التأثير المتبادل للمهاجرين والمغتربين على التعليم

أ. أحمد عبده سيف العريقي (*)

(*) باحث في القضايا التربوية والتعليمية.

مقدمة:

لولا اشتداد المعاناة والبؤس لما تولدت الرغبة بالاغتراب والهجرة لدى ملايين اليمنيين، ولولا الهجرة والاغتراب لما تحولت مخاطر وأشكال المعاناة إلى فرص، ولولا الفرص التي أتيحت بسبب الغربة لما تحسنت ظروف المهاجرين والمغتربين، وتميَّز بينهم الكثير من النابهين الذين أدركوا تلك الفرص وسعوا، بكل ضميرهم الوطني النقي، إلى استغلالها تعزيزاً لثقافة المقاومة.

ولولا أولئك الرواد لما تمكنت المعارضة اليمنية في الداخل من البقاء والصمود، ومن توحيد الصف، وإنتاج أدوات نضالهم ممثلة "بحزب الأحرار"، "فالجمعية اليمنية"، "فالاتحاد اليمني"، وصولاً إلى لحظة استعادة الإرادة وتفجير الثورة في صنعاء، ثم في عدن. ولولا نجاح الثورة لما أمكن تغيير النظام، ولولا تغيير النظام لما تطور التعليم (على تشوهه الحالي)، ولولا تطور التعليم- وإن لم يكن محكوماً بالفلسفة الوطنية المنشودة- لما أمكن إعادة تشكيل ثقافة المجتمع كما نرى، وإن ثلمت، بل إن تعثرها اليوم يعد دليلاً على ما نالها من تغيير، وإن تعثرت قدرة الجماعات والأفراد ولم تنجح في التغيير الإيجابي بالقدر الذي يمكِّن الثقافة من الاستقرار والتمكين، عبر خلق وتوسيع حاضنتها المجتمعية. بهذه الصورة وهذا المستوى يجب أن يُفهم تأثير المهاجرين والمغتربين على مواطن الهجرة والاغتراب وعلى الداخل الوطني، وكيف لا يكون ذلك، وهم من اصطلى بمحنة عدم التأهيل الكافي، وانعدام الرعاية، وأدركوا أنه لا سبيل إلى الخلاص إلا بالتعليم. ولذلك كان التعليم وسيبقى يمثل المدخل الأمثل للتغيير، خاصة أن للتعليم علاقة وثقى بثقافة المجتمع؛ إذ إنه يجعلها مجالاً حيوياً لعملياته وأنشطته المختلفة، وبالتالي فإن أي حديث عن

التعليم، لا يمكن تجاوز الحديث فيه عن أثره في الثقافة. وبالمقابل، فإن الحديث عن تفاعل الأفراد أو الجماعات مع المجتمع المحيط، والسعي للتأثير فيه لابد أن يكون انعكاساً لأثر التعليم في الجماعات والأفراد.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على حجم تأثير المغتربين والمهاجرين على التعليم، وانعكاس ذلك على مختلف مجالات حياة المجتمع، عبر استطلاع لأحوال الوطن بداية القرن العشرين وواقع التعليم في شماله وجنوبه، وجدواه وعلاقته باحتياجات المجتمع، مع بيان ملامح العلاقة بين التعليم وثقافة المجتمع.

وفي المحور الثاني، من خلال استعراض بعض أسباب الهجرة، تستهدف الدراسة الإجابة عن سؤال: هل مثلت شكلاً من أشكال المقاومة، مع الاقتراب من بعض اهتمامات المغتربين والمهاجرين، ومعاناتهم، ونزوعهم للتوحد، وإعطاء إشارات إلى تفاعلهم الإيجابي مع بيئات الهجرة والاغتراب، وتأثيرهم عليها وعلى وطنهم الأساس، وخاصة عبر إسهاماتهم التعليمية. وأما المحور الثالث فيستهدف الوقوف على مستوى انعكاس إسهاماتهم وتأثيرها على ثقافة المجتمع، مع استجلاء بعض الأسباب التي قلَّلت من مستويات تأثيرهم المتبادل على مواطن الهجرة والاغتراب وعلى الداخل الوطني. مختتمين الدراسة ببعض المقترحات الهادفة لزيادة تأثيرهم في الحاضر والمستقبل.

كما إنه من المهم الإشارة هنا إلى أنه واجهتني صعوبات عديدة، تتعلق بتوفر المراجع اللازمة، ومصادر المعلومات والبيانات، وأحياناً كثيرة، قصور فيما توفر منها على نحو لم يبق أمامي من سبيل سوى إيرادها كما وجدتها، آملاً أن تتواصل جهود البحث، وأن تتمكن من تحقيق ما لم أتمكن من تحقيقه، وراجياً أن تحظى هذه الظاهرة بما تستحقه من اهتمام، بما يمكن من تفعيل الأداء وحسن استثمار النتائج. ويبقى عليَّ لفت الانتباه إلى أنه إزاء الصعوبات التي

عرضتُ بعضاً منها فيما تقدم، فقد سلكت منهج البحث التاريخي دون تقيد صارم بأدواته لبناء هيكل الدراسة، مع الاستعانة ببيانات إحصائية قدر ما تيسر، مع استخدام ما أمكن من ممكنات التحليل غير المُخل بما وقع بين يديَّ على طريق إنجاز الدراسة، آملاً تقدير ذلك.

ويبقى من المهم التأكيد على أن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من وجوه عدة، لعل من أهمها، أنها تسعى لإنصاف المهاجر والمغترب اليمني نتيجة ما قدم من تضحيات جسام، حتى غدا القول صحيحاً بأنه لولا تلك التضحيات التي هيأتها الأقدار لما عرف الوطن كل هذه التحولات العظيمة المؤسسة ليمن المستقبل. والإنصاف هنا نعده متأخراً وبجهد أهلي كان الواجب يقتضي من الدولة والنظام السياسي أن يبادرا إليه تقديراً وعرفاناً لجهود وتضحيات جنود مجهولين تفوقوا على ممكنات تأهيل متواضع حصلوا عليه، وتجاوزوا كل العوائق التي كانت تحول دون تواصلهم مع بعضهم البعض، ومع طلائع المعارضة في اليمن، ليصنعوا فجرنا السبتمبري في العام ٦٢م، وليؤسسوا مداميك التحولات التي شهدتها الساحة الوطنية. وقد آن أوان خروجهم من ظل التاريخ ليغدوا معالم على طريق جهاد الإنسان اليمني ونبراساً تقتدي به الأجيال المتعاقبة، ولينالوا حقهم من التبجيل والترحُّم على الأقل، وليحتلوا المكانة المناسبة في الذاكرة الجمعية للمجتمع. كما أنها تكتسب أهمية عظمى كونها مع غيرها من الدراسات المنتجة في هذا المشروع، الذي كرس له الأخ علوان الشيباني جهده المبارك وتمويله الكريم لإظهاره إلى النور، تشكل دراسات مؤسِّسة تيسر للباحثين في الحاضر والمستقبل فرصاً لإنتاج بحوث متخصصة، تُمكِّن المجتمع من تقدير هذه الظاهرة، وتوجِّه اهتمام النظام السياسي للعناية بها، استثماراً لها وسعياً لإعادة بناء الذاكرة المجتمعية كحق مكتسب للأجيال القادمة. ثم إنها تؤسس

للكشف عن دور المهاجر والمغترب اللذين وهبا من أعمارهما وجهدهما ما استطاعاه، كجهد إيجابي أسهما به في نهضة شعوب وأمم عربية، وإسلامية وأوروبية عديدة، وتؤكد بأن الإنسان اليمني لم يكن عالة وغير ذي قيمة، كما أنها تكشف عن ضخامة البذل لتحقيق نهضة تعليمية ما كان لنا أن نحققها بهذا القدر لولا إسهاماتهم الباكرة والمتواصلة في مختلف المراحل والعهود التي مرت في حياة اليمنيين، وعكست آثارها بوضوح على ثقافة المجتمع. كما أنها تكتسب أهمية خاصة من حيث توجيه اهتمام المختصين إلى الاقتراب الموضوعي من التجارب التعليمية التي أسسها المهاجرون والمغتربون اليمنيون لبيان ملامح التجارب وجدوى كلٍّ منها، قياساً على مستوى اهتمامهم ووعيهم بأهميتها لتأهيل أبنائهم، وللنظر في جدوى استمرار القائم منها والحاجة لتجويد ما تقدمه من فرص التأهيل.

مدخل تمهيدي: لمحات عن أحوال الوطن السياسية في النصف الأول من القرن العشرين

في بدايات القرن العشرين كان الوطن والمجتمع تتنازعه قوى محلية، وقوى أجنبية ممثلة بالاحتلال العثماني، والاحتلال البريطاني. أما المحلية فقد تمثلت بحكم دويلات متنازعة متنافرة تمثلت بالأدارسة، ومشيخات وسلطنات في جنوب وشرق الوطن، أما في بعض مناطق الهضبة الشمالية- في الأهنوم وقفلة عذر وغيرها- فقد كانت المقاومة لحكم الأتراك بقيادة الإمام المنصور محمد بن يحيى تشتد، وخاصة بعد تولي الإمام يحيى بن محمد الإمامة بعد أبيه الذي توفي عام ١٩٠٤م، والذي نجح في استمالة أبناء الأسر المنافسة وبعض شيوخ القبائل والمدنيين إلى صفه، وبذله لهم الوعود بالمشاركة في الحكم والإصلاح، وترسيخ الحكم المحلي بعد التخلص من الأتراك، وركز على مواصلة الحرب لإخراج الأتراك من اليمن، وشددت قواته حصارها على صنعاء حتى أجبر تركيا على عقد اتفاقية "دعان" عام ١٩١١م. وقد ساعده على ذلك الأوضاع الدولية السائدة، وما كان يحيط بالدولة العثمانية من أخطار نتيجة القلاقل وحركات الاستقلال في بعض البلدان الخاضعة لحكمها.

وكانت الأطماع السياسية للتوسع بين الدول الأوروبية قد بلغت الذروة، وشرعت تقيم التكتلات والأحلاف استعداداً لخوض الصراع الذي تفجر بقيام الحرب العالمية الأولى. ولم تكن تركيا بعيدة عن ذلك، فتحالفت مع ألمانيا ضد أعدائها (بريطانيا - فرنسا - إيطاليا)، خاصة أنه قد ظهرت أطماع كلٍّ منها باقتسام تركة "الرجل المريض".

وفي المقابل، كانت بريطانيا تفرض سيطرتها على مناطق واسعة في جنوب اليمن باحتلال عدن، وربط السلطنات والمشيخات باتفاقات الحماية التي

بموجبها تمنح بريطانيا للمشايخ والسلاطين مرتبات شهرية مقابل "الولاء والمشورة"، وذلك بحسب تقدير بريطانيا التي كان جُلُّ همها تعزيز سيطرتها على مستعمرة عدن كميناء للتزود بالوقود والغذاء والماء، ولأهميته الاستراتيجية نتيجة وقوعه على خط الملاحة الدولية وعلى الطريق الرابط بين مستعمراتها في الشرق ومصر، ولذلك سعت لاسترضاء الإمام يحيى بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى بأن أبدت رغبتها للإمام بالتخلي عن المحميات، لكنه رفض ذلك لأنه كان يطمح إلى أن تسلمه بريطانيا ميناء عدن (لما سيدره عليه من أموال). أما نظرته إلى المحميات فقد كانت محكومة بفلسفته القائمة على التخلي وعدم الاهتمام بأي منطقة، أو محمية، أو لواء لا يتوقع منها تحقيق عوائد مالية مناسبة، فالقاعدة عنده محكومة بحد المنفعة، والمنفعة المالية منها على وجه التحديد، فإن غابت أو لم تكن بالمستوى المطلوب، تصبح المنطقة بمن فيها غير مرغوب بها[1].

ومُنْذُ ١٩١٨م، طالب الإمام يحيى بريطانيا بتسليم المحميات، مشعراً إياهم أنه غير معترف باتفاقية الحدود التي عقدوها مع الأتراك. وقد كانت الحكومة البريطانية، وكثير من خبرائها السياسيين يؤيدون ذلك لولا تعنت المسؤولين البريطانيين في عدن. ولما لم تجد مطالبة الإمام يحيى بالمحميات تجاوباً، أخذ يرسل قواته ابتداءً من ١٩٢٠م لاحتلال الضالع والعواذل، وأجزاء من لحج ويافع وبيحان وغيرها، فما كان من الإنجليز إلا تسليم الحديدة إلى الإدريسي في ٣١ يناير ١٩٢١م نكاية بالإمام يحيى. ويقول الكولونيل جيكب: "إن الحديدة لم

(١) ورد في كتاب "لمحات من تاريخ حركة الأحرار اليمنيين" ما يشير إلى مثل ذلك حيث يورد القول: "وبالنسبة لمارب فقد روى لي أحد الأصدقاء عن الأستاذ زيد عنان قوله: إنه سمع الإمام يحيى شخصياً يقول ما معناه: ما معنا فائدة من مارب هذه تخسرنا كل سنة ٥٠٠٠ ريال معاشات ونحن ما فيش معنا منها مدخول، ما عاد نشتيهاش"، ينظر: عبده، علي محمد، لمحات من تاريخ حركة الأحرار اليمنيين، ج١، ص٢٩.

تكن ملكاً خالصاً لنا حتى نمنحها للغير، كما إن الإدريسي لم يغنمها من الأتراك أثناء الحرب، وكان أول واجب علينا بعد عقد الهدنة مع الأتراك أن نبعد الإدريسي عن منطقة أصبحت بالاكتساب للإمام وحده؛ إذ إن الحديدة هي الميناء الطبيعي لصنعاء". وقد استمر يحكم هذه المناطق سبع سنوات، ونتيجة ظلمه وخرافاته التجأ كثير من كبارها إلى محميات أخرى، وأخذوا يستنجدون بالإنجليز، فقامت طائراتهم في ١٩٢٨م بقصف قواته في الضالع والعواذل، وقصفت بعض مدن الشمال، مثل تعز، وقعطبة، وذمار، والنادرة، فانسحبت القوات الإمامية من المناطق التي كانت قد استعادتها"[٢].

وبالنظر إلى ذلك، نجد أيضاً أن الإمام يحيى لم يكن جاداً في مطالبته لبريطانيا بتسليم المحميات إلا إذا كانت عدن ضمنها، ولما يئس من رفض بريطانيا تسليمه عدن هاجم بعض المحميات كما ورد سابقاً، واستمر يحكم ما استعاده منها سبع سنوات، لكنه لم يكن قادراً على تقديم بديل جاذب للمواطنين، بل اشتد بممارسة الظلم. ونلاحظ صمت بريطانيا على ما أقدم عليه، ولم تحمِ مناطق نفوذها، وفي ذلك دليل على رغبتها في التنازل عن المحميات مقابل قبوله (ببريطانية لحج وعدن)، ولما اشتدت مظالمه وأراد مناكفة الإنجليز، ونتيجة لاستنجاد المواطنين في المناطق التي خضعت لحكم الإمام، انسحبت قواته، ولم تصمد بعد الغارات الأولى للطائرات البريطانية في ١٩٢٨م، بل إنه قبل بتوقيع معاهدة معهم في فبراير ١٩٣٤م- بعد أن بقيت العلاقة في حالة سكون- تنازل فيها عن مطالباًته، وأقر بنفوذ بريطانيا على عدن والمحميات جميعها.

---

(٢) المرجع نفسه، ص ١٠٥، ١٠٦.

كما أن الاحتجاج بمعارضة المسؤولين البريطانيين في عدن عن تسليم بريطانيا المحميات للإمام، في رأيي لم يكن إلا من قبل ممارسة التكتيكات السياسية مع الإمام يحيى، كما كانت استعادته لبعض المناطق أيضاً، وخروجه منها بعد سبع سنوات أقرب ما يكون للتكتيك وليس تحريراً للأرض، كما أنه لم يقاوم. ثم لماذا رفض استلام المناطق التي كان سعيد باشا والأتراك قد حرروها ووصلوا إلى الشيخ عثمان عندما طلب منه سعيد باشا ذلك، وفضل عدم المشاركة في الحرب واختار الحياد؟

كما أني أميل إلى وجود سبب آخر يتمثل بخشيته من عدم قدرته على بسط نفوذه وتأكيد سيطرته على مساحة أرض واسعة، لا يدين أهلها له مذهبياً، وتزداد نفقاته عليها أيضاً (في ظل علاقاته الصراعية في ذلك الوقت مع الإنجليز والإدريسي، وما يستتبعه ذلك من تشتيت لقواته)، وهو الذي سعى للتنكر لكل الوعود التي قدمها أثناء المواجهة مع الأتراك، وسعى للتخلص من أمراء الحرب الذين ساعدوه على بسط النفوذ على المناطق التي كانت تخضع لحكم الأتراك، وراح يمارس سياسة "فرق تسد". "وهكذا نجحت الإمامة في تصنيف الشعب إلى فريقين مختلفين، كلٌّ منهما مطية إلى هدف من أهدافها. وإذا كان القسم اليمني الأسفل يقاسي الكثير من السلب والنهب والقهر، فالقسم الأعلى يتجرع السموم الروحية التي ترغم أبناءه على الطاعة العمياء للإمام دون مناقشة ولا حساب، ودون أن ينتظر جزاء"[٣].

وسعى الإمام يحيى إلى تعزيز وتدعيم مركزه الروحي بين القبائل باعتباره من (آل البيت)، ويملك حقاً إلهياً بالحكم والزعامة الروحية والسياسية، وأن على المجتمع- وقد توزع بين شوافع وزيود- الخضوع والتسليم بإرادته. ويقول

(٣) الزبيري، محمد، الإمامة وخطرها على وحدة اليمن، ص٨.

الزبيري: "والمهمة الأخرى لأي إمام هي تدعيم مركزه الروحي بين القبائل تحت ستار التشيع لآل البيت، حتى يرسخ في عقلية الشعب بالقسم الأعلى أن الإمام ظلُّ الله ونائبه حقاً، وأن منزلته كمنزلة رسول الله، وتقترن هذه التعاليم الروحية في القسم الأعلى بالحملات الطائفية ضد من يسمونهم كفار تأويل، الذين لا يدينون بالمذهب الإمامي، وهم أكثرية، القائمة على البطش والسلب التي لا بد لكل إمام من تجريدها ضد المزارعين الآمنين من أبناء الشعب في اليمن الأسفل وتهامة"(٤).

لم تعرف اليمن الاستقرار، خلال العقود الأولى من القرن العشرين، فعلى الرغم من أن الإمام يحيى وقف على الحياد فيما يتعلق بالصراع بين تركيا وبريطانيا، فإن حربه مع الإدريسي لم تتوقف، ونتيجة لمطالبته لبريطانيا بتسليمه عدن، ورفض بريطانيا لذلك وإبدائها الاستعداد لتسليمه المحميات مقابل اعترافه ببريطانية لحج وعدن، ورفضه لذلك، أرسل قواته لاحتلال الضالع، والعواذل، وبيحان، وأجزاء من لحج ويافع، الأمر الذي دفع بريطانيا إلى تسليم الحديدة للإدريسي الذي كان مدعوماً من قبلها، لقبوله دخول الحرب مع بريطانيا ضد تركيا.

وفي المقابل كانت قوات الإمام تحرز انتصارات متتالية على قوات الإدريسي بعد أن تخلت عنه بريطانيا، واستعاد الإمام السيطرة على الحديدة، وزحفت قواته حتى حاصرت جيزان وصبيا في العام ١٩٢٥م، لولا توقيع الإدريسي اتفاقية حماية مع عبد العزيز بن سعود عام ١٩٢٦م. ونتيجة لاشتداد الضغوط على الإمام من الشمال ومن الجنوب اضطر إلى توقيع معاهدة في فبراير ١٩٣٤م، اعترف فيها بسلطة بريطانيا على عدن والمحميات الأخرى،

(٤) الزبيري، المرجع نفسه، ص٩.

كما اضطر إلى توقيع معاهدة الطائف المعروفة مع ابن سعود في مايو عام ١٩٣٤م. (هذا عدا قمعه للانتفاضات الوطنية، ومنها حركة الخزفار في المقاطرة مثلاً، والزرانيق في تهامة)، وقد عكست هذه العلاقات الصراعية نفسها على حياة المجتمع اليمني بزيادة الحرمان والقهر والبؤس، والاشتداد في جمع الضرائب، والإذلال.

كما فرض الإمام يحيى العزلة الداخلية على المجتمع، ولم يهتم ببناء البنية التحتية اللازمة، وصنف المجتمع إلى آل البيت، الأشياع من الزيود ولو بالإكراه، وشوافع المجتمع المتهمين بكونهم كفار تأويل، كما فرض العزلة في الداخل ومع الخارج، ولم يستجب لبناء بعض مؤسسات الدولة إلا بصعوبة وللضرورات القصوى، كالدفاع، والخارجية بحدود، والتربية شكلاً، كما ألغى التجربة التي تأسست أيام الحكم التركي في النظام الإداري والمجالس المحلية، ومجالس الإدارة، والمجلس العمومي للولاية، وكان بمثابة برلمان مصغر. ودجَّن التعليم بما يخدم مذهبيته وتكريسه كحاكم مطلق يدعي حقاً إلهياً ونسباً إلى آل البيت، واصطفاءً لا يُنازع فيه، وقاوم تحديثه ومنع انتشاره، وأغلق المدارس الأهلية التي حاولت التحديث، حتى مع ادعائه "إلزامية التعليم".

كما اشتد في إذلال المجتمع بإذكاء التباين المذهبي، وفرض الضرائب المتعددة من الخُطاط إلى التنافيذ، والتخمين، والكشف، واحتكر وظائف السلطة التنفيذية وجعلها في أسرته وتحت يده وبإشرافه المباشر، وقضى على المعارضين له بشدة، مستخدماً كل سلاح متاح، بما في ذلك الدجل والكذب، حتى أنه اتهم المعارضة السرية في صنعاء باختصار القرآن، كما اتهم أبناء المقاطرة بـ"الإباحية"، والتهتُّك، والهجرة إلى عدن، وارتداء العائدين منهم

ملابس المقيمين فيها، وإجادتهم الحديث باللغة الإنجليزية، وهذه الأشياء كلها منافية للدين وتوجب محاربتهم[٥].

وكل ما سبق جعل الحياة لا تطاق، وأضحى الخروج والهجرة ملاذاً لاستعادة الآدمية، وسبباً وفرصة للخلاص.

أما جنوب اليمن فلم يختلف الوضع فيه عن الشمال، فقد أهملت بريطانيا احتياجات المجتمع في عدن والمحميات، وفرضت العزلة بين المناطق، وساعدها على ذلك اعتراف الإمام يحيى بسلطتها في فبراير١٩٣٤م على جنوب الوطن، كما تجمعت عوامل عديدة ساعدتها على فرض العزلة بين أبناء جنوب الوطن (تشتت سكاني، مع قلة عدد السكان أصلاً، قياساً على اتساع مساحة الأرض، وصعوبة المواصلات، وتشجيع قيام المشيخات والسلطنات، وتفشي الجهل، وطبيعة الأنشطة السكانية وتخلفها، وقبل تلك العوامل ومعها تأثر المجتمع بالممارسات السيئة للسلطات القائمة، وبحالة الصراع التي عرفتها اليمن، سواء بين الإمامة والأتراك، أو بين زعماء القبائل والمشيخات على اقتسام الجغرافيا والنفوذ، وموقف الإمام يحيى السلبي المبني على تقديره للمصلحة والعوائد المتوقعة من ريع الأرض والإنسان، وتأثير معاهدات الحماية مع بريطانيا).

كما سعت إلى ربط مستعمرة عدن بمستعمرتها في الهند، واستقدمت هنوداً لإدارة ما يهم من مؤسسات المستعمرة في عدن، وعملت على ربط السلطنات والمشيخات باتفاقيات الحماية بمنح السلاطين والمشايخ المرتبات مقابل اعترافهم بسيادتها عليهم وعدم التصرف إلا وفق مشورتها، كما عززت

(٥) عبده، علي، المرجع السابق، ص٦٩.

سيطرتها بالمفوضين الإنجليز (المستشارين لدى حكام المحميات) كنواب للمندوب السامي في عدن.

وحاولت إحداث تغيير ديمغرافي في عدن باستجلاب الجاليات الأجنبية - إنجليز- هنود – صومال – وغير ذلك، وشجعت وكرست التفرقة بين أبناء عدن وأبناء السلطنات والمشيخات بمظاهر شتى، ومنها شهادة الميلاد "المخلقة" وغيرها.

كما شجعت ودعمت التبشير، وصرفت بسخاء على المدارس الأجنبية والتبشيرية، حتى أن أغلبية الموازنة المخصصة للتعليم في المستعمرة (أكثر من ٨٥%) كانت تخصص لتلك المدارس. كما حاصرت انتشار التعليم الحكومي وقنَّنته، وقاومت محاولات التحديث، ورفضت تطوير التعليم ولم تسمح إلا بما يحقق مصالحها بتخريج موظفين، ولم تهتم بنشر التعليم الحديث في مختلف المناطق الخاضعة لها. وأبقت التبعية الإدارية للمستعمرة لمستعمرتها في الهند، مما تسبب بجمود الحياة وتخلفها، حتى ثلاثينيات القرن العشرين حين بدأت باتخاذ إجراءات ربطها بوزارة المستعمرات لضمان تكريس سيادتها على المستعمرة وملحقاتها. كما حاولت تعزيز سيطرتها عبر تأهيل أبناء السلاطين وأسرهم والمشايخ في مدرسة خاصة تمكنها من أن تبني أجيالاً جديدة من الحكام أشرفت على تنشئتهم سياسياً كما تريد، وليكونوا أكثر تقبلاً لسياساتها، ويصبحوا مخالب تستخدمهم كيفما تشاء، وضد من تشاء، ومتى تشاء.

ثم إنها عمدت إلى تغيير هوية المجتمع باصطناع هوية "الجنوب العربي" وتنمية ثقافة مجتمعية تقوم على قاعدة فك الارتباط عن الهوية اليمنية، مع تبني نظام ديمقراطي زائف لا يلبي طموحات المواطنين.

ولم تستجب لدعوات التأهيل العلمي العالي - إن في اليمن، أو في بريطانيا، أو دول أخرى - ولم توفر المنح اللازمة للراغبين بالدراسة الجامعية والعليا، متعللة بممارسات ومبررات كثيرة للتحايل على هذا الحق كونه حقاً من حقوق المواطنة، ولم تهتم ببناء البنى التحتية اللازمة ضمن مكونات ما أسمته "اتحاد الجنوب العربي".

وشهد الجنوب نشوب صراعات بينية بين السلطنات والمشيخات، وتنازع على الحدود، ومن أهم تلك الصراعات والتنازع ما كان ناشباً بين السلطنة الكثيرية والسلطنة القعيطية الذي استمر لعقود، وما ترتب على ذلك من ثارات وشروخ في الثقافة المجتمعية بما انعكس سلباً على حياة المواطنين، وصراع آخر بين دولة آل عبدات في (الغرفة) وبين السلطنتين، ومعهما بريطانيا وأسر ومشايخ (العلويين).

المبحث الأول

ملامح الواقع التعليمي في اليمن في القرن العشرين

أولاً: الأوضاع التعليمية في الشمال

بات من المعلوم تاريخياً أن التعليم في اليمن تأثر بموقف الدويلات التي حكمت، فأثناء الحكم الأيوبي (١١٧٤-١٢٢٨م) أدخل الأيوبيون نظام المدارس في اليمن، وكانوا هم من أدخل هذا النظام- كأبنية مخصصة للتعليم- حيث تم إنشاء (١٣) مدرسة، وقد تسمَّت بأسماء من بنوا تلك المدارس، كما تركز وجود تلك المدارس في كلٍّ من تعز، وزبيد، وإب، وواحدة في أبين، وهي المناطق التي تركز فيها نفوذ الأيوبيين بوضوح ولاقوا فيها قبولاً يرجع لكون الدولة الأيوبية دولة سنية شجعت انتشار المذهبين الشافعي والحنفي، وخصصت لكل مذهب مدارس تهتم بتدريس المذهب[٦].

وفي عهد الدولة الرسولية (١٢٢٨- ١٤٥٢م) حوالي ٢٢٥ سنة، برز اهتمام الرسوليين بالتعليم، حيث حظي باهتمام كبير نتج عنه انتشار المدارس في مناطق تعز، والجند، وجبلة، وزبيد، وعدن، وحتى مكة، ويؤثر عنهم أن عدد ما بني من مدارس في عهدهم تجاوز المائة مدرسة، حتى عُمِّد عهد الدولة الرسولية بالعصر الذهبي للمعرفة (بحسب مفهوم عصرها). وقد تنافس سلاطينها وأمراؤها، وحتى الأميرات في بناء المدارس ورعايتها، والإنفاق عليها، وتزويدها بما يدخرونه من كتب ومخطوطات. كما حفظت لنا الأقدار بعضاً من تلك المدارس التي مازالت قائمة حتى الآن محتفظة بعناصرها المعمارية الأصلية[٧].

---

(٦) البكري عبدالحميد، التعليم في اليمن ١٩١٨-١٩٦٢م، ص ٣، ٤.
(٧) المرجع نفسه، ص ٥، ٦.

أما عن التعليم في عهد الدولة الطاهرية التي جاءت على أنقاض الدولة الرسولية وامتداداً لها، فقد تعهد ملوكها التعليم بالرعاية وبالبناء وفق طراز معماري مميز، وتعد المدرسة العامرية برداع أروع تجلٍّ لذلك الطراز المعماري، حيث بنيت على ثلاثة أدوار، خصص الدور الأرضي لسكن الطلاب، وقد تكون من عشرين غرفة، وشمل الدور الثاني مصلى وإيوانات، وأما الثالث فاحتوى على مسجد تعلوه قبة كبيرة، ومن حولها ست قباب متناسقة خصصت للدراسة(٨).

ومن المهم الإشارة هنا إلى أن عهود الدولة الأيوبية، والرسولية، والطاهرية قد تميزت بانتشار التعليم، وإن كان مصبوغاً بطبيعة العصور تلك من حيث اهتمامه بترسيخ المذهب الشافعي والحنفي، بجانب اهتمامه بما كان يعد تعليماً عالياً متخصصاً كعلوم الفقه، والنحو.

وقد كان ذلك طبيعياً بحكم طبائع تلك العصور؛ كون المناطق التي خضعت لهم كانت مناطق يتمذهب أهلها بالمذهب الشافعي والحنفي، وذلك في مواجهة سيطرة الأئمة الزيدية على المناطق الشمالية واهتمامهم بنشر الزيدية. وقد تجلت جهودهم التعليمية في بناء بعض المدارس، وكان من أهمها المدرسة الشمسية في ذمار، ومدرسة في صنعاء، وأخرى في كوكبان وغيرها، وإن لم تكن قد أخذت طابع المدارس التي عرفت على عهود الرسوليين والطاهريين؛ كونها كانت عبارة عن جوامع تنتشر حولها المنازل والأربطة لسكن الطلاب ومشايخ العلم.

---

(٨) المرجع نفسه، ص ٨، ١٠.

١ـ الأوضاع التعليمية أثناء الوجود العثماني

استمر العثمانيون في حكم اليمن بعد عودتهم الأخيرة إليها في العام ١٨٤٩م، مدة سبعين عاماً، وكان المأمول منهم أن يكونوا قد قيموا تجاربهم السابقة واستفادوا من الأخطاء، وسعوا إلى انتهاج سياسات يستهدفون منها استمالة المجتمع وتحقيق القبول والرضا؛ كونهم ممثلين لدولة الخلافة الإسلامية (كما يدعون)، وقد بذلوا بعض الجهود على هذا الصعيد بتبني نموذج للحكم يأخذ من الديمقراطية قشورها، واستهدفوا ربط الولاية بخط سكة حديد الحجاز (بدأ ولم يكتمل)، وعلى صعيد التعليم كرسوا تجربة سنعرض لأبرز معالمها بشكل مركز.

وعلى الرغم من امتداد الوجود العثماني في تلك الفترة، حوالي (٧٥ سنة)، فإن جُلَّ ما عُرف عن جهودهم التعليمية تمثلت ببناء ست مدارس، اثنتان منها بزبيد (ولم يعرف تاريخ إنشائهما، وما إذا كان قد تم إنشاؤهما كأبنية جديدة، أم بالاعتماد على ما تركه الرسوليون والطاهريون من مبانٍ تمت إعادة تسميتها بأسماء ولاة عثمانيين)، كما تذكر المصادر أنهم بنوا أربع مدارس في صنعاء[٩].

ولئن كانت المدرسة العادلية إحداها قد خصصت لتعليم المذهب الحنفي، فإن المدارس الثلاث الأخرى لم يعرف ما كرس فيها من سياسة تعليمية- ذات طابع سني أم زيدي- خاصة أن سكان صنعاء كانوا من أتباع الزيدية. فهل سمح الأتراك بالتعاليم الزيدية فيها؟ وهل كانوا يؤمنون بحرية التعلُّم أصلاً؟

كما لم يعرف ما آلت إليه أوضاع المدارس التي خلفها سلاطين وملوك الرسوليين والطاهريين.

---

(٩) البكري، المرجع السابق، ص ١١، ١٢.

وأما عن التعليم، فعلى الرغم من "ما أسسه العثمانيون من مؤسسات تعليمية في هذه المرحلة فإنها لم تحظ بما حظيت به الأقطار العربية الأخرى، الخاضعة للسيطرة العثمانية، مثل العراق، ومصر"[١٠]؛ ويرجع ذلك لأسباب كثيرة منها؛ "بعد اليمن عن مركز الدولة، ومنها الصراع بين العثمانيين وبين الأئمة الزيدية وكراهية اليمنيين لهم، وخاصة في المناطق الشمالية".

والمبررات التي أوردها الباحث أعلاه لم تكن مقنعة لي خاصة، مع العلم- (وبحسب د. سيد مصطفى سالم)- أن الولاة العثمانيين كانوا حريصين على الاشتداد بجمع الضرائب لتقديمها رشاوى للباب العالي لنقلهم ولاة على مصر والشام، وبالتالي لم يكونوا مهتمين بالتعليم؛ لأنه سيتسبب أيضاً بزيادة الإنفاق، كما إن المساحة الجغرافية التي سيطر الأتراك عليها في اليمن كانت أكبر من صنعاء وزبيد، فلماذا لم ينتشر التعليم في تلك المناطق أيضاً؟ كما أن هناك دليلاً مضافاً يتمثل في أن الأتراك لم يكن يعنيهم التعليم، ولم يكونوا معنيين لا بمجانيته ولا بإلزاميته أيضاً، بدليل أن البكري ذاته قد حرص على تقسيم التعليم في هذه الفترة إلى ثلاثة أنواع، فيما أسماه التعليم العام، والمهني، والعسكري.

ومن الملاحظ أن الولاة بدؤوا توجيه بعض الاهتمام بالتعليم مُنْذُ عهد حسين حلمي باشا، (بل يكاد يكون هو الوحيد من بينهم من اهتم بالتعليم)، أي بعد مرور ٤٦ عاماً على وجودهم الثاني في اليمن، بتأسيس إدارة للمعارف في العام ١٨٩٥م، وجعل مهمتها الإشراف على المدارس والمكاتب، وإعداد المناهج وتوزيع المعلمين، وجعل التعليم إجبارياً، (مع تحفظي على إلزامية التعليم).

---

(١٠) البكري، المرجع السابق، ص ١٢.

وعن التعليم العام يقول عبد الحميد البكري، مستنداً إلى رسالة ماجستير- غير منشورة، لعدنان عبده ناشر-: إنهم أنشأوا مدرسة ابتدائية في كلٍّ من صنعاء، وتعز، وإب، والحديدة، وذمار، يعني خمس مدارس فقط.

إضافة إلى تأسيس مدرسة ابتدائية واحدة للبنات سميت بالمدرسة الصلاحية للبنات، وكان مقرها في الدور الأسفل لمبنى وزارة التربية القديم في التحرير(١١). ولم أجد ما يؤكد ذلك في مصادر أخرى، بعكس مدرسة الأيتام التي وجدت ذكراً لها لدى باعباد والبردوني وآخرين.

ومن اللافت أن جميع المدارس المذكورة سابقاً، ومضافاً إليها مدرسة إعدادية واحدة في صنعاء كانت تسمى "شكرية"، ومقرها في مبنى وزارة التربية القديم بالتحرير، وكان عدد طلابها في العام ١٨٩٦م (٩٧) طالباً، وممن تعلموا فيها العزي صالح السنيدار الذي- بحسبه- منعه أهله من مواصلة التعليم فيها، وألحقوه بالجامع الكبير لإكمال تعليمه، ومنهم محمد المحلوي الذي عاقبه أهله لأنه يتعلم في هذه المدرسة وأخرجوه منها(١٢).

وأود هنا أن أسجل ملاحظاتي على ما سبق، ومنها:

- المدرسة الإعدادية كيف كانت في ذات المدرسة الابتدائية للبنات؟ (بديوان وزارة التربية القديم).
- جميع المدارس السابقة، مع مدرسة الصنائع بصنعاء، والحديدة، ودار المعلمين والمدرسة الإدارية في بيت الضمين بصنعاء قام ببنائها وافتتاحها الوالي حسين حلمي باشا.

---

(١١) البكري، المرجع السابق، ص٦.
(١٢) البكري، المرجع نفسه، ص١٦، ١٧.

- ذكر العديد ممن كتبوا عن هذه الفترة اسم المدرسة "الرشدية"، ومنهم عبدالله البردوني، وأن هذه المدرسة وجدت لتعليم أبناء العثمانيين وأبناء الذوات.. كما أنه لم يشر إلى وجود مدارس أخرى، أو أعلى منها. وهو شاهد قريب على هذه الفترة.
- جزم عبد الحميد وغيره، ومنهم أمين الريحاني، وعلي باعباد، وحتى البردوني، بأن التعليم كان مجانياً وإلزامياً، وأكد بعضهم على معاقبة أهالي من حيل بينهم وبين الدراسة، ولست أرى مما سبق حرص السلطات حينها على تطبيق مبدئي مجانية وإلزامية التعليم.

أما عن التعليم العسكري، فإن عبد الحميد البكري يذكر(١٣) أن العثمانيين حرصوا على تدريب وتخريج ضباط يمنيين لتدريب الجيش اليمني ولدحض الدعاية القائلة بإهمالهم لذلك، فأنشأوا المكتب الحربي في صنعاء في حارة خضير، وكان بمستوى الإعدادية، ويعد طلابه للالتحاق بالكلية الحربية بالأستانة، ومدة الدراسة أربع سنوات، ويحتوي على أربعة صفوف، ويدرس فيه قواعد الدين واللغات العربية، والتركية، والفارسية، والرسم والخط والإملاء، والجغرافيا، فضلاً عن العلوم العسكرية الأخرى. وعند دخول الإمام يحيى صنعاء أغلقت المدرسة، ثم فتحت بعد سنتين بنفس الكادر العثماني، ونفس العلوم، وعرَّب الإمام بعض العلوم العسكرية التي كان يتلقاها الطلاب باللغة التركية.

وقد ذكر عبد الله البردوني في حديثه عن دار العلوم "إن تعليم الجوامع كان خاضعاً لما تتعرض له السياسات من استقرار وقلاقل، فكانت تنجم فترات خوف تقطع السبل بين الطلاب ومواضع العلم، بل كانت تتعرض مدائن التعليم

(١٣) البكري، المرجع السابق، ص٢٠.

للاجتياح القبلي أحياناً، وبالأخص صنعاء، فيضطرب التعليم، ويتراوح بين الاتصال والانقطاع، سواء جوامع الشمال في صعدة، وشهارة، وحوث، وكوكبان، أو جوامع تهامة، أو جامع جبلة وإب، وفي ظل الحملتين التركيتين كانت هذه الجوامع- بانقطاع التعليم واتصاله- أحصن الملاجئ لتعليم العلوم العربية عامة والمؤلفات اليمنية خاصة، فتعددت عواصم التعليم في شمال الشمال لبعدها عن القبضة التركية"(١٤).

وهذا يعني أن التجربة التعليمية التركية لم تبلغ كل المساحات الواسعة من أرض (الولاية)، ولم يكن للعثمانيين أي تأثير على التعليم في هذه المناطق، كما كان التعليم مصطبغاً بالصبغة الدينية إن لم أقل المذهبية.

ولما وجد الأتراك هذا التعليم اليمني يعزز الوطنية، أراد ولاة الحملة الثانية بناء مدارس بصنعاء يغلب عليها النظام التركي، فافتتح حسن تحسين حلمي المدرسة "الرشدية" لتخرج الموظفين، ولإعداد الراغبين في الترقي إلى دار المعلمين، وكانت المدرسة "الرشدية" مخصصة لأبناء الذوات من الأتراك واليمنيين، أما دار المعلمين فقد أراد الوالي أن يتخذها بديلاً عن حلقات الجوامع، فكانت تدرس فيها مقادير من الفقه السني، إلى جانب النظام التركي. وعندما دخل الإمام يحيى صنعاء عام ١٩١٩م كان من أول أعماله هدم "دار المعلمين" التركية كإيذان بمحو ذلك العهد وتشييد عهد الاستقلال(١٥).

ونستخلص مما سبق أن سيطرة الأتراك ونفوذهم الذي بسطوه لم يتجاوز حدود بعض المدن، ومنها صنعاء، وأبها، والحديدة، وتعز.

---

(١٤) البردوني، عبدالله، دار العلوم، مجلة الإكليل، العددان الثاني والثالث ١٩٨٣، ص٦١٩.

(١٥) البردوني، المرجع نفسه، ص٢٩٦.

فقد كان في صنعاء ومدينة أبها، عاصمة عسير آنذاك، خمس مدارس للصناعة ولتعليم الأيتام والبنات، ومدرسة عسكرية للتعليم العسكري الإعدادي الذي يوصل الطالب إلى الكلية الحربية بجامعة الأستانة، في إسطنبول، كما أقام العثمانيون مدرسة للصناعات في الحديدة[١٦].

وتتضارب الآراء حول بداية التعليم النظامي في تعز بين قائل بأنه نشأ في عام ١٩٢٥م، وهو العام الذي بدأ فيه الإمام يحيى بحركة تعليمية وثقافية محدودة، في حين يذكر آخرون أنه نشأ عام ١٩٣١م، بينما تؤكد مجموعة ثالثة أن عام ١٩٣٥م هو بداية التعليم النظامي مُنْذُ اتخذها أحمد حميد الدين مقراً له، وهو الرأي الراجح[١٧].

ومما سبق، نرى أن المدارس التي وجدت في عهد الأتراك، على تنوعها، ومضافاً إلى ذلك "دار المعلمين"، لم يتجاوز عددها سبع مدارس في صنعاء، وأبها، والحديدة، وأن تعز لم يصلها اهتمام الولاة الأتراك، بدليل أن د. علي هود باعباد في كتابه "التعليم في الجمهورية اليمنية" لم يذكر مثل ذلك، وقد كان حريصاً على إبراز الدور التركي في اليمن، حتى أنه قال ما يلي[١٨]: "شهد اليمن في ظل هذه الفترة انتشار المستشفيات الصحية في البلاد، ووجود عدد من الأطباء والصيدليات، كما أن المدارس انتشرت على اختلاف أنواعها في جميع أنحاء اليمن، وكان التعليم مجاناً على نفقة الدولة". ويقول في فقرة ثانية من الصفحة ذاتها: "وكان التعليم إلزامياً"، ويقول: "ففي عهد ولاية حسين حلمي باشا ١٨٩٥م أسست إدارة المعارف والمكاتب (مدارس ابتدائية)، ودار المعلمين التي قام التعليم في عهد الإمام يحيى علي خريجيها، ومكتب الصنائع

(١٦) باعباد، علي، نظام التعليم في الجمهورية اليمنية، ص٤٩.
(١٧) الشرعبي، سيف، التعليم بمحافظة تعز ماضيه وحاضره، ص١٧.
(١٨) باعباد، المرجع السابق، ص٤٨.

(مدرسة صناعية)، والإعدادية، وكان هذا الوالي يقرب أهل العلم والفضل، وأجبر الناس على التعليم، حيث ألزم الأهالي بإدخال أولادهم بالمدارس التي افتتح عدداً كبيراً منها"[١٩].

ويضيف أما عن تنظيم هذه المدارس ومناهجها، فقد وصفها أمين الريحاني بأنها "مدارس منظمة تدرس فيها الجغرافيا والحساب بجانب العلوم الإسلامية، وكانت الكتب وغيرها من لوازم الدراسة توزع مجاناً على الطلاب"[٢٠].

وأعود إلى الحديث عن "دار العلوم"، فقد أرادها العثمانيون بديلاً عن خريجي الجوامع في شمال الشمال، المتأثرين بغير الفقه السني، وأرادوا لهم أن يكونوا معلمين، وهذه مسألة ليست بعيدة عن صراع المذاهب، بدليل أن الإمام يحيى بعد دخوله صنعاء، كان من أول أعماله هدم دار المعلمين، وكان بإمكانه إعادة استغلالها كمدرسة حتى في إطار نظرته للتعليم، بحسب البردوني أيضاً.

وبالعودة إلى كل ما سبق، والمقارنة بين عدد المؤسسات التعليمية التي أوجدها الأتراك، وبين القول إن التعليم كان مجانياً وإلزامياً، فإننا لا نجد ما يؤكد صدقية الادعاء بمجانية وإلزامية التعليم، وذلك من عدة أوجه منها:

١- من الناحية النظرية، لم نجد مصادر تؤكد من خلال البيانات والمعلومات الموثوقة ما يشير إلى اهتمامهم بنشر التعليم وبناء مؤسساته في كل المناطق، كما ذهب إلى ذلك علي هود باعباد.

٢- أن التواجد الإداري التركي كان محصوراً في عدد من المدن، ولم نجد جهوداً تربوية كافية قد بذلت حتى على مستوى المدن التي تواجدوا فيها، فإن كانت صنعاء، وأبها، والحديدة قد حظيت ببعضها فتعز لم تنلها تلك الجهود.

---

(١٩) الواسعي، عبد الواسع، تاريخ اليمن، ص٢٩٢، ٢٩٣.
(٢٠) باعباد، المرجع السابق، ص٤٩ - ٥٠.

٣- أن فهمي وفهم عامة الناس لـ"المجانية" أنها خدمات تقدم بدون مقابل، ولكافة المواطنين دون تمييز، كما أفترض فيها أنها جيدة المستوى وصالحة، وإذا أضفنا إلى ذلك "إلزاميتها" فإنها تصبح خدمة ديمقراطية ذات أثر قانوني ترتب على الجميع ضرورة الالتزام ببذل الاستعداد لتنسيب الأبناء والبنات لمؤسسات التعليم بمجرد بلوغهم سن التنسيب- ست سنوات، أو سبع - كما ترتب على من يتخلف عن ذلك، أو يتحايل عليه عقوبات يقررها القانون، ويتساوى في ذلك كل المواطنين بمختلف مذاهبهم، ومستوياتهم الاجتماعية، وتبايناتهم العلمية والثقافية، ومواطن استقرارهم، وبالتالي فإن السلطة التي لا توفر تلك الخدمة تُساءل وتحاسب أيضاً، ولا يحق لها أن تحاسب الأفراد على تقصيرهم.

وسلطة "كالسلطة العثمانية" بهشاشة وجودها وانحصار نفوذها، وبما اتبعته من سياسات، لم تسع لنشر العلم وتعميم التعليم، وبناء مؤسساته، وتوفير متطلباته، وبالتالي لم يعد ممكناً لها أو لمن يدافع عنها القول إنها كانت مهتمة بالتعليم، حتى (إنها أجبرت الأهالي على تنسيب أبنائهم لمؤسسات التعليم والتأهيل المختلفة). ثم كيف يمكن تصديق إلزامية ومجانية التعليم، في الوقت الذي وجدنا فيه المدرسة "الرشدية" مخصصة لأبناء الذوات من الأتراك واليمنيين(٢١).

ومن البديهي القول إن أي تعليم مجاني وإلزامي يفترض به أن يكون مستجيباً لاحتياجات المجتمع، ومراعياً على الأقل لثقافته وساعياً للتفاعل معها، حريصاً على ترقيتها وتنقيتها وعلى انتقالها عبر الأجيال المتعاقبة، وأن يكون منفتحاً على العلوم الحديثة وساعياً لمواكبة ثوراته، يدمج منها في مناهجه ما

(٢١) البردوني، المرجع السابق، ص٢٩٦.

يتناسب مع احتياجات المجتمع وتطلعاته، وبالتالي فلم نجد ما يشير إلى ذلك كله. وإن أقصى ما وصلنا عنه قول أمين الريحاني "بأنها كانت مدارس منظمة تدرس فيها الجغرافيا والحساب بجانب العلوم الإسلامية، وكانت الكتب وغيرها من لوازم الدراسة توزع مجاناً على الطلاب"(٢٢).

ومن المهم أن يُعلم بأننا لا نحاكم التجربة بمقاييس اليوم، بل بمقاييس عصرها، ومن خلال ما ذكره الريحاني حيث نستكنِه بأنها في أحسن الحالات كانت مدارس ابتدائية (أولية)، وعددها محدود، ولم يذكر الريحاني مختلف العلوم الأخرى التي يجب أن تدرس، ومنها على سبيل المثال (التاريخ، والعلوم الطبيعية، واللغات، والتربية الوطنية)، وجميعها كان شائعاً تعليمها حتى في بعض الولايات العثمانية حينها.

ثم إن العثمانيين، وقد اعتمدوا "إدارة المعارف" في العام ١٨٩٥م، فإن ذلك يؤكد على عدم اهتمامهم بالتعليم قبل هذا التاريخ، وبالتالي فالتجربة التركية كانت محدودة وغير ملبية لاحتياجات المجتمع، ولم تخدم ثقافته، وكانت أقل مستوى من أي ادعاء بأنها خدمت المجتمع بما قدمته من شمول ومجانية وإلزامية.

٢- التعليم في عهد المملكة المتوكلية اليمنية

عرفت اليمن في عهد المملكة المتوكلية تعليماً دينياً مكرساً، تمتد جذوره عبر قرون من الزمن، ولم يخلُ من تباين مذهبي حكمته السيطرة السياسية لأطراف الصراع، بمقدار قدرة كل طرف على بسط نفوذه على مختلف المناطق التي عُرف أهلها بالتباين المذهبي، وبالتالي فقد غلبت على التعليم الديني في هذه الفترة نكهة التشيع لآل البيت، وطبعته بطابع الولاء للأئمة الحكام، ومحاولة

(٢٢) المرجع نفسه، ص ٢٩٦.

تقديمهم بقداسة الانتماء لرسول الله (ص)، وبأنهم خلفاء الله في الأرض، ولا تجوز مخالفتهم أو التمرد عليهم.

وكان التعليم في العهد الإمامي يخدم فكرة واحدة، هي فكرة الإمامة، وتثبيتها وتعميق جذورها في أذهان الناس، واعتبار الإمامة أصلاً من أصول الدين الإسلامي ودعامة من دعائمه، بحيث يصبح الإمام هو الدولة، والدولة هي الإمام. وكان العهد الأمامي ينظر إلى التعليم نظرة مريبة؛ لأنه كان يؤمن بأن الشعب الجاهل أسهل قيادةً من الشعب المتعلم، ولذلك فرض سياسة التجهيل(٢٣).

كما عرفت اليمن أنظمة تعليمية أخرى، منها ما يمكن نسبته للتعليم الأولي (المعلامة – الكُتَّاب) الذي لا يتعدى حدود تعليم قراءة وحفظ القرآن الكريم، وشروط الوضوء وأحكام الصلاة، وبعض قواعد الخط، ومبادئ الحساب، ولم يكن ليتجاوز في مجمله ما يعرف الآن بالمستوى العام الأولي لبرامج محو الأمية، وكان هذا هو الطابع الأعم. ومنها أيضاً ما يمكن نسبته جوازاً للتعليم الحديث من حيث مسميات مؤسساته التي كان طابعها العام مدارس ابتدائية غير مكتملة؛ لكونها في مستواها العام لا تتعدى الصف الرابع الابتدائي، مع وجود استثناءات، منها المدرسة الأحمدية بتعز (ولها حديث خاص)، وبعض المدارس المتوسطة الأخرى.

(٢٣) طاهر، علوي، واقع التعليم في اليمن قبل الثورة، ص٦.

جدول (١) يوضح تاريخ "المدارس العلمية" وأماكنها وتاريخ إنشائها ١٩١٨ – ١٩٦٢م.

(٢٤)

م	مكانها	تاريخ إنشائها	اول مدير لها	ملاحظات
١	صنعاء	١٣٤٤هـ/١٩٢٥م	لطف بن غالب العمري	سنوات الدراسة ١٣ سنة
٢	تعز	١٣٤٩هـ/١٩٣١م	أحمد بن علي المجاهد	سنوات الدراسة ٧ سنوات
٣	ثلا	١٣٤٩هـ/١٩٣١م	حسن بن أحمد الجنداري	سنوات الدراسة ٧ سنوات
٤	حجة	١٣٥٢هـ/ ١٩٣٣م	حسن بن أحمد الجنداري	أسسها ولي العهد أحمد
٥	صعدة	١٣٥٣هـ / ١٩٣٤م	أحمد عبدالواسع الواسعي	أسسها ولي العهد أحمد
٦	حوث	١٣٥٤هـ/ ١٩٣٥م	أحمد عبدالواسع الواسعي	أسسها ولي العهد أحمد
٧	زبيد	١٣٥٦هـ/١٩٣٧م	أحمد عبدالواسع الواسعي	أسسها ولي العهد أحمد
٨	حراز	١٣٥٧هـ/١٩٣٨م	مطهر شرف الدين حنش	أسسها ولي العهد أحمد
٩	بيت الفقيه	١٣٥٧هـ/١٩٣٨م	مطهر شرف الدين حنش	أسسها ولي العهد أحمد
١٠	الزيدية	١٣٥٧هـ/١٩٣٨م	مطهر شرف الدين حنش	أسسها ولي العهد أحمد
١١	حبور	١٣٥٩هـ/١٩٤٠م	أحمد العرجلي	أسسها ولي العهد أحمد
١٢	المحابشة	١٣٦١هـ/١٩٤٢م	محمد بن يحيى يايه	أسسها ولي العهد أحمد
١٣	ذمار	١٣٦٦هـ/١٩٤٧م	محمد بن يحيى يايه	أسسها ولي العهد أحمد
١٤	خمر	١٣٦٦هـ/١٩٤٧م	مطهر شرف الدين حنش	أسسها ولي العهد أحمد
١٥	السودة	١٣٦٦هـ/١٩٤٧م	السيد حسين بن عبدالله	أسسها ولي العهد أحمد
١٦	صعفان	١٣٦٧هـ/١٩٤٨م	السيد حسين بن عبدالله	أسسها ولي العهد أحمد
١٧	يريم	١٣٦٨هـ/١٩٤٩م	السيد حسين بن عبدالله	أسسها ولي العهد أحمد
١٨	شهارة	١٣٧٠هـ/١٩٥١م	علي بن حسن الشرفي	أسسها ولي العهد أحمد
١٩	علمان	١٣٧٦هـ/١٩٥٧م	علي بن حسن الشرفي	أسسها ولي العهد أحمد
٢٠	وادعة	١٣٧٦ه/١٩٥٧م	علي بن حسن الشرفي	أسسها ولي العهد أحمد
٢١	الطويلة	١٣٧٦هـ/١٩٥٧م	علي بن حسن الشرفي	أسسها ولي العهد أحمد
٢٢	ريمة	١٣٧٦هـ/١٩٥٧م	علي بن حسن الشرفي	أسسها ولي العهد أحمد
٢٣	جبلة	١٣٧٦هـ/١٩٥٧م	علي بن حسن الشرفي	أسسها ولي العهد أحمد
٢٤	إب	١٣٧٦هـ/١٩٥٧م	علي بن حسن الشرفي	أسسها ولي العهد أحمد

ومن الجدول السابق دعونا نرصد ونثبت ما يلي:

١. لم أجد مصدراً آخر يؤكد ما ورد في الجدول السابق.

٢. لاحظت من خلال تتبعي لما دونه الباحث في بحثه ميلاً للتأكيد على علمية المؤسسات التعليمية التي تحدث عنها، سواء على مستوى (المكاتب – الهجر – الروابط – الجوامع – المدارس العلمية)، وأنها كانت التأسيس للتعليم الحديث.

(٢٤) البكري، المرجع السابق، ص ٦٤، ٦٥.

بالإضافة إلى ما سبق، عرفت اليمن ما يمكن اعتباره بواكير للتعليم الفني، المتمثل بمدرسة الصناعة في صنعاء، ومدرسة صحية، ومدرسة زراعية، إضافة إلى المدرسة الحربية، ومدرسة الشرطة، وكذلك مدرسة لتأهيل المعلمين افتتحت في العام ١٩٣٧م بعد عودة بعثة العراق التي كان فيها الشهيد زيد الموشكي، كما عرفت نشوء "المدرسة العلمية" أو دار العلوم في صنعاء التي افتتحت في العام ١٩٢٥م، على أنقاض "مدرسة المعلمين" التي بناها الأتراك وهدمها الإمام يحيى في الأيام الأولى لدخوله صنعاء ١٩١٩م، وكان لهذه المدرسة نظام تعليمي خاص (بصبغة دينية)، ونظام الدراسة فيها كان يمتد إلى ١٢ سنة، مقسمة إلى فصول وشُعب، مع وجود سنة تمهيدية يتم فيها قبول الطلاب القادمين من المدارس الابتدائية، ويتم فيها قياس تأهيلهم السابق، واستعداداتهم وخبراتهم، ومن ثم يتم تنسيبهم للمستويات المتوافقة مع تأهيلهم وخبراتهم السابقة، وكان أولوية القبول فيها للقادمين من جوامع الشمال (صعدة، وحوث، والمدرسة الشمسية وغيرها)، وكانت متميزة بشمول منتسبيها للرعاية من قبل السلطة بما تمنحه لهم من (سكن، وتغذية، وكساء)، كما كانت متميزة بضمان حصول خريجيها للوظائف وخاصة في مجال القضاء. كما تم استحداث مدارس علمية مشابهة عديدة.

وكان يتم فيها تغليب تدريس كتب لأنها من تأليف بعض آل البيت، ومنها كتاب "الغاية" تأليف الحسين بن القاسم، وقد حل محل كتاب "المنهاج"، ولم يكن كتاب الغاية في مستوى المنهاج لكنه التعصب، وكذلك في علم الكلام أصول الدين، فكانت تبدأ بباب معرفة الله، ثم النظرات الكونية، وما هو فيها إلهي وما هو كوني، وكانت تتكون من عشر مسائل، أولها معرفة الله، وآخرها

مسألة الإمامة، وهي المسألة العاشرة في كل كتاب من كتب أصول الدين المقررة في دار العلوم[٢٥].

كما وجدت بواكير التعليم الأهلي الحديث بنماذج متعددة، لعل أشهرها "مدرسة ذبحان" و"مركز الفلاح" بحيفان، حيث كان لهما الفضل في إدخال وتدريس بعض العلوم الحديثة، وممارسة الأنشطة الرياضية والموسيقية والأناشيد، وقد نهضتا بدعم وتمويل الأهالي من القاطنين في عدن والمغتربين أيضاً.

وكان من أشهر معلمي مركز الفلاح الشهيد عبدالله عبد الإله الأغبري، وأخوه المرحوم عبد القادر عبد الإله. وقد تميز مركز الفلاح بتعميم إلزامية التعليم لأبناء المنطقة (بقرار أهلي) بارتداء الزي الخاص، كما زود الحاج ثابت صبيح العريقي (المغترب في سيلان، تاجر الشاي المعروف) المدرسة بالمقاعد والماسات الخشبية، وبعض وسائل التعليم. كما كان من أشهر معلمي "مدرسة ذبحان" الفقيدان أحمد محمد نعمان، و محمد أحمد حيدرة الحكيمي اللذان يعود لهما فضل تطوير التعليم فيها، ولما أثاراه من حماس في نفوس المستهدفين وأولياء الأمور، واستقطاب تعاطف القاضي الحلالي (قاضي الحجرية) الذي دافع عن المدرسة ورد كيد علي الوزير، أمير تعز، الذي كان يعارض ما تقدمه المدرسة للطلاب ويَعُّده خروجاً عن الملة وتمرداً على آل البيت، عدة مرات[٢٦].

ويبقى من المهم القول إن بعض الطلاب المتميزين في هاتين المدرستين قد رُشحوا للدراسة في الخارج، كما حدث مع مرشحي "مركز الفلاح" بحيفان،

---

(٢٥) البردوني، المرجع السابق، ص٢٩٦

(٢٦) عبده، علي، المرجع السابق، ص١٢٠.

وعلى حساب الأهالي والمغتربين، وإن لم يتم لهم ذلك لأسباب خاصة، وكما حدث لمرشحي مدرسة ذبحان -محمد عبد الولي، وسلام عبد الله الرازحي- اللذين سافرا ضمن أفراد البعثة التي أرسلها الإمام يحيى إلى العراق[٢٧]. ولما كان اعتراض على الوزير وغيره على ما يدرس مستمراً، فقد تعرضتا للإغلاق ثم الفتح بعد حين.

ونختم الحديث عن التعليم الأهلي بالقول: إن التعليم الأهلي كان موجوداً قبل الثورة في كثير من المساجد والجوامع والكتاتيب، وكان لا يختلف من حيث المستوى عن التعليم الرسمي، ولم تكن في اليمن أقليات عرقية، بل وجدت أقلية دينية من اليهود، وكان لهم مطلق الحرية في التملك، والتجارة، والعبادة، وتعليم أبنائهم الديانة اليهودية واللغة العبرية في مدارسهم الخاصة، التي بلغت في صنعاء وحدها خمس عشرة مدرسة[٢٨]، "مع أن عددهم كان يقدر بخمسين ألفاً حتى ١٩٥٠م، ثم هاجروا جميعاً إلى فلسطين المحتلة"[٢٩]. وفي مدينة صنعاء وحدها، بلغ عددهم ٢٠ ألفاً تقريباً، وكانت جميع مدارسهم بمستوى المعلامة أو شبيهة لها، وإن اختصت بتعليم أطفال اليهود اللغة العبرية ولا تعلمهم العربية ،كما يتعلمون بها القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، وبعض التعاليم الدينية اليهودية، والتعليم فيها يستمر من الصباح حتى الظهر، وكان يطلق على معلميها "الأحبار". وبعض من تلك المدراس كانت تختص بتعليم أبناء اليهود دروساً تعدهم للحياة العملية (إعداداً مهنياً)، ويعد ذلك أمراً طبيعياً؛ كون اليهود

(٢٧) المرجع نفسه، ص ٢٠.
(٢٨) العظم، نزيه، رحلة في العربية السعيدة، ص١٤٢.
(٢٩) العزازي، محمد، كروزه، هانز، الجمهورية العربية اليمنية، دراسة تمهيدية، ص٣٩.

كانوا شبه محتكرين لمعظم المهن اليدوية، كالنجارة، والحدادة، والخياطة، وصياغة الذهب والفضة، كما أن مناهجهم لم تكن خاضعة للرقابة الحكومية[٣٠].

جدول (٢) يبين عدد المدارس والطلاب المسجلين خلال حكم الإمام أحمد ١٩٤٨ – ١٩٦٢م[٣١]

م	العام الدراسي	عدد المدارس	الطلاب المسجلون	ملاحظات
١	١٩٤٨م	١٦	١٧٦١	
٢	١٩٥٦م	٥٤	٩٠٤	أغلب الظن أن هذا الرقم خطأ وقد يكون الصحيح ٢٩٠٤ وذلك لأن الرقم الموضح في الجدول لا يتناسب مع المدارس.
٣	١٩٦٢م	١٨	١٦٨٣	

مراحل التعليم العام:

١- التعليم الأولي: مدته من ثلاث إلى أربع سنوات- يقوم على كاهل معلم واحد- لا يمنح من أنهى دراسته فيه وثيقة تخرج أو نجاح، ويتساوى في هذا النمط من تعلم في معلامة- كُتَّاب- أهلية أو مدرسة حكومية.

٢- التعليم الابتدائي: نوعان، مدته في مدارس أكثر الأرياف- (على قلتها)- أربع سنوات، وفي مدارس المدن ست سنوات، مثل مدينتي صنعاء، وتعز، ولم تكن تتبع فيه سياسة تعليمية واحدة، ولا توجد برامج معينة، ولا نظم معرفية[٣٢]، يعتمد فيه على طريقة الإملاء على التلاميذ، ولا كتب معتمدة، والتعليم يعتمد على التجارب الشخصية للمعلمين بدرجة أساسية، ولا يراعي أصول التدريس الفنية، والإلقاء هي الطريقة السائدة المكرسة. وكانت تنتهي الدراسة فيه بدون إشعار أو تصديق بإنهائها، ومن قدر له مواصلة دراسته في المرحلة المتوسطة لا يقبل فيها إلا بعد اختبارات محددة.

---

(٣٠) البكري، المرجع السابق، ص٣٧.
(٣١) البكري، المرجع السابق، ص٧٠.
(٣٢) طاهر، علوي، المرجع السابق، ص٧.

٣- التعليم الإعدادي المتوسط: تراوحت مدته بين أربع سنوات وثلاث سنوات، ويمكن أن يقبل فيه من لم ينه الابتدائية، بل حتى من أنهى تعليمه الأولي، ويتم القبول بعد نجاحه في امتحان خاص، كما كان يعتمد على "أمر شريف" بالقبول من الإمام أو نائبه، والمنهاج غير موحد، وقد يكتفي ببعض التعليمات والإرشادات للمدرسين باختيار بعض الكتب التي لا تتصادم مع تكريس الإمامة كأصل من أصول الدين.. إلخ. ثم إنه لا يمنح من أنهى مدته فيه وثيقة تخرج، بل يعتمد أحياناً على ما رصد في الكشوفات من نتائج الاختبارات التي خاضها الطالب.

٤- التعليم الثانوي: "مدته خمس سنوات تقسم إلى مرحلتين: المرحلة الأولى سنة واحدة تحضيرية يدخلها من ينتهي من التعليم المتوسط، وهي متطلبة بطبيعة الدراسة التي لا تتقيد بمنهاج، والثانية تستمر أربع سنوات، يصل فيها الطالب إلى مستوى يعادل الثانوية العامة في بعض الأقطار العربية في اللغة العربية ودون ذلك بكثير في المواد الأخرى". وهناك نماذج أخرى منها "المدرسة الأحمدية" سنعرض لها لاحقاً.[٣٣]

البعثات التعليمية:

كان الإمام أحمد يتخوف كثيراً من إرسال البعثات التعليمية إلى الخارج لخشيته من تأثرهم بمظاهر التطور وبالأفكار، وما يكرس منها في السياسات التي كان يرى فيها مخالفة للمألوف من التقاليد والعادات، وتنافياً مع قيم الدين، كما كان يفهمه، وخاصة بما يكرسه هو من إكراه المجتمع على الاقتناع باصطفائه ومن يليه. لذلك لم يتم إرسال بعثات تعليمية عامة إلا عام ١٩٤٧م، حيث تشكلت أول بعثة من أربعين طالباً، أرسلت إلى لبنان للدراسة في كلية

(٣٣) طاهر، علوي، المرجع السابق، ص٧.

المقاصد الإسلامية في صيدا، والقسم الآخر التحق بكلية التربية والتعليم بمدينة طرابلس، وهاتان الكليتان عبارة عن مدارس ابتدائية وإعدادية، ولم تستمر هذه البعثة في لبنان، وتم نقلها إلى مصر بعد أن ساءت علاقة الإمام أحمد ورئيس الوزراء اللبناني رياض الصلح، وفي مصر تم توزيعهم على المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. وفي شهر يونيو ١٩٤٧م أرسلت بعثة تعليمية ثانية إلى مصر تكونت من خمسة طلاب، وثالثة في يناير عام ١٩٥٤ أرسلت بعثة من ٣١ طالباً إلى مصر، التحقوا بالمدارس الابتدائية والإعدادية، وفي أكتوبر من العام نفسه لحقتها بعثة أخرى إلى مصر، وعددهم ١٥ طالباً من أبناء السادة والأسر المقربة السلطة الإمامية، وهناك بعثة أخرى أرسلت إلى سوريا عام ١٩٥٧م، من عشرين طالباً[٣٤].

كما قام محمد بن يحيى حميد الدين بإقناع أبيه بإرسال بعثة لدراسة الطيران في إيطاليا، وقد أرسل بضعة عشر طالباً لدراسة الطيران والميكانيك، ولكنهم لم يكملوا دراستهم لتدهور العلاقة مع روما"[٣٥].

كما تم توقيع العديد من اتفاقيات الصداقة بعدئذ مع بريطانيا، وروسيا، وإيطاليا، والصين، وكانت تقدم منحاً لكن الإمام حرم أبناء المواطنين منها.

كما أرسل الإمام يحيى بعض الشباب إلى مصر لدراسة الطيران[٣٦]. وفي أواخر ١٩٣٦ أرسلت بعثة عسكرية مكونة من عشرة طلاب إلى العراق للدراسة العسكرية هناك، وقد شكلت في ما بعد نواة الجيش اليمني.

وأرسلت إلى العراق بعثة علمية للدراسة بدار المعلمين ببغداد، وكانت العراق تقوم بتمويل تكاليف المبتعثين، وكان منهم الشهيد زيد الموشكي، كما

---

(٣٤) البكري، المرجع السابق، ص٢٠٤-٢٠٦.
(٣٥) باعباد، المرجع السابق، ص٦١.
(٣٦) باعباد، المرجع نفسه، ص٦٢.

استقدمت بعثة عسكرية في عام ١٩٤٠م لتنظيم وتدريب الجيش اليمني برئاسة العقيد الركن إسماعيل صفوت.

وقد بلغ عدد المبعوثين للدراسة خارج اليمن حوالي خمسمائة طالب، يدرسون في المراحل المتوسطة، والثانوية، والجامعية في مصر، وغيرها من الدول العربية والأجنبية، وأغلبية هؤلاء الطلاب لم يكونوا مبعوثين على حساب الدولة بل كانوا يدرسون على حسابهم الخاص، أو على حساب الدولة التي يدرسون بها[٣٧].

جدول (٣) يوضح عدد الطلاب المبتعثين والدول المانحة، عام ١٩٦٠ – ١٩٦١م.

م	الدولة المانحة	عدد الطلبة
١	الجمهورية العربية المتحدة	٣١٨
٢	العراق	١٠
٣	الكويت	٢٠
٤	الاتحاد السوفيتي	٩٠
٥	الصين الشعبية	٧٦
٦	ألمانيا الشرقية	٥٠
٧	تشيكوسلوفاكيا	٤٥
٨	هنغاريا	٦
٩	رومانيا	١٠
١٠	ألبانيا	٤
١١	يوغسلافيا	٢٠
١٢	إيطاليا	٢٥
١٣	أمريكا	١٥
١٤	فرنسا	٦
١٥	الإجمالي	٦٩٥

ومن المهم هنا، وقد افترضنا صدق الرقم السابق "خمسمائة طالب" مبتعثين للدراسة في الخارج، أن ندرك أن النظام الإمامي لم يكن يبتعث للدراسة في الخارج إلا أبناء الأسرة، وبعض أبناء المقربين، كما لم يكن يبتعث منهم للدراسة في المراحل المتوسطة والثانوية، بدليل أن الإمام أحمد ألحق ابنه البدر

(٣٧) العزعزي، عبدالله، اليمن من الإمامة إلى الجمهورية، ص ١٠٢.

بالمدرسة الأحمدية في تعز، وكان أبناء العامة لا يُمكَّنون من إنهاء الدراسة الثانوية. وبالتالي فإن الغالبية المقصودة من الطلاب هم من ذهبوا للدراسة على حساب آبائهم وأغلبهم مغتربون، أو ممن ساعدت الجمعيات في عدن على ابتعاثهم للدراسة في الخارج، ولذلك حديث قادم.

المدرسة الأحمدية بتعز: تعد هذه المدرسة مثالاً لما ساد من تعليم في حقبة المملكة المتوكلية اليمنية.

وواقع الحال يؤكد أن الحكم التركي لم تشمل خدماته التعليمية تعز؛ لأن التعليم النظامي لم تعرفه تعز إلا بعد ١٩٣٥م، مُنْذُ نزل إليها ولي العهد أحمد حميد الدين واتخذها مقراً له، ثم عاصمة له بعدئذ، واشترى "دار الذهب" وحوله إلى مدرسة ابتدائية أولية، ثم "شرع بإنشاء المدرسة الأحمدية، الدور الأول في بادئ الأمر كمدرسة ابتدائية، وأدخل ابنه محمد البدر للدراسة فيها، وجمع لها قضاة من صنعاء ومن جبلة للتعليم بطريقة العلماء"(٣٨).

ويشير الشرعبي إلى أن " الإقبال كان ضعيفاً على الرغم من إلزامية التعليم آنذاك، خاصة بعد إنشاء وزارة المعارف عام ١٩٣٨م، لكن الجهل والفقر اللذين كانا سائدين جعلا الناس يفضلون أن يبقى أبناؤهم يرعون الأغنام، لفقرهم وعدم قدرتهم على تحمل أعباء تعليم أبنائهم، فكان الواحد منهم يذهب للمراجعة وطلب الإعفاء للولد من دخول المدرسة عندما كان يستدعى للدراسة بما يشبه طلب الإعفاء من التجنيد الإجباري، فما كان من ولي العهد إلا أن أوجد حوافز مالية وعينية لمن يلتحقون بالمدرسة، فجمع لذلك عائدات الأوقاف بعد سحب الوقفيات

(٣٨) الشرعبي، سيف، المرجع نفسه، ص١٧.

من الذين كانوا يشرفون عليها، وجعلها بنظر دائرة الأوقاف لتنفق عائداتها على المساجد والمدرسة الأحمدية"[٣٩].

وأعود للتأكيد مجدداً على أن مفهومي المجانية والإلزامية يؤكدان على وجود مسؤولية متبادلة بين السلطة والمواطن، وأن أعباءها الأساسية وتكاليفها تتحملها السلطة، بما فيها التغذية والمواصلات أيضاً، وحتى المساعدة الاقتصادية للأسر المعوزة- إذا تبسطنا بالفهم- وبعدها تتحمل الأسرة التبعات القانونية عند تخلفها عن الالتزام، لكن أن يذهب المواطن للمراجعة لإعفاء ابنه من الدراسة فيعفى، وأن تستثنى البنات أيضاً، ويحرم من التحق منهم من إنهاء دراسته الثانوية، فهذا ليس من الإلزامية في شيء.

وقد شمل سحب الوقفيات بعد ذلك وقفيات زبيد، وما نتج عن ذلك من إهمال وتردٍّ، وإغلاق للعديد من المدارس والمعاهد الدينية في إطار توجه مقصود لتعميم تجربة تعليمية دينية بذاتها.

ويقول الشرعبي: "وبسبب تلك الحوافز زاد الإقبال على المدرسة الأحمدية، فأقبل الناس من صبر وشرعب، ومن لواء إب من النادرة وبعدان وإريان، مما دفع الإمام وولي عهده إلى إلغاء مدارس زبيد، واستغل أوقافها وأعادها إلى تعز تشجيعاً للمدرسة الأحمدية"[٤٠].

وبحسبه أيضاً بنى الإمام أحمد الدور الثاني للمدرسة وجعله مرحلة متوسطة وأول ثانوي في بادئ الأمر، واستدعى لذلك أربعة أزهريين لتنظيم التعليم فيها، وبدأ دخول المنهج المصري إلى المدرسة، وجهز مرفقاً لمزاولة الألعاب

(٣٩) المرجع نفسه، ص١٧.
(٤٠) الشرعبي، سيف، المرجع السابق، ص١٨.

الرياضية والأنشطة، وهي المساحة التي بنيت فيها مدرسة الثورة الثانوية بعدئذٍ ثم تحولت إلى معهد ديني ومكتب تربية وتعليم.

كما اشتملت المدرسة على قسم داخلي لطلبة ليليين بلغ عددهم في العام ١٩٥٥م حوالي ٤٠٠ طالب، وبلغ عدد الطلبة النهاريين أربعة أضعاف القسم الداخلي، أي إلى ما يقرب من ألفي طالب في مختلف المراحل. (وهذه أرقام نتحفظ عليها)؛ لأنني ممن حظي بالدراسة فيها بعد الثورة، وحجم مبناها لا يسمح باستيعاب هذا العدد ولو قسم على فترتين. ثم إنه بحسب وثيقة جامعة الدول العربية، وفيها جدول يوضح أعداد المدارس ومستواها وطلابها عام ٥٧م في اليمن، وفيه ورد بأن عدد المدارس الرسمية ٥٧ مدرسة، وعدد الطلاب في المراحل الثلاث ١٣٨٤٣ طالباً[٤١]. وإذا أوجدنا متوسط استيعاب المدرسة الواحدة سيكون ٢٤٢ طالباً، فكيف لنا أن نقتنع بأن عدد طلابها يصل إلى ٢٠٠٠ طالب، أي حوالي سبع العدد الكلي للطلاب.

وعن نظام القبول في القسم الداخلي فكان يتم بموجب حكم بالفقر مقدم إلى دائرة الأوقاف، وتصديق الإمام على أمر القبول، وأضيف في آخر دولة الأئمة شرط آخر يتمثل بوجود مكان شاغر، وكان القبول في المدرسة الأحمدية لا يتم إلا بموجب التعليمات الشريفة، ومصادقة الإمام شخصياً على طلب الالتحاق من جملة الطلبة الليليين أو النهاريين، وبحسبه فقد عمد الإمام إلى إلغاء تدريس مادة الإنجليزي بعد انسحاب اليمن من الاتحاد الثلاثي ١٩٥٨م (وهو اتحاد كان يجمع بين مصر وسوريا واليمن)، كما كان النظام لا يسمح بدراسة أبناء العامة إلى المتوسطة الإعدادية، وفي أقصى الأحوال حتى الصف الأول الثانوي، ثم

(٤١) انظر: وثيقة جامعة الدول العربية، حلقة إعداد المعلم العربي في بيروت، أغسطس ١٩٥٧م.

يقوم بتوزيعهم في المصالح الحكومية، ومنها المستشفى والمطبعة، كما كانت مدة الدراسة المسموح بها تنقسم إلى قسمين، أولهما خاصة بأبناء الأسرة الحاكمة وأبناء المقربين، وهي مفتوحة حتى إنهاء المرحلة الثانوية، ومن ثم الابتعاث إلى الخارج للدراسة الجامعية، والقسم الثاني لبقية الطلاب الذين لا يسمح لهم بإكمال الدراسة في المرحلة الثانوية[٤٢].

وفي عام ١٩٦٠ ميلادية، بلغ عدد المدارس والكتاتيب ١١٠ مدرسةَ وكَتَّاب، منها خمس مدارس في تعز وضواحيها بجانب المدرسة الأحمدية، وفي صبر ثلاثة مكاتب وأربع معلامات، وفي شرعب كَتَّابَان، وفي الحجرية مدرسة في التربة ومركز الفلاح بحيفان، وفي الأعبوس والأكاحلة مكتب ومدرسة ومعلامة، وفي جبل حبشي ثلاث معلامات ومدرسة، وفي السواحل في المخاء وغرافي، وظريفة، ووازعية أربع معلامات[٤٣].

وقد عمدت إلى إعادة تبيان ذلك في جدول (٤):

الجدول (٤) المباني الحكومية الخاصة بالتعليم

المنطقة	مدارس	مكاتب	معلامات
المدينة وضواحيها	٦	-	-
صبر	-	٣	٤
شرعب	-	٢	-
الحجرية وحيفان	١	١	-
الأعبوس والأكاحلة	١	١	١ اكاحله
جبل حبشي	١	-	٣
مخا/غرافي/ظريفة/وازعية	-	-	٤
المجموع	٩	٧	١٢
الكلي في تعز	٢٨		

(٤٢) وثيقة جامعة الدول العربية، حلقة إعداد المعلم، المرجع السابق، ص١٩.
(٤٣) المرجع نفسه، ص٢٤.

ومن الجدول السابق نجد عدم انتشار للمدارس الابتدائية والحكومية في مناطق كثيرة من المحافظة، وأن الصفة الغالبة للمباني الحكومية الخاصة بالتعليم كانت معلامات ومكاتب، حيث بلغ عددها ١٩ مبنى، كما نجد أنه في حالة واقعية الرقم المذكور آنفاً أن عدد المدارس في المحافظة بلغ في العام ١٩٦٠م (١١٠) فإن ذلك يعني أن بقية مؤسسات التعليم التي كانت قائمة وعددها ٨٢ مبنى كانت معلامات أولية أهلية؛ لأنه طالما لم يكن للتعليم أهداف محددة يستهدفها، ولا مناهج موحدة يعممها على المدارس الرسمية، ولا يهتم بتنمية قدرات المعلمين، ولا كتب توزع في أغلب المؤسسات، وليست موحدة أساليب التقويم، ولا تربطه علاقة بالمدارس والمعلامات الأهلية إلا بما يتعلق بتمجيد الإمامة وعدم استهدافها بأي صورة من الصور، ولو كانت بتعليم بعض العلوم، كالتاريخ، والتربية الوطنية، وما عدا ذلك فحرصاً على جمع الضرائب من القائمين عليها فقط. فأنَّى له أو لمريديه الادعاء بمجانية وإلزامية التعليم. ثم إن الإلزامية والمجانية تعني التزام السلطة بتقديم خدماتها التعليمية للمستهدفين في مختلف أنحاء البلاد، وليس المحافظة. وقد رأينا من الجدول السابق وما سبقه أن تلك الخدمة لم تشمل أغلب المستهدفين، بدليل أن غالبيتهم كانوا منتسبين في معلامات خاصة (٨٢ منشأة) على مستوى مدينة تعز.

وإذا كان التعليم السائد، كما رأينا بعض صوره، لا يهتم بترقية وتنقية ثقافة المجتمع، ولا يسعى للاستجابة لاحتياجاته، وغير معني بتبني فتح المدارس الرسمية الحديثة، فكيف له أن يقنع المتابع والمهتم بأنه كان حريصاً على تطوير التعليم؟ فما بالنا بمجانية التعليم وإلزاميته.

وذكر علوي عبد الله طاهر أن السلطة كانت تغلق بعض المدارس، ومنها مثلاً:

١- مدرسة تعز الثانوية ١٩٤٨ وذلك خشية الوعي الذي انتشر بين صفوف الطلبة.

٢- أغلقت مدرسة إب بسبب ثورة طلابها على الأوضاع الفاسدة.

٣- أغلقت المدرسة المتوسطة بحجة بسبب إعلان طلابها تأييدهم لثورة ٢٣ يوليو في مصر.

٤- أغلقت المدرسة الحربية لاشتراك طلابها في ثوره ١٩٤٨م.

جدول (٥) بأنواع المدارس وأعدادها وأعداد الطلاب والمدرسين

أنواع المدارس	عددها	سنوات الدراسة	عدد الطلاب	المدرسون	نسبة المعلمين إلى الطلاب	ملاحظات
ابتدائية رسمية بالمدن	٥٠	ست سنوات	١٣٣٠١	٣٠١	٤٤:١	
أولية رسمية للقرى	٦٦٣	أربع سنوات	٣٦٣٥٠	٦٦٣	٥٥:١	
أولية أهلية	١٤٣٨	كتاتيب	٥٣١١٧	١٤٣٨	٣٧:١	
متوسطة حكومية	٤	أربع سنوات	٣٢١	٤٣	٧:١	
ثانوية حكومية	٣	ثلاث سنوات	٢٢١	٤٣	٥:١	
تحضيرية	١	أربع سنوات	٧٥	١٦	٥:١	
إعداد معلمين	١	سنتان	٥٠	١٦	٣:١	
علمية دينية	١٥	بين ١٣:٦ سنة	٨١٤	١٠٨	٨:١	
زراعية	١	ـــــــ	٣٨	ـــــ	ـــــ	
صحية	١	ـــــــ	١٠٠	٢٠	١٠:١	
صناعية	١	ـــــــ	٢٠٠	ـــــ	ـــــ	

ويصف علوي عبد الله طاهر التعليم في الكتاتيب أو المعلامات بقوله "كان التعليم في الكتاتيب يقتصر على تهجي آي الذكر الحكيم، وتعليم الخط على نماذج رديئة يكتبها صاحب الكَتَّاب، وكان لا يتعاطى تعليم الأطفال في الكَتَّاب إلا من سُدت في وجهه أبواب الرزق، ويئس من وجود سبب لكسب القوت. والكَتَّاب غرفة ضيقة قذرة لا تقام أبنيتها عادة في الأماكن المناسبة، بل تقام في

وسط المدينة أو القرية بين شغب الناس وصياح الحيوانات وضجيج الحركة وغيرها"[٤٤].

كما أن من المهم، قبل أن ننهي الحديث حول هذا الموضوع، أن نستعرض وثيقة جامعة الدول العربية، وهي عبارة عن جدول يوضح أعداد المدارس ومستواها وطلابها عام ١٩٥٧م في اليمن[٤٥].

ولنا ملاحظات كثيرة على الجدول ومحتوياته لعل أهمها:

١- لا توجد علاقة منطقية بين المدارس الابتدائية الرسمية والمتوسطة الحكومية، لا من حيث عدد المدارس ولا من حيث عدد الطلاب (٤:٥٠، ١٣، ٣٠١: ٣٢١).

وبالتالي فإما أن يكون عدد المتسربين كبيراً جداً من المرحلة الابتدائية، وهذا يعطي إشارة سلبية على مجانية وإلزامية التعليم، وإما أن الأرقام المقدمة غير دقيقة وتبريرية.

٢- إن أعداد الكتاتيب الأهلية تفوق كثيراً أعداد جميع المدارس الرسمية، بما في ذلك الأولية الرسمية التي لا شيء يميزها عن الكتاتيب الأهلية إلا ما يحصل عليه معلمها من رعاية رسمية، وذلك يدحض الادعاء بمجانية التعليم وإلزاميته أيضاً.

٣- التحضيرية- الجدول لم يبين أي علاقة منطقية بين عددها واحدة، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، ولم نلاحظ من خلال ما وصلنا أو استعرضناه حول التحضيرية إلا أن مدتها سنة واحدة في كل التجارب والأنظمة التعليمية التي سادت.

---

(٤٤) طاهر، علوي، المرجع السابق، ص١٢.

(٤٥) وثيقة جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، حلقة إعداد المعلم العربي في بيروت، أغسطس ١٩٥٧م، ص ١٢٥.

٤- إعداد المعلمين، عددها مدرسة واحدة، وفيما وصلنا ما يفيد بوجود مدرستين في (صنعاء وتعز)، وقيل ثالثة في الحديدة، فأيهما أصح؟ كما أن المعلوم لدينا أن طلابها لم يكونوا يتلقون دروساً في أصول التربية وطرق التدريس، وعلم النفس وفي غيرها، ولم يوضح الجدول مستواهم قبل الالتحاق ومستوى التأهيل.

٥- الثانوية الحكومية عددها ثلاث مدارس، والرغم من أن الجدول محدد تاريخه بعام ١٩٥٧م، أي قبل الثورة بخمس سنوات، فإنه مع ذلك يوحي بتنامي عدد الطلاب وإن لم يمكنوا من إنهاء دراستهم الثانوية، كما يتسق ذلك مع منع أبناء العامة من إنهائها، بدليل أن أول دفعة تخرجت من الثانوية العامة بعد الثورة وسافرت للدراسة كانت في العام ١٩٦٥/ ١٩٦٦م.

وقد ذكر الكاتب الصحفي أ. محمد المساح (أحد خريجي الدفعة الأولى بعد قيام الثورة)[٤٦]: "كنا أول دفعة ثانوية في شمال اليمن، وقد امتحنا شهادة الثانوية في مدرسة عبد الناصر في صنعاء، كما كانت أول بعثة إلى مصر بعد الثورة. وصلنا القاهرة في عام ١٩٦٦م".

٦- ما ورد من بيانات تختص بالمدارس الزراعية والصناعية لا تحتاج إلى تعليق؛ إذ كيف يكون لدينا مدارس وطلاب ولا يوجد مدرسون يؤهلونهم؟

٧- لمزيد من إيضاح الصورة حول ما ورد في الجدول السابق نستدل بما ورد في كتاب التعليم في اليمن، وفيه جدول (٦) يوضح مؤهلات المعلمين قبل عام ١٩٦٢م[٤٧].

---

(٤٦) المساح، محمد، مقابلة صحفية، ملحق الثورة الثقافي، العدد ٢٠٢٣٤، ٢٠٢٠/٤/١٣م، ص١٠، ١١.

(٤٧) باعباد، المرجع السابق، ص٧٣.

جدول (٦) مؤهلات المعلمين قبل عام ١٩٦٢م

رقم	المؤهل	النسبة
١	ابتدائي	%٨
٢	إعدادي	%٠,٥
٣	ثانوي	%٤,٧
٤	دور المعلمين	%١٢,٥
٥	علمية – دينية	%٦,١
٦	معاهد مختلفة	%٠,٢
٧	جامعيون	لا يوجد
٨	بدون مؤهل	%٦٥,٣

والجدول مأخوذ نقلاً عن بعض دفاتر وزارة التربية والتعليم الخاصة بالوظائف قبل ثورة ٢٦ سبتمبر ١٩٦٢م، وهو لا يحتاج إلى تعليق سوى الإشارة إلى أن من بين المدرسين الرسميين كان منهم ٦٥% بدون مؤهلات، و٨% لديهم شهادة ابتدائية. وهذا يعني أن عدد المدرسين غير الرسميين العاملين في المعلامات الأهلية أكثر من عدد المدرسين الرسميين.

١- عند المقارنة بما ورد في الجدول (٥) بين إجمالي عدد المدارس الإبتدائية والإعدادية والثانوية (٥٧ مدرسة) وبين أعداد الطلاب في المراحل الثلاث (١٣٨٤٣) نجد أن متوسط استيعاب المدرسة يصل إلى (٢٤٢) طالباً، فكيف لنا أن نقتنع بأن عدد طلاب المدرسة الأحمدية وحدها وصل في ذات الفترة تقريباً إلى ٢٠٠٠ طالب[٤٨].

يقول علي محمد عبده: "إن الاهتمام بالتعليم والانصراف له لم يكن يومها يعد رمزاً ومقياساً لليقظة الوطنية والحس الوطني؛ لأن المناهج التي كانت

(٤٨) صالح، سيف، المرجع السابق، ص ١٨.

تدرس لا ترتبط من قريب أو بعيد بشؤون الحياة وتطوراتها، خاصة بعد إلغاء المناهج الحديثة من جغرافيا وعلوم، وكان الأتراك قد أدخلوها على مناهج التعليم، وغدا التعليم بمثابة جسر للوظائف الحكومية، ومنهج الدراسة مقتصراً على تعليم الخط والحساب وحب آل البيت لأجل الوصول إلى الوظيفة، وهي وظائف تسلطية هدفها إذلال المواطنين، وجباية الضرائب منهم"[٤٩].

ويقول د. علي هود باعباد: "لقد تأثرت نواحي الحياة الداخلية المختلفة بعوامل تكوين شخصية الإمام المنعزلة الخائفة من كل جديد وحديث، فقد ظل التعليم متخلفاً، واقتصر في أغلبه على العلوم الإسلامية واللغوية في المساجد والمدارس الصغيرة وغيرها من المدارس العلمية"[٥٠].

وكل ما تقدم يدل بما لا يدع مجالاً للشك أن التعليم لم يكن له علاقة إيجابية بثقافة المجتمع، وخاصة بما كرسه من انحياز للتشيع، كما لم يكن له علاقة إيجابية باحتياجات المجتمع، وكان مأزوماً غير متقبل للانفتاح على العلوم الحديثة، حتى أن مادة اللغة الإنجليزية ألغيت بقرار من الإمام بعد خروج اليمن من الاتحاد الثلاثي ١٩٥٨م، وذلك بعد اعتمادها بفترة بسيطة.

قال بومدين في ختام زيارته لليمن في مطلع ١٩٦٣ ميلادية بعد زيارته لصنعاء والحديدة وتعز: "إذا كان الاستقلال يصنع هكذا في الشعوب فعلينا نحن الذين حاربوا الاستعمار أن نصنع له تمثالاً".

٣- التعليم بعد ثورة ٢٦ سبتمبر ١٩٦٢ – ١٩٨٩م

ورثت ثورة السادس والعشرين من سبتمبر تركة ثقيلة خلفها النظام الإمامي، لا سيما في مجال التعليم، فلا نظم تعليمية، ولا مناهج دراسية، ولا قوى بشرية

(٤٩) عبده، علي محمد، المرجع السابق، ص١١٠.
(٥٠) باعباد، المرجع السابق، ص٧٦.

مؤهلة ومتعلمة، ولا بنى تحتية ملائمة، لذلك جعلت قيادتها الاهتمام بالتعليم من أهم اهدافها كحق لكل مواطن، فأقدمت فور قيامها مباشرة على إنشاء الوزارات والمؤسسات المختلفة، ومنها وزارة التربية والتعليم، ووضع اللوائح والقرارات والقوانين والتشريعات المنظمة للعمل التربوي والتعليمي، والتوجه نحو التوسع في التعليم وبناء المدارس لمراحل التعليم المختلفة(٥١).

فقد شهد التعليم تطوراً كمياً ملحوظاً في عدد المدارس والطلاب والمعلمين، حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية في العام الدراسي ١٩٦٢ – ١٩٦٦م (٩٦٩) مدرسة معظمها كتاتيب، لتصل في العام ١٩٩٠/٨٩م، إلى (٧١٩١) مدرسة، قابلها زيادة في عدد الطلاب والمعلمين من (٦٩١٣٩ طالباً، و١٢٣٨ معلماً) إلى (١٢٥١٢٧٢ طالباً، و٢٤٨٨٠ معلماً) خلال الفترة نفسها.

أما المرحلة الإعدادية، فقد ارتفع عدد المدارس من ٣ مدارس عام ١٩٦٣م إلى ١٥٤٧ مدرسة عام ١٩٩٠م، بينما زاد عدد الطلاب من ٧٣٠ طالباً إلى ٢١٨٥١١ طالباً، أما المعلمون فزاد عددهم من ٤٥ معلماً عام ٦٣م، ليصل إلى ٨١٧٢ معلماً في عام ١٩٩٠/٨٩م.

كما أن الثورة بدأت اهتمامها بالتعليم الثانوي، حيث افتتحت عام ١٩٦٤/١٩٦٣م ثلاث مدارس ثانوية في صنعاء، وتعز، والحديدة، وبلغ عدد المسجلين فيها ٨٤ طالباً من الطلبة الناجحين في الإعدادية، كما تم بناء ثلاث مدارس ثانوية حديثة بنتها الجمهورية العربية المتحدة في كلٍّ من صنعاء، وتعز، والحديدة، وتم افتتاحها في العام ١٩٦٥/١٩٦٤م، وعقدت لأول مرة امتحانات للشهادة الثانوية العامة باختبار موحد مع أقرانهم في مصر، ثم

(٥١) للتفاصيل ينظر: الأغبري، بدر سعيد علي، نظام التعليم وتاريخه في الجمهورية اليمنية، ص ٥٩ وما يليها.

صححت هناك ومنحوا شهادات التخرج[٥٢]. وبنى الاتحاد السوفيتي ثلاث مدارس نمطية في كلٍّ من صنعاء، وتعز، والحديدة، افتتحت جميعها في العام ١٩٦٥م[٥٣]، وقد غادرت أول بعثة من خريجي الثانوية العامة إلى مصر، وكان منهم الشهيد عيسى محمد سيف، وعلي بن علي محمد، والصحفي محمد المساح، وعبدالعزيز محمد أحمد العبسي[٥٤].

ومع نهاية العام الدراسي ١٩٨٩/١٩٩٠م وصل عدد المدارس الثانوية ٥٦٨ مدرسة، وارتفع عدد الطلاب إلى ٨٢٤٨١ طالباً، وزاد عدد المعلمين من خمسة عام ١٩٦٣م، إلى ٣٣٤٩ معلماً عام ١٩٩٠م.

كما أولت الثورة اهتمامها بالتعليم الفني والمهني، فقامت بإنشاء المدارس الصناعية - الزراعية - ومراكز التدريب المهني، وبلغ عددها خلال العام ١٩٨٩/١٩٩٠م (٢-٣- ٤) على التوالي.

وشهدت الجمهورية العربية اليمنية إنشاء جامعة صنعاء في مطلع السبعينيات، وبدأ التعليم الجامعي يمارس نشاطه العلمي في العام الدراسي ١٩٧٠ – ١٩٧١م بكليتين هما التربية والشريعة والقانون. وحصل تطور ملحوظ في التعليم العالي حيث ارتفع عدد الملتحقين بالتعليم الجامعي من (٦٤) طالباً عام ١٩٧٠/١٩٧١م ليصل في العام ١٩٨٩/١٩٩٠ إلى (٣١٢٩٩) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الكليات ٨ كليات، وإجمالي الطلبة فيها (٣١٢٩٩) طالباً وطالبة.

أما مراحل التعليم بعد الثورة بشكل عام فقد صنفت كما يلي:

---

(٥٢) الحاج، أحمد علي، التعليم اليمني جذور تشكله واتجاهات تطوره، ص٧١.
(٥٣) المرجع نفسه، ص٧١.
(٥٤) المساح، محمد مقابلة صحفية، المرجع السابق.

أ. **تعليم ابتدائي**، ومدته ست سنوات (اقتفاء للتجربة المصرية)، وقد حددت سن القبول مع المراعاة للظروف المحلية، وقد جُعل مجاناً.

ب. **تعليم إعدادي**، وقد أرجع بدايته الحقيقية إلى بداية الثورة كتعليم مخطط، وكان يشترط للقبول فيه النجاح بالابتدائية بنسبة لا تقل عن ٥٠%، وزاد الاهتمام والعناية فيه بالقرآن الكريم والدين واللغة العربية، كما ألغي امتحان القبول للالتحاق بالسنة الأولى إعدادي، كما جعل التعليم في هذه المرحلة مجاناً للجميع.

ج. **تعليم ثانوي**، مخطط كانت بدايته في العام ٦٤/٦٣م، بفتح فصل أول ثانوي، واشترط للقبول فيه ألا يزيد عمر الملتحق عن (١٨ سنة)، مع استثناء المكفوفين الذين أتموا المرحلة الإعدادية. وروعي فيه فتح قسمين (علمي وأدبي) للقبول بهما بحسب الميول والاستعداد، مع الاستناد إلى المجموع[٥٥]. كما أصدرت وزارة التربية في مصر قراراً نص على أن الحاصل على شهادة من اليمن يتم معادلتها بنفس مستوى الشهادة المصرية كـ(نظير).

د. **معاهد المعلمين**، وضعت الوزارة خطة لفتح ثلاثة معاهد للمعلمين في صنعاء، وتعز، والحديدة[٥٦]. كما قررت لكل طالب ملتحق بها إعاشة شهرية مقدارها (١٥ ريالاً شهرياً).

هـ. **التعليم الديني:** سعت وزارة التربية في عهد الثورة إلى أن تعيد للعقيدة سماحتها وقدسيتها، وأن تولي التعليم الديني جل اهتمامها، فأنشأت عدداً من

(٥٥) وزارة الإعلام والثقافة، الذكرى ١٤ لثورة ٢٦ سبتمبر، ص٩٧-٩٩.
(٥٦) المرجع نفسه، ص٩٩.

المعاهد التي أخذت من الأزهر الشريف برامجها، وأوكلت الإشراف عليها للبعثة الأزهرية.

و. **التعليم الفني والمهني:** اهتمت وزارة التربية والتعليم بهذا النوع من التعليم لعدة أسباب؛ لعل أهمها الحفاظ على الحرف التقليدية اليمنية والصناعات اليدوية التي سادت مُنْذُ قرون، كما كان من أسبابها المهمة تقديم معالجات لظاهرة التسرب المدرسي الناتج عن دواعي الحاجة الاقتصادية، والاجتماعية، وحتى الثقافية أيضاً. وكان منها أيضاً إدراك النظام لحاجة البلاد والتنمية للفنيين والأيادي العاملة المدربة سعياً لتحقيق التنمية، وتمكن النظام من تحقيق الاستغلال الاقتصادي. ولذلك قامت الثورة بإيفاد أعداد كبيرة إلى كثير من الدول الشقيقة والصديقة للتعلم في مختلف الميادين، وخاصة في أقسام الكهرباء، والميكانيكا، والورش، والصناعة، والزراعة، والتخطيط، والبريد، وهندسة البناء، بمدد زمنية تتراوح بين ٣-٦ سنوات، وباشتراط القبول لحملة الابتدائية العامة[٥٧].

ز. **مراكز محو الأمية والمراكز النسوية:** كانت وسيلة الثورة لاستدراك محو أمية من حرموا من التعليم من الراشدين افتتاح العديد من المراكز لمحو الأمية في المدن الرئيسة وزودت المراكز النسوية ببرامج (رعاية الطفل، والتدبير المنزلي، وشغل الإبرة وغيرها)، كما استجلبت الخبرات والمعلمات من الجمهورية العربية المتحدة، وأوكلت لهن الإشراف على التدريب[٥٨].

---

(٥٧) الكتاب السنوي للجمهورية العربية اليمنية، وزارة الإعلام والإرشاد، ١٩٦٣م، ص١٠١-١٠٢.

(٥٨) الكتاب السنوي للجمهورية العربية اليمنية٩٦٣، المرجع السابق، ص ١٠٢.

ح. مجالس الآباء: كما اهتمت الثورة أيضاً بالتأسيس لتجربة مجالس الآباء، ولذلك شجعت الوزارة قيامها لتدل على تطور التعليم، ولتوثيق الصلة بين المدرسة والأسرة، وحتى يشارك الآباء في التعاون والتربية... إلخ.

ثانياً: الأوضاع التعليمة في الجنوب

١- في عهد الاستعمار البريطاني:

التعليم في عدن:

أ- التعليم الحكومي:

خلال الفترة من ١٨٣٩م وحتى ١٨٨٢م وجدت في عدن ثلاث مدارس حكومية، الأولى في المعلا عام ١٨٧٩م، والثانية في التواهي عام ١٨٨٠م، والثالثة في الشيخ عثمان عام ١٨٨٢م، كما فتحت مدرسة في عام ١٨٥٦م ثم أغلقت، ثم أعيد فتحها بعد ذلك، وبجانب ذلك وجدت مدرسة "الإقامة" لتخدم أبناء جنود الوحدة الهندية مع وجود ستة طلاب عدنيين.

وقد بلغ عدد الطلاب في العام ١٨٨٠م، (١٧٦٨)، منهم (٢٥٦) في المدارس الحكومية العربية، و(٨٨) طالباً في المدارس الإنجليزية، وكان عدد السكان يتراوح بين ٤٠ و٥٠ ألف نسمة[٥٩]. وبالمقارنة مع اليهود في صنعاء من حيث العدد نفسه خمسون ألفاً، لكنهم امتلكوا (١٥) مدرسة[٦٠].

وقد توقف فتح مدارس جديدة لمدة تقارب ستين عاماً حتى قرب نهاية عقد الثلاثينيات من القرن العشرين، ما عدا:

---

(٥٩) الأرضي، علي صلاح، تاريخ التعليم في عدن ١٨٣٩- ١٩٦٧م، ص١٢٧.
(٦٠) باعباد، المرجع السابق، ص ٧٦.

- مدرسة الإقامة ابتدائي – ثانوي التي فتحت في العام ١٩١٨م، مبنى حديث.
- مدرسة صناعية افتتحت في العام ١٩٢٠ ثم أغلقت في العام ١٩٣٠م.
- معهد تجاري بعد أن منح الحاج (ياسين راجمان)، هندي مسلم، ترخيصاً وفتحه في العام ١٩٢٧م.
- مدرسة جبل حديد، وكانت مخصصة لأبناء السلاطين والمشايخ، وهي ابتدائية فتحت ١٩٣٦م وكان فيها قسم داخلي لهم.

وقد بلغ إجمالي عدد الطلاب في العام ١٩٣٧ في المدارس الحكومية ٧٠٣ طلاب منهم (٥٢٨ ذكوراً، و١٧٥ إناثاً)[٦١]؛ أي بعد مائة عام من الاحتلال، (وفي ذلك مؤشر على مدى الجور والحرمان).

وحتى قبيل نهاية عقد الثلاثينيات لم تبلغ سنوات الدراسة في الثانوية الوحيدة صف - كامبردج العالي سينير كامبردج - الذي يؤهل إلى الشهادة الثانوية ما عدا في حالات نادرة ومتقطعة. أما التحاق البنات بالتعليم الثانوي فلم يكن متاحاً إلا باللغة الإنجليزية في مدارس الكونفنت التابعة للبعثة الكاثوليكية التبشيرية[٦٢].

ثم حدث تحسن نسبي مُنْذُ عام ١٩٣٧م، أي بعد فك ارتباط مستعمرة عدن والمحميات بمستعمرة الهند، وإعادة ربطها بوزارة المستعمرات البريطانية، حيث تم افتتاح كلية عدن عام ١٩٥٢م، وفي ١٩٥٦ افتتحت كلية خور مكسر للبنات، وافتتح معهد فني لتخريج كوادر للمصفاة عام ١٩٥٢، ومعهد تدريب معلمين بكريتر، ومعهد تدريب معلمات بخور مكسر، وأنشئت كلية الاتحاد بديلاً عن مدرسة جبل حديد عام ١٩٦٣ و١٩٦٤م.

---

(٦١) الأرضي، على صلاح، المرجع السابق، ص١٢٩، ١٣٣.
(٦٢) مبارك، كرامة، التربية والتعليم في الشطر الجنوبي، ج١، ص ٦٩.

جاءت بواكير تعليم الفتاة في بداية عقد الثلاثينيات عبر جمعية التبشير بفتح مدرسة لبنات المسلمين لتعليم الخياطة والتطريز (وتشرب المبادئ المسيحية)[٦٣]. حيث فتحت أول مدرسة أولية للبنات في كريتر في عقد الثلاثينيات[٦٤].

وخصصت قوات الاحتلال ٥% من ميزانية مستعمرة عدن للتعليم، وكان أغلبها يصرف على المدارس التبشيرية ومدارس الجاليات، ومنها الجالية الهندية والباكستانية، واليهودية، والصومالية، ولم تحظ المدارس الحكومية العربية إلا بأقل القليل منها، كما كان المنهاج في المدارس الحكومية موحداً يركز على تاريخ الإمبراطورية البريطانية وآدابها وفتوحاتها، وكانت تخلو من كل ما له صلة بالعرب، ولغة التدريس في الابتدائية والمتوسطة هي اللغة العربية، وفي الثانوية اللغة الإنجليزية.

جدول (٧) يوضح إحصائيات التعليم الحكومي في ولاية عدن (٦٦-١٩٦٧م)[٦٥].

المرحلة الدراسية	عدد المدارس			عدد التلاميذ			عدد المعلمين		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الابتدائية	١٣	٨	٢١	٧٧٢٣	٥٨٠٣	١٣٥٢٦	٢٧٩	٢١٠	٤٨٩
المتوسطة	٥	٣	٨	٣٨٨٢	٢٠٤٤	٥٩٢٦	١٢٦	٩٢	٢١٨
الثانوية العامة والفنية	٤	٢	٦	١٩٥٢	١١٤٥	٣٠٩٧	١٠٦	٥٩	١٦٥
معاهد معلمين	١	١	٢	٦٨	١٠٥	١٧٣	١١	١٤	٢٥
الإجمالي	٢٣	١٤	٣٧	١٣٦٢٥	٩٠٩٧	٢٢٧٢٢	٥٢٢	٣٧٥	٨٩٧

(٦٣) الأرضي، علي صلاح، المرجع السابق، ص١٣٣.
(٦٤) مبارك، كرامة، المرجع السابق، ص ٦٨.
(٦٥) مبارك، كرامة، المرجع نفسه، ص٣٣.

وتبقى الإشارة لازمة إلى وجوب أخذ البيانات السابقة ببعض الحذر؛ نظراً لعدم بيان ما إذا كان عدد المدارس وكذلك الطلاب، خاصاً بولاية عدن، أم أن المدارس التي فتحت في عدن لأبناء المحميات الغربية قد دخلت ضمن القوام وأيضاً طلابها(٦٦).

ب- التعليم الأهلي:

نتيجة ممارسة الاحتلال لسياسة "فرق تسد"، ومنع أبناء المحميات وأبناء الشمال من دخول المدارس الحكومية، وقصر ذلك على أبناء عدن؛ فتح الأهالي وأبناء الوطن مدارس أهلية للمراحل الثلاث، وقد اعتمدوا مناهج عربية من مصر والعراق وسوريا، وقسمت المراحل إلى: ابتدائية ست سنوات، ومتوسطة ثلاث سنوات، وثانوية ثلاث سنوات. وكان التمويل من جمعيات خيرية، ومن تبرعات المواطنين والمغتربين، ومساعدات من بعض الدول العربية، ومن رسوم الدراسة التي يدفعها المقتدرون من الطلاب، ويعفى منها الآخرون.

وتم افتتاح المدارس الحديثة الآتية:

- مدرسة بازرعة الإسلامية : أسسها محمد بازرعة عام ١٩٠٧م، ثم طورت في العام ١٩١٢م.
- المعهد التجاري: أسسه- ياسين راجمان - هندي مسلم عام ١٩٢٧م، وعلى الرغم من أن معظم طلبته هنود فأنه كان متاحاً للجميع، وفتح فرعاً في التواهي عام ١٩٣١م. (وقد درس سكرتارية – طباعة – الاختزال - مسك الدفاتر - المراسلات - أعمال البنوك).

(٦٦) كما تلزم الإشارة إلى أن مصدر الإحصائيات وزارة المعارف يناير ١٩٦٧- بحسب كرامه مبارك ٣٣٥ وأنها ذيلت الإحصائيات بملاحظات تفيد بدراسة بعض طلاب الولايات الريفية في مركز تدريب معلمات - نظام سنتين - في ولاية عدن.

- مدرسة أحمد محمد العبادي – نادي الإصلاح في الشيخ عثمان في الثلاثينيات.
- مدرسة الفلاح الإسلامية الهاشمية - أسسها حسين الدباغ، الذي أسس قبلها مدرسة مماثلة في المكلا بعد عودته من الحجاز.
- مدرسة النجاح بعدن - أسسها عدنان يحيى، وطورها عام ١٩٤٤م.
- مدرسة النهضة العربية - في الشيخ عثمان، أسسها ومولها الحاج عبده حسين الأهدل، ولم نهتد إلى سنة تأسيسها.
- المدرسة الأهلية في التواهي - ١٩٤٩م، أصبحت ابتدائية وثانوية.
- مدرسة الأخوَّة، التواهي - ١٩٤٩م أسسها بعض أهل خير.
- معهد الجنوب التجاري - ١٩٥٢م أسسه محمد سعيد الحصيني.
- مدرسة الإنقاذ الإسلامية - ١٩٥٣م أسسها محمد عبد الهادي العجيل.
- المعهد العلمي الإسلامي - ١٩٥٧م أسسه محمد سالم البيحاني.
- كلية بلقيس - ١٩٦١م - أسسها أحمد محمد نعمان وآخرون.
- معهد الضياء الإسلامي - ١٩٦٢م أسسه محمد عبد الرب جابر.

وقد بلغ عدد المدارس والمعاهد حسب أعلاه ثلاث عشرة مدرسة ومعهداً، ومن الجدير بالذكر أن أغلبها، إن لم تكن جميعها، باستثناء (معهد راجمان)- ساهم في بنائها مواطنون كان لأغلبهم صلة بالاغتراب والهجرة، ومنهم أيضاً من كان في حالة اغتراب وهجرة.

(وللأسف لم نجد أي معلومات أو بيانات تفصيلية حول المدارس الأهلية، كالطاقة الاستيعابية لكلٍّ منها، وأعداد الطلاب، وأعضاء هيئات التدريس، والمناهج المكرسة في كلٍّ منها... إلخ).

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن تلك التجارب لم تكن بعيدة عما كان يعتمل في المنطقة العربية، بتياراتها السياسية، ومعاناة من استعمار جاثم، وصراع بين تيار إحياء الخلافة والنزوع للخلاص، وظهور الفكر القومي، وظهور وتطور الحركة النقابية.

ج- تعليم الجاليات والإرساليات الأجنبية:

حرصت السلطات الإنجليزية على إعادة تشكيل البنية الاجتماعية لولاية عدن وإعادة تشكيل ثقافتها، وكانت إحدى وسائلها المعتمدة تسهيل وتشجيع الهجرة من دول الكمنولث إلى عدن، وقد تشكلت نتيجة ذلك جاليات عديدة لعل أهمها الجالية الهندية، والباكستانية، والصومالية، واليهودية، ومن الفاتيكان. كما دعمت مدارس تلك الجاليات وخصصت لها أغلبية موازنة المستعمرة المخصصة للتعليم.

وكانت مناهج تلك المدارس حرة، ولغة التعليم الإنجليزية وتمويلها من الحكومات، والكنائس، ومن الفاتيكان، ومن مساعدات الحكومة البريطانية، ومن الرسوم الباهظة والتبرعات من أبناء الجاليات في عدن(٦٧)، وقد ألغيت هذه المدارس في العام ١٩٧٢م وضُمَّت إلى المدارس الحكومية ووحد التعليم.

ومن أهم تلك المدارس ما يلي:

- مدرسة للبنين في كريتر
- مدرسة للبنات في كريتر } وتتبع هذه المدارس الفاتيكان.
- مدرسة للبنين في التواهي
- مدرسة للبنات في التواهي
- مدرستا الإرساليات الكاثوليكية أسسهما الفاتيكان ١٨٥٤م.

---

(٦٧) باعباد، المرجع السابق، ص ١٠٢.

- مدرسة الإرسالية البروتستانتية الاسكتلاندية ١٨٨٦م، ثم أغلقت عام ١٩٤٣م.
- مدرسة الإرسالية الدانماركية ١٩١٠م.
- المدرسة الجزراتية (لأبناء الجالية الهندية غير المسلمة - ١٩١٩م- بنين وبنات).
- مدرسة قهوجي دنشاو (جلب لها الكتب والوسائل والمعلمين من الهند).
- مدرستا الجالية الهندية المسلمة (انجمن إسلام - باهي لاجي الإسلامية)، عُلم فيهما اللغة العربية لتعليم القرآن.
- مدرستا الجالية اليهودية (واحدة بنين وواحدة بنات).
- مدرسة الأخوَّة لأبناء الجالية الصومالية.

وقد بلغ عدد المدارس حسب أعلاه خمس عشرة مدرسة، منها اثنتا عشرة مدرسة لا صلة لأي منها لا بالعروبة ولا بالإسلام. وفي ذلك مؤشر على خطورة ما كان قائماً، وما كان يراد بالمجتمع وثقافته، كما يعطي ذلك إشارة إلى حرص المستعمر على ممارسة سياسة التنصير، وفي المقابل عظم المسؤولية التي كانت تقتضيها ظروف المواجهة التي كانت نتيجتها في مصلحة المجتمع وثقافته، على الرغم من عدم تكافؤ القوة والإمكانيات، من كل الممارسات الاستعمارية التي لم تكتف بما تقدم، بل مارست سياسة العزل والتمييز بين أبناء عدن وأبناء المناطق الأخرى، بما فيها أبناء المحميات طوال عقود طويلة من الزمن، وما كانت تشيعه عن عدنية عدن (عدن للعدنيين) وغيرها كثير.

من الملاحظ- بناء على ما سبق- أن الاهتمام بالتعليم جاء بعد إهمال طويل من قبل السلطات البريطانية، حيث بدأ نسبياً بالتحسن البطيء في عدن وبقية المحميات في وقت واحد، واتخذ من أواخر عقد ثلاثينيات القرن العشرين بداية له، وهي الفترة التي أعيد فيها ربط عدن والمحميات بوزارة المستعمرات

البريطانية. وهي ذات الفترة التي بدأ فيها التعليم الحديث في تعز بصورته التي عرضناها من قبل.

التعليم في المحميات الغربية:

بلغ عدد الولايات ست عشرة ولاية تم ضمها ضمن "الاتحاد الفيدرالي" الذي تأسس عام ١٩٥٩م، ثم انضمت إلى الاتحاد المستعمرة عدن في العام ١٩٦٣م. وقد كانت كل سلطنة ومشيخة تعد نفسها دولة وحكومة حتى قيام الاتحاد، كما بدأ التعليم متأخراً في العام ١٩٣٧م، بعد قرابة مائة عام من الاحتلال، وكانت بداياته بإنشاء مدارس لأبناء المحميات الغربية في عدن، ثم في مرحلة متأخرة تم افتتاح بعضها في مراكز وأرياف المحميات.

ومن مدارس أبناء المحميات الغربية في عدن، مدرسة أبناء الرؤساء، افتتحت في ١٩٣٦م كمدرسة ابتدائية في جبل حديد، وكانت مخصصة لأبناء السلاطين والمشايخ، وقد ضمت قسماً داخلياً، كما تخرج منها عدد ١٥٠ طالباً، ولم تتح للكثير منهم التعليم المتوسط والثانوي. وقد استهدف الاستعمار منها إبقاء حالة ترابط وتواصل بينهم وبين عدن حتى لا تكون معزولة، كما استهدف في الأساس تخريج أجيال من أبناء المشايخ والسلاطين ممن تم تأهيلهم تحت إشراف الإدارة البريطانية ووفقاً للإرادة الاستعمارية ليكونوا حكام المستقبل كما تريدهم بريطانيا، ودونما تأهيل عالٍ ليسهل قيادهم والتأثير عليهم.

وفي العام ١٩٥٢م، تم افتتاح "كلية عدن"، وقد خُصص لأبناء المحميات الغربية فيها قسم داخلي، كما خصص لهم ٢٠% من المقاعد، لكن أبناء الأرياف لم يستفيدوا من ذلك لعدم تأهيلهم في المرحلة المتوسطة.

وفي العام ١٩٦٢م تم افتتاح "ثانوية الاتحاد" في مدينة الاتحاد - الشعب حالياً - عدن. وتم استجلاب مدرسين لها من السودان، أما مناهجها فقد كانت

نفس المناهج السائدة في المدارس الحكومية بعدن، ولها نفس السلم التعليمي - ابتدائية - متوسطة – ثانوية، وكانت لغة التدريس في الابتدائية والمتوسطة العربية وفي الثانوية الإنجليزية.

كما افتتحت دار لتدريب المعلمين لأبناء المحميات الغربية في مدينة الشعب عام ١٩٦٢م.

أما المدارس التي خصصت لأبناء المحميات الغربية خارج عدن فكانت فرص لحج فيها أكبر؛ نظراً لتميزها الناتج عن قربها من عدن؛ ولكونها ممراً لبعض المشيخات والسلطنات، ولذلك فتحت بها مدرسة ابتدائية وأخرى إعدادية "المحسنية" التي تأثرت بالمناهج والنظام المصري، كما تمكنت من إرسال بعض من طلابها من أبناء المشايخ والسلاطين الأغنياء إلى مصر لإكمال الدراسة الثانوية، ثم الجامعية.

وفي عام ١٩٦٥م، افتتحت ثانوية الحوطة، وكان بها قسم داخلي للمنقولين من الأرياف، أي بعد ١٢٦عاماً من الاحتلال، كما افتتحت ثانوية زنجبار عام ١٩٦٦م، بنين. وكان يتم إرسال بعض فتيات الولايات إلى كلية البنات بخور مكسر.

جدول (٨) يوضح إحصائيات للتعليم الحكومي في الولايات الريفية للعام٦٦/ ١٩٦٧م[٦٨].

المنطقة	المرحلة الدراسية	عدد المدارس			عدد التلاميذ			عدد المعلمين		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الولايات الريفية	الابتدائية	١٨٠	١٧	١٩٧	٢٠٩٠٧	٢١١٢	٢٣٠١٩	٧٨٥	٨٨	٨٧٣
	المتوسطة	١٩	٦	٢٥	٢٦٣٦	٣٨٦	٣٠٢٢	١١٢	١٧	١٢٩
	الثانوية	٣	—	٣	٤٣٠	—	٤٣٠	٢٥	—	٢٥
	تدريب معلمين	١	—	١	٨٢	—	٨٢	٧	—	٧

(٦٨) مبارك، كرامه مبارك، المرجع السابق، ص٣٣٥.

	الإجمالي	٢٠٣	٢٣	٢٢٦	٢٤٠٥٥	٢٤٩٨	٢٦٥٥٣	٩٢٩	١٠٥	١٠٣٤

المصدر: إحصائيات وزارة المعارف في اتحاد الجنوب العربي، يناير ١٩٦٧م.

ويقتضي الأمر أن أشير هنا إلى ضرورة أخذ الإحصاءات بالحيطة؛ وذلك لأنه مع مراعاتنا لحالة التشتت السكاني، وإهمال المحتل للتعليم بشكل عام، وفي الولايات الريفية على وجه الخصوص، فإن الجدول قد شمل أعداداً للمدارس كبيرة، خاصة وأننا نعلم أن التعليم بدأ متأخراً في هذه الولايات، وما كان له أن يحقق هذه الطفرة بهذا الزمن القصير، كما أنه دخل على مرحلتين، أولاهما- كما رأينا سابقاً- في عدن، ثم الأرياف. وعلى هذا الأساس سنجري بعض القياسات ومنها:

١- عدد المدارس الابتدائية بلغ ١٩٧ مدرسة، وفي عدن ٢١ مدرسة فقط، فهل كانت جميعها مدارس حديثة أم أن أغلبها مدارس أولية؟

٢- بلغ عدد المدرسين في الولايات في المرحلة الابتدائية ٨٧٣ مدرساً ومدرسة، وفي عدن ٤٨٩، بما يشكل أكثر من نصف عددهم في الأرياف، ويخدمون حوالي عُشر مدارس الأرياف.

٣- في المتوسطة في عدن ثمان مدارس، و٢١٨ مدرساً ومدرسة، وفي الأرياف ٢٥ مدرسة، و١٢٩ مدرساً ومدرسة، العلاقات غير منطقية، وكذلك الأمر في المرحلة الثانوية ومراكز تدريب المعلمين.

فهل كان من أهداف وزارة المعارف تضخيم الأعداد رغبة في استجلاب المزيد من الدعم البريطاني للتعليم العربي، أم أنه جاء تبريراً للتعبير عن ازدهار زائف غير موجود، أم أن أعداد المدارس والطلاب قد شمل من درسوا في المدارس الأولية وفي الكتاتيب أيضاً؟

التعليم في المحميات الشرقية:

تشكلت المحميات الشرقية من سلطنات الكثيري، والقعيطي، والواحدي، والمهرة، ولم تكد سلطنة المهرة تعرف التعليم، أما الواحدي فقد وجد بها ثلاث مدارس حكومية، وبعض المدارس الأهلية، ولذلك فقد كانت الحالة التعليمية في سلطنتي الكثيري والقعيطي أكبر حجماً وأكثر تنوعاً ووضوحاً، وقد ساهم في ذلك العديد من العوامل لعل أهمها الكثرة النسبية للسكان، والتنافس بين العلويين والإرشاديين، ومتطلبات السياسة البريطانية القائمة على التفرقة بين الكثيريين والقعيطيين، وما يتطلبه ذلك من إذكاء مسيطر عليه. ولذلك سنتناول بإيجاز الحالة التعليمية في كلٍّ منها بحسب الآتي:

أولاً: التعليم في السلطنة الكثيرية

احتلت جزءاً من حضرموت الداخل بمساحة أقل من السلطنة القعيطية، وقد عرفت التعليم الحكومي والأهلي، وقد تجلى التعليم الحكومي برغم دخوله المتأخر في العام ١٩٤٨م، مُنْذُ افتتحت إدارة المعارف، وعُيّن ناظر للإشراف علي التعليم، والجدول (٩)[٦٩] يبين إحصاءً عاماً للتعليم الحكومي في السلطنة الكثيرية عام ٦٥ و٦٦ و١٩٦٧م.

المنطقة	المرحلة الدراسية	عدد المدارس			عدد التلاميذ			عدد المدرسين		
		ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	المجموع
السلطنة الكثيرية ٦٥_ ٦٦م ٦٦_ ٦٧م	الابتدائية	٥	١	٦	١٢١١	٢٨٩	١٥٠٠	٣٨	٨	٤٦
	المتوسطة	٣	_	٣	٤٣٩	__	٤٣٩	٢١	__	٢١
	الثانوية	١	_	١	٤٠	__	٤٠	٣	__	٣
	الإجمالي	٩	١	١٠	١٦٩٠	٢٨٩	١٩٧٩	٦٢	٨	٧٠

نلاحظ من الجدول السابق:

(٦٩) مبارك كرامه، المرجع السابق، ص٣٣٦.

١- قلة عدد المدارس الحكومية، حيث بلغت في مجملها عشر مدارس على مستوى السلطنة حتى عام الاستقلال، كما أن عدد التلاميذ لم يبلغوا الألفين، وإجمالي عدد المدرسين وصل إلى ٧٠ مدرساً ومدرسة.

٢- في المدرسة الثانوية وجدنا (٤٠ تلميذاً فقط وثلاثة مدرسين)، وذلك يعني أنها لم تكن مكتملة، وأنها إن حوت فصلاً واحداً (أول ثانوي) فكيف لثلاثة معلمين أن يقوموا بتعليمهم؟

وقد افتتحت المدرسة الثانوية في العام ١٩٦٥م، وقبلها كان خريجو المتوسطة يرسلون إلى ثانوية المكلا.

وفيما يتعلق بالتعليم الأهلي، للأسف لا تتوافر عنه معلومات كافية، وقد كان وجوده أسبق من التعليم الحكومي، ولم يكن ذلك بصورة الكتاتيب فقط، وإنما بصورة المدارس الحديثة أيضاً التي انتشرت بعدد أكبر من المدارس الحكومية (وإن تراجعت بعد ذلك عندما أخذت المدارس الحكومية تزداد)[٧٠].

وكان خريجو المدارس المتوسطة يرسلون إلى ثانوية المكلا حتى افتتحت ثانوية سيئون عام ١٩٦٥م، أما مناهج المدارس ومدرسوها فقد استجلبوا من السودان، وهذه المناهج بالمناسبة سادت المدارس الأهلية في السلطنتين الكثيرية والقعيطية.

كما أن أغلب المدارس الأهلية- إن لم يكن جميعها- قد وجدت بإسهامات ودعم وتمويل المهاجرين والمغتربين من آل الكاف والسقاف، وممن ينتمون إلى العلويين، عدا مدرسة الغرفة التي مولها "الإرشاديون"، كما دعمت بعض الدول العربية التعليم في السلطنة الكثيرية، ومنها السعودية والسودان.

---

(٧٠) باعباد، المرجع السابق، ص١٠٧.

وبلغ عدد الطلاب والطالبات في العام ١٩٦٥ و١٩٦٦م (٣٨١٨) طالباً وطالبة، وهو عدد أكبر من عدد طلاب المدارس الحكومية الذي وصل في ذات الفترة إلى (١٩٧٩) طالباً وطالبة، حيث تبلغ الزيادة ما يقرب من الضعف.

وقد تجلت في هذه السلطنة، وعلى مستوى التعليم والإعلام، وحتى محاولة إعادة كتابة التاريخ، حالة صراعية جاءت انعكاساً للحالة الصراعية التي قامت بين (العلويين والإرشاديين) في إندونيسيا وسنغافورة بالذات، ثم عكست نفسها على مستوى الداخل الحضرمي، التي وإن كانت لها جوانبها السلبية المتمثلة بتشتت الجهود وبعثرة الطاقات، وقللت من الآثار الإيجابية التي كان يمكن حدوثها على مستوى التعليم والثقافة في مجتمعات الهجرة والاغتراب، أو في الداخل، فقد كان لها مع ذلك آثار إيجابية عديدة عكست نفسها بصور التنافس في نشر التعليم، وتصحيح العلاقات الاجتماعية، ومحاولة إحداث تغيرات ثقافية، وإلغاء بعض مظاهر الاستبداد، كالدعوة لتحرير العبيد التي أطلقها "الإرشاديون"، وكالمساواة وإلغاء الفروق بين المواطنين، وإنكار تميز العلويين عما عداهم، وغيرها من السياسات والإجراءات التي عكسها "الإرشاديون" على مجتمع دولة مدنية (الغرفة) التي استمرت لأكثر من ٢٠ عاماً، ولم تنته إلا بالحرب التي شنتها كلٌّ من بريطانيا والسلطنتين الكثيرية والقعيطية وبدعم العلويين، وانتهت بنفي رئاسة الدولة، وإعدام قائد جيش دولة الغرفة.

ومن أهم المدارس الأهلية ما يلي:

١- "مدرسة الحق" في تريم، التي تأسست في العام ١٩١٧م بواسطة "جمعية الحق" بتريم، وكانت تهدف إلى تطوير التعليم الديني السلفي، وتحديثه، وشكلت مستوياتها العليا مرحلة توازي مرحلة (الرباط) الذي كان يعد بمثابة كلية، أو مدرسة داخلية، يدرس فيها الطالب صباحاً ومساء، ويتناول طعامه

وشرابه على حساب الرباط. ويعد رباط العلامة علي بن محمد الحبشي بسيئون أقدمها، كما كان يسمى رباط تريم بـ"أزهر حضرموت". وبهذه المدرسة عرفت تريم أول محاولة لتنظيم المدرسة على أساس جديد يقوم على توزيع التلاميذ في صفوف متعددة، وقد استمرت هذه المدرسة قرابة عقدين من الزمن.

٢- "مدرسة الأخوَّة" بتريم، التي أنشأتها "جمعية الأخوة والمعاونة" عام ١٩٣٢م على أنقاض "مدرسة الحق"، ثم بعد مرور خمس سنوات على إنشائها أنشأت الجمعية "مدرسة الأخوَّة" للبنات التي ازدهرت خلال عقدي الأربعينيات والخمسينيات، ولم تكونا بعيدتين عن التنافس مع الإرشاديين وجهودهم. وقد كان الممول لمدارس (الحق والأخوة) أسرة آل الكاف التي اشتهرت بثرائها الكبير في المهجر.

٣- "مدرسة الكاف" بتريم، أنشأتها أسرة آل الكاف في ثلاثينيات القرن العشرين، ثم أغلقت وأعيد فتحها تحت اسم "مدرسة الكاف الخيرية الحديثة".

٤- "مدارس النهضة العلمية" بسيئون، افتتحت في العام ١٩٢٠م، بعد أن جُمعت لها التبرعات من إندونيسيا وسغافورة، وقد استمرت حتى العام ١٩٥٥م، لأكثر من ٣٥ سنة.

٥- مدارس دوعن، وهي أربع مدارس قام بتمويلها بعض الأثرياء من الدولة القعيطية.

٦- مدرسة الغرفة التي أسسها في مدينة الغرفة عبد الله طرموم، وأوقف لها منزلين في عدن.

٧- "مدرسة النهضة" الابتدائية للبنات أنشئت في العام ١٩٤٢م بدعم آل السقاف من هيئة نظار مدارس النهضة العلمية، وتم افتتاح مبنى جديد لها في العام ١٩٦٠م، على حساب سالم باحبيش[٧١].

ثانياً: التعليم في السلطنة القعيطية

مثلث السلطنة القعيطية الجزء الساحلي من حضرموت، وجزءاً كبيراً من الداخل الحضرمي، وكان التعليم فيها أوسع انتشاراً، كما سبق التعليم الرسمي في وجوده التعليم في السلطنة الكثيرية، حيث بدأ تنظيم التعليم في العام ١٩٤٠م بإنشاء إدارة المعارف.

وبعد عشر سنوات من إنشاء إدارة المعارف كان عدد المدارس قد بلغ حوالي ٢٩ مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية.

وتميزت السلطنة في تعليمها بميزة تجلت في أن بعض مدارسها كانت خاصة، أنشئت ومولت من سلاطين الأسرة الحاكمة ومن المقربين من الأثرياء، إلا أن هذه المدارس تحولت بعدئذ إلى مدارس رسمية حكومية، ومنها "مدرسة مكارم الأخلاق"، و"المدرسة الخيرية السلطانية"، التي كانت مخصصة للأقارب وأبناء الحاشية، وكذلك "مدرسة الحق السلفية"، و"مدرسة الغيل" ١٩٣٧م و"مدرسة الهدى" بالقطن.

وأنشئ فيها معهد للمعلمين في العام ١٩٤٩م، أي في العام التالي لبدء التعليم الحكومي في السلطنة الكثيرية، كما عرفت السلطنة أول معهد للمعلمات في ٦٥، ١٩٦٦م، ثم افتتحت فيها كلية للمعلمين عام ٦٦ و٦٧م، وكانت تقبل خريجي الثانوية ألعامة، ويتم تأهيلهم فيها لمدة سنتين، وهي ما تقابل اليوم المعاهد العليا لتدريب المعلمين التي تمنح خريجيها (دبلوماً متوسطاً).

---

(٧١) مبارك، كرامة، المرجع السابق، ص١٣٢- ١٣٤.

جدول (١٠) يبين إحصاء عام للتعليم في السلطنة القعيطية عام ٦٦ و٦٧م[٧٢].

المنطقة	المرحلة الدراسية	عدد المدارس			عدد التلاميذ			عدد المعلمين		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
السلطنة القعيطية	الابتدائية	٩٦	١٣	١٠٩	١٠٧٠١	٢٢٢٥	١٢٩٢٦	٢٨٣	٥٦	٣٣٩
	المتوسطة	١٧	٣	٢٠	٢٨٨٩	٢٥٨	٣١٤٧	١٢٨	١٥	١٤٣
	الثانوية	٢	—	٢	٢٧٦	—	٢٧٦	١٨	—	١٨
	معاهد معلمين	١	١	٢	٦٧	٢٦	٩٣	٤	٣	٧
	كلية معلمين	١	—	١	١٥	—	١٥	٥	—	٥
	الإجمالي	١١٧	١٧	١٣٤	١٣٩٤٨	٢٥٠٩	١٦٤٥٧	٤٣٨	٧٤	٥١٢

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- عدد مدارس الذكور ابتدائية (٩٦ مدرسة، بينما عدد المدرسين (٢٨٣)، أي بمعدل ثلاثة مدرسين للمدرسة الواحدة).
- عدد المدارس الابتدائية إناث ١٣، وعدد المدرسات ٥٦، أي بمعدل أربع مدرسات وثلث لكل مدرسة.
- عدد المدارس المتوسطة إناث ٣، وعدد المدرسات ١٥، أي بمعدل خمس مدرسات لكل مدرسة.
- عدد ثانويات البنين ٢، وعدد المعلمين ١٨، أي بمعدل ٩ معلمين لكل مدرسة.
- معاهد المعلمين ذكور ١، وعدد المعلمين ٤، وعدد معاهد المعلمات ١، وعدد المعلمات ٣.
- هناك كلية معلمين وعدد معلميها ٥ فقط.

(٧٢) مبارك، كرامة، المرجع السابق، ص٣٣٦.

ومن الملاحظات السابقة نستنتج وجود اختلالات في العلاقات الموضوعية بين مكونات المربعات، ولا أجد تفسيراً علمياً لذلك.

وفي الوقت الذي أورد فيه الشقاع أعداد التلاميذ في المدارس الخاصة، لم يورد لنا أعداد المدارس ولا المعلمين، وبالتالي فقد حال ذلك دون الحديث عن المدارس الخاصة بشكل أنسب وأكثر شمولية أيضاً.

وتبقى بعض الإشارات لا بد منها مثل:

١- ورد في تقرير لمدير معارف عدن العام ٤٦ و٤٧م أرقام إحصائية بعدد السكان في عدن والمحميات، وأرقام تقريبية لأعداد التلاميذ في المؤسسات المختلفة، نوردها في الجدول الآتي لنتبين الفوارق التعليمية بين:

- المستعمرة عدن والمحميات بشكل عام.
- السكان والملتحقين بالتعليم.
- المتعلمين أنفسهم ذكوراً وإناثاً.

ومن هذا الجدول سنتبين ضآلة حجم الملتحقين بالتعليم قياساً على عدد السكان في عدن والمحميات بشكل عام، ونسبة حظ البنات من التعليم قياساً على مجموع المتعلمين، وهو ما يؤكد على حالة الحرمان من التأهيل لغالبية من مروا بسنيّ التنسيب ولم يمكنوا من ذلك، إضافة إلى تدني مستوى التعليم بشكل عام.

حظ السكان من التعليم في العام ٤٦/ ١٩٤٧م[٧٣].

جدول (١١) حجم الملتحقين بالتعليم قياساً على عدد السكان في عدن والمحميات بشكل عام

المنطقة	السكان	التلاميذ			النسبة المئوية للتلاميذ من مجموع السكان%	النسبة المئوية من مجموع التلاميذ%
		ذكور	إناث	المجموع		
المستعمرة	٨٠٥١٦	٤٣٨٠	١١٦٥	٥٥٤٥	٦	٢١

(٧٣) مبارك، كرامة، المرجع السابق، ص١٩٠، ١٩١.

المحمية الشرقية	٦٠٠٠٠٠	٤٢٠٩	٢٠١	٤٤١٠	٠,٧٢	٤,٥
الشطر الجنوبي في اليمن	٦٨٠٥١٦	٨٥٨٩	١٣٦٦	٩٩٥٥	١,٥	١٣,٧

٢- أما ما يتعلق بالمنح الدراسية فلم نجد إحصاءات دقيقة، ومع ذلك نستطيع القول إن إرسال الطلاب من خريجي الثانوية العامة سواء عبر المنح الحكومية أو الخاصة، لم يكن ممكناً قبل عقدي الأربعينيات والخمسينيات نظراً لتخلف التعليم قبل ذلك.

وعليه يمكننا أن نميز أيضاً أن المنح الحكومية كانت وجهتها إلى بريطانيا والهند والسودان، مع مراعاة أن بعض الدارسين في هذه البلدان كانوا يتعلمون على حساب أهاليهم أو الجمعيات[٧٤].

أما وجهة المنح الخاصة ومنح الجمعيات فقد كانت إلى مصر وسوريا والعراق، إما بإمكانات الأفراد أو الجمعيات، أو بما تقدمه تلك الدول من مساعدات على هذا الصعيد. وقد أورد كرامة مبارك[٧٥] ما يفيد أن المنح الحكومية في العام ١٩٦٠م كانت على النحو الآتي:

- خمس منح من المجلس البلدي العدني، وثلاث منح من أمانة ميناء عدن، وثلاث منح من شركة شل للبترول بمجموع (١١) منحة. (ولم يبين ما إذا كان هذا العدد يخص العام ١٩٦٠م، أم اشتمل على سنوات سابقة).
- وجد في ذات العام عدد (٤١) دارساً يدرسون دراسات جامعية وعليا على حسابهم الخاص.

(٧٤) مبارك، كرامة، المرجع السابق، ص٢٣٧.
(٧٥) مبارك، كرامة، المرجع السابق، ص ٢٣٧.

- وعلى مستوى المحميات يذكر الكاتب أنه في العام ١٩٥٥م بلغ عدد الطلبة الذين أرسلتهم إدارة معارف السلطنة العبدلية (١٨) طالباً لدراسة الطب والهندسة والزراعة والحقوق في مصر والعراق.
- وفي عام ١٩٥٤م بلغ عدد الطلبة الذين أرسلتهم إدارة معارف السلطنة القعيطية (٢٦) طالباً إلى السودان، ومصر، والعراق، وسوريا، والكويت، منهم حوالي ثمانية يدرسون في الثانويات.
- وهناك أعداد من أبناء المحميات الغربية والشرقية يدرسون في عدد من ثانويات وجامعات البلاد العربية، إما على حسابهم الخاص، أو على حساب حكومات سوريا، والعراق، ومصر، والكويت عبر منح تقدمها لهم الهيئات الوطنية، ومنها "رابطة أبناء الجنوب العربي"، ومنظمات محلية أخرى(٧٦). مع العلم أن من تلك الجمعيات "نادي الإصلاح" بعدن، و"الجمعية الخيرية الإسلامية"، و"حركة القوميين العرب"، و"نادي الأغابرة".

وأود هنا أن أؤكد أن الحالة التفاعلية على مستوى التعليم عكست نفسها على مستوى الابتعاث للدراسة في الخارج، ولم تكن بمنأى عن مقاومة السياسة الاستعمارية، ولا عن تأثير الواقع العربي وما كان يعتمل به أيضاً، وأنها عكست ثمارها بما حمله العائدون منهم من أفكار تنويرية، وثورية، أسهمت في تغيير الواقع بعدئذٍ.

بعض الملاحظات المهمة على واقع التعليم في جنوب اليمن:

تبرز أهمية هذه الملاحظات من المقارنة بين المناهج الدراسية التي عُممت في المدارس الحكومية، وخاصة في عدن، والمناهج التي سادت في مدارس

(٧٦) مبارك، كرامة، المرجع السابق، ٢٣٨.

الجاليات والإرساليات، والمناهج التي تكرست في التعليم الأهلي، وقد تجلى أهمها بما يلي:

١- على الرغم من الإهمال المتعمد للتعليم الرسمي، فقد كانت التجارب التي كرسها الاستعمار في إطار التعليم الحكومي، أو عبر مناهج مدارس الجاليات والإرساليات تهدف إلى "التغريب" من جهة، ومسخ الهوية الوطنية، والنيل من الوحدة المجتمعية، ومع ذلك فقد كانت محدودة الأثر، خاصة أنه قد قلل من آثارها عدم انتشار تلك التجارب في الأرياف، وتمسك المجتمع بهويته وثقافته، ومقاومته التي مثلت المدارس الأهلية وانتشارها إحدى تجلياتها، بما كرسته من مناهج حافظت على عقيدة المجتمع وثقافته الوطنية والعربية، وساعده على ذلك استعانته بمناهج عربية، حتى وإن كان طابعها العام تقليدياً، لكنها لم تخلُ من التجديد والتثوير أيضاً.

٢- لا بد من الإقرار بصعوبة الفصل فيما يتعلق بالجهود التربوية التي بذلت، من حيث إعادة تنسيبها لجهود المهاجرين والمغتربين، أو للمقتدرين من أصحاب رؤوس المال الوطنيين، خاصة أن الواقع الاقتصادي في تلك المرحلة كان متخلفاً، والنشاط التجاري بما يمثله من صور استثمارية قاد أهمه ناشطون كانوا في الأصل مغتربين أو وكلاء لمهاجرين ومغتربين.

٣- على الرغم من عدم التكافؤ بين إمكانات الاستعمار البريطاني وقدراته ونفوذه، ومعه مصادر الدعم الخارجي المتمثلة بالفاتيكان والإرساليات الأخرى، والجاليات الأجنبية، من جهة، وبين الإمكانيات الوطنية التي لم تكن موحدة ولا منسقة أيضاً، وكرست ضمن الجهود التربوية الخاصة، فقد كانت الجهود الوطنية ذات آثار عظيمة حملت في طياتها بذور ثقافة مقاومة تمكنت

من امتلاك حاضن مجتمعي ساعد على انتصار الثورة، وتحقيق الجلاء، ويمننة التعليم بعدئذ.

٤- تنبه المهاجرون والمغتربون إلى أهمية التعليم باعتباره بوابة التغيير وطنياً، وبأنه حصنهم وملاذهم لحماية عقيدتهم وثقافتهم حتى في مواطن هجرتهم واغترابهم، بل إنهم سعوا للتأثير في ثقافة مجتمعات الهجرة والاغتراب عبر تلك التجارب التربوية أيضاً.

٥- على الرغم من تعدد التجارب التربوية الأهلية في المستعمرة عدن والمحميات، واستعانتها بمناهج متباينة سودانية، ومصرية، وعراقية، وأردنية، فقد مثلت تجربة "كلية بلقيس" أنضج التجارب، ولم يكن ذلك لاشتمالها كمؤسسة على مختلف المراحل التعليمية فقط، وإنما أيضاً للفكر التربوي الذي كان يستهدف تطوير التعليم وتوحيده على مستوى المدارس الأهلية، والمبني على خلفية الهوية اليمنية الواحدة، وقد عبر عن ذلك بوضوح الأستاذ أحمد محمد نعمان في أكثر من مناسبة. كما تجلى ذلك بتشكيل هيئة كان منوطاً بها السعي لتوحيد المناهج في المدارس الخاصة، وحتى مدارس المهجر.

٢- الأوضاع التعليمية بعد الاستقلال ١٩٦٧ ـ ١٩٨٩م

بعد جلاء الاستعمار البريطاني في ٣٠ نوفمبر ١٩٦٧م، وجد النظام الوليد أمام استحقاقات كثيرة، وكان من أكثرها إلحاحاً ما يتعلق منها بالتعليم والثقافة القائمة والمرجوة.

وسعت أول وزارة للتعليم للانضمام إلى ميثاق الوحدة العربية الثقافية، مع السعي لاتخاذ الترتيبات لتنفيذ بنود الميثاق، مع مراعاة الواقع التعليمي

ومتطلباته[٧٧]. كما بادرت الوزارة إلى زيارة دول عربية منها، السودان ومصر بغرض الاستفادة من تجاربها، وعملت على إعادة النظر في النظام التعليمي العام الذي قسمت مراحله إلى (٦-٣-٣) اتساقاً مع النظام العربي الموحد، كما اتخذت ترتيبات عديدة هدفت إلى يمننة التعليم، وبدأت بالإشراف ثم السيطرة على المدارس الخاصة ومدارس الجاليات الأجنبية[٧٨].

فضلاً عن ذلك، اتخذ النظام عددا من القرارات والإجراءات الهادفة إلى تنظيم التعليم وتغيير أوضاعه، وسبل تنظيم وظائفه، وقد تحددت الأسس العامة للسياسة التعليمية، في مجانية التعليم في جميع مراحله، والتوسع في التعليم النظامي، وفي برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وتطوير التعليم الفني والمهني، وبناء التعليم العالي والتخصصي.

وافتتحت الوزارة العديد من المدارس، وسعت إلى توحيد المناهج، وأخذت تنظم دورات تدريبية للمعلمين وأخرى للتدريب المهني، مع وضع خطة شاملة للقضاء على الأمية بدءاً بالعاملين في مؤسسات السلطة. كما افتتحت كلية للتربية العليا (سنتان بعد الثانوية) في العام ١٩٧٠ لتشكل نواة لجامعة عدن[٧٩].

ونأياً عن الإغراق في التفاصيل، فقد حدثت تعديلات وتغييرات كثيرة في بنية التعليم، كأنظمة، ومناهج، وسياسات إعداد وتدريب للمستهدفين وللقائمين عليه، أوردها بالتفصيل الدكتور بدر الأغبري في كتابه "نظام التعليم وتطوره في الجمهورية اليمنية".

مفاضلة بين تجربتي الشمال والجنوب:

(٧٧) محمد، أحمد علي، التعليم اليمني جذور تشكله واتجاهات تطوره، ص٨٨.
(٧٨) محمد، أحمد علي، المرجع السابق، ص٨٩.
(٧٩) محمد، أحمد علي، المرجع نفسه، ص٨٩.

في البدء لا بد من التأكيد على أن المؤسسة التعليمية، والمدرسة على وجه الخصوص، كانت ومازالت أداة بيد السلطة الحاكمة توجهها لتحقيق أهدافها ومصالحها، وتكرس فيها التوجيه السياسي، في الوقت الذي تعد فيه المدرسة أداة للتغيير الاجتماعي والثقافي، وذلك ما يقتضي اعتبارها مؤسسة دولة لا سلطة، تكرس التربية السياسية المتزنة، وتنشئ المستهدفين على قيم واتجاهات ومبادئ المواطنة الصالحة. (وهذا الفهم أتمنى أن يبقى حاضراً ومنسحباً على ما سبق وما سيأتي، ونحن نتعاطى مع التجارب التعليمية المختلفة، نقارب بها مدى نجاعة كل تجربة على حدة، ومدى قربها أو ابتعادها عن الأداء المأمول).

وأود أن أبين هنا بعض الفروق بين تجربتي الشمال والجنوب في صورة نقاط مركزة بحسب الآتي:

١- على الرغم من الظروف التي رافقت الاحتلال وما نتج عنها من ربط عدن والمحميات بمستعمرة الهند، وفرض هيمنتها على عدن بالقاعدة البريطانية وعلى المحميات باتفاقيات الحماية، وتخلي بريطانيا عن أداء ما يتوجب عليها تجاه عدن والمحميات في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في البنية التحتية ومنها التعليم، فقد كانت الحالة التعليمية أفضل من الحالة في الشمال في ظل الحكم الإمامي الكهنوتي المستبد، وكانت أكثر تماسكاً.

٢- تباين مرجعيات الحالة التعليمية في جنوب الوطن أوجد حالة تنافسية على مستوى أنواع التعليم، وكان مبعث ذلك في الغالب إما التنازع مع المستعمر المكرّس لأهداف إعادة تشكيل الثقافة، وتشكيل البنية الاجتماعية لسكان عدن، ورفض المجتمع لذلك دفاعاً عن الثقافة والهوية الوطنية، أو التنافس بين التجارب الوطنية ذاتها، من حيث حرص البعض على تسيد الهوية الدينية بنزوعها التمييزي أو الصوفي مع الرغبة في التحديث، أو لرغبة

البعض الآخر بالتحرر والفكاك من أسر ثقافة دينية تمييزية مع الحرص على إحلال بديل ثقافي يؤمن بالتحديث، أو تبني بعض ثالث لأفكار تحديثية ذات نزوع وطني وقومي يؤكد على الهوية الوطنية، وعلى عروبة المجتمع، ومستنجداً بأمته رغبة بالخلاص من واقع الاحتلال والتخلف والتجزئة والتبعية.

٣- أوجدت الحالة التنافسية تلك بيئة تعليمية تفاعلية، وإن لم تقصدها أطرافها المتسببة بذلك، وإن لم تستثمر على الوجه المطلوب، وقد ساهم في وجودها:

أ- الاستعمار البريطاني- بدون قصد- بممارسته القائمة على التفرقة والتمييز، ورغبته وإصراره على إعادة تشكيل البنية الاجتماعية للمستعمرة عدن، التي لم تقف عند رغبته بتوطين الجاليات الأجنبية ودعمها مالياً وتعليمياً، وإنما أيضاً بفرض علاقة تمييزية بين سكان عدن وما عداها.

ب- حاجة الوطنيين ورغبتهم في مقاومة السياسات الاستعمارية القائمة على التفرقة والتمييز والحرمان من جهة، وإصرارهم على السعي لتلبية الاحتياجات التعليمية المناسبة لطموحهم الوطني أيضاً، وقد كان فيهم تجار كانت لهم تجارب اغترابية سابقة، وكان بينهم مغتربون ومهاجرون أيضاً.

ج- دور المهاجرين والمغتربين وإسهامهم في مقاومة السياسات الاستعمارية من جهة، ورغبتهم في إعادة تشكيل الثقافة المجتمعية في عدن والمحميات، ومنها أيضاً في حضرموت التي كانت محل تنازع وخلاف بين العلويين والإرشاديين، وهو الأمر الذي أسهم في تنوع التجارب التعليمية من جهة، كما أسهم في إعادة تشكيل اهتمامات الرأي العام هناك

عبر الصحافة، وأسهم في إثراء الحياة الثقافية بحركة التأليف وطباعة الكتب، وامتد إلى محاولات إعادة كتابة التاريخ أيضاً.

وجميع ما تقدم ولد حالة تفاعلية كان قاسمها المشترك التنافس على أكثر من مستوى وصعيد.

كما أوجدت تلك الحالة التفاعلية بذور ثقافة المقاومة السلمية في أحايين كثيرة، والعنفية أيضاً، وإن كانت بدرجة أقل، كما حدث عند اشتراك العلويين مع السلاطين والاستعمار البريطاني في القضاء على دولة آل عبدات الإرشادية في مدينة الغرفة بحضرموت، وهي تجربة تستحق المزيد من الدرس كتجربة وطنية رفعت شعارات تقدمية بمقاييس عصرها، بغض النظر عن مناطقيتها، أو ما اتهمها به العلويون في إطار المكايدات والتنازع الذي كان محتداً بين "العلويين" و"الإرشاديين"، أو كما حدث مُنْذُ تفجير ثورة ١٤ أكتوبر ١٩٦٣م حتى تحقق الجلاء في ٣٠ نوفمبر ١٩٦٧م.

٤- على الرغم من تعدد التجارب في إطار الحالة التعليمية هذه، فقد كان ما يميزها عن الحالة في شمال الوطن أن أغلب التجارب امتلكت قدراً جيداً من التنظيم، وحرصت على توحيد المناهج، وهو الأمر الذي سهَّل تحديد أهداف تربوية وتعليمية، وبُذلت جهودٌ لتحقيقها، بغض النظر عما إذا كانت تلك الأهداف قد تمت متابعتها وقياس آثارها من عدمه، لكنها كانت موجودة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنه كانت لأصحاب كل تجربة أسبابهم ورؤيتهم الخاصة. وهناك تمايز آخر بين التجارب المختلفة التي وجدت في عدن وبعض تجارب حضرموت، وبين تجربتي "العلويين والإرشاديين"؛ لأن تجربتيهما نشأتا في المهجر، ثم امتدتا إلى الوطن وفي حضرموت بالذات، ولم يكن مجالها التعليم فقط بل امتد إلى الدين والإعلام والسياسة.

٥- تميزت الحالة التعليمية في جنوب الوطن بالاهتمام بتعليم الفتاة في مدارس رسمية وخاصة - حتى إن جاء هذا الاهتمام متأخراً - حيث بدأ في ثلاثينيات القرن الماضي، لكنه استمر، وبلغ مستوى التأهيل حد تخريجها من كلية البنات، وهو مستوى يعادل مستوى الثانوية العامة، وكذلك التأهيل في مؤسسة تأهيل المعلمات. وقد جاء نتيجة لإصرار المجتمع على تأهيل الفتاة، وتبني العديد من المؤسسات الأهلية المطالبة بذلك، بل وبتحسين مستوى التأهيل أيضاً، وهو أمر لم تحظ به الفتاة في شمال الوطن آنذاك.

٦- حملت التجارب التعليمية في جنوب الوطن ملامح الآثار الإيجابية لإسهامات المهاجرين والمغتربين على مختلف الصُّعُد، وفي الصدارة منها التعليم، والعمل الوطني، فتبدت إسهاماتهم التعليمية بوضوح في العديد من التجارب، في الوقت الذي لم يتسنَّ لهم التأثير على الحالة التعليمية في شمال الوطن نتيجة تشدد النظام الحاكم في تضييقه على حق المجتمع في التعليم والتعلم، ووأده لكل محاولة تبذل على هذا الصعيد إن تجاوزت حدود الكتاتيب (المعلامات) التي لم يبخل المهاجرون والمغتربون بتبني ورعاية هذه التجربة أيضاً، وكان إغلاق النظام لمركز الفلاح بحيفان، ومدرسة ذبحان، والنوادي والجمعيات الثقافية خير دليل على ذلك التضييق.

٣- الأوضاع التعليمية بعد الوحدة (١٩٩٠ – ٢٠٠٠م)

١. في مرحلة التعليم العام وعلى مستوى التدفقات الطلابية نرصد ما يلي:

أ. في المرحلة الأساسية من المنتسبين للصف الأول ممن بلغت أعمارهم ٦ سنوات، إذ بينما كان عددهم في العام ٩١/٩٠م قد وصل إلى (٣٥٦,٦٤٢) طالباً وطالبة، ارتفع حتى بلغ في العام الدراسي ٢٠٠٠/٩٩م (٥٤٥,٣٣٤) طالباً وطالبة.

وكان عدد المقيدين في مرحلة التعليم الأساسي للفئة العمرية (١٥/٤ سنة) في العام ٩٠/ ٩١م (٢,١٩٩,٤٤٦) طالباً وطالبة. إلا أن عددهم في العام ٩٩/ ٢٠٠٠م ارتفع إلى (٣,٢٠٦,٨٦٦) طالباً وطالبة.

كما ظهر تحسن أيضاً في زيادة عدد الإناث الملتحقات بالتعليم الأساسي، حيث بلغ عددهن في العام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠م (١,١٠٧,٩٥٩) طالبة[٨٠].

ب. بحسب إحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء، فقد بلغ عدد الطلاب في المرحلة الثانوية في العام ٢٠٠٠م (٣٧٤,٤٨٣) طالباً وطالبة، في حين كان في العام ١٩٩٦م (٢٥٤,٢٥٥) طالباً وطالبة[٨١].

٢- التعليم الفني والمهني:

يعد التعليم الفني والتدريب المهني أحد أهم أنظمة التعليم؛ كونه النسق الذي يعني تأهيل المنتسبين بالمعارف والمهارات المطلوبة بحسب مقتضيات التنمية ومتطلبات سوق العمل.

كما أن هذا النوع من التعليم توليه جميع الدول اهتماماً خاصاً، لا سيما في البلدان التي بدأت تخطو خطواتها الأولى على طريق التنمية والتحديث، ومنها اليمن.

وتستهدف الدول والأنظمة من خلال التعليم تحقيق العديد من الأهداف، منها:

أ. إن أي مجتمع لا يستغني عن ضرورة تأهيل بعض أبنائه تأهيلاً عالياً ومتخصصاً عبر التعليم الجامعي المتعدد المستويات، فإن حاجته أشد لإعداد كوادر فنية مساعدة في مختلف التخصصات، بل إن مما يتوجب الحرص

(٨٠) الأغبري، بدر، نظام التعليم وتاريخه، ص١٣٨.
(٨١) الأغبري، بدر، نظام التعليم وتاريخه، ص١٣٨.

عليه أن يكون هناك تناسب بين عدد خريجي الجامعات من الأطباء والمهندسين وبين الفنيين المؤهلين لشغل الوظائف المساعدة، وذلك وفقاً لخطط وبرامج التنمية، حتى أن بعض الدول تحدد نسبة (١٠-١).

ب. تتباين مستويات اهتمام الدول والأنظمة بهذا النوع من التعليم بحسب تبايناتها، من حيث كون التعليم محكوماً بمرجعية ضابطة من عدمه، كما تفرض التباينات نوع الأنشطة السائدة وأولوية كلٍّ منها بين مجتمع وآخر، فالمجتمع الصناعي تتباين أولوياته عن أولويات المجتمع الزراعي.

ج. تستهدف الأنظمة التي اتخذت التنمية سبيلاً جاداً للتقدم ولتحسين مستوى المعيشة، ولكي تقلل من نسبة الفاقد من المتسربين تحت ضغوط مختلفة (اجتماعية، واقتصادية، وثقافية) تسعى للتأهيل الفني والمهني لمن تحول ظروفهم دون مواصلة التعليم، بل إنها تسعى إلى رفع عدد المنتسبين في هذا النوع من التعليم من خلال تنوير المجتمع بأهميته، وتقديم حوافز مختلفة لمن يلتحقون بهذا النظام التعليمي، كما أن بعضها يلجأ لتحديد نسب نجاح معينة في شهادة التعليم الأساسي لمن يحق لهم مواصلة التعليم الثانوي.

د. في ظل دولة الوحدة، يقول الدكتور بدر الأغبري: "حظي هذا النوع من التعليم باهتمام الدولة، وتم تشييد عدد من البنى الأساسية التي تمكنه من أن يحتل مكانه المناسب بين أنواع التعليم الذي يتم تقديمه، إلا أنه على الرغم من النجاحات التي تحققت، لم يحقق الطموح المطلوب.. ثم يقر بأن التدفقات الطلابية للالتحاق بهذا التعليم ضئيلة مقارنة بالملتحقين بالتعليم الثانوي، حيث بلغ عدد الملتحقين (٧٠٩٩) طالباً وطالبة، في حين وصل عدد الطلاب في التعليم الثانوي العام (٣٧٤,٤٨٣) في العام ٢٠٠٠م"[٨٢]. ولعل ما ذكره

(٨٢) الأغبري، بدر، نظام التعليم وتاريخه...، ص (١٣٩).

الدكتور بدر يقدم دليلاً على مستوى تدني الاهتمام بهذا النوع، في الوقت الذي تتزايد فيه حاجة سوق العمل لخريجي هذا النظام التعليمي[٨٣].

٣- محو الأمية وتعليم الكبار:

إن نظرة أي نظام سياسي وموقفه من ظاهرة محو الأمية وتعليم الكبار، بما يستتبعه من سياسات وخطط وبرامج لمواجهتها، تعد مقياساً موضوعياً على مدى احترام النظام لحقوق الإنسان؛ فمقدار جديته لمواجهة الظاهرة أو عدم جديته يكون الحكم بمدى تأهله ديموقراطياً وسعيه لردم هوة التخلف، وحرصه على انتشال أبناء المجتمع من واقع الأمية إلى مرحلة الأنسنة. وظاهرة الأمية في مجتمعنا في تنامٍ مطرد، على الرغم من مرور ما يقارب أربعة عقود من الزمن مُنْذُ قيام ثورة سبتمبر ١٩٦٢م وحتى نهاية تسعينات القرن العشرين. وعلى الرغم أيضاً من القوانين والقرارات والسياسات والاستراتيجيات التي صدرت من كلا النظامين قبل الوحدة، "حيث أظهرت نتائج مسح الفقر لعام ١٩٩٩م أن العدد المطلق للأميين قد ارتفع إلى نحو (٥,١) مليون أمي وأمية، أي بزيادة حوالي (٥٠٠,٠٠٠) عن العام ١٩٩٤م، رغم انخفاض معدل الأمية إلى ٥٥,٧% من السكان، مع استمرار التمييز ضد الإناث والريف. ويعود استفحال ظاهرة الأمية إلى العديد من العوامل التي تعد بحد ذاتها تحديات تنموية، مثل النمو السكاني المرتفع، وتدني نسبة التحاق الإناث بالتعليم الأساسي، وارتفاع نسب التسرب وغيرها)[٨٤].

---

(٨٣) لمزيد من الاستفادة حول هذا الموضوع أنظر: سيف، أحمد عبده، واقع التعليم في اليمن...، ص ص ٤٠-٥٠.

(٨٤) الأغبري، بدر، نظام التعليم وتاريخه...، ص (١٤٣).

ومن المعلوم، بحسب تقارير منظمة الصحة العالمية، أن اليمن تعاني من ارتفاع نسبة الإنجاب إلى ٣,٨%، وهي من أعلى المعدلات العالمية، وترتفع نسبة معدل الخصوبة لدى الإناث إلى حوالي (٦) نسمة[٨٥].

وأمام هذا التحدي أقرت الحكومة في عام ١٩٩٨م قانون محو الأمية وتعليم الكبار، والاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار[٨٦].

وكما نرى اليوم ،فلا القانون نفع ولا الاستراتيجية أجدت.

٤- المعاهد العلمية:

أما "المعاهد العلمية"، التي هي نظام تعليم موازٍ للنظام التعليمي التابع لوزارة التربية والتعليم، فإن أعداد الطلاب الملتحقين في مراحله المختلفة بحسب إحصائيات عام ٢٠٠٠م قد بلغت (٤٣٧,٦٨١) طالباً وطالبة[٨٧].

٥- التعليم الأهلي والخاص:

هو تعليم متعدد الأغراض، فمنه ما يحاكي نظام التعليم العام الحكومي منهجاً، ومنه ما يزاوج بين تجارب أخرى وبين التزامه بتعليم بعض المواد المقررة في التعليم الحكومي، وخاصة القرآن، والتربية الإسلامية، واللغة العربية مثلاً. ومنه ما يعتمد اللغة العربية، أو الإنجليزية، أو الجمع بينهما، ومنه أيضاً التعليم في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال، ومنه ما يقدم فرص التعليم التأهيلي والتربية الخاصة لأصحاب الاحتياجات الخاصة، ومنه معاهد متعددة الأغراض في مجالات مختلفة.

ويعرض د. بدر الأغبري إحصائية بأعداد الطلاب والمدارس والمؤسسات الأهلية والخاصة لعام ٢٠٠٠/٩٩م، أوردها ملخصة فيما يلي:

---

(٨٥) دراسة مقدمة للجنة الوطنية للمرأة، غير منشورة، ص ١٧.
(٨٦) لأغبري، بدر، نظام التعليم وتاريخه...، ص (١٤٣).
(٨٧) الأغبري، بدر، نظام التعليم وتاريخه...، ص (١٤٢).

أ. بلغ عدد المدارس الخاصة (١٥٩) مدرسة، منها في أمانة العاصمة (١٠٠) مدرسة.

ب. بلغ عدد طلاب المرحلة الأساسية من الذكور (٢٦,٥٢٢) طالباً.

ج. بلغ عدد الطالبات في المرحلة الأساسية تعليم خاص (١٥,٠٧٥) طالبة، بمجموع كلي (٤١,٥٩٧) طالباً وطالبة.

د. بلغ عدد طلاب المرحلة الثانوية (تعليم أهلي وخاص) (٣٨٠٢ / ذ، ١٥٣٩ / إ)، بمجموع كلي (٥,٣٤١) طالباً وطالبة.

ه. بلغ عدد المعلمين والإداريين (٤٥٩٦)، منهم (٤٥٥) غير يمنيين[٨٨]، وما تجدر ملاحظته مما ورد سابقاً:

- أن ثلثي المدارس الخاصة تجتمع في أمانة العاصمة؛ ولعل ذلك يعزى إلى أنها عاصمة، ويتجمع بها أكبر عدد من سكان المدن.
- يلاحظ تفشي انتشار مدارس التعليم الأهلي والخاص، وخاصة في عقد التسعينيات وما تلاه، ولعل ذلك يعطي مؤشراً إلى اختلال تطبيق نظرية التعليم من الكلي إلى الجزئي، (أشرنا إليه سابقاً)، كما يشير إلى أن النظام والسلطة لم يهتما بتوفير المباني والمؤسسات الخاصة بالتعليم ما قبل المرحلة الأساسية، إنفاذاً لما أوجبه قانون التعليم من مجانيته في بلد أضحى نظامه السياسي ديموقراطياً يفترض به أن يتيح فرصاً متكافئة أمام الجميع، مما يترتب على ذلك إنفاذ السلطة لمبدأ إلزامية التعليم.
- تزايد عدد المدارس الخاصة، لا سيما في صنعاء العاصمة، يعطي مؤشراً إلى خلل آخر يتمثل في المتوسط العالي للكثافة على مستوى الفصل والصف الدراسي.

---

(٨٨) الأغبري، بدر، نظام التعليم وتاريخه...، ص (١٤٨).

- كما يعزى ذلك إلى أن من ينسبون أبناءهم في هذه المدارس هم من الأثرياء وأصحاب الدخل غير المنظور من مسؤولي النظام والسلطة، وبعض أبناء الطبقة الوسطى ممن يعمل آباؤهم وأحياناً أمهاتهم، أما بقية أبناء المجتمع فلا تتاح أمامهم مثل هذه الفرص (على اعتلالها).
- مما يؤسف له أن هذا النظام من التعليم لا يخضع للإشراف الموجه من الوزارة لأسباب كثيرة، لعل من أهمها أن نسبة كبيرة من هذه المدارس تعود ملكيتها لبعض موظفي وزارة التربية والتعليم(٨٩).
- هذا النظام يستهدف تحقيق المكاسب الخاصة والأرباح أكثر من اهتمامه بتقديم خدمات متميزة.
- تثبت التقارير الفنية سوء مباني المدارس الخاصة، وعدم ملاءمتها في الأغلب الأعم لكي تكون بيئة تعليمية صالحة.
- تتمتع المدارس الخاصة بإمكانية توفير المناهج الدراسية (علماً أن ما يقارب ٩٠% منها تدرس المناهج الحكومية المعتمدة)، وذلك ناتج عن علاقات المُلَّاك أو مدرائها بالمسؤولين في ديوان الوزارة، وقدرتهم على الحصول على ما يطلبونه بطرقهم الخاصة، كما أن هذه المدارس تأخذ النصيب الأكبر من التجهيزات التي توفرها الوزارة، ومنها أجهزة الحاسوب مثلاً(٩٠).

---

(٨٩) سيف، أحمد عبده، واقع التعليم في اليمن بين تأثير العولمة ودواعي الإصلاح، ص ٣٤.

(٩٠) سيف، أحمد عبده، واقع التعليم في اليمن بين تأثير العولمة ودواعي الإصلاح، ص ٣٤-٣٦.

٦ـ التعليم الجامعي:

الحديث عن التعليم العالي طويل وشائك أيضاً؛ لأنه يستحق دراسات مستقلة، ويقتضي التعرف على الأنظمة التعليمية المتعددة والسائدة، وطبيعة ومستويات مخرجاتها، ومدى تأهلها للالتحاق بالدراسات الجامعية المختلفة، وأسباب ذلك والظروف المحيطة، والعوامل المؤثرة فيها، وهذا ما لا تتيحه طبيعة وأهداف هذه الدراسة، ولكن من حيث إن للمهاجرين والمغتربين تأثيرهم على التعليم وعلى تنوير المجتمع، ومن حيث تأثيرهم غير المباشر على الثقافة المجتمعية غير السائدة يمكن إعطاء بعض الإشارات الموجزة، من أهمها:

٦/١ هو تعليم حديث قياساً إلى السقف الزمني للدراسة، حيث كانت بدايته في العام ١٩٧٠م في كلٍّ من صنعاء وعدن.

٦/٢ مما يؤسف له أن أنواع التخصصات التي أتيحت لمخرجات المرحلة الثانوية لم تكن كافية لاستيعاب تلك المخرجات لعدة أسباب؛ منها تدني مستوى نسبة عالية من المخرجات (لأسباب عديدة لا مجال للتفصيل فيها هنا)، وانصراف نسبة منهم عن التعليم الجامعي لأسباب بعضها اقتصادية، وأخرى اجتماعية وثقافية، خاصة لدى الطالبات، ومنها أيضاً محدودية الطاقة الاستيعابية في الكليات المتاحة، ومنها غياب التخصصات المطلوبة وغيرها.

٦/٣ غلبت الدراسات والتخصصات النظرية على الدراسات التطبيقية، وفي الجدول الآتي نسب مقارنة في العام الجامعي ١٩٩٢/٩١م بين جامعتي صنعاء وعدن[٩١].

---

(٩١) الحاج، أحمد علي، التعليم في اليمن... ص ١١٣.

جدول (١٢) نسب مقارنة في العام الجامعي ١٩٩٢/٩١م بين جامعتي صنعاء وعدن

الجامعة	النظرية	التطبيقية
صنعاء	%٣٧,٧	%٢٦,٣
عدن	%٥٥,١	%٤٤,٩
الإجمالي	%٧١,٨	%٢٨,٢

نلاحظ من الجدول السابق أن جامعة عدن تميزت عن جامعة صنعاء من حيث الطاقة الاستيعابية؛ ويرجع ذلك إلى فوارق الكثافات السكانية للمحافظات التي تخدمها الجامعة.

كما نلاحظ غلبة الدراسات النظرية التي شكلت نسبة ٧١,٨%، بما يقارب ثلاثة أضعاف عدد الدارسين في الدراسات التطبيقية.

- هناك نسبة فاقد، إذا ما اعتبرنا نسب الدراسات النظرية والتطبيقية تساوي ١٠٠% فإن نسبة الفاقد في جامعة صنعاء بلغت ٣٦%، بينما كانت في جامعة عدن تساوي صفر.
- إن الجدول لم يوضح نسب المقبولين والدارسين قياساً إلى المخرجات الكلية لحملة الثانوية العامة.
- إن أغلب خريجي الدراسات النظرية لا يلاقون فرص العمل المناسبة لتخصصاتهم، وبالتالي يتحولون إلى بطالة مقنعة.

٦/٤ بلغ عدد الملتحقين بالجامعات اليمنية في العام ٢٠٠٠م (١٨٤,٠٠٠) طالب وطالبة، وكان عدد الخريجين في ذات العام (١٧,٨٣٦) طالباً، و(٦٦٠٠) طالبة، يتوزعون بنسبة ٨٧,٨% في التخصصات النظرية والأدبية، وقد أدى ذلك إلى تزايد أعداد العاطلين عن العمل من الجامعيين، مما يعكس هدراً كبيراً في رأس المال البشري وطاقاته المنتجة[٩٢].

(٩٢) سيف، أحمد عبده، المرجع السابق، ص ٥٠.

٦/٥ لا تتوافر الإمكانات اللازمة للبحث العلمي الذي يعاني من غياب استراتيجية وطنية للبحوث، وغياب الخطط الخاصة بذلك، كما نعلم جميعاً قلة مراكز البحوث المتخصصة[٩٣].

٦/٦ إن الجامعات اليمنية لم تتمكن حتى العام ٢٠٠٠م من تجهيز وافتتاح كليات تختص بتقديم علوم ذات علاقة بثورات وتكنولوجيا المعلومات وتقنية الاتصالات[٩٤].

٦/٧ لا منطق ولا مبرر لتحديد ترتيب جامعة صنعاء (أم الجامعات اليمنية) بين بقية الجامعات العالمية، خاصة إذا علمنا، وبحسب المرحوم أ.د. أحمد مستجير (شاعر/ لغوي/ مصمم بحور الشعر رقمياً/ مهندس زراعي أنتج القمح بريه بمياه البحر) حول ترتيب جامعة القاهرة (أم الجامعات المصرية)، أن ترتيبها بين الجامعات العالمية في مركز بعد (٤٧٠٠ الأولى)[٩٥].

٦/٨ أضحى لدينا سبع جامعات حكومية بعد أن بدأ التعليم الجامعي في كلٍّ من صنعاء وعدن بتأسيس جامعتين في العام ١٩٧٠م، ثم تأسست جامعة تعز في العام ٧٤م، ثم جامعة الحديدة، وجامعة إب في العام ٩٥م، ثم تم افتتاح جامعتين في كلٍّ من حضرموت وذمار في العام ٩٦م، كما أنه معلوم للجميع تباين عدد التخصصات التي تتيحه تلك الجامعات.

٦/٩ أما الجامعات الأهلية فقد أورد د. أحمد الحاج[٩٦]، بجدول ملخصه أن جامعة العلوم والتكنولوجيا افتتحت في العام ٩٢م، وجامعة الإيمان ٩٤م،

---

(٩٣) سيف، أحمد عبده، المرجع السابق، ص ٥١.
(٩٤) سيف، أحمد عبده، المرجع السابق، ص ٥١-٥٢.
(٩٥) سيف، أحمد عبده، المرجع السابق، ص ٥٢.
(٩٦) الحاج، أحمد علي، مرجع سابق... ص ١٤٥.

وجامعة سبأ ٩٤م، والجامعة اليمنية ٩٥م، وجامعة أروى ٩٦م، وجامعة العلوم التطبيقية ٩٧م، وجميعها كان المقر (صنعاء)، إضافة إلى جامعة الأحقاف بسيئون في العام ١٩٩٧م.

المبحث الثاني

ظاهرة الهجرة والاغتراب وتأثيرها المتبادل على التعليم

أود التأكيد أولاً على وجود علاقة تفاعلية بين التعليم وثقافة المجتمع، وقد أكدت عليها في أكثر من موضع في هذه الدراسة، وذلك لأن التعليم يجعل من ثقافة المجتمع مجالاً حيوياً لعملياته وأنشطته المختلفة، وبالتعليم يتمكن المجتمع من تنقية ثقافته مما يعلق بها من شوائب وسوء تفسير، والتعليم وسيلة المجتمع لنقل ثقافته عبر الأجيال، كما أنه يكسب ثقافة المجتمع القدرة على التجدد ويكسبها القدرة على التعامل مع الثقافات الوافدة بإيجابية، تأثراً وتأثيراً. وبناءً على ذلك، فمن المستحيل الحديث عن تأثير المهاجرين والمغتربين على التعليم، أو الحديث عن التعليم بشكل تجريدي بعيداً عن علاقته وتأثيره على ثقافة المجتمع.

ولذلك كان لا بد لي من التذكير بذلك حتى لا يسيء أحد فهم مرامي الحديث تحت عناوين هذا المحور.

وبناءً عليه، فإن الحركة الوطنية في الداخل اليمني مدينة بالفضل للمهاجرين والمغتربين اليمنيين بالكثير، ذلك أنها عندما احتاجت للدعم وللإنفاق على قياداتها وحركتهم ونضالهم، لم تجد أكرم ولا أفضل من دعم المغتربين والمهاجرين. وعندما احتاجت لأداة إعلامية تعكس حال المجتمع وما يعانيه، كان المهاجرون والمغتربون هم المبادرون، ليس بما احتاجته من أدوات الطباعة، بل بتبني إصدار صحف تعبر عن معاناة المجتمع وحركته الوطنية. وقد تمثل ذلك- على سبيل المثال لا الحصر- بصحيفة "السلام" التي كانت تصدر في بريطانيا، وغيرها. وعندما اعتقلت قيادات الحركة الوطنية إبان

أحداث ١٩٤٨م، كان المهاجرون مبادرين لرأب الصدع، بل عاد بعضهم، وفي مقدمتهم الشهيد عبدالله الحكيمي، ليقودوا دفة المعارضة.

وحتى عندما قامت الثورة، وجد قادتها رموزاً اغترابية تحاول إسنادهم مادياً، ممثلة بالحكيم أحمد عبده ناشر. ولم تقف إسهاماتهم عند هذا الحد، بل تتابعت وأخذت تتفاعل بمقدار تفاعل القيادة السياسية مع قضايا واحتياجات المجتمع، وبمقدار استيعابها لهموم المهاجرين والمغتربين وتفهم معاناتهم. والسؤال هنا لم يعد: هل مثلت الهجرة والاغتراب شكلاً من أشكال المقاومة؟ بل: هل مثلت الحركة الوطنية طموحات وآمال المهاجرين والمغتربين، وارتقت بأدائها إلى مستوى تضحياتهم، أم إنها بأدائها، وبما تمثلته من ثقافة المقاومة عكست حالة خيبة وإحباطاً لدى المهاجرين والمغتربين؟ يقول محمد صلاح الدين الصايدي[٩٧]: "وكانت لنا اتصالات ببعض المهاجرين في فرنسا وغيرها من دول أوروبا، وكنا قد بدأنا قبل الثورة المباركة، ٢٦ سبتمبر، بجمع التبرعات لدعم حركة "الأحرار اليمنيين"، وكنا نرسلها إلى مقرهم في الشيخ عثمان، ثم بعد ذلك كنا نرسلها إلى "الاتحاد اليمني"، الذي أصبح مقره في القاهرة. وذهبت عدة مرات مع بعض الإخوة لتسليمها لأحمد محمد نعمان في حي العجوزة بالقاهرة. ولما قامت الثورة في الجنوب، كنا نجمع التبرعات، بل أصبحنا ندفع اشتراكات شهرية إلى جانب التبرعات المفتوحة ونرسلها إلى زعماء الثورة. ولما منَّ الله بالاستقلال أصبنا بخيبة أمل كبيرة؛ فقد كنا ننتظر أن تعلن وحدة بلادنا عند نيل الجنوب استقلاله، ولكن لعن الله السياسات والحسابات الضيقة. لقد زالت الإمامة ورحل الاستعمار، وبدلاً من أن تتحقق الوحدة، وتصبح لنا دولة يمنية واحدة قوية وعزيزة، نشأت دولتان وعلمان،

(٩٧) الصايدي، محمد صلاح الدين، كتاب ندوة المغتربين، ص ٢٨.

ووطنان، وجيشان يوجهان أسلحتهما ضد بعضهما البعض. وذهب تعبنا وتبرعاتنا واشتراكاتنا وأحلامنا الكبيرة هباءً منثوراً، على مذبح السياسة والمطامع الزائلة".

ثم ماذا كان رد المرحوم أحمد عبده ناشر على من عيَّره بتضحياته بأنها ذهبت سدى، قال: يكفيني أن أرى التلاميذ وهم ذاهبون لمدارسهم. وهو رد يحمل في طياته عدم رضا بما حدث ويحدث، بل إن هناك سؤالاً آخر على الحركة الوطنية أن تُجيب عنه: هل تمكنت الحركة الوطنية من إعادة تشكيل ثقافة المقاومة، وثقافة المواطنة كما أرادها المهاجرون والمغتربون، ومن منهما كان أنفع للمجتمع في حركة تطوره نحو الأفضل؟ إن رعونة أداء فصائل الحركة الوطنية، وسوء تقييمها لواقعها الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، والسياسي، وإساءتها لقيم المواطنة المتساوية في ظل حكم رشيد، قد أصاب المهاجرين والمغتربين بثلمة يصعب جبرها، ذلك لأن المهاجرين والمغتربين كانوا ينظرون لرموز وتيارات العمل الوطني بأنهم هم الأفهم والأوعى والأكثر قدرة على قيادة سفينة الوطن، ولما ثبُت العكس تولدت لديهم الخيبة وشعور بالخذلان، وكان ذلك أحد أسباب تدني مستوى تأثير المهاجرين والمغتربين، سواء على مواطن الهجرة والاغتراب أو في الوطن.

إن مسؤولية الحركة الوطنية لا تقف عند مسؤولية تدني مستوى الأداء الوطني، ورعونة الفعل، والعجز عن تحديد معيقات النمو والتطور في المجتمع ومواجهته بما يستحق، بل تمتد إلى إهمال ظاهرة الهجرة والاغتراب، وما كانت تتطلبه من رعاية وتوجيه وتوثيق أيضاً، مع النأي بها عن التسييس، ورعايتها كتجربة نقابية تسعى لتنمية ثقافة مطلبية تحتاجها، ويحتاجها المجتمع أيضاً.

إن انشغال فصائل العمل الوطني بمكايدة بعضها، وعدم اهتمامها بواجبها الوطني الحقيقي قد انعكس تمزُّقاً وانصرافاً عن الهم العام لدى المهاجرين والمغتربين، وصل حد قطع أواصر العلاقة مع الوطن الأصل والمجتمع الأساس لدى الكثيرين.

إن إصرار الأحزاب على جعل الولاء للحزب مقدماً على الولاء للوطن، وقبول أعضاء الحزب بخطف إرادتهم وإعادة تجييرها إلى هيئات وإلى مستويات، وإلى شخص الأمين العام، قد أضر بحقوقهم، وشكل خطراً على الوحدة الوطنية، وأضر بالصالح العام، وأعاق التنمية، وحول الأحزاب إلى أشكال قبلية تجمعهم ثقافة خاصة ومصالح متخيلة، لم تتمكن معها من إحداث التغيرات الثقافية المساعدة على انتقال المجتمع إلى مجتمع المواطنة المتساوية.

وفي المقابل، وللإنصاف، هل كان بإمكان القوى الوطنية أن تنتج غير ما أنتجته، وقد كانت نتاجاً لعصر خيمت عليه أجواء نتائج الحرب العالمية الثانية، كانقسام العالم إلى معسكرين متصارعين وبينهما الكتلة الأكبر التي لم تمتلك أسباب القوة المادية، ولم يعد بمقدورها لكي تفرض وجودها سوى استخدام ما تمتلكه من قوى ناعمة، كانت تمكنها من تكوين كتلة صلبة لولا وهن وتبعية بعض من ينتمون إلى إحدى الكتلتين المتصارعتين، وخضوعهم للإملاءات التي كانت تتصادم مع مصالح شعوبهم، ولم تجرؤ على دفع ثمن حرية القرار.

كما كانوا يحملون لقاح عصرهم المتميز بالإقصاء، والمدعي لامتلاك الحقيقة واحتكار تمثيلها، وتطبع كل فصيل بما ادعاه من تميز وامتلاك للحقيقة، وحاول فرض وجوده وتطبيع بيئته ومجتمعه بطابعه المصطنع الذي لم يكن قائماً على احترام حق الآخرين بالاختلاف على الأقل، متخذاً من أسباب القوة وسيلة لذلك.

ومع ذلك، بقي لكلٍّ منهم شرف المحاولة، وهو شرف يغدو مُستحقاً إن أحدثت هذه القوى ما يتوجب عليها من مراجعات وكرستها كدروس مستفادة، وعملت على إعادة تخندقها في المكان المناسب الذي تؤكد فيه انحيازها لخيارات الأمة والمجتمع، واستعدت لأن تمارس دورها كرقم يضاف إلى قوة الأمة والمجتمع، لا رقم يخصم من أسباب قوتهما المطلوبة للمواجهة في معركة استعادة الإرادة والوعي، وامتلاك الحرية، ودفع عجلة البناء والتطور باتجاه إعادة رسم الحياة كما يريد المجتمع والأمة، وتصحيحاً لما اعوجَّ في مسارهما أيضاً، وساهم بتشويه صورة الأمة بمعتقداتها وثقافتها، وأساء لعلاقتها مع الآخرين.

أولاً: لمحات من تأثير المهاجرين والمغتربين في بلدان المهجر:

أ. إفريقيا:

١ـ مصر:

تبدى الأثر الثقافي بوضوح في القرن العشرين بالمفاعلات الأدبية والتاريخية والفكرية التي قادها الأديب والمؤرخ والروائي والكاتب علي أحمد باكثير، بما شكله حضوره الثقافي وآراؤه من حراك وسط المنتديات الثقافية والأدبية، وعبر ما سطره قلمه في الصحافة وبين دفات الكتب.

حيث كان له العديد من المؤلفات المسرحية الملحمية، الشعرية والنثرية، أشهرها "ملحمة عمر بن الخطاب"، ومن الروايات الإسلامية أشهرها "وا إسلاماه" و"الثائر الأحمر"، كما ترجم مسرحية "روميو وجولييت"، وحصل على جائزة الدولة التقديرية الأولى مناصفة مع نجيب محفوظ.

وكان يجيد العربية، والإنجليزية، والفرنسية، والملاوية، وحصل على الجنسية المصرية، واختير عضواً في لجنة الشعر والقصة بالمجلس الأعلى

لرعاة الفنون والآداب، وألَّف أكثر من ستين قصة ورواية. ومن أشهر أعماله مسرحية "مسمار جحا" التي تنبأ فيها باحتلال فلسطين، وكان الموسم المسرحي في مصر يفتتح سنوياً بها، وأضحت تدلل على عمق تأثيره، وكذلك الحال في العديد من أعماله خاصة رواية "وا إسلاماه" التي كانت مقررة على طلاب الثالث الثانوي لفترة طويلة في مصر، واليمن، والجزائر على الأقل، وأسهمت بتشكيل الوعي والوجدان لأجيال عديدة. كما كانت له آراء في الصراع "العلوي الإرشادي"، حيث كان من رواد "الإرشاديين"، وانتقد العلويين كثيراً، وإن كان يعيب على غُلاة الإرشاديين آراءهم وأعمالهم المشوبة بالتعصب، وكتب الشعر، وله منه ديوان "أزهار الربا في أشعار الصبا" وغيره، وله أعمال أخرى منها "القوة الثالثة،" و"يا ليل يا عين"، و"الفرعون الموعود".

كذلك الحال بما سطرته أبكار السقاف، الكاتبة المبدعة التي عاصرت الكثير من الكتاب والمفكرين، واحتلت بينهم مكانة سامقة، وقد كان فيهم عباس محمود العقاد الذي قال عنها إنها "امرأة بعشرة رجال"، وكان كثير الثناء على ما تكتبه، كما كان فيهم صالح جودت، ونجيب محفوظ، ومحفوظ الأنصاري، وعالم الآثار محرم كمال باشا، ومحمود أبو العينين وكيل الأزهر، وأحمد الصاوي محمد. وقد قال عنها الباحث مهدي مصطفى: "لم يشأ القرن العشرون أن ينتهي حتى يدهشنا بالمخبوء في أحشائه، وكأننا على موعد مع المفاجأة، إذ يتم تقديم روح الحياة، أبكار السقاف، إحدى الكاتبات التي تم غيابها زمناً طويلاً وهي تستحق أن تكون في المقدمة وعلى رأس كوكبة من المفكرين". وقد أجادت أبكار اللغة العربية، والإنجليزية، والفرنسية، وكان لها مؤلفات عدة لعل أهمها، "الحلاج أو صوت الضمير" الذي كان لها فيه آراء جريئة تنكر التهم التي لحقت به، كما كان لآرائها التي ضمنتها في كتابها المهم "الدين في شبه

الجزيرة العربية، نحو آفاق أوسع" أثر صادم على ما رسخ في وعي الناس وتناقلته سرديات التاريخ، الأمر الذي دفع بمن يدعون الغيرة على الدين إلى كيل الاتهامات الزائفة لها وإصدار الأحكام غير الموضوعية على ما كتبت. لكنها- وقد أنهى الموت رحلة عمرها الإيجابية- كانت قد تركت لنا وللإنسانية أفكاراً تستحق الحياة التي لا تعرف الموت أو تعترف بأثره.

كما لا ننسى دور المدرسة اليمنية الحديثة التي افتتحت في مصر في السنوات الأخيرة، ودورها الذي يعد امتداداً للمدرسة في صنعاء، وهي من المدارس المميزة بمقاييس التعليم لدينا (على تشوهه)، وقد بات لها فرعان في القاهرة.

٢- السودان:

استوعب السودان عشرات الآلاف من المهاجرين والمغتربين اليمنيين الذين أسهموا في بناء العديد من مشاريع البنية التحتية، ومن أهمها مشروع بناء "سد سنار" الذي بلغ قوام العمالة اليمنية فيه (٥٥%) من مجموع العمال[٩٨]، وفي بناء ميناء بورتسودان، وخط سكة حديد (بورتسودان – كسلا – سنار)، وغيرها من المشاريع الأخرى.

وقد تمكن المهاجرون والمغتربون من تحقيق الاندماج الاجتماعي بسهولة ويسر، ساعدهم على ذلك طيبة المجتمع السوداني الذي وجد فيهم حرصهم على التمسك بالقيم، ونبذ الرذائل، وعدم تقبلهم لمن يمارسها ولو كانوا يمنيين، كما وجد فيهم النجدة، وطيب المعشر، ورفض الضيم.

وإذا كان بعضهم قد شارك في الحرب العالمية الثانية في مواجهة (رومل) في العلمين بمصر، وفي طرابلس الغرب في ليبيا، فإن كثيراً ممن عاد منهم،

(٩٨) الصلوي، العزي، الهجرات اليمنية عبر التاريخ إلى منطقة شرق إفريقيا، ص ٥٥.

مع من انضم إليهم من أبناء المغتربين، شاركوا مع إخوتهم السودانيين في التمرد والثورة على الإنجليز.

وكما انخرط المهاجرون والمغتربون في العمل السياسي وبرز منهم العديد من القيادات السياسية في الحركة المهدية وغيرها، انخرطوا كذلك في الحياة الاجتماعية السودانية، حتى أنهم كانوا يُمنحون وثائق سودانية يسافرون بها ويعودون حتى العام ١٩٥٠م. وقد برز بينهم العديد من القيادات التي شاركت في النضال ضمن المعارضة اليمنية وداعمين لها، ومنهم يحيى حسين الشرفي، المرجع الأول للمغتربين في السودان، والعديد من الأعيان والمشايخ الآخرين.

ولعب المهاجرون والمغتربون دوراً مهماً في مسيرة النضال الوطني، حيث لم يقتصر دورهم على تأسيس فرع للاتحاد اليمني، بل امتد لمواجهة أنصار الإمامة في السودان، واحتواء ما كانوا يثيرونه من مشاكل ودسائس، كما أنهم جمعوا التبرعات والاشتراكات، سواء التي كانت تذهب لتمويل أنشطة الاتحاد اليمني في مصر وعدن، أو التي كانت تخصص للإنفاق على الطلبة اليمنيين الدارسين بمصر، أو لطبع الكتب والمنشورات.

وعندما نجح الإمام في إقناع السلطات السودانية بإبعاد رموز الأحرار (يحيى حسين الشرفي، وأحمد الخامري، وقائد ناصر العماري، وعبدالله غيلان، وسعد سعيد المعمري) تصدى الأحرار لهذه الجريمة، وتمكنوا من تحريك الشارع السوداني بالخروج للتظاهر حتى تم إفشالها.

وساهم المهاجرون والمغتربون في احتضان الفارين من الحرب (من أبناء الجالية اليمنية) التي دارت بين أثيوبيا وإريتريا، وخففوا من معاناتهم، كما ساهموا في ترحيلهم وعائلاتهم إلى اليمن.

وقد لعبوا دوراً مميزاً في دعم الثورة اليمنية، ورفدوها بالمال وبالشباب

العائد الذي أسهم في معارك الدفاع عن الثورة، كما أسهموا بمختلف أشكال وصور العمل الوطني.

وعلى الرغم من الأدوار البهية التي عرضت بعضها فيما سبق، فإن مما يؤسف له أننا لم نجد توثيقاً ولا أثراً للعمل التربوي اليمني في السودان، كما أنني على يقين من أن أمراً كهذا لم يكن ليغيب عن اهتماماتهم. ويبقى التفسير الأقرب للمنطق أنهم وقد عاشوا حالة اندماج اجتماعي مميز مع المجتمع السوداني وتزاوجوا وتناسلوا، فقد أوكلوا مهام تربية وتأهيل الأبناء للمؤسسات الوطنية السودانية التي تعاملت معهم بوصفهم مواطنين سودانيين. (مع تأكيدي على أهمية متابعة البحث في هذا الجانب).

٣- أثيوبيا:

مثلت الحبشة وجهة للاغتراب والهجرة مُنْذُ القدم، ومازالت الآثار السبئية هناك خير شاهد على ذلك، كما أن هرر تشهد بهويتها الإسلامية الغالبة، ولغتها الأمهرية، وأسماء أشهر حكامها على تأثير المهاجرين والمغتربين اليمنيين، وبالتالي فقد كان طبيعياً- بناءً على الظروف التي عاشها اليمنيون أواخر القرن الـ(١٩) وبداية القرن العشرين- أن تتجه أفواج من المهاجرين والمغتربين باتجاه الحبشة، إما كمحطة وسطى للانتقال باتجاه الشمال، وإما كوجهة للعمل والاستقرار[٩٩]. على أن هناك قوافل أخرى من المغتربين دخلت إلى أثيوبيا عن طريق الجنوب، ومعظمهم من عمل في مد خط السكة الحديد الذي أقيم بين جيبوتي وأديس أبابا، بموجب الاتفاقية التي وقعتها فرنسا مع الإمبراطور منليك عام ١٨٩٧م، وقد استغرق بناء الخط الحديدي عشرين عاماً بالتمام والكمال، حيث كان هذا الخط قد بني على أكتاف المغتربين اليمنيين، وبالتالي، فقد كانت

(٩٩) الصلوي، العزي، المرجع السابق، ص ١١٠.

البيئة اليمنية الطاردة محفزاً للاستقرار والاندماج الاجتماعي، كما كان المناضل الكبير المرحوم أحمد عبده ناشر أحد من وصلوا إليها عبر الجنوب من الصومال، وغيره كثير أيضاً.

وتميزت الجالية اليمنية التي تم تأسيسها عام ١٩٤٠م بأنها كانت موحدة لكل اليمنيين، ولذلك يسجل لها بأنها كانت أول محاولة جمعية فرضت نفسها كشكل موحد يمثل كل المهاجرين والمغتربين من بين مواطن الهجرة والاغتراب المختلفة، على الرغم من أنها جاءت تالية لوجود العديد من الجمعيات التي كان لها صبغة مناطقية في التكوين، كجمعية الاتحاد والترقي العريقية، وغيرها في الحبشة، أو في غيرها من مواطن الهجرة والاغتراب الأخرى، بما في ذلك شرق آسيا التي عرف مهاجرونا في إندونيسيا جمعيات مختلفة سابقة، لكنها في أساس وجودها لم تكن قائمة ولا ساعية لتوحيد الجميع، ولذلك حديث في موضع آخر.

وقد تمكنت الجالية من إذابة جهود أبناء الجمعيات المختلفة في إطارها الواسع الذي بفضله تمكنت قيادات الجالية من توجيه الجهود لدعم المعارضة اليمنية من خلال مختلف الصيغ التنظيمية التي عرفتها، حزب الأحرار، الجمعية اليمنية الكبرى، الاتحاد اليمني، ورفدها بالمال والإمكانيات المختلفة، ومن ثم دعم ثورة ٢٦ سبتمبر ١٩٦٢م، و١٤ أكتوبر ١٩٦٣م، ولعل استقبال المرحوم المشير السلال للمرحوم أحمد عبده ناشر والوفد المرافق له يذكرنا بعظمة دور الجالية هناك.

كما لعبت الجالية دوراً محورياً في التعريف بالمتقدمين من المهاجرين والمغتربين وأبنائهم للحصول على وثائق وجوازات السفر اللازمة للعودة إلى

الوطن، وساعدت المحتاجين منهم، كما ساعدت في حل الكثير من المشاكل والقضايا التجارية وغيرها.

ولعل من أبرز الأدلة على تقدم وعي قيادة الجالية (المؤسسة) أنها تنبهت باكراً لأهمية ردم الفجوة الناتجة عن الغربة الثقافية التي كان يعاني منها أبناء وأحفاد المهاجرين، ولذلك سعت لتأسيس مدرسة الجالية اليمنية في أديس أبابا عام ١٩٤٢م، أي بعد تأسيس الجالية بعامين فقط.

إن تميز مدرسة الجالية اليمنية لا يعود لقدمها فقط، وإنما لأنها مازالت مستمرة حتى اليوم، وقد قارب عمرها الثمانية عقود (أكثر من ثمانية وسبعين عاماً)، كما تميزت المدرسة بأن قيادة الجالية حددت لها أهدافاً تربوية مهمة، كانت تشكل- بصورة ما- (محاكاة لفلسفة تربوية مصغرة) مثلت- بحكم وحجم مستوى وعي قادتها في ذلك الحين- نقلة نوعية قياساً على عصرهم ومستويات تأهيلهم، ولأهميتها نوجزها في ما يلي(١٠٠).

١- تعليم مبادئ الدين الإسلامي الحنيف، واللغة العربية، إضافة إلى المواد التعليمية الأساسية المستهدفة ربط النشء الجديد من أبناء المغتربين بالوطن من خلال عوامل تربوية وتعليمية حديثة وفاعلة، وتعزز انتماءهم للوطن اليمني وتشدهم إلى حضارة الآباء والأجداد التاريخية، وتعمق في نفوسهم الثقافة العربية الإسلامية، والتقاليد والقيم اليمنية الأصيلة وحب الوطن.

٢- تأهيل التلاميذ في حالة انتهائهم من دراسة مرحلة تعليمية أو فصل دراسي معين داخل المدرسة، وانتقالهم إلى الوطن لمواصلة دراستهم بمستوى مماثل ومشابه لمستوى التعليم داخل الوطن.

---

(١٠٠) الصلوي، المرجع السابق، ص ١٢٦، ١٢٧.

٣- خلق جو مناسب للطلاب القادمين من الوطن إلى الحبشة، وتمكينهم من الالتحاق بالمدرسة. ومن خلال النشاطات المدرسية المكثفة، والمبرمجة، والمستقاة من روح المنهج الدراسي يتوجب على المدرسة أن تركز على تأدية رسالتها النبيلة وواجبها المقدس إلى أقصى حدود الفائدة والعطاء الممكنين، لتأهيل التلميذ المتخرج منها، والاطمئنان على مستقبله، حتى إذا لم يحالفه الحظ في مواصلة دراسته العليا يكون قد استطاع الإلمام نسبياً بلغته، وأمور دينه، وتاريخ وثقافة شعبه ووطنه[١٠١].

"هذه الأهداف المتعلقة بمدرسة الجالية اليمنية كان قد حددها ورسمها لها الآباء الأوائل من المغتربين المستنيرين الذين أسهموا في إنشاء المدرسة، وكانت قد وردت على لسان الأستاذ عبد المجيد عبد العزيز السقاف، مدير المدرسة الأسبق، ضمن حوار صحفي أجراه معه مؤلف الكتاب".

وقد كان من أهم خريجيها محمد أحمد عبد الولي، وعبد العزيز ياسين السقاف، وياسين المسعودي، ورجل الأعمال أحمد مسعد الغراسي.

ومدرسة الجالية اليمنية لم تعد فقط في مبناها القديم بمنطقة (المركاتو) المعروفة، بل إنها بعد أن حصلت على قطعة أرض جديدة وواسعة تقدر بـ ٢٢٠٠٠ متر مربع، تمكنت الجالية، وبالتواصل مع مجموعة الخير (مجموعة هائل سعيد أنعم) من بناء مدرسة حديثة وواسعة مكونة من ثلاثة أدوار قريبة من نمط البناء المعروف الذي اتبعته المجموعة في إنشاءاتها التعليمية العديدة في اليمن، وهي أكثر قرباً من مدرسة المرحوم الحاج هائل سعيد بأمانة العاصمة، إلا أنها أكثر تنسيقاً، ومضاف إليها مبانٍ إدارية ملحقة، وقد تم افتتاحها في العام ٢٠١٦ / ٢٠١٧م وغدت مدرسة نموذجية تستحق

(١٠١) الصلوي، المرجع نفسه، ص ١٥٩.

بتجربتها الطويلة المزيد من الدراسة والبحث، وخاصة فيما يتعلق بتوثيق أعداد الطلاب الدارسين والمتخرجين منها، والمناهج التي كرستها، وتتبع من تميز ونبغ منهم، والبحث في مكونات المناهج، وجدواها وأساليب التقويم وغير ذلك.

والحديث عن إسهاماتهم في العمل الوطني يصعب إيجازه في حيز كهذا إلا من قبيل إعطاء إشارات فقط لعل من أهمها:

١- دعمهم المتواصل بالمال والإمكانات والمشورة للمعارضة اليمنية بمسمياتها المختلفة، وهو دور غير منكور أيضاً.

٢- تصدرهم لحملة شراء مطبعة لصحيفة "صوت اليمن" مع زملائهم في إريتريا، وجيبوتي، والسودان، وتركيبها عن طريق المجاهد أحمد عبده ناشر الذي أرسل عبد الله طاهر لتركيبها، ولتلك (قصة تروى) وتستحق التوثيق.

٣- تعاظم دعمهم للـ"جمعية اليمنية الكبرى"، وإقناعهم لسيف الحق الأمير إبراهيم بالانضمام للجمعية بجهود المناضلين شائف محمد سعيد، وعبدالقوي مدهش الخرباش، وأحمد عبده ناشر الذي هيأ للأمير أيضاً فرصة اللقاء بالامبراطور الذي أدهشه بمعلوماته الوافرة عن اليمن وظروفها وحاجتها للتغيير، وأبدى له استعداده لدعمه. وكان ذلك بفضل أحمد عبده ناشر الذي بات مقرباً من الامبراطور، بل وأضحى مستشاراً له.

٤- أسسوا صندوقاً لتلقي التبرعات من المهاجرين، ودعموا به الحركة الوطنية، وقدموا منه المساعدات للمحتاجين، وأسهموا من خلاله في بناء العديد من المؤسسات التعليمية في اليمن، سواء قبل الثورة أو بعدها، مما يصعب تناوله وحصره هنا. كما طبعوا منه المنشورات التي كان يتم توزيعها للمهاجرين والمغتربين.

٥- تمكنوا من بناء علاقات قوية مع البلاط الامبراطوري، حتى غدا أحمد عبده ناشر العريقي، ومطهر سعيد صالح العريقي مُستشاريْن مقربيْن يستأنس بآرائهما الامبراطور في كل ماله صلة باليمن. كما كانت لقيادات الجالية علاقات واسعة مع الطبقة السياسية وأعضاء البرلمان. وقد أثمر ذلك- على سبيل المثال- عندما طلب الإمام عام ١٩٤٨م من الامبراطور تسليم بعض الأحرار اليمنيين، وفي مقدمتهم كلّ من (أحمد عبده ناشر العريقي، ومطهر سعيد صالح العريقي، وعبدالقوي الخرباش، وعبدالله عبدالغني الشوافي، وعبداللطيف طارش الشوافي، ومحمد علي الهريش العريقي، وأحمد عبدالولي العبسي، ومحمد مهيوب، وعباس الزبيري، وسيف أحمد الذبحاني، وشائف محمد سعيد) وغيرهم، فرفض الامبراطور الطلب بعد عرضه أيضاً على البرلمان ورفض البرلمان ذلك.

ولم يقف تأثيرهم عند ذلك المستوى، بل عكس نفسه من خلال إسهاماتهم في بناء البنية التحتية للحبشة، سواء بخطوط السكة الحديد، أو بالموانئ في إريتريا الحالية، وفي تنشيط الحركة التجارية وغيرها كثير.

٤- إريتريا:

تميز الوجود اليمني في إريتريا بتكوين تنظيم اجتماعي تجاوز السقف الوطني إلى المستوى القومي العربي للعرب المقيمين في إريتريا (وقد كانت جزءاً من دولة الحبشة بالضم والإلحاق)، وذلك حتى قبل تأسيس الجامعة العربية[١٠٢]، وكان من أشهر من رأس هذا التنظيم من اليمنيين، الشيخ سعيد باعقيل، ومحمد أبوبكر باخشب، وأحمد عبيد باحبيشي، ومحمد علي العبسي، ومنصور عبدالعزيز الحميري.

(١٠٢) الصلوي، المرجع السابق، ص ١٧٦.

كما تميز المغتربون اليمنيون هناك بسيطرتهم على التجارة والثقافة، وساعدهم على ذلك دعم بعض المواطنين من قبيلة العفر (أنكالا) ومشاركتهم لهم، وقد كانوا مقربين من الإيطاليين دون غيرهم من قبيلة العفر. (وقد أكد لي المعلومات السابقة وغيرها أيضاً العم المرحوم شائف محمد سعيد صالح، الذي كان مقرباً من الحكيم أحمد عبده ناشر، ويعده ولده ومندوبه في إريتريا الحالية، وقد عزز هذه العلاقة علاقة عمه مطهر سعيد صالح بأحمد عبده ناشر، ثم إنهم جميعاً أبناء قرية واحدة، وزاد من الألفة بينهما تقارب القناعات ووحدة المعاناة أيضاً، كما جمع في نشاطه بين دوره من خلال الجالية، والشكل الذي نشأ في أسمرا وعصب).

ولم يقتصر التأثير الثقافي على عصب، بل تجاوزه إلى مناطق كثيرة، ومنها أسمرا، ويعود الفضل بذلك إلى تواتر العديد من الأسباب التي امتدت عبر قرون من التواصل والاحتكاك والتعايش، تمكن فيها اليمنيون من نشر العقيدة الإسلامية، بما يقتضي ذلك من تلازمها مع اللغة العربية كوعاء لنشر تلك التعاليم، ثم إن سيطرتهم على التجارة ساعدت على زيادة ذلك التأثير. كما أن التأثير الثقافي قد حدث بما أسهمت به الجالية، والمعهد الإسلامي الذي أنشأوه بمبادرة من أحمد عبيد باحبيشي وإخوانه، واستجلبوا له مدرسين غالبيتهم من الأزهر. وقد أضفى هذا الأمر تميزاً لأنه كان أول معهد يستخدم معلمين من ذوي المؤهلات العليا، الأمر الذي ساعد على نشر تعاليم الدين، وأسهم في تعليم اللغة العربية. كما انعكس ذلك على مستوى الخريجين، ومكن بعضهم من الحصول على منح دراسية إلى الأزهر وغيره[١٠٣]. والحق أن هذه المؤسسة التعليمية اليمنية العريقة التي ظلت تؤدي رسالتها الإنسانية النبيلة لأكثر من

(١٠٣) الصلوي، المرجع السابق، ص ١٩٢.

نصف قرن من الزمان، كما أسهمت بدور بارز في نشر تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وتعليم اللغة العربية لأبناء المغتربين وأبناء الشعب الإريتري المسلم، جديرة بأن يُطلق عليها المدرسة العربية الأولى في قارة إفريقيا.

كما أنشأت الجالية مدرسة في أسمرا، وقد شملت المراحل الثلاث بعد حصول الجالية على دعم بعض الدول العربية، ومنها مصر، واليمن، والسعودية، وليبيا. وقد تم بناؤها ومن ثم افتتاحها في العام ١٩٤٢م، أي في نفس العام الذي فُتحت فيه مدرسة الجالية بأديس أبابا، وقد أوقفوا لها بعض العقارات، وذلك ما ساعدها على الاستمرار طيلة ٣٤ سنة حتى أُممت[١٠٤]. وقد كان لمصر عبد الناصر فضل السبق بتقديم الدعم لهذه المدرسة، حيث اعتمدت لها ميزانية سنوية قدرها (٣٠٠٠ جنيه، بالإضافة إلى مرتب لأربعة مدرسين، وقد كان ذلك مبلغاً يعتد به).

وقد بلغ عدد طلابها قبل إغلاقها بعد استقلال إريتريا في العام ٨٤ / ٨٥ م (٨٢٠ طالباً وطالبة)، وهو عدد يؤكد على تميز هذه المدرسة، حيث كانت تعمل فترتين، صباحية ومسائية، وقد تكوَّن مبناها من جناحين ضما ٢١ فصلاً دراسياً بثلاثة أدوار، إضافة إلى مسجد، ومعمل، ومكتبة ثقافية، ومكتبة للكتب الدراسية، وقاعة محاضرات، ونادٍ ثقافي، ومرفقات أخرى.

كما أن مما يؤكد على تميزها أنها كانت تدرس بثلاث لغات (العربية والإنجليزية والأثيوبية التي حلت محلها بعدئذٍ التجرينية)، ومن الصفوف الأولى، حتى أن خريج المدرسة الابتدائية كان يجيد اللغات الثلاث قراءة وكتابة ونطقاً[١٠٥].

---

(١٠٤) الصلوي، المرجع السابق، ص ١٨١ وما بعدها.
(١٠٥) الصلوي، المرجع السابق، ص ٢١٠ وما بعدها.

وقد حد من تأثيرهم تضررهم من الحرب الأثيوبية الإريترية، حيث قتل الكثيرون، ثم نتيجة لنزوح الكثير منهم إلى السودان، إضافة إلى تأثير التأميم والمصادرة التي تعرضوا لها إبان حكم منجستو هيلا مريام، وكذلك ضعف حضور دور الدولة اليمنية.

٥- جيبوتي:

قال المرحوم محمد عبد الواسع حميد، وقد كان أحد مُغتربينا هناك (طالباً / موظفاً / سفيراً فيما بعد)، "إن المهاجرين اليمنيين دائماً ما يتركون تأثيرهم وبصماتهم في البلدان التي يذهبون إليها، بعكس الجاليات الأخرى، وقد أحدثوا نفس هذا التأثير في جمهورية جيبوتي، صحيح أن اللغة العربية بدأت تظهر مؤخراً بشكل واسع، إلا أن اليمنيين كان لهم فضل تعليم هذه اللغة ونشرها في أوساط أبناء الشعب الجيبوتي مُنْذُ وقت مبكر"(١٠٦).

وقد تصدر إبراهيم العطار، ومحمد عبد الواسع حميد، وأحمد شعلان، وعلي طاهر، حملة الدعم لحركة الأحرار اليمنيين، ممثلين بـ"حزب الأحرار"، أو بما تلاه من أشكال، حتى بلغ ضيق الإمام بهم حد شكواهم إلى السلطات الفرنسية التي لم تتوانَ عن تهديدهم بالترحيل وتسليمهم لسلطات الإمام. وقد كانت هذه الجهود إما فردية أو تنسيقية وسط مجاميع صغيرة؛ لأنهم لم يتمكنوا من تشكيل تجمع نقابي يوحد جهود الجميع، ومع ذلك كان تأثيرهم واضحاً.

أما عن دور الجالية، فبالإضافة إلى بدايات التجمع الذي تأخر حتى منتصف عقد الخمسينيات، فقد كان أداؤها ضعيفاً نتيجة تدخل السلطات الفرنسية في أدائها وتهديد قياداتها، الأمر الذي أدى إلى إحجامها عن التواصل مع المعارضة اليمنية، إضافة إلى أسباب أخرى منها تشتت المغتربين، والخلافات التي كانت

(١٠٦) الصلوي، المرجع السابق، ص ٢١٤.

سبباً في ضعف أداء الجالية بلجوئهم إلى المحاكم والسلطات الفرنسية وغيرها، رغم أن المغتربين والمهاجرين اليمنيين يمثلون (ثُمن) سكان جيبوتي البالغ عددهم ٤٠٠ ألف نسمة تقريباً.

وإذا كان نشاطهم الثقافي قد تبدت آثاره من خلال انتشار اللغة العربية، وتأثيرهم في العادات والتقاليد الجيبوتية، لما للدين الإسلامي من صلة وعلاقة عضوية باللغة العربية، فقد كان من الطبيعي أيضاً أن يكون لهم نشاط تعليمي في وسط الجالية اليمنية والمجتمع الجيبوتي، ولذلك تأسست "مدرسة النجاح" عام ١٩٢٨م على نفقة المرحوم (علي كبيش) وآخرين، واستجلبت مدرسيها من حضرموت، كما درس بها المرحوم عبدالقادر عبدالإله الأغبري وغيره، وقد عملت بفترتين صباحية ومسائية، وكان قوام فصولها ستة فصول، إضافة إلى المرافق، ومع أنها مدرسة تقليدية فإن الفرنسيين حاربوا قيامها بتدريس اللغة العربية، وإن بصورة غير مباشرة، تمثلت بالتوسع في فتح المدارس المعتمدة اللغة الفرنسية، كما كانوا يرفضون قبول الأطفال الراغبين بدخول المدارس الفرنسية ممن بلغوا سن العاشرة باشتراطهم قبول الأطفال بدخول المدارس الفرنسية ممن هم في سن السابعة.

كما سعت الجالية، وفي مقدمتهم طاهر سعيد سيف، وعبدالرحمن أحمد طه (أكبر المتبرعين)، إلى بناء مدرسة الجالية اليمنية عام ١٩٩١م، وهي مدرسة حديثة تعمل على ثلاث فترات (بنات / أولاد / محو أمية). ومعظم المعلومات هنا مقتبسة من كتاب (الهجرات اليمنية)[١٠٧]، وقد تمتعت المدرسة بدعم الحكومة اليمنية التي اعتمدت لها ميزانية كبيرة كانت في السابق (١٢٠ ألف دولار، ثم تقلصت إلى ٥٠ ألف دولار في السنة عام ٩٩ / ٢٠٠٠م). كما تعتمد

(١٠٧) الصلوي، المرجع السابق، ص ٢١٥.

الحكومة اليمنية شهادات السنوات النهائية - الأساسية، والثانوية، وتشرف على أداء الامتحانات فيها، كما تقدم الحكومة المناهج التعليمية للمدرسة ولعشرات المدارس الجيبوتية.

وقد بلغ عدد الطلاب في العام (٩٩ / ٢٠٠٠م) (٨٥٠ طالباً وطالبة)، كما تقدم الحكومة اليمنية منحاً لخريجيها ولبعض الطلبة الجيبوتيين.

وفي الوقت الذي يمكننا فيه تسجيل الامتنان للحكومة اليمنية لصنيعها هذا الذي هو من واجباتها، فإن اللوم يبقى حاضراً بسبب تكريسها لمناهج موسومة بالضعف، وبتكريس التوجه السياسي، وباختلالات كثيرة لا يمكن حصرها هنا، وإن كنت قد أوردت بعض معايير التعليم المجود عند حديثي عن التعليم والثقافة.

ولعل ما دفعني لقول ذلك هو أن التأثير الثقافي على المتلقين في جيبوتي كان سيكون أفضل وأبلغ لو امتلكنا تعليماً محكوماً كما سبق الإيضاح.

- ورد في تقرير عن المدرسة اليمنية في جيبوتي، ما يلي[١٠٨]:

١- إن عدد اليمنيين في جيبوتي يصل إلى ٧٠٠٠٠ نسمة، وكثير منهم متجنسون.

٢- عدد العاملين في المدرسة (٥١ موظفاً) بين إداريين، ومعلمين، وعمال. ويصل عدد الطلاب إلى (٦٧٦ طالباً وطالبة)، وأنه تخرج من المدرسة (٢١) دفعة، وعددهم (٧٥٢) طالباً وطالبة.

٣- تشرف وزارة التربية والتعليم اليمنية على الامتحانات الأساسية والثانوية العامة.

---

(١٠٨) مصدره الأخ العزي الصلوي (عضو لجنة مكلفة من وزار ة المغتربين لبحث موضوع المدرسة هناك) تاريخه ٢٠١٣م.

٤- تعاني المدرسة من ضعف ميزانية التشغيل، ومن تأخر وصول الكتاب المدرسي، ومن عدم تلبية احتياجاتها في مجال التدريب والتأهيل للكادر التربوي للمدرسة.

٥- أكد على حاجتها للتوسع، وتحسين أوضاع المعلمين، وبناء معمل للعلوم، ودعم المدرسة بأجهزة كمبيوتر لا تقل عن (٣٠) جهازاً، وشراء باصات للمواصلات، وحاجتها للوسائل، ولمكتبة ثقافية وطلبات أخرى عديدة.

٦- اقترح التقرير فتح كلية مجتمع لتأهيل الخريجين غير المقتدرين على مواصلة الدراسة الجامعية بالخارج.

(لا ندري ما استجد من معالجات للمشاكل التي وردت في التقرير السابق).

٦- الصومال:

تأسست الجالية العربية اليمنية في العام ١٩٤٢م تحت مسمى "اتحاد التجار العرب والصومال"، ثم تحولت التسمية إلى "نادي الشباب اليمني". ويقول عبد الحميد سالم الشيباني أن الجالية تأسست في العام ١٩٤٣م، وقد شغل هو أمينها العام حتى العام ١٩٤٥م، كما تم إنشاء "نادي الشباب اليمني" في نفس العام.

وقد أنشأ نادي الشباب اليمني "مدرسة الفلاح" التي استمرت تؤدي دورها لعدة سنوات، ثم توقفت نتيجة نشوب الخلافات بين أعضاء النادي التي وصلت إلى حد تجميد النشاط، لكن جهود بعض الخيرين من أبناء الجالية قادت بدعمهم السخي إلى عودة المدرسة، حتى أنها استمرت إلى قرب نهاية عقد الستينيات عندما توقف نشاطها وتبرعت الجالية بها إلى الحكومة الصومالية. ولعل من أهم أسباب انتهاء دورها كمدرسة تتبع الجالية قرار الحكومة الصومالية "بحق اختيار المهاجر اليمني للجنسية الصومالية، الأمر الذي دفع الغالبية إلى

التجنس، وخاصة من الأبناء المولدين"، كما يرجع ذلك إلى الخلافات المستمرة بين أوساط الجالية.

٧- كينيا:

في صورة تقرير داخلي مجتزأ (بخط اليد) قُدم من رئيس وفد من وزارة المغتربين زار كينيا بمهمة تفقدية، ومجهول التاريخ، يفيد بما يلي[١٠٩]:

١- نشاط الجالية اليمنية هناك - بحسب التقرير- يتداخل مع نشاط السفارة، ويقول تحت رقم البند (١٠) "إن المهام التي تؤديها الجاليات عادة يمكن إدراجها ضمن اختصاصات السفارات اليمنية حتى لا تكون هناك ازدواجية في العمل بين عمل السفارة وعمل الجالية من ناحية، وليتم فصل الاختصاصات والتضارب في المهام بين وزارة الخارجية ووزارة شؤون المغتربين".

(وهذه الإشارة تؤكد على صحة ما ذهبت إليه من ضرورة إعادة تصحيح العلاقة بين عمل ونشاط الجاليات والجهات الرسمية، بما يعيد لكيانات المهاجرين والمغتربين صفة العمل النقابي المطلوب، وذلك ما اقترحته في بعض التوصيات الخاصة بتحسين الأداء، خاصة أن هذه الملاحظة التي أبداها كاتب التقرير يمكن ملاحظتها في أداء الجاليات بشكل عام).

٢- يتحدث كاتب التقرير عن دهشته لما رآه في هذا البلد من انتشار وكثافة المساجد التي أقيمت على أحدث مواصفات التراث الإسلامي، وتتسع لآلاف المصلين، والأعداد العالية لمرتاديها أوقات الصلاة، وخاصة في الساحل الكيني والطريق الرابط بين ممباسا والعاصمة نيروبي، عبر طريق يمتد طوله إلى حوالي (٦٠٠ كيلو متر) أو يزيد، وملحق بهذه المساجد

(١٠٩) الصلوي، المرجع السابق.

غالباً مدارس دينية، إضافة إلى (رياض أطفال أحياناً، وبعض المدارس الكبيرة التي أقامها المغتربون اليمنيون ويتحملون تكاليف إدارتها وتشغيلها).

٣- أورد التقرير بيانات ومعلومات بأسماء المدارس ومواقعها الجغرافية وعدد الفصول والمدرسين والطلاب وأسماء الممولين لها، نوجزها في الجدول الآتي:

جدول (١٣) مدارس يرعاها ويمولها مهاجرون ومغتربون يمنيون في كينيا

الرقم	اسم المدرسة	الموقع	عدد الفصول	عدد المدرسين	عدد الطلاب	الممول والراعي	ملاحظات
١-	مدرسة شيبو الإسلامية	ممباسا	٤	٦	١٢٠	الشيخ صالح محسن بن شقوق	ملحقة بجامع
٢-	المدرسة المنورة	ممباسا	١٧	٢١	١٠٠٠	تبرعات المغتربين	ملحق بها روضة
٣-	مدرسة قباء	ممباسا	٢٣	٢٦	٨٨٠	محمد صالح باوزير	ملحق بها روضة
٤-	المعهد الأزهري	ممباسا	١٦	٢٣	٣٠٠	محمد صالح باوزير	
٥-	مدرسة ليواتوني الإسلامية	ممباسا	٦	١٦	٩٩	تبرعات المسلمين في الداخل والخارج	
٦-	مدرسة الشيخ نورين الإسلامية	ممباسا	٨	٩	١٣٧	الشيخ طاهر سعيد الحاتمي اليمني	
٧-	مدرسة مكارم الأخلاق	ماليندي	١٠	١٢	٢٥٠	؟	
٨-	مدرسة التهذيب	ماليندي	٦	٦	١٢٠	حسين عبدالرحمن البيض	
٩-	عشر مدارس ملحقة بمدرسة التهذيب في النواحي	ماليندي	؟	؟	؟	حسين عبدالرحمن البيض	
١٠-	روضة المدرسة المنورة	ممباسا	ــ	ــ	٢٠٢	تبرعات المغتربين	
١١-	روضة مدرسة قباء	ممباسا	٦	ــ	٢٤٠	محمد صالح باوزير	
١٢-	روضة مدرسة ليواتوني	ممباسا	٤	٧	١٢٩	تبرعات المسلمين	
١٣-	روضة مدرسة الشيخ نورين	ممباسا	٣	٤	٤٢	الشيخ طاهر سعيد الحاتمي	

ونلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

١- تعدد وتنوع المؤسسات التعليمية التي يرعاها مهاجرونا ومغتربونا في كينيا بين مراحل التعليم المختلفة في نطاق التعليم العام والتعليم الديني.

٢- تركز النشاط التربوي والتعليمي في ممباسا، وماليندي.

٣- قلة عدد المدرسين قياساً إلى عدد الفصول الدراسية والطلاب، وهذا يحتاج معالجة مبنية على معلومات دقيقة حول طبيعة عمل كل مدرسة، وما تكرسه من المناهج، وغير ذلك من المعلومات المطلوبة.

٤- عدم وضوح نوع المناهج المكرسة في تلك المدارس من حيث (هل هي وطنية كينية، أم يستعان بمناهج أجنبية، أم أن بينها مدارس تعتمد المناهج اليمنية).

٥- على الرغم من عدم وضوح نوع المناهج السائدة والمكرسة في تلك المدارس فإن التجارب التعليمية لا شك أنها جيدة ومقبولة، قياساً على المعهود من المكرس في مدارسنا في الداخل اليمني، ولعل مما يدعوني لقول ذلك ما هو ملاحظ في الجدول من انتشار لمدارس رياض الأطفال، وهي حالة نفتقدها في مدارسنا في الداخل اليمني، وكذلك تميز ما يعتمد من تدريس اللغات الأجنبية وغيرها، كما يشير جدول سابق بكشف تفصيلي عن مدارس الجاليات اليمنية بأن "مدرسة الشيخ صالح بن شقوق" يبلغ عدد طلابها (٢٠٠ إلى ٢٥٠ طالباً وطالبة) وليس (١٢٠) بحسب ما ورد في الجدول أعلاه، وأنها مدرسة أساسية من (١:٩) وتقدم ثلاث مواد باللغة العربية.

كما يشير الجدول السابق ذكره إلى أن "مدرسة الفلاح الإسلامية"، وهي مدرسة لم يشر إليها التقرير الداخلي لوفد وزارة المغتربين بكونها مدرسة أساسية من (١:٩)، أن عدد طلابها (بين ٢٥٠ إلى ٣٠٠ طالب وطالبة)، وتقدم معارفها وفق المنهج الكيني، مع تقديم ثلاث مواد باللغة العربية.

وكذلك الحال بالنسبة لـ"مدرسة الهلال الإسلامية الأساسية" (١:٩) التي يبلغ عدد طلابها (بين ١٥٠ إلى ٢٠٠ طالب وطالبة)، وتعتمد المنهج الكيني،

مع تقديم ثلاث مواد باللغة العربية. ولربما أن المدرستين الأخرَيَيْن لم يصل وفد وزارة المغتربين إليهما، ولذلك لم يضمناها في التقرير المذكور، كما يلاحظ التضارب بين أعداد الطلاب بين التقرير المذكور وبين الجدول المشار إليه بأعلاه.

وتبقى حاجتنا قائمة للحصول على معلومات وبيانات أكثر حول تجارب هذه المدارس، وروادها، ونوع التعليم في كلٍّ منها (عام/ ديني)، والمناهج السائدة، وغير ذلك من المعلومات اللازمة لتأسيس بنك معلومات يساعد على معرفة نوع التدخلات المطلوبة التي تساعد من رفع مستوى أداء كلٍّ منها، وتُمكن من تطويرها واستمرارها.

كما يشير التقرير إلى أن من أهم المساجد المنتشرة التي يرعاها المغتربون اليمنيون في كينيا المساجد الآتية:

١. مسجد النور، ممباسا، وقد أسسه ويرعاه الشيخ صالح سعيد بن شرمان.
٢. مسجد قباء، ممباسا، وقد أسسه ويرعاه الشيخ محمد صالح باوزير.
٣. مسجد شيبو، ممباسا، وقد أسسه ويرعاه الشيخ صالح محسن بن شقوق.
٤. مسجد النورين، ممباسا، وقد أسسه ويرعاه الشيخ طاهر بن سعيد الحاتمي.
٥. مسجد الفلاح ممباسا، وقد أسسه ويرعاه الشيخ صالح محسن بن شقوق.
٦. مسجد ليواتوني ممباسا، وقد أسسه ويرعاه المغتربون بالتبرعات.
٧. خمسة مساجد في (ماليندي) أسسها المغتربون هناك.

إضافة إلى مساجد أخرى كثيرة لم يتعرف عليها كاتب التقرير المذكور.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن تلك المدارس والمساجد لا شك أنها تلعب دوراً تأثيرياً واسعاً داخل المجتمع الكيني، وتؤثر في ثقافته أيضاً، ولعل مما يؤكد على ذلك التقارب الاجتماعي بين المهاجرين والمغتربين، وبين أبناء المجتمع

الكيني وإسهامات المهاجرين والمغتربين الخيرية التي تعم أبناء المجتمع بشكل عام، وبعضها الخاصة بالمسلمين اليمنيين والكينيين أيضاً. والحاجة لجمع معلومات أكثر تبدو ملحة للمساعدة في رفع مستوى تأثيرها، وتنقية رسالتها الوعظية والإرشادية، خاصة أن بعضها لها مدارس ملحقة.

ويسهم المغتربون، وخاصة رموزهم، بأعمال خيرية كثيرة بشكل فردي أو بالتنسيق مع "الجمعية الخيرية العربية"، منها ما يكرس في الداخل الكيني، ومنها ما يمتد إلى الداخل اليمني، ولعل من أهمها ما يلي:

١. بناء مستشفى في مدينة ماليندي يتحمل أغلب نفقات تشغيله المغتربون، إضافة إلى تقديم المساعدات للمرضى في المستشفيات، إضافة إلى تمويل الشيخ صالح بن شقوق لعيادة النصر في ممباسا.

٢. أوقف المغتربون عدة منازل تنفق إيجاراتها المقدرة (٥٠ ألف شلن كيني) لصالح مقابر المسلمين، كما أنشأوا مقبرة وبداخلها مسجد للصلاة ومزودة بسيارة لنقل الموتى، وموظفين، وعمال لخدمة المسجد والمقبرة للقيام بترتيبات الجنائز والدفن دون تحميل أقارب المتوفين أي أعباء مالية ناتجة عن ذلك.

٣. تقديم المعونات والمساعدات للمحتاجين من المغتربين والمتضررين من الحروب والسيول، وحل مشاكل من يرغبون بالعودة إلى اليمن من المعسرين.

٤. حفر الآبار العديدة في منطقة ماليندي بحسب طلبات الأهالي وعلى حساب المغتربين.

٥. تحمل تكاليف تشغيل وصيانة المدارس والمساجد ومرتبات العاملين فيها.

٦. بناء العديد من المشاريع في منطقة المهرة اليمنية على حساب الشيخ صالح بن شقوق.

٧. إيقاف الشيخ طاهر بن سعيد الحاتمي ـ أحد كبار التجار ـ العديد من المباني لصالح مسجد الشيخ نورين، الذي أسسه في ممباسا، ويتكون من طابقين ومكتبة واسعة وملحق به مستوصف ومدرسة، ويتسع لعدد ثلاثة آلاف مصلٍّ (ذكوراً وإناثاً).

يلاحظ مما تقدم تدني اهتمام سلطات الدولة اليمنية بأحوال المغتربين هناك وحقهم في الرعاية والعون ومساعدتهم على تعظيم تأثيرهم، وذلك مما حد من تأثير المهاجرين والمغتربين.

٨ـ تنزانيا:

من ورقة مكتوبة بخط اليد[١١٠] تتحدث عن التجارب التعليمية في تنزانيا، نستشف منها ما يلي:

١ - إن البدايات التعليمية اليمنية خاصة والعربية عامة في تنزانيا كانت بصورة (علمات) (معلامات) بدأت بجهود يمنية، عمانية، ركزت على تعليم القرآن الكريم وتلاوته، وعلى اللغة العربية، والفقه الشافعي، وكان من أهمها:

أ- علمة عبد القادر عبد الرحمن الجنيد.

ب- علمة محمد سعيد عامر الشبيبي.

ت- علمة عمر محمد بافضل.

ث- علمة المعلم عبدالله باحميد.

ج- علمة المعلم سعيد بن طرش، وكان يعلم فيها أيضاً كتاب البرزنجي للمولد.

ح- علمة المعلم سالم حميدان، وكان يعلم فيها أيضاً كتاب البرزنجي للمولد.

---

(١١٠) الصلوي، العزي، وثيقة غير منشورة.

٢ ـ افتتحت العديد من المدارس في تنزانيا بعدئذٍ ومن أهمها:

أ- مدرسة شنجا: وقد افتتحت قبل أكثر من (٧٠ عاماً) على مساحة مائة متر مربع، وقد أسسها أحمد يسلم العاكف، وعلى الرغم من أنها أغلقت لعدة أعوام فإنها عادت للنشاط بعد أن أعيد فتحها في العام ١٩٦١م، وما زالت مستمرة حتى الآن، وهي مدرسة أولية تهتم بتعليم القرآن الكريم وعلومه، واللغة العربية.

ب- مدرسة الإرشاد: وبها روضة أطفال ملحقة، وتعود ملكيتها لأسرة الأستاذة خديجة علوي (يمنية) الحاصلة على ليسانس في العلوم الإسلامية من الإمارات، ويعمل بالمدرسة مدرسون حاصلون على مؤهلات تربوية، وتهتم المدرسة كثيراً بتعليم اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الوطنية اليمنية، ويبلغ عدد طلابها بين ٢٠٠ إلى ٣٠٠ طالب وطالبة.

ج- مدرسة الجالية اليمنية القديمة: وقد تأسست في العام ١٩٧٧م بفناء مبنى السفارة اليمنية، ثم توسعت، كما تم استئجار مبنى ملحق بها، وهي تقدم المنهج التنزاني إلى جانب كتابي التربية الإسلامية واللغة العربية من المنهج اليمني، وهي مدرسة أساسية غير مكتملة.

د- مدرسة الجالية اليمنية النموذجية: وقد وضع حجر أساسها الدكتور أحمد البشاري في العام ٢٠٠٠م، وتولى بناءها الشيخ منيف عبد الله بن كليب على نفقته الخاصة، على مساحة تقدر بأربعة هكتارات، وقد بلغت تكاليف بنائها حوالي (سبعمائة ألف دولار)، وقد أقيمت بجوار "المركز الإسلامي المصري"، وافتتحت منتصف العقد الأول من القرن الحالي.

هـ ـ أسست مدارس أخرى، منها مدرسة أبناء الجالية لتعليم اللغة العربية بدار السلام في العام ٢٠١٦م، و"مركز الحكمة التعليمي" (ديني تقليدي)،

و"مدرسة باكثير" في جزيرة زنجبار، وهي مدرسة أولية تهتم بتعليم التربية الإسلامية واللغة العربية.

- أسس المغتربون في تنزانيا الجمعية العربية بمدينة السلام، وقد منحت حق العضوية لكل عربي، وامتد نشاطها إلى معظم مدن ساحل شرق إفريقيا زنجبار، وكينيا، وأوغندا، وغيرها. وقد أنشأت المدارس، وجلبت الصحف العربية والكتب، وسعت لتوطيد العلاقات بين الجاليات العربية، مما عكس آثاره الإيجابية على الثقافة التنزانية.

٩- جزر القمر وأوغندا:

لم تتوافر لنا معلومات أو بيانات عنهما، ومع ذلك يمكنني القول إن تأثير المهاجرين والمغتربين اليمنيين في جزر القمر كان عظيماً، وقد بلغ حد تمكن اليمنيين من حكم جزر القمر كما عرضت لذلك سابقاً. ثم إن هذا التأثير قد عكس نفسه على أساليب التنشئة الاجتماعية، وأساليب التربية أيضاً، وإن كانت جزر القمر تعاني من تدني مستوى التعليم فيها بشكل عام رغم تأثره بالتجربة الفرنسية حيناً من الدهر، كما أن نشاط الجمعية العربية بدار السلام قد وصل إليها أيضاً.

أما فيما يتعلق بأوغندا فنكاد لا نعرف عنها شيئاً عدا ما ورد في كشف مدارس الجاليات اليمنية – سابق - الذي ذكر وجود مدرسة الجالية اليمنية في كمبالا، وهي مدرسة أساسية من (١:٩)، ويبلغ عدد طلابها بين (٢٠٠- ٣٠٠ طالب وطالبة)، وتعتمد المنهج الأوغندي، مع تقديم ثلاث مواد باللغة العربية في قسمها العربي.

ب: آسيا:

١- الهند والصين وسنغافورة:

عز الحصول على مراجع يمكن الاعتماد عليها للحديث عن تجارب المهاجرين والمغتربين اليمنيين في الهند، لاسيما في مجال التعليم والثقافة، وبالتالي فلا مناص من الإشارة إلى ما وجدته في صورة كشف مدارس الجاليات اليمنية – سابق- وفيه إشارة إلى وجود مدرسة الجالية اليمنية في حيدر آباد، وهي مدرسة أساسية (١:٩)، والمرجح أنها تعمل بنظامين (هندي / عربي)، وفي القسم العربي تدرس مواد باللغة العربية، والكشف لم يبين هل المنهج بالكامل يمني أم مواد فقط في هذا القسم، وأن عدد الطلاب والطالبات يتراوح بين (٣٠٠- ٤٠٠) طالب وطالبة.

أما تأثير المغتربين والمهاجرين اليمنيين في الصين فتشير صورة الكشف المذكور سابقاً إلى وجود مدرسة في (جوانزو) تتبع الجالية اليمنية، وهي مدرسة مكتملة للمرحلتين الأساسية والثانوية، وتدرس المنهج اليمني بالكامل، ويتراوح عدد طلابها بين ٣٠٠ - ٤٠٠ طالب وطالبة. والمدرسة الثانية تتبع الجالية اليمنية أيضاً في (ايوا)، وهي مكتملة (أساسية وثانوية)، وتعتمد المنهج اليمني، ويبلغ عدد منتسبيها بين ٥٠٠- ٦٠٠ طالب وطالبة.

(ومما يؤسف له أن مهاجرينا ومغتربينا يحرمون أبناءهم من الاستفادة من التجارب التعليمية المتقدمة في مجتمعات كالهند، والصين، وسنغافورة، وماليزيا، وغيرها، بدعوى الحفاظ على الثقافة والهوية، وهي دعوى لا وجاهة لها؛ إذ إن الأمر يمكن تحقيقه نسبياً عبر تقديم مواد التربية الإسلامية، واللغة العربية والتربية الوطنية والتاريخ باللغة العربية، وتقديم باقي المناهج المقررة

المكرسة في مجتمعات الإقامة، أو بالاستفادة من مناهج معولمة، كما تفعل ذلك بعض المدارس في ماليزيا مثلاً).

كما أود الإشارة بشكل عام هنا إلى الحاجة الماسة لتقييم تجارب هذه المدارس، وكل المدارس المنتشرة في مختلف دول العالم، على أن يتم ذلك وفق معايير علمية تمكن من قياس أثر هذه التجارب، والعمل على تطويرها، وجدوى استمرارها ومتطلبات ذلك.. إلخ. ولذلك حديث آخر لا يسمح المجال به هنا.

وفي سنغافورة[١١١] بلغ عدد المسلمين (٥٩٥٦٠٤ نسمة)، ويشكلون (١٤، ٧%) من عدد السكان، ونسبة لا يستهان بها منهم عرب، وخاصة من اليمن[١١٢]، ويؤكد البحث على أن الدولة السنغافورية تشرف على البنية التحتية الدينية الأساسية للمسلمين. ويذكر البحث أن أشهر المدارس الإسلامية (ست)، منها "مدرسة الجنيد الإسلامية". ومن المعلومات المنشورة عن التعليم في سنغافورة منها ما يؤكد على وجود أكثر من (٨٣ مسجداً)، و(٣٦ مدرسة إسلامية)، وأن أشهرها "مدرسة واتنجونج"، ويبلغ عدد طلابها ٧٦٨ تلميذاً، و"مدرسة الجنيد الإسلامية"، ويبلغ عدد طلابها ٦٩٧ تلميذاً)، و"مدرسة السقاف العربية" وعدد طلابها ٥٤٥ تلميذاً، و"مدرسة المعارف الإسلامية" وعدد طلابها ٢٤٥ تلميذاً[١١٣].

وبالعودة إلى البحث المشار إليه سابقاً فإنه يؤكد- (وهو أحد طلاب مدرسة الجنيد)- على أن المدرسة من أهم مراكز الدعوة الإسلامية؛ لأنها تعد الدعاة وأئمة المساجد، ومدرسي الدين الإسلامي، وأنها من أكبر المدارس الست،

(١١١) الجهاز المركزي للإحصاء، إحصاء عام ٢٠١٠م،
(١١٢) زركشي، عزمي، بحث حول مدرسة الجنيد بسنغافورة.
(١١٣) الجفري، سيد، مقابلة.

ويبلغ عدد طلابها ١٣٠٠ طالب موزعين على المراحل الابتدائية والثانوية والعالية. (ونلاحظ هنا تناقضاً كبيراً في عدد الطلاب مع ما ورد في مقابلة الجفري)، وأن المدرسة تستقدم مدرسيها من الأزهر الشريف، وغيره. وأن هذه المدرسة افتتحت في العام ١٩٢٧م على يد السيد عبد الرحمن بن جنيد بن عمر بن علي الجنيد (يمني)، وتم تحديثها بتكلفة قدرت بمبلغ (١٥ مليون دولار سنغافوري)، وشهدت الستينيات إدخال مناهج اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والجغرافيا والتاريخ، واللغة المالاوية، وأن لغة المدرسة الرسمية العربية، ومناهجها تقدم على ثلاثة أقسام. أ- مواد إسلامية، وتتكون من عدة مواد. ب- مواد لغوية عربية وتشمل عدة مواد. ج- علوم وتشمل عدة مواد.

وأن المدرسة تحظى بالاعتراف وبمعادلة شهاداتها من عدة جامعات، ومنها الأزهر، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وجامعات سعودية، وجامعة اليرموك بالأردن، وجامعات تركية وقطرية. وتضم المدرسة مكتبة، ومختبر حاسوب، ومختبرات علوم، وقاعة محاضرات، وقاعات أخرى، وفصولاً دراسية، قاعة مؤتمرات، مصلى، ملاعب، ومرافق أخرى. كما اختتم البحث بالعديد من التوصيات، منها حاجة المدرسة إلى تطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية، والعلوم الكونية، وأهمية الاستفادة من خبرات المؤسسات التعليمية الأخرى، والتركيز على تعليم اللغة العربية وتحديث تقنيات تعليمها، وغيرها من التوصيات.

وسأختم هنا بالقول إن هناك حالة فصام بين مناهج المدرسة وربما بقية المدارس الإسلامية أيضاً، والمناهج المعتمدة في المدارس الرسمية، وهي كما نعلم متطورة كثيراً، وتعد من أرقى المناهج عالمياً، وبالتالي جاءت التوصيات

السابقة تؤكد على ذلك. كما جاءت لتؤكد على حاجة مدارس المهاجرين هناك للاستفادة من التجربة التعليمية السنغافورية.

٢- ماليزيا:

في ماليزيا تنتشر العديد من المدارس التي ترعاها مؤسسات تتبع الجالية اليمنية، وتنتشر في العاصمة الماليزية وفي العديد من المدن التي تقيم فيها أعداد كبيرة من أبناء الجالية، وهي مدارس تتباين في لغة التدريس، وفي المناهج المعتمدة بكل منها، وإن كان مما يجمع بينها حداثة الإنشاء، وفرص الحصول على منح مجانية لغير المقتدرين من أبناء المغتربين والمهاجرين، كما تتفاوت وتتباين بين كون بعضها مؤسسات غير ربحية وتسعى لتقديم خدمات عالية الجودة وفق معايير علمية دولية، وبين أخرى تتقصد الاستثمار، وليس من أولوياتها اقتفاء المعايير العلمية للتعليم المجود، ولعل من أهم تلك المدارس ما يلي:

١- "المدرسة العربية العالمية الحديثة" (I.m.a.s): وهي مدرسة دولية، وتعد من أكبر المدارس اليمنية في ماليزيا، وتقدم خدماتها في العاصمة الماليزية (بيترا جايا)، وتعتمد اللغة الإنجليزية واللغة العربية في التدريس، حيث يدرس الطلاب فيها منهج (i. g.c.s.e.) البريطاني، كما يدرس الطلاب مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية وفق المنهج اليمني، وتتميز بكونها مؤسسة غير ربحية مُنْذُ تأسيسها في العام ٢٠٠٧م بجهود ورعاية مؤسسة النور الخيرية التي يقودها رجل الخير فؤاد هايل سعيد أنعم، كما أن "مؤسسة الخير" التي يرعاها علوان سعيد محمد الشيباني ستتكفل بتقديم (٣٠ منحة) للطلاب اليمنيين، بمبلغ يقدر بسبعين ألف دولار تقرر اعتماده

من سبتمبر ٢٠٢٠م، ويشترط للحصول على المنحة نسبة نجاح (b)، وكذا الحال لاستمرارها في السنوات التالية.

والمدرسة تتمتع بترخيص وزارة التعليم الماليزية، وتقدم لطلابها شهادة "كامبردج العامة" البريطانية للتعليم الثانوي، كما أنها معتمدة كمركز امتحاني لهذه الشهادة، وإضافة إلى ذلك تقدم المدرسة فرص امتحانات الثانوية العامة اليمنية (إنجليزي).

ولئن كانت في سنة الافتتاح قد بدأت عملها بعدد (٢٢٠ طالباً وطالبة)، فإنها في العام الحالي باتت تستوعب عدد (١٧٩٢ طالباً وطالبة)، من أكثر من خمسين جنسية، ويعمل بها حوالي (١٣٤ معلماً ومعلمة) من أكثر من عشرين دولة، من ذوي الكفاءة والقدرة العالية، والتخصصات الأكاديمية والتربوية. وهي تقدم خدماتها سعياً لتحقيق أهداف، منها الاهتمام برعاية العقول الإبداعية، وتعزيز القيم الأخلاقية، ومنها الالتزام بتحقيق النمو والتطوير الروحي، والفكري، والعاطفي، والجسدي، وإعدادهم كرواد للتغيير. (وهذه الأهداف تؤكد على أن تعليمها مجود أيضاً، ويمكن اعتبارها المدرسة النموذجية الأولى على مستوى مدارس مهاجرينا ومغتربينا؛ كونها تعتمد منهجاً إنجليزياً محكوماً بفلسفة تربوية تعليمية متطورة، مع حرصها على تحقيق تنشئة إيمانية نرجوها رشيدة، وتراعي تحقيق أهداف نبيلة تجسدها عبر ممارسات وأنشطة مخططة، كما أنها لا تعاني من عدم توازن الكادر مع الكثافة الطلابية، أو من تدني مستوياتهم؛ لأن استخدامهم يأتي عبر تنافس محكوم بمعايير وضوابط وشروط لشغل الوظيفة، كما أنها ليست مغلقة على اليمنيين وحدهم، مما يتيح للتلاميذ فرص التعرف على تجارب

وعادات وتقاليد مختلفة تمكنهم من تحقيق تنشئة متوازنة عبر تدخلات إشرافية رشيدة).

ويبلغ عدد الطلاب اليمنيين في العام ٢٠٢٠م (٦٨٨) طالباً، وعدد الأجانب (١١٠٤) طلاب وطالبأت.

٢- "المدرسة اليمنية – سيلانجور": تأسست في العام ٢٠٠٦م على يد طلاب الدراسات العليا اليمنيين لتعليم أبنائهم وليحافظوا على هويتهم، وعاداتهم وتقاليدهم، وتدار المدرسة بهيئة إشرافية يتم انتخابها وفق لائحة تنظم ذلك، وبلغ عدد طلابها في العام ١٩/١٨م (٢٨٤ طالباً وطالبة) وفي العام ٢٠٢٠م (٣٥٠ طالباً وطالبة)، وتقدم لطلابها المنهج اليمني، ويبلغ عدد قاعات الدراسة فيها (١٦) قاعة دراسية موزعة على التمهيدي، والأساسي، والثانوي، وجميع طلابها يمنيون.

وتعتمد في ميزانية التشغيل على الرسوم الرمزية من الطلاب، وعلى التبرعات، ورعاية السفارة اليمنية. وقد تكفل الأخ علوان سعيد محمد الشيباني عبر "مؤسسة الخير" التابعة له بتقديم (٥٠ منحة)، كما تكفل بإنشاء معمل للعلوم في المدرسة، مع القيام ببعض الإصلاحات الأخرى.

٣- "المدرسة العربية النموذجية – بيتانج": وتعتمد المنهج اليمني في التدريس، وتتبع نظام وزارة التربية والتعليم اليمنية، كما أن شهاداتها تعتمدها السفارة اليمنية بعد التصديق عليها من المجلس التعليمي، وهي مدرسة تعاونية غير ربحية تدار بمجلس الآباء فيها.

٤- "المدرسة العربية (باهنج)": وهي مدرسة تعاونية افتتحت في العام ٢٠١٩/٢٠١٨م من قبل "المجلس التعليمي للمدارس اليمنية"، وهي مؤسسة غير ربحية.

وهناك العديد من المدارس الخاصة، منها "مدرسة الجيل العربي الحديث الدولية"، و"المدرسة العربية اليمنية ببيتراك"، و"مدرسة كدح العربية"، و"المدرسة العربية بجوهور"، وهي تعتمد المنهج اليمني ولغتها العربية، و"مدرسة النخبة العربية بكاجانج".

ومن المؤسف له أن المدارس السابق ذكرها، من الفقرة ٢ وما تلاها، تحرم منتسبيها من الاستفادة من المناهج المطورة في ماليزيا أو غيرها من المحكومة بنظم تعليمية لها مرجعياتها الفلسفية الضابطة.

٣- إندونيسيا:

ولأننا إزاء تجربة مثالية؛ ذلك لأنها توافرت لها العديد من الميزات التي لم تحظ بها بقية التجارب المهجرية والاغترابية، ومنها ما نالته من الاهتمام والمتابعة، وإن بمقاصد متباينة تجلت بالتوثيق والتدوين عبر مصادر متعددة، منها الوطنية المحلية، ومنها المهجرية، ومنها الوطنية الإندونيسية، ومنها التوثيق والتدوين بالكيد الاستعماري الهولندي، والإنجليزي، والدانماركي وغيرها.

كما أنها كتجربة تكرست وسط ثقل مهجري كبير قياساً على غيره من مواطن الهجرة والاغتراب الأخرى، حيث قدرت وزارة المغتربين مُنْذُ أكثر من عشرين عاماً ثقل مهاجرينا فيها بنحو خمسة ملايين نسمة، وهو رقم لم تعرفه بقية مواطن الهجرة الأخرى حتى الآن، كما أنها تجربة تبدت ملامحها في مختلف مجالات الحياة المختلفة، سواء على مستوى إندونيسيا، أو اليمن، اقتصادياً، وسياسياً، ودينياً، وتعليمياً، وثقافياً بشكل عام.

كما أن هذا التأثير لم يأت نتيجة موجات هجرة في القرن العشرين فقط، بل نتيجة تواصل وتفاعل وتأثير متبادل امتد عبر قرون عديدة سابقة، وفيها تأكدت

تأثيرات موجات الهجرة عبر الأنشطة الدعوية والاقتصادية، وتأسيس الممالك العديدة، ونشر التعليم الديني، وساعد على زيادة التأثير احتفاء المواطنين بكل من لهم صلة بالعروبة والإسلام بتزايد طردي بقدر تزايد أعداد المعتنقين للدين الإسلامي ذاته، ورغبتهم بالتقرب إلى من تربطهم صلة قربى بالنبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، وهو ما مكن العلويين من احتلال مكانة مرموقة في المجتمع، وحظوا بفرص مثالية مكنتهم من جمع الثروات وتقديمهم كقادة في مراحل مختلفة.

والحديث عن كل ما تقدم يطول بقدر لا يسمح المجال بذلك، وإن كان يحرض على إخضاع هذه التجربة إلى مزيد من الدراسات والبحوث الاستقصائية في مختلف مجالات الحياة، ومنها للتوثيق، واستقصاء أثر التجارب في مجالات الإعلام، والتأليف، والمسرح، والسينما، والتعليم على وجه الخصوص، كون مختلف المراجع التي بين أيدينا لم تعط التعليم ما يستحقه من الاهتمام من حيث عدد المؤسسات، وأنواعها، وما اعتمدته من مناهج، وأساليب، وكوادر، وما كان لها من علاقات، وما نشطت في سبيل تحقيقه من الأهداف.. إلخ.

وبعد ما تقدم عليَّ أن أشير إلى بعض ملامح التجربة في المدى الزمني المقصود وفقاً لما يأتي:

أولاً: السعي لتوحيد الجهود بتشكيل الجمعيات، وقد تميزت بتنوعها، وتباين مقاصدها وما أحدثته مناشطها، وما عكسته من آثار، ولقد شكلت تلك التجارب سبقاً محسوباً لمهاجرينا في إندونيسيا، ولئن مثلت "الرابطة العلوية" التي تشكلت في العام ١٩٠٣م أقدم تلك التجارب فإنها ولدت دوافع لإقامة غيرها، إما على خلفية تباينات الأفكار والقيم والمصالح والأهداف، وإما لحشد المزيد من

المريدين نصرة لآل البيت، أو لتقرب تفرضه المصالح، وخاصة مُنْذُ اشتداد الخلاف بين "العلويين" و"الإرشاديين".

ولقد كان من أهم تلك الجمعيات ما يلي:

١- "الرابطة العلوية" التي تأسست عام ١٩٠٣م على أيدي بعض كبار العلويين، وكان لها فروع في مدن عدة، وعملت على جمع التبرعات من التجار وإعادة إنفاقها في مشاريع خيرية، منها بناء المساجد، وفتح معاهد دينية، وإنشاء بعض المدارس الأولية.

٢- "الجمعية الإسلامية"، وكان لها نفس توجه سابقتها.

٣- "جمعية خير"، تأسست في (بتاوي)، وعملت على إنشاء مدرسة في المدينة ذاتها، واعتمدت لتسيير عمل المدرسة على جمع التبرعات، ومن رسائل موجهة من المدرسة إلى المقتدرين وإقناعهم بالتبرع، كما كانت المدرسة تدعو الناس لحضور احتفالاتها السنوية التي تقدم خلالها بعض الأنشطة وتطلعهم على نتائج امتحانات الطلاب.

٤- "الاتحاد الإسلامي في جاوا"، كان هدفه الأساسي تحشيد الجهود لمواجهة المكائد الهولندية التي كان يقودها (سنوك) الأستاذ الجامعي، وسعى بالتنسيق مع إدارته الاستعمارية لإغلاق باب الهجرة على اليمنيين، وأنتج إجراءات تضيق الخناق على العرب واليمنيين، حتى إنه حال دون حرية التنقل بين المدن، وعلى مستوى المدينة الواحدة (إلا برخصة سابقة)، وادعى الإسلام وحج إلى مكة لمراقبة وجهاء الحجاج، وراح يكيد للتفريق بين المسلم الإندونيسي والعربي واليمني ليقنع الإندونيسيين بأن اليمنيين والعرب أجانب، وأنهم يكيدون لهم ولعاداتهم وتقاليدهم، وكان مما ساعده على ذلك ادعاؤه الإسلام وزواجه من مسلمة، وانصراف بعض المهاجرين

إلى تحقيق مكاسب، حتى لو كانت (عبر الربا)، وذلك مما اقتضى إنشاء هذا الاتحاد لمواجهة تلك المكائد، ولتفنيد الادعاءات، ولحماية مصالح المهاجرين والمغتربين.

٥- "جمعية الإصلاح والإرشاد"، تأسست في العام ١٩١٤م لمواجهة التشدد العلوي، وهيمنتهم على "الرابطة العلوية"، وتدخلهم في الشؤون الخاصة للمهاجرين والمغتربين، ولرفض الإرشاديين لمظاهر التمييز التي كان يعكسها العلويون بالألقاب "سيد/ حبيب" لتمييز أنفسهم عما عداهم، وتقبيل أياديهم، ورفضهم تزويج بناتهم لغير العلويين. وقد سعت الجمعية إلى توعية الناس، وقادت حملات ضد العلويين استندت فيها على مراكز إفتاء من الأزهر وغيره لمنافحة ادعاءات العلويين، وحرضوا الناس على رفض العمل بتعليماتهم، ونشطوا في جمع التبرعات، وتبني المشاريع الخيرية، وفتح المدارس، الأمر الذي دفع العلويين إلى اتهامهم بالكفر والزندقة، بغرض تنفير الناس منهم، لكن الجمعية صمدت وفندت تلك الادعاءات، وكرست في مدارسها قيم الإخاء والمساواة، كما وأصدر مؤسسوها صحفاً تعبر عن توجهاتهم وللرد على الحملات الصحفية للعلويين. بل إن الخلاف وصل حد الاشتباكات المتفرقة أحياناً، وانعكس ذلك على الداخل اليمني، وخاصة مُنْذُ أن أقدم "الإرشاديون" على تأسيس دويلة في مدينة الغرفة ١٩٢٤م ومنعوا فيها حمل السلاح، وأكدوا على قيم المساواة، وشجعوا عدم التفرقة بين الناس على أساس عرقي، وحرروا العبيد، وغير ذلك، مما دفع بالعلويين إلى التحالف مع الاستعمار البريطاني، ومع السلطنتين القعيطية والكثيرية لإعلان الحرب على هذه الدويلة، حتى تم القضاء عليها في العام

١٩٤٥م. (والرأي لديَّ أن هذه التجربة تستحق مزيداً من الدراسة، ولا أقصد هنا دولة المدينة، بل التجربة "الإرشادية" برمتها).

٦- "الجمعية المحمدية – جاكرتا": تأسست في عام ١٩١٢م، أسسها أحمد دحلان بعد قدومه من مكة مدعوماً من محمد بن سعود، وقد سعت لنشر الفكر الوهابي، وحرمت زيارة القبور، والتدخين، والقهوة، وإن عادت وأجازتها. وقد لجأت لاستخدام العنف، وتسببت بإشعال فتنة في جاكرتا نفي على إثرها دخلان إلى مكة، ثم عاد مرة أخرى. ومن محاسنها أنها تصدت لأنشطة البعثات التبشيرية، وأنشأت العديد من المدارس ودور الأيتام، والمستشفيات والعيادات، محاكاةً لأنشطة مسيحية.

كما عكست تلك الخلافات التي تبدت في تعدد الجمعيات إرادتهم للترويج لاهتماماتهم، ولإعادة توجيه اهتمامات الأوساط الاجتماعية التي ينشطون فيها، وذلك ما اقتضى رسم سياسات لأنشطة ثقافية كرست في المدارس التي رعوها، وتنافسوا في استجلاب المدرسين من اليمن ومصر وغيرهما، كما تنافسوا في إرسال البعثات التعليمية المختلفة.

ثانياً: عمد المهاجرون إلى جلب المطابع العربية، وشجعوا تأليف الكتب، وتنافسوا في إصدار الصحف الأسبوعية والشهرية حتى تجاوز عددها العشرين صحيفة، كان منها على سبيل المثال:

١- "مجلة الرابطة": شهرية- تبنت دعاوى العلويين، ودافعت عن آرائهم وفتاواهم، ولم تستخدم التاريخ الميلادي، وعارضت مفتي مصر، وكرست نفسها في صراع العلويين مع الإرشاديين.

٢- "حضرموت": أسبوعية، نشطت في سورابايا، اجتماعية، لم تهتم بالسياسة، ركزت على أخبار حضرموت وقضاياها المختلفة.

٣- "الإرشاد": - جاوا، أسبوعية – ذات اهتمامات أدبية واجتماعية، تبنت آراء وقناعات الإرشاديين.

٤- "المرشد": – سورابايا – بدأت في العام ١٩٣٨م – أدبية – اجتماعية – نصف شهرية، تولاها شباب، اهتمت بمعالجة قضايا المغتربين، ومشكلاتهم، واهتمت بشؤون الوطن وقضاياه، كما كانت تطبع بلغتين، وتقتبس بعض مواضيعها من الصحف العربية، كما اهتمت بجهاد المسلمين ضد المحتلين، ومواقف المسلمين من الصراع الدولي.

٥- "الإصلاح": – سورابايا ١٩٥٧م، شهرية، تطبع بلغتين، اهتمت بشؤون المهاجرين ومشكلاتهم، ومعاناة الناس، كما اهتمت بالشعر والأدب، وكان لها مراسلون يزودونها بالأخبار والمقالات والمواضيع المختلفة.

٦- ظهرت العديد من الصحف في سنغافورة، وكانت أكثر استقلالية وتخففاً إزاء الصراع العلوي الإرشادي.

٧- بعد توقف صحيفة العرب الأسبوعية ١٩٣١م ظهرت صحيفة "السلام" في إثرها، واهتمت بمشكلات المغتربين وأنشطتهم، وقد سعت إلى احتواء الخلاف والصراع العلوي الإرشادي، ودعت إلى نشر السلام والمودة والمحبة بينهم.

٨- كما صدرت العديد من الصحف الأخرى.

ويبقى من المهم الإشارة إلى أن كثيراً من تلك الصحف كان يعيبها عدم اهتمامها بالكيد الاستعماري الذي كرس للفصل بين المسلمين الإندونيسيين والعرب واليمنيين، وللنيل منهم والإساءة إليهم، وتأثيره على إذكاء الصراع العلوي الإرشادي. كما عابها عدم اهتمامها بإعادة توجيه اهتمامات الرأي العام نحو قضايا الوحدة، ومواجهة الاستعمار، والسعي لترشيد الخلاف،

ومحاولة وضع حد له، تجنباً للنتائج السلبية التي كانت تطال آثارها الجميع، كما أن كثيراً منها لم تكن تمتلك مقومات الاستمرار والبقاء، فكان متوسط العمر الزمني قصيراً نسبياً.

ثالثاً: الخلاف العلوي الإرشادي وانعكاساته على حياة المهاجرين وتأثيرهم. مع بدايات القرن العشرين كان المهاجرون الحضارمة هم أصحاب النفوذ الديني والاقتصادي، لولا أنهم توزعوا على مجموعتين هما:

أ- مجموعة السادة العلويين الذين تمتعوا بامتيازات واسعة، ومنها الزعامة الروحية على الجالية الحضرمية وعلى جميع المسلمين في الجزر، واستأثروا بالألقاب الزمنية والدينية، واحتلال الصدارة في المجالس والمساجد، وكان منهم كبار الأثرياء مثل: آل الكاف، وآل السقاف، وآل العطاس.

ب- مجموعة غير علوية، ومنهم: آل العمودي، وآل بلحمر، وآل باصهي، وآل باسودان، وآل باجنيد، وغيرهم.

كما كان طبيعياً أن تتأثر الجالية بالحركة الفكرية، والسياسية، والثقافية، في بلدان الاغتراب، أو تلك التي قادتها الحركة القومية والإسلامية التي أخذت بالنمو في مصر وسوريا، وتجلت عبر الصحف والمجلات المختلفة.

وفي العام ١٩٠٥م انقسم المهاجرون إلى جناحين: "علوي، وإرشادي" بسبب زواج هندي من علوية، واستفتاء أحدهم لصاحب المنار (محمد علي رضا) حول صحة الزواج، وقد أجازه، فرد عليه الشيخ عمر بن سالم السقاف بتحريم تزويج العلوية من غير العلوي "ولو رضيت ورضي وليها".

وعلى إثر ذلك تأسست "جمعية الإصلاح والإرشاد العربية" ١٩١٤م، كما لجأ الإرشاديون إلى علماء من خارج الجالية، ومنهم الأزهر، ومحمد رشيد

رضا، وأحمد السوركني الذي أصبح المرجعية المحلية للحضارمة الإرشاديين في الشؤون المتعلقة بتفسير وفهم الإسلام، لينافسوا العلويين الذين كانوا هم المرجع الديني للحضارمة في حضرموت وفي الشرق الأقصى، وكانت تأويلاتهم للإسلام هي السائدة. فأخذ الإرشاديون يشككون في المعتقدات الأساسية لتعاليم السادة، ومن ثم اعتبروا "التعليم المفتاح لتغيير الوضع القائم"، ثم إنهم في القانون الأساسي للجمعية أوردوا نصاً في فصله الخامس يقول "لا يجوز لأحد من آل باعلوي أن يكون عضواً من أعضاء الرئاسة أو وكيلاً لها"، وربما كان ذلك رداً على إغلاق العلويين لرابطتهم عليهم. وراحوا يؤكدون في أنشطتهم وأدبياتهم على المساواة بين الناس جميعاً بدون اعتبار للنسب، واستخدموا لقب "سيد" لمخاطبة أي إنسان، وكرسوا الزواج المختلط بين الجميع، وعلموا هذه الأفكار وغيرها في مدارسهم، كما سعوا إلى تأسيس دولة في مدينة الغرفة، وما جاورها في حضرموت.

وقد نشط العلويون للمنافسة، وأسسوا مدارس كثيرة وعدة جمعيات، كان أكبرها "الرابطة العلوية" التي اعتبروها مغلقة عليهم فقط.

كما توسع الصراع ليكتسب أبعاداً سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وآراء ووجهات نظر للإصلاح داخل الوطن، كما حدثت أعمال عنف بين الطرفين، قتل جراءها عدة أشخاص، وتبادلوا الاتهامات، حيث اعتبر العلويون الإرشاديين (تبشيريين، وبلاشفة تمولهم موسكو)، وفي المقابل اتهمهم الإرشاديون بالارتباط ببريطانيا وخدمة مصالحها في حضرموت، ثم لكون السلطنتات الكثيرية والقعيطية مرتبطتين بهم أيضاً.

ولأن هذا الخلاف قد شكل تهديداً يلحق الضرر بالجالية، فقد ارتفعت أصوات، وجرت محاولات للمصالحة، قاد أهمها إسماعيل بن عبد الله العطاس

(علوي)، ثم محمد رشيد رضا، ثم شيخ الأزهر اللذان وجها نداءات واقتراحات لتسوية الخلاف، كما تدخل الملك عبد العزيز آل سعود للتوفيق بينهم، إلا إن الخلافات استمرت.

وإذا كان هذا الصراع قد نتجت عنه آثار إيجابية تمثلت بالتنافس في إصدار الصحف، وفتح المدارس الحديثة، حتى أن الإرشاديين أسسوا ثلاث مدارس للبنات، وأرسلوا البعثات التعليمية إلى مصر وغيرها، وتبلورت رؤية للإصلاح والتحديث داخل الوطن التي عُبر عنها في "مؤتمر الإصلاح الحضرمي" الأول في مدينة الشحر، وفي المؤتمر الثاني الذي عقد في سنغافورة في إبريل ١٩٢٨م.

فقد كان لهذا الصراع أيضاً آثار سلبية تمثلت في تشظي إرادة وجهود أبناء الجالية، وإهمالهم الاهتمام بما يكاد لهم، وعدم مبالاتهم بتوجهات أجيال المولدين من أحفادهم الغاضبين من ذلك التشظي والصراع، وعدم الاهتمام بتطلعاتهم، ورغبتهم بالاندماج، والذي كانت العديد من المعيقات تحول دون تمكينهم، ولم تقتصر على كيد المستعمر، وإجراءاته التمييزية، وتشجيعه لثقافة إندونيسية لا تقبل بالوجود العربي عامة واليمني خاصة، وإنما امتدت إلى التزمُّت بفرض عادات وتقاليد الأجداد التي لا تيسر لهم فرص الاندماج، وأيضاً رفض الوطنيين المتأثرين بالثقافة الاستعمارية لهم بمشاركتهم في مقاومة الاستعمار، أو مزاملتهم على مقاعد الدراسة، وغير ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن اليد القذرة للاستعمار الهولندي لم تكن بعيدة عن هذا الصراع، بل عملت على تغذيته، وقد كانت لذلك تجليات، منها الدور الذي كان يلعبه (د. سنوك) وهو أكاديمي كبير، وقد تورط بعدائه المستتر للعرب بعامة وللحضارم بخاصة، وراح يكيد لهم لكونه مستشاراً للقيادة الهولندية في

إندونيسيا. يقول حامد قادري في كتابه "كفاح أبناء العرب ضد الاستعمار الهولندي"، ص١٤، نقلاً عن سارتونو: "إن سنوك كان متورطاً في السياسة الاستعمارية، وإنه كان يقوم بمهام سياسية، وحول دوره السياسي شرح بإسهاب رحلة سنوك إلى مكة، واعتناقه الإسلام، وزواجه من سيدة مسلمة، ومن سجلات الإرشيف وجدت معلومات تذكر أنه خلال وجوده في الأراضي المقدسة كان على سنوك مراقبة تحركات الحجاج البارزين القادمين من الهند الهولندية"، وفي ص١٥ يقول: "وحول الانتقادات التي وجهتها جامعة ليدن التي كان يتبعها سنوك، قال سارتونو، إن حدة تلك الانتقادات جعلت الناس يعتقدون أن هناك حركة تحطيم للأصنام أقوى من حركة ١٥٦٦م؛ لأنها هذه المرة تحطم شخصيات مرموقة".

رابعاً: عن الاندماج والمشاركة في حرب الاستقلال. كانت اتجاهات الرأي العام وسط المهاجرين أواخر العشرينيات قد تحولت بعيداً عن المناكفات والصراع الدائر بين العلويين والإرشاديين، واشتد ميلهم للاندماج والذوبان وسط المحيط الإندونيسي، ولأن يلعبوا أدوارهم المطلوبة لإزالة أسباب الجفاء التي يبديها قطاع واسع تجاه العرب، والحضارمة في مقدمتهم، وللمشاركة في مقاومة الاستعمار مع الإقدام على ذلك بمبادرات منظمة، ولذلك سعوا لعمل الآتي:

١- في العام ١٩٣٠م أنشئ أول تجمع لأحفاد المهاجرين وأبنائهم عرف بـ"رابطة عرب إندونيسيا" وذلك كرد فعل رافض للصراع المفتعل، ورفضاً للتمييز الذي كانت تمارسه السلطات الهولندية ضد العرب، وقد كان متبني هذه الفكرة ومؤسس التجمع (عبد الرحمن العمودي)، ولكن هذه الفكرة لم تستطع إقناع الجيل الجديد، والتعبير عن أفكاره وتطلعاته لأسباب

عديدة، لعل أهمها أن قيادة التجمع لم تستطع التخلص من تأثير كبار من دعموا الفكرة، وبما كانوا مبتلين به من صراع علوي إرشادي.

٢- في العام ١٩٣٤م تأسس تجمع "اتحاد عرب إندونيسيا" على قاعدة الاعتراف بإندونيسيا (وطناً لأبناء العرب) وليس حضرموت أو مصر أو سوريا، وأن عليهم واجبات ولهم حقوق كباقي أبناء المجتمع(١١٤). "وربط الاتحاد نفسه بالحركات الوطنية الإندونيسية، وأصبح عضواً في المجلس الإسلامي الإندونيسي، وبقيام الاتحاد خرج الكثير من العرب من المجموعتين المتصارعتين، وانضموا إلى الاتحاد، وأسس الاتحاد فروعاً في كل المدن، وأصدر مجلة باسمه أسماها (التيار الحديث)، ثم في العام ١٩٤٠م تحول إلى حزب، وطالب باستقلال إندونيسيا، وقد تعرض للإلغاء عندما ألغت اليابان بعد احتلالها إندونيسيا الأحزاب". ورغم أن الحكومة بعد الحرب العالمية الثانية طالبت الأحزاب بالعودة للعمل، فإن قيادة الحزب فضلت إبقاء الحزب ملغياً، خاصة أنها قد رأت الأحزاب الأخرى فتحت أبوابها للجميع، فشجعت أعضاء الحزب على الانخراط فيها كلٌّ بحسب قناعاته وميوله.

٣- تعددت أشكال المقاومة التي مارسها المهاجرون (سلمية/ آخذة بأسباب القوة)، وكان من أشكال المقاومة السلمية رفضهم مع الوطنيين الإندونيسيين التحاق أبنائهم بالمدارس الهولندية، سواء المخصصة للهولنديين، أو للوطنيين؛ لأن الأنظمة المكرسة فيها تتسم بطابع مسيحي بروتستانتي متعصب، وفضلوا تعليم أبنائهم في مدارس خاصة، كما أن من كان يدخل في تلك المدارس الهولندية لا يسلم من الممارسات العنصرية التي وصلت

(١١٤) القادري، حامد، كفاح أبناء العرب ضد الاستعمار الهولندي، ص١٧.

حد إيذاء من يرتدي الطربوش الأحمر لصلته بالجامعة الإسلامية والدولة العثمانية. وقد تأذى- على سبيل المثال- حامد القادري الذي كانت لأسرته دار سينما، وكانت لها علاقات مع بعض الهولنديين، ولكنها كانت تجاهر أيضاً بتأييدها لحركات المقاومة، بل سخرت دار السينما لاجتماعات الوطنيين. يقول آدم مالك في ص٧ من كتاب حامد القادري – سابق – "وتجدر الإشارة إلى أن معظم المقاومة ضد الاستعمار كانت تحت قيادة المسلمين الذين شكلوا خطراً على سلامة الحكومة الاستعمارية التي مارست سياسة فرق تسد، ولكن تاريخ النضال الإندونيسي جاء بالإثباتات، والرد القاطع، وأثبت أن حركة أبناء العرب قد وجدت نفسها مع الحركات التحررية الإندونيسية، وفي مجال الدعوة الإسلامية كان العرب هم الرواد في شؤون التربية والتعليم، وتسيير دفة المدارس الإسلامية وهذا ما أزعج الاستعمار".

٤- اشتهر العديد من مهاجرينا كقادة وطنيين إندونيسيين إبان فترة الكفاح، وحتى بعد الاستقلال، وكان منهم قادة في الحزب من أمثال (حامد القادري، وعبدالرحمن باسويدان، وحسين بافقيه)، حيث كانوا من أشهر قادة الكفاح من أجل الاستقلال جنباً إلى جنب مع إخوانهم الوطنيين، ولم تُعرف عنهم أصولهم العرقية، خاصة أن مبدأ الحزب الأساسي كان اعتبار إندونيسيا وطناً لهم، ثم لأنهم تأثروا بأفكار جمال الدين الأفغاني، وسعوا لنشر الأفكار الإسلامية الحديثة، وخاصة حسين بافقيه الذي كان يرأس تحرير صحيفة "التيار الحديث".

وقد ساعدهم أيضاً على تحقيق القبول لدى الإندونيسيين مقاومة الحزب وقضاؤه على (الربا) في الأوساط العربية، وكان من أقوى تجليات تلك

المقاومة إنتاجهم "مسرحية فاطمة" التي ألفها حسين بافقيه، وعرضت في سورابايا، وفي جاكرتا، وفي سمارانغ وغيرها، وانتقدت المعاملات الربوية عند العرب، ووصفتها بـ"الملعونة".

وقد لاقت استحساناً كبيراً في الصحافة الإندونيسية، حتى أن رئيس تحرير صحيفة "نور الشرق" (هارا هاب) قال عنها: "نقدم تقديرنا وتهانينا لمؤلف ومنفذي المسرحية، ونحن واثقون من أن كل من شاهدها سيكون مع رأينا في أنها انتقدت مجتمعها، وسيتعاطف معها الناس، وستحقق الهدف المنشود، وستلقى أفكارها التأييد الإندونيسي الكامل ١٠٠%."[١١٥]. كما أيد هذا الرأي قائد إندونيسي وطني (راتولانفي) بقوله: "كل هذا قد يبدو غريباً، ولكنه مع ذلك مفهوم لنا لماذا استطاعت حركة عربية وبسرعة الانضمام إلى الحركات الوطنية الإندونيسية؛ لأنني واثق من أن ذلك ليس لكون العرب مسلمين فحسب، بل فقد أثبت التاريخ ما للعرب من دور في الكفاح ضد الهولنديين مُنْذُ أمد بعيد وحتى في عهد ما قبل الاستقلال"[١١٦].

٥- كان المجتمع الإندونيسي يراقب أداء الحزب ويتابعه باهتمام[١١٧]، "وفي عام ١٩٣٩/١٩٤٠م ساند الحزب بكل قوة الحركة المطالبة ببرلمان لإندونيسيا من خلال اتحاد الأحزاب السياسية الإندونيسية". وحتى نتبين حجم تأثير الحزب يكفي أن نعرف أن حجم عضويته في جاكرتا وحدها بلغ حينها (١٢٠٠٠ عضو). وقد كان ذلك رقماً كبيراً في حينه، ثم إنه عندما حل الحزب نفسه قال عنه (كي حجر ديوانتارا، وهو مناضل إندونيسي) "من الخطأ ضمهم مع تلك التجمعات التي تعرف بالأقليات، فهم لم يعزلوا

---

(١١٥) القادري، حامد، المرجع السابق، ص٢١.
(١١٦) القادري، حامد، المرجع السابق، ص٢١.
(١١٧) القادري، حامد، المرجع السابق، ص١١٩.

أنفسهم عن عامة القوم، بل ذابوا في مجتمعنا الوطني". ثم إن الحزب كان قد حقق انتشاراً مؤثراً في كل أرجاء إندونيسيا تقريباً، ومع ذلك حل نفسه.

٦- شارك العديد من قادة المهاجرين في مفاوضات المائدة المستديرة عام ١٩٤٩م، الساعية للاستقلال، وكان حامد القادري ضمن وفد الجمهورية، برئاسة محمد حتى، نائب رئيس الجمهورية، كما شارك (حامد القادري الثاني سلطان بونتياناك)، وهو عربي يمني لكنه كان محسوباً على الوطنيين الإندونيسيين، وقد مثل كل إندونيسيا عدا الأقاليم التابعة للحكم الجمهوري، كما وقع مع محمد حتى على كل أوراق اتفاقية المائدة المستديرة من جهة إندونيسيا. وقد مثل ذلك تأكيداً على أهمية دور أبناء العرب وتأثيرهم(١١٨). كما لعبوا دوراً محورياً من خلال الهيئة التأسيسية للجالية العربية التي ترأسها الشيخ محضار بن شيخ أبوبكر، وقد سعت إلى جلب التأييد العربي، وأفشلت محاولات هولندا لإرسال ممثلين عرب للأقلية العربية إلى مؤتمر المائدة المستديرة، وكان كلٌّ من حامد القادري، ويحيى العيدروس، وعبد القادر السقاف، ممول الحزب ومشجع تحديث التعليم، أعضاء في الوفد الذي زار الدول العربية ونال الاعتراف بالجمهورية الإندونيسية(١١٩).

٧- نتج عن اعتراف الإندونيسيين بنضال مهاجرينا أن تم تعيين العديد منهم في البرلمان وفي الحكومة، وكان منهم حامد القادري الذي عين عضواً في البرلمان، وعبدالرحمن باسويدان نائباً لوزير الإعلام، ثم عضواً في الوفد الذي سافر إلى مصر للحصول على الاعتراف. ومع ذلك استمر نضالهم

(١١٨) القادري، حامد، المرجع السابق، ص ١٣٥.
(١١٩) القادري، حامد، المرجع السابق، ص١٣٦.

ضد القوانين التي كانت تحد من اكتسابهم للجنسية، ومن ثم حقهم في الترشح والانتخاب حتى تمكنوا من تجاوز ذلك بتعديل التشريعات، وأضحوا مواطنين يتمتعون بكامل حقوق المواطنة[١٢٠]. "وفي مارس ١٩٥٦م وبعد الانتخابات كتبت هيئة مؤتمر الشعب الإندونيسي من أصل عربي رسالة إلى رئيس الوزراء، وقعها رئيس وسكرتير الهيئة السيدان حامد القادري وحسين بافقيه. آملين من الحكومة، بعد أن شاهدت نتائج الانتخابات العامة، أن العامة لم تنظر لهم، ولم تعاملهم كطبقة منفصلة، وأن عليها أن تحل مشكلتهم حالاً وذلك بإدراجهم رسمياً مع الأغلبية، بإلغاء كل القوانين والمعاملات التي مازالت تفرق بينهم، وبما يتفق مع إرادة الحكومة التي ترغب في إنهاء مسألة الأقليات في البنية الإندونيسية وخلق مجتمع متجانس". كما كان مما ساعد على تحقيق الاندماج وتذويب الفوارق بجانب ما سبق، إقبال المهاجرين على إرسال أبنائهم إلى المدارس الحكومية، وكذلك العمل في الوظائف العامة، والاختلاط الاجتماعي، والتزاوج، والتخلي عن التفكير التقليدي الديني، والتكيف مع العادات والتقاليد الإندونيسية غير المتعارضة مع الدين، وكل ذلك أسهم بتحقيق الاندماج واكتساب حقوق وواجبات المواطنة[١٢١]. "ومُنْذُ الاستقلال حتى العام ١٩٨٠م كان هناك أربعة من العرب اعتبروا من رواد الاستقلال، وأصبح خمسة من العرب سفراء في الخارج. وفي العهد الجديد مُنْذُ ١٩٦٦م تقلد عدد كبير من العرب مناصب مهمة في الحكومة، إذا ما قورنوا بعددهم الكلي الذي كان قليلاً".

(١٢٠) القادري، حامد، المرجع السابق، ص١٤٣.
(١٢١) القادري، حامد، المرجع السابق، ص ١٤٨.

٨- لدينا من رواد تحديث التعليم في إندونيسيا كلٌّ من:

- عوض شحبل، رئيس العرب في سورا كرتا، وهو مثالي ومؤسس المدرسة العربية الهولندية عام ١٩٤٠/٣٠م، وداعٍ إلى تحديث التعليم.
- عبدالله بن علوي العطاس من قادة حركة الجامعة الإسلامية، وأرسل أربعة من أولاده للدراسة في تركيا، توفي في ١٩٢٨م.
- عليم القادري، رئيس العرب في سوردان – جاوا الشرقية، عضو لجنة تأسيس مدرسة إسلامية للمعلمين، وعضو في "الاتحاد الإسلامي" في المؤتمر الذي عقد في سورابايا ١٩١٢م، ومن أهم الداعين إلى تحديث التعليم(١٢٢).
- حسين بافقيه، رئيس تحرير صحيفة "التيار الحديث"، ومجدد الإسلام(١٢٣).
- عبد الرحمن باسويدان، مؤسس "حزب عرب إندونيسيا"، ورائد من رواد الاستقلال(١٢٤).
- عبد القادر السقاف، أحد قادة "حزب عرب إندونيسيا"، مشجع تحديث التعليم، وممول الحزب(١٢٥).
- عبدالله باحشوان، مشجع تحديث التعليم، مؤسس "المدرسة العربية الهولندية" في جاكرتا عام ١٩٥٠م(١٢٦).
- أبوبكر شهاب، مشجع تحديث التعليم في سورابايا(١٢٧).

---

(١٢٢) القادري، حامد، المرجع السابق، ص١١٤.
(١٢٣) القادري، حامد، المرجع السابق، ص١٢٢.
(١٢٤) القادري، حامد، المرجع السابق، ص١٣٢.
(١٢٥) القادري، حامد، المرجع السابق، ص ١٣٧.
(١٢٦) القادري، حامد، المرجع السابق، ص١٤٠.

كما ألف العديد من المهاجرين الكتب التاريخية عن دور المهاجرين في بلد المهجر، ومنهم حامد القادري، فريد العطاس، وعمر فاروق باجنيد، والشيخ عمر بن عبد الخطيب، وغيرهم[١٢٨].

٤- تركيا:

كانت فيها حاضرة الدولة العثمانية (دولة الخلافة الإسلامية كما يسميها البعض)، لكنها لم تكن قبلة للمهاجرين والمغتربين اليمنيين. ومع ذلك، ونتيجة لارتباط اليمن بعلاقة تبعية بهذه الدولة، ونشوء علاقات إدارية، وبعض علاقات اجتماعية، ولغيرها من الأسباب، فقد هاجر إليها المئات من اليمنيين، وكان من بينهم العالم المجتهد (علي علوي السقاف) صاحب الحاشية على كتاب "فتح المعين في فقه أحكام الدين" الذي يعد من أهم متون الفقه في مدارس اليمن[١٢٩]، وكان معه زوجته آمنة بنت محمد بن حسين بن عبدالله الحبشي، التي تمتعت بعقل مستنير، وعلم غزير اكتسبته في مسقط رأسها سيئون، وعرفت بسعة اطلاعها وشغفها بالقراءة وحلقات العلم.

وإذا كان زوجها وولدها قد جمعا بين العمل والتعليم، فإنها تفرغت لتعليم وتوجيه فتيات تركيا، وفق تعليم ديني يلائم معتقداتها، وقد تمكنت من التأثير على آلاف من الفتيات التركيات، وقد استمرت تزاول عملها حتى توفاها الأجل قبل نهاية الحرب العالمية الأولى، حيث دفنت في إسطنبول، بعد أن عادت من رحلتها إلى اليمن برفقة زوجها، الذي توفاه الله في مدينة الحوطة، حاضرة السلطنة العبدلية.

---

(١٢٧) القادري، حامد، المرجع السابق، ص١٤٢.
(١٢٨) (أ. د. صالح باصرة – ندوة المغتربين – سابق).
(١٢٩) د. عبدالولي الشميري – سابق – صـــــ ٦.

ج. أوروبا – بريطانيا أنموذجاً:

مثلت هجرة واغتراب اليمنيين إلى بريطانيا طلائع الهجرة العربية في التاريخ المعاصر، حيث كانوا أول المهاجرين إليها[١٣٠]. وفي الحربين العالميتين الأولى والثانية برزت بعض ملامح تأثيرهم بما لعبوه من أدوار لوجستية ضمن البحرية الملكية البريطانية، حيث قتل منهم في الحرب العالمية الأولى الكثير، وفي الحرب الثانية قرابة ثلاثة آلاف، واكتسبوا الجنسية البريطانية، وخلدت تضحياتهم بنصب تذكاري في (ساوث شيلد).

وتمكنوا من تنظيم أنفسهم باتحاد العمال العرب (ذي الهوية الناصرية بحسب وثائقي الجزيرة)، ثم باتحاد العمال اليمني عام ١٩٥٧م.

- أسسوا نادياً رياضياً في برمنجهام، كما برز من الرياضيين اليمنيين هناك الملاكم نسيم حميد.

- أسسوا إذاعة محلية في شيفلد تبث برامجها باللغة العربية، وتهتم ببث برامج موجهة للمرأة وقضاياها، وإبراز دور اليمنيين في بناء بريطانيا.

- أسسوا "جمعية هلين تراست الخيرية"، وهي تقدم خدماتها لمن يعانون من أمراض مزمنة ودائمة وترعاهم، كمرضى السرطان، كما يقدمون مساعدات خيرية عبر منظمات، منها "تي، أي، إتش"، و"هيومانتريان فورام، ومرسيكول".

- أسسوا جمعيات للجالية اليمنية في مدن عدة، منها ســـاند ويل، وبرمنجهام، وليفربول وغيرها. (وثائقي الجزيرة).

---

(١٣٠) (بحسب وثائقي الجزيرة).

ملامح من تأثير الشهيد عبدالله علي الحكيـمي ١٩٠٠ ـ ١٩٥٤م

على الرغم من أنه لم تتح له ظروفه الخاصة وظروف الوطن فرص تلقي العلوم الحديثة، وفرص التأهيل العالي، وبرغم محدودية ما تلقاه من علوم دينية، فإنه تمكن بفضل ذكائه وألمعيته من أن يعي بؤس الواقع ومظالم الحاكمين، ولم يسمح لليأس بأن يتسرب إلى وجدانه، بل اتخذ من المقاومة مركباً. وسأكتفي هنا ببعض إشارات تبرز عظم تأثيره المتعدد الجوانب، التي كان من نتائجها استمرار التآمر عليه حتى استشهاده، كما يلي:

١- بحكم تنشئته الاجتماعية وما تلقاه من تعليم أولي ذي صبغة دينية نشأ متمرداً على واقع البؤس ومن تسببوا فيه، وعلى الرغم من التحاقه بـ"الجيش العربي في عدن" تحت القيادة البريطانية وترقيته (ضابطاً) وهو ما كان يتيح له فرص العيش الأفضل، فقد ظل معارضاً لأنظمة الحكم، وللوجود البريطاني. ولذلك ترك الجيش، والتحق بالعمل بحاراً على سفينة فرنسية، واستقر لفترة في الجزائر، متتلمذاً على يد الشيخ أحمد بن مصطفى العلوي، متشرباً للعلوم الدينية الصوفية، ومقتفياً الآراء الاجتهادية للشيخ جمال الدين الأفغاني.

٢- تنقل في العديد من الدول الأوروبية، منها فرنسا، وبلجيكا، وهولندا، وأسس في كلٍّ منها "الجمعية الإسلامية"، وكان ناشطاً وسط الجاليات العربية والإسلامية، داعياً للاتحاد، ومعبراً عن مأساة شعبه، وساعياً لحل مشاكلهم، وتعزيز هويتهم الثقافية الإسلامية.

ثم انتقل إلى بريطانيا وصنع فيها كصنيعه في سابقاتها من دول أوروبا. بل إنه أسس فيها مدرسة، وبنى مسجداً، وخصص مقبرة لموتى المسلمين، وافتتح العديد من الفروع لـ"الجمعية الإسلامية" في بريطانيا.

كان تأثيره واضحاً، حتى أنه عندما افتتح مسجد "نور الإسلام" افتتحه بحضور كبير شمل سفراء الدول العربية والإسلامية.

وفي مرحلة لاحقة بعد عودته من اليمن عام ١٩٤٦م افتتح مطبعة، وأصدر جريدة "السلام" عقب فشل ثورة الدستوريين عام ١٩٤٨م.

٣- نتيجة نشاطه المتزايد تعرض لمحاولة اغتيال بتدبير الإمام وتواطؤ بريطانيا، وقُتل فيها سكرتيره (حسن شير)، ولم يفت ذلك في عضده بل استمر بدعوته للحوار المسيحي الإسلامي، وكان ذلك مبعث ضيق لبريطانيا، وأصدر كتابين يحملان أفكاره ورؤاه على هذا الصعيد، هما "دين الله واحد، والأسئلة والأجوبة بين المسيحية والإسلام"(١٣١).

٤- لم يحصر اهتماماته بنشر الدعوة والنشاط في "الجمعية الإسلامية" وغيرها من المناشط في بريطانيا وأوروبا، بل كان همه الأساس معاناة شعبه وأمته، وظل داعياً ومحرضاً، سواء أثناء هجرته واغترابه أو أثناء عودته ووجوده في اليمن، وحتى تأسيس "حزب الأحرار" في عدن، كما أصدر كتاباً بعنوان "دعوة الأحرار"، وبعدما فشلت ثورة ١٩٤٨م واصل دفاعه عن اليمن وقضية شعبه وعن الأحرار، وأصدر صحيفة "السلام"، وأرسل طلاباً للدراسة في الأزهر، ثم لبى نداء الوطن واستغاثة المعارضة، وعاد إلى اليمن بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م في مصر. وعلى الرغم من التآمر عليه مجدداً من الإمام والإنجليز، ومحاكمته الجائرة وسجنه، فقد خرج من السجن وترأس "الاتحاد اليمني" حتى اغتيل بالسم بعد أن أعجز بريطانيا والإمامة عن مواجهة عناده وكفاحه الرافض لسياستهما، وذلك في ١٩٥٤/٨/٤م.

---

(١٣١) الشميري، عبدالولي، من أعلام الاغتراب اليمني، ص١٢.

ومما تجدر ملاحظته هنا أنه رغم عدم توافر بيانات كافية عن المدارس اليمنية وما تعكسه من تأثير في البيئة البريطانية، وعدم فرز المدارس المتميزة الثمان المشار إليها بعاليه، فإن التصنيف الحكومي البريطاني يعطي شهادات موضوعية على جودة الخدمات التعليمية المقدمة عبر تلك المدارس، بغض النظر عما إذا كان جميعها يمنية الهوى والهوية، أو بعضها على الأقل، وهي شهادات معطاة بمقاييس جودة التعليم البريطاني الذي يُعد التعليم "استثماراً لا خدمة". ولئن كان لنا أن نفخر، فهو فخر مستحق، وإن كان مبنياً على جهود فردية ومؤقتة، أو جاء اقتفاء لنمط تربوي غير وطني لكنه محكوم بفلسفة تربوية، تنافس مهاجرونا مع غيرهم، وأكدوا قدرتهم على التفوق والتأثير.

وملاحظة أخيرة جديرة بالاهتمام، وإن لم تكن مرتبطة فقط بما أردناه من قياس الأثر على مستوى بريطانيا، بل تكاد تشمل حركة الهجرة والاغتراب اليمني إلى مختلف الجهات، وتتمثل بصبغ وتأطير ما أنشأوا من مؤسسات وكيانات (بالصبغة العربية)، وهو أمر يعكس تأثرهم بالحراك السياسي والثقافي الذي ساد في المنطقة العربية انتصاراً للفكرة القومية بمواجهة الفكر الأخرى التي كانت تعتمل داخل المنطقة بما تفرضه من صراعات ثانوية ظلت تحكم العلاقات بين الفرقاء، وذلك ما سنلمسه أيضاً عند الحديث عن الأثر في مناطق أخرى مختلفة.

ورد في صورة جدول عن مدارس الجاليات اليمنية في بلدان المهج[١٣٢] ما يفيد بوجود تسع مدارس، بينها "مدرسة معاذ الخيرية" في برمنجهام التي يدرس فيها المراحل الأساسية والثانوية، وتعتمد المنهج اليمني كاملاً، ويبلغ عدد طلابها بين (٤٠٠ إلى ٥٠٠ طالب وطالبة). وإني لعلى ثقة أن هذه المدرسة

(١٣٢) الصلوي، وثيقة غير منشورة، المرجع السابق.

وغيرها التي تتخذ المنهج اليمني طريقاً للتربية لا يمكن لأيٍّ منها أن تنافس مثيلاتها المعتمدة المنهج البريطاني. ولا أقول ذلك انتقاصاً بل اعترافاً بقصور مؤلم لأننا نقدم خدمة، والبريطانيون يقدمون استثماراً؛ لأن تعليمهم محكوم بفلسفة تربوية يعلمون مقاصدها، ويسعون لتحقيق تلك المقاصد والغايات، والتعديل عندهم وارد في وسائل ووسائط التربية، ونحن لا نمتلك ذلك، بل لم نتفق بعد على أهمية إنتاج الفلسفة الوطنية المنشودة، ولم نوفر الإمكانات اللازمة لها، ولم نهيئ المؤسسات المنوطة بتحقيق غاياتها ومقاصدها. أما بقية المدارس فتتوزع على النحو الآتي، (مع ملاحظة أنها جميعاً تقدم ثلاث مواد باللغة العربية، وبقية المواد بالمنهج البريطاني):

- "مدرسة الأنصار" في برمنجهام (أساسية): ويبلغ عدد طلابها بين (١٥٠ - ٢٠٠ طالب وطالبة).
- " مدرسة الجالية اليمنية" – ليفربول – أساسية: ويبلغ عدد طلابها بين (١٥٠ - ٢٠٠ طالب وطالبة).
- "مدرسة الجالية اليمنية" – شيفلد - أساسية: ويبلغ عدد طلابها بين (٣٠٠ - ٤٠٠ طالب وطالبة).
- "مدرسة الجالية اليمنية" – كارديف- أساسية: ويبلغ عدد طلابها بين (٣٥٠ – ٤٠٠ طالب وطالبة).
- أربع مدارس أخرى لم أتبين مواقعها بدقة؛ (لأن صورة الكشف غير واضحة) وإن كانت جميعها مدارس أساسية (١:٩)، ويبلغ عدد الطلاب بين (١٠٠٠ - ١٢٠٠ طالب وطالبة).
- ثلاث مدارس في لندن وليفربول (الفارابي)، وفي ساوث شيلد – مدارس أساسية – عدد الطلاب في المدارس الثلاث (٨٠٠ - ١٠٥٠ طالباً وطالبة).

- كما اشتمل الجدول على بيانات تفيد بوجود أربع مدارس في الولايات المتحدة في ديترويت، ونيويورك، ونيوكاسل، وجميعها أساسية (١:٦)، وتعتمد المنهج الأمريكي، مع تقديم ثلاث مواد باللغة العربية، ويبلغ عدد الطلاب في المدارس الأربع (١١٠٠ - ١٣٠٠ طالب وطالبة). وليس لديَّ شك في أن تجارب هذه المدارس إيجابية، وتستحق الدراسة والتوثيق والمتابعة والدعم والتوجيه؛ لأنه تعليم محكوم، شأنه شأن التعليم في الدول المتقدمة، وينتمي لمجتمع يوفر بيئة حاضنة للمعرفة وإنتاجها أيضاً.
- (وتجدر الإشارة إلى إن الجدول المذكور الذي تفضل به الأستاذ العزي لم يبين مصدر المعلومات السابقة رغم أهميتها وحاجتها للتوثيق، وحاجة المدارس للمتابعة والاستطلاع، وجمع بيانات أكثر عن كلٍّ منها، تسهيلاً لتقييم تلك التجارب وبيان آثار كلٍّ منها).

ثانياً: تأهيل المهاجرين:

لم أجد على مستوى مواطن الهجرة والاغتراب بشكل عام أي بيانات أو معلومات حول هذا الأمر تبين وجود فرص للمتخرجين من التعليم الثانوي العام، تمكنهم من الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا عبر منح تقدمها اليمن، سواء أكانت من منح التبادل الثقافي مع الدول الأخرى، أم منح ومقاعد إلى الجامعات اليمنية في الداخل، باستثناء ما ذكره تقرير وفد زار مدرسة الجالية بجيبوتي، (أشرت له في موضع سابق).

ويبقى التفسير الأقرب لهذا الأمر أن التدخل الرسمي للدولة اليمنية، (بما أنه غير موثق)، غير موجود إلا في حالات نادرة سأبينها تالياً، وأن الحالة العامة لمواجهة هذا الاحتياج تعتمد بشكل أساسي على دعم المغتربين والمهاجرين، سواء بشكل شخصي، أو عبر جمعيات وعلاقات أخرى.

- في كتاب "من الثورة إلى الوحدة"[١٣٣]، وجدت جدولاً يبين المنح والمقاعد الجامعية المخصصة لأبناء المغتربين للعام ٢٠٠٢/٢٠٠١م، ولم يبين هل هي معتمدة كمنح رسمية من اليمن، أم غير رسمية من الدول التي قدمتها، كما لم يبين ما إذا كانت هناك منح سابقة أو لاحقة، أو مقاعد جامعية.. إلخ. أوجزها في الآتي:

١ – منح

أ – المملكة العربية السعودية ٤٠ منحة.

ب – المغرب ١٠ منح.

ج – تونس ١٠ منح.

د – الجزائر منحة واحدة.

٢ - مقاعد جامعية:

أ- ألمانيا ١٠٠ مقعد.

ب- الأردن ٤٠ مقعداً.

ج - الإمارات ٢٠ مقعداً.

د - قطر ١٠ مقاعد (بنظر السفارة).

هـ - أثيوبيا ٨ مقاعد (بنظر السفارة).

٣- داخلياً: جامعة الملكة أروى – صنعاء – ١٠ مقاعد. (بنظر وزارة المغتربين).

كما برر الكاتب[١٣٤] وجود عوائق حالت دون استفادة أبناء المغتربين في الخارج من المنح الجامعية الخارجية السنوية؛ بسبب اشتراط النسبة المئوية في

(١٣٣) عبدالرشيد، إبراهيم، كتاب من الثورة إلى الوحدة، ص٦٦.

(١٣٤) عبدالرشيد، إبراهيم، المرجع نفسه، ص ٦٤، ٦٥.

شهادة الثانوية العامة، وعدم مراعاة اختلاف النظم التعليمية من بلد إلى آخر. (وهو عذر لا أراه منطقياً ومبرراً).

وفيما يتعلق بالالتحاق بالجامعات في اليمن، فقد ذكر الكاتب العديد من الأسباب، لعل من أهمها: فقدان الوثائق السابقة، وخاصة في حالات العودة القسرية، واشتراط استيفاء خدمة الدفاع الوطني، واشتراط استيفاء النسبة المئوية المطلوبة للالتحاق بأي كلية، وصعوبة إرسال الفتيات من بنات المغتربين لمواصلة التعليم داخل الوطن، واشتراط تسديد رسوم بمبالغ كبيرة بالعملة الأجنبية، وعدم قدرة الكثير من أولياء الأمور من المغتربين على تحمل أعباء نفقات الإقامة والرسوم لأبنائهم في الجامعات الحكومية أو الخاصة داخل الوطن.

مما سبق، نستدل على إهمال السلطة ووزارة شؤون المغتربين في رعاية أبناء المغتربين فيما يتصل بهذا الأمر، رغم أنه همّ قديم، حتى أن المؤتمر الثاني للمغتربين – صنعاء ١٩٨٢م، كان قد أوصى في توصيته التاسعة بالقول: "منح الأولوية في المنح الجامعية المقدمة من البلدان الشقيقة والصديقة لأبناء المغتربين، وفي البند العاشر: "تكثيف وتطوير إنشاء معاهد التدريب المهني لرفع مستوى العمالة اليمنية"، ولم يتحقق من ذلك شيء[١٣٥].

في الوقت الذي كان يمكن فيه تخصيص نسبة معينة من إجمالي المنح الخارجية، ونسبة أخرى من المنح الداخلية، لأبناء المغتربين وفق قواعد وشروط خاصة تستثني الشروط التي يخضع لها المتنافسون من طلبة الداخل، أو بعضها على الأقل.

---

(١٣٥) عبدالرشيد، المرجع السابق، ص ١٤٣.

ثالثاً: إسهامات المهاجرين التعليمية ودورهم في تنوير المجتمع

أ. في الجانب التعليمي قبل ثورة ٢٦ سبتمبر و١٤ أكتوبر

لم يبخل المهاجرون والمغتربون، سواء على مجتمعاتهم المحلية، أو مجتمعهم الوطني، بمد يد العون للخلاص من الواقع المؤلم الذي أُكره المجتمع على أن يتعايش معه؛ وذلك لعدة أسباب لعل من أهمها أنهم عانوا من تدني مستويات تأهيلهم قبل الهجرة والاغتراب، وقد انعكست معاناتهم تلك في صور عدة، منها محدودية الفرص التي تتاح أمامهم للعمل والكسب بما يرتبط بها من تدني مستوى ناتج مقايضة جهدهم وعملهم، ثم من صعوبة تكيفهم في أوساط اجتماعية محكومة بثقافات ولغات لم يعدوا لها، ولم يألفوها وينشؤوا عليها، ولم يؤهلوا لها بما يعكسه حرمانهم من استغلال فرص للتكسب نتيجة ذلك، ونتيجة قوانين وشروط سائدة للتنافس عليها. وقد رأينا فيما سبق عرضه بعض صور من ذلك في إندونيسيا وما جاورها، وفي بريطانيا التي على الرغم من اكتسابهم لجنسيتها، وتضحياتهم في الحرب العالمية الأولى، فقد رأينا كيف أن المجتمع والسلطات واجهوا احتجاجاتهم في عامي ١٩١٩/ ١٩٣٠م بمستويات من القوة والعنف وصلت حد سجن المئات منهم، وترحيل مئات آخرين إلى عدن.

ثم إن من اهتماماتهم تلك أيضاً أن الكثير منهم تركوا في الداخل الوطني أبناءهم وإخوانهم وأقاربهم الذين، وإن شكلوا أسباباً للغربة والهجرة، من حيث رغبتهم بتحسين معيشتهم وتأهيلهم، فقد شكل حرصهم هذا دافعاً إضافياً للتصبُّر على ما يقاسونه في غربتهم، وأملاً بالخلاص، حتى تحول ذلك لدى كثيرين منهم إلى واجب جهادي يتجاوز حدود واجبهم تجاه أبنائهم وأقاربهم، وأضحى واجباً وطنياً.

كما كانت ترجع اهتماماتهم تلك إلى تأثرهم بما لامسوه من تطور في مهاجرهم ومواطن اغترابهم، وإدراكهم لأهمية التعليم ودوره في إحداث التغيير في مجرى حياة المجتمع، والتغيرات لدى الأفراد والجماعات، وبالتالي إيمانهم بأن مستقبل أبنائهم ومجتمعهم مرهون بأخذهم بأسباب النهوض، والتعليم وسيلته ومدخله؛ ولذلك أخذت مبادراتهم تترى وتتعدد، وكان منها:

١- على مستوى بناء مؤسسات التعليم، وجدنا نماذج لذلك في حضرموت وفي عدن، أخذاً بنسق التعليم الحديث، وإن كان في حدود ضيقة، كما وجدنا ذلك في بناء المئات من مدارس التعليم الأولي التي تناثرت في الريف اليمني بشماله وجنوبه. ويبقى علينا ونحن نقترب من هذه التجربة، (التي وإن وجد بعضنا عليها مآخذ معينة)، أن نراعي اعتبارات عدة عوامل، من أهمها:

١-١ تدني مستوى تأهيل مهاجرينا ومغتربينا، وانعكاس ذلك على تمسك بعضهم بعقائدهم، وثقافتهم، ورغبتهم بتنشئة الأبناء تنشئة تقليدية ترتكز أولاً على التعليم الأولي بدرجة أساسية. وقد رأينا نماذج منها انتشرت في بريطانيا وإندونيسيا.

١-٢ إيمانهم بتأهيل الأبناء في مؤسسات تعليمية حديثة كان يحول دونه العديد من المعوقات التي لم يكن بإمكانهم تجاوزها، وفي مقدمتها تحكم السلطات الحاكمة في الشمال والجنوب برسم السياسات التعليمية الضامنة لتدجين التعليم المؤمن لمصالحهم وبقائهم، وقد رأينا بما أتاحوه كيف أنهم لم يهتموا بتوافقه مع مصالح المجتمع واحتياجاته، وبالتالي فإن إكراه تلك السلطات والأنظمة لم يكن بمقدورهم ممارسته وفرضه. كما رأينا مما سبق عرضه أن المهاجرين والمغتربين في الوقت الذي

تمكنوا فيه من بناء مدارس حديثة في عدن وحضرموت، لم يكن متاحاً لهم مثل ذلك في شمال الوطن.

١-٣ نظرتهم لأهمية التعليم ودوره في التغيير، وتوجيه اهتماماتهم نحوه، ظلت أسيرة لقدرتهم على التوافق في الأهداف (بمواطن الهجرة والاغتراب)، أما أن يأخذ هذا الأمر بعداً أكبر من ذلك فقد كان فوق مستوى طاقاتهم ووعيهم، ولذلك رأينا كيف حصر المقتدرون من أبناء حضرموت اهتماماتهم تلك على مستوى حضرموت، ولم يمدوها إلى خارج ذلك النطاق الجغرافي.

١-٤ كما رأينا الآلاف من المهاجرين والمغتربين يصرون على استمرار تأهيل أبنائهم حتى لو استدعى الأمر انتزاع أطفالهم من عالمهم الأسري المستقر، والدفع بهم لغربة- (حتى وإن كانت وطنية بإرسالهم إلى عدن لتلقي العلم)- لم يؤهلوا لها، وكانت فوق طاقة احتمالهم وتقبلهم، لكنها الضرورة المحكومة بالحاجة، وقد بنيت هذه القناعة أيضاً على قاعدة أولوية تأهيلهم بمعلامة الريف. ولقد كانت هذه التجربة – على الرغم من جوانبها الإنسانية المؤلمة – مثمرة وإيجابية، وأسهمت في تأهيل الآلاف (في تلك الفترة وما تلاها) بمستويات مختلفة مجدية ونافعة، مكنت الكثير منهم من مواصلة تأهيلهم، سواء قبل ثورة سبتمبر وأكتوبر أو بعد ذلك، ومكنت الكثير منهم من لعب أدوار وطنية مؤثرة.

١-٥ كان عليهم المواءمة بين اهتماماتهم الكثيرة – خاصة وعامة –، ولئن شكل التعليم أحد مظاهرها فقد كان الهم الوطني العام المتمثل في دعم وإسناد المعارضة مظهرها الأبرز والأحق بالرعاية، وبالتالي فقد كانت إسهاماتهم على هذا الصعيد أوضح وأدعى للتضحية، مع ملاحظة أن

هذا الهم العام لم يكن محل اهتمام عشرات الآلاف منهم في مختلف مواطن الهجرة والاغتراب، وخاصة في شرق آسيا وبعض دول الجوار. ومع ذلك أثمر في محاولات التغيير التي تمت، والتي كان من أهمها حركة ٤٨م، وثورة ٦٢م، وثورة أكتوبر٦٣م، وما أعقب ذلك من تحديث للتعليم.

٢- في سبيل تعليم وتأهيل الأبناء عانى الآلاف منهم نتيجة انتزاعهم من وسطهم الأسري في سن الطفولة، وهي سن كانوا أحوج ما يكونون فيها لرعاية وتوجيه الآباء والأمهات والأسر، وهي سن لم يتمكن فيها أي منهم من امتلاك سياجه القيمي المناسب، ولا القدرات العقلية والنفسية التي تمكنه من تقبل الافتراق عن وسطه الأسري، وتؤكد استعداده للتكيف مع أوساط اجتماعية جديدة مدخلها الاعتماد على النفس (وإن بمستويات متفاوتة)، يفرض ألفتها النوعية أو غربتها الوسط الأسري الجديد الذي قُدر عليه الاندماج فيه. وهو وسط موصول ببيئة اجتماعية جديدة مليئة بعادات وتقاليد وأنماط سلوك وقيم لم يألف أغلبها من قبل، من تلك التي تميز المجتمع الحضري عن الريفي. كما عانى الآباء والأمهات من لوعات الفراق المسكونة بالخشية على بنيهم مما قد يواجهونه من مصاعب، ومتاعب، وحرمان عاطفي نتيجة (الفرقة) التي تأتي بدون مقدمات، عدا اتخاذ مماثلة الأقران حجة ودافعاً. لكن حرصهم على تأهيل أبنائهم كان كافياً لتهون دونه التضحيات، وتسقط معه كل الموانع.

ولقد ساعد الأبناء على التكيف والاندماج شعورهم بألفة من تعايشوا معهم – أسراً وأقاربَ وأقراناً – في وسط اجتماعي تسوده ثقافة مجتمعية تقليدية في أغلبها الأعم، ولم يجدوا صعوبة في تقبلها وتمثلها، كما أن الدافع

الذاتي للتعلم كان الحادي لتحقيق الرضا الأسري من جهة، وتأكيد قدرته على منافسة الأقران وتحقيق الرضا النفسي عن الذات، وكان ذلك مما يخفف من لوعات الفرقة وتدفق موجات الحنين للأسرة ومراتع الصبا، والرغبة في التواصل مع من خلفوهم من الإخوة والأقران، مع الفوز بفرص استعراض ما اكتسبوه من معارف وأنماط سلوك وتقاليد يؤكدون بها تميزهم.

ولقد استمرت تلك المعاناة، وشملت أجيالاً متعاقبة، امتد سقفها الزمني حتى بعد قيام ثورتي سبتمبر وأكتوبر.

ولئن كانت الوجهة قبل ثورة سبتمبر عدن في الأغلب الأعم، لما تتيحه من فرص التعليم الحديث، فقد تعددت المدن التي شكلت مقاصد للفوز بفرص التأهيل، ومنها تعز، وصنعاء، والحديدة، ومدن أخرى عديدة في شمال الوطن وجنوبه، وذلك بحسب توفر فرص التأهيل فيها، وممكنات المعيشة لهم ولأسرهم ومعيليهم، وذلك قبل انتشار المدارس الحديثة في مختلف المناطق والأرياف، وبمستوياتها وأنواعها المتعددة الملبية للحاجة، والمتناسبة مع القدرة.

٣- فيما يتعلق بالتأهيل العالي وإرسال البعثات وتمويلها، فلقد كان موضع اهتمام البعض، كما قدمت لذلك سابقاً، سواء على مستوى مواطن الهجرة والاغتراب، أو على مستوى الداخل اليمني، حيث كان أمراً مفروغاً منه.

ولقد تباينت اهتماماتهم في هذا الشأن، فمنهم من حصره بتأهيل أبنائه وأقربائه، ومنهم من رفع سقف اهتمامه، ووسع دائرة طموحه، وساعد على ابتعاث بعض ممن لم تمكنهم إمكانات أهلهم، سواء بإمكاناته الذاتية، أو بما أتاحته علاقاته، أو بجهد جمعي عبر جمعيات ونوادٍ ناشطة ملكت علاقات

مع أنظمة سياسية، ومؤسسات تأهيل، فتمكنوا من ابتعاث من استطاعوا تمكينهم من الدراسة الجامعية والعليا.

ولعل من المفيد هنا التذكير بأن هذا النشاط، وإن بدأ متأخراً لأسباب بينتها سابقاً، ومنها عدم انتشار التعليم الثانوي الحديث إلا مُنْذُ أربعينيات القرن العشرين وما تلاه، فقد عرضت أيضاً بعض بيانات أكدت على استفادة المئات من الطلاب من فرص الدراسات الجامعية، سواء على مستوى الشمال أو الجنوب، وبينت أن أغلب المستفيدين تمكنوا من مواصلة تأهيلهم على حساب أهاليهم، أو بمساعدة بعض المانحين في العراق، وسوريا، ومصر عبر بعثات تمت من بريطانيا إلى الأزهر، ومن السودان، وأثيوبيا، وأسمرا، وإندونيسيا إلى دول عربية مختلفة. وأشرت إلى بعثات تمت من لحج وسلطنات شرق اليمن إلى دول مختلفة، عدا من تم ابتعاثهم على حساب سلطات صنعاء وعدن (وكانوا أقلية على كل حال).

ولقد كان من ثمرات تلك الجهود ما جسدته نجاحات المئات منهم بعد عودتهم إلى أرض الوطن بإسهاماتهم النوعية التي تركت آثارها في مختلف مجالات حياة المجتمع عبر أدوارهم الرسمية، ومبادراتهم الذاتية المجتمعية المختلفة التي أسهمت في تغيير الثقافة، وإعادة تشكيل اهتمامات الرأي العام.

ولئن كان من الصعوبة بمكان ذكر الجميع لأسباب عدة، إلا أني سأعمد إلى ذكر بعضهم ممن بلغوا من الشهرة حداً لا يمكن إنكاره، ومنهم:
أحمد محمد نعمان، محمد سالم البيحاني، محمد محمود الزبيري، محمد عبده غانم، محمد علي لقمان – د. محمد سعيد العطار – أحمد عبده سعيد صالح – عبد الغني علي أحمد ناجي – د. عبد العزيز السقاف – د. محمد

أنعم غالب – أ. محمد أحمد عبد الولي – د. أمين أحمد عبده ناشر – عبد الغني عبد القادر الشيباني – د. أحمد قائد الصائدي – د. عبد الملك محمد عبد الله – م. أحمد عبدالعزيز سماره – أ. عبدالجبار هايل سعيد – أ. عبدالرحمن هايل سعيد – أ. محمد عبده سعيد أنعم – م. عبدالرحمن سعيد أحمد ناجي – د. محمد قائد الأغبري – أ. علوان سعيد محمد الشيباني - أ. عبده نعمان عطاء – أ. سلطان ناجي – أ. عيسى محمد سيف – د. عبدالحافظ نعمان الحكيمي – أ. محمد أحمد نعمان – أ. عمر الوصابي. أ. عبد العزيز عبدالغني صالح. وغيرهم كثير مما لا يتسع المجال لذكرهم في هذا الحيز المتاح.

كما أن هناك المئات- إن لم يكونوا أكثر- ممن استفادوا من المنح المقدمة عبر حكومتي الثورة في صنعاء وعدن، وجاءت استفادتهم استكمالاً لما بدأه أهاليهم من المهاجرين والمغتربين، أو ممن عادوا بعد اغترابهم إلى أرض الوطن للمشاركة في الحياة العامة، وعمدوا إلى الاستمرار في تأهيل أبنائهم بما مكنهم من الاستفادة من المنح المقدمة عبر صنعاء وعدن، وعادوا بعد تخرجهم للمشاركة في الحياة العامة، ولم تخلُ ممارساتهم، وانشغالاتهم من تأثير، حتى غدا العديد منهم قادة وعناوين نجاح لمن تأثروا بأدائهم وصنيعهم، سواء منهم من قضى نحبه أو ممن ينتظر.

كما أن هناك المئات من الكوادر التي أتمت تأهيل نفسها بجهود أهلها ودعمهم بمستويات متفاوتة في مختلف بلدان الاغتراب والهجرة، وعندما قامت ثورة سبتمبر ٦٢م عاد الكثير منهم تلبية لنداء الواجب، وسعياً للإسهام بالممكن من الجهد في إطار ما أعدوا أنفسهم من أجله، مسهمين بالدفاع عن الثورة، وفي

تحديث أجهزة الإدارة بما كان متاحاً، ولم تخلُ جهودهم من آثار على صعيد مهن احترفوها، أو على صعيد التأثير في ثقافة المجتمع.

كما أسهم المهاجرون والمغتربون في بناء المدارس، وإنشاء الدويلات في الشرق اليمني حضرموت، فقد أقاموا الجمعيات المختلفة، وأسسوا الأندية، ومنها "نادي الشباب" في سيئون ١٩٣٨م، و"نادي الإصلاح" في القطن، و"نادي الإصلاح" في المكلا ١٩٤٠م، وتأسست نوادٍ للتلاميذ، ومنها "نادي الشبيبة المتحدة" التابع لـ"جمعية الأخوَّة والمعاونة" ١٩٣٢م، و"جمعية اتحاد التلاميذ الأدبية" عام ١٩٤٠م.

كما أن أدوارهم في إنشاء السلطنتين القعيطية والكثيرية، ودولة مدينة الغرفة وتنمية المنطقة، سواء بالتعليم أو بمختلف المشاريع الأخرى ذات الارتباط بالبنية التحتية، لا يستهان بها، وتستحق توجيه الجهود لمزيد من البحث والدراسة والتوثيق والتقييم، وكذلك لدراسة الآثار السلبية التي نجمت عن الهجرة والاغتراب، سواء على صعيد تفشي الثقافة الاستهلاكية المبنية على تحويلات المهاجرين والمغتربين، وصرفت قوى العمل عن ممارسة أنشطتهم اعتماداً على تحويلات أهاليهم، أو على صعيد إهمال الأرض وما يرتبط بها من أنشطة مصاحبة، أو على صعيد تأثير عدم التأهيل للشباب وغير ذلك.

ب- دور المهاجرين بعد ثورتي سبتمبر١٩٦٢م وأكتوبر١٩٦٣م

كان لقيام ثورة ٢٦ سبتمبر٦٢م أثر إيجابي كبير لدى المغتربين والمهاجرين، حيث ضاعف من حماسهم، وإصرارهم على دعمها والدفاع عنها للحيلولة دون انتكاستها؛ لأن بعضاً منهم كانوا من قيادات المعارضة ومحسوبين عليها. كما عرفنا أن انتكاسة حركة ١٩٤٨م لم تفت في عضدهم بقدر ما شكلت تحدياً لإرادتهم، وضاعفت من إيمانهم بأهمية التغيير، ومن شعورهم بالمسؤولية

الوطنية، ثم إنهم مارسوا دورهم بدعم المعارضة، ورفدوها بما احتاجته من مال، وجهود، ورجال، ومطالب حتى قامت الثورة.

وبالتالي فقد سعوا وبادروا بالتفاعل مع قيادة الثورة، ووصلت وفود منهم للتعبير عن التأييد، وبذلوا ما أمكنهم من دعمها مادياً، وتحريضاً لمن استطاع من الشباب العودة والانخراط في مؤسسات الجيش والحرس الوطني والشرطة، وفي السلك الإداري للدولة.

كما ساهموا بفتح مقرات لبعض سفارات الثورة في عدة دول، منها أثيوبيا، وكينيا، وتنزانيا بما قدموه من دعم مادي، وتبرعوا به من مبانٍ(١٣٦).

وكان لتعيين محمد سعد القباطي- السفير السابق- وزيراً للدولة لشؤون المهاجرين في أول وزارة للثورة وقع إيجابي أشعر الكثيرين منهم باهتمام الثورة بهم، وبأنها تدعوهم للمبادرة بأداء ما أمكنهم من أدوار، انتصاراً لحقهم وحق مجتمعهم بالحياة الأفضل(١٣٧).

ثم إن تفجر ثورة ١٤ أكتوبر٦٣م، وقد مثلت رداً لكرامة المجتمع، وانتزاعاً لحق منتهك، واستعادة لإرادة مختطفة، زاد من يقينهم بإمكانية تحقيق أحلامهم في الحرية، والوحدة، والقضاء على أسباب التخلف والبؤس والمعاناة، وكل ذلك استدعى منهم استنفاراً للجهود، وسخاء في البذل والعطاء، وتمكيناً للاستمرار، وتوسيعاً للمواجهة حتى يتحقق الانتصار بجلاء الاستعمار، ويتحقق حلم الخلاص بإعادة توحيد اليمن، والانتصار لمعاناة المجتمع.

كما ولدت الثورة بقيامها حافزاً لدى الكثير منهم للعودة إلى الوطن، والمساهمة في تغيير صور الحياة السائدة من خلال الإسهام بالتنمية، سواء عبر

---

(١٣٦) عبدالرشيد، إبراهيم، من الثورة إلى الوحدة، المرجع السابق، ص ١٣٨، ١٣٩.
(١٣٧) العلفي، علي، أبرز الأحداث اليمنية، ص٩٢.

تأسيس المؤسسات المختلطة أو الخاصة، مع المساهمة في إقامة المشاريع المختلفة وفي مقدمتها المدارس، وكان دورهم واضحاً في النهضة العمرانية التي أخذت في الانتشار في العديد من المدن الرئيسة والثانوية، وحتى الأرياف، بما اقتضاه ذلك من لزوم وجود الطرق والكهرباء، والمياه وغيرها.

كما عُرف الكثير منهم بمبادراتهم، وأدوارهم في النضال الوطني، وسيخلد التاريخ أثرهم.

كما أن تأثيرهم على الداخل الوطني تجسد بصور مباشرة، وغير مباشرة، بدعمهم المتواصل للمعارضة الوطنية قبل الثورة، وشراكتهم في قيادتها، وتمثيلها في مواطن اغترابهم وهجرتهم، وبالدفاع عنها ونشر أفكارها حتى قيام الثورة التي كان حضورهم في صفوفها المتقدمة يمثل دعماً لا حدود له لقيادة الثورة وشبابها.

ثم امتد ذلك التأثير بتغيير الأنظمة شمالاً وجنوباً، وأسهم بتحديث التعليم، ومحاولات تثوير المناهج، (وإن بالاستعانة بتجارب أخرى غير وطنية، كما أشرت إلى ذلك سابقاً).

وكانت مبادراتهم إلى بناء المدارس، والإسهام في بناء مدارس أخرى تعكس واقع تفاعلهم مع ما يعتمل في مجتمعهم من حراك، كما كان بذلهم في سبيل تعليم أبنائهم، ومد يد العون لأبناء المعسرين لتمكينهم من التعليم واضح الأثر في تجسيد قيم التعاضد والتراحم.

ولقد كان معلوماً أنه لم يكن بمقدورهم إلا الحلم، خاصة بعد أن تحول موقفهم من دعم للمعارضة في السابق إلى إسناد الأنظمة، ثم لتقديرهم لما كان يعتمل على أرض الواقع، وهم يشاهدون انصراف قيادة الثورة إلى تلبية احتياجات تثبيت النظام الجمهوري، وما اقتضاه ذلك من معارك ومواجهات، وإفشال

مؤامرات، ومحاولات رأب تصدعات وسط الصف الجمهوري، ومتطلبات دعم الثورة في جنوب الوطن، وقصور الإمكانيات، وحداثة تجربة الثورة برمتها. كل ذلك وغيره لم يجعلهم قانعين بما كان يكرس على أرض الواقع من أنظمة تعليمية (بتجربة عربية مصرية)، وما يرتبط بها من أنشطة وعمليات تربوية، (وقد كانت تجربة متقدمة قياساً على ما سبقها وما تلاها أيضاً)، بل ويجعلهم متقبلين حتى لما نال المغتربين والمهاجرين من مستوى تواصل ورعاية لم تكن بالمستوى المطلوب.

إلا أن ما لمسوه من صراع واختلاف بين نظامي الشطرين بعدئذ، وما نتج عنه من عدم تحقيق الوحدة بعد جلاء الاستعمار، قد تسبب بفتور العلاقة بينهم وبين سلطتي الشطرين.

كما أخذت حالات عدم الرضا تطفو على سطح العلاقة كتعبير عن عدم الرضا بممارسات نظامي الشطرين، سواء إن على صعيد العلاقة بينهما، أو على كيفية بناء السلطات في كلٍّ منهما، وعلاقتهما بالمجتمع، والتنمية، ومقتضيات تأمين النظام لدى كلٍّ منهما، وفوق ذلك لما تسببا به من تعميق الانقسامات بين المغتربين والمهاجرين، وتوزع ولاءاتهم بما هو أبعد من رغبات النظامين.

إن تلك العلاقة الصراعية- (بغض النظر عن مبرراتها لدى كل طرف، ومدى حجيتها قياساً على مصالح المجتمع العليا)- تركت آثارها السلبية لدى المجتمع بشكل عام، ولدى المغتربين والمهاجرين بخاصة؛ وذلك بانعكاسها على مستوى الآمال والطموحات، وتزعزع الثقة بمكونات المجتمع السياسي، وشعور بالخذلان كان يتزايد عند مرور الوطن والمجتمع بحالات ابتلاء، وانكشاف يكاد يعصف بما تبقى لديه من عوامل البقاء، ويوصد نوافذ الأمل

بالمستقبل، ومنها (حصار السبعين يوماً للعاصمة صنعاء عام ١٩٦٨م، وجولة الاقتتال بين النظامين في ١٩٧٢م).

كما كانت تشعرهم بعجز مضاعف يمنع توحيد إرادتهم، وأهدافهم، وقدرتهم على مواجهة مشكلاتهم المختلفة، أو حماية مصالحهم نتيجة ما أنتجه النظامان من فرقة واختلاف في مواطن غربتهم وهجرتهم، ومع ذلك ظلت أعينهم مفتوحة على كل ما يعتمل في وطنهم، متأثرين بما يحدث حتى وإن كانوا غير قادرين على التأثير فيه.

المهاجرون وتجربة حركة ١٣ يونيو ١٩٧٤م

من المفيد في البدء التأكيد بأن اتخاذي العلاقة بين المغتربين والمهاجرين من جهة، وبين الحركة وتجربتها من جهة ثانية، جاء على خلفية القناعة بأنها كانت تجربة توفرت لها الشروط الموضوعية، وعبرت عن علاقة تفاعلية وأثيرة تحققت فيها المشاركة المجتمعية الأوسع في ظل مناخات غير إقصائية، وشملت نطاقاً جغرافياً لم يكن أغلب أبنائه مؤهلين وقابلين للتحول إلى مجتمع المواطنة، ربما بعكس أقرانهم في المحافظات الجنوبية والشرقية الذين كانوا قد قطعوا شوطاً على طريق إعادة التشكل، كما أنها كتجربة تكرست وسط الكتلة الاجتماعية الأكبر في المجتمع اليمني؛ ولأنها رغم عمرها القصير تمكنت من تحقيق نتائج إيجابية بكل المقاييس.

ثم إنها عكست اعتزازاً بالانتماء، وبالدور الذي مكن المغتربين من تحسين العلاقات الاجتماعية، وعلاقات الإنتاج في كثير من مواطن الاغتراب والهجرة باحترام الذات، والإنصاف في الأجور، وفي حفظ الحقوق.

ولقد وددت قبل الخوض في الحديث عن تلك العلاقة أن أشير إلى أن ثورة ٢٦ سبتمبر ٦٢م كانت قد رفعت أهدافاً ستة، وكان الهدف الرابع منها قد نص

على "إنشاء مجتمع ديمقراطي تعاوني يستمد أنظمته من روح الإسلام الحنيف".

وقد كانت إقامة مجتمع ديمقراطي تعني إعادة تأهيل المجتمع اليمني وفق شروط ومعايير عديدة لم تكن متاحة، ولا بالمقدور تحقيقها بيسر؛ لأن ذلك كان يقتضي- (بحسب فهمي وفهم الكثيرين)- القضاء على الأمية بمختلف صورها، وضمان حق كل فرد في التأهيل والتدريب بما يتناسب مع استعداده وقدراته، وحقه في العمل بأجر مجزٍ يحفظ كرامته، وضمان حقه في الاستشفاء والحماية ضد العجز، وحقه في السكن الآمن، وحقه في المشاركة في الحياة العامة دون ضغوط أو استغلال أو إقصاء في مجتمع ونظام يضمن تكافؤ الفرص، والعدل والمساواة، وكفالة حرية التعبير والرأي، وحق الترشح والانتخاب.. إلخ.

وكان ذلك يحتاج إلى تشريعات محترمة مجتمعياً، وخطط تنمية شاملة متوازنة مبنية على إمكانات وقدرات وطنية متاحة وممكنة، وإدارة حديثة ونزيهة تمنع الاستقواء خارج القانون أو بتجاوزه، وتجعل من المساهمة في الإنتاج مدخلاً للاندماج الاجتماعي واحتلال المكانة المناسبة فيه، وتيسر إعادة بناء التركيبة الاجتماعية وفقاً لذلك بما يتلازم معه من تعدد وتنوع الثقافات المطلبية القادرة على تمكين الثقافة المجتمعية من توسيع قاعدة الحاضن المجتمعي المطلوب لتوطين المعرفة، وإنتاجها من جهة، وعلى تسييج النظام السياسي بالحماية اللازمة لاستمراره واستقراره.

وإن كل ذلك وغيره كان يعني أن هذا الهدف ليس سهل المنال، حتى لو أضيف إلى ديمقراطيته سمة التعاون ليكون أحد مداخل ممكنات تحقيقه؛ لأن التعاون تقليد راسخ في المجتمع، ويشكل ظاهرة من ظواهر الحياة فيه، وقد جاء تضمينه كإحياء لخاصية فيه، واستدعاء لموروث، وتعبير عن إرادة التغيير في

المجتمع كنهج حياتي يساعده على ردم التخلف، وبناء مداميك مستقبل يكون فيه التعاون خيار حياة أيضاً، وحلاً يخفف من شحة الإمكانيات للبدء ببناء اقتصاد من نقطة الصفر، وإحلالاً لثقافة جديدة على أنقاض ثقافة التمييز والإقصاء وعدم المساواة التي كانت مكرسة قبل الثورة، وكان الجميع فيها منتقصي الحقوق، ومستلبي الإرادة، وإن تباينت الصور واختلفت المبررات والدرجات.

على أن يبقى معلوماً أن لا أعمم هذا الفهم، ولكن بالمقابل علينا أن ندرك أن بعض المغتربين والمهاجرين على الأقل بحكم وعيهم، أو بتجارب حياتهم كان لديهم فهم معين لقيم الحياة في مجتمعات عرفت أشكالاً متباينة من الحياة الديمقراطية، وبالتالي لم تكن الديمقراطية- كمفهوم- غريبة عليهم على الأقل.

وحتى لا يبدو الحديث خارج السياق، فقد أردته موصولاً بالقول إن قيادة الثورة لم تستطع قيادة المجتمع لتحقيق التحول باتجاه إنشاء مجتمع ديمقراطي تعاوني عادل لأسباب مختلفة، سبق لي بيان بعضها. ثم إن مؤتمر حرض جاء بقرارات معروفة تنتقص من أحلام المواطنين وحقهم في الثورة وتغيير الأوضاع، وبالتالي كانت الحاجة تستدعي احتواء الآثار السلبية لتلك القرارات، وذلك ما أشارت إلى بعضها القوات المسلحة ببرنامج الإصلاح الذي قدمته عام ٧١م.

ولما كانت عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية قد تعطلت، برزت إلى أرض الواقع مبادرات تعاونية قادت نحو تأسيس التجربة التعاونية.

وقد تميزت التجربة التعاونية بأنها جاءت شعبية الدعوة والتكوين، وبمبادرات نابعة من وسط مجتمع قرر أن يحمل تبعاتها بروح جمعية لا تأبه بموقف النظام، وربما رغبت بإحراجه ليتخذ موقفاً بما يستتبعه من قرارات وإجراءات ستكون سلطاته مجبرة على أن تتفاعل مع التجربة وترعاها، أو

تحتويها هروباً للأمام، خاصة أن برنامج القوات المسلحة المذكور سابقاً قد أشار إلى الإصلاح، وأن عليها مراعاة ذلك.

كما أن الشعبية هنا كانت تعني ديمقراطية العلاقات، والفعل وسط أعضاء كل هيئة تطوير، وخاصة من حيث حاجتها للتنظيم وللاستجابة لحاجات المجتمع، والشراكة بتأمينها وتحقيقها بإرادة تحتكم لقدر من البرمجة والتخطيط المبني على الحاجة، والمرتكز على الإمكانات المتاحة، والمعبر عن الإرادة الجمعية للمجتمع (بمستواه المحلي أو الوطني).

إن تلك التجربة التي أخذت تتشكل مُنْذُ العام ١٩٧٣م، ما لبثت أن تبلورت بعقد مؤتمرها التأسيسي الذي كلف إبراهيم الحمدي برئاسة الاتحاد العام لها تحت مسمى "الاتحاد العام لهيئات التطوير"، لا بحكم موقعه في السلطة كنائب رئيس وزراء، بقدر ما كان لدوره في الدعوة والتحضير لعقد المؤتمر التأسيسي بمشاركة ممثلين عن التعاونيات القائمة آنذاك، وباعتباره رئيساً لتعاون المنطقة الشمالية الغربية.

تلك التجربة بولادتها الشعبية مثلت رداً على من أراد له البقاء معاقاً وعاجزاً عن استرداد حقه في إعادة ترتيب حياته، وعلاقته بالسلطة بما يؤكد امتلاكه لها، وسيادته عليها وعلى من يتولون المسؤوليات في سلطاتها، بمواجهة سلمية، لكنها تفرض على من يحكم التعامل معها سلباً أو إيجاباً، كما ستجبره على المبادرة بتقديم الخدمات، وتبني إنجاز مشاريع، وتحقيق بعض المصالح للمجتمع. فالمدرسة التي سيبنيها التعاون مثلاً ستحتاج إلى المدرس والكتاب والتجهيزات المختلفة، وتحت ضغط المواطنين ستضطر السلطة إلى تشغيلها شاءت أم أبت.

ومن المؤكد أن برنامج الإصلاح المذكور، وميلاد الحركة التعاونية استقطبا قدراً من اهتمام الرأي العام والمراقبين لأحوال اليمن وغيرهم، وبينهم المغتربون والمهاجرون، وبدأت الاهتمامات تلك تشمل شخوص القائمين عليها أيضاً، ومنهم العقيد إبراهيم الحمدي - الذي تحولت رتبته العسكرية بعد قيام الحركة إلى "مقدم" إثر قرارات التصحيح- ولربما شكلت تلك أساساً لبداية علاقة تولدت بقيام الحركة في ٧٤م بعدئذ، كما قد لا تكون تلك العلاقة مرتبطة بلحظة ميلاد الحركة.

ولئن كانت الآراء متعددة حولها فإن من المهم الأخذ بعين الاعتبار ما تركه برنامج الإصلاح المقدم من القوات المسلحة من انطباعات، وكذلك تشكل هيئات التطوير وموقع إبراهيم الحمدي في قيادتها، ثم موقعه في قيادة الحركة وما أصدرته من قرارات تصحيح مُنْذُ أيامها الأولى، وما أعقب قيام الحركة من انتشار لهيئات التطوير، وتحولها إلى هيئات تعاون أهلي، وانبثاق الاتحاد العام لهيئات التعاون الأهلي عنها. كما كان للحقبة النفطية وتأثير عوائدها أثر في تنامي تلك العلاقة بما حققته التحويلات من رفد احتياطيات العملات الصعبة وتأثيرها الإيجابي على ميزان المدفوعات، وبما عكسته من اهتمام بأحوال المغتربين والمهاجرين، فإن كل ذلك، وغيره مما لم يذكر، أسهم بدرجات متفاوتة في بناء تلك العلاقة، بل إن مما زادها متانة جدية الحركة في اتخاذ التصحيح المالي والإداري نهجاً لمكافحة الفساد وتجفيفاً لمنابعه من جهة، وسبيلاً ومعبراً لتحديث الإدارة وإرساء مبدأ الثواب والعقاب. وقد تميزت هذه التجربة باختيار أعضائها وفقاً لمعايير وطنية خالصة بعيداً عن الإقصاء أياً كانت مبرراته، أو الجهات الداعية له.

وكان منها أيضاً السعي الدؤوب لقيادة الحركة، وحرصها على استكمال بناء الدولة الحديثة بما تقتضيه من تحديث المؤسسات القائمة، أو استحداث ما لم يكن موجوداً منها على صعيد السلطات الثلاث، تنفيذية، وتشريعية، وقضائية، وقد أنجزت الحركة منها الكثير خلال عمرها القصير، أو بإنجاز التشريعات اللازمة لاستكمال البنية التشريعية المطلوبة، أو من خلال الإجراءات والسياسات التي أخذت الحركة تنفذها، ومنها ما يرتبط بالاهتمام بالريف كفرض الخدمة الريفية على الأطباء، ومنها أيضاً منع استخدام سيارات الدولة، مدنية وعسكرية، خارج الدوام الرسمي، ومنع حمل السلاح، ومنع دخول العسكريين عند التقاضي إلى المحاكم بالميري أو بالسلاح، وغيرها كثير مما كان له انعكاسات على صعيد استتباب الأمن وتحقيق العدل والمساواة تحت سقف حق المجتمع بامتلاك السلطات المختلفة، واستخدام من يرى، فسادت شعارات مثل: نحن خدام لكم ولسنا حكاماً عليكم.

وكان منها أيضاً حالة اقتراب قيادة الحركة من مختلف القوى ودفعها للمشاركة في العمل الوطني وفق مقتضيات التنمية التي ما كانت محل خلاف، وعلى قاعدة الحرص على المصالح الوطنية العليا البعيدة عن المناكفات، ومحاولات التجيير أو الاستئثار. وبالمقابل حرص القيادة السياسية على القبول بنتائج الممارسات الديمقراطية، سواء من خلال أعمال "لجان التصحيح"، أو انتخابات "هيئات التعاون". والأدلة على ذلك عديدة، ومنها في ٧٦/٨/٤م في الجلسة الختامية لمجالس التنسيق والاتحاد العام[١٣٨]: "يجب أن تعرفوا أن الانتخابات كان نصف أو ثلث الأعضاء الذين انتخبوا من الهيئات مشطب عليهم، وأنا شفت هذا كله وقلت هل هؤلاء طلعوا بانتخاب الناس، قيل لي نعم،

(١٣٨) خطب وتصريحات القائد، ص ١٥٨.

قلنا خلاص الأرض هي للجميع". وفي هذا كما نرى إصرار على التمسك بخيار الديمقراطية واحترام نتائج الانتخابات فيها.

كما كان لسياسة التقارب مع قيادة الشطر الجنوبي من الوطن، والسعي للتهدئة، والخوض الجاد في المحادثات، وما كان يتسرب من نتائجها أثر قوي يعزز من أسباب التقارب بين المغتربين والمهاجرين وقيادة الحركة، وكان منها أيضاً الآثار الإيجابية الناتجة عن السياسة الخارجية التي اعتمدتها الحركة، وما أنتجته من انعكاسات إيجابية على صعيد علاقات المغتربين والمهاجرين مع مواطن غربتهم وهجرتهم.

كل تلك الأسباب والعوامل، وغيرها مما لم تذكر، أقنعت المغتربين والمهاجرين بأنهم إزاء نظام مختلف، حريص على ملامسة احتياجاتهم، وآمالهم، ويسعى لاستيعابها ضمن برامجه وخططه وسياساته، ولا يتوانى عن الدفاع على مصالحهم وصيانتها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً. وقد لمسوا أثر ذلك في العديد من مواطن الاغتراب والهجرة، وأن ذلك بات يفرض عليهم تقارباً أكبر مع قيادة الحركة، وتفهماً أوسع، وتبنياً لإنجازاتها، واهتماماً جدياً بالتفاعل مع أنشطتها، وإجراءاتها، ومواقفها.

وبناءً على ما تقدم، ومع التسليم بأن العلاقة والتأثيرات الناتجة عنها شملت مختلف مجالات حياة المجتمع والمغتربين أيضاً، إلا أنني سأحاول- ببيان مقتضب- الحديث عن التأثير المتبادل من خلال تجربتين فقط بما لهما من صلات وتأثير على التعليم وهما:

أولاً: تفعيل وتنظيم العلاقة بين المغتربين والمهاجرين وسلطات نظام الحركة:

اعتمدت ثورة سبتمبر ٦٢م في تشكيلها الوزاري الأول وزارة لشؤون الهجرة والمغتربين، ولأن النظام الوليد كان يحتاج إلى تثبيت وحماية، فقد أثر

ذلك على أداء الوزارة حتى اقتصر على زيارات لمواطن الهجرة والاغتراب بهدف شرح الأوضاع، وعرض الحال، واستجلاب الدعم. ولعلني- بما سبق عرضه- قد أوضحت بعض جوانب صورة العلاقة التي ربطت المغتربين والمهاجرين بالثورة في صنعاء وعدن حتى سادها الفتور.

ولكن مع قيام حركة ١٣يونيو٧٤م، بدأ المغتربون والمهاجرون يلمسون خطاباً جديداً يكاد لا يغفل عن ذكرهم ومخاطبتهم، والإشادة بدورهم في مختلف المناسبات الوطنية، والزيارات الخارجية، والمقابلات الصحفية وغيرها. ومنها على سبيل المثال، في خطاب قائد الحركة في الذكرى الثالثة عشرة، عشية ٧٥/٩/٢٥م في معرض حديثه عن العمال وضرورة تحسين أوضاعهم، بقوله: "لا بد من أن نضمن لهم أجوراً مجزية، ورعاية صحية، وخدمات تعليمية واجتماعية، وبنفس الاهتمام بقطاع العمال في داخل بلادنا نولي عمالنا المغتربين المنتشرين في مختلف بلدان العالم، والذين على سواعدهم وبعرق جباههم يعيشون شرفاء، وتعيش أسرهم وعوائلهم في هذا الوطن كريمة، ويشكلون مصدراً رئيسياً لميزان المدفوعات التجاري، ومورداً اقتصادياً غير منظور، إنهم يستحقون الرعاية، وعلينا أن نكرمهم، ونذلل لهم الصعوبات التي تعترضهم في مهاجرهم ومناطق غربتهم". وبقدر ما كان هذا التزاماً من السلطة، فقد مثل خطاباً جديداً غير مسبوق لدى المغتربين والمهاجرين.

ولقد حرصت قيادة الحركة على ترميم وتقوية الثقة معهم، سواء بممارساتها العملية والإنجازات المتكاثرة على الأرض، أو بتبني خطاب يبرز فيه اهتماماتها بهم ويشعرهم بأنها معهم، وهو خطاب ارتكز على تفهم أسباب غربتهم بصيغ تحمل في مضامينها الاعتذار، وإن بصيغة اعتراف بحجية وصحة تلك الأسباب، ويحرص أيضاً على وضعهم في صورة المعارك التي

تخوضها ضد التخلف، ودعوتهم للمشاركة، مع التأكيد على إصرارها بتبديد كل المخاوف، وعلى دعم وحماية الاستثمار، وعلى الدفاع عن مصالحهم في مواطن الغربة والهجرة أو في الداخل اليمني.

كما نوعت الحركة أساليب تواصلها معهم، وصولاً إلى عقد المؤتمر الأول لهم في صنعاء بتاريخ ٧٦/٣/٧م، وفيه ألقى الرئيس إبراهيم الحمدي خطاباً تاريخياً تطرق فيه إلى كثير من القضايا والاهتمامات المرتبطة بهم، معترفاً بأفضالهم على الوطن والمجتمع، وأكد على أن "استفادة اليمن من أبنائها المهاجرين والمغتربين لا تتمثل فيما يوفرونه من المال، ولكنها إلى جانب ذلك تتمثل فيما يكتسبونه من الخبرات، ومن توثيق العلاقات والروابط مع الشعوب التي يقيمون بينها". كما ركز على أن فكرة المؤتمر جاءت على خلفية التفكير بالبحث عن أفضل السبل التي تستطيع من خلالها الدولة تقديم خدماتها لهم، وركز على التعليم ودورهم فيه، وقال: "أيها الإخوة، إن مؤتمركم هذا سيبحث قضاياكم كاملة، غير أن أمراً واحداً أحب أن يتركز البحث حوله أكثر، ذلك هو كيف يجب أن ننظم الهجرة، وكيف ينبغي أن يكون مستوى المهاجر؟".

ولعله من المفيد هنا التنبه إلى نظرة قائد الحركة لظاهرة الهجرة والاغتراب لكونها نظرة استراتيجية بعيدة المدى تتجاوز الاستثمار السياسي للحدث لتقف على عتبات المشكلة الظاهرة، باحثة عن سبل تمكين المغترب والمهاجر (عبر التأهيل) بما سيعكسه ذلك من توسيع فرص العمل، وتحسين الدخل، واستثمار عوائد الغربة، سواء أكان على مستوى التحويلات والمدخرات، أم على صعيد استثمار الخبرات المكتسبة، وإضافة إلى ذلك أنه كان أول من تعاطى مع هذه الظاهرة بهذا المستوى.

ولبيان الآثار المتبادلة باختصار، متجنباً الإطالة، سأكتفي بإيراد التوصيات التي خرج بها المؤتمِرون، وهي كما يلي[١٣٩]:

- إنشاء جهاز حكومي فاعل يعنى برعاية شؤون المغتربين. (وقد تحقق ذلك بإدارة عامة في وزارة الخارجية، وبقيام "الاتحاد العام للمغتربين" كشكل نقابي يعبر عنهم).
- تنظيم الهجرة وإنشاء معاهد فنية لتدريب الراغبين في الهجرة. (لم تستمر التجربة).
- توقيع اتفاقيات ثنائية مع بلدان الاغتراب لحماية حقوق المغتربين فيها. (أنجزت قيادة الحركة تفاهمات مع بعض الدول).
- دراسة ومتابعة حقوق المغتربين في الخارج والدفاع عنها. (لم يتبين أثرها بعد الانقلاب).
- سرعة منح جوازات سفر للمغتربين الذين لا يحملونها لمنع تعرضهم للسجن والمضايقات، وعدم الحصول على العمل. (باشرت الحركة تنفيذها واستفاد الكثيرون من ذلك).
- تشجيع عودة الكفاءات اليمنية المغتربة إلى الوطن. (لم أجد بيانات حول هذا الأمر).
- إنشاء مدارس لتعليم أبناء المغتربين مبادئ دينهم ولغتهم في البلدان التي لا توجد بها مدارس عربية.
- التفاوض مع الحكومات التي تتخذ إجراءات التأميم لممتلكات المغتربين للوصول إلى حلول مناسبة بشأنها. (حدث مع البعض).

---

(١٣٩) عبد الرشيد، المرجع السابق، ص ١٣٩، ١٤٠.

- تكثيف النشاط الإعلامي، وتزويد المغتربين بالصحف والمجلات وتقوية البث الإذاعي.
- إنشاء إدارة للمغتربين في البنك اليمني للإنشاء والتعمير لتسهيل إرسال تحويلاتهم إلى الوطن. (نفذت التوصية).

ولقد كان جهد حركة يونيو على هذا الصعيد ملموساً ومتنوعاً، ومنه ما شمل أيضاً تسهيل عودة أبناء وأحفاد المهاجرين والمغتربين، سواء من بلدان شرق أفريقيا، أو من بلدان شرق آسيا، وبناء أحياء سكنية لهم، وتيسير ممكنات تحقيق الاندماج الاجتماعي لهم، وغير ذلك مما ارتبط بقضاياهم، سواء قبل عقد مؤتمرهم الأول، أو في الفترة التي تلته.

كما كان من أبرز صور التأثير ما عكسته تحويلات ومدخرات المغتربين والمهاجرين، سواء على مستوى التأثير الإيجابي لميزان المدفوعات التجارية، أو بما لمسه المجتمع على صعيد مختلف أنواع الأنشطة الممارسة فيه، وفي مقدمتها التجربة التعاونية وما أنجزته من مشاريع وخدمات مختلفة.

وفي المقابل أيضاً كان تأثير اهتمام الحركة بالمغتربين والمهاجرين، سواء بصور مباشرة تمثلت بإعادة ترتيب وتنشيط العلاقة معهم، أو بما عكسته سياستها الخارجية بما أسهم بإزالة عوائق، وحل مشكلات، وأتاح المزيد من فرص العمل، والأهم من كل ذلك أن هذا الاهتمام حرض المغتربين والهاجرين على الاعتزاز بالانتماء والنفس والدور، كما حفزهم على الإسهام في التنمية، وعزز تفاؤلهم بالمستقبل.

ثانياً: التجربة التعاونية وتأثيرها على المغتربين والمهاجرين وتأثيرهم فيها:

في فترة سابقة، كنت قد أشرت إلى أن التجربة التعاونية في اليمن تشكلت بإرادة شعبية، وجسدت صورة من صور العمل الديمقراطي، كفعل وعلاقات،

وأنها جاءت كرد فعل عبر بها المجتمع عن رفضه لغياب النظام السياسي وتغافله عن واجبه في التنمية، وعبر بها عن إصراره على ردم هوة التخلف، ورغبته بتحسين واقعه المعيشي،

وأنها كتجربة أخذت بالتشكل تنظيمياً مُنْذُ العام ١٩٧٣م بتأسيس "الاتحاد العام لهيئات التطوير"، وهو الشكل الذي تغير مسماه بعد ذلك في المؤتمر الثاني إلى "الاتحاد العام لهيئات التعاون الأهلي". وكما تولى الشهيد إبراهيم الحمدي رئاسة الاتحاد بعد المؤتمر الأول، بقي كذلك بعد المؤتمر الثاني الذي سجل فيه موقفاً ديمقراطياً ووطنياً برفضه محاولات جهات أمنية احتواء التجربة، وتمسك بإبقائها شعبية، مؤكداً حق مشاركة قياداتها التي جاءت عبر انتخابات حرة، بل وزاد على ذلك بتقديم استقالته من رئاسة الاتحاد حفاظاً على شعبية التجربة، واحتراماً لإرادة المجتمع، لولا رفض المؤتمِرين لها.

ولقد استمالت التجربة موافقة السلطة، وأعقب ذلك رعايتها لها، وتمكنت من الحصول على الدعم المتصاعد المتمثل بالتنازلات المتعاقبة عن نسب من الواجبات المفروضة على المواطنين بإحالة حصص منها للتعاونيات، وقد بدأت بربعها، ثم بنصفها بعد قيام الحركة، ثم بربع ثالث بعد اغتيال الشهيد إبراهيم الحمدي. إضافة إلى تنازلها عن ٢٥% من الضرائب البلدية.

كما تمكنت التجربة من استقطاب اهتمامات منظمات عربية وأجنبية، وتمكنت من الحصول على معونات غذائية، وتمويل لبعض المشاريع.

ولئن كانت التجربة قد أسست اتحادها في العام ٧٣م بعدد (٢٧) هيئة، فإنها أخذت تنمو بمنحى تصاعدي، حيث بلغ عددها تواليا خلال الأعوام ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٨م (٦٢، ١١١، ١٤٦، ١٣٥ هيئة)[١٤٠].

وكان من حسن تصاريف أقدار المجتمع تقارب ميلاد التجربة التعاونية مع ميلاد حركة يونيو ٧٤م، وبقاء أمر قيادة التجربة التعاونية، ورعايتها، والدفاع عنها مرتبطاً بحركة يونيو بقيادة الشهيد إبراهيم الحمدي، حتى غدا ذكر إحداهما ناقصاً لا يكتمل إلا بالحديث عن الأخرى. والقول إن إبراهيم الحمدي كان خير من رعاها ليس فيه أدنى مبالغة، فالواقع حينها كان يؤكد ذلك، وفي المؤتمر الثالث للتعاونيات في تعز بتاريخ ٧٥/١١/٢٣م قال: "أيها الإخوة، إن هذه التجربة الفريدة التي خضناها ونخوضها في سبيل بناء وتطوير بلادنا ليست في الواقع إلا ترجمة لما يختلج في ضمير شعبنا العريق من نوازع الخير، وكرد فعل تجاه عوامل فرضت عليه بعد أن قامت ثورته الظافرة". وقال: "وإذا كانت الشعوب غيرنا تلهث برغم إمكانياتها الوفيرة وراء الدولة في المشاريع العامة، فإن الدولة في بلادنا هي التي تحاول أن تساير الشعب، أو تلحقه في مشاريع البناء والتعليم والصحة والمواصلات". ص ٩٥ من كتاب الخطب. وقال: "وهذه في نظرنا ميزة خاصة بنا تتمثل بأن الشعب اليمني هو الذي يقود الثورة الحقيقية، وأن المسؤولين فيه ليسوا سوى تعبير عنه ومنفذين لإرادته". وفي هذا المؤتمر عبر عن تمسكه بالديمقراطية التي أوصلت ممثلي الهيئات إلى المؤتمر الثالث، وأكد على حقهم في المشاركة، وكف أيدي الأجهزة عنهم، بل طالب أعضاء المؤتمر بعدم التقيد ببحث مشاكل التعاونيات فقط، وإنما كذلك بحث

(١٤٠) ظافر، محمد سعيد، حركة ١٣ يونيو التصحيحية، ص ١٣٦؛ كتب الإحصاء السنوي للأعوام ٧٧/٧٦، ٨٠/٧٩م.

مشاكل الوطن والمجتمع، واقتراح الحلول، وقال: "ولن تجدوا لدينا إلا آذاناً صاغية، وصدوراً مفتوحة".

ولقد أكدت التجربة التعاونية نجاحها بإسهامها الإيجابي في البرنامج الإنمائي الثلاثي، بل دخلت كمكون أساسي للتنمية في إطار الخطة الخمسية الأولى[١٤١].

وقد كان من ضمن سكرتارية الإعداد للمؤتمر التأسيسي لـ"المؤتمر الشعبي العام"، "وكان الرئيس الحمدي يفخر ويعتز كثيراً بهذه التجربة، ويطمح إلى المزيد من تطويرها، حيث إنه عندما كلفت لجنة الإعداد للمؤتمر الشعبي العام في مارس ٧٧م بإعداد بعض الدراسات التي ستقدم للمؤتمر العام، ومن ضمنها دراسة حول التجربة التعاونية، طلب من اللجنة ضرورة أن تتضمن الدراسة اقتراحات محددة لعمل نقلة نوعية في العمل التعاوني يضيف إلى مهام التعاونيات الجانب الإنتاجي في المجال الزراعي، والصناعي، والاستهلاكي". (وهذا دليل على رعايته لها وجديته في الدفاع عنها).

وعلى الرغم من أن هذه التجربة المائزة لم تنل ما تستحقه من الدراسات، وأعمال التوثيق المناسبة، وهو أمر ينسحب أيضاً وبصورة أقسى على ظاهرة الاغتراب والهجرة، الأمر الذي صعَّب من أمر الحصول على بيانات ومعلومات عن حجم دور وتأثير المغتربين والمهاجرين على هذه التجربة على وجه الخصوص، فإنني مع ذلك، استندت إلى حقائق مجتمعية ماثلة، ومنها شيوع انتشار هيئات التعاون الأهلي وبصورة أساسية في الأرياف، وحقيقة أخرى متمثلة في أن ما يقارب من ثلاثة أرباع المجتمع من السكان ريفيون، وبالتالي فإن غالبية المغتربين والمهاجرين ريفيون أيضاً لأنهم أبناء أسر تقطن الأرياف.

---

(١٤١) ظافر، المرجع السابق، ص١٣٧.

وبناءً عليه فإن حجم دورهم وتأثيره- (سواء أكانوا ممن لا تزال أسرهم تقطن في الريف أم انتقلت إلى المدن)- كبير ومؤثر، ويمكن استشرافه من خلال الأعمال التي أنجزتها هيئات التعاون الأهلي مما تم توثيقه، على قلّته وقصوره أيضاً، مع عدم إغفال تأثيرهم في المجالات الأخرى، سواء مما ذكر، أو مما حال قصوري دون ذكره، وذلك وفقاً لما يلي:

١- يقول العودي[١٤٢]، في معرض حديثه عن خواص ومميزات عمل وتطور "هيئات التعاون الأهلي"، بند (١)، فقرة (أ): "إن ما يقرب من ٥٠% من عدد الهيئات في مختلف المحافظات لم يتأتَّ لها إدراج منجزاتها ضمن الإحصاءات آنذاك، لا لأنه لا يوجد لديها أي إنجازات أو مشاريع، وإنما هو عدم الوعي الإحصائي الكافي". ولنا فيما ذكره أ. د. حمود العودي، (وقد كانت له تجربته الخاصة في إطار التجربة التعاونية)، ما يدلل على صحة ما ذهبت إليه سابقاً من أن هذه التجربة لم تنل حتى الآن ما تستحقه من أعمال التوثيق والدراسات والبحوث. وهذا خلل إذا استمر لا يسيء لقيمة التجربة فقط، بل تنسحب آثاره السلبية على الذاكرة المجتمعية، وحق الأجيال القادمة في الإلمام بتفاصيل التجربة وإمكانية الاستفادة منها بعد تقييمها، كما يضر بحق المجتمع في إعادة كتابة تاريخ التجربة، وتاريخ المرحلة أيضاً.

٢- جدول (١٤)[١٤٣] تضمن خلاصات بمنجزات هيئات التعاون الأهلي في المجالات المختلفة خلال المرحلة الأولى ٧٣/٧٥م. نقتبس منه الآتي، مع مراعاة ملاحظته السابقة، وهي ملاحظة تسري على بيانات الجداول التي سيتم إيرادها تباعاً.

---

(١٤٢) العودي، حمود، ماضي ومستقبل العمل التعاوني في اليمن، ص٢٤.
(١٤٣) العودي، المرجع السابق، ص٢٧.

جدول (١٤) خلاصات بمنجزات هيئات التعاون الأهلي في المجالات المختلفة خلال المرحلة الأولى ٧٣/٧٥م.

هيئات أرسلت بياناتها	هيئات لم ترسل بياناتها	بيان المشروع	إجمالي التكاليف بالريال	مساهمة التعاون	مساهمات المواطنين	مساهمة الدولة
٨٠	٦٢	طرق ٥١٠٦ كم شق	١٢٨٢٥٣٣٣٢	٣٥٣٨٧٩٦٧	٩٢٨٦٤٣٦٣	ـــ
٧٤	٧١	٥٨٠ مدرسة	٣٤٢٩٥٧٢٢	١٥٤٩٧٥٦٨	١٨٣٣٠٩٦٤	٤٣١١٩٠
٦٣	٨٢	٨٥٢ مياه شرب	١٠٤٩٢٣١٢	٧١١٨٧٦٥	٣٣٥٥٥٤٧	١٨٠٠٠
٢٧	١١٩	٣٩ مركزاً مستوصفات ٨ مرافق	١٤٨٢٢٠٠	١٠١٨٢٠٠	٤٦٤٠٠٠	ـــ
٢١	١٨٦	١٥٤ خدمات مختلفة	٦٢١٦٧٦٦	٤٨٣٣١٥٣	١٢٨٠٥٥٨	١٠٣٠٥٥

٣- ورد في جدول (١٥)[١٤٤] خلاصة منجزات هيئات التعاون خلال المرحلة الثانية ٧٦ / ٧٨م ما يلي:

جدول (١٥) خلاصة منجزات هيئات التعاون خلال المرحلة الثانية ٧٦ / ٧٨م

هيئات أرسلت بياناتها	هيئات لم ترسل بياناتها	بيان المشروع	التكاليف بالريال	مساهمة التعاون	مساهمات المواطنين	مساهمة الدولة
٨٣	٧٥	طرق ٥٦٦٤ كم شق	١٥٤٢٩٤٢٨١	٣٤٢٨٤٣٦٤	١٠٩٥٤١٩٣٥	١١٤٤٨٠٠٠
٨٢	٧٢	٥٦٠ مدرسة	٣٨١٦٩٥١٥	١٦٨٢٧٧٧٨	٢٠٧٩١٨٤٧	٥٤٩٨٩٠
٧٣	٨٢	٨٤٩ مياه شرب نقية	١٣٠٣٢٥٧٣	٨٢٨٤٢٢٢	٤٧٠٣٣٥١	٤٥٠٠٠
٣٠	١٢٥	٤٨ مشروعاً صحياً	١٧٨٦٢٩٤	١٢٩٢٧٤٤	٤١٣٧٠٠	٧٩٨٠٥
٢٢	١٣٢	٧٣ متنوعة	٦٢٧٦٨٤٢	٤٥٣٣٢٢٩	٦٥٠٠	١٥٠٧١١٣

(١٤٤) العودي، المرجع السابق، ص ٢٧.

٤- فيما سبق عرضه إنجازات الهيئات خلال فترة تجربة ١٣ يونيو، وإذا ما أضفنا إليها إنجازات هيئات التعاون للفترة حتى ٨١م، باعتبارها امتداداً لذات التجربة، ومضافاً إليها إسهامات المواطنين وقد كانت مميزة، فإننا بحسب ما ورد في كتاب د. حمود العودي ـ سابق ـ نلاحظ في جدول (١٦)[١٤٥] بياناً بإنجازات الهيئات في مجال الطرقات (وهي مصنفة بحسب المحافظات) للفترة من يوليو ٧٨ إلى ديسمبر ٨١م.

لكني سأورد حجم الإنجاز إجمالاً كما يلي:

جدول (١٦) خلاصة منجزات هيئات التعاون في مجال الطرقات للفترة من يوليو ٧٨ إلى ديسمبر ٨١م

هيئات أرسلت بياناتها	هيئات لم ترسل بياناتها	بيان المشروع	التكلفة بالريال	مساهمة التعاون	مساهمة المواطنين	مساهمة الدولة
١٢٤	٦٠	١١٢٩٩كم طرق	٣٧٤٢٤٢٩٠٢	١٣٦٣١٣٣٨٢	٢٣٣٦٨٣٦٠٢	٤٢٤٥٩١٨

٥- ورد في جدول (١٧)[١٤٦] خلاصة بمنجزات هيئات التعاون في مجال التعليم التعليم للفترة يوليو ٧٨م وحتى ديسمبر ٨١ م ما يلي:

جدول (١٧) خلاصة منجزات هيئات التعاون في مجال التعليم للفترة يوليو ٧٨م وحتى ديسمبر ٨١ م

هيئات أرسلت بياناتها	هيئات لم ترسل بياناتها	بيان المشروع	التكلفة بالريال	مساهمة التعاون	مساهمة المواطنين	مساهمة الدولة
١١٨	٦٦	٨٠٣ مدرسة فيها ٤٧٩ مرفقاً	١٨٠١٠٢٦٢٩	٧٣٥٣٧٧٠٢	٧٠٥٧٧١٦١	٣٥٩٨٧٧٦٦

٦- ورد في جدول (١٨)[١٤٧] خلاصة بمنجزات هيئات التعاون في مجالات الصحة والمياه خلال الفترة يوليو ٧٨ م وحتى ديسمبر ٨١م ما يلي:

---

(١٤٥) العودي، المرجع السابق، ص ٢٨.
(١٤٦) العودي، المرجع السابق، ص ٢٨.

جدول (١٨) خلاصة منجزات هيئات التعاون في مجالات الصحة والمياه خلال الفترة يوليو ٧٨ م وحتى ديسمبر ٨١م

هيئات أرسلت بياناتها	هيئات لم ترسل بياناتها	نوع المشروع	التكلفة بالريال	مساهمة التعاون	مساهمة المواطنين	مساهمة الدولة
١١٢	٧٢	٩٦٧ م. مياه وصحة	١٢٦٨٧٤٩٢٥	٣٧٢٥٥٦٤١	٧٦٥١١٩٤٦	١٣١٠٧٣٣٨

٧ – ورد في جدول (١٩)[١٤٨] خلاصة بالمشاريع المنجزة في مجال صيانة وتشغيل الطرق للفترة من يوليو ٧٨ م حتى ديسمبر ٨١م ما يلي:

جدول (١٩) خلاصة منجزات هيئات التعاون في مجال صيانة وتشغيل الطرق للفترة من يوليو ٧٨ م حتى ديسمبر ٨١م

هيئات أرسلت بياناتها	هيئات لم ترسل بياناتها	نوع المشروع	التكلفة بالريال	مساهمة التعاون	مساهمة المواطنين	مساهمة الدولة
٧٧	١٢٧	٦٠٠٠ كم	٤١٥٢٠٠٠٠	١٤٣٩٧٣٧٣	٢٨٥٦٦١٠٢	ـــــ

٨- بالعودة إلى الجدول رقم (١٤) نجد أن:

أ – في مجال الطرقات بلغت إسهامات المواطنين ثلاثة أرباع التكلفة تقريباً، وتحملت التعاونيات الربع الباقي من إجمالي التكلفة البالغة ١٢٨٢٥٣٣٣٢ ريالاً.

ب – في مجال التعليم بلغت إسهامات المواطنين ٥٣,٤%، وبلغت إسهامات التعاونيات ٤٥,٢%، ولم تتحمل الدولة سوى ١,٤% من التكلفة الإجمالية.

ج – في مجال المياه لم تتحمل الدولة سوى ٢.%، أي أقل من واحد في المائة، في حين بلغت إسهامات المواطنين ٣٢% من التكاليف، وتحملت التعاونيات المبلغ الباقي بما نسبته ٦٧,٨%.

---

(١٤٧) العودي، المرجع السابق، ص٢٨، ٢٩.
(١٤٨) العودي، المرجع السابق، ص٣٠.

د – في مجال الصحة كانت مساهمة الدولة صفر%، وتحمل المواطنون ٣١,٣% وتحملت التعاونيات بقية التكاليف بما نسبته ٦٨,٧%.

ه – في مجال المشاريع المتنوعة تحملت التعاونيات ما نسبته ٧٧,٧%، وكانت نسبة مساهمات المواطنين ٢٠,٧%، ولم تبلغ مساهمات الدولة سوى ١,٦%.

٩ – بالعودة إلى الجدول (١٥) نجد أن:

أ – في مجال الطرقات بلغت إسهامات المواطنين ٧٥,٤%، أي ثلاثة أرباع التكلفة الإجمالية، وبلغت إسهامات التعاونيات ١٦,٨%، في حين بلغت مساهمة الدولة ٧,٨% أو أقل قليلاً.

ب– في مجال التعليم بلغت إسهامات التعاونيات حوالي ٤٤%، وبلغت مساهمات المواطنين ٥٤,٥%، وكانت حصة الدولة ١,٥% من التكاليف الإجمالية.

ج– في مجال المياه تحملت التعاونيات ٦٣,٦%، وتحمل المواطنون ٣٦,١%، والباقي تحملته الدولة بنسبة تقارب ٣.%.

د– في مجال الصحة تحملت التعاونيات ٧٢,٤%، وتحمل المواطنون ٢٣,٢%، ومثلت مساهمة الدولة ٤,٤%.

ه– في مجال المشاريع المتنوعة تحملت التعاونيات ما نسبته ٧٢,٢%، وتحمل المواطنون فقط ٣,٨%، والباقي تحملته الدولة بما نسبته ٢٤,١%.

١٠ – بالعودة إلى جدول (١٦) الخاص بشق الطرقات نجد أن نسبة مساهمة المواطنين بلغت ٦٢,٥%، ونسبة مساهمة التعاونيات بلغت ٣٦,٥%، ولم تبلغ مساهمة الدولة سوى ١% فقط.

١١ – بالعودة إلى جدول (١٧) الخاص بالتعليم نجد أن نسبة مساهمات المواطنين بلغت حوالي ٣٩%، ونسبة مساهمات التعاونيات ٤١%، وتحملت السلطة النسبة الباقية ٢٠% فقط.

١٢ – بالعودة إلى الجدول (١٨) الخاص بالمياه والصحة نجد أن مساهمات المواطنين بلغت ما نسبته ٦٠%، في حين تحملت التعاونيات ما نسبته ٢٩%، وتحملت السلطة فقط ١١%.

١٣– ونلاحظ على ما ورد في الجدول (١٩) الخاص بتشغيل وصيانة الطرق أن مساهمات المواطنين بلغت ما نسبته ٦٨%، وغطت التعاونيات النسبة الباقية ٣٢%، ولم تتحمل السلطة شيئاً منها.

وحتى لا أطيل سأختم الحديث بتسجيل الملاحظات العامة الآتية:

١- هذه التجربة التعاونية بقدر ما كانت عظيمة ومميزة فقد ظُلمت بقلة الاهتمام بتوثيق وتدوين، وبحث إسهاماتها العظيمة في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في مجال إسهامات المواطنين التي لا شك أنها بحاجة إلى مزيد من البحث والتوثيق؛ لنتبين في إطارها حجم إسهامات المهاجرين والمغتربين، وتوثيقها إنصافاً لهم.

٢- هذه التجربة التعاونية أثبتت قدرة المجتمع على تحقيق نسب عالية في التنمية، حتى أنها بكل إنجازاتها تقريباً قامت على أكتاف المواطنين وهيئات التعاون الأهلي. وأن المجتمع إذا ما وجد المناخ مهيأ للمبادرة لا يتوانى عن لعب دوره المحوري بقدر تزايد رعاية النظام الحاكم بإطلاق حرية العمل الجماهيري، سواء بعدم التدخل بفرض توجهه السياسي على مكوناتها، أو بالتلويح بالعصا الأمنية لمن يعارض، أو بمحاربة الفساد وتجفيف منابعه ومنعه من التأثير عليها. ثم بما يمكنه من تقديم الدعم المناسب، سواء المادي

أو غيره، أو بما يعتمده النظام وسلطاته من خطط تنمية جادة ومتوازنة مطلوبة، أو غير ذلك.

٣- إن كان المغتربون والمهاجرون قد تأثروا عند بناء علاقتهم بحركة يونيو بعوامل كثيرة، سبق لي بيان أهمها، فإن تأثير سياسة التقارب بين نظامي الشطرين، التي تجسدت بمحادثات جادة كادت تنقل الوطن والمجتمع إلى مرحلة جديدة تبشر بقرب قيام دولة الوحدة، سواء بما كان قد أنجز، وكان منها ما سيتم الإعلان عنه عند زيارة الشهيد إبراهيم الحمدي إلى عدن في ١٢/أكتوبر ٧٧م كتوحيد النشيد الوطني، والعلم، والتمثيل الدبلوماسي وغيره، أو بما كان قد أنجز على صعيد توحيد التعليم (مثلاً) بتعميم مناهج موحدة لمادة التاريخ لما لها من دور في إعادة تشكيل وجدان واهتمامات الأجيال؛ لأن من لا يعي تاريخه ويحسن استخلاص العبر منه لا يمكنه المراهنة على مستقبل وطني مستقل يمكن البناء عليه، كما أنه لن يحسن معرفة الأصدقاء من الأعداء، ولن يستطيع تحسين استثمار إمكاناته القائمة والواعدة.

٤- من الإنصاف الاعتراف بأن التأثير الحقيقي للمغتربين والمهاجرين لا يتمثل بما أسهموا به في بناء المدارس فقط، بل بما أسهموا به على مستوى العمل التعاوني بشكل عام؛ لما لتلك المشاريع من تأثيرات متبادلة على بعضها البعض من جهة، ولما لها من تأثير على مستوى الثقافة الوطنية والثقافات المحلية أيضاً بشكل عام. وهذا إذا ما تغافلنا عن إسهاماتهم الأخرى بما عكسته من تأثيرات غير مباشرة على حياة المجتمع.

٥- إن إسهاماتهم الجليلة تلك في الوقت الذي لم يتسن لي بيانها على وجه الدقة لعدم توافر المصادر التي تعينني على ذلك، فإن تركيبة المجتمع القائمة على

توزيع السكان بين الريف والحضر تبرز حقيقة أن حوالي ٧٥% كانوا من قاطني الأرياف في هذه الفترة، وأن المجتمع شهد تصاعد موجات وأعداد المغتربين نظراً لترافق ذلك مع ما عرف بالحقبة النفطية، وما عكسته من تأثيرات، وخاصة على مستوى فرص العمل التي أتيحت نتيجة ما عكسته السياسة الخارجية للحركة مع دول الجوار، وتحسين مستويات الدخل، وتزايد حجم التحويلات إلى الداخل اليمني. هذا، في الوقت الذي يجب ألا نغفل فيه أيضاً تنامي حركة الاغتراب على مستوى أبناء المدن نظراً لمحدودية فرص العمل المتاحة حينها. وكل ذلك يؤكد- (مع إضافة مردودات وإسهامات من سبقهم زمنياً كمهاجرين ومغتربين)- على أن إسهاماتهم كانت جليلة وكبيرة. وسيبقى من حقهم أن تهتم الدولة ومراكز البحث والقوى الحية في المجتمع بالعمل على استكشاف ذلك، وتوثيقه، وإعادة إدماجه في التاريخ المعاصر، وليتم بناء على ذلك إعادة تقييم تجربة الهجرة والاغتراب، وإمكانات تفعيلها وتحسين استثمار عوائدها.

٦- ما من شك في أن التجربة التعاونية بطرفي المعادلة المؤثرِيْن فيها، وفي إنجازاتها (المواطنون / وهيئات التعاون) قد أسهما بقدر كبير في إعادة تشكيل ثقافة المرحلة، وكان لهما فعل مؤثر في محاولة إعادة بناء البنية الاجتماعية وخاصة في الأرياف على قاعدة المشاركة في الإنتاج بما استدعى ذلك من إدراك الفرد لمصالحه، وحقوقه، وواجباته، وإعادة بناء علاقاته وفقاً لذلك (بعيداً عن تابوهات علاقاته القديمة)، فقد كان لهما فضل كبير في إقناع المواطن الريفي بأهمية التعليم، والحرص على تنسيب أبنائه للمدرسة، وبأهمية الطريق وما فتحته أمامه من فرص على صعيد تنمية المنطقة بتوفير ما تحتاجه من مياه صالحة للشرب، ومراكز صحية،

ومشاريع مختلفة، ومنها المدارس أيضاً، والأهم من ذلك أهمية انفتاحه ليس مع ما حوله من مناطق فقط، بل على مستوى مختلف المحافظات؛ لما لذلك من فوائد ستعود عليه نتيجة استثماره لأرضه الزراعية، وتصدير محاصيله إلى مختلف المناطق والمحافظات، مما يؤدي إلى تحسين مستوى معيشته، وحسن استثمار أرضه باستثمارها وفقاً لمتطلبات واحتياجات المناطق والمحافظات الأخرى، وما يقتضيه ذلك من انفتاح على من تربطه بهم علاقات العمل في مختلف مراحل العمليات الزراعية. وكذلك على الثقافات المحلية للمجتمعات التي يسوق ويبيع فيها منتجاته، وعلى مستوى الثقافة الوطنية القائمة بما يعكسه كل ذلك من رفض استمرار العزلة التي فرض عليه العيش في ظلها، وإدراكه لأهمية تبني ثقافة وطنية تقوم على الهوية الوطنية الجامعة، وخاصة مع إدراكه لزيف وكذب ما كان يعمم عليه في عزلته من توجيهات "تشيطن" الآخر الوطني.

كما كان لهما تأثير كبير على مستوى إدراك الفلاح والقبلي لمفهوم المصلحة العامة، والحرص على تجسيده في سلوكه وعلاقاته، وموصولاً بأهمية تفاعله مع النظام السياسي الحاكم، وما يفرضه من إجراءات. وقد رأينا بعض ذلك من خلال المساهمة بعمليات التشجير ورعاية وصيانة ما يغرس منها، كما رأينا ذلك من خلال التزام الريفيين بعدم حمل السلاح، على الرغم من أن السلطة اتخذت إجراءات منعه على مستوى العاصمة، ولنقل وبعض المدن الرئيسة، لكننا لمسنا تفعيلاً لهذه الإجراءات حتى على مستوى الأرياف حينها. بل إن القبائل في بعض المناطق – أثناء تنفيذ التعداد السكاني – كانوا يبدون للمشاركين في الإحصاء وللمشرفين استعدادهم لمقايضة النظام (بأسلحتهم الثقيلة والمتوسطة بمقابل الحراثات الزراعية وملحقاتها).

وكل ذلك وغيره كان يؤكد على تسارع إنتاج مكونات ثقافة جديدة كان لتجربة التعاونيات بطرفيها المؤثرين فضل كبير في ذلك.

٢- دور المهاجرين في تنوير المجتمع:

ليس مجافياً للحقيقة القول إن التعليم يمثل البوابة المثلى للتغيير، وإنه إن كان حتى عقود مضت كانت فيه فوهة المدفع والبندقية تمثل بوابة للتغيير، فإنها لم تكن لتتمكن من إحداث التغييرات المرتجاة إلا بالعلم أيضاً. ولئن كان (البيان رقم ١) يعكس تجليات القوة وربما العنف، فإن العلم كان ولا يزال وسيبقى القوة الناعمة القادرة على إحداث التغييرات النوعية اللازمة، والكفيلة بانتقال المجتمع إلى مضمار السباق على طريق النمو والتقدم والشراكة في توطين المعرفة وإنتاجها، وتوسيع قاعدة الحاضنة المجتمعية لها.

ثم إن للتعليم علاقة وثقى بثقافة المجتمع، ذلك لأن الفلسفة التي يقوم عليها تجعل من ثقافة المجتمع مجالاً حيوياً لعمليات التعليم وأنشطته المختلفة، وإنه بقدر ما يكون منظماً وهادفاً ومحكوماً بفلسفة تربوية وتعليمية (مقرة مجتمعياً) فإنه تتحدد قواعد وشروط ومعايير المواطنة الصالحة المستهدفة، والكفيلة بتحقيق المواطنة المستنيرة القائمة على إدراك الحقوق والتمسك بها، وعدم التنازل عنها، أو القبول بابتسارها أو انتهاكها، والملمة بالواجبات المرتبطة بتلك الحقوق وأهميتها والسعي لأدائها طواعية بدون تقصير، والمؤمنة بأن المساهمة في الإنتاج وحدها فقط من تمنح الفرد فرص الاندماج الاجتماعي، وتحدد مكانته المستحقة. كما أن من مقاصد وغايات الفلسفة ما يستوعب حاجة المجتمع لرعاية الناشئة بدءاً من مرحلة ما قبل التعليم الأساسي (رياض الأطفال)، بما يضمن الكشف عن ميولهم ورغباتهم واستعداداتهم وخبراتهم، وينميها ويوفر البيئة الحاضنة لها داخل مؤسسات التعليم وفي المجتمع المحيط،

وييسر للمتفوقين فرص النبوغ والرعاية اللازمة ليكونوا علماء المستقبل، ثم بما يليها من مراحل.

كما أن تعليماً كهذا، يمكنه تنقية الثقافة المجتمعية من الشوائب العالقة بها، وأنه بمقدار تمكن النظام السياسي والمجتمع من بناء العلاقة الموضوعية بين مؤسسات التأهيل والتدريب ومختلف المؤسسات المجتمعية الأخرى، وفي مقدمتها الأسرة، وتوفير الإمكانات اللازمة القائمة على جعل التعليم (استثماراً لا خدمة)، تتحقق أهداف ومقاصد وغايات الفلسفة التربوية التعليمية المنشودة، ويصبح التعليم الهادف مساعداً على انتقال الثقافة وتوارثها عبر الأجيال، كما يسعى لتلبية احتياجات المجتمع، ويسهم في توطين المعرفة، وتشكيل البيئة الحاضنة لإنتاج المعرفة، والراعية للمتفوقين والمبدعين من أبناء المجتمع، ويسهم بتمكين المتلقين من تحقيق التوازن النفسي والبيولوجي والوجداني لمواجهة تأثيرات الثقافات الأخرى التي لم يعد ممكناً لأحد تجنب تأثيراتها المختلفة، كما يمكن للتعليم بتلك المواصفات من تمكين الثقافة الوطنية من الانتقال من طور التلقي السلبي لثقافات الآخرين إلى طور التأثر الإيجابي للمستحسن منها، وإمكانية التأثير في تلك الثقافات أيضاً، أو التخفيف من آثارها، كما أن التعليم المحكوم يستهدف تنشئة الأجيال والمستهدفين تنشئة تراعي الفروق الفردية، وتفتح المجال أمام الموهوبين وترعاهم، وتستهدف تحقيق تربية سياسية متزنة ومنفتحة وديمقراطية (بعكس ما ساد في الماضي وحتى الآن من توجيه سياسي يخدم مصالح المتسلطين على النظام)، بما يكفل توسيع قاعدة الحاضنة الاجتماعية الداعمة لاستقرار النظام السياسي الديمقراطي والمدافعة عنه، بذات القدر الذي تتمكن فيه الثقافة من تحويل المجتمع إلى مجتمع المواطنة المتساوية من خلال إعادة تشكيل مكونات المجتمع على قاعدة

المساهمة في الإنتاج كشرط لازم لتحقيق الاندماج الاجتماعي، ويساعد على خلق وتنمية الثقافات المطلبية لمختلف طبقات وشرائح المجتمع. وهو أمر لازم لإعادة تفكيك الثقافات العصبوية السائدة بما يكفل تصويب الولاء للوطن والمجتمع أولاً، ويعيد تموضع الانتماءات الأخرى وما تتطلبه من علاقات لتكون تالية لذلك، وليست مقدمة على الولاء والانتماء للوطن والمجتمع.

إن ما تقدم، على قصوره، يرسم إطاراً عاماً للتعليم المرتجى، كما يصح اعتباره معياراً نقيس عليه جدوى وموضوعية الأنظمة التعليمية التي تم وفقاً لها تأهيل أجيال متعاقبة على مدى القرن الماضي.

كما إن علينا أن نستحضره ونحن نقارب ونقيس آثار الأنشطة والفعاليات والإسهامات التي جاءت عبر جهود وتضحيات المهاجرين والمغتربين وما عكسته على مستوى الثقافة المجتمعية، أو ونحن نحاول التعرف على مستوى وأنواع التأهيل الذي تحقق للمهاجرين والمغتربين، وما كرس عليهم من أساليب التنشئة الاجتماعية، وهل كان يؤهلهم ذلك لأداء الأدوار التي مارسوها على هذا الصعيد، أم كانت معاناتهم، ومضاف إليها تأثرهم بثقافات مجتمعات الهجرة، محفزات إضافية جسدت حجم عطائهم، وجعلتنا ندرك مدى عظمة إسهاماتهم، ومقدرتهم في التفوق على ذواتهم، وحاجتهم لتغيير ثقافتهم، وثقافة مجتمعهم في الداخل وفي المهجر.

ولما لم يكن أمر إنتاج تلك الفلسفة بيدهم، أو تحت سقف الوعي العام لهم، فإلى أي مدى أثرت إسهاماتهم، سواء على صعيد تحديث التعليم، أو على مستوى تأثيرهم في العمل الوطني بشكل عام، وفي التغير الثقافي الذي حدث في المجتمع، على مستوى الجماعات والأفراد، وهل يصح مقاربة ذلك مع التعليم المرتجى، قياساً على ما كان قائماً قبل ثورة سبتمبر وأكتوبر وما بعدهما؟

عن المهاجرين والمغتربين ومستوى تأهيلهم:

يقال إن الإنسان ابن بيئته، ولذلك فهم متباينون في الثقافات، والطباع، والأنشطة، وفي نظرتهم للحياة والكون والمعرفة والأخلاق والمجتمع، وجملة تلك التباينات وغيرها تعكس نفسها في صور ومستويات والتزامات أدائهم الحياتي بما يشكل إضافات في مجرى الحضارة الإنسانية، أو ثلمات تمس بسلامتها، وتؤكد حاجة أصحابها للمزيد من الأنسنة والتطبيع.

والمهاجر والمغترب اليمني ما كان له إلا أن يكون ابن بيئته التي عجَّت بظلم الإنسان لأخيه الإنسان، وهي بيئة ظلت تستعصي على التطور الحضاري طوال قرون، كما حرمت أبناءها من حقهم في التغيير؛ وذلك راجع لإرادة ومشيئة من تسلطوا عليه، حتى باتت الدعاية السوداء التي ظلت تردد في مناطق مختلفة من قارة أوروبا عبر بعض عقود القرن العشرين، والقائلة إنه من أراد أن يتعرف على حقيقة وصور حياة أجداده، فعليه بزيارة اليمن لأنها متحف حي يعج بأمثال تلك الصور، أضحت حقيقة مؤلمة.

ولما كنا قد عرضنا في صفحات سابقة بعض ملامح صورة الوطن في بدايات القرن العشرين، فإن من المسلم به أن الإنسان اليمني بشكل عام، ومن هاجر أو اغترب منهم أيضاً، قد عانوا من حياة البؤس والفاقة والظلم والاضطهاد، وقاسوا الويلات من آثار التمييز الطائفي والمذهبي، ومن ويلات الحروب والاضطرابات واختلالات الأمن، وكانت معاناتهم أشد نتيجة حرمانهم من التعليم اللائق بآدميتهم، والمستجيب لحاجاتهم وآمالهم في الحياة. حيث كان أقصى ما هو متاح من تعليم (وذاك للقادرين عليه طبعاً) إما:

أ. تعليم أولي يغلب عليه الطابع الديني في حدوده الدنيا، وهو متاح في المعلامات، الكتاتيب، ويقوم منهجه على تعليم القرآن، ونزر يسير من

قواعد اللغة، ومبادئ الفقه المتمثل بـ"سفينة النجاة"، وعمليات بسيطة في الحساب تقوم على قاعدة الجمع والطرح والضرب والقسمة. ولكل معلامة أستاذ واحد يعتاش على ما يفرض على الأهالي من رسوم ذات طابع عيني في الأغلب الأعم، وهو السائد.

ب. تعليم ديني مكرس في معاهد وأربطة متفرقة وفي مناطق متباعدة كزبيد وذمار، وصنعاء، وصعدة، وحضرموت، وتعز، وصبيا وغيرها، وهو تعليم ذو صبغة مذهبية، تفقد بعضها حقها في اختيار وتحديد ما تقدمه لطلابها وفقاً لمشيئة وسطوة من يحكم، ولا يجمع بينها نظام أو سياسة تعليمية موحدة، ولا أساليب تقويم تحفظ للمتلقي حقه في نيل الشهادات المناسبة المؤهلة للالتحاق بالمستويات الأعلى.

ج. عندما نشأت بعض المدارس الحكومية والأهلية، لم يستفد منها إلا القلة، كما أن ما كانت تمنحه من شهادات لا تؤهل من ينالها للالتحاق بالدراسات الجامعية. ولم تكن محكومة بفلسفة ضابطة، وقد غلب عليها المحاكاة والتقليد، خاصة أنه لم يكن يجمع بينها نظام ولا سياسة تعليمية راشدة، ولذلك فقد اتخذت بعض المدارس الأهلية المناهج العراقية، وأخرى الأردنية، وثالثة المصرية، ورابعة السورية سبيلاً لتأهيل المستهدفين، علماً أن مناهج تلك الدول لم تكن محكومة ولا ملبية للطموح الوطني، فكيف بحالنا نحن، لكنها على الرغم من ذلك كانت أرقى مما كان موجوداً لدينا، كما أن المدارس الحكومية التي كانت تسمى "المملكة المتوكلية اليمنية" على قلتها كانت متدنية المستوى عن كثير من المدارس الأهلية التي كانت موجودة في عدن، وكانت محكومة بضوابط تخريج كتبة وموظفين لا أكثر.

وكذلك الحال بالنسبة للمدارس الحكومية في عدن وبعض المحميات (على قلتها) كان أفضلها في عدن، ولكن مناهجها كانت متأثرة بما تمليه مصالح المستعمر، مع محاولات للتغريب تعتمد على إهمال كل ما يتعلق بالهوية الوطنية والقومية من لغة وتاريخ وتنشئة وطنية، وتكريس لغة وتاريخ الامبراطورية البريطانية، وتزيين ممارساتها.

وكانت جميعها بما استوعبته من أعداد التلاميذ، قياساً على من كانوا في سن التنسيب، أكبر دليل على حالة الحرمان التي عانى منها المجتمع بأجياله المتعاقبة، كما أن من مكنتهم ظروفهم وإمكاناتهم من الالتحاق بالدراسة، لم يكونوا سعيدي الحظ؛ لأن ما نالوه كان أقل مما يستحقوه، كما أن تعليماً مدجناً كهذا لم يكن قادراً على الكشف عن إمكانات واستعدادات وميول ورغبات المتلقين، والبناء عليها بما يمكنهم من النبوغ والإبداع، بل تسبب بوأد النبوغ والإبداع، وحرم المجتمع من استثمار نبوغ وإبداع أبنائه.

د- بعد قيام ثورة سبتمبر٦٢م وأكتوبر٦٣م نشأت أنظمة وطنية نزعت نحو التحديث، ولكنها واجهت إعاقات كثيرة (ذاتية وموضوعية)، وقدمت سلطتا النظامين نماذج متباينة من الأنظمة التعليمية التي لم تخلُ من التأثر بتجارب شعوب أخرى (كالنظام التعليمي في مصر شمالاً، أو النظام الألماني الشرقي جنوباً، كما صبغت مناهج التربية الدينية بالصبغة الوهابية التي سادت مُنْذُ عقود).

ولم يتمكن كلا النظامين من إنتاج تعليم محكوم بفلسفة تربوية تعليمية وطنية راشدة (مقرة مجتمعياً).

وقد تأثر مئات الآلاف من المهاجرين والمغتربين بما تعلموه، كما أن الأغلبية الساحقة منهم لم يتجاوز مستوى تأهيله التعليم العام بمختلف مستوياته،

ولم يتمكنوا من مواصلة دراساتهم الجامعية، خاصة أن أغلبيتهم من أبناء الأرياف، وهي مناطق ظلت تعاني من غياب التنمية المتوازنة لأسباب كثيرة لا مجال لحصرها هنا، ولذلك ظلت تعاني من هجرة أبنائها إما إلى المدن المختلفة، أو إلى خارج الوطن، كما عانى مهاجرو الأرياف من ندرة فرص العمل المتناسبة مع تأهيلهم وطموحهم، الأمر الذي كان يحول هجرتهم الداخلية إلى هجرة مؤقتة لم تقنعهم بالبقاء في وطنهم قدر دفعهم للبحث عن فرص لهجرة خارجية، وخاصة إلى دول الجوار، وبالذات في الفترة التي عرفت بالحقبة النفطية.

ولنا أن نتصور نوع أو أنواع الثقافة المجتمعية التي سادت في بدايات القرن العشرين، ومستوى ونوع العلاقة التي يحتمل أن تكون قد وجدت بين التعليم وثقافة المجتمع السائدة، خاصة بعد أن كرس الأئمة والاستعمار التفرقة، وفرضوا العزلة، وعلينا أن ندرك أن حظوظ من هاجروا واغتربوا من التعليم لم يتجاوز سقف ما ذكر في الأسطر السابقة. وأنهم لم يجدوا أبواب التأهيل والتدريب مفتوحة أمامهم في مهاجرهم، وأن ما أتيح أمامهم من فرص العمل كانت بمجملها تعتمد على مقايضة جهدهم البدني بالنزر اليسير من المال، سواء عملوا في البر أو في البحر، وكانت تدفعهم حاجتهم للاندماج والقبول بأعمال خطرة، وخاصة وقت الحرب، سواء في الحرب العالمية الأولى أو الثانية، حيث شاركوا في أعمال لوجستية، وأحياناً في القتال، وضحى الآلاف منهم بحياتهم في حرب لا ناقة لهم فيها ولا جمل. ويكفي أن نعرف أن بريطانيا تنكرت لتضحياتهم في الحرب العالمية الأولى، بل إنها قامت بترحيل المئات منهم نتيجة احتجاجاتهم (على انتقاص حقوقهم، ومصادرة بعضها، ومضايقتهم) في عامي ١٩١٩، ١٩٣٠م رغم حصولهم على الجنسية البريطانية، كما يكفي أن نعرف

أن عدد من قتلوا في الحرب العالمية الثانية من المحسوبين على بريطانيا تجاوز ثلاثة آلاف قتيل، خلدهم الإنجليز بنصب تذكاري منتصب في مدينة ساوث شيلد.

والحاجة للاندماج، وإن كانت رغبة جامعة في الأغلب الأعم، فإنها وجدت بصور، أولها، وهي المعبرة عن الغالبية العظمى للمهاجرين، كانت تأخذ طابع القبول بكثير من ملامح الثقافة السائدة (متطلبات تطبيع)، مع السعي للتأثير فيها أيضاً وإضفاء طابع اليمننة أو الأسلمة عليها، بينما جاءت الصورة الثانية محملة بملامح الانطواء والانكفاء على الذات كتعبير رافض لمظاهر الحياة الاجتماعية في المجتمع المحيط، ومن هؤلاء كثير من مهاجرينا في بريطانيا، مثلاً، وهو الأمر الذي عكس آثاره السلبية على حقهم في الاندماج، وقدرتهم على التأثير في مجتمعهم المحيط، حتى أنهم مُنْذُ سبعينيات القرن الماضي وحتى الآن مازالوا يعيشون مشاكل اجتماعية، منها حملة إعلامية تتهمهم بتزويج بناتهم الإنجليزيات على يمنيين في اليمن وكأنهن سلع للبيع، كما قامت السفارة البريطانية باختطاف بعضهن وإرجاعهن إلى بريطانيا[١٤٩]، كما زاد من عجزهم أنهم ظلوا لعقود يقاومون تعلم اللغة الإنجليزية لاعتقادهم أنها مدخل للارتباط بالإنجليزيات.

وبينهما وجدت صورة ثالثة كرسها المهاجرون والمغتربون ممن كانت نطاق هجرتهم محصورة في دول الجوار، وقد عكست حالة خاصة من التأثير على مجتمعهم الوطني؛ لأنهم كانوا متلقين سلبيين لأنماط من الثقافة الاستهلاكية السائدة وغير المرشَّدة أصلاً، ولم يتمكن عشرات الآلاف منهم من استثمار نتائج غربتهم (استثماراً حسناً)؛ ولأنهم رغم أعدادهم الكبيرة، وهجرتهم إلى

(١٤٩) بحسب برنامج "مهمة خاصة" من قناة العربية.

بيئات ليست غريبة عليهم كثيراً لوجود قواسم مشتركة كثيرة مع بيئتهم الأصلية، لم يتمكنوا من خلق كيانات وأشكال نقابية أو تعاونية تعبر عن آمالهم وآلامهم، وتسهم في ترشيد مطالبهم ومطامحهم؛ لأن الأنظمة في تلك الدول لا تسمح بذلك.

وفي المقابل، وجدت صورة أخرى تمثلت في إقبال المهاجرين والمغتربين على الحياة في مجتمعاتهم الجديدة، وسعيهم لتحقيق الاندماج الاجتماعي حد الانصهار المتجاوز لحقهم بتشكيل الجمعيات المعبرة عن آلامهم وآمالهم، وتأسيس الأحزاب تحت سقف وطن الهجرة والشراكة الفاعلة في مقاومة الاستعمار، ثم التجنس بجنسية المَهَاجر، كما حدث ذلك في إندونيسيا بشكل خاص وفي سنغافورة، وماليزيا، والهند، ومدغشقر، وشرق إفريقيا بشكل عام، وإن كان بمستويات متفاوتة.

وقد نتج عن الاندماج والانصهار انخراطهم في الأحزاب السياسية القائمة، وسعيهم لتغيير القوانين التي كانت تحول دون اكتمال مواطنتهم، كما حدث في إندونيسيا وسنغافورة مثلاً، الأمر الذي مكن العديد منهم من تولي حقائب وزارية بما فيها السيادية، بل إن رئيسة سنغافورة الحالية يمنية الجذور، وزوجها من أصول حضرمية، وكذلك الحال فيما يتعلق برئيس جزر القمر، (وإن كان هذا الأمر يحتاج إلى بحث وتدقيق وتوثيق موصول بأسباب التمكين).

كما أنهم تمكنوا من إقامة سلطنات عديدة في إندونيسيا، والهند، وجزر القمر، وقد حكموا تلك السلطنات وأولادهم، ومنهم على سبيل المثال السلطان

محمد القدري العلوي في جزيرة بورنيو، الذي قتله اليابانيون مع ٦٠ شخصاً من عائلته سنة ١٩٤٤م[١٥٠].

ومنهم عائلة شهاب سلاطين إقليم سياك بسومطرة، وآل جمل الليل بسيام[١٥١].

ويؤكد بامطرف[١٥٢] "أن جزر القمر يحكمها إلى اليوم علوي حضرمي، هو السلطان أبوبكر بن عبد الرحمن، المنتمي إلى الشيخ أبي بكر بن سالم، مولى عينات".

وفي هذا المقام، لا ننسى الأثر الأدبي والثقافي في المجتمع المصري خاصة والعربي والإسلامي بشكل عام للمؤرخ والأديب والكاتب علي أحمد باكثير، وله سيرة كاملة بين الأعلام.

ومن الأعلام الذين أثروا في مجتمعات الهجرة عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، الذي استقر به المقام في (سور أبايا) بإندونيسيا، وعمل مع سليمان مرعي صاحب المطبعة المشهورة هناك، وقد عمل على مراجعة الكتب وتصحيحها للطبع لمدة خمس سنوات، ثم عمل بالتجارة، وهو أديب يكره الغلو ويعيب المنحى الصوفي المفرط لبعض الأسر العلوية، كما يكره الحجاب ويحاربه، ويقول: "الإسلام في إندونيسيا ممزوج بالفنون، فالمرأة تمارس التلاوة والذكر، وترتدي الحجاب، وتمارس في آن واحد الرقص والغناء، فالذوق الفني كبير"[١٥٣].

---

(١٥٠) بامطرف، المرجع السابق، ص٦٨، ٦٩.
(١٥١) بامطرف، المرجع السابق، ص٦٩.
(١٥٢) بامطرف، المرجع السابق، ص ٧٠.
(١٥٣) الشميري، المرجع السابق، ص٤، ٥.

ومنهم آمنة بنت محمد بن حسين الحبشي، ماتت أثناء الحرب العالمية الأولى في تركيا، وتلقت تعليمها في مسقط رأسها في سيئون، وعرفت بالقراءة والكتابة وحلقات العلم، وعرفت بنبلها وسعة اطلاعها، وتزوجت من العالم العارف علي علوي السقاف، صاحب كتاب "فتح المعين في فقه أحكام الدين"، وقد عملت في مجال التنوير بالعلم والإرشاد وتوجيه الفتيات، وقد تأثر بها آلاف الفتيات التركيات(١٥٤). ومنهم الشيخ الشهيد عبد الله علي الحكيمي، رائد الحوار الإسلامي المسيحي، والمعلم الصوفي، ورائد الحركة الوطنية اليمنية، وزعيم "الاتحاد اليمني"، وله سيرة خاصة. ومنهم شيخ المجاهدين من كان الزبيري والنعمان يلقبونه بـ"المجاهد الأكبر" أحمد عبده ناشر العريقي، وله سيرة خاصة في موضع آخر.

وغيرهم كثيرون لا يتسع المجال لحصرهم ممن عرفوا بأدوارهم المميزة التي كان لها بالغ التأثير على مجتمعات الهجرة وعلى الداخل اليمني. وجميعهم سواء من تناولتهم بعض السير وذكروا فيما دُوّن من تاريخ الحركة الوطنية، أو من ظلوا مجهولين، سواء بإرادتهم التي عبرت عن رغبتهم بإخفاء إسهاماتهم - محتسبين أجرهم وثوابهم عند الله، أو لأسباب أخرى مرتبطة بثقافة مجتمعية ظلت تحكم علاقاتهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أو من لم تطالهم جهود الباحثين، أو من كانوا مغتربين ومهاجرين لكنهم عادوا واستقروا في وطنهم بعد عناء الاغتراب والهجرة، واستمروا في أداء دورهم التأثيري عبر عطاءاتهم المختلفة بالمال، وبالموقف، والفكرة، والنضال، والتضحية.

وجلهم عكسوا تأثرهم بثقافات اكتسبوها أو تعايشوا معها في سلوكهم، وعلاقاتهم وجهودهم، ونضالهم في مجتمعات الهجرة والاغتراب، وسجل لهم

(١٥٤) الشميري، المرجع السابق، ص٤، ٥.

التاريخ مآثرهم تلك، أو لم تصلنا أخبار عنها بعد. (وقد آن أوان توجيه الجهود للبحث والتقصي والتدوين إنصافاً لهم، وإثراء للذاكرة المجتمعية التي باتت بحاجة ماسة لترميمها وإثرائها وتنقيتها من الشوائب التي علقت بها، واضطرتها بفعل عوامل الهدم ومقاصد التجهيل أن تتنكر لكل جميل، وتهمل كل تضحية، وتتماهى مع ما يزيف من التاريخ، وتهتم بإبراز وتعظيم من تسببوا في ابتلاء المجتمع بالويلات والإعاقة وعدم التمكين، وأضروا بوحدته وثقافته، ونهبوا إمكاناته وموارده)، وكانت لهم آثار وبصمات على الصعيد الوطني والقومي، ولأن جهودهم وتضحياتهم، كما كان لها آثار تبدت بمستويات مختلفة وصور متعددة في مواطن هجرتهم واغترابهم، فقد كان أثرها عظيماً على وطنهم ومجتمعهم وأمتهم، بمستويات وصور باتت تفرض علينا إعادة تدوين تاريخنا المعاصر كما يستحق المجتمع لا كما أراده المستبدون، وهو الأمر الذي سيفسح مجالاً مهماً لاستيعاب تلك الجهود والتضحيات، مع إبراز شخوص من لعبوا تلك الأدوار، وقدموا تلك التضحيات ليصبحوا أيقونات نعتز بها، ونفتخر أن تتخذها الأجيال المتعاقبة قدوة وفنارات تضيء لهم حياتهم، ويستفيدون من تجاربهم وأساليب نضالهم.

إن إسهاماتهم وتضحياتهم كان لها أبلغ الأثر، خاصة إذا ما أضيف لها جهود وإسهامات وتضحيات من كانوا في سابق حياتهم العملية مهاجرين ومغتربين، لكنهم عادوا واستقروا في مناطق مختلفة من وطنهم، وظلت عيونهم مفتوحة على عظم معاناة مجتمعهم، ولم تلههم مصالحهم الخاصة عن أداء واجباتهم الوطنية، فكانوا مبادرين بسخاء أحال العديد منهم فقراء بمقاييس المال والثراء، وإن بقوا أغنياء بتضحياتهم وبرضاهم عما قدموه، وسعداء بما يلمسونه من تغيير لواقع حياة مجتمعهم وأنظمته السياسية التي حكمته، أو حتى إن لم يكونوا

راضين عنها؛ لأن معاييرهم كانت تقوم على قياس ما كان قائماً قبل ثورة سبتمبر وأكتوبر، لا على ما بعدها، وأنهم ضحوا واحتسبوا وناضلوا بما استطاعوه، وأفسحوا المجال لغيرهم ليكملوا المشوار، ولإيمانهم بأن عجلة التغيير قد أخذت تدور وتتسارع ولم يعد بمقدور أحد أو قوة إيقافها، وأنها إن أصابها العطب فإن صلابة الإرادة ستتكفل بالصيانة وإصلاح العطب.

إن عظم التضحيات المقدمة عكست آثارها مسهمةً في تغييرات ملموسة على أرض الواقع، تجلت بما صنعه المجتمع من انتفاضات وحركات وثورات وصولاً إلى قيام الوحدة، وبما فرضه من جلاء على المستعمر وتغيير في أنظمة الحكم، وتفاعل مع قضايا أمته والإنسانية. كما أحدثت تغيرات قيمة على مستويات علاقات الإنتاج، ونظرة الفرد وعلاقته بالسلطة وبمؤسسات الدولة والمجتمع، وإدراكه للحقوق والواجبات وحاجته للانتماء، ومتطلبات الاندماج، كل ذلك وغيره أسهم في إعادة تشكيل ثقافة المجتمع التي وإن لم تستقر بعد وتصبح سائدة كأسلوب حياة بفعل ما يعيشه المجتمع من تقلبات وصراع، إما بسبب التآمر عليه، أو بسبب عدم تمكنه من التحول إلى مجتمع المواطنة حتى الآن، لكنها تبقى كتغييرات وتغيرات جبارة وأساسية ومهمة، أكدت على قدرة المجتمع، وفيه المهاجرون والمغتربون، على صنع التغيير والقابلية للتغير أيضاً، فلولا الاغتراب والهجرة لما تحولت أشكال المعاناة ومخاطرها إلى فرص، ولولا الفرص التي أتيحت بسبب الهجرة والاغتراب لما تحسنت ظروف المهاجرين والمغتربين، وتميز بينهم العشرات من الشخصيات النابهة التي أدركت وجود تلك الفرص، وسعت بكل ضميرها الوطني والقومي إلى استغلالها تعزيزاً لثقافة المقاومة.

ولولا أولئك الرواد، لما تمكنت المعارضة اليمنية في الداخل من اتخاذ عدن قاعدة لنضالها ولتوحيد الصف، وإنتاج أدوات نضالها ممثلة بـ"حزب الأحرار"، فـ"الجمعية اليمنية الكبرى"، فـ"الاتحاد اليمني"، وغيرها، وبإسهام المهاجرين والمغتربين حتى في قيادة تلك الأدوات، وصولاً إلى قيام ثورة سبتمبر ٦٢م، وأكتوبر ١٩٦٣م، ولولا نجاح الثورة شمالاً وجنوباً لما أمكن تغيير النظام.

ولولا تغيير النظام لما تحدث التعليم (على تشوهه الحالي)، ولولا تحديث التعليم، وإن لم يكن محكوماً بالفلسفة المنشودة وطنياً، لما أمكن إعادة تشكيل الثقافة المجتمعية كما نرى، (بغض النظر عما تعانيه اليوم)، بل إن ما تعانيه اليوم يعد دليلاً على مقدار ما نالها من تغير، حتى إن تعثرت قدرة الأفراد والجماعات ولم تنجح في تحقيق التغير الإيجابي بالقدر الذي يمكن الثقافة من الاستقرار والتمكين عبر خلق وتوسيع حاضنتها المجتمعية القادرة على فرض النظام الديمقراطي المطلوب وحمايته واستمراره.

(بهذه الصورة وهذا المستوى يجب أن يُفهم تأثير المهاجرين والمغتربين على الداخل الوطني).

ولأننا معنيون هنا بالحديث عن المهاجرين والمغتربين وإسهاماتهم وتضحياتهم، فمن الإنصاف أن نقر ونعترف أولاً بعدم إمكانية استقصائها، وإعادة تظهيرها جميعاً لأسباب عديدة؛ منها بقاء جزء كبير منها غير معلوم حتى الآن، كما أننا لا نمتلك المراجع المناسبة التي تغطي السقف الزمني الذي استهدفته الدراسة، والمعززة بالبيانات والأرقام الإحصائية الموثقة ليتم التعاطي معها بالمستوى المطلوب.

ولكن برغم ما تقدم، فإن دواعي الواجب تقتضي الإشارة إلى بعض المحطات الأساسية، والمجالات التي تأثرت بتلك الإسهامات والتضحيات والجهود، ومنها على سبيل المثال:

١- مساهمتهم في مجرى الحركة الوطنية إبان فترة النضال ضد النظام الإمامي الكهنوتي، وضد الوجود الاستعماري، والنظام السلاطيني الملحق به (وتأثيرهم عليها)، ولأنه مجال ستهتم به أوراق أخرى من هذه الدراسة، فيكفي هنا الإشارة إلى أن الأستاذ أحمد محمد نعمان، والقاضي محمد محمود الزبيري، وقد تزعما حركة النضال ضد الإمامة، وشكلا إطارات وأدوات سياسية خلال أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين وحتى قيام الثورة، ومنها حزب الأحرار والجمعية اليمنية الكبرى، والاتحاد اليمني وغيرهما، كانا إذا ما اختلفا جعلا من المرحوم أحمد عبده ناشر مرجعاً وحكماً. كما لا ينكر جهوده وجهود الشهيد عبد الله علي الحكيمي في إقناع الآخرين بتأسيس عمل منظم للمعارضة في عدن، وكان من ثمار ذلك ميلاد حزب الأحرار، فالجمعية، فالاتحاد. ومحافظتهم على بقاء المعارضة المنظمة بعد فشل ثورة ١٩٤٨م، واعتقال قيادات الجمعية اليمنية الكبرى، وذلك بإقناع الشهيد الحكيمي بالعودة إلى عدن وقيادة الاتحاد اليمني حتى استشهاده.

كما تكفي الإشارة هنا للاستدلال على عمق التأثير بما قاله عبد الله السلال في معرض تعريفه بالمرحوم أحمد عبده ناشر أثناء زيارته إلى صنعاء للتهنئة بقيام الثورة، ولبحث طلبات قيادة الثورة من المغتربين في شرق إفريقيا، بقول السلال مُرحباً بالضيف: "أهلاً بك وشكراً لكم، فلولا تضحياتكم وجهودكم لما قامت الثورة، لقد ضحيتم كثيراً وجاء دورنا لرد الجميل"، وعرض عليه منصب وزير، بل ورئيس وزراء، لكنه ذهل برد المرحوم بقوله: "جئتكم

باسمي وباسم المغتربين في شرق إفريقيا مهنئاً، وللسؤال عما تحتاجونه منا، ولم آت ساعياً لمصلحة؛ لأن ما قدمناه كان جزءاً من واجبنا نحو الوطن والشعب".

كما تكفي الإشارة هنا إلى ما دوَّنه[١٥٥] يقول: "كنت في كارديف مع مجموعة منهم علي محمد راجح، وعبدالله بن عبد الله، وسيف العديني، وفي ليفربول كان هناك هائل مقبل العريقي، ومن الطلاب يحيى عبدالله الديلمي، ومحسن السري، ورجب الحديدي، وأحمد غالب الوجيه الملقب بـ"الخادم"، وكانت لنا اتصالات ببعض المهاجرين في فرنسا وغيرها من بلدان أوروبا. وكنا قد بدأنا قبل الثورة المباركة ثورة ٢٦ سبتمبر بجمع التبرعات لدعم الأحرار اليمنيين، وكنا نرسلها إلى مقرهم في الشيخ عثمان، ثم كنا نرسلها إلى الاتحاد اليمني الذي أصبح مقره الرئيسي في القاهرة، وذهبت عدة مرات مع بعض الإخوة لتسليمها لأحمد محمد نعمان في حي العجوزة بالقاهرة. ولما قامت الثورة في الجنوب كنا نجمع التبرعات، بل أصبحنا ندفع اشتراكاً شهرياً إلى جانب التبرعات المفتوحة ونرسلها إلى زعماء الثورة، ولما منَّ الله بالاستقلال أصبنا بخيبة أمل كبيرة، فقد كنا ننتظر أن تعلن وحدة بلادنا عند نيل الجنوب استقلاله، ولكن لعن الله السياسات والحسابات الضيقة. لقد زالت الإمامة ورحل الاستعمار، وبدلاً من أن تتحقق الوحدة نشأت دولتان وعلمان وجيشان يوجهان أسلحتهما ضد بعضهما البعض، وذهب تعبنا وتبرعاتنا واشتراكاتنا وأحلامنا الكبيرة هباء منثوراً على مذبح السياسة والمطامع الزائلة".

إن الإشارات السابقة، كنماذج، لم يقصد بها التذكير بأحداث بعينها، ولا الإدانة للأنظمة، أو سعياً للتبرير، لكن القصد كان ولا يزال الكشف عن نماذج

(١٥٥) الصايدي، أحمد قايد، أوراق من مذكرات بحري، ص٢٨.

إيثار وتضحية، وإماطة اللثام عن معادن رجال- قد لا يكونون مقصودين بذاتهم مع أنهم يستحقون، بل كتعبير عن إرادة الآلاف من المغتربين والمهاجرين ممثلين بهم- كانوا برغم تدني مستوى حظوظهم من التعليم متميزين بوعيهم إلى الحد الذي وجدناهم متمردين على ثقافات مدجنة نشأوا في ظلالها، وتفوقوا على كل نزوع أناني يتحكم بمن عاش بمثل تجاربهم، وبادروا بتقديم إسهاماتهم وتضحياتهم، مؤكدين انحيازهم لمعاناة شعبهم وأمتهم، حتى أثمرت جهودهم وأسهموا بإحداث التغيير على امتداد اليمن، وما فرضه من تغيرات مست ثقافات المجتمع ووجدانه. كما عكسوا آثارهم تلك من خلال مبادرات عدة بذلت لنصرة الشعب العربي الفلسطيني ودعم ثوراته بالمساهمة بالمال والرجال طوال عقدي الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضي، وحتى ما بعدهما وصولاً إلى الانخراط في فصائل منظمة التحرير الفلسطينية والقتال من خلالها.

٢- وكما كانت إسهاماتهم الكفاحية متواصلة ومؤثرة في مجرى الحركة الوطنية، فقد كان بذلهم سخياً في بناء المدارس ودعمها بما تحتاجه من معلمين وموازنات تشغيل، ولم تكن جهودهم تلك منصبة على بلدان مهاجرهم واغترابهم لتحقيق التنشئة الاجتماعية المناسبة لأبنائهم، وسعياً لتجنيب أبنائهم الآثار غير المرغوبة من ثقافات مجتمعات وجدوا أنفسهم مضطرين للتعايش معها، ورغبة في تحقيق أفضل تأهيل لأبنائهم، بل كانت جهودهم مركزة أيضاً على مساعدة أبناء مجتمعهم في الداخل اليمني، إيماناً منهم بأهمية التعليم كمدخل للتحديث، ولذلك بادروا إلى الإسهام بإنشاء عشرات المدارس الأهلية في العديد من المناطق ومنها تعز، وعدن، ولحج، وحضرموت. وتزويدها بما تحتاجه من كتب ومدرسين. كما تضاعفت إسهاماتهم تلك بعد ثورة سبتمبر وأكتوبر لتشمل كل المناطق تقريباً.

وساعدوا في الإنفاق على استجلاب المدرسين العرب رغبة منهم بتحديث التعليم، وساعدوا في تعليم بعض من لم يمتلكوا الإمكانات المادية اللازمة للتنسيب في تلك المدارس وتغطية نفقاتهم المعيشية اللازمة.

ولم يتوانوا عن تعليم أبنائهم ولو اقتضى الأمر انتقالهم رغم (صغر سنهم) بعيداً عن أسرهم، أو استدعى الأمر استمرار تأهيلهم في مؤسسات التعليم العليا كالجامعات، ولذلك وجدناهم لا يكتفون بإرسال أبنائهم إلى مختلف الجامعات والبلدان، بل كانوا يساعدون في ابتعاث بعض ممن أهلته أقداره للدراسة الجامعية ولم يمتلك الإمكانات المناسبة.

وكل تلك الجهود كانت كفيلة بأن تعكس آثارها الإيجابية على التعليم والتعلم وعلى ثقافة المجتمع بشكل عام، وكان من مظاهر ذلك تأثيرها على الأنظمة السياسية التي ساست المجتمع، وما مثَّله كل نظام من قيم واتجاهات وميول ورغبات، وأنماط علاقات وسلوك، ومفاهيم، وثقافات مطلبية، وأعاد توجيه اهتمامات المجتمع والأفراد، وفرض المؤثرات ذات العلاقة بتحديد الاهتمامات وترتيب الأوليات وعلاقات الإنتاج، وتحديد ما يستحب مما يجب أن يستقر في الوجدان الشخصي للفرد، وغيرها من المقاصد المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية (سواء المخططة منها عبر مؤسسات التعليم والتدريب، أو غير المخططة منها عبر ممكنات التعلم، وما تقدمه مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى)، وكل ما له علاقة بتحقيق التوجيه السياسي الذي استهدفه كل نظام، بغض النظر هنا عن سلبيات ما ساد طوال العقود السابقة نتيجة تكريس التوجيه السياسي بدلاً عن التربية السياسية المتزنة والديمقراطية والمنفتحة والمرنة التي مازلنا ننشدها حتى اليوم، كمدخل لبناء المواطنة الصالحة المستنيرة.

المبحث الثالث

التحديات التي واجهت المهاجرين والمغتربين

إن تأثير المهاجرين والمغتربين على مهاجرهم، وكذلك على الداخل اليمني، كان يمكن أن يكون أعظم مما أنجزوه، لولا أنهم تأثروا بعوامل سلبية كثيرة عكست نفسها على مستوى أدائهم ونتائج ذلك الأداء، ومن أهم تلك العوامل والأسباب ما يلي:

١- تدني مستوى التأهيل والتدريب، وهو أمر لم يرتبط بفترة بعينها طوال القرن العشرين، وأن ما قد يقال من اختلافات عرفت عبر الأجيال المتعاقبة من المهاجرين والمغتربين، إن جاز التعبير، فقد كانت اختلافات وتباينات في الدرجة وليس في النوع، فلو قيل إن الأجيال المتأخرة منهم نالت قسطاً أوفر من التعليم، فذلك لا يغير من حقيقة الأمر شيئاً إلا بمقدار تميز من تعلم القراءة والكتابة عن الأمي الذي لم يمكّنه حظه وإمكاناته من ذلك، وبقي الاثنان محرومَيْن من التأهيل العالي المتخصص الذي يمكّن صاحبه من المنافسة العلمية والعملية والخبراتية للآخرين، حيث بقي محصوراً بين عجزه وما يتاح أمامه من فرص العمل المتدنية في أغلب الأحوال، والتي تتطلب مقايضة جهده البدني بما تيسر من المال على قلته، وتلك كانت الصفة الغالبة والطاغية بين المغتربين، وبالتالي فلم يكن تغيير الأنظمة الحاكمة في الداخل قد مكن المغتربين والمهاجرين من التغير بالمستوى النوعي المطلوب، باستثناء فترة حركة يونيو ٧٤م التي تنبهت لمخاطر ذلك، حيث أشار قائد الحركة الشهيد إبراهيم الحمدي في المؤتمر الأول للمغتربين بقوله: "إن المؤتمر سيبحث قضاياكم كاملة، غير أن أمراً واحداً أحب أن يتركز البحث حوله هو كيف يجب أن ننظم الهجرة، وكيف ينبغي أن يكون مستوى المهاجر؟".

٢- تعدد اهتماماتهم وانشغالاتهم وتأثيرها على خلافاتهم وعلى نتائج هجرتهم واغترابهم، والحديث حول هذا الأمر يطول، فالاهتمامات تشكلت متأثرة بتباين مستويات التأهيل على بساطته، وتباين الوعي، وارتبطت بالثقافة والقيم التي حكمت علاقات وسلوك وعادات الأفراد، كما تأثرت الاهتمامات بالرغبات المتباينة بالبحث عن الفرص والسعي للنجاح، ثم إنها قبل ذلك ومعه وبعده كانت متأثرة بأهداف الهجرة والاغتراب لدى كل فرد، وما ترتب عليها من إعادة ترتيب الأولويات لدى كلٍّ منهم.

وكما تباينت الاهتمامات فقد كانت انشغالاتهم متباينة ومتوزعة بين المسؤوليات الخاصة والالتزامات في المهجر وفي الوطن، ومنصرفة نحو تلبية الاحتياجات، والادخار، والقناعة التي حكمت فهم كلٍّ منهم لمعنى العمل العام، سواء على مستوى الجالية والسعي لتوحيدها ومتطلبات ذلك، أو العزوف عن المشاركة، أو أهمية الإسهام في العمل الوطني العام في المهجر وفي الوطن.

وقد أثر تعدد اهتماماتهم وانشغالاتهم، وكما عكست آثاراً إيجابية عرضنا بعض صورها في هذه الورقة، فإنها قد عكست آثاراً سلبية عديدة منها على سبيل المثال لا الحصر:

أ. عزوف كثير من المهاجرين والمغتربين عن التفكير في العودة إلى الوطن أو الاهتمام بمحنته ومشاكله، وخاصة الأجيال المتعاقبة من (المولدين)، وقد رأينا كيف صور ذلك الأديب الراحل محمد عبد الولي في العديد من أعماله الأدبية، وفي مقدمتها روايته (يموتون غرباء)، كما أن الشواهد على ذلك كثيرة، ولا أدل عليها أكثر من أن القوام الحالي للجالية اليمنية في

إندونيسيا يبلغ حوالي خمسة ملايين نسمة، كما يشير إلى ذلك جدول الأعداد التقديرية للمغتربين في الخارج[١٥٦].

ب. نتج عن استشراء الخلاف بين العلويين والإرشاديين في شرق آسيا، تنامي التنازع على زعامة المهاجرين والمغتربين. وقد توسعت الخلافات التي تفجرت بسبب زواج علوية من غير علوي إلى انقسام الجالية في إندونيسيا، وسنغافورة وماليزيا، وغيرها إلى جماعتين (جماعة علوية، وجماعة إرشادية)، وراحت كل جماعة تكيد للأخرى، وتطور الخلاف إلى أبعد من سببه الرئيسي، وأضحى لكل جماعة مدارسها وصحفها ومرجعيتها، ووصل الخلاف حد الاعتداءات المتبادلة، كما عكست هذه الخلافات نفسها على اهتمامات الأبناء والأحفاد، ومنهم (المولدون)، بما أضعف نزوعهم للانتماء للبلد الأم، وانخراطهم في الحياة العامة، وشراكتهم في مقاومة الاستعمار الهولندي، ثم الياباني، وسعيهم لاكتساب الجنسية الإندونيسية ونيل كامل حقوق المواطنة. وما زاد الأمر سوءاً تدني مستوى التواصل، إن لم أقل غياب آليات التواصل معهم، من قبل السلطات، سواء ما قبل الوحدة أو ما بعدها. على أن هذه المساوئ لم تلغِ الآثار الإيجابية للخلاف بين العلويين والإرشاديين بما عكسته من حركة تنوير من خلال تبني فتح المدارس والتوسع فيها، وإصدار الصحف والمجلات، وتأليف الكتب، والمساهمة بإعادة كتابة التاريخ.

ج. اختلاف وتباين النظرة للمسألة الوطنية والحاجة للتغيير، وقد كان ذلك طبيعياً نظراً لتدني مستويات ما حصلوا عليه من تأهيل، وتباين ثقافات بيئات تنشئتهم وتأثرها بممارسات السلطات الحاكمة، التي وإن اجتمعت

(١٥٦) عبد الرشيد، المرجع السابق، ص ١٦٤، ١٦٥.

على إهمال حقوق المواطنين وإهدار الكرامة، لكنها تباينت في تبرير تلك الممارسات باستغلال العصبيات القبلية والمذهبية. ولذلك وجدنا المهاجرين والمغتربين من أبناء حضرموت موزعين بين الولاء العلوي والإرشادي، وبين الانتماء في الداخل للسلطنة القعيطية أو الكثيرية، عدا بعضهم لدولة آل عبدات، وكان جل همهم في المسألة الوطنية، إن جاز التعبير، محدوداً بحدود مصالحهم في تلك السلطنات، مثلما اهتمت بذلك أسرة آل الكاف التي جمعت أكبر ثروة حضرمية، وكانت مضرب المثل بين الحضارمة في السعة واليسر. ومن تلك الثروة الطائلة كان آل الكاف يسهمون بقسم لا يستهان به من إيراداتهم من المهجر في التعليم والخدمة الطبية، والإدارة الكثيرية العامة، وتعبيد الطرقات في وادي حضرموت ودوعن والساحل[١٥٧]. وذلك ما عكس نفسه حتى على صعيد نظرتهم لبريطانيا كدولة مستعمرة، إلا فيما ندر منهم.

في حين وجدنا المسألة الوطنية تأخذ مفهوماً بحجم الوطن لدى مغتربينا ومهاجرينا في أغلب مناطق شرق إفريقيا، وسيلان، وأوروبا، مضاف إليهم رواد حركة المعارضة في الداخل اليمني، وكان دافعهم للتغيير ورغبتهم فيه تمتد لتشمل الوطن، كما عرضت لذلك في صفحات سابقة، بل وتجاوزت اهتماماتهم البعد الوطني إلى البعد القومي بتواصل بعض قياداتهم مع شكيب أرسلان ومع الحسيني في فلسطين، وقيامهم بجمع التبرعات لصالح الثورة الفلسطينية.

د. كما أن من الآثار السلبية التي تبدت بوضوح تلك الثقافات الاستهلاكية غير الرشيدة التي عبرت عن نفسها بحالات التواكل والانصراف عن العمل

(١٥٧) بامطرف، المرجع السابق، ص٩٧.

والإنتاج، وما ترتب على ذلك من إهمال للأرض الزراعية نتيجة اعتماد أهالي المهاجرين والمغتربين في الداخل على تحويلاتهم، ومن خلال زيارة المهاجرين والمغتربين للأهل في الوطن، والإنفاق غير الرشيد لمجرد المباهاة والسعي لاكتساب النفوذ، ولو كان مؤقتاً، والتطاول في البنيان وغيرها.. وهو الأمر الذي تسبب في حدوث مجاعات، منها مجاعة في أنحاء وادي حضرموت عام ١٩٤٣م نتيجة انقطاع وصول التحويلات من إندونيسيا وسنغافورة، وقد كان فيها أغلب المهاجرين الحضارمة، كما بينا ذلك في صفحات سابقة. يقول محمد عبد القادر بامطرف (الهجرة اليمنية) سابق، ص ١٠٨: "بعد نزول اليابانيين في الملايو، وسنغافورة، وجاوا عام ١٩٤٢م توقفت: أولاً الهجرة من حضرموت إلى أية مقاطعة من الشرق الأقصى، أما الهجرة إلى الهند وإفريقيا الشرقية فقد ظلت متقطعة. وانقطع ثانياً وارد النقود من أقطار الشرق الأقصى، فابتدأ المهجريون يمدون أيديهم إلى مدخراتهم بحضرموت، ونفدت المدخرات وركبتهم الديون فباعوا أموالهم، ثم أثاث منازلهم. وفي مطلع عام ١٩٤١م ظهرت بوادر المجاعة، ولم ينتصف عام ١٩٤٣م إلا وقد انتشرت المجاعة في كافة أنحاء وادي حضرموت، وبما أن "المصائب لا تأتي فرادى"، فقد عمَّ الجفاف معظم أرجاء الإقليم الحضرمي، ومرت على الحضارمة خمس سنوات مظلمة بين ٤١، ١٩٤٥م".

٣- تدني مستوى التنظيم، وليس المقصود هنا ما أنجزه المهاجرون والمغتربون من أشكال تنظيمية طوال أكثر من النصف الأول من القرن العشرين، فتلك محامد ونماذج أكدت موضوعيتها وفعاليتها، قياساً على زمانها، بما أسهمت فيه من صور الخدمات والرعاية للمهاجرين والمغتربين وأبنائهم في مهاجرهم، بل

المقصود هنا جهود السلطات الوطنية التي كان المعول عليها أن تبني على ما أسسه المهاجرون والمغتربون، ليس فقط من أشكال وهيئات، بل بروحية أداء القائمين عليها وأهدافها الوطنية، لكنها راحت تسيس ما وُجد، وما أوجدته من أشكال وتبنته من سياسات وإجراءات، وتسببت في تخلف مستوى وأشكال الرعاية الحكومية والرسمية برغم كل المسميات التي اتخذتها قبل وبعد الوحدة، وأهملت التخطيط لرفع مستوى تأهيلهم، ولم تهتم بتوجيه وإعادة تشكيل اهتماماتهم وتوجيه وعيهم بما يرفع من مستوى تأثيرهم على مهاجرهم، وتحسين مستوى الرعاية وحفظ الحقوق، وصيانة الممتلكات في الوطن، وتهيئة سبل الاستثمار والادخار وضمانتها، ومتابعة حقوقهم في مهاجرهم بتدخلها لدى السلطات المعنية لصيانتها، وإتاحة الفرص للانخراط في الحياة العامة في مهاجرهم، والسعي للتواصل مع المجنسين منهم وإعادة بناء العلاقات معهم، وترغيبهم بالعودة للوطن للزيارة والاستثمار، وللاستفادة من نفوذهم في مواطنهم البديلة لتحسين ظروف وفرص المهاجرين غير المجنسين، وتنمية وتطوير العلاقات بين مواطنهم البديلة ووطنهم الأصلي.

٤- تضييق بعض الأنظمة والسلطات عليهم وعلى مناشطهم واهتماماتهم، كالسعودية، و"دول مجلس التعاون الخليجي"، وعلى حقهم في الاستقرار، وتعليم أبنائهم، وامتلاك المؤسسات التعليمية والاقتصادية المناسبة، وحفظ مكتسباتهم وحقوقهم المختلفة (على الرغم من جهودهم الجبارة في بناء وتنمية تلك المجتمعات التي كانت نظرة مهاجرينا ومغتربينا لها بأنهم يؤدون واجباتهم وكأنها في مجتمعهم اليمن). وتفتح بالمقابل أبوابها للعمالة الآسيوية، على الرغم من المخاطر الديموغرافية والثقافية التي تحيط بتلك المجتمعات والدول في مجلس التعاون الخليجي، حيث تبلغ العمالة الآسيوية المختلفة فيها أكثر من ستة

عشر مليوناً، وهو ما يفوق أضعاف عدد السكان في بعض دول المجلس، وما يعكسه ذلك من تغيرات ثقافية وعادات تفرضها العمالة الآسيوية وتتطبع بها الأسر الخليجية، حتى بات الكثير منها تتحدث بلكنات ولغات المستخدمين لديها، وذلك يشكل مخاطر كبيرة على عروبة الدول والمجتمعات، وعلى الثقافة العربية بشكل خاص، بل يهدد الوجود ذاته بما تتشرَّبه من عادات وتقاليد وسلوك وقيم واتجاهات تسهم في إعادة تشكيل الضمير والوجدان والاهتمامات العامة والخاصة، إضافة إلى ما يمكن أن تضيفه العولمة من مخاطر التجنيس تحت يافطات الديمقراطية وحقوق الإنسان.

كتب الدكتور حسين غباش[١٥٨] موضوعاً مطولاً عن الهجرة والاستيطان والمستقبل الغامض قال فيه: "يتأكد يوماً بعد يوم أن المجتمعات الخليجية الصغيرة قد دخلت، بسبب من تعاظم الوجود الأجنبي فيها في أتون مأزق تاريخي يصعب تصور إمكانية الخروج منه، ولم يعد الأمر يهدد الهوية الثقافية التي همشت، والثوابت الوطنية التي اهتزت، بل يشكل خطراً مستقبلياً على ما تبقى من الوجود الخليجي العربي ذاته". وقال: "بعيداً عن المشهد الخارجي المبهر، فإن الصورة من الداخل تثير القلق بل والريبة، فالشوارع تعج بكل الجنسيات إلا بالمواطنين، وبشكل خاص في الإمارات وقطر. والأغلبية هندية، تليها الباكستانية، والبنغالية، والأفغانية، والفلبينية، والإيرانية، ولحقتها الصينية، تليها الجالية العربية". وقال: "هناك اليوم ١٦ مليون أجنبي، ومن المرشح أن يصل إلى ٣٠ مليوناً عام ٢٠٢٥م"، وقال: "تبين الإحصاءات الرسمية ٢٠٠٦، ٢٠٠٧م الخارطة الديمغرافية كالآتي: العمالة الأجنبية في الكويت ٦٠%، وفي

(١٥٨) الدكتور حسين غباش من دولة الإمارات العربية المتحدة – على صفحته في تويتر.

البحرين ٥٠%، وفي السعودية ٤٠% إلى ٥٠%، وفي قطر ٨٥%، وفي الإمارات ٩٠%".

ولم يعد لنا إلا الأمل بأن يستدرك إخواننا هذا الخطر الماحق، وأن يراجعوا سياساتهم وإجراءاتهم تجاه مغتربينا، والمغتربين العرب، بما يكفل الحفاظ على عروبة الأوطان والثقافة.

٥- عدم اهتمام الدولة بترشيد الهجرة عبر التأهيل السابق من خلال ربط أنظمة وخطط التعليم والتدريب بخطط تنمية شاملة ومتوازنة لتشمل الريف اليمني، وكذلك الحال عدم توجيه الاهتمام بالتأهيل والتدريب أثناء وجودهم وعملهم في بلدان الهجرة، خاصة في الدول التي استوعبت أعداداً كبيرة منهم بما يلبي احتياجات أسواق العمل (ولو بالتنسيق مع الحكومات المعنية)، ويحقق للمستهدفين القدرة على المنافسة من جهة، والرضا الداخلي أيضاً، ويحسن من دخلهم.

وعلى سبيل المثال كان يمكن للسلطة بناء أكثر من مؤسسة ومعهد تدريبي في السعودية والإمارات وغيرهما، بالتنسيق مع الحكومات المعنية ومن العوائد التي تجنيها السلطة من المغتربين، من خلال تعميد الوثائق وتجديد الجوازات وغيرها، وبالاستعانة بإمكانات واحتياطات صندوق التدريب في الداخل اليمني.

٦- عودة الكثيرين منهم في عقود مختلفة من القرن العشرين لأسباب عديدة منها:

أ. قيام ثورة ٢٦ سبتمبر وما ولدته من رغبة بالعودة والاستقرار.

ب. قيام حركة ١٣ يونيو ١٩٧٤م وما هيأته من فرص ورعاية.

ج. العودة القسرية نتيجة أزمة الخليج الثانية واحتلال العراق للكويت في العام ١٩٩٠م، والأزمات التي عصفت بالقرن الإفريقي وشرق إفريقيا، وما

استتبع ذلك من إهدار للحقوق والمكتسبات، وعدم تدخل السلطة بالمستويات المطلوبة للدفاع عن تلك الحقوق والمكتسبات واستعادتها.

٧- عدم الاهتمام ببناء قاعدة بيانات ومعلومات كافية حول (الأعداد، ونوع الهجرة والاغتراب، وتصنيفهم بحسب إمكاناتهم وتخصصاتهم وأعمارهم، وبحسب النوع الاجتماعي، وأخرى لازمة)، وبناء السياسات والخطط المناسبة بما يكفل رفع مستوى التأثير على مهاجرهم وعلى الوطن.

الخاتمة والتوصيات

أضحت ظاهرة الهجرة والاغتراب تمثل سمة من سمات هذا المجتمع، ولعل مما يزيد من أهميتها، إيماننا بأن الإنسان اليمني يجب أن يكون وسيلة التنمية وغايتها في آن، ولذلك يتوجب على المجتمع والنظام السياسي الحاكم أن يحسن إعداده بما يفرض ذلك من تغيير النظرة وتقدير أهمية الدور، ليس كخدمات تقدم بما تيسر كما هو حاصل اليوم، بل باعتباره استثماراً للمستقبل، وذلك ما يفرض إعادة النظر في التأهيل والتدريب بما يتسق مع متطلبات مواجهة التحديات الذاتية والموضوعية.

والمدخل لذلك التعليم المحكوم بفلسفة وطنية تحدد قواعد وشروط ومواصفات المواطنة الصالحة، (وذلك حديث قدمت بعض تفاصيله أثناء الحديث عن انعكاس إسهامات المهاجرين والمغتربين وتأثيرها على ثقافة المجتمع).

ولئن كان هذا الأمر فوق احتمال ما نحن بصدده، فسيبقى مطلباً وجودياً لا بد من تحقيقه مستقبلاً. ويبقى أن أشير هنا إلى بعض المقترحات لزيادة التأثير في الحاضر والمستقبل، بشكل سريع وبصورة نقاط مركزة ومن أهمها:

١- إعادة تصحيح العلاقة بين وزارة شؤون المغتربين ومكاتب الجاليات اليمنية في الخارج بما يمكن من تحقيق:

(١/١) استقلالية العمل داخل مكاتب الجاليات كونه عملاً نقابياً ديمقراطياً يهتم برعاية شؤون المهاجرين والمغتربين، ويعبر عن آلامهم وآمالهم، ويسهم في خلق وتنمية الثقافة المطلبية لديهم، ويسعى بالتنسيق مع (الأمانة العامة لاتحاد المغتربين بعد إنشائها) ومع الوزارة لحل مشاكلهم في مواطن الاغتراب والهجرة وفي الداخل اليمني، وصيانة حقوقهم، ويرشد

العلاقة بين المهاجرين والمغتربين ووطنهم بما في ذلك الترويج للمشاريع الاستثمارية المتاحة والمطلوبة المبنية على دراسات الجدوى، وإعادة توجيه اهتماماتهم بما يحقق تعزيز الوحدة الوطنية وتوحيد الأهداف، (وذلك بعد إعادة بناء الثقة مع المهاجرين والمغتربين).

(٢/١) تمكين المغتربين والمهاجرين من انتخاب الأمانة العامة لتنسِّق الجهود وتساعد على حل المشكلات، وتشرف على تنفيذ الخطط، وتساعد في توفير الممكن من الإمكانات المطلوبة، والإشراف على عقد مؤتمرات الجاليات، وما ينتج عنها من انتخابات بحيادية تامة، والسعي مع قيادات الجاليات لتيسير تنفيذ قرارات وتوصيات وخطط المؤتمرات الخاصة والعامة.

(٣/١) تسعى الوزارة مع الأمانة العامة (المنتخبة) ومختلف الوزارات ذات العلاقة والمصالح المختلفة لتيسير تأمين متطلبات الجاليات فيما يتعلق بـ:

أ- صيانة حقوقهم ومكتسباتهم، وإنشاء مؤسساتهم النقابية والتعليمية والخيرية.

ب- توفير الدعم اللازم لتيسير عمل قيادات الجاليات على المستوى الوطني وبلدان الهجرة والاغتراب.

ج- توفير متطلبات الرعاية اللازمة لهم ولأبنائهم، وتيسير خدمات التعليم والتدريب اللازمين، وتيسير سبل عودتهم لوطنهم.

د- تبني الأمانة العامة، وبإشراف الوزارة، تقديم البرامج المناسبة (المرئية والمسموعة) التي تخدم قضايا المهاجرين والمغتربين، وتعزز وتوثق عرى علاقتهم ببعضهم وبالوطن.

ه - تمكين الأمانة العامة من إصدار المطبوعات الإعلامية المناسبة التي تعالج قضايا الهجرة والاغتراب في مختلف المهاجر، وتعزز وتنمي (ثقافة مواطنية مطلبية مستهدفة) وذلك بإشراك ومساهمة قيادات الجاليات والمهاجرين والمغتربين بشكل عام.

و- تساعد الوزارة الأمانة في الإعداد والتنسيق لعقد المؤتمرات الوطنية العامة للمهاجرين والمغتربين، وتحرص على المشاركة (دونما تدخل أو وصاية) وفق آلية توضع لذلك.

ز- تهتم الوزارة بمتابعة أداء الأمانة العامة، ومدى التزامها بتنفيذ قرارات وتوصيات المؤتمرات، والخطط والبرامج المقرة.

٢- تتبنى الوزارة فتح وتمويل مركز للدراسات والبحوث يهتم بدراسات:

(١/٢) ظاهرة الهجرة والاغتراب، وما يتعلق بها تاريخياً، وما يترتب عليها من نتائج، واستكمال التوثيق التاريخي المناسب لها، بالاستعانة بذوي الاختصاص والاهتمام، وبحكومات الدول التي كانت، أو مازالت تمثل مواطن هجرة واغتراب لمواطنينا.

(٢/٢) إجراء الدراسات والبحوث الميدانية المناسبة الممكنة من امتلاك (بنك معلومات وبيانات) للظاهرة وتعقيداتها، وعن المشاكل ومقترحات الحلول، ومتطلبات رفع مستوى المشاركة والتأثير، وإتاحتها أمام المختصين للمساعدة على اتخاذ القرارات المناسبة، أو تقديم للمشورة، أو تسهيل لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتخصصة.

٣- تتبنى الوزارة مع الأمانة العامة للمغتربين، وبالتنسيق مع الجهات المختصة وذات العلاقة، ومنها وزارة التعليم الفني والتدريب المهني في مراكز مديريات المحافظات ذات الكثافة السكانية من جهة، وكذلك (المقيدة)

بثقافة مجتمعية تميل نحو العزوف عن التأهيل الجامعي لأسباب اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، فتح مراكز تدريب وتأهيل وفق برامج تراعي متطلبات سوق العمل وخطط التنمية في الوطن والجوار.

٤- تتبنى الوزارة، وبالتنسيق مع مختلف الجهات ذات العلاقة، السعي لبناء معاهد تعليم فني وتدريب مهني في بلدان الاغتراب والمهاجر المستوعبة لأعداد كبيرة منهم، وبالتنسيق مع حكومات الدول المعنية، لإعادة تأهيل وتدريب المستهدفين وفق خطط وبرامج تراعي:

(١/٤) خطط وبرامج التنمية المستهدفة في تلك البلدان ومتطلبات سوق العمل.

(٢/٤) ظروف عمل المستهدفين بتمكينهم من الالتحاق بالبرامج في الأوقات المناسبة (الليلية مثلاً).

(٣/٤) تبني برامج تأهيل وتدريب بالشراكة مع الدول المعنية، تكون مواكبة لمتطلبات سوق العمل، ومتميزة بكفاءتها وكفايتها لتحقيق القدرة على المنافسة، وتوفير متطلبات سوق العمل، كما تحقق الرضا للمستهدفين.

(٤/٤) تقديم خدمات مؤسسات التدريب والتأهيل برسوم رمزية تتناسب وإمكانات المستهدفين.

(٥/٤) تقديم ما أمكن من تلك البرامج عبر برامج التأهيل عن بعد، أو التعليم التفاعلي كلما أمكن ذلك.

(٦/٤) منح المستهدفين شهادات معمدة وفقاً لأساليب التقويم المقرة.

٥- تسعى الدولة لتبني خطط تنمية وطنية متوازنة تحد من استشراء ظاهرتي الهجرة الداخلية والخارجية.

٦- لا بد من عمل مسح استطلاعي للمدارس (السابقة والقائمة حالياً) في مختلف بلدان الهجرة والاغتراب بقصد التوثيق من جهة، وللاستفادة من المعلومات مستقبلاً للوقوف على ممكنات استمرار مؤسسة ما، وجدوى ذلك من عدمه، ونوع الاحتياج، وممكنات التطوير ومتطلباته، وقياس أثر المنهج المعتمد واللغة المكرسة للتعليم، وغير ذلك.

٧- إزالة حالة التداخل في اختصاصات الوزارة والجاليات ووزارة الخارجية مما يرتبط بأنشطة الجاليات.

قائمة المصادر والمراجع:

١. الأغبري، بدر سعيد علي، نظام التعليم وتاريخه في الجمهورية اليمنية، شركة النور للطباعة والمنتجات الورقية، صنعاء، ط١، ٢٠٠١/٢٠٠٢م .

٢. الأرضي، علي صلاح محمد، تاريخ التعليم في عدن، ١٨٣٩- ١٩٦٧م، دار الثقافة العربية للنشر والترجمة والتوثيق، الشارقة، جامعة عدن، عدن، ط١، ٢٠٠١م.

٣. البردوني، عبدالله، دار العلوم، مجلة الإكليل، وزارة الثقافة، صنعاء، العددان الثاني والثالث، السنة الثانية، ١٩٨٣م.

٤. البكري، عبدالحميد، التعليم في اليمن (١٩١٨-١٩٦٢م) دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى مجلس كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٠م.

٥. الجهاز المركزي للتخطيط، التطور الاقتصادي والاجتماعي في ج. ع. ي. نوفمبر ١٩٦٧.

٦. الجهاز المركزي للتخطيط، كتاب الإحصاء لعام ٢٠١٠م.

٧. الزبيري، محمد محمود، الإمامة وخطرها على وحدة اليمن، وزارة الثقافة، اليمن، ط١، ٢٠٠٤م.

٨. الشرعبي، سيف محمد صالح، التعليم بمحافظة تعز ماضيه وحاضره، نقابة المعلمين اليمنيين فرع تعز، ط٢، ١٩٩٦م.

٩. الشميري، عبدالولي، من أعلام الاغتراب اليمني، وزارة شؤون المغتربين، صنعاء، ط١، ٢٠٠٢م.

١٠. الصايدي، أحمد قايد، أوراق من مذكرات بحري، ورقة مقدمة لندوة "المغتربون الرافد الأساسي للتنمية المستدامة"، كتاب الثوابت، الآفاق للطباعة والنشر، صنعاء، ١٩٩٩م.
١١. الصايدي، محمد صلاح الدين، ورقة مقدمة لندوة "المغتربون الرافد الأساسي للتنمية المستدامة"، كتاب الثوابت، الآفاق للطباعة والنشر، صنعاء، ١٩٩٩م.
١٢. الصلوي، العزي، الهجرات اليمنية عبر التاريخ إلى شرق إفريقيا، وزارة الثقافة صنعاء، ط ١، ٢٠٠٤م.
١٣. العزازي، محمد، وكروزه، هانز، الجمهورية العربية اليمنية دراسة تمهيدية في التنمية الإدارية، د. م، بيروت، د. ت.
١٤. العزعزي، عبدالله فارع عبده، اليمن من الإمامة إلى الجمهورية، المنتدى الجامعي للنشر والتوزيع، صنعاء، ط١، ٢٠٠١م.
١٥. العظم، نزيه مؤيد، رحلة في العربية السعيدة، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٦.
١٦. العلفي، علي محمد، أبرز الأحداث اليمنية، في ربع قرن (سبتمبر ١٩٦٢-سبتمبر ١٩٨٧م)، مطبعة الكاتب العربي، دمشق، د.ت.
١٧. العودي، حمود، ماضي ومستقبل العمل التعاوني في اليمن رؤية لدور العمل التعاوني في ظل اليمن الاتحادي، مطبوعات مركز دال للدراسات، صنعاء، ٢٠١٣م.
١٨. القادري، حامد، كفاح أبناء العرب ضد الاستعمار الهولندي في إندونيسيا، ترجمة، زكي باسليمان، دار جامعة عدن، ط١، ١٩٩٨م.
١٩. الكتاب السنوي لذكرى ١٤ لثورة ٢٦ سبتمبر، دار الهناء للطباعة، د. م.

٢٠. الكتاب السنوي للجمهورية العربية اليمنية (١٣٨٣هـ-١٩٦٣م)، شعبة الإعلام والإرشاد، مجلس رئاسة الجمهورية.
٢١. الكتاب السنوي للجمهورية العربية اليمنية، وزارة الإعلام، صنعاء، ١٩٦٧م.
٢٢. المساح، محمد، مقابلة صحفية، ملحق صحيفة الثورة الثقافي، العدد ٢٠٢٣٤، ٢٠٢٠/٤/١٣م.
٢٣. الواسعي، عبد الواسع، تاريخ اليمن المسمى فرجة الهموم والحزن في حوادث وتاريخ اليمن، الدار اليمنية للنشر والتوزيع، صنعاء، ط٤، ١٩٨٤م.
٢٤. باصرة، صالح علي، الهجرة الحضرمية إلى جنوب شرق آسيا (البداية - التأثير والتأثر- النهاية)، ورقة مقدمة لندوة "المغتربون الرافد الأساسي للتنمية المستدامة"، كتاب الثوابت، الآفاق للطباعة والنشر، صنعاء، ١٩٩٩م.
٢٥. باعباد، علي هود، التعليم في الجمهورية اليمنية، مكتبة الإرشاد، صنعاء، الطبعة السابعة، ٢٠٠٣م.
٢٦. بامطرف، محمد عبد القادر، الهجرة اليمنية، وزارة المغتربين، صنعاء، ط١، يناير ٢٠٠١م.
٢٧. بحسب مقابلة مع الأستاذ سيد عبد الله الجفري، عضو المجلس الإسلامي السنغافوري.
٢٨. برنامج "مهمة خاصة" من قناة العربية.
٢٩. حسب وثائقي الجزيرة.

٣٠. خطب وتصريحات الرئيس القائد إبراهيم الحمدي، وزارة الإعلام والثقافة، صنعاء، ط١، د. ت.
٣١. دراسة مقدمة للجنة الوطنية للمرأة غير منشورة،
٣٢. زركشي، عزمي، دور مدرسة الجنيد الإسلامية في تعليم الأقليات المسلمة بسنغافورة، بحث منشور في الانترنت.
٣٣. سليمان، كرامة مبارك، التربية والتعليم في الشطر الجنوبي من اليمن، ج١، (١٩٣٠-١٩٧٠م)، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ط١، ١٩٩٤م.
٣٤. سيف، أحمد عبده، واقع التعليم في اليمن بين تأثير العولمة ودواعي الإصلاح، د. م، د. ت.
٣٥. طاهر، علوي عبد الله، واقع التعليم في اليمن قبل الثورة، مجلة الإكليل، وزارة الثقافة، صنعاء، العدد الأول، السنة الخامسة، ١٩٨٧م.
٣٦. غباش، حسين من دولة الإمارات العربية المتحدة – على صفحته في تويتر.
٣٧. ظافر، محمد سعيد، حركة ١٣ يونيو التصحيحية ودور إبراهيم الحمدي في تأسيس وبناء الدولة اليمنية الحديثة، د. م، صنعاء، ٢٠٢٠م.
٣٨. عبدالرشيد، إبراهيم، كتاب من الثورة إلى الوحدة، وزارة شؤون المغتربين، صنعاء، سبتمبر ٢٠٠٢م.
٣٩. عبده، علي محمد، لمحات من تاريخ حركة الأحرار اليمنيين، ج١، منتدى النعمان الثقافي للشباب، المعهد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية، صنعاء، ط١، ٢٠٠٣.
٤٠. كتب الإحصاء السنوي للأعوام ٧٧/٧٦، ٨٠/٧٩م.

٤١. محمد، أحمد علي الحاج، التعليم اليمني جذور تشكله واتجاهات تطوره، دار الفكر المعاصر، صنعاء، ط١، ١٩٩٩م.
٤٢. وثيقة جامعة الدول العربيةن الإدارة الثقافية، حلقة إعداد المعلم العربي في بيروت، أغسطس ١٩٥٧م.
٤٣. وزارة الإعلام والثقافة، الكتاب السنوي١٩٨٠.
٤٤. وزارة المغتربين اليمنيين، تقرير غير منشور، (من وثائق العزي الصلوي).
٤٥. وزارة المغتربين، تقرير غير منشور، مسلَّم من العزي الصلوي عضو لجنة مكلفة من وزار ة المغتربين لبحث موضوع المدرسة هناك، تاريخه ٢٠١٣م.