RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵓⵔⵉⵏ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔⵓⵏ ⵜⵉⵏⵣⵔⴼⵜⵉⵏ ⴰ ⵜⵎⴰⵡⴰⵙⵉⵏ

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

مجلة علمية دولية محكمة تصدر بشكل شهري

العدد 2 - المجلد 2 - السنة 2 - فبراير 2025

جميع حقوق النشر محفوظة للناشر وللمجلة

الإيداع القانوني	الترقيم الدولي (رقمي)	الترقيم الدولي (ورقي)	رقم الصحافة	البريد الإلكتروني
2024PE0032	3085-4857	3009-5581	07/2024	contact@crshc.com

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵙⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵏⵎⵓⵔⵉⵏ ⴰ ⵜⵎⵓⵔⵉⵏ
Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

R R S H C

المدير المسؤول:
محمد بوغوتة

رئيس التحرير:
جمال الدين السراج

مدير التحرير:
سعيد الاشعري

أعضاء هيئة التحرير:
فريد أمعضشو
محمد البوزيكي
عبد الله بوغوتة
وسام شهير
هشام كزوط
سعيد أرديف

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

الإيداع القانوني: 2024PE0032
ردمد (الرقمي) : 3085-4857
ردمد (الورقي) : 3009-5581
رقم الصحافـــة: 07/2024

رقم الواتســـــاب: +212 6 14 02 45 44
البريد الإلكترونـــي: rrshc@gmail.com
العنوان الإلكتروني: www.crshc.com

جميع حقوق النشر محفوظة للناشر وللمجلة
المغرب © 2024

مواقع التواصل الاجتماعي للمجلة

Tiktok Youtube Facebook

مسجلة ومفهرسة في قواعد بيانات عالمية

ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER INTERNATIONAL CENTRE
Google Scholar
البـكتـبـة الوطـنـيـة لـلـمـكـلـكـة الـمـغـربـيـة Bibliothèque Nationale du Royaume du Maroc

د. جمال الدين السراج

رئيس التحرير

أستاذ التواصل
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة – المملكة المغربية

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية هي منبر أكاديمي يهتم بنشر الأبحاث والدراسات في مجالات العلوم الإنسانية والعلوم المعرفية. تهدف هذه المجلة إلى تعزيز فهمنا للعقل البشري، والثقافات المختلفة، وتأثير العوامل الاجتماعية والنفسية على سلوك الإنسان وتفكيره. تتضمن مجالات الدراسة في المجلة مجموعة واسعة من التخصصات مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم اللغة، والفلسفة، والأدب، وعلوم الإعلام والتواصل، وعلم الاجتماع، والعلوم السياسية، والتاريخ، وغيرها من العلوم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية. تعتبر هذه المجلة مصدراً هاماً للباحثين والأكاديميين لنشر أبحاثهم ومشاركة أفكارهم مع المجتمع الأكاديمي العالمي

ضوابط النشر في المجلة

- يشترط في البحث ألاّ يكون منشورا من قبل، وأن يتّسم بالراهنيّة والعمق، وأن تتميز مراجعه الأساسية بالجِدة والتنوع؛
- تُقْبل البحوث باللغات الآتية: اللغة العربية - الأمازيغية - الفرنسية – الإنجليزية- الإسبانية؛
- يُشترط أن يكون عدد كلمات المقالة بين 4000 و6000 كلمة. يرجى إرفاق ملخص للمقالة (250 كلمة كحد أقصى) بنفس لغة المقالة، مع ذكر نبذة عن السيرة العلمية للباحث؛
- ترسل البحوث باللغة العربية ببرنامج (Word)، خط (Sakkal Majalla)، حجم 16 في المتن و12 في الهامش و1.5 في interligne؛ وباللغة الفرنسة أو الإنجليزية بخط (Calibri Light)، حجم 12 في المتن و10 في الهامش؛
- يلزم احترام الضوابط العلميّة والأخلاقيّة في كل ما يتعلق بالتوثيق والتهميش، وإثبات الإحالات متسلسلةً أسفلَ كل صفحة دون استرسال؛
- تخضع البحوث والدراسات على محكّمين من ذوي الخبرة وحسب تخصص المقال؛
- تقبل البحوث الفردية وكذا الجماعية في حدود شخصين؛
- تتولى اللجنة العلمية إبلاغ الكاتب بتسلم مادته حال ورودها، ثم إبلاغه لاحقا بقرار الهيئة العلمية حول مدى صلاحية مادته للنشر، سواءً كانت مقبولة للنشر كما هو، أو تحتاج إلى تعديلات أو تحسينات قبل النشر، أو رفضها في حال كانت غير مناسبة لمعايير المجلة.

لا تعبر الآراء الواردة في المجلة إلا عن آراء أصحابها،
وبالتالي تبقى مسؤولية الكاتب قائمة متى خالفت القوانين الجاري به العمل.

جميع حقوق النشر محفوظة للناشر وللمجلة

العنـــــــــــوان : مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية
موقع المجلـــــــة : www.crshc.com
عنوان المراسلـــة : contact@crshc.com
الهاتف/الواتساب : +212 614-024544
الإخـــــراج الفني : محمد بوغوتة
الإيداع القانونـــي : 2024PE0032
ردمد (الرقمي) : 3085-4857
ردمد (الورقي) : 3009-5581
رقم الصحافـــــة : 07/2024
المطبعـــــــــة : مكتبة قرطبة، وجدة، المغرب
حقوق الطبـــــع : محفوظة للناشر وللمجلة © 2025

الهيئة الاستشارية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

د. فريد أمعضشو
مركز تكوين مفتشي التعليم
المغرب

د. عبد الله بوغوتة
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بجهة الشرق، المغرب

دة. سميرة حيدا
المدرسة العليا للتربية والتكوين
جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

د. سعيد أرديف
المدرسة العليا للتربية والتكوين
جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

الهيئة العلمية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

د. فريد لمريني
جامعة محمد الأول، المغرب

د. محمد دلال
جامعة محمد الأول، المغرب

د. يحيى عمارة
جامعة محمد الأول، المغرب

د. حسن احساين
جامعة محمد الأول، المغرب

د. فؤاد أزروال
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المغرب

د. الطيب بركان
جامعة محمد الأول، المغرب

د. وسام شهير
جامعة محمد الأول، المغرب

د. هشام كزوط
جامعة محمد الأول، المغرب

دة. عائشة عبد الواحد
جامعة محمد الأول، المغرب

رفيق أوباشير
المدرسة العليا للتربية والتكوين بوجدة، المغرب

دة. سميرة حيدا
المدرسة العليا للتربية والتكوين
جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

د. عبد الإله مطيع
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بجهة الرباط سلا القنيطرة، المغرب

د. خليل عبد الجليل
جامعة محمد الأول، المغرب

دة. أسماء هلال
جامعة محمد الأول، المغرب

الهيئة العلمية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

دة. بولحوش فاطمة

الكلية المتعددة التخصصات بالناظور

جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

د. بلال داوود

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة طنجة تطوان الحسيمة، المغرب

دة. جميلة رحماني

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة الشرق، المغرب

د. محمد دخيسي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة الشرق، المغرب

دة. حنان حمداوي

كلية العلوم القانونية والاقتصادية

والاجتماعية أكدال، المغرب

دة. ابتسام الزاهر

جامعة محمد الأول

المغرب

د. كمال بورمضان

جامعة محمد الأول، المغرب

دة. عائشة محمد عثمان مصطفى

جامعة الإمام المهدي، السودان

دة. حسبية الطايفي البرنوصي

كلية علوم التربية - الرباط

المغرب

د. يوسف ماحي

جامعة محمد الأول

المغرب

د. محمد علي الدراوي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة الشرق، المغرب

د. أيوب الشاوش

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة الشرق، المغرب

د. عبد العزيز الصادقي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين

لجهة الشرق، المغرب

د. طارق زروقي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين

لجهة فاس-مكناس، المغرب

د. عبد الله الحمداوي

جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

دة. سماح محمد محمد حيدة

جامعة باشن الأمريكية، مصر

الهيئة العلمية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

أ.د. صباح علي السليمان
جامعة تكريت، العراق

د. مروان السكران
أكاديمية بيت اللسانيات الدولية، تركيا

د. محمود قدوم
جامعة بارتين، تركيا

د. محمد بودشيش
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. نجيب علالي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. منير كلخة
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. إبراهيم عمري
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
المغرب

د. بلقاسم زياني
جامعة محمد الأول بوجدة
المغرب

دة. هناء فاضل سلمان
الجامعة المستنصرية، العراق

د. عزيز صالح علي الدعيس
جامعة صنعاء، اليمن

د. الصادق علي وداعة عثمان
جامعة سنار، السودان

د. عبد المجيد بوفرعة
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

دة. ريم محمد طيب حامد الحفوظي
جامعة الموصل
العراق

د. عبد الصمد مجوقي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة
طنجة تطوان الحسيمة، المغرب

عبد العظيم طلحاوي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. محمد حمداوي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

الهيئة العلمية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

دة. صارة اضوالي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. رشيد الاركو

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

دة. نورة سهال

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة مراكش آسفي، المغرب

دة. العساوي نادية

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. محمد ملحاوي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

دة. سمية بالرجب

معهد الصحافة وعلوم الإخبار
تونس

دة. غزلان اليوسفي

جامعة محمد الأول
المغرب

محتويات العدد

محتويات العدد 6
افتتاحية العدد 9

أولا- تاريخ وثقافة واجتماع

دراسات في الرحلة الحجية المغربية (6): صورمن مجتمع طريق الحج من خلال الرحلات الحجية المغربية(7/1) - الجزء الأول: الحياة الدينية بأرض الحرمين وطريق الحج
د. عبد الله بوغوتة 11

نشأة علوم الإنسان وتطورها: قراءة تاريخية
لحسن الطعام 36

اللّغَةُ والدّينُ في إمارة برغواطة: ملاحظات واستنتاجات
د. عبد الكريم العوني 57

الألعاب الشعبية في المغرب بين الاستمرارية والتحول
د. وسام شهير - د. يوسف ماحي 67

المنظور الإسلامي لآفة الفقر
الدكتور الحسن الزروالي 84

مصابة سرطان الثدي بين تجربة المرض وتحدي الهوية الاجتماعية
نادية بلباه - د. مبارك الطايعي 106

DESPOTISME DÉMOCRATIQUE AU MAROC MYTHES, ENJEUX POLITIQUES ET PARADOXES
Othmane WARDI 119

ثانيا- تربية وفكر

التربية على قيم الأسرة من خلال الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي العمومي
نبيلة تالويزت - د. فريد أمار 170

الكتاب التعليمي لغير الناطقين باللغة العربية وسؤال الهوية
سميرة الطلحاوي 189
مفاصل الإجبار والاختيار في مناهج وبرامج التعليم في الكتاب المختار بالمغرب: صور نقدية و أفكار تربوية
المهدي بزازي 204
أثر درس المؤلفات في التمكن من اللغة والثقافة - نحو بناء كفاية ثقافية لمتعلم سلك الثانوي التأهيلي-
عبد الحق بوطيب 249
La classe hybride et l'intelligence artificielle : quelle reconfiguration?
Mimoun EL BAGHDADI 267
التكامل المعرفي والمنهجي بين علوم الوحي وعلوم الإنسان: التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم أنموذجا
عبد الرحمان هيبة الله 289

ثالثا- أدب ولغة

العجائبي في قصة "الألوان تلعب الورق أو مصطفى وخديجة" لأحمد بوزفور آليات التدليل وحدود التأويل
محمد الطاهري - نسرين المكي 306
توظيف حجة السلطة في تشكيل سرديات الصراع في الإعلام اللبناني
عمر شملالي 316
"مثل صيف لن يتكرر": رحلة بين التأمل والنقد
ذ. محسن اليخليفي 339
نظرات في رسالة ما لا يعول عليه لمحي الدين بن العربي
د. رشيد الاركو 352
خصائص المصطلح النحوي عند الجزولي
عبد الحكيم العبدي 369
الترادف في مصطلح علم تجويد القرآن
حسناء الزياتي الإدريسي 395

القياس في النحو العربي

دة. صارة اضوالي 408

رابعا- متابعات

إصدار جديد: "خطاب الرّدود؛ البنية والوظيفة والأبعاد"

متابعة: دة. صارة اضوالي 421

دور التراث المحلي في تجويد البيداغوجيا وتعزيز فعالية التعليم

تأطير الأستاذ الباحث عبد الله لحسايني

متابعة: د. رشيد الاركو 425

افتتاحية العدد الثاني
مجلة البحث فى العلوم الإنسانية والمعرفية

يسرنا أن نعلن عن صدور العدد الثاني من مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، المجلد الثاني، هذه المجلة التي أصبحت بحمد الله جسرًا متينًا للتواصل بين الباحثين والقراء، ونافذة مشرعة على أحدث المستجدات في عالم العلوم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية.

لقد حرصنا في هذا العدد على تقديم إضافة نوعية للمشهد الثقافي والفكري في البلد، وذلك من خلال نشر المعرفة وتعميم الفائدة، بما يخدم مجتمعنا ويساهم في رقيه وازدهاره. وإيمانًا منا بأن البحث العلمي هو الركيزة الأساسية للتقدم والازدهار، فقد سعينا جاهدين إلى دعم الباحثين وتشجيعهم على إنتاج بحوث علمية أصيلة تسهم في إثراء المعرفة وتطويرها.

يأتي هذا العدد الجديد بحلة جديدة كالعادة ورؤية متجددة، حافلًا بدراسات وأبحاث متنوعة تواكب التطورات المتسارعة في مختلف الحقول المعرفية، وتستجيب لتطلعات الباحثين والقراء.

ونؤكد التزامنا الراسخ بالجودة والصرامة العلمية في اختيار ونشر الأبحاث والدراسات، وفقًا للمعايير الدولية في التوثيق والنشر، حيث نحرص على تقديم محتوى علمي رصين وموثوق به.

كما نسعى من خلال هذه المجلة إلى تحقيق أهداف نبيلة، منها نشر المعرفة وتوفير منصة لنشر الأبحاث الرصينة، وتحفيز البحث العلمي وتشجيع الدراسات الأصيلة، وتوسيع دائرة النقاش الأكاديمي، بالإضافة إلى خدمة المجتمع وتقديم معرفة تسهم في حل المشكلات والتحديات الراهنة.

وبهذه المناسبة، نتوجه بخالص الشكر والتقدير لكل من ساهم في إنجاح هذا العدد، من باحثين ومحكمين وأعضاء هيئة التحرير، وندعو جميع الباحثين والمهتمين إلى التواصل معنا وتقديم مساهماتهم القيّمة لإثراء محتوى المجلة. ونتطلع إلى أن يكون هذا العدد انطلاقة جديدة لمسيرة المجلة، ساعين باستمرار إلى تطويرها وتحسينها، لتكون منارة للعلم والمعرفة في خدمة مجتمعنا ووطننا.

حرر بوجدة، في: 06 مارس 2025

رئيس التحرير:

الدكتور جمال الدين السراج

أولا:

تاريخ وثقافة واجتماع

دراسات في الرحلة الحجية المغربية (6)

صور من مجتمع طريق الحج من خلال الرحلات الحجية المغربية(7/1)

الجزء الأول: الحياة الدينية بأرض الحرمين وطريق الحج

د. عبد الله بوغوتة

أستاذ باحث في التاريخ والتربية والتكوين،
أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
لجهة الشرق

تميزت الرحلات الحجية المغربية بتقديم مجموعة مهمة من الإفادات عن الوضعية العامة لأرض الحجاز والشام باعتبارها تضمن المساجد الثلاثة التي لا تشد الرحال إلا إليها كما جاء في الحديث النبوي الشريف عن عبد الله بن عن عمر أن النبي صلى الله عليه وسلم : «لا تُشَدُّ الرِّحالُ إلَّا إلى ثلاثةِ مساجدٍ: المسجدُ الحرامُ، و مسجدي هذا، والمسجدُ الأقصى»[1]، وقدمت هذه الرحلات صورا عن هذه الأماكن المقدسة، وكذا الطرق المؤدية إليها، في سائر فصول السنة؛ لأن موسم أداء فريضة الحج لا يرتبط بتاريخ شمسي يجعلنا نعيش فقط مع فصل معين من فصول السنة حراً وبرداً واعتدالاً، ولكن الموسم يرتبط بالتقويم القمري، ومعنى هذا أن الحج يتم أحياناً في الشتاء، وأحياناً في الصيف، وحيناً في الربيع، وحيناً آخر في الخريف. وهكذا يمكننا أن نعرف وضعية ومجتمع محطات ومراحل الحجاج في سائر تلك الفصول، وأن نأخذ فكرة عن الجغرافيا والمناخ والمجتمع ومكوناته وأحواله في مختلف أيام السنة. انطلاقا من النصوص الرحلية التي تقدم لنا وصفا صادقا للنشاط والحركة في كل تلك المراكز عندما يمر بها الحجاج، وهي تعيش حراً وقراً.

وسنفصل الكلام في هذا الجزء الذي سنقسمه إلى أجزاء فرعية سبعة عن:

1. الحياة الدينية.
2. الحياة العلمية والفكرية.
3. الحياة الاجتماعية.
4. الحياة السياسية والإدارية.
5. الحياة الاقتصادية.

[1] - رواه السيوطي في الجامع الصغير (9783)، وقال: صحيح، وأخرجه أخرجه العقيلي في "الضعفاء الكبير" (256/3)، والطبراني في "المعجم الأوسط" (9419)، والبيهقي في "الخلافيات" (5491) باختلاف يسير.

6. الحروب والأزمات.
7. الأوبئة والكوارث.

وسنبدأ بالوضعية العامة بأرض الحجاز لأنها المتحكمة في موسم الحج برمته؛ إذ بدون موئل لا يمكننا الحديث عن المنطلقات والمسار، وسنقتصر على زمن ازدهار الكتابة والتدوين، باعتبار هدفنا وارتباط هذا الكلام بالرحلات الحجية المغربية المنظمة التي برزت بشكل خاص بدءا من العصر المريني.

أولا: الوضعية العامة بأرض الحجاز

يبدأ الحديث عن أرض الحجاز، ومكة خاصة، عند لحظة التأسيس كما يبين القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِلْعَالَمِينَ﴾ [سورة آل عمران: 96]، وهذا أول حديث عن هذا المكان بإجماع المؤرخين؛ بحيث لم يتميز بشيء قبل أن ينزل به نبي الله إبراهيم عليه السلام وبعض أهله. ولعل الحديث عن المكان والمجتمع والأحداث لم يبدأ بشكل مفصل إلا بعد بعثة النبي محمد صلى الله عليه وسلم ، ثم ازداد الاهتمام والتفصيل أكثر بعد فرض الحج وتوافد الحجاج من المسلمين إليه من كل حدب وصوب، لقوله تعالى: ﴿وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِنْ كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ﴾ [سورة الحج: 27]، ومنذ ذلك الحين والمسلمون يتوافدون فرادى وجماعات لأداء مناسك الحج أو العمرة وزيارة المساجد الثلاثة.

ولقد اختلف الأوضاع بتلك البقاع المقدسة عبر التاريخ الإسلامي منذ ذلك الحين إلى اليوم؛ بحيث يمكننا أن نقيس حال الأمة من خلال النظر الدقيق في أحوال الحجاج باعتبارهم عينة حقيقية ومنتخبة للأمة الإسلامية، ولقد تميزت إطلالة القرن السابع الهجري بأحداث مهمة، في المشرق والمغرب الإسلاميين:

ففيما يخص المشرق الإسلامي، نجد صلاح الدين الأيوبي قد ألغى المذهب الشيعي في مصر، وجعل المذهب السني مذهبا رسميا للدولة تدافع عنه بكل الوسائل المتاحة لديها.

أما فيما يتعلق بالمغرب الإسلامي، فقد أخذ الاتجاه السني المحافظ في السيطرة بقوة على الحياة الدينية والفكرية. وقد أدى هذا الاتجاه إلى ازدهار الدراسات القرآنية ضمن الإطار السني باعتباره مصدرا مهما للعلوم الشرعية الأخرى.

وعلى صعيد آخر، شهد القرنان السابع والثامن الهجريان تنامي ما يمكن أن نسميه بـ«الظاهرة الصوفية»؛ بحيث انتشر التصوف في الأوساط الشعبية انتشارا واسعا، سواء في المغرب أم المشرق الإسلاميين.

ولقد رصدت أعين الرحالين المغاربة الوضعية الدينية بمختلف مكوناتها، في مناطق عدة من طريق الحج، ولكنهم أولوا عناية خاصة لمكة المكرمة لما تعني عند جميع المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها. وسأحاول فيما يلي تجميع بعض الإشارات والإفادات المرتبطة بالجانب الديني:

1- مناسك الحج.

الحج هو زيارة مكة المكرمة لأداء المناسك التي تنص عليها الشريعة الإسلامية في وقت معين. ومناسك الحج تؤدى مرة في السنة، من اليوم الثامن إلى اليوم الثاني عشر من الشهر الأخير من السنة القمرية؛ أي ذي الحجة. وإذا صادف اليوم التاسع من هذا الشهر يوم الجمعة فان الحج يسمى «الحج الكبير»، لذا يجتذب عددا كبيرا جدا من الحجاج[1]. وتجدر الإشارة إلى أنه حدثت في بعض مواسم الحج، المخالفات بسبب الجهل، أو الفتن، أو الاضطرابات، أو الخوف من الأعراب. ولا ينجلي لنا ذلك إلا بإلقاء الضوء على ما أورده الرحالة المغاربة والأندلسيون من ملاحظات ومعاينات تشرح أدق تفاصيل لفتن وحوادث ومظاهر تعبدية غريبة، البعض منها يجمعون على حدوثها واستمراريتها، وبعضها الآخر استحدثت في فترة زمنية وجيزة مرت مر السحاب.

جرت العادة أن الحجيج بعد أن يتجمعوا في مكة، يصعدون في اليوم الثامن من ذي الحجة (يوم التروية) إلى منى للمبيت بها وفق سنة النبي صلى الله عليه وسلم استعدادا للمسير منها إلى عرفة للوقوف بها في اليوم الموالي. ويذكر ابن جبير، الذي حج سنة 579 هـ/1174م، أنه لم يستطع المبيت بمنى، وأن الحجاج اضطروا للتوجه من منى إلى عرفات خوفا من الشعبيين[2]. وفي ذلك العام، قدم الأمير عثمان الزنجيلي هاربا من سيف الإسلام طغتكين، ورغم سوء حكمه على أهل اليمن، إلا أنه قدم خدمة جليلة للحجاج، عندما تقدم بجميع أصحابه إلى المضيق الواقع بين جبلين، بين مزدلفة وعرفات، ونصب قبة له ليسير على الحجاج العبور دون أن يتعرض لهم أحد، وطلب من فرسانه صعود الجبل الشمالي الذي يجتمع فيه البدو للإغارة على الحجاج، ليحولوا بينهم وبين تحقيق ذلك. وقد صعد أحد الفرسان على ظهر فرسه إلى قمة الجبل الذي كان في غاية الوعورة. ولم يستطع الشعبيون أن يفعلوا شيئا[3].

[1] - **الحج قبل مئة سنة**، يفيم ريزفان، ص 189.

[2] - **رحلة ابن جبير**، ص 129.

[3] - المصدر نفسه، ص29.

ويشير ابن رشيد إلى موافقة الجمهور في التوجه إلى عرفات والمبيت بها، وتركهم سنة المبيت بمنى تجنبا لما يخاف من الأعراب في أطراف النهار وأعقاب الليل، فبعدما وصل ابن رشيد، ومن معه من الحجاج، إلى عرفات، لاحظ انتهاب قطاع العرب لبعض من تأخر من أهل الركب، وكانت دوافعهم القتل والسلب[1].

وبعد ذلك، يسير الحجاج عادة من منى إلى وادي محسر ليتوجهوا منه إلى مزدلفة أو المشعر الحرام، ومنها إلى عرفات في اليوم التاسع من ذي الحجة دون المرور بمكة. وعرفات بسيط من الأرض مد البصر، لو كان محشرا للخلائق لوسعهم؛ على حد قول ابن جبير[2].

ويحيط بذلك البسيط جبال كثيرة وآخرها جبل الرحمة، وفيه وحوله موقف الناس عامة، وكان يوجد في ذلك الوقت علمان يبينان حدود عرفات على بعد حوالي ميلين عن جبل الرحمة.

والأرض الواقعة دون العلمين هي حرم، أما التي أمامها فهي حِل. وبمقربة منها مما يلي عرفات، الذي أمر النبي صلى الله عليه وسلم بالارتفاع عنه بقوله: «عرفة كلها موقف، وارتفعوا عن بطن عرفة»[3]. وقد كان بعض الجمالين، عشية الوقفة، ربما تحاشوا الزحمة في النفر، واستدرجوهم بالعلمين، إلى أن يصلوا بهم إلى أبعد منه أحيانا، فيبطلوا على الناس حجهم، أما المتحذر والمتحفظ فلا ينفر من الموقف حتى يتمكن من رؤية سقوط القرصة من الشمس[4]. وجبل الرحمة المذكور منقطع عن الجبال، قائم في وسط البسيط، وهو من حجارة منقطع بعضها عن بعض، وفي أعلاه قبة تنسب إلى أم سلمة رضي الله عنها ولا يعرف صحة ذلك من عدمه، وفي وسطها مسجد[5] يتزاحم الناس للصلاة فيه، وحوله سطح فسيح يشرف على بسيط عرفات، وفي قبليه جدار فيه محاريب منصوبة يصلي فيها الناس، وفي أسفل الجبل، وبمقربة من العلمين عن يسار مستقبل الكعبة، ومسجد قديم البناء بقي منه الجدار القبلي، ينسب إلى إبراهيم عليه السلام يخطب فيه الخطيب يوم وقفة عرفة، ويجمع في الصلاة بين الظهر والعصر، وبعد الصلاة يقف الناس خاشعين باكين، وإلى الله عز وجل متضرعين، والتكبير قد علا وضجيج الناس بالدعاء قد ارتفع، فما رؤي يوم عيونا مدامع، ولا قلوبا خواشع، ولا أعناقا لهيبة الله خوانع خواضع من ذلك اليوم (الجمعة)»[6].

---

[1] - **ملء العيبة**، ابن رشيد، 87/5.

[2] - **رحلة ابن جبير**، ص 130.

[3] - رواه البخاري في كتاب الحج.

[4] - **رحلة ابن جبير**، ص 130. ملء العيبة، ابن رشيد، 5-98 - 99. رحلة ابن بطوطة، 409/1.

[5] - هو مسجد نمرة.

[6] - **رحلة ابن جبير**، ص 130-131, رحلة ابن بطوطة، 409/1. تاج المفرق، البلوي، 316/1- 317.

وبعد غروب الشمس، يبدأ الحجيج في النفرة من عرفة إلى مزدلفة، وقد جعلوا قدوتهم في النفر الإمام مالك[1]؛ لأن مذهب مالك رضي الله عنه يقتضي صحة الوقوف عنده أن يقف ليلا، أي ألا ينفر حتى يتمكن سقوط القرصة ويحين وقت المغرب. هذا ويذكر ابن جبير إن من السرو اليمنيين من نفر قبل غروب الشمس[2]. كما يصف لنا ابن جبير كيفية نفرة الناس من عرفات إلى مزدلفة، وقد جعلوا الإمام مالك إمامهم وقائدهم يقول: «فلما أن حان الوقت أشار الإمام المالكي بيديه، وينزل عن موقفه فيدفع الناس بالنفر دفعا ترتج بها الأرض ووجفت الجبال، فيا له موقفا ما أهول مرآه وأرجي في النفوس عقباه»[3].

وكان الحجيج يصلون مزدلفة قبل العشاء، فيجمعون بين صلاتي المغرب والعشاء. أما المشعر الحرام فيكون منارا من كافة نواحيه؛ «فيخيل للناظر إليه أن كواكب السماء كلها نزلت به»[4].

وقد لاحظ ابن جبير أن هؤلاء الأعاجم الخراسانيين وسواهم من العراقيين «أعظم الناس همة في استجلاب هذا الشمع والاستكثار منه إضاءة لهذه المشاهد الكريمة، وأكثر ما يقصدون بذلك حطيم الإمام الحنفي؛ لأنهم على مذهبه»[5].

ويؤكد البلوي مشاهدات ابن جبير على تلك الصفة، إلا أنه أضاف عظم همة الشاميين في استجلاب الشمع والاحتفال فيه، والإكثار منه إضاءة لهذه المشاهد المقدسة. كما يلاحظ في هذه المشاهد اختلاف القباب والأروقة والسرادقات التي تكون على هيئة عظيمة لمحلات الأمراء والكبراء حتى وصفها بأنها من الأبهات الملوكية التي لم تعهد عند ملوك المغرب[6]. وينتقد البلوي مظاهر الترف والبذخ المبالغ فيه لمحلات الأمراء والكبراء التي لا تليق بروح العبادة الحقة. يقول في وصفه: «وناهيك من هذا الترفيه وهذا المحمل النبيه. فهؤلاء لا يلقون لأسفارهم وإن بعدت مشقة ولا نصبا، ولا يجدون على طول الحل والترحال تعبا، ويجب على المجتهدين من القاصدين لهذه المشاعر الكريمة، والمشاهد العظيمة أن يحملوا أنفسهم مشقة المشي على الأقدام»[7].

---

[1] - **رحلة ابن جبير**، ص 132، رحلة ابن بطوطة، 409/1.

[2] - المصدر نفسه، ص 132.

[3] - المصدر نفسه، ص 132، رحلة ابن بطوطة، 409/1. تاج المفرق، البلوي، 4/2.

[4] - المصدر نفسه، ص 133، تاج المفرق، البلوي، 4/1.

[5] - المصدر نفسه، ص 133.

[6] - **تاج المفرق**، البلوي، 5/2.

[7] - المصدر نفسه، 5/2.

وخلال الإقامة بمزدلفة كان الحجيج يلتقطون الحصى لرمى الجمرات، وهذا مستحب وليس شرطا، فمنهم من يلتقطها حول مسجد الخيف بمنى، ويرمي الحاج سبع حصيات عند طلوع الشمس، وبعد ذلك يذبح الحاج أضحيته، ويحلق أو يقصر، ثم يتحلل من كل شيء فيما عدا النساء والطيب[1].

وفي اليوم الثاني من أيام الإقامة بمنى يومي التشريق، يرمي الحاج الجمرات الثلاث بسبع حصيات لكل منها عند الزوال، مبتدئا بالجمرة الصغرى فالوسطى فجمرة العقبة، ويتخلل الحاج ذلك بالدعاء والابتهال اقتداء بسنة النبي صلى الله عليه وسلم [2].

ويذكر ابن جبير أنه في اليوم نفسه، بعد رمي الجمرات، خطب الخطيب بمسجد الخيف، ثم جمع بين الظهر والعصر، وهذا الخطيب وصل مع الأمير العراقي، مقدما من عند الخليفة للخطبة والقضاء بمكة، ويعرف بتاج الدين، وذلك في عام 579هـ/1184م[3]. وفي اليوم الثالث يرمي الحاج سبع حصيات للجمرات الثلاث أيضا على النحو الذي يفعله في اليوم الثاني. فيكمل بذلك تسعا وأربعين حصاة. والسنة إقامة ثلاث أيام بمنى بعد النحر لرمي سبعين حصاة عملا بقوله تعالى: ﴿**فَمَنْ تَعَجَّلَ فِي يَوْمَيْنِ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ وَمَنْ تَأَخَّرَ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ لِمَنِ اتَّقَى وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ**﴾[4]. ولكن الحجيج كانوا يعودون مسرعين إلى مكة بعد يومين خوفا من اعتداءات الأعراب الشعبيين عليهم على حد قول ابن جبير[5]. ثم يبدأ الحجيج في العودة إلى بلادهم ومنهم من يتجه إلى للمدينة المنورة للزيارة والتبرك.

2- بدع الحج.

سيطر على العامة في بعض الفترات والأوقات معتقدات وأوهام الباطلة، حتى صارت عندهم بمثابة السنن الثابتة! ومن هذه المعتقدات والبدع طلب أن يكون الوقوف بعرفة في يوم الجمعة، مما اضطر الكثير منهم إلى اختلاق الشهادات عند القاضي في ارتقاب رؤية هلال ذي الحجة، والغريب في الأمر أن الكثير من الحجاج المصريين والمغاربة قد شاركوا في ذلك الاعتقاد. يقول ابن جبير: «فبينما هم كذلك إذ كبر أحدهم فكبر الجمع الغفير لتكبيره، ومثلوا قياما ينتظرون ما لا يبصرون، ويشيرون إلى ما يتخيلون حرصا منهم على أن تكون الوقفة يوم الجمعة. كأن الحج لا يرتبط إلا بهذا اليوم بعينه، فاختلقوا شهادات زورية، ومشت منهم طائفة من

[1] - وقع الرحالة المغاربة في خطإ، وهو إضافة الطيب في مسألة التحلل، وهذا لم يرد في كتب المذاهب الفقهية الأربعة. (الرحلة، ابن جبير، ص 134. رحلة ابن بطوطة، 410/1. تاج المفرق، البلوي، 6/2.)

[2] - **رحلة ابن جبير**، ص 134. رحلة ابن بطوطة، 410/1.

[3] - المصدر نفسه، ص 134.

[4] - سورة البقرة، الآية 203.

[5] - الرحلة، ابن جبير، ص 135.

المغاربة، ومن أهل مصر وأربابها؛ فشهدوا عند القاضي برؤيته، فردهم أقبح رد، وجرح شهاداتهم أسوأ تجريح، وفضحهم في تزييف أقوالهم أخزى فضيحة، وقال: يا للعجب! لو أن أحدهم يشهد برؤيته الشمس تحت ذلك الغيم الكثيف النسيج لما تقبلته، فكيف برؤية هلال هو ابن تسع وعشرين ليلة؟!»[1].

ومن الغلو الملاحظ في طلب بعض الحجيج موافقة عرفة يوم الجمعة، أنهم اعتقدوا أنه إن لم تكن توافق يوم الجمعة فهي ليست بمقبولة، ولا الرحمة فيها من الله مرجوة مأمولة على حد قول ابن جبير[2]. أما العبدري فيذكر أن وقفته في عرفة كانت يوم الأربعاء، وقد سلمها الله تعالى في ذلك الموسم من الاختلاف، لكنه في الخبر نفسه أضاف أنه في العام الذي قبله وقع الاختلاف والافتراق كما حصل عند ابن جبير الآنف الذكر. والمستغرب في الأمر أن المشهد كان يتكرر حتى كاد يكون من القضايا القديمة، التي تصعب على الناس علاجها؛ إذ يذكر العبدري أنه في سنة 680هـ/1282م، افترق الناس فرقتين؛ فوقف بعضهم، وهم أكثر المغاربة، يوم الجمعة، ووقف سائر الناس يوم السبت، وهو كان الوقفة. ولكن أكثر الناس قد أغراهم الجهل بوقفة الجمعة، وأغواهم الشيطان بها حتى صاروا إذا وجدوا أقل ذريعة، وأضعف سبب إلى تغيير الوقفة، فعلوا ذلك ليكون وقوفهم يوم الجمعة. وإن كانوا في غير موضعه فيبطلون حجتهم رياء وسمعة، وكنت ألتمس لهم عذرا وأقول لعل فيهم من رأى الهلال تحسينا للظن بهم، مع علمي بأن الناس إنما ضحوا في ذلك العام في الغرب والشرق وفي كل أرض يوم الأحد، ولم يقع في ذلك خلاف إلا بعرفة خاصة. وهذه العلة في هذه القضية قديمة حكاها ابن جبير في رحلته، وحكاها على نحو ما اتفق في هذه سواء»[3].

أما ابن بطوطة والبلوى فلم يسجلا أي مخالفة شرعية من الحجيج سواء فيما تعلق بمسألة وقفة عرفة أو غيرها[4]، علما بأن وقفة ابن بطوطة وافقت يوم جمعة، من عام 728هـ/1328م[5].

ومن البدع التي سادت أيضا بين أكثر الحجيج؛ الاعتقاد الباطل في أن من لم ينفذ في غار جبل أبي ثور[6] فهو ولد زنى. وقد جرى ذلك الخبر على ألسنة العامة حتى صار عندهم من الحقائق الثابتة. والعقلاء منهم

---

[1] - **رحلة ابن جبير**، ص 126.

[2] - المصدر نفسه، ص 126.

[3] - **الرحلة**، العبدري، ص 186.

[4] - **رحلة ابن بطوطة**، 405/1. تاج المفرق، البلوي، 316/1.

[5] - **رحلة ابن بطوطة**، 88/2.

[6] - الغار المبارك في جبل أبي ثور: هو الغار الذي آوى إليه النبي × مع صاحبه أبي بكر الصديق τ، حسبما ذكر في القرآن الكريم. وفي الغار بابان في حجر مختلف، واحدة أضيق من الأخرى، اقل من شبرين يتكلف الفاصل في النفوذ فيه.

يتجنبونه، لأن من غص فيه ولم ينفذ يحكمون عليه بما تقدم[1]. ناهيك عن المثل الدارج عند بعض الناس وهو: «ليس يصعد جبل ثور إلا ثور[2]».

وفي السياق نفسه يذكر ابن جبير موقفا طريفا يخص به أحد المصريين الذين صعدوا إلى الغار. يقول: «وكان لأحد الصاعدين إليه ذلك اليوم من المصريين موقف نجلة وفضيحة، وذلك أنه رام الولوج فيه على ذلك الموضع الضيق فلم يقدر بحيلة، وعاود ذلك مرارا، فلم يستطع حتى استوقف الناس ما عاينوه من ذلك، وبكوا له إشفاقا، وكان فيهم من أضخم منه، فيسر الله عليه، وطال تعجب الناس منه واعتبارهم»[3].

أما ابن بطوطة فيحدثنا عن الطريقة المثلى للولوج إلى ذلك الغار. يقول: «ومن دخل منه مستلقيا على ظهره أمكنه؛ لأنه إذا وصل رأسه، إلى الحجر المعترض رفع رأسه واستوى قاعدا؛ فكان ظهره مستندا إلى الحجر المعترض، وأوسطه في الشق، ورجلاه من خارج الغار، ثم يقوم قائما بداخل الغار»[4].

ومن البدع الباطلة أيضا، بدعة ماء زمزم، الذي يزعمون أنه يفيض في ليلة النصف من شعبان؛ بحيث يذكر ابن جبير أنه في يوم جمعة عاين بالحرم المكي أمرا عجيبا؛ حيث إنه لم يبق أحد في الحرم من رجال ونساء، إلا واجتمعوا في قبة زمزم، وكانوا ينادون بلسان واحد: «هللوا وكبروا يا عباد الله، فيهلل الناس ويكبرون، فصار ازدحام الناس على قبة البئر المباركة؛ لأنهم يزعمون، بل يقطعون قطعا جهليا لا قطعا عقليا، أن ماء زمزم صلى الله عليه وسلم فاض) ليلة النصف من شعبان»[5].

وقد سخر ابن جبير مما نقل إليه من خبر زيادة ماء زمزم بسبعة أذرع، وذلك عندما دخل أحدهم إلى قبو زمزم، فكابد من لزوم الازدحام عنتا ومشقة، فسمع الناس يقولون: «زاد الماء سبعة أذرع، فجعل يقصد إلى من يتوسم فيه بعض عقل ونظر فيسأله عن ذلك، فيقول وأدمعه تسيل: نعم زاد الماء سبعة أذرع، ولا شك في ذلك فيقول: أعن خبر وحقيقة؟ فيقول: نعم! «ومن العجيب أن كان منهم من قال: أنه بكر سحر يوم الجمعة، فألفى الماء قد قارب التنور بنحو القامة. فيا عجبا لهذا الاختراع الكاذب!»[6]

وفي الوقت الذي سخر فيه ابن جبير من تلك البدعة الباطلة، ذهب الاتفاق على معاينة أمر غلبة استفاضة الماء، لما انتهى إلى مسمعه وعلمه ديمومتها مع سوالف الأزمنة، وبالأخص عند عوام أهل مكة، فوجد

---

[1] - **الرحلة**، ابن جبير، ص 82، الرحلة، العبدري، ص 186، رحلة ابن بطوطة، 385/1.

[2] - نفسه.

[3] - **الرحلة**، ابن جبير، ص 120.

[4] - **رحلة ابن بطوطة**، 385/1.

[5] - **الرحلة**، ابن جبير، ص 101.

[6] - المصدر نفسه، ص 102.

قياس الماء على ما كان عليه لم يتغير. وهنا انتقد عوام الحجيج في اتباعهم الهوى دون تعقل أو تدبر، بقوله: «لو أن لافظا يلفظ اليوم بأنه صلى الله عليه وسلم الماء) لم يزد لصب في البئر صبا، أو لداسته الأقدام حتى تذيبه! نعوذ بالله من غلبات العوام واعتدائها، وركوبها جوامع أهوائها»[1].

أما العبدري فقد ذكر آثار هذه المزاحمة عند المشاهد الكريمة في الحرم المكي، لكنه، في الوقت نفسه لم يستطع دخول قبة زمزم لكثرة الازدحام. ولما عقد العزم على ذلك، لم يجد مدخلا من كثرة الخلق وفرط الزحام. ويلاحظ أن العبدري يتعمد، في كل مرة، اجتناب الخوض في المزاحمة، وذلك خوفا من المضايقة والمدافعة والتكلف لما يرد به شرع ولا نقل، وليس له أصل[2]. وقد ضرب لنا أمثلة ما يؤيد نهجه وعلمه منها: ـ قول قتادة في قوله تعالى: ﴿وَاتَّخَذُواْ مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى ﴾[3]. إنما أمروا أن يصلوا عنده ولم يؤمروا بمسحه. ولقد تكلفت هذه الأمة شيئا ما تكلفتها الأمم قبلها. وذكر لنا كذلك بعض من رأى أثره وأصابعه، فما زالت هذه الأمة تمسحه حتى اخلولق وانمحى.

ومن البدع والمخالفات أيضا؛ الاعتقاد الباطل بفضل دخول الكعبة، مما يؤدي بهم إلى الاقتتال أحيان، وفي هذا الصدد يقول العبدري: «وأما قتالهم على باب الكعبة وتطارحهم وتعلق بعضهم ببعض فعجب، وذلك أن الباب مرتفع أزيد من القامة، وفيه قوم تنهال عليهم الدنانير والدراهم بلا حساب، حلوانا على دخول البيت. فإذا أدلوا شخصا من الأرض تعلق به آخرون، فتراهم سلسلة أولها في الكعبة، وآخرها في الأرض. ورأيت رجلا ينزو ليجد ما يتعلق به فصادف ساق امرأة فقبض عليه من أعلاه، وتعلق به مباشرة من غير حائل»[4].

وفي قبة زمزم، كان قتالهم، ربما أشد مما كان عند دخول باب الكعبة، حيث «تجدهم يتقاتلون على الماء ويأخذ أحدهم الدلو فيصبه على نفسه بثيابه حتى يلوث الموضع، وينقلون في ذلك أشياء ما لها وجود؛ مثل زيادة الماء في ليلة الجمعة، وهو أمر مشهور عندهم. ثم يؤكد العبدري ما أورده ابن جبير من ليلة الجمعة، وهم يتقاتلون عليه وقت زيادته –بزعمهم- فوجده في حاله»[5].

ومن البدع الأخرى؛ بدعة التبرك بماء غسل البيت، دون السؤال عن علة الغسل؛ بحيث يذكر ابن جبير أنه في موعد غسل البيت يقوم الشيبيون بغسل البيت بماء زمزم، وسبب ذلك أن كثيرا من النساء

[1] - المصدر نفسه، ص 103.
[2] - **الرحلة**، العبدري، ص 175.
[3] - سورة البقرة، الآية 124.
[4] - المصدر نفسه، ص 175.
[5] - المصدر نفسه، ص 175. 176.

أدخلن أبناءهن الصغار والرضع معهن. فيتحرى غسله تكريما وتنزيها وإزالة لما يحيك في النفوس من هواجس الظنون فيمن ليست له ملكة عقلية تمنعه من أن تصدر عنه حادثة نجس في ذلك الموطن الكريم.

وعند انسياب الماء عنه كان كثير من الرجال والنساء يبادرون إليه تبركا بغسل أوجههم وأيديهم فيه، وربما جعلوا منه في أوان قد أعدوها لذلك، ولم يراعوا السبب الذي من أجله غسلت الكعبة، وقد يصيبهم الأذى من هذه المياه[1]!

ومن البدع الغريبة كذلك؛ الفرقعة الخطبية التي تضرب إيذانا للناس بالصلاة والخطبة، وهي عبارة عن «عود مخروط أحمر قد ربط في رأسه مرس من الأديم المفتول، رقيق طويل في طرفه عذبة صغيرة ينفضها المؤذن بيده في الهواء نفضا؛ فتأتي بصوت عال يسمع من داخل الحرم وخارجه، فتكون إعلاما بخروج الخطيب»[2].

ومن المعتقدات والبدع أيضا؛ أنهم كانوا يعظمون رباط ربيع بمكة تعظيما شديدا، وينذرون له النذور، ويأتي أهل الطائف له بالفواكه. ومن عادتهم أن كل من له بستان يخرج منه العشر لهذا الرباط، ويوصلون ذلك إليه على جمالهم، ويعتقدون أن من لم يف بذلك نقصت فواكهه في السنة التالية، وأصابتها الجوائح[3]. ويؤكد ابن بطوطة ما ذكره ابن جبير، إذ يذكر لنا رواية يرددها أهل مكة تفيد اعتقادهم في تعظيم هذا الرباط في ذلك الوقت[4]. ومن البدع الباطلة بدعة إيقاد النيران عليه ليلة عرفة، واهتمامهم بذلك باستصحابهم شمعا معهم من بلادهم، واختلاط الرجال بالنساء في ذلك المكان، صعودا وهبوطا، بالشموع المشعلة[5]. وكان قد ألمح ابن رشيد أن عامة الحجيج انتهجت البدعة في الاستعداد والاحتفال؛ بحيث توقد الشمع طول تلك الليلة، وبالأخص الجبل القائم في وسط عرفات، والتي تنصب به رايات أمراء الركب؛ فيغص الجبل بالصاعدين والنازلين والشموع في بسيط عرفات كالسطور المذهبات، تتصل به من كل الجهات، كأنها شعلة واحدة. يقول ابن بطوطة في وصف تلك الليلة:

يَا لَيْـــلَـــةً فِي اَلْآلِ يَا حُسْنَهَا بَيْنَ اَللَّيَالِي
عَدَدُ اَلنُّجُومِ شُمُوعُهَا قَدْ نُظِّمَتْ نَظْمَ اَللَّآلِي[6]

[1] - **الرحلة**، ابن جبير، ص 100. 101.
[2] - المصدر نفسه، ص 63. رحلة ابن بطوطة، 398/1.
[3] - **رحلة ابن بطوطة**، 3912/1.
[4] - المصدر نفسه، 392/1.
[5] - **الأمر بالاتباع والنهي عن الابتداع**، جلال الدين السيوطي، ص 257.
[6] - **ملء العيبة**، ابن رشيد، 87/5، 88.

يظهر أن ابن رشيد استحسن ذلك المنظر المهيب، وتأثر به، فتحول من مذم ناقد إلى مادح راض، لكن في تلك اللحظات استغفر الله من هذا المقال، وسأله الصفح عما جرى منه، حيث بين أن هذه البدعة من البدع التي يجب أن يزجر عنها فاعلها ويردع. وقد استشهد على ذلك بقول الإمام الفقيه جمال الدين أبو عمرو بن الخطاب المالكي الذي بين قبح هذه البدعة التي استحسنها العامة في كل العصور: «ومنها إيقادهم النيران ليلة عرفة، واهتمامهم لذلك باستصحاب الشمع له من بلادهم واختلاط النساء بالرجال في ذلك صعودا وهبوطا بالشموع المشعلة الكثيرة. وقد تزاحم المرأة الجميلة بيدها الشمعة الموقدة كاشفة عن وجهها، وهذه ضلالة شابهوا فيها أهل الشرك في مثل ذلك الموقف الجليل. وإنما أحدثوا ذلك من قريب حين انقرض أكابر العلماء العاملين الآمرين بالمعروف والناهين عن المنكر»[1]. ويضيف ابن رشيد بدعتين أحدثهما عامة الحجيج في أثناء دخول البيت الكريم، كان قد عاين بعضها، والآخر نقل إلى مسامعه.

فأما إحدى البدعتين، فهي ما يذكرونه من صلى الله عليه وسلم العروة الوثقى)[2]، وأوقعوا في قلوب العامة أن من ناله بيده فقد استمسك بالعروة الوثقى، فأحوجوهم أن يقاسوا إليها شدة وعبثا، ويركب بعضهم فوق بعض. وربما وضعت الأنثى فوق الذكر، ولامست الرجال ولامسوها، فلحقتهم بذلك أنواع من الضرر دينا ودنيا.

والثاني: وأما الثاني، فهي مسمار في وسط البيت سموه صلى الله عليه وسلم سرة الدنيا) على ذلك الموضع وحملوا العامة على أن يكشف أحدهم عن سرته، وينبطح بها، حتى يكون واضعا سرته في سرة الدنيا»[3]. ويتفق صاحب كتاب «شفاء الغرام» مع ابن رشيد على بقاء البدعتين في مؤلفيه: «العروة الوثقي»، و«سرة الدنيا»، إلا أنه أضاف أن الصاحب زين الدين أحمد بن محمد علي بن حنا[4] أمر بإزالة هاتين البدعتين[5].

---

[1] - المصدر نفسه، ص 88.

[2] - العروة الوثقى: كان بعض المحتالين قد عمدوا إلى موضع عال من جدار البيت المقابل لباب البيت فسموه العروة الوثقى. (انظر ملء العيبة، ابن رشيد، 264/5، هامش 907).

[3] - المصدر نفسه، ص 265.

[4] - هو القاضي زين الدين أحمد بن الصاحب فخر الدين محمد بن الصاحب بهاء الدين علي بن محمد بن سليم حنا، كان فقيها شافعيا فاضلا متدينا، يذكر كل من المقريزي وابن تغري بردي أنه توفي سنة 704 هـ/1304م، بينما يذكر الذهبي أنه توفي سنة 707هـ/1307م. (انظر السلوك، المقريزي، 12/2، والنجوم الزاهرة، ابن تغرى البردي، 215/8).

[5] - **شفاء الغرام**، الفاسي، 107/1.

كما يعتبر ابن رشيد طواف النساء ليلا بالشمع في أيديهن سافرات عن وجوههن من الحوادث الشنيعة التي يجب تلافيها، لما لها من الآثار الوخيمة على عامة الحجيج في الطواف. فقد عاين هذا المشهد وأحزنه، وحاول أن ينكره قدر المستطاع بإطفاء تلك الشموع في أيديهن على حد قوله[1].

ونشير إلى أن مما يذكره التاريخ، في قضية إلغاء البدع في مكة المكرمة، أن علماء مكة اجتمعوا على توقيع عريضة طلبوا فيها إلغاء بدع المؤذنين، وما يتغنون به من المدائح النبوية فوق المآذن، وإلغاء الاحتفال بليالي ختم القرآن في رمضان، ومنع إيقاد المشاعل المقامات في رمضان، وهلال ربيع الأول ورجب؛ فقبل ما عرضوه، وصدر الأمر بإلغاء جميع ذلك، ولكنه لم يمض على ذلك عامان حتى سعى بعض الكبراء لدى أمراء مكة لإعادته فأعيد ثم أعيد[2].

3- الرباطات والزوايا والخانقاهات.

هي مؤسسات قد خصصت للمتصوفة المنقطعين للعبادة والذكر، وقد زاد انتشارها بين المدن والقرى في المشرق شيئا فشيئا في عصري سلاطين الأيوبيين والمماليك. والملاحظ أن هذه المصطلحات قد تشابهت معانيها، وبالأخص في العصر المملوكي، حتى اختلط الأمر على المعاصرين، ولم يستطيعوا التفرقة بين مدلول هذه الألفاظ الثلاثة[3]. ومع تطور التصوف في العصر المملوكي، وتطور العمارة، تطور مفهوم الزوايات والخانقاهات. فقد أصبحت مع مرور الوقت مسجدا وبيتا للصوفية، وقد تكون مدرسة ومساكن لطلبة العلم[4]. ومن الأهمية بمكان التعريف بهذه المصطلحات على النحو التالي:

الرباط: هو في الأصل اسم حربي للثغر المحصن الذي يقام قرب الحدود، ويرابط فيه جماعة من المجاهدين لمهاجمة الأعداء أو دفع خطرهم، وقد أنشرت الرباطات في العصر الأيوبي، لاسيما في بلاد الشام والمغرب والأندلس[5]، لدفع الخطر الصليبي المحدق على الحدود المتاخمة للدولة الإسلامية[6]. ومع مرور الوقت، أخذت الرباطات تفقد طابعها الحربي لتغلب عليها الصفة الدينية –الصوفية-. ويرجع سبب ذلك إلى خصوصية العزلة المكانية والزمانية، الأمر الذي شجع الكثير من المرابطين على تفضيل العزلة عن الناس، والانقطاع للنسك

[1] - **ملء العيبة**، ابن رشيد، 265/5.
[2] - **تاريخ مكة**، أحمد السباعي، 296/1.
[3] - المصدر نفسه، ص 187.
[4] - **المصطلحات المعمارية في الوثائق المملوكية**، ليلى علي إبراهيم، دار النشر بالجامعة الأمريكية، القاهرة، 1995، ص 39.
[5] - **الحركة الفكرية**، عبد اللطيف حمزة، ص 105.
[6] - **المجتمع المصري**، عبد الفتاح عاشور، ص 186. 187.

المستديم والتأمل في الذات، كما كان لانحسار المد الصليبي وضعفه في مهاجمة الحدود الإسلامية أثر بالغ في تكريس هذه الرباطات وتحولها إلى دور للمتصوفة.

الزاوية: هي في الأصل الدار المبنية الصغيرة التي لا تتسع إلا لأشخاص قليلين، يؤدون فيها شتى العبادات من صلاة وصيام ومجالس ذكر وما شابه ذلك، وفي هذا السياق يقول د. عبد الفتاح عاشور إنه «ما زال بعض المساجد الصغيرة بمصر حتى اليوم يطلق عليها زوايا»[1].

الخانقاه: لفظة فارسية معناها البيت الخاص بإيواء الغرباء من المسلمين والفقراء الصوفية، وأطلق لفظ «خانقاه» كذلك على المكان الذي يجتمع فيه الصوفية لممارسة وظيفة التصوف. إضافة إلى ذلك فإنها كانت تؤدي وظيفة المدرسة في العصر المملوكي[2]. وهنا يتضح لنا ما وصل إليه تطور مفهوم الخانقاه وأداته الوظيفية المنوطة به في القرن الثامن الهجري. هذا مع العلم بأن الأيوبيين هم أول من أحدث الخوانق في مصر؛ حيث جعلوها خاصة بإيواء الغرباء من المسلمين، وإعداد الأماكن التي تصلح لإقامتهم، وأجروا الأرزاق عليهم، وأتيح لهم التفرغ لعبادة الله، وقد يسجل ابن جبير، في القرن السادس الهجري، كثرة الخوانق الشبيهة بالقصور، بقوله: «وأما الرباطات التي يسمونها الخوانق فكثيرة، وهي برسم الصوفية. هي قصور مزخرفة، يطرد في جميعها الماء على أحسن منظر يبصر»[3]. كما يدلل على هذا القصد ما حكاه عن سخاء السلطان نور الدين زنكي للمتصوفة، وإجلاله لهم، من خلال حادثة يرويها. يقول: «ومن أعظم ما شاهدناه موضع يعرف بالقصر وهو صرح عظيم مستقل في الهواء، وكان متنزها لأحد الملوك الأتراك».

ويقال إنه كان فيه إحدى الليالي في استراحة، فاجتاز به قوم من الصوفية، ففرق عليهم النبيذ الذي كانوا يشربونه في ذلك القصر. فرفعوا الأمر لنور الدين، فلم يزل حتى استوهبه من صاحبه، ووقفه برسم الصوفية مؤبدا لهم. فطال العجب من السماحة لمثله، بقي أثر الفضل فيه مخلدا لنور الدين رحمه الله»[4].

لقد أوضح ابن جبير محاسن السلطان نور الدين ورعايته للغرباء المسلمين وبالأخص المغاربة، قائلا: «كان له للمغاربة الغرباء الملتزمين زاوية المالكية بالمسجد الجامع صلى الله عليه وسلم الجامع الأموي)، أوقافا كثيرة، منها طاحونتان وسبعة بساتين وأرض بيضاء وحمام ودكان العطارين، وهيأ ديارا موقوفة لقراءة كتاب الله عز

[1] - إشارة إلى المصليات التي تقام فيها الصلوات الخمس فقط، دون صلاة الجمعة. المصدر نفسه، ص 187.

[2] - مدخل إلى الآثار الإسلامية، حسن الباشا، القاهرة، دار النهضة، ص 173. وآثار مصر الإسلامية في كتابات الرحالة المغاربة والأندلسيين، محمد الكحلاوي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1994م، ص 97.

[3] - **الرحلة**، ابن جبير، ص 220.

[4] - المصدر نفسه، ص 221.

وجل»[1]. أما حديثه عن مآثر السلطان صلاح الدين برسم الفقراء الصوفية في مصر والشام فهي: «المدارس والمحارس الموضوعة فيه لأهل الطلب والتعبد يفدون من الأقطار النائية؛ فيلقى كل واحد منهم مسكنا يأوي إليه ومدرسا يعلمه الفن الذي يريد تعلمه، وأجراء يقومون به في جميع أحواله»[2].

وقد ذكر ابن بطوطة في رحلته الكثير من الخوانق والزوايا، واستوفى دراسة نظمها وطريقة الحياة فيها. ولما كانت الزوايا التي أقام فيها ابن بطوطة كثيرة ومتنوعة، ارتأيت أن ألقي الضوء على أبرز الزوايا والخوانق في مناطق المشرق العربي ومدنه. بحيث يذكر ابن بطوطة أن الملك الناصر سلطان مصر بنى زاوية عظيمة بسرايا قوص[3] خارج القاهرة، لكن «الزاوية التي بناها مولانا أمير المؤمنين أبو عنان بخارج حضرته العلية للمدينة البيضاء حرسها الله لا نظير لها في المعمور، وإتقان الوضع وحسن البناء والنقش في الجص؛ بحيث لا يقدر أهل المشرق على مثله»[4].

فالنص يشير إلى تنافس سلاطين المماليك في تشييد الزوايا، خصوصا في عهد السلطان الناصر محمد بن قلاوون.

فأصبح تشييد الزوايا بداخل المدينة؛ بحيث تكون ملحقة بالمشاهد والأضرحة أو الدور الموقوفة من ذوي اليسار، أو أنها تشيد خارج المدينة، فهذا يعطينا انطباعا على ما وصل إليه العمران المملوكي آنذاك. ومما يزيدنا تأكيدا عند المقارنة مع الزاوية[5] التي شيدها أبو عنان عام 754 هـ/1353م، فهو يرى أن البنائين المغاربة أبرع من المصريين المشارقة في تشييد الزوايا، وذلك يتجلى في التخطيط الهندسي المتقن، والمادة المستخدمة صلى الله عليه وسلم الجص)، والدقة في الزخرفة والنقوش على الجدر والأسقف، وهذا ما لا يستطيع المصريون مجاراته.

ويشير المقريزي إلى الزاوية الضخمة بسرايا قوص لدى حديثه عن حوادث سنة 725هـ/1325م بما نصه: «خرج السلطان إلى سرايا قوص، ومعه عدد من المهندسين، وعين موضعا لتبنى فيه خانقاه بها مائة خلوة لمائة صوفي، وبجانبها جامع تقام فيه الجمعة، ومكان برسم ضيافة الواردين وحمام ومطبخ، ورتب السلطان لها

---

[1] - المصدر نفسه، ص 221.

[2] - المصدر نفسه، ص 14.

[3] - سرياقوص (Siryaqus) على بعد ثمانية عشر كيلومترا شمال القاهرة، كانت من أجمل ضواحي القاهرة، (انظر رحلة ابن بطوطة، تحقيق: عبد الهادي التازي، 212/1، هامش120. **الحركة الفكرية في العصرين الأيوبي والمملوكي الأول**، عبد اللطيف حمزة، ص، 108).

[4] - **رحلة ابن بطوطة**، د. عبد الهادي التازي، ج 1، ص 212.

[5] - المقصود بالزاوية، المؤسسة الحضارية الكبيرة، التي شيدها أبو عنان بضاحية المدينة البيضاء (فاس الجديدة) برسم استقبال الواردين؛ لإيوائهم، والقيام بشؤونهم، وعرفت بدار الضيفان. (انظر رحلة ابن بطوطة، 212/1. هامش 121. فيض العباب، ابن الحاج النمري، دراسة: محمد بن شقرون، طبع دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1995، ص 206-218).

قصورا برسم الأمراء الخاصكية، وعاد فوقع الاهتمام بالعمل حتى كلمت في أربعين يوما»[1]. قصد ابن بطوطة هذا الرباط، وهو في طريقه إلى الصعيد المصري برسم الحجاز الشريف، وهو رباط عظيم بناه الصاحب تاج الدين بن حناء بدير الطين[2]. ويصفه بأنه من المفاخر العظيمة والآثار الكريمة، لما تضمنه من آثار نبوية، منها قطعة من قصة رسول اللهصلى الله عليه وسلم ، والميل الذي كان يكتحل به، والدرفيش وهو الأشفر الذي كان يخصف به نعله.

وزار ابن بطوطة مرة إحدى الزوايا بمدينة اللاذقية بالشام، لزيارة الولي الصالح عبد المحسن الإسكندري، فلم يجده، فلقي من أصحابه الشيخين الصالحين سعيد البجائي ويحيى السلاوي، وهما بمسجد علاء الدين بن البهاء أحد فضلاء الشام وكبرائها الذي عمر لها الزاوية بالقرب من المسجد، وجعل بها الطعام للوارد والصادر[3]. وعندما وصل دمشق تعجب من تنافس أهلها في عمارة المساجد والمدارس والزوايا والمشاهد، وكشف عن شدة إعجابه بإحسانهم للمغاربة خاصة، وحسن الظن بهم في الأموال والأهل والأولاد. يقول: «وكل من انقطع بجهة من جهات دمشق من إمامة مسجد أو قراءة بمدرسة أو ملازمة مسجد، وبعث إليه فيه رزقه أو قراءة القرآن، أو خدمة مشهد من المشاهد المباركة، أو يكون كحال الصوفية بالخوانق تجري له النفقة والكسوة، فمن كان بها غريبا على خير لهم يزل مصونا على بذل وجهه محفوظا عما يزرى بالمروءة»[4]. أما الزوايا والرباطات التي أنشئت في مكة، فقد كان لها علاقة بالحجاج الوافدين لأداء مناسك الحج وكذلك لطلاب العلم المجاورين في مكة، وقد أدى إنشارها إلى توفير سبل الراحة للحجاج الذين يقيمون فيها أثناء موسم الحج، حيث كانت توفر لهم ما يرفع عنهم الفقر والعوز. وسوف نورد أمثلة عن الأوقاف التي حبست على الرباطات بوصفها مؤسسات دينية في الأساس:

رباط الموفق: ينسب إلى القاضي الموفق علي بن عبد الوهاب بن محمد بن أبي الفرج الإسكندري بأسفل مكة، وقفه وحبسه وتصدق به على الفقراء العرب المتعبدين ذوي الحاجات المجردين، وليس للمتأهلين فيه حظ

---

[1] - **السلوك لمعرفة دول الملوك**، أحمد المقريزي، دار الحكمة للطباعة والنشر، 261/1.

[2] - قرية تقع على بعد خمس كيلومترات جنوب القاهرة القديمة، و أول ما عرف عن تلك الآثار أنها كانت عند بني إبراهيم بالينبوع، وبقيت موروثة عندهم امتدادا إلى رسول الله ×، ثم اشتراها في القرن السابع الهجري أحد بني حنا الوزراء الأماثل، ونقلها إلى مصر، وبنى لها رباطا على النيل عرف برباط الآثار، وهو المعروف الآن (بجامع أثر النبي×) وقد أكد هذه المعلومة المقريزي في خططه، وذكره القلقشندي عند كلامه على الربط التي بالفسطاط. وقد عرف أحمد تيمور بباني الرباط تعريفا جيدا. (انظر رحلة ابن بطوطة، تحقيق، د. عبد الهادي التازي، 233/1، هامش 160).

[3] - المصدر نفسه، 292/1.

[4] - المصدر نفسه، ص 120.

ولا نصيب، وجعل عليه وقفا بمكة في سنة 604 هـ/1208 م[1]. يقول عنه ابن بطوطة: «وبمقربة من باب إبراهيم رباط الموفق، وهو من أحسن الرباطات، وسكنته أيام مجاورتي بمكة العظيمة»[2].

رباط دار العباس صلى الله عليه وسلم رضي الله عنه).

يقول ابن بطوطة: «وبين الصفا والمروة دار العباس رضي الله عنه، وهي الآن رباط يسكنه المجاورون عمره الملك الناصر رحمه الله، وبنى أيضا دار وضوء فيما بين الصفا والمروة، سنة ثمان وعشرين....»[3].

رباط الربيع:

وقفه ربيع عبد الله محمد المارديني، عن الملك الأفضل ابن السلطان صلاح الدين علي بن يوسف بن أيوب صاحب دمشق سنة 594 هـ/1198م، وقد وقفه على الغرباء من الفقراء، وضم مجموعة من الكتب، من بينها «المجمل في اللغة» لابن فارس، و«الاستيعاب» لابن عبد البر[4]. وقد وصفه ابن بطوطة بقوله: «وهو من أحسن الرباطات بمكة، بداخله بئر عذبة لا تماثلها بئر بمكة وسكانه الصالحون. وأهل ديار الحجاز يعظمون هذا الرباط تعظيما شديدا، وينذرون له النذور، وأهل الطائف يأتون بالفواكه، ومن عاداتهم أن كل من له بستان يخرج منه العشر لهذا الرباط، ويوصلون ذلك إليه على جمالهم»[5].

4- الفرق والمذاهب.

4.1- فرق الشيعة.

لقد بينت لنا نصوص الرحلات الحجية المغربية، إلى حد بعيد أهم ملامح وأوصاف الفرق، ومنهم الشيعة، من حيث فرقهم وأفكارهم وعباداتهم وتقاليدهم.

الرافضة: أشار ابن بطوطة إلى أن العراق هو مهد الروافض، وخاصة النجف حيث أن أكثر أهلها رافضة[6]، ذلك لأن فيها قبر الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه وأرضاه، ويذكر ابن بطوطة من تقاليدهم، أنه: «عندما يصل الزائر يقوم إليه أحدهم أو جميعهم، وذلك على قدر الزائر، فيقفون معه على العتبة يستأذنون له، يقولون: عن أمركم يا أمير المؤمنين، هذا العبد الضعيف يستأذن على دخوله للروضة العلية، فإن أذنتم له

---

[1] - **العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين**، الفاسي الحسيني المكي (832 هـ)، تحقيق: فؤاد السيد، ط1، القاهرة، 379 هـ، 123/1.

[2] - **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 379/1.

[3] - المصدر نفسه، ص 380.

[4] - **العقد الثمين**، الفاسي، 275/6- 276.

[5] - **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 391/1.

[6] - يقول أبو الحسن الأشعري: «وإنما سموا رافضة لرفضهم إمامة أبي بكر وعمر»، (مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، أبو الحسن الأشعري، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، مكتب النهضة المصرية، ط2، 1389هـ، 89/1).

وإلا رجع! وإن لم يكن أهلا لذلك فأنتم أهل المكارم والستر، ثم يأمرونه بتقبيل العتبة»[1]، إلى غير ذلك مما ذكر ابن بطوطة من خرافاتهم وانحرافاتهم، حيث بلغ بهم الزيغ والضلال أن يعتقدوا في علي، رضي الله عنه، ما لا ينبغي أن يعتقد إلا في الله عز وجل!

ومن الطرائف التي ذكرها ابن بطوطة، أنهم يزعمون أنه إذا ذكر علي بن أبي طالب رضي الله عنه تتحرك الصوامع، وذات يوم صعد عليها مع أحدهم من أهل البصرة، فوجد في ركن من أركانها مقبض خشب مسمرا فيها كأنه مقبض مملسة البناء، فجعل الرجل الذي كان معه يده في ذلك المقبض، وقال: بحق رأس أمير المؤمنين علي تحركي، وهز المقبض وتحركت، فجعل ابن بطوطة يده في المقبض وقال: وأنا أقول: بحق رأس أبي بكر تحركي، وهز المقبض فتحركت الصومعة، فعجبوا من ذلك. لكنهم قوم لا يفقهون[2].

الزيدية:

تطرق الرحالة المغاربة إلى ظاهرة تعدد الأئمة في الحرم المكي، تبعا لتعدد المذاهب في ذلك الوقت، وكان يلي الأئمة الأربعة إمام خامس لفرقة الزيدية[3]، سيما أن أغلب ولاة مكة من الأشراف الحسنيين الذين كانوا يعتنقون المذهب الزيدي[4]. وقد ذكر ابن جبير عند وروده مكة «أن للحرم أربعة أئمة سنيين وإماما خامسا لفرقة تسمى صلى الله عليه وسلم الزيدية). وأشراف أهل هذه البلدة على مذهبهم»، وهم يزيدون في الأذان: «حي على خير العمل» إثر قول المؤذن: «حي على الفلاح»، وهم روافض سبابون، والله من وراء حسابهم وجزائهم، ولا يجمعون مع الناس إنما يصلون ظهرا أربعا، ويصلون المغرب بعد فراغ الأئمة من صلاتها»[5]. إن وجود المذهب الزيدي في مكة أثار استهجان ابن جبير، خصوصا عندما نعتهم بالرافضة السبابين، على الرغم من أن الزيدية من الفرق المعتدلة، وهي أقرب الفرق إلى مذهب أهل السنة والجماعة لميلهم إلى القصد والاعتدال، إذا ما قورنوا بالشيعة الغلاة ، فهم يرون: «جواز الإمام المفضول مع الأفضل»، أي جواز خلافة

---

[1] - **رحلة ابن بطوطة**، 1/421-423.

[2] - المصدر نفسه، 13/2.

[3] - الزيدية: هم أتباع زيد علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب (ت 125 هـ/ 743 م). وسموا بالزيدية نسبه إليه، وقد افترقوا عن الأمامية والرافضة. وحينما سئل زيد عن أبي بكر وعمر ترضى عنهما، فرفضه قوم فسموا رافضة لرفضهم إياه. (انظر منهاج السنة، ابن تميمة، 21/1، والملل والنحل، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر الشهرستاني ت 548هـ، تحقيق عبد العزيز الوكيل، القاهرة، مؤسسة الحنبلي، 1968م، 1/154- 155).

[4] - اعتنق المذهب الزيدي بعض الأشراف العلويين، وقد ظل حكام مكة يعتنقون المذهب الزيدي حتى زمن المماليك، انظر:
. **شفاء الغرام**، الفاسي، 193/2.
. **إتحاف الورى**، ابن فهد، 421/2.
. **الملل والنحل**، الشهرستاني، 1/154-157.

[5] - **الرحلة**، ابن جبير، ص68. ويؤكد التجيبي ما نقله ابن جبير في خبر الزيدية. (انظر مستفاد الرحلة التجيبي، ص 297).

أبي بكر وعمر مع وجود الأفضل منهم، وهو - في اعتقادهم- الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنهم جميعا، وهنا تتضح إشارة ابن جبير في أنه لم يقصد الزيدية المعتدلة، وإنما فرقة من فرقهم الذين طعنوا في الصحابة طعن الأمامية[1]، مما جعل بعض المصادر تصفهم بأنهم روافض[2]. أما بالنسبة إلى عقائدهم، فقد أوضح ابن بطوطة استياءه من الزيادة في الأذان بقول «حي على خير العمل» إثر «حي على الفلاح». فهو يعتبرها مخالفة صريحة، خصوصا في بيت الله الحرام، علما بأنه يوجد أذان واحد لأهل السنة في الأوقات الخمسة. كما يذكر من مخالفتهم في سائر العبادات أنهم لا يؤدون صلاة الجمعة، بل يصلونها أربعا باعتبارها صلاة الظهر، وهذه إشارة إلى أن صلاة الجمعة عندهم معطلة؛ لأنها لا تجوز طالما ظل «الإمام» غائبا، وهي بالتالي لن تقام إلا حين يظهر الإمام المستور[3]. كذلك أشار إلى أنهم يصلون المغرب عقب فراغ الأئمة الأربعة، وهذا دليل على أنهم يتفقون مع أهل السنة في أوقات الصلوات الأربع ما عدا صلاة المغرب، ذلك لأنهم يرون تأخيرها بالرغم من اتفاق المذاهب الأربعة على وجوب إثباتها بعد غروب الشمس بدقائق معدودات، لذا نرى هذا التأخير المتعمد من قبل الزيدية أدى إلى تأخير موعد الإفطار في صيام شهر رمضان المبارك.

من جهة أخرى، أشار ابن جبير إلى أنه وقع خلاف رؤية شهر رمضان عند خبر وروده، لذا اختلط الأمر على أهل مكة في صيام اليوم الذي اضطربت فيه الرؤية، وهو ما يعرف عند أهل السنة والجماعة ب «يوم الشك»[4]. ومما أثار حفيظة ابن جبير أن أمير مكة أصر على صيام ذلك اليوم؛ لأنه من الشيعة الزيدية الذين يرون أن صيام يوم الشك من العبادات الواجبة. يقول: «وكان صيام أهل مكة له يوم الأحد بدعوى أن رؤية الهلال لم يصح، لكن أمضى الأمير ذلك ووقع الإيذان بالصوم لموافقة مذهبه مذهب شيعته العلويين ومن إليهم، لأنهم يرون الصوم يوم الشك فرضا، حسبما يذكر»[5].

وفرقة الزيدية استمر وجودها إلى وقت رحلة التجيبي إلى مكة سنة صلى الله عليه وسلم 696هـ/1296م)[6]، لكنها اختفت في وقت ابن بطوطة الذي زار مكة سنة صلى الله عليه وسلم

---

[1] - **الملل والنحل**، الشهرستاني، 157/1.

[2] - يقول المقبلي: إنه «قد سرى داء الإمامية في الزيدية في هذه الأمصار حتى تظهر جماعة مع مذهب الإمامية، وهو تكفير الصحابة ومن تولاهم -صانهم الله تعالى-. ولعل هذه الظاهرة؛ أي اعتناق الزيدية لمذهب الرفض؛ وهي التي شغلت بعضهم فقال: جئني بزيدي صغير أخرج لك منه رافضيا كبيرا». (انظر العلم الشامخ في تفضيل الحق على الآباء والمشايخ، صالح بن مهدي المقبلي، ط1، 1328هـ، ص 88 - 111).

[3] - **إسلام بلا مذاهب**، مصطفى الشكعه، ص 172.

[4] - يوم الشك: هو اليوم الذي يسبق شهر رمضان، وعادة تضطرب منه رؤية الهلال، يقول النبي: «من صام يوم الشك فيه فقد عصى أبا القاسم» رواه أصحاب السنن.

[5] - الرحلة، ابن جبير، ص 105.

[6] - **مستفاد الرحلة**، التجيبي، ص 297 . 298.

726هـ/1325م)، ضمن رحلاته المتعددة، وبالتالي لم يعد للمذهب الزيدي أي مكانة دينية في الحرم المكي، ومما يؤكد ذلك الإجراءات التي اتخذت للحد منه. فالمماليك اتخذوا موقفا صارما تجاه أصحاب المذهب الزيدي، ففي سنة صلى الله عليه وسلم 726هـ/1325م) وصل مرسوم من السلطان المملوكي الناصر محمد بن قلاوون إلى أمير مكة بإبطال مقام الزيدية، وإخراج الزيديين من المسجد الحرام، وألا يكون لهم إمام فيه، فدخل أمير مكة الشريف عطيفة إلى المسجد. وأخرج إمام الزيدية منه[1]. لذات السبب لم يعد أتباع الزيدية يجهرون بشعائرهم، لأن مكة أصبحت تتبع المماليك من الناحية السياسية والدينية. لذا التزم أشراف مكة بالمرسوم الذي أصدره الملك الناصر. كما أن البلوي لم يشر إلى أي وجود لإمام زيدي بالحرم المكي عندما تطرق إلى ظاهرة تعدد الأئمة بالحرم المكي[2].

أما المدينة المنورة فيذكر أن الخطابة والقضاء بها كانا لسنان الحسيني الشيعي الرافضي، وأهل بيته ورثوا ذلك منذ أمد بعيد، وكان لأهل السنة إمام يصلي الصلوات الخمس فحسب[3]. والجدير بالذكر أنه لا توجد في مدونات الرحالة إلا نصوص يسيرة تشير إلى ديمومة نفوذ الشيعة في المدينة سواء كان في القضاء أو الخطبة. وقد ضرب ابن جبير مثلا، حيث يذكر بأنه حضر صلاة يوم الجمعة في الحرم النبوي، فشاهد الخطيب الشيعي يقوم بأمور مبتدعة لم يسبق لها مثيل. يقول: «فلما أذن المؤذنون قام هذا الخطيب المذكور للخطبة، وقد تقدمته الرايتان السوداوتان، وقد ركزت بجانبي المنبر الكريم فقام بينهما، فلما فرغ من الخطبة الأولى، جلس جلسة خالف فيها جلسة الخطباء المضروب بها المثل في السرعة، وابتدر الجمعَ مردةٌ من الخدمة يخترقون الصفوف، ويتخطون الرقاب، كدية على الأعاجم والحاضرين لهذا الخطيب القليل التوفيق، فمنهم من يطرح الثوب النفيس، ومنهم من يخرج الشقة الغالية من الحرير فيعطيها، وقد أعدها لذلك، ومنهم من يخلع عمامته فينبذها، ومنهم من يتجرد عن برده فيلتقي به، ومنهم من لا يتسع حاله لذلك فيسمح بفضله من الخام، ومنهم من يدفع القراضة من الذهب، ومنهم من يمد يده بالدينار والدينارين إلى غير ذلك، ومن النساء من تطرح خلخالها وتخرج خاتمها فتلقيه، إلى ما يطول الوصف له من ذلك. والخطيب، في أثناء هذه الحال كلها، جالس على المنبر يلحظ هؤلاء المستجدين المستسعين على الناس بلحظات يكررها الطمع، وتعيدها الرغبة والاستزادة، إلى أن كاد الوقت

[1] - **العقد الثمين**، الفاسي، 98/6.

2 - **تاج المفرق**، البلوي، 310/1.

[3]- **وفاء الوفا بإخبار دار المصطفى**، السمهودى، نور الدين علي بن أحمد المصري (ت 911 ه)، تحقيق محمد محيى الدين عبدالحميد، القاهرة، 1955م، ص 142.

ينقضي، والصلاة تفوت، وقد ضج من له دين وصحة من الناس، وأعلن بالصياح، وهو قاعد ينتظر اشتفاف صبابة الكدية وقد أراق عن وجهه ماء الحياء[1].

ويذكر ابن بطوطة كذلك أنه كان بصحبته في المدينة المنورة القاضي الزيدي شرف الدين بن سنان[2]، وهذا يؤكد بقاء المذهب الزيدي[3]، ذلك لأن المماليك استطاعوا في زمن الناصر محمد بن قلاوون إظهار السنة وأهلها في المدينة على نفوذ أصحاب المذهب الشيعي الزيدي[4]. ومما تجدر الإشارة إليه أن الزيدية يوافقون المعتزلة في العقائد[5]؛ لأن زيد بن علي تتلمذ في الأصول لواصل بن عطاء صلى الله عليه وسلم رأس المعتزلة)، فاقتبس منه الاعتزال، وصار أصحابه كلهم في مسائل الأصول معتزلة[6]. ويذكر لنا ابن بطوطة عند زيارته لبلاد اليمن خبرا يفيد أن الزيدية يوافقون المعتزلة في العقائد، خصوصا في مسألة القدر بمعنى أن لا قدر، فان المكلف يخلق أفعاله، وكانت مناسبة الخبر في ذكر كرامة العابد الزاهد أحمد بن العجيل اليمني المتوفى سنة 690هـ، الذي استقبل الفقهاء الزيدية في زاويته، وقد وقع الحديث بينهم في مسألة القدر، فلما اشتد الحديث ضرب لهم مثلا فيه من الكرامة، الأمر الذي جعلهم يرجعون عن اعتقادهم ويعادونه في الرجوع إلى الحق[7].

4.2- الطرق الصوفية.

الطائفة الأحمدية:

ذكر ابن بطوطة الطائفة الأحمدية عند ذهابه إلى مدينة واسط العراقية لزيارة قبر الولي أبي العباس احمد الرفاعي[8]، الذي يقع بقرية كانت تعرف بـ»أم عبيدة». وهناك التقى حفيده الشيخ أحمد كوجك[9]، وقد قدم من

---

[1] - **الرحلة**، ابن جبير، ص 153 - 154.

2 - **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 363/1.

[3] - المصدر نفسه، 356/1.

[4] - **الوفا بما يجب لحضرة المصطفى**، السمهودي، ص 151.

[5] - **الملل والنحل**، الشهر ستاني، 162/1.

[6] - المعتزلة: عرفوا بذلك لاعتزال واصل بن عطاء وبعض أتباعه، مجلس الحسن البصري فقال الحسن مقالته المشهورة: (اعتزل عنا واصل)، فسمي هو وأصحابه معتزلة. وقال البغدادي: «إن أهل السنة هم الذين دعوهم معتزلة؛ لاعتزالهم قول الأمة بأسرها في مرتكب الكبيرة وتقديرهم انه لا مؤمن ولا كافر بل هو في منزلة بين منزلتي الإيمان والكفر». (انظر الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية منهم، البغدادي، عبد القاهر بن طاهر، دار الأوقاف الجديدة، بيروت، ص 20.)

[7] - **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 106/2.

[8] - هو أحمد علي بن يحيى الرفاعي الحسيني (أبو العباس) مؤسس الطريقة الرفاعية» وأتباعه هم الذين اتخذوا من العمائم السوداء شعارا، انتشرت طريقته في الصومال وإندونيسيا ومصر وتركيا... وسكن قرية عبيد بالبطاح (بين واسط والبصرة) وبها توفي عام 578هـ/1182م، (انظر وفيات الأعيان، ابن خلكان، ص 34. رحلة ابن بطوطة، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 322/1 تعليق 248).

[9] - كوجك: تعني بالفارسية الصغير، وهو ابن تاج الدين الذي يذكر على أنه حفيد الشيخ أحمد. ويرى معظم المؤرخين، من أمثال ابن خلكان، أن الشيخ الرفاعي لم يخلف وأن العقب لأخيه. (انظر رحلة ابن بطوطة، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 9/2، تعليق 28).

موضع سكناه لزيارة قبر جده. وقد تحدث ابن بطوطة عن بعض تقاليدهم الغريبة في الرباط المخصص لهم الذي اشتمل على الأعداد الغفيرة من الفقراء السالكين لهذه الطريقة. يقول: «ولما انقضت صلاة العصر، ضربت الطبول والدفوف، وأخذ الفقراء في الرقص، ثم صلوا المغرب، وقدموا السماط، ثم صلوا العشاء الآخرة، وأخذوا في الذكر، والشيخ أحمد قاعد على سجادة جده المذكور. ثم أخذوا في السماع، وقد أعدوا أحمالا من الحطب، فأججوها نارا، ودخلوا في وسطها يرقصون. ومنهم من يتمرغ فيها، ومنهم من يأكلها بفمه حتى أطفأها وهذا دأبهم». وأتباع هذه الطائفة[1] مختصون بهذا. وفيهم من يأخذ الحية العظيمة، فيطبق بأسنانه على رأسها حتى يقطعه»[2].

الطائفة الحيدرية:

تنتسب هذه الطائفة إلى مؤسسها قطب الدين حيدر بمدينة زاوة الخراسانية القريبة من مدينة هراة[3]. وقد لقي ابن بطوطة جماعة بقرية أم عبيدة عندما توجه إليها لزيارة قبر الشيخ أحمد الرفاعي، ويذكر بعض تقاليدهم وأفعالهم بقوله: «ووصل إلى هناك جماعة من الفقراء في أعناقهم أطواق الحديد وفي أيديهم... وطلب مني كبيرهم أن أتيه بالحطب ليوقدوه عند رقصهم فكلفت تلك الجهة أن يأتي بالحطب، فوجه منه هو عشرة أحمال؛ فأضرموا فيه النار بعد صلاة العشاء الآخرة حتى صارت جمرا، وأخذوا في السماع[4]. ثم دخلوا في تلك النار، فما زالوا يرقصون ويتمرغون فيها. وطلب مني كبيرهم قميصا، فأعطيته قميصا في النهاية من الرقة، فلبسه وجعل يتمرغ به في النار، ويضربها بأكمامه حتى طفئت تلك النار وخمدت، وجاء بالقميص والنار لم تؤثر فيه شيئا، فطال عجبي منه[5] . وفي مدينة زاوة الخراسانية، صادف ابن بطوطة مجموعة من الفقراء «يجعلون حلق الحديد في أيديهم وأعناقهم وآذانهم، ويجعلونها أيضا في ذكرهم حتى لا يتأتى لهم النكاح»[6].

---

[1] - الأحمدية. أطلق على هذه الطريقة اسم الأحمدية لفترة من الزمن بيد أنه ترك فيما بعد حتى لا يلتبس مع طريقة أخرى، وهي توجد بمصر وتنتسب إلى لشيخ أحمد بدوي، وأتباعه هم الذين اتخذوا من اللون الأحمر شعارا. (انظر رحلة ابن بطوطة، تحقيق: عبد الهادي التازي، 9/2، تعليق 29. والمجتمع المصري سلاطين المماليك، عبد الفتاح عاشور، ص 181).

[2] - رحلة ابن بطوطة، 9/2.

[3] - رحلة ابن بطوطة، 15/2، هامش 34.

[4] - حلقات السماع: هي مجالس روحية يجتمع فيها الغناء الموسيقي والرقص والشطح. ولا عجب إن دل لفظ السماع في اللاهوت الصوفي وفي حياة المتصوفة، على ذلك التناغم الروحي للملكوت السماوي. والسماع أنشودة محركة ومؤثرة يفترض أن يؤدي إلى الاتحاد الوجداني مع الوجود.(انظر التصوف والمتصوفة، جان شوفيلي، ترجمة عبد القادر قنيني، مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص 73. 112)

[5] - رحلة ابن بطوطة، 10/2.

[6] - المصدر نفسه، 56/3.

الطائفة القلندرية

ذكر ابن بطوطة أن في مدينة دمياط بمصر زاوية الشيخ جمال الدين الساوى[1]؛ قدوة الطائفة المعروفة بـ"القلندرية"[2]، وهم الذين يحلقون لحاهم وحواجبهم ويسكن الزاوية[3] في هذا العهد الشيخ فتحي التكروي. وأوضح ابن بطوطة السبب الذي دعا الشيخ جمال الدين الساوي إلى حلق لحيته وحاجبيه بقوله: «كان جميل الصورة حسن الوجه، فعلقت به امرأة من أهل ساوه، وكانت تراسله وتعارضه في الطرق وتدعوه لنفسها وهو يمتنع ويتهاون. فلما أعياها أمره، دست له عجوزا تصدت له إزاء دار على طريقه إلى المسجد وبيدها كتاب مختوم. فلما مر بها قالت له يا سيدي: أتحسن القراءة قال: نعم، قالت له: هذا الكتاب وجهه إلي ولدي، وأحب أن تقرأه علي، فقال لها: نعم فلما فتح الكتاب قالت له: يا سيدي إن لولدي زوجة وهي بأسطوان الدار، فلو تفضلت بقراءته بين بابي الدار بحيث تسمعها: فأجابها لذلك، فلما توسط بين البابين غلقت العجوز الباب، وخرجت المرأة وجواريها فتعلقن به، وأدخلنه إلى داخل الدار، وراودته المرأة عن نفسه. فلما رأى أن لا خلاص له، قال لها: أني حيث تريدين فأريني بيت الخلاء، فأرته إياه فأدخل معه الماء، وكانت عنده موسى حديدة، فحلق لحيته وحاجبيه، وخرج عليها فاستقبحت هيئته، واستنكرت فعله! وأمرت بإخراجه، وعصمه الله بذلك فوقع على هيئته فيما بعد وصار كل من يسلك طريقه يحلق رأسه ولحيته وحاجبيه»[4].

ويضيف ابن بطوطة أن لصاحب الطائفة القلندرية كرامة، فهو يزعم أن أحد القضاة رأى الشيخ جمال الدين بالمقبرة، فقال: «أنت الشيخ المبتدع؟ فقال له: وأنت القاضي الجاهل تمر بدابتك بين القبور ولا تعلم أن حرمة الإنسان ميتا كحرمته حيا؟ فقال له القاضي: وأعظم من ذلك حلقك للحيتك! فقال له: إياي تعني؟ وزعق الشيخ ثم رفع رأسه فإذا هو ذو لحية سوداء عظيمة، ثم زعق ثانية فإذا هو ذو لحية بيضاء حسنة، ثم زعق ثالثا ورفع رأسه فإذا هو بلا لحية كهيئته الأولى. فقبل القاضي يده وتتلمذ له وبنى له زاوية حسنة، وصحبه أيام حياته ثم مات الشيخ فدفن بباب الزاوية حتى يكون كل داخل إلى زيارة الشيخ يطأ قبره »![5].

---

[1] - جمال الدين السوي نسبته إلى المدينة الإيرانية ساوه، وقد درس في دمشق من 607هـ/1210م، إلى عام 611هـ/ 1225م، ثم استقر بعد ذلك بمدينة دمياط المصرية. رحلة ابن بطوطة، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 199/1، هامش 67.

[2] - القلندرية: (قلندريه بالفارسية) هي جماعة من الدراويش القائمين لا تخلو من تطرف. (انظر رحلة ابن بطوطة، تحقيق: عبدالهادي التازي، 199/1، هامش 68.)

[3] - كانت لهم زاوية بالقاهرة خارج باب النصر، ذكرها المقريزي في «خططه»، قال إن الذي أنشأها هو الشيخ حسن القلندري الجوالقي؛ أحد فقراء العجم القلندرية. (انظر الخطط، المقريزي، 432/2. 433. المجتمع المصري، سعيد عاشور، ص 184).

[4] - **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 199/1.

[5] - المصدر نفسه، 199/1. 200.

والخلاصة في هذا الأمر، أن نقف عند الأدب العجائبي موقف الدارس الموضوعي، فمثل هذه الكرامات قد تقع وقد لا تقع، والأفضل التعامل معها من منظور أدبي صرف.

5- الصوفيون والكرامات.[1]

يتميز الرحالة ابن بطوطة من غيره من الرحالة الآخرين بذكر الأولياء والمتصوفة، ذلك لأنه سلك مسلك المتصوفة، الذين يقصدون برحلتهم إلى لقاء ولي أو زيارة ضريح حتى إنه ما كان يسمع بخبر ولي، حيا أو ميتا، إلا تكبد المشاق من أجل زيارته، حتى أصبح هذا من خصائص رحلته. ومن الصعوبة بمكان أن نلم بكل الأولياء والمتصوفة الذين زارهم أو لقيهم ابن بطوطة في بلاد المشرق العربي، لذلك سنكتفي بذكر بعضهم ممن كان له الأثر المباشر في شخصه وفي مسار رحلته.

ولما وصل ابن بطوطة إلى مصر، ودخل الإسكندرية قصد زيارة الأولياء الموجودين فيها، زار الشيخ الزاهد العالم الورع الخاشع صلى الله عليه وسلم برهان الدين الأعرج)، أحد كبار الزهاد، وأفرد العباد، وأقام في ضيافته ثلاثة، وهو الذي كاشفه بما سينتهي إليه أمره. قال ابن بطوطة: «دخلت عليه صلى الله عليه وسلم أي برهان الدين الأعرج)، فقال لي: أراك تحب السياحة والجولان في البلاد، فقلت له: نعم إني أحب ذلك، ولم يكن حينئذ خطر بخاطري التوغل في البلاد القاصية من الهند إلى الصين، فقال: لا بد لك إن شاء الله من زيارة أخي فريد بالهند. وأخي ركن الدين زكرياء بالسند، وأخي برهان الدين بالصين؛ فإذا بلغتهم فأبلغهم مني السلام، فعجبت من قوله، وألقي في روعي التوجه إلى تلك البلاد، ولم أتجول حتى لقيت الثلاثة الذين ذكرهم، وأبلغتهم سلامه»[2]. كما لقي ابن بطوطة في الإسكندرية، من أهل التصوف، الشيخ ياقوت الحبشي[3]، وهو من أفذاذ الرجال، وتتلمذ لأبي العباس المرسي[4]، تلميذ ولي الله أبي الحسن الشاذلي[5]، الشهير بذي

[1] - الكرامات: هي أفعال ناقضة للعادة وخارقة لها، كالرؤية الصادقة في المنام أو سماع خطاب من هاتف، كالإلهام. (انظر التصوف والمتصوفة، جان شوفيلي، ص 121).

[2] - **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق عبد الهادي التازي، 186/1.

[3] - هو صوفي له كرامات تروى عنه، توفي عام (732هـ/1332م) (انظر ابن جبير، الدرر الكامنة، 183/5. رحلة ابن بطوطة، تحقيق د. عبد الهادي التازي، 187/1، هامش 18).

[4] - هو أحمد بن عمر المرسى، أبو العباس، شهاب الدين، فقيه متصوف من أهل الإسكندرية، توفي عام 686هـ/1287م. (تاريخ الإسكندرية وحضارتها، السيد عبد العزيز سالم، دار المعارف، 1969م).

[5] - أبو الحسن ابن عبد الله الحسنى الإدريسي الزرويلي الشاذلي، مؤسس الطريقة الشاذلية، توفي في صحراء عيذاب وهو ذاهب إلى الحج عام 656هـ/1258م، (انظر رحلة ابن بطوطة، تحقيق: عبد الهادي التازي، 187/1، هامش 20، والأعلام للزركلي، 120/5).

الكرامات الجليلة والمقامات العالية[1]. ونقل ابن بطوطة عنه بعض كرامات أبي الحسن الشاذلي، أعني ورد الشاذلية، وهو حزب البحر المنسوب إليه[2]. ولقد أثبت ابن بطوطة في رحلته نص حزب البحر كاملا.

وفي أثناء إقامة ابن بطوطة بالإسكندرية، سمع بالشيخ الصالح العابد المنقطع عن الكون «أبي عبد الله المرشدي»، وهو من كبار الأولياء المكاشفين، وهو منقطع بمنية ابن مرشد، له هنالك زاوية هو منفرد فيها لا خديم له ولا صاحب، «فخرجت من مدينة الإسكندرية قاصدا هذا الشيخ نفعنا الله به»[3]. أما الكرامة التي ألحقها ابن بطوطة بهذا الشيخ فهي المكاشفة بما ستنتهي إليه سياحته في بلاد اليمن والعراق وبلاد الترك بقوله: «رأيت ليلتي تلك وأنا نائم بسطح الزاوية كأني على جناح طير يطير بي في سمت القبلة يتيامن ثم يشرق، ثم يذهب في ناحية الجنوب، ثم يبعد الطيران في ناحية الشرق وينزل في أرض مظلمة خضراء ويتركني بها. فعجبت من هذه الرؤيا وقلت في نفسي: أن كاشفني الشيخ برؤياي، فهو كما يحكى عنه. فلما غدوت لصلاة الصبح قدمني إماما لها صلى الله عليه وسلم ...) ثم سبحت الضحى، ودعاني، وكاشفني برؤياي فقصصتها عليه. فقال: سوف تحج وتزور النبي × وتجول في بلاد اليمن والعراق وبلاد الترك، وتبقى بها مدة طويلة وستلقى بها أخي دلشاد الهندي ويخلصك من شدة تقع فيها»[4]. هكذا يكون الشيخ ابن عبد الله المرشدي هو الكاشف الثاني لابن بطوطة بعد الشيخ برهان الدين الأعرج، وبقائه وحديثه معه تتأكد الرغبة في متابعة السفر إلى أصقاع بلاد العالم الإسلامي، وذلك ما حصل بالفعل، وكأنها تنفيذ لما أشار له الوليان اللذان كاشفاه بأمر سياحته.

يبدو أن ابن بطوطة سلك مسلك الصوفية الذين يقصدون برحلتهم إلى تصحيح التوكل، فلا يتخذون في سياحتهم الصوفية رفيقا، ولا يحملون زادا؛ إذ المقصود تصحيح التوكل على الله كما كانوا يقولون[5]، ناهيك عن أهمية السياحة للصوفية وآثارها الايجابية في ترويض نفس السالك والمريد[6]. يقول الصوفي أحمد بن عجيبة في هذا الصدد «لا بد للفقير من السياحة في بدايته، لأن السفر يسفر عن العيوب، ويطهر النفوس والقلوب، ويوسع الأخلاق، وبه تتسع معرفة الملك الخلاق، لأن المسافر كل يوم كان يشاهد تجليا جديدا ويلقى وجوها

---

[1] - **رحلة ابن بطوطة** 187/1).

[2] - لقي «حزب البحر» اهتماما كبيرا لدى عدد كبير ممن لهم صلة بالبحر من المسلمين، وقد لوحظ أن الدولة المغربية كانت توصي ربابنة السفن بتلاوة هذا الحزب. (انظر رحلة ابن بطوطة، 189/1-190).

[3] - المصدر نفسه، 192/1.

[4] - المصدر نفسه، 194/1.

[5] - **البعد الصوفي في حياة ابن بطوطة من خلال رحلته**، عبد السلام شقور، ص 327.

[6] - المصدر نفسه، ص 327. 328.

لا يعرفها ولا يأنس بها، فتحشر معرفته وتتسع معاناته، وقد قالوا : «الفقير كالماء، فإذا طال مكثه في موضع واحد تغير وأنتن».

ويذكر لنا ابن بطوطة في موضع آخر، أنه اجتمع بالسيد الشريف أبي محمد عبد الله الحسيني في مدينة صلى الله عليه وسلم هو)، بالقرب من أخميم، عندما سلك الطريق المؤدي إلى عيذاب لتأدية مناسك الحج، إلا أن الشريف المذكور كاشفه بكونه لن يتيسر له الحج في سنته فكان كما قال[1]. وعند حديثه عن مدينة دمياط، ذكر أن بها مسجدا وزاوية لقي بها شيخها المعروف بابن قفل. قال: «وحضرت عنده ليلة جمعة ومعه جماعة من الفقراء والفضلاء المتعبدين الأخيار قطعوا ليلتهم صلاة وقراءة وذكرا»[2]. كما يذكر ابن بطوطة أنه اجتمع بالشيخ المعروف قوام الدين الكرماني الذي كانت سكناه بأعلى سطح الجامع الأزهر. «وله جماعة من الفقهاء والقراء يلازمونه ويدرس فنون العلم، ويفتي في المذاهب، ولباسه عباءة صوف خشنة وعمامة صوف سوداء، ومن عادته أن يذهب بعد صلاة العصر إلى مواضع الفرج والنزهات منفردا عن أصحابه[3] »! وفي حديثه عن مدينة عبادان، ذكر أنه أقام بزاوية هناك على ساحل البحر يسكنها أربعة من الفقراء بأولادهم يخدمون الرابطة والزاوية، ثم إنه بات بها، ولقي حسن الاستقبال وكرم الضيافة، فقال: «وهاجس في خاطري الإقامة بقية العمر في خدمة ذاك الشيخ، ثم صرفتني النفس اللجوج عن ذلك». كما كان ابن بطوطة شديد طلب لبس المرقعات والخرق، وقد لبس الخرق من غير واحد، وكان شديد الاعتزاز بلبسها حريصا عليها.

[1] - رحلة ابن بطوطة، 228/1.

[2] - المصدر نفسه، 198/1.

[3] المصدر نفسه، 219/1.

نشأة علوم الإنسان وتطورها: قراءة تاريخية

لحسن الطعام
طالب باحث سلك الدكتوراه
كلية الاداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الأول وجدة

الملخص

تطورت علوم الإنسان على عدة مراحل، وهي على إطلاقها لا يمكن حدها بشكل منضبط، وإنما يمكن مقاربتها من زوايا معينة. ويمكن القول بأن علوم الإنسان كانت بشكل ضمني في الفلسفة القديمة حيث كان الإنسان مدار جدال عند الفلاسفة سواء من حيث النفس أو العقل. واصطدم هذا التقدم بالمعتقدات والأساطير في العصر الوسيط؛ ومع بناء المجتمع الإسلامي بشكل رصين وحمايته بتشريع يضمن له الأمن والاستقرار، ظهرت معالم علوم الإنسان بشكل تطبيقي. وقد عرف عصر النهضة تطورا حضاريا في أوربا ما دلل الصعوبات لتطور العلوم عامة باختراع الأدوات والوسائل، ليتلوه عصر الأنوار الذي عرف بالروايات الفلسفية وتأسيس المكتبات والجامعات وظهور الطبقة المثقفة. أما في العصر الحديث والمعاصر ظهرت مختلف علوم الإنسان عامة، بل تفرعت بعضها -كعلم النفس- إلى تخصصات دقيقة وظهرت مدارس وفرق، وأصبح العلم متاحا ومنتشرا في الكتب وظهرت الجامعات والأكاديميات المتخصصة.

الكلمات المفتاحية:
تاريخ العلوم -تطور العلوم - علوم الإنسان.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الطعام، لحسن. (2025، فبراير). نشأة علوم الإنسان وتطورها: قراءة تاريخية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 36-56.

تقديم

خلق الله الإنسان ويسر له سبل الهداية عامة، فقد جعل له لسانا ناطقا وعقلا متدبرا متفكرا وجوارح عاملة لأجل ذلك. كما خلق الله كل شيء له -للإنسان- لتيسير أسباب العيش، فيقول عز من قائل: ﴿هُوَ ٱلَّذِي خَلَقَ لَكُم مَّا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا﴾ (سورة البقرة الآية 28)، وقال عز وجل: ﴿وَمَا ذَرَأَ لَكُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُخۡتَلِفًا أَلۡوَٰنُهُۥٓ﴾ (سورة النحل الآية 13)... هاتان الآيتان وآيات أخرى تبين ما خلق الله للإنسان من سبل الهداية المادية، ثم أرسل الرسل وأنزل الكتب لتمام الهداية إلى الطريق المستقيم، وجعله اجتماعيا بالطبع والفطرة منذ أن خلق تعالى حواء من آدم فقال: ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا وَجَعَلَ لَكُم مِّنۡ أَزۡوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةٗ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ﴾ (سورة النحل الآية 72).

هذا الاجتماع له مقاصد سامية وغايات كبرى، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ﴾(سورة النحل الآية 72).

كل السبل والهدى سُخر للإنسان ليتفكر في نفسه منفردا وفي نفسه مع غيره وفي الكون والآفاق ويتدبر الكتاب المنزل، لذلك ظهرت العلوم فتفتقت الأفهام وكثر السؤال وعمت الإشكاليات على مر العصور. لكن في الغالب ما يبدأ العلم بالنشأة والظهور على قدر الحاجة من معالجة ظواهر وإشكالات آنية مطروحا وليس من باب الترف الفكري ولا البحث العلمي المؤسس.

وتعد علوم الإنسان من بين العلوم التي نشأت بناء على حاجة الإنسان إلى فهم بعض الظواهر وحل بعض الإشكالات المطروحة والإجابة عن أسئلة عالقة. فهي تدرس الإنسان فردا أو في المجتمع، فكل موضوعاتها تدرس ظواهر إنسانية موضوعاتها معقدة. تقابلها علوم الطبيعة التي تدرس الإنسان إلى جانب الطبيعة من حيث المادة والمكونات والوظائف كعلوم التشريح والفيزيولوجية البشرية وهي أقل تعقيدا نسبيا.

لذلك كانت الحاجة لتمييز علوم الإنسان وبيان نشأتها وحدها ومقاصدها ومؤسسيها وأهم مصادرها وأشهر مؤلفاتها.

في هذه الورقة العلمية، سأحاول مقاربة موضوع علوم الإنسان من الناحية التاريخية. لأجل ذلك قسمت الدراسة إلى ثلاثة محاور، أولها خصصته للحديث عن تطور العلوم عامة، وثانيه لبيان الحاجة لعلوم الإنسان، وثالثها لتفصيل سياق نشأتها سواء بشكل ضمني داخل العلوم الأخرى أو بشكل صريح في عهد التأسيس لها.

اعتمدت في هذه الدراسة على الوصف بعرض نتائج الاستقراء باعتماد أهم ما صنف فيها، ثم التحليل والربط بين العناصر للخلوص إلى نتائج واستنتاجات.

والقصد من كتابة هذه الورقة أن يجد القارئ ما يسد حاجته العلمية في أساسيات حول علوم الإنسان، والتي نبدأها بالنشأة؛ وتتبع في ورقات آتية بحول الله.

نسأل الله التوفيق والسداد. آمين. والحمد لله رب العالمين

أولا: تطور العلوم

لكل علم من العلوم ظروف وسياق لنشأته، إما بناء على حاجة المجتمع إليه لتحقيق التطور في ناحية من النواحي سواء السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية... وإما بناء على أسئلة ملحة تطرح وتنتظر إجابات شافية ووافية، أو بناء على تطورات متسارعة ليس للإنسان إلا أن يُعمل فكره للتكيف مع المستجدات والنوازل. وهناك من العلوم من نشأت في إطار المصارعة من أجل البقاء سواء لتأمين الصحة -العلوم المرتبطة بالصحة- أو لمواجهة العدو -علم مرتبطة بفنون الحرب ووسائلها-.

تتعدد العلوم وتختلف مسمياتها فتتطور حسب الحاجة إليها سواء بالتأسيس لها أكاديميا -العصور الأكثر تطورا- أو بالمحاولة والخطأ والتجريب ثم التعميم -العصور البدائية-. ويتم تسمية العلوم في الغالب بناء على ما يستهدف العلم كموضوع للدراسة -علوم الإنسان مثلا تستهدف دراسة الإنسان، وعلوم اللغة وعلوم القرآن....

تنوعت العلوم وتطورت عبر الأزمان على شكل هرم مقلوب، رأسه في العصور البدائية بعد وجود الإنسان ليتسع الهرم شيئا فشيئا مع تطور العصور. ولا يزال الأمر كذلك مادام الإنسان يتساءل ويبحث كيف يطور ويؤمن حياته ويحسن ظروف عيشه. ولعل تطور العلوم الإسلامية خير دليل على ذلك، انطلقت من النص فظهرت علوم توثيقه ثم علوم استثماره والنظر فيه لتتطور حسب الحاجة من البيان لما استشكل إلى علوم بمباحث شاملة لكل مواضيعه قصد حصر كل مسائله.

في بداية وجود الإنسان، كان اهتمامه بما تدركه حواسه من محسوسات ليكون أسمى أهدافه تأمين مأكله ومشربه وتطوير ظروف عيشه من مسكن وملبس ونقل ووسائل صيد وأسلحة لحماية نفسه من الحيوانات القاتلة. فالعلم عنده لا يتخطى المعلوم لديه من طرق ووسائل تأمين قوته مثلا وإيقاع صيده وهكذا... قد يكون التفكير المجرد عنده مغيب ولا يطوره إلا بقدر الحاجة لحل مشكلة من الحياة بشكل آني. "ومعنى ذلك أن العلم بدأ علما عمليا، ثم ترقى بعد ذلك حتى وصل إلى مرحلة العلم النظري في العصور الحديثة."[1]مثلا لاصطياد طائر قد يحتاج مجموعة من المعلومات ويستخدم وسائل متكاملة ويختار الوقت الأنسب والطريقة المثلى ويتحرك بطريقة محسوبة، كل ذلك من العلم عنده فلو أغفل إحدى الخطوات لفوت على نفسه الظفر بالغنيمة. كذلك

[1] محمد عبد الرحمان مرحبا، الجامع في تاريخ العلوم عند العرب، منشورات عويدات بيروت-باريس، الطبعة الثانية ،1988، ص61.

لتحصيل العلم النظري لابد من استعمال وسائل محددة -مراجع وأدوات بحث- واتباع منهج معين والاستعانة بالخبراء والمتخصصين فيه.

ومن أهم العلوم التي ظهرت في عصور ما قبل التاريخ، ذكر صاحب الجامع في تاريخ العلوم عند العرب ثمانية علوم، وهي الطب والصيدلة والرياضيات، وعلم الحيل والعلم الطبيعي، وعلم الهيئة والموسيقى. هذا التحديد يبدو منطقيا، لكن لم أقف على شواهد علمية أو بحوث تثبت ذلك.

فالطب مثلا، علم ضروري عبر الأزمان متصل بما يصيب الإنسان من أمراض أو جروح وأوبئة. وهذا العلم بدأ بحاجات الإنسان لمعالجة نفسه أو أقربائه باستعمال الأعشاب خاصة لارتباط الإنسان بالزراعة. والصيدلة علم مرتبط بالطب، فقد اعتمد القدامى على النباتات والأعشاب فقاموا بتصنيفها حسب الحاجة، نباتات للأكل وأخرى للدواء. وهكذا تطور الطب والصيدلة على مر العصور إلى أن صار علم مختبرات يعتمد على الأبحاث العلمية والتجارب قبل التعميم.

أما الرياضيات فقد ارتبطت بالملموس في أول الأمر -العد بالأصابع ثم الحصى[1]- إلى أن تحولت إلى رموز متداولة، وكذلك الكيمياء فلم يعرف بما هو متعارف عليه اليوم، بل كان يتجلى في تسخير بعض المواد لخدمة الإنسان كتصيير العجين خبزا وتحويل المعادن وبعض المواد الأخرى بتأثير الحرارة والضوء وغيرها. وهكذا أصبح الكيمياء مع التطور له قواعده ومدارسه ومختبراته.

ومن العلوم أيضا ما سماه صاحب الجامع في تاريخ العلوم علم الحيل، ويقصد به ما يتوسل به لعمل البناء والهندسة بالمفهوم الشامل لتيسير الحياة. وبدأ ذلك بمحاكاة وظائف أعضاء الإنسان أو الحيوان واختراع بعض الآلات كالعجلة[2] مثلا. تطور هذا العلم ليفرز علوما كثيرا كالميكانيك والهندسة وغيرها التي أصبحت جد متقدمة وممكننة.

ويعد علم الطبيعة -في مقابل العلوم الطبيعية والفيزياء والفلك اليوم- من العلوم التي نشأت بناء على تفسير بعض الظواهر الطبيعية المحيطة بالإنسان، لكن ذلك التفسير لم يخل من أساطير بادعاء تأثير قوى السحر[3]. وقعت القطيعة مع السحر والأساطير في تفسير علوم الطبيعة خلال القرنين السادس والخامس قبل الميلاد، "أي الفترة المعروفة بعصر ما قبل سقراط أو العصر البطولي للعلم، -والتي تميزت- ببزوغ عصر جديد

[1] للمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى كتاب الجامع في تاريخ العلوم لدى العرب، باب تطور العلوم عند القدماء، فصل الرياضيات ابتداء من الصفحة 113: فيه تفاصيل عن تطور هذا العلم عامة.

[2] الجامع في تاريخ العلوم لدى العرب -مرجع سابق-، باب تطور العلوم عند القدماء، فصل علم الحيل-بتصرف-.

[3] الجامع في تاريخ العلوم لدى العرب -مرجع سابق-، باب تطور العلوم عند القدماء، فصل العلم الطبيعي-بتصرف-.

يتميز بنمو الفكر المجرد نموا مطردا لا يلوي على شيء."[1]هذا العصر الذي تمرد فيه الإنسان على الأعراف والأساطير مكنه من بناء العلوم عن طريق السؤال دونما حد ولا مانع. لتتطور العلوم عامة بإعمال الفكر في تفسير الظواهر باعتبار الأسباب والنتائج. وتطور علم الطبيعة إلى أن تفرعت عنه علوم عدة كالفيزياء والجيولوجيا والبيولوجيا وغيرها مما يتصل بالمادة. ومن ثمرات هذا العلم هو بناء منهج للتفكير في تفسير الظواهر، فبدأ بذلك النظر في الظواهر بشكل مجرد، وهذه بدايات التأسيس للعلوم النظرية بشكل ضمني غير معلن.

علم الهيئة[2]-الفلك- "من أقدم العلوم التي عرفها الإنسان...واستخدام الإنسان لبعض الظواهر الفلكية في حساب الأوقات وتعاقب المواسم المختلفة منذ أقدم العصور."[3] هذا العلم بدأ بالضرورة والحاجة إليه للاهتداء في الأدغال والبحار في المكان والزمن ليتطور هذا العلم عبر العصور ليصبح الإنسان بفضله يجوب الكواكب باستعمال الوسائل والتقنيات الحديثة.

كل هذه العلوم المرتبطة بالطبيعة كانت تتطور لحاجة الإنسان إليها ولم تكن شاملة أو مقصودة، بل أغلبها لبى حاجياته من العلاج والأكل والنقل وفهم الطبيعة وتفسير ظواهرها والاهتداء بالنجوم وغيرها... التفكير الإنساني كان محدودا ولا يغوص في التفاصيل. حتى القرنين السادس والخامس قبل الميلاد انطلق التفكير بلا قيود ليبدأ العلم النظري بالظهور تدريجيا بناء على التفسير المنطقي للظواهر بعيد عن الأساطير.

يؤثر في تطور العلوم مؤثرات، منها:

1- العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري:

عنون ابن خلدون فصلا بـــ "العلم والتعلم طبيعي في العمران البشري"[4]، وهذا وصف خاص بالإنسان فهو يتميز عن الحيوان بالفكر فمن الطبيعي أن يتعلم ويربط بين الأسباب والنتائج دون مبدأ المحاولة والخطأ. فالإنسان يتعلم والحيوان يُروض. والتعلم يفضي إلى مراكمة العلم واستعماله فيتطور بإعمال الفكر الإنساني. وكلما كثر العمران وازدهرت الحضارة كان العلم أكثر تطورا[5]، فلا يمكن تصور مجتمع دون علم، لأن الإنسان بطبعه يسعى إلى الكرامة في كل شيء. قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ

[1] محمد عبد الرحمان مرحبا، الجامع في تاريخ العلوم عند العرب، منشورات عويدات بيروت-باريس، الطبعة الثانية ،1988، ص150.

[2] ذكر بهذا الاسم علم الفلك والتقويم وما ارتبط بالنجوم، وقد أسهب صاحب تاريخ العلوم عند العرب بذكر الأمم التي عرفت بهذا العلم كالمصريين والبابليين والهنود، والصينيون، واليونانيين، والعرب.

[3] محمد عبد الرحمان مرحبا، مرجع سابق، ص163.

[4] عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة "كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي ومكتبة الهداية -دمشق- 2004، الجزء الثاني، ص 165.

[5] تحدث ابن خلدون في المقدمة على أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي ومكتبة الهداية -دمشق- 2004، الجزء الثاني، ص 170.

وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً ۞ (سورة الإسراء الآية 70). والعقل قمة التميز والتكريم والتفضيل فبه تدرك العلوم وتبنى.

2- العلم والكتابة من لوازم التمدن[1]:

الاجتماع ظاهرة تتميز بها الحيوانات أيضا إلى جانب الإنسان، وهي من السنن الكونية. نجد الطيور تهاجر أسرابا والنمل مجتمعا يقطن السراديب والنحل حول الشهد ... وهكذا يعد التمدن ظاهرة طبيعية من سنن الله في خلقه.

هذا التمدن والاجتماع يستدعي مقومات ولوازم لاستمراره. فظهور الأمراض والأوبئة تستوجب وجود علم الطب والصيدلة، والبيع والشراء يلزم إدراك الحساب، والبناء والنقل يوجب تعلم الهندسة والميكانيك... والتواصل بين الناس عن بعد يفرض تعلم الكتابة وفهم دلالة الرموز اللغوية. لذلك كان العلم حاجة مصيرية للمجتمعات في مختلف الحضارات، غير أن هناك تفاوت في الإدراك وتفاوت في الاهتمام والاستعداد، فنتج عن ذلك تقدم أمم في علم وآخرون في علم آخر، كإتقان صناعة السفن لأهل الضفاف والسواحل وصناعة الأسلحة ولوازم الصيد لسكان الغابات.

3- التاريخ والجغرافيا:

إن وسط العيش وطبيعته يفرض على الإنسان التكيف من أجل العيش في أفضل الظروف، فسكان الجبال نحتوا بيوتا وسطها تقيهم البرد واستعملوا الأعشاب للتداوي، كل ذلك علم تداولوه وعلموه أبناءهم فلا يستطيعه غيرهم من سكان المنبسطات والصحاري. هكذا تؤثر الجغرافيا في طبيعة العلم وتوجه الإنسان لحتمية اختيار الطريق الأنسب للحفاظ على النمو والازدهار العمراني بالوسط الواحد. تكاملت العلوم عبر بقاع الدنيا في العصر الواحد في خدمة الإنسان فسافر لطلبها أهل السفوح والجبال والصحاري والجزر لتلبية حاجاتهم الإنسانية من التطبيب والزراعة والصناعة وغير ذلك. فأصبح العلم متداولا ومشتركا بين المجتمعات قريبها وبعيدها، أدناها وأقصاها، فرصها وعجمها.

وأثر التاريخ أيضا في تطور العلوم أيضا، فالحضارات ارتقت مرافقها من الأكواخ للسكن والساحات للتقاضي والانتخابات -المجتمع اليوناني-، إلى المنازل الفخمة والمراكز الصحية المتطورة والمحاكم ومجالس الحكم. وهذا من ثمرة تطور العلم على كافة الميادين والأصعدة.

[1] صديق بن حسن القنوجي، أبجد العلوم -الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم-، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القوم -دمشق- 1978، المجلد الأول ص155.

4- الدين والمعتقد:

أثر الدين والتدين، وما يزال، في تطور العلم والانفتاح على كل العلوم، وخصوصا إذا تعلق الأمر بما ينقض المعتقدات السائدة؛ "فقد نشأ الصراع بين الكنيسة والعلماء في العصور الوسطى، حيث فرضت الكنيسة على أتباعها الإيمان بمعتقدات خرافية ادعوا أنها وحي ودين، وأن الخروج عليها كفر وإلحاد يكون جزاؤه الطرد من رحمة الكنيسة والقتل والإحراق والطرد من البلاد... وكان جزاء العلماء هو الإحراق أو القتل والطرد من البلاد باسم الدين، ولا يخفى على قارئ التاريخ ما جرى لكوبرنيق وجاليليو ونيوتن وتلامذتهم من تعذيب واضطهاد على يد الكنيسة."[1] فالكنيسة لم تشجع العلم الذي يختلف مع المعتقد -المحرف أصلا- فعاقبت من خالف ذلك.

بينما شجع الإسلام على العلم والتعلم في القرآن الكريم وأحاديث سيد الأولين. فأمرنا تعالى بالتعليم والتعلم وأثنى على العلماء. فقال تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴾(سورة العلق الآية 1)، فالقراءة مفتاح العلم والتعلم سواء في الكتاب المنظور أو المسطور، في كليهما يمكن التفكر والتدبر لتحصيل العلم. وقوله تعالى: ﴿ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ﴾(سورة المجادلة الآية 11)،وهذا ثناء على أهل العلم فهم أهل للرفعة. وحث رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم على طلب العلم، فقال:(**مَن سلَكَ طريقًا يلتَمِسُ فيهِ علمًا، سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طريقًا إلى الجنَّةِ ، وإنَّ الملائِكَةَ لتَضعُ أجنحتَها لطالِبِ العلمِ رضًا بما يصنعُ وإنَّ العالمَ ليستغفِرُ لَهُ مَن في السَّمواتِ ومن في الأرضِ ، حتَّى الحيتانِ في الماءِ ، وفضلَ العالمِ على العابدِ كفَضلِ القمرِ على سائرِ الكواكبِ ، وإنَّ العُلَماءَ ورثةُ الأنبياءِ إنَّ الأنبياءَ لم يورِّثوا دينارًا ولا درهمًا إنَّما ورَّثوا العلمَ فمَن أخذَهُ أخذَ بحظٍّ وافرٍ**)[2] . كل هذا الفضل لطالب العلم، فهو الوارث لعلم الأنبياء ينتفع به وينفع الإنسان والحيوان والجماد.

أثر الإسلام في تطور العلم إيجابا بالحث على تعلمه وتعليمه، وهذا لا يعني تعلم علوم الوحي فقط، بل رغب في تعلم مختلف العلوم.

وختاما يمكن القول بأن علوم الطبيعة أخذت الحيز الأكبر من الاهتمام منذ عصور ما قبل التاريخ، وتبقى العلوم النظرية آنذاك في طور النضج، وكأن علوم الطبيعة ممهدات لها. وهذه سنة كونية في التعلم، فالرياضيات

[1] محمد السيد الجليند، كتاب الوحي والإنسان - قراءة معرفية، كتاب الشاملة https://shamela.ws/book/10903/106#p1، ص 111 و112.

[2] أخرجه الترمذي في الجامع، رواية أبي الدرداء رقم 5994، وصححه ابن حبان. (منصة محمد السادس للحديث الشريف: https://hadithm6.ma/search?page=1&word

مثلا -كما أسلفت- بدأت بالملموس ثم انتقلت إلى التجريد. وأثرت أيضا مجموعة من العوامل في تطور العلوم، كالحاجات الطبيعية للإنسان والتمدن، والمحيط والدين والأساطير...

ثانيا: الحاجة إلى علوم الإنسان.

إن الظواهر الإنسانية معقدة ولا يمكن فهمها من أول ملاحظة، فالإنسان يتميز بالتعقيد فردا وسلوكه داخل المجتمع لا يمكن قياسه بسهولة. فالذات الإنسانية مبهمة، لذلك " قال سقراط كلمته المشهورة «اعرف نفسك» فأصبح التفكير في الإنسان من المهام التي يوجه إليها الفيلسوف عنايته على الدوام"[1]. تظل هذه العلوم مصاحبة للوجود الإنساني لحاجة الإنسان لفهم ذاته وذات غيره مستقلا وفي المجتمع. كما أن دراسة الإنسان من الناحية الطبيعية "باعتباره كائنا عضويا، أو شخصية، أو محركا للتاريخ، أو فردا في مجتمع."[2]

كما كانت الحاجة إلى علوم الطبيعة لتلبية الاحتياجات المادية للإنسان، كانت أيضا للعلوم النظرية لإشباع فضول الإنسان الفكري للإجابة عن أسئلة تراوده من حين لآخر. فهذه العلوم منه وإليه، يحتاج إليها الإنسان لتحسين وضعه كفرد وتنمية ذاته وتنظيم تواجده كعضو في المجتمع بالفعالية اللازمة.

ومن أهم دوافع نشأة علوم الإنسان:

خلق الله الإنسان وجعل له ما في السماوات وما في الأرض لغرض التمكين له في الأرض لعمارتها، هذا العمران لا يمكن أن يتسم بالفعالية ما لم يفهم الإنسان ذاته وغيره فيراعي أسس التمدن والاجتماع. "فالإنسان يمكن أن يكون موضوعا لعلم وضعي، لأنه يمكن أن يخضع لملاحظة منهجية، ولأن سلوكه ولو كان فرديا، ينم عن اطرادات منتظمة وصور إجمالية تشهد بوجود طبيعة بشرية يمكن تعميمها"[3]. وهذا للدلالة على صلاحية أن يكون الإنسان موضوع الدراسة. التعقيد الذي يتميز به سلوك الإنسان، لا يمكن دراسته بسهولة لأنه قد يختلف من فرد لآخر فلا يمكن أن نحصل على نفس الاستجابات في نفس الظروف كما العلوم التجريبية. فمحاولة علوم الإنسان لفهم الإنسان هي ضروري لعدم تكرار أخطاء سابقة في التربية والعلاقات الاجتماعية، فلا يكمن الحل في إقصاء الانطوائيين أو تعنيف العنيفين أو نفي المجانين... لكن أصبح " من الضروري، في كل تفكير جديد، أن يستعاد البحث في المشكلات الميتافيزيقية المتعلقة بالموقف الإنساني والمشاكل الخاصة

[1] بول موي، المنطق وفلسفة العلوم، ترجمة الدكتور فؤاد حسن زكريا، دار نهضة مصر الفجالة القاهرة، ص227.

[2]- بول موي، مرجع سابق، ص229.

[3] بول موي، مرجع سابق، ص233.

بالواجبات الأخلاقية مرة أخرى، فإن معرفتنا بالأصول النفسية للسلوك، بل بشروط العضوية، قد ازداد وضوحا."[1]

إن فهم الأصول النفسية للسلوك توفر علينا عناء تجريب استراتيجيات لحل مشاكل أخلاقية، فالتفكير في فهم الإنسان من حيث سلوكه داخل المجتمع ضرورة ملحة ومن أهم مقاصد الإنسانيات.

1- بناء الفرد والمجتمع:

إضافة إلى فهم الإنسان على المستويات الثلاث، الذات والعقل والنفس، لا بد من السعي الحثيث لبناء هذا الفرد ليكون صالحا في المجتمع. لذلك يخطط أطباء النفس لمسار علاجي بناء على فهم سلوك المريض والدوافع المؤدية لذلك، فيقومون بتعزيز السلوك الإيجابي وإطفاء السلوك السلبي -مثلا عن طريق الثناء وعدم الثناء- لترقية الإنسان نحو السلوك الأمثل. والسلوك يتغير ويتطور أو ينطفئ عن طريق التعليم، وهو سيرورة خاصة بالكائن البشري، ليصبح الإنسان المتعلم قادرا على الاندماج في المجتمع بمؤهلات تم التخطيط لبلوغها. علوم الإنسان عامة -علم النفس على الخصوص- ضرورية لدراسة الإنسان والتخطيط لتعليمه السلوك الأمثل. من أجل ذلك ظهرت نظريات التعلم بجميع تلاوينها وكلها تدندن حول تطوير سلوك الإنسان بالتعزيز أو الإطفاء.

المجتمع خليط من أفراد غير متجانسين، لهم طبائع مختلفة وسلوكات غير منضبطة تماما للمبادئ الأخلاقية الفطرية، إما لدوافع نفسية -الخوف مثلا- أو اجتماعية -العزلة- أو تاريخية -ماض غير ناجح-. هذا المزج بين الطبائع ودرجات التعلم والسلوكات المتفاوتة في الاستقامة -منطقية فطرية غير شاذة-، يجعل المجتمع أشد تعقيدا وأحوج إلى الدراسة والفهم. لذلك لابد من آليات وأدوات لدراسة المجتمع ومحاولة بنائه بالتخطيط لذلك.

2- فهم التطور التاريخي:

تطور الفرد والمجتمع والحضارات عبر التاريخ، واختلف عبر العصور النظر إلى الإنسان والمجتمع. فالإنسان يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها فيتغير سلوكه بناء على المؤثرات التي تحيط به، فينتُج أفرادٌ بنو بيئتهم، لهم طبائع متعارفة وسلوكاتهم متقاربة إلى مستنسخة، وهكذا يُبنَى مجتمع خاص في مكان مخصوص وزمن معين. قد يلي ذاك الزمن، زمن بمجتمع مغاير عن سابقه، له خصوصياته التي يعرف بها... هذا التطور التاريخي جدير بالدراسة للبحث عن العوامل المؤثرة -الأسباب- وصولا إلى النتائج، لتحليلها ودراستها.

[1] بول موي، المنطق وفلسفة العلوم، -مرجع سابق-، ص231-232.

ثالثا: نشأة علوم الإنسان

نشأت علوم الإنسان على مراحل تاريخية، لكن الأصل فيها أنها بدأت دون تصريح، أي في خضم الحركة الفكرية للإنسان بتفاعله مع علوم الطبيعة، فكانت مضمرة لم تفرَد بالدراسة والبحث. لكن سرعان ما ظهرت النزعات الإنسانية المفكرة المتحررة من القيود.

1- خلال ازدهار الفلسفة اليونانية:

إن استقرار الحضارة اليونانية وازدهارها أدى إلى توحيد أمصارها وبناء ثقافتها -اللغة والمعتقد ثم الفكر، كل ذلك بعد "الحروب التي نشبت في القرنين الثامن والسابع قبل الميلاد"[1]. هذه الوحدة ألفت "عالما واحدا هو العالم اليوناني تجمع بين أجزائه وحدة الجنس واللغة والدين...وكانت تلك الأعياد -أعياد دينية- أزمنة حرما توقف فيها الحروب، وتقام فيه الألعاب الرياضية وأسواق الأدب والفن، فينشد الشعراء ويغني المغنون..."[2]

هذه الحضارة كانت منطلقا للفلسفة خاصة ولمختلف العلوم عامة. فكانت ثلاث اتجاهات: الوجهة الطبيعة، والتي تزعمها طاليس وأنكسيمندريس، وأنكسيمانس، وهرقليطس، أما الوجهة الرياضية فكانت بريادة فيتاغورس، إضافة إلى الوجهة الميتافيزيقية. جمع بعض الرواد بين الوجهات الثلاث ومن بينهم: أنبادوقليس، وديموقريطس، وأنكساغورس.[3]

لقد كانت "عناية الفيثاغوريين بالأخلاق، والإيليين بالمبادئ العقلية والجدل... وشاع الجدل القضائي والسياسي"[4]. موضوعات علوم الإنسان في هذه الحضارة كانت تعالَج بشكل يجعلها جزء من الفلسفة إلى أن انشقت عنها في وقت لاحق. وهكذا أسهمت الحضارة اليونانية، بعد الصراع مع الأيونيين واستعمار جل مدنها، في الفكر الحضاري الإنساني عامة بالعناية بالأخلاق والأدب والفن وسائر العلوم.

ومن أهم رواد علوم الإنسان في هذه الفترة، ولو كان الأمر ممتزجا بالإشكاليات الفلسفية، نجد:

أ. سقراط (469–399 ق.م):

ركز على أهمية معرفة الذات (اعرف نفسك بنفسك)، كما اهتم بالأخلاق والفضيلة وكيفية تحقيق السعادة. والعلوم الإنسانية تعرف بالعلوم الأخلاقية في الغرب، ليكون سقراط قد أدلى بنصيبه في هذه العلوم قبل أن تستقل تحت هذه التسمية.

---

[1] يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017، ص14.

[2] يوسف كرم، مرجع سابق، ص14.

[3] يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017، الصفحتان 21 و22.

[4] يوسف كرم، مرجع سابق، ص 61.

ب. أفلاطون (427–347 ق.م):

عرف أفلاطون بنظرية المثل التي مفادها أن الإنسان يعيش في عالم مادي في اتصال بعالم مثالي. كما ناقش قضايا النفس، والعدالة، والتنظيم الاجتماعي، وهذا من صميم علوم الإنسان. وقد "ضمن معظم آرائه الاجتماعية كتابه المسمى «الجمهورية» وكان الغرض الأمثل الذي يخطط له أفلاطون هو التخطيط الأمثل لقيام «مدينة فاضلة» لا شرور فيها ولا آثام"[1]. هذه المثل ظلت مجرد كلمات حالمة يضرب بها المثل في المجتمعات اللاحقة، لها نزعة فلسفية أكثر ماهي اجتماعية.

ت. أرسطو (384–322 ق.م):

أسهم أرسطو في تأسيس جانب من علوم الإنسان، فهو أول من درس الإنسان ككائن اجتماعي في كتاب "السياسة". كما تناول الأخلاق والسلوك البشري في "الأخلاق النيقوماخية[2]". وقد "ألف كتابا يحتوي على ثلاث مقالات، عنوانه (في النفس)، بحث فيه في القوى العقلية للإنسان وعدها عين النفس والحياة"[3]. وهذا من صميم علم النفس الذي يعد من أهم علوم الإنسان. وله آراء في علم الاجتماع، حيث وصف الإنسان بأنه "مدني بطبعه وأنه يستحيل على الإنسان أن يحيى ويعيش منفصلا عن المجتمع، والدولة وجدت لتنظيم حياة الناس في المجتمع وتشرف عليهم، وتطبق التشريعات بهدف تحقيق العدل والمساواة"[4].

ث. هيرودوت (484–425 ق.م):

كان له إسهام في علم الاجتماع والتاريخ، حيث اهتم بدراسة الشعوب المختلفة وتوثيق عاداتهم وثقافاتهم، إضافة إلى العناية بالتاريخ. هذان العلمان، من أهم علوم الإنسان.

2- علوم الإنسان في الحضارة الرومانية:

الفلسفة والفكر ذات أصول يونانية نسبةً، أما الحضارة الرومانية فقد سادتها "النظرة النفعية بمحاولة تطويع ما يحيط بهم لخدمة مجتمعهم... فقد كانت العقلية الرومانية انتقائية، فلم يكن الرومانيون يعتنقون مذهبا فلسفيا بأكمله وإنما كانوا ينتقون ما يتماشى مع ظروفهم الحياتية ومعتقداتهم السياسية."[5]كان جل اهتمام الرومان

[1] أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق القاهرة، سنة 1983، ص7.

[2] إحدى تصانيف أرسطو أهداها لابنه نيقاخامس، وفيه يدرس الأخلاق والفضائل.

[3] أنجيلو سولومون روبوبرت(Angelo Solomon Rappoport) ،مبادئ الفلسفة، ترجمة أحمد أمين، فاروس للنشر والتوزيع، طبعة 26 يوليوز 2016، ص31.

[4] أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع -مرجع سابق- ص8.

[5] حسين الشيخ، دراسات في الحضارات القديمة2: الرومان، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 2005 م، ص318.

في بناء الدولة وإرساء أسس استقراره، فبرعت في صناعة الأسلحة وتدريب الجيوش، لذلك كان الاهتمام العلمي أقل شأنا من اليونانيين الذين أطلقوا العنان للفكر والفلسفة دونما حدود.

إن اهتمام الرومان لم يكن "بالمسائل المتعلقة بما وراء الطبيعة، بل انصب اهتمامهم على سلوك الفرد، فأخذت الرواقية[1] بالتدريج تتحول إلى فلسفة تساعد المواطن الروماني على ضبط سلوكه في هذا العالم المتسع[2]." سخر الرومان هذه المبادئ الفلسفية لخدمة المجتمع بتأطير سلوك الفرد والتزام الفضائل من الأخلاق. تلك أهم موضوعات علوم الإنسان في هذا العصر والتي ساهم الرومان بها في توجيه الفلسفة لخدمة الإنسان عن طريق ترسيخ معتقدات فكرية مؤسس لها.

ومن أهم علماء الرومان الذين ساهموا في علوم الإنسان، نجد جالينوس (129-199ق.م) الذي "كتب في البرهان (المنطق) وفي انفعالات النفس وطرق ضبطها (الأخلاق)"[3] وهذا له أصل في علم النفس. أما شيشرون (106 - 43 ق.م) فقد عرف بالفلسفة والخطابة والسياسة، ومن أهم أقواله: "إن السلوك العام هو قانون الطبيعة، أي إن اتفاق كل الناس على شيء يجب أن يعدو قانون الطبيعة"[4]، وهذا من صميم علم الاجتماع.

3- علوم الإنسان خلال فترة "العصور الوسطى":

امتدت العصور الوسطى من القرن الخامس الميلادي إلى القرن الخامس عشر، وقد تميزت بأعظم حدث رباني وهو نزول القرآن الكريم ورسالة سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام. إلى جانب ذلك تميزت أيضا بتطور الحضارة الأوروبية وظهور حركات تبشيرية. في ظل هذا التدافع، كان أثر الوحي باديا على القيم الإنسانية والسلوك الفردي والجماعي للإنسان المسلم، كما كان للكنيسة أثرا في ظهور الحركات التبشيرية. تميزت هذه الفترة أيضا بالتأليف في فروع العلوم الإنسانية من العلماء المسلمين وغيرهم.

بعد انهيار الإمبراطورية الرومانية سياسيا نتيجة الغزوات التي قامت بها الأقوام الجرمانية5، في القرن الخامس الميلادي، وفي ظل الحروب المتلاحقة والفترة العصيبة التي عاشتها أوروبا -القرنان الرابع عشر والخامس عشر- سياسيا واقتصاديا وفكريا، كان المجال خصبا لظهور ظواهر إنسانية وموضوعات ملحة للدراسة والنظر، خصوصا الحروب وتصادم الحضارات وتأثير التدين وتفاوت القدرات في شتى الميادين.

---

[1] الرواقية مذهب فلسفي أسسه الفيلسوف اليوناني زينون السيشومي في أثينا في أوائل القرن الثالث قبل الميلاد. تندرج تحت فلسفة الأخلاقيات، والمبدأ فيها كبح النفس من الانقياد للذة أو الخوف من الألم، وقد عرفوا بمقولة "الفضيلة هي الخير الوحيد".

[2] حسين الشيخ، دراسات في الحضارات القديمة2: الرومان، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 2005 م، ص318.

[3] أحمد عبد الحليم عطية، جالينوس في الفكر القديم والمعاصر، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، طبعة 1999، ص14.

[4] مبادئ الفلسفة-مرجع سابق-، ص63.

[5] إداور بروي أستاذ في السربون بالتعاون مع آخرين، موسوعة تاريخ الحضارات العام 3، القرون الوسطى، ترجمة يوسف أسعد داغر وفريد م. داغر، إشراف موريس كروزيه، منشورات عويدات بيروت -باريس، الطبعة الثانية 1986، الصفحة 7.

تميزت هذه الفترة بظهور علماء عرب ومسلمون كان لهم الفضل في تأسيس البعض من فروع علوم الإنسان، وخصوصا يعقوب بن إسحاق الكندي(تـ256ه)، الفارابي(تـ339ه)، ابن الهيثم (تـ354ه)، أبو الحسن العامري (تـ381ه)،ابن سينا (تـ427ه)،أبو حامد الغزالي (تـ505ه)، ابن باجة (تـ533ه)، ابن طفيل (تـ581ه)، ابن رشد(تـ595ه) وابن خلدون(تـ808ه).

وعلى سبيل المثال، بلغت مخطوطات وكتب الكندي حوالي واحد وثلاثين ومائتين، تضمنت كتب الفلسفة والسياسة والمنطق والجدل وغيرها، منها ثمانية باقية إلى حد الآن[1]. أما الفارابي فتعددت إنتاجاته وعرف بشتى العلوم كالفلسفة والمنطق، تعددت مؤلفاته ولم يصل منها إلا القليل واستأثرت بها المكتبات الأوربية. في كتابه إحصاء العلوم، "تعرض للبعد الاجتماعي عند الإنسان في الجزء الخامس من تصنيفه للعلوم من خلال العلم المدني باعتباره أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، مما يتطلب وضع نظام لضبط العلاقات بين الناس من أجل تحقيق حياة اجتماعية فاضلة"[2]. ومن بين المساهمين في علوم الإنسان نجد أيضا ابن سينا، فقد "دون أكثر من مئة كتاب تتباين في الإتقان، ولكنها تشهد بفضله وبإلمامه بسائر علوم عصره، وإكبابه على العمل في أحرج الأحوال. ومعظم مؤلفاته لا تزال محفوظة إلى يومنا هذا، وكثير من كتبه الكبرى كالقانون والشفاء ترجمت إلى اللاتينية وطبعت عدة مرات."[3]من هذه المؤلفات نجد كتبا في الفلسفة والمنطق وغيرها من العلوم.

وساهم أبو حامد الغزالي أيضا في التأسيس للعلوم النظرية بمجاراته الفلاسفة والمتكلمين، و"لا شك في أن هذا الفيلسوف الحكيم، يعد من أعظم أعلام الفكر العربي الإسلامي، ومن أئمة أهل البحث والنظر في علوم الدنيا والدين، وقد عده كثيرون من مؤرخي الفلسفةً والأدب من نوادر الدهر نبوغا ونورا، وقد كان من الفطاحل الذين زانوا القرن الخامس الهجري بعد نهاية الصدر الأول".[4]

ويعد ابن خلدون من أهم المساهمين في علوم الإنسان، وأول من أسس علم الاجتماع بأغلب فروعه، وخصوصا من خلال كتابه المعروف بالمقدمة، فقد "أتى فيها بمباحث مستحدثة مما أطلق عليه أهل هذا الزمان اسم العلوم الاجتماعية، والسياسية، والاقتصاد السياسي، والاقتصاد الاجتماعي، وفلسفة التاريخ، والقانون

[1] محمد لطفي جمعة، تاريخ فلاسفة الإسلام دراسة شاملة عن حياتهم وأعمالهم ونقد تحليلي عن آرائهم الفلسفية، مؤسسة هنداوي المملكة المتحدة، طبعة 2014، ص 30. -بتصرف-

[2] خيرة عبد العزيز، -العلوم الإنسانية وإشكالات النشأة: من الفلسفة إلى العلم- مجلة دراسات في التنمية والمجتمع المجلد07 العدد 03 سنة 2022، ص5.

[3] خيرة عبد العزيز-مرجع سابق-، ص 73.

[4] خيرة عبد العزيز، -العلوم الإنسانية وإشكالات النشأة: من الفلسفة إلى العلم -مرجع سابق-، ص88.

العام، ولا شك عندنا في أن «هيجل» الألماني و«مكيافللي» الإيطالي و«جيبون» الإنجليزي هم من تلاميذ ابن خلدون."[1]

في المقابل، نذكر القديس أوغسطين (354–430م) الذي كتب في الأخلاق والفلسفة وله كتاب جامع في فلسفة التاريخ.أهم ركن في نظريته «النفس» هو ما يسمى «مثلث أوغسطين النفسي» وهذا المثلث يتكون من ثلاثة أضلاع: الذاكرة والفهم والإرادة... اعترافاته حافلة بالتأملات والتحليلات النفسية والوصف الدقيق لمحتويات الشعور"[2]. ومن العلماء المسيحيين أيضا، توما الأكويني (1225–1274 م) الذي كتب في الفلسفة الأرسطية وناقش العقل والإرادة الإنسانية.

4- في عصر النهضة (ق15-ق317):

هذا العصر يعد من أكثر العصور ازدهارا حضاريا وثقافيا -خاصة في أوروبا-، فقد تم التأسيس لقواعد علوم الإنسان ليتم الانفتاح على مختلف العلوم والفنون. و"تعبير «عصر النهضة» يشير إلى تغير عميق ودائم وتحول في الثقافة والسياسة والفن والمجتمع في أوروبا ما بين عامي 1400و1600م والكلمة تشير إلى فترة من التاريخ، وإلى نموذج أكثر شمولا من التجدد الثقافي، وهي مشتقة من كلمة فرنسية تعني «إحياء»"[4].

تميز هذا العصر "باكتشاف العالم، واكتشاف الإنسان. القرن السادس عشر ... بدأ من كولومبوس إلى كوبرنيكوس، ومن كوبرنيكوس إلى جاليليو، ومن اكتشاف الأرض إلى السماوات. لقد أعاد الإنسان اكتشاف نفسه"[5]. بدأت" قصة الحركة الإنسانية في عصر النهضة بالكاتب والباحث الإيطالي في القرن الرابع عشر بيترارك... كان بيترارك يقلب المكتبات والأديرة بحثًا عن النصوص الكلاسيكية، وفي عام 1333 اكتشف مخطوطة خطبة للسياسي والخطيب الروماني شيشرون، عنوانها «خطبة إلى أرخياس»، وكانت تناقش فضائل «الدراسات الإنسانية»"[6]. قويت الحركة الإنسانية في أوربا أيضا بقيادة "جورج من تريبيزوند -وهو أحد ألمع الباحثين الإنسانيين في القرن الخامس عشر-...كان جورج قد أصبح سكرتيرًا باباويا، ومحاضرا بارزا في منهج الإنسانيات الجديد المشهور باسم الدراسات الإنسانية"[7].

---

[1] خيرة عبد العزيز-مرجع سابق-، ص232.

[2] محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، طبعة 2004، ص39.

[3] هناك اختلاف بين المؤرخين حول حدود هذا العصر زمنيا وجغرافيا، لكن الغالب في المصادر التاريخية أنه كان بين القرنين 15م و17م.

[4] جيري بروتون، عصر النهضة مقدمة قصيرة، ترجمة إبراهيم البيلي محروس، مراجعة هبة نجيب مغربي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة القاهرة، الطبعة الأولى 2014م، ص14.

[5] جيري بروتون، عصر النهضة مقدمة قصيرة -مرجع سابق-، ص15.

[6] جيري بروتون -مرجع سابق-، ص42.

[7] جيري بروتون -مرجع سابق-، ص39.

ويعد الألماني فيليب ملانثون (1497–1560 م) "صاحب الفضل في صياغة المصطلح الدال على علم النفس في اللغات الأجنبية بالألمانية وبالإنجليزية...وكان يعتقد في أهمية الدين من حيث كونه وسيلة لتعليم الإنسان الفضائل وغرسها فيه، وقد ألف كتبا كثيرة تدور حول النواحي الدينية والإصلاحات التربوية"[1].

ومن أهم ما تم خلال هذا العصر، اختراع الطباعة الذي يعد وسيلة مادية مهمة لنقل التراث الإنساني المخطوط، كان ذلك "من تعاون تجاري وتكنولوجي في مدينة ماينز -بألمانيا- في خمسينيات القرن الخامس عشر بين يوهان جوتنبرج، ويوهان فوست، وبيتر شوفر: كان جوتنبرج صائغا، وقد استخدم خبرته لصب الحروف المعدنية المتحركة للطباعة؛ وكان شوفر ناسخا وخطاطا، وقد استخدم مهاراته في نسخ المخطوطات لتصميم وتركيب وإعداد النص المطبوع؛ أما فوست فكان مصدر التمويل"[2]. هذه الآلات الناسخة تطورت وزاد منسوب إنتاجها، "وبحلول عام 1480م تم تأسيس المطابع بنجاح في كل المدن الرئيسية في ألمانيا وفرنسا وهولندا وإنجلترا وإسبانيا والمجر وبولندا. وبحلول عام 1500م أشارت التقديرات إلى أن هذه المطابع قد طبعت ما بين 6–15مليون كتاب في 40 ألف طبعة مختلفة"[3].

إن اختراع هذه الآلات، حافظ على الموروث الإنساني وسرع من انتشار العلوم الإنسانية والطبيعية بكافة أرجاء العالم، ليبدأ تدوين العلوم في كتب مطبوعة -عوض المخطوطة- فتم أيضا إنشاء المكتبات وتداول الكتب في أرجاء واسعة، فتم تنظيم المقررات الدراسية في كتب رسمية ومواد معينة في المدارس والجامعات.

هكذا كان عصر النهضة بداية حقيقية لتطور علوم الإنسان، وأرضية خصبة لتداولها بفضل التقدم الحضاري على كافة المستويات، لكن مرحلة التأسيس الفعلي لهذه العلوم كانت في العصر الحديث.

5- عصر الثورة العلمية -عصر الأنوار4- (ق17م-ق18م):

تبدأ هذه المرحلة "بغاليليو -عالم الفلك- (1564–1642 م)، وتنتهي بلايبنتز (1646–1716 م)، تتمتع بشيء من الوحدة فهي شهدت ظهور العلوم الطبيعية، واستمرار أفول التصورات القروسطية"[5]. ومن بين أشهر رواد الفلسفة والفكر في هذا العصر، نجد رينيه ديكارت (1596–1650 م) صاحب المقولة المشهورة ((أنا أفكر فأنا موجود))، وقد ناقش العقل والجسد في كتابه ((تأملات في الفلسفة الأولى))، وهذا التفكير

[1] محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه-مرجع سابق-، ص56.

[2] جيري بروتون، عصر النهضة مقدمة قصيرة -مرجع سابق- ص47.

[3] جيري بروتون -مرجع سابق-، ص48.

[4] يقصد بمصطلح الأنوار أو التنوير ما ذهب إليه كانط وهو استخدام العقل، حيث قال: "تشجع واعرف، فلتكن لديك الشجاعة لاستخدام عقلك".

[5] ستيوارت هامبشر، عصر العقل، سلسلة أبحاث، ترجمة ناظم الطحان، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية -سوريا-، الطبعة الثانية 1986، ص7.

الواعي في التمييز بين النفس والجسد في الفلسفة. امتد تأثيره " بحيث جاوز الفلسفة، فكتاباته أيضا في السياسة أيضا ألهمت المصلحين في عصر التنوير"[1]. وقد تعمق في دراسة الإنسان وفقا لفلسفته، فاعتبر "أن النفس مستقلة عن الجسم، فهما جوهران مختلفان، ذلك أن أهم خاصية للجسم هي الامتداد، وأهم خاصية للنفس هي التفكير...فإن النفس تنتبه إلى الجرح بالألم، كما أنها تدرك أخطاره بالعقل"[2].

ويعد جون لوك (1632–1704 م) "أول من خطط لعلم النفس، وكان كتابه ((المقال)) المنبع والمصدر الأساسي لضرب من الأدب يتعامل مع ((ردود أفال الذات)) المتماسكة وغير المتماسكة للانطباعات التي تؤثر فيها وتشكلها"[3]. وقد تأثر آنذاك بفكره جل أطياف المجتمع، وأصبحت أفكاره لازمة للطبقة المثقفة.

كما اهتم جون جاك روسو(1716–1778 م) بالثقافة والموسيقى وكتب في ((الاقتصاد السياسي)) وهو من فلاسفة التنوير، وقد ناهض التفاوت الاجتماعي في "مقال في أصل التفاوت سنة 1755م، رسم صورة للتاريخ البشري على أنه تجل للفساد المتدرج والانحطاط المتوالي... فقام بتعقب جذور التفاوت في الملكية الخاصة وما ينتجه من حقد وحسد"[4]. كما كتب أيضا عن الفضيلة بوصفها ((العلم الجليل للروح البسيطة)) وهو يفتتح كتاب ((إميل)) بهذه الكلمات: «كل شيء حسن إذا ما ترك كما صنعته يد الخالق، وكل شيء تفسده يد الإنسان»"[5]. ولعل تأثيره في المجتمع كان جليا خصوصا على الطبقة المتنورة، ويبقى إسهامه في الاقتصاد السياسي والثقافة والفنون معتبرا في رقي علوم الإنسان وتأسيسها.

طغى على هذا العصر التأليف وخصوصا الروايات الفلسفية وقد كانت علوم الإنسان في اهتمام علماء هذا العصر عبارة عن شذرات مختلطة بالفلسفة والعلوم الطبيعية. هذه الفترة كانت متميزة ثقافيا وفنيا وهمت موضوعاتها الإنسان بطبيعته كفرد أو كبنية داخل المجتمع. اتسعت علوم الإنسان واتضحت ملامحها خلال العصر الحديث، رغم أن معالمها كانت في كل العصور السابقة.

[1] ليود سبنسر وأندرزيجي كروز، أقدم لك... عصر الأنوار، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار إيكون بوكس--2000 icon books، الطبعة الأولى 2005، ص 53.

[2] محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه-مرجع سابق-، ص58.

[3] ليود سبنسر وأندرزيجي كروز، أقدم لك... عصر الأنوار، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار إيكون بوكس-2000 icon books-، الطبعة الأولى 2005، ص 22.

[4] ليود سبنسر وأندرزيجي كروز، أقدم لك... عصر الأنوار-مرجع سابق- ص 92.

[5] ليود سبنسر وأندرزيجي كروز -مرجع سابق-، ص180.

6- العصر الحديث والمعاصر (ق19 إلى ق21):

يعد العصر الحديث من أهم العصور تطورا، فقد ظهرت العلوم في تخصصات دقيقة ومتعددة تفرعت باستمرار فظهرت علوم ومعارف دقيقة تواكب التطور الحاصل.

إن أغلب علوم الإنسان ظهرت في هذا العصر-نقتصر على علم النفس وعلم الاجتماع-، أما العصور السابقة فقد كانت ممهدات لها، غير أن علم الاجتماع أسس في العصر الوسيط من طرف ابن خلدون والذي أسماه «علم العمران البشري». وكان الفارابي قد لامس علم الاجتماع من خلال بحوثه الاجتماعية في كتاب «السياسة المدنية» وكتاب «أهل المدينة الفاضلة». ولكن ابن خلدون هو "المنشئ الأول لعلم الاجتماع لأنه أول من استكمل الخصائص المنطقية التي يجب توافرها في كل علم من حيث الموضوع والمنهج والأغراض التي يرمي إليها... لاكما يدعي الإيطاليون الذين ينسبون فضل ذلك إلى فيكو (1667م-1744م) ... ولا كما يدعي الفرنسيون بأن فضل ذلك يعود إلى أوجست كونت (1798م-1857م) "[1]. فالسبق التاريخي لابن خلدون يجعله المؤسس الأول لعلم الاجتماع، قد يضيف المتقدمين في هذا العلم مسائل غاية في الأهمية، وهذا لا ينفي التأسيس الذي تم تسجيله تاريخيا باسم ابن خلدون.

وتعد إسهامات أوغست كونت في علم الاجتماع مهمة، وقد سار على دربه تلامذته ومن تأثر بفكره الاجتماعي. ونجد زعيم المدرسة الفرنسية لعلم الاجتماع إميل دوركايم -تلميذ كونت- (1798م-1857م) قد "درس معظم ظواهر المجتمع ونظمه -نظم هذا العلم-، ووصلوا في هذا الصدد إلى نتائج وقوانين بدرجة عالية من الأهمية"[2]. ولعل من المسهمين فب هذا العلم، نذكر "«فلفريدو باريتو» (1848م -1923م) -الذي يقول- بأن الأفعال الإنسانية أفعال لاعقلانية، وقد ربط هذا السلوك بالغرائز، أو ما أسماه بالرواسب، كما ربط مكانة الإنسان بما يملك من هذه الرواسب"[3]

هذا العصر أيضا كان ميلادَ علم النفس التجريبي في مقابل علم النفس النظري الذي ساد جانب منه في الفكر الفلسفي القديم. "ويجمع الجمهور من مؤرخي علم النفس على اعتبار عام 1879م هو التاريخ الذي ولد فيه علم النفس الحديث والمعاصر وهو التاريخ الذي أنشأ فيه «فونت»(1832م-1920م) مختبرا لعلم النفس في

[1] أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع -مرجع ساب، ص12.

[2] أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع -مرجع سابق، ص15.

[3] حازم الببلاوي وآخرون/مؤلفون عرب، حصاد القرن: المنجزات العلمية والإنسانية في القرن العشرين: العلوم الإنسانية والاجتماعية، إبراهيم عثمان، علم الاجتماع في القرن العشرين، مؤسسة عبد الحميد شومان عمان والمؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، دار الفارس للنشر والتوزيع عمان، الطبعة الأولى سنة 2007، ص356.

مدينة «لايبزج» في ألمانيا"[1]. وكان جوهان هيربارت (1776م- 1841م) قد "نشر عام 1816م ما يقال إنه أول كتاب علمي يحمل اسم علم النفس في عنوانه، وهو كتاب «مرجع علم النفس: محاولة لتأسيس علم النفس على التجربة والميتافيزيقا والرياضة»"[2].

إن منتصف القرن التاسع عشر كان منطلقا لعلم النفس بالمعنى الاصطلاحي للكلمة، فقد وضع «فيلهم ماكسيميليان فونت» أسس هذا العلم. "وقد شملت دراساته موضوعات متعددة، مثل الإحساس والإدراك والانتباه وزمن الرجع، وهذه الموضوعات أصبحت موضوعات رئيسية في كتب علم النفس التي حررت بعد «فونت»، ولا تزال حتى الآن تشغل هذه الموضوعات الحيز الأكبر من جسم علم النفس المعاصر"[3]. تطورت بالموازاة مدارس علم النفس وفروعه، فظهرت حركة القياس النفسي. ومن بين أبرز رواد هذه الحركة، نجد "«فرانسيس غالتون» (1822م-1911م) أول عالم يقوم بدراسة الفروق الفردية"[4]، وانقسم العلماء في هذه الحقبة إلى فريقين: "الفريق الأول لم يهتم بتصميم اختبارات لقياس الفروق الفردية -غير تجريبيين- ...أما الفريق الثاني -ينتمي- إلى الأسلوب التجريبي...-منهم- جوستاف فخنر(1801م-1878م) ... هاينريش فيبر (1843م-1912م) "[5]. وهكذا توالت التفريعات في علم النفس من علم النفس الفلسفي وعلم النفس التجريبي إلى القياس النفسي فعلم النفس المرضي فالاجتماعي والجنائي ثم علم النفس الصناعي وعلم نفس النمو، كل هذه تقسيمات وردت في كتاب تاريخ علم النفس ومدارسه لصاحبه -المصري- محمد شحاتة ربيع. ولا تزال البحوث تتراكم في هذا المجال، لاسيما مع التقدم التقني المهول، وقد أبان هذا العلم عن جدواه في جل الميادين التي تتصل بحياة الإنسان. ولا يتسع المجال لذكر التفاصيل، لكننا سنتطرق لبعض رواد هذا العلم في القرن 19و20.

تتعدد مشارب علماء علم النفس بتنوع تخصصاتهم وأصولهم، ونذكر منهم "سيجموند فرويد الطبيب النمساوي (1856م-1939م) وإيفان بافلوف (1849م-1936م) عالم الفسيولوجيا من روسيا -و- جان بياجيه السويسري (1896م-1980م) ذائع الصيت في علم الأحياء، وإدوارد تيتشنر (1867م-1927م) الذي جاء

[1] محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه-مرجع سابق-، ص18.
[2] محمد شحاتة ربيع -مرجع سابق-، ص73.
[3] محمد شحاتة ربيع -مرجع سابق-، ص96.
[4] محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه-مرجع سابق-، ص97.
[5] نفس المرجع السابق، ص98.

من إيطاليا مؤسسا للمدرسة البنائية"[1]، كما برز في ألمانيا إلى جانب فونت -تحدثت عنه سابق-،كوفكا (1886م-1941م) وولفانج كهلهر (1887م-1967م) وماكس وريمير (1880م-1943م)"[2]

إلى جانب علم الاجتماع وعلم النفس، تطورت في هذا العصر مجموعة من العلوم الأخرى التي تنسدل من علوم الإنسان، ومن بينها علوم علم الاقتصاد، العلوم السياسية، الأنثروبولوجيا، المنطق، التاريخ، العلوم التربوية، الإعلام والاتصال، الإدارة وغيرها مما يخدم الإنسان.

7- تطور علوم الإنسان:

تطورت علوم الإنسان على عدة مراحل، وهي على إطلاقها لا يمكن حدها بشكل منضبط، وإنما يمكن مقاربتها من زوايا معينة. ويمكن القول بأن علوم الإنسان كانت بشكل ضمني في الفلسفة القديمة حيث كان الإنسان مدار جدال عند الفلاسفة سواء من حيث النفس أو العقل. واصطدم هذا التقدم بالمعتقدات والأساطير في العصر الوسيط؛ وعند بزوغ فجر الإسلام رد الاعتبار له -للإنسان- من خلال تكريمه في مختلف مراحله العمرية وبنوعيه، ومع بناء المجتمع الإسلامي بشكل رصين وحمايته بتشريع يضمن له الأمن والاستقرار، ظهرت معالم علوم الإنسان بشكل تطبيقي. وظهر من العلماء المسلمين من ساهم في تأسيس جانب من علوم الإنسان في تكامل فريد بين الفكر الإسلامي والإنساني، وهذان وجهان لعملة واحدة. وقد اهتم ابن خلدون في دراسته للمجتمع «بعلم العمران البشري» وهو علم الاجتماع بالاصطلاح المعاصر وإلى جانبه مجموعة من العلماء العرب وبعض المسيحيين الذين ساهموا في علم النفس والاجتماع والتاريخ. وقد عرف عصر النهضة تطورا حضاريا في أوربا ما دلل الصعوبات لتطور العلوم عامة باختراع الأدوات والوسائل، ليتلوه عصر الأنوار الذي عرف بالروايات الفلسفية وتأسيس المكتبات والجامعات وظهور الطبقة المثقفة.

في العصر الحديث والمعاصر ظهرت مختلف علوم الإنسان عامة، بل تفرعت بعضها -كعلم النفس- إلى تخصصات دقيقة وظهرت مدارس وفرق، وأصبح العلم متاحا ومنتشرا في الكتب وظهرت الجامعات والأكاديميات المتخصصة.

[1] حازم الببلاوي وآخرون/مؤلفون عرب، حصاد القرن: المنجزات العلمية والإنسانية في القرن العشرين:العلوم الإنسانية والاجتماعية، عثمان لبيب فران، إنجازات علم النفس في القرن العشرين -مرجع سابق-، ص711.

[2] نفس المرجع السابق، ص711.

لائحة المصادر والمراجع

- أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق القاهرة، سنة 1983.
- أحمد عبد الحليم عطية، جالينوس في الفكر القديم والمعاصر، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، طبعة 1999.
- إداور بروي أستاذ في السربون بالتعاون مع آخرين، موسوعة تاريخ الحضارات العام 3، القرون الوسطى، ترجمة يوسف أسعد داغر وفريد م. داغر، إشراف موريس كروزيه، منشورات عويدات بيروت -باريس، الطبعة الثانية 1986.
- أنجيلو سولومون روبوبرت(Angelo Solomon Rappoport)،مبادئ الفلسفة، ترجمة أحمد أمين، فاروس للنشر والتوزيع، طبعة 26 يوليوز 2016.
- بول موي، المنطق وفلسفة العلوم، ترجمة الدكتور فؤاد حسن زكريا، دار نهضة مصر الفجالة القاهرة.
- جيري بروتون، عصر النهضة مقدمة قصيرة، ترجمة إبراهيم البيلي محروس، مراجعة هبة نجيب مغربي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة القاهرة، الطبعة الأولى 2014م.
- حازم الببلاوي وآخرون/مؤلفون عرب، حصاد القرن: المنجزات العلمية والإنسانية في القرن العشرين:العلوم الإنسانية والاجتماعية، إبراهيم عثمان، علم الاجتماع في القرن العشرين، مؤسسة عبد الحميد شومان عمان و المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، دار الفارس للنشر والتوزيع عمان، الطبعة الأولى سنة 2007.
- حسين الشيخ، دراسات في الحضارات القديمة2: الرومان، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 2005 م.
- خيرة عبد العزيز، -العلوم الإنسانية وإشكالات النشأة: من الفلسفة إلى العلم- مجلة دراسات في التنمية والمجتمع المجلد07 العدد 03سنة 2022.
- ستيوارت هامبشر، عصر العقل، سلسلة أبجات، ترجمة ناظم الطحان، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية -سوريا -، الطبعة الثانية 1986.
- صديق بن حسن القنوجي، أبجد العلوم -الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم-،منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القوم -دمشق- 1978، المجلد الأول.
- عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة "كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر-، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي ومكتبة الهداية -دمشق- 2004 ، الجزء الثاني.
- ليود سبنسر و أندرزيجي كروز، أقدم لك... عصر الأنوار، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار إيكون

بوكس--icon books 2000، الطبعة الأولى 2005.

- محمد السيد الجليند، كتاب الوحي والإنسان - قراءة معرفية، كتاب الشاملة .https://shamela.ws/book/10903/106#p1
- محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، طبعة 2004، ص39.
- محمد عبد الرحمان مرحبا، الجامع في تاريخ العلوم عند العرب، منشورات عويدات بيروت-باريس، الطبعة الثانية ،1988.
- محمد لطفي جمعة، تاريخ فلاسفة الإسلام دراسة شاملة عن حياتهم وأعمالهم ونقد تحليلي عن آرائهم الفلسفية، مؤسسة هنداوي المملكة المتحدة، طبعة 2014.
- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017.

اللغة والدّينُ في إمارة برغواطة: ملاحظات واستنتاجات

د. عبد الكريم العوني
دكتوراه في التراث اللّغوي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق – وجدة

الملخص

نروم في هذه المقالة تناول مسألتي اللّغة والدّين في إمارة برغواطة، التي ضمت قبائل المصامدة واستوطنت المنطقة الممتدة بين سلا وآسفي. تميزت هذه الإمارة بخصوصيات ثقافية ودينية ولغوية جعلتها أنموذجًا فريدًا في التاريخ المغربي الوسيط، يستوجب البحث والتقصي في الزمن الراهن.

وفي إطار هذه الدراسة، سعينا قدر الإمكان – الابتعاد عن المسلّمات الإخبارية الكلاسيكية- التي غالبًا ما تتسم بالتكرار والاختزال في تناول تجربة برغواطة، وذلك بغرض تقديم دراسة مغايرة، تسلط الضوء على طبيعة النموذج البرغواطي، خصوصا فيما يتعلق بدور اللغة في ترسيخ العقيدة الدينية لهذا الكيان السياسي المستقل.

الكلمات المفتاحية

اللّغة، الدين، إمارة برغواطة.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة

العوني، عبد الكريم. (2025، فبراير). اللّغَةُ والدّينُ في إمارة برغواطة: ملاحظات واستنتاجات. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 57-66.

مقدّمة:

قبل استعراض جملة من المعلومات التي تصل في أحايين كثيرة إلى حد التناقض، والّتي جادت بها المصادر التراثية حول مسألة القبائل الأمازيغية وعلاقتها بالدّين واللغة العربية، أي هل كان هناك موقف تجاه اللغة العربية باعتبارها لغة الدين الجديد والحضارة العربية؟ تجب الإشارة إلى أن إمارة برغواطة التي سنمثّل بها في هذه الورقة البحثيّة لها خصوصيات متعدّدة، شملت مختلف الجوانب الدينيّة واللّغوية، هذا لايعني أنّ نموذج إمارة برغواطة هو الوجه الحقيقي والأساس لكل القبائل الأمازيغية آنذاك، الّتي اتخذت نفس الموقف والمبدأ تجاه الإسلام ومعه اللغة العربية، حيث تؤكد معلومات مصدرية دقيقة على تواجد الألفة والتعايش بين العنصرين العربي والأمازيغي في مناطق متعدّدة من مجال المغرب الأقصى، وهذا ما طرحه الناصري في " الاستقصا"، إذ أسكن موسى بن نصير بعض العرب مع البربر، وأمر العرب بتعليمهم أصول الدين، واللغة العربية، وتحفيظهم القرآن، والفقه[1]، والمراجع الحديثة هي الأخرى لم تنف مسألة التعايش، وهذا ما قال به "ميلود التوري" في كتابه الحركة اللّغوية : "فعانق الأمازيغي أخاه العربي وانتعشت جذور الحضارة الشرقية المتوارية في بلاد الأمازيغ، تلك الجذور العرقية التي أذكاها القرطاجيون ثم التهبت بعد الفتح الإسلامي الذي وصل الأرحام بين العرب وإخوانهم الأمازيغ وألّف بين قلوبهم فانطلقوا جميعا يؤسسون الدول الإسلامية بالمغرب الكبير"[2]، مما يعني أن العرب والأمازيغ كانت تجمعهم أواصر المحبة والتعايش مع بعضهم، إن استثنينا بعض القبائل التي تمرّدت على العنصر العربي والدّين واللّغة، وهذا راجع بالأساس إلى السيّاسة الجائرة التي كان ينهجها الولاة والعمّال المكلّفون بنشر الإسلام ولغته، وهذا ما أدّى إلى إشكال لغة الأهالي غداة دخول المغرب في حكم العرب[3].

ولتوضيح الأمر، نضرب مثالا بقبيلة بقيت صامدة حتى في وجه الدول الكبرى المتعاقبة على حكم المغرب الأقصى، رافضة الانخراط في التعايش وتقبّل الدين واللّغة. وثمّة ملاحظات استوقفتني لا بدّ من ذكرها قبل ذلك كي تكون معالجة الموضوع معالجة بعيدة عن الانسياق وراء الأحكام الجاهزة.

1. ملاحظات أوليّة:

أوّلا: محاولة الابتعاد عن النظرة الكلاسيكيّة النمطيّة التي تقرّ دائما بوجود علاقة تعايش وانسجام تامين بين العرب والأمازيغ أيام الفتوح، أي تلك التصورات التي تقرّ دائما بالانخراط والتعايش والاندماج دون ذكر أي صراع ديني ولغوي عرفته المنطقة، لذلك سنحاول مناقشة الموضوع من زوايا أخرى، بغية الوصول

[1] الناصري، الاستقصا، ج،1، تحقيق جعفر الناصري، محمد الناصري، دار الكتاب – الدار البيضاء- ط1، 1954م، ص 96.

[2] ميلود التوري، الحركة اللّغوية بالمغرب الأقصى بين الفتح الإسلامي والغزو الكولونيالي، مطبعة أنفو برانت – فاس-ط1، 2001، ص 103.

[3] محمد القبلي، جذور وامتدادات – الهوية واللغة والإصلاح بالمغرب الوسيط- دار توبقال للنشر، مطبعة النجاح – الدار البيضاء- ط1، 2006، ص 44. امحمد جبرون، تاريخ المغرب الأقصى من الفتح الإسلامي إلى الاحتلال، منتدى العلاقات العربية والدولية، الدوحة، قطر، ط1، 2019م، ص 67.

إلى نتائج موضوعية بعيدة عن تدخّل الذات والانسياق وراء معلومات أصبحت من المسلّمات في البحث العلمي عند بعض المؤرخين والكتاب المهتمين بالتراث اللّغوي، ومقاربة هذا الموضوع لا تعني بتاتا الانحياز للغة العربية وثقافتها وتراثها الحضاري، كما لا تعني في مقابل ذلك الدفاع عن اللّهجات الأمازيغية بوصفها لغة التواصل اليومي داخل المجتمع الأمازيغي بمجال المغرب الأقصى.

ثانيا: الانطلاق من أقدم المعلومات التي تروّجها النصوص التاريخية حول ترك قلة قليلة من الفقهاء والعلماء في بيئة أمازيغية محضة أثناء أوج الصراع بين العنصرين العربي والأمازيغي، حيث ترتّب عن هذه المعارك الطاحنة انهزام الأمازيغ في أكثر من معركة، الشيء الذي يطرح هنا أكثر من علامة استفهام، فالملاحظة التي استوقفتني هنا هي: كيف لم تفكر القبائل الأمازيغية في الانتقام من العلماء والفقهاء الذين تم تركهم لتعليم الأمازيغ مقاصد الدين الجديد واللغة العربية؟ خاصة وأن العنصر العربي مازال في فترة تتّسم بكثرة الحروب مع القبائل، أضف إلى ذلك أنه لم يكن اقتناع تامّ بالمبادئ الإسلامية، حيث مازال إيمانهم سطحيا وفي المراحل الأولى من الابتعاد عن التهوّد والتنصّر، هذا مما لا شك فيه أن إسلام الأمازيغ وتعريبهم سيتطلب زمنا طويلا حسب ما طرحه عبد الله العروي[1]، للاقتناع به وبلغته، مع الإبقاء على اللهجات المحلية محافظة على دورها التواصلي بالمجتمع الأمازيغي[2].

ثالثا: إن الشرارة الأولى لبداية الثورة على الخلافة الأموية بدأت من بعض القبائل الأمازيغية، أي لم تدم فترة الاقتناع بالدين الجديد مدة طويلة حتى تمرّد السّكان على الولاة والعمّال، والسؤال: ما الذي حصل كي تثور هذه القبائل؟ ولماذا لم تتبن لغة الفاتح لتلاوة القرآن الكريم؟

رابعا: غالبا ما تذكر المصادر أن دخول المسلمين منطقة المغرب الأقصى، صاحبه منذ الوهلة الأولى بناء المؤسسات الدينية، كالمساجد والرباطات بوصفها من آليات نشر الدين الإسلامي، ومعه نشر اللغة العربية باعتبارها لغة النص المقدّس، والتي كانت مقتصرة بالدرجة الأولى على النخب من الفقهاء والعلماء، بينما عامة الناس كانت تستعمل اللسان الأمازيغي للتواصل مع المجتمع، مما يعني أن الإسلام وجه للغة العربية، ولكن في مقابل ذلك لا يعني إسلام القبائل الأمازيغية التشبّث باللّغة العربية والدّفاع عنها.

خامسا: بناء على المصادر الوسيطية، فإن أول ملاحظة تمّ تسجيلها هي أن بعض الإمارات كإمارات

[1] عبد الله العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000م، ص 129.

[2] للمزيد من التوضيحات يرجى النظر إلى: إبراهيم القادري بوتشيش، حلقات مفقودة من تاريخ الحضارة في الغرب الإسلامي، دار الطليعة – بيروت- ط1، 2006م، ص 66. محمد المهدي علوش، إسلام الأمازيغ – قراءة أخرى في تاريخ أسلمة المغرب من القرن السادس إلى القرن الثاني عشر- مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ط1، نونبر 2017م، ص 147.

برغواطة التي تضم قبائل المصامدة المستوطنين فيما بين سلا وآسفي وعاصمتهم هي شالة وآزمور[1]، لا تذكر تواجد المؤسسات الدينية بالمنطقة، كما أنّها لا تذكر تواجد علماء وفقهاء علّموا للإنسان البرغواطي تعاليم الدين والفقه واللّغة العربية. لذا، هل كانت إمارة برغواطة بقبائلها المتعدّدة رافضة للدين الإسلامي ولغته؟ أم كانت رافضة فكرة تفوّق العنصر العربي على بقية العناصر الإسلامية الأخرى وسيادة اللغة العربية على بقية اللغات؟[2]

إننا لا نحاول تقديم أجوبة كاملة وكافية لهذه الأسئلة المطروحة، بل نريد توضيح أن عددا من الأجوبة التي تخطر على البال للوهلة الأولى قد لا تكون صحيحة، حيث في شكلها ما هي إلا تمثلات وجب تقويمها وتصويبها بمزيد من الدراسات والتحليل والنقد.

اندلعت سلسلة من التمرّدات التي وقعت في الإسلام على عهد الخليفة الأموي الوليد بن يزيد، نتيجة لعدّة عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية، إذ كان الأمازيغ يشعرون بنوع من الاستياء من تميز الولاة الأمويين، وفي سنة 122هـ التي أسفرت عن ظهور إمارات كثيرة، وكانت من أبرز الإمارات التي بصمت في تاريخ المغرب الأقصى بأفكار وشرائع جديدتين، إمارة برغواطة في أرض تامسنا* بواسطة اتحادات قبلية قال عنها ابن خلدون إنها كانت شعوبا كثيرة ومتفرّقة، حيث كان لهم " في صدر الإسلام التقدم والكثرة، وكانوا شعوبا كثيرة مفترقين، وكانت مواطنهم خصوصا من بين المصامدة في بسائط تامسنا وريف البحر المحيط من سلا وأزمور وآنفى وآسفي، وكان كبيرهم لأوّل المائة الثانية من الهجرة طريف أبو صبيح "[3]، ونظرا لموقع تامسنا الاستراتيجي، تمكّن البرغواطيون من صدّ الهجمات التي كانت تهدّد منطقتهم، حيث كونوا اتحادات قبلية

---

[1] إبراهيم حركات، المغرب عبر التاريخ، ج1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، ط2، 1994م، ص، 85-86.

[2] محمد القبلي، جذور وامتدادات الهوية واللغة والإصلاح بالمغرب الوسيط، دار توبقال، مطبعة النجاح- البيضاء-، ط1، 2006، ص 44.

* لتحديد الموقع الجغرافي لمنطقة من المناطق في العصر الوسيط، تستدعي الضرورة الرجوع إلى كتب الرّحالة والجغرافية، وفي هذا الصدد فقد ذكر أقدم مصدر عاصر فترة إمارة برغواطة "ابن حوقل" أن موقع منطقة تامسنا كان مطلّا على البحر المحيط، وأنها منطقة تتميز بكثرة المياه والبساتين وسكّانها من قبائل البربر.(ابن حوقل، صورة الأرض، دار صادر، لبنان، 1928م، ص، 81-82.)، فيرى البكري أن إقليم تامسنا كان مرتعا لقبائل زناتة وزواغة(البكري، المسالك والممالك، ص، 134)، وأشار الوزان كذلك في كتابه " وصف إفريقيا" أن مجال تامسنا يقع بين نهري أبي رقراق شمالا وأم الربيع جنوبا، وتحدّه جبال الأطلس شرقا، والمحيط الأطلسي غربا. (الحسن الوزان، ج،1، تحقيق، محمد حجي، ص، 153.) والملاحظ من هذه الإشارات أن منطقة تامسنا بشساعتها كانت مرتعا لقبائل وبطون أمازيغية كثيرة، تميزت بالبسالة والشجاعة في الحرب للدفاع عن أراضيهم، ولم تستطع الدولة الإدريسية التغلب عليهم، ولم يبدأ الضعف يتسرب داخل الاتحادات القبلية إلا مع قيام الدولة المرابطية.

لذا، فإن مجال تامسنا كان من نصيب البرغواطيين بقبائلهم المختلفة، وحدود المجال تتحكم فيه قوة السلطة السياسية، يضيق ويتسع حسب ظروف الإمارة البرغواطية على مرّ تاريخها. وقبيلة برغواطة نظرا لتواجدها بالمناطق الخصبة بالمغرب الأقصى كانت كثيرة العدد، وتمتاز بقوة وانتصرت في معارك كثيرة ضد العرب، ولا سيما خلال المرحلة الأولى من صدر الإسلام.

ويظهر من خلال هذه النصوص أن المنطقة الجغرافية لتامسنا مكنت البرغواطيون الصمود لأكثر من أربعة قرون رغم القوى المعادية المحيطة بهم، حيث استطاعت بفضل الظروف الاقتصادية الاكتفاء الذاتي والاعتماد على النفس، كما مكنتهم سلسلة الجبال والمحيط الأطلسي العيش في أمان والمنعة والاعتصام (البرغواطيون في المغرب، محمد الطالبي، إبراهيم العبيدي، ألفرد بل، دار القرويين، البيضاء، ط،2، 2014م، ص، 49.)

[3] ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ج6، تحقيق، خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط4، 2000م. ص 276.

استطاعوا من خلالها التغلب على العرب في صدر الإسلام في أكثر من معركة، ولربّما قبل ذلك، حيث تمّ منع النفوذ الروماني والبيزنطي جنوب شالة[1]، وفي هذا الصدد، فإن أقدم معلومة تناولت بشكل مقتضب الحديث عن أمير برغواطة صالح بن عبد الله، تلك الإشارة التي ذكرها ابن حوقل في " صورة الأرض"، إذ يؤكّد أنه دخل " العراق ودرّس شيئا من النجوم وصلحت منزلته في علمها، إلى أن قوّم الكواكب وعمل التقاويم والمواليد وأصاب في أكثر أحكامه، وكان له خطّ حسن وفهم بأطراف من العلم وعاد فنزل بينهم (تامسنا)، وكان بربري الأصل مغربي المولد مضطلعا بلغة البربر، يفهم غير لسان من ألسنتهم"[2]، وادعى النبوة كما قال البكري، "وأنه نزل عليهم قرآنهم الذي يقرؤونه"[3]، مما يؤكد أن هناك إشارة إلى وجود قبائل دخلت في طاعته، وأصبحت على ملّته، ويذكر صاحب المسالك والممالك قبيلة جراوة وزواغة والبرانس، وبني أبي ناصر، ومنجصة، وبني أبي نوح...[4]

إن هذه القبائل قد وضع لهم صالح بن طريف قرآنا باللغة البربرية، تقرأه في صلواتها، وتتلوه في مساجدها[5]، كما سنّ لها مجموعة من التعاليم الشرعية الأخرى التي اختلفت المصادر والدراسات الحديثة حول أصلها[6]، إلاّ أنّها في الواقع تبدو في جوهرها تعود إلى التعاليم السماوية، من ديانة يهودية ومسيحية وإسلامية، وحاول صالح جمع هذه التعاليم في ديانة خاصّة، ونسبها إلى نفسه.

إنّ صالحا كان يتميز بعبقرية علمية واسعة، وكان يستطيع إقناع القبائل بالانضمام إلى دعوته، واستدلّ في هذا الصدد بقوله تعالى:(**وَما أَرْسَلْنا مِن رَسولٍ إِلاَّ بِلِسانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُم)**[7]، حيث اعتبر الآية القرآنية في صالحه، وأن محمدا رسول الله صلى الله عليه وسلم مبعوث إلى قومه وإلى العرب خاصة، وينفي عنه بعثه إلى غير العرب، الشيء الذي أدى به إلى تنصيب نفسه نبيا على قومه، وهذا ما أكّده ابن حوقل بقوله: "فدعاهم إلى الإيمان به وذكر أنه نبي ورسول مبعوث إليهم بلغتهم"[8]، لذا، فإن الدين الذي ابتدعه البرغواطيون كان باللسان الأمازيغي، فرض نفسه في مجال العبادات والتعاليم الأخرى، بفضل عوامل كثيرة ومتداخلة، حيث كانت قبائل برغواطة متفوّقة على العنصر العربي سياسيا وعسكريا، وساعدها على ذلك الموقع الجغرافي الذي

---

[1] أحمد عزاوي، مختصر في تاريخ الغرب الإسلامي، ج1، مطبعة ربا نيت، ديور الجامع، الرباط، ط3، 2012م، ص 95.

[2] ابن حوقل، صورة الأرض، ص، 82.

[3] البكري، المسالك والممالك، ج2، تحقيق، جمال طلبة، دار الكتب العلمية – بيروت-، ط1، 2002م.ص 319.

[4] المصدر السابق، ص 325.

[5] ينظر في هذا بتفصيل: محمد الطالبي وآخرون، البرغواطيون في المغرب، ص 50 ومابعدها.

[6] للمزيد من المعلومات حول هذه الدراسات التي تناولت موضوع معتقدات قبائل برغواطة، يرجى النظر إلى كتاب المسالك والممالك، ج2، ص 323. وابن عذاري، البيان المغرب، ج 1، ص 238، وإبراهيم حركات، المغرب عبر التاريخ، ج1، ص 72. وعبد الله العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج1، ص 149.

[7] _القرآن الكريم. سورة إبراهيم، الآية 4.

[8] ابن حوقل، صورة الأرض، ص 82.

اتخذه البرغواطيون مكانا للاستقرار بمنخفضات تامسنا، وأن هذه القوة كانت في البداية الأولى من القرن الثاني الهجري، وبدأت مع أوج فترة الدولة الإدريسية تتراجع إن لم نقل زالت من الوجود، حسب ما طرحه ابن أبي زرع حيث أكّد أنه خلال فترة حكم إدريس الأول اجتمع جيش عظيم من وجوه القبائل (زناتة، أوربة، صنهاجة، هوارة...)، فخرج غازيا، وفتح سائر بلد تامسنا[1]، إلا أن ما ذهب إليه صاحب القرطاس حول زوال برغواطة من الوجود، واختراق كل قبائلها وفتح سائر بلادها، يبقى مطروحا بدون أدلّة مصدرية تؤكّد ذلك، ولا نعتبره في الوقت نفسه صحيحا، حيث أورد البكري نصا آخر يؤكد من خلاله استمرار الوجود البرغواطي ما بين أواسط القرن الرابع الهجري، حيث صار أبو منصور عيسى على سيرة آبائه، ودان بديانتهم، واشتدت شوكته، وعظم سلطانه[2]، لذا، فالإشارة الأولى تحيل إلى أن قبائل برغواطة لم تكن لها من القوة ما يكفي لضمان الاستمرارية وإقناع التابعين بالدين البرغواطي وباللغة البربرية، في مقابل من يفند هذا الرأي الذي يعتبر أن إمارة برغواطة كانت تملك قوّة استطاعت بفضل أمرائها التصدي لهاجمة العنصر العربي ومن معه من القبائل الحديثة التي أسلمت.

هذا التصور يضعنا أمام حقيقة أن الدين الذي ابتدعه أمراء برغواطة، بغضّ النظر عن أصله، لا يخرج في الظاهر عن تعاليم الديانات السماوية السابقة وبخاصة الإسلامية، من حيث الوضوء، وإقامة الصلاة، والسجدات، وأسماء السور... إلا أنه في الباطن كان يُتلى بلسان القبائل البرغواطية، وكانوا يقولون على سبيل المثال، حسب ما أورده ابن عذاري، في تسليمهم بكلامهم "مُقُرْباكُشْ" خمسا وعشرين مرّة، وتفسيره: الكبير الله ، ويقولون: ايسْمن باكُش، تفسيره: بسم الله"[3]، هنا أيضا يلاحظ أن اللسان البرغواطي كان أبرز وسيلة لأداء الشعائر المتعدّدة.

أما مسألة كيفية الوضوء والصلاة من حيث عدد الركعات وقراءة القرآن تبدو من الناحية المنطقية مسألة بعيدة عن الموضوعية وأمرا مبالغا فيه رغم توفر النصوص المصدرية التي تناولت في متونها مسائل من الديانة البرغواطية، وأمام هذا الشّك، وتعددّ الآراء حول أصل هذه الديانة، تبقى تجربة فريدة في تاريخ المغرب الأقصى خلال العصر الوسيط لا يمكن إنكارها، ولكن يمكن نقدها وتحليلها، باعتبارها جاءت ربما ردّ فعل ضد تعسّف الولاة المشارقة واستغلالهم لخيرات المنطقة، ففكّر أمراء برغواطة في سنّ شرائع باللغة البربرية بديلا عن الشرائع الأخرى التي تم توظيفها واستغلالها من لدن القواد والولاة في أمور خاصة لفرض السلطة والنفوذ على الإنسان الأمازيغي، الشيء الذي ترتّب عنه ظهور إمارات متعدّدة ومذاهب ونحل مختلفة.

[1] ابن أبي زرع، الأنيس المطرب بروض القرطاس، دار المنصور، الرباط، 1973، ص 20.

[2] البكري، المسالك والممالك، ج2، ص 321.

[3] ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب، ج1، تحقيق بشتر عواد معروف، محمد بشار عواد، دار الغرب الإسلامي- تونس- ط1، 2013م، ص 242.

إنّ هذا التصور الدّيني الّذي تبنّته برغواطة لأسباب متعدّدة*، يبقى شقّه الآخر والمرتبط بانتشاره لإقناع عامة الناس أكثر غموضا، حيث تعدّ اللغة أبرز وجه للدين كي تحقق الطلب والغاية، والمحدّد الأساسي للهوية في أصل المجتمعات[1]. والملاحظ أن اللغة العالمة التي كانت سائدة ، وبيد النخبة بالدرجة الأولى، هي اللّغة العربية، بينما كان لسان العامة من المجتمع لسانا أمازيغيا مستعملا في الأرياف والمدن الكبرى، لأن التعريب كان مازال في مراحله الأولى، ومن الصعوبة إقراره لسانا للعوام من القبائل، وإمارة برغواطة لم تكن منطقة معرّبة، وهذا لا يعني أن وجوه القبيلة كانوا لا يعرفون اللغة العربية، حيث تخبرنا المصادر أن صالح بن طريف رحل إلى المشرق، وتلقى علوما كثيرة، حتى أصبح ملمّا باللغة العربية* ، بل كان يفهم لسانا غير لسان قومه، وشرّع لهم الدين بلغتهم، لأنه كان ضليعا بلغة البربر[2]. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل المقصود بلغة البربر جميع لهجات القبائل الأمازيغية بالمغرب الأقصى، أم فقط القبائل التي كانت تحت نفوذ إمارة برغواطة؟ أم كانت لقبائل برغواطة لغة معيارية تسمى بلغة البربر ؟

2. استنتاجات

غالبا ما تذكر مصادر العصر الوسيط اللغة البربرية تعبيرا عن اللهجات الأمازيغية المتداولة في القبائل الأمازيغية، من صنهاجة ومصمودة وزناتة، لذا، لا نستبعد أن اللغة البربرية التي شرّع بها صالح بن طريف الشرائع الدينية تكون هي الأخرى لهجة من اللهجات الأمازيغية، وكانت متمركزة بمنطقة تامسنا، وقد تختلف عن اللهجة الصنهاجية أو المصمودية من حيث النطق في الأصوات، ومعاني بعض الدلالات، وبذلك، فإن إمارة برغواطة شكّلت منعطفا تاريخيا بالمشهد الديني واللغوي، وغيّرت مجرى مسار انتشار اللغة العربية بالمغرب الأقصى، خاصة وأنها كانت من أبرز الكيانات التي اختارت أن تتموقع خارج الإسلام، فالثابت أنها قد استقلت

* هذا التصور الديني الذي جاء به صالح بن طريف لم يتم إظهاره للعلن إلا مع حفيده يونس بعدما رفض إلياس تنفيذ وصيه أبيه، تعرّض لكثير من الانتقادات نظرا للأمور الكثيرة المبالغ فيها، إضافة إلا أن فرض هذه الشرائع والتعاليم يحتاج إلى مزيد من النبش والقراءة النقدية للنصوص المتوفرة في المصادر التي عاصرت قيام إمارة برغواطة، فالمصادر في هذا الصدد لا تمدّنا بمعلومات كافية حول كيفية إقناع القبائل الأمازيغية بشرائع صالح بن طريف، هل كانت مثلا بحدّ السيف والعنف؟ أم بطرق سلمية حضارية كان الإنسان الأمازيغي ينتظر فقط فرصة للثورة على بني أمية؟
لا نجزم أن تصرف ولاة بني أمية كان سببا محوريا لظهور شرائع صالح، قد تكون أسبابا أخرى مسكوتا عنها كالأمية والجهل، والتمسك باللسان الأمازيغي في أداء الشرائع عوض أدائها باللغة العربية، تبقى فرضيات تحتاج إلى قراءات أخرى بواسطة البحث عن نصوص جديدة في مصادر أو مخطوطات لازالت في عداد المفقود، لإثبات الهدف الأصح للديانة البرغواطية.

[1] محمد الفرجي وآخرون، لغات الخطاب الديني وأسئلة التلقي المعرفي، أعمال مهداة إلى الأستاذ مولاي المامون المريني، ط الأولى، مؤسسة أفاق- مراكش- 2021م، ص 152.

* هذا إن افترضنا أن ما قالته المصادر صحيح، حيث يبدو أن رحلة صالح بن طريف وعدم إظهاره لديانته إلا مع حفيده يونس، يطرح أكثر من تساؤل، أضف إلى ذلك أن دراسات حديثة تشكك في مسألة رحلته إلى المشرق، وأن حفيده هو الذي استغل جهل أهل برغواطة، وابتدع هذا الدين، ونسبه إلى جدّه. ينظر حسين مؤنس، تاريخ المغرب وحضارته، ص، 377.

[2] ابن حوقل، صورة الأرض، ص 82. والبكري، المسالك والممالك، ج2، ص 319.

لغويا ودينيا عن باقي الكيانات الساكنة معها، وبذلك تكون هذه الحلقة الأولى من نوعها لرفض العنصر العربي وهويّته بمنطقة تامسنا، والثورة على الخلافة الإسلامية بالمشرق العربي.

يؤكد محمد القبلي أنّ الاستقلال الديني هو في حدّ ذاته استقلال لغويّ[1]، أي أن القبائل البرغواطية احتفظت باللغة البربرية لغة مقدّسة لا يجب التنازل عنها، ولا يمكن غزوها واستبدالها بلغة أخرى حتى وإن وظفت باسم الدين. وإذا افترضنا أن ما ذهب إليه محمد القبلي صحيح، فإن القبائل البرغواطية كانت ترى أن اللغة العربية لغة المستعمر يجب محاربتها، لكن لم نعثر في المصادر ما يثبت نص محمد القبلي، لذا تبقى دراسته عبارة عن استنتاجات قد تكون صحيحة وقد تكون عكس ذلك حول مسألة الاستقلال اللغوي، إلا أنه من المسلّم به أن قبائل برغواطة لم تكن منغلقة على نفسها، ولا تتعامل مع القبائل المتجاورة وحتى البعيدة، بل سمحت لمناطق عديدة بالتعامل معها، وخاصة في ميادين الأنشطة التجارية، وهذا ما أكّده ابن حوقل، الّذي طرح مسألة الانفتاح على المدن للتبادل التّجاري، إذ كان أهل البصرة ومدينة فاس وأهل أغمات والسوس وأهل سجلماسة يجلبون إليهم التجارات[2].

إذن، فالانفتاح على أهل القبائل الأخرى لممارسة الأنشطة التجارية، يلزم أن تكون هناك لغة للتواصل والتفاهم مع الآخرين، ومن هذا المنطلق وفي غياب قلّة المعلومات والمعطيات الواردة في المصادر والدراسات الحديثة، يمكن أن نسجّل الملاحظات الآتية، وهي عبارة عن استنتاجات ونتائج:

أولا: إن اللّغة البربرية، التي شرّع بها طريف تعاليمه لأهل القبائل، قد تكون لهجة أمازيغية خاصة بمجتمع منطقة تامسنا. وقد تكون عبارة عن لهجات قبلية أخرى بمجال المغرب الأقصى، كي تكون – اللّغة البربرية- في متناول الجميع من القبائل، لضمان توسيع مشروعه المبتدع، لكسب تعاطف القبائل الأخرى المجاورة.

ثانيا: قد تكون اللغة البربرية المذكورة لغة معيارية، وتم ضياع أو حرق شرائعه بمجرد اضمحلال الإمارة البرغواطية، خاصة وأن الدولة المرابطية استعملت أسلوب حرق الإنتاجات الفكرية الّتي تخالف مشروعها العقدي، ويعدّ حرق كتاب الغزالي دليل على محاربة الأفكار والتصورات الّتي لا تنسجم مع الفهم العقدي للدولة المرابطية.

ثالثا: قد تكون اللغة البربرية التي استعملها صالح بن طريف في قرآنه، ماهي إلا ترجمة للقرآن الكريم لتقريب عقائده لعامة الناس بلغتهم المحلية، وذلك لفهم العقيدة الإسلامية فهما دقيقا.

[1] محمد القبلي، جذور وامتدادات، الهوية واللّغة والإصلاح بالمغرب الوسيط، ص 45.

[2] ابن حوقل، صورة الأرض، ص 83.

رابعا: مسألة الاستقلال اللغوي هي مسألة انفرد بها محمد القبلي قد تكون صحيحة وقد تكون عكس ذلك، خاصة وأن هذه الفترة المذكورة تسمى بفترة الإمارات المستقلة، لذا لا نستبعد أن تكون كل إمارة لها استقلالية على كافة الأصعدة الفكرية والدينية واللغوية.

خامسا: إنّ هذا النموذج الديني واللّغوي لإمارة برغواطة هو نموذج يخالف ويناقض الثقافة العربية وهويتها الدينية واللّغوية، وهذا أمر طبيعي، لأن بعض الإمارات المستقلّة بالمغرب الأقصى حاولت أن تخلق وتبدع دينا جديدا لقومها وبلسانهم المتداول في المجتمع، واعتمادنا على هذا النموذج كان لتقريب المشهد اللّغوي ورصد تمظهراته بالمغرب الأقصى.

خاتمة:

مهما تعددت الدراسات التي تناولت التراث البرغواطي ومحاولات الكشف عن بصماته في مختلف المجالات اللغوية والاجتماعية والدينية، تبقى هذه الجهود غير كافية لتقديم صورة واضحة وشاملة عن هذه الإمارة الفريدة في تاريخ المغرب الأقصى. فالضبابية التي تكتنف تاريخ برغواطة، وما يحيط بها من غموض، تجعل من الضروري توظيف مناهج جديدة، وعلوم بحث متعددة لفك شفرات التراث البرغواطي، منها اللسانيات قصد تحليل طبيعة اللغة المستخدمة وانتشارها، والأنثروبولوجيا لغرض فهم البنية الثقافية للمجتمع البرغواطي، وعلم الاجتماع لدراسة التكوينات الاجتماعية المحيطة به، والأركيولوجيا بغية الكشف عن الشواهد المادية التي يمكن أن تسهم في فهم هذه التجربة السياسية والدينية الفريدة.

وعلى هذا الأساس، يكتسي موضوع الإمارات المستقلة في المغرب خلال العصر الوسيط أهمية كبرى، باعتبارها نماذج سلطوية شكلت بدائل سياسية ودينية مختلفة عن التيار المركزي للخلافة الإسلامية. ويطرح البحث في هذه الإمارات إشكالات متعددة، تتعلق بمدى استقلالها الفعلي، وهويتها الثقافية والدينية، وعلاقتها بالمجتمعات الأخرى، مما يجعل دراستها ضرورية لفهم مراحل مفصلية من التاريخ المغربي.

وفي هذا السياق، تأتي هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على أحد أهم الجوانب التي تميزت بها إمارة برغواطة، وهو العلاقة بين اللغة والدين، إذ تحاول استكشاف كيف وظفت هذه الإمارة اللغة في نشر وتعزيز مذهبها الديني، ومدى تأثير هذه العلاقة في تشكيل هوية برغواطة الثقافية والسياسية. كما تسعى إلى إبراز دور اللغة في صناعة خطاب ديني خاص بهذه الإمارة، ومدى اختلافه عن الخطاب الديني السائد في بقية أنحاء المغرب آنذاك.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش.
- إبراهيم القادري بوتشيش، حلقات مفقودة من تاريخ الحضارة في الغرب الإسلامي، دار الطليعة - بيروت - ط1، 2006م.
- إبراهيم حركات، المغرب عبر التاريخ، ج1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، ط2، 1994م.
- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب بروض القرطاس، دار المنصور، الرباط، 1973م.
- ابن حوقل، صورة الأرض، دار صادر، لبنان، 1928م.
- ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ج6، تحقيق، خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط4، 2000م.
- ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب، ج1، تحقيق بشتر عواد معروف، محمد بشار عواد، دار الغرب الإسلامي- تونس- ط1، 2013م.
- أحمد عزاوي، مختصر في تاريخ الغرب الإسلامي، ج1، مطبعة ربا نيت، ديور الجامع، الرباط، ط3، 2012م.
- احمد جبرون، تاريخ المغرب الأقصى من الفتح الإسلامي إلى الاحتلال، منتدى العلاقات العربية والدولية، الدوحة، قطر، ط1، 2019م.
- البكري، المسالك والممالك، ج2، تحقيق، جمال طلبة، دار الكتب العلمية – بيروت-، ط1، 2002م.
- عبد الله العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000م.
- محمد الطالبي، إبراهيم العبيدي، ألفرد بل، البرغواطيون في المغرب، دار القرويين، البيضاء، ط،2، 2014م.
- محمد الفرجي وآخرون، لغات الخطاب الديني وأسئلة التلقي المعرفي، أعمال مهداة إلى الأستاذ مولاي المامون المريني، ط الأولى، مؤسسة أفاق- مراكش- 2021م.
- محمد القبلي، جذور وامتدادات الهوية واللغة والإصلاح بالمغرب الوسيط، دار توبقال، مطبعة النجاح- البيضاء- ، ط1، 2006م.
- محمد المهدي علوش، إسلام الأمازيغ – قراءة أخرى في تاريخ أسلمة المغرب من القرن السادس إلى القرن الثاني عشر- مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ط1، نونبر 2017م.
- ميلود التوري، الحركة اللّغوية بالمغرب الأقصى بين الفتح الإسلامي والغزو الكولونيالي، مطبعة أنفو برانت – فاس-ط1، 2001م.
- الناصري، الاستقصا، ج،1، تحقيق جعفر الناصري، محمد الناصري، دار الكتاب - الدار البيضاء - ط1، 1954م.
- الناصري، الاستقصا، ج،1، تحقيق جعفر الناصري، محمد الناصري، دار الكتاب - الدار البيضاء - ط1، 1954م.

الألعاب الشعبية في المغرب
بين الاستمرارية والتحول

د. وسام شهير
أستاذ محاضر مؤهل
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الأول بوجدة

د. يوسف ماحي
أستاذ محاضر
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الأول بوجدة

الملخص

تمثل الألعاب الشعبية جزءًا أساسيًا من التراث الثقافي للمجتمعات، حيث تعكس القيم والعادات والتقاليد المتوارثة عبر الأجيال. فهي لم تكن مجرد وسيلة للتسلية والترفيه، بل كانت أيضًا وسيلة لنقل المهارات الحياتية وتعزيز الروابط الاجتماعية بين الأفراد. وعلى الرغم من أن العديد من هذه الألعاب لا تزال قائمة في بعض المجتمعات، إلا أن التحولات الاجتماعية والتطور التكنولوجي أثرا بشكل كبير على انتشارها وطبيعتها. فقد أدى ظهور الألعاب الإلكترونية والتغيرات في أنماط الحياة إلى تراجع ممارسة العديد من الألعاب التقليدية، خاصة في البيئات الحضرية، بينما لا تزال بعض الألعاب تحافظ على وجودها بفضل الجهود المبذولة لإحيائها من خلال الفعاليات الثقافية والمهرجانات التراثية. وتطرح هذه الثنائية بين الاستمرارية والتحول تساؤلات مهمة حول كيفية الحفاظ على هذا الإرث الثقافي في ظل العولمة والتغيرات السريعة، ودور المؤسسات التعليمية والثقافية في توثيق هذه الألعاب وتعزيز حضورها في الأجيال الجديد.

الكلمات المفتاحية:

الألعاب الشعبية - الاستمرارية – التحول- الطفل.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

شهير، وسام. ماحي، يوسف. (2025، فبراير). الألعاب الشعبية في المغرب بين الاستمرارية والتحول. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 67-83.

- **تعريف الألعاب الشعبية:**

يعتبر اللعب غريزة فطرية تولد مع الطفل منذ الصغر إلى أن يترعرع، وقد يستمر المرح واللعب أيضا في سن الكبر، ولكل مجتمع قواعده الخاصة التي يلزم بها الناشئة؛ وذلك من تعدد هذا الأخير واتساع أنماطه وأشكاله بين ما هو مقتصر على الجهد الذهني أو العضلي، نظرا لتقدم السن بين الفئات الاجتماعية من مرحلة عمرية إلى أخرى. واللعب ينتقل من جيل نحو جيل أخر من خلال جماعة الأقران من خلال المشاركة والمشاهدة، فهو سيرورة يتبناها الأحفاد عن الأجداد، بطبيعة الحال فهذا لا يمنع من ابتكار الأطفال لعبا جديدة. ويظل اللعب غير مقتصرا على الإنسان، بل يشترك مع الحيوانات في صغر سنها من خلال كثرة الحركة والجري والقفز، والتعابير المسكوكة كثيرة والتي صورت لنا رموزا وقيم، لا تزال متداولة بين العامة من الناس، ومنه:

- الجْدِي مَا يَلْعَبْ غي عْلَى ظْهَر أمُو.

يضرب لحنان ودفء الأم من مختلف الحيوانات ومن بني البشر، لأن الأم تجد فيها العطف، وغالبا تجد هذه الأخيرة تترك صغيرها يلعب معها ويمازحها بخلاف أي عنصر غريب قد يلقى التعنيف من خلال الركل بقسوة، فقد يجد الجدي سواء من المهور وغيرها معاملة خاصة من أمه. ورد التعبير أيضا بصيغة: لا يقفز الحمل إلا على ظهر أمه.[1] أنظر أيضا[2].

- جْدِي ويَلْعَبْ علَى عْقَل عَتْرُوسْ.

يضرب المثل لتحكم الطفل الصغير في قرارات رجل كبير الذي ينساق وراءه، فيوقعه في المتاعب.

- لِي عَنْدُو عِينْ وَحْدَة، مَا يَلْعَبْ بَالتْبَنْ.

يبدو أن ظاهر المثل يشير إلى أن الفرد عليه أن يختار بكل عناية الألعاب التي يتسلى بها، ولا تشكل له خطرا على صحته، لكن باطن المثل قد يقال لمن يتقلد المخاطر التي قد لا ينجو منها.

- الشَبْعَة تْعَلَمْ النْطَاسَة.

عند حصول الشبع ينسى الفرد براثن الجوع، فيفكر الفرد في قضاء وقته باللهو واللعب من أجل التسلية والترفيه، وهذا ملاحظ أيضا عند صغار الحيوان خاصة في المواشي التي تغذي صغيرها عن طريق مص الحليب من ثدي أمه، فمجرد حصوله على الغذاء ينطلق في الجري والركض والقفز..

[1] - إدريس أزضوض، **ألف مثل أمازيغي ومثلان**، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ص83.

[2] - إدريس دادون، **الأمثال الشعبية المغربية**، ج 1، مكتبة السلام الجديدة، ط 2، 2007، ص64.

- **خصائص الألعاب الشعبية:**

تتعدد وتتنوع أنماط اللعب عند المجتمعات بحسب مستوى العمر، كما أنه يتأثر بالبيئة المحيطة به، إذ غالبا ما يبتكر الجيل ألعابه من مواد أولية بسيطة وسهلة، وهو سنحاول في هذا المقال العلمي، جرد وتصنيف ووصف الألعاب الشعبية المتواترة بمنطقة البحث.

✓ **أصناف الألعاب الشعبية**

حاولنا من خلال هذه المساهمة العلمية النبش في الذاكرة الشعبية حول ماهية الألعاب الشعبية الخاصة بمختلف الفئات والأعمار، منها ما هو خاص بالذكور وما يتعلق بالإناث، دون أن ننسى الألعاب التي يتسلى بها كبار السن المعتمدة على الذكاء و سرعة الفطنة وقوة الذاكرة ، على أن هناك ألعاب تحتاج للرشاقة؛ مما تتطلب جهدا كبيرا نجده متوفرا عند الصبيان، بالإضافة إلى ألعاب لها سمة حربية، كما سندرج بعض الألغاز الخاصة بالمرح و اللعب والتي تحرص الأم على تلقينها للناشئة من أجل زرع قيم واعية وتربوية من قبيل ضبط الناس والشجاعة و الإقدام وتنمية القدرات الدهنية للناشئة بالمجتمع اليعلاوي المتسم بالتقليد والذي يمتهن الرعي والفلح، وكيفية تدبير حياتهم اليومية.

✓ **ألعاب الصغار**

1- لعبة "تَبَرْخُوخْتْ"

في هذه اللعبة يشكل كل طفل أكواما من التراب بأماكن مخفية عن أنظار الخصم؛ فيتعمد هذا الأخير البحث عن تلك الأكوام الترابية المخفية وعليه أن يجدها في وقت وجيز، وهذا يتطلب قوة النباهة والملاحظة، فمن عثر على شيء سارع إلى طمس أثاره، وسيكون من الفائزين إن لم تكتشف كل أكوامه. يبدو أن هذه اللعبة لها سمات حربية. وقد وردت اللعبة عند اسماعيلي مولاي عبد الحميد بمصطلح "أَتْفُو لَعْلَع"[1].

[1] - مولاي عبد الحميد العلوي إسماعيلي، **تاريخ، وجدة و أنجاد في دوحة الأمجاد**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج01، 1985، ط01، ص90.

✓ **ألعاب الكبار**

2- لعبة " بُومْفَرَجْ"

يقف شخصان فرادى ويمسك أحدها الأخر بيد واحدة من تحت الإبط، بينما اليد الثانية توضع فوق المنكب، ويشترط وجود حَكم يرضي المتفرجون الذين يتحلقون حول المتبارزين في شكل دائري يشبه الحلقة، يتشابك الخصمان بالأيدي ويحاول كل منهم خداع خصمه عن طريق لف كاحل رجله ليصرعه على الأرض بغرض شل حركته، تسمى هذه الحركة "الغْكِيلْ".

ومنه العَكْلُ: يَعْكِلُ السائق الخيل والإبل إذا حازها وضم قواصيها.[1] من بين الأمثال التي تجسد هذا الفعل:

- خَالْ المَخْطَافْ اِلاَ مَا كْزَدْشْ يَعْكُلْ.2 يقال للولد الذي يشبه أخواله في الانتصار على أعدائه لأنه سريع الضرب عن طريق الخطف. إلا أن "العَكْلُ" صفة مذمومة للشخص القليل الهمة والشأن، الذي يمشي بين الناس بالدسائس، همه تفريق الأصحاب من خلال خيانة العهد والمصاحبة له، لأنه يخون الصداقة، ومنه التعبير التالي:

- الضَعْفْ يرَدْ الكَبشْ حُولِي والجُولَة تْرَد العُكْلِي تَرَّاسْ[3]

هذه اللعبة نجدها في القصص الشعبي المتواتر في الأسواق الشعبية لمنطقة البحث، من خلال المبارزة التي قام بها السيد "عَلْقَمَة" مع رجل من اليهود حول من يتزوج "شُمِيسَة" بنت الملك "البُوقَالِي" المشهورة، التي يرويها كبار السن بمنطقة البحث؛ حيث كانت اللعبة سابقا تقام في الأسواق الأسبوعية. ومنه الشعر الشعبي التالي:

وظَلُو طُول النْهَار مَشْتَبَكِين، حَتّى طَاح الظْلاَم وكْسَاهَا ... وبَاتُو طُول اللِيل مَهْمُومِين، يَتْرَاجَاو الشَمْس وضْيَاهَا
وكِي بَان الحَال عَمْدُو لَثْنِينْ، ومَن عَنْدُو طَعْنَات وَرَاهَا ... وَدْهَشْ مَن عَلْقَمَة، الْنعِيل البِشِينْ وغْيَا مَن الحِيلَة وتَلَفْهَا
وكْالُو يا عَلقَمَة يَكفِينَا مَن السَكِينْ ونْجَدَدُو حَربْ جْدِيدْ تَرَاهَا ... ولَعبْ يُومفَرَج يَلْعبُوه المَشْهُورِين وكْدَام الطَفْلَة نْرَهُوهَا[4]

[1] - أبي عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين**، سلسلة المعاجم والفهارس، تح مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي 1، ص 201.

[2] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[3] - أنظر: أتراس: الرجل وتعني ترس العائلة.: عثمان سعدي، **معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية**، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، نشر: اتصالات سبو، مراكش،2014. ص56.

[4] - قصيدة مسجلة على شريط سمعي للشيخ أحمد المازوني.

✓ **ألعاب الصغار الكبار**

3- لعبة "المْسَابْكَة" (المسابقة).

ورد السباق في القرآن الكريم عند ذهاب إخوة سيدنا يوسف للتسابق، ومنه ما جاء في كتاب الله، بسم الله الرحمان الرحيم: ﴿إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِندَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذِّيبُ﴾[1]. تنص قواعد لعبة السباق على تحديد مكان معلوم المسافة كنقطة انطلاق ونقطة نهاية، غالبا ما تحدد المسافة بين شجرتين أو من مكان معروف للمتسابقين.

يرسم خط في التراب يصطف فيه المتسابقون إلى حدود جدار أو كومة حجر. من أهداف اللعبة طرد الكسل خصوصا عندما يبتعد قطيع الغنم لمسافة بعيدة؛ يلجئون لمثل هذه الحيل مع ترديد كلمات تحفيزية للمتسابقين، من قبيل:

- لَغْزَال رْبَعْ رْبِيعْ.[2] والحَمَار ضْبِيعْ. فمن ينهض أولا يسمى "جَرْي الغَزَال".[3]

تصوير الكاتب

✓ **ألعاب الكبار**

4- لعبة " السِيكْ "

لعبة شعبية يعتمد فيها على قِطع من عيدان خشب متساوية الطول والعرض مصبوغة من جهة معينة، أو من غصن نبات "الدِّفْلَة"[4] المحفور من الوسط حتى يتميز شكل وجهه عن باطنه، أو غصن "عْمُودْ الماء" لكونه مستقيما ولين.

[1] - القرآن الكريم، سورة يوسف. مكية، عدد آياتها، 111 رواية ورش عن نافع، المصحف المحمدي الشريف، الآية17.

[2] - المقصود بها أربعة أرجل.

[3] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[4] - نبات مر المذاق له أزهار حمراء اللون تجدب أعين الناس، ومنها اللون الوردي والأبيض، يتخذ للتزيين، تنتشر بالقرب من جوانب الأنهار والوديان، يصل طولها إلى خمسة أمطار. أنظر:

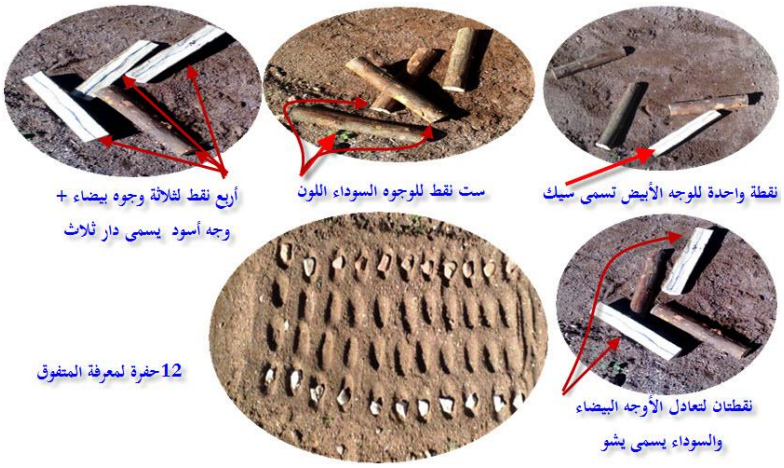
- الحسين بن علي بن عبد الله، قصص وأمثال من المغرب، ط2، الرباط، دار أبي رقراق للطباعة والنشر،2014، ج2، ص 385.

==

تعتمد اللعبة على أربعة أشخاص، مثنى مثنى، جالسين متقابلين على الأرض، يجعل التراب على هيأة كومة خاليا من الشوائب، يضغط عليه بأصبع الإبهام لرسم حفر صغيرة توضع فيها أحجار صغيرة الحجم، أما الخصم الثاني فيضع نواة التمر، أو زبل الغنم، أو قواقع حلزون في حُفره.

تنص قواعد اللعب على أن الخاسر من نِفذت أو قلّت محتويات حفرته، ترسم في الأرض على شكل أربعة سطور وبكل سطر 12 حفرة بالأرض، ما مجموعه 48 حفرة.

هناك من يربط مصطلح السِيكْ بمنطقة وادي " سِيكْ " بالجزائر. إلا أن هناك من يرجع سبب تسميته، أنه مشتق من قطع القصب المصنوعة منها؛ والتي يمرر عليها السكين لترطيبها فيسمى ذلك التمرير "تَسْبِيكًا" بالعامية وهي تحريف لكلمة" تَزْبِيكْ" التي هي من طبيعة كلام العرب تحريفهم للكلمة.[1]



✓ ألعاب بنات وأولاد

5- لعبة "اسْرِيلُو"

تقام اللعبة بالليل بعد وجبة العشاء بين أربعة أو خمسة أطفال، فينقسمون إلى فريقين يقوم أحد الأشخاص المسمى "الحَكَم" قد يكون رجل أو امرأة، حيث يرمي عمود عليه علامة تميزه بين الأغصان الأخرى المتواجدة

يسمى النبات أيضا "أَلِيلِي" بالأمازيغية أو "أَرِيرِي" واسمه العلمي، أنظر: Nerium oleander.
- عبد المالك بنعبيد، الدفلة، معلمة المغرب، الرباط، مطابع سلا،2000، المجلد 12، ص 4049.

[1] - بلحاج لمباركي، **صوروخصائل من مجتمع أولاد نائل**، الجزائر العاصمة، وزارة الثقافة، 2009، ص48.

بمكان اللعب، يرمى هذا الغصن في الهواء، ومن حصل عليه يأتي مسرعا إلى الحكم ليعلمه بذلك، ويقفز على حديدة حتى يعلن صوتا بأنه هو الفائز مع فريقه، وإن أعترض أحد من الخصوم طريقه راوغه ببراعة.

هذه اللعبة تعتمد على دقة الملاحظة بالليل والحدس. مع تحديد مكان سقوط العمود عن طريق الصوت بالإضافة إلى المراوغة والسرعة. يبدو أن لها أبعاد حربية.[1] ومصطلح "اسْرِيلُو" يعني السير ليلا.[2] ونفس الطرح ذهب إليه الباحث بلحاج أمباركي، بأن أصل مصطلح اللعبة مشتق من الإسراء ليلا[3]. وهي أقرب إلى اللعبة التي يمارسها الصبية بالليل المسماة "عَظم وَضَّاح"، حيث يأخذون عظما شديد البياض فيلقوه ثم يتفرقوا في طلبه؛ فمن وجده منهم ركِب أصحابه[4].

صورة شخصية للباحث

نزع لحاء الغصن

✓ ألعاب الأولاد

6- لعبة "سَبْعْ حْجِيرَات".

توضع سبع أحجار بالترتيب الواحدة تلوى الأخرى، ثم يؤتى كرة مصنوعة من الدوم أو الحلفاء أو الكتان، فتوضع على بعد عشرة خطوات أو خمسة عشر خطوة، ثم يصوب بتلك الكرة عن طريق عصا معقوفة تشبه كرة الكُولف، فإن أصابت الكرة الأحجار كان الفائز من يسقط أكبر عدد من الأحجار.

ويبدو أن للعبة دور في دقة التصويب والتركيز على الهدف مع تنشيط العمود الفقري بتلك الحركات. يمكن القول بأن هذه اللعبة هي حربية أو للصيد، غالبا ما يلعبها الرعاة مع ماشيتهم.[5]

---

[1] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[2] - مولاي عبد الحميد العلوي اسماعيلي، **تاريخ وجدة و أنكاد في دوحة الأمجاد**، م.س، ص96-97.

[3] - بلحاج لمباركي، **صوروخصائل من مجتمع أولاد نائل**، م.س، ص.49.

[4] - رشيد العفاقي، **إطلالة على لعب الأطفال بالمغرب**. مجلة الثقافة الشعبية، عدد 26، أرشيف الثقافة الشعبية للدراسات والبحوث والنشر، 2014، ص100.

[5] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

7- لعبة " النَّوْ" و"الكَّايْلَة"

تتم اللعبة بين شخصان مثنى مثنى، يتم الرهان حول المناخ السائد، يتم انتقاء حجر أملس لكيلا يتدحرج عند قذفه في السماء ونزوله على الأرض، يردد الطرف الأول " النَّوْ " والطرف الثاني " الكَّايْلَة ". يضع صاحب المطر ماءا أو يبصق على أحد أوجه الحجر، فإذا وقع الحجر على الوجه المبلل دل ذلك رمزا للمطر والعكس صحيح.

صورة الكاتب

النو

صورة الكاتب

✓ ألعاب الأولاد

8- لعبة " قُرْش"

تتكون اللعبة من خمس حفر توضع فيها حصى مدورة وملساء وغير محدبة حتى تسهل عملية شدها بالكف بسهولة عند بداية اللعب؛ يتم نقل الأحجار من الحفرة الأولى إلى الحفرة الثانية تسمى بـ "ارْحَلْ" يتم حساب الأحجار التي تتجمع في الحفرة الموالية. عند امتلاء الحفر كلها بالتساوي يتم إفراغها شيئا فشيئا من

محتواها، وعند تجمع أربع حصيات في حفرة الخصم يقال " قُرْشْ " وكل حفرة بها ثلاث حصى يلجأ الخصم إلى ضم الحجرة الرابعة لاكتمال النصاب للفوز باللعبة.[1] من الأقوال التي تقال فيها:

- قُرْشْ يَلْعبُوهْ الوَاعَشْ فُوكْ لَفْرَاشْ.[2]
- قُرْشْ قُرْشْ مَا نَخْسَرْشْ.

وردت اللعبة عند الباحث مولاي عبد الحميد فذكرها باسم "قُرْشْ" [3]

يدل مصطلح "قُرْشْ" على حجر، ومنه "الكُرْشْ" الحجر الذي يوضع لتبليط أرضية المنازل.

✓ ألعاب الأولاد

9- لعبة " تِيكُوكْ".

عند حلول فصل الربيع، يجتمع الأطفال قرب الوادي لمراقبة الأبقار التي ترغب في مورد الماء، فيتحلقون حول أحد الثيران الذي يكون هائجا بسبب وخزه من طرف دودة، فيكون فرصة أمام الأطفال لإزعاجه من خلال شد ذنبه وترديد عبارات تزيد من هيجانه:

- تِيكُوكْ حَارِي بَارِي نَغْزُوكْ جُوجْ يْبَارِي.[4]

مصطلح " تِيكُوكْ " مشتق من " أَتِيكْ" الذي أورده محمد شفيق، مفردة أمازيغية تطلق عموما على الحيوان المسعور: أَتِيكْ[5] أو "طُوكِيكْ"، وهو جري الثور في الصيف مع صراخ.[6]

✓ ألعاب مشتركة بين الذكور والإناث

10- لعبة " تِيحْفِيرِينْ".

يتنافس فيها متنافسان جالسان على الأرض، بعدما حفر لهما خمس حفر موازية، فيضعون في كل حفرة أربعة من الأحجار أو الحلزون أو من حبات النبق، فيعمد الخصم إلى أخذ ما بالحفرة مع إبقائه لحجرة واحدة. ولكن يحتفظ دائما بإحداها مضيفا إليها ما بالحفرة الأخيرة، ويتتابع الحركة أفقيا، إذا لم يبق بيده شيئا فسح المجال

---

[1]- رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[2] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[3] - مولاي عبد الحميد العلوي اسماعيلي، **تاريخ وجدة و أنكاد في دوحة الأمجاد**، م.س، ص99.

[4] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[5] - محمد شفيق، **المعجم العربي الأمازيغي**، الجزء الأول (أ-ض)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط،2000م،ص519، الجزء الثالث (ل-ي)، ص445.

[6] - عثمان سعدي، **معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية**، م.س، ص190.

أمام الخصم. والهدف من اللعبة هو أن تفرغ جمة الخصم، وهذا ما يستدعي الحساب السريع وقوة الذاكرة مع التركيز لكي يعرف الاحتمال الصائب بين الاحتمالات المتوقعة.

وهناك من يسميها " أَغْلاَلْ "1 نسبة للحلزون بالأمازيغية.2

صورة الكاتب

11- لعبة "العْرُوسَة"

لقد تفننت البنات في صنع دمى من القصب والقش والصوف ووبر الماعز بل حتى العظم وظف للعب وأبدع عن مخيلة عالم الفتيات الخاص بهم وغالبا ما تتسلى به الفتاة لوحدها في غمرة الفرح، بل وظفن بيوتا مثل الخيام ووضعن به الدمى المسماة "العرايس".[3]

لعروسة

صورة الكاتب

[1] - البيوش هو الحلزون، كما يسمى أغلال. أنظر: محمد شفيق، **المعجم العربي الأمازيغي**، م.س، ص284.

[2] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[3] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

12- لعبة الكرة.

من بين الألعاب التي يقوم بها الأناس الكبار، تكون في المواسم الاحتفالية "الوَعْدَة" لطلب الغيث بعدما يحل القحط والجفاف، بعد تقديم الأضحية حول رمز ديني والانتهاء من الأكل الجماعي، يجتمع الرجال من جهات مختلفة يحقق التضامن والتماسك القبلي، وإثبات قوة الجماعة.

صورة الكاتب

تصنع الكرة من الدوم أو الحلفاء، هذا متوقف على نوع الغطاء النباتي، وقد تصنع من الخِرق البالية بعدما تُدَوَر ويقطر عليها زيت القطران المستخرج من شجر "العَرْعَارْ". تخضع للفحص من أجل تخليصها من العيوب التي تلحقها.[1]

أما العصا المعقوفة هناك أشخاص متخصصين في صنعها بمدة قد تزيد عن شهر قبل إجراء المباراة، ويعتبر شجر الزيتون البري المسمى "الزَّبُوجْ" من أجود العصي المفصلة للعب لكونه يمتلك خاصية المطاوعة والوزن الخفيف. تسمى العصا المعقوفة" الحَنْفَة "، وهي عصا معقوفة الشكل إلى جهة الداخل، سميت بالحنفة لأنها عوجاء بخلاف العصا المستقيمة.

يقال: وقد تحنف إلى الشيء إذا مال إليه، ومنه قيل لمن مال عن كل دين أعوج.[2]

أما بخصوص قواعد اللعب، ينقسم الجمع إلى فريقين، وحكم المباراة، وتبدأ المباراة بمصطلح "رِيزَك " بمعنى أن الإصابة الخطرة أمر وارد يوجب التسامح. وقد يصاب اللاعبون بجروح أو كسور، خاصة في موضع الساق

[1] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[2] - أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، **أساس البلاغة**، تح: محمد باسل عيون السود، ج.01،دار الكتب العلمية، بيروت،ط.1998، مادة (ح ن ف)، ص217.

والجبهة و لا يقع العراك رغم الإصابات البليغة.[1] يقوم الخصم بإدخال الكرة في وسط حفرة، تسمى هذه العملية "وْرَدْهَا" يبدو أن مصطلح "وَرَّدْ" من المورد الذي يقصده الإنسان والحيوان قصد الارتواء من العطش، خصوصا سبق وأن أشرنا أن هذه اللعب تكون إبان فترة الجفاف والقصد منها نزول الغيث لملء الينابيع والمورد المائي.

صورة الكاتب

صورة من الأنترنيت

[1] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

13- لعبة " طَابْ طَابْ ".

مفاد اللعبة أنه يجتمع عدة رجال في دائرة مغلقة فيتطوع أحد بالدخول في وسط الدائرة وهو مغمض العينين، وفي كل مرة يمسك أحد اللاعبين بيده من مكان ما في جسد الخصم بقوة ويقول عبارة "الشْحَمْ طَابْ طَابْ " يعني أن لحمه قد صلح للأكل. فإن لمس الخصم المفترس بأحد أطرافه سواء رجله أو يده حل محله في اللعبة. وعند انتهاء اللعبة يوضع خط مرسوم على موضع ما فينطلقون للجري؛ ولكن الجري يكون على أربعة قوائم مثل الذئب فمن وصل الأول كان من حقه تناول وجبة غذاء أو عشاء.[1]

وفي هذا يقول نفس الراوي في شعره الشعبي:

المَاشِي وأنتَ تْكُولْ نلْعَبْ طَابْ غَادِي نْصَدْ مَا نَدْوَى شِي
ومَنْ كَانْ أرْفِيكْ أَسوَاد أغرَابْ سْحَارِي وعذاب مَا يعطَفْشِي
حتى الجِيران غَلكُوا لَبْوَابْ يُوم البَارح يَاكْ مَا يكذبشي

وردت لعبة "الطَبْطَابْ" لكن قوانين اللعبة ليست كالتي ذكرنا سابقا، والطبطاب هي الكرة التي يلعب بها الصبيان؛ وقد تطلق على ما يلعب بالصولجان وعلى ما يرمى به كالتي تسميها العامة: الطاب. قال الراغب الأصفهاني في مدح التغافل: وقيل من تغافل فعقلوه ومن تكايس فطبطبوه، أي إلعبوا به على الطباطبة[2].

14- لعبة " لاَبَاطْ "

تعتمد اللعبة على وجود لاعبان أو أكثر، حيث يتنافسون حول جمع خمس حصوات من الحجر يمكن ضمها برحى اليد، وتبدأ اللعبة برمي أحد الأحجار الصغيرة في الهواء مع إمساك الأربع حصوات المتبقية في اليد، ثم يتبع اللعب برمي حجرتان وإمساك ثلاث حجيرات، ثم رفع عدد الأحجار إلى خمس حجرات وإدخالها في اليد بعد رفع أصابع اليد.

صورة من الأنترنيت

[1] - رواية شفوية لساكنة قبيلة بني يعلى.

[2] - أحمد تيمور باشا، **لعب العرب**، مصر، مطبعة دار التأليف، ط 1 ،1948، ص58.

صورة من الأنترنيت

15- لعبة "حَرِي دَالَة"

يلعبها الذكور والإناث، يحدد اللاعبين خط مرسوم على الأرض بواسطة غصن، ثم تعطي الانطلاقة من طرف حكم اللعبة، تنص قواعد اللعبة على القفز على رجل واحدة لمسافة معينة مع ثني الرجل الأخرى وأول الملامسين لخط الوصول يكون الفائز.

تصوير الكاتب

16- لعبة "جْرَادَة مَالْحَة"

تلعب بين الأطفال ذكورا وإناثا، من شروط اللعبة وضع أصابع اليدين والكف على الأرض بشكل منبسط، ما عدا الحكم الذي يقوم بدور "جرادة مالحة" فيشرع في وضع أصبعه متنقلا فوق ظهر يدين اللاعبين في شكل دائري مع ترديده هذه العبارة:

" أَجْرَادَة مَالْحَة، وِينْ كُنتِي سَارْحَة، فِي جْنَان أَبَاك أَبُو صَالحَة، وَاشْ كْلِيتِي وَاش شْرَبتِي، التَفَاح والنَفَاح، القَاضِي بُومَفْتَاحْ". يوقف أصبعه عند آخر العبارة فوق أحد الأيدي الذي يجب عليه وضع يده تحت كسوته بغرض تدفئتها. ثم يسود حوار بين الحكم والباقي مفاده: "طَابْ اللْخُوخْ" فيردون عليه "مازال"، طاب "البُوعْوِيدْ" "مازال"، طاب التفاح "واه". عندها يتفقد الحكم اليد المخبأة بوضعها على خديه، إن وجدها دافئة

استمر اللعب وإن وجدها باردة قام بقرصه من الجبهة، ثم يستأنف اللعب بين اللاعبين في جو من المرح والتسلية.

بينما أورد الباحث مولاي الزهيد علوي نفس اللعبة لكن بتوظيف عنصر الشعير وليس الفواكه، وهذا راجع إلى البيئة التي تتميز بها المناطق الجغرافية، وقد أشار الباحث أن طقوس اللعبة تبدأ بأن يجلس الأطفال في دائرة أمام قائد اللعبة بتمرير أصبعه فوق أياديهم بالتتابع، وه يقول متغنيا:- أجرادة مالحة-فين كنتي سارحة- في جنان الصالحة-واش كليتي-واش شربتي-التفاح والنفاح-خرج الديك بعصاتو- والمنديل فوق راسو-أش من دار بيات- هاد الدار مولاتو....ويستمر اللعب حينما يوجه لهم سلسلة من الأسئلة: فيبدأ محاورتهم بمناداتهم بأوصاف من قبيل:

لالة جارة- فيجيبونه: نعم نعم نعم-فيقول: ياخشبة بلا نجارة- فيجيبونه: نعم نعم نعم-فيقول: يا كفة خدام الساقية- فيجيبونه: نعم نعم نعم-فيقول: يا ميزاب الدار الخالية- فيجيبونه: نعم نعم نعم-فيسألهم: طابت ديك الخبزة ولا لا؟ فيجيبون: ها حنا كانحرتو الأرض- ثم يكرر السؤال: طابت ديك الخبزة ولالا؟ فيجيبون: كانحصدو الشعير. ثم يكرر السؤال: طابت ديك الخبزة ولالا؟ فيجيبون: كانطحنو الشعير.[1]

صورة من الأنترنيت

[1] - مولاي الزهيد علوي، **"نماذج من الألعاب الشعبية والرياضية بالمغرب و أبعادها الثقافية والحضارية"**، الثقافة الشعبية، عدد 64، شتاء 2024، عدد الصفحات 22.

خاتمة

يتسم اللعب الشعبي بتشارك أكثر من فردين في الغالب، فهو جماعي يحقق المتعة والتسلية والترفيه عن النفس وله أبعاد تربوية وهناك من يرى أن اللعب يمنح الطفل القدرة وبناء الشخصية.[1]

- يتميز اللعب الشعب بأنه يوظف مجموعة من الأشياء الموجودة بمحيطه مما ينمي له مهارة الابتكار والاعتماد على المحلي، عكس ما نجده اليوم من غزو أسواقنا للمنتوج الصيني والأوربي، المتسم بأضرار بالغة على صحة أطفالنا.

- وجود ألعاب فئوية تنتمي لمختلف الأجناس والأعمار، صغار، كبار، ذكور، إناث، كما أن بعض الألعاب تلعب في المناسبات الدينية أو الفرجوية.

- وجود قوانين وأعراف تؤطر اللعب من أجل إضفاء نوع من الصرامة واستمرار اللعب دون الوقوع في الخصام، هذا لا يمنع من جو المرح والتسلية.

- وجود ألعاب خاصة بالفصول الأربع أي أن كل فصل له لعب خاص به، على سبيل المثال "لعبة تِيكُوكْ" التي تمارس في أيام فصل الربيع عند هيجان الثيران.

- ضرورة تسجيل وحفظ الألعاب الشعبية ودراستها دراسة أكاديمية، صونا لها من الغزو الإلكتروني الذي أصبح يعبر القارات وجعل صورة نمطية لأطفال العالم، وأمات فيهم روح الابتكار والاستمرارية وكأن أطفال العالم لهم بيئة وحيدة حاضنة لهم.

- الدعوة إلى صيانة هذا التراث الآيل للزوال باعتباره ملكا للمجتمع.

[1] - أشرف سعد نخلة، **الألعاب الشعبية في مصروالدول العربية**. مجلة الثقافة الشعبية، عدد 19، أرشيف الثقافة الشعبية للدراسات والبحوث والنشر، 2012، ص104.

لائحة المصادر والمراجع

- - القرآن الكريم.
- - أبي عبد الرحمان الخليل بن احمد الفراهيدي، كتاب العين، سلسلة المعاجم والفهارس، تحقيق مهدي المخزومي، ابراهيم السامرائي، ج 1.
- - أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة. تح: محمد باسل عيون السود، ج.01، دار الكتب العلمية، بيروت، ط، 1998.
- - أزضوض إدريس، ألف مثل أمازيغي ومثلان، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
- - باشا أحمد تيمور، لعب العرب. مصر، مطبعة دار التأليف، ط 1، 1948.
- - الحسين بن علي بن عبد الله، قصص وأمثال من المغرب، ط2، الرباط، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ج2، ص 2014.
- - دادون إدريس، الأمثال الشعبية المغربية، ج 1، مكتبة السلام الجديدة، ط 2، 2007.
- - سعدي عثمان، معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية مطبعة النجاح، الدار البيضاء،نشر: اتصالات سبو، مراكش،2014.
- - شفيق محمد،المعجم العربي الأمازيغي، الجزء الأول (أ-ض)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط ، الجزء الثالث، 2000.
- - عبد المالك بنعبيد،الدفلة، معلمة المغرب، الرباط، مطابع سلا، المجلد 12، 2000.
- - العفاقي رشيد، إطلالة على لعب الأطفال بالمغرب. مجلة الثقافة الشعبية، عدد 26،أرشيف الثقافة الشعبية للدراسات والبحوث والنشر، 2014.
- - لمباركي بلحاج، صور وخصائل من مجتمع أولاد نائل. الجزائر العاصمة، وزارة الثقافة،2009.
- - مولاي عبد الحميد العلوي اسماعيلي، تاريخ، وجدة وأنكاد في دوحة الأمجاد، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج01، ط01، 1985.
- - مولاي الزهيد علوي، "نماذج من الألعاب الشعبية والرياضية بالمغرب وأبعادها الثقافية والحضارية"، الثقافة الشعبية، عدد 64، شتاء 2024.
- - نخلة أشرف سعد، الألعاب الشعبية في مصر والدول العربية.مجلة الثقافة الشعبية، عدد 19،أرشيف الثقافة الشعبية للدراسات والبحوث والنشر، 2012.

المنظور الإسلامي لآفة الفقر

الدكتور الحسن الزروالي
أستاذ زائر
جامعة عبد الملك السعدي
تطوان

مقدمة:

مشكلة الفقر كانت ولا تزال من المشاكل الكبرى التي واجهت البشرية منذ عصور سحيقة، حيث عانتها الأمم القديمة كما لا زالت تؤرق اليوم العديد من الدول والشعوب. ولعل أسباب الصراع بين البشر، في معظمها بسبب هذه الآفة العويصة، فقد جربت الإنسانية طرقا مختلفة، لكنها لم تنجح في مسعاها. مع نزول الديانات السماوية أخذت رؤى تتبلور، وتنظر للظاهرة بشكل مختلف، لأنها حثت على العطاء والبذل الاختياري والإحسان إلى الفقير والمحتاج وذي الفاقة، منبهة إلى أن المال هو في الأصل مشترك بين الناس وجب عليهم أن يتعاملوا معه معاملة خاصة، لكن مثل هذه الأفكار لم تستطع اقتلاع المشكل من جذوره، لأن هذا الأمر يقوم على الاختيار الفردي دونما حاجة إلى تدخل بشري يجعل مالك المال ملزما باقتطاع جزء منه تحت طائلة العقاب، فكان لزاما توافر إرادتين: إلهية وبشرية، واحدة يمثلها الله بوحيه، والثانية تمثلها السلطة باعتبارها تنوب عن الجماعة في تطبيق القانون، سواء كان هذا القانون إلهيا أو بشريا.

لم تفلح مختلف الدول، منذ نشأتها ككيان سياسي، في اقتلاع مشكلة الفقر، لأن مختلف مؤسسات الإرغام التي جربتها البشرية لم تكن لها الحق الكامل، الذي لا يعترض عليه أحد، في إرغام الغني على التنازل عن قسط من أمواله بمحض إرادته، مما جعل الفقر يستفحل والظاهرة تزداد انتشارا، إلا أن جاء الإسلام بنظام متكامل، ففرض فرائض وواجبات، وأمر بتطبيقها وألزم الناس الوقوف عند مقتضياتها تارة بوعيد الدنيا، وتارة بتذكيرهم بعذاب الآخرة، وذلك بغرض القضاء على مشكلة الفقر، وتذكير الناس كافة بأنهم مخلوقون لحياة أخرى ليست هذه التي يعيشونها، واعتمد في منهجه مسارا غير مسبوق، معتمدا على آليات عديدة، منها ما هو مفروض على الإنسان كالزكوات والديون والنفقات والوصايا...ومنها ما هو متروك لأريحية الإنسان وضميره، حتى تكون له المبادرة في تحمل مسؤولياته تجاه إخوانه من أفراد المجتمع.

إشكالية البحث:

يروم هذا البحث إلقاء الضوء على ظاهرة الفقر، باعتبارها ظاهرة إنسانية قديمة قدم الإنسان نفسه، وكيف عالجها الإسلام معالجة جذرية، وذلك بتشريع فريضة محكمة البناء، تنطلق من اعتبار المال ملكا للناس

جميعا، وكيف أن الإنسان قد يملك المال يوما ويفتقر في يوم آخر، لذلك وجب إذكاء روح التكافل الاجتماعي بين الناس، دون القضاء على الملكية الفردية لكي لا تفسد طموحات الناس المشروعة في الغنى وتملك الثروة، لكن بطرق مشروعة لا تتحول إلى وبال على المجتمع ككل.

انطلاقا مما سبق، نطرح الأسئلة الاتية:

- ما هي أسس البناء الاجتماعي في الإسلام؟

- ما دور فريضة الزكاة في تحقيق التماسك الاجتماعي؟

- وما هي الفلسفة التشريعية في الإسلام والحكم الربانية الثاوية خلف تشريع الزكاة، وسن أنظمة جمعها وتوزيعها؟

تحديد المفاهيم:

قبل بداية تفصيل موضوع البحث سنحاول إعطاء تعريف لغوي لكلمة الزكاة لتقريب مدلولها، والتجسير بين معناها اللغوي ومعناها الاصطلاحي، قبل مناقشتها كفريضة فرضت على المسلمين، وكركن من أركان الإسلام الذي يعتبر من أهم قواعد وأسس بنائه، والتي لا يكمل إسلام المرء إلا بإيتائها على الوجه المطلوب، أي كما جاء تطبيقها وتنزيلها زمن الرسول صلى الله عليه وسلم، وذلك باعتبارها عبادة مالية واجتماعية هامة، قرنها القرآن الكريم بالصلاة في عشرة مواضع، وذكرت بصيغ مختلفة؛ الزكاة تارة، والصدقة تارة أخرى، وتارة بلفظ الإنفاق وهكذا، فنقول:

"الزكاة مصدر من فعل زكا، وزكا الشيء إذا نما وزاد، وزكا فلان إذا صلح؛ فالزكاة هي البركة والنماء والطهارة والصلاح[1]".

وقال ابن منظور في لسان العرب: "وأصل الزكاة في الإسلام الطهارة والنماء والبركة والمدح"، والأجدر أن مادة زكا، إنما أصلها الزيادة والنماء، يقال: "زكا الزرع أي نما وازداد وكل شيء نما وازداد وتضاعف فقد زكا، ولما كان الشيء لا يزكو إلا إذا طهر وخلص من الشوائب والأضرار، كانت لفظة الزكاة تدل على الطهارة والنقاء أيضا، ونقول فلان زكي بمعنى خلوق وفاضل، وزكّى المدير موظفا تزكية أي شهد له بحسن سريرته ونبله ومواظبته على عمله، وزكّى القاضي الشهود أي وثق بتصريحاتهم[2].

[1] - القاموس المحيط، ج 1 ص 398

[2] - لسان العرب، ج 3 ص 381

والقرآن بدوره ذكر هذا المعنى بشكل صريح في آية الزكاة في قوله تعالى: (خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها وصل عليهم إن صلواتك سكن لهم)[1].

وسيأتي موضع بيان التعاريف الاصطلاحية لبعض العلماء، ومناقشته في موضع لاحق.

المبحث الأول: مصاريف الزكاة:

قليلة هي العبادات التي جاءت مفصلة في القرآن تفصيلا لا يحتاج إلى تأويل أو توضيح؛ فكان لزاما على الرسول صلى الله عليه وسلم الذي اختاره الله سبحانه وتعالى للقيام بهذه المهمة وأنيط به أمرُ التفسير والتبليغ، إيضاحا لما أشكل، وتفسيرا لما أبهم من كلام الله، تنفيذا لأمر الله تعالى: (وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون)[2]. فجاءت السنة النبوية، قولية أو فعلية أو تقريرية موضحة كيفية أداء العبادات على وجهها الصحيح، وهذا ما ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم في أحاديث كثيرة، منها: "صلوا كما رأيتموني أصلي"، و"خذوا عني مناسككم"...فكان التطبيق النبوي للعبادات تنزيلا واقعيا، ومنهجا في العمل للتآسي والاقتداء، لقوله تعالى، "ولكم في رسول الله أسوة حسنة[3]"، وروى أبو داوود في سننه أن رجلا قال لعمران بن حُصَيْن: "يا أبا نجيد إنكم لتحدثوننا بأحاديث ما نجد لها أصلا في القرآن: فغضب عمران بن حصين، وقال للرجل: أوجدتم في كل أربعين درهما درهم، ومن كل كذا وكذا شاة شاة؟ ومن كل كذا وكذا بعير كذا؟ أوجدتم هذا في القرآن؟ قال: لا، قال فممن أخذتم هذا؟ أخذتموه عنا وأخذناه عن النبي صلى الله عليه وسلم، وذكر أشياء كثيرة نحو هذا[4]".

وإذا كانت الزكاة، كذلك، من العبادات المفروضة على المسلمين جاءت مجملة على شكل أمر بالتصدق والإنفاق، لقوله تعالى: (خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها وصل عليهم إن صلواتك سكن لهم)[5]، فالرسول صلى الله عليه وسلم هو من حدد مقاديرها، وكيف تؤدى ولمن تؤدى، ففصل بذلك نظامها ومقاديرها. كيف ذلك؟

الحكمة من تشريع الزكاة:

الزكاة نظام شرعه الله سبحانه وتعالى لانتشال الفقير والمعوز والمحتاج والأخذ بيده إلى بر الآمان، ليعيش مأمونا في ضرورات عيشه، وتمنع الفاقة والحاجة عنه وعمن هم تحت نفقته، لكن بعدما عرَّفنا الزكاة

[1] - سورة التوبة، آية 103
[2] - سورة النحل، آية 44
[3] - سورة الأحزاب، آية 21
[4]- سنن أبي داوود ج 1 ص 56
[5]- سورة التوبة، آية 103

والحكمة من تشريعها، ننتقل إلى بيان أصناف مستحقيها، وكيف تقسم عليهم؟ ومن يقوم بهذه المهام النبيلة؟ وما دور الدولة المعاصرة في ذلك وحدود تدخلها؟

بقول الله تعالى: "ومنهم من يلمزك في الصدقات فإن أعطوا منها رضوا، وإن لم يعطوا منها إذا هم يسخطون، ولو أنهم رضوا ما آتاهم الله ورسوله، وقالوا حسبنا الله سيؤتينا الله من فضله ورسوله إنا إلى الله راغبون[1]"، فهذه الآية نزلت في أعرابي حديث العهد بالإسلام يُدعى حرقوص[2] تنطع على المقام النبوي الشريف، ولم يرض بقسمته (ص) لذهب وفضة، قائلا: "يا محمد والله لئن كان الله أمرك أن تعدل ما عدلت، فقال نبي الله (ص) "ويلك من ذا الذي يعدل عليك بعدي"، وزاد الرسول (ص) كلاما كثيرا في هذا الأعرابي، وحذر المسلمين من أمثاله قائلا: "احذروا هذا وأشباهه، فإن في أمتي أشباه هذا يقرؤون القرآن لا يجاوز تراقيهم، فإذا خرجوا فاقتلوهم[3]"، فنزلت في هذه الواقعة آية كريمة مفصلة ومحددة للفئات التي لها الحق في تلقي الزكوات، فألجمت كل من حاول أكل أموال الله بالباطل، ووضعت حدا لكل من هو مستغن عنها، لكنه يحاول الوصول إليها ومزاحمة مستحقيها.

كان هذا سببا لنزول قوله تعالى: (إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله وابن السبيل فريضة من الله والله عليم حكيم)[4].

انطلاقا من الآية السابقة تم سَدُّ هذا الباب، وتحددت أصناف المستحقين للزكاة بكيفية لا تقبل تأويلا ولا إعمال رأي، لأن الله تفرد وحده بقسمة الزكوات، ولم يَكِلْ أمر ذلك لا إلى حاكم، ولا إلى نبي مرسل. ويشهد لهذا الأمر الحديث النبوي الشريف الذي رواه أبو داوود في سننه عن زياد بن الحارث الصدائي، حيث قال: "أتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فبايعته فأتى رجل فقال: "اعطني من الصدقة، فقال رسول الله (ص) إن الله لم يرض بحكم نبي ولا غيره في الصدقات حتى حكم فيها هو فجزأها ثمانية أجزاء فإن كنت من تلك الأجزاء أعطيتك[5]".

[1]- سورة التوبة الآيتان 58-59
[2]- تفسير ابن كثير، ج 2 ص 348
[3] - تفسير ابن كثير، نفس الجزء، نفس الصفحة
[4] - سورة التوبة آية 60
[5] - سنن أبي داوود ج 1 ص 57

الزكاة ومحاربة الفقر:

انطلاقا من الآية السابقة يتبين أصناف المستحقين للزكاة، فكانت ثمانية أصناف؛ فالمستحق الأول والثاني هما: الفقراء والمساكين، وهذا يكفي دليلا على أن الزكاة إنما شرعها الله لتحقيق "هدف القضاء على الفقر والعوز والحرمان وإهالة التراب على الطبقية في المجتمع الإسلامي[1]".

وعندما بدأ بالفقراء والمساكين بدأ بالأهم الأهم، لأن هذان الصنفان من المسلمين محتاجون دوما للعون والمساعدة، فالزكاة، الغرض الأسمى والأهم منها هو القضاء على آفة الفقر وكفالة الفقراء ورعاية المساكين، وبذلك اقتصر الرسول صلى الله عليه وسلم في بعض أحاديثه على ذكر الفقراء والمساكين لأنهم أشد هذه الفئات حاجة إليها، وتجسد ذلك جليا في حديثه (ص) مع معاذ بن جبل عندما أرسله إلى اليمن "أعلمهم أن عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم وتُرَدُّ على فقرائهم".

لكن يبقى السؤال المطروح هنا هو: من هو الفقير، ومن هو المسكين، وكيف يمكن التفريق بينهما؟ هل هما اسمان لمسمى واحد أم بينهما اختلاف وتباين؟

الفقراء والمساكين:

هو أمر اختلف فيه الفقهاء والأئمة على أضرب شتى؛ فعند أبي حنيفة أن المسكين أسوء حالا من الفقير[2]، فالفقير هو الذي يملك أقل من النصاب أو يملك نصابا غير تام يستغرق حاجته أو يملك أنصبة كثيرة لكنها غير تامة تستغرق الحاجة، فإن ملكها لا يُخرِجه عن كونه فقيرا يجوز صرف الزكاة إليه، والمسكين هو الذي لا يملك شيئا أصلا، فيحتاج الى سؤال الناس لكفاية قُوتِه أو تحصيل ما يواري به بدنه، وبذلك يحل له أن يسأل بخلاف الفقير فلا يحل له أن يسأل الناس، ويشهد لهذا ما قاله عمر فيما رواه عنه ابن جرير عن يعقوب عن ابن علية عن ابن عوف عن محمد قال: "قال عمر رضي الله عنه: الفقير ليس بالذي لا مال له ولكن الفقير الأخلق الكسب[3]"، أي أن الفقير هو الذي لا يكفيه كسبه وما يجنيه من عمله في تحقيق ضروريات عيشه.

في مقابل رأي أبي حنيفة النعمان، اختار ابن جرير الطبري أن الفقير هو الذي يسأل الناس شيئا، وهو يتعفف بينما المسكين هو عكس ذلك، هو من يتبع الناس ويطوف عليهم ويُلح في طلبهم.

[1] - الإسلام عقيدة وشريعة ص 98

[2] - الفقه على المذاهب الاربعة ج 1 ص 621

[3] - تفسير ابن كثير، ج 4 ص 348

أما المالكية فالفقير عندهم هو من يملك من المال أقل من كفاية العام[1]، فيُعطَى من أموال الزكاة حتى لو ملك النصاب، وإن ملكه وجبت عليه زكاته، أما المسكين عندهم هو من لا يملك شيئا أصلا[2]، فهو بهذا التحديد أحوج من الفقير. كما يَشترِطُ المالكية في الفقير والمسكين ثلاثة شروط تؤهله لاستحقاق الزكاة، وهي: الحرية والإسلام، وأن لا يكون من نسل هاشم بن عبد مناف.

أما الحنابلة فقد قالوا أن الفقير هو من لم يجد شيئا، أو لم يجد نصف كفايته. والمسكين هو من وجد نصف كفايته أو أكثر، لذلك وجب على الحاكم أن يعطي كل واحد منهما ما يكفيه وما ينفق به على أهله وعياله لمدة سنة.

أما الفقير عند الشافعية فهو من لا مال له أصلا ولا كسبا من حلال، أو له كسب ومال حلال لكنه لا يكفيه بأن كان أقل من نصف الكفاية، ولم يكن له منفق يعطيه ما يكفيه، والكفاية عند الحنفية تعتبر بالعمر الغالب عند الإنسان[3]، وهو إثنان وستون سنة. إلا إذا كان عنده مال يتجر فيه فيعتبر ربحه في كل يوم على حدة، فإن كان ربحه في كل يوم أقل من نصف الكفاية في ذلك اليوم فهو فقير، وكذا إذا جاوز العمر الغالب فالعبرة بكل يوم على حدة، فإذا كان عنده من المال أو الكسب ما لا يكفيه في نصف اليوم فهو فقير. والمسكين من قدر على مال أو كسب حلال يساوي نصف ما يكفيه في العمر الغالب المتقدم، أو أكثر من النصف فلا يمنع من الفقر او المسكنة وجود مسكن لائق أو ثياب جميلة.

وقد اختلف علماء الحنفية في تحديد المراد بالنصاب الذي جعلوه علة في التفريق بين الفقير والمسكين، هل هو نصاب القيمة مائتي درهم أم نصاب الشيء المملوك[4]؟

فالمستحق للزكاة بوصف الفقر أو المسكنة عندهم هو:

- المعدم الذي لا ملك له وهو المسكين.
- الذي يملك من الدور أو المتاع أو الأثاث ونحوه ما ينتفع به ولا يستغنى عنه مهما بلغت قيمته.
- الذي يملك دون النصاب النقدي أي أقل من مائتي درهم.
- الذي يملك أقل من النصاب من غير النقود كأربع من الإبل أو تسع وثلاثين من الغنم ونحو ذلك يشرط ألا تبلغ قيمة مائتي درهم.

[1] - الفقه على المذاهب الأربعة، مرجع سابق ج 2 ص 622
[2] - المرجع نفسه ج 2 ص 623
[3] - المرجع نفسه ج 2 ص 625
[4] - فقه الزكاة ج 2 ص 13

فالمسكين، بهذا التحديد، هو من لم يبلغ بعمله وسعيه تمام كفايته، ولا يستطيع سؤال الناس ومد يده إليهم، ويشهد لذلك ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "ليس المسكين بهذا الطواف الذي يطوف على الناس فترده اللقمة واللقمتان والتمرة والتمرتان"، قال من المسكين يا رسول الله؟ قال: "الذي لا يجد غِنى يُغنيه ولا يُفطن له فيُتصدَّقُ عليه[1]"، رواه البخاري ومسلم.

ومهما يكن من خلاف لغوي أو فقهي بين الفقير والمسكين، فالخلاف بينهما مثل الخلاف بين الإسلام والإيمان، فهما من الألفاظ التي قال فيها العلماء: "إذا اجتمعا افترقا، أي يكون لكل واحد منهما معنى خاص، وإذا افترقا اجتمعا، أي إذا ذكر أحدهما منفردا عن الآخر كان شاملا لمعنى اللفظ الآخر الذي يُقرَنُ به[2]"، وعليه فالفقير والمسكين اسمان لمسمى واحد وجب لكل منهما عونا على تحقيق تمام كفايته، والخلاف اللفظي واللغوي بينهما لا طائل من ورائه.

فتوفر الكفاية لشخصه، ومن هم تحت نفقته، يرفع عنه صفة المسكنة، ويحرم عليه الأخذ من الزكاة، فمن له عروض تجارة تدر عليه دخلا مقدرا بألف درهم في الشهر مثلا لكن لا يحصل له من أرباحها قدر كفايته، نظرا لكساد السوق، أو كثرة العيال، يجوز له الأخذ من الزكاة، ولكن ذلك لا يمنع وجوبها عليه متى توفر له النصاب ومر عليه الحول، لأن الغِنى الموجب للزكاة هو ملكُ النصاب بشروط خاصة سنذكرها في وقتها، أما الغنى المانع من الزكاة فهو ما يحصل به تمام الكفاية[3]".

ويشترط كذلك في الأخذ من الزكاة عدم القدرة على الكسب، فإذا كان المكلف قويا، جَلَدا يستطيع السعي في الأرض ويقدر على العمل، واستطاع كفاية نفسه ومن هم تحت كفالته فلا يجوز له الأخذ من الزكاة، أما إذا لم يستطع جلب ما يكفيه فالزكاة تُوَفِّرُ له تمام كفايته. أما إذا كان خاملا، يؤثر الجلوس من دون عمل مع قدرته على ذلك وتوفر فرصه، فلا يجوز له الأخذ من الزكاة؛ فعن عبد الله بن عدي بن الخيار أن رجلين أخبراه أنهما أتيا الرسول يسألانه من الصدقة فقلَّبَ فيهما البصر، وقال:"إن شئتما أعطيتكما منها، ولا حظ فيها لغني ولا لقوي مكتسب[4]".

كما أن الإنسان إذا تفرَّغ للعبادة فلا يُمكن أن ينطبق عليه وصفُ الفقر أو المسكنة لتكونا ذريعة له للأخذ من الزكوات، لأن الإسلام يدعو الى العمل لمن هو قادر عليه، ولا علاقة له بالرهبانية من قريب أو بعيد، إنما يدعو المسلم أن يكون قويا يُوازِنُ بين طلب الدنيا دون أن ينسى ربه، فيداوم على العبادة والتواصل

[1] - تفسير ابن كثير، مرجع سابق ج 2 ص 349
[2] - فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 11
[3] - المرجع نفسه ج 2 ص 23
[4] - رواه ابن كثير في تفسيره عن أحمد وأبي داوود والنسائي ج 2 ص 349

مع الله مع الاستعداد والعمل للدنيا كذلك، لقول الله تعالى: (وابتغ في ما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض)[1]، إلا إذا كان عاجزا أو به زمانة، على عكس المتفرغ للعلم الذي يجوز له الأخذ من الزكاة قدرا يكفيه مئونة ومصروفا يحتاجه ضروريا لطلب العلم "مع شرط عدم قدرته على المزاوجة والتوفيق بين طلب العلم والعمل[2]"، لأن طالب العلم يقوم بعمل هو فرض كفاية على الأمة لتتحصَّنَ به في تطوير علومها لمواكبة مسيرة العصر.

العاملون عليها:

يمثل العاملون على جمع الزكوات الصنف الثالث الذين فرض لهم الإسلامُ قسطا من مداخيل الزكاة، وذلك نظير ما يقومون به من جمع وصيانة وسهر على حفظها، وإحصاء مستحقيها، وتوزيعها عليهم حسب الاستحقاق.

والعاملون عليها هم أناس تُوكل إليهم دراسة شؤون الزكاة انطلاقا من جمعها ممن يجب عليهم دفعُها، حتى توزيعها على من يستحقها وقد سماهم المرحوم الدكتور يوسف القرضاوي "الجهاز الإداري والمالي للزكاة[3]"، وحسنا يصدُق عليهم هذا التعريفُ لأنهم هم من يقوم على إدارة شؤون الزكاة من جُباةٍ يجمعونها، وحَفَظَةٍ يحفظونها ريثما توزع على أصحابها، وحراس يسهرون على حراستها لئلا تمتد إليها يد من هو ليس أهلا لها.

وانطلاقا من هذا التعريف، والمرتبة التي أولاها الله لهذه الفئة، الترتيب المتقدم، بعد الفقراء والمساكين، يتبين أن جمع الزكاة هي مهمة موكولة إلى الدولة، وهي من تُعَين من يقوم عليها، وليست متروكة لضمير الغني الذي وصلت أمواله النصاب، لأن الدولة بمؤسساتها هي التي تعلم علم اليقين الذين هم في حاجة إلى الزكاة، وكم يحتاج كل واحد منهم لتمام كفايته، فالجهاز المالي للدولة المعاصرة هو الأقدر على القيام بهذه المهمة على أحسن وجه، جمعا وصيانة وتوزيعا.

جاء في صحيح البخاري في الحديث[4] الذي رواه أبو هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم بعث عمر بن الخطاب على الصدقة ليجمعها من مالكيها. وحكمة إرسال السعاة لا تخفى على كل عاقل لبيب، فالناس يختلفون، فمنهم من لا يعرف المقدار الذي يجب عليه دفعه، ومنهم من قد يعرفه لكن سيصيبه الطمع ولن يبذله لأهله، ومن المستحقين من ستتوجه إليهم الصدقات بكثرة، بينما يحرم منها آخرون... كل هذه المحاذير تجعل

[1] - سورة القصص آية 77
[2] - فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 28
[3] - المرجع نفسه ج 2 ص 48
[4] - صحيح البخاري، م 1 ج 3 ص 175

الدولة بأجهزتها المختلفة هي الأقدر على القيام بهذه المهمة من بدايتها إلى نهايتها، فمن العبث الاطمئنانُ إلى أريحية الأغنياء، كما لا يمكن معرفة جميع الفقراء، خاصة أولائك المتعففين الذين هم في حاجة إلى العون لكنهم يتحرجون من سؤال الناس، لذلك وصفهم الله تعالى بقوله أنهم:" لا يستطيعون ضربا في الأرض يحسبهم الجاهل أغنياء من التعفف تعرفهم بسيماهم لا يسألون الناس إلحافا[1]"، فالدولة بأجهزتها الكثيرة، وبمؤسساتها المتشعبة هي خير من يستطيع القيام بهذه المهمة على أكمل وجه، وقد ظهر ما قلناه جليا في المغرب في مناسبات كثيرة، منها الدعم الذي كان يوجه للمعوزين أيام وباء كورونا، والبرنامج الاجتماعي الحالي الذي تتبعه الحكومة في دعم المعوزين والفقراء.

لكل هذا تبقى الدولة هي التي يجب عليها أن تبعث موظفيها لجمع أموال الزكاة بعد إحصاء مستحقيها وكذا من تجب عليهم، وذلك بحسب الترتيب الرباني الذي ذكره الله تعالى بقوله "إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله وابن السبيل فريضة من الله والله عليم حكيم[2]". ومما يشهد على وجوب تحمل الدولة مسؤوليتها في هذا المجال الحديث النبوي الشريف الذي قال فيه النبي الكريم "أمرت أن آخذها من أغنيائكم وأردها في فقرائكم[3]".

إذا كان من واجب الدولة المعاصرة أن تنتدب موظفين يقومون بهذه المهمة الاجتماعية الكبرى، فإن عملهم هذا يستند إلى اعتبار هذا العمل فرض كفاية إذا لم تقم به الدولة أثم المجتمع كله، ومستندنا في هذا الكلام ما قام به الرسول الكريم عندما قام بتكليف، وفي مرات عديدة، صحابة أجلاء بالقيام بهذه المهام، أمثال عمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب.

ويقترح الدكتور القرضاوي رحمة الله عليه طريقتين يمكن للدولة أن تتبعها في جمع الزكاة:

الأولى: مرة في السنة، وذلك بالنسبة للزكوات المرتبطة بمرور الحَوْلِ، فيُعَيِّنُ لذلك شهرا في السنة ليكون معروفا عند كل الناس، "ويستحب أن يكون هذا الشهر هو محرم صيفا كان أو شتاء لأنه أول السنة الشرعية[4]".

الثانية: مرة في السنة بالنسبة للزروع والثمور، فوقت جمع زكواتها هو وقت جمع محاصيلها، ويتغير حسب نوع المنتوج.

---

[1] - البقرة، آية 272

[2] - سورة التوبة آية 60

[3] - سيل السلام، ج 2 ص 303

[4] - فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 49

أما بالنسبة للركاز والمعادن فمتى وجدت وجب أداء زكاتها، وبذلك وجب توفر مؤسسة يُوَجَّهُ إليها خمس هذا القسم متى وجد، وأينما وجد داخل إقليم الدولة.

لكن كيف يمكن عقلنة وضبط عمل هذا الجهاز المشرف على الزكاة؟

يمكن تقسيم وظائف وصور تدخل هذه المؤسسة، وكيفية قيامها بمهامها كما يلي:

الأول: إدارة جمع الزكاة.

الثاني: إدارة توزيع الزكاة.

فمهمة الإدارة الأولى هو ضبط الزكوات، وجمعها وإحصاؤها، وتقدير واجب كل واحد ممن يلزمهم دفعها أو تسلمها. وحفظها من كل تلف أو ضياع قد يصيبها، فمن المعلوم أن الزكاة تختلف بحسب طبيعتها، ففيها الثمور والزروع والنقود والحيوانات...فمن شأن سوء التدبير أن يعرض مصالح الفقراء للتهديد. وهذا من أهم ما يميز الزكاة عن الضريبة في عصرنا الحاضر، لأن هذه الأخيرة لا تُقبَل إلا نقدا عكس الزكوات. لهذه العلة، فقد أجاز بعض الأئمة أخذ قيمتها نقدا كالإمام أبي حنيفة[1] رضي الله عنه؛ لكن هذا الاجتهاد لا يعفي الدولة من مهمة جمعها وتدبيرها وصونها حتى تُوَزَّعَ على مستحقيها.

أما مهمة الإدارة الثانية فبعد تسلمها للزكوات من الإدارة الأولى تبدأ عملها، لكن كيف؟

أولا: عليها معرفة المستحقين لها، وحصرهم والتأكد من أحقيتهم، وكم سيحتاجون وماذا سيحتاجون؟ لضمان كفايتهم، وسد خُلَّة حاجتهم ونقصهم. هذه المهام يمكن إجمالها في قول الإمام النووي رحمة الله عليه: "ينبغي للإمام والساعي وكل من يُفوَّضُ إليه أمر تفريق الصدقات أن يعتني بضبط المستحقين ومعرفة أعدادهم ومقدار حاجتهم[2]"، بحيث يتم إسعاف هؤلاء بما يحتاجون إليه بالعدد المناسب وفي الوقت المناسب، كما يجب أن تكون لهذه الهيئة فروعا ومناديب تتوزع على كل مناطق البلد حتى تسهل عملية الصيانة والتوزيع.

شروط العاملين على الزكاة:

بعدما عملنا على توضيح هيئة العاملين على جمع الزكاة، وباعتبارها تتكون من مجموعة أشخاص، وجب إلقاء الضوء على ما يجب توفره فيهم من شروط، لأهمية ما سيقومون به من جهة، ولخطورة تولي كل من هب ودب هذه المهمة الخطرة من جهة أخرى، لذلك يمكن حصر هذه الشروط كما يلي:

[1]- الفقه على المذاهب الأربعة، مرجع سابق 1 ص 624

[2] - فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 51

- الإسلام:

باعتبار الزكاة من أركان الإسلام الخمسة، فلا يمكن أن يقوم بجمعها من لا يتوفر فيه شرط الإسلام، باعتبارها ولاية كبرى، فالمسلم أخ المسلم، والمؤمن أخ المؤمن، وكلهم أولياء لبعضهم البعض، لقوله تعالى "والمومنون والمومنات بعضهم أولياء بعض[1]". فآصرة العقيدة ركن ضروري مقدم كشرط في تولي مهمة جمع الزكاة، وتُمنَعُ على كل من لم يتوفر فيه هذا الشرط، فلا يجوز تولية من هو خارج ملة الإسلام، فهي أمانة كبرى، والمسلم يحرم عليه ائتمان من ليس بمسلم كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "لا تأتمنوهم وقد خونهم الله تعالى[2]".

- التكليف:

أي أن يكون راشدا غير قاصر، فلا يجب أن يكون معتوها أو سفيها وذلك لتجوز محاسبته ومساءلته على كل إخلال بعمله، وكل تقصير في مهامه، صونا لحقوق المسلمين وعدم المخاطرة بها بوضعها في أيدي من لا يحسن التدبير.

- الأمانة:

أي أن يكون العامل عليها أمينا غير خائن، لئلا يجني على حقوق الفقراء والمساكين والمستضعفين، وبعرض مصالحهم للخطر، فشرط الأمانة من أهم الشروط لضمان سير أمثل لعملية جمع الزكوات وتوزيعها على مستحقيها.

- العلم بأحكام الزكاة وقوانينها:

فمن شأن توفر هذا الشرط في العامل على الزكاة أن يحفظ مصالح الناس، فلا يُجْبِي منهم إلا ما فرضه الله عليهم، وكذا يجب عليه أن يعلم مستحقيها، ويتقن عملية قسمتها عليهم، فلا يبخس الناس أشياءهم، كما يعرف زمن حلول الزكوات ومقاديرها، ونظير هذا خاطب نبي الله يوسف عليه السلام عزيز مصر قائلا: (اجعلني على خزائن الأرض إني حفيظ عليم)[3].

[1] -سورة التوبة، آية 72

[2] - فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 53

[3] - سورة يوسف، الآية 55

- القدرة على العمل:

أي أن يكون العاملُ عليها قويا في بدنه، مُعافى في جسده، قادرا على تحمل أعباء السفر إليها والتعب في جمعها وحفظها وتوزيعها، وكذلك نجيبا في عقله ليتيسر له القيام بعمله على أحسن الوجوه.

لكن هل المرأة قادرة على تولي مهمة الانتساب إلى فئة العاملين على الزكاة؟

لم يشهد المسلمون زمنا طبقت فيه الزكاة بتمام قوانينها وقامت عليها امرأة، لكن لا ضير في قيام المرأة بهذا العمل الجليل، وقد جَوَّزَ لها بعضُ العلماء القيام بهذا العمل، ومنهم يوسف القرضاوي الذي رأى أن المرأة يمكنها أن تعمل في هذه المهمة خصوصا إذا تعلق الأمرُ بجمع الزكاة من عند نساء يملكون نصابها، أو توزيعها على نساء أرامل أو لبنات بالغات أيتام يحتجن إليها، "كأن تُستخدَم المرأة لإيصال الزكاة إلى الأرامل والعاجزات من النساء[1]".

كما يطرح في هذا السياق سؤال آخر، وهو هل يجوز تولية من هو من آل البيت على شؤون الزكاة؟

مما هو معروف أن الزكاة محرمة على آل بيت النبي صلى الله عليه وسلم، لأن الحديث النبوي الشريف صريح في تحريم ذلك؛ فقد سألا الفضل بن العباس والمطلب بن ربيعة النبي (ص) العمالة على الزكوات فقال أحدهما: "يا رسول الله جئناك لتؤَمِّرَنا على هذه الصدقات فنُصيبُ ما يصيب الناس من المنفعة، ونؤدي إليك ما يؤدي الناس، فقال: "إنما الصدقة لا تنبغي لمحمد ولا لآل محمد إنما هي أوساخ الناس[2]".

فالذي يظهر من الحديث أنه يُحرم على آل البيت الأخذ من الزكوات، وكذلك يُحَرَّمُ عليهم العمل عليها لتلقي مقابلا جزاء ما عملوا عليه، لأنها وسخ من أوساخ الدنيا كما نعتها الرسول (ص). لكن التاريخ الإسلامي يشهد على أن أناسا من آل البيت عملوا على جمعها، وأوكِلَت إليهمْ مهمة الجمع والتوزيع، فنالوا جزاءهم من جنس عملهم، وقد ذكر الشوكاني أدلة عديدة تثبت ما قلناه، فقال:"وقد وظف علي رضي الله عنه عمالا على الزكاة من بني العباس[3]".

عملا بقول الامام الشوكاني، فإنه من الجائز أن يتولى أمر العمل على الزكاة كل من توفرت فيه الشروط السابقة حتى وإن كان من آل البيت، فيتقاضى أجره من الزكاة، على اعتبار أنها مؤسسة مستقلة قائمة بذاتها تؤدي رواتب موظفيها مقابل ما يقومون به من عمل، فتتعلق ذِمَمُهُم بها بعد أن تخرج من ذمة دافعيها؛ فعن أنس بن مالك رضي الله عنه أنه قال: "أتى رجل من بني تميم رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: حسبي

[1] - فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 58
[2] - نيل الأوطار ج 4 ص 175
[3] - نيل الأوطار، المرجع نفسه نفس الصفحة

الله يا رسول الله إذا أديت الزكاة إلى رسولك فقد برئت منها إلى الله تعالى ورسوله؟ فقال رسول الله (ص): نعم إذا أديتها إلى رسولي فقد برئت منها، فلك أجرُها، وإثمُها على من بدلها[1]".

وجوابا على الإشكالية السابقة الذكر والمتعلقة بجواز أو عدم جواز قيام آل البيت بشؤون الزكاة، وخروجا من الخلاف، يرى صاحب الفقه على المذاهب الأربعة أنه "إذا وَلَّى السلطانُ عاملا عبدا أو هاشميا، نفذت توليته، ويُعطى الأجرة من بيت المال لا من الزكاة[2]".

- المؤلفة قلوبهم:

هم قوم يستحقون نصيبهم من الزكاة حسب الظروف والأحوال؛ وعطاؤهم منها مقرون بالوضعية التي يكون المسلمون عليها، فيجوز لولي الأمر النظرُ في مسألة إعطائهم منها أو منعهم، لأن الغاية من إعطاء هؤلاء هو جلب منفعة للمسلمين أو دفع ضرر عنهم، وإذا كان تمكينهم منها لا يرتبط بهذين الشرطين فلا مجال للحديث عن سهم المؤلفة قلوبهم. وبيان ذلك فيما يأتي:

إعطاء هؤلاء من الزكاة كان الهدف منه هو تأليف قلوبهم واستمالتهم إلى محبة الاسلام أو لتثبيت أقدامهم عليه، أو يُرجى للمسلمين منهم النفعُ أو درء خطرهم، ودليلُ إعطاء هؤلاء ثابتٌ بمنطوق آية الزكاة، كما هو ثابتٌ في سيرة النبي الكريم عندما أعطى عليه الصلاة والسلام "بعض من كان يرجو إيمانه من الكفار، كصفوان بن أمية، أحد أشراف الجاهلية وأجوادها وفُصحائها، وقد أسلم وحسُنَ إسلامُه كما أعطى بعض زعماء القبائل كعيينة بن حصن والأقرع بن حابس[3]".

فقد كان الهدف من إعطاء هؤلاء، بلا شك، هو تحبيب الإسلام إليهم وتثبيته في قلوبهم، والعمل على الانتفاع بهم في الدفاع على مصالح المسلمين في حربهم مع المشركين.

وقد قسمهم الفقهاء إلى قسمين: مسلمين وكفار[4].

فأما المسلمون فأربعة أصناف:

1- قوم من سادات المسلمين وزعمائهم:

يعطون من الزكاة للمكانة التي يحضون بها في أقوامهم، فجعلهم مثل سفرائهم داخل قبائلهم، يعطون من الزكاة تأليفا لقلوبهم وتحبيب الاسلام إليهم، فكلمة هؤلاء مسموعة داخل أقوامهم، وبالتالي فَرِضاهُم لا شك أنه

[1] - السيد سابق، فقه السنة ج 1 ص 300.
[2] - الفقه على المذاهب الأربعة، مرجع سابق ج 1 ص 623.
[3] - يوسف القرضاوي، العبادة في الإسلام ص 288.
[4] -السيد سابق، مرجع سابق ج 1 ص 290.

سيكون له آثار على باقي أقوامهم، وقد يكون كذلك لهؤلاء الزعماء أقوام وأصدقاء من الكفار، لكن لهم نفوذ عليهم، إذا أعطوا من الزكاة. والشاهد على هذا ما قام به أبو بكر الصديق عندما أعطى عدي بن حاتم والزبرقان بن بدر[1] مع حسن إسلامهما ومكانتهما في أقوامهما.

2- زعماء ضعفاء الإيمان من المسلمين:

قد يكونون زعماء في قبائلهم، لهم مكانة اجتماعية في محيطهم، وهو ما يُعرَف في زماننا هذا بالأعيان، لكن ما يميزهم أنهم أقوياء الإيمان داخل مناطق سكنهم، هؤلاء السكان يختلفون عنهم في المعتقد، أو لا زالوا مترددين، لذلك يرجى من إعطائهم للزكاة تثبيتهم على الدين، وتقوية قلوبهم، "كالذين أعطاهم النبي صلى الله عليه وسلم العطايا الوافرة من غنائم هوازن وهم بعض الطلقاء من أهل مكة الذين أسلموا، فكان منهم المنافق، ومنهم ضعيف الإيمان، وقد ثبت أكثرهم بعد ذلك وحسن إسلامه"[2].

3- قوم من المسلمين في الثغور:

هؤلاء المسلمون يسكنون في البلاد المتاخمة للحدود مع المخالفين في الدين، لذلك وجب إعطاؤهم من الزكوات قصد تشجيعهم على الثبات على الملة، وعدم تأليبهم ضد المسلمين لصالح الأعداء. وهذا العمل هو ما يطلق عليه في الفقه الإسلامي بالمرابطة، وهناك العديد من الفقهاء من يُدخِلون هذا الجزء في صنف "في سبيل الله[3]"، وهؤلاء المسلمون الذين يسكنون على حدود الدولة الإسلامية مع الدول المجاورة أولى بهذا القسم من الصدقات للثبات على الدين. وكمثال على هذا ما أصبح منتشرا في العديد من الدول الإسلامية من رغبات ملحة لدى الشباب وإصرارهم على الهجرة إلى أوروبا، فيمكن استثمار سهم المؤلفة قلوبهم في مساعدة هؤلاء على إيجاد فرص للعيش الكريم في أوطانهم بدل سلك طرق قد تُعرِّضُهم لمخاطر الموت والضياع.

4- قوم من المسلمين يحتاج إليهم لتسهيل عملية جمع الزكوات:

هم من حكماء الناس، وأكثرهم شهرة ومكانة بين قومهم، محابو الجانب مسموعو الكلمة، يُلجأ إليهم عند الحاجة لمساعدة العاملين عليها على القيام بواجبهم في جمع الزكوات وتوزيعها على مستحقيها؛ مثل هؤلاء هم الأقدر على تسهيل أدوار الدولة، ماديا ومعنويا؛ وذلك بِحَثِّ الناس على أداء الزكاة، ودفعهم إلى الانخراط

[1] - رشيد رضا، تفسير المنار، ج 2 ص 10
[2] - السيد سابق، مرجع سابق ج 1 ص 290
[3] - السيد سابق، المرجع نفسه، نفس الصفحة

الإيجابي في القيام بهذا الركن الإسلامي الهام. فلا حرج في أخذهم من سهم المؤلفة قلوبهم مقابل المهام الجسام التي قد يضطلعون بها عند الحاجة.

أما من هم على دين آخر فهم قسمان فقط، وبيانهم كما يلي:

1- من يرجى إسلامه:

كل من يُرجى إسلامه، ويؤمل فيه الخير بالدخول في الإسلام يعطى من الزكاة؛ لكي يحبب الإسلام إليه حتى يؤمن بالله ويحسن إسلامه، ولذلك أمثلة كثيرة "كإعطاء النبي صلى الله عليه وآله وسلم لصفوان بن أمية الذي وهبه الأمان يوم فتح مكة، وأمره أربعة أشهر لينظر في أمره بطلبه. وقد أعطاه النبي صلى الله عليه وسلم إبلا كثيرة محملة كانت في واد، وقال له: "هذا عطاء لمن لا يخشى الفقر[1]". وقد روى مسلم عن سعيد بن المسيب أن صفوان بن أمية قال: "أعطاني النبي صلى الله عليه وسلم وإنه لأبغض الناس إلي، فما زال يعطيني حتى إنه لأحب الناس إلي[2]"، وقد أسلم صفوان بعد ذلك وحسُن إسلامه.

ومن هذا القسم كذلك إذا لجأ أحدٌ إلى الدولة الإسلامية طالبا للصدقة، وهو كافر، فيجب إعطاؤه منها؛ فقد ثبت عن النبي (ص) أنه حث على الإنفاق والتصدق، فقد روى أنس بن مالك أن رسول الله (ص) لم يكن يُسأل شيئا على الإسلام إلا أعطاه، قال: فأتاه رجل فسأله فأمر له بشاء كثير بين جبلين من شاء الصدقة، قال: فرجع إلى قومه فقال: يا قوم أسلموا فإن محمدا يعطي عطاء من لا يخشى الفاقة[3]".

2- من يشكل خطرا على المسلمين:

كل من ثبت أنه يهدد أمن المسلمين واستقرارهم وجب إعطاؤه من الزكوات تأليفا لقلبه، وكفًّا لشره؛ فقد قال ابن عباس: "إن قوما كانوا يأتون الرسول صلى الله عليه وسلم، فإن أعطاهم مدحوا الإسلام وقالوا هذا دين حسن، وإن منعهم ذموا وعابوا، ومن هؤلاء: أبو سفيان بن حرب، والأقرع بن حابس، وعيينة بن حصن، وقد أعطى النبي صلى الله عليه وسلم كل واحد من هؤلاء مائة من الإبل"[4].

وللمؤلفة قلوبهم معنى واسع؛ ولحاكم الدولة واسع النظر في تحديد من هم هؤلاء؟ فمتى رأى من يُرجى نفعُهم أو وجب دفع شَرِّهم من غير المسلمين جاز له إعطاؤهم من سهم المؤلفة قلوبهم، تأليفا واستمالة لهم.

---

[1] - فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 26.

[2] - نيل الأوطار، مرجع سابق م 2 ج4 ص 220.

[3] - نيل الأوطار، نفس الصفحة.

[4] - فقه السنة، مرجع سابق ج 1 ص 291.

- في الرقاب:

جاء الإسلامُ إلى الجزيرة العربية والرِقُّ ضاربٌ أطنابَه بها، وأسيادُ قريش يملكون عبيدا وإيماء؛ الظاهرة التي جعلت الناس متميزين عن بعضهم البعض، فمنهم الأحرارُ وهم أسياد القوم، المالكون للعروض والأموال، وهناك الخدم والعبيد الذين يعملون لفائدة هؤلاء نظير قوت يومهم، وما يُعطَون كرداء لستر الجسد، فكان من أهداف الإسلام الأولى هي القضاء على هذه الظاهرة الخطيرة السالبة للحرية. فجاءت آيات قرآنية، وأحاديث نبوية تنبه المسلمين وتحثهم على التواضع ومعاملة هؤلاء بالحسنى، لقوله تعالى:"إن أكرمكم عند الله أتقاكم"، ولقول النبي الكريم: "الناس سواسية كأسنان المشط"، لذلك لم يدخر الإسلام جهدا، ولم يضيع مناسبة للقضاء على هذا الفعل الشائن الذي يُقسِّم الناس إلى طبقات، بعضهم فوق بعض، فجعل الإسلامُ سهما من مداخيل الزكاة يُستعمل للقضاء على الرق ومحاربة العبودية، مساهمة منه في جعل العباد عبيدا لله لا لسواه؛ وقد ورد في ثواب الإعتاق وفك الرقاب أحاديث كثيرة، وأن الله يعتق بكل عضو من معتقها، حتى الفرج بالفرج، وما ذاك إلا لأن الجزاء من جنس العمل[1]".

وسهم "في الرقاب" كما جاء في الآية، إنما يُصرَفُ لتحرير العبيد وتخليصهم من الرق، وتشجيعا على هذا العمل النبيل، جعل الله تحرير الرقبة من أفضل القربات، كما جعلها كفارة للعديد من الأخطاء التي قد تصدر من المسلم كالحنث في اليمين، او إفطار يوم من رمضان في بعض الحالات... ثم أمر المسلمين أن يُكاتِبُوا عبيدهم على مبالغ مالية تؤدى لأسيادهم نقدا، أو على أقساط تؤدى لمالكيهم، كما حث المسلمين على مساعدة إخوانهم في الدين على دفع هذه الأموال التي التزموا بها، وقد قال الله تعالى "والذين يبتغون الكتاب مما ملكت أيمانكم فكاتبوهم إن علمتم فيهم خيرا، وآتوهم من مال الله الذي آتاكم[2]"، وبذلك وضع الإسلام من التعاليم والتوجيهات ما يلغيه (الرق) من الحياة بهدوء وتدرج حكيم[3]".

ولم يكل الله تعالى هذه المهمة للمسلم وحيدا فقط، بل أعطى للمسلمين فرصة التعاون والمشاركة جماعات في تحرير الأرقاب؛ فقد روى أحمد والدارقطني عن البراء بن عازب قال: جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: دلني على عمل يقربني إلى الجنة، ويبعدني من النار، فقال: "أعتق النسمة وفك الرقبة"، قال يا رسول الله أو ليس واحدا؟ قال: "لا عتق النسمة أن تنفرد بعتقها، وفك الرقبة أن تعين في ثمنها[4]"، بل أوكل هذه المهمة إلى الدولة الإسلامية بكاملها في تصريف هذا السهم في هذه المهمة الإنسانية النبيلة.

---

[1] - تفسير ابن كثير، مرجع سابق ج2 ص 349.

[2] - سورة النور، آية 33.

[3] - العبادة في الإسلام ص 249.

[4] - نيل الأوطار، مرجع سابق م 2 ج 4 ص 221.

لكن إذا كانت ظاهرة الرق قد انقرضت من المجتمع في وقتنا الحاضر، فأين يمكننا صرف سهم "في الرقاب"؟

إذا كان الرق المحسوس قد زال فعلا ولم يعد له وجود، فقد حل محله رق معنوي، خفي، أخطر من الأول؛ يقول محمد شلتوت: "أرى أنه قد حل محله الآن رق هو أشد خطرا منه على الإنسانية، هو استرقاق الشعوب في أفكارها وأموالها وسلطانها وحريتها في بلادها، كان ذلك رِقٌّ أفراد يموت بموتهم، وتبقى دولهم حرة رشيدة لها من الأمر والأهلية ما لسائر الأحرار الراشدين، ولكن هذا رق شعوب وأمم تلد أمما وشعوبا هم في الرق كآبائهم[1]".

وما أجدر هذا الرق الغير مرئي بالمحاربة والإيقاف حتى تتحرر الشعوب الإسلامية من الاستعمار والوهن الذي أصابها، وذلك بإعادة النظر في التربية التي يتلقاها المسلمون، وفي طرق التحصين من الإيديولوجيات الهدامة التي تصدر إلى العالم الإسلامي وهو يتلقفها بسبب فقده لوسائل التحصن والمنعة من مثل هذه الآفات؛ فعلى المسلمين أن يستغلوا هذا السهم من الزكاة ويصرفونه في برامج تعمل على رد المسلمين إلى الاعتزاز بانتمائهم وهويتهم، واستعادة طرق ومناهج التربية الاسلامية الصحيحة، وهي كلها مسالك تصب في تحرير الأرقاب والقضاء على العبودية الخفية منها والظاهرة.

- الغارمون:

الغارمون هم أناس تحملوا مسؤولية ضمان اموال الآخرين، لكنهم فشلوا في تحقيق ما تعهدوا به، فرحمة الإسلام وسماحته اقتضت إعطاء هؤلاء ما يوفر عليهم عنت التكلف في تحمل هذه الديون، فتنوب الدولة عنهم عن طرق سهم الغارمين لمساعدتهم على الأداء. وفي السُنة النبوية أحاديث كثيرة في هذا الباب، نذكر أمثلة منها على ما قلناه؛ فقد روى أحمد والنسائي وأبو داوود عن قبيصة بن الحارث الهلالي قال: "تحملت حمالة فأتيت رسول الله (ص) أسأله فيها فقال: أقم حتى تأتينا الصدقة فنأمر لك بها، ثم قال: يا قبيصة إن المسألة لا تَحِلُّ إلا لأحد ثلاثة: رجل تحمل حمالة فحلت له المسألة حتى يصيبها ثم يمسك، ورجل أصابته جائحة اجتاحت ماله فحلت له المسألة حتى يصيب قواما من عيش او قال سدادا من عيش، ورجل أصابته فاقة حتى يقول ثلاثة من ذوي الحجا من قومه، لقد أصابت فلان فاقة فحلت له المسألة حتى يصيب قواما من عيش أو قال سدادا من عيش، فما سواهن من المسألة يا قبيصة فسُحْتٌ يأكلها صاحبها سحت[2]"، إذن ومن هذا الحديث نستشف أن المسلم إذا تعرض، لا قدر الله، لفاقة أو مشكل، ولم يستطع جلب سداد من عيش، فبيت المال

[1] - الإسلام عقيدة وشريعة، مرجع سابق ص 104.

[2] - الشوكاني، مرجع سابق م 2 ج 4 ص 222.

يكفيه المسألة ويُغنيه فاقتَه، ويعطيه ما يقوم به من كبوته ويصلح به شأنه، لمثل هذه النوائب كانت الزكاة عبادة مالية من الفرد وإليه، فكما يقدمها للآخر فقد يأتي يوم يكون هو في حاجة إليها، فكما كان عونا لأخيه زمن اليسر، فحتما سيكون أخوه عونا له في العسر، وهذا هو معنى الاستخلاف في المال على سبيل الأمانة لا على سبيل التملك المطلق الذي يسوغ للإنسان أن يفعل به ما يشاء.

لا يمكن حصر أوجه الغارمين فهم أقسام عديدة، "فمنهم من تحمل حمالة أو ضمن دينا فلَزِمَهُ فأجحف بماله أو غرم في أداء دينه أو في معصية ثم تاب[1]"، فهؤلاء كلهم يستحقون الاستفادة من الزكوات ليقوموا بالوفاء بديونهم لأصحابها، فيمكنهم غرم ما ضمنوا، وتصليح تجارتهم إن كسدت أو دُورُهم إن تضررت وهكذا.

كما يمكن الاستعانة بهذا السهم من الزكوات في إصلاح ذات البين بأداء ما كان سببا في الخصومة. وفي تاريخ المسلمين وقائع شبيهة فيها "عرف المجتمع الإسلامي هذه الفئة من أصحاب القلوب الرحيمة[2]"، فما أحوج المسلمين لمثل هذه الممارسات في وقتنا الراهن بعدما كثرت الشحناء والبغضاء بين الناس، فعار على أمة كل هذا في دينها وهي تعيش أزمات اجتماعية لا أول لها من آخر.

وكم هو رائع أن يُعين بيتُ مال المسلمين كل من يعمل على إصلاح ذات البين، وأن يبنى للإنسان بيته إن تهدم، وتجارته إن كسدت، وتعويضه عن ماله إن ضاع...أي أخوة هذه؟ وأي تضامن مجتمعي يمكن أن يتحقق على أرض الواقع إن عملنا بمثل هذه الإجراءات؟ فالزكاة تؤدي كل دَيْنٍ إن "كان الدين لآدمي أما إن كان من دين الله فالزكاة لا تسدده[3]"، فأي تجسيد أكثر من هذا لقيم التعاون والتكافل الاجتماعي؟

- في سبيل الله

في سبيل الله: السبيل هو الطريق، فسبيل الله هو، بشكل عام، كل ما من شأنه إرضاء الله سبحانه وتعالى، فما المقصود بهذا السهم من الزكاة؟ ولمن يُدفع؟

قال السيد سابق: "سبيل الله الطريق الموصل إلى مرضاته مع كل علم وعمل[4]"، وقد ذكر يوسف القرضاوي نقلا عن ابن الاثير أن: "السبيل في الاصل الطريق، وسبيل الله عام يقع على كل عمل خالص سلك به طريق التقرب الى الله عز وجل، فأداء الضرائب والنوافل والتطوعات، إذا أُطلِقَ فهو، في الغالب، واقعٌ على الجهاد، حتى صار من كثرة الاستعمال كأنه مقصور عليه[5]". مما قيل يتبين أن سبيل الله يراد به

[1] - تفسير ابن كثير، مرجع سابق ج 2 ص 349
[2] - العبادة في الاسلام، مرجع سابق ص 251
[3] - الفقه على المذاهب الاربعة، مرجع سابق ج 1 ص 623
[4] - فقه السنة، مرجع سابق ج 1 ص 294
[5] - فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 109

شيئان: تارة يُقصد به كل ما يُحقق مرضاة الله تعالى فهو في سبيل الله، وتارة يقصد به الجهاد، فالأول معنى أصلي، والثاني المعنى الغالب. وقد كان الاختلاف في المعنى اختلافا في تعيين المقصود من المصطلح بين الفقهاء، فهذا الإمام أبو بكر بن العربي يقول: "سبل الله كثيرة، ولكن لا أعلم خلافا في أن المراد بسبيل الله ههنا هو الغزو وهو من جملة سبيل الله[1]"، وسبيل الله عند الحنفية هم المجاهدون، "الذين عجزوا عن اللحاق بجيش المسلمين لفقرهم بهلاك النفقة أو الدابة أو غيرها، فتحل لهم الصدقة[2]"، وسبيل الله عند الشافعية هم "الغزاة المتطوعون الذين لا يتقاضون رواتب من الحكومة [3]"، وذهب الحنابلة نفس مذهب الشافعية.

لا يخفى أننا، وفي عصرنا الحاضر، يمكن إنفاق سهم المؤلفة قلوبهم في إعداد جيش مثلا قادر على الدفاع عن مصالح الأمة، لا سيما في قضاياها الكبرى، وأولاها قضية فلسطين وبيت المقدس تحديدا، كما يُمكن توظيفُه أيضا في إعداد دعاة أكفاء يعملون على إسماع كلمة الإسلام عالية للشعوب والأمم الأخرى.

ابن السبيل:

ابن السبيل هو المسلم الذي هاجر وطنه وأهله وبيته، وتقطعت به السبل، فتلزمه طريق طويلة ويحتاج الى مصاريف كثيرة تلزمه للعودة الى بلده وأهله سالما معافى مكرما.

لقد تفطن الاسلام لهذه الوضعية التي يكون عليها ابن السبيل، فحث على الاحسان اليه وإعطائه من الزكاة ما يستعين به على العودة الى بلده، وقد نزلت آيات كثيرة تأمر بالاهتمام بابن السبيل، كقوله تعالى:"وآت ذا القربى حقه والمسكين وابن السبيل ولا تبذر تبذيرا[4]"، وقوله عز وجل: "يسألونك ماذا ينفقون قل ما أنفقتم من خير فللوالدين والأقربين واليتامى والمساكين وابن السبيل[5]"، والحكمة من الإحسان إلى ابن السبيل، والعناية به واضحة، فالإسلام أباح السياحة والسعي في الأرض للتعارف وطلب العلم، وكذا لكامل وتلاقح الأفكار والعادات والأجناس والشعوب فيما بينها، فقد دعا الله سبحانه وتعالى بصريح العبارة عباده إلى السعي في الأرض، فقال عز من قائل: "فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه[6]"، وكذلك بغاية التفكر في خلق الله واختلاف

[1] - أبو بكر بن العربي، أحكام القرآن، ج 2 ص 958
[2]- فقه الزكاة، مرجع سابق ج 2 ص 110
[3]- يوسف القرضاوي، المرجع نفسه ج 2 ص 114
[4] - سورة الإسراء الآية 26
[5] - سورة البقرة الآية 215
[6] - سورة الملك، الآية 17

مخلوقاته وأكوانه، فقال: "قد خلت من قبلكم سنن فسيروا في الارض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين[1]"، والآيات القرآنية كثيرة في هذا المجال.

ابن السبيل هو مصرف هام من مصارف الزكاة الذي تولى القيام على جانب هام من جوانب حياة المسلم، فحتى المسافر يحق له الاستفادة من الزكاة ما به يستعين على العودة إلى أهله معززا مكرما، فلم يكتف الاسلام بسد الحاجات الدائمة للمواطنين في دولته، بل زاد على ذلك اهتمامه برعاية الحاجات الطارئة التي تتعرض للناس لأسباب وظروف شتى كالسياحة والضرب في الأرض. يُضافُ لهؤلاء "الذين يقومون من تلقاء أنفسهم وبأموالهم برحلات كشفية الى البلاد الاسلامية لدراسة أحوالها، وتوثيق الروابط بينها، وليس المسافرون بقصد النزهة والرياضة[2]"، ونظير هذه المقاصد الاسلامية السامية قام عمر بن الخطاب رضي الله عنه بتشييد "دار الدقيق"[3] بمكة والمدينة، جعل فيها كل ما يلزم من دقيق وتمر، وفتحها لكل غريب مسافر، توفر له المسكن والمأكل والمشرب إلى أن يعود إلى بلده.

خاتمة:

كان الفقر ولا يزال أهم إشكالية اجتماعية تهدد استقرار المجتمعات، وسببا رئيسيا لأغلب الظواهر الشائنة التي قد يلجأ إليها الفقراء للتغلب على تكاليف الحياة، كالسرقة، والجشع، والحقد، والبغاء، والتسول... والجريمة بمختلف أنواعها، إنما مردها، في الأغلب الأعم، إلى انتشار الفقر والعوز وقلة ذات اليد.

ومنذ ظهور السلطة ككيان سياسي، يسهر على ضمان الأمن وحفظ استقرار الجماعات وضبط العلاقات بين أفرادها، ظهرت بعض المحاولات بغرض وضع قواعد تهدف إلى حفظ أموال الناس وملكياتهم من أن تمتد إليها يد الغير. فنشأت، على إثر ذلك، نظم اقتصادية واجتماعية، في مقدمتها الرأسمالية والاشتراكية ومذاهب تدعو إلى الزهد والترفع عن مباهج الحياة الدنيا، فكانت كلها مجرد أنظمة بشرية لم تنجح في وضع منظومة متكاملة متوازنة تنظر إلى المال على أنه مجرد أمانة في يد مالكه، وأنه ملك للجميع دون استثناء، وأنه ما اغتنى غني إلا كان ذلك على حساب فقير افتقر وضاقت به السبل، وإذا لم يُسعَف في توفير ضروريات حياته، فإن ذلك سيكون مبعثا على ظهور آفات اجتماعية لا أول لها من آخر.

ومنذ مبعث نبي الإسلام، عليه الصلاة والسلام، كان مما جاءت به دعوتُه، الحرصَ على النظر إلى المال نظرة تُوازِنُ بين طلب الفرد وطموحه الشخصي في الاغتناء بكل الطرق المشروعة، وحق الجماعة في الاستفادة

[1] - سورة آل عمران، الآية 137

[2] - الاسلام عقيدة وشريعة، مرجع سابق، ص 103

[3] - المنتظم في تاريخ الملوك ج 4 ص 226

من فائض هذا المال، على اعتبار أن هذا المال مال الله وليس ماله الخاص. لأجل كل ذلك سن الإسلام الصدقات بمختلف أنواعها، ومنها الزكوات، كزكاة الفطر، وزكاة الأموال والعروض والثمار والعقارات... زكاة تستهدف سد ثغرة الفقر والحاجة كيفما كان مصدرها، فجاءت مَصَاريفُها مخصصة للفقراء والمساكين والعاملين عليها وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله وابن السبيل. تَحكُمُها فلسفةٌ اجتماعية تُوازن بين حق الفرد وحق الجماعة. فكان الإسلام بذلك الأحق والأجدر بأن يكون أهم نظام اقتصادي عرفته الإنسانية استطاع أن يعالج آفة الفقر معالجة لا مثيل لها في التاريخ..

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع
- ابن عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة بن بردزبة البخاري الجعفي، صحيح البخاري، المطبعة الاميرية، بولاق-مصر طبعة 1975
- أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت-لبنان بدون تاريخ
- أبو بكر محمد بن عبد الله المعروف بابن العربي المعافري، أحكام القرآن، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، بدون تاريخ
- السيد سابق، فقه السنة، طبع دار الفتح للإعلام العربي، بيروت لبنان، الطبعة الثانية 2002
- رشيد رضا، تفسير المنار، طبع ونشر وتوزيع دار القلم، بيروت-لبنان، بدون تاريخ
- محمد بن إسماعيل الصنعاني، سبل السلام شرح بلوغ المرام من جمع أدلة الأحكام لابن حجر العسقلاني، طبع المكتبة العصرية، صيدا-لبنان، بدون تاريخ
- محمد بن علي الشوكاني، نيل الأوطار في منتقى الأخبار مع أحاديث سيد الأخيار، طبع دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان بدون تاريخ
- محمد شلتوت، الإسلام عقيدة وشريعة، طبع دار المعرفة، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى 1987
- مجد الدين الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مطبعة دار المأمون، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى 1980
- عبد الرحمن بن علي بن محمد ابن الجوزي، الفقه على المذاهب الأربعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، بدون تاريخ
- عبد الرحمن بن علي بن محمد ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الملوك، تحقيق محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الاولى 1992
- عماد الدين إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، تفسير ابن كثير، طبع دار النهضة العربية، الطبعة الخامسة 2007
- يوسف القرضاوي، العبادة في الإسلام، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى 1987
- يوسف القرضاوي، فقه الزكاة، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 2002.

مصابة سرطان الثدي بين تجربة المرض وتحدي الهوية الاجتماعية

نادية بلباه
طالبة باحثة سلك الدكتوراه
تكوين الدكتوراه: التاريخ والمجتمع في الحوض العربي
للبحر المتوسط حتى الفترة المعاصرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقنيطرة
جدامعة بن طفيل المغرب

د. مبارك الطايعي
أستاذ التعليم العالي
تكوين الدكتوراه: التاريخ والمجتمع في الحوض العربي
للبحر المتوسط حتى الفترة المعاصرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقنيطرة
جدامعة بن طفيل المغرب

الملخص

يوضح المقال كيف أن سرطان الثدي لا يقتصر على كونه تجربة طبية فحسب، بل هو أيضًا تحدٍ هائل لهوية المرأة وصورتها الذاتية. التغيرات الجسدية التي تطرأ على المرأة، مثل فقدان الشعر أو استئصال الثدي، تحمل في طياتها تأثيرات نفسية عميقة، حيث تؤثر على شعور المرأة بأنوثتها وهويتها الجندرية. يعرض المقال الطرق التي تتعامل بها النساء مع هذه التغيرات، ويبرز أهمية التكيف النفسي والدعم الاجتماعي في مساعدة المرأة على مواجهة الصدمة النفسية التي تصاحب تشخيص سرطان الثدي وعلاجه.

كما يتناول المقال دور الأسرة والمجتمع في دعم المرأة المصابة بسرطان الثدي، حيث يشير إلى أن الدعم العاطفي والمادي من المحيطين يمكن أن يكون حاسمًا في مساعدة المرأة على التكيف مع المرض وإعادة بناء هويتها. يُظهر المقال أيضًا كيف يمكن أن تؤدي التحديات الاجتماعية والوصمة المرتبطة بسرطان الثدي إلى تعقيد تجربة المرأة، حيث تواجه النساء تحديات إضافية تتعلق بتصور المجتمع لهن والتفاعل الاجتماعي. في هذا السياق، يستعرض المقال استراتيجيات المقاومة التي تتبناها النساء لمواجهة هذه التحديات، مثل إعادة تعريف الذات والمشاركة في الأنشطة المجتمعية، مما يساعدهن على إعادة بناء هويتهن الاجتماعية بعد التعافي.

في الخاتمة، يؤكد المقال على أن تجربة سرطان الثدي تتجاوز الجوانب الطبية لتشمل تأثيرات عميقة على هوية المرأة الاجتماعية والنفسية. ويشدد على أهمية الدور الذي تلعبه المجتمعات الافتراضية والجماعات الداعمة في تعزيز الهوية الإيجابية للنساء المصابات، من خلال توفير بيئة داعمة تُمكّن المرأة من تجاوز التحديات التي يفرضها المرض وإعادة بناء هويتها بقوة وثقة.

الكلمات المفتاحية:

سرطان الثدي - هوية المرأة - التأثيرات الجسدية - التأثيرات النفسية - الدعم الاجتماعي - الوصمة المجتمعية - إعادة بناء الهوية - المجتمعات الافتراضية - الجماعات الداعمة - التحديات الجندرية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

بلباه، نادية. الطايعي، مبارك. (2025، فبراير). مصابة سرطان الثدي بين تجربة المرض وتحدي الهوية الاجتماعية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 106-118.

تقديم

يُعد سرطان الثدي من أكثر الأمراض شيوعًا بين النساء حول العالم، وله تأثيرات عميقة لا تقتصر على الجانب الصحي فقط، بل تمتد إلى أبعاد نفسية واجتماعية معقدة. هذا المرض يمثل تحديًا مزدوجًا؛ فهو ليس مجرد تجربة صحية مؤلمة، بل أيضًا تجربة تغير حياة المرأة بشكل جذري على مستويات متعددة. تضع الإصابة بسرطان الثدي النساء في مواجهة مع تحولات كبيرة في أدوارهن الاجتماعية وعلاقاتهن الشخصية، مما يدفعهن إلى إعادة تقييم هويتهن الذاتية والتكيف مع واقع جديد. في هذا السياق، لا تنحصر تأثيرات سرطان الثدي في التغيرات الجسدية التي تتعرض لها المرأة، بل تؤثر على أدوارها في الأسرة والمجتمع، حيث تجد نفسها مضطرة للتعامل مع تصورات وتوقعات جديدة من المحيطين بها.

أحد الأبعاد المهمة لهذه التجربة هو تأثير المرض على الأدوار الاجتماعية والعلاقات الشخصية .فالمرأة المصابة بسرطان الثدي تواجه تغيرات كبيرة في كيفية تفاعلها مع أفراد أسرتها وزملائها في العمل والمجتمع الأوسع. غالبًا ما تجد المرأة أن الأدوار التي كانت تلعبها بشكل طبيعي قبل المرض تتعطل أو تتغير نتيجة للتحديات الصحية والنفسية التي تفرضها الإصابة. قد تضطر المرأة إلى التكيف مع هذه التغيرات والتخلي عن بعض المهام والمسؤوليات، مما يؤدي إلى إعادة توزيع الأدوار داخل الأسرة والمجتمع، وهو ما قد يخلق توترًا في بعض الأحيان. في ظل هذه التغيرات، تصبح العلاقات الشخصية عرضة للضغط، حيث يشعر بعض أفراد الأسرة بالعبء الناتج عن مرض المرأة أو قد يكونون غير قادرين على التكيف مع الوضع الجديد.

في المقابل، يلعب الدعم الاجتماعي دورًا حاسمًا في مساعدة المرأة المصابة بسرطان الثدي على التكيف مع المرض، من خلال توفير إطار نفسي وعاطفي يمكّنها من التغلب على التحديات التي تواجهها. الدعم الذي تتلقاه المرأة من أسرتها وأصدقائها، وكذلك من المجتمع الطبي ومجموعات الدعم النفسي، يشكل مصدرًا مهمًا للقوة والقدرة على الاستمرار في مواجهة المرض. يساعد هذا الدعم في تخفيف مشاعر العزلة والخوف التي قد ترافق المرأة خلال فترة العلاج، ويمكّنها من التعامل بشكل أفضل مع التحولات الجسدية والنفسية التي تمر بها. كما أن وجود شبكات دعم فعالة يمكن أن يسهم في تعزيز الثقة بالنفس وإعادة بناء الهوية الشخصية والاجتماعية للمرأة بعد المرور بهذه التجربة الصعبة.

وبالتالي، فإن التفاعل بين التحديات الاجتماعية والعاطفية المرتبطة بسرطان الثدي وبين تأثير الدعم الاجتماعي يُعد محوريًا في فهم كيفية تكيف المرأة مع المرض. هذه التحديات لا تؤثر فقط على الأدوار والعلاقات الشخصية، بل تسهم أيضًا في تشكيل تجربة المرأة مع المرض بطريقة أعمق. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل

هذين الجانبين معًا: تأثير المرض على الأدوار الاجتماعية والعلاقات الشخصية، والدور الذي يلعبه الدعم الاجتماعي في تمكين المرأة من مواجهة هذه التحديات وإعادة تشكيل هويتها بعد تشخيص المرض.

تتمثل الإشكالية الأساس في هذه المقالة في: كيف تؤثر تجربة الإصابة بسرطان الثدي على الهوية الاجتماعية للمرأة، وكيف تتفاعل المصابة مع التحديات الاجتماعية والنفسية الناتجة عن التغيرات الجسدية والنفسية التي يفرضها المرض؟ **إشكالية تدفعنا لمناقشة عدة جوانب، منها:**

1. التحولات في الهوية الجسدية **وكيف** تؤثر التغيرات الجسدية الناتجة عن المرض على تصور المرأة لذاتها؟
2. التفاعل الاجتماعي **وكيف** يتغير دور المرأة في المجتمع من حيث العلاقات الأسرية والاجتماعية والعمل؟
3. التكيف وإعادة بناء الهوية **وكيف** يمكن للمرأة أن تعيد بناء هويتها الاجتماعية في ظل هذه التحديات؟
4. التأثيرات الثقافية **وكيف** تلعب الثقافة المحلية دورًا في تشكيل التصورات المجتمعية حول المرض والمرأة المصابة؟

أولا: التحولات في الهوية الشخصية والجسدية

1. تأثير التغيرات الجسدية على الهوية الشخصية
2. إعادة تشكيل الهوية الذاتية بعد التشخيص

ثانيا: التفاعل الاجتماعي وتحديات الأدوار المجتمعية

1. تأثير المرض على الأدوار الاجتماعية والعلاقات الشخصية
2. الدعم الاجتماعي وتأثيره على التكيف مع المرض

أولا: في تحولات الهوية الشخصية والجسدية

تؤدي الإصابة بسرطان الثدي إلى تغييرات جذرية في الهوية الشخصية والجسدية للمرأة، حيث تصبح تجربتها مع المرض أكثر من مجرد مواجهة للتحديات الصحية. التحولات الجسدية، مثل فقدان الثدي نتيجة الجراحة أو تساقط الشعر بسبب العلاج الكيميائي، تفرض واقعًا جديدًا على المرأة، يعيد تشكيل علاقتها بجسدها وصورتها الذاتية. هذه التغيرات الجسدية تؤثر بشكل مباشر على إدراك المرأة لهويتها الأنثوية وعلى كيفية رؤيتها لنفسها في مجتمع يولي اهتمامًا كبيرًا بالجمال والمظهر الخارجي. غالبًا ما تكون هذه التحولات مصدرًا للقلق والاكتئاب، حيث تشعر المرأة بأنها تفقد جزءًا من ذاتها المرتبط بتصوراتها عن الأنوثة والجاذبية. ومع ذلك، قد تكون هذه التغيرات أيضًا فرصة لإعادة اكتشاف القوة الداخلية والمرونة، حيث تعيد بعض النساء بناء هوياتهن بطرق تتجاوز المظهر الخارجي، لتركز على القوة النفسية والاستقلالية.

1. تأثير التغيرات الجسدية على الهوية الشخصية

تعتبر تجربة الإصابة بسرطان الثدي من أكثر التجارب تعقيدًا وتأثيرًا على الهوية الشخصية للمرأة، حيث تتداخل العوامل الجسدية والنفسية والاجتماعية بشكل كبير في تشكيل تجربتها. فمنذ اللحظة الأولى لتشخيص المرض، تجد المرأة نفسها تواجه تغييرات جذرية في جسدها، ما ينعكس بشكل مباشر على هويتها الشخصية. التغيرات الجسدية التي تنتج عن المرض، مثل فقدان الثدي أو تساقط الشعر نتيجة العلاج الكيميائي، قد تكون لها تداعيات نفسية عميقة، لأنها ترتبط بصورة المرأة عن نفسها وجسدها كجزء لا يتجزأ من هويتها. الجسد، وخاصة الثدي، يحمل في العديد من الثقافات معاني مرتبطة بالأنوثة والجاذبية، وبالتالي فإن فقدانه لا يعني فقط فقدان جزء جسدي، بل يعتبر تهديدًا للهوية الذاتية التي بنتها المرأة طوال حياتها.

تشير الدراسات إلى أن النساء اللاتي يتعرضن لفقدان الثدي نتيجة الجراحة يعانين من مشاعر قوية من فقدان الذات، حيث ينظرن إلى التغيير الجسدي على أنه انتقاص من كيانهن الكامل، ويشعرن بفقدان جزء من هويتهن الأنثوية[1]. في هذا السياق، ترى الباحثة *Kirsten Bell* أن السرطان والجراحة المرتبطة به يشكلان "تحديًا مباشرًا لصورة الجسد وللتعريف الشخصي للمرأة بذاتها".[2] هذا التأثير النفسي ينعكس على حياة المرأة اليومية وعلاقاتها بالآخرين، حيث يتطلب الأمر منها التكيف مع صورة جديدة للجسد، وهي صورة قد لا تتماشى مع توقعاتها السابقة أو مع توقعات المجتمع المحيط بها.

[1] Kirsten Bell, "Cancer and the Subject of Anthropology," *Medical Anthropology Quarterly* 17, no. 2 (2003): 134.

[2] Fiona Webster, "Breast Cancer and the Social Experience of Illness," *Sociology of Health & Illness* 30, no. 3 (2008): 409.

إلى جانب التغيرات الجسدية، تعاني المرأة المصابة بسرطان الثدي من تحديات تتعلق بالتأقلم مع نظرة الآخرين لجسدها المتغير. في هذا الصدد، تشير *Fiona Webster* في دراستها إلى أن "المريضات المصابات بسرطان الثدي يواجهن تحولات جذرية في كيفية تعامل المجتمع معهن، حيث يُنظر إليهن في بعض الأحيان كأشخاص أقل قدرة أو جاذبية".[1] هذا النوع من التفاعل الاجتماعي يعزز من شعور المرأة بالعزلة، ويؤثر بشكل مباشر على قدرتها على الحفاظ على هويتها الشخصية.

بالرغم من ذلك، يمكن لبعض النساء أن يتجاوزن هذا التأثير السلبي ويبدأن في إعادة بناء هويتهن بطرق جديدة ومختلفة. تشير الباحثة *Hester Baer* إلى أن "العديد من النساء يجدن في تجربتهن مع السرطان فرصة لإعادة تعريف أنفسهن، والتركيز على جوانب أخرى من الهوية تتجاوز المظهر الخارجي والجسد"[2]. هذا يعني أن التجربة، رغم قسوتها، قد تكون فرصة لتطوير هوية أكثر عمقًا ومرونة، تعتمد على قوة الشخصية والقدرة على التكيف مع الظروف الصعبة.

وفي هذا السياق، لا يمكن إغفال دور الدعم النفسي والاجتماعي في مساعدة النساء على التكيف مع هذه التغيرات. تشير الأبحاث إلى أن النساء اللاتي يتلقين دعمًا نفسيًا واجتماعيًا من أسرهن أو من مجموعات دعم المصابات بسرطان الثدي يتمكنّ من التغلب على الشعور بفقدان الهوية الشخصية بشكل أفضل[3]. الدعم الاجتماعي يعمل كوسيلة لإعادة بناء الثقة بالنفس، ويساهم في تعزيز الشعور بالهوية الجديدة التي تتشكل بعد تجربة المرض.

باختصار، تجربة الإصابة بسرطان الثدي تمثل تحديًا حقيقيًا للهوية الشخصية للمرأة، حيث تتطلب منها التكيف مع تغيرات جسدية ونفسية عميقة. ولكن، وفي حين أن بعض النساء قد يشعرن بفقدان هويتهن نتيجة هذه التغيرات، فإن البعض الآخر يجد في هذه التجربة فرصة لإعادة بناء هوية أقوى وأكثر تماسكًا.

2. إعادة تشكيل الهوية الذاتية بعد التشخيص

إعادة تشكيل الهوية الذاتية بعد تشخيص سرطان الثدي هي عملية معقدة تتداخل فيها الأبعاد الجسدية، النفسية، والاجتماعية للمرأة. تجربة المرض تعني مواجهة المرأة لتحديات متعلقة بصورتها الذاتية، حيث أن التغيرات الجسدية الناتجة عن العلاجات مثل فقدان الثدي أو تساقط الشعر تعيد صياغة العلاقة التي تربط

[1] Hester Baer, "The Embodiment of Cancer: Feminist Perspectives on Illness and Identity," *Gender & Society* 20, no. 6 (2006): 799.

[2] Baer, "The Embodiment of Cancer," 800.

[3] Kirsti Malterud, "Support Groups for Women with Breast Cancer: How Participation Contributes to Healing," *Health Care for Women International* 24, no. 1 (2003): 22.

المرأة بجسدها، ما يؤدي إلى ضرورة إعادة تقييم هويتها الشخصية. وفقًا لـ *Charmaz*، عملية إعادة تشكيل الهوية الذاتية تبدأ عندما تبدأ المريضة في فهم جسدها المتغير ضمن سياق أوسع من الحياة اليومية والروابط الاجتماعية[1]. وتضيف الباحثة أن التشخيص بمرض السرطان يجبر النساء على مواجهة القلق المتعلق بالوجود وبمعنى الحياة، ما يدفعهن نحو إعادة التفكير في هويتهن بطرق أعمق وأكثر تعقيدًا.

من هذا المنطلق، تمثل إعادة تشكيل الهوية الذاتية بعد التشخيص خطوةً رئيسية في تجاوز الألم الجسدي والنفسي. تؤكد *Broom* أن النساء اللاتي يخضعن لعلاجات مثل استئصال الثدي يجدن أنفسهن في مواجهة مباشرة مع فكرة فقدان جزء جوهري من أجسادهن، وهو ما يؤدي في بعض الحالات إلى مشاعر فقدان الهوية الأنثوية.[2] إلا أن هذه الخسارة الجسدية لا تعني بالضرورة انهيار الهوية الشخصية. على العكس، تشير العديد من الدراسات إلى أن هذه التجربة قد تكون فرصة لتطوير هوية جديدة، حيث تعيد النساء اكتشاف قوة داخلية وقدرة على التأقلم تتجاوز التوقعات الاجتماعية التقليدية المرتبطة بالأنوثة والمظهر الجسدي.

تشير *Williams* في هذا السياق إلى أن الدعم الاجتماعي، سواء من الأسرة أو مجموعات الدعم، يلعب دورًا حاسمًا في مساعدة المرأة على تجاوز مشاعر الفقدان وإعادة بناء هويتها الذاتية[3]. النساء اللواتي يجدن شبكة دعم قوية حولهن يتعلمن كيفية التعامل مع التغيرات الجسدية بطريقة إيجابية، ما يعزز من ثقتهن بأنفسهن ويساعدهن على تبني هوية جديدة تستند إلى القوة والمرونة. على سبيل المثال، تقدم مجموعات الدعم النفسي للمصابات بسرطان الثدي بيئة تتيح لهن مشاركة تجاربهن مع نساء أخريات يمررن بتجارب مشابهة، مما يخلق شعورًا بالتضامن والمساندة. هذا التفاعل الاجتماعي يسمح للمصابات بإعادة تعريف ذواتهن بطرق تتجاوز الأبعاد الجسدية وتحتفي بالقوة الشخصية والقدرة على التحمل.

من جانب آخر، يلعب دور المجتمع وثقافته في تشكيل عملية إعادة بناء الهوية. في بعض الثقافات، قد تواجه النساء المصابات بسرطان الثدي تحديات إضافية تتمثل في النظرة السلبية أو الشفقة المجتمعية تجاه المرض، ما يجعل إعادة بناء الهوية أمرًا أكثر صعوبة. لكن، كما تلاحظ *Sulik*، فإن النساء اللاتي يواجهن هذه التحديات قد يطوّرن استراتيجيات مقاومة، مثل تبني هوية جديدة كمحاربات أو ناجيات من المرض[4]. هذه الهوية

[1] Charmaz, Kathy. "Loss of Self: A Fundamental Form of Suffering in the Chronically Ill." *Sociology of Health & Illness* 5, no. 2 (1983): 168.

[2] Broom, Dorothy. "Reading Breast Cancer: Reflections on a Dangerous Intersection." *Health* 5, no. 2 (2001): 252.

[3] Williams, Simon. "Chronic Illness as Biographical Disruption." *Sociology of Health & Illness* 12, no. 2 (1990): 185.

[4] Sulik, Gayle A. *Pink Ribbon Blues: How Breast Cancer Culture Undermines Women's Health*. Oxford: Oxford University Press, 2011, 78.

الجديدة تعطي المرأة شعورًا بالفخر والقوة، وتعيد تشكيل صورتها الذاتية بطريقة تتحدى المعايير الثقافية التقليدية التي تركز على الجمال الجسدي كمحور للهوية.

في النهاية، تعكس عملية إعادة تشكيل الهوية الذاتية بعد تشخيص سرطان الثدي تفاعلًا معقدًا بين العوامل الشخصية والاجتماعية. لا تقتصر هذه العملية على مجرد التكيف مع التغيرات الجسدية، بل تتضمن إعادة تقييم المرأة لذاتها وتصورها عن الحياة بشكل عام. يشير *McMullen* إلى أن النساء اللواتي يمررن بهذه التجربة غالبًا ما يخرجون منها بهوية جديدة تتجاوز الصعوبات الجسدية والنفسية وتحتفي بالقوة والمرونة التي طورتها المرأة خلال معركتها مع المرض[1]. هذا يعكس جانبًا من إمكانات النمو الشخصي وإعادة الاكتشاف التي يمكن أن تنبثق من تجربة تشخيص وعلاج مرض مثل سرطان الثدي.

ثانيا: التفاعل الاجتماعي وتحديات الأدوار المجتمعية

تشكل الإصابة بسرطان الثدي تحديًا كبيرًا للأدوار الاجتماعية التي كانت تؤديها المرأة قبل المرض، سواء داخل الأسرة أو في المجتمع الأوسع. المرأة المصابة تجد نفسها في مواجهة مع تغيرات ملحوظة في كيفية تفاعل الآخرين معها، ما قد يؤدي إلى تغييرات جوهرية في علاقاتها الشخصية ودورها المجتمعي. في بعض الحالات، قد يؤدي المرض إلى انحسار في بعض الأدوار التقليدية التي كانت تؤديها المرأة كأم، زوجة، أو موظفة، نتيجة للتأثيرات الجسدية والنفسية التي يفرضها العلاج. هذا التغيير قد يخلق توترًا داخل الأسرة أو بيئة العمل، حيث تتطلب المرحلة المرضية إعادة توزيع المسؤوليات والأدوار. في الوقت نفسه، فإن التفاعل الاجتماعي يمكن أن يكون مصدرًا هامًا للدعم العاطفي والنفسي، حيث يجد البعض في العلاقات الاجتماعية فرصة للتكيف مع التحديات، بينما قد تواجه بعض النساء العزلة أو الوصم الاجتماعي.

1. تأثير المرض على الأدوار الاجتماعية والعلاقات الشخصية

تؤثر تجربة الإصابة بسرطان الثدي بشكل عميق على الأدوار الاجتماعية والعلاقات الشخصية للمرأة المصابة، حيث يُحدث المرض تغيرات جوهرية في طريقة تفاعلها مع محيطها الاجتماعي والأسري. منذ لحظة التشخيص، تبدأ المرأة في مواجهة تحديات متعددة تتعلق بأدوارها المختلفة كأم، زوجة، أو موظفة، وهي أدوار كانت تلعبها قبل المرض ضمن إطار معين من التوقعات والمسؤوليات. وفقًا لـ *Bury*، يمكن أن يُنظر إلى تشخيص مرض خطير مثل السرطان على أنه "انقطاع بيوغرافي"، حيث يتعطل التدفق الطبيعي للحياة،

[1] McMullen, Lynn. "Cancer Stories: On Life and Suffering." *Qualitative Health Research* 13, no. 2 (2003): 241.

وتظهر الحاجة إلى إعادة التفاوض بشأن الهوية والأدوار الاجتماعية[1]. هذا الانقطاع يفرض على المرأة إعادة تقييم علاقاتها مع الآخرين، في وقت يكون فيه الدعم الاجتماعي والعاطفي أكثر أهمية من أي وقت مضى.

في هذا السياق، يُصبح المرض عاملًا يغير ديناميكيات الأسرة. تتحدث *Revenson* عن تأثير المرض المزمن على الأدوار العائلية، مشيرة إلى أن المرض يمكن أن يغير هيكلة العلاقات داخل الأسرة بشكل جذري، حيث قد تضطر المرأة المصابة بسرطان الثدي إلى التخلي عن بعض المهام اليومية، ما يؤدي إلى نقل الأدوار التقليدية إلى أفراد آخرين من العائلة[2]. على سبيل المثال، قد تضطر المرأة إلى الاعتماد بشكل أكبر على شريكها أو أطفالها لتولي مسؤوليات كانت هي تقوم بها في السابق، مثل رعاية الأطفال أو الأعمال المنزلية. هذا التغيير في توزيع الأدوار قد يؤدي إلى توتر داخل الأسرة، حيث يُشعر بعض الأفراد بالعبء الزائد أو قد يُظهرون صعوبة في التكيف مع هذه الأدوار الجديدة.

العلاقات الزوجية أيضًا تتأثر بشكل كبير عند إصابة المرأة بسرطان الثدي. في دراسة أجرتها *Northouse*، تم تسليط الضوء على أن الشريك قد يواجه صعوبة في التعامل مع التغيرات الجسدية والنفسية التي تمر بها المرأة خلال فترة العلاج، مما يخلق توترًا في العلاقة الزوجية[3]. فقدان الثدي أو الآثار الجانبية للعلاج، مثل الإرهاق أو الاكتئاب، قد تؤدي إلى انخفاض في الثقة بالنفس لدى المرأة، وبالتالي تقليل رغبتها في الحميمية أو التفاعل الجسدي مع الشريك. هذا التأثير يمكن أن يؤدي إلى خلق فجوة عاطفية بين الزوجين، ما يضع العلاقة الزوجية تحت ضغط شديد. ومع ذلك، فإن هذه التغيرات لا تؤدي دائمًا إلى نتائج سلبية؛ فقد أظهرت بعض الدراسات أن بعض الأزواج يتمكنون من تجاوز هذه التحديات من خلال تعزيز التواصل العاطفي والدعم المتبادل، مما يؤدي إلى تقوية الروابط بينهما[4].

علاوة على ذلك، تُظهر العلاقات الاجتماعية الأوسع أيضًا تغيرات ملحوظة بعد تشخيص سرطان الثدي. فقد تشعر المرأة المصابة بالعزلة الاجتماعية نتيجة تغير تصورات الآخرين عنها. وفقًا لـ *Kaiser*, تميل بعض النساء إلى الابتعاد عن الحياة الاجتماعية بسبب شعورهن بأنهن "مختلفات" أو أنهن لا يستطعن التفاعل

[1] Bury, Michael. "Chronic Illness as Biographical Disruption." *Sociology of Health & Illness* 4, no. 2 (1982): 169.

[2] Revenson, Tracey A. "The Role of Social Support in Adaptation to Chronic Illness." *Social Science & Medicine* 30, no. 5 (1990): 614.

[3] Northouse, L. L. "Breast Cancer in Spouses: Adaptation and Coping." *Cancer Nursing* 12, no. 2 (1989): 115.

[4] Kayser, Karen, and Valerie Sormanti. "Managing the Challenges of Breast Cancer: Supportive Strategies for Couples." *Health & Social Work* 27, no. 1 (2002): 39.

بشكل طبيعي مع الآخرين كما كن يفعلن قبل المرض[1]. أحيانًا، يتجنب الأصدقاء أو الزملاء التفاعل مع المرأة المصابة بالسرطان نتيجة لعدم معرفتهم بكيفية التعامل مع الوضع، مما يزيد من شعور العزلة والرفض. لكن في الوقت نفسه، يمكن أن تظهر شبكات دعم جديدة، خاصة من خلال مجموعات الدعم النفسي أو الجمعيات التي تهتم بالمصابات بسرطان الثدي، حيث تجد المرأة بيئة تتفهم تجربتها وتدعمها.

في النهاية، تأثير سرطان الثدي على الأدوار الاجتماعية والعلاقات الشخصية يعكس تفاعلًا معقدًا بين المرض والجوانب النفسية والاجتماعية للمرأة. فهي لا تواجه فقط التحديات الصحية، بل أيضًا تغيرات جذرية في كيفية تعريفها لأدوارها وعلاقاتها مع الآخرين. بعض النساء يتمكنن من التكيف مع هذه التغيرات وإعادة بناء علاقاتهن بشكل إيجابي، بينما تجد أخريات أن هذه التحديات تزيد من صعوبات التعامل مع المرض. في كلتا الحالتين، يظل الدعم الاجتماعي عاملًا حاسمًا في تحديد مدى نجاح المرأة في التكيف مع هذه التغيرات الاجتماعية والعاطفية.

2. الدعم الاجتماعي وتأثيره على التكيف مع المرض:

تعتبر مسألة الدعم الاجتماعي من العوامل الرئيسية التي تسهم في تحديد كيفية تكيف المرأة المصابة بسرطان الثدي مع المرض، وتحديدًا فيما يتعلق بتأثير هذا الدعم على إعادة بناء الهوية الاجتماعية والشخصية. الدعم الاجتماعي يأتي بأشكال متعددة، منها الدعم النفسي والعاطفي من الأسرة والأصدقاء، والدعم الملموس من خلال مجموعات الدعم المتخصصة أو المجتمعات الطبية. يُلاحظ أن النساء اللواتي يتلقين دعمًا كافيًا خلال مراحل العلاج يظهرن قدرة أعلى على التكيف مع التحديات الجسدية والنفسية التي يفرضها المرض، مما يؤدي إلى تحسين جودة حياتهن وتعزيز ثقتهن بأنفسهن. تشير الباحثة *Cohen* إلى أن "الدعم الاجتماعي يعمل كعامل واقٍ في مواجهة الضغوط النفسية المرتبطة بتشخيص سرطان الثدي"، إذ يساعد في تخفيف مشاعر العزلة والخوف التي غالبًا ما ترافق المرض.[2]

تعد الأسرة المصدر الأساسي للدعم في معظم الحالات. يتجلى هذا الدعم من خلال المشاركة في الرعاية اليومية وتقديم الراحة النفسية للمرأة المصابة. أوضحت دراسة أجرتها *Helgeson* أن النساء اللواتي تلقين دعمًا قويًا من أسرهن، سواء من الزوج أو الأطفال، أظهرن مرونة أكبر في مواجهة التحديات الجسدية

[1] Kaiser, Karen. "The Meaning of Survivorship: Breast Cancer Survivors, the Media, and the Meaning of Breast Cancer." *Journal of Medical Humanities* 29, no. 2 (2008): 136.

[2] Cohen, Sheldon, and Thomas Ashby Wills. "Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis." *Psychological Bulletin* 98, no. 2 (1985): 311.

والنفسية الناجمة عن العلاج، مثل فقدان الشعر أو التغيرات الجسدية الأخرى التي تؤثر على صورة الجسد[1]. وبدلًا من الانعزال أو الشعور بفقدان الهوية، وجدت هؤلاء النساء في دعم أسرهن مصدرًا للقوة، ما ساعدهن على تعزيز إحساسهن بالاستقرار الاجتماعي والقدرة على الاستمرار في أدوارهن الاجتماعية.

إلى جانب الدعم الأسري، تلعب مجموعات الدعم النفسي والاجتماعي دورًا محوريًا في مساعدة النساء المصابات بسرطان الثدي على التكيف. وفقًا لـ *Taylor et al.*، فإن الانخراط في مجموعات دعم يتيح للمرأة فرصة مشاركة تجربتها مع أخريات يمررن بتجربة مماثلة، ما يعزز من إحساسها بالانتماء ويقلل من الشعور بالعزلة[2]. هذه المجموعات توفر بيئة آمنة للتحدث عن المشاعر والمخاوف دون خوف من الحكم أو الشفقة، وهو ما يساعد النساء على مواجهة التغيرات الجسدية والنفسية بطريقة أكثر إيجابية. تبين الدراسة أن "النساء اللواتي يشاركن في مجموعات دعم نفسية يتمتعن بمعدلات أقل من الاكتئاب والقلق مقارنة بأولئك اللواتي يفتقرن إلى هذا النوع من الدعم".[3]

على الصعيد المهني، يبرز دور مقدمي الرعاية الصحية أيضًا في تقديم دعم نفسي واجتماعي ضروري. أشار *Pistrang and Barker* إلى أن العلاقة بين المريضة والفريق الطبي يمكن أن تكون عنصرًا حاسمًا في تحسين تجربتها العلاجية، حيث يمكن للطبيب أو الممرضة أن يوفروا ليس فقط العلاج الطبي، بل أيضًا الدعم العاطفي من خلال استماعهم إلى مخاوف المريضة وتقديم النصائح التي تساعدها على التكيف[4]. هذا الدعم الاحترافي لا يقل أهمية عن الدعم الشخصي، إذ يمكن أن يوفر للمريضة إطارًا أكثر ثقة واستقرارًا أثناء فترة العلاج الطويلة.

ورغم أن الدعم الاجتماعي يلعب دورًا كبيرًا في تحسين تجربة التكيف مع المرض، إلا أن طبيعة هذا الدعم تختلف من ثقافة إلى أخرى. في بعض المجتمعات، قد تجد المرأة صعوبة في التعبير عن مشاعرها أو التماس الدعم نتيجة للضغوط الثقافية التي تتطلب منها تحمل المرض بصمت. أظهرت دراسة *Thompson* أن النساء في المجتمعات التي تتمتع بتقاليد اجتماعية قوية بشأن "الصبر على المرض" قد يواجهن صعوبة في طلب الدعم العاطفي،

[1] Helgeson, Vicki S., Kerry A. Reynolds, and Patricia L. Tomich. "A Meta-Analytic Review of Benefit Finding and Growth." *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 74, no. 5 (2006): 800.

[2] Taylor, Shelley E., et al. "The Tending Instinct: How Nurturing Is Essential to Who We Are and How We Live." *Social Science & Medicine* 50, no. 4 (2000): 620.

[3] Taylor, et al., "The Tending Instinct," 622.

[4] Pistrang, Nancy, and Chris Barker. "Partners and Cancer: The Role of Social Support." *Psychology & Health* 10, no. 4 (1995): 383.

مما يفاقم من شعورهن بالوحدة والعزلة[1]. هذا يبرز أهمية فهم السياقات الثقافية والاجتماعية التي تؤثر على تلقي الدعم الاجتماعي.

في المجمل، يظهر أن الدعم الاجتماعي له تأثيرات إيجابية كبيرة على كيفية تكيف المرأة المصابة بسرطان الثدي مع المرض. سواء كان الدعم يأتي من الأسرة أو الأصدقاء أو مجموعات الدعم النفسي أو مقدمي الرعاية الصحية، فإن توفره يعزز من القدرة على مواجهة التحديات الجسدية والنفسية بشكل أكثر فعالية. يساهم هذا الدعم في تخفيف المشاعر السلبية المرتبطة بتغيرات الجسد، ويتيح للمرأة إعادة بناء هويتها الشخصية والاجتماعية بطريقة تمنحها القوة والاستمرارية.

استنتاجات

يمكن أن **نستخلص مما سبق، عدة خلاصات ونتائج، نجملها فيما يلي:**

أولاً، يتبين أن سرطان الثدي يُحدث تغييرات جذرية في الأدوار الاجتماعية للمرأة، سواء داخل الأسرة أو في المجتمع الأوسع. المرض يعطل التدفق الطبيعي للحياة اليومية، ويؤدي إلى تغييرات في توزيع المسؤوليات داخل الأسرة، مما يفرض أحيانًا أدوارًا جديدة على أفراد العائلة. على الصعيد الشخصي، قد تشعر المرأة بفقدان هويتها الأنثوية نتيجة التغيرات الجسدية، مما يؤثر على علاقاتها، لا سيما في العلاقة الزوجية حيث قد تتصاعد مشاعر العزلة والتوتر. إلا أن هذه التغيرات لا تؤدي دائمًا إلى انهيار الهوية أو العلاقات، بل يمكن أن تصبح فرصة لتعزيز التواصل وبناء علاقات جديدة أكثر دعمًا وتماسكًا.

ثانيًا، يُظهر التحليل أن الدعم الاجتماعي يلعب دورًا محوريًا في مساعدة النساء على التكيف مع التحديات الجسدية والنفسية التي يفرضها سرطان الثدي. سواء كان هذا الدعم من الأسرة أو مجموعات الدعم النفسي أو حتى مقدمي الرعاية الصحية، فإنه يسهم في تعزيز قدرة المرأة على إعادة بناء هويتها وتجاوز مشاعر العزلة. النساء اللواتي يتلقين دعمًا مستمرًا يظهرن قدرة أكبر على تقبل التغيرات الجسدية، والتكيف مع أدوارهن الاجتماعية الجديدة، والاحتفاظ بثقتهن في أنفسهن.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن الدعم الاجتماعي يمثل أحد العناصر الرئيسية التي تساهم في تحسين جودة الحياة والتكيف مع التحديات المرتبطة بسرطان الثدي، بينما يلعب المرض دورًا محفزًا في إعادة النظر في الهوية الشخصية والاجتماعية للمرأة، ما يؤدي في بعض الحالات إلى تقوية هذه الهوية بفضل الدعم المحيط بها.

[1] Thompson, Martha E. "Empowering Women through Breast Cancer Support Groups: What Social Support Do Women Receive?" *Health Care for Women International* 28, no. 9 (2007): 822.

لائحة المصادر والمراجع

- Baer, "The Embodiment of Cancer," 800.
- Broom, Dorothy. "Reading Breast Cancer: Reflections on a Dangerous Intersection." Health 5, no. 2 (2001): 252.
- Bury, Michael. "Chronic Illness as Biographical Disruption." Sociology of Health & Illness 4, no. 2 (1982): 169.
- Charmaz, Kathy. "Loss of Self: A Fundamental Form of Suffering in the Chronically Ill." Sociology of Health & Illness 5, no. 2 (1983): 168.
- Cohen, Sheldon, and Thomas Ashby Wills. "Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis." Psychological Bulletin 98, no. 2 (1985): 311.
- Fiona Webster, "Breast Cancer and the Social Experience of Illness," Sociology of Health & Illness 30, no. 3 (2008): 409.
- Helgeson, Vicki S., Kerry A. Reynolds, and Patricia L. Tomich. "A Meta-Analytic Review of Benefit Finding and Growth." Journal of Consulting and Clinical Psychology 74, no. 5 (2006): 800.
- Hester Baer, "The Embodiment of Cancer: Feminist Perspectives on Illness and Identity," Gender & Society 20, no. 6 (2006): 799.
- Kaiser, Karen. "The Meaning of Survivorship: Breast Cancer Survivors, the Media, and the Meaning of Breast Cancer." Journal of Medical Humanities 29, no. 2 (2008): 136.
- Kayser, Karen, and Valerie Sormanti. "Managing the Challenges of Breast Cancer: Supportive Strategies for Couples." Health & Social Work 27, no. 1 (2002): 39.
- Kirsten Bell, "Cancer and the Subject of Anthropology," Medical Anthropology Quarterly 17, no. 2 (2003): 134.
- Kirsti Malterud, "Support Groups for Women with Breast Cancer: How Participation Contributes to Healing," Health Care for Women International 24, no. 1 (2003): 22.

- McMullen, Lynn. "Cancer Stories: On Life and Suffering." Qualitative Health Research 13, no. 2 (2003): 241.
- Northouse, L. L. "Breast Cancer in Spouses: Adaptation and Coping." Cancer Nursing 12, no. 2 (1989): 115.
- Pistrang, Nancy, and Chris Barker. "Partners and Cancer: The Role of Social Support." Psychology & Health 10, no. 4 (1995): 383.
- Revenson, Tracey A. "The Role of Social Support in Adaptation to Chronic Illness." Social Science & Medicine 30, no. 5 (1990): 614.
- Sulik, Gayle A. Pink Ribbon Blues: How Breast Cancer Culture Undermines Women's Health. Oxford: Oxford University Press, 2011, 78.
- Taylor, et al., "The Tending Instinct," 622.
- Taylor, Shelley E., et al. "The Tending Instinct: How Nurturing Is Essential to Who We Are and How We Live." Social Science & Medicine 50, no. 4 (2000): 620.
- Thompson, Martha E. "Empowering Women through Breast Cancer Support Groups: What Social Support Do Women Receive?" Health Care for Women International 28, no. 9 (2007): 822.
- Williams, Simon. "Chronic Illness as Biographical Disruption." Sociology of Health & Illness 12, no. 2 (1990): 185.

DESPOTISME DÉMOCRATIQUE AU MAROC MYTHES, ENJEUX POLITIQUES ET PARADOXES

Othmane WARDI

Chercheur Associé en Sociologie et philosophie politique

Social and Media Studies Institute (SMSI)

Casablanca

Résumé

Cet article explore la relation entre pouvoir et démocratie au Maroc, mettant en lumière le rôle central de la monarchie et son emprise religieuse sur la structure politique et sociale. Il examine les dynamiques hégémoniques, en particulier les tensions entre le discours officiel, les réformes sociétales et l'instrumentalisation de la religion à des fins politiques. L'étude s'intéresse aux enjeux de légitimité et de pouvoir, ainsi qu'à l'interférence de la dimension économique dans la politique, qui, dans ce cas, entraîne une dilution de pouvoir au profit des intérêts financiers. Ce brouillage de frontières, où le pouvoir central cumule prérogatives politiques et économiques, met en évidence la dualité du système. L'interaction entre modernité et tradition et facteurs géopolitiques externes — marquées par des stratégies de soft power (influence culturelle, diplomatique) et de hard power (pressions économiques, sécuritaires) — redéfinit les rapports de domination entre l'État et la société, fragilisant par conséquent la souveraineté politique du pays.

Mots-clés :

Pouvoir, démocratie, religion, monarchie, néolibéralisme.

Citation :

WARDI, Othmane. (2025, février). Despotisme Démocratique Au Maroc Mythes, Enjeux Politiques Et Paradoxes. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 2, Année 2, P 119-168.

Introduction

Les rapports entre le pouvoir et la démocratie au Maroc constituent un enjeu majeur pour appréhender les équilibres fragiles d'une société en mutation. Dans ce pays, où la tradition religieuse constitue à la fois un fondement identitaire et un levier de légitimation politique, le dialogue entre tradition et modernité dessine les contours d'un modèle singulier. Toutefois, au-delà des discours officiels, la réalité politique marocaine met en lumière des tensions complexes entre les revendications d'une société civile en quête de justice sociale et l'omniprésence du religieux dans la sphère publique. Ces tensions soulèvent ainsi une question centrale : dans quelle mesure la monopolisation du pouvoir au Maroc favorise-t-elle l'accaparement des ressources économiques et interroge-t-elle la légitimité des élites dans le paysage politique ? Comment l'instrumentalisation de la religion par le pouvoir façonne-t-elle les dynamiques démocratiques dans un contexte de tensions entre traditions, aspirations citoyennes et influences extérieures ?

Souvent présenté comme un modèle de stabilité dans la région, le Maroc repose en réalité sur un microcosme politique polarisé et complexe où les apparences démocratiques masquent des dynamiques plus autoritaires. Ce paradoxe soulève des questions quant à la réalité de la démocratie dans le pays, notamment en raison de la persistance de mythes fondateurs qui légitiment le pouvoir central. L'articulation entre tradition monarchique, religion et modernité constitue un prisme central pour comprendre ces tensions.

Cet article explore les contours d'un régime hybride dans lequel la monarchie joue un rôle prépondérant dans la reconfiguration du pouvoir, en conciliant un système impérial hérité de l'histoire avec des principes libéraux sous l'influence du néolibéralisme. Il examine également le rôle de l'islam politique et la manière

dont le religieux est utilisé comme un instrument de légitimation politique, consolidant ainsi le pouvoir central tout en marginalisant certaines forces contestataires.

Enfin, les enjeux de la normalisation avec Israël et les effets du néolibéralisme sur les structures sociales et politiques sont analysés à travers le prisme des paradoxes de la sécularisation. Ces dynamiques mettent en lumière une souveraineté nationale fragilisée par des influences économiques et géopolitiques, posant la question de l'avenir démocratique dans un contexte de profondes mutations.

Ces trois axes permettront d'explorer les multiples facettes de la relation entre religion, pouvoir et démocratie, tout en mettant en lumière les tensions qui traversent la société marocaine contemporaine.

Quis custodiet ipsos custodes ?[1]

– Satires de Juvénal (1467), Satire VI, 347

I. MYTHE DE LA DÉMOCRATIE AU MAROC

Dans l'imaginaire collectif, la démocratie incarne une promesse d'égalité, de justice et de participation citoyenne[2]. Elle est souvent érigée en idéal universel, comme en témoigne la vision d'Aristote, qui la décrit comme « une des marques de la liberté, c'est d'être tour à tour gouverné et gouvernant. (...) Un autre signe de la liberté est de mener sa vie comme on veut »[3], ou celle d'Abraham Lincoln, qui la résume de manière emblématique dans son discours de Gettysburg (1863)

[1] « Qui me gardera de mes gardiens ? ») est une locution latine du poète romain Juvénal.
[2] BÉLAND, C. (2015). « La participation citoyenne : un rempart de la démocratie », *Éthique publique* [En ligne], vol. 7, n° 1, 2005, mis en ligne le 12 novembre 2015, consulté le 23 décembre 2024, URL : http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1982 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1982
[3] ARISTOTE. (1990). Les politiques (Livre VI, chap. 2, 1317) (P. Pellegrin, Trad. et Prés.). Paris : Garnier-Flammarion, pp. 417-418.

« le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple »[1]. Toutefois, en se cristallisant comme un idéal, la démocratie acquiert une dimension mythique, qui « est d'abord un mythe, est aussi et plus dangereusement une idéologie »[2], devenant ainsi un concept mobilisateur à sa réalisation plus qu'une réalité tangible. Ce mythe démocratique dépasse l'aspiration collective : il s'enracine également dans des systèmes idéologiques, contribuant à façonner les cadres de pensée et les dynamiques de pouvoir[3].

La démocratie traverse une crise profonde, particulièrement en Europe, qui est jugée « la plus vulnérable » des trois régions, comme le soulignait la Commission trilatérale en 1973, composée de figures éminentes de l'Amérique du Nord, du Japon et de l'Europe. Entre 1950 et 1975, les sociétés démocratiques ont réalisé des progrès importants, nourris par une confluence de circonstances propices. Cependant, ces conditions sont désormais révolues. Pourquoi ? Parce que, paradoxalement, ce sont les succès mêmes de la démocratie qui ont précipité la crise : l'élargissement des droits et des libertés a engendré des attentes toujours plus grandes, plaçant les institutions face à des exigences de plus en plus complexes de la société moderne, qu'elles peinent à satisfaire, du fait que « Plus un système est démocratique, plus il est exposé à des menaces intrinsèques. Au cours des années récentes, le fonctionnement de la démocratie semble incontestablement avoir provoqué un effondrement des moyens traditionnels de contrôle social, une délégitimation de l'autorité

[1] MERCIER, B. et DUHAMEL, A., *La démocratie : ses fondements, son histoire et ses pratiques*, Québec, Le Directeur général des élections, 2000, pp. 13-15.
[2] JOUANJAN, O. (2019) « L'État de droit démocratique », *in Jus Politicum*, n° 22. p. 09. Consulté le 20 avr. 2022. Disponible sur : http://juspoliticum.com/article/L-Etat-de-droit-democratique-1284.html
[3] AKABANE H., (2023). Le mythe de la démocratie. *Actes Sémiotiques*, (128). https://doi.org/10.25965/as.7931

politique et des autres formes d'autorité, et une surcharge d'exigences adressées au gouvernement, exigences qui excèdent sa capacité de les satis-faire »[1].

Alexis de Tocqueville, dans *De la démocratie en Amérique*, en cherchant à « imaginer sous quels traits nouveaux le despotisme pourrait se produire dans le monde », met en garde contre une forme subtile de domination tutélaire, un « despotisme [fondamentalement] doux » et tracassier qui gangrène, à ses yeux, la démocratie naissante, tout à la fois asphyxiant et aliénant, s'efforce de solidifier la sphère privée, de manière à rendre les individus toujours plus dépendants de l'autorité tout en les séparant des autres, tout en les maintenant dans une homogénéité apparente[2]. Ce concept décrit une situation où l'État, tout en maintenant les apparences de liberté, exerce un contrôle paternaliste sur les citoyens, les rendant dépendants, passifs, tièdes et désaffectés[3].

Lorsque Tocqueville parle de *despotisme démocratique*[4], il fait référence à la forme d'un despotisme qui pourrait émerger dans les sociétés démocratiques. Il ne cherche pas à attribuer au despotisme le caractère de démocratie, car, en tant que système de gouvernance, le despotisme représente exactement l'opposé de la démocratie[5]. Tocqueville souligne que ce despotisme moderne ne repose pas sur la tyrannie ouverte, mais sur une centralisation excessive, qui conforte les individus dans l'illusion de leur autonomie tout en les privant de leur véritable participation politique[6]. Cette analyse trouve une résonance particulière dans des contextes où les structures démocratiques servent de façade à une

[1] BRZEZINSKI, Z. (1975). Introductory note. In M. Crozier, S. P. Huntington, & J. Watanuki (Eds.), *The Crisis of Democracy: Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission* (Part II: The challenges confronting democratic government). New York University Press. p. 8.
[2] ARENS, N. (2015). La démocratie tocquevillienne. Un parcours dialectique. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 74(1), 181-202. https://doi.org/10.3917/riej.074.0181
[3] MEUWLY, O., *Centralisme et despotisme. Liberté et société : Constant et Tocqueville face aux limites du libéralisme moderne* (pp. 173-180), Librairie Droz, 2002, https://shs.cairn.info/liberte-et-societe-constant-et-tocqueville--9782600006309-page-173?lang=fr.
[4] TOCQUEVILLE, A. de (2009). *Le despotisme démocratique*. Paris : L'Herne. Coll. Les Carnets.
[5] ARON, R. (1960). Idées politiques et vision historique de Tocqueville. *Revue française de science politique, 10*(3), 509-526. https://doi.org/10.3406/rfsp.1960.392581
[6] *Ibid.*

concentration du pouvoir, limitant ainsi l'engagement civique authentique[1]. Ainsi, la démocratie, loin d'être un rempart contre l'autoritarisme, peut paradoxalement devenir le terreau d'un despotisme subtil, masqué par les formes extérieures de la liberté[2].

Maurice Goldring, dans *Démocratie croissance zéro*[3], identifie les éléments clés d'une nouvelle idéologie : d'une part, une « surcharge » des exigences politiques, où la participation populaire s'étend au-delà des partis traditionnels, et sociales, marquées par une accélération des revendications égalitaires. D'autre part, il met en lumière un processus de « délégitimation » politique, qui engendre une perte de confiance envers les institutions et leurs leaders, rendant ainsi les démocraties « ingouvernables ». Pour restaurer l'ordre et la hiérarchie, Goldring établit un lien entre la stagnation économique et la crise démocratique. Ses recommandations sont explicites : le renforcement du pouvoir exécutif, la mise en œuvre d'une stratégie de développement social et économique, la restauration de l'équilibre entre gouvernements et médias, ces derniers étant fréquemment vus comme des appareils idéologiques d'État. Par ailleurs, il convient de réexaminer les coûts liés à l'enseignement supérieur et de favoriser la participation accrue des travailleurs à l'organisation de leur activité professionnelle.

La démocratie est souvent perçue comme le fruit d'une dynamique économique et sociale où la classe moyenne joue un rôle central. Historiquement, des penseurs comme Lipset, l'un des premiers à formuler *la théorie de la modernisation*, ont avancé que la prospérité économique favorise

[1] TREMBLAY, J. (2019). *Jean-Louis Benoît, Tocqueville et la presse : presse, opinion publique et démocratie*. https://classiques.uqam.ca/contemporains/benoit_jean_louis/tocqueville_et_la_presse/tocqueville_et_la_presse_texte.html

[2] L'ÉTUDIANT, L. C. C. (2023, 27 juin). Tocqueville : qu'est-ce que le despotisme doux ? *L'Étudiant*. https://www.letudiant.fr/college/methodologie-college/article/tocqueville-quest-ce-que-le-despotisme-doux.html

[3] GOLDRING, M., *Démocratie croissance zéro*, éditions sociales, Paris, 1978,187 pages, 29 F.

l'émergence d'une classe moyenne éduquée, inscrite dans une stratification sociale qui structure les revendications politiques et démocratiques. Selon cette théorie, « plus une nation dispose du bien-être, plus grandes sont ses chances de soutenir la démocratie »[1]. Cependant, ce schéma classique est remis en question par des exemples récents : des régimes autoritaires comme la Chine montrent qu'une classe moyenne peut croître sous un régime non démocratique, tandis que certaines démocraties peinent à répondre aux aspirations économiques et sociales de leurs citoyens. Ainsi, la relation entre démocratie et classe moyenne semble moins déterministe qu'elle ne l'était autrefois.

Par ailleurs, la corrélation entre croissance économique et démocratie est loin d'être univoque. Si certains auteurs comme Amartya Sen insistent sur le rôle des libertés politiques pour garantir un développement inclusif et durable, d'autres modèles, notamment en Asie de l'Est, ont démontré qu'un autoritarisme *développementaliste* peut générer une croissance rapide. Toutefois, ces régimes s'exposent à des limites structurelles : manque de créativité, rigidité institutionnelle, et tensions sociales[2]. Le titre *Development as Freedom* résume la thèse centrale de Sen : « Le développement peut être considéré comme le processus par lequel les libertés réelles des personnes s'accroissent »[3].

Dans *Les origines sociales de la dictature et de la démocratie*, Barrington Moore analyse les dynamiques sociales et économiques qui déterminent les trajectoires menant à différents types de régimes politiques, souvent protéiformes. Il soutient que les sociétés qui ont réussi à instaurer des démocraties modernes, comme la Grande-Bretagne ou la France, ont vu la

[1] LIPSET, S.M. « Some Social Requisites of Democracy : Economic Development and Democracy », *American Political Science Review 53 (1)*, 1959, p. 75.
[2] BÉNICOURT, E. (2005). La démocratie selon Sen. *Raisons politiques*, 20(4), 57-72. DOI : https://doi.org/10.3917/rai.020.0057. (consulté le 11 jan. 2024)
[3] SEN A. K., 1999, *Development as Freedom (Introduction)*, Oxford, Oxford University Press, trad. française 2000, *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, éditions Odile Jacob.

bourgeoisie se renforcer, s'allier aux classes populaires et remettre en question l'autorité de l'aristocratie féodale. Cette alliance a permis de créer des institutions démocratiques durables. En revanche, dans des contextes où l'aristocratie a maintenu son pouvoir, comme en Russie, les régimes autoritaires se sont imposés. Moore met donc en évidence que la démocratie ne découle pas automatiquement de la croissance économique, mais des rapports sociaux et des luttes entre classes sociales[1].

Ainsi, à la différence de *la théorie de la modernisation* de Lipset, qui établit un lien direct entre développement économique et démocratie[2], Moore souligne que les trajectoires politiques sont façonnées par des contextes spécifiques et par les stratégies de résistance ou d'alliance des différentes couches sociales. La démocratie émerge non seulement grâce à l'essor économique, mais aussi à la redistribution du pouvoir entre les différentes strates sociales. Ainsi, l'industrialisation agirait comme un catalyseur de transformations sociales profondes. Enfin, la dynamique de croissance économique concurrentielle et privée, favoriserait l'embourgeoisement de la société, ouvrant ainsi la voie à une réceptivité accrue des élites broligarchiques[3] à l'idée d'une transition démocratique[4] vers une reconsolidation de l'hégémonie néolibérale autour de l'idée de gouvernance.

Sous l'effet classique de l'hétérotélie liée à son expansion planétaire, la démocratie libérale a engendré une prolifération de « démocraties illibérales ». Celles-ci se distinguent par une combinaison « d'institutions plus ou moins démocratiquement élues avec un pouvoir oligarchique aux pratiques non-

[1] LANTZ, P. (1970). « Barrington Moore, *Les origines sociales de la dictature et de la démocratie* », Paris, F. Maspéro, 1969. *L'Homme et la société, 16*, 365-367. Consulté le 10 jan. 2024. https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1970_num_16_1_1308
[2] LIPSET, S.M. *op.cit*. pp. 69-105.
[3] BROLIGARCHIE : est un terme qui combine entre « brouillon » et « oligarchie », désignant un système politique où les élites utilisent délibérément le chaos, la confusion ou l'absence de clarté institutionnelle pour consolider leur pouvoir et neutraliser les oppositions.
[4] MOORE, B. (1966). *Social Origins of Democracy and Dictatorship*. Penguin Books.

démocratiques, voire autoritaires »[1]. En ce sens, l'idée de réenchanter avec la démocratie, ou plutôt la réinvention des cadres démocratiques dans un contexte néolibéral, est plus complexe et dépend des structures sociales et des rapports de force internes à chaque société, rendant l'évolution politique profondément ancrée dans des dynamiques historiques et sociales particulières.

L'arène politique marocaine reflète une organisation où les acteurs politiques — dirigeants, partis et groupes religieux — évoluent dans une logique de domination systémique. La légitimation du pouvoir y joue un rôle central et occulte, oscillant entre des ancrages historiques, comme la monarchie, et des ajustements stratégiques aux dynamiques sociétales. Cette tension entre l'émergence de nouvelles forces politiques[2], les portes tournantes économiques (pantouflage), la « balkanisation » du champ politique[3] et la résilience des structures traditionnelles illustre la complexité d'un système qui préserve ses fondements tout en s'adaptant aux aspirations contemporaines[4]. Dans ce contexte, la naissance d'une nouvelle culture politique, séduisante sur le plan électoral, s'inscrit dans ce que Pierre Rosanvallon qualifie de « siècle du populisme », une expression qui souligne les dynamiques et les défis propres à notre époque[5]. Ionesco nous avait mis en garde : lorsque l'irrationnel s'impose comme norme, la pensée critique vacille, et les citoyens, un à un, se laissent emporter par la *rhinocérite* du populisme.

[1] ZAKARIA, F. (2003*). L'avenir de la liberté : La démocratie illibérale aux États-Unis et dans le monde* (Éd. orig. 2003). Paris : Odile Jacob.
[2] MOHSEN-FINAN, K. (2005). Maroc : l'émergence de l'islamisme sur la scène politique. Politique étrangère, *Printemps* (1), 73-84. https://doi.org/10.3917/pe.051.0073
[3] ABOUYOUB, Y. (2012). Peut-on parler d'exception marocaine ? *Tumultes*, n° 38-39(1), 93-113. https://doi.org/10.3917/tumu.038.0093
[4] SAAF, A. (2015). Changement et continuité dans le système politique marocain. In B. Dupret, Z. Rhani, A. Boutaleb, & J.-N. Ferrié (eds.), *Le Maroc au présent* (1–). Centre Jacques-Berque. https://doi.org/10.4000/books.cjb.1084
[5] ROSANVALLON, P. (2020). *Le siècle du populisme. Histoire, théorie, critique* (Chap. 1 « Anatomie »). Seuil.

La distinction entre l'État, le pouvoir et le système politique est cruciale pour comprendre la complexité du cadre institutionnel marocain. L'État représente l'ensemble institutionnel, tandis que le pouvoir renvoie aux mécanismes d'imposition des lois et de maintien de la stabilité[1]. Le système politique, quant à lui, reflète un modèle de gouvernance façonné par l'histoire et l'idéologie. Le principal paradoxe du Maroc réside dans la coexistence d'un discours réformiste et de pratiques politiques qui en limitent l'impact. Si les élections donnent l'illusion d'une participation citoyenne, les gouvernements issus de ces scrutins disposent rarement de réelles marges de manœuvre[2]. Cela illustre une domination systémique et un *despotisme électif*, où les apparences démocratiques illusoires masquent une autorité centralisée.

Dans ce cadre, l'analyse de Marcel Gauchet résonne : « Un mur s'est dressé entre les élites et les populations, (...) avouable, qui se pique de ses nobles sentiments, et un pays des marges, renvoyé dans l'ignoble, qui puise dans le déni opposé à ses difficultés d'existence l'aliment de sa rancœur »[3]. Cette fracture sociale et symbolique, perceptible ailleurs, se manifeste également au Maroc. De ce fait, c'est l'égalité, et non la liberté, qui constitue le caractère distinctif des démocraties modernes. Ces dernières tendent à se structurer autour d'une forme « d'individualisme démocratique » qui, tout en valorisant l'égalité des conditions, sape progressivement les fondements de la vie civique. En effet, cette dynamique érode les valeurs collectives, fragmente les liens sociaux, et s'accompagne des effets destructeurs de « l'égalitarisme », perçu par certains

[1] WATERBURY, J., *Le Commandeur des croyants. La monarchie marocaine et son élite*, PUF, 1975.
[2] EVÉQUOZ, A., (2013). Les régimes autoritaires face à leurs échéances électorales Le pouvoir démocratique des élections pivots, *Geneva Laboratory of Political Science* (Université de Genève), n°4, pp. 11-12
[3] GAUCHET, M. (1990). Peurs et valeurs. Les mauvaises surprises d'une oubliée : la lutte des classes. *Le Débat*, n°60, p. 257.

comme un vecteur potentiel vers un nouveau totalitarisme[1], mettant ainsi en péril la liberté elle-même.

Dans ce contexte, l'atomisation du corps social devient une conséquence directe de cette égalité des conditions. Les individus, séduits par un phantasme pour le bien-être matériel, se replient sur eux-mêmes, favorisant une tendance à la *moyennisation* de la société, ce qui engendre un conformisme des mœurs et des opinions, au détriment de la diversité et la vitalité sociale. Cette situation engendre une forme de servitude douce, où *la tyrannie de la majorité*[2], déguisée en vertu, nécessairement oppressive envers les minorités, s'en remet à l'État tout-puissant. Ce dernier, dans une quête infinie d'égalité et de prospérité, se voit investi de la mission d'étendre les conditions d'égalité tout en veillant à assurer la paix et la prospérité collective, à l'image d'un Périclès guidant la cité vers une démocratie, fidèle à l'idéal athénien, hors du dédale des inégalités. Les métamorphoses de la démocratie révèlent parfois des dynamiques qui, paradoxalement, peuvent contredire les principes démocratiques. Les limbes entre démocratie et autoritarisme devient alors de plus en plus floue, s'inscrivant dans une zone d'incertitude où les distinctions traditionnelles s'estompent. Ce phénomène traduit un processus d'hybridation des régimes politiques, conciliant à la fois des *illusions démocratiques* et autoritaires, et se rapprochant ainsi de ce que l'on pourrait qualifier de « monarchie semi-autoritaire »[3].

Cependant, cette évolution n'est pas sans conséquences politiques. Les aspirations des classes populaires, souvent reléguées à la périphérie des préoccupations des élites, alimentent une désillusion croissante envers des institutions perçues comme déconnectées des réalités sociales. Ainsi, fondée sur

[1] RANCIÈRE, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris, La Fabrique Éditions. « Hors collection », DOI : https://doi.org/10.3917/lafab.ranci.2005.01
[2] COUTEL, C. (2010). *« Tyrannie de la majorité » selon Tocqueville et « droit des minorités »*. *L'Enseignement philosophique, 60*(6), 61-65. https://doi.org/10.3917/eph.606.0061
[3] CORM, G. (2007). Différents modèles politiques. *Confluences Méditerranée*, 62(3), 165–176. https://doi.org/10.3917/come.062.0165

le principe de l'égalité radicale de chacun, la démocratie ne se réduit ni à une simple forme de *gouvernement représentatif* dirigée par une oligarchie politico-financière agissant prétendument au nom du peuple, ni à une société régie par le pouvoir du capitalisme. Elle ne découle d'aucune nécessité historique, pas plus qu'elle ne vise à en instaurer une[1].

Au Maroc, la démocratie se présente souvent sous des apparences formelles et hybrides, marquée par des processus électoraux réguliers et une société civile dynamique, des démarchages électoraux[2], des institutions en apparence fonctionnelles et des discours techno-populistes officiels valorisant un État moderne et inclusif, légitimé par un riche héritage culturel et religieux[3]. Toutefois, le *modus operandi* du régime repose sur une séparation des pouvoirs limitée, où le roi cumule des fonctions politiques, religieuses et symboliques, ce qui nuance l'idée d'un régime démocratique libéral. Si les débats publics et la participation citoyenne existent, ils s'inscrivent dans un cadre institutionnel où les marges de manœuvre restent encadrées par des mécanismes de contrôle politique. Pourtant, cette notion se heurte à des réalités complexes, en faisant davantage un mythe mobilisateur qu'une réalité effective.

La Constitution de 2011, élaborée dans le contexte des soulèvements du Printemps arabe et censée ouvrir la voie à une transition vers « un authentique parlementarisme »[4], demeure entravée par des défaillances politiques ancrées par la centralisation du pouvoir et des logiques clientélistes profondément enracinées. Pourtant, la démocratie effective suppose que « les citoyens décident

[1] *Ibid.*
[2] COURTY, G. (2018). *Le lobbying en France. Invention et normalisation d'une pratique politique*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « La fabrique du politique », 2018, 401 p.
[3] BENNANI-CHRAÏBI, M. (2005). Introduction. Représenter et mobiliser dans l'élection législative au Maroc. In M. Bennani-Chraïbi, M. Catusse, & J.-C. Santucci (eds.), *Scènes et coulisses de l'élection au Maroc* (1–). Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans. https://doi.org/10.4000/books.iremam.647
[4] MELLONI, D. (2013). *La Constitution marocaine de 2011 : une mutation des ordres politique et juridique marocains*. *Pouvoirs*, n° 145(2), p. 8. Consulté à : https://doi.org/10.3917/pouv.145.0005

qui gouverne et pour quoi », et non qu'ils se contentent de désigner « ceux qui choisiront à leur place les gouvernants et les options politiques ». Cette situation pose le risque d'une « confiscation représentative du pouvoir »[1], où les élus s'éloigneraient des attentes populaires, minant ainsi la légitimité du système démocratique. Or, à une époque où « l'autoritarisme monarchique doit faire face aux revendications démocratiques pluralistes. S'il veut survivre, il doit s'adapter »[2].

Ainsi, certains partis politiques religieux incarnent ce tumulte entre modernité et tradition. Leur positionnement ambigu entre participation au jeu démocratique et ancrage dans des valeurs conservatrices reflète une stratégie de compromis, mais aussi les paradoxes d'une démocratie où le religieux reste omniprésent. À cet égard, il est pertinent de comparer ces partis à d'autres formations politiques se revendiquant de l'héritage progressiste ou d'une modernité affirmée, qui adoptent des stratégies distinctes face à la place du religieux dans la politique[3]. Par exemple, les partis historiquement ancrés dans un discours laïc et progressiste militent pour une séparation plus nette entre religion et politique, tandis que d'autres formations modernistes s'appuient sur une posture prudente, évitant une remise en question frontale de l'hégémonie religieuse. Ces divergences illustrent les miasmes idéologiques viciés qui traversent le champ politique marocain[4], que dire sinon : « O tempora, o mores !»[5].

[1] DUHAMEL, O., *Droit constitutionnel et Institutions politiques*, Seuil, 2009, p. 34.
[2] BIDÉGARAY**, C.** (1996). Le monarque chef religieux. *Revue Pouvoirs, (78),* p. 56.
[3] BELAL, Y. (2013). L'islam politique au Maroc. *Pouvoirs, 145*(2), 71-81. Consulté le : 17 jan. 2025. DOI : https://doi.org/10.3917/pouv.145.0071
[4] ALAMI M'CHICHI, H. (2007). Chapitre 4. Les Marocaines en politique, entre islamistes et modernistes. In T. Locoh (ed.), *Genre et société en Afrique* (1–). Ined Éditions. https://doi.org/10.4000/books.ined.13222
[5] Ô temps ! Ô mœurs ! ou plus modernement « Ainsi va notre époque, ainsi vont nos mœurs » : est une exclamation de Cicéron, tirée de sa première Catilinaire, qui exprime son indignation face à la corruption et à la décadence de son époque. Cette phrase est souvent reprise pour critiquer un effondrement des valeurs politiques et sociales.

II. VERS UNE RECONFIGURATION DU POUVOIR

« Tous les quatre ans, le pouvoir doit aimer son peuple »[1].

Le paysage politique marocain contemporain est marqué par la gouvernance d'une organisation de façade, bénéficiant du soutien tacite de l'État et pratiquant le lobbying. Cette organisation revendique une approche pragmatique et libérale. Les extrémismes et leur prosélytisme idéologique, sur lesquels le gouvernement passe l'éponge, apparaissent comme une réalité ambiguë, oscillant entre simulacre et paravent, permettant à certains de manger à tous les râteliers[2]. Sous l'égide d'une gestion gouvernementale centralisée, les « diplomates d'entreprises »[3] adopte une stratégie axée sur des réformes socio-économiques tout en maintenant son alignement avec les cadres traditionnels de légitimation religieuse. Contrairement à une mouvance islamiste à visée réformiste, qui puise sa légitimité dans un discours moral[4], l'élite technocratique met en avant une rhétorique de modernisation, de gestion économique, et de reconfiguration du champ religieux dans la sphère publique, tout en entretenant une relation étroite avec l'autorité monarchique[5].

Cette posture reflète un équilibre délicat entre une idéologie technocratique et l'influence persistante du religieux dans l'espace public. Cependant, les retombées de cette approche sont ambivalentes. Si le cartel libéral bénéficie d'un soutien institutionnel fort, il est aussi critiqué pour son incapacité à répondre aux aspirations démocratiques profondes, notamment en matière de justice sociale et de réduction des inégalités. À défaut de satisfaire ces attentes, le peuple marocain perçoit cette gouvernance comme une *démocratie de façade*, où la

[1] LITVINENKO, V. (2004). Recteur de l'Institut des mines de Saint-Pétersbourg et chef du QG de campagne de Vladimir Poutine dans la « capitale du Nord ». cité par Itogui, *(6)*, 17.
[2] ETCHEVERY, P. (2013). L'extrémisme religieux en Asie centrale : réalité, chimère ou paravent ?. *Monde chinois, 4*, pp. 117-124.
[3] COURTY, G. (2018). *op. cit.* 401 p.
[4] Voir Mohamed Mouaqit (2003), *Du despotisme à la démocratie*, Casablanca, Le Fennec, chap. V.
[5] WARDI, O. (2024, 21 décembre). ARGENT ET POLITIQUE, LES LIAISONS DANGEREUSES. *in Le Collimateur*. https://lecollimateur.ma/171190

continuité des pratiques privilégie les élites au détriment des revendications populaires, ce qui alimente des mouvements de contestation et des critiques croissantes envers le système politique[1].

Les relations entre pouvoir politico-économique et pratiques monopolistiques soulèvent des interrogations majeures sur la transparence et l'éthique dans la gouvernance publique. L'affaire du projet de dessalement d'eau à Casablanca, d'une valeur de 6,5 milliards de dirhams, et le contrat de 2,4 milliards de dirhams décroché par *Afriquia Gaz* pour fournir l'*ONEE* en fioul[2] illustrent les dynamiques complexes de ce système. Bien que légale, l'attribution de ces marchés à des entreprises liées à un groupe familial suscite des accusations de « conflit d'intérêts »[3], voire un « scandale politique »[4], ouvrant un débat sur l'instrumentalisation du pouvoir public à des intérêts privées.

Ces pratiques rappellent l'analyse de Falcone en 1991, selon laquelle le mafioso devenu chef d'entreprise « riche, assuré de pouvoir disposer de sommes importantes qu'il n'a pas dû emprunter et qu'il n'aura donc pas à rembourser, il s'emploie, par l'intimidation et la violence, à créer une situation de monopole dans son secteur d'activité »[5]. Ces monopoles permettent à de telles entreprises

[1] ASSOUALI, M., (18 Sep. 2024). Déconnexion politique et désespoir de la jeunesse : Le contraste alarmant entre célébrations et crises au Maroc. *Libération*. Consulté le (25 déc. 2024). URL : https://www.libe.ma/Deconnexion-politique-et-desespoir-de-la-jeunesse-Le-contraste-alarmant-entre-celebrations-et-crises-au-Maroc_a147186.html

[2] TADLAOUI, B. (2024). *Afriquia Gaz décroche un contrat de 2,4 milliards de dirhams pour fournir l'ONEE en fioul : Aziz Akhannouch obtient son cadeau de Noël*. *Barlamane.com*. URL : https://barlamane.com/fr/afriquia-gaz-decroche-un-contrat-de-24-milliards-de-dirhams-pour-fournir-lonee-en-fioul-aziz-akhannouch-obtient-son-cadeau-de-noel/ (Consulté le 28 déc. 2024)

[3] ALAOUI, M. C., & Mannan, Y. (2024, 19 décembre). Conflit d'intérêts autour de la station de dessalement de Casablanca : Abdelilah Benkirane veut la tête d'Akhannouch. *Le 360 Français*. URL : https://fr.le360.ma/politique/conflit-dinterets-autour-de-la-station-de-dessalement-de-casablanca-abdelilah-benkirane-veut-la-tete_RROSL36T7NH7ZI76RHGA5OALBI/ (Consulté le 20 déc. 2024)

[4] ALAOUI, A. K. (2024). Marché du dessalement d'eau : Akhannouch à nouveau dans le viseur du PJD. *Telquel.ma*. URL : https://telquel.ma/instant-t/2024/12/18/__trashed-35_1909322/ (Consulté le 20 déc. 2024)

[5] FALCONE, G. et POVANI, M., *Cosa Nostra : Le juge et les hommes d'honneur*, Éditions 1 GF, 1991, p. 135.

de fausser la concurrence, d'éliminer leurs rivaux, une fois en position dominante, de manipuler les prix à leur avantage.

Ce processus révèle comment certaines entreprises dominantes manipulent les règles du marché pour renforcer leur contrôle. En bénéficiant d'un accès privilégié aux appels d'offres publics, elles éliminent de fil en aiguille la concurrence et instaurent des ententes sur les prix tout en accaparant des ressources stratégiques, ce qui met en lumière une inquiétante fusion entre pouvoirs économique et politique au Maroc[1]. Bien que le lobbying soit présenté comme « un acte légitime de participation politique »[2], son éthique reste controversée[3]. Il permet aux entreprises de modeler leur environnement institutionnel en leur faveur, maximisant ainsi leurs avantages stratégiques[4].

Ce phénomène révèle la porosité entre cadre légal et impératifs éthiques, où des structures légales servent souvent de façade à des pratiques contraires à l'intérêt général. Il souligne l'urgence d'une réflexion critique sur la régulation des marchés et la lutte contre les abus de pouvoir. En effet, comme le notent certains auteurs, « les rapports entre entreprises (mafieuses et non mafieuses) et milieux politiques ne seraient pas de corruption, mais d'échanges et de

[1] NDIONGUE, M. (2024). Conflit d'intérêts : le projet de dessalement d'Akhannouch soulève les passions et les accusations. *Maroc Diplomatique*. https://maroc-diplomatique.net/conflit-dinterets-le-projet-de-dessalement-dakhannouch-souleve-les-passions-et-les-accusations/ (Consulté le 20 déc. 2024)

[2] OCDE (2021). Rapport sur la mise en œuvre de la recommandation du conseil de l'OCDE sur les principes de transparence et d'intégrité des activités de lobbying. *Le Lobbying au XXIe siècle : Transparence, Intégrité et Accès*, 22 Avril 2021, p. 21.

[3] RIVAL, M. (2006), Vers un lobbying éthique ? ou comment pratiquer l'influence sans corruption. Entreprise Ethique, *Association Francophone de Comptabilité*, 24, pp. 20-27.

[4] HILLMAN, A.J., HITT, M.A. (1999). "Corporate political strategy formulation: a model of approach, participation, and strategy decisions", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 4, p. 825-842.

pénétration réciproque »[1]. Ce pouvoir opaque permet « entre autres, de contrôler directement le marché des ressources publiques »[2].

Le secrétaire général de la PJD[3] a dénoncé la présence de « barons de la drogue » parmi les acteurs politiques au Maroc. Il a fustigé « l'absence de morale et d'éthique chez la classe politique », l'accusant de transformer les élections en un simple moyen « d'accéder au pouvoir et de servir ses propres intérêts ». Selon lui, « les partis politiques au Maroc ne présentent plus de militants, mais des hommes d'affaires et d'influence » pour trôner des sièges au Parlement[4].

Hassan Aourid, ancien porte-parole du Palais royal, a également mis en lumière l'influence grandissante des réseaux criminels sur la sphère politique. Dans son ouvrage *Le Maroc a besoin d'une révolution culturelle*[5], il alerte sur « l'augmentation de l'influence de la mafia de la drogue sur la décision politique au royaume ». Aourid décrit des pratiques s'apparentant à « des méthodes de la mafia », où des individus liés au trafic de drogue auraient cherché à infiltrer les structures de l'État en achetant des consciences et en s'immisçant dans le corps politique. Ces manœuvres, selon lui, auraient permis à ces acteurs d'approcher les centres névralgiques du pouvoir.

Le paysage politique marocain se développe dans un substrat téléologique, une forme absurde de *kakistocratie*, où l'incompétence structurelle devient un outil de gouvernance pour préserver *la tyrannie des élites*. Comme l'a théorisé

[1] ASSANTE, G. & MATTONE, S, La camorra tra vecchie e nuove povertà materiali e politiche, *in* ASSANTE, G. *et al., Nuovepovertà e controllo sociale*, Roma, Sapere 2000, 1991, 15-29.
[2] AELACCHI, P. (1983) La mafia imprenditrice, Bologna, II Mulino ; traduit en français en 1986 sous le nom « *Mafia et compagnies* », Grenoble, P.U.G.
3 Parti de la justice et du développement : est un parti politique marocain conservateur de droite, d'idéologie islamiste. Il est dirigé par Abdelilah Benkirane depuis 2021.
[4] BOUSMID, R. (2024, février 15). L'affaire du « Pablo Escobar du Sahara » tourne au règlement de comptes entre le PJD et le PAM. *Jeune Afrique*. https://www.jeuneafrique.com/1537158/politique/laffaire-pablo-escobar-du-sahara-tourne-au-reglement-de-comptes-entre-pjd-et-pam/
[5] AOURID, H. (2016), *Le Maroc a besoin d'une révolution culturelle*, Editions et Impressions Bouregreg, Rabat.

Michel Crozier, les bureaucraties rigides exploitent l'incertitude pour maintenir le *statu quo*, limitant ainsi les marges de manœuvre et en renforçant leur contrôle sur les processus décisionnels[1]. Par ailleurs, Henri Mintzberg décrit comment les conflits internes au sein des organisations paralysent les processus de réforme, rendant toute transformation structurelle difficile[2]. Ce système se caractérise également par des traits *kleptocratiques*, où des ressources publiques sont détournées à des fins personnelles, souvent au profit de leurs proches et membres de leur famille. Gary Becker, quant à lui, montre que dans des systèmes défaillants, des réseaux informels émergent pour générer des « valeurs clandestines »[3], une dynamique observable au Maroc dans la corruption systémique et l'économie informelle. Loin d'être une simple inefficacité, ce modèle constitue une stratégie délibérée de contrôle, verrouillant ainsi les perspectives de transformation sociale et démocratique.

Face à ce climat de méfiance et de désertion, les marocains cherchent des alternatives à la politique traditionnelle et exigent une nouvelle forme de gouvernance qui inclut leurs perspectives[4]. Ils ne se retrouvent plus dans les partis traditionnels et rejettent une politique qui ne répond pas à leurs attentes, notamment en termes d'égalité sociale et d'opportunités économiques. La participation politique prend de nouvelles formes, plus horizontales et

[1] REYNAUD, J.-D. (1964). « Crozier Michel, *Le phénomène bureaucratique, essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel* ». *Revue française de sociologie*, 5(3), 337-340. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_3_6369

[2] DUVILLIER, T. (2001). La politisation du système administratif comme source de pouvoir. *Pyramides, 3*. https://journals.openedition.org/pyramides/541 (consulté le 22 janvier 2025).

[3] ÉTIENNE, J. (2010). La conformation des gouvernes : Une revue de la littérature théorique. *Revue française de science politique, 60*(3), 493-517. https://doi.org/10.3917/rfsp.603.0493

[4] OCDE (2021), *Renforcer l'autonomie et la confiance des jeunes au Maroc*, Examens de l'OCDE sur la gouvernance publique, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/588c5c07-fr

décentralisées, où la voix citoyenne s'exprime en dehors des structures classiques de représentation[1].

III. ISLAM, OUTIL DE LÉGITIMATION POLITIQUE

À l'aune des travaux de Clifford Geertz, l'analyse anthropologique met en lumière le rôle du religieux dans la construction de l'identité nationale marocaine. L'Islam marocain, marqué par sa dimension soufie, une communauté spirituelle pacifiste, principalement associée à la branche sunnite, s'exprime à travers des rituels et pratiques communautaires qui renforcent le lien social, un lien en déliquescence dans les sociétés démocratiques, et contribuent à l'élaboration d'un mythe fondateur2. Cependant, cette même dynamique engendre parfois une certaine rigidité culturelle, restreignant les espaces d'expression pour les mouvements sociaux et politiques qui aspirent à l'émancipation[3].

Historiquement, l'imposition de l'acharisme comme doctrine dominante remonte à l'ère des Almoravides, à une époque où la diversité doctrinale menaçait l'unité des entités politiques naissantes. Cette doctrine fut adoptée comme une réponse à l'instabilité et à la fragmentation, non pour ses mérites religieux intrinsèques, mais pour son utilité politique. En effet, l'acharisme, en soulignant la prééminence du divin sur l'action humaine et en minimisant la capacité des individus à créer leurs propres actions, s'est avéré un outil puissant

[1] ZERHOUNI, S., (2019), Jeunes et politique au Maroc : les motifs de la non-participation institutionnelle, *in Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 26, pp. 43-54. https://doi.org/10.15366/reim2019.26.003

[2] GEERTZ, C. (1968). *Islam observed: Religious development in Morocco and Indonesia*. New Haven: Yale University Press. [Éd. révisée : Chicago: University of Chicago Press, 1971 ; traduction française : *Observer l'islam : Changements religieux au Maroc et en Indonésie* (1992), trad. par Jean-Baptiste Grasset, Paris : La Découverte].

[3] SPADOLA, E., & CATANZARO, A. (2020). *Sufism and Moroccan political culture: From the theatrics of domination to neoliberal development*. *Hespéris-Tamuda*, *55*(3), pp. 81–101. Consulté le 24 décembre 2024, URL : https://www.hesperis-tamuda.ma/articles/spadola-catanzaro

pour justifier et légitimer l'autorité du pouvoir en place[1]. En contrepoint, les doctrines rivales, comme le mutazilisme, représentaient une menace en prônant la liberté humaine et la responsabilité individuelle[2],[3] des principes qui auraient permis de questionner l'autorité politique et de reconfigurer les rapports de pouvoir.

Au Maroc, la monarchie dépasse son rôle strictement politique pour incarner une dimension sacrée à travers la figure du roi, reconnu comme *Amīr al-Muʾminīn*. Ce titre, porteur d'une légitimité à la fois religieuse et historique, va au-delà du simple symbole. Il constitue le fondement d'un système politico-religieux structuré, qui fédère la société marocaine autour de trois axes majeurs : l'adoption de la croyance acharite, la pratique du rite malékite, et l'attachement au soufisme sunnite en tant que voie spirituelle et mystique. L'unification doctrinale autour de l'acharisme au Maroc ne relève pas uniquement d'une quête théologique, mais s'inscrit dans une stratégie de contrôle politique visant à centraliser et homogénéiser les croyances pour renforcer l'unité nationale. Ce choix dépasse l'attachement à une orthodoxie religieuse et révèle une interconnexion profonde entre religion et pouvoir.

En imposant un corpus religieux unique, le régime cherche à garantir l'allégeance des citoyens en présentant le roi, descendant présumé du Prophète Muhammad ﷺ, comme garant de la foi et émanation de la volonté divine, ainsi que les ressorts d'une société ethnique stratifiée, accordant une place privilégiée aux *Chorfas*, considérés comme les descendants du prophète, noble par

[1] GUICHARD, P. (2018). Les « guerres civiles » à l'époque almoravide et almohade : pouvoir islamique sunnite et État révolutionnaire. *La Guerre civile*, 67-76. https://doi.org/10.3917/herm.baech.2018.03.0067
[2] BURESI, P., & GHOUIRGATE, M. (2021). L'idéologie, le dogme et l'organisation politique almohades. Dans P. Buresi & M. Ghouirgate (dir.), *Histoire du Maghreb médiéval - XIe-XVe siècle* (pp. 57-67). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.bures.2021.01.0057
[3] GARCIN, J. (1995). *États, sociétés et cultures du Monde musulman médiéval. Tome 1. Xe-XVe siècle*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.garci.1995.01

excellence[1]. Cette instrumentalisation de la foi, au service de l'ordre étatique et de la pérennité de l'État, interroge le rôle du religieux comme outil d'unification, de contrôle et de légitimation politique. Les institutions religieuses, en tant qu'appareils idéologiques d'État, jouent un rôle central dans le monopole étatique des discours religieux, consolidant la double légitimité du roi comme chef temporel et en tant que leader spirituel. En intégrant le religieux aux intérêts de l'État, cette centralisation ne se limite pas à préserver l'unité spirituelle, mais vise également à neutraliser les courants dissidents et à façonner une conception du sacré au service de la stabilité et de la pérennité du pouvoir politique.

Le Maroc peut être perçu comme offrant un don sous forme de liberté relative, permettant à la société civile une certaine marge d'expression et de participation politique, tout en préservant l'intégrité des symboles sacrés de l'État. Ce don favorise la stabilité, mais s'accompagne d'une attente de contre-don : le monarque, en tant que souverain, exige un serment d'allégeance, symbole de la reconnaissance de son autorité. Ce serment repose sur une légitimité à la fois *traditionnelle, charismatique et légalo-rationnelle*[2], combinant pratiques séculaires, aura personnelle du souverain et reconnaissance formelle de son autorité à travers des mécanismes juridiques modernes, garantissant ainsi l'ordre et la continuité du pouvoir monarchique. Ce système d'échanges permet au souverain de consolider sa position tout en maintenant une homéostasie politique entre le pouvoir central et les marges d'autonomie concédées.

L'instance dirigeante évolue dans un système structuré où les acteurs politiques, bien que divers et en apparence concurrents, sont intégrés dans un cadre qui limite les confrontations directes. Cette structure systémique combine des éléments modernes avec des pratiques traditionnelles et hiérarchiques,

[1] BENNANI-CHRAÏBI, M. (2005). *Introduction*. Dans *Scènes et coulisses de l'élection au Maroc*, p. 1. https://doi.org/10.4000/books.iremam.647
[2] HIBOU, B., & TOZY, M. (2015). « Une lecture wébérienne de la trajectoire de l'État au Maroc », *Sociétés politiques comparées*, 37, pp. 7-20.

favorisant la continuité du pouvoir central tout en affichant des caractéristiques de modernité. La stratégie de l'interchangeabilité des acteurs politiques en est un pilier clé : tout parti ou dirigeant perçu comme dissident peut être aisément substitué par une figure plus loyaliste.

Cette dynamique repose largement sur le clientélisme et le népotisme, qui orientent la répartition des ressources politiques[1], qu'elles soient économiques ou symboliques, vers la consolidation de réseaux de fidélité. Cela perpétue un système où les logiques d'allégeance priment sur l'intérêt général, renforçant une gouvernance formelle plutôt qu'inclusive. Ce danger de déconnexion est plus manifeste lorsque l'on considère des phénomènes comme la transhumance parlementaire, où les élus changent de parti en cours de mandat en fonction des opportunités politiques, « sapant ainsi ses propres bases »[2] et compromettant davantage la cohérence et la crédibilité du processus démocratique. Ironie de l'histoire : au moment même où la démocratie libérale triomphe de la dernière idéocratie totalitaire à vocation universaliste[3], elle paraît se retourner contre elle-même.

Cette captation du pouvoir par une élite restreinte met en filigrane le concept bourdieusien de champ politique, un espace où convergent luttes symboliques et matérielles, perpétuant une violence symbolique qui naturalise la domination d'une classe sur les autres. Les affrontements politiques, présentés comme des dynamiques de progrès, masquent la reproduction des hiérarchies sociales

[1] Les ressources politiques désignent tout ce qui peut être mobilisé pour exercer une influence ou obtenir du pouvoir : richesse, relations, compétences, information ou prestige. Dans la *polyarchie*, théorisée par Robert Dahl, les inégalités de ressources politiques peuvent renforcer les inégalités dans l'exercice du pouvoir, mais elles ne déterminent pas totalement les positions dominantes. Dahl critique la vision marxiste qui associe strictement le pouvoir à la position socioéconomique, en soulignant que d'autres ressources, comme la maîtrise de l'information ou le prestige, jouent un rôle. L'argent est une ressource politique importante, notamment au niveau local, où elle peut contribuer à façonner des trajectoires sociales et construire une autorité.

[2] GAUCHET, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.

[3] FUKUYAMA, F. (1992). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris : Flammarion

existantes[1]. En parallèle, l'État marocain, tout en promouvant un discours de modernité, maintient un *statu quo* à travers des dispositifs de pouvoir favorisant la reproduction des rapports de production capitalistes. D'une part, les appareils idéologiques d'État (institutions religieuses, médias, éducation, etc.) esquissent une image anthropomorphisée d'une démocratie tout en favorisant l'allégeance au pouvoir central. D'autre part, les appareils répressifs d'État (forces de sécurité, justice, etc.) neutralisent et régulent toute remise en question de la structure dominante[2].

Ces dispositifs de pouvoir, mêlant coercition et persuasion, opèrent dans un système qui, bien que disloqué des corps, de l'organisation sociale et des individus, assure la pérennité de l'ordre établi. Associée à des réformes économiques socialement coûteuses, mises en œuvre par des « démocrates »[3] incapables de rallier l'adhésion populaire, la démocratie a rapidement perdu de sa crédibilité. Elle s'est ainsi dévalorisée, au point de devenir l'objet de dérisions et d'être qualifiée de « merdocratie » (*dermokratiïa*). Ce terme désigne un système où les dérives politiques, l'incompétence et la corruption prédominent, défigurant les principes mêmes de la démocratie et la transformant en une parodie de gouvernance. Ce paradoxe révèle un équilibre fragile, où la modernité proclamée dissimule des pratiques consolidant les logiques de domination. Impersonnels en apparence, ces mécanismes favorisent néanmoins l'individualisation, soutenant certains privilèges tout en écartant toute forme de contestation susceptible de remettre en cause l'intégrité du système.

[1] ADDI, L. (2001). Violence symbolique et statut du politique dans l'œuvre de Pierre Bourdieu. *Revue française de science politique, 51*(6), 949-963. https://doi.org/10.3917/rfsp.516.0949
[2] ALTHUSSER, L. (1995). L'idéologie et les appareils idéologiques d'État. In *Sur la reproduction* (pp. 281, 286-287). PUF.
[3] LUKIN, A. V., The Political Culture of the Russian Democrats, Oxford University Press, 2000, 336 p. Voir aussi du même auteur « Demokratizatsiïa ili klanizatsiïa ? Evolioutsiïa vzgliadov zapadnykh issledovateleï na peremeny v Rossii », Polis, n°3, 2000, pp. 61-79.

Cette dialectique met en lumière la double fonction de l'État : d'une part, son monopole de la violence et de la coercition légitimes[1], tel que défini par Max Weber, et, d'autre part, son rôle de garant des droits et des libertés[2], comme le souligne John Locke. En temps de crise, l'État adopte une posture protectrice, comparable à celle d'un chef de famille, visant à assurer la sécurité et le bien-être de ses citoyens, même si cela peut passer par des restrictions temporaires. Cependant, plutôt que de percevoir le souverain comme un *deus ex machina*, il est plus juste de le considérer comme un régulateur au sein d'un système complexe d'équilibres dont il fait partie et ne peut se détacher[3]. La *thermidorisation*[4] de l'État, dans ce contexte, peut être perçue comme une évolution où la tension entre ces deux fonctions – coercition et protection des libertés – est réajustée. La pandémie de Covid-19 en offre une illustration frappante. Ces décisions, bien qu'ayant parfois suscité des critiques sur les atteintes aux libertés individuelles[5], ont été justifiées par l'impératif de protéger la santé collective et de préserver la cohésion sociale.

Le Maroc a su déployer des ressources financières exceptionnelles pour répondre à la pandémie de Covid-19, dépassant même certains pays

[1] WHITMAN, J. (2002). Aux origines du « monopole de la violence ». In C. Colliot-Thélène & J.-F. Kervégan (éds.), *De la société à la sociologie* (1-). ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.37880

[2] « Pour comprendre exactement le pouvoir politique et tracer le cheminement de sa première institution, il nous faut examiner la condition naturelle des hommes, c'est-à-dire un état où ils sont parfaitement libres d'ordonner leurs actions, de disposer de leurs biens et de leurs personnes comme ils l'entendent, dans les limites de la loi naturelle, sans demander l'autorisation d'aucun autre homme ni dépendre de sa volonté. Un État aussi, d'égalité, où la réciprocité marque tout pouvoir et toute compétence, nul n'en ayant plus que les autres ; à l'évidence, des êtres créés de même espèce et de même rang, qui, dès leur naissance, profitent ensemble de tous les avantages communs de la nature et de l'usage des mêmes facultés, doivent encore être égaux entre eux, sans subordination ni sujétion, à moins que leur seigneur et maître à tous, par quelque manifeste déclaration de sa volonté, n'ait élevé l'un au-dessus des autres et ne lui ait conféré sans équivoque, par une évidente et claire désignation, les droits d'un maître et d'un souverain. », LOCKE, J. (1689). *Deux traités du gouvernement civil* (T. Pirot, Trad.). (Éd. 1991). Paris : Garnier. p. 139.

[3] DUPRET, B., & FERRIÉ, J.-N. (2011). *Maroc : le « printemps arabe » de la monarchie*. Moyen-Orient. p.60.

[4] TOZY, M. (2000). *Monarquía e islam político en Marruecos*. Barcelone : Bellaterra.

[5] WARDI, O., « Penser le thanatopouvoir dans "nos" sociétés post-mortem », in *Revue Droit & Société N° 3*, 2021, pp. 4-21. https://doi.org/10.5281/zenodo.5514125

économiquement plus avancés de la région. Ce phénomène s'explique par une interconnexion profonde entre les élites économiques et politiques, qui envisagent l'État comme une véritable entreprise nécessitant des investissements afin de garantir sa stabilité et sa pérennité. Dans cette dynamique, la gestion de la crise devient non seulement une question de sauvegarde économique, mais aussi de préservation d'un équilibre politique délicat, où les grandes fortunes occupent une position stratégique. Les contributions au Fonds spécial Covid-19 ne se réduisent donc pas à un simple élan de solidarité, mais se dessinent également comme une volonté de maintenir l'influence et le pouvoir des élites au sein du système. Ce modèle de "don et contre-don" entre ces élites et l'État révèle un pragmatisme où l'aspiration à la stabilité locale prime, même lorsque celles-ci disposent de ressources leur permettant de se soustraire à la crise.

Grâce à ce double volontarisme, (le) politique joue un rôle protecteur face aux ambitions théocratiques, tandis que celles-ci préservent les individus des tendances totalitaires d'un État qui prétendrait contrôler les consciences et imposer une vision uniforme de l'existence. Ce dualisme génère une tension structurelle entre l'État et les religions. Dans une démocratie, l'État ne peut et ne doit se transformer en sacerdoce. Il lui incombe de permettre et de garantir la pluralité des convictions religieuses et philosophiques, tout en respectant, dans certaines limites, la diversité des conceptions et des pratiques qui définissent une vie digne et épanouie[1].

Cependant, cette gestion des crises révèle une transformation plus profonde du pouvoir, vers ce que Foucault désignait comme *biopouvoir*. Il s'agit de la gestion conjointe de la vie individuelle, envisagée dans son unicité, et de la population, perçue comme une « multiplicité des hommes comme masse

[1] WILLAIME, J. (2014). L'expression des religions, une chance pour la démocratie. *Revue Projet*, N° 342(5), 5-14. https://doi.org/10.3917/pro.342.0005

globale affectée de processus d'ensemble qui sont propres à la vie »[1]. Ce tournant biopolitique, illustre comment la santé publique et la stabilité sociale deviennent les justifications principales des actions étatiques, souvent au détriment d'autres considérations.

Cette évolution contraste avec la vision pessimiste de Hobbes, qui affirme que « l'homme est un loup pour l'homme (*Homo homini lupus est*) »[2], ou encore avec l'allégorie de l'anneau de Gygès de Platon, où la justice et la moralité ne subsistent qu'en raison de la contrainte externe et de la peur des sanctions. Elle souligne également les tensions inhérentes entre la préservation de la vie collective et les libertés individuelles, questionnant ainsi les fondements mêmes de l'ordre social.

IV. SYSTÈME IMPÉRIAL ET SYTÈME LIBÉRAL

« Le ventre est encore fécond d'où est sortie la bête immonde »[3].

Le concept du « Makhzen »[4] au Maroc incarne une structure politico-économique complexe, où les sphères de pouvoir politique et économique coexistent tout en restant distinctes. Afin de prévenir tout risque de déstabilisation interne, Hassan II a scellé un pacte capitalistique d'État, à la fois dirigiste et centralisateur, avec un cartel économique qui, bien que dépourvu de tout véritable engagement envers la nation, a bénéficié de privilèges conséquents

[1] FOUCAULT, M., *Il faut défendre la société : Cours au Collège de France, 1975-1976*, Paris, Gallimard/Seuil, 1997, p. 216.
[2] HOBBES, T., *Le Léviathan ou Matière, forme et puissance de l'État chrétien et civil*, trad. G. Mairet, Paris, Gallimard, 2000, p. 118.
[3] BRECHT, B. (1976). *La résistible ascension d'Arturo Ui* (A. Jacob, Trad.). Dans *Théâtre complet* (Vol. 5). L'Arche. (Œuvre originale publiée en 1941).
[4] Le terme *Makhzen* (appareil étatique) revêt à la fois une dimension politique et géographique, incarnant une forme particulière de pouvoir. Il se caractérise par une puissance centralisatrice reposant sur un réseau complexe d'administration indirecte. Ce maillage réticulaire permet de contrôler un vaste territoire grâce à des ramifications sociales, des allégeances et des alliances multiples. Historiquement, c'est ce modèle qui a façonné la construction du Maroc contemporain. Aujourd'hui, ce mode de gouvernance continue d'imprégner certains rouages du pouvoir marocain, témoignant d'une relation étroite et complexe entre l'État et le Makhzen.

en échange de leur fidélité au pouvoir. Fondé sur un pacte de cooptation élitaire, le détournement des ressources et la monopolisation, ce système de contre-dons s'est perpétué jusqu'à aujourd'hui, renforçant les privilèges du patronat et des élites économiques[1].[2] La politique de *marocanisation* lancée en 1973 a marqué un tournant décisif en transférant des actifs détenus par des étrangers à des entreprises et des élites marocaines, favorisant ainsi une concentration de la richesse au sein de familles influentes. Motivée uniquement par une logique d'exploitation et de pillage, cette alliance a instauré une culture du butin, cimentant une dynamique de prédation institutionnalisée.

Dans les années 1990, le processus de privatisation a accentué cette contiguïté, permettant à des personnalités proches du pouvoir de s'approprier des entreprises publiques stratégiques, consolidant davantage l'alliance entre le pouvoir monarchique et le grand capital. D'un côté, le *Makhzen politique*, lié à la monarchie, joue un rôle central dans la gouvernance et la légitimation symbolique du pouvoir à travers des institutions et des traditions enracinées. La double-face de Janus, le *Makhzen économique*, composé de réseaux influents d'acteurs économiques et d'élites financières, dispose d'une autonomie croissante et exerce une emprise sur les leviers économiques du pays[3].

Il apparaît en réalité difficile de dissocier des « champs » aux contours rigides – notamment un « champ économique », d'où émergerait un acteur central (le baron des affaires), et un « champ politique », doté de règles définies et limitées, censé intégrer, voire « infiltrer » et « contaminer » le secteur des affaires, en

[1] Al Aoula TV. (2025). *Point à la ligne : Mohamed Oujar, membre du bureau politique du Rassemblement national des indépendants* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=AQAd6XN6lLQ (séq. 45:45-45:50)
[2] ZEROUAL, A. (2022). Pouvoir politique et grand patronat au Maroc. *Mondes en développement*, 198(2), 109–124. https://doi.org/10.3917/med.198.0113
[3] HIBOU, B. & BENHADDOU, A. (2015, 4 novembre). Makhzénisation du privé ou privatisation de l'Etat. *Economia, HEM Research Center*. Consulté le 15 janv. 2025. https://www.economia.ma/content/makhz%C3%A9nisation-du-priv%C3%A9-ou-privatisation-de-letat

particulier le privé. En effet, une telle séparation est inenvisageable, car le pouvoir est fondamentalement relationnel et ne peut être appréhendé qu'à travers ses pratiques concrètes[1]. Cette transitologie met en lumière une « proto-science »[2] de la dépendance mutuelle, révélant de potentiels interférence entre les ambitions économiques et les priorités politiques.

Raymond Aron résumé les théories critiques qui remettent en question la nature démocratique de la démocratie, en soulignant, dans son analyse, l'argument central des approches élitistes ou machiavéliennes : l'accent mis sur le caractère inévitablement oligarchique de « tout régime politique », y compris la démocratie :

> Je me référerai à une théorie que l'on appelle aujourd'hui la théorie machiavélienne, et que l'on trouve exprimée dans de nombreux livres, le Traité de sociologie générale de Pareto, le livre de Mosca sur La Classe dirigeante ou encore le livre de J. Burnham, intitulé Les Machiavéliens. L'idée centrale de ces ouvrages, dans mon langage – mais c'est un langage qu'ils admettraient –, est que tout régime politique est oligarchique. Toutes les sociétés, diraient-ils, au moins toutes les sociétés complexes, sont gouvernées par un petit nombre d'hommes ; les régimes varient selon le caractère de la minorité qui exerce l'autorité. (…) Les régimes dits démocratiques, ont expliqué les machiavéliens, sont en réalité des oligarchies d'un type particulier, des oligarchies ploutocratiques. La minorité qui détient le pouvoir serait dominée par les riches,

[1] *Ibid.*

[2] L'expression est empruntée à Bunce (V.) dans un registre ironique : « Should Transitologists Be Grounded », *Slavic Review*, 1, 1995, p. 120. Elle avait précédemment été introduite par P. C. Schmitter dans une communication intitulée « La transitologie : art ou pseudo-science ? », présentée au Centre d'études et de recherches internationales (CERI), Paris, le 12 mai 1993, et parue sous le titre « Transitology: The Science or the Art of Democratization ? », dans Tulchin (J.), éd., *The Consolidation of Democracy in Latin America*, Boulder, Lynne Rienner, 1995.

les financiers, les entrepreneurs, les industriels. Ces hommes n'aiment pas les moyens de la force et préfèrent les moyens de la ruse[1].

Le choix du capitalisme libéral comme modèle économique, nécessite impérativement une surveillance éthique et juridique, afin de prévenir à la société une polyarchie imminente, surtout dans un pays empesté par la corruption de la classe bourgeoise depuis des décennies. « À vous les richesses, à nous les rênes »[2] illustre cette division implicite des rôles, où le pouvoir politique maintient le monopole de la souveraineté symbolique et les paradigmes répressifs de l'exercice du pouvoir – toujours reposant en partie sur le chevauchement entre le public et le privé – en laissant l'affairisme d'État à une oligarchie complice. Cependant, dans un contexte de transformations néolibérales et de privatisation, le poids croissant du Makhzen économique pourrait remettre en question cet équilibre historique. Un éventuel conflit entre ces deux sphères pourrait déstabiliser l'ordre établi, plaçant l'épée de Damoclès au-dessus de la monarchie elle-même, et révélant ainsi une tension entre *continuum* monarchique et autonomisation des intérêts économiques.

Cet événement a marqué une réconciliation ambiguë, où les élites influentes ont renoncé à leurs aspirations politiques explicites pour s'engager dans une guerre d'usure contre la nation, un conflit insidieux qui perdure encore aujourd'hui. Les privilèges accordés à cette époque ont permis à ces groupes d'investir massivement le marché, opérant soit dans une impunité totale, soit sous la protection d'une législation taillée sur mesure pour leurs intérêts. C'est ainsi qu'a débuté une dérive orchestrée par une alliance tacite entre le Makhzen et ces puissances prédatrices, dévastant tout sur leur passage – des vies humaines

[1] ARON, R. (2005). *Démocratie et totalitarisme*. Paris : Gallimard, édition « Quarto ». (Édition originale publiée en 1985). Partie II : Les régimes constitutionnels pluralistes, chap. VII : Du caractère oligarchique des régimes constitutionnels-pluralistes, p. 1303.

[2] LECHHAB, K. (2019). Deux décennies du nouveau mandat : qu'est-ce qui nous manque ? *Al-Omk Al-Maghribi*, consulté le 12 janvier 2025, URL : https://al3omk.com/443951.html. (لكم الأموال ولنا الرقاب)

à l'environnement, en passant par le patrimoine national. Ce système a laissé dans son sillage des millions de citoyens plongés sous le seuil de pauvreté, minés par des maladies physiques et psychologiques, conséquences directes de cette exploitation systématique.

Dans le lexique politique marocain, des terminologies telles que « État profond », « gouvernement de l'ombre »[1], « gouvernement parallèle, non élu »[2], ou encore « forces de contrôle », émergent comme des métaphores visant à détourner l'attention d'un fait central : la monarchie détient, en réalité, le pouvoir décisionnel suprême. Ces expressions, bien qu'utilisées pour analyser les structures invisibles du pouvoir, contribuent souvent à brouiller les responsabilités en évitant de nommer directement l'institution royale. Le flou autour du centre de décision au Maroc, atomisé entre différents acteurs par leurs « ruptures et clonages successifs » et institutions sans cohérence apparente, accentue la crise de légitimité des partis politiques. Ces derniers apparaissent comme de simples *signifiants* fondés sur le « droit d'aînesse et de patriarcat »[3], révélant une pantalonnade de la déconfiture la politique, chaque scission représente « la création d'une autre lignée symbolique »[4], tandis que le véritable *signifié* reste la royauté, le politique qui demeure le noyau du système. Bien qu'influent, ce modèle a été largement critiqué par divers intellectuels.

Abdellah Laroui, à travers une approche marxiste[5], et Abdellah Hammoudi[6], en examinant les structures confrériques, ont révélé des fractures plus concrètes,

[1] DESRUES, T. « Le gouvernement Benkirane à mi-mandat : De l'art d'agiter les épouvantails », *L'Année du Maghreb* [en ligne], 13 | 2015, publié en ligne le 19 novembre 2015, consulté le 12 janvier 2025. URL : http://journals.openedition.org/anneemaghreb/2592 ; DOI : https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.2592.
[2] JAABOUK, M. (2016). Benkirane/El Himma : Cinq années de tensions marquées par une trêve de courte durée. Yabiladi.com, consulté le 12 janvier 2025. URL : https://ar.yabiladi.com/articles/details/47065/benkirane-himma-cinq-annees-tensions.html
[3] KHATIBI, A. *L'Alternance et les Partis politiques*, Casablanca, Eddif, 1999.
[4] *Ibid.*
[5] LAROUI, A., *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*, Maspero, 1977, p. 175.
[6] HAMMOUDI, A., « Segmentarité, stratification sociale, pouvoir politique et saints. Réflexions sur la thèse de Gellner », *Hesperis-Tamuda*, n° 15, 1974, p. 147-180.

telles que les inégalités régionales, les clivages idéologiques et les divisions sociales. Cette fragmentation décisionnelle engendre une confusion, affaiblissant la capacité des citoyens à identifier clairement leurs interlocuteurs politiques et à exercer une pression collective sur les détenteurs réels du pouvoir. Ce processus, loin de marginaliser la monarchie, nécessite une réforme des institutions politiques et la création d'un espace de dialogue inclusif et responsable entre le roi et le peuple, conditions *sine qua non* pour surmonter les ambiguïtés structurelles et redonner un véritable sens au projet démocratique.

Il est tout à fait pertinent de mobiliser la théorie du performatif de John L. Austin pour analyser la relation entre la monarchie et les partis politiques au Maroc. Le discours politique peut être envisagé comme un acte performatif qui ne se limite pas à la communication d'idées, mais qui produit des effets concrets sur la structure du pouvoir et la perception sociale. En ce sens, lorsque la monarchie s'exprime, elle ne « dit » pas seulement ; elle « fait » : elle confère une légitimité, instaure des priorités, et façonne les dynamiques institutionnelles, souvent au détriment des partis politiques. Ceux-ci, relégués au rôle d'intermédiaires symboliques, voient leur signification réduite à l'exécution ou à la légitimation des orientations émanant de la souveraineté royale.

Dans ce cadre, le discours royal performatif agit à double niveau : il maintient la centralité de la monarchie en tant qu'instance de décision ultime et projette une réussite sociale et politique qui assoit son autorité face à une population spectatrice. À l'inverse, le langage des partis politiques, souvent vidé de sa capacité à « faire », se limite à un jeu de représentation qui ne transforme ni le réel ni les rapports de pouvoir. Ce déséquilibre, renforcé par la performativité du discours royal, contribue à ancrer une asymétrie structurelle entre les institutions démocratiques formelles et la monarchie en tant que véritable centre de décision.

V. LES PARADOXES DE LA SÉCULARISATION AU MAROC

Le Maroc, bien que doté d'une souveraineté limitée, se trouvait au cœur de tensions géopolitiques[1], notamment en raison de l'influence croissante des puissances européennes. Depuis l'établissement du traité de Fès en 1912, suivi des pourparlers d'Aix-les-Bains en 1955, le pays a été soumis à une réorganisation de ses structures politiques, économiques et sociales, sous prétexte de modernisation et de protectorat. Les réformes imposées par la France ont profondément bouleversé le tissu social marocain, tout en introduisant des éléments de la culture européenne, transformant ainsi la société et les relations internationales du royaume. Ce passé colonial continue d'influencer le Maroc (archéo-moderne), dans un contexte de mondialisation où le modèle occidental des pays occupés au XXe siècle s'est largement diffusé[2].

Des initiatives visant à séculariser certains secteurs, comme l'éducation et la justice, traduisent une volonté populaire de réforme tout en respectant les spécificités culturelles du pays. L'idée de séculariser certains secteurs comme l'éducation et la justice est intéressante et peut effectivement s'inscrire dans une dynamique de réforme, mais dans le contexte marocain, cette formulation peut prêter à confusion. Le Maroc est un pays où l'islam joue un rôle fondamental dans la sphère publique et dans de nombreux domaines institutionnels. Parler de sécularisation dans ce contexte peut sembler contradictoire avec les structures traditionnelles et religieuses qui sont bien ancrées dans le pays, notamment dans le système judiciaire et éducatif[3].

[1] MASSON, N. (2007). Une dimension géopolitique des fondamentalismes. Le cas des ONG confessionnelles. *Esprit*, (3), 219-221.
[2] HOURS, B. & SELIM, M. (2000). Pratiques et axiologies de l'anthropologie face à la domination politique. *Anthropologie et sociétés*, 24(2), pp. 111-127.
[3] SENIGUER, H. (2011). Les paradoxes de la sécularisation/laïcisation au Maroc Le cas du Parti de la Justice et du Développement (PJD). *Confluences Méditerranée*, N° 78(3), 49-62. https://doi.org/10.3917/come.078.0049

Un récent débat a mis en lumière la relation complexe entre sécularisation, laïcité et inclusion démocratique au Maroc. Lors de la visite du président de la République française, le ministre marocain des Habous et des Affaires islamiques[1], a suscité une vive surprise en déclarant au ministre de l'Intérieur français : « Nous sommes laïques »[2]. Cette affirmation inattendue n'a pas seulement déstabilisé son interlocuteur français, mais a aussi alimenté les discussions au sein de l'opinion publique marocaine. Il est essentiel d'analyser cette déclaration dans son contexte, qui s'inscrit dans un cadre historique, culturel et politique spécifique au Maroc. Ce cadre remonte à l'époque coloniale, passant par la période post-indépendance, jusqu'à nos jours.

En ce sens, les propos du ministre ne peuvent être compris que dans une logique stratégique et politique, plutôt que comme une simple conviction personnelle. En effet, un responsable de cette envergure, au cœur des institutions religieuses et politiques marocaines, ne devrait théoriquement pas faire de telles déclarations, car elles entrent en contradiction avec la Constitution, l'institution d'*Imarat al-Mu'minin* (La Commanderie des croyants), et la dimension islamique de l'État, qui restent des principes fondamentaux, inscrits dans le socle même de l'identité nationale. Cependant, réformes politiques et social de libération, marqué par des tensions internes et des impératifs internationaux, exerce une pression constante, expliquant ainsi cette prise de position surprenante.

Par ailleurs, le ministre se trouve dans une situation complexe : en tant que responsable d'un ministère clé, garant de la foi et de la religion, éléments

[1] Un tel domaine réservé fut défini par le roi lors de la première tentative de formation d'un gouvernement « d'alternance » – c'est-à-dire incluant des ministres issus du Mouvement national – à l'occasion du XVIII[e] anniversaire de la Marche verte, le 6 novembre 1993. Les « ministères de souveraineté » – Intérieur, Justice, Affaires islamiques, Affaires étrangères – furent ainsi soustraits à l'autorité du premier ministre, n'en relevant directement que du roi.

[2] EL AZHARY, E. (2024). "Nulle contrainte en religion" : le Maroc, un "pays laïc", vraiment ?. *Telquel.ma*. URL : https://telquel.ma/2024/11/29/nulle-contrainte-en-religion-le-maroc-est-il-vraiment-un-pays-laic_1906138 (Consulté le 01 déc. 2024)

essentiels du système de la Bay'a[1] — fondement de la légitimité de l'État marocain —, il doit naviguer entre des impératifs contradictoires. La question se pose alors : à qui s'adressait-il lorsqu'il affirmait « nous sommes laïques » ? S'adressait-il au peuple marocain ou à l'État lui-même ? En linguistique, le pronom « nous » comporte une dimension plurielle, capable de désigner soit un groupe restreint, soit un collectif plus vaste, en l'occurrence l'État. Dans ce contexte, l'emploi de ce pronom semble davantage pointer vers l'État que vers la population, une distinction qui invite à réfléchir sur la relation entre le pouvoir institutionnel et le peuple[2].

Cette ambiguïté reflète une réalité politique complexe, où la séparation entre les institutions étatiques et la société civile n'est pas toujours bien définie. Cette déclaration, loin de résulter d'une simple opinion personnelle, semble donc être le reflet d'enjeux stratégiques profonds, nés de tensions internes et de pressions externes, qui contraignent même les figures politiques les plus haut placées à naviguer entre des exigences souvent binaires. Bien que le Maroc ait affirmé son indépendance, le fait de médiatiser ce verbiage apolitisé et de solliciter la reconnaissance de l'ex-occupant soulève des questions sur la pleine souveraineté politique, mettant en évidence des rapports de pouvoir qui perdurent entre le Maroc et les anciennes puissances coloniales[3].

Cette déclaration soulève des questions sur l'équilibre entre tradition religieuse et modernité politique dans le pays. Elle peut être interprétée comme

[1] La bay'a, terme arabe désignant l'acte d'allégeance, constitue un engagement par lequel les Marocains jurent fidélité au monarque et à la nation. En retour, le roi s'engage à préserver l'intégrité nationale et à garantir les intérêts de l'État.

[2] KHETTOU, K. (2024). « Les Marocains sont laïques » : Ahmed Taoufiq critiqué après son échange avec un ministre français. *Hespress Français - Actualités du Maroc*. https://fr.hespress.com/398092-398092.html (Consulté le 29 nov. 2024)

[3] AUBLANC, A. (2024, 5 novembre). « Le discours d'Emmanuel Macron à Rabat érige le cas marocain en bon exemple de mémoire de la colonisation ». *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/afrique/article/2024/10/31/le-discours-d-emmanuel-macron-a-rabat-erige-le-cas-marocain-en-bon-exemple-de-memoire-de-la-colonisation_6369453_3212.html (Consulté le 10 nov. 2024)

une *fonctionnalisation d'Éclair*[1], où des symboles puissants sont détournés afin légitimer des idéologies ou asseoir une autorité, une tentative de repositionner l'identité marocaine dans un contexte global tout en répondant aux exigences d'un État moderne. Cependant, cette perspective de laïcité, même implicite, reste largement contestée dans une société où le religieux est profondément ancré dans les structures sociales et politiques.

VI. POLITIQUE DE NORMALISATION AVEC ISRAËL

La décision du Maroc de normaliser ses relations avec Israël s'inscrit dans une configuration idiosyncrasique complexe des relations internationales, où le concept d'*aléa moral* – emprunté à l'économie – offre un prisme analytique pertinent[2]. Ce concept désigne une situation dans laquelle un acteur, ici Israël, prend des décisions risquées ou controversées, tout en transférant les coûts de ses actions à d'autres parties. Ce mécanisme met en lumière une asymétrie dans la répartition des responsabilités et des risques[3].

Depuis sa création en 1948, Israël a souvent recouru à des stratégies agressives et controversées, bénéficiant d'une impunité relative sur la scène internationale. L'expansion territoriale, la colonisation, les violations du droit international et

[1] Dans une perspective sociopolitique, « fonctionnaliser » un concept ou une entité revient à l'insérer dans un cadre utilitaire ou instrumental, souvent pour servir des objectifs spécifiques. Si « Éclair » est envisagé comme un symbole – par exemple, une métaphore de la révélation, de l'autorité ou de la puissance – sa « fonctionnalisation » peut renvoyer à l'exploitation de ce symbole pour légitimer une idéologie, structurer un pouvoir ou orienter une dynamique sociale. Par analogie, le « foudre » de Zeus dans la mythologie grecque, emblème de l'autorité divine, peut être considéré comme fonctionnalisé pour asseoir une représentation de l'ordre politique et religieux.

[2] Aléa moral (ou *moral hazard*) désigne une situation où une partie, bénéficiant d'une certaine forme de protection ou d'insurance, prend des risques excessifs ou adopte un comportement irresponsable, sachant qu'elle ne supportera pas entièrement les conséquences négatives de ses actions. Ce phénomène se produit lorsque l'une des parties d'une transaction ou relation ne fait pas face aux coûts réels de ses décisions, ce qui peut nuire à l'équilibre et à la justice dans des contextes économiques, sociaux ou politiques.

[3] BONIFACE, P., (2020). *Maroc-Israël : Le deal « Palestine contre Sahara Occidental »*. Institut de Relations Internationales et Stratégiques (IRIS). Consulté le 08 août 2024, sur https://www.iris-france.org/152604-maroc-israel-le-deal-palestine-contre-sahara-occidental/

les dynamiques d'épuration ethnique en sont des illustrations récurrentes[1]. La guerre des Six Jours en 1967, qui a consolidé le contrôle israélien sur plusieurs territoires occupés, constitue un exemple marquant[2]. Malgré ces actions, Israël continue de bénéficier des prérogatives dans des domaines clés comme la diplomatique, l'économique et le militaire, formant ce que Charles Wright Mills appelle le « triangle du pouvoir »[3], grâce à l'appui des États-Unis. Ce soutien renforce un déséquilibre structurel où les normes internationales sont régulièrement contournées au profit d'intérêts stratégiques.

L'expérience politique du Parti de la Justice et du Développement (PJD) reflète les tensions entre idéaux et pragmatisme dans un contexte marqué par des contraintes structurelles et institutionnelles. En mobilisant le cadre théorique de Max Weber, on note une oscillation problématique entre « l'éthique de conviction », guidée par des principes religieux, et « l'éthique de responsabilité », imposée par les réalités du pouvoir[4]. Face à des enjeux tels que la réforme économique ou la normalisation avec Israël, le parti a souvent priorisé des décisions audacieuses mais pragmatiques, perçues comme des renoncements. Ces choix ont fragilisé sa crédibilité et alimenté une désillusion parmi ses soutiens. Cette trajectoire révèle les défis des partis idéologiques dans les démocraties émergentes, contraints de concilier valeurs et réalités politiques[5].

[1] MAIA, C., & POISSONNIER, G. (2024). Avis de la CIJ de 2024 relatif à l'occupation du Territoire palestinien : une analyse au prisme du droit international des droits humains. *La Revue des droits de l'homme*, Actualités Droits-Libertés. Publié en ligne le 7 octobre 2024. Consulté le 18 janvier 2025, sur http://journals.openedition.org/revdh/21023. DOI : https://doi.org/10.4000/12fj9

[2] POISSONNIER, G., & DAVID, E. (2019). Les colonies israéliennes en Cisjordanie, un crime de guerre ? *La Revue des droits de l'homme*, (16). Publié en ligne. Consulté le 18 janvier 2025, sur http://journals.openedition.org/revdh/7353. DOI : https://doi.org/10.4000/revdh.7353

[3] MILLS, C.-W., *L'élite au pouvoir*, Agone, col. « L'ordre des choses », 2012

[4] BELAL, Y. (2011). 4. Prédication, réformisme et rationalisme. In *Le cheikh et le calife* (1–). ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.947

[5] DESRUES, T., FERNÁNDEZ MOLINA, I., (2013). *L'expérience gouvernementale du Parti de la Justice et du Développement : les islamistes au pouvoir ?*. L'Année du Maghreb, IX. Mis en ligne le 21 octobre 2013. Consulté le 17 janvier 2025. https://journals.openedition.org/anneemaghreb/1954

La normalisation avec Israël, signée en décembre 2020 sous le mandat de Saad Dine El Otmani met en lumière une contradiction marquante entre les enjeux géopolitiques du Maroc et ses impératifs géostratégiques internationaux. Alors qu'El Otmani déclarait fermement que « *la violation des droits du peuple palestinien est une ligne rouge* »[1] et rejetait « *toute tentative de judaïsation* » portant atteinte à la cause palestinienne ainsi qu'à « *l'identité arabo-islamique de la mosquée Al-Aqsa et d'Al-Quds Al-Sharif* »[2], sa participation à cet accord semble contredire ces positions. Ce paradoxe révèle une tension récurrente entre les engagements idéologiques et les exigences stratégiques imposées par les réalités contemporaines. Il traduit également une gouvernance où l'idéologie cède parfois au profit des priorités diplomatiques et économiques.

Dans une déclaration récente, El Otmani fait volte-face concernant cette décision, qui relevait exclusivement des prérogatives de l'État[3], marquant une oscillation de l'acteur politique entre volonté personnelle ou gouvernementale et choix stratégiques d'envergure nationale. Ce mécanisme, typique et systémique, met en lumière le rôle central du Chef de l'État, investi en tant qu'Amīr al-Muʾminīn, avec une autorité souveraine sur les questions diplomatiques. Cette posture incarne la centralité de l'État en tant qu'entité supra-idéologique transcendante, capable de naviguer entre lobbying international et attentes nationales, tout en absorbant les contradictions inhérentes à un système où religion et pouvoir politique sont intimement liés.

Cette normalisation met en exergue la fusion historique entre religion et politique au Maroc. Selon J. Waterbury dans *Le Commandant des croyants :*

[1] SAANOUNI, M. (2020). PM marocain : "Nous refusons la normalisation avec l'entité sioniste". *Agence Anadolu*. https://www.aa.com.tr/fr/afrique/pm-marocain-nous-refusons-la-normalisation-avec-lentit%C3%A9-sioniste/1951581
[2] *Ibid.*
[3] *MASKINE, Y.,* (2024, déc. 13). *Saadeddine El Othmani dans une « rencontre exclusive » avec « Voix du Maroc » : "Je ne crois pas en l'axe de la résistance, et la normalisation est une décision d'État.* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/V5OhZ7PWrOo

la monarchie marocaine et son élite, Amīr al-Muʾminīn incarne un pivot identitaire qui dépasse les tensions idéologiques internes, illustré par l'idée que : « dans ce jeu où tout le monde est complice, il n'y a pas d'opposition à Sa Majesté, mais uniquement des oppositions de Sa Majesté »[1]. La normalisation peut dès lors être perçue comme une extension tactique de cette stratégie de légitimation servant une diplomatie calculée, où le religieux joue un rôle structurant dans l'autorité de l'État. Cependant, ce pragmatisme est confronté aux représentations populaires, profondément attachées à l'unité palestinienne. Le rejet par le commun des mortels de la société marocaine de cette normalisation révèle un clivage persistant entre les impératifs stratégiques de l'État et les aspirations démocratiques.

Dans ce contexte, la normalisation marocaine ne semble pas être un simple acte pragmatique ou diplomatique visant à renforcer son rôle de médiateur ou à peser sur le processus de paix. Elle semble davantage motivée par des pressions extérieures, notamment celles de l'administration Trump et du gouvernement Netanyahou dans le cadre des Accords d'Abraham. Cependant, en soutenant Israël sans contreparties visibles, le Maroc risque d'alimenter une dynamique asymétrique, légitimant indirectement des politiques israéliennes contraires au droit international et préjudiciables aux populations palestiniennes.

Cette initiative, loin de favoriser une paix durable, consolide un *statu quo* délétère. Elle renforce les factions les plus expansionnistes en Israël et affaiblit les voix progressistes œuvrant pour un retrait des colonies et une résolution équitable du conflit israélo-palestinien. En privilégiant une posture utilitariste[2] à un engagement éthique, le Maroc pourrait compromettre son rôle historique de

[1] CLÉMENT, J.-F. A. (1975). « Waterbury John, Le Commandeur des croyants. La monarchie marocaine et son élite ». *in Revue française de sociologie*, vol. 16(2), n° 16-2, pp. 257-264.
[2] AFP & LE MONDE, (2023, 18 juillet). Israël reconnaît la souveraineté du Maroc sur le Sahara occidental. *Le Monde.fr*. URL : https://www.lemonde.fr/international/article/2023/07/18/israel-reconnait-la-souverainete-du-maroc-sur-le-sahara-occidental_6182387_3210.html

défenseur des droits des Palestiniens et de médiateur crédible sur la scène internationale.

Par ailleurs, cette décision risque d'accentuer les divisions au sein du monde arabe, déjà affaibli par des désaccords internes et des agendas divergents. Comme le soulignent les théoriciens des relations internationales Stephen Walt et John Mearsheimer, le soutien inconditionnel accordé à un acteur dominant, systématiquement exempté de sanctions, engendre un cycle de domination et d'instabilité[1]. Ainsi, le choix marocain illustre ainsi les dilemmes stratégiques auxquels sont confrontés les États, pris entre des pressions géopolitiques asymétriques – naviguant dans un système international marqué par des rapports de force inégaux – et leurs engagements historiques.

Cet acte diplomatique incarne une reconfiguration complexe des rapports de pouvoir entre religion et démocratie. En affirmant l'absence de responsabilité personnelle, El Otmani met en relief un système politique où l'État, en tant qu'entité supra-individuelle, s'impose comme arbitre des tensions idéologiques et stratégiques souvent antinomiques. La normalisation avec Israël soulève ainsi des questions sur l'équilibre délicat entre pragmatisme politique nécessaire et fidélité symbolique, tout en révélant les limites d'un système hybride. Bien plus qu'un simple ajustement stratégique ou un calcul de *realpolitik*[2], cet événement diplomatique reflète une réorganisation majeure, témoignant des mutations du politique au Maroc contemporain.

In fine, cette analyse met en lumière le rôle ambigu des États tiers dans la préservation ou l'érosion des normes internationales. Elle interroge les choix

[1] MEARSHEIMER, J. J., & WALT, S. M. (2010). *Le lobby pro-israélien et la politique étrangère américaine*. Paris : La Découverte, coll. « Cahiers Libres ».

[2] Realpolitik désigne une approche pragmatique des relations internationales fondée sur le rapport de force et les intérêts stratégiques, plutôt que sur des considérations idéologiques ou morales. Popularisé par Otto von Bismarck au XIXe siècle, ce concept met en avant l'efficacité politique et la stabilité des rapports de pouvoir au détriment des principes normatifs.

stratégiques des nations confrontées à un système international où le pragmatisme semble souvent prévaloir sur les principes.

VII. LA DÉMOCRATIE A L'ÉPREUVE DU NÉOLIBERALISME

Le néolibéralisme, dominé par l'hégémonie des valeurs marchandes et l'individualisme, remet en question les fondements de la démocratie. En favorisant la marchandisation des relations humaines et la concentration des richesses, la doxa néolibérale, soutenue par une hégémonie culturelle qui impose des normes sociales et économiques, tend à dépolitiser les sociétés en reléguant la citoyenneté active au profit d'une consommation passive. Dans un climat socioéconomique dégradé, marqué par la hausse des prix, le chômage et l'érosion du pouvoir d'achat, ce qui, au Maroc, ne fait qu'aggraver les inégalités sociales, accentuant ainsi les fractures économiques et politiques. Illustrons cela avec les revendications sociales, qui se heurtent non seulement à l'oligarchie qui pèse sur les décisions publiques, mais aussi à certaines voix progressistes qui, tout en prônant le changement, s'inscrivent dans des dynamiques institutionnelles encadrant la contestation[1]. Face au gel du dialogue social et à l'adoption jugée sournoise du projet de loi sur le droit de grève, les syndicats dénoncent une tentative de museler la mobilisation et de restreindre les marges de négociation. Cette tension illustre l'opposition entre l'aspiration à la justice sociale et des mécanismes institutionnels perpétuant l'asymétrie des rapports de force.

Dans une aire rétive aux promesses démocratiques portées par la *third wave*[2], le gouvernement marocain se trouve confronté à l'obligation de réformer le

[1] AZHARY, E. (2025). Grève générale : les syndicats tentent le coup de force, le gouvernement va-t-il plier ? *Telquel.ma*. Consulté le : 07 février 2025. Url : https://telquel.ma/2025/02/06/greve-generale-les-syndicats-tentent-le-coup-de-force-le-gouvernement-va-t-il-plier%E2%80%89_1916550

[2] Selon Huntington (S.) dans *The Third Wave, Democratization in the Late Twentieth Century* (1991), la troisième vague de démocratisation englobe les transitions démocratiques survenues en Europe centrale et du sud, en Amérique latine, ainsi qu'en Asie du Sud, durant les décennies 1970 et 1980.

régime à travers trois dynamiques interconnectées, visant à réorienter les modalités de l'exercice du pouvoir : l'adoption d'une nouvelle orthodoxie du développement, influencée par le « consensus de Washington » ; l'impulsion de « transitions libérales », la transition dé-démocratique comme un processus de construction capitaliste ; et enfin, la question de la succession monarchique. En réponse aux défis perçus comme des menaces potentielles pour la stabilité du pouvoir, le roi engage une redéfinition de la scène politique, en ajustant le Maroc, au moins formellement, aux critères du consensus de Washington, en intégrant des notions telles que la société civile, les droits humains et la bonne gouvernance.

Cette tension trouve une illustration directe dans le débat autour de la pseudo-réforme du Code de la famille, où l'impératif d'égalité s'oppose aux préceptes d'un ordre social traditionnel. Ces clivages sont exacerbés par les injonctions économiques globales, qui éloignent souvent les réformes des réalités locales. Ainsi, bien que la démocratie soit présentée comme l'antithèse du capitalisme autoritaire, elle n'échappe pas à ses contradictions internes. L'intégration progressive de certaines normes néolibérales dans les politiques publiques, sous couvert de modernisation et d'efficacité, agit comme un cheval de Troie, favorisant une marchandisation insidieuse du social au détriment des principes de justice et d'égalité.

Les revendications féministes, par exemple, risquent d'être dévoyées par une logique consumériste, réduisant l'égalité des sexes à une compétition dans les sphères économiques. Au Maroc, ce phénomène se traduit par une récupération des luttes pour les droits des femmes par certains segments de la société civile, souvent soutenus par des organismes internationaux poursuivant des agendas globalisés. Cette situation suscite des résistances de la part des fondamentalistes, qui présentent ces réformes comme des agressions culturelles. Toutefois, cette opposition cache fréquemment une stratégie de conservation du pouvoir

politique et religieux, rendant le dialogue national à la fois urgent et intriqué[1]. Alors que le projet démocratique se veut inclusif et égalitaire, il se heurte parfois à l'instrumentalisation des discours émancipateurs par des logiques marchandes.

Paradoxalement, le néolibéralisme exacerbe les clivages sociétaux tout en ouvrant des espaces inédits de contestation. Les débats autour de la laïcité illustrent cette ambiguïté : perçue par certains comme une solution pour neutraliser les tensions religieuses, elle est vue par d'autres comme une menace pour la cohésion sociale. Le Maroc, en tant qu'État où le religieux et le politique sont historiquement intriqués, offre un terrain fertile pour observer ces contradictions. La réforme de la Moudawana en 2004, présentée comme une avancée majeure, a montré les limites des compromis imposés d'en haut. Aujourd'hui encore, la difficile mise en œuvre des lois contre les violences faites aux femmes révèle l'écart entre les principes affichés et les réalités sociales, renforcé par l'absence d'éducation civique universelle.

Face aux écueils du capitalisme néolibéral, la réhabilitation des valeurs traditionnelles et spirituelles pourrait offrir une réponse à la crise identitaire et morale des sociétés contemporaines. Marcel Gauchet, dans *Le Désenchantement du monde*, souligne que la modernité a conduit à une déconnexion de l'homme avec le sacré, provoquant une vacuité spirituelle que ni la consommation ni les droits abstraits ne peuvent combler[2]. Dans le contexte marocain, un retour à un référentiel religieux, non pas comme simple instrument de contrôle, mais comme fondement éthique et communautaire, pourrait contribuer à réenchanter le tissu social. Cela impliquerait de revaloriser les pratiques locales

[1] OUALI, N. (2008). Les réformes au Maroc : enjeux et stratégies du mouvement des femmes. *Nouvelles Questions Féministes, 27*(3), 28-41. https://doi.org/10.3917/nqf.273.0028
[2] GAUCHET, M. (1985). *Le Désenchantement du monde : Une histoire politique de la religion*. Paris : Gallimard.

et spirituelles, mettant l'accent sur la solidarité, le respect des différences et une justice transcendantale qui dépasse les clivages idéologiques[1].

Pourtant, une démocratie authentique ne pourra émerger qu'à travers un projet sociétal émancipateur, capable de transcender les logiques marchandes et les crispations identitaires. Cela passe par un dialogue inclusif intégrant les voix marginalisées, sans pour autant diluer les valeurs fondamentales. Au Maroc, la figure transcendante du monarque, en tant qu'arbitre suprême et garant de la stabilité nationale, pourrait constituer un levier central pour instaurer un nouvel équilibre politique et social. Toutefois, la réussite de cette démarche repose sur la mise en œuvre de réformes structurelles ambitieuses, notamment en matière d'éducation, de justice sociale et d'équité.

Par ailleurs, une telle transformation nécessite de confronter directement les contradictions du néolibéralisme, un système qui, en poussant la logique du marché à l'extrême, exacerbe les inégalités sociales et économiques, tout en fragilisant la mise en place de la démocratie, notamment dans un contexte où la religion et le pouvoir sont étroitement liés. Ce n'est qu'en adoptant une approche double – mêlant réformes internes et critique des dynamiques globales – que la démocratie pourra devenir un espace de réconciliation entre modernité et tradition. Ce processus passera par le renforcement de « l'ethos démocratique », la revitalisation du « pouvoir constituant » et la libération de la force de l'« agonisme », permettant ainsi une véritable convergence entre les aspirations émancipatrices et les réalités sociales, tout en ouvrant la voie à un équilibre politique durable[2].

[1] GAUCHET, M. *Un monde désenchanté ?*, Paris : Ed. de l'Atelier, 2004.
[2] FRAZER, N. (2024, 28 novembre). L'impossible démocratie de marché. *in Le Monde Diplomatique*. Consulté le : 10 janvier 2025. URL : https://www.monde-diplomatique.fr/2024/12/FRASER/67848

Conclusion

L'analyse des dynamiques politiques au Maroc ne saurait se limiter à une lecture des rapports de forces en présence avec le pouvoir central, c'est-à-dire le palais. Certes, ce dernier demeure une institution clé du champ politique, exerçant un contrôle sur de nombreux rouages, tant politiques qu'économiques. Cette emprise se manifeste dans les sphères entrepreneuriale et financière, où l'influence du palais – et des groupes liés à la famille royale – se renforce continuellement, bien que certaines résistances, parfois subtiles, affirmées, viennent en modérer l'omnipotence.

Toutefois, cette asymétrie des rapports de force ne doit pas occulter l'opposition structurée, inscrite dans des mobilisations et des lignes de fracture évolutives. En dépit de l'image d'un makhzen centralisé et omniscient qui verrouille l'espace politique et limitant toute dissidence, des forces contestataires traversent les institutions et influencent leur fonctionnement. Ces luttes se déploient dans l'arène parlementaire comme dans la rue, au sein des cercles ministériels ou, plus récemment, sur l'espace numérique, devenu un nouvel enjeu de confrontation politique.

Le Maroc, à la croisée des chemins, offre un laboratoire unique pour analyser les interactions entre pouvoir et démocratie, où les tensions entre le religieux et le politique constituent à la fois un facteur de cohésion sociale et une source de crispation démocratique. L'islam, inscrit comme religion d'État dans la Constitution, fonde la légitimité monarchique et structure le pouvoir. Si la monarchie s'appuie toujours sur le religieux pour asseoir sa légitimité, les mobilisations sociales et les revendications pour plus de justice et d'égalité traduisent une aspiration à une démocratisation plus authentique.

Le mythe de la démocratie au Maroc illustre une tension entre aspiration et réalité. Tandis que le discours officiel promeut une image d'Épinal de la

« transition démocratique »[1], les faits révèlent la continuité des logiques de domination et de reproduction sociale. La démocratie n'est pas une condition de la croissance économique, bien qu'elle demeure un réacteur lorsqu'elle favorise des institutions solides, des libertés fondamentales et une répartition équitable des ressources. Ainsi, une transformation de la relation entre les institutions et les citoyens, portée par une volonté politique authentique, est essentielle pour faire de la démocratie marocaine une réalité, tout en tenant compte des spécificités historiques, culturelles et économiques du pays.

La clé de cette transformation réside dans la capacité des acteurs politiques et sociaux à dépasser les clivages traditionnels en élaborant un cadre conceptuel renouvelé. Plutôt que de se limiter à une cohabitation hétéroclite entre religion et politique, il s'agirait d'instaurer un logos traditionnel adapté, apte à concilier les exigences de l'héritage culturel avec les impératifs de l'évolution contemporaine. Cette démarche ouvrirait la voie à un équilibre dynamique, essentiel pour relever les défis sociopolitiques actuels.

[1] BUNCE, V., « Should Transitologists Be Grounded ? », *Slavic Review*, *op. cit.*

Références

ABOUYOUB, Y. (2012). Peut-on parler d'exception marocaine ? *Tumultes*, n° 38-39(1), 93-113. https://doi.org/10.3917/tumu.038.0093

AELACCHI, P. (1983) La mafia imprenditrice, Bologna, Il Mulino ; traduit en français en 1986 sous le nom « *Mafia et compagnies* », Grenoble, P.U.G.

AKABANE H., (2023). Le mythe de la démocratie. *Actes Sémiotiques*, (128). https://doi.org/10.25965/as.7931

ALAMI M'CHICHI, H. (2007). Chapitre 4. Les Marocaines en politique, entre islamistes et modernistes. In T. Locoh (ed.), *Genre et société en Afrique* (1–). Ined Éditions. https://doi.org/10.4000/books.ined.13222

ALTHUSSER, L. (1995). L'idéologie et les appareils idéologiques d'État. *in Sur la reproduction* (pp. 281, 286-287). PUF.

ARENS, N. (2015). La démocratie tocquevillienne. Un parcours dialectique. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 74(1), 181-202. https://doi.org/10.3917/riej.074.0181

ARISTOTE. (1990). Les politiques (Livre VI, chap. 2, 1317) (P. Pellegrin, Trad. et Prés.). Paris : Garnier-Flammarion, pp. 417-418.

ARON, R. (1960). Idées politiques et vision historique de Tocqueville. *Revue française de science politique, 10*(3), 509-526. https://doi.org/10.3406/rfsp.1960.392581

ARON, R. (2005). *Démocratie et totalitarisme*. Paris : Gallimard, éd. « Quarto ». (Éd. orig. publiée en 1985). Partie II : Les régimes constitutionnels pluralistes, chap. VII : Du caractère oligarchique des régimes constitutionnels-pluralistes.

ASSANTE, G. & MATTONE, S, La camorra tra vecchie e nuove povertà materiali e politiche, *in* ASSANTE, G. *et al.*, *Nuovepovertà e controllo sociale*, Roma, Sapere 2000, 1991, 15-29.

BELAL, Y. (2011). 4. Prédication, réformisme et rationalisme. In *Le cheikh et le calife* (1–). ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.947

BELAL, Y. (2013). L'islam politique au Maroc. *Pouvoirs, 145*(2), 71-81. https://doi.org/10.3917/pouv.145.0071

BÉLAND, C. (2015). « La participation citoyenne : un rempart de la démocratie », *Éthique publique* [En ligne], vol. 7, n° 1, 2005, mis en ligne le 12 novembre 2015. https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1982

BÉNICOURT, E. (2005). La démocratie selon Sen. *Raisons politiques*, 20(4), 57-72. https://doi.org/10.3917/rai.020.0057

BENNANI-CHRAÏBI, M. (2005). *Introduction*. Dans *Scènes et coulisses de l'élection au Maroc*. https://doi.org/10.4000/books.iremam.647

BENNANI-CHRAÏBI, M. (2005). Introduction. Représenter et mobiliser dans l'élection législative au Maroc. In M. Bennani-Chraïbi, M. Catusse, & J.-C. Santucci

(eds.), *Scènes et coulisses de l'élection au Maroc* (1–). Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans. https://doi.org/10.4000/books.iremam.647

BONIFACE, P., (2020). *Maroc-Israël : Le deal « Palestine contre Sahara Occidental »*. Institut de Relations Internationales et Stratégiques (IRIS)

BRZEZINSKI, Z. (1975). Introductory note. In M. Crozier, S. P. Huntington, & J. Watanuki (Eds.), *The Crisis of Democracy: Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission* (Part II: The challenges confronting democratic government). New York University Press. p. 8.

CLÉMENT, J.-F. A. (1975). « Waterbury John, Le Commandeur des croyants. La monarchie marocaine et son élite ». *in Revue française de sociologie*, vol. 16(2), n° 16-2, pp. 257-264.

COURTY, G. (2018). *Le lobbying en France. Invention et normalisation d'une pratique politique*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « La fabrique du politique », 2018, 401 p.

COUTEL, C. (2010). « Tyrannie de la majorité » selon Tocqueville et « droit des minorités ». *L'Enseignement philosophique, 60*(6), 61-65. https://doi.org/10.3917/eph.606.0061

DESRUES, T. « Le gouvernement Benkirane à mi-mandat : De l'art d'agiter les épouvantails », *L'Année du Maghreb*, 13 | 2015, publié en ligne le 19 novembre 2015. https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.2592

DESRUES, T., & FERNÁNDEZ MOLINA, I., (2013). *L'expérience gouvernementale du Parti de la Justice et du Développement : les islamistes au pouvoir?*. L'Année du Maghreb, IX. Mis en ligne le 21 octobre 2013. https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.1954

DUHAMEL, O., *Droit constitutionnel et Institutions politiques*, Seuil, 2009.

DUPRET, B., & FERRIÉ, J.-N. (2011). *Maroc : le « printemps arabe » de la monarchie.* Moyen-Orient.

DUVILLIER, T. (2001). La politisation du système administratif comme source de pouvoir. *Pyramides, 3*. https://journals.openedition.org/pyramides/541

ETCHEVERY, P. (2013). L'extrémisme religieux en Asie centrale : réalité, chimère ou paravent ?. *Monde chinois, 4*, pp. 117-124.

ÉTIENNE, J. (2010). La conformation des gouvernes : Une revue de la littérature théorique. *Revue française de science politique, 60*(3), 493-517. https://doi.org/10.3917/rfsp.603.0493

EVÉQUOZ, A., (2013). Les régimes autoritaires face à leurs échéances électorales Le pouvoir démocratique des élections pivots, *Geneva Laboratory of Political Science* (Université de Genève), n°4, pp. 11-12

FALCONE, G. et POVANI, M., *Cosa Nostra : Le juge et les hommes d'honneur*, Éditions 1 GF, 1991.

FOUCAULT, M., *Il faut défendre la société : Cours au Collège de France 1976*, Paris, Gallimard/Seuil, 1997.

FRAZER, N. (2024). L'impossible démocratie de marché. *in Le Monde Diplomatique*. https://www.monde-diplomatique.fr/2024/12/FRASER/67848

GAUCHET, M. (1985). *Le Désenchantement du monde : Une histoire politique de la religion*. Paris : Gallimard.

GAUCHET, M. (1990). Peurs et valeurs. Les mauvaises surprises d'une oubliée : la lutte des classes. *Le Débat*, n°60

GAUCHET, M. *Un monde désenchanté ?*, Paris : Ed. de l'Atelier, 2004.

GAUCHET, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.

GEERTZ, C. (1968). *Islam observed: Religious development in Morocco and Indonesia*. New Haven: Yale University Press. [Éd. révisée : Chicago: University of Chicago Press, 1971 ; traduction française : *Observer l'islam : Changements religieux au Maroc et en Indonésie* (1992), trad. par J.-B. Grasset, Paris : La Découverte].

GOLDRING, M., *Démocratie croissance zéro*, éditions sociales, Paris, 1978, 29 F.

HAMMOUDI, A., « Segmentarité, stratification sociale, pouvoir politique et saints. Réflexions sur la thèse de Gellner », *Hesperis-Tamuda*, n° 15, 1974, p. 147-180.

HIBOU, B. & BENHADDOU, A. (2015, 4 novembre). Makhzénisation du privé ou privatisation de l'Etat. *Economia, HEM Research Center*. https://www.economia.ma/content/makhz%C3%A9nisation-du-priv%C3%A9-ou-privatisation-de-letat

HIBOU, B., & TOZY, M. (2015). « Une lecture wébérienne de la trajectoire de l'État au Maroc », *Sociétés politiques comparées*, 37, pp. 7-20.

HILLMAN, A.J., HITT, M.A. (1999). "Corporate political strategy formulation: a model of approach, participation, and strategy decisions", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 4, p. 825-842.

HOBBES, T. (2000) *Le Léviathan ou Matière, forme et puissance de l'État chrétien et civil*, trad. G. Mairet, Paris : Gallimard.

HOURS, B. & SELIM, M. (2000). Pratiques et axiologies de l'anthropologie face à la domination politique. *Anthropologie et sociétés*, 24(2), pp. 111-127.

JOUANJAN, O. (2019) « L'État de droit démocratique », *in Jus Politicum*, n° 22. http://juspoliticum.com/article/L-Etat-de-droit-democratique-1284.html

KHATIBI, A. *L'Alternance et les Partis politiques*, Casablanca, Eddif, 1999.

LANTZ, P. (1970). « Barrington Moore, Les origines sociales de la dictature et de la démocratie », Paris, F. Maspéro, 1969. *L'Homme et la société, 16*, 365-367. https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1970_num_16_1_1308

LAROUI, A., *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*, Maspero, 1977.

LIPSET, S.M. « Some Social Requisites of Democracy : Economic Development and Democracy », *American Political Science Review 53 (1)*, 1959.

LOCKE, J. (1689). *Deux traités du gouvernement civil* (T. Pirot, Trad.). (Éd. 1991). Paris: Garnier.

MAIA, C., & POISSONNIER, G. (2024). Avis de la CIJ de 2024 relatif à l'occupation du Territoire palestinien : une analyse au prisme du droit international des droits humains. *La Revue des droits de l'homme*, Actualités Droits-Libertés. https://doi.org/10.4000/12fj9

MASSON, N. (2007). Une dimension géopolitique des fondamentalismes. Le cas des ONG confessionnelles. *Esprit*, (3), 219-221.

MEARSHEIMER, J. J., & WALT, S. M. (2010). *Le lobby pro-israélien et la politique étrangère américaine*. Paris : La Découverte, coll. « Cahiers Libres ».

MELLONI, D. (2013). La Constitution marocaine de 2011 : une mutation des ordres politique et juridique marocains. *Pouvoirs*, n° 145(2). https://doi.org/10.3917/pouv.145.0005

MERCIER, B. et DUHAMEL, A., *La démocratie : ses fondements, son histoire et ses pratiques*, Québec, Le Directeur général des élections, 2000, pp. 13-15.

MEUWLY, O., Centralisme et despotisme. *Liberté et société : Constant et Tocqueville face aux limites du libéralisme moderne* (pp. 173-180), Librairie Droz, 2002, https://shs.cairn.info/liberte-et-societe-constant-et-tocqueville--9782600006309-page-173?lang=fr.

MILLS, C.-W., *L'élite au pouvoir*, Agone, col. « L'ordre des choses », 2012.

MOHSEN-FINAN, K. (2005). Maroc : l'émergence de l'islamisme sur la scène politique. Politique étrangère, *Printemps* (1), 73-84. https://doi.org/10.3917/pe.051.0073

MOORE, B. (1966). *Social Origins of Democracy and Dictatorship*. Penguin Books.

OUALI, N. (2008). Les réformes au Maroc : enjeux et stratégies du mouvement des femmes. *Nouvelles Questions Féministes, 27*(3), 28-41. https://doi.org/10.3917/nqf.273.0028

POISSONNIER, G., & DAVID, E. (2019). Les colonies israéliennes en Cisjordanie, un crime de guerre ? *La Revue des droits de l'homme*, (16). https://doi.org/10.4000/revdh.7353

RANCIÈRE, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris, La Fabrique Éditions. « Hors collection ». https://doi.org/10.3917/lafab.ranci.2005.01

REYNAUD, J.-D. (1964). « Crozier, Michel, Le phénomène bureaucratique, essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel ». *Revue française de sociologie*, 5(3), 337-340. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_3_6369

RIVAL, M. (2006), Vers un lobbying éthique ? ou comment pratiquer l'influence sans corruption. Entreprise Ethique, *Association Francophone de Comptabilité*, 24, pp. 20-27.

SAAF, A. (2015). Changement et continuité dans le système politique marocain. In BAUDOUIN D. et al. (eds.), *Le Maroc au présent* (1–). Centre Jacques-Berque. https://doi.org/10.4000/books.cjb.1084

SEN A. K., 1999, *Development as Freedom (Introduction)*, Oxford, Oxford University Press, trad. française 2000, *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, éd. Odile Jacob.

SENIGUER, H. (2011). Les paradoxes de la sécularisation/laïcisation au Maroc Le cas du PJD. *Confluences Méditerranée*, N° 78(3), 49-62. https://doi.org/10.3917/come.078.0049

SPADOLA, E., & CATANZARO, A. (2020). *Sufism and Moroccan political culture: From the theatrics of domination to neoliberal development. Hespéris-Tamuda, 55*(3), pp. 81–101. https://www.hesperis-tamuda.ma/articles/spadola-catanzaro

TOCQUEVILLE, A. de (2009). *Le despotisme démocratique.* Paris : L'Herne. Coll. Les Carnets.

TOZY, M. (2000). *Monarquía e islam político en Marruecos.* Barcelone : Bellaterra.

TREMBLAY, J. (2019). *Jean-Louis Benoît, Tocqueville et la presse : presse, opinion publique et démocratie.* https://classiques.uqam.ca/contemporains/benoit_jean_louis/tocqueville_et_la_presse/tocqueville_et_la_presse_texte.html

WARDI, O. (2024). Argent et Politique, les liaisons dangereuses. *in Le Collimateur.* https://lecollimateur.ma/171190

WARDI, O., « Penser le thanatopouvoir dans "nos" sociétés post-mortem », in *Revue Droit & Société N° 3*, 2021, pp. 4-21. https://doi.org/10.5281/zenodo.5514125

WATERBURY, J., *Le Commandeur des croyants. La monarchie marocaine et son élite*, PUF, 1975.

WHITMAN, J. (2002). Aux origines du « monopole de la violence ». In C. Colliot-Thélène & J.-F. Kervégan (éds.), *De la société à la sociologie* (1-). ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.37880

WILLAIME, J. (2014). L'expression des religions, une chance pour la démocratie. *Revue Projet*, N° 342(5), 5-14. https://doi.org/10.3917/pro.342.0005

ZAKARIA, F. (2003*). L'avenir de la liberté : La démocratie illibérale aux États-Unis et dans le monde* (Éd. orig. 2003). Paris : Odile Jacob.

ZERHOUNI, S., (2019), Jeunes et politique au Maroc : les motifs de la non-participation institutionnelle, *in Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 26, pp. 43-54. https://doi.org/10.15366/reim2019.26.003

ثانيا:

تربية وفكر

التربية على قيم الأسرة من خلال الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي العمومي

نبيلة تالويزت
طالبة باحثة بسلك الدكتوراه
مختبر دراسات في قضايا العلوم و المجتمع
جامعة محمد الخامس ، الرباط

د. فريد أمار
أستاذ التعليم العالي
مختبر دراسات في قضايا العلوم و المجتمع
جامعة محمد الخامس ، الرباط

الملخص

تلعب اللغات دورا مهما في التواصل والتعبير عن الأفكار والآراء، مما يجعلها وسيلة لنقل القيم الخاصة بكل مجتمع، وتعد اللغة الفرنسية من بين اللغات الأساسية التي يتلقاها المتعلمات والمتعلمون بالسلك الابتدائي، وقد سعت التوجيهات التربوية المؤطرة للممارسات البيداغوجية والمقاربات الديدكتيكية لمختلف مكونات مادة اللغة الفرنسية، بتوجيه النظر إلى ضرورة جعل محتويات البرنامج حاملة للقيم والمواقف الإيجابية الموجهة للفرد والمجتمع. فكيف تتمظهر القيم الأسرية في كتب مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي العمومي؟ وللإجابة على هذا السؤال الإشكالي اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تقنية تحليل محتوى الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية لمستويات التعليم الابتدائي العمومي الستة وقد خلصت الدراسة إلى أن كتب مادة اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي تضم مجموعة من القيم الأسرية المتمثلة في المودة وصلة الرحم والتعاون والتآزر والمشاركة إلا أن حضورها يختلف باختلاف السنوات الدراسية إذ تكون أكثر كثافة في السنوات الثلاث الأول وتتقلص من حيث النوع والعدد، كما أن حضورها يختلف باختلاف الأنشطة التعليمية أو التقويمية إذ تكون أكثر حضورا في الأنشطة التعليمية منها في الأنشطة التطبيقية مما يبقيها نظرية دون تفعيلها.

الكلمات المفتاحية:

القيم الأسرية – الكتب المدرسية – التعليم الابتدائي العمومي – مادة اللغة الفرنسية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

تالويزت، نبيلة. أمار، فريد. (2025، فبراير). التربية على قيم الأسرة من خلال الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي العمومي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 170-188.

مقدمة:

تمثل اللغات ناقلة مهمة للقيم باعتبارها وسيلة للتواصل، واللغة الفرنسية من بين اللغات الأساسية التي يتلقاها المتعلمات والمتعلمون بالسلك الابتدائي، لذلك سعت التوجيهات التربوية المؤطرة للممارسات البيداغوجية والمقاربات الديدكتيكية لمختلف مكونات مادة اللغة الفرنسية، إلى جعل محتويات البرنامج حاملة للقيم والمواقف الإيجابية الموجهة للفرد والمجتمع.

فكيف تتمظهر القيم الأسرية في كتب مادة اللغة الفرنسية الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي؟

انبثقت من السؤال الإشكالي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هو موقع التربية على قيم الأسرة في الأطر المرجعية لمنظومة التربية والتكوين؟
- ما هي التوجهات الرسمية في تدريس مادة اللغة الفرنسية في التعليم الابتدائي العمومي؟
- ما هو واقع التربية على قيم الأسرة في الكتب المدرسية بالسلك الابتدائي العمومي؟

للإجابة على إشكالية الدراسية سعت المقالة إلى:

-بيان موقع التربية على قيم الأسرة في الأطر المرجعية.

-إبراز التوجهات الرسمية في تدريس مادة اللغة الفرنسية بالمدرسة الابتدائية العمومية.

-رصد واقع قيم الأسرة في كتب تدريس مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي العمومي.

وقد وضعت الدراسة الفرضيات التالية:

- يفترض أن توضح الأطر المرجعية لمنظومة التربية والتكوين ماهية القيم الأسرية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون والمتعلمات في نهاية كل سنة دراسية.

- يفترض أن يتدرج تمرير القيم الأسرية من خلال مادة اللغة الفرنسية عبر المستويات الدراسية.

- يفترض أن يتم تمرير القيم الأسرية في مادة اللغة الفرنسية نظريا خلال إرساء الموارد وتفعيلها خلال الأنشطة التطبيقية والتقويمية.

اتبعت الدراسة لتحقيق الأهداف المسطرة والتحقق من الفرضيات المنهج الوصفي التحليلي عبر مرحلتين سيتم في الأولى تحليل محتوى البرامج الدراسية الخاصة في كتب مادة اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي العمومي قصد جرد ما تتضمنه من قيم أسرية ثم تحليل النصوص والأنشطة التطبيقية لرصد وجود هذه القيم فيها.

وستتضمن هذه المقالة مبحثين من مطلبين، سيستعرض المبحث الأول: التربية على الأسرة في مادة اللغة الفرنسية من خلال الأطر المرجعية إذ سيتناول المطلب الأول القيم الأسرية في الأطر المرجعية وفي المطلب الثاني سيتم عرض التوجهات الرسمية في تدريس مادة اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي العمومي وأساليبه. أما المبحث الثاني وهو الجزء التطبيقي من الدراسة فسيعنى برصد واقع التربية على قيم الأسرة من خلال مكونات مادة اللغة الفرنسية، إذ سيتم في المطلب الأول جرد قيم الأسرة في مضامين الوحدات الدراسية لمختلف مكونات مادة اللغة الفرنسية وفي المطلب الثاني دراسة القيم الأسرية في نصوص وأنشطة الكتب المدرسية.

تم تناول موضوع تحليل الكتب المدرسية من طرف الطالبة الباحثة حسنية شكري في بحث دكتوراه بعنوان: les manuels scolaire du Français du primaire public du Maroc état des lieux et perspectives تحت إشراف الأستاذة د: حفيظة العمراني بكلية اللغات والآداب بجامعة ابن طفيل القنيطرة سنة 2018، حيث هدفت الدراسة رصد وجود توافق بين التوجه الديداكتيكي للكتب المدرسية وملاءمة أنشطتها التطبيقية لتوجهات وزارة التربية الوطنية في ما يخص مدخل التدريس بالكفايات حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي و التحليلي إذ عمدت إلى استجواب عينة بحثية من أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون مادة اللغة الفرنسية بالتعليم العمومي إضافة إلى تحليل محتوى الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية خاصة كتب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وقد خلصت الدراسة إلى أن التوجه الديداكتيكي والمنهجي الذي تتبعه الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية خاصة كتب المستوى الرابع بالتعليم الابتدائي العمومي لا تتناسب ومبادئ التدريس بالكفايات المتمثلة في اعتماد التدريس بالوضعيات وحل المشكلات والفارقية والمشروع، أسفرت النتائج أيضا على أن برامج التدريس بالسلك الابتدائي لا تعتمد مبدأ الانسجام والتدرج في التعلمات.

وتتفق الدراسة الحالية مع الستبقة في اعتماد المنهج االوصفي التحليلي وكونها ستحلل كتب مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي كما أنها ستستفيد من نتائج الدراسة في الجزء المتعلق بالمناقشة حيث سيتم المقارنة بين ملاءمة أنشطة كتب مادة اللغة الفرنسية للتوجهات الرسمية بخصوص مدخل التدريس بالكفايات الذي اعتمدته الدراسة السابقة ومدخل القيم الذي اعتمدته هذه الدراسة.

المبحث الأول: التربية على قيم الأسرة في مادة اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي

المطلب الأول: موقع التربية على القيم الأسرية في الأطر المرجعية

أولا. الميثاق الوطني للتربية والتكوين

عرف المغرب مع ظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999 عصرا جديدا للمدرسة الابتدائية المغربية، فقد أصبح المتعلم والمتعلمة والطفل عموما في قلب الاهتمام والتفكير والفعل في العملية التربوية والتكوينية وتحولت المدرسة المغربية إلى مدرسة مفعمة بالحياة ومنفتحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، مما منح المتعلمين والمتعلمات فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة الاجتماعية ومواصلة التعلم مدى الحياة وذلك بالارتكاز على القيم.

فقد امتدت مهمة المدرسة الابتدائية المغربية الجديدة لتمرير القيم إلى جانب المعرفة حيث اعتبر ميثاق التربية والتكوين القيم كمرتكزات ثابتة وحددها في قيم العقيدة الإسلامية والهوية الحضارية المغربية وحب الوطن وقيم حقوق الإنسان في شموليتها.

ثانيا: القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

سعى القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي إلى تحديد "المبادئ التي ترتكز عليها منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي والأهداف الأساسية لسياسة الدولة واختياراتها الاستراتيجية من أجل إصلاح هذه المنظومة وكذا آليات تحقيق هذه الأهداف، لاسيما منها ما تعلق منها بمكونات المنظومة و هيكلتها، وقواعد تنظيمها، وسبل الولوج إليها والاستفادة من خدماتها ومبادئ تدبيرها ومصادر وآليات تمويلها"[1] ومن ضمنها التربية القيمية

ثالثا: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح2015-2030

جعلت الرؤية الاستراتيجية التربية على القيم خيارا استراتيجيا لا محيد عنه ضمن غايات المنظومة التربوية

يستنتج من خلال ما سبق أن القيم الاسرية تحظى بالأهمية في منظومة التربية والتكوين كونها قيما دينية وطنية وعالمية.

[1] المملكة المغربية، القانون الإطار 51-17 القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي المادة الأولى الباب الأول ص 3.

المطلب الثاني: التوجهات الرسمية لتدريس مادة اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي

أولا. مرتكزات تدريس مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي

يكتسي تعلم اللغات الأجنبية في منظومة التربية والتكوين مكانة مهمة بما فيها اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في المغرب من خلال "اعتماد هندسة لغوية منسجمة في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، وذلك بهدف تنمية قدرات المتعلم على التواصل"[1] إذ يهدف السلك الأول من التعليم الابتدائي التمرن على استعمال اللغة الفرنسية في حين يهدف السلك الثاني تعلم القراءة والكتابة والتعبير باللغة الفرنسية[2].

ويتكامل تعلم اللغة الفرنسية مع اللغات العربية والأمازيغية ضمن تصور لساني وتربوي وتواصلي موحد ومنسجم يتميز بكفايات دراسية وأهداف وقدرات ومهارات تواصلية موحدة ومتنامية في منهجية اكتسابها، إضافة إلى اعتماد نفس الوحدات والتيمات الدراسية التي تنطلق من المتعلم والمتعلمة في محيطها المباشر المحلي والوطني لتمتد إلى محيطها الموسع[3].

ويرتكز تدريس مادة اللغة الفرنسة في المغرب على مجموعة من الأسس كما يلي[4] :

1. مدخل القيم

يسعى تدريس مادة اللغة الفرنسية، إلى إكساب وترسيخ المتعلمين والمتعلمات قيم الدين الإسلامي وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية بهدف تكوين مواطنين فخورين بهويتهم وتراثهم، واعيين بتاريخهم، منخرطين وفاعلين في مجتمعاته.

2. الوظيفية

يهدف تدريس مادة اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي إلى التواصل الوظيفي باعتبارها مادة أداتية بالنسبة لمواد أخرى كالرياضيات والعلوم إلى جانب اللغة العربية، فيما سمي بالتناوب اللغوي الذي يهدف على تنويع لغات التدريس وذلك بتدريس بعض المواد أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المادة بلغة أو لغات أجنبية[5].

---

[1] المملكة المغربية، قانون إطار 17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 3، ص6.

[2] المملكة المغربية، مديرية المناهج، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2021-2022 ص15.

[3] المملكة المغربية، مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (الصيغة النهائية الكاملة) يوليوز 2021 ص35.

[4] المملكة المغربية،مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (الصيغة النهائية الكاملة) يوليوز2021 ص ص 217-218.

[5] المملكة المغربية، القانون الإطار 51-17 القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الباب الأول، أحكام عامة، المادة 2، ص4.

3. الانغماس اللغوي

يقتضي تدريس مادة اللغة الفرنسية استعمالها في التواصل المدرسي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلمية المتعلقة بمادة اللغة الفرنسية، مما يستدعي إعداد فضاء مناسب للتفاعل الاجتماعي واللغوي حتى ينتقل المتعلم والمتعلمة من التلقي السالب إلى الفعل.

4. التمركز حول المتعلم

يسعى تبني مقاربة الكفايات إلى جعل المتعلم والمتعلمة في قلب العملية التعليمية التعلمية، من خلال إشراكهم في بناء المعارف والقدرات والمهارات، مما يستدعي استحضار البيداغوجيات أثناء التدريس كالفارقية والخطأ وحل المشكلات وتنويع الطرائق والتقنيات التدريسية كلما استدعت الحاجة لذلك.

5. استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال TIC

يستعين تدريس مادة اللغة الفرنسية بالوسائل التكنولوجية.

ثانيا. التوجيهات الرسمية المرتبطة بأساليب تدريس مكونات مادة اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي

تتمحور مكونات مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي على التواصل الشفوي والكتابي فهما وإنتاجا حيث يتم تمكين المتعلمين والمتعلمات من الاستعمال الفعال لكل من التواصل الشفوي والكتابي عن طريق تطوير كفاية الاستماع والقراءة والإنتاج بشقيه من خلال وضعيات تواصلية متنوعة.

1. مكون التواصل الشفوي La communication orale :

يضم مكون التواصل الشفوي في مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي أنشطة الاستماع la réception de l'orale والتحدث la production de l'orale التي تسعى لإكساب المتعلمين والمتعلمات مهارات الاستماع والفهم إضافة إلى مهارات التحدث والإلقاء، حيث يتم تدريبهم على تنمية مهارتي الاستماع الجيد والتعبير من خلال استثمار وضعيات تواصلية ترتبط بواقعهم السوسيو –ثقافي وتستدمج القيم وتوظف ضمنيا الظواهر اللغوية والرصيد المعجمي.

وتتنوع دعامات تدريس أنشطة الاستماع والتحدث حيث يتم الاستعانة بوضعيات من الواقع أو قصص أو مقالات أو رسوم وغير ها من الدعامات المناسبة لمستوى لمتعلمين وللأهداف المراد تحقيقها. إلا أن اعتماد هذه الدعامات في التدريس لا يعني انحصار التواصل الشفوي فيها فقط وإنما هو عملية مستمرة ترتبط بالبعد الوظيفي للغة الفرنسية الذي يجعلها وسيلة لتعلم مواد أخرى وللتواصل داخل القسم وخارجه من خلال توظيف مهارتي الاستماع والتحدث.

2. مكون القراءة La lecture

تهدف أنشطة القراءة في مادة اللغة الفرنسة بالتعليم الابتدائي إلى إكساب المتعلمين والمتعلمات مهارة قراءة مختلف أنواع المكتوب (النص، الصورة، الخريطة، الجدول، المبيانات...).

يختلف تدريس مكون القراءة في مادة اللغة الفرنسية خلال السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي عن السنوات الثلاث الموالية منه إذ يرتكز في مرحلة التعليم المبكر على تنمية مهارة القراءة واكتساب الرصيد المعجمي و ذلك من خلال الوعي الصوتي – المبدأ الحرفي (principe alphabétique) – الرصيد المعجمي – الفهم – الطلاقة. بينما يتطور في السنوات الثلاث الموالية ليتفاعل المتعلم والمتعلمة مع النصوص التي يجب أن تكون مرتبطة بمجال الوحدة وحاملة للقيم وأن تكون دعامة لكل من مكون التواصل الشفوي والتعبير الكتابي.

تسعى القراءة في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي إلى تنمية مهارات النقد ووضع الفرضيات واستخراج المعلومات الواضحة والضمنية والتحليل وإنتاج المقروء...

3. مكون التعبير الكتابي La production de l'écrit

يسعى مكون التعبير الكتابي في مادة اللغة الفرنسية إلى إكساب المتعلمين القدرة على كتابة مختلف أنواع النصوص للإخبار أو التعبير عن المشاعر أو الوصف أو السرد... مع الاستعمال الصحيح لقواعد اللغة الفرنسية. ويتم ذلك بالتدريج إذ يكتسب المتعلمون والمتعلمات في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي مهارة الكتابة من خلال خط الأشكال أو الحروف في السنة الأولى وكتابة المقاطع والكلمات والجمل القصيرة في السنة الثانية والثالثة، بينما في السنوات الثلاث الأخيرة من التعليم الابتدائي يرتقي المنتوج المكتوب ليوافق قواعد وخصائص كل نوع من النصوص المدرسة.

4. مكون الظواهر اللغوية les activités de langue

يعتمد تدريس الظواهر اللغوية في مادة اللغة الفرنسية في السنوات الثلاث الأولى على اسضمار القواعد اللغوية بينما يتم التصريح بها ابتداء من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي مع إبقائها مرتبطة بالتعبير الكتابي.

5. مكون مشروع القسم Le projet de classe

يدعم مشروع القسم مدخل التدريس بالكفايات إذ يمكن المتعلم والمتعلمة من التعبير والانخراط في العملية التعليمية التعلمية، مما يكسبهم مهارات التواص الاجتماعي ومشاعر الانتماء إلى المحيط المحلي والوطني والعلمي.

المبحث الثاني: واقع القيم الأسرية في نماذج من الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية

استهدفت الدراسة تحليل محتوى كتب مادة اللغة الفرنسية للمستويات الستة للتعليم الابتدائي، من خلال نماذج مختلفة للكتب المدرسية تم انتقاؤها وفق الأكثر تداولا بين المدارس الابتدائية بالمغرب حيث تصدرت دار النشر "المكتبة الوراقة الوطنية" سوق الكتب المدرسية بالمغرب وتم اعتماد كتابي المستوى الخامس والسادس أما دار نشر "مكتبة المعارف" فقد احتلت المرتبة الثانية في سوق الكتب المدرسية بالرباط وتم منها اعتماد كتب المستوى الأول وثاني والرابع، في حين اعتمدت الدراسة التحليلية على كتاب المستوى الثالث من دار نشر "المدارس" لتعذر الحصول على نسخة غيرها[1].

وتجدر الإشارة أن اختلاف الطبعات أو دور النشر لا يغير من الأهداف والكفايات التي يبتغى تحقيقها ولا يؤثر على مواصفات التلميذ في نهاية السنة الدراسية ولا مخرجات تعلماته.

جدول1: نماذج كتب مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي العمومي

المستوى	الكتاب	مجال الأسرة
الأول	Dire faire et agir pour apprendre le Français édition septembre 2022	الوحدة 1: Toute la famille
الثاني	Le nouvel espace de Français édition 2023	الوحدة 2: Ma grande famille
الثالث	L'oasis des mots Français édition 2023	----------
الرابع	Le nouvel espace de Français édition 2022	----------
الخامس	Mes apprentissages en Français septembre 2021	----------
السادس	Mes apprentissages en Français édition septembre 2021	----------

يتبين من خلال الجدول أن مجال الأسرة في كتب مادة اللغة الفرنسية ينحصر في المستويين الأول والثاني حيث يتم التصريح بالقيم المرتبطة بالأسرة بينما يعتمد الإضمار لتمرير القيم الأسرية في باقي مجالات الوحدات الدراسية للهتين السنتين، إضافة إلى المستويات الدراسية الأربع الأخرى.

[1] المملكة المغربية، مجلس المنافس ***Avis du conseil de la concurrence sur le fonctionnement concurrentiel du marché du livre scolaire***، 2023/02 ص49-50-51.

المطلب الأول: جرد القيم الأسرية في كتب مادة اللغة الفرنسية

تم الاطلاع على الكتب المدرسية للسنوات الست من التعليم الابتدائي وتم الاعتماد في هذا الجزء من الدراسة على جرد القيم التي قدمتها المكونات الأساسية لمادة اللغة الفرنسية من خلال دعامات تقديم الدروس وتمثلت الدعامات في الصور والنصوص كما يلي:

خصائص الصور:

- رسومات (غياب الصور الفوتوغرافية)؛
- مثلت أسرة نووية من الأب والأم وابن وابنة بينما مثلت العائلة في الجد والجدة، وفي مرات قليلة العم / الخال وأبنان العمومة.

خصائص النصوص:

- النصوص ابتداء من الجملة؛
- جميع أنواع النصوص القرائية؛
- وضعيات الانطلاق في مكون قواعد اللغة الفرنسية.

ويبين الجدول التالي القيم وكيفية تواجدها في دعامات تقديم الدروس في الكتب المدرسية:

جدول2: تواجد القيم الأسرية في دعامات تدريس مادة اللغة الفرنسة حسب المستوى الدراسي

المستوى	عنوان الكتاب	القيم المقدمة	نوع الدعامات وعددها	
			عدد الصور	عدد النصوص
الأول	Dire faire et agir pour apprendre le Français édition septembre 2022	المودة	05	01
		التعاون	01	-----
		الانتماء	03	-----
		التآزر	01	01
		الحوار	01	----
الثاني	Le nouvel espace de Français édition 2023	المودة	04	03
		صلة الرحم	10	----
		التآزر	03	01
		التعاون	02	02
		الحوار	01	----
		المشاركة في أداء العبادات	01	-----

المستوى	عنوان الكتاب	القيم المقدمة	نوع الدعامات وعددها	
			عدد الصور	عدد النصوص
الثالث	L'oasis des mots Français édition 2023	الحوار	01	01
		المودة	01	02
		صلة الرحم	-----	01
		التآزر		02
الرابع	Le nouvel espace de Français édition 2022	المودة	06	02
		صلة الرحم	02	-----
		المشاركة في أداء العبادات	01	-----
		التآزر	02	
		التعاون	01	01
السادس	Mes apprentissages en Français édition septembre 2021	صلة الرحم	01	------
		المودة	02	01
الخامس	Mes apprentissages en Français septembre 2021	صلة الرحم	02	03
		التآزر	-----	01
		المودة	01	02

وقد تبين أن القيم التي تتكرر هي كالتالي:

- **التعاون**: تمثلت قيمة التعاون في تقديم أفراد الأسرة المساعدة لبعضهم سواء في إعداد الأعمال المنزلية أو إنجاز الواجبات المدرسية.

- **المودة**: تمظهرت قيم المودة من خلال تقديم أفراد الأسرة أو العائلة الهدايا -التعبير عن الحب لأفراد الأسرة أو العائلة، إضافة إلى مشاركة الآباء لأبنائهم في الأنشطة الترفيهية كاللعب وقراءة القصص والسفر والتسوق.

- **صلة الرحم**: تجلت صلة الرحم في التواصل بين أفراد الأسرة وبينهم وبين أفراد العائلة من خلال الزيارات التي تقوم بها الأسرة لمنزل الأجداد أو العكس زيارة العائلة، إضافة إلى المشاركة في المناسبات العائلية وحضور التجمعات العائلية، أو من خلال الرسائل.

- **الانتماء:** أبرزت الكتب المدرسية قيمة الانتماء إلى الأسرة والعائلة من خلال السعي إلى تعريف أفراد الأسرة والعائلة والتعبير عن الفخر للانتماء إليهم وإلى ثقافتهم.

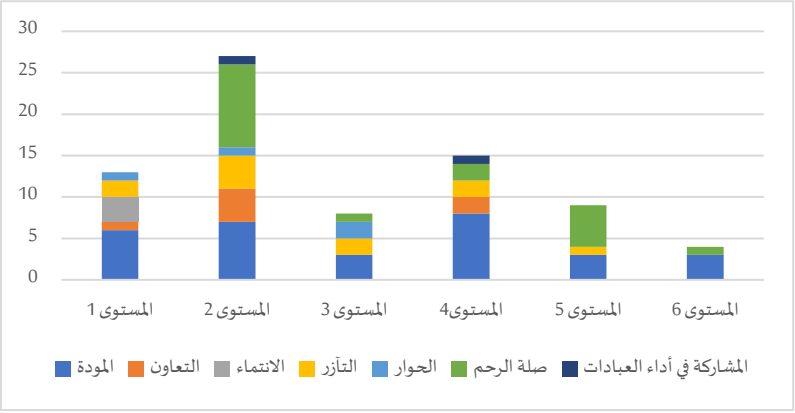
-**التآزر:** تجلى التآزر بين أفراد الأسرة في الاهتمام الذي يقدمه أفراد الأسرة لبعضهم عند المرض، إضافة إلى تقديم النصائح والتحذيرات.

- **الحوار:** ظهرت قيمة الحوار في الكتب المدرسية من خلال السماح للأبناء بالتعبير عن آرائهم والاستماع إليهم وعلى أحاديثهم باهتمام والتجاوب معها.

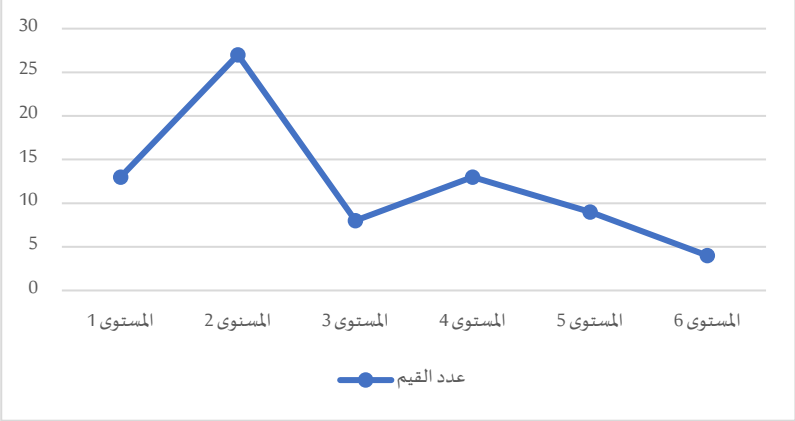
- **المشاركة في أداء العبادات** والتي تجلت من خلال مشاركة الأسرة في أداء العبادات كالصوم والصلاة.

يلاحظ أن القيم التي يتم تداولها في الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي تنبثق من قيم المواطنة المتمثلة في المشاركة والتعاون والتآزر والحوار دون إلقاء الضوء على القيم الأسرية المنبثقة من التربية الإسلامية التي ترسخ قيم أداء العبادات أو قيم الصدق والأمانة وغيرها.

مبيان 1: تواجد القيم الأسرية في دعامات تدريس مادة اللغة الفرنسة حسب المستوى الدراسي



مبيان 2: تواجد القيم الأسرية في دعامات تدريس مادة اللغة الفرنسة حسب المستوى الدراسي



يتبين من خلال الجدول أن الكتب المدرسية تعتمد التنوع في القيم الأسرية مما يبين محاولة الشمولية في غرس القيم الأسرية، كما يلاحظ تردد قيمة " المودة " التي تمثلت في مشاركة أفراد الأسرة في الأنشطة و كذا التعبير عن الحب و التهادي، يلاحظ من الجدول أيضا أن القيم الأسرية تتوزع بشكل مختلف حسب المستويات الدراسية إذ تزداد كثافة في السنتين الأولى و الثانية من التعليم الابتدائي و تبدأ بالتخفيف في المستويين الثالث و الرابع إلى أن تندر في المستويين الخامس و السادس من التعليم الابتدائي العمومي، إذ يلاحظ توجيه هذه القيم في اتجاه المحيط الاجتماعي للتلميذ حيث تظهر قيمة التعاون بين الأصدقاء أو الزملاء أو أقران من ذوي الاحتياجات الخاصة، و اتجهت قيمة التآزر أيضا في اتجاه المساكين و الفقراء ، و عوضت قيمة المشاركة في الأنشطة بين أفراد الأسرة إلى المشاركة في أنشطة زملاء المدرسة و أصدقاء الحي أو الأندية.

يتبين من خلال النتائج أيضا عدم مراعاة التدرج و الاستمرارية العموديين في تمرير قيم الأسرة ، رغم أنهما من خصائص تدريس مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي في حين يلاحظ من تحليل الكتب المدرسية أنه تم مراعاتهما في تمرير القيم الاجتماعية من المستوى الأول على المستوى السادس، ابتداء من العلاقات القائمة في محيط المدرسة و مرورا بالأصدقاء إلى العلاقات التي ينشئها التلميذ في إطار جمعيات المجتمع المدني، و قد يفسر ذلك بأن المتعلمين و المتعلمات بالمستويات العليا من التعليم الابتدائي يتم توجيهم نحو الاستقلالية عن الأسرة و ربطهم أكثر بالمحيط الاجتماعي مما قد ينتج عنه استبعاد الأسرة عن المدرسة و المجتمع وهو عكس ما دعت إليه مبادئ الميثاق الوطني للتربية و التكوين التي تؤكد على ضرورة استحضار الأسرة و المجتمع داخل المدرسة.

وفيما يلي نسبة تكرار القيم الأسرية في السنوات الدراسية:

جدول3: نسبة تكرار القيم الأسرية في دعامات تدريس مادة اللغة الفرنسية

	التكرار	نسبة التكرار	الترتيب	الدعامات		مجموع الدعامات	الترتيب
				عدد الصور	عدد النصوص المكتوبة		
المودة	6	24.00%	1	19	11	30	1
التعاون	3	12.00%	3	4	3	7	4
الانتماء	1	4.00%	5	3	0	3	6
التآزر	5	20.00%	2	6	5	11	3
الحوار	3	12.00%	3	3	1	4	5
صلة الرحم	5	20.00%	2	15	1	16	2
المشاركة في أداء العبادات	2	8.00%	4	2	0	2	7

يتبين من خلال الجدول أن القيمة الأكثر تداولا في الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية هي قيمة المودة التي تم التعبير عنها بمشاركة كل أفراد الأسرة في الأنشطة اليومية كالتسوق والأنشطة الثقافية والترفيهية كاللعب وقراءة القصص والتنزه والسفر، إضافة إلى التهادي والتعبير عن الحب لأفراد الأسرة أو العائلة. تليها قيمة صلة الرحم التي تم التعبير عنها من خلال التجمعات والزيارات العائلية ثم التآزر من خلال تقديم الآباء للنصائح ومساندة أبنائهم عند المرض، ثم التعاون الذي مثلته دعامات الكتب المدرسية من خلال تعاون أفراد الأسرة فيما بينهم على إنجاز الأنشطة اليومية بما فيها الواجبات المنزلية والدراسية في حين لم يتم الإشارة أبدا إلى المشاركة في أداء العبادات كالصلاة أو الزكاة أو الصوم أو الحج ما عدا في صورتين رافق فيها الأب ابنه لأداء الصلاة في المسجد.

المطلب الثاني: جرد القيم الأسرية في الأنشطة التطبيقية

سيتناول هذا المطلب جرد القيم الأسرية التي تحملها الأنشطة التطبيقية في الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية. ويبين الجدول التالي تكرار القيم ونسبته فيها.

اعتمدت الدراسة على الصور والنصوص التي رافقت الأنشطة التطبيقية كما يلي:

خصائص الصور:

- رسومات (غياب الصور فوتوغرافية)؛
- مثلت أسرة نووية من الأب والأم وابن وابنة بينما مثلت العائلة في الجد والجدة.

خصائص النصوص:

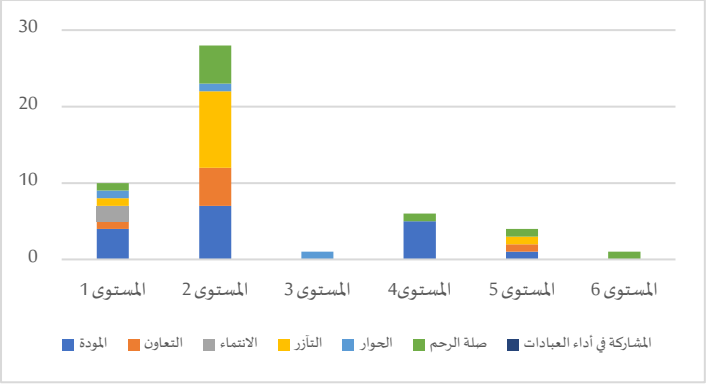
- الأسئلة المباشرة؛
- وضعيات التقويم؛
- تعليمات التعبير الكتابي.

جدول 4: تواجد قيم الأسرة في الأنشطة التطبيقية بكتب مادة اللغة الفرنسية لكل مستوى دراسي

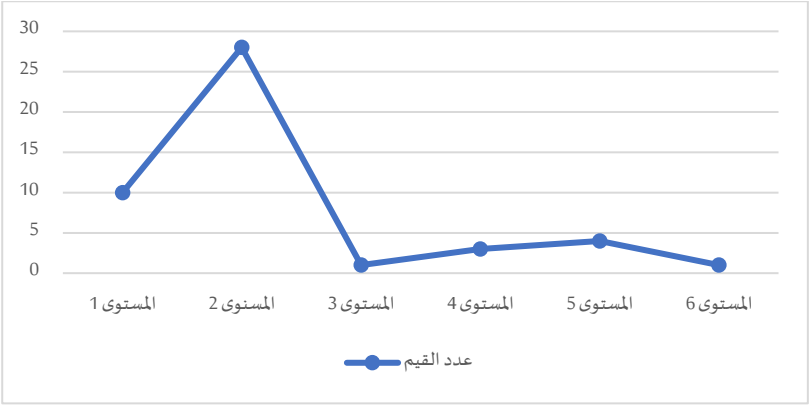
المستوى	عنوان الكتاب	القيم المقدمة	الأنشطة التطبيقية	
			عدد الصور	عدد النصوص
الأول	Dire faire et agir pour apprendre le Français édition septembre 2022	المودة	04	----
		التعاون	01	----
		الانتماء	02	----
		التآزر	01	----
		الحوار	01	----
		صلة الرحم	01	----

المستوى	عنوان الكتاب	القيم المقدمة	الأنشطة التطبيقية	
			عدد الصور	عدد النصوص
الثاني	Le nouvel espace de Français édition 2023	المودة	02	05
		صلة الرحم	01	04
		التآزر	06	04
		التعاون	03	02
		الحوار	01	-----
		المشاركة في أداء العبادات	----	-----
الثالث	L'oasis des mots Français édition 2023	الحوار	-----	01
		المودة	----	----
		صلة الرحم	----	----
		التآزر	----	----
الرابع	Le nouvel espace de Français édition 2022	المودة	01	02
		صلة الرحم	01	----
		المشاركة في أداء العبادات	----	----
		التآزر	----	----
		التعاون	----	----
السادس	Mes apprentissages en Français édition septembre 2021	صلة الرحم	01	----
		المودة	----	----
الخامس	Mes apprentissages en Français septembre 2021	صلة الرحم	----	01
		التآزر	----	01
		المودة	----	01
		التعاون	01	

مبيان 3: تواجد قيم الأسرة في الأنشطة التطبيقية بكتب مادة اللغة الفرنسية لكل مستوى دراسي



مبيان 4: تواجد قيم الأسرة في الأنشطة التقويمية بكتب مادة اللغة الفرنسية لكل مستوى دراسي



يتبين من خلال الجدول أن القيم التي تم رصدها في الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية لم يتم إعادة تداولها بنفس الكثافة خلال الأنشطة التطبيقية كما أن هناك بعض القيم التي لم يتم التدرب على تطبيقها، كما يلاحظ أن المستويات العليا من التعليم الابتدائي تفتقر إلى وجود القيم الأسرية سواء من خلال دعامات تقديم الدروس أو تطبيقاتها من خلال الأنشطة التطبيقية ، حيث لوحظ أن قيمة صلة الرحم في الأنشطة التقويمية للمستويين الخامس و السادس انحصرت في العلاقة بين التلميذ و أحد أبويه من خلال التواصل عبر الرسائل بينما ارتبط في المستوى الرابع ابتدائي بسرد أحداث عاشتها الأسرة.

ويعد غياب التدرب على القيم الأسرية من خلال الأنشطة التطبيقية بعد تمريرها نظريا خللا في تسلسل مراحل تقديم الدروس التي تتطلب ضرورة تقييم المكتسبات بشكل مستمر.

وفيما يلي جدول توضيحي لتكرار القيم ونسبته:

جدول 5: نسبة تكرار القيم الأسرية في الأنشطة التطبيقية بكتب مادة اللغة الفرنسية

	التكرار	نسبة التكرار	الترتيب	الأنشطة التطبيقية		مجموع الدعامات	الترتيب
				عدد الصور	عدد النصوص المكتوبة		
المودة	3	20%	2	7	8	15	1
التعاون	3	20%	2	5	2	7	4
الانتماء	1	6,67%	4	2	0	2	6
التآزر	2	13,33%	3	7	5	12	2
الحوار	2	13,33%	3	2	1	3	5
صلة الرحم	4	26,67%	1	4	5	9	3
المشاركة في أداء العبادات	0	0,00%	5	0	0	0	7

يتبين من خلال الجدول أن الأنشطة التطبيقية في الكتب المدرسية تعرف تنوعا في تمرير القيم الأسرية لكنه لا يعادل التنوع الذي تعرفه الدعامات الموجهة لبناء الموارد ، و أن قيمة صلة الرحم المتمثلة في لقاء أفراد العائلة سواء في المناسبات العائلية أو التجمعات أو الزيارات، كانت الأكثر تكرارا في الأنشطة التطبيقية بكتب المستويات الستة من التعليم الابتدائي تليها قيمة التعاون بين أفراد الأسرة و المودة ثم التآزر و الحوار ، بينما جاء الانتماء إلى الأسرة من خلال التعبير عن الفخر بها لم يذكر إلا مرة واحدة في حين لم يتم الإشارة إلى قيمة المشاركة في أداء العبادات الدينية.

وبمقارنة مدى حضور القيم الأسرية في دعامات تقديم دروس مكونات مادة اللغة الفرنسية وفي الأنشطة التطبيقية يتبين أن بعض القيم لا يتم تفعيلها كالمودة وصلة الرحم والتآزر بالمستوى الثالث من التعليم الابتدائي والتعاون والتآزر بالمستوى الرابع وصلة الرحم بالمستوى السادس كما أن تفعيل القيم الأخرى يكون بنسب أقل من نسب حضورها خلال تقديم الدروس مما قد يشكل خللا في تمثل القيم الأسرية و تفعيلها الواقعي في سوك المتعلمين و المتعلمات بالمستوى الابتدائي.

خاتمة

استهدفت المقالة التعرف على كيفية وجود القيم الأسرية في كتب مادة اللغة الفرنسية بالسلك الابتدائي و لتحقيق هذا الهدف تم تحليل محتوى كتاب من كل مستوى دراسي بالتعليم الابتدائي حيث تم جرد القيم الأسرية التي تضمنتها هذه الكتب المدرسية، و تبين أن القيم الأسرية الحاضرة في كتب اللغة الفرنسية في المستويات الستة هي المودة و صلة الرحم و التعاون و التآزر و الحوار و الانتماء و المشاركة في أداء الفرائض الدينية بنسبة قليلة، و أن نسبة حضورها تختلف حسب المستويات التعليمية و حسب المجالات كما أنها أكثر كثافة في السنتين الأولتين بينما ينقص حضورها كلما ارتفع المستوى الدراسي، أظهرت نتائج الدراسة أن المستويين الخامس و السادس يفتقران بشكل ملحوظ للقيم الأسرية، من جهة أخرى لوحظ أن تفعيل القيم الأسرية من خلال الأنشطة التطبيقية يمثل نسبة ضئيلة مع إقصاء لبعض القيم الأسرية.

مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

- الفرضية الأولى: يفترض أن توضح الأطر المرجعية لمنظومة التربية والتكوين ماهية القيم الأسرية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون والمتعلمات في نهاية كل سنة دراسية.

تبنت الأطر المرجعية لمنظومة التربية والتكوين مدخل القيم كأحد الركائز التي تنبني عليها العملية التعليمية التعلمية وقد أشارت إلى اعتماد أربع فئات هي: قيم العقيدة الإسلامية والهوية الحضارية المغربية وحب الوطن

وقيم حقوق الإنسان في شموليتها. إذ لم يتم تحديد ماهية القيم الأسرية المعتمدة بشكل دقيق وواضح كما أن الجزم بانبثاق القيم الأسرية من القيم الدينية الإسلامية لم يكن واضحا لا في التوجيهات الرسمية ولا في الكتب المدرسية، إذ لم تعمد هذه الأخيرة القيم المرتبطة بالتربية الإسلامية المبنية على أداء العبادات أو القيم الأخلاقية المرتبطة بالصدق والأمانة. مما ينفي صحة الفرضية الأول

- الفرضية الثانية: يفترض أن يتدرج تمرير القيم الأسرية من خلال مادة اللغة الفرنسية عبر السنوات الدراسية.

أظهرت نتائج الدراسة التي اعتمدت على تحليل محتوى الكتب المدرسية أنها لم تحترم مبدأي التدرج و الاستمرارية في تمرير القيم الأسرية إذ اعتمدت خمس قيم أسرية في المستويين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي العمومي و شرعت في التقليص عددها وكثافتها إلى أن وصلت تمرير قيمة واحدة في المستوى السادس من التعليم الابتدائي، مما يفقد اللغة الفرنسية أهميتها باعتبارها لغة وظيفية إذ يرى خالد الصمدي أن وظيفة اللغات تكتسب أهميتها كلما يسرت حياة الإنسان وارتقت بها في سلم القيم المطلقة حتى يتسنى للإنسان معرفة حكمة الله من اختلاف الخلق و تعدد الألسنة[1].

أسفرت أيضا نتائج الدراسة التي قامت بها الطالبة الباحثة حسنية شكري[2] أن التوجه الديداكتيكي والمنهجي لكتب مادة اللغة الفرنسية بالمستوى الرابع تفتقر هي الأخرى للتدرج والانسجام في التعلمات.

مما يعني عدم صحة الفرضية الثانية حول اعتماد مادة اللغة الفرنسية للتدرج في تمرير القيم الأسرية.

-الفرضية الثالثة: يفترض أن يتم تمرير القيم الأسرية في مادة اللغة الفرنسية نظريا خلال الأنشطة التعليمية التعلمية وتفعيلها خلال الأنشطة التطبيقية والتقويمية.

أوضحت الدراسة التحليلية للكتب المدرسية أن القيم التي تم تمريرها أثناء إرساء التعلمات لم يتم تطبيقها عبر أنشطة تطبيقية أو تقويمها عن طريق أنشطة تقويمية مما يفند صحة النظرية الثالثة

آفاق الدراسة:

من خلال الدراسة يتبين أن هناك نقاطا يمكن التوسع فيها أكثر لتقييم أفضل لوضع القيم في كتب مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي العمومي والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

---

[1] خالد الصمدي، ***التربية على القيم في مناهج التعليم وأثرها في التنمية –مقاربة معرفية منهجية***، سلسلة الإسلام و السياق المعاصر، المملكة المغربية، الرابطة المحمدية للعلماء، د.ت، د.ط ص5.

[2] حسنية شكري ***les manuels scolaire du Français du primaire public du Maroc état des lieux et perspectives***، أطروحة دكتوراه إشراف الأستاذة د: حفيظة العمراني ، كلية اللغات و الآداب بجامعة ابن طفيل القنيطرة سنة 2018.

- مقارنة كيفية وجود القيم الأسرية في كتب مادة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي العمومي لنفس المستوى الدراسي؛

- مقارنة كيفية وجود قيم الأسرة بين كتب مادة اللغة الفرنسية كتب باقي المواد الدراسية الأخرى؛

- قياس درجة اكتساب المتعلمين والمتعلمات للقيم الأسرية من خلال مادة اللغة الفرنسية.

رصد الاختلالات والصعوبات التي تطال تفعيل قيم الأسرة عبر مادة اللغة الفرنسية من خلال دراسة ميدانية أو مقابلات أساتذة التعليم الابتدائي المكلفين بتدريس هذه المادة.

لائحة المصادر والمراجع

- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2021-2022.
- حسنية شكري les manuels scolaire du Français du primaire public du Maroc état des lieux et perspectives، أطروحة دكتوراه إشراف الأستاذة د: حفيظة العمراني، كلية اللغات و الآداب بجامعة ابن طفيل القنيطرة سنة 2018.
- خالد الصمدي، التربية على القيم في مناهج التعليم وأثرها في التنمية – مقاربة معرفية منهجية، سلسلة الإسلام والسياق المعاصر، المملكة المغربية، الرابطة المحمدية للعلماء، د.ت، د.ط.
- القانون الإطار 51-17 القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي 2021.
- السنة الأولى Dire faire et agir pour apprendre le Français édition septembre 2022
- السنة الثانية Le nouvel espace de Français édition 2023
- السنة الثالثة L'oasis des mots Français édition 2023
- السنة الرابعة Le nouvel espace de Français édition 2022
- السنة الخامسة Mes apprentissage en Français édition septembre 2021
- السنة السادسة Mes apprentissage en Français édition septembre 2021

الكتاب التعليمي لغير الناطقين باللغة العربية وسؤال الهوية

سميرة الطلحاوي
طالة باحثة في سلك الدكتوراه
كلية الاداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الأول - المغرب

الملخص

لقد جاء هذا البحث ليسلط الضوء على قضية لغوية ارتبطت باللغة العربية وعلاقتها بالهوية الدينية والثقافية، وكيف أن الكتاب التعليمي لغير الناطقين باللغة العربية أصبح جسرا لتمرير الحضارة قبل أن يكون الهدف منه تعليميا، فحاولت دراسة العلاقة بين اللغة والهوية أولا ثم وصف وتحليل هذه الظاهرة اللغوية انطلاقا من ذكر مظاهر الحمولة الثقافية لهذه الكتب التعليمية، وتحدياتها وكذلك مظاهر الهوية الدينية في هذه الكتب مع ذكر تحدياتها، وذلك للإجابة عن مجموعة من الإشكاليات أهمها: كيف يمكن الحفاظ على الهوية العربية ضمن كتب تعليمها للأجانب؟

الاستشهاد المرجعي بالدراسة

الطلحاوي، سميرة. (2025، فبراير). الكتاب التعليمي لغير الناطقين باللغة العربية وسؤال الهوية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 189-203.

تمهيد:

يقال إن الذي يعرف لغة واحدة فقط، لا يعرف شيئا عن لغته، ولما كانت اللغة مفتاح التعرف على أمة معينة، والانفتاح على حضارات مختلفة فقد نشأ التعدد اللغوي منذ القديم أو بالأحرى منذ وجود اللغة نفسها، فكانت الشعوب تتواصل وتتلاحم عن طريق إيجاد حلول لغوية فيما بينها تجلت في تعلم لغة الآخر، وهذه ظاهرة لغوية اجتماعية طبيعية ولا جدال في ذلك.

وتعد اللغة العربية من اللغات التي شغلت وما زالت تشغل الأذهان لحد عصرنا، حيث اكتست على مر الأزمان والعصور قيمة عظيمة وتركيبها المتين وسمتها الاشتقاقية جعلتها عابرة للقارات فقد كتب لها أن انتشرت في أماكن عدة وعرفت أوج ازدهارها في بيئات متعددة كالأندلس الإسلامية...

فالعربية إذا كانت من اللغات الجديرة بتعلمها والإقبال عليها والتاريخ يشهد لها بذلك، والقيمة الدينية التي تحملها هذه اللغة جعلتها في السنوات الأخيرة محطة يقصدها الأجانب بشكل كبير فيتم الإقبال عليها لما اكتشفوه فيها من منفعة عظيمة على شتى المستويات فهذا الأمر ليس صدفة، وإنما لأنها مفتاح للدين، وللمعرفة وللعلوم أيضا، فرأوا أنها ستفتح آفاقا هامة في حياتهم الشخصية حيث تفهمهم الدين الإسلامي، وفي حياتهم العلمية.

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يسري عليه ما يسري على تعليم باقي اللغات، إذ يعد علما ويحتاج إلى منهج واضح المعالم وإلى دراسات عدة تيسر على المقبل على اللغة الثانية وصول المبتغى، لكن لا يخفى علينا ان العربية تتميز على باقي اللغات من حيث التركيب ومن حيث الاشتقاق فضلا على تميزها على المستوى الصوتي إذ تتميز بمخارج أصوات لا توجد بلغات أخرى.

كل هذا يدل على ضرورة إنشاء معلم كفئ لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يكون ملما بالمستويات اللسانية من صوت وصرف وتركيب ومعجم، معلم يجب أن يتوفر فضلا على قدرات لغوية، على قدرات أخرى تتمثل في النقل الديداكتيكي الجيد لعلوم العربية، ويتجلى الأمر في تحويل المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية التي تقدم جاهزة لمتعلم العربية.

وكل ما سبق يحتاج كما قلنا إلى منهج دقيق تحدده الجهات المختصة من أطر مهتمين بتدريس اللغة العربية، وكذلك معدي البرامج التربوية، وواضعي المناهج التعليمية، والمقررات الدراسية، ونظرا لأهمية هذا الجانب اخترته موضوعا لورقتي العلمية في هذا المؤتمر القيم، انطلاقا من الإشكاليات التالية:

- كيف تحافظ الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية على الخصوصية الثقافية العربية؟
- كيف تمرر الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية الهوية العربية (الهوية الدينية، الهوية الثقافية، الهوية اللغوية)

- كيف يمكن تحقيق التوازن بين تعليم اللغة العربية كلغة عالمية والمحافظة على خصوصيتها الثقافية؟
- هل يؤثر تعلم لغتين أو أكثر على هوية المتعلم الثقافية؟

أولا: اللغة والهوية:

ارتأيت قبل التطرق إلى خصوصية لكتاب التعليمي لغير الناطقين بالعربية أن أمهد لذلك بمحور أعالج فيه علاقة اللغة بالهوية لأنه سييسر علينا الإجابة عن الإشكاليات السابقة.

إذا كان انتماء الفرد إلى جنس، أو طائفة، أو جماعة معينة يحدد جزئيا هوية الفرد، فبالنظرة الكلية لهذه المسألة تكون اللغة هي إحدى العلامات المهمة لتحديد هوية الفرد.

إن الهوية في مفهومها الشامل، قيمة جوهرية في حياة الإنسان، بوصفه كائنا ثقافيا قبل أن يكون كائنا بيولوجيا، وجوهر الهوية الانتماء، وهو الذي به يفارق الإنسان آدميته الغريزية، مرتقيا إلى آدميته المتسامية. والانتماء مضمون وإبلاغ، فأما المضمون فعقيدة تكفل له الإيمان وتقيه شر الضياع في الوجود، وأما الإبلاغ، فلغة تؤمن له التواصل الإنساني الخلاق. فإذا تصاقبت دائرة الإيمان ودائرة اللسان، كان الانتماء إلى التاريخ، وكان الاستشراف إلى المآل.[1]

إن جزءا كبيرا من الهوية إذا يتشكل من اللغة، ونجد أغلب الدساتير تنص لا شك على منح السيادة للغة القومية في البلاد، حتى وإن لم تفعل ذلك جميعها، فالسبب أن سيادة اللغة القومية يعد أمرا بديهيا. كما أن أهمية اللغة في تشكيل الهوية هو من البديهيات، وشكل هذا الموضوع حيزا عند علماء علم اللغة الاجتماعي بل وحتى عند السياسيين.

لقد شهدت التجارب التاريخية عبر العصور ارتباط اللغة القوي، ودورها المتميز ببناء الأمم وكيف أن قوة اللغة تترجم قوة الأمة وأن أضعافها يهز كيانها وقد وعى العلماء والفلاسفة والمبدعون والساسة بأهمية هذه العلاقة.[2]

يقول **جيلبير كونت (Gilbert Conte)** –عضو الأكاديمية الفرنسية-في مقال عنوانه "اللغة هي الوطنية": "إن اللغة هي الهوية الوطنية، إنها الوطن الحي المتدفق، الذي يسكن قلب كل واحد منا"، كما يقول **ميشيل فيشاي (Michel vishay)**–رئيس الجمعية العامة لمستعملي اللغة الفرنسية-:إنك إذا سلبت البلاد عنوان انتمائها الوطني وهو اللغة فكأنك سلبت من كل فرد عنوان ذاتيته".[3]

[1] - العرب والانتحار اللغوي، د. عبد السلام المسدي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط:1، 2011، ص:61.

[2] - السياسة اللغوية في البلاد العربية، عبد القادر الفاسي الفهري، ص:37.

[1]- العرب والانتحار اللغوي، د. عبد السلام المسدي، ص:64.

كما قال **شوفانمون (Jean-pierre chevenement)** -وزير الداخلية بفرنسا- حينما طلب منه الاعتراف باللغات الأخرى غير الفرنسية: "إن الاعتراف باللغات الأخرى هو بمثابة إعلان الحرب على هويتنا، وسيفضي إلى بلقنة البلاد".[1]

يقول ابن حزم "إنما يقيد لغة الأمة علومها، وأخبارها، قوة دولتها ونشاط أهلها وأن اللغة يسقط أكثرها بسقوط أهلها ودخول غيرهم عليهم".[2]

ويقول الفيلسوف الألماني **هردر (Herder)** في نفس الاتجاه: "هل للأمة شيء أغلى من لغة الآباء؟".[3]

كما يبين الأديب الفرنسي **ألفونس دودي(Alphonse Daudet)**، أنه "عندما يستعبد شعب، فإذا حافظ على لغته، فكأنه يملك مفتاح سجنه".[4]

إذا فالهوية كما يعرفها **عبد العلي الودغيري**: "مجموعة من الخاصيات والملامح التي تتكون منها الشخصية المتميزة لمجموعة بشرية معينة، فلا يمكن تصور وجود مجموعة بشرية بدون لغة، ولا لغة بدون مجموعة بشرية".[5]

وتجدر بنا الإشارة إلى أن الدين كثيرا ما يجتمع مع اللغة في تشكيل الهوية، فالعربية مثلا هي مكون أساسي وضروري من مكونات الشخصية المغربية، فمنذ أن أصبح الإسلام دين هذه المجموعة البشرية التي يطلق عليها اسم المغرب، دخلت العربية بدخول هذا الدين، وانتشرت بانتشار القرآن الكريم، الذي هو أساس الدين ومرتكز العبادة ...[6]

ويمكن إضافة مثال وهو حالة اليهود، فقد ارتبط الدين اليهودي باللغة العبرية، حتى أصبحا وجهين لعملة واحدة، حيث أن الأسفار اليهودية كتبت بالعبرية، ومذ ذلك واليهود يرفضون ترجمتها، حتى عندما انتشروا في البلدان ولم يعودوا يتحدثون العبرية. فبقيت العبادة لا تتم إلا بهذه اللغة، وبقي الأحبار يجتهدون في تعلمها وتعليمها، حتى تبقى مكونا أساسيا للهوية اليهودية ...وهكذا أصبح عنصر الدين، وعنصر اللغة، مكونين أساسين لدولة إسرائيل ...وعند ارتباطها –اللغة- بالدين، قد تبقى اللغة جزءا من الهوية حتى عندما تصبح ميتة ولا يتداولها أحد، هذا حال اللغة القبطية مثلا.[7]

---

[2]- المرجع نفسه، ص: 65.

[3]- الإحكام في أصول الأحكام، ابن حزم، علي، ج: 1، تح: الشيخ أحمد محمد شاكر، بيروت: دار الآفاق الجديدة، 2008، ص:206.

[5] - السياسة اللغوية في البلاد العربية، عبد القادر الفاسي الفهري، ص: 37.

[6] - المرجع نفسه،ص: 37..

[7] - اللغة والدين والهوية، عبد العلي الودغيري، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 2000، ص: 68.

[1]- المرجع نفسه ص:68/بتصرف.

[2] - اللغة واللهجة (مدخل للسوسيولسانيات العربية) د. أحمد الشارفي، الجزء الثاني، ص:357.

لعل من أهم ما يمكن الإشارة إليه، أن الهوية التي تشكلها اللغة داخل جماعة لغوية معينة لابد لها من سياج يحميها، كي لا تتزعزع، وهو السياسية اللغوية داخل الجماعة اللغوية، يقول **عبد السلام المسدي** في هذا الصدد: "سرى بين خلجات الوعي الجماعي، أن التشريع اللغوي كالراية التي ترتفع عاليا على سطح معمار الهوية، وليس للامتزاج الوثيق بين القرار اللغوي والقرار السياسي...من تفسير ولا تبرير إلا أنهما ينصهران في مرجل الهوية".[1]

ثم إن الوعي اللغوي لدى الأفراد داخل الجماعات اللغوية هام للغاية، ليستطيع الفرد الدفاع عن لغته، وبالتالي عن هويته. فيدعو المسدي إلى استزراع الوعي اللغوي، من خلال الوعي السياسي، فيقول: "نحن نطمح أن يتصالح العرب مع هويتهم، بمجرد أن يتصالحوا مع لغتهم، وما من سبيل لذلك إلا حين يدركون أن التماهي الأقصى بين السياسة واللغة والهوية. أفلا ينظرون إلى عدوهم كيف بعث الحياة في لغته بعد الممات، فلم تمض خمس سنوات على اغتصابهم حق الأرض بعد قرار التقسيم عام (1948)، حتى بادروا إلى إنشاء مجمع اللغة العبرية (1953)، ثم كونوا مجلسا أعلى يضم نحو أربعين لجنة متخصصة في كل الفروع العلمية والفكرية ...تهتم بمسايرة اللغة للتطور المستمر واستحداث المصطلحات ..."[2]

إذا فمسألة التشريع اللغوي في غاية الأهمية، فهو يقوم على مبدأ حماية اللغة القومية من سيطرة اللغة الأجنبية، وكذلك حمايتها من اكتساح العاميات، والدعوات إليها، ويعد تطبيق هذا التشريع رمز للحفاظ على الهوية.

إن اللغة العربية إذا من مكونات الهوية الدينية والثقافية للشخص العربي، ذلك أنها لغة دينه الإسلامي، وكتب للقران الكريم أن ينزل بها فلا شك أن انتشار هذه اللغة العظيمة لم يكن انتشارا عبثيا مجردا من الحمولة الدينية والثقافية. فانتشار العربية كفيل بانتشار الدين الإسلامي، والظاهر ان كل مقبل عن هذه اللغة لم يقبل عليها إلا من اجل أن يفهم الحضارة العربية ويقترب منها لأنهم وجدوا فيها ضالتهم.

ثانيا: الكتاب التعليمي لغير الناطقين بالعربية:

إن إعداد كتاب تعليمي لغير الناطقين بالعربية يحتاج عناء كبيرا وهذا ما يقوم به المتخصصون في هذا المجال بحيث يركزون على النقل الديداكتيكي الدقيق للمادة اللغوية في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية والدلالية بغرض تهييئها للتدريس، الذي يحتاج إلى كثير من العمل فلا يمكن في غياب التهييئ الجيد للمادة المدرسة أن نطور التدريس مهما نوعنا في المناهج والطرق.

[3]- العرب والانتحار اللغوي، د. عبد السلام المسدي، ص: 66.

[1] - العرب والانتحار اللغوي، د. عبد السلام المسدي، ص: 66-67.

فيجد اللسانيون أنفسهم أمام أنظمة مقعدة عليهم أن يحيطوا بها ويحسنوا نقلها ديداكتيكيا لتتناسب مع متعلمين للغة تعد لغتهم الام، وما يزيد الامر صعوبة أن يقوموا بالعمل نفسه لكن لفئة أقبلت على اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية وهذا ما يضع إشكاليات أخرى أكثر تعقيدا، من حيث إضافة طرق وحذف طرق بحسب المستويات (مبتدئون، متوسطون، متقدمون)، مع مراعات حاجيات المتعلمين هل الهدف هو تعلم العربية للعيش في بلد عربي؟ تعلم العربية لهدف ديني؟ هل الفئة هي فئة الأطفال؟ فئة الشباب؟ وكذلك لان مدرس العربية ستتعدد لغة تدريسه بحيث سيستعمل إضافة إلى العربية لغة أخرى لإيصال الأفكار(بحسب اللغة الأولى للمتعلم)

1. الحمولة الثقافية في الكتاب التعليمي لغير الناطقين بالعربية:

إذا كان الكتاب التعليمي يستوجب نقلا ديداكتيكيا واضحا للوصول إلى المتعلم الأجنبي باعتبار اللغة العربية هي لغته الثانية، فإن هذا الكتاب لا يمكن له أن ينقل لغة مجردة وإنما ستكون لغة بحمولتها الثقافية

فلا يمكن الفصل بين ما هو ديداكتيكي وما هو تربوي محض فالديداكتيك جزء من التربية التي تهتم بالجوانب ال الأوسع مثل القيم والأخلاق والتنمية الشاملة للفرد، كما أن القيم من مرتكزات المنهاج الدراسي فلا يصح النقل الديداكتيكي لمادة معينة دون قيم مستحضرة وتتجلى أهمية الحمولة الثقافية في كتب تعليم العربية في:

- تعزيز الفهم الثقافي: فهم الثقافة العربية وعلاقتها باللغة، وذلك من اجل فهم اللغة بشكلها الطبيعي المحض لأننا لا نفصل اللغة على ثقافتها وحضارتها.
- تحقيق التواصل الفعال: تقديم سياقات اجتماعية مناسبة تجعل من اللغة أكثر واقعية وأكثر ارتباطا بالحياة اليومية.
- إثراء تجربة المتعلم: بجعل المتعلم للغة العربية كلغة ثانية يعيش تجربة نوعية تربط حضارته بحضارة أخرى مختلفة ويكون هذا هو المبتغى لدى مجموعة من المقبلين على تعلم هذه اللغة.

1-1: مظاهر الحمولة الثقافية في الكتاب التعليمي لغير الناطقين باللغة العربية:

لا يمكن للكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية أن تبرمج دون الارتكاز على قيم واهداف واضحة المعالم تتناسب والاهداف التعليمية المبرمجة من طرف واضعي المقررات وأهم مظهر هو الحمولة الثقافية التي تحملها هذه الكتب والتي تجعل التعلم أقرب من واقع الجماعات اللغوية التي تعد العربية لغتها الام، كما تساعد في فهم الأجانب للغة العربية في سياقاتها الدينية أو الاجتماعية أو الثقافية، ومن هذه المظاهر:

❖ المفردات والمصطلحات الثقافية

- **المفردات ذات الدلالة الثقافية:**

تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يشمل تعلُّم مفردات ومصطلحات تحاكي الحياة اليومية والثقافة العربية. هذه المفردات قد تكون مرتبطة بعادات وتقاليد المجتمع العربي.

على سبيل المثال:

- **التهنئة بعيد الفطر**" :عيدكم مبارك" أو "كل عام وأنتم بخير"، وهي عبارات غير موجودة في ثقافات أخرى بنفس الكيفية.
- **أسماء الأطعمة التقليدية** :مثل "الكُشري" في مصر، أو "الطاجين" و " الكسكس" في المغرب. هذه الأطعمة ليست فقط أطعمة بل تمثل جزءًا من الهوية الثقافية.
- **أدوات وممارسات دينية** :مثل "الوضوء"، "الصلاة"، "الصيام"، "الركوع"، و"السجود" هي مصطلحات دينية لها أبعاد ثقافية ودينية في المجتمع العربي الإسلامي.

- **الأمثلة:**

في الكتب التعليمية قد نجد فقرات تشرح معنى مصطلح ديني مثل "الحج" أو "الزكاة"، وهما مناسبتان دينية ذات طابع ثقافي عميق في المجتمع العربي.

❖ **النصوص الأدبية والثقافية**

- **الأدب العربي:**

يمكن أن تتضمن الكتب التعليمية نصوصًا من الأدب العربي القديم أو الحديث، مثل قصائد شعرية، حكايات من "ألف ليلة وليلة"، أو نصوص من أعمال كتاب معروفين مثل نجيب محفوظ أو جبران خليل جبران.

مثلًا:

- في منهج تعليمي، قد يدرس الطالب نصًا من شعر **المتنبي** أو **حافظ إبراهيم**، حيث يعكس هؤلاء الشعراء رؤى ثقافية وفكرية ذات صلة بعصرهم، ويسهمون في توصيل قيم العرب التقليدية.
- **الأمثال الشعبية** :يتم تضمين أمثال شعبية تشتهر بها المجتمعات العربية في مناهج تعلم اللغة، مثل: "الصبر مفتاح الفرج" أو "من جد وجد."

- **النصوص الدينية:**

يمكن أن تتضمن الكتب آيات من القرآن الكريم أو أحاديث نبوية شريفة. مثلًا:

- "إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا"[1] (الشرح:6) – هذه الآية تحمل في طياتها مبدأ التفاؤل في الأوقات

[1]- القرآن الكريم، سورة الشرح، الآية: 6

الصعبة.

- **الحكايات الشعبية:**

قد يتعلم الطالب قصة من التراث العربي مثل قصة "الأسد والفأر" أو "سندباد البحري"، وهي قصص تحمل دروسًا حياتية وتربوية.

❖ **الاحتفالات والمناسبات الثقافية**

- **المناسبات الدينية:**

الكتاب التعليمي لغير الناطقين بالعربية قد يتناول مواضيع تتعلق بالأعياد الدينية مثل:

- **عيد الفطر** :يتعلم الطلاب عن طقوس العيد، صلاة العيد، العادات المرتبطة به (زيارة الأقارب، توزيع الزكاة، الأطعمة الخاصة كالكعك).
- **عيد الأضحى** :شرح معنى الأضحية والتضحية، وممارسة شعائر الحج، وكيفية الاحتفال بالعيد في الدول العربية المختلفة.
- **شهر رمضان** :يتعلم المتعلمون عن الصوم، وطقوسه، مثل التراويح، قراءة القرآن، الإفطار الجماعي.

- **المناسبات الاجتماعية:**

- **الزواج** :قد يتعلم المتعلمون كيفية احتفال العرب بالزواج، بما في ذلك المهر، والحناء، والزفاف.
- **المولد النبوي** :يمكن للطلاب التعرف على كيفية الاحتفال بمولد النبي محمد صلى الله عليه وسلم، مثل إقامة الاحتفالات الدينية، وتوزيع الحلوى.

❖ **التاريخ والرموز الثقافية**

- **الشخصيات التاريخية:**

قد يتعلم الطلاب عن **ابن سينا** في مجال الطب، **ابن رشد** في الفلسفة، أو **المتنبي** في الشعر. هذه الشخصيات هي جزء من الهوية الثقافية العربية.

- مثال:

في الكتاب التعليمي، يمكن أن يتناول الطلاب نصوصًا أو مقاطع تشرح كيف أن ابن خلدون قد أسس علم الاجتماع ودوره في الثقافة الفكرية العربية.

❖ **الرموز الثقافية:**

- **الخط العربي** :يتم تدريس بعض الحروف العربية بخطوط فنية أو تجميلية، حيث يُعد الخط جزءًا مهمًا من التراث العربي.
- **العمارة الإسلامية** :قد يتعلم الطلاب عن أبرز معالم العمارة الإسلامية، مثل **الجامع الأزهر** في مصر، أو **الجامع الأموي** في سوريا.

❖ **التاريخ العربي والإسلامي:**

يتعرف المتعلمون على الأحداث الكبرى التي شكلت التاريخ العربي، مثل الفتوحات الإسلامية، وقيام الإمبراطوريات العربية مثل **الخلافة العباسية** و**الخلافة الأموية**.

2.1- التحديات في إدراج الحمولة الثقافية:

إدراج الحمولة الثقافية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يواجه العديد من التحديات والصعوبات التي تتعلق بالجانب الثقافي، التعليمي، والإدراكي. على الرغم من أن الثقافة جزء لا يتجزأ من تعلم أي لغة، إلا أن دمج الثقافة العربية في المناهج التعليمية لغير الناطقين بها يتطلب دقة وتوازنًا لضمان نجاح العملية التعليمية . فيما يلي أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون والباحثون في هذا المجال:

❖ **الاختلافات الثقافية بين المتعلمين والثقافة العربية**

من أبرز التحديات التي تواجه إدراج الثقافة في المناهج التعليمية هو الاختلاف الكبير بين الطلاب غير الناطقين بالعربية (من خلفيات ثقافية ودينية متنوعة) والثقافة العربية. فالمفاهيم الثقافية التي تُعد أساسية في المجتمع العربي (مثل الحج، رمضان، الزكاة) قد تكون غريبة أو غير مفهومة تمامًا للمتعلمين.

فمن الصعب أن يفهم المتعلمون من ثقافات غير إسلامية معنى الصوم أو الحج أو حتى قيمة الزكاة في الحياة اليومية دون سياق ثقافي مناسب. وقد يتسبب ذلك في تضارب مفاهيمي أو شعور بالانفصال عن الثقافة المستهدفة

وهذا الاختلاف الثقافي قد يؤدي إلى الارتباك لدى المتعلم أو فقدان الاهتمام، خصوصًا إذا كانت النصوص الثقافية تحتوي على مفاهيم دينية أو اجتماعية لا تتماشى مع معتقداتهم أو ممارساتهم.

➢ **الاختلاف بين الثقافات:**

بعض الكتب قد تركز على التقاليد الإسلامية أو العادات المجتمعية في بلد واحد دون أن تشمل تنوع الثقافات داخل العالم العربي، مما يساهم في تقديم صورة أحادية ومحدودة للثقافة العربية، والسؤال الذي يطرح

هنا هل على المؤلفين استحضار ثقافة عربية واحدة مشتركة؟ أم الاقتصار على نموذج ثقافة بلد آخر؟ أم تنويع هذه الثقافات حسب النصوص أو الوحدات المدرسة؟ وقد يؤدي عدم الانتباه على هذه المسألة إلى تعزيز الصور النمطية أو تقديم فكرة غير شاملة عن الواقع العربي، مما يضر بتفاعل المتعلم مع اللغة وثقافتها

➢ **تعقيد المفاهيم الثقافية:**

بعض المفاهيم الثقافية قد تكون صعبة الفهم أو معقدة بالنسبة للمتعلمين، خاصة إذا كانت تحتوي على مؤشرات دينية أو فلسفية عميقة مفاهيم مثل العدالة الإلهية في الإسلام، الكرامة الإنسانية، أو العدل الاجتماعي قد لا تكون متوافقة أو مألوفة لدى الطلاب الذين ينتمون إلى ثقافات لا تشارك نفس المفاهيم إذا لم يتم تبسيط هذه المفاهيم أو تقديمها في سياقات واضحة، قد يتسبب ذلك في عائق معرفي أمام المتعلمين ويؤثر سلبًا على قدرتهم على فهم اللغة واستخدامها في حياتهم اليومية

➢ **الاختلافات بين اللهجات العربية والفصحى**

اللغة هي المنظومة العامة للتواصل داخل المجتمع، وبداخلها منوعات لغوية صغرى، تندرج تحت اللغة الأم وهي اللهجات، وبالتالي فبين اللغة واللهجة عموم وخصوص، فهناك إمكانية التواصل بلهجات مختلفة داخل منظومة لغوية واحدة، ولا يمكن التواصل بلغتين مختلفتين. فاللغة حسب هذا الاستعمال، هي التي تكتب وتقرأ وتدرس في المدارس والجامعات، ويكتب بها الأدباء والعلماء، وتحرر بها الرسائل والعقود، وكافة الوثائق الرسمية، ولها قواعد سطرتها كتب النحو والصرف والإنشاء، فاللغة هي اللغة الرسمية، وما عداها لهجات، سواء كانت مرتبطة بتلك اللغة وذات صلة بها أم لا، ويدخل في اللهجات العاميات والدارجات العربية.[1]

يمكن أن يسبب هذا التنوع صعوبة في الترجمة والشرح الثقافي، لأن بعض المفاهيم الثقافية قد تكون مترسخة في لهجات معينة. فقد يصعب مثلا على المتعلم فهم بعض العبارات أو الأمثال الشعبية التي يتم تدريسها في اللغة الفصحى بينما يختلف فهمها في لهجات أخرى.

ولذلك على المدرس أن يبين للمتعلم الأجنبي أن اللغة الفصحى تختلف عن اللهجات وأن هذه اللهجات تحمل ثقافات بحسب جماعتها اللغوية.

➢ **التوازن بين اللغة والثقافة**

إن الإدراج المفرط للثقافة في تعليم اللغة قد يؤدي أحيانًا إلى إرباك المتعلمين إذا تم التركيز على الثقافة بشكل مفرط على حساب تعلم القواعد اللغوية الأساسية. وهذا قد يشعر الطلاب أنهم يتم تحميلهم بالكثير

[1]- اللغة واللهجة (مدخل للسوسيولسانيات العربية) د. أحمد الشارفي، الجزء الأول، ص: 39.

من المعلومات الثقافية قبل أن يتمكنوا من إتقان المهارات الأساسية في اللغة. كأن يتم التركيز على تعليم الطقوس الدينية أو التقاليد الاجتماعية قبل إتقان الطلاب التركيب النحوي أو المفردات الأساسية، فقد يشعر الطلاب أن العملية التعليمية غير متوازنة ففقدان التوازن بين تعليم اللغة والثقافة قد يؤدي إلى إبطاء العملية التعليمية أو شعور المتعلم بالارتباك والملل.

- **القصور في تطوير مناهج تعليمية شاملة**

تكون المناهج التعليمية التي تتناول الحمولة الثقافية قاصرة في تقديم صورة شاملة ومتنوعة عن العالم العربي. قد تقتصر على ثقافات معينة أو تاريخ طويل الأمد دون تقديم نظرة معاصرة للحياة في الدول العربية. على سبيل المثال لا الحصر تركيز المناهج على التراث الثقافي التقليدي مثل الشعر العربي الكلاسيكي أو التقاليد الدينية دون الإشارة إلى التحولات الثقافية الحديثة في مجالات مثل الفن المعاصر، السينما، والموسيقى. هذا القصور في المناهج قد يؤدي إلى تقديم صورة غير شاملة للعالم العربي، مما يحرم الطلاب من فرص التعرف على التنوع الثقافي الحديث.

الكتاب التعليمي لغير الناطقين بالعربية يتعدى مجرد تدريس اللغة، فهو يمثل جسرًا يربط المتعلم بالثقافة العربية بشكل شامل. من خلال هذه المظاهر الثقافية، يتعرف المتعلم على مختلف جوانب الحياة في العالم العربي، مما يساهم في إكسابه فهمًا أعمق للغة ضمن سياقها الثقافي والاجتماعي. الحمولة الثقافية جزء أساسي من تعلم أي لغة، بما في ذلك العربية. في هذه النظرية، اللغة لا تعتبر مجرد أداة تواصلية، بل هي وسيلة لفهم الواقع الاجتماعي والثقافي الذي يُستخدم فيه الكلام. وفقًا لهم، يتعلم الطلاب اللغة بشكل أكثر فعالية عندما تكون مرتبطة بالثقافة التي تمثلها.

2. الاحتفاظ بالهوية الدينية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

2-1: مظاهره:

لفهم مظاهر الاحتفاظ بالهوية الدينية في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب، يمكننا التركيز على عناصر تُبرز القيم والمبادئ الإسلامية ضمن إطار تعليمي يُراعي تنوع الخلفيات الثقافية للمتعلمين. إليك بعض هذه المظاهر:

1- الاعتماد على نصوص دينية مختارة

- إدراج نصوص قصيرة من القرآن الكريم مثل سورة الفاتحة أو الإخلاص لتعليم قواعد النطق والتجويد، مع شرح مبسط لمعاني الكلمات.

- تقديم أحاديث نبوية تتضمن قيمًا عامة مثل الصدق، الإحسان، والتعاون، مع توضيح تطبيقها في الحياة اليومية.

2- تعريف بالمناسبات الدينية

- تخصيص دروس عن المناسبات الإسلامية مثل شهر رمضان، عيد الفطر، وعيد الأضحى، مع التركيز على المفردات المرتبطة بهذه الأحداث.

- شرح العادات والتقاليد المرتبطة بالمناسبات مثل الصيام، الزكاة، والحج.

3 - دمج القيم الإسلامية في الأنشطة

-تصميم تمارين لغوية تدور حول مفاهيم مثل الصدقة، البر بالوالدين، والأخوة.

-تمارين كتابة تتعلق بموضوعات أخلاقية مستمدة من الإسلام، مثل العدالة أو الأمانة.

4- استخدام أسماء وأماكن إسلامية

-تضمين أسماء عربية ذات دلالات دينية مثل محمد، عائشة، وخالد في الأمثلة والنصوص.

-الإشارة إلى الأماكن المقدسة مثل مكة المكرمة والمدينة المنورة ضمن الأنشطة التعليمية

5 - تسليط الضوء على الثقافة الإسلامية

-إدخال قصص قصيرة مستمدة من السيرة النبوية أو قصص الصحابة لربط المتعلم بالثقافة الإسلامية.

-استخدام أمثلة من التراث الإسلامي كالأمثال والحكم.

6- اللغة المرتبطة بالعبادات

-تعليم مفردات العبادات مثل الصلاة، الدعاء، الوضوء، مع تقديم شرح مبسط لهذه الممارسات.

-إدراج نصوص تصف مشاهد من الحياة اليومية للمسلمين، مثل أداء الصلاة في المسجد.

7- التوازن والاحترام

-تقديم المحتوى بطريقة تحترم تعدد الخلفيات الثقافية والدينية للمتعلمين، مع التركيز على الجانب الثقافي والديني المشترك.

8- إبراز القيم العالمية في الإسلام

-التركيز على القيم الإنسانية التي يدعو إليها الإسلام مثل التسامح، العدل، واحترام الآخرين، لتكون مواضيع شاملة ومناسبة لجميع المتعلمين.

هذه المظاهر تساعد في تعزيز الهوية الدينية ضمن محتوى كتب تعليم اللغة العربية، مع الحفاظ على الشمولية والانفتاح على تنوع الثقافات والخلفيات الدينية للمتعلمين.

2-2: تحدياته:

إن الاحتفاظ بالهوية الدينية في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب يواجه العديد من العراقيل التي تنبع من اختلاف السياقات الثقافية والتعليمية. ومن أبرز هذه العراقيل:

1 .التنوع الثقافي والديني للمتعلمين: تنوع جنسيات وديانات المتعلمين قد يجعل بعض المحتويات ذات الطابع الديني غير ملائمة لإيرادها مع المادة المدرسة.

2 .صعوبة فهم النصوص الدينية: النصوص الدينية مكتوبة باللغة العربية الفصحى ، مما قد يمثل تحديًا للمتعلمين المبتدئين في غياب الخلفية الثقافية والدينية لدى بعض الطلاب قد يؤدي إلى سوء فهم النصوص.

3 .القيود القانونية والسياسية: بعض الدول أو المؤسسات التعليمية تفرض قيودًا صارمة على تضمين المواد الدينية في المناهج، خوفًا من التمييز أو الجدل الثقافي، والأمر هنا يستدعي طرح لإشكالات عدة فما دمت مقبلا على لغة اجنبية فتحمل مسؤولية انك ستدرس حضارتها وستتعرف على دينها من خلال لغتها.

4 .التوازن بين التعليم الديني واللغوي: التركيز المفرط على الهوية الدينية قد يؤدي إلى إهمال الجوانب الأخرى لتعليم اللغة، مثل استخدامها في الحياة اليومية أو السياقات المهنية، فلا يجب أن يتجه الهدف من هدف لغوي إلى هدف ديني، فالحمولة الدينية لابد ان تكون حاضرة لأن العربية لغة القران لكن في الوقت نفسه علينا أن نحترم اهداف العملية التعليمية التعلمية.

5 .محدودية الكفاءات التعليمية: عدم تدريب بعض المعلمين على كيفية تقديم المحتوى الديني بأسلوب يناسب المتعلمين الأجانب دون التسبب في سوء فهم أو حساسيات.

6. صعوبة ترجمة المفاهيم الدينية: وجود مصطلحات ومفاهيم دينية لا يمكن ترجمتها بسهولة إلى لغات أخرى أو شرحها بدقة، وهذه مشكلة مصطلحية عويصة قد تؤدي أحيانا على تمرير مغالطان غير مقصودة عن طريق ترجمة خاطئة، وبالتالي على المدرس أن يكون ذو كفاءة تجعله يوازن بين تدريسه للمادة اللغوية والحفاظ على الهوية الدينية، بالتزامه بأهداف المحتوى التعليمي.

7. تقليص الوقت المخصص للمحتوى الثقافي والديني: البرامج المكثفة لتعليم اللغة غالبًا ما تقلل الوقت المخصص لتغطية الجوانب الدينية والتركيز على المهارات اللغوية الأساسية .هذه العراقيل تتطلب توازناً دقيقاً

في تصميم الكتب، بحيث تُظهر الهوية الدينية كجزء من الثقافة العربية دون تجاوز الحدود الثقافية أو التعليمية المناسبة.

خاتمة

في خضم العولمة وتزايد التداخل الثقافي، يمثل الكتاب التعليمي لغير الناطقين باللغة العربية أداة حيوية لتعزيز اللغة كوسيلة للحفاظ على الهوية الثقافية والدينية. فهو ليس مجرد وسيلة لنقل قواعد اللغة ومفرداتها، بل جسرٌ يربط المتعلمين بجوهر الثقافة العربية والإسلامية، وقيمها الإنسانية المشتركة.

يتطلب تحقيق هذا الهدف جهداً متكاملاً في تصميم محتوى تعليمي يوازن بين الأصالة والتحديث، ويراعي تنوع خلفيات المتعلمين، مع التركيز على تعزيز القيم المشتركة التي تجمع بين الثقافات. إن تعزيز الهوية الثقافية من خلال الكتاب التعليمي لا يقتصر على الحفاظ على التراث، بل يُسهم أيضاً في بناء جسور التفاهم والتسامح بين الشعوب.

ومن هنا، فإن الاستثمار في تطوير هذه الكتب بشكل مستدام، ودعم المعلمين بأدوات حديثة وأساليب فعّالة، يمثلان خطوة أساسية نحو تحقيق تعليم يخدم الهوية، ونذكر مجموعة من التوصيات من بينها:

- محاولة الربط بين اللغة والقيم الثقافية والدينية بشكل تدريجي مبسط في الكتاب التعليمي لغير الناطقين باللغة العربية، مما يسهل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة
- محاولة ربط الأهداف المسطرة للدرس بأهداف المتعلمين من تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، فهذا يسهل تعرف المعلم على ما ينتظره المتعلمين منه.
- تدريب المعلمين على توظيف أساليب تدريس تبرز أهمية الهوية الثقافية والدينية بطريقة تناسب خلفيات المتعلمين المتنوعة.
- تعزيز التعاون الثقافي بين المؤسسات التعليمية والثقافية لتطوير محتوى يعكس التنوع والثراء في العالم العربي.

بهذا النهج يمكن للكتاب التعليمي أن يسهم بشكل فعال في الحفاظ على الهوية وتعزيز فهم أعمق للغة العربية وثقافتها، مما يضمن استمرارية هذا الإرث الحضاري في مواجهة التحديات الراهنة.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، رواية ورش
- ابن حزم علي، الإحكام في أصول الأحكام، علي، ج:1، تح: الشيخ أحمد محمد شاكر، دار الافاق الجديدة بيروت 2008.
- الودغيري عبد العلي اللغة والدين والهوية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، 2000.
- المسدي عبد السلام العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط:1، 2011.
- الفاسي الفهري عبد القادر، السياسة اللغوية في البلاد العربية دار الكتاب الجديد المتحدة، ط:1، 2013.
- الشارفي أحمد اللغة واللهجة (مدخل للسوسيولسانيات العربية)، الجزء الأول منشورات كلية علوم التربية الرباط، مطابع الرباط نت، ط:1، 2017.
- الشارفي أحمد اللغة واللهجة (مدخل للسوسيولسانيات العربية)، الجزء الثاني منشورات كلية علوم التربية الرباط، مطابع الرباط نت، ط:1، 2017.

مفاصل الإجبار والاختيار في مناهج وبرامج التعليم في الكتاب المختار بالمغرب: صور نقدية وأفكار تربوية

المهدي بزازي
أستاذ باحث في السرديات والنقد الأدبي
المغرب

الملخص

في معترك الاشتباك الذي يعرفه تعليمنا، منذ استقلال هذا البلد، بين أقطاب التمكين السياسي، وحمأة البيداغوجي، والمعرفي، وسدنة الايديولوجي، عدنا لمساءلة الإشكال في مواضعه، من خلال مقاربة نصوص الكتاب المدرسي المختار، أملا في فهم، ونقد، وتصويب ما لا يخدم التربية والتعليم. وقد تبين لنا بعد مطالعة مجمل البرامج والمناهج المقررة، أن فجوات جمة ما زالت تحول بين الأهداف المعلنة، والبنيات النصية المسطرة، والمضامين المقدمة، ومستوى التحصيل المحقق من قبل المتعلمين. ولعل أهم الإشكالات التي طبعت حياة هذا الكتاب هي حجم الإجبار، ومواطن الإكراه، في معارفه، ومناهجه الرسمية والموازية، فضلا عن ظلال الدوغمائية، وثقافة اليقين، واستبداد الرأي في التأليف، والعرض، والتفسير، وثقل التراثي، واستتباب الحفظ والتلقين، وبلقنة الأفكار، وبناء التقييمات العددية القائمة على بلع المعلومة واجترارها، ومختلف أوجه الحتميات التي تعصف بذات المتعلم، وتهشم أسئلته، وإشكالاته المعرفية والمنهجية، والوجودية. وما من شك في أن كتابا يفتقد لقوى الجذب، والحرية والاختيار بوصفها شروطا للحياة الذهنية والشعورية المفضية إلى متعة القراءة، والابتكار،وتنسيب المعلومة، وتعالقها مع باقي المواد والحقول المعرفية، سيلقي بظلاله، حتما، على عقول ناشئتنا، ويجعلها خاضعة، تابعة، صغيرة لا يحركها منطق التعالق، والاشتباك الخلاق، والابتكار، والنزوع نحو بناء مشاريعها الخاصة، ولا نحو شعرية المعرفة العلمية، ولا وضعها في نسقها الاجتماعي والفلسفي، والسياسي، والعقدي بما يمنحها فرص التمكن، والتوطين، والتغيير والتطور بوصفها مبادئ أساس في حقل العلوم الإنسانية. والحال أن النقط المشرقة في بعض هذه الكتب، ظلت مساحتها ضيقة، وتأثيرها محدودا، وهو ما دعانا إلى تقديم مقترحات تربوية، ماتحة من الفكر التربوي العالمي المنفتح الذي سينعش مناهجنا الموازية، ويعيد لفضائنا التربوي ألقه، وجاذبيته، ويمكننا، في النهاية، من بناء شخصية المتعلم باستثمار بعدها المهاراتي الذاتي المتعدد، بدلا من استمرار صناعة عقول تقنية محدودة في مطاحين الإكراه، والإجبار، وإيديولوجيا اليقين.

الكلمات المفتاحية:

صور الإجبار والاختيار، ثقل التراثي، الامتداد والقطيعة المعرفيان، بلقنة الأفكار، المناهج الموازية، الانفتاح التربوي، كمية المعرفة، التعلم الذاتي، أبعاد بناء الشخصية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

بزازي، المهدي. (2025، فبراير). مفاصل الإجبار والاختيار في برامج ومناهج التعليم في الكتاب المختار بالمغرب: صور نقدية وأفكار تربوية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 204-248.

تقديم

عرف قطاع التعليم بالمغرب إصلاحات متواصلة، منذ فجر الاستقلال، همت برامجه، ومناهجه، وإشكالاته، وهويته، وآفاقه. وعلى الرغم من هذه المجهودات المبذولة، ما زال التعثر يلازم مشاريعه بسبب تعقد بنياته، وترابط عناصره، وتعدد مدخلاته: سياسية، تنموية، استراتيجية، فلسفية، وبشرية، فضلا عن إشكالات التطور، والتغيير، والتراكم التي تلاحق مشاريعه على الدوام، فقدره، دوما، أن يتعامل مع واقع متحرك. ولما كان التعليم في مفهومه العام هو إعداد أجيال المستقبل بإكسابها كفايات ومهارات وقيما، تمكنها من الاندماج في المجتمع، والارتقاء فكريا وتنمويا وحضاريا، فإن تحقيق هذا المشروع يبقى قاصرا لانحصاره في منظور أحادي الوسيلة والغاية، يرى في المدرسة أداة لإنتاج وإعادة إنتاج حاجيات السوق الاقتصادية، والثقافية، والقيمية.

ولا شك أن تقييما موضوعيا لقضايا التعليم، سيكون مفيدا للنظر في مقومات موازية، تعمل بشكل حثيث على الإطاحة بمشاريع الإصلاح. ولا نخالها، في ظروفنا العربية الراهنة، إلا في اشتباك ضمني بين صور الإجبار، ومسلكيات الاختيار في منظومة بيداغوجيا التعليم. وكل انطلاقة ممكنة نحو تجويده، لا بد أن تمر عبر تفكيك مظاهر الإجبار، وتجاوز مواطن الإكراه التي ما فتئت ناشئتنا، ومربونا يئنون أجمعين تحت وطأتها، على غرار أولوية التلقين على الفهم، ونهج نمط التفكير الجمعي، وغلبة المعرفي على المنهجي، وانتفاء مناخ الحرية في الفضاءات المدرسية، وثقل التراثي على الحداثي، واستهجان العقلانية، وتهميش التفكير النقدي، وتشجيع التقييم العددي على حساب كفايات المتعلم الأخرى في الحياة.

وإذا كان استدراك نقائصه يتطلب تصورات تربوية ذات خلفية فكرية، ومناهج بيداغوجية متطورة، ووسائل ديداكتيكية جديدة، فقد أصبح لازما على مهندسي التربية الانطلاق من قواعد التعليم التي يمثل الكتاب المدرسي، ومنهجية بنائه وعرضه صورتيها الرئيستين. وليس أمام فلسفته البيداغوجية سوى أن تصدر عن رؤية شمولية له، تُبصر من خلالها الأشياءَ في حركتها، والعلومَ في تراكمها وتطورها، والعقلَ في تشكله النوعي، والحياةَ بوصفها صيرورة لا محدودة لتجارب أعمق وأوسع من المدرسة ذاتها، والتعلمَ مشروطا بمراتع الحرية، وتقدير الذات، والطبيعة مرجعا رئيسا في فهم آليات اشتغال الدماغ، وقيمة المشاعر والاهتمامات في تنمية شخصية المتعلم.

فما المقصود، إذن، بالإجبار والاختيار في التعليم؟ وما هي مظاهرهما، وأثرهما على الناشئة؟ أي فرد، وأي مجتمع نبني بهذه الاستراتيجية التعليمية المثخنة بالإكراه؟ أليس الإجبار سلوكا منافيا لبيداغوجيا التربية، ولطبيعة الذات الإنسانية؟ لماذا باءت كل الإصلاحات المبنية على البرامج، ومناهج العرض إلى الفشل الذريع؟

ألا يمثل البرنامج، في حد ذاته بكمومه، ووسائله، والتباساته إكراها أوليا؟ متى نملك الجرأة للحسم مع أشكال الوصاية والإكراه في تعليمنا؛ للرفع من منسوب "الشخصانية" لدى أبنائنا؟ ألم تتحول المدرسة إلى رهينة لإيديولوجية السوق الإجبارية؟

1. الكتاب المدرسي، وسيلة التعلم أم تعلم الوسيلة؟

ماذا يعني إصلاح التعليم؟ هل يفيد استبدال برامج بأخرى مواكبة للعصر؟ هل يعني اختيار مواد متكاملة تساهم في تشكيل وعي المتعلم، وترتقي بشخصيته؟ أيعني أيضا العمل بما يستجد في المناهج من أجل إكساب المتعلم كفايات العمل، والإنتاج والاندماج؟ كيف نكوّن جيلا في الحاضر ليعيش زمنا مستقبليا مغايرا؟ ألا يشكل إصلاح البرامج هدرا للزمن، والمكان، والجهد، والمال؟ ما قيمة البرامج في زمن البرمجة والمعالجة الآلية؟ ماذا يتذكر المتعلم مما اكتسبه من صفحات الكتب المدرسية، بعد مرور زمن محدود من عبوره؟ ألم تصبح كمية المواد المقترحة في الكتب المدرسية عائقا سيكولوجيا وذهنيا كبيرين أمام التحصيل والتكوين؟

يمثل الكتاب المدرسي وسيلة لبناء التعلُّمات -على الأقل في وقتنا الراهن-فهو الحامل للمادة المقررة في مختلف الحقول المعرفية، ومجالات التّخصص: آداب، علوم، تكنولوجيا، فنون، رياضيات، اقتصاد، فلسفة، دين، تاريخ، لغات... كما يمثل القناة الرسمية للسياسات التعليمية في كل بلد. وتَبرز أهميتُه أساسا في تقديم المادة للمتعلم وفقا لبيداغوجيا تربوية، تراعي نضجه الذهني، وميولاته الشعورية، وانشغالاته الرّاهنة، وتُيسّر له فهمَها وتحليلَها، بما يساهم في ترقية المتعلم ذهنيا، ومعرفيا، ووجدانيا، وسلوكيا. فهل يستجيب كتابُنا المدرسيّ لهذه التّطلعات؟ وهل رُوعي في بنائه باقي المتدخلين الخارجين عن بنيته المادية، من مناخ تربوي، وثقافة، وإيديولوجيا، وسلطة دوائر المال العالمية، وعقلية الفاعلَيْن الأساسيْن، معلم-متعلم؟

والحال أن كتابنا المدرسي لا يستجيب لهذه المواصفات، ولا لتحدّيات التعليم المستقبليّة، إذ ما يزال يرزح تحت ثقل إجباريات عديدة، تُضني كاهلَه، وتشلُّ إمكانيات التعبير، والإبداع، والإنتاج لدى النّاشئة. إنّ قراءة بسيطة للكتب المدرسية المعتمدة، في المرحلة الثانوية تحديدا، تُظهر حجم الإجبار في مادته المعرفية والمنهجية، حيث تواجهك ظلالُ الدّوغمائية، واستبدادُ الرأي الواحد، وأوجهُ الحتميات، وكميةُ المعارف، ومعاناةُ المدرس والمتعلم معا في العرض والتلقي، وثقلُ التراثي، وكَلْكَلُ الحفظ والتلقين، وسطحيةُ الجسور بين المواد والتخصصات، وافتقادها للمقاصد والوظائف التي أدرجت من أجلها في الحياة العامة، فضلا عن أحادية بُعْد التقييمات العددية الممنوحة في الفروض والامتحانات، والصور النمطية للمجتمع، وللمتعلم، وبطءِ عمليات الإصلاح التي تُجبر المعلمين والمتعلمين على قبول معارفَ، ومنهجياتٍ لا تساير الإيقاع السريع للإنتاجات العلميّة والفكريّة العالميّة.

في عصر الانفجار المعرفي، لم يعد الكتابُ قادرا على القيام بمهام الناطق الرسمي باسم المعرفة، أو إشباعِ نهم القراء العلميّ، بل باتت دفتاهُ قاصرتين عن إثارة اهتمامهم، رغم عناوينه البرّاقة أحيانا، ذلك أن مستوى التوقُّع لديهم صار مرتفعا، ومن ثمّ أصبح لازما على مصممي التربية الإقلاعُ عن أولوية فكرة إصلاح البرامج، وتجويدها، والانكبابِ على طرائق التّعلم الذّاتي كما قال **جان جاك روسو** «سوف لا أعلّمه بنفسي، فكلُّ مهمتي أن أضع قدمه على طريق المعرفة السويّ، ومتى تبيّن أنّ عليه تحصيلَ ما يريد من العلم، فسوف يَستخدم عقله لا عقلَ سواه من الناس. وسأعلّمه أن من الخطأ الاعتماد على السماع من الناس أو تلقين المعلمين»[1]. وإذا كان الفشلُ قد توالى رغم المجهودات المبذولة من قبل الوزارة الوصيّة، أفلاَ يعني هذا أن الإصلاح الحقيقيَّ لم يُجْرَ بَعْدُ؟ يقودنا هذا الشكُّ المشروع إلى البحث في عوامل الإخفاق التي نراها شاخصة، في غياب رؤية استراتيجية شاملة لتوطين الفكر الحداثي ذي ملامح حضارية بالوطن العربي، فالإقدامُ على شيء دون دراسته كَعَدَمِه، و تكرارُ إصلاحات مزعومة لا يُوَلِّد إلا حالةَ توهان، واضطرابُ رؤية الفاعل التربوي، كما أورد ميكائيل **غروغروس وورومان تشابلير** في كتابهما ««Le Livre des décisions «الوفرةُ تولِّد الالتباس»[2].

إذا كانت وظائف المدرسة لم تتغير بشكل كبير حسب **فرانسوا دوبي**، **وماري دورو بيلاّ** حيث ظلّت حريصةً على نقل الثقافة والمعارف، وتكوين المواطنين والأفراد تكوينا عامّا، وإعدادهم للحياة الاقتصادية والاجتماعية [3]، فإنّ هذه المهام لم تعد مُجدية؛ لأنّها بمثابة منتوج بمعاييرَ محلية محدودة الأفُق، لا هو قادر على تحقيق الاكتفاء الذّاتي، ولا هو بالجودة التي تمكّنه من غزو الأسواق الخارجيّة. والحقَّ أن المدرس هو موطن الإصلاح الفعلي لا غيره، من خلال تكوين متكامل، شمولي، مستمر، بوصفه صاحبَ سلطة ورسالة، وجامعَ المعرفة، ومركزَ الأخلاق والقيم، وقناةَ التّواصل الإيجابيّ، وبناءَ جودة التعلم، كما جاء في الميثاق-الدعامة الثالثة عشرة-بخطاب صريح «إن تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم. ويقصد بالجودة، التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجي»[4]. وكلُّ فشلٍ في تشكيل عقل مربٍّ جامعٍ لهذه الصفات، إنما هو مجرد وضع مَعْلَمٍ في صحراء لا تكاد أشكال كثبها تتكون حتى تذروها الرياح، فتصبحَ بلا معالمَ، ولا سبلَ يهتدي بها الضّال طلبا للنجاة. ولمّا نعلم أن المعرفة بدأت تفقد قيمتها، في سوق يَعُجُّ بمعروضات العلوم الإنسانية والتجريبيّة، يتوجب

[1] - جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، ط 1- 1958، ص 134.

[2] -Mikael Krogerus et Roman Tschäppeler, Le livre des décisions De Bourdieu au Swot, par ALISIO-2018, P32 file:///C:/Users/ELITEBOOK/Downloads/Livre%20des%20de%CC%81cisions%204_5915555119314766121. pdf

[3] -François Dubet et Marie Duru- Bellat ,10 propositions pour changer D'école, Editions Seuil- 2002, P19,PDF file:///C:/Users/ELITEBOOK/Downloads/Francois_Dubet_et_Marie_Duru_Bellat_10_p.pd

[4] - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الثالثة عشرة، ص 46.

علينا الإقلاعُ عن محاكمة كفاياتهم، وملكاتهم بناءً على محمولاتها، ومراجعةُ معاييرَ تسليم الشواهد والديبلومات التي تبوّئهم مراتبَ اجتماعية تفضيلية، شاهدةً على تفوُّق مزعوم.

والحقَّ أن تعليمًا بهذه المواصفات هو تعليم هشٌّ؛ لأنه لا يستند إلى حقيقة الأشخاص، أي إلى صفاتهم الثّابتة، وكفاياتهم الذّاتية التّابعة من حبّهم للشّيء، ومن اهتماماتهم، ورغباتهم، وميولاتهم بشتى أنواعها، وأبعادها: جسديةً كانت أم عقلية، أم شعورية، أم نفسيّة، أم فنيّة. ألا نتعلّم حيثما ترتفع درجة تعلُّقِنا، واهتمامِنا بموضوع ما كما قال **إيفان إليتش**؟ [1] أليست «حرية الولوج إلى الأشياء، والأمكنة، والطرائق، والأحداث، والوثائق هي التي تمنح وعيَ الإنسان إمكانية الارتقاء، ومن ثم تصبح رؤيةُ الشيء، ولمسُه، ومعالجتُه حاجة ملحة، تجعله يمسك بكل ما يحيط به في بيئة لا تفتقد للمعنى»؟ [2] هل تعبر الديبلومات حقيقة عن مصداقية ما حصلوا عليه، وعن كفايات أصاحبها؟

هذا هو حال تعليمنا الذي لم يستقر يوما على برنامج أو منهج أو خاصية تميّز كيانَه وهويتَه، ومن ثمَّ إمكانية اقتراح وصفة ناجعة لأوضاعه بناء على نقائصه. أيّ تعليم أجدر بالتبني، وأية معرفة أولى بالتّحصيل إذن؟ ألا يمثل مجرّد اختيار موضوع دون آخر أو استبدالُ مادة بأخرى أو نظريةٌ بغيرها نهجا إيديولوجيا، غايته التّحنيط والإخضاع؟ والحقّ أن أي مهنة يُدفع إليها صاحبُها دفعا بسبب قيمتها الماديّة، على غرار التّهافتُ المتصاعد على كليات الطّب بالمغرب، أو الانخراطُ في الهيئات السياسية، كما هو شأن ممثلينا في الأحزاب بالبرلمان، أو بدافع البطالة في مهن التربية والتعليم وغيرها، حيث لا يأتي اختيارها بناء على دوافع الحب، والشغف، والرغبة، والملاءمة النفسيّة، والمعرفيّة، إنما هو بمثابة دفع جنديٍّ مُنهكٍ إلى ساحة الوغى، فلا هو قادرٌ على الدفاع عن نفسه ووطنه، ولا هو يعرف سبيلا للنجاة، بعد أن أصبح الموت أقرب إليه من حبل الوريد.

هناك، بالطبع، فرقٌ كبيرٌ بين من يختار مهنةَ التّعليم عن رغبةٍ، وشغفٍ، وحماسٍ، وبين من يمتهنها بوصاية أُسَرية، أو تحت ضغط بطالة، أو كُفْر فقرٍ، أو بؤسٍ واقعٍ. فوراء هذه الحوافز يكمن سرُّ النجاح، أو سرُّ الفشل الذريع في المشاريع التربوية، والتنموية، والحضارية كلِّها. إنك بهذا الوضع المُثْخن بالإكراه، تؤسس كتلةَ مُمانعةٍ لإصلاحاتٍ مرتقبةٍ في قطار التعليم. فما نسعى إلى تحقيقه عبر المنهج الموازي من تحفيزٍ، وترغيبٍ، وتحبيبٍ، وبناء ثقة، يتم تدميرُه توّا من طرف من يُفترض فيهم ضخّ مناعة الحماس. ذلك أن إطلاق فكرة "ليس التعليم

[1] - Ivan Illich, Une société sans école, Edition du Seuil-, P147, PDF
file:///C:/Users/ELITEBOOK/Downloads/Une%20soci%C3%A9t%C3%A9%20sans%20%C3%A9cole%20Ivan%20Illich.pdf

[2] - Ivan Illich, référence précédente, P 148

أولوية" في ثقافة المجتمع يُشَكِّل عودا منكسرا في أعمدة التّعليم، يصعب جَبْرُه. نسمع جميعُنا حكاية حنينٍ جامح لكتاب **أحمد بوكماخ**، أو غيره، دون وضعه في سياقه التاريخي والتربوي، أو النظر إلى هفوات تأليفه. لماذا لا نتذكر من الكتب المدرسية سوى عناوينها؟ أليس الكتابُ المدرسيّ منطلقا للعبور إلى عالم المعرفة العميق، والشاسع، أم هو منتهى تحصيلنا المعرفي؟ ألا تنطوي عبارة متداولة بين قطبي التعليم-معلم متعلم-"ما بقى لا تعليم ولا هم يحزنون" على حقيقةٍ مُرّة، وعن وضعٍ نفسيٍّ مهزومٍ لرجل التربيّة، وتخطيطٍ مضطرب لمهندس التعليم، لا يملك من مقترحات الإصلاح سوى ما تحمله من عناوين جاذبة، وأشكال مصاحبة، وخطاب أدبي، ومعجم تربوي محبوك؟ لماذا يتداول وزراء التربية والتعليم ترؤس القطاع دون أن يتمكن أحدُهم من إكمال مشروعه الإصلاحيّ؟ فهل تُصمَّم كتبُنا لتساهم في بناء عقل المتعلم، وانفتاحِ شخصيّته، أم تُهَنْدَس لتصميم أذهان المتعلمين وفق منطقه الخاص، وإيديولوجيته الضّمنية غايتها "ضبط المجتمع"؟ ألا نسقط باستمرار في براثن تعلم الوسيلة بدلا من وسيلة التعلم؟

1.1- مواصفات الكتاب المدرسي بالتعليم الثانوي

من المتعذر على أي باحثٍ إصدارَ أيّ حكم، ما لم ينطلق من نصوص مادته الدراسية، ونعني بذلك حتمية العودة، في حالتنا، إلى مجمل الكتب المدرسية الخاصة بسلك التعليم الثانوي؛ لدراسة بنائها الشّكلي، ومضامينها المعرفيّة، ومقدماتِها المنهجيّة، وخلفياتِها الفلسفيّة، وآثارِها التربويّة، والتعليميّة على مكتسبات متعلمينا، وعلى آفاقهم المستقبليّة في الاقتصاد، والمجتمع، والسياسة، والفن، والتكنولوجيا، والآداب، والعلوم. ولإضفاء نوع من الموضوعيّة على دراستنا، اعتمدنا نماذج من الكتب المصادق عليها من طرف وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر[1].

---

[1] - يتكون متن البحث من الكتب المدرسية للتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، حيث اقتصرنا- لكثرتها، وتعددها-على نموذج عن بعض المواد الدراسية، بمستوياتها الثلاثة (جذع مشترك، أولى بكالوريا، الثانية بكالوريا) وهي على الشكل التالي:

•- اللغة العربية

- في رحاب اللغة العربية، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، جذع التعليم الأصيل، والآداب، والعلوم الإنسانية، منشورات الدار العالمية للكتاب، 2005

- واحة اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسالك العلوم التجريبية والرياضية والتكنولوجيات الكهربائية والميكانيكية والاقتصادية، منشورات المدارس، ط14- 2020.

- الرائد في اللغة العربية، السنة الثانية من سلك البكالوريا، مسالك العلوم والتكنولوجيا، منشورات دار النشر المغربية، ط 1- 2007.

•- اللغة الإنجليزية

- Outlook, Tronc commun, Première édition – 2006, D.I.O.EL HADITA

- TICKET To English, First Year Baccalaureate, Première Edition 2021, D.I.O..EL HADITA

- TICKET 2 ENGLISH Student's Book, Second Year Baccalaureate, Edition D.I.O.EL HADITA – 2019

==

صُمِّمت الكتب المدرسية الأخيرة، منذ نزول "الميثاق" حيز التنفيذ سنة 1999، وفق رؤية بيداغوجية شمولية، يطبعُها التكاملُ، والوضوحُ المنهجي، وتحديثُ البرامج، وتوازنُ خيارات القوى السياسية والعقدية. ولما كانت وزارة التربية قد رفعت من سقْفِ أفقها التعليمي في كتابها الأبيض، بأجزائه الثمانية، همّت فلسفةَ التربية، والتخطيطَ الدقيق للبرامج والمناهج، والأقطاب، ومواصفاتِ المتعلم بمراحل التعليم الثلاث... فقد حرصت على أجرأة مخططاتها التربوية، بشكل يسمح بتحقيق نجاح كبير على أرض الواقع. غير أن حصيلةَ العشريّة الأولى

•- التربية الإسلامية

- منار التربية الإسلامية، جذع مشترك للتعليم الثانوي التأهيلي، TOP EDITION، 2018

- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسالك الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الرياضية، الدار العالمية للكتاب - ط 2008

- منار التربية الإسلامية، السنة الثانية من سلك البكالوريا، مسالك الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الرياضية والتجريبية، ط 2018

•الاجتماعيات

- منار التاريخ والجغرافيا، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، جذع التعليم الأصيل، ط 2005

- مورد التاريخ والجغرافيا السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك العلوم الشرعية والتعليم الأصيل والعلوم التجريبية وعلوم الاقتصاد، منشورات دار التجديد، ط 2017

- منار الجغرافيا، السنة الثانية من سلك البكالوريا، مسالك الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الشرعية، واللغة العربية...، TOP EDITIO N، 2018

•-الفلسفة

- في رحاب الفلسفة، جذع مشترك للتعليم الثانوي التأهيلي، الدار العالمية للكتاب، ط 2014

- في رحاب الفلسفة، السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، منشورات الدار العالمية للكتاب، ط 2023

- منار الفلسفة، السنة الثانية للبكالوريا، مسالك العلوم الشرعية واللغة العربية والعلوم التجريبية والرياضية... ط 2008

•-الفيزياء

- واحة الفيزياء والكيمياء، جذع العلوم وجذع التكنولوجيا لسلك التعليم الثانوي التأهيلي، شركة النشر والتوزيع المدارس، ط 2006

- فضاء الفيزياء، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسالك العلوم التجريبية والعلوم الرياضية والتكنولوجيا الكهربائية والميكانيكية، ط1 2013

- المسار الكيمياء، مسالك العلوم التجريبية والرياضية والتكنولوجية والميكانيكية، السنة الثانية من سلك البكالوريا، منشورات نادية للنشر، ط 2012

•- علوم الاقتصاد

- Economie et Organisation Administratives des entreprises, 2ème année du baccalauréat Sciences économiques, EDITION DAR ATTAJDID, 2013
- Le plaisir d'Apprendre l'économie et l'organisation administrative des entreprises, 2ème Année du cycle du baccalauréat, 2007
- Le plaisir d'apprendre L'économie générale et statistique, 1ème Année du cycle du baccalauréat, sciences économiques et de gestion, Editions 2007- BENI SNASSEN.

كانت صادمة، وهو ما استدعى إصدار مخطط استدراكي عاجل، ضحّت فيه الوزارةُ أموالا طائلة اعتقادا منها أن نقص الاعتمادات المالية كان سببا رئيسا في ذلك الحصاد الهزيل.

ليس غرضنا في هذه الدراسة وصفَ الكتاب المدرسيّ شكلا ومضمونا، إنما سعيُنا يتحدد في كشف مفاصل ظاهرتي الإجبار والاختيار في خطابه؛ للوقوف على حجم الإكراهات فيه، بوصفها ثغرةً بيداغوجيةً تساهم بشكل كبير في الإطاحة بمجمل أهداف التعليم. ورغم أن فلسفة حرية الاختيار كانت واردةً لدى مهندسي التربية، من خلال إعداد سبعة كتبٍ، لكل مادة ومستوى، بشكل يمنح المدرسين حرية اختيار المواضيع الملائمة لمستوى التلاميذ، وأذواقِهم في المدن والقرى، فإنّ هذا التعدُّدَ لم يتجاوز حدوده الشكليّة، حيث ظل خاضعا للرؤية نفسِها، وللمنهج ذاتِه، وللإكراهِ عينِه.

وعلى الرغم كذلك، من أن مقدمات الكتب المنهجية كانت موحَّدة، وواضحة، سواء فيما يتعلق بمراحل تقديم الدروس، أم بأهدافها، فقد ظلت جلُّها نظريةً لا تأتي أكلها؛ لافتقادها إلى التجريب والمعاينة، والأثر المادي، ومن ثم تتحول فورا إلى رُكام معرفيٍّ لا يثير اهتمام المتعلم، ولا يغيّر في تكوينه شيئا. وكان **جان جاك روسو** قد ذكّر، في مثل هذا السياق، قارئيه بقوله «وتذكَّروا دائما أن هدفي من التعليم ليس الإكثار من المعلومات، بل ألا أدع شيئا يتسرَّبُ إلى ذهن التلميذ سوى الأفكارِ الدقيقةِ الواضحةِ. فليس يعنيني ألاَّ يعرفَ شيئا، ما دام لا يعرفُ شيئا خاطئا مغلوطا. وليس همّي أن أُودِع دماغه الحقائق إلا لأحميه من الأخطاء»[1]. ومع أن معظمَ الكتب أو جميعَها، قد أشارت إلى دور المتعلم في بناء التعلُّمات، وفق التوجهات الكبرى المنصوص عليها في "الميثاق"، بشكل يغدو معه الكتاب المختار مجرَّدَ نموذج استئناسي جامعٍ للمعارف الأساس، فإنّ ما تضمنه من معارفَ متّصفة بالتضارب أحيانا، وبالوثوقية والكمال أحيانا أخرى، قادرٌ أن يعصف بالمعطيات المنهجية الأولية، ويُفرغها من محتوياتها، وآثارها الإيجابيّة على مناخ التربية عامة. فلماذا، إذن، فشلت هذه الكتب محكمة البناء، ثيمةً ومنهجًا، وبيداغوجيًا في الإيفاء بوعودها؟ وما هي مظاهر الإكراه التي ناقضت مقدماتها، وحالت دون تحقيق الغايات المسطورة في "الميثاق".

2.1- الكتاب المدرسي بين القطيعة والامتداد والالتباس

سيلاحظ دارسُ بعض كتب التربية الدينيّة، خاصة، تغاضي خطابها عن الإحالة إلى المراجع الأصليّة لبعض المفاهيم الواردة في برامجها المختارة، رغم أن معظمَ إصلاحاتها يسير في اتجاه الانفصال عن المناهج التقليديّة، وتعزيزِ خطاب الانفتاح فيها. من ذلك مثلا: مفاهيم "الحرية"، "الحداثة"، "المدنية"، "التواصل" ... فقد ورد

[1] - جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مرجع سابق، ص157

هذا الأخير، على سبيل المثال، في كتاب "رحاب التربية الإسلامية للسنة الأولى بكالوريا [1]، في التباس كامل بين "التعارف" بمرجعِيّته الدينيّة، و"التواصل" بحمولته الفلسفيّة، دون فكّ الارتباط بينهما. فيما أورد كتابُ "منار التربية الإسلامية السنة الثانية بكالوريا"[2] أخبارا عن إسلام **كوستو**، مستندين في ذلك إلى تدوينة نشرها **زغلول النجار** على موقعه. فهل باتت الأخبارُ أيضا مصدرا موثوقا في مادة اليقين والتّبيين؟ لماذا يتمُّ الخلطُ، في كتاب تمَّ تنقيحُه وتجديدُه، بين المفاهيم، مثل "التوحيد والحرية" أو في درس "النظر والتّفكُّر"؟ لقد ورد مصطلح "التوحيد" في سياق خاص هو إثبات الوحدانية لله، لذلك تمّ الاستشهاد بآيات من القرآن الحكيم، وهذا أمر ينسجم وفلسفة الدين التوحيدية، لكن لمّا تعلق الأمرُ بـ"الحرية" عاد المؤلفُ إلى اعتماد وثيقة إعلان الثورة الفرنسية لحقوق الإنسان في القرن الثامن عشر، فهل يعني مفهومُ الحرية في الدين، ما يعنيه في الوثيقة الفرنسية التي أفرزتها ظروف تاريخية اجتماعية وسياسية؟ وهل تعني عبادةُ الله الأحد تخلُّصًا تاما من العبودية في الحياة عامة؟ وهل التحرُّرُ من عبادة الأوثان يفيد إخلاصا كاملا لعبادة الله؟ أتفيدُ المصطلحاتُ الدينيّة التالية (النظر، التفكر، التدبر، التبصر، التوحيد، التحرير) المعاني نفسها؟ إن المعرفة الواردة في سياق هذه الآيات هي معرفة خاصة كذلك، غايتها البرهنة على عظمة آيات الله في خلقه، بصفتها دلائل قاطعة. لذلك لا يصِحُّ تربويا ولا أخلاقيا الخلطُ بين المفاهيم في أذهان متعلمينا، فما يتعلمونه بمثل هذا الخطاب هو العجز عن تحديد المفاهيم بدقة، ومن ثم يطرح أمامهم مزيد من الاختلافات في تدبر القرآن، علما أن **الله** نفى وجودَ الاختلاف في كتابه الحكيم (أفلا يتدبّرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيرا) (النساء، آية 82). ويعني ذلك أن كُتُبَنا هاته لم تَحْرص على رفع الالتباس عن المفاهيم المقترحة في متونها، وهو أمر يتنافى وغايات التعليم، كما يسبب في تصالح أذهان أبنائنا مع التناقض والتشويه، والخلط، كما صرح محمد عزيز الحبابي في مثل هذا السياق «فالتحديدات البيّنة تُنقذ المفاهيم من الغرق في بحر الالتباس والغموض والتشويه» [3].

دعنا نتساءل في هذا الصدد، أيَّ امتداد تحقِّقُه هذه الدروس، وأيّ كفاية استراتيجية تنشدُ بخلطها بين التوحيد، والحرية، وحقوق الإنسان، والعلم، والإيمان، والتواصل، والتعارف، وإسلام شخص ما؟ هل يريد صاحب الكتاب أن يُظهر حجم الانفتاح الذي تبديه هذه المادة، ردًّا على من ينعتها بالانغلاق؟ أليس الانفتاحُ المشوشُ أكثر خطرا على الدين، والتربية، وعقول الناشئة؟ فلماذا نختار من الدين ما لم يُجمع عليه المفسِّرون، أو على الأصح المتدبِّرون، درءا لاختلاف معاني النصوص، وانحراف التأويل اللذين أثقلا كاهل فقهائنا، وأتعبا

[1] - في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، منشورات الدار العالمية للكتاب، ومكتبة السلام الجديدة، ط1-2008، ص12

[2] - منار التربية الإسلامية، السنة الثانية من سلك البكالوريا، Top Edition، ط 1-2018، ص 91

[3] - محمد عزيز الحبابي، من الحريات إلى التحرر، دار المعارف بمصر، ط 1-1972، ص 221

أذهانهم، وكبحا معظمهم عن مزيد من المقاربات التدبرية للقرآن الحكيم؟ نُصلح ماذا إذن، ونحن لم نتمكن من إزالة الغموض حتى عن أبسط المفاهيم، «وهو عيب يستحيل معه أي تفكير دقيق»[1]؟ ثم لماذا يتحدث الأستاذُ عن عصر الأنوار في أوربا، بكل ارتياح مشيرا إلى صعود مفهوم الحرية الطبيعيّة، وتراجع تدخلات الكنيسة في الشؤون العامة للمجتمع، سواء في مادة اللغة العربية، أم الفرنسية، أم في التاريخ، والفلسفة؟ بينما لا يجرؤ عن ذكر الأسباب الحقيقية التي حالت دون دخول العرب عصر الأنوار حتى الآن، وكأن مناهج التحليل من تفكيكية، وظاهراتية، ونفسية، وسوسيولوجية، وتجريبية ليست من أقانيم تفكيرنا، ولا تصِحُّ لمعارفنا وتراثنا. هل هي خاصة بالعقل الغربي دون سواه من عقول باقي الأمم؟ لذلك أجد فيما كتبه **عبد الله البريري** عن "أدواء التربية" بعالمنا العربي قولا سديدا، واصفا إياها بـ"ماهية تائهة متسولة"[2].

من بين مظاهر الإكراه الأكثر دهاء في مسالك التعليم المُنتهَجَة في تأليف معظم الكتب المدرسية، يأتي أسلوبُ تجزيئ المفاهيم، وتقطيعها عن سياقات إنتاجها أولا، أيْ أن خطابَ المدرِّس ملزمٌ بتقديمها في حدودها الدّنيا، من خلال بسط معانيها اللغويّة والاصطلاحيّة، على غرار مفاهيم: الحقيقة، الحداثة، الديموقراطيّة، التّواصل، المجتمع المدني، حقوق الإنسان، الإيديولوجيا، التطور... والحال أن هذه المصطلحات لم تُفْرِز ذاتَها بذاتِها، إنّما أملتها ظروفٌ ثقافيةٌ أو علميةٌ، أو سياسيةٌ، أو عقديةٌ. بمعنى آخر، فقد جاءت في سياق جدل فكريّ شاملٍ أفضى إلى تصحيح المعارف، وتجاوز المهترئ منها. فكيف نطرح إذن هذه المصطلحات، بمعزل عن سياقها الذي أنتجها، سواء في مادة اللغة العربية، أم في الفلسفة، أم في التاريخ، أم في الاقتصاد، أم في الفيزياء، أم في علوم الحياة والأرض...؟ وهل ستمكن أبناءنا من تعلُّم فنّ التّفكير والترابط، وممارسة النقد والمناقشة؟ الواقع أن اجتزاء المفاهيم لا يمكنه أن يخلق لدى المتعلم نشاطا ذهنيا، كما لا يمكنُه ترسيخ مناهج البحث والتّقصي لديه، فالمعرفة لا تقوم مقام التفكير، ولا يمكن أن تكون بديلا عنه، كما قال **إدوارد دي بونو** «التربية تُعلِّم المعرفة...ولكن المعرفة ليست بديلا عن التفكير، أكثر مما يكون التفكير بديلا عن المعرفة»[3]. والحاصلُ أن المعرفة، كذلك، لا تبني شخصيّة المتعلِّم، إنما تبني ذاكرَته، والبونُ شاسعٌ بين أساليب التعليم التي تعمل على تسمِين الذّاكرة، وبين أساليب التّفكير المنهجيّة التي تشحذ دماغَ الشخصيّة، فتشْخَصُ فيه العقلانية.

واللافت للنظر، ونحن نتابع مظاهر الإجبار في كتبنا المدرسية بالمغرب، أن بعض نصوصها المترجمة تضمّنت خيانةً جزئيةً للمفاهيم، إما باعتماد كلمات دون أخرى أقلّ توافقا مع معاني النصوص الأصليّة، أو بتجنُّب

[1] - روبرت .هـ. ثاولس، التفكير المستقيم والتفكيرالأعوج، ترجمة حسن سعيد الكرمي، ط 1 – عالم المعرفة – 1979، ص 99.

[2] - عبد الله البريري، ثلاثة أدواء للتربية ومتخصصيها، مجلة نقد وتنوير، ع 2-2015، ص263.

[3] - إدوارد دي بونو، تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم، وإياد أحمد ملحم، ط1-1989، ص24.

بعضها، كما حدث في كتاب التلميذ " منار التاريخ والجغرافيا" [1]. ففي ترجمة المؤلف لتعريف "الحرية الطبيعية" عند **جون لوك** خانته الأمانة العلميّة بحذف كلمات، مثل (قوة سيادية على وجه الأرض، وألا يخضع لإرادةٍ أو سلطةٍ تشريعية لأي كان..) واستبدالها بأخرى (عدم الاعتراف، سلطة تعلو عليه، عدم الخضوع لسلطة أي شخص). ورغم أن الكتابَ مترجمٌ إلى اللغة العربية بشكل أقرب إلى الصواب[2]، فلم يتم الاعتماد عليه درءا لمقاصد **جون لوك** الفعلية[3] التي تفيد القطعَ التامَّ مع أية قوة سياديّة على وجه الأرض. وبالتالي فالحرية الطبيعية تقتضي الخضوع للتشريعات البشريّة المتوافق عليها اجتماعيا فقط. وما نخشاه هو أن يكون مترجمُنا قد تعمّد إكراهَنا على قبول مفهوم الحرية الطبيعية بتعبير مُكيَّفٍ، لا بما خطَّه جون لوك. وهذا ما نصبو إلى إبانته في هذا المقال، حيث نسعى إلى اجتناب سبل السقوط في شطحات الوصاية، والإكراه التربويّ، والسياسيّ، والدينيّ بأوطاننا. وبدلا من أن يحترمَ المترجمُ أمانة النصوص العلمية، ويضعَ السُّلَط الضاغطة أمام أمر الواقع، فضّل تقديم معارف منقوصة، أو مشوشة لا تتوافق مع طبيعة الإنسان التي استمد منها **جون لوك** قوة تعريفه للحرية.

وإذا كان مصممو هذه المواد يَنْشدون تحقيق الامتداد بين المواد، فلِمَ يَسْلُبون المفاهيم أبعادَها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة، عِلمًا أن المتعلم يعيش في مجتمع يتنفَّس في هذا المحيط العام؟. وكيف نقنعه أن الديموقراطية، في بعض المواد، تعني التداول على السلطة، وحكم الشعب للشعب، فيما نسعى جاهدين إلى تبييئها، بمفهوم آخر، في مواد أخرى؟ وهل يمكن، على سبيل المثال، معرفة مفهومي "الوعي" و"اللاوعي"[4]مجردين عن صيرورة تطور الفكر البشري بعد صدور بحوث علمية في البيولوجيا، وعلم الأعصاب التي كبحت الفكر الخرافيَّ في تفسير حالات العصاب، والفصام، والصّرع، ومختلف أشكال العقد النفسية، والفوبيات، والأحلام؟ وهل يصح معرفة "الشخص" أو "الأنا" و"الآخر" في معزل عن الدراسات الفلسفية التي جاءت في سياق تنامي "الفردانية" أو الوعي الذاتي في الفكر الغربي منذ **ديكارت**، مرورا **بكانط وهيجل**، وصولا إلى **هابرماس** الذي نقل الوعي من نمطيته المغلقة، وسلطته المطلقة، جاعلا إياه حصيلة تفاعل رمزي بين الأفراد، وليس بين ذات وموضوع، منتصرا بذلك للنظرية الاجتماعية على فلسفة الوعي الذاتي الكانطية؟[5].

---

[1] - منار التاريخ والجغرافيا للجذوع المشتركة، مرجع سابق، ص 66

[2] - جون لوك، في الحكم المدني، ترجمة ماجد فخري، اللجنة الدولية لترجمة الروائع- بيروت،1959

[3] - راجع كتاب:

John Locke, Traité du gouvernement civil, Traduit de l'Anglais, Edition revue et corrigée PDF, P 62. Par. google.http://books.Google.com

file:///C:/Users/ELITEBOOK/Downloads/Trait%C3%A9_du_gouvernement_civil.pd

[4] - في رحاب الفلسفة السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص 16

[5] - يورغن هابرماس، القول الفلسفي للحداثة، ترجمة فاطمة الجيوشي، منشورات وزارة الثقافة – سوريا - دمشق، ط 1- 1995، ص 475.

لماذا نجبر عقول أبنائنا على الوقوف عند حدود الكلمات، ونحرمهم بالمقابل من النظر إلى محيطها، أي إلى ما أحدثته من جدل فكري، وقطائع إبستيمولوجية في تاريخ الأفكار ؟ [1] وهل ما ندعوه معاني النصوص هي معاني خاصة، ومستقلة تماما عمَّا يحمله المتلقي ؟

إن الإدهاش الذي يشكل جوهر الفكر الفلسفي، يَفقد معناه تماما هنا، حيث تتحول الفلسفةُ إلى مجرد عرضٍ باردٍ لمفاهيم نارية تمَّ إطفاؤُها في طريق تأليف هذه الكتب. بهذه الاستراتيجية النصية تفقد الفلسفة، على سبيل المثال، وظيفتها الأساس، كما يفقد التعليم زخمه، ودوره لمّا يغدوان عرْضا شكليا لمسرحية التكوين، وتعليم التفكير، وبناء العقل، والتميُّز. بلغة أخرى، لقد تمّ إفراغُ طاقة المفاهيم، وغايات التعليم من شحنتيها الحرارية بركامٍ من التعريفات، لا يزيدها إلا التباسا؛ لأنها جُرِّدت من روحها، فغدت جذوعا خاوية.

تُفصح مقدماتُ الكتب المنهجية عن فلسفتها الترابطيّة والتكامليّة بين مواد البرامج المختلفة، سواء في مستوى تعليمي معين، أم في تعاقب المستويات. غير أن طبيعة النصوص المختارة تُظهر حجمَ الانعزال في طروحاتها، وانفصال محتوياتها. فلماذا لا يعني مفهوم الحرية في الدين، ما يعنيه في الفلسفة، والثقافة والتاريخ، وحقوق الإنسان ؟ وكيف نؤلِّف بين سلبية العولمة، وخطورتها عند بعض الكتاب، وبين إيجابيتها عند آخرين، بما تحمله من فرص التقدم، والانفتاح، والمنافسة؟ فضلا عمّا يحمله خطاب المدرس من رؤى ذاتية، في الغالب، قد تكون قطْعِية حول بعض المفاهيم التي تكتسي أهمية بالغة في بناء وعي سليم لمتعلمينا، خاصة إذا امتدت إلى مواد أخرى، وربما إلى زمن آخر.

سيلاحظ كلُّ ممارِسٍ أن عقولَ طلبتنا تُبنى بقالب واحد، منذ سنوات، بل ومنذ قرون خلت. فمعظمهم يُبدون تحرُّجا كبيرا في استعمال العقل والمنهج النقدي، في مقابل ذلك، تراهم يَجِدُّون في مقاومة كل خطاب يختلف عن المألوف في قضايا تراثية، ودينية أساسا، بل ومنهم من يصفح صفحا عن نتائج العلوم، أو العقل أو الواقع إذا تعارضت مع ظاهر النصوص الدينيّة. وهذه مأساة تربوية حقا. فلا الأرضُ مسطحة ولا هي كروية في نظر أبنائنا، ولا العلمُ علمٌ، ولا هو خرافة وتدليس، ولا الفن حرام، ولا هو حلال في نظر الدّهماء من الناس. وأحسب أن بلوغ حالة التنميط هاته لا تتم إلا بصور الإكراه التي تواجه تلامذتنا في وضعيات تعلُّماتٍ مختلفة. وما من حلٍّ سوى تدبُّرِ القرآن على ضوء ما ورد فيه من تفصيل، وتبيين مصداقا لقوله **تعالى** (ألر كتاب أُحكمت آياتُه ثم فُصِّلت من لدن حكيم خبير) (سورة هود آية1)، وقوله في سورة الأنعام- 119 (وما لكم ألا تأكلوا مما ذكر اسم الله عليه وقد فصّل لكم ما حرّم عليكم إلا ما اضطررتم إليه وإن كثيرا ليُضِلُّون بأهوائهم بغير علم إن ربك هو أعلم بالمعتدين)، والطريقةُ التعلميّة الصحيحة تقتضي وضع عقول أبنائنا على سكة العلم، والمنهج

[1] - ميشال فوكو، حفريات المعرفة، ترجمة سالم يافوت، المركز الثقافي العربي، ط 2-1987، ص 14

السليم بتلقيحهم جرعات من الفكر العلميّ، ومناهج التفكير الإجرائية القابلة للقياس، وعلى رأسها مفهوم "المعرفة" وفق ما توصلت إليه سوسيولوجيا التّواصل. فليس هناك شيءٌ موضوعيٌّ معطى سلفًا، علينا التنقيبُ عنه، وإبرازُه، فهذا شأن فلسفة الوعي التي لا تختلف عن الخطابات الميتافيزيقية المؤمنة بالمطلق، والمعزول، إنما هناك معرفةٌ لا تتأسس إلا بين أوعاءٍ ذواتٍ خلال تواصُلها، وتفاعُلها، يقول **هابرماس** «وبالمقابل منذ اللحظة حيث نتصور المعرفة بوصفها معرفة يتوسطها التّواصل، عندئذ نقيس المعرفة نفسَها بِمَلَكَة يمتلكها أشخاصٌ يتصفون بالمسؤولية، ويشاركون في تفاعل، توجُّهُهُم وفقا لمطالب مصداقية تستند إلى اعتراف متبادل بين الذّوات»[1].

ما يلاحق تعليمنا، ويساهم، تدريجيا، في الإطاحة بمشاريعه هو حجم الذّاتية المرابط للمعرفة، ومنسوب الأدلجة، وغياب التواصل بين كُتّابنا، ومثقفينا، ومُدرّسينا، وحجم المحاباة. إننا نعيش عبارة عن جزر متباعدة، لا رابط بينها، وهذا ما يزيد، طبعا، من نُمُو فكر الزّعامة، والشِّعار، والرِّيادة، والسّطحية، تتضخم فيه الأنا، وتتقلَّص الإنتاجات العلميّة الموضوعيّة. ففي كتاب "واحة اللغة العربية"[2] وردَتْ نصوصٌ لكُتّاب مغاربة حول الإشهار، والمجتمع المدني، والهجرة...، ليست من اختصاصهم، ولا هي من مشاريعهم العلمية، وإنما جاءت عرَضا في منشوراتهم، أو بدافع الزعامة، وإبراز قدرة القول في كل شيء. وكان أولى بمؤلفي الكتب المدرسية أن يختاروا بدَلَها نصوصا لمتخصصين مغاربة لهم فيها باع فكرا ومنهجا وإبداعا. ومن شأن هذه الاختيارات اللاموضوعية أن تؤسس، في عقول أبنائنا، معارف غير دقيقة لكُتّابٍ لا مشاريع علمية لهم. ويزداد الوضع ضبابيّةً بما تبثُّه اليوم منصاتُ التواصل الاجتماعي التي أصبحت «أشد خطرا من سائر الأكاديميين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك أن يتوفر على منصات، وفضاءات كثيرة للتأثير المباشر في عقول أطفالنا وشبابنا ووجدانهم، في جرعات صغيرة وبطيئة ولكنها متراكمة وأكيدة، عبر المناهج والمقررات والبرامج التربوية التي تتعدد أشكالها وقنواتها، وتتنوع أساليبها وأهدافها»[3]. هكذا يغدو الوعيُ الذاتيّ المعزولُ وجها آخر من أوجه الإجبار في التّعليم، فكلٌّ من يفتقد لفكر تواصلي يراعي فيه وجود الآخر، ويحترمُ حضوره، ويبحثُ عن سبل إدماجه، وملامح تأثيره في الوسط الاجتماعي، يكون مصيره السّقوط تربويا، ومعرفيا، وأخلاقيا. فهل يصح لنا أخيرا أن نقول مع **إيليتش** إنّ «المدرسة تعلم -تلاميذنا-خلط مناهج تحصيل المعرفة ومواضيع التدريس»؟[4].

---

[1] - يورغن هابرماس، مرجع سابق، ص 482

[2] - واحة اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مرجع سابق، صفحات: (الإشهار، ص13)، (المجتمع المدني، ص25)، (الهجرة، ص70)

[3] - عبد الله البريري، مرجع سابق، ص 267

[4] - Illich Ivan, Une société sans école, référence précédente, P 6

2. حجم الدوغمائية المصاحبة

إن الوجه الآخر للإجبار الذي تعاني منه برامجُ كتبنا المدرسيّة هو سطوةُ الخطاب الخبَرَيّ على الإنشائيّ، فما يقترحه على متلقيه هو سلسلةٌ من الأفكار، أو الجمل الحاملة للمعاني، مبنية بشكل منتظم، أو مفتقد للانتظام والمنطق، أحيانا، من دون أيّ إشارة إلى القارئ عبر أسئلة، أو إشكال، أو احتمال، أو نقد، أو استفزاز، أو حتى تفسير للأسباب ومنطق الأحوال، وحتمية التّغيير والتّحول. وما تغرسه المعرفة الخبرية في أذهان، ونفوس المتعلمين، خاصة إذا نزعت نحو البلاغة والإقناع، يناقض واقع الحال في كل المعارف العلمية. لذلك دعا **علي أسعد وطفة** إلى «منهج جديد يركز على معرفة شائكة معقدة بأسبابها وجوهر وجودها بصيغة لماذا أعرف؟ وكيف أعرف؟ وما هي حدود هذه المعرفة؟ وهذا يعني معرفة موجهة نحو الأسباب والعلل الفاعلة، أي معرفة متغيرة بتغاير الظروف والمتغيرات، وهي المعرفة المطلوبة... في عصر عنوانه التغيير الدائم والنمو المتصالب مع كل أشكال التعقيد والتغيير الحادث في فضاء الثورة الرابعة»[1]. والجدير بالذكر أن بعض كتب الاجتماعيات، والفيزياء، والإنجليزية[2]... اعتمدت منهجا موافقا، جزئيا، لما نراه، قلّ فيه الخبر، ورَبَا فيه السُّؤال والإشكالُ، حيث اختارت الأولى نصوصا صغيرة متباينة المواقف، هي عبارة عن استنهاضٍ لأفكار المتعلم، وحافزٍ لتنشيط ذهنه في قضايا العولمة والهوية، والثقافة المحلية، والعالمية، ومقارنة التكتلات الاقتصادية العالمية، فيما تناولت الثانية قضايا الجاذبيّة، والحركة، والطاقة، وتحولات المادة، بصور، وتجارب عينية مفيدة. أما الثالثة، في طرحها لقضايا ثقافية، فقد تناولت الصور النّمطية حول الرجل والمرأة في المجتمع المغربي، تاركة الحكم للقارئ.

ونعتقد، أن ما يترتب عن هيمنة الخطاب الخبري هو دعم لغة الإخبار المصاحبة لمواد الكتب المعرفية والمنهجية. فسواء خطابُ المدرس التفسيري، أم خطابُ بعض كُتّابنا الوارد في النصوص المختارة لم يتخلصا بعد من أوهام التّفوق، والجزم، والوثوقية، والكمال، وصفاء القيم، وسلطة الرأي الواحد، ومختلف أوجه الحتميات، بشكل يدعو إلى الاستغراب. ولا ريب، في أن مثل هذه المعطيات، تتنافى مع مقولات المقدمات المنهجية الداعية إلى اعتبار مواضيع الكتاب مجرد مقترح معرفي، يدعو المتعلمَ علَنًا إلى ممارسة حقِّه في البحث عن المعلومة، وخاصة مؤلفات الفلسفة، والاقتصاد، واللغات، والاجتماعيات... غير أن مضامينها توحي، في الغالب، بصدورها عن عقليات متشرّبة لمزاعم الحقيقة، وادعاءات الإحاطة الشّاملة بالمواضيع، دون أدنى إشارة إلى أن معظم قضاياها هو مجرد إعادة صياغة لغوية لمعارف غربية، أو عربية أصيلتين. فليس من التربويّ في شيء أن نُقْدِم على موضوع دون أن يكون لنا فيه سبقٌ وأصالةٌ. والحال ذاته ينطبق على بعض المفاهيم الفلسفية

[1] - علي أسعد وطفة، التعليم القائم على البرهان ثورة تربوية في فضاء الثورة الصناعية الرابعة، نقد وتنوير، عدد 6 -2021، ص 20.
[2] - راجع متن الدراسة (الاجتماعيات، الفيزياء والكيمياء، والإنجليزية) المشار إليها أعلاه.

التي اضطر فيها كتابها، تحت وصاية ما، للتعريج على بعض أعلام الفكر بالمغرب، ربّما من باب التعاطف، أو رد الاعتبار، مثل مفهوم "الحرية "عند **عبد الله العروي، ومحمد عزيز الحبابي،** أو مفهوم المجتمع المدني عند **سعيد بنسعيد العلوي**[1]، وغيرهم، رغم أن ما قدموه يكاد يخلو من إضافة نوعية، فهو، إذن، صياغة جديدة لأفكار قديمة.

ما ينقص كُتَّابَنا، ومُدرسينا حقا، ويحوّلهم إلى قنوات رسمية للمعارف، هو البُعد النِّسبي لكل النُّظم الرمزية التي أنتجها الإنسان، فمن غير الأخلاقي ولا التربوي أن نستمرَّ في إيهام أبنائنا بصفاءٍ جينيٍّ لصورة الشّيء أو الشّخص، أو الفكرة، أو خطابي المدرِّس، والكاتب معا، فلا شكّ أن هذا الخطاب يحمل نوازع سياسية، أكثر منها معرفية. فقبل الشروع في مزاولة التدريس علينا أن نفرّق، أولا، بين المعلومة كما أوردها صاحبُها، وبين تصورنا عنها، كما قال **كانط** «لا نعرف على أي حال معرفة تامة سوى نمط حدسنا أي حساسيتنا الخاضعة أبدا لشرطي المكان والزمان الملازمين أصلا للذات. وما تكون عليه الأشياء في ذاتها لن نعرفه أبدا»[2]. كذلك شأنُ المواد الدينيّة التي ظلّ فكرُ رجالها غارقا، رغم الإصلاحات المتتالية، في الخلط بين جوهر النص الدينيّ في كليته، وبين النصوص المختارة، وفقا لأغراض تربوية وقيمية محدودتين في الزمان والمكان، فضلا عن أفهامنا المتداولة عنها. والحال أن من يحمل مفاهيمَ مقصورة على شيء أو محصورة فيه، أو مطلقة لا بدَّ أن يقعَ يوما في المحظور، على غرار تقليص المفاهيم الدينيّة أو تضخيمها أو مُجانبة مقاصدها أو تعميتها، مثل ما ورد في كتاب "رحاب اللغة العربية"[3] عن **الإمام علي** في قوله «ليس الخير أن يكثر مالك وولدك، ولكن الخير أن يكثر عملك، وأن يعظم حِلمك، وأن يتباهى الناس بعبادة ربك...لا خيرَ في هذه الدنيا إلا لرجلين: رجل أذنب ذنوبا فهو يتداركها بالتوبة، ورجل يسارع في الخيرات».

وعلى الرغم من أن منطوق النص، يتضمن بعدا منطقيا، وصورا بلاغية، مصدرها النفيُ والإثباتُ، والفصلُ، والقصرُ، والحصرُ، فضلا عن أنه لا يتعارض مع مقولات الخير في القرآن، فإنّه، مع ذلك، يلخِّصها بشكل مبتسر، يضيق عن الرؤية الموسعة التي يصدر عنها ديننُا الحنيف. وحتى خطابُ المؤلف-المفسر لم يتجاوز حدود منطوق النص. ومعلوم أن فعل الخير في ديننا يشمل الرجل والمرأة معا، ويخاطب المؤمنين دون غيرهم، في أعمال صالحة كثيرة من غير ارتكاب ذنوب قطّ أحيانا، وردت في أكثر من خمسٍ وعشرين آية، ارتبط فيها الخير بالأفعال التالية: الصبر، التقوى، الرحمة، الصلاة، الزكاة، التطوع في الصوم، العمل، الإنفاق،

---

[1]- راجع كتابي التلميذ، "منار الفلسفة" السنة الثانية من سلك البكالوريا، ص 144. و"رحاب الفلسفة" السنة الثانية بكالوريا، ص40-92

[2] - عمانوئيل كنط، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، ص70

[3] - في رحاب اللغة العربية للجذوع المشتركة، كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص 221

كره الشيء الذي يأتي بعده خير، التوبة، الإصلاح، الأمر بالمعروف، الصدقة، المناصرة...). واضح، إذن، أن التوبة واحدةٌ من عدد الأعمال الموجبة للخير، وليس كلّها، كما أن " تباهي الناس بالتعبد" لا يندرج ضمن أفعال الخير. صحيح أن **الله** قال (فإن تبتم فهو خير لكم) (التوبة 3)، وبالتالي تصبح كل توبة خيرا، كما تصبح كل عودة عن فعل ذنب توبة، مثل: (الظلم، فعل الفاحشة، الإسراف، السيئات، ادعاء الأبوة أو البنوة لله، الفسق، الكفر، الخلط بين العمل الصالح والسيئ، الخطأ الجسيم، الإجرام...). ومع أن **الله** أكد لعباده أنه يغفر الذنوب جميعا، فقد أصر المؤلف على انتقاء نص، بخلفية دينية في مادة البلاغة، يقصر فيه الخير كله في حالتي التوبة، والمسارعة إلى فعل الخير، من دون تحديد دقيق لأفعال الخير، ولا لأفعال موجبة للذنب في القرآن الحكيم. ولمّا كانت هذه الخطاباتُ المبتسرَةُ، تُوقعنا في الالتباس، أو في التعميم، أو في الحصر، أوفي المحظور أحيانا، كأن يقف وجها لوجه مع أحكام القرآن، أو مع اكتشافات العلوم، أو تحولات الواقع، أو ارتقاء الوعي البشري تُجاه وحدة الكون، وجبَ على المدرس وضعها في سياقها، وربطها عضويا بنسيج نص شامل، فلا شيءَ معزولٌ، كما أقرت بذلك فيزياء الكمّ الحديثة[1].

إن مادةً يصبح فيها السؤالُ الحر نشوزا عن المسطور، هو أمر يناقض علمية، ومرونة المناهج المقترحة في شجون البدايات، فليس كلُّ تناقضٍ ظاهرٍ حقيقيا، وليس كلُّ إنكارٍ ظاهر نفيًا لحقيقة الشّيء. على هذا الأساس يغدو الدّين راعيا للعلم، والفكر، والتجديد، فلا تعاليمَ محمودةٌ، ولا قيمَ مرصوصةٌ في مجتمع قاعدتُه الجهلُ، والفقرُ، والظلمُ، والإكراهُ. كما أن خطابَ الاستعماء بدافع عاطفة الانتماء لن يُنقذنا من براثن تذييل المراتب الدّنيا في الابتكار، والإنتاج. إننا لا نزيد فكر متعلمينا إلا تعتيما باستمرار خطابات الجبر والالتباس، والتبعية، والخضوع للواقع السياسيّ، والعقديّ، والثقافيّ، ما دمنا لم نتمكن من تقطير الرحيق في وقته، ولا نهجنا السبل المؤدية إلى تجويد المنتوج، فإن الدوران في فلك مغلق بات حتمية تاريخية. فما العلة إذن، وكيف نبرئها؟

في هذا الصدد، يرى **جان فرنسوا ميشال Jean-François Michel** أن ما من تعليم يقوم على تقديم المعارف بمنهجيات غير قابلة للتطبيق، فهو تعليم فاشل، لا ترجى منه نتيجة، ولن يُقدِّم حلا لمشكلاته. لذلك فهو يدعو إلى الجمع بين التعليم والتكوين، تُغلق فيه نوافذُ المدرسة لحظة، وتُفتح أبوابُ المحيط الخارجي ميدان التّعلُّم الفعلي في كل المواد، يقول «إن معرفة جميع طرائق التعلم الممكنة والمتخيلة، لا يفيد نهائيا في شيء ما لم

[1] - راجع، فراس السواح، دين الإنسان بحث في ماهية الدين ومنشأ الدافع الديني، منشورات دار علاء الدين، ط 4- 200، الفصل الأول من الباب السادس بعنوان: العالم الكمومي والنظرية الكوانتية، ص 331 وما بعدها.

تكن تطبيقية» [1]. وحتى حينما يَصْعُب تمرين فكرة، أو تجسيد فعل أو حدث، فهناك في أي مادة، علمية كانت أم أدبية، أم تقنية، طريقة تقربك من فهم المعلومة، وإدماجها، وذلك بطرح سؤال لماذا؟ الذي يسعف في كشف علائق ووظائف الشيء.

والظاهر أن غياب مجالات الممارسة لا يسعف كُتُبَنا المدرسية على الإيفاء بمنطلقاتها المنهجية، فحتى حضور الوثائق لا يعوّض مرونة حركة اليد، وفعالية العمليات الإجرائية المحسوسة، ودفء العلاقة الناشئة بين الإنسان والآلة، أو بينه وبين مكونات المحيط، فليس عِشْقُ غارسِ شجرة كعشق آكل ثمارها، هناك بالطبع بون شاسع، فالأول عايش تفتق براعمها، ولمس جذوعها، وخَبِر طبيعتها، وشروط نضجها، وقيمة وجودها، فيما لم تتجاوز علاقة الثاني بها حدود تلبية غريزة الانتفاع، دون أن يصرف ذهنه إلى الزمن الذي قطعته لتثمر فاكهتها بهذا الذوق السائغ.

لم تَرْتَقِ المناهج التربوية في أوربا، وخاصة سويسرا وفيلندا، أو في أمريكا وكندا إلا بعدما ألقت بمظاهر الإجبار إلى هوامش التاريخ، متبنّية بالمقابل حرية اختيار الطلبة للمواد الدراسية في جميع التخصصات التي يرغبون في تحصيلها وتلقّيها. فضلا عن خفض كمية المواد، وتعدد المسالك، ومرونة إجراءات الامتحان، وتجريم أحكام القيمة تجاه المتعثرين من الشباب. ولعل هذه النماذج الحرة كفيلة باستثمار طاقات المتعلمين في أقصى حدودها، ما دامت نابعة من رغباتهم وميولاتهم، فإضفاء نوع من الإجبار في برامج التعليم، ومفاهيمه، وأفكاره، ونظمه، وتصوراته الصادرة عن الكاتب أو عن المدرس نفسه، أو عن المشاريع التربوية للوزارات ذاتها، دون أن يجد فيها المتعلم ذاته، غالبا ما يحدث لدى المتعلم نكوصا، وشعورا بالقصور والضعف. علما أن علوم التربية تؤكد أن إشعار المتعلم بالقصور والعجز يجعله لا يتعلم أكثر من كونه قاصرا وعاجزا [2].

3. هنات التعليم البرنامجي

يتخذ البرنامج، بدءا، صفة الإلزام، والإجبار، فعلى كل متعلم، أو معلم استهلاكه من دون تردد، أو تلكؤ. وما يزيد من إجباريته هو ارتباطه، في النهاية باختبارات النجاح، والفشل بناء على تقييمات مانحة لشواهد حاسمة. وبما أن المعرفة ليست هي مبتغى التعليم الحديث، فإن ما يجب التركيز عليه في انتقاء المعلومة، من قبل مهندسي الكتب المدرسية، هو كيفية بنائها، وطرائق توظيفها في الحياة الدراسية، والاجتماعية، والمهنية، والوجودية، بل وتحويلها من صبغتها النظرية إلى حالتها المادية. وكان **إدوارد دي بونو** قد أكد في كتابه "تعليم

[1] -Jean-François Michel, Les 7 profils d'apprentissage pour former, enseigner et apprendre, Référence précédente-2014,P17 : file:///C:/Users/ELITEBOOK/OneDrive/Documents/Les%207%20Profils%20D'apprentissage%20.pdf

[2] - Voir, Aberkane Idris, Libérez votre cerveau, L'impuissance aquise, Référence précédente, P 167

التفكير" على أن «التربية بحاجة إلى ضخ أفكار ومنهجيات جديدة، تتيح بناء ناشئة تتحلى بالعقل المنهجي كي تنأى عن التلقينية التي لا تفرز أجيالا قادرة على التصدي لمشكلاتها المتوقعة. وليس هناك أفضل من "تعليم التفكير" لأبنائنا لتجويد ذكائهم»[1].

والواقع أن كِتابنا المدرسي ظل يرزح تحت ثقل البرامج، وكمية موادها المقترحة، ففي كل تخصُّص يجد المتعلم نفسه ملزما بتلقي أكثر من عشْر مواد في كل مرحلة دراسية، وكل مادة تشتمل على برنامج مكثف لا يقل عن خمسة عشر درسا بمحاوره، وعناصره. كل مادة لها كتابها الخاص بحجمه وكمِّه، وفي كل مستوى دراسي تفاجئك برامج، ومواد متكررة، أنت مجبر على تلقيها من جديد. خاصة في مواد التاريخ، وقواعد اللغة العربية والفرنسية، والتربية الدينية، والبدنية. فأي دماغ هذا يملك القدرة على تمثل هذا الكم الهائل من المعارف؟ وأي عمود فقري يتحمل هذه الأسفار؟ ماذا يعني إجبار المتعلم على استهلاك كمٍّ هائل من المعارف، بعضه صائب، وأغلبه ظني أو خاطئ؟ أيعنى ذلك أنه «وعدٌ بأن النجاح في المجتمع مشروط باستهلاك كمٍّ كبير من المعرفة»؟ [2].

ولَّما نَعْلَمُ أن الأساليب المعتمدة في تقديم المواد، بمختلف الأسلاك الدراسية، تقوم جلُّها على التكرار، والإلقاء، وهيمنة الخطاب اللغوي على الصورة، والحركة، والأشكال المعتمدة، والمجرَّد على المصوَّر، ندرك حجم الإكراه الذي نسبِّبه لمتعلمينا. إنه حقا خطأ بيداغوجي جسيم، لا يصنع إلا أكياسا بلاستيكية قد تنفرط عند ضغط ما. لم يعد مطلوبا، تربويا، ولا منهجيا في زمن انفجار المعرفة، إكراه المتعلم على التهام مادة قد تكون ثقيلة على نفسه، وعصية على ذهنه، إنما المطلوب هو تحليلُ المعلومة، ونقْدها بشكل يفضي إلى إنتاج ما يقابلها أو يعارضها أو يوازيها، أو إحداث قطيعة موجبة للتطور بحسب ما توصل إليه **فوكو**[3]. إن تعليما لا يضع ضمن أولوياته كيف نعيش حياة هنيئة، كيف نحقق سلما داخليا، وخارجيا، هو في الحقيقة تعليم قاصر.

1.3- الوجبات الثقيلة

يرى **ادريس أبركان** أن هَوَس وزارات التعليم بالبرامج المفتقدة لأي طعم، والممركزة حول ماذا؟ على حساب لماذا، وكيف؟ جعلها تسقط في براثن منطق الوسائل الديداكتيكية، وليس منطق النتائج، وطرائق تحصيلها، وإنتاجها [4]. لقد صار معلوما أن حصر التعلُّمات فيما تقدمه الوزارة الوصية من وجبات معرفية،

[1] - إدوارد دي بونو، تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وإياد أحمد ملحم، ط 1-1989، ص 15

[2] - Ivan Illich, Une société sans école, Référence précédente, P 131

[3] - ميشال فوكو، حفريات المعرفة، مرجع سابق، ص 156

[4] - ادريس أبركان، في التربية نحو فن تذوق المعارف، ترجمة ابراهيم عمري، المهدي بزازي، محمد الطاهري، نقد وتنوير– عدد2. 2024، ص 453

ومطالبة التلاميذ بإعادتها دون زيادة أو نقصان، هو اغتيال فعلي لأنشطة دماغنا، ونهجٌ مناقضٌ لطبيعته. يتضمن دماغنا مناطق متعددة التخصصات، كلما تمّ تنشيطها أغدقت علينا من مكنوناتها ما لا يُتوقّع، وهذا ما فصّله الباحث في كتابه "حرّروا دماغكم" [1]. وإذا كان تعليمنا ممثلا في كتابه المدرسي، لا يُنشّط، في مجمله، إلا جانبا من جوانب دماغنا هو الذاكرة، باسترجاع مخزوناتها عند الطلب، فإن من شأن هذا المنهج أن يرسخ سلوك بَلْع المعرفة بوصفها بضاعة، دون الانتباه إلى مكونات مادة الأكل، ولا كيفية إعداده، ولا الاستمتاع بطعمه. إن متعة قراءة كتاب تتحول فورا إلى جحيم بمجرد النظر إلى حجمه، وكمية مواده، وثقل مواضيعه على النفس والذّهن. والحال أن مناط الخطاب التربوي يجب أن يدور حول لماذا هذا الموضوع، أو هذا التصور، أو هذا الحدث، أو هذه الطريقة؟ كيف نوظفه ونستثمره في حياتنا الاجتماعية والاقتصادية، بشكل يجعلنا نخفّف من وطأته، ونتحرر من مناهج الكمّ، لننخرط توًّا في مناهج الكيف، والغائية والوظيفة والتأويل الممتع من قبل المتعلم؟ لم يعد ممكنا، أمام تعدد قنوات المعرفة، تأليف كتاب بحجم كبير، إذ أصبحت نفسية المتعلم تنفر من المجلدات وأحجامها، وأعدادها، وذلك راجع أساسا إلى معامل إنتاج المعرفة التي لا تتوقف، فضلا عن ظنّيتها، وتكرارها، وتناقضاتها إلى درجة أطلق **إيفان إليتش** على هذه الصناعة اسم "الكنيسة العالمية الجديدة"، بحكم سلطتها على حياة، ونمط تفكير الناس. إن استمرار حياة أعمال مبدعين كبار، لم تأت من عرض جودة الموضوع وجِدَّته فحسب، إنما جاءت من فسحة الفكر والدينامية، والانفتاح والامتداد، والترابط التي أبانت عنها نصوصُهم، فضلا عن عمق وظائفها الاجتماعية، والنفسية، والفلسفية، والجمالية التي تمنح المتلقي ارتياحا ما، لذلك بات لزاما على مؤلفي كتبنا المدرسية، مراعاة هذه المستجدات النفسية، بتضمينها مساحة من البياض بدلا من السواد.

4. للتقييمات العددية عينٌ واحدةٌ

ما زال التعليم، ببلادنا، يرفع سيف القلم الأحمر استنادا إلى منظومة التقييم العددي التي ترتكز على معايير إعادة إنتاج المعارف، والمناهج، حيث يتم تقييم أداء التلاميذ بمنطق وحدة الجماعة، ونمطيتها في التفكير، والتلقين، والإنجاز، والذكاء، والحضور والتركيز، والتذكُّر، والخيال، والتطلعات، والجهد، والغباء، والقيم، والطبقة الاجتماعية، والأسرة المتجانسة، وتوجهات المعلم، وفضاء المدرسة المسوّر مركز القيم النبيلة...كل هذا يتم تحت ضغط المهن، والوظائف، والأشغال التي يفرضها سوق الشغل سلفا، ورحى حضارة الاستهلاك. ولا شك أن تعليما بهذه الخلفية النمطية التي تحكمها دينامية الاقتصاد، لابد أن تُقيد باقي المهارات، وتفرض، بدلا من ذلك، أسلوبا تعليميا، وتكوينيا من أجل تحقيق هذه الغايات الخاصة. هكذا يتحول التعليم إلى معامل لإنتاج

[1] - Aberkane Idriss, référence précédente, P 115

عقول، وأيادي مطابقة للأشغال المطلوبة، عن طريق سن أساليب الوعيد، والتهديد، والاسترجاع، والصلاحية، وتمهير السلوك الميكانيكي. وحيث إن الواقع المفروض لا يسمح بغيره، فقد تفوق في رسم معالم أجيال تتميز بالخضوع، والامتثال، والنفاق، والتحايل، والتظاهر، والاقتصار في العطاء على الحدود الدنيا من طاقة المتعلم. فهل يمكن مثلا لجميع التلاميذ أن ينجزوا واجباتهم المدرسية، أو يبدون تفاعلهم مع جميع المواد الدراسية، بالمستوى والرغبة نفسيهما تحت طائلة قانون النقطة العددية، خاصة إذا كانت المادة ثقيلة على نفوسهم، بل وعسيرة على التحصيل. هنا يوصي **روسو** كل المربين بتجنب كل ما من شأنه أن يشعر المتعلمين بأي إكراه خلال اقتراح الواجبات أو غيرها من الالتزامات التربوية؛ لأنها تتحول فورا من فضائل إلى رذائل[1]؛ مادامت لا تراعي قانون التناسب لدى الأطفال. لماذا لم تتمكن إصلاحات التعليم العالمية من القضاء، أو حتى من الحد من ظاهرة الغش في الامتحانات، رغم أنها منافية للأخلاق، إن لم تكن كمية الإكراه هي التي تجعل الطلبة يتصالحون مع مثل هذه الرذائل التعليمية والتربوية؟

من المتعذر جدا أن تجد شخصين بالصفات النفسية، والجسدية، والذهنية نفسها، فقد أصبح من البدَهيات العلمية أن الثابت في المشترك البشري هو الاختلاف، هو الخاص؛ لذا سيكون أمرا تافها ما تحرص عليه التربية، حين تزعم قدرتها على إنشاء أجيال متعلمة، موحدة في الرؤية، والثقافة، والقيم. فنوازع الإنسان تتغير بتغير ثقافته، ومراكزه الاجتماعية، لذا صار من غير المجدي إجبار المتعلمين على الانصهار في الجماعة التي تتم عبر اعتناق فضائل التقليد، والوحدة، والتماثل، والتطابق، والتماهي يقول **روسو** «أنا أعلم أن كل فضيلة تقوم على التقليد، إنما هي فضيلة قرود. وما من عمل طيب يعتبر طيبا من وجهة نظر أخلاقية إلا إذا قام الإنسان به لذاته، عن وعي به، لا لأن الآخرين يقومون به»[2].

إن التربية الأقرب إلى الصواب هي التي تنطلق من ذات الفرد، وتحترم خصائصه الشخصية، لا من خارجه، من برنامج، ومنهج لا يراعيان اختلافه، وشغفه، وطاقاته، وطبيعته. فلكل شخص إرادته في الاختيار المنبثق من استقلاله الذاتي، بتعبير **محمد عزيز لحبابي** «الشخص قوة مبادرة واختيار: يلتزم، ويندمج، وينسجم. يشعر فيقبل أو يرفض، تلك هي الخصائص اللازمة للاعتراف بأن الشخص استقلال-ذاتي[3]. فهل يمكن لمحرك سيارة أن يشتغل بغير بنزينه المخصص لتركيبته الميكانيكية؟ وهل لطائر أن يعيش في غير مناخه، وبيئته الملائمين؟ لماذا يصر طلابنا، بجميع تخصصاتهم على هجر التراب الوطني، في اتجاه فضاءات الحرية، وحرارة الاستقبال، واحترام الحقوق، والعقول، والفضول، ونصرة الحريات الفردية على الأعراف الجماعية الإجبارية التي

[1] - جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مرجع سابق، ص107

[2] - جان جاك روسو، المرجع نفسه، ص114

[3] - محمد عزيز لحبابي، الشخصانية الإسلامية، دار المعارف، ط 2-1983، ص 11

تضمر أهواء فردية صادرة عن سلطة جبرية في نهاية المطاف؟ من منّا يراعي "بروفايلات" التعلم أثناء تقديم الدروس التي تنص على ضرورة احترام فوارق الأشخاص، وطبائعهم، وخصائص شخصياتهم، في الحركة، والتركيز، والاهتمام، والتواصل، والانعزال، والسؤال، والصمت، والفضول، والنكوص، والاندفاع.....؟ [1].

ما مِنْ تَحَوُّل يحدث في مسيرة متعلم، إلا ووراءه مُعلِّمٌ مَرِنٌ، محبٌّ، مرحٌ، متفهّمٌ لفوارق فريقه الصغير، سواء كان أبا أم أما أم أستاذا، أم إداريا. فلماذا نستمر في جحودنا لهذه الخصال التربوية النابعة من طبيعة المتعلم، حين نُصر على تقييمه عدديا، ومحاكمته معرفيا وتربويا، استنادا إلى معايير نمطية، تحمل من رهانات الفاعلين السياسيين والاقتصاديين أكثر مما تحمل من المقاربات التربوية الصفية التي تراعي أبعاده النفسية، والذهنية، والاجتماعية، والجسدية؟ ألم يدرك التربويون أن ثمار التعلم لا تنضج سريعا، بل تطلق أريجها، أحيانا، بعد ذلك بسنوات كما صرح **روسو** في نصائحه التربوية «عامل طفلك إذن على حسب سنه رغم جميع المظاهر، وإياك وإرهاق قواه بما يجاوز طاقته. فإن أظهر رغبة في النشاط الذهني، فاترك له مطلق الحرية، ولكن لا تدفعه إلى ذلك دفعا. ومتى أبدى رغبته في التوقف عن نشاطه الذهني المبكر، فدعه وشأنه، فإن البذور الأولى لذلك النشاط قد تختمر، وتثمر بعد ذلك بسنوات. أما الآن فإنك تقتلها بالافتعال أو بالإكراه»[2].

صحيح أن معدلات النجاح هي مقاربات عملية قابلة للقياس، والاستثمار، غير أنها لا تراعي شمولية سيرورة الفعل التربوي، معلم، متعلم، برنامج، فضاء، حياة اجتماعية، ونفسية، بحيث غالبا ما يتم، في نهاية المطاف، جَلْد طرف ضعيف هو المتعلم. وهو أمر مفعول إلى أن نغير، بصفتنا تربويين، من تصوراتنا المتعالية، وتقييماتنا أحادية البعد، ونسلم «بتعقد الفعل التقويمي وتركيبه باعتباره رهانا يتداخل فيه مختلف الفاعلين في الظاهرة التربوية، والنظر إلى التقويم باعتباره فعلا اجتماعيا يتفاعل في إطاره الشخصي بالجمعي وبالمؤسساتي والدولي..» [3]. هل تكوين المتعلم على أسس معرفية فوقية، مسيجة، في الغالب، بالمطلق، والكامل، والمقدس يسمح له بإعمال عقله، وإبداء رأيه في الموضوع؟ ألا "يقوض التعليم الإجباري-المبني على المعارف - الإرادة الشخصية في التعلم"؟[4] ألا ينتج هذا الصنيع مواطنا خاضعا صغيرا مستقرا لا يقوى على شيء؟ ما فائدة مصفوفة تقييمية قائمة على استرجاع ما في جعبة الذاكرة؟ كيف نُعد مواطنا متحررا من إكراهات الخطاب الديني الدوغمائي، والسياسي، والثقافي، والعرقي، والإثني، ومن بداهة اختلاف مستويات التلقي والتحصيل،

[1] - راجع كتاب Jean François Michel, Les 7 Profils d'Apprentissages ...référence précédente,

[2] - جان جاك روسو، مرجع سابق، ص 114

[3] - محمد الإدريسي، إشكالية التقويم الشمولي لمعارف المتعلمين قراءة في براديغم سوسيولوجيا التقويم المدرسي، نقد وتنوير، عدد 6، 2021، ص167

[4] - Ivan Illich, Une société sans école, Référence précédente, P 129

وملكات الإبداع في ميادين مختلفة، وآفة تفضيل مجال على آخر؟ ألم تعط **عائشة الشنا** في المجتمع المدني أكثر مما أعطت في مهنة التمريض، رغم أسبقية الثانية على الأول في أولويات مجتمعها المغربي، ونظرتها التي شكلها وعيها الطبقي؟ لماذا اجترح **محمد شكري** أسلوبا جديدا في الخطاب الروائي بالمغرب، رغم أنه لم يلتحق بالمدرسة إلا بعد عشرين سنة، ولم يتخرّج منها. ونحسب أن عيشه في طواحين المجتمع، هو ما جعله يظهر كطائر العنقاء، يموت باحتراقه، ويحيا من رماده؟ أكان **رنالدو** مثلا مخطئا، أو متهورا، أو غبيّا لمّا اختار الكرة على المدرسة مُنصتا إلى تعاليمه الداخلية القاضية بعشقه الكبير للساحرة المستديرة، أم كان عليه إكمال دراسته ليكون مهندسا بارعا، أو طبيبا جراحا كما يصدح بذلك الرأي العام في المجتمع؟

لم تعد المدرسة اليوم، بهذه الرؤية المرتكزة على معيار التنقيط بوصفه أسلوبا وحيدا لقياس الجودة، مجرد «جهاز لتوزيع الديبلومات الموقعة للفرد في المجتمع» [1]، بل غدت وسيلة فعالة لإيديولوجيا الاقتصاد، وحرب رأس المال؛ لكونها لا تنظر إلى أبعاد المتعلم الأخرى، ولا تقَيّمه بناء على مهاراته الطبيعية، بل تصفح عن ذلك كله، مقابل صناعة اختياراته، وتوجيه رؤيته الاستهلاكية، ومنحها قيمة القيم في المجتمع الرأسمالي الصناعي الذي يجعل من المعرفة التفعية الموجَّهة غايته. والحال أن المدرسة بهذه الصورة، تتخلى عن مهامها النبيلة ممثلة في تنمية الإنسان، وارتقائه الفكري، والنفسي، والاجتماعي؛ لتتحول إلى سَبِيَّة خاضعة، وخادمة لأنظمة المال العالمية، تأتمر بأوامرها، وتطبخ لها ما تشتهي من منتوجات بأيادي تقنية محدودة.

وأمام واقع انحصار المدرسة بوصفها قناة وحيدة لبث المعرفة، وغرس القيم، وتكوين الفرد بات البحثُ عن سبل عملية جديدة تمنحها حياة أخرى، وذلك بتوسيع رؤيتها لمقاييس التقييم عن طريق طرح المعرفة الجامدة، واعتبار المتحرك منها بعدا واحدا من أبعاد التقييم، ثم إكساب المتعلم آليات الفهم والتحليل، والإنتاج، والنقد، والإبداع، وإثارة ما لديه من فضول في مجتمع بات فيه شريان التغيير يضخ كمية متعاظمة من دم التجديد، فهو لا يتوقف عن التزويد بما هو نافع، وبما ليس كذلك «ليس هناك أصعب من تحديد النافع من غيره في مستقبل التلاميذ؛ إذ لم تتمكن أية دراسة تجريبية من إضاءة هذا الأفق»[2]، فلا أحد يستطيع أن يتوقع ما الذي سيسفر عنه المستقبل، لذلك علينا منح المتعلم كامل الحرية لتفجير كفاياته الذاتية، بوصفها أفضل طاقة لتمكين الإنسان من بلوغ درجات عليا من التميز، و"الرضا الشخصي"، مع الحرص على منح المعرفة الممنهَجة قيمتها في عالم اليوم، فلن تطرق موضوعا إلا ووجدت مئات القنوات، والأصوات، والمنشورات عبر

[1]- François Dubet et Marie Duru- Bellat, 10 propositions pour changer l'école, référence précédente, P 37.

[2]- François Dubet et Marie Duru- Bellat, Même référence, P 43 .

العالم، قد أنهكته بحثا، وتحليلا، حيث تتضاءل لديك فرص المفاضلة بين ما تعرضه، غير أنها تبقى قائمة في طرائق العرض، وتماسك التفكير، وحجج الإقناع.

5. التوظيف السياسي للمعارف

نود، في هذا العنصر، أن نفرق بين السياسة التعليمية، بوصفها مخططات حكومية لوضع المشاريع التربوية، وإنزالها، وتدبيرها على وفق حاجيات الدولة والمجتمع، وتحولات المحيط الاقتصادي العالمي، وبين التعليم السياسي الذي يهدف إلى إعادة إنتاج أطروحته السياسية، بفرض مقولاتها وشعاراتها على جميع قنوات الدولة، متخذا من المدرسة قناة لدعم إيديولوجيته. وإذا كان الثاني غالبا ما يندغم مع الأولى، متسترا أحيانا، وشاخصا أحيانا أخرى، فإن ما نسعى إليه هو الوقوف على مظاهرهما، بوصفهما دافعين قويين لصعود التعليم أو ركوده. لا يخفى على أحد أن عوامل النجاح في التعليم اليوم لا تتوقف على جودة البرامج، ونجاعة المناهج، بل تظل مشروطة بعوامل أخرى لا تقِلُّ أهمية عنها، إنه شرط الإرادة السياسية الذي قد يعصف بكل المجهودات المبذولة، في حال غياب نية الإصلاح الفعلي للمدرسة.

إن أول صورة مشينة لتعليمنا، هي إلزام المُدرس بعرض مضامين الكتاب دون زيادة أو نقصان، واعتبار الخارجين، عمّا هو مسطّر، أشخاصا متمردين، أو خادمين لأجندات خارجية. وغالبا ما يتم هذا الحظر بدافع الحرص على صفاء الهوية، أو بخلفية التمايز والخصوصية. ومن شأن هذا الطرح أن يحرم أبناءنا ولوج مصاف العالمية، فبين المحلي والعالمي جدل دائم ومفيد، كما قال **أحمد معتصم** «لا تستبعِد الوضعيات الخاصة عالمية المشاكل»[1]. إن مثل هذا الإجراء البيداغوسياسي يساهم تدريجيا في اغتيال قيمتي القراءة والبحث لدى المعلم والمتعلم معا، فهما القطبان الكفيلان بإغناء الدرس التربوي، وتطوير مقولاته المعرفية، بالمواكبة المستمرة لأهم المستجدات العلمية، والمنهجية، والثقافية. لقد أصبح الانفتاح مقولة جوهرية في التعليم المعاصر، بفضله تعود الحيوية إلى فضاء التعلُّمات، والرُّواء إلى المفاهيم الجافة. ولا أحد يجهل السمات السردية والإبداعية التي بوّأت أعمال **دوستوفسكي**، **ومارسيل بروست**، **وعبد الرحمان منيف**، **ونجيب محفوظ** مراتب عليا في الآداب العالمية. لقد منح هؤلاء المبدعون سُرّادهم مساحة كبرى في تأويل وتحليل ونقد أحداث الرواية وشخوصها، ومحاورة أشكالها وتقنياتها.

وما من شك أن المقارنة، والتأويل، في مثل هذه السياقات، يفضيان إلى تنشيط ملكة التفكير والتعقل والتخييل، أي أنهما يرفعان قدرة الفرد على فهم، وتحليل البنيات، والقضايا التي تواجهه في مختلف وضعياته،

[1] Ahmed Moatassime, La politique de l'enseignement au Maroc de 1957- 1977, La documentation Française, - P 45

ومراحل حياته. وهنا نتساءل جميعا عن أسباب استمرار معاناة المدرس والتلميذ معا داخل فضاءاتنا التعليمية، إن لم يكن ذلك النهج الديداكتيكي الميكانيكي الذي يجبرهما على تقديم، وتلقي المادة بشكل آلي، وهذا ما أطلق عليه **إليتش** بـ"التغذية القسرية" التي تحرمهما من استثمار كل لحظة من وجودهما من أجل توسيع فرص التثاقف، والتقاسم، والتفتح؛ لبناء شخصية مستقلة ومتميزة. لماذا لم نجرؤ يوما على مساءلة هذا الوضع، والبحث في العوامل التي تجعلها يشعران بالملل والضجر من مواد البرنامج؟

ليس لدى كل فرد في المجتمع استعداد لقبول مقترحات تعليمية فاقدة لمبررات وجودها واستمرارها. ألم يحن زمن بناء مدرسة تنافسية، تمكننا من ولوج عالم الإبداع، والإنتاج، والابتكار والريادة بدعم شروط النجاح فيها من علم، ونقد، وتكامل في الوظائف والمقاصد، وحرية، وتحفيز التميز المستقل عن العام والمتداول؟ كيف تصبح مدرستنا رائدة في ظل استمرار عقيدة سياسية لا تنشد الريادة إلا لنموذجها القائم على عدم فكّ الارتباط مع باقي الاختيارات السياسية التقليدية، دينية كانت أم عرفية، أم إيديولوجية، أم تراثية؟ ألا يعكس التعليم العربي اليوم صورة الواقع العربي المأزوم الذي لم يستطع حل إشكالات الاختيار في الفكر والسياسة والتراث والحداثة المتشابكة بين الأمس واليوم؟[1] متى يخرج المعلم من جلباب رجل الأمن الآمر الناهي، أو رجل الحراسة في فضاءات التعلم ليكون هو وتلميذه ذاتها، لا غيرهما؟

من ناحية أخرى ظل للفعل السياسي تأثير قوي، في جلّ الإصلاحات التربوية بالوطن العربي، منذ أن وُجدت المدرسة بمفهومها الحديث. وعلى الرغم من أن أشكال حضوره كانت ظاهرة من قبل، فقد اتخذ لنفسه مواقع ضمنية في هذا العصر. ويبدو جليا لمتتبع الشأن التعليمي أن فضاءاتنا التربوية مازالت تشكو من سطوة وعي استبدادي، هو في اعتقادنا امتداد لزمن غابر كان فيه الاستقرار السياسي مشروطا بغلبة صاحب السلطان. ولما ظل الفكر السياسي جامدا بسبب افتقاده إلى أسس التداول، والديموقراطية، والمشاركة، والتعاون فقد استمر الفكر الأمني مهيمنا على جميع مقاليد الدولة، فلم تَسْلم منه حتى برامج التربية والتعليم، حيث فُرض بقوة السُّلطان ما ينبغي تدريسه وما يمنع، على غرار البرنامج الذي ألزم به السلطان **محمد بن عبد الله** جميع المساجد، أورده **محمد عابد الجابري** في كتابه «أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب»، وهذا نصه «الفصل الثالث في مساجد فاس، فإنا نأمرهم ألا يدرِّسوا إلا كتاب الله تعالى بتفسيره، وكتاب دلائل الخيرات في الصلاة على رسول الله عليه وسلم، ومن كتب الأحاديث المسانيد والكتب المستخرجة منها، والبخاري ومسلما من الكتب الصحاح، ومن الفقه المدونة والبيان والتحصيل.... ومن أراد أن يخوض في علم الكلام،

[1] - محمد عابد الجابري، إشكالية الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 2- 1990، ص 14

والمنطق وعلوم الفلاسفة، وكتب غلاة الصوفية، وكتب القصص، فليتعاط ذلك في داره مع أصحابه الذين لا يدرون بأنهم لا يدرون. ومن تعاط ما ذكرنا في المساجد، ونالته عقوبة فلا يلومنَّ إلاّ نفسَه»[1].

ونظرا لارتباط الحركة الفكرية، عموما، بالأوضاع السياسية حيث تزدهر باستقرارها، وتخبو باضطرابها، فقد ظلت اتباعية، وتلقينية لا تحقق أي تطور في الموضوع، ولا في المنهج، كما أورد هاشم العلوي القاسمي في نصه «ففي فترات الاضطرابات والفوضى السياسية والأزمات الاقتصادية الكبرى، يحدث كساد في سوق العلم، وأثناء الاستقرار يحصل الانتعاش العلمي وتزكو مناهله...وتتدخل الدولة في مساعدة هذه الحركة...حيث تقدم المساعدات التكريمية للعلماء وطلابهم النجباء، كما تُعْقد حلقات الدرس...وأما إذا بحثنا في العمق، من حيث "المنهج"، وعلى مستوى التطور الذهني فإننا لا نجد هذه الحركة إلا على نسق واحد، اتباعية تقليدية تلقينية»[2]. وقد امتدت ملامح هذا التدخل، بطريقة أخف، إلى حدود أواخر الثمانينات بالجامعات المغربية، حيث تم إقحام مادة الدراسات الإسلامية لاستيعاب الطلبة الذين أغلقت، في وجوههم، أبواب التسجيل في مادة الفلسفة، خاصة بالكليات متعددة التخصصات، في محاولة لإيقاف المد اليساري، والفكر العقلاني، على الرغم من وجود كليات متخصصة في تدريس المواد الشرعية بمحيطها.

لم تعد مسيرة نهضة الأمم، اليوم، متخفية، سواء تلك التي كانت في ركبنا، أم دونه، بل صارت معلومة، ومعظمها انطلقت عجلتها دون رجعة، بقاطرة سريعة نحو الارتقاء والنمو، يقودها الفكر التعليمي المتحرر، برؤية نهضوية وجودية. فكيف والحال هذه أن نستمر في مغالطة أنفسنا بإصلاحات لا صلاح فيها، إذ أبانت صيرورتها أن الفجوة بين ما يُعلن، وما يُضمر باتت مكشوفة للعيان. ففي معظم سياسات التعليم، بدءا من التعريب، والتوحيد، والمغربة، مرورا باستراتيجية التقويم الهيكلي، وسياسة التكوين المهني، وملاءمة التعليم للتنمية، وسوق الشغل، وصولا إلى أهم مرحلة من مراحل الإصلاح مع نزول الميثاق الوطني للتربية والتكون الذي صدر عن رؤية شمولية، وإرادة حكومية ظاهرة من أجل تجويد التعليم، عرف فيه شِقُّ القطاع الخاص في التعليم نجاحا ملحوظا، فيما عَرَف تنزيل الشِّق الثاني من المشروع فشلا ذريعا، رغم أهميته، وانتهاء بمدرسة الجودة للجميع، عبر مدرسة الرِّيادة للبعض. ونحن نعتقد أن هذا المشروع الأخير يحمل من بذور الفشل ما لم يحمله سابقوه؛ لأنه يفتقد للفكر التربوي، والأجرأة، والأفق، والدراسة، ويراهن على تعليم المقاولة، وتكنولوجيا العرض لإنقاذه من الضياع.

[1] - محمد عابد الجابري، أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، ط 1-1973، ص9

[2] - هاشم العلوي القاسمي، عن "منار التاريخ والجغرافيا"، TOP EDITION – 2005، ص 96

ويبدو جليا، لعموم الناس قبل خواصهم، غيابا واضحا للإرادة السياسية في النهوض بالتعليم، وفق مقاربة كلية، مصحوبة بثورة ثقافية حداثية، وأخرى قانونية مؤسسة لعدالة اجتماعية، وحريات فردية مسؤولة، فلا تقدمَ مع الحجر، ولا نهضة بأفراد، ومسؤولين تقنيين لا يعرفون قيمتهم، وحقوقهم، ومسؤوليتهم، وغايات وجودهم. وأخيرا، كيف نفسّر تعيين وزراء التعليم، علما أن لا رابط علمي لهم بالقطاع، ولا بخصوصيته، أو متغيراته، ثم يغادرونه دون تقرير أو نفير؟

لا يتوقف التدخل السياسي في شؤون التعليم، عند حدود الأوطان، إنما يتجاوزه إلى بعده العالمي. فقد أصبح واضحا ما تبذله الشركات العملاقة، والأبناك المالية، وشبكاتهما من جهد للتأثير على الرأي العام العالمي، لاختيار رؤساء دول عظمى لفرض مشاريعهم الجيوستراتيجية التي تكتب قدَرَ الشعوب، ومصائرَها، عبر استغلال مقدراتها البشرية والمادية. وأمام هذا الوضع الحديدي، لا يبقى أمام ضمائر العالم الحية سوى الإصرار على مقاومة هذا التنين المتجدد على الدوام، بإحراز تقدُّمٍ ظرفيٍّ ومحدودٍ، في قطاعات مختلفة، وقنوات متعددة.

5.1- تنميط الوعي والذوق والرؤية

يرى **إيفان إليتش** أن المدرسة، بشكلها العام، تضعك منذ الوهلة الأولى ضمن نظام إجباريٍّ ملزم للحضور، ولاكتساب المعرفة المقدمة، والخضوع لوصاية المعلم[1]، فضلا عن ضغط الشواهد المسلَّمة في نهاية مرحلة دراسية ما. ومن شأن هذا النِّظام أن يولِّد شعورا أوليا بتعالي تعليمات هذه المنظومة. والحال أن ما نتعلمه خارجها هو ما يشكل أسسا حقيقية للحياة حاضرا ومستقبلا. فالمدرسة ذاتُها تفشل في كثير من اختباراتها، وأحيانا ادعاءاتها أمام تحولات الواقع، ومتغيرات العلوم، وأوعاء البشر. ومن بين هنات التعليم الإجباري، في نظر **إدغار موران**، هو نزوعه نحو تلقين المعارف بدلا من البحث في نظمها وطبيعتها، يقول «إن المدرسة والجامعة تعلمان المعارف وليس طبيعة المعرفة والتي تنطوي في ذاتها على أخطاء وأوهام»[2]. بهذا الصنيع، تكون المدرسة قد اختارت طريقة صناعة العقول، وفرض صور نمطية للأفراد. فإذا كانت المعرفة تراكمية، ومتحولة بطبيعتها، فلماذا نجبر أبناءنا على حفظ نص، أو تصديق خبر أو معلومة، إنما الصواب هو تعليمهم كيفية اكتسابها، وطرائق بنائها، ومعالجتها، وتحليل عناصرها، وتفكيكها، ونقدها. وهذا ما أسماه ب"تعليم التعَلُّم".

[1] -Ivan Illich, Une société sans école, référence précédente, P33- 36

[2] -Idgar Morin, Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'école, P 13, version numérique- 2014 .
play.EBOOK Edgar Morin - Enseigner a vivre.pdf

إن خطابنا التعليمي لم يستفق بعدُ من غفوة المسلمات واليقينيات التي لازمت الأنظمة الرمزية التي خلقها الإنسان لأغراض نفعية، عندئذ سندرك متأخرين أن الأهم هو إنتاج الفكرة وليس امتلاكها، هو فحصها وليس بلعُها، هو تعدد الآراء حولها وليس توحيدها،كما قال **إيريك فروم** في سياق تمييزه بين أسلوبي التملُّك والكينونة في التعلُّم «يتضح الفارق بين أسلوب التملك وأسلوب الكينونة في مجال المعرفة في العبارتين: أنا أملك قدرا من "المعارف"، و" أنا أعرف". فالعبارة الأولى تعني أخذ كمية من المعارف المتاحة والاحتفاظ بها كِملكية، أما الثانية فإنها تعني المعرفة بمعناها الوظيفي، كجزء من عملية التفكير المثمر. يمكن أن نزداد فهما لنوعية المعرفة في أسلوب الكينونة بالتعمق في تأملات مفكرين من أمثال بوذا والمعلم إيكهارت، وسيجموند فرويد، وكارل ماركس. ففي رأي هؤلاء المفكرين تبدأ المعرفة بالوعي بمدى خديعة مداركنا وحواسنا. بمعنى أن الصورة التي لدينا عن الحقيقة المادية لا تتفق تماما مع الحقيقة الفعليّة»[1].

والحاصل، أن تقديم المعلومة بهذه الصورة المُغلَّفة بالحقيقة، أو المحاطة بمغالطات منطقية، أو شعورية، من شأنه أن يخلق جيلا مُنَمَّطا، مُنْصاعا، خاضعا، صغير الشخصية، بسيط الوعي والتفكير، والتطلعات، كما قال **المتنبي**: «وتعظم في عين الصغير صغارها ۞ وتصغر في عين العظيم العظائم». فما يتشرَّبُه المتعلم من الأفكار المغلوطة، وصور العجز، وكمال الصورة، ووحدة الرؤية، وغياب السؤال، وتَقلُّص الذّات، هو نمط عيش القطيع، بحيث لا يسمح له مثل هذا الوضع التربوي بتنمية شخصيته، وتحقيق استقلاله، وتفتق إمكاناته المتعددة: ذهنية، وسيكولوجية، وسوسيولوجية، وسلوكية، وروحية. فكيف نفسِّر استمرار إنتاج عقلية مُوَحَّدة، ومُمتّطة، رغم تعدد قنوات التعليم، وتجديد البرامج والمناهج، وتكوين الأساتذة؟ فحينما تتعدد القنوات، فذلك يعني منطقيا تعدد الآراء، والمواقف، والأصوات، وتضارب وجهات النظر، وكلما تبين العكس، أدركنا أن حالتي التنميط والإخضاع قد بلغتا منتهاهما.

إن أبرز ما يُبدِّد طاقات أبنائنا، ويَشُلُّ حركتهم في الفعل، والإنتاج، والإبداع هو إشعارهم بالعجز عن تجاوز الجماعة، ومن ثم ضرورة الامتثال لما هو كائن ومألوف. ولعل أبرز الخطابات التي تُكرّس حالات التنميط والتوحيد، في كتبنا المدرسية، هي الخطاب السياسي الإيديولوجي، والعقدي الشكلاني، والفكري الدوغمائي، وخطاب التراث التقديسي، والخطاب العلمي الزائف، وخطاب التعمية، خاصة إذا اعتمدت هذه الخطابات مغالطات منطقية. ولما كان الإنسان، كما جاء على لسان **إدغار موران**، كائنا متعددا في حالة بحث مستمر عن الوحدة، فضلا عن أنه بمثابة مجرَّةٍ لها قوانينها الداخلية[2]، فقد أصبح لزاما علينا في التربية والتعليم مراعاة هاتين

[1] - إيريك فروم، الإنسان بين المظهر والجوهر، ترجمة سعد زهران، عالم المعرفة، عدد 140-1989، ص 51

[2] - Edgar Morin, référence précédente, P 97

الخاصيتين، من خلال توجيه إدراك المتعلم، ومنهجية تفكيره، ونوعية رؤيته للكائنات وللأشياء، فلا شيء معزولٌ أو مجّانٌ في هذا الوجود، الكلُّ يحمل في ذاته غائيّتَه ووظيفتَه. ولا أحسب أن بناء تعليم ناجح وسويّ، سيتم بالإكراه، والصفح كليا عن طبيعة الإنسان في التفكير، والتحرر، والتفتح.

6. التراثي حصنٌ صعبُ الاختراق

من يتصفح كتبنا المدرسية يجدها مثقلة بمعارف تراثية، متعددة المشارب. والواقع أن العيب ليس في إطلاع متعلمينا على علوم ومعارف أسلافهم، إنما العيب في الاقتصار عليها، والإيهام بقيمتها العليا، دون إكسابهم أساليب وفرص الرفض والنقد، والتجاوز، خاصة وأن الإبداع والإنتاج ليسا مخصوصين بزمن أو مكان أو رجال، كما أن التراث وحده لا يصنع خصوصية الشعوب، بل الاستمرار في الإنتاج، والإبداع، والمنافسة، في ميادين عديدة، هو ما يمنحها تميزها، وقيمتها. إنّ مَن يعتقد بأن التراث فعلٌ ماضويٌّ، هو أشبه بمن يدافع عن اللغة العربية بشكل انفعالي، وهوياتي ناسيا أو متناسيا طبيعة اللغة المتسمة بالتطور. وما من شك أن إعلاء قيمتها، واستمرارها في الزمن، مشروطٌ بالتنافس الشريف على سيادة سوق الإنتاج العالمي، وتشجيع الابتكار والإنتاج، والانخراط الإيجابي، وملامسة الحدود القصوى للتجارب الإنسانية الممكنة في الفكر، والعلم، والاقتصاد، والفن، والأدب. فليس من القيم التربوية إظهار الإخلاص للقدماء دون مماحكة، أو مضارعة، أو نقد، إنما القيمة كلُّها في الإخلاص لجدلية الأنظمة الرمزية التي لا تكُفُّ عن التطوُّر والتبلوُر عبر الزمن. ولو أننا نستفيد من دروس نقد التراث لاستلهمنا جيدا خطابات كل من **محمد عابد الجابري**، **ومحمد أركون**، **وحسن حنفي**، **وعبد الله العروي**، **ونضال قسوم** وغيرهم، الداعية إلى إعادة قراءة التراث بمناهج جديدة، ومقاربات موضوعية، لتمييز البذور الحية من الميتة، بما يمكننا من البناء على الأولى، وتحقيق تراكم كمي ونوعي حولها.

بمنطق **فوكو**، الداعي إلى الجمع بين حقول ومكونات المعرفة، في قوله «إن الشكل الوحيد من العلاقة الممكنة بين عناصر المعرفة هو الجمع» [1]، يبدو أن النظر إلى العلاقات الرابطة بين المعرفة التراثية، وصنويها الكائنة، والممكنة أمر ضروري. فلا الماضي مكتف بذاته، ولا الحاضر في منأى عنه، ولا المستقبل مفصول عن سابقيْه، إنما الزمن صيرورة لا متناهية من العلاقات بين هذه النُّظُم. لذلك، نعتقد أن عدم ترهين الماضي في بيداغوجيا تعليمنا، يفقده قيمته مهما انطوى على قوة، أو جدة، أو إبداعية؛ مادام لم يندغم بحياة المتعلم اليومية، ولم يستفز شعوره، وذوقه، وهواجسه. والواقع أن اجترار الماضي، وإلباسه صورة الكمال لن يسمح يوما بركوب سفينة المستقبل التي تخلّت بدورها عن تقنية الأشرعة الريحية فاتحة المجال أمام المحركات القوية، وتقنيات تحديد الوجهات، وتغيير السرعة، وإمكانية معالجة الأعطاب المحتملة. يوم ندرك مفهومي التراث، والهوية، من منظور

[1] - ميشال فوكو، الكلمات والأشياء، ترجمة مطاع صفدي، سالم يافوت وآخرون، مركز الإنماء القومي، ط1-1989- 1990 ص 49

أمين معلوف، أو من زاوية نظر **سالم يافوت** الذي يؤكد أنهما ليسا منتهيين، وجامدين بل ممتدان في الزمن، ومرتبطان عمليا ومنطقيا بالحاضر والمستقبل[1]، سنعلم حجم الخسارة التي نجنيها لمَّا نثقل كاهل كِتابنا المدرسي بنصوص تراثية، نُحَمِّلها أكثر مما تحتمل، فضلا عمّا يصاحبها من قراءات بسيطة لا تنفذ إلى عمق الأشياء، ولا تَعْقِد بينها جدلا خِصبا.

ليس كل متداول صحيحا، في نظر **كانط**، إنما هو مُجرَّد تصوُّر يكتسب، بالتداول، قيمته ومصداقيته. وقوة الشيء لا تأتي دائما من صحته، ولا من خصائصه الذاتية، وإنما من تناسبه الظرفي مع أذواق الناس، ومشاعرهم، وتوقعاتهم، فضلا عن مستوى معرفتهم، وثقافتهم، وعقائدهم، وتصوراتهم «إن كلَّ حدسنا ليس سوى تصور للظاهرة، وإن الأشياء التي نحدسها ليس في ذاتها على نحو ما نحدسها، ولا علاقاتها قائمة في ذاتها على نحو ما تظهر لنا»[2]. لقد ظلَّت الشمس تدور حول الأرض قرونا خلت قناعة ثابتة، إلى أن أظهر العلم عكس ذلك فيزيائيا ورياضيا، كذلك شأن قضايا عديدة في التربية والسياسة والفن، والتاريخ. من كان منّا أمْسُ، أو مِنْ أسلافنا قبلُ، مُوقِنا أن أسوأ طريقة للتعلُّم هي التلقين؟ ومَنْ منّا حاليا ومنهم ماضيا، من كان مقتنعا أن أفضل طريقة للتعلم هي التي تتم بأساليب اللهو والمرح، وليس عن طريق الإجبار، وممارسة العنف المادي والرمزي في المدرسة، رغم أن طبيعة بنيتنا الجسدية والنفسية تَمْقُته؟ لماذا كان المعلم يتربص بمتعلِّميه فرص ارتكاب أخطاء، ليوقع بهم شتى أنواع التنكيل والتعذيب، بينما "يحاكي انتفاخا صورة الأسد" عند إلحاق أوّل أَلَمٍ بجِلده؟

لا نرجو من هذه السردية سوى إبطال سلالات التصورات التقليدية التي مافتئت تحيا في بعض فضاءاتنا التربوية، بمظاهر عديدة، وفي عقول بعض مربينا، ومؤطرينا اليوم، ليس لأنها تنطوي على صواب، بل لأنها تفتقد إلى بدائل تعليمية قائمة على بحوث ودراسات علمية للنفس والدماغ والجسد، وللتواصل، والأنا والآخر، وإثارة الاهتمام، وطبيعة الطفل، والمراهق والراشد. لقد حذّر **روسو** في منتصف القرن الثّامن عشر من ثِقل الموضوع على نفسية التلميذ، ورفض أسلوب الإرغام؛ لأنه يفضي حتما إلى الملل والنفور، داعيا إلى اعتماد منهج التدرج في تعويده على الانتباه إلى الأشياء، يقول «وهذا أيضا هو أوان تعويده شيئا فشيئا على الانتباه المتصل بموضوع بعينه، ولكن ليس بالإرغام إطلاقا بل بالسرور أو الرغبة التي يجب أن تنتج هذا الانتباه. فالحذر كل الحذر من ثقل الموضوع على نفسه بما يدفعه إلى الملل»[3]. كما رفض كثرة المعلومات، وتقديم ما لا يناسب عُمُرَ المتعلم، داعيا كلَّ مربٍّ إلى اعتماد المنهج الإنساني في التواصل، والاحترام، والتقدير الإيجابي للمواقف،

[1] - سالم يافوت، هويتنا الثقافية والعولمة، مجلة فكر ونقد، عدد 11-1998، ص 35

[2] - عمانوئيل كانط، نقد العقل المحض، مرجع سابق، ص69

[3] - جان جاك روسو، مرجع سابق، ص157

والأفعال، فضلا عن الحرص على بناء ذوق سليم تجاه المعارف والعلوم، والتركيز على مناهج التعلم أكثر من مواده، مع منحه فرص التصحيح الذاتي، وربط الشيء بمحيطه بإظهار وظائفه، ومنافعه الخاصة والعامة[1]. وما دام العالم قد فتح أبوابه على مصراعيها، فما من سبيل سوى اختراق حصون الثقافة، وثقافة الحصون، بالرفع من إيقاع الانخراط الإيجابي في الثقافة العالمية، بالمشاركة، والمنافسة، والابتكار، بدلا من الانزواء خلف متاريس الثقافة المحلية، وتمجيد الهويات الضيّقة. متى نتخلّص، إذن، من أَسْرِ الماضي، وإكراهاته، وثقله الوجداني، خاصة وأنه بات مسيّجا بحصون ثقافية، وإيديولوجية، على امتداد الوطن العربي؟

من بين أوجه الإكراه الأخرى الواردة في كُتبنا المدرسية، نذكر نصوصا تراثية ذات مرجعية دينية، احتلت مساحة واسعة في غير حقلها، منها ما احتوته برامج اللغة العربية، سواء في مكون النصوص، أم في مكون اللغة. وقد حضرت بوصفها ظواهر بلاغية في تركيب اللغة العربية، مثل ما ورد في كتاب "في رحاب اللغة العربية"[2] عن **الإمام علي**، في خطابه الموجه إلى أحد عماله، بشأن اختيار أفضل الناس لسياسة الرعية. ونعتقد أن توظيف مثل هذه النصوص في غير سياقها، ومادتها يشكل إكراها لا مسوغ له. ومن منطلق تربوي، ومنطقي، كان يجب استثمار شخصية الصحابي الجليل فيما عُرف عنه من صدق، وحزم، وعدل، وصرامة، في مجزوءة فكرية لدعم الأخلاق السياسية، والعدالة الاجتماعية، والحزم في مواجهة الخارجين عن القانون في تراثنا السياسي، بدلا من توظيف نصوصه في تعزيز بلاغتي الإقناع، والإمتاع اللتين، من دون شك، لهما جهابذتهما في الآداب والشعر والرواية والأمثال، أخطأهما المؤلف.

إن اختيار استشهاد أمر بيداغوجي بالغ الأهمية، حالما يتم فيه احترام السياق، والصورة، والهدف، وليس إيرادُه خاضعا لأمزجة شخصية، أو لأفكار فرضها واقع التداول، أو قهر السياسة، على غرار من يَحْصُر تدريس البلاغة في القرآن الحكيم، وكأنها مبتغى الرسالة فيه. والحال أن كتابنا المقدس لم يأت ليعلِّمنا بلاغة الكلام، ولذلك لم يصفه الله بالبليغ- إلا في مناسبة واحدة-، إنما وصفه بـــ"الحكيم" في آيات كثيرة؛ والفرق كبير بينهما، فصفة البلاغة محصورة في التركيب اللغوي، أما صفة الحكمة فضالتها في آية الخلق، وعمق الفكر، والرؤية العالمة، ورفع التناقض والضعف كليا. لذلك يرجح عندنا البحث في مظاهر الحكمة، لا في ظواهر البلاغة في القرآن. لقد أتى كتاب الله للهداية، وللتفكر، والتدبر، والتوحيد، والإرشاد إلى العلم والعمل الصالح، وترسيخ العدل والإحسان، والتقوى والقيم. ولعل آية التحدي المعلومة، لا توحي، في اعتقادنا، إلى التركيب اللغوي، إنما تشير إلى حكمة الله في تركيب آياته منطقيا وعلميا وتاريخيا، وقيميا، وعقائديا ووجوديا. كما أن نفي

[1] - راجع الصفحات 155، 157، 158 من كتاب "إميل" لجان جاك روسو.

[2] - راجع، في رحاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص221.

وجود "الاختلاف" في كتاب الله لا يشير إلى اللغة، فما يفيد اللغة، نقول عنه خطأ أو صواب. إنما يفيد قوة الخلق، والرؤية، والمنطق، والحقائق، وقوانين الطبيعة، وأسرارها التي ما فتئت تبوح بها تباعا...ولا شك أن مثل هذه المبادئ لا تحتاج إلى عرضها في صور بلاغية أو شعرية كي تقنع الناس، فقيمتها الإقناعية كامنة في حاجة الإنسان الطبيعية، والاجتماعية والروحية لها. فما لا يوجد في باقي النصوص البشرية، هو ما يصدر عنه القرآن من رؤية شمولية للوجود الكوني، فضلا عن الترابط الحكيم بين معاني، ودلالات لا تخطئها عينٌ أو بصرٌ أو سمعٌ.

وما يعزز هذا النزوع الإجباري نحو التراث، هو ركام من الأسماء الواردة في الأمثلة المنتقاة لتعزيز ظواهر لغوية، من قبيل: المتنبي، أبو تمام، البحتري، حسان ابن ثابت، أبو الفرج الأصفهاني، أبو العتاهية، الحجاج بن يوسف، أبو العلاء المعري، ابن الرومي، بشار بن برد، عباس بن الأحنف، عمر ابن الخطاب، عمر ابن عبد العزيز، وهز الدين إسماعيل، ومحمد العمري، وعبد الرحمان منيف، ونجيب محفوظ...، فلم يترك مؤلف الكتاب اسما إلا ذكَره، وكأنه يسارع الزمان والمكان لإظهار اطلاعه الواسع على تراث الأدب العربي، وظواهره الشعرية، والدلالية، والبلاغية، والجمالية. بينما نسي أنه من المتعذر جدا على ذهن متعلم، كيفما كان مستواه، وذاكرته اكتساب كل هذه الأسماء والظواهر اللغوية والبلاغية، ومن ثمة تتحول فورا إلى أقطاب دافعة، وليست جاذبة.

وخلاصة الأمر، هل قَدَرُ تعليمنا أن يمضي هائما على نهج الأسلاف، من حيث التركيز على العلوم الفرعية، والمناهج الحرفية، رغم الأشواط الكبرى التي قطعناها سياسيا، واقتصاديا، واجتماعيا لمواكبة التحولات الكبرى التي عرفتها المعارف العالمية، يقول هاشم العلوي القاسمي، في نص جامع عن الحياة الفكرية في مغرب القرنين السابع عشر والثامن عشر، وكأن الأمس فينيق يقوم من رماده دوما دون تغيير في الماهية «إن الحياة الفكرية بالمغرب... كانت تدور محاورها العلمية الرئيسية على الاهتمام بفروع العلوم النقلية، كما كان "المنهج" المتبع فيها هو "النقل الحرفي" ومن شأن هذا الاتجاه المنهجي في الإنتاج الفكري، أن يجعل الذهنية العلمية في المغرب، ذهنية متشبثة بالماضي. وهذه الظاهرة العقلية راجعة إلى الخصائص الروحية والنفسية والتاريخية التي يشترك فيها المغرب مع كل العالم الإسلامي. إلا أن الذي يؤخذ عليها هو الإغراق في الارتباط بالحرفية والالتصاق بالماضي دون فحص نقدي.. وأما العلوم العقلية.. فهي العلوم المرتبطة بالبحث النظري خدمة للشريعة (الحساب وعلم الفلك) وهذا ما يجعلنا نرى في الحياة الفكرية المغربية لهذا العصر ثقافة تقليدية غير متنوعة جامدة غير متحركة مقلدة غير مبتكرة»[1].

[1] - هاشم العلوي القاسمي، عن منار التاريخ والجغرافيا، كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص 97

7. الحاضر عود منكسر

من بين المفارقات التي تميز تعليمنا، وتربيتنا هو استنادهما إلى مرجعيات ثقافية بالية، أي أن الروح الفاعلة فيهما لا تحركها تطلعات المستقبل، ونبضات الحاضر، إنما أعراف ماضية ارتقت إلى مستوى المبادئ التي ألبسوها لبوس الكمال. والحال أن التربية الحديثة لا تقوم إلا على دراسات علمية، وموضوعية للظاهرة التعليمية، وهي في صميمها تكاد تقطع مع ماضيها. فليس واقعنا كواقعهم، وليس وعينا كوعيهم، وليست تطلعاتنا كتطلعاتهم. لقد باتت الرؤية الكونية تسكن وجودنا ومشاريعنا، وكل من لم يحل مشاكله الوجودية سيظل قابعا، لا محالة، في مؤخرة الأمم، ومن ثم خاضعا لتعاليمها وسطوتها.

إن من يجعل تعليمه تعليما خاصا، قيما ومناهج، وأهدافا، وجودة، وثقافة، ومعرفة تحت ذريعة الخصوصية، فهو يعدم فيه كل بذور التطور، والانفتاح، والمنافسة الحقة المبنية على العطاء، والابتكار، والإنتاج المستمر. فليس الخاص ماضيا بالضرورة، ولا تستقر الهوية عند حدود عناصرها الأولية، إنما الخاص نزوع مستمر نحو تجديد متفرد على الدوام. كما أن الهوية لم تكن يوما مغلقة أو نهائية، إنما هي تكيف وصهر لكل العناصر المستجدة في صيرورة ابنائها. هكذا يصبح التعليم نزوعا نحو التجديد، وتأسيسا لنموذج تربوي متطور، سيصبح يوما نموذجا يحتذى. من غير هذه المسالك الجريئة لا يمكن الحديث عن خصوصية، إنما عن هوية معطوبة، جامدة، لا تملك روحا، بل هيكلا جاثما. وكل توقف عن تملك أسلحة المواجهة يعني خروجا من حلبة الصراع الكوني.

لا يمكن أن نعود إلى الماضي، ولا أن نقفز إلى المستقبل، فالعدّاء البطل لا يُعتبر كذلك إلا إذا كانت انطلاقته صحيحة، ومساره محدد، ووصوله سابق لمنافسيه، كذلك شأن سير التعليم، الحاضر عماده، والماضي والمستقبل جناحا تحليقه بعيدا في مصاف الدول النفاثة. فلماذا نجعل حاضرنا عودا منكسرا عاجزا عن تحمل أبسط الأثقال، فنلقي باللوم تباعا على عثرات ظرفية، أو ظروف عالمية نحن مسؤولون عنها؟ هل يمكن أن تقوّم المدرسةُ اعوجاج مجتمع لم يشأ أن يُغيّر من هويته الوجودية، سطا فيها الماضي على الحاضر، بعد أن أعمى بصيرته؟

8. المنهجيات الموازية

لا ينكر أحد أن التعليم أعقد القطاعات لحالته الاستثنائية، فهو يستعصي على الحلول حتى عند أعرق الدول التي خاضت تجارب تعليمية، وأسست نظما وقواعد تربوية راسخة، سواء في تجريب المناهج، أم في تجديد البرامج، أم في بناء تكوينات مستمرة، أم في خلق فضاءات تربوية سليمة ونظيفة، أم في تغيير قوانين الشغل، وتحسين ظروف العمل.... تبقى رغم هذه المجهودات، والاجتهادات تفاصيل عديدة، هي أشبه بطبع فاكهة،

إن تغير مناخُ حفظها ارتفاعا أو انخفاضا تعرضت للفساد. وكان **جان جاك روسو** قد أشار في سياق حديثه عن التربية الطبيعية، إلى أن مجرد طرح سؤال: من أنهى تمارينه، أو تمّ توزيع الفروض بطريقة تنازلية، أو تصاعدية، بناء على ترتيب عددي للنقط المحصلة، أو إظهار اهتمام بعنصر دون آخر، أو إصدار أحكام مطلقة تجاه البعض، أو المقارنة بينهم، يطيح حتما بمعنوياتهم، ويضعُهم في حرج كبير، واضطراب نفسي لا يشعر به إلا من يكون في تلك الوضعية، وهذا بحد ذاته إكراه له انعكاسات سلبية على أدائهم. فالفضاء التربوي ليس كباقي الفضاءات، ومهنة التعليم ليست كباقي المهن، إن التدريس هو خطاب موجه إلى عقول مختلفة، ومشاعر متباينة، وقدرات، وكفايات، وفوارق اجتماعية هائلة، وثقافات قد تمتد من الشيء إلى نقيضه، أي من البسيط إلى المركب، ومن المعتدل إلى المتطرف. أذكر يوما، وأنا أحلل، داخل الفصل في سياق عرض عن "الهندسة الاجتماعية"، موضوع أسباب هشاشة البنية العصبية لدى الإنسان، واحتمال سقوط الفرد الذي قد يتعرض لاحتيال ما، فلم أكد أنهي كلامي حتى هرعت فتاة متململةً صوب فتحة الباب، مشرفة على السُّقوط.

إن المنهجيات الموازية التي تسود فصولنا، وفضاءاتنا التربوية يجب أن تنأى عن إصدار أحكام قاسية في حق المتعلم، وإطلاعه، منذ الحصص الدراسية الأولى الموازية لحصص التقويم التشخيصي، على أهم التصورات التربوية التي تضع المتعلمين على خط المساواة، يحظون فيه بالقيمة الاعتبارية نفسها، فلا تفاضل إلا بكفايات فضائلهم التي تختلف من شخص إلى آخر، ولا تراتبية إلا بناء على طبائعهم، وخصائصهم الذاتية التي تمنحهم ريادة ملحوظة في الحياة الدراسية، والمهنية. كما لا فضل لمهنة على أخرى، ولا لطبقة على أخرى، ولا لنوع على آخر، إلا من خلال ما يسديه للمجتمع من خدمات، وما يحققه من كرامة أو إضافة نوعية. ولعل نظرية الذكاءات المتعددة عند **هوارد غاردنر** مفيدة في هذا الشأن، فضلا عن نظرية التربية الطبيعية عند **روسو**، وبْرُوفَايْل التعلم عند **جان فرانسوا ميشال**، وعثرات المدرسة المعاصرة عند **إيفان إليتش**، وفن تذوق المعارف عند **إدريس أبركان**.....

ونستحضر في هذا الصدد، كذلك، ما بات يعرف ب"استثمار الأسر في أبنائهم"، حيث يتم إجبارهم على اختيار شعب وتخصصات، من منطلق العائدات المادية، وآفاق الشغل، من دون مراعاة لرغباتهم، وميولاتهم، وتطلعاتهم، وشغفهم بها. بهذه التدخلات القسرية، سواء من جانب شطحات أولياء التلاميذ، أم من جانب أهواء المدرسين، وغيرها من الشوائب، نعمل على تدمير مشروع تعلمي بكامله، رغم ما قد ينطوي عليه من جهد، واجتهاد. كما نعمل على غرس القلق والتوتر في نفوسهم، حينما يشعرون بامتهان ما لا يوافق طبائعهم، واهتماماتهم. لهذا يعود معظم الأطباء،أحيانا، أو التقنيون، أو المهندسون، أو الأساتذة.... إلى ممارسة

هواياتهم التي تمليها شجون باطنية، على غرار كتابة الرواية، والفن التشكيلي، والتكوين، وأنشطة المجتمع المدني التي رفعت من قدرهم، وأعلت من شأنهم درجات عالمية، لم يدركوها بمهنهم الأكاديمية الموجهة.

9. التفكير النقدي

لن يستوي تعليمنا، ولن يثمر إلا بمنح عقل أبنائنا هامشا معقولا من التفكير الحر، بناء على أقانيمه الطبيعية، فلا عقل من دون تعقل، ولا تعقل من دون معقول، ولا حدود للعقل إلا ما يضيق عنه المنهج، إنها أشياء مترابطة، يفضي بعضها إلى بعض. وكل وعي ذاتي أو غيري، يستدعي بالضرورة منهجا يقوم عليه، هنا بالضبط يقف الفرق شاسعا بين من يبني عقلا منهجيا، وبين من يشك في قدرته على التفكير السوي. ف"العقلانية التواصلية" عند **هابرماس**[1] لا ترتضي بتحصيل حاصل، ولا تؤمن بمعرفة موضوعية مستقلة عن الوعي الفردي، إنما تؤسس لعقلانية بَيْنِيَّة، ناتجة عن حوامل تفكير تفاعلي بين ذاتين. وكان **إدوارد دي بونو** قد أشار إلى أن «مهارة التفكير لا تماثل تماما تكديس المعرفة أو الذكاء الفطري»[2]. والحال أن برامجنا تكاد تخلو من ملامح التفكير النقدي حتى في المواد التي يفترض فيها تنميته، مثل الفلسفة، والرياضيات، رغم أن "الكتاب الأبيض" جعله رافعة لبناء شخصية المتعلمين، وحاجة ملحة لاستقلال ذواتهم[3]، غير أنه ظل ثاويا في زوايا معتمة، فلم يتم إثارته لا في المطارحات التعليمية النخبوية، ولا في برمجيات التكوينات المستمرة. فالتفكير النقدي مهارة تعني «القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة»[4]، ويقتضي أولا من واضعي البرامج، والمناهج توفير شروط إنعاشه من خلال تنسيب المفاهيم، وتجنب الأحكام المطلقة، وغرس أفكار التطور لدى الناشئة بصفتها معالم مميزة للكون، ووضع فراغات، واختيار نصوص تعلي من مقاصد الدروس، ووظائفها بدلا من مضامينها المتقادمة دوما، ومنح الأولوية لسؤالي لماذا وكيف على ماذا، ومن، وأين ومتى، وكم..؟ فلا تحظى الأسئلة، ولا رؤية الباحثين بالأهمية نفسها إلا بقدر ما تثيره من إشكالات. إن من تحركه خلفية التعليم، والتثقيف، والوصاية، ليس كمن تدفعه قناعة الإنتاج والبناء والتحرر. لذلك فكلما كثرت النصوص الإخبارية في برامج الكتب المختارة، قلت فرص التفكير النقدي، وضاقت مساحة البياض، والاحتمالات؛ لتسود، بالمقابل، مظاهر الإكراه، وحالات الشعور بالضغط أمام تفاصيل البرامج، وسلطة القلم الأحمر المتربص دوما بمعاقبة المتسللين من المرابض.

---

[1] - يورغن هابرماس، القول الفلسفي للحداثة، مرجع سابق، ص482

[2] - إدوارد دي بونو، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص 21

[3] - راجع الكتاب الأبيض، الجزء الأول، في شأن تلبية حاجيات المتعلمين الشخصية، ص 13

[4] - إدوارد دي بونو، مرجع سابق، ص57

يفيدنا التفكير النقدي، طبعا، في الوقوف على النصوص أولا، ثم الخروج من دائرة المألوف، ومن حالات الكسل، والوصاية التي تسيّج حياتنا، ثانيا. وإذا كان العقل بطبيعته مرصودا لوظيفة التعقل في ذاته، وفي غيره، فإن فعله هذا يفضي، في الغالب، إلى تجاوز الحالات السابقة بوصفها مانعة لنشاطه، ومن ثم إمكانية الخلق والابتكار منطلقا من رؤية شمولية للحياة عامة، وللمجتمع خاصة. فكما أن للكون أسرارا عظيمة تستدعي من العلماء بذل مجهودات معتبرة على مرّ الزمان، من أجل كشف قوانينها، وعظمتها، كذلك شأن التفكير النقدي الذي يمكن متعلمينا، ومربينا من اختراق سجوف المعرفة، وتحدي ظواهرها المانعة، وتعرية أوهامها، وإبراز شخصَانِيَّتِهم برفض ما لا يوافق العقل والفكر، هنا فقط «تبتدئ الشخصانية عندما يرفض الشخص الطاعة العمياء (طاعة الأشخاص، وطاعة الأشياء)، ويعترف بالقيمة العليا للعقل والفكر»[1]. ونورد هنا، على سبيل المثال، حالة مدرب رياضة فنون الحرب الذي يتم تجاوزه، في الغالب، من قبل متدربيه. فبعد أن ينهي فيهم تقنيات الدفاع والهجوم، يصبح المدرب عرضة للهزيمة أمامهم، بمجرد ابتكارهم لأساليب فنية مجاوزة لبرنامج أستاذهم الإجباري، وقواعد تفكيره، وهذا ما يفعله المهاريون في كرة القدم، كذلك، الذين يستثمرون مهاراتهم الذاتية الثرة، ويخوضون بها أقصى المغامرات الممكنة بين الثابت في خطة المدرب وفكره، وبين المتحول منهما، بين القاعدة والاستثناء. وما من متعة يشعر بها الإنسان، في الرياضة أو في القراءة أو الفن أو السياقة أو الطعام أو الفكر أو التعلم إلا ومنشؤها حرية الاختيار الفردي الذي يتوج بنجاح، وتميز غير متوقعين. والأهم من ذلك، هو أن هذا الشكل التعليمي كما قال **إليتش** «لا يمكن شراؤه أو كسبه لصالح أي كان»[2]؛ لأنه يستعصي على التنميط، والتحنيط.

نعتقد أن مكننة التعليم، أي إفقاده مساحة التفكير، والنقد، والتأويل، والابتكار، وتحويله إلى عادات، ومواقف، ومناهج عرض المعلومة، وإعادة توظيفها في بنيتها المغلقة، وحدودها الدنيا، يفقدنا معنى الإصلاح الحقيقي الذي يجب أن يتمحور حول إصلاح الفكر، واعتباره مرجعا لكل التقويمات الممكنة. وإذا كان المنهج الديني ما زال يراوح مكانه بين محاولات إنتاج المعنى، من قبل المتعلم، أو اعتباره معطى قطعيا موجودا في النص، من غير تدخل المتلقي، فإنه بهذه الإشكالية «لا ينتج معرفة علمية، مادامت النتيجة مقررة سلفا في ذات النص. فهو منهج قائم على الإيمان والتسليم، لا على الدليل والبرهان»[3]. لا شيء قاد النهضة الأوربية نحو العلا أكثر من الفكر الذي زعزع جبروت السلطة، وكيان التراث، وآليات الإكراه في التعاليم الدينية، كما أورد **حسن أوريد** في روايته "رباط المتنبي" على لسان السارد «وكنت اتخذت كتابا **لإرنست كاسيرر** عن فلسفة

[1] - محمد عزيز الحبابي، الشخصانية الإسلامية، مرجع سابق، ص12.

[2] - Ivan Illich, référence précédente , P 112

[3] - ماجد الغرباوي، النص وسؤال الحقيقة نقد مرجعيات التفكير الديني، دار أمل الجديدة، ط1-2018، ص 59.

الأنوار مرجعا. حاولت في أدبٍ جمٍّ أن أحيل إلى هذه اللحظة المهمة التي اعتملت في الغرب وهي النهضة، وحاولت أن أذكر في رفق أن النهضة مصاحبة للإصلاح، وليس الإصلاح ما تواتر عندنا من تقويم فعل، بل الإصلاح، في تاريخ الغرب، هو تقويم الفكر، وذكرتُ أن مدارج الإصلاح الديني هو الإقرار بمسؤولية الإنسان. لا قدر. لا مكتوب ولا قسمة. ولا خطيئة أصلية»[1].

ومادامت إصلاحاتنا، في المواد المعرفية، والدينية، خالية من البعد الفكري، فمن المتعذر جدا أن نخرج من دائرة "التفكير الأعوج" على حد تعبير **روبيرت هـ ثاولس**[2]، أو نحقق نهضة منشودة، إنما سنستمر في إسداء خدمة كبيرة لمؤسسات الاستهلاك، وحراس الأمن العالمي، وتجار البرامج؛ لأنها تسقطنا توا في أتون الاجترار، والتسقيف، والتقرير، والتقريع، والتصفير، وتجريح الأشخاص بدلا من الأفكار.

والواقع أن سياسة التعليم العالمية تخشى على الدوام إطلاق الحبل على الغارب لمناهج التفكير النقدية الرسمية منها والموازية. فما تحرص عليه هو ضمان فرص أكبر لثقافة التبضيع، والاستهلاك، وفسحة واسعة لبناء عقول محافظة تثمن أوضاع الاستقرار، وتدبر سيرها بأمان. والحال أن فصل التعليم عن التكوين، يأتي لدعم أطروحة الافتقاد أو عدم الاكتمال التي تميز سيرورة الأول، بما يجعله مرتبطا بخدمة الثاني. لكن ما يغفله أصحاب هذه الأطروحة هو المناعة التي يكتسبها المتعلمون طوال مراحل تعليمهم الأولى، بحيث تُفقد التكوينَ البَعْدِيَّ كلَّ أهميته، لذلك نلاحظ، سواء لدى رجال التعليم، أم لدى الطلبة عموما استعدادا أوليا لمقاومة كل إصلاح أو تغيير، بدعوى عدم ملاءمته، أو جديته، أو جدته. بينما تكمن أسرار مثل الأساليب الدفاعية، في اعتقادنا، فيما ترسخ لديهم سابقا، من قيم التربية والتعليم التي تشربت ذاتُها من أساليب الإجبار، والدوغمائية، والخصوصية، والمطابقة، والتوافق، والالتباس، والدونية، والامتثال، والتضخيم، والتقديس.. إلى درجة يبدو معها الإصلاح فاقدا لجدواه، ما دام الكائن أعظم من الممكن، والظاهر أبلغ من الباطن، والحاضر أفضل من القادم، والبنية أقوى من اللبنة، وبلاغة لغة الإصلاح أمضى من صلاحيته.

كيف يمكن أن نتحدث عن جودة التعليم الجامعي، بعقل كمي وعائي، أرست أسسه مناهج التعليم المدرسي؟ إن التعليم مشروع استراتيجي مترابط، وممتد، يستوجب مقومات فكرية تستهدف بناء عقل نوعي لشخصية متوازنة، مستقلة، متعطشة للسؤال، والنقد، والرفض، واجتراح البدائل بمنظور تربوي له نَفَسٌ تنافسي عالمي. وما من ثقافة نزاعة نحو التراث، والخضوع له، وتقديسه، إلا وكان مصيرها الجمود على الحال، وتمجيد الكائن، والعجز الكامل عن اجتراح ممكنات أخرى أكثر فاعلية، وتقدما حاضرا ومستقبلا.

[1] - حسن أوريد، رباط المتنبي، المركز الثقافي العربي، ط1-2019، ص261

[2] - روبرت.هـ. ثاولس، التفكير المستقيم والتفكيرالأعوج، مرجع سابق، ص 112

10."لا بد من إعادة الحب إلى قلب المدرسة"

لا يقل "مناخ المدرسة" أهمية، في الرفع من جودة التعليم، عن باقي المكونات المؤثرة في التعليم، بل نستطيع أن نقول إنه شرط ضروري لنجاح أي مشروع تربوي، أو علمي، أو فني. والحال أن فضاءاتنا التربوية موبوءة، خاصة فيما يتعلق بالمنهجيات الموازية المتعلقة بصيغ تدريس المعلم، وأسلوب تواصله مع متعلميه، وبسلوكات الاستقبال، والمرح، والبشاشة في وجه رواد المدرسة تلاميذ كانوا، أم زوارا أم أولياء أم شركاء أم أطرا إدارية. فلماذا يغلب التجهم على قطاع من المفترض أن يغرس شروط الحياة، والسلم، والتسامح، والمحبة في نفسيات مرتادي هذا الفضاء التربوي؟ ولماذا ما زالت الفواصل والموانع كبيرتين بين أعضاء جسده؟ ألسنا جميعا في خدمة المتعلم؟ أليس هو عنوان النجاح أو الفشل فيما ندعوه تعليما؟ كيف ننشئ أجيالا في فضاء يسوده الرهبة، والإقصاء، والتهميش، والتراتبية العمودية؟ إن توفير مناخ تربوي صحي يسوده الوئام والحب والتلاحم واحترام الذات والتحرر، والاستقلال، هو المدخل الوحيد لنهضة تربوية حقيقية. ويبدأ هذا المناخ بتأسيس علاقة ود قوية بين معلم-متعلم، فهي تنعكس إيجابا على النتائج التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، على المدى القريب والبعيد. وكان **François Dubet و Marie Duru- Bellat** قد شددا على ذلك بقولهما «إن من شأن علاقة جيدة بين معلم - متعلم أن تخفض مستوى العنف في القسم، وفي المدرسة، كما لها تأثيرات ليس على التفتح فقط، ولكن على التعلمات أيضا» [1]. وما من شك في أن الحب مرتع السعادة، فبذوره تونع الحياة، وتورق المشاعر، وتنتعش النفس، ويتعزز حضور المتعلم بتقدير ذاته، وتنمية كفايته، ورفع درجة عشقه لهذه المؤسسة التربوية. ورغم أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب، على سبيل المثال، أشار إلى أهمية متعة القراءة مستفيدا من مقولة **رولان بارط** le plaisir du texte، فإن شروط تحققها ظلت غائبة عن النصوص المقترحة، وعن بيداغوجيا التدريس، وعن فضاء المدرسة الذي يبدو في أمس الحاجة إلى أن يغمره الحب، والاحتضان، والانفتاح، بدلا من استمرار العنف، والنفور، والضيق، والتجهم، والهدر. وكانت كتب التسعينات قد ربطت، عمليا، عناوينها بمصطلح "المتعة [2] سواء في كتب الفرنسية، أم الاقتصاد، أم العربية..، غير أنها ظلت تفتقد لصيغ تجسيدها بنيويا، ومضمونيا. ولو أنها فعلت لكانت مؤلفاتنا قد حققت أفق جماليتها بوصفها وجها آخر لترسيخ قيمة الحب، والاستمتاع، والشغف، وحرية الاختيار، في البرامج، وفي مناهج العرض. فهل يكفي أن نضع عنوان «Le plaisir» على مؤلف مدرسي لنقنع أنفسنا، وتلاميذنا على أن مفاهيم الاقتصاد الجافة، وأحداث التاريخ البعيدة في الزمن، ومفاهيم علوم الحياة والأرض الدقيقة، ومنطق قواعد اللغة،

[1] -François Dubet et Marie Duru- Bellat, 10 propositions pour changer l'école, Ed Seuil- 2002, P 40, référence précédente

[2] - راجع، مثلا: كتاب

Le plaisir d'Apprendre l'économie et l'organisation administrative des entreprises, référence précédente

وحروب الأمم، وعناوين القيم.. لكي نستمتع بتلقيها، وتحصيلها؟ كيف نحقق متعة قراءة النصوص من داخلها لا من خارجها؟ ألا يمكن للمناهج الموازية أن تلعب دورا كبيرا في إنعاش المتعة في التعليم؟

في هذا الصدد أشاد **إدريس أبركان** في جملته الواردة في العنوان أعلاه، بسحر "الحب"، وأثره الكبير على حياة الناس، داعيا إلى جعله شرطا لنجاح كل المشاريع التشاركية، وخاصة مشروعي التربية والتعليم، موضحا أن المتعة هي سر التجاوب الكبير الذي يبديه جهازنا الهضمي مع الأطعمة على الدوام، لذلك وجب رفض الإجبار في التعلم، واستبداله بالمرح، والاستمتاع، والشغف بوصفها مشاعر طبيعية باعثة على التجاوب، والرغبة في التعلم، يقول «فالطريقة الطبيعية التي يمتص بها جهازنا الهضمي طعامه هي المتعة. فالأكل ليس عملا مفروضا ومضنيا لأحد، بل هو لحظة إيجابية ومجزية. فلماذا إذن، يجب أن يكون الأمر مختلفا بالنسبة لدماغنا الأول الذي يحب التعلم بشكل طبيعي؟ أليس من المستغرب أن ينتهي الأمر بالكثير من الناس إلى النفور من المعرفة؟ هل هي فضيلة؟ هل هو استحقاق أن نكون من القلائل السعداء الذين ينجون من هذا النفور المنظم؟»[1]. ألا يعبر الحب الخالص عن صفاء القلوب والعقول، كما قال **المتنبي**:

يحب العاقلون على التّصافي وحُبُّ الجاهلين على الوَسَام

يعنُّ لبعض المتحمسين أن تعليمنا التقليدي أنتج أطرا عليا، في ظل سيادة العنف المادي والرمزي. سأقول من جهتي، أن أصحاب هذا الرأي لا يستندون إلى أية دراسة علمية حول ظروف اشتغال الدماغ المادية والمعنوية، كما أن إحصاءات الهدر المدرسي تحت ضغط الإكراه البدني والمعنوي، وظروف أخرى مانعة قد غابت عن ذاكرتهم، حيث بلغت حوالي 34664 سنة 2023، حسب البيانات التي نشرها موقع **"لكم"**. لذلك، فإن مثل هذا الرأي ليس إلا تطبيعا لا واعيا مع أساليب العنف بوصفها سليلة عصور القوة والغلبة، وهذا أمر مفهوم في سياقه، بحيث لم تتح فرص تجريب التربية القائمة على الودِّ والأنسنة، والمشاركة، والتواصل، وتقدير الذات تقديرا إيجابيا. وشاهدُنا اليوم شاخصٌ فيما وصلته التجارب التربوية الغربية المبنية على حرية التعبير، والتفكير، والاختيار، والاختلاف، والنقد في شتى حقول المعرفة، وأنماط الفكر، ونظريات العلوم، ومناهجها. ولنا في تاريخنا، كذلك، ما يؤكد هذا النهج، ويثبت هذا السبق، فلم يصبح العرب رائدين حضاريا زمني بغداد، والأندلس إلا بعد أن سادت القطرين نفحات الحرية، وفرص التفكير والتعبير، ومناخ التعدد العرقي، والتنوع الثقافي بشكل أسفر عن ولادة إرث حضاري رمزي، بات مدار إشعاع حضاري عالمي، لكن هذه الأنوار انطفأت بعودة الاستبداد، والإكراه، والشمولية.

[1] - ادريس أبركان، في التربية نحو فن تذوق المعرفة، ترجمة إبراهيم عمري، المهدي بزازي، محمد الطاهري، مجلة نقد وتنوير-عدد 21-2024، ص 454.

أيّ أطر تلك التي لم تتجاوز حدود ما هو تقني؟ ولماذا لم تتمكن هذه الأطر من اجتراح حداثة في الفكر والمنهج في حقول التعليم، والسياسة، والدين حيث ظل الجمود ملازما لها طوال قرون خلت، حتى أصبحنا نشعر بالضيق، في حواراتنا اليومية، حينما ينزل الفكر والعلم والإحصاء، والمقارنة للفصل في القول، وتعرية الأوهام. بينما نُبدي انشراحا لتفاصيل ما هو عجيب، وغريب، ومعجز، وملغز مهما كثر لبسُه؟ وإذا كان الإنسان العربي لم يدرك، عن جهل أو تجاهل أو تجهيل أو تحيز، أن التقدم والتخلف جذورهما فكرية، فإن فرص الانتقال نحو مجتمعات متحضرة، وقائدة ستهدر سنوات أخرى، ونحن نلهث وراء سراب التحديث المادي البنيوي، والتيكنولوجي على حد تعبير **إدوارد دي بونو** «إن التقدم والتخلف قضيتان جذورهما فكرية، وتتمحوران حول المنهجية واللامنهجية. وليست التكنولوجيا عملا خارقا أو مستحيلا على أي شعب، إذا ما أتيح له تربية العقل المنهجي.. إنه العقل الذي تعلَّم كيف يفكر. فالتكنولوجيا هي العملية الإبداعية لمثل هذا العقل المنهجي»[1].

تكاد تخلو الكتب المدرسية من دروس الحب والاستمتاع، بل حتى من الإشارة إلى قوتهما، وطاقتهما الإيجابية على حياة الناس، وسعادتهم. فلا حياة من دون حبّ، ولا عطاء من دون متعة. وإذا كان متعذرا اختيار مواضيع في هذا الشأن، فقد كان مطلوبا إدراجهما، على الأقل، في حلقات التكوين المستمر للمدرسين، يتحولون بفضلها إلى رواد لفلسفة السعادة، وزارعين لبذور الحياة، من خلال بث روح المرح البيداغوجي في نفسية المتعلمين، وإنعاش المتذمرين منهم، والسائمين، والبائسين، واليائسين، والمحرومين، والمغادرين، أو إدراج دروس التنمية الذاتية ضمن برامج التعليم المدرسي. فليس هناك أخطر على سلامة حياة الإنسان من شعوره بالملل، والضجر، والرفض من قبل الجماعة التي ينتمي إليها. فما من بطل، أو نجم، أو عالِم، أو مبدع، أو فنان إلا وتسنده قوتا الحب والمتعة في مساعيه. ولا يستطيع أحد أن يثبت أن سرّ نجاح الأسر مثلا، يعود إلى نقائض الحب كالكره، والضغينة، والجفاء، والقسوة، والإهمال، وكذلك حال التعليم.

11.مقترحات في الفكر التربوي

- أمام هذا الوضع التربوي المثخن بالإكراه، يصل فيه الإجبار درجة عليا لا يطيق معها المتعلم خاصة، والمنظومة التربوية عامة تقديم نتائج جيدة، مما يستدعي حلولا فكرية لقضايا التعليم، تبدأ أولا بالإعلاء من شأن المنهج على حساب البرنامج. إن أول مقترح عملي هو اعتبار برامج الكتاب المدرسي، مجرد قوة اقتراحية، وليست سلطة إلزامية. فإذا كان الأمر يتعلق بمفاهيم الشعر الجاهلي، أو بالحداثة أو بالعولمة أو بطرائق حل المسائل، أو بمقاربات للشأن السياسي، والعلمي، والتاريخي، والديني... فهل من اللازم أن نجبر متعلمينا على

[1] - إدوارد دي بونو، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص 14

تبني تلك المفاهيم المقترحة من طرف أصحابها، رغم ما قد تحمله من أخطاء معرفية، أو خلفيات إيديولوجية أو عقدية، أو ثقافية...؟

- إن دور المدرس كبير في هذا المقام، فهو القادر على تفعيل آليات التساؤل، والنقد، والتحليل، والتفكيك، والتجاوز بدلا من دعم ملكة التلقين، والتدوين، والتمثل الأحادي للأفكار، والنظريات والتصورات. إن مثل هذه المسلكيات من شأنها أن تغرس قيمة القراءة لدى المتعلم، وتحفزه على البحث المستمر عن تصورات ونظريات بديلة، أو متعددة أو مختلفة عن المألوف. بمعنى آخر يجدر بالفاعل التربوي أن ينشئ برامج الكتاب المدرسي على منوال طبيعة تشكل العقل البشري المبنية على النشاط والاختيار، والتشاكل والترابط، والعلائقية، والوظيفية والغائية، على نحو ما دعا إليه **ادريس أبركان** «لا يجب إجبار العقل على التكيف مع المدرسة، بل يجب إجبار المدرسة على التكيف مع العقل»[1].

- لن يشعر المتعلم بطعم المعرفة، ولا الاستمتاع بالتعلم الذاتي إلا إذا أعدنا النظر مليًّا في مقاصد المواد المقترحة للتدريس، ورفعنا عنها حجاب وظائف تدريسها. وهذا وجه آخر من وجوه الإجبار المجاني، إذ لا يعقل في الزمن المعاصر أن يستمر هذا الفعل دون إظهار وظائف المادة، وعلاقتها بذات المتعلم، وبباقي الحقول، وقيمتها العلمية، والاجتماعية، والقانونية، والسياسية، والدينية، والفلسفية على غرار التواصل المستمر بين مناطق الدماغ، فسؤال لماذا هو الحصان الأصيل لإحراز أي تقدم في مساحة العلوم والمعارف.

- لا يصح منهجيا تدريس النصوص المختارة، من منطلق اشتمالها على حقيقة سابقة على تدخل القارئ، إنما هي شريكة المتعلم فيما يصلان إليه من معان، ودلالات في سياق بنيات معرفية، وتجارب قرائية. فكيف نحل، في أذهان، متعلمينا هذا التناقض الحاصل بين بنية لغوية مكتفية بذاتها، وبين بنية لغوية مفتوحة على مناخها التاريخي والثقافي؟

- وإذا كان التعليم الذي نصبو إليه هو تعليم مُفعم بالمتعة، والرغبة، والإرادة، والمشاركة، والإنتاج، فإن شروط تحققه يتطلب إيجاد موقع للمتعلم من داخل هذه النصوص المبرمجة، فلا متعة، ولا إبداع مع وجود الإكراه.

- ليس هذا المقال خطابا أدبيا، أو شعوريا، إنما هو سؤال الغائب في قضايا التربية من قلب الكتاب المدرسي، واستقراء لقيم، ومنهجيات يفتقر إليها فتُفقِره. لقد وسَّع هذا الغيابُ الفجوة بين تعليمنا، وتعليم غربي ما فتئ يستزيد من دعم قيم الحب والحرية، والاختيار، والرغبة، والاستقلال، والاختلاف، والمواطنة. وكان

[1] - Aberkane Idriss, référence précédente, P 155

علي أسعد وطفة قد كشف مجمل الخلفيات السياسية لمظاهر القهر والإجبار في المدرسة العربية عامة، والسورية خاصة، داعيا إلى إقبار كل أشكالها، والحرص مقابل ذلك، على تأصيل قيم كونية في التربية كالتسامح، والسلام، وحقوق الإنسان، والديموقراطية التي تبنّاها المؤتمر العالمي للتربية عام 1994[1].

- لا شك أن لأساليب الإكراه، المعتمدة في أنظمتنا التعليمية، آثارا سلبية على المنظومة التعليمية برمتها. فإذا كان اللعب والحرية ينشطان التفكير الإبداعي، فإن الإكراه والافتعال يقتلانه. لذلك يقترح **روسو** نفسُه منح المتعلم مزيدا من فرص التحرر التي تدعم تنمية شخصيته، ذلك أن البذور مهما ظلت مدفونة تحت التراب، فإنها تشق أديم الأرض عند استيفاء شروط البرعمة والتفتح.

- من يتأمل أنساقنا المعرفية، يدرك لمَ لمْ نتمكن، في كتاباتنا، من تجاوز علاقة الشروح بالمتون منذ قرون، وسيعلم كذلك مجمل العوامل السياسية والثقافية التي منحت هذا النهج ثقله الخاص، مكسرة كل محاولات الانعتاق من أسْرِ أغلال الفكر اللاعقلاني في التعليم، والعلوم، والآداب، والفنون، والحقوق، والقوانين، ومختلف أشكال النبوغ، والعطاء، والتميز.

- لا مفر، في اعتقادنا، من حسم خيارات التحديث في إصلاح التعليم، وإلا سنخلف مواعيد أخرى مع التاريخ، قد نجد فيها أنفسنا في وضع أكثر سوءا، عندها لن ينفعنا خطابُ التراثويين الشكلانيين، ولا خطاب الحداثويين المستلبين، ولا بهرجةُ أصحاب الخطب الشعورية العصماء، ولا الانتهازيون المتحيلون لفرص اعتلاء المراكز. إن سلاح الإصلاح الصلب بيد الفكر الذي يشق الطرق لمن لا درب له، وينير سبل من لا دليل له.

- علينا أن ننتقل في التعليم المدرسي منهجيا، من مستوى التحصيل إلى مستوى التكوين، وذلك بتحويل جوانب من الدروس النظرية إلى أنشطة حركية، وسلوكية، وتطبيقية. بمعنى أنْ نَقْطَع مع أساليب القراءة، والتلاوة، والإنشاد، والحفظ، والاستظهار، لندلف إلى أساليب الفهم، والإنتاج، والتدريب، والتطبيق، والنشاط، والابتكار الإجرائي الفوري، فلا شواهد تُمنح، ولا ديبلومات تُسَلّم إلا بعد أطروحة بيّنة، أو ابتكار مُلْهِم.

- هل الإصلاح الجزئي، على غرار ما نحن بصدد اقتراحه، أو مثلما أنجزته الحكومات من قبلُ، هو السبيل الوحيد للنهوض بالتعليم تدريجيا، أم لا بد من إصلاح شمولي، وفق رؤية مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي خانته إجراءات التنزيل فقط؟

[1] - علي أسعد وطفة، من التربية على القهر إلى التربية على القيم الكونية، مجلة نقد وتنوير، العدد السابع مارس 2021

- ألا يمثل واقع تعليمنا، واستمرار مآزقه توقيعا مكشوفا لعقلية مدبريه، وصورة عاكسة لرؤية مجتمعه الحضارية والوجودية؟ لماذا يلقي وزراء التربية والتعليم، باللائمة على من هم أقل منهم مسؤولية، ثم يرحلون إلى قطاعات أخرى، بعد أن تَعْظُم أمامهم مؤشرات الفشل؟

- ألا يمثل استغراق التعليم في جموده خطرا على وجود الأمة ذاتها؟

- ألم يقل بعض متخصصينا في علوم التربية أن نهوض التعليم مشروط بثورة فكرية بالمقام الأول، ثم اجتماعية، وثقافية، وسياسية، ودينية ثانيا...كما قال **علي أسعد وطفة** «فالتغيير الثوري يجب أن يكون شموليا تكامليا يأخذ في الحسبان تفاعل المنظومات التربوية والاجتماعية ضمن خريطة جينية تقوم على التغيير الجذري في المناهج التعليمية بشمولية وعمق، ويتضمن ذلك رفع كفاءة المعلم وتغيير طرق التدريس التقليدية جذريا، وتحسين بيئة التعليم، وتطوير أنظمته» [1]

- وأخيرا، هل بات الحديث عن تأليف الكتاب المدرسي، وإصلاح برامجه شعارا إيديولوجيا، يخفي وراءه منظورا سياسيا شرسا يجبره على حفظ الوضع، ويمنعه من الانبعاث؟

[1]- علي أسعد وطفة، التعليم القائم على البرهان ثورة تربوية في فضاء الثورة الصناعية الرابعة، مرجع سابق، ص19.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

أ- الكتب

- **أوريد (حسن)**

- رباط المتنبي، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى-2019.

- **ثاولس (روبرت. هـ).**

- التفكير المستقيم والتفكير الأعوج، ترجمة حسن سعيد الكرمي، عالم المعرفة، ط1 – 1979.

- **الحبابي (محمد عزيز)**

- الشخصانية الإسلامية، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية – 1983

- من الحريات إلى التحرر، دار المعارف بمصر، الطبعة الأولى-1972

- **دي بونو (إدوارد)**

- تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وإياد أحمد ملحم، الطبعة الأولى-1989

- **روسو (جان جاك)**

إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، الطبعة الأولى – 1958

- **السواح (فراس)**

- دين الإنسان بحث في ماهية الدين ومنشأ الدافع الديني، منشورات دار علاء الدين، الطبعة الرابعة -2002.

- **عابد الجابري (محمد)**

- أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الطبعة الأولى – 1973.

- إشكالية الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 2- 1990.

- **الغرباوي (ماجد)**

- النص وسؤال الحقيقة نقد مرجعيات التفكير الديني، دار أمل الجديدة القاهرة، الطبعة الأولى-2018

- **فروم (إريك)**

- الإنسان بين المظهر والجوهر، ترجمة سعد زهران، عالم المعرفة، عدد 140-1989

- **فوكو (ميشال)**

- حفريات المعرفة، ترجمة سالم يافوت، المركز الثقافي العربي، ط 2-1987

- الكلمات والأشياء، ترجمة مطاع صفدي، سالم يافوت وآخرون، مركز الإنماء القومي، ط1-1989

• **كنط (عمانوئيل)**
- نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي
• **لوك (جون)**
- في الحكم المدني، ترجمة ماجد فخري، اللجنة الدولية لترجمة الروائع- بيروت- 1959

ب- المقـــالات

• **أبركان (إدريس)**
- في التربية نحو فن تذوق المعارف، ترجمة ابراهيم عمري، المهدي بزازي، محمد الطاهري، نقد وتنوير – عدد 21-2024
•**الإدريسي (محمد)**
- إشكالية التقويم الشمولي لمعارف المتعلمين قراءة في براديغم سوسيولوجيا التقويم المدرسي، نقد وتنوير، عدد6-2021
• **أسعد وطفة (علي)**
- التعليم القائم على البرهان ثورة تربوية في فضاء الثورة الصناعية الرابعة، نقد وتنوير، عدد 6 –2021
- من التربية على القهر إلى التربية على القيم الكونية، مجلة نقد وتنوير، العدد السابع مارس 2021
• **البريري (عبد الله)**
- ثلاثة أدواء للتربية ومتخصصيها، مجلة نقد وتنوير، ع 2-2015
• **العلوي القاسمي (هاشم)**
- عن كتاب منار التاريخ والجغرافيا، كتاب التلميذ، طبعة TOP EDITION – 2005
• **يافوت (سالم)**
- هويتنا الثقافية والعولمة، مجلة فكر ونقد، عدد 11-1998

المراجع باللغة الأجنبية:

- Aberkane (Idriss), Libérez votre cerveau, Editions Robert Laffont, S, A, Paris-2016
- Dubet (François) et Duru-Bellat (Marie),10 propositions pour changer l'école, Editions du Seuil 2015
- Illich (Ivan), Une société sans école, Editions du Seuil- PDF
- Jean François (Michel), Les 7 profils d'apprentissages pour former, enseigner et apprendre, Editions Groupe Eyrolles.

- Krogerus (Mikael) et Tschäppeler (Roman), Le livre des décisions De Bourdieu au Swot, par ALISIO-2018
- Locke (John), Traité du gouvernement civil, Editions revue et corrigée PDF. par . Google. http//books.Google.com
- Moatassime (Ahmed), La politique de l'enseignement au Maroc de 1957-1977. La documentation Française
- Morin (Edgar), Enseigner à vivre Manifeste pour changer l'école PDF

أثر درس المؤلفات في التمكن من اللغة والثقافة

- نحو بناء كفاية ثقافية لمتعلم سلك الثانوي التأهيلي-

عبد الحق بوطيب
دكتوراه في اللغة العربية وآدابها
تخصص اللسانيات
الكلية المتعددة التخصصات
جامعة المولى إسماعيل، مكناس

الملخص

يمثل المتعلم اليوم محور العملية التعليمية التعلمية لذلك تحرص النظريات البيداغوجية على تقديم كل العناصر التي يمكنها أن ترقى بتفكيره وتحسين سلوكه، وتكسبه مهارات لغوية تعزز تواصله مع العالم بالتركيز على الأنشطة التي تهدف إلى تمكين المتعلمين من مهارات التحليل والنقد وحل المشكلات، وهي مهارات تقع في صلب إعداد المتعلمين للحياة، تماشيا مع منطق التدريس بالكفايات باعتباره المدخل الأساس للمنظومة التربوية اليوم. ونحن نرى أن درس المؤلفات يتيح للمتعلم فرصة كبيرة لتأكيد الذات؛ لأنه يمكنه من القراءة الحرة واكتساب الذوق السليم، ويسعفه على تنمية قدراته القرائية، وامتلاك رصيد معرفي وثقافي هام.

إن درس المؤلفات يتيح للمتعلم الانفتاح على أنواع جديدة من القراءة، ويضعه أمام اختيار الكيفية التي ينظر بها إلى المقروء، ويمكنه من استثمار معارفه في اللغة والبلاغة. ونحن نريد من خلال هذه الورقة تبيان الدور المركزي الذي يجب أن يتمتع به درس المؤلفات في تعميق ثقافة المتعلم وجعله منفتحا على كل ما هو كوني إنساني.

الكلمات المفتاحية:
اللغة، الثقافة، الكفاية الثقافية، معايير التمكن، المؤلفات الأدبية، التخطيط، التدبير.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

بوطيب، عبد الحق. (2025، فبراير). اللغة، الثقافة، الكفاية الثقافية، معايير التمكن، المؤلفات الأدبية، التخطيط، التدبير. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 249-266.

تقديم

تتميز المعرفة بالتطور المطرد والتنوع، وتحاول النظريات المعرفية مسايرة ما وصلت إليه الأبحاث في جميع التخصصات بحثا عن إجابات للإشكالات التي يطرحها البحث المعرفي؛ ذلك أن مجموعة من العلوم والمعارف تعيش حالة إبستمولوجية معقدة خاصة في وضوح التصور وإيجاد الأدبيات الناظمة للمعارف. والبحث المعرفي اليوم انتقل من فلسفة العلوم إلى فلسفة تعدد التخصصات قصد تجسير المعرفة، واستفادة التجارب العلمية من بعضها البعض. ولا تختلف الوضعية الابستمولوجية للديداكتيك عن هذا الواقع فهي وضعية مركبة؛ إذ إنه من جهة يرتبط بالميتودولوجيا والمقاربات والتقنيات، ومن جهة أخرى يرتبط بمجموعة من العلوم مثل علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا واللسانيات؛ لذلك فهو ذو طبيعة مزدوجة التعقيد والمرونة؛ التعقيد في كونه صعب التحديد والفهم، والمرونة باعتبار قابليته للانسجام مع مجموعة من العلوم والمعارف والاستفادة منها.

بناء على ما تقدم، يفرض التقدم المعرفي على الخطاب الديداكتيكي في اللغات البحث المستمر في آليات نقل المعرفة وجعلها في متناول المتعلم، وإيجاد مقاربات تضمن تواصلا بناء بين المتعلم والمعارف المقدمة له، ونحاول في هذا البحث مساءلة ديداكتيك المؤلفات في مدى انفتاحه على نظريات جديدة واستفادته من البحوث اللسانية المتنوعة. فالبحث إذن محاولة لكشف الطريقة التي يقدم بها مكون المؤلفات في الوثائق الرسمية، وتقديم تمثلات جديدة لهذا المكون تعيد إليه الاعتبار في كونه وسيلة قوية في بناء شخصية متوازنة منفتحة لمتعلم السلك الثانوي التأهيلي.

1. علاقة اللغة بالثقافة

يضع علماء الأنتروبولوجيا بوضوح علاقة الاتصال بين اللغة والثقافة. وخير دليل على ذلك فرضية سابير وورف اللذين يضعان فرضية العلاقة اللسانية القائمة على فكرة أن أي لغة من اللغات الطبيعية تقدم رؤية للعالم، ومعجمها يجب أن يعبر بواقعية عن التباينات من ثقافة إلى أخرى يقول ليفي ستراوس: "إن مشكل الائتلاف/الاتصال بين اللغة والثقافة عميق جدا. ففي البداية ينبغي علينا أن نعالج اللغة كنتاج للثقافة، تستعمل اللغة لتعكس ثقافة الجماعة بينها بعامة، لكن في مقام آخر اللغة جزء من الثقافة وهي تؤسس لبعض العناصر الثقافية وليس جميعها. وينبغي أيضا النظر إلى اللغة على أنها شرط لوجود الثقافة؛ إذ لا ثقافة بدون لغة."[1]

[1] Claude Lévi-strauss(1958), Anthropologie structurale, p21 .

وهنا يمكن أن نتحدث عن ارتباط اللغة بالمجتمع حيث يشدد "هيردر Herrder" على أن اللغة بالإضافة إلى كونها وسيلة للتفكير فهي خزان لتراث معرفي وحضاري، وتعمل اللغة على نقله من جيل لآخر؛ فاللغة بالنسبة لهيردر شرط أساس لوجود الفكر يقول هيردر:" كل أمة تفكر كيفما تتكلم، وتتكلم كيفما تفكر."

وبعد هيردرقدم فلهيلم فون همبولدت Wilhelm von Humboldt والذي تبنى أطروحة هيردر وحاول أن يجعل من أطروحة أستاذه الموضوع المركزي للسانيات، فركز على ما يسمى دينامية اللغة وبما أن اللغة تمثل نظرة المجتمع للعالم فهي مرآة لأفكار الشعب.

وإذا كان "هيردر" لا يربط اللغة بالجنس أو العرف فإن "هامبولدت" على العكس من ذلك فقد قدم تصورا فلسفيا لعلاقة اللغة بالمجتمع.

أما من الوجهة السوسيولسانية فقد اشتهر في هذا السياق كل من سابير و وورف؛ إذ يؤكدان على أن الإنسان لا يعيش وحيدا، بل يعيش تحت هيمنة اللغة التي يعبر عنها المجتمع، وأدرك سابير أن اللغة لا تختلف عن بعضها البعض بل من جماعة إلى جماعة، وهذا يؤدي إلى شعور اجتماعي مختلف، فالناس يتأثرون بواقعهم الخاص.

وقد طور "وورف" نظرية "سابير" إلى أن أصبحت في وقت لاحق تسمى نظرية سابير وورف، والنظرية مفادها:" اللغة ليست مجرد أداة للتعبير عن الفكر، بل وسيلة لتوضيح الفكر لغير الناطقين." فالقواعد في جميع اللغات تتجاوز التلفظ بالأفكار إلى تشكيلها وتحديد الناتج العقلي المتداول به، وطبقا لنظرية سابير ووورف كما ذكرنا سابقا فكل لغة تعكس رؤية للعالم، وهي رؤية خاصة بتلك اللغة.

ومن الأمثلة التي تعكس علاقة اللغة بالعالم نجد النسق الزمني في اللغة العربية غامض ومبهم، فأزمنة الأفعال نجدها غير واضحة على المستوى المعنوي. وهذا يعني أن العرب لا يولون الزمن أهمية. ففي الفعل الماضي نقول مثلا (جاء محمد) لا نعلم وقت مجيئه بالضبط فالجملة من الناحية التركيبية وأيضا الدلالية سليمة، إلا أن معرفة ساعة المجيء وتاريخه تبقى مبهمة وغامضة.

مثال مسألة التأريخ في الثقافة العربية نجدها غير مضبوطة، لما يتم التأريخ لحدث معين بحدث آخر وهذا يوحي على أن الزمن في الثقافة العربية غير محدد بشكل دقيق. فمثلا عندما نريد التأريخ لحدث ظهور الطباعة في العالم العربي غالبا ما نربطها بحدث حملة نابليون بونبارت على مصر، وهذا ما يزال مستمرا إلى اليوم فمثلا عندما نريد التأريخ لشعر التفعيلة نؤرخ له بحدث النكبة وسقوط فلسطين وهكذا، فنحن لا نعطي تاريخا محددا للأحداث التي تمر عبر التاريخ على الرغم من أهمية التاريخ في بناء الأمم والحضارات.

وقف برينشتين Brenstien أيضا عند تحليل المسألة الاجتماعية اللغوية عند بعض الأطفال الذين وضع أمام أعينهم لوحة فنية وطلب منهم أن يقدموا نصا وصفيا لها، فلاحظ أن أطفال الطبقة الفقيرة عبروا بنص محدود الجمل، في حين وجد أن أطفال الطبقة الميسورة عبروا بجمل وعبارات كثيرة، فميز إثر ذلك بين ما يسمى بالشفرة المحدودة والشفرة غير المحدودة، وانبنت هاتان الشفرتان على موضوع الوضوح والإبهام، شفرة محدودة مبهمة، وشفرة محدودة غير مبهمة.

ويمكن إجمال أفكار برينشتين في التعلم والتنشئة الاجتماعية وتلازمهما في:

- شروط الوجود والعيش تحدد منطقة سلوكات المجتمع؛
- الكفايات اللغوية للأفراد ترتبط بتجاربهم الذهنية.[1]

وتقدم البحوث المرتبطة بعلم المفردات والتي تحدث عنها كل من "غريماس" و"رولان بارت" الثقافة على أنها مجموعة من التعابير المركبة أو أشياء على شكل نظام من العلامات المركبة، وعلى هذه الرؤية تكون الكلمات معاني مترابطة فيما بينها، وهذه هي الوظيفة الطبيعية للغة.[2]

من هذا المنطلق تكون للكلمات معانٍ مترابطة فيما بينها، وتكون هذه هي الوظيفة الطبيعية للغة، دون نسيان أن هناك مرجعيات ثقافية لتحديد هذه المعاني، وبالتالي يمكن الحديث أيضا عن الوظيفة الأسطورية للغة (أن يكون لها قيمة خاصة داخل الثقافة).*

وتحدث "غاليسون" عن التعايش بين اللغة والثقافة باعتباره مبدأ أساسا للمتعلم (دراسة اللغة لدراسة الثقافة والعكس بالعكس). والديداكتيكيون المؤسسون لثنائية اللغة/الثقافة والذين نهجوا نهجهم يقرون بعدم تكافؤ طبقتين ثقافيتيين وذلك في كلمات مختلفة؛ إذ إن الكلمة تحمل معنى في ثقافتها لا يمكنها أن تحمله في أخرى أو أنها تحمل معنى مختلفا، في حين يمكن اختراق هذا أو تجاوزه في شرائح ثقافية أخرى؛ إذ يمكن تغييرها أو بالأحرى تبيئها، وذلك دون إخبار المتلقي وفي غفلة منه، ويكون ذلك متضمنا في أبعاد دلالية لغوية.[3]

---

[1] نادية العمري، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ماستر تدريسية اللغة العربية، كلية علوم التربية، الرباط، الموسم الجامعي،2014-2015م.

[2] Jolanta zajac(2004). La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langue .p589:

[3] Jolanta zajac. P. 589

*يذكر إرنست كاسيرر بخصوص العلاقة بين اللغة والأسطورة ما يلي: بين اللغة والأسطورة قرابة قريبة، فعلاقتهما بالمراحل الأولى من الحضارة الإنسانية جد وثيقة وتعاونهما أمر واضح حتى ليستحيل أن نفرق إحداهما عن الأخرى. غير أنهما فرعان متمايزان من جذر واحد. وحيثما ألفينا الإنسان وجدناه يملك القدرة على الكلام كما نجده تحت سيطرة من وظيفة خلق الأسطورة، ومن ثم فإن هذه الحال ==

فمثلا عندما نريد التعبير نحن العرب عند تلقي خبر سعيد نقول "أثلجت صدري" بالنظر للبيئة التي تتسم بمناخ حار خاصة في الجزيرة العربية. أما إن أراد الانجليزي مثلا التعبير عن ذلك أو الإنسان الأوربي عامة يقول "جعلت صدري دافئا" وذلك نظرا للمناخ الذي يتسم بشدة البرودة.*

وعلى هذا ينبغي في تعلم المعجم وتعليمه الأخذ بعين الاعتبار الأنساق الثقافية؛ ففي الحقيقة التيار الثقافي المتبنى من قبل المعجم يبدو عاملا مهما لم يتم الأخذ به من ذي قبل؛ لأنه كان يعتبر صعبا لدى الأطفال.

ونحن هنا نفكر(sandrine Reboul-Touré) في الألفاظ الثابتة(المسكوكات، العبارات المسكوكة) التي تتشابه في شكلها مع المركبات، إلا أنها مع ذلك مسجلة في المعجم وفق هذا التركيب:

يمكن أن نطلب من المتعلمين أن يسجلوا في مذكراتهم عبارات تبدو لهم ثابتة؛ إن كان يبدو المفهوم عبارة ثابتة مجردا نقف أولا عند عبارات مثل:

(1) في الحرب كالحرب. A la guere comme à la guere.

(2) تعلق بالشيء كبؤبؤ عينه.

(3) ينام كالدجاج.

(4) أحمر كالفراولة.

لنأخذ "أحمر كالفراولة"، علينا أن نعالج هذه العبارة كمعطى قبلي وجب تخزينه كما هو الحال بالنسبة للوحدة "فراولة"؛ حينما نقول "هذه فراولة وليس موزا"، علينا كذلك أن نبين السبب الكامن وراء العلاقة بين

تغري الانتروبولوجيا الفلسفية بوضع هاتين الخاصيتين الإنسانيتين تحت عنوان مشترك، وقد تمت محاولات في هذا الصدد، فطور فيبر ماكس نظرية غريبة جعل فيها الأسطورة نتاجا عرضيا للغة، إذ اعتبر الأسطورة نوعا من المرض في العقل الإنساني، تطلب علله في القدرة على الكلام، ذلك أن اللغة بطبيعتها وجوهرها مجازية، وحين تعجز عن أن تصف الأشياء بطريقة مباشرة تجنح إلى وسائل من الوصف غير مباشرة؛ أي تنحوا نحو مصطلحات غامضة مزدوجة المعنى.

للتفصيل أكثر ينظر: إرنست كاسيرر، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية، ترجمة إحسان عباس، دار الأندلس، بيروت، ص: 198 وما بعدها.

* نشير إلى أن هناك فرعا حديثا في اللسانيات يسمى باللسانيات الجغرافية geolinguistique الذي يعتبر حديث الوجود إلى حد ما، وهو الآن يشق طريقه للأمام نتيجة لاتساع دائرته العلمية. فوظيفته أن يصف بطريقة علمية وموضوعية توزيع اللغات في مناطق العالم المختلفة ليوضح أهميتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والاستراتيجية والثقافية، وأن يدرس طرق تفاعل اللغات بعضها مع بعض، وكيفية تأثير العامل اللغوي على تطور الثقافة والفكر الوطنيين. وكمثال على ذلك ربما يكفي أن نشير إلى توزيع اللغات السلافية وغير السلافية في جمهوريات الاتحاد السوفياتي وأهميتها النسبية، ودور اللغة الروسية باعتبارها اللغة المتسلطة، أو اللغة المشتركة. (ماريو باي، أسس علم اللغة.)

"فراولة" و "الأحمر". لأن الفراولة فاكهة لونها أحمر دائما خلافا للتفاحة التي يمكن أن تكون صفراء أو خضراء، لهذا فإن العبارة "أحمر مثل الفراولة" تشير إلى الحدة في الدرجة، الأمر الذي لا نجده في عبارة من قبيل: أحمر مثل السترة التي اشتريتها للتو.

هذه البنيات الثابتة تظل مجهولة بالنسبة للأطفال في المستوى الأول، حينما نطلب منهم إنتاج مثل هذه البنيات فإنهم يستندون إلى ما يحيط بهم، مثلا: "أبيض مثل السقف" أو كذلك "مثل السقف الذي هو أبيض"، فالمعجم ينبغي عليه أن يوظف الصور النمطية، مثلا: الثلج وبياضه، الليل وسواده.

ويمكن توسيع هذه المقاربة، فنكون خزانا ثابتا يتضمن لائحة مغلقة من التشبيهات.

(5) أصفر مثل الليمون.

(6) أشقر كالسنابل.

(7) أبيض مثل الثلج.

هناك عمل لساني حول ارتباط الصور النمطية بالمنحى الثقافي، فلماذا أبيض مثل الثلج وليس شبح؛ فتعلم هذه المقولات يستند إلى نصوص ومتون شفوية، مع استعمال العبارات قصد ملاحظة آثار الخطاب الداخلي في إطار تملك الثقافة واللغة.

2. مفهوم الكفاية الثقافية

1.2. تعريف الكفاية

يعتبر ظهور مفهوم الكفاية في مجال التعليم والتكوين المهني حدثا بارزا في الخطابات التربوية منذ عقدين من الزمن. ويرتبط هذا المفهوم بالأعمال التحويلية لبرامج التكوين وإجراءات التقويم من أجل استجابة أفضل لمتطلبات المجتمع، فإنجاز مرجعيات التكوين والعمل فيما يخص الكفايات من شأنه أن يحمل اتساقا تصاعديا لسيرورة إعادة المعرفة وإدماج خصائص مهنية.

وتتموقع تيارات إعادة كتابة المخططات الدراسية في نفس هذا المنحى، لكن أصلها في أوربا الفرانكفونية إلى الأفكار التي كانت تنتقد بيداغوجيا الأهداف وإلى محاولات خلق مفاهيم جديدة حول التعليم والتقييم.[1]

نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفايات تعددا لمعاني الكفاية يقول بيرينو perrenoud في هذا الصدد:" لا أحد ينكر أنه لا يوجد اليوم تعريف توافقي لمفهوم الكفاية، البعض يرى أن هذا التوافق غير

[1] Allal linda, Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, p, 80.

ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاية والقدرة واه ويختلف من مؤلف لآخر"[1]، وقد تم تحديد الكفاية في القدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات؛ فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، فلمواجهة وضعية معينة يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة، ومنها المعارف؛ أي كل التصورات التي يشكلها الفرد ويخزنها بفضل التجربة والتكوين.

ويعرف مركز الدراسات والأبحاث البيداغوجية للتجريب والنصح الكفاية بأنها نظام من المعارف، التصورية والإجرائية، المنتظمة في خطاطات عملية والتي تمكن –داخل فئة من الوضعيات- التعرف على الوضعية المشكلة وحلها بطريقة فعالة. ويعرفها بيرينو باعتبارها مجموعة من المعارف والمهارات التي تبرهن على استعداد الفرد على إنجاز مهمة ما، أو حل مشكلة من المشاكل، وتشكل قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات.[2]

ويعرف روجيرز rogiers الكفاية بأنها "إمكانية شخص ما، تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حل وضعية-مشكلة تنتمي إلى فصيلة وضعيات معينة. إذ نقول عن شخص ما إنه كفء، ليس فقط عند امتلاكه للمعارف والمهارات والإجراءات والمواقف، ولكن عند تمكنه من إدماج وتعبئة هذه المعارف والمهارات لحل وضعية مشكلة بطريقة ملموسة، وبمعنى أدق تتمثل الكفاية في إمكانية الفرد من القيام بتعبئة مجموعة متكاملة من الموارد من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات."[3]

إن هذه التعريفات حسب "ليندا علال" تشترك في ثلاثة مسائل، هي:

- أن الكفاية تشمل جملة من المعارف المترابطة فيما بينها؛

- أنها تطبق على فئة من الوضعيات؛

- أنها موجهة صوب تحقيق غاية.

كما تبين هذه التعريفات أن الكفايات لا تتعارض ولا تستبدل بالمعارف المكتسبة للمتعلم، وإنما تشير إلى تنظيم هذه المعارف في نظام وظيفي.[4]

[1] Perrenoud phillipe (2000) , l'ecole saisie par les compétence ; in bosman ; Bruxelles .De Boeck..p21.42 :

[2] م ن ص: 12.

[3] Roegiers xavier(2000) ; une pedagogie de l'intégration ; compétences et intégration des acquis dans l'enseinement, de boeck.

[4] ليندا علال، مرجع سابق.

وعموما، فإن الكفاية حسب "بوشوك" مجموعة من المعارف والمهارات التي تبرهن على استعداد الفرد على إنجاز مهمة ما، أو حل مشكلة من المشاكل، وشكل قدرة التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، فلمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة منها المعارف.[1]

تكمن الكفاية، إذن، في قدرة الذات على تعبئة موارد ملائمة، معرفية ووجدانية، لمعالجة وضعية ما بنجاح؛ إنها نظام من المعارف الذهنية والمهارية التي تنتظم في عناصر إجرائية تمكن من التعرف على الوضعية المشكلة وحلها بفعالية. وترتبط الكفاية بالمعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم ويطورها أثناء عملية التعلم، من أجل تطويرها داخل فئة من الوضعيات، ولا يمكن حل أي وضعية مشكلة إلا بالعودة إلى كفاية المتعلم ومهاراته ومكتسباته السابقة التي تساعده على حل الوضعيات التعليمية التي تواجهه؛ لذلك فالكفاية تتضمن مكونات مختلفة تجمع بين المعرفي والوجداني والثقافي والحسي الحركي.

قد لخصت لينذا علال تعريف الكفاية ومكوناتها في الآتي:

الكفاية	مكونات الكفاية	أمثلتها
- شبكة مدمجة ووظيفية، - مركبة من مكونات معرفية، وجدانية، مجتمعية، حس-حركية، - قابلة للتوظيف داخل فئة من الوضعيات، - تركز على امتلاك أشكال التفاعل والأدوات السوسيوثقافية.	- معرفية عقلية (معارف تقريرية، إجرائية، سياقية، ميتامعارف...) - وجدانية: مواقف ومحفزات. - اجتماعية: خلق نقاش مجتمعي، - حس-حركية: التنسيق الحركي.	- القراءة لأجل هدف تواصلي، - القراءة لأجل الفهم والتحليل والتفسير والنقد، - المشاركة الفعالة داخل مجموعة الفصل حسب استراتيجية معينة (اللعب مثلا)، - تكوين تفكير ناقد.

2.2. الكفاية الثقافية

يفرض تعريف الكفاية الثقافية الوقوف عند مجموعة من التصورات المقدمة لهذا المفهوم ومحاولة المقارنة بينها للخروج بتصور تقريبي له، وفي هذا السياق نقف عند ما قدمه بورشر (PORCHER 1994) بالقول

[1] نورة مستغفر، ديداكتيك اللغة العربية والكفايات، كلية علوم التربية، الرباط، ص: 107.

"إن الكفاية الثقافية هي القدرة على فهم النظام الذي يقوم عليه المجتمع، والتي تتيح القدرة على توقع المواقف والأفعال."[1]

وعلى هذا الأساس، تستجيب الكفاية الثقافية للعناصر التي تتحكم في معرفة اللغة من خلال دراسة اللغة والثقافة في الآن نفسه بغية تعزيز التفاعل والتواصل بين المتعلمين؛ إذ إن معرفة ثقافة اللغة الهدف تمكن المتعلم من القدرة على توقع المواقف لتمكنه من رموز الثقافة، والرموز هنا هي مجموع المعارف والعادات التي يتميز بها المجتمع في ثقافته العالمة أو الشعبية.

ويعرف روندو (2014) الكفاية الثقافية بكونها محاولة لتبني السلوك المناسب تجاه ثقافة معينة لتمثل لغتها، وبالتالي فإن الهدف الأساس من الكفاية الثقافية هو القدرة على التواصل وتفسير الخطاب حسب سياقه، إذن، تشمل الكفاية الثقافية جميع معارف وعادات المجتمع بما يعزز عنصر التفاعل بين اللغة والثقافة عبر التنوع الثقافي والتعدد الثقافي وصولا إلى كفاية متعددة اللغات والثقافات. إن هذه الكفاية بمثابة أداة للتمكن من اللغة انطلاقا من التفاعل مع العالم.[2]

تأسيسا على ما سبق، تشتمل الكفاية الثقافية على شق رمزي يرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساسه وتصوراته ورؤيته للعالم والحضارة في تناغم مع تفتح شخصيته، وترسيخ هويته، وشق موسوعي مرتبط بالمعرفة؛ فالمتعلم في المرحلة الثانوية يتعرف أنماط متنوعة من النصوص، وينفتح على قراءات إبداعية ونقدية في مكون المؤلفات تساعده على تعزيز قدراته اللغوية والثقافية ما ينعكس على بناء شخصية قوية متميزة إذا تم حسن استغلال ذلك.

3. مكون المؤلفات في الوثائق الرسمية

إن التفكير في تعليم المؤلفات الأدبية وتعلمها أمر معقد، وتبين الدراسات أن على الديداكتكيين أن يجمعوا ويضمنوا أعمالهم استراتيجيات تعليم وتعلم المؤلفات وبنائه بطريقة تتلاءم وما توصلت إليه البحوث النظرية الحديثة والمعاصرة وأيضا ثقافة العصر، لكن يبدو أن ديداكتيك المؤلفات يبقى ضئيلا جدا مقارنة مع ديداكتيك النصوص، وعلوم اللغة، والتعبير والإنشاء.

1.3. تخطيط مكون المؤلفات

التخطيط في مجال التدريس هو التأسيس النظري لأنشطة تعليمية-تعلمية على الافتراض والتوقع في أفق ترشيد العمل، وحصر محتوى المادة والتدبير المعقلن للوقت والجهد والموارد، ونميز في التخطيط بين البعيد

[1] Procher.l (1994), L'enseignement de la civilisation, p : 11.

[2] Rondeau H, De Janon torres(2014), Compétences Culturelles et Interculturelles, p : 34.

المدى والمتوسط والقريب المدى، وما يهمنا في المقام هو التخطيط على المدى القريب الذي هو وضع جذاذات أو خطاطات لمجموع الدروس الأسبوعية أو اليومية لكافة مكونات المادة الدراسية، مع مراعاة الخيط الذي ينظم تراتبيتها وتداخلها وتكاملها. وينبغي في التخطيط لفعل التدريس مراعاة مقتضيات التنظيم التربوي (المراسيم والمقررات الوزارية، والمذكرات، والدلائل المرجعية...) كما يلزم الأخذ في الاعتبار أيضا خصوصيات الوسط والبيئة، وخصوصيات الفوارق بين المتعلمين في إطار تباين حاجاتهم، وتفاوت وثيرة التعلمات لديهم.

وتنبني عملية تخطيط التعلمات على ممارسة تربوية متبصرة تقوم على أساس:

- المنهاج الدراسي المعتمد مع الانفتاح على مقاربات متعددة،
- وجوب مراعاة المحيط السوسيوثقافي،
- مراعاة خصوصيات المؤسسات التعليمية والمتعلمين،
- محاولة استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة.

وينبغي أن يقوم التخطيط على أهداف تضمن الوصول إلى تعلم رصين، ومن ذلك نذكر:

- تعرف المرجعيات والأسس العلمية للتخطيط التربوي وبناء المناهج التعليمية،
- عدم الانفصال عن بيداغوجيات المنهاج المقرر،
- محاولة تحليل المناهج الدراسية، وبناء مشروع ديداكتيكي يومي،
- تعديل وتطوير معلومات التعلم...

وتعترض التخطيط التربوي مجموعة عوائق نجملها في الآتي:

- نقص كفاءة القائم بالتخطيط،
- القطيعة بين التنظير والممارسة،
- عدم وجود الوقت الكافي للتخطيط،
- نقص في الإمكانات المادية والبشرية،
- عدم موضعة التخطيط في حيزه الزمكاني،
- عدم الاستناد إلى مؤشرات علمية دقيقة،

- تخطيط الكفايات بشكل جزئي.

ويتم التخطيط الديداكتيكي وفق:

وفيما يلي نموذج لتخطيط مرحلة القراءة التوجيهية (جذاذة):

المقاطع التعليمية	المهارات والقدرات المستهدفة	محاور الدرس	المحتويات والمضامين	المعينات والدعامات الديداكتيكية	أنشطة التقويم والتطبيق والدعم
القراءة التوجيهية (3 إلى 4 حصص)	- تجميع معطيات ومؤشرات أولية عن المؤلف من داخله وخارجه. -تحصيل معرفة أولية قبلية مساعدة على توقع اتجاه القراءة وعلى	-مدخل إلى دراسة المؤلفات. -تقديم المؤلف الأدبي للأسدوس الأول، باعتماد معايير القراءة التوجيهية الآتية:	إعداد المتعلمين نفسيا ووجدانيا ومعرفيا ومنهجيا للانخراط في قراءة مؤلف أدبي قراءة فردية وجماعية متأنية وفاعلة تقوم على الفهم والتحليل والتركيب، مع بيان الأهداف المرجوة من ذلك وشرح خطة ومنهجية ومراحل التدريس بحسب طبيعة المؤلف وجنسه. - <u>التعريف بالمؤلف</u> -اسم الكاتب وتاريخ الميلاد/ الوفاة	- قدرات الأستاذ التواصلية في إنتاج خطاب تربوي مقنع حول وظيفة وأهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع. - توظيف المحفزات النفسية الفردية وإثارة رغبة المتعلم في التعلم. -إذكاء روح المنافسة والتسابق إلى تحصيل المعرفة التي بها يتحقق	<u>التقويم التشخيصي:</u> إعداد أنشطة إجرائية هادفة تقيس مكتسبات المتعلمين القبلية من فعل القراءة الذاتية الحرة والتدرج بهم في منحى تشويقي يحفزهم على

	وضع فرضيات لها. -المشاركة في بناء دعامات الدرس معرفيا ومنهجيا. -أهمية أنشطة التعلم الذاتي في الاندماج داخل جماعة الفصل واكتساب الثقة بالنفس.	التعرف على الكاتب بإيجاز. وضع المؤلف في إطار الجنس أو النوع الأدبي الذي يمثله. مقاربة حوافز ودواعي التأليف. -قراءة غلاف المؤلف.	-مسار التحصيل العلمي. -مسارة الحياة العلمية. -المسار الأدبي/قيمة المؤلف ضمن إنتاجاته. <u>- التعريف بالمؤلَف</u> -تصنيف المؤلف ضمن جنسه الأدبي (قصة، رواية، مسرح، نقد...) -نبذة عن النشأة والتطور في الآداب العالمية أو الأدب العربي والمغربي نماذج وأعلام. - تحديد حوافز التأليف من خلال: الميثاق المرجعي، وكتابات المؤلف وحواراته... <u>قراءة في الغلاف</u> -الحجم، ودلالات المكونات الأيقونية والعلامات اللغوية المؤثثة لواجهتي الغلاف الأمامية والخلفية (العناصر التشكيلية، اسم الكاتب، دار الطبع والنشر، العنوان...) - قراءة العنوان ومقاطع من بداية المؤلف أو وسطه أو آخره بغية صياغة فرضيات للقراءة. - الإعداد لمرحلة القراءة التحليلية.	التميز في مجال التخصص. - التشجيع على القراءة الفردية خارج الفصل ومصاحبة الكتاب. - تكليف المتعلمين بواجبات منزلية والحرص على مراقبتها وتوظيفها. - توظيف البحوث الفردية والجماعية. - تنشيط التفاعلات الصفية. - إثبات الاستنتاجات الأساسية على السبورة. - توظيف الموارد الرقمية في تدريس بعض المضامين البيداغوجية.	الاستجابة لقراءة المؤلف المؤلف قراءة ذاتية. <u>التقويم التكويني:</u> إنتاج خلاصات شفهية ارتجالية تخص جانبا من جوانب القراءة التوجيهية المنجزة. <u>التقويم الإجمالي:</u> تدريب المتعلم على إعادة توظيف مؤشرات القراءة المنهجية في إعداد مقدمة لسؤال تحليلي.

2.3. تدبير مكون المؤلفات

مفهوم التدبير بمدلوله التربوي يراد به -في مجال ديداكتيك المواد - الأجرأة التطبيقية أو التفعيل الميداني لمختلف بنود سيناريو تخطيط التعلمات وعناصره ومكوناته وبتعبير آخر، التدبير هو النقل الديداكتيكي لأنشطة

المدرس من فعل التخطيط إلى فعل الإنجاز الصفي، مع الأخذ في الاعتبار مختلف المقتضيات المصاحبة، والتدابير العملية التي يستلزمها هذا الانتقال في تعالقه مع المقامات والظروف والطوارئ؛ إذ ليس مشروطا أن يطابق فعل التدبير فعل التخطيط مطابقة آلية حرفية.

وبالحديث عن تدبير درس المؤلفات فالنصوص في التوجيهات الرسمية لا تمنح قيمة لتعليم المؤلفات وتعلمها، فلحد الآن ما تزال الاستراتيجيات المقترحة غامضة مبهمة خاصة فيما يتعلق بالمؤلفات النقدية.

فمثلا نرصد في التوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الثانوي التأهيلي(2007م) الاهتمام بما هو إجرائي فقط دون التركيز على مقاربة واضحة تتيح للمعلم والمتعلم إمكانية الاشتغال المريح ضمن تصور منهجي ومعرفي واضح، وهكذا تتم دراسة المؤلفات الأدبية سواء الإبداعية أو النقدية وفق الآتي:

أ. المؤلفات النقدية

- القراءة التوجيهية: في هذه القراءة يتم التركيز على البعد المعرفي المتعلق أساسا بتعريف الكاتب والكتاب، والوقوف عند مهارة التأويل والتفسير والتوسيع عند تحليل العنوان ودراسة الغلاف، ثم الانطلاق من رصد العتبات والسياق والمؤشرات النصية لحصر الإشكالية ووضع فرضيات القراءة.

- القراءة التحليلية: دراسة فصول من المؤلف بتلخيصها وتحديد مفاهيمها ومرجعيتها ومنهجها وخصائصها الأسلوبية.

القراءة التركيبية: الكشف عن مقصدية الكاتب، وإبراز قيمة المؤلف الأدبية والنقدية.

ب. المؤلفات الإبداعية

تقترح التوجيهات التربوية الرسمية لدراسة المؤلفات الإبداعية المراحل نفسها المتبعة في دراسة المؤلفات الإبداعية، وهي كالآتي:

- القراءة التوجيهية: تهدف إلى تجميع معطيات حول المؤلف (التعريف بالكاتب، طبيعة المؤلف، دراسة العنوان، قراءة في الغلاف)،والوقوف عند مؤشرات لتوقع اتجاه القراءة في أفق صياغة فرضيات لها.

- القراءة التحليلية: دراسة المؤلف من خلال نموذج "فيالا وشميت" المتمثل في المنظورات الستة؛

- تتبع الحدث
- تقويم القوى الفاعلة
- الكشف عن البعد النفسي
- تحليل البعد الاجتماعي

- استخلاص البنية
- تحديد الأسلوب

وتهدف هذه القراءة إلى فهم العناصر المقروءة من المؤلف واستخلاص المكونات المميزة لها وتحديد أبعادها لخلق انسجام بين المتعلم وما يقرأ قصد تذوق الإبداع إمتاعا وإقناعا.

- القراءة التركيبية: تهدف إلى اكتساب القدرة على التجميع والربط والبرهنة وإبداء وجهة النظر في المؤلف.

الملاحظ أن تقديم درس المؤلفات بهذه الطريقة لا ينسجم وما تهدف إليه المقاربة بالكفايات التي تريد أن تجعل من ذات المتعلم قادرة على الفهم والتفسير والتحليل والنقد، والتي تسعى إلى تمكين المتعلمين من آليات القراءة الذاتية التي تتجاوز الانطباعات العامة لتبلغ مستوى القراءة النقدية المسائلة. ليبقى السؤال قائما كيف يمكن الارتقاء بالمتعلم إلى هذا المستوى؟ ألا يجب أن تركز المؤلفات الأدبية على الجانب الثقافي في شخصية المتعلم؟ ألا ينبغي للمؤلفات أن تكون مادة مستقلة تراعي الجوانب اللغوية والثقافية في شخصية المتعلم برؤية مغايرة عن الخطية التي تقدم بها دروس النصوص الأدبية؟

4. الكفاية الثقافية في مكون المؤلفات

لقد مثلت العلاقة بين اللغة والثقافة محور اهتمام العديد من التخصصات عبر الزمن؛ فاللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس والأنتربولوجيا، ومعارف أخرى كثيرة اهتمت بمعرفة كيف تؤثر العوامل الثقافية في بعض الجوانب الإدراكية والسلوكية للأفراد، وفي بناء المعرفة اللغوية، أو في عملية التواصل وتعليمية اللغات اهتم العديد من المنظرين والممارسين للفعل التربوي بالعوامل الثقافية في تعلم اللغات وتعليمها خاصة تعليم اللغات الأجنبية التي تكون موضوعا للتأثيرات الثقافية؛ فاهتموا بالتفاعل اللغوي الثقافي داخل الفصل الدراسي. فالفصل حيز اجتماعي خاص يتحقق فيه التعلم عبر التفاعل (على الأقل جزئيا)، فمحتوى التعلمات ومقاصدها ومسارات اشتغالها لا تقف عند حدود اللغة المراد تعلمها، بل تولد تفاعلات خاصة بين المتخاطبين الذين لا يشتركون في الوضعية ولا في الدور، من هنا اهتمامهم بأدوار كل من المعلم والمتعلم، أو الخبير والمبتدئ، أو صاحب اللغة الأم والمقبل على تعلم اللغة الثانية، واهتموا كذلك بأساليب التعليم ومناهجه والكتب الدراسية، إلخ.

وفي سعينا إلى فهم الكيفية التي تتفاعل بها المعرفة السوسيوثقافية مع المعرفة اللسانية في اكتساب اللغات وتأثير بعضها في بعض، نؤكد أن الأمر هنا لا يتعلق بخصوصية لغة معينة، وإنما بتفاعل الألسنة وإسهامها في بناء دلالات حية في السلوك التواصلي داخل قسم اللغة. ومعرفة ما تلتقي فيه اللغات وما تختلف فيه. والوعي بأن الاستعمال المناسب للغة، وتملكها، يقتضي أن ينتقل متعلم اللغة الأجنبية من وضعية ثقافة لغته الأصلية (لغة مصدر) إلى وضعية تابعة لثقافة اللغة الهدف. ولا يتأتى ذلك طبعا بمعرفة اللغة الهدف في قواعدها اللغوية

ومعجمها وبلاغتها فقط، بل يتم ذلك عادة من خلال الاتصال الثقافي عن طريق الإغماس في البيئة الثقافية للغة المعتمدة. فعندما نتعلم اللغة الأولى نكون منغمسين في بيئتنا الطبيعية، وبالتالي في ثقافاتنا الخاصة، ولا تطرح عادة أسئلة العلاقة بين اللغة والثقافة بوضوح. وبمجرد ما نبدأ في تعلم اللغات الأجنبية تطرح أمامنا العديد من الأسئلة.[1]

والسؤال هنا هو كيف تؤثر اللغة في طريقة تفكيرنا وفي تصورنا للعالم؟ وكيف يتعلم المتعلم استعمال اللغة بشكل ملائم؟

تنطلق (العمري، 2018) من فرضية مفادها أن تمثل الناس للكون وقدرتهم على التفكير واحدة مهما اختلفت لغاتهم، في حين أن قدرات اللغات على التمثيل غير متطابقة. فما تستطيع لغة أن تمثله بتفصيل لا تستطيع لغة أخرى فعله، والعكس صحيح. ومن الملاحظات التي نلمسها في تعلم لغات متنوعة متعددة هذا التفاوت بين اللغات في التعبير بالمعنى. وقد يكون لساننا مشتركا لكننا نتفاوت في أشياء أخرى (فكرية، ثقافية، اقتصادية، اجتماعية...) وأحيانا بنفس اللسان، وبنفس اللغة، نعجز عن التواصل. ومع ذلك، فإن ملكة اللغة العامة واحدة.

وبالتالي، فإن شيئا من تلك الوحدة يتجلى في الألسنة على اختلافها. ومن هنا نرى ضرورة تعليم اللغات المتعددة في إطار من الوعي بما هو مشترك بينها والوعي بما تختلف فيه، وافتراض وجود سمات كلية ضمنية داخل تعددها وتنوعها الكبير، والوعي بأن كل لسان يمتلك خاصية مميزة تجعل منه شفرة تترجم إلى لغات أخرى اعتبارا من الألسنة الأخرى نفسها.[2]

اهتمت المقاربات الحديثة في قضايا تعليم اللغة وتعلمها بالقدرة التواصلية للمتعلم؛ بمعنى أن المتعلم لا يتعلم اللغة بالقواعد النحوية فحسب، بل يحتاج إلى القواعد التداولية التي تربط بين العبارات اللغوية وبين الأهداف التواصلية، والقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة. وركزت هذه المقاربات في السنوات الأخيرة على البعد الثقافي في تعليم اللغات، وظهرت أبحاث كثيرة في هذا المجال. من هنا جاء الاهتمام ليس فقط بما هو ملائم لسانيا في تعليم اللغة ولكن أيضا بالتركيز على الملاءمة الثقافية.[3]

وبموجب هذا التصور، تصبح اللسانيات معنية بالبحث في تفسير ما يجري في مستوى تعلم اللغات وتعليمها؛ فإذا كانت اللسانيات تدرس كل مظاهر اللغة من أصوات وتركيب ومعنى وقيود ذريعية ودلالية

[1] بوطيب، عبد الحق (2023)، تجديد النظر في المعجم العربي من خلال تفاعل المعجم والتركيب، ص: 205.
[2] ن، م، ص: 201.
[3] ن، م، ص: 206.

وخطابية تتحكم في استعمال اللغة، فإن الاختلاف في سيرورات إنتاج اللغة يدفعنا إلى الانتباه إلى الفروق والاختلافات في المعاني التي يعبر عنها تركيبيا. فالخلفية الثقافية تتغير حسب البيئات وقد تتغير معها المسميات والأسماء. وهذا ما ينبغي أن ينتبه إليه المعلم ويعيه المتعلم، فما يهمنا في القسم أساسا هو أن نقوم بوصف مفصل وتام للغة أو اللغات المتعلمة، وأن نصف هذه اللغة أو اللغات في شموليتها وفي خصائصها العامة. وما نعنيه باللغة هنا هو كل ما نحتاج إليه عندما نكون بصدد تعلم لغة ثانية. بالنسبة للمتعلم العربي، مثلا: ماذا ينبغي أن يتعلم ليتقن الفرنسية أو الإنجليزية أو الإسبانية؟ وبالنسبة للمتعلم الأجنبي ماذا ينبغي أن يتعلم ليتقن اللغة العربية؟[1]

إن المستوى المعجمي هو المستوى الذي يحدد لنا التفاعلات الاجتماعية بامتياز سواء داخل المجتمع أو في الفصل الدراسي. صحيح أن الكلمات في المعجم (أو الوحدات المعجمية) لها مقابلات في الواقع، لكن هذه المقابلات لا تكون دائما حرفية، بل قد تكون استعارية/مجازية أو ثقافية. ومن هنا تظهر أهمية المستوى الدلالي لأنه المجال الذي تظهر فيه الاختلافات اللغوية. وتظهر اللغة كنظام غير ثابت تماما؛ فاللغة ليست نظاما شكليا فحسب، وإنما هي جزء هام من الظروف الاجتماعية والبيئية والنفسية والثقافية للمتكلمين والمشتركين في الكلام. كما أن للمعنى طبيعة متغيرة وذلك لارتباطه بالكلام الفعلي، وأن كلا من السياق الداخلي والخارجي يعملان على نحو مواز في إنتاج المعنى، وقضية ضبط المعنى في اللغة من أصعب القضايا المعرفية؛ فهي الحجر الأساس لبناء هذه المعرفة اللغوية وللقيام بالتواصل. واللغة أيضا مجموعة من البنى اللفظية التاريخية ارتبطت باستعمالات معينة للألفاظ، وغيرت من صورتها حينا ومن دلالتها أحيانا أخرى.

نجد إذن، أن أساس اكتمال الكفاية المعجمية أو نضجها عند متعلم اللغة تتمثل في القدرة على إقامة علاقة ملائمة بين لفظ الكلمة وما يمكن أن تسهم به من معنى داخل بنية تركيبية/دلالية (قد تكون الجملة أو النص بصفة أكبر أو السياق الكلامي)، فالكلمات والمفردات ما هي إلا عناصر في تركيب لا يمكن أن تأخذ معناها الفعلي إلا في بنى ومجال معرفي وسياق[2]. والكفاية المعجمية حسب ماركوني (Marconi 1997) هي القدرة على استخدام مفردة، وربطها بشبكة من المفردات، وبتعابير لغوية، كما أن هذه القدرة تتطلب معرفة كيفية تعيين العناصر المعجمية.[3]بمعنى أن المعجم مدخل أساس لتعرف الذات والآخر، وهذا أساسي في تعلم اللغة.

[1] العمري نادية (2018)، أسئلة العربية في التركيب والمعجمة والدلالة، ص: 17-18.

[2] المرجع السابق، ص: 19.

[3] Diego Marconi (1997), p : 2.

ويشكل درس المؤلفات أرضية خصبة لتفاعل هذه المستويات، فهو يتيح إمكانية التفاعل مع الألفاظ ومعانيها ودلالتها في الواقع، ويتيح إمكانية القراءة الإبداعية البعيدة عن الخطية التي ترسمها القراءات التوجيهية والتحليلية والتركيبية. فينبغي أن نجعل من درس المؤلفات فرصة مواتية للإغماس اللغوي والثقافي الذي يتيح للمتعلم فرصة تشكيل فكره، وتكوين فكر ناقد يمكنه من بناء شخصية متوازنة قادرة على الفهم والتحليل والتفسير والتأويل وهذه هي المهارات التي ينبغي أن يستهدفها درس المؤلفات. لذلك ينبغي النظر لهذا المكون باعتباره مادة مستقلة مبنية على كفايات مستعرضة تجعل فهم ما يعرض للمتعلم بأبعاد معرفية ووجدانية ونفسية تتدخل في بناء شخصيته وتجاوز صعوبات التعلم.

خاتمة

يتيح درس المؤلفات انفتاح المتعلم على أنواع جديدة من القراءة، ويضعه أمام اختيار الكيفية التي ينظر بها إلى المقروء، ويمكنه من استثمار معارفه في اللغة والبلاغة. وإن الاهتمام بطرق تدريس مكون المؤلفات أمر أساسي لتأطير تنمية الكفاية الثقافية للمتعلم، وذلك قصد تحسين التمكن من اللغة والثقافة وهذا يقتضي:

- البحث عن استراتيجيات نوعية لفهم وتدريس مكون المؤلفات، ومن هنا ضرورة الاستفادة من البحث اللساني المعاصر والنظريات الحديثة في تعلم اللغة وتعليمها.
- فهم كيفية نظر المتعلمين لهذا المكون، وتحسينها وفق ما يتيحه علم النفس اللغوي.
- تيسير التمكن من الكفاية الثقافية في إطار التعدد الثقافي عبر إثارة انتباه المتعلم إلى ما هو مشترك بين العربية مثلا واللغات الأخرى والوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافات.
- الحرص على إعطاء مكون المؤلفات هامشا زمنيا أكثر جدية مما هو متاح الآن.

وعموما، أولت الوثائق الرسمية أهمية لمكوني النصوص وعلوم اللغة، وبدت أكثر جدية وانفتاحا في التعاطي مع هذين المكونين، إلا أنه في الجانب المقابل نلاحظ تهميشا ملحوظا لمكون المؤلفات في طريقة تقديمه وأيضا في آلية التقويم. وعلى الرغم من محاولاتها ربط تدريس المؤلف الإبداعي بالمنظورات الستة إلا أن الرؤية تظل قاصرة في ظل عدم استهداف كفايات واضحة لدى المتعلم، ونحن نرى أنه يجب إعطاء أهمية كبيرة للكفاية الثقافية لأنها تعد المتعلم للانفتاح على العالم وتبني شخصيته لغويا ومعرفيا، والتي لها أثر كبير في تمكن المتعلم من تحقيق مستوى أعلى من التحكم في اللغة والثقافة.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- بوطيب، عبد الحق (2023)، تجديد النظر في المعجم العربي من خلال تكامل المعجم والتركيب: تصور بنائي تنوعي، مؤلف جماعي، منشورات مقاربات للنشر والصناعة الثقافية، المغرب.
- العمري، نادية (2018)، أسئلة العربية في المعجم والتركيب والدلالة، كلية علوم التربية، الرباط.
- مجلس أوروبا (2016)، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، عبد الناصر عثمان صبير، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- نورة مستغفر، ديداكتيك اللغة العربية والكفايات، كلية علوم التربية، الرباط.

الوثائق الرسمية

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2015)، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.
- وزارة التربية الوطنية (2007)، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك الثانوي التأهيلي، مادة اللغة العربية، المغرب.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Allal linda, Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, Université de Genéve.
- Christian Puren(1988), Histoire des méthodologies de l'enseinement des langue, Paris , nathan- cle internationale
- Diego Marconi (1997), Lexical competence,Language, speech, and communiction. MIT Press, 401/43.
- Jolanta zajac (2004). La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langue
- Perrenoud phillipe (2000) , l'ecole saisie par les compétence ; in bosman ; Bruxelles .De Boeck..
- Porcher L (1994), L'enseignement de la civilisation, Revue Française de Pédagogie, Vol, 108, n°1. Pp : 5-12.
- Roegiers xavier(2000) ; une pedagogie de l'intégration ; compétences et intégration des acquis dans l'enseinement, de boeck.

La classe hybride et l'intelligence artificielle : quelle reconfiguration ?

Mimoun EL BAGHDADI

Labo : Société, Discours et Transdisciplinarité

Equipe : Langue, Discours et Imaginaire

Résumé

The aim is to provide a general overview of the integration of artificial intelligence into the hybrid classroom and to examine its implications. Indeed, this represents an innovative paradigm that requires rethinking the teacher's role and closely reviewing their professional practices. The novelty of such a hybrid classroom, enhanced with AI, lies in fostering a participatory and continuous learning environment where the teacher focuses on establishing a culture of self-learning and personalized learning.

The integration of artificial intelligence (AI) in this context serves as a key lever for optimizing teaching practices and facilitating the transition to this hybrid model. AI not only enables a higher level of personalization in learning paths but also provides precise analysis of learners' needs through educational data analysis tools. Intelligent systems can assist teachers in lesson planning, adapting educational content, and tracking student progress.

However, the teacher plays a crucial role in designing a comprehensive and coherent instructional framework that integrates all aspects and aligns with expectations and perspectives. When discussing instructional design, three key stages come into play: planning, management, and evaluation.

Keywords: hybrid classroom, in-person learning, virtual learning, instructional design, transposition, artificial intelligence.

Citation :

EL BAGHDADI, Mimoun. (2025, février). La classe hybride et l'intelligence artificielle : quelle reconfiguration?, N° 2, 2 Année 2, P 267-288.

Introduction

L'émergence du cours hybride, combinant le présentiel et le virtuel, marque un tournant décisif dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle intègre les avantages des deux formats, offrant une flexibilité sans précédent aux apprenants tout en maintenant un lien humain direct. Cependant, il ne s'agit pas simplement d'une alternance entre ces deux modes, mais d'une véritable synergie qui redéfinit les approches pédagogiques traditionnelles. Cependant, l'émergence de l'intelligence artificielle accentue cette réforme. Il s'agit d'un facteur déterminant qui joue un rôle clé en enrichissant l'expérience du cours hybride. Grâce à ses capacités d'analyse et de personnalisation, l'IA permet de concevoir des parcours d'apprentissage adaptés aux besoins spécifiques de chaque étudiant. Les outils d'IA, tels que les systèmes de tutorat intelligent, les chatbots éducatifs et les plateformes d'évaluation automatisée, offrent un accompagnement individualisé, favorisant un apprentissage autonome et ciblé.

En présentiel, l'IA s'intègre à travers des outils interactifs tels que les tableaux numériques intelligents ou les applications de réalité augmentée, transformant les salles de classe en espaces collaboratifs et dynamiques. Dans le volet virtuel, elle optimise l'interaction en analysant les comportements des apprenants pour proposer du contenu pertinent ou ajuster les méthodes en temps réel. Ce mariage entre cours hybride et intelligence artificielle illustre une révolution pédagogique où la technologie n'est pas seulement un support, mais un acteur actif dans la co-construction des savoirs. En réunissant innovation et efficacité, il ouvre la voie à une éducation plus inclusive, adaptable et en phase avec les exigences du monde actuel.

Cette mutation, affectant la théorie et la pratique, entraine un changement au niveau des pratiques enseignantes. Celles-ci devraient se montrer flexibles et s'accommoder aux nouvelles orientations pédagogiques en vigueur. On assiste à

une classe inversée, à un mode individualisant mais aussi à une approche éclectique. L'enseignant renonce à son statut de maitre. Il devient un médiateur, un accompagnateur mais également un bon informaticien. Sa compétence devrait dépasser de loin celle de la maitrise de la matière à enseigner. Il est obligé d'intégrer d'autres compétences requises par la nouvelle technologie.

Cet article s'intéressera tout d'abord à la notion du cours hybride en langues étrangères et à visualiser son rapport à l'intelligence artificielle, un rapport qui devient de plus en plus forcé voire urgent. Ensuite, il serait question des pratiques enseignantes, lesquelles imposent d'emprunter un nouveau paradigme. Chose qui nous amènera à identifier par la suite la place et le rôle des partenaires de l'acte d'enseignement-apprentissage à savoir l'enseignant et l'apprenant. Enfin, nous proposerons quelques alternatives susceptibles de concrétiser l'effort de l'enseignant et d'en alléger les impacts négatifs d'une réalité qui ne se conforme pas forcément à la prophétie d'une théorie en devenir.

Le cours hybride

Par définition, un cours hybride est une formation finalisée qui se déroule dans un empan du temps bien déterminé et en deux modalités, une présentielle et l'autre à distance. Les deux modalités se combinent et se répartissent en proportions différentes. L'alternance du présentiel et du virtuel s'avère la caractéristique essentielle du cours hybride. Elle constitue une rénovation censée permettre de mieux gérer le déroulement de la formation, de minimiser la perte du temps et de favoriser la concentration des efforts mais aussi de motiver les interactions entre les apprenants eux-mêmes et entre les apprenants et l'enseignant. En d'autres termes, l'enseignement hybride est « une combinaison ouverte d'activités d'apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone »[1]. L'ingéniosité d'une telle formation est de trouver un juste équilibre entre les différentes activités qui le

[1] https://apop.qc.ca/fr/capsule/la-classe-hybride/, consulté le 23/06/2024.

composent. Par équilibre, nous entendons une structuration cohérente des deux volets didactiques et pédagogiques afin de mettre en concertation non seulement les activités conçues et les objectifs visés mais également de mettre en concertation les ressources, les outils et les modalités d'évaluation.

Certes, la logique présidant à une formation hybride est d'une essence économique. En cherchant à minimiser les dépenses et à optimiser les résultats tout en affranchissant les contraintes de temps, de lieu et d'effectif, le mode hybride s'inscrit dans une perspective susceptible d'apporter des solutions fiables, d'élargir la marge des options et des choix offerts quant aux ressources à mobiliser, aux technologies d'informations et de communication à implanter, tout en permettant de cibler des compétences diverses. Dans cette perspective, on vise non seulement la transmission d'un savoir mais également d'un savoir-faire en conformité aux exigences des avancées technologiques investies et des aboutissements des savoirs acquis, lesquels sont destinés à être réexploités dans un contexte réel. La philosophie de l'enseignement hybride est de transformer les acquis des étudiants en expériences réelles et mesurables. Il s'agit d'une sorte de socialisation des productions des étudiants pour leur faciliter le passage à la vie active et professionnelle. Chose qui s'avère prometteuse et attractive stimulant une réforme radicale quant aux stratégies et aux modalités d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, « la gestion des horaires et des ressources à l'enseignement, la possibilité d'offrir une plus grande souplesse dans l'offre de cours aux étudiants de même que l'accès aux ressources enseignantes militent d'emblée en faveur de l'implantation de la classe hybride. »[1] Cette intégration, accélérée à cause de la crise sanitaire due à la propagation du virus COVID19, retrouve un cours naturel et progressive au Maroc et s'installe à tous les niveaux de l'enseignement à des degrés différents. Cependant, la classe hybride intègre définitivement

[1] Mutet, S. (2003). Simulation globale et formation des enseignants. Germany, GNV, pp.7-61.

l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une réforme radicale qui répond à l'intention de moderniser l'enseignement supérieur. La modernisation opère dans le sens de responsabiliser et d'autonomiser le travail des étudiants. Ces derniers sont censés impacter positivement la société, être des éléments actifs enrichissant le potentiel du pays. Cette vision stratégique inaugurée par sa majesté le Roi Mohammed VI que Dieu l'assiste en 2015, coïncide avec les mutations technologiques qui ont affecté profondément le monde. Il s'agit d'une restructuration qui redéfinit les rapports de force et les intérêts des pays. En misant sur l'enseignement supérieur, le Maroc introduit les technologies d'informations et de communication tout en installant une infrastructure apte à promouvoir un tel enseignement hybride finalisé vers l'initiative, l'innovation et la création. Pourtant, le défi majeur a été de faire accepter ce changement. Souvent, les attitudes résistent au changement et les mentalités prennent du temps pour s'y accommoder. « Un changement dans la plupart du temps dérange, reconnaît une certaine réticence de l'entourage et remet en cause des pratiques habituelles »[1]. Substituer un système par un autre équivaut à une double opération. Il faudrait déconstruire pour pouvoir reconstruire par la suite un tout cohérent. Cette double opération consiste, en effet, à refaçonner la culture dominante, à y introduire de nouveaux éléments, lesquels subiront une familiarisation latente. Si cette transition culturelle réussit, l'innovation finirait par s'établir en tant qu'un élément de l'habitus propre aux membres de la communauté. Néanmoins, un tel acte devrait s'inscrire dans le respect du cadre institutionnel où il est réalisé pour qu'il puisse voir le jour. Cette condition relève du cadre réglementaire et social, un cadre qui légitime et autorise la prise des décisions et l'exécution.

[1] El Aref, O. (2017) *Le web pour la simulation globale. In acte de colloque d'hiver de Beni Mellal les 30, 31 janvier et le premier févier 2017, sous le thème : les pratiques innovantes en classe de français. Ed Bouregreg, Rabat. Pp 103-123.*

S'ajoute à cela d'autres considérations d'ordre pragmatique. Un changement n'est de valeur que s'il résulte d'un certain besoin collectif et urgent. C'est l'utilité qui donne valeur et permet de commercialiser voire d'institutionnaliser tout apport susceptible de remodeler les attitudes et de déclencher un nouveau mode d'interaction. Dans ce sens, M. Fullan, professeur à l'institut d'études pédagogiques à l'Ontario de l'Université de Toronto, distingue quatre dimensions de l'innovation pédagogique : *Need, Clarity, Complexity, Quality and practicability*[1].

1. Le besoin d'un changement car l'innovation devrait répondre à un manque ou à une carence clairement identifiée. Ce qui permet de mettre en adéquation l'intervention innovante et le système qui la subit. Cette mise en adéquation motive les enseignants et impliquent les apprenants.

2. La clarté des objectifs et la prédéfinition des moyens. Ces derniers doivent être compris par tous les partenaires. Ce qui favorise la répartition des tâches, l'assimilation des rôles et la régularisation en cas de défaillance.

3. La complexité du changement est une composante qui échappe à la conscience. Ce qui appelle à une mise en conscience intensive en vue de réorienter les attitudes et déclencher des comportements favorables.

4. La qualité et l'applicabilité dans la mesure où une innovation doit avoir une possibilité de réalisation. Ce qui appelle à l'implantation d'une infrastructure adéquate. De même, la réalisation, en tant que terme qualitatif, devrait correspondre à l'horizon d'attente précédemment prévu.

La classe hybride, en tant que changement systématique, s'inscrit alors dans une dimension institutionnelle et sociale appelant à l'optimisation des environnements éducatifs tout en créant un espace suffisamment interactif

[1] Kaddouri, M. (1998), « Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisé », Education permanente, N°134, pp.100-101.

susceptible d'orienter tous les partenaires vers des comportements de collaboration, de coopération mais aussi d'affranchissement, de dépassement et d'élargissement.

L'intelligence artificielle (IA)

La notion de l'intelligence artificielle vient de connaitre son essor. Il s'agit d'un concept récent qui envahit l'univers informatique et robotique et instaure une nouvelle reconsidération quant aux limites de la machine, à ses capacités et à son utilité. Par intelligence artificielle, on entend une intelligence qui imite celle de l'être humain. C'est une machine complexe qui automatise ses réflexes d'analyse et de prise de décisions. Son accès illimité à l'information et sa capacité d'auto-régénérer l'information en font le profil une machine créative et interactive. Elle se caractérise par :

i. **L'automatisation** : désigne la capacité à effectuer des tâches sans l'intervention humaine.

ii. **L'auto-apprentissage** : renvoie à la capacité à apprendre à partir des données et des expériences préexistantes.

iii. **Le raisonnement** : correspond à la capacité à prendre des décisions logiques.

iv. **L'adaptabilité** : fait référence à la capacité à s'adapter aux nouveaux contextes et de fonctionner dans divers domaines.

v. **L'interaction** : est la capacité à communiquer avec les humaines et les autres systèmes.

L'intelligence artificielle est une construction complexe de logiciels et d'algorithmes interconnectés et auto-évolutifs. Elle permet de :

- ✓ Améliorer les performances grâce à la régénération de nouvelles données et de nouvelles commandes.
- ✓ Interpréter les données visuelles et auditives.
- ✓ Comprendre et générer le langage humain.
- ✓ Analyser les données et trouver des solutions innovantes.
- ✓ Modéliser et prédire des phénomènes.

Il s'agit en effet d'un potentiel énorme qui dispose de bases des données colossales, ce qui permet à la machine de régénérer de nouvelles données inédites, de les simplifier, de les clarifier, de les schématiser mais aussi de les intégrer dans un modèle fonctionnel et applicable. Chose qui représente une innovation inédite et bouleversante.

Avec l'avènement de l'intelligence artificielle, une nouvelle ère de complexité s'annonce. Certes, l'intelligence artificielle est conçue dans le but de faciliter la vie, de rendre les tâches accessibles et d'économiser le temps et l'effort. Pourtant, comprendre une telle machine, gérer et contrôler son évolution, mesurer son impact comportemental, psychologique et cognitif sur les utilisateurs constituent des missions complexes et complexifiées exigeant un effort colossal de réflexion, d'analyse, d'enquête, de prévention et de probabilités. Toute une philosophie devrait s'ériger et où toutes les possibilités sont valables. Ainsi, en observant une machine s'automatiser, un changement profond peut affecter les rôles et les fonctions : l'homme risque d'être substitué et de laisser le commandement de l'univers à la machine.

Certes, il s'agit d'une hypothèse extrême mais probable. Ce qui prouve la nécessité de reconfigurer nos attitudes et de procéder à une réflexion profonde quant aux finalités de l'intelligence artificielle tout intégrant l'éthique, le politique et le cosmique.

L'intelligence artificielle en classe hybride

L'intelligence artificielle, une fois intégrée dans des environnements d'enseignement-apprentissage, propose une nouvelle expérience binaire semi-humaine et semi-artificielle où l'enseignant et la machine participent au même projet de formation et partagent les mêmes objectifs. Cette mise en commun relève d'un potentiel abondant. Il s'agit d'un accès facile aux supports et aux contenus. L'accès à l'information, sa transmission et sa transformation ainsi que le décalage spatiotemporel ne posent plus problèmes. Car l'apprenant se trouve toujours connecté et en interaction permanente avec un tuteur (l'enseignant ou la machine).

Il s'agit d'une coordination et d'une distribution des rôles. En effet, la machine ne replace pas l'enseignant mais elle l'appuie et lui facilite plusieurs tâches notamment :

i. La consolidation des acquis
ii. La détection et la correction des erreurs
iii. Le suivi des progrès
iv. La simplification des contenus, leur schématisation
v. La connexion entre le présentiel et le distanciel
vi. La stimulation et la motivation
vii. Le transfert des acquis et la construction des compétences transversales.

Ces opérations répondent à une logique d'utilisation. L'intégration de l'intelligence artificielle dans un environnement d'apprentissage-enseignement est régie par le souci de faciliter l'accès à l'information, son traitement et la sélection de l'information pertinente. A cela s'ajoute également des questions d'organisation et de planification. Il s'agit d'un outil d'aide à l'enseignant. La

machine est intégrée dans le sens d'aider et de faciliter et non pas de remplacer. Cette logique s'avère motivante et promet une harmonie entre le vouloir-faire de l'enseignant et le pouvoir-faire de la machine[1].

De même, l'intelligence artificielle peut améliorer l'expérience de l'enseignement hybride, notamment dans le cours distanciel synchronique (en temps réel) ou asynchronique (diffusé après enregistrement et accessible à tout moment). Elle peut permettre à l'enseignant de :

a. Personnaliser les contenus et de les adapter aux besoins individuels des apprenants. Dans ce sens, elle permet de diagnostiquer le niveau de chaque apprenant, de détecter les lacunes et de lui proposer un contenu spécifique tout en se remettant aux recommandations de l'enseignant et aux objectifs pré-assigné. Ce qui crée un environnement interactif constructiviste où le potentiel de la machine est orienté par la conscience de l'humain.

b. Planifier les objectifs et de les distribuer sur un délai du temps cohérent. L'apprenant se trouve guidé par des repères progressifs. D'ailleurs, en commandant à la machine de faire le tissage, elle peut favoriser un enseignement-apprentissage bouclé, c'est-à-dire où toutes les composantes constituent un tout cohérent finalisé et orienté vers la réalisation d'une tâche.

c. Assurer une assistance virtuelle assurée par les chatbots ou les agents conversationnels censés répondre à des questions fréquentes et fournir des informations supplémentaires.

En outre, l'enseignant dispose d'une grande possibilité de création pour faciliter la compréhension. Il peut créer des images illustratives, des vidéos

[1] OCDE (2022), Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2021 : Repousser les frontières avec l'IA, la blockchain et les robots, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d5fe6bd0-fr.

interactives, transformer un texte en image ou une image en texte comme il peut transcrire automatique un enregistrement sonore, audiovisuel ou vocaliser un texte. Cette possibilité enrichit certes l'expérience d'enseignement-apprentissage et valorise la présence de l'enseignant qui maitrise des outils divers. Ce qui favorise la création d'un réseau solide et motivant où l'enseignant, l'apprenant, le savoir et la machine convergent vers l'atteinte des objectifs de plus en plus complexes et complexifiés.

Le profil de l'enseignant en classe hybride à l'ère de l'intelligence artificielle.

Définir le profil d'un enseignant dans une classe hybride à l'ère de l'intelligence artificielle exige de prendre en considération, outre les caractéristiques relatives au savoir et au savoir-faire, des caractéristiques relatives au savoir-être. Ces dernières impliquent la personnalité de l'enseignant dans un environnement d'enseignement-apprentissage hybride enrichi par les technologies avancées, notamment l'IA. Il s'agit d'un continuum entre le présentiel, le virtuel et les outils d'IA qui permettent une personnalisation accrue des parcours d'apprentissage et une assistance intelligente dans la gestion des classes. On peut aller plus loin et parler d'une omniprésence ou bien d'une présence en mode permanent de l'enseignant facilitée par les dispositifs intelligents. Ce qui complique davantage la situation et implique des compétences d'ordre didactique, pédagogique, technologique et numérique. C'est dans ce sens qu'il s'avère loisible de chercher à redéfinir le profil de l'enseignant en classe hybride. Il s'agit préalablement d'une personne exerçant le métier d'enseignant, consciente de sa complexité et du rôle à assumer. C'est un rôle social qui consiste à former un citoyen actif apte à enrichir le potentiel du pays et de veiller à son épanouissement et prospérité. Ce rôle inclut aujourd'hui une maîtrise des outils divers permettant d'analyser les données d'apprentissage, de détecter les lacunes individuelles et de proposer des solutions adaptées.

L'enseignant moderne « participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre des valeurs morales, socioculturelles, notamment l'idéal disciplinaire qui exclut toute discrimination du sexe, de culture ou de religion. Fonctionnaire d'Etat, il relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations »[1]. Cette constatation nous éclaire sur la complexité de la mission assignée à l'enseignant. Une mission qui appelle une large mesure de collaboration et de coopération entre les différents partenaires institutionnels de l'acte d'enseignement. Toutefois, l'intégration de l'IA apporte une nouvelle dimension à ce rôle. L'enseignant doit désormais maîtriser des plateformes alimentées par l'IA, analyser des rapports analytiques automatisés et adapter ses méthodes d'enseignement en conséquence.

Au niveau didactique, les compétences attendues incluent :

- La capacité d'identifier les besoins des apprenants à l'aide d'outils analytiques intelligents.
- La capacité d'identifier des objectifs compatibles avec les curricula et les recommandations personnalisées générées par des systèmes d'IA.
- La capacité de repérer, de sélectionner et de conceptualiser des contenus adaptés au public.
- La capacité de proposer des activités innovantes et interactives en utilisant des outils basés sur l'IA.
- La capacité d'utiliser des supports numériques variés et adaptés aux différents styles d'apprentissage.

[1] Zerrouki, N. (2020). « Repenser autrement le profil d'enseignant/enseignement : Entre invention technologique et intention innovatrice. In colloque national pour une nouvelle didactique des langues et communication efficace. FST d'Al-Hoceima, les 25-26 avril 2019, pp.74-82.

- La capacité d'évaluer les progrès des apprenants en exploitant les données fournies par des algorithmes intelligents.

Au niveau pédagogique, l'enseignant doit être capable de gérer le stress lié aux nouvelles technologies, de communiquer efficacement dans des environnements hybrides et virtuels, et de motiver les apprenants à utiliser l'IA de manière éthique et responsable. Il doit également développer des stratégies pour humaniser l'expérience d'apprentissage technologique. Néanmoins, sur le plan technologique, l'enseignant doit maîtriser les systèmes intelligents d'apprentissage automatisé (LMS), les assistants virtuels à base d'IA, les outils de création de contenu assistés par IA et les logiciels d'analyse des performances.

Le profil de l'enseignant en classe hybride à l'ère de l'intelligence artificielle exige une synergie entre les dimensions didactique, pédagogique, technologique et éthique. L'IA ne remplace pas l'enseignant, mais enrichit son rôle et lui permet de se concentrer davantage sur les interactions humaines, la créativité et l'accompagnement personnalisé des apprenants.

Les pratiques enseignantes en classe hybride à l'ère de l'intelligence artificielle

Par pratiques, nous entendons une suite d'actions cohérentes et enchaînées qui se déroulent dans un environnement d'enseignement-apprentissage sur une durée du temps bien déterminée. En classe hybride, « ces activités sont instrumentées en partie par des artefacts numériques. Elles relèvent d'une scénarisation didactique et pédagogique visant la mise en place d'une structure de formation qui s'oriente vers l'autonomie et l'initiative »[1]. Pourtant, l'insertion de l'intelligence artificielle implique le recours à des outils interactifs capables d'analyser et de régénérer le langage humain.

[1] Barriere, I. et all. (2011), « Les TIC : des outils pour la classe ». In les outils malins du FLE, Presses université de Grenoble, Juin, p100.

Dans cette optique, les pratiques enseignantes se veulent procédurales, participatives et adaptatives. C'est une mise en travail collective et individuelle soutenue par les systèmes intelligents qui facilitent la personnalisation des parcours d'apprentissage. La logique présidant dans un tel environnement est de faire-faire, tout en exploitant les capacités de l'IA pour anticiper les besoins et ajuster les stratégies pédagogiques. En d'autres termes, il s'agit de transformer l'apprenant d'un sujet passif à un sujet actif. Ce qui introduit tout un paradigme de complexité. L'enseignant est à la fois une instance qui transmet un savoir, un accompagnateur, un facilitateur et un médiateur, soutenu par les capacités analytiques des outils d'IA. Son rôle consiste à transposer un savoir-savant en un savoir à enseigner tout en utilisant les données fournies par les systèmes intelligents pour orienter ses interventions. Ce qui exige, avant toute intervention ou déroulement de cours, de mettre en place un contrat didactique, lequel devrait stipuler implicitement ou explicitement que[1] :

- L'enseignant doit faire apprendre les apprenants, sans se substituer à eux, mais en les aidant lorsqu'ils ne peuvent plus progresser seuls.
- Les apprenants doivent réaliser les tâches requises pour leur apprentissage, tout en bénéficiant du soutien adaptatif des systèmes d'IA.

Un tel contrat didactique s'insère dans le contexte plus vaste d'un contrat pédagogique. « Celui-ci désigne l'entente qui définit les responsabilités respectives du maître et des élèves, le calendrier de travail ainsi que les procédures de communication. Il spécifie les objectifs, l'échéancier, la structure du contenu, de même que les modalités du travail collaboratif et de l'évaluation »[2].

[1] Lecavalier, J. et Richard, S. (2010), Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique. Montréal : Chenelière Education.
[2] Maurin, J-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. Distances et Savoirs, 2, p.183.

Pourtant, il est à noter que la scénarisation correspond à une opération complexe qui se répartit en trois sous-opérations : la planification, la gestion et l'évaluation. Ces trois opérations constituent une continuité et appellent à des efforts cognitifs condensés, soutenus par des outils d'IA. En termes de planification, l'enseignant suit un processus de six étapes :

1. Le diagnostic des besoins assisté par l'IA.
2. L'identification des objectifs alignés sur les analyses prédictives.
3. La sélection du contenu pertinent.
4. La sélection des dispositifs de diffusion, de communication et d'interaction.
5. La structuration des objectifs, des contenus et des dispositifs de sorte à mettre en place un enseignement progressif et homogène.
6. La prévention des imprévus et la mise en place des alternatives.

Quant à la gestion, elle s'articule sur une exploitation efficace et efficiente du temps, de l'espace, des ressources et des outils intelligents. Cependant, la tâche principale de l'enseignant est de prendre en compte la réalité hétérogène des apprenants ainsi que le décalage entre les modes synchrone et asynchrone. Les outils d'IA peuvent ici faciliter la gestion en adaptant les contenus et en proposant des recommandations personnalisées. Ce qui impose en effet un effort constant de planification et de finalisation des contenus[1]. Ainsi, la gestion s'apparente à une compétence souple qui permet d'organiser les différentes composantes de la formation et de coordonner les tenants et les aboutissants de

[1] Gormati, Y. (2017). Agir autrement. In *In acte de colloque d'hiver de Beni Mellal les 30, 31 janvier et le premier févier 2017, sous le thème : les pratiques innovantes en classe de français. Ed Bouregreg, Rabat. Pp.23-33.*

cette dernière dans la mesure de pouvoir minimiser le maximum possible les écarts et les défaillances.

En ce qui concerne l'évaluation, elle repose sur des dispositifs intelligents capables d'analyser les progrès en temps réel. L'IA permet de générer des rapports précis et d'identifier les lacunes à corriger. L'évaluation devient ainsi un moment d'apprentissage et d'auto-évaluation, où les apprenants peuvent exploiter les outils numériques pour analyser leurs propres performances. Elle se déroule en deux moments distincts. Pourtant, il faudrait y voir un continuum car, dans une telle situation particulière, l'atteinte d'un objectif dépasse les contours du présentiel pour impliquer également le virtuel. Ce passage embarrasse en quelque sorte l'objectivité de l'opération de l'évaluation. En effet, il s'avère difficile de contrôler les comportements des apprenants dans un environnement virtuel. Ce qui porte atteinte à la fiabilité et exige d'agir autrement. Dans ce cas, il s'avère louable de considérer l'évaluation comme un moment d'apprentissage. Cela peut alléger le sentiment de doute et de culpabilité chez l'enseignant. De même, l'enseignant est appelé à différencier les moments de l'évaluation sans porter atteinte pour autant à la continuité qui s'établit entre le présentiel et le virtuel. Le premier moment serait consacré à l'évaluation des savoirs tout en ciblant des composantes spécifiques. Le deuxième moment serait consacré à l'évaluation des savoir-faire. Dans ce moment, l'apprenant est appelé à mobiliser des ressources externes et de faire recours à son entourage, mais à condition de réfléchir ses actes et d'en être conscient. Pour favoriser un tel comportement, il est loisible d'amener l'apprenant à s'exprimer sur les étapes et le déroulement de chaque activité conçue. En opérant ainsi, l'évaluation devient non seulement un moment d'apprentissage mais également un moment d'auto-évaluation.

Les pratiques enseignantes en classe hybride à l'ère de l'intelligence artificielle se caractérisent par une synergie entre les approches didactiques, pédagogiques

et technologiques, tout en exploitant les capacités des outils intelligents pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage.

Exemple de formation hybride

Chemin faisant, pour concrétiser notre vision et mettre en évidence les complications des pratiques enseignantes en classe hybride, nous proposons de façon synthétique et générale une esquisse de formation hybride conçue pour les étudiants inscrits en premier semestre à la faculté pluridisciplinaire de Nador pour l'année universitaire 2024-2025. Notre intention est d'exploiter cette formation en vue de l'améliorer. Certes, ce passage ne promet pas une analyse exhaustive. Il s'agit juste d'une exposition, laquelle est susceptible de comporter quelques lacunes ou manques. Pourtant, c'est une expérience à réinvestir et à réexploiter. La formation se compose de deux phases :

1. Planification et conceptualisation

Public visé	Les étudiants inscrits en 1er semestre, la filière des sciences physiques
Discipline enseignée	La méthodologie du travail universitaire
Format du cours	Magistral et participatif
Volume horaire	24h
Objectifs visés	1. Reconnaitre la structure de l'enseignement supérieur. 2. Identifier les différentes passerelles entre filières, écoles et instituts. 3. Élaborer un planning efficace pour les études, les travaux et les loisirs. 4. Prioriser les tâches en fonction de leur importance et de leurs échéances. 5. Appliquer des techniques de mémorisation efficaces. 6. Structurer efficacement une présentation orale. 7. Utiliser des supports visuels de manière pertinente. 8. Gérer le trac et améliorer la confiance en soi lors des présentations. 9. Mettre en place des techniques de révision efficaces. 10. Pratiquer des méthodes de simulation d'examen.

Compétences visées	1. Agir sur l'espace universitaire. 2. Organiser son travail et gérer son temps. 3. Optimiser sa mémoire et gérer son stress. 4. Développer une présentation orale attractive et influente. 5. Mobiliser les ressources internes et externes pour mettre en place une préparation aux examens méthodique et efficace.
Modalité	En présentiel et en ligne : 1. La transmission 2. Le questionnement 3. La problématisation 4. Le projet collaboratif 5. Etudes de cas 6. Imitation de modèle préétabli et enrichissement 7. Visualisation et Simulation
Outils	En présentiel : 1. Le tableau blanc 2. Le projecteur [vidéo-visuel] En ligne : 1. Plateforme e-learning 2. Webinaire interactif 3. Moodle avec l'insertion de chatbots 4. Moteur de recherche de ChatGPT et celui de Gemini

	1. « Après avoir découvert les particularités du système d'enseignement supérieur et ses différents établissements, vous êtes appelés à proposer un parcours permettant une passerelle de ta filière à une autre ». Pour ce faire, vous pouvez vous appuyer sur le tableau suivant : La filière actuelle La ou les filières vers lesquelles la passerelle est possible Les exigences requises pour la passerelle. 2. Pour favoriser votre intégration au sein de l'université et enrichir le patrimoine de celle-ci, vous avez décidé de lancer un projet actionnel dans l'un des domaines

Activités pédagogiques	évoqués dans le cours. Pour ce faire, vous êtes appelé à dresser une fiche de route facilitant ainsi la planification et l'organisation de l'événement. 3. Elaborer un planning pour les deux semaines qui restent avant l'arrêt des cours. Ce planning devrait couvrir les séances des cours, les travaux dirigés, les travaux pratiques ainsi que le temps accordé aux révisions et au repos. 4. En vous appuyant sur l'une des applications de Mind-Maps, élaborez une carte mentale à un sujet de votre choix. 5. Synthétiser le chapitre précédent en un texte ou en toute forme schématique de sorte que la synthèse soit facile à mémoriser. 6. Préparez une fiche de révision pour une section de cours de votre choix. 7. « La révision aux examens s'effectue au fur et à mesure que la formation progresse. De ce fait, il est recommandé aux étudiants d'en faire une habitude quotidienne et régulière ». Comment peut-on faire de la révision une pratique quotidienne et quelle technique vous proposez à adopter ?

		0	1	2	3
Grille d' évaluation	Respect de la consigne				
	Pertinence des informations				
	Cohérence des informations				
	Respect du temps				
	obilisation des ressources internes et externes				
	Langue correcte				

0 = nul

1= faible

2= intermédiaire

3= fort

Grille d'auto-évaluation	Oui	Non
Je sais utiliser les outils et les dispositifs de formation hybride.		
Je sais utiliser les outils et les moteurs de recherche de IA		
Je sais limiter l'utilisation IA à mes besoins et aux objectifs pré-assignés		
Je sais sélectionner l'information pertinente et la réutiliser		
Je réagis constamment avec mes collègues au présentiel et au virtuel		
J'utilise des ressources diverses et variés.		
Je raisonne mes choix.		
Je n'implique l'enseignant qu'en cas de difficulté.		
Je développe mes acquis en dehors du programme.		

2. Mise en œuvre et suivi.

Conclusion

En guise de conclusion, l'intégration de l'intelligence artificielle dans un environnement d'enseignement-apprentissage hybride constitue une innovation bouleversante. Il s'agit d'une réforme qui prend ses ampleurs dans un contexte concurrentiel et compétitif. En concrétisant les avancées technologiques dans le domaine de l'information et de communication, la classe hybride permet de repenser le profil de l'enseignant et de mettre le point sur ses pratiques professionnelles. Ces dernières impliquent un paradigme de complexité tenant à la fois à ce qui est politique, social et éthique. Ce qui exige de soutenir le travail de l'enseignant, lui faciliter l'acquisition de nouvelles attitudes réflexives. Cela appelle également à la mise en place d'un programme de formation continue susceptible d'alléger les soucis des enseignants, de les motiver et de favoriser l'intégration du digital en termes de modernisation.

Références

- Barriere, I. et all. (2011), « Les TIC : des outils pour la classe ». In les outils malins du FLE, Presses université de Grenoble, Juin, p100.
- El Aref, O. (2017) Le web pour la simulation globale. In actes de colloque d'hiver de Beni Mellal les 30, 31 janvier et le premier févier 2017, sous le thème : les pratiques innovantes en classe de français. Ed Bouregreg, Rabat. Pp 103-123.
- Gormati, Y. (2017). Agir autrement. In actes de colloque d'hiver de Beni Mellal les 30, 31 janvier et le premier févier 2017, sous le thème : les pratiques innovantes en classe de français. Ed Bouregreg, Rabat. Pp.23-33.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2010), Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique. Montréal : Chenelière Education.
- Kaddouri, M. (1998), « Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisé », Education permanente, N°134, pp.100-101.
- Maurin, J-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. Distances et Savoirs, 2, p.183.
- Mutet, S. (2003). Simulation globale et formation des enseignants. Germany, GNV, pp.7-61.
- Zerrouki, N. (2020). « Repenser autrement le profil d'enseignant / enseignement : Entre invention technologique et intention innovatrice. In colloque national pour une nouvelle didactique des langues et communication efficace. FST d'Al-Hoceima, les 25-26 avril 2019, pp.74-82.

التكامل المعرفي والمنهجي بين علوم الوحي وعلوم الإنسان: التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم أنموذجا

عبد الرحمان هيبة الله
دكتوراه في الفكر الإسلامي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس. مكناس
المغرب

الملخص

تسعى هذه الدراسة لإبراز أوجه التكامل بين علوم الوحي، وعلوم الإنسان، من خلال التعريف بالتفسير الاجتماعي للقرآن الكريم، وبيان ظروف نشأته وظهوره، والأهداف والغايات التي يسعى لتحقيقها، وأهم ما ألف فيه، مع بيان أثر دراسة السنن والقواعد الاجتماعية في صياغة معالم رؤية حضارية في التعامل مع النص القرآني، تقوم على الانفتاح على عطاءات العقل الإنساني في ميدان العلوم الاجتماعية، وتبتغي تجديد فهمنا لكتاب الله تعالى، ومن ثم إعادة ربط اللحمة بين المسلمين وبين القرآن الكريم، في أفق بناء رؤية معرفية ومنهجية، تتجاوز مرحلة الأفول الحضاري التي تعيشها الأمة، وتؤسس لانبعاث مسيرة حضارية إسلامية جديدة ومتجددة.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

هيبة الله، عبد الرحمان. (2025، فبراير). التكامل المعرفي والمنهجي بين علوم الوحي وعلوم الإنسان: التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم أنموذجا. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 289-304.

مقدمة:

يعد القرآن الكريم النص المؤسس للذات الحضارية للمسلمين؛ حيث إن وظيفته في تاريخ الأمة لم تقتصر على تشكيل الوجدان وصياغة المنظور الكوني للمؤمنين به فحسب، بل تعدت ذلك إلى تحريك العقل المسلم، ودفعه للانخراط الفعال في بناء نهضة حضارية ممتدة في الزمان والمكان.

ونظرا للأهمية البالغة التي حظي بها خطاب الوحي في النسق الفكري الإسلامي، باعتباره المبدأ والمنتهى في تشييد معالم التاريخ الثقافي والحضاري للمسلمين، فقد اهتم علماء السلف اهتماما بالغا بكل ما يعين على فهمه وتأويله، فوضعوا من العلوم الخادمة له الشيء الكثير، وصنفوا من الكتب والمصنفات التي تدور في فلكه ما لا ينحصر بعد، لكن سعي المسلمين اليوم للاستفادة من عطاءات العقل البشري في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها من العلوم التي تعد مدخلا طبيعيا لمخاطبة الإنسان في سياقه الفردي والاجتماعي، تظل قاصرة، بسبب ضعف اهتمامهم بكثير من علوم العصر، بله توظيفها في خدمة القرآن الكريم، واستنباط أحكامه وحكمه. يقول الشيخ محمد رشيد رضا: " فكتاب الإسلام هو المرشد الأول لسنن الاجتماع والعمران، ولكن المسلمين قصروا في طور حياتهم العلمية عن تفصيل ذلك بالتدوين لعدم شعورهم بالحاجة إليه، وكان حقهم في هذا العصر أن يكونوا أوسع الناس به علما لأن كتاب الله مؤيد للحاجة، بل الضرورة التي تدعو إليه. " [1]

لذلك أضحى من اللازم على الدارسين والباحثين إيلاء البحث في هذا الموضوع كبير العناية، وعظيم الاهتمام، بغية الإسهام في الرقي بفهمنا لخطاب الوحي، فهما حضاريا متجددا؛ يجمع بين فقه النص، واستيعاب الواقع، واستشراف المستقبل؛ ومن ثم تحصين فعل التأويل من مظاهر الجمود، والخلل، فضلا عن إظهار جدلية التكامل بين علوم الوحي ومنها علم التفسير، وعلوم الإنسان وفي طليعتها علم السنن الاجتماعية، أو علم العمران.

1 ـ التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم: حقيقته وموضوعه وغايته.

يعد التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم، لونا تفسيريا جديدا في الأمة، وقد وسم بهذا الوسم لكونه يرتكز في بناء مفاهيمه وتصوراته، وصياغة مضامينه، وبلورة رؤيته الفكرية والمنهجية على تناول الأبعاد الاجتماعية في تفسير القرآن الكريم، والسعي لإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المادية والمعنوية التي تتخبط فيها المجتمعات الإسلامية خاصة، والمجتمعات الإنسانية عامة، من خلال العودة إلى القرآن الكريم، وتجديد فهم الأمة له، واستنطاق آياته، وسبر أغواره، والوقوف على ما جاء فيه من السنن الكونية، والنظم الاجتماعية، في تناغم تام مع متغيرات العصر ومستجداته، ومن ثم إثبات صلاحية الشريعة الإسلامية لكل زمان ومكان، ودفع شبه

1. محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم، الشهير بتفسير المنار، دار المنار، القاهرة، ط 2، 1367هـ، 9 / 579.

الجمود والتحجر والانغلاق عنها، وغيرها من الأوصاف القادحة في قداستها، التي وصفها بها بعض المستشرقين، ومن سار في فلكهم من مثقفي الأمة ومفكريها، وتجسيد المفاهيم القرآنية على مستوى الحياة الفردية والاجتماعية، والسعي لترسيخ الهوية الدينية للمجتمع الإسلامي المنبثقة من هداية القرآن الكريم.

وإلى جانب اهتمام هذا الاتجاه بالسنن الاجتماعية والنظم العمرانية في تفسير القرآن الكريم، فقد اهتم رواده أيضا بلغة القرآن الكريم، وبلاغته، وإعجازه، حتى إن كثيرا من الدارسين صاروا يسمونه بمسمى " الاتجاه الأدبي الاجتماعي في تفسير القرآن الكريم ". يقول الشيخ محمد حسين الذهبي رحمه الله تعالى: " ثم إن هذه المدرسة، نهجت بالتفسير منهجا أدبيا اجتماعيا، فكشفت عن بلاغة القرآن وإعجازه، وأوضحت معانيه ومراميه، وأظهرت ما فيه من سنن الكون الأعظم ونظم الاجتماع، وعالجت مشاكل الأمة الإسلامية خاصة، ومشاكل الأمم عامة، بما أرشد إليه القرآن، من هداية وتعاليم، جمعت بين خيري الدنيا والآخرة، ووفقت بين القرآن وما أثبته العلم من نظريات صحيحة، وجلت للناس أن القرآن كتاب الله الخالد، الذي يستطيع أن يساير التطور الزمني والبشري، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ودفعت ما ورد من شبه على القرآن، وفندت ما أثير حوله من شكوك وأوهام، بحجج قوية قذفت بها على الباطل فدمغته فإذا هو زاهق.. كل هذا بأسلوب شيق جذاب يستهوي القارئ، ويستولي على قلبه، ويحبب إليه النظر في كتاب الله ويرغبه في الوقوف على معانيه وأسراره. " [1]

لقد سعى رواد هذا الاتجاه إلى تجديد فهم الأمة للقرآن الكريم، ونسج علاقة جديدة معه، عن طريق إعطاء حرية أكبر للعقل البشري للتأمل والتدبر، والانفتاح على نتاجات الفكر الإنساني، خاصة في ميدان العلوم الاجتماعية، ومن ثم تحقيق ضرب من التكامل المعرفي والمنهجي بين علم التفسير، الذي يعد من أعظم العلوم الشرعية، وبين علم العمران البشري، أو علم الاجتماع الذي يعد من أبرز العلوم التي أبدعها العقل الإنساني، فهذه المدرسة التفسيرية قد " فتحت في وجه التفسير بابا كان مغلقا عليه، منذ زمن سحيق، إنها أعطت لعقلها حرية واسعة النطاق، وأتاحت للعقل والفكر البشري مجاله الواسع الذي منحه الله له، ورغبه في ذلك. ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[2]"[3] وهو ما تجسد في خطاب رواد هذا الاتجاه في التفسير، من أمثال الشيخ محمد عبده الذي جعل النظر العقلي لتحصيل الإيمان هو الأصل الأول للإسلام، كما هو واضح من قوله رحمه الله تعالى: " فأول أساس وضع عليه الإسلام

1. محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، القاهرة، ط: 7، 2000، 2/ 402.

2. سورة النحل، الآية: 44.

3. محمد هادي معرفة، التفسير والمفسرون في ثوبه القشيب، الجامعة الرضوية للعلوم الإسلامية، مشهد، ط 1، 1419هـ/ 1998م، 2/ 453.

هو النظر العقلي، والنظر عنده هو وسيلة الإيمان الصحيح، فقد أقامك منه على سبيل الحجة، وقاضاك إلى العقل، ومن قاضاك إلى حاكم فقد أذعن إلى سلطته، فكيف يمكنه بعد ذلك أن يجور أو يثور عليه؟ " [1]

إن هذا اللون التفسيري، قد أحدث نقلة هامة في علم التفسير، قام بها ثلة من المفسرين المعاصرين، وفي طليعتهم الرواد الأوائل لمدرسة " المنار"، الذين سعوا لإعادة ربط صلة الأمة بالقرآن الكريم، وتجاوز بعض مظاهر النقص والخلل التي اعترت كثيرا من كتب التفسير القديمة، ومنها تفسير النص القرآني تفسيرا يكاد يغفل الواقع الاجتماعي للأمة، ومن ثم تغيب فيه معاني هداية الناس وإرشادهم إلى ما فيه سعادتهم في الدارين التي تعد المقصد الأسمى من تفسير كتاب الله عز وجل، وهذا ما أكده الشيخ رشيد رضا حينما عرف علم التفسير بقوله: " هو فهم الكتاب من حيث هو دين يرشد الناس إلى ما فيه سعادتهم في حياتهم الدنيا وحياتهم الآخرة، فإن هذا هو المقصد الأعلى منه، وما وراء هذه المباحث تابع له وداء أو وسيلة لتحصيله. " [2] ويقول الشيخ محمد حسين الذهبي: " وإذا كان هذا اللون الأدبي الاجتماعي يعتبر في نظرنا عملا جديدا في التفسير، وابتكارا يرجع فضله إلى مفسري هذا العصر الحديث، فإنا نستطيع أن نقول بحق: إن الفضل في هذا اللون التفسيري يرجع إلى مدرسة الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده للتفسير. هذه المدرسة التي قام زعيمها ـ ورجالها من بعده ـ بمجهود كبير في تفسير كتاب الله تعالى، وهداية الناس إلى ما فيه من خير الدنيا وخير الآخرة. " [3]

أما فيما يخص المنهج الذي اعتمده مفسرو مدرسة المنار، ومؤسسها الشيخ محمد عبده، فإن أساسه هو الدعوة إلى إتباع منهج سلف الأمة في فهم كتاب الله تعالى، والرجوع إلى ما كان عليه الأمر في صدر الإسلام، لكن دون قطع صلته بالحياة، وبالواقع الاجتماعي للأمة، فهو ما فتئ " يدعو إلى القرآن والرجوع إلى عهد صدر الإسلام في طريق فهمه، والوحدة حوله. وفي الوقت نفسه يفسر القرآن بما يعيد على أسماع المسلم صلة الإسلام بالحياة، وانتزاع التوجيه فيها من مبادئه، ومن خطة الرسول صلى الله عليه وسلم، وصحابته رضوان الله عليهم."[4]

وجدير بالذكر أن هذا الاتجاه الجديد في التفسير قد مر بمراحل مختلفة، من لدن نشأته إلى أن استوى على سوقه، مع ثلة من المفسرين الكبار كالشيخ محمد عبده، والشيخ رشيد رضا، والشيخ مصطفى المراغي، وأضرابهم من الشيوخ الذي كان لهم عظيم الأثر في نشأته وظهوره.

1. محمد عبده، الأعمال الكاملة، تحقيق: محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة. مصر، ط 1، 1414هـ/ 1993م، 3 / 301.
2. محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم، الشهير بتفسير المنار، 1 / 17.
3. محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، 2 / 401.
4. محمد البهي، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي، مكتبة وهبة، ط 4، 1383هـ/ 1964م، ص: 59.

2 ـ لمحة عن نشأة التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم وأبرز المؤلفات فيه.

أ ـ نشأة التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم.

من المعلوم أن القرآن الكريم هو أساس بناء التصورات والمفاهيم العقدية والفكرية عند المسلمين، لذلك تضافرت أحكامه وتوجيهاته على هداية الإنسان ليحيا حياة اجتماعية مستقيمة ومتوازنة، وحث المؤمنين على التدبر في آياته، وتعميق النظر في سننه في الخلق والكون والأنفس.

وعلى الرغم من حضور مفهوم السنن الإلهية في وعي الأمة الإسلامية منذ نشأتها، إلا أن الفكر السنني لم يحظ في التراث العلمي والثقافي للمسلمين بالعناية اللازمة، لذلك لم يخضع ـ قبل العصر الحاضر ـ للدراسة العلمية الدقيقة التي تفرده بالبحث والنظر، وإنما ظل الأمر مقتصرا على بعض الإلماحات والإشارات التي حوتها بعض كتب التفسير والفقه وغيرها، ومن ذلك قول شيخ الإسلام ابن تيمية (ت 728هـ) رحمه الله تعالى: " وعهود الله في كتابه وسنة رسوله تنال آخر هذه الأمة، كما نالت أولها. وإنما قص الله علينا قصص من قبلنا من الأمم، لتكون عبرة لنا؛ فنشبه حالنا بحالهم، ونقيس أواخر الأمم بأوائلها... كما قال تعالى لما قص قصة يوسف مفصلة، وأجمل قصص الأنبياء، ثم قال: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ﴾[1] ... فأمرنا أن نعتبر بأحوال المتقدمين علينا من هذه الأمة وممن قبلها من الأمم. وذكر في غير موضع: أن سنته في ذلك سنة مطردة، وعادته مستمرة ... فينبغي للعقلاء أن يعتبروا بسنة الله وأيامه في عباده. " [2] وهذه الإشارات والإلماحات نجدها أكثر حضورا في فكر العلامة عبد الرحمن بن خلدون، كما هو واضح من قوله: " وذلك أن أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة ومنهاج مستقر، إنما هو اختلاف على الأيام والأزمنة، وانتقال من حال إلى حال، وكما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار، فكذلك يقع في الآفاق والأقطار والأزمنة والدول: سنة الله التي قد خلت في عباده. " [3]

وعلى الرغم من ورود هذه الإشارات عند ابن تيمية وابن خلدون وفريق من علماء السلف رحمهم الله تعالى، إلا أن موضوع العناية بالفكر السنني ظل قاصرا في زمانهم؛ حيث لم يحظ بدراسات علمية دقيقة، تتناوله بالتحليل العميق، والتفسير الواضح، والتقعيد الدقيق لأحكامه وقواعده، كما فعل فريق من علماء الخلف الذين نهضت همهم لذلك، خاصة بعد التحولات العميقة التي شهدتها الأمة والتي انتقلت معها من حالة الريادة

1. سورة يوسف، الآية: 111.

2. أحمد بن تيمية، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة. المملكة العربية السعودية، 1425هـ/ 2004م، 28 / 425. 426. 427 (بتصرف).

3. عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الشعب، القاهرة 1950م، ص: 28.

إلى حالة النكوص الحضاري، " فالحضارة الإسلامية في عصر ابن خلدون، لم تكن صور عرض مشكلتها، كما كانت عند السيد جمال الدين الأفغاني، ولا الشيخ محمد عبده، ولا الأمير شكيب أرسلان، ولا الحكيم محمد إقبال، فهؤلاء وجدوا أمة مغلوبة، ومدنية مضروبة، ودولا زائلة، أو في حكم الزائلة، وأمة تتحرق على ما ترى عند غيرها من مظاهر القوة والسمو، فلا تستطيع أن تبلغ مبلغ الدنو منها، أو الزحف إليها." [1] فمنذ القرن السابع عشر الميلادي دبت عوامل الضعف والوهن في جسد الأمة، فتردت أوضاعها على جميع المستويات، وعظمت التحديات الحضارية التي أضحت تواجهها ـ داخليا وخارجيا ـ وأغرقتها أمواج المحن والأزمات، التي بلغت أوجها مع فقدان معظم مناطق العالم الإسلامي لاستقلالها وسيادتها، بعد أن " تمكن الاستعمار الغربي المسيحي من السيطرة سيطرة تامة على المسلمين في وسط آسيا وشرقيها، واتخذ له نقطة ارتكاز رئيسة في إفريقية، كما تمكن من مد نفوذه إلى قلب العالم الإسلامي ومركزه الرسمي في منطقة الشرق الأدنى. وبذلك طوق العالم الإسلامي من الشرق والغرب، وسلط ألاعيبه ودسائسه على بقية التجمعات الإسلامية الأخرى بين هذين الطرفين. فوهنت هذه التجمعات، وانحل عقدها، وسقط بعضها إثر بعض تحت نفوذ المستعمر الغربي. وما جاءت الحرب العالمية الأولى وانقضى أجلها، حتى أصبح العالم الإسلامي كله تحت نفوذ هذا المستعمر"[2].

إن هذا الاحتكاك الذي حدث بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية، كشف ذلك البون الشاسع بين ما وصلت إليه المجتمعات الغربية في ميادين العلم والتكنولوجيا والنظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعسكرية... وبين مجتمع المسلمين الذي كان يئن تحت وطأة الجهل والفقر والخرافة... وإزاء هذا الوضع المزري الذي أضحت عليه الأمة الإسلامية، برزت بعض الدعوات الإصلاحية، وتعالت أصوات كثير من المصلحين في شرق العالم الإسلامي وغربه، داعية إلى ضرورة الاستمساك بحبل الله المتين، والعودة إلى القرآن الكريم، من أجل تلمس سبل النجاة من هذه الخطوب المدلهمة، وإعادة بناء صرح الحضارة الإسلامية. يقول الأستاذ محمد يعقوبي خبيزة رحمه الله تعالى:" فلا غرو ـ بعد تلك الصدمة التي أصابت الضمير الإسلامي من جراء التقائه بالفكر الغربي في العصر الحديث ـ أن يلجأ العلماء إلى القرآن الكريم مركزين فيما ينشئون حوله من كتب وتفاسير على إبراز ما تضمنه من عقائدية اجتماعية بغية تحقيق أهداف متلازمة متعددة"[3].

1 . عبد الحليم عويس، التأصيل الإسلامي لنظريات ابن خلدون، سلسلة كتاب الأمة، عدد: 50، السنة الخامسة عشرة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر، الدوحة . قطر، ط 1، ذو القعدة 1416هـ / مارس . أبريل 1996م، ص: 29. (من مقدمة الأستاذ عمر عبيد حسنة).

2 . محمد البهي، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي، ص: 17 . 18.

3 . محمد يعقوبي خبيزة، مدرسة المنار السلفية والاتجاه الاجتماعي في التفسير، مجلة رسالة القرآن الكريم (مجلة فصلية تعنى بمفاهيم القرآن العظيم ومقاصده) الكلمة . للطبع والإشهار . مكناس . المملكة المغربية، العدد الثالث، السنة الثالثة.. رجب . شعبان . رمضان: 1427هـ / غشت . شتنبر . أكتوبر: 2006م، ص ص: 92 . 108، ص: 94.

وقد وجد هؤلاء المصلحون في علم التفسير ـ باعتباره علما " يبحث فيه عن القرآن الكريم من حيث دلالته على مراد الله تعالى، بقدر الطاقة البشرية. " [1] أرضية خصبة لإعادة ربط اللحمة بين الأمة وكتاب ربها، فكان أن ظهرت اتجاهات عديدة في تفسير كلام الله تعالى، من أهمها الاتجاه الاجتماعي، الذي سعى رواده إلى إعادة تجديد فهم الأمة للقرآن الكريم فهما يرتبط بالحياة الاجتماعية للمسلمين، ويسعى لدراسة سنن الله تعالى في الخلق، واستخلاص الدروس والعبر، ومن ثم إيجاد الحلول القرآنية المناسبة للمشاكل والأزمات التي تتخبط فيها الأمة، " ومعالجة عيوب المجتمع الذي يحيون بين جنباته، لأنهم يعرفون تمام المعرفة أن القرآن هدى وبينات من الهدى والفرقان، أنزله الله تعالى ليكون الهادي للناس إلى طريق الحق وإلى الصراط المستقيم، وأنه اشتمل على حلول مشكلات البشرية بأسرها، فحاولوا من خلال تفاسيرهم له أن يستلهموا منه ما يعاصرون من مشكلات، وما يواجهون من أزمات وعقبات. " [2] إيمانا منهم أن طريق تجديد فهمنا للقرآن الكريم هو تجديد علم التفسير، وإعادة النظر في الأساليب التي كتب بها، واعتماد أساليب جديدة تناسب العصر الذي نعيش فيه، وتراعي عوائد الناس وآدابهم وأخلاقهم وطرائق تفكيرهم، وهذا ما أومأ إليه الشيخ مصطفى المراغي بقوله: " رأينا أن الأساليب التي كتبت بها كتب التفسير وضعت في عهود سحيقة بأساليب تناسب أهل العصور التي ألفت فيها ويسهل عليهم فهمها، وأن جمهرتهم أوجزوا في القول وعدوا ذلك مفخرة لهم.

ولما كان لكل عصر طابع خاص يمتاز به عن غيره في آداب أهله وأخلاقهم وعاداتهم وطرائق تفكيرهم ـ وجب على الباحثين في هذا العصر مجاراة أهله في كل ما تقدم، فكان لزاما علينا أن نتلمس لونا من التفسير لكتاب الله بأسلوب عصرنا موافقا لأمزجة أهله، فأساس التخاطب أن لكل مقام مقالا، وأن الناس يخاطبون على قدر عقولهم. " [3]

وإذا كان المقصد الأساس لرواد مدرسة التفسير الاجتماعي هو إعادة اللحمة بين الأمة وبين القرآن الكريم، وجعله نقطة الانطلاق وحجر الأساس في حركتهم الفكرية، فإن من أعظم ما ميزهم عن غيرهم، هو عنايتهم بدراسة السنن الاجتماعية، ونظام الاجتماع البشري، وأسباب رقي الأمم وانحطاطها، وقوتها وضعفها، في القرآن الكريم واستخلاص الدروس والعبر منها من أجل بث روح الإصلاح في الأمة، ومن ثم تحقيق النهضة الحضارية المنشودة، وهو ما نجده واضحا في تراثهم التفسيري ومؤلفاتهم العديدة.

1. عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، 1362هـ/ 1943م، ط 3، 2 / 3.
2. رمضان خميس الغُرَيْب، موازنة بين منهجي مدرسة المنار ومدرسة الأمناء في التفسير وعلوم القرآن، دار البشير للثقافة والعلوم، ط 1، 1439هـ/ 2018م، ص: 252.
3. أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط 1، 1365هـ/ 1946م، 1 / 16 .17.

ب ـ التعريف بأبرز المؤلفات في التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم.

- **التفسير المشهور لجزء "عم"**: للشيخ محمد عبده (ت 1323هـ / 1905م) مؤسس المدرسة الاجتماعية في التفسير، وواضع قواعدها، وقد أتم تفسيره هذا سنة 1321هـ ببلاد المغرب، وهو من أجل التفاسير، ولا أدل على ذلك من كون الشيخ عبده كان قد " ألفه بمشورة من بعض أعضاء الجمعية الخيرية الإسلامية، ليكون مرجعا لأساتذة مدارس الجمعية في تفهيم التلاميذ معاني ما يحفظون من سور هذا الجزء، وعاملا للإصلاح في أعمالهم وأخلاقهم. " [1]

- **تفسير القرآن الحكيم المعروف ب " تفسير المنار ":** للشيخ محمد رشيد رضا (ت 1354هـ / 1935م) وأصل هذا الكتاب دروس في تفسير القرآن الكريم بدأها الشيخ محمد عبده في غرة شهر محرم الحرام عام 1317هـ، بعد أن أقنعه تلميذه الشيخ رشيد رضا بذلك، بعد قدومه للقاهرة، وقد استمرت هذه الدروس حتى سنة وفاته سنة (1323هـ)؛ حيث توقف عند الآية (125) من سورة النساء. وقد كان الشيخ رشيد رضا " يبادر بكتابة تفسير أستاذه ثم نشره في مجلة المنار التي يصدرها هو بنفسه، ولهذا فقد عرف هذا التفسير بتفسير المنار، وقد واصل الشيخ رشيد رضا تفسير القرآن الكريم، بعد وفاة شيخه محمد عبده، حتى لقي ربه، حيث توقف عند تفسير الآية (101) من سورة يوسف." [2] فأكمل تلميذه محمد بهجت البيطار تفسير هذه السورة الكريمة. ونظرا لقيمة هذا الكتاب العظمى فقد اعتبره كثير من الدارسين تفسيرا رائدا في رسم معالم المدرسة الاجتماعية في تفسير القرآن الكريم؛ حيث كان له الأثر الواضح في حركة التفسير من بعده، كما هو الحال بالنسبة لتفسير الشيخ مصطفى المراغي وغيره.

- **تفسير الشيخ مصطفى المراغي:** (ت 1364 هـ / 1945م) وأصل هذا التفسير دروسا إذاعية في تفسير القرآن الكريم، ثم طبعت ووزعت على الناس ليعم نفعها، ويزداد أثرها. " [3] وعلى الرغم من كون هذه الدروس لم تتناول إلا مقدارا قليلا من آيات وسور القرآن الكريم، إلا أن عمله هذا يظل عملا كبيرا، عظيم الفائدة، " بالنظر لما يهدف إليه من إصلاح، وما يحمل في طياته من توجيه حسن في التفسير. " [4] وما يقوم عليه من دعوة للتأمل في سنن الله تعالى في النفس والمجتمع.

وعلى الرغم من تعدد التفاسير الاجتماعية للقرآن الكريم، إلا أن تفسير المنار للشيخ رشيد رضا يظل أعظمها، وذلك راجع لشخصية هذا الإمام الفذ الذي كان له الفضل الكبير في ترسيخ هذا الاتجاه في التفسير،

1. محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، 2 / 405.
2. ينظر: فهد الرومي، اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر، مؤسسة الرسالة، بيروت. لبنان، ط 3، 1418هـ/ 1997م، 2 / 806. 807.
3. ينظر: محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، 2 / 433.
4. محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، 2 / 436.

ورفع قواعد بنيانه، بعد أن وضع أسسه الشيخ محمد عبده. وقد أثنى كثير من العلماء والدارسين والمفكرين على هذا العمل الكبير الذي قام به الشيخ رشيد رضا رحمه الله تعالى. يقول الأمير شكيب أرسلان: " إنه منذ أوحي إلى محمد صلى الله عليه وسلم ﴿ ٱقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴾ [1] إلى ساعتنا هذه، ومنذ نشأت الأمة المحمدية، وقد نبغ فيها من الأمراء والعلماء والقواد والحكماء ورجال السيف والقلم عدد كبير من العبقريين والمشاهير والأقطاب، فسواء قل هذا العدد أو كثر فإن السيد رشيد رضا من صُيَّانه المعدودين في هؤلاء. ولا يمكن أن يكتب تاريخ الإسلام على الوجه الصحيح بدون أن يكون لصاحب المنار فيه مقام كريم، وبرهان ساطع. وليس التأخر في الزمن بالذي يدعو إلى التأخر في الرتبة. فكم ترك الأول للآخر، بل كم رجح الحاضر على الغابر. والفضل لا يتعلق بزمن الفاضل." [2]

3 ـ السنن الكونية والنظم الاجتماعية في القرآن الكريم.

إذا كان القرآن الكريم، قد أفاض في الحديث عن السنن الكونية، من خلال تأكيده على أن الكون لم يخلق عبثا، وأن هناك قوانين وسننا تحكمه، فإن ثمة حقيقة أخرى تبرز واضحة فيه، وتتمثل في عنايته بالسنن الاجتماعية، والنواميس التي تحكم حركة الإنسان في الزمان والمكان؛ وتقدم " تفسيرات حقة للإنسان ووظيفته، ودوره، وسبب خلق الله سبحانه وتعالى له، وسبب وجود المجتمعات، والشعوب والقبائل، وأساليب التنظيم الاجتماعي لتجمعات الإنسان، وسنن الله في المجتمعات والتاريخ، ودور الإنسان في حركة المجتمع والتاريخ، في إطار العلم والإرادة والمشيئة الإلهية الضابطة والمتحكمة، ومصير الإنسان." [3] وبتتبع الآيات التي ورد فيها مصطلح " سنة " في القرآن الكريم، يتضح أن السياق القرآني يربط دائما بين سنن الاجتماع البشري؛ وهي تلك التي تحكم سلوك الإنسان ـ فردا وجماعة ـ في علاقته بخالقه سبحانه، وعلاقته بالكون والحياة والأحياء من حوله، وتسمى سنن الاجتماع أو العمران البشري، أو سنن الأنفس... والسنن الكونية، الطبيعة، التسخيرية، وهي تلك المتعلقة بالأشياء والظواهر الطبيعية، وبالجانب المادي من هذا الكون، وهي تعنى ببيان نواميس الخالق سبحانه وتعالى الحاكمة في تدبير أمر هذا الكون وعمارته. وهذه السنن بنوعيها الكونية والاجتماعية تمثل وحدة متكاملة، فهي صادرة من إله واحد خالق للكون والإنسان، فسننه سبحانه في المجتمعات البشرية ما هي إلا امتداد طبيعي لسننه في المجالات الكونية، فالإسلام " هو دين التوحد بين قوى الكون جميعا، ففيه تلتقي

1. سورة العلق، الآية: 1.

2. إبراهيم أحمد العدوي، سلسلة أعلام العرب (33) رشيد رضا الإمام المجاهد، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، القاهرة. مصر، ط 1، ص: 266. 265.

3. نبيل محمد توفيق السمالوطي المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع، دار الشروق، جدة. المملكة العربية السعودية، ط 2، 1406هـ/ 1985م، ص: 10. 9.

القيم الاقتصادية، والقيم الخلقية، ويتم التوازن بين أشواق الروح، ومظاهر الحياة، فلا عجب إذا بلغ الذروة من التسامي الروحي، والقمة الشامخة من العدل الاجتماعي!" [1] يقول الأستاذ عبد الكريم زيدان: " وكل الفرق بين الأحداث الكونية المادية وبين الأحداث الاجتماعية هو أن أسباب الأولى واضحة بينة مضبوطة، إذا عرفناها أمكننا الحكم بدقة على نتائجها وميقات هذه النتائج...أما أسباب الأحداث الاجتماعية فهي بمختلف أنواعها من سياسية واقتصادية وحضارية وعمرانية وغلبة، ونصر وهزيمة وخذلان.. إلخ، أسباب دقيقة وكثيرة ومتشعبة ومتشابكة، وقد يعسر على الكثيرين الإحاطة بها تفصيلا.. ولكن مع هذا العسر يمكن للمتأمل الفاحص الدقيق أن يعرفها ويحيط بها علما، كما يمكنه الجزم بحصول نتائج معينة بناء على أسباب معينة، وإن لم يمكنه الجزم بميعاد حصول هذه النتائج... ومن أجل هذا الفرق بين الأحداث الكونية المادية وبين الأحداث البشرية يغفل الناس كثيرا عن سنة الله في الاجتماع البشري، وفي تصرفات وسلوك الأفراد والأمم، ويظنون أن أمورهم لا تخضع كما تخضع الظواهر الكونية لقانون الأسباب والمسببات. " [2] وهذا المعنى الذي أشار إليه الأستاذ عبد الكريم زيدان، هو نفسه الذي أشار إليه نخبة من الباحثين والدارسين. يقول الأستاذ نبيل السمالوطي:" ويجب هنا أن نميز بين الظواهر الاجتماعية والظواهر الطبيعية. فالظواهر الطبيعية مثل حركة الأرض حول الشمس وتعاقب الليل والنهار وتمدد الأجسام الطبيعية بالحرارة وحركة المد والجزر في البحار...كلها أمور تحدث تلقائيا دون إرادة الإنسان ودون وجود تجمع بشري أو عدم وجوده، فهي أمور تحدث سواء وجد الإنسان أو لم يوجد، دخل الناس في تفاعل وعلاقات أو لم يدخلوا، أما الظواهر الاجتماعية فهي تلك التي تنجم عن تجمع الناس معا وتفاعلهم بعضهم مع بعض ودخولهم في علاقات متبادلة وتكوين ما يطلق عليه الثقافة المشتركة. " [3]

والقرآن الكريم حافل بالإشارة إلى هذين النوعين من السنن، لذلك فإن ثلة من المفسرين المعاصرين - وفي طليعتهم مفسرو مدرسة المنار، سلكوا في التعامل مع القرآن الكريم، مسلك استنباط السنن الإلهية في الخلق والتكوين، وفي الاجتماع والعمران البشري، وشؤون الأمم، حتى غدا ذلك من أبرز السمات والخصائص التي تميز بها رجال هذه المدرسة عن غيرهم، حيث نظروا إلى هذه السنن باعتبارها قواعد ثابتة، ونواميس مطردة تتكرر كلما تكررت أسبابها، وتوافرت شروط حدوثها، وقوانين محكمة وطرق قويمة. يقول الشيخ رشيد رضا رحمه الله تعالى، في معرض بيانه لقوله تعالى:﴿قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُواْ فِي الْأَرْضِ فَانظُرُواْ

1. صبحي الصالح، النظم الإسلامية: نشأتها وتطورها، منشورات الشريف الرضي، مطبعة أمير، قم. إيران، ط 1، 1375. 1417، ص: 58.
2. عبد الكريم زيدان، السنن الإلهية في الأمم والجماعات والأفراد في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، بيروت. لبنان، ط 1، 1413هـ / 1993م، ص: 24. 25 (بتصرف).
3. نبيل محمد توفيق السمالوطي، المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع، ص: 98. 99.

كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ﴾ [1] " السنن جمع سنة، وهي الطريقة المعبدة والسيرة المتبعة أو المثال المتبع، قيل إنها من قولهم سن الماء إذا والى صبه، فشبهت العرب الطريقة المستقيمة بالماء المصبوب، فإنه لتوالي أجزائه على نهج واحد يكون كالشيء الواحد. ومعنى خلت: مضت وسلفت، أي إن أمر البشر في اجتماعهم وما يعرض فيه من مصارعة الحق للباطل، وما يتبع ذلك من الحرب والنزال، والملك والسيادة، وغير ذلك قد جرى على طرق قويمة وقواعد ثابتة اقتضاها النظام العام." [2] وقال أيضا: " وفي هذه الآيات وما بعدها يذكر السنن والحكم في ذلك ويعلم المؤمنين من علم الاجتماع ما لم يكونوا يعلمون، ولذلك افتتحها بقوله الحكيم: ﴿قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ﴾[3] ... ثم ذكر بعد ذلك كله مضي السنن في الأمم وأنه بيان للناس وهدى وموعظة للمتقين." [4]

وثمة حقيقة أساسية واضحة هي أن القرآن الكريم قد خصص حيزا كبيرا في سوره وآياته للحديث عن قصص وأخبار الأمم السابقة، داعيا من خلالها الناس إلى الاستبصار والتأمل والتدبر فيها، وأخذ الدروس والعبر من أحوال الماضين، التي تعتبر مختبرا للتجارب البشرية، والسنن التاريخية التي تحكم حركة الجماعات البشرية عبر الزمان والمكان، " وتبلغ هذه المسألة حدا من (الثقل) و(الاتساع) في القرآن الكريم بحيث إن جل سوره لا تكاد تخلو من عرض لواقعة تاريخية، أو إشارة سريعة لحدث ما، أو تأكيد على قانون أو سنة تتشكل بموجبها حركة التاريخ. " [5] وإنما كانت غاية القرآن الكريم من كل هذا، هداية المؤمنين وإرشادهم إلى ما يجنبهم أسباب الشقاء، ويحقق لهم السعادة في عاجلهم وآجلهم، ورسم معالم مجتمع فاضل بكافة نظمه السياسية والاقتصادية والعسكرية والتربوية والأسرية... فمع " قدوم الإسلام حدثت ثورة اجتماعية سواء على مستوى الفكر أو التطبيق الواقعي، فقد احتوى التشريع الإسلامي الحنيف على تنظيم اجتماعي كامل يجمع بين المثالية الأخلاقية وبين إمكانيات التطبيق الفعلي، واحتوى القرآن الكريم على تصورات محددة ومحكمة بالنسبة للعديد من النظم الاجتماعية كالأسرة والزواج والاقتصاد والدين والسياسة والأخلاق والملكية والزكاة، وقد خلق القرآن نشاطا فكريا واسعا حول ما أثاره من قضايا ومفاهيم خاصة وأنه أفسح في بعض مواضعه مجالا للاجتهاد وحض على الفكر والتدبر والتأمل." [6]

1. سورة آل عمران، الآية: 137.
2. محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم المشتهر باسم تفسير المنار، 4 / 140.
3. سورة آل عمران، الآية: 137.
4. محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم المشتهر باسم تفسير المنار، 4 / 138. 139 (بتصرف).
5. عماد الدين خليل، التفسير الإسلامي للتاريخ، دار العلم للملايين، بيروت. لبنان، ط 3، 1401هـ / 1981م، ص: 5.
6. نبيل محمد توفيق السمالوطي، المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع، ص: 90. 91.

إن استفاضة القرآن الكريم في الحديث عن أخبار من سلف، وعنايته باستخلاص الدروس والعبر منها، هو جزء من الرؤية المنهجية للإسلام التي تجعل من قصص القرآن الكريم " المختبر البشري التاريخي، لصدقية، ويقينية، واطراد القوانين، والسنن الاجتماعية، التي أكدها القرآن، وأوقف عليها الأمة الخاتمة، لتتبين قوانين السقوط والنهوض، وتأخذ العبرة والعظة، وتحقق الوقاية الحضارية، ممتدية بقوله تعالى: ﴿قَد خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ هَٰذَا بَيَانٌ لِّلنَّاسِ وَهُدًى وَمَوْعِظَةٌ لِّلْمُتَّقِينَ﴾ [1] " [2]

4 ـ أثر دراسة السنن والقواعد الاجتماعية في صياغة معالم رؤية حضارية متجددة في فهم النص القرآني.

إن العلم بالسنن الكونية وفقهها فقها دقيقا، ومن ثم حسن التعامل معها، والسعي للتحكم فيها، لهو من أولى الأولويات التي تحتاجها الأمة اليوم، حتى يتحقق لها حسن الفهم عن الله تعالى، ورسوله صلى الله عليه وسلم، وبذلك تستعيد فاعليتها الحضارية، وتنفي عنها كل مظاهر العشوائية والعفوية في حركتها، والفوضوية في تفكيرها، وقصر النظر في رؤيتها، وتستعيض عنها بالنظام والتخطيط المحكم الدقيق، وبعد الرؤية، واستشراف المستقبل، ولعمري إن هذا لن يتحقق إلا بالتعامل مع السنن الاجتماعية باعتبارها نواميس ربانية لا تتبدل ولا تتغير، وتجاوز التفسيرات الخرافية لها التي عطلت العقل المسلم قرونا عديدة عن النهوض بوظيفته الحضارية. يقول الأستاذ محمد قطب: " تجري الحياة البشرية بمقتضى سنن أجراها الله في خلقه، وثبتها سبحانه وتعالى لتنتظم الحياة البشرية على نسق واضح يعرف الإنسان خطواته ومبتدأه ومنتهاه، لكي يسير على هدى ولا يتخبط في سيره. ثم عرَّفنا بهذه السنن في كتابه المنزل، وفي سنة رسوله صلى الله عليه وسلم، لكي نكون على بينة من الأمر في تصرفاتنا، ونقدر مسؤوليتنا في كل تصرف، فلا نكون في تصرفاتنا عفويين، ولا فوضويين، ولا قصار النظر." [3]

إن المسلمين اليوم مطالبون، بتجديد الرؤية في التعامل مع القرآن الكريم، عن طريق تدبر وفهم سننه وقوانينه عامة، والاجتماعية منها خاصة، وحسن تسخيرها، تأسيا بجيل الصحابة رضي الله عنهم، الذين ضربوا بسهم وافر في مختلف أبواب الحضارة، وسادوا الدنيا بالعدل والقسط والرحمة متسلحين لذلك بما آتهم الله تعالى من حسن العلم والفهم عن الله عز وجل، ورسوله صلى الله عليه وسلم، فضلا عن استيعابهم لسنن الله تعالى

1. سورة آل عمران، الآيتان: 137. 138.

2. منصور زويد المطيري، الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع الدواعي والإمكان، سلسلة كتاب الأمة، عدد 33، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في دولة قطر، ط 1، 1413هـ، ص: 8. (من مقدمة الأستاذ عمر عبيد حسنة).

3. محمد قطب، حول التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، دار الشروق، ط 1، 1418هـ/ 1998م، ص: 92.

الكونية والاجتماعية. يقول صاحب " تفسير القرآن الحكيم ": " والعلم بسنن الله تعالى من أهم العلوم وأنفعها، والقرآن يحيل عليه في مواضع كثيرة، وقد دلنا على مأخذه من أحوال الأمم؛ إذ أمرنا أن نسير في الأرض لأجل اجتلائها ومعرفة حقيقتها. ولا يحتج علينا بعدم تدوين الصحابة لها فإن الصحابة لم يدونوا غير هذا العلم من العلوم الشرعية التي وضعت لها الأصول والقواعد، وفرعت منها الفروع والمسائل... وإني لا أشك في كون الصحابة كانوا ممتدين بهذه السنن وعالمين بمراد الله من ذكرها. يعني أنهم بما لهم من معرفة أحوال القبائل العربية، والشعوب القريبة منهم، ومن التجارب والأخبار في الحرب وغيرها، وبما منحوا من الذكاء والحذق وقوة الاستنباط، كانوا يفهمون المراد من سنن الله تعالى، ويهتدون بها في حروبهم وفتوحاتهم وسياستهم للأمم التي استولوا عليها... وما كانوا عليه من العلم بالتجربة والعمل أنفع من العلم النظري المحض، وكذلك كانت علومهم كلها، ولما اختلفت حالة العصر اختلافا احتاجت معه الأمة إلى تدوين علم الأحكام وعلم العقائد وغيرها، كانت محتاجة أيضا إلى تدوين هذا العلم، ولك أن تسميه علم السنن الإلهية أو علم الاجتماع أو علم السياسة الدينية. سم بما شئت فلا حرج في التسمية." [1]

إن ضعف اهتمام المسلمين اليوم بعلم السنن الإلهية، قد جر على الأمة كثيرا من أسباب الضعف والتخلف الحضاري، لذلك تعالت صيحات العلماء المصلحين منادية بحتمية الرجوع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، والنهل من معينهما الذي لا ينضب، والسعي للاستفادة من زُبَدِ العقل الإنساني في علوم الاجتماع وغيرها، من أجل بلورة رؤية حضارية تتغيا إعادة مد جسور الصلة بين المسلمين وبين كتاب ربهم سبحانه، وجعله نبراسا يستضاء به في حل مشكلات الأمة وأزماتها، ورسم معالم طريق سالك للخروج من كبوتها الحضارية، ولا غرو أن نجد كثيرا من علماء الأمة المعاصرين يعتبرون العلم بالسنن الإلهية واجبا شرعيا في الملة؛ إذ هو من فروض الكفاية، فضلا عن كونه من موجبات استقامة الفهم عن الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم، وهو ما عبر عنه الأستاذ عمر عبيد حسنة بقوله: " ذلك أن السير في الأرض، والتوغل في تاريخ الاجتماع البشري، هو الذي يحملنا إلى الاهتداء للسنن والقوانين الفاعلة، التي شرعها الله في الأنفس والآفاق، ومحاولة تسخيرها، والاضطلاع بهذا الفرض الكفائي الغائب عن حياة المسلمين اليوم. " [2]

ولا غرابة أن يدعو ثلة من رواد الإصلاح، وأئمة التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم، إلى تدوين علم السنن الإلهية، واعتباره من العلوم الواجب توافرها في الأمة، على غرار بقية العلوم الشرعية كالتوحيد والفقه والأصول وغيرها. يقول الشيخ رشيد رضا: " إن إرشاد الله إيانا إلى أن له في خلقه سننا يوجب علينا أن نجعل هذه

1. محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم المشتهر باسم تفسير المنار، 4 / 139 (بتصرف).
2. منصور زويد المطيري، الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع الدواعي والإمكان، ص: 8. 9. (من مقدمة الأستاذ عمر عبيد حسنة).

السنن علما من العلوم المدونة لنستديم ما فيها من الهداية والموعظة على أكمل وجه، فيجب على الأمة في مجموعها أن يكون فيها قوم يبينون لها سنن الله في خلقه كما فعلوا في غير هذا العلم من العلوم والفنون التي أرشد إليها القرآن بالإجمال، وبينها العلماء بالتفصيل عملا بإرشاده، كالتوحيد والأصول والفقه." [1] وغيرها من علوم الملة.

خاتمة

إن علم التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم، علم جليل، لا غنى للأمة عنه إن هي أرادت استعادة عافيتها الحضارية، وقيامها بوظيفة الشهود الحضاري التي أناطها الله بها، لذلك بوأه رواد الإصلاح الاجتماعي، مقاما عليا، إذ هو السبيل السالك لاكتشاف " السنن الفاعلة في الأنفس والآفاق، ومن ثم حسن قراءة الواقع البشري في ضوء قوانين الاجتماع والعمران، بأبجدية سليمة تمكن من إعادة البناء للحاضر، والاستشراف لصناعة المستقبل، وتحديد مواطن الخلل والإصابة التي تعيق النهوض. " 2 وهو ما نعتقد أنه إضافة منهجية عميقة في سلم الأدوات والمناهج العلمية المعتمدة في تفسير القرآن الكريم، وقراءته قراءة حضارية متجددة، ضاربة بأصولها وجذورها في أعماق تاريخ هذه الأمة، ومنفتحة بفروعها وأغصانها على علوم العصر، وخلاصات التجارب الإنسانية الممتدة عبر الزمان والمكان.

1. محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم المشتهر باسم تفسير المنار، 4 / 139.

2. منصور زويد المطيري، الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع الدواعي والإمكان، ص: 8 (من مقدمة الأستاذ عمر عبيد حسنة).

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

المراجع باللغة العربية:

أ. الكتب:

- إبراهيم أحمد العدوي، سلسلة أعلام العرب (33) رشيد رضا الإمام المجاهد، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، القاهرة ـ مصر، ط 1.
- أحمد بن تيمية، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة ـ المملكة العربية السعودية، 1425هـ / 2004م.
- أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط 1، 1365هـ / 1946م.
- رمضان خميس الغُرَيْب، موازنة بين منهجي مدرسة المنار ومدرسة الأمناء في التفسير وعلوم القرآن، دار البشير للثقافة والعلوم، ط 1، 1439هـ / 2018م.
- صبحي الصالح، النظم الإسلامية: نشأتها وتطورها، منشورات الشريف الرضي، مطبعة أمير، قم ـ إيران، ط 1، 1375 ـ 1417.
- عبد الحليم عويس، التأصيل الإسلامي لنظريات ابن خلدون، سلسلة كتاب الأمة، عدد: 50، السنة الخامسة عشرة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر، الدوحة ـ قطر، ط1، ذو القعدة 1416 هـ / مارس ـ أبريل 1996م.
- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الشعب، القاهرة 1950م.
- عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، 1362هـ / 1943م.
- عبد الكريم زيدان، السنن الإلهية في الأمم والجماعات والأفراد في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، بيروت ـ لبنان، ط 1، 1413هـ / 1993م.
- عماد الدين خليل، التفسير الإسلامي للتاريخ، دار العلم للملايين، بيروت ـ لبنان، ط 3، 1401هـ / 1981م.
- فهد الرومي، اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر، مؤسسة الرسالة، بيروت ـ لبنان، ط 3، 1418هـ / 1997م.
- محمد البهي، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي، مكتبة وهبة، ط 4، 1383هـ / 1964م.

- محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، القاهرة، ط: 7، 2000م.
- محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم، الشهير بتفسير المنار، دار المنار، القاهرة، ط 2، 1367هـ.
- محمد عبده، الأعمال الكاملة، تحقيق: محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة ـ مصر، ط 1، 1414هـ / 1993م.
- محمد قطب، حول التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، دار الشروق، ط 1، 1418هـ / 1998م.
- محمد هادي معرفة، التفسير والمفسرون في ثوبه القشيب، الجامعة الرضوية للعلوم الإسلامية، مشهد، ط 1، 1419هـ / 1998م.
- منصور زويد المطيري، الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع الدواعي والإمكان، سلسلة كتاب الأمة، عدد 33، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في دولة قطر، ط 1، 1413هـ..
- نبيل محمد توفيق السمالوطي المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع، دار الشروق، جدة ـ المملكة العربية السعودية، ط 2، 1406هـ / 1985م.

ب. المجلات والدوريات:

- محمد يعقوبي خبيزة، مدرسة المنار السلفية والاتجاه الاجتماعي في التفسير، مجلة رسالة القرآن الكريم (مجلة فصلية تعنى بمفاهيم القرآن العظيم ومقاصده) الكلمة ـ للطبع والإشهار ـ مكناس ـ المملكة المغربية، العدد الثالث، السنة الثالثة.. رجب ـ شعبان ـ رمضان: 1427 هـ / غشت ـ شتنبر ـ أكتوبر: 2006م.

ثالثا:

أدب ولغة

العجائبي في قصة "الألوان تلعب الورق أو مصطفى وخديجة"[1] لأحمد بوزفور
آليات التدليل وحدود التأويل

نسرين المكي
طالبة باحثة بسلك الدكتوراه
الكلية متعددة التخصصات بتازة
جامعة محمد بن عبد الله فاس

محمد الطاهري
طالب باحث بسلك الدكتوراه
الكلية متعددة التخصصات بتازة
جامعة محمد بن عبد الله فاس

الملخص

تعد العجائبية عند بوزفور اختيارا فنيا يمكنه من مساحة حرة دون اتجاه ودون بوصلة ولا معلمين، بما يساعده على تغيير نفسه عوضا عن تغيير العالم، وعلى استبطان الذات بدل تصوير المجتمع، وعلى استهداف الجمال بدل استهداف الخير. هذا المكون الفني الذي لا يكاد يخلو منه نص من نصوصه هو ما سنحاول تتبع آليات اشتغاله في قصة " الألوان تلعب الورق، أو مصطفى وخديجة" التي تنتمي إلى مجموعة النظر في الوجه العزيز، مع الانفتاح على نصوص أخرى من المجموعة ذاتها أو غيرها من أعمال القاص، في أفق بناء تأويل متسق يبرهن على أن العجائبية عند الرجل ليست محض تجريب مرحلي، وإنما هي اختيار فني يترجم رهان الكاتب على تأثيث كون سردي يفتح دائرة التأويل على احتمالات قرائية شتى. فكيف يشتغل العجائبي في القصة آنفة الذكر؟ وكيف يبني مرجعه داخل اللغة وبها؟ وما حدود التدليل التي يتيحها في ظل إحالته الداخلية تلك؟

إن العجائبية عند بوزفور بناء دلالي وتركيبي يقوم أساسا على اللامعقول، وهو ما يعسر معه إعادة ترميم الحدث المتشظي والتركيب السردي القلق والمراوغ، ويحرر القصة من رهان الإيهام بالواقعية. فلم يعد يضير الكاتب أن يكشف للقارئ أدوات اشتغاله إشارة أو عبارة، ما يخلق عوالم قصصية تنزاح عن الواقع الجمعي لتخلق واقعا لغويا وتخييليا يتركب من نثارات شتى يسعى القارئ إلى تجميعها دون أن يفلح.

الكلمات المفتاحية:

أحمد بوزفور ـ العجائبية ـ الغرائبية ـ التأويل ـ التدليل ـ القصة.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

المكي، نسرين. الطاهري، محمد. (2025، فبراير). العجائبي في قصة "الألوان تلعب الورق أو مصطفى وخديجة" لأحمد بوزفور: آليات التدليل وحدود التأويل. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2 (الجزء1)، المجلد 2، السنة 2، ص 306-315.

[1] أحمد بوزفور، النظر في الوجه العزيز، ديوان السندباد، دار أبي رقراق للطباعة والنشر الرباط، ط 3، 2017.

تقديم

منذ نصه القصصي الأول الموسوم بـ " يسألونك عن القتل "[1] راهن القاص المغربي أحمد بوزفور على المغايرة والاختلاف في بناء عوالمه القصصية. فهو وإن كانت بدايته القصصية تتأطر تاريخيا بالسبعينات من القرن الماضي، (وهو الزمن الذي امتاز بطغيان المد الماركسي إن على الصعيد السياسي وإن على صعيد النقد الأدبي) إلا أن القاص نأى بتجربته القصصية عن المسارات المعهودة في الكتابة السردية، بحيث يعسر على القارئ العثور على ذلك الخط الواقعي أو الإيديولوجي الذي اعتاد العثور عليه في قصص من سبق بوزفور، وهو الخط الذي كانت ترسمه عناصر بنائية عدة لعل أهمها تفصل الحدث وتنامي الزمن واكتمال الشخصية ووضوح الرؤية السردية. لكن الرجل تَرسَّم لنفسه مسارا إبداعيا يقوم على شعرية التكسير والتشظية، بما يجعل مساحات البياض واللااكتمال في نصوصه قاعدة يكاد لا يستثنى منها نص بعينه. من هنا يمكن التساؤل: هل يمكن إيجاد معنى مكتمل في قصص بوزفور؟ وهل يمكن تتبع المسار التاريخي والهوياتي للشخصية؟ وهل يمكن القول إن المنظور السردي يتخذ له زاوية محددة ينقل منها الوقائع وينظم بها عوالم السرد؟ وبعبارة جامعة هل يستجيب نص بوزفور القصصي للنظرية السردانية كما صاغ حدودها جونيط وتودروف وغيرهما؟ وإذا كان الجواب بالنفي؛ فبأي أدوات نظرية يمكن الإقبال على هذا النص؟ وكيف يشتغل المعنى فيه؟ وما حدود التأويل التي يفتحها؟ وكيف تتفاعل مكوناته السردية واللغوية لتحيل على نص عجائبي يشذ عن القاعدة مترسما هويته السردية الخاصة؟

للقصة عند بوزفور كثافة الشعر ولغته العائمة فوق المعنى، تحاذيه دون أن تلمسه تماما، وهو ما يجعل الحدث في قصصه مكونا عجائبيا يعسر على القارئ تمثله منطقيا، لكونه يتداعى ضمن دوائر الحلم واللاشعور. بيد أن العجائبية عند بوزفور ليست استعادة فنطازية لممكنات الحكي القديم القائم على ذلك التقابل البسيط بين عوالم الإنس والجن، أو الخير والشر أو غيرها من الثنائيات التي غذت طويلا أدب الحكاية العجيبة. إنها عجائبية تنهض على التداخل بين الحلم والواقع، وعلى تماهي الماضي بالحاضر، وعلى استثمار الرمز والإيحاء في بناء العالم القصصي.

إن العجائبية عند بوزفور اختيار فني يمكنه (كما صرح هو نفسه) "من مساحة حرة دون اتجاه ودون بوصلة، ولا معلمين، بما يساعده على تغيير نفسه عوضا عن تغيير العالم، وعلى استبطان الذات بدل تصوير المجتمع، وعلى استهداف الجمال بدل استهداف الخير"[(2)]. هذا المكون الفني الذي لا يكاد يخلو منه نص من

[1] النص الأول من المجموعة القصصية الأولى الموسومة بـ النظر في الوجه العزيز.

[2] https://www.7ibr.com/culture/ahmed-bouzfour-interview

نصوصه هو ما سنحاول تتبع آليات اشتغاله في قصة " الألوان تلعب الورق، أو مصطفى وخديجة" التي تنتمي إلى مجموعة النظر في الوجه العزيز، مع الانفتاح على نصوص أخرى من المجموعة ذاتها أو غيرها من أعمال القاص، في أفق بناء تأويل متسق يبرهن على أن العجائبية عند الرجل ليست محض تجريب مرحلي، وإنما هي اختيار فني يترجم رهان الكاتب على تأثيث كون سردي يفتح دائرة التأويل على احتمالات قرائية شتى. فكيف يشتغل العجائبي في القصة آنفة الذكر؟ وكيف يبني مرجعه داخل اللغة وبها؟ وما حدود التدليل التي يتيحها في ظل إحالته الداخلية تلك؟

عجائبية أم غرائبية؟

معلوم أن تودروف أفرد كتابا بكامله لتدقيق مفهوم العجائبية، مميزا بين العجائبي والغرائبي بدرجاتهما المتعددة. ولئن كان مسعى تودروف من هذا التدقيق تصنيف ما يقع من الأدب داخل دائرة العجائبي وما يقع خارجها، فإن الملمح الأساس الذي يصنف الأثر بموجبه ضمن الدائرة الأولى هو **التردد**. تردد القارئ بين أن يقبل الوقائع باعتبارها أحداثا طبيعية، وبين أن يساوره الشك ويعتبرها فوق طبيعية. لكن تودروف نبه إلى أمر بالغ الأهمية، ذلك أن طبيعة الأحداث ليست وحدها ما يصنف الأثر ضمن العجائبي، بل التفسير الذي تجده الوقائع نهاية القصة. وهو الأمر الذي قاد تودروف إلى التمييز بين العجيب والغريب، إذ يتأسس الأول على قراءة لا تجد تأويلا منطقيا ومعقولا للأحداث، فيما يقوم الثاني عل إيجاد تأويلات منطقية واقعية للأحداث كأن يشار في الختام إلى أن الأمر حلم أو كابوس أو برهة مختلسة من يقظة الزمن[1]. ولعله من الملاحظ أن تودروف ينيط مسألة تصنيف النصوص بالقارئ، فإن يكن المؤلف يقدم في النهاية المادية للنص إشارات يفترض أن تحسم انتماء النص إلى أحد النمطين، فإن تأول القارئ لطبيعة تلك الأحداث، وإعماله لحدوده المنطقية والذهنية الخاصة هي ما يقطع بانتماء النص إلى الغرائبي أو العجائبي.

استنادا إلى هذه التمييزات نحاول مقاربة نص "الألوان تلعب الورق أو مصطفى وخديجة" في محاولة للقبض على طرائق اشتغال المعنى في النص وآليات التعجيب أو التغريب التي يوظفها القاص دفعا ببؤرة التوتر عند القارئ إلى مداها.

سلف الذكر أن قصة "الألوان تلعب الورق أو مصطفى وخديجة" تنتمي إلى أول مجموعة كتبها أحمد بوزفور، ولهذا الانتماء فعل واضح في النص، فلقد راح فيه بوزفور يجرب إمكانات اللغة والخيال في بناء المعنى. من هنا يأتي هذا النص مشابها لنصوص أخرى وظف فيها القاص مدفوعا برؤية تجريبية إمكانات كتابية عديدة. فلقد جرب الكتابة بلغة بيضاء في قصة "اللوح المحفوظ" (1980) ويقصد باللغة البيضاء تعرية الكتابة من

[1] تزفيطان تودروف، مدخل إلى الأدب العجائبي، تر: الصديق بوعلام، دار الكلام، الرباط، ط 1، 1993، ص47 وما بعدها.

مشاعر السارد ومقروءاته على السواء. لكن تجريبه ذاك لم يفض به إلى حيث أراد هو أن يفضي به، إذ أسقطته تلك اللغة البيضاء المغسولة من نصوص الآخرين في درك السطحية والابتذال [1]. كما جرب في قصة "الكأس المكعبة"[2] إمكان الخروج من منظور السرد الأحادي، وذلك بجعل الذوات الفاعلة تتولى فعل الحكي بضمير المتكلم، مع إسناد ضمير المخاطب إلى المؤلف. " لكن القصة انتهت هي الأخرى إلى غير ما كانت تهدف إليه، لأنها وهي تعدد الأصوات لم تستطع أن تعدد اللغات"[3]. ناهيك عن السلطة التي ظل المؤلف بموجبها يغلق الحكي ويفتحه، "كل ذلك أجهض الرغبة التجريبية في تنويع الذات الساردة"[4]. لكن الثابت أن أحمد بوزفور ظل مسكونا بالتجريب نابذا لقوانين الكلام الأدبي مهما يكن من أمر جنوحه المرحلي للتنظير للقصة القصيرة، ومصاحبته النقدية لمسارات تكون بعض مجاميعه. وبالموازاة مع هذا الجنوح التجريبي عند القاص، يمكن الحديث عن جنوح لتجريب قرائي لا يقوم تفسير الكاتب لمسارات تأليف بعض نصوصه وإفضاءه للقارئ بالقصد منها، قيدا على حرية تأويله لها، فله أن يتتبع مسارات انبناء المعنى في نص تنطع لصاحبه وقاده إلى مجاهيل دلالية وبنائية شتى.

عجائبية العنوان:

منذ العنوان يبدو النص منحرفا عن كل مناطق الحسم والتحديد، وكأنه دعوة للقارئ أن يرسم بنفسه مسارات القراءة الممكنة، مستثمرا في ذلك الإمكانات الدلالية التي يتيحها حرف العطف "أو" فله أن يلجه من كوته الأولى " الألوان تلعب الورق" وله أن يلجه من الكوة الأخرى "مصطفى وخديجة." بيد أن السؤال الذي يلح على القارئ وهو بعد عند عتبة العنوان: هل يقود أحد الاختيارين إلى نص عجائبي ينهض على الخرق والتعالي، في حين يقود الثاني إلى نص غير منقطع الصلة بمرجعه الواقعي ؟

مبرر هذا التردد قيام الشق الأول من العنوان على رؤية استعارية تتصور الألوان شخوصا يمكن إسناد فعل اللعب إليها. ولما كان القارئ على علم أن العجائبية أحد الاختيارات الفنية التي تقوم عليها التجربة القصصية عند بوزفور، فإن الحيرة تبلغ به مداها: أيتأسس العنوان على مجرد استعارة تقوم على المشابهة بين الألوان واللاعبين لأغراض دلالية ما ؟ أم أن الألوان كائنات متخيلة على نحو عجائبي أنيطت بها أدوار سردية في العالم

[1] أحمد بوزفور، التجريب: تجربة شخصية، ضمن كتاب: تحولات القصة الحديثة بالمغرب، إعداد مجموعة البحث في القصة القصيرة بالمغرب، منشورات المختبرات، مختبر الدراسات حول القصة القصيرة والترجمة، ط 1، 2010، ص 145.

[2] لا تنتمي هذه القصة إلى المجموعة الأولى، بل إلى المجموعة الثانية الموسومة بالغابر الظاهر، لكن الفارق الزمني بينها وبين النص الأول ليست بالشاسعة إذ كتبها القاص أواسط الثمانينات.

[3] أحمد بوزفور، التجريب: تجربة شخصية، م س، ص 145.

[4] المرجع نفسه، ص 45.

التخييلي؟ خاصة إذا تذكرنا أن لغة القصة التجريبية (وبوزفور أحد روادها) يغلب عليها النفس الشعري، وتتقلص فيها الوظيفة المرجعية للغة، لتنزاح عن أصولها المعجمية والتركيبية والدلالية [1].

يشكل العنوان إذن أول محطات التداخل بين الواقعي والعجائبي، وأول بؤرة تردد تعترض القارئ وتجبره على اختيار أحد مسلكي القراءة، فإما أن يتتبع لعبة الورق بين الألوان أو أن يقتفي خيوط العلاقة بين مصطفى وخديجة. ولما كان العنوان مجرد عتبة للافتراض وتفجير الأسئلة والتكهنات، فإن غوص القارئ في عوالم النص هو وحده ما سيحد من تناسل الأسئلة والتكهنات.

البناء النصي آلية للتعجيب:

صحيح أن القارئ لا يأتي إلى نص بوزفور خلوا من أفق نظري مسبق بطرائق الكتابة القصصية عند هذا المبدع المتفرد. فمن المعلوم أنه ينتمي إلى قصاصي الحساسية الجديدة أو التجريب الفني، حيث النص القصصي عنده نص إشكالي يصعب فيه تلخيص المادة الحكائية، لكونها لا تتمفصل إلى عناصر البنية المألوفة، "فهي تقوم على تقنية التوالد الحكائي وبناء نسق قصصي مغاير يفكك المتوالية الحكائية ويكسر بنية السرد إما عن طريق تقسيم النص إلى فقرات أو لوحات تنفرد بموقف معين، أو عن طريق تقديم أحداث تتداخل فيها الأزمنة وآليات المتخيل"[2]. والواقع أن هذا الأفق يجد نفسه قاصرا غير متنبئ بحدود التكسير في هذا النص القصصي، فهو لا يقف عند حدود تشظية الحدث وتقطيع النص إلى فقرات، بل يجاوز كل ذلك إلى اجتراح بناء قصصي يمكن نعته بالعجائبي لكونه يتعالى على المشهدية وتفتيت الحدث والعدول عن الخط الزمني المستقيم أو المتعرج.

إن البناء في قصة "الألوان تلعب الورق أو مصطفى وخديجة" لا يستمد مغايرته من تفقير النص ولا من الانتقال به إلى اللاسرد، (فتلك أمور عهدناها عند بوزفور في النصوص التي سبقت هذه القصة أو تلتها) بل من ابتناء عالم قصصي يتوازى فيه نصان أحدهما حواري والثاني حكائي يمكن قراءة أحدهما بمعزل عن الآخر دون أن يختل المبنى العام للكون التخييلي. وإنما يأتي التركيز على البناء في قراءة هذه القصة من منطلق كونه مصدر عجائبية النص، ذلك أن المؤلف لو اكتفى بقصة مصطفى وخديجة لما كان في ذلك شيء يحمل القارئ على **التردد** إزاء تحديد طبيعة الأحداث، إن عجائبية هذا النص ناتجة عن الزج بالنص الآخر؛ نص "الألوان" ضمن البناء القصصي العام.

[1] حسن لشكر، الخصائص النوعية للقصة القصيرة: القصة القصيرة نموذجا، ط1، 2006، ص 34.
[2] المرجع نفسه، ص ص 17- 18..

النص الحواري أو خطاب الألوان:

سلف الذكر أن القارئ منذ عتبة العنوان يتردد ويحتار بين أن يقرأ شق العنوان الأول باعتباره قائما على رؤية استعارية وبين أن يقرأه باعتباره يقوم على رؤية فنية عجائبية. فما الحد والفاصل بين الرؤيتين؟

لما كانت الاستعارة لا تستقيم دلاليا إلا بوجود قرينة لفظية أو حالية هي ما يبرر الانتقال من المعنى الوضعي إلى المعنى المضاف، فإن استراتيجية التأويل ستتجه بالقارئ نحو التنقيب عن هاته القرينة في أفق تأكيد البعد الاستعاري للنص وبالتالي نفي البعد العجائبي عنه، مع التأكيد أن دور القرينة ماثل أساسا في تمكين القارئ أن يعبر من المعاني الأُولِ إلى الثواني دون اختلال البناء المنطقي للدلالة. وهنا لا بد من الإشارة أن آلية اشتغال الاستعارة تقوم على استدعاء عناصر العالم الرمزي بهدف التمثيل به دلاليا وثقافيا لعناصر العالم الحرفي. على العكس من ذلك؛ تقوم استراتيجية اشتغال العجائبي على الدمج بين العالمين حتى لا تمييز بينهما، وهو الدمج الذي يولد التردد والحيرة عند القارئ، إذ يحاول جاهدا إيجاد منطق سببي ينتظم الأحداث ويفسر تنافرها الدلالي.

في القصة موضوع الدراسة يتوزع النص الحواري إلى أربعة مشاهد تجمع الألوان هي: الألوان في جلسة رقم 1، الألوان في جلسة رقم 2، الألوان في جلسة رقم 3، الألوان تلعب الورق. في المشاهد الثلاثة تتباحث الألوان قضية قتل، فيما تظهر الألوان في آخر جلسة وهي تلعب الورق "الروندة". يدور الحوار بين ألوان خمسة هي الأزرق والأصفر والأبيض والأسود والرمادي، يقف كل منها موقفا خاصا من قضية القتل التي تتباحثها، مع الإشارة إلى أن الاختلاف يبلغ حد التلاسن بين اللونين الأسود والأزرق. على مدار المشاهد الثلاثة المذكورة يظل الحوار بين الألوان "واقعيا" غير متعال على الطبيعة، ليتمكن القارئ من تبين بعض خيوط القضية. إن مدار الأمر على إقدام مواطن مغربي على قتل رجل أجنبي خطف خطيبته، فكان أن حكم على المغربي بعشر سنوات سجنا. وتشكل مدة السجن وجنسية القتيل وظروف القتل عناصر الخلاف السياسي بين الألوان لاسيما بين الأزرق والأسود. وهنا يحاول القارئ إعمال استراتيجية التأويل بالاستعارة، فينقب عن قرينة تجيز له القول إن الألوان إنما هي استعارات لأطياف أو أحزاب سياسية ما، خاصة أن الحوار يقود الألوان إلى استدعاء كلمات ذات حمولة سياسية وحقوقية كالوطنية والشوفينية وحقوق الأجانب وغيرها. والواقع أن مواصلة قراءة المشاهد بل إعادة القراءة لا تضع القارئ أمام "شيء من لوازم" هذا الطيف السياسي أو ذاك، فلا شيء يقول إن الأزرق استعارة لليمين أو أن الأسود استعارة لليسار وأن الأبيض هو الوسط بينهما. على أنه لا بد من التنبيه أن سكوت المؤلف عن الإشارة إلى قرينة دالة، لا يعني بحال سقوط الوظيفة

الترميزية لنص الحوار بين الألوان، فتلك وظيفة النص العجائبي وتلك قصديته الباطنة. (ألم تكن نصوص كليلة ودمنة ونصوص الليالي مستبطنة لهاته الوظيفة؟).

استنادا إلى عناصر التحليل السابقة، ينحو القارئ نحو استبعاد التأويل الاستعاري لنص الحوار. على أن ذلك لا يحد من تردد القارئ إزاء طبيعة الشخوص وموضوع الحوار بينها. فلئن بدا الحوار يجوز كامل شروط التحقق الطبيعي والمنطقي، فإن تبادل ملفوظاته بين ألوان لا شيء يوحي أنها استعارات لشخوص مادية أو معنوية هو ما يجعل الحدث متعاليا على الطبيعة، ما يولد مزيدا من عناصر التردد ويحفز بؤر التوتر عند القارئ. هذا التردد الذي يزداد حدة في المشهد الأخير، حيث تظهر الألوان وهي تلعب لعبة الروندة في عبثية توحي أن قضية القتل وما استدعته من مواقف سياسية وإيديولوجية هي محض ثرثرة بين ألوان لا شيء يشدها إلى الواقع. وتلك عوالم السرد العجائبي "حيث تسقط الحدود بين ظاهرية الواقع العيني المرئي المحسوس، وبين شطحات الخيال والاستهامات المضفورة أحيانا بنسيج الواقع"[1] .

النص الحكائي أو خطاب مصطفى وخديجة:

تتضافر عناصر شتى لتصنع فرادة المبنى في قصة "الألوان تلعب الورق أو مصطفى وخديجة". ولعل أحد تلك العناصر التداخل بين الشذرات الحكائية والمشاهد الحوارية. إن الحديث عن نصين يوازي أحدها الآخر على مدار القصة، لا يعني أن المؤلف جعل النص الأول ذيلا للثاني أو حاشية عليه. على العكس من ذلك؛ يقوم البناء في القصة على التناوب بين السرد والحوار، مع الإشارة إلى أن المؤلف يعمد إلى عنونة المشاهد والشذرات، حتى لتظهر وكأنها نصوص صغيرة داخل نص كبير يجمعها (وذلك ممكن آخر من ممكنات القراءة التي يحبل بها هذا النص، ولا مجال للتفصيل فيه الآن).

يفضي تجميع الشذرات التي تكون النص الحكائي أي نص "مصطفى وخديجة" إلى أن مدار السرد على علاقة الحب التي جمعت بين الشخصيتين. لكن سنوات السجن العشرة التي قضاها مصطفى في السجن حولت الحب إلى شعور بارد كف فيه قلب مصطفى عن اللهفة والحنين والعتاب، وتلك طبيعة شخصيات بوزفور، إنها شخصيات مفرغة "شبحية منفعلة مسلوبة الإرادة تراوح في مكانها الموحش الذي تنعدم فيه أبسط شروط الكرامة والفعل الخلاق"[2]. وهي العناصر الحكائية التي سيوزع المؤلف استنادا إليها منظورات السرد، ليستعيد في هذا النص إمكانا تجريبيا من إمكانات الكتابة وهو إناطة السرد بالذوات القصصية في تفاعل دلالي

[1] إدوار الخراط، الحساسية الجديدة، مقالات في الظاهرة القصصية، دار الآداب بيروت، ط1، 1993، ص 19.
[2] الخصائص النوعية للقصة القصيرة، م س، ص 27.

بين مقتضيات المتن والمبنى. بيان ذلك أن الطبيعة الجديدة التي بدا عليها مصطفى بعد خروجه من السجن ستدفع بالمؤلف إلى التنازل عن سلطة السرد تمكينا لخديجة من البوح والتذكر والمقارنة بين لهفة الأمس وبرود اليوم.

ولئن كان صوت خديجة يحقق للقصة تعددية في الرؤية ويمكّن القارئ أن يطل على الأحداث من منافذ شتى، فإن السرد موكولا إلى خديجة أو إلى السارد لا يعدل بالأحداث عن طبيعيتها ولا يخرق قوانين العقل والمنطق. إنه يظل وثيق الصلة بالواقع المرجعي، وهو مقام للتأكيد أن البعد العجيب في القصة ناتج بالأساس عن آلية التوازي البنائي الذي تقوم عليه القصة. ذلك أن نص الحكاية بين مصطفى وخديجة وغن كان يسجل حيازته لكل جماليات القصة التجريبية كتشتيت وحدة الانطباع وغياب الحدث المركزي والشخصية المكتملة وإحساسها الفادح باللاجدوى[1]، إلا أن الحدث فيه يظل مشدودا إلى الواقع، وإن كان يقدم متشظيا إشاريا غير متفصل زمنيا.

نهاية القصة؛ تفسير للأحداث أم استمرار للتردد:

سلف الذكر أن البناء في القصة يقوم على آلية التوازي، وهو ما يضع القارئ أمام نصين يمكن قراءة أحدهما بمعزل عن الآخر لكون الأول يحوز شروط الاستقلال الدلالي عن الثاني. لكن الأمر لا يمنع القارئ من التقاط التصادي بينهما. ذلك أن تجميع شذرات النص الثاني يفضي إلى فك بعض مغالق الأول، فشخصيتا مصطفى وأندري ومدة السجن المحددة في عشر سنوات والحديث عن الخطيبة والأجنبي: " **الأبيض: عشر سنوات سجنا كاملة عقاب عادل..**

الأزرق: قتل أجنبيا...

الأزرق: قبل أن يموت خطف فتاة مغربية من خطيبها...

الأسود: كانت الفتاة تحب أندري...

الأزرق ولكن مصطفى كان يحبها..."[2]

كلها عناصر حكائية يجد لها القارئ صدى في نص مصطفى وخديجة: "مصطفى... أين تهرب الحروف الحبيبة" (ص 39) "أين أندري؟ لا أراه اليوم" (ص 43) " قبل أن نفترق منذ عشر سنوات" (ص45)

[1] محمد عبيد الله، جماليات القصة القصيرة في الأردن؛ شعرية السرد ومبدأ التذويت، مجلة علامات، ع 20، 2003، ص ص 52، 53.
[2] أحمد بوزفور، ديوان السندباد، م س، ص ص 35، 36، 37.

"ينظر إليك من زاوية العين دهشا ومستفسرا كأجنبي" (ص 42) " طبعا سيستدعونني وسأعترف، أنت خطيبتي، بضع سنوات وأخرج" (ص 43).

يدفع هذا التصادي الدلالي بالقارئ إلى تفسير عجائبية النص الأول بواقعية الثاني، غير أن هذا التأويل لا يصمد طويلا أمام أسئلة سرعان ما تتفجر في الذهن: من هي الألوان؟ وما علاقتها بمصطفى وخديجة؟ وما طبيعة المكان والزمان الذي انعقدت فيها جلساتها الأربع؟ ولم تبدو في الجلسة الرابعة عابثة منقطعة الصلة تماما بموضوع القضية الذي تعاركت الألوان بخصوصها؟ هذه الأسئلة التي تعد أجوبتها عناصر حاسمة ترد النص العجيب إلى واقعيته، وهو ما يقود إلى القول إن القصة تجاوز الغرائبية مادام القاص يسكت تماما عن كل تفسير منطقي تؤول إليه الوقائع، بل إمعانا منه في تعميق تردد القارئ، يختم القصة بجلسة تلعب فيها الألوان لعبة الروندة وقد لهت تماما عن قضية النقاش.

لا شك أن بناء القصة على آلية التوازي بين نصي "الألوان" و"مصطفى وخديجة" قد مكن المؤلف من مساحات شاسعة للتجريب، وقول ما لا يسمح الاكتفاء بأحد النصين بقوله. لكن أهمية البناء على التوازي في هذه القصة القصيرة تؤول أساسا إلى تعديل المؤلف مفهوم العجائبية، وذلك عبر الانزياح عن عوالم التقابل بين السفلي والعلوي، والطبيعي والمفارق نشدانا لكون عجائبي ينهض على إدخال الواقع إلى حيز المتخيل. من هنا تصير العجائبية عند بوزفور بناء دلاليا وتركيبيا يقوم أساسا على اللامعقول، وهو ما يعسر معه إعادة ترميم الحدث المتشظي والتركيب السردي القلق والمراوغ، ويحرر القصة من رهان الإيهام بالواقعية. فلم يعد يضير الكاتب أن يكشف للقارئ أدوات اشتغاله إشارة أو عبارة، ما يخلق عوالم قصصية تنزاح عن الواقع الجمعي لتخلق واقعا لغويا وتخييليا يتركب من نثارات شتى يسعى القارئ إلى تجميعها دون أن يفلح.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

المصدر:

- أحمد بوزفور، النظر في الوجه العزيز، ديوان السندباد، دار أبي رقراق للطباعة والنشر الرباط، ط 3، 2017.

المراجع:

- تزفيطان تودروف، مدخل إلى الأدب العجائبي، تر: الصديق بوعلام، دار الكلام، الرباط، ط 1، 1993.
- أحمد بوزفور، التجريب: تجربة شخصية، ضمن كتاب: تحولات القصة الحديثة بالمغرب، إعداد مجموعة البحث في القصة القصيرة بالمغرب، منشورات المختبرات، مختبر الدراسات حول القصة القصيرة والترجمة، ط 1، 2010.
- حسن لشكر، الخصائص النوعية للقصة القصيرة؛ القصة القصيرة نموذجا، ط1، 2006.
- إدوار الخراط، الحساسية الجديدة، مقالات في الظاهرة القصصية، دار الآداب بيروت، ط1، 1993.
- محمد عبيد الله، جماليات القصة القصيرة في الأردن؛ شعرية السرد ومبدأ التذويت، مجلة علامات، ع 20، 2003.

توظيف حجة السلطة في تشكيل سرديات الصراع في الإعلام اللبناني

عمر شملالي
دكتوراه في الإعلام والتواصل
المغرب

الملخص

يتناول البحث توظيف حجة السلطة في تشكيل سرديات الصراع في الخطاب الإعلامي اللبناني، مع التركيز على مقدمات نشرات الأخبار المسائية في القنوات اللبنانية، ليوم 28 شتنبر 2024، غداة حادثة اغتيال الأمين العام لحزب الله، حسن نصر الله. ويسلط الضوء على دور الإعلام في بناء سرديات تستند إلى أنواع متعددة من حجج السلطة: الشخصية، والتاريخية، واللاشخصية، والسياسية.

ويعتمد البحث على المنهج التحليلي النوعي لدراسة كيفيات استخدام هذه الحجج كأدوات حجاجية، تهدف إلى توجيه الرأي العام، وتعزيز مواقف محددة وسرديات خاصة تجاه الصراع مع الاحتلال الإسرائيلي. ويتضح أن الإعلام اللبناني لا يقتصر على الإخبار، بل يستخدم حجة السلطة لتأكيد شرعية موقف حزب الله من الصراع مع إسرائيل، سواء عبر إبراز رموز قيادية أو عبر ربط الأحداث الراهنة بسرديات تاريخية وأخلاقية أوسع. ويُظهر البحث كيف تسهم هذه الأدوات في تشكيل المواقف الجماهيرية، وإعادة إنتاج الهوية الجماعية.

الكلمات المفتاحية:
الخطاب الإعلامي، الحجاج، حجة السلطة، السرديات الإعلامية، الصراع.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:
شملالي، عمر. (2025، فبراير). توظيف حجة السلطة في تشكيل سرديات الصراع في الإعلام اللبناني. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 316-338.

مقدمة

تعدّ وسائل الإعلام واحدة من الأدوات المؤثرة في تشكيل الرأي العام، خاصة في سياقات الصراع السياسي والأحداث الكبرى. وفي لبنان، حيث تتعدد وجهات النظر السياسية بين مختلف القوى، يقوم الإعلام بدور محوري في توجيه الجمهور، وتشكيل سرديات خاصة به، تتعلق بالقضايا الحساسة، كالصراع مع الاحتلال الإسرائيلي. وفي هذا السياق، يعتبر الخطاب الإعلامي أداة قوية لا تقتصر على الإخبار وحسب، بل تمتد إلى التأثير والإقناع من خلال استخدام الأدوات الحجاجية التي هي وسيلة أساسية في توجيه المواقف السياسية نحو أهداف معينة.

يعتمد الإعلام اللبناني على حجة السلطة كأداة حجاجية لتشكيل مواقف الجمهور وتحفيزهم على تبني رؤى سياسية وسرديات محددة. وتظهر حجة السلطة في الخطاب الإعلامي اللبناني بأشكال متعددة، بما في ذلك الحجة الشخصية التي ترتكز على الشخصيات السياسية المؤثرة، والحجة التاريخية التي تستدعي إرث المقاومة، والحجة اللاشخصية التي تتعلق بالقيم والمبادئ الجماعية، والحجة السياسية التي تدور حول المواقف السياسية الراهنة.

ويهدف هذا البحث إلى تحليل كيفية استخدام الأدوات الحجاجية في الخطاب الإعلامي اللبناني، مع التركيز على حجة السلطة كأداة محورية في تشكيل سرديات حول القضايا السياسية الكبرى مثل حادث اغتيال الأمين العام لحزب الله اللبناني حسن نصر الله. ويتناول هذا البحث تغطيات إعلامية لحادث اغتيال نصر الله في مقدمات نشرات الأخبار المسائية في قنوات لبنانية مختارة، ويسعى لفهم تأثير هذا الخطاب في تشكيل مواقف الرأي العام.

وإلى جانب الوظيفة الإخبارية التي تؤديها وسائل الإعلام، تتخذ اللغة في الخطاب الإعلامي وظيفة حجاجية تهدف إلى توجيه الرأي العام نحو مواقف سياسية معينة. وفي سياق الصراع اللبناني مع الاحتلال الإسرائيلي، تستخدم حجة السلطة في الإعلام اللبناني كأداة حجاجية رئيسية لتشكيل سرديات الصراع. والسؤال الرئيسي الذي يطرحه هذا البحث هو: كيف يتم توظيف حجة السلطة في الخطاب الإعلامي اللبناني لتشكيل سرديات حول أحداث سياسية كحادث اغتيال حسن نصر الله؟ وكيف تؤثر الأدوات الحجاجية على تشكيل الرأي العام اللبناني؟

يسعى البحث إلى دراسة الأدوات الحجاجية المستخدمة في الخطاب الإعلامي اللبناني، والتعرف على كيفية توظيفها في بناء سرديات حول الأحداث السياسية الكبرى. إلى جانب دراسة تأثير حجة السلطة في

الإعلام اللبناني من خلال أنواعها المختلفة (الشخصية، والتاريخية، واللاشخصية، والسياسية) وكيف تسهم في بلورة مواقف سياسية للرأي العام.

يعتمد البحث على المنهج التحليلي النوعي، حيث سيتم اختيار عينة من مقدمات نشرات الأخبار المسائية التي بثتها قنوات لبنانية مختارة في 28 سبتمبر 2024، وهو التاريخ الذي يلي اغتيال حسن نصر الله.وسيتم تحليل الخطاب الإعلامي لهذه القنوات لتحديد الأدوات الحجاجية المستخدمة. كما سيتم مقارنة استخدام الأدوات الحجاجية بين القنوات الإعلامية اللبنانية؛ ("المنار"، و"الجديد"، و"أم تي في"، و"أن بي أن"، وأل بي سي").

الإطار النظري:

إن الخطاب الإعلامي هو خطاب حجاجي، يسعى إلى التأثير في المتلقي. ومن خلال توظيف تقنيات حجاجية خاصة تسعى الصحافة إلى إقناع المتلقي بسرديتها ووجهة نظرها. ولا يتوقف الخطاب الإعلامي عند حدود الإخبار، بل يتجاوزه إلى ممارسة فعل التغليط. ويعمد - في أحايين كثيرة - إلى توظيف ما يسمى بـ"حجة السلطة"، وهي من الحجج المؤسَّسة على بنية الواقع، قصد فرض سردية معينة على الجمهور.

1. حضور الحجاج في الخطاب الصحافي

يعدّ الخطاب الصحافي من الخطابات الأساسية ذات الانتشار الواسع في المجتمع؛ إذ "يعتبر من أهم الخطابات المؤثثة للفضاء العمومي"[1]، وهو يتسم "بقوة خطابية كبيرة يمكن أن تتلاعب بالعقول من أجل كسب رهانات سياسية أو ثقافية معينة"[2]؛ فالإعلام هو من أبرز أدوات تشكيل الرأي العام، حيث يمكنه تحريك الوعي الاجتماعي والثقافي من خلال التوجيه الحجاجي. ويستدعي ذلك أن يكون المشتغلون في وسائل الإعلام على دراية بكيفية استخدام الحجاج بشكل دقيق، لكيلا يصبح خطابا مغلوطا، بل أداة فعّالة في تكوين الآراء لدى الجمهور.

ويسعى الخطاب الصحافي إلى بلوغ هدفين بلاغيين أساسيين، هما: الإمتاع والإقناع. هذان المرتكزان البلاغيان كانا محط اهتمام الدارسين في حقل البلاغة؛ إذ "يعرف الخطاب الصحافي بأنه خطاب إبلاغي-تداولي يهدف إلى الإبلاغ والإقناع والمتعة، وهي من أهم الوظائف التي اشتغلت عليها البلاغة القديمة وتشتغل عليها البلاغة الجديدة"[3].

[1] آيت سعيد، آسيا. "الحجاج في الخطاب الصحافي الجزائري: جريدة الخبر نموذجا". *مجلة لغة كلام*، العدد 1، المجلد 6 (2020): 29.

[2] عبيدي، مينة. *التحليل النقدي للخطاب: نماذج من الخطاب الإعلامي*. عمان: دار كنوز المعرفة،2016: 273.

[3] آيت سعيد، آسيا. "الحجاج في الخطاب الصحافي الجزائري: جريدة الخبر نموذجا". م.س: 34.

وفي ظلّ تطوّر الدّرس البلاغي، توسّعت البلاغة واعتمدت التحليلات على عدة وظائف بلاغية كالحجاج؛ بحيث يستعين الخطاب الصحافي بالبلاغة بكافة أشكالها[1]، فـ"لغة الخطاب الإعلامي قد أصبحت تغترف من مشارب البلاغة؛ كي لا يبقى خطابها نمطيا يفتقر إلى التنوع البلاغي، الذي يأخذ بلب المتلقي فيمارس عليه ضغطا من أجل التأثير والإقناع، ذلك أن بلاغة الإقناع هي السعي من أجل الحصول على موافقة الجمهور ودفعه للفعل والإنجاز"[2].

لقد أضحى الحجاج مكونا أساسا حتى في تحليل الخطاب الإعلامي؛ فكل "الخطابات لا تخلو من فعل الحجاج، وبخاصة الخطاب الإعلامي الذي يمثل نقطة تأليف بين مجمل الخطابات المعبرة عن مختلف مجالات الحياة"[3]؛ فمقصدية الخطاب الإعلامي الذي يسعى إلى التأثير، والوظيفة الحجاجية التي تلعب دور الإقناع، يعدّان وجهيْن لعملة واحدة، ذلك لأن "الخطاب الإعلامي هو خطاب حجاجي بالغ التأثير في حياة الفرد والجماعة، يهدف إلى الإخبار والإقناع وزيادة الوعي والثقافة"[4].وهكذا، يصبح الخطاب الإعلامي، في كثير من الأحيان، مزيجا من السرديات التي تهدف إلى التأثير في المتلقي، إما بطرق صريحة أو من خلال وسائل غير مباشرة.

وتستعين الصحافة بالحجاج من أجل تحقيق مساعيها؛ إذ "يمثل الحجاج أحد الأركان الأساسية في هذا الخطاب بوصفه وسيلة لغوية ومسارا عقليا يمكّن من تغيير مواقف مجموعة بشرية في وقت معين"[5]. بالإضافة إلى ذلك، لا يقتصر الحجاج في الإعلام على استخدام الحجج اللفظية فقط، بل قد يتخذ صورا أخرى، مثل استخدام الصور، والفيديوهات، أو حتى اللغة الجسدية، التي تؤدي دورا حجاجيا.

ولكون الخطاب الحجاجي له بالغ التأثير في حياة الناس، فإن الخطاب الإعلامي أرضية ملائمة تزكي الأغراض الحجاجية الهادفة إلى الإخبار والإقناع بسردية ما؛ لأن "الخطاب الإعلامي استطاع بوسائله مخاطبة وجدان المستمع والتأثير فيه، وإن التقنيات الحجاجيّة والآليات اللغوية أساس إنتاج خطاب متكامل وفعّال"[6].

---

[1] طارق، مسعود. *الحجاج في الخطاب الإعلامي السمعي: الخطاب السياسي أنموذجًا*. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط. 1، 2022: 44.

[2] صويلح، هشام. "بلاغة الإقناع في الخطاب الإعلامي: دراسة في ضوء البلاغة الجديدة". *مجلة الخطاب*، العدد 8 (2011): 255.

[3] صويلح، هشام. "الإعلام والحجاج: مظاهر الحجاج اللغوي في مقالات الرأي". *مجلة الدراسات الإعلامية*. المركز الديمقراطي العربي، العدد 9 (نونبر 2019): 92.

[4] مجيدي، أسماء، وزلاقي، رضا. "الحجاج المغالِط في الخطاب الإعلامي". *مجلة "إشكالات في اللغة والأدب"* ، تامنغست، الجزائر، ع. 5، مج. 10، (2021): 186.

[5] عبيدي، مينة. *التحليل النقدي للخطاب: نماذج من الخطاب الإعلامي*. م.س: 273.

[6] طارق، مسعود. *الحجاج في الخطاب الإعلامي السمعي: الخطاب السياسي أنموذجًا*. م.س: 103، بتصرف.

وتكمن القوة الفعلية للخطاب الإعلامي في قدرته على استخدام هذه التقنيات بشكل متناغم مع طبيعة الرسالة والمستقبل، مما يعزز تأثيره ويجعل له حضورا في الحياة اليومية للمتلقي.

ويعد الحجاج واحدا من آليات الإقناع والتأثير في الخطاب الصحافي الحديث. بيد أنه لـ"كي يكون الإعلام حجاجيا في خطاباته ونصوصه، يجب أن توظف لغته كأداة للحجاج، أو أن تكون خادمة للإقناع"[1].

ويوظف الخطاب الصحافي مختلف الآليات الحجاجية؛ بحيث يتوسل بـ"وسائل الحجاج المختلفة للتأثير في المتلقي واستمالته"[2]، وذلك "قصد إقناعه بإنجاز فعل ما أو أخذ قرار معين، تماشيا مع إرادة منتج الخطاب أو الجهة التي ينتمي إليها"[3]. لذلك، يستعمل هذا الخطاب طرقا حجاجية مختلفة؛ بحيث ينطلق "من قضايا وأحداث حقيقية، ويستعين في عرض القضايا على مصادر موثوقة، وحجج صحيحة في ظاهرها وباطنها"[4].

وإن إدراج الحجج في الخطاب الصحافي يزيد من قوة الإقناع، وبها يعزّز الصحافيون موقفهم أو يثيرون المشاعر لدى جمهورهم، فـ"إيراد الحجج والبراهين يزيد في القوة الإقناعيّة للرسالة، وقد تكون الحجج والبراهين في الخطاب الإعلامي عبارة عن شواهد يتم الاستدلال بها، كالشواهد القرآنية، والأحاديث النبوية، والأبيات الشعرية، والأمثال والحكم، وما إلى ذلك"[5].

ويستعمل الصحافيون "الحجاج، بمختلف صنوفه، في ريبورتاجاتهم وحصصهم التلفزيونية وبرامجهم الإذاعية المنوّعة أو في حواراتهم"[6]، حيث يمكنه -أحيانا- أن يظهر بشكل صريح تماما؛ فـ"في الخطاب الصحافي، يمكن أن يرد الحجاج ظاهرا بجلاء في أنواع الرأي (كالافتتاحية، العمود، المقال التحليلي... إلخ) التي تملك قصدا حجاجيا صريحا"[7]. فالتحقيق الصحافي -مثلا- يعد "عملا لغويا حجاجيا تفاعليا بامتياز، يتأسس على انفتاح الباث على المتلقي، وينبني على استحضار تقنيات حجاجية ووسائل خطابية"[8]، رغبة في إقناع المشاهد.

---

[1] صويلح، هشام. *الإعلام والحجاج: مظاهر الحجاج اللغوي في مقالات الرأي*. م.س: 86.

[2] عبيدي، مينة. *التحليل النقدي للخطاب: نماذج من الخطاب الإعلامي*. م.س: 273.

[3] نفسه.

[4] مجيدي، أسماء، وزلاقي، رضا. *الحجاج المغالِط في الخطاب الإعلامي*. م.س: 186.

[5] روقاب، جميلة. "الحجاج في الخطاب الإعلامي، أساليب الإقناع في برنامج "وافعلوا الخير" نموذجا". *مجلة "العلامة"*، ورقلة، الجزائر، ع. 9، مج. 4، (دجنبر 2019): 120.

[6] نفسه، ص 117.

[7] آيت سعيد، آسيا. "الحجاج في الخطاب الصحافي الجزائري: جريدة الخبر نموذجا". م.س:35.

[8] العدراوي، إبراهيم، وحلاوي، سميرة. "استراتيجيات الحجاج في التحقيق الصحفي التلفزي." في *الحجاج اللغوي في الخطاب الإعلامي*، تنسيق: رحمة توفيق. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط. 1، 2020: 183.

ويتبلور الخطاب الحجاجي أكثر في صحافة الرأي؛ بحيث تكون حدة الإقناع أكثر شراسة، ورغبة التأثير في الآخر محورا أساسا يكوّن الرأي، وبالتي فخطابها "خطاب حجاجي بالأساس، لأنه موجه إلى متلقين، يسعى إلى إقناعهم بالأفكار والآراء الموجهة إليهم، لذا يبدو أن منتج الخطاب يجهد نفسه لإقناع المتلقي، فيستعمل مختلف أساليب الحجاج اللغوي وغير اللغوي، لأن المهمّ بالنسبة إليه، هو السعي إلى التأثير على القارئ، وإقناعه بتصوراته وآرائه تجاه قضية معينة، تهمّ الرأي العام"[1].

إضافة إلى صحافة الرّأي والتحقيق، تتباين الآراء حول نمط الخطاب الإعلامي الذي يتضمن محتوى حجاجيا، حيث "يختلف الباحثون في الحكم على حجاجية الخطاب الصحافي وفي تحديد الأنواع الصحفية التي تتضمن محتوى حجاجيا، والصفة التي يتجسد بها الحجاج، بسبب اختلاف منطلقاتهم وخلفياتهم النظرية. فالبعض يؤكد أن الخطاب الصحافي هو خطاب حجاجي وإن تَخفى وراء الإخبار، لأن الإعلام اليوم لا يعكس الواقع بل هو بناء للواقع، في حين يرى البعض الآخر أن الخطاب الصحافي لا يكون حجاجيا إلا إذا استهدف الإقناع"[2].

كما يمكن أن يكون الحجاج غير واضح في الخطاب الصحافي؛ إذ "قد يكون مستترا متخفيا وراء الحياد والموضوعية في الأنواع الإخبارية، التي تحمل بعدا حجاجيا، حيث يقوم الصحافي بتوظيف العديد من الاستراتيجيات لتضمين موقفه في النصوص الإخبارية، التي تبدو موضوعية في الظاهر، لكنها تحمل في الكثير من الأحيان بعدا حجاجيا"[3]. فالصحافة تستطيع في بعض الحالات أن تؤثر بشكل غير مرئي، حيث لا يظهر الحجاج بشكل علني، ولكن تأثيره يظل قائما من خلال السرد وتوجيه الانتباه إلى تفاصيل معينة دون غيرها.

إن الخيط الرفيع الذي يربط العلاقة بين الحجاج والخطاب الصحافي هو مسألة الحياد والموضوعية، لذلك فالصّعوبة تكمن في قدرة الصحافي على تبليغ رسالته بسلاسة وبقوة حجاجية لا تخرج عن الموضوعية، وتلبس لباس الحياد. لكن وحتى إن تشبث "الخطاب الصحافي بمسألة الحياد والموضوعية وتوسله بلغة تقريرية لوصف الأحداث، لا يسقط عنه خاصية الحجاج"[4].

2. الخطاب الصّحافي بين الإعلام والإقناع

اختلفت وجهات نظر الدارسين حول أغراض اللغة ووظائفها وأهدافها، وظل السؤال: هل للّغة وظيفة تواصلية فقط، أم إن لها وظائف أخرى؛ كالإقناع مثلا؟ ومع ظهور الخطاب الإعلاميّ، ازدادت التساؤلات

[1] صويلح، هشام. *الإعلام والحجاج: مظاهر الحجاج اللغوي في مقالات الرأي*. م.س: 103.
[2] آيت سعيد، آسيا. "الحجاج في الخطاب الصحافي الجزائري: جريدة الخبر نموذجا". م.س:34.
[3] نفسه، ص 35.
[4] نفسه، ص 34.

حدة؛ فقد "كانت النظريّات اللسانية والفلسفية منذ بداية القرن العشرين، تَعتبر وظيفة اللغة الأساسيّة هي الإخبار والإعلام، وكان مفهوم التواصل يفهم هو الآخر على أنه مجرد قناة لنقل المعلومات إلى المتلقي، وبذلك يكون فعل الإخبار والإعلام هو الفعل اللغوي الرئيسي، وتكون اللغة مجرد شفرة أو نظاما من الرموز"[1]. لكن هذا الرأي تعرض "لانتقادات كثيرة من قبل عدد كبير من اللغويين والفلاسفة الرافضين لفكرة أن تكون الوظيفة الأساسية للغة هي الإخبار والإعلام"[2].

فبغض النظر عن الوظيفة التواصلية للغة في طبيعتها، فإن لها وظائف انفعالية تعمل على إشراك المتلقي في عملية الفهم والتحليل والتأويل، وليس فقط وظيفة الإخبار والإعلام؛ لأن "المتكلمين لا يستعملون اللغة للإخبار فقط، وإنما يستعملونها أيضا لإنجاز أفعال كثيرة في حياتهم اليومية، وبها يغيّرون علاقتهم بالواقع، وبها يؤثرون في غيرهم وفي الأشياء، ومن هنا تظهر وظيفتها التأثيرية الإقناعية وقوّتها الحجاجية التي يسعى المتكلم من خلالها إلى التأثير في المتلقي"[3].

إن الإقناع بسردية ما هو المقصد الأسمى للخطاب الصحافي؛ إذ يسعى لمنح المتلقي دلائل جيّدة للاعتقاد والتصديق بما يتلقاه، ومع ذلك يبقى تَحقق هذا الغرض رهينا بمدى قدرة الصحافي على توظيف أساليب التأثير والحجاج والإقناع في نصوصه، فـ"الإقناع هو غاية الحجاج ومنتهاه، سواء في الخطاب الإعلامي أو في غيره من الخطابات الأخرى"[4]. ويتم تحقيق "فعل الإقناع بتوسل سبل استدلالية تجر الغير إلى الاقتناع عبر تقديم شتى الحجج المنطقية والصحيحة"[5].

وقد يسعى الخطاب الصحافي من وراء الإقناع إلى الإخبار أيضا، كما يوضح ذلك الباحث هشام صويلح بقوله: "مقامات التواصل تسعى في الواقع إلى حمل الفرد أو المتلقي أو الجمهور على تبني سلوك ما أو مشاطرة رأي معيّن. وبهذا يكون الإقناع، في هذا السياق، إحدى جهات القول الأساس في الإعلام والتواصل، الذي يكون القصد منه إما التعبير عن إحساس أو حالة أو عن نظرة فريدة إلى العالم أو إلى الذات، أو يكون القصد منه الإخبار؛ أي وصف موقف معين على نحو أكثر موضوعية، أو يكون القصد منه أيضا، الإقناع بواسطة أدلة تحمل المتلقي على الانخراط في رأي ما"[6].

---

[1] صويلح، هشام. *الإعلام والحجاج: مظاهر الحجاج اللغوي في مقالات الرأي*. م.س: 86.

[2] نفسه.

[3] نفسه.

[4] روقاب، جميلة. "الحجاج في الخطاب الإعلامي، أساليب الإقناع في برنامج "وافعلوا الخير" نموذجا".م.س: 122.

[5] مجيدي، أسماء، وزلاقي، رضا. *الحجاج المغالِط في الخطاب الإعلامي*. م.س: 172.

[6] صويلح، هشام. *الإعلام والحجاج: مظاهر الحجاج اللغوي في مقالات الرأي*. م.س: 92.

إن الصحافيين يستعملون في تقاريرهم "مختلف الأساليب الإقناعية، للتأثير في المتلقي فكريا ونفسيا، وجعله يتخذ قناعات إيجابية حيال ما يعرضونه من حصص وتقارير صحافية مختلفة باختلاف موضوعاتها ومجالاتها"[1].

ويتحقق الإقناع في الخطاب الصحافي عن طريق اللغة، بما تتضمن "من فنون بلاغية كالتّكرار والمجاز، ومرتكزات عقلية كالاستدلال والبرهنة، ومؤثرات نفسية – لغوية تتجلى في استعمال الكلمات العاطفية؛ أي محاولة استلهام جزء من معطيات البلاغة الجديدة في بعدها التحليلي"[2].

وهناك آليات كثيرة يقوم عليها الإقناع في الخطابات الحجاجية، وتظهر بشكل أكثر وضوحا في الخطاب الإعلامي؛ بحيث "يقوم الإقناع اللغوي في الخطاب الإعلامي - فصلا عن الخطابات الأخرى - على ثلاث وسائل الأولى بلاغية. والثانية عقلية- منطقية؛ تعتمد على الحجج والبراهين، والتضاد، والقياس. والثالثة نفسية- لغوية؛ تتجلى في استعمال الكلمات ذات الوقع النفسي كالألفاظ العاطفية الوجدانية". و"لهذه الوسائل المختلفة قوة حجاجية، غايتها استمالة نفس المتلقي من جهة، ومخاطبة عقله بما يجعله يستجيب للرسالة من جهة أخرى"[3].

ويهدف سعي الخطاب الصحافي إلى الإقناع إلى تحقيق فعل التأثير في المتلقي، وتحريكه، ودفعه لقبول أفكاره، ولذلك ينبغي على المرسل أن يكون "محيطا بالأحوال النفسية والعاطفية للمتلقي، ومعرفة ما يثير عواطفهم المختلفة من غضب وفرح وشفقة، وبالتالي يضمن لكلامه التأثير والفعاليّة"[4].

وإلى جانب إخبار وتبليغ المتلقي وإقناعه بسردية ما، يسعى الإعلام كذلك، "إلى محاولة إشراك المتلقي في العملية الإعلامية، بوصفه عنصرا رئيسيا من مكوناتها، من خلال تفاعله وإعادة إنتاجه لما يتلقى من أخبار ومعلومات، أو من خلال التأثير عليه، وإقناعه بآراء وتصورات الإعلامي تجاه قضية معينة"[5].

إن أسلوب الصحافي وآلياته الحجاجية التي يوظفها تجعل تقاريره أقوى وذات تأثير بالغ، بغض النظر عن طبيعة الحدث الذي يكتب عنه وأهميته، فالاهتمام مركّز على كيف يقول الصحافي أكثر من ماذا يقول؛ لأن مقصدية الخطاب الإعلامي تتطلب أن يكون الصحافي "على دراية بعلوم الخطاب، وأن يضع استراتيجية تخاطبية محكمة، تسمح له بإيصال دعواه إلى المتلقي، وذلك لن يتأتى إلا إذا كان مطلعا على خلفيات المستمع

[1] روقاب، جميلة. "الحجاج في الخطاب الإعلامي، أساليب الإقناع في برنامج "وافعلوا الخير" نموذجا". م.س: 117.
[2] نفسه.
[3] نفسه.
[4] طارق، مسعود. *الحجاج في الخطاب الإعلامي السمعي: الخطاب السياسي أنموذجًا*. م.س: 57، بتصرف.
[5] صويلح، هشام. *الإعلام والحجاج: مظاهر الحجاج اللغوي في مقالات الرأي*. م.س: 86.

الثقافية، وقيمه المجتمعية، من أجل ترتيب الحجج، واختيار الأنسب منها، لتحريك مشاعره وميولاته نحو قبول الفكرة"[1].

ويتطلب الخطاب الإعلامي الحجاجي حنكة ومهارة من صانعه؛ إذ يجب أن يأخذ بعين الاعتبار السياق ومقامات الخطاب التواصلية، لأجل تحقيق هدفه وهو استمالة المتلقي، وجعله يذعن للخطاب، والتأثير فيه. وهذا لا يكون إلا بأرضية مشتركة تجمع المرسل والمرسل إليه والرسالة والشيفرات المكونة لتلك الرسالة في دائرة واحدة، يكون فيها المتلقي أمام أسلوب حجاجي يستهدف عقله ووجدانه، ولا يترك له أي مجال للهروب من دائرة الإقناع[2].

وإن الإقناع عبر الآليات الحجاجية له أوجه عديدة، ولكنها في الحجاج اللغوي، تظهر بوضوح، فالروابط اللغوية جزء مكون للخطاب الإعلامي، وهي محرك النص، لذا فاللغة في حد ذاتها لها قوة حجاجية إذا ما استعملها الصحافي بذكاء، إلى جانب الحجج التي تستهدف الوجدان، وذلك رغبة في تحقيق قدر كبير من عملية الإقناع، فـ"الخطاب الإعلامي بمختلف أنواعه، منفتح على جل تقنيات الحجاج، ليس اللغوي فقط، بل البلاغي والجدلي والمنطقي..."[3].

ولعل صناعة الخطاب الصحافي كباقي الصناعات تعتمد على عملية الإنتاج والتوزيع فـ"غاية الخطاب الصحافي (الإعلامي) تكمن دوما في التأثير على الجمهور وحمله على تبني أفكار الوسيلة الإعلامية"[4].

وبما أن البلاغة الجديدة والموسّعة ليست لها حدود أو استراتيجيات محصورة، فإن تقنيات الحجاج تتعدد بتعدد الأساليب البيانية، والأدوات الاستدلالية الصانعة للخطاب؛ بحيث تتيح "تقنيات البيان واستراتيجيات البرهان الفعل في المتلقي، ومحاولة توجيهه"[5].

3. الخطاب الصحافي الحجاجي المغالط

يفترض في الإعلام أن ينقل الواقع بشكل محايد، فهو يعد "الوسيلة الأولى لنقل المعلومات والأخبار والأحداث نقلا موضوعيا ومطابقا للحقيقة"[6]. غير أن "خطاباته اليوم أصبحت توظف لأغراض عديدة، ولم

[1] طارق، مسعود. *الحجاج في الخطاب الإعلامي السمعي: الخطاب السياسي أنموذجًا*. م.س: 57، بتصرف.
[2] نفسه، ص 60-61.
[3] صويلح، هشام. *الإعلام والحجاج: مظاهر الحجاج اللغوي في مقالات الرأي*. م.س: 103.
[4] آيت سعيد، آسيا. "الحجاج في الخطاب الصحافي الجزائري: جريدة الخبر نموذجا". م.س: 29.
[5] العدراوي، إبراهيم، وحلاوي، سميرة. "استراتيجيات الحجاج في التحقيق الصحفي التلفزي."م.س: 189، بتصرف.
[6] مجيدي، أسماء، وزلاقي، رضا. *الحجاج المغالِط في الخطاب الإعلامي*. م.س: 179.

يعد يسعى لنقل المعلومة بموضوعية، بقدر ما أصبح وسيلة للتأثير وتمرير ما يريده من أهداف تصب في أغراض محددة"[1].

إن الخطاب الإعلامي لا يقوم بوظيفة الإخبار والتبليغ وحسب، "بل يتجاوزه إلى ممارسة فعل التضليل والتعتيم، من خلال توظيف تقنيات لغوية خاصة، لا تراعي معايير الصدق والموضوعية التي تشترط لإنتاج خطاب سليم معافى من اللبس والغموض"[2].

ويوظف الخطاب الصحافي الحجاج لتحقيق أغراض أخرى؛ إذ "يتجه بقصد أو بغير قصد نحو متاهات التضليل"[3]، ويكون هذا التضليل -أحيانا- عن طريق المغالطة وهي من أشهر أنواع الحجج المستعملة في الخطابات، وهي استدلال فاسد وغير صحيح، ويتخذ شكلا يبدو أنه صحيح، على الرغم من عدم منطقيته، لكنه يظل مقنعا نفسيا سواء كانت المغالطة مقصودة أو غير مقصودة[4]؛ إذ "الخطابات الإعلامية في أحيان كثيرة تنزلق نحو متاهات التضليل والتزييف بقصد أو دون قصد، فتأتي لغتها مضَلِّلة وحججها زائفة في بعض الأحيان"[5].

ويكون التغليط في الخطاب الإعلامي عبر عدة طرق، فالصحافة أحيانا "تلوي عنق اللغة بغية تطويعها لسلطة الحال، وتارة تلبس اللغة قناعا يجعلها تبدو على غير حقيقة القول؛ أي إنها تحاول مرة تعمية الرأي العام عما يجري من حوله ومرة تعمل على تقديم صورة مغايرة للواقع"[6].

ويقوم الخطاب الصحافي في هذه الاستراتيجية بصرف النظر عن الموضوع الرئيس، وذلك عن طرق استثارة عواطف المتلقي، فيقوم باستهداف عاطفة الجمهور لاستمالتهم والاعتقاد بصحة طرحه، "فهو يخاطب عقولنا تارة وتارة يغيّبها، إنه يخاطب فينا الوعي أو غيابَه"[7]. ويشمل استثارة العاطفة استثارة مشاعر الخوف أو الحسد أو الكراهية أو الشفقة أو الفخر وغيرها عند الآخرين، ويكون ذلك عبر "اعتماده على مخاطبة العاطفة وتنزيلها منزلة العقل"[8].

---

[1] نفسه.

[2] صويلح، هشام. "لغة الخطاب الإعلامي بين وظيفة التبليغ ومناورة التضليل". *مجلة "مقاربات"*، الجزائر، ع. 2، مج. 4، (يناير 2016): 369.

[3] مجيدي، أسماء، وزلاقي، رضا. *الحجاج المغالِط في الخطاب الإعلامي*. م.س: 186.

[4] مشبال، محمد. *محاضرات في البلاغة الجديدة*. دار الرافدين، بيروت، ط. 1، 2021: 117.

[5] نفسه، ص 172.

[6] صويلح، هشام. "لغة الخطاب الإعلامي بين وظيفة التبليغ ومناورة التضليل". م.س: 369.

[7] مجيدي، أسماء، وزلاقي، رضا. *الحجاج المغالِط في الخطاب الإعلامي*. م.س: 180.

[8] نفسه، ص 186.

إن الخطاب الصحافي يستعمل الحجاج المغالط -أحيانا- وذلك في تأويل الكلام على غير النحو اللائق لإثبات الدعوى، أو إعادة صياغة الحجج الأخرى بشكل غير دقيق ليَسْهل نقدها، وذلك باللجوء إما إلى المبالغة أو التحريف أو تصوير الحجة بشكل مغاير تماما، لذلك فممارسة الخطاب الصحافي فعليْن هما "الإقناع والتأثير في المتلقي، يؤدي بذلك وظيفتين متضادتين لتحقيق غاياته الخطابية، الأولى تخاطب العقل وتفعل الاستدلال، والثانية تخاطب العاطفة وتمارس التضليل"[1].

4. حجة السلطة في الخطاب الحجاجي

يرى محمد مشبال أن "الحجج البلاغية عرفت تجديدا عميقا في البلاغة الجديدة التي أغنت النظرية الكلاسيكية للحجج"[2]. ويؤكد أن تصنيف شاييم برلمان للحجج هو "أقل تجريدا ونسقية وأكثر وظيفية"[3]. وحسب الباحث نفسه فإنه "يمكن التمييز بين أربعة أنماط من الحجج:

- الحجج القائمة على علاقات شبه منطقية.
- الحجج القائمة على علاقتي التعاقب والتعايش (أو القائمة على بنية الواقع).
- الحجج القائمة على علاقة المشابهة (أو الحجج التي تبني الواقع).
- الحجج القائمة على فصل المفاهيم"[4].

وقد اخترنا في هذا البحث -كما سيأتي- دراسة نوع من أنواع الحجج المؤسسة على بنية الواقع. وتستعين هذه الحجج القائمة على بنية الواقع بالحجج شبه المنطقية، "للربط بين أحكام مسلّم بها، وأحكام يسعى الخطاب إلى تأسيسها وتثبيتها وجعلها مقبولة مسلما بها؛ وذلك بجعل الأحكام المسلم بها، والأحكام غير المسلَّم بها، عناصر تنتمي إلى كل واحد يجمع بينها؛ بحيث لا يمكن التسليم بأحدها دون أن يسلّم بالآخر"[5].

ويرى محمد مشبال أنه "يمكن إيجاد الحجة من علاقة التعايش بين الأشياء التي تنتمي إلى مستويين مختلفين أو غير متكافئين، سواء أكانت هذه العلاقة بين شخص وأفعاله أو أقواله وآرائه، أم بين مجموعة وأعضائها، أم بين مفهوم ومكوناته وتجلياته"[6].

---

[1] نفسه، بتصرف.

[2] مشبال، محمد. *محاضرات في البلاغة الجديدة*.م.س: 38.

[3] نفسه، بتصرف.

[4] نفسه.

[5] صولة، عبد الله. *في نظرية الحجاج: دراسات وتطبيقات*. دار ميسكيلياني للنشر، تونس، ط. 1، 2011: 49.

[6] مشبال، محمد. *محاضرات في البلاغة الجديدة*. م.س:60.

وتتأسس الحجج المؤسسة على بنية الواقع "على التجربة وعلى علاقات حاضرة بين الأشياء المكوّنة للعالم؛ فالحجاج هنا ما عاد افتراضا وتضمينا، بل أصبح تفسيرا وتوضيحا؛ تفسيرا للأحداث والوقائع، وتوضيحا للعلاقات الرابطة بين عناصر الواقع وأشيائه"[1].

ويرى مشبال أن الحظوة هي أحد الأسس التي ينبي عليها الحجاج في البلاغة؛ إذ "شكلت القيمة التي يحظى بها عند المتلقي شخص ما أو مجموعة أشخاص أو فئة أو مفهوم جزءا من بناء فعالية الإقناع، وصياغة عديد من التقنيات الحجاجية. فقد يلجأ الخطيب إلى سلطة أي مصدر؛ إما لدعم دعوى معينة، أو لتقييم تأويل سلوك أو حكم أو قول صادر عن هذا المصدر، وإما للحضّ على محاكاة فعله"[2].

إن الحجج المؤسسة على بنية الواقع تسهم في جعل الخطاب الحجاجي "أنجع وأقدر على الفعل في المتلقي والتأثير فيه، كلما انغرست مراجعه في الواقع، وتنزلت عناصره فيما حدث وما يحدث"[3].

وقد اخترنا أن نسلط الضوء في هذا البحث على "حجة السلطة"، التي يستعين بها الإعلام اللبناني لتمرير رسائله السياسية وللترويج لسرديته الخاصة تجاه الصراع اللبناني الإسرائيلي.

وتعد حجة السلطة من بين الحجج المؤسسة على بنية الواقع، وهي "كثيرة الشيوع، ثابتة الطاقة الحجاجية"[4]؛ ففي هذه الحجة يقوم المخاطب بدعم أقواله وبتقويتها، موظفا ما لهذه السلطة من قوة إقناعية للمتلقي، وهي "تتمثل في الاحتجاج لفكرة أو رأي أو موقف اعتمادا على قيمة صاحبها"[5]؛ إذ إننا، هنا، "ننطلق من مسلمة، مفادها أن الأقوال والأفعال المسندة إلى مصدر ذي حظوة يلزم عنها بالضرورة نقل الحظوة إليها؛ أي إننا نقوم بنقل القيمة المتفق عليها من المصدر إلى أقواله وأفعاله"[6].

ولذلك، فحجة السلطة تستخدم - حسب مشبال - "حظوة الشخص في دعم دعوى ما؛ أي إن المتكلم يستخدم ما نطق به هذا الشخص، ذو المكانة العليا في تقدير المخاطَبين، من أقوال، وما أصدره من أحكام، وما قام به من أفعال، حجة يستند بها دعواه. وتستند هذه الحجة إلى سلطة الشخص في التقييم وإصدار الأحكام"[7].

---

[1] الدريدي، سامية. *الحجاج في الشعر العربي: بنيته وأساليبه*. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط. 2، 2011:214.

[2] مشبال، محمد. *محاضرات في البلاغة الجديدة*. م.س:60.

[3] الدريدي، سامية. *الحجاج في الشعر العربي: بنيته وأساليبه*. م.س:214.

[4] نفسه، ص 235.

[5] نفسه، ص 232.

[6] مشبال، محمد. *محاضرات في البلاغة الجديدة*. م.س: 63.

[7] نفسه.

وعليه، فإن المتلقي قد يقبل بالطرح الذي يقدمه المخاطِب؛ وذلك لقيمة السلطة التي يتضمنها القول الحجاجي، وهو ما يجعله يتبنى ما يقوله المرسل؛ إذ "الرأي الذي نقترحه على المتلقي، مقبول لديه؛ لأن سلطة تدعمه، وهو يمتلك هذه السلطة نفسها كذلك؛ ومن هنا، قبوله لما تقترحه عليه السلطة بوصفه محتملا"[1].

ويميز مشبال، في مفهوم السلطة هذا، بين نوعين؛ الأول سلطة شخصية؛ "أي إننا قد نستند في حجاجنا إلى أشخاص معينين بأسمائهم وهوياتهم؛ كأن يشير الخطيب بالاسم إلى شاعر أو نبي أو عالم أو فيلسوف أو حكيم أو سياسي أو فقيه أو خبير، وكأنْ يشير إلى ذاته؛ من خلال عرض منجزاته ووضعه الاجتماعي، أو قد يعتمد الإشارة العامة إلى الشعراء والخبراء والعلماء والفقهاء والأنبياء ورجال الدين"[2].

أما النوع الثاني فهو سلطة لاشخصية؛ "كأن يستند الخطيب إلى سلطة الإجماع والرأي العام والعلم والفلسفة والدين والقرآن والإنجيل والفقه والمذاهب، أو يستند إلى عصر ذهبي أو فترة تاريخية عظيمة أو مؤسسة إعلامية، أو أحيانا إلى مفهومٍ من قبيل البداهة؛ كما في الصيغ التعبيرية السائدة: "من الواضح أن"، أو "من البديهي القول إن"..."[3].

وتأتي حجة السلطة في الخطاب مدعَّمة بعناصر حجاجية أخرى؛ إذ "العادة في الحجاج ألّا تكون الحجة بالسلطة الحجة الوحيدة فيه، وإنما تأتي هذه الحجة مكملة لحجاج يكون غنيا بحجج أخرى غير حجة السلطة. كما أنه كثيرا ما يعمد إلى الثناء على هذه السلطة قبل استخدامها حجّة في كلامنا"[4]. ومع ذلك، فإن أيّا من الحجج المختلفة لا يمكن أن تعوّض حجة السلطة، أو أن تحل محلها، وإنما تقوم بدعمها فحسب[5].

وعلى الرغم من قوة حجة السلطة وفعاليتها، فإن المتلقي بإمكانه الرد على حجة السلطة بحجة سلطة أخرى؛ "فإذا أردنا دفْعها بخطاب معارض، أتينا بأحداث تفندها، أو واجهنا السلطة المعتمدة بسلطة أخرى تناقضها"[6]. أما "إذا باء الحجاج بالفشل في هذه الحالة، فإن مردّ ذلك إلى أن المثال modèle ليس له من النفوذ والهيبة ما يجعل كلامه مقْنِعا"[7].

---

[1] بروطون، فيليب. *الحجاج في التواصل*. ترجمة: محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلمي. الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، ط. 1، 2013: 81.

[2] مشبال، محمد. *محاضرات في البلاغة الجديدة*. م.س: 64.

[3] نفسه.

[4] صولة، عبد الله. *في نظرية الحجاج: دراسات وتطبيقات*، م.س: 53.

[5] الدريدي، سامية. *الحجاج في الشعر العربي: بنيته وأساليبه*. م.س:236.

[6] نفسه، ص 214.

[7] صولة، عبد الله. *في نظرية الحجاج: دراسات وتطبيقات*، م.س: 52.

الإطار المنهجي

1. منهجية البحث:

يعتمد هذا البحث، كما أشرنا في المقدمة، على التحليل النوعي كمنهج رئيسي لدراسة نوع الحجاج المستخدم في الخطاب الإعلامي اللبناني، وذلك بهدف الكشف عن الأدوات الحجاجية وآليات توظيفها لتشكيل سرديات الصراع السياسي في سياق الحرب مع إسرائيل. وقد تم اختيار هذا المنهج نظرا لقدرته على تحليل الخطاب واستنباط العناصر البلاغية والحجاجية التي تشكل لبنة الرسائل الإعلامية.

وقد تم اختيار التحليل النوعي لدراسة هذا الموضوع نظرا للطبيعة البلاغية المعقدة للخطاب الإعلامي اللبناني، ولأن المنهج النوعي يسمح بفهم عميق لكيفية توظيف الأدوات الحجاجية في بناء السرديات. ومن خلال التركيز على مقدمات نشرات الأخبار الرئيسية المسائية في القنوات اللبنانية، يمكن استكشاف ديناميكيات تأثير الإعلام على الجمهور في لحظات سياسية حرجة.

وتم تحليل نوعية الأدوات الحجاجية المستخدمة في الخطاب الإعلامي، مع التركيز على:

- الحجة الشخصية: استخدام الرموز القيادية لتجسيد القضية وربطها بأبعاد عاطفية ودينية.
- الحجة التاريخية: استمرارية الصراع مع الاحتلال الإسرائيلي كجزء من مسار مقاومة طويل يمتد عبر الأجيال.
- الحجة اللاشخصية: تسليط الضوء على القيم المجردة مثل العدالة والشهادة لإضفاء شرعية جماعية.
- الحجة السياسية: تقديم تبريرات استراتيجية لتعزيز دور المقاومة كفاعل رئيسي في المنطقة.

2. عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في نصوص مقدمات نشرات الأخبار الرئيسية المسائية التي بثتها بعض القنوات اللبنانية في 28 شتنبر 2024، وهو اليوم الذي يلي حادثة اغتيال حسن نصر الله. وقدتم اختيار هذه العينة نظرا لأهميتها في تسليط الضوء على كيفية تعامل وسائل الإعلام اللبنانية مع حدث استثنائي يحمل أبعادا سياسية مهمة.

وقد اندلعت الحرب الإسرائيلية اللبنانية الأخيرة في الأول من أكتوبر 2024، عندما غزت إسرائيل جنوب لبنان، مما أدى إلى تصعيد الاشتباكات المستمرة مع حزب الله. وجاء هذا الغزو بعد سلسلة من الهجمات العنيفة استهدفت حزب الله في سبتمبر 2024، بما في ذلك اغتيال الأمين العام للحزب، حسن نصر الله، في 27 سبتمبر. واستهدفت العمليات العسكرية الإسرائيلية القضاء على قوات حزب الله وبنيته التحتية

التي تُعتبر، وفق تل أبيب، تهديدًا للمدنيين في شمال إسرائيل. في المقابل، يؤكد حزب الله أن الصراع يهدف إلى زيادة الضغط على إسرائيل من خلال إجبارها على القتال على جبهتين مختلفتين، وإسناد غزة التي تعيش حربا مستمرة منذ 7 أكتوبر 2023.

وتمثل مقدمات نشرات الأخبار المسائية في لبنان ظاهرة إعلامية فريدة، حيث لا تعد هذه المقدمات مجرد تقديم للأحداث، بل هي منصة لإبراز وجهات نظر سياسية واجتماعية. وتستمد هذه المقدمات قوتها من اللغة البلاغية المكثفة والأسلوب الحجاجي الذي يهدف إلى توجيه الجمهور وإثارة التفاعل.

وقد تضمنت العينة المدروسة مقدمات نشرات الأخبار من قنوات لبنانية معروفة، منها قناة "المنار"، و"الجديد"، و"أن بي أن"، و"أل بي سي"، و"أم تي في"، والتي تعتبر من أبرز المؤسسات الإعلامية في لبنان.

3. نتائج الدراسة

إن الحجاج في الخطاب الإعلامي من الأدوات الأساسية التي تستخدم لتوجيه الجمهور نحو موقف سياسي معين أو لتشكيل سرديات خاصة حول موضوع ما. ويبدو أن الإعلام اللبناني، يستخدم أدوات حجاجية متعددة لتوجيه رسائل سياسية في سياقات مختلفة. واحدة من أبرز هذه الأدوات هي حجة السلطة، التي تتخذ أشكالا متعددة، منها الحجة الشخصية، والحجة التاريخية، والحجة اللاشخصية، والحجة السياسية. وفي هذا السياق، يظهر دور حجة السلطة في تشكيل سرديات الصراع، خاصة في الخطاب المرتبط بالمقاومة اللبنانية والصراع مع الاحتلال الإسرائيلي، كما يتضح في خطاب الإعلام اللبناني.

4. حجة السلطة الشخصية

تعد حجة السلطة الشخصية من أبرز الأدوات التي تُستخدم في الخطاب الإعلامي لتوجيه الجمهور وتأكيد شرعية المواقف السياسية، خاصة في سياقات الصراع. ويقوم هذا النوع من الحجج على الإشارة إلى شخصيات ذات مكانة رمزية وقيادية قوية. وقد تم توظيف هذه الحجة بكثرة في النصوص، التي بين أيدينا، لمقدمات نشرات المساء التي تبثها القنوات اللبنانية[1].

صورت قناة "المنار" الأمين العام لحزب الله حسن نصر الله بأنه "قائد عظيم شهيد على طريق القدس"، ووصفته بكونه "الأكثر من استحق الشرف العظيم"، وأنه "عرَفه العالم رجلا استثنائيا"... وقد حاولت هذه القناة الناطقة باسم حزب الله اللبناني عبر هذه العبارات أن تعزز من مكانة حسن نصر الله في الذاكرة الجمعية

[1] "مقدمات نشرات الأخبار المسائية ليوم السبت 28 أيلول 2024". *ليبانونفايلز*. تم الوصول إليه في 2 دجنبر 2024. https://shorturl.at/7ebjn

للمجتمع المقاوم في لبنان، مما يجعل من شخصيته مرجعية سلطوية تدعم الخطاب السياسي المعارض للاحتلال الإسرائيلي.

ومن خلال توظيف شخصية حسن نصر الله كرمز للقيادة والمقاومة، يسعى هذا الخطاب الإعلامي لتعزيز قبول الجمهور لفكرة أن الصراع ضد إسرائيل ليس فقط مشروعا سياسيا، بل هو أيضا صراع من أجل القيم الدينية والأخلاقية العليا. فحجة السلطة هنا لا تقتصر فقط على الإشارة إلى شخص حسن نصر الله ذاته، بل تمثل امتدادا للقيم والمبادئ التي يمثّلها. كما أن سرد سيرة الأمين العام لحزب الله الراحل وكفاءته القيادية يسهم في تجسيد فكرة أن المقاومة تحت قيادته هي في طريقها لتحقيق الانتصار على الاحتلال الإسرائيلي، مما يعزز من شرعية المواجهة.

وركزت قناة "أل بي سي" بدورها على دور حسن نصر الله كقائد "استثنائي" وحاسم في حزب الله؛ فالعبارة التي جاء فيها أن حسن نصر الله "طبع بصمته على مسار الحزب" تؤكد مكانته كسلطة شخصية مركزية؛ إذ يتم تصويره وتقديمه على أنه عنصر فاعل وأساسي في المسار السياسي للحزب. ولا يقتصر هذا التصوير على كونه مجرد قائد سياسي، بل تعزز مسيرته الشخصية مكانته الدينية والثقافية كرمز مقاوم ضد الاحتلال الإسرائيلي، مما يجعله محط احترام لدى العديد من الشعوب العربية والإسلامية.

وكما تمثل هذه الحجة تعزيزا لمكانة حزب الله في إطار محور المقاومة، الذي يشمل إيران وسوريا، وحركات المقاومة في قطاع غزة، واليمن، فإنه يلاحظ أن اغتيال حسن نصر الله قد يخلق فراغا في هذا المحور؛ إذ تشير مقدمة "أل بي سي" إلى أن "الحزب بعد اغتيال نصرالله ليس كما قبله، وقدرة الحزب بعد عام على حرب الإسناد والمشاغلة ليست كما قبلها"، وهو ما يعكس تأثير حجة السلطة الشخصية في تكوين سردية الصراع؛ فبفقدان نصر الله، يفقد الحزب شخصا يحظى بهذه السلطة الشرعية، مما يخلق تساؤلات حول مستقبل تأثيره في مواجهة الاحتلال الإسرائيلي.

وتذهب قناة "أن بي أن" إلى تصوير حسن نصر الله كـ "شهيد" في طريق القدس، مثلما وصفته قناة "المنار"، فالرجل لا ينظر إليه كزعيم سياسي فحسب، بل يقدّم كرمز للمقاومة المقدسة ضد الاحتلال الإسرائيلي. وجاء في مقدمة "أن بي أن": "... شهيدا على طريق القدس ودفاعا عن لبنان وشعبه"، وذلك لإضفاء هالة من القدسية على نضال الأمين العام لحزب الله. وفي هذا السياق، يوظف كاتب المقدمة الرمز الديني والتاريخي لربط شخصية نصر الله بمسألة التحرير والدفاع عن الأرض، مؤكدا على التضحيات التي قدمها في سبيل هذه القيم.

وفي مقدمة قناة "أل بي سي"، تمحور الحجة حول الشخصية القيادية لحسن نصر الله وأثره الكبير على الوضع السياسي اللبناني والإقليمي، وتستعرض جهوده خلال فترة قيادته لحزب الله، مركزة على أن اغتياله يعتبر علامة فارقة في تاريخ الحزب والمنطقة.

وإن عبارة "ماذا بعد نصر الله؟ السؤال الأكبر الذي تطرحه الدول المعنية والمؤثِّرة.. "تضع حسن نصر الله في مركز الاهتمام الإقليمي والدولي، مما يظهر أهمية شخصيته في التفاعلات الدولية والمحلية، مؤكدة على أن نصر الله كان القائد الاستثنائي الذي طبع بصمته على مسار حزب الله وعلى الوضع السياسي اللبناني بشكل مباشر، وهذه الحجة تستند إلى فكرة أن شخصية القائد هي المفتاح لفهم تأثير الحزب على المستوى الداخلي والخارجي.

5. حجة السلطة التاريخية

إضافة إلى حجة السلطة الشخصية، تمثل حجة السلطة التاريخية واحدة من أبرز آليات الحجاج في هذا السياق، حيث يتم ربط المقاومة الحالية ضد الاحتلال الإسرائيلي برموز تاريخية ودينية تعزز من قوتها الشرعية. وهو ما تذهب إليه قناة "المنار"، حيث ربطت حسن نصر الله بشخصية الحسين، حيث قالت عنه: "هو القائد الألطف، والشهيد الأقدس، كجده الإمام الحسين، كان عمره عددا ومددا، أربعة وستين عاما من قلب الزمان، أثمرت للأمة انتصارات خالدة".

من خلال هذا الربط، يظهر الخطاب الإعلامي لقناة "المنار" أن حسن نصر الله ليس مجرد قائد سياسي، بل هو امتداد لمسيرة الحسين. وتعزز هذه المقارنة من مكانة المقاومة، حيث تجعلها جزءا من مشروع تاريخي طويل يربط الحاضر بالماضي، مما يضفي على الصراع ضد الاحتلال الإسرائيلي شرعية دينية وثقافية تجعل من الصعب الطعن فيها أو رفضها، من قبل أتباع نفس المذهب الديني الذي يتبناه الحزب.

ويعد هذا الربط مع الحسين ذا تأثير كبير على الجمهور المخاطب، خصوصا في السياقات الثقافية والدينية السائدة في المنطقة؛ إذ تكتسب هذه السردية بعدا روحانيا وأخلاقيا يتجاوز الأبعاد السياسية الصرفة، مما يساهم في جذب جماهير جديدة إلى المواقف السياسية المعنية ويعزز من الولاء العاطفي لقضية حزب الله وحربه مع إسرائيل.

وإلى التوجه ذاته، ذهبت قناة "أن بي أن"، حيث وظفت حجة السلطة التاريخية لإبراز أن حسن نصر الله هو جزء من إرث طويل من المقاومة في لبنان، فقالت إنه "التحق برفاقه الشهداء العظام الخالدين"، مؤكدة أنه "مقاوم" من "مدرسة موسى الصدر". ولا تسعى هنا هذه القناة اللبنانية إلى تذكر تاريخ نضالي طويل، بل

تسلط الضوء على استمرار مسار المقاومة الذي لم يكن ليكتمل دون هذا القائد الراحل، ما يعزز صورة حزب الله كاستمرار لمشروع نضالي تاريخي يمتد عبر الأجيال.

من جهة أخرى، تشير قناة "أل بي سي" إلى تأثير حسن نصر الله على الوضع الفلسطيني في لبنان وقطاع غزة والضفة الغربية. وتشير أيضا إلى أنه كان له دور مؤثر في الوضع السوري، لا سيما منذ بداية الثورة عام 2011، مما يجعل من شخصية حسن نصر الله جزءا من سردية تاريخية ممتدة تواصل الصراع ضد الاحتلال. فهذه الإشارات لا تقتصر على اللحظة الحالية، بل تذكّر بالصراعات المتواصلة ضد الاحتلال الإسرائيلي والتدخلات السياسية الغربية في المنطقة. وبالتركيز على استمرارية الصراع تتعزز فكرة أن المقاومة لم تكن فقط مشروعا سياسيا مؤقتا وليد اللحظة.

ومن خلال هذا الربط التاريخي، يعزز الخطاب الإعلامي لقناة "أل بي سي" من شرعية استمرار المقاومة بعد اغتيال نصر الله، فالتأكيد على أنه باغتيال إسرائيل الأمين العام لحزب الله "سيترك فراغا كبيرا" يعكس فكرة أن القيادة السياسية والعسكرية لحزب الله ليست مجرد شخصية واحدة، بل هي امتداد لمسار من النضال.

وتذهب قناة "إم تي في" إلى استخدام حجة السلطة التاريخية في مقدمة نشرتها المسائية ليوم الإعلان عن اغتيال حسن نصر الله، بشكل مكثف لتسليط الضوء على دور حسن نصر الله في تحرير لبنان من الاحتلال الإسرائيلي عام 2000، إذ تَعتبر هذا العام "رمز تحرير لبنان من الاحتلال الإسرائيلي". وهنا، تعرض صورة حسن نصر الله كرمز للمقاومة، وهو ما يعيد تذكير الجماهير بأن دوره لا يقتصر فقط على السياسة الداخلية، بل يمتد ليشمل منجزا تاريخيا يعيد تأكيد شرعية وجود حزب الله كمقاومة حرة ومستقلة ضد الاحتلال الإسرائيلي.

ويعزز هذا الخطاب الإعلامي سردية "البطولة المستمرة" لحزب الله باعتباره القوة الرئيسية التي أسهمت في تحرير جنوب لبنان، كما يتم تصوير حزب الله في هذه المقدمة كعنصر ثابت في السياق اللبناني، بحيث أن أي فقدان لهذا الدور التاريخي يعتبر خسارة للهوية الوطنية اللبنانية ككل.

بدورها تؤكد قناة "الجديد"[1] على أن "حزب الله هو الذي هزم إسرائيل وحده" خلال العديد من المحطات الحاسمة في التاريخ اللبناني. وتتضمن هذه الحجة الحجاج التاريخي بشكل مباشر، حيث يتم تصوير نصر

[1] "مقدمة النشرة المسائية 2024-9-28". *قناة يوتيوب الجديد*. تم الوصول إليه في 5دجنبر2024.youtu.be/tYyvjVRAweM

الله كقائد عسكري جسّد دورا محوريا في تحرير الجنوب اللبناني من الاحتلال الإسرائيلي. وتشكل هذه الجملة جزءا من سردية أكبر تدور حول مشروع المقاومة التي أسسها حزب الله وجعلها قوة مؤثرة في المعادلة الإقليمية.

ومن خلال استخدام حجة السلطة التاريخية، تنقل مقدمة قناة "الجديد" اللبنانية صورة متكاملة لحسن نصر الله باعتباره "زعيم الحزب الذي هزم إسرائيل وحده"، وأنه "رقّعه الميدان العسكري إلى مصاف رجال وقفوا في وجه محتلي الأرض، فأوقفهم خلف الحدود 18 عاما"؛ أي منذ حرب 2006، ما يعد تأكيدا على استمرارية المقاومة وقوتها في ظل قيادة حسن نصر الله. وهو ما يجعل من هذا الاغتيال ليس مجرد فقدان لشخص واحد، بل خسارة لجيل كامل من المقاومة والنضال ضد الاحتلال.

6. حجة السلطة اللاشخصية

إضافة إلى حجة السلطة الشخصية والتاريخية، توظف القنوات اللبنانية في مقدمات نشراتها الإخبارية، حجة السلطة اللاشخصية التي تستند إلى مفاهيم كبرى مثل "الشهادة" و"الحق" و"العدل" و"المقاومة"، والتي تشكل إطارا قيما يوجه السرديات والمواقف والرسائل السياسية، ويوطد الهوية الجماعية.

وقد وظفت قناة "المنار" في مقدمة نعيها لحسن نصر الله غداة اغتياله مفاهيم من قبيل: "الدم الغالي" و"القدس"، "الشهادة".. مما يجعل القضية الفلسطينية والمقاومة ضد الاحتلال الإسرائيلي قضية مقدسة، تتجاوز الإطار السياسي الضيق إلى أبعاد إنسانية وأخلاقية كبرى.

ومن خلال هذه العبارة: "إننا لا نقول إلا ما يرضي الله، والحمد لله رب العالمين"، تؤكد قناة المنار على أن المقاومة واجب ديني وأخلاقي، وأن المواقف المتخذة من قبل القادة مثل حسن نصر الله هي انعكاس لشرعية دينية تضفي على الصراع بعدا أخلاقيا يستمد من الإيمان.

فيما تشير قناة "أل بي سي" إلى أن القضاء على حسن نصر الله يأتي في "التوقيت الأكثر قساوة على حزب الله وعلى الدولة اللبنانية وعلى محور الممانعة من بيروت إلى طهران، مرورا بغزة ودمشق وبغداد واليمن". وتعزز هذه الجملة من مفهوم "المحور" الذي يضم مجموعة من القوى التي تتعاون من أجل مقاومة الاحتلال الإسرائيلي والتأثير السياسي للدول الغربية، واستخدام قناة "أل بي سي" لهذا المفهوم اللاشخصي تسعى للتأكيد على توحيد الجهود ضد إسرائيل، مما يعزز من صمود "المحور" في مواجهة الحرب الإسرائيلية.

إن حجة السلطة اللاشخصية توظف مرارا في الإعلام اللبناني، حيث يتم توظيف المفاهيم المشتركة بين الجمهور المؤيد للمقاومة، مثل: "الحق" و"العدالة" و"القدس" و"الشهادة"، لتوجيه الرسائل بطريقة لا يمكن أن ترفض بسهولة، ولتعزيز استمرار الصراع ضد الاحتلال الإسرائيلي، حتى بعد رحيل قائد المقاومة في لبنان حسن نصر الله؛ إذ يرسم الصراع في هذه السردية باعتباره صراعا من أجل قيم كبرى، وليس مجرد صراع

سياسي عابر. وتجعل هذه القيم من استمرار المقاومة قضية مطلبا ملحا وشرعيا، حتى في غياب شخصية قيادية بارزة.

7. حجة السلطة السياسية

بالانتقال إلى حجة السلطة السياسية، يلاحظ أن مقدمة نشرة المساء على قناة "أن بي أن" تركز على رسالة قوية مفادها أن حزب الله سيواصل نهجه المقاوم، بغض النظر عن مقتل قائده. ومن خلال هذه العبارة؛ التي تنقلها هذه القناة عن بيان لحزب الله "قيادتنا تعاهده أن تواصل جهادها في مواجهة العدو وإسنادا لغزة وفلسطين ودفاعا عن لبنان وشعبه"، تم توظيف هذه الحجة لتوجيه رسالة مباشرة إلى الجمهور مفادها أن الحزب سيستمر في مسيرته، وإن كان بفقدان قائده. وتدعم هذه الحجة فكرة الاستمرارية السياسية في مواجهة أعداء الحزب، ما يخلق حالة من الاطمئنان في صفوف المقاومة والمتعاطفين معها. وهو ما يعني أيضا أن الحزب اللبناني راغب في استثمار الزخم الذي تركه نصر الله كمجال لتحفيز الجيل الجديد على المضي قدما في مسيرة المقاومة، ما يعزز من إمكانية تمديد أفق الصراع على المدى الطويل.

لم تقم قناة "إم تي في" في مقدمتها بتصوير حسن نصر الله كقائد سياسي لحزب الله فقط، بل كـ"الرئيس الحقيقي والفعلي للجمهورية" اللبنانية. وفي هذه الحجة، يتم التركيز على حقيقة أن نصر الله كان الشخصية المؤثرة في مشهد لبنان السياسي، لدرجة أنه أصبح يعتبر القائد الفعلي للدولة اللبنانية في أعين بعض المواطنين والمراقبين. ومن خلال هذه القراءة، يتم تصوير لبنان كمجتمع يعتمد بشكل كبير على الدور القيادي والسياسي الذي لعبه نصر الله، مما يعزز تأثيره في تشكيل وتوجيه التوجهات السياسية المحلية والإقليمية.

ويعكس الانتقال من "الرئيس الفعلي للجمهورية" إلى "غياب لبنان مع نصر الله" الدور المحوري الذي لعبه الأمين العام الراحل لحزب الله في إعادة تشكيل السياسة اللبنانية وظهور حزب الله كقوة فاعلة في تركيبة الحكم في لبنان. وهو ما يجعل من حجة السلطة أداة قوية لتوجيه الرسالة الحجاجية إلى الجمهور، خاصة لأولئك الذين قد يعتبرون أن لبنان بعد نصر الله سيكون مهددا بفقدان استقلاله السياسي واستمرارية دوره الإقليمي.

المناقشة:

1. دور حجة السلطة في بناء السرديات الإعلامية حول الصراع السياسي:

تمثل حجة السلطة إحدى الأدوات الأكثر فاعلية واستخداما في الإعلام اللبناني لتشكيل السرديات المتعلقة بالصراع السياسي والعسكري مع إسرائيل، حيث تستخدم لتوجيه التفسيرات والآراء بطريقة تتماشى مع الأجندات السياسية والإيديولوجية لكل جهة إعلامية.

- الحجج الشخصية ودورها في السرديات:

- الشخصيات القيادية كرموز شرعية: يعتمد الإعلام اللبناني بشكل كبير على شخصيات قيادية مثل حسن نصر الله وموسى الصدر والحسين لتقديم القضايا بصورة مقنعة للجمهور، ويتم تقديم هذه الشخصيات كأيقونات أخلاقية وسياسية، مما يضفي على مواقفهم قوة حجاجية لا تقبل الجدل.
- التأثير العاطفي والديني: فمن خلال تصوير القائد كشخصية ذات أبعاد روحية وتاريخية، يتم خلق حالة من التماهي بين الجمهور والشخصية القيادية، ما يجعل مواقفها بمثابة المعيار الأخلاقي والديني الذي يقود السردية الإعلامية.

- الحجج التاريخية واستمرارية الصراع:

- ربط الماضي بالحاضر: تظهر وسائل الإعلام الصراع الحالي كجزء من تاريخ طويل من النضال ضد الاحتلال الإسرائيلي أو التدخلات الخارجية. ويرسخ هذا الربط فكرة أن هذا الصراع ليس مجرد ظرف آني، بل امتداد لخط زمني يمثل "رسالة نضالية" مستمرة.
- الاحتكام إلى التاريخ كمصدر للشرعية: توظف الانتصارات التاريخية، مثل تحرير جنوب لبنان في عام 2000، وحرب 2006، بشكل متكرر لإعادة التأكيد على شرعية المشروع المقاوم، مما يعزز من مصداقية الرسائل الإعلامية الحالية.

- الحجج اللاشخصية ودورها في الشرعية الجماعية:

- المفاهيم القيمية والأخلاقية: تستخدم مفاهيم مثل "العدالة"، و"المقاومة"، و"الشهادة" لجعل الصراع مسألة قيم إنسانية كبرى، وهذا النوع من الحجاج يوسّع نطاق الخطاب ليشمل جمهورا أوسع من أولئك المنخرطين مباشرة في الصراع.
- تجاوز البعد السياسي إلى الروحي: تحويل الصراع من مسألة سياسية إلى قضية وجودية يعطيه عمقا أخلاقيا وروحيا، ما يجعل الجمهور ينظر إلى المقاومة كواجب ديني وأخلاقي.

- الحجج السياسية وبناء الاستمرارية:

- إظهار الحزب ككيان مستقل ومستمر: يستخدم الإعلام اللبناني الحجج السياسية لتقديم حزب الله كمنظمة قادرة على الاستمرار في الصراع بغض النظر عن التحديات.

- تعزيز صورة الحزب كجزء من محور إقليمي: تبرز وسائل الإعلام التحالفات الإقليمية للحزب، مما يعطيه شرعية سياسية ويظهره كجزء من معادلة دولية كبرى.

2. أثر الحجاج في تشكيل الرأي العام

يستخدم الإعلام اللبناني تقنيات الحجاج لتأطير الصراع وتوجيه تصورات الجمهور. فمن خلال تقديم طرف كضحية، والآخر كجاني، يتم تعزيز سرديات الصمود والمقاومة، مما يزيد من دعم الجمهور لاستمرار الصراع. كما يخلق الحجاج ارتباطًا عاطفيًا قويا، ويعزز الهوية الجماعية عبر ربط الصراع بالقيم المشتركة.

- التأثير على التصور العام للصراع:

- تقديم طرف كضحية وآخر كجاني: يوظف الإعلام اللبناني حجة السلطة لتأطير الصراع، بحيث يصور أحد الأطراف كمدافع عن القيم الإنسانية؛ حزب الله (الضحية)، بينما يصور الطرف الآخر كعدو خارجي أو معتدٍ؛ إسرائيل (الجاني).
- تعزيز سرديات الصمود والمقاومة: يتم تصوير مقاومة حزب الله كحركة نبيلة، ما يؤدي إلى تعزيز موقف الجمهور المؤيد للصراع واستمرار دعمه.

- التأثير العاطفي والمعنوي:

- خلق ارتباط عاطفي قوي: تخلق الحجج الشخصية المرتبطة بالقادة، مثل حسن نصر الله، حالة من التعاطف والانتماء لدى الجمهور. ويتم ذلك عبر تصوير القادة كأشخاص يحملون قضايا سامية ويتحملون المعاناة نيابة عن الشعب.
- تعزيز الهوية الجماعية: الحجج اللاشخصية التي تربط الصراع بالقيم المشتركة تساهم في تعزيز الهوية الوطنية أو الطائفية، مما يجعل الجمهور يشعر بأنه جزء من مشروع أكبر.

- تكوين توجهات سياسية محددة:

- حشد الدعم الجماهيري: تستخدم حجة السلطة لحشد الدعم للسياسات والإجراءات المرتبطة بالمقاومة، ويتبنى الجمهور مواقف معينة بناء على المصداقية التي تضفيها وسائل الإعلام على الرسائل التي تبثها.
- خلق حالة من الاستقطاب: استخدام حجة السلطة قد يؤدي أيضا إلى تقسيم الجمهور، حيث تتبنى كل جهة سردية مختلفة بناء على أجنداتها، مما يعكس الانقسامات السياسية والثقافية في لبنان.

خاتمة:

لقد أصبح الحجاج عنصرا مهما في الخطاب الإعلامي، الذي يوظف مختلف الآليات الحجاجية للتأثير في المتلقي واستمالته؛ إذ إن الخطاب الإعلامي يهدف إلى تحقيق أغراض حجاجية تسعى إلى الإخبار والإقناع. ويمكن أن نجد الحجاج بشكل صريح في بعض الأجناس الصحافية، خصوصا تلك التي تعتمد على الرأي. كما يمكنه أن يكون خفيا مستترا وراء الحياد والموضوعية. وأحيانا يسعى الخطاب الصحافي من وراء توظيف الحجاج إلى تغليط الرأي العام وممارسة التضليل، خدمة لأجندات المؤسسات الإعلامية.

ويتجاوز الحجاج، بوصفه مكونا رئيسيا في الخطاب الإعلامي، مجرد نقل الأخبار إلى التأثير على الجمهور من خلال توجيههم نحو سرديات وتصورات معينة عن القضايا المطروحة. فالصحافة تطوّع الحجاج لتلبية أهدافها؛ إذ يشكل الحجاج أداة حيوية للربط بين اللغة والواقع، مما يعزز من قدرة الإعلام على بناء السرديات التي تتحكم في الرأي العام وتحدد مساراته الفكرية والسياسية.

ويعكس الإعلام اللبناني تعقيد المشهد السياسي والثقافي للبلاد، ويظهر كأداة فعّالة في تشكيل السرديات وتوجيه الرأي العام. وفي هذا السياق، تتجلى حجة السلطة كإحدى الأدوات المركزية التي تستخدم بمهارة لتبرير المواقف السياسية وتعزيز ارتباط الجمهور بسرديات الصراع.

وتجيد وسائل الإعلام اللبنانية استغلال حجة السلطة لإضفاء الشرعية على القضايا والمواقف المختلفة. ويتم تعزيز مصداقية السرديات المطروحة من خلال تقديم القادة كرموز استثنائية، مثل حسن نصر الله.. ويربط الإعلام كذلك الأحداث الراهنة بالسياقات التاريخية والأخلاقية لتوسيع نطاق التأثير وجعل الجمهور أكثر تفاعلا مع القضايا المطروحة.

ولا يكتفي الإعلام اللبناني، عبر ممارته في توظيف حجة السلطة، بالتأثير على الرأي العام، بل يخلق ارتباطا عاطفيا وفكريا بالقضايا السياسية والصراعات التي يتبناها، وتبرِز هذه الأدوات قدرة الإعلام على أن يكون ليس فقط وسيلة لنقل الأخبار، بل قوة دافعة تساهم في صياغة السرديات التي تحدد مصير الصراعات والتوجهات السياسية والمجتمعية في المنطقة.

وتعمل هذه الحجج على مستويات مختلفة - عاطفية، تاريخية، وأخلاقية - لترسّخ شرعية الأطراف الفاعلة وتجعل الجمهور مشاركا فعّالا في دعم السرديات المطروحة. ويبرز الدور المتقن لهذه الأدوات قدرة الإعلام على تشكيل مواقف الجمهور وسلوكياته تجاه القضايا السياسية والاجتماعية.

"مثل صيف لن يتكرر": رحلة بين التأمل والنقد

ذ. محسن اليخليفي
مختبر السيميائيات وتحليل الخطابات الفنية والأدبية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك
جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء

الملخص

يتناول هذا المقال عوالم الميتاسرد في رواية مثل صيف لن يتكرر لمحمد برادة، حيث لا يكتفي النص بنقل الأحداث أو رسم الشخصيات، بل ينقلب على ذاته، متأملا آليات الحكي وحدود الكتابة تتحول الرواية إلى مختبر نقدي، يختبر فيه السارد أدواره ويقحم القارئ في لعبة سردية تكسر الإيهام وتجعله شريكا في صناعة المعنى.

يبرز النص من خلال شخصية حماد وتجاربه في صيف 1956 بالقاهرة تداخل الذاكرة مع الخيال، حيث يتحول السرد إلى وسيلة لفهم الذات والتاريخ. تفتح الرواية حوارا مع القارئ حول طبيعة الحكاية: كيف تتشكل؟ وما الحدود بين الواقع والخيال؟

توظف الرواية الميتاسرد لتناقش الرقابة والقيود الاجتماعية، وتسلط الضوء على موضوعات حساسة مثل الجنس والرغبة. تقدم الرواية الأدب كوسيلة مقاومة صامتة للقمع الثقافي، حيث يُواجه السرد المحظورات بشكل غير مباشر ويُبرز قدرة الكتابة على التحرر من القيود. كما تضع الرواية المثقف العربي في مواجهة مع السلطة، كاشفة عن عزلته وأزمة صوته في فضاء ثقافي يقيد حرية التعبير.

يتفاعل النص مع أعمال نجيب محفوظ، حيث يستخدم الميتاسرد كأداة لفحص العلاقة بين الكاتب ونصه، ويعيد التأمل في كيفية تجاوز الأدب لحدود الواقع تبرز الرواية قدرة الكتابة على استكشاف التوتر بين الخيال والحقيقة، وتحول النص إلى فضاء نقدي يعيد بناء الهوية ويقاوم النسيان.

هكذا، تتحول رواية مثل صيف لن يتكرر إلى أكثر من مجرد سرد أحداث، بل تصبح تجربة أدبية ونقدية تفتح أفقا جديدا لفهم الكتابة كفعل إبداعي مستمر لا يكتمل ولا يخضع للثبات..

الكلمات المفتاحية:

النقد، السرد، الميتاسرد، الوعي الذاتي، التأمل النقدي، الواقع، التخييل.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

اليخليفي، محسن. (2025، فبراير). "مثل صيف لن يتكرر": رحلة بين التأمل والنقد. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 339-351.

تمهيد:

يعد السرد واحدا من أقدم وسائل التعبير الإنساني، فمنذ أن بدأ الإنسان في تأريخ تجاربه وقصصه، سعى إلى تشكيل العالم من حوله عبر الحكاية. غير أن السرد لم يكن دائما مجرد وسيلة لنقل الأحداث أو إعادة إنتاج الواقع، بل كان أيضا مجالا لتأمل ذاته والتفكير في بنيته الداخلية، وهو ما أفرز ظاهرة أدبية تعرف اليوم بالميتاسرد. هذه الظاهرة تجعل من النص الأدبي كيانا واعيا بذاته، إذ ينشغل بطرح الأسئلة حول آليات الحكي، وأدوار الراوي، وعلاقة القارئ بالنص، بل وتتداخل فيه الحدود بين الواقع والخيال، فتغدو الكتابة ذاتها موضوعا للسرد.

ينظر إلى الميتاسرد كأحد أهم التطورات التي شهدها الأدب، إذ لم يعد السرد مجرد انعكاس للعالم الخارجي، بل أضحى وسيطا لتحليل ذاته وكشف ألاعيبه السردية. إنه دعوة للقارئ إلى إعادة التفكير في وظيفة الأدب وحدوده، إذ يتوقف عند لحظات مفصلية يتساءل فيها النص عن ماهيته، مما يكسر الإيهام السردي ويجعل المتلقي شريكا فاعلا في عملية إنتاج المعنى. وبهذا، فإن الرواية التي تعتمد على الميتاسرد ليست مجرد حكاية تروى، بل تجربة نصية تحفز القارئ على إدراك العمق البنيوي للعمل الأدبي والتفاعل معه من زاوية نقدية.

في رواية *مثل صيف لن يتكرر*، يتم توظيف الميتاسرد بشكل يتجاوز كونه مجرد تقنية شكلية، ليصبح أداة لاستكشاف قضايا أعمق تتعلق بالهوية، الذاكرة، والتاريخ. فالرواية لا تقتصر على تقديم قصة بطلها، بل تسائل شروط تشكل الحكاية نفسها، وكيف تؤثر الكتابة في إعادة إنتاج الزمن والمكان. إن النص، وهو يتأمل ذاته، ينخرط في حوار مزدوج مع القارئ ومع تقاليد السرد التي سبقته، مما يضفي عليه طابعا ديناميكيا يجمع بين التجريب والتأمل الفلسفي في ماهية الكتابة.

يتجلى الميتاسرد في الرواية من خلال مستويات متعددة: من خلال انشغال الراوي بدوره في النص، وإعادة النظر في الحبكة عبر وعي داخلي يعلق على تطور الأحداث، أو من خلال تداخل السرد مع أشكال أخرى من الخطاب مثل اليوميات والمذكرات التي تتيح للشخصيات التعليق على وضعها السردي داخل القصة. هذه الاستراتيجيات تجعل القارئ في مواجهة مباشرة مع بناء الرواية، فتفتح أمامه احتمالات متعددة للفهم، وتتبدد الخطوط الفاصلة بين الحقيقي والمتخيل.

إن دراسة الميتاسرد في هذه الرواية لا تمثل مجرد تحليل لتقنية أدبية، بل تسعى إلى الكشف عن كيف يتحول النص إلى مساحة تأملية تعيد النظر في شروط إنتاج المعنى السردي. فهل يمكن للرواية أن تكون مرآة للواقع إذا كانت تعيد تشكيله وفق منطقها الخاص؟ وإلى أي مدى يمكن للكاتب أن ينفصل عن نصه إذا كان

جزءا منه؟ هذه الأسئلة، وغيرها، تجعل من الميتاسرد أكثر من مجرد تلاعب تقني، بل تجعله أفقا مفتوحا لإعادة التفكير في طبيعة الأدب ذاته.

تتميز رواية "*مثل صيف لن يتكرر*" لمحمد برادة ببنائها السردي المتداخل الذي يعكس التجربة الذاتية لشخصية حماد خلال صيف 1956. تبدأ الرواية بوصول حماد إلى القاهرة، حيث يواجه تحديات هويته في ظل التحولات السياسية والثقافية في مصر. إن النص يعيد بناء هذه التجربة عبر تداخل الأزمنة، مستعرضا ذكريات حماد وحياته الحالية في القاهرة. وتقدم الرواية "اختبارا لنظرية النوع الروائي"[1] حيث تجمع بين جماليات الأدب الروائي التقليدي وتقنيات السيرة الذاتية، والكتابة النقدية، والتأملات. ويعتمد السرد على محكي إطار رئيسي حول رحلة حماد إلى القاهرة، يتفرع منه محكيات فرعية ترسم تفاصيل حياته العاطفية، والسياسية، والاجتماعية، والأدبية، والثقافية.

1- ميتاسرد البدايات الذاكرة والكتابة:

يوظف برادة في روايته الميتاسرد لتعميق وعي القارئ بالسرد، حيث تتحول لغة المبدع من كونها مجرد لغة سردية إلى **"لغة كاشفة عن أسرار الإبداع الحقيقي في مرحلة تكونه، يحاور ذاته ويفضي ببعض أسراره وكأنه لا يمكن لغير الأدب الحق أن يتحدث عن الأدب فيكون الروائي في مثل هذه الأعمال أول ناقد لعمله، يقف وقفة جدالية من الإبداع السابق له والسائد في عصره بما في ذلك إبداعه بصفة شعورية أو لا شعورية ليؤسس على أنقاضه قيما جديدة"**[2]. وفي هذه الرواية يتوقف الروائي محمد برادة عن الحكي المباشر للأحداث ليكشف عن طبيعة السرد ويعلق عليه، بل يتأمل في نصوص أخرى ويتفاعل معها، مما يجعل القارئ واعيا بالبنية السردية وبكيفيات تشكيل النص الروائي. إن هذه التقنية لا تقف عند حدود التأمل الذاتي، بل تتعداه إلى ممارسة نقدية داخل النص ذاته، حيث يناقش الكاتب بشكل ضمني مواقف نقدية وأدبية، ويخلق مساحة لإعادة النظر في الحكاية وكيف تسرد، ليكون السرد نفسه موضوعا للتفكير النقدي.

ويعتبر مشهد وصول حماد إلى محطة باب الحديد لحظة محورية، إذ تتجاوز كونها نقطة جغرافية لتصبح بداية تفاعل بين الواقع والسرد. وخلال هذا المشهد، يتأمل حماد في كيفية نقل تجربته سرديا. فيظهر الميتاسرد عندما يتساءل عن أفضل بداية لقصته، مما يعكس وعيا بالسرد وبكيفية بناء الحكاية. **"لماذا يبدأ من ميدان باب الحديد؟ أليس من الأفضل أن يبدأ من وداع عائلته في الرباط؟"**.

[1] حسين حمودة. مغامرة السرد في الرواية المغربية. منشورات مختبر السرديات.. الطبعة الأولى 2010 ص:45-46.

[2] أحمد اليبوري، "أوهام الحدود وحدود الأوهام" مجلة الوحدة العدد 1988/49 ص: 5-6.

إن التأمل في احتمالات البداية، يبين للقارئ أن السرد ليس مجرد تسلسل عشوائي للأحداث، بل هو بناء مدروس يعكس قرارات السارد واختياراته. وفي الآن نفسه يعكس وعيا نقديا من السارد تجاه حكايته الخاصة، ويضيف السارد عبر مقطع ميتاسردي آخر "بدايات كثيرة ممكنة (...) **قال في نفسه على كل حال ليست هناك بداية مطلقة وما سيكتبه يبدو مسربلا بالخيالات متداخلا في الزمان والأمكنة يتشيد بالكلمات، لكن سرعان ما تهده استذكارات أخرى تنبثق فجأة من أحد منعطفات اللاوعي. فكر قليلا، ثم أضاف، سأكتب ما يتسابق إلى الذاكرة ثم أضيف ما أستدركه وتوشيه المخيلة إلى أن ينفسح القول وينتسج ذاك الذي يراودني بقوة ملحا على أن يسكن الورق حتى لا يهت داخل مسالك الذاكرة.**"[1]

إن السارد يتأمل طبيعة الكتابة، مؤكدا أنها ليست خطية أو ثابتة، بل عملية تجمع بين الذاكرة والخيال، والزمان والمكان. ويشير إلى أن السرد ليس مجرد نقل للوقائع، بل يعتمد على اختيارات واعية، حيث تتداخل فيه الخيالات والاستذكارات، مما يجعل الكتابة فعلا إبداعيا يتشكل ويتغير باستمرار ويتأثر بالتداعيات غير المتوقعة للذاكرة التي تنبثق من اللاوعي. هنا، يصبح السرد نفسه عملية بناء لا يمكن السيطرة عليه كليا، مما يكشف عن التوتر المستمر بين استدعاء الماضي وتحريره بطريقة ملائمة. وبطبيعة الحال فالكتابة الحداثية تخالف الكتابة الروائية التقليدية ويتسنى لها مواصلة البحث والتمرد عليها. يقول إلياس خوري: "**كنت أشعر أن الكتابة تقودني إلى مناطق جديدة، وغير مألوفة، وكنت أنا مشغوفا بالاكتشاف وساعيا إلى المعرفة، هذا الشغف هو المسألة الأساسية في الرواية، أن تأخذ الأشياء دلالات جديدة وأن تكشف في لعبة الكتابة معنى الكتابة أي احتمالاتها**"[2].

وفي هذه الرواية يعترف السارد بأن الكتابة ليست خاضعة بالكامل لإرادته، بل هي عملية تتشكل تدريجيا وتتفاعل مع ما يتسابق إلى ذاكرته. يقول: "**سأكتب ما يتسابق إلى الذاكرة ثم أضيف ما أستدركه وتوشيه المخيلة**". هذا الاعتراف يظهر أن السرد ليس عملا مغلقا أو تاما من البداية، بل هو مساحة مفتوحة تستوعب التدخلات الآنية للذاكرة والخيال. وفي تعريفه لمفهوم الكتابة، يقول محمد برادة "**الكتابة عندي مقترنة باللاكتابة. ليست هناك نصوص في نظري يمكن أن تكون كتابة خالصة، هناك كتابة وهناك لا كتابة أي عناصر تأخذ بعدها الحرفي وقبل أن تتحول إلى الصوغ الاستعاري الذي يحررها من الاستعمال العادي، وبذلك لا أستطيع أن أقول إن رهاني الأساسي هو على الكتابة بالمطلق، ولكن ربما كان الرهان الأساسي هو**

[1] نفس المصدر، ص:6.

[2] إلياس خوري، (حول الكتابة الخورية)، حوار مع إلياس خوري مجلة الناقد، مجلد 1، عدد 1، 1989ص:82.

على هذا التشخيص الذي يحاول أن يستعيد نوعا من الفهم للتاريخ ونوعا من الفهم للتجربة المعيشة التي تعطي الأسبقية للذات، والذات مثل الكتابة يحفها كثير من الالتباس"[1]

إن الرهان الأساسي للكاتب ليس على الكتابة بوصفها فعلا مطلقا ونهائيا، بل على **التشخيص**، أي القدرة على استعادة التجربة التاريخية والشخصية في النص. هنا، يتحول النص إلى وسيلة للتفاعل مع العالم وليس مجرد انعكاس له، حيث يصبح التشخيص محاولة لفهم الذات في سياقها التاريخي والاجتماعي، وهي عملية تتضمن قدرا من التأمل وإعادة التأويل المستمرين. **أما** اللاكتابة لا تمثل غيابا للكتابة، بل هي تمثيل لما لا يمكن التعبير عنه بشكل مباشر. إنها تلك المساحات الفارغة في النص التي تحتوي على المعاني الضمنية وغير المعلنة، وهي ما يجعل النص قادرا على حمل معان متعددة ومفتوحة. بهذا المعنى، اللاكتابة هي ما يمنح الكتابة طاقتها الإبداعية ويحولها إلى عملية مستمرة من التأويل وإعادة الصياغة.

وبهذا ينظر إلى الكتابة كفعل مركب يتجاوز حدود المعنى المباشر إلى ما هو أعمق وأكثر تعقيدا .الكتابة واللاكتابة هما بعدان متكاملان يعكسان تشابك التجربة الإنسانية والتعبير عنها، حيث تصبح الكتابة وسيلة لفهم الذات والتاريخ، لكنها في الوقت ذاته تعيد تشكيله باستمرار.

وفي روايته *مثل صيف لن يتكرر*، يؤسس برادة ميثاقا جديدا للكتابة والقراءة، حيث لا يتبع السرد نظاما تقليديا أو زمنيا صارما، بل يقدم الكتابة كعملية إبداعية مستمرة تتأثر بتداعيات الذاكرة واللاوعي، ومن خلال هذا الأسلوب، يدعو القارئ إلى المشاركة في رحلة تأملية تتجاوز الزمن والترتيب المنطقي.

كما يؤكد السارد على دور الكتابة كوسيلة لمواجهة النسيان، في محاولة للحفاظ على التجارب وإعطائها شكلا ملموسا عبر السرد، ووعيه بقصور الكتابة عن التقاط كل التفاصيل، خاصة مع تأثير اللاوعي والذاكرة، مما يعزز فكرة أن الكتابة ليست مجرد توثيق للواقع، بل إعادة تشكيل للتجربة من خلال اللغة. **يقول السارد" أعاد حماد قراءة ما كتب واستغرق في التأمل. تفاصيل كثيرة أهملها أو أنها غابت عنه أثناء الكتابة. لا يكفي ما كتبه عن نبيه لأن علاقتهما كانت أطول قبل السفر للقاهرة ثم ظلت صورته ملازمة لحماد وهو يتابع رحلة نبيه في الحياة عندما قرر بعد نجاحه في التوجيهية وإعلان استقلال المغرب، الذهاب إلى فرنسا لدراسة التجارة"**[2].

يشير السارد أن هناك "**تفاصيل كثيرة أهملها أو غابت عنه أثناء الكتابة**"، ويعترف بحدود السرد والكتابة، مشيرا إلى أن الكتابة لا تستطيع الإمساك بكل تفاصيل التجربة الإنسانية. فينعكس الوعي المضاعف بالسرد،

[1] محمد برادة، الكتابة والتشخيص. والأزمة، رهانات الكتابة عند احمد برادة، عنتر السرديات، ط 1، 1995،
[2] محمد برادة، مثل صيف لن يتكرر، الفنك، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1999:19

فالكتابة هنا ليست عملية نهائية، بل هي محاولة مستمرة للاقتراب من الواقع، مع التشديد على العلاقة الملتبسة بين الذاكرة والكتابة.

يحصل الأمر نفسه في العلاقة مع الأحداث حيث يقول السارد " الحدث؟ أن نوجد داخله أو قريبين منه لا يعني أننا ندرك جميع أبعاده وما يحمله من مفاجآت مع الزمن، نستطيع أن نحلله، أن ننتقده أو ندافع عنه، لكنه لا يكون هو نفس الحدث الذي عشناه أثناء حدوثه عندما فاجأنا أو عندما حقق شيئا كنا نتمناه أو نتخيله. قد لا تعدو حياتنا أن تكون مجموعة أحداث محدودة عشناها في حياتنا الخاصة أو في طابعها العام، مع الآخرين؛ لكن حتى الحدث العام لا يكتسب صفته إلا عندما يتخصص داخل الذاكرة من خلال تفاصيل ومشاهد وكلمات تحوله إلى ما يشبه لؤلؤة تسطع وسط العتمة لتحرك، في الأعماق الغافية، إوالية الاستحضار وإعادة تكوين زمنية مساوقة للحدث."[1]

إن وجودنا داخل الحدث أو قربه، حسب السارد، لا يعني بالضرورة أننا نفهم جميع أبعاده، إذ إن الزمن يلعب دورا حاسما في فهم الأحداث وتحليلها. والتجربة الحياتية لا تستوعب بشكل كامل إلا بعد مرور الوقت، ما يبرز أن الذاكرة، مثل السرد، هي عملية إعادة تشكيل للأحداث وليست مجرد تسجيل لها كما حدثت. كما يوضح السارد الفرق بين الوعي الآني أثناء الحدث وفهمه لاحقا، حيث تخضع التجارب المباشرة لتعديلات ذهنية مستمرة بمجرد أن تصبح جزءا من الماضي. بهذا، يتحول "الحدث العام" إلى "خاص" داخل الذاكرة عبر التفاصيل والكلمات، لتصبح التجربة أكثر إشراقا كـ «لؤلؤة" وسط العتمة. يعترف السارد كذلك بأن الذاكرة غير ثابتة وتتسم بالتعدد في الزمان والمكان. "**ما من شيء معطى مسبقا، وفي الاقتراب مما كنا نظنه الحقيقة، نكتشف جوانب أخرى تشخص مظاهر وتعقيدات أغفلناها عند صوغ أسئلتنا الأولى. والذاكرة أيضا أبعد ما تكون عن الأحادية هي أيضا مثل صيف 1956 الذي لن يتكرر في حياة حماد. الذاكرة، بالأحرى، متعددة الأوطان والفضاءات. من ثم نعيش بين نارين كما قيل: أوتوبيا التذكر وأوتوبيا الرغبة كلما تذكرنا تسللت الرغبة لتلون ذاكرتنا؛ وكلما استسلمنا للرغبة جعلناها تمتح من ذاكرة طوبوية**"[2]

يبين السارد أن الحقيقة تتبدل كلما اقتربنا منها، إذ تنكشف لنا جوانب جديدة لم تكن واضحة في البداية. وهذا يشير إلى أن الذاكرة ليست ثابتة أو أحادية البعد، بل تتشكل وتتغير بتغير التجارب والأماكن التي مر بها الفرد. لذا، فإن صيف 1956 لن يعود مرة أخرى في حياة حماد؛ فالذاكرة تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتتشظى عبر تجارب متنوعة. كما يلفت السارد الانتباه إلى الصراع بين الذاكرة والرغبة، مشيرا إلى أن كل عملية

[1] م المصدر ص: 34
[2] المصدر ص: 58

تذكر محكومة برغباتنا، ما يحول الذاكرة إلى فضاء طوباوي مشبع بالأحلام والتخيلات. هذه الرؤية تعزز فكرة أن التذكر ليس مجرد استرجاع للأحداث، بل هو عملية ذهنية تتأثر بما نتمنى استعادته، مما يجعل من فعل التذكر بحثا عن أوتوبيا ضائعة.

2- نقد مندور بمرآة السارد الناقد:

يستعين السارد بالميتاسرد كأداة للتفكير في طبيعة النقد الأدبي، مسلطا الضوء على شكوكه بشأن قدرة النقد على تقديم قراءة موضوعية للنصوص. من خلال تأملاته حول شخصية الناقد محمد مندور، يثير السارد تساؤلات حول تأثير العوامل الشخصية والاجتماعية في تكوين رؤية الناقد، مما يفتح حوارا داخليا حول ماهية النقد ذاته. ويتساءل السارد عن مدى إمكانية فصل الكاتب عن كتاباته، وفصل الذات عن الموضوع، ويتأمل النقد كعملية مستقلة بذاتها. فعندما يذكر السارد أن حماد "**اختار، منذ البداية، ألا يهتم بسيرة مندور وأن يتعامل مع كتاباته وكأنها مستقلة عن الحياة الخاصة لصاحبها**"[1]، يحاول السارد الفصل بين الناقد وموضوع دراسته، سعيا لقراءة موضوعية ترتكز على النصوص بعيدا عن حياة الكاتب. إلا أن هذا الفصل يثير قلقه، كما يعبر عنه بقوله: "**أحس بقلق مصدره تحويل إنسان من لحم ودم وعواطف إلى موضوع يدرس من مسافة معينة**[2]**.**"

يواجه السارد صعوبة في فصل كتابات مندور عن سياقها التاريخي والاجتماعي، مما يثير تساؤلات حول تأثير الظروف المحيطة على تأويل النصوص. ويصف السارد لقاء مندور في مؤتمر الأدباء العرب عام 1958 قائلا: "**كان مندور يمشي وكأنه يجر خطواته... لكنه كان ممتلئ الصوت مقنعا في حجته، لماحا في انتقاداته.**"[3]

ويتساءل السارد "هل يقود تحليل الخطاب إلى الاقتراب من فكر صاحبه ومن التأثير الذي يمارسه على المتلقين ؟"[4]**.**

هذا التساؤل يعكس الانقسام بين حماد الناقد الساعي للموضوعية وحماد الإنسان المتأثر بالشخصية الحية لمندور. فيشكك أيضا في فعالية الأدوات النقدية الفرنسية التي يستخدمها لتحليل أعمال مندور، مشيرا إلى أنها "تتسم بالاختزال والتأويل المبتسر". يتساءل أيضا عن قدرة هذه الأدوات على استيعاب الأدب العربي

[1] نف المصدرص:85

[2] نفس المصدر ص :85

[3] نفس المصدر:83

[4] نفس المصدر :85

الحديث وتفسيره بدقة، مما يبرز الفجوة بين النظرية والتطبيق، ويؤكد أن النقد ليس عملية موضوعية تماما، بل تتأثر بالتأويلات الشخصية والاجتماعية، ما يعمق الانشطار بين الذات والموضوع في عملية النقد.

3- الإبداع الأدبي والرقابة:

يقول ألن روجر **"تحد من حرية كتاب القصة في العالم العربي في كتابة نصوصهم الإبداعية ونشرها عوامل عديدة مختلفة في درجاتها، وسبل عدة يعتبر النفي والسجن والرقابة مجرد سمات مكشوفة وواضحة لها."**[1]

انسجاما مع هذا الطرح يناقش أيضا محمد برادة من خلال تأملاته الميتاسردية العلاقة الجدلية بين الإبداع الأدبي والرقابة، موضحا أن الأدب يظل وسيلة لمقاومة القمع الثقافي حتى تحت الضغوط. فيعبر السارد عن قناعته بأن الرقابة لا تستطيع إخماد جميع الفضاءات الأدبية، مما يعكس تفاؤله بإمكانية استمرار الكتابة الحرة في ظل الأنظمة القمعية. كما تتناول تأملاته قضايا الجنس والرغبة، مشيرا إلى أن الأدب يوفر مساحة لمواجهة الرقابة وتحدي القيم السائدة، مما يعكس دور المثقف العربي في التعبير الأدبي عن هذه القضايا المعقدة، حيث كان هذا الدور محصورا في **"أفق وعظي أو رومانسي متهافت"**.[2] فيطرح السارد تساؤلات حول كيفية تعامل الأدب مع المحرمات الثقافية والاجتماعية التي تحاصر الجنس، إذ ينظر إلى هذه المحرمات باعتبارها قيودا تحد من حرية التعبير. ولعل استخدام السارد لمصطلح **"الإخصاء"** يشير إلى الشعور بالقمع الثقافي الذي يطال التعبير الأدبي، ويبرز نقدا ضمنيا للأنظمة الاجتماعية التي تحول دون تناول القضايا الجنسية في الأدب بشكل صريح. يقول السارد"**ويعاود حماد تأمله ليضيف لأجل ذلك كانت ردود الفعل عنيفة عندما ظهرت نصوص تتعامل مع الجنس والمرأة والرجل والرغبة بوصفهم عناصر قائمة الذات تتفاعل وتتصارع داخل منظومة قيم معقدة يتمازج فيه لا متخيل الجماعي بالفردي وبالتخييل المحور والمبتكر لصور أخرى. ما يزال يتذكر تدخل الرقابة عندما نشر صنع الله إبراهيم "تلك الرائحة" مشخصا الحرمان والاستبطان الشعري لتبدلات العلائق، ويذكر "موسم الهجرة إلى الشمال" التي أعطت للجنس حجمه الحقيقي في تحديد السلوك والمواقف وما تعرضت له هذه الرواية من محاصرة ومنع في أقطار عربية مختلفة، وكذلك الخبز الحافي" لمحمد شكري، ويتذكر رواية ليلى بعلبكي " أنا أحيا" حيث تتجرأ امرأة على رسم صورة لجسدها وروحها متضافرين معا على رفض شهوة الرجل الأنانية. حقا، لا تستطيع سلطة الرقابة أن تحتل كل الفضاءات فما يزال مبدعون شبان يكتبون ومن ورائهم حيطان عالية ليقولوا شهوتهم ويأسهم ورفضهم الإخصاء و "النوم في العسل**[3] في هذا المقطع، يتأمل السارد في

[1] روجر آلن، الرواية العربية. ترجمة: حصة إبراهيم المنيف. المجلس الأعلى للثقافة. الطبعة الأولى، 1997 ص:178-179

[2] محمد برادة، مثل صيف لن يتكرر، الفنك، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1999:130

[3] نفس المصدرص:131-132

تأثير الرقابة على الأدب الذي يتناول الجنس والرغبة، مستحضرا نصوصا **مثل *تلك الرائحة* لصنع الله إبراهيم، *وموسم الهجرة إلى الشمال* للطيب صالح، *والخبز الحافي* لمحمد شكري.** يبرز برادة قناعة مفادها أن الكتابة تتخطى الحدود والقيود المفروضة عليها، حيث يستحيل على الرقابة أن تسلب الخيال أو تطفئ جذوة الإبداع بالكامل. فحتى في ظل القمع، تنبثق أصوات جديدة تتحدى النماذج السائدة، باحثة عن أشكال تعبير تعيد تعريف الذات والهوية.

الأدب هنا ليس مجرد انعكاس للواقع، بل هو مساحة للصراع والتحرر، حيث تصبح اللغة وسيلة لإزاحة المسكوت عنه وزعزعة القيم المقيدة للجسد والرغبة. هذه المقاومة الأدبية ليست رفضا جامدا، بل فعل خلاق يحول الألم إلى إبداع، ويمنح فرصا لإعادة التفكير في القضايا الجوهرية كالحرية والوجود.

يؤكد برادة أن الكتابة، في جوهرها، فعل مستمر لا يمكن إخراسه، إذ يصر المبدعون على التعبير رغم كل العقبات، معتبرين الكتابة شكلا من أشكال المقاومة التي تصنع فضاء حرا يولد فيه الحلم والأمل، حتى في وجه أشد أشكال القمع صرامة.

ينتقل حماد في تأملاته إلى التيارات الفكرية مثل الوجودية والماركسية، منتقدا عجزها عن تفسير تعقيدات الجنس والرغبة، حيث تتجاهل الوجودية تعقيد الرغبة الجسدية، بينما تهمل الماركسية الجوانب الجسدية لصالح الصراع الطبقي.

في ختام التأملات، يطرح حماد تساؤلا ميتاسرديا حول طبيعة الرغبة وتأثيرها المدمر أحيانا، دون السعي لإجابة مباشرة، مما يعكس قلقه حول قدرة الأدب على تناول هذه القضايا الحساسة بحرية بعيدا عن القيود الاجتماعية.

4- التأمل في التاريخ: بين الحلم والفعل

يتأمل حماد في الفعل التاريخي وعلاقته بالأحلام والرغبات التي تقف وراءه، متسائلا كيف يمكن فهم هذا الفعل بشكل كامل إذا غابت دوافعه الإنسانية. يشير إلى أن السرد التاريخي التقليدي مليء بالثغرات ولا يمكن تفسيره بالكامل بالعقلانية، لأن الفعل التاريخي يرتبط بالحلم والرؤية التي يتخيلها الأفراد قبل تحقيقها، ويوضح السارد أن إعادة سرد التاريخ بعد وقوعه تفقده جزءا كبيرا من الحلم الأولي والزخم العاطفي الذي رافق الحدث. إن السرد التاريخي لا يستطيع استعادة العاطفة الشخصية التي دفعت الفاعلين إلى التغيير. ويؤكد على أن الفعل التاريخي ليس مجرد استجابة للظروف، بل هو تجسيد لرغبات فوضوية وغير واضحة، وهي ما يحفز الفاعلين نحو التغيير. لكنه يجد أن شهادات المشاركين تفتقد تلك الأحلام المبكرة، مما يجعله غير قادر على

استيعاب الحماسة التي صاحبت الحدث. هذا النقد يعكس تأملا في قصور التاريخ التقليدي في تناول الحوافز العميقة التي حركت الفاعلين.

يقول السارد **"لو كانوا سجلوا أحلامهم، في فوضاها ولغزيتها والمسار الذي قطعوه ليلتقوا بالمتخيل الجماعي وبأحلام الآخرين المنتظرين، لأمكن استكناه كل تلك الحياة المواراة الكامنة وراء اندفاعة الفعل."**[1] هنا، يبرز الميتاسرد بوضوح الحاجة إلى تسجيل الحلم الشخصي للفاعل التاريخي، لأنه يعكس الجوانب غير المرئية أو المسكوت عنها في السرد التقليدي. هذا الحلم هو الذي يخلق الفعل ويجعله مميزا، ولكن عندما يغيب عن السرد، يصبح الفعل ناقصا أو مجردا من سياقه العاطفي والإنساني.

5- الميتاسرد بوصفه نقدا تأمليا: قراءة أعمال نجيب محفوظ

يقدم محمد برادة في هذه الرواية قراءة نقدية لأعمال نجيب محفوظ، حيث يمزج بين السرد والتحليل الميتاسردي. لا يكتفي برادة بسرد أفكار محفوظ، بل ينخرط في تأملات ذاتية حول إبداعه، مما يجعل الميتاسرد أداة لقراءة وتأويل أعمال محفوظ. ويشير برادة إلى أن "أفراح القبة" هي الرواية الوحيدة التي يتناول فيها محفوظ علاقة المبدع بالتخييل بشكل مباشر. وهنا يبدأ التحليل الميتاسردي، حيث يقول السارد **"أما في *أفراح القبة* فإن البنية العامة تقوم على المفارقات المتولدة من اختلاف وتداخل الواقع مع التخييل"**[2]. في "أفراح القبة"، تندمج الأحداث المسرحية بحياة الشخصيات الواقعية، مما يثير تساؤلات حول حدود الواقع والتخييل ويعكس قدرة محفوظ على زعزعة اليقينيات. على سبيل المثال، شخصية عباس كرم يونس تمثل تجسيدا لعلاقة المبدع بنصه، حيث يظهر عباس كأنه ميت يراقب الأحياء، مما يرمز إلى مراقبة المبدع لتجربته من مسافة زمنية.

يشير برادة أيضا إلى أن الشخصيات الأربع: طارق رمضان، كرم يونس، حليمة الكبش، وعباس كرم يونس، تقدم كل منها منظورا مختلفا للأحداث، ما يخلق التباسا بين الواقعي والمتخيل، ويمنح الرواية ثراء رمزيا. يقول السارد: "**ونجيب محفوظ يستعير هذه الحكاية المتخيلة ليكتب روايته المضاعفة وكأنه يؤرخ لتجربة كاتب مسرحي مع نصه"**[3]. إن محمد برادة يعمق النقاش حول المسافة بين المبدع ونصه من خلال شخصية عباس كرم يونس. ففي لحظة محورية، عندما يقرر عباس الانتحار ثم يتراجع عنها، يرى برادة أن هذه الحالة"**تشخص أحد احتمالات العلاقة بين السارد والشخصية الروائية**"، مشيرا إلى أن الشخصية قد تتجاوز السارد في وعيها ومعرفتها، وتتفوق أحيانا في إدراكها عليه.

---

[1] نفس المصدر، ص:144.

[2] نفس المصدر، ص:176.

[3] نفس المصدر، ص:177.

يتميز نص برادة بتداخل واضح بين التأمل الأدبي والنقدي. فبينما يقدم السارد تحليلا لعمل محفوظ، فإنه أيضا يعكس تجربته الخاصة كناقد. يظهر هذا التداخل عندما يتحدث عن قراءته الثانية للرواية، ويعلق قائلا: "**بدت لي أن تلك الشخصية التي تعلم أكثر من السارد هي أقرب ما تكون إلى شخصية المبدع بصفة عامة**"[1]. يستخدم محمد برادة السرد في هذه الرواية كأداة للتأمل في طبيعة الإبداع نفسه، متجاوزا الحدود التقليدية بين السرد والنقد. يوضح برادة أن الميتاسرد ليس مجرد تقنية سردية، بل هو وسيلة لفهم العلاقة المعقدة بين الواقع والتخييل، وبين الكاتب ونصه.

وفي قراءته لرواية ***اللص والكلاب***، يشير السارد إلى أنها تمثل مرثية للوهم الرومانسي العربي الذي أعقب فترة الاستقلال، حيث تصور الرواية بدقة صراع **سعيد مهران** مع الدولة الجديدة التي كانت تحمل آمالا كبيرة ولكنها خذلت الأفراد الذين حلموا بتحقيق العدالة. ويقدم أيضا تحليلا عميقا لشخصية سعيد مهران، معتبرا إياه رمزا لخيبة الأمل الجماعية التي أصابت الكثيرين بعد الاستقلال، كما يوضح بقوله: "**كان سعيد مهران في اللص والكلاب هو الصوت الذي ينعى حلم الوفاق بين الشعب ودولته الوطنية**"[2] وفي نقده لشخصية **رءوف علوان**، يوضح برادة أن هذه الشخصية ترمز إلى المثقف الذي تحول من رمز الثورة إلى رمز الفساد. يقول السارد:"**رءوف علوان ثوري الأمس يتحول إلى كلمانجي يبرر ما تفرضه واقعية السياسة حتى وهو يعلم أن مثقفين ومناضلين آخرين قد زج بهم في السجون**"[3].

بالإضافة إلى تحليل الشخصيات والتحولات الاجتماعية، يستخدم الميتاسرد للتأمل في طبيعة الكتابة نفسها. في إحدى مقاطعه، يشير إلى أن الكتابة ليست مجرد عملية سردية، بل هي أيضا وسيلة لاستكشاف ما هو غير مرئي. يقول السارد على لسان نجيب محفوظ "**لا واحدة من رواياتي تخلو من تطلع إلى ما وراء الواقع**"[4]. هنا، يقدم لنا برادة تأملا في طبيعة الكتابة وكيف أنها تتجاوز الواقع لتدخل في عالم الرموز والتأملات الذاتية.

ويرى أن الكتابة الأدبية هي وسيلة لفهم القوى الكامنة خلف الأحداث، وهي تعكس ليس فقط الواقع المادي ولكن أيضا العلاقات الاجتماعية والسياسية المتنوعة. هذه الفكرة تظهر بوضوح في تحليله لرواية "اللص والكلاب"، حيث يوضح كيف أن محفوظ يستخدم الكتابة لاستكشاف الفجوة بين الواقع والحلم. ويربط محمد

[1] نفس المصدر، ص:178.
[2] نفس المصدر، ص:182.
[3] نفس المصدر، ص:182.
[4] نفس المصدر، ص:185.

برادة بين الأدب والسياسة، موضحا أن روايات نجيب محفوظ تعكس بوضوح الصراعات الاجتماعية والسياسية في مصر، وأن الأدب ليس مجرد انعكاس للواقع بل أداة لفهم القوى المؤثرة في المجتمع.

يتجلى الميتاسرد في رصد الأدب لتجارب الحياة الواقعية، حيث تعبر الشخصيات، مثلما في ***الشحاذ***، عن القلق الوجودي في مجتمع متغير. وبهذا يتحول السارد إلى ناقد/قارئ يناقش تأثير الأدب على الوعي الاجتماعي، مما يعكس وعيا مزدوجا بالعمل الأدبي وبواقعه الاجتماعي.

6- الميتاسرد في "لعبة السمادير": بين الوجود والمفارقة

يظهر الميتاسرد جليا في مقطع "لعبة السمادير"، كأداة رئيسية، حيث يتم استحضار التأملات الذاتية للسارد حول واقعه وواقع المثقف العربي ضمن سياق غير منسجم. يقدم السارد مشهدا مزدوجا يجمع بين الاسترجاع الذاتي للماضي والتأمل في السلطة والمجتمع. يقول السارد: ***"كان المثقف العربي بمثابة "ذبابة" لا يأبه أحد لطنينها وسط أروقة السلطة المتدثرة بقوة التكنولوجيا ومظاهر الترف"***[1]. يظهر المثقف في هذا المقطع معزولا وغير قادر على التأثير في إطار سياسي واجتماعي يهمشه. ويعكس السارد صراع المثقف المحاصر في "لعبة" سياسية، حيث يجد نفسه مجبرا على الانخراط في "موت بطيء"، عاجزا عن التحكم في الأحداث أو مواجهة السلطة.

يصور المثقف كدمية تتحرك داخل مسرح كبير، مما يعكس ترويض السلطة للثقافة وتوظيف المثقفين لإضفاء شرعية على النظام. يتجاوز الميتاسرد السرد الروائي ليصبح نقدا سياسيا واجتماعيا عميقا، يظهر كيف تهيمن السلطة على الثقافة وتقصي المثقفين من التأثير الفعلي.

7- الميتاسرد في "الرومانيسك يمشي على قدمين"

يستدعي السارد/ الناقد في "الرومانيسك يمشي على قدمين"، تجاربه الأدبية والفنية، لكنه لا يكتفي بسردها بشكل مباشر، بل يستخدم الميتاسرد لخلق تأملات ذاتية حول تأثير تلك التجارب على وعيه. في هذا المقطع: ***"كل مرة أسافر فيها إلى مصر يكون جزء من زادي هو ما اختزنته الذاكرة من متخيل أدبي لمبدعين مصريين، وفي طليعتهم نجيب محفوظ الذي بقدر ما يمتح من المتخيل الجماعي بقدر ما يجترح انفتاحات على متخيل ذاكرته الفردية الراصدة للرومانيسك المتناسل بوفرة في حارات القاهرة والإسكندرية وشوارعهما وعماراتهما وعبر أحاديث الناس الحكائين بالطبيعة***[2]***"***.هنا يقدم السارد رؤية نقدية لأثر نجيب محفوظ على الأدب المصري، مشيدا بقدرته على المزج بين الذاكرة الجماعية التي تختزل التاريخ الاجتماعي والمدني لمصر، والذاكرة الفردية التي

[1] نفس المصدر، ص:218.

[2] نفس المصدر، ص:189.

تلتقط تفاصيل الحياة اليومية. تتميز روايات محفوظ بجعل المدن المصرية، مثل القاهرة والإسكندرية، نابضة بالحياة وكأنها تتحدث من خلال الشخصيات والأحداث. ما يميز أدبه هو قدرته على استلهام خيال خصب من الذاكرة الجماعية، بينما يستمد ثراءه من ذاكرته الشخصية التي تعيد تشكيل الواقع في قالب أدبي متجدد.

ويتأمل، أيضا، السارد في فعله الكتابي، متسائلا عن كيفية تحويل التجارب الشخصية إلى نصوص مكتوبة، حيث يظهر خوفه من الانغماس في الحنين إلى الماضي. لكنه يؤكد أن الكتابة ليست مجرد نقل للوقائع، بل هي وسيلة مقاومة للنسيان، تهدف إلى إعادة بناء الهوية والذاكرة. يتعمق هذا الوعي عند حديثه عن كتابته لـ «لعبة النسيان"، مشيرا إلى أن الكتابة تمنحه الخلود عبر تجاوز الزمن والذاكرة المتلاشية. ويصف هذه العملية بأنها **"بحث عن "رومانيسك" جديد، يتم إحياؤه "بالكلمات"**[1].

خلاصة التحليل إن رواية *"مثل صيف لن يتكرر"* لمحمد برادة نموذج بارز لتوظيف الميتاسرد، حيث يتحول السرد إلى أداة نقدية تعيد النظر في عملية الكتابة نفسها. يكشف الميتاسرد عن وعي مضاعف بالسرد باعتباره فعلا تأمليا يتداخل فيه الواقع مع الخيال والذاكرة، مما يجعل الكتابة عملية مستمرة وغير مكتملة.

تستخدم هذه التقنية لتفكيك العلاقة بين الإبداع والرقابة، إذ يظهر الأدب وسيلة مقاومة للتضييق الثقافي والاجتماعي، خاصة عند تناول قضايا حساسة كالجنس والرغبة. كما يعكس النص قصور السرد التاريخي في استيعاب الأبعاد العاطفية للحظات الفاعلة، ما يبرز التوتر بين الفعل والذاكرة.

ومن خلال التفاعل مع أعمال نجيب محفوظ، لا يكتفي برادة بالسرد، بل يقدم تحليلا ذاتيا يتأمل فيه طبيعة الإبداع، مسلطا الضوء على علاقة الكاتب بنصه، ويكشف الميتاسرد أيضا عن أزمة المثقف العربي، الذي يجد نفسه معزولا في مواجهة سلطة تهمش دوره.

بهذا، تتحول الرواية إلى مساحة للتفكير النقدي، حيث يصبح النص تعبيرا عن الذات والواقع في آنٍ واحد، ووسيلة لاستكشاف الإمكانات المفتوحة للسرد والكتابة في مقاومة النسيان وإعادة بناء الهوية باستمرار.

[1] نفس المصدرص:264

نظرات في رسالة ما لا يعول عليه لمحي الدين بن العربي

د. رشيد الاركو
باحث مغربي
ORCID: 0009-0008-2964-325X

الملخص

تسعى هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على تراث محيي الدين بن العربي من خلال مبحثين رئيسين؛ فأما المبحث الأول فقد عُني بملامح عامة من سيرة ابن العربي، بدْءًا بتحقيق اسمه، ومرورا ببيان مكان ولادته ومحيطه العائلي، وكذا موقعته ضمن معاصريه من العلماء، وأهم شيوخه وتلاميذه ومؤلفاته، ووصولا عند محطة مرضه ووفاته. وغرضنا الأساسُ من هذه اللمحات هو تقريب المتلقي من أحد أعلام القرنين السادس والسابع الهجريين، وذكر بعض المسارات التي مرَّ منها طوال العقود الثمانية التي عاشها.

وأما المبحث الثاني الموسوم بنظرات في رسالة ما لا يعول عليه فقد عرضنا فيه منتخبات من حِكم الرسالة، وأدرجناها تحت عناوين من اختيارنا، والقصد من ذلك ربط ما ضمَّنه ابن العربي في رسالة "ما لا يعول عليه" بالقضايا والإشكالات التي ناقشها في سائر كتبه من جهة، وعرضها أمام الباحثين للبناء عليها في ما ستثيره فيهم من قضايا وإشكالات معاصرة من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية:

سيرة محيي الدين بن العربي – رسالة ما لا يعول عليه – التصوف – الثقافة العربية الإسلامية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الاركو، رشيد. (2025، فبراير). نظرات في رسالة ما لا يعول عليه لمحيي الدين بن العربي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 352-368.

أولا: ملامح من سيرة ابن العربي

تقصر أيُّ سيرة على إيفاء الحديث عن حياة الإنسان؛ لأنَّها تعجز عن الإلمام بكل ما عاشه وما كابده وما أحسَّه، وحتى إن افترضنا أنَّنا نستطيع بلوغ حياة ابن العربي المادية الجسمانية وتتبعها، فكيف السَّبيل إلى تتبع حياته الملأى بالتجربة الروحية المعنويَّة؟ التي دخلها وهو صبي ما بقل وجهه ولا طرَّ شاربه[1].

لذا فالغرض الأساسُ من هذه اللمحات هو تقريب المتلقي من أحد أعلام القرنين السادس والسابع الهجريين، وذكر بعض المسارات التي مرَّ منها طوال العقود الثمانية التي عاشها. ولن نتشعبَ في ذكر كل التفاصيل، بل سنكتفي برسم لوحة موجزة عن حياة الرجل.

1) اسم ابن العربي

هو محمد بن علي بن محمد بن أحمد بن عبد الله المرسي الطائي الحاتمي، ويكنى أبا عبد الله، ويلقب بمحيي الدين، ويعرف بابن العربي الصوفي، وقد اشتهر بأسماء أخرى من قبيل: الشيخ الأكبر، والحكيم الإلهي، والشيخ الإمام، وسلطان العارفين، وبحر الحقائق، والكبريت الأحمر، وإمام المتقين، وخاتم الأولياء الوارثين، والبحر الزاخر في المعارف.

وقد أشار عبد الإله بن عرفة في تحقيقه "الديوان الكبير" إلى ضرورة الوقوف عند مسألة تحقيق اسم ابن العربي من باب الأمانة العلميَّة والأدب فقال: "من الأخطاء الشَّائعة التي يصرُّ عليها بعض أصحاب المطابع ممّن ينشرون كتب الشيخ الأكبر، كتابة اسمه (ابن عربي) مع أنَّه بالألف واللام (أنظر صور مخطوطات كتبه، وما جاء فيها من تنصيص على اسمه بالتعريف) ولا معنى أنْ يُقال إن هذا اصطلاح مشرقي[2] للتَّمييز بينه وبين ابن العربي المعافري، فلا أحد يخلط بينهما، ومن الأدب والأمانة العلمية أنْ يُدعى المرْءُ باسمه، لا أنْ يحرف وينكر، كما في هذه الحال مع اسم الشيخ...فإثبات التعريف له من باب الواجب المتعين"[3].

وقال أحمد بن عجيبة (ت 1224هـ) في سياق حديثه عن أسلافه وما يتعلق بنسبه إن: "الألقاب لا تغير النسب". وهذه إشارة دالة من ابن عجيبة على أن ما كان في حكم اللقب أو التفريق أو الازدراء ليس شرطا في تغيير حقيقة الاسم والنسب[4]، لذا فمن الواجب المتعين كما قال عبد الإله بن عرفة أنْ "يُدعى المرْءُ باسمه لا أنْ يحرف وينكر"، وعليه وجب التعامل مع ابن العربي بالاسم الذي سُمي به وأثبته في كتبه وفي ترجماته لنفسه ولمن له صلة به. وبناء على هذا كله فقد اعتمدنا في هذه الورقة البحثية اسم (ابن العربي) لا غير.

2) مولد ابن العربي وعائلته

ولد محيي الدين بن العربي ليلة الإثنين السابع عشر من شهر رمضان[5]، في مدينة مرسية سنة خمسمائة وستين من

---

[1] ابن العربي، الفتوحات المكية في معرفة الأسرار المالكية والملكية، تقديم: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث الإسلامي، بيروت، ط1، 1998، ج1، ص207.

[2] انظر، أحمد بن محمد المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1968.

[3] ابن العربي، الديوان الكبير، تحقيق: عبد الإله بن عرفة، دار الآداب، بيروت، ط1، 2018، ص9.

[4] أحمد بن عجيبة، الفهرسة، تحقيق: عبد الحميد صالح حمدان، دار الغد العربي، القاهرة، ط1، 1990، ص17.

[5] محمود الغراب، الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي: ترجمة حياته من كلامه، مطبعة نضر، دمشق، ط2، 1991، ص15.

الهجرة[1]، بشرق الأندلس، بين أحضان أسرة غنية نبيلة، حيث كان أبوه مقربا من السلطان إبان الحكم الموحدي.

ويرتفع نسبه من أبيه إلى عبد الله بن حاتم أخي عدي بن حاتم (ت 68ه) الصحابي الجليل رضي الله عنه، ومن جهة أمه نور، إلى التابعي التقي النقي أبي مسلم الخولاني (ت 62ه)، وفي ذلك قال مفتخرا بنسبه[2]:

أَنَا العَرَبِيُّ الحَاتِمِيُّ أَخُو النَّدَى لَنَا فِي العُلَا المَجْدُ القَدِيمُ المُؤَثَّلُ[3]

ويضيف:

إِنِّي لَمِنْ أَصْلِ أَجْوَادٍ ذَوِي حَسَبٍ العَمُّ مِنْ طَيْءٍ وَالخَالُ خُولَانِيّ[4]
وَإِنَّ لِي نَسَبُ التَّقْوَى يُحَقِّقُهُ إِحْسَانُ عَقْدِي بِإِسْلَامِيّ وَإِيمَانِيّ[5]
لِذَاكَ لِي نَسَبٌ بِاللهِ مُتَّصِلٌ يَقُولُ أَهْلُ النُّهَى بِهِ عَلَا شَأْنِي

وقد تزوج نساء عدة أنجبن له أولادًا، ذاع صيت بعضهم في العلم والأدب. فمن نسائه مريم بنت محمد بن عبدون بن عبد الرحمان البجائي، وفاطمة بنت يونس بن يوسف بن أمير الحرمين، وأم تلميذه صدر الدين محمد بن إسحاق القونوي[6].

ومن أولاده سعد الدين محمد، ولد بملطية سنة (618ه)، وتوفي بدمشق سنة (656ه)، وعماد الدين أبو عبد الله محمد توفي سنة (667ه).

وقال في ابنته زينب: "اتفق لي مع بنت كانت لي ترضع يكون عمرها دون السنة، فقلت لها: يا بنية. فأصغت إليّ. ما تقول في رجل جامع امرأته فلم ينزل ما يجب عليه فقالت: يجب عليه الغسل. فغشي على جدتها من نطقها هذا. شهدته بنفسي"[7].

ماتت زينب صغيرة ودفنها ابن العربي بيده، ورثاها قائلا:

لَحَدْتُ بِنْتِي بِيَدِي لِأَنَّهَا ذُو جَسَدِي[8]

وأشار ابن العربي إلى أنه ذهب سنة (591ه) إلى فاس من أجل تزويج أختيه أم السعد وأم العلاء[9].

3) أصحاب ابن العربي ومعاصروه

من أصحابه الذين تحدث عنهم في كتبه أبو محمد عبد العزيز بن أبي بكر القرشي المهدوي نزيل تونس، ومحمد الخياط

[1] 1165 ميلادية.
[2] محمود الغراب، الشيخ الأكبر محي الدين بن العربي: ترجمة حياته من كلامه، ص15.
[3] ابن العربي، الديوان الكبير، ج4، ص163.
[4] نفسه، صص405-406.
[5] رغم افتخار الشيخ بنسبه العربي بحسب عبد الإله بن عرفة فإنه يعود في هذا البيت ليقرر أن أشرف نسب له هو التقوى التي هي ثمرة تحقيقه لأركان الدين الثلاثة: إسلام، إيمان، إحسان، كما جاء في حديث جبريل". ابن العربي، الديوان الكبير، ج4، ص406.
[6] محمود الغراب، الشيخ الأكبر محي الدين بن العربي: ترجمة حياته من كلامه، صص20-22.
[7] ابن العربي، الفتوحات المكية، ج1، ص800.
[8] محمود الغراب، الشيخ الأكبر محي الدين بن العربي: ترجمة حياته من كلامه، ص22.
[9] عبد الباقي مفتاح، بحوث حول كتب ومفاهيم الشيخ الأكبر محي الدين بن العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011، ص13.

وشقيقه أحمد الحريري، وعبد المجيد بن سلمة، ومحمد الحصار، إضافة إلى شيوخه وتلامذته الذين كان يعدُّهم من أصحابه[1].

وعاصر ابن العربي الكثير من العلماء والصوفيّة أبرزهم: أبو القاسم السهيلي (ت 581هـ)، وأبو الفتوح السهروردي المقتول (ت 586هـ)، وأبو مدين الغوث (ت 594 هـ)، وابن رشد الحفيد (ت 595هـ)، وابن الجوزي (ت 597هـ)، وفخر الدين الرازي (ت 606هـ)، وأبو العباس السبتي (ت 601هـ)، ونجم الدين كبرى (ت 618هـ)، وفريد الدين العطار (ت 627هـ)، وشهاب الدين عمر السهروردي (ت 632هـ)، ومحب الدين بن النجار (ت 643هـ)، وسعد الدين محمد الحموي (ت 644هـ)، وأبو علي الشلوبين الأندلسي (ت 645هـ)، وأبو العباس أحمد بن عمر القرطبي (ت 656هـ).

4) شيوخ ابن العربي وتلاميذه

تتلمذ ابن العربي على يد شيوخ كثر. قال في إجازته للملك المظفر: "استخرت الله تعالى وأجزت للسلطان الملك المظفر...الرواية عني في جميع ما رويته عن أشياخي من قراءة وسماع ومناولة وكتابة وإجازة...وتلفظت بالإجازة عند تقييدي هذا الخط، وذلك في غرة المحرم سنة اثنتين وثلاثين وستمائة بمحروسة دمشق. وكان قد سأل في استدعائه أنْ أذكر له من أسماء شيوخي ما تيسر لي ذكره منهم وبعض مسموعاتي...أجبت استدعاءه، نفعنا الله وإيَّاه بالعلم"[2].

وقد ذكر سبعين شيخا في هذه الإجازة، وختمها بالقول: "ولولا خوف الملل وضيق الوقت لذكرنا من سمعنا عليه ولقيناه"[3]. وهاكم أسماء بعض الشيوخ الذين تتلمذ عليهم:

أبو جعفر أحمد العريبي، وشمس أم الفقراء، وفاطمة بنت ابن المثنى، وأبو يعقوب يوسف بن يخلف الكومي العبسي، وأبو محمد عبد الحق بن عبد الرحمن بن عبد الله الإشبيلي (ت 581هـ)، وأبو بكر محمد بن خلف بن صاف اللخمي (ت 585هـ)، وأبو القاسم عبد الرحمان بن غالب الشراط القرطبي (ت 586هـ)، وأبو محمد عبد الله الباغي الشكاز، وأبو محمد عبد الله بن محمد التادلي قاضي فاس (ت 597هـ)، وأبو عمران موسى بن عمران الميرتلي (ت 604هـ)، وأبو عبد الله محمد بن قسوم (ت 606هـ)، وضياء الدين عبد الوهاب بن علي بن علي بن سكينة (ت607هـ)، ويونس بن يحيى بن أبي الحسن العباسي الهاشمي (المعروف بالقصَّار البغدادي) (ت 608هـ)، والمكين أبو شجاع زاهر بن رستم الأصفهاني إمام المقام بالحرم (ت 609هـ)، وعبد الصمد بن محمد بن أبي الفضل الحرستاني (ت 614هـ)، والبرهان نصر ابن أبي الفتوح بن عمر الحُصري (ت 619هـ).

وفي هذا السياق المرتبط بشيوخ ابن العربي نشير إلى إشارتين: فأما الإشارة الأولى فتتجلى في كون مصنفات ابن العربي مَلْأَى بذكر شيوخه، والاستناد إلى أقوالهم، وترديد حكاياتهم وقصصهم وأحوالهم ومقاماتهم وكراماتهم، وقد أفرد رسائل في تَعدادهم، وبيان فضلهم عليه، من تلك الرسائل إجازة إلى الملك المظفر، وروح القدس في محاسبة النَّفس[4]، والدرة الفاخرة في ذكر من انتفعت به في طريق الآخرة من إنسان وحيوان ونبات ومعدن ومختصره.

[1] محمود الغراب، الشيخ الأكبر محي الدين بن العربي: ترجمة حياته من كلامه، ص23.
[2] يوسف بن إسماعيل النبهاني، جامع كرامات الأولياء، تحقيق: إبراهيم عطوه عوض، المكتبة الثقافية بيروت، 1991، ج1، ص202.
[3] يوسف بن إسماعيل النبهاني، جامع كرامات الأولياء، ص206.
[4] ذكر فيها أربعة وخمسين شيخا.

وأما الإشارة الثانية فمتعلقة بفهم عالٍ ووعي متيقظ، لعلاقة الشَّيخ بالمريد، فهو يحكي في مواطن كثيرة على أنَّه أفاد شيوخه لتمكنه من مقام لم يبلغوه قال في أحدها: "هذا مذهب شيخنا أبي يعقوب يوسف بن يخلف الكومي وما راضني أحد من مشايخي سواه فانتفعت به في الرياضة وانتفع بنا في مواجيده فكان لي تلميذا وأستاذا وكنت له مثل ذلك، وكان الناس يتعجبون من ذلك ولا يعرف واحد منهم سبب ذلك"[1]. إذن فالكومي شيخ لابن العربي باعتبار وابن العربي شيخ لشيخه باعتبار آخر. وقال في مناسبة أخرى مؤكدا هذه العلاقة التبادلية بين الشيخ والمريد: "فيرى هذا الشيخ حق المريد عليه أعظم من حقه على المريد، فالمريد هو شيخ الشيخ بالحال، والشيخ هو شيخ المريد بالقول والتربية"[2].

ومن أخص تلاميذ ابن العربي نذكر:

عبد الله بن بدر بن عبد الله أبو محمد الحبشي اليمني (ت 618هـ)، والحافظ أبو عبد الله محب الدين محمد بن محمود بن الحسن البغدادي (ت 643هـ)، وإسماعيل بن سودكين النوري (ت 646هـ). والقاضي يحيى بن يحيى الدين أبي المعالي محمد بن زكي الدين أبي الحسن الدمشقي (ت668هـ)، ومحمد بن مكي بن أبي الذكر القرشي الصقلي الرقام (ت 699هـ)، وصدر الدين القونوي (ت672هـ).

5) مؤلفات ابن العربي

يعدُّ ابن العربي من الموسوعيين المكثرين في التأليف والكتابة في الثقافة العربية الإسلامية، إذ تعد كتبه بالمئات، ما بين كتاب و رسالة[3] وكراسة، وسنقتصر هنا على المشهور، منها: "الفتوحات المكيّة في معرفة الأسرار المالكيّة والملكيّة"، و"ترجمان الأشواق"، و"الذخائر والأعلاق في شرح ترجمان الأشواق"، و"محاضرة الأبرار ومسامرة الأخيار"، و"الدرة الفاخرة في ذكر من انتفعت به في طريق الآخرة من إنسان وحيوان ونبات ومعدن"، و"روح القدس في محاسبة النَّفس"، و "الإسرا إلى مقام الأسرى"، و"مواقع النجوم ومطالع أهلة أسرار العلوم"، و"التدبيرات الإلهيَّة في إصلاح المملكة الإنسانية"، و"عنقاء مغرب في صفة ختم الأولياء وشمس المغرب"، و"إنشاء الدوائر والجداول"، و"الجمع والتفصيل في حقائق التنزيل"، و"اصطلاحات"، و"المعارف الإلهية واللطائف الروحانية في بعض ما لنا من نظم"، و"الأنوار فيما يمنح صاحب الخلوة من الأسرار"، و"نسبة الخرقة وشروطها"، و"حلية الأبدال وما يظهر عنها من المعارف والأحوال"، و"كنه ما لا بد للمريد منه"، و"ما لا يعوَّل عليه"، و"فصوص الحكم"، و"الاتحاد الكوني في حضرة الإشهاد العيني بمحضر الشجرة الإنسانية والطيور الأربعة الروحانية"، و"الجُذوة المقتبسة والخطرة المختلسة"، و"المبشرات المناميَّة"، و"مشاهد الأسرار القدسيَّة ومطالع الأنوار الإلهيَّة"، و"الإسفار عن نتائج الأسفار"، و"التنزلات الليليَّة في الأحكام الإلهيَّة"، و"العبادلة"، و"عقلة المستوفز"، و"إنزال الغيوب على أسرار القلوب"...إلخ.

6) مرض ابن العربي ووفاته

يسرد لنا ابن العربي قصة مرضه في مرحلة الطفولة قائلا: "مرضتُ فغشيَّ عليّ في مرضي بحيث إنّي كنت معدودًا في الموتى، فرأيت قومًا كريهي المنظر يريدون إيذائي، ورأيت شخصًا جميلا طيب الرائحة، شديدًا يدفعهم عني حتى قهرهم، فقلتُ

[1] ابن العربي، الفتوحات المكية، ج1، ص742.

[2] نفسه، ج1، ص22.

[3] انظر، عثمان يحيى، مؤلفات ابن العربي: تاريخها وتصنيفها، ترجمة وتحقيق: أحمد محمد الطيب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001.

له: من أنت؟ فقال: أنا سورة «يس» أدفعُ عنك، فأفقت من غشيتي تلك، وإذا بأبي عند رأسي يبكي وهو يقرأ سورة «يس» وقد ختمها"[1].

ومن باب الإشارة، فقد وظف بعض الباحثين الجانب المرضي[2] في تحليل شخصية ابن العربي، واعتمدوا هذه القصة في بيان التحول الذي عرفه ابن العربي في حياته ودخوله إلى عالم التصوف، وكذا دوره على المستوى الإبداعي والفكري. ووظف آخرون هذه الواقعة في تبيان مدى ارتباط ابن العربي بالقرآن الكريم، حتى ذهب نصر حامد أبو زيد (ت 2010) إلى القول إن تجربة ابن العربي الروحيَّة هي في عمقها تجربة قرآنية[3].

وقد توفي محيي الدين بن العربي ليلة الجمعة الثامن والعشرين من شهر ربيع الآخر سنة (638هـ)، ودفن بسفح قاسيون، بمدينة دمشق[4].

ثانيا: نظرات في رسالة ما لا يعول عليه

أورد محمود الغراب في كتابه: "الطريق إلى الله تعالى: الشيخ والمريد من كلام الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي أن رسالة: " ما لا يعول عليه"، طبعت في حيدر آباد عام (1948)، ضمن مجموعة رسائل ابن العربي. وأنه لم يرد ذكر اسم هذه الرسالة بهذا النص في كتب الشيخ ولا في إجازاته، ولكن ورد اسم كتاب "النصائح" في إجازة الشيخ إلى الملك المظفر، وكذا في الفتوحات المكية[5].

وقد أشار ابن العربي إلى هذه الرسالة في الباب الأخير من الفتوحات المكية الذي عقده في بيان أهمية النصيحة، بقوله: "إن الناصح في دين الله يحتاج إلى علم كثير، وعقل وفكر صحيح، وروية حسنة واعتدال مزاج وتؤدة، وإن لم تكن فيه هذه الخصال كان الخطأ أسرع إليه من الإصابة، وما في مكارم الأخلاق أدق ولا أخفى ولا أعظم من النصيحة، ولنا فيه جزء سميناه كتاب النصائح ذكرنا فيه ما لا يعول عليه وما يعول عليه، ولكن أكثره فيما لا يعول عليه، مما يعول الناس عليه، ولكن لا يعلمون"[6].

وأقدم نسخة من هذه الرسالة بحسب محمود الغراب تحمل تاريخ (682هـ)، وقد أثبتها في كتابه لأهميتها للسالك والطالب؛ لأنها تحتوى على نصائح للسالك المبتدئ والمترقي في الطريق، ولأصحاب الكشف والذوق والمتحققين من أهل الله، فكل يأخذ من هذه الرسالة بنصيبه[7].

---

[1] "لا توجد هذه الفقرة في طبعة بولاق (1329هـ) من الفتوحات، لكنها تظهر من ناحية في طبعة (1293هـ)، الجزء الرابع، ص648، ومن ناحية أخرى، في كتاب الوصايا". انظر: أحمد فريد المزيدي، شيخ الشيوخ في الأمصار أبو مدين الغوث: ترجمته وشيوخه وتلامذته وأصحابه ونصوصه، دار الكتب العلمية، بيروت، 2010، ص152.

[2] أسين بلاثيوس، ابن العربي حياته ومذهبه، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة، 1965.

[3] نصر حامد أبو زيد، هكذا تكلم ابن العربي، المركز الثقافي، الدار البيضاء، ط3، 2006، ص103.

[4] محمود الغراب، الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي: ترجمة حياته من كلامه، ص256.

[5] محمود الغراب، الطريق إلى الله تعالى الشيخ والمريد من كلام الشيخ محيي الدين بن العربي، دار الكاتب العربي، دمشق، ط2، 1991، ص129.

[6] ابن العربي، الفتوحات المكية، ج4، ص466.

[7] انظر، ابن العربي، ما لا يعول عليه، ضمن رسائل ابن العربي، وضع حواشيه: محمد عبد الكريم النميري، منشورات علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001، صص192-213. وانظر، محمود الغراب، الطريق إلى الله تعالى الشيخ والمريد، صص129-143.

ولن نناقش في هذه النظرات العبارات المستقاة من الرسالة، إيمانا بأن كلَّ عبارة من تلكم العبارات حقيقة بأن تخصَّ ببحوث مستقلة يلي شطرها الباحثون المختصون ويفرغون فيها الوسع والطاقة اللازمين.

بيد أننا سنقوم بإدراج تلك الحكم العاكسة لبعض تصورات ابن العربي إلى الوجود تحت عناوين من اختيارنا، ثم التعليق على بعض ألفاظها في الهامش، ونحن نروم من هذا العمل إحالة حكم ابن العربي المبثوثة في رسالة "ما لا يعول عليه" على القضايا والإشكالات التي ناقشها ابن العربي في سائر كتبه من جهة، وعرضها أمام الباحثين للبناء عليها فيما ستثيره فيهم من قضايا وإشكالات معاصرة من جهة أخرى.

وقد قسمنا هذا المبحث إلى مطلبين، فأما المطلب الأول فيتضمن منتخبات من رسالة "ما لا يعول عليه" تحت عناوين من اختيارنا، وأما المطلب الثاني فيتضمن خلاصات عامة لهذه المنتخبات.

1) منتخبات من رسالة ما لا يعول عليه

أ) محدودية الفكر البشري[1]

- "ما أنتجه الفكر من معرفة الله لا يعول عليه".
- "الفكر الذي يعطيك العلم بذات الله تعالى لا يعول عليه".
- "كل تفكر لا يعوَّل عليه".
- "التوحيد المدرك بالدليل العقلي لا يعوَّل عليه".
- "العلة تنافي التوحيد فلا يعوَّل عليها".

ب) عظمة الإنسان وحقيقته وموقعه في الكون

- "رؤية الخلق وكل ما سوى الله بعين النقص في جناب الله لا يعول عليه".
- "الكشف الذي يؤدي إلى فضل الإنسان على الملائكة، أو فضل الملائكة على الإنسان مطلقا من الجهتين[2] لا يعول عليه".

[1] القصد بالعقل والعلم الناتج عنه أو العلم الحاصل عن النظر الفكري ما كان مستندا في عمقه إلى ما يدركه الإنسان ويفهمه ويحسه انطلاقا من العالم المادي الذي يعيش فيه. والجواب الذي ننتصر إليه بشكل مقتضب _رغم ما يثيره السؤال من إشكالات كثيرة_ كالآتي: إن نقد ابن العربي للعقل كان بالدرجة الأولى في معرض تمييزه بين ما يقذفه الله من علوم في قلوب البشر، وما يصل إليه البشر من عندياتهم وانطلاقا من إدراكاتهم في زمان ومكان معينين، ومن ثمة فلا شك أن النتيجة التي سيتوصل إليها لن تخرج عن قوله بيقين العلم الذي يقذفه الله في قلوب عباده، وبأنه العلم الصحيح، وبأنه لا يعني بالعلم إلا العلم بالله والدار الآخرة. وفي المقابل لن يعدم القول بنسبية العلم وظنيته إن كان القصد العلم الذي يتوصل إليه البشر بفكرهم ونظرهم، لأنه محل للشبه والأغاليط؛ بمعنى تصح أحكامه أحيانا وتخطئ أحيانا أخرى، وهذا راجع لمحدودية الإنسان وقصوره.

[2] من حيث الرتبة والنشأة، انظر، محمود الغراب، الطريق إلى الله تعالى الشيخ والمريد، صص129-143.

- "احتقار العوام في جناب الخواص، بتعيين فلان وفلان، كفضل الحسن البصري (ت 110ه) على الحسن بن هانئ (ت 198ه) لا يعول عليه"[1].

- "من لم يرَ تكوينه وتكوين كل كائن من نفس الكوائن عن التوجه الإلهي "كن" فلا يعول عليه".

- "الحياء إذا لم يقبل صاحبه معذرة الكاذب لا يعوَّل عليه".

- "كل شهود إلهي لا يعطيك تعظيم المخلوق بما يظهر فيه من العظمة لا يعول عليه".

- "الحال الذي ينتج عندك شفوفك[2] على غيرك عند نفسك لا يعول عليه".

- "اتخاذ الحق دليلا على وجود الخلق لا يصح فلا يعول عليه، لأن الخلق لا يكون غاية، فليس وراء الله مرمى".

- "كل عمل مشروع من أعمال وترك، ولا تحضر للمكلف ما يقتضيه ذلك الأمر من الحقوق الثلاثة التي يطلبها، وهو الحق الذي لله فيه، والحق الذي للمكلف فيه، وحقه في نفسه فلا يعول عليه، فإنه ما حصل على الوجه المشروع".

- "كل إحسان ترى نفسك فيه محسنا ولو كنت بربك لا تعوَّل عليه".

- "كل توكل لا تحكم على غيرك مثل ما تحكم على نفسك لا يعوَّل عليه".

- "كل حال أو كشف أو علم يعطيك الأمن من مكر الله[3] لا يعول عليه".

ج) الحرية والعبودية

- "كل حرية تغنيك عن الاسترقاق الإلهي لا يعوَّل عليها".

- "كل عبودية لا يتعين سيدها لا يعول عليها".

- "عبودية عن غير شهود عزة الإلهية4 لا يعول عليها".

- "الحرية إذا لم تعط الكرم لا يعول عليها".

د) التنوع والكثرة والزيادة

- "التحقيق إذا لم يعط أحدية الكثرة لا يعول عليه".

- "المعرفة إذا لم تتنوع مع الأنفاس لا يعول عليها".

---

[1] الحسن بن يسار البصري، تابعي، وهو حبر الأمة في زمنه، ولد سنة 61ه، وتوفي سنة 110ه. وأما ابن هانئ فهو أبو علي الحسن بن هانئ بن عبد الأول بن الصباح الحكمي، المعروف بأبي نواس، وهو شاعر عربي معروف، ولد سنة 145ه، وتوفي 198ه.

[2] شفوفك بمعنى تفوقك وفضلك.

[3] قال الله تعالى في سورة الأعراف الآية 98: ﴿أَفَأَمِنُوا مَكْرَ اللَّهِ فَلَا يَأْمَنُ مَكْرَ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْخَاسِرُونَ﴾.

[4] عزة الإلهية يعني امتناع دركها، والمقصود بذلك: العجز عن درك الإدراك إدراك. انظر، محمود الغراب، الطريق إلى الله تعالى الشيخ والمريد، صص129-143.

- "كل معرفة لا تتنوع لا يعول عليها".
- "كل مشهد لا يريك الكثرة في العين الواحدة لا تعول عليه".
- "القناعة في العلم الإلهي لا يعول عليه"[1].
- "كل شكر لا يوجد معه المزيد لا يعول عليه"[2].
- "كل تلوين لا يعطي صاحبه زيادة علم بالله فلا يعول عليه".

هـ) حقيقة السماع

- "الحركة عند سماع الألحان المستعذبة وعدمها عند عدم السماع لا يعول عليها".
- "السماع إذا تقيد لا يعول عليه".
- "السماع إذا لم يوجد في الإيقاع وفي غير الإيقاع لا يعول عليه".
- "الذكر منك إذا لم ينتج لك سماع ذكر الحق إياك لا تعول عليه".

و) التشبيه والتنزيه[3]

- "وجود تنزيه الحق مطلقا عن صفات الخلق لا يعول عليه، فإنه يؤدي إلى نفي ما أثبته ورفعه".

ز) الوقوف عند الأسباب

- "رفع الأسباب عند الأكابر لا يعول عليه، بل من شأنهم الوقوف عند الأسباب".
- "الوقوف مع الأسباب للمريد لا يعول عليه، وإن عضده العلم من أجل الركون إليها".

ح) الأنوثة

- "المكان إذا لم يكن مكانة لا يعول عليه".
- "المكان إذا لم يؤنث لا يعول عليه، يعني المكانة".
- "الحرمة إذا لم يصحبها الاحتشام لا يعوَّل عليها".

ط) تلازم العلم والعمل

- "الأدب إذا لم يجمع بين العلم والعمل لا يعول عليه".

---

[1] ﴿قُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾. سورة الإسراء، الآية: 85.

[2] ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾. سورة إبراهيم، الآية: 9.

[3] يؤمن ابن العربي أنه لا يمكن أن يخلو تنزيه عن تشبيه، ولا تشبيه عن تنزيه، لهذا، فابن العربي يقول بالتشبيه في التنزيه وبالتنزيه في التشبيه. والكامل في نظره هو من قال بالجمع بينهما. إذن فالزوج التشبيه التنزيه بحسبه لا يخلوان من بعضهما البعض، فهما يتكاملان، وبالتالي يتيحان لمن يقول بالجمع بينهما فهما أكثر اتساعا لكلام الله ولكلام رسول الله صلى الله عليه وسلم عليه.

- "كل فن لا يفيد علما لا يعول عليه".
- "المزيد من الحال الذي لا ينتج علما لا يعول عليه".
- "علم غاية العمل من غير عمل به لا يعول عليه".
- "عمل من غير إخلاص فيه لا يعول عليه".
- "كل تجل لا يعطيك العلم بحقيقة لا تعول عليه".
- "كل علم لا يكون بين تحليل وتحريم لا يعول عليه".
- "كل عمل لا يكون عن أثر فهو هوى النفس".
- "كل بارقة تظهر للعبد من نور أو كوكب أو ضياء أو حركة غير معتادة ولا تفيده علما في نفس ظهورها من أي العلوم كان من غير أن تكون في ذلك العلم بعد انفصالها لا يعول عليه، فإنه ليس من الحق"[1].

ي) التقييد والإطلاق والجمع والفرق

- "المظهر الإلهي إذا تقيد في نفسه لا يعول عليه، فإن المظهر الإلهي لا يتقيد إلا في نظر الناظر لا في نفسه، وإدراك الفرق بينهما عسير جدا".
- "التجلي المعنوي في الصورة المقيدة لا يعول عليه أكابر الرجال".
- "كل جمع لا يعقل معه فرق في حال وجوده لا يعول عليه وهو جهل".
- "كل فرق لا يميزك عنه ولا يميزه عنك بما لا تعلم، بل تجد التمييز ولا تدري بماذا؟ لا يعول عليه".
- "كل جمع فرّق فلا يعول عليه".

ك) الفقر والغنى

- "الفقر الذي لا ترى الله فيه كل شيء لا يعول عليه".
- "الغنى الذي لا تشاهد فيه فقرك لا تعول عليه".
- "الفقر إذا تحليت به لا يعول عليه، فإنه عارية، فإن أشهدت فقرك الذاتي فهو المعول عليه".
- "الفناء الذي لا تشاهد فيه فقرك لا تعول عليه".

[1] إن العنفوان الذي نصبو إليه من إثبات الحكم أعلاه هو التشديد على أن ابن العربي جمع في رؤيته بين العلم والعمل، فالعلم عنده هو روح العم، والعمل جسده. وقد تأتى له هذا الجمع، لأن المصادر التي ينهل منها، ويستقي علومه من بحرها زاخرة بهذا الجمع.

ل) لا تكرار في الكون[1]

- "كل حال يدوم زمانين لا يعول عليه".
- "الإقامة على حال واحد نفسين فصاعدا لا يعول عليه".
- "الخاطر الثاني فما زاد لا يعول عليه".
- "التجلي المتكرر في الصورة الواحدة لا يعول عليه".
- "التجليات المطابقة لأمثلتها القائمة بالنفس قبل ذلك لا يعول عليها".
- "كل ما يقع لك فيه الاشتراك مع غير الجنس لا يعول عليه".

م) الباطن والظاهر

- "كل باطن لا يشهدك ظاهره لا تعول عليه".

ن) الخلوة والجلوة

- "كل خلوة بالله تعطي أنسا تزيله الجلوة لا يعول عليه".
- "الأنس بالله في الخلوة والاستيحاش في الجلوة لا يعول عليه".
- "الخلوة لا تصح عند العارف فلا يعول عليها"[2].

س) مركزية الأسماء الإلهية

- "المعرفة بالله معراة من الأسماء الإلهية لا يعول عليها، فإنها ليست بمعرفة".
- "الإحاطة بعلم الأسماء إذا جاءت في الكشف لأحد فلا يعوَّل عليها."
- "كل ما يخرجك عن حكم الأسماء الإلهية لا تعول عليه".
- "الاعتماد على الحال من حيث اسم ما من الأسماء الإلهية لا يعوَّل عليه، لأنه ما ثم حال في الوجود إلا ولكل اسم إلهي فيه حكم وله إليه نظر، كما جعل الله لكل كوكب فيه أثرا ترتيبا إلهيا وجعلا ربانيا".
- "النيابة عن الحق إذا بشرت بها في الكون ولم توهب علم تأثير الأسماء الإلهية في الأكوان لا يعوَّل عليها".

---

[1] يرى ابن العربي أنه لا يصح الترادف في العالم، لأن الترادف تكرار، وليس في الوجود تكرار جملة واحدة، للاتساع الإلهي. ويضيف في موطن آخر: "ليس في الوجود تكرار أصلا للتوسع الإلهي. ولو طرأ على الإنسان عدم ما كرر عين وجوده الأول. وإنما هو انتقال من حال إلى حال والعين واحدة. والحال المنتقل إليه وجود آخر". انظر، ابن العربي، الفتوحات المكية، ج2، ص298. ورسائل ابن العربي، تحقيق: سعيد عبد الفتاح، مج 4، ص278. وعند تدقيق البحث في مسألة التكرار بحسب ابن العربي نجده يستند في فهمه وأحكامه إلى قوله تعالى في سورة الرحمن: ﴿كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ﴾. سورة الرحمن، الآية: 27.

[2] إشارة إلى قوله تعالى: ﴿هُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُم﴾، سورة الحديد، الآية: 4.

- "من ظن أنه أعطي علم الأسماء، ولم يجد في نفسه قوة التأثير، فلا يعول على ذلك العطاء".

ع) حقيقة الاستقامة

- "كل استقامة لا ترى في الاعوجاج لا يعول عليها، كتعويج القسي وجميع الأجسام كلها معوجة وهي استقامتها".

ف) تجليات الجمال

- "كل أنس لا يشهد في الحس وغير الحس لا يعول عليه".
- "المطلع إذا ميز لك بين الأعلى والأسفل لا تعول عليه".
- "الاطلاع على مساوي العالم لا يعول عليه".
- "شغل النفس بالجمال المقيد مع الدعوى برؤية جمال الحق في الأشياء لا يعول عليه".

ص) الحب والمحبة[1]

- "المحبة إذا لم تكن جامعة لا يعول عليها".
- "كل حضور لا ينتج حبا من الله ولا يكون معه هيبة في قلب الحاضر لا يعول عليه".
- "كل محبة لا يؤثر صاحبها إرادة محبوبه على إرادته فلا يعوَّل عليها".
- "كل محبة لا يلتذ صاحبها بموافقة محبوبه فيما يكرهه نفسه طبعا لا يعوَّل عليه".
- "كل حب لا ينتج إحسان المحبوب في قلب المحب لا يعوَّل عليه".
- "كل حب يعرف سببه فيكون من الأسباب التي تنقطع لا يعوَّل عليه".
- "كل حب يكون معه طلب لا يعوَّل عليه".
- "كل حب لا يتعلق بنفسه وهو المسمى حب الحب لا يعوَّل عليه".
- "كل حب لا يفنيك عنك ولا يتغير بتغير التجلي لا يعوَّل عليه".
- "كل حب تبقي في صاحبه فضلة طبيعية لا يعوَّل عليه".
- "الحب الذي يعطيك التعلق بوجود المحبوب وهو غير موجود فهو صحيح وإن لم فلا تعول عليه".

[1] يعد بعض الباحثين أمثال زكي سالم أن رؤية ابن العربي قائمة على الحب والمحبة والاتساع الإلهي. للاستزادة انظر، زكي سالم، الاتجاه النقدي عند ابن العربي، دار ومكتبة الثقافة الدينية، 2005.

ق) المزاج والامتزاج

- "كل امتزاج لا يعطيك أمرا لم يكن عندك قبل وجوده لا يعول عليه وليس بامتزاج".

- "الوارد الذي يرد من تغير المزاج لا يعول عليه".

- "الوارد عند انحراف المزاج لا يعول عليه، وإن كان صحيحا فإن الصحة فيه أمر عرضي نادر".

- "كل كشف لا يكون صرفا لا يخالطه شيء من المزاج لا يعوَّل عليه، إلا أن يكون صاحب علم بالمصور".

ر) الشريعة والاتباع[1]

- "كل علم من طريق الكشف والإلقاء واللقاء والكناية بحقيقة تخالف الشريعة متواترة لا يعول عليها. ويكون ذلك الإلقاء أو اللقاء أو الكناية معلولا غير صحيح، إلا الكشف الصوري فإنه صحيح وقع الخطأ في تأويل المكاشف مما أريدت له تلك الصورة التي ظهر له فيها هذا العلم على زعمه".

- "كل علم حقيقة لا حكم للشريعة فيه بالرد فهو صحيح وإلا فلا يعول عليه".

- "كل عمل وترك لا يكون الشخص فيه تابعا فلا يعول عليه، وإن كان أشق من عمل التبعية، قال الشبلي (ت 334هـ)[2] في هذا المقام: كل عمل لا يكون عن أثر فهو هوى النفس".

- "كل إيمان بحكم مشروع تجد في نفسك ترجيح خلافه لا يعول عليه".

- "كل إسلام لا يصحبه إيمان لا يعول عليه".

- "كل تسليم يدخل منك فيه خوف ولو في وقت ما، لا يعول عليه".

- "كل تفويض يدخل منه خوف العلة لا يعول عليه".

ش) من مكارم الأخلاق[3]

- "التصوف إذا لم يعم مكارم الأخلاق لا يعول عليه".

- "السفر إذا لم يسفر لا يعول عليه".

---

[1] يؤكد ابن العربي في كثير من نصوصه بضرورة الرجوع واتباع الشريعة لأنها الأصل، فليست هناك حقيقة بحسبه تخالف الشريعة.

[2] أبو بكر دلف بن جعفر بن يونس الشلبي، من الصوفية الزهاد، ولد سنة 247هـ، وتوفي 334هـ.

[3] التصوف لدى ابن العربي هو الوقوف مع الآداب الشرعية ظاهرا وباطنا، وهي الخلق الإلهية، وقد يقال بإزاء إتيان مكارم الأخلاق وتجنب سفسافها لتجلي الصفات الإلهية، وعندنا الاتصاف بأخلاق العبودية وهو الصحيح فإنه أتم". و يقول في نص آخر رابطا التصوف بمكارم الأخلاق ما نصه إن: "التصوف هو الوقوف مع الآداب الشرعية ظاهرا وباطنا، وهي مكارم الأخلاق، وهو أن تعامل كل شيء بما يليق به، مما يحمده منك ولا تقدر على هذا حتى تكون من أهل اليقظة". انظر، الشريف الجرجاني، التعريفات، ويليه اصطلاحات الشيخ محيي الدين بن العربي، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة جديدة، 1985، ص298. وانظر، ابن العربي، الفتوحات المكية، ج 2، ص125.

- "التصوف بغير خلق لا يعوّل عليه".

- "الورع الذي لا يعم الأحوال لا يعول عليه".

- "العطاء بعد السؤال لا يعول عليه".

- "كل حياء لا يعم التروك لا يعول عليه".

ت) في التربية والصحبة والنصيحة

- "كل مجاهدة لا تكون على يد شيخ لا يعول عليها، وكذلك كل رياضة، والرياضة: تحمل الأذى النفسي. والمجاهدة: تحمل الأذى البدني".

- "كل صحبة مريد لشيخ يحدّث المريد فيها نفسه بالنهاية إلى أجل لا يعول عليها".

- "من صحبك برؤية لا تعول علي صحبته، فإنه بها يهجرك".

- "من صحبك بخاطره لا تعول عليه، فإنه يغدر بك أوثق ما تكون به، ويقطع بك أحوج ما تكون إليه".

- "من صحبك بوارد وقته من أهل الله فلا تعول عليه".

- "من صحبك بعقله أو لذاتك ذاك الذي تعول عليه".

- "من صحبك لما يستفيده منك لا تعول عليه، فإنه ينقضي بتحصيل ما يرجوه منك، وربما كفر تلك النعمة إذا أراد الفراق، فكن منه على حذر".

- "من صحبك في الله فعوّل عليه، وعلامته النصيحة لك، واعترافه بالحق عند البيان إن غلط، فلا بد من الفائدة له أو لك".

- "الصحبة عن غير خبرة لا يعول عليها، فإنك لا تدري ما تسفر لك العاقبة، ويحتاج هذا إلى عقل وافر".

ث) في الفصل والوصل

- "الفصل إذا لم يكن مشهودا في عين الوصل لا يعول عليه".

خ) في الاحترام[1]

- "صحبة أهل الله مع عدم احترامهم لا يعول عليه".

- "الاحترام بغير خدمة لا يعول عليه".

[1] تواليف ابن العربي ملأى بالوصايا الداعية إلى التواضع والاحترام والتوقير والتقاسم، وقد تناولنا بعض هذه النصوص بالدراسة في مقال سابق. انظر، الاركو رشيد، نظرات في التقاسم والتواضع والتوقير: من خلال إشارات محي الدين بن العربي الحاتمي، مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، المجلد 1، العدد 9 (الجزء 2)، السنة الأولى، 2024، صص629-645.

- "الخدمة بغير احترام لا يعول عليها".

ذ) دوام تعظيم الحق والاعتماد عليه واستحضاره

- "تعظيم الحق في بعض الأشياء لا يعول عليه".

- "كل مقام لا يريك الحق خالقا على الدوام لا تعول عليه".

- "الاعتماد على الله وهو التوكل في غير وقت الحاجة لا يعول عليه".

- "وجود الحق عند الاضطرار لا يعول عليه، لأنه حال والحال لا يعول عليه، فإذا وجده في غير حال الاضطرار فذلك الذي يعول عليه".

- "شهود الفراغ الإلهي من الأكوان لا يعول عليه".

- "التوكل في بعض الأمور لا يعول عليه".

- "التوكل الذي لا يكون الحق فيه وكيلا لا يعوَّل عليه".

- "الصبر الثاني لا يعول عليه، فإن الصبر الذي يعول عليه هو الذي يكون عند الصدمة الأولى، فإنه دليل الحضور مع الله تعالى".

- "كل مراعاة لا يكون معها تمييز لا يعول عليها".

ض) إيقاظ القوى والحواس[1] والحد من تعطيلها

- "خرق العادة إذا لم يرجع عادة لا يعول عليه".

- "الرجاء من غير بصيرة لا يعول عليه".

- "كل جسد لا ينتج همة فعالة لا يعول عليه".

- "كل إرادة لا تؤثر لا يعوَّل عليها".

- "كل نفس لا تنشأ منه صورة تشاهدها لا يعوَّل عليه."

- "كل نفس لا تتكون عنه صورة لصاحبه تخاطبه ويخاطبها على الشهود لا يعوَّل عليه".

- "كل نفس لا يخرج من (إل)2 لا يعوَّل عليه".

[1] يأخذ ابن العربي بالإدراك الحسي إلى أقصى حدوده، ويفتح حقلا خصبا للنظر في القضايا التي تثيرها الحواس كما بشرت بذلك الثقافة العربية الإسلامية من خلال نصوصها المؤسسة، وفي هذا الإطار، يدعو إلى توسيع آفاق إدراك الإنسان لحواسه. وبالتالي يدفعه خطوة نحو الأمام، لإدراك نفسه والعالم، ليس من منطلق القوانين الطبيعية والفيزيائية، وإنما من منطلق الكشف الصوفي.

[2] الإل: هو الله عز و جل. انظر، محمود الغراب، الطريق إلى الله تعالى الشيخ والمريد، صص129-143.

- "كل تنهد يكون عن فقد في عين وجد لا يعوَّل عليه".
- "السلوك إذا كان به أو فيه أو منه أو إليه لا يعوَّل عليه، فإذا جمع الكل عول عليه".
- "من صمت بلسانه وتكلم بالإشارة فصمته لا يعوَّل عليه".
- "المراقبة إذا لم يصحبها الدوام لا يعوَّل عليها"[1].
- "كل فراسة لا تكون عن نور الإيمان لا يعول عليها".

2) خلاصات

إن أهم ما يمكن استخلاصه بشكل عام من (رسالة ما لا يعول عليه) ما يأتي:

1) دلالة متن (رسالة ما لا يعول عليه) على أنها رسالة في التربية والممارسة والسلوك العملي.

2) جمعت الرسالة على رغم اختصارها كثيرا من القضايا والإشكالات التي شغلت الفكر العربي الإسلامي قبل ابن العربي، من قبيل التشبيه والتنزيه، ومحاسبة النفس ومراقبتها، ومحدودية العقل والفكر البشريين، وتكامل الشريعة والحقيقة، والظاهر والباطن، وقيام الثقافة العربية الإسلامية على طور العقل وطور ما وراء العقل، وتلازم العلم والعمل، ومركزية الأسماء الإلهية...إلخ.

3) بينت هذه المنتخبات من الرسالة بعضا من إمكانات خطاب ابن العربي، بوصفه خطابا يجمع بين القبول والتفكير والتعبير والتنزيل.

4) بينت هذه المنتخبات أن مكارم الأخلاف أساس في التصوف.

5) هذه الرسالة بمثابة المنهج الذي يجنب سالكي الطريق من الوقوع في الأخطاء.

6) الحِكم المبثوثة في الرسالة هي مختصرات مكثفة لرؤية ابن العربي إلى الله سبحانه وتعالى، والإنسان، والعالم.

[1] لا شك أن دوام المراقبة ودوام الاستحضار الإلهي وشدة الانتباه واليقظة، تجعل الإنسان يفعِّل كل إمكاناته وحواسه وقواه الظاهرة والباطنة وينشطها، وبذلك يتجاوز تعطيل حواسه وقواه وتبليدها وتجميدها إلى تشغيلها تشغيلا أقوم.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، رواية ورش.
- ابن العربي، الديوان الكبير، تحقيق: عبد الإله بن عرفة، دار الآداب، بيروت، ط1، 2018.
- ابن العربي، الفتوحات المكية في معرفة الأسرار المالكية والملكية، تقديم: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث الإسلامي، بيروت، ط1، 1998.
- ابن العربي، رسائل ابن العربي، تحقيق: سعيد عبد الفتاح، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2004.
- ابن العربي، ما لا يعول عليه، ضمن رسائل ابن العربي، وضع حواشيه: محمد عبد الكريم النمري، منشورات علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001.
- أحمد بن عجيبة، الفهرسة، تحقيق: عبد الحميد صالح حمدان، دار الغد العربي، القاهرة، ط1، 1990.
- أحمد بن محمد المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1968.
- أحمد فريد المزيدي، شيخ الشيوخ في الأمصار أبو مدين الغوث: ترجمته وشيوخه وتلامذته وأصحابه ونصوصه، دار الكتب العلمية، بيروت، 2010.
- الاركو رشيد، نظرات في التقاسم والتواضع والتوقير: من خلال إشارات محيي الدين بن العربي الحاتمي، مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، المجلد 1، العدد 9 (الجزء 2)، السنة الأولى، 2024.
- أسين بلاثيوس، ابن العربي حياته ومذهبه، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 1965.
- زكي سالم، الاتجاه النقدي عند ابن العربي، دار ومكتبة الثقافة الدينية، 2005.
- الشريف الجرجاني، التعريفات، ويليه اصطلاحات الشيخ محيي الدين بن العربي، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة جديدة، 1985.
- عبد الباقي مفتاح، بحوث حول كتب ومفاهيم الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011.
- عثمان يحيى، مؤلفات ابن العربي: تاريخها وتصنيفها، ترجمة وتحقيق: أحمد محمد الطيب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001.
- محمود الغراب، الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي: ترجمة حياته من كلامه، مطبعة نضر، دمشق، ط2، 1991.
- محمود الغراب، الطريق إلى الله تعالى الشيخ والمريد من كلام الشيخ محيي الدين بن العربي، دار الكاتب العربي، دمشق، ط2، 1991.
- نصر حامد أبو زيد، هكذا تكلم ابن العربي، المركز الثقافي، الدار البيضاء، ط3، 2006.
- يوسف بن إسماعيل النبهاني، جامع كرامات الأولياء، تحقيق: إبراهيم عطوه عوض، المكتبة الثقافية، بيروت، 1991.

خصائص المصطلح النحوي عند الجزولي

عبد الحكيم العبدي
طالب باحث في سلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة/ المغرب
بإشراف الأستاذين:
د. مصطفى اليعقوبي – د. فريد أمعضشو

الملخص

هذا المقال عبارة عن دراسة مصطلحية، تتناول بعض القضايا العامة المتعلقة بالمصطلح النحوي الموظف في أحد أشهر المصنفات النحوية المغربية القديمة، ويتعلق الأمر بـ"المقدمة الجزولية في النحو" للنحوي المغربي المشهور أبي موسى الجزولي؛ حيث حاولنا فيه الكشف عن جانب من الخصائص المميزة للذخيرة الاصطلاحية في هذا المصنف، الذي شغل المهتمين بالنحو قديما وحديثا؛ وذلك من خلال التركيز على مجالين اثنين، يتمثل أحدهما في المرجعية الاصطلاحية؛ إذ خلَصت الدراسة إلى أن المصطلح النحوي المستعمل في متن الكتاب، وإن كانت تغلب عليه المرجعية البصْرية، فإنه ينهل من المرجعية الكوفية أيضا، من خلال استعمال مجموعة من المصطلحات التي ارتبطت نشأتها بالمدرسة الكوفية؛ من قبيل النعت والنسق و"لا" التبرئة والتفسير، واستعمال المصطلحات الدالة على الإعراب لتسمية أحوال البناء. أما المجال الثاني، فيتمثل في الخصائص اللغوية والبنيوية لهذه المدونة الاصطلاحية، وقد خلص المقال، في هذا النطاق، إلى أن الجزولي يميل إلى استعمال المصطلح البسيط المنتمي إلى مقولتي "الاسم" و"الصفة"؛ من خلال الانتقال من المصطلح المركب إلى البسيط، بعد حذف شريكه في التركيب. وقد كان لهذا الأمر تأثير واضح وحاسم في تحقيق الاختصار والدقة في التعبير عن المسائل النحوية بعبارات قليلة، مع معان مكثفة وعميقة..

الكلمات المفتاحية:

المقدمة الجزولية، الخصائص، المصطلح النحوي، المرجعية، البنية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

العبدي، عبد الحكيم. (2025، فبراير). خصائص المصطلح النحوي عند الجزولي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 369-394.

مقدمة:

تعد مقولة "المصطلحات مفاتيح العلوم"، الرائجة بين المهتمين بالقضايا المصطلحية، من أبرز المقولات التي عبرت عن أهمية المصطلح في المجال العلمي؛ فالمصطلحات ليست مجرد كلمات وألفاظ، بل هي بمثابة الركائز الأساسية التي تقوم عليها العلوم والمعارف، سواء على مستوى الوضع والصناعة، أو على مستوى الفهم والأخذ؛ فالعلماء والمفكرون الذين يكتشفون الحقائق، ويبتكرون الأفكار والمفاهيم العلمية، يحتاجون - أول ما يحتاجون - إلى مصطلحات تعبر عن تلك الحقائق والأفكار والمفاهيم، كما أن الطلبة الراغبين في اقتحام أسوار العلوم والمعارف يحتاجون، أيضا، إلى هذه المفاتيح والأدوات؛ فهي تفتح لهم أبواب العلم المغلقة. ومن ثم، فإن المصطلحات - بعبارة أخرى - هي قنوات إرسال واستقبال؛ فالعالم يرسل عبرها المفاهيم المبتكرة، والطالب أو المتلقي يستقبل من خلالها تلك المفاهيم، ولا غنى لأي منهما عن هذه القنوات والمفاتيح.

واعتبارا لهذه الأهمية القصوى، التي تحظى بها المصطلحات، فقد أولاها العلماء في جميع التخصصات، ومنها النحو، اهتماما كبيرا؛ بحيث إن المتتبع لتاريخ النحو العربي؛ بدءا من نشأته، مرورا بمختلف مراحل تطوره، يلاحظ تنوع اهتمام النحاة بالمصطلح النحوي في مستويات عدة؛ فقد عُنُوا، أولَ الأمر، بوضع المصطلحات المناسبة لحمل المفاهيم النحوية المبتكرة، واجتهدوا في ذلك أيما اجتهاد؛ كما حَرَصوا على تعريف تلك المصطلحات وشرحها، بمختلف طرق الشرح والتعريف وأدواتها الممكنة، علاوة على اهتمامهم، بعد ذلك، بتنقيح المادة المصطلحية وتطويرها، عبر إخضاع العديد منها لعملية المراجعة والاستبدال، بعدما تبين قصورها عن حمل المفاهيم النحوية بدقة وسلاسة، وتعويضها بمصطلحات أخرى تحقق مستوى عاليا من الدقة والعلمية والوضوح، بالإضافة إلى اهتمام بعضهم بتصنيف معاجم وقواميس خاصة بالمصطلحات النحوية؛ مما سهل على الطلبة المتخصصين الوصول إلى تعريفاتها، وفهم دلالاتها في سياقات مختلفة.

ويعد أبو موسى الجزولي من أبرز النحاة المغاربة الذين تركوا بصمة واضحة في تاريخ النحو العربي؛ فهو من أعلام المدرسة النحوية المنسوبة إلى الغرب الإسلامي. ومن ثم، فلا عجب أن نجد الكثير من الدارسين المتتبعين، لتاريخ النحو العربي ومدارسه المختلفة، يخصونه بكلام خاص، على غرار باقي النحاة المؤثرين، ومنهم، على سبيل المثال المختار ولد باه الذي أفرد له بابا خاصا سماه "النحو والاختصار والمنطق"، حصر الكلام فيه على الجزولي و"مقدمته" المشهورة[1]. ولا شك أن هذا الاهتمام ليس وليد الصدفة، بل نظرا للعمل المتفرد الذي طبع به النحو، من خلال كتابه المذكور آنفا؛ فقد قام فيه باختصار المسائل النحوية اختصارا شديدا، مخضعا

[1] - تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، المختار ولد باه، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 2، 2008، ص: 265 وما بعدها. انظر أيضا: المدارس النحوية، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط8، ب ت، ص ص: 300 – 301.

إياها للمبادئ المنطقية؛ التي تحقق قدرا عاليا من الدقة والشمولية، كما يرجع إليه الفضل في تخليص النحو من كثرة الشواهد والأمثلة، وتعقد العلل والأقيسة، وكثرة الآراء والمذاهب؛ فكانت "المقدمة الجزولية" كتابا تعليميا، لا غنى عنه لطلاب النحو، كما أنها قد شغلت الدارسين والنحاة اللاحقين؛ فقام الكثيرون بشرحها وبسط مسائلها.

وفي هذا الإطار، يندرج موضوع مقالنا، الذي سنروم من خلاله دراسة "المقدمة الجزولية" دراسة مصطلحية، نبحث فيها خصائص المصطلح النحوي الموظف في ثناياها، من ناحيتين رئيسيتين، تتمثلان في المرجعية الاصطلاحية النحوية، والبنية التركيبية اللغوية. ومن ثم، فإن مقالنا هذا سيسعى إلى الإجابة على الإشكاليتين الآتيتين:

- ما المرجعية الاصطلاحية التي اعتمد عليها الجزولي في اختياراته الاصطلاحية؛ هل هي مرجعية بصرية؟ أم كوفية؟

- ما الخصائص اللغوية والبنيوية للمصطلحات المختارة والموظفة في متن الكتاب؟ وما الوظيفة التي أدتها في معالجة المسائل والقضايا النحوية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، وظفنا منهجا وصفيا، يقوم على عمليات وأدوات مختلفة؛ منها الإحصاء، عبر تتبع الذخيرة المصطلحية النحوية الموظفة في متن الكتاب، ثم التحليل من خلال دراسة نصية لهذه المصطلحات؛ بغية الكشف عن مرجعياتها وخصائصها اللغوية والبنيوية، بالإضافة إلى المقارنة؛ من خلال محاولة وضع الجزولي في منزلة معينة بين المرجعيتين البصرية والكوفية.

أما على مستوى بنية المقال، فقد قسمناه إلى ثلاثة محاور أساسية، تناولنا في الأول منها التعريف بالجزولي، وبـ "المقدمة" المتن المدروس. أما المحور الثالث، فخصصناه لدراسة المرجعية الاصطلاحية النحوية، التي تأثر بها الجزولي. في حين ركزنا في المحور الأخير على تحليل البنيات اللغوية للذخيرة المصطلحية الموظفة.

أولا- التعريف بالجزولي ومقدمته:

1. التعريف بالجزولي[1]:

هو عيسى بن عبد العزيز بن يلبخت بن عيسى بن يوماريلي المراكشي اليزدكتي، المكنى والملقب بأبي موسى الجزولي؛ ولد بقبيلة جُزولة من بلاد سوس بالمغرب الأقصى، ونشأ في بيئة ثقافية ودينية محافظة. ويمكن أن نقسم حياته إلى ثلاث مراحل:

مرحلة الرحلة والتنقل: حين اشتد عوده – وكغيره من المغاربة – قام برحلة إلى المشرق لغرضين؛ أولهما الحج، وثانيهما طلب العلم؛ فمكث بمصر مدة تتلمذ خلالها على علماء كبار، أبرزهم أبو عبد الله بن بري (ت 582هـ)، كبار نحاة مصر في ذلك العصر. كما تلقى بها أصول الفقه عن أبي منصور ظافر شيخ المالكية في وقته[2]. وبعد ذلك انتقل إلى بجاية، حيث تعمق في دراسة أصول الفقه على أبي عبد الله بن إبراهيم الفهري الأصولي (ت 612هـ).

وبعد رحلة الطلب، انتقل إلى رحلة العطاء والتدريس؛ حيث درس النحو ببجاية، وتلقى عنه بها ابن معطي الزواوي النحوي المشهور (ت 628هـ)، وانتقل بعد ذلك إلى الأندلس ودرس بألمرية[3].

مرحلة الاستقرار بمراكش: بعد رحلته الطويلة، اختار الجزولي في الأخير الاستقرار بمراكش، والتي كانت تعيش حينئذ ازدهارا علميا وحضاريا كبيرا؛ مستفيدة من كونها عاصمة الدولة الموحدية، ومكث بها بقية حياته. ويمكن أن نجمل نشاط أبي موسى بمراكش في ثلاثة أمور؛ أولها تدريس النحو والقراءات؛ إذ شُدَّت إليه الرحال من مختلف مناطق المغرب وبلاد الاندلس، ثانيها التأليف؛ حيث يرجح أنه ألف خلال هذه المرحلة "مقدمته" المشهورة، إلى جانب كتب أخرى وصلتنا عناوينها فقط. أما ثالثها، فيتعلق بالمناظرة؛ فقد جرت له مع أبي علي الشلوبين النحوي الأندلسي المشهور (ت 645هـ) مناظرة حول بعض المسائل النحوية وقد أظهر فيها الجزولي استبحارا في النحو، وحدت بمناظره أن يعود أدراجه صوب الأندلس يائسا من البروز والتفوق بمراكش عاصمة الدولة حينئذ[4].

---

[1] - انظر في ترجمة أبي موسى الجزولي: بغية الوعاة، السيوطي، جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط2، 1979، ج2، ص: 236-237. – الذيل والتكملة، ابن عبد الملك، تح إحسان عباس ومحمد بن شريفة، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2012، سفر 8، ص: 547-548. – صلة الصلة، أبو جعفر الغرناطي، تح شريف أبو العلا العدوي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2008، ص: 230. – إنباه الرواة على أنباه النحاة، القفطي، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986، ص: 378 – 380. – الأعلام، خصر الدين الزركلي، دار العلم للملايين، ط15، 2002، ج5، ص: 104.

[2] - تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ص: 265.

[3] - أبو موسى الجزولي، أحمد الزواوي، مطبعة موناستير، المحمدية، دط، دت، ص: 41.

[4] - المرجع السابق، ص ص: 43 – 44.

مرحلة الحياة الرسمية: لما برز أبو موسى، وعلا شأنه بمراكش، قرر المنصور أن يرغمه على دخول حضرته، وأن يكون واحدا من حاشيته؛ فكان ذلك، في رأي بعض الدارسين، خسارة كبرى للنشاط اللغوي والنحوي بمراكش والمغرب الأقصى عموما، ومن بين المهام التي شغلها خلال هذه المرحلة الخطابة، والصلح بين القبائل، علاوة على صحبة الخليفة في حله وترحاله.[1] وقد توفي رحمه الله ببلاد أزمور سنة 607هـ.

أما فيما يتعلق بمجالات تخصص أبي موسى الجزولي، فهي متنوعة، يتداخل فيها الديني واللغوي مع العقلي الفلسفي[2].

- **المجال اللغوي والنحوي:** من الواضح أن هذا الجانب هو الغالب على تكوين الجزولي؛ فقد تكون على يد نحاة ولغويين كبار ببلاد مصر أمثال ابن بري، وأبي المحاسن ابن البركات (ت 572هـ)، وأبي حفص عمر التميمي (ت 550هـ). كما أنه قد قرأ على شيوخه عيون مصنفات اللغة كـ "تاج اللغة"، و"صحاح" الجوهري، و"جمل" الزجاجي. وتذكر المصادر أنه ألف "رسالة في النحو"، وشروحا لـ "أصول" ابن السراج و "كتاب" سيبويه و"إيضاح" الفارسي و"مفصل" الزمخشري، و"مختصر شرح ابن جني لديوان المتنبي"، وشرحا لقصيدة "بانت سعاد"[3].

- **المجال المنطقي والعقلي:** يرجع إلى تكوينه الأصولي الذي تلقاه بمصر على شيخ المالكية أبي منصور ظافر، وببجاية على أبي عبد الله بن إبراهيم، فأتقن أصول الفقه والمنطق وعلم الكلام، ويبدو هذا الجانب واضحا في "المقدمة".

- **المجال الديني:** فقد تتلمذ على أبي الطاهر السلفي (ت 576هـ)، وأبي محمد الحجري (ت591هـ)، وأخذ عنهما - وعن غيرهما - علم الحديث والفقه والقراءات. ويبدو أن العلوم الدينية كانت ثانوية في تكوينه العلمي؛ فلم يخلف أي مصنف أو أثر يتعلق بها.

2. لمحة إلى كتاب "المقدمة الجزولية":

تجدر الإشارة إلى أن "مقدمة" الجزولي قد أطلقت عليها مسميات عديدة؛ أهمها "القانون"، "الكراسة"، "الاعتماد"، "التقييد"، "الإملاء"، "المجموع"، "الجزولية"[4]. وقد كانت كتاب العصر بدون منازع؛ إذ تناولها العلماء بالتدريس؛ فكانت من الكتب المقررة لطلبة النحو بالمغرب والأندلس، واعتنى الكثيرون بشرحها؛ ومنهم

[1] - نفسه، ص: 46 – 48.
[2] - نفسه، ص: 52 – 55.
[3] - الأعلام، خير الدين الزركلي، ج5، ص: 104.
[4] - أبو موسى الجزولي، ص: 58.

الشلوبين، وابن معط الزواوي، وأبو العباس الشريشي (ت 640هـ)، وغيرهم كثير[1]؛ مما يعطي فكرة واضحة عن أهميتها، وقيمتها العلمية والنحوية الكبيرة.

وهي من بديع المختصرات النحوية التي يعز أمثالها؛ ممن يتضمن المسائل النحوية الكثيرة في صفحات قليلة. أما عن منهج الجزولي في تأليفها، وصياغة مضامينها وترتيبها، فيمكن أن نختصر الكلام عنه في الأمور الآتية:

- تقسيم الكتاب إلى أبواب؛ يبلغ عددها واحدا وثمانين بابا، أولها باب الكلام وآخرها باب أحرف الجواب.

- الاختصار الشديد في صياغة المضامين؛ حيث إن عددا كبيرا من الأبواب لا يتجاوز الصفحة الواحدة، وهو في ذلك يركز على القواعد والأحكام الأساسية بعيدا عن التفريعات والخلافات.

- توظيف الأشكال المنطقية أداة لصياغة المادة النحوية؛ فالمتصفح للكتاب يجده مليئا بالتقسيمات والحدود المنطقية.

- العناية بالتعريفات والحدود؛ فالأبواب كلها تقريبا لا تخلو من التعريفات، ويراعي فيها الدقة والاختصار وأن يكون التعريف جامعا مانعا.

- الانفراد بآراء نحوية خاصة؛ إذ لم يكتف الجزولي باختصار ما تلقاه من نحو على شيوخه، بل تميز بآراء خاصة، منها ذهابه إلى أن دخول (ال) على المصدر يضعفه عن العمل.[2]

3. اهتمام الجزولي بالقضايا المصطلحية العامة:

بعد تصفحنا لمتن الكتاب بشكل دقيق، تبين بوضوح أن إثارة القضايا العامة المتعلقة بالمصطلح منعدمة فيه تقريبا؛ فالجزولي لم يكلف نفسه عناء الوقوف في أي باب من أبواب الكتاب على هذا المصطلح أو ذاك لدراسته أو التعليق عليه أو لبيان علة تسميته، بل يجعل شغله الشاغل إبراز المسائل العامة المتعلقة بالباب النحوي في عبارات وجمل مختصرة. وهذه مسألة طبيعية إذا أخذنا غاية أبي موسى الجزولي وقصده من تأليف هذا الكتاب بعين الاعتبار، فهو إنما سعى إلى تلخيص المسائل النحوية واختصارها اختصارا دقيقا، ولا يخفى أن تحليل القضايا المتعلقة بالمصطلح من إبراز لمعانيه اللغوية المختلفة، أو أوجه تسميته المتعددة، أو ما يقابله من

[1] - تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ص: 267.

[2] - المقدمة الجزولية في النحو، أبو موسى الجزولي، تح شعبان عبد الوهاب، مكتبة لسان العرب، 1988، ص: 167.

المصطلحات في المدارس النحوية الأخرى إنما يحتاج إلى بسط وشرح مطولين، وهذا لا يتناسب مع المنطق الذي يحكم تأليف هذا الكتاب.

ففيما يخص ورود لفظ المصطلح وما يتعلق به من مشتقات ومرادفات، نسجل أن كلمة "مصطلح" لم ترد في الكتاب مطلقا، ولم يذكر من اشتقاقاته إلا لفظة "الاصطلاح" مرة واحدة فقط، في سياق تعريف مفهوم الهجاء، حيث قسمه الجزولي إلى قسمين أحدهما قياسي والثاني اصطلاحي، حيث قال: "الهجاء على قسمين: قياسي واصطلاحي، فالقياسي: أن يطابق اللفظ الخط وهو للسمع... والاصطلاحي عكسه وهو لرأي العين..."[1].

أما فيما يتعلق بالألفاظ المرادفة للمصطلح، التي عادة ما نجد القدامى يوظفونها في مصنفاتهم؛ من قبيل: اللفظ، العبارة، التسمية، اللقب...، فلا نجد لها أثرا في متن الكتاب، ما عدا كلمة "لقب" التي وظفها في تسمية أحوال الإعراب والبناء؛ إذ قال: "ألقاب الإعراب أربعة: الضم والفتح والكسر والوقف"[2]؛ مما يوضح أن الجزولي لا يهتم بالقضايا المصطلحية العامة، وإنما نقصد هنا الجانب النظري؛ المتمثل في مناقشة ما يرتبط بالمصطلح من مواضيع عامة، أما ما يتصل بالجانب التطبيقي العملي؛ فهو حاضر بوضوح في متن الكتاب، ويظهر جليا في طبيعة المصطلحات النحوية المختارة، وفي الطرق المعتمدة في تعريفها، وهذه الجوانب سنتوقف عندها بتفصيل في المباحث الآتية.

ثانيا- المرجعية الاصطلاحية النحوية في "المقدمة الجزولية":

1. المرجعية على مستوى المذهب النحوي العام:

بعد الاطلاع على الآراء النحوية المبثوثة ضمن المقدمة، قد يقف الدارس للوهلة الأولى حائرا وهو يحاول نسبة الجزولي إلى هذه المدرسة النحوية أو تلك؛ فهو ليس بصريا إذ كثيرا ما يخالف البصريين في اختياراتهم وآرائهم؛ ومن أمثلة ذلك ذهابه إلى أن الخبر مرفوع بالابتداء شأنه شأن المبتدأ[3]، في حين أن مذهب سيبويه أنه مرفوع بالمبتدأ، وأن (ما) المصدرية يجوز أن توصل بالجملة الاسمية، وأن الأولى والأشهر إلحاق تاء

[1] - المصدر السابق، ص: 267.
[2] - المقدمة، ص: 7.
[3] - المصدر السابق، ص: 93.

التأنيث بـ(أي) مع المؤنث[1] عكس ما ذهب إليه سيبويه، وأن كاف التشبيه لا تستعمل حرفا فقط بل تستعمل اسما أيضا[2]، وقد خالفهم في أمور كثيرة لا يسع المجال هنا لذكرها.[3]

كما أنه في المقابل كثيرا ما يستند إلى النحاة الكوفيين في مخالفته لسيبويه، خصوصا الكسائي والفراء؛ فقد استند إلى الكسائي مثلا في اختياره أن كاف التشبيه قد تستعمل اسما، حيث نقل عنه أن معناها معنى مثل، فحكم على أنها اسم لأن الأسماء إنما عرفت بمعانيها. كما استند إلى الفراء في ذهابه إلى تأنيث (أي) مع المؤنث، فقد نقل عن الفراء قوله: "العرب تفعل ذلك في (أي) فيؤنثون ويذكرون"، بالإضافة إلى أنه يوافق الكوفيين في بعض اختياراتهم وآرائهم؛ كما هو الشأن في تقسيمه مراتب المشار إليه إلى ثلاثة أقسام: الدنيا والوسطى والقصوى[4]، وقد ذكر أبو إسحاق العطار أن هذا التقسيم "لم يعرض له سيبويه، وإنما ذكره الفراء." كما وافقهم في جواز حذف الضمير في التنازع عند إعمال الأول ما لم يكن مرفوعا[5]، وفي أن (فَعْلان) ممنوعة من الصرف لزيادة الألف والنون مضافا إليها إما العلمية أو الوصفية[6].

وحين نجرد المواضع التي خالف الجزولي البصريين فيها، ونظيرتها التي وافق فيها الكوفيين من جهة أخرى، فهذا ليس مؤشرا على كونه كوفي المذهب والنزعة، فإنه وإن خالف البصريين في المواضع التي ذكرنا وغيرها كثير، فإنه من الطبيعي أن يكون قد وافقهم في مواضع كثيرة، كما خالف الكوفيين في مواضع أكثر. وإنما أوردنا ذلك لنبين أن الجزولي لم يكن بصريا خالصا كما لم يكن كوفيا كذلك، إنما اتبع نهج المدرسة البغدادية شأنه شأن معظم نحاة المغرب والأندلس؛ حيث يعتمد على مبدأ الانتخاب من آراء المدرستين معا، دون تعصب لهذا الطرف أو ذاك، وإنما يختار ما يراه مناسبا وما يثبت عنده، وفق منهج دقيق ومتكامل، مع موافقته للنحاة البغداديين البارزين، أمثال ابن السراج والفارسي وابن جني، في جملة من الآراء النحوية، ومن أمثلة ذلك:

- إعراب المثنى من الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة.[7]

- الذهاب إلى أن إضافة "أفعل" لفظية وغير محضة، وتفيد التخفيف لا التعريف.[8]

---

[1] - نفسه، ص: 53 - 54.

[2] - نفسه، ص: 131.

[3] - أبو موسى الجزولي، أحمد الزواوي، ص: 144 – 158.

[4] - المقدمة، ص: 68.

[5] - المصدر السابق، ص: 164.

[6] - نفسه، ص: 210 – 211.

[7] - نفسه، ص: 68 و53.

[8] - نفسه، ص: 131.

- إعراب الأسماء الستة بالحركات لا بالحروف[1].

بالإضافة إلى كونه قد تفرد بآراء خاصة، مثل ذهابه إلى أن أدوات الشرط تجزم فعلي الشرط والجواب معا[2]، وأن دخول (ال) على المصدر يضعفه في العمل[3]، وأن (ما) في (سيما) زائدة وما قبلها مضاف لما بعدها، وإجازته وقوع ضمير الفصل بين نكرتين لا تقبلان (ال)[4]، إلى غير ذلك من الآراء التي لم يسبقه إليها أحد، والتي لا حاجة لنا في تفصيلها هنا.[5]

وهذا كله يؤكد أن الجزولي ليست له مرجعية نحوية ثابتة يتعصب لها ويتبنى كل ما انتهت إليها من آراء وأحكام، وإنما يستند إلى مذهب عقلي يقوم على انتقاء ما يراه أصوب من آراء مختلف النحاة المنتمين إلى مدارس ومرجعيات مختلفة، وفي بعض المسائل لا يتبنى أي رأي من الآراء المعروضة، بل يجتهد وينفذ إلى رأيه الخاص.

2. المرجعية الاصطلاحية النحوية:

لعله من الواضح أن مذهب الانتخاب والانتقاء الذي اعتمده الجزولي لا يسري فقط على مستوى الآراء والمسائل النحوية، بل يتعداه إلى اختيار المصطلحات واستعمالها؛ فمثلما خالف البصريين في بعض الآراء، خالفهم أيضا في بعض المصطلحات التي وظفوها. وكما وافق الكوفيين في بعض آرائهم، نجده أيضا يوافقهم في عدة مصطلحات منسوبة إليهم.

وفيما يأتي جدول توضيحي يتضمن أهم المصطلحات النحوية التي عرفت خلافا بين المدرسة البصرية والكوفية، مع بيان اختيارات الجزولي ضمن كل مصطلح منها:

---

[1] - نفسه، ص: 28.

[2] - نفسه، ص: 42.

[3] - نفسه، ص: 167.

[4] - نفسه، ص: 184.

[5] - للاطلاع على تفاصيل هذه الآراء النحوية، أو الاطلاع على آراء أخرى تفرد بها، انظر:
- تحقيق المقدمة، ص ص: 82 – 83.
- وأبو موسى الجزولي، الزواوي، ص: 161 – 177.

المصطلح البصري	المصطلح الكوفي	مصطلح ابن أبي الربيع
ألقاب البناء: الضم، الكسر، الفتح، السكون	الرفع، الجر، النصب، الجزم	لم يصرح بألقاب البناء في باب البناء كما فعل بالنسبة للإعراب، وحتى في ثنايا الكتاب نادرا ما يستعمل المصطلحات الدالة على البناء: الوقف (ص: 241)، الضم(ص: 54)، الكسر(ص: 17)
ألقاب الإعراب: الرفع، النصب، الجر، الجزم	الضم، النصب، الخفض، السكون	في مقدمة باب الإعراب سماها: الضم والفتح والكسر والوقف. (ص: 7) وفي باب معرفة علامات الإعراب سماها: الرفع، النصب، الخفض، الجزم. (ص: 28). والحقيقة أنه في ثنايا الكتاب يوظف المصطلحات البصرية.
المبتدأ	المثال	المبتدأ
الخبر	الرافع	الخبر
الفعل المضارع	الفعل المستقبل	في مقدمة الباب الأفعال سماه ب: المبهم (ص: 33)، وفي ثنايا الكتاب يطلق عليه التسمية البصرية (ص: 34).
فعل الأمر	ذهبوا إلى أنه مشتق من الفعل المستقبل(المضارع).	أطلق عليه تسمية "الفعل المستقبل" (ص: 33).
المفعول به	المفعول	- المفعول به (ص: 79)، المفعول ص: 146. - يوظف "المفعول" لتسمية المفعول معه والمفعول من أجله، والمفعول المطلق. (ص: 61 – 62 - 5).
المفعول معه، المفعول المطلق، المفعول له، المفعول فيه..	أشباه المفاعيل	يسميها "المفعولات" إجمالا، وبمسمياتها إفرادا. -ويطلق مصطلح "المشبه بالمفعول" لتسمية منصوب الصفة المشبهة (ص: 84).
المفعول لأجله	التفسير	المفعول له (ص: 261)، وسماه في موضع "الباعث" (ص: 5).
التمييز	التفسير	التمييز (ص: 222)، واستعمل مصطلح التفسير في موضع واحد (ص: 173)
حروف الجر	حروف الخفض، حروف الصفات	الظرف (ص: 84)، المفعَل فيه (ص: 61).
الظرف	المحل، الغاية	التوكيد (ص: 73)
التوكيد	التشديد	الحال (ص: 89) / ذو الحال (ص: 90).
الحال	القطع	الأسماء الستة (ص: 46).
الأسماء الستة	الأسماء المضافة	اسم الفاعل (ص: 146).
اسم الفاعل	الفعل الدائم	المضمر (ص: 57)، والضمير (ص: 57).
الضمير	المكنى، الكناية	

المصطلح البصري	المصطلح الكوفي	مصطلح ابن أبي الربيع
اسم الإشارة	التقريب	المبهم أو اسم المشار إليه (65).
الصفة	النعت	النعت (ص: 56)، الصفة (ص: 150).
الشركة	عطف النسق	عطف النسق (ص: 70).
عطف البيان	لم يترجموا له	عطف البيان (ص: 70).
البدل	الترجمة، التكرير	البدل (ص: 76).
النفي	الجحد	النفي (ص: 150).
لا النافية للجنس	لا التبرئة	لا التبرئة (ص: 218)، لا النافية للجنس (ص: 146).
الزيادة	الصلة والحشو	الزيادة (ص: 55).
المصروف والممنوع من الصرف	ما يجري وما لا يجري	المنصرف وغير المنصرف (ص: 207).
لام الابتداء	لام القسم	استعمل "لام الابتداء" (ص: 8) و"لام القسم" (ص: 33) لتسمية اللام المفيدة للقسم والداخلة على الفعل المضارع.
الفعل المتعدي	الفعل الواقع	الفعل المتعدي (ص:78).
الفصل	العماد	الفصل (ص: 184).
ضمير الشأن والقصة والحديث	الضمير المجهول	ضمير الشأن والقصة (ص: 58).
حروف المعاني	الأدوات	الحروف (ص: 70)، الأدوات (ص: 34)، القرائن (ص: 33).

بالنظر إلى المعطيات التي يقدمها الجدول أعلاه، يظهر أن الانتقاء الاصطلاحي الذي اعتمده الجزولي، لم يكن انتقاء موسعا بحيث يجعل المصطلحات الكوفية تنافس نظيرتها البصرية، أو حتى تقاربها في درجة الاستعمال ضمن "المقدمة"، فالأمر لا يتعدى استعمال بضع مصطلحات كوفية؛ بعضها استعمل من باب الترادف، والبعض الآخر كتب له الانتشار والتفوق على نظيره البصري نظرا لعلميته ودقته في التعبير عن المفهوم النحوي المراد. وهذا ليس تعصبا للمدرسة البصرية ومصطلحاتها، وإنما يرجع لكون المصطلحات البصرية قد كتب لمعظمها الذيوع والانتشار قبل نشأة نظيرتها الكوفية، وأصبحت ملازمة لعلم النحو ومصنفاته في جميع الأقطار وعند جميع النحاة. كما أن ظهور معظم المصطلحات الكوفية لم تحركه دواع علمية بقدر ما كان نتيجة رغبة في الخلاف لا أكثر.

ويمكن أن نصنف المصطلحات الكوفية التي وظفها الجزولي إلى ثلاثة أصناف:

- مصطلحات كوفية استعملت بشكل أحادي، دون أي ورود لمرادفها البصري ضمن متن الكتاب، الأمر يتعلق هنا بمصطلح واحد هو "عطف النسق"؛ حيث جاء في باب العطف إن "العطف عطفان: عطف بيان

وعطف نسق"[1]، بل نجد الجزولي يتجاوز ذلك ويشتق من النسق مصطلح "المنسوق" للدلالة على الاسم المعطوف[2]. ومعلوم أن استعمال النسق بهذا المفهوم من ابتداع الكوفيين، إذ يعد الفراء أول من وظفه بمعنى العطف بالحروف،[3] بعدما استعمل سيبويه مصطلح "الشركة"، وتبعه في ذلك النحاة البصريون من بعده.[4]

- مصطلحات كوفية وردت بشكل بارز ومكثف، مع ورود مرادفاتها البصرية في مواضع أخرى من المقدمة؛ وخير ما يمثل هذا النوع مصطلح النعت، فكما ذكر شوقي شيف يعتبر الفراء الكوفي أول من وظفه لتسمية مفهومه النحوي المعروف الذي لازال يحمله إلى الآن، في حين كان البصريون يستعملون مصطلح الصفة.[5] وقد تقبل معظم النحاة المتأخرين المصطلح الكوفي مع الاحتفاظ على استعمال نظيره البصري من باب الترادف والتنويع المصطلحي.

ونجد الجزولي يسير على هذا النهج؛ فيعتمد مصطلح النعت بشكل أساسي وبارز؛ إذ سمى الباب الذي يتناول هذا المفهوم النحوي ب (باب النعت)،[6] كما وظف مصطلح النعت ومشتقاته المختلفة في تحليل المسائل والأحكام النحوية المتعلقة به؛ إذ يقول مثلا في حديثه عن توابع المنادى: "النعت والتوكيد وعطف البيان... وعطف النسق.. أيها أتبعت المنادى المضموم جاز فيه الرفع والنصب."[7] ولكننا نجده في مواضع أخرى من الكتاب لا يجد حرجا في استعمال مصطلح الصفة، فقد ذكر أن من شروط إعمال اسم الفاعل "أن يكون صفة لموصوف".[8]

والأمر نفسُه ينطبق على مصطلح "لا التبرئة" فقد سمى أحد أبواب المقدمة به[9]، مما يدل على تفضيله لهذا المصطلح الكوفي على نظيره البصري "لا النافية للجنس"، مع توظيفه لهذا الأخير في أحد المواضع[10].

- مصطلحات كوفية استعملت بشكل ناذر باعتبارها مرادفات للمصطلح البصري الذي وظف بشكل أساسي؛ مثل المصطلحات المتعلقة بأحوال الإعراب والبناء، فقد أطلق الجزولي مصطلحات الضم والفتح

[1] - المقدمة، ص: 70.
[2] - المصدر السابق، ص: 192.
[3] - معاني القرآن، أبو زكرياء الفراء، تح: يوسف النجاتي وعلي النجار، دار المصرية، مصر، ط1، د ت، ج1، ص: 44. انظر أيضا: ج2، ص: 70.
[4] - همع الهوامع، جلال الدين السيوطي، تح: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، د ط، 1992، ج2، ص: 128.
[5] - المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص: 202.
[6] - المقدمة، ص: 56.
[7] - المصدر السابق، ص: 191. انظر أيضا ص: 67 – 68 – 185.
[8] - المقدمة، ص: 150.
[9] - المصدر السابق، ص: 218.
[10] - نفسه، ص: 146.

والكسر والوقف على أحوال الإعراب وفقا للتسمية الكوفية، إذ قال في باب الإعراب: "ألقاب الإعراب أربعة: الضم والفتح والكسر والوقف"[1]، ولكنه في معظم السياقات الأخرى التي تناول فيها هذه الأحوال، نجده يوظف المصطلحات البصرية المعروفة وهي الرفع والنصب والجر والجزم، فيقول مثلا: "وألقاب الإعراب أربعة: للرفع منها الضمة.. وللنصب منها الفتحة..."[2]؛ مما يدل على أنه قد جمع بين التسميتين، ورادف بينهما.

والأمر نفسه يسري على مصطلحي التمييز والتفسير؛ فقد تبنى الجزولي مثل باقي النحاة مصطلح التمييز البصري، ولكننا نجده في موضع واحد يوظف مصطلح التفسير الكوفي؛ حيث قال: "وكل موضع كان المعدود فيه نوعا من العدد فلابد فيه من تفسير التفسير."[3]

وكذلك الأمر بالنسبة لمصطلحي "حرف الجر" البصري، و"حرف الخفض" الكوفي؛ فالجزولي يستعمل التسمية البصرية في مختلف أبواب الكتاب، ولكنه يستعمل أحيانا اللفظ الكوفي من باب الترادف والتنويع المصطلحي كما يظهر ذلك في الجدول أعلاه.

- مصطلحات كوفية واردة في متن الكتاب ولكن بمفاهيم مختلفة عن تلك التي خصها بها الكوفيون؛ ومن أمثلة ذلك الفعل المستقبل، فقد أطلقه الكوفيون على الفعل المضارع، أما الجزولي فقد استعمله للدلالة على فعل الأمر، حيث يقول في بداية باب الأفعال: "الأفعال بالنسبة إلى الزمان ثلاثة أقسام: ماض بالوضع كفعل، ومستقبل بالوضع كافْعَل، ومبهم بالوضع كيفعل"[4].

ثالثا- بنية المصطلح النحوي في "المقدمة الجزولية":

إذا قارنّا مفردات اللغة العامة بنظيرتها من ألفاظ اللغة الخاصة، فسنجد أن هذه الأخيرة تتسم ببنية خاصة، وذلك يعود إلى الاعتماد أثناء توليدها وصياغتها على طرق وقواعد مختلفة تتماشى مع خصوصيتها وأهميتها القصوى في حمل المفاهيم العلمية الدقيقة. وعموما فإن العربية تمتلك مصادر وطرق مختلفة في توفير حاجياتها الاصطلاحية، ويمكن إجمالها في أربعة مصادر أساسية: نظام التسمية، نظام الإعراب، التطور الدلالي، الاقتراض.

ويشكل نظام التسمية حجر الزاوية في تكوين المصطلحات النحوية؛ حيث قام النحاة المؤسسون لهذا العلم بتسمية مفاهيمهم النحوية عبر توظيف ألفاظ اللغة العامة، أو باشتقاق ألفاظ جديدة اعتمادا على ما توفره

[1] - نفسه، ص: 7.
[2] - نفسه، ص: 28.
[3] - نفسه، ص: 173.
[4] - نفسه، ص: 33.

العربية من وسائل اشتقاق وتوليد متنوعة، وهذا ما سمح بتوليد مصطلحات نحوية أحادية. وحين لا يسعف هذا النظام الأخير في توفير الاحتياجات الاصطلاحية يتم اللجوء إلى ربط الوحدة الاصطلاحية الأساسية بلفظ آخر بالاعتماد على ما يوفره نظام الإعراب من علاقات وضمائم، فتنتج عن هذه العملية وحدات اصطلاحية ثنائية. وحين لا يسعفهم النظام الأول ولا الثاني يلجؤون إلى استعمال عبارات طويلة لتسمية المفاهيم النحوية المستعصية عن التسمية...

وتبعا لما سبق، وبعد جرد طائفة كبيرة من المصطلحات النحوية الموظفة في "المقدمة"، يمكن أن نصنف هذه المصطلحات من حيث تكوينها وبنيتها إلى ثلاثة أصناف رئيسية: مصطلحات بسيطة، مصطلحات مركبة، مصطلحات معقدة.

1. المصطلح النحوي البسيط:

يتميز المصطلح البسيط بكونه أسهل في الاستعمال، وأكثر قابلية للانتشار والقبول من لدن الأوساط العلمية، كما يعد شيوعه في أي تخصص علمي دليلا على نضج المنظومة الاصطلاحية واستقرارها، بل علامة فارقة على مدى نضج العلم نفسه وتطوره. وبالرجوع إلى المقدمة فإننا نجد أن المصطلح النحوي البسيط هو أكثر الأصناف الثلاثة استعمالا في متنها، وهذا أمر طبيعي إذا أخذنا بعين الاعتبار مسألتين أساسيتين؛ الأولى تتعلق بالتطور والنضج الذي بلغه علم النحو خلال العصر الذي ألفت فيه "المقدمة"، والمسألة الثانية تتعلق بمنهج الجزولي في التأليف، والذي يقوم أساسا على الاختصار الشديد كما بينا سابقا، ولا يخفى أهمية المصطلحات البسيطة في تحقيق هذه الغاية.

إذا نظرنا إلى المصطلحات النحوية البسيطة المنتمية إلى الذخيرة الاصطلاحية التي وظفها الجزولي لتسمية المفاهيم والحقائق النحوية في متن الكتاب، نستطيع أن نلاحظ بسهولة ويسر أنها تنتمي إلى مقولتي الاسم أو الصفة، وهذا إنما يجري على سمت العربية في التسمية، ويفسر ذلك بأن الاسم والصفة يعدان الأقدر على تسمية الأشياء والمفاهيم؛ نظرا لما يتصفان به من تعدد واستقلالية مقارنة بالأفعال والحروف والظروف. والجزولي ليس سباقا إلى ذلك، إنما هو تابع لجمهور النحاة في هذه المسألة، فهذه المصطلحات البسيطة إنما هي موروثة في معظمها عن الأجيال الأولى من النحاة.

أ. المصطلحات المنتمية إلى مقولة الاسم:

وفيما يأتي الصيغ اللغوية الاسمية التي وردت بها المصطلحات النحوية البسيطة، مرتبة حسب درجة ورودها واستعمالها:

- اسم / مذكر / مفرد: الكلام والاسم (ص: 3)، الفعل والحرف (ص: 4)، الإعراب والبناء (ص: 7)، الرفع والنصب والجر والجزم (ص: 28)، الضم والفتح والكسر والوقف (ص: 7)، النعت (ص: 56)، العلم (ص: 63)، الجمع (ص: 69)، العطف (ص: 70)، التوكيد (ص: 73)، البدل (ص: 76)، الحال (ص: 90).

- اسم / جمع: الصيغ والجمل (ص: 10)، الكلم (ص: 7)، الأبنية (ص: 78)، الآحاد (ص: 207)، الأسماء (ص: 57)، الحروف (ص: 109)، الأفعال (ص: 102)، المعارف والأعلام (ص: 57)، المضمرات والموصولات والمبهمات (ص: 24).

- اسم / مؤنث / مفرد: الجملة (ص: 3)، المبتدأة (ص: 156)، التثنية (ص: 146).

بعد استقراء مدونتنا الاصطلاحية، تبين أن المصطلحات البسيطة المنتمية إلى مقولة الاسم هي الأكثر ورودا في متن المقدمة، وهذا أمر طبيعي بل مفروض في اللغة العلمية الخاصة، لأن الاسم أكثر استقرارا وتعددا من الصفة، كما أنه يعد الأصل في التسمية ولذلك سمي اسما، أما الصفة فهي تبع له ونائبة عنه في التسمية.

وإذا قارنا بين هذه المصطلحات البسيطة الاسمية من حيث صيغتها اللغوية، يتبين لنا أن صيغة المذكر المفرد هي الأكثر شيوعا، وهذا الأمر يجري على سمت العربية وقوانينها في اعتبار التذكير والإفراد هما الأصل في الاسم. كما يتضح أن الجزولي لا يكتفي بهذه الصيغة، بل يعتمد التنويع والتعدد في إطلاق المصطلح، من خلال توظيف صيغ التأنيث والجمع، كما يظهر في الأمثلة المقدمة أعلاه.

ب. المصطلحات المنتمية إلى مقولة الصفة:

وفيما يأتي الصيغ اللغوية الوصفية التي وردت بها المصطلحات النحوية البسيطة، مرتبة حسب درجة ورودها واستعمالها:

- صفة / مذكر / مفرد: المعرب (ص: 8)، العامل (ص: 90)، المعمول (ص: 95)، الفاعل والمفعول (ص: 5)، المرفوع (ص: 184)، المنضم والمنكسر والمنجر (ص: 282)، المنادى (ص: 10)، المستثنى (ص: 84)، المفرد والمثنى (ص: 55)، المجموع والمكسر (ص: 146).

- اسم منسوب: السببي (ص: 151)، الشخصي (ص: 63)، الجنسي (ص: 214)، الرباعي والخماسي والسداسي (ص: 233-234)، الصفيريات (ص: 313)، المفعولية (ص: 15)، الذكورية والعلمية (ص: 22).

- صفة / جمع: العوامل (ص: 7)، الجوازم (ص: 40)، المضمرات (ص: 57)، الموصولات (ص: 52).

- صفة / مؤنث / مفرد: الناصبة (ص: 116)، الزائدة والساكنة (ص: 8).

بالنظر إلى هذه النماذج من المصطلحات الوصفية البسيطة ومثيلتها المبثوثة في متن الكتاب، يبدو أنها ليست الأصل في تسمية المفاهيم والحقائق النحوية، وإنما اكتسبت خاصية التسمية والقدرة على الاصطلاح عبر الانتقال من كونها صفة للمصطلح/الاسم، إلى كونها المصطلح نفسه؛ حيث يقتضي وجود هذه المصطلحات وجود اسم موصوف قبلها، ثم حذف هذا الأخير ونابت عنه الصفة، وإنابة الصفة عن الموصوف أمر شائع في العربية.

ومن أمثلة هذا الانتقال الاصطلاحي مصطلح المكسر الذي وظفه صاحب "المقدمة" مرات عديدة، كما في قوله: "واسم الفاعل المراد به الحال والاستقبال مفردا أو مكسرا أو مجموعا بالألف والتاء..."[1]؛ فقد استعاض عن استعمال المركب الوصفي "الجمع المكسر" باستعمال لفظ "المكسر" فقط، من خلال إسقاط المصطلح الاسمي الموصوف، وإنابة صفته عنه. وهذا الأمر ينطبق على جل المصطلحات المنتمية إلى مقولة الصفة، وواضح أن ذلك يحقق غاية علمية تتمثل في الإيجاز والاختصار؛ الذي يعد الهدف الأساسي للجزولي من تأليف هذه المقدمة.

أما على مستوى الصيغ التي وردت بها هذه المصطلحات الوصفية، فهي إنما تخضع لما ذكرناه سالفا عن المصطلحات الاسمية من هيمنة شبه مطلقة لصيغة المذكر المفرد، مع التنويع في الاستعمال باللجوء إلى صيغتي التأنيث والجمع لدواع نصية وسياقية، كما هو الأمر - مثلا - بالنسبة لمصطلح "العامل"؛ فحين يكون الكلام خاصا بحكم إعرابي محدد - وهذا هو الأصل في الاستعمال - توظف صيغة المفرد الأصلية، كما في قوله عن الحال: "والعامل في الحال إما لفظ... أو مصدر، أو معنى..."[2]، أما إذا كان الكلام عاما لا يرتبط بظاهرة لغوية أو حكم معينين، وإنما يشمل الظواهر والأحكام كلها؛ فنجد الجزولي يستعمل صيغة الجمع لدلالتها على العموم والشمول؛ فيقول في تعريف الإعراب: "تغير أواخر الكلم لاختلاف العوامل..."[3].

ويلاحظ أيضا أن عددا لا بأس به من المصطلحات الوصفية البسيطة التي استعملها الجزولي ناتجة عن إلحاق ياء النسبة بالاسم، كما يتضح من خلال الأمثلة المذكورة سابقا. ولا شك أن استعمال صيغة الاسم

[1] - المقدمة، ص: 149.
[2] - المصدر السابق، ص: 90.
[3] - نفسه، ص: 7.

المنسوب في الاصطلاح يحقق الكثير من الإيجاز، خصوصا إذا علمنا أن هذه المصطلحات المنسوبة قد سقط موصوفها طلبا للإيجاز أيضا؛ فقد جاء في باب ألف الوصل أنها لا تلحق "الرباعي البتة، ولا الخماسي إلا في ثلاثة أوزان... والسداسي كله ألفه ألف وصف"[1]؛ فمصطلحات الرباعي والخماسي والسداسي تحقق إيجازا واضحا داخل هذا النص، وقد اكتسبت هذه القدرة على الاختصار عبر مرحلتين؛ إذ تم اختصار عبارة "الفعل الذي يتكون من أربعة أحرف" في المصطلح المركب "الفعل الرباعي"، ثم اختصر هذا الأخير المصطلح البسيط "الرباعي"، من خلال إسقاط لفظ "الفعل" لدلالة السياق عليه.

2. المصطلح المركب:

إذا كان استعمال المصطلح البسيط يعتبر الأصل في الاصطلاح، وتفرضه دواع علمية حقيقية، فإن توظيف المصطلح المركب يعد أيضا ضرورة لا غنى للغة الخاصة عنها؛ فالمصطلح البسيط إنما يستعمل للتعبير عن المفاهيم العامة، ولكن بعد التفرع في هذه المفاهيم عبر تفكيكها إلى عناصرها أو تقسيمها إلى أنواعها، تصبح الحاجة ماسة إلى المصطلح المركب. ويتم ذلك في الغالب بأخذ المصطلح البسيط الدال على المفهوم العام، وربطه بلفظ ثان باستعمال إحدى العلاقات التركيبية التي يتيحها النظام التركيبي.

والحقيقة أن المصطلح النحوي المركب شائع في استعمال الجزولي، ولا يقل أهمية عن نظيره البسيط ضمن متن المقدمة، وعموما يمكن أن نميز بين صنفين من المصطلحات المركبة؛ المركبات الإضافية أي المركبات الناشئة عبر علاقة الإضافة، والمركبات الوصفية وهي تلك الناشئة عبر علاقة الوصف.

أ. المركبات الإضافية:

وفيما يأتي نماذج من المصطلحات النحوية المركبة تركيبا إضافيا، مصنفة حسب صيغتي طرفيها، ومرتبة حسب درجة ورودها ضمن متن المقدمة:

- اسم مفرد + اسم مفرد: مثل اسم الفاعل (ص: 146)، ضمير الفصل (ص: 184)، جمع التكسير وجمع السلامة (ص: 21)، ظرف الزمان وظرف المكان (ص: 84)، عطف البيان وعطف النسق (ص: 191).

- اسم جمع+ اسم جمع: مثل "أسماء الجموع" (ص: 232)، "مفردات الموصولات" (ص: 55)، أسماء الأفعال (ص: 225).

[1] - المقدمة، ص ص: 233-234.

- اسم جمع + اسم مفرد: مثل ألقاب الإعراب (ص: 28)، حروف الجر (ص: 37)، أفعال النفس (ص: 78)، أدوات الشرط (ص: 34)، حروف الصفير (ص: 320)، أفعال المقاربة (ص: 203)، حروف الخطاب (ص: 244).

- اسم مفرد + حرف: مثل "جواب كم" و"جواب متى" (ص: 184).

- اسم مفرد + صفة: مثل "اسم الفاعل" (ص: 146)، "فعل الغائب" (ص: 165)، "غير متعد" (ص: 225).

- حرف أو أداة + اسم: لام الجحود (ص: 35)، همزة الوصل (ص: 41)، ألف الوصل (ص: 137)، كاف التشبيه (ص: 123)، هاء التنبيه وألف الاستفهام (ص: 137)، همزة الاستفهام (ص: 71)، نون التوكيد (ص: 139).

- حرف + أداة: لام كي (ص: 37).

- جمع + حرف: مثل بنات الواو (ص: 297).

من خلال هذه النماذج، تتبين الوظيفة البارزة التي يضطلع بها التركيب الإضافي في إغناء الذخيرة المصطلحية وتنوعها؛ فالمصطلحات التي خرجت للوجود من باب التركيب الإضافي كثيرة جدا في متن المقدمة؛ إذ يتم الاعتماد في غالب الأحيان على مصطلحين بسيطين مستقلين في الأصل، فيتم الاستناد إلى الأول باعتباره قاعدة للمصطلح الجديد، ثم إلصاق الثاني به باعتباره المحدد والمميز الذي سيمنح لهذا المصطلح المركب تميزه وخصوصيته.

وتتنوع صيغ طرفي التركيب الإضافي، حتى لنكاد نجد جميع احتمالات الإضافة الممكنة؛ ومنها إضافة المفرد للمفرد، والمفرد للجمع، والجمع للمفرد، والجمع للجمع، والاسم المفرد للحرف، والأداة للاسم، والأداة للأداة.. وإذا قارنا بين صيغ التركيب الإضافي الواردة، فمن الواضح أن الصيغة الأكثر ورودا في متن المقدمة هي إضافة الاسم المفرد للاسم المفرد، ثم تأتي بعض صيغ الإضافة الأخرى لضرورات يفرضها سياق النص.

ب. المركّبات الوصفية:

وفيما يأتي نماذج من المصطلحات النحوية المركبة تركيبا وصفيا، مصنفة حسب صيغتي طرفيها، ومرتبة حسب درجة ورودها ضمن متن المقدمة:

- اسم مفرد + صفة: مثل الفعل المضارع والاسم المتكن (ص: 8)، "التذكير الشخصي" و"الإفراد الشخصي" (ص: 13)، "الاسم الصريح" (ص: 129)، "الجملة الاسمية" و"الجملة الفعلية" (ص: 52)، "النكرة الموصوفة" (ص: 54)..

- اسم جمع + صفة: مثل "الأفعال المضارعة"، "الأسماء المتمكنة" (ص: 15)، "الأسماء الستة" (ص: 46)، "الأفعال الخمسة" (ص: 26)، الأجوبة الثمانية (ص: 35)، المعاني اللازمة (ص: 78).

- صفة + صفة: مثل "المنادى المضموم" (ص: 191)، "المفعول المطلق" (ص: 84)، "المؤنث الحقيق" و"المؤنث المطلق" (ص: 50)، "المقصور المقيس" (ص: 250)، الممدود المقيس (ص: 252)، "العوامل اللفظية (ص: 93).

- فعل + صفة: مثل "زعمت الاعتقادية" (ص: 80)، "أعلم المتعدية" (ص: 82).

- أداة/حرف+ صفة: مثل لما الظرفية (ص: 34)، كي الجارة (ص: 35)، ما المصدرية (ص: 37)، ذو الطائية (ص: 52)، ما الاستفهامية (ص: 52)، أم المتصلة (ص: 71)، إن المكسورة (ص: 114)، أن المفتوحة (ص: 115).

ويظهر، من هذه الأمثلة، أن التركيب الوصفي لا يقل أهمية في عملية التوليد المصطلحي، وتتكون المصطلحات المركبة تركيبا وصفيا الواردة في متن الكتاب هي الأخرى من عنصرين؛ الأول هو الموصوف (قاعدة المصطلح)، وهو عبارة عن مصطلح نحوي بسيط يحمل مفهوما نحويا عاما وثابتا، وتتنوع هذه المصطلحات البسيطة المولدة من حيث بابها النحوي العام، ومن أكثرها ورودا واستعمالا: الفعل، الاسم، الضمير. كما تختلف من حيث الصيغة (الاسم المفرد، الجمع، الصفة، الفعل، الحرف، الأداة).

أما العنصر الثاني فهو الصفة، ودورها يعد بارزا وفاصلا في منح المصطلح الجديد مفهومه النحوي الدقيق، ويلاحظ أن هذه الصفات ليست مصطلحات نحوية أصيلة في معظمها، بل هي ألفاظ من اللغة العامة، جلبت لغرض تضييق المصطلح الموصوف وتجزيء مفهومه النحوي العام، كما هو الحال بالنسبة لمصطلح "الأفعال الخمسة"؛ فالعنصر الأول 'الأفعال" يعد مصطلحا نحويا أصيلا ويدل على مفهوم نحوي ثابت وعام، عكس لفظة "الخمسة" فهي صفة تنتمي إلى ألفاظ اللغة العامة، تم الاستعانة بها لتضييق مفهوم الفعل، وجعله متعلقا بحالة من أحواله الكثيرة جدا.

3. المصطلح المعقد:

بعد تحليل الذخيرة الاصطلاحية الواردة في متن المقدمة، تبين وجود نوع ثالث من المصطلحات بشكل ملفت للنظر، وهي تلك المصطلحات المشتملة على ثلاثة ألفاظ فأكثر. فحين يعجز النموذج البسيط أو المركب عن استيعاب المفاهيم النحوية يكون لزاما على النحوي اللجوء إلى هذا النمط، وقد سُمي بـ"المعقد" لتداخل مجموعة من العلاقات النحوية والضمائم في تكوينه. ويتم التمييز في هذا الصدد بين نوعين من المصطلحات؛ مصطلحات معقدة أنشئت اعتمادا على علاقتين نحويتين أو أكثر، وعبارات اصطلاحية معقدة تشتمل على الاسم الموصول.

أ. المصطلحات المعقدة بالضمائم:

بالنسبة لهذا الصنف، أحصينا ضمن "المقدمة" التشكيلات الآتية:

- التركيب العطفي: مثل كان وأخواتها (ص: 102)، مازال وأخواتها (ص: 104)، إن وأخواتها (ص: 109)، من وأخواتها (ص: 44).

- لتركيب شبه الإسنادي: مثل المفعول به" و"المفعل فيه" و"المفعول معه" (ص: 61-62)، "المبني للفاعل" و"المبني للمفعول" (ص: 83)، المشبه بالمفعول (ص: 84)، المشبه بالمعتل (ص: 47).

- التركيب شبه الإسنادي + الإضافي: مثل المجموع على حد التثنية (ص: 147)،

- التركيب الوصفي + شبه الإسنادي: مثل الحروف المشبهة بالحركات (ص: 29)، لا النافية للجنس (ص: 146)

- التركيب الوصفي + شبه الإسنادي + الإضافي: مثل الصفة المشبهة باسم الفاعل (ص: 151).

- التركيب الإضافي + الوصفي: مثل جمع المذكر السالم و"جمع المؤنث السالم" (ص: 27)، ضمير الواحدة المخاطبة (ص: 15).

- تركيبين إضافيين: مثل نون جماعة المؤنث (ص: 15).

- تركيبين إضافيين + التركيب الوصفي: مثل ضمير جماعة المذكرين العاقلين (ص: 15).

- التركيب العطفي + الوصفي: مثل "أخوك وأخواته الخمس" (ص: 17).

- التركيب العطفي + الوصفي + شبه الإسنادي: "ما ولا المشبهات بليس" (ص: 157)،

- التركيب شبه الإسنادي + العطفي: المجموع بالواو والنون (ص: 48)، المجموع بالألف والتاء (ص: 49).

- التركيب الوصفي بصفتين: الاسم المتمكن الأمكن (ص: 31)، الجملة الفعلية الطلبية (ص: 43).

لعل ملاحظة بسيطة للأمثلة المقدمة أعلاه من المصطلحات النحوية المعقدة، تبين أن الضمائم المشكلة لها تتنوع من حيث طبيعتها وعددها وعدد الألفاظ المكونة لها؛ فمنها ما تشكل نتيجة علاقة نحوية واحدة كالتركيب العطفي أو شبه الإسنادي، اللذين يعدان من أكثر الضمائم المشكلة للمصطلحات المعقدة داخل المتن المدروس؛ ومنها ما تشكل نتيجة امتزاج علاقتين تركيبيتين، مثل التركيب الوصفي المرفوق بشبه الإسناد؛ ومنها - أخيرا - ما تكون اعتمادا على ثلاث علاقات مجتمعة، كتلك المكونة من التركيب الوصفي وشبه الإسناد والإضافة.

كما أن هذه المصطلحات المعقدة بالضمائم قد يقل عدد ألفاظها، فتقترب من المصطلحات المركبة في شكلها وتركيبها، كما هو الأمر في المصطلحات المشتملة على ثلاث ألفاظ منتظمة ضمن علاقة التركيب شبه الإسنادي (المفعول به، المبني للفاعل"، وقد يكثر عدد ألفاظها ليصل إلى أربعة (ضمير جماعة المذكرين العاقلين)، أو خمسة (الصفة المشبهة باسم الفاعل)، أو حتى ستة أحيانا ("ما" و"لا" المشبّهتان بـ"ليس").

وإن لجوء الجزولي إلى هذا الصنف من المصطلحات ليس عبثا أو موافقة لميل نفسي نحو التعقيد، إنما هو أمر تستدعيه طبيعة المفاهيم النحوية المعبر عنها، فهذا التعقيد على المستوى اللفظي والتركيبي، إنما هو في الأساس نتيجة لتعقيد حاصل على مستوى المفهوم؛ فإذا كانت المصطلحات النحوية البسيطة والمركبة تعبر عن مفاهيم نحوية عامة أو شبه عامة، فإن هذه المصطلحات المعقدة تؤدي دورا فعالا في إزالة العموم والشمول؛ إذ يتم التوسع في المصطلح البسيط بإضافة عدة ألفاظ ونظمها في علاقات وضمائم، مما يمنحها القدرة على ضبط الدلالة والتعبير عن المفهوم بدقة عالية.

ولتوضيح أهمية المصطلحات المعقدة في ضبط المفاهيم وإزالة العموم والشمول، نعطي مثالا بمصطلح "ضمير جماعة المذكرين العاقلين"؛ الذي يعتمد في قاعدته على مصطلح بسيط هو الضمير، والمعبر عن مفهوم نحوي عام يشمل حالات وأصناف عديدة؛ فإذا أضيف له لفظ "الجماعة" زال بعض شموله وأصبح أكثر خصوصية، ولكنه لا يزال حاملا لشمولية الجماعة التي لا يعرف نوعها وجنسها، فإذا أضفنا لفظ لها "المذكرين" زالت الشمولية من هذا الجانب، ولكننا نصير أمام عموم آخر على مستوى طبيعة المذكر أهو حقيقي أم غير حقيقي، حتى إذا أضفنا له صفة "العاقلين" زال ما تبقى من عموم ورفع الغموض. وهذا هو حال معظم المصطلحات المعقدة الأخرى.

ب. العبارات الاصطلاحية:

يلجأ الجزولي في بعض المواضع إلى تسمية بعض المفاهيم بعبارات طويلة، والتي تعتمد بالأساس على أحد الأسماء الموصولة العامة أو المختصة. وتبعا لذلك فهي تنقسم إلى صنفين:

- العبارات المعتمدة على الاسم الموصل العام (ما)، مثل "ما لا ينصرف" (ص: 214)، "ما ينصب المفعول به" و "ما لا ينصب المفعول به" (ص: 79). وهي تتكون أساسا من عنصرين؛ العنصر الأول هو الاسم الموصول (ما) باعتباره قاعدة للمصطلح، أما العنصر الثاني فهو الصلة التي لا تخلو أن تكون جملة فعلية مثبتة أو منفية، وهي التي تؤدي دور التوسعة عبر إضافة عناصر أخرى تضبط دلالة المفهوم وتحدد سماته وخصائصه، من خلال استعمال صيغ لغوية مختلفة ومتنوعة كالأفعال والحروف.

- العبارات المعتمدة على اسم موصول مختص: مثل "الاسم الذي يفهم منه الجمع" (ص: 20)، الاسم الذي يفهم منه التثنية (ص: 24)، المفعول الذي لم يسم فاعله" (ص: 214). ويختلف هذا الصنف من العبارات الاصطلاحية عن السابق في كون الاسم الموصول فيها لا يؤدي دور القاعدة، وإنما يأتي مع صلته توسعة لمصطلح بسيط قبله.

ومن الملاحظ أنه يوجد بدائل لهذه العبارات الاصطلاحية ضمن الأصناف الأخرى من المصطلحات النحوية، والتي تعبر عن المفاهيم بشكل دقيق وواضح، مما يدل على أن الباعث على توظيف هذه العبارات ليس لسد النقص الاصطلاحي، وإنما هو في أغلب الأحيان نتيجة ظروف نصية وسياقية تفرض التنويع في الاستعمال عبر توظيف هذا النوع من العبارات، ومن أمثلة ذلك استعمال عبارة "ما لا ينصرف" بدل الاسم غير المنصرف، و "ما ينصب المفعول به" بدل الفعل المتعدي...

ونستنتج بعد هذه الدراسة للبنية التركيبية للمصطلحات النحوية الواردة ضمن كتاب المقدمة الخلاصات الآتية:

- أن الجزولي يعتمد في تسمية المفاهيم النحوية العامة على مصطلحات بسيطة؛ تنتمي بالدرجة الأولى إلى مقولة الاسم؛ الذي غالبا ما يأخذ صيغة المفرد المذكر، مع تنويع في الاستعمال باللجوء إلى صيغتي الجمع والتأنيث، لدواع مفهومية أو نصية؛ وتنتمي بالدرجة الثانية إلى مقولة الصفة، وهذا الصنف غالبا ما يكون في الأصل اسما موصوفا، ويتم تحويله إلى مصطلح بسيط عبر إسقاط الاسم والاكتفاء بالصفة.

- الاعتماد على المصطلحات المركبة بمختلف أشكالها وصيغها؛ بغية ضبط المفاهيم المعقدة والمتفرعة.

- الانتقال في كثير من الأحيان من المصطلح المركب إلى البسيط، بعد نضج المصطلح الأصلي المركب واستقراره؛ بحيث يصبح النطق بالمصطلح البسيط كالنطق بنظيره المركب، ولا يخفى ما يحقق هذا الاستعمال من علمية واختصار.

- تعويض المصطلحات المركبة، في بعض الأحيان، بعبارات اصطلاحية طويلة ومعقدة.

رابعا- المصطلح النحوي لدى الجزولي بين الوحدة والتنوع:

يعد مبدأ الأحادية من المبادئ الأساسية للمصطلح العلمي، وهذا المبدأ متحقق بشكل كبير ضمن كتاب المقدمة؛ حيث نجد معظم المصطلحات النحوية داخله تحمل مفهوما نحويا واحد، كما أننا لا نجد للمفاهيم النحوية في ثناياه إلا مصطلحا واحدا يسميها، وهذه الأحادية في التسمية والإحالة تحقق قدرا كبيرا من العلمية والدقة والوضوح. غير أن هذه الأحادية ليست شاملة لجميع المصطلحات والمفاهيم، بل إننا نلمس وجود تنوع في العلاقة بين عدد لا بأس به من المصطلحات والمفاهيم، وفيما يلي بعض النماذج من ذلك:

أ. المصطلحات الدالة على أحوال الإعراب والبناء:

حيث يستعمل في مقدمة باب الإعراب والبناء مصطلحات الضم والفتح والكسر والوقف لتسمية هذه الأحوال الأربعة[1]، مختارا بذلك المصطلحات الكوفية. ولكننا في ثنايا الكتاب نجده يستعمل المصطلحات البصرية، أي الرفع والنصب والجر والجزم[2]. مما يخلق تنوعا وتعددا مصطلحيا في تسمية هذه المفاهيم النحوية الأربعة.

كما يلاحظ أنه ينوع في صور المصطلحات المعبرة عن الأسماء الخاضعة لأحوال الإعراب أو البناء الآنفة الذكر؛ فيستعمل مصطلح النصب لتسمية الاسم الواقع ضمن حالة النصب ولكنه في أحيان أخرى يستبدله بمصطلح الانتصاب لتسمية الاسم نفسه[3]. والأمر نفسه ينطبق على مصطلحي المجرور والمنجر[4]، والمنضم والمضموم، والمنكسر والمبني على الكسر[5].

[1] - المقدمة، ص: 7.
[2] - المقدمة، ص: 28.
[3] - انظر على التوالي ص: 27 و261.
[4] - انظر على التوالي ص: 151 و262.
[5] - انظر على التوالي ص: 213 و282.

ب. المصطلحات المتعلقة بالإفراد والتثنية والجمع:

إن المصطلحات الرائجة في تسمية حالات الاسم من حيث العدد هي المفرد والمثنى والجمع، وإن كان الجزولي يوظف هذه المصطلحات الثلاثة بشكل أساسي إلا أنه في كثير من السياقات يستعمل مصطلحات أخرى بديلة لها؛ وهي الواحد والاثنان والجميع؛ حيث يقول في سياق حديثه عن التوكيد: "وللواحد المذكر منها كله إلا أبتع، وللاثنين كلاهما وأنفسهما وأعينهما، وللجميع بشرط العقل كلهم إلى أبتعين"[1].

كما يلاحظ أنه يستعمل مصطلح التثنية بديلا للمثنى في مواضع كثيرة، منها قوله: "وحكم النون في التثنية وجمع المذكر السالم حكم التنوين في المفرد"[2]. ومصطلح المجموع بديلا عن الجمع، كما في قوله عن الأسماء الموصولة المشتركة: "هي للمفرد والمثنى والمجموع والمذكر والمؤنث بلفظ واحد."[3]

وإذا تتبعنا المصطلحات المتعلقة بأنواع الجمع، فسنجد أيضا تنويعا في الاختيار والاستعمال؛ فبالنسبة لجمع المذكر السالم فهو تارة يوظف هذه التسمية الرائجة، وتارة أخرى يسميه: "المجموع بالواو والنون"[4]. كما أنه يتردد بين مصطلحات "جمع المؤنث السالم" و"الجمع بالألف والتاء" و"المجموع بالألف والتاء" و"الجمع المؤنث"،[5] والأمر نفسه ينطبق على مصطلحي "جمع التكسير" و"الجمع المكسر"[6].

ت. مصطلحا الصفة والنعت:

يبدو أن الجزولي أسوة بجمهور النحاة المتأخرين قد اختار مصطلح النعت لتسمية هذه الوظيفة الإعرابية، ومن مظاهر ذلك وضعه بابا بعنوان "باب النعت"[7]، بالإضافة إلى ورود هذا المصطلح في مواضع عديدة من المقدمة[8]. غير أننا نجده أحيانا يوظف مصطلح الصفة لتسمية المفهوم النحوي نفسه؛ إذ ذكر أن من صفات إعمال اسم الفاعل أن "يكون صفة لموصوف"[9].

---

[1] - نفسه، ص: 74. انظر أيضًا ص: 24 – 26 – 60 – 69 – 75 – 231 – 255 – 256.

[2] - نفسه، ص: 149.

[3] - نفسه، ص: 55.

[4] - انظر تواليا ص: 149 و48.

[5] - انظر تواليا ص: 16 و236 و49 و247.

[6] - انظر تواليا ص: 16 و146.

[7] - المقدمة، ص: 56.

[8] - المصدر السابق، ص: 67 – 185 – 191 – 254.

[9] - نفسه، ص: 150.

خاتمة:

على سبيل الختم، نستنتج أن المصطلح النحوي لدى أبي موسى الجزولي يتسم بمجموعة من السمات والخصائص؛ فهو، أولًا، مصطلح ثنائي المرجعية؛ إذ إن مذهب الجزولي القائم على الانتخاب من آراء المدارس النحوية المختلفة، انعكس على اختياراته الاصطلاحية؛ فمزج بين المصطلح البصري ونظيره الكوفي، في معالجته المسائل النحوية، مع الإشارة إلى أن اعتماده على المصطلح الكوفي لم يكن موسعا، حتى ينافس المصطلح البصري من حيث الحضور أو يدانيه؛ فالأمر لا يعدو أن يكون انتقاء لعدد محصور من المصطلحات المنسوبة لنحاة الكوفة؛ إما على سبيل الترادف، مثل استعماله لا التبرئة والخفض والتفسير والفعل المستقبل؛ أو لتفوق بعض المصطلحات الكوفية في الدقة والوضوح، مما أوجب لها الذيوع والانتشار والقبول لدى النحاة المتأخرين، مثل مصطلحي النعت وعطف النسق.

أما فيما يخص البنية اللغوية للذخيرة المصطلحية الموظفة في "المقدمة"، فيغلب عليها طابع التنوع؛ فإذا كان معظمها ينتمي إلى مقولة الاسم؛ لكونها أكثر استقرارا وتعددا من الصفة، كما أنها الأصل في التسمية، فإن عددا كبيرا من المصطلحات ينتمي إلى مقولة الصفة، وهذا راجع إلى أنها تابعة للاسم، ونائبة عنه في التسمية، وتوسِعة له في الإحالة على فروعه وأحواله المختلفة، وقد رأينا كيف تتنوع، أيضا، صيغ هاتين المقولتين؛ فيستعمل منهما المذكر والمؤنث والمفرد والجمع، لدواع يفرضها السياق النصي.

ويوجد تنويع آخر في الذخيرة الاصطلاحية؛ حيث يلاحظ أن الجزولي يحاول قدر الإمكان أن يستعمل المصطلح البسيط المكون من لفظ واحد، ولكن طبيعة المفاهيم العلمية عامة والنحوية خاصة، فرضت توظيف المصطلحات المركبة أيضا، بغرض استيعاب فروع المفاهيم النحوية وأجزائها المختلفة، مع الإشارة إلى أن المؤلف كان في كثير من الأحيان يختصر المصطلح المركب في لفظ واحد؛ فيحيله إلى مصطلح بسيط، مما ساعد في عملية اختصار المفاهيم النحوية وتكثيفها.

لائحة المصادر والمراجع

المعاجم:

- أبو موسى الجزولي، أحمد الزواوي، مطبعة موناستير، المحمدية، د. ط، د. ت.
- الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002.
- إنباه الرواة على أنباه النحاة، القفطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط2، 1979.
- تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، ط 2، 2008.
- الذيل والتكملة، ابن عبد الملك، تح: إحسان عباس ومحمد بن شريفة، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2012.
- صلة الصلة، أبو جعفر الغرناطي، تح: شريف أبو العلا العدوي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2008.
- معاني القرآن، أبو زكرياء الفراء، تح: يوسف النجاتي وعلي النجار، دار المصرية، ط1، د. ت.
- المقدمة الجزولية في النحو، أبو موسى الجزولي، تح: شعبان عبد الوهاب، مكتبة لسان العرب، 1988.
- همع الهوامع، جلال الدين السيوطي، تح: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، د. ط، 1992.

الترادف في مصطلح علم تجويد القرآن

حسناء الزياتي الإدريسي
طالبة باحثة بسلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
بالرباط

الملخص

كتب علم التجويد من الكتب الأساس التي يعتمدها الباحث في علم الأصوات. إلا أنه يُلاحظ خلطا في الأوسط العلمية؛ بين مجموعة من الاصطلاحات؛ واستعمالها كمترادفات، مثل: (علم التجويد وعلم القراءات، والترتيل والتجويد، وغيرها). وهذه الورقة جاءت موضحة للفروق الموجودة بين أهم مصطلحات هذا العلم؛ والتي يكثر استعمالها، وذلك بالعودة إلى مصادره الأولى.

الكلمات المفتاحية:

تجويد، تحقيق، ترتيل، علم التجويد، علم القراءات.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الإدريسي، حسناء الزياتي. (2025، فبراير). الترادف في مصطلح علم تجويد القرآن. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 395-407.

تقديم

كتب علم التجويد من الكتب التي لا غنى لدارس اللغة العربية عنها؛ فأثناء إعدادي لبحوث صوتية سابقة؛ وخلال تنقيبي في هذه الكتب وفي كتب علم القراءات القرآنية لاحظت تعددا اصطلاحيا في هذا المجال؛ فعزمت العمل على التفريق بين هذه الاصطلاحات؛ وذلك بالعودة إلى مصادر هذه العلوم؛ الأولى.

قسّمت هذه الورقة إلى ثلاثة أقسام، قسم سأعرف فيه بعلم التجويد؛ وقسم ثان سأظهر فيه الفرق بين مصطلح التجويد ومصطلح التحقيق ومصطلح الترتيل، وقسم ثالث سأبيّن فيه الفرق بين مصطلحي علم التجويد وعلم القراءات. فهل مصطلحات مثل التجويد والترتيل والتحقيق؛ هي مترادفات؟ وهل مصطلح علم التجويد ومصطلح علم القراءات؛ هما اصطلاحان لعلم واحد؟

1. علم التجويد: تعريفه:

عرّف ابن منظور (711 هـ) مادة (جو د)[1]: "الجَيِّد: نقيض الرديء [...] وجاد الشيء جُودَةً وجَوْدَةً أي صار جيدا، وأجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله".

وعرّفه التهاناوي (12 هـ) في كشّافه[2] بأنه: "في اللغة التحسين. وفي اصطلاح القراء تلاوة القرآن بإعطاء كل حرف حقه من مخرجه وصفته اللازمة له من همسٍ وجَهرٍ وشدّة ورخاوة ونحوها، وإعطاء كل حرف مستحقه مما يشاء من الصفات المذكورة كترقيق المستفل وتفخيم المستعلي ونحوهما، ورد كل حرف إلى أصله من غير تكلّفٍ. وطريقه الأخذ من أفواه المشايخ العارفين بطريقة أداء القرآن بعد معرفة ما يحتاج إليه القارئ من مخارج الحروف وصفاتها والوقف والابتداء والرسم".

وعرّفه المرعشي (12 هـ) في ترتيب العلوم[3]: "علم التجويد: ويسمى علم الأداء أيضا، فهو علم يُبحث فيه عن مخارج الحروف وصفاتها، وقد يُعرف بأنه ملكة يُقتدر بها على إعطاء الحروف حقوقها، وذلك لأن أسماء العلوم قد تطلق على الملكات الحاصلة من إدراكات مسائلها، كما أنها تطلق على نفس المسائل وعلى إدراكاتها. وأما التجويد المعرّف: بأنه إعطاء الحروف حقوقها من المخارج والصفات فليس الذي هو اسم الفن، بل هو صفة للقارئ المجوّد، فللتجويد معنيان اصطلاحيان".

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: عبد الله علي الكبير/ محمد أحمد حسب الله/ هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة مصر، ج2 ص720.

[2] موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد علي التهاناوي، تحقيق: علي دحروج، نقل النص الفارسي إلى العربية: عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: جورج زيناتي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1996م، لبنان، ج1 ص 386/ 387.

[3] ترتيب العلوم، محمد بن أبي بكر المرعشي، تحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، دار البشائر الإسلامية، ط 1، 1988 م، بيروت لبنان، ص129/128.

مما سبق، التجويد لغة من الإجادة والتحسين، واصطلاحا يدل على معنيين: على علم التجويد الذي يُبحث فيه عن مخارج الحروف وصفاتها، وعلى ملكة تجويد حروف القرآن الكريم وإعطائها حقها مخرجا وصفة كما جاء في تعريف المرعشي.

أما عند قدماء علماء قراءة القرآن، فهو كما عرّفه العمّاني (413 هـ) في كتابه الأوسط[1] بقوله: "التجويد حلية التلاوة وزينة القراءة. وهو إعطاء الحروف حقوقها، وترتيبها مراتبها. وردّ الحرف من حروف المعجم إلى مخرجه وأصله، وإلحاقه بنظيره، وإشباع لفظه، ولطف النطق به، لأنه متى كان غير ما حكيتُ زال عن تأليفه ورصفه. وليس بين التجويد وتركه إلا رياضة من تدبّره بفكّه".

ويُعرّفه الداني (444 هـ) في تحديده[2]: "التجويد مصدر جوّدت الشيء. ومعناه انتهاء الغاية في إتقانه، وبلوغ النهاية في تحسينه، ولذلك يقال: جوّد فلان في كذا، إذا فعل ذلك جيّدا، والاسم منه الجَوْدَة. فتجويد القرآن هو إعطاء الحروف حقوقها وترتيبها مراتبها، وردّ الحرف من حروف المعجم إلى مخرجه وأصله وإلحاقه بنظيره وشكله، وإشباع لفظه، وتمكين النطق به على حال صيغته وهَيْئته من غير إسرافٍ ولا تعسّفٍ، ولا إفراطٍ ولا تكلّفٍ، وليس بين التجويد وتركه إلا رياضة من تدبّره بفكّه".

ويعرّفه الهمذاني (596 هـ) في تمهيده[3]: "تجويد القراءة وتحبيرها هو تصحيح الحروف وتقويمها، وإخراجها من مخارجها، وترتيبها مراتبها، وردّها إلى أصولها، وإلحاقها بنظائرها، من غير إفراط يؤدي إلى التشنيع، ولا نقصان يُفضي إلى التضييع، بل بملاحظة الرّفق والسهولة، وبمجانبة الشدة والصعوبة، ومتى أخلّ التالي بشيء من وصفها فقد أزالها عن حدّها ورصفها".

ويعرّفه ابن الجزري (833 هـ) في النشر؛ أنه: "مصدر من جوّد تجويدا والاسم منه الجودة ضد الرداءة، يقال جوّد فلان في كذا إذا فعل ذلك جيدا فهو عندهم عبارة عن الاتيان بالقراءة مجودة الألفاظ بريئة من الرداءة في النطق. ومعناه انتهاء الغاية في التصحيح وبلوغ النهاية في التحسين"[4].

---

[1] الكتاب الأوسط في علم القراءات، أبو محمد الحسن بن علي بن سعيد المقرئ العماني، تحقيق: عزة حسن، دار الفكر دمشق، ط1، 2006م، دمشق سوريا، ص72.

[2] التحديد في الاتقان والتجويد، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، دراسة وتحقيق: غانم قدوري الحَمَدْ، دار عمار عمان، ط 1، 2000م، عمان الأردن، ص 68.

[3] التمهيد في معرفة التجويد، أبو العلاء الحسن بن أحمد الهمذاني العطار، تحقيق: جمال الدين محمد شرف / مجدي فتحي السيد، دار الصحابة للتراث بطنطا، مصر، ص22.

[4] النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، تصحيح وطبع: محمد أحمد دهمان، مطبعة التوفيق دمشق،1926م، دمشق سوريا، ج1 ص210.

ويضيف ابن الجزري: "فالتجويد حلية التلاوة، وزينة القراءة، وهو إعطاء الحروف حقوقها، وترتيبها مراتبها، ورد الحرف إلى مخرجه وأصله، وإلحاقه بنظيره وتصحيح لفظه، وتلطيف النطق به على حال صيغته، وكمال هيئته، من غير إسراف ولا تعسّف، ولا إفراط ولا تكلّف"[1].

وقال ابن الجزري عن علم التجويد في تمهيده[2]: "إن أولى العلوم ذكرا وفكرا، وأشرفها منزلة وقدرا، وأعظمها ذخرا وفخرا، كلام من خلق من الماء بشرا، فجعله نسبا وصهرا، فهو العلم الذي لا يُخشى معه جهالة، ولا يُغشى به ضلالة، **وإن أوْلى ما قُدّم من علومه معرفة تجويده، وإقامة ألفاظه**".

تتداخل مع مصطلح "التجويد" الذي يُراد به توفية الحروف حقوقها مخرجها وصفتها؛ مصطلحات أخرى أهمها: مصطلح "الترتيل" ومصطلح"التحقيق".

2. التجويد، الترتيل، التحقيق:

تتبعنا في المحور السابق تعريفا مفصلا لعلم التجويد، أما الترتيل فيُعرّف بكونه:

الترتيل: الرَّتَلُ: حسن تناسق الشيء. وثَغْرٌ رَتَلٌ ورَتِلٌ: حَسَنُ التنضيد مُسْتَوِي النَّباتِ، وقيل المُفَلَّجُ، وقيل بين أسنانه فُرُوجٌ لا يركب بعضُها بعضا[...] وكلام رَتَلٌ ورَتِلٌ أي مُرَتَّلٌ حَسَنٌ على تُؤَدَةٍ. ورَتَّلَ الكلام: أحسن تأليفه وأبانه وتمهّل فيه. والترتيل في القراءة: الترسّل فيها والتبيين من غير بغيٍ[3].

ورد في نص التنزيل قوله تعالى واصفا كتابه: {ورتَّلْناه ترتيلا} [الفرقان: 32]، وقوله آمرا نبيه ﷺ، وحاثا أمته على اتباعه: {ورَتِّلِ القرآن ترتيلا} [المزمل: 4]، قيل: معناه بيّنه تبيينا، وقيل: ترسّل فيه تَرَسُّلا، وقيل: فرّقه تفريقا، وقيل: قطّعه تقطيعا، وقيل: انبذهُ حرفا حرفا، وكلها متقاربة، ولم يقتصر جلّ اسمه على الأمر بالفعل حتى أكّده بمصدره.[4]

ومنه قوله ناهيا نبيّه ﷺ عن ضدّ ذلك: {ولا تعجل بالقرآن من قبلِ أن يُقضى إليك وحيه} [طه: 114]، وقوله في معناه: {لا تُحرّك به لسانك لتعجل به} [القيامة: 16] وقوله مخبرا له عليه السلام، أن الترتيل هو التمكّثُ والتمهُّل والتؤدة والترسّل {وقُرآنا فرقناهُ لتقرأه على الناس على مُكثٍ} [الإسراء: 106][5].

---

[1] نفسه: ج1، ص212.

[2] التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، تحقيق: غانم قدوري الحمد، مؤسسة الرسالة، ط1، 2001م، بيروت لبنان، ص52.

[3] لسان العرب، ابن منظور، مادة " رتل "، مج 3 ج 18 ص 1578.

[4] التمهيد في معرفة التجويد، أبو العلاء الحسن بن أحمد الهمذاني العطار، ص13.

[5] نفسه، ص13.

والتحقيق: مصدر حقَّقْت الشيء، أي عرفته يقينا. والعرب تقول بلغت حقيقة هذا الأمر، أي بلغت حقيقة شأنه، والاسم منه الحق، فمعناه أن يؤتى بالشيء على حقّه من غير زيادة فيه ولا نقصان منه.[1] وكلام مُحَقَّقٌ: أي رصين؛ قال الراجز: "دع ذا وحبِّر منطِقا مُحقَّقا ".[2]

عرّفه العمّاني قائلا: "التحقيق رياضة الألسن، وتحقيق الألفاظ، وإعطاء كل حرف حقّه من المدّ والهمز، والتمكين للهمز، وألّا يَستلّ الحرف من حيّزه، ولا يمُذَقه صوت مناسبه، ليُؤمَن عند ذلك تحريك الساكن، واختلاس حركة المتحرك [...] وأن يُؤتى بالحرف على حقِّه في النطق به، لا زيادة فيه ولا نُقصان"[3].

ويعرّفه الداني بقوله: "اعلموا أن التحقيق الوارد عن أئمة القراءة حدّه أن تُوفَّى الحروف حقوقها، من المد إن كانت ممدودة، ومن التمكين إن كانت ممكنة، ومن الهمز إن كانت مهموزة، ومن التشديد إن كانت مشددة، ومن الادغام إن كانت مدغمة، ومن الفتح إن كانت مفتوحة، ومن الامالة إن كانت ممالة، ومن الحركة إن كانت متحركة ومن السكون إن كانت مسكنة، من غير تجاوز ولا تعسّف، ولا إفراط ولا تكلّف".[4]

فهو بلوغ حقيقة الشيء والوقوف على كنهه، والوصول إلى نهاية شأنه، وهو عندهم[5] عبارة عن إعطاء كل حرف حقه من إشباع[6] المد، وتحقيق الهمزة[7]، وإتمام الحركات، واعتماد الاظهار[8] والتشديدات، وتوفية الغنات، وتفكيك الحروف؛ وهو بيانها وإخراج بعضها من بعض بالسكت[9] والترسّل واليسر والتؤدة وملاحظة الجائز من الوقوف، ولا يكون غالبا معه قصر[10] ولا اختلاس[11] ولا إسكان محرك ولا إدغامه، فالتحقيق يكون لرياضة

---

[1] التحديد في الاتقان والتجويد، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، ص70.

[2] لسان العرب، ابن منظور، مادة " حقق "، مج 2 ج 11 ص942.

[3] الكتاب الأوسط في علم القراءات، أبو محمد الحسن بن علي بن سعيد المقرئ العماني، ص 72.

[4] التحديد في الاتقان والتجويد، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، ص 87.

[5] عند علماء قراءة القرآن.

[6] هو عبارة عن إتمام الحكم المطلوب من تضعيف الصيغة لمن له ذلك، ويستعمل أيضا ويراد به أداء الحركات كوامل غير منقوصات ولا مختلسات. التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، ص 69/68.

[7] ضد التسهيل، وهو الاتيان بالهمزة أو الهمزتين خارجات من مخارجهن، مندفعات عنهن، كاملات في صفاتهن. نفسه، ص 71.

[8] ضد الادغام، وهو أن يُؤتى بالحرفين المُصيَّرَيْنِ جسما واحدا منطوقا بكل واحد منهما على صورته، مُوَفًّى جميع صفته، مخلصا إلى كمال بنيته. نفسه، ص69.

[9] قطع الصوت زمنا هو دون زمن الوقف عادة من غير نَفَس (ج1 ص240) لا يجوز السكت إلا على ساكن [...] الساكن الذي يجوز السكت عليه إما أن يكون بعده همز فيسكت عليه لبيان الهمز وتحقيقه، أو لا يكون بعده همز وإنما يسكت عليه لمعنى غير ذلك (ج1 ص 412) يتأتى السكت حال وصل الساكن بما بعده، أما إذا وقف على الساكن فيما يجوز الوقف عليه مما انفصل خطا فإن السكت المعروف يمتنع ويصير الوقف المعروف (ج1 ص419). النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، إشراف وتصحيح: علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

[10] هو المد الطبيعي. التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، ص68.

[11] هو عبارة عن الاسراع بالحركة، إسراعا يحكم السامع له أن الحركة قد ذهبت، وهي كاملة في الوزن. نفسه ص73.

الألسن وتقويم الألفاظ وإقامة القراءة بغاية الترتيل. وهو الذي يستحسن ويستحب الأخذ به على المتعلمين من غير أن يتجاوز فيه إلى حد الإفراط من تحريك السواكن وتوليد الحروف من الحركات وتكرير الراءات وتطنين النونات بالمبالغة في الغنات.[1]

نلاحظ مما سبق أن كلا من "التجويد" و"الترتيل" و"التحقيق" تتشارك في كونها صفة للقراءة المقوّمة المتقنة المبينة الحروف والصفات، مع تميّز كل منها -حسب التعاريف السابق ذكرها- بالآتي:

التجويد: إجادة نطق الحرف مخرجا وصفة؛

الترتيل: التمهّل في القراءة؛

التحقيق: التمهّل في القراءة والاتيان بها على حقّها؛ مع مراعاة الكمال في الأحكام مثل (الاشباع وتحقيق الهمز...) دون الأخذ بـ (القصر والاختلاس والادغام...)، ودون المبالغة في الأحكام؛ وإخراجها عن حدها.

يفرق الداني بين "الترتيل" و"التحقيق" كون الترتيل للتدبّر والتفكّر والاستنباط، والتحقيق لرياضة الألسن وترقيق الألفاظ الغليظة وإقامة القراءة، وإعطاء كل حرف حقه من المد والهمز والاشباع والتفكيك، ويؤمن معه تحريك ساكن واختلاس حركة متحرك.[2]

وورد بالتمهيد: "قال الداني: الفرق بين الترتيل والتحقيق أن الترتيل يكون بالهمز وتركه والقصر لحرف المد والتخفيف[3] والاختلاس، وليس كذلك في التحقيق".[4]

ويفرق بينهما الهمذاني العطار بقوله: "اعلم أن التحقيق والترتيل يتفقان من وجه ويفترقان من وجه، فأما وجه اتفاقهما فمن حيث إن الترتيل صفة من صفات التحقيق، وليس به، وذاك أنه مصدر رَتَّلَ الرجل كلامه إذا أتبع بعضه بعضا على تُؤَدَة وتَمَهُّلٍ، والتحقيق مصدر حقَّقْتُ الشيءَ، والاسم منه الحق، ومعناه أن يُؤتى بالشيء على حَقِّه، وقد علمتَ أن إعطاء الحروف حقوقها وترتيبها مراتبها إلى غير ذلك [...] موجود في كلا

---

[1] النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، تصحيح وطبع: محمد أحمد دهمان، ج1 ص205.

[2] التحديد في الاتقان والتجويد، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، ص70.

[3] يحمِل معنى التسهيل؛ وهو (تغيير يدخل الهمزة: وهو على أربعة أقسام: بين بين، وبدل، وحذف، وتخفيف)، وعن حذف الصلات من الهاءات، وعن فك الحرف المشدد القائم عن مثلين، ليكون النطق بحرف واحد من الضعفين، خفيف الوزن، عاريا من الضغط، عاطلا في صناعة الخط من علامة التشديد، التي لها صورتان في النقط. التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، ص71.

انظر أيضا: معجم مصطلحات القراءات القرآنية وما يتعلق به، عبد العلي المسئول، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2007م، القاهرة مصر، ص 124/123.

[4] التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، ص 62.

المذهبين. أما وجه افتراقهما فمن حيث أن الترتيل يكون بتحقيق الهمزات وتخفيفها واختلاس الحركات وإقرارها والتحقيق بخلاف ذلك".[1]

ولخّص ابن الجزري الفرق بينهما في النشر بقاعدة مفادها أن " كل تحقيق ترتيل وليس كل ترتيل تحقيق".[2]ذلك أن التحقيق من سماته التمهّل في القراءة، وهو ما يُصطلح عليه بـ"الترتيل"، ومن سماته أيضا الكمال في الأحكام؛ والاتيان بها على حقها، وهنا يكمن الفرق بينها، حيث أن الأول يستعمل لرياضة الألسن ولتدريب القراء على الأخذ بالأحكام كاملة، والثاني يجوز فيه الوجهان؛ مع مراعاة التمهّل في القراءة؛ قصد تحقيق التدبر والتفكّر المرجوان منه.

ورد كلٌّ من مصطلح "التحقيق" و"الترتيل" وسما لمرتبة القراءة المتأنية التي تكون فوق مرتبة التوسط. ذلك أن تقارب مفهوم المصطلحين أدى إلى بروز فريقين، فريق عدّ مراتب القراءة ثلاثة هي: "الترتيل والتدوير والحدر" وفريق عدّها: "التحقيق والتدوير والحدر".

فالتهانوي ذكر هذه المراتب في الكشاف بقوله: "ومراتب التجويد ثلاثة: ترتيل وتدوير وحَدْر. والأول أتمّ ثم الثاني. فالترتيل التؤدة [...] والحدر الاسراع [...] والتدوير التوسط بينهما [...] ولا بد في الترتيل من الاحتراز عن التمطيط. وفي الحدر عن الاندماج إذ القراءة **كالبياض إن قلّ صار سُمرة وإن زاد صار بَرَصاً**".[3]

وكذلك عدّها شهاب الدين بن الجزري (835 هـ) في شرحه لمقدمة أبيه في التجويد بقوله: "اعلم أن التجويد على ثلاث مراتب ترتيل وتدوير وحدر. فالترتيل هو التؤدة وهو قراءة القرآن بغير بغي أي بغير تعد [...] والحدر هو الاسراع [...] والتدوير هو التوسط بينهما"[4]. ويضيف: "ينبغي أن يُتحفّظ في الترتيل عن التمطيط وفي الحدر عن الادماج فإن القراءة بمنزلة البياض إن قلّ صار سمرة وإن زاد صار برصا".[5]

وهذا أيضا ما أشار إليه أبو مزاحم الخاقاني (325 هـ) في قصيدته الخاقانية بقوله:

[1] التمهيد في معرفة التجويد، أبو العلاء الحسن بن أحمد الهمذاني العطار، ص155.

[2] النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، تصحيح وطبع: محمد أحمد دهمان، ج1 ص209

[3] موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد علي التهاناوي، ج1 ص 387.

[4] الحواشي المفهمة في شرح المقدمة، شهاب الدين أبي بكر أحمد بن محمد بن الجزري، المطبعة اليمنية بمصر، أحمد البابي الحلبي، 1892 م، ص17.

[5] نفسه، ص 18.

فذو الحِذْقِ مُعْطٍ للحروف حقوقها إذا **رتّل** القرآن أو كان ذا **حدرِ**[1]

وكذلك عدّها الحسن بن قاسم المرادي (749 هـ) في شرحه لنونية علم الدين السخاوي بقوله: "أنواع القراءة ثلاثة الترتيل والحدر والتوسط، فالترتيل التمهل في القراءة والتؤدة فيها وهو الفكرة والافادة والرياضة، والحدر هو الاسراع في القراءة وهو الاستكثار والمدارسة. والتوسط هو مرتبة بين الترتيل والحدر". [2]ويضيف: "والقرّاء مُجمِعون على التزام التجويد في جميع أحوال القراءة من ترتيل وحدر وتوسط، وربما توهّم قوم أن التجويد إنما يكون مع الترتيل لاعتقادهم أن التجويد إنما هو الافراط في المد وإشباع الحركات ونحو ذلك مما لا يتأتى مع الحدر، وليس كما توهموه [...] وذلك متأت مع الحدر كما يتأتى مع الترتيل".[3]

أما الاتجاه الثاني، والذي عدّ التحقيق أُولى مراتب القراءة بدلا من الترتيل؛ فمثاله ما ورد في كتاب التمهيد للهمذاني العطار في وصفه كيفية قراءة القراء السبعة بقوله: "أما حمزة فله مذهبان: الحدر والتحقيق، فأما الحدر فسهلٌ مع مراعاة الترتيل، وأما التحقيق فمرتّل مقوّم، من غير تمطيط[4] ولا تشديق[5] ولا تعلية صوت ولا ترعيد[6]. وأما صفة قراءة الكسائي وخلف فبين الحدر والتحقيق، مع ملاحظة الترسُّل والترتيل". [7]ويضيف: "فاعلم أن هذه الأوجه التي ذكرناها تؤول إلى ضربين: أحدهما التحقيق والآخر الحدر، وإنما يُحمد هذان الضربان إذا صحبهما التجويد. وأحق الناس في التجويد من راعاه في الحدر، وذاك أن من حقق في الحدر كمن أخفَّ الصلاة في تمام".[8]

---

[1] حققها غانم قدوري الحمد وأوردها بكتابه: أبحاث في علم التجويد، غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، ط1، 2002م، عمان الأردن، ص29.

[2] المفيد في شرح عمدة المجيد في النظم والتجويد، الحسن بن قاسم النحوي (المرادي)، تحقيق: جمال السيد رفاعي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، ص 157.

[3] نفسه، ص 56.

[4] زيادة المد في حروف المد واللين. المفيد في شرح عمدة المجيد في النظم والتجويد، الحسن بن قاسم النحوي (المرادي)، ص 166.

[5] صفته تطويل الحروف في تمييل أيمن الشدقين أكثر من تمييل الأيسر. بيان العيوب التي يجب أن يتجنبها القراء، أبو علي الحسن بن أحمد بن البناء، تحقيق: غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، ط1 2001م، عمان الأردن، ص39.

[6] هو أن يأتي بالصوت إذا قرأ مضطربا كأنه يترعد من برد أو ألم. المفيد في شرح عمدة المجيد في النظم والتجويد، الحسن بن قاسم النحوي (المرادي)، ص 165.

صفته تعليق الصوت بترديد الحنجرة، كأنه يروم منزلة من التطريب. بيان العيوب التي يجب أن يتجنبها القراء، أبو علي الحسن بن أحمد بن البناء، ص 39/38.

[7] التمهيد في معرفة التجويد، أبو العلاء الحسن بن أحمد الهمذاني العطار، ص153.

[8] نفسه، ص153.

وكذلك عدّها شمس الدين بن الجزري بقوله في طَيّبة النشر[1]:

ويُقرأ القرآن **بالتحقيق** مـــــــــعْ **حَدْرٍ وتدويرٍ** وكلٌّ مُتَّبع
مع حُسن صوتٍ بلحون العرب مرتّلا مجوّدا بالعـــــربي

وذكر هذه المراتب في النشر بقوله: "فإن كلام الله يقرأ بالتحقيق وبالحدر وبالتدوير الذي هو التوسط بين الحالتين مرتلا مجودا بلحون العرب وأصواتها".[2]

مصطلح علم قراءة القرآن لم يسلم هو الآخر من الفوضى التي تعرفها مصطلحات اللغة عامة، فكما تم الخلط بين مصطلحي "الترتيل" و"التحقيق"، أيضا تم الخلط في أحيان كثيرة بين "الترتيل" و"التجويد".

ذكرنا قبلُ البيتين اللذين أوردهما ابن الجزري في التعريف بمراتب قراءة القرآن والتي حسب تصنيفه؛ هي "التحقيق والحدر والتدوير"، وأضاف: "مع حُسن صوت بلحون العرب /// **مرتّلا مجوّدا** بالعربي"، فقرن بين الترتيل والتجويد؛ مؤكدا لكل منهما بالآخر.

وورد في الحواشي المفهمة: "{ورتلناه ترتيلا} أي أنزلناه بالترتيل أي التجويد".[3] وأيضا: "{ورتّل القرآن ترتيلا} أي وجوّد القرآن تجويدا".[4]

ويبدو أن الترادف الحاصل بين الترتيل والتجويد راجع للقول المروي عن علي رضي الله عنه: "سُئل علي رضي الله عنه عن قوله تعالى {ورتّل القرآن ترتيلا} فقال: الترتيل تجويد الحروف ومعرفة الوقوف".[5]

واستشعر غانم قدوري الحمد الخلط الواقع بين هذه المصطلحات، فقال: "الراجح في استعمال هذه المصطلحات هو أن يكون التجويد خاصا باسم هذا العلم، وأن يدل كل من الترتيل والتدوير والحدر على مراتب القراءة من حيث السرعة والتأني، ويكون التحقيق خاصا بالقراءة التعليمية التي يراد منها ترويض الألسنة على النطق الصحيح".[6]

---

[1] شرح طيّبة النشر في القراءات العشر، شهاب الدين أبي بكر أحمد بن محمد بن الجزري، ضبطه وعلّق عليه: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، ط2، 2000 م، بيروت لبنان، ص34/33.

[2] النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، تصحيح وطبع: محمد أحمد دهمان، ج1 ص205.

[3] الحواشي المفهمة في شرح المقدمة، شهاب الدين أبي بكر أحمد بن محمد بن الجزري، ص16.

[4] نفسه، ص16.

[5] نفسه، ص16. انظر أيضا: شرح طيّبة النشر في القراءات العشر، شهاب الدين أبي بكر أحمد بن محمد بن الجزري، ص 34.

[6] الميسر في علم التجويد، غانم قدوري الحمد، سلسلة المقررات الدراسية (4)، مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الشاطبي، ط1، 2009م، جدة السعودية، ص13.

3. علم التجويد، علم القراءات القرآنية:

ومن المصطلحات التي تتداخل مع علم التجويد؛ مصطلح علم القراءات القرآنية. "فهما وإن كانا يختصان بقراءة القرآن، إلا أن بينهما اختلافا يجعلهما علمين مستقلين. فعلم التجويد يُعنى بحقائق النطق، ويَبحث في مخارج الأصوات وصفاتها وخصائصها، وعلم القراءات يُعنى باختلاف وجوه النطق المروية عن القراء في كلمات القرآن"[1].

وقد فرّق بينهما علماء قراءة القرآن؛ وجعلوا لكل من العلمين كتبه الخاصة به، ومن ذلك ما جاء في تضاعيف كتاب الرعاية لمكي القيسي (437هـ):

قال مكي في مقدمة كتابه الرعاية في التجويد؛ موضحا منهجه فيه: "ولست أذكر في هذا الكتاب إلا مالا اختلاف فيه بين أكثر القراء".[2]

وقال في آخر باب الهمزة: "وقد تقدّم ذكر أصول القراء واختلافهم في الهمز وتليينه وحذفه وبدله وتحقيقه وغير ذلك من أحكامه في غير هذا الكتاب، فلا حاجة بنا إلى ذكر ذلك، وكذلك ما شابهه، **فليس هذا كتاب اختلاف، وإنما هو كتاب تجويد ألفاظ ووقوف على حقائق الكلام، وإعطاء اللفظ حقّه ومعرفة أحكام الحروف التي ينشأ الكلام منها مما لا اختلاف في أكثره**".[3]

وقال في نهاية باب الذال: "وقد ذكرنا في غير هذا الكتاب ما تُدغم فيه الذال وغيرها من الحروف مما اختلف القراء فيه، فأغنى عن ذكر ذلك في هذا الكتاب. **فتلك الكتب كتب تحفظ منها الرواية المختلف فيها وهذا الكتاب يُحكم فيه لفظ التلاوة التي لا خلاف فيها. فتلك كتب رواية، وهذا كتاب دراية**".[4]

وقال في ختام باب الباء: "وما اختلف فيه القراء من إدغام الباء وإظهارها، فهو في كتاب الاختلاف، **وهذا الكتاب إنما هو كتاب اتفاق ليس هو كتاب اختلاف** فيلزمنا ذلك فاعلمه".[5]

وإلى ذلك أشار المرعشي بقوله: "ثم اعلم أن علم القراءات يخالف علم التجويد، لأن المقصود من الأول، معرفة اختلاف الأئمة في نفس الحروف أو في صفاتها. والمقصود من الثاني معرفة حقائق صفات الحروف مع

---

[1] شرح المقدمة الجزرية، غانم قدوري الحمد، سلسلة المقررات الدراسية (2)، مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الشاطبي، ط1، 2008م، جدة السعودية، ص 18.

[2] الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار، ط 3، 1996 م، عمان الأردن، ص 52.

[3] نفسه، ص 154.

[4] نفسه، ص226/225.

[5] نفسه، ص231.

قطع النظر عن الخلاف فيها، مثلا يعرف في التجويد أن حقيقة التفخيم كذا، وحقيقة الترقيق كذا، ويعرف في القراءات أن هذه الحروف فخمها فلان ورققها فلان".[1]

ويقول أيضا في كتابه جهد المقِلّ في التجويد: "إن قلت: ما الفرق بين علمي التجويد والقراءات؟ قلت: علم القراءات يُعرف فيه اختلاف أئمة الأمصار في نظم القرآن في نفس حروفه أو في صفاتها، فإذا ذكر فيه شيء من ماهية صفات الحروف فهو تتميم، إذ لا يتعلّق الغرض به، وأما علم التجويد فالغرض منه معرفة ماهيات صفات الحروف، فإذا ذكر شيء من اختلاف الأئمة فهو تتميم، كذا حقق في الرعاية". [2]

وقد عرّف عبد العلي الودغيري علم القراءات بقوله: "علم القراءات هو أحد العلوم النقلية التي تعتمد على الرواية والتلقي ولا دخل للرأي فيها أو الاجتهاد. وموضوعها هو معرفة الطريقة الصحيحة المضبوطة لقراءة كتاب الله دون لحن أو خطأ، والعلم بأوجه الاختلاف في رواية ألفاظه". [3]

ولخّص غانم قدوري الفرق بينهما بقوله: "أول العلوم التي ترتبط بعلم التجويد هو علم القراءات، فكلاهما يهتمان بنطق ألفاظ القرآن الكريم، ولكن كل منهما يُعنى بجانب معين من جوانب النطق، وقد ميّز علماء التجويد بشكل واضح بين العلمين من حيث المنهج ومن حيث الموضوع. أما المنهج فقد نصّوا على أن كتب القراءات تعتمد على الرواية، وأن كتب التجويد تعتمد على الدراية المبنية على المشافهة ورياضة الألسن، وأما الموضوع فكتب القراءات تُعنى برواية وجوه القراءات في نطق كلمات القرآن، بينما كتب التجويد تُعنى بكيفية أداء الألفاظ بإخراج الحروف من مخارجها وإعطائها حقها من صفاتها، مما لا اختلاف في أكثره بين القراء".[4]

خاتمة:

بعودتي لمصادر علم التجويد وعلم القراءات القرآنية؛ توصّلت إلى أن مصطلحات التجويد والتحقيق والترتيل ليست مترادفات؛ بل هي مصطلحات قائمة بذاتها ولها معانيها المحدّدة لها. أيضا مصطلح علم التجويد ومصطلح علم القراءات هما ليسا مصطلحان دالان على علم واحد؛ إنما هما علمان قائمان؛ ولكل منها موضوعه ومجاله وكتبه الخاصة به.

---

[1] ترتيب العلوم، محمد بن أبي بكر المرعشي، ص138.

[2] جهد المقل، محمد بن أبي بكر المرعشي، دراسة وتحقيق: سالم قدوري الحمد، دار عمار، ط 2، 2008 م، عمان الأردن، ص 110.

[3] لمحة عن المصادر العربية القديمة لدراسة الصوت، عبد العلي الودغيري، المناهل، وزارة الشؤون الثقافية الرباط المغرب، ع 28، دجنبر 1983 م، ص 80.

[4] الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، غانم قدوري الحمد، دار عمار، ط 2، 2007 م، عمان الأردن، ص 67/66 (بتصرف).

لائحة المصادر والمراجع

- أبحاث في علم التجويد، غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، ط1، 2002م، عمان الأردن؛
- التحديد في الاتقان والتجويد، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، دراسة وتحقيق: غانم قدوري الحَمَدْ، دار عمار عمان، ط 1، 2000م، عمان الأردن.
- التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، تحقيق: غانم قدوري الحمد، مؤسسة الرسالة، ط1، 2001م، بيروت لبنان.
- التمهيد في معرفة التجويد، أبو العلاء الحسن بن أحمد الهمذاني العطار، تحقيق: جمال الدين محمد شرف / مجدي فتحي السيد، دار الصحابة للتراث بطنطا، (د.ت).
- الحواشي المفهمة في شرح المقدمة، شهاب الدين أبي بكر أحمد بن محمد بن الجزري، المطبعة اليمنية بمصر، أحمد البابي الحلبي، 1892 م.
- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، غانم قدوري الحمد، دار عمار، ط 2، 2007 م، عمان الأردن.
- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار، ط 3، 1996 م، عمان الأردن.
- الكتاب الأوسط في علم القراءات، أبو محمد الحسن بن علي بن سعيد المقرئ العماني، تحقيق: عزة حسن، دار الفكر دمشق، ط1، 2006م، دمشق سوريا.
- المفيد في شرح عمدة المجيد في النظم والتجويد، الحسن بن قاسم النحوي (المرادي)، تحقيق: جمال السيد رفاعي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، (د.ت).
- الميسر في علم التجويد، غانم قدوري الحمد، سلسلة المقررات الدراسية (4)، مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الشاطبي، ط1، 2009م، جدة السعودية.
- النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، إشراف وتصحيح: علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، (د.ت).
- النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري، تصحيح وطبع: محمد أحمد دهمان، مطبعة التوفيق دمشق،1926م، دمشق سوريا.
- بيان العيوب التي يجب أن يتجنبها القراء، أبو علي الحسن بن أحمد بن البناء، تحقيق: غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، ط1 2001م، عمان الأردن.
- ترتيب العلوم، محمد بن أبي بكر المرعشي، تحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، دار البشائر الإسلامية، ط 1، 1988 م، بيروت لبنان.

- جهد المقل، محمد بن أبي بكر المرعشي، دراسة وتحقيق: سالم قدوري الحمد، دار عمار، ط 2، 2008م، عمان الأردن.
- شرح المقدمة الجزرية، غانم قدوري الحمد، سلسلة المقررات الدراسية (2)، مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الشاطبي، ط1، 2008م، جدة السعودية.
- شرح طيّبة النشر في القراءات العشر، شهاب الدين أبي بكر أحمد بن محمد بن الجزري، ضبطه وعلّق عليه: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، ط2، 2000 م، بيروت لبنان.
- لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: عبد الله علي الكبير/ محمد أحمد حسب الله/ هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة مصر، (د.ت).
- لمحة عن المصادر العربية القديمة لدراسة الصوت، عبد العلي الودغيري، المناهل، وزارة الشؤون الثقافية الرباط المغرب، ع 28، دجنبر 1983م.
- معجم مصطلحات القراءات القرآنية وما يتعلق به، عبد العلي المسئول، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2007م، القاهرة مصر.
- موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد علي التهاناوي، تحقيق: علي دحروج، نقل النص الفارسي إلى العربية: عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: جورج زيناتي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1996م، لبنان.

القياس في النحو العربي

دة. صارة اضوالي
باحثة في النحو والبلاغة
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق، المغرب

الملخص

يعدّ القياس دليلا من الأدلّة المعتمدة لدى النحاة في استنباط القواعد والتأصيل لها، ولا مفرّ من النظر في هذه الأدلّة ومعرفة أسسها، لأنّها تمثّل العمدة في فهم مصدر عدد من الظواهر النحويّة التي استدلّ عليها النحاة استدلالًا عقليا منطقيا. ومن هنا، تقوم أهمّية هذا البحث؛ لأنه يناقش قضيّة بالغة الأهمّية تقرّبُنَا من معرفة أصل القياس في ضوء عددا من المحاور نستهلّها بالتعريف اللغوي والاصطلاحي لمفهوم القياس، انتقالًا إلى الحديث عن بوادر نشأته، وأهمّيته، ثم أركانه. وقد خلُص المقال إلى أن القياس هو أحد الركائز الأساس التي اعتمدها النحاة في استنباط القواعد النحوية وتفسير ظواهر لغوية عدّة، ومن ثمّ إثبات صحّتها ومصداقيتها.

الكلمات المفتاحية:

القياس، النحو، الاستدلال، اللغة العربية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

اضوالي، صارة. (2025، فبراير). القياس في النحو العربي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 2، المجلد 2، السنة 2، ص 408-419.

مقدمة:

لا شك في أن اللغويين والنحاة سلكوا عدة سبل في استنباطهم لقواعد اللغة العربية. والبحث في هذه السبل أو الأصول هو بحث في مصادر النحو التي أخذت منها مظاهره وقواعده، ولا مناص لكل دارس لهذا النحو من الوقوف عليها والنظر فيها؛ إذ إن كل ما تفرع عن علم التركيب من أحكام جزئية وقواعد تفصيلية يرتد في حقيقة أمره إلى هذه الأصول.

ومن أهم هذه الأصول وأثبتها حجية وأقواها استدلالا بعد السماع، أصل القياس. فهو الدليل الثاني من أدلة النحو العربي من الزاوية النظرية، أما إذا نظرنا إليه من زاويته العملية والنفعية، وجدناه يتقدم الإجماع الذي يؤتى به بغرض حسم الخلاف بين النحاة في مسألة نحوية محددة.. أما عند الفقهاء والأصوليين، فيأتي في المرتبة الرابعة بعد القرآن الكريم والسنة النبوية والإجماع.

ويهمنا جدا في هذا البحث أن نسلط الضوء على أصل القياس، بالنظر إلى ما له من أهمية في استنباط قواعد اللغة العربية وفقا لطرائق الاستدلال العقلي من جهة، وبالنظر، كذلك، إلى ما حازه من اهتمام من قبل النحويين؛ الأمر الذي يعني أن ركيزتنا الأساسية في تناول هذه القضية هي التركيز على الجانب التاريخي للتعرف بقرب إلى ظروف نشأة القياس ومراحل تطوره عبر القرون، ولا سيما القرون الأولى التي بدأ فيها جمع اللغة وتصنيفها.

ويقتضي منهج البحث، أيّاً كانت طبيعته، تسطير مجموعة من المحاور التي سنعالج في ضوئها القضية المطروحة، فكانت كما يلي:

- ❖ القياس لغة واصطلاحا
- ❖ نشأة القياس وتطوره
- ❖ أهميته
- ❖ أركان القياس

1. القياس لغة واصطلاحا:

لغة: جاء في مقاييس اللغة لابن فارس(ت395ه): القياس هو "تقدير الشيء بالشيء، والمقدار مقياس. تقول: قايستُ الأمرين مقايسة وقياسا"[1]. ويقول أبو البركات الأنباري(ت577ه): "اعلم أن القياس في وضع اللسان بمعنى التقدير، وهو مصدر قايست الشيء بالشيء مقايسة وقياسا: قدرته، ومنه المقياس أي المقدار وقيْس الرمح أي قدر الرمح"[2]. وفي لسان العرب: "قاس الشيء يقيسه قيسا وقياسا، واقتاسه، وقيّسه إذا قدّره... والمقياس: المقدار...والمقياس: ما قيس به"[3]. ويكاد هذا التعريف يتكرر في المعاجم العربية، وعلى العموم يمكن القول، إن القياس في دلالته المعجمية يحوم حول معنى التقدير و"رد الشيء إلى نظيره"[4].

في الاصطلاح: حدّه أبو البركات الأنباري بقوله: "حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه كرفع الفاعل ونصب المفعول في كل مكان وإن لم يكن كل ذلك منقولا عنهم"[5]، ومعنى هذا الكلام، هو" قياس الأمثلة على القاعدة، وذلك أن المنقول المطرد يعتبر قاعدة، ثم يقاس عليها غيرها"[6]، وقد نقل عنه جلال الدين السيوطي(ت911ه) هذا التعريف وأورده في كتابه "الاقتراح في علم أصول النحو وجدله"، وأضاف: "وهو معظم أدلة النحو، والمعوَّل في غالب المسائل عليه"[7].

كما قدم له الأنباري في "لمعه" جملة من التعريفات؛ إذ يقول: "وهو في عرف العلماء عبارة عن تقدير الفرع بحكم الأصل، وقيل: "هو حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع"، وقيل: "هو إلحاق الفرع بالأصل بجامع"، وقيل: "هو اعتبار الشيء بالشيء بجامع". وهذه الحدود كلها متقاربة"[8].

---

[1]- **مقاييس اللغة**، ابن فارس، مادة (قوس).

[2]- **لمع الأدلة في أصول النحو**، أبو البركات الأنباري، تقد وتحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، 1957م، ص:93.

[3]- **لسان العرب**، ابن منظور، مادة (قيس).

[4]- **التعريفات**، السيد الشريف الجرجاني، تح ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، ص:152.

[5]- **الإغراب في جدل الإعراب**، أبو البركات الأنباري، تقد وتحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، 1957م، ص ص: 45-46.

[6]- **أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث**، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، 1989م، ص:68.

[7]- **الاقتراح في أصول النحو وجدله**، جلال الدين السيوطي، تحقيق: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، دمشق، ط2، 2006م، ص:79.
كما أتى السيوطي بتعريف للنحو يدل دلالة واضحة على شدة تعلق دليل القياس بعلم النحو، ومدى أهميته في تقعيد اللغة العربية، وتتضح هذه الأهمية أكثر في تعاريف الشراح والنحويين التي عزز بها محقق هذا الكتاب تعريف السيوطي، وأوردها في حاشيته. انظر الصفحة وحاشيتها:176.

[8]- **لمع الأدلة في أصول النحو**، أبو البركات الأنباري، (م، س)، ص:93

ومن التعريفات الاصطلاحية للقياس في العصر الحديث، ما قاله مهدي المخزومي بأن "القياس هو حمل مجهول على معلوم، وحمل ما لم يُسمع على ما سُمع، وحمل ما يَجد من تعبير على ما اختزنته الذاكرة، وحفظته ووعَته من تعبيرات وأساليب كانت قد عُرفت أو سُمعت"[1].

فانطلاقا من هذا التعريف وغيره من التعاريف، يمكن أن نقول، ببساطة، إن القياس هو إلحاق ظاهرة لغوية غير مسموعة بظاهرة لغوية مسموعة لما بينهما من شبه وعلة، على أساس أن الثانية تؤصل للأولى وتؤسس لها، فلا يجوز أن تكون فاسدة؛ لأن في فساد الأصل فساد في الفرع وما يلحقه [2].

2. نشأة القياس وتطوره:

لا يخفى عن دارس الأدب العربي أن بواعث وضع النحو العربي متعددة، غير أنه كان هناك باعث أقوى وأشد يفرض نفسه بقوة ويحث علماء اللغة على الإحاطة بقواعد العربية والإلمام بأحوالها وأهم خصائصها ومبادئها، ألا وهو الباعث الديني؛ إذ إن خوف العرب على نص القرآن الكريم من التحريف واللحن الذي كان قد أخذ ينتشر بين العامة والخاصة في تلك الفترة المبكرة، ورغبتهم في أدائه أداءً صحيحا بعيدا عن أي خطأ يقتحمه سواء في النطق أو الفهم، قادهم إلى التفكير في وضعه، والأخذ بعد ذلك في تفريعه وتبويبه. فقد كان الإقبال على دراسة اللغة إذاً، "علاجا لظاهرة كان يُخشى منها على اللغة وعلى القرآن وهي التي سموها "ذيوع اللحن""[3]. هذا بالإضافة إلى بواعث أخرى.

وكانت أول خطوة في طريق الحفاظ على التراث اللغوي، هي جمع المادة اللغوية من القبائل الفصيحة البعيدة عن مناطق اللغات الأجنبية، ليقف النحاة بعدها على استقراء ما وصلهم من كلام العرب ومراعاة الحكم السائد في الأعم الأغلب منه، وتدقيق علله وتصنيفها، ثم وضع القوانين المطردة[4]. وفي هذه المرحلة، ومع بداية التأليف في علم النحو، أخذ يتجلى للنحاة أن بعض المنقول يشذ عن القوانين ويخالف المطرد، وهنا بدأت بوادر استعمال القياس في الظهور.

والناظر في كتب الطبقات وغيرها، يجد أن استعمال القياس قديم قدم التصنيف في علم النحو. فهذا ابن سلام الجمحي(ت231ه) يشير إلى جهود أبي الأسود الدؤلي(ت69ه) النحوية، وإلى عنايته بالقياس خاصة

---

[1]- **في النحو العربي نقد وتوجيه**، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986، ص:20.

[2]- **الحدود في النحو**، علي ابن عيسى الرماني، تحقيق: قاسم ناصر، ص: 38. يقول الرماني: "القياس جمع بين أول وثان يقتضيه، في صحة الأول صحة الثاني، وفي فساد الثاني فساد الأول".

[3]- **اللغة العربية معناها ومبناها**، تمام حسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1973، ص:11.

[4]- **في أصول النحو**، سعيد الأفغاني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1987، ص:79.

قائلا: "وكان أولَ من أسس العربية، وفتحَ بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها: **أبو الأسود الدؤلي**"[1]. ثم جاء بعده تلامذته؛ من أمثال: **ابن أبي إسحاق الحضرمي**(ت117ه)، الذي قال عنه ابن سلام: "ثم كان من بعدهم عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، وكان أولَ من بعجَ [شق] النحو، ومدّ القياس والعلل"[2]، علاوة على ما كان يتمتع به _على حد قول تلميذه يونس بن حبيب(ت183ه)_ من ذهن نافذ ونظر ثاقب وعقل قوي[3]. ولعل خير ما يمثل اتجاهه، ما ورد في طبقات ابن سلام حين سأله يونس: "هل يقول أحد الصَّويق[4]؟ يعني السَّويق. قال: نعم، عمرو بن تميم تقولها، وما تريد إلى هذا؟ عليك بباب من النحو يطَّرد وينْقاس"[5].

وممن سار سير ابن أبي إسحاق الحضرمي ونهج نهجه، تلامذته؛ ومنهم: **عيسى بن عمر الثقفي**(ت149ه)[6]، و**أبو عمر بن العلاء**(ت154ه)، وفيه يواصل ابن سلام حديثه بعد أبي إسحاق، فيقول: " وكان معه أبو عمرو بن العلاء، وبقي بعده بقاءً طويلا، وكان ابن أبي إسحاق أشد تجريدا للقياس. وكان أبو عمرو أوسع علما بكلام العرب ولغاتها وغريبها"[7]، **ويونس بن حبيب**(182ه) الذي "كان أول من رحل إلى البادية لمشافهة الأعراب الفصحاء"[8]، ولعل سؤاله لأستاذه الحضرمي عن السويق، فيه ما يكفي من الدلالة على شدة حذقه وعنايته باللغة عناية حدت به إلى مخالفة بعض قواعد مدرسة البصرة[9].

وثمة من الباحثين من يرى أن النحاة استوحوا فكرة القياس نتيجة تأثرهم بالمنطق اليوناني. فهذا محمد عيد، بعدما أتى بما يعزز رأيه من أن ابن أبي إسحاق عاش في عصر عرف بداية تسرب العلوم الأجنبية إلى

---

[1]- **طبقات فحول الشعراء**، محمد ابن سلام الجمحي، شرح: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، جدة، 12/1.

[2]- **طبقات فحول الشعراء**، محمد ابن سلام الجمحي، (م. س)، 14/1.

[3]- **طبقات النحويين واللغويين**، محمد بن الحسن الزبيدي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف ، القاهرة، ط2، ص ص: 31-32.

[4]- السويق: طعام يتخذ من مدقوق الحنطة والشعير.

[5]- **طبقات فحول الشعراء**، محمد ابن سلام الجمحي، (م، س)، 15/1.

[6]- ومما يؤكد معرفتهما بالقياس، ما نُقل عنهما، وذلك أن ابن أبي إسحاق الحضرمي ألف "كتابا في الهمز"، وتلميذه عيسى بن عمر الثقفي فقد ألف كتابي "الجامع والإكمال في النحو"، إلا أن كل ذلك مفقود. راجع كتاب "**أصول النحو العربي**، محمد عيد، (م. س)، ص:70. وقد كان عيسى بن عمر الثقفي من المتشددين في القياس يطعن على العرب كما فعل في بيت النابغة. راجع كتاب "**طبقات النحويين واللغويين**"، محمد بن الحسن الزبيدي، (م. س)، ص:40.

[7]- **طبقات فحول الشعراء**، محمد بن سلام الجمحي، (م. س)، 14/1.

[8]- **الأصول: دراسة إبستيمولوجية للفكر النحوي عند العرب: النحو- فقه اللغة- البلاغة**، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص:36.

[9]- المرجع نفسه، ص:36.

الثقافة العربية، إضافة إلى ما قيل حوله في كتب التراجم، يخلص إلى فكرة مفادها أن ابن أبي إسحاق "تأثر في إدخال فكرة القياس في النحو بالمنطق"[1].

وبعد ابن أبي إسحاق الحضرمي وتلامذته، جاءت مرحلة **الخليل بن أحمد الفراهيدي**(ت170ه) مع تلميذه **سيبويه**(ت180ه)، وهي مرحلة بلغ فيها النحو العربي أوج ازدهاره، كما تطورت طرائق التفكير النحوي؛ بما فيها القياس. والفراهيدي واحد من الذين أسعفتهم قريحتهم اللغوية الفذة في المضي بقواعد النحو إلى النضج والاكتمال، فقد كان "سيدَ قومه، وكاشف قناع القياس في علمه"[2]، كما عده السِّيرافي(ت368ه) "الغاية في استخراج مسائل النحو، وتصحيح القياس فيه"[3]، كيف لا؟ والخليل كان آية في الذكاء؛ حيث لم يكن في العربية بعد الصحابة أذكى منه[4]. والمطلع على كتاب سيبويه، يجد أفكار الخليل بالغة الأثر في تلميذه، منثورة بين صفحاته، ويتضح له أن القياس وصل إلى كامل نضجه وتمام قوته [5]. و في هذا الصدد، يقول أحد الباحثين: "والواقع أن الخليل بن أحمد وتلميذه سيبويه يمثلان أوج المرحلة الأولى من مراحل القياس العربي، تلك المرحلة التي تنتهي بنهاية القرن الثاني الهجري وتتسم بالقياس الطبيعي الذي لا تسيطر عليه الفلسفة سيطرة تامة أو شبيهة بالتامة"[6].

ولم يقتصر الاهتمام بالقياس على البصريين فحسب، وإنما أخذ حظه الوافر أيضا من اهتمام النحاة الكوفيين، ولعل ما استهل به **الكسائي**(ت189ه) مطلع قصيدته في وصف النحو يؤكد ذلك، والتي يقول فيها:

إِنَّمَا النَّحْوُ قِيَاسٌ يُتَّبَع وبِهِ فِي كُلِّ أَمْرٍ يُنْتَفَعْ[7]

وإذا ما انتقلنا إلى القرن الثالث، وجدنا أيضا نحاة اعتنوا بالقياس واهتموا به اهتماما لا يقل عمن سبقهم. فهذا ابن جني(ت392ه) يروي عن **أبي حسن الأخفش الأوسط**(ت208ه) أنه صنف في شيء من المقاييس

---

[1]- **أصول النحو العربي**، محمد عيد، (م، س)، ص ص:71-72.

[2]- **الخصائص**، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، 361/1.

[3]- **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي، 557/1.

[4]- المصدر نفسه، 558/1.

[5]- يقول محمود أحمد نحلة: "وقد تطور القياس على يدي الخليل وسيبويه تطورا بارزا؛ إذ لم يعد يكتفي بالقياس على الظواهر المطردة فحسب، بل تعدى ذلك إلى "افتراض" مسائل لم يرد منها شيء في كلام العرب لتطبيق الأصول التي استخرجها عليها". راجع كتاب "**أصول النحو العربي**"، دار العلوم العربية، بيروت، ط1، 1987م، ص:105.

[6]- **في أصول اللغة والنحو**، فؤاد حنا ترزي، دار الكتب، بيروت، ص:121.

[7]- **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، جمال الدين القفطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي بالقاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية بيروت، ط1، 1986م، 267/2.

كتيبا[1]، كما نجد **أبا عثمان المازني**(ت249هـ) الذي كان يقول: "ما قيس على كلام فهو من كلام العرب؛ ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك اسمَ كل فاعل ولا مفعول، وإنما سمعت البعض فقست عليه غيرَه. فإذا سمعت "قام زيد" أجزْتَ ظَرُف بِشْر، وكَرُم خالد" [2]. وإلى جانب هؤلاء، نذكر كذلك **أبا العباس المبرد**(ت285) صاحب "المقتضب"، وهو الذي وصفه أبو الفتح بكونه "جبَلا في العلم، وإليه أفضت مقالات أصحابنا، وهو الذي نقلها وقرَّرهَا، وأجرى الفروع والعلِلَ وَالمقاييس عَليها"[3].

أما إذا انتقلنا إلى القرن الرابع الهجري، وهو قرن ازدهار الحركة العلمية وظهور منجزات علمية في شتى المجالات المعرفية، برزت جهود علماء خدموا العربية بكل إخلاص وتفان. ولا يمكن أن نمر على هذا العصر دون أن نشيد بما قدمه **أبو علي الفارسي**(ت388هـ) وتلميذه **أبو الفتح عثمان بن جني** للعربية؛ حيث لم يدخروا جهدا في تطوير القياس العربي، بل و في ابتداع مسائل لغوية لم يُسبق إليها.

وفي كتاب الخصائص، يروي ابن جني عن أستاذه ما يشي بمدى اعتزاز أبي علي الفارسي بالقياس إلى أن وصل به الأمر فقال: "أخطئ في خمسين مسألة في اللغة ولا أخطئ في واحدة من القياس"[4]. ولنضرب مثالا على قياساته حتى يتضح ما نحن بصدده. فقد روي عنه أنه قال حين قرئ عليه كتاب أبي عثمان المازني: "لو شاء شاعر، أو ساجع، أو مُتَّسع، أن يبني بإلحاق اللام اسما، وفعلا، وصفة، لجاز له، ولكان ذلك من كلام العرب. وذلك نحو قولك: خرججٌ أكرمُ من دخللٍ، وضربتَ زيد عمرا، ومررتُ برجل ضَرْبَبٍ وكرَمَمٍ. قلت له: أفترتجل اللغة ارتجالا؟ قال: ليس بارتجال، لكنه مَقِيس على كلامهم، فهو إذاً من كلامهم"[5]، ويبدو من هذا الشاهد أن الفارسي قد توسع في استعمال القياس توسعا حدا به إلى افتراض صور عقلية[6] وتكييف ما ليس من اللغة وفق قواعدها وما تقتضيه من رفع ونصب وغيره، لذلك قال: "ألا ترى أنك تقول: طاب الخُشْكُنَانُ؛ فتجعله من كلام العرب، وإن لم تكن العرب تكلَّمت به. هكذا قال؛ فبرفعك إيّاه كرفعها ما صار لذلك محمولا على كلامها، ومنسوبا إلى لغتها"[7].

---

[1]- **الخصائص**، أبو الفتح عثمان بن جني، (م. س)، 2/1.

[2]- المصدر نفسه،357/1.

[3]- **سر صناعة الإعراب**، أبو الفتح عثمان بن جني، دراسة وتحقيق: حسن هنداوي، 129/1-130.

[4]- **الخصائص**، أبو الفتح عثمان بن جني، (م. س)، 88/2.

[5]- المرجع نفسه، 358/1-359.

[6]- **أصول النحو العربي**، محمود أحمد نحلة، (م. س)، ص:108

[7]- **الخصائص**، أبو الفتح عثمان بن جني، (م. س)، 359/1.

وقد حذا ابن جني حذو أستاذه حتى خلفه في تفكيره، فقال: "وذلك أن مسألة واحدة من القياس، أنبلُ وأنبهُ من كتاب لغةٍ عند عيون الناس"[1]. وكتابه الخصائص خير دليل على تأثره بأبحاث أستاذه. ولم يكن سعيد الأفغاني مغاليا حين قال إن ابن جني "أعلى علماء العربية كعبا في جميع عصورها، وأغوصُهم عامة على أسرار العربية، وأنجحُهم في الاهتداء إلى النظريات العامة فيها"[2].

القياس بين البصريين والكوفيين:

كان القياس واحدة من أهم المسائل الخلافية بين البصريين والكوفيين، والذي يظهر مما سلف، أن البصريين حازوا قصب السبق إلى استعمال القياس استعمالا فيه كثير من التشدد[3] حتى ضاق بهم الشعراء ذرعا، فخطّؤوا بعضهم وحكموا على أبياتهم بالشذوذ لعدم انطباقها على قواعدهم[4]. أما الكوفيون، فقد توسعوا في القياس، ولم يتحرجوا من القياس، أحيانا، حتى على الشاذ، إلى أن بلغ الأمر بإمامهم أن جعل من القياس والنحو شيئا واحدا.[5]

وتجدر الإشارة إلى أن علماء اللغة انقسموا في النظر إلى القياس إلى محبذ وكاره؛ فالذين رغبوا عن الأخذ بالقياس، اقتصروا فقط على السماع ومنعوا غيرهم من الخروج عنه، لذلك، نجد الأنباري يرد على من أنكر القياس، ويرى "أن إنكار القياس في النحو لا يتحقق لأن النحو كلَّه قياس"[6]، أما الذين اعتدُّوا به، فقد كُتب لمذهبهم البقاء والذيوع حتى سار عليه من جاء بعدهم.

ويُطلعنا أحد الباحثين عن السبب في ذلك قائلا: "ومن الطبيعي أن يكون النحويون أشد ميلا إليه من الرواة بصورة عامة، ذلك لأن طبيعة بحوثهم تقوم على القياس، أما الرواة فأكثر ما يهمهم السماع والرواية".[7]

والذي يفهم من هذا الكلام، أن النحاة أخذوا بالقياس في حين أن الرواة كانوا أشدَّ ميلا إلى السماع أو النقل؛ كالأصمعي الذي قال عنه ابن جني: "والأصمعي ليس ممن ينشَط للمقاييس، أو لحكاية التعليل".[8]

---

[1]- المصدر نفسه، 88/2.

[2]- **في أصول النحو**، سعيد الأفغاني، (م. س)، ص:91.

[3]- والشاهد في الأمر ما قاله أبو عمرو بن العلاء حين سئل: "أخبرني عما وضعت مما سميته عربية، أيدخل فيها كلام العرب كله؟ فقال: لا، فقلت كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب وهو حجة؟ قال: أعمل على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات". **طبقات النحويين واللغويين**، الزبيدي، (م. س)، ص:39.

[4]- **في أصول النحو**، سعيد الأفغاني، (م. س)، ص:83.

[5]- راجع كتاب: **في أصول اللغة والنحو**، فؤاد حنا ترزي، (م. س)، ص:121-122.

[6]- **لمع الأدلة في أصول النحو**، أبو البركات الأنباري، (م. س)، ص:95.

[7]- **في أصول اللغة والنحو**، فؤاد حنا ترزي، (م. س)، ص:120.

[8]- **الخصائص**، أبو الفتح عثمان بن جني، (م. س)، 361/1.

ويمكن القول استنادا إلى هذه اللمحة التاريخية السريعة عن القياس؛ هذه الظاهرة التي عرفت في الحواضر[1]، بأنه نشأ في البداية بسيطا، ليعرف تطورا فيما بعد، ويغو نماء كبيرا على أيدي علماء اللغة حتى وجدنا في كتبهم أبحاثا متناثرة تعنى به، إلى أن جاء أبو البركات الأنباري وبعده السيوطي، فصنفوا كتبا تستفيض في شرح أصول النحو عامة، والقياس خاصة.

3. أهميته:

إن القياس هو الدليل الثاني من أدلة النحو، وهو طريق طبيعية لنمو مادة اللغة واتساعها؛ إذ إنه يغني المتكلم عن سماع كل ما قالته العرب بواسطة القياس على تراكيب استعملتها، وصياغة ألفاظ وكلمات لم ترد كلها في استخدامهم اليومي للغة. وقبل ذلك، فإن القياس ساعد النحاة بتأديته جملة من الوظائف لخصها محمد خير الحلواني في ثلاثة وظائف[2]، وهي:

- ✓ **استنباط قاعدة:** كاستنباطهم حكم بناء اسم لا النافية للجنس قياسا على المركب المزجي: خمسة عشر.[3]
- ✓ **تعليل ظاهرة:** كتجويزهم بتعدية الفعل "رضي" بحرف "على" إضافة إلى "عن"، وعللوا ذلك بأن الشيء قد يقاس على ضده، وضد "رضي" هو "سخط" وهو فعل يعدّى بحرف "على".
- ✓ **رفض قاعدة:** كرفض البصريين أن تكون لام التعليل من نواصب الفعل المضارع قياسا على بقية الأحرف المختصة بالأسماء؛ كأحرف الجر، والتي لا تتولى عمل نصب الأفعال المضارعة.

4. أركان القياس:

لا بد من توافر أربعة أركان حتى تصح عملية القياس، وهي التي يجملها الأنباري في قوله: "ولا بد لكل قياس من أربعة أشياء: أصل وفرع وعلة وحكم، وذلك مثل أن تركب قياسا في الدلالة على رفع ما لم يُسم فاعله فتقول: "اسم أسند الفعل إليه مقدما عليه فوجب أن يكون مرفوعا قياسا على الفاعل". فالأصل هو الفاعل، والفرع ما لم يُسَم فاعله، والعلة الجامعة هي الإسناد والحكم هو الرفع. والأصل في الرفع أن يكون للأصل الذي

---

[1]- يقول جمال الدين القفطي: "ذكر مؤرّج أنه قدم من البادية، ولا معرفة له بالقياس في العربية؛ إنما كانت معرفته بالعربية قريحة؛ قال: أوّل ما تعلمتُ القياسَ في حلقة أبي زيد الأنصاري بالبصرة". **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، (م. س)، 328/3.

[2]- **أصول النحو العربي**، محمد خير الحلواني، الأطلسي، الرباط، ط2، 1983م، ص:92-94.

[3]- والحلواني في هذا المثال يشرح الطريقة التي توصل بها العلماء إلى إلحاق اسم لا النافية للجنس بالمركب المزجي: خمسة عشر. راجع المرجع نفسه، ص:91-92.

هو الفاعل، وإنما أجري على الفرع الذي هو ما لم يسم فاعله بالعلة التي هي الإسناد. وعلى هذا النحو تركب قياس كلِّ قياس من أقيسة النحو".[1]

ويقدّم الأنباري في هذا النص مثالا توضيحيا، يشرح فيه أركان القياس، ويتعلق بمسألة قياس رفع نائب الفاعل على الفاعل؛ حيث نرى أن:

- الأصل أو المقيس عليه: الفاعل
- الفرع أو المقيس: نائب الفاعل
- العلة أو الجامع: الإسناد
- الحكم: الرفع.

إذا، تلكم هي أركان القياس الأربعة: الأصل أو كما يسميه السيوطي "المقيس عليه"[2]، والفرع أو "المقيس"، والحكم، والعلة الجامعة أو الجامع.

خاتمة:

ملاك الأمر، يعدّ القياس دليلًا منهجيّا أساسيا لفهم النظام اللغوي وطرائق استنباط قواعده استنادًا إلى جملة من الشواهد اللغوية الثابتة، وتطبيقها على حالات جديدة مشابهة. وقد ضبط النحاة هذا القياس بجملة من القيود التي تحفظ للغة أصالتها وتمنعها من الانزياح عن الأسس الموضوعة سلفًا. إن القياسَ يُظهر، بحق، عبقريّة النحّاة في التعامل مع اللغة وتطويرها؛ الشيء الذي جعل من علم النحو نظامًا متكاملا قادرًا على مواكبة التطورات اللغوية عبر العصور.

[1]- **لمع الأدلة في أصول النحو**، أبو البركات الأنباري، (م. س)، ص:93.

[2]- **الاقتراح في علم أصول النحو وجدله**، جلال الدين السيوطي، ضبط وتعليق: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، دمشق، ط2، 2006، ص:81.

لائحة المصادر والمراجع

المعاجم:

- مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة، (د. ط)، 1989.
- لسان العرب، ابن منظور، تصحيح: (أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيري)، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، لبنان، ط3، 1999.

المصادر:

- الإغراب في جدل الإعراب، أبو البركات الأنباري، تقد وتحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، (د. ط)، 1957م.
- إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين القفطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي بالقاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية بيروت، ط1، 1986م.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي، (د. ط)، (د. ت).
- التعريفات، السيد الشريف الجرجاني، تح ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).
- الحدود في النحو، علي ابن عيسى الرماني، تحقيق: قاسم ناصر.
- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية.
- سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني، دراسة وتحقيق: حسن هنداوي، (د.ط)،(د.ت).
- طبقات النحويين واللغويين، محمد بن الحسن الزبيدي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف ، القاهرة، ط2، (د. ت).
- طبقات فحول الشعراء، محمد ابن سلام الجمحي، شرح: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، جدة، (د. ط)، (د. ت).
- الاقتراح في أصول النحو وجدله، جلال الدين السيوطي، تحقيق: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، دمشق، ط2، (د. ت).
- الاقتراح في علم أصول النحو وجدله، جلال الدين السيوطي، ضبط وتعليق: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، دمشق، ط2، 2006.

المراجع:

- أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، 1989م.
- أصول النحو العربي، محمد خير الحلواني، الأطلسي، الرباط، ط2، 1983م.
- أصول النحو العربي، محمود أحمد نحلة، دار العلوم العربي، بيروت، ط1، 1987م.
- الأصول: دراسة إبستيمولوجية للفكر النحوي عند العرب: النحو- فقه اللغة- البلاغة، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 2000.
- في أصول اللغة والنحو، فؤاد حنا ترزي، دار الكتب، بيروت.
- في أصول النحو، سعيد الأفغاني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1987.
- في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986.

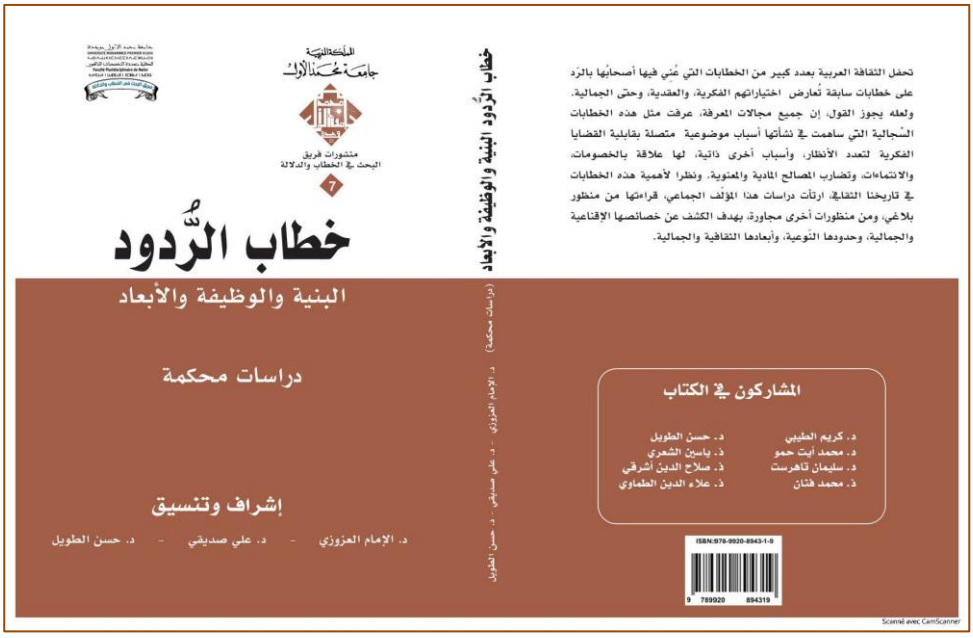
رابعا:

متابعات

إصدار جديد:

"خطاب الرّدود؛ البنية والوظيفة والأبعاد"

متابعة: دة. صارة اضوالي



1. معطيات توثيقية:

كتاب "**خطاب الرّدود البنية والوظيفة والأبعاد**" واحد من أهم الكتب الجماعية التي صدرت، مؤخرًا، عن فريق البحث في الخطاب والدلالة ضمن مختبر "المجتمع والخطاب وتكامل المعارف" بالكلية متعددة التخصّصات بالناظور التابعة لجامعة محمد الأول بوجدة، أشرف على تنسيق أبحاثه: د. الإمام العزوزي، ود. علي صديقي، ود. حسن الطويل، وقدّم لها الدكتور حسن الطويل.

2. محتويات الكتاب:

يتضمّن المؤلف الجماعي "**خطاب الردود البنية والوظيفة والأبعاد**" مجموعة من الأبحاث المحكّمة، بلغت ثماني مقالات، شارك بها باحثون هُم على التوالي: د. كريم الطيبي بمقالة عنوانها: "**بلاغة الرّد في أدب الرسائل؛ رسالة أبي حيان التوحيدي إلى القاضي أبي سهل أنموذجًا**"، ود. حسن الطويل بمقالة عنوانها: "**ردود الجاحظ على "النابتة"؛ قراءة بلاغية**"، ود. محمد أيت حمو بمقالة وسمها بـ"**أشكال الرّدود بين البلاغيين المشارقة والمغاربة**"،

ود. سليمان تاهرست ببحث عَنْوَنَه بـ"**الردود العقدية في كتاب "الانتصاف من الكشّاف" لابن المنير الإسكندري؛ دراسة بلاغية**"، وذ. ياسين الشعري بمقالة عُنوانها: "**التشكّل الأخلاقي للبَاطُوس في الخطاب السجالي؛ مقاربة بلاغية حجاجية للردود على كتاب "صحيح البُخاري .. نهاية أسطورة**""، وذ. محمد فنان ببحث موسومٍ بـ"**بلاغة الردود في كتاب الأجوبة المسكتة لابن أبي عون؛ مقاربة أسلوبية حجاجية**"، وذ. صلاح الدين اشرقي بمقالة عنوانها: "**الرّد السردي في رواية "مصابيح أورشليم" لعلي بدر؛ دراسة ثقافية**"، وذ. علاء الدين الطاوي ببحث سمّاه "**السخرية آليةً للرد في كتاب "أخلاق الوزيرين" لأبي حيّان التوحيدي**".

يسعى هذا الكتاب إلى بثّ النظر وتوزيع الرؤى في أحد الخطابات التي عُرفت بها الثقافة العربية الإسلامية، وانتشرَ التأليف فيها تحت سقف مجالات معرفيّة مختلفة، وهو خطاب "الرّدود"؛ بوصفه مجموعة من النصوص التي يكتبُها أصحابها بهدف الرّد عن نصوص سابقة تحمل من الآراء والمواقف ما يستحقّ المعارضة وإعادة النظر والتأمل فيها بنوع من الأناة والرّوية، لذلك جاء في تقديم د. حسن الطويل ما نصّه: "ولعلّه يجوز القولُ، إنّ جميعَ مجالات المعرفة، عرفت مثلَ هذه الخطابات السِّجالية التي ساهمت في نشأتها أسباب موضوعيّة متّصلة بقابلية القضايا الفكريّة لتعدّد الأنظار، وأسباب أخرى ذاتية، لها علاقة بالخصومات، والانتماءات، وتضارب المصالح المادّية والمعنوية"[1].

ولعلّ أهم مقاربة تتنقاسمها أبحاث هذا الكتاب الجماعي وتشترك فيها؛ المقاربة البلاغية والحجاجية، ذلك أنّه لمّا كان خطاب الرّدود يتّسم بالسجال، ويقوم على مقارعة الحجّة بالحجة-وردّ القول وتفنيده بالدليل والبرهان، اعتُمدت البلاغة والحجاج وسيلتين لاستنطاق مختلف النصوص وسبرِ أغوارهَا؛ قديمة كانت أو حديثة، ويأتي في كلام صاحب التقديم ما يسوّغ هيمنة هذه المقاربة بقوله: "وما يُسوّغُ هيمنة المنظور البلاغي في دراسات هذا الكتاب، هو ما توفّره البلاغة من أدوات فعّالة في تتبّع طاقة الرد، والتي لا تبتعد عن الحجّة، والأسلوب، وترتيب الخطاب، والإيحاء صلى الله عليه وسلم ...)، وغيرها من المقومات التي تُستعمل في خلق التأثير الحجاجيّ"[2].

لقد أسعفت الألية البلاغية والحجاجية الباحثينَ -في هذا المؤلّف- في الكشف عن الأنساق البنيوية والدلالية لخطاب "الرّدود" في ضوء عدد من المتون، ثم رصد الوظائف التي تضطلع بها مضامينها، مع الوقوف عند الأبعاد التي ترمي إليها. وتتعدد أنواع هذه المتون وتختلف بالنظر إلى النوع الأدبي الذي تنتمي إليه، منها ما

[1] - خطاب الردود البنية والوظيفة والأبعاد، مجموعة مؤلفين، إشراف وتنسيق: د. الإمام العزوزي، د. علي صديقي، د. حسن الطويل، منشورات فريق البحث في الخطاب والدلالة، الكلية متعددة التخصصات بالناظور، ط1، 2025، ص: 5.

[2] - المرجع نفسه، ص: 7.

يندرج ضمن أدب الرّسائل، وهو أكثر المتون دورانًا في هذا الكتاب؛ كرسالة أبي حيّان التوحيدي إلى القاضي أبي سهل، ورسالة "التابتة" للجاحظ، ورسالة "أخلاق الوزيرين" لأبي حيّان التوحيدي، ومنها بعض المؤلفات التي تتخلّلها سمة الرّد؛ ككتاب "الانتصاف" لابن منير الإسكندري، وكتاب "العقد الفريد" لابن عبد ربه الأندلسي، وكتاب "الأجوبة المسكتة" لابن أبي عون، وكتاب ومنها ما يندرج ضمن الخطاب السّردي؛ كرواية "مصابيح أورشليم" لعلي بدر. وإلى جانب ما تقدّم، يبدو أن الخطاب التراثي حاضرٌ، بقوّة، في الكتاب، وقد أشرنا –سلَفا- إلى المتون التي توسّل بها الباحثون المشاركون في دراساتهم، باستثناء دراسة صلاح الدين اشرقي التي عكفت على البحث في متن روائي حديث.

3. أهمية الكتاب:

في سياق الكشف عن أهمّية دراسات الكتاب، يقول حسن الطويل: "ونظرا لأهمية هذه الخطابات في تاريخنا الثقافي، ارتأت دراسات هذا المؤلّف الجماعي قراءة بعض نماذجها، من منظور بلاغي، ومن منظورات أخرى مجاورة، بهدف الكشف عن خصائصها الإقناعيّة والجماليّة، وبيان حدودها التّوعية، وأبعادها الثقافيّة"[1].

يكتسي الكتاب أهمّية كُبرى وقيمة مضافة إلى حقل الدّراسات التي أنفقت جهدا مُضنيا في مدارسة إشكالات الخطاب السجالي القائم على "المبارزة" اللّفظية بغرض إثبات وجهة النظر، وفي المقابل إضعاف رأي الآخر المردُود عنه، ويأتي هذا الكتاب ليستأنف هذا النقاش المثير من خلال استثمار مقوّمات خطاب الرّدود لاستجلاء الخصائص المميّزة والركائز الثابتة في هذا النوع من النصوص، وإلى هذا ألمع حسن الطويل قائلا: "ولعلّ إضافة هذا الكتاب إلى ما أنجز في السياق الثقافي العربي في قراءة الخطابات ذات النزوع السّجالي، تتمثّل في توجّهها إلى خطابات قد تكون ذات حدود نوعيّة داخل النطاق الاختلافي-السجالي، وهي خطابات الرّدود؛ أي تلك الخطابات التي سكُنها هاجس يتجاوز التعبير عن الاختلاف وتصريف النزاع، إلى بناء أجوبة على خطاب سابق يُراد إضعافه، أو على الأقل، يراد وصعه في دائرة النقيض"[2].

على سبيل الختم، أقول:

من السّمات الإيجابية التي تطبع أبحاث هذا الكتاب أنه يفتح باب النقاش والتأمل في كثير من الأعمال التي قد تكوِّن -مستقبلا- أفكارا جادّة يتلقّفها الباحثون بغرض متابعة تكويناتهم العلمية في سلك الماستر والدّكتوراه. وتجدر الإشارة إلى أن الكتاب متوفّرٌ على الشابكة لمن يرغب في الاطلاع عليه.

[1] - خطاب الردود البنية والوظيفة والأبعاد، مجموعة مؤلفين، (م. س)، ص: 5.

[2] - المرجع نفسه، ص: 6.

ملاك الأمر، لقد ضمّ المؤلّف بين دفّتيه جهودًا جبّارةً وإسهاماتٍ علميّةً قيّمة تنم عن عمق التفكير وجدّية البحث التي تستحقّ القراءة والمواكبة، فكلّ الشكر للقائمين على هذا العمل مذ أن كان فكرة إلى أن خرج إلى أرض الوجود لينتفع به القرّاء والمهتمّون بالشأن الثقافي.

دور التراث المحلي في تجويد البيداغوجيا وتعزيز فعالية التعليم

تأطير الأستاذ الباحث عبد الله لحسايني

متابعة: د. رشيد الاركو

نظمت جمعية أكاديمية التراث[1] محاضرة علمية بعنوان: "دور التراث المحلي في تجويد البيداغوجيا وتعزيز فعالية التعليم"، في الثانوية التأهيلية أبي الخير[2] بمدينة بركان، يوم السبت فاتح فبراير 2025، ابتداء من الساعة الثالثة بعد الزوال.

وتعد هذه المحاضرة جزءًا من سلسلة محاضرات تسهر جمعية أكاديمية التراث على تفعيلها ضمن فعاليات الجامعة الشعبية، وقد جاءت احتفالا برأس السنة الأمازيغية (2975)، مما يعكس توجه الجمعية نحو تعزيز الهوية الثقافية المحلية في مجال التربية والتعليم وترسيخها.

وقد أطر هذه المحاضرة رئيس أكاديمية التراث الأستاذ عبد الله لحسايني[3]، وقد بنى محاضرته على إشارات علمية وتاريخية وتربوية في كيفية توظيف التراث المحلي في تجويد العملية التربوية.

وقد تابع أطوار المحاضرةَ حضور نوعي؛ من الفاعلين الجمعويين، والأطر التربوية، والأساتذة الجامعيين، والمهتمين عامة بمجال التراث المحلي في تقاطعه مع المجال التربوي، مما فتح الباب على مصراعيه للتفاكر الجماعي حول سبل إدماج التراث المحلي في المناهج والمقررات الدراسية، قصد تقوية العلاقة بين الثالوث البيداغوجي: الأستاذ والتلميذ والمحتوى الدراسي، وقصد تحفيز التلاميذ على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية. وأسهمت المحاضرة أيضا في مناقشة التحديات والصعوبات التي يواجهها النظام التعليمي بالمغرب، مقترحة في خضم ذلك حلولا ونماذج تطبيقية عملية لتحسين فاعليته.

[1] جمعية مغربية تأسست سنة يوم 8 يناير 2017، مقرها في مدينة بركان، رئيسها عبد الله لحسايني، من أهدافها الرئيسة: إعادة الاعتبار للتراث المحلي من مدخل علمي أكاديمي.

[2] من أقدم الثانويات التأهيلية في مدينة بركان، يعود تاريخ إنشائها إلى سنة 1909م.

[3] كاتب وباحث مغربي، ولد بمدينة بركان سنة 1980. له كتب وروايات وأبحاث كثيرة، تنتظم جلها في البحث في التراث المحلي والتاريخ الاجتماعي المحلي.

التراث المحلي بوصفه أداة تعليمية

ركز الأستاذ عبد الله لحسايني في بداية محاضرته على أهمية التراث المحلي بوصفه أولا إرثا ثقافيا ينبغي الحفاظ عليه، وثانيا بوصفه أداة تعليمية ناجعة وحيوية تُسهم في تطوير طرق التدريس وتجويد فعالية العملية التعليمية التعلمية برمتها. ثم بين الأستاذ أن التراث المحلي هو رأس مال لا مادي يمكّن التلاميذ من استيعاب المفاهيم التعليمية بشكل أكثر واقعية من حياتهم اليومية. وأوضح في ذات السياق، أن توظيف الحكايات الشعبية، والأمثال، والقصص التراثية في المنهاج الدراسي، يسهم لا محالة في تحفيز التلاميذ على التفاعل مع المضامين الدراسية ويقدرهم على المشاركة الفاعلة في الأنشطة التربوية والتعليمية.

وأوضح الأستاذ لحسايني أيضا أن التراث المحلي بما يحمله من غنى وثراء يشكل مصادر خصبة لتمرير القيم الإنسانية والاجتماعية، مثل قيمة التعاون، وقيمة الاحترام، وقيمة العدالة، وقيمة الانتماء... وأكد أن هذه العناصر لبنة أساس في بناء شخصية التلميذ، وتعزيز شعوره بالانتماء إلى هويته الثقافية والاجتماعية. ومن خلال هذه الأدوات التراثية، يصبح التعليم أكثر تشويقًا وأقرب من الواقع المجتمعي والتاريخي للتلاميذ، ما يساعد على تعميق الفهم للمفاهيم المدرّسة.

تحديات تواجه تجويد البيداغوجيا في التعليم

عرضت المحاضرة مجموعة من التحديات التي تقع عقبة كأداء في طريق تجويد البيداغوجيا في النظام التعليمي المغربي، ولعل أبرزها تلكم الفجوة بين المقررات الدراسية وواقع التلاميذ المعيش، حيث إن المناهج التعليمية الحالية يغلب عليها البعد عن الحياة اليومية للتلاميذ، مما يصعب على التلاميذ ربط ما يتعلمونه في المدرسة وبين ما يشاهدونه أو يختبرونه في مجتمعهم المحلي، وهذا الانفصال بين المحتوى التعليمي والواقع المعيش يُضعف دافعية التلاميذ ويقلل من قدرتهم على استيعاب المفاهيم والدروس والقيم.

وفي هذا السياق، أشار الأستاذ لحسايني إلى أن طرق التدريس التقليدية، التي تقتصر على التلقين والاستظهار لا تكون فعالة في تحفيز التلاميذ على فهم المواد الدراسية بشكل عميق. وأوضح في المقابل أن القصص التراثية والأمثال الشعبية تؤدي أدوارا كبيرة في سد هذه الفجوات، لذا يقترح دمج هذا التراث المحلي في المقررات الدراسية ليكون بمثابة جسر يربط بين المفاهيم النظرية والتجارب الحياتية للتلاميذ، وقد عزز اقتراحه بأمثلة دالة تتجلى في استخدام حكايات السندباد والأمثال الأمازيغية الشهيرة لشرح المفاهيم في مادتي اللغة العربية والتاريخ بطريقة تشد انتباه التلاميذ.

دمج التراث المحلي في المناهج الدراسية: حلول عملية

استرسالا في مناقشة الصعوبات والتحديات، اقترح الأستاذ لحسايني نماذج تطبيقية لتوظيف التراث المحلي في التعليم بشكل فعّال، مشددا في هذا السياق على ضرورة تدريب الأساتذة على كيفية توظيف التراث المحلي في الحصص الدراسية، ومؤكدا بضرورة المواكبة المستمرة والمتجددة لتقنيات التدريس، التي تتماشى مع التطورات الثقافية والاجتماعية، ومن ثم وجب أن تشمل الدورات التكوينية الخاصة بالأطر التربوية برامج تدريبية تطبيقية خاصة تتيح لهم سبل دمج العناصر التراثية في الأنشطة التعليمية التعلمية.

كما اقترح الأستاذ لحسايني تطوير الوسائل البيداغوجية بحيث تشمل نصوصا شعبية، وأمثالًا متداولة، وأمثلة تاريخية من التراث المحلي، مع ضرورة توظيفها في شرح المفاهيم اللغوية والاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك، يقترح إقامة فعاليات ثقافية مدرسية، مثل مسابقات السرد القصصي، والأنشطة المسرحية التي تعتمد على التراث الشعبي؛ لأن هذه الأنشطة تعزز الهوية الثقافية للتلاميذ وتساعدهم على فهم أعمق للقيم المجتمعية.

توصيات

من التوصيات الأساس التي شدد عليها الأستاذ عبد الله لحسايني في ختام محاضرته، التوصيات الأربع الآتية:

أولا: لا ينبغي النظر إلى أن التراث المحلي بوصفه مجرد حفظ للذاكرة الثقافية، بل الأحرى النظر إليه أيضا بوصفه أداة حيوية ومؤثرة في العملية التعليمية التعلمية.

ثانيا: ضرورة تبني مقاربات تعليمية مبتكرة تسهر على دمج التراث المحلي في المقررات الدراسية، تطويرا للعملية التعليمية التعلمية من جهة أولى، وجعلها أكثر تماشيًا مع واقع التلاميذ من جهة أخرى.

ثالثا: ضرورة الشراكة بين المؤسسات التعليمية والجمعيات الثقافية المتخصصة في التراث المحلي، من أجل تبادل الخبرات وتنظيم أوراش عمل تهدف إلى توعية القائمين على الشأن التربوي بأهمية التراث المحلي في تجويد أساليب التدريس وطرقه.

ربعا: إن التعليم القائم على التراث المحلي هو استثمار مستدام في المستقبل، فهو لا يعزز فقط الهوية الثقافية للتلاميذ، بل يساعدهم على تطوير مهاراتهم المعرفية والاجتماعية بشكل يمكّنهم من التفاعل بفاعلية مع مجتمعهم ومع العالم الحديث.

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵙⵉ ⴰⵙ ⵜⵍⵓⵖⵓⵍⵉⵏ ⵜⵉⵏⵎⵣⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⵍⵓⵖⵓⵍⵉⵏ
Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

Le directeur responsable :
BOURHAOUTA Mohamed

Rédacteur en chef :
ESSARRAJE Jamal Dine

Rédacteur en chef adjoint :
AL ACHAARI Said

Membres du comité de rédaction :
AMAADACHOU Farid
EL BOUZIKI Mohamed
BOURAOUTA Abdellah
CHAHIR Ouissam
KAZZOUT Hicham
ARDIF Said

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

Dépôt légal : 2024PE0032
ISSN (Online) : 3085-4857
ISSN (Print) : 3009-5581
N° de presse : 07/2024

whatsapp : +212 6 14 02 45 44
E-mail : rrshc@gmail.com
Page Web : www.crshc.com

Tous droits réservés à l'éditeur et à la revue
MAROC © 2024

Les réseaux sociaux de la revue

Tiktok Youtube Facebook

Indexée dans des bases de données internationales

ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER INTERNATIONAL CENTRE
Google Scholar
البكتة الوطنية للمملكة المغربية Bibliothèque Nationale du Royaume du Maroc

Dr. ESARRAJE jamal Dine

Éditeur

Professeur de communication
Faculté des Lettres et Sciences Humaines Oujda - MAROC

"La revue de recherche en sciences humaines et cognitives est une plate-forme académique dédiée à la publication de recherches et d'études dans les domaines des sciences humaines et des sciences cognitives. Cette revue vise à renforcer notre compréhension de l'esprit humain, des différentes cultures, et de l'impact des facteurs sociaux et psychologiques sur le comportement et la pensée humains. Les domaines d'étude de cette revue couvrent un large éventail de spécialités telles que la psychologie, la sociologie, la linguistique, la philosophie, la littérature, les sciences de la communication, les sciences politiques, l'histoire, ainsi que d'autres domaines des sciences humaines, sociales et cognitives. Cette revue est une source importante pour les chercheurs et les universitaires afin de publier leurs recherches et de partager leurs idées avec la communauté académique mondiale."

Conditions de publication

- La recherche ne doit pas avoir été publiée auparavant, être actualisée et exacte, et appuyée sur une bibliographie novatrice et à jour ;
- Les articles sont acceptés dans les langues suivantes : Arabe - Amazigh - Français - Anglais ;
- Il est requis que l'article compte entre 4000 et 6000 mots. Merci de joindre un résumé de l'article (250 mots maximum) dans la même langue que l'article, accompagné d'une brève notice biographique de l'auteur ;
- Les manuscrits doivent être soumis en arabe dans Word (Sakkal Majalla) en taille 16 dans le corps, 12 dans la marge et 1,5 dans l'interligne, et en français ou en anglais en police (Calibri Light) en taille 12 dans le texte et 10 dans la marge ;
- Respecter les critères scientifiques et éthiques dans toutes les questions liées à la documentation exacte des sources, des références et des notes de bas de page, qui doivent être fixées séquentiellement au bas de chaque page ;
- Les articles de recherche sont présentés à des répondants ayant des compétences et de l'expérience pour approbation ou non approbation de publication ;
- Les recherches individuelles et partagées sont acceptées.
- Conformément à nos procédures, le comité scientifique se charge d'informer l'auteur de la réception de son article et de lui communiquer, dans les meilleurs délais, la décision concernant sa publication.

Les auteurs sont seuls responsables des opinions exprimées dans cette revue et de toute infraction à la loi

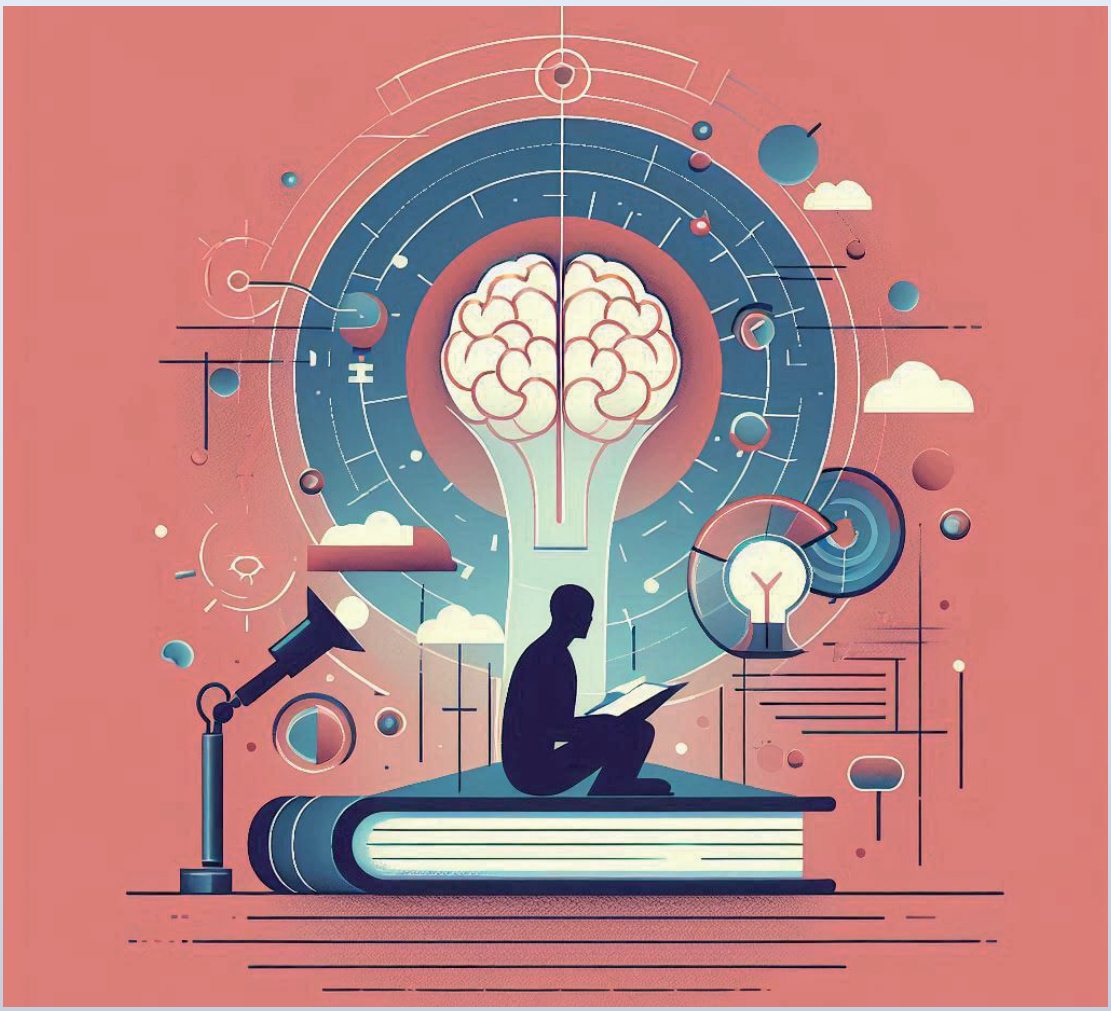
RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

ⵜⴰⵙⴷⵍⵉⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵙ ⴰⵙ ⵜⵎⴰⵏⵜⵉⵏⵜ ⵜⵙⵏⵙⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⵍⵓⵎⵜⵉⵏ

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

Revue scientifique internationale à comité de lecture et à parution mensuelle



Numéro 2 - Tome 2 - Année 2 - février 2025
Tous droits réservés à l'éditeur et à la revue

Dépôt Légal	ISSN (Online)	ISSN (Print)	N° de presse	E-mail
2024PE0032	3085-4857	3009-5581	07/2024	contact@crshc.com