بسم الله الرحمن الرحيم

العدد الثانى

أهل البيت عليهم السلام

مجلة فصلية محكمة تصدرعن جامعة أهل البيت عليهم السلام

رئيس التحرير: أ. د. عباس حسين جواد
سكرتير التحرير: د. فاروق محمود الحبّوبى

أعضاء هيئة التحرير

أ. م. د. مهدي داخل العبيدي
أ. م. د. عباس مرزوك فليح
أ. م. د. حكمت عبيد حسن

المقوم اللغويّ

السيد صادق جعفر القزوينى

كربلاء، شارع فاطمة الزهراء عليها السلام، جامعة أهل البيت عليهم السلام
ص.ب: ١٠١٩، هاتف:٣٣٤٩٣٢
Karbala, Fatimah-al-Zahra street, P.O.Box: 1019,Tel: 334932
karbala@ahlulbaitonline.com ،www.ahlulbaitonline.com

الهيئة الإستشارية

الأستاذ الدكتور
حسين علي محفوظ

الأستاذ الدكتور
داوود سلّوم

الأستاذ الدكتور
ناظم رشيد شيخو

الأستاذ الدكتور
صبحي ناصر حسين

الأستاذ الدكتور
عبد الأمير الورد

الأستاذ المساعد الدكتور
محمد عبد الحسين الخطيب

الأستاذ المساعد الدكتور
عبود جودي الحلّي

قواعد النشر في المجلة

ترحب مجلة أهل البيت عليهم السلام بإسهامات الاساتذة والكتّاب والباحثين في مجالات الفكر الإسلامي، والعلوم الإنسانية والإجتماعية مع الإهتمام بقضايا المشكلات الثقافية في العالم العربي والإسلامي، والتجدد والبناء الحضاري، وكذلك قضايا الإنماء التربوي والتعليمي.

يشترط في المادة المرسلة:

أن لاتكون قد نشرت أو أرسلت للنشر في مجلات أخرى.

☑ أن تلتزم بقواعد البحث العلمي والأعراف الأكاديمية بتوثيق المصادر والمراجع، بذكر البيانات كاملة، مع تحقق الموضوعية والمنهجية والمعالجة العلمية، مع تخريج النصوص القرآنية والحديث النبوي الشريف بصورة دقيقة وكاملة.

☑ أن يراعي الباحث سلامة اللغة وحسن صياغتها.

☑ يقدم البحث من نسختين مطبوعة على الآلة الكاتبة والحاسوب ويرافقه ملخص في صفحة واحدة مع تعريف بالباحث.

☑ تخضع المادة المرسلة للنشر لمراجعة المقومين المتخصصين.

☑ لا تعاد المواد التي ترسل إلى المجلة ولا تسترد، نشرت أم لم تنتشر. ولا تلتزم المجلة بإبداء أسباب عدم النشر.

ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي كابته.

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير على العنوان.

كربلاء، شارع فاطمة الزهراء عليها السلام ، جامعة أهل البيت عليهم السلام

ص.ب: ١٠١٩، فاكس: ٣٢٦٦٨٩

الفهرست

كلمة العدد **٥**

أولاً: البحوث المقدمة للعدد الثاني لمجلة أهل البيت (عليهم السلام)

مناهج المؤلفات العربية في التربية والتعليم **٧**
أ.د. حسين علي محفوظ

تسويق الضرائب (أسلوب مقترح لتقليل التهرب عن دفع ضريبة الدخل) **٢٠**
أ. م. ارزقي عباس عبد

مفهوم الإرهاب (دراسة في القانون الدولي والداخلي) **٣٠**
م. د. كريم مزعل شبي

اسبانيا والموريسكيون في رحلة الوزير الغساني **٥٢**
د. عدنان محمد آل طعمة

حقوق التأليف في النشر الصحفي (بحث في النظم الصحفية) **٦٨**
د. وائل عزت رفعت

الفكر النقدي عند د. محمد مندور **٨٨**
د. فاروق محمود الحبوبي

أسباب العودة للجريمة **١٠٢**
د.مكي عبد مجيد الربيعي

المعرَّب في القرآن الكريم (وأثره في حركة الاقتباس) **١١٤**
مجيد حميد البديري

مهيئات ملكة الشاعر الأندلسي (فى القرن الرابع الهجرى) **١٣٦**
م.م. كريم عبد الواحد النصراوي

نظرة في الاسلوب والاسلوبية (محاولة في التنظير لمنهج أسلوبي عربي) **١٤٦**
محمد حسين عبد الله المهداوي

ثانياً: البحوث المقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثاني لجامعة أهل البيت

فلسفة التعليم الجامعي الأهلي في العراق (المضمون والأبعاد)..... ١٧٠
أ.د. محمد طاقة
أ.م. الدكتور حسين عجلان

دراسة لوضع التعليم الجامعي الأهلي في العراق (حتى عام ٢٠٠٠)..... ١٨٤
أ.د. إبراهيم خليل العلاف

نحو تفعيل اتجاهات المسار العلمي لأستيعاب خريجي الاعداديات المهنية في التعليم الجامعي الأهلي ٢٠٤
أ.د. عباس حسين جواد
م.م. عبد الجواد البيضاني
السيد صادق جعفر القزويني

آراء وملاحظات في قانون الجامعات والكليات الأهلية رقم (١٣) لسنة ١٩٩٦ ..... ٢٢٤
أ.م.د.عباس مرزوك فليح العبيدي

مشكلات طلبة الكليات الأهلية ودور الارشاد في معالجتها ٢٣٤
أ.م.د. هناء محمود حسن
أ.م.د. حسن حمود ابراهيم

الجوانب القانونية والادارية للتعليم الجامعي الأهلي في العراق ٢٥٨
د. مازن ليلو راضي
م.م علي نجيب حمزة الحسيني

المنهج التربوي في التعليم الجامعي الأهلي، مفهومه، تخطيطه، طرائقه وفلسفته ٢٧٢
أ. م. د مهدي داخل ألعبيدي

أستحداث قسم الصحافة في جامعة أهل البيت (عليهم السلام) (رؤى وآفاق)..... ٢٨٩
د. وائل عزت رفعت

كلمة العدد

مع صدور العدد الأول من مجلتنا تشعر هيئة التحرير بالفخر والاعتزاز : نتيجة التعاون الذي حصل من الجامعة والباحثين من التدريسيين، من اجل الارتقاء بالمجلة علميا إلى الأمام في نوافذ العلم والتطور. إنَّ أهل البيت(عليهم السلام) وعبر النتاج الفكري الذي نشرته في عددها الأول، إنما كانت تشير فيه إلى الخطوة الأولى التي خطتها بجد، ومثابرة، وعزم لنشر نور إشعاعاتها في الطرق الصعبة في ظرف تاريخي يتمييز بالتحديات المختلفة التي تريد تجريد الأمة، والمجتمع من المعطيات الدينية، والفكرية، والإبداعية. وهنا لابد لنا من الشَّد على الأيادي الدافقة بالبحث الإنساني القيم لرصد حالات الأصالة، والجدة فيما نختار للبحوث، ونرغب في التناول، ونهتم في الوفرة من المصادر والمراجع ودقّة في العرض ،والمناقشة، وامكانات صحيحة في الأسلوب، والمنهج. وها نحن نضع بصماتنا في إنضاج إخراج العدد الثاني من المجلة لتعزيز الحركة الثقافية في قطرنا العراقي الناهض، ومن أجل تنمية بنيته المعرفية لإنسانهِ التوّاق للفكر التنويري الأصيل. وأملنا أن يشعر المتلقي وهو يقرأ صفحات بحوث مجلتنا بالرضا والقبول العلميين،وأنْ يشعر إنَّ ما فيها لم يكن إلاّ إضافات فكرية، وتجارب معتمدة خاضعة لتقويم علمي رصين، ونابعة من خبرات إبداعية متراكمة.

هيئة التحرير

مناهج المؤلفات العربية

في التربية والتعليم

الأستاذ الدكتور

حسين علي محفوظ

مناهج المؤلفات العربية في التربية والتعليم

الأستاذ الدكتور
حسين علي محفوظ

تصـــديـــر

ملأت المؤلفات العربية دور الكتب والخزائن العامة والخاصة قديما وحديثا في الشرق والغرب. وانفرد التراث العربي الإسلامي بتقدير العقل، والدعوة إلى العلم، والحض على التعلم، وازدحمت الكتب بالأحاديث في فضل العلم، وفضل العالم، وفضل طلب العلم، وفضل نشر العلم.

ويزهى تاريخ الأمة، بالنبي (المعلم).والمأثور حافل بتمجيد العلماء، وتعظيم الحكمة ،وتفضيل العلماء على الجاهلين، فلا يستوي الخبيث والطيب والأعمى والبصير والظلمات والتوروالجته والتارولايستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون وقد رفع الله الذين أوتوا العلم درجات وقرن أولى العلم بنفسه وذكرالعلماءوالعالمين والراسخين في العلم.

واقتدى الرسول بالقرآن فاعتبر (طلب العلم فريضة)، وفضل على العابد، وعدّ الخروج في طلب العلم خروج في سبيل الله، وانزل الذين يعلمون منزله خلفائه، وشبه ما بعث به من الهدى والعلم بالغيث أصاب أرضا طيبة فأنبتت الكلأ والعشب الكثير اوامسكت الماء فنفع الله به الناس وشربوا وسقوا وزرعوا.. وعدّ(العلم ينتفع به)خير ما يترك الإنسان وان الملائكة تضع أجنحتها لطالب العلم وتظلل عليه إذا غدا في طلبه وشبه العلماء في الأرض بالنجوم في السماء يهتدي بها في ظلمات البر والبحر.

وأفضل هدية يهديها المرء إلى أخيه كلمة، وأفضل صدقة يتصدق بها علمُ ينشره، وعبر عن مجالس العلم والذكر برياض الجنة، واعتبر طلب العلم عبادة، ودعا إلى اقتباسه من أهله في مظانه، وسماه (ميراث الأنبياء)، وسمى العلماء (ورثة الأنبياء)..وأمثال ذلك..

والمكتبة العربية عامرة بعشرات الكتب، والرسائل، والأبحاث، والفصول في (التربية والتعليم). وقد اكتفيت بتحليل ستة منها، وعددت عناوين طائفة منها، وأشرت إلى بعض المؤلفين.

ولقد اختصرت فصل تحليل كتاب (منية المريد) للشهيي الثاني أفردته بدراسة واسعة،أرجو نشرها وحدها قريبا إن شاء الله.

١) كتاب آداب المعلمين

تأليف أبي عبد الله محمد ين سحنون المتوفى سنة٢٥٦هـ
يحتوي على عشرة أبحاث هي:

١- تعليم القرآن.
٢- ما جاء في العدل بين الصبيان
٣- باب ما يكره محوه من ذكرا لله(تعالى)، وما ينبغي أن يفعل من ذلك.
٤- ما جاء في الأدب، وما يجوز من ذلك ومالا يجوز.
٥- ما جاء في الختم، وما يجب في ذلك للمعلم.
٦- ما جاء في القضاء بعطية العيد.
٧- ما ينبغي للمعلم أن يخلي الصبيان فيه.
٨- ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان.
٩- إجارة المعلم.
١٠-إجارة المصحف، وكتب الفقه.

٢) الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين

تأليف ابي الحسن علي بن محمد بن خلف المعافرى القيرواني التابسي
المتوفي سنه٤٠٣هـ
يحتوي على ثلاثة أجزاء هي:
(الجزء الأول) ويحتوي على بحثين هما:
١- تفسيرالايمان، والإسلام، والإحسان، والاستقامة، ما هي وكيف صفة الصلاح؟
٢- ما جاء في فضائل القرآن، وما لمن تعلمه، وعلمه، وما يصحب به القرآن،
وآداب حامله، ومن ضيعه حتى نسيه، وما لمن علمه ولده، وهل ذلك — في الصغير-واجب على أبيه أو على غيره؟، ومن يعلم الإناث.
(الجزء الثاني) ويحتوي على بحثين أيضا هما:
١- ما يأخذ المعلمون على المتعلمين، وسند ذلك، وما يصلح أن يعلم الصبيان مع القرآن، وما على المعلم أن يعلمهم إياه من سائر مصالحه، وما لا ينبغي له أن يأخذ منهم علية أجرا إن هو علَّمهم إياه على الانفراد. وهل يعلم المسلم النصراني؟ أو يترك النصارى يعلمون المسلمين؟ وهل يشترط المعلم للحذقة أجلا معلوما؟.
٢- سياسة معلم الصبيان وقيامه عليهم، وعدّ له فيهم، ورفقة بهم، وهل يستعين بهم فيما بينهم؟ ، أو لنفسه، وهل يوليهم غيره ان احتاج الى ذلك؟. وهل يشتغل مع غيره معه أو يشتغل له ؟. وكيف يرتب أوقاتهم لدرسهم وكتابتهم؟. وكيف محوهم الواحهم وأكتافهم؟. وأوقات بطالتهم لراحتهم. وحد أدبه إياهم. وعلى من الآلة التي بها يؤدبهم؟.والمكان الذي فيه يعلمهم، وهل يكون ذلك في مسجد؟. وهل يشترك معلمان أو أكثر؟.وهل يدرس الصبيان في حزب واحد مجتمعين؟. وهل يمسون المصحف وهم على غير طهر؟. ويعلمون الوضوء لمسّ المصحف؟. ويصلون في جماعة ويؤمهم أحدهم.
(الجزء الثالث) ويحتوي على بحثين كذلك، هما:
١- ما تكون الأحكام بيت المعلمين والصبيان، وأدب الرجل زوجته وولده وعبده ، وشكواه ولده الكبير.

٢- قول الرسول (صلى الله عليه وأله) نزل القرآن على سبعة أحرف.وقد صدر القابسي الأجزاء الثلاثة بمباحث قيمة تتصل بموضوعات التعليم.

٣) كتاب آداب المتعلمين

تأليف نصير الدين محمد بن محمد بن الحسن ، المتوفى في سنة ٦٧٢ هـ.

يحتوي على اثني عشر فصلا.، هي:-

١- الفصل الأول، في ماهية العلم وفضله.
٢- الفصل الثاني، في النية.
٣- الفصل الثالث، في اختيار العلم، والأستاذ، والشريك.
٤- الفضل الرابع، في الجد والمواضبة والهمة.
٥- الفصل الخامس، في بداية السبق وقدره وترتيبه.
٦- الفصل السادس، في التوكل.
٧- الفصل السابع، في وقت التحصيل.
٨- الفصل الثامن، في الشفقة والنصيحة.
٩- الفصل التاسع، في الاستفادة.
١٠- الفصل العاشر، في الورع في التعلم.
١١- الفصل الحادي عشر، فيما يورث الحفظ، وما يورث النسيان.
١٢- الفصل الأخير، فيما يجلب الرزق، وما يمنع الرزق، وما يزيد العمر وما ينقص.

٤) تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم.

تأليف بدر الدين، أبي عبد الله محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني المتوفى سنة ٧٣٣ هـ.
جمعه من الموسوعات، أو ما سمعه من المشايخ، أو مرّ به في المطالعات، واستفاد، في المذاكرات، وقد جمع فيه من التفاريق ما لم يره مجموعا في كتاب. وقدّم على ذلك بابا مختصرا في فضل العلم والعلماء على وجه التبرك.

وقد رتبه على خمسة أبواب هي:-

١- الباب الأول، في فضل العلم والعلماء، وفضل تعليم العلم وتعلمه.
٢- الباب الثاني، في أدب العالم في نفسه، ومراعاة طالبه ودرسه. وفيه ثلاثة فصول:-
أ- الفصل الأول – في آدابه في نفسه، وهي:-

١- مراقبة الله والمحافظة على خوفه.
٢- صيانة العلم.
٣- التخلق بالزهد.
٤- تنزيه العلم عن الأغراض.
٥- التنزه عن الدين والرذيل والمكروه.
٦- المحافظة على القيام بالشعائر.
٧- المحافظة على المندوبات.

٨- معاملة الناس بمكارم الأخلاق.
٩- تطهير الباطن والظاهر.
١٠- ملازمة الجد والاجتهاد والمواضبة.
١١- الاستفادة ممن هو أصغر منصبا أو نسبا أو سنا.
١٢- الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف.

ب) الفصل الثاني- في آداب العالم في درسه، وهي:-

١- التطهر، والتنظف، والتطيب.
٢- الدعاء، والوقار، والسكينة، والتواضع، والاستقرار.
٣- توقير الأفاضل، وإكرام العلماء، وطلبة العلم.
٤- التبرك، والتيمن بقراءة شيء من كتاب الله قبل البحث والتدريس.
٥- تقديم الأهم فالأهم إذا تعددت الدروس.
٦ -خفض الصوت، والترتيب، والتمهل في الكلام.
٧- صيانة المجلس عن اللفظ، ورفع الأصوات.
٨- زجر المتعدى في البحث.
٩- الإنصاف في البحث والخطاب، ومراعاة مصلحة الجماعة.
١٠- الانبساط للغريب.
١١- الإشعار بختم الدرس.
١٢- الأهلية، ولاستعداد.

ج) الفصل الثالث- في آداب العالم مع طلبته في حلقته، وهي:-

١- نشر العلم، وتعليم الخير.
٢- تعليم الطالب، وتنوير قلبه.
٣- الترغيب في العلم، وطلبه، وتحصيله.
٤- الاعتناء بمصالح الطالب، ومعاملته بما يعامل به أعز أولاده من الحنو، والشفقة، والإحسان، والصبر على ما ربما وقع منه من نقص، وسوء أدب.
٥- سهولة الإلقاء في التعليم، وحسن التلطف في التفهيم.
٦- بذل الجهد في التعليم، والتفهيم، وتقريب المعنى.
٧- طرح المسائل بعد شرح الدرس.
٨- مطالبة الطلبة بإعادة المحفوظات، وامتحان ضبطهم للقواعد المهمة، وإعادة ما يقتضي إعادته.
٩- التحليل بمقدار الطاقة.
١٠- الاقتصار على ما يتقنه من الفنون.
١١- المساواة بين الطلبة في المودة، والاعتناء.
١٢- مراقبة أحوال الطلبة، وأخلاقهم.
١٣- السعي في مصالح الطلبة، ومساعدتهم.

١٤- التواضع مع الطالب، والمسترشد.

(٣) الباب الثالث، في آداب المتعلم، وفيه ثلاثة فصول هي:-

(أ) الفصل الأول- في آداب المتعلم في نفسه، وهي:-

١- تطهير القلب من الغش، والدنس، والغل، والحسد، وسوء العقيدة.
٢- حسن النية في طلب العلم.
٣- مبادرة الشباب إلى تحصيل، وبذل الاجتهاد.
٤- القناعة.
٥- تقسيم الأوقات.
٦- وترك الإسراف في الأكل.
٧- الورع، وتحري الحلال في الطعام، والشراب، واللباس، والمسكن، وفي جميع ما يحتاج إليه.
٨- اجتناب أسباب البلادة.
٩- تقليل النوم ما لم يلحقه ضرر في البدن، والذهن.
١٠- مخالطة من يفيد، ويستفيد.

(ب) الفصل الثاني- في آداب المتعلم مع شيخه، وما يجب عليه من عظيم حرمته، وهي:-

١- اختيار المعلم الكامل الأهلية.
٢- التواضع للمعلم.
٣- إجلال المعلم.
٤- تعظيم حرمة المعلم.
٥- الصبر على جفوة المعلم، وذل التعليم.
٦- شكر المعلم على إرشاده، وتوبيخه.
٧- الاستئذان في غير المجلس العام.
٨- جلسة الأدب بين يدي المعلم.
٩- مخاطبة المعلم بما يليق به.
١٠- الإصغاء إلى المعلم.
١١- عدم مسابقة الشيخ.
١٢- مراعاة آداب المناولة.
١٣- مراعاة آداب المشي مع الشيخ.

(ج) الفصل الثالث- في آداب المتعلم في دروسه وقراءته، وهي:-

١- الابتداء بكتاب الله، ثم سائر العلوم.
٢- إتقان كتاب واحد في فن واحد أولا، والاعتناء بالأهم فالأهم.
٣- تصحيح ما يقرأ قبل الحفظ.
٤- الاشتغال بالحديث وعلومه.
٥- الانتقال من المختصرات الى المبسوطات، والمطالعة الدائمة، واغتنام وقت الفراغ والنشاط وزمن العافية والشباب.
٦- لزوم حلقة المعلم في التدريس، والاعتناء بسائر الدروس.

٧- التسليم على الحاضرين في مجلس الأستاذ والتزام آداب الجلوس.
٨- التأدب مع الحاضرين.
٩- سؤال ما أشكل.
١٠- مراعاة النوبة.
١١- مراعاة أدب الجلوس.
١٢- مراعاة أدب القراءة.
١٣- ترغيب بقية الطلبة في التحضير.
٤- الباب الرابع، في الآداب مع الكتب. وما يتعلق بتصحيحها، وطبعها، وحملها ووضعها، وشرائها، ورعايتها، ونسخها، وهي:-
١- الاعتناء بتحصيل الكتب.
٢- إعارة الكتب لمن لا ضرورة له.
٣- مراعاة الأدب في وضع الكتب.
٤- مراعاة أدب الاستعارة.
٥- مراعاة آداب الاستنساخ.
٦- تحسين الخط.
٧- مراعاة آداب التصحيح والمقابلة والضبط.
٨- مراعاة قواعد التخريج.
٩- مراعاة قواعد كتابة الحواشي.
١٠- مراعاة آداب كتابة الأبواب والفصول.
١١- مراعاة قواعد الضرب والحك والعرض.
٥- الباب الخامس، في آداب سكنى المدارس، وهي:-
١- انتخاب المدرسة الصالحة.
٢- أن يكون المدرس فاضل دينا عاقلا عادلا حريصا.
٣- القيام بحقوق شروط المدرسة.
٤- مراعاة شروط واقف المدرسة.
٥- الإقبال على التحصيل.
٦- مراعاة حقوق أهل العلم في المدرسة.
٧- اختيار الأصلح من الجيران والمساكن.
٨- مراعاة آداب المشي والاستلقاء.
٩- مراعاة آداب التمشي والجلوس والدخول والخروج.
١٠- مراعاة آداب المرور.
١١- مراعاة آداب الحضور في مجلس الدرس.

٥) منية المريد في آداب المفيد والمستفيد

تأليف زيد الدين بن علي بن أحمد الشامي العاملي، الشهيد الثاني المتوفى سنة ٩٦٦هـ.

أفرد فيه نبذة من شرائط العلم وآدابه وما يتبع ذلك من وظائفه، مستنبطا من كلام الله- تعالى، وكلام الرسول (صلى الله عليه وأله) والأئمة (عليهم السلام) وكلام أساطين الحكمة والعلماء الراسخين، ورتبه على مقدمة وأربعة أبواب وخاتمة.

١- المقدمة، في فضل العلم من الكتاب والسنة والأثر ودليل العقل، وفضل حامليه ومتعلميه. واهتمام الله بشأنهم، وتمييزهم عمن سواهم.

٢- الباب الأول: في آداب المعلم والمتعلم. وهي ثلاثة أنواع:-

(أ) النوع الأول- آداب اشتركا فيهما وهي قسمان:-

١- آدابهما في أنفسهما.

٢- آدابهما في مجلس الدرس.

(ب)- النوع الثاني- آداب يختص بها المعلم. وهي ثلاثة أقسام:-

١- آدابه في نفسه.

٢- آدابه مع طلبته.

٣- آدابه في مجلس درسه.

(ج) النوع الثالث- في الآداب المختصة بالتعلم، وهي ثلاثة أقسام:-

١- آداب المتعلم في نفسه.

٢- آداب المتعلم مع شيخه ومدرسه.

٣- آداب المتعلم في درسه وقرائته وما يعتمده مع شيخه ورفقته.

(٣) — الباب الثاني، في آداب الفتوى والمفتي والمستفتي:

(٤) — الباب الثالث، في المناظرة وشروطها، وفيه فصلان:-

(أ) الفصل الأول- في شروط الفتوى وآدابها.

(ب) الفصل الثاني- أوقات المناظرة.

(٥) الباب الرابع، في آداب الكتابة والكتب.

(٦) الخاتمة، وتشتمل على عدة مطالب.

ويعتبر كتاب ((منية المريد)) هذا أكبر كتب التعليم وأوسع مدونات التربية في التراثين العربي والإسلامي.

٦) الدر النضيد في آداب المفيد والمستفيد

تأليف

بدر الدين، بن محمد الغزي، المتوفى سنة ٩٨٤هـ.

رتبه على مقدمة وستة أبواب وخاتمة:

١- المقدمة، في الأمر بالإخلاص، والصدق، وإحضار النية.

٢- الباب الأول، في فضيلة الاشتغال بالعلم، وتعلمه، وتعليمه، ونشره، وحضور مجالسه، وتحذير من أراد بعلمه غير الله، وتحذير من آذى عالما. وفيه ثلاثة فصول هي:-

(أ) الفصل الأول- في فضيلة الاشتغال بالعلم، وتصنيفه، وتعلمه، وتعليمه، ونشره، وحضور مجلسه، والحث على ذلك، وترجيح الاشتغال به.

(ب) الفصل الثاني – في تحذير من أراد بعلمه غير الله. وان فضل طلب العلم إنما هو لمن أراد به وجه الله، لا لغرض من الدنيا.

(ج) الفصل الثالث – في تحذير من آذى أو انتقص عالما، والحث على إكرام العلماء، وتعظيم حرماتهم.

(٣) – الباب الثاني، في أقسام العلم الشرعي ومراتبه، وفيه فصلان:

(أ) الفصل الأول- في أقسام العلم الشرعي الثلاثة.

(ب) في مراتب أحكام العلم الشرعي وما الحق به.وهي: فرض العين ، وفرض الكفاية، والسنة.

(٤)- الباب الثالث- في آداب المعلم والمتعلم.، هي ثلاثة أنواع:-

(أ) آدابهما في نفسهما، وآدابهما في مجلس الدرس.

(ب) آداب يختص بها المعلم. وهي ثلاثة أقسام:-

١- آدابه في نفسه.

٢- آدابه مع طلبته.

٣- آدابه في درسه.

(ج) آداب يختص بها المتعلم، وهي ثلاثة أقسام:-

١- آدابه في نفسه.

٢- آدابه مع شيخه وما يجب عليه من تعظيم حرمته.

٣- آدابه في درسه وقراءته، وما يعتمده مع شيخه ورفقته.

٥- الباب الرابع:- في آداب المفتي ، والفتوى ، والمستفتي.

وفيه أربعة أنواع،هي:-

(أ) الأمور المعتبرة في كل مفتٍ، وتقسيم المفتين، وما انفرد به كل واحد من الأحكام.

(ب) أحكام المفتي وآدابه.

(ج) آداب الفتوى.

(د) آداب المستفتي، وصفته، وأحكامه.

٦- الباب الخامس:- في شروط المناظرة وآدابها وأوقاتها، وما يتولد منها.

٧ – الباب السادس:- في الأدب مع الكتب، وما يتعلق بتصحيحها، وضبطها، ووضعها، وعملها، وشرائها، ونسخها، وإعارتها، وغير ذلك.

٨ – الخاتمة:- في ذكر شيء من الرقائق المستظرفات، والأشعار الرائقة والحكايات.

هذا تحليل سريع لستة من المؤلفات العربية في (التعليم) كتبها جماعة من العلماء بين القرن الثالث والعاشر للهجرة، وهي توضّح اهتمام التراث العربي بالمعلم والطالب والتعلم وطلب العلم.

وإذا أردنا إحصاء الكتب العربية في آداب العلم والتعلم والتعليم لاحظنا هذه العناوين مكررة للعديد من المؤلفين:-

١- كتاب الآداب.

٢-آداب البحث.

٣- آداب البحث والمناظرة.

٤- آداب التعليم، والتعلم، والمطالعة، والمذاكرة، وجمع الكتب، واختيار الأسانيد.

٥- آداب السلوك.
٦- آداب المتعلمين.
٧- آداب المريدين.
٨- آداب المطالعة والبحث.
٩- آداب المعاشرة.
١٠- آداب المعلمين.
١١- آداب المقال.
١٢- آداب المناظرة.
١٣- آداب المنظر والتحقيق.
١٤- آداب المتعلمين في أحكام المعلمين.
١٥- إحياء علوم الدين.
١٦- إحياء النفوس في صفة إلقاء الدروس.
١٧- أدب الجدل.
١٨- أدب الدارس.
١٩- أدب الدنيا والدين.
٢٠- أدب سلوك الدنيا والدين.
٢١- أدب العلم.
٢٢- أدب النظر.
٢٣- أدب النفس.
٢٤- الأدب الوجيز للولد الصغير.
٢٥- أحسن استطلاب في ما يلزم الشيخ والمريد من الآداب.
٢٦- الأمر الدارج في الأحكام المتعلقة بالمدارس.
٢٧- كتاب الإملاء والاستملاء.
٢٨- أيها الولد.
٢٩- بغية المستفيد في شرح تحفة المريد.
٣٠- تاريخ معاهد العلم.
٣١- تحرير المقال في آداب، وأحكام، وفوائد يحتاج إليها مؤدبوا الأطفال.
٣٢- تحفة الجنان.
٣٣- تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.
٣٤- تعليم المتعلم.
٣٥- تعليم المتعلم طريق التعلم.
٣٦- تفصيل النشأتين، وتحصيل السعادتين.
٣٧- تلقين المبتدأ.
٣٨- تلقين المتعلم.
٣٩- تنبيه الطالب وارشاد الدارس.

٤٠- تهذيب الأخلاق.
٤١- جامع بيان العلم.
٤٢- الدارس.
٤٣- الدر النضيد في آداب المفيد والمستفيد.
٤٤- الذريعة الى مكارم الشريعة.
٤٥- رسالة الحقوق.
٤٦- رسالة في التربية، والتسليك.
٤٧- روض العارفين، وتسليك المريدين.
٤٨- رياضة المتعلم.
٤٩- سراج المستفيد، وغنيمة المفيد.
٥٠- شرح تعليم المتعلم.
٥١- شفاء المتألم في آداب المتعلم.
٥٢- صفة الفتوى والمفتي، والمستفتي.
٥٣- كتاب العلم، والمتعلم.
٥٤- فاتحة العلوم.
٥٥- فضل علم السف على الخلف.
٥٦- قانون على أحكام العلم ، وأحكام العالم ، وأحكام المتعلمين.
٥٧- الؤلؤ النظيم في روم التعلم والتعليم.
٥٨- ما لايسع المريد تركه.
٥٩- مختصر كتاب العالم والمتعلم.
٦٠- المدخل.
٦١- كتاب المعلمين.
٦٢- مفتاح السعادة، ومصباح السيادة.
٦٣- المعيد في أدب المفيد والمستفيد.
٦٤- المقدمة.
٦٥- مكارم الأخلاق.
٦٦- من أجل الإنسان.
٦٧- منهاج المتعلم.
٦٨- المنهج المفيد.
٦٩- منية المريد في أدب المفيد والمستفيد.
٧٠- ميزان العمل.
٧١- نظم القلادة قي كيفية الجلوس على السجادة.
٧٢- نهج التعلم كما يجب على المعلم، والمتعلم.
٧٣- هداية المتعلم، وعمدة العلم.
وغيرها لعشرات المؤلفين، منهم:-

١- الجاحظ (٢٥٥هـ).
٢- محمد بن سحنون (٢٥٦هـ).
٣- الكندي (أواسط القرن الثالث).
٤- ابو عبد الله بن الزبير (٣١٧هـ).
٥- أبو زيد، أحمد بن سهل البلخي (٣٢٢هـ).
٦- الفارابي (٣٣٩هـ).
٧- أبو محمد، حاتم بن حبان البتي (٣٥٤هـ).
٨- أحمد بن أبان بن السيد، اللغوي الأندلسي (٣٨٢هـ).
٩- أبو عبادة، ابراهيم بن محمد (٤٠٠هـ).
١٠- القابسي (٤٠٣هـ).
١١- ابن سينا (٤٢٨هـ).
١٢- ابن سيدة (٤٥٨هـ).
١٣- أبو عمر، يوسف بن عبد البر النمري القرطبي (٤٦٣هـ).
١٤- عبد الله بن علي الهروي المؤدب(٤٨٩هـ).
١٥- الغزالي (٥٠٥هـ).
١٦- السمعاني(٥٦٢هـ).
١٧- السهروردي(٥٦٣هـ).
١٨- عبد الحق بن عبد الله الأشبيلي (٥٨١هـ).
١٩- برهان الدين الزرنوجي (ق ٧هـ).
٢٠- حمزة بن يوسف الحموي (٦٧٠هـ).

٢١. محمد بن سليمان الشاطبي (٦٧٢هـ).
٢٢. نصير الدين محمد بن محمد بن الحسين (٦٧٢ هـ).
٢٣. ابن الساعي (٦٧٤ هـ).
٢٤. النووي (٦٧٦هـ).
٢٥. سعيد بن محمد الفرغاني الحنفي (٦٩٩هـ).
٢٦. محمد العبدري (+ ٧٣٢ هـ).
٢٧. ابن جماعة الكناني (٧٣٣ هـ).
٢٨. السبكي (٧٥٦ هـ).
٢٩. ابن خلدون (٨٠٨ هـ).
٣٠. احمد بن حجي السعدي الحسباني الدمشقي (٨١٦ هـ).
٣١. شهاب الدين أحمد بن محمد بن سليمان الزاهد (٨١٩ هـ).
٣٢. عبد اللطيف بن عبد الرحمن المقدسي (٨٥٦ هـ).
٣٣. برهان الدين الأقصرائي (٩٠٨ هـ).
٣٤. أبو يحيى، زكريا الأنصاري (٩٢٦ هـ).
٣٥. عبد القادر النعيمي (٩٢٧ هـ).
٣٦. علي بن خليل المرصفي (٩٣٠ هـ).
٣٧. علوان بن علي بن عطية (٩٣٦ هـ).
٣٨. طاشكبري زادة (٩٦٢ هـ).
٣٩. الشهيد الثاني (٩٦٦ هـ).
٤٠. ابن حجر الهيثمي (٩٧٤ هـ).

تسويق الضرائب

أسلوب مقترح

لتقليل التهرب عن دفع ضريبة الدخل

الأستاذ المساعد ارزقي عباس عبد

تسويق الضرائب

أسلوب مقترح لتقليل التهرب عن دفع ضريبة الدخل

ارزقي عباس عبد، أستاذ مساعد، المعهد التقني/ بابل

المقدمة

لا يقتصر دور التسويق في الوقت الحاضر على استخدام الطرق والأساليب العلمية لمعرفة حاجات ورغبات المستهلكين الحالية والمستقبلية والعمل على تلبيتها بأعلى كفاءة ممكنة لإرضاء الزبائن والمحافظة عليهم (Kotler: 8)، فهو "نظام متكامل من الفعاليات الإدارية المصممة لتخطيط، تسعير، ترويج، وتوزيع المنتجات لإشباع حاجات الأسواق المستهدفة، وتحقيق أهداف المنظمة" (Stanton & Others: 6). وقد استخدمت تطبيقاته وأساليبه المتنوعة للتأثير في الكثير من الجوانب الاجتماعية والسياسية لمنظمات الأعمال والمنظمات العامة على حدٍ سواء، كترشيد الاستهلاك (الديوه جي:) أي تقليل الطلب على السلع والخدمات، ونشر الأفكار الاجتماعية والدينية والسياسية، ونشر الوعي الصحي بين أفراد المجتمع.

وقد جاء هذا البحث ليلفت الانتباه إلى أحد المجالات الاقتصادية التي يمكن للتسويق أن يلعب دوراً ايجابياً في التأثير على دافعي الضرائب (المكلفين بدفع الضرائب) لتقليل نسب احتمالات عزوفهم عن دفع الضرائب المستحقة عليهم، والعمل على تقليل حدة التذمر وعدم الرضا الذي قد يصاحب دفع الضريبة إلى أقل حد ممكن.

مشكلة البحث

تعد الضريبة في العراق والدول النامية بشكل عام من أهم الأعباء التي يشعر المكلف (سواءً كان فرداً أو شركة) بثقلها، ويحاول جاهداً التخلص منها أو تقليل الوعاء الخاضع لها بأي طريقة كانت مشروعة أو غير مشروعة، مما يؤثر على حجم الوعاء الكلي الخاضع للضريبة، وبالتالي على مقدار الضريبة التي تحصل عليها الدوائر المالية، ومن ثم التأثير على عمليات تمويل المشاريع العامة، وتقديم الخدمات للمجتمع، إذ أن دور إيرادات الضرائب لا يقتصر على تمويل النفقات الاعتيادية فقط (النايف: ٢٧٧) إنما يمتد ليشمل المشاريع الاستثمارية والخدمات العامة الأخرى.

هدف البحث

يهدف البحث إلى الاستفادة من الأساليب أو الطرق التسويقية لتقليل ميل دافعي الضرائب إلى التهرب من دفع الضريبة، وجعلهم يقبلون على دفعها بقدر من الرضا وعدم ابتكار الأساليب والطرق الملتوية للتخلص من دفعها، والابتعاد عن اللجوء إلى استخدام القوة والإكراه من قبل الدوائر المالية للحصول على الضريبة من المكلفين.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من استهدافه إرشاد الدوائر المالية لإتباع الطرق والأساليب التسويقية المقترحة في البحث لتقليل أو تخفيض عمليات التهرب من دفع الضريبة، وتحسين العلاقة بين هذه الدوائر والمكلفين بدفعها، وإيجاد نوع من التفاهم والتعاون بينهما بدلاً من الخلاف والصراع، إضافة إلى زيادة اهتمام الدوائر الضريبية بدافعي الضرائب ومعاملتهم كزبائن أو عملاء بدلاً من التعامل معهم بجفاء أو بخشونة وكأنهم أنداد أو صيد يخشى ضياعه.

أولاً: مفهوم الضريبة وأنواعها

(أ) مفهوم الضريبة

لقد عرفت الضريبة من قبل عدد كبير من الكتاب والمهتمين، فمنهم من عرفها بأنها "مبلغ من النقود تجبيه الدولة جبراً من الأفراد دون مقابل، وذلك بقصد تمويل نفقاتها العامة، وتحقيق الأهداف النابعة من مضمون فلسفتها السياسية" (رضا: ١٦٩). وقد عرفها باحث آخر بأنها: "إقتطاع نقدي تجريه الدولة أو إحدى هيئاتها العامة على موارد الوحدات الاقتصادية المختلفة بقصد تغطية الأعباء العامة دون مقابل محدد، وتوزيع هذه الأعباء بين الوحدات الاقتصادية وفقاً لمقدرتها التكليفية" (الجنابي: ١٣٦).

إن التعريفين أعلاه يعبران عن المفهوم التقليدي للضريبة عندما كانت الدولة لا تتدخل في الحياة الاقتصادية للمجتمع، وإن وظيفتها فقط الحماية، وإدارة الشؤون الخارجية، غير أن مفهوم الضريبة قد تطور بتطور وظائف الدولة الحاكمة وأهدافها السياسية والاقتصادية، فبعد أن كان هدف الضريبة ينحصر في تحقيق الهدف المالي، تعدى ذلك إلى استهدافها إدراك أو تحقيق غايات اقتصادية واجتماعية وسياسية مثل توجيه الاقتصاد القومي باتجاه معين، أو إبعاد الجمهور عن بعض أنواع الاستهلاك الضار بالصحة أو الأخلاق العامة (فاضل: ٨٣). ووفقاً لهذا الاتجاه فقد اعتبر أن المفهوم الحديث للضريبة يقوم على اعتبارها إحدى المصادر الرئيسة للتمويل، ووسيلة فاعلة تمكن الدولة من التدخل في الحياة الاقتصادية والاجتماعية وتوجيه النشاط الاقتصادي على نحو معين (رضا: ١٧٦).

(ب) أنواع الضرائب

تعارف الاقتصاديون على تقسيم الضرائب بشكل عام إلى نوعين هما: الضرائب المباشرة، والضرائب غير المباشرة، وقد تباينت آراؤهم بخصوص التمييز بينهما، فمنهم من يرى بأن هناك ثلاث معايير للتمييز هما: (الجنابي: ١٣٨)

١. **المعيار الإداري:** ويعتمد على أسلوب تحصيل دين الضريبة، فتعد مباشرة إذا كان تحصيلها يتم وفق جداول رسمية تتضمن اسم المكلف، ومقدار الوعاء والمبلغ الواجب تحصيله. في حين أنها تعد غير مباشرة إذا لم يكن تحصيلها قد تم بهذا الأسلوب.

٢. **معيار نقل عبئ الضريبة:** وبموجب هذا المعيار، تعد الضريبة مباشرة إذا كان المكلف بها قانوناً هو الذي يتحمل العبء الناشئ عنها بصفة نهائية، ولا يستطيع نقل هذا العبء للغير، في حين تعد غير مباشرة إذا استطاع من نقل عبئها إلى الغير.

٣. **معيار الثبات:** تعد الضريبة مباشرة وفق هذا المعيار إذا فرضت على وعاء يتميز بالثبات، مثل ضريبة العقار، والدخل، وغيرها، وتعد غير مباشرة إذا فرضت على أوعية تتميز بعدم الثبات.

وهناك من يأخذ بفكرة المقدرة المالية للمكلف في تصنيف الضرائب إلى مباشرة وغير مباشرة، فإذا كانت تراعي الظروف الشخصية للمكلف وصفت بأنها مباشرة، أما إذا لم تراع ظروف المكلف عدت غير مباشرة (الصكبان: ١٩) وقد قسمها باحث آخر بشكل مغاير إلى ثلاث أنواع: (التكريتي: ١٠٥)

١. ضرائب الدخل، وتتكون من عدد من الضرائب هي:
- ضريبة الدخل.
- ضريبة العقار.
- ضريبة الأرض الزراعية.

٢. ضرائب الثروة، وتتكون من نوعين هما:
- ضريبة التركات.
- ضريبة العرصات.

٣. ضرائب الإنفاق، وتتشكل من ضريبتين هما:
- الضرائب الكمركية على السلع المستوردة.
- الضرائب على الاستهلاك.

كما قسمها باحث ثالث وفق أسس أخرى إلى عدة أنواع رئيسية وفرعية هي: (إسماعيل: ٧٢)

أ- الضرائب بحسب سعرها، تقسم إلى نوعين:

- الضرائب التوزيعية.
- الضرائب القياسية.

ب- الضرائب بحسب وعائها، تقسم إلى نوعين رئيسيين وأنواع فرعية كالآتي:

١- ضرائب على الأشخاص، وتقسم بدورها إلى:
- ضرائب بسيطة.
- ضرائب مدرجة.

٢- ضرائب على الأموال: وتقسم هي الأخرى إلى أنواع هي:

- ضرائب مباشرة:

* على الدخل.
- نوعية.
- عامة.

* على رأس المال:
- سنوية.
- استثنائية.

ضرائب غير مباشرة:
- على الاستهلاك.
- على التداول.

ثانياً: أساليب تحصيل وجباية الضرائب في العراق

يعد أسلوب أو طريقة تحصيل الضريبة أياً كان مقدارها أو نوعها من أهم أسباب التهرب الضريبي، لما فيه من عنصر الإكراه أو الإجبار أو عامل القوة والقهر، لذا أصبح لزاماً أن نعرض صورة مختصرة لأساليب جباية الضرائب التي تتم بشكل عام بثلاثة طرائق هي: (إسماعيل: ٦٥٥)

أن يقوم المكلف (أو من ينوب عنه) بتسديد مبلغ الضريبة بنفسه إلى دائرة الضريبة التي يتبعها.

أ. أن تقوم الدائرة المالية بإرسال ممثل عنها (محصل) إلى مكان المكلف لتحصيل مبلغ الضريبة منه مباشرة في المناطق التي ينعدم فيها وجود دائرة للجباية.

ب. جباية الضريبة عند المنبع (الاستقطاع المباشر): أي إن تحصيل الضريبة يتم من الدخل مباشرة قبل وصوله إلى يد صاحبه، فصاحب الدخل لا يدفع الضريبة بنفسه، بل يدفعها عنه الشخص الذي يحصل على دخله منه. وتعد هذه الطريقة من أسهل الطرق، وأفضلها بخصوص منع التهرب الضريبي، مادام من يدفع الضريبة ليس له مصلحة في إخفاء الوعاء كلاً أو جزءً.

أما في العراق، فإنها تطبق بالشكل التالي:

- فيما يتعلق بالطريقة الأولى، فقد ألزم المشرع العراقي المكلف بدفع مبلغ الضريبة المتحققة عليه في الدائرة المالية المعينة، ويقتضي قبل ذلك تبليغ المكلف خطياً بدفع الضريبة معينة مقدارها وتاريخ استحقاقها، ويعتبر توقيع المكلف على مذكرة التقدير تبليغاً له بالدفع خلال مدة لا تتجاوز (٢١) يوماً، وألاّ يعرض نفسه للعقوبات المنصوص عليها بالقانون.
- أما ما يتعلق بالطريقة الثانية، فإنه لم ينص القانون على تطبيقها.
- أما الطريقة الثالثة، فإنها تطبق في العراق على رواتب وأجور موظفي الدولة، وموظفي وعمال المشروعات الخاصة، كما تخضع لها الفوائد والتخصيصات السنوية والرواتب التقاعدية المدفوعة إلى أشخاص غير مقيمين في العراق.

مما تقدم يتضح أن أسلوب تحصيل الضريبة ينحصر أما بحضور المكلف إلى الدائرة المالية لدفع مبلغ الضريبة، وخاصة فيما يتعلق بضرائب الدخل والعقار(*)، أو تحصيلها عند المنبع فيما يتعلق بضرائب الدخل على الرواتب والأجور المدفوعة للعاملين لدى الدولة والقطاع الخاص.

التهرب الوظيفي

يقصد بالتهرب من الضريبة هو: "تلك الظاهرة التي يحاول بواسطتها الشخص المكلف بدفع الضريبة للتخلص من دفعها كلاً أو جزءً مستخدماً إحدى الوسائل التي تمكنه من عدم الالتزام بدفعها" (رضا: ٢٢١). كما عرفها باحث آخر بأنها: "اللجوء إلى الغش أو الاحتيال للتخلص من الضريبة أو تقليل مبلغها، ويجري ذلك أما بمحاولة الفرد إنكار وجود وعاء الضريبة أو الإفصاح عن مبلغ يقل عن المبلغ الحقيقي للوعاء" (إسماعيل: ٥٥). وقد يكون التهرب **مشروعاً** عند قيام المكلف باستغلال إحدى الثغرات القانونية الموجودة في قانون الضريبة للتخلص من دفعها، وقد يكون التهرب **غير مشروع** عند تعمد المكلف إخفاء الوعاء كلياً وجزئياً بحيث يتعذر على الجهاز الضريبي معرفته. ويؤدي التهرب الضريبي إلى آثار سيئة على الاقتصاد الوطني كونه يقلل مقدار الأموال المتحصلة للدولة من جهة، ويعيق تحقيق العدالة

(*) وقد لاحظ الباحث مقدار المعاناة التي يمر بها المكلف في مرحلتي تقدير الوعاء الخاضع للضريبة، ودفعها، وأساليب الابتزاز التي يتعرض لها المكلف أيام النظام السابق.

الاجتماعية كما قصدتها السياسة الضريبية من جهة أخرى (رضا: ٢٢١). كما عرف بأنه: "كل اعتداء على حق الخزينة العامة فيما فرضه القانون من ضرائب" (فاضل: ٨٢).

أسباب التهرب الضريبي

لقد أورد العديد من الكتاب جملة من الأسباب التي قد تؤدي إلى قيام المكلفين بإخفاء وعاء الضريبة منها: (رضا: ٢٢٢، إسماعيل: ٥٧)

١. ارتفاع نسبة الضريبة، فكلما ارتفعت نسب الضرائب كلما زاد الدافع لدى المكلفين على إخفاء وعاء الضريبة، والعكس صحيح.

٢. الظروف الاقتصادية التي يمر بها البلد، من رخاء أو كساد ففي أوقات الرخاء يقل التهرب، بينما يزداد في أوقات الكساد حيث تقل الأموال.

٣. درجة انتشار الوعي الضريبي، فكلما ازداد شعور الأفراد بواجباتهم تجاه الدولة، كلما قل الدافع للتهرب من دفع الضريبة، والعكس بالعكس.

٤. سياسة الدولة الإنفاقية، فكلما كان إنفاق الدولة رشيداً وموجهاً لتحقيق المنافع للمواطنين كلما شعر الأفراد بأهمية الضريبة وضرورة دفعها والعكس صحيح.

٥. طبيعة الجزاء الذي تفرضه الدولة على مرتكبي مخالفة التهرب الضريبي، فكلما كان الجزاء كبيراً وصارماً كلما قل التهرب والعكس صحيح.

أما فيما يتعلق بطرق مكافحة التهرب من الضريبة، فقد أورد أحد الكتاب مجموعة من الطرق منها: (رضا: ٢٢٣):

١. جباية الضريبة عند المنبع.
٢. إعطاء الحق لموظف الضريبة للإطلاع على الأوراق والدفاتر والمستندات المتنوعة.
٣. إلزام المكلف بإخبار الدوائر المالية عن جميع المعاملات التي يتوقف عليها فرض الضريبة.
٤. تطبيق مبدأ العقاب والجزاءات المتنوعة على المخالفين.
٥. استيفاء الضريبة عيناً عند اختلاف الإدارة الضريبية مع المكلف في تقدير قيمتها.

إن هذه الطرائق لا تعد كافية لمنع التهرب الضريبي، علاوة على ما تسببه من إساءة للعلاقة بين دوائر الضريبة وبين المواطنين المكلفين بدفع الضرائب، عليه فإن البحث يقترح تطبيق الأسلوب التالي لتقليل التهرب الضريبي.

ثالثاً: الأسلوب المقترح لتقليل التهرب عن دفع ضريبة الدخل

إن جباية ضريبة الدخل لا تتم بطريقة واحدة، فمنها ما يجبى عند المنبع، مثل الضريبة على رواتب وأجور العاملين في القطاعين العام والخاص في العراق، إذ أن هذه الطريقة كفيلة بمنع التهرب لأنها لا تدع مجالاً لصاحب الدخل من إخفاء دخله كلاً أو جزءً على اعتبار أن الذي يدفع الضريبة غيره، وهذا الأخير لا مصلحة له في إخفاء أو تقليل الوعاء الخاضع للضريبة.

أما الدخول الأخرى لأصحاب المهن والمصالح والتجار والمقاولين والمزارعين وأصحاب السيارات الإنتاجية وغيرها، فإن طريقة جباية الضريبة تقتضي مراجعة المكلف إلى الدوائر المالية لسداد المبلغ المستحق عليه لهذه الدوائر كضريبة على الدخل، ونظراً للصعوبات التي يواجهها المكلفون في تسديد الضريبة خصوصاً عند نهاية السنة المالية من جهة، والصعوبات التي تعاني منها دوائر الضريبة كتلك المتعلقة

بزيادة بل مضاعفة حجم العمل عند قرب نهاية السنة المالية وعدم مراجعة جميع المكلفين لتسديد ما عليهم من ضرائب مستحقة خلال العام (التهرب الضريبي) من جهة أخرى، ولتذليل هذه الصعوبات وتخفيف معاناة دافعي الضرائب عند مراجعة الدوائر المالية وتقليل دوافع التهرب الضريبي، فإن البحث يقترح تطبيق الأسلوب التالي من قبل الدوائر المالية:

١. قيام وزارة المالية بحملات إعلانية واسعة ومكثفة في جميع وسائل الإعلام المتاحة في القطر لنشر الوعي الضريبي بين المواطنين لإقناعهم بأن الضريبة هي جزء من واجب المواطنة والانتماء، وإنها تستخدم لتقديم الخدمات العامة للمجتمع وبدونها سيحرم المجتمع من مثل هذه الخدمات.

٢. جعل المواطن يلمس على الأرض بشكل فعلي الفائدة التي تعود عليه من حصيلة أموال الضريبة، وذلك بتحويل المبالغ المجمعة من الضرائب لتمويل المشاريع ذات النفع العام كل محافظة بمحافظتها، وذلك بتقسيم واردات الضرائب إلى حصص كالآتي:

٢٠% لخزانة الدولة العامة.

٥٠% لتمويل مشاريع المحافظة العامة كبناء الجسور، وتعبيد الطرق وبناء المدارس والمستشفيات والجسور وغيرها.

١٥% لبناء ولتمويل دور الأيتام والمحتاجين في المحافظة.

١٥% لتمويل الجمعيات المهنية والاجتماعية والخيرية والأندية الرياضية في المحافظة.

١. تقسيط مبلغ الضريبة على شكل أقساط شهرية أو فصلية أو نصف سنوية بحسب رغبة المكلف، بعد تقدير هذا المبلغ وتبليغ المكلف بمقداره خطياً، وإعطاءه الخيار في أن يدفع المبلغ كاملاً نقداً أو بصك أو بالأقساط بغية تخفيف العبء عن كاهله.

٢. تسهيل عملية الدفع وذلك بإعطاء المكلف الخيار بدفع قسط الضريبة بتوسيط المصارف الحكومية أو الأهلية أو دوائر البريد كل في المكان الذي يرغب لقاء وصولات نظامية رسمية وفق آلية تتفق عليها الدوائر الضريبية والبنوك في المحافظات دون تحميل المواطن أية رسوم أو فوائد إضافية، إنما تتحملها الدوائر الضريبية،أو حضوره شخصياً أو من يوكله إلى دائرة الضريبة لدفع المبلغ المستحق عليه.

٣. تشجيع المكلف على دفع الضريبة عن طريق إتباع وسائل التشجيع التالية أو أي منها: (ونشر ذلك في وسائل الإعلام المتنوعة)

أ. الخصم: أي إن كل مكلف يدفع الضريبة المستحقة عليه خلال العشرة أيام الأولى لتبليغه يخصم من مبلغها ١٢%، والخمسة عشر يوماً التالية ٨%، والعشرون يوماً التالية ٥%، أو أن يمنح الخصم بطريقة أخرى هي:

- من يدفع كامل مبلغ الضريبة المستحقة عليه في الثلاثة أشهر الأولى من السنة يمنح خصماً بمقدار ١٢%.
- من يدفع كامل مبلغ الضريبة المستحقة عليه في الثلاثة أشهر الثانية من السنة يمنح خصماً بمقدار ٧%.
- من يدفع كامل مبلغ الضريبة المستحقة عليه في الثلاثة أشهر قبل الأخيرة من السنة يمنح خصماً بمقدار ٢%.
- من يدفع كامل مبلغ الضريبة المستحقة عليه في الثلاثة أشهر الأخيرة من السنة لا يمنح خصماً.
- من يتأخر إلى السنة الثانية تفرض عليه زيادات تتراوح من ١% إلى ٨% حسب مدة التأخير.

ب. إدخال أرقام وصولات تسديد الضريبة في مسابقات شهرية أو أسبوعية وتخصيص جوائز نقدية وعينية مغرية لعشرة أو خمسة عشر وصلاً الفائزة.

ج. إعفاء المكلف من تسديد القسط الأخير لكل من يسدد الأقساط الشهرية للضريبة في مواعيدها المحددة، أو ٢٠% من القسط الأخير في حالة الأقساط الفصلية، أو ١٠% من القسط الثاني في حالة الأقساط نصف السنوية.

د. منح مكافآت وامتيازات عينية لمن لم يتخلف عن (تسديد الأقساط) دفع الضريبة في موعدها المحدد للسنوات الثلاثة الأخيرة، مثل تنظيم سفرة سياحية جماعية إلى المناطق السياحية داخل أو خارج القطر لمدة عشرة أيام على نفقة الدائرة الضريبية في المحافظة، أو منح هؤلاء بطاقات سفر مجانية بالطائرة إلى أحد الأقطار المجاورة كل حسب رغبته، أو السماح له بإدخال سيارة خاصة معفاة من الرسوم والضرائب الكمركية، أو تقديم نوع من أنواع السلع المعمرة لكل واحد منهم، أو غير ذلك من الهدايا العينية الأخرى.

هـ. إقامة مسابقات ومهرجانات رياضية وترفيهية، تحسم قيمة بطاقات الدخول من مبلغ الضريبة عند إبرازها من قبل المكلف وقت التحاسب الضريبي أي محاولة الحصول على جزء من مبلغ الضريبة برشاقة بصورة غير مباشرة بعد إعلام المواطنين بذلك.

١. الحرص على بناء علاقات عامة طيبة مع جميع المواطنين وذلك بتمكين المواطنين من الإطلاع على جهات إنفاق مبالغ الضرائب المجمعة سنوياً وبشكل تفصيلي بكل صدق وأمانة، باستخدام وسائل الاتصال المتاحة في المحافظة.

٢. تخصيص جزء من مبالغ الضريبة للإنفاق على الفقراء والمعوزين والأيتام والمحتاجين ودور المسنين والجوامع والمساجد وترميها أو بنائها أو تشييد المكتبات العامة ورفدها بالمصادر والكتب المختلفة في كل محافظة وفق برامج وخطط موضوعة وبإشراف من قبل مجالس المحافظات ووجهائها ونشر ذلك في وسائل الإعلام المختلفة.

٣. إشعار دافعي الضرائب بمادية الضرائب، أي جعل المكلف يحس ويرى بل ويلمس بأن ما يدفعه على شكل ضرائب إنما تعود إليه والى مدينته وحيه على شكل خدمات هو بأمس الحاجة إليها. وهذا يحتاج بطبيعة الحال إلى برامج عمل منظمة وجهود مخططة ومعلومات وبيانات عن ما أنجز من مشاريع عامة تصل إلى كل المواطنين عن طريق إقامة الندوات العامة والمؤتمرات واستخدام جميع وسائل الاتصال المتاحة في المحافظة.

٤. إشعار المواطنين (دافعي الضرائب) بأن الدوائر المالية هي دوائر تقديم خدمات وليست دوائر بوليسية أو دوائر متعسفة تستخدم القانون بشكل تسلطي. والعمل على تحسين صورتها وسمعتها وإزالة ما لحق بها من تشويه جراء التصرفات والأفعال التي كانت تستخدمها مع المواطنين أيام النظام السابق، عندما كانت تجبي الضرائب من المواطنين بشكل كيفي بعيداً عن نص القانون الضريبي وروحه، إذ كان الهدف هو جمع أكبر قدر ممكن من المال على شكل ضرائب للحصول على نسبة منها بغض النظر عن قابلية المكلفين على الدفع، وحجم الوعاء الضريبي. والأسوأ من ذلك حرمان المحافظة من هذه المبالغ وإرسالها إلى الخزانة العامة للدولة التي لا يعرف جهات إنفاقها ولا طريقة التصرف بها. كل هذا أساء لسمعة الدوائر الضريبية وعلاقتها مع المواطنين مما دفعهم إلى إتباع شتى السبل والوسائل للتهرب من دفع الضريبة.

٥. ولتعزيز ما ذكرنا أعلاه ولتعميق العلاقة الطيبة وزرع روح التعاون بين المكلفين ودوائر الضريبة يجب أن توكل عملية تقدير الوعاء الخاضع للضريبة إلى موظفين ذوي اختصاص مشهود لهم بالكفاءة العالية والنزاهة، مدربين تدريباً جيداً في مجالات العلاقات العامة، والجوانب النفسية والإنسانية والاجتماعية (علم النفس، علم الاجتماع والسلوك) للتعامل مع شرائح المجتمع المختلفة، إذ يجب أن يقوم هؤلاء بتقدير الوعاء الضريبي بشكل غير متعسف بعد أخذ ظروف كل مكلف بنظر الاعتبار بعيداً عن استهداف جمع أكبر قدر ممكن من المال على شكل ضرائب بل يجب أن يكون الهدف هو إقامة علاقات طيبة وزرع الثقة وروح التعاون والتفاهم مع المواطنين وصولاً إلى اقتناع المكلف بدفع المبالغ المستحقة عليه في مواعيدها بعد إشعاره بأحقيتها وصحتها ومناسبتها من حيث المقدار والتوقيت حتى لو حصل ذلك في المدى المتوسط أو البعيد.

الخلاصة

تعد الأموال المستحصلة على شكل ضرائب مباشرة وغير مباشرة، من مواطني أي بلد مهما كان شكل نظامه السياسي ومقدرته الاقتصادية، مصدراً مهماً جداً من مصادر التمويل التي تستخدم لتغطية النفقات العامة من بناء الجسور، والمستشفيات، والمدارس، وتعبيد الطرق، وإنشاء السدود، وحفر الآبار، وشق الترع والأنهار والبزول، واستصلاح الأراضي، وغير ذلك كثير، إذ إن إيرادات الضرائب تشكل رافداً أساسياً من روافد الموازنة العامة للدولة يمكن الاعتماد عليه بنسبة أكبر من الاعتماد على مصادر التمويل الأخرى التي تتأثر بالظروف السياسية والاقتصادية الدولية والمحلية، مثل تصدير الموارد الأولية، والمنتجات الجاهزة، والمعادن، والوقود وغير ذلك، أو الاقتراض لمختلف الآماد، وما يسببه ذلك من مشاكل والتزامات خانقة تثقل كاهل البلد، وتستنزف موارده على شكل فوائد وأقساط، وأمور أخرى كالضغوط السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ومن هنا، ولأجل تقليل نسب تذبذب مقدار الأموال المستحصلة على شكل ضرائب، وبالأخص ضريبة الدخل من سنة لأخرى، (أي زيادة الإعتمادية)، فإن ذلك يستلزم بذل المزيد من الجهود من قبل الدوائر الضريبية (المالية) لتقليل دوافع التهرب الضريبي لدى دافع الضريبة إلى أقل حد ممكن، إذ أن العلاقة بين التهرب الضريبي ومقدار الأموال المستحصلة من دافعي الضرائب تعد علاقة عكسية فكلما ازدادت نسبة التهرب الضريبي قلت الأموال المستحصلة، والعكس صحيح. مما ينعكس تأثيره بشكل مباشر على مقدرة الدولة وأجهزتها المتنوعة لتنفيذ المشاريع والخدمات المخططة للمواطنين، عليه، فإنها كلما تمكنت الدوائر الضريبية من إرساء علاقات طيبة مع المواطنين، مبنية على الثقة والمصداقية والاقتناع بأهمية وأحقية المبالغ المدفوعة من قبلهم على شكل ضرائب على الدخل ولم يشعر بوطأتها أو ثقلها المادي والنفسي عليهم، كلما قلت الدوافع لديهم للتهرب الضريبي وازدادت نسبة استقرار المبالغ المستحصلة للدولة وإدارتها المحلية.

ولأهمية ذلك أعلاه، فقد جاء هذا البحث بمجموعة من المقترحات والأفكار التسويقية (المستمدة من علم التسويق) التي من شأنها أن تزيد من درجة التفاعل الإيجابي بين المواطنين من جهة، والدوائر الضريبية من جهة أخرى، إضافة إلى تخفيف وطأة الضريبة وحساسيتها من الناحيتين المادية والنفسية عليهم، وجعلهم يشعرون بأن المبالغ التي يدفعونها على شكل ضرائب، إنما ترجع إليهم بصورة غير مباشرة على شكل مشاريع وخدمات عامة تعود بالنفع على الجميع.

المصادر

١) المصادر العربية

١. الصكبان، عبدالعال، "مقدمة في علم المالية والمالية العامة"، ط١، بغداد، مطبعة العاني، ١٩٧٢.
٢. الجنابي، طاهر، "دراسات في المالية العامة"، بغداد، مطابع التعليم العالي، ١٩٩٠.
٣. النايف، عبدالجواد، "تطور النظام الضريبي ومدى مساهمة الإيرادات الضريبية في تمويل خطط التنمية الاقتصادية"، مجلة تنمية الرافدين، جامعة الموصل، كلية الإدارة والاقتصاد، المجلد العاشر، العدد ٢٣، ١٩٨٨.
٤. التكريتي، عبدالمجيد، "دور الضرائب في تكييف الإنفاق في ظل الحرب والتنمية"، مجلة تنمية الرافدين، المجلد السابع، العدد ١٤، ١٩٨٥.
٥. آل علي، رضا صاحب أبو أحمد، "المالية العامة"، البصرة، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، ٢٠٠٢.
٦. إسماعيل، إسماعيل خليل، "المحاسبة الضريبية"، ط١، بغداد، دار الكتب للطباعة والنشر، ٢٠٠٢.
٧. فاضل، عبدالستار، "الجرائم الضريبية في تشريع ضريبة الدخل العراقي"، مجلة تنمية الرافدين، المجلد السابع، العدد ١٣، ١٩٨٥.
٨. الديوه جي، أبي سعيد، "إدارة التسويق"، الموصل، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، ٢٠٠٠.

٢) المصادر الأجنبية

1. Kotler, Philip, "MarketingManagement", New Jersey, Prentice Hall International, Inc. 2000.
2. Stanton, William & Others, "Marketing", New York, McGraw-Hill Co., 1998.

مفهوم الإرهاب

دراسة في القانون الدولي والداخلي

م. د. كريم مزعل شبي

مفهوم الإرهاب

دراسة في القانون الدولي والداخلي

م. د.كريم مزعل شبي عميد كلية القانون كربلاء

المقدمة

يحتل موضوع الإرهاب حيزاً كبيراً من اهتمام فقهاء القانون الدولي والقانون الجنائي لما تشكله هذه الظاهرة من خطر جسيم على المجتمع بما يخلفه من ضياع للأمن، وتدمير للممتلكات، وانتهاك للحرمات، وتدنيس للمقدسات، وقتل، وخطف للمدنيين الآمنين، وتهديد لحياة الكثير منهم. وفي العراق يأخذ هذا الموضوع بعداً أكثر أهمية بحكم معاناة العراقيين من مختلف صور الجرائم الإرهابية، وتحت مسميات، وذرائع مختلفة عرضت سلامة المجتمع، وأمنه للخطر، وألقت الرعب في نفوس المواطنين، وألحقت الضرر بالاقتصاد، والبيئة، والمنشآت، والأملاك العامة، والخاصة، وعرقلة ممارسة الحياة الطبيعية في أجزاء كبيرة من الوطن. ولا شك ان البحث في مفهوم الإرهاب يتطلب دراسته من جوانبه المختلفة. غير أن دراستنا هذه ستقتصر على تحديد مفهومه باعتباره ظاهرة قانونية على الصعيدين الدولي والداخلي أهملت الدول العربية والإسلامية معالجتها، ومكافحتها عندما كانت في المهد فاستفحل شأنها.

وفي هذا البحث الموجز سنسعى الى بحث مفهوم الإرهاب في الشريعة الإسلامية، والقانون الوضعي الدولي، والداخلي، وسنحاول تمييز الإرهاب من غيره من أعمال العنف المشروع كأعمال المقاومة، والكفاح المسلح، وكذلك جريمة القرصنة.

وسنقسم الدراسة الى أربعة مباحث، نخصص المبحث الأول منها الى تعريف الإرهاب وتأريخه، ونكرس المبحث الثاني لموضوع الإرهاب في القانون الوطني أما المبحث الثالث فسنتناول فيه موضوع الإرهاب في القانون الدولي. وأخيراً ميزّنا بين الإرهاب، ونشاط الكفاح المسلح، وأعمال المقاومة، وبعض الجرائم مثل جريمة القرصنة.

المبحث الأول

تعريف الإرهاب وتاريخه

اختلف الباحثون في تعريف الإرهاب وتأريخ ظهوره، ومنهم من أهمل مسألة التعريف تلافياً لصعوبته مكتفياً ببحث ظاهرة الإرهاب، وسرد خصائصها وصورها، بينما سعى البعض الى وضع تعريف محدد وجامع ، فكان أن برزت العديد من التعاريف التي تحوي على بعض عناصر الإرهاب والتي من الممكن أن تكّون أساساً في تحديد مفهوم هذه الظاهرة.

المطلب الأول: تعريف ظاهرة الإرهاب

يأتي الإرهاب في اللغة العربية من الفعل (رَهب ، يُرهب، رَهبةً) أي خاف، ورهبه أي خافه. والرهبة هي الخوف والفزع وهو راهب من الله أي خائف من عقابه ،وترهبه أي توعده [١] أما في القرآن الكريم فينصرف معنى الإرهاب الى ما ورد في الآيات القرآنية التي تأتي بمعنى الفزع والخوف، والخشية، والرهبة من عقاب الله تعالى ، فقد ورد في قوله تعالى ((وأوفوا بعهدي أوف بعهدكم وإياي فارهبون))[٢]. وجاء ((إنما هو اله واحد فإياي فارهبون))[٣] وورد ((إنهم كانوا يسارعون في الخيرات ويدعوننا رغباً ورهباً))[٤].

كما يأتي الإرهاب في القرآن الكريم بمعنى الردع العسكري فقد ورد ((ترهبون به عدوا الله وعدوكم وآخرين من دونهم))[٥]. وجاء أيضاً ((واسترهبوهم وجاءوا بسحرٍ عظيم)).[٦] أما في اللغات الأخرى فان الإرهاب يأتي بمعنى رعب (terror) وتعني خوفاً، أو قلقاً متناهياً أو تهديد غير مألوف وغير متوقع ، وقد أصبح هذا المصطلح يأخذ معنى جديد في الثلاثين عاماً الأخيرة ويعني استخدام العنف وإلقاء الرعب بين الناس.

والإرهابي هو من يلجاء الى العنف غير القانوني، أو التهديد به لتحقيق أهداف سياسية سواء من الحكومة، أو الأفراد والجماعات الثورية، والمعارضة. [٧]

وقد بلغت أهمية تعريف ظاهرة الإرهاب حدا" كبيرا"دفع الدول الى إقامة المؤتمرات، والندوات لتحديد مفهومه، وعناصره، ومسبباته. وعموما" ظهر في هذا السبيل اتجاهان الأول الاتجاه المادي والثاني هو الاتجاه المعنوي أو الغائي:

أولاً: الاتجاه المادي في تعريف الإرهاب

يقوم الأساس المادي في تعريف الإرهاب على السلوك المكون للجريمة أو الأفعال المكونة لها. وطبقاً لذلك يعرف الإرهاب بأنه عمل أو مجموعة من الأفعال المعينة التي تهدف الى تحقيق هدف معين.[٨]

وقد قاد هذا لمفهوم الى تعريف الإرهاب بالاستناد الى تعداد الجرائم التي تعد إرهابية دون البحث في الغرض أو الهدف من العمل الإرهابي.

وفي هذا الاتجاه يذهب (بروس بالمر) الى إن الإرهاب قابل للتعريف فيما إذا كانت الأعمال التي يضمها معناه ، يجري تعدادها وتعريفها بصورة دقيقة، وبطريقة موضوعية دون تمييز فيما يتعلق بالفاعل مثل الأفراد، وأعضاء الجماعات السياسية، وعملاء دولة من الدول [٩].

ومن ثم ذهب أنصار هذا الأسلوب الى الاكتفاء بتعداد الأعمال، أو الأفعال التي تعد إرهابيه كالقتل، والاغتيال، والاختطاف، واحتجاز الرهائن، وأعمال القرصنة....

ولا يخفى ما يكتنف هذا التحديد من قصور من حيث انه تجاوز عن أهم عنصر من عناصر الجريمة الإرهابية وهو الغرض، أو الهدف السياسي، كما إن التحديد الحصري لجرائم معينة على إنها إرهابية يؤدي

الى خروج الكثير من الجرائم من دائرة الإرهاب لا لشيء سوى إنها لم تذكر في ضمن هذا النوع من الجرائم متجاوزين عما قد يجلبه التطور العلمي والتكنولوجي من صور جديدة للجرائم الإرهابية.

إزاء ذلك اتجه جانب من الفقه الى تحديد صفات معينة للجرائم الإرهابية لتمييزها من غيرها وعدم الاكتفاء بالتعداد الحصري [١٠] ومن تلك الصفات على سبيل المثال:-

١- إن الأعمال الإرهابية تتصف بأنها أعمال عنف، أو تهديد به، وأضاف البعض الى هذه الصفة ، إن يكون العنف غير مشروع. وفي ذلك يقول (يورام دينستن) ((أنا اعتبر الإرهاب على انه عمل عنف غير قانوني)) [١١].

٢- أن يتضمن هذا العنف أحداث الرعب، أو التخويف ، وتقوم بهذا الدور الأداة أو الوسيلة المستخدمة في العمل الإرهابي.

٣- أن يكون هذا العنف منسقا، أو منضماً، ومستمرأ ،وعلى ذلك فعمل الاغتيال الذي لا يكون جزءاً من نشاط منظم لا يعد إرهابياً.

وأياً كانت محاولات هذا الاتجاه في تطوير مذهبة فقد ظل بعيداً عن المحتوى الأساسي للإرهاب والذي يتجلى في الطابع السياسي للجريمة الإرهابية رغم محاولات بعض الدول لاسيما الولايات المتحدة الأمريكية القبول بهذا التعريف.

فقد ذهب وفد الولايات المتحدة في الدورة الثامنة والعشرين للجمعية العامة للأمم المتحدة المتعلق بالإرهاب وطرق معالجته الى اقتراح تعريف ظاهرة الإرهاب على إنها ((كل شخص يقتل شخصاً أو يسبب له ضرراً جسدياً بالغاً، أو يخطفه أو يحاول القيام بفعل كهذا، أو يشارك شخصاً قام، أو حاول القيام بذلك)). [١٢]

وقد عرفت لجنة القانون الدولي في المادة (١٩) من المشروع المقدم من قبلها الى الدورة الأربعين للجمعية العامة للأمم المتحدة الإرهاب ((هو كل نشاط إجرامي موجهٌ الى دولة معينة ويستهدف إنشاء حالة من الرعب في عقول الدولة أو أي سلطة من سلطاتها وجماعة معينة منها)).

وهذا التعريف ركز على العنصر الأساسي للإرهاب المتمثل في النشاط الإجرامي، ولم تحدد لنا اللجنة المقصود بالنشاط الإجرامي وإن كانت الأمثلة التي أعطتها لجرائم الإرهاب توضح ان المقصود فيه الاعتداء على الأرواح والأموال، أو هما معاً، وأيضاً أدخلت في الأنشطة الإجرامية المكونة للإرهاب صناعة الأسلحة والحصول عليها وحيازتها، وكذلك الإمداد بالأسلحة، والذخائر ،أو إمدادها بالمواد المتفجرة لمساعدة الإرهابي على القيام بالعمل الإرهابي. ويعد من قبيل الجرائم الإرهابية بعض الأمثلة الواردة في تقارير لجنة القانون الدولي في نفس الدورة:

١ – الأفعال غير المشروعة التي من شأنها أن تحدث الموت أو الألم الجسمي الشديد إذا وجهه الى رئيس الدولة، أو أحد أفراد أسرته، أو معاونيه ،وكذلك الأشخاص المكلفين بالوظائف العامة إذا ما وجهه العدوان إليهم بصفتهم العامة، والشرط الوحيد لاعتبار الفعل الواقع عليهم إرهاباً هو أن يتم الاعتداء بمناسبة الصفة التمثيلية، وليس لاعتبارات أو دوافع خاصة تتصل بهم كأشخاص عاديين كالقتل للأخذ بالثأر أو السرقة.

٢- الأفعال الغير مشروعة التي تستهدف تحطيم، أو إتلاف الملكية العائدة للدولة، أو المال العام.

٣- أي فعل غير مشروع آخر من شأنه ان يعرض للخطر حياة الرهائن، أو أي شكل آخر من أشكال العنف يتخذ ضد الأشخاص الذين يتمتعون بالحماية الدولية، أو بالضمانة الدبلوماسية.

ثانياً:الاتجاه المعنوي في تعريف الإرهاب:

يركز هذا الاتجاه في تعريف الإرهاب على أساس الغاية، أو الهدف الذي يسعى إليه الإرهابي من خلال عمله. غير إن أنصار هذا الاتجاه يختلفون في طبيعة هذه الأهداف فهناك أهداف سياسية، وأخرى دينية، وثالثة فكرية، وهكذا. فهل يتعلق الإرهاب بهدف من هذه الأهداف بالتحديد باعتباره الركن المعنوي للجريمة الإرهابية ؟؟؟

استقر الرأي الغالب على القول بان الركن المعنوي في الجريمة الإرهابية يتجلى في غاية الإرهاب ذاته، وهو توظيف الرعب، والفزع الشديد لتحقيق مآرب سياسية أياً كان نوعها [١٣].

وفي ذلك يعرف الدكتور شفيق المصري الإرهاب بشكل عام باعتباره ((استخدام غير شرعي للقوة، أو العنف، أو التهديد باستخدامها بقصد تحقيق أهداف سياسية)) [١٤].

غير إن هذا التعريف يشكل نوع من التطابق بين الجريمة السياسية، والأعمال الإرهابية، وهو أمر غير مقبول لما يقود إليه ذلك من تخفيف للعقوبة، وعدم إمكان تسليم المجرمين [١٥]. فإذا كان الغرض السياسي عنصراً مهماً في الجريمة الإرهابية فهو ليس المعيار الوحيد في تميزها.

إزاء ذلك ذهب البعض الى التركيز على عناصر أخرى في التعريف منها استخدام الوسائل القادرة على أحداث حاله من الرعب، والفزع بقصد تحقيق الهدف أياً كانت صورته سياسياً أو دينياً أو عقائدياً أو عنصرياً ، وفي هذا إخراج للجريمة السياسية والتي يمكن أن تحصل دون اللجوء الى العنف.

وفي ذلك يكتب الدكتور إمام حسانين عطا الله ((إننا نشايع الرأي الذي يرى إن الإرهاب هو طريقة، أو أسلوب فهو سلوك خاص، وليس طريقة للتفكير ،أو وسيله للوصول الى هدف معين، ويؤيد ذلك إن المقطع الأخير من كلمة Terrorisme بالفرنسية Isme تعني النظام، أو الأسلوب – فالإرهاب على ذلك هو الأسلوب، أو الطريقة المستخدمة والتي من طبيعتها إثارة الرعب، والفزع بقصد الوصول الى الهدف النهائي)) [١٦].

ونرى إن هذا التعريف مقبول الى حد كبير فهو يتضمن العناصر الواجب مراعاتها في تحديد مضمون الأعمال الإرهابية، وتمييزها عما قد يختلط بها من أفعال أخرى.

على انه من المهم التأكيد على أن تكون أعمال العنف تلك، أعمالاً غير مشروعه لتميز الفعل الإرهابي عن أعمال العنف المشروعة كأعمال المقاومة، والكفاح المسلح.

ومن ثم يمكن تحديد عناصر تعريف الجريمة الإرهابية فيما يلي:

١- العنف غير المشروع. [١٧]

٢- التنسيق والتنظيم.

٣- أن يؤدي العنف الى خلق حالة الرعب، والفزع.

٤- أن يهدف العمل الى تحقيق أهداف سياسية، أو دينية، أو عقائدية، أو عنصرية بعيدة عن الغايات الفردية.

ويستوي أخيراً أن يمارس هذا العنف المنسق، وغير المشروع من الأفراد، أو المؤسسات، أو الدولة مادامت قد اجتمعت فيه العناصر المذكورة الأخرى.

المطلب الثاني: تاريخ الإرهاب

بدء الإرهاب مع بداية البشر توارثوه جيلاً بعد جيل. فمنذ الخليقة والإنسان يعيث في الأرض فساداً، وسفكاً للدماء، ولعل ذلك ما دفع الملائكة الى القول ((أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك)) [١٨]

وفي التاريخ العربي الإسلامي انتشرت بعض مظاهر العنف المنظم، والذي برز من خلال الاغتيالات السياسية فقد اغتيل الخليفة عمر بن الخطاب، والإمام علي بن أبي طالب(عليه السلام)، والحسن بن علي(عليه السلام) على يد الخوارج وهي جماعة إرهابية منظمة كانت تهدف الى تحقيق غايات سياسية.

كما انتشر في بعض مراحل التاريخ العربي ما يمكن أن نطلق عليه بإرهاب الدولة والذي تجلى بأعمال القتل والسبي أبان الحكم الأموي ، كما عرف عن الحجاج بن يوسف الثقفي انه كان يعرض جثث المقاتلات من الخوارج عارية في الأسواق لردع النساء من الانضمام إليهم [١٩].

أما الإرهاب بمعناه الحديث فلم يظهر إلا في المجازر التي أعقبت الثورة الفرنسية والتي أدت الى قتل أكثر من أربعين ألف إنسان[٢٠]، والأعمال الإرهابية التي قامت بها العصابات الصهيونية في فلسطين، ومجازر الصرب في كوسوفو، والبوسنة، والتي ذهب ضحيتها آلاف المسلمين.

وتنتشر في الوقت الحاضر العديد من التنظيمات الممولة بشكل جيد والقادرة على التخطيط والتنسيق فيما بينها لتكون خصماً للدول الكبرى، والتي تستخدم الخطاب الديني في حشد المؤيدين لها.

المطلب الثالث: الإرهاب والشريعة الإسلامية

عرف التاريخ الإسلامي صور من الجرائم الإرهابية ورصد لها اشد العقوبات ولعل جريمتي البغي والحرابة أقرب صور الجرائم الى الأعمال الإرهابية ونجد أن من المناسب البحث في مضمون هاتين الجريمتين.

أولاً: جريمة البغي:

جريمة البغي هي جريمة سياسية تقترف ضد السلطة بناءاً على التأويل السائغ والتأويل السائغ يقابل في القانون الباعث السياسي فالتأويل قد يكون سائغاً وقد يكون فاسداً، وكذلك الباعث قد يكون دنيئاً وقد يكون شريفاً [٢١].

وقد فرق الفقهاء بين البغي بحق والبغي بغير حق والذي ينبغي وصفه بالجريمة وأوجبوا الوقوف مع البغاة إذا كانوا على حق وكان الإمام جائراً.

إما إذا كانوا على باطل وكان تأويلهم غير سائغ فيجب حرب البغاة إذا اجتمعوا في مكان معين ليس لان فعلهم يكون جريمة ولكن لردهم الى رشدهم. لذلك لا يجب قتالهم إلا إذا بدئوا القتال.[٢٢]

مصداقاً لقوله تعالى ((وان طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما فان بغت إحداهما على الأخرى فقاتلوا التي تبغي حتى تفيء إلى أمر الله ، فان فاءت فأصلحوا بينهما بالعدل واقسطوا إن الله يحب المقسطين ، إنما المؤمنون أخوه فأصلحوا بين أخويكم واتقوا الله لعلكم ترحمون)). [٢٣]

وقد اشترط الفقهاء أن يكون الخروج بقصد عزل الإمام غير العادل، ومن ثم تقترب هذه الجريمة من الجريمة السياسية في القانون الوضعي مما يستدعي تخفيف العقاب فيها والامتناع عن تسليم مرتكبيها.

وهو ما استدعى الفقهاء المسلمين إلى تعريف البغاة بأنهم ((الخارجون على الإمام الحق بغير الحق فلو خرجوا بحق فليسوا بغاة)) بينما ذهب آخرون إلى القول بأنهم ((هم الخارجون على إمام ولو غير عادل بتأويل سائغ ولهم شوكه)). [٢٤]

ومن ثم لا يمكن النظر إلى الجرائم الإرهابية باعتبارها جريمة بغي وان كان لبعض مرتكبيها آرائهم و تأويلاتهم فخطف الطائرات والقرصنة البحرية واحتجاز الرهائن وطلب الفدية وقتل المدنيين وترويعهم لا يهدف إلى عزل الإمام غير العادل خاصةً إذا ما اتخذ عملهم بعداً دوليا لا يتناسب مع وصف البغي والذي يستدعي أن يكون داخل الدولة بحكم استهدافه عزل الإمام الجائر.

ثانياً : جريمة الحرابة

تعد جريمة الحرابة من أبشع الجرائم التي ورد النص عليها في التشريع الإسلامي ووضعت لها شروط خاصة وأركان خاصة لا تتحقق إلا بوجودها لجسامة العقوبة المترتبة عليها والتي ورد النص عليها في القرآن الكريم ((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 إلا الذين تابوا من قبل أن تقدروا عليهم فأعلموا أن الله غفور رحيم)).[٢٥]

والحرابة في اللغة مصدر مشتق من فعل حارب يحارب. ولهذا الفعل عدة معان منها أن الحرب بمعنى القتل وبمعنى المعصية وحارب الله إذا عصاه كما يأتي معنى الحرب بمعنى سلب.[٢٦]

وفي اصطلاح الفقهاء تعرف بأنها (خروج جماعة أو فرد ذي شوكة إلى الطريق العام بغية منع المسافرين أو سرقة أموال المسافرين أو الاعتداء على أرواحهم)[٢٧] وعرفها الحنفية بأنها (الخروج على المارة على سبيل المغالبة على وجه يمنع المارة من المرور وينقطع الطريق). في حين عرفها الشافعية بأنها (البروز لآخذ المال أو قتل أو إرهاب ويضيف بعضهم أن يكون ذلك مكابرة أو اعتمادا على الشوكة مع البعد عن الغوث).[٢٨]

أما الشيعة الأمامية فأن المحاربة عندهم هي تجريد السلاح برأ وبحراً ليلاً ونهاراً لإخافة الناس في المصر وغيره وعد السارق محارباً إذا اقترف جريمة السرقة مع استعمال السلاح [٢٩]

في حين وسع الظاهرية معنى الحرابة ليشمل كل مفسد في الأرض وحجتهم في ذلك أن آية المحاربين جعلت كل مفسد في الأرض محاربا والحكم مطلق يجرى على إطلاقه ما لم يرد حكم يقيده.[٣٠]

ومن مجموع هذه التعريفات يمكن القول بأن فقهاء المسلمين بمختلف مذاهبهم يجمعون على أن الخروج لإخافة الناس في الطريق أو لأخذ أموالهم أو قتلهم أو جرحهم هو من قبيل الحرابة.

وإذا ما أجرينا مقارنه بين هذه الأفعال والصور المعاصرة من الجرائم الإرهابية نجد انهما يتفقان من حيث توافر العنصر النفسي ونشر الرعب أو الخوف وقد تقدم أن الشافعية عرفوا الحرابة بأنها البروز لآخذ المال أو إرهاب، كما اشترط الفقهاء تجريد السلاح والمكابرة بالاعتماد على الشوكة والمغالبة وهو ما ينطبق على أكثر العمليات الإرهابية في الوقت الحاضر لاسيما أعمال القرصنة البحرية وخطف الطائرات حيث يمتنع الغوث ويتم استخدام السلاح أو التهديد به لنشر الرعب بين المسافرين.

وعلى ذلك نجد أن جريمة الحرابة في الشريعة الإسلامية هي الصورة المقابلة للجريمة الإرهابية في التشريع الوضعي وقد حرص الإسلام على ضمان أمن واستقرار المجتمع باعتبار هذه الجريمة من الكبائر ورصد لها أشد العقوبات لما في قطع الطريق وقتل الناس وإرهابهم من إشاعة للفوضى والرعب وإخلال خطير للنظام العام [٣١]

المبحث الثاني

الإرهاب في القانون الوطني

تتجه التشريعات الجنائية في مختلف دول العالم نحو معالجة مشكلة الإرهاب غير إن اغلبها يقف عاجزاً عن وضع تعريف محدد لهذه الظاهرة ويكتفي بالنص على أفعال معينه تمثل صور من الجرائم الإرهابية يتم إخضاعها لنظام قانوني خاص لمواجهة أثارها الخطيرة على المجتمع وردع مرتكبيها.

المطلب الأول: الإرهاب في التشريعات المقارنة

ونتطرق في هذا الجزء من الدراسة إلى بعض التشريعات الأجنبية والعربية التي عالجت موضوع الإرهاب

أولاً: الإرهاب في التشريع الفرنسي

لم يفرد المشرع الفرنسي قانوناً خاصاً لمكافحة الإرهاب إنما عالج هذه المسألة ضمن نصوص قانون العقوبات وحدد أفعالا معينه مجرمة أخضعها لقواعد أكثر صرامة باعتبارها جرائم إرهابية إذا اتصلت بمشروع إجرامي فردي أو جماعي بهدف الإخلال بالنظام العام بصورة جسيمة عن طريق التخويف والترويع [٣٢].

وبموجب القانون رقم ١٠٢٠/٨٦ لعام ١٩٨٦ عرف المشرع الفرنسي الإرهاب بأنه ((خرق للقانون، يقدم عليه فرد من الأفراد، أو تنظيم جماعي بهدف إثارة اضطراب خطير في النظام العام عن طريق التهديد بالترهيب)). [٣٣]

ثانياً: الإرهاب في تشريع الولايات المتحدة الأمريكية:

تربط تشريعات الولايات المتحدة الأمريكية الإرهاب بالأفراد فحسب والاتجاه الفقهي السائد يذهب الى تعريف الإرهاب بأنه نشاط موجه ضد شخص من أشخاص الولايات المتحدة يمارس من قبل فرد ليس من مواطني الولايات المتحدة أومن الأجانب المقيمين فيها بصورة دائمة[٣٤]

وقد سن المشرع الأمريكي عدة قوانين لمكافحة الإرهاب منها قانون مكافحة اختطاف الطائرات عام ١٩٧١[٣٥]. كما سن الكونغرس جزاءات تفرض على البلدان التي تعاون الإرهابيين أو تحرضهم أو تمنحهم ملاذاً في عام ١٩٧٦. [٣٦]

وقد عرفت وزارة العدل الأمريكية عام ١٩٨٤ الإرهاب بأنه سلوك جنائي عنيف يقصد به بوضوح التأثير على سلوك حكومة ما عن طريق الاغتيال أو الخطف. بينما ذهب مكتب التحقيقات الفيدرالي الى تعريفه بأنه عمل عنيف أو عمل يشكل خطراً على الحياة الإنسانية وينتهك حرمة القوانين الجنائية في أية دوله. [٣٧]

غير أن المشرع الأمريكي لم يتعامل مع الإرهاب باعتباره جريمة مستقلة حتى صدور قانون عام ١٩٩٦ ثم توالت القوانين بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ وخاصة فيما يتعلق بمكافحة تمويل الإرهاب.

ثالثاً: الإرهاب في التشريع المصري:

لم يعالج التشريع المصري الإرهاب بوصفة جريمة مستقلة ولم يضع لها قواعد موضوعية أو إجرائية خاصة حتى صدور القانون رقم ٩٧ في تموز ١٩٩٢ الذي عرف الإرهاب في مادته الثانية بقوله ((يقصد بالإرهاب في تطبيق أحكام هذا القانون استخدام القوة أو العنف أو التهديد أو الترويع يلجأ إليه الجاني تنفيذا لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ، بهدف الإخلال بالنظام العام أو تعريض سلامة المجتمع وأمنه

للخطر إذا كان من شأن ذلك إيذاء الأشخاص أو اللقاء الرعب بينهم أو تعريض حياتهم أو أمنهم للخطر أو إلحاق الضرر بالبيئة، أو بالاتصالات أو المواصلات أو بالأموال أو المباني أو بالأملاك العامة أو الخاصة أو احتلالها أو الاستيلاء عليها أو منع أو عرقلة ممارسة السلطات العامة أو دور العبادة أو معاهد العلم لأعمالها أو تعطيل تطبيق الدستور أو القوانين واللوائح))[٣٨]

ويبدو من هذا التعريف ان المشرع المصري قد توسع في تعريف الإرهاب فشمل العديد من الأفعال التي قد تقع تحت معناه المتعارف عليه فهو على سبيل المثال تجاوز عن عامل التأثير النفسي أو الرعب المجمع على اشتراطه كصفة مميزة للجرائم الإرهابية فشمل بالإضافة إليه إيذاء الأشخاص وتعريض حياتهم أو حرياتهم أو أمنهم للخطر وإلحاق الضرر بالبيئة وبالاتصالات الخ. وهي بمجملها قد تشكل جرائم عادية تحفل بها التشريعات الجنائية.

رابعاً: الإرهاب في التشريع السوري:

كان التشريع السوري من أقدم التشريعات العربية التي تناولت موضوع الإرهاب باعتباره جريمة مستقلة، فقد عرفت المادة (٣٠٤) من قانون العقوبات لعام ١٩٤٩ الإرهاب بقولها ((يقصد بالأعمال الإرهابية الأفعال التي ترمي الى إيجاد حالة ذعر، وترتكب بوسائل كالأدوات المتفجرة، والأسلحة الحربية والمواد الملتهبة، والمنتجات السامة أو المحرقة، والعوامل الوبائية أو الجرثومية التي من شأنها ان تحدث خطراً عاماً)).

وقد عاقب القانون بشدة على اقتراف هذا النوع من الجرائم أو التآمر لارتكابها كما عاقب بالإعدام فيما إذا نتج عنها تخريب أو أفضت الى موت إنسان[٣٩].

وفي المادة (٣٠٦) من ذات القانون عاقب المشرع المنظمات الإرهابية وأمر بحلها ومعاقبة مؤسسيها والأعضاء المنتمين إليها.

المطلب الثاني: الإرهاب في التشريع العراقي

تناول المشرع العراقي الإرهاب من حيث انه عنصر من عناصر بعض الجرائم المعاقب عليها كجريمة التآمر لتغيير مبادئ الدستور الأساسية أو الاعتداء على النظم الأساسية للدولة أو الاعتداء على الموظفين والمواطنين.

فقد ورد في المادة (٢/٢٠٠) من قانون العقوبات رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩((يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على سبع سنوات أو الحبس كل من حبذ أو روج أياً من المذاهب التي ترمي الى تغيير مبادىء الدستور الأساسية أو النظم الأساسية الاجتماعية أو لتسو يد طبقة اجتماعية على غيرها من النظم الأساسية للهيئة الاجتماعية متى كان استعمال القوة أو الإرهاب أو أي وسيلةٍ أخرى غير مشروعة ملحوظاً في ذلك)). وورد في المادة (٣٦٥) ((يعاقب بالحبس أو الغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين من اعتدى أو شرع في الاعتداء على حق الموظفين أو المكلفين بخدمة عامة في العمل باستعمال القوة أو العنف أو الإرهاب أو التهديد أو أية وسيلة أخرى غير مشروعة)).

كما نصت المادة (٣٦٦) على انه ((يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على سنه أو بغرامة لا تزيد على مائة دينار من استعمل القوة أو العنف أو الإرهاب أو التهديد أو أية وسيلة أخرى غير مشروعة ضد حق الغير في العمل أو على حقه في ان يستخدم أو يمتنع عن استخدام أي شخص)).

ومن الجدير بالذكر ان تعبير الجرائم الإرهابية قد ورد في الفقرة (أ- هـ) من المادة (٢١) من قانون العقوبات العراقي في سياق تعداد الجرائم الإرهابية التي لا تعد سياسية ولو كانت قد ارتكبت بباعث سياسي ولكن القانون لم يعرف هذه الجرائم ولم يأت بامثله تطبيقية لها ونرى انه وان لم يكن من واجب المشرع إيراد التعاريف فان من واجبه تجريم الإرهاب بوصفه جريمة مستقلة قائمة بذاتها لا زال العراق يعاني من الكثير من صورها من قبيل القتل والاختطاف والابتزاز والتخريب.

المبحث الثالث

الإرهاب في القانون الدولي

ذهب الجانب الغالب من فقهاء القانون الدولي الى تجنب تعريف الإرهاب على اعتبار ان في البحث عن تعريف لهذه الظاهرة مضيعة للوقت والجهد ومن الواجب التركيز على الإجراءات الفعالة لمكافحته. وهو ما أكدته الأمم المتحدة في ١٩٨٥/١٢/٢٩ عندما أدانت الجمعية العامة جميع أشكال الإرهاب وأغفلت تعريفه وهو ما فعله البروتوكولان المضافان لمعاهدة جنيف سنة ١٩٤٩، ١٩٧٧ والمؤتمر الثامن لمنع الجريمة ومعاملة المسجونين المنعقد في هافانا ١٩٩٠ وكذلك مؤتمر الأمم المتحدة التاسع المنعقد في القاهرة سنة ١٩٩٥.

غير ان هناك اتجاه أخر من الفقهاء يذهب الى ضرورة تعريف ظاهرة الإرهاب على اعتبار ان هذا الأمر يتعلق بالشرعية الجنائية التي تتطلب تحديداً للأفعال موضوع التجريم[٤٠].

ونوضح في هذا المبحث موقف القانون الدولي من الإرهاب.

المطلب الأول: الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب

تأخر الجهد العربي في مكافحة الإرهاب حتى عام ١٩٩٤[٤١] عندما دعا مجلس وزراء العرب الى ضرورة وضع ستراتيجية أمنية عربية لمكافحة الإرهاب، وصياغة اتفاقية عربية مشتركة لمكافحة التطرف، وتم تأجيل مناقشة المشروع الى الاجتماع في ١٩٩٥/١١/١١ الذي أصدر قراراً يقضي بتعميم مشروع الاتفاقية على الدول الأعضاء لدراسته، وإبداء الآراء، والمقترحات لعرضها في الاجتماع في الثاني عشر من نوفمبر ١٩٩٦ وفي ابريل ١٩٩٨ أبرمت الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب، والتي تتكون من ديباجة وأربعة أبواب، وتحتوي اثنان وأربعون مادة.

وفي المادة الأولى من الاتفاقية عرف الإرهاب بأنه ((كل فعل من أفعال العنف، أو التهديد به أياً كانت بواعثه، أو أغراضه، يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، وبهدف إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم بإيذائهم أو تعريض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم للخطر أو إلحاق الضرر بالبيئة أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة، أو احتلالها أو الاستيلاء عليها، أو تعريض احد الموارد الوطنية للخطر)).

كما أوضحت المادة الأولى في الفقرة الثانية منها بان الجريمة الإرهابية هي الجريمة أو الشروع فيها التي ترتكب لغرض إرهابي في أي من الدول المتعاقدة، أو على رعاياها، أو ممتلكاتها أو مصالحها، وعلى ان تعد من الجرائم الإرهابية الجرائم المنصوص عليها في المعاهدات الدولية عدا ما استثنته منها تشريعات الدول المتعاقدة، أو التي لم تصادق عليها.

وقد قررت الاتفاقية العربية نزع الصفة السياسية عن بعض الجرائم، حتى لو ارتكبت بدافع سياسي[٤٢]. غير إنها أكدت في المادة الثانية على انه ((لا تعد جريمة إرهابية، حالات الكفاح بمختلف الوسائل

بما في ذلك الكفاح المسلح ضد الاحتلال الأجنبي والعدوان من اجل التحرير وتقرير المصير، وفقاً لمبادىء القانون الدولي ولا يعتبر من هذه الحالات كل عمل يمس بالوحدة الترابية لأي من الدول العربية)).

المطلب الثاني: الاتفاقات الدولية

اعدَّ المجتمع الدولي الكثير من الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالإرهاب منها ما تم ابرمه في عهد عصبة الأمم ولعل اتفاقية جنيف لمنع، ومقاومة الإرهاب عام ١٩٣٧ كانت أول محاولة على المستوى الدولي وقد دعت الى إنشاء محكمة جنائية دولية تنظر في قضايا الإرهاب، وعرَّفت الأعمال الإرهابية بانها الوقائع الإجرامية الموجهة ضد دولة، وهدفها، أو طبيعتها هو إثارة الرعب لدى شخصيات محددة في مجموعات أوفي الجمهور وعلى أي حال فان هذه الاتفاقية لم تصبح نافذة المفعول لعدم تصديقها إلا من دوله واحدة [٤٣]. وقد أعقبت هذه الاتفاقية العديد من المعاهدات الدولية الخاصة بأشكال محددة من الإرهاب منها اتفاقية طوكيو الخاصة بالجرائم، والأفعال التي ترتكب على متن الطائرة، والموقعة بتأريخ ١٩٦٣/٩/١٤ واتفاقية لاهاي بشأن مكافحة الاستيلاء غير المشروع على الطائرات والموقعة بتأريخ ١٩٧٠/١٢/٢٦ واتفاقية مونتريال الخاصة بقمع الأعمال غير المشروعة، والموجهة ضد سلامة الطيران المدني الموقعة في ١٩٧١/٩/٢٣ والبروتوكول الملحق بها الموقع في مونتريال في ١٩٨٤/٥/١٠ واتفاقية مكافحة العمليات الإرهابية بواسطة المتفجرات بتاريخ ١٩٩٧/١٢/١٥ التي نصت على انه ((يرتكب جريمة كل شخص يقوم عمداً وبصورة غير مشروعة على تسليم أو وضع أو تفجير قذيفة قاتلة في مكان عام أو إدارة رسمية،منشأت عامة، وسيلة نقل أو بنية تحتية بقصد التسبب بوفاة أشخاص أو أضرار مادية بالغة الخطورة لإيقاع التخريب وإلحاق خسائر اقتصادية جسيمة والارتكاب أو محاولة الارتكاب أو الاشتراك أو التدخل)). كما جاء في اتفاقية منع تمويل الإرهاب التي تبنتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٢/٩/ ١٩٩٩ ((يشكل جرماً قيام أي شخص بأية وسيلة وبصورة غير مشروعة وقصداً بجمع الأموال بهدف استعمالها مع العلم لارتكاب جرم من جرائم الإرهاب وكل عمل يرمي الى قتل أو جرح مدني أو شخص لا يشترك في أعمال حربية)). [٤٤]

غير انه وبالرغم من كثرة وتشعب الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالإرهاب بقيت مهمة تحديد المقصود بالإرهاب في القانون الدولي محل لاختلاف الآراء بين القانونيين إلا إن المتفق عليه هو ضرورة اتخاذ الخطوات الجادة في سبيل مكافحة الإرهاب وفي هذا السبيل أدرج الإرهاب في جدول أعمال دورة الجمعية العامة الأربعين عام ١٩٨٥ وتم أدراج هذا البند على الرغم من مدى التباين في وجهات النظر مختلف الدول بشأنه، والبند هو ((التدابير الرامية الى منع الإرهاب الدولي الذي يعرض للخطر أرواحاً بريئة أو يؤدي بها أو يهدد الحريات الأساسية ودراسة الأسباب الكامنة وراء أشكال الإرهاب....محاولين بذلك أحداث تغييرات جذرية)) أنشأت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٩٦ لجنة خاصة بالإرهاب مهمتها إعداد اتفاقية دولية ملزمة لمكافحة الإرهاب ومنع معاقبه أي نشاط إرهابي.[٤٥]

وقد نجحت الدول الأوربية في التوصل الى اتفاقية بينها هي الاتفاقية الأوربية لقمع الإرهاب والموقع عليها في يناير ١٩٧٧ وهي تهتم بالتجريم والعقاب على الأفعال التي تشكل جرائم إرهابية من وجهة نظر هذه الدول ووضع تدابير للتعاون بينهم في هذا الإطار مع إقرار طائفةٍ من الجرائم ينبغي فيها تسليم المجرمين دون اعتبار لكون بعضها فيه شبهة الجريمة السياسية.

المطلب الثالث: القرارات الدولية

صدرت العديد من القرارات الدولية عن الجمعية العامة للأمم المتحدة تتضمن إدانة أعمال الإرهاب أو أية أشكال معينة منه لاسيما في مجال خطف الطائرات ١٩٧١ وخطف الدبلوماسيين ١٩٧٣ وقرار مجلس الأمن في ١٩/ ١٢/ ١٩٨٥ والذي أدان فيه احتجاز الرهائن والاختطاف ودعا الى إطلاق سراحهم بشكل آمن وأياً كانوا، ودعا الى تكثيف التعاون الدولي من اجل ابتكار وتبني الوسائل الفعالة التي تتماشى مع القانون الدولي لمحاكمة ومعاقبة الفاعلين.(٤٦) كما دعت الجمعية العمومية للأمم المتحدة في قرارها المرقم ٦٠/٤٩ في ١٩٩٤/١٢/٩ جميع الدول ومجلس الأمن ومحكمة العدل الدولية والوكالات المتخصصة لتطبيق إعلانها المتعلق بإجراءات إزالة الإرهاب الدولي الملحق بقرارها ذاته وقد تضمن هذا الإعلان إدانة كاملة لأعمال الإرهاب بكل أشكاله ومظاهرة بما في ذلك الأعمال التي تكون الدولة متورطة فيها بشكل مباشر، أو غير مباشر ووجوب إحالة القائمين بالأعمال الإرهابية الى العدالة من اجل وضع حد نهائي لها سواء كان مرتكبوها أفراد عاديين، أو موظفين رسميين، أو سياسيين، وقد أكد الإعلان على ضرورة التعاون بين جميع الدول من اجل تعزيز مبادىء الأمم المتحدة وأهدافها وتوفير السلام، والأمن الدوليين، وتعديل، واستحداث القوانين الداخلية للدول بما يتلاءم مع هذه الاتفاقيات.

هذا ومن المفيد الإشارة الى إن النظام الأساس للمحكمة الجنائية الدولية نظام روما لسنة ١٩٩٨ قد تضمن من بين الجرائم التي تدخل في اختصاص هذه المحكمة هي جريمة الابادة الجماعية الواردة في المادة (٦) من النظام، وكذلك الجرائم ضد الإنسانية المادة (٧) وباعتقادنا أن كثير من صور هذه الجرائم الواردة في تلك المادتين تعتبر في الأغلب الأعم هي جرائم إرهابية سواء كانت على مستوى الأفراد، أو الجماعات، أو الدول إذا ما تم تحديدها بشكل قانوني دقيق لكونها تمثل اشد الجرائم خطورة وموضع الاهتمام الدولي.

المبحث الرابع

تمييز الإرهاب من نشاط المقاومة والكفاح وجريمة القرصنة

كثيراً ما يخلط مفهوم الإرهاب بأنشطة حركات التحرر مما يستلزم التمييز بينهما احتراما للأنشطة التي تساهم في تقرير مصير الشعوب واستقلالها وعدم السماح للدول والأنظمة المستعمرة ان تتذرع بمواجهة الإرهاب في القضاء على هذه الحركات وأبادتها. والتاريخ حافل بالمجازر التي نفذتها الدول الاستعمارية وراح ضحيتها آلاف المقاومين ونشطاء حركات التحرر. فقد تميزت الفترة التي صاحبت الحرب العالمية الثانية بانتشار حركات المقاومة لمواجهة الاحتلال النازي لاسيما في فرنسا. ففي عام ١٩٣٩ واستناداً لإحكام محكمة لاهاي لم يتمتع بصفة المحاربين غير حركات المقاومة المنظمة واستغلت ألمانيا النازية هذه الثغرة واعتبرت أفراد المقاومة إرهابيين وأعدمت كل من وقع في قبضتها.(٤٨)

هذا وتبدو مشكلة التمييز عسيرة في بعض المواقف تجاه حركات التحرر، والمقاومة فالذين يؤيدون هذه الحركات يرون أن أنشطتها كافة لاسيما تلك التي تتسم بالعنف تعد وسيلة مشروعة لانتزاع حقوق الشعوب ونيل مطالبها.

بينما يرى الجانب الآخر ان أنشطة هذه الحركات حتى تلك التي لا تتسم بالعنف غير مشروعة وأعمالاً إرهابية. إزاء ذلك نجد ان من المناسب البحث في مفهوم حركات التحرر أو المقاومة.

كما ان جريمة القرصنة انتشرت في السنوات الأخيرة ولكونها متشابهة مع الإرهاب في كثير من الأمور ينبغي التمييز بينهما حيث توجد اختلافات جوهرية بين الجريمتين.

المطلب الأول: مفهوم حركات التحرر الوطني

من الصعب وضع تعريف جامع لمفهوم حركات التحرر الوطني غير ان بعض الفقهاء سعى في هذا المجال فقد ذهب الدكتور صلاح الدين عامر الى القول بأن أعمال المقاومة الشعبية المسلحة ((عمليات القتال التي تقوم بها عناصر وطنية من غير أفراد القوات المسلحة النظامية دفاعاً عن المصالح الوطنية أو القومية ضد قوى أجنبية سواء كانت تلك العناصر تعمل في إطار تنظيم يخضع لإشراف وتوجيه سلطة قانونية أو واقعية أو كانت تعمل بناء"على مبادرتها الخاصة سواء باشرت هذا النشاط فوق الإقليم الوطني أو من قواعد خارج هذا الإقليم))[٤٩]

غير ان من الفقهاء من وضع عناصر معينة مميزة لحركات التحرر الوطني من غيرها من الحركات الانفصالية أو الإرهابية ، ومن هذه العناصر:

١- ان الهدف من حركات التحرير الوطني هو تحقيق التحرر.

٢- وجود الأراضي الداخلية أو الخارجية التي تسمح للحركات ان تباشر عملياتها العسكرية بمعنى ان توجد مناطق محررة تقيم عليها مؤسساتها الإدارية والتعليمية والعسكرية.[٥٠]

٣- ان يتعاطف الشعب مع حركات التحرير والمقاومة وتلقى دعما وتأييداً واسعاً من المواطنين.

٤- يجب ان تتسم أهداف حركات التحرير بدافع وطني يتجاوب ويتلائم مع المصلحة الوطنية العليا وهو ما يميز حركات التحرير عن الأعمال التي تستهدف مصلحة خاصة لبعض الفئات من المواطنين أو تنافس أو تناحر للسيطرة على السلطة أو فرض فلسفة معينة. أو الحرب من اجل انفصال إقليم معين أو جزء من الدولة ، ومن الجدير بالذكر ان القانون الدولي يبيح لرجال المقاومة اللجوء الى كل الوسائل الممكنة لإنهاك قوات الاحتلال ومنها بطبيعة الحال الحق في استخدام العنف كما يمكن ان تكون المقاومة مدنية لا عسكرية.

المطلب الثاني: الاعتراف الدولي بشرعية أنشطة حركات التحرير

إن المقاومة الشعبية للاحتلال ظاهرة حفل بها التاريخ وميزة تتباها بها الشعوب العريقة. وقد احترم المجتمع الدولي هذا الحق في أكثر من مناسبة. فقد أكدت اتفاقية لاهاي وجوب معاملة أعضاء حركات المقاومة المنظمة كأسرى حرب في حال اعتقالهم[٥١].

وفي الثلاثين من تشرين الثاني عام ١٩٧٠ أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها المرقم (٢٦٧٢) والذي شجب إنكار حق تقرير المصير، ولاسيما على شعبي جنوب أفريقيا وفلسطين.

وقد تضمن هذا القرار لأول مرة احترم شرعية كفاح شعوب الرازحة تحت الهيمنة الكولونيالية والأجنبية، والمعترف بحقها في تقرير المصير لاسترداد هذا الحق بأي وسيلة في حوزتها [٥٢].

وفي التاسع من كانون الأول ١٩٧٠ أكدت الجمعية العامة للأمم المتحدة على وجوب معاملة المشاركين في حركات المقاومة كأسرى حرب عند إلقاء القبض عليهم، وفقاً لمبادىء اتفاقية لاهاي لعام ١٩٠٧ واتفاقية جنيف ١٩٤٩[٥٣].

كما اكتسب هذا الاعتراف بعداً جديداً عندما دعت الجمعية العامة في قرارها المرقم (٢٧٨٧) عام ١٩٧١ جميع الدول المخلصة لمثل الحرية والسلام ان تقدم الى هذه الشعوب جميع مساعداتها السياسية والمعنوية والمادية.

وفي الثامن عشر من كانون الأول عام ١٩٨٣ اعتبرت الجمعية العامة النزاعات المسلحة التي تنطوي على كفاح تشنه الشعوب على الهيمنة الاستعمارية، والأنظمة العنصرية ((نزاعات مسلحة دولية)) ضمن الإطار الذي تحدده اتفاقيات جنيف، وبالتالي ينطبق وصف المحاربين وفقاً لهذه الاتفاقيات على الأفراد المشاركين في النضال المسلح ضد الهيمنة.

إزاء ذلك أيد المجتمع الدولي هذا الاتجاه ولاقى ترحيباً في مختلف الدول بحكم انه الواجب ومن الدول التي أيدته بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وقد نصت الأخيرة في تشريعاتها على ثورات الحروب أو انتفاضات الحروب War Rebellions فقد ورد في المادة العاشرة من قانون الحرب البرية الأمريكية ((ليس لمحارب الحق في ان يعلن انه سيعامل كل من يقبض عليه ضمن القوات المسلحة لجماعات الشعب الثائر في وجه العدو معاملة الشريك في عصابة لصوص أو معاملة اللص المسلح))[٥٤].

المطلب الثالث: أنواع الكفاح المسلح

مَيّز فقهاء القانون الدولي بين ثلاثة أنواع من النزاعات المسلحة: النزاعات المسلحة الداخلية والنزاعات المسلحة الدولية والنزاعات المسلحة غير الدولية:

أولاً:النزاعات المسلحة الداخلية

يقصد بهذا النوع من النزاعات الحروب الأهلية. وقد نصت المادة الرابعة الفقرة الثانية من البروتوكول الثاني لعام ١٩٧٧ الملحق باتفاقية جنيف لعام ١٩٤٩ والمتعلق بضحايا النزاعات غير الدولية الواقعة بين القوات المسلحة التابعة لدولة ما وقوات مسلحة منشقة عنها، أو جماعات نظامية تحت قيادة مسؤولة عن جزء من الإقليم ، على منع أعمال الإرهاب ضد الذين لا يشتركون مباشرة في العمليات العدائية.

وقد عد القانون الدولي المشتركين في مثل هذه النزاعات محاربين ينطبق عليهم وصف أسرى حرب غير انه اعتبر الأعمال التي يمارسها احد الطرفين ضد الأشخاص الذين لا يشتركون مباشرة أو الذين يكفون عن الاشتراك في العمليات الحربية أعمالاً إرهابية[٥٥].

ثانياً: النزاعات الدولية المسلحة

يقصد بالنزاع الدولي المسلح الحرب التي تندلع بين دولتين مستقلتين، وجيشين نظاميين، وتخضع الحرب الى قانون، أو اتفاقية جنيف الرابعة لعام ١٩٤٩ وهنا تظهر الأعمال الإرهابية في ثلاثة صور:

١- جرائم الحرب.

٢- جرائم ضد الإنسانية.

٣- جريمة ابادة الجنس البشري.

ويظهر الإرهاب في هذه الجرائم من خلال لجوء العسكريين الى العنف المسلح غير المشروع، وخرق قواعد القانون الدولي المتعلقة بحماية المدنيين، أو تلك النصوص المتعلقة بحماية المنشآت الثقافية من التدمير، والإتلاف، والسرقة، وحماية المنشآت التي تحوي قوى خطرة كالسدود والجسور والمحطات النووية الوارد النص عليها في المادة (٤٦) من البروتوكول الأول لعام ١٩٧٧ الملحق باتفاقيات جنيف لعام ١٩٤٩ والنصوص المتعلقة بمعاملة أسرى الحرب وعدم تعذيبهم الواردة في المادة في المادة (١٢) من الاتفاقية الأولى والثانية لعام ١٩٤٩.

ثالثاً:النزاعات المسلحة غير الدولية

يقصد بهذه الفئة من النزاعات تلك التي تقوم عادة بين جيش نظامي أو أكثر في مواجهة حركات التحرر الوطني أو حركات ثورية خارج إقليم دولتها أو داخله(٥٦).

وهنا تكون حركات التحرر تحت حماية وسلطات القانون الدولي، ويسري عليها ما يسري على النزاعات المسلحة من أحكام شريطة التقيد بأحكام القانون الدولي والاتفاقيات الدولية. وهنا لابد من القول بأن القواعد التقليدية لقانون الحرب كانت تميز بين فئتين من الناس: المحاربين الذين تتكون منهم القوات المسلحة، وغير المحاربين الذين يمثلون السكان المدنين.

أثير النقاش حول السكان المدنيين وما إذا كان يمكن الاعتراف لهم بصفة المحاربين؟ عالج القانون الدولي هذه لمسألة من خلال تقسيم هؤلاء الى فئتين:

الأولى / تتعلق بهَبَة الشعب في وجه العدو بناءاً على دعوة حكومتهم وانضمامهم الى التنظيمات العسكرية النظامية التي تنشئها الدولة للدفاع عن الوطن أو انضمامهم طوعاً بناءاً على شعورهم الوطني وحملهم السلاح للتصدي للغازي.

والثانية / تتعلق بفصائل المتطوعين، أو قوات التحرير وهي التي تتكون من أفراد يشتركون طوعاً في العمليات الحربية دون ان يكونوا من وحدات الجيش النظامي وفيما يلي نبين وجهة نظر الوثائق والاتفاقيات والمواثيق لهاتين الفئتين المقاومتين:

١- اتفاقيات لاهاي ١٩٠٧

اعترفت المادة الثانية من اللائحة الملحقة باتفاقية لاهاي بصفة المحاربين للسكان المدنين الذين يندفعون في مقاومة المعتدي دون ان يكون لهم الوقت في تنظيم صفوفهم. وعرفت الشعب القائم، أو المنتفض في وجه العدو ((مجموعة المواطنين من سكان الأراضي المحتلة الذين يحملون السلاح ويتقدمون لقتال العدو، سواء كان ذلك بأمر من حكومتهم أو بدافع من وطنيتهم أو واجبهم)). ومن ثم اعتبرت هذه الاتفاقية هؤلاء المواطنين من قبيل القوات النظامية تنطبق عليهم صفة المحاربين شريطة ان يتوافر فيهم شرطين:

أ. حمل السلاح علناً.

ب. التقيد بقوانين الحرب وأعرافها.

أما فيما يتعلق بالمليشيات والمتطوعين من قوات التحرير فقد عالجت أمرهم المادة الأولى من اللائحة الملحقة بالاتفاقية الرابعة للعام ١٩٠٧ والتي تمنح أفراد هذه الميلشيات صفة المحارب النظامي، إذا توافرت فيه الشروط الأربعة التالية:

ا. ان يكونوا تحت أمرة شخص مسؤول.

ب.ان يحملوا علامةً مميزة ثابتة يمكن تبينها عن بعد.

ج. ان يحملوا السلاح علناً.

د. ان يراعوا في عملياتهم قوانين الحرب وأعرافها.

٢- اتفاقيات جنيف لعام ١٩٤٩

أصرت الدول الاستعمارية عند وضع هذه الاتفاقيات على إيراد عبارة حركات المقاومة المنظمة بغية تضييق الخناق على الثورات المسلحة ضد سلطات الاحتلال وقد أكدت المادة (٤٤) من البروتوكول

الأول لعام ١٩٧٧ الملحق باتفاقيات جنيف ١٩٤٩ على ضرورة توافر شرطين وضع إشارة مميزة وحمل السلاح علناً للاستفادة مما يقره القانون الدولي من حماية.

ولا يخفى ما في هذه الشروط من إجحاف بحق المقاومة، والتي يتسم نشاطها غالباً بالسرية كما ان حمل السلاح علناً لم يعد أمرا معقولا في عمليات الحروب الحديثة.

لذلك وجد الكثيرون ان الشرطين المتعلقين بالشارة المميزة، وحمل السلاح علناً لم يعد يشكلان قيدين واجبي الاحترام، وقد تفهمت المحاكم المنشأة بعد الحرب العالمية الثانية هذه الصعوبات فاتخذت موقفاً ليناً تجاه حركات المقاومة التي لم تلتزم كلياً بهذه الشروط.(٥٧)

ومن الجدير بالذكر أن الاعتراف بشرعية المقاومة وحركات الكفاح المسلح لاتستلزم تبعاً لذلك مشروعية تصرفاتها فقد كفلت الشرائع، والقوانين حق المقاومة، وفرقت بين المقاومة، والإرهاب المتمثل بقتل المدنيين الأبرياء مثلما هو حاصل في العراق اليوم. فالمقاومة قد تأخذ أشكالاً متعددة منها السلمي، والفكري، ومنها المقاومة المسلحة وفي الأخيرة يجب التقييد بعدم المساس بالثوابت المجمع عليها دولياً في أعمال الكفاح المسلح.

والفوارق الواضحة بينها وبين أعمال عصابات الإرهاب من حيث الأهداف وأساس المشروعية والجهة التي يوجههُ هذا النشاط،ومن حيث أشكال النشاط حيث تتخذ حركات الكفاح المسلح، والتحرر الوطني الطابع الشعبي العام شكلاً مميزاً لأعمالها فهي تمثل الشعب في اتجاهه العام، ومن ثم لابد من ان يكون الشعب هو المحرك لها. بعكس عصابات الإرهاب فان أشكال نشاطها قد يكون اعتداءات فردية وأعمال همجية بربرية كتلك التي تتم من شكل اتخاذ الأشخاص، أو السيارات كألغام لتفجيرها عبر الأسواق، والمحلات العامة كما يجري الآن في العراق.

المطلب الرابع: جريمة القرصنة

تعد جريمة القرصنة من أقدم الجرائم الدولية ومن أكثرها تأثيراً على الصالح العام، لذا عمل المجتمع الدولي على محاربتها حتى قل عددها في الوقت الحاضر، وترتكب هذه الجريمة أساساً في أعالي البحار على السفن، وان أدى التطور الحالي في وسائل الاتصال ارتكابها ضد الطائرات حيث جرى العرف الدولي على تسمية القراصنة بلصوص البحار وبهذا المفهوم أخذت اتفاقية فينا لقانون البحار لسنة ١٩٨٢ حيث عرفت المادة (١٠١) منها بأنها ((أي عمل غير قانوني من أعمال العنف أو الاحتجاز أو أي عمل سلب يرتكب لإغراض خاصة من قبل طاقم سفينة خاصة أو طائرة خاصة ويكون موجهاً في أعالي البحار ضد سفينة أو طائرة أخرى أو ضد أشخاص أو ممتلكات على ظهر تلك السفينة أو على متن تلك الطائرة))(٥٨).

ولابد من ان نتناول الأركان الأساسية لهذه الجريمة حتى يمكن ان نتوصل الى الفوارق الجوهرية بينها وبين الإرهاب:

أولاً: الركن المادي في هذه الجريمة يتصل بالعمل الإجرامي، وبمكان وقوعه، حيث ان المكان عنصر رئيسي في هذه الجريمة تم بالفاعل والمفعول به.

فالعمل الإجرامي يتمثل في عمل غير قانوني من أعمال العنف، أو الاحتجاز، أو السلب والنهب، والمكان الذي تقع فيه الجريمة عنصرٌ رئيسي هنا فيجب ان يتم الفعل في أعالي البحار، أو في أي مكان يقع خارج ولاية أي دولة.

والعنصر الثالث يتصل بالفاعل يجب ان يرتكب الفعل بسفينة خاصة، أو طائرة خاصة، ولكن ليس من الضروري لقيام الجريمة ان يرتكبها طاقمها ضد السفن أو الطائرات الأخرى، ومن الممكن ان يرتكبها الركاب ضد تلك السفن، أو الطائرات الأخرى، ويمكن أن يرتكب الفعل ضد الأشخاص، أو الأموال في السفينة ذاتها [٥٩].

والأصل ان السفن والطائرات الحربية أو تلك المملوكة للدولة ملكية عامة لا ترتكب القرصنة، ولكن إذا ما أتت تلك السفن نشاطاً إجرامياً فان ذلك يعني ان طاقمها قد تَمرد وخرج عن الصفة الحكومية التي يتسم بها فان الجريمة تقوم كما لو كان الفعل قد ارتكبته سفينة أو طائرة خاصة[٦٠].

ويتصل العنصر الرابع بالمفعول فيه فلا بد ان يوجه النشاط الإجرامي ضد الأشخاص والأموال في السفينة ذاتها أو الى السفن الأخرى [٦١].

ثانياً: الركن المعنوي، لابد ان يكون القصد من النشاط الإجرامي هو تحقيق مغانم شخصية، أو أغراض خاصة، لذا لا نعتبر أمام جريمة قرصنة إذا كان الهدف من النشاط الإجرامي ليس السلب أو النهب أو الابتزاز، وإنما للدعاية لقضية سياسية أو لفت الأنظار الى مظالم ترتكب ضد دولة، أو إقليم محتل، وقد تسنى لمحكمة العدل الدولية في قرار لها عام ١٩٦١ ان تقرر هذا التمييز في قضية السفينة ((سانتا ماريا)) إذ استبعدت صفة القرصنة عن عملية خطف هذه السفينة من جنود ((البيوينس آيرس)) لأنها تمت لتحقيق أغراض سياسية، وقالت المحكمة ان المنفعة الشخصية ركن من أركان القرصنة فإذا كان الاستيلاء على السفينة لقصد عام، أو سياسي لم نكن بصدد قرصنة))[٦٢].

ثالثاً: أوجه الاختلاف بين الإرهاب والقرصنة:

من هنا يتبين لنا أن كلاً منهما جريمة دولية فهي تمثل عدواناً على مصلحة أساسية من مصالح المجتمع الدولي، ومن الممكن ممارسة الإرهاب أيضاً على السفن، والطائرات. لكن الإرهاب يختلف عن القرصنة في أمور عديدة منها:

١. ان القرصنة لا تقع إلا ضد السفن، والطائرات في البحار العالية، أو الجو، أو الفضاء الخارجي الذي لا يقع ضمن حدود إقليم أي دولة، بينما الإرهاب يقع في داخل حدود الدولة، أو خارجها، أي ضمن أي بقعة من إقليم الدولة منزلاً خاصاً، أو مكاناً عاماً.

٢. القصد الجنائي في جريمة القرصنة هو خاص، أي تحقيق منفعة خاصة بالقرصان، أما في الإرهاب فأن القصد يكون شيئاً آخر غير المنفعة الشخصية، من أبرزها مقصد سياسي، أو ابادة الجنس أو إزهاق الروح أو تحطيم القدرة المادية والمعنوية لجماعة معينة أو شعب معين أو دولة معينة.

٣. أن صورة القرصنة هي صورة واحدة، بينما صور الإرهاب متعددة، وقد تشمل أمورٌ شتى.

من هذا العرض الموجز للجوانب القانونية المهمة بينهما يجب عدم الخلط بين الجريمتين تحقيقاً للدقة، والتفرقة بين المصطلحات القانونية.

الخاتمة

بعد أن تطرقنا في هذا البحث الموجز الى مفهوم ظاهرة الإرهاب في القانون الدولي، والداخلي، وتطرقنا إلى ما قد يختلط بهذا النشاط من أعمال أخرى لاسيما تلك النشاطات المتعلقة بأعمال الكفاح المسلح، والمقاومة نخلص الى النتائج التالية:

أولاً // تجنبت الاتفاقات الدولية وضع تعريف محدد للمقصود بالأعمال الإرهابية، واعتمدت أسلوب تعداد بعض الجرائم، واعتبرتها ضمن مفهوم الإرهاب، ونرى أن هذا الأسلوب يتناقض مع مبدأ شرعية القانون الجنائي، ويبيح التلاعب من حيث إخراج الكثير من الجرائم من دائرة الإرهاب لا لشيء سوى أنها لم تذكر في ضمن هذا النوع من الجرائم متجاوزين عما قد يفرزه التطور من جرائم إرهابية جديدة.

ثانياً // أن التشريع الجنائي العراقي لم يعالج الجريمة الإرهابية باعتبارها جريمة مستقلة، ولم يسعى الى تحديد لمقصود بها، ونرى ان في ذلك نقص جوهري في التشريع يجب تلافيه لما تتطلبه معالجة الإرهاب من إخضاعها الى نظام قانوني خاص لمواجهة آثارها الخطيرة على المجتمع وردع مرتكبيها.

ثالثاً // من المهم تمييز نشاطات الكفاح المسلح عن الجرائم الإرهابية والحق في المقاومة، وتقرير المصير وفقاً لمبادئ القانون الدولي غير أن ذلك لا يسمح مطلقاً بتفسير الانتهاكات التي تقوم بها بعض المليشيات والعصابات على اعتبار إنها أعمال مقاومة لمخالفتها للمستقر في الاتفاقات، والمواثيق الدولية من شروط أعمال الكفاح المسلح، خاصةً ما يتعلق باحترام تقاليد الحروب، وأعرافها، وعدم الاعتداء على المدنيين، ومن لا يشاركون مباشراً، أو يكفون عن الاشتراك في العمليات الحربية. فالاعتراف بشرعية المقاومة في القانون الدولي لا يتضمن حتماً الاعتراف بشرعية نشاطاتها لاسيما تلك التي تتعلق بقتل المدنيين، وخطفهم، وتدمير الممتلكات وكل ذلك يعد في ضمن العمليات الإرهابية.

الهوامش

١- ابن منظور المصري – لسان العرب – المجلد الأول بيروت للطباعة والنشر ١٩٩٥ – ص ١٣٧٤.

٢- (٤٠) سورة البقرة.

٣- (٥١) سورة النحل.

٤-(٩٠) سورة الأنبياء.

٥- (٦٠) سورة الأنفال.

٦- (١١٦) سورة الأعراف.

٧- د. إمام حاسنين عطا الله – الإرهاب البنيان القانوني للجريمة – دار المطبوعات الجامعية ٢٠٠٤-ص ٩٧.

٨- بريان جنكيز – أشار إليه د.أحمد جلال عز الدين – الإرهاب والعنف السياسي –كتاب الحرية رقم ١٠ مارس ١٩٨٦ – ص ٢٦.

٩- وداد جابر غازي – الإرهاب وأثره على العرب – مجلة العرب والمستقبل – تصدرها الجامعة المستنصرية – السنة الثانية آيار ٢٠٠٤ – ص ٥٥.

١٠- د. إمام حاسنين عطا الله – المصدر السابق – ص ١١٠,

١١- وداد جابر غازي – المصدر السابق – ص ٥٥.

١٢- د. صالح عبد القادر صالح – قراءه في كتاب الإرهاب السياسي – بحث في أصول الظاهرة وأبعادها الإنسانية للدكتور ادونيس الفكره – صحيفة الرأي العام.

Info @ rayaam.net

١٣- د. فكري عطا الله عبد المهدي – الإرهاب الدولي – المتفجرات – دار الكتب الحديث ٢٠٠٠ – ص ١٣,

١٤- د. هيثم المناع – الإرهاب وحقوق الإنسان – دراسة مقدمه الى مجلة التضامن المغربية Intenet Explorer.

١٥- د. علي حسين الخلف والدكتور سلطان عبد القادر الشاوي – المبادئ العامة في قانون العقوبات ١٩٨٢ – ص ٢٩٨ وما بعدها.

١٦- د. إمام حسانين عطا الله – المصدر السابق ص ١٢٣ وفي ذات الاتجاه. د- محمد مؤنس محب الدين – الإرهاب والعنف السياسي – مجلة الأمن العام عدد ٩٤ السنة ٢٤ يوليو ١٩٨١ – ص ٢٧٤.

١٧- د. فكري عطا الله عبد المهدي – المصدر السابق – ص ١٤.

١٨- (٣٠) سورة البقرة.

١٩- د. هيثم المناع – المصدر السابق –INTERNET EXPLORER.

٢٠- وداد جابر غازي – المصدر السابق – ص ٥٦.

٢١- د. احمد الكبيسي والدكتور محمد شلال حبيب – المختصر في الفقه الجنائي الإسلامي – بيت الحكمة ١٩٨٩ – ص ١٥٧.

٢٢- نجاتي سيد احمد – الجريمة السياسية – دراسة مقارنة القاهرة ١٩٨٢- ص ١٢.

٢٣- (٩-١٠) سورة الحجرات.

٢٤- د. احمد الكبيسي – المصدر السابق – ص ١٥٩.

٢٥- (٣٣-٣٤) سورة المائدة.

٢٦- لسان العرب / ٣٠٧.

٢٧ – د. احمد الكبيسي – المصدر السابق – ١٣٩.

٢٨- د.علي حسن عبد الله – الباعث وأثره في المسؤولية الجنائية – الزهراء للإعلام ١٩٨٦- ص ٣٦٦,

٢٩- د. احمد الكبيسي – المصدر السابق – ص ١٤١,

٣٠- د. احمد الكبيسي – المصدر السابق – ص ١٤١.

٣١- د. إمام حسانين عطا الله – المصدر السابق – ص ٢١٨.

٣٢- احمد شوقي أبو خطوه – تعويض المجني عليهم من الأضرار الناشئة عن جرائم الإرهاب – القاهرة – دار النهضة ١٩٩٢ ص ٥٥.

٣٣- د. محمد عزيز شكري – الإرهاب الدولي والنظام العالمي الراهن دمشق – ص ٩٦.

٣٤- د. محمد عزيز شكري – المصدر السابق – ص ١٢٩.

٣٥- القانون رقم ٩٣ /٣٦٦ في ٥ أب ١٩٧٤ يمنح المحاكم الاتحادية في الولايات المتحدة ولاية غير إقليميه تسمح بمحاكمة الأشخاص المتهمين بموجب هذا القانون وعاقب بالإعدام في حالة وفاة شخص نتيجة لاقتراف العمل الإرهابي أو الشروع فيه.

٣٦- القانون رقم ٣٢٩/٩٤ في حزيران ١٩٧٦.

٣٧- محمد عزيز شكري – المصدر السابق – ص ١٣٠.

٣٨- أنظر د. إمام حسانين عطا الله – المصدر السابق – ص ٢٠٦.

٣٩- المادة (٣٠٥) من قانون رقم ١٤٨ لعام ١٩٤٩.

٤٠- ميشال ليان – الإرهاب والمقاومة والقانون الدولي – INTERNET EXPLORER.

٤١- سبق وان أنشئت المنظمة العربية للدفاع الاجتماعي ضد الجريمة ضمن الجامعة العربية عام ١٩٦٥ وهي تتألف من ثلاثة مكاتب وهي المكتب العربي لمكافحة الجريمة ومقره بغداد والمكتب العربي لشؤون المخدرات ومقره عمان، والمكتب الثالث هو المكتب العربي للشرطة الجنائية ومقره دمشق ويساهم الأخير في مجال مكافحة الإرهاب الدولي من خلال التعاون بين أجهزة الشرطة في الدول الأعضاء ومكافحة الجريمة وتعقب المجرمين والتعاون مع الانتربول غير ان هذه المنظمة لا تتطرق بشكل واضح الى الجرائم الإرهابية ولكن باعتبارها جزء من الجريمة الدولية. للمزيد ينظر: نعمه علي حسين – مشكلة الإرهاب الدولي – مركز البحوث والمعلومات- بغداد- ١٩٨٤- ص ٧٠

٤٢- المادة الثانية من الاتفاقية.

٤٣- د.محمد عزيز شكري – المصدر السابق – ص ١٠١.

٤٤- أنظر ميشال ليان – المصدر السابق – INTERNET EXPROLER. د. جعفر عبد السلام علي – جريمة القرصنة وجرائم الإرهاب الدولي، بحث منشور في مجلة الحق اتحاد المحامين العرب – العدد ٢،١ السنة ١٩ – ١٩٨٨.

٤٥- قامت هذه اللجنة بإعداد مشروع اتفاقية دولية لقمع الإرهاب النووي (الوثيقة ٤ A/C6/o3/l) وهي ما زالت قيد التشاور وهذه الاتفاقية تحصر الإرهاب بالأفراد وحدهم وتستثني الدول كما أعدت مشروع اتفاقية شاملة بشأن الإرهاب الدولي تقدمت بها الهند بالوثيقة ٦/٥٥/٦. A/c المعدلة بالوثيقة المقدمة في ٢٠٠٠/٨/٢٨ وهي مازالت قيد التشاور.

٤٦- من ذلك إعلان الأمم المتحدة الشهير عام ١٩٧٠ في دورتها الخامسة والعشرين وقرارها الصادر في الدورة ٢٤ في ١٩٧٩/١٢/١٢ وفي الدورة ٢٥ في ١٩٨٠/١١/٢٥ وقرار مجلس الأمن عام ١٩٧٠ وفي عام ١٩٧٢ .

٤٧ – د.ضاري خليل وباسيل يوسف – المحكمة الجنائية الدولية – بغداد / بيت الحكمة – ٢٠٠٣ – ص ٢١٢ وما بعدها.

٤٨- د. محمد مجذوب – المقاومة الشعبية المسلحة في القانون الدولي العام – INTERNET EXPROLER.

٤٩- د. صلاح الدين عامر – المقاومة الشعبية المسلحة – القاهرة ١٩٨٦ ص ٤٠ -٤١.

٥٠- د. محمد طلعت الغنيمي – المسؤولية الدولية من منظور عصري –١٩٩٧ ص ٣٨.

٥١- ثامر إبراهيم الجهماني– مفهوم الإرهاب في القانون الدولي – دمشق ١٩٩٨– ص ٩٤.

٥٢- نعمه علي حسين – المصدر السابق – ص ٣٩.

٥٣- UnDoc.A/Res/2674.

٥٤- د.محمد المجذوب- المصدر السابق- INTERNET EXPROLER.

٥٥- أمل يا زجي- الإرهاب الدولي والنظام العالمي الراهن – دار الفكر – دمشق – ٢٠٠٢- ص ٢٩,

٥٦- د. محمد المجذوب – المصدر السابق-INTERNET EXPROLER .

٥٧- أمل يا زجي – المصدر السابق – ص ٣٠.

٥٨ – كذلك اعتبرت الاتفاقية في نفس المادة ١٠١ / ٢،١ من قبيل القرصنة.

ب– أي عمل من أعمال الاشتراك الطوعي في تشغيل سفينة أو طائرة مع العلم بوقائع تضفي على تلك السفينة أو الطائرة صفة القرصنة.

ج – أي عمل يحرض على ارتكاب أحد الأعمال المكونة للنشاط الإجرامي أو يسهل عن عمد ارتكابها وهنا فأن المادة تتكلم عن الاشتراك في الجريمة بالتحريض أو المساعدة أو التسهيل.

٥٩– د.عصام العطية – القانون الدولي العام – بغداد – الطبعة الأولى – ص ٢٨٤–٢٨٥.

٦٠ – المادة (١٠٢) اتفاقية قانون البحار لسنة ١٩٨٢.

٦١– د.عبد السلام بخيت – مصدر سابق – ص ٤٧.

٦٢ – د.عبد السلام بخيت – مصدر سابق – ص ٤٨.

المصادر

١– ابن منظور المصري – لسان العرب – المجلد الأول بيروت للطباعة والنشر ١٩٩٥.

٢– د. احمد جلال عز الدين – الإرهاب والعنف السياسي – كتاب الحرية – رقم ١٠ مارس ١٩٨٦.

٣– د. احمد الكبيسي والدكتور محمد شلال حبيب – المختصر في الفقه الجنائي الإسلامي – بيت الحكمة ١٩٨٩.

٤– د. احمد شوقي أبو خطوة – تعويض المجني عليهم من الأضرار الناشئة عن جرائم الإرهاب – القاهرة – دار النهضة – ١٩٩٢.

٥– د. إمام حسانين عطا الله –الإرهاب البنيان القانوني للجريمة – دار المطبوعات الجامعية – ٢٠٠٤.

٦– أمل يا زجي – الإرهاب الدولي والنظام العالمي الراهن – دار الفكر – دمشق – ٢٠٠٢.

٧– ثامر إبراهيم الجهماني – مفهوم الإرهاب في القانون الدولي – دمشق ١٩٩٨.

٨– صلاح الدين عامر – المقاومة الشعبية المسلحة – القاهرة ١٩٨٦.

٩– صالح عبد القادر صالح – قراءه في كتاب الإرهاب السياسي – بحث في أصول الظاهرة وأبعادها الإنسانية للدكتور ادونيس العكره – صحيفة الرأي العام.info @rayaam. net

١٠– د.علي حسين الخلف والدكتور سلطان عبد القادر الشاوي – المبادئ العامة في القانون العقوبات – بغداد – ١٩٨٢.

١١– د. علي حسن عبد الله – الباعث وأثره في المسؤولية الجنائية – الزهراء للإعلام – ١٩٨٦.

١٢– د. فكري عطا الله عبد المهدي – الإرهاب الدولي – المتفجرات – دار الكتب الحديثة ٢٠٠٠.

١٣– د. محمد المجذوب – المقاومة الشعبية المسلحة في القانون الدولي INTERNET .EXPROLER

١٤– د. محمد طلعت الغنيمي العام – المسؤولية الدولية من منظور عصري – ١٩٩٧.

١٥– د. محمد عزيز شكري – الإرهاب الدولي والنظام لعالمي الراهن – دمشق ٢٠٠٢.

١٦- د. محمد مؤنس محب الدين – الإرهاب والعنف السياسي – مجلة الأمن العام عدد ٩٤ السنة ٢٤ يوليو ١٩٨١.
١٧- ميشال ليان – الإرهاب والمقاومة والقانون الدولي INTERNET EXPROLER.
١٨- نجاتي سيد احمد – الجريمة السياسية – دراسة مقارنه – القاهرة ١٩٨٢.
١٩- نعمه علي حسين – مشكلة الإرهاب الدولي – مركز البحوث والمعلومات – بغداد – ١٩٨٤.
٢٠- د. هيثم المناع – الإرهاب وحقوق الإنسان – دراسة مقدمه الى مجلة التضامن المغربية INTERNET EXPROLER.
٢١- وداد جابر غازي – الإرهاب وأثره على العرب – مجلة العرب والمستقبل تصدرها الجامعة المستنصرية – السنة الثانية – آيار – ٢٠٠٤.
٢٢- د.جعفر عبد السلام – بين جريمة القرصنة وجرائم الإرهاب الدولي – مجلة الحق / اتحاد المحامين العرب ٢،١ السنة ١٩ – ١٩٨٨.
٢٣ – د.ضاري خليل محمود وباسيل يوسف – المحكمة الجنائية الدولية – هيمنة القانون أم قانون الهيمنة – بغداد / بيت الحكمة / ٢٠٠٣.

اسبانيا والموريسكيون في رحلة الوزير الغساني

د. عدنان محمند آل طعمة

اسبانيا والموريسكيون في رحلة الوزير الغساني

د. عدنان محمند آل طعمة / كلية الآداب جامعة أهل البيت (عليهم السلام)

موضوع البحث يتناول محورين:

اسبانيا في القرنين السابع عشر والثامن عشر، وحالة الموريسكيين في اسبانيا وكيفية تحريرهم من ايدي الاسبان.

واود في البداية القول ان الموريسكيين ليسوا عربا بالضرورة، بل كانوا مسلمين لان الصراع في شبه الجزيرة الايبرية كان صراعا دينيا بين المسيحية والاسلام من ابناء هذا البلد الواحد؛ وعلى هذا اعتبر كل موريسكي غير مرغوب فيه؛ وعليه ان يختار احد امرين: اما الرحيل الى بلد آخر او التحول الى المسيحية والتنصر؛ واذا ما ثبت بقاءه على دينه فتتخذ بحقه الاجراءات الصارمة من قبل السلطة الدينية وليست السلطة المدنية وهو أمر بقي في اسبانيا قروناً طويلة حتى طال المسيحيين انفسهم كما طال طواشف اخرى؛ وما رواية لاثاريودي تورمس الا صورة عن الحياة الاجتماعية والاقتصادية في اسبانيا في القرن السادس عشر.

لدينا ثلاث رحلات الى اسبانيا قام بها شخصيات مغربية بناءً على طلب الملوك الاسبان للتفاوض مع الملوك المغاربة؛ وهذه الرحلات هي:

رحلة الوزير في افتكاك الاسير قام بها محمد بن عبد الوهاب الغساني (م/١١١٩هـ)، وصف فيها مشاهدته ربوع الاندلس وما لقي من الغرائب والعجائب هناك. كان هدفه هو ان تُخلّص كتب مولاي زيدان، وتخليص اسرى المسلمين من الموريسكيين ومن المغاربة والجزائريين الذين اسروا خلال الحروب المستمرة بين هذا الاطراف. وقد طبعت هذه الرحلة في طنجة بتحقيق الفريد البستاني سنة١٩٤٠م وقد حذف منها بعض النصوص التي وجدها غير موافقة لميوله، وحاول تصحيح ما ذهب اليه صاحب السفارة وقد ترجمها المحقق الى الاسبانية.

والرحلة الثانية هي: نتيجة الاجتهاد في المهادنة والجهاد لابي العباس احمد بن مهدي الغزالي، وهو كاتب ومستشار ثم وزير لابي عبد الله محمد بن عبد الله . قام برحلته هذه سنة ١١٧٩هـ الموافق سنة ١٧٦٥م لفكاك الاسرى من المسلمين. ولمعت شخصيته كمفاوض ماهر الا انه وقع في خطأ كبير، اذ اختصر في النهاية فقرة اودت بتنحيته عن السلطة اواخضعته للإقامة الجبرية بمنزله حتى وفاته وهو اعمى سنة ١١٩١هـ / ١٧٧٧م، وطبعت في تطوان سنة ١٩٤١م وهي مليئة بالاخطاء وناقصة، وقام بنشرها

ثانية اسماعيل العربي معتمدا على عدة نسخ خطية وطبعت بعمان سنة ١٩٨٤م لحساب ديوان المطبوعات الجامعية بالجزائر.

والرحلة الثالثة هي: الإكسير في فكاك الأسير، لمؤلفها محمد بن عثمان المكناسي (م١٢١٢هـ / ١٧٩٨م)؛ وكانت رحلته هذه قد بدأت في ٢٠ شوال سنة ١١٩٣هـ/ الموافق ٣١ اكتوبر ١٧٧٩م، وكان قد سبقها رحلات موفقة استطاعت بها تخليص عدد كبير من الاسرى في اسبانيا وفي بلاد صقلية ونابولي وغيرها. وقد نشرت هذه الرحلة في الرباط سنة ١٩٦٥م بتحقيق وتعليق محمد الفاسي، رئيس جامعة الرباط ومؤسس المركز الجامعي للبحث العلمي.

ومن خلال هذه الرحلات نستطيع ان نتصور اسبانيا خلال قرن من الزمن في سياستها الخارجية واحوالها الداخلية – الحياة العامة. وتطورها الثقافي والتقني.

لكنني سأقتصر على رحلة واحدة هي رحلة الغساني لانها الرحلة الاولى في المفاوضات بين دولتين حارتين عبر شاطئ البحر المتوسط، ولانها كانت بداية الصلح على الرغم من النكسات المتتالية لمثل هذه المفاوضات ولانها ترسم، ولاول مرة، صورة تقارب الشعوب فيما بينها خلافا للقائمين على السلطة من خلال استقبال الشعب الاسباني لهذا السفير في كل المدن والاقاليم الاندلسية التي وصلت اليها، فاظهروا له المحبة والسرور وتزينوا بكل ما لديهم رغبه منهم في التواصل، وكان غالبيتهم من اصول اسلامية. كانت هذه الزيارة كشفا لاعماقهم المكبوتة لقرنين من الزمن ورثها الابناء عن الآباء.

وكان المترجمون العرب في هذه الرحلات شاهدا على مدى النية الاكيدة لدى الطرفين لمواصلة التعاون وايجاد السلام بين اسبانيا واجاراتها العرب؛ فكان المترجم الحلبي النصراني على عهد الغساني، والغزيري اللبناني في عصر المكناسي، والاخير معروف لدينا لأنه عمل فهرسا مفصلا لمخطوطات الاسكوريال، وكان مسؤولا عن المخطوطات العربية فيها.

وقد حاول الغساني ان يتعرف قدر الامكان على الاسر الباقية من ايام الاندلسيين وهذا ما سنراه خلال هذا البحث.

بدأ الوزير الغساني رحلته داعيا الى مولاه السلطان اسماعيل بن مولاه الشريف في هذه المهمة وهي فكاك الاسرى من المسلمين لينا جزاءه وثوابه؛ ثم تحدث فيما بعد عن جبل الفتح المسمى بجبل طارق وتاريخ فتح الاندلس، وعاد بالذاكرة الى ماضي الاندلس وفتوحات موسى وطارق.

وكانت رحلته يوم الاربعاء أواسط محرم سنة ١١٠٢هـ من (افراك) المطلة على سبتة، وقد وجد هو الوفد المرافق، في رحلتهم بعض الصعوبات نتيجة تبدل اتجاه الرياح، ومن ثم كان انطلاقهم من سبتة (اعادها الله لدار الاسلام) الى طريف(Tarifa) بعد ان امضوا ثلاث ليال بمرسى جبل طارق.

وقد هيأ لهم الدوكي (al duque) (الدوق) مركبا مشحونا بالاقامة والشلظاظ (soldados)، الجنود وهذا الحاكم يقيم في مدينة سان لوكار(San lucar)، وهو الذي ينتهي اليه تلك الكوشطة (al kosta) (الساحل)، وجاء بالمركب بأمر حاكم قالص(قادس) (Cadiz) لينقلهم الى هناك.

وقال الغساني: " وحينما تهيأت لنا ثلاث مراكب صغر وشحنوها بالشلظاظ والمدافع التي تحميها وربكنا فيها وسرنا بحفظ الله ووكالته، حتى أرسوا بنا في مدينة طريف، ويقابلها في بلادنا القصر الصغير".

ومن طريف واصلوا سيرهم حتى نزلوا قادس التي يحيط بها الماء من ثلاثة أرباعها، وهي مدينة كبيرة في جزيرة البحر ولها طريق ممتدة الى البر . وفي هذه المدينة جاء الحاكم لاستقبالهم، مصطحبا كُدشَيْن (**dos coches**) (مركبتين) فحلهم الى المدينة واستقبلهم الناس فرحين مسرورين بهم، وقد اطلعوا ايضا

على المعالم الحضارية، وكان حاكم سنتا مارية (**Santa maria**) قد جاء الى قادس ليأخذهم الى المدينة التالية ويرافقهم في رحلتهم.

وهكذا بدأ الغساني بوصف الرحلة وما يلاقيه من اهتمام متزايد من قبل السلطات الاسبانية ومن حفاوة وتكريم واستبشار من قبل الشعوب، وكل ذلك من اجل ايجاد احترام متبادل وسلام دائم في المنطقة وانهاء الصراع في البحر، واخماد الفتن والحروب.

و يمضي الغساني الى اوطيرة (Utrera) ليجد الناس هناك وقد زينوا مدينتهم وخرجوا الى الشوارع بحلى وملابس قشيبة وآلات الطرب بيدهم يعزفون عليها مهللين فرحين بالوزير القادم؛ ولا ينسى الغساني أن يذكرنا بالمسلمين في هذه المدن.

رحل الغساني نم أوطريرة الى مرشانة (Marchena) وبينهما عشرون ميلا، وارضها واسعة فسيحة متسعة الارجاء، وليس بهذه البلاد الاندلسية جبالا الا ما هو عن يمين المار تظهر على مرئ العين كجبال وما والاها؛ وبين اوطريرة ومرشينة واد كبير عليه قنطرة كبيرة مبنية أحسن بناء في عهد المسلمين، وبهذا الوادي كانت وقعة الزلاقة الشهيرة؛ وعلى هذا الوادي كنيسة صغيرة بها صورة حرب الزلاقة منقوشة بحيطانها.

وفي مرشانة قوم ينتسبون الى الاندلس انتسابا، ثم يصف الغساني الحياة العمرانية والمعيشية فيها لينتقل الى وشقا(Huesca)، ليصف فيها المدينة ووواديها المنحدر من شنيل (Algenil) ويذكر حمدة الوادي آشية ويأتي بأشعار لها يذكرنا بالماضي الاندلسي العريق في ذكر هذا الوادي قولها:

اباح الدمع اسراري بواد ... لـه في الحسـن آثار بوادي

فمن نهر يطوف بكل روض ... ومن روض بطوف بكل وادي

ومن بيـن الظبـا مهاة رمل ... سـبت لـبي وقد سـلبت فؤادي

لها لحـظ ترقـده لأمـر ... وذاك الأمر يمنعـني رقـادي

اذا سـدلـت ذوائبها عليها ... رأيت البدر في جنح السـواد

كأن الصبح مات له شقيق ... فمن حزن تسربل بالحداد[1]

وحمدة هذه هي من شاعرات الاندلس وأخبارها مشهورة في محلها من اخبار شعراء العدوة وشاعراتها وهي القائلة:

ولما أبى الواشون إلا فراقنا ... وما لهم عندي وعندك من ثاري

١ – نفح الطيب٦: ٢٣-٢٤.

وشنّوا على أسماعنا كلّ غارةٍ وقَلَّ حُماتي عند ذاك وأنصاري

غزَوتهم من مُقلَتيَّ وأدمعي ومن نفسي بالسيف والقتل والنا[٢]

وتابع الغساني حتى وصل قرطبة، وهي مدينة كبيرة حاضرة من حواضر العدو، وهي دار مُلكٍ قديم، وفيها كان سكن ولاة الاندلس قبل دخول عبد الرحمن الاول، حيث سكن الرصافة ثم تحول اليها سنة ١٦٨هـ؛ وتقع على سفح جبل يسمى سيرّل مدينة (Sierra Medina)، وهي عالى ضفة الوادي الكبير الذي ينحدر من جبال بياسة (Baeza) وجبال جيان (Jaen). وهذا الوادي هو أكبر أودية الاندلس كلها وبه يجتمع سائرها، وهو الذي يمر بإشبيلية وينحدر الى البحر عند مدينة سان لوكار.

وقد أقام الغساني بعد أن طاف بالمدينة وزار المسجد الكبير بإحصاء سواري المسجد الجامع فوجدها ألفاً وثلاث مائة وستين سارية و١٤ بابا و١٩٧ شجرة نارنج، وقارن بين منارتها ومنارة اشبيلية وطليطلة فوجدها دونهما في الارتفاع؛ ثم عاد الى التاريخ ليقص لنا حكايات عن الاندلسيين وخلفائهم ليروح عنا بعض الملل، وأورد لنا مقطوعات شعرية قيلت بمناسبات متعددة في مظلومية أو بناء جامع وغير ذلك وتحدث عن بساتينها وغيطانها وقاطرها، وقال: "كل ذلك من آثار المسلمين الأندلس رحمهم الله".

ومنها سافر الى مدينة الكاربي (Carpio) ومنها الى أندوخر (Andujar) حيث توجد فيها جالية اسلامية متنصرة تعرف ببني سراج؛ ومن أندوخر الى مدينة تسمى لينارس (Linares) تبعد ٢٤ ميلاً عنها؛ في مدينة لينارس توجد بعض العوائل الأندلسية ولكنهم قلة، وفيها الرصاص والمعادن التي تنقل الى كثير من المدن الاسبانية، وفيها كنيسة للراهبات وصف فيها الحياة الخاصة بهم وسمى المكان بالكونبينطو (Convento)، ومن هذه النسوة من تأتي لتعيش فترة قصيرة ثم تخرج لبيت الزوجية، ومنهن من ينذرن أنفسهن حتى الممات، ويشرف على هذه البيوت الدينية الفرايلية (frailes) وهم طائفة دينية تتولى شؤون الكنيسة وشؤون مؤسسات إنسانية أخرى.

ومنها سافر الى طورّي خوان عبّاد(torre Juan abad) وهي مدينة متوسطة بين الصغر والكبر ومنها الى منشا (Mancha)؛ وفي الطريق الى مدريد صادف رجلا من قوصرة (Ocera) يقطع الطريق ولايهاب الملك والحكام، فطلب من الحاكم عفوا حتى يعود الى عمله وحياته اليومية فلم يأته جواب. كما سمع هذا الرجل من صديقه ألو نسو الغرناطي بالسفارة المغربية فجاء مسلّماً عليه طالباً مرافقتهم في هذه الأرض، وطلب اليهم ان يرافقهم الى المغرب. ويقول الغساني انه رأى منه من العجائب والغرائب ما أذهله ورأى فيه من القوة والشجاعة والبسالة ما أبهره، إذ رأى خيله ترتع في الفدادين التي ليست له ولا تجسر الشرطة مهاجمته.

ثم وصف الفنادق والنزل في الطريق وقال: " المسافر هذه الأيام لا يحتاج الى مؤونة وما شابه ذلك بل الى مال لأنه سيجد كل شئ جاهز في هذه الفنادق التي تسمى بينطه (Venta) ".

٢ – المصدر السابق ٦: ٢٣.

وفي منسنارس (Manzanares) لقي المترجم الحلبي النصراني الذي سيرافقه حتى يصل الى مدريد، ومنها مضى الى مدينة تسمى مورا لأن أهلها بقوا على أسلامهم حتى النهاية وتأخرت عن بقية المسلمين في تنصرهم. وبعدها مروا على مدينة تسمى برغش(Bargas)، وقبيل مدريد مدينة كبيرة تسمى خطافي (Getafe).

مدريد:

وقبيل مدريد هناك بعض المدن الصغيرة والمتنزهات التي يقضي فيها الملك بعض ايامه للاستراحة والصيد ومنها الى أرانخويس (Aranjuez).

وعلى أية حال يدخل العاصمة الكبيرة بصحبة كارلوس دي الكاستيلليو (Carlos del Castillo)، الملقب بالكُندي (Conde)، الذي يستقبل الوفود القادمة من الممالك الاسلامية وله راتب سنوي يقدر بثلاثة آلاف ريال.

وفي مداخل العاصمة استقبله الناس ومعهم الأسرى(الأسارى) من المسلمين وهم فرحون مسرورون معلنون بلفظ الشهادة والصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم والدعاء للسلطان المنصور إسماعيل، وصبيان النصارى يقولون مثل ما قالوا، على حد تعبيره.

وقد مر الموكب على دار الملك فرأوه واقفا في مقصورته ينظر اليهم ويحيّيهم من وراء الزجاج، وقد رافقهم الأسرى في هذه المسيرة، وقد مرّ الموكب في أزقة واسعة مفروشة بالحجارة الى ان وصلوا الى قصر الضيافة، وهي مجاورة الى قصر الملك، فأنزلوهم هناك.

وتحدث الغساني عن هذه الدور التي ينزلها السفراء؛ وذكر ان دورا أخرى للسفراء الدائمين لدول اوربا وهؤلاء يسمون الأنبسادورين(Embajadores)؛ يكونون وسائط بين دولهم وهذه الدولة فيما يعرض لبعضهم عند بعض من المخاطبات وغيرها مثل سفراء الترك، أو سفراء الموسكويين الذي جاءوا خاطبين ابنة أخت الملكة الام، المقيمة في بلاد المانيا، أراد ملك مسكوبيا تزويجها ولم يرغب أهلها بذلك، فدفعوه الى إسبانيا بحجة أنّ خالتها هي ولي أمرها.

وقد أرّخ الغساني يوم وصوله الى مدريد يوم السبت السابع عشر من شهر ربيع النبوي عام ١١٠٢هـ، وكان عليهم أن ينتظروا ١٢ يوما حتى يلاقوا الملك، وقد أعدت الحكومة لهم برنامجا سياحيا في الصباح والمساء لمشاهدة معالم مدريد ومسارحها، ورأى عروض غنائية وأريتات وماشابه. وقال: " ان الراقصين والراقصات بعد أن يرقصن كل رجل مع امرأتين وكل امرأتين مع رجل يتم الرجل فينحني لهم وتنزل الصبية الى النصف وتطوي ركبتيها وتنحني هي الاخرى لتحيتهم ". ويقول الغساني هؤلاء قد جاءوا الى هذه الدور مسرورين فرحين بهم، وهكذا كان يقضي بعض لياليه والوفد الذي معه حتى جاء اليوم الثالث عشر فذهب الى مقابلة الملك واصطحبه رئيس التشريفات أو الوكيل، كما سماه الغساني، وهو الميردم (Mayordomo)، ومعهم ايضا الكوندة السابق الذكر، وبيد الوكيل ورقة بها التعليمات بدخول القصر وطريقة مقابلة الملك الى غير ذلك.

وقد حضر المقابلة الوزير المسمى عندهم (condestable)، وكان الملك واقفا وفي عنقه سلسلة ذهبية وعلى رأسه التاج وعن يمينه طبلة من ذهب ليجعل عليها البراءة السلطانية اجلالاً وتعظيما لمرسلها، والوزير المذكور بيده أمور الداخل والخارج والنظر في أمور الدار، وقد وقفت الملكة الى جانب زوجها زمعها الضامات (las damas) وبنات الأكابر عدد كبير من الحاشية وعن يسار الملك وقف وزراء آخرون،

فاستقبلهم ببشاشة وسألهم عن السلطان وأحواله؛ وحين تحدث اليهم أزال شمريره (قبعته) من على رأسه إجلالاً وتكريماً.

ثم ناوله الوزير الغساني الكتاب المبارك السلطاني بعد تقبيله ووضعه على رأسه، فأخذه الملك وقبله ووضعه على الطبلة، وبدأ حوار بينهما حول حالة البلاد والرحلة والطريق الذي سلكوه وما لقيه من ترحاب من قبل المسئولين، فأثنى الوزير على حكام الولايات وأبدى سروره بما وجده من حفاوة الناس وإكرامهم؛ فسر الملك بذلك.

بعدها استرسل الوزير في وصف الملك واسمه وقامته وملامحه وعمره الذي يبلغ الثلاثين أو نحوها؛ ثم تحدث عن عصره والأحداث التي وقعت في أيامه وأشار الى اكتشاف بلاد من الهند، يعني أمريكا، على يد بعض رؤساء البحر من جنس اسبانيا، وعاد الى عرض تاريخ اسبانيا الحديث.

وفي مدريد حضر عيد الشعانين وعيد الفصح، وفصل فيهما، والعيد الأول هو يوم دخول المسيح بيت المقدس، ويخرج الناس وبيدهم الجريد ويطوفون الشوارع حتى يجتمع الناس في الكنيسة وبيدهم آلات الموسيقى فيغنون وينشدون، وهؤلاء هم الفريلة. وفي ذلك اليوم حضر الملك ولم تحضر زوجته وبعث اليهم يعتذر بالنيابة عنها لمرض منعها من الخروج، وكان لهم بذلك علم.

كما وصف عيد الفصح: " بعد صيامهم ٤٦ يوما ويأتي الملك بـ١٣ فقيرا يكسيهم ويغسل أرجلهم وينفق عليهم، وكذلك تفعل الملكة إذ تأتي بـ١٣ فقيرة، بمثابة حواري عيسى عليه السلام؛ وهذا الغسل هو بمثابة سُنّة وقربة فعلها المسيح بأصحابه. وفصّل الغساني في هذه القصة. ثم يروي لنا أنه القى براهب مسيحي شرقي حاوره حول هذا الموضوع وأن عيسى إنما رفع الى السماء.

وعلى أية حال يصف أيام حزنهم ويوم فرحهم اذ ينتصف النهار فيذهبون الى الكنيسة ويوقدوا الشموع بعد أن أطفئت يومين ونصف، والناس حفاة في الطريق، والنبلاء لا يستخدمون مركباتهم بل يسيرون في الطرقات راجلين؛ ثم يضربون النواقيس ويطبعون قراطيس فيها صور الأنبياء والملائكة يكتبون عليها حروفا بالكلدانية هي (الوليا) – أي هلّلوا أو افرحوا –.

أسرة آل بوربون في إسبانيا:

وأمر هام فيما يتعلق بتاريخ اسبانيا الحديث، وهو انتقال الملك من آل هبسبورغ الى آل بوربون، فلقد تحدث محمد بن عبد الوهاب الغساني عن مستقبل اسبانيا بعد كارلوس الثاني الذي لم يترك وريثا اذ تزوج ملك فرنسا ابنة فليب الرابع – (كوارطو) أخت هذا الطاغية لأبيه، فردت منه ولدا يسمى (le Dauphin) – الدولفين والمقصود هنا هو ابن لويس الرابع عشر، وامه ماريا تاريزا(Maria Teresa)، ولد سنة ١٦٦١م، أما أمه فهي من مواليد ١٦٣٨م، وقد ظهر له من المكر وا لخبث أكثر من مما لوالداه – فإذا مات هذا الطاغية كارلوس سكوندو ولم يخلف من يلي ملك اسبانيا من نسله صار ملكها لولد طاغية الفرنسيس بالميراث من قبل أمه –.

وقد صدقت تكهنات الوزير، فبعد موت كارلوس الثاني اعتلى عرش اسبانيا حفيد ملك فرنسا، الأمير فيليب دي انجو الذي عرف باسم فليب الخامس وذلك بعد حرب طاحنة تعرف بحرب الميراث.

وقد ذكر الوزير الغساني تطلعات الشعب الاسباني الى الملك الجديد الذي سيخلف ملكهم لتقاعس ملكهم ولا مبالاته بشؤون الدولة، وتقدم الفرنسيين أمام جيوشه في الحرب، وبالتالي فهم يسعون لتعليم ابنائهم اللغة الفرنسية وثقالتها وإضهار ذلك في المحافل والمحاضرات من غير مبالات بطاغيتهم ولا اكتراث.

العادات:

من العادات الواردة في فرنسا وقد تطلع أهل اسبانيا لها: أن الملك يورث من قبل النساء، فقال:" وللرجل عندهم النظر في جميع ميراثه ومتاعه وماله إن أحب أن يعطيه لأجنبي أو أجنبية ويخلّي أولاده من الميراث فلا حرج عليه في ذلك. وإذا ورّث متاعه الغير أو ورثه الغير بمصاهرة بأن يتزوج أحدٌ من له لقب الكبيرة وكانت هي التي ورثت والدها، وليس لزوجها لقب أو كان دون لقب زوجته صار هو يدعى بلقب والد الزوجة، ويحتوي على جميع ذخائره وأمتعته، وأولاد الرجل الموروث يلقبون غيره لقب والدهم. لهذا السبب ومن أجل قانون ميراث النساء على هذه الصورة صار هذا الجنس الاسبنيولي يتوقع تولية الفرنسيين عليهم".

الكنيسة الانجليزية:

ومشهد آخر أورده الغساني هو الصراع القائم بين البابا في روما وملك انجلترا من جانب، وملوك فنلندة وبلجيكا وهولندة وغيرها؛ وسبب ذلك هو قيام البابا بحبس بعض الفريلية سنوات طويلة وقد وقع بينهم مشاحنات وتنافر، لهذا انحازوا الى ملك انجلترا وصاروا يفتون له بما يرغب فيه مخالفة للبابا الأعظم ونكاية فيه؛ وكان ملك انجلترا أراد أن يتزوج امرأة ثانية، فنهاه البابا عن ذلك، ومنعه ما دامت زوجته على قيد الحياة، ولكن الملك أباح ذلك لنفسه وضرب أمر البابا بعرض الحائط بناءً على فتاوى هؤلاء الفريلية.

وقد اشتبه على الغساني أو النساخ أنه ملك فرنسا، والحادث وقعت للملك هنري الثامن الذي انشق عن الكنيسة الكاثوليكية وأسس الانجليكانية – البروتستانية.

ويعلق الغساني بقوله: " وهذا البابا المذكور لا يقدرون أهل الصليب على مخالفته في شئ قلّ أو جلّ حيث كان يحدث لهم الديانات والأحكام والأكل في أيام الصيام وغير ذلك مما هو مخالف فيه لنصارى المشرق.

وأما الملك فهو هنري الثامن ١٤٩١ – ١٣٤٧ م، والبابا هو كلمنتو السابع؛ وأما الذين ساعدوه على ذلك فهم سانتو توماس مورو، سان خوان فيشر.

لقد صور الغساني ماجرى في اوربا وما كان يتحدث فيه الناس أوانذاك.

مارستانات مدريد:

ويقيم عليها الفرايلة المنتسبون الى الفرايلي سان خوان دي ديوس (١٤٩٥-١٥٥٠)، الذين يقومون في كل موضع بأمور المرض من المعالجة والخدمة وغيرها، فصاروا كلهم يجعلون مارستانات في كنائسهم ويقومون بأمور المرضى أتم قيام، أي أن هذه المستشفيات تتبع الكنيسة؛ وفي مدريد وحدها أربعة عشر مارستاناً في غاية الكبر والنظافة والاقامة من الفراش والطعام والاشربة والمعاجين ومن يقوم بأمر المرضى، فيجعلون للنساء المريضات عجائزاً يخدمنهم ويقمن بهنّ، وللرجال رجالاً وهم في غاية التحفظ والمعالجة من غير تفريط بشئ يحتاجه المريض قليلاً أو كثيراً.

وفي كل مارستان منها مخازن عدة مشحون كل واحد منها بما هو معد له من الزيت والخل والمعاجين والاشربة وموضع الطبخ، فلقد وجدتُ به من اللحوم من لحم الضأن والدجاج والقنين والعجل ولحم الخنزير وغيره يقصد المرضى، فإذا دخل الطبيب على المريض وجس يده وعرف حالته يكتب بطاقة يدخلها للقيم على المرضى وهو يدفعها للقيمة على الطبخ، ويحضرون له ما أمر به الطبيب.

كما وجد الغساني مستودعا لألبسه المرضى حيث يدخل المريض وتستبدل ألبسته بألبسة أخرى فيزيلون له جميع ما عليه ويفعونهم، أي الثياب في البيت المعد لذلك ويكتبون عليهم بطاقة بتعريف معدة هنالك للمرضى من متاع الحبس الموقف على المارستان، ويجعلون له سريرا عليه لحفان وإزاران ووسادة؛ وكل ثمانية أيام يغسلون الثياب التي عليه ويجعلون له ثيابا اخرى، فإذا قام من مرضه ألبسوه حوائجه التي أتى بها وينصرف الى سبيله، ومن مات يكفّن من وفر المارستان ويبحث عن اهل فيدفعون لهم ثيابه التي تركها هناك.

وقد مرض بعض أعضاء الوفد في سان لوكار وأراد هؤلاء أن ينقلوه الى المستشفى ولكن رئيس البعثة الوزير الغساني رفض هذا الطلب إلا أنهم استمروا على عيادته يوميا حتى برئ من مرضه؛ وقال لهم أنهم عرضوا طلبهم بقصد إنساني لا غير. وقد علق الوزير الغساني في النهاية أن هؤلاء المنسوبين الى الفرايلة سان خوان دي ييوس هم أكثر الناس خدمة للمرضى ولهم في ذلك اعتقاد، ويود لهم الانسان باعتقادهم ذلك وحسن أخلاقهم ومسكنتهم أن لو كانوا على الطريقة المستقيمة فأنهم أحسن أهل حنسهم أخلاقا وأكثرهم مسكنة والله يهدي من يشاء الى صراط مستقيم على تعبير الوزير.

ثم يكمل عبارته الغساني ليقول: " ولكل مارستان من هذه طبيب معلوم تُعّين له دار سكناه قرب المارستان وكراؤها من الوفر وجميع مؤونة الطبيب ما يتعلق به وبحشمه من الضروريات ومعيشته كلها من الأوقاف ليكون سائر الأوقات حاضراً غير غائب ولا مشتغلا بشأن معاشه".

ولقد ورد في شهر فبراير رقاص ايطالي وروحه وأتى معه بزنة ثلاث وخمسين ربعا من الرسائل فتحصل في ذلك ثلاث عشر قنطارا وربع القنطار من الفضة، والرقاقيص جميعا تحت يده؛ يقول الغساني:

" وبسوق مدريد موضع مُعَدٌ للرسائل والبراوات – جميع براءة بالاصطلاح المغربي رسالة – الواردة من جميع البلدان والاقاليم والاقطار، فان في كل يوم من ايام الجمعة ترد رسالة بلد من البلدان فمن كان يرتجي ورود براءة يمضي الى الحوانيت المعدة لذلك وينظر هل أتاه شئ ام لا، فإذا وردت براءة يعطي عليها جعلا معلوما، وكذلك من يحب بعث رسالته الى بلاد يكتبها ويطرحها في الموضع المعلوم ولا يعطي عليها شيئا فإن الذي يستلمها هو الذي يخلص كراءها، هذا فيما قرب من البلاد ميسرة نصف شهر فما دونه من جميع البلاد.

وأما البلاد البعيدة مثل انكلترا وايطاليا وروما ونابلي وفلورنسة (فلانص) وفرنسية وغيرها من البلدان القاصية فان كراء البراءة الواردة من إحدى هذه البلدان هو وزنها من الفضة. ويتحصل في هذه الرسائل من الاموال شئ كثير.

وبمدريد شئ آخر زائد في الاخبار عن البراوات وذلك أنه اذا كان خبر من بلاد فإن فيها دارا فيها قالب الكتابة وهو على يد رجل واحد تحمل لذلك مُسكنا للطاغية معينا على رأس كل سنة، فمهما سمع بخبر أو طرقه خبر، فيجمع الاخبار ويفرغ عليه قالبا يطبع عليه آلاف القراطيس ويبيعها بأقل ثمن؛ فتجد الرجل في يده منها شئ كثير ينادي عليها ويقول: من يشتري اخبار البلاد الفلانية والعلانية. فمن أحب الاطلاع على ذلك يشتري منها قرطاسا ويسمونها الكاسيطة(gaceta) فيطلع الانسان منها على أخبار كثيرة.... الخ.

ومن الاخبار الواردة من روما مع الرقاص القادم خبر موت البابا برومة؛ وعلق محقق الكتاب أنه اسكندر الثامن الذي اعتلى السدة البطرسية سنة ١٦٨٩م وتوفي سنة ١٦٩١م، ولم يتول أحد آخر مكانه الى هذه الأيام.

ونحن مقيمون بمدينة سان لوكار ورد تولية رجل آخر منزلته، وهذه المنزلة عند عبدة الصليب منزلة كبيرة لأنه هو الذي يحدث لهم الديانات والأحكام ويشرع لهم الشرائع ويأمرهم بفعل ما أحب وينهاهم عما كره بوفق غرضه، فلا يقدرون على مخالفته ولا يسعهم إلا الامتثال له، ففي المخالفة له عنده خروج عن دينهم.

طريقة انتخاب البابا وتوليته:

يحدثنا الغساني بقوله:" هو أنه تحته، أي البابا، اثنان وسبعون راهبا من أكابر علمائهم كلهم يلقب بالكاردينال، ودرجة الكاردينال عندهم هي أحط منزلة من البابا، فإذا مات البابا دخل كل واحد من الاثنين والسبعين بيته وأغلق عليه بابه وقعد يتعبد بحيث لا يخالط أحدا ولا يتكلم مع احد وإنما يتناول الطعام الذي يقوت به نفسه، الى الرجل من الاحد والسبعين يغلب على طنه أنه يرتضيه ويختاره لثقته وأمانته وعلمه وديناته، فيكتب اسمه في قرطاس صغير ويضعه في صندوق مغلق بحيث لا يطلع عليه هو ولا غيره وكل واحد من المذكورين يكتب اسم من يختاره ويضع القرطاس فيمحله المعد له، فاذا انقضت الايام المعلومة وجدوه أكثرا تعدادا في القراطيس انتفقوا عليه وولوه تلك المنزلة بعد ان يأخذوا عليه العهود والمواثيق بالشروط المعلومة عندهم من الامانة والصدق، ويأخذ عليه ايضا ما هو عندهم معروف من العهود.

ومن عاداتهم ان لا يختار الا من نيف على الثمانين سنة، ولكنهم هذه المرة اختارو اصغر سنا، فقد زعموا انه ابن خمس وسبعين سنة ن وما زالوا يصفونه بصغر السن.

ومن عاداتهم ان لا يختاروا الا رجل من أهل ايطاليا، وقد حصل خطأ الجأهم الى هذا القرار أنهم اختاروا شخصا كان من اصل فرنسي واصل بجمع الاموال وارسالها الى بلاده، فقرروا ان لا يأتي البابا من أصل اسبانيولي او فرنسي.

ولكن هذه المرة وقع اختيارهم على رجل من نابلي، ولكن هذه المدينة خاضعة في الوقت الحاضر الى اسبانيا، وهذا البابا الجديد هو من عمالة الاسبنيول، وهو الذي يفرض عليهم الصيام ويمنعهم من أكل اللحوم يوم الجمعة ويوم السبت ويحدث لهم برأيه ما يستحسنه ويمنع اهل الصليب ان يتزوج احد قريبته او بنت عمه او عمته او ابنة خالته او خاله الا اذا اخذ له اذن من عنده ولا يستطيع احد فعل ذلك الا من كانت له جاه، او مال او سلطة، ويأن لمن وقعت بينه وبين قريبته علاقة غير شرعية فحملت، فهذا لا يحتاج الى وصول الى البابا.

الاسكوريال:

وسبب بناءها هو ان فليب سكوندو حينما كان محاصرا مدينة فرنسية، وكان أمامها كنيسة وراهبها يسمى لونثو ريال، فنصب المدافع أمامها ودكها، فنذر ان يبنى كنيسة أعظم منها فهدمها وأصاب المدينة.

وحينما رجع بنى الكنسية في سفح الجبل الفاصل بين قشتالة الجديدة وقشتاله القديمة، وهي على بعد احد وعشرين ميلا (٤٠ كم من مدينة مدريد)، وبناء هذه الكنيسة وما اشتملت عليه في دار الطاغية كلها من الحجارة الصلبة. وهذه المدينة (سان لورنثو) فيها من المدارس الدينية لمختلف الطلاب الواردين اليها، وهذا الاسكوريال كما يقول الغساني هو في غاية الضخامة والعلو وارتفاع السمك في الجو وله من الناحية الغربية صورة من حجارة زعموا انها صورة الراهب لورينصو الريال، والباب الذي عن يمينها ويسارها لدارين كبيرتين للطلبة الفرايلية وعليهم علامتان زرقاء وحمراء توضع علي كتفهم بقدر ما قرآه من علمهم وفنونهم، ويأتون اليها من جميع نواحي مدريد، وقراءتهم الفلسفة واللهوت وما شابه ذلك، كما يقرأون الحساب

والهندسة بلسان اللاتين، واللاتين عندهم بمثابة علم النحو عند العرب. وعلى الباب الكبير من التصاوير والمنحوتات الشئ الكثير وقد وصف الغساني بإسهاب ما رآه من نقوش ورسوم للأنبياء والقديسين.

وهؤلاء الطلاب في داخل هذه المدارس يستخدمون آلة موسيقية آثناء اناشيدهم يسمونها الأربة (Harpe,Arpe)، ويسمون آلة للطرب تعرف الانكيطارة (la guitarra)، وهي أصغر من العود الذي عندنا.

وعدد المدارس في الاسكوريال أربعة عشر مدرسة، وكل مدرسة تشتمل على عديد من الغرف فوقها تستخدم من قبل الطلبة، وفي هذه المدارس سقاية لكل واحدة منها؛ ويقابل هذه المدارس باب كبير هي باب الدار التي يسكنها الطاغية في الصيف حيث يأتي لمدة شهر واحد فقط، وبجوار الدار البستان الكبير يأخذ فيها الملك راحته، يتنزه ويصطاد.

وفي داخل الكنسية توجد خزائن الكتب، وقد جمعت من بلاد مختلفة وفيها علومهم وأديانهم والذخائر التي هي موقوفة على الكنسية من عهد بانيها، ولا يقدر أحد على التصرف فيها إلا بالزيادة عليها؛ والى هذه الخزانة كانوا نقلوا خزائن كتب المسلمين من قرطبة واشبيلية وغيرها، وزعموا انها احترقت بالنار جميعا فيما قبل الآن في عشرة اعوام.

وهذا الاسكوريال عندهم هو من الامور التي يعدونها في بلادهم من الامور الهائلة اذ ليس عندهم كنيسة اخرى على شكلها من بناءاتهم أعظم منها.

وقال:"وفي هذا الاسكوريال دفن خمسة طواغي ونساؤهم في ذلك الموضع ".

وقد قارن الغساني هذا الاسكوريال بمساجد المسلمين في طليطلة واشبيلية وقرطبة، وقال:"قد ذكرنا ذلك فيما يتعلق بمسجد قرطبة، أما طليطلة واشبيلية في محلها اذ كان عند رجوعنا من مدينة مدريد.

والملاحظ هنا أن الغساني والمكناسي والغزال، دوّن ذكر لمكتبة مولاي زيدان، وهو أمر ملفت للنظر، فهل كانوا يتفاوضون عليها، ولهذا لم يرغبوا بذكر احتواء الاسكوريال على صناديقها!

وكان الملك زيدان قد ورث عن والده المنصور الذهبي مكتبة قديمة جدا جمع فيها ذخائر الشرق والغرب، واهتمام مولاي زيدان لا يقل عن ولع والده بالكتب وزادها ايضا؛ لكن الحال لا تبق على ماهو عليه فثار عليه احد اقربائه فهرب وترك كل شئ وراءه، فلما فكر ان يستعيد بعض ما تركه لم يفكر الا بالكتب، فشحنها في صناديق الى اسفي لتشحن في سفينة كانت ملكيتها لاحد الفرنسيين، فأمر أن ينقلها الى احد مراسي سوس حيث كان هو وانصاره وعصبة زيدان هناك؛ وانتظر صاحب السفينة أن يدفع له حق الشحنة فلما طال عليه الامر هرب بسفينته عرض البحر فتعرض له قرصان اسباني وطارده للاستيلاء على الصناديق، واستولى في النهاية على المركب الفرنسي واخذ هذه الصناديق، فلما فتحت وجدوها كتبا، ففكر القرصان ان يهديها الى فليب الثاني لأنه كان منهمكا ببناء الدير فوضعها ضمن محتويات المكتبة، ولا يعرف بالضبط كم كانت مجموعة مولاي زيدان – ولكنها تقدر بين ٢٠٠٠ الى ٤٠٠٠ كتاب على اختلاف الروايات – وهي ما زالت موجودة ليومنا هذا.

وقد وقعت عدة حرائق في هذه المكتبة وذهب بعضها نتيجة هذا الاهمال أو نتيجة عمل مقصود.

ويفيدنا الغزال بهذا الصدد انه شاهد مجموعة من الاسرى المسلمين يقدر عددهم بمئتي مسلم بين مدريد والاسكوريال، وقد كاثوا ثلاث مائة فذهب بعضهم شهيدا أثناء هربهم وبعضهم مات من الحزن على أهله، وقد طال بهم المقام وليس من يفتديهم، وهؤلاء كانوا بقايا المحاربين الذين اسروا أثناء معركة الجزائر.

لكن المكناسي يذكر في رحلته انه استطاع ان يخلص عددا من الموريسكيين ويأتي بهم الى مغرب ليعيشوا مع اهلهم، وقد خصصت لهم دور للسكن وتكلف معيشتهم.

الموريسكيون:

يؤكد الغساني على وجود المروريسكيين في المدن التي مر به وكأنه يضع يدنا على مواضع الجالية الاندلسية المسلمة التي يتواجد فيها هؤلاء المسلمون الاسارى، ويرسم لنا خارطة يضع عليها اشارات حمراء ليخبرنا ان العوائل المسلمة تتواجد في هذه المناطق، وهذا يعني انه كان يعرف مسبقا ان تواجد هذه العوائل في هذه المدن يسبقى مدة طويلة وليس بالامكان تحريرهم بسهولة، وعلى من يأتي لاحقا ان يعرف مكانهم او على الاقل ان يكون علي علم بمن بقي منهم، لانه حيثما ذهب كانت السلطة تأتي بهؤلاء الاسرى ليحييوا هؤلاء الضيوف او الموفودين الدبلوماسيين المغاربة، وهو نوع من التكريم. وكانت هذه النقطة مبادرة حسنة اضافة الى انها معلومة جيدة للجنة تفقد الحقائق عن الاسرى ان صح التعبير.

وكان من غريب ما شاهده الوزير الغساني في مدينة أطريرة قال:"ومدينة اطريرة هذه هي مدينة بين الصغر والكبر وجل اهلها من بقايا الاندلس الغالب عليهم الحسن رجالا ونساءً، ولقد شاهدنا ابنتين، بنت حاكم البلد، والاخرى بنت القاضي في غاية من الحسن والجمال والكمال، لم تر عيني في جميع ما رأيت من بلاد اسبانيا على سعتها أجمل منهما، وهما من بنات الاندلس، ومن دم ملك غرناطة الاخير المعروف عندهم بالري شكو (el rey chico).

ولقد اخبرني بمدينة مدريد رجل يسمى ضون ألونصو هذا هو رجل حسن الاخلاق حسن الشباب له قوة وشجاعة ن معروف عن النصارى، معدود من فرسنهم وشجعانهم، قبطانا على جماعة من الخيل؛ ومع هذا فهو مائل الى من يلقاه من اهل الاسلام، ويذكر نسبه ويعجبه ما سمعه من الحديث عن الاسلام واهله، ولقد حدثني عن امه انه حيث حملت به اشتهت اكل الكسكوس، فقال لها زوجها لعل هذا الحمل الذي في بطنك من صنف المسلمين، يدعبها اذ كانوا لا ينفرون عن نسبهم لعلمهم به.

ولقينا بمدينة قالص من الاسارى رجالا ونساءً وصبيانا وهم يفرحون ويعلنون بالشهادة ويصلون على النبي صلى الله عليه وسلم ويدعون بالنصر لسيدنا المنصور بالله، فذكرناهم ووعدناهم بالخير وان المنصور غير تاركهم".

"ومن مدينة قرطبة الى مدينة تسمى الكاربي – الغرب – وهي مدينة صغيرة على شفر الوادي، وبهذا الوادي دواليب ونواعير تصعد الماء من الوادي الى البساتين تحت المدينة واهلها اهل فلاحة وحراثة، وهم الى البداوة أميل، وعلى هذا الوادي من جانبيه من المداشر والقرى مالا عدد له.

ومن مدينة الكاربي هذه الى مدينة تسمى اندوخر واحد وعشرون ميلا وهي مدينة قديمة فيها أثر الحضارة، وهي على ضفة الوادي الكبير ايضا، وعلى هذا الوادي بقرب المدينة قنطرة من عهد الاسلام، وبفحص هذه المدينة من الزياتين والغروس والبساتين وارض الحراثة ملا يحصى، واهل حراثة وفلاحة.

وفي مدينة اندوخار كان يعيض بقي بني سراج. يقول عن مدينة اندوخار:" والغالب على عمارها انهم من بقايا الاندلس وجلهم من اولاد السراج الذي كانوا تنصروا على عهد السلطان ابي الحسن آخر ملوك غرناطة وذلك فيما يزعمونه النصارى.

وينقلون في تواريخهم ان بعض اولاد ابن زكريا الغرناطيين بغرناطة كان وشي الى الملك بأحد أولاد السراج وذكر عنه ان له كلاما مع زوجة الملك ومخالطة، فحنق الملك على اولاد السراج الذين معه بغرناطة فقتل منهم جماعة اعيان، وكان اولاد السراج في ذلك العهد هم اقوى جيش المسلمين وبلادهم اندوخر

بيدهم باقية بعد تغلب الكفرة على قرطبة واحوازها يحاربون عليها ويذبون عنها، فحين بلغهم خبر من قتل من ساعتهم وقصدوا طاعية الوقت فتنصروا على يده وخرجوا من عنده قاصدين غرناطة فأغاروا عليها، وحضورا بعد ذلك مع الطاغة في حروب غرناطة واحوازها، وجل هؤلاء المتنصرة الذين بأندوخر يعد من اكابر اهل البلد، غير انه لا يعد عند النصارى مثل مالهم من الكبيرة التي يتوارثها النصارى خلفا عن سلف مثل الدوكي او الكندي وشبههما، واكثر ما لهم من هؤلاء المتنصرة ان يحمل الصليب على كتب يرقمه في ثوبه، فتلك هي علامة الاكابر منهم.

والخطط التي يتولونها بقايا هذا الجنس المذكور هي الكتابة وحكومة البلدان والشرطة وغيرها مما ليست له وجاهة كبيرة، وولاية شفيعة مثل التصرف في المحال او الولاية للاقاليم الكبيرة والمدن القواعد مثل اشبيلية وما شاكلها".

ويؤكد الغزال الصورة ذاتها التي رسمها لنا الوزير الغساني ليقول:" واهلها اهل حضارة وقد اخذوا نصيبهم من الحسن ". واخبرنا ان الكثير منهم من بقية الاندلس ولا يستبعد ذلك لان اخلاقهم ليست كأخلاق الروم، وفي ميلهم للاسلام ومحبتهم. وهناك قصبة للمسلمين رحمهم الله. ومن جملة فرحهم بنا واكرامهم لنا وتعظيمهم ان هيئوا فرجة بالمحارق(fuegos artificiales) فيها زيادة على ما شاهدناه من قبل، وحشو كل محرقة بعدة محارق، وقد طلبوا منا المقام عندهم ليتداركوا ما فاتهم من الاكرام، فجازيناهم خيرا واعتذرنا لهم وسافرنا ليلا".

طليطلة:

وخرج الوفد من مدريد في اليوم الاول من رمضان المبارك، ورافقهم جماعة من اتباع الملك لزيارة طليطلة ومشاهدة آثارها الاسلامية ومسجدها الجامع فباتوا بقرية تسمى وشقة، وكانت من حواضر الاندلس، وخرج منها علماء معروفون، وهي دار علم ونباهة، لكنها اصبحت قرية متبدية على حد قوله، وفيها من الآثار والبناء الاسلامي بعض أثر مثل الباب الذي كان يدخل اليها وبينها وبين طليطلة ٢١ ميلا.

ثم يأتي على ذكر طليطلة والوادي المار بها ويسمى طاخو(el Tajo)، ويمر ايضا بمدينة آرانخويث المنتزه المار الذكر.

وعن اسوارها العالية وحيطانها وازقتها يتحدث الغساني الينا فيصفها انها باقية من ايام المسلمين واثرها اثر حضاري، غير ان ازقتها ضيقة جدا ودورا لم تتبدل منذ العصر الاسلامي، وقد شاهد النقوش العربية المكتوبة في السقف والحيطان؛ ومسجدها الجامع من عجائب الدنيا، وقد غير النصارى بعض ملامح المسجد الكبير من جوانبه زيادة في الوسط بشبابيك من نحاس اصفر وفيها من تصاويرهم وصلبانهم وآلة الموسيقى المسماة عندهم اوركان التي يضربون بها وقت صلواتهم مع الكتب التي يقرؤنها شئ كثير. وابواب مسجد طليطلة في غاية الاتقان.

ثم تحدث عما موجود في هذا المسجد من الذخائر والتحف، ثم عن منارة المسجد وما احدث فيها من تغير؛ وفي طليطلة اثر القصبة التي كان يسكنها ملوك المسلمين، وقد احدث فيها التغيير.

ثم ان المؤلف يورد بعض الحوادث التاريخية القديمة ويحاول ان يأتي بالروايات المختلفة حول هذه الواقعة او تلك خاصة فيما يتعلق باجتياز طارق بن زيد البحر وافتتاح المدن الاندلسية الواحدة تلو الاخرى، وما وجده من خزائن ملوك القوط حتى وصوله الى طليطلة.

كما يتناول عبور موسى بن نصير حينما سمع بتمكن طارق من بلاد الاندلس فقرر العزم على دخول هذه الارض؛ لكنه لم يسلك الطريق نفسها بل حاول بدءاً ان يختار لفنسه طريقا آخر غير الذي سلكه مخدومه، فعبر من سبتة ومر بقرى ومدن حتى وصل الى اشبيلية عبر قلعة زعواق ومنها صار الى لبلة (Niebla) ثم الى باجة (beja) واكشونبة (Osconoba)، وانتهى المطاف به الى طليطلة حتى التقى بطارق.

وكان خروجه من مدينة تونس سنة ثلاث وتسعين، وقد أشار المؤلف الى عدة الجند الذين كانوا مع موسى في العبور بـ١٨٠٠٠ رجل من قريش والعرب وسائرالناس، وكان من كبار التابعين الداخلين مع موسى علي بن رباح اللخمي، وحنش بن عبد الله الصنعاني (صنعاء الشام) ، والى أولهم تنسب المدينة المعروفة بقلعة رباح(Calatraba)؛ وأما الثاني فقد بنى عدة جوامع في أربيرة وغيرها، ثم استقر به المقام في سرقسطة وبنى بها مسجدا جامعى وبه دفن. ثم تحول هذا المسجد الى كاتدرائية المدينة الى يومنا هذا.

ورواية اخرى اوردها المؤلف انه دفن عند بابا اليهود بقرب المدينة وقبره مشهور، كما اكد على ان حنش كان مع علي بن أبي طالب، وحيوة بن رجاء وغيرهم، وقد سار موسى باتجاه مخالف حتى وصل الى مدينة لقنت(Alicante).

مسجد الرايات:

قال محمد بن مُزين:"وجدت في خزانة باشبيلية سنة احدى وسبعين واربع مائة، أيام الراضي بن المعتمد سفرا صغيرا من تأليف محمد بن موسى الرازي سماه بكتاب الرايات ذكر فيه دخول الامير موسى بن نصير وكم راية دخلت الاندلس معه من قريش والعرب فعدها نيفا وعشرين راية منها رايتان لموسى بن نصير عقد له احدهما امير المؤمنين عبد الملك على افريقية، والاخرى عقدها امير المؤمنين الوليد بن عبد الملك على افريقية أيضا، وما يفتحه وراءها الى المغرب، وراية ثالثة لابنه عبد العزيز الداخل معه؛ وسائر الرايات لمن دخل معه من قريش ومن قواد العرب ووجوه العمال، وذكر فيه سائر البيوتات ممن دخل دون راية.

وقيل ان اجتماعهم لهذا المشهد الكرمي كان في الموضع الذي فيه مسجد الرايات في الجزيرة الخضراء في ذلك اليوم، وبها سمّى الرازي كتابه بـ **كتاب الرايات**.

وهذه الرواية ينقلها عن عبد الملك بن حبيب في كتابه **مختصر التاريخ**؛ ونجد ذلك في النص الذي نشره العلامة الاسباني جاينجوس لكتاب حولية الرازي المسمى:

La cronica del Moro Raziz الذي نشره في مدريد سنة ١٨٥٢، ولكن الغربي في الرواية ان اجتماع موسى كان في الجزيرة الخضراء، وهي تقابل طنجة، والمؤلف يورد الرواية الثانية عن مكان عبور موسى ثم جواز سبتة!!

يقول: والذي يقابل جبل الفتح من بلادنا هو جبل بليانوش ويعرف بجبل موسى، سمى بذلك باسم مدينة كانت به قديما وقد بقي بها أثر الجدران والحيطان وأشجارها باقية الى الآن تدل على مكانتها، وهي في غرب سبتة ومقدار ما بينها نحو ميلين. وفي غرب بليونوش عيون مياه عذبة تعرف قديما بعين الحياة، زعموا انها عين الحياة التي شرب منها الخضر عليه السلام.

وتنتهي الرحلة بانتهاء الحوادث التاريخية التي تم بها فتح المسلمين لجزيرة الاندلس.

المصادر:

1- Anonimo: Lazarillo de Tormes. طبعة. كَركَوريومارينيون
Pre: G.Maranon. Madrid. 1979

٢- الاكسير في فكاك الاسير. محمد بن عثمان المكناسي م/ ١٧٩٨.
تحقيق: محمد الفارسي – الرباط – ١٩٦٥,
٣- رحلة الوزير في افتكاك الأسير. محمد بن عبد الوهاب الغساني م / ١١٩١هـ.
تحقيق الفريد البستاني – طنجة – ١٩٤٠,
٤- نتيجة الاجتهاد في المهادنة والجهاد. احمد بن مهدي الغزال م/ ١١٩١هـ.
تحقيق الفريد البستاني – تطوان ١٩٤١ ط ١,
٥- نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب – احمد بن محمد المقرى م / ١٠٤١ هـ.
تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد – القاهرة ١٩٤٩.

حقوق التأليف في النشر الصحفي

بحث في النظم الصحفية

الدكتور وائل عزت رفعت

حقوق التأليف في النشر الصحفي

بحث في النظم الصحفية

الدكتور وائل عزت رفعت

١. المقدمة

لقد جاء الاهتمام العالمي بحقوق التأليف وحمايتها متزامناً مع التطورات التي شهدتها العديد من المجتمعات في عالمنا المعاصر، وكان لحالات الخلق والأبتكار للعقل الأنساني في الثقافة والعلوم والمعارف، وانتشار حركة التأليف والنشر نتيجة ذلك، الدافع الرئيس للدول لايلاء هذا الموضوع مايستحقه من اهتمام لصيانة حقوق مواطنيها فيما يبدعون ويبتكرون في المجال الفكري.. ومن هنا جاءت التسمية (اصطلاحاً) بـ (الملكية الفكرية).

أن الملكية الفكرية قد ظهرت في الفترة الواقعة بين القرنين السادس عشر والثامن عشر على مستويات ومراحل مختلفة، وكانت تهدف الى تأمين حقوق المبدعين والمخترعين الخاصة المترتبة على استخدام اعمالهم ومخترعاتهم.

وتنطبق هذه الملكية على مواضع غير مادية تتمتع قانوناً بأستقلالية ناشئة عن الوضع القانوني لـ (الداعم المادي) الذي تستند اليه. وكان لنشأة الصحافة الحديثة المنتظمة في اوربا في القرن السادس عشر وأزدياد وتائر النشر والطباعة، في الكتب والمطبوعات عموماً، مع التطورات الأقتصادية والصناعية والمتغيرات الأجتماعية، الأثر الكبير في الأهتمام بهذه الملكية وحماية حقوقها، وهذا ما دفع الى تكوين منظمات وهيئات دولية تعنى بهذا الموضوع.

وفي ضوء ما تقدم... تتأتى أهمية هذا البحث وما يتضمنه من تساؤلات عن هذه الحقوق وأحكامها وسبل حمايتها، وعلى وجه الخصوص، ما يتعلق منها بالنشر الصحفي مع ملاحظة أحكام التشريع العراقي في هذا المجال، إلاوهو (قانون حماية حق المؤلف رقم ٣ لسنة ١٩٧١).

تتضمن هذه الدراسة ثلاثة مباحث رئيسة، تناول المبحث الأول منها معنى (الحق) في اللغة والشرع والقانون كمدخل تمهيدي للموضوع، أما البحث الثاني فقد ناقش مجمل ما يحيط بحقوق التأليف والملكية الفكرية وما ينتج عنها من اعمال ابداعية (المصنفات) وأشكال الحماية القانونية عليها، فيما كرس المبحث الثالث مضمونه لدور هذه الحقوق في مجال العمل والنشر الصفي، وهو بلا شك، جانب مهم ضمن أفاق هذه الحقوق وسعتها.

المبحث الأول

في معنى (الحق)

٢. تمهيد

قبل الخوض في تفاصيل البحث نرى ضرورة التوقف عند لفظ (الحق) وما يعنيه في اللغة والشرع والقانون، لكونه يمثل ركناً جوهرياً في سياق ومجريات البحث.

٣. في اللغة

ان لفظ (الحق) لفظ مستقر في اللغة، كثير الجريان عل الألسنة والأقلام، الحق جمع حقوق، وهو نقيض الباطل، قال تعالى (ولاتلبسوا الحق بالباطل)[١]، و(لقد حق القول على اكثرهم)[٢]، وحق الأمر يحق ويحق (بكسر الحاء وضمها) حقاً وحقوقاً وثبت [٣]. وهو في هذا يعني الثبوت والمطابقة للواقع في معناه العام.

وتحقق عنده الخبر أي صح. وحقق قوله وظنه تحقيقاً أي صدق. فالحق هو (العدل، الصدق، البين الواضح، الواجب الذي ينبغي أن يطلب، المسوغ بحسب الواقع) وإذا اضيف الحق الى المصدر كان معناه انه على أكمل وجه.

وفي اللغة الأنجليزية: الحق Right ويعني: صواب مستقيم، مصيب، قويم.. الى آخره

٤. في الشرع

الشريعة هي ما شرع الله لعباده والظاهر المستقيم من المذاهب، ويطلقها الفقهاء على الأحكام التي سنها الله سبحانه لعباده ليكونوا مؤمنين عاملين صالحين سواء أكانت متعلقة بالأفعال أم بالعقائد أم بالاخلاق، ومن الشريعة بهذا المعنى أشتق (شرع) بمعنى أنشأ وسن قواعدها [٤]

في كتابه القيم (الحق والذمة)[٥] يشير الاستاذ علي الخفيف ان (فقهاء الاسلام لم يعنوا بذكر حد أو رسم للحق، وكأنهم رأوه واضح المعنى فأسغنوا عن تعريفه) ثم يمضي مستطرداً القول ان (أستعمال الحق كثير متنوع، وإن انواعه متعددة مختلفة، فأنه يتنوع الى حق مالي وحق أدبي وحق خلقي وحق أجتماعي، وربما كان هذا هو ما دعا بعض الكتاب في علم الأصول الى بيان المراد به في هذا العلم فقالوا إن الحق (حكم يثبت). وبعد ان ينتقد هذا التعريف، يشير الى أن الحق يطلق في لسان الشرعيين على كل مصلحة أو منفعة أو فائدة (مادية أو أدبية) يختص بها مستحقها دون غيره، وأن هذا الأختصاص يجب ان يكون مقرراً شرعاً، ووفق هذا الأعتبار عرف الحق بأنه (مصلحة مستحقه شرعاً). ولتوضيح ذلك يجب ان يكون مصلحة مستحقة تتحقق بها فائدة مالية أو أدبية ولا يمكن ان يكون ضرراً، ولابد أن تكون هذه المصلحة أو الفائدة لصاحب يستحقها ويختص بها.

١ــ الآية ٤٢ – البقرة

٢ــ الآية ٧ – يس

٣ــ المنجد في اللغة والعلوم / الطبعة الثلاثون / دار المشرق. بيروت ١٩٨٨، ص ١٤٤

٤ــ د. محمد سلام مدكور / مناهج الأجتهاد في الأسلام / جامعةالكويت / الكويت ١٩٧٧، ص ٢١.

٥ــ علي الخفيف / الحق والذمة / القاهرة ١٩٤٥، ص ١٩٣.وأنظر كذلك د. القطب محمد القطب طبلية / الأسلام وحقوق الأنسان – دراسة مقارنة / الطبعة الاولى، القاهرة ١٩٧٦، ص ٩.

٥. في القانون

أن فكرة الحق هي من اكثر المواضيع التي يحتدم بشأنها الجدل الفقهي، فالأستاذان عبد الرزاق السنهوري وأحمد حشمت يران (انه لايمكن تصور وجود قواعد قانونية إلا اذا كان هناك مجتمع يدخل افراده في روابط، كما انه لا يمكن ان توجد الروابط، وهي تتمثل في شكل حقوق وواجبات، وتحترم إلا اذا وجد القانون لينظمها وليقوم على حمايتها من كل اعتداء يقع عليها[٦]. ورغم ان الغالبية العظمى من الفقهاء لا تنكر وجود فكرة الحق، إلا أنهم لم يتفقوا على اتجاه واحد في تعريفها، وان الأختلاف في تعريف فكرة الحق يتأتى من اختلاف وجهات النظر في شأن طبيعة الحق، وقد حددت هذه الطبيعة استناداً الى زوايا مختلفة مثل صاحب الحق، وموضوعه، والغرض منه او كليهما معا[٧]. فيما ذهب الاستاذ السنهوري في تعريف بكونه (مصلحة مادية أو أدبية يحميها القانون)[٨].

ولعل أوضح تعريف للحق يحيط بماهيته هو الذي فضله الدكتور عبد الله مصطفى والذي يقضي بأن الحق هو وضع شرعي يجعل للشخص الأختصاص بمنفعه مادية او معنوية[٩].

٦. عناصر الحق

في ضوء ماتقدم يتبين ان للحق ثلاثة عناصر هي الشخص والموضوع، والمصدر، وهذا ما سنوضحه على النحو الآتي:

١. الشخص

الشخص عنصر أساس في الحق لأنه صاحبه، ولابد لكل حق من صاحب.

أن الشخص من الناحية القانونية لا يعني (الأنسان) تحديداً، لان مفهوم (الشخصية القانونية) أوسع من مفهوم (الأنسان).

أن (الشخص) بالمعنى القانوني ينقسم الى نوعين: (الشخص الطبيعي) و(الشخص المعنوي)[١٠]. والشخص الطبيعي هو الأنسان الذي يعتبره القانون قابلاً للتمتع بالشخصية القانونية، أي يكون له (مركزاً قانونياً) أو (أهلية قانونية) وهذه الشخصية للأنسان تبدأ بتمام الولادة حياً وتنتهي بوفاته. أما الشخص المعنوي، فهو أية مجموعة من الأموال او الأفراد التي يعترف لها القانون بقدرة التمتع بالحقوق وتحمل

٦ــ د. عبد الرزاق السنهوري – د. أحمد حشمت أبو ستيت / أصول القانون أو المدخل لدراسة القانون، القاهرة ١٩٤٩، ص٢١٣.

٧ــ د. رياض القيسي / علم أصول القانون / بيت الحكمة، بغداد ٢٠٠٢، ص٣٣٧.

٨ــ د. عبد الرزاق السنهوري – د. أحمد حشمت أبو ستيت / مصدر سابق، ص٢١٣.

٩ــ د. عبد الله مصطفى / علم أصول القانون / بغداد ١٩٩٦، ص١٩٧. وانظر كذلك: د. القطب محمد القطب طبلية / الأسلام وحقوق الأنسان / مصدر سابق، ص٧٤.

١٠ــ نصت المادة (٤٧) من القانون المدني العراقي رقم (٤٠) لسنة ١٩٥١ الآتي:
(الاشخاص المعنوية هي:
أ. الدولة. ب. الأدارات والمنشآت العامة التي يمنحها القانون شخصية معنوية مستقلة عن شخصية الدولة بالشروط التي يحددها. جـ. المحافظات والبلديات والقرى التي يمنحها القانون شخصية بالشروط التي يحددها. د. الطوائف الدينية التي يمنحها القانون شخصية معنوية بالشروط التي يحددها. هـ. الأوقاف. و. الشركات التجارية والمدنية إلا ما استثني بنص في القانون. ز. الجمعيات المؤسسة وفقاً للأحكام المقررة في القانون. ح. كل مجموعة من الأشخاص والأموال يمنحها القانون شخصية معنوية). وقد تعددت التسميات في الأنظمة القانونية المختلفة مثل (الأعتباري، القانوني، القضائي، الأدبي، الأفتراضي).

الألتزامات، أو بعبارة أخرى التي يمنحها القانون مركزاً قانونياً أو شخصيه قانونية مستقلة[١١]. وتنتهي الشخصية القانونية للشخص المعنوي لعدة أسباب، فأذا حققت الشخصية المعنوية هدفها كما لوكانت قد تأسست لفترة معينة كالجمعية التي ئوسس لأغراض انسانية كالأغاثة، وقد تنتهي لعجزها عن تحقيق اهدافها لأسباب مالية أو غير مالية، أو تكون نهايتها بأنقضاء المدة التي حددتها لممارسة نشاطها كالشركة التي تؤسس لأنجاز عمل، أو تتم تصفيتها لأسباب عديدة[١٢].

٢. موضوع الحق

موضوع الحق، أو محله، هو الشئ، والمقصود بالشئ هو كل ما لا يعد شخصاً ويكون له كيان ذاتي منفصل على الأنسان، سواء كان مادياً يدرك بالحس أو معنوياً لا يدرك إلا بالتصور مثل المصنفات الفكرية والأختراعات والعلامات والأسماء التجارية.

٣. مصدر الحق

الأصل ان القانون مصدر لجميع الحقوق، وقد يكون مصدراً مباشراً لها أو مصدراً غير مباشر. فالقانون هو الذي يكسب الوقائع والأعمال والأحداث معنى ومدلولاً قانونياً.

وتتمثل مصادر الحق في مصدرين رئيسين هما: الواقعة القانونية وكذلك التصرف القانوني.

والواقعة القانونية هي كل عمل مادي أو اختياري، يرتب القانون عليه اثراً قانونياً مثل انشاء حق أو نقله أو تغييره أو زواله دون إعتبار لوجود الأرادة.

اما التصرف القانوني فهو إظهار الأرادة التي يقصد بها انشاء الحقوق أو تغيير نطاقها أو القضاء عليها على نحو يحترمه القانون ويقره، وبهذا يتميز التصرف القانوني بأرادة الشخص الموجهة لغرض معين من جهة، وبتسليم القانون بها من جهة أخرى[١٣].

المبحث الثاني

حقوق التأليف

٧. تمهيد

تعد مجرد الفكرة العامة او الأفكار التي تراود المؤلف عند الشروع بمؤلفه، بمثابة المادة الأولية في الموضوع الذي يبغيه، وتمثل هذه الخطوة المرحلة الأولى من مراحل عملية الخلق الذهني ومعاناتها حتى تتكامل لها عناصر الوجود، والقانون لايمنح الأفكار المجرده أيه حماية، وذلك لأن، الأفكار المجردة هي ملك الجميع ولا يمكن لأحد أن يدعي لنفسه فكرة معينة ما لم يترجمها الى عمل مادي ملموس وبأسلوب مبتكر مقرون به، وعند ذاك فقط تخضع تلك الأعمال للحماية القانونية.

١١ــ د. رياض القيسي / علم أصول القانون / مصدر سابق، ص٣٤٣.

١٢ــ د. جعفر الفضلي – د. منذر عبد الحسين الفضل / المدخل للعلوم القانونية / جامعة الموصل –كلية القانون والسياسة، الموصل ١٩٨٧، ص ١٨٩ – ١٩٥.

١٣ــ للمزيد أنظر:

د. حسن كيره / المدخل الى القانون / الأسكندرية ١٩٧١، ص٥١٣.

د. رياض القيسي / علم أصول القانون / مصدر سابق ٣٤٣ – ٣٤٥.

وقد أكد الاعلان العالمي لحقوق الانسان الصادر عن الأمم المتحدة في ١٠ كانون الأول ١٩٤٨ على هذه الحقوق، اذ نص في المادة (٢٧ – الفقرة ٢) على أن (لكل فرد الحق في حماية المصالح الأدبية والمادية المترتبة على انتاجه العلمي أو الأدبي أو الفني)[١٤].

٨. مادة الحماية (المصنف)

يسمي المشرع العراقي العمل المؤلف بأشكاله المختلفة والمتمتع بالحماية وفق أحكام القانون بـ (المصنف)[١٥].

يحدد (قانون حماية حق المؤلف رقم ٣ لسنة ١٩٧١)[١٦] العراقي المصنفات المحمية، والتي يكون مظهر التعبير عنها بالكتابة أو الصوت أو التصوير أوالحركة وكما اوضحت المادة (٢) منه على:

١. المصنفات المكتوبة.
٢. المصنفات التي تلقى شفوياً كالمحاضرات والدروس والخطب والمواعظ.
٣. المصنفات الداخلة في فنون الرسم والتصوير بالخطوط أو بالألوان أو الحفر أو النحت أو العمارة.
٤. المصنفات المسرحية والمسرحيات الموسيقية.
٥. المصنفات التي تؤدى بحركات أو خطوات فنية وتكون معدة مادياً للأخراج.
٦. المصنفات الموسيقية سواء اقترنت بألفاظ أم لم تقترن بها.
٧. المصنفات الفوتغرافية والسينمائية.
٨. المصنفات المعدة للاذاعة والتلفزيون.
٩. الخرائط والمخططات والمجسمات العلمية.
١٠. التلاوة العلنية للقرآن الكريم.

ولكي تتمتع هذه المصنفات بالحماية المطلوبة، عليها أن تتميز بطابع الأبتكار، إلا ان القانون لم يوضح المعايير أو الأسس التي يعتمدها في حكمه على المصنف، كونه مبتكراً أو غير مبتكر، ولكنه منح الحماية لمن يقوم بتعريف المصنف أو ترجمته أو مراجعته أو بتحويله من لون من ألوان الآداب والفنون والعلوم الى لون آخر، أو من قام بتلخيصه أو بتحويره أو بتعديله أو بشرحه أو بالتعليق عليه أو فهرسته بأي صورة تظهره في شكل جديد مع عدم الأخلال بحقوق مؤلف المصنف الأصلي. على ان حقوق مؤلف المصنف الفوتغرافي لا يترتب عليها منع الغير من التقاط صور جديدة للشئ المصور ولو أخذت هذه الصورة الجديدة من ذات المكان وفي ذات الظروف التي أخذت فيها الصورة الأولى (المادة ٤).

من جانب آخر، فأن القانون العراقي قد استثنى بعض المصنفات من مبدأ الحماية وقد اجملتها المادة (٦) وهي:

١. المصنفات التي تضم مصنفات عدة كمختارات الشعر والنثر والموسيقى.
٢. مجموعات المصنفات التي آلت الى الملك العام.

١٤ــ أنظر نص الاعلان العالمي لحقوق الأنسان في:
جريدة الصباح / العدد ١١ الصادر بتأريخ ٢٠٠٣/٦/٢٥، بغداد، ص٢.

١٥ــ معناه في اللغة هو: مصدر لفعل (صنف) وصنف الشئ صيره اصنافاً لتمييزه عن بعض، وقد أستخدم (اصطلاحاً) للتعبير والدلالة عن كل إنتاج أو إبداع ذهني، وضمن هذا المعنى تستخدمه التشريعات العربية الخاصة بحقوق التأليف، منها: قانون حماية حق المؤلف المصري رقم ٣٥٤ لسنة ١٩٥٤.

١٦ــ انظر نص القانون في: جريدة الوقائع العراقية / العدد١٩٥٧ الصادر بتأريخ ٢١ / ١ / ١٩٧١ بغداد.

٣. مجموعات الوثائق الرسمية كنصوص القوانين والأنظمة والأتفاقات الدولية والأحكام القضائية.
٤. ان سبب هذا الأستثناء يعود لطبيعة هذه المصنفات كونها مكرسة للصالح العام وفي متناول الجميع.

٩. موضوع الحماية (المؤلف)

أن المؤلف في نظر القانون العراقي، هو الشخصية الذي ينشر المصنف منسوباً اليه سواء كان بذكر أسمه على المصنف أو بأية طريقه أخرى، الا اذا قام الدليل على عكس ذلك، ويسري هذا الحكم على الاسم المستعار بشرط إلا يقوم ادنى شك في حقيقة شخصية المؤلف (١٣ / ف ٢). وهذا يعني ان حصول عملية النشر هي العنصر الأساس في اضفاء الصفة القانونية على المؤلف وبالتالي تتمتع حقوقه بالحماية، ومع الأيمان بصواب هذا المبدأ في ضرورة التعبير عن الأنتاج الذهني للفرد بوسائل التعبير المتنوعة لغرض اكتسابه الشرعية في توجهه نحو الجمهور، إلا ان الباحث يرى أن التعريف اعلاه يتصف بـ (العمومية) في محاولته تحديد الشخصية القانونية للمؤلف، فالموضوعية تقضي ان عناصر مهمة من المفروض ان تكون موجودة عند المؤلف ومعبراً عنها في النظرة القانونية اليه، ومنها على سبيل المثال، الاحساس الأصيل في التعبير ثم القدرة على الخلق والأبداع.

فضلاً عن ذلك، يجدر القول ان تعبير (الناشر) لا يعني بالضرورة ان يكون هو المؤلف، فغالباً ما يحصل ان المطبوع مؤلفاً من قبل شخص واحد أو عدة أشخاص، بينما الجهة القائمة على نشره تكون جهة أخرى كدار نشر أو مؤسسة أو حتى شخص آخر، وكذا الحال في الحقوق بينهما.

يصنف القانون المؤلفين الى التصنيف الآتي:

١ – المؤلف المنفرد:

ويقصد به المؤلف الذي يقوم وحده بعملية التاليف وتمتعة بالحماية القانونية دون مشاركة شخص آخر فيها، مثل كاتب الرواية او الشاعر او الناقد او الباحث في مختلف مجالات المعرفة، وضمن هذا السياق ينظر القانون الى المترجم او المحور او الملخص لاغراض تمتعهم بالحماية، اذ تشير الماده (٤) من القانون انه يتمتع بالحماية من قام بتعريب المصنف او ترجمته او شرحه باي صورة يظهر في شكل جديد مع عدم الاخلال بحقوق مؤلف المصنف الاصلي.

٢ – المؤلف المشارك:

ويعني قيام اكثر من شخص واحد في تاليف المصنف، الذي يحوي مجهودهم الفكري، وهؤلاء بموجب القانون يكونون على نوعين:

النوع الاول: المؤلفون المشاركون الذين لا يمكن فصل كل منهم في العمل المشترك، وفيهم اوضحت الماده (٢٥) من القانون انه اذا اشترك عدة اشخاص في تاليف مصنف بحيث لا يمكن فصل كل منهم في العمل المشترك يعدون جميعا اصحاب المصنف بالتساوي فيما بينهم، اي ان عمل مؤلف هو جزء لا يتجزأ من عمل جميع المؤلفين المشاركين، الذين يعدون جميعا اصحاب المصنف ولهم مباشرة الحقوق المترتبة على ذلك.

النوع الثاني: المؤلفون المشاركون الذين يمكن فصل كل منهم في العمل المشترك، وتشير المادة (٢٦) فيهم بانهم اذا اشترك عدة اشخاص في تاليف مصنف بحيث يمكن فصل دور كل منهم في العمل المشترك، كان لكل منهم الحق في الانتفاع بالجزء الذي ساهم به.

٣- مؤلفو المصنف الجماعي:

ويقصد بهم قيام عدد من الاشخاص بعملية التاليف بتوجيه من شخص طبيعي او معنوي بدون ان تكون لهم حقوق الحماية، التى تقتصر على الشخص الموجه، ومثال ذلك قيام مؤسسة او شركة او جهة ما بتكليف عدد من المؤلفين باعداد مصنف، كان يكون كتاباً او بحثاً او فلماً او برنامجاً فنياً، وينشر للرأي العام منسوباً لها، وطبقاً لذلك، وكما أوضحته المادة (٢٧) يعد الشخص الطبيعي أو المعنوي الذي وجه ونظم ابتكار المصنف مؤلفاً ويكون له وحده مباشرة حقوق المؤلف.

٤- المؤلفون في المصنف الفني:

تتطلب هذه الأعمال مجهوداً كبيراً وأشراك مجموعة من الأشخاص في عملية الأنتاج، ولذلك اسبغ القانون صفة (الشريك) في التأليف على بعض العاملين في المصنف فضلاً عن كاتب النص الأصلي، وكما جاء في المادة (٣١) يعد شريكاً في تأليف المصنف السينمائي أو المصنف المعد للاذاعة أو التلفزيون كل من:

أ- مؤلف السيناريو أو صاحب الفكرة المكتوبة للبرنامج.

ب- من قام بتحرير المصنف الأدبي الموجود بشكل يجعله ملائماً.

ج- مؤلف الحوار.

د- واضع الموسيقى اذا قام بوضعها خصيصاً لهذا الغرض.

هـ- المخرج اذا بسط رقابة فعليه وقام بعمل ايجابي من الناحية الفكرية لتحقيق المصنف.

وبناء على ذلك، فأن المشرع قد استبعد عن المذكورين عناصر مهمة في العملية الأنتاجية كالممثلين والمصورين ولأهميه دورهم في العمل المنتج، فالأفضل شمولهم بالنص اعلاه تثميناً لجهودهم ولما يضفونه من ابداع على المصنف، وخاصة الممثلين الاساسيين في الفلم السينمائي والعمل التلفزيوني أو البرنامج الاذاعي.

اما المنتجون فقد عدهم القانون ناشرين للمصنف السينمائي أو الاذاعي او التلفزيوني وتمتعهم بحقوق الناشر استناداً لحكم المادة (٣٤).

وضمن هذا الاعتبار ايضاً، خص القانون الفنان (المؤدي) بحمايته انطلاقاً من دورة في إضفاء اللمسات والعوامل الأيجابية لأنجاح المصنف، وذلك فيما يقدمه من أساليب الأداء والأبداع، وعليه نصت المادة (٥) على انه (يتمتع المؤدي بالحماية ويعتبر مؤدياً كل من ينفذ أو ينقل الى الجمهور عملاً فنياً من وضع غيره سواء كان هذا الأداء بالغناء أو العزف او الايقاع او الألقاء او التصوير أو الرسم او الحركات او الخطوات او بايه طريقه اخرى مع عدم الاخلال بحقوق مولف المصنف الاصلي).

١٠. تحديد حقوق التأليف

تنصب هذه الحقوق على النتاج الذهني للمؤلف كحصيلة وثمره لجهده الأبداعي المنسوب اليه منذ ولادته وبأي شكل تعبيري كان، ولكن لا بد أن نتساءل اولاً عن ما هية هذه الحقوق وطبيعتها ؟ وبأختصار شديد نقول، ان حقوق الأبتكار، تعد من الحقوق المستحدثه في دائرة القانون، فقد برزت اهميتها نتيجة تطور العلم والأداب والفنون وتطور وسائل نقلها الى الجمهور، لذلك فان الفقه لم يستقر

على رأي واحد في تحديد طبيعة هذه الحقوق، وقد اسهم في هذا الأختلاف تباين النزعات الفكريه وظهور المذاهب التي نظرت الى طبيعة حق المؤلف نظرات متباينه تاثرت بظروف المجتمع ومنطق النزعة[١٧].

ومن ابرز تلك المذاهب مذهبا (وحدة حق المولف) و(ثنائية حق المؤلف) فالأول يشير الى ان طبيعة هذا الحق هي واحده سواء في جانبها المعنوي او المالي، اما المذهب الثاني ويسمى ايضاً بـ (أزدواجية حق المؤلف) فهو يقوم على الأعتقاد بانه يضم نوعين من الحقوق يستقل أحدهما عن الأخر تماماً هما الحق المعنوي والحق المالي، فالحق المعنوي يتعلق بشخص المؤلف لانه نتاج فكره وابداعه ويظهر جلياً في ابوته لأفكاره، بينما حق المؤلف المالي ينحصر في الأفادة المالية من نتاجه وهو منفصل عن شخص المؤلف، ويظهر إلى عالم الوجود مجسداً على ذلك، وقد لاقى هذا الأتجاه نجاحاً في الفكر القانوني المعاصر بالشكل الذي حدا بالبعض الى القول بأن الفقه المعاصر في مجموعه قد اتجه الى تكييف ذلك الحق بأنه نوع خاص ذو طبيعة مزدوجة تجمع بين حقين مختلفين هما الحق المعنوي والحق المالي)[١٨].

اما نظرة المشرع العراقي الى هذه الحقوق، فهي تقوم على ان حق المؤلف هو (مال معنوي) يرد على شي غير مادي، استناداً الى (الماده ٧٠ / الفقره ١) من القانون المدني العراقي رقم ٤٠ لسنة ١٩٥١ التي نصت بوضوح ان (الأموال المعنوية هي التي ترد على شئ غير مادي كحقوق المؤلف والمخترع والفنان). فالحق هنا، هو حق معنوي، غير ان المشرع المذكور نحى منحاً آخر في تعامله مع هذه الحقوق عند تشريعه قانون حق المؤلف، موضوع البحث، اذ عدها طبيعة ثنائية تحوي حقين معنوي ومالي وكما عبرت عن ذلك المادة (٧) من القانون الصادر سنة ١٩٧١ اذ نصت على ان (للمؤلف وحده حق تقرير نشر مصنفه وفي تعيين طريقه هذا النشر، وله ايضاً الحق في الانتفاع من مصنفه باية طريقة مشروعة يختارها، ولا يجوز لغيره مباشرة هذا الحق دون اذن سابق منه او ممن يؤول اليه هنا الحق).

وبناء على ما تقدم، يمكن تبيان هذه الحقوق من خلال المحورين التاليين:

١١. الحقوق المعنوية او الأدبية

وهي حقوق لصيقة بشخصية المؤلف لا يجوز التنازل عنها أو التصرف فيها، فهي حق كل انسان في أن يفكر ويبتكر وينتج، وأن يعبر هذا الأنتاج الذهني عن التكوين الشخصي للمؤلف، وبظهور ذلك الأنتاج الى عالم الوجود يبدأ سريان هذه الحقوق، والتي تضم:

أ- حق تقرير النشر

ويأتي في مقدمة هذه الحقوق، وذلك لكونه ركيزة للحقوق الأخرى، وهذا الحق يتمتع به المؤلف وحده، فهو الذي يقرر نشر أنتاجه الذهني ومكان وطريقة هذا النشر، استناداً للمادة (٧) انفاً، اما في حالة وفاة المؤلف قبل نشر انتاجه فعند ذاك ينتقل هذا الحق الى ورثته بمقتضى المادة (١٨) من القانون.

الى ورثته بمقتضى المادة (١٨) من القانون.

ب- حق نسبة المصنف الى مؤلفه ورفع الأعتداء عنه ان حق المؤلف هذا، يعني حقه في التصريح بأن المصنف الظاهر للوجود هو من انتاجه وخلقه وحاملاً اسمه أو أسماً مستعاراً له.

١٧ــ د. سهيل حسين الفتلاوي / حقوق المؤلف المعنوية في القانون العراقي / بغداد ١٩٧٨، ص ١٩.

١٨ــ فاضل عباس / التكيف القانوني لحق المؤلف / مجلة القضاء – العدوان ٣ – ٤، بغداد ١٩٨٨، ص ٦٠ – ٦١

ج- حق تعديل المصنف

ان المؤلف وحده وبعد نشر مصنفه، قد يجد نفسه مضطراً الى مراجعته واجراء بعض التعديلات عليه، سواء كانت بسيطه أو جوهرية، وبما يلائم وواقع التغيير في القيم والأفكار والأتجاهات.

١٢. الحقوق المالية

أن الحق المالي هو الحق الثاني للمؤلف على انتاجه الذهني، ويعبر هذا الحق عن الصلة المالية القائمة بين المؤلف صاحب الأبتكار وبين مصنفه، وهو الأثر العلمي أو الأدبي أو الفني، ذلك ان من العدل اعطاء كل صاحب خلق ذهنه فرصة الأفادة مالياً من هذا الحق عن طريق تمكينه من الأستثمار بثمار فكره عند عرضها على الجمهور في صورة احتكار استغلال انتاجه بما يعود عليه بالمنفعة أو الربح المالي[١٩].

ويتميز هذا الحق بسمتين مهمين هما:

١. انه حق مانع

اي ان قيام هذا الحق مناط بالمؤف وحده في استغلال مصنفه وبالطريقة التي يختارها وتتفق وطبيعة المصنف ومنع الأخرين من أستعمال هذا الحق مادام لن يصدر منه اذن فيه، وبعد وفاة المؤلف يحق لورثته مباشرة جميع الحقوق الماليه التي كان مورثهم يتمتع بها، وذلك بمقتضى الماده (١٩) التي اوضحت أن (لورثة المؤلف وحدهم الحق في مباشرة حقوق الانتفاع المالي).

٢. أنه حق مؤقت (مدة الحماية):

اي انه يتسم بطابع التوقيت وانتهاؤه بموعد محدد، وقد حدد القانون العراقي مده التمتع بحماية هذا القانون بخمس وعشرين سنة، وقد أوضحت ذلك بشكل مفصل الماده (٢٠) حيث نصت على (مع عدم الأخلال بحكم المادة التاسعة من هذا القانون تنقضي حقوق الأنتفاع المالي المنصوص عليها في المادة السابعة والثامنة والعاشرة منه بمضي خمس وعشرين سنة على وفاة المؤلف على أن لاتقل مدة الحماية في مجموعها على خمسين سنة من تأريخ نشر المصنف، على انه بالنسبة للمصنفات الفوتغرافية والسينمائية التي يقتصر فيها على مجرد نقل المناظر نقلاً آلياً تنقضي هذه الحقوق بمضي خمس سنوات تبدأ من تاريخ وفاة اخر من بقى حياً من المشتركين، فأذا كان صاحب الحق شخصاً معنوياً عاماً أو خاصاً أنقضت حقوق الأنتفاع المالي بمضي ثلاثين سنه من تاريخ أول نشر للمصنف).

من خلال ما تقدم، يبدو جلياً أن هذه الحقوق تتركز في الأمور التاليه:

- حق المؤلف في الأنتفاع من مصنفه في ان يطبعه ويذيعه ويخرجه وان يجيز ذلك للغير.
- حق اعادة الطبع لمرات متتالية
- حق ترجمة المصنف ونشره بلغة اخرى.
- حق المؤلف في أن يجيز عرض مصنفه التمثيلي او الموسيقي علناً او نقله الى الجمهور بأية واسطة كانت.
- حق المؤلف في الأنتفاع من اعماله المكرسه للبرامج الأذاعية والتلفزيونية والجوانب الأخرى كالأغاني والتسجيلات على الأسطوانات والأشرطه وغيرها.

١٩ــ د. حسن كيره / المدخل الى القانون / مصدر سابق، ص٤٧٣.

- حق الأنتفاع من النشر في الصحافه (جرائد، مجلات، دوريات مختلفة)

١٣. حماية حقوق التأليف

تشكل الحمايه القانونيه للحقوق، سالفه الذكر، أهم الدعائم الأساسيه لقيامها وديمومتها في سبيل الحفاظ على حركة الابداع والخلق الذهني وخدمة الثقافة الوطنية، وهذه الأخيرة لا تنمو وتزدهر إلا اذا وجد المبدعون في مجالاتها المختلفة.

كفل التشريع العراقي للمؤلف الوسائل اللازمة لحماية حقوقه من اي اعتدأء، ويتولى القضاء ممثلاً بـ(محاكم البداءه) في العراق النظر في الدعاوى الناشئه عن مخالفه احكام قانون حماية حق المؤلف وقت أتخذت هذه الحماية شكلين رئيسين هما:

١. الحماية المدنية

التي تتركز في الجزء المدني (التعويض) للمؤلف نتيجة عن الضرر الذي يصيبه، وكمبدأ عام أجاز القانون المدني العراقي لسنة ١٩٥١ التعويض عن الضرر الادبي ضمن المسؤولية عن الأعمال الشخصية، حيث نص في (الفقرة ١ من المادة ٢٠٥) على انه (يتناول حق التعويض الضرر الأدبي وكذلك فكل تعد على الغير في حريته او في عرضه او في شرفه او في سمعته او في مركزه الأجتماعي او في أعتباره المالي يجعل المعتدي مسؤولاً عن التعويض).

وعلى ذلك الأتجاه جاء قانون حماية حق المؤلف لسنة ١٩٧١ الذي اكد الحق في التعويض وفق ما ورد في الماده (٤٤) منه، حيث اوضحت أن لكل مؤلف وقع الأعتداء على حق من حقوقه المبينة في القانون الحق في التعويض المناسب. إلا أن القانون لم يوضح مقدار ذلك التعويض، وترك تحديده للمحكمة المختصة التي تتولى تقديره في ضوء ظروف القضية.

٢. الوسيلة الجزائية

تمثل عملية انتهاك حقوق التاليف، وبشتى اشكالها وصورها انتهاكاً متعمداً للقيم والأعتبارات الأخلاقية والحضارية في التعمل الأنساني مع قضايا الفكر والمعرفة، ويعد (تقليد) المصنف من اهم الأفعال الجرمية ضمن هذا المجال، وقد عد المشرع العراقي ارتكاب هذا الفعل جريمة يعاقب عليها القانون، ورغم أن قانون حق المؤلف، لم يعرف هذه الجريمة بشكل دقيق مكتفياً في تحديد الأفعال المحرمه فيها، إلا أن قانون العقوبات العراقي لسنة ١٩٦٩، قد عدها من جرائم التزوير[٢٠].

وعلى ضوء ذلك جاء حكم المادة (٤٥) من قانون حماية حق المؤلف، والتي حددت الافعال المكونه لجريمة التقليد وهي:

– من اعتدى على حقوق المؤلف المنصوص عليها في المواد (٥، ٧، ٨، ٩، ١٠)[٢١] وهذا يعني أن المشرع العراقي قد اعتبر كافة الحقوق المشار اليها انفاً تقع ضمن هذا المجال، وبغية حمايتها فقدعد اي

٢٠ــ عرفت المادة ٢٨٦ من قانون العقوبات العراقي المرقم ١١١ لسنة ١٩٦٩ التزوير بأنه (تغيير الحقيقة بقصد الغش في سند أو وثيقة أو أي محرر آخر بأحدى الطرق المادية او المعنوية التي يبنيها القانون تغييراً من شأنه احداث ضرر بالمصلحة العامة او بشخص من الأشخاص).

٢١ــ المادة (٥) تتعلق بالمؤدي الذي ينقل الى الجمهور عملاً فنياً، والمادة (٧) تتعلق بحق المؤلف في تقرير نشر مصنفه وفي الأنتفاع منه، والمادة (٨) تتعلق بحق المؤلف في الأنتفاع من مصنفه في ان يطبعه ويذيعه ويخرجه، والمادة (٩) تنص على: تنتهي حماية حق المؤلف او المترجم في ترجمة مصنفه الى اللغة العربية اذا لم يباشر هذا الحق بنفسه او بواسطة غيره في مدى ثلاث سنوات من تأريخ اول نشر للمصنف وتجوز ترجمة

مساس فيها او اعتداء عليها وبموجب منطوق هذا الحكم فعلاً جرميأ يتحمل مرتكبه المسؤولية القانونيه ازاء صاحب الحق الشرعي وهو المؤلف.

– من باع او عرض للبيع مصنفاً مقلداً

– من ادخل الى العراق دون اذن المؤلف، او من يقوم مقامه، مصنفات منشورة في الخارج وتشملها الحماية التي يفرضها القانون.

– من قلد في العراق مصنفات منشوره في الخارج او باع هذه المصنفات او صدرها او تولى شحنها الى الخارج.

١٤. الأتفاقيات الدولية والأقليمية الخاصة بحقوق التأليف

١. اتفاقية بيرن

تعود تسمية هذه الاتفاقية إلى مدينة (بيرن) السويسرية التي وقعت فيها بتاريخ ٩ ايلول ١٨٨٦ من قبل مجموعة من الدول، وقد أصبحت نافذة في العام التالي، اذ دخلت حيز التنفيذ بتاريخ ٥ تشرين الأول ١٨٨٧، ومن الدول الموقعة على هذه الاتفاقية:اسبانيا،النرويج،المانيا،بلجيكا، اليابان،ايطاليا،بريطانيا ويتجاوز عددها حاليا (٨٠)دولة، وتشكل هذه الدول اتحادا فيما بينها في هذا المجال هو (اتحاد بيرن)الذي يعرف رسميا بـ (الاتحاد الدولي لحماية الاعمال الادبية والفنية)[٢٢].

لقد استهدفت هذه الاتفاقية تشكيل الأسس التي تعتمد عليها حقوق التأليف بين الأعضاء الموقعين عليها، ومن ثم الأنتقال لتصبح قوانين عالمية، كمال ان احدى الفرضيات الأساسيه للأتفاقيه والتي ما زالت قائمة حتى الان، هي مواصلة الاعمال الهادفة الى توسيع مجال حماية الحقوق وايجاد افضل القواعد القانونيه لها.

تتمتع بحماية هذه الأتفاقية الاعمال الأدبية، العلمية والفنية، وتشمل الكتب والنشرات وغيرها من المطبوعات، الاعمال الدرامية، المؤلفات الموسيقية والرسومات، المنحوتات، الاعمال المترجمة، الاعمال الأدبية، المخططات الهندسية، الخرائط الجغرافية،التصميمات.

٢. الأتفاقية العامة لحقوق التأليف

تحت أشراف منظمة الامم المتحده للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) عقد في جنيف مؤتمر عالمي حول حقوق التأليف وبمشاركة (٥١) دولة وتمخض عن عقد اتفاقية جديدة في مجال هذه الحقوق، وذلك في ٦ ايلول ١٩٥٢ ودخلت حيز التنفيذ بعد ثلاث سنوات من توقيعها،واصبحت تعرف بـ(الاتفاقية العامة) وانضمت اليها اكثر من (٨٠) دولة ومن ضمنها العراق وذلك في عام ١٩٧٨[٢٣].

ان الدافع الاساس لقيام هذه الاتفاقية هو ايجاد عوامل مشتركة في هذا المجال بين الدول الموقعة عليها، فضلاً عن تجاوز الصعوبات الناجمه عن اتفاقية بيرن، وبالتالي امكانية الوصول لنظام عالمي لحماية حقوق

المصنفات الى اللغة العربية بعد مرور سنة من تأريخ طلب التصريح بترجمتها من المؤلف أو من آل اليه حق الترجمة دون قيامه بها، اما المادة (١٠) فتتعلق بحق المؤلف في أن ينسب اليه مصنفه وفي ان يدفع الأعتداء عنه.

٢٢_ للمزيد انظر:

Andrzej Wisniewski, Umowa Wydawnicza, Poland 1979, p.46 -.

٢٣_ جريدة الجمهورية/ العدد ٦٨٠٣ في ١٩٨٨/٥/١، بغداد، ص ٣

التأليف يلائم جميع البلدان تنص عليه اتفاقية عالمية، يضاف الى النظم الدولية النافذة ودون المساس بها، من شأنه ان يكفل احترام حقوق الفرد ويشجع على تنمية الأداب والعلوم والفنون وحمايتها.

٣. قانون تونس لحقوق المؤلف

بدعوة من الحكومه التونسية وباعانة منظمة (اليونسكو) ومنظمة الاتفاقية العامة لحقوق التأليف، اجتمعت في تونس لجنة الخبراء الدوليين المكلفه باعداد قانون نموذجي لحقوق التأليف تستعين به البلدان النامية وذلك في ٢ اذار ١٩٧٦ وتمخض الاجتماع عن التوصل لأقرار مشروع (قانون تونس لحقوق المؤلف) وفي نظرة سريعة على هذه اللائحه نرى ان الاعمال المتمتعه بحق الحماية هي ذاتها المحددة في الاتفاقيتين الدوليتين انفاً.

٤. الأتفاقية العربية لحماية حقوق التأليف

تم التوصل الى هذه الأتفاقية والتوقيع عليها في المؤتمر الثالث لوزراء الثقافة العرب المنعقد في بغداد عام ١٩٨١ [٢٤] بهدف إيجاد نظام عربي موحد لحماية حقوق المؤلف يلائم الاوضاع الثقافية في البلدان العربية دون المساس بالاتفاقيات الدولية النافذة، ومن المبادئ العامة التي أكدت عليها هذه الاتفاقية أهمية الفولكلور الوطني وعده ملكاً عاماً لكل من الدول الاعضاء، التي ابتكر في حدود سيادتها، والعمل على حمايته بكل السبل والوسائل القانونية وتمارس السلطة الوطنية المختصة صلاحيات المؤلف بالنسبة للمصنفات الفولكلورية في مواجهة التشويه أو التحوير أو الأستغلال التجاري، وقد تم التأكيد على هذا الوضوع في اجتماع هذه المنظمة المنعقد في دولة الامارات العربية المتحدة / ابو ظبي في ٢٥/ مايس /٢٠٠٢ ضمن المحاور الرئيسة للأجتماع التي تناولت ايضاً حق المؤلف في الأنترنت وحق المؤلف في الفضائيات العربية[٢٥].

المبحث الثالث

حقوق التاليف في النشر الصحفي

١٥. تمهيد

تعتبر حماية حق النشر في الصحف من الموضوعات غير المحسومة والمثيرة للجدل، ويقوم بعض الناشرين بأتخاذ اجراءات حق النشر على كل طبعة من طبعات الصحيفة بشكل روتيني، وذلك في الصحافة العربية والأجنبية على وجه الخصوص، ويستخدم البعض الأخر النشر كوسيلة لترويج الصحيفة وجذب القراء بأعتبار الصحيفة تقدم مواداً ذات قيمة، كما ان هناك صحف عديده لا تتخذ أية اجراءات بخصوص حق النشر، وما نعنيه هنا بـ(الأجراءات) كل ما يتعلق بحقوق التأليف لمن يكرسون كتاباتهم ونشاطهم الأبداعي للنشر الصحفي سواء كانوا كتاباً أم صحفيين.

٢٤ــ عبد الجبار داوود البصري /المؤلف والقانون/منشورات وزارة الثقافة والاعلام، بغداد ١٩٨٣، ص ٦١.

٢٥ــ للمزيد انظر: عبد الجبار داود البصري / حق الحقن / جريدة الجمهورية – العدد ١٠٨٧٥ في ٣ / ٧ / ٢٠٠٢، بغداد، ص٨.

ان القانون العراقي (قانون حماية حق المؤلف رقم ٣ لسنة ١٩٧١) وكما هو الحال في العديد من القوانين المماثله في البلدان الأخرى لم يتناول هذا الموضوع بشكل واضح ودقيق، فيما أولت (تشريعات بعض الدول عناية خاصة بالنص على الجرائد وتنظيم حماية ما لما تنشره مثل القانون الأيطالي لعام ١٩٤١ وكذلك القانون الأرجنتيني الصادر عام ١٩٣٣)[٢٦]. فيما شهدت الولايات المتحدة الأمركية سلسلة من قوانين النشر اعتباراً من عام ١٧٩٠ حتى صدور آخر قانون عام ١٩٨٤ الذي يشمل برامج الكومبيوتر ومعداته)[٢٧].

١٦. النشر الصحفي

ان التشريع العراقي لم يشر الى الصحافة في أحكام النص الذي أورده في المادة الثانية من قانون حق المؤلف المشار اليه أنفاً عند تحديده للمصنفات المكتوبة الخاضعة للحماية، واستناداً لمفهوم ذلك النص، يمكن الأستفادة ضمناً بوصف الصحف من المصنفات المكتوبة.

والصحيفة تختلف عن أي كتاب أو مطبوع آخر، فهي نتاج جهود مختلفه يشترك فيها اشخاص قد لا تظهر أسماؤهم، ويقوم فيها الناشر بمهمة التوجيه وربط موضوعاتها المختلفه وأعادة تنظيمها وأدخال تعديلات على ما يقدم اليه للنشر فيها سواء بالحذف أو التعديل أو ألاضافة، ويتولى أخراجها في شكل فني مناسب، ثم ان موضوعاتها تتنوع من موضوعات سياسية الى اجتماعية أو أدبية أو فنية أو رياضية، وهي مزيج من المعلومات والاخبار والاراء والتعليقات، وبعض عناصرها قد يكون بالكتابة كما قد يكون بالصورة أو الرسم، كما أن بعض ما ينشر في الصحيفة قد يكون ترجمة أو نقلاً عن مصنفات أخرى، أن كل ذلك يأتي نتيجة جهود مختلفة من المحررين والفنيين والعاملين الاخرين في الصحيفة، أو من المساهمين في الكتابة من خارجها، وقد لا تظهر في الصحيفة اسماء الكثيرين من هولاء.

فالصحيفة وفقاً لذلك هي مصنف جماعي طبقاً لما نصت عليه المادة (٢٧) من التشريع العراقي، وكذا الحال في التشريع المصري[٢٨]، وكذلك التشريع البولوني[٢٩]، وبهذا يكون الناشر (صاحب الصحيفة) سواء كان شخصاً طبيعياً أم معنوياً، هو صاحب حقوق التأليف على الصحيفة كوحدة متكاملة، وله الحق في مباشرة تلك الحقوق وفق هذا الاعتبار.

ولما كانت الصحيفة مصنفاً بالمفهوم المذكور، فأن الصحفي المساهم بالكتابة فيها يعد بدوره مؤلفاً ضمن دائرة عمله، مع الاخذ بعين الأعتبار التباين في طبيعة الوضع العام لحالة الصحفي العامل في صحيفة مالقاء أجر معين من جهة، وبين المؤلف الاعتيادي عندما يخلق أو يبتكر كتاباً من جهة أخرى، فموجب عقد العمل أو شروط ومتطلبات العمل الوظيفي يتنازل الصحفي عن استغلال ما يكتبه وينشره في الصحيفة، العامل فيها لقاء ما يتقاضاه من مرتب، ولكن هذا لايعني ان يفقد هذا الصحفي ما يقدمه

٢٦_ أ.د. ليلى عبد المجيد / تشريعات الاعلام في مصر – دراسة حالة مصر / العربي للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠١، ص١٥٨

٢٧_ د. حسن عماد مكاوي / اخلاقيات العمل الاعلامي – دراسة مقارنة/ الدار المصرية اللبنانية،القاهرة ١٩٩٣، ص ٣١٢

٢٨_ د. جمال الدين العطيفي / حرية الصحافة – وفق تشريعات جمهورية مصر العربية / القاهرة ١٩٧٤، ص ٢٧٤.

٢٩_ Bogdan Michalski, Dziennikarstwo a Prawo, Krakow 1980, p – 115

من نتاج الى الصحيفه طبيعته بوصفه من تأليفه، ومن ثم فأنه يجب ان يظل منسوباً اليه ومقروناً به ومرتبطاً بشخصه، وخاصة في المواد التي تنشر مقرونه بأسماء كاتبيها، وبعيداً عن اعتماد مبدأ (اللاأسمية) الذي يكون الرأى فيه معبراً عن أتجاه الصحيفه وليس رأياً شخصياً للكاتب أو الصحفي.

١٧. الأعمال المنشورة الخاضعه للحماية القانونية

لقد بحثت المادة (١٥) من القانون العراقي، مدار البحث، هذه الحقوق في المجال الصحفي حيث نصت (لا يجوز نقل الروايات المتسلسلة أو القصص القصيرة من المصنفات الادبيه أو الفنية أو العلمية التي ينشرها مؤلفوها في الصحف أو النشرات الدوريه إلا بأذن منهم، ويجوز للصحف أن تنقل ما ينشر في غيرها من المقالات الخاصة بالمناقشات الأقتصادية والسياسية والدينية التي تشغل الرأى العام ما دام لم يرد في الصحيفة ما يحظر النقل صراحة، وفي حالة النقل يجب ذكر المصدر بصفة واضحة، ولا تشمل الحماية المقررة في هذا القانون الأخبار اليومية والحوادث المختلفة التي لها طبيعة الأخبار العادية التي تنشرها الصحف).

يبدو واضحاً من خلال هذه المادة، أن المشرع العراقي قد صنف ثلاث مجموعات رئيسة من المواد المراد نشرها في الصحيفة والموقف القانوني أزاء حمايتها، وعلى النحو الاتي:

١. الأعمال الأدبية أو الفنية أو العلمية، التي تأخذ طابع (المصنف) كالرواية أو القصة القصيرة أو البحث العلمي، التي ينشرها مؤلفوها في الصحف أو النشرات الدورية، اذ تخضع للحماية التي يقرها القانون ولا يجوز للصحف والدوريات الأخرى أعادة نشرها مرة ثانية إلا بموافقة مؤلفيها، وان السبب في هذا يكمن في كون هذه الأعمال هي مصنفات شخصية تعبر عن معالم وأفكار مؤلفيها وابتكاراتهم.

٢. المقالات الخاصة بالمناقشات الأقتصادية والسياسية والدينية، التي اجاز القانون أعادة نشرها في صحف أخرى، وبشرط أن تستحوذ هذه المقالات على اهتمام الرأى العام وليس هناك ما يشير الى حظرها مع ضرورة ذكر المصدر المأخوذ عنه.

٣. الأخبار، يشكل الخبر في الدوريات، وخاصه في الصحافة اليومية، الركن الحيوي فيها، لذلك تجتهد تلك الصحف في البحث عن الأخبار وفي متابعتها، وعادة ما يعتمد مضمون الخبر على طبيعة الحدث وموضوعه ومحاولة الصحفي ثم الجريدة في سرعة نشره تحقيقاً لعملية السبق الصحفي، فالخبر هنا القائم على التسجيل والنقل لا يرتكز في الاساس على عوامل الأبتكار وبالتالي الحماية، فعملية النشر الصحفي تجعل الخبر مشاعاً بين الناس، وفي ترديده تنتفي الحاجة إلى حمايته، يضاف الى ذلك أهمية استمرار تدفق هذه الأخبار على الرأي العام وما تؤديه من خدمة وما تلعبه من دور في هذا المجال.

لذلك لم يسبغ القانون العراقي حمايته على الأخبار اليومية التي تتضمن متابعة وتغطية مختلف أوجه النشاط الإنساني اليومي، والرأي السائد في هذا الشأن يشير ألى استثناء هذا النوع من مواد النشر الصحفي من الحماية القانونية، فالأخبار المتداولة المتمثلة بطابع الأنباء الصحفية المحضة (لا تكون محمية كما قضت بذلك معاهدة بيرن)[٣٠]. وفضلاً عن ذلك، فأن للصحيفة واستناداً للقواعد العامة لهذه الحقوق، ان تنشر مصنفات لا تشملها الحماية.

٣٠_ Andrzej karpowicz, Autor Wydawca- Poradnik Prawa – Autorjskiego, (30) Poland – Warszawa 1987, P11.

١٨. أعمال ومواد من الأهمية شمولها بالحماية القانونية

واستكمالا لما تقدم نعرض فيما يأتي لجوانب أخرى تدخل ضمن هذا المجال، والتي نرى من الضرورة الأشارة اليها لما تلعبه من دور في عملية النشر الصحفي والأهمية في شمولها بالحماية القانونية:

١. اسم الصحيفة:

ان أسم الصحيفة هو عنوانها وفخرها وبه تتميز الصحف عن بعضها وفي أجتذاب القراء، وعادة ما يعبر هذا الأسم وخاصة في المطبوعات والدوريات المتخصصة، عن موضوعات الصحيفة واتجاهاتها، وفي ضوء ذالك وفر التشريع العراقي حماية معينة لأسم الصحيفة، ففي قانون المطبوعات رقم ٢٠٦ لسنة ١٩٦٨، أوجب عند منح الأجازة الجديدة (الترخيص) للمطبوع الدوري أن لا يكون قد اطلق على مطبوع آخر مجاز (م ٤ / ف ٣) أما قانون حماية حق المؤلف، فقد شمل عنوان المصنف، على مجه العموم، بحمايته اذا كان متميزاً بطابع ابتكاري (المادة ٣).

ان حماية القانون لأسم الصحيفه يجب ان لا تقتصر على الأسم (المجرد) فقط، وانما لمجمل عمليه تكوينه واخراجه من حيث خط الحروف وحجمها ولونها وحتى موقعها في صدر الصفحة الاولى، فمثلاً جريدة أو مجلة دائمة الصدور، لايعقل ولأعتبارات عدة، ان تغيير نوع الخط الذي تكتب به اسمها عند كل اصدار جديد، او بين وقت وآخر، بل من الأهمية ان يكون الثبات والأستقرار من السمات الدائمة لعملية اخراج هذا الاسم، ويمكن الاشارة في هذا الى جريدة (الاهرام) المصرية الصادرة في القاهرة حيث (اختارت أسمها وتكتبه بخط الثلث منذ ٩٠ سنة وأستمرت على ذلك حتى اليوم ولن تغيره، وهذا يخلق لدى القارئ نوعاً من الادمان أو العادة)[٣١].

٢. المواد الصحفية الاخرى:

وتشمل المقالات بأنواعها والزوايا الثابتة والمواضيع المترجمة وغيرها من الكتابات التي ترد الى هيئة التحرير، والمسألة الجديرة بالاهتمام هنا هي الصعوبات التي تبدو أمام تلك الهيئة في تعاملها مع مختلف هذه المواد التي ترد اليها لغرض النشر، وخاصة عند اجراء تعديلات على البعض منها تمشياً مع متتطلبات النشر، ولكن ما هي الحدود المسموح بها ازاء ذلك ؟.

ان القانون العراقي لم يبحث، على وجه التحديد هذه المسألة ضمن أحكامه، إلا أن هيئات التحرير في الصحف العراقية، واعتماداً على الاعراف والتقاليد في هذا الميدان، فانها تجري بعض التعديلات على هذه المواد، وبشكل خاص، تلك التي تفتقر الى سلامة التعبير اللغوي وضرورة وضوحه مع الفكرة العامة والمضمون الى القارئ في ضوء طبيعة الصحيفة واتجاهاتها، باستثناء ما يحظر نشره بموجب أحكام القانون كما نصة عليه لوائح المنع في قانون المطبوعات العراقي وتلك الواردة ايضاً في قانون العقوبات العراقي رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩ [٣٢].

٣١ــ عبد الغني أبو العينين / الأخراج الصحفي / منشورات الأتحاد العام للصحفيين العرب – السلسلة المهنية رقم ٨ – القاهرة، بلا تأريخ، ص ٤٣.

٣٢ــ القاعدة أن يكون الحظر المطلق استناداً لأحكام التشريع، وعلى سبيل المثال: الحظرفي القانون الفرنسي يقتصر على نشر وثائق الأجراءات في مواد الجنايات والجنح، ومثله في قانون الصحافة الالماني، وقانون الأجراءات الايطالي، وقانون العقوبات السوري والعقوبات اللبناني والعقوبات الاردني.
للمزيد انظر: د. جمال الدين العطيفي / الحماية الجنائية للخصومة من تأثير النشر / القاهرة ١٩٦٤، ص ٤٧٦-٤٩٨.

أما بصدد كتاب الأعمدة والزوايا الثابتة، فأن وضعهم ينظمه الأتفاق الذي يحصل بينهم وبين رئيس التحرير، والمتضمن الأمور الخاصة بطبيعة الزوايا وشكلها وموقعها واوقات نشرها وغير ذلك، وازاء هذا يكون للمؤلف، كاتب الزاوية، الحق في التصرف بهذه المادة ضمن الصحيفة العامل فيها، ولايجوز له نقل هذه الزاويه لنشرها في صحيفة أخرى إلا اذا كان هناك اتفاقاً مسبق بينه وبين الناشر.

٣. الصور والرسومات

في الصحافة الحديثه تحتل الصورة حيزاً مهماً في عملها الأخباري والاعلامي وفي مواكبة الأحداث وعرضها بالدقة والذوق السليم وهي بذلك تقدم خدمتها للكلمة المنشورة، وخاصة تلك الصور النابضة بالحياة والمملؤة بالحركة والمعبرة عن المضمون.

وتتوزع هذه الصور والرسومات في النشر الصحفي الى الأشكال الرئيسة الأتية[٣٣]:

أ. الصورة الخبرية

ب.صورة التحقيق الصحفي

ج. الصورة الشخصية

د. الصورة ذات الطابع الفني والجمالي

هـ. رسوم الكاريكاتير

و. صور الأعلان

وفيما يتعلق بأستخدام هذه الصور لأغراض النشر الصحفي او العرض أو التوزيع، فأن المادة (٣٦) من قانون حق المؤلف العراقي أوضحت أنه لايحق لمن قام بعمل صورة أن يعرض أو ينشر أو يوزع الصورة أو نسخاً منها دون أذن الأشخاص الذين قام بتصويرهم. مالم يتفق على غير ذلك، وهذا يعني انه يحق للصحافة، ودون أذن اصحاب الشان، أن تنشر الصور والرسومات التي تمثل ما يأتي:

- الصور الأخبارية المتعلقة بأحداث الساعة لحوادث وقعت علناً.
- صور المسؤولين في الدولة أو المكلفين بخدمة عامة.
- صور الأشخاص الذين تتصل طبيعة عملهم مع الرأي العام مثل، الفنانين، الأدباء، او الصحفيين.
- صور أخرى، قد تكون خاصة، وتأذن بنشرها السلطات الرسمية خدمة للمصلحة العامة.
- وفي كل الأحوال اعلاه يجب ان لايسئ النشر الى سمعة الشخص او مركزه الاجتماعي.

٤. الأخراج الصحفي

ان عملية الأخراج في الصحافة هي التعبير الحقيقي عن الشكل والسمات الفنية المميزة في الصحيفة، فهي تعني تصميم هيكل الصحيفة، الحرف المستعمل في طباعتها، اللون، تجزئتها الى اقسام واعمدة، التقطيع وما شابه من السمات المميزة.

وعادة ما يسهم في انجاز هذه العملية مجموعة من الفنيين في الصحيفة، يكمل بعضهم عمل البعض الأخر، أي ان جهدهم هذا يمكن ان نضعه تحت مفهوم (المصنف الجماعي) واستناداً لذلك، فأن هذا العمل يحظى بحماية القانون، إلا ان ممارسة هذا الحق يكون من قبل (الناشر) صاحب الصحيفة استناداً لما ورد في المادة (٢٧) من القانون العراقي.

٣٣ــ للمزيد أنظر: عبد الجبار محمود علي / التصوير الصفي / وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد ١٩٨٠، ص ٢٠ – ٣٥

١٩. الأيداع القانوني للمصنفات

ان التشريع العراقي قد أخذ بمبدأ (الأيداع) للصحف والدوريات وأشار الى ذلك في قانون حماية حق المؤلف، حيث أوجب على ناشري المصنفات التي تعد للنشر أن يودعوا خلال شهر من تاريخ النشر خمس نسخ من المصنف في المكتبة الوطنية، وتعبيراً عن هذا الاهتمام، فقد تم سن تشريع خاص سمي (قانون الأيداع رقم ٣٧ لسنه ١٩٧٠) الذي نظم عملية الأيداع القانوني لمختلف أنواع النشر والمطبوعات بهدف الحفاظ على التراث العلمي والأدبي والفني للعراق والعمل على تيسير كل الوسائل التي تكفل لهذا التراث سبيل التعريف به، سواء داخل القطر أو خارجه.

ان القانون اوجب على المعنيين عن نشر مصنف ما الحصول مسبقاً على (رقم الأيداع) لغرض تثبيته على غلاف المصنف، فالمؤلف أو المترجم أو المحقق أو الناشر أو صاحب المطبعة عليه الحصول على رقم الايداع لمصنفه وما في حكمه من مركز الايداع لغرض تثبيته عليه، وعلى المركز مسك سجلات بالمصنفات وما في حكمها وتكون دليلاً على اثبات حق التأليف والأنتاج، وهنأ تكمن الحكمة في أعتماد هذا المبدأ.

٢٠. الخاتمة

١. أن حقوق التأليف، هي حقوق كفلها القانون وأهتمت بها العديد من الدول منذ أمد بعيد، وكان في مقدمتها (فرنسا) التي تُعد السباقة في تحديد هذا الحقوق وتقرير حمايتها إذ بدأتها في أعقاب ثورتها الكبرى عام ١٧٩١ ويمثل القانون الفرنسي أحد اكثر نظم حقوق التأليف تطوراً في العالم. ويعتمد القانون العراقي في الكثير من نصوصه على احكام القانون الفرنسي[٣٤] إلا أن واقع حال التشريع العراقي يشير الى النقيض من ذلك والسبب ليس في القانون وأحكامه وانما لعدم الألتزام المطلوب به مع تدني مستوى الوعي بأهميته الأمر الذي سهل حالات الخرق والتجاوز على أصحاب هذه الحقوق وابداعاتهم. وفي هذا تشير جريدة الصباح (البغدادية) بعددها الصادر يوم ٢٠٠٤/١٢/٢٧ مانصه (أن قوانين الملكية الفكرية التي يعود تأريخها الى ايام الدوله العثمانية وبداية الخمسينيات من القرن الماضي اصبحت اليوم عديمة الجدوى وفاقدة الفائدة في ظل تداعيات الوضع العام، ان ما تتعرض له الملكية الفكرية في العراق اليوم تقتضي تدخلاً سريعاً لأنتشالها من مواطن الخلل)[٣٥].

٢. تنحصر وظيفة التشريع العراقي (قانون حماية حق المؤلف رقم ٣ لسنة ١٩٧١) في الأغراض التي يهدف اليها ويسعى الى تحقيقها النظام القانوني، ومن ضمن هذه الأغراض حماية المصالح الأجتماعية وتحقيق العدالة والأستقرار في المجتمع بالأضافة الى ضبط السلوك بما يضمن الحفاظ على المصالح المشروعة للأفراد وبما يحقق تقدم المجتمع وأزدهار حضارته. وانطلاقاً من هذا المفهوم تقع على عاتق الدولة وسلطاتها العامة مسؤوليه كبيرة في هذا المجال في الحفاظ على حقوق التأليف من السرقة والسطو والتحوير والقرصنة وكل الأفعال غير المشروعة التي تؤدي الى خنق روح الأبتكار والأبداع ناهيك عن اضرارها النفسية والمادية.

٣٤_ تجدر الاشارة انه حتى عام ١٩٧١ كان نافذاً في العراق التشريع العثماني وهو (قانون حق التأليف العثماني) الصادر عام ١٩١٠ الذي يمكن ان يعد من اقدم القوانين العثمانية واطولها عمراً في العراق ونظراً لتخلفه وقصوره عن ملاءمة متطلبات العصر، صدر التشريع العراقي وقد اقتبست احكامه من القانون المصري الخاص بحماية حقوق المؤلف الصادر عام ١٩٥٤ والذي بدوره استمد الأحكام من القانون الفرنسي.

٣٥_ علي كاظم جار الله / حقوق الملكية الفكرية في العراق.. الى اين / جريدة الصباح – العدد ٤٤٤ في ٢٧/ ١٢/ ٢٠٠٤، بغداد، ص ٢٠.

٣. توفير الدعم بكل السبل للرابطة الحديثة التأسيس المسماة (رابطة حماية المؤلف العراقي)[٣٦] التي تهدف الى الأهتمام بالمؤلف العراقي ورعايته وحماية وصيانة نتاجاته الذهنية والمادية وتوفير الأجواء المناسبة لأبداعاته.

٤. ضرورة اعادة النظر بحقوق التأليف في مجال النشر الصحفي وايلائها الأهمية المنشودة، وذلك لما تؤديه من دور فاعل في المجتمع، فرغم التطور الهائل في تكنولوجيا الأتصال وظهور ما بات يعرف بالصحافة الألكترونية عن طريق شبكة الأنترنت إلا انه تبقى للصحافة المطبوعة مكانتها وقراؤها ومتابعيها وكذلك كتابها.

٥. القيام بحملة وطنية وخاصة في الأوساط الثقافية والنخب الفكرية للتعريف القانوني بهذه الحقوق وما للمؤلف من الحقوق وما عليه من واجبات. والتأكيد على ضرورة المطالبة بتأمين سلامة هذه الحقوق واللجوء الى القضاء عند طرقها

المراجع العربية

١. د. القطب محمد القطب طبلية / الأسلام وحقوق الأنسان / القاهرة ١٩٧٦.
٢. المنجد في اللغة والأعلام / الطبعة الثلاثون / بيروت ١٩٨٨.
٣. د. جعفر الفضلي – د. منذر عبد الحسين الفضل / المدخل للعلوم القانونية / الموصل ١٩٨٧.
٤. د. جمال الدين العطيفي / الحماية الجنائية للخصومة من النشر / القاهرة ١٩٦٤.
٥. د. جمال الدين العطيفي / حرية الصحافة – وفق تشريعات جمهورية مصر / القاهرة ١٩٧٤.
٦. د. حسن عماد مكاوي / أخلاقيات العمل الأعلامي / القاهرة ١٩٩٣.
٧. د. حسن كيره / المدخل الى القانون / الأسكندرية ١٩٧١.
٨. د. رياض القيسي / علم أصول القانون / بغداد ٢٠٠٢.
٩. د. سهيل حسين الفتلاوي / حقوق المؤلف المعنوية في القانون العراقي / بغداد ١٩٧٨.
١٠. بد الجبار داود البصري / المؤلف والقانون م بغداد ١٩٨٣
١١. عبد الجبار داود البصري /حق الحقن / جريدة الجمهورية العدد ١٠٨٧٥، بغداد.
١٢. عبد الجبار محمد علي / التصوير الصحفي / بغداد ١٩٨٠.
١٣. د. عبد الرزاق السنهوري – د. أحمد حشمت أبو ستيت / أصول القانون أو المدخل لدراسة القانون / القاهرة ١٩٤٦.
١٤. د. عبد الله مصطفى / علم أصول القانون / بغداد ١٩٩٦.
١٥. علي الخفيف / الحق والذمة / القاهرة ١٩٤٥.
١٦. د. ليلى عبد المجيد / تشريعات الاعلام في مصر / القاهرة ٢٠٠١.
١٧. عبد الغني أبو العينين / الأخراج الصحفي / القاهرة، بلا تأريخ.
١٨. د. محمد سلام مدكور / مناهج الأجتهاد في الأسلام / الكويت ١٩٧٧.

٣٦ــ جريدة الصباح / العدد ٣٧٨ في ٥ / ٩ / ٢٠٠٤ بغداد، ص ٢١

المراجع الأجنبية

1. Andrzej Karpowicz, Autor Wydawca – Poradnik Prawa Autorjskiego, Poland 1987.
2. Andrzej Wisniewski, Umowa Wydawnicza, Poland 1979.
3. Bogdan Michalski, Dziennikarstwo a Prawo, Krakow 1980.

القوانين العراقية

١. القانون المدني العراقي رقم ٤٠ لسنة ١٩٥١.
٢. قانون المطبوعات رقم ٢٠٦ لسنة ١٩٦٨.
٣. قانون العقوبات رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩.
٤. قانون حماية حق المؤلف رقم ٣ لسنة ١٩٧١.

الفكر النقدي عند د. محمد مندور

الدكتور فاروق محمود الحبوبي

الفكر النقدي عند د. محمد مندور

الدكتور فاروق محمود الحبوبي

فهرست الموضوعات:

المقدمة
المبحث الأول –
من هو محمد مندور ؟
مؤلفاته ومترجماته
آراؤ النقدية:
ا- نقد الشعر والأدب
ب- نقد القصة
ج- نقد المسرحية
د- نقد الرواية
المبحث الثاني –
النقد التطبيقي للمسرح
(مسرحيات شوقي)
أوجه التأثر بالمذهب الكلاسيكي
الجمع بين المذاهب الكلاسيكي
الجمع بين المذاهب المختلفة في المسرح شوقي
المادة الأولية لمسرحيات شوقي

المقدمة

لابد لي وأنا أكتب بحثاً موجزاً عن ناقد أدبي حديث عنيت بدراسته واهتممت به، ألا وهو المرحوم (الدكتور محمد مندور) الذي جمع بين أصالة التراث وعمق لثقافية الغربية، وكان له دور واضح في نقل الكثير من الآراء والأفكار النقدية الغربية من الأدب الفرنسي خاصة الى الأدب العربي وضمّنها في معظم كتبه الكثيرة، وكانت له آراؤه الواضحة في كل ما نقله وحلله من نصوص أدبية، عربية كانت أم غربية.

وقد عزفت عن الجانب التاريخي في حياة مندور، وقررت أن أكتب عن منهجه النقدي من خلال مؤلفاته، ولذلك كانت هذه الوريقات دراسة نصيّة لتبيان ذلك المنهج الفنّي.

وبعد القراءة الدقيقة الفاحصة لأدبيات هذا الناقد الكبير، تبين لي منهجه التحليلي وفكره النقدي، وبهذا آليت على نفسي أن أكتب عن الفكر النقدي عند هذا الناقد، تاركاً المجال مفتوحاً للباحثين في دراسته نقدياً وتفصيلياً.

المبحث الأول

من هو محمد مندور؟

يجدر بي وأنا أروم الحديث عن الناقد الأدبي الحديث (محمد مندور) ومنهجه النقدي، ان أذكر لمحة موجزة عن حياة هذا الناقد الكبير، فالدكتور محمد مندور كان قد ولد سنة ١٩٠٧م في قرية تحمل اسم عائلته (كفر مندور) بمديرية الشرقية ـ شرقي الدلتا(١). وكان قد درس في كتاتيب القرية حتى الثامنة من عمره، انتقل بعدها الى المدرسة الابتدائية، ويقال انه تلقّى دراسته الثانوية بمدرسة (طنطا) في وسط الدلتا(٢)، حيث اتم هذه الدراسة سنة ١٩٢٥م، السنة التي افتتحت فيها أول جامعة حكومية في مصر، وكانت تضم آنذاك كليات: الآداب، الحقوق، والعلوم فقط.

وقد رشّحه لدكتور طه حسين لبعثة دراسية في باريس، وحصل منها على البكالوريوس في اللغات والآداب الكلاسيكية، مع دبلوم معهد الأصوات اللغوية، ودبلوم في الاقتصاد والتشريع المالي، وهذه سمة للطلبة المصريين أن ينوّعوا في الاختصاصات للفائدة الشخصية (١٩٣٠ ـ ١٩٣٩) ثم أكمل دراسة الدكتوراه تحت اشراف الدكتور أحمد أمين حول رسالته (النقد المنهجي عن العرب)، فعيّن الدكتور مندور مدرساً في كلية الآداب، ولكن بحوثه ودراساته ومقالاته الجريئة أثارت نوازع العقاد وسيد قطب والأب انستاس ماري الكرملي ومحمد خلف الله، وهذا ما كان قد جمعه في كتابيه ـ بعدئذ ـ (في الميزان الجديد) و(نماذج بشرية)، وعند افتتاح جامعة الاسكندرية سنة ١٩٤٣م نقل اليها.

وكان قد عمل رئيساً لتحرير بعض الصحف الخاصة بحزب الوفد المصري: (جريدة المصري)، و(جريدة الوفد المصري)، التي اغلقها اسماعيل صدقي سنة ١٩٤٦م..

وقد توفي الدكتور محمد مندور سنة ١٩٦٥م بعد حياة حافلة بالعطاء الفكري الثر والاهتمامات الادبية والنقدية التي سنأتي لتحليلها وبيان منهجه من خلالها.

ولست أدّعي أني سأكتب تحليلاً دقيقاً لتراث مندور النقدي، لأن هذا يستدعي وقتاً مناسباً ودقّة منهجية تتوافر عليها مسيرة هذا الرجل وتكوينه الثقافي وجيل الرواد الذين عاصرهم، وهذه معلومات مهمة تكاد تبصّرنا بالكثير من أفكا رمندور، وهذا ما تتوافر عليه كتب ومجلدات على اتجاهات وموضوعات مختلفة.

وقبل أن أذكر شيئاً عن منهجه، فلابد لي أن اعطي نشرة تقريبية بما كتبه هذا الناقد خلال سني حياته، وهي قائمة ببليوغرافية بمؤلفاته ومترجماته:

١ ـ النقد المنهجي عند العرب ,١٩٤٣

٢ ـ في الميزان الجديد، ,١٩٤٤

٣ ـ نماذج بشرية، ,١٩٤٤

٤ . في الأدب والنقد، ,١٩٤٩
٥ . مسرحيات شوقي، ,١٩٥٤
٦ . خليل مطران، ,١٩٥٤
٧ . ابراهيم المازني، ,١٩٥٤
٨ . ولي الدين يكن، ,١٩٥٦
٩ . اسماعيل صبري، ,١٩٥٦
١٠. جولة في العالم الاشتراكي، ,١٩٥٧
١١. الأدب ومذاهبه، ,١٩٥٧
١٢. مسرحيات عزيز اباظه، ,١٩٥٨
١٣. قضايا جديدة في أدبنا الحديث، ,١٩٥٨
١٤. الثقافة وأجهزتها، ,١٩٥٨
١٥. مسرح توفيق الحكيم، ,١٩٦١
١٦. المسرح (١٩٥٩)، ,١٩٦٣
١٧. النقد والنقاد المعاصرون، ,١٩٦٣
١٨ . الأدب وفنونه، ,١٩٦٣
١٩. في المسرح المصري المعاصر (مقالات بين ٥٨ . ١٩٦٥)، ,١٩٧١
٢٠. الكلاسيكية والأصول الفنية للدراما (د.ت).
٢١. الشعر المصري بعد شوقي، (د.ت) ٣٠ج.
٢٢. فن الشعر، (د.ت).
٢٣. المسرح النثري (د.ت).
٢٤. دفاع عن الأدب لـ(جورج ديهاميل)، (١٩٤٨) مترجم.
٢٥. من الحكيم القديم الى المواطن الحديث (مترجم)، بوجلين (١٩٤٩).
٢٦. نزوات مريان والليالي، لـ:الفرد دي موسيه، ١٩٥٩، (مترجم).
٢٧. مدام بوفاري، لـ: فلوبير، ١٩٦٠ (مترجم).
٢٨. منهج البحث في الأدب واللغة، لـ: لانسون وما يين، ١٩٦٤، (مترجم).
٢٩. في المسرح العالمي، (مترجم) (د.ت).
٣٠. تاريخ اعلان حقوق الانسان، لـ: ألبير بايين، (د.ت) (مترجم).

ومن مجمل هذه المؤلفات يمكننا أن نتبين الآراء النقدية للدكتور مندور بين الشعر والقصة والمسرح والرواية.

أ . نقد الشعر والأدب من خلال العودة للدراسات التي خصصها الدكتور مندور للشعر، نجد الكثير من الآراء النقدية، ومنها:

١ . الشعر المهموس:

قال مندور: "الهمس في الشعر ليس معناه الضعف، فالشاعر القوي هو لذي يهمس فتحسّ صوته خارجاً من أعماق نفسه في نغمات حارة، ولكنّه غير الخطابة التي تغلب على شعرنا فتفسده، إذ تبعد به عن النفس، عن الصدق، عن الدنوّ من القلوب"(٣). وقد تحدث الدكتور عن هذا الهمس في أثناء تحليله

لقصيدة (أخي) لميخائيل نعيمة، وقدّم لها بايضاح عن المهموس، معتبرا الشاعر نعيمة واخوانه بالمهجر شعراء اللغة العربية بحق، وان شعرهم هو الذي سيصيب الخلود. وذكر (ان الدعوة الى الشعر المهموس هي من بين العوامل التي ساعدت على ظهور حركة الشعر الحديث، ولقد قال بدر شاكر السياب انه بدأ يفكّر في الشعر الحديث عندما قرأ الشاعر الانجليزي اليوت وعندما اطلع على دعوة مندور الى الشعر المهموس. وعندما ظهرت حركة الشعر الحديث قال مندور: "ان هذا هو الشعر المهموس الذي كنت أدعو اليه".)(٤).

وهذا الأمر ما دعا (الدكتور كيلاني حسن سند) حين أشار الى الأدب المهموس أ، يقول عن الدكتور مندور: "ان الدكتور محمد مندور، هو أعظم ناقد عرفه النقد العربي المعاصر، وذلك لأنه يجمع ما بين القدرة العميقة على التذوّق، والاحساس بالألفاظ، ولتركيبات اللغوية، والموسيقى.."(٥).

٢ . الأدب مفارقات:

قال مندور في كتابه (في الميزان الجديد . ١٩٤٤): "من حسن حظ الأدب الذي هو أدق وأرهف وأعمق وأغنى من أن نخطط له طرقه، الأدب شيء غير دقيق بطبيعته، ومحاولة أخذه بالمعادلات جناية عليه، الأدب مفارقات، ونقد الأدب وضع مستمر للمشاكل الجزئية، فقد يكون جماله في تنكير اسم أو نظم جملة أو كبت احساس أو خلق صورة أو التأليف بين العناصر الموسيقية في اللغة)(٦).

وهنا يؤكد مندور على فنيّة الأدب، وهو يفهمه بأنه مفارقات وبأنه كالنفس البشرية، واستحالة جعل النقد أو الأدب علماً، وقد ذكر بأن وضع قوانين عامة للأدب . كما كان يرى (تين) من قوانين الزمان والمكان والبيئة . لايؤدي الغرض في تفسير ماهو دفين في روح الشاعر فليس العبرة في اتحاد الزمكان بالبيئة وانما بطريق استجابة كل نفس لهذه المؤثرات.

ثم كرر ذلك قائلاً في كتابه (في الأدب والنقد . ١٩٤٩): "ان الأدب بطبعه مفارقات، وهو فن جميل، والمفارقات ليست لها معادلات جبرية والجمال بطبعه لايقنّن له، ثم ان التفكير القاعدي في الأدب خليق بأن يقود الى التحكّم"(٧).

٣ . الغزل العذري:

وكان مندور قد تحدث عن موضوع (العرب والمذاهب الأدبية)، فقال: "ان الشعر العربي رغم طغيان التقليد عليه قد تطوّر على الأقل في خصائص صياغته تطوراً كبيرا حتى انتهى الى ذلك التصنيع اللفظي الذي أحاله عبثاً مجردا من كل قيمة انسانية حقة. بل لقد احدثت بعض قبائل العرب فنوناً شعرية قائمة على مزاج أو فلسفة انسانية خاصة وذلك مثل بني عذرة الذين نحوا في الغزل منحى انتج ما لايزال يسمى حتى اليوم بالغزل العذري)(٨). حيث كانت تقاليد الشعر الجاهلي تجعل الشاعر يستقصي الأوصاف الحسية للمحبوبة ويتغنّى بمواضع جمالها وفتنتها، في حين تطوّر هذا الشعر في الحجاز في العصر الأموي واتجه اتجاهاً روحياً.

٤ . مذهب البديع:

فقد ذكر مندور بانه "مذهب ادبي له كافة الخصائص المذهبية، اذ تناوله الادباء والنقاد بالتحليل النظري وايضاح الخصائص المميزة... وهذا المذهب هو المعروف باسم مذهب البديع الذي اعتبر أبو تمام مثلا له"(٩). وكان هذا المذهب قد ظهر في العصر العباسي، وكان خروجا على التقليد الشائع بعمود الشعر.

٥ – الشعب اسبق من النثر في الظهور:

وتحدث عن هذه المسألة قائلا: "ان الشعر كان اسبق ظهورا من النثر الادبي، والسبب في ذلك هو ماذكرنا من سهولة حفظ الشعر وتناقله حتى جاء عصر التدوين"(١٠). وهي مسألة ترتبط باولية الشعر العربي، وقد تحدث عنها النقاد قديما وحديثا باراء مختلفة ومتناقضة.

٦ – العناصر المميزة بين الشعر والنثر:

وقال: "فاذا اجتمعت للشعر الموسيقى والمضمون الشعري، واسلوب التعبير اللغوي الشعري الطابع، استطعنا ارتكازا على هذه العناصر الثلاثة ان نميز بين الشعر والنثر"(١١). فهنالك في العملية الشعرية ايقاع وتفعيلة، ومضمون شعري مع ملكات نفسية خالقة، واسلوب تعبيري لغوي شعري قادر عل نقل الايحاء الى وعي المتلقي.

٧ – النقد:

قال مندور: "النقد هو فن دراسة النصوص الادبية، والتمييز بين الاساليب المختلفة، وهو لايمكن ان يكون الا موضعيا. فهو ازاء كل لفظة يضع الاشكال ويحله. النقد وضع مستمر للمشاكل. والصعوبة هي في رؤية هذه المشاكل... والذي يضع المشاكل الادبية ليس علم الجمال ولا علم النفس ولا أي علم في الوجود، وانما هو الذوق الادبي... ان الذوق ملكة... مردها... الى اصالة الطبع: الا انها تنمو وتصقل بالمران"(١٢). فالمران المستمر هو الذي يصقل رواسب العقل الخفي.

٨ – النقد العربي:

ذكر مندور في كتابه (النقد المنهجي عند العرب): "فالنقد الادبي نشأ عربيا وظل عربيا صرفا، وذلك لان أساس كل نقد هو الذوق الشخصي تدعمه ملكة تحصل في النفس بطول ممارسة الاثار الادبية"(١٣)

وهو يحاول ان يقصي التيار النقدي الذي حاول وضع العلمية للشعر والنثر، لانه تيار اغريقي النزعة وقد تاثر به الناقد العربي قدامة بن جعفر الذي دعا الى تلك العلمية.

ولكن الدكتور مندور يفضل الارتباط بالتراث الادبي الاصيل للفكر العربي والثقافات الاخرى، ولذلك فهو قد اختار الآمدي (١٤) وعبد العزيز الجرجاني (١٥) كافضل ناقدين عربيين من القدامى.

٩ – المنهج الفقهي:

دعا مندور الى تطبيق المنهج الفقهي – فقه اللغة – على غرار ما فعل عبد القاهر الجرجاني من المتقدمين وعلماء اللسانيات من المتاخرين، فقال: "الادب فن لغوي كما قلت، فمنهجه هو المنهج الفقهي الفني كما فهمه عبد القاهر الجرجاني وطبقه في دلائل الاعجاز.."(١٦). وقال: "المنهج الذي ادعو اليه هو المنهج الفقهي – منهج فقه اللغة – وسوف نرى ذلك المنهج يبتدئ بالنظر اللغوي لينتهي الى الذوق الادبي الذي هو لاشك متحكم في كل ما يمت الى الادب بصلة."(١٧). فالذوق الادبي يتمكن من ادراك خفايا الكلمات وايحاءاتها، في حين يتمكن فقه اللغة من تحليل التراكيب ومنظوماتها..

١٠ – المنهج الايديولوجي:

لقد سيطرت على وظائف الادب والفن فلسفات جديدة في الحياة، "واهم هذه الفلسفات: الفلسفة الاشتراكية والفلسفة الوجودية اللتان نتج عنهما منهج نقدي جديد نستطيع ان نسميه بالمنهج الايديولوجي، وهو منهج يختلف عما كان يسمى في اواخر القرن الماضي بالمنهج الاعتقادي"(١٨).

ويرى مندور بان هذا المنهج يسعى "الى تبين مصادر الادب والفن من جهة، واهدافها او وظائفها من جهة اخرى عند هذا الاديب او ذاك... والنقد الايديولوجي لايكتفي بالنظر في الموضوع، بل يتجاوزه الى المضمون... وان الادب والفن قد اصبحا للحياة ولتطويرها الدائم نحو ما هو افضل واجمل واكثر اسعادا للبشر، ويرى... انه لم يعد من الممكن ان يظل الادب والفن مجرد صدى للحياة، بل يجب ان يصبحا قائدين لها"(١٩).

ب – نقد القصة:

لوعدنا الى كتاب الدكتور مندور (قضايا جديدة في أدبنا الحديث) لوجدنا فيه موضوعات عن القصة وكيف انه كان قد تبنى الدعوة الواقعية في ادب القصة ونقدها منذ ان تحول منهجه النقدي من التاثرية الى المرحلة الايديولوجية.

بدأ مندور ذلك الجزء من كتابه بفصل عنوانه (الفن القصصي وتجارب الشباب) عرض فيه تقويمه الخمسين اقصوصية التي اعطيت له من نادي القصة والتي تقدم بها بعض الشباب، وكانت ملاحظاته هي (٢٠):

١– ان الشباب فهموا الواقعية فهما ساذجا، وانها مجرد رصد وتسجيل لما يقع في حياتنا الشخصية، وهي مرحلة المراهقة بالنسبة للشباب.

٢– ان كثرتها كانت على حساب القيمة الفنية، فهي خالية من الثقافة والتجربة الواسعة.

٣– خلوها من الموضوعات التاريخية والقومية.

وذكر مندور بان الهيكل التاريخي للقصة يصبح: "تمهيد للادب الواقعي الذي نطالب به وسنظل نطالب به ادباءنا الناضجين"(٢١).

أما خطوات نقد القصة عند مندور، فهي:

١ . الاهتمام بالجانب النظري للدعوة للواقعية في النقد القصصي.

٢ . الاهتمام بتاريخ أدب القصة لغرض اكتشاف جذور الاتجاه الواقعي لدى الرواد.

٣. امكانية التخصص الدقيق في أحد عناصر هذا العمل الفني كالشخصيات، دون اللجوء الى مناقشة بقية العناصر الأخرى.

ج . نقد المسرحية:

ان كتابات مندور عن المسرح تفوق ما كتبه عن الأجناس الادبية الأخرى، فهو تارة يتناول نظرية المسرح، وأخرى تاريخه، وثالثة نقده.. وهكذا، ففي نظرية المسرح نجد كتابات مندور منتشرة في كتبه: المسرح، الأدب وفنونه، قضايا جديدة في أدبنا الحديث، الكلاسيكية والأصول الفنية للدراما، مسرحيات شوقي، مسرحيات عزيز أباظة، مسرح توفيق الحكيم.

وأما كتاباته عن تاريخ المسرح فنجدها في كتابه: المسرح النثري الذي عرض فيه مندور المحاولات المسرحية في العالم العربي منذ مارون النقاش الى محمود تيمور، مع تقديم ملخص للمسرحيات ومضامينها، كما لاحظنا تاريخ المسرح في فصل من كتابه (في الأدب والنقد) الذي خصصه لتاريخ الدراما منذ الاغريق الى العصر الحديث.

كما نجد النقد المسرحي عند مندور موزعاً في جميع كتبه هذه، ولكنه كان بارزاً في كتابه: (الأدب وفنونه) حيث خصص لفن المسرحية فصلاً كبيراً (من ص٧٥ الى ١٣٥).

وكان اهتمام مندور بالمسرح كبيرا منذ أن كان في باريس، كما كان هنالك عامل آخر هو قيام مندور بالتدريس في معهد المسرح.

وهذا الاهتمام بالمسرح دعا الدكتور محمد القصاص الذي ترجم كتاب (المسرح الديني في العصور الوسطية لـ: فرابييه وجوسار) دعا الدكتور مندور لمراجعة الكتاب(٢٢).

وفي نهاية هذا المبحث، سأقوم بتبيان آراء مندور في النقد التطبيقي لمسرح شوقي.

د– نقد الرواية:

لو عدنا الى ما كتبه مندور في كتابه (نماذج بشرية) لوجدناه يقوم بتحليل أربع عشرة شخصية روائية لأعمال عالمية معروفة، نحو: كافروس من رواية البؤساء لفكتور هيجو، هاملت من شكسبير، وبياتريس من الكوميديا الالهية لدانتي، وابراهيم الكاتب من ابراهيم عبد القادر المازني، وهي الشخصية العربية الوحيدة التي اختارها الدكتور مندور من الرواية العربية.

كما نجد النقد الروائي متمثلاً بكتاباته في كتابه (في الميزان الجديد)، ومنها: بجماليون لتوفيق الحكيم/ص١٣، كما نجد نقداً روائيا في كتاب مندور الآخر (النقد والنقاد المعاصرون) ص٣٦.٣٧.

هذا ما كان بشأن بعض سمات الفكر النقدي عند الدكتور محمد مندور الذي بدأ كتاباته في (النقد المنهجي عند العرب) بتأثير المنهج التأثيري، ثم وقع تحت تأثير المنهد التحليلي في كتاباته التحليلية اللاحقة وخاصة في كتابه (الشعر المصري بعد شوقي)، ثم تحول الى الأدلجة فوقع تحت تأثير المنهج الفكري (الايديولوجي) المتمثل بالواقعية الاشتراكية . كما مر بنا ..

المبحث الثاني

النقد التطبيقي للمسرح

من خلال القراءة النقدية لما كتبه الدكتور مندور في مجال النقد التطبيقي للمسرح الذي كتب فيه هذا الناقد أكثر مما كتب في الاجناس الادبية الاخرى، ساحاول ان ابحث في هذا المبحث تحليلاً نقدياً موجزاً لما كتبه في (مسرحيات شوقي) التي هي عبارة عن محاضرات القيت سنة ١٩٥٤م على قسم الدراسات الأدبية بمعهد الدراسات العربية العالية، بالقاهرة، علماً أن المسرحيات نفسها قد نشرت قبل هذا التاريخ في فترات. مهّد هذا الناقد لتلك المسرحيات بدراسة موجزة(٢٣) تمحورت فيما يأتي:

أ . العرب والأدب التمثيلي.

ب . التياران الشرقي والغربي في مسرح شوقي.

ج . شوقي والمادة الأولية.

د . شوقي والفن المسرحي.

فأشار الى أن العرب لم يعرفوا المسرح ولا الأدب المسرحي في أي عصر من عصورهم القديمة في المشرق أو المغرب، ورأى ان هذه الفرضية قد اجمع عليها الباحثون الجادون، الذين اختار منهم الاستاذ (ادوارد حنين) باعتباره واحدا من النقاد الذين حاولوا أن يجدوا تعليلاً لتلك الفرضية في طبيعة الشعر العربي القديم وطبيعة العقلية العربية ومنافاتها لطبيعة الأدب المسرحي، بأن الشعر العربي القديم يمتاز بخاصيتين كبيرتين هما: الخطابة والوصف الحسي الدقيق(٢٤). وقد تأثر مندور بهذا التخريج ووصفه بأنه حق وصحيح في

جملته، أما بقاء هاتين الخاصيتين غالبتين على الشعر العربي في معظم عصوره (بحكم غلبة التقليد في الأدب العربي والحرص على عمود الشعر وقوالبه المتوارثة)(٢٥).

وذكر بأن نغمة الشاعر العربي خطابية لاستثارة مشاعر قبيلته واستنفارها للغزو أو رد الاعتداء، من خلال الشعر الذي هو لغة خطابته، وجال في البوادي ببصره ينقب في جزئيات الصحراء المنبسطة أمامه.

فمندور كان يرى بأن خيال العربي القديم قاصر غير واسع ولذلك قال عنه: "ولم تلهب خياله جبال شاهقة ولاغابات.. ومن المعلوم ان الأدب التمثيلي يتطلب خيالاً واسعاً يخلق الأحداث والشخصيات ويتصور المواقف وما توحي به من حوار"(٢٦). وهو يستغرب من حالة عدم نمو الاساطير وشعر الملاحم عند العرب على الرغم من أنهم قد عرفوا الاوثان وتعدد الآلهة، وكانت لهم أيام وحروب وغزوات لم يستثمروها.

ويرى هذا الناقد بأن السبب الاساسي لعدم انتقال الأدب التمثيلي الى الأدب العربي، هو: تعارض الفلسفة الدينية عند اليونان مع الفلسفة الدينية في الاسلام(٢٧)، كما اعترف بأن الشعر العربي ضيق الأفق بسبب اقتصاره في الغالب على المدح(٢٨)، وان الله قد قيّض للأدب العربي شاعراً كبيراً الم الماماً واسعاً عميقاً بالتراث العربي فنسج على غراره أروع القصائد واتصل بالغرب لتلقي العلم في فرنسا فشاهد مسارحها، فوضع سنة ١٨٩٣، وهو لا يزال يطلب العلم أولى مسرحياته الشعرية وهي (علي بك الكبير)، للوصول الى مجالات الشعر الرحبة والطليقة ولكن دون الخروج على التقاليد المرعية والاتجاهات المتوارثة(٢٩).

وبهذا اعترف مندور بتأثر شوقي بالأدب الغربي تأثراً كبيراً من "عدة اتجاهات غربية، وأضاف اليها اتجاهات اخرى شرقية عربية"(٣٠). "ولكنه يميل الى ناحية كورني أكثر من ميله الى ناحية راسين"(٣١)، لكون كورني ينزع الى الاتجاه الاخلاقي، في حين ان راسين يميل الى الاتجاه الغرامي الجنوني في دائرته الخاصة المتميزة بتيار المسرح التصويري النفسي المصور للشهوات البشرية.

أوجه التأثر بالمذهب الكلاسيكي:

ذكر مندور اوجه تأثر شوقي بالمذهب الكلاسيكي في المسائل الآتية التي تعد أصولاً عامة:

١ ـ اختار شوقي لمآسيه موضوعات تاريخية استقاها من تاريخ مصر وتاريخ العرب وذلك على نحو ما فعل الكلاسيكيون الفرنسيون الانسانيون، متخذاً من مشاغل قومه ومقتضيات بيئته محركات لمسرحياته وفسر التاريخ على ضوء الاتجاهات الاخلاقية والروحية لما تحمله من دوافع انسانية.

٢ ـ اتخاذه الشعر أداة للتعبير في (٥) خمس من مسرحياته، على نحو ما فعل الكلاسيكيون، فمسرحياته الشعرية: علي بك الكبير، ومصرع كليوباترا، وقمبيز، ومجنون ليلى، وعنترة. في حين استخدم النثر في مسرحية واحدة: (أميرة الاندلس). بينما كتب في مسرحيته السابعة: (الست هدى) شعراً وهي الكوميديا الوحيدة التي ألفها، في حين أن "النثر بطبيعته أكثر ملاءمة للكوميديا واقرب الى الواقعية في تصوير بيئة شعبية معاصرة"(٣٢)، وكان لابد لأميرة الاندلس أن تكون شعراً لأنها مأساة تاريخية غنائية مرتبطة بمأساة المعتمد بن عباد.

٣ ان الكلاسيكية تقسم الأدب المسرحي الى تراجيديا وكوميديا أي مأساة وملهاة، فالمأساة تختص بتصوير حياة الملوك والأمراء والأبطال والآلهة كمسرحيات الاغريق القديمة، أما الملهاة فتختص بتصوير حياة عامة الشعب، وكذلك فعل شوقي.

٤ . علّل مندور ناحية فنية دقيقة لشوقي "وهي ايثاره للوصف على المشاهدة في بعض أحداث مسرحياته"(٣٣)، كما هو الحال في حرب علي بك الكبير مع محمد أبي الذهب، خوفا من صعوبة اخراج مثل هذه المشاهد الواسعة على المسرح العربي، وهذا الأمر متأثر بالكلاسيكية.

٥ . ان المسرحية تبنى في أساسها على أزمة تتصارع فيها قوى نفسية واخلاقية متعارضة، وذكر مندور بأن شوقي قد بنى مآسيه في جملتها على هذا الصراع الذي وصفه بأنه سطحي لايتعمق في اغوار النفس الانسانية، ولايمس الخفايا والغرائز والنزوات الدفينة(٣٤)، وذكر حكما نقديا في شوقي جاء فيه: "على أية حال، يعتمد في أساسه على الصراع لا على التصوير والتحليل كما تعتمد الدراما الحديثة"(٣٥).

الجمع بين المذاهب المختلفة في مسرح شوقي:

يقول مندور بـ:"ان شوقي لم يتقيد بتيار خاص ولابمذهب معين، بل جمع بين الشرق الغرب وبين مذاهب الأدب المختلفة"(٣٦)، فشوقي قد خالف الكلاسيكية فيما يأتي:

١ . ان شوقي لم يتقيد بمفهوم (الوحدات الثلاث): أي وحدة الموضوع والزمان والمكان.

٢ . ان الاتجاه الاصيل في المسرح الكلاسيكي وفي غيره، بأن تنتهي التراجيديا بخاتمة محزنة، كما تنتهي الكوميديا بخاتمة سارة أو مضحكة، في حين نجد شوقي لم يأخذ بهذه القاعدة على نحو مطرد. وقد أشار مندور الى حالة المخالفة هذه في مسرح شوقي مؤكداً وجودها في الكثير من كوميديات (موليير) التي تأتي خاتمتها محزنة على نحو ما في (عدو البشر) و(دون جوان)(٣٧).

٣ . يعد مبدأ فصل الأنواع من أصول الكلاسيكية، في حين لاترى الرومانسية ذلك، وان شوقي خالف الكلاسيكية وسار مع الرومانسية في هذا الشأن، وقال مندور: "ولكن الرومانسية سخرت من هذه القاعدة، مستشهدة بمآسي شكسبير الخالدة التي لاتخلو من مناظر ساخرة ضاحكة ومن شخصيات هزلية رائعة، والظاهر ان شوقي لم يؤمن بما نادت به الكلاسيكية في هذا السبيل"(٣٨).

وقد أشار هذا الناقد الى فلسفة شكسبير والرومانسيين في هذا الخلط مؤكداً: "ان المسرح عرض للحياة، وما دامت الحياة لاتتورع عن أن تجمع بين المضحك والمبكي فليس هناك ما يدعو المسرح الى ذلك التورّع"(٣٩).

٤ . قالت الكلاسيكية بفصل الفن التمثيلي عن غيره من الفنون. في حين كان المسرح الاغريقي والروماني القديمان يجمعان بين الحوار والغناءوالرقص والموسيقى والنحت والتصوير، ولكن شوقي الشاعر الغنائي لم يستطع أن يجاري المسرح الكلاسيكي الغربي في هذا الاتجاه، لأن المصريين والغالبية من العرب، شعب طروب، ولهذا كان شوقي طموحاً لارضاء جمهوره(٤٠).

وكان شوقي قد ضمّن مسرحياته بعض المقطوعات الغنائية والتي ادخلها في بناء المسرحية مما أثار عليه بعض النقاد، إذ قال مندور: "إن بعض مسرحيات شوقي مثل مصرع كليوباترة ومجنون ليلى وعنترة، لو أنها لحنت كاملة ومثّلت كأوبرا لنجحت أكبر النجاح، وأصبحت غذاء فنيا رائعاً يعوّض ماينتقده فيها النقاد القساة من حقائق نفسية أو تاريخية أو وطنية"(٤١).

المادة الأولية لمسرحيات شوقي: استقى شوقي مادته الأولية كغيره من الأدباء مما يأتي:

١ . التاريخ: تاريخ مصر وتاريخ العرب، وهو المعين الأول له في مآسيه الستة، من فترات الضعف والانحلال والهزيمة، وكان يظهر البطولة من خلال الكارثة.

٢– الحياة المعاصرة: وقد استمد من الحياة الملهاة الوحيدة وهي (الست هدى).

وأشار مندور بأن هدف شوقي من مادته الأولية هذه: "تمجيد الوطنية المصرية والنبل العربي"(٤٢)، وان المعالجة لأحداث ذلك التاريخ واساطيره فكانت من الناحية الاخلاقية "مفضلاً اسطورة شعبية تواتي وجهة نظره الاخلاقية"(٤٣).

ويعود مندور لينكر القول بأن لشوقي فلسفة اخلاقية بذتها قائلاً: "ولذلك لايمكن القول بأن للمؤلف فلسفة اخلاقية بذاتها، على نحو ما استخلص النقاد فلسفة من هذا النوع عند (كورني) مستندة الى مبادئ (ديكارت) إذ ارجعوا بطولة شخصيات (كورني) الى روح الفلسفة الديكارتية المستندة الى اليقين، بعد تنحية كل عوامل الشك، والتمسك باليقين الاخلاقي..."(٤٤).

يرى مندور "أن عنصر الدراما أي الحركة يعتبر العمود الفقري في الفن المسرحي"(٤٥)، وان عنصر الصراع هو الذي يقوم بتوليد الدراما، وانه يجري بداخل النفس البشرية أو خارجها(٤٦). وانه يثير الانفعالات القوية ويستفز الذهن للتفكير فيها، ويمد الآخرين بالاستمرار في المتابعة، ولكن

هذا الناقد صوّر لنا صراع شوقي بعدم العمق والتأثير والاهتزاز(٤٧)، وقام بدراسة مسرحياته وفنه فيها وتأثراته المختلفة(٤٨).

النثر العامي أكثر ملاءمة للكوميديا من النثر الفصيح:

وقد ادهشني هذا الرأي الذي وجدته في ثنايا قوله عن شوقي "انه لو امتدت به الحياة واستمر في تصوير واقعنا الاجتماعي ولاخلاقي ونقده على هذا النحو، لأصاب من النجاح أكثر مما أصاب في مآسيه التاريخية، ولخلّف لنا أدباً مسرحياً رفيعاً في مجال الكوميديا، وان يكن من الراجح أن النثر أكثر صلاحية للكوميديا من الشعر، بل وربما كان النثر العامي أكثر ملاءمة من النثر الفصيح، حتى يأتي أقرب الى الطبيعة والصق بحياة الشعب التي يصورها"(٤٩).

وختاماً كنت أتمنى على الاستاذ محمد برادة(٥٠) ان يدرس هذا الناقد من وجهة النظر النقدية التحليلية لا التاريخية. فهنالك مجالات كثيرة لدراسة مندور نقدياً ووفقاً للنوع الأدبي المطلوب دراسته أكاديمياً (جامعيا).

الهوامش:

(٢،١) محمد مندور، لـ(ب.ح) مجلة بيروت المساء. ع١٥، ٢٢ شباط ١٩٧٤، ص٥٦.

(٣) في الميزان الجديد، محمد مندور، القاهرة ـ دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٧٣م، ص٦٩.

(٤) مفهوم النقد عند محمد مندور، عبد الوهاب علي الحكمي، الكويت، مجلة العربي، ع٢١٧ ـ ديسمبر ١٩٧٦ /٤١.

(٥) قضايا ودراسات في النقد، الدكتور كيلاني حسن سند، القاهرة ـ دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩/٤١.

(٦) في الميزان الجديد، ١٧٨.١٧٧.

(٧) في الأدب والنقد، د. محمد مندور، ط٢ القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، ١٣٧١هـ/١٩٥٢م/٩.

(٨) الأدب ومذاهبه، د. محمد مندور، ط٢ القاهرة، مكتبة نهضة مصر، ١٩٥٧/٣٣.

(٩) الأدب ومذاهبه. /٣٤.

(١٠) الأدب وفنونه. د.محمد مندور، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٧٤/١٢.

(١١) (م.ن) /٣٠.
(١٢) في الميزان الجديد. /١٦٢. كما أشار الدكتور محمد مندور إلى فهم النقد بأنه: فن تمييز الأساليب، في مصدر آخر، وهو: الأدب وفنونه /١٤٧. فانظر أيضا.
(١٣) النقد المنهجي عند العرب. د.محمد مندور. ط٢ القاهرة، دار نهضة مصر للطبع، ١٩٦٩. ١١/
(١٤) (م.ن.) / ٩٧- ١٦٠.
(١٥) (م.ن.) /٢٤٩ - ٣٠٦.
(١٦) في الميزان الجديد. /١٨٥.
(١٧) (م.ن.) /١٨٢.
(١٨) النقد والنقاد المعاصرون. د.محمد مندور. بيروت، دار القلم، (١٩٦٣م). /١٨٠.
(١٩) النقد والنقاد المعاصرون. /١٨١.
(٢٠) قضايا جديدة في أدبنا الحديث. د.محمد مندور. بيروت، دار الآداب، ١٩٥٨. /٤٤.
(٢١) (م.ن.) /٤٦.
(٢٢) المسرح الديني في العصور الوسطى، جان فرابييه وا.م. جوسار، ترجمة د. محمد القصاص، ومراجعة د. محمد مندور. القاهرة. المؤسسة المصرية العامة، (د.ت).
(٢٣) مسرحيات شوقي /٨٥.٣.
(٢٤) مسرحيات شوقي، د. محمد مندور، ط٣/٤.
(٢٥) م.ن /٥.
(٢٦) م.ن /٥.
(٢٧) م.ن /١٠.
(٢٨) م.ن /١٥.
(٢٩) م.ن /١٦.
(٣٠) م.ن /١٩.
(٣١) م.ن /١٩.
(٣٢) م.ن /٢٢
(٣٣) م.ن /٢٣.
(٣٤) م.ن /٢٤.
(٣٥) م.ن /٢٥.
(٣٦) م.ن /٣٠.
(٣٧) م.ن /٢٦.
(٣٨) م.ن /٢٨.٢٧.
(٣٩) م.ن /٢٨.
(٤٠) م.ن /٢٩.
(٤١) م.ن /٣٠.
(٤٢) م.ن /٣٧.

(٤٣) م.ن /٤٠.
(٤٤) م.ن /٤٢.
(٤٥) م.ن /٤٦.
(٤٦) م.ن /٤٧.
(٤٧) م.ن /٤٨.٤٧.
(٤٨) م.ن /١٩، ولغرض الاستزادة في معرفة التفاصيل انظر ص١١١.٥٩.
(٤٩) م.ن /٤٥.
(٥٠) انظر: محمد مندور وتنظير النقد الأدبي، بيروت دار الآداب، (د.ت).

المصادر والمراجع:

١ ـ الأدب وفنونه، د. محمد مندور، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٧٤م.
٢ ـ الادب ومذاهبه، د. محمد مندور، ط٢ القاهرة، مكتبة نهضة مصر، ١٩٥٧م.
٣ ـ في الادب والنقد، د. محمد مندور. ط٢، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف، ١٣٧١هـ/١٩٥٢م.
٤ ـ في الميزان الجديد، د. محمد مندور. القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٧٣م.
٥ ـ قضايا جديدة في أدبنا الحديث. د. محمد مندور. بيروت. دار الآداب، ١٩٥٨م.
٦ ـ قضايا ودراسات في النقد. د. كيلاني حسن سند. القاهرة. دار الثقافة، ١٩٧٩م.
٧ ـ محمد مندور، (ب.ح). بيروت، مجلة بيروت المساء. ع١٥، ٢٢ شباط ١٩٧٤م/٥٦،
٨ ـ محمد مندور وتنظير النقد الأدبي. د. محمد برادة، بيروت، دار لآداب، (د.ت).
٩ ـ المسرح الديني في العصور الوسطى. جان فرابييه وا.م. جوسار، ترجمة د. محمد القصاص، ومراجعة د. محمد مندور، القاهرة المؤسسة المصرية العامة، (د.ت).
١٠ ـ مسرحيات شوقي. د. محمد مندور، ط٣ القاهرة مكتبة نهضة مصر، (د.ت).
١١ ـ مفهوم لنقد عند محمد مندور. عبد الوهاب علي الحكمي. الكويت، مجلة العربي ع٢١٧، كانون الأول، ١٩٧٦م/ص٤١،
١٢ ـ النقد المنهجي عند العرب. د. محمد مندور. ط٢، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٦٩م.
١٣ ـ النقد والنقاد المعاصرون، د. محمد مندور. بيروت، دار القلم، ١٩٦٣م.
اضافة الى ما ذكرته في قائمة مؤلفات الدكتور محمد مندور في مقدمة البحث، ص٣.

أسباب العودة للجريمة

د.مكي عبد مجيد الربيعي

أسباب العودة للجريمة

د.مكي عبد مجيد الربيعي / معاون عميد كلية القانون ، جامعة أهل البيت (عليهم السلام)

المقدمة:

الجريمة مشكله اجتماعية واجهة المجتمع الإنساني منذ إن كان مكونا من بضع أفراد ، وعبر مراحل التاريخ لم تفلح الجهود الإنسانية في القضاء عليها أو حتى الحد منها ، وتنبع خطورة الجريمة من مناهضتها للمشاعر الإنسانية وأضرارها بالمصالح ألعامه والخاصة للإفراد وما تتكبده للمجتمعات بسببها من خسائر مادية ومعنوية جسيمه تتمثل بالتكاليف الباهضه التي تستلزمها مكافحتها بتطوير الأجهزة الأمنية والمؤسسات العقابية والإصلاحية والطاقات البشرية التي تذهب هدراً والتي كان يجب إن تسهم في بناء المجتمع بدلا من الانحراف والاتجاه نحو الجريمة وتهديد الأمن والاستقرار.

انطلاقا من الإحساس بأهمية وخطورة هذه المشكلة وضعها العلماء والمفكرون في العلوم الاجتماعية والقانونية والطبية خاصة موضع الاهتمام والدراسة إدراكا منهم للمسؤولية الأخلاقية والعلمية الملقاة عليهم في تشخيص ملامح وإبعاد موجهات الفعل الإجرامي وأسباب العودة إلية تيسيرا لعملية الفهم والتفسير لطبيعة هذه الموجهات وأمكانية وضع خطط لمواجهتها بأساليب مدروسة.

وتأتي هذه الدراسة في إطار تلك الجهود محاوله قصدنا منها الإفادة النظرية في مجال علم الأجرام، والوقوف على اخطر الظواهر الاجتماعية إلا وهي الجريمة.

احتوت هذه الدراسة على بابين:

تضمن الباب الأول، الجزء النظري أو الدراسة النظرية الذي شمل الإطار العام للبحث ومقدمه البحث والفصل الأول الذي شمل المفاهيم والمصطلحات العملية الداخلية بالدراسة وهي:

الجريمة، المجرم، السلوك الإجرامي، ألعوده إلى الجريمة، في حين خصص الفصل الثاني الدراسات السابقة.

أما الفصل الثالث فتناول النظريات المفسرة للجريمة ومنها نظرية لمبروزو، ونظرية هوتون، ونظرية فرويد، ونظرية التفكك الاجتماعي،ونظرية تصارع الثقافات، ونظرية الاختلاط التفاضلي، ونظرية النظام الرأسمالي، إما الجانب الثاني من الدراسة فيتظمن الدراسة الميدانية.

فجاء الفصل الرابع من البحث ليشمل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والخصائص المميزة لمجتمع البحث...

في حين خصص الفصل الخامس لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وإبداء بعض المقترحات والوصيات آملين الأخذ بها.

أولا أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من خلال خطورة الجريمة على المجتمع وما تتركه من آثار على مستويات عديدة اجتماعية واقتصادية وأخلاقية، فالجريمة مشكلة اجتماعية خطيرة شغلت أذهان العلماء والفلاسفة والمفكرين والقادة في مختلف الجماعات البشرية خلال التاريخ الطويل للإنسان فهي ترتبط بالمجتمع ارتباطا طبيعيا بمعنى أنه حيثما كانت هناك حياة اجتماعية حتى ولو كانت في ابسط صورها توجد الجريمة: أي عدوان شخصي على أخر في عرضه او ماله او متعاه في شخصه نفسه بجريمة او بتر أعضاءه او قتله يتعدى الاخ على أخيه وهو اقرب الناس إليه إذا اختلف على مال او ميراث او امرأة او أي شيء يؤثر كل منهما....

وأهمية هذا البحث تنطلق كونه يدرس ظاهرة جديرة بالاهتمام وهي العودة الى الجريمة، فالشخص الذي ارتكب جريمة وحكم، وبعد ان قضى فترة حكمه وجدنا بعض الأشخاص يعودون الى الفعل الإجرامي مرة أخرى، ويسعى البحث الى معرفة مدى نسبة هؤلاء بالنسبة للآخرين والأسباب التي دفعتهم مجددا الى ارتكاب الجريمة، وتنطلق أهمية البحث كذلك لمعرفة مدى قدرات مؤسسات الإصلاح الاجتماعي في تقويم خدمات التاهيل والاصلاح لهؤلاء فضلا عن زرع في نفوسهم القيم الإنسانية وانتزاع نزاعات الشر والأجرام، ويأتي ذلك من خلال نجاح البرامج الإصلاحية في المؤسسة، ولا يسعى البحث فقط الى وصف وتفسير البيانات الميدانية بل يسعى إلى وضع التوصيات والمقترحات تمهيدا لمعالجتها من قبل الهيئات ذات العلاقة.

ثانياً: مشكلة البحث

تنحصر مشكلة البحث في العودة إلى الجريمة وأثرها على المجتمع وعلى الشخص القائم بالفعل الإجرامي، فالمعروف ان الجرائم وما يتبعها من سلوك انحرافي يظهر على بعض الأفراد مسألة تشير الى تفكك البناء الاجتماعي من ناحية والى تناقض وتشويه ثقافة المجتمع من ناحية أخرى.

ان مشكلة البحث تكمن في الآثار التي تتركها العودة الى الجريمة على حياة الفرد والمجتمع معا.

ثالثا: أهداف البحث:

يسعى البحث الى تحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة الأسباب الاجتماعية التي تجعل الشخص يعود الى الجريمة من جديد.

٢. معرفة العوامل النفسية التي تجعل الشخص يعود الى الجريمة.
٣. معرفة الظروف الاجتماعية والأسرية التي تحيط بالشخص بعد خروجه من مؤسسة الإصلاح.
٤. معرفة تأثير العامل الاقتصادي الذي دفع الشخص الى ارتكاب الفعل الإجرامي.

الفصل الأول

المفاهيم والمصطلحات العلمية

أولا: الجريمة

للجريمة مفاهيم عدة تتنوع بتنوع مصادرها، هذه المفاهيم والتعريفات التي تنظر للجريمة من زوايا مختلفة وفيما يلي نستعرض أهمها:

الجريمة بمفهومها الأخلاقي:

هي كل فعل يتعارض مع السلوك الطبيعي للأخلاق فهذا السلوك الطبيعي مثار للجدل من حيث أوامره ونواهيه وصلته بالتشريع الوضعي، والحقيقة ليس كل انتهاك لمبادىء الأخلاق يعتبر جريمة وليست كل الجرائم متناقضة بالضرورة مع المبادىء الأخلاقية.....[١]

فمثلالايوجد القانون عقوبة لعقوق الوالدين او النفاق رغم إنها أفعال لا أخلاقية ،بينما نجد في قوانين بعض الدول عقوبات تطبيق على من لديهم انتماءات سياسية ومذهبية معينه وكذالك قوانين تحرم على الأفراد التجارة والتملك رغم ان هذا لا علاقة له بالأخلاق ولكن تحكمه عوامل سياسية أيدلوجية بحتة.....[٢]

٢) الجريمة من الناحية الواقعية:

هي خروج وجماح وجنوح يغلب به المرء الاثرةعلى الإيثار مضحيا في سبيل كيانه الذاتي بما يتطلبه الكيان الاجتماعي.....[٣]

ولكن هذا التعريف تدحضه بعض الحالات التي تحدث فيها الجريمة بسبب تغلب الآثار على الأثرة وليس العكس مثل حالة أب يسرق ويعرض نفسه للعقاب ليطعم أطفاله الجائعين ،او أم تنحرف الى طريق البغاء بعد ان سدت بوجهها كل منافذ العمل الشريف لتعيل أسرتها ،ولونظرنا الى الجريمة بهذا المفهوم الواقعي لوجدنا كما هائلا من الجرائم التي لاتنطبق عليها اشتراطات هذا التعريف ،فالأجرام ليس في الحقيقة هواية او شغف او نوع من الأنانية والفردية في كل حالاته

٣)الجريمة من الناحية القانونية:

لم يجمع الفقهاء الجنائيين على تعريف موحد للجريمة بل هناك تعريفات متعددة لها فقد عرفها سذرلاند بأنها السلوك الذي يخرق قانون العقوبات.....[٤]

١ــ – محمد خلف ،مبادىء علم الأجرام ،دار المعرفة القاهرة ،١٩٨٦،ص ٢١
٢ــ –نفس المصدر السابق ،ص٢٢
٣ــ –رمسيس بهنام ،المجرم تكوينا وتقويما ،دار المعارف،الإسكندرية ،١٩٨٣،ص٣٠
٤ــ – محمد خلف ،المصدر سابق ،ص٣٠

كما عرفها غالبية الفقهاء بأنها:فعل او امتناع يرتب القانون على ارتكابه عقوبة ،ويعرفها الدكتور محمد خلف بأنها: كل فعل او امتناع ممنوع قانونا تحت طائلة العقوبة او التدبير الوقائي.

ولكن كل هذه التعريفات القانونية لا تعطي المعنى الكامل للجريمة فكم من فعل يعاقب عليه قانون دولة ما بينما هو مباح حسب قانون دولة أخرى ،وحتى في نفس الدولة وفي فترات زمنية مختلفة ،كشرب الخمر في الجماهيرية بعد الثورة تم منعه وأصبح من الجرائم التي يعاقب عليها القانون ،مع انه كان مباحا فيما سبق.....[٥]

٤)الجريمة من الناحية الاجتماعية:

هي السلوك المخالف لما ترتضيه الجماعة "..وعلماء الاجتماع يرون الجريمة تشمل جميع الأفعال المرفوضة اجتماعيا...[٦]

المجرم:

المجرم:هو كل شخص يفعل او يمتنع عن فعل ما ويتعارض فعل او امتناعه مع قيم والمصالح الاجتماعية،ويصدر حكماً بإدانته حسب القوانين المعمول بها في مجتمعه..[٧]

كما يعرف سذرلاند المجرم الشخص الذي يرتكب جريمته....[٨]

ويعرفه بوزاوبنايل بأنه (مرتكب الفعل المجرم)... أما المجرم في نظر القانون هو الشخص الذي يرتكب جريمة بمفهومها القانوني وإصدار القضاء حكما بإدانته وأصبح هذا الحكم نهائياً غير قابل للطعن فيه أما المجرم في علم الأجرام فيرى العلماء المختصين بهذا العلم ان التعريف القانوني للمجرم لا يفي بالغرض المنشود من وراء دراستهم وهم يضيفون لهذه الدراسة أيضا المتهمين في مرحلة المحاكمة والمقبوض عليهم في مرحلة التحقيق، ويتوسع بعض علماء الأجرام في المجرم ويخضعون لأبحاثهم المجرم الحقيقي وهو المجرم الذي اقترف جريمة سواء أكان في السجن أم خارجه...[٩]

السلوك الإجرامي:

تفسير السلوك الإجرامي عند سذرلاند:

يرى سذرلاند بان الفرد يتأثر بالنماذج الثقافية المحيطة به مالم تكن هنالك نماذج أخرى تتصارع معها وتوجهه على وجهة أخرى، كما يرى بان الجريمة متأصلة في التنظيم الاجتماعي وهي معبرة عنه وسلوك أي فرد يتحدد في ثلاث أنماط النمط الإجرامي، النمط المعادي للأجرام، وبناء على هذه الأسس ترتكز نظريته التي يمكن إبراز عناصرها وفق المفهوم الأتي:

- السلوك الإجرامي لا ينتقل بالوراثة إنما يكتسب بالتعلم، وعلى هذا الأساس فأن الفرد الذي لم يتدرب على الجريمة لا يستطيع الإتيان بسلوك أجرامي من تلقاء نفسه، وهو كالفرد الذي لم يتعلم الميكانيكا فلا يمكنه القيام باختراعات ميكانيكية

٥__ –محمد خلف ،مصدر سابق ،ص٣٠.

٦__ فوزية عبد الستار، مبادى علم الاجرام، وعلم العقاب، دار النهظه العربية، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٤

٧__ عبد الحميد كارة، مصطفى، مقدمة الاجتماعي، معهد الانماء العربي، بيروت،١٩٨٥، ص ١٧.

٣ خلف محمد، مبادىء علم الاجرام، مصدر سابق ص، ص ٢٩.

٩__ خلف محمد، مبادىء، علم الاجرام،، مصدر سابق، ص ٢٩.

- تتم عملية تعلم السلوك الإجرامي من خلال الاتصال الاجتماعي أوبالتداخل والتفاعل بين الفرد وأشخاص آخرين، وهذا يتيح التوصل الى نتيجة مؤداها الاتصالات غير الشخصية كالسينما والصحف وغيرها من وسائل الاتصال العامة لاتقوم إلا بدور محدود في تكوين السلوك الإجرامي....[١٠]
- يختلف السلوك الإجرامي أو السلوك المعادي له باختلاف عمليات التكرار والاستمرار والأسبقية والعمق، فكلما تكرر الاتصال بالأنماط المنحرفة، او كلما طالت مدته كلما تدعم الاتجاه نحو الانحراف وترجحت كفته، وإذا كان السلوك قد ترسخ لدى الفرد في سن مبكرة ولازمه في مراحل حياته، فأن أمر تأثيره سيكون اشد لدفعه الى طريق الجريمة، وعمق التأثير تبدو أهمية في موفقه من الاختيار والمفاضلة بين الاتجاهات المختلفة التي تتنازعه....[١١]
- لا يجوز تفسير السلوك الاجرامي باعتباره يعبر عن حاجات وقيم عامة لان السلوك السوي قد يعبر عنها أيضا، فاللص يسرق للحصول على المال، والعامل يكد ويعمل للحصول على المال، فهذه الأمور تشبه إلى حد بعيد عملية التنفيس في جسم الإنسان باعتبارها لا غنى عنها للقيام بأنواع السلوك كافة، ولكنها غير صالحة للتمييز بين السلوك الاجرامي والسلوك الغير أجرامي.....[١٢]

العودة إلى الجريمة:

يقصد بالعودة إلى الجريمة قانونيا معاودة الشخص للفعل الاجرامي بعد إن تم الحكم عليه نهائيا بالإدانة في جريمة وارتكب جريمة أخرى.

إن الجريمة التي تحقق حالة العودة بحيث أن تكون جديدة أي مستقلة عن الجريمة السابق صدور الحكم فيها...[١٣]

ماهية الجريمة:تقوم حول الجريمة أفكار ومفاهيم متعددة ومتباينة فمن أبرزها المفهوم القانوني والاجتماعي والأخلاقي والطبيعي، ومع هذا العدد لتلك الطبيعة المركبة لعلم الأجرام، فهو علم يعتمد في أبحاثه ودراساته على علوم ومعارف أخرى منهجيا وموضوعيا، لذا أثار الجدل حول معنى الجريمة في علم الأجرام...[١٤]

النظريات المفسرة للجريمة:

اولا: نظرية لومبروزو

ثانيا: نظرية هوتون

ثالثا: نظرية فرويد

اولا نظرية لومبروزو:

كان لومبروزو اول من نبه اذهان الباحثين في علم الاجرام إلى دراسة شخصية المجرم على اساس علمي سليم، ووضع لومبروزو نظرية التي ضمنها في كتابه الشهير عن الرجل المجرم الذي اصدره في سنة ١٨٧٦،

١٠ــ جعفر علي، علم الاجرام والعقاب دراسة تحليلية لظاهرة الأجرام والسياسة العقابية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الاولى،١٩٩٢، ص ٣٠، ص٣١.

١١ــ خلف محمد ، مبادىء علم الاجرام، مصدر سابق، ص ٤٢.

١٢ــ المصدر نفسه، ص٤٣

١٣ــ العسيوي، عبد الرحمن، علم النفس الجنائي، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، ص ١١٠.

١٤ــ نفس المصدر السابق ص ١١١

ويرى لومبروزو أن المجرم يتميز عن غيره بصفات خاصة عضوية ونفسية، فمن الناحية العضوية لاحظ أن للمجرم ملامح خاصة تظهر في عدم انتظام جمجمته وكثافة الشعر في رأسه وجسمه وضيق في جبهته وضخامة فكية وطول أذنيه أو قصرهما وعدم انتظام أسنانه وفرطحة انفه وطول إطرافه، وقام لومبروزو إثناء عمله الطبي بتشريح جثة مجرم خطير، فتبين له وجود غور في أخر الجمجمة ومشابه لما وجده في جماجم الحيوانات الدنيا، فاستخلص أن المجرم نوع شاذ من الناس يختلف عنهم في تكوينه ومن الناحية النفسية للمجرم يرى لومبروزو كثرة وجود الوشم الذي يرسمه المجرمون على أجسامهم وميز المجرمين صفات نفسية، أهمها ضعف إحساسهم بالألم وغلظة قلوبهم، وقلة شعورهم بالخجل وانتهى من دراساته إلى القول بان المجرم شخص مغلوب على أمره، لانه مجرم بالفطرة في نظره...[١٥] ولا يمكن لأحد ان ينكر ان هذه النظرية كان لها فضل السبق في دراسة جسم الانسان من الناحيتين العضوية والنفسية بحثا في ثناياه عن عوامل السلوك الاجرامي، ومع ذلك، انتقدت هذه النظرية فقد قيل ان لومبروزو أسرف في تمييز المجرمين بصفات جسدية معينة، مما لا يشك فيه ان في مثل هذه العيوب توجد في اشخاص غير مجرمين وهذا يثير الشك حول قيمة النتائج التي توصل إليها.. فقد أقام لومبروزو دراسته التجريبية على أجساد مجموعة من المجرمين بعضهم من الأحياء وبعضهم من الأموات، وبمقتضى البحث العلمي السليم ان يقيم دراسته مقابلة على عدد مماثل من غير المجرمين حتى يستطيع ان يقطع الشك ويميز المجرمين عن غيرهم ولكنه لم يفعل، وقد قام بعض العلماء في أوائل القرن الحالي بدراسته لعدد كبير من المجرمين وعدد مماثل ممن لم يجرموا بقصد التحقق من مدى صحة نظرية لومبروزو فتبين لهم ان هذه الصفات كما قد توجد في نسبة معينة من المجرمين فأنها توجد في نفس النسبة تقريبا لدى غير المجرمين، واهتمت نظرية لومبروزو بدراسة أعضاء وشخصية المجرم فحسب باعتبار من الدوافع إلى السلوك الإجرامي يكمن فيها وأغفلت بدراسة جميع العوامل الاجتماعية أو البيئية مع انها تدفع إلى الجرائم، ويرى لومبروزو ان المجرم يشبه الرجل البدائي...[١٦]

ثانيا: نظرية هوتون:

كان لنظرية لومبروزو دويا كبيرا في أوربا وأمريكا فانتقدها البعض ورأوا فيها قصورا، وقبلها البعض الاخر وكان على رأسهم الأستاذ الأمريكي "هوتون" الذي أراد ان يؤكد صحة هذه النظرية فقام بدراسة ما يقرب من أربعة عشر إلف من المجرمين الذين أدانهم القضاء وقام كذلك بدراسة مجموعة من غير المجرمين فتبين وجود صفات خاصة موروثة يتميز بها المجرمون وتتعلق بشكل الأعضاء ومقاييسها واستخلص هوتون من دراساته أن المجرمين بعضهم يتميز بارتكاب نوع معين من الجرائم تميزهم عن غيرهم من المجرمين، فمثلا هناك صفات تميز مرتكب الجرائم التي تقع ضد الأشخاص، وصفات أخرى تميز مرتكبي الجرائم العرض وصفات تميز مرتكبي جرائم المال وغيرها من الجرائم وانتقدت نظرية هوتون على انها أقامت أبحاثها على مجموعة من نزلاء السجون على اساس ان هؤلاء يمثلون المجرمين كلهم، والحقيقة غير ذلك فهؤلاء هم فقط الذين ثبت لدى القضاء إجرامهم ومن المؤكد انه يوجد خارج السجون من ارتكب الجريمة ولم يكتشف أمره، أو قضى ببراءته لعدم كفاية الأدلة، ويوجد خارج السجون كثير من المجرمين الذين حكم عليهم بعقوبة الغرامة، أو حكم عليه بعقوبة سالبة للحرية مع إيقاف التنفيذ وانتقد هوتون قوله باختلاف نوع

١٥ــ – فوزية عبد الستار، مباديء علم الاجرام وعلم العقاب، المكتبة الجامعية، بيروت، ١٩٨٥، ص ٣٨.
١٦ــ – المصدر السابق ص ٤١.

الجريمة المرتكبة، ذلك ان استخلاص هذه النتيجة من دراسة الجريمة التي دخل من اجلها المجرم السجن، بينما قد يكون ارتكب قبل ذلك جرائم من نوع آخر لذلك فان القول بوجود صفات معينة في مرتكبي جرائم الأشخاص وصفات أخرى مغايرة في مرتكبي جرائم الأموال يعني وجود تخصص دائم بين المجرمين في ارتكاب نوع معين من الجرائم وهو أمر ان صح وجوده، فان الواقع كثيرا ما يكذبه وهذه النظرية يعيبها كما يعيب نظرية لمبروزو واقتصارها على العوامل الفردية وإغفالها عن كل تأثير للعوامل الاجتماعية.

ثالثا: نظرية فرويد:

بدا فرود تفسيره للسلوك الاجرامي بتقسيم النفس الى ثلاث اقسام:

١. **قسم الذات:** هو ذلك القسم من النفس الذي يحوي الميول الفطرية والاستعدادات الموروثة والنزعات الغريزية، وتقف هذه الرغبات والميول فيما وراء الشعور او اللاشعور،

٢. **قسم الانا:** هو الجانب العاقل من النفس، وهو الجانب الشعوري الذي يلمس الواقع، فهو يحاول ان يقيم نوعا من الانسجام وتآلف وتكيف بين النزعات الفطرية الغريزية من جهة، وبين العادات والتقاليد والمبادئ الاجتماعية من جهة اخرى، فان جانب التوفيق عمدا اما الى التسامي بالنشاط الغريزي، او الى رده وكبته في منطقة اللاشعور.

٣. **قسم الانا العليا:** يمثل الجانب المثالي من النفس البشرية، حيث توجد فيه المبادئ السامية وتكمن الروادع التي تولدها القيم الدنية والخلقية والاجتماعية، وهو ما يعرف بالضمير، ومهمته مراقبة الانا ومساءلتها عن أي تقصير في أداء وضيفتها التوجيهية للنزعات الفطرية.

ويرجع فرويد السلوك الاجرامي اما الى عجز الانا عن تكييف الميول الفطرية والنزعات الغريزية لدى الشخص مع متطلبات وتقاليد الحياة الاجتماعية، او التسامي بها او عن كبتها وإخمادها في اللاشعور، وإما الى انعدام وجود الانا العليا او عجزها عن أداء وظيفتها في الرقابة والردع أورد فرويد عدة امثلة لما يحدث في جوانب النفس البشرية من خلل واضطراب نذكر منها عقدة أوديب وعقدة الذنب وهما كالآتي:

١. **عقدة أوديب:** من بين الغرائز الكامنة في نفس الشخص الغريزة الجنسية التي يختلف اتجاهها بحسب مراحل العمر المختلفة، ففي الطفولة الأولى تتجه إلى الطفل ذاته، فيحب نفسه ويعجب بها / وفي مرحلة تالية تتجه نحو الغير فيميل الطفل في اول هذه المرحلة نحو أفراد من جنسه، ثم في فترة لاحقة تبدأ الغريزة الجنسية في النضوج وتتخذ وجهتها السليمة فيميل الشخص نحو الجنس الاخر، ويجد الطفل ضالته من الجنس الاخر في واحد من والديه فتحب الفتاة أباها ويحب الفتى أمه، ويترتب على ذلك ان تكره الفتاة أمها ويكره الفتى أباه لشعور كل منهما بأنه منافس له لهذا الحب.

عقدة الذنب: ان من عوامل السلوك غير الاجتماعي الاضطراب النفسي الذي يرجع الى ضعف الانا العليا او انعدامها، ولكن قد يحدث ان تستعيد الانا العليا بعد ارتكاب هذا السلوك قوتها او وجودها ، وتقوم بمهمتها في زجر الانا ولومها على ضعف رقابتها الذي أدى الى سلوك هذا السبيل، هنا يتولد لدى الشخص الشعور بالذنب وبالجدارة وبالعقاب، ويظل هذا الشعور عن طريق تحمله عقاب الجريمة.

واهتمت نظرية فرويد بجانب هام من جوانب الشخصية الإنسانية عن طريق الجانب النفسي منها، هذا التحليل الذي يفسر في كثير من الحالات ارتكاب بعض الجرائم وتعرضت نظرية فرويد الى النقد فمن

ناحية لا توجد صله حتمية بين الخلل النفسي والجريمة، فكثيرا ما يكون الشخص مريض النفس ولا يلجا الى الجريمة وقيل كذلك بان هذه النظرية لا تستطيع ان تقدم برهاناً علميا على صحتها...[١٧]

الإجراءات المنهجية للدراسات الميدانية والخصائص المميزة لمجتمع البحث

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للبحث:

اولا: نوع الدراسة ومنهجيتها:

تعد الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية... [١٨] واستعمل فيها:

١- المسح الاجتماعي: أسلوب لجمع البيانات عن جماعة معينة في بيئة محدودة من حيث المعيشة ومناشطها وتكوينها الاجتماعي وكما يستخدم هذا في ميادين متعددة في الاتصال المباشر بين الجماعات والأفراد، وهو يشبه العينة بإطارها العام ولكن الفرق الوحيد بينهما هو " حجمها " أي ان حجم المسح الاجتماعي للمجتمع الكوني باكمله بينما تأخذ العينة

عددا قليلا من الأفراد.اما تحديد الموضوعات التي يدرسها المسح الاجتماعي بشكل دقيق فهي:

- مواضيع تتعلق بالصفات السكانية للمجتمع.
- مواضيع تتعلق بالمحيط الاجتماعي التي تهدف الى معرفة أحوال السكن، وكيفية توزيع الدخل والمهنة ومعرفة كيف يعيش الناس.
- مواضيع تتعلق بالأنشطة الاجتماعية التي تهدف الى معرفة ماذا يعمل الناس في حياتهم اليومية وما هو سلوكهم اليومي وكيف يقضون أوقات فراغهم.

مواضيع تتعلق بالرأي العام ومواقفه لمعرفة اتجاهه إمام الإحداث السياسية والدينية والتربوية للإفراد.

٢- المنهج الوصفي: يعتبر المنهج الوصفي منهجا لجمع وتحليل البيانات الاجتماعية من خلال مقابلات مقننة أو من خلال استبيانات (استمارات) البحث وذلك بغرض الحصول على معلومات من إعداد كبيرة من المبحوثين يمثلون مجمعا معينا.

٣- المنهج التاريخي: هو المنهج الذي يستخدم الإحداث التاريخية لتحليل ظاهرة معينة لفهمها وتفسيرها وتكون الاحداث التاريخية مسجلة في شكل صور ، وادوات ومعدات ومباني ووثائق مكتوبة، وتتضمن الوثائق المكتوبة الرسائل، والمذكرات، والأوامر الرسمية، القوانين، اللوائح وكتابات الاخرين عن الظاهرة التي تعنيها الدراسة ويمثل تاريخ المجتمع الإنساني واقع النشاطات الاجتماعية لفترة زمنية معينة مضى عليها الزمن وفات، وبسبب صعوبة ملاحظة الاحداث الماضية بشكل مباشر يميل الى استخدام الأدوات التاريخية.

٤- المنهج المقارن: هو احد المناهج التي يقوم الباحث الى اكتشاف الخصائص الكلية لظاهرة في ماضيها او حاضرها، ومستقبلها عن طريق المضاهاة وإبراز الصفات المتشابهة المختلفة بين ظاهرتين او مجتمعين ومعرفة درجة تطور او تقهقر الظاهرة عبر الزمن..[١٩]

١٧ــ مصطفى، عبد المجيد كارة، مقدمة في الانحراف الاجتماعي، مطبعة العربي، بيروت، لبنان، ١٩٨٥، ص٦٢

١٨ــ الحسن، احسان محمد، طرق البحث الاجتماعي.

ثانياً : العينة، تعريفاً ، أنواع العينات:

ألعينه تكون بمثابة النموذج الصحيح والصادق لمجتمع الأصل.

ان مفهوم العينة يعني انعكاس شامل لصفات مجتمع الأصل وهي نسبة معينة مأخوذة من المجتمع الأصلي، وهذه النسبة تساعد الباحث على الوصول الى مجتمع الدراسة ويقدم للتنبؤ عن مستقبل الظاهرة او المشكلة وهي جزء محدد كما ونوعا، تمثل عددا من الأفراد يحملون نفس الصفات الموجودة في مجتمع الدراسة.اما مجتمع البحث في هذه الدراسة فهو جميع المردوعين البالغ عددهم ٤٢ مودعاً .

ثالثاً : مجالات البحث:

٢. المجال المكاني: تم تحديد مؤسسة الإصلاح والتأهيل (بابل) مجالا مكانيا.

٣. المجال الزماني: يعرف على انه الفترة ألزمنيه التي يستخدمها الباحث في عملية جمع البيانات وقد امتدت الدراسة من ٢٠٠٤/٣/١ وحتى ٢٠٠٤/٥/٧.

٤. المجال البشري: أجرى البحث على مؤسسة الإصلاح في محافظة بابل على الذين أعادوا ارتكاب الجريمة مرة اخرى.

أدوات جمع المعلومات:

- المسح المكتبي: هي عملية البحث عن الكتب والمراجع وإمكانية الحصول عليها ووفرتها والجهود المبذولة من أجل الحصول على هذه المراجع والوثائق.

استخدام المسح المكتبي: تعتبر المكتبة من المصادر التي لا غنى عنها للباحث في القراءة والبحث على المعلومات، ويصعب ان تتصور أجراء بحث معين دون ان يرجع الباحث الى المكتبة، ويستخدم مصادرها من الكتب والمراجع.

- المقابلة: تعتبر من أكثر وسائل الحصول على البيانات شيوعا، ويتوفر نجاحها على مستوى التخطيط لها من جهة، وعلى الكيفية التي تتبع في تسجيل المعلومات والبيانات التي تسفر عنها هذه المقابلة من جهة اخرى، كما يمكن عن طريق المقابلة جمع البيانات وجها لوجه مع المبحوث.

وتعرف المقابلة بأنها " تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة ان يثير معلومات وأراء ومعتقدات.

- الاستبيان: (استمارة البحث _ تعريفها وأنواعها).

تعرف الاستمارة بأنها نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي توجه الى الأفراد بهدف الحصول على بيانات معينة، وقد ترسل باليد او تسلم الذين تم اختيارهم لموضوع الدراسة ليقوما بتسجيل إجاباتهم على الأسئلة الواردة بها وإعادتها ثانية، ويتم ذلك كله دون مساعدة الباحث للإفراد سواء في فهم الأسئلة او تسجيل الإجابات عليها.

٥- عملية تفريغ البيانات: بعد الانتهاء من العمل الميداني وملء استمارات البحث قام الباحثين بعملية تفريغ البيانات على استمارة الترميز ثم تحويلها الى أرقام بهدف وضعها في جداول إحصائية والتعليق عليها.

---

١٩ _ عبد الباسط، احوال البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ١٩٨١، ص ٣٢

٦- عملية التحليل الإحصائي: بعد وضع البيانات في جداول إحصائية بسيطة تم تحليلها إحصائيا واستخدام النسب المئوية في جميع مراحل التحليل.
النسبة المئوية = (الجزء / الكل) x ١٠٠ [٢٠]

نتائج البحث:

أما أهم النتائج التي توصل إليها البحث من خلال العمل الميداني أن أهم العوامل التي دفعت المبحوثين بالعودة الى الجريمة هي عوامل خارجية، خارجة عن إرادة المبحوثين مثل الوضع الاقتصادي، عدم توفير فرص العمل، فضلا عن عدم حصول المبحوثين باهتمام كافي من أسرهم والمجتمع، كان هذا دافع الى عدم تكيفهم مع الوضع الاجتماعي، وبالتالي دفعهم الى الجريمه، والنتيجة الاخربالتي ظهرت من جراء العمل الميداني هي ان تقليد المبحوثين لأفلام العنف والجريمة، فضلا عن ذلك أن معظم المبحوثين يعانون من عدم تقبل المجتمع لهم بعد خروجهم من المؤسسة الاصلاحيه مما يجعل تكيفهم مع المجتمع صعب فضلا عن ذلك أن من أهم الاسباب التي دفعت بالمبحوثين الى العودة الى الجريمة هو عدم توفر فرص

العمل المناسبة، ويرى البعض ان البطالة تمثل حاله دافعية للسلوك الإجرامي. كما يرى بعض المبحوثين أن أغلب البرامج الاصلاحي داخل المؤسسه غير مقيدة وانها بحاجة الى تطوير وتغير. وفي نهاية البحث لابد من التاكيد على عدة توصيان منها ما يتعلق بضرورة قيام المؤسسات الاصلاحية في دور مهم في تأهيل السجناء وتعليمهم وتقديم الرعاية الاجتماعية والنفسية لهم فضلا عن ذلك العمل على توعيتهم اجتماعيا وقانونيا بأضرار الفعل الإجرامي وتوضح الأضرار التي تلحق بهم وبالمجتمع.والاهم من هذا هو توفير فرص عمل بعد خروجهم من المؤسسات الإصلاحية وضرورة قيام وسائل الأعلام بتوعية المجتمع بضرورة إرجاع هولاء في المجتمع والتعامل معهم بشكل ايجابي يشعرهم بانتماء إلى الأسرة والمجتمع. امااهم المصادر التي استخدمت البحث

١. محمد خلف، مبادىء علم الأجرام، مطابع الجماهير، مصر ١٩٨٦
٢. الحسن، إحسان محمد، طرق البحث الاجتماعي، بغداد ١٩٨١
٣. فوزية عبد الستار، مبادىء علم الأجرام وعلم العقاب، دار النهضة العربية بيروت، ١٩٨٥.
٤. عبد الحميد كارة، مقدمة في الانحراف الاجتماعي، بيروت ١٩٨٥.
٥. العيسوي، عبد الرحمن، علم النفس الجنائي، الإسكندرية ١٩٨١.
٦. الدوري،عدنان، أسباب الجريمة وطبيعة السلوك الإجرامي، الكويت ١٩٧٣.
٧. علي، جعفر علم الأجرام والعقاب، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر الطبعة الأولى ١٩٩٢.

٢٠ــ الحسن، احسان محمد، طرق البحث الاجتماعي، مطابع الحريه، بغداد ١٩٨٠، ص٣٦

المعرَّب في القرآن الكريم

وأثره في حركة الاقتباس

مجيد حميد البديري

المعرَّب في القرآن الكريم
وأثره في حركة الاقتباس

مجيد حميد البديري
مدرس علم اللغة / كلية الشريعة الاسلامية

مقدمة

الحمد لله على آلائه والشكر لله على نعمائه والصلاة والسلام على النبي الاعظم محمد الذي أنقذنا من الجهالة وحيرة الضلالة وعلى أهل بيته الطيبين الطاهرين صلوات الله عليهم أجمعين أولي النهي والهداية الذين من تمسك بهم نجا ومن تخلف عنهم هوى.

وبعد:

فلا أحد ينكر أن العرب في جاهليتهم كانوا على اتصال بالأمم المجاورة لهم كالفرس والأحباش والروم والسريان والنبط وغيرهم، ونتج عن هذا الاتصال تبادل لغوي في الكلمات، وهذا أمر طبيعي لأنه من المتعذر أن تظل لغة بمأمن من كل تأثير، فاللغات تقترض بعضها من بعض، فجرت على ألسنتهم بعض الألفاظ التي احتاجوا اليها بعد أن نفخوا فيها من روحهم العربية فتلقفها الشعراء والأدباء وأدخلوها في أشعارهم وكتابتهم وصارت جزءاً من الكلمات المتداولة وربما نسوا أصلها.

وجاء القران الكريم بلسان العرب، فلا غرابة اذاً في أن يضم طائفة من تلك الألفاظ، التي اتحدت في نظمه وغدت عنصراً ملتئماً في نسجه وكان البعض من الصحابة والتابعين يدرك ذلك تماماً ولا يرون حرجاً عند تصريحهم بذلك، كابن عباس، وابن جبير وعكرمة وغيرهم رضى الله عنهم، إلا أنّ بعضا من العلماء ذهبوا الى إنكار وقوع المعرب في القرآن الكريم وربما ذهب بعضهم في دعواه الى تكفير من يقول بوجود كلمات أعجمية في القرآن، فهذا أبو عبيدة يقول: " من زعم أن في القرآن لساناً سوى العربية فقد أعظم على الله القول ". لكن لغتنا العربية لغة حية، تأخذ وتعطي كما يأخذ الأحياء ويعطي بعضهم من بعض، ولا عيب على لغتنا إن دخلت فيها ألفاظ أعجمية، بل ان هذا دليل على قوتها وقدرتها وتمكنها من صهر تلك الألفاظ الأعجمية وتطويعها لخدمة المعرفة الشاملة.

ويختص هذا البحث بتقديم صورة واضحة لرأي الصحابة والتابعين والعلماء القدماء والمحدثين في وقوع المعرّب في القرآن الكريم واختلافهم فيه.

أسأل الله أن يوفقني ويهديني سواء السبيل والحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ربنا آتنا من لدنك رحمة وهيئ لنا من أمرنا رشدا.

المعرَّب لغة واصطلاحاً

المعرَّب لغة:

قال ابن منظور: " العرب والعرَب جيل من الناس معروف خلاف العجم"(١). والعرب العاربة: هم الخلص منهم، وأخذ من لفظه وأكد به، كقولك ليل، لائل، تقول: عرب، عاربة، وعرباء، صرحاء متعربة ومستعربة: دخلاء ليسوا بخلص. والعربي منسوب الى العرب وإن لم يكن بدوياً، قال ابن منظور: " عربي: بين العروبة والعروبية، وهما من المصادر التي لا افعال لها "(٢). والعرب: " هذه الأمة، أي، هذا الجيل ولا واحد له من لفظه سواء أقام في البادية أم في المدن "(٣).

وتعرّب: " تشبه بالعرب، وتعرّب بعد هجرته، أي صار أعرابياً "(٤). قال الأزهري: " المستعربة عندي قوم من العجم دخلوا في العرب فتكلموا بلسانهم وحكوا هيئاتهم وليسوا بصرحاء فيهم. ويكون التعرّب أن يرجع إلى البادية بعدما كان مقيما بالحضر فيلحق بالأعراب، وقال: الاعراب والتعريب معناهما واحد وهو الإبانة. وأعرب عن الرجل: بيّن عنه. وعرّب عنه: تكلم بحجته. وعرّب منطقه أي هذبه من اللحن. وعرّبه: علمه العربية.

وتعريب الاسم الأعجمي: أن تتفوه به العرب على منهاجها. وقال الكسائي:والمعرّب من الخيل: الذي ليس فيه عرق هجين. وقال شمر: التعريب: أن يتكلم الرجل بالكلمة فيفحش فيها أو يخطئ. والتعريب: قطع سعف النخل وهو التشذيب "(٥).

واصطلاحاً: "هو استعمال لفظ غير عربي في كلام العرب، وإجراء أحكام اللفظ العربي عليه "(٦)، أو " هو نقل اللفظ الأعجمي الى العربية "(٧).

ذكر الدكتور أحمد عبد الرحمن أن " المعرب هو ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعة لمعانٍ في غير لغتها بحيث يصبح عربياً "(٨).

وقال الدكتور عبد التواب: " إن الكلمات المأخوذة من اللغات المجاورة يطلق عليها اسم الكلمات المعربة، وعملية الأخذ بعينها تسمى التعريب"(٩). ويعني هذا أن الكلمات التي استعارتها العرب لتؤدي بعض المعاني لم تبق على حالها كما كانت عليه في لغتها من معان،

١_ لسان العرب – ابن منظور (عرب)، ٥٨٦.

٢_ المصدر نفسه.

٣_ مجمل اللغة – أحمد بن فارس، ٧٥٠/٣.

٤_ الصحاح _ الجوهري ١٧٨/١.

٥_ لسان العرب . ابن منظور (عرب)

٦– التعريب واثره في الثقافتين العربية والفارسية – د. نور الدين آل علي، ص١٧. وينظر: المعربات الرشيدية – الحسين المدني، ص ١.

٧_ التعريب في القديم والحديث – د. محمد حسن عبد العزيز، ص ٤٧.

٨_ عوامل التطور اللغوي – د. احمد عبد الرحمن حماد، ص ٨٥. وينظر: نصوص في فقه اللغة العربية – د. السيد يعقوب بكر ٥/٢.

٩ . فصول في فقه العربية – د. رمضان عبد النواب، ص ٣٥٩.

وإنما حدث فيها تحريف في الصوت والنطق والبنية، وبعدت في جميع هذه النواحي عن صورتها القديمة[١٠].

المبحث الأول

١- تمهيد

٢- رأي القائلين بالمعرَّب وأدلّتهم

تمهيد:

ذهب أكثر الباحثين إلى أن اللغة العربية اقرب شبهاً باللغة الأم [١١] (السامية)، على الرغم من أنها عاشت في حضارة زاخرة بالعلوم، زاهرة بالآداب، فضلا عن أنّها أكثر اللغات السامية إنسانية وتاريخاً، فمذ انفصالها عن لغة الأم واستوائها لغة مستقلة ناضجة- من خلال ما وصل الينا من نصوص شعرية ونثرية - حافظت على مقوماتها بوصفها لغة متطورة تنمو وتتطور وتؤثر وتتأثر، لذا فإن اتصال العرب بغيرهم من الأمم جاء عن طريق الجوار والرحلة والتجارة والسياسة، أمثال الروم والسريان والكلدان والنبط والفرس والاحباش، وقد ترتب على هذه الاتصالات والمجاورات انتقال كثير من ألفاظ هذه الأمم الى لغة العرب بعد معرفتهم إياها واستعمالهم لها، بيد أن الألفاظ الفارسية فاقت سواها من الالفاظ الأعجمية كثرة، حتى أن شعرائهم افتخروا بصلتهم الوثيقة ببلاد العرب، فهذا احد شعراءهم يقول:[١٢]

وما زلنا نحج البيت قدما ونلغي بالأباطح آمنينا
وساسان بن بابك سار حتى اتى البيت العتيق يطوف دينا
فطاف به وزمزم عند بئر لإسماعيل تروي الشاربينا

وذلك لوجود اتصال تاريخي محقق بين اهلها، أو قل: إنّ " ارتباط الفرس بالعرب كان أوثق، وصلاتهم كانت أعمق بالقبائل العربية "[١٣]، كقبيلة ربيعه وبكر ومضر شمالاً وعرب الحيرة جنوباً، والأزد في عمان من جهة، ولسيطرة الفرس على اليمن ومجاورتها لمكة ويثرب عن طريق تجارة اليمن، سهل هذا الاتصال على العرب معرفة الكثير من الألفاظ الفارسية التي لم تكن معروفة في بيئتهم، والتي تدل على دلالات ربّما غير موجودة في اللغة العربية كلفظةإستبرق التي كثر استعمالها فيما بعد حتى أصبحت جزءاً من مفردات العربية.

وكانت الوسيلة لدخول الألفاظ الفارسية الى العربية قبل الأسلام "الأذن واللسان، لا الكتب"[١٤]، لأن التدوين فشا في عهد الأمويين وصار أمره معروفا، فكان العربي يسمع اللفظة وينطقها بعد اخضاعها إلى لهجته وطريقة نطقه كما وعاها، فهذا الاحتكاك أدى الى استعمال ألفاظ الأمم الأخر اضطراراً لتسهيل عملية التعامل معهم مما أصبح " من المتعذر أن تظل اللغة العربية بمأمن من الاحتكاك والاقتراض من لغات غيرهم من الأمم "[١٥] كما أن تطور اللغة المستمر في معزل عن كل تأثير خارجي يعد أمراً مثالياً

١٠_ فقه اللغة – د.علي عبد الواحد وافي، ص ٢٢٩.
١١_ المولد في العربية - د. حلمي خليل، ص١٠٩.
١٢_ التعريب - نور الدين آل علي، ص٧٦.
١٣_ علم اللغة العربية - د. محمود فهمي حجازي، ص٢٤٠.
١٤_ التعريب في القديم والحديث - د. محمد حسن عبد العزيز، ص٥٠.
١٥_ ينظر: فصول في فقه العربية - د. رمضان عبد التواب، ص٣٥٨.

لا يكاد يتحقق في أي لغة، بل على العكس من ذلك، فأن الأثر الذي يقع على لغة ما من لغات مجاورة، له أثر مهم في التطور اللغوي، ذلك لأنّ احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، يؤدي حتماً الى تداخلها، وما دامت لغتنا لغة حيّة تنمو تبعا لنمو الحياة وتطورها وتقدمها فلا بدّ لها من مسايرة هذا التطوّر والتقدم كي تكون قادرة على الاحاطة بهما، فهي تقتبس كلّما دعت الحاجة إلى ذلك، ولاعيب في لغتنا من اكتسابها بعض المفردات الأعجميّة ما دامت قادرة على صهرها في بوتقة المعرفة بدلالاتها العربية وإخضاعها لاصول كلامها.

إنّ اقتباس بعض الألفاظ أو استعمالها من الضرورات الحيويّة التي تساعد على إنماء روح التجدد والتطوّر الذي ينشده الانسان لنفسه ولأمّته، ولتكون لديه الحصانة الكاملة لغة ومعرفة وثقافة يستطيع من خلالها لجم أفواه من تسوّل له نفسه الطعن بلغة ديننا. وعلينا أن لا ننسى أنّ حكمة وقوع الألفاظ غير العربية في القرآن إنّه حوى علوم الأولين والآخرين ونبأ كل شيء، فلا غرابة أن تقع فيه الاشارة إلى أنواع اللغات والألسن لتتمّ إحاطته بكلّ شيء، فاختير له من كلّ لغة أعذبها وأخفّها وأكثرها استعمالا للعرب، فالنبيّ صلّى الله عليه وآله وسلّم مرسل إلى كلّ أمّة، قال الله تعالى: "وما أرسلّنا من رسول إلا بلسان قومه"[١٦] فلا بدّ أن يكون في الكتاب المبعوث به من لسان كلّ قوم وإن كان أصله بلغة قومه هو.

إنّ ما يعنينا في هذا البحث هو الوقوف على الرأي القائل بوجود المعرّب في القرآن الكريم أو عدمه وما له من أثر في حركة الاقتباس.

رأي القائلين بالمعرّب وأدلتهم

روي عن ابن عباس رضى الله عنه (ت ٦٨ هـ) أنه قال:" في أحرف كثيرة (من القرآن) إنّه من غير لسان العرب، مثل سجّيل، والمشكاة واليمّ، والطور، وأباريق وإستبرق، وغير ذلك"[١٧].

وإنه سئل عن قوله تعالى:"فرت من قسورة"[١٨]،قال: هو بالعربية (الأسد) وبالفارسية (شار)، وبالنبطية (اريا)، وبالحبشية (قسورة). كما وردت تلك الألفاظ على لسان شعرائنا، قال عديّ بن زيد العبادي (من الخفيف):

فدعوا بالصبوح يوماً فجاءت قينة في يمينها إبريق[١٩]

وقال الأعشى (من الرمل):

ذات غور ما تبالي يومها غرف الابريق منها والقدح[٢٠]

وقال ابن قتيبة (ت ٢٧٦ هـ): " اليم: البحر بالسريانية ... والطور: الجبل بالسريانية ... والمشكاة: الكوة، بلسان الحبشة ... والسجّيل بالفارسية: سنك، أي (سنك) وكَل، أي حجارة وطين "[٢١]

وقال ابن دريد (ت٣٢١هـ) في لفظ القسطاس: إنّه الميزان بالرومية، إلا أنّ العرب قد تكلّمت به وجاء في التنزيل "[٢٢]

---

١٦ ــ سورة إبراهيم ٤.

١٧ــ المعرب – الجواليقي ، ص٥. (لقد وردت الالفاظ في سور القرآن الكريم كما يلي:(سورة هود / ٨٢،النور٢٥، طه ٣٩، المؤمنين ٢٠، الواقعة ١٨، الرحمن ٥٣).

١٨ــ سورة المدثر ٥١.

١٩ــ ديوان عدي بن زيد العبادي. ينظر: الاغاني . لأبي فرج الاصفهاني ٧٦/١.

٢٠ــ ديوان الأعشى– قصيدة (تبتني المجد)، ٩١.

٢١ــ أدب الكاتب – ابن قتيبة الدينوري، ص ٥٢٦.

وذكر أبو منصور الثعالبي (ت٤٣٠هـ) أن في القرآن ألفاظاً أعجمية وأفرد لها فصلاً سماه "أسماء تفردت بها الفرس دون العرب فاضطرت العرب الى تعريبها أو تركها كما هي"[٢٣]. وقال ابن الجويني (ت ٤٧٨هـ)، في استعمال لفظة (استبرق) في القرآن الكريم: "لو اجتمع فصحاء العالم وأرادوا أن يتركوا هذه اللفظة ويأتوا بلفظ يقوم مقامها في الفصاحة لعجزوا عن ذلك"[٢٤] وعلي أن أقف قليلاً عند هذه اللفظة لأوضّح بأنّ الله سبحانه حثّ عباده على الطاعة ورغّبهم بالوعد الجميل وخوّفهم بالعذاب الوبيل، فالوعد ما يرغب فيه العقلاء من أماكن طيبة ومآكل شهية ومشارب هنيه وملابس رفيعة ومناكح لذيذة فذكر هذه الأمور لازم عند الفصيح وكان مما ينبغي أن يذكر من الملابس ما هو أرفعها، وأرفع الملابس في الدنيا الحرير وكلما كان الحرير أثقل كان أرفع ولا شكّ أنّ ذكرها بلفظ واحد صريح أوجز وأظهر للإفادة وذكرها بلفظتين أو أكثر يخلّ بالبلاغة لذا فإنّ لفظ (إستبرق) جاء في موضعه ولو أنّ العربي أراد أن يبدله بلفظ آخر لعجز لأنّ العرب لم تعرف الحرير إلا من الفرس ولم يكن لهم بها عهد ولا وضع للديباج الثخين اسم له وإنّما عربوا ما سمعوا من العجم واستغنوا به عن الوضع لقلّة وجوده عندهم وندرة تلفّظهم به.

وقال ابن عطية، عبد الحق بن أبي بكر عبد الملك المتوفى (٥٤٣هـ): " إنّ العرب كانوا على اتصال بالأمم الأخرى، فعلقت بهم ألفاظ أعجمية غيّرت بعضها بالنقص من حروفها، وجرت الى تخفيف ثقل العجمة، واستعملتها في أشعارها ومحاوراتها حتى جرت مجرى العربي الصريح ووقع بها البيان وعلى هذا الحد نزل بها القرآن فإن جهلها العربي فكجهله الصريح بما في لغة غيره "[٢٥]

وقال ابن النقيب (ت٦٩٨هـ):" القرآن احتوى على جميع لغات العرب وأنزل فيه للغات غيرهم من الروم والفرس والحبشة شيء كثير "[٢٦]

واختار السيوطي (ت ٩١٠ هـ) وقوع المعرب في القرآن الكريم قال: " وأقوى ما رأيته للوقوع، وهو اختياري، ما أخرجه ابن جرير بسند صحيح عن أبي ميسرة التابعي الجليل، قال: في القرآن من كل لسان "[٢٧].

أما المحدثون من علماء اللغة، فآراؤهم لا تخرج عما قاله العلماء الأوائل، فهم مؤمنون أن العرب منذ الجاهلية استعملوا كثيراً من الألفاظ الأجنبية في لغتهم، ولا خشية من هذا الاستعمال مادام مستعملوا اللغة على قدر كبير من الوعي والاحتياط، والألفاظ الأعجمية التي استعملت في القرآن الكريم، كان ورودها طبقاً لواقع الحال لأن اللغة العربية قبل نزول القرآن على نبينا محمد صلى الله عليه واله وسلم كانت تضم الكثير من الألفاظ الأعجمية، فلا غرابة في استعمال القرآن بعض الألفاظ الأعجمية لأنّ القرآن الكريم نزل بلغة العرب، ولأنّ الله سبحانه تعهد بحفظ القرآن إذ قال: " إنّا نحن نزلنا الذكر وإنّا له لحافظون "[٢٨]، وسأحاول التعرض لآراء المحدثين والمعاصرين.

٢٢_ جمهرة اللغة – ابن دريد البصري، ص ٣٤٥.
٢٣_ فقه اللغة واسرار العربية – ابو منصور الثعالبي، ص ٢٨٥.
٢٤_ نصوص في فقه اللغة العربية – السيد يعقوب بكر٢/٤٢.
٢٥_ مقدمتان في علوم القرآن – د. آرثر جفري، ص٢٧٦.
٢٦_ الاتقان في علوم القران – السيوطي ١/٢٦٨.
٢٧_ لمصدر نفسه ١/١٣٦.
٢٨_ سورة الحجر ٩.

يقول عبد القادر المغربي (ت ١٣٧٥ هـ):" إنّ احتواء القرآن شيئاً من الكلمات العجمية المعرّبة لا يخرجه عن العروبة، ولا ينزع عنه لباس الفصاحة، لأنّ مولى القوم منهم ولأنّ سلمان الفارسي قد أصبح بعد إسلامه واحداً من آل بيت الرسول "[٢٩].

ويدعو في موضع آخر إلى ضرورة أن نسير على طريقة سلفنا في تعريب ما نحتاج اليه من ألفاظ اللغات المعاصرة فيقول: " هناك اختراعات أوجدها قوم من غير أبناء لغتنا ووضعوا من كلمات الأحداث والمعاني، التي تشتق ويشتق منها ما يتعلق باستعمال تلك الاختراعات، ويدل على طرق الانتفاع بها "[٣٠]

يقول الدكتور رمضان عبد التواب (ت ٢٠٠٢ م):" من العبث إنكار وقوع المعرّب في العربية الفصحى والقرآن الكريم، وقد وضع العلماء علامات يعرف بها المعرب في العربية، استنتجوها من مقارنة نسيج الألفاظ العربية، بنسيج هذه الألفاظ المعربة "[٣١]، فاللغة في رأيه لا تفسد بالدخيل من الألفاظ الأعجمية، بل حياتها في هضم هذه الألفاظ، لأن مقدرة اللغة على تمثل الكلام الأجنبي، تعد ميزة لها إذا هي صاغته على أوزانها، وصبته في قوالبها، ونفخت فيه من روحها.

وقال الدكتور علي عبد الواحد وافي: " المفردات التي تقتبسها لغة ما، عن غيرها من اللغات يتصل معظمها بأمور قد اختص بها أهل هذه اللغات أو برزوا فيها ... فمعظم ما انتقل الى العربية، من المفردات الفارسية واليونانية، يتصل بنواحي مادية أو فكرية امتاز بها الفرس واليونان وأخذها عنهم العرب "[٣٢].

وهذا رفائيل نخلة اليسوعي، يذهب الى ما ذهب اليه غيره، ويدعو الى ضرورة زيادة ثروتنا اللفظية عن طريق الاقتباس من لغات الأعاجم فيقول: " الاقتراض علاج ناجح للعوز، كما فعل العرب القدماء من أنّهم أغنوا لغتنا بآلاف الألفاظ الأعجمية، التي لم يكن فيها ما يؤدي معانيها غير أنّهم جعلوها على صيغ عربية أو شبهت بالعربية، ولهم من المهارة في ذلك التحويل ما يقضي منه العجب وأيم العجب "[٣٣]، كاقتباسهم (الترعة) من الآرامية و(البستان) من الفارسية و(البرج) من اليونانية و(الدينار) من اللاتينية!

إن احتكاك اللغة العربية بغيرها، وانتقال مفردات أعجمية اليها، لم يقتصر على النحو الذي أشرنا اليه بل كان من نتائجه أن انتقل إليها بعض أساليب هذه اللغات سواء أكان قبل نزول القرآن الكريم، أم في العهد الأسلامي الذي تمثل في العصر الجاهلي بشعر عدي الأنصاري والأعشى الذي ازداد اتساعاً ونشاطاً في العصر الاسلامي منذ أن حمل الراية فيه عبد الحميد الكاتب، ثم تكاثر ونما في العصرالعباسي على يد ابن المقفع، ومعظم الأساليب التي انتقلت الينا جاءت من اللغة الفارسية[٣٤].

٢٩_ الاشتقاق والتعريب – عبد القادر المغربي، ص ٤٨. وينظر: عوامل التطور اللغوي – د. احمد عبد الرحمن، ص ٩١

٣٠_ الاشتقاق والتعريب – عبد القادر المغربي، ص ٧٤.

٣١_ فصول في فقه العربية– د. رمضان عبد التواب، ص ٣٦٣.

٣٢_ علم للغة – د. علي عبد الواحد وافي، ص ٢٣١.

٣٣_ غرائب اللغة العربية – الاب رفائيل نخلة اليسوعي، ص ٢٨٤.

٣٤_ ينظر: فقه اللغة – د. علي عبد الواحد وافي، ص ٢٣٧.

المبحث الثاني

رأي المنكرين للمعّرب وأدلّتهم

ألف الناس في العصر الجاهلي استعمال بعض الكلمات ذوات الأصول الأعجمية جزءاً من لغتهم، ولربما نسوا أصلها في كثير من الأحيان لكثرة تداولها. ولما جاء الأسلام بقرآنه العظيم بلسان امة العرب، كانت بعض الكلمات الأعجمية من مقومات اللغة، وكان السلف الصالح يدرك ذلك تماماً لكن قول الله جل وعز: " إنا جعلناه قرآناً عربياً "[٣٥]، وقوله تعالى: " بلسان عربي مبين "[٣٦] جعل أهل العلم يذهبون الى القول إن كتاب الله " ليس فيه شيء من غير العربية "[٣٧]

فالامام الشافعي (ت ٢٠٤ هـ) يرد على القائلين بوقوع المعرب في القرآن: " قال منهم قائل: إن في القرآن عربياً وأعجمياً، والقرآن يدل على أن ليس من كتاب الله شيء إلا بلسان العرب "[٣٨] وحجته في ذلك:

١- إن الألفاظ الواردة في القرآن الكريم عربية، ولكن غاب عن بعض الناس العلم بعربيتها ولا يلزم بأعجميتها إذ يقول: " لعل من قال إن في القرآن غير لسان العرب ... ذهب الى أن من القرآن خاصاً يجهل بعضه بعض العرب، ولسان العرب أوسع الألسنة مذهباً وأكثرها ألفاظاً، ولا نعلمه ولا يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي، ولكنه لايذهب منه شيء على عامتها حتى لايكون موجوداً فيها من يعرفه "[٣٩].

٢- إن الألفاظ الواردة في القرآن الكريم مما اتفقت فيها اللغات يقول: " ولا ننكر اذا كان اللفظ قيل تعلماً أو نطق به موضوعاً أن يوافق لسان العجم أو بعضها قليلاً من لسان العرب "[٤٠].

وقال أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت ٢١٠هـ): "من زعم أنّ في القرآن شيئاً من ألفاظ العجم فقد أكبر لأنّه عّز وجّل يقول: (بلسان عربي مبين). قال: ومن زعم أنّ (طه) بالنبطية فقد أكبر، وان يعلم ما فيه وهو اسم للسورة وشعار له. قال: وقد يوافق اللفظ اللفظ ويقاربه ومعناهما واحد، أحدهما بالعربية والآخر بالفارسي أو غيرها، فمن ذلك (الاستبرق) بالعربية هو الغليظ من الديباج وبالفارسية (استبره) و(الفرند) و(كوز) فهو بالفارسية والعربية واحد "[٤١]

ومؤدى هذا القول إنّ الألفاظ الواردة في القرآن الكريم عربية إمّا لتوافقها في اللفظ وتقاربها وإمّا لأنّها أسماء وضعت مسميات للسور كما هي.

وحمل الطبري (ت٣١٠هـ) حملة قوية على القائلين بورودها في القرآن فقال: " إنّ نسبتهم إياها الى الأعجمية لا ينفي أنّها عربية، فقد يكون في الكلام ما يتفق فيه ألفاظ جميع أجناس الأمم المختلفة بمعنى

٣٥_ سورة زخرف ٣.
٣٦_ سورة الشعراء ١٩٥.
٣٧_ المعرب من الكلام الاعجمي – الجواليقي، ص ٤.
٣٨_ الرسالة – الشافعي، ص ٤٣.وينظر: التعريب في القديم والحديث– د. محمد حسن عبد العزيز،ص٤٠.
٣٩_ المصدر نفسه، ص ٤٤.
٤٠ _ المصدر نفسه، ص ٤٤.
٤١_ مجاز القران – أبو عبيدة معمر ١٧/١. وينظر: التعريب في القديم والحديث – د. محمد حسن عبد العزيز، ص ٤٠.

واحد، فكيف بجنسين منهما ؟ وإذا كان ذلك كذلك فليس أحد الجنسين أولى بأن يكون أصل ذلك كامن عنده من الجنس الآخر "[٤٢]. وهذا ما ذهب إليه الباقلاني في كتابه (إعجاز القرآن).

وذهب أبو بكر بن الأنباري (ت٣٣٧هـ) الى أنّ الألفاظ الأعجمية الواردة في القرآن الكريم مما اتفقت فيه لغة العرب ولغات الأمم الاخرى، قال: "إنّه مما اتفقت فيه لغة ولغة النبط لأنّ الله عز وجل لا يخاطب العرب بلغة العجم"[٤٣]. هذا ما أورده حول لفظة (صِرهنَ) وأصلها بالنبطية (صرية).

وأحمد بن فارس (ت٣٩٥هـ) لا يختلف عمن سبقه من الصحابة والتابعين في الحكم العام، من أنّ القرآن خال من الألفاظ الأعجمية وحجته " أنّ القرآن لو كان فيه من غير لغة العرب لتوهم متوهم أنّ العرب إنّما عجزت عن الاتيان بمثله لأنّه أتى بلغات لا يعرفونها، وفي ذلك ما فيه "[٤٤].

وقال أبو المعالي عزيزي بن عبد الملك (ت ٤٩٤هـ) [٤٥]: " إنّما وجدت هذه الألفاظ في لغة العرب لأنّها أوسع اللغات وأكثرها ألفاظاً ويجوز أن يكونوا سبقوا الى هذه الألفاظ [٢٤٦]. وذكر الزمخشري (ت ٥٣٨ هـ): " إنّ ألفاظ القرآن الكريم عربية صرفة، ولكن لغة العرب متسعة جداً، ولا يبعد أن تخفى على الأكابر الجلة، وقد خفي على ابن عباس معنى (فاطر) عندما قال: ما عرفت ما (فاطر السموات والأرض) [٣] حتى أتاني أعرابيان يختصمان في بئر فقال أحدهما: أنا فطرتها أي: ابتدعتها "[٤].

أمّا المحدثون من علماء اللغة، الذين نهجوا نهج سابقيهم في القول بعدم وقوع المعرب في القرآن الكريم فمنهم " الشيخ أحمد محمد شاكر (ت ١٩٥٨ م) الذي واصل حملة الامام الشافعي وأبي عبيدة على من يقول بوقوع الألفاظ الأعجمية في القرآن وذهب إلى ما ذهبوا إليه.

المبحث الثالث

١- رأي المعتدلين فيما ورد من ألفاظ معّربة في القرآن الكريم

٢- رأي الباحث في وقوع المّعرب في القرآن الكريم وأثره في اللغة.

رأي المعتدلين فيما ورد من ألفاظ معّربة في القرآن الكريم

بعد أن استعرضنا آراء القائلين بأنّ القرآن الكريم قد احتوى على ألفاظ أعجمية، وآراء المنكرين له، لابد من عرض آراء المعتدلين الذين وقفوا على هذا الخلاف، وخرجوا بآراء توافقية، ووازنوا بين آراء الفريقين من السلف الصالح، وانتهوا الى القول بعربية هذه الألفاظ بعد أن عرّبتها العرب.

قال أبو عبيد القاسم بن سلام (ت: ٢٢٣هـ) " والصواب من ذلك عندي – والله أعلم – تصديق القولين جميعاً ... فمن قال إنّها عربية فهو صادق ومن قال عجمية فهو صادق "[٤٧] وقد برر أبو عبيد ما ذهب إليه بأنّه " فسر هذا لئلا يقدم أحد على الفقهاء فينسبهم الى الجهل ويتوهم عليهم أنّهم أقدموا على

٤٢_ جامع البيان – الطبري ١/١٧.
٤٣_ الاضداد – ابن الانباري أبو بكر، ص٣٨.
٤٤_ الصاحبي في فقه اللغة – أحمد بن فارس، ص ٥٩.
٤٥_ المعروف بـ (شيذلة)، ينظر: وفيات الأعيان ٢/٤٢٢.
٤٦_ نصوص في فقه اللغة د.السيد يعقوب بكر ٤٠.
٤٧_ فصول في فقه اللغة – د. رمضان عبد التواب، ص ٣٦٠. وينظر: التعريب في القديم والحديث – د. محمد حسن، ص ٤١، نصوص في فقه اللغة، ص ٣٣، المعرب، ص ٥.

كتاب الله جلّ ثناؤه بغير ما أراده الله جلّ وعزّ، وهم كانوا أعلم بالتأويل وأشدّ تعظيماً للقرآن "[٤٨] ومال الجواليقي (ت ٥٤٠ هـ) الى قول أبي عبيد القاسم بن سلام فذكر "إن المعربات أعجمية باعتبارالأصل، عربية بإعتبار الحال، وإنّ الكلمات الأعجمية التي وقعت للعرب فعرّبوها بألسنتهم، وحوّلوها عن ألفاظ العجم إلى ألفاظهم أصبحت عربية "[٤٩].

وذهب ابن الجوزي (ت٥٩٧هـ) الى ما ذهب اليه أبو عبيد القاسم بن سلام، والجواليقي.

رأي الباحث في وقوع المعرّب في القرآن الكريم

وأثره في حركة الاقتباس في اللغة

بعد أن عرضت آراء العلماء القدماء والمحدثين كل حسب طريقته اتضح لي انّ القرآن الكريم احتوىعلى ألفاظ أعجمية وهذا أمر طبيعي لا خوف منه بل هو وسيلة من وسائل النمو اللغوي لأنّ القرآن الكريم نزل بلسان العرب ولسانهم نطق واستعمل المفردات الأعجمية قبل نزول القرآن الكريم وبعده ولايزال. وما دام القرآن الكريم محتويا على علوم الأولين والآخرين وللناس كافة فلا عجب من احتوائه على مفردات أعجمية قد تعامل بها العرب مع غيرهم من الأمم لتيسير أمورهم المادية والفكرية، والأرجح، ما ذهب إليه الصحابة والتابعين من أنّ القرآن الكريم فيه مفردات أعجمية، ولو تدبرنا دلالات الألفاظ الأعجمية في المواقع التي استخدمت فيها لوجدناها قد أضافت معان عميقة ودقيقة وفصاحة راقية لو اجتمع فصحاء العالم وأرادوا استبدالها بألفاظ أخرى بمعانيها التي وردت لعجزوا عن ذلك.

هذا الإحتواء شجّع الكتّاب والأدباء والشعراء على استخدام الألفاظ الأعجمية كلما اقتضت الحاجة إليها بعفوية ودون جهد لأن الساحة اللسانية قد اتسعت والألفظ الأعجمية قد ازدادت وأصبح تداولها مألوفا لاغرابة فيه لأسباب منها:

١- العرب قبل الإسلام عرفوا شيئا من معارف العلوم الطبيعية وتعمق هذا الإتجاه عند العرب الذين نزحوا عن شبه الجزيرة العربية وأقاموا حضارات راقية في وادي الرافدين ووادي النيل وبلاد الشام وعنوا عناية بالغة بالمعارف الطبيعية والرياضية والطبية، ونجد أنّ هذه الحضارات قد تفاعلت مع الحضارات اليونانية والفارسية وأثرت فيها وتأثرت بهما تأثرا كبيرا من خلال ما تناقلا المعارف والعلوم بينهم.

٢- إنّ الجدل الديني والمناظرات التي بدأ العرب المسلمون يدخلون فيها مع بعضهم من جهة ومع أصحاب الديانات الأخرى من جهة ثانية جعلتهم بحاجة ماسة إلى معرفة ما عند الأمم الأخرى مما يفيدهم في رفد الثقافة العربية الإسلامية.

٣- اتساع الدولة الإسلامية وانشغال العرب المسلمين بالفتوحات هيأ للأعاجم الذين دخلوا في دين الإسلام موقعا متميزا في بناء الفكر وتطويره واتساعه وازدهاره لأسباب قد تكون ذاتية لشعورهم بنقص أحسابهم وإحساسهم بأنهم دخلاء محاولين استكمال مهابتهم بغرس ما يثمر النفع للبلاد من جهة ولرغبتهم في نقل علومهم وما تميزت به حضاراتهم من نضج في كافة المستويات، السياسية والإقتصادية والإجتماعية والفكرية للتفاخر بها.

٤٨_ المصدر نفسه، ص ٣٦١.

٤٩ _ المعرب – الجواليقي، ص ٢٥. وينظر: التعريب – نور الدين ال علي، ص ٩٩.

٤- تشجيع ولاة أمر المسلمين العلماء على نقل وترجمة الكثير من المعارف كالكيمياء والطب والفلك والتاريخ والآداب والفلسفة والمنطق وغيرها من المعارف وأوفدوا الوفود إلى مختلف البلدان للبحث عن الكتب وجلبها للإفادة منها في دعم الحركة العلمية والثقافية، وبهذا العمل توسعت آفاق العلماء في المعرفة ووقفوا على الكثير من المعارف التي توصل إليها من سبقهم، كما أغنت اللغة العربية بالمصطلح العلمي والمعرب من الألفاظ وبهذا العمل امتزجت الثقافة المترجمة بالثقافة الأصلية ورفدتها بعناصر جديدة كان لها أثرها في تنوع الثقافة العامة والعلوم وغيرهما. وعند الوقوف على العصر العباسي نجده قد تميز بالإزدهار الثقافي الموصول بمراكز المدنيات القديمة كالبابلية والآشورية والسريانية والساسانية وهذا التمازج خلق بيئة متنوعة الإصول والثقافات، ووجدت كل هذه الثقافات مناخا مناسبا للنمو والتطور في كافة مناحي الحياة.

يتضح مما تقدم أنّ المائة الثانية للهجرة تميزت بحركة انفجارية في تدوين العلوم ووضع الأسس المتينة لها واستمرت هذه الحركة التطورية سواء في اقتباس الألفاظ الأعجمية أو الإضافات أونقل الأصطلاحات العلمية كما هي حتى العصور المتأخرة وإلى يومنا هذا.

هذا النهج ليس وليد مرحلة بعينها وإنما تنامى مع نمو الحياة بمختلف مرافقها وسيبقى مستقبلا، وهذا أمر طبيعي لا خوف منه بل هو وسيلة من وسائل النمو اللغوي فما أخذ من اللغات ليس خطرا محدقا بلغتنا لأنه جاء نتيجة طبيعية للتمازج مع اللغات الأخرى دون قصد أو اقحام، إنّما الخطر يكمن حقيقة اذا أبقينا أنفسنا متقوقعين داخل الأطر اللغوية التي تفتقر أحياناً الى بعض من الألفاظ الأجنبية التي تحمل في طياتها نوعاً من الفائدة، ولا سيّما نحن في وقتنا الحاضر نلحظ تطوراً ملموساً في مناحي حياتنا المختلفة سواء أكانت سياسية أم ثقافية أم تقنية، وهذا التقوقع ربما يؤدي بنا الى الجمود العلمي، وعدم القدرة على مواصلة التقدم السريع الذي يحصل في ميادين العلم، إذا أخذنا بنظر الاعتبار أنّنا مستوردون للبرامج العلمية كافة والتي تحمل ألفاظا لا عهد لنا بها، ولم تحتوها معاجمنا اللغوية.

إذن ما العمل ؟ أنبقي أنفسنا بعيدين عن مواكبة التطور العلمي ولا نستعمل الكلمات الأعجمية المخصصة لهذا العلم أو ذاك وننتظر الى أن تجتمع مجامعنا العلمية، وتقرر اللفظة العربية البديلة عن الكلمة الأعجمية بدلالتها العلمية، أم نقول للطب تريث في استخدام هذه اللفظة حتى يقررها المجمع العلمي الفلاني، وحتى لو فعلنا هذا، فإنّنا نجد أنّ اللفظة الأعجمية قد سبقتنا إلى ألسن الناس وشاع استعمالها وأصبحت مألوفة في نطقها وتداولها والسبب يعود الى كثرة المصطلحات وحاجة القياس إليها أو لنقل إلى التباطىء أحيانا في متابعة ما يحصل من تطور في المجالات كافة لتعريب واخضاع الألفاظ الأعجمية سواء العلمية منها أو الأنسانية وتأطيرها بالاطار اللغوي العربي. وعلام هذا كله ؟ ألم يستخدم العرب الأوائل ألفاظاً أجنبية ؟ ألم يكن بإمكانهم ترجمة هذه الكلمات الأعجمية أو وضع كلمات عربية لها بالاشتقاق أو النحت أو غير ذلك، ولكنّا نجدهم قد استعملوها كما هي، وحسناً فعلوا، تسهيلاً لنقل العلوم، واشتراك العلماء، وتوافق الألفاظ والمصطلحات بين الشعوب والدول. أمن الضروري أو الحكمة أن نحاول تعريب اللفظة الأعجمية على الرغم من سهولتها كتابة ونطقاً واستعمالاً، كما في كلمة (مكروب) و(إستبرق)، مثلا، ونحن نعلم وندرك أن دلالتها في لفظها المقتبس أجمل وأوضح عند استعمالها.

الانغلاق إذن في هذا المنحى، لا مبرر له، لأنّ العلم في تقدم مطرد، هذا إذا كنا فعلاً حريصين على تنمية حقول لغتنا المعرفية لنا ولأجيالنا. وعلينا ألا نقيد أنفسنا ونجعلها محصورة ونصرخ أنّ هذه اللفظة أو تلك أعجمية دخلت في طيات كتبنا وأماتت لغتنا.

ألم يسمع هؤلاء قول الله عز وجل: " إنّا نحن نزلنا الذكر وإنّا له لحافظون "[٥٠]، أم أنّهم تناسوا أنّ الله سبحانه قال: " إنّا جعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ".

ولما كان العلم مشاعاً في ميوله، إنسانياً في منهجه، غير مقتصر على فئة معينة دون أخرى، فمن الضروري والواجب أن نوحد جهودنا مع جهود الآخرين من أجل التوصل الى ألفاظ ومصطلحات علمية أو انسانية، مشتركة ومعروفة، تحمل دلالات واضحة لدى الجميع، وبهذا العمل نكون قد قدمنا خدمة عظيمة لأجيالنا اللاحقة من أجل ايصالهم الى موقع متقدم يفتخرون به أمام الأمم الأخرى ليحصلوا على مبتغاهم دون جهد وبوقت قليل، لكن على الرغم من هذا اليسر نجد ونلحظ محاولات هنا وهناك على مستوى الخارطة الأقليمية للوطن العربي في تعريب المصطلحات العلمية إلا أنّ هذه المحاولات لم تحرز تقدما وظلت محصورة في إطار ذلك الاقليم لا لعجز القائمين بالتعريب عن إمكانية ايجاد الكلمات البديلة، ولكن لعدم امكانية ظهور هذه المصطلحات العلمية المعرّبة الى حيّز العمل قبل شيوع اللفظة الأعجمية. لذا فانّ الوقوف ضد اقتباس اللفظة الأعجمية النافعة والهادفة الى لغتنا دليل انغلاق على العصر ومنجزاته ومضيعة للجهد، لكن هذه الدعوة الخالصة، يجب ألا تجعلنا نتمادى في اقتباس الألفاظ الأجنبية غير الضرورية، وألا نطلق القول بالاستعارة من اللغات الأخرى وفتح الأبواب على مصاريعها لتدخل الألفاظ الأجنبية كيفما ومتى شاءت، ولكن لابدّ أن يراعى في ذلك شرط الحاجة الماسة والملحة، فالحاجة اذاً الشرط الأساسي للاقتباس، أمّا إدخال ألفاظ للتشدق بمعرفة لغة أجنبية فهذا أمر لاشكّ بأنّه يضعف اللغة ويؤدي الى ظاهرة مرضية مما يؤدي بالتالي الى سيطرة الألفاظ الأعجمية على اللغة الأصلية وقد يودي بها.

ملحق

الألفاظ المعرّبة الواردة في القرآن الكريم

بدءاً لا بدّ من الاشارة الى:

١- أنّ جميع أسماء الأنبياء التي وردت في القرآن الكريم أعجمية ما عدا أربعة أسماء: آدم وصالح وشعيب ومحمد، وقيل خمسة بإضافة هود صلوات الله عليهم أجمعين، وروي عن النبي صلوات الله عليه وآله وسلم أنه قال: خمسة أنبياء من العرب وهم: محمد وإسماعيل وشعيب وصالح وهود صلوات الله عليهم أجمعين وهذا يدلّ على أنّ لسان العرب قديما، نحو: إبراهيم، إدريس، إسحاق، إسرائيل، الياس، أيوب، داود، زكريا، سليمان، عيسى، عزيز، اليسع، لوط، موسى، نوح، هارون اليسع، يعقوب، يوسف، يوشع، يونس.

٢- كل ما ورد في هذا الملحق من ألفاظ معرّبة مأخوذ من مصدرين أساسيين هما: المعرب للجواليقي والاتقان في علوم القرآن للسيوطي ومصادر أخرى ثانوية.

وهذا مسرد بالألفاظ المعرّبة الواردة في القرآن الكريم مرتّبة على حروف المعجم:-

٥٠ــ - سورة الحجر ٩١.

ت	الالفاظ المعربة	السورة ورقم الآية	أصل اللفظة	المعنى
١	أباريق	الواقعة/١٨	فارسية	طريق الماء أو صب الماء على هينة
٢	أب	عبس/٣١	أهل المغرب	حشيش (المرعى)
٣	ابلعي	هود/ ٤٤	حبشية – هندية	اشربي
٤	أبليس	البقرة/٣٤	يونانية	انقطعت حجته او كذاب
٥	اخلد	الأعراف/١٧٦	عبرية	ركن
٦	الأرائك	الكهف/٣١	حبشية – يونانية	السرر – فراش وثير
٧	آزر	الأنعام/٧٤	لغة يهودية	اعوج – يا مخطئ
٨	أساطير	المطففين/١٣	يونانية	اخبار تاريخية او خرافات
٩	أسباط	البقرة/١٣٦	لغة يهودية	قبائل
١٠	استبرق	الرحمن/٥٣	لغة أعجمية	الديباج الغليظ
١١	أسفار	الجمعة/٥	سريانية – نبطية	الكتب
١٢	أ سقف	النمل/٢٦	يونانية	حصن أو برج
١٣	اِصري	آل عمران/٨١	نبطية	عهدي
١٤	أكواب	الزخرف/٧١	نبطية	الأكواز او جرار ليست له عرى
١٥	أ ليم	البقرة/١٠	زنجية – عبرانية	الموجع
١٦	ا ناه	الأحزاب/٥٣	اهل المغرب	نضجه
١٧	الانجيل	المائدة/٤٨	فارسية – يونانية	اصل لعلوم وحكم – بشرى وفرح
١٨	أواب	ص/١٧	حبشية	المسبح
١٩	أواه	التوبة/١١٤	بربرية– حبشية–عبرية	الموفق أو المؤمن– الدعاء
٢٠	الملة الآخرة	ص/٧	قبطية	الجاهلية الأولى
٢١	البرق	البقرة/١٩	فارسية	الحمل
٢٢	بطائنها	الرحمن/٥٤	قبطية	ظواهرها
٢٣	بعير	يوسف/٦٥	عبرانية	حمار
٢٤	بيع	الحج/٤٠	فارسية	الكنيسة
٢٥	التابوت	البقرة/٢٤٦	عبرانية	صندوق من الخشب

ت	الالفاظ المعربة	السورة ورقم الآية	أصل اللفظة	المعنى
٢٦	تتبيراً	الاسراء	نبطية	الهلاك
٢٧	تحتها	مريم/٢٤	نبطية	بطنها
٢٨	التخريص	الذاريات/١٠	أعجمية	الثوب أو الدرع
٢٩	التنور	هود/٤٠	فارسية – آرامية	وجه الأرض
٣٠	التوراة	الصف/٦	فارسية	الشريعة
٣١	جالوت	البقرة٢٥٠/	أعجمية	اسم من أسماء الملوك الطغاة
٣٢	جان	الحجر/٢٧	فارسية	الأرواح السابحة في الهواء
٣٣	الجبت	النساء/٥١	حبشية	الشيطان أو الساحر
٣٤	جبرائيل	البقرة/٩٧	أعجمية	روح الله
٣٥	الجدث	المعارج/٧٧	عبرانية	القبر
٣٦	الجهر	الرعد/١١	أعجمية	الصورة أو وجه الآدمي
٣٧	جهنم	النبأ/٢١	فارسية – عبرانية	النار التي يعذب بها الله في الآخرة
٣٨	الحب	يوسف/٣٠	فارسية	فخار يجمع فيه الماء
٣٩	حصب	الأنبياء/٩٨	زنجية	حطب جهنم
٤٠	حطة	البقرة/٥٨	لغة يهودية	قولوا صواباً
٤١	حواريون	آل عمران/٥٢	نبطية	الغسالون
٤٢	حوب	النساء/٢	حبشية	الاثم
٤٣	خرق	الكهف /٧٠	فارسية	قرية بمرو
٤٤	الخوان	الحجر/٤٨	فارسية	ينتقص حقه
٤٥	الخور	الأعراف/١٤٨	فارسية	خليج يمعن في البر
٤٦	الخير	العاديات/٨	فارسية	الفضل والكرم
٤٧	الدرهم	يوسف/٢٠	يونانية	عمله من الفضة
٤٨	دري	النور/٣٥	حبشية	المضيء
٤٩	الدلو	يوسف/١٩	عبرانية	آله يستخرج بها الماء من البئر
٥٠	الدينار	آل عمران/٧٥	فارسية	عملة من الذهب
٥١	راعنا	البقرة/١٠٤	لغة يهودية	السب
٥٢	ربانيون	آل عمران/٧٩	عبرانية – سريانية	العالم الفقيه
٥٣	ربيون	آل عمران/١٤٦	سريانية	جموع كثيرة
٥٤	الرحمن	الرحمن/١	عبرية	النعم

ت	الالفاظ المعربة	السورة ورقم الآية	أصل اللفظة	المعنى
٥٥	الرس	الفرقان/٣٨	أعجمية	البئر
٥٦	الرقيم	الكهف/٩	رومية	اللوح او الرواة او الكتاب
٥٧	رمزاً	آل عمران/٤١	عبرية	تحريك الشفتين
٥٨	رهواُ	الدخان/٢٤	نبطية – سريانية	سهلاً دمثاً – سمتاً
٥٩	الروم	الروم/٢	لغة أعجمية	جيل من الناس
٦٠	زنجبيل	الانسان/١٧	فارسية– سريانية–رومية	عروق في الأرض، ليس بشجر يؤكل رطباً
٦١	الزور	الحج/٢٨	فارسية	الصنم
٦٢	سجداً	الأعراف/١٦١	سريانية	مقنعي الرؤوس
٦٣	السجل	الأنبياء/١٠٤	فارسية – حبشية	الرجل – الصحيفة
٦٤	سجيل	هود/٨٢	فارسية	أولها حجارة وآخرها طين
٦٥	سجين	المطففين/٧	لغة أعجمية	كتاب جامع لأعمال الكفرة أو كثيرة وشديدة
٦٦	سرادق	الكهف/٢٩	فارسية	الدهليز أو ستر الدار
٦٧	سري	مريم/٢٤	سريانية– نبطية–يونانية	النهر الصغير
٦٨	سفرة	عبس/١٥	نبطية	القراء أو الكتبة
٦٩	سقر	القمر/٤٨	لغة أعجمية	اسم لنار الآخرة
٧٠	سكراً	/	حبشية	الخل
٧١	سلسبيلا	الانسان/١٨	لغة أعجمية	عين سلس ماؤها
٧٢	سنا	النور/٤٣	حبشية	الضوء او الحسن
٧٣	سندس	الانسان/٢١	فارسية – هندية	رقيق الديباج (الحرير)
٧٤	سيدها	يوسف/٢٥	قبطية	زوجها
٧٥	سينين	التين/٢	حبشية	الحسن أو المبارك أو الجبل الذي نادى الله به موسى
٧٦	سيناء	المؤمنون/٢	نبطية	الحسن
٧٧	شاكر	الانسان/٣	فارسية	الخادم أو الأجير
٧٨	شطر	البقرة/١٤٤	حبشية	تلقاء
٧٩	شهر	البقرة/١٨٥	حبشية –	الشهرة والبيان لان الناس

ت	الالفاظ المعربة	السورة ورقم الآية	أصل اللفظة	المعنى
			آرامية	يشتهون دخوله وخروجه
٨٠	شيطان	فاطر/٢٨	عبرانية	الخصم أو العدو
٨١	الصراط	الحمد/٦	رومية	الطريق
٨٢	الصرم	القلم/٢٠	فارسية	الحر أو الجلد
٨٣	صرهن	البقرة/٢٦٠	نبطية – رومية	شققهن – قطعهن
٨٤	صلوات	الحج/٤٠	عبرانية	كنائس اليهود
٨٥	الصنم	الأنبياء/٥٧	أعجمية	تمثال يتخذ للعبادة
٨٦	الطابق	الانشقاق/١٩	سريانية – فارسية–رومية — يونانية	حال بعد حال مطابقة لها في الشدة
٨٧	الطاق	البقرة/٢٨٥	فارسية	عقد البناء أو ضرب من الملابس
٨٨	الطاغوت	البقرة/٢٥٦	حبشية	الكاهن
٨٩	طه	طه/١	حبشية – نبطية	يا رجل
٩٠	الطرائق	الجن/١١	رومية	مذاهب
٩١	طفقا	الأعراف/٢٢	رومية	قصدا
٩٢	طوى	طه/١٢	أعجمية – عبرانية	ليل – رجل
٩٣	طوبى	الرعد/٢٩	هندية	الجنة أو شجرة في الجنة أو فرح وقرة عين
٩٤	طور	المؤمنين/٢٠	سريانية – نبطية	الجبل أو ما أنبت من الجبل
٩٥	عبدت	الشعراء/٢٢	نبطية	قتلت
٩٦	عدن	التوبة/٧٢	سريانية – رومية	جنات كرم وأعناب
٩٧	العرم	سبأ/١٦	حبشية	المسناة التي يجمع في الماء ثم ينبثق.
٩٨	غساق	ص/٥٧	تركية — طخارية	البارد الممتن (الزمهرير)
٩٩	غيض	هود/٤٤	حبشية	نقص
١٠٠	فردوس	المؤمنون/١١	رومية – نبطية	بستان – الكرم
١٠١	فوم	البقرة/٦١	عبرية	الحنطة

ت	الالفاظ المعربة	السورة ورقم الآية	أصل اللفظة	المعنى
١٠٢	الفيل	الفيل/١	يونانية	شريف
١٠٣	فرعون	النازعات/١٧	آرامية	الملك
١٠٤	قراطيس	الأنعام/٩١	غير عربية	الصحف
١٠٥	القرن	الأنعام/٧	يونانية	الزمان أو الوقت
١٠٦	القسط	آل عمران/١٨	رومية	العدل
١٠٧	القسطاس	الأسراء/٣٥	رومية	الميزان أو العدل
١٠٨	قسورة	المدثر/٥١	حبشية	الأسد
١٠٩	القطران	ابراهيم/٥٢	غير عربية	الزفت من مشتقات الى النفط
١١٠	قطنا	ص/١٦	نبطية	كتابنا
١١١	القفل	القتال/٢٤	فارسية	يبس
١١٢	القلم	القلم/١	يونانية	القصب يستخدم في الكتابة
١١٣	القمل	الأعراف/١٣٣	سريانية	الدبا (جراد قبل أن تنبت أجنحته).
١١٤	قميص	يوسف/١٨	لاتينية	الثوب
١١٥	قنطار	آل عمران/٧٥	رومية – سريانية — بربرية – افريقية	اثنا عشر ألف وقية – ملء جلد ثور ذهب أو فضة – ألف مثقال – ثمانية الآف مثقال
١١٦	القيوم	البقرة/٢٥٥	سريانية	الذي لا ينام
١١٧	كافور	الانسان/٤	فارسية – هندية	عين في الجنة – المشموم من الطيب
١١٨	كاهن	الحاقة/٤٢	عبرانية	خادم الأب
١١٩	كفر	محمد/٢	نبطية – عبرانية	امح عنا
١٢٠	كفلين	الحديد/٢٧	حبشية	ضعفين
١٢١	كنز	الكهف/٨٢	فارسية	ذهب أو فضة
١٢٢	كورت	التكوير/٢	فارسية	غورت أو اظلمت
١٢٣	اللات	النجم/١٩	آشورية – سريانية	الصنم
١٢٤	اللوح	البقرة/٢٢٩	غير عربية	العطش
١٢٥	لينة	الحشر/٥	لغة يهودية	النخلة
١٢٦	ماروت	البقرة/١٠١	غير عربية	أحد الملائكة

ت	الالفاظ المعربة	السورة ورقم الآية	أصل اللفظة	المعنى
١٢٧	متكأ	يوسف/٣١	حبشية	الترنج (شجر كاليمون حمضي الماء)أو المجلس
١٢٨	المجوس	الحج/١٧	أعجمية – فارسية	رجل صغير الأذنين – الذباب
١٢٩	مدين	الأعراف/٨٥	أعجمية	مكان على البحر أو المكان اذا أقيم فيه
١٣٠	المرج	الرحمن/١٧	فارسية	ارض واسعة
١٣١	مرجان	الرحمن/٢٢	أعجمية	صغار الدر أو الخرز الأحمر(حجر نباتي في قعر البحر)
١٣٢	مريم	آل عمران/٤٢	أعجمية	أم عيسى (عليه السلام)
١٣٣	المسك	المطففين/٢٦	فارسية	الطيب
١٣٤	المسيح	المائدة/٧٧	يونانية	المبارك
١٣٥	مشكاة	النور/٣٥	حبشية – هندية	الكوة (موضع الفتيلة)
١٣٦	المرجان	الرحمن/٢٠	غير عربية	حجر كريم لونه احمر (نبت في قاع البحر)
١٣٧	مرقوم	المطففين/٩	عبرية	مكتوب
١٣٨	مزجاة	يوسف/٨٨	قبطية	قليلة
١٣٩	مقاليد	الزمر/٦٣	فارسية	المفاتيح
١٤٠	الملاك	البقرة/٣٣	آرامية – عبرانية	أحد الأرواح السماوية
١٤١	ملكوت	الأنعام/٧٥	نبطية	الملك
١٤٢	مناص	ص/٣	نبطية	فرار
١٤٣	منسأة	سبأ/١٤	حبشية	العصا
١٤٤	منفطر	المزمل/١٨	حبشية	ممتلئة به
١٤٥	مهل	الكهف/٢٩	أهل المغرب – بربرية	عكر الزيت
١٤٦	ميكائيل	البقرة/٩٧	غير عربية	عبد الله
١٤٧	ناشئة	المزمل/٦	حبشية	قيام الليل
١٤٨	ن	القلم/١	فارسية	اصنع ما شئت
١٤٩	هارون	البقرة/١٠١	غير عربية	أحد الملائكة
١٥٠	هدنا	الأعراف/١٥٦	عبرانية	تبنا

ت	الالفاظ المعربة	السورة ورقم الآية	أصل اللفظة	المعنى
١٥١	هود	الأعراف/٦٤	أعجمية	اليهود
١٥٢	هون	الفرقان/٦٣	سريانية	الحكماء او التواضع
١٥٣	هيت لك	يوسف/٢٣	عبرانية – قبطية – سريانية – خورانية	هلم لك أو أسرع
١٥٤	وراء	/	نبطية	امام
١٥٥	وردة	الرحمن/٣٧	أعجمية	المشموم في الربيع ولونه احمر يضرب للصفرة
١٥٦	وزر	القيامة/١١	نبطية	الجبل أو الملجأ
١٥٧	يأجوج	الكهف/٩٠	غير عربية	قبيلة من ولد يافت بن نوح
١٥٨	ياقوت	الرحمن/٥٨	فارسية – يونانية	اللؤلؤ أو ضرب من الزهر
١٥٩	بحور	الأنشقاق/١٤	حبشية	يرجع
١٦٠	يس	يس/١	حبشية	يا رجل أو يا انسان
١٦١	يصدون	الزخرف/٥٧	حبشية	يضجون
١٦٢	يصهر	الحج/٢	أهل المغرب	ينضح
١٦٣	اليّم	طه/٣٩	سريانية– عبرانية– قبطية	البحر
١٦٤	اليهود	البقرة/١١٣	أعجمية	يهوذا بن يعقوب

المصادر والمراجع

القرآن الكريم – رواية حفص عن عاصم وزارة الاوقاف، العراق، ١٩٧٩ م.

١– الاتقان في علوم القرآن – عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٧٤م.

٢– أدب الكتاب – لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية،١٩٦٣م.

٣– الاشتقاق والتعريب – عبد القادر المغربي، مطبعة الهلال، ١٩٠٨م.

٤– الأضداد – لأبي بكر محمد بن القاسم الانباري النحوي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٨٧م.

٥– إعجاز القرآن – الامام محمد بن الطيب الباقلاني، إعداد ممدوح حسن، دار الأمين، القاهرة،١٩٩٣م.

٦- الأغاني - لأبي فرج الأصفهاني، شرح عبد علي مهنا وسمير جابر، ط١، دار الكتب، بيروت، ١٩٨٦م.
٧- تاريخ بغداد - لأبي بكر أحمد الخطيب البغدادي، تصحيح محمد سعيد العرفي، مطبعة السعادة، مصر، ١٩٣١م.
٨- تاريخ الفقه الاسلامي - عبد المجيد الذبياني، دار الأفاق الجديدة، المغرب، ١٩٩٤م.
٩- التعريب واثره في الثقافتين العربية والفارسية - د. نور الدين آل علي، دار الثقافة القاهرة ١٩٧٩م.
١٠- التعريب في القديم والحديث - د. محمد حسن عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠م.
١١- التهذيب في أصول التعريب - د.أحمد عيسى، مطبعة دار السعادة، القاهرة، ١٩٢٣م.
١٢- جامع البيان في تأويل القرآن - أبو جعفر الطبري، تحقيق محمود وأحمد شاكر، دار المعارف، مصر.
١٣- جمهرة اللغة لابن دريد - محمد الأزدي البصري، مكتبة المثنى، طبعة في بالاوفسيت، بغداد، ١٩٤٥م.
١٤- الخصائص - لابن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٥٦م.
١٥- ديوان الأعشى - ميمون بن قيس الأعشى، تحقيق فوزي عطوي، الشركة اللبنانية، بيروت.
١٦- ديوان عدي بن زيد العبادي - تحقيق وجمع محمد جابر المعيبد، شركة دار الجمهورية، بغداد.
١٧- الرسالة - الامام الشافعي، محمد بن ادريس، تحقيق محمد أحمد شاكر.
١٨- الصاحبي في فقه اللغة - ابن فارس، أحمد بن زكريا، تحقيق مصطفى الشويني، مؤسسة بدران، بيروت، ١٩٦٣م.
١٩- علم اللغة - د.علي عبد الواحد وافي، ط٤، دار نهضة مصر، القاهرة، ١٩٥٧م.
٢٠- علم اللغة لعربية - د. محمود فهمي حجازي، دار الثقافة، الكويت ١٩٧٣م.
٢١- عوامل التطور اللغوي - د. أحمد عبد الرحمن حماد، دار الأندلس، ط١، بيروت، ١٩٨٣م.
٢٢- غرائب اللغة العربية - الأب رفائيل نخلة اليوسعي، ط٢، المطبعةالكاثوليكية، بيروت، ١٩٢٩م.
٢٣- فصول في فقه اللغة - د. رمضان عبد التواب، ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٧م.
٢٤- فقه اللغة - د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة.
٢٥- فقه اللغة وأسرار العربية - للثعالبي، أبو منصور عبد الملك، ط١،المطبعة الأدبية، ١٣٢٧هـ.
٢٦- الفهرست - لابن النديم، محمد بن أبي يعقوب، تحقيق رضا تجدد، طهران، ١٩٧١م.
٢٧- الكشاف عن حقائق التنزيل — أبو القاسم محمد بن عمر الزمخشري (٥٢٨ هـ)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة ١٩٤٨م
٢٨- لسان العرب لابن منظور - أبي الفضل جمال الدين محمد المصري، م١، دار صادر بيروت.
٢٩- مباحث في علوم القرآن . الدكتور صبحي صالح
٣٠- مجاز القرآن - لأبي عبيدة معمر بن المثنى، تعليق د. محمد فؤاد سزكين، مكتبة الخانجي، دار غريب القاهرة، ١٩٨٨م.
٣١- مجمل اللغة - أحمد بن فارس، تحقيق زهير بن محسن، ط٢، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٦م.

٣٢- مختار القاموس – للزاوي، الطاهر أحمد، أمانة التعليم، الدار العربية،ليبيا، ١٩٨١م.
٣٣- المزهر – جلال الدين السيوطي، محمد أبو الفضل وآخرون – مكتبة عيسى الحلبي، مصر.
٣٤- المعرب – للجواليقي، أبو منصور موهوب بن أحمد، تحقيق محمد أحمد شاكر، طبع بالأوسوفيت، طهران، ١٩٦٦م.
٣٥- المعربات الرشيدية – للحسيني المدني عبد الرشيد ترجمة نور الدين آل علي، دار الثقافة القاهرة، ١٩٧٩م.
٣٦- مقدمتان في علوم اللغة – د. آرثر جفري، ط٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٧٢م.
٣٧- المولد في اللغة العربية – د. حلمي خليل، ط٢، دار النهضة بيروت ١٩٨٥م.
٣٨- نصوص في فقه اللغة العربية – د. السيد يعقوب بكر، دار النهضة العربية، بيروت.
٣٩- وفيات الأعيان – لابن خلكان، أحمد البرمكي، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧٠م.

مهيئات ملكة الشاعر الأندلسي

في القرن الرابع الهجري

المدرس المساعد كريم عبد الواحد النصراوي

مهيئات ملكة الشاعر الأندلسي

في القرن الرابع الهجري

المدرس المساعد كريم عبد الواحد النصراوي
كلية الآداب _جامعة أهل البيت (عليهم السلام)

يقصد بالمهيئات الأسباب التي وجهت طبع الشاعر، ومكنته من تحصيل المواد اللفظية،والمعرفة بإقامة الأوزان.

وقد حددها حازم القرطاجني (ت ٦٨٤هـ)بحصول أمرين:

الأول: النشيء في بقعة معتدلة الهواء،حسنة الموضع،طيبة المطاعم،أنيقة المناظر[١].

الثاني: الترعرع في وسط اجتماعي فصيح اللسان،مهتم بالشعر وإنشاده ودراسته[٢].

ولقد توافر هذان السببان للشاعر في الأندلس.

السبب ألأول:البيئة الطبيعية المتنوعة الجمال:

اشتهرت ألا ندلس بحسن الطبيعة وجمالها،واعتدال الجو ووفرة الخيرات ((وأطنب الجغرافيون والمؤرخون المسلمون في وصف هذه الخصائص وتفصيلها،أشترك في ذلك الاندلسيون وسواهم ممن كتب عن حال الأندلس))[٣]، يقول الرحّالة ابن حوقل (ت 367هـ): ((وأما الأندلس فجزيرة كبيرة... تغلب عليها ألمياه الجارية والشجر المثمر))[٤].ويفصل لسان الدين بن الخطيب (ت 676هـ) في وصفها، إذ يقول: ((وقد خصها الله من الري وغدق السقيا ولذاذة الأقوات وفراهة الحيوان ودرور المياه وكثرة الفواكه وتبحر العمران

١ــ ينظر: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص ٤٠،ولعل هذا مستمد من قول الجاحظ ((ولا ننكر إنما يفسد الهواء ناحية من النواحي، فيفسد ماؤهم وتفسد تربتهم، فيعمل ذلك في طباعهم على الأيام))، (الحيوان،٤/٧٠ــ٧١)

٢ــ ينظر:منهاج البلغاء،(ص ٤٠)٠

٣ــ تأريخ النقد الأدبي في الأندلس، د ٠محمد رضوان الدابة،ص ١٣.ويراجع:تأريخ الأندلس السياسي والعمراني والاجتماعي، د. علي محمد حمودة،(ص ٥٠) وما بعدها.

٤ــ المسالك والممالك، ص (٧٣).

وجودة اللباس وصحة الهواء... بما حرمه الكثير من الأقطار مما سواها))[٥]، وأورد ابن غالب الغرناطي قولهم: ((و الأندلس شامية في طيب أرضها ومياهها، يمانية في اعتدالها واستوائها٠٠٠ هندية في عطرها وزكائها))[٦] ٠

فالشاعر الأندلسي نشأ في كنف هذه البيئة الجغرافية بما حوته من تنوع واسع من الجمال،فهي بيئة نقية الهواء، غنية بمياهها الجارية ن وأطيارها المغردة، وشجرها المثمر الوارف، ومتنزهاتها العامرة، **مما شحذ الهمم، وأنعش النفوس، وأشاع البهجة، فاستثير الشعور لتنطق الألسن الموهوبة بالشعر ٠**

وفي هذا يذكر ألحجاري ملاحظة قيّمة في تفسير شاعرية أهل الأندلس وبيان اصالتها، إذ يعزوها إلى اثر الطبيعة الجميلة، فيقول: ((وهم اشعر الناس فيما كثره الله تعالى في بلادهم وجعله نصب أعينهم من الأشجار والأنهار والطيور ٠٠٠٠ لا ينازعهم أحد في هذا الشأن))[٧]، والإنسان منفعل بالبيئة الطبيعية من حوله، متأثر بكل ما يطبعها من سمات ومميزات[٨]. فكانت طبيعة الأندلس الساحرة **مهيئا لتحفيز ملكة الشاعر، فأخذ يصوغ أفكاره شعراً رائقاً.**

السبب الثاني: الوسط الاجتماعي المهتم باللغة والشعر:

إن بناء ملكة اللغة وقواعدها؛والحس الأدبي الرفيع يتطلب قيام نظام تعليمي أولي مشيد على أساس من التدرج المدروس في تلقين العلم للدارسين، والفهم الواعي في كيفية إعداد جيل من الشباب يتوفرون على حصيلة ثقافية من علوم اللغة والأدب؛ تؤهلهم للانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى.

فتدريس العلم للمبتدئ ((إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً ٠٠٠٠ ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن،وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله))[٩]٠ويمثل الكُتّاب أول مراحل طلب التعلم والعلم، وهي مرحلة دراسية أساسية ومهمة،تتكفل بتهيئة الشباب للارتقاء إلى مرحلة حلقة الدرس في المسجد[١٠].

ولقد كانت عناية الأندلسيين بتنمية الملكة اللغوية،والذوق الأدبي للفرد في هذه المرحلة بالغة،وهذا يظهر في أسلوب التعليم الذي اختطفوه للمبتدئين. فيحدثنا أبن خلدون (ت: ٨٠٨هـ) إن الأندلسيين جعلوا القرآن الكريم أصلاً في التعليم، ولكنهم لم يقفوا عند ذلك كما فعل سائر أهل المغرب، وإنما خلطوا في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط ((إلى إن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما، وبرز في

٥ــ إعمال الأعلام في من بويع قبل الاحتلال من ملوك الإسلام،(ص ٤).
٦ــ قطعة من كتاب فرحة الأنفس في تاريخ الأندلس، ص ١٢ ٠ ويراجع: تحفة الألباب، أبو حامد الغرناطي، ص ١٩٩ ٠
٧ــ نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، المقّري، ٣/ ١٥٥.
٨ــ ينظر: الشعر والبيئة في الأندلس، د٠ ميشال عاصي،ص٨ .١٣.الإنسان والبيئة، أم هولي وآخرون، ترجمة: عصام عبد اللطيف، ص ٦ .١٧، ٢٨
٩ــ مقدمة ابن خلدون، ٤ / ١٣٣٣.
١٠ــ ينظر:ضحى الإسلام،أحمد أمين، ٢/ ٦٦.

الخط والكتاب وتعلق بأذيال العلم على الجملة))[١١]. ثم يعلق على فائدة هذا النهج بقوله((فيسبق إلى المبتدأ كثير من الملكة أثناء التعليم فتنقطع النفس لها،وتستعد إلى تحصيلها وقبولها))[١٢]،لأن هذا التنوع في مفردات المنهج الدراسي ساعد ولا ريب على ترسيخ الملكة اللغوية،وتنمية القدرة اللسانية على تأليف الكلام وحسن التعبير لثراء القاموس اللغوي للمتعلم.يقول أبن خلدون:((فأفادهم التفنن في التعليم وكثرة رواية الشعر والترسل ومدارسة العربية من أول العمر حصول ملكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي))[١٣].

وإذا ما اتصلت هذه الدراسة الأولية بالدراسة في حلقات الشيوخ في المساجد[١٤]، وابتدأت بالمقدمات الموسعة في دراسة علوم اللغة العربية وآدابها، **فجداول تنمية الملكة الأدبية تنساب من جميع الأطراف.**

ويتجلى اهتمام علماء الأندلس بالشعر من خلال مظاهر مختلفة، وفي مستويات متعددة.

فعلى مستوى الرواية نجد الشعر ينتشر إنشاده في حلقات الدرس عبر عدد من الطرق والروايات:

منها رواية العالم محمد بن عبد السلام الخشني (ت ٢٨٦ هـ) الذي جاب بلاد الإسلام في المشرق وأدخل إلى الأندلس شعر ما قبل السلام رواية[١٥]، ومحمد بن عبد الله الغازي (ت ٢٩٦ هـ) عاد من رحلته العلمية للمشرق **محملا ًبعلم كثير من الشعر والعربية والأخبار، وعنه روى المشايخ وأهل الأندلس الأشعار المشروحة كلها**[١٦]، ودخل أبو علي القالي (ت: ٣٥٦ هـ)الأندلس **ومعه عيون دواوين الشعر العربي فرواها عنه العلماء**[١٧].

ونجد الاندلسيين قد عرفوا أبا تمام ووصل إليهم شعره في حياته ((وفتنوا به، وشغلوا بفنه وصنعته، وأدراك لديهم من القبول والحظوة ما لم يدركه إلا المتنبي بعد ظهوره))[١٨]. وقد انتشر شعره عبر عدد من الروايات:

منها: رواية الشاعر الفحل مؤمن بن سعيد (ت ٢٦٧ هـ)الذي لقي أبا تمام في بغداد وأخذ عنه شعره وأدخله الأندلس، وكان يُقرأ عليه[١٩].

ومنها: رواية المؤدب والشاعر القرطبي عثمان بن المثنى (ت ٢٧٣هـ) رحل إلى المشرق فلقي حبيب بن أوس، فقرأ عليه شعره وأدخله الأندلس رواية عنه[٢٠].

١١ــ مقدمة ابن خلدون، ٤ / ١٢٤٠ -١٢٤١

١٢ــ نفسه،٤ /١٢٧٨.

١٣ــ نفسه:٤/١٢٤٢.

١٤ــ كانت المساجد هي دور العلم في الأندلس،ولم تنشأ فيها المدارس المستقلة إلا في زمن متأخر في عهد دولة بني نصر. ينظر: تأريخ النقد الأدبي في الأندلس،(ص ٤٩).

١٥ــ تأريخ علماء الأندلس، ابن الفرضي، ١٥/٢ (ت ١١٣٤).

١٦ــ طبقات النحويين واللغويين، الزبيدي ص ٢٦٧ (رقم ٢١٦). تأريخ علماء الأندلس، ٢ / ٢٢ ـ ٢٣ (رقم ١١٥٢).وممن اخذوا عنه من علماء القرن الهجري يراجع: طبقات النحويين واللغويين، ص ٢٨٢ (رقم ٢٣١)، ص ٢٨٩ (رقم ٢٤٦) وغيرهم.

١٧ــ ينظر: فهرسة ابن خير، ص ٣٩٥ وما بعدها.

١٨ــ أبو تمام وأبو الطيب في أدب المغاربة، د.محمد ابن شريفة، ص ١٠.

١٩ــ المغرب في حلي المغرب، أبن سعيد، ١/ ١٣٢ (رقم ٦٤).

٢٠ــ طبقات النحويين واللغويين، ص ٢٦٦ (رقم ٢١٠)، تأريخ علماء الأندلس، ١ /٣٠٢ (رقم٨٩١).

وهناك مؤدبون اندليسيون آخرون ظهروا بعد هؤلاء وغيرهم، وعنوا بشعره فمنهم أبو عبد الله محمد بن الأصفر القرشي الذين كان له((بصر بمعاني شعر حبيب))[٢١]. وأبو عبد الله الغابي الذي(كان يُقرأ عليه شعر حبيب))[٢٢]، وأبو عباس وليد الطبيخي (ت٣٢٥هـ) شارح شعر أبي تمام وقد أخذه عنه أبي عبد الله الغابي[٢٣].وهؤلاء الأعلام الذين عنوا بشعر أبي تمام ((لابد لهم أسانيد في رواية شعره لم تذكرها كتب التراجم))[٢٤].

وأدخل أبو علي القالي – فيما ادخل – شعر أبي تمام في صورتين: إحداهما قراطيسن بخط أبي تمام، والأخرى ما قيده أبو علي من شعر أبي تمام في سفر الكاغد الذي قرأ فيه على أبي محمد عبد الله بن جعفر ابن درستويه، فكان ما ادخله أبو علي أتم مما دخل من شعر أبي تمام الى الأندلس، وقد غطت روايته على الروايات السابقة عليها واعتمدها الرواة من علماء الأندلس[٢٥].

وتعد البيئة العلمية الاندلسية في القرن الرابع الهجري من أقدم البيئات المغربية اتصالا بشعر المتنبي[٢٦]، إذا عرفته في وقت مبكر، وذلك بوسائط متعددة فقد نقله أليها أول مرة زكريا بن بكر المعروف بابن الأشج (ت ٣٩٣هـ) وكان قدر حل إلى المشرق طلباً للعلم فلقي أبا الطيب بمصر واخذ عنه شعره رواية[٢٧]. ونجد سند هذه الرواية بين احد عشر سندا أثبتها ابن خير الاشبيلي(ت:٥٧٥هـ) في فهرسته[٢٨]. غير إن الرواية المشهورة لشعر المتنبي في حلقات الدرس كانت رواية العالم اللغوي الشاعر الحسين بن الوليد المعروف بابن العريف (ت ٣٩٠هـ) وهو لم يلق الشاعر وإنما اخذ شعره عن راويتين له في مصر هما أبو بكر الطائي، وإبراهيم المغربي[٢٩].

وعلى **مستوى الإقراء** والتدريس يزودنا أبو بكر الزبيدي (ت٣٧٩هـ) بأسماء جماعة من العلماء اشتغلوا بتدريس الشعر وإقراءه في حلقات الدرس المنتشرة في مساجد قرطبة وغيرها من المدن الاندلسية، **ومن هذه الحلقات كان يتخرج العلماء والشعراء.**

فمنهم أبو عبد الله الغابي ((كان من احفظ الناس لأخبار أهل الأندلس وإشعار شعرائهم... وكان يُقرأ عليه شعر حبيب))[٣٠]. ومحمد بن عبد الله المعروف بابن الأصفر كان له فيما يقول الزُبيدي: ((بصر

٢١ــ نفسه، ص ٣٠٣(رقم ٢٧٧)

٢٢ــ نفسه، ص ٢٩٠(رقم ٢٥٤)

٢٣ــ نفسه، ص ٣٠٤ (رقم٢٧٩).

٢٤ــ أبو تمام وأبو الطيب في أدب المغاربة، ص ١٤.

٢٥ــ ينظر: فهرسة ابن خير، ص ٣٩٧، ٤٠٣. أبو تمام وأبو الطيب في أدب المغاربة، ص ١٠.

٢٦ــ ينظر: أبو تمام وأبو الطيب في أدب المغاربة، ص ٩٥ وما بعدها.

٢٧ــ تاريخ علماء الأندلس، ١/ ١٥٢ (ت رقم ٤٥٥)، قال عنه ابن الفرضي: ((وسمعنا منه كثيرا وكتب عنه غير واحد... وأجاز لنا جميعا ما رواه)) وممن روى انه شعر المتنبي العالم الشاعر المنذر بن سعيد بن عبد الملك بن الإمام (ت٤١٢هـ)، قال ابن الآبار في ترجمته: (روى عن ابن يحيى – زكريا بن بكر بن الاشج – شعر أبي الطيب المتنبي)) التكملة لكتاب الصلة، ٧٠٦/٢ (رقم ١٧٩٣).

٢٨ــ فهرسة ابن خير، ص ٤٠٣.

٢٩ــ نفسه، ص ٤٠٣، ويراجع: نص برنامج ابن أبي الربيع، مجلة معهد المخطوطات العربية، مج١-ع ١، سنة ١٩٥٥، ص ٢٧١، معالم شخصية المتنبي في الأندلس، د. محسن جمال الدين، مجلة المورد، مج٦ – ع٣، سنة ١٩٧٧، ص٩٠.

٣٠ــ طبعات النحويين واللغويين، ص ٢٩٠ (رقم ٢٥٤)

بمعاني شعر حبيب وغيره من إشعار المحدثين))[٣١] وأبو العباس الطبيخي (ت ٣٥٢) كانت له طريقة في الإقراء والتدريس تتميز ببسط المعنى وتقريبه قال الزُبيدي في ترجمته: ((وكان بصيراً بمعاني الشعر حسن التلقين لم يتبلد فهمه عنها، وكان يقربها ويضرب الأمثال،حتى عُرف بذلك))[٣٢]، وهذا يدل على مهارة في الطريقة وتمكن من المادة.

ولعل اشهر حلقة دراسية قُرئ فيها الشعر العربي القديم والمحدث هي حلقة القالي، فقد أقرأ ما جلبه من الدواوين في حلقته الكبيرة في جامع مدينة الزهراء وعنه اخذ الكثير من الدارسين.

ويرى المستشرق الأسباني انخل جونثالث بالنثيا إن صاعد بن الحسن البغدادي (ت ٤١٧ هـ) قد ادخل الأندلس طريقة جديدة في درس الشعر الجاهلي تتلخص في إن يقرأ الطالب القصيدة ثم يسأله أستاذه عن معاني الألفاظ فيقوم بالشرح معتمدا على قائمة من المعاني يكون قد استخرجها من المعاجم العربية[٣٣].

ومن الطبيعي إن تؤدي حركة رواية الشعر وتدريسه في حلقات الدرس **إلى وضع شروح عليه، وهذا هو المستوى الثالث** لعناية العلماء بالشعر، ولعل أقدم هذه الشروح هو شرح أبي العباس وليد الطبيخي (ت ٣٥٢ هـ) فقد وصل إلينا شرحه لشعر مسلم بن الوليد وضاع شرحه لشعر أبي تمام[٣٤].وهما شرحان أخذها عنه الناس كما يقول أبن الفرضي[٣٥].

ونسب إسماعيل باشا البغدادي (ت ١٣٤٠ هـ) أقدم شرح أندلسي لشعر المتنبي إلى الأديب العالم اللغوي أبي عبد الله محمد بن إبان القرطبي (ت ٣٥٤ هـ)[٣٦]، وهو أمر لم يرد له ذكر في المصادر الاندلسية القديمة[٣٧].

وأثرت هذه الشروح وغيرها في تكوين جانب واضح من جوانب فكر الدارس آنذاك ((فقد كان حفظ الأشعار العربية، وعلم معانيها ومعرفة ما فيها من خبر ولغة وإغراض بلاغية وميزات فنية جزءاً هاماً يقرر على الطلبة في حلقات الدرس، ويأخذ الدارس به نفسه من حفظ ودراية[٣٨].

إن رواية الشعر بعد إتقان حفظه، ومدارسته الواعية تعد وسائل ناجحة لصقل الموهبة الشعرية ومرانها، وقد تنبه البعض من النقاد العرب القدامى إلى أهمية هذه العوامل في تنمية ملكة النظم لدى الشاعر، فالجرجاني(ت٣٩٢هـ) رأى إن الرواية إحدى الأسس التي تقوم عليها صناعة الشعر ((و لا طريق للرواية إلا السمع وملاك الرواية الحفظ))[٣٩]. وتحدث ابن طباطبا (ت٣٢٢هـ) عن دور الحفظ في تنمية الملكة فأوصى الشاعر بأن ((يديم النظر في الأشعار لتلتصق معانيها بفهمه، وترسخ أصولها في قلبه وتصير مواد

٣١ــ نفسه، ص ٣٠٤ (رقم ٢٧٩).
٣٢ــ نفسه، ص ٣٠٤ (رقم ٢٧٩).
٣٣ــ ينظر: تاريخ الفكر الاندلسي، ص ٦٦.
٣٤ــ لمزيد من التفصيل يراجع: تأريخ النقد الأدبي في الأندلس، ص ٦٩ وما بعدها.
٣٥ــ تاريخ علماء الأندلس، ١٦٢/٢.
٣٦ــ إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، ١/ ٥٢٧، هدية العارفين إلى أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، ٤٤/٢.
٣٧ــ أبو تمام وأبو الطيب في أدب المغاربة، ص ١٠٨.
٣٨ــ تأريخ النقد الأدبي في الأندلس، ص ٧١.
٣٩ــ الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص ١٦.

لطبعه، ويذرب لسانه بألفاظها، فإذا جاش فكره بالشعر أدى إليه نتائج ما استفادة مما نظر فيه من تلك الأشعار))[٤٠].

وحفظ الشعر والتمرس به،يغني الشاعر المطبوع في الغالب عن الاستيعاب الموجه لعلم العروض،فالحفظ وسيله لتحصيل المواد اللفظية وتقوية السليقة اللغوية وإنماء الإحساس بموسيقى الشعر،ولعل ابن طباطبا كان مصيباً في هذه الناحية حين أكد إن الشاعر المطبوع مستغن بطبعه عن دراسة علم العروض،بخلاف ضعيف الطبع من الشعراء الذي يفتقر إلى شيء منه يعينه في نظمه،فقال:((فمن صح طبعه وذوقه لم يحتج إلى الاستعانة على نظم الشعر بالعروض التي هي ميزانه،ومن اضطرب عليه الذوق لم يستغن عن تصحيحه وتقويمه بمعرفة العروض والحذق به،حتى تعتبر معرفته المستفادة كالطبع الذي لا تكلف معه))[٤١]

وهكذا وجد الشاعر الاندلسي في القرن الرابع الهجري في بيئة علمية وأدبية اهتمت بتنمية الملكة اللغوية،والذوق[٤٢] للفرد أهماماَ واسعاً. وكان الأدب الخالص وبخاصة الشعر في الذروة العليا من الشرف والمكانة في أوساطها، فنهل الشعر مع العلم، وتنفسه في قراءاته، وعاشه في حياته.

وقد وفرت له دراسته العلمية فرصة الاستفادة منها في جانبين، يتعلق الأول بصقل الموهبة والاستعداد لعملية النظم من خلال اتجاهه إلى التراث الشعري العربي في مختلف العصور، والعناية به على مستوى الحفظ والرواية والمدارسة والثاني يتعلق بتقويم أداته في التعبير عما يجول في خاطره من المعاني والصور، وذلك من تحصيله لعلمي اللغة والنحو اللذين عدا من مستلزمات كل دارس في الأندلس وبغض النظر عن ناحية تخصصه، زد على ذلك معارفه المتنوعة الأخرى، فتكونت مادته الفنية من تبلور هذه المعارف التي وجدت أدوات ملائمة هيأها الشاعر وهو يروم خوض مضمار الشعر.

مصادر البحث ومراجعه:

أ. الكتب المطبوعة:

١. أبو تمام وأبو الطيب في أدب المغاربة، د. محمد ابن شريفة، مط دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، ط ١، ١٩٨٦ م.

٢. أصول النقد الأدبي: أحمد الشايب مط مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط ٧، ١٩٦٤ م.

٣. الإنسان والبيئة: أم هولي، جي. رجيها سلا دك، ترجمة عصام عبد اللطيف، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية، سلسلة الموسوعة الصغيرة، العدد ٣٩، مايس ١٩٧٩ م.

٤٠ــ عيار الشعر، ص ٤٨.

٤١ــ نفسه، ص ٤١. ولعل ابن رشيق القيرواني قد استمد هذا الكلام، فقال: ((و المطبوع مستغني بطبعه عن معرفة الأوزان، وأسمائها، وعللها، لنبو ذوقه عن المزاحف منها والمستكره. والضعيف الطبع محتاج إلى معرفة شيء من ذلك يعينه على ما يحاوله من هذا الشأن))، (العمدة في محاسن العشر وآدابه ونقده، ١/١٣٤).

٤٢ــ يقول ابن خلدون في تفسير لفظة الذوق: ((ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان. وقد مر تفسير البلاغة، وأنها مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتراكيب في إفادة ذلك.....وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه))،ثم يقول: ((وأهل الأندلس أقرب إلى تحصيل هذه الملكة بكثرة معاناتهم وامتلائهم من المحفوظات نظماً ونثراً)).(مقدمة أبن خلدون، ٤/١٢٧٩،١٢٨٣). وراجع: أصول النقد الأدبي، أحمد الشايب، ص١٢١-١٢٢.

٤. إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: إسماعيل باشا بن محمد البغدادي (ت ١٣٤٠ هـ)، مط المكتبة الإسلامية، طهران، ط ٣، ١٣٧٨ هـ.
٥. تأريخ أسبانيا الإسلامية أو كتاب إعمال الأعلام في من بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام: لسان الدين ابن الخطيب السلماني (ت ٧٧٦ هـ)، تحقيق: أ. ليفي بروفنسال، مط دار المكشوف بيروت، ط ٢، ١٩٥٦ م.
٦. تأريخ الأندلس السياسي والعمراني والاجتماعي د. علي محمد حمودة مط دار الكتاب العربي بمصر، ط١، ١٣٧٦ هـ – ١٩٥٧ م.
٧. تاريخ علماء الأندلس: أبو الوليد عبد الله بن محمد بن يوسف الاسدي المعروف بابن الفرضي (ت٣٠٤ هـ)، مط الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٩٦٦ م.
٨. تاريخ الفكر الاندلسي: أنخل جنثالث بالنثيا، نقله عن الأسبانية: حسين مؤنس، مط مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط ١، ١٩٥٥ م.
٩. تاريخ النقد الأدبي في الأندلس: د. محمد رضوان الدابة، مط دار الأنوار، بيروت، ط ١، ١٣٨٨ هـ –١٩٦٨ هـ.
١٠. تحفه الألباب: محمد بن عبد الرحيم المعروف بابي حامد الاندلسي الغرناطي، تحقيق: سيزار دبويلر، مدريد، ١٩٦٣ م.
١١. التكملة لكتاب الصلة: أبو عبد الله محمد بن عبد الله القضاعي البلنسي المعروف بابن الآبار (ت ٦٥٩ هـ)،تحقيق عزت العطار الحسيني، مط السعادة بمصر، الجزء الثاني، ١٣٧٥ هـ– ١٩٥٦م.
١٢. الحيوان: أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت ٢٥٥ هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مط مصطفى ألبابي الحلبي وأولاده، مصر، ط ١، ١٣٦٢ هـ – ١٩٤٣ م.
١٣. الشعر والبيئة في الأندلس، د.ميشيل عاصي، منشورات المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط ١، ١٩٧٠ م.
١٤. ضحى الإسلام / احمد أمين، ملتزم النشر والطبع مكتبة النهضة المصرية، ط ٥،د.ت.
١٥. طبقات النحويين واللغويين: أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي الاندلسي (ت ٣٧٩ هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مط دار المعارف، ط ٢، د.ت.
١٦. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: أبو علي الحسن بن علي الازدي المعروف بابن رشيق القيرواني (ت ٣٤٦ هـ)، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مط المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ط٢، ١٣٧٤ هـ – ١٩٥٥ م.
١٧. عيار الشعر: محمد بن احمد بن طباطباالعلوي (ت ٣٢٢ هـ)، تحقيق: د. محمد زغلول، توزيع منشأة المعارف بالإسكندرية، ط ٣، د.ت.
١٨. فهرسة ما رواه عن شيوخه (فهرسة ابن خير)، أبو بكر محمد ابن خير بن عمر بن خليفة الأموي الاشبيلي (ت ٥٧٥ هـ)، طبعة جديدة منقحة عن الأصل المطبوع في مطبعة قومش بسرقسطة سنة ١٨٩٣، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط ٢، ١٣٩٩ هـ – ١٩٧٩ م.
١٩. قطعة من كتاب فرحة الأنفس في تاريخ الأندلس: ابن غالب الاندلسي (من رجال القرن الثامن)، تحقيق: د.لطفي عبد البديع، مط، ١٩٥٦ م.
٢٠. المسالك والممالك: أبو القاسم بن حوقل (ت ٣٦٧ هـ)، مط بريل، ليدن، ١٨٧٢ م.

٢١. المغرب في حلي المغرب: ابن سعيد الاندلسي (ت ٨٠٨ هـ)، تحقيق: د. شوقي ضيف، مط دار المعارف بمصر، ط ٢ المنقحة، ١٩٦٤ م.
٢٢. مقدمة ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (ت ٨٠٨ هـ)، تحقيق: د.علي عبد الواحد وافي، مط لجنة البيان العربي، ط ١١، ج ٣: سنة ١٣٧٩ هـ - ١٩٦٢ م.
٢٣. منهاج البلغاء وسراج الأدباء: أبو الحسن حازم القرطاجني (ت ٦٨٤ هـ)، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، مط الرسمية تونس، ١٩٦٦ م.
٢٤. الوساطة بين المتنبي وخصومه: القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، (ت٣٩٢ هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، مط دار إحياء الكتب العربية عيسى ألبابي الحلبي وشركاءه، ط ٢، ١٣٧٠ هـ - ١٩٥١ م.

ب. الدوريات:

١. مجلة معهد المخطوطات العربية، يصدرها معهد المخطوطات العربية التابع لجامعة الدول العربية.(نص برنامج ابن أبي الربيع، تحقيق: د. عبد العزيز الاهواني، مج ١- ج٢، ١٣٧٥ هـ -١٩٥٥م، ص ٢٥٢ – ٢٧١.
٢. مجلة المورد، تصدرها وزارة الأعلام – الجمهورية العراقية، بغداد.(معالم شخصية المتنبي في الأندلس: د.محسن جمال الدين، مج ٦-٣٤، ١٣٩٧ هـ -١٩٧٧ م.، ص ٨٧- ٩٦.

نـظرة في الاسلوب والاسلوبـيـة

(محاولة في التنـظير لمنـهج اسلوبـي عربـي)

محمد حسين عبد الله المهداوي

نظرة في الاسلوب والاسلوبية

(محاولة في التنظير لمنهج اسلوبي عربي)

محمد حسين عبد الله المهداوي

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الانبياء والمرسلين ابي القاسم محمد واله الطيبين الطاهرين، وبعد؛ فقد أخذت التحليلات الأسلوبية — اليوم – تحتل مكانة مهمة في عالم الأدب، وصارت موضوعاتها الأسلوبية تستهوي عددا كبيرا من الباحثين الذين تأثروا بها، وراحوا يجدون في المحاولات التي تبذل في أنصافها أقباس هداية تسهم في اكتشاف حقيقة الإبداع الأدبي من جهة، وحقيقة المنهجية العلمية للتحليل الأسلوبي للأدب من جهة ثانية.

يعنى هذا البحث بدراسة الأصول التي انطلقت منها الدراسة الأسلوبية الحديثة وموازنتها مع ما تركه لنا القدماء متمثلة في الآراء الشمولية التي طرحها عبد القاهر الجرجاني بما يستلزم التوصل إلى منهج يجمع بين التراث والحداثة بما لا يقلل من شأن تراثنا القويم. هذا البحث مقسّم على ثلاثة مباحث؛ الأول: خصص لاستقراء مفهوم الأسلوب في التراث العربي القديم، وما كتبه المحدثون من العرب والأجانب في هذا المقصد ، وما آل إليه الحال بعد ظهور مصطلح (الأسلوبية)، والثاني: دراسة الأفكار التي طلع بها عبد القاهر الجرجاني– بوصف دراساته نقطة تحول في البلاغة العربية–التي ينصب فحواها في الدراسات الأسلوبية الحديثة من خلال موازنتها مع ما كتبه الأسلوبيون المحدثون. والثالث: أبرز المقترحات التي يرتئيها الباحث لإيجاد منهج أسلوبي عربي بعيدا عن التقليد الصارم.

هذا جهد يسير في خضم المعرفة الواسعة، فما كان فيه من خير فهو من الله جل في علاه ، وإن كانت فيه إساءة فمن عندي،ولا يكلف الله نفسا الا وسعها،فهو الموفق، وهو الهادي.

المبحث الأول

استقراء في مفهوم الأسلوب والأسلوبية

الأسلوب في كتابات القدماء:

إن مفهوم كلمة (أسلوب) قديم قدم استعماله، ولعل أقدم إشارة وصلت إلينا ما نقله الجاحظ في البيان والتبيين من كلام الهنود على خصائص الأسلوب[1]، مثلما ورد لفظ (أسلوب) في كلام

(أرسطو)حيث أراد به طريقة التعبير، فقال: "حقا لو إننا نستطيع أن نستجيب إلى الصواب، ونرعى الأمانة من حيث هي لما كانت لنا حاجة إلى الأسلوب ومقتضياته، ولكن علينا أن لا نعتمد في الدفاع عن رأينا على شيء سوى البرهنة على الحقيقة، ولكن كثيرا ممن يصغون إلى براهيننا يتأثرون بمشاعرهم أكثر مما يتأثرون بعقولهم، فهم في حاجة إلى وسائل الأسلوب أكثر من حاجتهم إلى الحجّة.."[٢].

أما مفهوم هذه الكلمة في الموروث العربي، فقد وردت لفظة (اسلوب) في كلام العرب منذ القدم، جاء في لسان العرب لابن منظور: "... ، ويقال للسطر من النخيل: أسلوب، وكلّ طريق ممتد فهو أسلوب، والأسلوب: الطريق، والوجه، والمذهب.."[٣]، بيد انّ هذه المعاني قد اتسعت عند البلاغيين والنقاد العرب؛ الذين ربطوا معناها بعدة مسارات، فالأسلوب عند بعضهم يدّل على طريقة العرب في أداء المعنى، مثلما نجد ذلك عند ابن قتيبة الدينوري(-٢٧٦هـ) إذ قال: "...، والشاعر المجيد من سلك هذه الأساليب، وعدل بين هذه الأقسام، فلم يجعل واحدا منها أغلب على الشعر، ولم يطل فيملّ السامعين، ولم يقطعْ وبالنفوس ظمأ إلى المزيد"[٤]، ويبدو من هذا النص إيمان ابن قتيبة بضرورة مناسبة الشاعر بين القول ومقامه، فيطيل ويوجز بحسب اقتضاء الصياغة منه ذلك، مع مراعاة حال السامع وقت إنشاده قصيدته، وتابعه في هذا المعنى القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني (-٣٩٢هـ) الذي رأى إن اختلاف القوم في نظم أشعارهم إنما هو نابع من اختلاف طبائعهم، وتركيب خلقهم[٥]. ونادى بضرورة مناسبة المقال للمقام فلا يكون الغزل كالافتخار، ولا المديح كالوعيد،، ولا الهجاء كالاستبطاء، ولا الهزل بمنزلة الجد، "فإن المدح بالشجاعة والبأس يتميز عن المدح باللباقة والظرف، ووصف الحرب والسلاح ليس كوصف المجلس والمدام، فلكل واحد من الأمرين نهج هو أملك به، وطريق لا يشاركه الآخر فيه.."[٦].

وقد يتصل مفهوم (الأسلوب) عند آخرين بالغرض والموضوع، مثلما نجد ذلك عند الحاتمي (-٣٨٨هـ)[٨]، والباقلاني (-٤٠٣هـ)[٩]، وابن رشيق القيرواني (-٤٥٦هـ)[١٠]. وربما اقترب من مفهوم النظم الذي يمثل الخواص التعبيرية في الكلام، وذلك نجده ماثلا في كتابات عبد القاهر الجرجاني (-٤٧١هـ)، إذ قال: "واعلم أن الاحتذاء عند الشعراء وأهل العلم بالشعر وتقديره وتمييزه أن يبتدئ الشاعر في معنىً له وغرض أسلوبا – والأسلوب الضرب من النظم والطريقة فيه- فيعمد شاعر آخر إلى ذلك الأسلوب فيجيء به في شعره فيشبه بمن يقطع من أديم نعلا على مثال قد قطعها صاحبها؛ فيقال قد احتذى على مثاله"[١١]، ومن أمثلة توافق الأسلوبين:

قول الفرزدق: [من الطويل].

أترجو ربيع أن يجيء صغارها بخير وقد أعيا ربيعا كبارها[١٢]

وقول البعيث: [من الطويل]

أترجو كليب أن يجيء حديثها بخير وقد أعيا كليبا قديمها[١٣]

وقد حاول من جاء من بعد عبد القاهر أن يوظف مفهوم الأسلوب على هذا النحو أمثال جار الله الزمخشري (-٥٣٨هـ)[١٤]، وأبي يعقوب السكاكي (-٦٢٦هـ)[١٥]، ويحيى بن حمزة العلوي (-٧٩٤هـ)[١٦]. وقد يرقى مفهوم الأسلوب إلى النوع الأدبي ، وطرق صياغته مثلما نجده عند السجلماسي (-بعد ٧٠٤هـ) الذي أطلق على فنون البلاغة مصطلح (أساليب) فسمى واحدا من كتبه (المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع) الذي عنى من خلاله بالفنون البلاغية التي تناولها كتابه مثل التشبيه، والاستعارة، والإشارة، والمبالغة والتضمين[١٧].

لقد تبلورت فكرة الأسلوب عند القدامى في تعريف ابن خلدون (-٨٠٨هـ)، إذ اتجه إلى محاولة تنظيرية مباشرة له استلهم فيها خلاصات جهود سابقيه من البلاغيين والنقاد العرب إذ قال: "ولنذكر هنا سلوك الأسلوب عند أهل الصناعة، وما يريدون بها في إطلاقهم فأعلم إنها عبارة عندهم عن المنوال الذي ينسج فيها التراكيب، أو القالب الذي يفرغ فيه.."[١٨]، ثم حدد مفهوم الأسلوب في الإبداع الأدبي فذكر إنه يرجع "إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية باعتبار انطباقها على تركيب خاص، وتلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب وأشخاصها، ويصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال ثم ينتقي التراكيب الصحيحة عند العرب باعتبار الإعراب والبيان فيرصها فيه رصّا كما يفعل البنّاء في القالب، أو النسّاج في المنوال.."[١٩].

الأسلوب في كتابات المحدثين:-

لقد استوعب المحدثون العرب المعاني التي طرقها القدماء في تعريفهم الأسلوب، لذلك جاءت هذه التعريفات مقاربة لتلك المعاني في مضمونها العام، وكان أبرز تلك التعريفات قولهم إن الأسلوب هو "طريقة الكاتب أو الشاعر الخاصة في اختيار الألفاظ، وتأليف الكلام"[٢٠]، وإنه "طريقة الكتابة، أو طريقة الإنشاء، أو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير بها عن المعاني قصد الإيضاح والتأثير"[٢١]، وعرفوه بأنه "الميزة النوعية للأثر الأدبي"[٢٢]، وقالوا إن الأسلوب هو "قوام الكشف لنمط التفكير عند صاحبه"[٢٣]، وقيل هو "الصورة اللفظية التي يعبّر بها عن المعنى، أو نظم الكلام وتأليفه لأداء الأفكار، وعرض الخيال، أو هو العبارات اللفظية المنسقة لأداء المعاني"[٢٤]. وبتعدد التعريفات تعددت طرائق صياغتها ، بيد إنها تكاد تلتقي في معنىً جوهري يراد به ان الأسلوب هو طريقة اختيار الكاتب لأدواته الكتابية بالشكل الذي يميزه عن غيره، ويحكم له بالتفرد في صياغة أفكاره والتعبير عنها.

أما الأسلوب في الدراسات الغربية، فيبدو إن الغربيين قد أخذوا كلمة (أسلوب) (Style) من كلمة لاتينية (Stylus) ، وتعني قضيبا من الحديد كان القدماء يكتبون به على ألواح الشمع[٢٥]، ويعني عندهم اصطلاحا "استخدام الكاتب لأدوات تعبيرية من أجل غايات أدبية، ويتميز في النتيجة من القواعد التي تحدد معنى الأشكال وصوابها"[٢٦]، ويرى بعضهم إن الأسلوب "يكمن في الاختيار الواعي لأدوات التعبير"[٢٧]، ويرى آخرون إن الأسلوب هو "وجه للملفوظ ينتج عن اختيار أدوات التعبير، وتحدده طبيعة المتكلم أو الكاتب ومقاصده"[٢٨]، ويقول فاليري "إن الأسلوب انزياح بالنسبة للقواعد"[٢٩]، ويبدو انه يعني بالقواعد اللغة ألام. ويقترح رولان بارت تعريفا فريدا للأسلوب، وذلك من خلال إقامة تعارض بين الأسلوب والكتابة مع الأخذ بنظر الاعتبار ان الأسلوب والكتابة يتميزان عن اللغة فيقول إن الأسلوب: "لغة مكتفية بذاتها، ولا تغوص إلا في الأسطورة الشخصية والخفية للكاتب، كما تغوص في المادة التحتية للكلام حيث يتشكل أول زوج للكلمات والأشياء، وحيث تستقر نهائيا الموضوعات الشفوية الكبرى لوجوده،... ويعتبر ظاهرة ذات نظام وراثي بكل معنى الكلمة وهو بالإضافة لهذا تحويل المزاج"[٣٠]، وبالتالي يضحى الأسلوب "هو الإنسان نفسه"[٣١] على حد تعبير (بيفون)، أو كما قال أفلاطون: "الأسلوب شبيه بالسمة الشخصية"[٣٢].

ومن مجمل هذه التعريفات نستنتج الآتي:

أولا: إن الأسلوب يمثل الاختيار الواعي للكاتب من بين مدّخر واسع من الإمكانيات المتاحة.

ثانيا: إن الأسلوب خاصية فردية للنص يتحكم بها الكاتب.

ثالثا: إن الأسلوب هو نتيجة المعايير والمواصفات ومنطلقاتها.

رابعا: إن الأسلوب يعكس خاصية منشئه، وما يحيط به من ظروف تسهم في خلق النص.

إن الأسلوب في تراث الفكر الغربي ربما جاء مرادفا للبلاغة (Rhetoric)، وربما خصّوه بمعنى أضيق من ذلك هو (مستوى التعبير)[٣٣]، وقد ميزوا ثلاثة مستويات للتعبير: البسيط والمعتدل والعالي، وهي مصورة في دولاب فيرجيل[٣٤]، وقد جاءت هذه المستويات مرتبطة بالمستويات الاجتماعية من جهة، وبالفنون الأدبية من جهة ثانية، وبالمحسنات البيانية من جهة ثالثة. ولعل أصول هذه النظرية كلها مستوحاة من أرسطو اليوناني في نظرته إن التراجيديا أرفع من الكوميديا لأن الأولى نشأت في المدن على أعين التاريخ لقربها من ذوي السلطان، في حين الأخرى نشأت بين اهل القرى مما يسهم في إخفاء أمرها، وهو يدخل عنصر اللغة في تعريف التراجيديا، ويجعل فخامة اللغة وكثرة محسناتها شرطا أساسيا فيها[٣٥].

لقد قدمت البلاغة أربعة مبادئ أساسية للأسلوب:

الأول: المناسبة أو الملاءمة بين الأسلوب ومقامه النصّي (الكاتب، المتلقي، النص).

والثاني: الدقة، أي ملاءمة الأسلوب للاستعمال اللساني المعتمد في عصر معين.

والثالث: الوضوح، أي استبعاد تعدد المعاني النصّية.

والرابع: الزخرف، أي زخرفة الخطاب الطبيعي بالصور الأسلوبية[٣٦].

ولعل هذه المبادئ هي نفسها التي قام عليها مفهوم الفصاحة والبلاغة في التراث الأدبي العربي[٣٧].

ثم بدأ مفهوم الأسلوب يتحدد، ويتسع في الوقت الذي بدأت فيه الدراسة تأخذ شكلا منظما ممّا جعل بعضهم يعطيها اسم الأسلوبية[٣٨].

الأسلوبية:

لعل أول من استعمل هذا المصطلح شخص اسمه نوفاليس (Novalis)، وكانت الأسلوبية عنده تختلط مع البلاغة[٣٩]، وقد تبعه في هذا المفهوم هيلانغ (Hilang) الذي يقول إن الأسلوبية (عمل بلاغي)[٤٠] ثم انفصلت عنها، والتحقت بميدان الدراسات اللسانية التي يعد العالم السوسيري دي سوسير رائدها الأول.

يرتكز حقل الأسلوبية على (ثنائية تكاملية هي من مواضعات التفكير الألسني وقد أحكم استغلالها علميا سوسير، وتتمثل في تفكيك مفهوم الظاهرة الألسنية إلى واقعين، أو لنقل إلى ظاهرتين وجوديتين، ظاهرة اللغة، وظاهرة العبارة، وقد اعتمد كل الألسنيين بعد سوسير هذا الثنائي فحاولوا تركيزه في التحليل، وتدقيقه بمصطلحات تتلون بسمات اتجاهاتهم الألسنية)[٤١].

وبحسب هذه الفكرة فقد أفادت الأسلوبية من علم اللغة الحديث فكرتين مهمتين:

الأولى: التمييز بين اللغة والقول التي قال بها العالم سوسير، إذ ميز بينهما تمييزا دقيقا، فاللغة عنده نظام متعارف عليه من الرموز التي يتفاهم بها الناس، أما القول فهو صورة اللغة المتحققة في الواقع في استعمال فرد معين في حالة معينة، وهذا الاستعمال يطابق النظام العام للغة في صفاته الأساسية، ولكنه يختلف في تفصيلاته من فرد إلى آخر، ومن حالة إلى حالة، فلكل فرد من المتكلمين طريقته الخاصة. وهذه الفكرة قادت إلى نشوء علم الأسلوب لأنها شخصت السمات التي تتخذها اللغة في الاستعمال، وهي التي تكون ما سمّاه أهل الأدب الأسلوب[٤٢].

الثانية: إن الاختلافات اللغوية ترجع في الغالب إلى اختلاف المواقف، فاللغة بوصفها نظاما اجتماعيا تأخذ أشكالا متعددة، وهو ما يجعل لكل فئة من الناس طريقتها الخاصة في استعمال اللغة ومن أبرز عوامل الاختلاف:

١- الجنس، فكثير من الكلمات تشيع بين النساء ولا تشيع بين الرجال.
٢- العمر، فالشباب يختلفون عن الأطفال، وكذا الشيوخ في استعمالهم اللغة.
٣- المهنة، فالطبيب يستعمل طريقة في التحدث تختلف عن طريقة القضاة مثلا.
٤- البيئة الاجتماعية، فالبادية تختلف عن الحاضرة في أدائها اللغوي.
٥- المناسبات الاجتماعية والمواقف تتطلب في بعض الأحيان أداءً لغويا مناسبا لها.

إن هذه الاختلافات وغيرها تشترك في تكوين الموقف الذي يحاول القائل ان يراعيه فيما يختار من طرق التعبير حتى يستطيع أن يوصل ما يريده إلى شخص آخر أو جماعة من الناس، فهو لهذا يتخير طريقة التعبير المناسبة للموقف[٤٣].

هنا أخذت الأسلوبية تتسع، وتتحدد معالمها بشكل أوسع عند شارل بالي إذ وجّه اهتمامه إلى دراسة اللغة عامة غاضا نظره عن كل توسع في أشكالها الأدبية[٤٤]، حتى يمكن القول إنه "اهتم بدراسة اللغة مفردات وقواعد، ولم يهتم بدراستها استعمالا خاصا، أو لم يهتم بما يستطيع الفرد أن يفعله بها في ظروف معينة، وغايات محددة"[٤٥]، وقد صنف بالي الواقع اللغوي فجعل الخطاب نوعين؛ نوع حامل لذاته غير مشحون، وآخر حامل للعواطف والخلجات وكل الانفعالات[٤٦]، ذلك ان المتكلم - بحسب رأيه — "قد يضفي على معطيات الفكر ثوبا موضوعيا وعقليا مطابقا جهد المستطاع للواقع، ولكنه — في أغلب الأحيان- يضيف إليها — بكثافات متنوعة- عناصر عاطفية قد تكشف الأنا في صفائها الكامل، وقد تغيرها ظروف اجتماعية مردها حضور أشخاص آخرين، أو استحضار خيال المتلكم لهم.."[٤٧].

وعليه فإن هناك - بحسب هذه الفكرة — نوعين من الأسلوب:

الأول: الأسلوب التعبيري: وهو ذو وظيفة أبلاغية، وغايتها إثبات إرادة المتكلم بالألفاظ، ومنهجه دراسة الوسائل التعبيرية في المجال اللغوي الذي تلتقي فيه اللغة بالحياة[٤٨]، وقد أشار إلى هذا النوع (شارل بالي)، فقال:" إن اللغة الطبيعية كالتي نتكلمها جميعا ليست في خدمة التفكير الصرف، ولا في خدمة الفن، ولا تأخذ في اعتبارها المنطق الأعلى، ولا المثل الأدبي الأعلى، إنما وظيفتها الأولية والثابتة ليست إقامة القياسات المنطقية واختتام الجمل، والجمل وفق التفاعيل الشعرية. إنها بكل بساطة في خدمة الحياة، لا حياة الأقلية بل حياة الكل، وبكل مظاهرها، ووظيفتها بيولوجية واجتماعية"[٤٩]، وهذه مسألة عني بتطبيقها العرب منذ القدم، وهي عندهم فن أصيل، إذ انهم غالبا ما عبروا عن جوانب الحياة اليومية بطرائق فنية تربط الحياة بالأدب أو بمعنى آخر الحياة بالذوق الفني.

الثاني: الأسلوب الأدبي: وهو ذو وظيفة فنية تجعل للعمل الأدبي خصائص ومميزات تميزه عن غيره، ومن أبرز رواده (ليوسبتزر)، الذي قال في توضيح هذا الأسلوب: "يجب أن يبدأ في الحقيقة أي تحليل للنص، وأية دراسة في فقه اللغة بنقد الجمال مع اعتبارنا كمال العمل المدروس أمرا مفروغا منه، وبرغبة كاملة في المشاركة الوجدانية يجب أن يكون دفاعا وتبريرا موجزا..."[٥٠]، وهكذا يبدو إن الأسلوب الأدبي أسمى من الأسلوب التعبيري، وأجل شأنا، وهو مدار الدراسات الأسلوبية ولبنة النصوص الإبداعية.

تعددت تعريفات الأسلوبية، وانطلق الباحثون في تعريفاتهم من وجهات نظر متعددة فقد قالوا إن الأسلوبية تتمثل في "البحث عن الأسس الموضوعية لإرساء علم الأسلوب"[٥١]، وإنها "طريقة في تحليل

شكل النص مع الافادة من معطيات علم اللغة – اللسانيات"[٥٢]، وإنها "نوع من الحوار الدائم بين القارئ والكاتب من خلال نص معين"[٥٣]، وعرفها جاكبسون بأنها "بحث عمّا يتميز به الكلام الفني عن باقي مستويات الخطاب أولا، وعن أصناف الفنون الإنسانية ثانيا"[٥٤]، وقالوا إن الأسلوبية "بلاغة حديثة ذات شكل مضاعف"[٥٥]، وهي "مجموعة من الطرق المتميزة لاتي لا ترى الأسلوب إلا من خلال مظاهر خاصة"[٥٦]، وهي "دراسة للعلاقات بين الشكل وبين مجموع الأسباب الاخبارية"[٥٧]، وقيل فيها هي "دراسة التعبير اللساني"[٨٥]، وهي أيضا: "دراسة للمتغيرات اللسانية إزاء المعيار القاعدي"[٥٩].

إن المتأمل لهذه التعريفات يرى:

أولا: عجز هذه التعريفات عن بيان معنى واضح يجلي الغبار عن ما يحيط بها من غموض، ولعل ذلك – برأيي– ناتج من اختلاف المنطلقات التي حددّها لها أصحابها من جهة واختلاف المناهج المطبقة لنمط معين من الأسلوبيات من جهة ثانية، إضافة إلى الأسباب الناشئة من الترجمة غير الدقيقة.

ثانيا: لقد حاول أصحابها جعل دراسة الأسلوب تقوم على أسس موضوعية تقرّبه من الدراسة العلمية، وتنأى به عن الانطباعات الذاتية، والآراء الشخصية، التي كانت سائدة منذ القدم، وهذا ما حدا بهم إلى محاولة إكساء هذا الفن ثوب العلمية والابتعاد التدريجي عن التذوق الأدبي، وربما كان تباين وجهات النظر التي انطلق منها الباحثون عاملا مهما في صعوبة تحديد تلك الأسس أو بكلمة أدق المسار الموجه الذي يمكن الاعتماد عليه في تحديد اتجاهات الدراسة الأسلوبية، والنتائج المستخلصة منها، حتى حدا ببعضهم إلى اعتماد الأسلوبية منهجا يناهض المناهج القديمة ويهدمها بوصف الأسلوبية "الوريث الشرعي للبلاغة"[٦٠]، في حين سار آخرون في خط معتدل، ورأوا فيها من مكملات الدرس البلاغي القديم[٦١].

ويبدو لي إن عدم وجود منهج واضح يحدد المنطلقات الأساسية للدراسة الأسلوبية، وغياب الأصول التي تعنى بالكشف عن قيمة النصوص الأدبية ، ثم تفرّد الأدباء في تطبيقاتها قد جعل منها عرضة للنقد، وموضعا للاتهام بعد قدرتها على حل مشكلات النقد.

وفي مطلع القرن الماضي ظهر للأسلوبية مفهومان:

الأول: دراسة الصلة بين الشكل والفكرة، لا سيما في ميدان الخطابة عند القدماء.

الثاني: الطريقة الفردية في الأسلوب، أو دراسة النقد الأسلوبي، وهي تتمثل في بحث الصلات التي تربط بين التعبيرات الأدبية الفردية والوجدانية[٦٢]. وكان هذا المفهوم أساس الخلاف بين الأسلوبيين، وتعدّد اتجاهاتهم، وكان من نتائج ذلك تعدد الأسلوبيات، فظهرت الأسلوبية التعبيرية (الوصفية)، والأسلوبية البنيوية، والأسلوبية التكوينية (أسلوبية الفرد)، وأسلوبية الانزياح، وأسلوبية السياق، والأسلوبية الإحصائية[٦٣]، وتبعا لهذا الخلاف تعددت المدارس المطبقة لهذه الأسلوبيات، فكان هناك المدرسة الفرنسية، والألمانية والإيطالية، ومدرسة الشكلانيين الروس[٦٤].

إن من أهم السمات المميزة للدراسة الأسلوبية إنها "تبدأ من العمل الأدبي نفسه، ومن الكلمات والطريقة التي ترتبط في القطعة الكتابية الخاصة، وليس ثمة حدود يحظر على طالب الأسلوب تجاوزها، ولكنه يبدأ في الأقل من نقطة إيجابية يمكن تحديدها"[٦٥]، بمعنى إن الأسلوبية ليس من شأنها أن تتعرض إلى رسالة الأدب أو مذاهبه، كما ليس من شأنها التمييز بين مذاهب الأدب المختلفة كتلك التي ترى في الأدب تمثيلا لتجربة بشرية' أو تلك التي ترى فيه نقدا للحياة، أو تلك التي ترى فيه وسيلة للتعبير عن

ذات الإنسان أو تعكس شخصيته، كما إنها لا تتدخل في الأدب بتقييمه، فذلك مجاله لاتجاهات نقدية أخرى تتعلق بالذوق الشخصي أو مبنية على اتجاهات جمالية معينة[٦٦]. ومن هنا يتضح قصور المنهج الأسلوبي، وضيق نظرته في التعامل مع النصوص الإبداعية وهذا ما يناقض قولهم إن الأسلوبية تمثل منهجا علميا في طرق الأسلوب الأدبي[٦٧]، وإنها نظرة شمولية تقتضي مقاييس محدّدة يدرك من خلالها قوام الإبداع الأدبي [٦٧]، ومما يزيد من قصور هذا المنهج إنها تجعل النص ساحة تنطلق منها الدراسة الأدبية، وتعده فريدا لا يمكن القياس عليه، وبالتالي القضاء على روح النقد لأن ذلك يسبب غياب الأصول التي يتخذها النقاد أساسا في تحليلاتهم الأدبية لاستكشاف قيمة النص وتفرد الأديب فيه. وسأورد هنا دراسة قام بها أحد الباحثين لتحليل قصيدة (ولد الهدى) لأحمد شوقي تحليلا أسلوبيا مستمدا مصطلحاته وطريقته مما كتبه الغربيون فكانت الإساءة إلى النص واضحة، وقد أسهمت في فقدان النص قيمته وجماله [٦٨]. لقد بدأ الباحث تحليله بتقديم تنظيري تناول الأسلوبية التنظيرية، والأسلوبية التطبيقية، وأسلوبية التحليل الأصغر، وأسلوبية الوقائع، وأسلوبية الظواهر، وأسلوبية النماذج، وأسلوبية السياق وأسلوبية الأثر، ونمط التفاصل، ونمط التداخل، ونمط التضافر، ثم بدأت المعادلات الرياضية لتحديد معيار الكشف فيكون التضافر – بحسب رأيه- مفتاح سر القصيدة الشعري الذي حددّه الباحث بأربعة معايير استكشافية:

- معيار المفاصل
- معيار المضامين
- معيار القنوات
- معيار البنى النحوية

وكانت من أولى تجليات الظاهرة الأسلوبية بناء القصيدة على تضافر المفاصل وهي (تشابك مواطن الانتقال من شحنة اخبارية إلى أخرى)، وتحاذيها ظاهرة التصاهر التي تؤدي إلى أن يكون للخطاب الشعري ثلاثة محاور:

١- المرسَل (بالفتح) ويمثله شخص نبي الأمة محمد (صلى الله عليه وآله).
٢- المرسل إليه، وهو ما يتعلق بمجموع الأمة الإسلامية.
٣- الرسالة، وهي ما يتعلق بالدين الإسلامي من خصائص ومميزات.

ثم حاول الباحث إعداد جدول ضم فيه الجهاز الشعري وهو بنية الشعر وبنية الدلالة والطرف المتلقي والجهاز المرجعي (محمد (صلى الله عليه وأله) + الإسلام + الأمة الإسلامية)، والجهاز المفهومي وهو (المرسَل (بالفتح))، والرسالة، والمرسل إليه، ويمضي الباحث في هذا الطريق ويذكر إحصائية للضمائر، ويرسم جدولا عموديا يتضمن أرقاما صغيرة وأرقاما كبيرة وأخرى لاتينية، ثم يحتكم إلى المعادلات الرياضية فيقول:

"فلو رمنا تجريد بنية صورية من بنية الانتظام الكلامي في الخطاب الشعري – هو ما قد يزعج الشعر وأهل الشعر- لأمكننا أن نرمز إلى الحركة الداخلية في توازي نمط الصوغ الإبداعي بخط بياني يرسم على محورين متعامدين، ويكون منحنيا يتصاعد فيبلغ قمته في نقطة معينة، ثم ينحني بعدها متنازلا فيكون نصفاه متناظرين لو اتخذت المحور الرأسي وطويته وفق ما رسمته عليه لتطابق الجناحان. ومعلوم إن المعادلة الجبرية التي تنشئ هذا الخط البياني في إحدى احتمالاتها هي من شكل:

$$أ\ س^{٢} + ب\ س + ج = صفر$$

ولكن الذي يعنينا نحن العاكفين على الإبداع وأساليب الإبداع إنما هو التذكير بأن الشرط الأساسي لتحول هذه المعادلة الجبرية إلى ذلك الخط البياني الذي سنمه قمة عليا هو أن يكون المحدد بالكسر العددي (أ) ذا قيمة موجبة، إذ لو جاء سالبا لأصبح الخط تنازليا قمته من أسفل". ثم ينطلق الباحث في التحليل مستعملا ألفاظا ومصطلحات متشابكة تكاد تكون مبهمة حتى يختم تحليله بقوله:

"لقد رأينا كيف أنبنت قصيدة (ولد الهدى) على نموذج أسلوبي مداره ظاهرة التضافر تحققت في المفاصل والمضامين، وأجريت في القنوات الأدائية ثم تشكلت في البناء التركيبي فجاء النص نسيجا لحمته الائتلاف، وسداه الاختلاف، فلا التكثيف بمفض إلى الإشباع، ولا الاطراد ببالغ حد الرتابة، فإذا بالتضافر صورة للتعدد في صلب الوحدة، وإذا به مفتاح تنكشف به إبداعية الشعر في إحدى اللوحات الروائع التي خطتها ريشة أمير الشعر...".

إن هذا التحليل – برأيي- قد أفقد النص قيمته التعبيرية، وجماله التركيبي وجعله أسيرا لفرضيات قسرية، ومصطلحات مبهمة، ومعادلات رياضية لا يحتملها النص، وفي ذلك قضاء على روح القصيدة التي تعد من أجمل الشعر الغنائي في عصرنا الراهن.

إننا بحاجة إلى منهجية تتلائم والطروحات الفكرية العربية الأصيلة، تأخذ موقعها المتميز، وريادتها الخلاّقة، تبحث حقا عن أسس الجمال الإبداعي وسر التميز الخلاق للشاعر أو الناثر بمصطلحات ألفها العربي، وتعرف إلى مكنوناتها، وتعلم أصولها، فتكون عندئذ التحليلات الأدبية تحليلات تتناسب والذوق الأدبي العربي، ولعل المنهج الذي الذي طرحه عبد القاهر الجرجاني منذ القدم هو خير من يمثل المنهج العربي القويم، حتى عدّه الكثيرون رائد الأسلوبية، بل ومؤسسها الأصيل.

المبحث الثاني

عبد القاهر الجرجاني رائد الأسلوبية العربية

عبد القاهر الجرجاني (-٤٧١هـ) واحد من أشهر الرموز الأدبية في القرن الخامس الهجري، وهو فقيه شافعي، ومتكلّم أشعري[٦٩]، وقف حياته من أجل العلم والتعلم، وأنفق فيها عصارة ذهنه وخلاصة ثقافته، ألف كثيرا من الكتب، و(صنّف التصانيف الجليلة)[٧٠]؛ في النحو، والصرف والعروض، والبلاغة، والنقد، والدراسات القرآنية، بيد إن شهرته ذاعت، وانتشر صيته من خلال كتابيه (دلائل الإعجاز)، و(أسرار البلاغة) الذين يمثلان دور الاكتمال في ثقافته عبد القاهر، وتفكيره الخلّاق.

كان الباعث لتأليف (دلائل الإعجاز)قضية مهمة شغلت بال الكثيرين من علماء عصره بل وقبل عصره، قضية إعجاز القرآن، ولكي يعرض إلى هذه القضية وجد نفسه قد تطرق إلى الكثير من القضايا النقدية، ووقف أمام كمّ هائل من النصوص الأدبية يحللها تحليلا أدبيا فنيا رائعا. نحويا وبلاغيا، بل ونقديا لذلك كان من الحق أن يعده كثير من الباحثين رائدا للأسلوبية الحديثة، ومؤسسا لأصولها.

"لقد خرج عبد القاهر بالنحو العربي من دائرته المغلقة، ذلك إن معيارية العربية الفصحى في القضايا الصوتية، والصرفية، والتركيبية (النحوية) أمر مقرر يحفظ لها ديمومتها، وشرط التواصل بين القديم وما يستحدث في الآماد المتلاحقة، ولكن الباب الذي وجّه إليه في (دلائل الإعجاز) هو الدرس التطبيقي التحليلي للكلام العربي، فالتركيب تدرس حالاته النحوية: الترتيبية في التقديم والتأخير، والتوليدية بين البسائط من الجمل والمركبات والنظر في العناصر المضافة ودورها وما يذكر وما يحذف، والتكوينية في

التعريف والتنكير، وفي التقرير والإثبات من طرف، والإنشاء بضروبه من طرف آخر"[٧١]. كما درس الصورة الفنية وجمالياتها، والتركيب اللغوي وجمالياته، وبحث عن القيمة المرتبطة باحتمالات بناء الجملة، وتوزع الأدوار بين أجزائها في نقل المواقف والإيحاءات، فالقدرة التعبيرية المميزة تعطي النص لمحة صافية تخلق التواصل فيسهم في تحقيق البعد الجمالي إفادة ومتعة على درجات بحسب سياق النص، وقدرته التأثيرية. إن دراسة عبد القاهر تتحول إلى دراسة أسلوبية تبحث عن مواطن الإبداع، وتحدد للأديب سمة تفرّده، وخصائص أسلوبه الذي يميزه عن غيره، ويحكم له بالتفرد.

لقد تصدى عبد القاهر الجرجاني للكثير من القضايا التي شغلت الفكر المعاصر وأدعى فيها بعضهم السبق والريادة، ممهدا بذلك لدراسة منهجية جديدة تعتمد الذوق والجمال في تناول النصوص الإبداعية، وتحليلها تحليلا ينسجم مع النظرة الموضوعية في التعامل مع الأفكار التي تحملها النصوص، ومن أبرز تلك القضايا (قضية اللغة والكلام) تلك القضية التي شغلت بال المعاصرين حتى نُصّب (دي سوسير) علما عليها، وتتلخص في الفروق الدقيقة التي تميز بين المصطلحين، وبيان العلاقة الذهنية والنفسية في حركة الدلالة اللغوية، وإقامة الروابط بين الألفاظ أصواتا وكتابة، وانطباعاتها التصورية، ووقائعها المادية، ومنعكساتها المجردة، فاللغة عند سوسير "عنصر محدد مستخلص من خصائص لغوية متغايرة الخواص عموما إنه النظام الذي أسسه نوع من الاتفاق بين أعضاء المجتمع الذي وحده يجعل الأمر ممكنا في فهم بعضهم بعضا.."[٧٢]، بمعنى إن الكلام يكون أوسع من اللغة من حيث اختصاص اللغة بفئة معينة تربط بينهم روابط محددة على نحو ما ذكرناه في المبحث الأول.

والواقع إن كلام سوسير هذا لم يكون إلا ترديدا للقضية التي تناولها عبد القاهر الجرجاني من قبل بالدرس والتحليل، ووقف عندها في أكثر من موضع في كتابه (دلائل الإعجاز) حين ميز بين اللغة والكلام تمييزا دقيقا موضحا الفروق الأساسية بينهما، فذكر إن اللغة مختصة بالكلمات المفردة ومعانيها"[٧٣]، وإن العلم بهذه المعاني "لا يعدو أن يكون علما باللغة، وبأنفس الكلم المفردة، وبما طريقه الحفظ دون ما يستعان عليه بالنظر، ويوصل إليه بإعمال الفكر"[٧٤]، وإن "الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللغة لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يضمّ بعضها إلى بعض"[٧٥]، وأشار إلى أن الكلام هو وسيلة الإنسان في التعبير عن أغراضه ومقاصده، قال: (وجملة الأمر، إن الخبر وجميع الكلام معانٍ ينشئها الإنسان في نفسه، ويصرفها في فكره، ويناجي به قلبه، ويراجع فيها عقله، وتوصف بأنها مقاصد وأغراض...)[٧٦]، ولعله انطلق في هذا من مسلمة أساسية مفادها إن اللغة مشتركة بين أصحابها، فلا يقع في ألفاظها تمايز بينهم، وإنما يقع في الكلام ونظمه، أي الأسلوب.

ومثلما تطرق عبد القاهر إلى الفروق بين اللغة والكلام تطرق إلى العلاقة الذهنية النفسية في عملية الصياغة الأدبية ورأى إن المتكلم يصير الكلمات في نفسه، ويقلبها في عقله قبل أن يصدرها إلى المتلقي، قال: "وإذ كان لا يكون في الكلم نظم ولا ترتيب إلا بأن يصنع بها هذا الصنيع ونحوه وكان ذلك كله مما لا يرجع منه إلى اللفظ شيء ومما لا يتصور أن يكون فيه ومن صفته بان ذلك الأمر على ما قلناه من ان اللفظ تبع للمعنى في النظم، وإن الكلم تترتب في النطق بسبب ترتب معانيها في النفس وإنها لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتا وأصداء حروف لما وقع في ضمير، ولا هجس في خاطر أن يجب فيها ترتيب ونظم..."[٧٧]، وهذه نظرة ثاقبة من إنسان كرس حياته من أجل العلم، والتعلم، مما يجعلنا على يقين بأصالة الفكرة الأسلوبية بزيها العربي.

إن اللغة مادة النص الأدبي، وهي الأساس التي يستند إليه في تحقيق التعبير، ومن هنا فأن مهمة المبدع – شاعرا كان أم ناثرا– تكمن في أن يصير من هذه اللغة سمات تهدف إلى الكشف عن العلاقات التي تربط بين الظواهر والأشياء، وصولا إلى تحقيق النص وظيفته التعبيرية، مرورا بالتعامل الدقيق مع معاني الكلم حيث تناسقت دلالتها في هيئات يجري فيها الكلام في وجوه كثيرة من تقديم وتأخير، وتعريف وتنكير، وذكر وحذف، وما أشبه ذلك[٧٨]، وحينما يسعى الباحث إلى تجاوز الفهم والإبلاغ فإنه يجعل من مواصفات اللغة سمات وإشارات الكشف عن العلاقات العقلية التي تكفل له خصائصه الفنية وقد تكون هذه العلاقات حقيقية وقد تكون مبتدعة يتصورها الشاعر في أوهامه، ويتخيلها في حياته منتزعة من تجربته النفسية، وعلى هذا فانّ هناك نوعين من الدلالة:

دلالة تعبيرية ذات قيمة مفهومية.

دلالة مبتدعة من خيال الشاعر وبيئته[٧٩].

وفي رحاب هاتين الدلالتين نكتشف مغرس الإبداع، ومنبع الخلق الأدبي، وقيمة الصورة الفنية، وتلك السمات هي العناصر المؤثرة عند (شارل بالي) التي تهدف إلى الكشف عن قيمة النص، وتفرد الأديب، وإنها ما يتجاوز بها دائرة اللغة [٨٠] وهذه القضية من بنات أفكار عبد القاهر إذ أشار إلى ذلك من قبل فقال "ينبغي أن ننظر إلى المتكلم – هل يستطيع أن يزيد من عند نفسه في اللفظ شيئا ليس هو في اللغة حتى يجعل ذلك من صنيعة..."[٨١]، وهذا يعني إن دراسة الأسلوب تتطلب أن نبحث في اللغة عما ليس بلغوي وهو الزيادة المؤثرة فيه ومع إن هذه الفكرة قد رسخت في فكر عبد القاهر الجرجاني – منذ القدم– ، نجد كثيرا من المحدثين يضيقون ذرعا بمصطلحات التراث العربي، ويؤثرون مصطلحات جديدة تتوافق – بحسب رأيهم – مع متطلبات الحداثة والمعاصرة، ومن تلك المصطلحات (تراسل الحواس) التي جاءت به المدرسة الرمزية، وتعني به وصف مدركات كل حاسة من الحواس بصفات مدركات الحاسة الأخرى ، ومن ثم (الخلط بين وظائف ومعطيات الحواس الخمس وتداخلها)[٨٢]، من أجل "خلق جو غامض يوحي بأحاسيسهم وأحلامهم، ورؤاهم الغامضة"[٨٣]، ومن أمثلته عندهم قول مالا راميه في قصيدة (البعث):

إن شفقا أبيض يبرد تحت جمجمتي
التي تعصبها حلقة من الحديد وكأنها قبر قديم
وأهيم حزنا خلف حلم غامض جميل.
خلال الحقول التي يزدهر فيها عصير لا نهاية. [٨٣]

ولعل هذه الفكرة هي ما أشار إليها بلاغيونا ونقادنا القدامى، حينما وقفوا على نصوص ذاب منشؤوها في أحضان الطبيعة وما فيها من رياض وأزهار وأشجار مثمرة ، ومن الأمثلة التي طرقها عبد القاهر قول الشاعر:

عسل الأخلاق إذا ما ياسرته فإذا عاسرته زقت السلعا

علق عليه عبد القاهر:

"إنما المعنى إنك تجد منه في حالة الرضا والموافقة ما يملؤك سرورا وبهجة حسب ما يجد ذائق العسل من لذة الحلاوة"[٨٥] واصطلح عليه بـ(التشبيه العقلي)[٨٦] ، في حين يعده أصحاب المدرسة الرمزية من تراسل الحواس.

وثمة نظرة أخرى جاء بها المحدثون تتعلق بالاستعارة، إذ قال عدد منهم إن الاستعارة تكمن في خلق فجوة بين "كونين تصوريين ولغويين"[٨٧]، وإنه لا بد إن ينقل المعنى الاستعاري من معنى آخر يرتبطان بصلة معينة، أو مثلما يقول (ماكس بلاك) إن الفجوة في النظريات الحديثة للاستعارة تتعلق بـ(الابتكار الملائم لهذه النقلة)[٨٨]، وتتشعب المصطلحات عندهم فتارة هي (مسافة التوتر)، وأخرى (التنافر الدلالي)، وتارة ثالثة (الانفصام الإشاري)[٨٩] وهي كلها تتعلق بالنظرة الحديثة للمفهوم الاستعاري. ولعل هذه النظرة كلها موجودة في كتابات عبد القاهر الجرجاني حين حد الاستعارة بقوله: "أن يكون للفظ أصل في الوضع اللغوي معروف تدل الشواهد على إنه اختص به حين وضع ثم يستهله الشاعر أو غير الشاعر في غير ذلك الأصل وينقله إليه نقلا غير لازم فيكون هناك كالعارية..."[٩٠]، وقال: "وإما المجاز [والاستعارة منه] فكل كلمة أريد بها غير ما وضعت له في وضع واضع لملاحظة بين الثاني والأول)[٩١].

ومن القضايا الهامة التي تناولها المحدثون قضية اللفظ والمعنى، أو الشكل والمضمون وجدلية العلاقة بينهما، ففي حين قصر بعضهم الأسلوب على الشكل كما هو الحال عند الشكلانيين الروس مثلا، اختلط الأمر على غيرهم، فـ(كراهام هاف) مثلا يصرح: "إن كلا من طبيعة هذه القضية، ومحدودية معرفتي تقف حائلا دون الاستمرار في مناقشة هذه المسألة"[٩٢]، بيد أنه يرى إمكانية إنقاذ مفهوم الأسلوب بوساطة ثلاث طرق: "...

١- لا حاجة لإثبات وجود شيء اسمه الأسلوب، بل يكفي اصطلاح طبيعي ومناسب للاستعمال وإن الجميع يعرف عمليا عما يدور الحديث.

٢- يمكن للناقد أن يذكر مبدأ إن التعابير المختلفة شكلا تختلف في المعنى دوما كما فعل آي. أ. ريجاردز في كتابه (التفسير في التعليم)، وقد يحتاج ذلك شيئا من البراعة في إبداء الآراء ولكنه من الممكن ترسيخ الموضوع بما يناسب الأغراض الأدبية.

٣- ويمكن للناقد أن يتقبل هذا المبدأ على إن اختلاف الشكل هو دائما اختلاف المعنى، ولكنه يستطيع مع ذلك إنكار مبدأ اختلاف الأسلوب، فهو لم يختلف وإنما أصبح مصنفا ضمن المعنى. إن الأسلوب جزء من المعنى ولكنه جزء يمكن أن يناقش بصورة مناسبة وبدرجة معقولة"[٩٣].

ومن هنا يتضح قصور الأسلوبين في تصور مفهوم الأسلوب، في الشكل كان أم في المعنى، حتى حدا ببعضهم إلى الدعوة لإلغائه أو أن يصبح (بناء افتراضيا عديم الفائدة)[٩٤].

إن الأسلوبيين المعاصرين يدركون أهمية الأسلوب في عملية الصياغة الأدبية ولكنهم ينكرون استقلاليته عن المعنى، أو يعدونه بناءً افتراضيا لا يمت إلى الواقع بصلة، وهم مخطئون في كلا الحالتين، وإنما هو على ما انتهى إليه عبد القاهر الجرجاني حين رأى ان الأسلوب يتمثل في الصورة الناشئة عن ائتلاف اللفظ والمعنى معا، وعدّ (الأسلوب) عنصرا ثالثا بجنبهما، قال: "وذلك إنهم لما جهلوا شأن الصورة، وضعوا لأنفسهم أساسا وبنوا على قاعدة، فقالوا: إنه ليس إلا اللفظ والمعنى ولا ثالث، وإنه إذا كان كذلك وجب إذا كان لأحد الكلامين فضيلة لا تكون للآخر، ثم كان الغرض من أحدهما هو الغرض من صاحبه أن يكون مرجع تلك الفضيلة إلى اللفظ خاصة، وأن لا يكون لها مرجع إلى المعنى من حيث إن ذلك زعموا يؤدي إلى التناقض، وأن يكون معناها متغايرا وغير متغاير معا..."[٩٥]، وقال: "ومعلوم أن سبيل الكلام سبيل التصوير والصياغة..."[٩٦]، ومعنى ذلك إن عبد القاهر يجعل الكلام مبنيا على ثلاثة عناصر رئيسة:

- اللفظ، ويعني به الإطار الخارجي للنص.

- المعنى، ويعني به ما تشير إليه ألفاظ النص.
- الأسلوب، ويعني به الائتلاف الحاصل بين اللفظ والمعنى (الصورة).

وقد عرض لذلك عدة أمثلة نورد منها هذين المثالين:

قال أبو تمام: [من الكامل].

الصبح مشهور بغير دلائل من غيره ابتغيت ولا أعلامِ

وقال المتنبي: [من الكامل]

وليس يصّح في الأذهان شيء إذا احتاج النهار إلى دليلِ

علق عبد القاهر الجرجاني عليهما، فقال: "فأنت ترى أحد الشاعرين فيه قد أتى بالمعنى غفلا ساذجاً، وترى الآخر في صورة ترق وتعجب"[٩٧]، فالمعنيان يكادان أن يكونا متشابهين إلى حد ما، ولكن طريقة الصياغة حكمت للمتنبي بالجودة، وحكمت للآخر بالرداءة، وهذا شأن الأسلوب.

وبحسب هذه الفكرة فإن الإبداع الأدبي يتحقق من خلال اجتماع اللفظ والمعنى والأسلوب معا وكما موضح في الخطاطة الآتية

اللفظ ← المعنى ← الأسلوب ← الإبداع الأدبي

وهذا يتيح لنا القول إن الصورة الفنية التي أسهب في تناولها المحدثون إنما تتعلق بدراسة الأسلوب وطبيعته، ويبدو هذا واضحا في كثير من الدراسات التي تناولت الصورة الفنية منها (الصورة الفنية معيارا نقديا) للدكتور عبد الإله الصائغ، إذ جعل الفصل الخامس، دراسة (الصورة الفنية من خلال الأسلوب)[٩٨]، و(الصورة الفنية في المثل القرآني) للدكتور محمد حسين علي الصغير الذي قدّم بعدا تطبيقيا لعناصر الصورة في القرآن الكريم[٩٩]. ولتأكيد هذا القول نتابع كلام عبد القاهر الجرجاني في دلائله والذي يرى فيه إن الصورة هي مزية بالمتكلم في إخراج المعنى، قال عبد القاهر:

"... وان اعترف بأن ذلك يكون قلنا له: أخبرنا عنك أتقول في قوله:

وتأبى الطباع على الناقلِ إنه غاية في الفصاحة؟ فإذا قال نعم، قيل له: أو كان ذلك عندك من أجل حروفه ام من أجل حسن ومزية حصلا في المعنى، فإن قال من أجل حروفه، دخل في الهذيان، وإن قال من أجل حسن ومزية حصلا في المعنى قيل له: فذاك ما أردناك عليه حين قلنا إن اللفظ يكون فصيحا من أجل مزية تقع في معناه لا من أجل جرسه وصداه)[١٠٠]، ويوضح إن إخراج المعنى في صورة هو مزية بالمتكلم نفسه قال: (قد علمنا علما لا

وتمام قوله في الصورة: "وأعلم إن قولنا (الصورة) إنما هو تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا، فلما رأينا البينونة بين آحاد الأجناس تكون من جهة الصورة فكان بين إنسان من إنسان، وفرس من فرس بخصوصية تكون في صورة هذا لا تكون في صورة ذاك"[١٠٢]

وقد نتج عن ذلك اننا نرى المعنى الواحد في صورتين مختلفتين، وكما في قول أبي تمام: [من الطويل]

إذا سيفه أضحى على الهام حاكما غدا العفو منه وهو في السيف حاكمُ

وقول المتنبي: [من الطويل]

له من كريم الطبع في الحرب منتض ومن عادةِ الإحسان والصفّح غامدُ

علق عليها عبد القاهر فقال:

"فانظر الآن نظر من نفى الغفلة عن نفسه فانك ترى عيانا إن للمعنى في كل واحد من البيتين من جميع ذلك صورة وصفة غير صورته وصفته في البيت الآخر وإن العلماء لم يريدوا حيث قالوا: (إن المعنى في هذا المعنى في ذاك، إن الذي تعقل من هذا لا يخالف الذي تعقل من ذاك، وإن المعنى عائد عليك في البيت الثاني على هيئته وصفته التي كان عليها في البيت الأول، وان لا فرق ولا فصل ولا تباين بوجه من الوجوه، وإن حكم البيتين مثلا حكم الاسمين قد وضعا في اللغة لشيء واحد كالليث والأسد، ولكن قالوا ذلك على حسب ما يقوله العقلاء في الشيئين يجمعهما جنس واحد، ثم يفترقان بخواص ومزايا وصفات كالخاتم والخاتم، والشنف والشنف، والسوار والسوار، وسائر أصناف الحلي التي يجمعها جنس واحد ثم يكون بينها الاختلاف الشديد في الصنعة والعمل."[١٠٣]

وهكذا فالذي نجده في أقوال عبد القاهر الجرجاني، وما يثار اليوم في الدراسات الأدبية يجعلنا نقول: إن كل الدراسات اليوم في ميدان الصورة الفنية بمجالها التطبيقي هي دراسات أسلوبية، وإن (الصورة التي تحصل في الذهن)، و(الرسم المكتوب بالكلمات) وجهان لعملة واحدة، قال د. زكي مبارك: "الصورة الشعرية هي أثر الشاعر المفلق الذي يصف المرئيات وصفا يجعل القارئ ما يدري أيقرأ قصيدة مسطورة ام يشاهد منظرا من مناظر الوجود، والذي يصف الوجدانيات وصفا يخيل للقارئ إنه يناجي نفسه لأنه يقرأ قطعة لشاعر"[١٠٤].

وتبعا لهذا الكلام فقد ركز بعض الأسلوبيين على قضية السياق، ودوره في تحقيق الإبداع الأدبي، وأفردوا له منهجا خاصا سموه (أسلوبية السياق)[١٠٥]، ونصبوا ميكائيل ريفاتير علما عليها، وسنتابع هذا الموضوع مع ما كتبه (كراهام هاف) حيث قال:

"إن الوحدة العضوية للعمل الأدبي ليست شيئا جاهزا، وليست حجرا كريما صافيا ملقى في الطبيعة هملا، إنما هي شيء منجز، ويمكن الوصول إلى هذا الكل العضوي بطرق متنوعة، فقد يكون أحيانا في فكر الشاعر الغنائي وزن شعري قبل معرفته بالكلمات التي توافق ذلك الإيقاع... تتضمن أغلب الكتابة عملية تنقيح تتم أما على الورق أو في الذهن قبل تدوين أي شيء، وثمة شاهد إن الكتاب المختلفين ينظرون إلى هذه العملية من التنقيح في ضوء مختلف، فيراها بعضهم على أنها تجسيد للمعنى المتصور سلفا بصورة أكثر دقة، ويراها بعضهم على إنها تغيّر مستمر وتحوير في المعنى نفسه، ومن الأفضل في كلتا الحالتين للناقد أن يولي المسألة نظرة مستقبلية، فالعلم الأدبي مشروع إذا كمل فإن النتيجة تكون وحدة كاملة ومتكونة من عناصر لغوية نعرفها نحن أيضا في ارتباطات أخرى، لذلك يمكننا بعملية تجريد أن ندركها بشكل منفصل ونناقشها باعتبارها مكونات لهذه الوحدة الكاملة. وإن الكلمة السحرية في بيت سحري معين قد تكون خاملة تماما في جملة مختلفة، وإن التركيب غير البارع في سياق من السياقات قد يكون له تأثير فعال في سياق آخر، ودراسة الأسلوب تهتم بمثل هذه الظواهر مهما كانت فلسفتنا للمعنى، ومهما كانت نظريتنا في سيكولوجية العملية الخلاقة."[١٠٦]. ولعل هذه الفكرة واحدة من الأسس الرئيسة التي أقام عليها الجرجاني نظريته في النظم فقال:

"...، وإذا كان هذا كذلك فينبغي أن ينظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف وقبل أن تصير إلى الصورة التي بها يكون الكلم أخبارا وأمرا ونهيا واستخبارا وتعجبا، وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة..."[١٠٧]، وذهب عبد القاهر أبعد من ذلك حينما قال: "وهل تجد أحد يقول: هذه اللفظة فصيحة إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحسن ملاءمة معناها لمعنى جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها"[١٠٨]، إلى أن انتهى إلى القول: "فقد اتضح إذن

اتضاحا لا يدع الشك إن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة ولا من حيث هي كلم مفردة، وإن الألفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها أو ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ، ومما يشهد لذلك إنك ترى الكلمة تروقك وتؤنسك في موضع ثم تراها تثقل عليك وتوحشك في موضع آخر، كلفظ الأخدع في بيت الحماسة:

[من الطويل]

تَلَفَتُّ نحو الحي حتى وجدتني ... وجعت من الاصغاء ليتا وأخدعا

وبيت البحتري: [من الطويل]

وإني وإن بلّغتني شرف الغنى ... وأعتقت من رق المطامع أخدعي

فإن لها في هذين المكانين ما لا يخفى من الحسن، ثم إنك تتأملها في بيت أبي تمام: [من الطويل]

يا دهر قوّم من أخدعيك فقد أضججت هذا الأنام من خرقك

تجد لها من الثقل على النفس، ومن التنغيص والتكدير أضعاف ما وجدت هناك من الروح والخفة"[١٠٩]، وما ذلك إلا لسياقات ورودها المختلفة التي جعلت إحداهما جميلة والأخرى قبيحة مستهجنة.

يتضح من كل ما سبق أصالة الفكرة الأسلوبية، ومنحاها التطبيقي في فكر عبد القاهر الجرجاني، وبالتالي أصالة تراثنا الحضاري والفكري الذي ظل متوارثا عبر الأجيال، وهو بحاجة – اليوم – إلى البعث من جديد لاستلهامه فيكون لدينا ما يسمى (المنهج الأسلوبي العربي) بصفته الأصيلة، ومنابعه الخلاقة.

نماذج من تحليلاته:

(١) قال عبد القاهر في التعليق على الآية الكريمة:

(وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء اقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) (هود /٤٤)

"... أنك لم تجد ما وجدت من المزيّة الظاهرة، والفضيلة القاهرة إلا لأمر يرجع إلى ارتباط هذه الكلم بعضها ببعض، وإن لم يعرض لها الحسن والشرف إلا من حيث لاقت الأولى بالثانية والثالثة والرابعة وهكذا إلى أن تستقريها إلى آخرها، وإن الفضل تناتج ما بينها، وحصل من مجموعها، إن شككت فتأمل! هل ترى لفظة منها بحيث لو أخذت من بين أخواتها، وأفردت لأدت من الفصاحة ما تؤديه وهي في مكانها من الآية؟ قل (ابلعي) واعتبرها وحدها من غير أن تنظر إلى ما قبلها وإلى ما بعدها، وكذلك فاعتبر سائر ما يليها، وكيف بالشك في ذلك، ومعلوم إن مبدأ العظمة في إن نوديت الأرض، ثم أُمرت، ثم في أن كان النداء بـ(يا) دون (أيْ) نحو يا أيتها الأرض، ثم إضافة الماء إلى الكاف دون أن يقال ابلعي الماء، ثم أن اتبع نداء الأرض وأمرها بما هو في شأنها، ونداء السماء وأمرها كذلك بما يخصها ثم قيل (وغيض الماء) فجاء الفعل على صيغة (فُعِلَ) الدالة على إنه لم يغض إلا بأمر آمر، وقدرة قادر، ثم تأكيد ذلك وتقريره بقوله تعالى (وقضي الأمر) ثم ذكر ما فائدة هذه الأمور وهو (استوت على الجودي) ثم إضمار السفينة قبل الذكر كما هو شرط الفخامة والدلالة على عظم الشأن، ثم مقابلة (قيل) في الخاتمة بـ(قيل) في الفاتحة، أفترى لشيء من هذه الخصائص التي تملؤك بالإعجاز روعة، وتحضرك عند تصوّرك هيبة تحيط بالنفس من أقطارها تعلقا باللفظ من حيث هو صوت مسموع وحروف تتوالى في النطق؟ أم كل ذلك لما بين معاني الألفاظ من الاتساق العجيب"[١١٠].

(٢)قال عبد القاهر في التعليق على بيت أمرئ القيس:

فقلت له لما تمطّى بصلبه وأردف إعجازا وناءَ بكلكلِ

"لما جعل لليل صلبا قد تمطّى بصلبه به ثنّى ذلك فجعل له إعجازا قد أردف لها الصلب وثلّث فجعل له كلكلا قد ناء به، فاستوفى له جملة أركان الشخص، وراعى ما يراه الناظر في سواده إذا نظر قدّامه، وإذا نظر إلى ما خلفه، وإذا رفع بصره، ومدده في عرض الجو."(١١١)

(٣)قال عبد القاهر:

"وان أردت أعجب من ذلك فيما ذكرت لك فانظر إلى قوله

سالت عليه شعاب الحي حين دعا أنصاره بوجوه كالدنانير

فإنك ترى هذه الاستعارة على لطفها وغرابتها إنما تم لها الحسن وانتهى إلى حيث انتهى بما توخي في وضع الكلام من التقديم والتأخير وتجدها قد ملحت ولطفت بمعاونة ذلك ومؤازرته لها، وإن شككت فاعمد إلى الجارين والظرف فأزل كلّا منها عن مكانه الذي وضعه الشاعر فيه فقل: سالت شعاب الحي بوجوه كالدنانير عليه حين دعا أنصاره، ثم انظر كيف يكون الحال وكيف يذهب الحسن والحلاوة، وكيف تقدم أريحيتك التي كانت وكيف تذهب النشوة التي كنت تجدها..."(١١٢).

المبحث الثالث

نحو منهج أسلوبي عربي

لقد عرفت امتنا العربية بأنها أمّة البيان، ووصف علماؤها بأنهم أئمة اللسان، ولو تقاسم العالم التراث الإنساني، لكان الفن القولي من تراث هذه الأمة، والموروث البلاغي من نصيبها، لهذا نزل القرآن الكريم بلسانها، أنزل بلسان عربي مبين، ومن ثم كان إعجازه البياني أرقى مراتب الإعجاز، وأولاها بالخصوصية، ولعل أعمق المعجزات أثرا ما وافق طبيعة العصر، وأعلاها منزلة ما واكب متطلبات الحياة، ولقد جبل العربي على حب الكلمة، وتوخي عذوبة الألفاظ، حتى شاعت أسواق العرب الأدبية في عكاظ ومجنة وذي المجاز، فكانت هذه الأسواق ميدانا رحبا تفصح عما تجود به قريحة الشعراء، وتواكب ذائقتهم الأدبية.

واليوم يتعرض هذا التراث إلى حرب ضروس لا هوادة فيها ولا رحمة، وتتشكل كل يوم في شكل، وتتخذ من ثياب الحداثة لبوسا، وتجعل من الذين استهوتهم ثقافة الغرب جندا، فراح الناس يقلّدونهم ويمشون في مواكبهم، متخذين من الحداثة والمعاصرة حججا تظللهم، وراحوا يحقرون من ثقافة العرب بنأيهم عنها، ناسين —بل متناسين– تراثهم الضخم، وحضارتهم التليدة.

لقد طرحت النظريات اللسانية الحديثة فرضيات جديدة لدراسة النص الأدبي، فاستهوت هذه النظريات أفئدة كثير من الباحثين العرب فراحوا يقلدونها فأساءوا التقليد، وذهبوا يجرّبونها فأخطأوا التجريب، ودعوتهم في ذلك إن الغربيين قد فاقوا العرب في كل شيء، وهب ان ذلك صحيح في ميادين العم والتكنولوجيا، لكنّ تراثنا أصيل، وما وصل إلينا من ذلك التراث يجعلنا نطمئن إلى مناهجنا القويمة التي ترسم الطريق لدراسة النصوص الأدبية دراسة أسلوبية تذوقية وجمالية في آن معا، نعم لا بأس من الإفادة من هذه النظريات الحديثة لكنها يجب أن لا تكون أساس الدراسات الأدبية عامة والأسلوبية

خاصة، ولنحاول أن نجعلها مكمّلة لموروثنا القديم بما لا يتعارض مع مصطلحات ذلك الموروث ومفاهيمه الأساسية.

لقد حاول هذا البحث أن يسلّط الضوء على واحد من المفاهيم التي طرحتها النظريات الحديثة، الأسلوبية، ذلك المنهج الذي انتشرت مفاهيمه الغربية في أوساطنا الأدبية بحجة أنه الوريث البديل للبلاغة العربية، فجاء هذا البحث ليزيل الغبار عن أصوله، وطروحاته الفكرية التي يراها الباحث متجسدة في الطروحات العربية الأصيلة بثياب الحداثة والمعاصرة.

ويحاول الباحث هنا تسجيل نقاط يراها ضرورية:

الأولى:

إن المنهج الأسلوبي الحديث لا يزال قاصرا عن إعطاء النصوص الأدبية وجهتها الحقيقة، ذلك لأنه ينطلق من فرضية أساسها النص وحده متجردا عما يحيط بمنشئه من ظروف تسهم في خلق أسلوبه من جهة، وطبيعة المتلقي من جهة ثانية. ويتجلى هذا القصور في كون العملية الإبداعية عامة، والشعرية خاصة تنبني على ثلاثة محاور رئيسة هي:

- منشئ النص (المتكلم)
- النص (الرسالة)
- المستقبل (المتلقي)

والباحث يفترض إن هناك صلة وثيقة بين هذه الأطراف الثلاثة، وإن إغفال أي واحد منها يؤدي إلى الخلل في الدراسة. فمن حيث المنشئ، فهو إنسان يخضع للكثير من العوامل التي تحدث أثرها في أسلوبه شعريا كان أم نثريا، ولعل أول هذه العوامل نفسه، فالنص الأدبي "يستمد قيمته الفنية من طريقة صياغته، وائتلاف مكوناته، وظرفه بعد أن يمّر بظرف الأديب، وانفعلاته الوجدانية، وما يجيش في صدره من عواطف، فيشحذ رهافة مكوناته التعبيرية ليفيد من خصائصها الإيحائية فتؤدي أقصى ما لديها من طاقات ذلك إن "الجمال في الأسلوب مصدره السمو في التعبير، وهو صفة نفسية تصدر عن خيال الأديب وذوقه"[١١٣]. والواقع إن مسألة الإحساس لصيقة بالنفس الإنسانية منذ القدم، ولا يستطيع أي إنسان أن يتحرر من أحاسيسه في التعبير عن مكنونات نفسه، بما ينعكس ذلك كله على نتاجه الإبداعي.

وتبعا لاختلاف المواقف التي تحدو بالأديب إلى إنشاء النص فإن ذلك كله يؤثر في طبيعة الأسلوب المصاغ، فشاعر معين حينما يكتب في الغزل، فإن أسلوبه – بطبيعة الحال– يختلف عن الكتابة في الرثاء أو الهجاء أو المدح، فلكلٍ أسلوبه الخاص به على نحو ما أشار إلى ذلك القدماء كما أثبتناه في المبحث الأول.

ثم أن أثر العصر عامل آخر يسهم في تشكيل الأسلوب، فشاعر كحسان بن ثابت كان قد علا شعره في الجاهلية فلما أسلم لان ومال نحو السهولة والسلاسة[١١٤]، وما ذلك إلا للأجواء الجديدة التي اصطبغت بها مظاهر الحياة بعد ظهور الدين الإسلامي، لذلك فإن فرضية إهمال (منشئ النص) وما يحيط به، والاقتصار على النص وحده مجردا عما حوله هو أمر تعوزه الدقة وربما لا يمكن الحكم بصحته بتاتا.

أما من حيث المتلقي فإن للشاعر أن يختار أسلوبه الملائم لطبيعة المتلقي، فالألفاظ التي يُخاطَب بها أهل المدينة هي غيرها التي يخاطب أهل الريف، ولدا فإن مخاطبة الطبقة المثقفة هي غيرها للطبقة العامّة وهذا يتطلب أن يكون لكل طبقة إِسلوب خاص يخاطبها بها الشاعر.

الثانية:

وإذا كان لابد من مراعاة متطلبات الحداثة، وما تدعو إليه الأفكار المعاصرة فإن الباحث يرى ان ما جاء به المتأخرون عن عصر عبد القاهر الجرجاني كأبي يعقوب السكاكي والخطيب القزويني وغيرهما من مفاهيم حينما حصرت أبحاث البلاغة في المعاني والبيان والبديع، وضروب تقسيماتها الجافة) وأقحمت فيها كثير من أبحاث لا علاقة لها بالغرض الأدبي، وضيّقت دائرتها الفنية، وأفاضت عليها جمودا وجفافا أعجزها عن أن تترك أثرا أدبيا في ذوق دارسها.)[١١٥].

إذن لا ضير أن نتحرر من هذه التقسيمات الجافة التي علقت بهذا الفن الجميل، ولا مناص من تصفية ما لحق به من تعقيد، بحركة من التجديد الأدبي تعنى بالفن القولي من دون هذه التقسيمات المملّة، وهذا الإقحام في الفلسفة والمنطق، وهذا التجديد سبيل إلى إعادة الحق لنصابه، وقطع دابر الخصام المفتعل بين التراث والحداثة.

وكخطوات عملية لهذا التجديد يرى الباحث:

أ-إعادة قراءة تراثنا العربي قراءة متأنية وواعية لنأخذ منه الأصول الأساسية فنفيد منها في تحليلاتنا الأسلوبية، ولتكون دليلا على أصالة مكوناتها الفكرية فتحقق بذلك السبق والريادة على ما تطرحه النظريات الحديثة من مناهج وأفكار.

ب- ن نؤكد على دراسة العلاقة بين الألفاظ والمعاني على نحو يفضي بنا إلى دراسة الصور الفنية بوصفها امتدادا لهما كما هي عند عبد القاهر على نحو ما تناولناه فلا فضل للفظ على معنى ولا العكس إلا بمقدار تآلفهما، وقدرتهما على رسم الصورة الفنية، وبمعنى ثانٍ إن دراسة الصورة الفنية الأساس لمعرفة النص وسر جماله ،ومقدار إبداع منشئه من دون الخوض بالتقسيمات التي أنهك البلاغيون أنفسهم في إيجادها مما لا طائل، ولا جدوى منه.

ج- التأكيد على وحدة النص الأدبي ودراسته من دون أن نعمد إلى تفكيكه، ودراسة عناصره بصورة مستقلة لأن هذا يؤدي إلى ضياع المراد ، وطمس معالم الإبداع الحقيقي.

د- دراسة المقومات الأسلوبية التي تكون منها النص الأدبي، والحكم عليها بلاغيا ونقديا باستعمال المصطلحات التي ألفها العربي، من دون إقحام مصطلحات غربية تنوء بحملها آذان السامع، لأن الغاية من الدراسة الأسلوبية هي الحكم على النص، وتقديمه مقروءا أو مسموعا إلى المتلقي، فلا بد من أن تكون لغة الدراسة مفهومة بتحقيق نوع من الأرضية المشتركة بين المنشئ والمتلقي.

هـ- وأخيرا يرى الباحث أن تبقى الأسلوبية على ما نقرؤها في دراسات القدماء وما نجده في دراسات المحدثين فنّا يتصل بالحياة، وعلما يتمشى مع الذوق، ومسألة تحقق الطموح، والإحساس بالجمال.

هوامش البحث

(١) ينظر: البيان والتبيين: ١ /٩٢.

(٢) النقد الأدبي الحديث: ١١٦

(٣) لسان العرب: سَلَبَ.

(٤) الشعر والشعراء: ١/ ٧٥، ينظر: تأويل مشكل القرآن: ١٠

(٥) ينظر الوساطة بين المتنبي وخصومه: ١٧.

(٦) المصدر نفسه:٢٤

(٧) ينظر: حلية المحاضرة: ١ /١٢٤.
(٨) ينظر: بيان إعجاز القرآن: ٦٥ ،٦٦.
(٩) ينظر: إعجاز القرآن: ١٧٥.
(١٠) ينظر: العمدة في صناعة الشعر وآدابه ونقده: ٢٥٧/١.
(١١) دلائل الإعجاز: ٤١١.
(١٢) المصدر نفسه: ٤١١.
(١٣) المصدر نفسه: ٤١٢.
(١٤) ينظر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل: ١٠/١.
(١٥) ينظر: مفتاح العلوم: ٩٥، ١٥٥.
(١٦) ينظر: الطراز: ١٥٨/١، ٢٢٢/٢.
(١٧) ينظر تناوله هذه الفنون: المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع.
(١٨) مقدمة ابن خلدون: ٣٥٣.
(١٩) المصدر نفسه: ٣٥٣.
(٢٠) دفاع عن البلاغة: ٦٨.
(٢١) الأسلوب: ٤٤.
(٢٢) النقد والحداثة: ٥٤.
(٢٣) الأسلوبية والأسلوب: ٦٠.
(٢٤) الأسلوب: ٤٣.
(٢٥) ينظر: مبادئ علم الأسلوب العربي:٢٢.
(٢٦) الأسلوب والأسلوبية: ٩.
(٢٧) المرجع نفسه:٧
(٢٨) المرجع نفسه: ٨٨.
(٢٩) المرجع نفسه: ٨٦.
(٣٠) المرجع نفسه: ٧٠ نقلا عن درجة الصفر في الكتابة لرولان بارت: ١٢
(٣١) الأسلوب والأسلوبية: ٢٢.
(٣٢) المرجع نفسه:: ٢٣.
(٣٣) ينظر: مبادئ علم الأسلوب العربي: ٢٣.
(٣٤) ينظر: الأسلوب والأسلوبية: ١٣.
(٣٥) ينظر مبادئ علم الأسلوب العربي: ٢٣.
(٣٦) ينظر البلاغة والأسلوبية: ٣١.
(٣٧) ينظر: أدبية النص في البلاغة العربية: ١٠٩.
(٣٨) ينظر: الأسلوب والأسلوبية: ٥.
(٣٩) ينظر: المرجع نفسه: ٥.
(٤٠) المرجع نفسه: ٥.

(٤١) الأسلوبية والأسلوب: ٣٤.
(٤٢) ينظر: في النقد الأدبي الحديث: ٤٠.
(٤٣) ينظر: المرجع نفسه: ٤١.
(٤٤) ينظر: الأسلوب والأسلوبية:٣٧، الأسلوبية والأسلوب: ٣٨، البلاغة والأسلوبية: ١١٩.
(٤٥) الأسلوب والأسلوبية: ٣٧.
(٤٦) ينظر: الأسلوبية والأسلوب: ٣٦.
(٤٧) المرجع نفسه: ٣٦.
(٤٨) ينظر: التركيب اللغوي للأدب: ١٠١.
(٤٩) الأسلوب والأسلوبية: (كراهام هاف): ٣٨.
(٥٠) المرجع نفسه: ٧٢.
(٥١) والأسلوبية الأسلوب: ٣٠.
(٥٢) منهج التحليل اللغوي في النقد الأدبي:٢٣٩.
(٥٣) دليل الدراسات الأسلوبية: ٧.
(٥٤) الأسلوبية والأسلوب: ٣٣.
(٥٥) الأسلوب والأسلوبية: ٥.
(٥٦) المرجع نفسه: ٦.
(٥٧) المرجع نفسه: ٦.
(٥٨) المرجع نفسه: ٦.
(٥٩) المرجع نفسه: ٨.
(٦٠) انقد والأسلوبية: ١٦، ينظر: مجلة الفصول (مجه٥ / ١٩٨٤): ٢١٦ –٢١٩.
(٦١) ينظر المرجع نفسه: ٢١٨ –٢١٩.
(٦٢) ينظر البلاغة والأسلوبية: ١٢٨.
(٦٣) ينظر: الأسلوب والأسلوبية: ٣٢ – ٧٤.
(٦٤) ينظر: دليل الدراسات الأسلوبية: ٧.
(٦٥) الأسلوب والأسلوبية (هاف): ٤٩.
(٦٦) ينظر البلاغة والأسلوبية: ٢٨٨-٢٨٩.
(٦٧) ينظر الأسلوبية والأسلوب: ١٠٩ – ١١٠.
(٦٨) تنظر هذه الدراسة في: النقد والحداثة: ٦١ –١٠١.
(٦٩) ينظر بغية الوعاة: ١٠٦/٢
(٧٠) إنباه الرواة على أنباه النحاة: ١٨٨/٢.
(٧١) تنظر مقدمة دلائل الإعجاز: ١٢ – ١٣.
(٧٢) الأسلوب والأسلوبية (هاف): ٣٥.
(٧٣) ينظر: دلائل الإعجاز: ٩٤ –٩٥.
(٧٤) المصدر نفسه:٣٦٠.
(٧٥) المصدر نفسه: ٤٦٩.

(٧٦) المصدر نفسه: ٤٦١.
(٧٧) المصدر نفسه: ٩٨ ، ينظر ٢٦١.
(٧٨) ينظر: المصدر نفسه: ١١٧.
(٧٩) ينظر: التفكير اللساني في الحضارة العربية: ١٩٠.
(٨٠) ينظر: الأسلوب والأسلوبية (هاف): ٢٢.
(٨١) دلائل الإعجاز: ٢٥٧.
(٨٢) في النقد الأدبي الحديث: ٧٨.
(٨٣) المرجع نفسه: ٧٨.
(٨٤) في الأدب والنقد: ١٣٨.
(٨٥) أسرار البلاغة: ٦٨.
(٨٦) ينظر: المصدر نفسه: ٦٩.
(٨٧) في الشعرية: ١٣٣.
(٨٨) المرجع نفسه: ١٣٣.
(٨٩) ينظر: المرجع نفسه:١٣٣- ١٣٤.
(٩٠) أسرار البلاغة: ٢٩.
(٩١) لمصدر نفسه: ٣٢٥.
(٩٢) لأسلوب والأسلوبية (هاف): ٢٣.
(٩٣) لمرجع نفسه: ٢٣.
(٩٤) لمرجع نفسه: ٢١، ينظر: الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي: ١٣٢، الأسلوبية ونظرية النص: ٧١، علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته: ٩٤.
(٩٥) دلائل الإعجاز: ٤١٩.
(٩٦) المصدر نفسه: ٢٥١.
(٩٧) المصدر نفسه: ٤٢٥ —٤٢٦.
(٩٨) ينظر الصورة الفنية معيارا نقديا: ٣٦١ —٤٣٣.
(٩٩) ينظر: الصورة الفنية في المثل القرآني: ١٥٠ —٢٢١.
(١٠٠) دلائل الإعجاز: ٣٧٧.
(١٠١) المصدر نفسه: ٣٦٤.
(١٠٢) المصدر نفسه:٤٤٥.
(١٠٣) المصدر نفسه: ٤٤٣-٤٤٤.
(١٠٤) الموزانة بين الشعراء: ٦٤.
(١٠٥) ينظر البلاغة والأسلوبية (بليث): ٣٨.
(١٠٦) الأسلوب والأسلوبية (هاف): ٢٥ — ٢٦.
(١٠٧) دلائل الإعجاز: ٩٠.
(١٠٨) المصدر نفسه: ٩١.

(١٠٩) المصدر نفسه: ٩٢-٩٣.
(١١٠) المصدر نفسه:٩١ — ٩٢.
(١١١) المصدر نفسه:١١٦.
(١١٢) المصدر نفسه:١٣٠-١٣١.
(١١٣) نثر ابي الفضل بن العميد دراسة أسلوبية: ١٠٣.
(١١٤) النظرية النقدية عند العرب: ٢٨٨.
(١١٥) ينظر: الأمالي في الأدب الإسلامي: ٥٢.
(١١٦) دائرة المعارف الإسلامية: مادة بلاغة: ٤/٧٠.

المصادر والمراجع

١- الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي/ د. شفيع السيد/ دار الفكر العربي/ القاهرة/ ط١/,١٩٨٦

٢- أدبية النص في البلاغة العربية في ضوء المشروع والمنجز من كتاب سر الفصاحة/محمد العمري/ دراسات أدبية ولسانية /العدد-٤/ ١٩٨٦.م.

٣- أسرار البلاغة / عبد القاهر الجرجاني/ تعليق عبد العزيز النجار/ مصر / القاهرة/ ١٩٧٧.م.

٤- الأسلوب / أحمد الشايب/ مكتبة النهضة المصرية/ القاهرة/ مصر/ ط٦/ ١٩٦٦.م.

٥- الأسلوب والأسلوبية/ بييرجيرو/ترجمة د. منذر عياشي/ مركز الإخاء القومي/ بيروت/ لبنان/ د. ت.

٦- الأسلوبية والأسلوب/ عبد السلام المسدّي / الدار العربية للكتاب / ليبيا وتونس/ ١٩٧٧.م.

٧- الأسلوبية ونظرية والنص/ د. إبراهيم خليل/ المؤسسة العربية للدراسات والنشر/ بيروت/ ودار الفارس للنشر والتوزيع/ عمان ط١/ ,١٩٩٧

٨- إعجاز القرآن/ ابو بكر محمد بن الطيب الباقلاني/ تح. أحمد الصقر/ دار المعارف/ القاهرة/ ,١٩٦٣

٩- الأمالي في الأدب الإسلامي/ د. ابتسام مرهون الصفار/ بغداد/ العراق/ د.ت.

١٠- انباه الرواة على أنباه النحاة/ القفطي/ تح. محمد أبو الفضل إبراهيم / القاهرة.

١١- بغية الوعاة في أخبار النحاة/ جلال الدين السيوطي/ تح محمد أبو الفضل إبراهيم/ مطبعة عيسى البابي الحلبي/ القاهرة/ ,١٩٦٤

١٢- البلاغة والأسلوبية/ د. محمد عبد المطلب/ الهيئة المصرية العامة للكتاب/ القاهرة/ ,١٩٨٤

١٣- البلاغة والأسلوبية (نموذج سيميائي لتحليل النص) / هنريش بليث/ ترجمة محمد العمري/ منشورات دراسات ساك/ الدار البيضاء/ ط١/ ١٩٨٩.م.

١٤- بيان إعجاز القرآن/ أبو سليمان حمد بن محمد الخطابي/ تح. محمد خلف الله ود. محمد زغلول سلام/ دار المعارف/ القاهرة/ ط٢/ ,١٩٦٨

١٥- البيان والتبيين/ الجاحظ/ شرح وتحقيق عبد السلام هارون/ مكتبة الخانجي/القاهرة/ ط٥/ ١٩٨٥.م.

١٦- التركيب اللغوي للأدب/ د. لطفي عبد البديع/ مكتبة النهضة/ القاهرة/ ط١/ ,١٩٧٠

١٧- التفكير اللساني في الحضارةالعربية/ د. عبد السلام المسدّي/ الدار العربية للكتاب/ تونس/ ١٩٨١م.
١٨- حلية المحاضرة في صناعة الشعر/ الحاتمي/ تح د. جعفر الكتاني/ دار الحرية للطباعة/ بغداد/ ١٩٧٩. م.
١٩- دائرة المعارف الإسلامية الألمانية/ أمين الخولي/ بحث/ ترجمة الدكتور عبد الحميد يونس وجماعته/ اوفسيت/ ١٩٣٣م.
٢٠- دفاع عن البلاغة/ أحمد حسن الزيات/ عالم الكتب/ بيروت/ لبنان/ ط٢/ ١٩٦٧م.
٢١- دلائل الإعجاز/ عبد القاهر الجرجاني/ تح. د. محمد رضوان الداية وفايز الداية/ مكتبة سعد الدين/ دمشق/ ط٢/ ١٩٨٧م.
٢٢- دليل الدراسات الأسلوبية/ د. جوزيف ميشال شريم/ المؤسسة الجامعية للدراسات/ بيروت/ لبنان/ ط١/,١٩٩٩
٢٣- الشعر والشعراء/ ابن قتيبة/ تح. أحمد محمد شاكر/ دار المعارف/ القاهرة / مصر.
٢٤- الصورة الفنية في المثل القرآني/ محمد حسين علي الصغير/ دار الرشيد للنشر/ بغداد/ العراق/ ١٩٨١م.
٢٥- الصورة الفنية معيارا نقديا/ د. عبد الإله الصائغ/ دار الشؤون الثقافية/ بغداد/ العراق/ ,١٩٨٧
٢٦- الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز/ العلوي/ تصحيح سيد علي العرضي/ دار الكتب الخديوية/ مطابع المقتطف/ القاهرة/ مصر/ ,١٩١٤
٢٧- علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته/د. صلاح فضل/ مؤسسة مختار للنشر والتوزيع/ القاهرة/ مصر/ د.ت.
٢٨- العمدة في صناعة الشعر وآدابه ونقده/ ابن رشيق القيرواني/ تح محمد محي الدين عبد الحميد/ دار الجيل/ بيروت/ لبنان/ ط٤/١٩٧٢م.
٢٩- في الأدب والنقد/ محمد مندور/ مكتبة النهضة/مصر/ القاهرة/ ط٥/د.ت
٣٠- في النقد الأدبي الحديث/ د. فائق مصطفى ود. عبد الرضا علي/ دار الكتب/ جامعة الموصل/ ط٢/ ٢٠٠٠م.
٣١- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل/ جار الله الزمخشري/ المكتبة التجارية الكبرى/ القاهرة/ ط١/ ١٣٥٤هـ.
٣٢- لسان العرب/ ابن منظور الأفريقي المصري/ دار صادر ودار بيروت/ لبنان/ ١٩٥٥م.
٣٣- مبادئ علم الأسلوب العربي/ شكري محمد عياد/ مطبعة انترناشيونال بريس/ ط١/١٩٨٨م.
٣٤- مجلة فصول/ المجلد-٥/الجزء-١/ السنة ١٩٨٤م.
٣٥- مفتاح العلوم/ السكاكي/ صححه احمد سعد علي/ مطبعة مصطفى البابي/ القاهرة/ مصر. ط١/ ١٩٣٧م.
٣٦- مقدمة ابن خلدون/ ابن خلدون/ تح. حجر عاصي/ منشورات دار ومكتبة الهلال/ بيروت/ لبنان/ ,١٩٨٨

٣٧- المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع/ السجلماسي/ تح. غلال الغازي/مكتبة المعارف/ الرباط/ المغرب/ ١٩٨٠.م.
٣٨- منهج التحليل اللغوي في النقد الأدبي/ سمير شريف/ مجلة آداب المستنصرية/ ج١٦/ ١٩٨٨,
٣٩- الموازنة بين الشعراء/ د. زكي مبارك/ القاهرة/ مصر/ ط٢/ ١٩٣٦.م.
٤٠- نثر ابي الفضل بن العميد، دراسة أسلوبية/ محمد حسين عبد الله المهداوي/ رسالة ماجستير/ جامعة القادسية/ ٢٠٠٤م.
٤١- النظرية النقدية عند العرب/ د. هند حسين طه/ دار الرشيد للنشر/ بغداد/ ١٩٨١.م.
٤٢- النقد الأدبي الحديث/ محمد غنيمي هلال/ بيروت/ ١٩٧٢. م.
٤٣- النقد والأسلوبية/ عدنان بن ذريل/ منشورات اتحاد الكتاب العرب/ ١٩٨٩,
٤٤- النقد والحداثة/عبد السلام المسدّي/ دار الطليعة للنشر/ بيروت/ لبنان/ ط١/ ١٩٨٣.م.
٤٥- الوساطة بين المتنبي وخصومه/ علي بن عبد العزيز الجرجاني/ تح. محمد أبو الفضل إبراهيم/ ط٣/ القاهرة/ مصر.

فلسفة التعليم الجامعي الأهلي في العراق

المضمون والأبعاد

الأستاذ الدكتور محمد طاقة
الأستاذ المساعد الدكتور حسين عجلان

فلسفة التعليم الجامعي الأهلي في العراق

المضمون والأبعاد

الأستاذ الدكتور محمد طاقة، عميد كلية بغداد للعلوم الاقتصادية
الأستاذ المساعد الدكتور حسين عجلان، رئيس قسم إدارة الأعمال / كلية بغداد للعلوم الاقتصادية

محتويات الدراسة

اولاً: مقدمة
ثانياً: الاستثمار في التعليم
ثالثاً: الإطار النظري لفلسفة التعليم الأهلي
رابعاً: مشكلات التعليم الجامعي الأهلي وسبل معالجتها:
١. مشكلات التعليم الأهلي
٢. الوسائل والإجراءات المقترحة لمعالجة مشكلات التعليم الأهلي
خامساً: الأسس المعتمدة لتحديد سياسة الأجور في الكليات الأهلية
سادساً: التحديات التي تواجه التعليم الجامعي الأهلي
١. تزايد إعداد الطلبة
٢. الكلفة الاقتصادية للتعليم
٣. عولمة التعليم
٤. أنماط التعليم الجامعي الجديدة
– التوصيات
– مصادر الدراسة

إطار البحث

اولاً: مشكلة البحث:

بالنظر لأهمية موضوع التعليم الجامعي الأهلي في العراق، وضرورة انتهاج السياسات والسبل اللازمة لتطويره وتفعيل دوره جنباً إلى جنب مع التعليم الجامعي الرسمي.. فأن مشكلة البحث تتضمن دراسة وتحليل هذه العلاقة، وذلك من منظور الفلسفة التي قام على أساسها التعليم الجامعي الأهلي ذاته.

ثانياً: أهداف البحث:

١. توضيح مضامين وأبعاد هذه التجربة والدوافع الفكرية والأيدلوجية وراء قرار فتح التعليم العالي الأهلي.

٢. تحليل العلاقة التكاملية والترابطية ووحدة الهدف بين التعليم الجامعي الرسمي والتعليم الجامعي الأهلي.

٣. توضيح التحديات والمعوقات التي تواجه ارتقاء التعليم العالي الأهلي واقتراح السياسات والسبل اللازمة لمعالجتها.

اولاً: مقدمة

اعتبر الفكر الاقتصادي ومنذ القدم، العنصر البشري، (وحدة اقتصادية) تساهم وبشكل فاعل في خلق وزيادة ثروة الأمم لمساهمته الفاعلة والمتميزة في العملية الإنتاجية حتى في ظروف شيوع المكننة والاتمته، وتتصاعد هذه الثقة المطلقة في العنصر البشري لتجعل هدف الحياة في المجتمعات (في كل شيء) من اجل الإنسان وخدمة الإنسان لكونه القيمة العليا في الحياة كوحدة اقتصادية واجتماعية في آن واحد. والحقيقة أن هذه الثقة المطلقة لم تكن زعماً تقتضيه التغيرات الأيدلوجية والإنجازات الفكرية، إنما هي ضرورة موضوعية يقتضيها الفهم الواعي والملتزم للوجود الإنساني.

وفي هذا المجال يؤكد الاقتصادي الفرد مارشال (Marshal)، ((أن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة، ذلك لان الإنسان بالعلم والمعرفة والوعي والإبداع يستطيع أن يسخر كل قوى الطبيعة ومصادرها وما في باطن الأرض وما فوقها لصالحه والارتقاء بمستوى معيشته وتوفير الحياة الكريمة له)) ولهذا فأن اصطلاح راس المال البشري Human Capital الذي اخذ يزداد شيئاً فشيئاً في الأدبيات الاقتصادية هو دليل على تصاعد هذه الثقة الكبيرة بقدرة الإنسان وأهميتها في خلق وزيادة الثروة الاقتصادية، هذا على الرغم من أن بعض الاقتصاديين ومنهم ((جون ستيوارت ميل)) J.S.Mill، يرى استخدام هذا المصطلح فيه شيء من التحفظ، إذ من الناحية العملية لا يمكن تطبيقه في مجال التحليل الاقتصادي، لان تطبيق مفهوم راس المال على الإنسان (الاستثمار في الإنسان) قد يقلل من حريته وكرامته، والتبرير في ذلك، أن الثروة نفسها خلقت من اجل الإنسان، غير أن الكثير منهم، وخاصة الاقتصادي وليم بتي W.Pety، أدم سمث Smith، وليست List، وفيشر Fisher والاقتصادي مارشال Marshal، وجدوا إن هناك من الدوافع والمبررات التي تسمح بالنظر إلى الإنسان كرأس مال Human Capital، حتى ماركس الذي اعتبر في نظريته (القيمة/ عمل) الإنسان وما يبذله من قوة عمل هو الذي يحدد قيمة الإنتاج.

وبعد ذلك جاء الاقتصادي كوب/ دوكلاص الذي اعتبر العنصر البشري ممثلاً بالعمل (Lobour) إضافة إلى عنصر راس المال هما العنصرين الحاسمين لدالة الإنتاج Production Function وقد اثبت ذلك رياضياً بنموذجه الكمي Q=F (L،K).

أذن لا ضير هناك في اعتبار البشر بمثابة (راس المال) سواء من وجهة النظر المجردة أو الرياضية.. وعلى هذا الأساس اعتبر الفكر الاقتصادي أن الاستثمار البشري ((Human Investment)) أرقى أنواع الاستثمار لدوره الفاعل في تحقيق النمو الاقتصادي Economic Growth.

والحقيقة أن هذه الأهمية البالغة للعنصر البشري وما تمتلكه من طاقات خلاقة لابد أن تدعو إلى ضرورة اعتبار راس المال البشري كعامل مكمل لراس المال المادي لا يقل عنه أهمية في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومن هذا المنطلق أصبحت عملية التوسع الاقتصادي تحتاج إلى راس مال مادي وراس مال بشري ويوجد ارتباط واضح بين هذين الرأسماليين (المادي والبشري)، باعتبارهما يشكلان وحدة متكاملة في رفع وتائر التنمية الاقتصادية إلى أمام. بحيث لا يمكن لنا فصل أحدهما عن الأخر ولابد من خلق حالة متوازنة بين راس المال المادي وراس المال البشري لغرض تحقيق أعلى درجات النمو الاقتصادي.

أن علاقة التوازن والاتساق بين هذين المتغيرين قد تحققت بالنسبة للبلدان المتقدمة صناعياً وذلك بسبب التطور التاريخي لقوى الإنتاج، وقد تشكلت علاقة إيجابية بين راس المال المادي والبشري، حيث تمكنت هذه الدول ولكل مرحلة من مراحل التطور الصناعي والتقني من خلق الكوادر المناسبة من حيث المهارة والمعرفة لاستيعاب متطلبات التكنولوجيا لتلك المرحلة.

إما بالنسبة للبلدان النامية فهي لازالت تعاني من مشكلة عدم التوازن والاتساق بين راس المال المادي وراس المال البشري، بل نجد في اغلب البلدان النامية هناك فجوة كبيرة بين هذين المتغيرين. وأصبحت هذه الفجوة تشكل أحد الأسباب الرئيسية في إعاقة عملية التنمية الاقتصادية وانخفاض معدلات الإنتاج والإنتاجية، مما أفضى بالتالي إلى زيادة الهوة بينها وبين البلدان المتقدمة صناعياً.. وبأعتقادنا أن ذلك ناتج من إهمال اغلب الاقتصاديين للعامل الإنساني ودوره في النمو والتركيز على راس المال المادي فقط ولغاية النصف الأول من القرن العشرين حيث بدأ الاهتمام مجدداً بالعامل الإنساني ودوره في النمو. وبدأت الحسابات الاقتصادية تتباين في وجهات نظرها حول هل أن التعليم (استهلاك أم استثمار) والحقيقة لا يمكن القول أن كل التعليم وفي كل زمان ومكان هو استثمار فقط أو استهلاك فقط، بل هو في الواقع استثمار واستهلاك وبأهمية نسبية مختلفة حسب الزمان والمكان. فهو من ناحية سلعة استهلاكية خاصة Private Good لان الإنسان يطلب التعليم لذاته لأنه يتمتع بما يوفر له التعليم من معرفة. ومن جانب أخر يعد التعليم سلعة استهلاكية عامة لان الدولة تقرر أن ينفق جزء من دخلها على التعليم في ضوء ما تفرضه القوانين الدولية... والتعليم هو استثمار أيضا لان الناس لا يستثمرون في أنفسهم أو أن الدولة هي التي تقوم بذلك بدلاً عنهم... وفي هذه الحالة فان جعل التعليم سلعة استهلاكية أو استثمارية له تأثير كبير على القرار السياسي في الدولة. فإذا اعد التعليم استهلاكاً فهذا يعني أن النفقات المخصصة له يمكن أن تخفض في حالة الأزمات الاقتصادية دون أن يكون لهذا التخفيض اثر على الاقتصاد في المدى البعيد. وإذا اعد التعليم استثماراً فأن ذلك يعني زيادة الأنفاق على التعليم لأنه يمكن أن يؤثر بدرجة كبيرة على النمو الاقتصادي في المدى البعيد.

ثانياً: الاستثمار في التعليم:

ومن هنا تبرز أمامنا أهمية الاستثمار في التعليم وخاصة بالنسبة للبلدان النامية التي أهملت هذا الجانب فترات طويلة من عمرها ولأسباب عديدة نذكر منها بالدرجة الأساس ما عانته من نير الاستعمار وظروف التخلف والجهل والمرض وعدم الاستقرار السياسي والتبعية الاقتصادية. أضف إلى ذلك أن هذه البلدان لم تمر بمراحل التطور التاريخي التدريجي لقوى الإنتاج كما مرت بها البلدان المتقدمة صناعياً، كما أن الظروف الموضوعية والذاتية هي الأخرى مخالفة لما هو عليه في البلدان المتقدمة صناعياً من حيث تطور وسائل الإنتاج وقوة العمل والعلاقة التي تربطهما.. وإذا ما علمنا أن الاتجاه في المجتمعات المعاصرة اليوم يهدف إلى ربط تفكير الإنسان ومجتمعه وحياته بثورة ((العلم والتكنولوجيا)) التي تشق طريقها ألان في المجتمعات الإنسانية. كما أن بناء المجتمع الجديد يتطلب تعبئة القوى المنتجة فيه بجانبها (المادي والبشري) واستخدامها بالشكل الأمثل كي تتحقق عملية النمو الاقتصادي.. لذلك أصبحت تمثل قضية الاستثمار في التعليم وربطها بمتطلبات التنمية الاقتصادية في المجتمع محل الصدارة في التفكير التنموي وأضحت من أهم القضايا وأكثرها الحاحاً بوصفها العملية الضرورية لتحريك وصقل وتنمية القدرات البشرية في جوانبها العلمية أو العملية والفنية والسلوكية، فهي وسيلة تعليمية تمد الإنسان بمعارف ومعلومات ومبادئ وفلسفات تزيد من طاقته على العمل والإنتاج، والعملية التعليمية هي ايضاً وسيلة فنية تمنحه خبرات إضافية ومهارات ذاتية تعبد صقل قدراته العقلية ومهاراته اليدوية.. إضافة إلى كونها وسيلة سلوكية نعيد تشكيل سلوكه وتصرفاته المادية والأدبية وتمنحه الفرصة لإعادة النظر في سلوكه الوظيفي والاجتماعي، فهي أذن عملية ضخمة لإعادة تشكيل الإنسان على نطاق واسع وعلى نحو اكثر إيجابية.

وعلى هذا الأساس يصبح الاستثمار في التعليم ضرورة موضوعية ملحة تتطلب جهوداً جبارة يجب أن تتبناها الأنظمة السياسية القائمة في البلدان النامية، خاصة إذا حددنا أن العنصر البشري هو من جملة المتغيرات الأساسية التي تؤثر في الإنتاجية، بل هو العنصر الحاسم فيها. والاستثمار في التعليم يعد استثمار إنتاجي بل صناعة إنتاجية بالدرجة الأولى ولكن بصورة غير مباشرة، وعليه اصبح إنتاج المعرفة والعلوم في البلدان المتقدمة صناعة حقيقة (بقدر ما تنسجم مادته مع مستلزمات النمو) ولهذا اصبح الأنفاق على التعليم يعد استثماراً يؤثر بشكل فاعل في عملية النمو والتطور الاقتصادي.

ثالثاً: الإطار النظري لفلسفة نظام التعليم الأهلي في العراق:

أن تنمية الموارد البشرية وسبل التعامل معها وتشخيص معضلاتها وإيجاد السياسات اللازمة لمعالجتها يرتبط بشكل أو بأخر بفلسفة وأيدلوجية النظام السياسي والاجتماعي للدولة.. ففي النظام الرأسمالي، أن مشكلات العمل والنشاط الاقتصادي وعناصر الإنتاج بجانبها (المادي والبشري) والسياسات التعليمية التي تحدد اتجاهات تلك العناصر (كماً ونوعاً) تحسم وتحدد وفق فلسفة وأيدلوجية ذلك النظام.

إما في الدول النامية، فلا زالت هذه الدول تفتقد إلى وجود فلسفة او أيدلوجية واضحة تعتمد في حل المشاكل والمعضلات الاقتصادية والاجتماعية وبالذات تحديد السياسات الملائمة لتخطيط وتوجيه وتنمية الموارد البشرية ضمن إطار سياسة تعليمية تنسجم ومتطلبات وظروف هذه البلدان ومرحلة التطور الاقتصادي والاجتماعي التي تمر بها.... وبما أن تنمية الموارد البشرية هو هدف يمكن الوصول أليه عبر سلسلة من القرارات والإجراءات والسياسات الخاصة بالاستثمار البشري الذي يحدده ويساهم به بشكل فاعل (نظام التعليم) ونمط الإنتاج السائد في المجتمع. لذلك تبرز في هذه البلدان ضرورة وجود فلسفة

وأيدلوجية تؤطر عملية تنمية وتوجيه الموارد البشرية وإيجاد نظم وأسس للعمل تبقى مستقرة وملائمة ومنسجمة وطبيعة التطور التاريخي والاجتماعي لهذه البلدان.

ووفقاً لهذه المنطلقات النظرية، فقد تباينت وجهات نظر الاقتصاديين حول مضمون وأبعاد عملية التعليم. ففي النظام الرأسمالي دعا بعض الاقتصاديين ومنهم " فريدمان" إلى عدم تدخل الدولة في تمويل وتوجيه المؤسسات التعليمية وتغطية كلفها عن طريق فرض الأجور المناسبة، كما دعا إلى تغطية كلفة التعليم المهني من قبل المستفيدين منه على أساس أن العائد من الاستثمار البشري يعد مرتفع نسبياً، لذلك فأن تمويل التعليم يجب أن يكون عن طريق منح القروض التي يعاد تسديدها للجهة الدائنة، وذلك باستقطاع نسبة محددة من دخل الفرد المقترض المتوقع في المستقبل، علماً ان هذه الفلسفة قائمة اساساً على ترسيخ مبدأ الملكية الخاصة وتعميق التفاوت الطبقي إضافة إلى تحقيق أرباح فردية طائلة.

وفي الواقع ان هذه النظرة الفلسفية للتعليم لم تلق القبول الواسع بين الاقتصاديين في البلدان النامية، حيث ان التعليم يوفر في اغلب هذه البلدان مجاناً من قبل الدولة. لا بسبب كونه ضرورياً أو حقاً انسانياً فحسب، ولكن لأسباب عديدة أخرى تختلف من مجتمع إلى أخر، فالتعليم المجاني هو جزء من سياسة وفلسفة وأيدلوجية النظام السياسي والاجتماعي السائد في الدولة النامية التي تستهدف بالأساس منع انخفاض المستوى المعيشي للأفراد والاستمرار في سياسة دعم دخول الأفراد من قبل الدولة. وعلى هذا الأساس اصبح التعليم يقدم مجاناً لأنه لو كان مأجوراً لأصبحت هذه الأجور بمثابة كلف اقتصادية تفرض على دخول العوائل وبالتالي تؤثر سلباً على مستوى الدخل الحقيقي لها.

إما على مستوى العراق، فأن الاتجاهات الأساسية التي حددتها ستراتيجيات تنمية الموارد البشرية خلال العقود الماضية، كانت تنطلق من مبدأ أساسي، هو أن العنصر البشري يعد (غاية ووسيلة في عملية التنمية والبناء) في آن واحد، وقد تجلت الملامح النظرية لهذه الفلسفة ضمن الإطار العام للخطط التنموية التي أعدت ونفذت خلال فترة السبعينيات والثمانينات من القرن الماضي والتي من خلالها خطى العراق خطوات كبيرة ومهمة في مجال الاستثمار في التعليم وحقق قفزات نوعية كبيرة في هذا المضمار، وكانت كل هذه الخطوات تستند على فلسفة واضحة المعالم مدركة لأهمية العنصر البشري وتأهيلية وتعليمه بالنسبة للتنمية. وكان للدولة الدور الحاسم في توجيه وتوسيع قاعدة التعليم على مختلف المستويات فقد زاد حجم الاستثمارات المالية المخصصة لهذا القطاع، مما افضى إلى زيادة عدد الجامعات والمؤسسات التعليمية والارتقاء بمستواها كماً ونوعاً خلال تلك الفترة.

ولكن ظروف الحصار الاقتصادي (خلال فترة التسعينات) وانعكاساته السلبية على مجمل النشاط الاقتصادي والاجتماعي في القطر، أفضت إلى ضرورة اعتماد ستراتيجية جديدة ملائمة لطبيعة المرحلة تساهم في الحد من أثار الحصار على تنمية الموارد البشرية وبالأخص قطاع التعليم... فجاء اعتماد ستراتيجية تفضي إلى فسح المجال أمام القطاع الخاص ان يلعب دوره التاريخي في مجال التنمية البشرية.

وكان التعليم الأهلي الجامعي في الحقيقة أحد منافذ هذه الستراتيجية الرئيسية بالشكل والصيغة التي لا تتعارض مع دور الدولة في توجيه ورقابة الجامعات الأهلية وتحديد سياستها التربوية والعلمية وفقاً لفلسفة الدولة واتجاهاتها الرئيسية.. ولهذا وضعت الدولة منذ نهاية عقد الثمانينات خطة استرشادية للقطاع الخاص حددت بموجبها التعليمات والضوابط والسياسات التشجيعية التي تبنتها الدولة آنذاك لتشجيع الاستثمارات الخاصة في مجال استحداث الكليات والجامعات الأهلية... والحقيقة ان الدولة في فلسفتها هذه كانت تنطلق من مبدأ أساسي هو ان العلاقة بين الجامعات الرسمية والجامعات الأهلية هي ليست

علاقة تنافسية بل هي علاقة متكاملة أحدهما مكمل للأخر واعتبرت التعليم الأهلي أحد الروافد المتممة أو المكملة للتعليم الجامعي الرسمي... أن المنطلقات الأساسية لهذه الفلسفة كانت تنطلق من ضرورة وجود قطاع خاص ضمن إطار النشاط الاقتصادي العام للدولة... ولكن حجم ونوع ومكان هذا النشاط تحدد في ضوء قدرة أجهزة الدولة (القطاع العام) على السيطرة والأشراف والإدارة وتتحدد وفقاً لتطور وسائل العلم والتقنية وانعكاساتها على ذلك النشاط. كما أن حجم ونوع هذا النشاط يجب أن يرتبط بالظروف الموضوعية والذاتية لتطور المجتمع.. ومن هنا يتضح بشكل جلي الأسباب التي جعلت الدولة أن تسعى لتكوين تعليم جامعي أهلي بمستوى عالي من القدرة والكفاءة.. وفي ضوء ارتفاع وتائر النمو والتطور الاجتماعي في العراق بدا النظام التعليمي يواجه طلبا متزايدا للالتحاق بمراحله المختلفة.. واستجابة لهذا الطلب تقرر في عام(١٩٨٧) السماح بتأسيس جامعات وكليات أهلية.. وبالرغم من محدودية هذا القرار في السنوات الأولى، ألا انه أشر حالة جديدة ومختلفة جذرياً عن السياقات المتبعة سابقاً في العراق، والتي يكون التعليم فيها رسمياً حصراً. وقد جاء هذا التوجه لتلبية الطلب الإضافي على التعليم العالي وكونه يشمل التعليم الجامعي فقط. مما جعل تأثيره على مجمل النظام التعليمي كبيراً وحددت العلاقة بين هذا النوع من التعليم والتعليم الجامعي في العراق من خلال وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، حيث بلغ مجموع الطلبة في الكليات الأهلية في السنوات الأخيرة يمثل حوالي نسبة (٢٧%) بالمقارنة مع طلبة الكليات الحكومية، وعلى هذا الأساس أوجد التعليم الأهلي كي يسهم مع التعليم الرسمي في عملية التنمية البشرية وعلى أساس التنافس الإيجابي وليس التنافس السلبي. وعلى أساس العلاقة والتعايش الصميمي بين القطاعين، لان فلسفة الهدف هي واحدة ومتحدة وغير مجزءة.

ووفقاً لهذه الفلسفة يتوجب على التعليم الرسمي ان يدعم التعليم الأهلي ويسانده ويسهل مهمته وفي جميع المجالات لأنه جزء منه ومكمل لمهمته وساند له ويجسد الدور التاريخي الذي يجب ان يلعبه القطاع الخاص في المجتمع. وفي حالة عدم ممارسة هذا الدعم فأن المؤسسة الرسمية تكون قد عجزت في فهم فلسفة التعليم الأهلي والاسس التي على أساسها انبثق هذا التعليم. ومن خلال تجربتنا الخاصة نجد ان المؤسسات التعليمية الأهلية ندرك تماماً فلسفة التعليم الأهلي لانها صاحبة المصلحة الحقيقية في إنجاح هذه التجزئة.

رابعاً: مشكلات التعليم الجامعي الأهلي وسبل معالجتها:

المشكلات:

تعد الجامعات والكليات الأهلية، أحد روافد النشاط الخاص التي ينصب نشاطها العلمي والتربوي وهياكلها التنظيمية في مجالات التنمية بجوانبها الاقتصادية والاجتماعية، ذلك أن الكليات الأهلية، هي إحدى مؤسسات التعليم العالي التي تقع عليها مسؤولية وواجبات مهمة حالياً في مجال إعداد وخلق الكوادر الوظيفية والعلمية المتخصصة القادرة على قيادة الأنشطة الإنتاجية المختلفة في المجتمع.

ان هذه المسؤولية تفرض عليها ان تكون بمستوى علمي وثقافي وتنظيمي يؤهلها إلى ان تتنوع في أهدافها وأنشطتها العلمية والتربوية بما يفضي إلى خلق كوادر متخصصة في مختلف الأنشطة الاقتصادية، هذا إذا أخذنا بنظر الاعتبار التزايد السريع في حجم التعليم الثانوي من حيث عدد المتخرجين والإقبال المتزايد من قبل الطلبة على هذه الكليات.

مما تقدم يتضح ضخامة المشكلة أو المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم الأهلي، حيث انه في ظل التطور الكمي والنوعي لهذه المؤسسات، لابد وان تبرز بعض المردودات السلبية والمشكلات التي تواجه

هذا الوليد (البكر) والتي قد تعيق حركة نموه وكفاءة أداءه الإنتاجي (التربوي والعلمي) وتوفير الظروف الإيجابية السليمة للعملية التربوية. من أهم هذه المشكلات هي:-

١. نقص الكادر التدريسي في كثير من الاختصاصات وعدم استقراره سنوياً، حيث أصبحت تشكل الامتيازات والاغراءات المادية التي تمنحها بعض لجامعات العربية في دول الجوار والجامعات الخليجية عوامل جذب مهمة ورئيسة لأغلب الأساتذة والتدريسيين من ذوي الاختصاصات العلمية والهندسية والإدارية والمحاسبية المطلوبة باستمرار لسد حاجة الأقسام العلمية للكليات الأهلية، نتيجة لذلك اضطرت بعض الكليات الأهلية إلى غلق بعض الأقسام العلمية لعدم توفر الكادر التدريسي من ذوي الألقاب العلمية اللازمة لاستمرار عمل هذه الأقسام حسب شروط وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

٢. اغلب الكليات والجامعات الأهلية لا تمتلك أبنية (مملوكة) والبنايات التي تشغلها حالياً غير مناسبة لأنها لم تصمم كأبنية جامعية تتناسب مع التطور الكمي والنوعي لهذه الكليات لذلك أصبحت اغلب الكليات الأهلية تعاني من نقص مستديم في مجال تخصيص القاعات الدراسية والمرافق الإدارية الذي لا يتناسب الموجود منها حالياً مع الأعداد المتزايدة للطلبة.

٣. نقص المختبرات والتجهيزات الملحقة بها في بعض الأقسام للكليات الأهلية، وقد كان ذلك نتيجة طبيعية لحجم الأضرار وعمليات النهب والسرقة التي تعرضت لها بعض الكليات الأهلية أسوة بمؤسسات الدولة الأخرى، حيث ان الموقف المالي لبعض الكليات الأهلية لم يسمح بتعويض وإعادة شراء هذه التجهيزات أضف إلى ذلك ان الكليات الأهلية لم تشمل بالمنحة المالية والتعويضات التي حصلت عليها الجامعات الرسمية... لذلك اعتمدت بعض الكليات الأهلية على إعادة أعمار أبنيتها المتضررة وتجهيز مختبراتها من المواد المسروقة على إمكاناتها الذاتية مما شكل ذلك عبئاً مالياً ثقيلاً على ميزانية هذه الكليات في ظل إمكاناتها المالية المحددة.

٤. عدم الاستقرار في سياسة القبول في الجامعات والكليات الأهلية سنوياً... ويرجع سبب ذلك إلى عدم تحديد أهداف كمية ونوعية للتعليم الجامعي الأهلي عندما تعد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي خطة القبول في الجامعات الرسمية سنوياً... لذلك في ضوء عدم التنسيق والتعاون المسبق في هذا المجال تعاني الكليات والجامعات الأهلية من انخفاض نسب القبول سنوياً وتحقق خططها السنوية في القبول نسب انحراف كبيرة جداً، مما يفضي إلى تحقيق فاقد بشري كمي يؤثر سلباً على مؤشرات ميزانياتها المالية التخمينية السنوية وبالتالي يحول ذلك دون تحقيق أهدافها المالية والمادية والتربوية المحددة سنوياً في هذه الخطط... والحقيقة ان هذا الفاقد البشري المتحقق نتيجة انخفاض نسب القبول يؤدي بالنتيجة إلى عدم استغلال الطاقات المتاحة في الكليات الأهلية بشكل اقتصادي وكذلك عدم استغلال المصادر التعليمية المتوفرة في البيئة المحلية أو باستخدام وسائل وأدوات تعليمية باهضة الثمن نسبة للوسائل المتاحة مما يفضي بالتالي إلى ارتفاع كلفة التعليم الجامعي الأهلي من خلال زيادة نسبة (الأجور الدراسية) التي تحددها الكلية الأهلية.

الوسائل والإجراءات المقترحة لمعالجة المشكلات:

بغية الارتقاء بمؤسسات التعليم الجامعي الأهلي وتجاوز المشكلات التي يعاني منها نقترح الوسائل والإجراءات الآتية:-

١. نقترح ضرورة إجراء دراسات اقتصادية لقياس كفاءة أداء النشاط التعليمي للكليات الأهلية على مستوى القطر، وتحديد مؤشرات الأداء الفعلية لهذه الكليات (أي تحديد معايير معينة) تقاس على ضوئها كفاءة أداء الكليات الأهلية في المجال التربوي والعلمي.

٢. ضرورة تقديم التسهيلات والدعم المادي والعلمي والفني للكليات الأهلية وشمولها بوسائل الدعم بأشكاله المختلفة التي تقدمها وزارة التعليم العالي إلى الكليات الرسمية.

٣. العمل على دراسة إمكانية استقدام كوادر تدريسية من الجامعات الرسمية في بعض الاختصاصات العلمية النادرة والمتميزة ورفدها للكليات الأهلية لتدعيم مسيرة رفع المستويات النوعية لطاقات الكليات الأهلية.

٤. تشجيع الكوادر التدريسية عامة والمدرسيين المساعدين بشكل خاص على التقدم والإنتاج في مجال البحث العلمي واختزال إجراءات الترقية العلمية الخاصة بهؤلاء الكوادر دون المساس بموضوعيتها ودقتها.

٥. العمل على زيادة نسبة الاكتتاب في بعض الكليات الأهلية بهدف الاستثمار والتوسع في مجال الأبنية وزيادة حجم راس المال التشغيلي وذلك لمواكبة التطور والتوسع وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية الأهلية، سواء في مجال الأبنية والإنشاءات أو في مجال توفير التجهيزات والمستلزمات الأخرى اللازمة للعملية التربوية.

٦. ضرورة إعطاء الكليات الأهلية الاستقلالية في حرية اختيار المفردات والمناهج الدراسية بما يتناسب وخصوصية هذه الكليات والتطور العلمي والنوعي فيها وعدم تقيدها في السياقات المعمول بها بالكليات الرسمية المناظرة.

٧. من المتعارف عليه ان الطلبة يمثلون المدخلات الأساسية للعملية التربوية في الكليات الأهلية، وفي نفس الوقت حجم المخرجات الرئيسية التي تمثل الهدف الأول للتعليم الجامعي الأهلي.. لذا نقترح تكثيف الجهود التربوية والعلمية في مجال التعليم الثانوي من خلال إعادة النظر في المناهج العلمية والتربوية وطرق التدريس وإيجاد الوسائل والإجراءات اللازمة لرفع المستوى العلمي والتربوي للطالب في المرحلة الثانوية.

٨. نقترح استحداث وحدات متخصصة داخل الكليات الأهلية، تعنى بأعداد الدراسات والبحوث عن واقع الطلبة (تربوياً واجتماعياً) ومعرفة الأسباب التي تدفع البعض منهم نحو التسرب وعدم الالتزام بالدوام للخروج بمؤشرات على ضوئها يمكن وضع الأسس والإجراءات التي يمكن ان تقلل من نسب التسرب بغية الاستفادة منها في الكليات الأخرى. ولا ننسى هنا ضرورة إعادة تفعيل دور الأشراف التربوي في الكلية الأهلية لتشخيص أسباب هذه الظاهرة والحد منها.

٩. اغلب الكليات الأهلية لاتعقد مؤتمر سنوي تقويمي لمناقشة مدى تحقيقها لأهدافها ومناقشة مسيرة الكلية خلال عام وخطة العمل للعام القادم... لذلك نقترح الاستمرار سنوياً في عقد مثل هذه المؤتمرات على مستوى الكليات والجامعات الأهلية في القطر لمناقشة خطط عمل هذه الكليات من ناحية الأهداف والمعوقات التي تواجهها واقتراح السياسات والسبل اللازمة لمعالجتها.

خامساً: الأسس المعتمدة لتحديد سياسة الأجور في الكليات الأهلية:

ان الكلية الأهلية بشكل عام هي مشروع تربوي خدمي يستهدف المنفعة العامة للمجتمع وليس الربح المادي، لذلك فان الأسس التي تعتمدها إدارة هذه الكليات في تخطيط الأجور الدراسية سنوياً لم يكن قائماً اساساً على قاعدة الربط بين العرض والطلب على هذه الخدمة وتحقيق أقصى ربح ممكن. وكذلك لم

تحدد الأجور وفق طريقة التقديرات الارتجالية، وإنما يعتمد في تحديد الحد الأدنى للأجور على مبدأ تحقيق الموازنة والاتساق الوثيق بين ظرف الكلية المالي من جهة والظرف الاقتصادي والاجتماعي للطلبة من جهة أخرى، وبالشكل الذي يخفف العبء عن كاهل الطلبة اخذين بنظر الاعتبار ان الملتحقين بالكليات الأهلية هم من الطبقات المتوسطة وليس كلهم من ذوي الدخول العالية. والحقيقة ان هذا المبدأ يناقش ويدرس بدقة وبشكل مفصل من قبل مجالس الكليات قبل تحديد الأجور الدراسية سنوياً، وعليه فأن سياسة تحديد الأجور تعتمد الأسس التالية:-

١. الأجور الدراسية للطلبة تمثل المصدر الرئيسي لإيرادات الكليات الأهلية سيما وان هذه الكليات تمول ذاتياً ولن تتلقى أي دعم مالي خارجي من جهة رسمية ولم يكن هناك أي ممول أو مساهم فيها، لذلك فأن الأجور الدراسية تعد المورد المالي الوحيد وهي تغطي معظم النفقات والفقرات التي تتكون منها الميزانية التخمينية السنوية وخاصة فقرة الأجور والرواتب التي تشكل اكثر من (٧٠%) من فقرات الميزانية لأغلب الكليات الأهلية.

٢. ان التغيرات التي طرأت على مستويات الأجور والرواتب للتدريسيين وأساتذة الجامعات الرسمية قد أفضت إلى حدوث فجوة واسعة بينها وبين مستويات أجور أساتذة الكليات الأهلية وقد أملت الضرورة إلى سد هذه الفجوة وأجراء الموازنة والاتساق الممكن بينهما عن طريق زيادة نسبة الأجور الدراسية (طالما هي المصدر الوحيد لخلق هذه الموازنة) وقد ساهمت هذه المعالجة إلى حد ما في عدم تسرب التدريسيين واستقرار الكادر التدريسي وجذب الاختصاصات الجيدة للكليات الأهلية من داخل وخارج القطر.

٣. ان زيادة حجم الأنفاق الاستثماري في الكليات الأهلية والتوسع الجديد والمستمر في خلق وتطوير أنشطتها المختلفة والمتمثل باستحداث الأقسام العلمية الجديدة وبناء المرافق الخدمية والإدارية والإنشائية والقاعات الدراسية والمختبرات العلمية وتوفير المستلزمات الأساسية اللازمة لسير العملية التربوية وضمان استمرارها وتعين الملاكات التدريسية والوظيفية يملي عليها بشكل أو بآخر رفع نسبة الأجور الدراسية سنوياً.

٤. ان ارتفاع أجور الدراسة سنوية مرتبط بالتغيرات الاقتصادية التي يمر بها البلد، خاصة اذا علمنا أن عدم استقرار الأسعار يكون له تأثير بارز وواضح على الأجور الدراسية. وتبقى المعادلة هنا صعبة التحقيق. فكيف تستطيع إدارة الكلية أن تحقق حالة من التوازن بين رفع الأجور ودخل عائلة الطالب ؟ هذا الأمر في الحقيقة ينبغي أن يترك إلى إدارة الكليات الأهلية لدراسته بعناية ودقة لخلق حالة من التوازن المطلوبة.

٥. أن نسبة التغير في الأجور الدراسية لجميع الكليات الأهلية لهذا العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ لا تتجاوز نسبة الـ(٢٥%) وهي النسبة التي تقع ضمن إطار النظرة الشمولية وتوجيهات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك لزيادة فرص التوسع في قبول الطلبة واستيعاب الفائض منهم وتقليل العبء على الجامعات الرسمية.

٦. ومن الأمور المهمة التي ينبغي ان يشار أليها في هذا المجال، ان الحد الأعلى للأجور الدراسية السائد حالياً في الكليات الأهلية وبأدق الاختصاصات العلمية بعكس ان الكلفة الحقيقية للتعليم العالي بالنسبة للطالب في العراق تعد منخفضة جداً مقارنة بأجور الجامعات الأهلية في الدول المجاورة، وكذلك تعد من أدنى مستويات الأجور الدراسية في المنطقة والجامعات العالية.

٧. ورغم كل ما ورد أعلاه، فأن إدارة الكليات الأهلية على فهم ودراية واضحة للظرف الاقتصادي والاجتماعي الراهن الذي يمر به البلد في هذه المرحلة لذلك فقد اعتمدت بعض السياسات والإجراءات التي تخفف من عبء الأجور الدراسية على الطالب منها:-

أ. العمل بمبدأ تقسيط الأجور الدراسية لمساعدة الوضع المالي للطلبة.

ب. تشكيل صندوق التكامل الاجتماعي في الكليات لمساعدة الطلبة غير القادرين على دفع الأقساط.

ج. اعتماد مبدأ إعفاء الطلبة المتفوقين في الامتحانات النهائية لجميع المراحل الدراسية من الأقساط السنوية.

سادساً: التحديات التي تواجه التعليم الجامعي الأهلي:

اعتادت الجامعات العراقية منذ زمن بعيد ان تستقبل وتخرج آلاف من الخريجين من المؤهلين بالاختصاصات العلمية والإنسانية والاجتماعية المتنوعة وعملت على رفد المجتمع ونفسها بالملاكات من حملة الشهادات العليا.. لكن في العقد الأخير من القرن الماضي شهد العالم تطورات تكنولوجية وعلمية بأتجاهات مختلفة (إلكترونية منها واتصالاتية ومعلوماتية وهندسية) أصبح بموجبها راس المال البشري المعرفي أهم مكون للثروة.. لذلك فقد فرضت هذه التغيرات على التعليم العالي بما فيه (الأهلي) تحديات جديدة فضلاً عن التحديات التي كان يواجهها سابقاً. وإذا كان العراق لا يختلف عن باقي دول العالم في مواجهته لهذه التحديات ألا ان تأثيراتها عليه اكثر حدة ويظهر ذلك بشكل واضح من خلال المؤشرات التالية:-

اولاً: تزايد إعداد الطلبة:

لقد تزايدت إعداد الطلبة في السنوات الأخيرة بمعدلات كبيرة، حيث تشير إحصاءات (منظمة اليونسكو)، ان معدل تزايد الطلبة في الجامعات العراقية (الرسمية والأهلية) ابتداءً منذ منتصف التسعينات بلغ أعلى معدل مقارنة بالمعدلات المتحققة في الدول المجاورة.... ومع ان عدد أعضاء الهيئات التدريسية هو الآخر قد تزايد، لكن نسبة عدد التدريسيين بمرتبة الأستاذ إلى عدد الطلبة لا تزال حتى دون مستواها في دول العالم الثالث، وإذا كانت سمة المجتمعات ألان هي كونها مجتمعات معرفة، فأن حاجة سوق العمل تتوجه اكثر فأكثر إلى حملة الشهادات الجامعية، مما يعني ذلك زيادة في إعداد الطلبة الملتحقين أو الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي بشقيه (الرسمي والأهلي)، وهي ليست زيادة كمية عامة فحسب وإنما ذات اتجاه نوعي نجمت عن التخصصات الجديدة أو عن الإضافة التكنولوجية للتخصصات الأخرى، ومع هذا التنوع والإضافة في الاختصاصات وتزايد الإقبال عليها تبرز مشكلة توفر التدريسيين من ذوي الاختصاصات وحملة الألقاب العلمية ما سيقود إلى انخفاض نسبة التدريسيين إلى الطالب مرة أخرى.

ثانياً: الكلفة الاقتصادية للتعليم:

يواجه التعليم العالي بشكل عام (الرسمي والأهلي) أزمة على صعيد الأنفاق وتعتبر نسبة الأنفاق على التعليم عموماً قياساً إلى الناتج المحلي الإجمالي في العراق وغيره من الأقطار العربية هو الأعلى من بين جميع دول العالم، وان نسبة الأنفاق على التعليم العالي قياساً إلى جميع مراحل التعليم في الوطن العربي هي من النسب العالية ولربما الأعلى من بين جميع الدول العربية كما يشير ذلك تقرير، (البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة في التسعينات).... لذلك فأن التحدي الذي يواجه لتعليم العالي في العراق في ظل هذه التغيرات العلمية والتكنولوجية هو في موازنة المعادلة بين الطلب المتزايد على التعليم العالي والكلفة المتزايدة لهذا

التعليم في ظل وضع اقتصادي قاسي يعاني منه الاقتصاد العراقي المدمرة قاعدته الإنتاجية في ظل هذه الظروف، وفي نفس الوقت ينبغي ان تتحقق هذه المعادلة ضمن قيد أو إطار تحسين نوعية هذا التعليم وضمان جودته.

ثالثاً: عولمة التعليم:

أدت ظاهرة العولمة إلى زيادة حدة نزف العقول، لما توفره المجتمعات المتقدمة من إمكانات للبحث العلمي وفرص للعمل في التخصصات الجديدة، ولكن الشيء الجديد الذي بدأ يظهر إلى الوجود وبشكل تحدياً للجامعات لوطنية هو تلك الدعوة لفتح الباب أمام الجامعات الأجنبية لتؤسس جامعات أو فروعاً لها في الدول النامية ومنافسة الجامعات الوطنية، كل ذلك تحت شعار " تحرير السوق " وقدرة الجامعات في الدول المتقدمة على توفير المهارات والتخصصات العلمية التي يتطلبها ((تحرير السوق)).. هذا التحدي الذي تواجهه الجامعات العربية ونظام التعليم العالي في الوطن العرب بمجمله يعد تحدي خطير ما لم تطور الجامعات العربية إمكاناتها وتزيد من كفاءاتها ونوعية الدراسة فيها، فأنها مهددة بغزو الجامعات الأجنبية لها في عقر دارها... وهكذا بتوسع مفهوم الجامعات الأهلية مستقبلاً لا ليقتصر على الوطنية منها فحسب وإنما قد يضاف لها الجامعات الأجنبية وفروعها في بلدان أخرى غير بلدانها.

رابعاً: أنماط التعليم الجامعي الجديدة:-

أفرزت التوجيهات الجديدة في ظل التطورات التكنولوجية ولاسيما تكنولوجيا المعلومات، طروحات عن إمكانية زيادة فاعلية وكفاءة التعليم العالي باتباع وسائل تكنولوجية جديدة، فهناك الجامعة الإلكترونية والجامعة الافتراضية والتعليم عن بعد إلكترونياً والتوئمة بين الجامعات.. وتستند كل هذه المفاهيم على قدرات شبكة الانترنيت والبرامجيات المتطورة... وبالرغم من ان هذه الأساليب الحديثة في التعليم قادرة على تجاوز تحدي ازدياد إعداد الطلبة وتنوع الاختصاصات وانخفاض نسبة الأستاذ إلى الطالب إضافة إلى أنها تفتح الباب أمام الأستاذ الجامعي للتواصل مع زملائه في الوطن العربي والعالم.. لكن هذه الأساليب بطبيعتها ذات تعقيد تكنولوجي عال يتطلب توفر الملاكات المتخصصة بها فضلاً عن كلفها الاقتصادية وكلفة أدامتها وتطويرها ومتابعة التغير السريع لها... ثم ان هنالك مسألة تربوية يقتضي الإجابة عليها.. اذا اعتمدنا هذا الأسلوب أذن ما هو دور الأستاذ ؟ وهل يمكن التعويض عنه بالكامل وهل يمكن الاستغناء عن أسلوب الحوار والدرس المباشر ؟

فالطالب هنا أمام أستاذ افتراضي وهو (يحاكي الواقع وليس الواقع)، ثم كيف يمكن تقيم مؤهلات الأستاذ المشرف ومؤلف المادة الدراسية، كيف يمكن الحكم على نجاح هذه الأساليب في التعليم، ما هي الموازنة بين الجانب التجاري والجانب التربوي.. هذه الأسئلة وغيرها تحتاج إلى أنظمة لقياس كفاءة الأداء وتعليمات للاعتراف بالشهادة والوحدات الدراسية.

سابعاً: التوصيات:

لم يتعرض الباحث في هذه الفقرة إلى ذكر التوصيات، حيث ان ما جاء بالمحور الخاص بالوسائل والإجراءات المقترحة لمعالجة المشكلات... هي بمثابة توصيات فعلية، استندت اصلاً على التحليل الاقتصادي الذي ورد في متن الدراسة لذلك تجنب الباحث إعادة هذه التوصيات منعاً للتكرار.

مصادر الدراسة

١. أ.د. محمد طاقة ود. راوية عبد الرحيم، فلسفة التعليم الأهلي في العراق، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الثاني، كانون الثاني عام ٢٠٠٠.

٢. د. حسين عجلان، تنمية الموارد البشرية وتحديات العولمة، بحث منشور في المؤتمر العلمي الأول لنقابة المعلمين، آذار عام ٢٠٠٢.

٣. باسل جودت الحسيني، الاستثمار البشري وأثره في التنمية، أطروحة دكتوراه في الاقتصاد، جامعة بغداد / كلية الإدارة والاقتصاد، ك٢، ١٩٨٨.

٤. مصدق جميل الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد للنشر، ١٩٨١.

٥. فليح حسن خلف، عملية تكوين المهارات ودورهما في التنمية الاقتصادية في العراق، الدار الوطنية للتوزيع والإعلان، ١٩٨٠.

٦. د. حسين عجلان، القطاع العام في العراق بين ضرورات التطوير وتحديات الخصخصة، بحث مقبول للنشر في مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، بموجب الكتاب ذي الرقم (١٠) في ٢٠٠٥/٢/٢٣.

٧. محسن عليوي السلمان، الاتجاهات الحديثة في الأنفاق على التربية والتعليم في العراق، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العدد الأول، السنة الأولى، أيلول ١٩٨٠.

٨. د. قبيس سعيد عبد الفتاح والسيد محمد حربي، الخصائص الاجتماعية والاقتصادية لطلبة جامعة الموصل. مجلة البحوث الإدارية والاقتصادية / جامعة بغداد، العدد(٣)، تموز ١٩٨٠.

٩. د. همام عبد الخالق، الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، مجلة تنمية الرافدين، العدد ٦٨ عام ٢٠٠٢.

١٠. الأجور الدراسية في الجامعات العراقية، مقال منشور في جريدة الوطن في ٢٠٠٤/١٠/٣.

دراسة لوضع التعليم الجامعي الأهلي في العراق حتى عام ٢٠٠٠

الأستاذ الدكتور إبراهيم خليل العلاف

دراسة لوضع التعليم الجامعي الأهلي في العراق

حتى عام ٢٠٠٠

الأستاذ الدكتور إبراهيم خليل العلاف، مركز الدراسات الاقليمية، جامعة الموصل

الجذور:

تعود جذور التعليم الأهلي الحديث في العراق إلى سنة ١٩٦٣، حين تأسست الكلية الجامعة بمبادرة من نقابة المعلمين، وفي سنة ١٩٦٨ الغي اسم الكلية الجامعة ليحل محله اسم (الجامعة المستنصرية). وفي سنة ١٩٧٤ صدر القرار المرقم (١٠٢) الخاص باعادة تنظيم الجامعات لتصبح الجامعة المستنصرية مؤسسة من مؤسسات التعليم الرسمي.

الواقع:

لم يشهد التعليم الأهلي العالي في العراق اهتماماً كافياً إلا في سنة ١٩٨٨، إذ تأسست بعض الكليات الأهلية حتى سقوط النظام السابق في نيسان ٢٠٠٣ (٩) تسع كليات يتركز معظمها في بغداد، وبعض المحافظات كنينوى وديالى والأنبار والبصرة. وبعد التاسع من نيسان ٢٠٠٣ تأسست جامعات وكليات أهلية منها (جامعة أهل البيت) في كربلاء، والكلية الإسلامية الجامعة الأهلية في النجف، وكلية دجلة الجامعة الأهلية.. وقد اصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أعلاناً في مطلع شباط ٢٠٠٥ قالت فيه ان الكليات الأهلية التي تأسست بموجب قانون الجامعات والكليات الأهلية رقم (١٣) المعدل معترف بها من قبل الوزارة وكذلك في جميع انحاء التعالم وان خريجي هذه الكليات يتمتعون بالحقوق والامتيازات نفسها التي يتمتع بها خريجو الكليات الرسمية في الجامعة العراقية، وان الكليات المعترف بها من قبل الوزارة حالياً (١٥) كلية وهي كلية التراث الجامعة الأهلية، وكلية المنصور الجامعة الأهلية، وكلية الرافدين الجامعة الأهلية وكلية المأمون الجامعة الأهلية، وكلية بغداد للعلوم الاقتصادية الأهلية الجامعة وكلية بغداد للصيدلة الأهلية وكلية الحدباء الجامعة الأهلية وكلية المعارف الجامعة الأهلية، وكلية اليرموك الجامعة الأهلية وجامعة أهل البيت (عليهم السلام) الأهلية في كربلاء، وكلية الدراسات الإنسانية الجامعة في النجف وكلية مدينة العلم الجامعة في الكاظمية المقدسة ببغداد.

في بحثنا هذا والذي نأمل في أن تكون له فائدة، سبق أن قدم كجهد علمي إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ٢٩ من آب سنة ٢٠٠٠ وبالتعاون مع الأستاذين الدكتورين مهدي فاضل العبيدي وجعفر محمد جواد الفضلي سيتناول فقط الكليات الوارد أسمها في المخطط رقم (١) وكما يلي:

كلية المنصور الجامعة وتأسست سنة ١٩٨٨ (بغداد)
كلية التراث الجامعة وتأسست سنة ١٩٨٨ (بغداد)
كلية الرافدين الجامعة وتأسست سنة ١٩٨٨ (بغداد)
كلية المعارف الجامعة وتأسست سنة ١٩٨٨ (بغداد)
كلية الحدباء الجامعة وتأسست سنة ١٩٩٣ (الموصل)
كلية شط العرب الجامعة وتأسست سنة ١٩٩٣ (البصرة)
كلية اليرموك الجامعة (ديالى) وتأسست سنة ١٩٩٦
كلية المأمون الجامعة (بغداد) وتأسست سنة ١٩٩٠
كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة (بغداد) وتأسست سنة ١٩٩٦

الأقسام والتخصصات العلمية:

وفي المرفق رقم (٢) تفاصيل الأقسام التي تضمها هذه الكليات ومما يلحظ من المخطط أن هناك تبايناً في عدد الأقسام يتراوح بين (٤-٨) أقسام، فعلى سبيل المثال تضم كلية المنصور الجامعة (٨) أقسام بينما نرى ان كلية المعارف الجامعة لاتضم سوى أربعة أقسام.

كما يتضح من المخطط ان اختصاصات العلوم المالية والإدارية والقانونية تكاد تكون القاسم المشترك بين الكليات الأهلية، حيث أن معظمها ضمت لادارة الأعمال والمحاسبة والقانون، هذا فضلاً عن اهتمام الكليات الأهلية بعلوم الحاسبات وهندسة البرامجيات وبحوث العمليات ويأتي هذا انسجاماً مع (الثورة المعلوماتية) التي ابتدأت منذ قرابة (١٠) سنوات.

وثمة ملاحظة أخرى وهي ان الكليات الأهلية لاتعطى العلوم الصرفة والطبية والصيدلانية والهندسية اهتماماً يذكر ويبدو ان ذلك يرجع إلى صعوبة استحداث مثل هذه الأقسام لما تتطلبه من مستلزمات مختبرية وبشرية وهذا لا يتوفر للكليات الأهلية في الوقت الحاضر.

المرفق رقم (١)
الكليات الأهلية في العراق

ت	الكلية	القسم	الموقع
١	كلية التراث الجامعة	القانون (صباحي ومسائي)	بغداد، المنصور، شارع النقابات، ص.ب: ٢٧١٣٤
		ادارة الأعمال	
		اللغة الانكليزية	
		المحاسبة	
٢	كلية المنصور الجامعة	علم الحاسبات	بغداد، ساحة الأندلس، ص.ب:٣٥٠٩٩
		هندسة البرمجيات	
		العلوم التجارية والمصرفية	
		ادارة الأعمال	

ت	الكلية	القسم	الموقع
		بحوث العلميات (بحوث الصف الثاني + نظم المعلومات الصف الثاني)	
		دورة تأهيلية	
٣	كلية الرافدين الجامعة	بحوث العلميات	بغداد، حي المستنصرية، محلة ٥٠٦ زقاق ٧٥، ص.ب:٤٦٠٣٦
		علوم الحاسبات	
		الإحصاء	
		نظم المعلومات الحاسبات	
		التسويق	
		هندسة البرمجيات	
		المحاسبة	
		دورة تأهيلية	
٤	كلية المأمون الجامعة	اللغة العربية	بغداد، الاسكان، شارع ١٤ رمضان، ص.ب: ٦٠٦٩٣، رمز البريد:١٢١٤
		اللغة الانكليزية	
		التاريخ	
		الجغرافية	
		العلوم التجارية	
		علم الحاسبات	
٥	كلية شط العرب	اللغة العربية	البصرة، حي الأندلس، دور الهندية، تقع في وسط المدينة في منطقة المعقل ص.ب: ١٠ البصرة
		اللغة الانكليزية	
		التاريخ	
		الجغرافية	
		العلوم التجارية	
		علم الحاسبات	
٦	كلية المعارف الجامعة	اللغة العربية	محافظة الأنبار، الرمادي (مركز المدينة)
		العلوم المالية والمصرفية (صباحي ومسائي)	
		القانون(صبحي ومسائي)	
٧	كلية الحدباء الجامعة	القانون(صباحي ومسائي)	بغداد، الساحل الأيسر خلف قاعة الربيع ص.ب: ١٠٨٥
		العلوم المحاسبية	
		العلوم المالية والمصرفية	
		علوم الحاسوب	
		دورة تأهيلية	

ت	الكلية	القسم	الموقع
٨	كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة	أول عام الحاسبات اقتصاد (ثاني) تجارة (ثاني) العلوم المالية والمصرفية(ثاني)	بغداد، حي رمضان، الاسكان، محلة ٦٢٥، زقاق ٢١ الدار ٣٢
٩	كلية اليرموك الجامعة	اللغة العربية اللغة الانكليزية علوم الرياضيات والحاسبات القانون(صباحي ومسائي)	ديالى، بعقوبة، تقاطع القدس ص.ب: ٢٣٠

من حيث التوزيع الجغرافي للكليات الأهلية نلاحظ ان أكثر من ٥٠% من هذه الكليات تتركز في بغداد في حين ان حسن التوزيع يتطلب توزيعها على المحافظات وبخاصة تلك التي تفتقر إلى التعليم الجامعي، ولكن قوة الطلب على هذا النوع من التعليم في بغداد، وسهولة توفير مستلزماته، جعلته يتوجه هذا التوجه.

وفيما يتعلق بتطور اعداد الدراسين في الكليات الأهلية فيمكن القول بأن التعليم الأهلي في العراق شهد تطوراً ملحوظاً ليس من حيث عدد مؤسساته، وانما من حيث اقبال الطلبة للانخراط فيه، أو عدد الاقسام العلمية التي وصلت إلى (٤٨) قسماً علمياً، كذلك شمول بعض الكليات الجامعة أقسام للدراسات المسائية وأدناه احصائية رقم(١) تبين عدد الطلاب الدارسين (الموجودين) في الكليات الأهلية موزعين حسب السنة والكلية ونسبة النمو السنوي للمدة ١٩٨٨/١٩٨٩ و١٩٩٨/١٩٩٩ ويتضح من هذه الاحصائية ان هناك تباين في اعداد الطلبة المقبولين منذ عام ١٩٨٨ . ١٩٨٩. إذ كان عدد الطلبة المقبولين في الكليات الأهلية لا يتجاوز (١٧١٢) طالباً، لكن العدد أخذ بالازدياد فوصل خلال العالم الدراسي ١٩٩٨ . ١٩٩٩ إلى (١٩٨٨٦) طالباً وطالبة.

وهناك احصائية أخرى تتعلق بتطور اعداد التدريسيين في الكليات الأهلية ففي العام ١٩٨٨ . ١٩٨٩ لم يكن عدد التدريسيين العاملين في الكليات الأهلية (ثلاث كليات فقط) يزيد عن (٥٣) تدريسياً في حين وصل عددهم سنة ١٩٩٨ . ١٩٩٩ إلى (٣٣٠) تدريسياً موزعا على تسع كليات وبنسبة نمو سنوية تصل إلى ٨١٩% ويدل هذا على ان الكلية الأهلية وفرت فرص عمل جديدة للتدريسيين من حملة الشهادات العليا وقد قلل هذا إلى حد ما حالات هدرة الكفاءات العلمية إلى خارج القطر.

احصائية رقم (١)

السنة / الكلية	٨٨-٨٩	٩٦-٩٧	٩٧-٩٨	٩٩-٩٨
التراث	٧٣١	٢٨٩٥	٢٦٧٥	٢٨٩٠
المنصور	٦١٩	٢٥٧١	٢٥٩٥	٢٤٩٠
الرافدين	٣٦١	٣٨٦١	٣٨٥١	٣٩٣٨

المأمون	–	٣٨٧٩	٣٩١١	٣٨٨٥
شط العرب	–	١٧٤٠	١٤٦٣	١٥٠١
المعارف	–	١٢٠٨	١٤١٥	١٣٩٣
الحدباء	–	٦٦٢	٨٩٨	١٥١٨
اليرموك	–	٢٦٨	٩٧٩	١٢٢١
بغداد للعلوم الاقتصادية	–	٥٦١	٨٧٦	١٠٥٠
المجموع	١٧١٢	١٧٦٤٥	١٨٦٠٩	١٩٨٨٦
سنة النمو السنوية	–	%١٦	%٤٦و٥	%٨و٦

المرفق رقم (٢)
الكليات الأهلية

التراث بغداد ١٩٨٨	الحاسبة		اللغة الانكليزية		ادارة أعمال		القانون (صباح ومسائي)		
المنصور بغداد ١٩٨٨	دورة تأهيلية	نظم معلومات الصف الثاني	بحوث عمليات الصف الثاني	بحوث العمليات	ادارة الأعمال	للعلوم والتجارة والمصرفية	هندسة البرامجيات	علم الحاسبات	
الرافدين بغداد ١٩٨٨	دورة تأهيلية	المحاسبة	هندسة البرامجيات	التسويق	نظم معلومات الحاسبات	الاحصاء	علوم الحاسبات	بحوث العمليات	
المأمون بغداد ١٩٨٨	علم الحاسبات	العلوم التجارية	الجغرافية	التاريخ	اللغة الانكليزية	اللغة العربية			
شط العرب البصرة ١٩٨٨	دورة تأهيلية	علم الحاسبات صباحي ومسائي	اللغة الانكليزية	ادارة الأعمال	القانون صباحي ومسائي	العلوم السياسية			
المعارف الأنبار١٩٨٨	القانون صباحي ومسائي		العلوم المالية والمصرفية صباحي ومسائي		اللغة العربية				

الحدباء الموصل ١٩٨٨	دورة تأهيلية	علم الحاسوب	العلوم المالية والمصرفية	العلوم الادارية	العلوم المحاسبية	القانون صباحي ومسائي
بغداد للعلوم الاقتصادية بغداد ١٩٨٨	العلوم المالية والمصرفية (ثاني)		اقتصاد (ثاني)	الحاسبات		أول عام
اليرموك ديالى ١٩٩٦	القانون صباحي ومسائي		علوم الرياضيات والحاسبات	اللغة الانكليزية		اللغة العربية

لقد حصرت المادة (٥) من قانون الجامعات والكليات الأهلية المرقم ١٣، حق طلب تأسيس جمعيات أو كليات أهلية في النقابات المهنية والجمعيات والمؤسسات الخاصة ذات النفع العام والمعروفة باهتمامها العلمي أو الثقافي أو التربوي، وأن يكون قد مضى على تأسيسها ما لا يقل عن خمس سنوات، كما أجازت تقديم طلب تأسيس جامعة لمجموعة من التدريسيين لا يقل عددهم عن (٩) على أن يكونوا من حملة شهادة الدكتوراه وبمرتبة لا تقل عن أستاذ مساعد من المتخصصين والمهتمين بالشؤون التربوية والتعليم.

وثمة ملاحظة حول هذه المادة، وهي ان وضع بعض الجمعيات والنقابات المهنية المالية والإدارية يجعلها غير قادرة على الاطلاع بهذه المهمة وإذا ما تيسرت لها القدرة والرغبة في تأسيس تعليم أهلي، فان حافز الربح سيكون هو المحرك الأساسي لعملها... كما ان التدريسيين لا يمتلكون المال الكافي ومن هنا فانهم سيلجؤون إلى الأثرياء لتمويل إنشاء الكليات الأهلية وعندئذ سوف لا يكون هؤلاء الا واجهة أخرى للجهة صاحبة رأس المال.

وقد نصت المادة (٢٨) من القانون على أن يوزع ١٠% من صافي الوفر السنوي للجامعة أو الكلية على الجهة المؤسسة، فهل يمكن أن تمثل هذه الـ (١٠%) ان وجدت حافزاً لاستثمار أموال كبيرة في قطاع التعليم العالي الأهلي؟ الجواب سيكون سلبياً الا إذا قدمنا تعليماً قليل الكلفة وبأجورعالية، وهو أمر لا ينسجم مع الأهداف التي رسمها القانون لهذا النوع من التعليم، ولا يتفق مع تطلعات المجتمع، وهذا يجعل وضع التعليم العالي الأهلي، في ظل هذا الواقع يعيش في مأزق حقيقي، فلا هو قادر على التطور للأهداف التي رسمها القانون، ولا الدولة والمجتمع راغبان في التخلي عنه، لأن له دوراً يمكن أن يكون فاعلاً في خدمة التطور العلمي للمجتمع.

لقد كان لشيوع نزعة السوق والبحث عن الربح أثر كبير في إباحة المجال للقطاع الخاص، وقد جاء ذلك انعطافاً للتوجهات الاقتصادية الجديدة التي بدأ العالم يشهدها منذ مطلع الثمانينات وأبرز ما في هذه التوجهات الدعوة إلى تقليل دور الدولة والعمل على اجتذاب الاستثمار الخاص. ولكن حقائق الواقع الآن تشير إلى إسهام القطاع الأهلي في الوطن العربي لم تصل إلا إلى ١٥% من مجمل نفقات التعليم العالي للبلدان التي توجد فيها مؤسسات أهلية عامة.

ولا تزال مسألة تمويل التعليم العالي الأهلي ونوع الرسوم الجامعية المستوفاة تشغل اهتمام القائمين على شؤون هذا النوع من التعليم، فضلاً عن الدولة والرأي العام. كما أن هنالك تبايناً بين الجامعات والكليات الجامعية الأهلية نفسها في مجال استيفاء الرسوم. ومن دون شك فان التطور الذي يشهده العالم الآن ومؤسسات التعليم العالي بشكل خاص يتطلب تمويلاً كبيراً لايمكن للدولة أن تتولاه بمفردها ولابد إذن من مشاركة مؤسسات المجتمع وشرائحه كما أنه من أجل بناء مؤسسات تعليمية وبحثية تقوم بدور مهم في نقل المجتمع ليواكب تطور العالم في القرن الحادي والعشرين.

وفي ما يتعلق بالكادر التدريسي الموجود في هذه الكليات وكما هو موضح في المرفقات (٣-١١)، يمكن القول ان معظم العاملين من التدريسيين في هذه الكليات هم من مرتبة (مدرس مساع، مدرس) وباستثناء كلية المأمون الجامعة التي تضم تدريسيين من مرتبة أستاذ يصل عددهم إلى (٦) اساتذة ولاشك إن ذلك ينعكس على المستوى العلمي للطلبة في هذه الكليات.

لقد أثبتت تجربة الامتحانات المركزية واسهام طلبة الكليات الأهلية فيها أن هنالك ضعفاً شديداً في مستوى طلبتها العلمي لذلك أوصت ندوة مختصة بالتعليم العالي الأهلي في العراق والتي انعقدت ببغداد سنة ١٩٨٨ بضرورة أن تقوم الكليات الأهلية، وطبقاً لما أفرزته تجربة الامتحانات المركزية من نتائج، بإعادة النظر في واقعها بشكل جدي وتقويم مسيرتها بشكل جدي بكل أمانة وجرأة انسجاماً مع ما هو مطلوب منها والإحصائية التالية تبين نسب النجاح التي حققتها الكليات الأهلية في الجامعات المركزية للعام الدراسي ٩٧-١٩٩٨.

الكلية	الجامعة	الطلبة الناجحين	نسبة النجاح
المأمون	١٤٨٠	١٠٤٧	%٧١
الرافدين	١٧٠١	٧٠٤	%٤١
المنصور	١٤٣٧	٥٥٤	%٣٩
التراث	١٩٣٩	٦٢٧	%٣٢
اليرموك	١٢٢١	٣٨٧	%٣٢
شط العرب	١٣٨٣	٣٤٩	%٢٥
الحدباء	٨٨٢	١٧٧	%٢٢
بغداد للعلوم الاقتصادية	٥٥٥	٩٨	%١٨
المعارف	١٣٠٢	٥٨	%٤
المجموع	١١٨٤٠	٤٠٠١	%٣٤

الكليات الأهلية

مرفق رقم (٣)

اسم الكلية: المنصور الجامعة
المحافظة: بغداد
سنة التأسيس: ١٩٨٨

الأقسام العلمية		الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	علم الحاسبات	٨	٣	١	–	١	قسم القانون
٢	هندسة الرامجيات	١١	–	١	–		
٣	العلوم التجارية والمصرفية	٨	٢	١	–		
٤	ادارة الأعمال	٤	٢	٢	–		
٥	بحوث العمليات + نظم المعلومات	٥	٢	١	–		
٦	دورة تأهيلية						

الكليات الأهلية

مرفق رقم (٤)

اسم الكلية: التراث الجامعة
المحافظة: بغداد
سنة التأسيس: ١٩٨٨

	الأقسام العلمية	الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	القانون (صباح ومسائي)	٥	٢	٣	١		
٢	ادارة أعمال	٤	–	١	٢		
٣	اللغة الانكليزية	٨	١	٢	١		
٤	المحاسبة	٣	٣	٣	–		

هنالك لقب علمي (أستاذ مشارك) عدد ١ في قسم القانون.

الكليات الأهلية

مرفق رقم (٥)

اسم الكلية: الرافدين الجامعة
المحافظة: بغداد
سنة التأسيس: ١٩٨٨

الأقسام العلمية		الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	بحوث العمليات	٩	٣	٢	١		
٢	علوم الحاسبات	٦	٣	–	–		
٣	الاحصاء	٣	٦	١	–		
٤	نظم معلومات الحاسبات	٦	٢	٢	–		
٥	التسويق	٤	٤	٣	١		
٦	هندسة البرامجيات	٧	١	١	–		
٧	المحاسبة	٢	٢	١	–		
٨	دورة التأهيلية						

الكليات الأهلية

مرفق رقم (٦)

اسم الكلية: المأمون الجامعة
المحافظة: بغداد
سنة التأسيس: ١٩٩٠

الأقسام العلمية		الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	اللغة العربية	٣	٥	٢	١	١	القانون
٢	اللغة الانكليزية	٨	٣	٣	١	٢	علوم تربوية ونفسية
٣	التاريخ	٥	١	٢	–		
٤	الجغرافية	٨	١	–	٢		
٥	العلوم التجارية	٣	٤	١	٢		
٦	علم الحاسبات	٨	١	–	١		

الكليات الأهلية

مرفق رقم (٧)

اسم الكلية: المعارف الجامعة
المحافظة: الانبار
سنة التأسيس: ١٩٩٣

الأقسام العلمية		الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	اللغة العربية	١	٤	–	–	١	قسم التاريخ
٢	العلوم المالية والمصرفية (صباحي ومسائي)	١	١	١	١		
٣	القانون (صباحي ومسائي	٧	٣	–	٢		

الكليات الأهلية

مرفق رقم (٨)

اسم الكلية: شط العرب الجامعة
المحافظة: البصرة
سنة التأسيس: ١٩٩٣

الأقسام العلمية		الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	العلوم السياسية	١	١	٢	–		
٢	القانون (صباحي ومسائي)	١٩	٦	٢	–		
٣	ادارة الأعمال	٢	٢	–	١		
٤	اللغة الانكليزية	٤	–	١	–		
٥	علم الحاسبات (صباحي ومسائي)	٥	١	١	–		
٦	دورة تأهيلية						

الكليات الأهلية

مرفق رقم (٩)

اسم الكلية: الحدباء الجامعة
المحافظة: نينوى
سنة التأسيس: ١٩٩٤

الأقسام العلمية		الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	القانون (صباحي ومسائي)	٨	٥	١	–	١	اللغة الانكليزية
٢	العلوم المحاسبية	٦	١	–	–		
٣	العلوم الادارية	–	٥	–	١		
٤	العلوم المالية والمصرفية	–	٤	–	–		
٥	علم الحاسوب	٧	١	٢	–		
٦	دورة تأهيلية						

الكليات الأهلية

مرفق رقم (١٠)

اسم الكلية: اليرموك الجامعة
المحافظة: ديالى
سنة التأسيس: ١٩٩٤

الأقسام العلمية		الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	القانون	٦	١٠	٢	–		
٢	علوم الحاسبات	٣	١	–	–		
٣	اللغة الانكليزية (صباحي ومسائي)	٢	–	١	–		
٤	اللغة العربية	٣	–	١	–		

الكليات الأهلية

مرفق رقم (١١)

اسم الكلية: بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة

المحافظة: بغداد

سنة التأسيس: ١٩٩٦

الأقسام العلمية		الكادر التدريسي على ملاك القسم				الأقسام المقترح استحداثها	
		مدرس مساعد	مدرس	استاذ مساعد	أستاذ		
١	الاقتصاد	١	٢	٢	٢		
٢	الحاسبات	٣	٤	١	–		
٣	العلوم المالية والمصرفية	–	٣	١	–		
٤	التجارة	٥	٢	٢	–		

خطة استحداث:

لا تتوفر لدينا (في سنة ٢٠٠٠) معلومات دقيقة عن خطة استحداث، ومن خلال ما تمكنا من الحصول عليه يتضح انه هنالك مقترح لإنشاء كليتين اهليتين في بغداد هما:

١. كلية صيدلية أهلية وقد فتحت فيما بعد باسم (كلية بغداد للصيدلة) وعميدها الآن (٢٠٠٥) هو الأستاذ الدكتور فؤاد حسن.

٢. كلية بغداد للفنون الجميلة، وتضم هذه الكلية ثلاثة تخصصات هي: الرسم، التصميم الخزفي (السيراميك)... وقد علمنا أن موافقة أولية من مجلس الوزراء قد حصلت لإنشاء هذه الكلية.

أما على مستوى (الأقسام العلمية) فإن هنالك مقترحات لفتح أحدهما للعلوم النفسية والتربوية والآخر للقانون في كلية المأمون الجامعة، وفتح قسم للغة الانكليزية في كلية الحدباء الجامعة، وقسم للتاريخ في كلية المعارف الجامعة وقسم للقانون في كلية المنصور الجامعة ولانعرف مدى توفر الامكانات لانشاء مثل تلك الأقسام أو الكليات.

المستلزمات المادية والبشرية:

تعاني معظم الكليات الأهلية من ضعف واضح في مستلزماتها المادية والبشرية. فعلى صعيد المستلزمات المادية نرى أن الكليات تفتقر إلى بنايات خاصة بها وإلى مكتبات متطورة كما ان الكادر التدريسي والوظيفي فيها محدود وفي مستويات متواضعة ويتطلب الأمر افساح المجال لمعالجة هذا الموضوع من خلال اعتماد مبدأ (الاعارة الداخلية) حيث نقترح أن توافق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على اعارة عدد من التدريسيين وخاصة من الذين يحملون مراتب علمية عالية إلى الكليات الأهلية لمدد تتراوح بين سنة وثلاث سنوات وبأجور ومكافئات مجزية.

أمور أخرى ومقترحات:

لقد حددت المادة الثانية من قانون الجامعات والكليات الأهلية رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ أهداف الجامعة أو الكلية الأهلية وذلك بـ (الأسهام في احداث تطويرات كمية ونوعية في الحركة العلمية والثقافية والتربوية والبحث العلمي بمختلف نواحي المعرفة النظرية والتطبيقية مستنيرة بالتراث العربي الإسلامي والتربية الوطنية والقومية الأصيلة، وتلتزم بالخط الوطني المستند إلى وحدة الشعب والوحدة بما ينمي جذوة الإيمان والابتعاد عن منهج الإلحاد). وقد القت هذه المادة مسؤولية كبيرة على الكليات الأهلية، ومعنى هذا أن الكليات الأهلية يمكن أن لا تكون رديفاً للكليات الرسمية وحسب وإنما تكون قدوة وحافزاً.

ان التصور المستقبلي الذي يمكن أن يقف عنده أي باحث في شؤون التعليم العالي لابد أن يأخذ بنظر الاعتبار، حقيقة بارزة صارت تفرض نفسها وهي أن الأذهان أصبحت مهيأة لقبول (دور واسع) يمكن أن يقوم به القطاع الخاص (الأهلي) في مضمار تطوير التعليم العالي، وليس بالضرورة أن يكون هذا القطاع منافساً للقطاع الرسمي في حركة التعليم العالي، وإنما لابد من ابراز (التعاون) و(التكامل) بين القطاعين في مجال ترصين العملية التعليمية والتربوية وتحقيق قفزة نوعية في أدائها والسعي باستمرار لتنشيط مفاصلها ومعالجة مشاكلها.

كما أن الاتجاهات الاقتصادية والسياسية الثقافية المعاصرة تلقي على عاتق التعليم الأهلي مسؤوليات واسعة في مجال عدم تكرار العيوب والنواقص التي يعاني منها التعليم العالي الرسمي، والبحث باستمرار عمّا

هو جديد ومتطور سواء كان ذلك على صعيد المناهج الدراسية، أو الاستعداد لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل.

إزاء ذلك، نقترح مايلي لتطوير مؤسسات التعليم العالي (الأهلي):

١. ينبغي أن يظل التعليم العالي الأهلي تحت اشراف الدولة ضماناً لتنمية المصالح الوطنية والقومية العليا، وحرصاً على المبدأ الرئيسي للتعليم العالي وهو انشاء جيل يؤمن بالله والوطن، ويسعى إلى تحقيق الأهداف السامية في الحرية والتقدم وبناء المجتمع المتطور.

٢. في ضوء المقترح الأول نرى ضرورة أن تتكفل الدولة بتوفير بعض المستلزمات المادية للتعليم العالي الأهلي وخاصة ما يتعلق بالأبنية والأجهزة والمستلزمات الأخرى ولابأس من تقديم القروض والمنح التي تسددها الكليات الأهلية على أقساط وشمول المؤسسات التعليمية الأهلية بمبدأ الاعفاء الضريبي وما شابه.

٣. شمول التدريسيين والعاملين في مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالامتيازات والحقوق التي يتمتع بها التدريسيون والعاملون في مؤسسات التعليم العالي الرسمي.

٤. اعتماد مبدأ الاعارة الداخلية للتدريسيين في التعليم العالي الرسمي للعمل في الكليات الأهلية ولمدة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات.

٥. دعوة الكليات الأهلية لفتح أقسام ليست موجودة في مؤسسات التعليم العالي الرسمي والابتعاد عن تكرار ماهو موجود في الكليات والجامعات الرسمية وفيما يتعلق بالمناهج والكتب الدراسية ينبغي أن لا يشترط التماثل بين الكليات الرسمية والكليات الأهلية في الكتب المنهجية، وقد يصار إلى تأليف لجان خاصة في الكليات الأهلية لإعداد كتب منهجية تلبي احتياجات أقسامها مع ضرورة المحافظة على مستوى رصين من التأليف.

٦. لابد من استحداث (مجلس أساتذة) يكون بمثابة جهة رقابية على الجوانب العلمية والادارية والمالية لكل كلية ويتألف من عدد من التدريسيين من ذوي الخبرة والاختصاص من داخل وخارج الكلية ويتم اختيارهم من قبل مجلس العمداء فليس من المعقول أن يكون (مجلس الكلية) هو المخطط والمنفذ للعملية العلمية والتعليمية خاصة بعد الغاء مجالس الأمناء، ويمكن في هذا تشكيل مجلس يضم عمداء الكليات الأهلية ويكون مقره في بغداد باسم (مجلس العمداء) يتولى رسم السياسة العامة للكليات الأهلية ومراقبة تنفيذها والعمل على تطويرها على أن يجتمع مرة واحدة كل شهر.

٧. نقترح انشاء نظام خاص للرواتب والحوافز لأعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الأهلية يوفر لهم الاستقرار الأكاديمي والاقتصادي والاجتماعي ويحفزهم على القيام بالبحوث العلمية. كما يؤدي في الوقت ذاته إلى جذب الكفاءات العالية للعمل فيها.

٨. الاستمرار في التعاون والتنسيق في مجال تبادل الخبرات العلمية والكمية في مؤسسات التعليم العالي (الرسمي) و(الأهلي) وادخال ممثل للتعليم العالي الأهلي في مجلس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لأغراض التنسيق والاطلاع.

٩. تطالب الكليات الأهلية بإفساح المجال لها بفتح أقسام للدراسات العليا ووفق الشروط والضوابط المعمول بها في مؤسسات التعليم العالي الرسمي، الا أننا نرى وجوب التريث في هذا المجال ريثما تتوفر الامكانات والمستلزمات العلمية وعدم الاقتصار على تخصصات محدودة كالقانون والحاسبات والادارة. كما ان الضرورة تقتضي ولوج عصر المعلوماتية ونشر مفاهيمها النظرية والتطبيقية بين طلبة التعليم الأهلي وبما يتناسب مع حاجة المجتمع وتطلعاته المستقبلية.

المصادر:

١. نص القرار المرقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ في جريدة الواقع العراقية، العدد ٣٦٣٤ في ٩ من أيلول ١٩٩٦.

٢. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جهاز التفتيش، مديرية التعليم الأهلي، احصائيات مختلفلة حول الكليات الأهلية في العراق.

٣. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ندوة النهوض بالتعليم الأهلي، بغداد، ١٩٩٨.

٤. د. مصعب عبد السلام طه ومعن وعد الله جار الله، ((التعليم العالي الأهلي في العراق: تجربة وآفاق)) بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني حول التعليم العالي الأهلي في العراق المنقعد لمدة ١٥ – ١٦ تشرين الثاني ١٩٩٩ في كلية الحدباء الجامعة في الموصل.

٥. د. خالد الزعبي ود. ليلى عبد الله سعيد، الجوانب التشريعية للجامعات الأهلية الخاصة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني حول التعليم العالي الأهلي في العراق المشار إليه أعلاه.

٦. د. إبراهيم خليل العلاف، التلعيم العالي في الوطن العربي: الواقع والتصورات المستقبلية، بحث منشور في مجلة بحوث مستقبلية تصدرها كلية الحدباء الجامعة، العدد (٢)، ٢٠٠٠.

٧. د. مسارع حسن الراوي، الكليات الجامعة الأهلية في العراق، تجربة الجامعة المستنصرية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني المشار إليه أعلاه في الهامش رقم (٦).

٨. نص اعلان وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول الكليات المعترف بها في جريدة الزمان ٣ شباط ٢٠٠٥.

نحو تفعيل اتجاهات المسار العلمي

لأستيعاب خريجي الاعداديات المهنية في

التعليم الجامعي الأهلي

أ.د. عباس حسين جواد

المدرس المساعد عبد الجواد البيضاني الطلبة

السيد صادق جعفر القزويني

نحو تفعيل اتجاهات المسار العلمي لأستيعاب خريجي الاعداديات المهنية في التعليم الجامعي الأهلي

أ.د. عباس حسين جواد/ رئيس جامعة أهل البيت
المدرس المساعد / عبد الجواد البيضاني / مدير قسم التسجيل وشؤون الطلبة
السيد صادق جعفر القزويني / مدير قسم الأعلام والعلاقات العامة

المقدمة:

تعد البحوث العلمية الميدانية الركيزة الأساسية التي ينطلق منها التخطيط السليم والبناء المستقبلي، إذ إنها تكشف عن المستجدات والطموحات والمعوقات وتعمل على تقويمها.

ومن هذه البديهية نطل على مشكلة البحث المتمثلة بشريحة من الطلبة من خريجي الاعداديات المهنية والتي تعاني من البطالة والتعطيل لما يهدر من قدراتها العلمية والفنية، إذ أن توظيف قدرات هذه الشريحة وبما ينسجم والمتغيرات والمستجدات السياسية والاقتصادية والاجتماعية يجعل منها أداة فاعلة في تدوير عجلة التنمية الشاملة.

ومما لاشك فيه أن التعليم المهني يحتل موقعا متميزا في العملية العلمية والتربوية لجميع البلدان النامية والمتقدمة على حدٍّ سواء لتأثيره في عجلة التنمية من جهة ولعلاقته الوطيدة بسوق العمل من جهة أخرى، وهذه الخاصية فرضت على هذا القطاع من التعليم أن يتسم بالتوازن والتكامل وفق استراتيجيات وخطط ومناهج دراسية وتدريبية تساهم في تحقيق ما يصبو إليه المجتمع في مختلف مجالات التنمية.

وعند استقراء واقع التعليم المهني في العراق من منظور الخطط والبرامج الخاصة به تجدها قد أغفلت المستجدات التي طرأت على مسيرة هذا القطاع ولم تأخذ بالبدائل العملية المتوافرة لتوجيه تلك الطاقات البشرية توجيها علميا وتقنيا تلتقي في المحصلة النهائية مع أهداف المسيرة العلمية والتربوية في عراقنا الجديد.

إن مبدأ تشخيص الأخطاء ومواطن الخلل وما تمخضت عنه مسيرة التعليم المهني من نتائج قاصرة ومحدودة في استثمار تلك الطاقات يستدعي ازالت افرازات العقود السابقة، إذ لا يمكن بأي حال أن نبني

قاعدة متينة على أسس هشَّة وبعد ذلك نبدأ مرحلة جديدة تتمثل بوضع الخطط والبرامج البديلة لتأهيل واستثمار هذه الطاقات البشرية وانتشالها من غياهب الضياع والبطالة...

ولتحقيق أهداف البحث فقد تم تبويبه على خمسة مباحث هي:

المبحث الأول: منهجية الدراسة.

المبحث الثاني: واقع التعليم المهني.

المبحث الثالث: اتجاهات تغيير المسار العلمي للطالب.

المبحث الرابع: الدراسات الميدانية.

المبحث الخامس: الاستنتاجات والتوصيات.

حيث تناول المبحث الأول أهمية وأهداف ومشكلة الدراسة والأسلوب الذي تم إتباعه في إعدادها هذه الدراسة، في حين اختص المبحث الثاني بواقع التعليم المهني والخطط والمناهج الدراسية المعتمدة ومخرجاته في العراق. بينما تناول المبحث الثالث اتجاهات تغيير المسار العلمي للطالب،في حين تناول المبحث الرابع الدراسة الميدانية،إذ تمثل في استعراض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال استمارة الاستبيان والبيانات الإحصائية للسنوات السابقة، وأخيرا اختص المبحث الخامس بالاستنتاجات والمقترحات والتوصيات التي تهتم بواقع التعليم المهني في العراق الجديد.

المبحث الأول

أولاً: منهجية الدراسة والدراسات السابقة

تضمنت المنهجية مشكلة الدراسة وأهدافها،والمنهجية المتبعة في إعدادها.

أ – مشكلة الدراسة:

يعد التعليم المهني من القطاعات التعليمية التي تحتل أهمية بارزة في المسيرة العلمية والتربوية في العراق، وتتجسد هذه الأهمية في حجم الإنفاق الحكومي المخصص له بهدف إعداد الطلبة المقبولين في الاعداديات المهنية لمختلف اختصاصاتهم..وبالرغم من هذه الأهمية إلا أن مخرجاته الحالية لا ترتقي لمستوى ذلك الإنفاق والتوجه وعلى وجه الخصوص في السنوات العشر الماضية إذ أن هناك أعداد كبيرة من خريجي الاعداديات لم تتهيأ لها فرص التوضيف الملائمة لاستثمار طاقاتها فضلا عن أن نصيب التعليم المهني من التحديث الحاصل في المناهج والبرامج التعليمية كان محدودا إذا ما قورن بتجارب الدول المجاورة والمتقدمة على حد سواء إضافة إلى ذلك فان هناك ميلا وسط متخذي القرار على مستوى التربية والتعليم باتجاه تضييق فرص القبول أمام المتخرجين من الاعداديات المهنية في الكليات والمعاهد المناظرة حيث اقتصر القبول على نسبة محدودة من المتفوقين دراسياً ومما يزيد المشكلة عمقا هو عدم وجود تشريعات وضوابط مرنة تسمح للمتبقين منهم بتغيير مسارهم الدراسي نحو الدراسات غير المناظرة وعلى وجه الخصوص الإنسانية منها علما بأن الاختلاف بين الدراسة المهنية والفرع العلمي يقتصر على المواد التخصصية والتطبيقية فقط، أما المواد الإنسانية المتمثلة باللغة العربية واللغة الإنكليزية والتربية الدينية فهي قاسم مشترك بينهما بكل تفاصيلها المذكورة في ثنايا البحث.

ب – أهداف الدراسة

تتجسد أهداف الدراسة بما يأتي:

أ- التعرف على واقع مخرجات التعليم المهني في العراق من حيث توجيه طاقات هذه الكوادر المهنية وفيما إذا كانت هذه الخطط الخاصّة بالاستثمار استطاعت أن تستجيب للمتغيرات والمستجدات البيئية.

ب – البحث عن قنوات بديلة لتأهيل هذه الكوادر البشرية وبما يجسد ويعزز المسيرة العلمية والتربوية لقطاع التربية والتعليم في العراق أسوةً بالبلدان المجاورة.

ج – إطلاع المؤسسات الجامعية وعلى وجه الخصوص الأهلية منها على توجهات وطموحات هذه الشريحة من الطلبة من أجل العمل على تهيئة هذه المؤسسات العلمية لإتاحة الفرص الدراسية لهم واستقطابهم بغية إعدادهم علمياً وتربوياً بما ينسجم والتطلعات المستقبلية الطموحة لهذه الشريحة.

د – بلورة مشكلة البحث أمام المعنيين في الشأن العلمي والتربوي بغية تلبية طموحات هذه الشريحة من الطلبة من خلال إصدار أنظمة وتشريعات جديدة تستجيب للمستجدات ذات العلاقة وتكفل لخريجي التعليم المهني توظيف أمثل لقدراتهم العلمية والإنسانية وبما يعزز مسيرة التنمية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

هـ - نشر الوعي بين صفوف طلبة التعليم المهني من خلال تجاوز مبدأ الخيار الواحد المتمثل بالقبول في الكليات المتناظرة فقط وتحفيزهم على الدخول في مسارات علمية أخرى تلبي ميولهم واتجاهاتهم.

جـ- حدود الدراسة:

أ – تضمنت حدود الدراسة الصفوف المنتهية في الإعداديات المهنية في كربلاء، ولخضوع التعليم المهني لقوانين وضوابط موحدة بإشراف (المديرية العامة للتعليم المهني) التابعة لوزارة التربية لذا تم اعتماد طلبة الإعداديات المهنية في محافظة كربلاء كعينة تمثل جميع طلبة الصفوف المنتهية في العراق.

ب – استمرت الدراسة للفترة من ٢٠٠٤/١٠/١ ولغاية ٢٠٠٥/٣/٣٠.

د- أسلوب الدراسة:

أ – اعتمدت الدراسة في جانبها النظري عدد محدود من البحوث والدراسات سيرد ذكرها في فقرة الدراسات السابقة هذا فضلاً عن ذلك فقد قام الباحثون بعقد العديد من اللقاءات والندوات مع الطلبة الذين هم عينة البحث والكادر التدريسي الفني والأكاديمي والمشرفين المهنيين ومدراء الإعداديات المهنية، حيث تمخض عن ذلك رفد البحث بمعلومات جديدة ومهمة أغنت الجانب النظري والميداني فيه.

ب – أما في المجال الميداني فقد ضمت استمارة استبيان لطلبة السنة المنتهية في الإعداديات المهنية اشتملت على محاور متعددة منها تعريفية وأخرى ترتبط برغبة الطلبة في مواصلة الدراسة في الاختصاصات المتناظرة وغير المتناظرة والمعوقات التي تواجههم.

ثانياً: الدراسات السابقة

١- دراسة صباح داوود حسين وآخرين (التعليم المهني في العراق الواقع والآفاق المستقبلية ٢٠٠٤ م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بواقع التعليم المهني في العراق وسبل تقويمه بما ينسجم والمتغيرات الجديدة حيث تضمنت بيانات وإحصاءات حول أعداد الطلبة والملاكات التعليمية والأكاديمية والمهنية والمنشآت والمختبرات فضلا عن ذلك استعراض المقررات الدراسية لأقسام التعليم المهني كافة.

٢- دراسة بشير عبد العباس وآخرين (نتائج الامتحانات المهنية العامة: دراسة تقويمية، ١٩٩٩).

هدفت هذه الدراسة إلى استعراض نتائج الامتحانات من العام الدراسي ١٩٩٣ ولغاية ١٩٩٩ ونسب النجاح للفترة المذكورة.

ومما تجدر الإشارة إليه فإن البحثين المشار إليهما في أعلاه قد تمت الإفادة منهما في كشف مؤشرات واقع التعليم المهني في العراق ولم يتطرق الباحثان في دراستهما إلى معالجة المشاكل التي تواجه خريجي هذا القطاع من التعليم خصوصاً فيما يتعلق بمواصلة دراستهم الجامعية من جهة وعملية تغيير المسار الدراسي من جهة أخرى، وهذا ما تضمنته هذه الدراسة بالبحث والاستقصاء.

المبحث الثاني

واقع التعليم المهني في العراق

أولا: أهداف التعليم المهني

تتجسد أهداف التعليم المهني في العراق بالآتي:

١- إكساب الطلبة الملتحقين باعداديات التعليم المهني بالمعلومات والخبرات العملية وتمكينهم من القيام بالأعمال الميدانية الإنتاجية المتنوعة.

٢- تزويد الطلبة بالمعارف النظرية الأساسية لمساعدتهم على استيعاب الجوانب التطبيقية الأساسية للاختصاصات المهنية لإدارة الأعمال التي يكلفون بها على وفق تخصصهم في الميادين المختلفة وبما يعزز مساهمتهم في إحداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية التي ينشدها المجتمع.

٣- استثمار تدريب الطلبة بورش المختبرات الموجودة في الاعداديات المهنية لغرض الإنتاج وفق الخطط والمشاريع الإنتاجية المرسومة لتعزيز مساهمة طلبة التعليم المهني في تطوير الثروة الوطنية.

٤- العمل على تشجيع الاتجاهات الايجابية نحو العمل، وتعزيز روح العمل الجماعي لدى الدارسين في مختلف اختصاصات التعليم المهني من اجل بناء كوادر مهنية مؤهلة تتوفر لديها الرغبة والإيمان بأهمية وقيمة العمل (حسن، عبد الرحيم، حسين، ١٩٦٨، ص٢-٤).

ثانيا: مراحل تطور التعليم المهني في العراق

بعد أن تأسست الحكومة العراقية عام ١٩٢٤ انكسرت الكثير من القيود وانطلقت الطاقات والهمم لبناء الوطن لاسيما في مجال التعليم، إذ تركز اهتمام القيادات السياسية آنذاك على إرساء البنى التحتية لقطاع التعليم على الرغم من محدودية الامكانات المادية والبشرية في ذلك الوقت وفيما يتعلق بالتعليم المهني فقد تأسست أول مدرسة صناعية عام ١٩٢٧ في بغداد، إلا أنَّ مسيرة هذا القطاع من التعليم بقيت متعثرة حتى قيام النظام الجمهوري عام ١٩٥٨ حيث اتسع أفق الاهتمام بالقطاعات الصناعية والزراعية والتجارية، وفي الحقبة التي تلت تغيير النظام الملكي زاد الاهتمام بالتعليم المهني، فعلى سبيل المثال زاد عدد الاعداديات الصناعية من (٤) اعداديات إلى (٥١) إعدادية صناعية، وزاد عدد الاعداديات الزراعية من (٣) اعداديات إلى (٥٠) إعدادية. وهكذا الحال بالنسبة للاختصاصات الأخرى (كريم، ٢٠٠٤، ص١١)

* ومن الجدير بالذكر فان أعداد المقبولين في التعليم المهني آخذ بالتناقص والجدول رقم (١) يوضح ذلك. ففي الأعوام الدراسية (٩٤-٩٥،٩٥-٩٦،٩٦-٩٧،٩٧-٩٨) كان العدد الكلي للطلبة المشتركين في الامتحانات المهنية الوزارية (٣٦٥٥٨، ٣٣٢٠٩، ٢٣٩٩٨، ٢٢٦٨٥) على التوالي مما يبين بان هناك تسرب أو عزوف عن الدراسة في التعليم المهني مما يتطلب من المعنيين في وزارة التربية وبخاصة المديرية العامة للتعليم المهني البحث عن الأسباب المؤدية إلى مثل هذا العزوف هذا من جانب، ومن

جانب آخر فإن الأمر يستلزم أيضا توفير جميع المستلزمات العلمية والتربوية، وفتح مسارات جديدة لقبول خريجي هذا القطاع في التعليم الجامعي لإعداد هذه الكوادر إعدادا علميا ومهنيا بما يضمن المساهمة الفاعلة لخريجي هذا القطاع من التعليم في مسيرة العراق التنموية.

ثالثاً: الخطط والمناهج الدراسية

يعتمد التعليم المهني في الوقت الحاضر خططا دراسية تبعا لفروعه الرئيسية (صناعي، تجاري، زراعي، ومهن منزلية) والجدول رقم (٢) يوضح عدد المواد الدراسية ومجموع حصصها الأسبوعية ونسبها المئوية حسب الفروع المهنية.

وعلى سبيل المثال إن عدد المواد الأكاديمية التي تُدرَّس في الفرع الصناعي (٧) مواد دراسية وبواقع (٥٠) ساعة أسبوعيا وبنسبة ٤٢ %.في حين إن عدد المواد التخصصية (٣) مواد دراسية وبواقع (٦٩) ساعة أسبوعيا وبنسبة ٥٨ %.

* ومن الملاحظ فان هناك أكثر من ٣٠٢ عنوان كتاب دراسي منهجي في المواد الأكاديمية والتخصصية ، وان معظم الكتب المنهجية لم تخضع لعملية التحديث منذ سنوات عديدة ، إذ أنَّ غالبية هذه الكتب والكراريس بحاجة إلى تحديث لمواكبة حالة التطور والتغيير الحاصلة في مجالات التعليم المهني المتنوعة، ولضمان فتح آفاق واسعة لمسارات الطالب الدراسية بدلاً من تحديده بخيار أو مسار واحد كما هو الحال في الوقت الحاضر، إذ إن مثل هذا التحديد يقف عائقا أمام تحقيق رغبات وطموحات هذه الأعداد الكبيرة من الطلبة ويحرم المجتمع من الاستفادة من طاقات كبيرة يمكن أن يكون لها دوراً ريادياً في التنمية المستقبلية بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. (حسن، عبد الرحيم، حسين، ١٩٦٨، ص١٦).

* ومما تجدر الإشارة إليه، فان الطالب في التعليم المهني يتلقى مواد دراسية أكاديمية (اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، اللغة الكردية، التربية الإسلامية ،الرياضيات) وغيرها من المواد بعدد ساعات لا يقل عن عدد ساعات نفس المواد التي يتلقاها قرينه في القسم العلمي الأكاديمي، ويفترقان في المواد التخصصية.

والجدول رقم (٣) يوضح ذلك، ومن خلال ملاحظة الخطط الدراسية لواقع الدراسة المهنية بفروعها المختلفة نستطيع القول بان طالب التعليم الإعدادي (مهني وعلمي) يتلقى نفس المواد الإنسانية والجداول (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) توضح ذلك بالتفصيل. علما إنَّ مدرِّسي المواد الإنسانية في الاعداديات المهنية ولأكاديمية هم من حملة البكالوريوس حصراً، مما يفترض عند توفر المستلزمات الأخرى أن تكون كفاءة خريجي الدراسة المهنية مساوية أو لاتقل عن كفاءة أقرانهم خريجي الفرع العلمي في المواد الإنسانية، وعلى الرغم من ذلك إلاّ انه من المفارقات انك تجد خريجي الفرع العلمي تفتح لهم أبواب الجامعات على مصراعيها وبدون استثناء، ويحرم من هذه الفرصة أقرانهم خريجي الدراسة المهنية.

المبحث الثالث

اتجاهات تغيير المسار العلمي للطالب

تتبنى النظم التعليمية والتربوية اتجاهات متنوعة لتغيير المسار العلمي للطالب ومن بين أهم الأتجاهات التي تم اعتمادها الآتي:

أولاً: تغيير المسار العلمي للطالب من خلال النقل بين الاختصاصات المتقاربة التي تشترك مع بعضها بعدد من المواد الاساسية وذلك بعد نجاح الطالب الراغب في تغيير مساره العلمي في السنة الاولى من دراسته الجامعية وبمعدل تحدده الجهات المعنية في النظام التعليمي وخير مثال على ذلك، ما كان معمول به في النظام التعليمي الجامعي في العراق، حيث فتح باب الانتقال للطلبة الدارسين في أقسام علوم الحياة التابعة لكليات العلوم إلى كليات الطب شريطة أن يكمل الطالب الراغب بتغيير مساره العلمي السنة الاولى من دراسته الجامعية بنجاح وبدرجة امتياز. كذلك الحال بالنسبة لطلبة اقسام الكيمياء الراغبين بالانتقال الى كليات الصيدلة، وطلبة أقسام الفيزياء الراغبين بتغيير مسارهم العلمي من هذه الأقسام الى كليات الهندسة وغيرها.

وعموماً يمكن القول، إن تنفيذ هذه السياسة يعتمد على توافر الرغبة والاستعداد النفسي لدى الطالب في مواصلة الدراسة، وضرورة وجود مقررات دراسية مشتركة بين المسار السابق والمسار اللاحق بمعنى أخر. امتلاك الطالب لخلفية علمية تؤهله مواصلة دراسته في المسار الجديد.

ثانياً: اما الاتجاه الثاني لتغيير المسار العلمي يتمثل بالسماح للطالب المتخرج في اختصاص جامعي معين إكمال دراسته العليا في أختصاص أخر شريطة ان يدرس عدداً من المقررات الاساسية للاختصاص الجديد وعند نجاحه فيها يسمح له بالقبول او مواصلة دراسته العليا في ذلك الاختصاص. وخير مثال على ذلك، سبق وان اصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تعليمات بشان السماح لخريجي اختصاصات جامعية معينة للالتحاق بالدراسات العليا في اختصاصات محددة مثل قبول خريجي كليتي الزراعة والهندسة في الدراسات العليا للحاسبات، علماً ان هذه التعليمات اوقف العمل بها حالياً. ومما تجدر الاشارة إليه، فان هذا الاتجاه سائد على نطاق واسع في دول العالم المتقدم.

ثالثاً: هناك أتجاه ثالث وهو ان يقوم الطالب الراغب بتغيير مساره العلمي من خريجي معاهد اعداد المعلمين والأعداديات المهنية بأداء امتحان البكلوريا مع طلبة الاعداديات العامة بفرعيها العلمي والأدبي وفي حالة إجتيازه الامتحان بنجاح، يسمح له بالتقديم الى الكليات الحكومية او الاهلية، علماً ان قبوله يخضع لضوابط معينة تضعها الجهات المعنية في وزارتيّ التربية والتعليم العالي والبحث العلمي.

رابعاً: يتمثل الاتجاه الرابع في الدورات التأهيلية، حيث بادرت الكليات الاهلية خلال العقد الأخير من القرن الماضي بفتح دورات تاهيلية لخريجي التعليم المهني الذين لم تتاح لهم فرصة اكمال دراستهم الجامعية في المؤسسات العلمية الحكومية.

ومن الجدير بالذكر فان هناك نوعين من الدورات التأهيلية إذ يمثل النوع الاول الدورات التأهيلية الشاملة التي يتلقى الطالب فيها مقررات عامة ولمدة سنة كاملة بعدها يتم توزيع الناجحين فيها على الاقسام العلمية ذات العلاقة بالمقررات الدراسية التي تمت دراستها في الدورة التاهيلية. أما النوع الثاني من الدورات التاهيلية فيطلق عليها بالدورات التخصصية حيث يتلقى الطالب في هذه الدورات مقررات او مواد دراسية تخصصية ذات صلة مباشرة بالمقررات الدراسية لقسم معين دون غيره، وخير مثال على ذلك تجربة جامعة أهل البيت وكليات المأمون والرافدين والتراث وغيرها، حيث بادرت هذه المؤسسات العلمية بفتح دورات شاملة ودورات تخصصية في القانون والحاسبات وغيرها من التخصصات العلمية، (البيضاني، ٢٠٠٤، ص١-٣).

وعلى الرغم من اهمية هذا الأتجاه، إذ أنه فرصة إكمال الدراسة للراغبين من خريجي الدراسة المهنية إلا ان وزارة التعليم العالي والبحث العلمي اوقفت مؤخراً العمل بنظام الدورات التاهيلية علماً ان الوزارة لم

تبادر بطرح نظام اخر كبديل يمكن من خلاله تلبية طموحات طلبة الدراسة المهنية والعمل على اعداد هذه الكوادر البشرية للمساهمة في تنفيذ خطط التنمية الشاملة.

إن المتغيرات والمستجدات البيئية والتكنولوجية التي تتسم بسرعة التغيير تستدعي من المسؤولين في مجال التربية والتعليم العمل على إستيعاب ومواكبة هذه المستجدات من خلال تبني نظم تعليمية وتربوية تتسم بالمرونة وقادرة على مواكبة التجديد والابتكار اسوة بالعديد من دول العالم التي مارست هذه التجربة. وفيما يتعلق بذلك فقد استجابت مؤخراً وزارة التربية لهذا المتغير إذ احتضنت هذه الفئة من خريجي المدارس المهنية بمختلف أقسامها وفسحت امامهم المجال بقبولهم في معاهد إعداد المعلمين إذ عملت على تغيير مسارهم العلمي من الأتجاه المهني الى الأتجاه الأكاديمي معتمدة في ذلك على المقررات الاكاديمية التي تلقاها هؤلاء الطلبة في الاعداديات المهنية.

المبحث الرابع

عرض وتحليل البيانات

اعتمد الباحثون في جمع البيانات على استمارة استبيان تضمنت ١٢ فقرة وزعت على عينة تتكون من ٣٠٠ طالب وطالبة من المستمرين في الدراسة في الصفوف المنتهية للاعداديات المهنية في محافظة كربلاء، وبما أن هذه الاعداديات تتماثل في المناهج والإمكانيات المادية والبشرية في جميع محافظات العراق لذا فان هذه العينة تمثل من وجهة نظر الباحثين جميع طلبة السنة الاخيرة في التعليم المهني وبغية الوقوف على بعض المؤشرات ذات العلاقة بمشكلة البحث نستعرض هنا إجابات أفراد العينة وكالآتي:

١- (قبولك في الاعدادية بناءً على رغبتك) تمثلت اجابات أفراد العينة كالآتي:

نعم ٨٠%

كلا ٢٠%

يتضح من اجابات افراد العينة ان عدد كبير من الطلبة ا لمستمرين في الدراسة المهنية كان بسبب رغبتهم ، وان توفر الرغبة يعد من الامور المهمة في تنمية وصقل قدراتهم العلمية والميدانية والارتقاء بمستوى ادائهم العلمي والتربوي والمهني ومما يؤهلهم لمواصلة دراستهم الجامعية.

٢- (اختيارك للدراسات المهنية كان بسبب)

أ - رغبتك ٤٥%

ب - ظروف اقتصادية ٢٢%

جـ - تعلم مهنة لكسب العيش ٣٣%

يبدو من هذه النسبة ان العامل الاقتصادي يشكل دافعا قويا في توجه الطلبة نحو الدراسة المهنية حيث انخرط اغلب هؤلاء الطلبة في هذه الدراسة في وقت كان العراق يمر بظروف اقتصادية قاسية مما كان لها اثر بالغ على التوجهات العلمية للطلبة والتحكم في ميولهم الدراسية. وفيما يتعلق بذلك ،فانه يمكن القول ان هناك علاقة طردية بين تحسين الوضع الاقتصادي ورغبة الطلبة في مواصلة دراستهم الجامعية، فضلا عن ان المستجدات البيئية تؤشر ان الوضع الاقتصادي للعراق مقبل على التغيير نحو الافضل، مما يدلل على ان نسبة الراغبين في مواصلة الدراسة الجامعية تزداد تبعاً لذلك.

٣ - في حالة الإجابة على السؤال (أ) بكلا:(إن أسباب عدم رغبتي في الدراسة المهنية)

أ. تعارض الاختصاص مع رغبتي وامكاناتي ٩٦%
ب. ارغب في مواصلة دراستي الثانوية ٤%

يظهر من هذه الاجابات ان افراد العينة من عدم الراغبين في الدراسة في التعليم المهني كان بسبب تعارض الاختصاص مع امكاناتهم وميولهم مما يؤكد ما ذهبنا إليه في الفقرات السابقة بان للظروف الاقتصادية تأثير كبير على اختيار الطالب لمساره العلمي.

٤- (ارغب بمواصلة دراستي الجامعية)
نعم ٩٥%
كلا ٥%

يتضح من اجابة افراد العينة ان ٩٥% منهم يرغبون في اكمال دراستهم الجامعية، مما يدلل على ضرورة اهتمام الجهات المعنية في الدولة وبخاصة وزارتي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي بتلبية طموحات هذه الشريحة من الطلبة وذلك من خلال تحديث خطط ومناهج التعليم المهني وتعديل الاستراتيجيات الخاصة بتغيير مسار الطالب لمواكبة المتغيرات والمستجدات البيئية المتنوعة التي طرأت على المستوى الوطني والعالمي بهدف تمكين هذه الكوادر من المساهمة في تنفيذ الخطط والمشاريع التنموية.

٥- (في حالة الإجابة ب(نعم): (ارغب بمواصلة دراستي الجامعية في الدراسات)
المناظرة ٧٠%
الانسانية ٣٠%

تظهر اجابات افراد العينة على هذه الفقرة ان ٧٠% منهم يرغبون مواصلة الدراسة الجامعية في الاختصاصات المناظرة في حين يرغب ٣٠% منهم في مواصلة الدراسة في الكليات الانسانية.

٦- (في حالة عدم قبولي في الاختصاص المناظر ارغب في تغيير مسار دراستي)
نعم ٩١%
كلا ٩%

يلاحظ من الاجابات ان ٩١% من افراد العينة يرغبون في تغيير مسارهم الدراسي في حالة عدم قبولهم في الاختصاص المناظر مما يدلل على ان نزعة الطموح العلمي قائمة لدى هذه الشريحة ، اذ يتطلب من الجهات المعنية في الدولة مراعاة هذا الجانب واعطائه ما يستحق من اهتمام لعلاقته بمتغيرات التنمية والاستقرار الاقتصادي والاجتماعي.

٧- (في حالة عدم قبولك في الكليات المناظرة للاختصاص المهني هل ترغب بمواصلة دراستك في الكليات الانسانية؟)
نعم ٨٥%
كلا ١٥%

يتضح من هذه الاجابات ان غالبية الطلبة من الذين لم تتهيأ لهم فرصة الدراسة في الاختصاص المناظر لديهم الرغبة في مواصلة الدراسة في الاختصاصات الانسانية مما يدلل على ان معظم طلبة التعليم المهني يبحثون عن مسارات بديلة تمكنهم من تلبية طموحاتهم في مواصلة الدراسة الجامعية ومن الجدير بالذكر، فان الجهات المعنية وبخاصة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي قد اغفلت هذا الجانب وحددت قبول هذه الشريحة من الطلبة بنسبة محدودة جدا وبالاختصاصات المناظرة فقط. وعلى الرغم من ان المؤسسات الجامعية الاهلية قد بادرت الى استقطاب هذه الفئة من الطلبة من خلال اقامة دورات تأهيلية في

الاختصاصات العلمية والانسانية الا ان وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بادرت مؤخرا الى الغاء هذه التجربة الرائدة دون الاهتمام بتلبية طموحات طلبة التعليم المهني وبما يضمن الاستفادة من قدرات وامكانات هذه الاعداد الكبيرة من الموارد البشرية في تنفيذ المشاريع التنموية المختلفة.

٨- (عند عدم حصولك على فرصة في الكليات الرسمية هل ترغب بمواصلة دراستك في الكليات الاهلية)

نعم ٩٢%

كلا ٨%

تظهر اجابات افراد العينة ان غالبية طلبة التعليم المهني يرغبون مواصلة الدراسة في الكليات الاهلية في حالة عدم قبولهم في الكليات الحكومية، مما يدلل على اهمية الدور الذي يمكن ان تقوم به هذه الكليات في مجال اعداد وتأهيل نسبة كبيرة من خريجي الاعداديات المهنية علما ان فاعلية هذه المؤسسات العلمية يتطلب من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي اعادة النظر في السياسة التي تتبناها في الوقت الحاضر تجاه تغير المسار الدراسي لطلبة التعليم المهني.

٩- (في حالة الاجابة بـ(نعم) هل توافق على الاشتراك بدورة لمدة سنة تؤهلك لمواصلة دراستك في الكلية الاهلية)

نعم ٥٠%

كلا ٥٠%

يبدو ان ٥٠% من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامعية في الكليات الاهلية لا مانع لديهم من الاشتراك بدورة تاهيلية لمدة سنة دراسية في حين أن هناك ٥٠% من المستجوبين لا يرغبون بالاشتراك في مثل هذه الدورة.

ولغرض تعزيز الجانب العملي فقد أجرى الباحثون مقابلة مع عدد من افراد العينة وقد تبين من المعلومات التي تم الحصول عليها ان مبررات عدم الرغبة في الاشتراك بدورة تأهيلية تعود الى الاعتقاد بانهم لا يقلون شأنا عن طلبة الاعداديات العامة من الناحية العلمية.

١٠- (لا ارغب في مواصلة دراستي في الكليات الاهلية بسبب)

أ. التكاليف المالية ٨٥%

ب. محدودية فرص العمل المتاحة للخريجين ١٥%

ج. النظرة المتدنية الى المستوى العلمي للكليات الاهلية

ومن اجابات افراد العينة على هذه الفقرة يبدو ان غالبية طلبة التعليم المهني يواجهون صعوبات مالية كونهم ينتمون لعوائل من ذوي الدخل المحدود مما يصعب على هذه العوائل تحمل تكاليف دراسة ابنائهم في الكليات الاهلية. وانطلاقا من ذلك فأن الأمر يستلزم من الجهات المعنية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مد يد العون والمساعدة للطلبة والمؤسسات العلمية الاهلية وذلك من خلال تقديم بعض التسهيلات وبخاصة المساعدات والمنح المالية واعفاء الكليات الاهلية من بعض الرسوم التي يمكن الاستفادة منها في تخفيض الاجور الدراسية لتحفيف الأعباء المالية عن كاهل عوائل طلبة التعليم المهني.

١١- (هل هناك صعوبة في دراستك للمواد الإنسانية في الإعدادية)

نعم ٥%

كلا ٩٥%

يتضح من اجابات افراد العينة ان غالبية الطلبة لم يواجهوا صعوبات في دراستهم للمواد الاكاديمية ذات العلاقة بالاختصاصات الانسانية.

١٢- (هل تعتقد ان المواد الانسانية – العربية، الانكليزية، الكردية، الاسلامية، وغيرها) التي درستها في الاعدادية تؤهلك لمواصلة دراستك الجامعية في الكليات الانسانية)

نعم ٩٧%

كلا ٣%

يبدو من اجابات افراد العينة على هذه الفقرة ان غالبية الطلبة يعتقدون بأن المواد الانسانية التي درسوها في الاعدادية تؤهلهم لمواصلة الدراسة الجامعية في الكليات الانسانية، مما يدلل على قدرة الطلبة في استيعاب مفردات المواد المذكورة وهذا بدوره يمنحهم الثقة اللازمة لمواصلة الدراسة الجامعية وبما يحقق الطموحات التي يصبون اليها.

المبحث الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

أ- الاستنتاجات:

١. يحتل التعليم المهني موقعاً متميزاً في العملية والتربوية لجميع البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء لتأثيره في عملية التنمية من جهة ولعلاقته بفرص العمل من جهة أخرى.

٢. أن الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المهني في العراق اغلقت المستجدات التي طرأت على مسيرة هذا القطاع ولم تأخذ بالبدائل العلمية المتوافرة لتوجيه تلك الطاقات البشرية توجيهاً علمياً وتقنياً.

٣. إن اعداد الطلبة المقبولين في التعليم المهني في العراق اخذ بالتناقص.

٤. أن الطالب في التعليم المهني يتلقى مواد دراسية اكاديمية مثل اللغة العربية واللغة الانكليزية واللغة الكردية والتربية الاسلامية والرياضيات بعدد ساعات لا يقل عن عدد ساعات نفس المواد التي تتلقاها قرينه في القسم العلمي الاكاديمي ويفترقان في المواد التخصصية.

٥. تبنى النظام التعليمي والتربوي في العراق اتجاهات متنوعة لتغيير المسار العلمي للطلبة.

٦. ان العامل الاقتصادي يشكل دافعاً قوياً في توجه الطلبة نحو الأنخراط في الدراسة المهنية.

٧. تتوفر لدى غالبية طلبة التعليم المهني الرغبة في اكمال دراستهم الجامعية.

٨. يرغب ٣٠% من المستجوبين بمواصلة دراستهم الجامعية في الكليات الانسانية.

٩. يرغب غالبية طلبة التعليم المهني الذين لم تتوفر لهم فرص القبول في الكليات المناظرة لتغيير مسارهم الدراسي.

١٠. يسعى غالبية طلبة التعليم المهني الذين لم تتوفر لهم فرص القبول في الكليات الحكومية مواصلة دراستهم في الكليات الاهلية.

ب- التوصيات

١. العمل على تحديث المناهج والخطط الدراسية للتعليم المهني بالتنسيق مع المختصين والأكاديميين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بهدف الأرتقاء بالمستوى العلمي لطلبة هذا القطاع وتاهيلهم لممارسة

العمل المهني في مؤسسات الدولة والقطاع الخاص وإتاحة الفرصة للراغبين منهم لأكمال دراستهم الجامعية في التخصصات المناظرة وغير المناظرة وبخاصة الأنسانية منها.

٢. بما أن طلبة التعليم المهني يتلقون مواد دراسية أكاديمية (اللغة العربية – اللغة الانكليزية – اللغة الكردية – التربية الاسلامية) وغيرها من المواد بعدد ساعات لا تقل عن عدد ساعات نفس المواد التي يتلقاها أقرانه في القسم العلمي الاكاديمي ويفترقان في المواد التخصصية لذا نوصي بفتح المجال امام خريجي التخصصات المهنية للدراسة في الاقسام اللغوية والانسانية وبخاصة الاسلامية منها في الدراسة الجامعية اسوة بأقرانهم خريجي الدراسة الثانوية القسم العلمي.

وعلاوة على المبررات السابقة فأن هناك مسوغات اخرى تدفع باتجاه قبول طلبة التعليم المهني في كليات الشريعة الاسلامية وهي:

أ. إن المقررات الدراسية لكليات الشريعة الاسلامية ترتبط بالمواد الانسانية التي سبق الأشارة إليها ولا تتطلب خلفية أكاديمية في مواد أخرى بأستثناء كون الطالب المقبول مسلماً ولديه الرغبة في مواصلة دراسته في أي تخصص من تخصصات كلية الشريعة الإسلامية.

ب. إن تهيأت مثل هذه الفرصة لخريجي التعليم المهني تسهم في تزويدهم بالعلوم والمعارف الشرعية والفقهية ليكونوا نواة صالحة لبناء مجتمع متسلح بالقيم والمباديء السامية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكننا القول إن مثل هذه الفرصة تعد أستثماراً ناجحاً وتوظيفاً مثمراً لكوادر بشرية عرضة لآفة البطالة وغيرها من الظواهر لاجتماعية الضارة.

إعادة العمل بنظام الدورات التأهيلية في الكليات الأنسانية وبخاصة الاسلامية منها لخريجي الدراسة المهنية وذلك لغرض تعزيز استعدادهم لدراسة في التخصصات الاسلامية والانسانية هذا من جهة ومن جهة أخرى فان هذه الدورات التاهيلية الشاملة او المتخصصة تهيئ هذه الشريحة من الطلبة للدراسة في بيئة يغلب عليها الطابع الأكاديمي وهي قطعاً تختلف عما تعود عليه في دراستهم السابقة.

المصادر:

١. حسين، صباح داوود، عبد الرحيم، سعد إبراهيم، حسن زاهد وارد، نحو تعليم مهني أفضل: تحليل الواقع الحالي للتعليم المهني افضل: تحليل الواقع الحالي للتعليم المهني واقتراح استراتيجيات تطويره، الناشر ٢٠٠٠.

٢. عبد العباس بشير، حسين، صباح، نتائج الأمتحانات المهنية، دراسة نوعية، مطبعة اعدادية الصناعة، ١٩٩٩.

٣. كريم، ياس، النهوض بالواقع التعليمي في محافظة كربلاء مع ورقة عمل مقدمة الى المديرية العامة لحافظة كربلاء، ٢٠٠٤.

٤. البيضاني، عبد الجواد، تغيير المسار العلمي، ورقة عمل مقدمة الى جامعة أهل البيت، ٢٠٠٤.

جدول رقم (١)

السنة	عدد الطلاب
١٩٩٣/١٩٩٤	٢٢٩٦٧

١٩٩٥/١٩٩٤	٣٦٥٥٨
١٩٩٦/١٩٩٥	٣٣٢٠٩
١٩٩٧/١٩٩٦	٢٣٩٩٨
١٩٩٨/١٩٩٧	٢٢٦٨٥

المصدر: عبد العباس، حسين، ١٩٩٩، ص٢٧.

جدول رقم (٢)

يوضح عدد المواد الدراسية ومجموع الحصص الأسبوعية ونسبها حسب الفروع المهنية

الفرع	عدد المواد الدراسية	مجموع الحصص (اسبوعيا)	النسبة المئوية
الصناعي	اكاديمي ٧ فني (تخصصي)٣	٥٠ ٦٩	%٤٢ %٥٨
التجاري	اكاديمي ٥ فني (تخصصي)١٧	٣٨ ٥٤	%٤١ %٥٩
الزراعي	اكاديمي ٦ فني (تخصصي)١٨	٣٤ ٨٤	%٢٩ %٧١
المهن المنزلية	اكاديمي ٦ فني (تخصصي)١٢	٤٧ ٥٩	%٤٤ %٥٥

المصدر: حسين، عبد الرحيم، حسن، ٢٠٠٤، ص١٦.

جدول رقم (٣)

يوضح عدد ساعات المواد المشتركة في الفرع العلمي والاختصاصات المهنية

نوع الدراسة	الفرع العلمي	الصناعي	تجاري	زراعي	المهن المنزلية
المواد الدراسية					
اللغة العربية	٣	٣	٣	٣	٣
اللغة الانكليزية	٤	٤	٤	٤	٤
التربية الاسلامية	٣	٣	٣	٣	٣
اللغة الكردية					

جدول رقم (٤)

أولا:التعليم الصناعي:

الخطة الدراسية لاختصاص التعليم الصناعي كافة / عدا اختصاص (الرسم الهندسي)

ت	المادة الدراسية	الاول	الثاني	الثالث
١	التربية الاسلامية	٣	٣	٣
٢	اللغة العربية	٣	٣	٣
٣	اللغة الكردية	٢		
٤	اللغة الانكليزية	٢	٢	٢
٥	التربية الرياضية	٢	٢	٢
٦	الرياضيات	٣	٣	٣
٧	الطبيعيات	٣	٣	٣
٨	العلوم الصناعية	٤	٤	٤
٩	الرسم الصناعي	٣	٣	٣
١٠	التدريب العلمي	١٦	١٦	١٦
	المجموع	٤١	٣٩	٣٩
١١	حاسبات (للمدارس المشمولة بها)	٢	٢	٢
	المجموع	٤٢	٤١	٤١

المصدر: حسين، عبد الرحيم، حسن، ٢٠٠٤، ص١٧.

جدول رقم (٥)

التعليم الصناعي

الخطة الدراسية لاختصاص (الرسم الهندسي).

ت	المادة الدراسية	الاول	الثاني	الثالث
١	التربية الاسلامية	٣	٣	٣
٢	اللغة العربية	٣	٣	٣
٣	اللغة الكردية	٢		
٤	اللغة الانكليزية	٢	٢	٢
٥	التربية الرياضية	٢	٢	٢
٦	الرياضيات	٣	٣	٣
٧	الطبيعيات	٣	٣	٣
٨	العلوم الصناعية	٤	٤	٤
٩	الرسم الهندسي	٦	٣	

ت	المادة الدراسية	الاول	الثاني	الثالث
١٠	الخط العربي والانكليزي	٤	١	
١١	طبع وانتاج الخرائط	٤		٢
١٢	الرسم الطبوغرافي	٢		
١٣	الرسم الانشائي		٥	٦
١٤	الرسم المعماري		٥	٦
١٥	الرسم الميكانيكي		٤	
١٦	الرسم الكهربائي		٣	
	المجموع	٣٨	٤١	٣٤
١٧	حاسبات (للمدارس المشمولة بها)	٢	٢	
	المجموع	٤٠	٤٣	٣٤

المصدر: حسين، عبد الرحيم،٢٠٠٤، ص١٨.

جدول رقم (٦)

الخطة الدراسية للتعليم التجاري

ت	المادة الدراسية	الاول	الثاني	الثالث
١	التربية الاسلامية	٣	٣	٣
٢	اللغة العربية	٣	٣	٣
٣	اللغة الكردية	٢		
٤	اللغة الانكليزية	٤	٤	٤
٥	التربية الرياضية	٢	٢	٢
٦	الآلة الكاتبة العربية	٢	٢	
٧	الآلة الكتابية الانكليزية	٢	٢	
٨	مباديء الادارة وتنظيم المكتب	٣		
٩	مباديء المحاسبة	٥		
١٠	مباديء التسويق	٢		
١١	التأمين	٢		
١٢	الرياضيات	٢		
١٣	القانون التجاري		٢	
١٤	مباديء الاحصاء		٢	

ت	المادة الدراسية	الاول	الثاني	الثالث
١٥	الرياضيات المالية		٣	
١٦	الاقتصاد		٢	٣
١٧	محاسبة حكومية ونظام محاسب موحد		٥	
١٨	المراسلات التجارية			٢
١٩	محاسبة التكاليف			٤
٢٠	ادارة الافراد			٣
٢١	ادارة المخازن			٣
٢٢	المحاسبة المتخصصة والشركات			٦
	المجموع	٣٢	٣٠	٣٣
٢٣	حاسبات (للمدارس المشمولة بها)	٢	٢	
	المجموع	٣٤	٣٢	٣٣

المصدر: حسين، عبد الرحيم، حسن، ٢٠٠٤، ص١٩.

جدول رقم (٧)

الخطة الدراسية للتعليم التجاري (للمدارس المشمولة بتدريس مادة الحاسوب بدلا من مادة الطابعة)

ت	المادة الدراسية	الاول	الثاني	الثالث
١	التربية الاسلامية	٣	٣	٣
٢	اللغة العربية	٣	٣	٣
٣	اللغة الكردية	٢		
٤	اللغة الانكليزية	٤	٤	٤
٥	التربية الرياضية	٢	٢	٢
٦	نظام التشغيل	٢		
٧	مبادئ حاسبات	٢		
٨	تطبيق على الحاسبة		٢	
٩	نظام تشغيل متقدم		٢	
١٠	تطبيقات جاهزة			٢
١١	قواعد بيانات			٢
١٢	مبادئ الادارة وتنظيم المكتب	٣		

ت	المادة الدراسية	الاول	الثاني	الثالث
١٣	مبادئ المحاسبة	٥		
١٤	مبادئ التسويق	٢		
١٥	التأمين	٢		
١٦	الرياضيات	٢		
١٧	القانون التجاري		٢	
١٨	مبادئ الاحصاء		٢	
١٩	الرياضيات المالية		٣	
٢٠	الاقتصاد		٢	٣
٢١	محاسبة حكومية ونظام محاسب موحد		٥	
٢٢	المراسلات التجارية			٢
٢٣	محاسبة التكاليف			٤
٢٤	ادارة الافراد			٣
٢٥	ادارة المخازن			٣
٢٦	المحاسبة المتخصصة والشركات			٦
	المجموع	٣٢	٣٠	٣٧
٢٧	حاسبات (للمدارس المشمولة بها)	٢	٢	
	المجموع	٣٣	٣٢	٣٧

المصدر: حسين، عبد الرحيم، حسن،، ٢٠٠٤، ص٢٠.

جدول رقم (٨)

الخطة الدراسية لاختصاص المهن المنزلية

التسلسل	المادة الدراسية	الاول		الثاني		الثالث	
		نظري	عملي	نظري	عملي	نظري	عملي
١	التربية الاسلامية	٣		٣		٣	
٢	اللغة العربية	٣		٣		٣	
٣	اللغة الكردية	٢					
٤	اللغة الانكليزية *	٤		٤		٤	
٥	الرياضيات **	٣		٣		٣	
٦	التربية الرياضية		٢		٢		٢
٧	الرسم الهندسي ***	١	٢				

٨	صحة المجتمع	١	١				
٩	التغذية	١	٣	١	٢	١	٥
١٠	خياطة الملابس	١	٢	١	٢	١	٢
١١	الاناقة		٢		٢		
١٢	الاجهزة المنزلية	١	٢				
١٣	تربية الطفل					٢	
١٤	عناصر الفن			١	٢	١	٣
١٥	المنسوجات			٢			
١٦	اشغال يدوية				٢	١	٢
١٧	العلاقات العائلية			١	٢	٢	
١٨	فنون تشكيلية				٢	٢	
	المجموع	٢٠	١٤	١٩	١٦	٢١	١٦
		٣٤		٣٥		٢٧	

المصدر: حسين، عبد الرحيم، حسن، ٢٠٠٤، ص٢١.

الجدول رقم (٩)

الخطة الدراسية للتعليم الزراعي

التسلسل	المادة الدراسية	الاول		الثاني		الثالث	
		نظري	عملي	نظري	عملي	نظري	عملي
١	التربية الاسلامية	٣		٣		٣	
٢	اللغة العربية	٣		٣		٣	
٣	اللغة الكردية	٢					
٤	اللغة الانكليزية	٢		٢		٢	
٥	التربية الرياضية		٢		٢		٢
٦	الرياضيات	٢					
٧	الاحصاء			٢			
٨	المحاسبة الزراعية					٢	
٩	الاقتصاد الزراعي			٢			
١٠	ادارة المزارع					٢	
١١	التربة واستصلاح الاراضي	١	٢				
١٢	المحاصيل الحقلية	٢	٥				

التسلسل	المادة الدراسية	الاول		الثاني		الثالث	
		نظري	عملي	نظري	عملي	نظري	عملي
١٣	المحاصيل الصناعية والعلفية					٢	٤
١٤	المشاتل والحدائق	٢	٥				
١٥	محاصيل الخضر			٢	٤		
١٦	انتاج الفاكهة					٢	٤
١٧	تربية الحيوان وصحته	٢	٥				
١٨	تربية الدواجن			٢	٥		
١٩	تغذية الحيوان					١	٢
٢٠	الصناعات الغذائية			٢	٤		
٢١	الالبان					٢	٣
٢٢	وقاية المزروعات					١	٢
٢٣	تربية النحل			٢	٢		
٢٤	المكننة الزراعية		٢		٢		٢
	المجموع	١٩	٢١	٢٠	١٩	٢٠	١٩
		٤٠		٣٩		٣٩	

المصدر: حسين، عبد الرحيم، حسن، ٢٠٠٤، ص٢٢.

استمارة استبيان

١- قبولك في الاعدادية المهنية بناء على رغبتك نعم ☐ كلا☐

٢- اختيارك للدراسات المهنية كان بسبب:

أ.رغبتك ☐

ب. ظروف اقتصادية ☐

جـ.تعلم مهنة لكسب العيش ☐

٣- في حالة الاجابة على الفقرة (١) بـ(كلا): ان اسباب عدم رغبتي في الدراسة المهنية.

أ. تعارض الاختصاص مع رغبتي وامكانياتي ☐

ب. ارغب في مواصلة دراستي الثانوية ☐

٤- ارغب بمواصلة دراستي الجامعية ☐ ☐

٥- في حالة الاجابة بـ(نعم) ارغب بمواصلة دراستي الجامعية في الدراسات:

المناظرة ☐ الإنسانية ☐

٦- في حالة عدم قبولي في الاختصاص المناظرة ارغب في تغيير مسار دراستي

☐ ☐

٧- في حالة عدم قبولك في الكليات المناضرو للاختصاص المهني هل ترغب بمواصلة دراستك في الكليات الانسانية ☐ ☐

٨- عند عدم حصولك على فرصة في الكليات الرسمية هل ترغب بمواصلة دراستك في الكليات الاهلية ☐ ☐

٩- في حالة الاجابة بـ(نعم) هل توافق على الاشتراك بدورة لمدة سنة تؤهلك لمواصلة دراستك في الكليات الاهلية

١٠- لاارغب في مواصة دراستي في الكليات الاهلية بسبب:

أ. التكاليف المالية ☐

ب. محدودية فرص العمل المتاحة للخريجين ☐

جـ. النظرة الى المستوى العلمي في الكليات الاهلية ☐

١١- هل هناك صعوبة في دراستك للمواد الانسانية في الاعدادية

☐ ☐

١٢- هل تعتقد ان المواد الدراسية الانسانية (العربية، الانكليزية، الاسلامية، وغيرها) والتي درستها في الاعدادية تؤهلك لمواصلة دراستك الجامعية في الكليات الانسانية

☐ ☐

اي مقترحات تعتقد انها مفيدة في قبول طلبة الاعداديات المهنية في الكليات الاهلية

آراء وملاحظات

في قانون الجامعات والكليات الأهلية

رقم (١٣) لسنة ١٩٩٦

الأستاذ المساعد الدكتورعباس مرزوك فليح العبيدي

آراء وملاحظات في قانون الجامعات والكليات الأهلة

رقم (١٣) لسنة ١٩٩٦

الأستاذ المساعد الدكتور عباس مرزوك فليح العبيدي، عميد كلية القانون/ جامعة أهل البيت(عليهم السلام)

المقدمة

مما لا شك فيه القول بان التعليم الجامعي الأهلي يوازي التعليم الجامعي الرسمي من خلال اتفاقها في الهدف العام بتوفير فرص الدراسة للطلبة ولربما يبدو دور التعليم الجامعي الاهلي اكثر وضوحا باعتباره مكملا للدور الذي يلعبه التعليم الجامعي الرسمي، من خلال اضطلاعه بتوفير الفرص الدراسية لمن لم تتوفر لهم في التعليم الرسمي، وبما يتفق وميولهم الدراسية بالحد الادنى.

و لا ننسى ان نشير الى دور التعليم الاهلي في توفير فرص عمل للطاقات العراقية وبمختلف مستوياتها العلمية. وبذلك فان هذا التعليم سوف يساعد على تقليص البطالة في المجتمع.

و لغرض قيام التعليم الاهلي باداء دوره الفاعل في المجتمع العراقي. اصدر المشرع العراقي القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ قانون الجامعات والكليات الاهلية.

و الحق يقال ان هذا القانون احتوى العديد من العلامات المضيئة التي تؤدي الى نجاح التعليم الجامعي الاهلي بما يمكنه من اداء دوره المأمول منه.

و مع كل مافي القانون من ايجابيات يسهل ادراكها من قبل المعنيين، اشرنا عليه العديد من الملاحظات من خلال اطلاعنا عليه ومن خلال تطبيقه عمليا في المبدان وبهدف تسليط الضوء على هذا القانون وبيان مكان الضعف فيه اخترنا هذا البحث وسوف نقسمه بعد المقدمة على وفق التقسيم الذي جاء به القانون.

و الله وراء القصد.

الفصل الأول

التأسيس والأهداف

المادة الأولى:

أجازت المادة الاولى تأسيس جامعات او كليات اهلية في بغداد والمحافظات حسب الحاجة وفق الخطة المركزية للتعليم العالي في العراق. ويلاحظ ان هذه المادة وضعت مبدأ عامايجيز تأسيس الجامعة او الكلية الاهلية في العراق وهذا اتجاه مستحسن يحمد عليه المشرع العراقي.

المادة الثانية:

وضحت هذه المادة أهداف الجامعة أو الكلية الأهلية من خلال التأكيد على اسهامها في إحداث تطويرات كمية ونوعية في الحركة العلمية والثقافية والبحث العلمي، على أن تلتزم الجامعة الأهلية الخط الوطني المستند إلى وحدة الشعب، وبما يغذي جذور الإيمان بالله والابتعاد عن أي منهج للإلحاد.

إن هذه الأهداف أهداف سامية نتفق مع روح وجوهر الشريعة الإسلامية والتي نأمل لها الديمومة والاستمرار في وطننا العزيز.

المادة الثالثة:

حددت هذه المادة التزام الوزارة بتحديد شروط تأسيس الجامعات والكليات الأهلية. وهذا أمر بديهي بل مطلوب باعتبار أن الوزارة هي جهة الإشراف العلمي والفني على تلك الجامعات.

المادة الرابعة:

أضفت المادة الرابعة على الجامعة او الكلية الأهلية الشخصية المعنوية، وهذا اتجاه مطلوب لأن هذه الشخصية تمكن المؤسسة العلمية من تحقيق أهدافها من خلال تمتعها بالأهلية القانونية.

و نرى تعزيزًا لصحة اتجاه حكم المادة الرابعة لو تم تحديد تاريخ بدء تمتع الجامعة أو الكلية الأهلية بالشخصية المعنوية حسما للمشاكل والمنازعات. التي قد يثيرها عموم النص الحالي.

المادة الخامسة:

أولا:

حددت هذه الفقرة صلاحية منح إجازة التأسيس بمجلس الوزراء بناء على اقتراح كل من وزير التعليم العالي والبحث العلمي....

و نحن لا نتفق مع هذا الحكم ونرى من الأفضل منح صلاحية إجازة التأسيس لوزير التعليم العالي والبحث العلمي من خلال عرضه الموضوع في اجتماع مجلس الوزارة لاستحصال موافقتة لانّ هذا المجلس هو الجهة الأكثر اختصاصا وتقديرا لتوفر شروط التأسيس من عدمها، ثم حصر الموضوع بمجلس الوزراء يؤكد مبدأ لا مركزية الإدارة الذي ننشده جميعا.

ثم حددت هذه الفقرة الجهات التي يجوز لها ان تقدم طلب التاسيس ومع تاييدنا لهذه الجهات نرى يمكن ان يضاف اليها جهات اخرى ظهرت في المجتمع العراقي في عهده الجديد وهي مؤسسات المجتمع المدني ومنها مثلا الحوزة العلمية، هيئة علماء المسلمين، منظمة شؤون المرأة....ألخ من منظمات مدنية.

اما الفقرة الثانية من هذه المادة فقد حددت الشروط المطلوب توفرها في الجهات التي يجوز لها ان تقدم طلب التاسيس ولا مثلبة على هذه الشروط، بل يمكن القول انهاشروط مطلوبة تعزز من مكانة الجامعة او

الكلية الاهلية مستقبلا. اما الفقرة الثالثة فانها اجازت لحملة شهادة الدكتوراه او ممن هم بمرتبة استاذ مساعد في الاقل تقديم طلب التاسيس على ان لا يقل عددهم عن (٩) وفق شروط يصدرها مجلس الوزراء.

و لدينا على هذا النص مع جديته ملاحظة، حيث نقترح ان يصار الى تعديله بالأبقاء على العدد (٩) من حملة الشهادات العليا على ان يجوز ان يكون معهم عدد آخر من حملة شهادة البكلوريوس او الماجستير ممن هم اقل من مرتبة استاذ مساعد.

و ياتي هذا التعديل استجابة لرغبة العديد من الراغبين بالتاسيس ومن ذوي الملاءة المالية، وبهدف هذا التعديل ايضا الى تيسير تاسيس الجامعة من خلال زيادة مواردها المالية.

كما ان هذه الفقرة اشارت الى وضع شروط طلب التاسيس من قبل مجلس الوزراء. والذي نقترحه وضع الشروط من قبل الوزارة لأنها الاكثر ارتباطا واطلاعا على واقع التعليم الاهلي.

المادة السادسة:

حددت الفقرة الأولى من المادة السادسة إجراءات تقديم طلب التاسيس وتلك خطوات جيدة لنجاح التأسيس ولا أعتراض عليها.

الا ان لنا ان نعترض على البند (١) من الفقرة الثانية، حيث اوجب على الوزير احالة طلب التاسيس الى مجلس الوزراء خلال تسعين يوما لاتخاذ قرار الرفض او القبول ويكون قراره باتا.

و نعتقد هنا من الافضل تعديل النص باعطاء صلاحية الرفض او القبول الى وزير التعليم العالي والبحث العلمي ليكون هذا التعديل منسجما مع التعديل المقترح للمادة الخامسة.

اما البند (٢) من الفقرة الثانية اعطى الحق لطالبي التاسيس الاعتراض لدى مجلس الوزراء خلال مدة (٣٠) يوما من تاريخ انتهاء ال(٩٠) يوما.

و نعتقد من الضروري اعادة صياغة هذه الفقرة باعطاء صلاحية الموافقة او الرفض بالوزير واعطاء الحق للاعتراض على قراره امام القضاءالمختص بالنظر لما للقضاء من دور في تحقيق العدل ولكون القضاء جهة مختصة وخبيرة ومحايدة ولها الولاية العامة في حسم جميع المنازعات.

الفقرة ثالثاً:

ألزمت المؤسسين بتوفير كافة متطلبات ومستلزمات انجاح الجامعة خلال مدة سنة من تاريخ التبليغ بالموافقة على التأسيس. وهذا احكم مستحسن للتأكد من صدق عزم وجدية المؤسسين في تأسيس الجامعة أو الكلية.

الفقرة رابعا:

أعطت الحق لطالبي التأسيس الاعتراض لدى مجلس الوزراء خلال ثلاثين يوما من تاريخ تبليغهم بإلغاء الأجازة. واعتقد هنا من الضروري أعطاء الحق في الاعتراض أمام المحكمة المختصة وليس أمام مجلس الوزراء، لان المجلس يمثل الإدارة وقدتتعسف الادارة في استخدام صلاحياتها.

لذا فمن المفضل حصر صلاحية النظر في الاعتراضات بالقضاءبما له من ولاية في حسم المنازعات وبما له من أستقلال عن السلطة التنفيذية والقضاء مستقل لا سلطان عليه لغير القانون.

المادة ٧: حددت اللغات العربية والكردية كلغات رسمية في الجامعة.

المادة ٨:

اولا: حددت المدة الدراسية في الجامعة بما لايقل عن اربع سنوات وعلى نفس السياقات المعمول بها في الجامعات الرسمية.

وهذا اتجاة مستحسن من اجل ضمان مستوى علمي متقدم للجامعة الاهلية.

والقفرة ثانيا: أشارت الى تحديد نوع الدراسة صباحية او مسائية وهذا حكم متقدم يجعل من الجامعة الأهلية او الكلية وحدة علمية موازية للجامعة الرسمية.

نقترح هنا أن تضاف الفقرة الثالثة للمادة الثامنه يجوز للجامعة أو الكلية الاهلية فتح دراسات عليا لنيل شهادة الماجستير او الدكتوراه في الاختصاصات ألمعروفه في الجامعة او الكلية الاهليه بعد توفير كافة مستلزمات هذه الدراسة على وفق الشروط المعمول بها في الجامعات الرسمية وبعد أن يتم تخريج دفعة واحدة على الأقل بالنسبة لدراسة الماجستير وبعد إن يتم تخريج دفعة واحدة ماجستير ليفتح بعدها دراسة الدكتوراه.

الفصل الثاني

الإشراف العلمي

تضمن هذا الفصل مادتين وهما التاسعة والعاشرة حيث قضت المادة التاسعة بخضوع الجامعة والكلية الاهليه إلى أشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من الناحينين العلمية والتربوية وللوزارة من أجل تحقيق ذلك اعتماد الأساليب والصيغ المتعارف عليها في التقاليد الجامعية.....الخ.

ونحن مع هذا التوجيه ويعتبر هذا صوره من صور الرقابة المطلوبة لان فيها ما يمنع المؤسسة الأهلية من الاعتراف وعدم الجدية وهذا بالنتيجة يعود إليها إيجابياً لأنه يعزز مكانتها العلمية.

والمادة العاشرة. ألزمت الجامعة والكلية الأهلية بتزويد الوزارة بجميع المتطلبات التي تمكنها من أداء مهامها وعلى وجه الخصوص ما جاء من خلال الفقرات أولا وثانيا وثالثا. إما الفقرة رابعاً فأنها أشارت إلى النص ((أي معلومات أخرى تطلبها الوزارة)) وهذا نص مطلق ونعتقد من الأفضل تحديده بالمعلومات ذات الصلة بالعملية العلمية التربوية التي تهدف إليها الجامعة أو الكلية الأهلية.

الفصل الثالث

تشكيلات الجامعة او الكلية

الفرع الاول: مجلس الجامعة

المادة ١١:

وضحت كيفية تشكيل مجلس الجامعة الاهلية. وهذا امر تنظيمي مطلوب وهو لا يختلف عن كيفية تشكيل مجلس الجامعة الرسمية.

المادة ١٢: بينت آلية عمل مجلس الجامعة.

المادة ١٣: وضحت صلاحيات مجلس الجامعة.

و تلك صلاحيات واضحة ومقبولة ولانملك اعتراضا عليها. ولربما يبدو افتراضاً مقبولا بصدد الفقرة ٢٠ من هذه ألماده التي أعطت لمجلس الجامعة صلاحية قبول المنح والهبات والإعانات والوصايا والوقف

من داخل العراق وخارجه من جهات معروفه بالموضوعية ومشهود لها بالنزاهه في هذه الحاله تستحصل بموافقة الوزارة.

المادة ١٤: حددت شروط وكيفية تعيين رئيس الجامعة من قبل وزير التعليم العالي ومن ثم تحديد صلاحيات رئيس الجامعة

الفرع الثاني: مجلس الكلية

المادة ١٥: وضحت كيفية تشكيل مجلس الكلية.

المادة ١٦: خصصت لصلاحيات مجلس الكليه.

المادة ١٧: تعيين عميد الكلية بقرارمن مجلس الجامعة لمدة اربع سنوات وأعتقد من الافضل مراعاة السياقات المعروفة في الجامعات الرسمية بضرورة تعيين عميد الكلية بأمر وزاري من قبل الوزير.

المادة ١٨: لصلاحيات عميد الكلية.

المادة ١٩: وضحت كيفية تعيين معاون عميد الكلية.

الفرع الثالث: مجلس الكلية غير المرتبطة بجامعة

المواد ٢٠-٢٢:حددت صلاحيات مجلس الكلية في الكلية الاهلية غير المرتبطة بجامعة.

الفرع الرابع: مجلس القسم او الفرع وصلاحياته

م/ ٢٣- بينت كيفية تشكيل مجلس القسم او الفرع وصلاحياته.

الفرع الخامس: الهيئة التدريسية

المادة ٢٤:

اولا: نقترح تعديل المادة ٢٤ بعد الأبقاء على فقرتها الاولى وذلك من خلال اعادة قراءة الفقرة الثانية على النحو التالي:

ثانيا:يتم تعيين المذكورين في البند ((اولا)) من هذه المادة وترقيتهم وترفيعهم بموجب تعليمات يصدرهامجلس الجامعة او مجلس الكلية غير المرتبطة بجامعة مع مراعاة ما ياتي:

١. توفر شروط عضو الهيئة التدريسية في الجامعات الرسمية في من يعين بهذه الوظائف.

٢. اعتماد قواعد الترقيات العلمية المعمول بها في الجامعات الرسمية. على ان يصار الى قبول تلك الترقية في حالة التعيين لدى الجامعة الرسمية.

و تضاف الفقرات التالية للمادة (٢٤).

ثالثا: تحتسب مدة خدمة عضو الهيئة التدريسية المقضية في الجامعات أو الكليات الأهلية لأغراض العلاوة والترفيع في حالة التعيين أو إعادة التعيين لدى الجامعة الرسمية.

رابعا: شمول أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة والكلية الأهلية بالزمالات والبعثات الدراسية التي تتولاها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

خامساً: شمولهم بمبدأ حجز المقاعد الدراسية لاكمال ودراسة الدكتوراه في الجامعات العراقية.

سادساً: شمولهم بالامتيازات الممنوحة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الرسمية بما فيها تخصيص قطعة ارض سكنية في منطقة عمله ولمرة واحدة.

ان دواعي هذه المقترحات منبثقة من الواقع العملي حيث لاحظنا شكوى وتذمر واضحين من قبل أعضاء الهيئة التدريسية من عدم مساواتهم باقرانهم العاملين في الجامعات الرسمية. الأمر الذي قد ينعكس

سلبا على ادائهم العلمي.خاصة وإن تقاليد العمل في الجامعات الاهلية هي ذاتها في الجامعات الرسمية. ناهيك عن الآثار الايجابية لهذه التعديلات في زيادة إقبال حملة الشهادات العليا على العمل في الجامعات الأهلية من خلال توفيرها لفرص عمل نحن بحاجة اليها ثم ليس هناك مايبرر عدم المساواة بين العاملين هنا والعاملين هناك.

المادة (٢٥): كما هي.

الفصل الرابع

الامور المالية

المادة (٢٦):نظمت هذه المادة كيفية تكوين اموال الجامعة او الكلية الاهلية والفقرات الثلاث الاولى جيدة ولا اعتراض عليها.

الا ان الفقرة رابعا يمكن ان تعدل على النحو التالي:

رابعا: الايرادات الناجمة عن نشاطاتها المختلفة العلمية وغير العلمية.

بهذاالتعديل يمكن ان توفر الجامعة الاهلية موردا ماليا جيدا من خلال استثمار اموالها في نشاطات اقتصادية مشروعة تسهل العملية التعليمية وتعزز من قدرتها المالية بما يمكنها من تحقيق اهدافها وتضاف الفقرة خامسا للمادة (٢٦).

تقوم وزارة التعليم العالي بتقديم قروض طويلة الاجل من موازنتها العامة وبفوائد بسيطة او تقيم هبات نقدية او عينية للجامعة او الكلية التي لم يمضِ على تاسيسها (١٠) سنوات.

الفقرة سادسا:

تقوم وزارة التعليم العالي بتقديم مساعدات او هبات للجامعات الاهلية او الكلية في حالة ثبات نجاحها وتطبيقها للتعليمات النافذة من خلال تقييم الاداء الذي تجريه لجان علمية متخصصة.

الفقرة سابعا:تعاقب الجامعة او الكلية الاهلية بعقوبة الغرامة في حالة مخالفتها احكام هذاالقانون وتسجل قيمة الغرامة ايراد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ان هذه التعديلات سوف تدفع الجامعات الاهلية للعمل قدما لرفع مستواها العلمي ونيل ثقة الوزارة من خلال تطبيقها للتعليمات النافذة.

المادة ٢٧: للجامعة او الكلية استثمار اموالها بما ينسجم مع اهدافها ويسهل تحقيقها.

المواد (٢٨،٢٩،٣٠) كما هي دون تعديل.

الفصل الخامس

احكام ختامية

المادة ٣١: نقترح تعديلها:

تقوم الوزارة وبالتنسيق مع وزارة التخطيط بتحديد حاجة القطر الى الجامعات والكليات الاهلية واختصاصاتها سنويا.

المادة ٣٢: كما هي.

المادة ٣٣: تعدل.

تنظر الوزارة وتبت في الاعتراضات التي تتعلق بالقبول والامتحانات والعقوبات الانضباطية والاعتراضات حول منح الالقاب للشهادات العلمية. ويمكن الاعتراض على قرارات الوزارة في هذا امام المحاكم المختصة. المقترح يقوم على اساس تقليل اعمال السيادة التي يمنع القضاء من النظر فيها لان أعمال السيادة قد تؤدي الى تعسف الادارة ونحن نطمح الى مجتمع جديد تسود فيه العدالة ويتاتى ذلك من خلال اعطاء القضاء القول الفصل في حسم جميع المنازعات.

المادة (٣٤): تعدل هذه المادة على النحو التالي:

اولا: للوزير فرض عقوبة الغرامة على الجامعة او الكلية في حالة ثبوت مخالفة القسم او الفرع العلمي لاحكام هذا القانون، وانذارها بوجوب ازالة المخالفة.

ثانيا: للوزير غلق القسم او الفرع العلمي في حالة عدم ازالة المخالفته خلال مدة (٢)شهرين من تاريخ التبليغ بالانذار ويكون قرار الوزير خاضعا للطعن به امام المحكمة المختصة.

ثالثا: للوزير بناء على توصية لجنة مختصة سحب اجازة الجامعة او الكلية عند حدوث خلل جسيم في النواحي العلميةا والتربوية او عدم الالتزام بالاهداف التي انشئت من اجلها وذلك بعد تنبيهها وانذارها.

رابعا: للجامعة او الكلية الطعن في قرار الوزير بسحب الاجازة لدى المحكمة المختصة.

خامسا: اذا قرر الوزير سحب اجازة الجامعة او الكلية وبعد استنفاذ طرق الطعن تتولى الوزارة ادارتها وفق نظامها الداخلي الى حين تخرج وجبة من طلبتها ولها ان تنقل الطلبة الى الجامعات الرسمية او ان تضمن نقلهم الى الجامعات او الكليات الاهلية وتؤول اموالها المنقولة وغير المنقولة بعد تصفية التزاماتها وديونها الى الجهة المؤسسة.

الموادمن ٣٥-٤١ لا اعتراض عليها.

الخاتمة والمقترحات

من خلال دراستنا لقانون الجامعات والكليات الأهلية رقم رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦.لاحظنا فيه العديد من الأحكام القانونية المستحسنة التي عززت من نجاح تجربة التعليم الأهلي في العراق.و مع هذه الملاحظة العامة عن القانون، فقد تبين لنا ان هناك اكثر من ملاحظة او تصور فيه ولقد ثبت لنا من خلال التجربة ضرورة تعديل هذا القانون باضافة او حذف او تعديل بعض النصوص ليصبح القانون اكثر فاعلية في اداء دوره لتطوير التعليم العالي الأهلي.

و يمكن لنا تاشير هذه المقترحات من خلال ألآتي:

اولاً: تعديل المادة الرابعة من خلال تحديد تاريخ بدء تمتع الجامعة او الكلية بالشخصية المعنوية.

ثانياً: تعديل المادة الخامسة فقرة اولاً باعطاء صلاحية الموافقة على اجازة الجامعة او الكلية الأهلية بوزير التعليم العالي والبحث العلمي بدلاً من مجلس الوزراء. وذلك لأن الوزارة هي الجهة الأكثر اختصاصاً وذات الصلة بالنشاط العلمي وانطلاقاً من مبدأ لا مركزية الأدارة. كما اقترحنا السماح لمنظمات المجتمع المدني الجديد بتأسيس الجامعة الأهلية. بعد توفيرها الشروط المطلوبة قانونياً.

ثالثاً: اقترحنا تعديل الفقرة الثالثة من المادة الخامسة بزيادة عدد الاشخاص الذين يحق لهم تقديم طلب التأسيس من حملة شهادة البكالوريوس او الماجستير مع المحافظة على العدد(٩) من حملة الشهادات العليا والماجستير والدكتوراه.

وذلك بالنظر لوجود عدد من الراغبين ممن لديهم ملاءة مالية في التأسيس.

رابعاً: إقترحنا تعديل المادة السادسة بحصر الموافقة على التأسيس بمجلس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وليس بمجلس الوزراء وذلك لينسجم مع التعديل المقترح للمادة الخامسة فقرة اولاً.المشار اليها سابقاً.

خامساً: اقترحنا تعديل الفقرة رابعا من المادة السادسة باعطاء الحق لطالبي التأسيس بالاعتراض على إلغاء الأجازة أمام المحكمة المختصة وليس أمام مجلس الوزراء.

سادساً: اقترحنا اضافة الفقرة الثالثة للمادة الثامنة بجواز فتح دراسات عليا للماجستير او الدكتوراه في الجامعة الأهلية بعد توفيرها الشروط المطلوبة.

سابعاً: اقترحنا تعديل المادة(٧) من خلال تعيين عميد الكلية بامر من وزاري وليس منقبل مجلس الجامعة.

ثامناً: اقترحنا تعديل الفقرة الثانية من المادة (٢٤) من خلال التأكيد على شمول ومساواة عضو الهيئة التدريسية في الجامعة والكلية الأهلية بالأمتيازات المحفوظة لعضو الهيئة التدريسية في الجامعة الرسمية. بما فيها احتساب الخدمة والترقية العلمية والبعثات والزمالات الدراسية. ان هذه المقترحات سوف تعزز من استقرار الكوادر التدريسية العاملة في الجامعة الأهلية حيث لاحظنا ان جميع التدريسين المتعاقدين عدا المتقاعدين هم وضعوا نصب اعينهم العمل في الجامعة الرسمية وهم في ترقب دائم لاستغلال اية فرصة سانحة بهذا . الامر الذي ينعكس سلبا على العملية التدريسية في الجامعة او الكلية الاهلية.

تاسعا: اقترحنا تعديل الفقرة رابعا من المادة (٢٦) بصدد اموال الجامعة لاعطاء المرونة للجامعة فيما يتعلق تعزيز مواردها المالية.

عاشراً: اقترحنا إضافة الفقرات خامسا وسادسا بالسماح للجامعة الاقتراض من الوزارة قروض طويلة الأجل واقترحتا قيام الوزارة بتقديم مساعدات تقديم مساعدات نقدية او عينية للجامعة الأهلية بما يؤدي إلى تعزيز عملها وتشجيعها.

حادي عشر: اقترحنا أعطاء صلاحية للوزارة بفرض الغرامة على الجامعة او الكلية الأهلية في حالة مخالفتها أحكام القانون.

ثاني عشر: اقترحنا جواز الطعن في القررات المتخذة بالقبول والامتحانات والعقوبات الانضباطية... الخ أمام الوزارة والطعن في قرار الوزارة امام القضاء المختص.

هذا مجمل المقترحات التي نرى ضرورة الأخذ بها ليكون القانون منار هدى للجامعة او الكلية الأهلية والله من وراء القصد.

مشكلات طلبة الكليات الأهلية

ودور الارشاد في معالجتها

أ.م.د. هناء محمود حسن
أ.م.د. حسن حمود ابراهيم

مشكلات طلبة الكليات الأهلية ودور الارشاد في معالجتها

أ.م.د. هناء محمود حسن / كلية التربية/ الجامعة المستنصرية
أ.م.د. حسن حمود ابراهيم / كلية التربية للبنات / جامعة الأنبار

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة إليه:

أسهم التطور الحضاري بإحدى حلقاته في تعقيد الحياة المعاصرة وقد صاحب ذلك ظهور قيم ومتطلبات جديدة استلزمت مهارات خاصة وأنماط معينة من الشخصية الإنسانية تتصف بخصائص سلوكية وسمات محددة. وقد أدى هذا الوضع إلى ظهور بيئة جديدة ساهمت في بروز العديد من المشكلات كمحصلة نهائية على شكل اضطرابات سلوكية مثل سوء التكيف، والقلق، والتوترات النفسية وغيرها، والحياة الجامعية باعتبارها إحدى مؤسسات المجتمع تأثرت هي الأخرى بهذه التطورات الحضارية شأنها في ذلك شأن بقية مؤسسات المجتمع، فأضحت متطلبات الحياة الجامعية الحديثة وما ارتبط بها من تطورات تقنية وتقدم أكاديمي في كافة ميادينها على جانب كبير من التعقيد فشكلت عامل مضاف من العوامل التي أسهمت في بروز العديد من تلك المشكلات التي انعكست على السلوك العام لطلبة الجامعة باعتبارهم يمثلون الشريحة الأكثر تأثراً في تلك الظروف والمتغيرات وقد قاد ذلك إلى تطور أهداف الجامعة باتجاه احتواء أغلب المشكلات التي قد يعاني منها الطلبة من خلال ايجاد السبل العلمية التي تمكنها من أداء دورها الفعال في المجتمع وتمكين الطلبة الجامعيين من الدخول إلى مجتمع يماثل في بنائهِ واعماله وادواره المؤسسات العلمية التي تخرجوا فيها، فقد أدرك مسؤولوا التعليم الجامعي العراقي المتمثل بكلياته الأهلية والرسمية ان تكنولوجيا الغد لا تتطلب رجالاً حاصلين على شهادات التعليم العالي ويتلقون الأوامر وينفذونها كالآلة فحسب، بل انهم ادركوا ان من أولى مهامهم إعداد أجيالاً قادرين على ان يشقوا طريقهم وسط بيئة متجددة ومعقدة ولهم القدرة على اتخاذ قرارات حاسمة في بناء المجتمع وتحمل ذلك الكم من التنوع والتغيير. ولذلك صار من أهداف الكليات هو رفع قدرة الطلبة على التكليف والسعي من أجل تذليل الصعوبات التي تواجههم والسعي لتوجيه التعليم الأكاديمي نحو هذا الغرض من أجل تحديد أشكال

العلاقات الإنسانية التي سوف تبرز، وأنواع المشكلات التي سوف تنشأ وأنواع الصعوبات والاضطرابات النفسية التي قد يعاني منها الطلبة.

ومن هنا أضحى توجيه وارشاد الطلبة في الجامعة امراً حتمياً يجب أن تأخذ به الجامعات وتدخله ضمن برامجها ونشاطاتها الحيوية باعتباره عنصر تقدم وتطور ومن الأفضل ادخال التوجيه والارشاد ضمن انشطتها كخدمات حيوية تعمل على حل مشاكل الطلبة وبث الطمأنينة فيهم وتوجيههم بما يثق وقدراتهم بغية تمكينهم من القيام بدورهم الفعال في تغيير وتطوير بنية المجتمع بطريقة موضوعية بناءة والحيلولة دون معاناتهم ومساعدتهم على التوافق مع متطلبات الحياة المهنية والشخصية.

والشباب الجامعي هم فئة متقدمة ومتميزة في البناء الإجتماعي للمجتمع وهم العناصر المتدربة والمتخصصة، ويشكلون الأساس في تحقيق التنمية الإجتماعية والاقتصادية من أجل إحداث التغييرات الشاملة في مجالات الحياة المختلفة.

لقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ان الشباب الجامعي يعانون من مشكلات اجتماعية ونفسية وأكاديمية ومن بينها ما توصلت إليها دراسة (باقر) وغيرها، الموسوعة بـ (غياب الارشاد والتوجيه في الجامعة) (٢، ص٤٤).

ان عملية الارشاد تعمل على تقوية شخصية الفرد، وترصين افكاره، وتحقيق ذاته من خلال الاهتمام والرعاية وتمكنه من أدراك الواقع الذي يعيش فيه وتغيير اتجاهاته وتصوراته نحو الواقع كما أنهاتعمل على تنمية وتكيف الفرد مع المحيط الذي يعمل فيه عن طريق محاولة اشباع حاجاته النفسية والاجتماعية (٣، ص١١١). فضلاً عن انها تعمل على تهيئة الظروف من أجل تحقيق أهداف محددة كتغيير وتحسين السلوك (٨، ص١٤).

وتتجلى أهمية عملية الارشاد النفسي أيضاً من خلال دورها الذي يعمل على: تنمية وخلق النزعة العلمية لدى الطلبة بما ينمي قابلياتهم الشخصية والأكاديمية وتعميق وعيهم بواقع المشكلات التي تواجههم الان وفي المستقبل. كما أنها تسعى من أجل تكوين الشخصية المتكاملة والمتوازنة للطلبة وتعمل على تنمية حالة التعاون والتفاعل مع الآخرين فضلاً عن مساعدة الطلبة على التكيف والتوافق النفسي (١٠، ص ٦٥).

من هنا تبرز أهمية البحث الحالي، لكونه محاولة علمية واثقة تحاول الكشف عن مشكلات الطلبة في الكليات الأهلية ومحاولة توظيف الارشاد في معالجتها من أجل مساعدة المخططين ومتخذي القرارات لوضع الاجراءات المناسبة التي تساعد هذه الكليات كي تواصل مسيرتها العلمية لخدمة قطرنا الحبيب في هذا المجال لحد علم الباحثان تناولت هذا الموضوع مما شجعهما على القيام بالبحث الحالي.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

١. تعرف طبيعة المشكلات التي يعاني منها طلبة الكليات الأهلية.
٢. تعرف دور الارشاد في معالجة المشكلات التي يعاني منها طلبة الكليات الأهلية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على عينة من الطلبة الجامعيين ومن كلا الجنسين المنتسبين إلى الكليات الأهلية الآتية:

(كلية الرافدين الجامعة، كلية التراث الجامعة، كلية المأمون الجامعة، وللمرحلتين (الثانية والرابعة) للعام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤م).

تحديد المصطلحات:

يقصد بالمصطلحات الأساسية الواردة في هذا البحث ما يلي:

أ.المشكلة: (problem)

- عرف ديوي (Dawey) المشكلة بأنها (حالة من الشك والترديد والحيرة والصعوبة العقلية تتطلب بحثاً واستقصاء لازالة حالة الشك والتخلص من الحيرة) (١٢، ص١٢).
- عرفها كود (good) بأنها: (موقف معقد ومهم وباعث على التحدي سواء أكان موافقاً طبيعياً أو مصطنعاً يتطلب حله امعاناً في التفكير) (١٤،ص٤٣٨).
- عرفها (الراوي): بأنها: (حالة تحد تتطلب بحثاً ودراسة، وأنها صعوبة تحتاج إلى حل) (٤، ص٥).
- وعرفها (حلمي) بأنها: (شيء يشعر به الفرد ولكنه لا يحدد له حلاً مباشراً) (٣، ص١٥).

وتوظيفاً لمضامين التعريفات المذكورة فان التعريف المعتمد في هذا البحث للمشكلة هو: (كل ما يشعر به الطالب من صعوبة أو مضايقة أو معوق يواجهه اثناء تعلمه في الجامعة وكما تقسها الفقرات المستخدمة في هذا البحث).

ب. الإرشاد: (Counselig)

- عرفه كوتز (Kowites) بأنه (محاولة من قبل شخص لمساعدة شخص آخر لاعادة حل مشكلة معينة) (١٣، ص٣).
- عرف فاولر(Fowler) بأنه (علاقة طوعية مقبولة بين شخصين احدهما اصابة قلق من مشكلة أو مشاكل، والآخر شخص يفترض ان يقدم له المساعدة) (١١، ص٢) عرفه (زهران) بأنه (عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه وينمي امكاناته ويحل مشكلاته لتحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصية والتربوي والمهني) (٥، ص٢٥).

وتوظيفاً لمضامين التعريفات المذكورة فان التعريف المعتمد في البحث الحالي هو (عملية تربوية ونفسية تهدف المرشد من خلالها إلى مساعدة الطالب على حل مشكلاته لتحقيق تكليفه النفسي والاجتماعي).

ج. المرشد:

هو الاستاذ الجامعي المكلف رسمياً بمهنة ارشاد طلبة احدى الشعب الدراسية في القسم الذي يعمل فيه.

د. الكلية الأهلية:

تعريف الباحثين: وهي (مؤسسة تربوية ذات نفع عام، ولها شخصية معنوية واستقلال مالي واداري، ولها جميع الحقوق والامتيازات التي تنص عليها القوانين العراقية. مدة الدراسة فيها (٤) سنوات، وبعدها يمنح الطالب شهادة البكالوريوس في الاختصاصات الانسانية والعلمية والمهنية. تعمل على توفير مقاعد

دراسية في التعليم الجامعي لمن لم يستطع الالتحاق بالكليات الرسمية مقابل دفع أجور تحددها الكلية في ضوء التعليمات المركزية المعمول بها).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

سيتم عرض عدد من الدراسات السابقة حسب هدفها وتشمل دراسات تناولت مشكلات الطلبة ودراسات تناولت دور الإرشاد النفسي وفق تاريخ إجرائها وكالآتي:

دراسة الشماع عام ١٩٦٥م:

قامت الشماع بدراسة استهدفت التعرف على المشكلات التي يواجهها طلبة الجامعة، واستخدمت الدراسة استبياناً وزع على عينة تألف من (٢٢٦) طالب و(٢٧) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى إن من بين المشكلات التي يواجهها الطلبة العراقيون، عدم التمكن من اللغة الأجنبية، ومشكلات السكن والعلاقات بين الجنسين وإن إرتياح الطالب وإقباله على الدراسة يتوقف على طبيعة العلاقة بينه وبين الأساتذة(٩، ص٤٠).

٢- دراسة الزيادي عام ١٩٦٥م:

قام الزيادي بدراسة استهدفت التعرف على مشكلات الطلاب والطالبات الجامعيات في كلية الآداب بجامعة عين شمس، واستخدم استبياناً وزع على عينة تتألف من (١٠٠) طالب وطالبة من الصفوف الأولى في الكلية المذكورة وتوصلت الدراسة إلى أن من بين مشكلات الطلبة: طريقة الاستذكار وتنظيم الوقت وإن علاقة الطلبة بالاساتذة قائمة على الخوف أكثر من قيامها على الحب والاحترام (٦، ص١٥٠).

دراسة باقر عام ١٩٦٨م:

قام باقر بدراسة استهدفت التعرف على مشكلات الطلاب والطالبات في بعض كليات جامعة بغداد وعلاقتها ببعض سمات شخصياتهم، واستخدمت الدراسة استبياناً وزع على عينة تألفت من (٤٧٠) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن من بين مشكلات الطلبة الجامعين هي:

- قلة إهتمام الأساتذة بالطلبة.
- صعوبة بعض المواد الدراسية.
- الامتحانات الفجائية.
- قلة النشاط الاجتماعي.
- ضعف الطلبة باللغة الانكليزية.
- عدم وجود ارشاد.

(٢، ص١-٤٤)

دراسة ماكوات (Megowan) وآخرون عام ١٩٦٨م:

قام مأكوات وآخرون عام ١٩٦٨م بدراسة استهدفت التعرف على اثر الارشاد في التحصيل، وتكونت العينة من (١٨) طالب من ذوي التحصيل الواطئ مقسمين بواقع (٩) طلاب لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وقد تضمنت عمليات الارشاد مقابلاً لمدة (١٠) دقائق ولمرتين في الأسبوع طول السنة الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أي إن للإرشاد دور مؤثر في رفع مستوى تحصيل الطلبة (١٥، ص١٢ – ٢٠).

الفصل الثالث

منهجية البحث

تحقيقاً لاهداف هذا البحث فقد اتبعت الاجراءات الآتية:

١. اختيار عينة مناسبة من مجتمع البحث.

٢. بناء أداة تتصف بالصدق والثبات يمكن بواسطتها التعرف على مشكلات بعض الطلبة الجامعيين المنتسبين للكليات الأهلية.

٣. استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة.

أولاً: عينة البحث:

أ. العينة الاستطلاعية:

بعد تحديد الكليات الأهلية المشمولة بالبحث بالطريقة العشوائية وهي: (كلية المأمون الجامعة، وكلية التراث الجامعة، وكلية الرافدين الجامعة) قام الباحثان باختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بأسلوب الطبقة العشوائية، حيث اختار شعبة واحدة من كل مرحلة دراسية (الثانية والرابعة)، ثم اختياراً عشوائياً (١٠) طالب وطالبة من كل مرحلة، وبذلك بلغ عدد طلبة العينة الاستطلاعية (٦٠) طالباً وطالبة، وكما هو موضح في جدول (١).

جدول (١)

يوضح توزيع افراد العينة الاستطلاعية في الكليات الأهلية

ت	اسم الكلية	المرحلة الثانية	المرحلة الرابعة	المجموع
١	المأمون	١٠	١٠	٢٠
٢	التراث	١٠	١٠	٢٠
٣	الرافدين	١٠	١٠	٢٠
	المجموع	٣٠	٣٠	٦٠

ب – عينة البحث الرئيسة:

تم اختيار عينة البحث الرئيسة بالطريقة الطبقية العشوائية حيث اخذت جميع الكليات المشمولة بالبحث وعددها (٣) كليات وتم اختيار قسمين من كل كلية واختيرت شعبة واحدة من كل قسم ومن كل مرحلة (الثانية والرابعة)، واختار الباحثان بصورة عشوائية (٢٥) طالباً وطالبة من كل شعبة من تلك الشعب. وقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٤٠) طالباً وطالباً وبمعدل (٨٠) طالباً وطالبة من كل كلية جدول (٢). وقد استبعد الباحثان جميع الشعب التي إشتركت في عينة البحث الاستطلاعي عند تطبيق الاستبيان النهائي.

جدول(٢)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث الرئيسة في الكليات الأهلية

ت	اسم الكلية	المرحلة الثانية	المرحلة الرابعة	المجموع
١	المأمون	٤٠	٤٠	٨٠
٢	التراث	٤٠	٤٠	٨٠
٣	الرافدين	٤٠	٤٠	٨٠
المجموع		١٢٠	١٢٠	١٢٠

ثانياً: إدارة البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى التعرف على مشكلات طلبة الكليات الأهلية، لذا ارتآى الباحثان إن الاستبيان مغلق أعد في ضوء استبيان مفتوح ملحق (١)، وقد وزع على عينة البحث الاستطلاعي، وبعد تفريغ البيانات وصياغة الفقرات مستفيدين من الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال وصنفت فقرات الاستبيان بشكل النهائي الذي أصبح مؤلفاً من (٥٥) فقرة تمثل كل واحدة مشكلة من المشكلات التي يعانيها الطلبة ملحق (٢).

ولاستخراج صدق الاداة فقد استخدمت طريقة الصدق الظاهري وذلك بعرضة على لجنة من الخبراء والمحكمين. أما الثبات فقد تم إستخراجه بطريقة تحليل التباين باستخدام معادلة كودر ريجاردسوت (١، ص٢٧٠). وقد بلغ معامل ثبات الاستبيان (٨٦،٠)

ثالثاً: تطبيق الادارة:

تم تطريق ادارة البحث على العينة الرئيسة وقد تم تعريف الطالبة بهدف البحث وضرورة الاجابة على جميع فقرات الاستبيان وعدم كتابة الاسم.

رابعاً: الوسائل الإحصائية:

١. استخدام الباحثين الوسائل الاحصائية الآتية:

٢. معادلة كودر – ريجادسون (١، ص٢٧٠)

تطبيق معادلة الحدة:

استخدمت هذه المعادلة لقياس مستوى معاناة الطلبة في كل مشكلة لغرض التعرف على أهم المشكلات وترتيبها حسب درجة حدتها:

$$\text{حدة المشكلة} = \frac{ت_{١} \times ٣ + ت_{٢} \times ٢ + ت_{١} \times ١}{ت\ ك}$$

حيث:

ت١: عدد الذين أجابوا على البديل (أعاني كثيراً) أو (ساهم كثيراً).

ت٢: عدد الذين أجابوا على البديل (أعاني قليلاً) أو (ساهم قليلاً).

ت٣: عدد الذين أجابوا على البديل (لا أعاني) أو (لم يساهم بحلها).

(٧، ص٣٢٧)

٣. الوزن المئوي:

لوصف كل مشكلة وردت في استبيان ومعرفة درجتها وترتيبها بالنسبة للمشكلات الأخرى:

الوسط المرجح

الوزن المئوي = ـــ × ١٠٠

الدرجة القصوى

حيث الدرجة القصوى: تمثل أعلى درجة في المقياس الثلاثي البعد والذي يبدأ بثلاثة وينتهي بواحدة.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث في ضوء الأهداف التي حددت لها وكانت كالآتي:

أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول وهو:

(تعرف طبيعة المشكلات التي يعاني منها طلبة الكليات الأهلية).

لأجل الوصول إلى تحقيق هذا الهدف، فقد استخدم الوزن المئوي لمعرفة مدى انتشار المشكلات وأهميتها وهذا ما يوضحه جدول (٣) حيث يبين مؤشرات تفصيلية للنتائج ونستخلص منها ما يلي:

إن مجمل المشكلات التي يعاني الطلبة هي مشكلات (تعليمية، نفسية، اجتماعية، اقتصادية، صحية).

دول(٣)

يوضح المشكلات التي يعاني منها الطلبة تبعاً لتدرج قوة المشكلة موزعة حسب الوزن المئوي.

ت	المشكلات	الوزن المئوي%
١	أشعر بالقلق دائماً	٥٥,٧١
٢	لا استطيع التحكم في إنفعالاتي	٣٧,٦٦
٣	لا أفهم قدراتي على حقيقتها	٣٠,٢٨
٤	أعاني من تشتت أنتباهي	٣٨,١٩
٥	لا أستطيع تحمل المسؤولية	٢٤,٦٢
٦	لا أستطيع التعبير عن آرائي	٢٠,٦٦
٧	أعاني من ضعف ثقتي بنفسي	١٦,٦٦
٨	أعاني من سيطرة بعض العادات السيئة على سلوكي	٢٢,٢٢
٩	أعاني من تأنيب الضمير	٤٤,٣٦
١٠	أعاني من الأرق	٣٦,٧٠
١١	أشعر بالتعب دون سبب	٢٨,٩٨
١٢	أشعر باليأس غالباً	٣٦,٠٢
١٣	أشعر بالعزلة	٢٦,٨١
١٤	أعاني من الخجل	٣٩,٥٠
١٥	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين	٣٤,٥٥

ت	المشكلات	الوزن المئوي%
١٦	لا أشعر بتقدير الآخرين لي	١٠,٢٧
١٧	أعجز عن إقناع الآخرين	٢٦,٤٧
١٨	أعاني من منافسة الآخرين لي	٢٢,٩٧
١٩	أعاني من مظاهر التعليم المختلط	١٢,٢٤
٢٠	أعاني من مضايقة الجنس الآخر	٣٣,٨
٢١	أعاني من التفكير باقامة علاقة مع الجنس الآخر	٣١,٤٢
٢٢	أعاني من تزمت والداي في المعاملة مع الجنس الآخر	١٤,٠٨
٢٣	أعاني من تفريق والداي في المعاملة بيني وبين إخوتي	٩,٠٢
٢٤	أعاني من انتقادات والداي لبعض تصرفاتي	١٣,٣٨
٢٥	أعاني من تدخل والداي في معظم شؤوني الخاصة	١٣,٩٧
٢٦	لا تربطني علاقات وفاق مع أفراد أسرتي	٩,٠٢
٢٧	لا تربطني علاقات وفاق مع زملائي	١٧,٨٠
٢٨	لا تربطني علاقات وفاق مع استاذتي	٢٥
٢٩	أعاني من عدم توفر الاماكان الترويحية الملائمة	٥٤,٧٢
٣٠	أعاني من عدم قدرتي على استغلال وقتي	٥٤,٣٤
٣١	أعاني من افتراق والداي	٢٤,٦٢
٣٢	أعاني من عيشي بعيداً عن أسرتي	٤٢,١٠
٣٣	أعاني من قلة فرص الترويح عن النفس	٣٣,٨٤
٣٤	أعاني من صعوبة المواصلات	٦١,٢٦
٣٥	ليس لدي مصروف كافي	١٥,٩٤
٣٦	لا أمتلك ملابس كافية	٨,٦٩
٣٧	لا أستطيع شراء الكتب والمراجع الأساسية	١٣,٠٤
٣٨	أضطر للجمع بين الدراسة والعمل	١٠,٨٦
٣٩	لا يتفق التخصص الذي قبلت فيه مع ميولي	٣٧,٧٤
٤٠	عدم توفر بعض الكتب الدراسية المقررة	٣٨,٥٧
٤١	أجهل طريقة استخدام المكتبة	١٧,٦٠
٤٢	أعاني من تحيز بعض الأساتذة	٣٣,٠٨
٤٣	لا توجد تعليمات مكتوبة عن نظام الكليات والدراسة	٢٨,٩٨
٤٤	عدم صلاحية مبنى الكلية للدراسة	٥٤,٤١
٤٥	أعاني من توزيع جدول الدروس الأسبوعي	٤٢,١٤
٤٦	أعاني من صعوبة كتابة المحاضرات	٢٩,١٦
٤٧	غلاء أجور الدراسة	٤٤,٧٧

ت	المشكلات	الوزن المئوي%
٤٨	أعاني من نقص الرعاية الصحية في الكلية	٣٨,٧٣
٤٩	أعاني من التدخين	١٢,٦٧
٥٠	أعاني من العقاقير الطبية	٥,٥٥
٥١	ليست لدي شهية للأكل	١٥,٠٦
٥٢	أعاني من السمنة	١١,٨٠
٥٣	أعاني من النحافة الزائدة	٨,٣٣
٥٤	أشكو من أحد الأمراض الجسمية	٨,٦٩
٥٥	أعاني من الوساوس القهرية	٣١,٤٢

أوعند ملاحظة جدول (٤) نلاحظ إن المشكلات الأكاديمية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة لطلبة الكليات الأهلية ومن ثم المشكلات الاقتصادية والنفسية والاجتماعية والصحية.

جدول(٤)

يوضح ترتيب مجالات المشكلات التي يعاني منها الطلبة مرتبة تنازلياً وموزعة حسب الوزن المئوي

ت	المشكلات	الوزن المئوي%
١	أكاديمية	٣٦,٤٤
٢	اقتصادية	٣٣,٢٣
٣	نفسية	٣٢,٧٣
٤	اجتماعية	٢٦,٢٥
٥	صحية	١٤,٤٠

وكانت من أبرز المشكلات الأكاديمية التي كان يعاني منها طلبة الكليات الأهلية هي:

١. عدم صلاحية مبنى الكلية للدراسة.
٢. أعاني من توزيع جدول الدروس الأسبوعي.
٣. عدم توفر بعض الكتب الدراسية المقررة.
٤. لا توجد تعليمات مكتوبة عن نظام الكلية والدراسة.
٥. أعاني من صعوبة كتابة المحاضرات.
٦. أجهل طريقة استخدام المكتبة.

أما بالنسبة للمشكلات الاقتصادية فكان من أبرزها:

١. غلاء اجور الدراسة.
٢. ليس لدي مصروف كافي.
٣. لا أستطيع شراء الكتب والمراجع الأساسية.
٤. اضطر للجمع بين الدراسة والعمل.

أما بالنسبة للمشكلات النفسية التي يعاني منها طلبة الكليات الأهلية من أبرزها هي:

١. أشعر بالقلق دائماً.
٢. أعاني من تأنيب الضمير.
٣. أعاني من الخجل.
٤. أعاني من تشتت انتباهي.
٥. لا أستطيع التحكم في إنفعالاتي.
٦. أعاني من الارق.
٧. أشعر باليأس غالباً.
٨. لا أفهم قدراتي على حقيقتها.
٩. أشعر بالتعب دون سبب.
١٠. لا أشعر بتقدير الآخرين لي.
١١. أعاني من تفريق والداي في المعاملة بيني وبين أخواني.
١٢. لا تربطني علاقات وفاق مع أفراد أسرتي.

أما بالنسبة للمشكلات الصحية التي كان يعاني منها طلبة الكليات الأهلية فكان من أبرزها:

١. أعاني من نقص الرعاية الصحية في الكلية.
٢. أعاني من الوساوس القهرية.
٣. ليست لدي شهية للأكل.
٤. أعاني من التدخين.

ثانياً: فيما يتعلق بالهدف الثاني من أهداف البحث وهو:

(تعريف دور الارشاد في معالجة المشكلات التي يعاني منها طلبة الكليات الأهلية).

عند ملاحظة جدول (٥) يتبين دور الارشاد في معالجة المشكلات التعليمية التي يعاني منها طلبة الكليات الأهلية.

جدول(٥)

يوضح نسبة الوزن المئوي للطلبة الذين عرضوا مشكلاتهم التعليمية على المرشد ونسبة مساهمة الارشاد في حل هذه المشكلات

ت	المشكلات	الوزن المئوي(%) نسبة الطلبة الذين عرضوا مشكلاتهم على المرشد	الوزن المئوي(%) نسبة مساهمة المشرد في حل هذه المشكلات
١	لا يتفق التخصص الذ قبلت فيه مع ميولي.	٤٧,٣	صفر
٢	عدم توفر بعض الكتب الدراسية المقررة	٩٨	٩٥
٣	أجهل طريقة استخدام المكتبة	٧٤	٢٣
٤	أعاني من تحيز بعض الأساتذة	صفر	صفر
٥	لا توجد تعليمات مكتوبة عن نظام الكلية والدراسة فيها.	٧٦,٦	صفر
٦	عدم صلاحية مبنى الكلية للدراسة	٩٨	صفر
٧	اعاني من توزيع جدول الدروس الاسبوعي	٩٩	٢٣
٨	اعاني من صعوبة كتابة المحاضرات	٤٦	٢٣

أما بالنسبة للمشكلات الاقتصادية فالجدول (٦) يوضح دور الارشاد في معالجة مشكلاتهم الاقتصادية ومدى مساهمة المرشد في معالجتها.

جدول(٦)

يوضح نسبة الوزن المئوي للطلبة الكليات الأهلية الذين عرضوا مشكلاتهم الاقتصادية ونسبة مساهمة الارشاد في حلها

ت	المشكلات	الوزن المئوي(%) نسبة الطلبة الذين عرضوا مشكلاتهم على المرشد	الوزن المئوي(%) نسبة مساهمة المشرد في حل هذه المشكلات
١	ليس لدي مصروف كافي	صفر	صفر
٢	غلاء أجور الدراسة	٨٦	٢٠
٣	لا أمتلك ملابس كافية	صفر	صفر
٤	لا أستطيع شراء الكتب والمراجع الأساسية	٤٨,٣	صفر
٥	أضطر للجمع بين الدراسة والعمل	٤٨,٣	صفر

أما بالنسبة للمشكلات النفسية فالجدول (٧) يوضح دور الارشاد في حل تلك المشكلات.

جدول(٧)

يوضح نسبة الوزن المئوي للطلبة الذين عرضوا مشكلاتهم النفسية على المرشد والوزن المئوي لنسبة مساهمة المرشد في حل تلك المشكلات.

ت	المشكلات	الوزن المئوي(%) نسبة الطلبة الذين عرضوا مشكلاتهم على المرشد	الوزن المئوي(%) نسبة مساهمة المشرد في حل هذه المشكلات
١	اشعر بالقلق دائماً	٤٩	–
٢	أعاني من تأنيب الضمير	٤٧,٤٣	٢٣
٣	أعاني من الخجل	٩٨	٤٧,٣
٤	أعاني من تشتت انتباهي	٤٦,٣	٤٧,٣
٥	لا استطيع التحكم في انفعالاتي	٤٧,٣	٤٧,٣
٦	أعاني من الارق	صفر	صفر
٧	اشعر باليأس غالباً	٩٥,٣	٢٠
٨	لا أفهم قدراتي على حقيقتها	٩٧	٩٣
٩	أشعر بالتعب دون سبب	صفر	صفر
١٠	اشعر بالعزلة	٩٩	٢٠
١١	لا استطيع تحمل المسؤولية	٧٦,٦	٤٧,٣
١٢	اعاني من سيطرة بعض العادات السيئة على سلوكي	٤٧,٣	٤٧,٣
١٣	لا استطيع التعبير عن آرائي	٢٦	٤٧,٣
١٤	أعاني من ضعف ثقتي بنفسي	صفر	صفر

جدول(٨)

يوضح نسبة الوزن المئوي للطلبة الذين عرضوا مشكلاتهم الاجتماعية على المرشد والوزن المئوي لنسبة مساهمة المرشد في حل تلك المشكلة.

ت	المشكلات	الوزن المئوي(%) نسبة الطلبة الذين عرضوا مشكلاتهم على المرشد	الوزن المئوي(%) نسبة مساهمة المشرد في حل هذه المشكلات
١	أجد صعوبة بالتعامل مع الآخرين	٤٧,٣	٤٧,٣
٢	لا أشعر بتقدير الآخرين لي	٤٧,٤٣	صفر
٣	العجز عن اقناع الآخرين	صفر	صفر
٤	أعاني من منافسة الآخرين لي	٤٧,٣	٤٧,٣
٥	أعاني من مظاهر التعليم المختلط	٤٧,٣	٢٣
٦	أعاني من مضايقة الجنس الآخر	٤٨	٢٣
٧	أعاني من عدم اقامة علاقة مع الجنس الآخر	٤٨	٢٣
٨	اعاني من تزمت والدي في المعاملة مع الجنس الآخر	صفر	صفر
٩	أعاني من تفريق والدي في المعاملة بيني وبين اخواتي	صفر	صفر
١٠	اعاني من انتقادات والدي لبعض تصرفاتي	٤٧	٤٧,٣
١١	لا تربطني علاقات وفاق مع افراد اسرتي	صفر	صفر
١٢	لا تربطني علاقات وفاق مع زملائي	صفر	صفر
١٣	لا تربطني علاقات وفاق مع اساتذتي	صفر	صفر
١٤	اعاني من عدم قدرتي على استغلا	٩٨	٤٧,٣
١٥	اعاني من افتراق والداي..	صفر	صفر
١٦	اعاني من عيشي بعيداً عن اسرتي	٤٤	٣٣
١٧	اعاني من قلة فرص الترويح عن النفس	٤٩	صفر
١٨	اعاني من صعوبة المواصلات	٤٧	صفر

أما بالنسبة للمشكلات الصحية التي كان يعاني منها طلبة الكليات الأهلية فجميعها لم تعرض على المرشد، ولم يكن للارشاد أي دور بمعالجتها وكانت المشكلات هي:

١. أعاني من نقص الرعاية الصحية.
٢. أعاني من التدخين.
٣. أعاني من العقاقير الطبية.

٤. ليست لدي شهية للأكل.
٥. أعاني من السمنة.
٦. أعاني من النحافة الزائدة.
٧. أشكو من أحد الأمراض الجسمية.
٨. أعاني من الوساوس القهرية.

الاستنتاج:

مما تقدم نستنتج المؤشرات الآتية:

١. تشير النتائج فيما يتعلق بمدى مساهمة المرشدين في حل المشكلات التي عرضت عليهم إلى ضآلة النسب والتي تنعكس بدورها على انعدام أو ضالة دور المرشدين في عملية الارشاد وقد يعود السبب إلى أن العديد من مشكلات الطلبة الذين يعانون منها لا يعرضونها على مرشديهم مما يعد بالنتيجة دور المرشد في احتمال المساعدة على حلها، أو حلها فعلاً.

أو قد يرجع إلى تقدير الطلبة أنفسهم بقدم جدوى عرض مشكلاتهم علىالمرشدين لضعف قدرة بعض المرشدين نسبياً، أو عجزهم عن حلها. وفي مثل هذه الحالة تقل مسؤولية المرشدين نسبياً بسبب عدم عرض هذه المشكلات عليهم. والتي ربما يسهمون في حلها في حالة عرضها وطلب مساعدتهم بشأنها كما إن ضعف حجم مساهمة المرشدين في حل المشكلات المعروضة لديهم قد يرجع إلى طبيعة المشكلة ذاتها من حيث صعوبتها أو تعقدها، أو ضعف أو انعدام قدرة المرشد على حلها، أو ربما يرجع إلى قلة خبرته في حل بعضها.

ونستنتج في جميع الأحوال إن هناك جملة أسباب تكمن وراء قصور دور المرشد في حل مشكلات الطلبة. مما يقتضي بالضرورة إجراء المزيد من الدراسات وبخاصة التركيز على معرفة الأسباب التي تؤدي إلى عزوف الطلبة عن عرض مشكلاتهم على مرشديهم من ناحية وتحديد المعوقات التي تحول دون قيام المرشد بدوره الارشادي المطلوب من ناحية أخرى.

التوصيات:

أوصى الباحثان في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية مايلي:

١. توسيع أبنية الكليات بما فيها المكتبات، النوادي، قاعات الدراسية،...الخ.

٢. تشجيع الطلبة على طلب مساعدة المرشدين، وزيادة وعيهم بجدوى توجيه المرشدين وقدرتهم على حل مشكلاتهم وارشادهم على حلها.

٣. حصر مهمة الارشاد بذوي الخبرة العملية الارشادية من التدريسين لأن متطلبات العملية الارشادية قد لا تتطابق بطبيعتها مع متطلبات العملية التدريسية، حيث إن لكل واحدة من هاتين العمليتين خصائص واستعدادات وقدرات شخصية وفنية مشتركة من بعض النواحي ومتمايزة في نواحي أخرى.

٤. اشتراك التدريسيين الذين تنقصهم الخبرة والتدريب في الارشاد في دورات تدريبية خاصة لتنمية قابلياتهم في هذا الجانب بما يمكنكم على قيامهم بالمهمة الموكلة إليهم بصورتها المتواخاة تربوياً ونفسياً واجتماعياً.

٥. أن لا يقتصر الأستاذ في محاضراته على طريقة الالقاء فقط بل عليه إتباع طرق أخرى يكون فيها الطالب محور عملية التعلم، وان يفسح المجال للطالب لمناقشة وإبداء الرأي.

٦. أن تقوم العلاقة بين الأساتذة والطلبة على أساس الود والاحترام والتفاهم، وأن يكون الأستاذ مرشداً وموجهاً لهم، وأن يقدر الظروف الخاصة بهم، وما يلاقونه من صعوبات.
٧. توفير الكتب والمصادر الدراسية في الوقت المناسب، وقبل بدء العام الدراسي.
٨. تنظيم سفرات للطلبة يتعرفون من خلالها على بعض معالم العراق وحضارته.
٩. إقامة حفلات ترفيهية في المناسبات الرسمية يشارك فيها جميع الطلبة.

المقترحات:

من أجل الاستفادة من نتائج ومعطيات البحث الحالي يقترح الباحثان عدداً من البحوث والدراسات مستوحاة من هذه الدراسة ومكملة لها وكما يأتي:

١. دراسة مقارنة بين مشكلات طلبة الكليات الرسمية ومشكلات طلبة الكليات الأهلية.
٢. إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على أسباب عزوف الطلبة عن عرض مشكلاتهم على المرشدين المكلفين بذلك.
٣. إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها المرشدون والتي تحول دون قيامهم بتحقيق المهمة المكلفين بها، ومساعدة وتوجيه للطلبة.

المصادر (Refrences):

١. أحمد، محمد عبد السلام: القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، د. ت.
٢. باقر، صباح (١٩٦٨): مشكلات الطلاب والطالبات في كليات جامعة بغداد وعلاقتها ببعض سمات شخصياتهم (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣. حلمي، منير احمد (١٩٦٥): مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية، القاهرة دار النهضة المصرية.
٤. الوادي، مسارع (١٩٩٦): مشكلة الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين، بغداد، مطبعة العاني.
٥. زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٨): الارشاد والتوجيه، القاهرة.
٦. الزيادي، محمود (١٩٦٥): مشكلات الطلاب والطالبات في مرحلة التعليم الجامعي، في قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، اعداد لويس كامل ملكية، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.
٧. سليمان، عبد الله محمود (١٩٨٦): الارشاد النفسي تطوره، مفهومه وتميزه، الكويت، جامعة الكويت.
٨. الشماع، نعيمة (١٩٦٦): المشكلات التي يواجهها الطلبة العراقيون في الخارج طبيعتها وعلاجها، رسالة دكتوراه في مجلة الاقلام العدد (١)، بغداد
٩. العبيدي، محمد جاسم (١٩٨٥): الارشاد والتوجيه التربوية أهمية ومقترحات لتطويره، بغداد، (تقرير مطبوع بالرونيو).
١٠. المعروف، صبحي عبد اللطيف (١٩٨٥): أهمية البرامج الارشادية في إرشاد تلاميذ المدارس الابتدائية وطلبة المدارس الثانوية بغداد (تقرير رونيو مطبوع).
10. Dewey, D, (1933) " How to think" K Boston, D.C Health.
11. Fisher, Eugene. G (1955): "National surver of the beginning teachet" , in 12. Yauch, Wilbur A., The beginning teacher new york, hotl.

13. Good, Carter v, (1973): Dictionary of Education 3rd ed. New york, megraw – hill.
14. Megowan, E.& Dthers (1970): Ambiguities in a secondary school mental heath prokuct in (1970): American journal of psyehiatry.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية
/كلية التربية/
قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق (١)
استبيان استطلاعي

عزيزي الطالبة... عزيزتي الطالب

من أجل التعرف على مشكلات طلبة الكليات الأهلية ودور الإرشاد في حلها... يرجى تفضلكم بالإجابة على السؤال الآتي، ولا حاجة لذكر الإسم مع التقدير.

السؤال:

ما هي المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية، أو أية مشكلات أخرى تعاني منها؟

أذكرها تباعاً مع التقدير

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية
/كلية التربية/
قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق (١)
استبيان استطلاعي

أعزائنا الطلبة:

يهدف هذا البحث التعرف على مشكلات طلبة الكليات الأهلية ودور الإرشاد في معالجتها، ومن أجل التعريف على ذلك ثم إعداد استبيان خاص بالمشكلات التي يعاني منها الطلبة وقد وضع أمام كل مشكلة مدرج أول يتكون من ثلاث بدائل للإجابة هي:

ساهم المرشد كثيراً بحلها،
ساهم المرشد قليلاً بحلها،
لم يساهم المرشد في حلها

لذا يرجى وضع اشارة ☑ أمام الحقول المناسبة إزاء كل مشكلة قدر إنطباق ذلك على حالتك، وإما كانت نتائج البحث سوف لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لذا لاحادة لذكر إسمك.

مع الشكر والتقدير

الباحثان

معلومات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الكلية:

القسم:

المرحلة:

ت	المشكلات	المدرج الأول			المدرج الثاني		المدرج الثالث		
		أعاني كثيرا	أعاني قليلاً	لا أعاني	هل عرضت المشكلة على المرشد في كليتك؟		هل ساهم المرشد بحل مشكلتك؟		
١	أشعر بالقلق دائماً								
٢	لا استطيع التحكم في إنفعالاتي								
٣	لا أفهم قدراتي على حقيقتها								
٤	أعاني من تشتت أنتباهي								
٥	لا أستطيع تحمل المسؤولية								
٦	لا أستطيع التعبير عن آرائي								
٧	أعاني من ضعف ثقتي بنفسي								
٨	أعاني من سيطرة بعض العادات السيئة على سلوكي								
٩	أعاني من تأنيب الضمير								
١٠	أعاني من الأرق								
١١	أشعر بالتعب دون سبب								
١٢	أشعر باليأس غالباً								
١٣	أشعر بالعزلة								
١٤	أعاني من الخجل								
١٥	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين								
١٦	لا أشعر بتقدير الآخرين لي								
١٧	أعجز عن إقناع الآخرين								
١٨	أعاني من منافسة الآخرين لي								
١٩	أعاني من مظاهر التعليم المختلط								
٢٠	أعاني من مضايقة الجنس الآخر								
٢١	أعاني من التفكير باقامة علاقة مع الجنس الآخر								
٢٢	أعاني من تزمت والداي في								

ت	المشكلات	المدرج الأول			المدرج الثاني		المدرج الثالث		
		أعاني كثيرا	أعاني قليلاً	لا أعاني	هل عرضت المشكلة على المرشد في كليتك؟		هل ساهم المرشد بحل مشكلتك؟		
	المعاملة مع الجنس الآخر								
٢٣	أعاني من تفريق والداي في المعاملة بيني وبين إخوتي								
٢٤	أعاني من انتقادات والداي لبعض تصرفاتي								
٢٥	أعاني من تدخل والداي في معظم شؤوني الخاصة								
٢٦	لا تربطني علاقات وفاق مع أفراد أسرتي								
٢٧	لا تربطني علاقات وفاق مع زملائي								
٢٨	لا تربطني علاقات وفاق مع استاذتي								
٢٩	أعاني من عدم توفر الاماكان الترويحية الملائمة								
٣٠	أعاني من عدم قدرتي على استغلال وقتي								
٣١	أعاني من افتراق والداي								
٣٢	أعاني من عيشي بعيداً عن أسرتي								
٣٣	أعاني من قلة فرص الترويح عن النفس								
٣٤	أعاني من صعوبة المواصلات								
٣٥	ليس لدي مصروف كافي								
٣٦	لا أمتلك ملابس كافية								
٣٧	لا أستطيع شراء الكتب والمراجع الأساسية								
٣٨	أضطر للجمع بين الدراسة والعمل								

ت	المشكلات	المدرج الأول			المدرج الثاني		المدرج الثالث		
		أعاني كثيرا	أعاني قليلاً	لا أعاني	هل عرضت المشكلة على المرشد في كليتك؟		هل ساهم المرشد بحل مشكلتك؟		
٣٩	لا يتفق التخصص الذي قبلت فيه مع ميولي								
٤٠	عدم توفر بعض الكتب الدراسية المقررة								
٤١	أجهل طريقة استخدام المكتبة								
٤٢	أعاني من تحيز بعض الأساتذة								
٤٣	لا توجد تعليمات مكتوبة عن نظام الكليات والدراسة								
٤٤	عدم صلاحية مبنى الكلية للدراسة								
٤٥	أعاني من توزيع جدول الدروس الأسبوعي								
٤٦	أعاني من صعوبة كتابة المحاضرات								
٤٧	غلاء أجور الدراسة								
٤٨	أعاني من نقص الرعاية الصحية في الكلية								
٤٩	أعاني من التدخين								
٥٠	أعاني من العقاقير الطبية								
٥١	ليست لدي شهية للأكل								
٥٢	أعاني من السمنة								
٥٣	أعاني من النحافة الزائدة								
٥٤	أشكو من أحد الأمراض الجسمية								
٥٥	أعاني من الوساوس القهرية								

الجوانب القانونية والادارية

للتعليم الجامعي الأهلي في العراق

الدكتور مازن ليلو راضي
م.م علي نجيب حمزة الحسيني

الجوانب القانونية والادارية للتعليم الجامعي الأهلي في العراق

الدكتور مازن ليلو راضي
م.م علي نجيب حمزة الحسيني

المقدمة

يعتبر التعليم الجامعي الواجهة الحضارية والحيوية لكل أمة من الأمم بل يقاس عليه تقدمها ورفعتها واحترامها لحقوق الإنسان، هذا الإنسان الذي يعتبر وسيلة التعليم وغايته الأساسية، لهذا دأبت الدول ومنها المتقدمة على وجه الخصوص الاهتمام بالتعليم اهتماماً كبيراً وتوفير مستلزمات النجاح له ليساهم ضمن خطة الدول في اعداد جيل متعلم قادر على أداء واجباته في مختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية والتكنولوجية والمحاسبية وغيرها من فروع العلم الأخرى لاسيما ما تحتاجه البلاد في مرحلة النهوض والتغيير نحو الأحسن، لهذا جاءت الشرائع السماوية تحث على طلب العلم ايماناً منها بأهمية ذلك في بناء شخصية الإنسان والأمة وتهيئة الوسائل والأساليب اللازمة للسعادة في الحياة الدنيا والآخرة، ثم جاءت القوانين الوضعية والمواثيق الأولية وإعلانات حقوق الإنسان وما دعت إليه المؤتمرات الدولية من ضرورة حق طلب العلم، وقد أكدت على التعليم الجامعي الذي يشكل انطلاقه نوعية وسريعة لرفعة الأمة، ولم يكن هناك تمييز بين تعليم جامعي رسمي وتعليم جامعي أهلي، فالأصل خاصة في الدول الإسلامية أن التعليم يدار من قبل الأشخاص والهيئات المحلية والدينية المتمثلة بالأوقاف والتبرعات الخيرية ومدارس العلماء التي تمول من الحقوق الشرعية، وعندما ازداد تدخل الدولة في شؤون الحياة ولم يعد واجبها مقتصراً على الدفاع والأمن والقضاء إذا كانت تسمى الدولة الحارسة، ظهر هذا التدخل في عدة مجالات ومنها إدارة مرفق التعليم مباشرة وهيأت لهذا الغرض البنايات والمكتبات والمستلزمات الفردية فاحتكرت السيطرة على التعليم الجامعي وكذلك سيطرت على بعض المرافق الأخرى المهمة كمرفق الصحة العامة، حيث أن الدولة تبنت بناء مثل هذه المرافق العامة المهمة وإعدادها والصرف عليها، ولم تسمح للنشاط الخاص ان ينافسها في مباشرة وادارة مثل هذه المرافق، وما يخص التعليم الجامعي أدى هذا الوضع الذي سارت عليه بعض الدول إلى حرمان عدد كبير من الناس فرصة التعليم الجامعي كون الجامعات غالباً ما تكون في عواصم الدول أو المدن الرئيسية فيها مما يتطلب مصاريف عالية للدراسة فيها لا تتحمله الظروف

الاقتصادية والاجتماعية، اضافة إلى ان المعدلات التي يتطلبها الدخول للجامعات الرسمية عالية قد لاتؤهل البعض للدراسة في الجامعات الرسمية، فضاعت الفرصة على كثير من الناس مضافاً إليها الأسباب والدوافع السياسية وخطة الدول الرسمية في القبول الذي يتأثر طبيعياً بالوضع السائد في البلاد، فظهر التعليم الجامعي الأهلي لمعالجة مشكلة ذات أسباب متنوعة، اقتصادية واجتماعية وسياسية، ولهذا السبب بادرت بعض المؤسسات الخاصة أو النقابات أو المنظمات المهنية في بناء التعليم الجامعي الأهلي، ففي العراق صدر القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ كبداية لنشأة هذا التعليم الا إنه لم يستطيع معالجة كل المشاكل السابقة، لأن الكليات الأهلية التي أنشئت بموجبه تركزت في العاصمة بغداد، ثم صدر القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ ليعالج النقص التشريعي في القرار السابق، لكن المشكلة ظلت قائمة باعتبار أن التعليم الجامعي كان يعاني من تداعيات الوضع السائد آنذاك، مما أدى إلى مغادرة الكثير من الكفاءات العلمية والإدارية إلى خارج البلاد وما سبب ذلك من انعكاسات سلبية على واقع التعليم الجامعي عموماً والأهلي خصوصاً وبعد التغيير السياسي الذي حصل في العراق تفجرت الطاقات الكامنة والتي كانت مقيدة بالعوائق السياسية والقانونية السابقة، ودعت أطراف خيرة في وزارة التعليم العالي لحل معوقات التعليم الجامعي السابقة وخلق تعليم جامعي أهلي يقف جنباً إلى جنب مع التعليم الرسمي ويؤدي ذات الرسالة وفعلاً اسست كليات وجامعات أهلية في المحافظات لتستوعب عدداً كبيراً من الطلاب ممن حرموا من الدراسة الجامعية سابقاً لأسباب مختلفة، وبعد التغيير كان هاجس القائمين على التعليم العالي في الوزارة هو تصحيح مسيرة التعليم عموماً ورفد التعليم الجامعي الأهلي باساتذة من حملة الشهادات العليا والألقاب العلمية ليساهموا في بناء صرح علمي جديد خاصة أنهم تحملوا مسؤولية ادارة الجامعات الأهلية أو الكليات الأهلية واصبحوا في قمة الهرم للتعليم الجامعي الأهلي وهم من ذوي الخبرة العلمية والامكانية الادارية وممن كانوا في الماضي مبعدين عن المناصب الادارية والعلمية في الجامعات الرسمية قبل التغيير ففتحت بهم وبمساندة آخرين أفاق جديدة للتعليم الجامعي الأهلي في العراق القادر على رسم صورة مشرقة حديثة عن التعليم مؤمناً بالله وبالوطن مستعد لتحمل المسؤولية مستفيداً من الطاقات من داخل الوطن والتي كانت خارجة والتي ستساهم خططهم واقتراحاتهم في اصدار تشريعات خاصة بالتعليم الأهلي، وعلى هذا الأساس قسمنا البحث إلى ثلاثة مطالب الأول أفردناه عن ولادة التعليم الجامعي الأهلي في العراق ونموه والثاني خصصناه للنظام القانوني والاداري للجامعات والكليات الأهلية بعد صدور القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ أما الثالث فكان عن طبيعة الجامعات والكليات الأهلية القانونية والقرارات الصادرة عنها.

المطلب الأول

ولادة التعليم الجامعي الأهلي في العراق ونموه

بالرجوع إلى تاريخ التعليم الجامعي الأهلي في العراق يبدو أن عام ١٩٦٣ يعتبر بداية لتأسيسه، حيث اسست الجامعة المستنصرية التي التحق بها عدد من الطلاب الذين لم تسعفهم الظروف لاكمال دراستهم في الجامعات الرسمية داخل العراق أو رغبة منهم في مواصلة دراسة أعلى حيث تم تأسيس جامعة الشعب عام ١٩٦٤ التي اتحدت مع الجامعة المستنصرية لتكون هناك جامعة واحدة هي الجامعة المستنصرية الأهلية التي خرّجت عدد من المدرسين والمعلمين الجامعيين ورفدت دوائر الدولة بالموظفين بمختلف الاختصاصات

التي ساهمت في عملية بناء العراق ومؤسسات العراق الا ان الجامعة المستنصرية تم تحويلها إلى جامعة رسمية عام ١٩٧٤[١].

وخلال الفترة منذ العام ١٩٧٤ وحتى العام ١٩٨٧ لم نلحظ وجود كليات أهلية أو جامعات أهلية بالرغم من عدة محاولات قامت بها بعض النقابات والمنظمات المهنية لفتح كليات أهلية مثل اتحاد الحقوقيين العراقيين ونقابة المعلمين ونقابة الصيادلة الا أن تلك المحاولات لم يكتب لها النجاح لاسباب ادارية وربما سياسية إلى أن صدر القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ والذي سمح بموجبه بتأسيس كليات أهلية في العراق بمختلف الفروع الإنسانية والعلمية إذا توفرت الشروط المطلوبة للتأسيس، وفعلاً تم تأسيس ثلاث كليات أهلية استناداً إلى هذا القرار وهي كلية التراث وكلية المنصور وكلية الرافدين وكانت هذه الكليات تتضمن مجموعة اقسام حيث اسست هذه الكليات عام ١٩٨٨ ثم أسست كلية المأمون الجامعة عام ١٩٩٤[٢].

وعند ملاحظة القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ نجد أنه سمح بتأسيس كليات أهلية في بغداد أو المحافظات وفق خطة التعليم الجامعي في العراق حيث استوجب القرار أن تكون الجهة المؤسسة من المؤسسات الخاصة أو النقابات المهنية دون السماح للأفراد بهذا الحق، وقد منحت الكليات الأهلية الشخصية المعنوية شرط أن يقدم طلب التأسيس إلى وزير التعليم العالي والبحث العلمي متضمناً أهداف الكلية والاختصاصات التي تدرسها ومواردها وهيئاتها العلمية والادارية والمناهج الدراسية وعدد التدريسيين واعداد الطلبة، على أن ينظر الوزير في الطلب خلال ثلاثة أشهر وفي حالة الرفض يجوز الاعتراض لدى مجلس الوزراء ويكون قراره نهائياً، كما نص القرار على مساندة الدولة مادياً ومعنوياً للجامعات والكليات الأهلية، وتطلب القرار أيضاً ضرورة عرض محاضر اجتماعات مجلس الكليات الأهلية ونشاطها العلمي والاداري والمالي على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي واخضع القرار رقم ٤١٨ لسنة ١٩٨٧ حسابات الكلية الأهلية للتدقيق المالي في ديوان الرقابة المالية التابع إلى ديوان الرئاسة الملغي حالياً.

وقد صدرت تعليمات رقم (١) لسنة ١٩٨٨ استناداً إلى المادة ٣٧ من قانون زارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم ٥٥ لسنة ١٩٨٣ تضمنت شروط جديدة وضوابط لانشاء الكليات والجامعات الأهلية وهيئاتها التدريسية وتمويلها المالي وهيكلها الاداري.

أن القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ مليء بالنواقص ولا يلبي حاجات التعليم الجامعي الأهلي الذي يجب أن يضاهي أو يوازي التعليم الجامعي الرسمي، فقد لاحظنا عدم السماح للأفراد بتأسيس الجامعات والكليات الأهلية وبذلك أبعد عدد من الأساتذة الكفوئين والأكاديميين المتقاعدين من هذه الفرصة خاصة ان قسماً منهم معروفون بامكاناتهم العلمية العالية وقدرتهم الادارية وخبرتهم الواسعة بينما سمح لافراد بعيدين عن التعليم الجامعي الأهلي بعد أن دخلوا كمؤسسين في اطار النقابات والمنظمات المهنية

١ــ قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم ١٢٣ بتاريخ ١٩٧٥/٩/١.
٢ــ غسان زكي كاظم، التنظيم القانوني للتعليم الجامعي الأهلي في العراق، رسالة ماجستير، جامعة بابل، ٢٠٠١، ص١٠

حيث دخلوا في الهيئات العليا للكليات الأهلية وساعدهم في ذلك رؤوس الأموال التي يمتلكها بعضهم[٣] وما يخص اشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فلم يحدد القرار المذكور أعلاه.

آلية وطريقة هذا الاشراف وتم الاكتفاء بارسال محاضر جلسات الكليات إلى الوزارة دون اشتراط الموافقة أو المصادقة لنفاذ الموضوعات التي تم مناقشتها في المحاضر إذا اخذنا بنظر الاعتبار ان معظم أعضاء مجلس الأمناء وهو الهيئة العليا المشرفة على ادارة الكلية الأهلية هم اشخاص تنقصهم الخبرة الادارية والعلمية، كما لم يحدد القرار حقوق التدريسيين والموظفين من ناحية الراتب والمستحق وطريقة احتساب الخدمة والراتب التقاعدي وبسبب ظهور تلك النواقص الكثيرة صدرت التعليمات رقم (٢) لسنة ١٩٨٩[٤] حيث عالجت بعض الأمور ومنها أن يكون عدد مجلس الأمناء بين سبعة إلى أحد عشر عضواً وأن يكون أغلبيتهم من حملة شهادة الدكتوراه ولهم خدمة جامعية لا تقل عن عشرة سنوات، والباقين يشترط أن يحملون درجة البكالوريوس على الأقل واشترطت هذه التعليمات في رئيس الجامعة أو عميد الكلية أن يكون من حملة الدكتوراه ومن الملاك الدائم كما تحدثت التعليمات عن كيفية اختيار رئيس الجامعة ونائبيه وتطلب أن يكون الاختيار بالاقتراع السري، ونصت التعليمات أيضاً على ضرورة تطبيق أحكام قانون وزارة التعليم العالي رقم ٤٠ لسنة ١٩٨٨ في أي حالة لم ترد في القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ أو تطبيق القوانين ذات الصلة بالتعليم الجامعي؛ ومن كل ما تقدم يظهر لنا بوضوح أن القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ والخاص بالتعليم الجامعي الأهلي والتعليمات الصادرة بهذا الخصوص والصادرة بعده لم تحقق الطموحات المشروعة للتعليم الجامعي الأهلي بسبب وجود عناصر غير أكاديمية ولا تحمل شهادات عليا في قمة السلم الاداري لهذه الكليات، كذلك التأثيرات السياسية السائدة آنذاك وعدم ضمان حقوق التدريسيين والموظفين بالاضافة إلى ضعف اشراف وزارة التعليم العالي وعدم وضع ضوابط للقبول كل هذه العوامل أثرت علىواقع التعليم الجامعي الأهلي في تلك الفترة بحيث جعلته لم يتمكن من أداء رسالته كما يجب وخلق نظرة خاطئة لدى الناس هو أن التعليم الجامعي الأهلي لا يماثل التعليم الرسمي ولا يرقى إليه.

المطلب الثاني

النظام القانوني والاداري للتعليم الجامعي الأهلي بعد صدور القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦

قسمنا هذا المطلب إلى فرعين الأول نفرده للنظام القانوني للتعليم الجامعي الأهلي في العراق بعد صدور القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ والثاني نخصصه للنظام الاداري لهذا التعليم الجامعي الأهلي بعد صدور القرار المذكور.

٣ــ يعتبر مجلس الأمناء الرئيسي الفعلي القائم على ادارة الكليات الأهلية وفق القرار ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ نظراً لما يتمتع به من صلاحيات كبيرة.

٤ــ تلاحظ التعليم رقم (١) لسنة ١٩٨٨ والتعليم رقم (٢) لسنة ١٩٨٩ ويلاحظ الفارق بينهما في سد نقص القرار ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ تشريعياً.

الفرع الأول :النظام القانوني للتعليم الجاغمعي الأهلي في العراق بعد صدور القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦

دخل النظام التعليمي الجامعي الأهلي مرحلة أخرى بعد صدور القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ حيث حاول المشرع فيه سد النقص الذي ظهر عند تطبيق القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ خاصة بعد الاخطاء الكثيرة التي رافقت تطبيق القرار والتي أدت إلى الأضرار بالتعليم الجامعي الأهلي وزعزعت ثقة الناس فيه حيث أن القرار المذكور لم يكن يعتبر الشهادة الصادرة من الكلية الأهلية معادلة للشهادة الصادرة من الكلية الرسمية الا بعد تقييم الشهادة الأولى[٥] ومن المبادئ التي جاء بها القانون الجديد رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ منح السلطة لمجلس الوزراء باجازة تأسيس كليات أهلية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي والاداري واللأهلية القانونية الكاملة واعتبارها مؤسسات ذات نفع عام كما تطلب القانون في النقابات المهنية والجمعيات العلمية شروط معينة لكي تتمكن من تأسيس كليات أهلية منها أن يكون قد مضى على تأسيسها مدة لا تقل عن خمس سنوات ومعروفة بنشاطها العلمي والثقافي، والجديد الذي تميز به هذا القانون هو السماح للأفراد بتأسيس جامعات أو كليات أهلية لكنه تطلب أن لا يقل عدد المؤسسين عن تسعة أشخاص من حملة شهادة الدكتوراه وبدرجة أستاذ مساعد على الأقل ومن أعضاء الهيئات التدريسية المعروفين، وألغى القانون مجلس الأمناء وحل محله مجلس الكلية الذي أنيط به إدارة الكلية وأوجد القانون أسلوب جديداً لاشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على الكليات الأهلية يختلف عن الأسلوب الذي نص عليه القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ حيث أوجب القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٦٦ على الكليات الأهلية تزويد الوزارة بمحاضر جلسات مجلس الكلية والمسيرة العلمية للكلية وقضايا الترقية، والرسوب والنجاح بالاضافة إلى الزيارات التفتيشية والميدانية وملاحظة سجلات الكلية ودفاتر الامتحانات لغرض التدقيق والمتاعبة، كما أوجب القانون حضور ممثل وزارة التعليم العالي والذي يجب أن تتوفر فيه شروط عضو الهيئة التدريسية ومن المشهود لهم بالخبرة والرصانة العلمية لمتابعة أعمال مجلس الكلية[٦]. وحدد القانون مدة خمسة عشر يوماً لارسال قرارات وتوصيات مجلس الكلية إلى الوزارة من يوم صدورها، وأوكل القانون لوزير التعليم العالي تعيين عميد الكلية بناءاً على ترشيح من الجهة المؤسسة شرط أن يكون من حملة الدكتوراه ويقترب اختصاصه من أحد اختصاصات الكلية وأن يكون متفرغاً[٧].

والحق ان تعيين عميد الكلية من ذوي الشهادات العليا وحاملا للدكتوراه ويمتاز بالكفاءة العلمية والادارية وحاصلاً على لقب علمي يضيف طابع الرصانة والمشابهة مع الكليات الرسمية بعكس ما كان عليه الحال عندما كان مجلس الأمناء يسيطر على الكلية الأهلية ولاحظنا أن أعضائه غير مؤهلين علمياً وادارياً، كماحدد القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ كيفية تعيين اعضاء الهيئة التدريسية والشهادات العلمية المطلوبة وطريقة الترقيات، وبين القانون طريقة توزيع وادارة أموال الكلية الأهلية وأسلوب استثمارها، ومن المسائل المهمة التي جاء بها القانون الأخير اعتبار الشهادات الصادرة من الكليات الأهلية معادلة

٥ــ تنظر المادة التاسعة من القرار المذكور أعلاه.
٦ــ غسان زكي كاظم، التنظيم القانوني للتعليم الجامعي الأهلي في العراق، مصدر سابق ص٣٦.
٧ــ ينظر القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ المواد من ١٣-٢٣.

للشهادات التي تمنحها الكليات الرسمية[٨] كما خول القانون وزير التعليم العالي صلاحية النظر في المسائل التي تحصل بشأن القبول والترقيات والشهادات، بينما سمحت بعض الدول للقضاء للفصل في هذه المسائل[٩].

ومن خلال ما تقدم يظهر لنا أن القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ عالج مسائل كثيرة وأضاف أموراً جديدة منها ما أشارت إليه المادة ٣٧ من القانون والتي تقضي بانشاء صندوق تقاعد للتدريسيين والموظفين.

كما حجّم دور جهة التأسيس إلى حد كبير حيث ينتهي دورها بمجرد تأسيس الكلية الأهلية ويظهر دور مجلس الكلية من حيث التخطيط والتنفيذ لادارة الكلية وبين القانون آلية تشكيل المجلس، لكن الملاحظ في هذا القانون أنه أدخل جوانب سياسية لا تمت للتعليم الجامعي بصلة واشترطها في المؤسسين وممن يكونون أعضاء مجلس الكلية منها اشتراط القانون في المؤسس أن يكون ممن لم يترك الجامعة بدون موافقتها وانه متفرغ لأعمال الكلية ومحال على التقاعد وغيرها من الشروط السياسية التي لا نود ذكرها في هذا البحث[١٠]، والحق أن تلك الشروط أو البعض منها يتقاطع مع الواقع ومن الصعب تحقيقها، فعندما اشترط القانون أن يكون المؤسسين أو أعضاء مجلس الكلية ممن لم يتركوا العمل في الجامعة نلاحظ أن معظم التدريسيين المعروفين من الأكاديميين وحملة الدكتوراه ذوي الألقاب العلمية وقد تركوا البلاد بسبب الضغط الاقتصادي والسياسي الذي كان يعيشه ابناء الوطن عموماً التدريسيين خصوصاً وهم النخبة التي يرتكز عليها بناء الوطن، ان هذا الوضع فسح المجال لأناس قد لا تتوفر فيهم الشروط العلمية والادارية الصحيحة للتعليم الجامعي الأهلي فأسسوا كلية أهلية ساعدهم في ذلك الظروف السياسية التي كانت سائدة آنذاك والتي بمجملها لا تخدم التعليم العالي[١١]، فالخلاصة ان القانون وإن كان يتضمن بعض المواد الإيجابية بالنسبة للقرار الذي كان نافذاً قبله إلا أنه كان يتضمن سلبيات كثيرة اهمها عدم الاهتمام بالكفاءة والشهادة العلمية واللقب العلمي والخبرة الادارية ولعل أشد المواد سلبية تلك التي ترجح الجانب السياسي على الجانب العلمي والأكاديمي.

الفرع الثاني:النظام الاداري للتعليم الجامعي الأهلي بعد صدور القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦

لقد أوجد هذا القانون تنظيما ادارياً جديداً للجامعات والكليات الأهلية يماثل الى حد كبيرالتنظيم الاداري السائد في الجامعات الرسمية، الا أن الواقع العملي يشير إلى عدم وجود جامعات أهلية عند صدور هذا القانون بل كان هنالك عدد من الكليات الأهلية، لهذا لم يظهر دور مجلس الجامعة، أما مجلس

٨ــ يتفق هذا النص مع نص المادة الرابعة من قانون انشاء الجامعات الخاصة في مصر رقم ١٠١ لسنة ١٩٩٢.

٩ــ د. شبل بدران، سياسات التعليم في الوطن العربي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ١٩٩٣ ص٥٧.

١٠ــ أضيفت هذه الشروط للمؤسسين للجامعات والكليات الأهلية بناءاً على تعليمات صادرة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي استندت إلى توجيهات مجلس الوزراء آنذاك، وهي تخالف القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ وتخالف مبدأ دستوري هو مبدأ تكافؤ الفرص، حيث ان المعروف اداريا عدم جواز مخالفة التعليمات للقانون أو الدستور.

١١ــ ادريس حسن محمد، الرقابة على المؤسسات الخاصة، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ٢٠٠١، ص٧١ وما بعدها.

الكليات الأهلية فكان يقع عليه العبئ الأكبر في ادارة تلك الكليات، ويرأس مجلس الكلية العميد الذي بينا سابقاً الشروط الواجب توفرها فيه حسبما نص عليه القانون ويشمل مجلس الكلية بالاضافة للعميد، معاونه ورؤساء الأقسام وممثل نقابة المعلمين الذي يجب أن تتوافر فيه شروط عضو الهيئة التدريسية وعضوين من الهيئة المؤسسة للكلية يجب أن يتوافر فيه شروط عضو الهيئة التدريسية أيضاً، وقد بين القانون كيفية انعقاد مجلس الكلية وأوجب عليه ارسال محاضرالمجلس إلى الوزارة متضمنة كافة القضايا التي تمت مناقشتها كما بينا سابقاً، ولكن بالرغم مما تطلبه القانون من شروط التعيين لعميد الكلية الأهلية[١٢] أثبت الواقع وصول شخصيات إلى رئاسة مجلس الكلية لا يملكون الامكانية العلمية والادارية ينطبق هذا الوصف على البعض منهم وقد حصل كل ذلك في ظل النظام السابق، أما بعد التغيير الذي حصل فقد تم الاهتمام بالشروط العلمية والموضوعية وكان لهذا التوجيه الجديد دور بناء وايجابي كبير انعكس أثره على الكليات الأهلية الحالية، ومما يجدر ذكره أن هيكل الجامعة الأهلية لم يظهر من الناحية الواقعية الا بعد التغيير السياسي الذي حصل وعودة الكفاءات من الخارج واشتراك هذه الكفاءات مع رؤوس الأموال الخيرة كان له الدور الكبير في ظهور هذه الجامعات الأهلية إلى هيز الواقع العملي ولهذا فان الجامعة الأهلية الحالية تضاهي الجامعة الرسمية وتتنافس معها ومادمنا بصدد النظام الاداري للكليات الأهلية وبيان هيكلها لابد من ملاحظة أن القسم العلمي يعتبر الوحدة الأساسية والمهمة في الكلية لذلك يجب أن يرأسه تدريسي مرشح من قبل عميد الكلية ويرأس القسم في اجتماعات مجلس القسم وعضوية التدريسيين في القسم ومما يجدر ذكره أن تجربة التعليم الجامعي الأهلي قد سارت شوطاً كبيراً في الدول المتقدمة وبعض الدول العربية كمصدر والأردن وتونس ففي مصر مثلاً يعتبر القانون رقم ١٠١ لسنة ١٩٩٢ بداية لتأسيس التعليم الجامعي الأهلي[١٣] لكن الملاحظ في مصدر وخاصة في الأوساط العلمية وجود مؤيدين لإقامة التعليم الجامعي الأهلي مع بعض المعارضين له وربما ذلك يرجع إلى السلطة الكبيرة التي منحها القانون لمجلس الأمناء، حيث استوجب القانون أن يكون رئيس الجامعة مرشح من قبل السلطة المؤسسة وكذلك العمداء وبسبب ما خوله القانون لهذه الأخيرة فان البعض يرى أن ذلك ربما ينعكس سلباً على التعليم الجامعي الأهلي[١٤]. وفي الأردن تعتبر معايير الاعتماد العام للجامعات الخاصة رقم (١) لسنة ١٩٩٩ والنافذة حالياً المحددة لواقع التعليم الجامعي الأهلي في الأردن حيث تطلبت هذه المعايير في مجلس الأمناء ان يتألف من خمسة عشر عضواً، ويقوم رئيس مجلس التعليم العالي بتنسيب رئيس الجامعة وعضوين أما الباقون فينسبهم المالك للمؤسسة الخاصة، ويلاحظ أن معظم أعضاء المجلس منسبين من قبل المؤسسة

١٢ــ يلاحظ ان القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ لم يسمح لوزير التعليم العالي والبحث العلمي اعارة التدريسيين في الكليات الأهلية وانما فقط لشغل منصب عميد أو رئيس جامعة.
وينظر لغرض المقارنة مع التعليم الخاص في مصر د. اسماعيل علي، مستقبل التعليم المصري في ظل الخصخصة، مجلة دراسات تربوية، الجزء الثالث والخمسين القاهرة ١٩٩٣ ص٤١.

١٣ــ د. سامية السعيد يناغو (رؤية مستقبلية للجامعات الخاصة في مصر، مجلة التربية المعاصرة، العدد الحادي والثلاثين ١٩٩٤ ص٢١.

١٤ــ د. شبل بدران، الجامعة الأهلية وديمقراطية التعليم، مجلة التربية المعاصرة العدد الثاني والعشرين، السنة التاسعة، مركز الكتاب للنشر ١٩٩٢ ص٣١.

الخاصة [١٥] مما يؤدي إلى سيطرتهم على الجامعة الأهلية كما أنه لم يشترط في المؤسس المالك أن يكون من الأكاديميين.

ومن ملاحظة القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ وما يتعلق بالجانب الاداري بالتحديد، نستنتج أن أهم جانب هو الجانب البشري والأكاديمي المتخصص الكفوء القادر علمياً وادارياً على السير بالتعليم الجامعي الأهلي قدما إلى الأمام، أما ما يخص البناية، وتعيين موظفين جدد أو العمال فمن الممكن حلها بتوسيع البناية وتعيين موظفين، أما حملة الشهادات العلمية العليا فليس من السهل الحصول عليهم خاصة أن الأمر يتطلب خبرة وممارسة في الجامعات الرسمية سابقاً ليساهم التعليم الأهلي في بناء البلاد وتنفيذ خطط التعليم الجامعي الأهلي لخير البلاد.

المطلب الثالث

طبيعة الجامعات الأهلية القانونية والمقررات الصادرة منها

نصت المادة الرابعة من القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦ على اعتبار الجامعات والكليات الأهلية مؤسسات ذات نفع عام بينما كان القرار رقم ٨١٤ لسنة ١٩٨٧ يعتبرها مؤسسات خاصة ذات نفع عام ولو رجعنا إلى طبيعة الجامعات والكليات الأهلية من الناحية الواقعية لوجدنا أنها تهدف إلى تحقيق المصلحة العامة ولا تبتغي الربح كما هو الحال في المؤسسات الخاصة،كما أن الدولة تشارك عن طريق اشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في هذه المؤسسات بل ان الوزارة تعير تدريسيين من حملة الشهادات العليا والألقاب العلمية وتنسبهم لاشغال منصب العميد أو رئيس جامعة وهذا يعني ان القادة الاداريين للتعليم الجامعي الأهلي هم من التعليم الجامعي الرسمي أصلاً، بالاضافة إلى أن تأسيس الكلية والجامعة الأهلية يكون من قبل الأفراد أو النقابات المهنية وأنها تواصل عملها بانتظام وأطراد لتحقيق الأهداف العلمية والتربوية من التعليم الجامعي وهي نفس الأهداف التي تنشدها الجامعات الرسمية، وتساهم الكليات الأهلية والجامعات بتحقيق تلك الأهداف عن طريق تطبيق القوانين الخاصة بالتعليم الجامعي الأهلي منها قانون وزارة التعليم العالي والقوانين الأخرى في كل ما لم يرد فيه نص في القوانين الخاصة بالتعليم الجامعي الأهلي، كما أن الدولة وبموجب القانون تقدم تسهيلات خاصة للتعليم الجامعي الأهلي عن طريق اعفاء هذه المؤسسات من الرسوم والضرائب والسماح لها بالاستيراد، ولهذا نلاحظ ان اعتبار هذه المؤسسات الخاصة بالتعليم الجامعي الأهلي مؤسسات خاصة ذات نفع عام أقرب للدقة من اعتبارها مؤسسات خاصة حيث أن هناك فارق جوهري[١٦] بين المؤسسات الخاصة ذات النفع العام والمؤسسات الخاصة هو ان الأخيرة تهدف أصلاً إلى تحقيق الربح بالرغم من انها تحقق فائدة للجمهور، كذلك بالرغم من اشتراك المؤسسات الخاصة ذات النفع العام مع الأشخاص الادارية العامة في أن كلاً منهما يهدف إلى تحقيق المصلحة العامة الا أنهما يختلفان في ان الأشخاص الادارية العامة تقدم خدماتها

١٥ــ د. كنعان نواف، اتجاهات محكمة العدل العليا في الرقابة على القرارات الادارية مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، علوم الشريعة والقانون، العدد الأول، ٢٠٠٠، ص١٤.

١٦ــ د. سليمان محمد الطماوي، مبادئ القانون الاداري، ط٣، دار الفكر العربي القاهرة، ١٩٧٩ ص٢١٤.

للجمهور مجاناً أو برسوم رمزية لا تتناسب مع الخدمات المقدمة كما هو الحال في المرافق العامة التي تديرها الدولة كمرفق الصحة مثلاً حيث ان هذه المرافق تمول أساساً من قبل الدولة[١٧]، أما المؤسسات ذات النفع العامة فانها تمول ذاتياً فالجامعات والكليات الأهلية بحاجة إلى دفع رواتب التدريسيين والموظفين والخدمات العامة والمختبرات والمكتبات وقاعات الدرس وهذا يتطلب مبالغ كبيرة لا تستطيع الجامعات والكليات الأهلية الاستمرار في عملها دون أن تكون الأجور المدفوعة من الطلبة مجزية خاصة إذا عرفنا ان هذه الكليات الأهلية غير مدعومة مالياً من قبل الدولة[١٨] وعلى هذا الأساس تعتمد الكليات الأهلية على وسائل القانون الخاص وما يتطلبه هذا القانون من رضا وموافقة الأطراف، الكلية الأهلية والشخص المتعاقد معها.

وهناك من يرى ان الكليات والجامعات الأهلية هي مرافق عامة تابعة للدولة بالنظر إلى الناحية الموضوعية لتعريف المرافق العامة حيث يعرف بأنه النشاط الذي تقوب به الدولة أو الأشخاص المعنوية العامة بشكل مباشر أو تعه به الدولة أو الأشخاص المعنوية العامة بشكل مباشر أو تعهد به الدولة إلى آخرين مثل الأشخاص المعنوية الخاصة أو الأفراد على أن يكون ذلك النشاط تحت اشراف الدولة ومتابعتها لغرض اشباع الحاجات العامة وتحقيق النفع العام[١٩]، وهو ما يعني جواز مساهمة الأفراد والمؤسسات الخاصة في ادارة المرفق العام، حيث ان المرافق العامة تهدف أساساً لتحقيق المصلحة العامة دون أن يكون للربح دور في ذلك ولا يتحقق ذلك إلا تحت اشراف السلطة العامة، ومن المعلوم ان المرافق العامة تنشأ بقانون أو بناءً على قانون ولا يمنع ذلك الدولة ان تخول مؤسسات خاصة لادارة المرافق العامة طالما كان ذلك تحت اشرافها ومباشرتها[٢٠]، وعند تطبيق ذلك على الجامعات والكليات الأهلية يلاحظ أنها تمارس نشاط يهدف إلى تحقيق المصلحة العامة ويدار من قبل هيأة عليا هي مجلس الجامعة أو مجلس الكلية الأهلية تحت اشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وللجامعات والكليات الأهلية استقلال مالي وإداري وتصدر قرار في مختلف المسائل الادارية لأداء عمل الكلية الأهلية أو الجامعة ويجب أن يسير الدوام فيها بانتظام واطرد وهو من المبادئ الأساسية لسير المرافق العامة وان الدولة تساند اسمترار هذه المرافق مادامت تهدف إلى تحقيق النفع العام للمجتمع كما ان الكليات والجامعات الأهلية تخضع لقاعدة مواكبة المرافق العام للظروف الجديدة[٢١] من ناحية هدف هذه الكليات لتطوير امكانياتها العلمية والتربوية وتوفير مستلزمات تحقيق الرصانة العلمية كشراء المكتبات والأجهزة وهذا ما يستوجب تعديل الأجور المفروضة على الطلبة واجراء التغييرات الضرورية في عمل الكلية الأهلية باتجاه الأفضل، كذلك فان الكليات الأهلية تنظر إلى الطلبة بشكل متساوٍ دون تفريق بسبب الجنس أو اللون أو العرق أو الدين أو المنشأ الاجتماعي استناداً إلى مبدأ المساواة بين الأفراد في الانتفاع من الخدمات التي تقدمها الكليات الأهلية لأنها تدير مرفقاً عاماً لذلك فالكليات الأهلية مرافق عامة تخضع للقانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦

١٧ــ د. سعاد الشرقاوي، القانون الاداري، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٨٣ ص١١٢.
١٨ــ ادريس حسن محمد، الرقابة الادارية على المؤسسات الخاصة، مصدر سابق ص٧٤.
١٩ــ د. شابل توما منصور، القانون الاداري، بغداد، ١٩٧٩، ص٨١.
٢٠ــ د. سعد العلوش، نظرية المؤسسة العامة وتطبيقاتها في التشريع العراقي، القاهرة ١٩٦٨ ص١٢١.
٢١ــ د. عصام الدين هلال، الجامعات المصرية الخاصة في اطار اللحظة التاريخية الراهنة، القاهرة، ١٩٩٣، ص٦١.

والقوانين الأخرى المعمول بها في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فهي مرافق عامة حسب وجهة نظر هذا الرأي[٢٢]، وتدار من قبل هيئآت خاصة.

ويظهر لنا من خلال ما تقدم ان القانون نص على اعتبار الكليات والجامعات الأهلية مؤسسات ذات نفع عام الا أنها مؤسسات تدير مرفقاً عاماً ويمكن اعتبارها من اشخاص القانون العام نظراً للاشراف عليها من وزارة التعليم العالي من جهة ولوجود اساتذة يشغلون مناصب ادارية عالية فيها اساساً هم من وزارة التعليم العالي لذلك نطمح إلى اعتبارها مرافق عامة تدار من قبل هيئات خاصة وهذا لا يتقاطع مع مفهوم المرفق العام وفي حالة تحقق ذلك تشريعياً فان هذه الكليات ستستفاد من امتيازات الدولة كسلطة عامة والتي تتمتع بها الجامعات الرسمية ويكون بالتالي عامل دعم وتشجيع للكليات الأهلية لأداء رسالتها العلمية والتربوية علماً ان ذلك لا يؤثر عليها كونها كليات أهلية تدار بأسلوب المرافق العام ومن قبل مؤسسات خاصة حيث ان ادارة المرافق العام ومن قبل مؤسسات خاصة حيث ان ادارة المرافق العام من قبل هذه المؤسسات يجعل الكليات الأهلية تستفيد من كونها تابعة لأشخاص عامة وبنفس الوقت تحتفظ بصفتها الأهلية.

وبخصوص القرارات التي تصدرها الجامعات والكليات الأهلية فهي متعددة منها ما يتعلق بالشؤون المالية والادارية وقضايا الموظفين والتدريسيين، وبالنظر على هذه القرارات من الناحية الموضوعية تعتبر قرارات ادارية صحيحة أما إذا نظرنا إليها بالمعيار الشكلي فعلاً تعتبركذلك لأن الجهة التي أصدرتها مؤسسات ذات نفع عام بنص القانون [٢٣]، فتصدر الكليات الأهلية قرارات وأوامر تستند للعقد المبرم بين الموظف والكلية وكذلك هناك العديد من القرارات التي يصدرها عميد الكلية بالتعيين أو منح كتب الشكر إلى الموظفين أو التدريسيين المتميزين فهي إذن قرارات ادارية بالمعيار الموضوعي أما إذا أخذناها بالمعيار الشكلي الذي يعرف القرار الاداري بأنه افصاح الادارة بما تملك من سلطة عامة في احداث مراكز قانونية أو تعديلها أو الغائها لتحقيق المصلحة العامة[٢٤] ففي هذه الحالة الأخيرة لا تعتبر صادرة من الدولة أو شخص من أشخاص القانون العام، لذلك فان الأخذ بالمعيار الموضوعي هو الأفضل والأقرب إلى تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم الجامعي الأهلي خاصة إذا لاحظنا ان أشراف الدولة لم يعد اشرافاً أكاديمياً بحتاً بل مشاركة فعلية عن طريق تنسيب القادة الاداريين للكليات الأهلية ممن هم يعملون في الكليات الرسمية اضافة إلى دعم الدولة المعنوي لهذه الكليات، وبخصوص الرقابة على القرارات الصادرة من الكليات الأهلية فيمكن استخلاص رقابة ادارية متمثلة باطلاع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على محاضر جلسات الكليات الأهلية والجامعات أيضاً وإبداء الملاحظات بشأنها وكذلك تتمثل الرقابة الادارية في وجود ممثل عن الوزارة في الجامعة الأهلية أو الكلية، خاصة ينص القانون أن يكون هذا الشخص ممن تتوافر فيه شروط عضو الهيئة التدريسية[٢٥] ومن ذوي الخبرة والرصانة العلمية ولكن الواقع العملي الفعلي يظهر لنا أن الرقابة على أعمال الكليات الأهلية تتحقق ذاتياً لوجود صمام أمان هو العميد المنسب من

٢٢ــ غسان زكي كاظم، التنظيم القانوني للتعليم الجامعي الأهلي في العراق، مصدر سابق ص٣٨.
٢٣ــ د. حمدي ياسين عكاشة، القرار الاداري في قضاء مجلس الدولة، منشأة المعارف بالاسكندرية، ١٩٨٧، ص١٥٣.
٢٤ــ د. سليمان محمد الطمادي، النظكرية العامة للقرارات الادارية، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٧٦، ص١٠٣.
٢٥ــ تنظر المواد من ٨ إلى ٢٠ من القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٩٦.

الوزارة أو رئيس الجامعة، حيث أن هؤلاء الأشخاص اعضاء هيئات تدريسية سابقين ومعروفين بالكفاءة والاخلاص والخبرة الطويلة مما يجعلهم قادرين على اصدار قرارات ادارية صحيحة وعادلة تهدف لتحقيق الصالح العام ولاتتقاطع مع الأهداف المرسومة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للجامعات الرسمية مع الأخذ بنظر الاعتبار الطبيعة الأهلية للجامعات والكليات الأهلية، بعد أن عرفنا أن الشهادات الصادرة من الكليات الأهلية معادلة للشهادات الصادرة من الكليات الرسمية وتتبع نفس السياقات العلمية والادارية ليشترك التعليم الجامعي الأهلي مع الرسمي في بناء عراق جديد متطور علمياً وتقنياً وادارياً. ولتطور تجربة التعليم الجامعي الأهلي لتشمل عموم البلاد.

الخاتمة

بعد أن انتهينا من هذا البحث المتواضع والقينا الضوء على الجوانب القانونية والادارية للتعليم الجامعي الأهلي في العراق توصلنا إلى النتائج التالية:

أولاً: يمكن لدولة من الدول إذا كانت تريد النهوض العلمي والتكنولوجي والاداري أن تحتكر التعليم الجامعي وتسيطر عليه لوحدها في اطار التعلي الرسمي بل عليها أن تشجع المؤسسات الخاصة والنقابات المهنية على المشاركة في تأسيس الجامعات والكليات الأهلية وأن يكون رائدها تحقيق المصلحة العامة والسير ضمن الخطة المركزية للتعليم العالي في البلاد وبالتنسيق مع وزارة التخطيط لمعرفة احتياجات البلاد للكليات والجامعات الرسمية والأهلية، شرط أن تتوفر في الجهات المؤسسة الكفاءات العلمية والادارية وأن يكون معظم المؤسسين من حملة الشهادات العليا والألقاب العلمية.

ثانياً: بالنظر لأهمية الرصانة العلمية والخبرة الادارية والشهادة العالية يجب أن يكون المعيار الأساسي والأول في تهيئة المناصب الادارية العليا في الكليات الأهلية كمنصب عميد الكلية مثلاً اعتماد تلك المؤهلات لما لهذه المناصب من دور كبير وفعال في ادارة الكليات الأهلية كمنصب عميد الكلية مثلاً اعتماد تلك المؤهلات لما لهذه المناصب من دور كبير وفعال في ادارة الكليات الأهلية بعلمية واخلاص وعدالة بما يحقق الأهداف العلمية والتربوية المنشودة من التعليم الجامعي الأهلي والذي يجب أن يوازي التعليم الجامعي الرسمي وتخريج جيل قادر على تحمل المسؤولية مستقبلاً.

ثالثاً: دعم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للتعليم الجامعي الأهلي مادياً ومعنوياً لأنه ليس قطاعا خاصاً بحتاً بل هو مؤسسة تقدم خدماتها العامة للجمهور لتحقيق المصلحة العامة (حيث نص القانون على اعتبار الكليات والجامعات الأهلية مؤسسات ذات نفع عام ومعلوم في كل دول العالم) ان الدولة تدعم المؤسسات الخاصة ذات النفع العام لأنها تشترك مع المؤسسات العامة في تحقيق النفع العام مثلما تدعم الدول المرافق العامة التي تدار من قبل مؤسسات خاصة.

رابعاً: اقتراح تشريع جديد للتعليم الجامعي الأهلي في العراق يلبي حاجات العراق الجديدة ويضمن حقوق التدريسيين والموظفين ووضع هيكلية تأخذ بنظر الاعتبار الناحية العلمية والاخلاص ووضع آلية بنص القانون الجديد توضح كيفية دعم الدولة والامتيازات المقدمة وشمول القيادة الادارية للتعليم الجامعي الأهلي والتدريسيين والموظفين بالامتيازات الممنوحة لاقرانهم في الكليات والجامعات الرسمية بتمويل خاص من الدولة.

خامساً: رفد الجامعات والكليات الأهلية بالاختصاصات النادرة وغير المتوفرة والتي قد لا تستطيع الجامعات والكليات الأهلية توفيرها ضمن ملاكها التدريسي وجواز تنسيب التدريسيين العاملين أصلاً في

الجامعات الرسمية للعمل في الكليات والجامعات الأهلية بناءاً على اقتراح من عميد الكلية الأهلية وبناءاً على حاجة وظروف الكلية الأهلية ووضعها المالي والاداري.

سادساً: رعاية الجامعات والكليات الأهلية التي تم انشائها في المحافظات على وجة الخصوص لتشجيع تأسيس كليات أهلية في شمال العراق وجنوبه وعدم تركيز الكليات الأهلية في العاصمة كما كان الحال عليه في الماضي، مما جعل مشكلة الطلبة قائمة حتى بعد تأسيس الكليات الأهلية في بغداد لوجود محافظات بعيدة عن مركز العاصمة ومنح مخصصات وحوافز للقيادة الادارية العاملة في الكليات الأهلية والهيئة التدريسية والموظفين في المحافظات وتزويدها بما يصل القطر من أجهزة حديثة ومراجع علمية ومستلزمات تحقيقا للمصلحة العامة والأهداف المرسومة في عموم البلاد بالاضافة إلى الدعم المادي والمعنوي للكليات والجامعات الأهلية.

المنهج التربوي في التعليم الجامعي الأهلي

مفهومه، تخطيطه، طرائقه، فلسفته

أ. م. د مهدي داخل ألعبيدي

المنهج التربوي في التعليم الجامعي الأهلي

مفهومه/ تخطيطه/ طرائقه/ فلسفته

أ. م. د مهدي داخل ألعبيدي عميد كلية الآداب

خلاصة البحث

المقدمة:

وقد بينت على إن خلق الله عز وجل للكون وفق المنهج الرباني عالي الرصانة بموجب مبدأ القضاء والقدر هو التخطيط الامثل للعاملين في حقل التخطيط / التربوي، الاقتصادي، الاجتماعي، الذين يريدون التخطيط السليم لتقدم مجتمعاتهم بما يرضي الخالق العزيز وفي ضوء:

١. قضاء الله تعالى بمعنى علمه بما سوف يكون في الدنيا قبل خلقها وهذا امثل تخطيط

٢. قدره عز وجل وهو وجود الأشياء في الدنيا على الصورة التي علمها الخالق العظيم وهو أروع تنفيذ للتخطيط المسبق بموجب هذا القدر. وان رعايته عز وعلا للكون وحماية الناس أجمعين هو أحسن متابعة لمسيرة الكون إن تستمر وتبقى إلى ما شاء الله لها.

أساسيات البحث / ويراعى في ذلك:

أ. مستوى المخطط له (خاطب الناس على قدر عقولهم)

ب. التخطيط وفق المنهج العلمي

ج. إطلاع المخطط على طرائق تدريس المنهج التربوي

د. الاهتمام التام بمناول المنهج التربوي / المؤدب

مشكلة البحث وأهميته:

تم التأكيد في هذه الخطوة على ضرورة التخطيط للمنهج التربوي باعتباره حجر الزاوية في تمكين الإنسان من السيطرة على المستقبل والتحكم فيه قدر المستطاع وبأنه الأداة العلمية الفعلية لعصرنا.

غرض البحث:

وفيه تأكيد على تواصل الوحدات الدراسية التي تشكل أي منهج مع المتغيرات الجديدة التي تظهر على المسرح التربوي على إن يتناغم هذا التواصل مع مسار أصالة امتنا وللوصول إلى ذلك تحاول هذه الدراسة المتواضعة

الإجابة على السؤال الأتي:

هل إن العلمية وجدة الدراسات حتمية ومفيدة في إعداد وتخطيط المنهج التربوي ؟

تعريف بمصطلحات البحث، وهي:

التخطيط، المنهج التربوي، التعليم الأهلي، طرائق التدريس.

الدراسات السابقة: اعتمد البحث على الدراسات آلاتية:

أ. دراسة د. سعاد خليل إسماعيل و. د. مسارع الراوي وآخرين وهي بحوث المؤتمر الأول للتعليم الجامعي في العراق عام ١٩٧١

ب. دراسة احمد محمد باقر الخفاجي ١٩٨٢.

ج. دراسة المعهد الدولي للتخطيط التربوي (التخطيط الرامي إلى التغيير والتجديد في التربية)عام ١٩٦٨.

د. دراسة (s. Bloom B enJamin)

(وجهات نظر جديدة للمتعلم)مضامين المنهج والتدريس عام ١٩٧٨.

هـ. دراسة(هنري برجسون ١٩١١)

نتائج الدراسات أعلاه مثبتة في متن البحث

متن البحث واشتمل على:

أ. مفهوم المنهج:

وهو فكرة أو تمثيل عام لعنصر ما أو شان يتم بواسطته تميز مجموعة من الناس أو طبقات من المجتمع أو هو تمثيل ذكي لموقف أو حالة قضايا أو شيء من الأشياء

والمقصود هنا إن مفهوم المنهج التربوي هو محتوى التربية ومعناها الحقيقي وهو الإطار العام للمادة الدراسية ومجالات الإمكانية.

ب– تخطيط المنهج التربوي يدور حول المتعلم والمادة الدراسية ويحتوي على:

١. المناهج التي تدور حول المادة الدراسية وهي:

- منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- منهج المواد الدراسية المترابطة.
- منهج المجالات الواسعة.

٢. المناهج التي تدورحول ميول الطلبة وأنشطتهم مثل منهج النشاط ويأتي في المقدمة.

٣.المناهج التي تدورحول مشكلات الطلبة وحاجاتهم مثل المنهج المحوري.

٤.المنهج المندمج (دمج مواد دراسية في مفردات أكثر اتساعا)

ت– طرائق المنهج التربوي وهي:

أ. الطريقة المتمركزة حول المادة / حشر معلومات في فكر الدارس

ب. الطريقة المتمركزة حول الهدف وفي هذه الطريقة يكون تحصيل المتعلم فعالاً مرتبطاً بأمور الحياة
ج. الطريقة المتمركزة حول النظام وفيها تتوفر للدارس إمكانية تطوير تعميمات وأسس وأساليب يستطيع إن يطبقها في التعلم خلال مسيرة حياته بمعنى كيف يتعلم مع التأكيد على النمو العقلي.

ث . فلسفة المنهج:

تقوم على مجموع وجهات نظر المخططين السديدة التي تأخذ بيد المتعلم إلى الأهداف المرجوة من المنهج في ترجمته إلى نتائج قيمة يلمسها المتعلم بصورة خاصة والمجتمع بصورة عامة عبر كوادر تدريسية كفوءة تقف بين محتوى العملية التربوية وطرائق التدريس.

الاستنتاجات:

أ- قيمة المنهج التربوي تكمن في ما يحققه من نتائج مرتبطة بحياة الفرد والجماعة.ب- مراجعة المنهج بين حين وأخر لتطويره دلالة على عدم إمكانية الاعتداد بأي نمط من أنماط المنهج التربوي.

ت- التأكيد على الجانب الترفيهي في تخطيط المنهج التربوي لأنه حاجة مهمة من حاجات المجتمع.

التوصيات: يوصي البحث بضرورة /

- تعاون تام بين إطراف التخطيط كافة.
- ترجيح العقلانية في تخطيط المنهج التربوي.
- التأكيد على تأدية الواجبات ثم المطالبة بالحقوق.

المقترحات:

وقد اقترح الباحث مجموعة من العناوين ذات العلاقة بموضوع تخطيط المنهج التربوي مثبتة في متن البحث.

المقدمة

الله عز وجل قد أبدع في خلق الكون أيما أبداع، فعلمه تعالى بما سوف يكون في الدنيا قبل خلقها امثل تخطيط وفق قضائه وإظهار العالم بكافة مظاهره أي وجود الأشياء في الدنيا على الصورة التي علمها، سبحانه، أروع تنفيذ لتخطيطه المسبق بموجب قدره، وعين رعايته للكون وحمايته للناس أجمعين تبارك وتعالى، أحسن متابعة لمسيرة الكون إلى ما شاء الله إن تستمر وتبقى هذه المسيرة، وفي استيعابنا لمبدأ القضاء والقدر منهجنا في الحياة فائدة عظيمة وهي انه ربما تصيب احدنا مصيبة لا تخطر على باله فإيمانه بهذا المبدأ يقضي به إلى الصبر والجلد ويكون هذا الأيمان عزاءه الوحيد بان يمضي قدماً من دون أن يفت في عضده اليأس والحزن.

وانه لواضح للجميع بان أفضل الخطط على الإطلاق قد تجلت في دلالة الآية الكريمة ﴿**أقرا باسم ربك الذي خلق**﴾ ثم أكمل احكم خطة بالآيات التي تلت تلك الآية المشرقة النيرة

حيث أكد سبحانه وتعالى على خلقه للإنسان، محور العالم الأرضي، وأهمية تعليمه كأسبقية في الحياة ثم ارتضى تبارك وتعالى، مهنة التعليم. إنها خطة حمت الإنسان من العشوائية وأوضحت له الطريق الصحيح وجنبته كل ضياع، فكريا كان أم غير ذلك.

وانه لمن الواضح أيضا بان المعلم أو المدرس أو ألتدريسي قد يرتبك في أداء عمله من دون خطة باعتبارها السياج العلمي الرصين الذي يحمي العملية التعليمية التربوية من أية ظاهرة سلبية تتوجه إليها أصابع النقد غير البناء أو التقريع أو التذمر من عدم صلاحيتها لمسايرة الزمن وفق متطلباته العصرية ذلك

لأن أحسن معيار لحسن سير التدريسات في مختلف المراحل التعليمية هو استيعاب القائمين بشؤون التدريس لكافة مهاراته بعمق وفي مقدمة تلك المهارات إعداد خطة لكي ينهضوا بمهمتهم على أحسن وجه عند وضعها موضع التطبيق للوصول إلى الأهداف التربوية المصممة سلفا باتزان مبني على تخطيط علمي دقيق وعقلانية مستندة على تنفيذ غير مبالغ فيه وحسن تدبير مرتكز على تقويم مستمر.

إن أهمية تخطيط المناهج التربوية تبنى عليها حياة أجيال بكافة مرافق حياتهم عندما نتبنى جميعا في القطاع الحكومي أو الأهلي مسالة الإحساس الجاد بوجود عمل منظم قائم على استبصار سابق لان الاهتمام بإعدادهم الصحيح للحياة بتنوع مشكلاتها يقود بالضرورة إلى اهتمامات أخرى كالجانب الاجتماعي والجانب الاقتصادي وهما دعامتان رصينتان تسندان الجانب التربوي مرشد الحياة الإنسانية وموصلها إلى شاطىء ألامان وصولا إلى الأهداف التربوية التي يراد منها تحقيق أنماط سلوكية مرغوبة ينتظر حدوثها في شخصية المتعلم عند مروره بخبرات تربوية أو مواقف تعلمية معينة.

إن بناء كفاءات التعليم الجامعي الأهلي نفسه في قطاع التعليم الجامعي الحكومي ولهذا البناء دعائم أهمها: إقامة دورات تعليمية مركزين على الجانب النظري لكافة التخصصات،

دورات تدريبية – تقنية وبحثية في أحسن جامعات الدول المتقدمة، انفتاح على العالم: مؤتمرات علمية – ندوات – بناء علاقات مع أساتذة أكفاء – والإطلاع على أحسن طرائق التدريس..... وللتناغم مع ما ذكر أعلاه يتطلب بناء دولة القانون والمؤسسات وإرساء دعائم الحرية والديمقراطية والاستفادة من جميع موارد البلد وتوظيفها عقلانيا لينعم بها جميع أبناء العراق الأبي وفي هذا مرضاة لله.

أساسيات البحث

١. أفضل تخطيط للمنهج التربوي هو ذلك التخطيط الذي يراعي مستوى المخطط له وللمخطط التربوي إن يستفيد من قول الإمام علي (عليه السلام) " **خاطب الناس على قدر عقولهم** ".

٢. كلما كان المنهج علميا كلما كان طريق الوصول إلى الحقائق اقرب وكلما نحا نهجا تجريبيا كلما كان أفيد وأكثر تماسا بحياة الناس وأغزر أنتاجا لما يحتاجون، ومصممو المناهج الجيدون يرتاحون للمزاوجة بين العقل والحواس، بين الفكر والعمل، وبين النظرية والتطبيق فواجب مخطط المنهج العصري والحالة هذه إن يقيم وزناً عالياً للملاحظة والتجريب واعتبار المجتمع بمشكلاته وطموحاته حجر الزاوية لتسطير الأهداف العامة والخاصة إذ منها تنبثق المفردات ومضمون الكتاب فهما أساس بناء المناهج.

٣. الإطلاع الجاد على طرائق التدريس: قديمها وتقليديها وحديثها التي أنتجتها أفكار مصلحي وفلاسفة ومربي الأمة العربية الإسلامية أم غيرهم أمر لازب، إذ يتمكن المعلم من تقديم الفائدة المرجوة لتلاميذه ويضطلع المدرس بمسؤولية تدريس تخصصه باقتدار وإخلاص ويتعمق ألتدريسي إمام طلبته في طرحه وإيصاله للمادة العلمية بأفضل طريقة متبعا بذلك خصوصية قسمه العلمي وتفلسفه الخاص ونظرته العالية إلى مهمة الجامعة ومكانتها في المجتمع وما مطلوب منها تأديته في مختلف التخصصات العلمية والطبية والهندسية والإنسانية والفنية والأدبية والتكلنوجية لتغطي حاجات المواطنين خدمة للوطن وللأمة.

التخطيط السليم والتنفيذ الواعي والهادف للمنهج وأتباع الأساليب الرصينة في طريقة تقديمه للمتعلم – في التعليم الجامعي الحكومي والأهلي على حد سواء – مهمة شاقة تقع على عاتق مناول المنهج الذي هو ركيزة قوية من ركائز التقدم ويسمى بالمؤدب إذ بواسطته تصل معلومات الكتاب المنهجي إلى متلقي المنهج، محور العملية التعليمية التربوية، الذي يغترف الأدب والأخلاق والعلم من خلال المعلم "" فالأدب

يعني الأخلاق كما يعني رواية العلم أو نقله بين الأجيال بواسطة المؤدب أو المعلم والكتاب ""[1]... والمقصود هنا بالتأديب والتعليم التزام المعلم أو المدرس أو ألتدريسي بواجبة في أن يسير الجانبان التربوي والتعليمي سوية تماما كما يلتزم بواجبات دقيقة أخرى كالاهتمام بمدا الفروق الفردية وإعداد خطة ومواكبة أحدث ما يصدر في حقل التربية والتعليم والتخصص وغير ذلك من الواجبات.

مشكلة البحث وأهميته:

إن جودة المنهج التربوي دليل واضح على أهميته وتزداد هذه الأهمية كلما تم أعداده بموجب خطة علمية تجعل محور اهتمامه المتعلم وتوجهه صوب بذل الاهتمام المتكامل به لتمكينه من التمييز بين ما له وما عليه ليشار أليه كمواطن صالح يؤدي عمله بإتقان وإخلاص ويتصرف بحكمة وهدوء ويساهم ذاتيا لرفع مكانة وطنه. وان قمة المناهج هو ما أراده الدين الإسلامي الحنيف من جعل التربية والتعليم فعاليتين مستمرتين يرتبط بهما الإنسان أوثق ارتباط، وقد وردت آيات كريمة في القران الكريم تأكد ذلك منها قوله تعالى:

بسم الله الرحمن الرحيم ﴿**وقل ربي زدني علما**﴾

﴿**قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون**﴾

﴿**شهد الله إن لا الله إلا هو والملائكة وأولو العلم قائما بالقسط**﴾.

﴿**إنما يخشى الله من عباده العلماء** ﴾.

ولنا في رسولنا الكريم محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وأله)خير أسوة حين قال:

"**اطلب العلم من المهد إلى اللحد** ".

"**العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة** ".

والمنهج الإسلامي النير هو بمثابة احتواء لكل المناهج: قديمها الذي اعتبر متقدما في يوم ما، وتقليديها وحديثها فوضحّ العلاقة بين المادة والروح بحيث جعل ذلك امراً يسيراً لمصلحة الناس عامة.

والتخطيط يعتبر من الوسائل المهمة "لسيطرة الإنسان على المستقبل وتحكمه فيه بالقدر الممكن"[2]... وبأنه " الأداة العلمية الفعلية الوحيدة الجديرة بإنسان العصر الحديث" [3]...

وأمر بدهي إن يصبح التخطيط التربوي ملازما للإنسان في حياته بل هو ضرورة من ضرورات الحياة لان الحياة تتقدم والتقدم يدعو الإنسان إلى الابتكار والإبداع والخلق لحاجات جديدة، ووظيفة هذا التقدم طلب علماء وفنيين وإداريين "الأمر الذي يتطلب تغييراً واضحاً في طراز إعدادنا التربوي للطاقة العاملة" [4].

غرض البحث:

يهدف البحث الحالي التأكيد على الأهمية القصوى للمنهج العلمي في التخطيط أياً كان نوعه وبالأخص التخطيط التربوي ويؤكد كذلك على:

تواصل الوحدات الدراسية التي تشكل أي منهج مع المتغيرات الجديدة التي تظهر على المسرح التربوي القومي والعالمي شريطة إن يكون المخططون والمصممون للمناهج يقظين وسائرين في خط أصالة أمتهم تفاديا لأي منزلق محتمل... ولكي نصل إلى ذلك تحاول هذه الدراسة المتواضعة الإجابة على السؤال الأتي:

هل إن العلمية وجدة الدراسات حتمية ومفيدة في إعداد وتخطيط المنهج التربوي ؟

تعريف بمصطلحات البحث:

أولا/ التخطيط:

هناك تعريفات كثيرة للتخطيط منها:

١. تعريف (عبد الله عبد الدائم) "" رسم الأهداف والتوسع في شتى مجالات النشاط خلال سنوات مقبلة رسما يلبي أهداف التنمية التربوية والاقتصادية والاجتماعية."" (م٢-ص١٨)

٢. تعريف (د. جلال محمد علي) "" خطة عمل أو أسلوب مدروس لإنجاز برنامج منسق لتحقيق بعض الأهداف المرسومة "" (م٣-ص٤٠)

ثانيا / المنهج التربوي:

وللمنهج التربوي تعار يف منها:

١. تعريف(كارتر) " مجموعة فصول /كورسات / نظامية أو هو سلسلة مواضيع دراسية تقدم لمتعلمين أو دارسين في مؤسسة تربوية وتعتبر تلك الفصول، بعد إكمالها، متطلبات تخرج في نهاية مرحلة دراسية أو حصول على شهادة في مجال حيوي لدراسة ما كأن يقال منهج الدراسات الاجتماعية أو التربية البد نية مثلا "" (م٤-ص١٥٧).

٢. تعريف (احمد صيداوي)"" مناهج التعليم المنتج القائمة على التكامل بين العلوم النظرية والتطبيقية والمرتبطة بالحياة والإنتاج، تشترط أساليب تربوية وطرائق تعليم منبثقة من طبيعتها "".(م٢-ص١٦٩)

ثالثا/ التعليم الأهلي:

ينطبق عليه نفس تعريف التعليم الحكومي باستثناء تمويله المالي

"" والتعليم بالمعنى الضيق هو عمل تدريس في معهد تربوي.

وبالمعنى الواسع هو تنظيم مدرس لمواقف تعليمية – تعلمية

(TEACHING- LEARNING- SITUATIONS) بتفاعل مباشر ونتيجة لعملية تخطيط وتصميم وإعداد مسبق وفعال لمواد تدريسية يعقبها تقويم وإعادة تصميم ونشر "" (م٤-ص٥٨٨).

رابعا/ طرائق التدريس:

""إجراءات قياسية في عرض مادة تدريسية ومحتوى فعاليات ""

والطرائق هي وسائل مهمة في ترجمة المنهج إلى ما تصبو إليه المؤسسة التربوية لأية مرحلة من خلق عادات وميول واتجاهات وقيم عند الدارس بمعنى تغيير سلوك المتعلم من حالة إلى حالة أحسن منها كما وإنها حلقات وصل بين المتعلم والمنهج لتنشيط التفاعل والألفة بينهما "" (م٤- ص٥٨٩).

ويتبنى الباحث التعريف الإجرائي التالي: (الالتزام بالمنهج الذي يحقق الفائدة والتقدم للمجتمع والفرد بحيث يكون الفرد متفاعلا مع الحياة مرناً في كثير من مواقفه الحياتية ومتعاونا جهد المستطاع مع غيره) أي (إنسان نريد تكوينه في النهاية من اجل العيش في المستقبل المرتجى (٥).

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على بعض الدراسات التي لها مساس مباشر بتخطيط المناهج وتجديدها وطرائق تدريسها وهي أمور مهمة تدل على اتخاذ موقف ينطوي على نظرة شاملة تتخذ كوسيلة ناجعة لحل

المسائل التربوية الملحة في حالة تضافرها مع غيرها من العوامل المهمة، ومما يجدر ذكره إن بعض الدراسات تتم البرهنة عليها بالتجربة وأخرى بالاستدلال عند استعمال التشابه كسند للبرهان، وفي ما يلي عرض موجز لهذه الدراسات:

١. دراسات د. سعاد خليل إسماعيل ود. مسارع الراوي وآخرين، وهي بحوث المؤتمر الأول للتعليم الجامعي في العراق (عام ١٩٧١).

استهدفت تلك الدراسات التأكيد على ضرورة إتباع التخطيط العلمي وتبني المناهج التربوية المتعلقة بحياة الجماهير وفق طرائق حديثة وقد ظهرت النتائج ضمن توصيات المؤتمر وعلى النحو الأتي:

١. ترسيخ وحدة العراق الوطنية استعدادا للبناء والتطوير في ضوء التخطيط العلمي والمناهج التربوية الحديثة وطرائق إيصالها إلى الطلبة.

٢. اعتماد العلم كأداة ثورية للتغيير نحو الأفضل.

٣. الانفتاح على الفكر الإنساني والعلوم باصالة وموضوعية لإبراز دور القومية العربية في بناء المجتمع الإنساني.

٤. اعتبار العمل قيمة عليا يكون تفاعله مع الفكر أساسا في صنع التقدم والرقي.

٥. أيد المؤتمر ما ورد في بحث د. عبد الله عبد الدائم (التخطيط للتعليم العالي)[٦].

٢. دراسة احمد محمد باقر الخفاجي (١٩٨٢)

أجريت هذه الدراسة لمعرفة فعالية الأطباء

المقيمين الدوريين في حل المشاكل الطبية السريرية. اشترك (٣٠١) من الأطباء الذين شكلوا نسبة ٥٥% من خريجي كليات طب المستنصرية والبصرة والموصل وبغداد. توصلت الدراسة إلى نتيجة بارزة حول أهمية التجديد في طرائق المنهج سيما تدريسه وفق طريقة دراسة المشكلة في مجالات كثيرة وبالأخص مجال الطب لأهميته البالغة للبشرية جمعاء ولكونها قد طبقت في كثير من كليات طب بلدان متقدمة مثل كندا وهولندا وذلك (لثبات المعلومات المكتسبة لمدة أطول في ذهنية الطالب) [٧٥-ص٧٨]

٣. دراسة المعهد الدولي للتخطيط التروي (التخطيط الرامي إلى التغيير والتجديد في التربية) ودراسات أخرى (١٩٦٨)

كانت نتائجها ما يأتي:

١. أهمية التخطيط العلمي وضرورته لكل البلدان وخصوصا النامية منها.

٢. انتهاج طرائق تدريسية لها ارتباط بحياة الفرد والمجتمع.

٣. توجيه البحوث صوب احتياجات التطوير التربوي.

٤. دراسة BENJAMIN S.BLOOM

(وجهات نظر جديدة لمصلحة المتعلم) (مضامين المنهج والتدريس)

أكدت الدراسة على المنهج وتدريسه في المؤسسة التربوية هي المساهمة البارزة على المدى البعيد للتعلم المستمر خلال الحياة في تطوير رغبات واستمتاعات وقدرات عالية في المواد الدراسية المكونة للمنهج انطلاقا من ميل واستحسان متواضع صعودا إلى تطوير عالٍ من المهارات والإنجازات وحتى الإبداع في بعض الأعمال. وكان لتقرير اليونسكو (UNESCO)

(التعلم للحياة)(LEARNING TO BE)١٩٧٢للباحث ادكار فور (EDGAR FOURE) تأثير فكري بالغ على هذه الدراسة.

٥. دراسة هنري برجسون (١٩١١):

استهدفت هذه الدراسة التي نشرت في مجلة (هيبرت)دراسة الفرد والمجتمع وفق منهج تناول مسائل معينة من علم النفس والفلسفة وتوصلت إلى النتائج آلاتية:

١. إن أمل الحياة الأساسي الأصيل (لا يتحقق تحققه الكامل إلا في المجتمع). (م٩-ص٢٤).

٢. إن المجتمع يستفيد من جهود الجميع ويسهل الجهد على الجميع.

٣. لا يستطيع المجتمع إن يبقى إلاّ إذا اخضع الفرد له، كما انه لا يتقدم إلاّ إذا تركه حراً وهذه معادلة صعبة ينبغي على مصممي المنهج إيجاد الطرائق العلمية التي تكفل تحقيق ذالك حتى إلى حد مقبول.

متن البحث:

١. مفهوم المنهج والحياة

قال تعالى: بسم الله الرحمن الرحيم "" سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا انه هو السميع البصير"".

يستقي القارىء الكريم درسا تربوياً بليغا من قصة الإسراء عند هضمه كل ما ورد في آيات سورة الإسراء الكريمة وبالأخص، كما يرى الباحث، عند بلوغ النبي محمد (صلى الله عليه وأله) السماء السابعة أثناء عر وجه من سما ء إلى أخرى برفقة الأمين جبريل ولقائه نبي الله إبراهيم (عليه السلام) و""هو مستند إلى البيت المعمور وإذ هو يدخله كل يوم سبعون ألف ملك ثم لا يعودون إليه، ثم ذهب الى سدرة المنتهى فأذا أوراقها كأذان الفيلة وإذا ثمرها كاالقلال فلما غشيها من أمر الله ما غشيها تغيرت فما احد من خلق الله تعالى يستطيع أن يصفها من حسنها "" (٧) فعبارة (فما احد من خلق الله تعالى يستطيع أن يصفها من حسنها)تدل دلالة قاطعة على صعوبة الاعتداد كلّيةً بما يصدر عن فكر الإنسان وان كان هذا الفكر يعمل وفق تخطيط ارتضاه الخالق له منذ أن وعى نفسه على البسيطة، والانتقال من صورة منهجية إلى أخرى ومن شكل حياتي إلى أخر تأكيد على عدم قناعة مصمم المنهج أيا كانت رصانة نوعيته ومهما كانت صحة توجهه باطلاقية تصميمه وتخطيطه، بل بالعكس هذا الانتقال المتنوع هو المنهج السليم للحياة ومن دونه يكون نهج الناس فيها رتيبا مملا ومتعثرا لا يستطيع أن يتلمس طريق تقدمه النسبي عبر مختلف ألازمان والعصور ذلك لان الأمور التي تقوم على اختيار المنهج الملائم هي مظاهر حضارية جليلة القدر كون إن المنهج هو "" طريقة يصل بها إنسان إلى حقيقة " (٨)

إن منهج الفكر العربي الإسلامي متنور بالحق والعدالة ويتأسس على ذلك وجوب تحقيق

عيشه هانئة للمواطنين الذين يعيشون تحت خيمة الدولة المؤمنة بالله العظيم ودينها الإسلامي الذي جاء رحمة للعالمين لان الله هو الحق، والعدل من أحسن هبات الله لمخلوقاته.

وان الدولة المسلمة تعتبر العدل هدفها الرئيس المطلوب تحقيقه إذ هو أسمى أهداف الشريعة الإسلامية /قانون المجتمع الإسلامي / والدين الإسلامي يضع السلطة بيد الدولة المرتكزة على سند قانوني باعتبار إن السلطة ضرورية لتوحيد أبناء المجتمع وحفظ النظام فالسلطة تقود الناس والقانون ينظم شؤونهم، وان العدالة من وجهة نظر الفكر الإسلامي تشتمل سماتها المتعددة المتمثلة في العنصر الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والقانوني واستنادا إلى هذا المفهوم الدقيق فان غرض العدالة هو تكامل المجتمع وتقدمه.

ومن الأمور المعروفة للمخططين التربويين أو الاقتصاديين أو الاجتماعيين ان القوى العاملة ورأس المال ومصادر الثروات المادية عوامل مهمة للتقدم إلا إن الدراسات قد أثبتت إن للعامل الرابع المعروف "" بالعوامل المتبقية ""(Residual factors)تلك التي تندرج تحت.

عنوان واسع هو التقدم التقني، نصيب أوفر في زيادة الإنتاج في أي بلد اذ أن تأثير العوامل الثلاثة الأولى هو ١٠% وتاثير العامل الرابع (التقدم التقني)هو ٩٠%. وهناك دراسات عديدة تؤيد هذا الاتجاه منها دراسة " سولو " " Solow" ودراسة " ماسال " " Massal" بالنسبة للولايات المتحدة كما توصل إلى ذلك "" اوكرست " "Aukrust" في النروج و"" رادوي "" ""Reddaway" "" وسمث "" "" Smith" في إنكلترا [٩].

وانه معروف أيضا أن التقدم التقني هو ثمرة من ثمرات البحث العلمي وان هذا يوضح جيدًا ضرورة توجه المنهج إلى الجانب التطبيقي في الزراعة والصناعة والمجالات الأخرى التي لها مساس مباشر ومؤثر في حياة الناس وبالأخص في البلدان التي تحتاج التقدم التقني لتضبيق الفجوة بينها وبين البلدان المتقدمة التي قطعت أشواطاً في مختلف الميادين. فالاهتمام بالتربية ومنهجها ضرورة ملحة لأنها هي التي دفعت وحركت التقدم التقني وان الالتفات الجاد الى وسائل التربية وطرائقها وبنبتها هو المهمة الحقيقية والتوجة المخلص للتقدم، وان تطوير مناهج التعليم أمر لازم لتكون في وضع يساعدها على تلبية حاجات المجتمع اقتصاديا واجتماعيا:

ماذا تريد الطاقة العاملة ؟.... وماذا يطلب سوق العمل ؟..... وما هي الوسائل المراد استعمالها في ميدان التعليم ؟..... وكيف يواجه المعينون بأمور التربية التعليم المبرمج والتعليم بالات ؟... وكيف تطور الأبنية المدرسية بكلفه قليلة وفائدة أكثر ؟

وبعبارة أخرى حاجة كل العناصر التي تعمل عملها في التعليم إلى تغييرات جوهرية وعلى رأسها بث روح المبادرة والإبداع والابتكار في شبابنا منذ نعومة إظفارهم وذلك بتحسين طرائق مناولة منهجهم التربوي فينبغي إن تكون حديثة ونشيطة بحيث يكون مركز اهتمامها البحث والمناقشة في الصف والمشاركة الايجابية للمتعلم. ورصيدنا أقوى من أي رصيد في هذا الخصوص بما جاد به مفكرو امتنا العربية الإسلامية من مثل ابن خلدون وابن سينا والغزالي والفارابي وغيرهم إضافة إلى الاستفادة من طرائق اعتمدت في معظم البلدان المتقدمة منها الولايات المتحدة الأمريكية حيث ""تستمر الدعوة التي أطلقها (ديوي)وسواه لربط التربية بالحياة وتتخذ هذه الأيام شعاراً محدداً هو التربية من اجل المهنة "" [١٠]. وشاعت في أمريكا طريقة المشروع الجماعي وفي فرنسا طريقة (التعبير الحر)إما في رابطة الدول المستقلة / الإتحاد السوفيتي سابقا / فالتعليم يرتكز على (مبدأ الربط بين التربية والعمل المنتج والمفيد اجتماعيا)[١١].

٢. تخطيط المنهج: (المعنى والمراجعة)

كان للتربية منذ أقدم العصور المقام الأول واعتبرت العملية التي يحصل بواسطتها الفرد على المعرفة والخبرات والاتجاهات والمعتقدات وهي متطلبات ملحة يحتاجها كل واحد منا ليوظفها في حياته على أحسن وجه، مع إن البعض من المجتمعات البدائية لم تعبأ بتلك الأمور كما ينبغي وذلك واضح في البصمات البسيطة التي تركوها في ارثهم الحضاري، ولكن بمرور الزمن تعقدت المجتمعات أكثر فأكثر وبناءا على ذلك برزت تحديات خطيرة أمام مخططي المنهج لعمل اختيارات متعددة تخص:

ما يدرس... ومتى يدرس... ولمن يدرس... وكيف يدرس... وهذه مهمة أكثر دقه وصعوبة وجديه.

أما معاني المنهج فقد تعددت حسب ظهورها على المسرح التربوي هنا وهناك، منها انه مجموعة دورات تدرس في مدرسة أي وحدات دراسية توصلها هيئات تدريسية معدة إعداد جيدا إلى متلقيها.أو هو خطة عامة القصد منها مناولة مواد تدريسية متنوعة تهدف إلى تزويد المتعلم بخبرات مخطط لها ومجالات لمقررات يتم تقديمها تحت توجيه المدرسة أو الكلية، غرضها إعداد الطلبة لدخول ميادين المهن والحرف وكل ذلك يعتبر واجب من واجبات مصممي وبناة المنهج الذين يهتدون بفلسفة بلدهم التربوية ملزمين أنفسهم بترجمة مفرداتها إلى الواقع لأنهم يدركون قبل غيرهم بان"" المنهج هو الترجمة العملية للفلسفة التربوية التي نسير على هداها ""(١٢).

أما مراجعة المنهج فتعني بكل بساطة إعادة كتابته بواسطة المخططين والمصممين بشكل يقود إلى تطويره بصورة سليمة تساهم في تنمية البناء المهني والوجوه الأخرى للمجتمع ليكون على استعداد دائم لمسايرة الركب في التقدم والتحضر وفق إرادته وحسب اختياراته أي بمعنى تحسين فقرات المنهج بحيث تأخذ بيد الجميع نحو الأفضل دوما وخصوصا رفع مستوى القائمين على إيصاله إلى طلبتهم، وفي هذا يرى الباحث بان وضع مبدأ اللاتهوين واللاتهويل بالنسبة لأنظمة المناهج الأخرى نصب الأعين أمر ضروري للغاية أي اللااستسهال واللااستصعاب بمعنى عدم طرح صورة سطحية حول تبسيط الأمور إلى درجة تجعل المساهمة في حلها أمرا لا يعبأ له كونها لا تتطلب جهدا،من ناحية، ومن دون مبالغة في تجسيمها وتعقيدها بحيث تصور تلك الأمور المراد حلها وكأنها مسائل مستعصية مهما تعاظم بذل الجهود لحلها من ناحية أخرى.

وزمننا هذا هو زمن تجديد الطرائق في كل مجالات الحياة وخصوصا المجال التربوي / أكثرها حساسية/ ولكن ينبغي ان يكون التجديد جوهريا وشاملا لجوانب العملية التربوية وليس تجديدا بمعنى التغيير من اجل التغيير فضرورته أن يكون " من اجل التحسينات وأحداث التوافقات التي يحتاج اليها النظام فعلاً " (١٣). إن للمجال التروي خصوصية وهذه الخصوصية تدعو إلى تخطيط علمي قوي بحيث يلعب التخطيط التربوي الموثوق به دورا مهما في العملية التعليمية – التعلمية وفق تعاون وتفاعل مع أحدث طرائق التدريس والوسائل والمواد والمفاهيم في مختلف الميادين، ذلك لان التخطيط يعني ان تعرف كيف تخطط معتمداً على تفهم جيد لفلسفة مجتمعك كون ان التخطيط يشتمل على المحتوى والعملية أي النتيجة المرجوة والطريقة التي يتوسل بها للوصول الى تلك النتيجة وهذا يؤكد ضرورة االوحدة بين المضمون والشكل، الاهداف والاساليب، والمبادىء والفنون... وبما ان التخطيط هو وضع خطة مدروسة والخطة هي مجموعة اجراءات تنفذ بدقة لانجاز هدف واضح، ولكل خطة عنصران اساسيان: الغرض او الهدف المراد الوصول اليه ووسائل مخطط لها بوضوح يسير بموجبها المخطط لاصابة الهدف، عليه تدعو الضروره الانتباه الفائق والالتزام الجاد في رسم السياسة التربوية للبلد.

ان المخطط الحكيم يجب ان يمتلك ناصية الإمكانية العلمية واستقراءالامور والمعرفة الوافية بمجريات الإحداث إضافة الى اعتماده على التوجيهات والتنبؤات لان الذي يعرف بمعنى انه يدرس بعمق ويحاول جاهدا الخوص في بواطن الأشياء، فالتنبأ هو التدخل في مجرى الإحداث ايجابيا والحدس قدر المستطاع لما يمكن حدوثه مستقبلا وتدخل المخططين يجب ان يكون علميا وموضوعيا لان واجبهم يحتم عليهم عدم وقوفهم كمتفرجين وعليهم ان يصغوا بكل جوارحهم وان يختلطوا ويتفاعلوا مع مجتمعهم،والتخطيط هو الطريقة العلمية لاعداد مواطن عصري يسيطر على المحيط ويحافظ عليه ويستغله عقلانيا باستعمال مصادر

الحياة المهمة بتوازن وتفكير سليم، وبربط المنهج التربوي بطرائق التجديد وبذل الجهود المطلوبة من المخططين يمكن السيطرة على الصعوبات التي قد تقف حجر عثره في طريق تقدم وسعادة المجتمع.

٣. تنظيم طرائق المنهج التربوي:

من المعروف إن تحقيق الأهداف التربوية في النظام المدرسي هي مسؤولية القادة التربويين في أي بلد من بلدان العالم كما وانهم يعرفون قبل غيرهم بان عليهم أن يتفهموا مسلمة الاضداد القطبية الحتمية بشكل جيد فالشمال والجنوب جهتان متضادتان كذلك الشرق والغرب، والخير يناقض الشر كما تفعل الفضيلة بالنسبة للرذيلة، والسلطة والتساهل قد لا يتفقان في مواقف كثيرة وتضارب المادة او المحتوى مع العملية معروف بالرغم من وجوب خضوع العملية لتكون في خدمة المحتوى، والتمحور حول المعلم يناقض التمحور حول الطالب... وهكذا.

هنالك أطفال وعالمهم الخاص بهم من حيث الرغبات والحاجات، وهنالك سلطان المعرفة والثقافة، فالاهتمام في كيفية تعلم الأطفال – العملية – مهم أيضاً والترابط بين هاتين الناحيتين الحيويتين جليّ للعيان، وما للمادة الدراسية أو الموضوع المنهجي هو عينه ما للمستويات التربوية الأخرى فالرعاية يجب ان تشمل كل مكونات العملية التربوية، أما اهتمام واضعي المنهج فكان منصبا على الموضوع منذ مئات السنين بغض النظر عن النتيجة اذ لم يكن في حسبانهم او في خططهم، ان كانت هناك خطط بالمعنى المفهوم، أي وصول الى أهداف مرسومة مسبقا بغية الحصول على مواقف أحسن، اما الان فالوضع قد اختلف... حيث يهدف مخطط المنهج بان يكون الابداع – التغيرات السلوكية – حل المشاكل سلسلة من الإجابات لأدلة متتابعة "" Asequence of cues"" لان العملية من دون اثارات تتطلب حلولا لحل المشاكل التي لا يمكن ان تحدث في خواء غير مرغوب فيها في التدريس كوسيلة تجديد تهدف الى التقدم لان ما يعير المادة الدراسية الاهتمام الفائق هو شمولها على مواقف متعددة ومتنوعة من شانها ان تعدهم للحياتهم والمجتمع وهذا أمر جيد... الا ان الباحث يرى بان الموقف التعليمي يكون افضل لو ان ذلك يأخذ بيد الطلبة ويضعهم في إمكانية التقريرفي كون هذه المسألة أكثر من غيرها تاثيرا في هذا المكان او ذاك بحيث تحثهم على استحواذ كافة قابلياتهم الفكرية لايجاد انسب الحلول مع مراعاة الزمن والناحية الاقتصادية والظروف الاخرى التي تقودهم الى نتائج احسن في حالة اعتماد الوسيلة بشكل امثل وهذا هو الموقف التعليمي الأحسن.

ان مخطط المنهج الناجح هو الذي يستطيع ان يقرر بعقلانية المواضيع المهمة ولمن تقدم ومتى تدرس، فاتخاذ القرار حول هذه المسألة المهمة ينبثق من ملائمة مادة ما لتلبية حاجة بعينها وكيفية استعمالها في موقف دون أخر. ومعروف للعاملين في حقل التربية بان تقدم الطلبة يمكن إن يقيّم بمقدار سيطرتهم على المادة الدراسية التي تعرف من خلال استعمالها وعرضها في تغيراتهم السلوكية لتحقيق النتائج المرجوة، وعند حصول خلل أو تعثر في ذلك فاللجوء إلى الفعاليات التحفيزية والوسائل العلاجية هو الحل المطلوب لتحسين الموقف، وينبغي على المخططين أن يضعوا نصب أعينهم بان أحسن منهج هو ذلك الذي يساعد الطلبة في تعلمهم أو وصولهم إلى "" حلول لمشاكل حياتية كأنها معاشة فعلاً "" (١٤).

وهنالك طريقة تعرف بالتمحور حول النظام

""Discipline-centered approach

مهمتها تحوير نظرية النظام تحت شروط النقل الواسع العام لمساعدة الطفل أن يتعلم كيف يتعلم مع تأكيدها على النمو العقلي، أما التحصيل فهو بمستويات مختلفة تؤكد جميعها على إعداد الطفل للحاضر

مثلما تعده للمستقبل ليستطيع مواجهة ما يتجسد من مواقف في كبره، وان هذه الطريقة ترجح التعليم الجماعي على إعطاء فرص للتنافس لأنها وصفية أكثر من كونها تسلطية وهذه الطريقة تضع في الاعتبار مبدأ الفروق الفردية فالتعلم بموجبها للجماعة مثلما هو للفرد. وبالرغم من استعمال المنهج المشترك أو المنهج المتمحور حول الجماعة لصالح تجمع محلي

/ أي لجماعة ذات التنظيم المشترك أو المصالح المشتركة/ فقد أصبح منهج الوظائف الاجتماعية عبارة عن امتداد للمنهج المتمحور حول الطفل، أي إن المنهج ينبغي أن يتجه نحو الطفل

/المتعلم / وليس العكس، وتحت هذه الخطة يصمم المنهج حول الدلالات الأساسية للحياة الاجتماعية مع الاهتمام بحاجات الطفل وذلك لان المناهج والطرائق تنوعت وتتنوع على الدوام، وعدم التفكير بذلك يعني جمود وإغماض عن حقيقية الحياة ووقوف ضد التربية لان التمسك بمنهج واحد هو "" خلط لغايات التربية بوسائلها"[١٥].

وزبدة القول هو أن طرائق المنهج التربوي هي:

١. الطريقة المتمركزة حول المادة وتتأسس على مبدأ حشر المعلومات في فكر الدارس.

٢. الطريقة المتمركزة حول الهدف وفي هذه الطريقة يكون تحصيل المتعلم فعالا مرتبطا بأمور الحياة.

٣. الطريقة المتمركزة حول النظام وفيها تتوفر للدارس إمكانية تطوير تعميمات وأسس وأساليب يستطيع إن يطبقها في التعلم خلال مسيرة حياته بمعنى كيف يتعلم مع التأكيد على النمو العقلي.

٤. فلسفة المنهج االتربوي:

ان فلسفة المنهج التربوي تقوم على مجموع أفكار ووجهات نظر المخططين السديدة التي توصل المتعلم الى الاهداف المرجوة من المنهج في ترجمته الى نتائج قيمة يلمسها الدارس بصورة خاصة والمجتمع بصور عامة عبر كوادر تدريسية كفوءة تبغي للفرد في أي مجتمع ان يكون مندمجا في الحياة بعتباره كيان تعقل وتفكر وتحسس وهي عوامل تشكل ذكاءه لانفعالي "" ""م١٤ ص٢١٢٢" وهذا التعبير يدل على قدرة الفرد بمعرفة نفسه والاخرين الذين يتعامل معهم ليكون افراد المجتمع قدرة انتاجية عالية اذا هم درسو منهجا تربويا حديثا ياخذ جميع نواحي الحياة بنظر الاعتبار العالي ليعرف المواطن الواعي بان القدرة الانتاجية باي مجتمع تتناسب تناسبا طرديا مع اكتساب المعرفة وذلك لان المعرفة من اهم عناصر الانتاج الجوهرية وان نشاطات المجتمع هي مكان القدرة التنافسية في كل مكان من العالم حاليا ومستقبلا، والنشاطات واحدة من مداخل رئيسة للتنمية في البلد المؤها للتنافس الدولي في ضوء مفهوم عولمة السوق.

ومن المعروف ان فجوة المعرفة ""Knowledge gap" هي التي تميز الدول في تسارعها التنموي وليس فجوة المال، بل ان اراء الخبراء قد اجمعت على ان المسافة في القدرة على انتاج المعرفة بين الدول النامية والمتقدمة اكبر من فجوة المعرفة ذاتها. اذن التعثر المعرفي لابد من تجاوزه في توضيف المعرفة بفعالية وخاصة في البلدان النامية حتى وان كانت تعاني في بعض اشكال التراجع، والتجاوز هذا يتطلب جهدا كبيرا في عملية التنمية ويأتي بذل الجهد الكبير

في مرحلة التعليم الجامعي – حكوميا كان ام أهليا –في إنتاج الكفاءات وذلك لدعم مؤسسات هذا التعليم بشقيه الأولي والعالي وكذلك مؤسسات البحث العلمي بحيث تكون أماكن للإنتاج والتقدم. وإذا ما أريد لعجلة التقدم والتسارع في المضي قدما فالواجب اخذ هذا السباق بعين الاعتبار لان بلداننا بحاجة ماسة لبنائها من جهة واللحاق بركب التقدم من جهة أخرى. ولأهمية تخطيط المنهج التربوي علميا وتحديثه درجة عالية من الحد في هجرة الأدمغة وخاصة الكوادر العلمية المتخصصة وهذه الناحية كما يرى

الباحث، ربما تكون أفضل او توازي تضييق الفجوة مع الدول المتقدمة في الأقل ولأنها ترصن مبدأ القدرة على إنتاج لمعرفة.

ولكي يركز الباحث للقارىء الكريم عما ورد في شكل البحث ومتنه يؤكد ان أنظمة المناهج في التعليم الجامعي الأهلي كما هي في التعليم الجامعي لحكومي عديدة وكلها تدور حول محوريين أساسيين هما:

أ. المتعلم – الطرف الأول في المعادلة التربوية.

ب. المادة الدراسية (المنهج)– الطرف الثاني في المعادلة التربوية.

كما وان أقسام المناهج حسب أسلوب تنظيمها ثلاثة:

١. منهج المواد الدراسية المنفصلة.

٢. منهج المواد المترابطة.

٣. منهج المجالات الواسعة.

المناهج التي تدور حول ميول الطلبة وفعالياتهم ويأتي منهج النشاط في قمتها.

المناهج التي تدور حول مشكلات الطلبة وحاجاتهم كالمنهج المحوري والمنهج المندمج في حالة إزالة حواجز تفصل بين بعض المواد الدراسية وإمكانية دمج محتوياتها في المفردات أكثر اتساعا بحيث تصبح مادة واحدة.

والأمر الأكثر أهمية من ذلك هو أحسن وانسب المناهج الذي يمكن اعتماده في مدارسنا إذا ما عرفنا بان المنهج هو محتوى العملية التربوية ومعناها الحقيقي وهو الإطار العام للمادة الدراسية ومجالات الإمكانية وان صلاحية إي منهج إنما يحكم عليها ويتم تقييمها بنتائجها التي يلمسها الدارسون بصورة خاصة وأبناء المجتمع بصورة عامة وما يقدمه هذا المنهج من حلول ناجحة للمشاكل وصولا إلى الأهداف وتحقيق الممارسات العلمية ذات النتائج المفيدة والمهمة لتقدم المجتمع من خلال هيئات تدريسية كفوءة تهتم بالمتعلم قدر ما تهتم بإعداد نفسها لهذه المهمة الخطيرة بل وأكثر من ذلك، وبهذا تتحقق الإجابة على السؤال الوارد في غرض البحث.

الاستنتاجات:

١. تحقيق نتائج مفيدة ومثمرة ترتبط بحياة الفرد والجماعة هو المعيار الحقيقي لارتفاع قيمة المنهج التربوي.

٢. ان انكباب المعنيين بتخطيط المناهج وما يبذلون من جهود في مختلف الأزمنة والأماكن يدل بوضوح على عدم إمكانية الاعتداد على نمط بعينه بالرغم من تلاحق صدور الاستحسان عن جهات متعددة وموثوق بها حول أنواع مفيدة منها تصمد لفترات طويلة نسبيا.

٣. اعتماد طرائق رصينة في تنفيذ المنهج لتلبية حاجات المجتمع بما في ذلك التأكيد على الجانب الترفيهي من الأمور المنهجية المتوازنة والمطلوبة بإلحاح.

التوصيات:

١. يصبو كل مخطط تربوي إلى نجاح ما يصمم منم مناهج عليه يراد له تنسيق وتعاون لإنجاح مهمته مع المخططين الاقتصاديين والاجتماعيين.

٢. لزوم ترجيح العقلانية والاسترشاد بالمسار العلمي لدى تخطيط المناهج التربوية.

٣. ترسيخ مفهوم أولوية تأدية الواجبات مهمه الزاميه يوازن المتعلم بها التمتع بحقوقه.

المقترحات:

يقترح الباحث:

١. من هو المخطط الناجح ؟
٢. المنهج التربوي والمواقف الحياتية من وجهة نظر الدين الإسلامي الحنيف.
٣. منطلقات المنهج التربوي الأساسية.
٤. مصادر المناهج التربوية.
٥. طرائق التدريس وتحسين أداء المتعلم /: دراسات ميدانية /:
   أ. في المرحلة الابتدائية.
   ب. في المرحلة الثانوية (المتوسط والإعدادي).
   ج. الجامعة وبالأخص كليات الطب والهندسة والتربية.

ترصين مهارات مناول المنهج.

المنهج التربوي والتقويم.

الهوامش:

١ – م١–ص٥.
٢– م٢– ص,٤٦
٣– م٢–ص,٤٦
٤– م٢ ص,٣٢
٥– م٥ —ص,١٨٩
٦– م٦ — ص١٢٠
٧– م٩ — ص,٣٧١
٨. م١٠–ص١٣
٩– م٩–ص٥٧٤
١٠– م١١ – ص٧
١١– م٥– ص,١٦٨
١٢– م٥– ص,١٦٨
١٣– م١٢ — ص,٣٢٤
١٤– م١٣– ص,١٦٢
١٥– م ١٤–ص١٢–,٢٢
١٦ المصدر الأول من المصادر الأجنبية ص٥٧٤
١٧– المصدر الثاني من المصادر الأجنبية ص,٢٠٠
١٨– المصدر الثالث من المصادر الأجنبية ص٤٨٥.
١٩– المصدر الرابع من المصادر الأجنبية ص٤٧.

الـمصادر العربية:

١. الجاحظ، رسائل الجاحظ، الرسائل الأدبية ، بيروت ط١، ١٩٨٧.
٢. د. عبد الله عبد الدائم،" التخطيط التربوي "" دار العلم للملايين، بيروت ط١، تموز ١٩٦٦.
٣. د. جلال محمد علي احمد "" التنمية الاقتصادية ضمن النظرية والستراتيجية"، بغداد، ١٩٧٨.
٤. د. احمد صيداوي، "الإنماء التربوي "" قسم الدراسات التربوية، وآخرون ط١، ١٩٧٨.
٥. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، "" كتاب المؤتمر الأول للتعليم الجامعي في العراق ""، بغداد، ١٩٧١.
٦. " مجلة العلوم التربوية والنفسية "، العدد الثامن، بغداد.١٩٨٧.
٧. هنري برجسون " الطاقة الروحية "، ترجمة الدكتور سامي ألدروبي، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، ١٩٧١.
٨. د. جلال الدين محمد وجلال الدين عبد الرحمن، "" القران الكريم "" تفسير الجلالين، عالم الكتب، بيروت.
٩.. د. علي جواد الطاهر، " منهج البحث الأدبي " بغداد، ١٩٧٠.
١٠. د. عبد الله عبد الدائم، " التربية التجريبية والبحث التربوي "" ، ط٢. دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٤,
١١. د. الدمرداش سرحان ود. منير كامل، " المناهج "، ط٣، ١٩٧٢,
١٢. مجلة الجامعي، جامعة بغداد، العدد الرابع تموز ٢٠٠٤.
١٣. د. حلمي احمد الوكيل، " تطوير المناهج "، ط١، ١٩٧٧.

. Foreign Sources

1. Carter, V. Good Dictionary Of Educatiom , NewYork , 1973.
2. Educational LeaderShip, April. 1978. P.574.
3. Supervisory Leadership in Education , " Raymond.H. Harrison , Reinhold, Company , New, York , 1968.
4. " The Open Class Room Reader " Edited by Chrles E. Silberman, Vintage Books , New York , 1973.
5. " Open Education" , Asource Book For Parents & Teachers, Edited by Ewald B. Niguist & Gene R. Howes, U.S. A. 1972.

أستحداث قسم الصحافة

في جامعة أهل البيت (عليهم السلام)

(روى وأفاق)

بحث في تقويم المناهج والمقررات للمرحلة الأولى / صحافة
للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥

الدكتور وائل عزت رفعت

أستحداث قسم الصحافة في جامعة أهل البيت (عليهم السلام)

(روى وأفاق)

بحث في تقويم المناهج والمقررات للمرحلة الأولى / صحافة للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥

الدكتور وائل عزت رفعت

المقدمة

تشكل الصحافة عنصراً حيوياً في مسيرة الاعلام، فرغم التطورات الحديثة في التقنية التي تشهدها وسائل الاتصال والانفتاح الأعلامي الثقافي الحضاري الذي تحياه المجتمعات في عالم اليوم تبقى للصحافة أهميتها ودورها الفاعل في الأعلام المكتوب والمطبوع،الذي يعد الأساس لأي عملية إعلامية.

ان كلمة (صحافة) لم تعد فقط هذه الصحف المطبوعة التي تصدر في مواعيد محددة، ان كلمة صحافة أصبحت تطلق كذلك على الاذاعة الصوتية والمرئية، أي على الراديو التلفزيون، فأصبحنا نسمع، صحافة مكتوبة، وصحافة مسموعة وصحافة مرئية، وهكذا اطلقت هذه التسمية على (قسم الصحافة الاذاعية والتلفزيونيه) في كلية الاعلام – جامعة بغداد.

وانطلاقاً من هذه الأهمية وتحقيقاً للأهداف التي وضعتها جامعة أهل البيت (عليهم السلام) في مسيرتها التربوية والعلمية، جاءت الخطوة الواثقة في استحداث قسم للصحافة ضمن تشكيلات الجامعة، كلية الأداب، في العام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ مستقبلة أول مجموعة فيه، طلبة المرحلة الأولى.

ومساهمة في المؤتمر السنوي لجامعة أهل البيت (عليهم السلام) لهذا العام، يأتي هذا البحث الذي يهدف الى التعريف بهذه التجربة الفتيه من خلال الأطلاع والأحاطة بالمناهج والمقررات المخصصه للمرحلة الأولى / صحافة، وحسب المقرر من قبل الجهة القطاعية / وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تلك المقررات المعتمدة في كليه الاعلام – جامعة بغداد، وهي ذاتها التي اصبحت مقررة في القسم الجديد، فالبحث يجتهد في مناقشة هذه المقررات ومحاولة الأجابة على التساؤل في مدى مواءمتها للواقع الراهن والتطورات السريعة في العلوم والمعرفة، وذلك من خلال تجربة الباحث في التدريس في كلية الاعلام (انفاً) منذ خمسة عشر عاماً.

تتضمن هذه الدراسة على مبحثيين رئيسيين، تناول المبحث الأول المبادئ العامة في تقويم المناهج بعد الوقوف على (مفهوم المنهج) وتباين وجهات النظر بشأنه، والدور الذي يؤديه ضمن العملية التربوية بمفهومها الحديث، ذلك الدور الذي يهدف الى تعميق الأدراك بأن يكون التعليم وعلى المستوى الأكاديمي، على وجه الخصوص، ذا صيغ واساليب جديدة، يهيئ من خلالها الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد، هو عصر (الثورة التكنلوجيه الثالثة)[1] التي تعتمد في الأساس على العقل البشري واللألكترونيات الدقيقة والحاسوب وتوليد المعلومات وتنظيمها وتوصيلها بسرعة متناهية، ووفق هذا المنظور جاء المبحث الثاني ليناقش المقررا ت المعتمدة للمرحلة الأولى / صحافة، مستعرضاً من خلال ذلك كل مادة تدريسية أضافة الى عرض جدول تحليلي لهذه المواد.

وفي نهاية البحث نتوقف عند الخاتمة التي تتضمنت النتائج والتوصيات التي حددت رؤى الباحث في الأفاق المستقبلية للموضوع.

المبحث الأول
المبادئ العامة في تقويم المناهج

تمهيد

عند النظر بعيدا في التأريخ وفي مسيرة الحضارات التي شهدها العالم القديم، نجد أن للمنهج أصلاً وظيفياً ، فحيثما عدنا للمصررين القدماء، أو البابليين، أو للصينيين، وجدنا أنهم يشتركون في أمر واحد، وهو أن المنهج، نظامياً كان أو غير نظامي، قد استمد أصوله من أوجه النشاط اليومية للناس، فقد كان على كل جيل، ليصبح ماهراً في تقليد وممارسة أعمال الكبار، أن يتحمل نوعاً معيناً من التدريب والمران.

ومن أهم المستلزمات لتحقيق ذلك هو (المنهج) الذي يعتبر الوسيلة الأساس في الوصول للعملية التربوية للأهداف التي نصبوا إليها ونسعى لتحقيقها، ويعتبر تخطيط المنهج الخطوة الأولى في هذا الاتجاه، فكثير من الباحثين يرونه في كتابة المقررات الدراسية، فيما ينظر إليه أخرون بأنه مجموعة الخبرات التي تقدمها المؤسسة التعليمية من مواد دراسية وأنشطة تتعلق بالمناهج والقيم والميول وتشمل جميع جوانب السلوك وإن نوع الخبرات التي توفر للدراسة، هي التي توضح حقيقة الأهداف المرغوبة في تحديد تلك المواد الدراسية[2].

مفهوم المنهج

إن الكثير من الباحثين والخبراء يختلفون حول المفهوم من المنهج، وتتباين وجهات النظر في هذا الموضوع، الأمر الذي جعل وجود أكثر من تعريف للمنهج، وتعكس هذه التعريفات الفلسفات التربوية

١ــ الثورة الأولى ، ويقصد بها الثورة الصناعية في اوربا في القرن الثامن عشر ومن ابرز معالمها اجهزة الميكانيكا والفحم والحديد والمفهوم الرأسمالي في الأنتاج والتجارة. أما الثورة الصناعية الثانية فتمثلت في طاقة الكهرباء والنفط ، والطاقة النووية وفن الأدارة الحديثة والشركات المساهمة.
للمزيد انظر:
د. محمد جواد رضا / السياسات التعليمية في دول الخليج العربية منتدى الفكر العربي ، عمان – الأردن ١٩٩٨ ، ص١٠.

٢ــ د. وهيب إبراهيم سمعان – رشدي لبيب/دراسات في المناهج/مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة ١٩٧٥، ص ١٣٩.

السائدة في المجتمعات المختلفة مع الحقائق الاجتماعية والأقتصادية والسياسية والتقدم العلمي لتلك المجتمعات، كما تعكس تطور المعرفة عن طبيعة التعلم والنمو والطبيعة الانسانية بصفه عامة.

وفيما يلي بعض التعريفات الشائعة عن المنهج والتي تعكس كيف تطور مفهومه:

١. تنظيم معين لمقررات دراسية محددة في مجال دراسي واحد.

٢. تنظيم معين لمقررات دراسية حسب هدفها مثل مناهج الإعداد للجامعة ومناهج الإعداد للحياة او العمل.

٣. كل المقررات التي تقدمها المدرسة للدارسين.

٤. كل الخبرات المخططة التي تقدمها المؤسسة التربوية من خلال عملية التدريس.

٥. برنامج تخصيص يرتبط بمهنه معينة مثل منهج إعداد المعلمين.

٦. مجموع الخبرات التربوية – الثقافية والأجتماعية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل الفصل أو خارجه بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية.

٧. خبرات تقدمها المدرسة من خلال ثلاث أنواع من البرامج هي:

أ. برامج دراسية وهي خبرات من الماضي والهدف منها نقل الثقافة من جيل الى أخر

ب. برامج نشاط وهي خبرات من الحاضر والهدف منها أستكشاف قدرات ومواهب الفرد وتنميتها.

ج. برامج توجيه وهي خبرات الماضي والحاضر والمستقبل والهدف منها مساعدة الدارس لتحقيق ذاته واكتشاف نفسه[٣].

ومن هذا التعريف تتضح العلاقة بين بعض جوانب المنهج الرئيسة، فالمنهج يشمل برامج، والبرامج تشمل مقررات، والمقرر يشمل وحدات، والوحدة تشمل عدة دروس يوميه او نشاطات، ومن خلال ذلك، تتأتى أهمية التأكيد على المعايير التالية:

- ان المؤسسة التعليمية الأكاديمية، هي الجهة التربوية، التي تقدم المنهج وتشرف على تنفيذه.
- ان المنهج هو (وسيلة) وليس (غاية) في ذاته، أي أن الهدف الأساس هو تعديل سلوك المتعلم من خلال تفاعله مع الخبرات التربوية التي يحتويها المنهج.
- ان الخبره هي أساس بناء المجتمع والخبرة تقتضي من الفرد نشاطاً ووعياً، كما تقتضي منه ادراكاً لأبعاد الموقف وتفاعلاً معه، فهي فعل ونشاط وانفعال أي (معاناة وتأثر)[٤].
- ان المفهوم الحديث للمنهج، مفهوم يؤكد على النظرة التكامليه لكل من الفرد (الدارس) والمجتمع معاً.

في معنى تقويم المنهج

ان كلمة (تقويم) وأصلها (قَومَ) الشى بمعنى عَدَله، فيقال قام الأمر أي اعتدل، قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه، قوم السلعة أي سعرها وثمنها بمعنى قيمها[٥].

٣ــ محمد عزت عبد الموجود / اساسيات المنهج وتنظيماته / القاهرة ١٩٧٩ ، ص٢٧.
وأنظر كذلك:
د. وهيب ابراهيم سمعان – رشدي لبيب / مصدر سابق ، ص٢٥

٤ــ د. حسن عبد الرحمن الحسن / أسس وضع المناهج / جامعة الخرطوم، السودان ١٩٨١، ص٧.

ان التقويم بهذا المعنى، عمليه يمارسها الناس في حياتهم اليومية بشكل مستمر، وقد أرتبطت عملية التقويم في الاسلام بالجزاء، عقاباً كان أم ثواباً، حيث يكون جزاء المرء بحسب عمله وما قدمت يداه، أي جزاء الإنسان في ضوء تقييم عمله، وجاء في قوله تعالى **﴿ولله ما في السموات وما في الأرض ليجزي الذين أساءوا بما عملوا ويجزي الذين أحسنوا بالحسنى﴾**[٦].

أما التقويم التربوي فهو قديم قدم أول محاولة بذلها الإنسان لتعلم شئ من بني جنسه، وقد اهتم المربون العرب المسلمون، وخاصة (الغزالي) بالتقويم التربوي متمثلا في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات في ضوء معايير معينة للحكم على كل من المعلم والمتعلم والمنهج، وقد أورد الأستاذ الدكتور عبد الله عبد الدايم هذه المعايير التي ذكرها الغزالي في كتابه الموسوم (التربية عبر التأريخ منذ العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين)[٧] وكما أشار إليها كذلك الأستاذ محمد ناصر في كتابه (الفكر التربوي العربي الإسلامي)[٨]. ولتوضيح ذلك أن الغزالي قد أورد شروطاً في المعلم منها إستكمال مدة هذا المنصب العلمي بشهادة الأفاضل وأن يتفرغ لعمله وأن يجمع المعلومات لتلامذته، وأن يراعي إضافة إلى ذلك شروطاً أخرى منها، مراعاة (الشفقة) على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه، وأن لا يطلب على إفادة العلم أجراً.

عملية التقويم والامتحان

ان البرنامج التربوي كعمل له أهداف معينة، لابد أن يصاحبه تقويم كجزء منه، وذلك لإظهار التغيرات التي حدثت نتيجة ذلك، ولبيان مدى تحقيقه للأهداف التي يسعى إليها، ومن خلال ذلك تسير عملية تنفيذ المنهج مع عملية تقويمه.

جنباً إلى جنب ومن ثم يتطور المنهج ونتيجة ذلك لابد من التمييز بين عملية التقويم والامتحان، فأن البعض يعتقد أن عملية التقويم مرادفة للأمتحان وهذا خطأ، فالتقويم مختلف عن الأمتحان في نواح عديدة منها أن الأمتحان عملية نهائية تقيس مستوى الطالب في مدى تحصيله العلمي وإختبار الذكاء، أما التقويم فهو جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم، يستمر باستمرارها ويهدف إلى إعطاء صورة للنمو في جميع النواحي وتبين مدى كفاية الوسائل لتحقيق الأهداف، ومن جانب آخر، فأن الامتحان عملية قياسية، تقيس مدى كفاية الفرد في أحدى النواحي، أما التقويم فهو عملية قياسية علاجية، فهي إذ تعطي صورة عن الحالة الراهنة إنما تكشف عن مواطن الضعف في العملية التربوية وأسبابها وترسم العلاج لها[٩]، وعليه فالتقويم اشمل وأعم من الامتحان، وهما وإن كانا لا يتعارضان، ألا أنهما غير مترادفين.

أسس عملية التقويم

تختلف اسس عملية التقويم باختلاف تعريفاته وأنواعه ووظائفه، وكذلك فلسفته وأهدافه، ولما كنا نتجه نحو بناء مجتمع حديث يربط بين الطالب والحياة والتطورات العلمية السريعة في العالم ويتسم بالطابع

٥ــ المنجد في اللغة والأعلام، الطبعة الثلاثون، دار المشرق، بيوت ١٩٨٨، ص٦٦٤.
٦ــ سورة النجم / الآية ٣١.
٧ــ د.عبد الله عبد الدايم / التربية عبر التأريخ منذ العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين / بيروت، دار العلم للملايين ١٩٧٥.
٨ــ محمد ناصر / الفكر التربوي العربي الإسلامي / وكالة المطبوعات، الكويت ١٩٧٧.
٩ــ للمزيد أنظر:د. وهيب إبراهيم سمعان – رشدي لبيب / مصدر سابق، ص ٢٥٠.

الديمقراطي، ويعيد النظر في وسائله تبعا للمتغيرات المذكورة فسنحاول مناقشة بعض الأسس التي أشار إليها رجال التربية والمناهج في هذا المجال:

١. عملية التقويم هي عملية تقدير مستمرة وملازمة للمواقف التربوية والخبرات التي يتضمنها المنهج في عناصره المختلفة من البداية حتى النهاية

وما بعدها، فإن عملية التقويم التي تتم في نهاية العام الدراسي لا تتيح الفرصة لتصحيح الأخطاء وكشف السلبيات وتطوير عناصر المنهج، وعليه ينبغي أن تجري عملية التقويم في أوقات مختلفة من تطبيق برامج تقويم المنهج للاستفادة من النتائج في عمليات التعديل أو التطوير، ويندرج هذا البحث في جانب منه وفق هذا المنظور[١٠].

٢. برنامج التقويم يجب أن يكون شاملا متكاملا لكل عناصر المنهج والإمكانات البشرية والمادية المرتبطة بتخطيطه وتنفيذه ومتابعته.

٣. يرتبط تقويم المنهج بأهدافه وكذلك أهداف المجتمع ومشكلاته، أو بأهداف المهنة ووظائفها ومشكلاتها لأنه يساهم مساهمة فاعلة في تخريج الأفراد الواعين بهذه الأهداف والقادرين على الاشتراك اشتراكاً فعلياً على تحقيقها.

٤. أن يكون التقويم تشخيصياً علاجياً يبين نواحي الضعف ونواحي القوة بقصد معالجة الأولى ودعم الثانية.

٥. عملية التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من له صلة بالمنهج المعني من مدرس ومتعلم وإداري ومهني وغيرهم.

٦. أن يكون برنامج التقويم مرناً قابلاً للتعديل في ضوء المتغيرات التي تطرأ على المنهج والعوامل الخارجية التي تؤثر على العملية التربوية.

٧. أن يكون التقويم إنسانياً عادلاًبمعنى أن يأخذ بالإعتبار كل الظروف التي يمكن أن تؤثر في النتائج، كالعوامل البيئية أو التعليمية التي تتضمن الأبعاد النفسية والإجتماعية في مكان التعليم أو في طريقة التطبيق.

المبحث الثاني
مناهج ومقررات المرحلة الأولى/ صحافة
إستحداث قسم الصحافة في جامعة أهل البيت (عليهم السلام)

في مقدمة الأهداف التي تسعى إليها جامعة أهل البيت (عليهم السلام) لتحقيقها هي نشر الوعي العلمي والتطلع إلى آفاق مستقبلية واعدة والمساهمة في بناء كوادر عراقية متسلحة بالعلم والمعرفة، وقادرة على تجسيد فلسفة الآفاق العلمية والبحثية للمسيرة التربوية للمجتمع.

وتأكيداً على هذا النهج يشير الدكتور محسن باقر القزويني، مؤسس جامعة أهل البيت (عليهم السلام) ورئيس مجلس الأمناء فيها، أن (تأسيس هذه الجامعة يعد صرحاً حضاريا علمياً جديداً في محافظة

١٠ــ للإطلاع على المزيد من الأفكار المطروحة أنظر المراجع التالية:
- سرحان الدمرداش / المناهج المعاصرة / مكتبة الفلاح، الكويت ١٩٧٩.
- د. منى يونس بحري - عايف حبيب / المنهج والكتاب المدرسي / جامعة بغداد، بغداد ١٩٨٥.
- د. صبحي خليل عزيز — د. تركي خباز عيسى / التقنيات التربوية / وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب والنشر، بغداد ١٩٨٧.

كربلاء ومركز إشعاع وتوجيه لخدمة الجميع، وهي تهدف إلى بناء كادر عراقي أولاً وإحداث تحول عميق في التعليم الجامعي ثانياً)[١١].

وعلى هدي هذه التوجهات جاء قرار الجامعة في إستحداث قسم للصحافة في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ويهدف هذا القسم إلى (رفع مستوى العمل الصحفي في العراق عن طريق إعداد كادر صحفي يتميز بإخلاصه للوطن والأمانة الصحفية في رصد الأحداث ونقل الأخبار وتوثيق قضايا الأمة وهمومها وتطلعاتها)[١٢].

وهكذا بدأت الدراسة في قسم الصحافة بالجامعة في (المرحلة الأولى) التي بلغ تعداد طلبتها بحدود الأربعين طالباً، الذين يعتبرون النواة الأساس لهذه التجربة في المسيرة الأكاديمية للجامعة.

مناهج ومقررات المرحلة الأولى/صحافة

تتسم مفردات المنهج المقرر في دراسة الصحافة (أكاديمياً)[١٣] بخصوصيته كونه يتضمن مفردات إختصاصية منهجية لمجمل فنون الصحافة على المستوى النظري والتطبيقي، أضافةً إلى المواد العلمية الأخرى، وحسب هذا المنظور تم وضع المنهج وصولاً للهدف المنشود في الإعداد الجيد والمتميز لرجل الصحافة ولمن يمارس مهنتها بأساليب علمية حديثة.

وتأتي مفردات السنة الأولى كمدخل لهذه الدراسة في مجمل سنواتها الأربع، وتتضمن هذه المفردات:

المواد العامة:

١. اللغة العربية، ٢. اللغة الإنكليزية، ٣. الحاسوب

تأريخ العراق

مواد الإختصاص

١. فن الكتابة (الخبر)، ٢. تأريخ الصحافة العراقية والعربية، ٣. وسائل الإتصال، ٤. العلاقات العامة ٥. التصوير الصحفي

١١ــ أنظر نص حديث الدكتور محسن باقر القزويني ضمن لقاء صحفي في: جريدة الوطن، العدد ١٣٨ الصادرة في ٢٠٠٤/٩/١٢ بغداد، ص ٦.

١٢ــ أنظر: دليل جامعة أهل البيت (ع) للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ / منشورات جامعة أهل البيت (ع)، كربلاء المقدسة ٢٠٠٤، ص٢٢.

١٣ــ إن الدراسة الأكاديمية للصحافة حديثة (نسبياً) قياساً بالدراسات في العلوم الإنسانية الأخرى ، فهي أول ما نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٠٨ عند قيام جامعة ميسوري في كولومبيا بتأسيس مدرسة خاصة للصحافة، ثم أعقبتها جامعات أخرى مثل جامعة بنسلفانيا (فيلادلفيا) حتى لاقى هذا النوع من التعليم الجامعي نمواً مطرداً في عموم الجامعات الأمريكية ، ثم فيما بعد في الجامعات الأوربية منذ عام ١٩١٧ في المانيا وبولونيا وبلجيكا وفرنسا ودول اخرى.

وتجدر الإشارة هنا أن أول دراسة أكاديمية للصحافة في العراق كان (قسم الصحافة) في العام الدراسي ١٩٦٤-١٩٦٥ ضمن تشكيلات كلية الآداب – جامعة بغداد ، والذي تمت تسميته فيما بعد بـ (قسم الإعلام) وفي العام ٢٠٠٢ أصبح هذا القسم النواة لتأسيس (كلية الإعلام) التي تضم حالياً ثلاثة أقسام هي (قسم الصحافة ، قسم الصحافة الإذاعية والتلفزيونية ، قسم العلاقات العامة) ، إضافة إلى وحدة الدراسات العليا.

مواد الإختصاص

١. فن الكتابة (الخبر)

إذا قلنا أن (الخبر) هو تقرير موثوق غير متحيز يحتوي على معلومات جديدة عن حدث يؤثر في حياة أو مستقبل أو مصالح الناس، علمنا أهمية هذه المادة في دراسة الصحافة، حيث توضح للدارس فنون الكتابة الصحفية وأساليب صياغة الأخبار على تنوعها وأشكالها، ويتم عادةً إضافةً إلى الدروس النظرية ممارسة الجانب التطبيقي في فن الكتابة للوقوف على مدى إمكانات الدارس وتطويرها.

٢. تأريخ الصحافة العراقية والعربية

تتضمن هذه المادة تعريفاً بالصحافة العراقية منذ نشأتها سنة ١٨٦٩ خلال فترة الإحتلال العثماني والمراحل التأريخية اللاحقة، فترة الإحتلال البريطاني، فترة الحكم الملكي وتأسيس الدولة العراقية، فترة الحكم الجمهوري، وما طرأ عليها من تطورات ومتغيرات في جانبها الفكري أو الفني وتأثيرها في الرأي العام، إضافة إلى التعرف على حال الصحافة العربية، وخاصة في مراحلها الأولى، في كل من مصر وسوريا ولبنان، الأمر الذي يشكل زخماً معرفياً للطالب في سنته الدراسية الأولى.

٣. وسائل الإتصال

أن الإتصال (communication) كلمة مشتقة من كلمة (communis) اللاتينية ومعناها (الشئ المشترك)[١٤] ونحن حيث نقوم بعملة الإتصال فإنما نحاول أن نوجد نوعاً من المشاركة مع شخص آخر، أي إننا نحاول أن نشاركه في المعلومات أو الفكر أو الإتجاهات.

ويتضمن الإتصال كل الوسائل الخاصة بنشر المعرفة والأفكار والإتجاهات من وسائل توصيل الأخبار كالصحيفة والراديو والتلفزيون.

٤. العلاقات العامة

تعود مفاهيم العلاقات العامة إلى تلك المبادئ التي أعلنها إيفي لي (Ivy Lee) بداية القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية والتي أوضح فيها أن عصر إستغفال الجمهور قد ولى وذهب، كما أنقضى عهد اهمال الجمهور، ولابد من الإعتراف بأهميته وتزويده بالمعلومات وكسب وده والفوز بتأييده والتفاهم معه[١٥].

تنطلق مادة الدراسة من هذه المفاهيم العامة ثم مناقشة تطبيقاتها ضمن أجهزة الإعلام ودور وسائل الإتصال الحديثة في هذا الشأن ويعد الكثير من الباحثين ان (ايفي لي) هو مؤسس العلاقات العمة في العصر الحديث، وهو المساهم بشكل كبير في وضع مبادئها وتطوير أساليبها.

٥. التصوير الصحفي

يبحث الموضوع في التصوير الفوتوغرافي وتطبيقاته في الصحافة، من تطور الصور الفوتغرافية وإستخداماتها في النشر الصحفي، إضافة إلى التقنيات في نقل هذه الصور بواسطة الراديو والهاتف

١٤ــ د. شاهيناز طلعت / وسائل الإعلام والتنمية الإجتماعية / مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٨٠، ص ٧

١٥ــ د. محمد ناجي الجوهر / أجهزة العلاقات العامة في العراق / منشورات وزارة الثقافة والإعلام. بغداد ١٩٨١، ص ٢٥.

والأجهزة الحديثة في البث الفضائي. ويعتمد تدريس هذه المادة، وإلى حد بعيد، في استخدام الأساليب التطبيقية والتدريب العملي في استيعاب المضمون والإستفادة الموضوعية من المادة.

المواد العامة

إن الصحافة لا يمكنها أن تبلغ مستوى رسالتها الرفيع وتقوم بدورها في نقل الأنباء والآراء قياماً حسناً، إلا إذا توافرت في أشخاص المشتغلين فيها المزايا المهنية والعلمية والخلقية الكافية، لذلك يجب أن يتصف الإعداد الأكاديمي والمهني بسعة الأفق بحيث يتيح لصحافي المستقبل أن يكون ملماً بكل نواحي المعرفة وأن يتصف بالروح العملية ايضاً بحيث يرشده كيف يستعمل هذه المعارف في ممارسة المهنة، ان هذا الاعداد يستلزم ثقافة عامة متينة وغنية ووعياً تاماً لمسؤوليات الصحافة من الناحية الأجتماعية في التوجه نحو الرآي العام ومعرفه عميقه للأساليب التقنية لمزاولة المهنه.

لكل ذلك بات لزاماً ان يتلقى الطالب مثل هذه المواد وهي:

١. اللغتان العربية والأنكليزية

يتم التأكيد في المادتين على ما يعرف بـ (لغه الصحافة) بمعنى تطويع مفردات المنهج بما يخدم هذا الغرض، في الأرتقاء بأساليب الكتابة وفنونها وقواعدها في اللغة العربية، وفي التركيز على المفردات والمصطلحات والترجمة في اللغة الأنكليزية.

٢. الحاسوب

تهدف هذه المادة الى التعرف بجهاز الحاسوب كأحد وسائل التقنية الحديثة وثورة المعلومات في العالم وتدريب الطالب على الأستخدام العلمي الأمثل لهذا الجهاز الذي أمسى حاجة كبرى في العمل الصحفي وفي مجمل النشاط الأنساني.

٣. تأريخ العراق

يناقش الموضوع تأريخ العراق، مع التركيز على تأريخ العراق المعاصر، على وجه الخصوص، والتطورات التي شهدها العراق خلال هذه المراحل.

وتجدر الأشارة ان مقررات مادة اللغات (العربية والأنكليزية) موزعة على المراحل الدراسية الأربع، وتتطور مفرداتها تبعاً للمرحلة الدراسية.

ان هذه المقررات جاءت وفق منظور الدراسة التخصصية للصحافة ضمن العملية التربويه التي تهدف، وكما يؤكد الدكتورعباس جواد الحميري / رئيس جامعة أهل البيت (عليهم السلام) (الى بناء انسان متكامل من جميع النواحي وان مثل هذا التيار يتطلب اجراءات تعمق ثقه الطالب بنفسه وتزيد من شعوره بالمسؤولية واحترام الزمن وأهمية النجاح والتفوق العلمي)[١٦].

جدول تحليل المقررات الدراسية للمرحلة الأولى / صحافة

تم التحليل وفقاً لعدد الساعات المخصصة لكل مادة سواء في المجال النظري أو التطبيقي، وما يشكله ذلك من نسب مئويه. وعلى النحو الآتي:

ت	المقررات الدراسية	عدد الساعات في	النسبة المئوية

١٦ــ أنظر:
جريدة الوطن / العدد ١٣٨، مصدر سابق

			الأسبوع				
	مواد الأختصاص	المواد العامة	العدد المقرر	نظري	تطبيقي	للمقررات الدراسية	لساعات دروس النظري	لساعات دروس التطبيقي
١	فن الكتابة (الخبر)		٣	٢	١	%٥٥,٦	%٤٥	%١٠
٢	تأريخ الصحافة العراقية والعربية		٢	٢	.			
٣	وسائل الأتصال		٢	٢	.			
٤	العلاقات العامة		٢	٢	.			
٥	التصوير الصحفي		٢	١	١			
٦		اللغةالعربية	٢	٢	٢	%٤٤,٤	%٣٥	%١٠
٧		اللغة الأنكليزية	٢	٢				
٨		الحاسوب	٣	١				
٩		تأريخ العراق	٢	٢				
			٢٠	١٦	٤	%١٠٠	%٨٠	%٢٠

الخاتمة

قد يبدو الوقت مبكراً لأعداد مثل هذا البحث، فالعام الدراسي مازال مستمراً، وطلبة المرحلة الأولى في قسم الصحافة لم ينهوا سنتهم الأولى، ورغم ذلك نقول ان البحث العلمي يبقى سبيلنا لأكتشاف الجديد وتجديد المعرفة النظرية والتطبيقية في عالم سريع يزخر بالمتغيرات في أفاق العلم واستخدام التقنية الحديثة في شتى مجالات العلوم والمعرفة ومن خلال كل ذلك يمكن تحديد المؤشرات في النائج والتوصيات الآتية:

١. ان من العوامل المهمة في تحقيق النجاح في دراسة الصحافة كعلم وفن،هي وجود عنصري (الرغبة) و(الموهبة) لدى الطالب، ويمكن استشفاف ذلك من خلال اجراءات القبول، وهذا يدعو للتأكيد على:

أ. المعدل العام في النجاح من الدراسة الأعدادية، والذي يعتمد أساساً في التنافس بين المرشحين.

ب. أجراء امتحان تحريري مع مقابلة شخصية للمرشحين للوقوف على القدرات الذهنية لكل منهم وأختيار الأفضل.

٢. اعداد برنامج لتدريب الطلبه في فترة العطلة الصيفية، وهذا الأمر على قدر كبير من الأهمية، يتطلب التخطيط المسبق لهذه العملية بمات يؤمن الأيجابية في نتائجها عند قياس العائد من التدريب حسب أهداف العملية التعليمية، ومن أهم المهام التي يجب ان يحققها برنامج التدريب هي:

أ. بيان جدوى عملية التدريب عن طريق قياس ما يمكن تحقيقه من الهدف الموضوع للتدريب.

ب. اظهار ما يتمتع به المتدرب من كفاءة و(مهارات) جديدة.

ج. قياس درجه استخدام المعلومات الجديدة.

د. التحقق من مقدرة الجهة التدريبية على ادارة وتنظيم العملية التدريبية.

أن هذا يتطلب تحديد مواقع التدريب في المؤسسات الصحفية والاعلامية مثل (دور نشر لأصدارات صحفية، محطات اذاعة أو تلفزيون) والتنسيق معها بشأن ذلك.

٣. أن أصول المهنة تقتضي في الأشخاص الذين يشتغلون في الصحافة ان يكونوا من (الممتهنين) بأرفع ماللكلمة من معانٍ، والمستوى الأخلاقي الرفيع والشعور العال بالمسؤولية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الاعداد الأكاديمي بشقية ذات الطابع التخصصي والعام، اي تهيئة الطالب لمختلف المهام في حقل الصحافة الفسيح، مثل تحرير الأخبار وادارة الصحف وفن التحقيق الصحفي وكتابة الأعمدة وتنظيم الاعلانات واساليب الاتصال بالجمهور والرأي العام والعلاقات العامة، وكل ذلك دون الأستغناء عن دروس التعليم العام لكون الصحافة هي أشهر المهن واكثرها احتياجاً الى معارف شاملة متعمقة والى أسس اخلاقية متينة. ووفقاً لهذه الرؤيا فقد أعتادت أكاديميات الصحافة في مختلف دول العالم، ان تخصص لطلابها في السنة الأولى، من سنوات دراستهم الأربع، وأحياناً السنة الثانية ايضاً، دراسة مواد تدخل في نطاق التعليم العام، حيث ان جوهر الدروس التي تتناول مواد التعليم التخصصي والمهني تتركز في السنتين الأخيرتين من منهاج السنوات الأربع، وتستغرق هذه الدروس فترة تتراوح بين ساعتين الى أربع ساعات في الأسبوع سواء كانت هذه الدروس نظرية او علميه، يضاف اليها تمارين يقوم بها الطالب خارج نطاق الجامعة.

وهذا ما انطوت عليه مناهج ومقررات دراسة الصحافة في العراق، أن الوقائع العلمية والعملية تؤكد على صواب هذا النهج وسط هذا الكم الهائل من التدفق الاعلامي،ليس في حقل الصحافة حسب، بل في مجمل وسائل الأتصال الحديث وبخاصة قنوات البث التلفزيوني الفضائي وشبكة الأنترنت.

٤. ايلاء عملية تقييم الطالب ما تستحقه من أهتمام، بهدف التعرف الى نتيجه الجهود التي بذلت في سبيل تنميه قدراته العلمية والعملية، وبالتالي التوصل.

لمعرفة ما اذا كانت هذ الجهود قد أصابت نجاحاً أو فشلاً في تحقيق الحالات المفترضه التي ينبغي للطالب بلوغها عند انتهاء فترة معينه من الدراسة وفي ضوء الأهداف التدريسية المرسومة، ويستطيع المدرس ان يتلمس الوسائل الملائمة التي يستعين بها على ادراك الهدف من العمل التقويمي وتكييف الوسائل المتاحة للتعرف بشكل أوسع لمعالجة الحالة، وهذا ما يجعل من التقييم وسيلة (نشاط ورغبة) لدى الطالب في الأستزاده من ارادته وفعالياته في المنحى الذي يحقق له النتائج المتوخاه، ذلك أن التقييم يحمل في ذاته عنصراً دافعاً يجعل الفرد الخاضع له في موقف انفعالي يحفزه الى بذل الجهود الطيبة للحصول على تقييم مناسب.

٥. أثر نجاح التجربة في أنشاء قسم الصحافة في جامعة أهل البيت (عليهم السلام)، وضمن ذات التوجه الأكاديمي ندعو لأستحداث دراسة متخصصه ثانيه في حقل الاعلام من خلال (قسم الصحافة

الأذاعية والتلفزيونيه) أسوة بما عليه الحال في كليه الاعلام / جامعة بغداد وصولاً للطموح الكبير في قيام (كلية الاعلام) ضمن تشكيلات جامعة أهل البيت (عليهم السلام). وتجدر الأشاره الى وجود العديد من المواد الدراسة المتماثلة بين القسمين (الصحافة) و(الأذاعة والتلفزيون).

٦. ضرورة تعزيز الدراسة النظرية بمختبرات لأغراض الدروس التطبيقيه مثل مختبر للتصوير الفوتغرافي يضم مستلزمات التصوير مع وسائل الأيضاح واجراء الممارسات العملية للطلبه من خلال ذلك، كما تدعو الحاجة العلميه، من جانب آخر، الى أستحداث مختبر لغات ليمارس الطلبه التمارين الخاصة بفعاليات اللغه التي تشكل عنصراً مهماًفي ثقافه الصحافي ونشاطه الاعلامي، وهذا لا يقتصر على طلبه قسم الصحافة وانما لطلبه الجامعه كافه في تطوير قدارتهم العلميه في مجال اللغات الأجنبيه.

المراجع

١. جريدة الوطن، العدد ١٣٨ في ١٢/ ٩ ٢٠٠٤ بغداد.

٢. د. حسن عبد الرحمن الحسن / أسس وضع المناهج / جامعة الخرطوم ١٩٨١.

٣. دليل جامعة أهل البيت (عليهم السلام) للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥، كربلاء المقدسة ٢٠٠٤.

٤. سرحان الدامرداش / المناهج المعاصرة / مكتبة الفلاح، الكويت ١٩٧٩.

٥. د. شاهيناز طلعت / وسائل الاعلام والتنمية الأجتماعيه / القاهرة ١٩٨٠.

٦. د. صبحي خليل عزيز – تركي خباز عيسى / التقنيات التربويه / بغداد ١٩٨٧.

٧. د. عبد الله عبد الدايم / التربية عبد التأريخ منذ العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين / بيروت ١٩٧٥

٨. د. محمد جواد رضا / السياسات التعليميه فيدول الخليج العربي / منتدى الفكر العربي، عمان – الأردن ١٩٩٨.

٩. د. محمد ناجي الجوهر / اجهزة العلاقات العامة في العراق / بغداد ١٩٨١.

١٠. محمد ناصر / الفكر التربوي العربي الأسلامي / الكويت ١٩٧٧.

١١. محمود عزت عبد الموجود / اساسيات المنهج وتنظيماته / القاهرة ١٩٧٩.

١٢. المنجد في اللغه والاعلام / الطبعه الثلاثون، بيروت ١٩٨٨.

١٣. .د. منى يونس بحري – عايف حبيب / المنهج والكتاب المدرسي / بغداد ١٩٨٥.

١٤. .د. وهيب ابراهيم سمعان – رشدي لبيب / دراسات في المناهج / القاهرة ١٩٧٥

Editorial

Editorial staff of the journal of Ahlulbait Univ. is proud of publishing the first issue successfully. That is because of the cooperation between Univ. presidency and all researchers for the purpose of elevating the content of the journal scientifically. All efforts of researchers who contributed in the journal can be considered as important signs for disseminating its fruitful knowledge. This will be a good guide for clearing difficult paths of historic condition recognized by different challenges aiming at stripping religious, mental, and creative data of the nation. At this point researches in different fields of originality should be encouraged. Many sources and references are needed for that purpose. Style and clear program are required for achieving objective targets.

The staff of the journal is getting ready to make the second issue groping its way to be at hands of readers. The purpose is to reinforce cultural movement in our lovely and rising country- Iraq. The purpose of developing its cognitive structure in the interests of all citizens who are eager to acquire as mach knowledge as they can is also taken into consideration. We hope that readers accept the modest efforts of Ahlulbait Univ. for preparing the second issue of the journal satisfactorily. Readers are also asked to consider the content of the journal as mental additives and reliable attempts subject to authentic and scientific evaluation, resulting from summative and creative experiences.

Editorials staff

Second - Researches of the Second Annual Scientific Conference of Ahlulbait Univ.

1. **Philosophy of non – State Univ. Ed. in Iraq; content & dimensions.**
   Prof. Dr. Mohammed Taqa.
   Assistant Prof. Hussain Ajlan.
2. **A study, situation of non – state Ed. in Iraq Until the year 2000.**
   Prof. Dr. Ibrahim Khalil Al Allaf.
3. **Towards Activating The Attitudes Of The Scientific Directions To Contain Professional Secondary School Students At Non – State Univ. Ed.**
   Prof. Dr. Abbas Hussain Jawad.
   Mr. Abdul Jawad Al Baidani.
   Mr. Sadeq Al Qazwini.
4. **Opinion & notes on Non-State Univ. & Colleges No 13 For The Year 1996.**
   Assistant Prof. Dr. Abbas Al Obaidi.
5. **Problems Of Non – State Colleges' Students & The Role Of Counseling For Treating Them.**
   Assistant Prof. Dr. Hanna Mahmood.
   Assistant Prof. Dr. Hassan Hammood.
6. **Legal & Administrative Aspect of Non – State Univ. Ed. In Iraq.**
   Dr. Mazen lilo radi.
   Mr. Ali Najib Hamza.
7. **Educational Curriculum Of Non – Stat Univ. Ed., Its Concept, Planning, Methods, & Philosophy.**
   Assistant Prof. Dr. Mehdi Al Obeidi.
8. **Organizing New Department Of Journalism at Ahlulbait Univ.: Visions & Horizons.**
   Dr. Wael Ezzat Refat.

Contents

First: Additional researches for the second issue

1. **Curriculum of Arabian Worlds in Ed. & Teaching.**
   Prof. Dr. Hossain Ali Mahfood.
2. **Taxes' Marketing.**
   Assistant Prof. Dr. Erzuqi Abbas Abed.
3. **Concept of Terrorism.**
   Dr. Karim Mezel Shubbi.
3. **Spain & Moriskyon in Al Gisani Minister Trip.**
   Dr. Adnan Al Toama.
4. **Rights of Composition in Press Publishing.**
   Dr. Wael Ezzat Refat.
5. **Critical Mind of Dr Mohammad Mandoor.**
   Dr. Farouq Mahmood Al Habbobi.
6. **Reasons of Crime Return.**
   Dr. Makki Abed Majeed.
7. **The Arabic zed In the Glorious Koran & Its Effect in Quotation Movement.**
   Mr. Majeed Hameed Al Bdeari.
8. **Factors of Talent of Al-Andalosi Poet.**
   Mr. Karim Al-Nasrawi.
9. **A View In Style & Mannerism.**
   Mr. Mohammad Al-Mahdawi.

In The Name Of God Most Gracious, Most Merciful.

Volume:2

Ahlulbait

Refereed Journal (Quarterly)
Issued By Ahlulbait University

Chief Editor
prof.Dr. Abbas Hussein Jawad

Editorial Secretary
Dr. Faroq Mahmood Al_Habboobi

Editors
Dr. Mehdi Dakhel Al-Aobaidi
Dr. Abbas Marzook Flayeh
Dr. Hakmat Aobaid Hassan

Language Corrector
Sadik Jaafar Al_qazwini

Karbala, Fatimah-al-Zahra street, P.O.Box: 1019,Tel: 334932
www.ahlulbaitonline.com ، karbala@ahlulbaitonline.com-