RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

ⵜⴰⵙⴷⵉⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵙ ⴰⵙ ⵜⵎⴰⵡⴰⵙⵉⵏ ⵜⵙⵏⵉⵖⵜⵉⵏ ⴰ ⵜⵎⵓⵔⴰⵡⵉⵏ

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

مجلة علمية دولية محكمة تصدر بشكل شهري

العدد 5 - المجلد 2 - السنة 2 - ماي 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 ⵜⵉⵏⵙⴰⵏⵉⵢⵉⵏ ⴷ ⵜⵣⵔⴼⵜ
Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

الإيداع القانوني: 2024PE0032

ردمد (الرقمي): 3085-4857

ردمد (الورقي): 3009-5581

رقم الصحافة: 07/2024

رقم الواتساب: +212 6 14 02 45 44

البريد الإلكتروني: centre.rshc@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

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

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. وسام شهير
جامعة محمد الأول، المغرب

د. فؤاد أزروال
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المغرب

د. هشام كزوط
جامعة محمد الأول، المغرب

دة. أسماء هلال
جامعة محمد الأول، المغرب

دة. عائشة عبد الواحد
جامعة محمد الأول، المغرب

د. خليل عبد الجليل
جامعة محمد الأول، 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. يوسف ماحي
جامعة محمد الأول، المغرب

د. رشيد طلال
جامعة المولى سليمان - بني ملال

الهيئة الاستشارية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

دة. بولحوش فاطمة

الكلية المتعددة التخصصات بالناظور

جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

د. محمد علي الدراوي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة الشرق، المغرب

دة. جميلة رحماني

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة الشرق، المغرب

د. محمد دخيسي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة الشرق، المغرب

دة. غزلان اليوسفي

جامعة محمد الأول

المغرب

دة. ابتسام الزاهر

جامعة محمد الأول

المغرب

د. محمد اليوسفي

جامعة محمد الأول، المغرب

دة. سمية بالرجب

معهد الصحافة وعلوم الإخبار، تونس

دة. حسبية الطايفي البرنوصي

كلية علوم التربية - الرباط

المغرب

د. بلال داوود

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

بجهة طنجة تطوان الحسيمة، المغرب

دة. حنان حمداوي

كلية العلوم القانونية والاقتصادية

والاجتماعية أكدال، 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. محمد أمحدوك

جامعة محمد الأول، المغرب

د. عبد الله الحمداوي

جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

الهيئة الاستشارية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

الدكتور مهند طالب الحمدي
جامعة ولاية كنساس
الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د. صباح علي السليمان
جامعة تكريت، العراق

د. مروان السكران
أكاديمية بيت اللسانيات الدولية، تركيا

د. محمود قدوم
جامعة بارتن، 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

دة. سماح محمد محمد حيدة
جامعة باشن الأمريكية
مصر

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

الهيئة الاستشارية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

د. محمد ملحاوي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. محمد حمداوي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

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

محتويات العدد

محتويات العدد 9

افتتاحية العدد 12

دراسات في الرحلة الحجية المغربية (7):

د. عبد الله بوغوتة 13

دور السياسة اللغوية في حماية اللغات الوطنية

د. بوجمعة وعلي 31

مراجعات أبي حيان الأندلسي (ت 745 هـ) اللغوية على الزمخشري من خلال البحر المحيط -نماذج للتطبيق منطلقا -

د. هشام ميري 40

الاستكشافات الإيطالية في إقليم برقة (شرق ليبيا) مطلع القرن التاسع عشر 1811 – 1819م

عبد الله إبراهيم الشاعث 57

الضغط النفسي المدرك وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين

د. هشام ابرير 69

دور المستنبطات النباتية في جلب الاستثمار الفلاحي وإكراهات أزمة الجفاف: أية علاقة؟

مرية الفرنيني 84

الملكية الجغرافية وإرث الجغرافي لمحمية أدمين أركانية

مريم أوبلا - محمد كلاد 98

الاستعارةُ التصوريةُ بين المقاربةِ المعرفيةِ ورهاناتُ الحفاظِ على الوظائفِ الجماليةِ والتجميلية

دة. جهان جبير 109

التغطية الإعلامية الجهوية كرافعة للعمل الاجتماعي والإحساني والتطوعي: تجربة إذاعة وجدة الجهوية من خلال مبادرات الشباب خلال زلزال الحوز

د. محمد بلاوي 123

تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب : دراسة في دو افع التحرير ومساراته وإطاره القانوني
د. سعيد العومري 137
قوّةُ الحكايةِ: قراءةٌ في دو ائر الخطابِ
محَند كديرَة 157
المقاربة النسقية للاتجاهات البحثية في الديدكتيك: الابستمولوجية والسيكولوجية والبراكسيولوجية
ترجمة: مولاي المصطفى البرجاوي 169
مبادئ وأسس التفكير السياسي عند "مكيافيلي"
عادل قنيبو 198
تدبير التعليم عن بعد بين المأسسة والإكراه البيداغوجي
كريمة قروان - الدكتور محمد عبد الخلقي 217
La identidad colonial a través del urbanismo:La ocupación española de Tetuán entre 1860 y 1862
Mehdi ZOUGARI 234
Les enjeux éducatifs de la formation des enseignants-stagiaires à la méthodologie de la recherche-intervention
Mohamed BENALLAH - Taib BERKANE 255
Les technologies numériques au service des personnes âgées
Jamal BOURASSI - Moulay Touhami BADIDI 274
حقوق الأقليات الثقافية: ردًّا على كوكاتاس
عبد الحميد الصوفي - الدكتور مراد زوين 289
تاريخية مفهوم النفس من ميتافيزيقا الروح إلى أنطولوجيا الفيض
لحسن معروفي 297
الرحمة في القرآن الكريم: دراسة مصطلحية
دة. أسماء الورياشي 321

التكوين المستمر للأساتذة في عصر الذكاء الاصطناعي: نحو نموذج تكويني مستدام في ضوء تحديات التحول الرقمي
حمو اب - عبد الوهاب الفيعا 341
دور المسرح المدرسي في نمو التفكير الإبداعي لدى المراهق(ة)
الغالية البنوجي - سناء المسعدي - الحسين باعدي 362
أثر استخدام اللغة العربية في التواصل السياحي على جودة تجربة السائحين: دراسة تطبيقية في فضاءات المغرب العربي السياحية
د. سكينة السكاك 381
الكتابة التاريخية عند المسلمين
بوعلام السباعي 396
مهارة التفكير الناقد ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي
ذ. حسن أجمولة 411
جَوانِب مِن ثَقافَة الْقَبائِل الأَمازيغَيّة: -تُراث ثَقافِي لامادِيّ وَنَمَطٌ حَضارِيّ-
د. عبد الكريم العوني 422
آليات التلاعب في التواصل الرقمي - مقاربة ذريعية -
نزهة مقساط 444
الروابط الاجتماعية وديناميات المشاركة في الاحتجاجات: دراسة ميدانية لاحتجاجات الأساتذة "المتعاقدين" بجهة مراكش آسفي
محمد خيدون 468
مناهج البحث في الدراسات الاستشراقية
متابعة: د. رشيد الاركو 483

افتتاحية مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية
العدد الخامس - المجلد الثاني - السنة الثانية 2025

يسرنا أن نقدم للقارئ الكريم عددا جديدا من مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، ضمن المجلد الثاني لسنة 2025. وهي مواصلة لمسيرتنا العلمية الرامية إلى تعزيز البحث الأكاديمي، وتوفير فضاء علمي رصين للنقاش والتبادل المعرفي بين الباحثين والمفكرين من مختلف التخصصات الإنسانية والاجتماعية.

لقد أصبحت العلوم الإنسانية اليوم أكثر أهمية من أي وقت مضى، إذ تؤدي دورا محوريا في فهم التحولات الاجتماعية والثقافية، وتحليل التحديات التي تواجه المجتمعات، واقتراح الحلول الملائمة لها. ومن هذا المنطلق، تسعى المجلة إلى تقديم دراسات وأبحاث تتسم بالجدية والابتكار، وتعتمد على مناهج علمية رصينة، تواكب المستجدات الفكرية والتقنية التي يشهدها العالم المعاصر.

وفي هذا السياق، يضم هذا العدد مجموعة من الأبحاث التي تعكس التنوع والثراء في ميادين العلوم الإنسانية والمعرفية، حيث تتناول قضايا ذات أبعاد فلسفية، وتاريخية، ولغوية، واجتماعية، وتربوية، إضافة إلى دراسات في علم النفس والأنثروبولوجيا وغيرها. ونأمل أن تكون هذه الإسهامات العلمية إضافة نوعية للنقاش الأكاديمي، ومصدراً للإلهام والتفكير النقدي.

وإذ نجدد التزامنا بالمعايير العلمية والأخلاقية في النشر، فإننا نثمن الجهود المبذولة من قبل الباحثين والمراجعين والأكاديميين الذين ساهموا في إثراء هذا العدد. كما ندعو جميع المهتمين إلى مواصلة المساهمة في المجلة، من خلال تقديم أبحاثهم ودراساتهم التي تخدم المعرفة وتسهم في تطوير البحث العلمي.

نتمنى لكم قراءة مفيدة، ونسأل الله أن يوفقنا جميعا لخدمة العلم والمعرفة.

حرر بوجدة، في: 31 ماي 2025

رئيس التحرير:

الدكتور جمال الدين السراج

دراسات في الرحلة الحجية المغربية(7)

صور من مجتمع طريق الحج من خلال الرحلات الحجية المغربية(3/7)

الجزء الثالث: الحياة الاجتماعية (2)

د. عبد الله بوغوتة
أستاذ باحث في التاريخ والتربية والتكوين،
أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
لجهة الشرق

سنخصص هذه الحلقات للحديث عن الحياة الاجتماعية لبلاد الحرمين الشريفين، وكذا مراكز طريق الحج من خلال الرحلات الحجية المغربية.

وسنتناول الحالة الاجتماعية من زوايا متعددة، بدءا بوصف الطبقات الاجتماعية، ثم العادات والتقاليد السائدة في المجتمع مع ذكر تنوعها وما تشابه منها، وكذا وصف الألبسة والأطعمة والأشربة، ونختم بالحديث عن المؤسسات الاجتماعية...

وبعدما تحدثنا في الجزء الفرعي الأول عن طبقات المجتمع، كما رصدها ووصفها مدون الرحلات الحجية المغربية، وخاصة الوسيطية منها، سنتناول في هذا الجزء الفرعي الثاني بعض العادات والتقاليد العامة.

ثانيا: العادات والتقاليد والأخلاق العامة

1. العادات الاجتماعية والأخلاق عند أهل الحجاز

يذكر ابن جبير معلومات جمة عن عادات أهل مكة وأخلاقهم، وذلك عندما أدى مناسك الحج؛ منها الاحتفال بمطلع أول كل شهر هجري؛ إذ كان الأمير بعد رؤية الهلال يبكر عند طلوع الشمس مع بنيه وقادته، والقراء يقرؤون أمامه، كما يتقدمه رجاله المعروفون بالحرابة يسيرون أمامه وحواليه، ممسكين بحرابهم في أيديهم، وهو يبدي الورع والسكينة والوقار حتى يصل إلى الحرم؛ فيصلي فيه ركعتين، ويطوف حول الكعبة، وكان المؤذن الزمزمي ومعه صبي من أبنائه كلما أنهى الأمير شوطا يكثران من الدعاء له، ويهنئانه بحلول الشهر بكلام مسجوع، ويختتمان ذلك بثلاثة أو أربعة أبيات من الشعر في مدحه ومدح أسلافه وذكر سابقة النبوة، وهكذا حتى نهاية الطواف وبعد ذلك يتوجه الأمير إلى الملتزم فيصلي ركعتين، وكذلك يفعل خلف مقام إبراهيم عليه

السلام، ثم ينصرف عائدا إلى منزله، ولا يظهر في الحرم حتى حلول شهر آخر[1]. وخلال ذلك، كانت توقد الشموع والمشاعل في الحرم وتوقد ثرياته والمشاعل في صوامعه الأربع وعلى سطحه. وأقام المؤذن ليلة رؤية الهلال مبكرا ومهللا ومسبحا، وأكثر الأئمة يحيون تلك الليلة، وأكثر الناس يصلون ويطوفون ويهللون ويكبرون[2].

إضافة إلى ذلك، فإن أهل مكة كانوا يبادرون، عند حلول كل شهر، بمصافحة بعضهم، ويهنئ كل واحد منهم الآخر بحلول الشهر متناسين أحقادهم وخلافاتهم[3].

كما كان لبعض الشهور الهجرية، عند أهل مكة، أهمية خاصة؛ كشهر رجب الذي كان يعد موسما كبيرا، وعيدا من أهم أعياد مكة، توارثوا ذلك عن أسلافهم، ويقال إنهم توارثوا ذلك عن الجاهلية؛ إذ كانوا يسمونه «منصل الأسنة»[4]. وهو أحد الأشهر الحرم.

ولقد انتقد ابن جبير استخفاف الناس بالمواضع الشريفة؛ حيث تكثر الأوساخ والقمامات في موسم الحج، وهذا ما لاحظه عندما دخل مسجد دار الندوة؛ فوجده ملآنا بالأوساخ والقمامات[5]، ومسجد الخيف بمنى؛ حيث رأى في داخله العذرة وأنواع الكناسات والأقذار، ورؤوسا مطروحة وجزارة أنتن بها المسجد، وهم يوقدون فيه النار حتى اسودت حيطانه وصار كالمطبخة[6]. وفضلا عن هذا، انتقد العبدري معاملة بعض أهل مكة للحجاج والمجاورين فيها، فقال: «وفي أصحابها بعض جفاء، وقلة ارتباط للشرع، وهم في الغالب يؤذون الحجاج ويجيفون على المجاورين بها، وقل ما ترى منهم من يتبرم بسكانها على ما خيلت، ولا من يسر بالانفصال عنها»[7].

بينما نجد ابن بطوطة يمتدح أخلاق المكيين وعاداتهم؛ فيذكر أن أفعالهم جميلة، وأنهم يساعدون الضعفاء والمنقطعين والغرباء يقول عنهم: «من مكارمهم أنه متى صنع أحدهم وليمة يبدأ بإطعام الفقراء والمنقطعين المجاورين، حتى إن أكثر المنقطعين المساكين يرابطون بجوار الأفران؛ حيث يطبخ الناس خبزهم، فإذا حمل الواحد خبزه تبعه المساكين فيعطي كل واحد ما قسم له، حتى لو كان لديه رغيف واحد، فإنه يعطي ثلثه أو نصفه لطالبه،

---

[1] - ابن جبير، **الرحلة**، ص 64-65.

[2] - المصدر نفسه، ص 115.

[3] - المصدر نفسه، ص 88.

[4] - أنصل الأسنة والرماح: أزال نصالها، وسمي الشهر بذلك؛ لأن القتال كان محرما فيه، (انظر رحلة ابن جبير، ص 92).

[5] - المصدر نفسه، ص 176.

[6] - المصدر نفسه، ص 177.

[7] - المصدر نفسه، ص 172.

ولا يرد خائبا حتى تطيب نفسه من غير ضجر. ومن أفعالهم الحسنة أن الأيتام الصغار يقعدون بالسوق وفي أيديهم القفف، وإذا اشترى الرجل منهم حاجته وضعها في إحدى قفف هؤلاء وأرسله إلى بيته ليهيأ له طعامه منها، دون أن يخونه فيما آمنه، وله أجرة معلومة من الفلوس»[1].

إن هذه المعلومات تعكس لنا الأخلاق العالية التي عرف بها أهل مكة في القرن الثامن الهجري، كما تبين جانبا من عاداتهم الكريمة، ولكن هذا لا يمنع من أن يكون ما ذكره العبدري من قبله منطويا على جانب كبير من الصحة؛ فهو صور الحالة التي كانت تعيشها مكة وقتذاك، كما ذكر أن أهلها يحملون علما واسعا في الفقه الإسلامي يعطيهم الحق في معرفة المباح من المنهي عنه في الأمور المتعلقة بالشعائر الدينية.

وقد أنكر ابن بطوطة على أهل مكة في المسجد الحرام ترتيب أئمة المذاهب في الصلاة، مع اختلاف موضع كل إمام، وكذلك مواقيت إقامة الصلوات الأربع، ولاسيما صلاة المغرب. يقول: «يصلي أول الأئمة إمام الشافعية وهو المقدم من قبل أولي الأمر، وصلاته خلف المقام الكريم وغالبية الناس بمكة على مذهبه في وقت واحد، مقابلا ما بين الحجر الأسود والركن اليماني. ثم يصلي إمام الحنفية قبالة الميزاب المكرم تحت حطيم له هناك. ويوضع بين يدي الأئمة في محاريبهم الشمع (...) وترتيبهم هكذا في الصلوات الأربع، وأما أصل صلاة المغرب فإنهم يصلونها في وقت واحد؛ كل إمام يصلي بطائفته، ويدخل على الناس من ذلك سهو وتخليط، فربما ركع المالكي بركوع الشافعي، وسجد الحنفي بسجود الحنبلي. وتراهم مصيخين كل واحد إلى صوت المؤذن الذي يسمع طائفته لئلا يدخل عليه السهو!»[2]

وقد جرت عادة أهل مكة في خطبة الجمعة «أن يلصق المنبر إلى صفحة الكعبة الشريفة بين الحجر الأسود والركن العراقي، ويكون الخطيب مستقبلا المقام الكريم، فإذا خرج الخطيب أقبل لابسا ثوب سواد معمما بعمامة سوداء، وعليه طيلسان أسود. كل ذلك من كسوة الملك الناصر. وعليه الوقار والسكينة وهو يتهاوى بين رايتين سوداوين يمسكهما رجلان من المؤذنين. والمؤذن الزمزمي، وهو رئيس المؤذنين، بين يديه، لابسا السواد، وعلى عاتقه السيف، ممسكا له بيده، وتركز الرايتان عن جانبي المنبر؛ فإذا صعد أول درج من درج المنبر قلده المؤذن السيف، فيضرب بنصل السيف ضربة في الدرج يسمع بها الحاضرون، ثم يضرب في الدرج الثاني ضربة، ثم في الثالث أخرى، فإذا استوى في عليا الدرجات ضرب ضربة رابعة، ووقف داعيا

[1] - ابن بطوطة، **الرحلة**، ص 168-169.

[2] - المصدر نفسه، ص 172-173.

بدعاء خفي، مستقبلا الكعبة. ثم يقبل على الناس فيسلم عن يمينه وشماله ويرد عليه الناس ثم يقعده، ويؤذن المؤذنون في أعلى قمة زمزم في حين واحد فإذا فرغ المؤذن خطب الخطيب خطبته»[1].

ولم تتغير مجموعة من العادات والطقوس؛ بحيث إننا نجد أبا سالم عبد الله بن محمد بن أبي بكر العياشي (1090هـ-1679م) من خلال رحلاته الثلاثة "كان يعتمد على بعض الرحالين الذين سبقوه لزيارة تلك البقاع"[2]

أ ـ الأعياد والمناسبات

للمسلمين عيدان؛ هما عيد الفطر وعيد الأضحى، وكان أهل مكة يحتفلون بهما احتفالا رسميا يبلغ منتهى الروعة والأبهة. وكان من عادة أمير مكة أن يخرج لصلاة العيدين التي تؤدى في المسجد الحرام. وبعد انتهاء الصلاة، كان الناس يتبادلون التهنئة بالعيد، ويلبسون أفضل الملابس ويتطيبون.

ومن عادة أهل مكة أن يشعلوا المصابيح والشمع ليلة استهلال شهر شوال، يوقد على سطح الحرم كله وسطح المسجد المقام بأعلى جبل أبي قبيس، ويقيم المؤذنون ليلتهم تلك في تهليل وتسبيح، والناس ما بين طواف وصلاة وذكر ودعاء. فإذا صلى الناس صلاة الصبح لبسوا أحسن ثيابهم، وبادروا بأخذ مصاحفهم لصلاة العيد بالمسجد الحرام. وأول من يبكر بالوصول إلى الحرم الشيبيون؛ يفتحون باب الكعبة ويظل زعيمهم جالسا في عتبتها، وسائرهم بين يديه إلى أن يأتي أمير مكة فيتلقونه، فيطوف حول البيت سبعا، والمؤذن الزمزمي فوق سطح القبة، رافعا صوته بالدعاء والثناء عليه. وعندما يكمل الأمير السبع، يذهب إلى مصطبة قبة زمزم، ويجلس فيها مع أبنائه ووزيره وحاشيته وقوفٌ على رأسه. وعندما يحين وقت الصلاة، يقبل الخطيب بين رايتيه السوداوين والفرقعة أمامه، وقد صك الحرم صوتها، ويكون عادة لابسا ثيابا سوداء. وعند وصوله إلى المقام، يقوم الناس للصلاة، وبعد الانتهاء يخطب الخطيب خطبة بليغة. وإذا انتهى منها، أقبل الناس بعضهم على بعض بالمصافحة والتسليم والتفاخر والدعاء، ثم يبادرون إلى البيت الكريم فيدخلون بسلام آمنين مزدحمين عليه فوجا تلو الآخر. وبعد الفراغ من تلك، يذهبون إلى مقبرة المعلاة للزيارة والترحم على الموتى[3].

وطوال أيام عيد الفطر كانت الشموع والقناديل والمصابيح توقد في الحرم وفي أنحاء البلاد كافة وأصوات المسلمين تصدح بالتهليل والتكبير[4].

---

[1] - المصدر نفسه، ص 173-174.

[2] - عبد الهادي التازي، **رحلة الرحلات، مكة في مائة رحلة مغربية ورحلة**، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامية، 1425هـ، ج1، ص204.

[3] - الرحلة، ابن جبير، ص 115. 116. الرحلة، ابن بطوطة، ص 180.

[4] - حسن إبراهيم حسن، **تاريخ الإسلام**، 421/2.

أما في عيد الأضحى فيتوافد المسلمون، من أرجاء المعمورة كافة، على مكة لأداء فريضة الحج، ويقوم القاضي بالخطبة بالناس في المسجد الحرام في السابع من ذي الحجة بعد صلاة الظهر، ويشرح لهم مناسك الحج، ثم يأخذون في أداء شعائره؛ من الوقوف بعرفة، ورمي الجمرات، والمبيت بمنى، والتضحية، وطواف الإفاضة[1].

ومن المناسبات التي لها تقاليد خاصة في المسجد الحرام؛ الإجازات وختم القرآن. فالإجازات التي كان يحصل عليها الطلاب بعد دراستهم كانت عبارة عن شهادة، من قبل المعلم أو الفقيه، بأن الطالب قد درس عليه كتاب كذا أو جزءا من كتاب، أو أنه سمع منه ذلك الكتاب أو جزءا منه، وهذا يعني أنه أصبح ملما بذلك الموضوع. وكان بإمكان الطالب أن يتلقى العلوم على أكثر من معلم، كما كان الطالب ينتقل من قطر إلى آخر لتلقي العلم على الفقهاء المشهورين بتلك الأقطار. وبعد أن يلم بمجموعة من العلوم الدينية واللغوية كالفقه والحديث والنحو والصرف، يصبح معلما أو فقيها. وبناء على ذلك، يتولى المناصب المختلفة؛ كالقضاء والخطابة والوعظ والإفتاء[2]. وبالنسبة إلى الحرمين المكي والمدني، فهما أعظم مدرستين في بلاد الحجاز، وإن كان الحرم المكي أكثر اكتظاظا واستقطابا للعلماء والطلبة بسبب حرية دراسة المذاهب. وذلك بخلاف الحرم المدني الذي كان مقتصرا على الشيعة الحسينيين، وقد وصف ابن جبير حلقات العلم في الحرم المكي بقوله: «والحرم محدق بحلقات المدرسين وأهل العلم»[3]. كما جرت العادة في الحرم المكي أن يختم بعض صبيانه أو فقهائه القرآن في العشر الأواخر من رمضان. وكانت تجري في الحرم، بتلك المناسبة، احتفالات كبرى، وكانت الختمة الأولى تتم في اليوم الحادي والعشرين من الشهر المذكور.

وقد وصف ابن جبير تلك الحفلات بقوله: «كان المختتم فيها أحد أبناء المكيين ذوي اليسار، غلاما لم يبلغ سنه الخمس عشرة؛ فاحتفل أبوه بهذه الليلة احتفالا بديعا، وذلك أنه أعد ثريا مصنوعة من الشمع مغضنة، قد انتظمت أنواع الفواكه الرطبة واليابسة، وأعد لها شمعا كثيرا... وحضر الإمام الطفل فصلى التراويح وختم، وقد انحشد أهل المسجد الحرام إليه رجالا ونساء وهو في محرابه لا يكاد يبصر من كثرة شعاع الشمع المحدق به.

أما في ليلة الرابع والعشرين منه فكان المختتم الإمام الشافعي؛ حيث ازدان الحرم بالشموع والمصابيح والقناديل، وأحدق بشرفات الحرم كلها صبيان مكة، وقد وضعت بيد كل منهم كرة من الخرق المشبعة من الزيت الحار، فوضعوا في رؤوس الشرفات، وقد اكتظ المسجد بالحاضرين، وتقدم القاضي وصلى بالناس صلاة

[1] - جميل حرب، **الحجاز واليمن في العصر الأيوبي**، ص 239. حسن إبراهيم حسن، **تاريخ الإسلام**، 421/2.

[2] - جميل حرب، **الحجاز واليمن في العصر الأيوبي**، ص 240.

[3] - ابن جبير، **الرحلة**، ص 58.

العشاء وختم وخطب في الناس خطبة بليغة، ووصف ابن جبير حالة الناس في ذلك اليوم بقوله: «ونفوسهم قد استطارت خشوعا، وأعينهم قد سالت دموعا، والأنفس قد شعرت بفضل تلك الليلة المباركة رجاء مبشرا بمن الله تعالى بالقبول ومشعرا أنها ولعلها ليلة القدر المشرف ذكرها في التنزيل»[1].

وفي ليلة التاسع والعشرين منه، كان المختتم فيها سائر أئمة التراويح ملتزمين الخطبة إثر الختمة، وكان المشار إليه منهم الإمام المالكي الذي لم يعد بذلك الاحتفال سوى بعض الشموع والمصابيح، وتقدم أحد الأئمة المالكيين وأعاد خطبة ابن الإمام الحنفي فجاء أكثر تخشيعا وتذكيرا. وبتلك الخطبة انتهت احتفالات ذلك الشهر[2].

وفيما يخص احتفالاتهم بيوم كسوة الكعبة، يذكر ابن بطوطة، في رحلته أن الكسوة بعثت من الركب المصري بدلا من الركب العراقي، وأن السلطان الناصر محمد بن قلاوون هو الذي كان يتولى كسوة الكعبة الكريمة، كما كان يبعث في تلك الفترة مرتبات القضاة والخطباء والأئمة وغيرهم، وما يحتاجه الحرم الشريف من خدمات إضافية في كل عام. فلقد استطاع حكام المماليك في مصر، خلال القرن الثامن الهجري، السيطرة على بلاد الحجاز سياسيا، واكتفوا بأن يذكر اسم الخليفة العباسي على المنبر وقبة زمزم. كما أظهر المماليك إحسانهم المتواصل في جلب الكسوة بأجمل حلة كما كانت تجلب من العراق سابقا، ويصف لنا ابن بطوطة تلك الكسوة بقوله: «وهي كسوة سوداء حالكة من الحرير مبطنة بالكتان وفي أعلاها طراز مكتوب فيه بالبياض: ﴿*جَعَلَ ٱللَّهُ ٱلْكَعْبَةَ ٱلْبَيْتَ ٱلْحَرَامَ قِيَـٰمًا لِّلنَّاسِ﴾[3] وفي سائر جهاتها طراز مكتوب بالبياض فيه آيات من القرآن وعليها نور لائح مشرق من سوادها»[4].

ويذكر ابن بطوطة كذلك احتفالا آخر أصبح، مع مرور الزمن، عادة من عادات أهل مكة، وهو الاحتفال بالمولد النبوي؛ إذ كان أهل مكة يحتفلون بهذا اليوم احتفالا عظيما وكان يفتح باب الكعبة المشرفة في يوم مولد النبي ﷺ كل سنة[5].

ومن مظاهر ذلك الاحتفال كذلك، أن السلطان كان يعقد مجلسا يجتمع فيه بحاشيته وبغيرهم، وكان يحضره الشعراء؛ فيقولون شعرا، وهو عبارة عن مديح نبوي، بهذه المناسبة. وقد شكل الشعر المقول في هذا

[1] المصدر نفسه، ص 112. 114.

[2] المصدر نفسه، ص 114. 115.

[3] - سورة المائدة، الآية99.

[4] - الرحلة، ابن بطوطة، ص 183. 184.

[5] - رحلة ابن جبير، ص 147.

الصدد فنا شعريا قائما بذاته، كان لشعراء الغرب الإسلامي إسهام بارز جدا فيه، سمي بـ«فن المولديات»، ولا سيما عصر بني مرين.

ب ـ المواكب

اعتاد أهل الحجاز رؤية مواكب الحجاج في المواسم وتختلف طبيعة المواكب فيما بينها، فمنها الخاص بالأشراف من سادات مكة وولاة الأقاليم والأمراء من بلاد العراق والشام ومصر، وفضلا عما تحمله هذه المواكب من أدوات الترف والزينة، وطبقات المجتمع من أمراء وأميرات، وفقهاء وقضاة وموال وعبيد ومرافقين للموكب.

لقي ابن بطوطة في يوم عرفة بعض المواكب المصرية والشامية والعراقية، ولكنه يذكرها بصورة عابرة، مكتفيا بالإشارة إلى أهم الشخصيات السياسية المعروفة في تلك الفترة التي يقول عنها: «وكانت وقفتي الأولى يوم الخميس سنة ست وعشرين، وأمير الركب المصري يومئذ أرغون الدوادار نائب الملك الناصر[1]، وحجت في تلك السنة ابنة الملك الناصر وهي زوجة أبي بكر بن أرغون المذكور. وحجت فيها زوجة الملك الناصر والمسماة بالخوندة، وهي بنت السلطان المعظم محمد أوزبك ملك السرا[2] وخوارزم، وأمير الركب الشامي سيف الدين الجوبان»[3].

2. عادات الدمشقيين وأخلاقهم

من عادات الدمشقيين تعظيمهم للحاج؛ بحيث إنهم كانوا يخرجون لتلقي الحجاج المصريين، مع من انضاف إليهم من المغاربة عند صدورهم إلى دمشق، ويخرج لتلقيهم: «الجم الغفير من الرجال والنساء، يصافحونهم ويتمسحون بهم، ويبذلون الأموال والأطعمة للفقراء والمساكين منهم»[4].

يصف ابن رشيد شعور الدمشقيين عند خروجهم لتوديع الحجاج، فيقول: «ثم توجهنا من دمشق حماها الله إلى مدينة النبي صلى الله عليه وسلم. أهل هلال شوال ليلة الجمعة عام 683 هـ/1284م. وكان سفرنا من ظاهر دمشق من الموضع المعروف بميدان الحصا، عصر يوم الإثنين الحادي عشر من شوال. وعاينا في ذلك

4- محمد بن قلاوون.

[2] - السرا: تعرف بالسرا بركة، وهي حاضرة السلطان أوزبك، وتقع بمقربة من المدينة المعروفة الآن باسم «تساريفّ. (انظر الرحلة، ابن بطوطة، ص 182).

[3] - المصدر نفسه، ص 182.

[4] - المصدر نفسه، ص 222.

اليوم عند خروج الناس للوداع ما يسيل الدموع، فبتنا تلك الليلة بالموضع المعروف بالقيسارية على ضفة النهر»[1].

ومن عاداتهم وأخلاقهم الفاضلة كرمهم البالغ للغرباء، وخاصة المغاربة، وهذا الإكرام أدهش ابن جبير ومن أتى من بعده من الرحالة، يقول: «ولو لم يكن بهذه الجهات المشرقية كلها إلا مبادرة أهلها لإكرام الغرباء، وإيثار الفقراء، ولاسيما أهل باديتها، فإنك تجد من بدار إلى بر الضيف عجبا، كفى بذلك شرفا لها. وربما يعرض أحدهم كسرته على فقير فيتوقف عند قبولها، فيبكي الرجل ويقول: «لو علم الله في خيرا لأكل الفقير طعامي، لهم في ذلك سر شريف»[2].

وقد امتد كرم الدمشقيين إلى أسرى المغاربة لدى الإفرنج، قال ابن جبير: «ومن جميل صنع الله تعالى بالأسرى المغاربة بهذه البلاد الشامية الإفرنجية، أن كل من يخرج من ماله وصية من المسلمين بهذه الجهات الشامية وسواها، إنما يعينها في افتكاك المغاربة خاصة، لبعدهم عن بلادهم، وإنهم لا مخلص لهم سوى ذلك بعد الله عز وجل. فهم الغرباء المنقطعون عن بلادهم. وملوك هذه الجهات من المسلمين والخواتين من النساء وأهل اليسار، إنما ينفقون أموالهم في هذه السبيل».

ويضيف ابن جبير قائلا: «وقيض الله لهم بدمشق رجلين من مياسير التجار وكبرائهم وأغنيائهم المنغمسين في الثراء. أحدهما يعرف بنصر بن قوام، والثاني بأبي الدر ياقوت مولى العطافي، وتجارتهما كلها بهذا الساحل الإفرنجي، ولا ذكر فيه لسواهما، ولهما الأمناء من المقارضين، فقوافل صادرة وواردة ببضائعهما، وشأنهما في الغنى كبير، وقدرهما عند أمراء المسلمين والإفرنجيين خطير، وقد نصبهما الله عز وجل لافتكاك الأسرى المغاربة بأموالهما وأموال ذوي الوصاية؛ لأنهما المقصودان بها لما اشتهر من أمانتهما وثقتهما وبذلهما أموالهما في هذه السبيل، فلا يكاد مغربي يخلص من الأسر إلا على أيديهم»[3].

3. عادات المصريين وأخلاقهم

اتسمت الحياة في المدن المصرية، وخاصة القاهرة، بالحفلات الصاخبة التي كانت أنواعا، منها ما هو خاص عائلي، ومنها ما هو عام شعبي. وأشهر الحفلات في مصر يوم العيد (الفطر والأضحى)، ويوم وفاء النيل؛ وذلك لما لهما من أهمية في التراث الديني والشعبي عند المصريين. وهذا ما يؤكده ابن يونة عند زيارته لمصر في

[1] - ابن رشيد، **الرحلة**، ص 21.
[2] - ابن جبير، **الرحلة**، ص 222.
[3] - المصدر نفسه، ص 240.

أواخر العصر الفاطمي. يقول: «ومقام سلطان مصر في قلعة صوعن (الفسطاط). وهو مثل خليفة بغداد لا يخرج من قصره إلا مرتين في العام، الأولى في يوم العيد والثانية في يوم وفاء النيل»[1].

ووصف العبدري مصر وأخلاق أهلها وعاداتهم، وأصلاهم نارا حامية من نقداته. وقد بدأ بمدينة الإسكندرية؛ فأخذ يصف عادات أهلها وأخلاقهم، قائلا: «أكثر أهلها رعاع، ضرر بلا انتفاع، مع سوء أخلاق، ومرارة مذاق، وقلوب رباها الضغن تربية الأولاد، وجفاها الخير والصالح لما غمرها من الشر والفساد، والخير فيهم فعل لا يتصرف، والغريب فيهم نكرة لا تتعرف، إن رأوه زادوا الوجوه جهامة، ونكروا منه ما قد نكرته الذمامة، وجمجموا قولا رماه ألكن لمن قوس العجمة سهامه، الحسد فيه مضطرم النيران، قد أفسد أمزجتهم فحالت الألوان...»

ولم يغفل معاملاتهم التجارية، وخاصة مع الغرباء، وفي ذلك يقول: «وتواصلوا على تطفيف المكيال والميزان، فإن عاملهم غريب، لم يلق منهم إلا ما يريب. فيتخذونه هدفا ولكل منهم فيه سهم مصيب، حتى يخرج من ماله بغير نصيب...»

«ومن الأمر المستغرب، والحال الذي أفصح عن قلة دينهم وأعرب، أنهم يعترضون الحجاج، ويجرعونهم من بحر الإهانة الملح الأجاج، ويأخذون على وفدهم الطرق والفجاج، يبحثون عما بأيديهم من مال، ويأمرون بتفتيش النساء والرجال، وقد رأيت من ذلك يوم وردنا عليهم ما اشتد له عجبي... وذلك أنه لما وصل إليها الركب جاءت شرذمة من الحرس، لا حرس الله محجهم والخسيسة، ولا أعدم منهم لأسد الآفات فريسة، فمدوا في الحجاج أيديهم، وفتشوا الرجال والنساء، وألزموهم ألوانا من المظالم، وأذاقوهم ألوانا من الهوان، ثم استحلفوهم وراء كل ذلك كله. وما رأيت هذه العادة الذميمة والشيمة اللئيمة في بلد من البلاد، ولا رأيت في الناس أقسى قلوبا، ولا أقل مروءة وحياء، ولا أكثر إعراضا عن الله سبحانه وجفاء لأهل دينه من أهل هذا البلد نعوذ بالله من الخذلان، فلو شاء لاعتدل المائل وانتبه الوسنان».

وقد ظن العبدري أن هذا ما يفعلونه أمر حادث يقول: «وكنت إذا رأيت فعل المذكورين ظننت إن ذلك أمر أحدثوه «ولكن أحد الشيوخ الذين لقيهم حدثه بما ذكره ابن جبير في رحلته عما وقع للجماعة الذين كان فيهم في الإسكندرية، فيسرد وصف ابن جبير ويذكر القصيدة التي مدح فيها صلاح الدين، ووصف بها سوء المعاملة التي يلقاها الحاج وبعد أن يستطرد في ذكر قصائد ذكرها ابن جبير وغيره من الشيوخ يعود فيقول: «قد جمح القلم في هذا الفصل بحسب استطراد القول، فقطع عما كنت فيه من ذكر أهل الإسكندرية، ووصف بعض أحوالها الردية، وهي أكثر من أن يحصرها بيان، أو يحيط بها خبر أو عيان، لكنها نفثة مصدور، ولقطة

[1] - ابن جبير، **الرحلة**، ص 173.

جرى بها المقدور، وبودي لو لم أر إلا حسنا فأذكره، ولم ألق إلا مشكورا فأشكره، ولو كان القبيح يحمل بغير أوصافه، والناقص يكمل بذكر أسلافه، لكان أهل الإسكندرية أجمل الناس حسنا، وأكملهم في كل معنى، بوجود بعض الأفراد فيهم، وسكن الآحاد المبرزين في العلم والدين، ولكن الموتى إذا جاورهم الأحياء لم يحصل لهم بمجاورتهم الأحياء، بل بضدها تتبين الأشياء»[1].

وعند زيارة البلوي للإسكندرية أبدى من أول وهلة استهجانه من عمال الديوان من حيث سوء معاملة الوافدين والاعتداء السافر عليهم وعلى أمتعتهم يقول: «وحملنا بأجمعنا إلى الديوان هناك شاهدنا الحساب وأرينا العذاب، وكلأوا منا البيوت والرحاب ثم أمرت اليد على القليل الكثير، والحقير والنقير، والدفتر والقمطير، والرفيع والوضيع والغني والفقير، وفشت الأوساط، رغم الزحام والاختلاط، وكثر الهياط والمياط، حتى خرج المخزون والموزون، وبرز المعلوم والمختوم، وعند الله تجمع الخصوم، فأخذ من كل عشرة دنانير ديناران، ومن كل عشرة دراهم درهمان، ظلما وعدوانا، وجورا وطغيانا، ما استشعرت الأسف، ونسيت كل رزء سلف ووددت أنزر الحاضر لو كان مع الشيء الآخر ذهب وتلف»[2].

إلا أن ما سجله البلوي على عمال الديوان من نقد لاذع في تعاملهم مع الوافدين من بلاد المغرب الإسلامي، فقد ذكر في الوقت نفسه الكثير من فضائل أهلها وعملائها، والمزايا العمرانية والثقافية التي تميزت بها.

أما عن عادات القاهريين وأخلاقهم، فنجد أنهم يتميزون عن المجتمعات الحضرية الأخرى في القطر المصري. فمن عاداتهم الدينية أنهم كانوا يحرصون على زيارة المشاهد والأضرحة؛ فهم عادة يتمسحون بالقبور، ويتوسلون بها، وخاصة المشهورة، منها؛ مثل قبر الحسين رضي الله عنه. ويخص ابن جبير هذا المكان بوصف دقيق يذكر فيه طريقهم المعهودة التي ورثوها من الفاطميين. يقول: «وشاهدنا من استلام الناس للقبر المبارك، وإحداقهم به، وانكبابهم عليه، وتمسحهم بالكسوة التي عليه، وطوافهم حوله مزدحمين داعين باكين متوسلين إلى الله سبحانه وتعالى ببركة التربة المقدسة متضرعين، ما يذيب الأكباد ويصدع الجماد»[3].

ومن عاداتهم إيواء الغرباء المغاربة في المساجد والإحسان إليهم؛ حيث كانت تجري لهم الأرزاق في كل شهر. فقد ذكر ابن جبير مسجد ابن طولون الذي كان مأوى للغرباء من المغاربة يسكنونه، ويعقدون حلقات الدرس فيه، وأن أحكامهم ترجع للسلطان، فهم يتحاكمون في طوارئ أمورهم عنده[4]. وبهذا أحس المغاربة بشعور

[1] - العبدري، **الرحلة**، ص 92. 99.
[2] - البلوي، **الرحلة**، ص 197.
[3] - ابن جبير، **الرحلة**، ص 18.
[4] - المصدر نفسه، ص 23.

التقدير والطمأنينة. والجدير بالإشارة أن ابن جبير نظر إلى أهل القاهرة بعين راض معجب، بخلاف العبدري الذي نظر إليهم ساخطا ناقدا، فلم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها. ويبدأ أول انتقاداته عندما وصل إليها في أواخر رمضان، فأتم الشهر بها، وصلى مع أهل القاهرة صلاة العيد، وكانوا «يصلونها في المساجد، وبعضهم في ساحة تحت القلعة وسط البلد[1]. ثم يذكر عدم ترحابهم بالغريب وسماحتهم تجاهه، بقوله: «ولم أر منهم يومئذ من صدر منه التأنيس

بكلمة ومما قلت في ذلك»[2].

ذَكَرْتُ بِيَوْمِ اَلْفِطْرِ فِي مِصْرَ وَقَوْسُ اَلنَّوَى تَرْمِي اَلْحُشَا أَسْهُمَ
فِرَاخاً نَأَى أُنْسِي بِنَـأْيِي وَصحْباً كِـرَاماً ضَمَّـهُمْ أُفْقُ
فَأَفْـطَرْتُ مَنْ قَبْلُ اَلْغُدُوِّ غَنِيـتُ بِهَا يَوْمِي عَنِ اَلْأَكْـلِ

كما نعت العبدري أهل القاهرة بالإهمال والتقاعس في نظافة المساجد والجوامع، بقوله: «ومن الغرائب عندهم تضييع المساجد والجوامع، وإهمالها، وقلة التحفظ فيها، حتى تصير مثل المزابل، وتسود حصرها وحيطانها من الأوساخ، وقد صليت الجمعة في بعض المساجد وجوامعها، فرأيت فيها أكواما من أنواع الكناسات وهم يعتقدون نجاسة مساجدهم وجوامعهم، وهي كذلك فلا يأتي من مصليهم شخص إلا بحصير أو ثوب يصلي عليه، وقد رأيتهم يفرشون في المحراب ما يصلي عليه الإمام، فما أكثر جفاءهم وما أقل من الله حياءهم»[3].

كذلك يعيب العبدري عليهم عدم التزامهم بالسنة في آداب الطعام خاصة في الأسواق والطرقات. يقول: «ومن المألوف عندهم الأكل في الأسواق والطرقات والمحافل والعرض عندهم ساقط، وقد شاهدت من بعض أكابرهم والمشار إليه عندهم في المعنى هذا لا منتهى وراءه في القبح. ونعوذ بالله من وضاعة الأخلاق»[4].

وعلى الرغم من ذم العبدري لأهل القاهرة لسوء أخلاقهم، إلا أنه استثنى حكامهم الأتراك في معاملتهم للغريب. وفي ذلك يقول: «ولولا لطف الله في تملك الأتراك لهم ما أمكن المقام بها مسلما، ولكن ملوكهم أهل دين وعقائد سليمة وشفقة وحنان على المسلمين، وتفضل على الفقراء وحسن ظن أهل الدين وهم ركن الإسلام نفعهم الله وأحسن عونهم. وقد رأيت من خدمتهم للركب واحتياطهم وصبرهم وحسن ظن محاولتهم ما تعجب منه»[5].

[1] - العبدري، **الرحلة**، ص 128.
[2] - المصدر نفسه، ص 128.
[3] - المصدر نفسه، ص 127.
[4] - المصدر نفسه، ص 129.
[5] - المصدر نفسه، ص 128.

وقد ساق العبدري، بعد ذلك، أحاديث عن رسول الله ﷺ تدل على أن الأكل في الأسواق دناءة، فضلا عن قول الله عز وجل في الحديث القدسي: «إن هذا الدين ارتضيته لنفسي، ولن يصلحه إلا السخاء والخلق الحسن»[1]. حديث صحيح رواه علي بن سلام[2].

ويتابع العبدري انتقاده؛ إذ يذكر سوء تصرفاتهم في الأسواق حيث يكثر صياح الباعة، وهم يبيعون طوال الليل، فلم يستطع طوال الليلة أن ينام وذلك عندما نزل بالمدرسة الكاملية التي تقع بمقربة من السوق. يقول: «وكنت نزلت بالمدرسة الكاملية منها في علو مشرف على السوق. فكنت قلما أرقد إلا منغصا لصياح الباعة، وهم يبيعون طوال الليل. وقلما يكون طعام الشريف منهم والوضيع إلا من السوق، والضغط على ذلك والزحام متصل والطرق غاصة بالخلق حتى ترى الماشي فيها ما له سوى التحفيظ من دوس الدواب، ولا يمكنه تأمل شيء في السوق؛ لأن الخلق يندفعون فيها مثل اندفاع السيل»[3].

وأنكر العبدري كذلك تشاغلهم بالمنطق والجدل دون النظر في الأدلة القطعية، بقوله: «ومن الأمر المنكر عليهم، والمنكر المألوف لديهم، تدارسهم لعلم الفضول، وتشاغلهم بالمعقول عن المنقول، في انكبابهم على علم المنطق، واعتقادهم أن من لا يحسنه لا يحسن أن ينطق، فليت شعري هل قرأه الشافعي ومالك، أهو أضاء لأبي حنيفة المسالك، هل عاركه أحمد بن حنبل، أو كان الثوري على تعلمه قد أقبل، وهل استعان به إلياس في ذكائه، أو بلغ عمرو ما بلغ من دهائه، أو تمرس به قس وسحبان...؟»[4].

ثم يسوق الأدلة على قلة نفع هذا العلم، ويأخذ عليهم أنهم «قد جعلوه من أكبر المهمات. واتخذوه عدة للنوائب والملمات. فهم يكثرون فيه الأوضاع، وينفق كل منهم في تحصيله العمر المضاع»[5].

إن العبدري لم يحب أهل القاهرة ولم يخش أحدا في إظهار كثير من عيوبهم ونقائصهم، إذ يقول: «مدينة كبيرة القطر، وسكانها يحاكي عديد الرمل والقطر، وهي في ذلك تصغر عن أن يسطر ذكرها في سطر، تريك

---

[1] المصدر نفسه، ص 130.

[2] - هذا خطأ من المؤلف، فالحديث أخرجه الخرائطي في «مكارم الأخلاق» (35، 524)، والطبراني في «المعجم الأوسط» (8920)، ومعجم ابن المقرئ (161)، والبيهقي في «شعب الإيمان» (10864- 10866)، والقضاعي في «مسند الشهاب» (1461)، والعقيلي في «الضعفاء الكبير» (1/ 46)، وابن عساكر في «تاريخ دمشق» (55/ 290)، قال ابن أبي حاتم في «علل الحديث» (2554): «سمعت أبي يقول: حدثني عبد الملك بن مسلمة بهذا الحديث، وهو حديث موضوع، وعبد الملك هو مضطرب الحديث»، وقال الألباني في «السلسلة الضعيفة» (3317): «باطل».

[3] - المصدر نفسه، ص 128.

[4] - المصدر نفسه، ص 130.

[5] - المصدر نفسه، ص 130. 131.

صورة ليلى في عين ابن جبير، تسفر لك خبرتها عن وجه كثير، تبلد الذكي النمرير وتحير، وتكدر الذهن الصقيل وتغير، وتنفي بأذاها وقذاها كل فاضل خير، فإن نظرت إلى صورتها، ذكرت قول القائل:

بُغَاثُ اَلطَّيْرِ أَطْوَلُهَا رِقَاباً وَلَمْ تَطُل اَلْبُزَاةُ وَلا اَلصُّقُورُ

وإن نظرت إلى معناها ذكرت قوله:

وَقَدْ عَظُمَ اَلْبَعِيرُ بِغَيْرِ لُبٍّ فَلَمْ يَسْتَغْنِ بِاَلْعَظْمِ اَلْبَعِيرُ

وان تأملت إفراط عمارتها ذكرت قوله:

خَشَاشُ اَلطَّيْرِ أَكْثُرُهَا فِرَاخاً وَأُمُّ اَلصَّقْرِ مِقْلاةٌ نَزُورُ

وحسبها شرا أنها جُرَيْمٌ لخثالة العباد، ووعاء لنفاية البلاد، ومستقر لكل من يسعى في الأرض بالفساد، من أصناف أهل الشقاق والنفاق، والعناد والإلحاد.[1]

ثم يمضي العبدري في وصف عيوب أهلها فيقول:

«استولى الحسد على قلوبهم، واستوى الغش في جيوبهم، فنار الحسد مضطرمة في الجوامح، وسم الغش ممزوج في عسل النصائح....

«وهي سوق ينصب بها الشيطان رايته، ويجري إلى غايته، ويرى فيها لأتباعه، وهم أهلها آيته، أطبقوا على سوء الأخلاق، وتوافقوا على رفض الوفاق، وتراضعوا لبان اللؤم...، فجوادهم أبخل من الحباجب، وشجاعهم أجبن من صافر الجنادب، وعالمهم أجهل من فراش، ورفيعهم أوضع من خشاش... وجميلهم أقبح من غول، وصحيحهم أسقم من مذبول... يمشي الكرم بينهم مطرقا ومقنعا، وينفق اللؤم لديهم مفرقا ومجمعا. من أظهر منهم نسكا فأحبولة نصبها للصيد، ومن تعلم علما فحيلة أرادها للكيد، يسهر الليالي فلا ينام ولا ينيم، ويرتكب من مشاق الاجتهاد كل عظيم، ويمشي الهوينى مشي الوحي أو السقيم، حتى يصيب وديعة اليتيم. على السلطان وقفت آمال العلم منهم والمتعلم، وعلى اقتناص دراهم يحوم الزاهد والفقيه والمتحدث والمتكلم، فمهما لاح له برق طمع شائما له ولم يرم، على ذلك نشأ الناشئ منهم وعليه درج الهرم. الدنيا عندهم جوهر والآخرة عرض. وآمالهم صحيحة ودينهم به مرض، وسهم الرياء بينهم يرشق كل غرض، وقد رأيت فيهم من قلة الحياء وعدم التنزه عن الخنا والفحش ومن قلة التستر عن قضاء الحاجة والأكل، وما تقتضي منه العجب.

«وأما بغضهم للغريب وتملؤهم على ذلك فأمر لا يحيط به علم إلا من عاينه. وقد رأيتهم في طريق الحجاز إذا سمعوا مهارشة شخص منهم لغريب يتجارون إليه من كل ناحية كما يصنع الكلاب إذا رأت كلبا غريبا بينها».

3 - رحلة العبدري، تحقيق: علي إبراهيم كردي، ص277.

«وما رأت بالمغرب الأقصى والأندلس على شكاسة أخلاقهم، ولا بإفريقية وأرض برقة والحجاز والشام فريقا من الناس أرذل أخلاقا وأكثر لؤما وحسدا ومهانة نفوس، وأضغن قلوبا وأوسخ إعراضا، وأشد ذمامة... وخيانة، وسرقة، وقساوة، وأجفى للغريب من أهل هذه المدينة المؤسسة على غير التقوى. وحق لمدينة وضع أساسها عبد الزنادقة غلام بني عبيد، لعنهم الله، أن تجمع أخلاق العبيد دثارهم، فترى الشيوخ منهم يتهاوشون في الطرقات، ويقطعون بلعنة أسلافهم فسيح الأوقات. وقلما يصدر من صبيانهم ما يصدر منهم، ولا يؤثر عن أطفالهم ما يؤثر عنهم، وقد قيل فيهم أنهم أعقل الناس صغارا، وأحمقهم كبارا. حكاه أبو عبيد البكري في كتابه المسالك.

«وحكى فيه أيضا إن أبا دلامة جاء إلى مصر ثم رجع. فسئل عنها فقال: ثلثها كلاب، وثلثها تراب، وثلثها دواب، قيل له أين الناس منهم؟ قال في الثلث الأول.

«وقيل ما ترى من أهلها رجلا صافي اللون، إلا أن كان من غيرها، ولا رجلا طليق اللسان. واللكنة فيهم فاشية، وجمهورهم يجعل القاف والكاف همزة، وقد سمعت شخصا منهم في التلبية يقول لبيك اللهم لبيك. ويجعل كافتها همزات. فلو سمعته سمعت كلاما مضحكا.

«وأما العقوق بينهم فمتعارف. كان معنا في طريق الحجاز شخص منهم حج بأمه. فكان إذا اغتاظ عليها يقول لها: لعنك الله ولعن الذي آواك يعني أباه، وذلك بعدما حج بها. «وسمعت شخصا منهم ينادي رفيقه في الركب. فلما أتاه لعنه ولعن أباه، وقابله بمثل ذلك، وتهاوشا زمانا ثم قعدا يأكلان»[1].

والجدير بالذكر أن العبدري لم ينس أن يذكر بخير بعض الشيوخ الذين رآهم في القاهرة، فهو يثني على الشيخ عبد المؤمن بن خلف الدمياطي بقوله: «لم أر بهذه المدينة على كثرة الخلق بها أمثل وأقرب إلى الإنسانية وأجمل من الشيخ... أبي محمد عبد المؤمن بن خلف الدمياطي المحدث بالمدرسة الظاهرية. وهو الشيخ أبيض ذو صورة مقبولة وهيئة حسنة، وحسن خلق، وسراوة، وسمت. وقد سمعت منه أحاديث وجملة من سنن الشافعي رحمه الله»[2].

سجل العبدري ما رآه من العيوب التي أحسها هو عند المصريين، وهذا من خلال تعامله المباشر سواء بالنظر إليهم أو سماع من ينقل عنهم، ولربما قد صدق في كل ما رواه فقارئ الرحلة يخيل إليه أن العبدري جمع عيوب البشر كلها في أهل مصر، وذلك لأنه من ذكر العيوب الخلقية دون ذكر المحاسن إلا في نطاق ضيق عندما استثنى السلاطين المماليك وبعض العلماء. والأمر المستغرب أنه هو من انفرد في تسجيل العيوب وحدها كما رآها في حين أغفل الآخرون تسجيلها وذكروا ما رأوه من جميل وحسن، ولابد أن نذكر، أخيرا أن غالب هذه المعايب وردت عند العبدري.

ولقد رأينا انه كان شديد السخط على المصريين سواء في ذهابه وإيابه. فعينه الساخطة هي التي بالغت في إظهار هذه المعايب. وقد صدق أبو الطيب المتنبي إذ قال:

---

[1] - الرحلة، العبدري، ص 126. 127.

[2] - المصدر نفسه، ص 133.

وَعَيْنُ الرِضَا عَن كُلِّ عَيْبٍ كَلِيلَةٌ ولَكِنَّ عَيْنَ اَلسُّخْطِ تُبدِي اَلْمَسَاوِيَا

ومع ذلك، لا يمكننا إنكار المجهود الذي بذله العبدري من أجل تسجيل عدة معلومات تاريخية تهم المجتمع القاهري؛ تلك المعلومات التي أثبتت صحتها النصوص المصدرية الأخرى. ويمكن أن نجمل الأسباب والدوافع التي جعلت العبدري يقف ذلك الموقف المتشدد من أهل القاهرة فيما يلي:

- إن من أسس مدينة القاهرة هم الفاطميون الشيعة، الذين يعتبرهم الرحالة أهل بدع، ويبدو تأثره بشرف الدين الدمياطي في ذلك واضحا. فقد سأله العبدري عن معنى المعزية، فأجابه: «الخليفة الفاطمي المعز العبيدي لعنه الله هو من سماها بذلك».
- كان للعبدري، وهو القادم من المغرب الأقصى، تصور سابق عن القاهرة، وهو أنها تعد من أعظم المدن، وأن سكانها يتميزون بخلق قويم، بعد أن أصبحت مقرا للعلماء العباسيين، وكعبة للعلماء، بعد اجتياح مدينة بغداد من قبل الجيش التتري سنة (656هـ/ 1258م). إلاّ أنه تفاجأ حين زارها، وخالط سكانها، ووقف على خلاف ما كان يتصور.
- لمس العبدري من أهل القاهرة عدم الاهتمام بالغرباء المغاربة، خلاف ما لمسه من أهل تونس من الحفاوة والتكريم.
- اعتمد العبدري لتقويم سلوك القاهريين على التعاليم الإسلامية، التي تهتم بكل ما يتعلق بمجالات الأخلاق والمعاملات.

في حين، نجد الرحالة ابن سعيد المغربي يزودنا بمعلومات عن بعض العادات والأخلاق المألوفة عند المصريين؛ فيذكر أنه لما استقر بمدينة القاهرة بضعة أيام تشوقت نفسه إلى معاينة مدينة الفسطاط، فرأى عند باب زويلة من الحمير المسخرة للركوب لمن أراد السير إلى الفسطاط جملة عظيمة لا عهد له بمثلها في بلد. فركب منها حمارا، وأشار إلى الذي معه أن يركب حمارا آخر، فأنف ذلك الأمر؛ لأنه لم يعتد فعله في بلاد المغرب. يقول: «فأنفت من ذلك جريا على عادة ما أخلفته في بلاد المغرب. فأخبرني أنه غير معيب على أعيان مصر، فركبته وطار بي، وأثار الغبار الأسود ما أعمى عيني، ودنس ثيابي، وعاينت ما كرهته، ولقلة معرفتي بركوب الحمار وشدة عدوه على قانون لم أعهده، وقلة رفق المكاري وقعت في تلك الظلمة المثارة من ذلك العجاج فقلت[1]:

لَقِيتُ بِمِصْرَ أَشَدَّ اَلْبَوَارِ رُكُوبُ اَلْحِمَارِ وَكُحْلُ اَلْغُبَارِ
وَخَلْفِي مُكَارٍ يَفُوقُ اَلرِّيَـــاحَ وَلا يَعْرِفُ اَلرِّفْقَ مَهْمَا اَسْتَطَارَ
أُنَادِيهِ مَهْلاً فَلا يَرْعَـوِي إِلَى أَنْ سَجَدْتُ سُجُودَ اَلْعَثَـارِ

[1] - المقريزي، نفح الطيب، 103/3.

وَقَدْ مَدَّ فَوْقِي رِوَاقَ اَلثَّـــرَى وَأَلْحَدَ فِيهَا ضِيَاءَ اَلنَّهَـارِ

وعندما مر ابن سعيد بأسواق مدينة الفسطاط، عانى من الازدحام، وضيق الأسواق وإهمال المساجد. ففي ذلك اليوم واصل سيره في السوق إلى المسجد الجامع؛ فوجده قديم البناء، غير مزخرف، وقد اتخذوه ممرا، وكانوا يبيعون فيه أنواع الطعام. يقول: «وأبصرت العامة؛ رجالا ونساءً، قد جعلوه معبرا بأوطئة أقدامهم، يجوزون فيه من باب إلى باب ليقرب عليهم الطريق، والبياعون يبيعون فيه أصناف المكسرات والكعك وما سوى ذلك»[1].

زيادة على ذلك، انزعج ابن سعيد من ظاهرة الأكل في الأسواق، ورمي الفضلات في صحن الجامع. يقول: «والناس يأكلون في عدة أمكنة غير محتشمين لجري العادة عندهم بذلك، وعدة صبيان بأواني ماء يطوفون على من يأكل، قد جعلوا ما يحصل لهم منه رزقا، وفضلات مأكلهم مطروحة في صحن الجامع»[2].

وينتقد ابن سعيد سلوك أبنائهم، واستهتارهم بالمساجد؛ لأنهم اتخذوا صحن الجامع ملعبا لهم، وحيطانه كراسا يكتبون عليها أقاويل العامة بألوان وخطوط تسيء إلى وقار الجامع. يقول: «والصبيان يلعبون في صحنه، ويكتبون على حيطانه بالفحم والحمرة بخطوط قبيحة مختلفة من كتب فقراء العامة»[3].

وفي الواقع، لم تكن نظرة ابن سعيد نظرة نقدية دائما، كما هو الحال عند العبدري. فها هو يذكر المصريين بخير ويثني عليهم عندما شاهد كثرة حلق الذكر في المساجد؛ لإقراء القرآن، وتدارس علم الفقه واللغة. يقول: «واستحسنت ما أبصرته من حلق المتصدرين لإقراء القرآن والفقه والنحو في عدة أماكن، وسألت عن مواد أرزاقهم فأخبرت أنها فروض الزكاة وما أشبه ذلك»[4].

ويتحدث ابن سعيد عن لطف أهل الفسطاط فيقول: «ولم أر في أهل البلاد ألطف من أهل الفسطاط، حتى إنهم ألطف من أهل القاهرة... وهم في نهاية من اللطافة واللين في الكلام»[5].

وأما أهل القاهرة، فإنهم -حسب الرحالة نفسه-لم يعدموا وسيلة الترفيه عن أنفسهم؛ كالخروج للتنزه عند الخلجان على شاطئ النهر، وعند البرك والمروج والبساتين، وكلها أماكن كانت تعج أحيانا بأصحاب الملاعيب والمضحكين الذين يسيئون التصرف فيها أحيانا. وقد عاب ابن سعيد على هؤلاء مجاهرتهم بإظهار أواني الخمر،

[1] - المصدر نفسه، ص 104.
[2] - نفسه، ص 104.
[3] - نفسه.
[4] - المصدر نفسه، ص 105.
[5] - نفسه، ص 106.

واستصحاب آلات اللهو والغواني من النساء؛ الأمر الذي جعل بعضهم في بعض الأحيان يقتل بعضا؛ بسبب الإفراط في الشرب. ويؤكد أن ذلك مخالف لما هو معروف في بلاد المغرب، قائلا: «ولا ينكر فيها إظهار أواني الخمر وآلات الطرب ذوات الأوتار، ولا تبرج النساء العواهر، ولا غير ذلك مما ينكر في غيرها من بلاد المغرب...»[1].

أما فيما يتعلق بأعيادهم الدينية، فيذكر لنا ابن بطوطة احتفال أهل مدينة أبيار، الواقعة بين مدينتي الإسكندرية والقاهرة، بيوم ارتقاب هلال رمضان. فقد جرت العادة عندهم أن يجتمع فقهاء المدينة ووجهاؤها، بعد صلاة العصر من اليوم التاسع والعشرين من شعبان، بدار القاضي، وفي هذه الأثناء يقوم نقيب المتعممين باستقبال الفقهاء وأصحاب الوجاهة حتى يكتمل عددهم. ومن ثم يركب القاضي ومن معه، ويتبعهم جميع من في المدينة من الرجال والنساء والصبيان حتى ينتهوا إلى موضع مرتفع خارج المدينة، وهو ما يسمى (ملتقى الهلال)، ويفرش في هذا الموضع البسط والفرش؛ فينزل القاضي ومن معه، فيرتقبون الهلال، ثم يعودون إلى المدينة بعد صلاة المغرب، وبين أيديهم الشمع والمشاعل والفوانيس، ويوقد أهل الحوانيت بحوانيتهم الشمع. ويصل الناس مع القاضي إلى داره، ثم ينصرفون. وهذا شأنهم في كل عام[2].

ويحدثنا ابن بطوطة عن إحدى عاداتهم، وهي أنه في يوم الجمعة كان الناس يخرجون بعد الصلاة لزيارة القبور ومشاهدة مصارع القوم[3]، وذلك مع النساء والأولاد. كما يقوم القراء بقراءة القرآن ليلا ونهارا بالأصوات الحسان، ثم يطوفون على الأسواق بصفوف المآكل والمشارب. ومنهم من يقوم ببناء الزاوية والمدرسة إلى جانب التربة حتى يتبرك بأصحابها[4].

ويذكر ابن بطوطة عادات (يوم المحمل)، والمقصود به اليوم يؤتى بالجمل أو الجمال التي تحمل كسوة الكعبة. ويضم المحمل إلى قافلة الحجاج، وقيل إنه الهيكل الخشبي المخروط الشكل الذي كان يحلى بأجمل زينة، ويحمل على جمل ويصاحب قافلة الحج التي تقصد مكة والمدينة مشاعر الحج قادمة من القاهرة ومن دمشق، وفي أوقات كثيرة من بغداد ومن تعز، وقد قام الدكتور العنقاوي باستعراض جميع الأقوال والروايات المتعلقة بالمحمل[5] ، وقد استنتج بأن المحمل في عصر المماليك كان يوصف بالمحمل السلطاني ورجح أن يكون المقصود به

---

[1] - نفسه، ص 112.

[2] - ابن بطوطة، **الرحلة**، ص 49.

[3] - مصارع القوم: يقصد تنفيذ الأحكام الجزائية في حق كل من تسول له نفسه، القتل أو السرقة أو الزنى وما شابه ذلك. وغالبا ما يكون توقيتها بعد صلاة الجمعة. (انظر رحلة ابن بطوطة، ص 46).

[4] - المصدر نفسه، ص 57- 58.

[5] - العنقاوي، **المحمل: نشأته وآراءه المؤرخين فيه**، ص 324 وما بعدها.

هو العهد الذي يرسل مع قافلة الحجاج، ويرجع بأصله إلى العصر العباسي، واستمر يرسل خلال العهد الأيوبي وقد ورث المماليك ذلك، وهناك دليل على انه من ابتكار الملكة شجرة الدر أو السلطان بيبرس[1].

أما مسألة دوران المحمل، فقد جرت العادة أن يدور في السنة مرتين: الأولى في النصف الثاني من شهر رجب، والثانية في النصف الثاني من شهر شوال، ويكون دورانه يوم الإثنين والخميس[2]. ويصف ابن بطوطة احتفال هذا اليوم بقوله: «يوم دوران المحمل يوم مشهود... يركب قضاة القضاة الأربعة، ووكيل بيت المال والمحتسب، ويركب معهم أعلام الفقهاء وأمناء الرؤساء وأرباب الدولة، ويقصدون جميعا باب القلعة: دار الملك الناصر؛ فيخرج إليهم المحمل على جمل، وأمامه الأمير المعين للسفر إلى الحجاز في تلك السنة ومعه عسكره، والسقاؤون على جمالهم. ويجتمع لذلك أصناف الناس من رجال ونساء، ثم يطوفون بالمحمل وجميع من ذكرنا معه بمدينتي القاهرة ومصر، والحُداة يحدون أمامهم، ويكون ذلك في رجب. وعند ذلك تبتهج العزمات، وتنبعث الأشواق، وتتحرك البواعث، ويلقي الله تعالى العزيمة على الحج في قلب من يشاء من عباده؛ فيأخذون في التأهب لذلك والاستعداد»[3].

أما عن حياة المرح والسرور التي كان المصريون يحيونها، فيقول ابن بطوطة أن أهل مصر «ذوو طرب وسرور ولهو»[4]، وضرب لنا مثلا على ذلك، فقال: «شاهدت بها مرة فرجة بسبب برء الملك الناصر من كسر أصاب يده؛ فزين كل أهل سوق سوقهم، وعلقوا بحوانيتهم الحلل والحلي وثياب الحرير، وبقوا على ذلك أياما»[5].

وأضاف قائلا إن متنزهات سكان القاهرة في ذلك العهد، كانت كثيرة، لاسيما في ضواحي المدينة و«الجزر» الموجودة في نهر النيل، التي كانت مراحا للقاهريين للتفريج عن أنفسهم. وأنهم كانوا يستغلون كل مناسبة للاحتفال، ولا يكتفون بيوم، وإنما يستمرون أياما. وربما كانت حرية سكان القاهرة آنذاك وراء ملاحظة ابن بطوطة هذه، وقد زار القاهرة في وقت كانت الحياة فيها سهلة وميسورة.

[1] - المصدر نفسه، ص 324.
[2] - عبد الفتاح عاشور، **العصر المملوكي في مصر والشام**، ص 322.
[3] - ابن بطوطة، **الرحلة**، ص 65.
[4] - المصدر نفسه، ص 55.
[5] - المصدر نفسه، ص 55.

دور السياسة اللغوية
في حماية اللغات الوطنية

د. بوجمعة وعلي
أستاذ محاضر مؤهل
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال خنيفرة
المغرب

الملخص

تلعب السياسة اللغوية في كل بلدان العالم دورا أساسيا في تطوير وتأهيل وحماية اللغات الوطنية، من خلال تنظيم الفضاء اللغوي الوطني وتدبير تعدده وتحديد دور ووظيفة كل لغة في إطار التكامل والانفتاح وبعيدا عن منطق الهيمنة والصراع. فالسياسة اللغوية جزء لا يتجزأ من السياسة العامة للدول التي تتوخى التنمية الشاملة ومنها التنمية اللغوية، وتسعى إلى ضمان أمنها القومي ومنه الأمن اللغوي. مما يجعلها أساسية في المجال الثقافي والتربوي والتعليمي.

الكلمات المفتاحية:

سياسة - لغة – تنمية - أمن - حماية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

وعلي، بوجمعة. (2025، ماي). دور السياسة اللغوية في حماية اللغات الوطنية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 31-39.

مقدمة:

إذا كانت السياسة المالية أو السياسة التربوية أو السياسة الصحية أو السياسة الإعلامية...، تختصُّ كلٌّ واحدة منها بمجالٍ معيَّن، فإن السياسة اللغوية سياسة شاملة، تهمُّ جميع المجالات في الدولة، لأن اللغة هي وسيلة التفكير والتعبير، والتواصل والتفاهم، وأداة إنتاج المعارف والعلوم والفنون وتراكم المعلومات وتوارثها...، لذلك تلتزم بها الدول المتحضرة بها، وتلزم تطبيقها في جميع مجالات الحيا ة العامة والخاصة مادامت نتيجة على تخطيط لغوي ينبني على منطلقات ومرجعيات وغايات وطنية وقومية، ويقوم على دراسات لسانية واجتماعية واقتصادية وقانونية.1

1- تعريف السياسة اللغوية:

السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات والقرارات والتدابير المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية وخاصة بين اللغة والمجتمع والدولة، أو هي الاختيارات الكبرى بخصوص العلاقات بين اللغة والمجتمع.[2] وهي كذلك مجموع الأهداف العامة المتعلقة باللغة في علاقاتها باختيارات الدولة في ميادين سياسية واقتصادية واجتماعية وديبلوماسية.[3] كما تعني أيضا مجموع القوانين والتشريعات والمراسيم التي تخطط لتهيئة لغة / لغات معينة في المجتمع المتعدد اللغات، فتجعل منها لغة / لغات رسمية بقوة الدستور والقانون.[4]

وهناك من ينظر إلى السياسة اللغوية على أنها طريقة لحل المشاكل اللغوية والتواصلية، وهي تعمل على تحقيق ثلاثة أنماط من الأهداف والمقاصد:

أ- مقاصد خارج لسانية: عندما تتعامل مع تغيير التوزيع الاجتماعي للغات المتنافسة (إقامة أو تغيير أنظمة الخط والكتابة مثلا).

ب- مقاصد شبه لسانية: باعتبار أن هذه الأنماط والتدخلات لها نتائج سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وحضارية.

ج- إغناء الرصيد اللغوي: ومنها التطهير اللغوي والمعيرة والتطوير والتحديث.[5]

---

[1] - العتيبي، أسماء، السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي: مفاهيم ومجالات، ملتقى اللغويات التطبيقية، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

[2]- كالفي، جون لويس، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة حسن ، مركز دراسات الوحدة العربية، 2008، ص.221.

[3]- غاليم، محمد، الوضع اللغوي بالمغرب بين الطابع الوطني والرسمي، مجلة آفاق، عدد 70/ 71، 2006، ص.114.

[4]- اللغة العربية والتنمية البشرية، الواقع والرهانات (2001)، الجزء الثاني، الطبعة 1، مركز الدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية، وجدة، المغرب، ص.241.

[5] - Boyer. H .1996, sosiolinguistique, territoire et objets, paris, loussane. P.47

فالسياسة اللغوية في المجمل، هي كل أنواع القرارات والتشريعات والقوانين والتدابير والإجراءات التي تتبناها الدولة أو الحكومة من أجل توجيه وتنظيم استعمال لغة/ لغات أو تقعيد استعمالها أو الاعتراف بها لغات وطنية أو رسمية أو استعمالها وتداولها في مختلف المجالات والفضاءات العمومية.

2- أهمية السياسات اللغوية:

يرى **هاليداي ومارتن** أن التاريخ البشري ليس تاريخ نشاط سياسي واقتصادي واجتماعي فقط، بل هو تاريخ نشاط سيميائي، وقد ارتكزت أعمال بورديو على أهمية هذا النشاط من خلال أهمية اللغة في المجتمع، وما يرتبط بها من سلطات رمزية وطبقية. فاللغة مبنية في عمق البنية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، ومن تم فإن السياسة اللغوية تبدو كتعبير عن تمثلات الحس المشترك لموقع اللغة فيه، كما أنها أيضا استراتيجيات مصممة بصفة واعية لتعزيز مصالح طبقات وفئات اجتماعية معينة.[1]

إن اللغات ليست أداة للتوصل فقط، بل هي كذلك أداة لامتلاك السلطة وممارستها وتثبيتها، ووسيلة لهيكلة المجتمع وضبط الولوج إلى مراكز القوة والنفوذ السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والديني. وهي أيضا خزان الرموز والقيم الاجتماعية، وعنوان الهوية الفردية والجماعية،[2] وهذا ما يجعل من وضع سياسة لغوية لأي دولة أمرا أساسيا وضروريا، لأنها هي التي تحفظ لها هويتها الثقافية والحضارية، وتحافظ على لغتها/ لغاتها الوطنية من الضياع والموت والانقراض، وتحمي أمنها اللغوي والثقافي والسياسي، باعتباره جزءا لا يتجزأ من الأمن القومي.

إن السياسة اللغوية ليست قضية جهة أو جهات معينة أيا كانت قوتها ونفوذها (هيئات ومنظمات أو أحزاب وحركات) بل قضية دول وشعوب وأمم، يخضع كل قرار بشأنها لاعتبارات سياسية واستراتيجية في المقام الأول، ويتمثل تدخل الدولة فيها حسب باتريك لابيير في ثلاثة أمور:[3]

أ- المأسسة: وتعني اعتماد لغة/ لغات معينة أداة للتواصل والتعامل الرسمي في إدارات الدولة والمجال العام والخاص.

---

[6]- داوست، دينيس، التخطيط اللغوي والإصلاح اللغوي، دليل السوسيولسانيات فلوريان كولماس، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين الأشهب، مراجعة ميشال زكرياء، الطبعة1، 2009، بيروت، منشورات المنظمة العربية للترجمة، ص.213.

[7] - Neville.Alexander, 2005, language,power and class in popost-apparthied south africa, TH barry lecture thatre, iziko museum, cap ton.

[8] - أقفلي، حماني، اللغة والسلطان السياسي، المدرسة المغربية، العدد3، ص.98.

[9]- العتيبي، أسماء، السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي: مفاهيم ومجالات، ملتقى اللغويات التطبيقية، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

ب- المعيرة: والمقصود بها وضع قواعد وضوابط للغة، وهي عملية تقنية يتولاها ذوو الاختصاص من علماء اللغة واللسانيين. لكن الدولة تتحمل مسؤوليتها السياسية، فتفرض تلك اللغة / اللغات المعيارية في المجال العمومي وتوفر شروط تداولها وانتشارها.

ج- التحديث والتطوير: ويعني إغناء المعجم بمصطلحات ومفردات جديدة، يجعلها مواكبة للتطور الحضاري والتكنولوجي من الترجمة والاشتقاق والتعريب.

إن هذه العمليات تتطلب جهودا كبيرة وقرارا سياسيا وإمكانيات مادية وبشرية هامة، وبالتالي لا يمكن لأي جهة أو مؤسسة القيام بها دون تدخل الدولة، ودون سياسة لغوية محكمة وواضحة المعالم والأهداف والوسائل.

3- أهداف السياسة اللغوية:

للسياسة اللغوية هدفان أساسيان:

أ- هدف تنموي: ويتمثل في جعل اللغة/ اللغات الوطنية الرسمية وافية ومستجيبة لمتطلبات الحياة المعاصرة وذات سيادة في مجالات الإدارة والقضاء والتعليم والاقتصاد والفن والثقافة....

ب- هدف المحافظة على اللغة/ اللغات من الانقراض: ويكون ذلك في حالة اللغة/ اللغات المهددة بالموت والانقراض، حيث يتم استخدام اللغة الرسمية جنبا إلى جنب مع اللغات المحلية في بعض المناطق، مثل استخدام أكثر من لغة في لوحات الإشهار وأسماء الإدارات والمؤسسات والطرق والترجمة في المحاكم والتعليم واستخراج رخص السياقة....

كما أن السياسة اللغوية تريد تحقيق الأهداف التالية:[1]

- تعليم كل المواد والمعارف والعلوم والفنون باللغة/ اللغات الوطنية.
- استعمال اللغة/ اللغات الوطنية الرسمية في مختلف المجالات والأنشطة والفضاءات العمومية والخاصة.
- تحديد موقع ووظائف اللغات الأجنبية في التعليم الرسمي في الجامعات والمعاهد والمدارس الخاصة وفي فروع الجامعات الأجنبية.
- تأمين مستلزمات تعليم وتعلم اللغة/ اللغات الرسمية لأبناء الوطن.
- تنمية روح الاعتزاز باللغة / اللغات الوطنية باعتبارها عنوانا للهوية والانتماء الثقافي والحضاري.

[1]- محمد مصطفى، عبد السميع، ضمانات تطوير مناهج اللغة العربية، رؤية مستقبلية، مجلة اللسان العربي، العدد 66، ص.24.

- حماية اللغة/ اللغات الوطنية وتأهيلها وتنميتها وتطويرها.

4- السياسة اللغوية والسياسات العمومية :

لم تكن السياسة اللغوية يوما منفصلة عن جوهر السياسة العامة للدول، بل كانت وما تزال وستبقى جزءا أصيلا وجوهريا منها، تفوق في أهميتها السياسة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفنية...، فوضع السياسة اللغوية ليس بالأمر السهل، وليس بمقدور جهة أو هيئة أو منظمة واحدة أن تقوم بها، بل يتطلب ذلك عددا كبيرا من المتدخلين والفاعلين في مختلف القطاعات الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية والعلمية وخاصة الخبراء والعلماء والمتخصصون في اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية والقانون...، وذلك من أجل وضع التوجهات العامة لهذه السياسة في إطار مشروع مجتمعي شامل ومتكامل، يستجيب لطموحات المجتمع ويرسم أهدافه الآنية والمستقبلية، اعتمادا على الدراسات والأبحاث المتعلقة بالوضعية اللغوية والثقافية والاجتماعية.[1] فالسياسة اللغوية جزء رئيس في السياسة العامة للدول، تختص بمجال استراتيجي وحيوي هو مجال اللغة.

5- السياسة اللغوية واللغات الوطنية:

إن الحفاظ على الهوية الثقافية والحضارية للمجتمع، يتطلب وضع سياسة لغوية تحتل فيه اللغة/ اللغات الرسمية والوطنية الحاملة للهوية مكانة محترمة ومشرفة، من خلال تمكينها في محيطها الإداري والاقتصادي والإعلامي والاجتماعي والثقافي والتربوي... فالدول المتقدمة تحمي لغاتها الوطنية بقوانين وتشريعات تعطيها امتيازات ثقافية واقتصادية واجتماعية، بل إن بعض هذه الدول كفرنسا مثلا، شرعت قوانين ذات طبيعة جنائية، تجعل من المس باللغة الفرنسية جناية تستوجب عقوبات وغرامات مالية، ويظهر ذلك جليا في قانون توبون الذي أصدره وزير الثقافة الفرنسي **جاك توبون** سنة 1994 ويفرض استعمال اللغة الفرنسية في مجالات التربية والتعليم والتجارة والإعلام والأماكن العمومية والندوات العلمية.

6- السياسة اللغوية ووظيفة اللغات الوطنية: نماذج دولية:

تعلو السياسة اللغوية في كل الدول المتقدمة على باقي السياسات الأخرى: الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، لأنها تلامس قضية أساسية واستراتيجية في غاية الأهمية هي قضية اللغة/ اللغات الوطنية المرتبطة بالهوية الحضارية والقومية للدول والشعوب. وتختلف السياسات اللغوية بين دولة أخرى تبعا

[11]- شوطا، عبد اللطيف، ملاحظات أولية حول الوضع اللغوي بالمغرب، مجلة آفاق، 71/70، مرجع سابق، ص.156.

للخصوصيات الثقافية والدينية والاجتماعية لكل دولة، وفي هذا الإطار نطرح ثلاث نماذج دولية للسياسة اللغوية:

أ- النموذج الفرنسي: تقوم الدولة الفرنسية بجهود كبيرة من أجل التمكين للغة الفرنسية داخل فرنسا وخارجها، من خلال العديد من المؤسسات السياسية والثقافية والعلمية... من بينها وزارة الخارجية التي تشرف بشكل مباشر على منظمة الفرنكوفونية كسياسة خارجية اتجاه الدول المرتبطة بفرنسا سياسيا واقتصاديا وثقافيا ولغويا، من خلال نشر اللغة الفرنسية وتقوية مواقعها في كل أنحاء العالم، وحمايتها والتمكين لها في كل مراكز صنع القرار السياسي والاقتصادي والإعلامي والثقافي واللغوي... وخاصة في مستعمراتها القديمة. بالإضافة إلى البعثات والمعاهد والمدارس والمراكز الثقافية واللغوية الفرنسية المنتشرة في مختلف دول العالم، حيث تعمل على تنظيم أنشطة ثقافية وفنية في المؤسسات التعليمية والجامعية والثقافية واللغوية كدعاية للغة الفرنسية من خلال مواضيع متعددة : قضايا المرأة، المساواة بين الجنسين، التنوع الثقافي واللغوي، حقوق الإنسان، مقاربة النوع،[1] إضافة أن الحكومة الفرنسية كانت قد صادقت على قانون "توبون" 1994 لحماية اللغة الفرنسية وفرض استعمالها في كل مؤسسات الدولة الفرنسية ضدا على سيطرة اللغات الأخرى وخاصة الإنجليزية التي اكتسحت العالم،

ب- النموذج البريطاني: يقوم المجلس الثقافي البريطاني بأدوار هامة في كل أنحاء العالم، من أجل نشر اللغة الإنجليزية والقيم الثقافية والحضارية الإنجليزية.

ج- النموذج الأمريكي: تضطلع الحكومة الأمريكية، من خلال الوكالات والمعاهد والجامعات ومؤسسات التعاون والبعثات على نشر اللغة الإنجليزية والثقافة الأمريكية، ومن أهم هذه المؤسسات نجد المركز اللغوي الأمريكي الذي يتواجد في مختلف دول العالم.

د- النموذج الإسرائيلي: استطاعت دولة الاحتلال في أقل من نصف قرن إحياء اللغة العبرية التي كادت أن تنقرض، وتجعل منها اللغة الرسمية لدولتها على جميع المستويات الإدارية والاقتصادية والإعلامية والعلمية والتربوية...، وهي الآن لغة الأبحاث العلمية الدقيقة والتكنولوجيات المتقدمة، بفضل هذه السياسة اللغوية.

[12]- الرحالي، محمد، اللغة والتنمية والسياسة اللغوية بالمغرب، بصمات، العدد 4، ص.47.

7- السياسة اللغوية وتقدير اللغة/ اللغات الوطنية

يرى الخبير اللغوي عبد القادر الفاسي الفهري،[1] أن أي السياسة اللغوية يجب أن ترتكز على أولوية استعمال اللغة / اللغات الوطنية (لغات الهوية) في كل مجالات الحياة العامة والخاصة، انسجاما مع ما أصبح يعرف ب "مبدأ التراتبية"، حفاظا حق المواطنين في التعامل بلغاتهم الوطنية أو لغاتهم الأم. لذلك فإن إقامة سياسة لغوية وطنية عادلة ومتوازنة تحمي اللغة أو اللغات الوطنية كما في كل دول العالم المتقدم، لا بد من مقاربة علمية وسياسية تحترم الدستور والقوانين الوطنية، وتحدد وظائف وأدوار كل اللغات الوطنية في إطار التكامل والانسجام، واللغات والأجنبية في إطار الانفتاح والتواصل مع العالم، وذلك من خلال:

* تخطيط لغوي قائم على دراسات وأبحاث علمية وميدانية مرتبطة بالوضع اللغوي القائم في البلاد.

* إصدار قوانين وتشريعات لغوية ملزمة بحماية اللغة/ اللغات الوطنية، وتفرض استعمالها في كل المجالات والفضاءات والقطاعات وتعاقب من يخالف ذلك.

* إنشاء وتفعيل المؤسسات اللغوية العلمية والأكاديمية التي تعمل على خدمة وتنمية اللغة/ اللغات الوطنية من الجوانب التقنية كالمأسسة والتأهيل والتطوير.

* إصلاح المنظومة التربوية بما يخدم استعمال اللغة/ اللغات الوطنية في تدريس كل المواد بما فيها المواد العلمية والتقنية.

* الانفتاح على اللغات الأجنبية ذات النفوذ العلمي والتكنولوجي العالمي للاستفادة من إنجازاتها في تلك الميادين.

* عدم اخضاع السياسة اللغوية للمواقف والاتجاهات العرقية والأيديولوجية من جهة وللإملاءات والضغوطات الخارجية من جهة ثانية، لأنها رمز السيادة والاستقلال الوطني.

* العمل على استقلالية القرار السياسي والاقتصادي واللغوي، والخضوع لإرادة الشعب وممثليه المنتخبين في المؤسسات السياسية والاجتماعية، لأنه لا يمكن الحديث على الدولة الديموقراطية دون تحقيق الديموقراطية اللغوية المتمثلة في حق استعمال وتداول وتعلم الناس بلغاتهم الوطنية[2] في كل مجالات وميادين الحياة.

[13]- الفاسي الفهري، عبد القادر، السياسة اللغوية في البلاد العربية، الطبعة الأولى،2013، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان. ص.161.
[14]- الفاسي الفهري، عبد القادر، السياسة اللغوية في البلاد العربية، مرجع سابق، ص. 79

8- السياسة اللغوية والتنمية:

إن الأهمية الاقتصادية للغة ودورها الأساسي في التنمية، يتطلب من الدول والمجتمعات صياغة سياسات لغوية وطنية واضحة وصريحة، تأخذ بعين الاعتبار الجوانب الاقتصادية للغة، وتركز على الدور التنموي الذي تلعبه اللغة/ اللغات الوطنية في مجتمعاتها، وذلك من خلال تعليم العلوم باللغة/ اللغات الوطنية، ودعم تعلم اللغات الأجنبية الأكثر تداولا وانتشارا وتطورا وإفادة - اللغة الإنجليزية -، وذلك من خلال:

* إدراك كل الفاعلين للفوائد الاقتصادية الناجمة عن اتقان اللغة/ اللغات الوطنية.

* إحداث مؤسسات متخصصة في تدريس الجوانب الاقتصادية لترجمة العلوم والتكنولوجيا وتعليمها باللغة/ اللغات الوطنية.

* اعتماد مبادرات وطنية لدعم المحتوى العلمي والتكنولوجي باللغة/ اللغات الوطنية.

* عدم ترك عملية بناء الرأسمال الرمزي – تعلم العلوم والمعارف – وترجمتها لقوانين الأفراد والسوق، إذ لا بد من تدخل الدولة والمجتمع لتحقيق وحماية مصالحها اللغوية.

* تشجيع الترجمة ونشر العلوم والتكنولوجيا باللغة الوطنية، لغة القوى العاملة، لأنها تساهم في تسريع وثيرة نقل المعارف والعلوم والفنون وتوطينها.

* التأكيد على أن الديموقراطية لا تتحقق إلا من خلال تداول المعارف والعلوم باللغة/ اللغات الوطنية.

* الوعي وإدراك أن الإبداع والابتكار والاختراع لا يتم إلا من خلال اللغة/ اللغات الوطنية.

خاتمة:

لا يمكن الحديث عن التنمية والتطور والإبداع إلا من خلال اللغة / اللغات الوطنية، وهذا يستوجب سن سياسات لغوية وطنية مستقلة عن كل الأجندات الخارجية والحسابات الإيديولوجية الداخلية، تحمي اللغة/ اللغات الوطنية وتمكنها من الوظائف العليا للسان وتضمن لها الاستعمال والتداول في كل مجالات الحياة العامة والخاصة، كالتعليم والاقتصاد والإدارة والإعلام والبحث العلمي...، سياسات تستند إلى دراسات وأبحاث علمية ومنبثقة من إرادة سياسية حرة ومستقلة، وتقوم على اعتبار الأمن اللغوي والثقافي والهوياتي جزء لا يتجزأ من الأمن القومي.

لائحة المصادر والمراجع

- الفاسي الفهري، عبد القادر، (2013)، السياسة اللغوية في البلاد العربية، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجديدة المتحدة.، لبنان.
- كالفي، جون لويس، (2008)، حرب اللغات والسياسات اللغوية، الطبعة الأولى، ترجمة محمد يحياتي، بيروت، لبنان.
- فلوريان، كولماس، (2009)، دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النبيهي، مراجعة ميشال زكرياء، الطبعة الأولى، منشورات المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.
- اللغة الربية والتنمية البشرية، الواقع والرهانات (2001)، الجزء الثاني، الطبعة 1، مركز الدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية، وجدة، المغرب
- حوار اللغة، (2007)، عبد القادر الفاسي الفهري، إعداد حافظ الإسماعيلي العلوي، الطبعة1، منشورات زاوية، المغرب.
- لغة التدريس والنموذج التنموي، أي علاقة؟ (2010)، أيام دراسية، العدد الأول، الطبعة1، مركز الدراسات والبحوث، وجدة، المغرب.
- العتيبي، أسماء، السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي: مفاهيم ومجالات، ملتقى اللغويات التطبيقية، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- مجلة المدرسة المغربية، (2011)، العدد الثالث، المجلس الأعلى للتعليم، مطبعة المدارس، المغرب.
- مجلة اللسان العربي، (2005)، العدد المزدوج 55-56، مكتب تنسيق التعريب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، المغرب.
- مجلة اللسان العربي، (2010)، العدد 66، مكتب تنسيق التعريب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، المغرب.
- مجلة بصمات، (2009)، العدد 04، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة بيست، الدار البيضاء، المغرب.

مراجعات أبي حيان الأندلسي (ت 745 هـ) اللغوية على الزمخشري من خلال البحر المحيط -نماذج للتطبيق منطلقا -

د. هشام ميري
كلية الآداب
جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال
المغرب

تمهيد:

الحمد لله رب العالمين، حمدًا كثيرًا طيّبًا مباركًا فيه، ملء السماوات والأرض وما بينهما، حمدًا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على سيّد الأنام محمد بن عبد الله، خاتم الأنبياء وعلى آله وصحبه الأطهار رضوان الله عليهم أجمعين.

العلم أشرف مقامات العبودية، خاصة إذا كان متعلّقاً بكتاب الله تعالى وسنة نبيّه - صلّى الله عليه وسلم - فتحقيقُ العبودية لله ربِّ العالمين، غاية الإنسان في هذه الدنيا التي عليها مناط التكليف، وعليها تدور رحى الرسالات السماوية كلها، وعلم التفسير من أجَلِّ العلوم وأنفعها وأشرفها لتعلقه بكلام المنَّان الرحمن؛ ولما كان الأمر كذلك، انْبَرى علماء الإسلام في شتى الأقطار وعلى مرّ العصور لتدارس كلام ربِّ العالمين فأَفْنوا أعمارهم، ونذروا حياتهم خدمة للكتاب المبين، فاستخرجوا دُرَرَه، واقتنصوا شوارده، ونهلوا من معينه، وارتشفوا من جنانه العذبة، فتركوا لنا تراثًا نافعًا من التفاسير العظيمة التي لا غنى لأيّ طالب علم عنها، وكان من بين هؤلاء العلماء الأفذاذ الإمام محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الغرناطي أثير الدين أبو حيان الأندلسي (ت 745 هـ) صاحب التفسير المشهور: (تفسير البحر المحيط)، الذي يعتبر من أجلِّ كتب التفسير وأرفعها وأنفعها، وقد نال إعجاب العلماء وتفضيل الفضلاء، وذلك لما فيه من الآراء الجليلة في علوم كثيرة كالنحو واللغة والفقه والبلاغة والصرف والقراءات؛ وقد نظم الإمام الصفدي قصيدة طويلة مدح فيها أبا حيان، بل جعله ثاني اثنين بهد سيبويه في علم النحو، يقول:

هَذِي الْعُلُومُ بَدَتْ مِنْ سِيبَوَيْه كَمَا قَالُوا وَفِيكَ انْتَهَتْ يَا ثَانِي اثْنَيْنِ[1]

ووصفه ابن الوكيل بملك النحاة قائلا:

قَالُوا أَبُو حَيَّانَ غَيْرُ مُدَافِعٍ مَلِكُ النُّحَاةِ فَقُلْتُ بِالْإِجْمَاعِ[2]

وهذا ليس كثيرًا على عالمٍ كأبي حيَّان، الذي ذاع صيته في علم النحو، وفَهِم علوم اللغة وأحسن توظيفها لتفسير القرآن الكريم، وفتح أبواب التأويل، لأنه لم يتحيَّز لأي مذهب، وخدم كتاب الله لسنوات طويلة من عمره.

كثيرًا ما سمعنا عن أبي حيان: المفسر والنحوي، ولم نسمع عن أبي حيان الناقد، علما أن صفة النقد تليق به، و تنطبق عليه من خلال ما انطوى عليه (البحر المحيط) من آراء وجهود نقدية جريئة، كشفت مكانة أبي حيان العلمية بصفته مفسِّرا بارزًا وناقدًا فاحصًا ومناقشًا للآراء التي ينقلها، رادًّا هذا الوجه لعلَّة الخطأ، وذاك لعلَّة الضعف، وآخر لعلَّة الابتعاد عن القواعد النحوية، متخيِّرًا من الأوجه أسلمها ومن الترجيحات أجودها، فاستحق اسم الناقد؛ لأنه ناقش ووافق وخالف وأضاف وأبدع وهو يستدرك على الزمخشري في تفسير الكتاب العزيز الذي يعتبر مصدر البيان والفصاحة، أنزله الله بلسان عربي مبين، وكانت العربية طريقا لمعرفة معانيه وتَدَبُّر آياته، وقد كانت الحاجة ماسَّة إلى اتِّخاذ النحو إلى جانب علوم أخرى وسائل وذرائع للكشف عن مقاصد القرآن الدلالية التي تضمنتها تراكيبه، واستقامت به معانيه، فالله سبحانه حفظ القرآن الكريم بحفظ لغته، فبسط كل العلوم بما فيها علم النحو خدمة للغة القرآن، فسخَّر له رجالًا تَتَبَّعُوا أصوله، ودوَّنُوا قواعده. فأشرف ما صرفت إليه الهمم، وأعظم ما جال فيه الفكر وكُتِب به القلم؛ وأفضل ما اغتنم به الوقت والزمن كتابُ الله تعالى، إذ هو منبع كل علم وحكمة، ومربع كل هدى ورحمة، لا تنقضي عجائبه، يجد فيه كلّ باحث مأموله، فهو حجةُ الحجج ومصدرُ المصادر، مَنِ استمسك به فقد علقت يده بحبل متين، ومن سلك سبيله فقد سار على طريق قويم، وهدي إلى صراط مستقيم.

إن لهذا الموضوع أهمية الموضوع بالغة، تكمن في ارتباطه بكتاب الله عزَّ وجلَّ، فالنص القرآني بسمو عباراته وعمق معانيه وترابط ألفاظه، قد فتح آفاق المعنى، فالغاية هي فهم معانيه ودقائقه، وهو هدف سام جعلنا نتعلَّق به؛ ولما كان كتابُ الله عز وجل بهذهِ المنزلة، آثرنا أن نَتَّجه نحوه لنستمطر من فرائده وأسراره،

[1]- صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، أعيان العصر وأعوان النصر، تحقيق: عمرو محمد عبد الحميد، 1430هـ -2009م، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت - لبنان، ص 207.

[2]- نفسه، ص 206.

ونستروح من درر كوامنه وأغواره، وعقدنا العزم لتحقيق الرجاء بهذا المقال الذي اخترنا له عنوانا: "**مراجعات أبي حيان الأندلسي (ت 745 هـ) اللغوية على الزمخشري من خلال البحر المحيط - بعض النماذج التطبيقية**"

هذه المراجعات في جوهرها هي نقود توجه بها أبو حيان مستدركا على الزمخشري، وهي نقود بينت جانبا من منهج صاحب البحر المحيط، وإماطة القناع عن بعض ذخائر تفسيره ونفائسه، وتَكَشُّف جهود أبي حيان - أحد أبرز علماء الغرب الإسلامي - التفسيرية والنقدية من خلال علم النحو، امتثالًا لقوله تعالى: ﴿وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا، إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ [سورة البقرة، الآية 147]، وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿ لِمِثْلِ هَٰذَا فَلْيَعْمَلِ الْعَامِلُونَ ﴾ [سورة الصافات، الآية 61].

- **مراجعات أبي حيان اللغوية على الزمخشري:**

- نماذج تطبيقية:

الشاهد الأول: قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ، قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ, وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾[1].

الشاهد في الآية الكريمة ﴿أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ﴾، فالذي أتاه الله الملك هو النمرود صاحب الصرح ببابل؛ جاء في جامع البيان "**أنَّ الذي حاج إبراهيم في ربه كان ملكا يقال له نمرود، وهو أول جبَّار تجبَّر في الأرض، وهو صاحب الصرح ببابل**"[2]. هذا الملك الْمُتَجَبِّر هو من تحدَّى سيدنا إبراهيم عليه السلام بالقول ﴿أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ﴾، فما كان من سيِّدنا إبراهيم الخليل إلَّا أن تحدَّاه بأنَّ الله ليس حاكم قوْمٍ في رقعة جغرافية من الأرض، إنَّما هو مُصَرِّف هذا الكون كلِّه، ومن ربوبيته هذه للكون أنه ربُّ الناس جميعا، فتحدَّاه إبراهيم - عليه السلام - بالمعجز اللامادي، وردَّ عليه بأدب المناظرة، فأعرض عن مجادلته مذكرا إيَّاه أن الله يأتي بالشمس من المشرق، وداعيا إيَّاه أن يأتي بها من المغرب، فكأنَّ سهمًا من السماء نزل على النمرود فأخرسه، ووضعه في تَحَدٍّ لا غالب بعده إلَّا ربّ السماوات والأرض.

بعد تقديم هذا التفسير المقتضب، نتناول الآية: ﴿أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ﴾ من زاوية استدراك أبي حيان على الزمخشري، وندقِّق النظر لِنَصل بإذن الله تعالى إلى خلاصة ذات مَزِيَّة وفائدة؛ فقد أجاز الزمخشري في هذه الآية أن يكون المصدر المؤول من (أن والفعل أتاه) منصوبا على وجهَيْن، الأول على المفعول لأجله، والثاني

[1]- سورة البقرة، الآية 257.

[2]- محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، أبو جعفر الطبري، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، 1422هـ - 2001م، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر، ط 1، القاهرة، مصر، المجلد 3، ص 26.

على الظرفية، وفي التخريج الثاني قدَّر بمحذوف (وقت)، أي (وقت أن أتاه الله الملك)، وهذا التخريج الثاني عارضه أبو حيان بقوله: "**أجاز الزمخشري أن يكون التقدير (حاجَّ وقت أن أتاه الله الملك) فإن عنى أن ذلك على حذف مضاف فيمكن ذلك على أن فيه بعدًا من جهة أن المحاجة لم تقع وقت أن أتاه الله الملك إلا أن يتَجَوَّز في الوقت فلا يحمل ما يقتضيه الظاهر من أنه وقت ابتداء إيتاء الله الملك له؛ ألا ترى أن إيتاء الله الملك إيَّاه سابق على المحاجة** [...] **لأن النحويين نَصُّوا على أنه لا يقوم مقام ظرف الزمان إلا المصدر المصرح بلفظه**"[1].

يفهم من كلام أبي حيان أن النصب على الظرفية ممكن؛ لكن بشرط أن يكون على نية حذف المضاف وإقامة المضاف إليه مقامه، أو في حالة الاستثناء الآتية، قال عند قوله تعالى: "﴿وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَن يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ﴾[2] [...] **وهذا استثناء مُتَّصل ولا حاجة إلى دعوى الانقطاع فيه كما ذهب بعضهم وهو استثناء من ظرف زمان عام أو من علَّة كأنه قيل: (ولا تعضلوهن في وقت من الأوقات إلا وقت أن يأتين أو لا تعضلوهن لعلَّة من العلل إلا أنْ يأتين**"[3]؛ وقد عاب الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة[4] على أبي حيان هذه المواقف المترددة، واصفًا إيَّاه بالمضطرب في أقواله، لكن المتأمل في كلام أبي حيان، يجده واضحًا، خاصَّة عندما أقرَّ بالظرفية، فقد أقرَّها بوضوح لا غبار عليها وهي: جواز الظرفية إن كان على نية حذف المضاف وإقامة المضاف إليه مقامه، وفي حالة الاستثناء، واستشهد بالآية 19 من سورة النساء؛ وفيما عدا الحالتَيْن لا يجوز أن يأتي المصدر المؤول ظرفا.

الشاهد الثاني: قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ۞ أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ، فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ، وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامِ مَسَكِينٍ، فَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُ وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ، إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[5].

الشاهد في الآية الكريمة ﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ﴾، اجتمع جمع القِلَّة ﴿أَيَّامًا﴾ مع جمع المؤنث السالم ﴿مَّعْدُودَاتٍ﴾، ولم يقل (أَيَّامًا مَعْدُودَةً)، حتى يتناسب الجمعان في القِلَّة، ولو قال (مَعْدُودَةً)، مفردة لدلَّت على الكثرة، لأن الوصف المفرد أكثر عددًا من الوصف الجمع، والآيتان تتحدثان عن أحكام الصيام، فالمريض والمسافر

[1]- البحر المحيط، ج 2، ص 287.
[2]- سورة النساء، الآية 19.
[3]- البحر المحيط، ج 3، ص 203.
[4]- الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، 1392هـ - 1972م، القسم الأول، مطبعة السعادة، ط 1، مصر، ج 1، ص 204.
[5]- سورة البقرة، الآيتان 182- 183.

لا يصومان في حالَيْ المرض والسفر؛ لما في ذلك من المشقَّة عليهما، بل يفطران ويقضيان بعد ذلك من أيَّام أُخَر إذا "**حصلت الراحة**"[1]. قال البغوي: "**وقيل المراد من قوله** ﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ﴾**، شهر رمضان**"[2]، وهو تأويلُ القرطبي نفسُهُ: "**والأيام المعدودات: شهر رمضان**"[3]، وقيل: "**صوم ثلاثة أيام من كل شهر**"[4]؛ وهذا ما كان يفعل المسلمون قبل أن يفرض عليهم شهر رمضان.

بعد معرفة القصد الشرعي من الشاهد النحوي ﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ﴾، لابد أن نقف عند رأي كلّ من العالمَيْن الجليلَيْن أبي حيَّان والزمخشري؛ حيث اختار الزمخشري وجه انتصاب ﴿أَيَّامًا﴾ على الظرفية، "**كقولك نويت الخروج يوم الجمعة**"[5]؛ وهذا رأي أيَّده الزجاج، ورفضه أبو حيان(6)، مُسْتَدْرِكًا عليه بقوله: "**وهذا لا يجوز، لأن تصوموا صلة لأن، وقد فصلت بين معمول الصلة وبينها بالخبر هو** ﴿خَيْرٌ﴾**، لِـ** ﴿أَنْ تَصُومُوا﴾ **في موضع مبتدأ؛ أيْ وصيامكم خير لكم، ولو قلت: أن يضرب زيدًا شديد، وأن تضرب شديد زيدًا لَمْ يَجُزْ**"[7]. وتبعه القيسي(8)، والأشموني(9)، والبيضاوي(10)، والسمين الحلبي(11)، والألوسي(12)، وقدَّر بعضهم فعلا مناسبًا

---

[1]- الإمام السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق الدكتور عبد الرحمن بن معلا اللّويحق، 1422هـ - 2002م، طبعة دار السلام، ط 2، الرياض، المملكة العربية السعودية، المجلد 2، ص 84.

[2]- الحسين بن مسعود أبو محمد البغوي، معالم التنزيل، الإمام محيي السنة حققه وأخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميريّة، سليمان مسلم الحرش، 1409هـ - 1989م، دار طيبة للنشر والتوزيع، د ط، الرياض. المجلد 2، ص 196.

[3]- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: الشيخ هشام سمير البخاري، 1423هـ - 2003م، دار عالم الكتب، د ط، الرياض، المملكة العربية السعودية، ج 3، ص 127.

[4]- محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، 1422هـ - 2001م، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر، ط 1، القاهرة، مصر، المجلد 3، ص 157.

[5]- محمود بن عمر أبو القاسم الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: خليل مأمون شيحا، 1430هـ - 2009م، دار المعرفة، ط 3، بيروت، لبنان، ج 1، ص 251.

[6]- محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، البحر المحيط، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، شارك في التحقيق: د .زكريا عبد المجيد النوقي، د. أحمد النجولي الجمل، 1422هـ - 2001م، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت، لبنان، ج 2، ص 37.

[7]- نفسه، ص 195.

[8]- مكي أبو محمد بن أبي طالب القيسي، مشكل إعراب القرآن، تحقيق: الدكتور حاتم صالح الضامن، 1408هـ - 1988م، مؤسسة الرسالة، ط 4، بيروت، ج 1، ص - ص 120 - 121.

[9]- نور الدين أبو الحسن الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، 1375هـ - 1955م، دار الكتاب العربي، ط 1، بيروت، لبنان، ج 2، ص 213.

[10]- ناصر الدين عبد الله بن عمر بن محمد البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، المعروف بِـ (تفسير البيضاوي)، د ت، دار صادر، د ط، بيروت، لبنان، ج 1، ص 460.

[11]- السمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق الدكتور أحمد محمد الخراط، 1406هـ -1986م، دار القلم، ط 1، دمشق، ج 1، ص 460.

[12]- محمود الألوسي أبي الفضل، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، 1405هـ - 1985م، دار إحياء التراث العربي، ط 4، بيروت، ج 2، ص 57.

تقديره (تصوموا) لنصب ﴿أَيَّامًا﴾[1]. وتابع أبو حيان استدراكه على الزمخشري بقوله: **"أما النصب على الظرف فإنه محل للفعل، والكتابة ليست واقعة في الأيام، ولكن متعلقها هو الواقع في الأيام، فلو قال الإنسان لولده وكان وُلِدَ يوم الجمعة: سرَّني ولادتك يوم الجمعة، لم يكن أن يكون يوم الجمعة معمولا لِـ (سرَّني)، لأن السرور يستحيل أن يكون يوم الجمعة، إذ ليس بمحل للسرور الذي أسنده إلى نفسه، وأما النصب على المفعول اتِّساعا فإن ذلك مبني على جواز وقوعه ظرفًا لِـ (كُتِبَ)، وقد بيَّنا أن ذلك خطأ"**[2]. واعتبر الفرَّاء أن (كُتِبَ) من الأفعال التي تنصب مفعولَيْن، فرفع الأوَّل وهو (الصيام) نائبا عن الفاعل، و﴿أَيَّامًا﴾ مفعولا به، يقول: **"نصبت على أن كل ما لم تسمّ فاعله إذا كان فيها اسمان أحدهما غير صاحبه رفعت واحدا ونصبت الآخر كما تقول: (أُعْطِيَ عبدُ اللهِ المالَ)"**[3]. وإعراب الفرَّاء هو إعراب الأخفش نفسِهِ الذي يرى أن المعنى: **"كُتِبَ الصيام أيَّامًا، شغلت الفعل بالصيام، وصارت الأيَّام كأنَّك ذكرت من فعل بها"**[4]؛ وردَّ عليها الزجاج هذا الإعراب، وذكر أنَّه لا شيء، قال: **"لأن الأيام هاهنا معلقة بالصيام، وعبد الله والمال مفعولان لأعطى، فَلَكَ أن تقيم أيُّها شئت مقام الفاعل، وليس في هذا إلا نصب الأيام بالصيام"**[5]، فظاهر كلامه أنَّ ﴿أَيَّامًا﴾ مفعول به للمصدر (الصيَّام)، وله رأي آخر هو: أن تكون "﴿أَيَّامًا﴾ **منصوبة على الظرف، كأنه قال: كُتِبَ عليكم الصيام في هذه الأيام أيَّامًا**"[6].

وتخريج الفرَّاء والأخفش من جعل ﴿أَيَّامًا﴾ مفعولا به، رفضه النحاس، واعتبره غير جائز؛ لأن **"فيه فصلًا بين أجزاء الصلة (الصيام) و﴿أَيَّامًا﴾ بقوله: ﴿كَمَا كُتِبَ...﴾"**[7]. فرأي الفرَّاء ومعه الأخفش في نظر النحاس بعيد، فلا قياس بين فعل (كتب) الذي يتعدَّى إلى مفعول واحد، وبين (أعطى) الذي ينصب مفعولَيْن.

وذهب أبو حيان في انتصاب ﴿أَيَّامًا﴾ بفعل محذوف دلَّ عليه المصدر المذكور، تقديره: صوموا أيامًا معدوداتٍ، وخطَّأ ما ذهب إليه الزمخشري من نصب ﴿أَيَّامًا﴾ على الظرفية، لأن **"الظرف محل للفعل، والكتابة ليست واقعة في الأيام، لكن متعلقها - الصيام- هو الواقع في الأيام"**[8]، وردَّ عليه بأنه يكفي للظرفية، ظرفية

---

[1]- أبو البقاء العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، 1396هـ -1976م، مكتبة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د ط، مصر، ج 1، ص 114.

[2]- البحر المحيط، ج 1، ص 112.

[3]- الفراء، معاني القرآن، 1980م، عالم الكتب، بيروت، ط 2، لبنان، ج 1، ص 112.

[4]- الأخفش، معاني القرآن، تحقيق الدكتور عبد الأمير محمد أمين الورد، 1405هـ - 1985م، عالم الكتب، ط 1، ج 1، 158.

[5]- الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، 1408هـ - 1988م، عالم الكتب، ط 1، بيروت، ج 1، ص 218.

[6]- نفسه.

[7]- أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، تحقيق: زهير غازي زاهد، 1405هـ، عالم الكتب، ط 2، ج 1، ص 284.

[8]- البحر المحيط، ج 1، ص 38.

المتعلق كما في: ﴿يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ﴾[1] و"**بأن معنى (كُتِبَ) (فُرِضَ)، وفرضية الصيام واقعة في الأيام**"[2]. وتجوز الوجوه التي ذهب إليها الفرّاء[3] والأخفش[4] من أنه مفعول ثان لِـ (كُتِبَ)، على ما ذهب إليه الطبري وأبو حيان وغيرهما مِنْ نصبه بفعل مضمر مُقدَّر، لأن ما لا يحتاج لتأويل مقدَّم على ما يحتاج. وفرضية النصب على إضمار الفعل قال بها الطبري: "**ونصب** ﴿أَيَّامًا﴾ **بمضمر من الفعل**"[5].

والراجح عندنا رأي أبي حيان مِنْ انتصاب ﴿أَيَّامًا﴾ بفعل محذوف دلَّ عليه المصدر المذكور، تقديره: صوموا أيَّامًا معدوداتٍ؛ أما ما ذهب إليه الزمخشري من نصب ﴿أَيَّامًا﴾ على الظرفية فبعيد عن المعنى وعن الصناعة النحوية، فالظرف محل للفعل، والكتابة ليست واقعة في الأيام، لكن مُتَعَلِّقة بالصيام.

الشاهد الثالث: قال تعالى: ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ، ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾[6].

الشاهد هنا ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ﴾ فسَّرها ابن كثير - رحمه الله - بالإحياء من العدم، قال: "﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ﴾ **أي: قد كنتم عدمًا فأخرجكم إلى الوجود، كما قال تعالى:** ﴿أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ ۞ أَمْ خَلَقُوا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بَلْ لَّا يُوقِنُونَ﴾[7]**، وقال:** ﴿هَلْ أَتَىٰ عَلَى الْإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئًا مَّذْكُورًا﴾[8]**، والآيات في هذا كثيرة** [...] **وقال الضَّحَّاك عن ابن عباس رضي الله عنهما في قوله:** ﴿رَبَّنَا أَمَتَّنَا اثْنَتَيْنِ وَأَحْيَيْتَنَا اثْنَتَيْنِ﴾[9]**، قال: كنتم ترابا قبل أن يخلقكم، فهذه ميتة، ثم أحياكم فخلقكم فهذه حياة، ثم يميتكم فترجعون إلى القبور، فهذه ميتة أخرى، ثم يبعثكم يوم القيامة فهذه حياة أخرى. فهذه مَيْتَتَان وحَيَاتَان**"[10].

بعد هذا التقديم التفسيري للآية، لمعرفة القصد من قوله ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ﴾، حيث برع ابن كثير - رحمه الله - في بيان المَيْتَة الثانية، فَبَيَّن أحوال الناس وهم في العدم قبل خلقهم من العدم أوَّلًا ومن قبورهم ثانيا، والحال هو ما ستوضحه المقاربة النحوية، وأوجه الخلاف بين الزمخشري وأبي حيان. فالشاهد في الآية:

---

[1]- سورة التغابن، الآية 4.
[2]- روح المعاني، ج 2، ص 57.
[3]- الفراء، معاني القرآن، ج 1، ص 112.
[4]- الأخفش، معاني القرآن، ج 1، ص 158.
[5]- الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، المجلد 3، ص 156.
[6]- سورة البقرة، الآية 27.
[7]- سورة الطور، الآيتان 34 - 35.
[8]- سورة الإنسان، الآية 1.
[9]- سورة غافر، الآية 10.
[10]- إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء عماد الدين، المشهور بِـ (ابن كثير)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد السَّلَامَة، 1420هـ - 1999م، دار طيبة، ط 2، المجلد 1، ص 212.

الواو في قوله تعالى ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا﴾، فقد ذهب الزمخشري إلى أن الواو واو الحال رغم أنها لم تقترن بِـ (قَدْ)، وهذا رأي الكوفيين والأخفش، أمّا أبو حيان فَلَهُ ترجيح مُخَالف، يقول: "**ونحن نقول إنَّهُ على إضمار (قد) كما ذهب إليه أكثر الناس، أي وقد كنتم أمواتا فأحياكم، والجملة الحالية عندنا فعلية، وأما أن نتكلَّف ونجعل تلك الجملة اسمية حتى نفرَّ من إضمار (قَدْ) فلا نذهب إلى ذلك**"[1]؛ إنَّ ترجيح أبي حيان هو نفسه رأي وترجيح النحاة البصريين([2]) الذين اشترطوا في جملة الحال الْمُصَدَّرَة بفعل ماض مُثبت أن تقترن بِـ (قَدْ) ظاهرة أو مقدَّرة؛ والزمخشري لم يقدِّر (قَدْ) قبل الفعل الماضي ﴿وَكُنتُمْ﴾ فتكلَّف وتعسَّف، "**الواو في قوله** ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا﴾ **للحال، فإن قلتَ: كيف يصحُّ أن يكون حالا وهو ماضٍ ولا يقال (جئت وقام الأمير)؛ ولكن قد قام إلَّا أن يضمر (قَدْ)؟ قلتُ: لم تدخل الواو على** ﴿كُنتُمْ﴾ **وحده ولكن على جملة قوله:** ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا﴾ **إلى** ﴿تُرْجَعُونَ﴾"[3]؛ يُفْهَم من كلام الزمخشري أن واو الحال في قوله: ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا﴾ لم تدخل على كنتم وحده، ولكن دخلت على الجمل الفعلية كُلِّها التي في قوله: ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ، ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾، ولم يكتف بهذا فحسب، بل تأوَّل هذه الجمل الفعلية بجملة اسمية، حتى تكون واو الحال داخلة على جملة اسمية فلا يحتاج إلى تقدير (قد)، قال: "**كأنه قيل كيف تكفرون بالله وقصتكم هذه وحالكم أنكم كنتم أمواتا نطفًا في أصلاب آبائكم فجعلكم أحياء ثم يميتكم بعد هذه الحياة، ثم يحييكم بعد الموت ثم يحاسبكم**"[4]؛ يفهم من كلام الزمخشري عدم تقدير (قَدْ) قبل الفعل الماضي، وهو تخريج اعتبره أبو حيان متكلّف، إلَّا أن رجحان التقدير أقرب للمنطق النحوي من عدم تقديره.

وفي اعتقادنا أن الأسلم للقاعدة النحوية، تقدير (قَدْ) قبل الفعل الماضي تجنبًا للتكلُّف، لأن منطق التكلف لا يجوز في الترجيح النحوي.

قال تعالى: ﴿قُل لَّا أَجِدُ فِي مَا أُوحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًا عَلَىٰ طَاعِمٍ يَطْعَمُهُ إِلَّا أَن يَكُونَ مَيْتَةً أَوْ دَمًا مَّسْفُوحًا أَوْ لَحْمَ خِنزِيرٍ فَإِنَّهُ رِجْسٌ أَوْ فِسْقًا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ، فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَإِنَّ رَبَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[5].

الشاهد في الآية الكريمة ﴿فِسْقًا﴾؛ أي ما ذبح المشركون، يقول السيد قطب - رحمه الله - : "أو إلا أن يكون ﴿فِسْقًا﴾، يعني بذلك: أو إلا أن يكون مذبوحًا ذبَحَهُ ذابحٌ من المشركين من عَبَدَة الأوثان لصنمه وآلهته،

---

[1]- البحر المحيط، ج 1، ص 130.

[2]- أبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، 1380هـ - 1961م، المكتبة التجارية، ط 4، مصر، ج 1، ص 252.

[3]- الكشاف، ج 1، ص 269.

[4]- نفسه.

[5]- سورة الأنعام، الآية 146.

فذكر اسم وثنه، فإن ذلك الذبح فسقٌ نهى الله عنه وحرّمه، ونهى من آمن به عن أكل ما ذبح كذلك، لأنه ميتة"[1].

فهل ﴿فِسْقًا﴾ معطوفة على المنصوب قبله (لحمَ خنزير)؟ أم مفعول له قُدِّمَ على عامله (أُهِلَّ)؟ ويكون التقدير في الوجه الثاني، كما قال الزمخشري: "**ويجوز أن يكون مفعولا له من أُهِلَّ لغير الله به فسقًا**"[2]. وهذا هو الوجه الثاني الذي أجازه الزمخشري، وهو موضع خلاف؛ أما الوجه الأوّل: ﴿فِسْقًا﴾، معطوف على المنصوب قبله، الذي أجازه فلا ضَيْر، فقد وافقه أبو حيان ومعه جماعة من النحاة كالأنباري[3]، والزجاج[4]، واستدرك صاحب البحر المحيط على الزمخشري في تخريج المفعول له، بقوله: "**وهذا إعراب مُتَكلّف جدًّا وتركيب على الإعراب خارج عن الفصاحة وغير جائز في قراءة**[5] **من قرأ** ﴿إِلَّا أَن يَكُونَ مَيْتَةً﴾ **بالرفع، فيبقى الضمير فيه (به) ليس له ما يعود عليه، ولا يجوز أن يتكلَّف محذوف حتى يعود الضمير عليه، فيكون التقدير أو شيء أُهِلَّ لغير الله به؛ لأن مثل هذا لا يجوز إلاَّ في ضرورة الشعر**"[6].

الوجهَ الثاني الذي أجازه الزمخشري حين أعرب ﴿فِسْقًا﴾ مفعول له قدِّم على عامله ﴿أُهِلَّ﴾، والفعل ﴿أُهِلَّ﴾ معطوف على ﴿يَكُونَ﴾ لم يقبل به أبو حيان واعتبره بعيدًا عن قواعد النحو، لأن الأصل أن يعطف على السابق لا على اللاحق.

الشاهد الرابع: قال تعالى: ﴿فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا فَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ﴾[7].

اختلف أهل التأويل في صفة (ذكر القوم آباءهم)، الذين أمرَهم الله أن يجعلوا ذكرهم إياه ﴿كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا﴾، واستقر الرأي على عادات الجاهلية وافتخارها بآبائها، ومع الوضع الجديد - دخول الإسلام - صار الشُّكر والتعظيم لله الواحد الأوحد، حيث "**كان العرب يوم النحر حين يفرغون يتفاخرون بفعال آبائهم،**

---

[1]- السيد قطب، في ظلال القرآن، طبعة جديدة منقحة تنشر للمرة الأولى، 1423هـ - 2003م، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الشرعية الثانية والثلاثون، مصر، ج 8، ص 1225.

[2]- الكشاف، الزمخشري، ج 2، ص 58.

[3]- أبو البركات بن الأنباري، البيان في غريب إعراب القرآن، تحقيق: د طه عبد الحميد طه، مراجعة مصطفي السقا، 1400هـ - 1980م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، مصر، ج 1، ص 347.

[4]- الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ج 2، ص 300.

[5]- هذه قراءة ابن عامر (ميتةٌ) بالرفع/ ينظر: ابن مجاهد، القراءات السبعة في القراءات، تحقيق الدكتور شوقي ضيف، 1400هـ، دار المعارف، ط 2، القاهرة، ص 272.

[6]- البحر المحيط، ج 4، ص 243.

[7]- سورة البقرة، الآية 199.

فأمروا بذكر الله عزّ وجلّ مكان ذلك"[1]. فأراد الله سبحانه أن ينهي هذا التفاخر بالآباء والأجداد، ليجعل التفاخر ذاتيا من صنع الحاضر، لا فخرا من صنع العظام التي في القبور.

فالشاهد هنا ﴿أَشَدَّ ذِكْرًا﴾، هل ﴿ذِكْرًا﴾ تمييز وقع بعد اسم التفضيل ﴿أَشَدَّ﴾؟ أم معطوفًا على آبائكم؟ أم منصوبًا بإضمار فعل الكون؟ لمعرفة أرجح التخريجات، لابد من سرد بعض أقوال النحاة، فالزمخشري يعرب ﴿ذِكْرًا﴾ "**معطوفًا على الضمير المجرور بالمصدر**"([2])؛ بمعنى: أو أشدّ ذكرا من آبائكم، على أن ذكرا من الفعل المذكور؛ واستدرك عليه أبو حيان قائلًا: "**أنك إذا عطفت أشد على آبائكم كان التقدير: أو قوما أشد ذكرا من آبائكم، فكان القوم مذكورين، لأنه جاء بعد أفعل الذي هو صفة للقوم، ومعنى قوله: من آبائكم أي من ذكركم لآبائكم**"[3]. يتّضح أن رأي الزمخشري لم يقبل به أبو حيان الذي أعرب ﴿ذِكْرًا﴾ تمييزا، لأنها وردت بعد اسم التفضيل ﴿أَشَدَّ﴾، وهذا الرأي عزّزه صاحب التبيان بقوله: ﴿ذِكْرًا﴾: **تمييز، وهو في موضع مشكل وذلك أن أفعل تضاف إلى ما بعدها إذا كان من جنس ما قبلها، كقولك: ذكرك أشد ذكر، ووجهك أحسن وجه؛ أي أشد الأذكار أحسن الوجه**"[4].

والمنصوب على التمييز هو من جرى عليه (أفعل) لا سببه، والذي يقوّي تخريج التمييز، قول صاحب شرح الكافية: "**هو أشجع الناس من رجل، وهما خير الناس من اثنين، كما تقول: حسبك بزيد رجلا ومن رجل، قال الله تعالى:** ﴿فَاللَّهُ خَيْرٌ حَافِظًا﴾[5] **انتصب حافظا على التمييز؛ أي خير من حافظ، فهو والجر سواء، نحو خير حافظٍ وخير حافظًا، فهو حافظ في الوجهَيْن**"[6]؛ وانتصاب ﴿ذِكْرًا﴾ على التمييز قال به ابن كثير - رحمه الله - "**ولهذا كان انتصاب قوله:** ﴿أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا﴾ **على التمييز، تقديره كذكركم آباءكم أو أشدّ منه ذكرا**"[7]. ومثل ﴿أَشَّد ذِكْرًا﴾ قوله تعالى: ﴿كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً﴾[8] وقوله: ﴿يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً﴾[9].

---

[1]- الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، المجلد 3، ص 538.
[2]- هذا الترجيح للزمخشري كما جاء في البحر المحيط، ج 2، ص 306.
[3]- البحر المحيط، ج 2، ص 307.
[4]- العكبري، التبيان في إعراب القرآن، ص 53.
[5]- سورة يوسف، الآية 64.
[6]- رضي الدين الإستراباذي، شرح كافية ابن الحاجب، 1402هـ - 1982م، دار الكتب العلمية، ط 3، بيروت، ج 2، ص 73.
[7]- تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، المجلد 1، ص 557.
[8]- سورة البقرة، الآية 73.
[9]- سورة النساء، الآية 76.

فالأسلم عندنا رأي أبي حيان من نصب ﴿ذِكْرًا﴾ على التمييز، لأنها وردت بعد اسم التفضيل ﴿أَشَدَّ﴾، أما تخريج الزمخشري القائل بالإضافة، فلا يستقيم هنا حسب استدراك أبي حيان، لأن أفعل تضاف إلى ما بعدها نحو: فضل الله أحسن الرجالِ، وأحسن رجلٍ، وإن لم يكن من جنس ما قبلها وجب نصبه، نحو: جاد الله أحسن وجهًا. فلما جاء ﴿ذِكْرًا﴾ منصوبًا بعد ﴿أَشَدَّ﴾ كان لابدَّ من إعرابها على التمييز بعد فعل التفضيل الذي هو وصف في المعنى.

الشاهد الخامس: قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِن تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ، حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾[1].

في الآية الكريمة تنبيه للمسلمين، وما ينبغي القيام به تُجاه الوصية وذوي الحقوق، وابتدأت الآية بفعل ﴿كُتِبَ﴾، وهو الفعل نفسه الذي ابْتُدِئَ به في الآية 182 من سورة البقرة، قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ﴾[2]، فجعل فريضة الصوم في كفَّة، وعدم ظلم ذوي الحقوق فيما يرثونه في كفَّة مماثلة، فأتى بِـ (إذا حضر) ولم يقل (إن حضر)، لأن (إذا) تستعمل فيما هو كثير وواجب، أما (إن) فغالبا ما تستعمل للقلَّة وعدم تحقُّق الأمر، و(إنْ) و(إذَا) فصَّل فيهما ابن هشام[3] في المغني؛ فما دلالة قوله تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءتْهُمُ الْحَسَنَةُ﴾[4] بِـ (إذَا)، وليس بِـ (إنْ)؟ ولم عرفت الحسنة ولم تنكر؟، و ﴿وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ﴾[5] بِـ (إنْ)، وليس بِـ (إذا)؟ ولم جاءت ﴿سَيِّئَةٌ﴾ نكرة ولم تعرف؟ الجواب يكون من جنس الحسنة والسيئة؛ لأن الحسنة وقوعها كالواجب لكثرته واتِّساعه، وأمَّا السيئة فلا تقع إلا في الندرة ولا يقع إلَّا شيء منها، فوقوع الحسنة راجح، ووقوع السيئة مرجوح لكونه نادراً. وقد سمعت الشيخ الشعراوي - رحمه الله - في إحدى محاضراته، وهو يتحدَّث عن تعريف الحسنة وتنكير السيئة، فتعريف الحسنة وذكرها مع أداة التحقيق (إذا) لكثرة وقوعها، وتنكير السيئة وأتى بها مع حرف الشك (إنْ) لندرتها؛ والحال أن استعمال (إذا) في الآية موطن الشاهد أنسب مع مقام الموت الذي ينتظر الوصي وهو يحتضر، فلا ريب في تحقق الموت الذي ينتظر، فكان استعمال (إذَا) الراجحة الوقوع أنسب من (إنْ) غير المرجوحة الوقوع؛ فلا يصحّ أن تقول: (إنْ غَرُبَتِ الشَّمْسُ أَزُرْكَ)؛ لأن غروب الشمس مؤكد كالموت المؤكد الذي ينتظر المُوصي.

---

[1]- سورة البقرة، الآية 179.

[2]- سورة البقرة، الآية 182.

[3]- جمال الدين ابن هشام المصري الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: فخر الدين قباوة، 1439هـ - 2018م، دار اللباب، ط 2، اسطنبول، تركيا، ص - ص 51 - 52 - 53 و131 - 132.

[4]- سورة الأعراف، الآية 130.

[5]- سورة النساء، الآية 77.

والفعل (حضر) أكثر مناسبة لسياق الآية من أي فعل آخر، كَ (جَاءَ أَوْ أَتَى...) ودلالة استعمال الفعل (حضر) في الآية فيه دلالة القرب الشديد، وشدَّة القرب ظاهرة في الآية، فالموقف موقف احتضار، حيث الموت وكل ذوي القربى أقرب لهذا المُوصي الذي يحتضر ويقترب من الموت المؤكد، والقرب كذلك عُبِّر عنه بتقديم المفعول (أحدكم) على الفاعل (الموت) اهتمامًا بالمُوصي حتى يقدم وصيته وبعدها يتحقَّق الموت.

والإمام الطبري - رحمه الله - قرّب الآية من حيث اللغة والمعنى بقوله: "﴿كُتِبَ عَلَيْكُمْ﴾ **فُرِض عليكم، أيها المؤمنون الوصية،** ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِن تَرَكَ خَيْرًا﴾، **والخير: المال،** ﴿لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ﴾ **الذين لا يرثونه،** ﴿بِالْمَعْرُوفِ﴾: **وهو ما أذن الله فيه وأجازه في الوصية ممَّا لم يتجاوز الثلث، ولم يتعمَّد الموصي ظُلم ورثته،** ﴿حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾: **يعني بذلك: فرض عليكم هذا وأوجبه، وجعله حقًّا واجبا على من اتَّقى الله فأطاعه أن يعمل به** [...] **فإنْ هو فرَّط في ذلك فلمْ يُوصِ لهم، أيكون مضيِّعًا فرضًا يخْرَج بتضييعه؟**[...] **فأعلم أنَّه قد كتبه علينا وفرَضَه**"[1].

بعد هذا الاستهلال الجامع لتفسير الآية، حيث استعمل فيه فعل (حضر) دون غيره بين أن ﴿حَقًّا﴾ بمعنى الفرض والواجب على المسلمين، وأن المُفرِّط في الوصية كأنه ترك فرضًا من الفرائض الخمس؛ لنأتي على الشاهد النحوي، وبالتدقيق في ﴿حَقًّا﴾، بَيْنَ مَنِ اعتبرها مصدرا مؤكدا، ومَنْ جعلها في موضع صفة، وهذا رأي أبي حيان، قال: "**انتصب** ﴿حَقًّا﴾ **على أنه مصدر مؤكّد لمضمون الجملة، أي: حقَّ ذلك** ﴿حَقًّا﴾، **قاله ابن عطية**[2] **والزمخشري**[3]، **وهذا تأباه القواعد النحوية؛ لأن ظاهر قوله:** ﴿عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾ **أن يتعلق (على) بِـ** ﴿حَقًّا﴾، **أو يكون في موضع الصفة له، وكلا التقديرَيْن يخرجه عن التأكيد، أما تعلُّقُهُ به فلأنَّ المصدر المؤكد لا يعمل، وإنما يعمل المصدر الذي ينحل بحرف مصدري والفعل أو المصدر الذي هو بدل من اللفظ بالفعل، وذلك مطَّرَد في الأمر والاستفهام على خلاف في هذا الأخير على ما تقرر في علم النحو، وأما جعله صفة لِـ** ﴿حَقًّا﴾؛ **أَيْ: حقًّا كائنا على المتقين، فذلك يخرجه عن التأكيد، لأنه إذ ذاك يتخصص بالصفة** [...] **والأولى عندي أن يكون مصدرا من معنى كتب؛ لأن معنى كُتِبَت الوصيةُ؛ أي: وجبت وحقَّت، فانتصابه على أنه مصدر على غير الصَّدر كقولهم: (قعدتُ جلوسًا)**"[4].

---

[1]- الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، المجلد 2، ص - ص 120 - 121.

[2]- ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد الله بن إبراهيم الأنصاري، والسيد عبد العال السيد إبراهيم، 1405هـ - 1985م، ط 1، الدوحة، ج 1، ص 504.

[3]- الكشاف، ج 1، ص 334.

[4]- البحر المحيط، ج 2، ص - ص 21 - 22.

اِسْتِدْرَاكُ أبي حيان على الزمخشري، نابع من مخالفة الزمخشري للقواعد النحوية، لأن إعراب ﴿حَقًّا﴾ مصدرا مؤكدا ترفضه القواعد، فالجار والمجرور ﴿عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾ إما أن يتعلَّق بالمصدر وإمَّا أن يكون في موضع الصفة له، والأمران معا لا علاقة لهما بالتأكيد، فالمصدر المؤكد لا يعمل وأمَّا الوصف فَيُخرِجه عن التأكيد. إن حُجَّة أبي حيان في هذا التخريج نابعة من المصدر المؤكد الذي لا ينحلُّ بحرف مصدري وفعل، وإنما يعمل المصدر الذي ينحل بحرف مصدري وفعل، أو المصدر الذي هو بدل من اللفظ بالفعل؛ وما يُعَزِّز هذا الرأي، تقدير ابن يعيش في شرح المفصل: "**وإنما يعمل من المصادر ما كان مقدرا بأن والفعل قولك: (أعجبني ضربُ زيدٍ عمرًا) وتقديره: (أن ضرب زيدٌ عمرًا)، فأما إذا كان مؤكدا لفعله أو عاملا فيه الفعل الذي أخذ منه على وجه من الوجوه لم يعمل؛ لأنه لا يقدر بأن والفعل نحو قولك: (ضربتُ زيدًا ضربًا والضربَ الشَّديد)؛ لأنه لا يحسن أن تقول فيه: (ضربت زيدًا أن ضربت زيدًا)، فأما قولهم في الأمر (ضربًا زيدًا) فكثير من النحويين يقولون العامل في (زيد) ضربًا، والذي عليه المحققون أن العامل فيه الفعل الذي نصب المصدر وتقديره: (اضربْ ضربًا زيدًا) ولا يبعد عندي أن يكون هذا المصدر عاملا في (زيد) لنيابته عن الفعل لا بحكم أنه مصدر**"[1].

فإعراب ﴿حَقًّا﴾ على أنه مفعول مطلق لفعل محذوف لا يجوز في اعتقادنا، وإنما الرأي الأقرب ما ذهب إليه أبو حيان وعزَّزه ابن يعيش، أي: أن المصدر من معنى كتب، وكتب كوجب وحقَّ، وكأنَّ التقدير: (كُتِبَتِ الوصيَّةُ حقًّا)، تماما كما لو قلنا: (وقفتُ قيامًا)، أو (قعدتُ جلوسًا)، وهو المثال الذي استشهد به أبو حيان في استدراكه على الزمخشري في مسألة ﴿حَقًّا﴾.

خلاصة:

لَمْ يكن أبو حيان في بحره جامعًا ومُفَسِّرًا فحسب، بل كان ناقدًا فاحصًا يناقش الآراء التي ينقلها على الزمخشري ويدلي برأيه فيما ينقل، فيردّ هذا الوجه لأنه خطأ، مثل قوله: "(فإنه نزَّلَه) ليس هذا جواب الشرط [...] وهو **خطأ** لما ذكرناه"[2]، أو ضعيف كقوله: "وهذا **ضعيف**، إذ ليس من مواضع إضمار الفعل"[3]، وآخر لأنَّه لا يجوز، كقوله: "وهذا الذي ذكره **لا يجوز**، لأنه فصل بين الصفة والموصوف بأجنبي"[4]، أو متكلِّف،

[1]- ابن يعيش، شرح المفصل، 1422 هـ - 2001م، دار الكتب العلمية – ط 1، بيروت، ج 6، ص 59.
[2]- البحر المحيط، ج 1، ص - ص 319 - 320.
[3]- نفسه، ج 2، ص 245.
[4]- نفسه، ج 2، ص 405.

كقوله: "وهذا إعراب **متكلّف جدًّا** وتركيب على هذا الإعراب خارج عن الفصاحة وغير جائز"[1]، ونوع غير صحيح، كقوله: "أجاز نصبه على المفعول به **ليس بصحيح**"[2].

وأهم الخلاصات التي توصلنا إليها تكمن في:

- إخلاص أبي حيان للقراءات والدفاع عنها، بل اتَّخذها دليلًا على ترجيح ما يحتمله النص؛ فاختلاف القراءات في نصوص كثيرة يدلُّ على تعدد أوجه الإعراب بما يقتضي تنوع معاني التركيب، ويُيَسِّر فهم النص ويؤكد قُوَّة أحد الأوجه.

- تأثر أبو حيان بمنهج المفسِّرين، فجاء تحليله في علميْ النحو والقراءات وهو يستدرك على الزمخشري منبثقًا من النص القرآني، فبنى كثيرًا من الآراء التي تقوم على مقتضى بناء السياق التركيبي، غايته الوصول إلى المعنى والصنعة النحوية، وهي جميعا تناسب طبيعة بناء النظم القرآني.

- تَخَيُّر أبي حيان أحسن الترجيحات وأجودها، ومن الأوجه أسلمها، فكلام الله ينبغي أن يحمل على أحسن إعراب وأحسن تركيب، كما قال أبو حيان: "**لا نسلك فيه إلَّا الحمل على أحسن الوجوه**"[3].

---

[1]- نفسه، ج 4، ص 243.
[2]- نفسه، ج 1، ص 394.
[3]- البحر المحيط، ج 1، ص 159.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم (وفق رواية ورش عن الإمام نافع).
- الأخفش، معاني القرآن، تحقيق الدكتور عبد الأمير محمد أمين الورد، 1405هـ - 1985م، عالم الكتب، ط 1، لبنان.
- الإمام السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق الدكتور عبد الرحمن بن معلا اللّويحق، 1422هـ - 2002م، طبعة دار السلام، ط 2، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء عماد الدين، المشهور بِـ (ابن كثير)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد السَّلَامَة، 1420هـ - 1999م، دار طيبة، ط 2.
- أبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، 1380هـ - 1961م، المكتبة التجارية، ط 4، مصر.
- أبو البركات بن الأنباري، البيان في غريب إعراب القرآن، تحقيق: د طه عبد الحميد طه، مراجعة مصطفي السقا، 1400هـ - 1980م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، مصر.
- أبو البقاء العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، 1396هـ -1976م، مكتبة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د ط، مصر.
- أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، تحقيق: زهير غازي زاهد، 1405هـ، عالم الكتب، ط 2.
- جمال الدين ابن هشام المصري الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: فخر الدين قباوة، 1439هـ - 2018م، دار اللباب، اسطنبول، ط 2، تركيا.
- الحسين بن مسعود أبو محمد البغوي، معالم التنزيل، الإمام محيي السنة حققه وأخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميريّة، سليمان مسلم الحرش، 1409هـ - 1989م، دار طيبة للنشر والتوزيع، د ط، الرياض.
- رضي الدين الإستراباذي، شرح كافية ابن الحاجب، 1402هـ - 1982م، دار الكتب العلمية، ط 3، بيروت.

- الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، 1408هـ - 1988م، عالم الكتب، ط 1، بيروت.
- السمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق الدكتور أحمد محمد الخراط، 1406هـ - 1986م، دار القلم، ط 1، دمشق.
- السيد قطب، في ظلال القرآن، طبعة جديدة منقحة تنشر للمرة الأولى، 1423هـ - 2003م، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الشرعية الثانية والثلاثون، مصر.
- الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، 1392هـ - 1972م، القسم الأول، مطبعة السعادة، ط 1، مصر.
- صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، أعيان العصر وأعوان النصر، تحقيق: عمرو محمد عبد الحميد، 1430هـ -2009م، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت - لبنان.
- الفراء، معاني القرآن، 1980م، عالم الكتب، بيروت، ط 2، لبنان.
- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: الشيخ هشام سمير البخاري، 1423هـ - 2003م، دار عالم الكتب، د ط، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ناصر الدين عبد الله بن عمر بن محمد البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، المعروف بِـ (تفسير البيضاوي)، د ت، دار صادر، بيروت، د ط، لبنان.
- نور الدين أبو الحسن الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، 1375هـ - 1955م، دار الكتاب العربي، ط 1، بيروت، لبنان.
- مكي أبو محمد بن أبي طالب القيسي، مشكل إعراب القرآن، تحقيق: الدكتور حاتم صالح الضامن، 1408هـ - 1988م، مؤسسة الرسالة، ط 4، بيروت.
- محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، 1422هـ - 2001م، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر، ط 1، القاهرة، مصر.

- محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، أبو جعفر الطبري، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، 1422هـ - 2001م، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر، ط 1، القاهرة، مصر.
- محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، البحر المحيط، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، شارك في التحقيق: د.زكريا عبد المجيد النوقي، د. أحمد النجولي الجمل، 1422هـ - 2001م، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت، لبنان.
- محمود الألوسي أبو الفضل، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، 1405هـ - 1985م، دار إحياء التراث العربي، ط 4، بيروت.
- محمود بن عمر أبو القاسم الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: خليل مأمون شيحا، 1430هـ - 2009م، دار المعرفة، ط 3، بيروت، لبنان.
- ابن مجاهد، القراءات السبعة في القراءات، تحقيق الدكتور شوقي ضيف، 1400هـ، دار المعارف، ط 2، القاهرة.
- ابن يعيش، شرح المفصل، 1422 هـ - 2001م، دار الكتب العلمية – ط 1، بيروت.

الاستكشافات الإيطالية في إقليم برقة (شرق ليبيا) مطلع القرن التاسع عشر 1811 – 1819م

عبد الله إبراهيم الشاعث
جامعة عمر المختار – البيضاء
ليبيا

الملخص

لقد شهدت ليبيا خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، حركة استكشاف أوروبية نشطة، تمثلت في توافد أعداد من الرحالة الأوروبيين على الأراضي الليبية، وكان إقليم برقة (النصف الشرقي من ليبيا) يلقى اهتماماً خاصاً من أولئك الرحالة، ومن خلال تتبع مسار هذه الحركة، يُلاحظ أنها قد مرت بمراحل سيطرت فيها جنسيات معينة من الرحالة، كما يلاحظ أن وتيرة هذه الرحلات كانت ترتفع أحيانًا، وتتراجع أحيانًا أخرى، مثل ما حدث خلال أوائل القرن التاسع عشر، حيث الظروف الداخلية في ليبيا والمتمثلة في حروب القبائل في ما بينها، وكذلك تمرد بعض القبائل على حكومة طرابلس الغرب، أدت إلى تخوّف الرحالة الأوروبيين من زيارة الأراضي الليبية؛ كونها غير آمنة، باستثناء الرحالة الإيطاليين، والذين واصلوا رحلاتهم إلى إقليم برقة، مستفيدين من الحماية التي وفرتها لهم سلطات طرابلس الغرب، حيث أن هؤلاء الرحالة قد جاؤوا في الغالب كأطباء مرافقين لحملات عسكرية، وتكمن أهمية هذه الرحلات في ما دونه الرحالة الإيطاليين من ملاحظات، ألقت بالضوء على جوانب مختلفة من أوضاع برقة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

الكلمات المفتاحية:

برقة – رحالة – إيطاليا.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الشاعث، عبد الله إبراهيم. (2025، ماي). الاستكشافات الإيطالية في إقليم برقة (شرق ليبيا) مطلع القرن التاسع عشر 1811 – 1819م. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 57-68.

مقدمة

لقد شهدت أواخر القرن الثامن عشر اهتماماً أوروبيا ملحوظًا باستكشاف الأراضي الليبية، ومع أن جذور هذا الاهتمام تعود إلى وقت مبكر من القرن الثامن عشر متمثلة في رحلات الفرنسي (غرانجيه) 1733م، والبريطاني (شاو) 1738م، ثم مواطنه (جيمس بروس) 1767م، إلا أن حركة الرحلة والاستكشاف الأوروبية في الأراضي الليبية قد اكتسبت زخماً أكبر بعد تأسيس الجمعية الجغرافية البريطانية سنة 1788م، حيث خططت واشرفت على رحلتي (سيمون لوكاس) سنة 1788م، و(فردريك هورنيمان) سنة 1798م، والواقع إنه بإستثناء (لوكاس) فإن بقية الرحالة قد قاموا باستكشاف منطقة برقة (النصف الشرقي من ليبيا حاليًا)، أو على الاقل قد مروا بها، غير إن حركة الاستكشاف الأوروبية في برقة قد تعطلت في بدايات القرن التاسع عشر؛ وذلك بسبب الظروف السياسية والأمنية في برقة، وكذلك لانشغال الأوروبيين بما يدور في قارتهم من حروب واضطرابات، لكن بعض الرحالة الإيطاليين كانوا استثناءً من هذه القاعدة، حيث تمكنوا من الإنفراد بشكل شبه كامل بعملية الرحلة والاستكشاف في برقة خلال الفترة ما بين 1811 - 1819، مستفيدين من الدعم والرعاية التي شملتهم بها حكومة طرابلس، وهؤلاء الرحالة هم (اوغستينو شيرفيللي) 1811م - (باولو ديلا شيلا) 1817م – (مونتي كاسيانو) 1819م، وقد كان لهذه الرحلات أهمية كبيرة في تقديم صورة عامة لأوضاع برقة سياسياً واجتماعياً واقتصادياً.

وترجع أهمية هذا الموضوع إلى كونه يتطرق إلى ظاهرة الاهتمام الإيطالي بأستكشاف برقة في تلك الفترة تحديدًا، والدوافع الكامنة وراء هذا الاهتمام، كما إن دراسة أوضاع المنطقة استناداً إلى كتابات الرحالة الإيطاليين يعتبر أيضا على جانب من الاهمية.

ونهدف من هذا البحث إلى دراسة جذور الاهتمام الإيطالي بأستكشاف اراضي منطقة برقة، وذلك بما يكفل معالجة مجموعة من التساؤلات على النحو الآتي:

كيف كان واقع حركة الرحلة والاستكشاف الأوروبية في برقة في مطلع القرن التاسع عشر؟ وما هي أهم الرحلات الإيطالية إلى برقة خلال هذه الفترة؟ وكيف كانت أحوال برقة في هذه الفترة في ضوء كتابات الرحالة الإيطاليين؟.

وقد اخترت هذا الموضوع تحديدًا؛ لأنني لاحظت أن معظم الدراسات والبحوث تركز على الرحلات الإيطالية التي تمت في أواخر القرن التاسع عشر؛ في حين أن الرحلات التي تمت في أوائل القرن نفسه لم تأخذ حقها من الدراسة والاهتمام، ولم يتم التطرق لها إلا ضمن دراسة الرحلات الأوروبية عمومًا وليس بشكل مستقل.

وقد استخدمت في هذا البحث المنهج السردي التاريخي القائم على التسلسل الزمني للأحداث؛ وفق ما تقتضيه طبيعة الموضوع.

وينقسم هذا البحث إلى تمهيد ومبحثين؛ ويأتي التمهيد بعنوان واقع حركة الرحلة والاستكشاف الأوروبية في برقة في مطلع القرن التاسع عشر، وهو يتناول الرحلات الأوروبية عمومًا كمقدمة للرحلات الإيطالية، أما المبحث الأول فهو بعنوان أهم الرحلات الإيطالية إلى برقة خلال الفترة 1811- 1819م ويشمل رحلات (شيرفيللي) و (ديلا شيلا) و(مونتي كاسيانو) في حين يتناول المبحث الثاني أوضاع برقة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في ضوء كتابات الرحالة الإيطاليين، وينتهي هذا البحث بخاتمة تلخص أهم ما توصلت إليه من استنتاجات.

وقد حرص الباحث على الرجوع إلى المصادر الأصلية المتمثلة في كتابات الرحالة الإيطاليين انفسهم مثل: تقرير (شيرفيللي) ، Viaggio Da Tripoli a Derna In Cirenaica والمنشور في مجلة يوميات الجمعية الجغرافية الفرنسية الصادر سنة 1825م، وكتاب (ديلا شيلا) Viaggio Da Tripoli Barbaria، وأيضا تقرير (مونتي كاسيانو)، Viaggio Pentapolis Libyque والذي نشرته الجمعية الجغرافية الفرنسية في عددها الصادر سنة 1825م، كما أُعيد نشره في الأرشيف الاستعماري الإيطالي (Archivo Bibliografico Coloniali) 1915م بالإضافة إلى بعض المصادر قريبة العهد من حدوث تلك الرحلات.

1. تمهيد: واقع حركة الاستكشاف الأوروبية في برقة في مطلع القرن التاسع عشر

في مطلع القرن التاسع عشر كان إقليم برقة يمثل جزءًا من الدولة القرمانلية (ليبيا حاليًا)، وهي دولة تتمتع بنوع من الحكم الذاتي في ظل تبعية اسميه للسلطان العثماني؛ وعلى الرغم من الأنشطة الملحوظة للرحالة الأوروبيين في منطقة برقة في أواخر القرن الثامن عشر؛ والتي تمثلت في وصول عدد من الرحالة مثل: البريطاني (جيمس بروس) سنة 1767م في جولته المتوسطية (Smith & Burcher, 1864, viii)، و الألماني (فردريك هورنيمان) سنة 1798م في طريقه إلى أواسط افريقيا (Waldman et al, 2019, 431) ، إلا إنه مع بداية القرن التاسع عشر فقد تراجع زخم هذه الرحلات وبشكل ملحوظ، إلى الحد الذي يمكن أن نصفه بالانقطاع التام، وذلك خلال الفترة من 1800 - 1811م، ويمكن أن نُرجع ذلك لعدة أسباب منها ما يتعلق بإقليم برقة و ما يمر به من ظروف سياسية واجتماعية، ومنها ما يتعلق بظروف بالقارة الأوروبية نفسها، فعلى صعيد منطقة (برقة) فإن الفترة من 1801 - 1805م قد شهدت توتراً بسبب المناوشات البحرية بين ليبيا (الدولة القرمانلية) من جهة وبين الولايات المتحدة الأمريكية من جهة أخرى، بسبب اعتراض القوات البحرية الليبية للسفن التجارية الأجنبية وفرضها لإتاوات مقابل المرور بمحاذاة الساحل الليبي؛ وكانت الحكومة الأمريكية

تعتبر هذا السلوك نوعاً من القرصنة، وقد حاولت الولايات المتحدة استغلال الخلاف بين حاكم البلاد (يوسف باشا) وبين شقيقه (احمد) فتحالفت مع الأخير وانزلت قواتها في مدينة (درنة)، شرق البلاد ولم تنسحب منها إلا في سنة 1805م بعد معاهدة الصلح التي وقعتها مع (يوسف باشا) (Litsas, 2020, 51 – 52) كما إن إقليم برقة قد شهد قد شهد بعض الاضطرابات في السنوات التالية لهذه الحرب؛ بسبب الحروب بين القبائل فيما بينها من جهة، وتمرد بعض القبائل على حكومة طرابلس من جهة أخرى، مما استدعى توجيه حملات عسكرية لإعادة الهدوء للمنطقة (Panzac, 2005, 299)، أما فيما يتعلق بالقارة الأوروبية، فإن الفترة ما بين سنتي 1804- 1814م، قد شهدت ما عرف بالحروب النابليونية، والتي شملت معظم أراضي القارة الأوروبية (Chapman, 1998, 5 – 10). وبالتالي فمن الواضح أن هذه الحرب قد شغلت الأوروبيين عن أية اهتمامات أخرى، وبالتالي فإن ظروف الإقليم من الناحية الأمنية وكذلك ظروف البلدان الأوروبية لم تكن مناسبة للرحلة والاستكشاف.

غير إن بعض الرحالة الإيطاليين تحديدًا كانوا استثناءً من هذه القاعدة، حيث تمكنوا من القيام برحلات في مناطق شمال برقة، مستفيدين من الحماية التي وفرتها لهم سلطات حكومة طرابلس الغرب، وذلك كون هؤلاء الرحالة قد جاؤوا في ركاب حملات عسكرية أرسلتها الحكومة لإخضاع الإقليم، وهو ما سنتعرض له بشيء من التفصيل في المبحث الأول من هذا البحث.

2. الرحلات الإيطالية إلى إقليم برقة 1811- 1819م

أ– رحلة اوغستينو شيرفيللي 1811- 1812م

اوغستينو شيرفيللي 1780 – 1850: هو طبيب إيطالي من مدينة (بيزا) وقد اتيحت الفرصة لهذا الطبيب للقيام برحلة عبر السواحل الليبية من العاصمة طرابلس إلى مدينة (درنة) شرق البلاد، وذلك بعد أن تم تعيينه طبيباً مرافقاً لحملة عسكرية ارسلها (يوسف باشا القرمانلي) للقضاء على تمرد إحدى القبائل في ضواحي مدينة بنغازي (Rekowska, 2016, 22) والواقع أن المصدر الوحيد حول هذه الرحلة هو تلك الرسائل التي بعث بها (ديلابورت) القنصل للفرنسي في طنجة، والذي كان مواظباً على نشر تقارير الرحالة الأوروبيين في المجلات العلمية الأوروبية، حيث تم نشر هذه الرسائل في مجلة وقائع الجمعية الجغرافية الفرنسية bullitin (du Société geographique) في عددها الصادر سنة 1825م (Manutelli, 1903, 42 – 43)، ولا نعلم طبيعة العلاقة بين (شيرفيللي) والقنصل الفرنسي، وما السبب في عدم نشر هذه التقارير في إيطاليا مباشرة، فالمصادر الإيطالية نفسها تستقي معلوماتها عن هذه الرحلة من خلال رسائل (ديلابورت) السالفة الذكر، وتبدو فقرات هذا التقرير أنها قد أُعِدت من قبل الرحالة نفسه على شكل مذكرات يومية، وتحتوي على

300 فقرة، ولا وجود لأية معلومات عن فترة تواجد الرحالة في طرابلس أو كيفية الوصول من إيطاليا، ويبدأ التقرير بالحديث عن الوصول إلى مدينة اجدابيا، ثم التوجه إلى بنغازي والتي قضى فيها الرحالة فترة 24 يوماً، توجه بعدها إلى منطقة الجبل الاخضر ليستقر في بلدة (الصفصاف)، حيث قام الرحالة بالتجول في شحات وسوسة والمناطق المجاورة لها، وكان تركيزه على الآثار بشكل خاص، حيث افرد لها معظم فقرات تقريره، رغم تأكيده على تردي الاوضاع الأمنية بالمنطقة، والتي لا تشجع على البحث الأثري؛ حيث يشير إلى اعمال السرقة و قطع الطريق، بالإضافة إلى القصص المخيفة التي يرويها الأهالي عن الاشباح التي تسكن المناطق الأثرية (Cervelli, 1915, 67 – 73) والجدير بالذكر أن الرحالة قد اقام في مدينة (درنة) ما يزيد عن ثلاثة أشهر من أوائل يونيو حتى منتصف سبتمبر، (Cervelli, 1825, 23 – 25) مما منحه فرصة أكبر لإعطاء صورة شاملة عن المدينة.

ب – رحلة باولو ديلا شيلا* 1817م

(باولو ديلا شيلا) 1792 – 1854م، هو طبيب إيطالي من مدينة جنوا، تربطه صلة قرابة مع قنصل سيرينيا في طرابلس، مما منحه فرصة التعرف على حاكم ليبيا (يوسف باشا) (Rekowska, 2016, 23)، إن ظروف هذه الرحلة تكاد تتطابق مع ظروف الرحلة السابقة؛ حيث كان (باولو دي لا شيلا) مرافقاً لحملة عسكرية كطبيب شخصي ل(أحمد بيك) وهو ابن (يوسف باشا القرمانلي)، والذي كان متجهاً إلى برقة للقضاء على حركة تمرد يقودها شقيقه (محمد بيك)، والذي اراد الانفصال ببرقة عن والده (يوسف باشا)، وذلك بالاعتماد على تحالفه مع قبيلة (الجوازي)، إحدى أكبر وأقوى قبائل برقة (Rivesta , 1914, 202) وقد جاء تكليف (ديلا شيلا) بناءاً على طلب تقدم به (يوسف باشا) إلى قنصل مملكة سيرينيا في طرابلس، والذي كان (ديلا شيلا) في ضيافته (Della Cella, 1822, 6) وقد انطلقت الرحلة من طرابلس في 11 – فبراير 1817م، وسارت عبر الشريط الساحلي حتى وصلت مشارف (اجدابيا) في اوائل مارس، والتي يسميها (ديلا شيلا) (مارات)، وقد سارت الرحلة عبر الطريق الداخلي متجاوزة مدينة (بنغازي) وذلك كسباً للوقت للوصول إلى مدينة (درنة) التي انسحب اليها (محمد بيك)، ومرت الحملة بمناطق (الزويتينة – الابيار – جردس – محمد الحمري)، وهنا يستغل (ديلا شيلا) الفرصة ليقوم برحلة خاطفة إلى مدينة (شحات) للإطلاع على آثار (قوريني) القديمة، ثم يواصل التقدم شرقاً بصحبة الحملة إلى مدينة (درنة)، والتي كان (البيك) المتمرد قد غادرها ولجأ إلى مصر محتمياً بحاكمها (محمد علي باشا) (Issel, 1912, 3 – 8) وبما أن الحملة كانت ستعود ادراجها غرباً؛ فقد انتهز (ديلا شيلا) الفرصة للقيام برحلة سريعة إلى منطقة (البمبة)، ولدى عودة الحملة غرباً فقد توجهت إلى مدينة (بنغازي)، والتي استقر فيها الرحالة بضعة أشهر، حرص خلالها على القيام برحلات إلى

بلدات (دريانة - توكرة - طلميثة - المرج (Della Cella, 1822, 181, 208)، لقد جاءت تقارير (ديلا شيلا) عن هذه الرحلة على شكل رسائل كان يبعث بها تباعاً إلى استاذه (فيفياني) في جامعة (جنوا) في إيطاليا، والذي بدوره كان يرسلها إلى بعض المجلات البريطانية ليتم نشرها باللغة الإنجليزية، كما تم جمع هذه الرسائل وطبعها على هيئة كتاب تمت ترجمته إلى عدة لغات (Lambert, 1889, 575)

ج – رحلة مونتي كاسيانو 1819م

إن المصدر الوحيد عن هذه الرحلة هو رسائل القنصل (ديلابورت) سالفة الذكر، غير إنه يشير إلى أن هذه التقارير قد وصلته من شخص إيطالي يدعى (ميكايلي) من مدينة (ليفورنو) في إيطاليا (Di Monte Cassiano, 1825, 31)، وهي لا تحتوي على أية معلومات عن ظروف إقامة الرحالة في طرابلس ولا عن كيفية وصوله إلى برقة، حيث يشير المصدر إلى تواجد الرحالة في منطقة الجبل الأخضر في ماي سنة 1819م، ومن الواضح إن الرحالة قد تنقل من مدينة (اجدابيا) إلى مدينة (بنغازي) ثم مدن (توكرة - طلميثة - المرج - شحات - سوسة) (Di Monte Cassiano, 1915, 76 – 78) ولايذكر أية معلومات عن أي موقع شرقيّ سوسة، مما يرجح أنه لم يتوجه إلى مدينة (درنة)، وهو أمر مستغرب؛ نظراً لقرب المسافة بينها وبين المناطق التي زارها في الجبل الأخضر سواءً عن طريق الساحل أو عبر الطريق الجبلي، كما إن جاذبية (درنة) لكل الرحالة السابقين واللاحقين تجعلنا نستغرب عزوف (مونتي كاسيانو) عن زيارتها، والواقع أن كتاباته تتفق في كثير من جوانبها مع كتابات سابقيه (شيرفيللي - ديلا شيلا) سواءً في اهتمامها بالآثار والوصف الجغرافي أو في دعواتها الاستعمارية، وتحريضها على ضرورة قيام دولة أوروبية باحتلال برقة، بحجة النهوض بها، كما يبدي أسفه على الآثار اليونانية و الرومانية التي "يدوسها البرابرة دون أي تقدير لقيمتها التاريخية ... " على حد وصفه (Di Monte Cassiano, 1915, 76 – 77) كما إنه على الرغم من الخلفية الدينية للرحالة، إلا أن تقريره وخط سيره لا يوحي بأي نشاط تبشيري؛ فهو يهتم بالآثار أكثر من أي شيء آخر.

إن خلو ميدان الاستكشافات في برقة خلال الفترة ما بين 1811 - 1819 من أي نشاط أوروبي، واقتصاره فقط على الرحالة الإيطاليين، هو أمر يثير الانتباه، فهو إما أنه يرجع إلى اهتمام إيطالي بأراضي ولاية طرابلس الغرب عموماً وبرقة خصوصاً، أو ربما هي حالات خاصة استغل الرحالة الإيطاليين خلالها ظروفاً سياسية مواتية للرحلة و الاستكشاف، مستفيدين من الدعم والحماية التي تحيطهم بها حكومة طرابلس، ما يدعو للاستغراب حقا أنه عندما عاد الرحالة الأوروبيون لممارسة نشاطهم الاستكشافي في برقة ابتداءاً من سنة 1820 فإن الرحالة الإيطاليين قد اختفوا تماماً تاركين المجال لنظرائهم الألمان والفرنسيين و البريطانيين.

3. أحوال برقة من خلال كتابات الرحالة الإيطاليين 1811- 1819م

أ – الاوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية:

بالحديث عن النواحي السياسية فمن الواضح أن الاقليم كان مضطرباً ؛ مما استلزم تجريد حملتين عسكريتين لإعادة الهدوء للمنطقة، ويرجع سبب هذه الاضطرابات أما إلى تمرد القبائل كما حدث سنة 1811م، حيث يذكر (شيرفيللي) أن معارك قد حدثت بين القوات الحكومية القادمة من طرابلس وبين القبائل المحلية في ضواحي (اجدابيا) (Cervelli, 1915, 75) أو إلى رغبة الولاة في الانفصال عن السلطة المركزية في طرابلس كما حدث سنة 1817م (Della Cella, 1822, 5 – 7) وعلى جانب متصل بالنواحي السياسية خاصة فيما يتعلق بالعلاقات مع مصر فقد لاحظ الرحالة الإيطاليون أن الحدود بين مصر و طرابلس لم تكن واضحة، إذ إن منطقة (مطروح) و(الدفنة) كانت أشبه بمنطقة عازلة (Della Cella, 1822, 184) كما إن كتابات (باولو ديلا شيلا) تلقي بالضوء على اسلوب الحكومة في التعامل مع القبائل المتمردة والذي يتخذ شكل الابادة الجماعية وذلك في معرض وصفه للمذابح التي تعرضت لها قبيلة (الجوازي) في مدينة (بنغازي) و ضواحيها سنة 1817م، مما أدى إلى نزوح هذه القبيلة إلى مصر (Della Cella, 1819, 207 – 213)

أما من الناحية الإدارية فإن مدينة (بنغازي) تعتبر هي عاصمة الاقليم، وفيها مقر الحاكم الذي يحمل لقب (البيّ) وهو يجمع كل السلطات السياسية و العسكرية، كما إن جباية الضرائب تعتبر من أهم الأعمال الموكلة إليه، ويبدو أن حكومة طرابلس كانت تخشى الطموحات الانفصالية للولاة، وهذا ما جعلها تحدد مدة الولاية بثلاث سنوات فقط كما يذكر (شيرفيللي) (Cervelli, 1915, 68) أما عن الدواخل فإن ادارتها تكون لشيوخ القبائل الذين يتوجب عليهم المساعدة في جباية الضرائب، ويقوم (البي) بتوزيع برانيس حمراء على الشيوخ كرمز لتكليفهم بهذه المهمة. (Della Cella, 1822, 90)

و فيما يخص الناحية الاجتماعية فإن سكان المنطقة هم في غالبيتهم من القبائل والتي كثيراً ما تتناحر فيما بينها، أو تقوم بمهاجمة المدن، وتستغل الحكومة هذه الصراعات لصالحها، حيث تقوم بتأليب قبيلة ضد الأخرى، كما يتواجد بالمنطقة عدد كبير من اليهود إذ يشكلون ما يزيد عن نصف سكان مدينة (بنغازي) (Della Cella, 1822, 192 – 195)، ويشير (شيرفيللي) إلى الاختلاف بين سكان (برقة) وسكان اقليم طرابلس الغرب، وذلك بقوله إن أهل برقة يتميزون بطباع حادة، وأن بشرتهم أكثر سُمرة، كما إن ملابسهم مهلهلة، وتقتصر على عباءة يطلقون عليها اسم (الجرد)، وغالبيتهم لهم لحيّ طويلة، كما إن اللهجة البرقاوية سريعة وغير مفهومة، بل إن بعض الطرابليسيين يجدون صعوبة في الحديث مع من يفترض إنهم مواطنيهم من ابناء برقة (Cervelli, 1915, 70) كما يشير الرحالة الإيطاليين إلى انعدام الأمن في المناطق الداخلية، و امتهان بعض القبائل للسرقة

وقطع الطريق، (Cervelli, 1915, 72) ويمثل الحجاج المغاربة هدفاً مفضلًا لهم إذ كثيراً ما تعرضوا للسلب والنهب على أيدي تلك القبائل، ومن بين القوافل التي تمت مهاجمتها قافلة أحد افراد الأسرة الحاكمة في المغرب (Della Cella, 1822, 185)

وفيما يتعلق بالأنشطة الاقتصادية فقد تحدث (شيرفيللي) عن زراعة الحبوب واهمها القمح والشعير والذي تتم عملية حصاده في شهر يونيو كما تزرع أيضا كثير من الفواكه خاصة في الجبل الاخضر مثل البرتقال والتفاح والكمثرى والعنب، وتتم زراعة الموز ايضا في درنة تحديدًا، كما إن زراعة الخضروات شائعة أيضا خاصة في حدائق بنغازي ودرنة، ويزرع فيها البقدونس والبصل والخيار والقرع والثوم واللفت (Cervelli, 1915, 68 – 72) ويلاحظ (ديلا شيلا) مدى الإهمال للأراضي الزراعية؛ على الرغم من خصوبتها وجودة تربتها، كما إن المنطقة غنية بالزيتون والخروب الطبيعيين واللذان لا يستغلها السكان الاستغلال الأمثل (Della Cella, 1822, 118)، أما عن الثروة الحيوانية فيؤكد على جودة الصوف البرقاوي وشهرته التاريخية، ويرى أن أي مشروع استعماري في برقة يجب أن يقوم على دعم النشاط الرعوي وتنمية الثروة الحيوانية للسكان (Della Cella, 1822, 121).

أما عن التجارة فيشير (ديلا شيلا) إلى أن حركة التجارة الداخلية تقوم على تصدير المواد الخام كالصوف و السمن والعسل إلى طرابلس؛ مقابل استيراد المصنوعات الجلدية والسجاد، أما التجارة الخارجية فإنها تكاد تنحصر في تجارة ريش النعام، والتي يحتكرها اليهود، مقابل دفع ضريبة لباشا طرابلس، وتعتبر مارسيليا هي الوجهة الأولى لهذه التجارة، وكذلك يتم تصدير المواشي إلى مالطا تحديدًا (Della Cella, 1822, 198)

ب - انطباعات الرحالة الإيطاليين عن مدن وقرى شمال برقة:

مدينة بنغازي:

يقول (شيرفيللي) بأنها تعتبر عاصمة برقة السياسية، و يصف مقر الحاكم بأنه قلعة قديمة بجوار البحر، مزودة بستة مدافع، ويرى أن (برنيق) القديمة تبعد عن البحر بحوالي ميلين، وأن السكان الحاليين يقومون بجلب الاعمدة الأثرية من انقاضها لاستخدامها في بناء منازلهم (Cervelli, 1915, 67 – 68)، ويضيف (ديلا شيلا) أن ميناء بنغازي يصعب الرسو فيه خلال فصل الشتاء، ولذلك تضطر السفن إلى استخدام مواقع أخرى تبعد عن المدينة بضعة أميال، ويلاحظ أن سكان المدينة مختلطون عرب ويهود، وإن الأخيرين ممنوعين من امتلاك منازل خاصة بهم ولذلك فهم مجبرون على استئجار منازل من العرب (Della Cella, 1822, 192 – 197) ويضيف (مونتي كاسيانو) أن معظم بيوت المدينة مزودة بآبار للحصول على مياه الشرب (Di Monte Cassiano, 1915, 78)، أما عن عدد السكان فإن (شيرفيللي) يقدره ما بين ستة

إلى سبعة آلاف نسمة سنة 1811م (Cervelli, 1915, 68) والغريب أن (ديلا شيلا) بعد ست سنوات يقدرهم بخمسة آلاف فقط، ويضيف أن نصفهم من اليهود (Della Cella, 1822, 194) فيما لا يذكر (مونتي كاسيانو) أية بيانات حول عدد السكان.

مدينة درنة:

يصف (شيرفيللي) مدينة (درنة – دارنيس) بأنها على شكل مثلث وإن جزءًا منها يقع في سهل وجزؤها الآخر على سفح جبل، وهي أشبه بمجموعة قرى متجاورة اكثر من كونها مدينة، وهذه القرى هي:(درنة القديمة) وفيها مقر الباي الحاكم، و(بومنصور)، و(المغار)، و (ازليتن)، ويشير إلى أن منازلها محاطة بأفنية واسعة، وتكثر فيها الحدائق والبساتين المزروعة بعدد من الفواكه (Cervelli, 1915, 73 – 74)، ويضيف (ديلا شيلا) أن المدينة بها نبعان يزودانها بالمياه العذبة، غير أنه يشير إلى معاناة المدينة من غارات البدو المجاورين (Della Cella, 1822, 176 – 177)، أما عن عدد السكان فعلى الرغم من أن (شيرفيللي) يقدره سنة 1811م بما يقارب عشرة آلاف نسمة (Cervelli, 1915, 75) فإن (ديلا شيلا) بعد ست سنوات يقول إنهم لا يزيدون عن خمسمائة نسمة، وذلك بسبب الوباء الذي فتك بمعظم سكانها قبل سنتين (Della Cella, 1819, 171)، أما (مونتي كاسيانو) الذي زار المنطقة سنة 1819م فلا يبدو أنه قد وصل إلى (درنة)؛ لأن تقريره يخلو من أية اشارات إليها.

مدينة شحات:

يقول (شيرفيللي) سنة 1811م أن السكان المحليين يسمونها (قرنّة) وقد قدم وصفاً مستفيضاً لآثارها حيث يقول أنها تحتوي على كثير من المعابد والحصون الأثرية، وأن معظمها مدمراً، كما قال أنها محاطة بالمقابر الإغريقية والتي تم نبش معظمها، وقد حاول نسخ خرائط ورسوم لتلك الآثار غير إنه اضطر لمغادرة المنطقة بسبب انعدام الأمن وخوفه من مهاجمة البدو – على حد زعمه - والمُلفت عند حديثه عن مدينة (شحات) إنه يربط بينها وبين مدينة أخرى يسميها (الصفصاف) ويقول أنها تبعد عن شحات ثمانية اميال، غير إنه في مواضع أخرى (Cervelli, 1915, 69 – 73) يفهم من حديثه أن (الصفصاف) تعني كل الهضبة الممتدة من البيضاء إلى شحات، كما إن (ديلا شيلا) 1817م قد حرص على زيارة (شحات) مدفوعاً بما سمعه عنها من الرحالة السابقين، على الرغم من إنها لا تقع على مسار الحملة العسكرية التي يرافقها، وقدم وصفاً لآثارها القديمة، كما قام بنسخ الكثير من الرسوم التي تحاكي بعض النقوش والعملات، وخلال تواجده في شحات فهو يؤكد نفس انطباعات سلفه (شيرفيللي) بخصوص انعدام الأمن وهذا ما جعله يطلب من (احمد بيك) أن يرسل معه حراساً من جنوده (Della Cella, 1822, 135 – 137)، أما (مونتي كاسيانو) 1819م فقد عبر عن

اعجابه بالمدينة لدرجة أنه وصفها ب(روما شمال افريقيا) (Di Monte Cassiano, 1915, 76) وبما أن جُل اهتمام هؤلاء الرحالة كان منصباً على الآثار، فقد قدموا وصفا لآثار كل من (توكرة – طلميثة - سوسة)، كما نجد في كتاباتهم إشارات لبعض المواقع المأهولة، مثل (اسلنطة - جردس – الابيار – القبة) (Della Cella, 1822, 96, 115; Cervelli, 1915, 68 - 73; Di Monte Cassiano, 1915, 76 – 78) وهي إشارات يمكن أن نستنتج منها أن بعض السكان كانوا مستقرين على عكس الطابع العام لسكان برقة الذي يغلب عليه الترحال والتنقل، كما إن هذه المواقع قد تحولت إلى قرى ومدن فيما بعد.

استنتاجات ختامية:

- لقد شهد مطلع القرن التاسع عشر تراجعاً ملحوظاً في وتيرة الرحلات الأوروبية إلى منطقة برقة، وذلك لأسباب سياسية وأمنية.

- لقد شهد العقد الثاني من القرن التاسع عشر نشاطاً استكشافياً إيطاليا ملحوظًا، تمثل في وصول ثلاثة رحالة إيطاليين (شيرفيللي - ديلا شيلا - مونتي كاسيانو)، في ظل غياب شبه كامل للرحالة الأوروبيين.

- لقد استفاد الرحالة الإيطاليون من الدعم والحماية التي وفرتها لهم حكومة طرابلس الغرب، خاصة وان أولئك الرحالة قد جاؤوا بصحبة حملات عسكرية أرسلتها الحكومة لإخضاع الإقليم.

- إن نشاط الرحالة الإيطاليين في برقة قد توقف منذ بداية العقد الثالث من القرن التاسع عشر، حيث افسح الإيطاليون المجال للبريطانيين والفرنسيين والألمان، ولم يعود الرحالة الإيطاليين لممارسة نشاطهم الاستكشافي إلا في مطلع ثمانينيات القرن التاسع عشر.

- كانت اهتمامات الرحالة الإيطاليين متباينة حيث سجلوا ملاحظاتهم عن الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية في المنطقة؛ غير أنهم جميعا قد أولوا الآثار اهتماماً خاصاً.

- إن تقارير وكتب الرحالة الإيطاليين عن هذه الرحلات تعتبر من أهم مصادر تاريخ المنطقة خلال تلك الحقبة، خاصة مع شُحّ المصادر المحلية والأجنبية.

لائحة المصادر والمراجع

- Blumstadt, A. W & Hayford, H. (1969), Journals and Miscellaneous Notebook, Vol vii, Belknap, Cambridge,
- Chapman T. (1998) The Congress of Vienna, Rutledge, London – New York.
- Cervelli, A. (1915), Viaggio Da Tripoli A Derna In Cirenaica, Archivo Pibliografico Coloniali Ann 1, No 1, Firenze.
- ----------. (1825), Voyage Dans Tripoly et Derna, Recueil de Voyage et DE la Mimoirs, Société Geographiqe, Paris.
- Della Cella, P. (1819), Viaggio Da Tripoli Barbaria, Genova.
- ----------. (1822), Narrative of Expeditious to Explor of Northern Coast of Africa from Tripoli Barbary, London.
- Di Monte Cassiano, P. (1825), Relation Soccente de Pentapole Libyqe, Recuel de Voyage et de la mimoirs, Société Geographiqe, Paris.
- ----------. (1915), Viaggio Da Tripoli a cirenaica, Archivo bibliographico Coloniali, an 1- no 1, Ferenze
- Fisher, H. (2001), Slavery in history of Muslim black Africa, Hurst and company, London.
- Issel, A. (1912), un Viaggature Genovese Nella Tripolitania e Cirenaica, Rivesta Ligure, Genova.
- Lambert, R. (1889), the pipliography of the Barbary states, Vol 1st, Tripoli and Cyrenaica, J . Murray, London.

- Litsas, N. 2020), U – s Foreign Policy in Western Mediterranean, Springer, Cham – Swiss.
- Manutilli, F. (1903), Bibliografia della Libia, Torino.
- Panzac, D. (2005), Barbary Corsairs: the end of the legend, 1800- 1820, Brill, Eyden- Boston.
- Rekowska, M. (2013), Poszukiwanu Cyrejnaika 1706- 1911, Warszaw Univirsty.
- ----------. (2016) in Pursuit of Ancient Cyrenaica, 1706- 1911, Archiopress, oxford.
- Rivista Storica Italiana. (1914), vol xxxi, Torino.
- Smith, M & Burcher E, (1864), History of Recent Descoveries in Cyrene, day & son, London.
- Waldman, K. et al. (2019), Biographical Dictionary of Explorers, New York.

الضغط النفسي المدرك
وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين

د. هشام ابرير
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
جامعة ابن طفيل،القنيطرة
المغرب

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء طبيعة العلاقة بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية لدى فئة من طلبة الجامعات، وذلك في سياق الاهتمام المتزايد بالصحة النفسية للطلاب وأثرها على التحصيل الأكاديمي. ولتحقيق أهداف البحث، تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي الذي يسمح بتحليل العلاقات بين المتغيرات بشكل موضوعي ودقيق، حيث شملت العينة 120 طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين 18 و26 سنة، ينتمون إلى المدرسة العليا للتربية والتكوين ببرشيد. وقد تم جمع البيانات باستخدام مقياس الضغط النفسي المُدرك (PSS-10) لقياس مستوى إدراك الأفراد للضغوط النفسية، إلى جانب مقياس رأي الطلبة (SOS) لقياس مستويات الدافعية الأكاديمية.

أظهرت النتائج أن متوسط الضغط النفسي المُدرك لدى الطلبة يقع ضمن المستوى المتوسط، مما يعكس وجود ضغوط حياتية وأكاديمية متباينة بينهم. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية، بحيث كلما زاد مستوى الضغط النفسي تراجعت معه درجة الدافعية. كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار الخطي أن الضغط النفسي يُعد متغيرًا تنبؤيًا سلبياً للدافعية. تؤكد هذه النتائج أهمية تطوير تدخلات نفسية وتربوية للحد من مستويات الضغط وتعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم والنجاح الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية:

الضغط النفسي المُدرك، الدافعية، طلبة الجامعة، التحصيل الأكاديمي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

ابرير، هشام. (2025، ماي). الضغط النفسي المدرك وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 69-83.

المقدمة

في المشهد الحالي للتعليم العالي، يواجه طلبة الجامعات مجموعة من التحديات التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على أدائهم الأكاديمي، ورفاههم النفسي، ونجاحهم بشكل عام. ومن بين هذه التحديات، يبرز الضغط النفسي المُدرك كعامل مؤثر بعمق على تجارب الطلبة ونتائجهم. إذ يشكل الانتقال إلى الحياة الجامعية، والضغوط الأكاديمية، والتوقعات الاجتماعية والأسرية العالية، والقيود المالية، والمسؤوليات الشخصية عوامل ضاغطة يواجهها الطلبة في مسارهم الأكاديمي الدراسي. في نفس الوقت، تلعب الدافعية دورًا حاسمًا في تشكيل مشاركة الطلبة، ومثابرتهم، وتحقيقهم لذاتهم داخل البيئة الأكاديمية. تستدعي هذه التفاعلات المعقدة بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية لدى طلبة الجامعات دراسة منهجية لفهم علاقة التأثير والتأثر بين هذين المتغيرين وتداعياتها على رفاهية الطلبة وأدائهم الأكاديمي.

يمثل الانتقال من السلك الثانوي التأهيلي إلى الدراسات الجامعية مرحلة مهمة في حياة الشباب. فبينما توفر هذه الفترة فرصًا للنمو الشخصي والتطور الفكري، فإنها تولد مجموعة من العوامل الضاغطة التي قد تحول دون اشتغال آليات التكيف والمرونة لدى الطلبة. تشير الأبحاث إلى أن طلبة الجامعات يعانون من مستويات عالية من الضغط النفسي المتعلق بالمطالب الأكاديمية، وتدبير الوقت، والعلاقات مع الأقران، والاكراهات المادية، وعدم اليقين بشأن المستقبل (Dyrbye et al., 2010; Beiter et al., 2015). لا يؤثر هذا الضغط النفسي المُدرك فقط على الصحة النفسية للطلبة، بل يؤثر أيضًا على دافعيتهم للانخراط في تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

الإطار النظري

- **الضغط النفسي**

الضغط النفسي جزء لا يتجزأ من التجربة البشرية، فهو يؤثر على الأفراد بطرق متعدد في مختلف مناحي الحياة. إذ يُعرَّف بأنه استجابة الجسم للتهديدات أو التحديات المدركة يمكن أن تظهر آثاره جسديًا ونفسيًا، مؤثرًا على السلوك، والانفعالات، والوظائف المعرفية.في جوهره، الضغط النفسي هو رد فعل بيولوجي يحكمه الجهاز العصبي اللاإرادي .(Selye, 1976; McEwen, 1998) . فعندما نواجه مواقف نعتبرها تهديدًا أو تحديًا، ينشط الجسم آلية الاستجابة للضغط النفسي(Lazarus & Folkman, 1984). يتضمن ذلك إفراز هرمونات الضغط النفسي مثل الكورتيزول والأدرينالين (Sapolsky, 2004)، مما يؤدي إلى سلسلة من الاستجابات الجسدية مثل زيادة معدل ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم (Chrousos, 2009)، وزيادة اليقظة. بينما يمكن أن تكون هذه الاستجابة الفورية للضغط مفيدة على المدى القصير، فإن التعرض المطول

للضغوطات يمكن أن يعطل توازن نظام استجابة الضغط النفسي لدينا، مما قد يؤدي إلى مشاكل صحية مختلفة (McEwen, 1998).

بالإضافة إلى مظاهره الفسيولوجية، يؤثر الضغط النفسي أيضًا بشكل عميق على الصحة النفسية، مؤثرًا على المزاج، والإدراك، والسلوك. تم ربط الضغط النفسي المزمن بمجموعة من الأعراض النفسية، بما في ذلك القلق، والاكتئاب، والتهيج، وضعف الإدراك. علاوة على ذلك، يمكن أن يعطل الضغط النفسي آليات التكيف ويقوض المرونة، مما يفاقم العواقب السلبية للتجارب الضاغطة. إن فهم الأبعاد النفسية للضغط النفسي ضروري لتطوير تدخلات فعالة للتخفيف من آثاره السلبية وتعزيز المرونة النفسية في مواجهة الشدائد.

بينما يمكن أن تنشأ الضغوطات من مصادر مختلفة، بما في ذلك العمل، والعلاقات، والتمويل، والمخاوف الصحية(Holmes & Rahe, 1967) ، تلعب العوامل الاجتماعية والبيئية أيضًا دورًا حاسمًا في تشكيل تجارب الأفراد مع الضغط النفسي .(Cohen & Wills, 1985) يؤثر الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وشبكات الدعم الاجتماعي، والمعايير الثقافية، والظروف البيئية على انتشار وتأثير الضغط النفسي داخل المجتمعات.(APA, 2020)

على الرغم من انتشار الضغط النفسي، يختلف الأفراد في قدرتهم على التكيف مع المواقف المجهدة .(Lazarus & Folkman, 1984)تتراوح استراتيجيات التكيف من الأساليب المركزة على المشكلة، مثل حل المشكلات والبحث عن الدعم الاجتماعي، إلى الاستراتيجيات المركزة على العاطفة، مثل القبول وإعادة التقييم المعرفي .(Lazarus & Folkman, 1984) علاوة على ذلك، تلعب المرونة، التي تُعرَّف بأنها القدرة على التعافي من الشدائد(Masten, 2014) ، دورًا حاسمًا في التخفيف من الآثار السلبية للإجهاد وتعزيز التكيف الإيجابي. من خلال تعزيز المرونة وتحسين مهارات التكيف، يمكن للأفراد تعزيز رفاههم النفسي بشكل أكبر والتنقل في تحديات الحياة بسهولة أكبر.(Masten, 2014)

- **الدافعية**

تعد الدافعية القوة المحركة التي تنشط وتوجه وتُحافظ على السلوك لتحقيق الأهداف (Deci & Ryan, 2000).وهو يشمل مجموعة متنوعة من العوامل التي تؤثر على خيارات الأفراد، ومثابرتهم، وأدائهم في مختلف مجالات الحياة. فلطالما كانت الدافعية محورًا رئيسيًا في البحوث النفسية، حيث سعت العديد من الأطر النظرية إلى توضيح آلياته الكامنة .(Pintrich, 2003) من نظريات الدوافع المبكرة، التي ترى أن الدافعية ينشأ من الاحتياجات الفسيولوجية الداخلية(Maslow, 1943) ، إلى النظريات المعرفية والاجتماعية المعرفية المعاصرة، التي تؤكد على دور العمليات المعرفية والعوامل الاجتماعية في تشكيل الدافعية (Bandura,

(1986، فقد تطورت دراسة الدافعية بشكل كبير بمرور الوقت. توفر وجهات النظر النظرية الرئيسية، بما في ذلك نظريات التوقع-القيمة(Eccles & Wigfield, 2002) ، ونظرية التقرير الذاتي (Deci & Ryan, 1985)، ونظرية أهداف الإنجاز(Elliot & McGregor, 2001) ، رؤى قيمة حول تعقيدات الدافعية البشرية والعوامل التي تؤثر على السلوك الموجه نحو الهدف.

تمارس الدافعية تأثيرًا عميقًا على جوانب مختلفة من الأداء النفسي، بما في ذلك الإدراك، والعاطفة، والسلوك .(Locke & Latham, 2002) يُظهر الأفراد ذوو الدافعية الداخلية اهتمامًا حقيقيًا واستمتاعًا بالسعي وراء الأنشطة لمكافآتها الذاتية(Ryan & Deci, 2000) ، في حين قد يكون الأفراد ذوو الدافعية الخارجي مدفوعين بالمكافآت الخارجية أو تجنب العقاب .(Lepper et al., 1973) علاوة على ذلك، تتفاعل العمليات الدافعية مع العمليات المعرفية والعاطفية لتشكيل تصورات الأفراد ومواقفهم واستجاباتهم السلوكية (Schunk & Pajares, 2009).إن فهم الارتباطات النفسية للدافع ضروري لتعزيز الدافعية الداخلية، وتعزيز المشاركة، وتحسين الأداء عبر سياقات متنوعة.(Wigfield et al., 2006)

تتأثر الدافعية بالعديد من العوامل، بما في ذلك الخصائص الفردية، والتأثيرات الاجتماعية، والظروف البيئية، والإشارات الموقفية .(Dweck, 2006) تلعب سمات الشخصية مثل الضمير الحي، والانفتاح على التجربة، والفعالية الذاتية دورًا مهمًا في تشكيل ميول الأفراد الدافعية وسعيهم نحو الأهداف (Bandura, 1997).علاوة على ذلك، يمكن للعوامل الاجتماعية، مثل المعايير الاجتماعية، والمقارنة الاجتماعية، والدعم الاجتماعي، أن تعزز أو تقوض دافع الأفراد لتحقيق الأهداف .(Urdan & Schoenfelder, 2006) كما تؤثر العوامل البيئية، مثل تعقيد المهمة، والتغذية الراجعة، والحوافز، على العمليات الدافعية، مما يؤثر على جهد الأفراد، ومثابرتهم، وأدائهم.(Hattie & Timperley, 2007)

لدى الدافعية العديد من التطبيقات العملية عبر مجالات مختلفة، بما في ذلك التعليم، والعمل، والسلوك الصحي، والتطور الشخصي .(Zimmerman, 2000) في البيئات التعليمية، يلعب الدافعية دورًا حاسمًا في مشاركة الطلبة، والتحصيل الأكاديمي، والتعلم مدى الحياة .(Schunk & Zimmerman, 2012) يمكن للتدخلات الدافعيةية، مثل تحديد الأهداف، والتغذية الراجعة، وأنظمة المكافآت، أن تعزز دافع الطلبة وتعزز النتائج الإيجابية .(Hattie, 2009) في مكان العمل، يُعد الدافعية ضروريًا لتعزيز الإنتاجية، والرضا الوظيفي، ونجاح المنظمة .(Gagné & Deci, 2005) من خلال فهم مبادئ الدافعية، يمكن لأصحاب العمل خلق بيئات تعزز مشاركة الموظفين، والإبداع، والابتكار.(Amabile, 1996)

تعرَّف الدافعية بأنها القوة المحركة التي تنشط وتوجه وتُحافظ على السلوك لتحقيق الأهداف (Ryan & Deci, 2000)، وهي أساسي لنجاح الطلبة في مسارهم الأكاديمي. في سياق التعليم العالي، تشمل الدافعية كلاً من العوامل الداخلية مثل الاهتمام، والفضول، والشغف بالتعلم، والعوامل الخارجية مثل النقط، والمكافآت، والقبول الاجتماعي (Deci & Ryan, 1985). يُظهر الطلبة ذوو الدافعية الداخلية رغبة حقيقية في التعلم والانخراط في المهام الأكاديمية بشكل مستقل، في حين قد يكون الطلبة ذوو الدافعية الخارجية مدفوعين بالمكافآت الخارجية أو تجنب العقاب. إن فهم ديناميات الدافعية بين طلبة الجامعات ضروري للمعلمين، والمستشارين، وصناع السياسات لخلق بيئات تعزز الدافعية الداخلية للطلبة وتعزز النتائج الأكاديمية الإيجابية.

تسعى هذه الدراسة إلى المساهمة في توسيع المعرفة حول الضغط النفسي والدافعية في السياقات التعليمية وتقديم رؤى للممارسين التربويين والأساتذة الجامعيين، والمتخصصين في الصحة النفسية، لتطوير تدخلات فعالة لدعم التطور الشامل للطلبة ونجاحهم الأكاديمي، كما تهدف إلى توضيح التفاعل المعقد بين هذين البناءين وتحديد المسارات المحتملة للتدخل، تهدف هذه الدراسة إلى المساهمة في تعزيز رفاهية الطلبة والنجاح الأكاديمي في بيئات التعليم العالي.

منهجية البحث:

- **إشكالية الدراسة**

نظرا للانتشار المتزايد للضغوط النفسية بين طلبة الجامعات وتأثيرها المحتمل على دافعيتهم الأكاديمية، حيث تشير الدراسات السابقة إلى أن الضغط النفسي المدرك يقوض الدافعية الشخصية ويؤثر سلبًا على التحصيل العلمي والأكاديمي. وفي ظل ندرة البحوث في البيئات التعليمية المغربية، تسعى هذه الدراسة إلى كشف طبيعة العلاقة بين الضغط النفسي المدرك والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين.

- **الأسئلة الفرعية:**

1. هل هناك علاقة بين الضغط النفسي المدرك والدافعية لدى الطلبة الجامعيين؟
2. هل يؤثر مستوى الضغط المدرك على الدافعية لدى الطلبة الجامعيين؟

- **الفرضية العامة للدراسة**

توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين الضغط النفسي المدرك والدافعية لدى الطلبة الجامعيين.

- **الفرضيات الفرعية**

1. توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية لدى طلبة الجامعات .
2. هناك تأثير ذو دلالة إحصائية للضغط المُدرك على الدافعية لدى طلبة الجامعات .

- **منهج البحث**

تبنت هذه الدراسة **المنهج الوصفي الارتباطي** لدراسة العلاقة بين الضغط النفسي المدرك والدافعية لدى الطلبة الجامعيين، حيث يُعد هذا المنهج الأمثل لتحقيق أهداف البحث بحيث يسمح بفحص العلاقة بين المتغيرات دون تدخل تجريبي، مع الحفاظ على الظروف الواقعية للبيئة الجامعية، كما يتيح الكشف عن قوة واتجاه العلاقة من خلال التحليلات الإحصائية (الارتباط والانحدار)، وهو ما يتوافق مع طبيعة البحث التي تهدف إلى استكشاف الارتباط والتأثير التنبئي بين المتغيرين.

- **عينة الدراسة**

شملت الدراسة 120 مشاركًا (60 ذكور و60 إناثًا) من الطلبة الجامعيين الذين ينتمون للمدرسة العليا للتربية و التكوين -ببرشيد- تتراوح أعمارهم بين 18 و26 عامًا.

- **أدوات الدراسة**

1. مقياس الضغط النفسي المُدرك :(PSS-10; Cohen) في صيغته المغربية

يُعد مقياس الضغط النفسي المُدرك (PSS-10) في صيغته المغربية أداةً واسعة الاستخدام لتقييم مستويات الضغط النفسي من خلال قياس تصورات الأفراد حول عدم القدرة على التنبؤ والتحكم في المواقف الحياتية، حيث يُقيّم التجارب على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط (0=أبدًا إلى 4=غالبًا جدًا) بحد أقصى 40 نقطة، ويتميز المقياس بموثوقية عالية (معامل كرونباخ ألفا 0.70 <وصدق بناء جيد، كما تم التحقق من خصائصه السيكومترية عبر عينات متنوعة مما يؤكد ملاءمته للاستخدام في السياق المغربي *(Loubir et al., 2014)* .

2. مقياس رأي الطلبة :(SOS)

يُعتبر مقياس رأي الطلبة (SOS) أداةً فعالةً لقياس الدافعية الأكاديمية، حيث صُمم لقياس التوجهات والدوافع الذاتية للطلاب نحو التعلم. يعتمد المقياس على سلم ليكرت الخماسي (من "لا أوافق بشدة" إلى "أوافق بشدة")، مما يسمح بقياس دقيق لدرجات الدافعية عبر مجموعة من العبارات التي تقيّم الجوانب المعرفية والعاطفية

للتحفيز الدراسي. يتميز المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، حيث أظهر اتساقاً داخلياً مرتفعاً (معامل ألفا كرونباخ > 0.75)

التحليل الإحصائي

لتحليل معطيات الدراسة التي بحثت في العلاقة بين الضغط النفسي المدرك والدافعية لدى عينة من 120 طالباً جامعياً، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لإجراء تحليل إحصائي متكامل. تضمن التحليل ثلاث مراحل رئيسية: أولاً التحليل الوصفي لاستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الضغط النفسي (PSS-10) والدافعية(SOS) ، ثانياً تحليل ارتباط بيرسون لتحديد قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرين، وثالثاً تحليل الانحدار الخطي لقياس قدرة الضغط النفسي على التنبؤ بالدافعية. وقد تم التأكد من استيفاء جميع الشروط الإحصائية اللازمة مثل اختبار الطبيعية واختبار الخطية وغياب التباين المتعدد، مما أسفر عن نتائج دقيقة وموثوقة تثبت وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين.

عرض وتحليل نتائج الفرضيات

في ضوء الأهداف المحددة للدراسة والفرضيات المقترحة، تم تحليل المعطيات الإحصائية من خلال مجموعة من الأدوات (الإحصاء الوصفي، معامل الارتباط بيرسون، والانحدار الخطي البسيط). فيما يلي عرض مفصل لنتائج كل فرضية على حدة:

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الضغط النفسي	120	23.45	4.712
الدافعية	120	32.67	4.503

الجدول 1: الإحصاء الوصفي

الفرضية العامة:

"توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية لدى الطلبة الجامعيين".

تشير المعطيات الواردة في **الجدول (2)** إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين الضغط النفسي والدافعية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون **(r = -0.25)**عند مستوى دلالة **(p = 0.005)**، وهو مستوى أقل من 0.05، مما يدل على أن العلاقة دالة إحصائيًا. وتدل هذه النتيجة على أنه كلما زاد الضغط النفسي لدى الطلبة، انخفضت مستويات دافعيتهم الأكاديمية، مما يؤكد صحة الفرضية العامة للدراسة. العلاقة المتوسطة السلبية تبرز وجود تأثير ملحوظ، ولو كان بدرجة معتدلة، بين المتغيرين.

الفرضية الفرعية الأولى:

"توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية لدى طلبة الجامعات".

	الضغط النفسي	الدافعية
الضغط النفسي	1	-0.25
الدافعية	-0.25	1

ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ($p < 0.05$)

الجدول 2: تحليل الارتباط بين الضغط النفسي والدافعية

هذه الفرضية تم التحقق منها باستخدام **معامل الارتباط بيرسون**، كما هو موضح في **الجدول .(2)** وقد أسفر التحليل عن وجود ارتباط عكسي بين المتغيرين (**r = -0.25**) مع دلالة إحصائية واضحة .(**p = 0.005**) تشير هذه النتائج إلى أن العلاقة ليست ناتجة عن الصدفة، بل تعكس اتجاهًا حقيقيًا؛ إذ يؤدي ارتفاع الضغط النفسي إلى تراجع في الدافعية. وبذلك، تحققت الفرضية الأولى، وتأكد وجود ارتباط دال سالب بين الضغط النفسي المدرك والدافعية.

الفرضية الفرعية الثانية:

"هناك تأثير ذو دلالة إحصائية للضغط المُدرك على الدافعية لدى طلبة الجامعات".

المتنبئ	p	t	β	SE	B	R^2
الضغط النفسي	0.005	-2.857	-0.25	0.098	-0.28	0.063

الجدول 3: نتائج تحليل الانحدار الخطي للتنبؤ بالدافعية

تم اختبار هذه الفرضية من خلال تحليل الانحدار الخطي البسيط، كما هو موضح في الجدول .(3) وقد أظهرت النتائج أن الضغط النفسي يُعد متغيرًا تنبؤيًا للدافعية، حيث بلغ معامل التأثير المعياري (β = -0.25) وقيمة B = -0.28، أي أن كل ارتفاع في الضغط النفسي بمقدار وحدة يؤدي إلى انخفاض في الدافعية بمقدار 0.28 وحدة. كما أن قيمة p = 0.005 تدل على دلالة إحصائية عالية. أما معامل التحديد R^2 = 0.063، فيشير إلى أن الضغط النفسي يفسر حوالي 6.3%من التباين في الدافعية، وهي نسبة متواضعة ولكنها ذات مغزى في السياقات النفسية والاجتماعية. وبالتالي، فإن الفرضية الثانية مقبولة، وتؤكد أن الضغط النفسي له تأثير سلبي واضح على دافعية الطلبة.

بناءً على النتائج الإحصائية المستخلصة، يتبين أن الضغط النفسي المُدرك لدى الطلبة الجامعيين يرتبط سلبًا بدافعيتهم نحو التحصيل الأكاديمي، كما يتنبأ بانخفاضها بشكل دال. تعكس هذه النتائج أهمية العوامل النفسية في الحياة الجامعية وتأثيرها على المسار الأكاديمي. وتُبرز كذلك ضرورة إدماج استراتيجيات للوقاية من الضغط وتعزيز الصحة النفسية كرافعة أساسية للدافعية والتحصيل.

مناقشة النتائج

تؤكد نتائج هذه الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، حيث بلغ معامل الارتباط ($r = -0.25$) ، ($p < 0.01$). هذا الاتجاه يتوافق مع الإطار النظري لنموذج متطلبات-موارد المهمة (Demerouti et al., 2001) ، الذي يفترض أن الضغوط النفسية تمثل متطلبات تستنزف الموارد العاطفية الانفعالية والمعرفية للفرد، مما يؤثر سلباً على دوافعه. تفسر هذه العلاقة من خلال آليات متعددة، أبرزها استنزاف الموارد النفسية(Hobfoll, 1989) ، حيث يؤدي التعرض المزمن للضغوط إلى تقليل الطاقة الذهنية المخصصة للتحصيل الأكاديمي، مما يضعف الدافعية الذاتية للتعلم.(Ryan & Deci, 2000)

على الرغم من دلالة هذه العلاقة إحصائياً، فإن حجم التأثير يبقى متوسطاً، مما يشير إلى وجود عوامل أخرى تسهم في تفسير التباين في الدافعية. هذا يتفق مع نتائج دراسة(2020) .Metcalfe et al ، التي أظهرت أن العلاقة بين الضغط الأكاديمي والدافعية تتراوح عادةً بين -0.20 و-0.35. قد يعزى هذا التباين إلى عوامل وسيطة مثل السمات الشخصية (كالعصابية والضمير الحي؛ Connor-Smith & Flachsbart, 2007)، أو أنماط المواجهة(Carver et al., 1989) ، حيث تميل استراتيجيات المواجهة الفعالة (مثل حل المشكلات) إلى تخفيف تأثير الضغط على الدافعية، بينما تفاقم الاستراتيجيات غير المتكيفة (مثل التجنب) من الآثار السلبية.

من ناحية أخرى، كشف تحليل الانحدار أن الضغط النفسي يتنبأ بشكل دال بمستويات الدافعية (β = -0.28، $p = 0.005$)، حيث يفسر حوالي 6.3% من تباينها. هذه النتيجة تتماشى مع دراسة Lin and Mastrokoukou (2023)، التي وجدت أن الضغط النفسي يسهم بنسبة 5-8% في تفسير الدافعية الأكاديمية. ومع ذلك، فإن نسبة التباين المفسرة تبقى محدودة، مما يؤكد الحاجة إلى دراسات مستقبلية تستكشف متغيرات إضافية، مثل جودة الدعم الاجتماعي (Zimet et al., 1988) أو البيئة التعليمية (Fraser, 2012)، والتي قد تلعب أدواراً وسيطة أو معدلة في هذه العلاقة.

عند مقارنة هذه النتائج مع الأدبيات السابقة، نجد أنها تدعم اتجاه العلاقة السلبية الذي أشارت إليه دراسات مثل(2023) Dimala and Saraswati ، لكنها تختلف في حجم التأثير مع أبحاث أخرى) مثل Sharma, 2018)التي سجلت معاملاً أعلى (-0.35). قد يعود هذا الاختلاف إلى عوامل منهجية، مثل اختلاف أدوات القياس أو خصائص العينات. على سبيل المثال، قد تظهر العلاقة أكثر وضوحاً في سياقات تعليمية ذات ضغوط مكثفة، أو بين طلبة التخصصات العلمية مقارنةً بالإنسانية.

لكن يجب الأخذ بعين الاعتبار بعض القيود المنهجية لهذه الدراسة، أبرزها الاعتماد على المقاييس الذاتية التي قد تتأثر بالتحيزات المعرفية، وطبيعة التصميم المقطعي الذي لا يسمح باستنتاج علاقات سببية. كما أن العينة، رغم توازنها الجندري، اقتصرت على منطقة جغرافية واحدة، مما قد يحد من إمكانية التعميم.

على المستوى التطبيقي، تقدم هذه النتائج توصيات مهمة لمؤسسات التعليم العالي، مثل تصميم برامج إدارة الضغوط النفسية التي تستهدف تعزيز المرونة النفسية (resilience) لدى الطلبة (Southwick et al., 2014)، أو تحسين البيئة الأكاديمية عبر توفير موارد داعمة (مثل الإرشاد النفسي والأكاديمي). كما تشير إلى أهمية تعزيز الدافعية الذاتية من خلال تدخلات تستند إلى نظرية التقرير الذاتي (Deci & Ryan, 2000)، مثل تعزيز الشعور بالاستقلالية والكفاءة.

في الختام، بينما تؤكد هذه الدراسة التأثير السلبي للضغط النفسي على الدافعية الأكاديمية، فإنها تفتح الباب لأسئلة بحثية جديدة حول الآليات النفسية والاجتماعية التي تشرح هذه العلاقة. تقترح دراسات مستقبلية اعتماد تصميم طولي (longitudinal) لرصد التغيرات في كلا المتغيرين عبر الزمن، أو تضمين متغيرات وسيطة مثل الكفاءة الذاتية والدعم المؤسسي، لتعميق الفهم العلمي لهذه الديناميكية المعقدة.

الخاتمة:

تلقي هذه الدراسة الضوء على التفاعل الديناميكي بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية لدى الطلبة الجامعيين، مقدمةً رؤى قيمة حول تجاربهم الأكاديمية. تُظهر النتائج اتجاهًا مقلقًا: مع ارتفاع مستويات الضغط النفسي المُدرك، كما تميل مستويات الدافعية إلى الانخفاض. يؤكد هذا الارتباط الآثار السلبية للضغط على مشاركة الطلبة الأكاديمية وإنجازهم بشكل عام .

تؤكد هذه النتائج على الحاجة الملحة لتدخلات تهدف إلى تدبير الضغط النفسي وتعزيز استراتيجيات بناء المرونة في البيئات التعليمية. من خلال معالجة الضغوطات وتعزيز آليات التكيف، حيث يمكن للمؤسسات التعليمية دعم رفاهية الطلبة بشكل أفضل وتحفيزهم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

علاوة على ذلك، فإن الارتباط السلبي الكبير الملاحظ بين الضغط النفسي المُدرك والدافعية يؤكد على ضرورة تنفيذ تدخلات مستهدفة في البيئات التعليمية. يجب تصميم هذه التدخلات لمعالجة الضغوطات المحددة التي يواجهها الطلبة ولتعزيز بيئة أكاديمية داعمة تُحفز الدافعية والنجاح .

لائحة المصادر والمراجع

- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Westview Press.
- American Psychological Association. (2020). Stress in America™ 2020: A national mental health crisis. APA.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. Journal of Affective Disorders, 173, 90-96.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56(2), 267-283. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267
- Chrousos, G. P. (2009). Stress and disorders of the stress system. Nature Reviews Endocrinology, 5(7), 374-381.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin, 98(2), 310-357.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 93(6), 1080-1107. https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1080
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86(3), 499-512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499
- Dimala, C. P., & Saraswati, R. (2023). The Roles of Motivation to Learn and Coping Behaviours in Managing Stress in Working College Students. Journal of Educational Science and Technology, 9(2), 95-102.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2010). Medical student distress: Causes, consequences, and proposed solutions. Mayo Clinic Proceedings, 85(9), 1133-1140.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132.
- Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), Second international handbook of science education (pp. 1191-1239). Springer.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior, 26(4), 331-362.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44(3), 513-524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. Journal of Psychosomatic Research, 11(2), 213-218.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.

- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28(1), 129-137.
- Lin, S., Mastrokoukou, S., & Longobardi, C. (2023). Social relationships and social media addiction among adolescents: variable-centered and person-centered approaches. Computers in Human Behavior, 147, 107840.
- Loubir, D. B., Serhier, Z., Lembachar, I., Housbane, S., Agoub, M., & Othmani, M. B. (2014). Validation de l'échelle de mesure du stress « Perceived Stress Scale » en dialecte arabe Marocain, Casablanca-Maroc. Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique, 62(Suppl. 5), S236. https://doi.org/10.1016/j.respe.2014.06.210
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370-396.
- McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load. Annals of the New York Academy of Sciences, 840(1), 33-44.
- Metcalfe, L. A., Harvey, E. A., & Laws, H. B. (2020). The longitudinal relation between academic stress and achievement motivation. Journal of Educational Psychology, 112(4), 734-750. https://doi.org/10.1037/edu0000396
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sapolsky, R. M. (2004). Why zebras don't get ulcers (3rd ed.). Henry Holt.
- Selye, H. (1976). The stress of life (Rev. ed.). McGraw-Hill.
- Sharma, M. (2018). A study on the impact of stress on achievement motivation of students. Journal of Educational and Developmental Psychology, 8(1), 145-158. https://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p145

- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 5(1), 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of School Psychology, 44(5), 331-349.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 3, pp. 933-1002). Wiley.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Journal of Personality Assessment, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

دور المستنبطات النباتية في جلب الاستثمار الفلاحي وإكراهات أزمة الجفاف: أية علاقة؟

مرية الفرنيني
طالبة باحثة بسلك الدكتوراه
كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بالمحمدية
المغرب

الملخص

لقد أبرز هذا العمل أن المستنبطات النباتية لم تعد مجرد خيار تقني بل تحولت إلى رافعة استراتيجية للنهوض بالاستثمار الفلاحي في ظل التحديات المناخية التي تعرفها بلادنا خاصة أمام تزايد موجات الجفاف وتأثيرها المباشر على الإنتاج الزراعي ومردودية الأرض، كما بيّنت الدراسة أن هناك حاجة ملحة إلى تعزيز الإطار القانوني والتنظيمي الذي يحتضن هذه الدينامية ويضمن حماية الحقوق المرتبطة بالابتكار النباتي ويوفر شروط الأمن القانوني للمستثمرين حتى يتحول هذا المجال إلى فضاء جاذب لرأس المال الوطني والأجنبي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الفرنيني، مرية. (2025، ماي). دور المستنبطات النباتية في جلب الاستثمار الفلاحي وإكراهات أزمة الجفاف أية علاقة؟. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 84-97.

تقديم:

يشكل الاستثمار الفلاحي أحد المحاور الأساسية في بناء الاقتصاد الوطني من خلال دوره في تحقيق الأمن الغذائي وتوفير فرص الشغل وتنشيط العالم القروي وهذا الاستثمار أصبح أكثر حساسية للتغيرات المناخية التي أصبحت تشكل خطرا مباشرا على استقراره واستمراريته، أمام تزايد حدة الجفاف وتقلص الموارد المائية بدأت تتعالى الدعوات نحو تبني حلول علمية وتقنية قادرة على تقوية المنظومة الفلاحية ورفع قدرتها على التكيف مع هذه المتغيرات ومن أبرز هذه الحلول يبرز دور المستنبطات النباتية في إعادة تشكيل مشهد الاستثمار الفلاحي[1].

يتأسس الإطار العام لهذا الموضوع على تقاطع ثلاثة محاور أساسية وهي القانون والبيئة والاستثمار وهو تقاطع يعكس الحاجة إلى قراءة شمولية للمسألة الفلاحية لا باعتبارها فقط قطاعا إنتاجيا بل كمنظومة معقدة تتداخل فيها المعايير العلمية والاقتصادية والحقوقية.

الإطار الخاص للدراسة يركز على دور المستنبطات النباتية في الحد من أثر الجفاف وتحقيق الأمن الغذائي وذلك من خلال تتبع المسار القانوني الذي يؤطرها وتحليل أثره على تشجيع الاستثمار الفلاحي خاصة في المناطق المتضررة من ندرة المياه وضعف المردودية.

عرف المغرب خلال العقود الأخيرة تطورا تدريجيا في تشريعات حماية الأصناف النباتية وحقوق المبتكرين حيث تم إدماج هذه القوانين ضمن السياسة الفلاحية العامة غير أن هذا التطور لم يصل بعد إلى مستوى التكامل مع باقي الآليات القانونية المشجعة على الاستثمار.

تنطلق هذه الدراسة من فرضية أن المستنبطات النباتية تمثل اليوم فرصة حقيقية لتحفيز الاستثمار الفلاحي في المغرب من خلال قدرتها على تحسين الإنتاجية والتقليل من المخاطر المرتبطة بالجفاف وبالتالي فإن استثمارها بشكل عقلاني قد يكون عاملا استراتيجيا لتحقيق التنمية.

الفرضية الثانية ترتبط بوجود فجوة بين المقتضيات القانونية المتعلقة بالمستنبطات النباتية والواقع الميداني حيث يواجه المستثمرون والباحثون صعوبات متعددة تتعلق بالحماية القانونية والإجراءات الإدارية وعدم وضوح الرؤية المؤسساتية في تدبير هذا الملف.

[1] للمزيد من التفصيل يمكنك الاطلاع على الاتفاقيات والمعاهدات التالية:
- الأمم المتحدة. اتفاقية التنوع البيولوجي (CBD)، مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية، ريو دي جانيرو، 1992.
- FAO. المعاهدة الدولية بشأن الموارد الوراثية النباتية للأغذية والزراعة. روما: منظمة الأغذية والزراعة، 2001.

كما تنطلق الدراسة من فرضية أن أزمة الجفاف يمكن أن تتحول من تهديد بيئي إلى دافع قوي لتطوير البحث الزراعي وتعزيز الابتكار في مجال المستنبطات النباتية وهو ما يستدعي إعادة تقييم الأطر القانونية القائمة ومدى ملاءمتها لمواكبة هذا التحول.

تسعى هذه المقالة إلى تحليل السياسات العمومية في مجال دعم المستنبطات النباتية وربطها بمناخ الاستثمار وذلك من خلال الوقوف عند نقط القوة والقصور واقتراح مداخل قانونية جديدة قادرة على تعزيز فعالية هذه المستنبطات كأداة للتنمية ومواجهة التغير المناخي.

الهدف الأسمى من هذه الدراسة هو بناء تصور علمي وعملي يضع المستنبطات النباتية في قلب النموذج التنموي الفلاحي ويجعل من الإطار القانوني عاملا داعما للبحث والابتكار ووسيلة لضمان استدامة الاستثمار في ظل الأزمات المناخية والاقتصادية المتلاحقة:

المطلب الأول: المستنبطات النباتية وإكراهات الجفاف في مجال الاستثمار الفلاحي.

المطلب الثاني: المستنبطات النباتية ودور السياسات العمومية في مجال الاستثمار الفلاحي.

المطلب الأول: المستنبطات النباتية وأكراهات الجفاف في مجال الاستثمار الفلاحي.

يُشكل الجفاف أحد أبرز التحديات المناخية التي تواجه القطاع الفلاحي في المغرب حيث تتأثر الموارد الطبيعية سلبا وتعرف الأراضي الزراعية تراجعا في خصوبتها وقدرتها الإنتاجية مما يؤدي إلى تدني المردودية وتقليص فرص الاستثمار الفلاحي في مناطق متعددة، في هذا السياق برزت الحاجة إلى حلول علمية وتقنية مستدامة تكون قادرة على ضمان استمرارية النشاط الفلاحي رغم قساوة الظروف المناخية فكان الاعتماد على المستنبطات النباتية خيارا استراتيجيا اعتمدته العديد من الدول لمواجهة تأثيرات الجفاف.

المستنبطات النباتية تمثل اليوم أداة فلاحية حيوية تتيح إمكانية التكيف مع التغيرات البيئية حيث يتم من خلالها تطوير أصناف زراعية جديدة تتحمل شح المياه ودرجات الحرارة المرتفعة وهي بذلك تفتح آفاقا واسعة للاستثمار في مناطق مهمشة من قبل، غير أن تفعيل هذا التوجه العلمي يتطلب منظومة قانونية متكاملة تحمي الحقوق المرتبطة بالابتكار الزراعي وتضمن الإنصاف بين الفاعلين وتُحفز الباحثين والمستثمرين على الانخراط في دينامية تطوير المستنبطات دون تخوف من ضياع الحقوق أو غياب الحوافز.

من هنا تتضح العلاقة الوثيقة بين المستنبطات النباتية وظروف الجفاف في توجيه الاستثمار الفلاحي إذ لم تعد الأرض الخصبة وحدها كافية لجذب الاستثمارات، بل صار الابتكار في تحسين السلالات النباتية عاملا حاسما في اختيار مناطق الإنتاج وتوجيه السياسات:

الفقرة الأولى: المستنبطات النباتية رافعة للاستثمار الفلاحي.

تُعتبر المستنبطات النباتية من بين المداخل الحديثة التي اعتمدها المغرب في إطار تجديد النموذج الفلاحي وتحسين مردودية الإنتاج الزراعي إذ توفر هذه التقنية إمكانية تحسين صفات النباتات لتتلاءم مع بيئات زراعية صعبة وشحيحة الموارد، يلعب الابتكار النباتي دورا مركزيا في دعم التوازن الفلاحي ومواجهة التقلبات المناخية مما يعزز من جاذبية الاستثمار في مناطق كانت تعتبر هامشية أو غير صالحة للاستغلال الفلاحي بفعل ظروف التربة أو ندرة المياه[1].

تُشكل المستنبطات النباتية تحولا نوعيا في المقاربة الفلاحية حيث لم يعد الاعتماد فقط على السقي التقليدي أو جودة الأرض، بل أصبح التركيز على تطوير سلالات نباتية مقاومة تستجيب للتحديات البيئية وتضمن استقرار الإنتاج، المستثمر الفلاحي أصبح يبحث عن الضمانات العلمية التي تمكنه من تقليص المخاطر

[1] حسن كمال، الملكية الفكرية وحقوق الفلاحين في ضوء الاتفاقيات الدولية. القاهرة: دار النهضة العربية، 2018، ص 14.

الإنتاجية وبالتالي فالمستنبطات النباتية تمثل بالنسبة له أداة استراتيجية تمكنه من التحكم في الكلفة وتحقيق مردودية اقتصادية مستقرة.

تُساهم المستنبطات في خلق فرص جديدة للاستثمار الفلاحي عبر توسيع المساحات المزروعة واستغلال الأراضي القاحلة بفضل تطوير نباتات تتحمل الجفاف والملوحة وحرارة المناخ مما يجعل الاستثمار أقل ارتباطا بالظروف الطبيعية الصعبة، تُعتبر هذه التقنية أيضا فرصة لتحسين التنافسية الفلاحية على الصعيد الدولي خصوصا وأن الأسواق العالمية أصبحت تفضل المنتجات الزراعية ذات الجودة العالية والمستقرة وهو ما يمكن أن تحققه المستنبطات بشكل فعّال.

من الناحية القانونية تدخل المستنبطات النباتية ضمن الحقوق المرتبطة بالملكية الفكرية حيث يستفيد المبتكرون من حماية قانونية تسمح لهم بالتصرف في الأصناف الجديدة مما يُشجع الباحثين والمؤسسات على المزيد من الابتكار، إدماج حماية الأصناف النباتية في التشريع المغربي من خلال القوانين المتعلقة بحماية حقوق المستنبِطين يخلق بيئة قانونية محفزة تضمن للمستثمر الأمن القانوني وتُطمئنه بشأن مردودية الاستثمار في هذا المجال.

إن وجود إطار قانوني يُعترف من خلاله بالمستنبطات كملكية فكرية قابلة للتصرف والاستغلال يساهم في تعزيز ثقة المستثمرين خصوصا إذا ارتبط الأمر بإجراءات تسجيل واضحة وشفافة لدى الهيئات المختصة، تشكل الحوافز المالية والضريبية عاملا مكملا لتشجيع الاستثمار في هذا المجال بحيث يمكن للدولة أن تلعب دورا محوريا في تقديم دعم مباشر أو غير مباشر للفلاحين الراغبين في استعمال الأصناف المستنبطة ذات القيمة العالية[1].

تُبرز التجارب الدولية أن الاستثمار في البحث الزراعي يشكل رافعة قوية لتطوير المستنبطات حيث يتم تخصيص ميزانيات مهمة لهذا المجال نظرا لما يتيحه من فرص للنمو الزراعي وتحصين الاقتصاد الفلاحي ضد الأزمات، المغرب بدأ يواكب هذا التوجه من خلال إطلاق برامج تشجع على البحث في الميدان الزراعي وتطوير السلالات لكن تظل الحاجة قائمة إلى مضاعفة الجهود وربط البحث بالاستثمار عبر آليات تمويل فعالة وشراكات مع القطاع الخاص.

الفاعلون في الميدان الفلاحي يطالبون بتسهيل مساطر تسجيل الأصناف المستنبطة واعتماد لجان علمية مختصة تُشرف على التقييم وتحديد المعايير مما يجعل المستثمر يطمئن إلى جودة المنتوج وقانونية استعماله، في

[1] بن رقية عبد القادر، "شهادة الحيازة النباتية في القانون الجزائري." مجلة الباحث للدراسات القانونية والقضائية، جامعة باتنة، العدد 15 (2020)، ص 14.

إطار مقاربة تنموية مستدامة يجب النظر إلى المستنبطات النباتية كعنصر من عناصر السيادة الفلاحية حيث يُمكن للمغرب من خلال تطوير هذه الأصناف أن يُقلص من التبعية الغذائية للخارج ويضمن إنتاجا وطنيا مستقلا.

تساعد المستنبطات النباتية كذلك على ضمان الأمن الغذائي من خلال تحسين جودة الإنتاج وتوفير محاصيل مقاومة للآفات والتقلبات المناخية مما يُقلص من الحاجة إلى تدخلات خارجية مكلفة كتوفير الأسمدة أو المبيدات بكثرة، على المستوى البيئي تُسهم المستنبطات في التخفيف من الضغط على الموارد الطبيعية لأنها تُمكن من إنتاج نباتات ذات احتياجات مائية أقل ما يساهم في الحفاظ على الفرشاة المائية وتثبيت التوازن البيئي[1].

من الناحية الاجتماعية يُمكن أن تخلق هذه التقنيات فرص شغل جديدة في ميادين البحث الزراعي والتكوين المهني كما تُساهم في تحفيز الشباب على الانخراط في مشاريع فلاحية قائمة على الابتكار والتجديد، من المهم أن تُدرج المستنبطات النباتية ضمن السياسات العمومية كأولوية وطنية من أجل تأطير استعمالها وتعميم فوائدها على مختلف الفئات الفلاحية خاصة الصغيرة منها التي لا تتوفر على إمكانيات اعتمادها بشكل مباشر.

تُعتبر المناطق الجافة وشبه الجافة من أكثر الجهات استفادة من هذه التقنيات إذ يُمكن بفضلها إعادة تأهيل أراضٍ مهملة وتحويلها إلى مجالات إنتاجية مما يُعيد التوازن الجهوي ويُقلص من الفوارق المجالية، ويشكل التعاون بين الجامعات والمراكز الفلاحية أساسا لنجاح المستنبطات النباتية كأداة للاستثمار الفلاحي إذ لا يمكن ضمان فعالية هذه الأصناف دون مشاركة فعلية من الخبراء والباحثين في الميدان العلمي التطبيقي[2].

الدور المؤسساتي يبقى حاسما في تتبع ومراقبة تطبيق المعايير المرتبطة بالأصناف النباتية الجديدة وهو ما يتطلب تقوية الأجهزة المختصة وضمان استقلاليتها وفعاليتها في تأطير هذا المجال الحيوي، تحتاج هذه المشاريع أيضا إلى تأهيل البنيات التحتية كالمختبرات ومراكز الفحص الزراعي وتوفير الكفاءات البشرية القادرة على تدبير هذا القطاع وفق المعايير الدولية لضمان جودته ومردوديته، إدماج النساء والشباب في سلاسل إنتاج المستنبطات النباتية يُمثل مدخلا لإدماج اجتماعي حقيقي ويُتيح توزيعًا أكثر عدالة لمنافع التنمية الفلاحية المبنية على المعرفة والابتكار[3].

[1] حسن كمال، الملكية الفكرية وحقوق الفلاحين في ضوء الاتفاقيات الدولية، مرجع سابق، ص 16.
[2] دوار جميلة، "حقوق الملكية الفكرية على الحيازة النباتية في التشريع الجزائري." مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، العدد 29 (2021)، ص 22.
[3] حسن كمال، الملكية الفكرية وحقوق الفلاحين في ضوء الاتفاقيات الدولية، مرجع سابق، ص19.

تبقى مسألة الولوج إلى التمويل أحد التحديات التي تواجه المستثمرين في هذا المجال مما يستوجب تكييف أنظمة القروض والدعم العمومي مع خصوصيات مشاريع المستنبطات ذات الطابع البحثي والتجديدي، يمكن استعمال المستنبطات النباتية كوسيلة لتثمين سلاسل الإنتاج الفلاحي من خلال رفع القيمة المضافة للمحاصيل واستهداف أسواق ذات معايير عالية الجودة وهو ما يزيد من تنافسية المنتوج المغربي.

تفتح هذه التقنية الباب أمام بروز مقاولات فلاحية ناشئة متخصصة في تطوير وتوزيع المستنبطات مما يدعم اقتصاد الابتكار في القطاع الفلاحي ويُساهم في خلق مناصب شغل جديدة ذات قيمة معرفية عالية لتحقيق هذه الأهداف لابد من تحيين النصوص القانونية المتعلقة بالملكية الصناعية والفكرية بما يضمن حماية فعالة للمستنبطات النباتية وتشجيع المستثمرين على الانخراط في هذه المشاريع دون تخوف قانوني، من المهم أيضا مواكبة الفلاحين عبر التكوين المستمر والتأطير التقني حتى يتمكنوا من استعمال هذه الأصناف بطريقة صحيحة ويستفيدوا من إمكانياتها بشكل مستدام دون المساس بالتوازن البيئي أو الصحي، على المدى البعيد يُمكن أن تصبح المستنبطات النباتية أساسا لفلاحة مغربية ذكية ومستدامة تستند إلى العلم والمعرفة وتُحقق استقلالية غذائية واقتصادية وتُقلل من هشاشة القطاع أمام الأزمات المناخية[1].

في ضوء هذه المعطيات تُصبح المستنبطات النباتية أكثر من مجرد تقنية فلاحية، بل تتحول إلى رافعة استراتيجية تُعيد تشكيل خريطة الاستثمار الفلاحي بالمغرب وتفتح آفاقا تنموية جديدة ومستدامة في جميع الجهات.

الفقرة الثانية: إكراهات الجفاف الاقتصادية والبيئية

يُعد الجفاف من الظواهر المناخية التي تتكرر بوتيرة مقلقة في المغرب خلال العقود الأخيرة وقد خلف ذلك آثارا عميقة على المنظومة الاقتصادية الفلاحية حيث تأثرت الموارد المائية بشكل مباشر وتراجع مستوى المياه الجوفية والسطحية مما انعكس على مردودية الأراضي وتسبب في خسائر مادية مهمة للفلاحين خاصة الصغار منهم والذين لا يملكون تقنيات حديثة للتدبير المائي.

تتجلى الإكراهات الاقتصادية للجفاف في تقلص الناتج الداخلي الخام الفلاحي وارتفاع كلفة الإنتاج الزراعي بسبب الاعتماد على تقنيات السقي الاصطناعي وشراء المياه ونقلها إلى الحقول وهو ما يؤدي إلى تآكل هوامش الربح ويحد من جاذبية القطاع للاستثمار كما ترتفع أسعار المواد الأولية وتتأثر سلاسل التوزيع بفعل تذبذب الإنتاج وضعف القدرة التنافسية، كما أن الجفاف يؤدي إلى تراجع القدرة الشرائية للفئات المرتبطة مباشرة بالفلاحة نتيجة انخفاض المداخيل وتقلص فرص الشغل الموسمي وهو ما ينعكس على التوازن

[1] UNCCD. United Nations Convention to Combat Desertification. Bonn: United Nations, 1994.

الاجتماعي في القرى والمناطق الفلاحية ويُفضي إلى موجات هجرة قروية تضاعف من الضغط على المدن وتُعمق التفاوتات المجالية بين المركز والهامش وتُضعف من استقرار السكان في مناطق الإنتاج.

على المستوى البيئي يُسهم الجفاف في تسريع وتيرة تدهور الأراضي الفلاحية وفقدان التربة لخصوبتها كما يؤدي إلى اندثار الغطاء النباتي وتزايد ظواهر التصحر وتوسع الرمال في عدة جهات وهذا التدهور يجعل إعادة تأهيل الأراضي عملية مكلفة ومعقدة تستدعي تدخلا علميا وتقنيا عميقا ما يضيف أعباء إضافية على الدولة والمستثمرين الباحثين عن الاستقرار في القطاع الفلاحي، تُهدد هذه التحولات بتغيير المنظومة البيئية الفلاحية بشكل جذري حيث تُفقد مناطق بكاملها وظائفها الزراعية وتتحول إلى مناطق عجز إنتاجي وهو ما يجعل من الجفاف عاملا مهيكلا في إعادة رسم السياسات الفلاحية الوطنية ويُلزم الفاعلين بوضع استراتيجيات تأقلم شاملة لا تكتفي بالحلول الظرفية بل تنبني على مقاربة استباقية تراعي البعد البيئي والاقتصادي معا[1].

وفي هذا الإطار يجب التأكيد على أن استمرار الجفاف دون اعتماد حلول هيكلية يُضعف من استقرار الاستثمار الفلاحي ويُعرضه لمخاطر متزايدة تجعله أقل جاذبية لرأس المال الوطني والأجنبي حيث تصبح الربحية غير مضمونة والمخاطر الطبيعية لا يمكن التحكم فيها مما يجعل المستثمر في حاجة إلى ضمانات تقنية وتشريعية تعوض هذا الهشاشة المناخية البنيوية، الأمر الذي يفرض إعادة التفكير في آليات التمويل الفلاحي بحيث يتم تخصيص خطوط ائتمان مرتبطة بمشاريع التأقلم مع التغيرات المناخية وتطوير منتجات تأمينية خاصة بالجفاف تراعي طبيعة الفلاحين الصغار وتُغطي الخسائر الناتجة عن التقلبات المناخية في أفق توفير بيئة مالية حاضنة للمغامرة الاستثمارية في عالم فلاحي متحول وغير مستقر.

كما ينبغي أن تتم مراجعة أساليب تدبير الموارد المائية بحيث يتم الانتقال من منطق الوفرة إلى منطق الندرة والنجاعة من خلال إعادة استعمال المياه العادمة وتحلية مياه البحر واعتماد الزراعة الذكية وتكثيف البحث الزراعي حول الأصناف النباتية المقاومة للجفاف ما يُعزز مناعة النظام الفلاحي ويُؤسس لاستثمار قادر على الصمود والاستمرارية[2].

إن إكراهات الجفاف لم تعد مرتبطة فقط بالعوامل المناخية بل أصبحت نتيجة مباشرة لغياب حكامة مائية وفلاحية قادرة على التنبؤ والتخطيط المسبق والاستشراف العلمي للتغيرات القادمة ولهذا فإن النجاعة المؤسساتية أصبحت جزءا لا يتجزأ من الحل كما أن التنسيق بين القطاعات يبقى أساسيا لتقليص تأثير هذه الظاهرة متعددة الأبعاد.

[1] دوار جميلة، "حقوق الملكية الفكرية على الحيازة النباتية في التشريع الجزائري."، مرجع سابق، ص 24.
[2] حسن كمال، الملكية الفكرية وحقوق الفلاحين في ضوء الاتفاقيات الدولية، مرجع سابق، ص34.

وعليه فإن التعامل مع إكراهات الجفاف لا يجب أن يكون مجرد رد فعل ظرفي بل يتعين إدماجها كعنصر مركزي في السياسات الفلاحية الوطنية عبر تمويل البحث العلمي وتطوير المستنبطات النباتية وتعزيز البنيات التحتية وتحفيز المقاولات الفلاحية على الاستثمار في الابتكار لأن الاستثمار اليوم لم يعد فقط في الأرض، بل في العلم والمعرفة والتقنيات الحديثة[1].

المطلب الثاني: المستنبطات النباتية ودور السياسات العمومية في مجال الاستثمار الفلاحي.

تُشكل السياسات العمومية أداة مركزية في توجيه القطاع الفلاحي نحو مسارات التنمية المستدامة وتحقيق الأمن الغذائي عبر بلورة استراتيجيات طويلة المدى تأخذ بعين الاعتبار التحولات المناخية والرهانات الاقتصادية وهو ما يجعل من تدخل الدولة عاملا حاسما في مواكبة الابتكار الفلاحي، وفي هذا السياق تبرز المستنبطات النباتية كأحد أوجه هذا الابتكار الذي يحتاج إلى احتضان مؤسساتي قوي وإلى رؤية واضحة تُدمج هذه الآلية العلمية ضمن السياسات الفلاحية بحيث تتحول من مجرد مبادرات بحثية إلى حلول عملية معتمدة في برامج التنمية والاستثمار[2].

المستنبطات لا يمكن أن تؤدي دورها في إنعاش الاستثمار الفلاحي إلا إذا توفرت لها الحماية القانونية والتأطير التنظيمي والمواكبة التقنية من طرف الدولة كما أن الفاعلين الاقتصاديين في القطاع بحاجة إلى محفزات ملموسة تشجعهم على تبني هذه الأصناف في الإنتاج والتسويق، السياسات العمومية مدعوة لإعادة بناء علاقتها بالبحث الزراعي عبر تمويل مراكز الدراسات وربط مخرجاتها بالمخططات الفلاحية الكبرى لأن النهوض بالمستنبطات يتطلب تراكما معرفيا وعلميا مستمرا إلى جانب انفتاح على التجارب الدولية والشراكات متعددة الأطراف.

ومن هذا المنطلق يجب اعتبار المستنبطات النباتية جزءا من السياسة العمومية لا فقط من خلال الدعم المباشر، بل كذلك عبر تقوية القوانين المنظمة لها وتوفير بيئة مؤسساتية تسمح بتسويقها داخليا وخارجيا وتضمن اندماجها الكامل في المنظومة الفلاحية كرافعة تنموية حقيقية.

الفقرة الأولى: المستنبطات النباتية جسر بين التحدي والفرصة.

تمثل المستنبطات النباتية اليوم نقطة التقاء بين معادلتين أساسيتين في السياسة الفلاحية وهما مواجهة التحديات البيئية وضمان الأمن الغذائي من جهة وخلق فرص جديدة للاستثمار من جهة أخرى وهي بذلك تشكل جسرا بين واقع مليء بالإكراهات ومستقبل يمكن أن يحمل بوادر الانفراج، فالمستنبطات تُوفر حلولا

[1] حسن كمال، الملكية الفكرية وحقوق الفلاحين في ضوء الاتفاقيات الدولية، مرجع سابق، ص 35.
[2] بن رقية عبد القادر، "شهادة الحيازة النباتية في القانون الجزائري."، مرجع سابق، ص 17.

مبتكرة للمشاكل الهيكلية التي يعاني منها القطاع الفلاحي المغربي خاصة في ظل الجفاف وضعف خصوبة التربة وتراجع التساقطات حيث تُمكن من تطوير نباتات قادرة على الصمود في بيئات قاسية ما يفتح إمكانيات الاستثمار في أراضٍ كانت مهملة، كما أن هذه الأصناف يمكن أن تُعيد الحيوية إلى سلاسل إنتاج فلاحية تقليدية عانت من التدهور بفعل التغيرات المناخية مما يمنحها قيمة مضافة جديدة ويجعلها قابلة للاستثمار سواء من طرف الفلاحين المحليين أو من طرف مستثمرين يسعون لتنويع محفظتهم في القطاع[1].

في الجانب التقني تُسهم المستنبطات في تخفيض كلفة الإنتاج عبر تقليص الحاجة للسقي والمبيدات وهو ما يجعلها أكثر ملاءمة لمقاربة الفلاحة المستدامة التي تسعى الدولة إلى ترسيخها من خلال سياسات وبرامج خضراء تُراعي التوازن بين الإنتاج والحفاظ على البيئة، ومع تزايد الطلب العالمي على المنتجات الفلاحية ذات الجودة العالية والمقاومة للمتغيرات المناخية أصبحت المستنبطات أداة لتثمين المنتوج الفلاحي المغربي في السوق الدولية حيث تُضفي عليه صبغة علمية وتنافسية يمكن أن تكون عامل جذب للاستثمار الخارجي[2].

هذا الدور الاقتصادي الجديد لا يمكن فصله عن الحاجة إلى منظومة قانونية تواكب هذه الدينامية وتضمن توازن المصالح بين الباحثين والمؤسسات والمستثمرين لذلك فإن تأهيل التشريع الوطني ليواكب المستجدات العلمية أصبح ضرورة لإزالة العقبات أمام هذه المشاريع، كما أن الاعتراف بالمستنبطات النباتية كعنصر من عناصر الابتكار الفلاحي يتطلب إعادة النظر في طرق تسجيلها وتقييمها ومراقبتها مع الحرص على إضفاء الشفافية على هذه المساطر بما يُمكّن من رفع منسوب الثقة لدى المستثمرين والفلاحين على السواء[3].

ولكي تلعب هذه المستنبطات دورها الكامل لا بد من إدماجها في المخططات الفلاحية الجهوية بحيث يتم تخصيص برامج جهوية لتطويرها وتكييفها مع خصوصيات كل منطقة اعتمادا على طبيعة المناخ ونوعية التربة والأولويات الاقتصادية لكل جهة.

إن تحويل هذه التحديات المناخية إلى فرص استثمارية يتطلب شجاعة مؤسساتية واستعدادا للمغامرة المدروسة وتوفيرا لشروط النجاح سواء من حيث التمويل أو التأطير أو المواكبة التقنية لأن الابتكار لا يكفي في حد ذاته إذا لم يكن مصحوبا بالإرادة العمومية الداعمة، وفي هذا الصدد يمكن النظر إلى المستنبطات على أنها مجال واعد لمقاولات ناشئة مغربية تعمل في مجال التكنولوجيا الحيوية الزراعية وتسعى إلى تطوير أصناف تتلاءم مع السوق المحلية وتنافس في السوق الدولية بما يخدم أهداف التنمية والإدماج الاقتصادي.، ولأن هذه

[1] فتوخ حسن، "المقاربة القانونية والقضائية لمكافحة التصحر بالمغرب." المدونة القانونية – Bibliotdroit، نونبر 2017، ص22.

[2] World Trade Organization. Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS), 1994.

[3] رشيد سمير، الجفاف والتغير المناخي في شمال إفريقيا: قراءة قانونية بيئية. تونس: المركز العربي للأبحاث، 2020، ص 11.

المشاريع تتطلب استثمارات في البحث والبنية التحتية فإن من مسؤولية الدولة والقطاع الخاص معًا تقاسم أعباء التأسيس لاقتصاد فلاحي مبني على المعرفة ويجعل من المستنبطات جسرًا فعليًا بين واقع المناخ القاسي وطموح الفلاحة الإنتاجية المستدامة[1].

إن الأزمة المناخية لا ينبغي أن تُقرأ فقط كخطر بل يمكن تحويلها إلى حافز لإعادة تشكيل المنظومة الإنتاجية الفلاحية بشكل أكثر ذكاء ومرونة بما يجعل المستنبطات رافعة للتغيير الإيجابي وليست مجرد أداة ظرفية لحل المشاكل المناخية المؤقتة، الاستثمار في هذا المجال يتطلب كذلك تسويقًا مؤسساتيًا فعّالًا يعرف الفاعلين بفرص الربح والإمكانات التقنية المتاحة ويضع بين أيديهم المعلومات الضرورية لاتخاذ القرار كما يستلزم إدماج هذه المشاريع في برامج الاستثمار الجهوي والوطني، ولا يمكن إغفال الدور الذي يمكن أن تلعبه المستنبطات في تحقيق العدالة المجالية من خلال إدماج المناطق النائية في الدورة الاقتصادية عبر تطوير زراعات مقاومة تتناسب مع خصوصياتها المناخية ما يتيح للمجال القروي أن يصبح شريكا في الاستثمار لا فقط مستفيدًا، كما يجب أن يُنظر إلى هذه الأصناف النباتية كمدخل لتعزيز السيادة الفلاحية للمغرب من خلال تخفيف التبعية للخارج فيما يخص البذور والمستلزمات الفلاحية وهو ما يمنح المغرب استقلالية استراتيجية في مجال حساس له ارتباط مباشر بالأمن الوطني[2].

وهنا تتجلى أهمية مأسسة العلاقة بين مراكز البحث والمقاولات الفلاحية من أجل إحداث جسور التعاون والتكامل عبر إحداث منصات للابتكار الفلاحي تحتضن الباحثين والمستثمرين وتربط بينهم من خلال عقود شراكة واضحة ومتوازنة، وتبقى نقطة الانطلاق في هذا المسار هي بناء الثقة بين جميع الأطراف المعنية سواء من خلال قوانين عادلة وشفافة أو عبر نتائج علمية ملموسة تثبت نجاعة المستنبطات النباتية وتجعل منها خيارا عقلانيا وليس فقط حلا تقنيا محدود الأثر[3].

الفقرة الثانية: دور السياسات العمومية في مجال الاستثمار الفلاحي.

تلعب السياسات العمومية دورا محوريا في توجيه الاستثمار الفلاحي من خلال رسم ملامح التدخل العمومي وتحديد الأولويات القطاعية إذ تشكل هذه السياسات الإطار المرجعي الذي يتأسس عليه الفعل الاستثماري سواء من طرف الدولة أو من طرف الفاعلين الخواص والمهنيين، وقد اعتمد المغرب خلال العقود الأخيرة على مجموعة من المخططات الفلاحية الكبرى مثل مخطط المغرب الأخضر ثم الجيل الأخضر وهي

[1] رشيد سمير، الجفاف والتغير المناخي في شمال إفريقيا: قراءة قانونية بيئية.، مرجع نفسه، ص 12.
[2] فتوخ حسن، "المقاربة القانونية والقضائية لمكافحة التصحر بالمغرب."، مرجع سابق، ص 23.
[3] حسن كمال، الملكية الفكرية وحقوق الفلاحين في ضوء الاتفاقيات الدولية، مرجع سابق، ص55.

استراتيجيات حاولت أن توازن بين البعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي وتسعى إلى إدماج الفلاحة ضمن منظومة الإنتاج الوطني الشامل[1].

غير أن فعالية هذه المخططات تظل رهينة بقدرتها على خلق بيئة حقيقية للاستثمار قادرة على استقطاب الرساميل وتوفير شروط النجاح للمشاريع الفلاحية من خلال تأمين الأرض والتمويل والتكوين والتسويق وهي عناصر لا يمكن فصلها عن التدخل العمومي المباشر، السياسات العمومية يجب أن تتجاوز الطابع الظرفي نحو بناء رؤية استراتيجية طويلة المدى تضع الفلاحة في قلب النموذج التنموي الجديد عبر اعتماد معايير العدالة المجالية والابتكار الفلاحي والاستدامة البيئية كأركان أساسية لتحفيز الاستثمار المنتج والمسؤول، من جهة أخرى يُفترض في الدولة أن تؤمن الإطار القانوني والمؤسساتي الذي يُطمئن المستثمر ويضمن له الحق في الاستغلال العادل والمنصف للموارد سواء تعلق الأمر بالأراضي أو بالماء أو بالبذور أو بمستلزمات الإنتاج وهي مسؤولية تتطلب انسجام السياسات القطاعية، كما أن دعم البحث العلمي الفلاحي يبقى من أوجه التدخل العمومي التي تُمكن من خلق نسيج استثماري جديد يقوم على المعرفة والإبداع مما يُمكن المغرب من التموقع ضمن الاقتصاد الأخضر ويُؤسس لتنافسية فلاحية تقوم على الجودة والتقنيات الحديثة[2].

التمويل يشكل عصب الاستثمار الفلاحي وهو ما يفرض على السياسات العمومية أن تُوفر آليات تمويل مناسبة خصوصا للفلاحين الصغار والمتوسطين وأن تُبسط المساطر الإدارية وتُيسر الولوج إلى القروض والدعم دون تعقيدات تؤثر سلبا على دينامية الاستثمار، كما أن ضبط السوق وتأمين قنوات التسويق الداخلية والخارجية يدخل ضمن أولويات السياسات العمومية التي ترغب في تشجيع الاستثمار إذ لا يكفي إنتاج محاصيل فلاحية دون وجود منظومة تسويق فعالة تضمن الربح وتحفز على التوسع في النشاط، وتبقى السياسات الترابية أحد الأبعاد المغيبة في كثير من المخططات حيث لا بد من الانفتاح على الخصوصيات الجهوية في إعداد البرامج الفلاحية الاستثمارية لأن الواقع الترابي يختلف من جهة لأخرى ويتطلب معالجات متنوعة وغير نمطية، وبالتالي فإن نجاح أي سياسة عمومية في مجال الاستثمار الفلاحي رهين بمدى استجابتها لحاجيات الميدان ومدى مرونتها وقدرتها على التكيف مع المستجدات البيئية والاقتصادية وهي مسؤولية تتقاسمها الدولة مع الفاعلين الاقتصاديين والمجتمع المدني.

[1] رشيد سمير، الجفاف والتغير المناخي في شمال إفريقيا: قراءة قانونية بيئية.، مرجع سابق، ص 15.
[2] فتوخ حسن، "المقاربة القانونية والقضائية لمكافحة التصحر بالمغرب."، مرجع سابق، ص 24.

خاتمة:

لقد أبرز هذا العمل أن المستنبطات النباتية لم تعد مجرد خيار تقني، بل تحولت إلى رافعة استراتيجية للنهوض بالاستثمار الفلاحي في ظل التحديات المناخية التي تعرفها بلادنا خاصة أمام تزايد موجات الجفاف وتأثيرها المباشر على الإنتاج الزراعي ومردودية الأرض، كما بيّنت الدراسة أن هناك حاجة ملحة إلى تعزيز الإطار القانوني والتنظيمي الذي يحتضن هذه الدينامية ويضمن حماية الحقوق المرتبطة بالابتكار النباتي ويوفر شروط الأمن القانوني للمستثمرين حتى يتحول هذا المجال إلى فضاء جاذب لرأس المال الوطني والأجنبي.

وقد تم التوصل إلى أن ضعف التنسيق المؤسساتي وبطء المواكبة القانونية والتقنية من بين أهم العوائق التي تُبطئ من وتيرة استثمار المستنبطات وتحد من إمكانيات تحويل نتائج البحث العلمي إلى مشاريع فلاحية قائمة على المعرفة ومربحة اقتصاديا، كما تبين أن أزمة الجفاف ليست فقط تهديدا، بل يمكن أن تُصبح فرصة لإعادة التفكير في منظومة الإنتاج الفلاحي من خلال دعم الزراعات البديلة والمقاومة وترسيخ مبدأ الفلاحة الذكية القائمة على النجاعة في استعمال الموارد والابتكار في اختيار الأصناف.

وفي ضوء ما سبق يمكن اقتراح جملة من التدابير أهمها تطوير برامج البحث العلمي في مجال المستنبطات وتوفير تمويل خاص بها وتبسيط مساطر تسجيلها وتسويقها وإدماجها في المخططات الفلاحية الجهوية وتعزيز دور التعاون بين القطاعين العام والخاص في هذا المجال.

وفي الختام فإن الاستثمار في المستنبطات النباتية ليس فقط استثمارا في محصول أو منتوج، بل هو استثمار في المستقبل في السيادة الغذائية في العدالة المجالية وفي الفلاحة المستدامة التي تبني على العلم والابتكار وتؤمن التوازن بين الإنسان والطبيعة.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع بالعربية

- المملكة المغربية. القانون رقم 9.94 المتعلق بحماية المستنبطات النباتية، منشور في الجريدة الرسمية عدد 4324 بتاريخ 19 يناير 1995.
- دوار، جميلة. "حقوق الملكية الفكرية على الحيازة النباتية في التشريع الجزائري." مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، العدد 29 (2021).
- بن رقية، عبد القادر. "شهادة الحيازة النباتية في القانون الجزائري." مجلة الباحث للدراسات القانونية والقضائية، جامعة باتنة، العدد 15 (2020).
- الأمم المتحدة. اتفاقية التنوع البيولوجي (CBD)، مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية، ريو دي جانيرو، 1992.
- FAO. المعاهدة الدولية بشأن الموارد الوراثية النباتية للأغذية والزراعة. روما: منظمة الأغذية والزراعة، 2001.
- حسن، كمال. الملكية الفكرية وحقوق الفلاحين في ضوء الاتفاقيات الدولية. القاهرة: دار النهضة العربية، 2018.
- فتوخ، حسن. "المقاربة القانونية والقضائية لمكافحة التصحر بالمغرب." المدونة القانونية – Bibliotdroit، نونبر 2017.
- رشيد، سمير. الجفاف والتغير المناخي في شمال إفريقيا: قراءة قانونية بيئية. تونس: المركز العربي للأبحاث، 2020.
- البنك الدولي. تقرير تأثيرات الجفاف على المغرب: نحو استراتيجية للحد من المخاطر. واشنطن: البنك الدولي، 2022.

المراجع باللغة الأجنبية:

- World Trade Organization. Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS), 1994
- UNCCD. United Nations Convention to Combat Desertification. Bonn: United Nations, 1994.

الملكية الجغرافية وإرث الجغرافي لمحمية أدمين أركانية

مريم أوبلا
باحثة في سلك الدكتوراه الجغرافيا
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة القاضي عياض، مراكش
المغرب

محمد كلاد
أستاذ باحث في الجغرافيا
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة القاضي عياض، مراكش
المغرب

الملخص

يتناول المقال موضوعا بالغ الأهمية يتعلق بالترابط بين الإنسان والبيئة، مركزا على حالة خاصة تتمثل في غابات أركان بالمغرب. يربط المقال بين العوامل الطبيعية والتاريخية والاجتماعية التي شكلت أنماط الاستيطان والملكية في هذه الغابات. إذ ندرس على أهمية العوامل الطبيعية في تحديد أنماط الاستيطان، فطبيعة التضاريس والمناخ وتفرد الموارد الطبيعية، كأركان، كانت العوامل الحاسمة في اختيار الإنسان للأوساط المناسبة للعيش. ثم ننتقل إلى دور الدولة في تأسيس المجال، مستندين إلى نظرية راتزل التي تربط بين نشأة الدولة والموارد الطبيعية. بعد ذلك، يتعمق النص في طبيعة الملكية في غابات أركان، مشيرا إلى أنها ملكية جماعية وليست فردية، على عكس ما قد يوحي به مفهوم الملكية الفردية الذي طرحه الجغرافي راتزل. يوضح المقال أن هذه الملكية الجماعية كانت ضرورية لاستغلال الموارد بشكل مستدام وتلبية احتياجات المجتمع. كما يحلل المقال على الاستخدامات المتعددة لغابة أركان، فهي لم تكن مجرد مصدر لأركان، بل كانت تستخدم للأغراض الزراعية والرعوية، مما يعكس أهميتها السوسيو-اقتصادية.

الكلمات المفتاحية:

أوساط الطبيعية، استيطان، الموارد، الإنسان، الجماعات.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

أوبلا، مريم. كلاد، محمد. (2025، ماي). الملكية الجغرافية وإرث الجغرافي لمحمية أدمين أركانية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 98-108.

1. مقدمة

نظرية الملكية الجغرافية وإرث الجغرافي داخل المكونات المجالية الغابوية الطبيعية المغربية، اتسمت بصفة تقليدية قديمة "قروية". إذ بالرجوع للسياق التاريخي السابق قبل الاستعمار نجد أن الإنسان يقوم باستيطان وسط طبيعي مناسب: مفهوم مناسب هنا يبرز مدى أهمية الأبعاد الطبيعية المكانية، منها الجيومرفلوجيا فكلما كان المكان منبسط أكثر كان مناسب لتوسيع بقعة استيطان وبالتالي توسع النشاط المعيشي البشري. على غرار السكان الذي يستقرون بالأماكن الجبلية الوعرة، فهي تلح على الضروريات الوجودية أكثر من الضروريات استيطانية والتي يرافقها الفكر المكاني والزمني على حد السواء وهذا الفكر يقوم بقيام (الدولة).

الدولة التي أسست على أرض حسب رأي راتزل (1988)[1]. أسباب تأسيس المجال يعود على ابعاد الطبيعية كما فسرنا البعد أول نفسر البعد الثاني الذي يتجلى في الموارد الطبيعية منها المناخ المساهم وأخيرا الموارد التي توفرها الطبيعة الغابوية، وفي حالة دراستنا مورد أركان.

استيطان الوسط أركاني كان لذريعة طبيعية "مورد أركان"، فما يحدث في ظرفية استقرار على وسط هو البحث على مصدر العيش وتأسيس اقتصاد ذاتي في البداية، حسب راتزل فإن الملكية ضرورة طبيعية لاستحواذ على استغلال الموارد من طرف "أفراد"[2] لكن من وجهة نظرنا ومن زاوية غابة أركان فإن استحواذ على الموارد يكون من طرف الجماعة. الصفة المجتمعية داخل غابة أركان هي متكافئة فلا يمكن فرد واحد بإمكانه الاستحواذ على موارد أركان، بل هذا تقاسم المورد بين أسر المستغلة أو العائلة الكبيرة صاحبة الملكية المجالية أركانية، كإضافة على ما ورد فإن مجال أركان استخدم كأراضي زراعية ورعوية وهذا ما كان يقصد باقتصاد الذاتي الذي سبق أن أشرنا له[3] .

[1] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

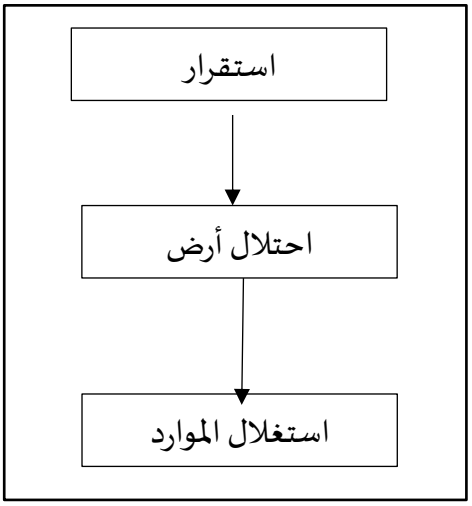
[2] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

[3] Rioux, J.-F. (1988). Compte rendu de [Friedrich Ratzel, La géographie politique : les concepts fondamentaux, choix de textes et traduction de l'allemand par François Ewald, avant-propos de Michel Korinman, Paris, Fayard, 1987, 220 p.] Politique, (13), 177–180. https://doi.org/10.7202/040598ar

2. ملكية غابة أدمين، ملكية جغرافية مطلقة

تعود ملكية جغرافية على استقرار البشرية[1] على مجال أركان فالملكية تمر على عدة مراحل، أولها استقرار الإنسان على المكان المحدد وفق أبعاد الطبيعية الملائمة لممارسة النشاط البشري. والمرحلة الثانية هي استحواذ على أرض بمنطلق الاستقرار البشري ثم ثالثا استغلال الموارد الطبيعية على رأسها الأرض التي يم استيطانها وزراعتها مما جعل غابة أركان تحظى ببناء داخلي بشري-طبيعي[2].

بيان رقم.1. مراحل ملكية المجال



من زاوية أخرى نضيف على احتلال أرض يتم عبر الزراعة بكلمات أخرى عندما تقوم المجموعة البشرية بزراعة أرض فإنها تحتلها بطريقة مباشرة، حتى فاستعمار يقوم المستعمر بالزراعة كضبط المستعمرة، بالعموم نشير على أن بلدان القارة الإفريقية حسب منظمة الأمم المتحدة فإن غاباتها تشهد تدهورا والسبب الرئيس هو الزراعة.

والأمانة العلمية تحث على كشف الحقائق لتبيان الوقائع الحالية التي تعيشها المنظومات الطبيعية عامة، الأمر المطروح هو أن استمرارية حقيقة احتلال الطبيعة على حقيقة حماية الطبيعة من إنسان، السؤال الذي يدمجه المقال هو علاقة الملكية الجغرافية بمحمية أركان-أدمين؟

[1] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

[2] Fournier, M. (2008). Géographie des idées. Sciences Humaines, N°189(1), 1-1. https://doi.org/10.3917/sh.189.0001

1.2 الملكية الجغرافية والمحميات

ما بين نظرية الملكية الجغرافية وسياسة المحميات المنهجة فرق واضح ليس فقط على المستوى النظري، قد تكون المحميات تحت ملكية التطور، تطور الملكية أركانية من ملكية تخص السكان إلى ملكية عامة مشتركة ما بين الدولة والساكنة المحلية، من خلال محمية أدمين نضع استنتاج فيما يبين أنه عندما كانت ملكية الغابة ملكية جغرافية لصالح الساكنة وبعد خلق موقع أدمين البيولوجي الإيكولوجي تغير المشهد إلى حد لم يعد استغلال في نطاق محلي بل بعد نهج الجغرافية السياسية أصبحت "الشركات أوروبية- الفرنسية" هي المستفيدة من مورد أركان ذلك باستغلال الهشاشة الاجتماعية للفئة النسوية داخل التعاونيات المحلية ضمن محمية أركان الشاملة ليس فقط غابة أدمين.

الطبيعة، ضرورة لحياة الإنسان حسب راتزل[1] وحسب منظورنا البحثي. دليل على حاجة إنسان للطبيعة هي أرض وأرض هي الطبيعة أولى التي استعمرنها وعمرناها، نظيف إلى الموارد المستخرجة من أرض. فعل "التملك" نابع من فكر فلسفي سياسي ليس الحرية كما ذكر الجغرافي ألماني راتزل[2]، بل وفق أبحاثنا نجد أن استقرار في أرض هو قيد يحد من الحرية، من جانب أخر نجد الحرية في استغلال الموارد متواجدة مما يزيد من تعمق إنسان من فهمه لحاجته أساسية وهي امتلاك (الملكية الجغرافية).

فالملكية حسب تعريف صاحب نظرية الملكية الجغرافية وإرث الجغرافي راتزل هي شبكة من العلاقات البشرية (اجتماعية) التي تهدف إلى تحسين استخدام المجال الجغرافي وموارده. من منظور أخر للملكية هي تنظيم سياسي حول الوصول للموارد، وأبعد من ذلك وأعمق من ذلك استحواذ على الموارد. فالهدف أساسي من تملك المجال هو استغلال مورده الطبيعي كغابة أدمين أركانية التي في سابق عهدها كانت ملكيتها تعود على السكان المستوطنين فهم المالكين ووفق هذا الشرط استغلوا الوسط والموارد لكن بعد تأسيسها كمحمية بيولوجية إيكولوجية تم تضييق استغلال المحلي.

بعد إنشاء محمية أركان سنة 1988 تم تغير نمط ومستغلين المورد، كما ورد في الفقرة الأخيرة فالملكية المجالية لأركان تحولت من ملكية جماعية إلى ملكية تعود على الصالح الخاص بالوزارة الوصية إضافة لمندوبيتها (المياه والغابات ومحاربة التصحر)، التي بطريقة منعت أشكال استغلال الساكنة لمورد أركاني ومن جانب أخر فتح المجال لشركات الغربية أوروبية لتصدير المنتج خاصة الزيت لأسواق الدولية.

[1] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

[2] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

استمرارية المجال واستدامته رهينة بالملكية وبمن تعود ملكية المجال الجغرافي حين كانت الملكية لساكنة كان المورد أكثر ولوجية لأسواق المحلية وحتى بالنسبة لقيمة المالية لأركان. حتما الملكية الجغرافية معيار للمنظومات البيئية ليس فقط أدمين بل باقي المنظومات المجالية بالمغرب. فالملكية الجغرافية لغابة أركان السابقة تطورت إلى الملكية الجغرافية لغابة أركان الحالية كما تطرقنا مسبقا على ان اختلاف الملكية يؤدي إلى اختلاف نمط الاستغلال بل أكثر من ذلك تغيير في المستفيدين، من هذا المنطلق نؤكد على أهمية الملكية ودورها في تحديد دور المجال الجغرافي. ملكية أرض شرط أساسي لاستخدام الحيز الجغرافي وتطويره وتنميته (Pinchemel 1980, p. 247). مع ذلك تطرح أهمية الجغرافية مشكلة الملكية[1] من ناحية المجال كوسط قروي وكوسط حضري وأشمل من هذا كالجغرافية الحضرية والقروية، إذ إن الملكية فالوسط الحضري أكثر تباعد من المنهج السابق[2].

خَلقت الملكية حلقة معقدة أساسها استغلال الموارد (مورد أركان)، استغلال كشف عن اقتصاد ورمز لهوية وإرث جغرافي. منذ القديم كانت الملكية الجغرافية تؤجر لأشخاص أخرين ونستنتج من هذه الحقيقة أن الأرض هي الاقتصاد أول، حيث يتم اتفاق على مدة تأجير الملكية الجغرافية " أرض" وعلى القيمة المادية مقابل التأجير. من خلال أبحاث الميدانية التي قمنا بها وجدنا أن أراضي زراعية ضمن غابة أدمين تؤجر من طرف ملاكها لصالح مستثمرين أجانب، منظور أخر يحُث علينا التطرق لموضوع تأجير ملكية أراضي لأجانب، هذا اشكال في غاية الحساسية حيث أنه يتم تأجير هذه أراضي التي تكون في حالة جيدة من ناحية التربة والفرشة المائية، إذ أن المستثمر يبحث دائما على أفضل استثمار في المجال لضمان سير عملية استغلال الموارد الخاصة بالملكية الجغرافية: موارد مائية وترابية ونباتية.

الأمر الذي يتوضح هو تفويت الملكية لأطراف مستغلة تقوم باستنزاف تام لأرض إلى انتهاء عقد أجار بعد تحقيق مكاسب من جراء استهلاك الموارد. كصفة عامة لدول أفريقيا، فإن العامل الذي يؤثر على المنظومة الغابوية هي الزراعة والتأثير هو تدهور ممميات البيولوجية الإيكولوجية.

3. الإرث الجغرافي والملكية: إرث غابة أدمين، محيط ثقافي تراثي.

الوسط الجغرافي ينقسم إلى عدة أقاليم وجهات حسب وبحكم الملكية. فالدولة المغربية مقسمة إلى لجهات عدة قبلها 16 جهة أما الآن وفق التقسيم الجديد قسم إلى 12 جهة. تاريخيا فقد مرت الجهوية بالمغرب بعدة

[1] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

[2] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

مراحل متعددة، انطلاقا من خضوعها للتجربة في إطار ظهير 16 يونيو 1971 المتعلق بإحداث المناطق الاقتصادية السبع (الرباط/الجهة الشمالية الغربية، الدار البيضاء/ الجهة الوسطى، فاس/ الجهة الوسطى الشمالية، مكناس/ الجهة الوسطى الجنوبية، وجدة/ الجهة الشرقية، مراكش/ جهة تانسيفت، أكادير/ الجهة الجنوب).

من المفهوم أن التقسيم المحدث في محمية أركان بأكملها هو تقسيم سياسي، لكن على أي بعد تأسس؟ هذا التساؤل بحد ذاته يصعب إجابة عنه ويقصد بالإجابة الصحيحة التي تقدم تفسيرا علميا لتقسيم، بحيث أن هذا الأخير يتأثر بشكل كبير على الملكية وعلى إرث الجغرافي بمنطقة أركان الشاملة فأركان كإرث لمجموعات البشرية التي طورت على مجال أركان مجال قسم إلى أجزاء ترابية عدة ما خلق سياسة ترابية مبنية على تقسيم حسب اقتصاد الوطني، من خلال هذا استنتاج يتبين أن الملكية تغير شكلها التقليدي إلى شكلها الحالي. محمية أدمين التي تبين على أن الشكل الحالي من الملكية الجغرافية الإدارية أثر على الغابة، إذ تدهورت واقتطعت أجزائها لصالح التهيئة الحضرية التي أسستها سياسة التقسيم الترابية.

السؤال البديهي الذي نطرحه دائما في موضوع ومجال البحث هو أسباب الكامنة في تحول هذا المشهد الاستثنائي بل مدهش بالنسبة للباحثين الجغارفة إلى المشهد الحاضر، وبالنظر إلى هذا التحول فهل الملكية الجغرافية هي سبب هذا التحول لمحمية أدمين كيف ذلك؟

السبيل الوحيد لفهم ظاهرة أدمين الغابوية الرائدة هو طرح تساؤلات متجددة كلما زادت المدة والتأثيرات كلما تعقد التحليل. أمر الذي يستدعي مواكبة المجال عبر أول الشيء الملاحظة الجغرافية من تم التفسيرات الذي تبدي نفسها لتحليل التحول. من منطلق عام فالمجالات المحمية الغابوية أركانية بالمغرب تشترك في نفس التحول والمرتبط بنفس التفسيرات.

هذه التفسيرات عاملها أساسي لنا كباحثين في الميدان والموضوع -المنحى الذي توجهت له السياسات الترابية داخل أنظمة أركانية على وجه الخصوص التي تتواجد ضمن البعد السهلي. هذه التفسيرات حثت على تبني أسلوب يتوافق مع حداثة المدن الحضرية ولا يتوافق مع الملكية الجغرافية، بل تم اعتماد ملكية الموارد الجغرافية لاستغلالها لصالح الشأن القطاعي: التعمير والفلاحة.

أولا، إن مسألة التعمير والتنمية الاقتصادية تشكل ضرورة لاستمرار استقرار البشري في المجال وضمان استمرار الفرص اقتصادية التي تمكن من خلق دينامية تنموية صاعدة على أساس صلب من الموارد الطبيعية الغابوية. ما يجب التنويه عليه أن ليس من الخطأ استغلال غابة أدمين فالطبيعي بالنسبة لإنسان استغلال مجاله في حدود ملكيته، إذ نشير على أن الجغرافية المغربية تحكمها تقطيعات ترابية مبنية على نظرية الملكية وإرث الجغرافي اللذين وضعا نسيجا ترابيا مقسم حسب الثقافة المحلية وبشكل كبير حسب الصلة بالنسب،

فكل قبيلة لها انتماء بأصل معين (أيت..... أو بن ..... الخ). الارتباط السياسي[1] بين هذه أفراد في القبيلة الوحيدة وبين المورد الطبيعي، فقط المجموعة البشرية هي التي لها أحقية في استغلال مواردها حسب النظام الذي أدير لتدبير الموارد واستغلال أفضل للموارد.

نتوقع أن اختلالات الحاصلة في المجال سببها شأن الملكية الجغرافية قد يبدوا أن الملكية بعيدة عن اشكال الغابوي، بل الصحيح من الناحية العلمية أن امتلاك أرض ونزع ملكية أرض يعرضها (لتلف)، فكما حدث لحمية أدمين، إذ انتقلت ملكية أراضي داخلها التي كان السكان المحليين يدبرون الشأن الغابوي والزراعي والرعوي دون تعريض الوسط لتهديد قد يؤدي لهلاك النظام أركاني الذي شكل مصدرا حيويا للعديد من أسر المحلية. لكن الوضعية تغيرت بفعل تغير نمط الملكية الجغرافية للأراضي داخل محمية أدمين أركانية. فوفق راتزل أو حسب نظرية راتزل أن الملكية هي تعطي معنى لأرض مُبهم ويصعب تحليل هذه الظاهرة القائمة ما بين إنسان وملكية أرض.

المعنى من الملكية هو السماح أو الشرعية حسب منظورنا البحثي باستغلال المجال وأي مورد مرتبط به وكنتيجة حتمية خلقت نزاع متواصل حول الملكية، فالمالك هنا تكون له الشرعية في استعمال واستغلال المجال الممتلك سواء كانت مُفوتة حسب إرث أو الشراء أو الرهن، الإيجار أو بالسلب.

نعرج على موضوع يتخلل نظرية الملكية الجغرافية وهي الرضا حول الملكية بحد ذاتها، رضا حول استخدام المجال وموارده بهذه الطريقة تدريجيا حولت الساكنة المحلية هذا المورد إلى اقتصاد تعدى الحدود المحلية إلى الحدود الجهوي والوطنية للمغرب. الحفاظ على أركان أو المحيط أركاني كمصدر طبيعي يشكل ضرورة من ناحية "قانون الطبيعة"[2] السبب دائما يتمحور على الطبيعة وينعكس تماما على المجال فالحفاظ على المورد الطبيعي يعزز من ملكية الحيز الجغرافي الذي يتمتع بمورد طبيعي كأركان. الشيء الذي يستنتج انطلاقا مما ذكر أن الحفاظ على المورد الطبيعي داخل أرض الممتلكة هي دليل قاطع على تملك المجال، فإذا عكسنا الوضعية واعتبرنا أن الأرض غير ممتلكة من طرف فرد أو مجموعة بشرية فهل ستكون هناك محافظة على الموارد الطبيعية السؤال يحتمل على إجابتين بالإيجاب وبالسلب، لكن من منظورنا يأتي الجواب بالسلب لعدة أسباب أبرزها طبيعة الإنسان على عدم بدل مجهود بخصوص مجال لا يمتلكه بل تشكل ملكية المجال أفضلية لغابة أدمين لجعلها موردا مستمرا في المكان والزمان.

[1] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

[2] Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géoبgraphie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar

من البديهي بالنسبة لنا أو بالنسبة لمحمية أدمين، أن تغير الملكية الجغرافية أثرت على الإرث الجغرافي الذي أصبح خارج السكان المحليين وفي ملكية الدولة كنظام سياسي ونسميه إرث جغرافي خاص بالدولة، هذا التغيير في النمط جعل محمية أدمين في الوضعية الحالية، صورة نمطية عن المجالات الغابوية المغربية. عندما يتحول التملك المجزئ لأراضي إلى تملك كامل لأرض يليه وضع مخططات تستوعب الخطوط العريضة لتنمية الجهوية والوطنية.

ما يميز المجال الجغرافي هو العقد اجتماعي الذي كان السبب في خلقه واستغلال وتشارك الملكية الجغرافية، العقد الاجتماعي هو نظام قواعد لتنظيم بطريقة قيدية على استعمال السوسيو-اقتصادي للموارد الطبيعية. العقد الاجتماعي يؤسس عل نظام الملكية الجغرافية. فالعقد هو خطاب مجالي معقد ما بين المجموعات البشرية وبين أرض، الأرض التي تطورت بفعل نمط الملكية الجغرافية، أما بالنسبة للعقد الاجتماعي تطور إلى فصول بالظهائر الشريفة.

يستنتج على أن قوانين الظهائر هي منبثقة من العقد اجتماعي الذي نظم ودبر طريقة استغلال أركان بنفس الطريقة تُرجمت داخل الظهائر كما هي، غير أنداك كان لسكان كانت لهم استقلالية في استغلال مجال أركان دون أي رقابة خارجية فالملكية المجالية لأركان هي ملكية مطلقة كيف ذلك، نبين في هذا السياق أن السكان تعاملوا مع موردهم حسب رؤياهم عن استفادة من الطبيعة الجغرافية هذه رؤية نابعة من اندماج الساكنة المحلية مع الجغرافية المحتضنة. التساؤل الذي نطرحه في هذه الفقرة هو كيف تم اختيار وتبني نمط معين دون غيره في تدبير مجال أركان؟.

من خلال أبحاث في الملكية الجغرافية وأركان أدمين والمجال الجغرافي، الذي يدمج الوسط الطبيعي والسكان المستوطنين، نستنتج أن الذكاء الجماعي أسفر على اختيار طريقة استغلال أركان التي نصنفها من أذكى الطرق في استيعاب إمكانيات وإمكانات التي يتوفر عليها أركان. يتبين من تحليل الخطاب بين السكان ووسط أدمين وهذا الخطاب هو خطاب إيكو-بشري بامتياز[1]، فتحليل الخطاب يوضح أن السكان هم نقطة تعتبر مطورة لغابة أدمين.

نقطة مطورة لمحيط طبيعي ذو رمزية برزتها الساكنة المحلية، هذه السمة الرمزية هي قدسية شجر أركان إذ يطلق عليها الشجرة المقدسة. ففي دول أفريقيا ينتشر مفهوم قدسية المحيطات المحمية تماما كمحمية أركان إلا

[1] Michon, G., Genin, D., Alifriqui. M., Boujrouf, S., Sabir, M., &Auclair, L. (2016). Derrière l'huile d'argan, la forêt d'arganiers : écosystème en péril ou terroir forestier domestique?. (pp. 111-124). Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Rabat

أنها على عكس باقي المحميات الأفريقية، فمحمية أركان مقدسة من الناحية الوجودية في الفترة الزمنية الحالية، ونعتبر أن تغيير الملكية الجغرافية وراء اختلال النظام الإيكو-مجالي لمحمية أدمين.

إذا حللنا أكثر الملكية الجغرافية يتبين أنها تحول المجال الجغرافي إلى بناء مجالي كما يتبين من خلال غابات أركان. التفاعل الحاصل داخل المستوطنة ما بين السكان والمورد، هذا التفاعل ليس بالعادي بل استثنائي حيث حدث بين مكونين متناقضين كيف ذلك، لتناقض الذي رصد انطلاقا من الطبيعة التي هي غير ثابتة وغير متوقعة من حيث استمرارية والسكان الذي يتوقع بأبعاده. الآن مع التغير في الملكية الجغرافية تغير التفاعل معه كنتيجة متزامنة.

إلى حد ما مع تغير التفاعل القديم، حيث كان السكان يستغلون موارد أركان بطريقة أمنة حيث يتجلى الاستفادة الاقتصادية من الموارد الطبيعية الغابوية إلى جانب هذا المؤشر يتجلى أمر بالغ الأهمية هو الحفاظ على مردودية أركان وبالتالي الحفاظ على استيطانه. تطور تغير هذا التفاعل كان بعامل تغير في الملكية الجغرافية بالمجال، يتضح أن الملكية الجغرافية داخل المحميات المحيط الغابوية أركانية تؤثر على أبعاد الإيكو-جغرافية والإيكو-اقتصادية، إذ تنتقل من خلال مستويات تنسب إلى التطوير الترابي، بما أن تغير في الملكية الجغرافية المخولة للساكنة المحلية التي استعانت بإرثها الطبيعي الغابوي لقيام اقتصاد محلي مبني تماما على مورد أركان نحو ملكية جغرافية لم تعد في ملكية تامة للساكنة المحلية، حيث يتضح مع قيام الدولة إلى ضرورة حتمية في خلق اقتصاد وطني شامل على حساب الملكية المجالية المحلية. الأمر الذي يزيد التعقيد هو إذا لم تكن الساكنة تستفيد من عائدات هذ الإرث السوسيو-اقتصادي لا على المقياس المحلي ولا على المقياس الجهوي كيف يمكن الاستفادة منه على المقياس الوطني؟ لحد الآن يبدو أن عملية تثمين أركان ومجال أركان أخذ منحى أخر لا يصب في بناء تثمين فعلي فما السبب في ذلك؟.

مورد أركان بمحمية أدمين يحتاج لتثمين، في البداية كان هناك اعتراف بأهمية تثمين المورد الغابوي وفعلا ثمن لكن بفضل الساكنة المحلية عبر منهج الاستغلال. نعتبر أن منهج استغلال يكشف عن العديد من الحقائق بخصوص علاقة المحمية أركانية بالجماعة المستفيدة، إذ نستنتج أن الفترات الزمنية السابقة سمحت بتثمين المورد انطلاقا من الملكية الجغرافية التي كانت بيد الساكنة المحلية كتابيا أو عرفيا، أما الآن بتحول الملكية الجغرافية إلى ملكية تخص الدولة تغيرت حقيقة محمية أدمين.

4. خاتمة

في هذه الدراسة، نظرية الملكية الجغرافية لها تأثير رئيس في توقع مظاهر مشهد أدمين الطبيعي. إذ أن ملكية غابة أدمين التي وقعت لصالح الساكنة المحلية في السابق. أما في الوضع الراهن اختلف الشأن تماما، حيث أصبحت الساكنة غير مرتبطة بهذا العنصر الحيوي كما في السابق حيث كانت السلوكات الاقتصادية متعلقة بغابة أركان، سؤال هل بتقييد غابة أدمين كمحمية بيولوجية قيدت من استمرارية نفس السلوك الإنساني الجماعي ؟ لعلنا سنختم هذا المقال بسؤال.

منذ دخول اعلان غابات أركان لمحمية لحيز التنفيذ تغير تدبير مورد أركان كسياسة من جانب الساكنة المحلية هذا التغيير ترتب عنه أمور جوهرية، حيث لم تعد الساكنة تقوم على ممارسة حقها في استغلال المورد أركاني حسب الدراسات الميدانية التي قمنا بها في سنة (2024)، السبب عائد للملكية الجغرافية وإرث الجغرافي لمحمية أدمين فالملكية انتقلت إلى إدارة المياه والغابات بعد خلق صراعات مع ملاك أراضي داخل غابة أدمين من خلال الإرث.

لائحة المصادر والمراجع

- Fournier, M. (2008) . Géographie des idées. Sciences Humaines, N°189(1), 1-1. https://doi.org/10.3917/sh.189.0001
- Mercier, G. (1844-1904). Le concept de propriété dans la géographie politique de Friedrich Ratzel. In: Annales de Géographie, t. 99, n°555, 1990. pp. 595-615; doi : https://doi.org/10.3406/geo.1990.20998/ https://www.persee.fr/doc/geo_0003-4010_1990_num_99_555_20998
- Mercier, G. (1992). La théorie géographique de la propriété et l'héritage ratzélien. Cahiers de géographie du Québec, 36(98), 235–250. https://doi.org/10.7202/022267ar
- Michon, G., Genin, D., Alifriqui. M., Boujrouf, S., Sabir, M., &Auclair, L. (2016). Derrière l'huile d'argan, la forêt d'arganiers : écosystème en péril ou terroir forestier domestique ?. (pp. 111-124). Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Rabat
- Ratzel, F. (2024). Le sol, la société et l'État. BoD - Books on Demand.
- Rioux, J.-F. (1988). Compte rendu de [Friedrich Ratzel, La géographie politique : les concepts fondamentaux, choix de textes et traduction de l'allemand par François Ewald, avant-propos de Michel Korinman, Paris, Fayard, 1987, 220 p.] Politique, (13), 177–180. https://doi.org/10.7202/040598ar

الاستعارة التصورية بين المقاربة المعرفية ورهانات الحفاظِ على الوظائفِ الجمالية والتجميلية

دة. جهان جبير
شاعرة وباحثة في اللسانيات والتواصل والترجمة
أستاذة اللغة الفرنسية في معهد محمد السادس للقراءات والدراسات القرآنية، الرباط
المغرب

الملخص

تشكل الاستعارة التصورية مبحثا رئيسيا من مباحث اللسانيات المعرفية كونها نظرية ثورية وتحويلية لمجال دراسة الاستعارة من إطار الدرس اللغوي والبلاغي إلى الإطار المعرفي والذهني والإدراكي في إطار نمذجة جديدة تربطها بالنسق التصوري مع لايكوف وجونسون، أي بالنظام المتألف من مجموعة من المفاهيم المتصلة فيما بينها والتي تمكن من فهم مجال هدف انطلاقا من مجال مصدر من خلال التجربة. وفي هذا الصدد، يحاول هذا المقال دراسة إمكانية تطبيق هذه النظرية في سياق الخطاب اليومي وخارجه، أي في الخطابين الشعري والروائي بصفتها خطابا إبداعيا من خلال الإجابة عن الإشكالات التالية: ماهي ماهية هذا النسق التصوري وكيف يمكن اعتباره استعاريا انطلاقا من المنهج التجريبي (دراسة، وصف وتحليل ظاهرة الاستعارة في الحياة اليومية) والمنهج الوصفي التحليلي، وهل تخول هذه المقاربة الحفاظ على وظيفتي الاستعارة التجميلية والجمالية في الخطابين الشعري والروائي؟ وذلك من خلال دراسة ووصف النسق التصوري وعلاقته بالفضاءات الذهنية انطلاقا من استعمال الاستعارة في الخطاب اليومي أولا، ثم تحديد ماهية تفاعل هذه الفضاءات مع مخيلة الكاتب والأبعاد النفسية والاجتماعية والعاطفية للشخصيات في كل من الخطابين الشعري والروائي ثانيا..

الكلمات المفتاحية:

الاستعارة التصورية-اللسانيات المعرفية-النسق التصوري-وظيفة تجميلية-وظيفة جمالية-خطاب إبداعي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

جبير، جهان. (2025، ماي). الاستعارةُ التصوريةُ بين المقاربةِ المعرفيةِ ورهاناتُ الحفاظِ على الوظائفِ الجماليةِ والتجميلية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 109-122.

المقدمة

صُنفت الاستعارة ولمدة طويلة من الزمن على أنها ظاهرة لغوية بامتياز ترتبط وفقا للمقاربات الكلاسيكية بالوظيفة الزخرفية التجميلية إذ تتأرجح في تعاريفها بين قطبي المجاز والتشبيه أو تنحصر في علاقة النقل على سبيل المثال، أي استخدام كلمة أو أكثر خارج نطاق معناها المألوف، حيث اهتم البلاغيون القدماء بدراستها في النص الأدبي نثرا وشعرا على الخصوص وركزوا على علاقتها مع الحقيقة والمجاز وعدوها وسيلة من وسائل البيان[1] وكان شغلهم الشاغل آنذاك هو وضوح المعنى والتمكن من الفهم والتأويل وتحقيق الدهشة عند المتلقي مع أرسطو انطلاقا من الكلمة ومن منطق الاستبدال قبل ظهور المقاربات التفاعلية التي نسفت مسألة ارتباط الاستعارة بالعبقرية وفقا للتصور الأرسطي، واعتبرتها "قائمة على تفاعل فكرتين ينتج عنها معنى العبارة، أي أن الاستعارة لا ترتبط بالكلمة في حد ذاتها، بل بتبلور فكرتين حول شيء واحد"[2]، ويعزى ذلك حسب عديد المفكرين من قبيل ماكس بلاك إلى كون الإنسان في علاقة تفاعل مستمرة وشمولية وديناميكية مع المحيط بواسطة الذهن وآليات التفكير، وتعتبر النظرية التفاعلية نتيجة للمقاربة المعرفية التي تأسست مع لايكوف وجونسون في إطار أبحاثهما بخصوص الاستعارة فيما يعرف بنظرية الاستعارة التصورية باعتماد المنهج التجريبي وفي سياق اللسانيات المعرفية.

ولفهم ماهية هذه النظرية وأسس تطبيقها في مختلف أنواع الخطاب، لا بد من العروج على الجهاز المفاهيمي الخاص بها

1. اللسانيات المعرفية ونظرية الاستعارة التصورية

1.1 الجهاز المفاهيمي

1.1.1 اللسانيات المعرفية

تحيل لفظة "لسان " في لسان العرب: "اللسان المقول (...) وإن أردت باللسان اللغة أنثت[3] ، أما لفظة معرفة فهي مشتقة من "عرف يعرفه عرفة وعرفانا وهي العلم[4]" ويمكن القول مبدئيا أن اللسانيات المعرفية أو اللسانيات العرفانية في معناها اللغوي تحيل على اللغة وعلاقتها بالمعرفة والعلم، وتستخدم المصطلحات "معرفة"

[1] أبو عثمان عمرو بن بحر، الجاحظ، *"البيان والتبيين"* ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ط7، ج2، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 153.
[2] تايشينت، محمد ، *"الشعر والإيديولوجيا، مدخل إلى التحليل النقدي للاستعارة"* ، ط1، منشورات منظمة تاماينوت، 2020،آيت ملول،ص15.
[3] "الكتب لسان العرب ابن منظور"، المكتبة الشيعية، http://shiaonlinelibrary.com ، تاريخ الاطلاع 25 يناير 2025.
[4] *"لسان العرب ابن منظور"*، اسلام ويب، http://slamweb.net/ar/library، تاريخ الاطلاع 27 يناير 2025.

و"عرفانية " و"إدراك" لترجمة مصطلح "cognitive [1] فنقول اللسانيات المعرفية، واللسانيات العرفانية واللسانيات الإدراكية وذلك حسب السياق.

أما في معناها الاصطلاحي فتندرج في إطار العلوم المعرفية التي تعنى بدراسة كيفية اشتغال الذكاء البشري بالاعتماد على مختلف التخصصات والتي تعد اللسانيات واحدة منها وبالتالي يمكن القول على أن اللسانيات المعرفية هي "دراسة اللغة في ضوء العمليات الذهنية العرفنية"[2]، أي دراسة اللغة دراسة علمية من خلال مختلف المستويات الذهنية للعقل البشري حيث "لا يعتد بالعلاقة بين الكلمات والعالم، وإنما منتهى ما يعنى به هو العلاقة بين الكلمات والبناءات الذهنية، التي ينشئها المتكلم والمخاطب"[3]

2.1.1 الاستعارة

شتق كلمة "استعارة" من الجذر اللغوي "سعر"، والسعر بالكسر: الذي يقوم عليه الثمن والسعرة أول الأمر وجدته واستعر-ت النار، اتقدت[4].

يحيل التعريف اللغوي للاستعارة على الثمن والأول والاشتعال، وهي أمور كلها تعتمد على أشياء أخرى في تعريفها فهي ليست مستقلة بذاتها، فالسعر يتعلق بالمشتري وهو قابل للتحويل، وأول الأمر يستلزم ثانيه، واشتعال النار يتعلق بمسبب خارجي كالزيت والوقود، ومن تم، تقوم الاستعارة على العلاقة بين شيئين المبنية على التحويل.

ويعرفها الجرجاني بقوله "اعلم أن الاستعارة في الجملة أن يكون اللفظ أصل في الوضع اللغوي معروف تدل الشواهد على أنه اختفى به حين وُضع، ثم يستعمله الشاعر أو غير الشاعر في غير ذلك الأصل وينقله إليه نقلا" [5] فتكون الاستعارة عنده نقلا للمعنى اللغوي للكلمة إلى معنى جديد وغير معروف.

ويعرفها أرسطو بكونها " إعطاء اسم يدل على شيء إلى شيء آخر، وذلك عن طريق التحويل، إما من جنس إلى نوع، أو من نوع إلى جنس، أو من نوع، أو عن طريق القياس" أي أن الكلمة تنتقل من مجال أول إلى ثان بناء على الملائمة بين المجالين كقولك "الخريف بالنسبة للموسم الفلاحي كبداية الموسم الدراسي" قياسا، ولا يكون ذلك إلا بالاستناد على التواؤم بين مجالي الفلاحة والدراسة لما يتطلبان معا من جد وصبر وعمل.

---

[1] جاكندوف ،راي،" *علم الدلالة والعرفانية*" ، ترجمة عبد الرزاق بنور ،دار سيناترا-المركز الوطني للترجمة، 2010 ، تونس ص 24.

[2] الزناد، الأزهر ،" *نظريات لسانية عرفانية*" ، ط1، دار العربية للعلوم ناشرون، 2010، بيروت، ص 15.

[3] بن دومة، كرفاوي ، "*اللسانيات المعرفية (دراسة في النشأة والمرجعيات)* " ، مجلة دراسات وأبحاث، مج 14، عدد 2،2022، ص 353.

[4] الإمام محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الفيروز أبا دي الشيرازي الشافعي، مجد الدين ،"*القاموس المحيط*" ، ط1،ج2، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 112.

[5] الجرجاني، عبد القاهر،"*أسرار البلاغة*" ، تعليق محمود محمد شاكر، ط1، دار المدني،1991، السعودية ، ص 434.

أما التصور فقد جاء في لسان العرب "تصورت الشيء توهمت صورته...والصورة ترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته"[1] فتكون الاستعارة التصورية لغويا انتقال كلمة من

مجال لآخر للدلالة على معنى جديد من خلال التصور. اصطلاحيا فهي ترتبط لدى جورج ولايكوف بالأطر والنماذج الاستعارية، أي الطرق التي يتم بها بنينة المعرفة من خلال نقل المفاهيم والتصورات والعلائق من مجال مصدر مألوف إلى مجال هدف.[2] فكيف يتم ذلك؟

2.1 الاستعارة التصورية ونسقية التصور البشري

1.2.1 الاستعارة التصورية في الخطاب اليومي

لاحظ كل من جورج ولايكوف-انطلاقا من النتائج التجريبية لآليات اشتغال الذهن- أن الخطاب اليومي غني بالاستعارات وأنها ليست حكرا على فن الخطابة أو الخطاب الأدبي فهي تتأسس انطلاقا من التجربة الذاتية بمعية الخلفية الثقافية. لنأخذ مثلا على سبيل المثال قولك "أبي أسد الأسرة". إن كلمة الأب قد تحيل على الوالد أو على أي شخص تربطنا به علاقة روحية متينة، أي أنها تتعلق بمجال التصورات الذهنية المرتبطة بالكلمة وتؤسس في الوقت نفسه انطلاقا من التجربة الذاتية وبواسطة آليات التفكير لجملة علاقات تربطها بمجال تصورات آخر قد تم تحديده في الجملة وهو حيوان الأسد هو كناية عن القيادة و الشجاعة والقوة والسلطة، وبالتالي، لا تنشأ الدلالات من مجاورة الكلمات لبعضها بل من " العلاقة الكنائية التي يُصنف وفقها المجاور لأحد موضوعات المقولة ضمنها" فالمجال الثاني وهو مجال الوصول لا يمكن أن يضمن الأول وهو مجال الانطلاق دون وجود تجربة مسبقة للمتلقي تجعل ذهنه، وفقا للمقاربة المعرفية، يتولى عملية الربط والإحالة على الدلالات.

بيد أن استعمال هذه الجملة للحديث عن رب الأسرة بوصفه صاحب السلطة يمكن أن يطرح إشكالا في الثقافات التي تعتبر الأسد رمزا للحرب أو الدمار، ومن تم، تكتسي الخلفية الثقافية أهمية بالغة في تحليل مقولة الاستعارة التصورية.

ولنأخذ التعابير المتعلقة بأحد الأنشطة اليومية كمثال ثان في هذا الباب وهو "اليوم سفر" فنقول:

---

[1] "لسان العرب"، لسان العرب.كوم، https://www.lesanarab.com/kalima/%D8%B5%D9%88%D8%B1، تاريخ الاطلاع 29 يناير 2025.

[2] لايكوف جورج، " *حرب الخليج أو الاستعارات التي تقتل*" ، ترجمة عبد المجيد جحفة وعبد الإله سليم، دار توبقال للنشر،2005، الدار البيضاء، ص 6.

- لا زلت جالسا أنتظر
- اليوم طويل
- انتهت رحلة اليوم
- وصلنا نهاية اليوم
- لا أعرف كيف هي محطة اليوم المقبل[1]
- انتظر صباح الغد
- كان اليوم ممتعا

إننا لا نستعمل تعبيرا واحدا مستمدا من المجال المصدر الذي هو " السفر" للحديث عن اليوم والذي هو المجال الهدف خلال أنشطتنا اليومية بل مجموعة من التعابير الاعتيادية التي سمحت لها المرجعية الثقافية بالحضور في اللغة اليومية وكأننا نسافر، فانتظار موعد أو حدث كانتظار قدوم القطار، واليوم طويل كالسفر، والشعور بالمتعة فيه كمتعة الرحلة، والانتظار متعب ومرهق كالانتظار في محطة، وهذا يعني أن الأنشطة المنجزة خلال اليوم سوف يتم التعبير عنها لغويا من خلال مجال السفر ثم بنينتها ذهنيا وفقا لتصور السفر في ثقافة معينة، إذ من الممكن لثقافة أخرى عدم تقبل هذه التعابير وذلك بسبب ارتباط المجال الهدف " اليوم" بمجال مصدر مختلف كالولادة.

2.2.1 نسقية التصور البشري والفضاءات الذهنية

ما الذي يجعل الاستعارة مهيمنة في الخطاب اليومي إن لم يكن الفكر نفسه مبنين استعاريا ؟ للإجابة عن هذا السؤال سندرس أحد أهم أنواع الاستعارات التصورية ألا وهو الاستعارات الاتجاهية. قبل ذلك ومن خلال ما سبق، يتبين أن النسق التصوري الفردي مؤسس على التفاعل بين التجربة والنموذج الذهني المتمثل في الطريقة التي يتمثل بها الذهن عنصرا معينا ويدركه في منظومة علاقة تفاعلية تجمعه مع عناصر أخرى وذلك من المنظور التعريفي التجريبي، وهذا التفاعل، عكس ما جاء به التصور الأرسطي، هو أساس كل استعارة، ذلك أن التمثل يقوم انطلاقا من التجربة وهو غير منفصل عنها.

أما بخصوص الفضاء الذهني، فقد رأى فوكونيي أن "بنينة مجال معين عن طريق مجال آخر يلعب دورا مهما في إنتاج كلا المعنيين الحرفي والبلاغي، وكلا الفضاءين أو المجالين المختلفين من حيث محتواهما الموضوعي

[1] لايكوف، جورج ومارك، جونسون، "*الاستعارات التي نحيا بها*"، ترجمة عبد المجيد جحفة، ط1، دار توبقال للنشر، 2018، الدار البيضاء، ص 22.

يمكن لهما أن يشتركا في مستوى معين من التمثيل الدلالي في خصائص رئيسية"[1] وبالتالي، جاء هذا الطرح مناقضا للنظريات الدلالية التي فصلت بين آليات إنتاج المعنى المركزي النووي وآليات إنتاج المعنى الهامشي أو الثانوي[2] من جهة، من جهة أخرى يقوم الذهن، وفي إطار المقاربة المعرفية التي ركزت على ما جاءت به النظرية الجشطلتية في مجال المعرفة والإدراك، بتأطير المفاهيم فيما يُعرف بنظرية الإطار الذي عرفه منسكي بكونه "تنظيما للمعرفة ضمن مواضيع مثالية prototypes وأحداث قالبية stereotypes ملائمة لأوضاع خاصة[3] وهذا يعني أن العقل عندما يستدعي كلمة ما فهو لا يعرفها إلا من خلال إطار تصوري معين.

ومن هذا المنطلق يمكننا الحديث عن الاستعارات الاتجاهية التي تقوم على مرتكز فيزيائي ثقافي من خلال تجربة الجسد، فالجانب الفيزيائي التفاعلي يحدد أطرا مرجعية مرتبطة بكلمات من قبيل "فوق"، "تحت"، "أعلى"، "أسفل" تنتظم بشكل مرن وفقا لمجالات أولى مبنينة من خلال مجالات ثانية بواسطة المرجعية الثقافية ومن خلال الأنساق التصورية الذهنية، ذلك أن دلالة كل كلمة من الكلمات المذكورة أعلاه تختلف باختلاف الثقافات، فقد تحيل كلمة " أعلى " على النجاح كما تحيل على النهاية أو الموت أو حتى على التقهقر.

بالفعل، فإن التصور الذهني مبنين استعاريا، فاستخدامك استعارة تصورية من قبيل "أنا في القمة" لا يمكن أن يعني "أنا ناجح" دون الاستناد إلى خصائص البنينة الذهنية الاستعارية بطبيعتها، والتي تمكن من الربط بين الاتجاه " فوق" ومعنى "النجاح"، ومن تصور مفهوم النجاح على أنه صعود للقمة من خلال الإطار الذهني المرتبط بكلمة "القمة" الذي يستدعي مجموعة من الدلالات المبنية على التجارب والتصنيفات الذهنية مثل "الوصول " "التفوق " "الظفر" "الانتصار " وغيرها، علاوة على أن التجربة التفاعلية مع المحيط استنادا إلى التصور الفضائي المعرف في الذهن فوق-تحت هي ما يجعل لهذه التصورات المتعلقة بمفهوم النجاح الأسبقية على تصورات أخرى محتملة الوجود.

إن الاستعارة التصورية لا تساعدنا على إدراك المفاهيم وتمثلها فحسب، بل إن استعمالها يؤثر على السلوك البشري بواسطة استخدام نوع آخر من الاستعارات وهو الاستعارات الأنطولوجية القائمة على تصوير فكرة مجردة ومحاولة تمثلها بحثا عن رد فعل ومن خلال المعرفة المسبقة لنسقية التصور الذهني، كما أن العقل نفسه يحفز عن طريق الاستعارة، وهو ما يضمن سيروة إنتاج أنساق معرفية وتصورية جديدة أوالحفاظ على الثابت منها على الأقل "إن الطريقة الرئيسية التي تثير انتباهنا هي الاستعارة، كما أننا نُعامل كاستعارات، عندما أفتح

---

[1] المرجع نفسه، ص 8.

[2] كرتوس، جميلة، *"الاستعارة في ظل النظرية التفاعلية" لماذا تركت الحصان وحيدا"* لمحمود درويش أنموذجا، 2011، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ص36.

[3] مفتاح، محمد، *" مجهول البيان"* ، ط1، دار توبقالت للنشر، 1990، الدار البيضاء، ص68.

على سبيل المثال جريدتي اليوم، ألمح مقالا تحت عنوان " عمالقة التبغ يتهربون من ضرائب قدرها 280 مليار دولار في المحاكمة" من الواضح إن شركات التبغ ليست عملاقة في الواقع لأنه يصعب الحديث عما هو "عملاق" بشكل ملموس، لكن هذا لا يحد من سلاسة الاستعارة وتدفقها، حيث يوجد عمالقة يوجد "قتلة عمالقة". وبما أنني قارئ صحيفة ليبرالية،أجد نفسي متعاطفا..."[1].

في هذا المثال، نميز بين جملة " أننا نعامل كاستعارات" والتي تؤشر على كون العقل البشري عبارة عن "استعارة كبرى" وبين الاستعارة الأنطولوجية التي مكنت من "تكميم" عنصر مجرد[2] وهو "جريمة التهرب من الضرائب" وتحويله إلى كيان يمكن الإحالة عليه، ثم الربط بين هذا المجال ومجال آخر ألا هو "الضخامة" فتصبح شركات التبغ بمثابة "قاتلة عملاقة" مما يدفع القارئ وبشكل لاشعوري إلى التفاعل مع المثال على غرار تفاعله مع التجربة.

تسهل الاستعارة الأنطولوجية فهم المعاني المجردة بالنسبة للذهن وتدفع الآليات المنظمة للنسق التصوري الاستعاري إلى التأثير على الأطر الذهنية مولدة بذلك فضاءا ذهنيا، والفضاء الذهني يمكن تعريفه على أنه مجال ذهني واسع قابل للتغير بواسطة المعطيات والمعلومات والتجارب وهو بذلك يعد أكثر مرونة من الإطار الذهني الذي يحدد طرق تنظيم التصورات في المجال الذهني نفسه.

تمثل الاتجاهات والمفاهيم جزءا لا يتجزأ من البيئات العقلية والتخيلية للإنسان التي تعالج المعلومات والأفكار والمشاعر وفقا لأنساق محددة تُعرف بالفضاءات الذهنية، بالمقابل، لا يمكن الحديث عن الاستعارة التصورية في الخطابين الشعري والروائي من خلال المقاربة المعرفية فقط.

2. الاستعارة التصورية في الخطابين الشعري والروائي

1.2 الاستعارة التصورية في الخطاب الشعري

إذا كانت الاستعارة التصورية في المنظور المعرفي التجريبي أمرا ملموسا فإنها في الخطاب الشعري مسألة أكثر تعقيدا لارتباطها أولا بمفهوم الإبداع وثانيا بالرمزية والخيال، فهل يمكن تمثل معنى الاستعارة التصورية في الشعر من خلال المقاربة المعرفية فقط، أم هناك عناصر أخرى تتفاعل مع الفضاءات الذهنية فيصبح مجال تأويلها أكثر توسعا؟ ما مصير وظائفها الجمالية والتجميلية في هذا الخطاب؟

[1] Punter, David, *"METAPHOR"*, first published, 2007, Routledge, p42

[2] لايكوف، جورج ومارك، جونسون، *"الاستعارات التي نحيا بها"*، ترجمة عبد المجيد جحفة، ط1، دار توبقال للنشر، 2018، الدار البيضاء، ص 46.

1.1.2 الشعر والإبداع والرمزية والخيال

هل يمكن اعتبار الإبداع في الشعر عملية عقلية وذهنية محضة فقط ومنفصلة عن الذات أم أنها تتجاوز التصور لإعادة تأسيس التصور نفسه وفقا لذات الشاعر وعواطفه وقريحته؟

يعتبر أرسطو المحاكاة أصلا لجميع الأجناس الفنية بما فيها الشعر فهي "منصبة على وصف المجتمع بوصفه عالما خارجيا موضوعيا، لا علاقة له برؤية الشاعر وانفعالاته الذاتية" [1] ذلك أن أرسطو في دراسته وتحليله للشعرية اهتم بالجانب التعليمي لها على حساب الجانب الجمالي والتجميلي أما الجرجاني فقد اعتبرها قائمة على التخييل: " مع أن الشعر يكفي فيه التخييل"[2]وهو قدرة الشاعر على صياغة فضاءات تخييلية تؤثر في المتلقي وليس المقصود به ما جاء به الجرجاني نفسه من كون التخييل نفيا للحقيقة.

بالمقابل، تجاوز ميكائيل ريفاتير من خلال كتابه "دلائليات الشعر" مسألة المحاكاة بالاعتماد على المقاربة السيميائية واعتبر الخطاب الشعري قائما على اللامباشرة الدلالية" بنقل المعنى، أوبتحريفه، أو بابتكاره. ويكون النقل عندما يتحول الدليل من معنى إلى آخر، عندما تحل كلمة محل أخرى.، كما يحدث في حالة الاستعارة والكناية/ المجاز المرسل"[3] ويشمل التحريف استعمال كلمة للدلالة على كلمة أخرى فيم يعرف بالرمزية والتي اكتست أهمية كبرى في المدرسة الشعرية لبودلير باعتبار أن "وظيفة الشعر الأساسية هي استحضار الحضور الفيزيائي من خلال الكلمات لحقائق غير لغوية كما يراها كاتب ما أو كما يبنيها من خلال خياله وتصوره[4].

نميز إذن في لغة الخطاب الشعري بين مقاربتين:

- مقاربة تقليدية تقوم على المحاكاة، أي أن العلاقة مباشرة بين الكلمة ومدلولها.
- مقاربة حديثة تتجاوز العلاقة المباشرة في بناء الصورة الشعرية.

2.1.2 دراسة تطبيقية

وفي علاقة الشاعر مع العوالم وخلقها، وإضافة إلى ما أسلفنا من الجوانب الأسلوبية والدلالية، يحضر الجانب المعرفي والإدراكي فهو "يستعمل بشكل واعٍ لغة استعارية لأجل خلق أطر جديدة للرؤية أو الإدراك،

---

[1] مسلم حسب، حسين *"الشعرية العربية أصولها ومفاهيمها واتجاهاتها"*، ط1، منشورات ضفاف، 2013، بيروت، ص 32-33.

[2] الجرجاني، عبد القاهر، *"أسرار البلاغة في علم البيان"*، قراءة وتعليق أبو فهد محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ص 235.

[3] تايشينت، محمد *" الشعر والإيديولوجيا، مدخل إلى التحليل النقدي للإستعارة"*، ط1، منشورات منظمة فرع آيت ملول،2020، المطبعة المركزية، آيت ملول، ص 53.

[4] Briolet, Daniel *« Le langage poétique de la linguistique à la logique du poème »*, Editions Fermand Nathan, 1984, p46.

وبنمي تبعا لذلك قدرته على الإدراك والفهم. إنه يخلق أي "يشعر" [...] بمعنى يصنع / عالما جديدا [1] إلا أن الجانب المعرفي غير كاف في هذا السياق فالاستعارة التصورية من جهة وكما أسلفنا تتعدى اللغة إلى التأثير على السلوك الإنساني بما في ذلك العواطف والمشاعر فإدراك الجمال وتذوقه في الخطاب الشعري رهين بالجانبين المعرفي والشعوري وهو منطلق تأسيس وتذوق القيم الجمالية والفنية والإبداعية للاستعارة التصورية في الشعر، من جهة أخرى فإن اللغة الشعرية تخرج عن إطار اللغة العادية المعروفة تركيبا وأسلوبا ومعنى من خلال عديد الوسائل التي يستخدمها الشاعر كالانزياح حيث يرى سيبويه مثلا "يجوز في الشعر ما لا يجوز في الكلام" [2] ولا أدل على ذلك من استخدام الجانب النحوي بشكل مختلف مثالا لا حصرا، كل هذه المعطيات السالفة الذكر تجعل من تمثل وإدراك و"تذوق" الاستعارة التصورية في الخطاب الشعري أمرا مختلفا ومعقدا عن الخطاب اليومي فالتصور مرتبط بالرمزية والخيال والاتجاهات الاستعارية هنا لا توازي اتجاهات التوافقات بين المجال المصدر والمجال الهدف بل من الممكن أن تحيد عنها لخلق تصورات جديدة وإلا ماذا سيكون الجمال في اللغة الشعرية إن لم يكن بحثا عن تحفيز تصورات غير نمطية في العقل واستمالة مشاعر القلب بشكل مغاير، وهو ما سنبينه من خلال دراسة أمثلة للاستعارة التصورية في شعر بودلير وسنستعين في ذلك بمفاتيح تصورية تشمل العلاقة مجال هدف<---مجال مصدر.

يقول بودلير في قصيدته "طائر القطرس" واصفا الطائر:

أضحى سيد الأفق...

ندرس الاستعارة التصورية " طائر القطرس سيد الأفق" من خلال الجدول التالي [3]

المفاتيح التصورية	الاستعارات التصورية الكبرى	الاستعارات التصورية الصغرى
الطبيعي إنساني	الطائر إنسان الطائر سيد	الطائر إنسان مسيطر الطائر إنسان قوي الطائر إنسان مهيمن الطائر سيد الطائر

[1] Brown, R., *« Clefs pour une poétique de la sociologie »*, ed. Actes Sud, 1989, p132.

[2] أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، سيبويه، *" الكتاب"* ، تحقيق عبد السلام هارون، ط1، مج1، دار القلم، القاهرة، ص 26.

[3] تايشينت، محمد *" الشعر والإيديولوجيا، مدخل إلى التحليل النقدي للإستعارة"* ، ط1، منشورات منظمة فرع آيت ملول،2020، المطبعة المركزية، آيت ملول، ص 81.

ولأن العلاقة بين البحارة مبنية على السلطة والقوة تصور الشاعر بودلير طائر القطرس إنسانا بتوظيف العلاقة مجال مصدر: "الإنساني" مجال هدف "الطبيعي"، ولو تحدث خارج سياق النص الشعري لكان يكفيه القول "الطائر سيد" فيحصل تصور المعنى من خلال المقاربة المعرفية بناء على التجربة والثقافة التي تستحضر عنصر الصراع القائم بين الحيوانات في السماء، ولكن استخدام الأفق لأن هذه الكلمة ترمز في معناها الحقيقي والمجازي للشساعة والامتداد[1]، والرمزية تدخل في بناء مختلف العلاقات بين عناصر القصيدة على المستوى الدلالي والجمالي. دلاليا، يُفهم أن طائر القطرس ينافس البحارة على السلطة والقوة في مجال غير محدود، وقد يرمز استخدام الأفق كذلك للزمن وللتكرار، فهذا الصراع يتكرر كلما أشرقت شمس أو غابت عن الأفق، جماليا، فإن تصور الأفق من شأنه أن يدفع القارئ ومن خلال مخيلته إلى استحضار هذا العنصر والتفكير في صورة " الطائر يحلق في الأفق " مثلا، أو "الأفق أزرق"، وبالتالي فاستخدام الاستعارة التصورية هنا ليس الغرض منه الحديث عن عنصر من المجال الطبيعي بتوظيف عنصر من المجال الإنساني استنادا إلى النسق الذهني المبنين استعاريا فقط، وإلا سيكون مجال التأويل محدودا، بل تمرير قيم جمالية من خلال استخدام هذا المبدأ، والاعتماد عليه لتأسيس تفكير إبداعي نسقي يحضر في كتابة القصيدة وفهمها معا.

هذا مثال ثان من القصيدة نفسها

المفاتيح التصورية	الاستعارات التصورية الكبرى	الاستعارات التصورية الصغرى
الطبيعي مسافر		الطيور مسافرة الطيور أنيسة الطيور أنيسة مزعجة الطيور أنيسة مقلقة

تصور الشاعر طيور القطرس أنيسة للبحارة في أسفارهم (انطلاقا من تجربته الشخصية كذلك كون القصيدة مؤسسة على أحداث واقعية) بتوظيف العلاقة مجال مصدر "السفر" مجال هدف "طائر"، وسنجد أن الشاعر قد استعمل العديد من الاستعارات التصورية المندرجة في المفتاح التصوري "الطبيعي إنساني" لتجميل نص القصيدة والجمع بين وظائف الاستعارة التصورية في الخطاب الشعري وهي الإدراك، والتصوير وخلق الجمال والتجميل.

[1]Briolet, Daniel *« Le langage poétique de la linguistique à la logique du poème »* , Editions Fermand Nathan, 1984, p 47.

يقول الشاعر واصفا الشاعر:

"هكذا هو الشاعر ملك السحاب الكبير

يطارد العاصفة ويهزأ بالصياد"

القصيدة في مجملها استعارة تصورية كبرى، الغرض منها تصوير الشاعر على أنه طائر قطرس بدوره، إنسان دائم التحليق في سماء أفكاره، في صراع لا ينتهي مع من لا يفهمونه. وهنا يأتي دور المقاربة المعرفية، ففهم هذه الاستعارة التصورية "الكبرى" لا يتأتى إلا من خلال الفضاءات الذهنية وبالاستناد إلى التجربة والخلفية الثقافية.

2.2. الاستعارة التصورية في الرواية

يرتبط الماء بالبعد الأسطوري في رواية " تغريبة قافر"، والعنوان استعارة تصورية كبرى، فالقافر هو الذي خرج على قيد الحياة من بطن أمه الميتة بعد شقها، أي أن الروائي زهران القاسمي اختار الحديث عن الماء وهو المجال "الهدف" من خلال المجال المصدر "إنسان" لخلق واستحضار علاقة الموازاة بين الطبيعي والإنساني وكذا تجسيد المعاناة والمشقة التي يتكبدها الإنسان في المناطق النائية والجافة للبحث عن الماء، فهي استعارة أنطولوجية "تسمح لنا بفهم عدد كبير ومتنوع من التجارب المتعلقة بكيانات غير بشرية عن طريق الحوافز والخصائص البشرية"[1]، وبالتالي فإن أبرز الاستعارات التصورية المستخدمة في هذا النص الروائي تقوم على الاستعارة التصورية التي تصف الماء على أنه إنسان، أو بكونه وحشا قاتلا، بل حتى البنية السردية استعارة تصورية بدورها لأنها تشبه الماء، سلسلة حينا وعصية على الفهم أحيانا، ويوضح الجدول التالي أمثلة على ذلك.

الاستعارة التصورية "الماء إنسان"	الاستعارة التصورية "الماء وحش قاتل"
	تتراءى لها اليدان[2] رمل يزحف على صخرة ملساء[3] ينسى سجنه[4]

[1] كرتوس، جميلة، *"الاستعارة في ظل النظرية التفاعلية" لماذا تركت الحصان وحيدا"* لمحمود درويش أنموذجا، 2011، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ص 89.

[2] نفسه، ص 19.

[3] نفسه ص 20.

[4] نفسه ص225.

لقد نهل الروائي من التصورات المرتبطة بالماء في ذهن ساكني المناطق القاحلة والوعرة والقائمة على جملة من الأنساق التصورية المتشكلة في الذهن انطلاقا من التجارب المرتبطة بالجفاف والمرض والموت من جهة والمنقبين عن الماء من جهة أخرى حتى يقرب القارئ من الشخصيات وشعورها بالقهر تارة وبالظفر تارة أخرى ويوجه فهمه نحو تقصي مختلف الأبعاد التي يكتسيها الماء في الثقافة العمانية من ارتباطه بعوالم الغيب وبالخصوبة والحياة والحدس والعقاب والموت والخيال.

من خلال المثال الأول، يصير الماء شبحا للإنسان، شبحا يطارده ويهدد حياته، أما في المثال الثاني فيستمع "القافر" إلى الماء كما يستمع إلى شخص يتحدث، ويتجسد البعد "القاتل" و"المهدد" للماء من خلال الأمثلة الأخرى، أي بواسطة الربط بين المجال الهدف "الماء" والمجال المصدر " القتل" باستخدام تعابير "اليدين" و"الزحف" و"السجن".

وقد مكنت هذه الاستعارات التصورية من تقريب هذه المشاهد إلى القارئ وساهمت بشكل رئيسي في تجسيد تجربة الإنسان مع هذا العنصر الطبيعي، تجربة يكتنفها الغموض مرة والسحر مرات أخرى، وهو ما ساهم إلى جانب تنويع الاستعارات التصورية المستخدمة (الاتجاهية، المفهومية...) في خلق بعد جمالي وتجميلي للنص الروائي.

وتنتهي الرواية باستعارة تصورية كبرى الهدف منها ترسيخ صورة هذه التجربة المريرة كما بدأت مع أمه والتي انتهت بانحباسه في قناة أحد الأفلاج ويوظف الكاتب مجموعة من الأنساق الاستعارية لتحقيق ذلك، أي استعارات تصورية صغرى تتكامل فيما بينها من حيث المعنى وتندرج في مجال الاستعارات التصورية الكبرى التي تحكم النص وتوجهه.

لنأخذ رواية مختلفة نسبيا تندرج في سياق الرواية التجريبية الجديدة وهي رواية " انتحاءات" للكاتبة الفرنسية، انطلاقا من العنوان، استخدمت الكاتبة استعارة تصورية كبرى، مستمدة من حركة النباتات، فهل استخدام الاستعارة التصورية هنا يهدف إلى تجسيد تجربة ما ونقلها للقارئ وجعله-بوعي أو بدون وعي-جزءا منها بتفكيره وعواطفه وشعوره أو له أهداف أخرى سنراها من خلال دراسة بعض الأمثلة من النص.

تقول الكاتبة في مطلع الرواية "كل واحد مخبأ في جحره"[1]، نجد هنا، وعكس الأمثلة السابقة، أن المجال الهدف " الإنسان" يُفهم من خلال المجال المصدر " الطبيعي" فالغرض هنا هو تحليل تأثير العولمة على

[1] Sarraute ,Nathalie, *« Tropismes »*, Gallimard , p11.

سلوكيات البشر انطلاقا من دراسة وضعية الجسد الطبيعية والعفوية في المواقف اليومية، ذلك أن الكاتبة تستند في روايتها على خلفية التيار التجريبي متأثرة بما هو بيولوجي مشترك بين الإنسان والحيوان والنبات.

ولوصف أحد الشخصيات، تستعمل الاستعارة التصورية التالية "كانت محملة ... وبالمَشَاهد" [1]

فتصير المرأة الموصوفة كأنها مسرحية إنسانية مليئة بمشاهد الحزن والصمت والضياع، وليس الهدف هنا توجيه القارئ نحو فهم الشخصيات فالرواية الجديدة لا تعتمد على أية بنية سردية، اللهم بعض اللقطات، وإنما نقل رؤية فلسفية تكمن في هيمنة المكان على الزمان، والأشياء على الأشخاص، والحركات على المشاعر، وهو ما تؤكده الاستعارة التصورية في الفصل الحادي عشر: "كانت الأشياء تحذر منه ومنذ مدة طويلة من الزمن".[2]

خاتمة

- تحولت الاستعارة في ظل المقاربة المعرفية إلى مقولة تصورية تتأسس وفقا لأنساقنا الذهنية التصورية المبنينة استعاريا.
- تقوم هذه النظرية، نظرية "الاستعارة التصورية" على آليات ذهنية تتحكم فيها الفضاءات الذهنية بالرجوع إلى تجربة الجسد وإلى المرجعية الثقافية من خلال العلاقة مجال "مصدر"--- مجال "هدف".
- تسهل "الاستعارة التصورية " في الخطاب اليومي فهم الخطاب وتستعمل بشكل مكثف ولا واع.
- لا يمكن دراسة الاستعارة في الخطاب الشعري دون ربطها بوظائفها الجمالية والتجميلية، ذلك أن الفضاءات الذهنية تتفاعل مع معطيات أخرى كالأسطورة والرمز مشكلة أنساق دلالية جديدة.
- يتمثل البعد الجمالي في الشعر في اختيار الشاعر لمجال "هدف" دون غيره" وفي قدرته على التلاعب بالعلاقة بين المجالين " هدف" و "مصدر".
- تشكل الاستعارة التصورية في الخطاب الروائي منطلقا نحو فهم الشخصيات من خلال تجسيد تجربتها وجعل القارئ جزءا من هذه التجربة بتوظيف خصائص التفكير الذهني الاستعاري أو وسيلة لنقل رؤية فلسفية.

---

[1] . Ibid.p33

[2] .Ibid, p 113

- تمثل الاستعارة التصورية الكبرى في الخطابين الشعري والدلالي مفتاحا يوجه القارئ نحو فهم المفاتيح التصورية الكبرى التي تحكم النص ومن تم، استيعاب مجموع الاستعارات التصورية الصغرى التي تشتغل داعمة لها.
- القصيدة والرواية استعارة تصورية كبرى، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال استحضار جميع أبعادها: المعرفية والجمالية.
- تستغني الرواية الجديدة عن الوظيفة التجميلية للاستعارة.

التغطية الإعلامية الجهوية كرافعة للعمل الاجتماعي والإحساني والتطوعي: تجربة إذاعة وجدة الجهوية من خلال مبادرات الشباب خلال زلزال الحوز

محمد بلاوي
صحفي
الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزة

مقدمة

يشكل الإعلام الجهوي في المغرب إحدى الركائز الأساسية في تحقيق التنمية الاجتماعية وتعزيز قيم التضامن والمواطنة، خصوصًا في ظل الأزمات والكوارث الطبيعية. خلال زلزال الحوز الذي ضرب مناطق جنوب المغرب سنة 2023، برزت التغطية الإعلامية الجهوية كفاعل مركزي في تأطير الرأي العام، وتحفيز المشاركة التطوعية. تسعى هذه الدراسة إلى تحليل دور إذاعة وجدة الجهوية في مرافقة ودعم المبادرات الشبابية والاجتماعية خلال الزلزال، من خلال استحضار المرجعيات النظرية المرتبطة بالإعلام والمجتمع، واستثمار نظرية ماكويل للاتصال الجماهيري.

إشكالية البحث

ما مدى مساهمة التغطية الإعلامية الجهوية، ممثلة في إذاعة وجدة، في تحفيز العمل الاجتماعي والتطوعي خلال كارثة زلزال الحوز؟ وما هي الآليات التي اعتمدتها لتحقيق تعبئة جماعية فعالة رغم البعد الجغرافي؟

أهداف البحث

- إبراز الوظائف الاجتماعية للإعلام الجهوي في سياق الأزمات؛
- تحليل تجربة إذاعة وجدة في دعم المبادرات المدنية؛
- ربط الممارسة الإعلامية بنظرية الاتصال الجماهيري؛
- تقديم توصيات عملية لتعزيز الإعلام المجتمعي.

المنهجية

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل مضامين التغطية الإعلامية لإذاعة وجدة خلال الزلزال، واستقراء الأدبيات النظرية ذات الصلة، مثل كتاب "الإعلام والمجتمع" لطه عبد العاطي نجم، ونظرية ماكويل في الاتصال الجماهيري.

أولاً: الإطار النظري

1. الإعلام وتشكيل الوعي الاجتماعي – طه عبد العاطي نجم

يشير طه عبد العاطي نجم إلى أن الإعلام ليس مجرد ناقل للخبر، بل فاعل في بناء الوعي الجماعي، وتوجيه السلوك المجتمعي، خصوصًا في فترات الأزمات. فوظيفة الإعلام، حسب نجم، تتمثل في التعبئة، التوجيه، والتنمية، ما يجعله قوة معنوية داخل المجتمع (نجم، 2012، ص. 74)[1].

2. نظرية الاتصال الجماهيري – دينيس ماكويل2

يعد دينيس ماكويل من أبرز منظّري الاتصال الجماهيري، ويؤكد أن وسائل الإعلام تلعب وظائف متعددة: الإخبار، التفسير، الربط الاجتماعي، الترفيه، والمراقبة. وتلعب دورًا أساسيًا في التنشئة الاجتماعية، وتشكيل السلوك الجماعي خلال الأزمات.(McQuail, 2010)

ثانيًا: الإعلام الجهوي والعمل الاجتماعي في المغرب.

مع بروز سياسة الجهوية الموسعة، تعزز دور الإعلام المحلي، وأصبح مطالبًا بالانخراط في قضايا المجتمع، لا سيما الاجتماعية منها. وقد أبانت إذاعة وجدة عن وعي استباقي خلال زلزال الحوز، إذ لم تكتف بتغطية الحدث، بل انخرطت في تحفيز الساكنة على التبرع، تنظيم القوافل، ودعم المتطوعين. قبل الحديث عن إذاعة وجدة الجهوية دعونا نتحدث عن قيم التطوع والعمل الإحساني والخيري المتأصلة في المجتمع المغربي.

يُعَدُّ التطوع ظاهرةً اجتماعيةً وإنسانيةً متجذِّرةً في التاريخ المغربي، حيث ارتبطت بمختلف مراحل تطور المجتمع. ومع ظهور الدولة الحديثة ومؤسساتها، أصبح التطوع ركيزةً أساسيةً في البناء المجتمعي، تتفاوت تأثيراته بحسب السياقات الاجتماعية والثقافية. وقد حظي هذا المفهوم بتأييد واسع من قبل الأديان والفلسفات الاجتماعية، نظراً لأبعاده الإنسانية والأخلاقية والحضارية، والتي تهدف إلى الارتقاء بالفرد والجماعة، ومساعدتهم في مواجهة التحديات المجتمعية.

[1]- الإعلام وتشكيل الوعي الاجتماعي – طه عبد العاطي نجم
[2]- الاتصال الجماهيريل دينيس ماكويل ا

عبر التاريخ، شكَّل الأفراد تجمُّعاتٍ طوعيةً تنظَّمت عبر العُرف والتقاليد، قبل أن تتحول مع تبلور الفكر الإداري الحديث إلى مؤسساتٍ ذات هيكل تنظيمي واضح، تقوم على رؤى فكرية متجانسة لتحقيق أهداف مشتركة. وقد نشأت هذه المؤسسات استجابةً لحاجات مجتمعية محددة، حيث أطلق الأفراد مبادراتٍ واعيةً لمعالجة تلك الاحتياجات، مما أفرز عدداً من المنظمات التطوعية غير الربحية التي تركِّز على الأبعاد التربوية والاجتماعية والثقافية والبيئية.

ومع تطور النسيج الاجتماعي وبروز حاجات جديدة، تطوَّرت أشكال التطوع في المغرب لتمتد إلى مجالات الدفاع عن السيادة الوطنية، وبناء البنية التحتية، وتشييد المرافق الدينية والتعليمية والصحية، خاصة في المناطق النائية. وبذلك أصبح التطوع دعامةً أساسيةً للعمل المدني والجمعوي، مستنداً إلى قيم التضامن والتكافل المتأصلة في الثقافة المغربية، والمستمدّة من الموروث الإسلامي والإنساني متعدد الروافد.

ولعل وجود مؤسسة التعاون الوطني التي أسسها المغفور له الملك محمد الخامس طيب الله ثراه خير دليل على تجذر هذه القيم في المجتمع المغربي.

1. النشأة والتطور التاريخي.

أُنشئ التعاون الوطني سنة **1957** كمؤسسة خاصة ذات طابع اجتماعي، مُعترف لها بـ**المنفعة العامة**، قبل أن يتحول إلى **مؤسسة عمومية** تتمتع بـ**الشخصية المدنية والاستقلال المالي**، وتخضع لوصاية **الوزارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية** .يعكس هذا التحول تطورًا في السياسات العمومية المغربية، حيث انتقل من العمل الخيري التقليدي إلى مؤسسة منظمة تساهم في **التنمية الاجتماعية** وفق رؤية دولة الرعاية الحديثة[1].

2. الأهداف والأدوار التنموية.

يُعد التعاون الوطني أحد أبرز الفاعلين في **المجال الاجتماعي والتضامني**، ويرتبط دوره ارتباطًا وثيقًا بمفهوم **العمل التطوعي** الذي تمت مناقشته سابقًا، حيث:

- يُعزز **قيم التكافل والتضامن**، التي تشكل أساسًا للعمل التطوعي في المغرب.
- يُقدم خدمات اجتماعية (دعم الأسر الفقيرة، محاربة الهشاشة، التكفل بالأشخاص ذوي الإعاقة) مما يُكمّل جهود الجمعيات التطوعية.
- يُشكل جسرًا بين **المبادرات التطوعية الأهلية** و**السياسات العمومية**، مما يعكس التكامل بين المجتمع المدني والدولة في تحقيق التنمية.

[1] الموقع الإلكتروني لمؤسسة التعاون الوطني.

وهذا السياق وفي إطار التحولات المجتمعية التي أعقبت دستور 2011، الذي أرسى مبادئ الديمقراطية التشاركية وكرس أدواراً محورية للمجتمع المدني، برزت الحاجة إلى تقنين العمل التطوعي وتطويره. وقد تجسَّد ذلك في المصادقة على القانون المنظم للتطوع التعاقدي في يوليو 2021، كمحاولةٍ لتأطير هذا المجال قانونياً وتعزيز مساهمته في التنمية المستدامة.

وعلى صعيد السياسات العمومية، يُلاحَظ إطلاق برامج مثل "متطوع" التابع لوزارة الشباب والثقافة والتواصل، والذي يستهدف فئة الشباب (18-22 سنة) لتعزيز قيم المواطنة وتنمية مهاراتهم في مجالات البيئة، والصحة، والتراث، وغيرها. وقد حقق هذا البرنامج نجاحاً ملحوظاً في دورته الثانية، مما يعكس تجاوباً إيجابياً من الشباب المغربي.

لذا، يتطلب النهوض بالعمل التطوعي تعزيز التوعية عبر المنظومة التعليمية والإعلامية وإدراج مفاهيم التطوع في المناهج الدراسية، كما ينبغي تعزيز الشراكات بين القطاعات الحكومية والجمعيات، وإنشاء هيئة وطنية تُعنى بالتطوع، مع الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في هذا المجال.

رابعا. نبذة تاريخية عن الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزة (إذاعة وجدة الجهوية أحد مكونات الشركة).

الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزة هو محطة راديو المغرب الذي بثت برامجها لأول مرة في عهد الحماية الفرنسية يوم 13 أبريل 1928 تحت وصاية المكتب الوطني للبريد والتلغراف.

كان المغرب آنذاك من رواد ميدان الاتصال السمعي البصري. وقد عرفت المملكة بالفعل في الخمسينات تجربة أولى مع الشركة الفرنسية "تيلما" التي كانت ترى في الجالية الأوروبية المقيمة في المغرب جمهورا مهما.

وفي سنة 1951، تم تسليم رخصة الاستثمار والإذاعة إلى "تيلما" التي لم تبدأ البث إلا في سنة 1954.

في أكتوبر 1966، أصبحت الإذاعة المغربية مؤسسة عمومية تمتلك الشخصية المدنية والاستقلالية المالية، لتعود في يناير 1968 إلى وصاية الإدارة.

وفي سنة 1978، أصبحت الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزة ملحقة بالإدارة المركزية لوزارة الاتصال.

وفي أبريل 2005، في سياق تحرير القطاع السمعي البصري المغربي ونظرا للمنافسة الحادة التي يعرفها هذا القطاع، تحولت الإذاعة والتلفزة المغربية -"إ.ت.م"- إلى "الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزة"- "ش.و.إ.ت"- التي كانت إدارة عمومية آنذاك، كما تم تغيير وضعية موظفي الإذاعة والتلفزة المغربية والذين يبلغ عددهم 2300 نظرا لتحول الشركة إلى مؤسسة وطنية مستقلة.

أعطيت الانطلاقة للعديد من المشاريع لتحديث القطاع والتي تمثلت في إعادة هيكلة الشركة إنشاء قنوات موضوعاتية جديدة، إنشاء بوابة في الأنترنيت، انطلاق التلفزة الرقمية الأرضية وأخيرا انطلاق التلفزة الشخصية المتنقلة.

فخظيرة أجهزة استقبال موجات الإذاعة والتلفزة المغربية تطورت بشكل كبير لتصل إلى جهاز راديو لثلاثة مواطنين وجهاز تلفزة لستة مواطنين.

وإذاعة وجدة الجهوية هي واحدة من إحدى عشر إذاعة على المستوى الوطني فضلا عن الإذاعة الوطنية وإذاعة محمد السادس للقرآن الكريم والإذاعة الأمازيغية والإذاعة الدولية.

وقبل الحديث عن الإذاعة الجهوية لوجدة التي تبث برامجها للمستمعين على مستوى جهة الشرق، لا بأس أن نلقي نظرة على المؤهلات التي تزخر بها هذه الجهة.

المصدر/مجلس جهة الشرق

تمتد جهة الشرق على مساحة جغرافية تناهز حوالي 90130 كلم² ويبلغ عدد سكانها 2.294.665 نسمة حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2024، أي ما يعادل 6.23% من مجموع سكان المملكة. يحدها شمالا البحر الأبيض المتوسط، وغربا أقاليم الحسيمة وتازة وبولمان، ومن الشرق والجنوب الشرقي الجزائر، ومن الجنوب الغربي إقليم الراشدية.

كما تتميز الجهة بتنوع تضاريسها، حيث تمتد الواجهة البحرية على طول 200 كلم، فضلا عن السهول والأنهار والجبال والنجود العليا والصحراء، وتعتبر جهة الشرق بوابة في اتجاه افريقيا ونقطة ارتكاز مغاربية، وواجهة متوسطية منفتحة على اوروبا، شكلت على مر السنين فضاء لتلاقح الحضارات وتمازج العادات والأنماط والطقوس والتقاليد. وتتوفر الجهة على مؤهلات اقتصادية هامة من شأنها تحقيق تنمية مجالية متكاملة وشاملة.

تتكون جهة الشرق من عمالة وسبعة أقاليم وتضم 124 جماعة ترابية، منها 28 حضرية:

- عمالة وجدة أنكاد؛
- إقليم الناظور؛
- إقليم الدريوش؛
- إقليم جرادة؛
- إقليم بركان؛
- إقليم تاوريرت؛
- إقليم جرسيف؛
- إقليم فجيج.

هذا، وقد عرفت جهة الشرق قفزة نوعية وتحول كبير على مستوى البنيات التحتية وإنجاز مشاريع تنموية مهيكلة واستراتيجية وذلك بفضل التوجيهات الملكية السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله وايده والتي تضمنها الخطاب التاريخي لـ 18 مارس 2003 حيث رسم جلالته المعالم الكبرى وحدد التوجهات الأساسية لخارطة الطريق الرامية الى تحقيق اقلاع تنموي جهوي، ومنذ هذا التاريخ شهدت جهة الشرق تحولا كبيرا على مستوى البنيات التحتية وإطلاق المشاريع التنموية الكبرى.[1]

الإذاعة الجهوية لوجدة.

1. إذاعة وجدة الجهوية السياق والنشأة:

تعتبر إذاعة وجدة الجهوية، من أهم وأقدم المحطات الإذاعية ببلادنا، إذ يعود تاريخ تأسيسها إلى سنة 1962، ومنذ ذلك التاريخ وهذه الإذاعة تلعب دورا هاما وحيويا في تنوير الرأي العام المحلي والجهوي وحتى

[1] موقع مجلس جهة الشرق

الوطني من خلال معالجة مجموعة من القضايا الاجتماعية الثقافية الرياضية والسياسية عبر عدة برامج مباشرة كانت تبثها حيث نالت هذه البرامج صيتا ذائعا لدى المستمعين والمهتمين أيضا.

اتخذت إذاعة وجدة في بداية الأمر مقرا صغيرا بساحة مولاي الحسن أين يوجد الآن سوق طنجة بحلته الجديدة، وظلت لمدة طويلة تبث برامجها من هناك قبل أن يتم نقلها مرة أخرى نحو شارع سجلماسة بالقرب من السوق المغطاة marche couvertقبل أن يتم نقلها للمقر الحالي بشارع عمر الريفي سنة 1987، هذا وقد عرفت هذه الإذاعة ظهور وتألق مجموعة من الإذاعيين المتميزين الذي أبلوا البلاء الحسن لهذه المحطة الكبيرة والتاريخ يحفظ العديد من الأسماء الوازنة التي كانت أصواتها الرخيمة والعذبة تطل علينا عبر برامج هذه المحطة الشامخة التي لا شك أنها تبقى راسخة وموشومة في ذاكرة ساكنة المدينة والجهة والوطن ككل، وهنا لابد أن أقف عند بعض رجالات هذه المؤسسة الذين تركوا بصمات واضحة في تاريخ الإعلام المسموع ببلادنا منهم من فارقنا إلى الأبد ومنهم من لازال حيا يرزق، ونخص بالذكر "محمد مجدولين" أول مدير لهذه المحطة، وعمر بلشهب المرحومين يحي الكوراري وقاسم جداين إضافة إلى محمد مقروف وعبد الحفيظ القادري المدير الحالي للمحطة ومجموعة أخرى من الأطر التي ضحت بالغالي والنفيس لتجعل من هذه المحطة أداة إعلامية مهمة ببلادنا.

هذا وقد عرفت هذه المحطة بث مجموعة من البرامج الإذاعية المباشرة التي كانت تشهد نسبة واسعة من ا لمستمعين في الوطن وخارجه، وهنا أخص بالذكر برنامج "صوت الحق" الذي كان يشرف عليه الأستاذ المرحوم "عمر بلشهب" حيث كان هذا البث الإذاعي الحي يعالج مأساة إنسانية خطيرة وتتعلق بالطرد التعسفي الذي أقدم عليه النظام الجزائري بزعامة الراحل" الهواري بومدين" وهو القرار الذي شرد الآلاف من المغاربة واعتبر حينها هذا القرار بجريمة بشعة ضد الإنسانية، ولا زالت تداعياته ترخي بظلالها على سياسة البلدين.

حيث كان يتناول هذا البرنامج معاناة ومأساة المطرودين، إضافة إلى مجموعة من البرامج الأخرى، كبرنامج تهاني وأماني الذي كان يشرف عليها المرحوم يحي الكوراري وبرنامج مشوار من إعداد وتقديم محمد مقروف وغيرها من البرامج الأخرى التي نالت إعجابا واستحسانا من طرف المستمعين والمهتمين.

برنامج تهاني وأماني للمرحوم يحي الكراري والذي كان علامة فارقة في برامج الإذاعة والذي شكل فضاءا لمغاربة العالم للتواصل مع الوطن.

للإشارة هذا البرنامج حضي بتنويه خاص من طرف المغفور له جلالة الملك الحسن الثاني طيب الله ثراه في إحدى خطبه.

برنامج المتغيبين للمرحوم يحي الكراري أيضا رسخ لفعل إنساني في لم شمل العائلات والبحث عن المتغيبين ورسم الابتسامة على محي المستمعين.

ومن جهة أخرى تعيش إذاعة وجدة في الوقت الراهن مجموعة من الصعوبات من جراء الاستنزاف التي عرفته الطاقة البشرية من خلال إحالة العديد من الأطر على التقاعد واستفادة آخرون من عملية المغادرة الطوعية، ويبقى هذا المعطى أهم معضلة في وجه إذاعة وجدة التي تعيش خصاصا مهولا ولا سيما على المستوى التقني للأسباب السالفة الذكر.[1]

2. ترددات إذاعة وجدة الجهوية.

وهنا نشير بأن منذ سنة 2017 تم تمديد ساعات عمل الاذاعة من 8 ساعات الى 24 ساعة مع تغيير موجة 96.10 التي هي الآن مخصصة لإذاعة محمد السادس للقرآن الكريم إلى موجة 104 بوجدة. وبالتالي تغير المحطة الجهوية للإذاعة بوجدة إلى إذاعة وجدة الجهوية وأصبح تغطي جميع جهة الشرق.

[1] الإذاعة والتلفزة المغربية

البعد الاجتماعي للإذاعة وجدة الجهوية.

رغم البعد الجغرافي (أكثر من 800 كلم)، جسدت مدينة وجدة عبر إعلامها الجهوي، وخاصة إذاعتها، نموذجًا للتضامن الوطني. فقد:

- بثت برامج تعبئة وتحفيز؛
- نسّقت بين فعاليات مدنية ومؤسساتية؛
- ربطت المستمعين وجدانيًا بالمناطق المنكوبة.

هذا التفاعل يكرس مفاهيم القرب المعنوي والوجداني، ويؤكد على قدرة الإعلام في تحريك الحس التضامني والمساهمة في تشكيل الوعي المجتمعي وهذا ما ذهب إليه الدكتور طه عبد العاطي نجم من خلال من كتابه" الإعلام والمجتمع وخاصة الفصل الرابع [1]حين تحدث عن لدور المحوري الذي تؤديه وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الأفراد والجماعات .ويؤكد الكاتب على أن الإعلام لم يعد مجرد أداة لنقل المعلومات، بل أصبح قوة اجتماعية فاعلة تؤثر في توجهات الناس وسلوكياتهم ومواقفهم من مختلف القضايا.

فمنذ الساعات الأولى للبث خصصت الإذاعة الجهوية لوجدة لقاءات مباشرة مع أشخاص من عين المكان للحديث عن الفاجعة والتواصل مع المستمعين.

كما تمت استضافة خبراء وباحثيين بهدف بسط المفاهيم وشرح ما يمن شرحه، كما خصصت إذاعة وجدة الجهوية فقرات خاصة ضمن بثها اليومي تهدف إلى **الدعم النفسي والتخفيف من الهلع والخوف**، حيث استضافت مختصين في علم النفس الاجتماعي، وأطباء، وأساتذة، لتقديم نصائح وإرشادات نفسية للمستمعين.

وشكل هذا التوجه جزءًا من استراتيجية إنسانية شاملة، تراعي الأبعاد النفسية للأزمات، وتكرس دور الإعلام في توفير الطمأنينة والثقة.

هذا التفاعل يكرس مفاهيم القرب المعنوي والوجداني، ويؤكد على قدرة الإعلام في تحريك الحس التضامني.

فمدينة وجدة وباقي أقاليم جهة الشرق شهدت دينامية تضامنية غير مسبوقة، تمثلت في إطلاق قوافل تطوعية متعددة نحو المناطق المنكوبة في الحوز، وقد شملت هذه القوافل جمعيات مدنية، مجموعات شبابية، مهنيين، وأطرًا صحية وتربوية، محمّلين بالمساعدات العينية والطبية

[1] الدكتور طه عبد العاطي نجم من خلال من كتابه" الإعلام والمجتمع.

لعبت إذاعة وجدة الجهوية دورًا محوريًا في مرافقة هذه المبادرات، حيث خصصت تغطيات مباشرة ومستمرة لتحركات القوافل، واستضافت منسقين ومتطوعين للحديث عن دوافعهم وتجربتهم. وقد برز برنامجا **"صباح الخيرمن وجدة "** و**"مع الشاب"** كمنصتين أساسيتين لتمكين هؤلاء الشباب من إيصال أصواتهم، والتعبير عن مشاعرهم، وتوثيق تجاربهم الميدانية.

كما ساهمت الإذاعة في التنسيق بين مختلف الفاعلين المدنيين والسلطات لتفادي الازدواجية وتوجيه الجهود نحو الحاجات المستعجلة.

هذا الدور الإعلامي التشاركي و الإتصال الجماهيري عزّز من فعالية المبادرات وجعل منها نموذجًا يُحتذى به. ذلك أن الاتصال الجماهيري، كما عرفه ينيس مكويل، هو عملية تتسم بمستوى عالٍ من المشاركة، حيث يتبادل الأفراد الأدوار ويتفاعلون في إطار اجتماعي. ومن هنا تنبع أهمية الإعلام في بناء علاقة تواصلية فعالة تعزز من التماسك الاجتماعي. ويتجلى ذلك من خلال ما قامت الإذاعة بتتبع وتغطية **حملات التبرع بالدم** التي نُظّمت بكل من وجدة وبركان، والتي شهدت مشاركة واسعة من مختلف مكونات المجتمع المحلي، من فرق رياضية ومهنيين وطلبة وموظفين، حيث سعت من خلال التغطيات الإذاعية إلى تسليط الضوء على هذه المبادرات، وتشجيع المواطنين على المساهمة، وتوفير منصة للتعبير عن دوافعهم الإنسانية.

ويتقاطع هذا الدور الحيوي مع أفكار الفيلسوف الكندي مارشال ماكلوهان الذي اعتبر وسائل الإعلام امتداداً لحواس الإنسان، حيث تقوم التكنولوجيا اليوم بدور الحواس في إدراك الواقع والتفاعل معه، وهو ما يجعل الإعلام عنصراً مركزياً في تشكيل الوعي الجمعي.

يتقاطع هذا الدور الحيوي مع أفكار الفيلسوف الكندي مارشال ماكلوهان، الذي رأى في وسائل الإعلام امتداداً لحواس الإنسان، حيث تلعب التكنولوجيا اليوم دوراً مشابهاً في إدراك الواقع والتفاعل معه، مما يجعل الإعلام أداة محورية في تشكيل الوعي الجمعي.

وفي هذا الإطار، يمكن استحضار تصنيف الدكتور محمد عبد القادر حاتم[1] وظائف الإعلام والاتصال الاجتماعية هي:

- تعزيز النشاط الاجتماعي والتعبير عن الحضارة وثقافة المجتمع.
- خلق روح الإلهام والابتكار لدى أفراد المجتمع.

[1]= الحوار المتمدن-العدد: 6341 - 2019 / 9 / 4 - 05:27 المحور: العولمة وتطورات العالم المعاصر

- إيجاد قاعدة مشتركة تجمع بين أفكار وآراء ومعتقدات أفراد المجتمع تأصيل الشعور بالانتماء والولاء عند الأفراد وإحساسهم بأنهم يعيشون ويتعايشون مع بعضهم ولا غنى لبعضهم عن بعض.
- دور الإعلام والاتصال كقناة للتعبيرعن عواطف واحتياجات أفراد المجتمع وأمانيه مهما تضاءلت أو تعاظمت أي أن تكون هذه العملية كمرآة لأفراد المجتمع ومتطلباته.
- تحقيق أكبر قدر ممكن من المعرفة بأنواعها، والعمل على تنظيم وتنسيق هذه المعرفة وشرحها بأسلوب يفهمه الجميع.
- القضاء على الخوف والقهر والسيطرة والقلق الذي ينتاب بعض البشر.
- إثراء الروابط الاجتماعية والتكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع وجمع صفوفهم وتوحيد كلمته.

هكذا يتضح أن الإعلام ليس ناقل للمعلومات، بل هو أداة فاعلة في تشكيل الواقع وبناء الوعي المشترك.

وسائل الإعلام أصبحت اليوم أحد أهم العوامل المؤثرة في تشكيل الوعي الاجتماعي، وأن مسؤولية الإعلام لا تقتصر فقط على نقل الأخبار، بل تمتد إلى الإسهام في بناء مجتمع متماسك وواعٍ ومنفتح على التطور.

وهذا ما إتضح جليا خلال زلزال الحوز، فإذاعة وجدة الجهوية وبالرغم من وجود وسائل التواصل الاجتماعي إلا وحافظت على مكانتها كجسر تواصل مع مختلف مكونات المجتمع المدني.

من هذا المنطلق يمكن الحديث أولا عن المسؤولية الاجتماعية للإذاعة كما أشار إلى ذلك دينيس ماكويل [1] بأن:

أن وسائل الإعلام تتحمل مسؤولية خدمة الصالح العام في الأزمات .تطبيقًا على تجربة زلزال الحوز وهنا أضيف دور إذاعة مراكش الجهوية لأنها بدورها إذاعة جهوية وتبث برامجها من الجهة المتضررة من زلزال الحوز وهذا ما يوضح التقارير التي أنجزت حولها حيث تحولت إلى منصة خدمة عامة كما وصفها التقرير السنوي للهيئة العليا للاتصال السمعي البصري [2](2023) حيث:

- خصصت 85% من وقت البث لمعلومات الإنقاذ.
- أوقفت جميع الإعلانات التجارية لمدة أسبوعين.

[1] طه عبد العاطي نجم (2012). الإعلام والمجتمع. القاهرة: دار الفكر العربي
[2] التقرير السنوي للهيئة العليا للاتصال السمعي البصري لسنة 2024

- طبقت مبدأ "الدقة قبل السرعة" في نشر المعلومات.

ثانيا: نموذج الاستخدام والإشباع.

بحسب تحليل ماكويل، يسعى الجمهور لتحقيق إشباعات محددة من الوسائل الإعلامية .في حالة الكارثة.

حددت دراسة جامعة محمد الخامس [1](2024) أربع حاجات أساسية أشبعتها الإذاعة:

1 حاجة أمنية :بث تعليمات الإخلاء الآمن.

2 حاجة معرفية :خرائط توزيع المساعدات.

3 حاجة انتمائية :برامج تواصل العائلات المشتتة.

4 حاجة علاجية :جلسات الدعم النفسي المباشر.

نظرية وضع الأجندة.

يشرح ماكويل[2] كيف تحدد الوسائل الإعلامية أولويات الجمهور في الأسبوع الأول بعد الزلزال:

-رصدت منظمة اليونسكو [3](2023) أن إذاعة مراكش الجهوية ركزت على:

- التغطية الأولية :إنقاذ المحاصرين (70%)من المحتوى
- الأجندة المتوسطة :تنسيق المتطوعين(20%)
- الأجندة طويلة المدى :إعادة الإعمار(10%)

التوصيات:

1. إنشاء وحدات إعلامية خاصة بإدارة الأزمات.
2. تكوين الصحفيين في الإعلام التضامني.
3. تعزيز التعاون بين الإعلام والمجتمع المدني.
4. دعم الإذاعات الجهوية لوجستيًا وتقنيًا.

[1] دراسة لجامعة محمد الخامس بالرباط حول الإذاعة
[2] طه عبد العاطي نجم (2012). الإعلام والمجتمع. القاهرة: دار الفكر العربي
[3] تقرير منظمة اليونسكو حول الاعلام لسنة 2029 عبر موقعها الالكتروني

خاتمة

لقد أكدت تجربة زلزال الحوز أن الإعلام الجهوي يمكن أن يتجاوز دوره الإخباري التقليدي ليصبح فاعلاً حقيقياً في بناء جسور التضامن الوطني والتماسك المجتمعي. وقد برزت إذاعة وجدة الجهوية كأنموذج مشرق لهذا الإعلام القريب من المواطن، حيث لم تكتف برصد الأحداث ونقل الأخبار، بل ساهمت في صناعة الفعل التضامني والتطوعي من خلال تأطير المبادرات، التنسيق بين الفاعلين، وإيصال صوت الشباب والمتطوعين إلى الرأي العام.

كما تجلت من خلال الهبة التضامنية التي قادها شباب مدينة وجدة وجهة الشرق، روح وطنية عالية ووعي مدني متقدم، ما يؤكد أن المجتمع المغربي، ورغم التحديات، لا يزال يختزن طاقات هائلة تحتاج فقط إلى إعلام مسؤول يُفعلها ويوجهها

إن ما قامت به إذاعة وجدة لم يكن تغطية إعلامية عادية أم عابرة، بل مساهمة فعلية في دعم العمل الإنساني، وتثبيت قيم التآزر، وتقديم نموذج إعلامي يحتذى به في أزمنة الكوارث والأزمات.

لائحة المصادر والمراجع

- طه عبد العاطي نجم (2012). الإعلام والمجتمع. القاهرة: دار الفكر العربي.
- McQuail, D. (2010). McQuail's Mass Communication Theory (6th ed.). London: SAGE Publications.
- وزارة الاتصال المغربية (2023). تقرير حول التغطية الإعلامية لزلزال الحوز.
- التعاون الوطني المغربي. أرشيف تدخلات الدعم الاجتماعي 2023.
- إذاعة وجدة الجهوية. أرشيف التغطية الخاصة بزلزال الحوز.
- الحوار المتمدن - العدد: 6341 - 2019 / 9 / 4 - 05:27 المحور: العولمة وتطورات العالم المعاصر.
- الموقع الإلكتروني للتعاون الوطني.
- أرشف الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزة.

تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب:
دراسة في دوافع التحرير ومساراته وإطاره القانوني

د. سعيد العومري
باحث في الإعلام
المغرب

الملخص

بدأ المغرب في بداية التسعينيات من القرن الماضي التفكير في تحرير الإعلام السمعي البصري، الذي ظل محتكرا من قبل الدولة منذ سنة 1957، حيث شكلت المناظرة الوطنية الأولى للإعلام والاتصال التي نظمت سنة 1993 الخطوة الأولى بعد إصدار توصية بضرورة إنهاء احتكار الدولة للبث الإذاعي والتلفزي. لكن الظروف السياسية آنذاك لم تسمح بذلك، إلى أن جاءت حكومة التناوب سنة 1998، التي تفاعلت مع التوصية، وشرعت في إطلاق مشروع إصلاح.

لكن البداية الفعلية لتحرير القطاع السمعي البصري جاء بعد إصدار الظهير الشريف بإحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري سنة 2002، الذي شكل منعطفا حاسما في مسار التحرير، حيث منح للهيئة مسؤولية ضبط وتقنين القطاع، في إطار القانون 77.03 الذي احتوى أهدافا محددة؛ كضمان حرية التعبير، وتشجيع الاستثمار في الإعلام السمعي البصري، ودعم الإنتاج الوطني، إلى جانب تنظيم العلاقة بين المتعهدين العموميين والخواص، بما يضمن جودة المرفق العام وتعددية التعبير...

وقد شكل صدور هذا القانون سنة 2005 مرحلة هامة بعد إحداث (الهاكا) بهدف تنزيل أسس التحرير، والإسهام في تشكيل قطاع سمعي بصري يواكب التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في المغرب.

الكلمات المفتاحية:

الإعلام السمعي البصري، تحرير، الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

العومري، سعيد. (2025، ماي). تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب: دراسة في دوافع التحرير ومساراته وإطاره القانوني. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 137-156.

مقدمة:

كان احتكار البث الإذاعي والتلفزيوني في المغرب من قبل الدولة، الذي دام ثلاثا وأربعين سنة، مخالفا للتوجه العام للبلاد، وغير منسجم مع ما اصطلح عليه بالانتقال الديمقراطي[1]، الذي انطلق مع تشكيل حكومة التناوب سنة 1998. حيث تزامن وجود إرادة سياسية عليا لدمقرطة وتحديث المجال السمعي البصري مع الرغبة في تحريره، على اعتبار أنه مجال حيوي، يسهم في النقاش العمومي وتوجيه وتأطير الرأي العام.

فكانت نتيجة هذه الإرادة السياسية السماح بانفتاح القطاع السمعي البصري على المبادرة الخاصة. انفتاح يستهدف إرساء إعلام سمعي بصري تنافسي موآكب للعصر ومتوازن، مواز ومكمل للقطب العمومي.

ويعد إعلان الملك محمد السادس في خطاب العرش في الثلاثين من يوليوز سنة 2002 عن إحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، اللبنة الأولى لتحرير القطاع في المغرب، تلاها بعد ذلك صدور مرسوم القانون القاضي بوضع حد لاحتكار الدولة في مجال البث الإذاعي والتلفزي في شتبر 2002. ثم صدور الإطار القانوني المنظم لقطاع الاتصال السمعي البصري في الجريدة الرسمية في فبراير 2005. وتوجت هذه المرحلة بالإعلان عن منح عشرة تراخيص من قبل (الهاكا) يوم 10 ماي 2006 لإحداث واستغلال خدمات إذاعية، وترخيصا واحدا لقناة تلفزية[2] تبث عبر الساتل من التراب الوطني وهو ما سمي آنذاك بالجيل الأول من التراخيص.

ومن أجل الوقوف على حصيلة التحولات التي عرفها الفضاء السمعي البصري في المغرب، اخترنا أن تقوم إشكالية البحث على تقييم تجربة تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب بعد قرابة 23 سنة من إحداث الهاكا. لذلك سنعرض في المبحث الأول من هذه المقالة للخلفيات الداعية إلى تحرير القطاع، والسياق العام الذي أسهم في انطلاق مسيرة التحرير، والعتبات التي مرت منها العملية.

وخصصنا المبحث الثاني لتحليل الإطار القانوني والمؤسساتي المنظم لعملية التحرير المتمثل في القانون رقم 77.03 المتعلق بالاتصال السمعي البصري، والقانون رقم 11.15 المتعلق بإعادة تنظيم الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، ثم تحديد عوامل تعثر عملية التحرير.

---

[1] شهد المغرب المحاولة الأولى للانتقال الديموقراطي مع تشكيل حكومة التناوب (1998-2002)، وصعود ما يعرف بأحزاب المعارضة التاريخية (حزب الاستقلال، والاتحاد الإشتراكي للقوات الشعبية، وحزب التقدم والإشتراكية) رفقة أحزاب يمينية أخرى إلى الحكم. ثم جاءت المحاولة الثانية نتيجة الحراك الشعبي أو ما سمي بالربيع العربي الذي تزعمته حركة 20 فبراير بدعم من تيارات يسارية وإسلامية، أدت إلى صدور دستور 2011.

[2] يتعلق الأمر بقناة ميدي1 سات (Medi1 Sat) يوجد مقرها بالمنطقة الحرة بطنجة، وقد تعرضت هذه القناة بعد ثلاث سنوات من انطلاقها للإفلاس نتيجة فشلها في استقطاب الإشهار وضعف نسب المشاهدة بها. مما أدى إلى تدخل الدولة عبر مؤسساتها لإنقاذها ماليا، وأصبحت تسمى ميدي1 تي في (Medi1 TV).

1. إرساء الدعائم الأولى لمرحلة تحرير القطاع السمعي البصري:

1.1 الخلفيات الداعية إلى تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب:

تعد المناظرة الوطنية الأولى للإعلام والاتصال التي نظمت في الرباط أيام 29 و30 و31 مارس 1993 برعاية وزارة الداخلية والاتصال، اللبنة الأولى لتشخيص مختلف جوانب المشهد الإعلامي في المغرب، وبناء تصور شمولي لاحتكار الدولة للمجال السمعي البصري. حيث كلف إدريس البصري وزير الداخلية والاتصال آنذاك نخبة من الخبراء والإعلاميين من مختلف التوجهات بالسهر على تنظيم المناظرة. وتعد هذه الأخيرة -التي كانت الأولى والأخيرة في تاريخ الإعلام الوطني- بمثابة نقاش عمومي جمع بين سياسيين وإعلاميين وجامعيين، إلى جانب النقابة الوطنية للصحافة المغربية واتحاد كتاب المغرب...

وقدمت في ختام هذه المناظرة -التي نظمت تحت شعار: (الفضاء الإعلامي: رهانات المستقبل)- ثمانية عشرة ومائة (118) توصية[1]، وكانت من أبرز هذه التوصيات ضرورة تحرير القطاع السمعي البصري، وفتح المجال للقطاع الخاص عبر إصدار قانون ينظم المجال السمعي البصري، وإحداث هيأة عليا لمراقبة تطبيق القوانين المنظمة للقطاع. وظل هذا المطلب حبرا على ورق لسنوات عدة "نظرا لطبيعة المرحلة السياسية، التي فصلت فترة ما بين سنة 1993 وسنة 1996 سماها البعض مرحلة البحث عن أسس الانتقال الديمقراطي، والتهيىء لمرحلة ما يسمى بالتناوب"[2].

وقد كانت المناظرة الوطنية الأولى للإعلام والاتصال "رغم أهميتها، حدثا إعلاميا أكثر مما كانت منطلقا لإصلاح عميق وشمولي لقطاع الإعلام والاتصال"[3]. لكنه دفع من أجل التحسيس بأهمية إصلاح القطاع السمعي البصري. حيث تعالت بعد ذلك الأصوات المطالبة بإنهاء احتكار الدولة للإعلام السمعي البصري، وضرورة تحريره وتأهيله ليواكب مرحلة ما يسمى بالتناوب السياسي.

وجاء تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب نتيجة لمسار من الإصلاحات، كانت بدايته الحقيقية مع حكومة التناوب سنة 1998، حيث صرح الوزير الأول عبد الرحمن اليوسفي أن الحكومة ستعمل على "تحيين توصيات المناظرة الوطنية الأولى حول الإعلام والاتصال وتطبيق توصياتها، وتجسيد الإرادة الملكية السامية

[1] التقرير التمهيدي المنجز من قبل مجموعات العمل، اللجنة التحضيرية للمناظرة الوطنية الأولى للإعلام والاتصال، الرباط، 1993.
[2] إصلاح الإعلام السمعي البصري محطات ومراحل، جريدة التجديد، بتاريخ 16-11-2003.
[3] عبد العزيز النويضي، الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري في المغرب، دار الأمان، الطبعة الأولى، الرباط، 2004، ص 27.

في إحداث الهيئة العليا للإعلام والاتصال، وتنمية الإنتاج الوطني السمعي البصري..."[1]. وتجسدت رغبة حكومة التناوب آنذاك في إصلاح القطاع السمعي البصري، وتحقيق دمقرطة إعلامية عبر مشروعين:

مشروع العربي المساري[2]:

سن مشروع العربي المساري مجموعة من تدابير ومقترحات غير مفصلة، شملت إحداث قانون إطار للاستثمار في مجال الإعلام، وإحداث الهيئة العليا للإعلام. وركزت تدابير أخرى على وضعية الإذاعة والتلفزة المغربية، إلى جانب مقترحات أخرى في ميدان الصحافة المكتوبة ووكالة المغرب العربي للأنباء...[3]. وتعد الهيئة المكلفة بالضبط التي اقترحها هذا المشروع "مجرد هيأة استشارية لا تتوافر على سلطات تقريرية أو معيارية أو سلطات فرض جزاءات أو تسليم رخص..."[4]. وإلى جانب هذه التدابير، اقترح مشروع العربي المساري ظهيرا شريفا لإحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، التي اعتبرها الوزير الأول آنذاك عبد الرحمن اليوسفي مجرد تحيين لما هو موجود في سجلات وزارة الاتصال.

وهكذا وفي ظل مشروع لا يتسم بالتفصيل ويقزم دور الهيئة في الاستشارة فقط، أسس عبد الرحمن اليوسفي فريق عمل[5] تابع الوضع الذي يعرفه القطاع بعد المشروع. فخلص إلى أن مقاربة المشروع في معظم المجالات من داخل القطاع، ظلت تقليدية وغير فعالة. وخرج هذا الفريق بثلاث توصيات:

- ✓ تطوير قطب عمومي سمعي بصري، قادر على المنافسة؛
- ✓ تحرير القطاع في إطار مضبوط؛
- ✓ إعادة النظر في آليات التمويل ودعم القطاع.

وهذه التوصيات سيتم العمل عليها ضمن المشروع الثاني.

مشروع محمد الأشعري[6]:

تميز هذا المشروع بإعداده لثلاث مشاريع قوانين مفصلة ومدققة:

---

[1] عبد الرحمن اليوسفي، التصريح الحكومي أمام مجلس النواب بتاريخ 17 أبريل 1998.

[2] كان العربي المساري وزيرا للاتصال في حكومة عبد الرحمن اليوسفي ما بين أبريل 1998 وشتنبر 2000.

[3] أنظر رسالة العربي المساري وزير الاتصال في حكومة عبد الرحمن اليوسفي، وزارة الاتصال، الرباط، عدد 323، بتاريخ 18 ماي 1998.

[4] عبد العزيز النويضي، الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري في المغرب، دار الأمان، الطبعة الأولى، الرباط، 2004، ص32.

[5] يتعلق الأمر بنصر حجي مستشار وزير الأول، وشكيب بن موسى كاتب عام الوزارة الأولى، ومحمد عبد الرحيم ممثلا لوزارة الاتصال ووحيد شوقي مدير القطاع العام بوزارة القطاع العام والخوصصة، ومصطفى التراب المدير العام للوكالة الوطنية لتقنين الاتصالات، والعربي بلعربي مدير القناة الثانية.

[6] حمل محمد الأشعري حقيبة وزارة الثقافة والاتصال في حكومة التناوب الثانية ما بين شتنبر 2000 وأكتوبر 2002.

- ✓ أولا: مشروع قانون إطار يتعلق بالاتصال السمعي البصري؛
- ✓ ثانيا: مشروع قانون يتعلق بالمجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري؛
- ✓ ثالثا: مشروع قانون يتعلق بالشركات الوطنية للاتصال السمعي البصري.

ويعد مشروع الأشعري "متكاملا لأنه يدخل في إطار إستراتيجية شاملة"[1]، انطلاقا من مفهوم التحرير الذي يسمح به قانون الاتصال السمعي البصري، واستقلالية السلطة الإدارية المتمثلة في المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري، بالنظر لما يتوافر عليه من سلط موسعة تشمل التقريرية والمعيارية والرقابية والجزائية بقوة القانون. بالإضافة إلى قانون ينظم القطب العمومي لكي يؤدي مهمة المرفق العام ويتمكن من المنافسة.

وظلت هذه مشاريع قوانين داخل الأمانة العامة للحكومة لعدة شهور، حيث "يبدو أن جهات مختلفة لا يروق لها إخراج مشروع الإصلاح إلى حيز الوجود"[2]، ومن أجل الدفع بالمشروع قدم عبد الرحمن اليوسفي ملتمسا للملك محمد السادس من أجل إصدار القوانين الخاصة بإصلاح قطاع الإعلام والاتصال قبل نهاية الولاية التشريعية 1997-2002.

وقبل نهاية هذه الولاية صدر ظهير شريف رقم: 212-02-1 في 31 غشت 2002 يقضي بإحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري. كما وافق مجلس الوزراء في 29 غشت على مشروع مرسوم قانون رقم: 663-02-2 يتعلق بإلغاء احتكار الدولة في مجال البث الإذاعي والتلفزي، وسيصدر في الجريدة الرسمية في 12 شتنبر من السنة نفسها.

كان هذا المرسوم بمثابة إعلان عن نهاية عهد الاحتكار وبداية مرحلة التحرير، حيث اعتبر جلالة الملك محمد السادس هذا الإجراء "مدخلا للإصلاحات العميقة للمشهد السمعي البصري الوطني"[3]. في هذا السياق قال الملك في خطابه بمناسبة عيد العرش: "وما كان للمغرب، الذي يعرف تطورا متواصلا على درب الحداثة والديمقراطية، أن يكون مشهده السمعي البصري غير مواكب لهذا التطور، بما يستجيب لحاجة المواطن، لمشهد إعلامي، يجمع بين المعاصرة والجاذبية، واحترام ثوابت الأمة. ونهوضا بالتزامنا الدستوري بصيانة حقوق وحريات المواطنين والجماعات والهيئات، عملنا على إعداد ظهير شريف، يقضي بإحداث هيئة عليا للاتصال السمعي البصري، كمؤسسة مستقلة متوفرة على الوسائل الضرورية للنهوض بمهامها بكل تجرد"[4].

---

[1] عبد العزيز النويضي، الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري في المغرب، دار الأمان، الطبعة الأولى، الرباط، 2004، ص 35.

[2] قوانين إصلاح المشهد السمعي البصري، من له المصلحة في تعطيل مشاريع قوانين، جريدة الاتحاد الاشتراكي، بتاريخ 2 يوليوز 2002.

[3] الرسالة الملكية بمناسبة الاحتفال باليوم الوطني للإعلام والاتصال، الرباط، بتاريخ 10 رمضان 1423 الموافق ل 15 نونبر 2002.

[4] خطاب صاحب الجلالة الملك محمد السادس بمناسبة عيد العرش، الثلاثاء 30 يوليوز 2022.

فلعقود طويلة ظل هذا القطاع الحيوي في المغرب محكوما بنصين قانونين؛ يعود الأول إلى سنة 1924، يتعلق أساسا بالبريد والمواصلات السلكية واللاسلكية. بينما يعود النص الثاني إلى سنة 1959.

2.1 الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري: من الدعم إلى المراقبة

كانت البداية الفعلية لمسلسل تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب بإصدار ظهير شريف[1] يقضي بإحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري يوم 31 غشت 2002. حيث كان من الضروري إحداث سلطة إدارية مستقلة عن الحكومة، مكلفة بضبط وتقنين قطاع الاتصال السمعي البصري، على اعتبار أن "الترددات تعتبر موردا محدودا، وبعض المكلفين بالبث فقط هم الذين يسمح لهم بالولوج لمجموع الترددات، ومن هنا ضرورة تحديد هويتهم، ومنح كل واحد منهم ترددا واحدا"[2]. وهذه المهمة يقوم بها جهاز الضبط الذي يسهر أيضا على تطبيق القواعد المنظمة لهذا القطاع من قبل الشركات المستغلة للمحطات الإذاعية والقنوات التلفزية.

وتسهر الهيئة العليا المعروفة اختصارا بالـ (HACA)[3] حسب دستور 2011 على "احترام التعددية اللغوية والثقافية والسياسية للمجتمع المغربي"[4]، وذلك وفق أحكام الفصل 165 من الدستور نفسه، الذي نص على أن الهيئة تتولى "السهر على احترام التعبير التعددي لتيارات الرأي والفكر، والحق في المعلومة في الميدان السمعي البصري، وذلك في إطار احترام القيم الحضارية الأساسية وقوانين المملكة"[5]. وتعد الهيئة العليا طبقا لقانون 11.15 المتعلق إعادة تنظيم الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، "مؤسسة دستورية مستقلة لتقنين وضبط مجال الاتصال السمعي البصري"[6].

---

[1] ظهير شريف صادر في 22 جمادى الآخرة 1423، الموافق لـ31 غشت 2002 يقضي بإحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، كما تم تغييره وتتميمه بمقتضى الظهير الشريف رقم 302-03-1 الصادر في 16 من رمضان 1424، الموافق لـ11 نونبر 2003، والظهير الشريف رقم 189-07-1 الصادر في 19 من ذي القعدة 1428 الموافق لـ30 نونبر 2007. والظهير الشريف رقم 73-08-1 صادر في 20 من شوال 1429، الموافق لـ20 أكتوبر 2008.

[2] ريتشارد كارفر وآخرون، البث الإذاعي والتلفزي التعددية والتنوع، منظمة المادة 19، مطبعة دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، ص 17.

[3] Haute Autorité de la Communication Audiovisuelle

[4] دستور المملكة المغربية لسنة 2011، الصادر في الجريدة الرسمة عدد 5964، بتاريخ 28 شعبان 1432 الموافق لـ 30 يوليوز 2011، المادة 28.

[5] دستور المملكة المغربية لسنة 2011، الصادر في الجريدة الرسمة عدد 5964، بتاريخ 28 شعبان 1432 الموافق لـ 30 يوليوز 2011، المادة 165.

[6] قانون رقم 11.15 المتعلق بإعادة تنظيم الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، الجريدة الرسمية عدد: 6502، بتاريخ 20 ذو الحجة 1437هـ الموافق لـ 22 شتنبر 2016، المادة الأولى.

إن دسترة هذه المؤسسة مكنها من رفع مكانتها، ومنحها استقرارا مؤسساتيا، وجعلها "على قدم المساواة مع غيرها من السلطات الكلاسيكية الثلاث: التشريعية والتنفيذية والقضائية"[1]. كما أن إعطاء هذه المؤسسة الدستورية صفة الإستقلالية، يجعلها أكثر تحررا، خصوصا في علاقتها مع السلطة التنفيذية (الحكومة) والسلطة التشريعية (البرلمان).

وكونها مؤسسة مستقلة، لا يعني ذلك: عدم امتثالها لأية رقابة؛ فهي تخضع لرقابة القاضي الإداري للحكم على مدى مشروعية قراراتها، وتخضع لمرقابة المجلس الأعلى للحسابات لمعرفة طريقة صرف ميزانيتها، إضافة إلى مراقبة البرلمان، حيث "تنجز الهيئة العليا كل سنة، قبل 30 يونيو، تقريرا سنويا يشمل مختلف أنشطتها وأعمالها خلال السنة المنصرمة، يرفعه رئيسها إلى جلالة الملك ويوجهه إلى رئيس الحكومة ورئيسي مجلسي البرلمان"[2].

وتتكون الهيئة العليا من المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري، باعتباره جهازا تقريريا. والمديرية العامة للاتصال السمعي البصري، بصفتها جهازا إداريا وتقنيا.

1.2.1. المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري:

يعد المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري الجهاز المقرر للهيئة العليا. وقراراته ذات طبيعة إدارية صرفه، يمكن الطعن فيها لدى المحكمة الإدارية بالرباط. ويتألف المجلس الأعلى من الرئيس، وثمانية أعضاء؛ يتولى الملك تعيين الرئيس وأربعة أعضاء منهم، ويعين رئيس الحكومة عضوين منهم لمدة خمس سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، كما يعين كل من رئيس مجلس النواب ورئيس مجلس المستشارين عضوا لنفس المدة.

وينص القانون المتعلق بإعادة تنظيم أعضاء الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، على ضرورة اختيارهم من بين الشخصيات المشهود لها بالخبرة والكفاءة والنزاهة في مجالات اختصاصات الهيئة.

ومن أهم اختصاصات المجلس، إبداء الرأي في أي موضوع يتعلق بقطاع الاتصال السمعي البصري، يحال إليه من قبل جلالة الملك. وإبداء الرأي وجوبا لرئيس الحكومة، بشأن مشاريع القوانين أو مشاريع المراسيم المتعلقة بالقطاع نفسه، قبل عرضها على المجلس الوزاري. وإبداء الرأي وجوبا لرئيس مجلسي البرلمان بشأن مقترحات القوانين المتعلقة بقطاع الاتصال السمعي البصري، قبل عرضها على المجلس المعني بالأمر.

[1] هشام مدعشا، هيئات الضبط، ضبط قطاع الاتصال السمعي البصري نموذجا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2018، ص 79.

[2] قانون رقم 11.15، مرجع سابق، المادة 29.

كما يمنح المجلس الرخص باستعمال الموجات الراديو كهربائية التي تخصصها الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات لفائدة قطاع الاتصال السمعي البصري. إلى جانب المصادقة على دفاتر التحملات الخاصة بالشركات الوطنية للاتصال السمعي البصري العام ومراقبة التقيد بها.

ويسهر المجلس الأعلى، على التقيد بتعددية التعبير عن تيارات الفكر والرأي، ولاسيما ما يتعلق بالإعلام السياسي، سواء من قبل القطاع الخاص أو القطاع العام. ولهذه الغاية يوجه المجلس، تبعا للفترات التي يحددها إلى الحكومة وإلى رئاسة مجلسي البرلمان والمسؤولين عن الأحزاب السياسية والمنظمات النقابية والغرف المهنية الممثلة في البرلمان، بيان المدة الزمنية التي استغرقتها مداخلات الشخصيات السياسية أو النقابية أو المهنية أو الجمعوية في البرامج الإذاعية والتلفزية.

ومن بين الاختصاصات الهامة للمجلس: منح التراخيص لإنشاء المحطات الإذاعية والقنوات التلفزية، وفقا للنصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل، إلى جانب إصدار عقوبات على المخالفات المرتكبة من قبل متعهدي الاتصال السمعي البصري. تتراوح بين الإنذار والعقوبة المالية ووقف بث الخدمة أو جزء من برامجها وتقليص مدة الترخيص أو سحبه نهائيا. وسنشير إلى نماذج من هذه العقوبات لاحقا ضمن هذا المطلب.

2.2.1. المديرية العامة للاتصال السمعي البصري:

تتوافر الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، على مصالح إدارية وتقنية تعمل تحت مسؤولية المدير العام. وذلك من أجل الاضطلاع بالمهام المسندة إليها بموجب قانون 11.15 المتعلق بإعادة تنظيم أعضاء الهيئة.

إن المديرية العامة للاتصال السمعي البصري، تتوافر كذلك على مجموعة مراقبين يكلفون عند الحاجة، بإثبات المخالفات لأحكام دفاتر التحملات. ويؤهل المراقبون المذكورون لتسجيل جميع البرامج الإذاعية والتلفزية بالوسائل الملائمة.

وعندما يتم إثبات الوقائع المخالفة للقوانين، ولاسيما الممارسات المنافية للأخلاق العامة والاحترام الواجب لشخص الإنسان وكرامته وحماية الأطفال والمراهقين. أو بخرق لدفاتر التحملات من لدن الحاصلين على الرخصة، فإن المدير العام يخبر فورا بذلك رئيس المجلس الأعلى للاتصال الذي يقرر بعد تداول المجلس التدابير الواجب اتخاذها.

ويجوز للهيئة العليا للاتصال السمعي البصري أن تنظر من تلقاء ذاتها في كل حالة من حالات خرق أو عدم مراعاة المقتضيات القانونية والتنظيمية من قبل محطة إذاعية أو قناة تلفزيونية. كما يمكنها فتح تحقيق في حالة تلقيها إشعارا من طرف ثالث، وعلى الخصوص إثر تقديم شكاية. وإذا لم يتقيد حامل الرخصة بالتأسيس

والاستغلال بالشروط المفروضة عليه، وفقا للنصوص التشريعية والتنظيمية أو لمضمون رخصته، فإن المدير العام للاتصال السمعي البصري يوجه إليه إعذار لوقف المخالفة المثبتة، داخل أجل لا يزيد على ثلاثين يوما.

وعندما لا يمتثل المرخص له للإعذار الموجه إليه واستمرت المخالفة، فإن المدير العام للاتصال السمعي البصري، يرفع بيانا بذلك إلى المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري الذي يجوز له بعد التداول أن يقرر ما يلي:

- توجيه إنذار إلى المنشأة المعنية.
- إيقاع العقوبات المنصوص عليها في دفتر التحملات.
- توجيه ملف المخالفة إلى السلطة المختصة، من أجل الإيقاف المؤقت أو النهائي للرخصة المسلمة.
- إحالة الأمر إلى السلطة القضائية أو المهنية المختصة للمعاقبة على المخالفة المثبتة.

أما إذا وقع الإخلال بالشروط التي يفرضها الدفاع الوطني والأمن العام، وثبتت المخالفة، فإن رئيس المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري يأمر بإيقاف رخصة الاستغلال الممنوحة للمنشأة التي تقدم الخدمات، وذلك بقرار معلل يتخذه بعد أن يخبر بذلك مدير الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات والسلطة الحكومية المختصة.

3.2.1. دور الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري في البرمجة الخاصة للمحطات الإذاعية والقنوات التلفزية:

إن مراقبة الهيئة العليا للمحطات الإذاعية يتم أثناء البث أو بعده، أي أنها لا تتدخل لدى الإذاعات قبل ذلك. وإنما تكون تدخلاتها بعدية، إثر وقوفها على مخالفات للمقتضيات القانونية أو التنظيمية المؤطرة للاتصال السمعي البصري. فشركات الاتصال السمعي البصري تقوم ببث برامجها بكل حرية مع تحملها لكامل مسؤوليتها في هذا الصدد. فالهيئة العليا لا تعد جهاز رقابة.

وباستثناء القرارات التي تتخذها الهيئة بخصوص البرامج التي لا تحترم المقتضيات القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل، فإنه لا يمكنها المساس بحق المحطات الإذاعية في امتلاك خط تحريري خاص بها، كأن تطالب متعهدا ما بإلغاء بث برنامج معين، أو بإعادة بث برنامج تم حذفه، أو أن تفرض برمجة نسبة معينة من البرامج الترفيهية ذات نوعية خاصة.

3. الإطار القانوني والمؤسساتي لتحرير القطاع السمعي البصري في المغرب: بين التأسيس والتعثر

3.1 القانون رقم 77.03 المتعلق بالاتصال السمعي البصري:

يعد القانون رقم 77.03 من أهم محطات تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب، فبعد أن صادق المجلس الحكومي على مشروع القانون 77.03 يوم 28 نونبر 2003، "تم إدراجه في جدول أعمال مجلس الوزراء إلا أن عدم عرضه على الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري كان كافيا ليرفض الملك مناقشته خلال المجلس الوزاري ويطلب رأي الهيئة العليا في المشروع"[1]. مما دفع بالوزير الأول إدريس جطو آنذاك إلى إحالته على الهيئة وطلب رأيها[2] في الموضوع أواسط شهر أبريل 2004.

وقدمت الهيئة في هذا السياق نحو سبعة عشر تعريفا، وخمسة مقترحات تتعلق بالمبادئ العامة، وخمسة مقترحات تتعلق بمقتضيات مختلفة، إضافة إلى تسعة وعشرين مقترحا يتعلق بالنظام القانوني للاتصال السمعي البصري العمومي والخاص. وتضمن رأي المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري على العموم محاور "أغفلها المشروع الحكومي أو تجاهلها"[3]، مثل: تدبير التعددية السياسية، والإشهار، وإشكالية توزيع الترددات، ومفهوم المرفق العمومي في الاتصال السمعي البصري...

وبعد الاتفاق على مجموعة من النقاط الخلافية بين الهاكا والحكومة، أحيل المشروع على المجلس الوزاري الذي صادق عليه يوم الخميس 03 يونيو 2004. ثم صادق البرلمان بغرفتيه بالإجماع على المشروع يوم 25 نونبر من السنة نفسها. وبذلك ينتقل المشروع إلى قانون بعد صدوره في الجريدة الرسمية بتاريخ 03 فبراير 2005 لينتقل إلى مرحلة التنزيل ليسهم في تنمية وتطوير القطاع السمعي البصري.

ويضم القانون 77.03 المتعلق بالاتصال السمعي البصري 85 مادة، تتصدره ديباجة تضم الأهداف التي من أجلها حرر القطاع السمعي البصري، وهي[4]:

- ✓ النهوض بممارسة حرية الاتصال السمعي البصري وضمان حرية التعبير الفردية والجماعية والالتزام بأخلاقيات المهنة واحترام حقوق الإنسان بما تحمله من احترام لكرامة الإنسان وللحياة الخاصة للمواطنين، وللتعددية الفكرية ولمبادئ الديموقراطية؛

[1] هشام مدعشا، السياسة الإعلامية في المغرب - السمعي البصري نموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف د. سعيد شيخاوي، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية-عين الشق، جامعة الحسن الثاني، السنة الجامعية: 2009\2010، ص 312.

[2] طلب رأي من قبل الوزير الأول رقم: 0918 بتاريخ 21 أبريل 2004 بخصوص مشروع القانون 77.03 المتعلق بالاتصال السمعي البصري.

[3] هشام مدعشا، مرجع سابق، ص 317.

[4] قانون 03-77 المتعلق بالاتصال السمعي البصري، الصادر بالجريدة الرسمية رقم 5288 بتاريخ 23 ذو الحجة 1425 الموافق لـ 3 فبراير 2005.

- ✓ الإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية وطنيا وجهويا ومحليا في إطار تنافسي يضمن تنوع عروض الخدمات وتعددية الاتجاهات والأفكار والإسهام الفعال لكافة المتدخلين في المشهد السمعي البصري في النهوض بهذا القطاع؛
- ✓ دعم وتطوير القطاع العمومي للاتصال السمعي البصري ومده بمقومات الجودة والمنافسة للقيام بمهام المرفق العام؛
- ✓ تحفيز وتشجيع الاستثمار الخاص في هذا القطاع وخلق اتصال سمعي بصري وطني منتج؛
- ✓ دعم وتطوير الإنتاج السمعي البصري الوطني والاعتماد بالأولوية على الكفاءات البشرية والمؤهلات الوطنية؛
- ✓ الحفاظ على التراث الثقافي للأمة في غناه وتنوعه عبر تشجيع الإبداع الفني والعلمي والتكنولوجي وضمان إشعاعه؛
- ✓ احترام القوانين والتنظيمات المتعلقة بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة.

وفي شتنبر من سنة 2016 دخل القانون رقم: 66.16 المغير والمتمم بموجبه القانون رقم: 77.03[1]، والقانون رقم 11.15 المتعلق بإعادة تنظيم الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري حيز التنفيذ بعد صدورهما في الجريدة الرسمية. وبذلك يدخل القطاع السمعي البصري في المغرب مرحلة جديدة من التأطير القانوني، وهي مرحلة تعكس النضج الذي بلغه المشهد السمعي البصري عبر مسار دام أزيد من عقدين.

ويهدف القانون 66.16 "من جهة إلى إعمال مجموعة من المبادئ والمقتضيات الدستورية، ومن جهة ثانية، إلى الاستجابة للتطورات الحالية والمستقبلية التي يعرفها مجال الاتصال السمعي البصري وتعزيز دينامية القطاع، باعتباره رافعة للتنمية والتحديث والدمقرطة والاندماج الاجتماعي"[2]. وقد عمل هذا القانون على تغيير وتتميم أحكام 24 مادة من أصل 85 التي جاءت في القانون 03-77 ، وهي المواد الآتية: 1 و3 و4 و5 و6 و7 و8 و9 و10 و11 و14 و16 و22 و25 و26 و29 و30 و37 و41 و45 و46 و48 و49 و64.

[1] القانون رقم: 66.16 المغير والمتمم بموجبه القانون رقم: 77.03، الجريدة الرسمية، عدد 6501، بتاريخ 17 ذو الحجة 1437هـ الموافق لـ19 شتنبر 2016.

[2] الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، تأطير قانوني جديد للمشهد السمعي البصري وتقنينه، بلاغ صحفي، 04 أكتوبر 2016.

3.2 القانون رقم 11.15 المتعلق بإعادة تنظيم الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري:

صدر القانون رقم: 11.15 بعد قرابة 14 سنة من إحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، أي بعد صدور الظهير الشريف رقم: 212-02-1[1] القاضي بإحداث الهيئة سنة 2002، الذي تضمن 23 مادة، أهمها مواد مرتبطة باختصاصات المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري، وكيفية تعيين المجلس وطرق التسيير وأحكام عامة تخص المديرية العامة للاتصال السمعي البصري، إلى جانب المادة الخاصة بالعقوبات والأحكام المالية للهيأة...

ويتكون قانون 11.15 من 33 مادة، احتفظ ببعض المواد الواردة في الظهير الشريف أعلاه، خاصة المتعلقة بمهام واختصاصات المجلس الأعلى للاتصال السمعي البصري، وأضاف مهام أخرى من قبيل:

- ✓ السهر والعمل من أجل حماية وتنمية اللغتين الرسميتين للمملكة وضمان سلامة استعمالها وسلامة استعمال التعبيرات الشفوية المغربية...؛
- ✓ السهر على حماية حقوق الأطفال والجمهور الناشئ والحفاظ على سلامته الجسدية والذهنية والنفسية من المخاطر التي قد يتعرض لها إعلاميا، وتشجيع التربية الإعلامية...؛
- ✓ الإسهام في النهوض بثقافة المساواة والمناصفة بين الرجل والمرأة، وفي محاربة التمييز والصورة النمطية المسيئة التي تحط من كرامة المرأة؛
- ✓ السهر على تمكين الأشخاص في وضعية إعاقة، الذين يعانون من إعاقة سمعية أو بصرية من متابعة البرامج التلفزية.

كما يلزم المجلس الأعلى متعهدي الاتصال السمعي البصري بنشر بيان حقيقة أو جواب، بناء على طلب من كل شخص أو جهة لحق بها ضرر من جراء بث معلومة أو معطيات تمس بشرفها وتحط من كرامتها...

ولضمان استقلالية الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري ماليا، اعترف القانون رقم 11.15 بصيغة صريحة للهيئة بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المالي. "فبعد أن كانت ميزانية الهيئة العليا تدرج ضمن ميزانية القصر الملكي منذ إحداثها سنة 2002، إلا أنه ابتداء من سنة 2007 سيقع تعديل قانوني سيعمل على إخراج ميزانية

[1] ظهير شريف صادر في 22 جمادى الآخرة 1423، الموافق لـ31 غشت 2002 يقضي بإحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، كما تم تغييره وتتميمه بمقتضى الظهير الشريف رقم 302-03-1 الصادر في 16 من رمضان 1424، الموافق لـ11 نونبر 2003، والظهير الشريف رقم 189-07-1 الصادر في 19 من ذي القعدة 1428 الموافق لـ30 نونبر 2007. والظهير الشريف رقم 73-08-1 صادر في 20 من شوال 1429، الموافق لـ20 أكتوبر 2008.

الهيئة العليا من ميزانية البلاط الملكي وسيتم إدراجها في ميزانية الوزير الأول آنذاك"[1]، وبعد صدور القانون الجديد سنة 2016 تحقق للهيئة الاستقلال المطلق من الجانب المالي، حيث نص في المادة 19 من قانون 11.15 على أن الاعتمادات المرصودة لميزانيتها تسجل في الميزانية العامة للدولة تحت فصل يحمل عنوان (الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري).

وتعد مهمة استطلاع الرأي من الإضافات الجديدة التي جاء بها قانون 11.15، حيث أصبح بإمكان المجلس الأعلى استطلاع "رأي السلطات أو الهيآت المعنية بمجال اختصاص الهيئة العليا في شأن كل مسألة تتعلق بقطاع الاتصال السمعي البصري"[2]. كما أتاح هذا القانون للعديد من المؤسسات والهيئات وحتى الأفراد لتقديم شكايات أمام المجلس الأعلى، فبعد أن كان الأمر محصورا على المنظمات السياسية أو النقابية أو الجمعيات المعترف لها بصفة المنفعة العامة، كما جاء في الظهير الشريف المحدث للهيئة سنة 2002. أصبح بإمكان كل من رئيسي مجلسي البرلمان أو رئيس الحكومة أو جمعيات المجتمع المدني المهتمة بالشأن العام ومجالس الجهات بالإضافة إلى الأفراد، تقديم شكايات متعلقة بخرق أجهزة ومتعهدي الاتصال السمعي البصري للقوانين أو للأنظمة المطبقة على قطاع الاتصال السمعي البصري.

3.3 عوامل تعثر تحرير الإعلام السمعي البصري:

1.3.3- عوائق قانونية:

ورغم وجود هذه الترسانة القانونية المنظمة للقطاع السمعي البصري في المغرب، فإنه يعاني من بعض المعيقات، منها شروط الحصول على الرخص لإنشاء محطات إذاعية أو قنوات تلفزية. فالمادة 18 من قانون 77.03 يشترط على المترشح لطلب الترخيص "أن يكون شركة مساهمة خاضعة للقانون المغربي وتكون الأسهم الممثلة لرأسمالها اسمية"[3]، وهو شرط أساس للحصول على الترخيص، إلا أنه "يعد عائقا كبيرا أمام الدور الاجتماعي المفترض أن تلعبه خدمات الاتصال السمعي البصري، خاصة الإذاعة، في مجال تبسيط وتعميم المعارف وتحسيس الساكنة، وكذا على مستوى الإدماج وفك العزلة الثقافية عن الجهات المعزولة في البلاد"[4].

---

[1] هشام مدعشا، هيئات الضبط، ضبط قطاع الاتصال السمعي البصري نموذجا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2018، ص 97.

[2] قانون رقم 11.15 المتعلق بإعادة تنظيم الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، الجريدة الرسمية عدد: 6502، بتاريخ 20 ذو الحجة 1437هـ الموافق لـ 22 شتنبر 2016، المادة 6.

[3] قانون 03-77 المتعلق بالاتصال السمعي البصري، الجريدة الرسمية عدد: 5288 بتاريخ 23 ذو الحجة 1425 الموافق لـ3 فبراير 2005، المادة 18.

[4] هشام مدعشا، دراسة حول قطاع الاتصال السمعي البصري بالمغرب الواقع المعيقات والبدائل، انجاز بوابة المجتمع المدني، مشرق مغرب جسور، منتدى بدائل المغرب، الرباط، ص 37.

بالإضافة إلى أن هذا الشرط يعد عائقا أمام حصول جمعيات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية على تراخيص لإنشاء محطات إذاعية جمعوية.

كما أن الإنتشار الواسع للقنوات وللإذاعات التي تبث عبر الانترنت (Web TV / Web Radio) وخاصة القنوات التي تبث على اليوتيوب (youtube)، وضع القطاع السمعي البصري في المغرب أمام تحديات كبيرة، أبرزها إشكالية عدم خضوع المنصات التي تبث عبر الانترنت للقوانين نفسها المطبق على الإذاعات والقنواة التلفزية الحاصلة على التراخيص من قبل الهيئة العليا.

4.3 حدود استقلالية الهاكا:

وردت بعض الانتقادات الخاصة بمدى استقلالية الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري على اعتبار أنها سلطة إدارية مستقلة عن الحكومة، إزاء أي تأثير ذي طبيعة سياسية أو اقتصادية، ومنها ما جاء في تقرير المنسقية العامة للحوار في الإعلام والمجتمع، الذي انطلق في يناير 2010 بمقر مجلس النواب، حيث اعتبر الحجج التي قدمتها رئاسة الهيئة في ما يتعلق بعدم منح تراخيص للقنوات التلفزية الخاصة، -خاصة منذ الإعلان عن الجيل الثاني من التراخيص سنة 2009- لم تكن مقنعة، وثمة من يرجعها إلى اعتبارات سياسية أو إلى تنازع المصالح بين مجموعات ضغط اقتصادية.

كما أن مسطرة تعيين أعضاء الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري كما سبقت الإشارة إلى ذلك، يقضي بأن يعين كل من رئيس الحكومة ورئيس مجلس النواب ورئيس مجلس المستشارين -وهم جميعهم زعماء في الأحزاب السياسية- أعضاء في الهيئة إلى جانب الأعضاء الذين يعينهم الملك، وهو "تعيين لا يقنع الجميع في ما يخص استقلالية المعينين. وقد أبانت تجربة الهيئة العليا، وإن كانت قصيرة، أن ما لا يقل عن نصف الأعضاء خلال ولايتين كانوا من صفوف الأحزاب"[1].

وتعد الاستقلالية من المبادئ الأساسية لهيئات الضبط، "فبالرغم من أن أعضاءها ينتمون لتيارات سياسية مختلفة داخل البلد، إلا أنهم بمجرد تعينهم يمكن لهم ممارسة حق العقوق والتمرد اتجاه الذين قاموا بتعيينهم"[2]. وهذا هو المغزى من سحب ضبط المشهد الإعلامي عموما والسمعي البصري خاصة من سلطة الحكومة ومنح تدبير هذا المجال لهيئة مستقلة ومتجردة.

[1] المنسقية العامة للحوار في الإعلام والمجتمع، الإعلام والمجتمع في المغرب التشخيص وخارطة الطريق، برلمان المملكة المغربية، دار النشر المغربية، أكتوبر 2011، ص 321-322.

[2] هشام مدعشا، مبادئ ورهانات هيئات الضبط والحكامة في قطاع الاتصال السمعي البصري، المجلة المغربية للسياسات العمومية، العدد 14، شتاء 2015، ص 147.

5.3 إخفاقات مسار التحرير:

رغم التقدم الملحوظ الذي عرفته المحطات الإذاعية بالمغرب على المستوى العددي، ما زال المشهد الإعلامي يفتقر إلى قنوات تلفزية خاصة، نظرا لعدم تحرير القطاع بشكل يسمح بإنشاء العديد من القنوات. ويأتي هذا التأخر رغم التطور التكنولوجي المتسارع، الذي أصبح معه من الصعب الاستمرار في التحكم في الإعلام المرئي بالطرق التقليدية.

ورغم الجهود المبذولة من أجل إصلاح وتنظيم قطاع الإعلام السمعي البصري، إلا أن مجموعة من التحديات ما تزال مطروحة أمام تحقيق تحرير حقيقي وشامل لهذا المجال، بما يضمن تنوع واستقلالية وسائل الإعلام لتواكب التحولات التكنولوجية والمهنية، مع العمل على تفعيل مبادئ التعددية وتعزيز روح المنافسة في هذا القطاع.

حيث يتمثل العرض التلفزي الخاص في المغرب -إلى حدود كتابة هذه المقالة- في قناة واحدة فقط، وهي: قناة شدى تي في (Chada TV)، فهي القناة المغربية الوحيدة التي حصلت على ترخيص من قبل الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري يوم 14 يونيو 2019. وذلك قبل أن تنظم قناة ميدي1 تي في (Medi1 TV) إلى القطب العمومي وأصبحت شركة للاتصال السمعي البصري العمومي اعتبارا من سنة 2021. ودون احتساب قناتين تلفزيتين هما: تيلي جونيس (Télé Jeunesse) وتيلي ديكوفيرت (Télé Découverte) الحاصلتين على ترخيص منذ يوليوز 2018، ولم ينطلق بثهما -إلى حدود كتابة هذه المقالة-.

كما تشكل وضعية قناة M24 التابعة لوكالة المغرب العربي للأنباء محور تساءلات حول وضعيتها القانونية، حيث جرى إطلاقها سنة 2020 دون احترام للقوانين المؤطرة للاتصال السمعي البصري. وقد أقر محمد مهدي بنسعيد وزير الثقافة والشباب والتواصل، خلال حواره مع موقع (مدار21)[1] بعدم قانونية وضعية قناة M24، مضيفا أنه أثار هذا الموضوع خلال انعقاد المجلس الإداري لوكالة المغرب العربي للأنباء، لافتا إلى أن الوكالة لديها وجهة نظرها بهذا الخصوص، وأن الأمانة العامة للحكومة أبدت ملاحظاتها بشأن الملف، وأن وزارة الثقافة والشباب والتواصل أعادت إثارة الموضوع من جديد لتصفية الوضعية غير القانونية لهاته القناة.

[1] خالد فاتيحي، M24 تلفزيون عمومي وهمي تابع لـ(الاماب) يلتهم ملايين المغاربة ويشتغل خارج القانون، موقع مدار21، https://madar21.com/149913.html ، 03: 16، 2025/03/10.

بالإضافة إلى الوضعية الغير القانونية التي تعيشها قناة M24، فإن قنوات مغربية أخرى اختارت عدم خضوعها للهاكا وللقوانين المؤطرة لها والبث من خارج المغرب كما هو الحال بالنسبة لقناة تيلي ماروك[1] (télé maroc) التي تبث برامجها على الأقمار الاصطناعية من العاصمة الإسبانية مدريد منذ يونيو 2017، وقناة الأنس[2] التي تبث منذ أبريل 2015. هذه الوضعية تساءل الهاكا التي لم تستطع إدماج هذه القنوات ضمن مفهوم التحرير ومنحها تراخيص لتمكينها من الاشتغال وفق دفتر تحملات وفي إطار القوانين المنظمة للقطاع السمعي البصري.

في المقابل يضم المشهد الإذاعي الخاص حاليا 21 خدمة إذاعية فقط، تبث بالتشكيل الترددي اف ام (FM) مقدمة من قبل 13 متعهدا، منها سبع محطات إذاعية ذات تغطية وطنية، وأربع إذاعات ذات تغطية متعددة الجهات، وشبكتين من ثمان إذاعات جهوية، وإذاعة واحدة بتغطية محلية متعددة.

ويشكل عدد الخدمات الإذاعية الخاصة في المغرب الحاصلة على التراخيص من قبل الهيئة العليا ضئيل جدا، رغم أن مسلسل تحرير المشهد السمعي البصري إنطلق منذ أزيد من عشرين سنة. فمقارنة بالعرض الإذاعي في فرنسا -على سبيل المثال- بلغ عدد المحطات الإذاعية الخاصة 900 محطة[3]، حسب الموقع الرسمي للهيئة التنظيمية للاتصال السمعي البصري والرقمي[4] (ARCOM).

فمن خلال رصدنا لما أسفرت عنه علمية تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب بعد 19 سنة من انطلاق ما سمي بالجيل الأول من التراخيص يتبين أن الإعلام المرئي يفتقر إلى قنوات خاصة لذلك لا يمكن الحديث عن تحرير كامل كما كان مرجوا. كما لا يزال عدد المحطات الإذاعية الخاصة محدودًا مقارنة بدول أخرى مثل فرنسا التي تضم 900 محطة إذاعية خاصة.

وتنعكس هذه النتيجة على أهداف تحرير القطاع المتمثلة في النهوض بممارسة حرية الاتصال السمعي البصري وضمان التعددية الفكرية ومبادئ الديمقراطية، والإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

[1] تيلي مارك هي قناة شاملة تعتمد في خطها التحريري على مخاطبة جميع فئات المجتمع المغربي بمن فيهم الجالية المغربية القاطنة بالخارج التي تخصص لها القناة في شبكتها حيزا معتبرا، وتقدم هيئة تحرير القناة في شبكتها البرامجية أزيد من 50 برنامجا أنتج داخليا تتنوع بين السياسي والوثائقي والريورتاج والبرامج الحوارية والفنية والثقافية والرياضية والترفيهية. (أنظر موقع: www.telemaroc.tv)

[2] قناة الأنس هي قناة مغربية إسلامية، تهدف إلى رفع الوعي الديني، وإشراك مشاهديها في قضايا الأمة الإسلامية. لكنها لا تتوافر على موقع الكتروني رسمي للتعريف بها ومن أنشأها.

[3] الموقع الرسمي للهيئة التنظيمية للاتصال السمعي البصري والرقمي: www.arcom.fr

[4] أنشأت الهيئة التنظيمية للاتصال السمعي البصري والرقمي (l'Autorité de Régulation de la Communication Audiovisuelle et Numérique) في فاتح يناير 2022، وذلك في سياق اندماج المجلس الأعلى للسمعي البصري (CSA) الذي تأسس سنة 1989، والهيئة العليا لنشر المؤلفات وحماية الحقوق على الأنترنت الذي أنشأ سنة 2009. وهي بمثابة هيئة لضبط وتقنين القطاع السمعي البصري والإعلام الرقمي في فرنسا. وتواكب التحولات التي يشهداها هذا المجال.

والإعلامية وطنيا وجهويا ومحليا في إطار تنافسي يضمن تنوع عروض الخدمات وتعددية الاتجاهات والأفكار، وتحفيز وتشجيع الاستثمار الخاص في هذا القطاع وإحداث اتصال سمعي بصري وطني منتج...

خلاصة:

شهد الإعلام السمعي البصري في المغرب مع بداية الألفية الثالثة تحولات همت الإطار القانوني والمؤسساتي، في سياق ما عرف بالانتقال الديموقراطي. وذلك بهدف تحقيق مفاهيم التعددية وحرية التعبير والسماح للقطاع الخاص بإنشاء محطات إذاعية وقنوات تلفزيونية. لكنه ظل بين المنزلتين، بين تحرير فعلي وتحرير على مستوى القوانين فقط.

فعلى المستوى المؤسساتي، جاء إحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري لضبط وتقنين القطاع. إلا أن محدودية استقلالها انعكس على ضعف فعاليتها في الدفاع عن التعددية الإعلامية والاسهام في تحرير كامل للقطاع. خاصة أن الأهداف المعلنة للتحرير تتمثل في ضمان تنوع العرض الإعلامي، وتشجيع المبادرة الخاصة، وضمان الحق في الخبر والرأي، مع احترام الثوابت الوطنية. غير أن هذه الأهداف اصطدمت بالعديد من المعيقات، أبرزها تحكم الدولة في السوق الإشهاري وعدم شفافيته.

ويمكن القول إن: تحرير القطاع السمعي البصري في المغرب شكل خطوة إيجابية نحو تحديث المشهد الإعلامي، لكنه ظل مقيدا بمنطق التحرير المتحكم فيه. وعليه فإن التحدي الحقيقي للهاكا يكمن في تعزيز استقلاليتها، وضمان شروط المنافسة، والتنزيل الفعلي للتحرير.

لائحة المصادر والمراجع

المؤلفات:

- كارفر (ريتشارد) وآخرون، البث الإذاعي والتلفزي التعددية والتنوع، منظمة المادة 19، مطبعة دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء.
- مدعشا (هشام)، هيئات الضبط، ضبط قطاع الاتصال السمعي البصري نموذجا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2018
- النويضي (عبد العزيز)، الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري في المغرب، دار الأمان، الطبعة الأولى، الرباط، 2004.

المجلات المحكمة:

- مدعشا (هشام)، مبادئ ورهانات هيئات الضبط والحكامة في قطاع الاتصال السمعي البصري، المجلة المغربية للسياسات العمومية، العدد 14، شتاء 2015.

البحوث والدراسات العلمية:

- مدعشا (هشام)، دراسة حول قطاع الاتصال السمعي البصري بالمغرب الواقع المعيقات والبدائل، انجاز بوابة المجتمع المدني، مشرق مغرب جسور، منتدى بدائل المغرب، الرباط؛
- مدعشا (هشام)، السياسة الإعلامية في المغرب - السمعي البصري نموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف د.سعيد شيخاوي، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية-عين الشق، جامعة الحسن الثاني، السنة الجامعية: 2009\2010؛
- المنسقية العامة للحوار في الإعلام والمجتمع، الإعلام والمجتمع في المغرب التشخيص وخارطة الطريق، برلمان المملكة المغربية، دار النشر المغربية، أكتوبر 2011.

المجلات والجرائد:

- جريدة الاتحاد الاشتراكي، بتاريخ 2 يوليوز 2002؛
- جريدة التجديد، بتاريخ 16 نونبر 2003.

المو اقع الإلكترونية:

- موقع مدار21: www.madar21.com
- موقع قناة تيلي ماروك: www.telemaroc.tv
- الموقع الرسمي للهيئة التنظيمية للاتصال السمعي البصري والرقمي: www.arcom.fr

التقارير:

- التقرير التمهيدي المنجز من قبل مجموعات العمل، اللجنة التحضيرية للمناظرة الوطنية الأولى للإعلام والاتصال، الرباط، 1993.

التصريحات:

- اليوسفي (عبد الرحمن)، التصريح الحكومي أمام مجلس النواب بتاريخ 17 أبريل 1998.

البلاغات الصحفية:

- الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، تأطير قانوني جديد للمشهد السمعي البصري وتقنينه، بلاغ صحفي، 04 أكتوبر 2016.

الخطب والرسائل الملكية:

- الرسالة الملكية بمناسبة الاحتفال باليوم الوطني للإعلام والاتصال، الرباط، بتاريخ 10 رمضان 1423 الموافق ل 15 نونبر 2002؛
- خطاب صاحب الجلالة الملك محمد السادس بمناسبة عيد العرش، الثلاثاء 30 يوليوز 2022.

النصوص القانونية والتنظيمية:

- دستور المملكة المغربية لسنة 2011، الصادر في الجريدة الرسمة عدد 5964، بتاريخ 28 شعبان 1432 الموافق لـ 30 يوليوز 2011.

ظهائر:

- ظهير شريف صادر في 22 جمادى الآخرة 1423، الموافق لـ31 غشت 2002 يقضي بإحداث الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، كما تم تغييره وتتميمه بمقتضى الظهير الشريف رقم 302-03-1 الصادر في 16 من رمضان 1424، الموافق لـ11 نونبر 2003، والظهير الشريف رقم 189-07-1 الصادر في

19 من ذي القعدة 1428 الموافق لـ30 نونبر 2007. والظهير الشريف رقم 73-08-1 صادر في 20 من شوال 1429، الموافق ل20 أكتوبر 2008.

قوانين:

- قانون 03-77 المتعلق بالاتصال السمعي البصري، الصادر بالجريدة الرسمية رقم 5288 بتاريخ 23 ذو الحجة 1425 الموافق لـ 3 فبراير 2005؛
- قانون 66.16 المغير والمتمم بموجبه القانون رقم: 77.03، الجريدة الرسمية، عدد 6501، بتاريخ 17 ذو الحجة 1437هـ الموافق لـ19 شتنبر 2016؛
- قانون 11.15 المتعلق بإعادة تنظيم الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، الجريدة الرسمية عدد: 6502، بتاريخ 20 ذو الحجة 1437هـ الموافق لـ 22 شتنبر 2016.

الرسائل:

- رسالة العربي المساري وزير الاتصال في حكومة عبد الرحمن اليوسفي، وزارة الاتصال، الرباط، عدد 323، بتاريخ 18 ماي 1998.
- طلب رأي من قبل الوزير الأول رقم: 0918 بتاريخ 21 أبريل 2004 بخصوص مشروع القانون 77.03 المتعلق بالاتصال السمعي البصري.

قوّة الحكاية: قراءة في دوائر الخطابِ

محَند كديرَة
الأكاديميّة الجهويّة لمهن التّربيّة والتّكوين، سوس ماسّة.
المغرب

توطِئة

يَشغلُ درسُ الاستعارة موقعاً حيوياً في الهرمونطيقا المُعاصِرة. موقعٌ يُحايثُ تأويلَ الهاجيوغرافيا[1] الدّينيّة، بوصفِها نصّاً ما انفكَّ يقاومُ أرتذوكسيّة الكتابة. إنّ نقلَ بعض المُسلّمات بصدد اللّغة، مثلَ تناسبِ الوجود، من حيّز الدّراسات اللّاهوتيّة إلى أفق التّحليل النّقدي، يسعفُ في بناء تصوّر جذري حولَ الاستعارة بما هيَ قوة هرمونطيقيّة لَها التّوليدُ الدلالي. انتبهَ ريكور، مُتأمّلاً قوّة الاستعارة الهرمنطيقيّة، إلى مفهوم أصيل في دراسات اللاهوت ومتنِ توما الأكويني، هو تناسب الوجود. مفهومٌ يرتقي إلى مستوى القلب الابّستمولوجي متى غُسلَ من المسبّقات النّظريّة التي تحجبُ صوت البويطيقيّ فيهِ ولا تصونُ ماءَهُ، منتصرةً للخطابة على حساب الشّعريّة. يذكّرنا صاحب " الاستعارة الحيّة"، الذي نستهدي بتصوّره النّقديّ في هذه الدّراسة، باستحالةِ اختزال المَعنى إلى رَمز يُفسّرُ حقيقةً عامة مستقلّةً عن تعبيرها الأدبي[2]. تنفَصلُ الاستعارة، وفق هذا القيدِ، عن بلاغة المُحسّنات وخطابةِ الإقناع؛ فهي، مثَلُها مثلُ الأمثولة الرّمزيّة والهاجيوغرافيا الدّينيّة والحِكَم، وضْعٌ وجوديٌّ يتمدّدُ في الحياة الإنسانيّة. ينتمي النّصّ الهاجيوغرافيّ إلى أرومة الأشكالِ ذات الوظيفة التّمثيليّة الحِكَميّة، ما يؤكّدُ قيامَه على شكل خطابيّ أعلى من الاستعارة الاسميّة، لا يعدمُ المُستمَرَّ بين الاستعارة والوجودِ. مستمرٌّ نلفيه في التّوتر الذي يشتغلُ بكثافة في المنقبَة بما هي دراما مصغَّرة لا تُسائلُ ما نعتبره حقيقيةً، بل تُعيد سؤالَ الحياةِ نفسِها، الحياةِ التي نحياها والتي تبدو كأنها قد تضيع أو تُجدد، وتُعمل وتُحوَّل بمعانٍ غير متوقعة[3]. للمنقبة، بما هي شكلٌ خطابيٌّ دينيّ، القدرةُ على إحداثِ المعنى وكسرِ حدود عالمٍ يقيّدنا بيقينيّاته المتطرّفة. عالمٌ تنتصرُ فيه الدّوكسا وَحدّيةَ الأُدلوجَةِ على رحابة المُمكن ولا نهائيّتِه. إنّ دليلَ المَنقَبة، وفقاً لهذه الهرمونيطيقا، إيتيقيٌّ لا ينقُلنا إلى المعنى الدّيني فحسبُ، بل يحفّزُ رغبتنا في صونِ ماء الاحتمال وضمان سيولته. إنَّ الحكايات المنقبيّة، بوصفها متناً سرديّاً قائما على التّناسبِ الاستعاريّ، إسهامٌ في إثارة قلقِ القراءةِ وخلخلةِ استجابة

[1] هو اللّفظُ المستعمل، من قِبل مؤرّخي الأفكار وعلماء البويطيقا، لوصف الحكاية المنقبيّة. لمزيدٍ توسّع في هذا المفهوم يراجع:
Zeggaf, A, Entre l'histoire et la littérature : le Récit hagiographique, Histoire et linguistique, Rabat, 1992.

[2] Gilbert Vincent, Métaphores, paraboles et analogie, Études Ricœuriennes, Vol 3, No 2, 2012, P 94.

[3] Ibid., P 95.

المؤوّل؛ فهيَ تضعُ معرفتنا الدّينيّة موضِعَ أزمة، لأنّها تفكّك فينا وضدّنا السّحر الدّورانيَّ للتّكرار وعودَهُ الأبدي[1]. لا تنقُل المنقبة حقائقَ لاهوتيّة، فتناسُبها قائم على أنطلوجيا الخيال وجذب القراءة إلى مناطق الدّهَشِ والارتياب. ثمّةَ وشيجةٌ أكيدةٌ بين تناسب الاستعارة وهويّة المناقب السّرديّة. وشيجة نلفيها في دورة وجوديّة جديدة تتسلّلُ إلى بنيات مسار المعنى التّوليدي ومعمَارِ النّص؛ فالتّاظر في بنية المنقبة يلحَظُ تحوّلها عنْ قيمة التبادل، البراغماتيّة والسّرديّة، لصالح إيتيقا الفائض. تحوّلٌ يصيّرُ قوّة هذه الحكاية يوتوبيّة لا يمكن اختزالها في سلسلة حقائق لاهوتيّة ومواضعات رمزيّة، ما يمنحُ القراءة مشروعيّة إبدال موقع الرّؤية النّقديّة من الرّمز إلى التّناسب الاستعاري. يعتبر ريكور، وهوَ يدافعُ عن هذا التّحوّل، الهرمونيطيقا ذات النّزوع الكتابي ملزمة بتقويض الثّنائيّات والحقائق المقدّسة، خلافاً لما قرّرَهُ مارسيا إلياد في مسعاه إلى البحث في الطّبيعة عن تجلّيات ثيوفَانيّة لما فوق الطّبيعي، فكان فكرهُ المناهض للّتاريخانيّة يخنقُ بهوس إديلوجيّ تقابلَ المُقدّس والمُدنّس، ما صيّر قراءتهُ الرّمزيّة تمرينا هيغليا رتيبا[2].

يصون مفهوم تناسب الوجود القُدرة الأنطلوجيّة لقصد دلاليّ يحرّكهُ حقلٌ مجهولٌ. إنّنا أمامَ قوّة تنزعُ الدّلالة مِن مَرساها الأوّل وتحرّرها باعتبارها شكلَ حركةٍ تنقلنا إلى حقلٍ جديد معلومٍ بصفته التّصويريّة[3]. ضمن هذا التّناسب الاستعاريّ تتقاطَعُ دوائرُ الخطاب وينبني المُشتركُ، بما هو مِلكٌ كلّي أو جزئيّ لصفات ومسندات الآخر[4]. ملكٌ يصونُ قدرةَ الخيال الخلاّق في تقييد الفكر المفهومي وحملِه على التّفكير المُستمرّ. يَشي هذا النّزوع الهرمونيطيقي بجذريّة تصوّر ريكور، وقولِه في الاستعارة الحيّة التي ليست كذلك لمجرّد إحيائها اللّغةَ القائمةَ، بل لإكسابها الخيالَ دفعاً للتّفكير ووثباً على المفهومِ وحمله على مزيد من التّفكير[5]. ضمنَ هذا الأفق التّأويلي نتوجّهُ إلى مادّة المناقب منصتينَ إلى سريان الاستعاري في هويّة السّرد وأنطلوجيا الخيال والأنماط الأصليّة. سريان نسعى إلى ضبط حركته استهداءً بتصوّر التّناسب الاستعاري وتقاطعَ دوائر الخطاب[6].

---

[1] عبد الكبير الخطيبي، الاسم العربي الجريح، ترجمة محمد بنيس، دار العودة، بيروت، ط1، 1980، 173,

[2] Paul Ricœur, La critique et la conviction Calmann-Lévy, Paris, 1995, p52.

[3] بول ريكور، الاستعارة الحيّة، ترجمة محمد الولي، الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2016، ص 462.

[4] المرجعُ نفسُه، ص 426.

[5] المرجع نفسُه، ص 467.

[6] يتقاطَع بناء ريكور التّظريُّ مع تصوّرات عربيّة سعت إلى الانتقال بالاستعارة من بلاغة المحسّن إلى رحابة المعرفيّ. نشير في هذا الصّددِ إلى كتاب " مجهول البيان" لمحمد مفتاح، الذي استلهمنا منه تصوّرهُ المعرفيّ للتّظهير والتّشعُّب واستعارتي النّص والسّياق. انظر:
محمد مفتاح، مجهول البيان، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990، ص، ص 115، 131.

1. الاستعارة والهوية السّردية:

المنقبةُ حدثٌ يعيشه الوليُّ، ومحْكِيٌّ خاصّ ينشبِك بالتاريخ والتسجيل البيوغرافي والغرائبي والارتياب، يربكُ أفقَ انتظارِ القراءةِ. يحقّقُ هذا الارتياب فرادة هذا النص ويرسم عَقدهُ الجمالي المُنفصلِ عن خطاب التأمّل التاريخي، والقريبِ من تناسب الأنطلوجيّ وقوانين البويطيقا. يشير الميلودي شغموم إلى الكرامة والمقدس ضمن قانون التجديل والاستدعاء بالضرورة[1]. تقدّمُ المنْقبةُ ببرزخيتها الخيالية، حدثها للمتلقي كما لو كان استثناء حياتيا. حدثٌ لا يتكرر، يعتمد التمثيلَ الاستعاري وأفْق اليوتوبيا، "فالحكاية، في عُمقِها، ليست محاكاة لنماذج سابقة عليها ولا تعيد دائماً بناء تجارب موجودة سلفاً، ولا هي استنساخ لواقع سابق عليها"[2]. إنّنا أمامَ بنية تُعيدُ المعنى وقد انفصَلَ عن ذاته. معنى صارَ يؤسّس فرقاً أنطلوجياً لا صلةَ له بالتّكرير، وإن كان ظاهرُ الحكاية يخدعنا بصورة وليٍّ "ملزمٍ ضمنياً في الانخراط في صف من سبقوه، والاندماج في أسرة الأنبياء والأولياء، لتوكيدِ جدارته واستحقاقه، ما يهبُهُ بعداً دينياً لا يتحقق بصفة تامة في حالة انفراد الولي بكرامة لا مثيل لها في الماضي"[3]. عبرَ هذا النّسييج نقتربُ من منقبةٍ إثنوغراقيّة تنفصل، في الشّكلِ الأدبي، عن السّيرة والتّرجمة. هي منقبةٌ منتقاةٌ من مدوّنة المستشرق الفرنسي إميل لاووست " حكايات أمازيغيّة من المغرب"، متعلّقة بسيدي رحّال. تقولُ:

لمّا قدم سيدي رحّال من تافيلالت أراد الاستقرار بمرّاكش، فقال له مول القصور، زعيم سبعة رجال: تَخضع لي. أجابه سيدي رحّال: لن أخضع فأنا أيضاً وليّ صاحب بركة، ردّ عليه مول القصور قائلاً: إذا رفضت الخضوع فلاَ مُكثَ لك هاهنا، فكلّ هذه البلاد لي. سافر سيدي رحّال وحلّ ببلاد أخرى، لكنه فوجئ بمول القصور يقول له: هذه الأرضُ لي، لا مُقام لك هنا. خمّن سيدي رحّال أن يهجر بلاد مول القصور، لكنه كان يطلبهُ حثيثاً ويأمُره بالرّحيل. لمّا يئس سيدي رحّال قال: أعرجُ إلى السّماء، فلمّا وصل السّماء الأولى لقي مول القصور الذي ظلّ يلاحقه إلى أن بلغ السّماء السّابعة. هبط سيدي رحّال إلى جوف الأرض ووجد مول القصور بجانبه يقول له: لا موطن تستقرّ به. هبط إلى الأرض الثانية فالثالثة إلى أن بلغ السّابعة، ودخل إلى بطن الثّور الذي عليه الدّنيا فوجد مول القصور بجانبه يقول له: لا موطن لك. لمّا تيقّن مول القصور من بركة سيدي رحّال، قال له: بما أنّك ترفض الخضوع، فأنا أجيزُ لكَ الاستقرارَ عند باب من أبواب جهنّم. يسمّى نَهرَ

[1] الميلودي شغموم، المُتخيّلُ والقدسيّ في التصوّف الإسلامي، الحكاية والبركة، منشورات المجلس البلدي، مكناس، ط1، 1991، ص 57.
[2] عبد الحق منصف أبعاد التجربة الصوفية (الحب، الإنصات، الحكاية)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص274.
[3] عبد الفتاح كيليطو، الولي والجمل، ضمن كتاب التاريخ وأدب المناقب، منشورات عكاظ، الرباط، ط1، 1989، ص 44.

غُدات، حيث يوجد أفعوان يحرس عين الماء. عندها قام سيدي رحّال بأكل الأفعى فعادت المياه إلى الجريان. وهذا الفعل هو سبب التهام أبناء سيدي رحّال الأفاعي والثار[1].

تنضبط هذه المنقبةُ، وفقاً لنمذجة بروب، لنَمط الإنجاز الثاني (اختبار تأهيلي، اختبار أساس)[2]، وهو النّموذج المعيار لاتصال الكفاءة بالإنجاز. يبتدئ المسار السّردي للذات بوظيفة **المنع**؛ فبعد سياحة طويلة، تعود الذات إلى فضاء الألفة وترغب في الاستقرار بمرّاكش. لكن مول القصور(الغزواني) يُشعِر سيدي رحّال بضرورة الخضوع لمشيخَته ومشيئَته، ومنعه، من ثم، من الاستقرار. ينتهك سيدي رحّال هذا المنع، حيث طابق هذا **الانتهاك** شكل المنع الذي أُشعرَ به البطل، فانفتحَ المسار السّردي للذات على وظيفة **التقص**، وهي وظيفة أساس في بنية الحكاية، لأن الذات ترغب في امتلاك موطن وتأسيس عالمٍ خاص. يرتبط هذا التقص بتلك العلاقة الخفيّة بين الخروج من الموطن ونَزْع التّوطين(المنع) والجهد الكبير الذي بذلته الذات من أجل إعادة توطين نفسها في موضع آخر (**انتهاك المنع**). تعمل هذه الوظائف الثلاث على تعقيد حَبكَة الحكاية، وفتحها، من ثم، على وظائف جديدة، تتحدّد أولاها في **لحظة الانتقال** بما هي عبور للذات من موقع إلى آخر. تتداخلُ هذه الوظيفة الوسيطيّة بالمطاردة. تعقُبُ هذه الوظيفة، في نمذجة بروب، **عودة البطل**، إلاّ أن اشتغالها في هذا النّص لم ينضبط لهذا الترتيب الوظيفي. يُطارَدُ سيدي رحّال، إذن، من قبل مول القصور ويُساق بعيداً عن مرّاكش، ويتلقّى أثناء هذه المطاردة هِبةً مجهولة المصدر، عَبرهَا استطاع جَوبَ الآفاق بحثاً عن الموطن **(التنقّل في المكان بين مملكتين/ السّفَر)**. يوجد موضوع بحث الذات في مملكة أخرى تقع بعيداً على المستويين الأفقي والعمودي[3]. وقد تعدّدت صيغُ سفر البطل في هذه الحكاية، بين الطّيران في الهواء والغوص في أعماق الماء والانتقال على الأرض. ويمكن القول إن هذا الانتقال صاحَبته قدرةٌ خارقة يمكنُ ربطها بأداة سحريّة حصل عليها البطل، وسكت عنها المتلفّظ السارد. مما يجعل وظيفة **استلام الأداة السّحرية** مُتحقّقةً في النّص على نحوٍ ضمني.

بعد هذا التّحقّق، يتبارز سيدي رحّال ومول القصور في **معركة**، اتّخذت طابعا هزليا شبيها بصيغة لعب الورق في نموذج بروب[4]. تتأسّس هزلية هذه المعركة على خلفية خرافيّة يظفر فيها البطل، دائما، بالنّصر، ويجبر غريمه على إعلان الاستسلام. انهزم الغريم، إذن، مما فتحَ مسارَ إنجاز الذّات على وظيفة **الإصلاح** (إصلاح

[1] E, Laoust, Contes berbères du Maroc, publication de l'institut des hautes études Marocaines, Larousse, Paris, 1949, p.p., 168,169.

[2] فلاديمير بروب، مورفولوجية الخرافة، ترجمة إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتّحدين، الرباط، ط1، 1984، ص 104

[3] المرجع نفسه، ص 58.

[4] المرجع نفسه، ص 59.

الإساءة وتعويض النقص). عند هذه المرحلة تبلغ الحكاية ذروتها، ويُسترجع موضوع القيمة المبحوث عنه (الموطِن).

يختزلُ هذا الصّوغ المورفلوجيّ، وهويتَهُ سرديةٌ، تجربة الكائن في الزّمن. اختزالٌ اتّخذَ شكل تناسبٍ استعاريّ يشخّص التّجربة الإنسانية عبر الميثوس (الحبكة). إنّ بناء هذا الحكاية، منظورا إليه من موقع التّناسب، قائم على الابتكار الدّلالي للاستعارة الذي ظلّ ساريا في مختلِف المسار ات والاختيارات السّردية للمتلفّظ السّارد؛ فالانتقالات السّردية، قبل أن تكون تعبيراً سميوطيقّا، هي، في المقام الأوّل، عناصر حبكة لها التّخييل ودوائر الخطاب المتقاطعة.

ولبيان فاعلية اشتغال الاستعارة، عبر الميثوس، نومئُ إلى مفهوم المواجهة الذي حَجبتهُ صورة لعب الورق، بما هي استعارة تصوّرُ البطل ظافراً يجبرُ غريمه على الاستسلام. تكثّف هذه الاستعارة طابعَ الخطابِ السّجاليّ، وتقرُّ بالازدواج في بناء المسار السّردي. تمثّلُ المواجهةُ لحظة حاسمةً في حبكة النّص، تجلّت في صراعٍ بين البطل والبطل المضادّ، ما يسمح للقارئ بالتّعرّف على قوّة الحكاية الهرمونطيقيّة، التي كثّفتها الاستعارة، وهي صلة الصّراعين[1] الدّيني والطّبقي بالعَقد الاجتماعي، وَنسق التّبادل في العرف الصّوفي. ضمن هذا العقد تُحجبُ ثنائيّة الإرادة والواجب، بوصفها أسّ العدّة الجهيّة. تصطدم رغبة الذات بالواجب الصادر عن الذات المضادّة، بما هو ضابط، مما خلق انشطارا كيفيا وسم فعل التجسيد داخل المحكي. يقرأ غريماس هذا الفعل المنشطر ضمن جدلية الإثبات والنفي حيث إن " الوظيفة الأولى للعملية الجهيّة هي نفي الواجب من خلال الإرادة".[2] تشكّل إرادةُ الذاتِ، إذن، نفياً للواجب ضمن محور الكيفية داخلية المصدر، بينما يرتبط الواجب بالكيفية الخارجية المصدر[3]. فالواجبُ الصادر عن الذّات الثانية، مول القصور، يناسبُ، استعارياً، بنية الشيخ والمريد الضابطة لسُلّمية الانتماء الطُرُقي. بين الواجب والإرادة، تؤسس الحكاية عاملين أصليين يُشقّطان على المربع السيميائي، استعاريا، بوصفهما مقولتين، مما يولد ما يسميه غريماس بالبنية السجالية للخطاب. يتخذ هذا المبدأ وجهين مختلفين يحيلان على مآلين سرديين، أولهما التنافس بصدد موضوع قيمة واحد، وثانيهما صراع الأنساق القيمية المختلفة. "فالتقابل بين حدّي مقولة يمكن أن يشتغل بوصفه علاقةً سجاليةً بين الذوات والذواتِ المضادّة، اختلافاً بين موضوعين"[4]. يضيئُ هذا الفعلُ الاستعاريّ خَصيصةَ الحكاية المزدوجةَ، فهو

[1] أ ج غريماس، السّيميائيات السّرديّة، المكاسبُ والمشاريع، ترجمة سعيد بنكراد، طرائق تحليل السّرد الأدبي، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط، ط1، 1992، ص 189.

[2] غريماس وفونتني، سيميائيات الأهواء، من حالات الأشياء إلى حالات النفس، ترجمة سعيد بنكراد، منشورات الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2010، ص91.

[3] المرجع نفسه، ص 91-92.

[4] المرجع نفسه، ص 97.

حدثٌ يُختزَلُ في حبكة قائمة على منطق الميثوس وافتراضاته، ومعنى يشخّص قوّة الحكاية الهرمونطيقيّة في تمثيل خطاب تأمّلي دونَ محاكاة. ومن المفاهيم التي حجبت ميثلوجيا النّصّ البيضاء الموطنُ. يتأمل جيل دولوز هذه القضية من موقع الحركة التي يغادر بها المرء الموطن territoire. فليس ثمة موطن دون مُتَّجَه للخروج من الموطن؛ وليس ثمة خروج من الموطن أي نزعُ التّوطين، دون جُهدٍ في الوقت نفسه لإعادةِ توطين المرءِ لنفسه في موضعٍ آخرَ، على شيء آخر[1]. للموطن، إذن، صلةٌ بإرادة الكينونة؛ فالذّات، وهي تهجَسُ بموضوع القيمة، تسعى إلى التّوطين بما هو استعارة رائدة في أدبيات الكتاب المُقدّس وأسفار العهد القديم. هي استعارة تناسبُ الحركةَ التي عليها الكائنُ في مسعاهُ إلى الخلاص.

2. أنطلوجيا الخيال؛

إنّ ما يمنحُ المنقبةَ قوّتها الهرمونطيقيّة، كما أومأنا إلى ذلك، انفتاحُها على متخيّلٍ يهَبُ الحدثَ السّرديَّ معنى لا ينحَصرُ في التّجربة البشريّة، بل يشملُ الوجودَ وصيرورة الأنطلوجيّ. لا يمكن، إذن، فهمُ قوّة الحكاية انطلاقاً من مورفلوجيّتها الشّكليّة، إذ لابدّ من إعادة بنائها وفقَ تناسب الوجود الاستعاري؛ فالأساسُ الذي تقوم عليهِ صورُ التّنضيد النّصّي، وتتوارى خلفَ أقنعة السّرد، هو مفهوم التّجلّي الذي يكادُ يتّخذُ، في هذا المحكيّ الإثنوغرافيّ، وضعيّة الاستعارة البيضاء[2]. يرادف التّجليّ، في معجم الصّوفيّة، الفيضَ والظّهورَ والتّنزّلَ والفتح[3]. ويرى العارفونَ أنّ العالَمَ عبارة عن صور للتّجلّي الإلهي من حيث الاسم الظّاهر؛ فالحقّ يتجلّى في أشياء العالم مانحاً إياها تجليَ الوجود. يعتبرُ الشّيخُ الأكبرُ ابنُ عربي الكلامَ الإلهي غيرَ مُنقطع بانقطاع النّبوّة، بل ظل سارياً في الوجود. ولذلك يهجسُ العَارفُ ببلوغ هذا الصوت ونشره[4]. إزاءَ هذه الأنطلوجيا الأصيلة، تتبدّى قوّة الحكاية الهرمونيطيقيّةُ في المعنى الذي تكشفه بالتّناسب؛ فالمعنى الذي يستدعي التأويلَ، وجوباً، هوَ التّجلّي، بوصفه مفهوماً سائدا في الكتابات الصّوفيّة النّظريّة. إنّ ما تحكيه المنقبةُ عبر الخيال الوجودي، لا يعْدُو أن يكونَ معنى جزئياً من معاني الألوهةِ عبرَ حدثٍ يعيشهُ الوليّ. إنّ رهانَ الدّراسة على التّجلّي، بوصفهِ استعارةً تناسبيّة لأنطلوجيا الخيال، مسلكٌ تأويليٌّ عبرهُ تنكشفُ بعضُ العلائق الخفيّة بينَ عالمين بينهما برزخٌ خياليّ قائمٌ بتناسب الوجود.

---

[1] جيل دولوز، الألف باء- حوار-، ترجمة أحمد حسّان، فصول، عدد 93، ربيع 2015، ص 249.

[2] تعبيرٌ اقترحهُ جاك دريدا للتّعبير عن الميثولوجيا التي مَحت المشهدَ الخرافيَّ الذي أنتجها، صاخبةً ومدوّنةً بحبرٍ أبيض محتجب تحتَ الوشم. ينظر: Jacques Derrida, Marges de la philosophie, Paris, 1972, PP 274, 324.

[3] سعاد الحكيم، المُعجم الصّوفي، دندرة للطابعة والنّشر، بيروت، ط1، 1981، ص 257.

[4] خالد بلقاسم الكتابة والتصوف عند ابن عربي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 2004، ص91.

تنتمي نصوص المناقب بما هي نسق أسطوري، إلى الأمثولة الرّمزية عن الزمن والمقدس، ضمن وظيفة ميتا لغوية[1] تتمثل في الإمساك بالمدلول الديني الثاوي وراء حركة الدّال واشتغال العلامة. تشكّل الاستعارةُ مركز القوة في المحكي المنقبي، باستثمارها لِحوافز وصور الكوني المتعدّدة. تتبدى وظيفة التّناسبِ في توسطه بين الأونطلوجي والمعرفي؛ فبقدر ما يُكشف البعد الأونطلوجي، ينفتح التّناسبُ على سيرورة سيميائية لا تنحدّ. ضمن جدلية الأنطلوجي والمعرفي وفاعلية التّناسب الاستعاري، سنُحَاوِلُ مقاربة دلاليّةِ هذه المنقبة بحثاً عن تعدّدية المعنى وتداخُل الدليل وهجرته[2]، وقيافةً أثرِ التّجلّي ووجوهه الدّلاليّة التي تُجاوزُ حديّة الرّمز لتعانق أفقَ التّناسب الرّحب[3]. في مسعاهُ إلى مُجاوزة القراءة العاميّة لعبارة كانط بصدد الرّمز الذي يتيحُ التّفكير، يقرّ ريكور بالضّرورة الابستيمولوجيّة في تأمّل لقاء الهلّينيّة بالكتاب المقدّس، بحثا في التناسب الاستعاريّ الذي يقاومُ بوليميّة الرّمز. مقاومةٌ يستبعدُ بها ريكور ذلكَ التّعريفَ المُشتركَ بين الرّمز والمُقدّس؛ فالمؤرّخ عالمُ الأديان من غير الممكن أن يعيشَ تجاربَ دينيّةً مُختلفة، وفي حالِ تجاهلِهِ مواقعَ الفرقِ، سينتجُ، لا محالةَ، خطاباً عامّا منمذجاً يفتقر إلى العُمق التأويليّ.

صوناً لحيويّة الاستعاري، سنحاولُ الاقتراب من عوالم هذه المنقبة الممكنةِ عبرَ تصييرِ التّرجمةِ موضوعاً ثانيا لعالم محذوفٍ هو الموضوعُ الأوّل، بحثاً عن استعارة موسّسَة[4] قاعديّة، توصلُ إلى الأصل المعرفيّ الذي أنتجها. ترتبط المنقبةُ، في معناها العام، بالميثوس والحَبكة، والتّرتيب المتوالي للكلمات[5]. إن جميع البنى اللفظيّة، إذن، أسطوريّة بمعنى من المعاني. وعليه، يمكن تأوّل اشتغال الصّور الخطابيّة في المحكي المنقبي وفق هذا التّصوّر الموسّع، بالبحث في عناصر الكون الأسطوري المشيّدة للتّناسب الاستعاريّ. تنتمي المناقب إلى ما يمكن تسميته بالأساطير الثانويّة. أساطير تنطوي على دلالة خاصّة؛ فهي قَصَصٌ تروي للمجتمع ما يجب أن يعرفه، ضرورةً، سواء أتعلّق بآلهته، أم تاريخه، أم قوانينه. هذا المعنى مخالف، من حيث الوظيفة، لما هو عليه الأمر في الحكاية الشّعبيّة المعدّة لأغراض أخرى أقلّ مركزيّة. وهكذا تصبح هذه القصص مقدّسة تتميّز عن غيرها من

[1] "لسان ثان نتكلّم ضمنه عن اللّسان الأوّل". بارت، الأسطورة اليوم، ترجمة مصطفى كمال، بيت الحكمة، العدد 7، 1988، ص56.

[2] نستعير مفهوم تداخل الدليل L'intersémiotique من عبد الكبير الخطيبي. انظر: عبد الكبير الخطيبي، الاسم العربي الجريح، مرجع سابق، ص 85.

[3] في اللّحظة المعرفيّة التي كان فيها ريكور ممتمًّا بنمط التعبير الرمزي، "لم يكن يخفى عليه أبدًا أن عالم الرموز، مثل عالم الميثولوجيات، بما هو تعبير لفظي أكثر تطورًا عن الرموز الأولى، فضاءٌ غير متجانس، مليءٌ بالمجموعات التصويرية التي ليست متكافئة من الناحية الدلالية. لم تفُت ريكور، أبدًا، الإشارةُ إلى أنه، في وقت مبكر، قد جعلته قراءته لهنري دو لوباك ينتبه للاختلافات، والتأثيرات المحدودة والمحتملة التصحيح التي تمارسها مجموعات دلالية أخرى، أكثر أو أقل تقاربًا. يراجَع:

Gilbert Vincent, Métaphores, paraboles et analogie, op.cit., P 98.

[4] محمد مفتاح، مجهول البيان، مرجعٌ سابق، ص 126.

[5] نورثروب فراي، المدوّنة الكبرى، الكتاب المقدّس والأدب، ترجمة سعيد الغانمي، منشورات الجمل، بيروت، ط1، 2010، ص 80.

القصص العجيبةِ، وتنخرط، من ثم، في المفهوم الموسّع للوحي[1]. وللأساطير الثانوية خصيصتان تفتقدهما الحكاية الشّعبية، تستمدّان وجودهما من الوظيفة والسّلطة الاجتماعيّة. الخصيصة الأولى هي الإحساس بوجود قانون يربط بينهما معا: فالأسطورة تحتلّ مكانها في نظام أسطوري، بينما تظل الحكاية الخرافيّة هائمة جوّالة. أما الثانية فترتبط بقدرة الأسطورة على نقل نظام متجذر في مجتمع معيّن إلى بيئة أخرى. يقوم هذا النّص المنقبي على ذاكرة ميثيّة سحيقة تؤسّس نظامه الأسطوري. نظام يقدَّم عبر صور خطابيّة تؤدّي وظائف مختلفة داخل الحيّز الثقافي الحاضن لها. من هذه الصّور كائنات ميثيّة مازال يعتقد في وجودها، تسكُن أمكنة موحشة مثل المقابر والمنابع والفيافي، وتتجسّد في حيوانات أو تتخذ صفات بشريّة أو نصف إنسانيّة مثل الأغوال والأقزام والعمالقة[2].

ومن الصّوَر الميثيّة، المُنَضَّدَة في هذا النّص، ثعبان برؤوس سبع يتردّد على المنابع، وهو كائن ميثي معروف في عموم الميثولوجيا المتوسّطية. يجسدنُ الثعبان، كما الولي، استعارةَ التّحوّل ويلتقي، من ثم، مع جميع الاستعارات ذات الأصل القَمري، حدّ وصله، في الأنساق الميثولوجيا الكبرى، بالدّورة الزّمنية. يوسّع الثعبان، في عُرفِ جيلبير دوران، قدرة الدّيمومة والتّجدّد الثاوية، كميثولوجيا بيضاء، خلف كلّ نسق عَودة. للثعبان، إذن، علاقة أكيدة بالأنطلوجيا، فهو حارس رهيب لأعمق أسرار الزّمن، منطوٍ، أبدا، على تمظهرٍ ثلاثي لموتيفات[3] الموت والخصب والدّورية، ما يجعله استعارة حيّة لصورة الولي[4]. الثّعبانُ، استعارة للحياة والشّهوة. هو اللانهائيُّ والبَدئيُّ، ذلك الفضاء الغامض الذي يَنشأ منه كلّ شيء ويعود إليه. هو صورةٌ تمثِّلُ الحياة والموت في آن واحد، ورمزٌ للتجديد المستمر، والتحول والولادة. يلمحُ يونغ إلى الجانب المظلمِ من هذا الكائن؛ فهو اللاوعيُ والقوى البدائيّة المرتبطةُ بالعالم السّفلي[5]. وممّا يعضّدُ استعارةَ الوليّ تعلّقَ الثّعبان بصورةِ البطل الحضاريّ المؤسّس، ما يؤكّدُ نسبهُ القدسيّ؛ فهوَ الإله الأول، الإله الطبيعي في جوهره السامي. يرتبطُ هذا الكائنُ، عبر فاعليّة التّناسب، بالسماء في أشكالها العليا؛ فهو بيت السُّحْب، ورَبُّ الفجر، والمخلّصَ الذي يُعتقدُ في ألوهيته[6]. عبرَ هذه الصّور، واستهداءً بمُقترب هايدغر الذي يرى إلى الاستعاري متحقّقا داخل الميتافيزيقي، وعودةِ الاستعارة

---

[1] المرجع نفسه، ص 82.

[2] محمد أوسوس، كوكا، في الميثولوجيا الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ط1، 2008، ص 136.

[3] الموتيف مفهوم وظّفهُ مؤرّخ الفن إرمين بانوفسكي، وجرى تطبيقه، من قبل الشكلانيين الرّوس، على النّصوص الإثنوغرافية. ويعني وحدةً تصويريّة مستقلّة أو ميكرو حكاية، يدخلُ في إطار قسمِ الأنماط. يراجع:

Greimas A.J. Courtés J, Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, Paris, 1979, p.p. 238,239.

[4] جيلبير دوران، الأنثروبولوجيا، رموزها، أنساقها، أساطيرها، ترجمة مصباح الصّمد، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط2، 1993، ص 994-299.

[5] Jean chevalier, Alain gheerbrant, Dictionnaire des symboles, Laffont, Paris, 1982, P 452.

[6] Ibid. P 452.

والميتافيزيقا إلى الأصل الأنطلوجيّ الواحد[1]، نقولُ إنّ متخيّلَ النّص قائمٌ على صورة البطل الحضاريّ المخلّص الذي يتداخلُ، استعاريا، مع كائنات ميثية تُؤثِثُ التّيَّ والزّمنَ الليلي المعاد أبداً. يبدو، إذن، أننا أمام تصوّر انطولوجي مكتمل بصدد الوَلاية والعَقد الاجتماعي ومهام المخلّص، يعتمد، في تشكّله العام، على الاستعارة الملكيّة وامتداداتها في الثقافات المتوسّطيّة القديمة. وإذا كانت الاستعارة لا تنفصل في تحقّقها عن الميتافيزيقا، فإن قراءة نسق الوَلاية الذي تصدُر عنه هذه المنقبة، يجب أن تُنصتَ إلى تقاطعات الدّيني والأسطوري في بناء متخيّل الولاية وسرديّتها الخاصّة. يجسّد الولي، في قدرته وأفعاله، مفهوم البطل الحضاري، ذلك الكائن الخارق الذي يهَبُ شعبَه شرائعَه ومؤسّساتِه[2]. فبمُقاومته حاضرَ الشّر والعودة إلى الزّمن التّأسيسي الأوّل، ينخرط الولي في النّموذج الكامل للبطل الحضاري المخلّص بالغ الانتشار في الأنساق الميثولوجيّة الكبرى. إن غاية الولي هي الخروج منَ الشّرط الإنساني، والذهاب نحو موقع أعلى هو السّيادة والكاريزما، شأنه في ذلك شأن كلّ الأبطال المخلصين. فالولي يوجّه العالَمَ عبر حركتين، الأولى تصاعديّة من الله المخلّص إلى الله والثانية تنازليّة من الله إلى المخلّص، في توسّط بين الله والجماعة الإنسانيّة[3].

يهدمُ هذا التّناسبَ الوجودي حديّة الرّمز وتقابلهُ الميتافزيقي؛ فهو من المواقعُ التي تسعف في كشف تجليات الألوهة، وخيالها البرزخي القائم في السّيمولاكر. إن ميقات الطّقوس ودوريّة الزّمن الذي حجبتها استعارة الثّعبان، تؤسّس السّحر الدّوراني للتكرار، وتستعيد الزّمن البدئي المقدّس، مما يجعل النّص المنقبي ينخرط في حركة تكرارية لا تنفكّ تعود[4]. يقتضي كلّ تعاقب حركة دورانية، في شكل أبَدٍ مستعاد؛ فالزّمن الدّائري بما هو إدماج لوضعية سابقة في سياق حاضر، يتطابق، استعارياً، مع حركة الطّبيعة ودورة القمر[5]. تقتضي دوريّة الزّمن مرحلة بينية قائمة في الانتظار بما هو سمة لازمة لكل عبور. ينشبك الانتظار، في بينية الزّمن، بألم انتقال يوازي حالة الطبيعة ودورة القمر المؤسسة لثنائية الظلمة والنّور، والمشكّلة لتناسب المقدّس والمدنّس. ضمن هذا الأفق، تتبدّى صورة الولي متّصلةً بالقمر في حركته ودورانيّته؛ فأفعال الولي، كما تأمّلناها في التّركيب السّردي، تتجاوز الفيزيقي فيما هي تعيد بعث فعل ميثي قديم تحوّل إلى نموذج أصلي قابل للتّكرار. يتبدّى، من خلال تتبع اشتغال دورة الزّمن في هذه المنقبة، قيامها على رفض واضح للزّمن التاريخي، وتوقٍ إلى الزّمن البدئي المقدّس. يقدّم هذا النّص الإثنوغرافيّ صورة وليّ يرغب في الإقامة في مكانٍ مفتوح نحو الأعلى يتّصل فيه بالعالم

[1] نقلا عن بول ريكور، الاستعارة الحيّة، مرجع سابق، ص 438.

[2] يوسف شلحت، بنى المقدّس عند العرب، ترجمة أحمد خليل أحمد، دار الطّليعة، بيروت، ط1، 1996، ص 88.

[3] J. Drouin, Un cycle oral hagiographique dans le moyen-atlas marocain Publications de la sorbonne, Paris, 1975, p. 178.

[4] J. Drouin, Un cycle oral hagiographique dans le moyen-atlas marocain, op, cit, P 170.

[5] Ibid., p. 170.

الإلهي. مكانٌ يقترب فيه من الآلهة، من زمنٍ كوسمغونيّ يؤسّس لأبد متّصل.[1] فالحنين إلى الأصول هو، في المقامِ الأوّل، حنين إلى عالم إلهي كلّي الحضور، عالم يسوده الطّهر والعدل. من هنا نفهم مُقاومة الولي للزّمن التّاريخي(المدنّس) وتوقَهُ إلى إعادة الانكفاء على الرّحم في شكل فعل مسّاري. يجسّدُ القمر، بما هو استعارة حيّة، حركة العود الأبدي المميّزة للمنقبة؛ فمغامرات الوليّ تعيد بناء َطَقسِ الولادة بما هو صيرورة تجَدّد. يولد الولي، إذن، ولادة جديدة تماثل، استعاريا، حركة القمر ودورانه اللانهائي، بعدما مرّ من مرحلة العماء وليل التّجربة.

يشكّل حلم العودة إلى زمن البدايات المقدّس، رهانا ثاويا في هوية المنقبة السّرديّة. فالولي، بما هو بطل حضاري، يؤسّسُ تصوره الأنطولوجي لزمنٍ غير ملوّث بالصيرورة التّاريخية. فكلّ شيء يعود إلى سيرته الأولى قبل السّقوط، ولا يعدّ الماضي سوى تصوّرٍ سابق عن مستقبل.[2] عديدة هي النّماذج التي تشتغل كميثولوجيا بيضاء داخل هذا النّصّ؛ فحكاية سيدي رحّال استعادة سردية لمفهوم الولادة الموصولة بطقس النّار التطهيرية، كما تعيدُ كراماتُ المشيَ فوق الماء والطّيران في الهواء نماذج أصلية للزّمن البدئي المقدّس. يلتبس محكي النّصّ، إذن، باستعارات لا نهائيّة التّحقّق؛ فكلّ حدث ما هو إلاّ تكرار لنموذج سابق. وإذ يُحَيَّنُ هذا التّكرارُ اللحظةَ الميثية الأولى، فإنّه يُبقي العالمَ، في لحظةِ فَجْرِ الأصلِ المقوّض لكلّ بداية.

أتاحَ لنا تأمّلُ مسألة التّناسب الاستعاريّ وتقاطعَ دوائر الخطاب، في النّص المنقبيّ الإثنوغرافي، الوقوفَ على عناصر الميثولوجيا البيضاء التي تتبدّى فيها الاستعارةُ حاملةً لمفاهيمَ كوسملوجيّة عبرَ هوية سرديّة لها الحبكةُ والزمنيّة. إنّ انتشار هذه الحِكايات وتداولها يؤكّد أننا أمام نمط أصليّ لتقاطع دائرتي الفانتاستيك والأرتذوكسيّة خارجَ حدية الرّمز؛ فالاستعارة النّصيّة التي وقفنا على بعض عناصرها في هذه القراءة لا صلة لها بالمُحسِّن، فهي أداة لكشف بوليميّةِ الفكر الشّفاهيّ والأنماطِ الأكثر دلالة في الأنطولوجيا التّقليديّة.

[1] انظر: مرسيا إلياد، المُقدّس والمُدَنّس، ترجمة عبد الهادي عبّاس، دار دمشق للطباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، ط1، 1988، ص 71.
[2] مرسيا إلياد، أسطورة العود الأبدي، ترجمة نهاد خياطة، طلاس للنّشر، دمشق، ط1، 1987، ص 160.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع بالعربية

- أوسوس، محمد، كوكرا، في الميثولوجيا الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، ط1، 2008.
- إلياد، مارسيا، أسطورة العود الأبدي، ترجمة نهاد خياطة، طلاس للنّشر، دمشق، ط1، 1987.
- المُقدّس والمُدَنّس، ترجمة عبد الهادي عبّاس، دار دمشق للطباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، ط1، 1988.
- بارت، رولان، الأسطورة اليوم، ترجمة مصطفى كمال، بيت الحكمة، العدد 7، 1988.
- بروب، فلادمير، مورفولوجية الخُرافَة، ترجمة إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتّحدين، الرباط، ط1، 1984.
- بلقاسم، خالد، الكتابة والتصوف عند ابن عربي، دار توبقال للنشر، الدّار البيضاء، ط1، 2004.
- الحكيم، سعاد، المُعجم الصّوفي، دندرة للطابعة والنّشر، بيروت، ط1، 1981.
- الخطيبي، عبد الكبير، الاسم العربي الجريح، ترجمة محمد بنيس، دار العودة، بيروت، ط1، 1980.
- دوران، جيلبير، الأنثروبولوجيا، رموزها، أنساقها، أساطيرها، ترجمة مصباح الصّمد، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط2، 1993.
- دولوز، جيل، الألف باء- حوار-، ترجمة أحمد حسّان، فصول، عدد 93، ربيع 2015.
- ريكور، بول، الاستعارة الحيّة، ترجمة محمد الولي، الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2016.
- شغموم، الميلودي، المتخيل والقدسي في التصوف الإسلامي (الحكاية والبركة)، منشورات المجلس البلدي لمكناس، ط1، 1991.
- غريماس أ ج، السّيميائيات السّرديّة، المكاسبُ والمشاريع، ترجمة سعيد بنكراد، طرائق تحليل السّرد الأدبي، منشورات اتحاد كتّاب المغرب، الرباط، ط1، 1992.

- غريماس وفونتنيي، سيميائيات الأهواء، من حالات الأشياء إلى حالات التّفس، ترجمة سعيد بنكراد، منشورات الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2010.
- فراي، نورثروب، المدوّنة الكبرى، الكتاب المقدّس والأدب، ترجمة سعيد الغانمي، منشورات الجمل، بيروت، ط1، 2010.
- كيليطو، عبد الفتاح، الولي والجمل، ضمن كتاب التاريخ وأدب المناقب، منشورات عكاظ، الرباط، ط1، 1989
- مفتاح، محمد، مجهول البيان، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990.
- منصف، عبد الحق، أبعاد التجربة الصوفية (الحب، الإنصات، الحكاية)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2007.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, **Dictionnaire des symboles**, Laffont, Paris, 1982.
- Drouin, Jeannine, **Un cycle oral hagiographique dans le moyen-atlas marocain** Publications de la sorbonne, Paris, 1975.
- Derrida, Jacques, **Marges de la philosophie**, Minuit, Paris, 1972.
- Laoust, Emile, **Contes berbères du Maroc,** publication de l'institut des hautes études Marocaines, Larousse, Paris, 1949.
- Ricœur**,** Paul, **La critique et la conviction** Calmann-Lévy, Paris, 1995.
- Vincent, Gilbert, **Métaphores, paraboles et analogie**, Études Ricœuriennes, Vol 3, No 2, 2012.

المقاربة النسقية للاتجاهات البحثية في الديدكتيك: الابستمولوجية والسيكولوجية والبراكسيولوجية[1]

ترجمة: مولاي المصطفى البرجاوي
مختبر التربية والعلوم الإنسانية واللغات
المدرسة العليا للتربية والتكوين - برشيد
جامعة الحسن الأول – سطات
المغرب

الملخص

تتناول هاته الدراسة موضوع "الديدكتيك" (الديدكتيكات) من خلال تحليل الاتجاهات البحثية الثلاثة الرئيسة: الابستمولوجية، والسيكولوجية والبراكسيولوجية، فضلا عن المفاهيم المهيكلة لها. حيث تهدف الديدكتيك إلى تحسين فعالية التعليم عبر فهم المحتوى التعليمي وعقلنته ضمن التفاعلات بين المدرس والمتعلم.

وتؤكد الدراسة أن الديدكتيك، ليست مجرد نقل للمعرفة، بل هي نسق تفاعلي في شكل مثلث ديدكتيكي (المدرس، والمتعلم، والمعرفة) بوصفه نسقا وإطارا تحليليا تتكامل فيه الأقطاب الثلاثة لضمان تعلم فعال، وتتجنب الفصل الحاد بين الديدكتيك والبيداغوجيا خاصة في قاعدته موضوع السجال. ويتحقق ذلك دون إغفال أهمية السياق الاجتماعي والمؤسسي في تشكيل المعرفة المدرسية .

وتُظهر الدراسة أن الديدكتيك تقدم أدوات لتحليل الممارسات الديدكتيكية وتطويرها، مع التركيز على بناء المعرفة بدلاً من نقلها، وضرورة تكييف المحتوى مع حاجات المتعلمين وقدراتهم.

الكلمات المفتاحية:

الديدكتيك- الاتجاهات البحثية في الديدكتيك-المثلث البيداغوجي- المثلث الديدكتيكي - النسق الديدكتيكي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

البرجاوي، مولاي المصطفى. (2025، ماي). المقاربة النسقية للاتجاهات البحثية في الديدكتيك: الابستمولوجية والسيكولوجية والبراكسيولوجية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 169-197.

[1]- Pascal Duplessis. L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique : Séminaire du GRCDI "Didactique et culture informationnelles: de quoi parlons-nous?", 14 septembre 2007. 2007. ffsic_01466782ff

استهلال:

من المناسب -أولاً- الإشارة إلى أن الغرض من هذا العرض، تحديد – بمناسبة اليوم الدراسي الأول - موضوع **تفكير مجموعة البحث حول الثقافة والديدكتيك المعلوماتية** (G.R.C.D.I.) . وتتمثل الخطوة الأولى، ها هنا، في تحديد المكونات الأساسية للمفاهيم، التي تقترح هذه المجموعة دراستها. لذلك، توقف "باسكال دوبلسيس" (Pascal Duplessis) مع زميله "جاك كيرنيس" (Jacques Kerneis) عند الديدكتيك (Didactique)، والبحث في مهمة توفير عناصر لتحديد وتقييد هذا المجال الديدكتيكي؛ لتوفير الدعم الضروري والمفيد للعمل المستقبلي، بالإضافة إلى المصطلحات والمرجعيات المشتركة.

وعلى هذا الأساس، فإن الهدف هو تقديم **المشروع الديدكتيكي** (le projet didactique)؛ من خلال بعض الخصائص الرئيسة التي تميزه، والتي يطالَب بها بناءً على موضوع دراسته، واتجاهاتِ البحث الرئيسة، وهدفه وبعض الأدوات المفاهيمية.

ضمنيًا، يجب أن وضع في الاعتبار أنه سيكون من الممكن نقل إضافات ديدكتيكات التخصصات بشكل مفيد إلى **ديدكتيك المعلومة - التوثيق** (didactique de l'Information-documentation).

ويشير صاحب المقالة؛ أنه إذا استخدم مصطلح "**الديدكتيك**"، فسيحيل دائمًا إلى **ديدكتيكات التخصصات** (didactiques des disciplines). ومع هذه الخلفية الفكرية، سيُدْرِج إطارًا مفاهيميًا (un cadre conceptuel)، توافقيًا إلى حدّ ما، يسمح بالإجابة عن الأسئلة بطريقة شمولية. في هذا السياق قام بتشريح هذا العرض على النحو الآتي:

1. **ثلاثة أسباب لتكون في المشروع الديدكتيكي** (Trois raisons d'être à l'entreprise didactique)**:**

1.1 **طموح عملي/ براغماتي** (Une ambition pragmatique)**.**

1.2 **المطالبة بالعقلنة** (Une revendication de rationalisation)**.**

1.3 **ميل نحو المتعلم** (Une inclination vers le sujet apprenant)**.**

2. **موضوع الدراسة ثلاثي الأوجه: النظام/ النسق الديدكتيكي** (Un objet d'étude à trois facettes le système didactique)**:**

2.1. **النظام/ النسق الديدكتيكي المعبَّر عنه بـ"النموذج الثلاثي": المثلث الديدكتيكي** (le triangle didactique).

2.2. **مثلث ديدكتيكي أم مثلث بيداغوجي** (Triangle didactique ou triangle pédagogique)؟

2.3 **الاتجاهات الثلاثة للبحث الديدكتيكي** (Les trois directions de la recherche didactique).

3. بعض المفاهيم الرّحّالة في ديدكتيك المواد:

3.1. **المنظور الابستمولوجي** (La perspective épistémologique): النقل الديدكتيكي (transposition didactique) - اللحمة المفاهيمية (الشبكة المفاهيمية/ الإطار المفاهيمي/ التصوري) (trame conceptuelle).

3.2 **المنظور السيكو-معرفي** (La perspective psycho-cognitive): تصورات المتعلمين (conceptions des élèves) – العائق (obstacle).

3.2 **المنظور البراكسيولوجي** (La perspective praxéologique)/ الممارسة العملية: العقد الديدكتيكي (contrat didactique) – تفويض (dévolution).

خاتمة: يتم فيه الوقوف على النقط الآتية:

1. **الخلط بين الديدكتيك والبناء الديدكتيكي والنقل الديدكتيكي** (Confusion entre didactique, didactisation et transposition didactique).

2. **البناء الديدكتيكي والتخصصية في المعلومات- التوثيق** (Didactisation et disciplinarisation en information- documentation).

3. **سؤال المرجع** (La question de la référence).

1. ثلاثة أسباب لتكون في المشروع الديدكتيكي

سيتم، هاهنا، مناقشة بعض العناصر الرئيسة التي تَسِمُ الديدكتيكات؛ مما يسمح لها بتأكيد نفسها بوصفها علما، وتمييزها من باقي التخصصات؛ مثل البيداغوجيا (la pédagogie). وتشير هذه الخصائص، بشكل أساس، إلى هدفين، تم طرحهما، بشكل عامّ، من قِبل الديدكتيكيين: **توضيح وعقلنة الظواهر المكوّنة للوضعيات الديدكتيكية.. من ناحية**. ومن ناحية أخرى، **وضمن هذه الوضعيات، تحسين المتغيرات المثلى المحددة للتغلب على صعوبات التعلم**. وتلتقي هذه الأهداف في الاتجاه نفسه، المتمثل في أنْ تكون أكثر اهتمامًا بالمتعلم.

وفي هذا السياق، سيتم بداية الوقوف عند هذه النقاط الثلاث:

1.1. الطموح العملي/ البراغماتي (L'ambition pragmatique).

1.2. المطالبة بالعقلنة والاستقلالية العلمية (La revendication de rationalisation et d'autonomie scientifique).

1.3. الميل نحو المتعلم (L'inclination vers le sujet apprenant).

1.1. الطموح العملي/ البراغماتي

ما يلفت الانتباه، في الانطباع الأول، عندما يقترب المرء من النصوص التي تقدم الديدكتيكات (les didactiques)، هو الإرادة الواضحة التي تؤدي إلى نتائج مهمة. وفي الواقع، تجتمع الديدكتيكات المختلفة حول فكرةِ أن هناك حاجةً لجعل التدريس/ التعليم أكثر فاعلية [Cornu &Vergnioux، 1992]. وللقيام بذلك، من المُهم أن نفهم، بشكل أفضل، كيف يتعلم المتعلمون، وأن نكون قادرين على تزويد المدرّسين بالأدوات المنهجية الملائمة. والهدف، ها هنا، هو تحسين الفعالية/ النجاعة المعرفية للتعلم، وتجويد العمليات التي تنطوي عليها الوضعية الديدكتيكية من خلال الدراسة.

ثم يُطرح سؤال فائدة الديدكتيك: ما الذي يجب أن ندرّسه للمتعلمين؟ وكيف نحدد أفضل المنهجيات والطرائق الملائمة لنقل المعرفة؟ وما الأدوات البيداغوجية التي يجب بناؤها للمدرّسين؟ ويتم تعريف الديدكتيك، هنا، بأنه علمٌ تطبيقي، أو قابل للتطبيق بشكل مباشر [Cornu &Vergnioux, id.]. وبالتالي، فهو عملي/ براغماتيّ (pragmatique)[1]؛ أي "قابل للتطبيقات العملية/ الممارساتية" «susceptible d'applications pratiques » لئلاّ لا تتمسك إلا بجذورها الإيتيمولوجية (étymologie). فإذا كانت الديدكتيكات تهدف إلى تحقيق فعالية معينة، فإنها تبحث تماماً عن وسائل تسمح بقياسها (Si les didactiques visent à

[1] - de pragma, -atos« activité, affaire »

une certaine efficacité, elles recherchent également les moyens permettant de mesurer celle-ci).

ومن خلال وضع نفسها في مستوى واقعي ملموس، تعتزم الديدكتيكات تمييز نفسها من البيداغوجيا، التي ستُدركها - على عكس ذلك - بوصفها مجالا بحثيا ذا **هدف أكسيولوجي** (visée axiologique)، مبني على نظريات تربوية قائمة على رؤية معينة للإنسان والمجتمع [سارزيSarrazy ، 2002].. هذا الطموح البراغماتي مصحوب بمطلب عقلاني، يُفهم على أنه شرط للوصول إلى مكانة العلم المستقلّ.

1.2. المطالبة بالعقلنة والاستقلالية العلمية

تطالب الديدكتيكاتُ بوضعية العلم (un statut de science)، والعلم المستقل (science autonome)، حتى لو تم قبول معطى أنّ أسسها **متعددة المرجعية** (multiréférentiels). وتستند هذه المطالب بالاستقلالية فيما يتعلق بمجال علوم التربية (Sciences de l'éducation)؛ إذ تتمسك بوضعٍ فوق كل تخصص. وفي الواقع، تتميز الديدكتيكات، أيضًا، بالاهتمام الخاص الذي تُوليه لمسألة المحتويات الخاصة (des contenus spécifiques)، ولاسيما أصلها ومرجعيتها وبنيتها.

إنّ الحجة التي يتم استحضارها للتميز من العلوم الأخرى هي - بالتحديد - هذه **الخصوصية التخصصية** (spécificité disciplinaire). فمن وجهة نظر استراتيجية، لكي تتبوأ هذه المكانة التخصصية، فإن الرهان يكْمُن في القدرة على "التخلص من أولويات التأثير" «dégager [leurs] propres priorités de l'influence »، الذي تمارسه التخصصات الأخرى؛ مثل علم النفس وعلم الاجتماع [Cornu &Vergnioux, id.]، حتى إن "**إيف شوفالار**"(Yves Chevallard) جعل "**العودة إلى المعرفة**" « retour au savoir » السمةَ المميّزة لـ "المشروع الديدكتيكي في كليته" [Chevallard، 1994]. ويمكن - للتذكير التاريخي - أن يفسّر هذا التوجه: في بداية القرن العشرين؛ حيث كان البحث، المَبْني على أساس علميّ، يحفّزه تيارُ العقلنة الطموحة، والتي أنتجت - أيضًا - التايلورية (taylorisme) [Demol, 2003]. لكن هذه الرغبة في تأسيس الديدكتيك، بوصفها علما مستقلا، قائما على العقلانية، ترجع جذورها إلى الماضي؛ إذ يعود تاريخها إلى منتصف القرن السابع عشر، إبانَ مرحلة مشروع "**الديدكتيك الكبرى**" la grande » didactique » للتشيكي كومينيوس(Comenius)، الذي: اقترح، لأول مرّة، مصطلح "الديدكتيك" [Coménius, 1957]؛ بحيث كرس عمله/ إنتاجه لعرض "جهد عقلاني لنقل المعرفة إلى جميع الناس" « un effort rationnel de transmission des connaissances à tous les hommes » [Meirieu، 2005]. وعلى وجه الخصوص، فهو يوصي بإنشاء مدرسة عمومية.

وإلى اليوم، تدّعي هذه "العودة إلى المعرفة" أنها عقلانية. وبإخضاع مواضيع دراستها لمؤشرات علمية، ترمي الديدكتيك إلى أن تنأى بنفسه عن البيداغوجيا، وتعتبرها بعد ذلك، على نحو ازدرائي، "فنًا". و"أندريه جيوردان" (André Giordan) أحدُ أولئك الذين يُصِرّون، بشدةٍ، على هذه المعارضة. وبالنسبة إلى هذه الديدكتيك في العلوم، "لطالما تمّت مقاربة تملك المعرفة من قبل البيداغوجيين... بطريقة مذهبية" («l'appropriation du savoir a toujours été abordée par les pédagogues... de manière doctrinaire») [جيوردانGiordan، 1994]. ولتجاوز هذه المرحلة، يقترح "تقديم مقاربة تستند إلى متن الفرضيات البيداغوجية، مدعومة بمقاربات ابستمولوجية ومؤسّسية للمعرفة، ومدعومة بملاحظات وتحليلات دقيقة لعمليات تعلم المتعلمين في وضعيات صفية".

وبالنسبة إلى "برنارد سارّازي" (Bernard Sarrazy)، فإنه "يحدد الديدكتيك [جيدًا] باعتبارها العلم الذي يقترح الدراسة والنمذجة... ". ومع ذلك، يحذر من مخاطر الانقسام الكبير بين المقاربتين، ويَدين الانحراف العلمي، الذي يمكن أن يمثل هذا الطموح البراجماتي عندما يتعلق الأمر بالقضايا التربوية [سارزي ، 2002].

وللانتهاء من هذه النقطة، دَعُونا نتذكر - مع جان بيير أستولفي - أنه ليس علمًا صلبًا وعصِيّا، أو تنبُّؤًا لكل ذلك، بل "يظل مفتوحًا، ويقدِّم مفاهيمَ يمكن للجميع تملُّكها" [أستولفي، 1990].

1.3. الميل نحو المتعلم

يبقى - أخيرًا - تصحيحُ الصورة المُضْفاة، حتى الآن، على مشروع ديدكتيكيّ قائم، بشكل خاص، على مقاربة ظواهر التدريس/ التعليم، في المقام الأول، من وجهة نظر المعرفة. وفي الواقع، ليست المحتويات هي التي تشكل موضوع دراسة المواد الديدكتيكية، بقدْر ما هي التفاعلات في العمل داخل النظام/ النسَق الديدكتيكي، الذي يوضح العناصر الثلاثة، وهي: المعرفة والمدرّس والمتعلم. هذا يجعل من الممكن قبول فكرةِ أنّ التمركز ليس على المعرفة فقط، ولكنْ على المتعلم كذلك. لقد استُلْهِم هذا التوجه، أيضًا، منذ نشأة الديدكتيك. فهذا كومينيوس، مثلا، في كتابه **الديدكتيك الكبرى** (La Grande didactique)، أو "**مقاربة حول الفن الشامل لتعليم كل شيء للجميع**" (« Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous »)، يكتب، في مقدمته، أنه سيوجه "**قارَب ديدكتيكِه (barque de sa Didactique »)... نحو طريقة البحث والاكتشاف التي ستسمح للمدرّسين بتعليمٍ أقلّ، وتعلمٍ أكثر للمتعلِّمين**" [Coménius، 1952]! وينتقد أيضا كومينيوس **المناهج الاستنباطية** (les méthodes déductives) من سكولاستيك مدرسة العصور الوسطى، ويقترح، منذ منتصف القرن السابع عشر، وضْع برامج مدرسية، يتم تنظيمها بالتدريج؛ مراعاة لقدرات

التلاميذ وأعمارهم. كما يدافع عن فكرةِ أنّ **المناهج الاستقرائية** (méthodes inductives) يجب استخدامها بناءً على مواضيع اهتمام المتعلمين [Bronckart et Chiss, 2005].

لكنْ بالعودة إلى **العصر الحديث**؛ تم إبراز **البعد السيكولوجي**، وتعزيزه - لأول مرة - من خلال أطروحة هانز أبلي (Hans Aebli) (ديدكتيك علم النفس Didactique psychologique، 1951). ويعتمد هذا البُعد، بشكل خاصّ، على علم النفس التكويني لبياجي [Martinand، 1996]. وبعد ذلك، وخلافًا للتركيز على المحتويات، أضحى الأمر يتعلق بالبحث، **في عمليات التعلم لدى التلاميذ، عن بنية ثابتة للفكر، تسمى "الخطاطات" (Les schèmes)، من خلال طريقة عرضانية للمحتويات** [أستولفي، في مارتيناند، 1996]. وفي تناسقٍ مع الاهتمام الموضّح بالمعرفة، سيكون الديدكتيكي، هنا، مهتمًّا بموضوع تلقي هذه المعرفة من قبل التلميذ، وعلى وجه الخصوص في قضية **التمثلات** (Les représentations)، التي يمتلكها هذا الأخير للمعرفة، والتي تنتهي **بعائق تملّكها**. وهذا يعني أنه إذا احتلّ المتعلم مكانة مركزية، **"يصبح مسؤولاً عن غزو معرفته الذاتية/ الشخصية"** («il devient responsable de la conquête de ses connaissances»). **وتجدرُ الإشارة إلى أن الديدكتيكيّين يفضّلون مصطلح "المتعلم"** [Develay, 1992]« apprenant ».

وفي المقابل، يتم تعديل الوضع الابستمولوجي للمعرفة، وهي - بالفعل - المعرفة المدرسية التي هي - في النهاية - موضع تساؤل، والتي تصبح مستقلة عن اعتمادها المفترَض على المعرفة العلمية، التي تفتح - في الواقع - مجالًا من الأسئلة، المتعلقة بتطوير هذه الموضوعات التعليمية، وعملية النقل الديدكتيكي التي تخضع لها، أو تثيرها. وهناك نقطة أخرى تستحق الذكْر، وهي تفسِّر هذا التباعد بين هذين النظامين للمعرفة: يفترض الديدكتيكيون أن أصل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، **بصرف النظر عن العوامل السوسيولوجية والسيكولوجية الموضّحة في مكان آخر، يمكن العثور عليها في طريقة تعريف المعرفة المدرسية للمتعلمين، وتنظيمها، وتقديمها.**

وهكذا، يتضح أنّ الموضوعة المركزية لدراسة الديدكتيك، من خلال الاهتمام التي تُظْهِره للمتعلم، تتكون من علاقة معينة بالمعرفة؛ تلك التي تحافظ عليها هذه الأخيرة في صِلَتها بالذات المعرفية (le sujet cognitif). وأي عمل في المادة المدرسية والمحتويات، الذي سيتم تدريسه، سيفقد كل ملاءمة - بعد ذلك - إذا تم اعتبار المظهر التقْلي/ التحويلي (aspect transpositionnel) [ارتباطها بالمعرفة المرجعية] في إطار علاقة حصرية. وعلى العكس من ذلك، ومن حيث التكامل، فمن المناسِب النظر، بالأهمية نفسِها، إلى آليات التملك (les mécanismes d'appropriation).. دعُونا نفهمْ عمليات استقبال المعرفة وبنائها (إعادة البناء، البناء المشترك) من قبل المتعلم.

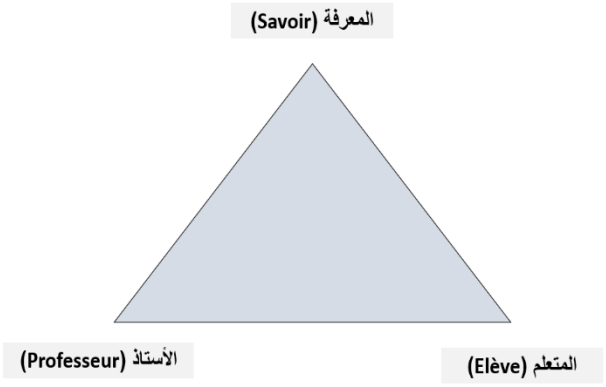
لقد أدت هذه الاهتمامات، التي تفترضها الديدكتيك، إلى قول مارغريت ألْطِي (Marguerite Altet) - والعودة ، هنا، مرةً أخرى إلى القناعة الهادفة إلى توضيح **التعارض بين البيداغوجيا والديدكتيك** - إنه **إذا كانت البيداغوجيا إلى جانب التعليم، فإن الديدكتيك تنحو نحو المتعلم والمحتوى** [Altet، 1994].

2. موضوع الدراسة ثلاثي الأوجه: النظام/ النسق الديدكتيكي:

لقد تم تحديد للتوّ حقلين، على الأقل، من مجالات التفكير الديدكتيكي: مسألة صياغة المحتويات، والمسألة السيكولوجية لتملكها من قبل الذات المعرفية (le sujet cognitif). والآن حان الوقت لإدراج هذه المنظورات في نظام أوسع يُمَفْصِلها، ويعيد إليها كل اهتماماتها.. إنه ليس أكثر ولا أقل من تحديد موضوع دراسة ديدكتيكات التخصصات؛ أي النظام/ النسق الديدكتيكي.

2.1. النظام/ النسق الديدكتيكي المعبَّر عنه بـ"النموذج الثلاثي": المثلث الديدكتيكي

لاستحضار النظام الديدكتيكي، يجب الرجوع إلى **إيف شوفالار**، وكتابه "النقل الديدكتيكي" (La Transposition didactique [1985]). فبالنسبة إلى هذا الديدكتيكي في مجال الرياضيات، فإنه يهتم بالديدكتيك الذي يُحْدث تفاعلات بين المدرس والمتعلم والمعرفة (المادة الدراسية)؛ أي " المعرفة المدرَّسة)" «savoir enseigné». هناك، إذاً، ثلاثة أقطاب تحْكُم النسق الديدكتيكي (الشكل 1).



الشكل1: النظام/ النسق الديدكتيكي(le système didactique)

يبدو أن **إيف شوفالار** يريد الترويج لهذه **اللوحة الثلاثية** (triptyque) كردّ فعل ضد **النموذج الثنائي** للبيداغوجيا، الذي يركز على العلاقات الثنائية بين المدرِّس (enseignant) والمتعلم / المدرَّس (enseigné)

فقط. وفي هذا الربط الجديد، يتم تقديم قطب ثالث؛ أي: المعرفة، وهو "المنسي بشكل مثير للفضول"! وسنجد، هنا، هذه المطالبة بالخصوصية التخصُّصية (la spécificité disciplinaire) المشار إليها بالفِعل.

ومن الواضح أن هذه الأقطاب الثلاثة في النسق الديدكتيكي تحافظ على العلاقات فيما بينها، **بوصفها موضوع البحث في الديدكتيك**؛ إذ نلاحظ أن المثلث، الذي تم إنشاؤه على هذا النحو، يقترح، بالفعل، مقاربة من النوع المنظومي/ النسقي، وهو ما يفسر الاسم الذي اقترحه إيف شوفالار **" للنسق الديدكتيكي"**. وتعمل هذه المكونات الثلاثة، وتتفاعل مع بعضها البعض في أي عملية تعليمية-تعلمية.

ويتم تمثيل هذه العلاقة الثلاثية، عامّةً، على هيأة "**المثلث الديدكتيكي**"«triangle didactique» المشهور، الذي أصبح الشكل الرمزي للتفكير الديدكتيكي [Langlade 1997] . وبالتالي، فإن حقيقةَ أنّ هذا الشكل قد يتداخل مع أشكال أخرى معروفة؛ مثل "**المثلث البيداغوجي**" triangle pédagogique » « [Houssaye، 1988]، تدفع المرء إلى التساؤل عمّا إذا كان الأول ليس مزدوجًا للثاني أو العكس. لا يمكن تجاهل هذا السؤال، لاسيما وأنه يجب أن يجعل من الممكن تحديد خصوصية **المقاربة الديدكتيكية** (approche didactique).

وإذا كان المثلث الديدكتيكي والمثلث البيداغوجي يُعَدّان، بالنسبة إلى برتراند وهوساي (Bertrand et Houssaye) (1995)، **متطابقين**، فإنهما بعيدان عن ذلك بالنسبة إلى جميع الديدكتيكيين. وإذا كان الديدكتيكيون يَرَوْن تطابقا بين مكوناتها الأساسية (الأقطاب الثلاثة)، فإنهم يتفقون، على الأقل، في استخلاص تحليلات، ومجالات تساؤل مختلفة، انطلاقاً منها.

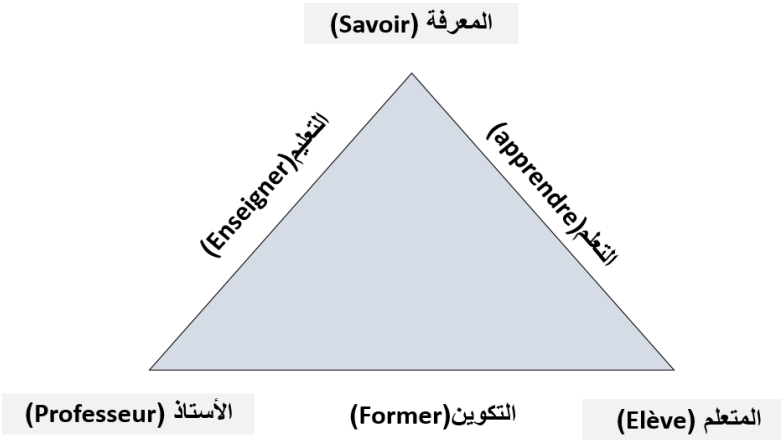
ويبدو، **كرونولوجيا**، أن فكرة هذا الثالوث (triangulation) قد طُرحت، لأول مرة، عامَ 1979، على يد البيداغوجي **جون هوسّاي** (Jean Houssaye)، الذي جعلها، في عام 1982، موضوع أطروحته، التي نُشرت بعد بضع سنوات، في 1988، لتجد هذه المحاولة بفضله صدًى كبيرا مع هوسّاي [Houssaye، 1988].

في حين قدم **إيف شوفالار**؛ الديدكتيكي في الرياضيات، فكرة **المثلث الديدكتيكي** هذه في عام 1985، في كتابٍ بعنوان La Transposition didactique [1991].

وفيما يلي عرض الاختلافات بينها في بضع الأسطر:

2.2. مثلث ديدكتيكي أم مثلث بيداغوجي ؟

يُدرج جون هوساي مثلثه في الوضعية البيداغوجية (la situation pédagogique)، التي تُمكن من تحديد موقع الأقطاب الثلاثة، وأدوارها المفوّضة لها أو المطلوبة منها (الشكل 2).



الشكل2: المثلث البيداغوجي(le triangle pédagogique)

2-2-1- المثلث البيداغوجي:

تتميز هذه الوضعية البيداغوجية بتفاعل قطبين من الأقطاب الثلاثة على حساب الثالث - مستبعَدًا أو مستبعِدًا نفسه -، الذي يجب أن يقبل مكان الموت (ينسحب من "اللعبة"، تاركًا الفاعلين/ الأقطاب الآخرين لتطوير علاقة حصرية أو - على خلاف ذلك - يبدأ في التصرف بطَيْش (سيحاول منع العلاقة الهادئة المأمولة بين الاثنين الآخَرَين).

واستنادا إلى هذه الهيأة الثالوثية (la configuration de la triade)، التي تحددها العلاقة المميّزة لاثنين من الأقطاب الثلاثة، يحدد جون هوسّاي ثلاث عمليات بيداغوجية ممكنة، هي:

- **درس/ علّم** (enseigner): على محور **المعرفة**(Savoir (S - **المدرس**(Enseignant (P، في حالة استبعاد المتعلم من اللعبة؛

- **التكوين/ كوّن** (former): على محور **المدرس** Enseignant – **المتعلم**(Elève (E.، عندما لا يصبح تملُّك المعرفة من الأولويات؛

- **تعلم** (apprendre): على محور **المتعلم** - **المعرفة**، عندما يتنحى المدرس جانبًا للتدخل بأقلّ قدر ممكن بين المتعلم والمعرفة.

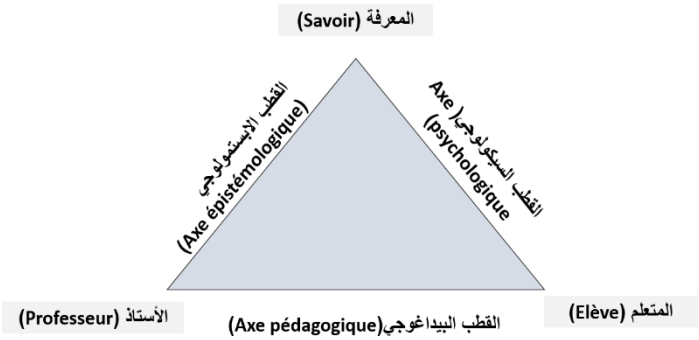
ومن هنا، فإن التفكير سيتألف من توصيف مختلِف العائلات البيداغوجية العاملة في تاريخ التربية؛ من خلال توزيعها على جوانب هذا المثلث. كما يُستخدم هذا "**النموذج التربوي**" «Le modèle

éducationnel، مثل نموذج لويس نوت (Louis Not)، في تصنيف النماذج البيداغوجية؛ اعتمادا على "أسلوب" المدرس. وهكذا، **فإن المثلث البيداغوجي، القائم على وجهة نظر ماكرو سكوبية للوضعيات البيداغوجية، يجعل من الممكن، قبل كل شيء، التركيز على العلاقة البيداغوجية ومكان المدرس** [Develay، 1992].

2-2-1- المثلث الديدكتيكي

يمثل **المثلث الديدكتيكي**، من جانبه، جزءًا من بنية نَسَقية، تسمى **النظام/ النسق الديدكتيكي**، الذي يحدد، أيضًا، ثلاثة محاور، تستند دائمًا إلى العلاقات القائمة بين الأقطاب الثلاثة، لكن هذه التفاعلات ستعمل على تحديد وجهات نظر معينة فيما يتعلق بالعلاقة بالمعرفة، لاكتشاف ثلاث مقاربات تخصصية في الآن نفسه، متميزة ومتكاملة (الشكل 3):

- **المقاربة الابستِمولوجية** (approche épistémologique): وترتكز على محور المعرفة – المدرس؛
- **المقاربة السيكولوجية** (approche psychologique): وترتكز على محور المعرفة – المتعلم؛
- **المقاربة البيداغوجية** (approche pédagogique): وترتكز على محور المدرس – المتعلم.



الشكل3: المثلث الديدكتيكي(le triangle didactique)

تقدم هذه المحاور الثلاثة العديد من الأبعاد لاستكشافها. ويتم استخدامها لتحديد الأبحاث والأعمال والمشاريع البحثية، والمُدْخَلات المحتملة في التفكير، الذي يكون النسق الديدكتيكي هو الهدف منه. **هنا، سؤال الطرائق البيداغوجية ليس أساسيا [رويتر وآخرون، 2007]، بل سيركز التفكير - بدلاً من ذلك - على التفاعلات النسقية/ المنظومية لهذه الأبعاد الثلاثة في الاشتغال في أي وضعية تعليمية-تعلمية، وكذلك على العلاقة بالمعرفة التي تُساءَل فيها هذه التفاعلات.**

2-2-3- حدود المثلث الديدكتيكي . الانتقادات

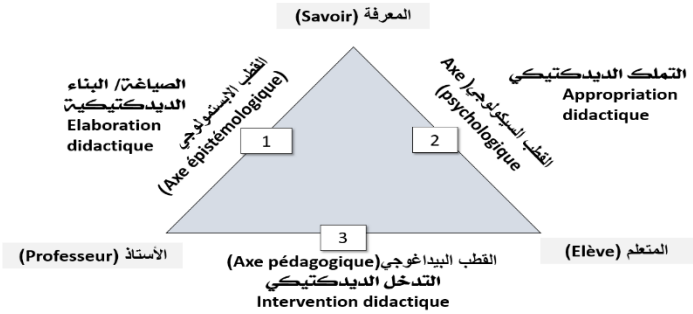
نُذكِّر، هنا، ببعض الانتقادات والتحفظات أو التنبيهات التي أصدرها الديدكتيكيون أنفسُهم فيما يتعلق بفهم المثلث الديدكتيكي، وتوظيفه. إذ ينبغي ألاّ يُختزل النسق الديدكتيكي في مجال الفصل الدراسي، وفي وقت الدروس وحدها [رويتر وآخرون، 2007]. بل على نطاق أوسع، يتشكل في أي وضعية يقوم فيها شخصٌ ما بتعليم شيء ما لشخص آخر.

ولا يمكن فهم مفهوم "المعرفة" بطريقة عامة، بل من الضروري التمييز بين حالاتها المختلفة: **المعرفة المهيّأة للتدريس** (savoir à enseigner)/ **المعرفة التي يتم تدريسها بالفعل** (savoir effectivement enseigné)؛ أي المقدمة في الفصل الدراسي [Reuter et al., id.]. علاوة على ذلك، فإن الغرض من النسق الديدكتيكي هو إنتاجها كلها. وبالمِثل، من المهم تحديد وضعيتها الإبستمولوجية؛ من خلال التمييز بين محتوى التدريس، والمعرفة المرجعية (العلماء، الخبراء، المجتمع).

أخيرًا ، فإنّ النقد يُسائل أهمية قطب "المعرفة" « Savoir » الموجود أعلى المثلث؛ هل يمكن اعتباره ممثلاً بالطريقة نفسها القطبان الاثنان الآخران؟ يفضل بعض الباحثين أن تكون "**المؤسسة**" هناك [Cornu et Vergnioux, 1992]، في حين يقترح آخرون أنْ يوسع المثلث في شكل أكبر؛ مما يسمح بإدراجه في **سياق تعليمي واجتماعي** [Audigier, 1996 ; Dabène, in Reuter et al., 2007].

2.3 الاتجاهات الثلاثة للبحث الديدكتيكي:

تتمثل حدود المثلث الديدكتيكي في الحقل الذي تم تقسيمه وتفكيكه إلى التفاعلات بين الأقطاب والمجالات الرئيسة الثلاثة للبحث في الديدكتيك (الشكل 4). وتحقق هذه المقاربة توافقا في هذا التخصص، على الأقل، على الفكرة العامة، وفيما يتعلق بالمجالين الأولين اللذين واجَهْناهُما بالفعل.



الشكل4: مجالات البحث الديدكتيكي(les trois heuristiques de la recherche (didactique

ففيما يتعلق بالمحور الأول، من المعروف هيمنة **المجال الإبستِمولوجي/ المعرفي**، الذي يحدد الصياغة الديدكتيكية لمحتوى التدريس. وفي الوقت نفسه، يتحقق الاستقرار في **الحالة السيكولوجية أو السيكو-معرفية** (المحور 2)؛ بتحديد إشكاليةِ **تملك** هذه المحتويات من قبل المتعلمين. لكن، فيما يتعلق بالمجال الثالث (المحور 3)، فإن تنوع التسميات المدرجة يكشف عن جانبين؛ أولهما يشهد على تعددية المقاربات تُجاه موضوعات البحث، والثاني يحدد **قاعدة المثلث الديدكتيكي بوصفه مجالا للسجال بين البيداغوجيا والديدكتيك**. وهكذا، تتباعد التسميات التي تم استدعاؤها لتسمية هذا المجال البحثي:

- مجال البيداغوجيا وعلوم التربية [Develay, 1992]؛
- الهندسة البيداغوجية [المرجع نفسه]؛
- قطب الوضعية التكوينية [Meirieu, 2005]؛
- قطب التكوين [Bronckart et Chiss, 2005]؛
- المجال البراكسيولوجي/ الممارساتي [Halté, 1992]؛
- مجال التدخل الديدكتيكي [Halté, 1992; Langlade, 1997].

فبالنسبة إلى "مارغريت ألْطِي" [1994] (Marguerite Altet)، على سبيل المثال، التي تدرك - مع ذلك - أن الديدكتيك تهيمن على المحورين الإبستمولوجي والسيكولوجي، لا يمكن أن تدخل قاعدة المثلث إلا في مجال البيداغوجيا. ومهما كان الأمر، فَلْنفتحْ هذه الملفات الثلاثة لتعريفٍ أفضل. ومن خلال هذه الأبعاد الثلاثة، الأشياء التي يقترح الديدكتيك دراستها. ومن خلال هذه الأبعاد الثلاثة، فإنّ الأشياء التي يقترح الديدكتيك دراستها هي:

3-2-1- البعد الابستمولوجي: محور المعرفة- المدرس

هذا هو القطب المميَّز للصياغة والبناء الديدكتيكي [هالتي، 1992] للمعارف المهيأة لتدريسها. ويقترح الديدكتيكيون فحص موضوعات التدريس، وعلى وجه الخصوص، عرض قائمة المفاهيم الرئيسة للتخصص، ودراسة علاقاتها، وبنيتها، وتراتبيتها في المجال محلّ النظر. ويتم، أيضًا، طرْح مسألة المرجعية، وأصل المعارف، ولاسيما تاريخ المعرفة المرجعية، سواء كانت عالمة (savants) أو خبرة (experts) (علماء – خبراء) أو اجتماعية (sociaux).

وفيما يتعلق بالمعرفة العلمية، يبقى تحديد المسار الذي سلكه الديدكتيكيون، والعوائق التي واجهوها وتغلبوا عليها. ومن الضروري، بالفعل، الخروج من "**الفجوة البيداغوجية**" «hiatus pédagogique»، التي

تعني أن المعرفة المدرسية "مقدمة كحقائق ثابتة"، دون تاريخ، ودون بعد ثقافي أو إنساني أو اجتماعي (جيوردان Giordan، 1983). وفيما يتعلق بالمعرفة المدرسية، وتاريخها المؤسسي، سندْرُس الطريقة التي تم بها نقلها، وكيف، ولماذا ظهرت [Astolfi et Develay, 1989 ; Halté, 1992 ; Giordan, 1994].

إنّ هذا **البعد الإبستمولوجي جيد لفهمه في المنظور الديدكتيكي**.. إنها مسألة تحليل وإنتاج المعرفة المهيأة لتدريسها، مع مراعاة النمو المعرفي للمتعلمين المعنيين؛ وبالتالي عرضها، وكذا اختيار المصطلحات الميسّرة (une terminologie facilitatrice). وآنذاك يجد المحوران 1 و 2 هنا التفصُل الضروري.

وبالنسبة إلى "روتر" [Reuter et al. [2007]]، لا يمكن أن ينتمي هذا المجال من البحث إلاّ إلى الديدكتيك، الذي يمكنه بمفرده تزويد المدرسين بأدوات التنظيم التي يحتاجونها في ممارستهم [جيوردان، 1994]. لكن المدرس، المتلقي لبرنامج المعرفة المراد تدريسُها، مازال يتعين عليه تجريدها عن سياقها (Décontextualiser)، والبحث عن سياق بديل (Recontextualiser) في فصوله الدراسية، تبعا لكل مستوى من المستويات، وخياراته المنهجية، وأهدافه المحددة والخاصة [Cornu and Vergnioux، 1992]. ويجب أن يخضع تحليل المادة لاختبار الممارسة التربوية. وهنا، يَحْدُث تفاعل آخر، هو تفاعل الأبعاد الابستمولوجية (المحور 1) والأبعاد البراكسيولوجية/ العملية (المحور 3).

وتتعلق إحدى المَهمّات، التي حددها الديدكتيك في هذا المحور، بتحديد المجال التخصصي (champ disciplinaire)، وبناء المناهج (la construction de curricula)؛ مما يجعل من الممكن تنظيم تدريس المحتويات المختارة على امتداد المقرر الدراسي (cursus scolaire). وتشير حقيقة الاضطرار إلى هيكلة المجال التخصصي إلى عملية البناء الديدكتيكي (didactisation)، في حين تتم الحاجة إلى الرجوع إليه، وإضفاء الشرعية عليه، لتسهم في تخصُّصيته (disciplinarisation).

إنّ المفاهيم التي تم إنتاجها على المحور 1، بواسطة ديدكتيك التخصصات، هي:

- النقل الديدكتيكي (transposition didactique)؛
- الممارسات الاجتماعية المرجعية (les pratiques sociales de référence)؛
- الشبكة المفاهيمية (الإطار المفهومي/ التصوري) (la trame conceptuelle)؛
- مستويات الصياغة (les niveaux de formulation)؛
- الحقول المفاهيمية (les champs conceptuels).

3-2-2- البعد السيكولوجي: محور المتعلم- المعرفة

تتم عملية "**التملك الديدكتيكي**" «appropriation didactique» على مستوى محور المتعلم- معرفة [هالتي Halté، 1992]. وهذا السجل مستمَدٌّ من مصادرِ علم النفس الوراثي (la psychologie génétique)، وبنائية (constructivisme) بياجي، منطلِقًا من فكرةِ أن المتعلم يبني معرفته. ويتغذى من خلال البحث في علم النفس المعرفي، مع التركيز على الذاكرة، والتمثلات، وحل المشكلات، وبشكل عام، على الطريقة التي يعالج بها الموضوع المعرفي المعلومات التي يتلقّاها.

ويهدف هذا المحور إلى استكشاف شروط التعلم، وعلى وجه الخصوص:

- بناء المفاهيم من قبل المتعلم، وتوظيفها، وإعادة استثمارها؛
- المكتسبات القبلية التي ينطوي عليها المحتوى المراد استيعابُه؛
- استراتيجيات التعلم المحددة؛
- البنيات المعرفية الموجودة مسبقًا (الخطاطات الذهنية)، والعمليات الذهنية؛
- تمثلات التلاميذ لهذه المعرفة والصراعات/ الصدامات المعرفية؛
- عوائق التعلم.

يركز النقد، هنا، بشكل أساس، على الاختزال المحتمَل للمتعلم إلى حالة الذات الإبستمولوجية. وفي المقابل، يمكن أن تؤثر الملاحظات المسجّلة على الشروط اللازمة لبناء المعرفة في تحديدها، وعرضها (الارتباط بالمحور 1). كما تؤثر هذه الملاحظات بالضرورةِ في الاستراتيجيات البيداغوجية التي ينفذها المدرس في الفصل الدراسي (الرابط بالمحور 3).

إنّ المفاهيم التي تم إنتاجها على المحور 2، بواسطة ديدكتيك التخصصات، هي:

- تصورات التلاميذ (les conceptions des élèves)؛
- العائق (l'obstacle)؛
- الخطأ (l'erreur)؛
- حل المشكلة (la résolution de problème).

3-2-3- البعد البراكسيولوجي: محور المدرس – المتعلم

يُقدَّم هذا المحور بوصفه إطارا لدراسة ظروف/ شروط "**التدخل الديدكتيكي**" «intervention didactique» [هالتي ، 1992]. ويشير مصطلح البراكسيولوجي praxéologique » « إلى نسق المهات المركبة (système de tâches complexes) والتعددية، التي يتم تفويضها إلى المدرس من أجل تدبير الوضعية الديدكتيكية.. هذه مهمات مركبة، توضح النظريات والتقنيات الموجهة نحو الفعل، والبحث عن الفعالية. وهي تشمل مهمات تصميم وتنظيم عُدَد الدراسة (dispositifs d'étude) من جهة، ومهمات المساعدة في الدراسة (tâches d'aide à l'étude)، أو إدارة الدراسة (direction d'étude)، من جهة أخرى [Chevallard، 1997].

ويهدف التفكير الديدكتيكي، هنا، إلى أن يكون قادرًا على أن يأخذ بعين الاعتبار الطريقة التي يمكن للمدرس، من خلال هذه المهامّ (tâches)، تَوَلّي المسؤولية على أفضل وجه ممكن للتمفصل بين المحورين الأخيرين. وستركز الدراسة - بعد ذلك - على العمليات الآتية:

- تنظيم الوضعيات التعليمية- التعلمية ؛
- بناء وحدات ودروس ومقاطع بيداغوجية ؛
- تحديد الأهداف ؛
- تنظيم التقويم ؛
- تنفيذ الاستراتيجيات المتوافقة مع الفصل الدراسي.

لكن هذا المحور ما يزال يغطي مجال **العلاقة البيداغوجية** (la relation pédagogique) [Bronckart et Chiss, 2005]. وعلى هذا الأساس، فهو يهتم بطبيعة العلاقات التي يؤسسها نشاط **وساطة المعارف** (médiation des savoirs) بين المتعلمين والمدرس، و**بنوع العقد الديدكتيكي** بين نوعي الأقطاب: الضوابط اللازمة للتضارب بين زمنية التعليم وزمنية التعلم، وكذلك أساليب التدريس.

إنّ المفاهيم التي تم إنتاجها على المحور 3، بواسطة ديدكتيك التخصصات، هي:

- العقد الديدكتيكي (le contrat didactique)؛
- الأساليب الديدكتيكية للتعليم (les styles didactiques d'enseignement)؛
- التفويض (la dévolution)؛

- النماذج الديدكتيكية (les modèles didactiques).

3. بعض المفاهيم الترحّالة (في ديدكتيك المواد:

لماذا نعُدُّ هذه المفاهيم "**رحالة**"؟ لكي نأخذ بعين الاعتبار حقيقةً - كما يشير إلى ذلك كورنو وفيرجنيو (Cornu et Vergnioux) [1992] - أنّ المفاهيم، التي أنتجتها ديدكتيك تخصصات معينة، قد "هاجرت" إلى أخرى، وحققت ثورة هناك، إلى درجةِ أنه يمكننا الآنَ الحصول على بعض الأدوات المفاهيمية المشترَكة بينها.

يحدد "قاموس المفاهيم الأساسية للديدكتيكات" (Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques)، الذي صدر بإشراف Reuter [2007]، حوالي أربعين موضوعًا، يبدو أنها "تشكل الإطار المفهومي الأساس للديدكتيكات في الوقت الحاضر".

وما تزال مصنفة من قبل كورنو وفيرجنيو [1992] بوصفها "مفاهيم غير خالصة" «concepts impurs»؛ لأسباب متعددة: لقد جاءت هذه المفاهيم من تخصص محدد. وتم تشكيلها بطريقة براغماتية، وتأثرت بتخصصات مساعِدة (الإبستِمولوجيا، اللسانيات...). وأخيرًا، يمكن تغييرها من خلال تأثيرات النقل/التحويل. ومع ذلك، تظل هذه المفاهيم مثمرة، وكاشفة عن قيمتها الوثائقية المهمة (grande valeur heuristique)؛ فهذا هو أحد الأسباب التي تجعلهم مهتمين بتعليم توثيق المعلومات.

1.3. المنظور الإبستمولوجي

1.2.3. النقل الديدكتيكي

انطلاقا من ديدكتيك الرياضيات، دَعُونا نتذكّر أنه يحدد عملية صياغة وتطوير المعرفة المدرسية، الناتجة عن المعرفة المرجعية، سواء كانت علمية أو خبيرة أو اجتماعية.

يقال إن **النقل الديدكتيكي مقيد** (restreinte)، أو **عام** (générale)، اعتمادًا على ما إذا كان يحدد، على التوالي، العملية التي تنتقل من المعرفة العالمة إلى المعرفة المهيأة للتدريس، أو تلك التي لها ارتباط بالممارسات الاجتماعية المرجعية إلى الأنشطة المدرسية [Martinand، 2001]. لكنْ يمكن مناقشة التعبير تبعًا للتخصصات؛ ففي ديدكتيك الفرنسية، مثلا، يُفضَّل استعمال مصطلح "**المعالجة الديدكتيكية للمعارف**" « traitement didactique des savoirs » للإشارة إلى المسافة المأخوذة من **النقل الديدكتيكي المقيد** (transposition didactique restreinte) [Garcia-Debanc، 1997]. بالإضافة إلى ذلك، تأخذ الأبحاث اليوم بعين الاعتبار المرجعية الذاتية للمدرسة، وهي ممارسة تمكن المدرسة من أن تصبح، هي نفسها، مصدرًا للمعرفة. ونجد مثالًا رائعًا على ذلك في الملاحظة المرصودة، في بعض التخصصات الراسخة، لوصف ممارسات البحث الوثائقي.

ومن الممكن، أيضًا، التمييز بين ما يسمى **النقل الديدكتيكي "التنازلي"** (« une transposition descendante »)، عندما تتم العملية من المعرفة العالمة إلى المعرفة المهيأة للتدريس، وما يسمى **النقل الديدكتيكي "التصاعدي"** (« une transposition ascendante»)، الذي، على العكس من الأول، ينطلق من الإشكالات التي تطرحها المعرفة المدرسية انطلاقا من الممارسة البيداغوجية [باجيس ، 1993].

وأخيرًا، يجب أن تُؤخَذ بعين الاعتبار هذه الحركة الانتقالية بوصفها تتكون من مرحلتين: **مرحلة خارجية** (une phase externe)، تتعلق - بمعارف خارج المدرسة، تؤثر في المعرفة التي سيتم تدريسها في المدرسة، و**مرحلة داخلية** (une phase interne)، تحدد أولا العلاقة بين المعرفة التي يجب تدريسها في المقام الأول؛ أي: المعرفة التي يدرّسها المدرس بالفعل؛ وثانيًا، المعرفة التي تملّكها المتعلم بالفعل.

2.2.3. الشبكة المفاهيمية/ اللحمة المفاهيمية/ الإطار المفهومي: (trame conceptuelle)

تجسد **الشبكة المفاهيمية/ اللحمة المفاهيمية،** أو الإطار المفهومي، ربطًا بين كل مفاهيم المجال في نوع شبكي (type réticulaire)، يشير - بشكل أساس - إلى نوعين من المقاربة؛ إحداهما **سيكولوجية**، والأخرى **ابستمولوجية** [Cornu and Vergnioux، 1992؛ Astolfi وآخرون، 1997؛ رويترز وآخرون، 2007].

- **المقاربة السيكولوجية** (L'approche psychologique): تسعى هذه المقاربة إلى تمثيل وتحليل الشبكة المفاهيمية التي تشكل الرأسمال المعرفي للمتعلمين (le capital cognitif des apprenants) بناءً على تمثلاتهم، وهو يجعل من الممكن الكشف عن التنظيم الذهني لمعرفة الذات، وفهم أفضل النماذج التي يتم بها تخزينها في الذاكرة.

- **المقاربة الإبستمولوجية** (L'approche épistémologique): تسعى هذه المقاربة إلى أن تأخذ بعين الاعتبار، بشكل مسبق، **تنظيم المعرفة المراد تدريسها**. وللقيام بذلك، فإنه يركز على صياغة أو بناء سلسلة من العبارات اللغوية الكاملة، التي تصف هذه المعرفة، والتي يجب أن تكون - قبل كل شيء – إجرائية؛ أي: مرتبطة بمشكلة ينبغي حلُّها.. هذه العبارات ليست مرصوفة جنبًا إلى جنب، ولكن يتم تنظيمها في شكل تراتبي (hiérarchisés)؛ لأنها لا تتوافق مع تسلسل زمني، ولكن مع مضامين منطقية [أستولفي، 1990].

ويلخص "جون بيير أستولفي" (Jean-Pierre Astolfi) (1998) أهمية الشبكة المفهومية؛ بأنْ يوضح - أولا - المادة المراد تدريسها.. إنه يؤدي إلى اختيار المفاهيم المهيكلة، ويسمح للمدرس بتحديد موقع كل جزء من التعلم بالنسبة إلى مجاله المفاهيمي بأكمله. وبالتالي، فهو يسهل تنفيذ لحظات الهيكلة/ البَنْيَنَة.

ومن ناحية أخرى، لا تأخذ **الشبكة المفاهيمية** في الاعتبار المستويات المدرسية المختلفة. وبعد ذلك، يكون للمدرس مهمة إسقاط (la tâche de projeter)، من الإطار المقرر، التقدم الذي يحتاجه لدفع المتعلم تدريجيًا إلى تملك المفاهيم (رويتر وآخرون).

2.3. المنظور السيكو- معرفي:

1.2.3. تصورات المتعلمين (conceptions des élèves)

يعد مفهوم "تصور المتعلمين" أحد أقدم المفاهيم التي صاغتها ديدكتيك العلوم، ودَرَسَتْها. وقد فُضِّل مصطلح "التصور"« conception » على مصطلح "التمثل" « représentation »؛ لتقليص مجال تطبيقه، وحصره في المجالات المعرفية والديدكتيكية فقط. ويشير المفهوم المذكورُ إلى جميع الأفكار المسبقة وطرائق التفكير التي ينهجها المتعلم بمشروعاته عن العالم بشكل عام، وموضوعات الدراسة بشكل خاص.. إنه إطاره المرجعي الأول. ومن هنا، تمت تعبئته في المقام الأول لإدراك ظاهرة، أو حل مشكلة معينة.. "**إنها شبكته لقراءة الواقع وتفسيره والتنبؤ به، وحصره فكريا**" [جيوردان ، 1996].

ويمكن أن تكون مجموعة الأفكار السابقة هذه غيرَ واعٍ بها تمامًا. لذا، لا يشكل ذلك "مفهومًا موجودًا بالفعل"، ولكن تم بناؤه، على مدى فترة طويلة، من قبل المتعلم، سواء من خلال اكتساب الخبرات الشخصية، أو من خلال نقل التراث الاجتماعي والثقافي. ونتيجةً لذلك، يمكن لهذه المفاهيم أن تقاوم بشدةٍ التدريس [أستولفي، 1990]. وبالتالي، يمكنها الاستمرار في موازاة ذلك، طالما استمروا في تزويد الموضوع بإجابات مُرْضية في المواقف الحالية؛ مثل مجموعة من الاستراتيجيات المتاحة بسُهولة.

وقد كان مُعتقَداً أن كل التعلم يجب أن يبدأ بتحديد هذه المفاهيم، وتدميرها. أما اليوم، فإنّ وجهة النظر البنائية، التي تَفترِض أن المعرفة لا تنتقل، بل تتم إعادة صياغتها بطريقة شخصية، بدلاً من ذلك، تستند إلى فكرة أن التعلم يتطلب تحويل هذه المفاهيم تدريجياً [Dalongeville et Huber, 2000)، بوصفها **انتقالًا بوساطةٍ** (passage médiatisé) **من المفاهيم الشخصية إلى المفاهيم العلمية والتخصصية**.

2.2.3. العائق: (obstacle)

يمثل مفهوم "العائق" الامتداد الطبيعي لمفهوم "التصور". وهكذا، فإن تصورات التلاميذ، من خلال مقاومتهم التمثلات المدرسية الجديدة، التي تشكل - بالنسبة إليهم - معظم محتوى التدريس، تعمل على شكل عوائق أمام بناء المعرفة. ولذلك، فإنها تُعرّف العوائق بأنها "**البنيات وأنماط التفكير التي تحْدِث مقاومة في التعليم والتعلم**" « des structures et des modes de pensée qui font résistance dans l'enseignement et dans l'apprentissage » [رويتر Reuter وآخرون، 2007].

لقد استثمر ديدكتيك التخصصات مفهوم **العائق الإبستمولوجي** (obstacle épistémologique) لـ"**غاستون باشلار**"(Gaston Bachelard)؛ حيث تمثل العوائق العديد من أسباب القصور الذاتي أو الانحرافات أو الخطإ في منهجية بناء العلوم [باشلار، 2004]. وتم تحويل هذا المفهوم من بعده الفلسفي في تاريخ العلم، ليتم تطبيقه في مجال دراسة تكوين المعرفة في الذات المعرفية في نظر المقاربة السيكو-معرفية (approche psycho-cognitive). وفي الديدكتيك، يتيح مفهوم العائق، أيضًا، إمكانية إعادة التساؤل عن حالة الخطإ (erreur)؛ من خلال فصلها عن حالة "الغلط" «faute» [1].

ويقترح "جي بروسو" (Brousseau)؛ مدرّس الرياضيات، التمييز بين أنواع مختلفة من العوائق، المتعلقة بطبيعتها [Brousseau، 2003]، منها **العوائق الأنطوجينيتكية/ التكوينية** (obstacles ontogénétiques)؛ بسبب القصور الفسيولوجي العصبي، و**العوائق الديدكتيكية** (obstacles didactiques)، التي تسبّبها الاختيارات غير الملائمة للنظام الديدكتيكي، وأخيرًا **العوائق الإبستمولوجية** (obstacles épistémologiques) المتأصّلة في بنية المعرفة نفسها، وتاريخها.

فالنوعان الأخيران مرتبطان تمامًا باكتشافات الديدكتيك (heuristiques de la didactique)؛ من حيث إنهما يتساءلان - من ناحية - عن البعد البراكسيولوجي في علاقته بالمحورين الآخَرَيْن: الإبستمولوجي والسيكولوجي. ومن ناحية أخرى، يتساءلان عن صياغة أو بناء المعرفة المدرسية عندما يدمجون التفاعل بين هذه الأبعاد الابستمولوجية والسيكولوجية نفسها.

وفي الحالة الأخيرة على وجه الخصوص، تبين أن فكرة وجود عائق كانت مثمرة؛ لأنه شكّل رافعة للتعلم من أجل التغلب على التصورات القديمة، أو إحداث القطيعة معها حتى. وهكذا، فإن مفهوم "**الهدف-العائق**" **« objectif obstacle »**، الذي طوره مارتينو (Martinand) [1986]، يجعل من الممكن تحديد أهداف المقطع التعلمي انطلاقا من العوائق التي تم تحديدها، والتي من الممكن التغلب عليها. ونتيجة لذلك، تم بناء الوضعية الديدكتيكية بالكامل على فكرة العائق، التي أصبحت "**محركًا لبناء المعارف**" «un moteur pour la construction des connaissances» [رويتر وآخرون، 2007].

[1]- L'erreur est involontaire, l'apprenant n'a pas su comment faire, agir ou réagir, la faute est volontaire, l'apprenant n'a pas respecté une règle préalablement définie.

الخطأ (erreur) لا إرادي، فالمتعلم مثلا لا يعرف كيف يفعل أو يتصرف أو يتفاعل، الغلط (la faute ,) إرادي، المتعلم لم يحترم قاعدة محددة مسبقًا. غير أن براون دوجلاس (Douglas, 2000 :217) يرى أن الخطأ (error) في اللغة انحراف ناجم عن جهل بقواعدها. أما الغلط (mistake) فهو انحراف في الأداء ناتج عن هفوة أو عياء أو زلة لسان.

ويجب أن يكون هذا المفهوم مرتبطًا، بشكل أكبر، بمفهوم "**الوضعية المشكلة**"، و"**التقويم التشخيصي**"، و"**الخطأ**".

3.3. المنظور البراكسيولوجي (الممارسة العملية):

1.3.3- العقد الديدكتيكي:

طوّر هذا المفهوم "بروسو" (Guy Brousseau) [1987؛ 1992 ؛ 2003]، وهو يحدد **عقدًا اجتماعيًا ضمنيًا** (contrat social implicite) بين المدرس والفصل الدراسي، وله وظيفة إضفاء الشرعية على الأوضاع والأدوار والانتظارات، المعيارية على الأقل، إلى حد ما، لكلٍّ من أقطاب العملية التعليمية- التعلمية تجاه بعضهم بعضا؛ من حيث صلتُها باكتساب معرفة مادة تخصصية معينة.

وتحافظ هذه الالتزامات الضمنية على التوازن الصعب للنظام الديدكتيكي. ويتم التعبير عن العقد، على سبيل المثال، من خلال مشروع المدرس، الذي قد يلتزم به المتعلمون أو لا، اعتمادًا على ما إذا كانوا يوافقون على التضحية برغباتهم لتحقيق مكاسب متوقعة في المعرفة. وعلى الرغم من أنه لا يمكن أن يكون هذا العقد، كما هو بالضبط، ضمنيًا بشكل أساس، فإن الفكرة، التي يجب الاحتفاظ بها، هي **التزام متبادَل** (un engagement réciproque)؛ بحيث يُطلب من كلٍّ من المدرس والمتعلم النجاح في المشروع المخصص لهذا الأخير من حيث اكتساب المعرفة. وإذا كان على المدرس التزام اجتماعي بفعل أيّ شيء حتى يحل المتعلم المشكلة، التي اقترحها عليه؛ بهدف بناء المعرفة، فإن المتعلم - من جانبه - ملزَم بالتمكن من الشروط التي يقدّمها المدرس لتحقيق النجاح.

وفي الواقع، يظهر العقد، بشكل أفضل، في لحظات القطيعة. فعلى سبيل المثال، عندما يقطع المدرس مع عاداته؛ من خلال مساعدة المتعلمين أكثر من المعتاد، أو أكثر من اللازم، ينتج عن هذه الوضعية تأثير انحرافي، يسمى "**أثر طوباز**"، من قبل جاي بروسو؛ بحيث يتم دفع المتعلمين إلى "النجاح" دون التعلم. وبشكل عام، يصبح العقد، أو - بالأحرى - حاجة كلا الطرفين إلى إعادة تحديد **عقد جديد** (un nouveau contrat)، واضحًا فقط عندما لا تتم تلبية الانتظارات، وتندلع أزمة. وسيكون من الضروري تجاوز اللوم المتبادل، الذي وجهه الطرفان لإعادة تهيئة الظروف الجديدة، التي تسمح للجميع بالعودة إلى اللعبة الديدكتيكية.

ولمفهوم "العقد الديدكتيكي" عدة مزايا. ومن الممكن التفكير في اختلالات الفصل الدراسي بمصطلحات أخرى؛ لاستبعاد التفسيرات العلائقية أو العاطفية. ويساعد ذلك العقدُ المدرس على التفكير في أساليبه، ويلزمه - على وجه الخصوص - بتحديد شروط المهمة المطلوبة، ومتطلَّباته الخاصة، ودرجة النجاح المتوقعة في نهاية المقطع [Cornu and Vergnioux، 1992].

2.3.3- التفويض: (dévolution)

صِيغَ هذا المفهوم، أيضًا، على يد Guy Brousseau 1987]؛ 1992؛ 2003]. ولذا، يجب أن يكون مرتبطًا بالسابق. وهو يتعارض مع النقل/ الإلقاء التقليدي للمعرفة، ويتم في **وضعية تواصلية** (une situation communicationnelle)؛ حيث تكون أجوبة التلاميذ بلعبة المشاركة الديدكتيكية، واستخدام الخوارزميات. ويقترح بروسو بناء الوضعيات التي تجعل من الممكن إثارة حل المتعلمين للمشاكل غير المتفق عليها، والتي يمكنهم أيضًا الشعور بالمسؤولية تجاهها.

لكن، في هذه الحالة، يواجه المدرس أمرًا زجريًّا متناقضًا (une injonction paradoxale)، وهو: كيف تحصل من التلميذ، على حلٍّ للمشكلة بمفرده، وهو ما لا يمكن قوله، أو الإشارة إليه، عندما لا يستطيع الأخير بالتعريف، ولا يستطيع أن يعرف؛ وبالتالي ينتج ما هو متوقع منه؟ وينطبق الشيء نفسُه على التلميذ: كيف يحرر نفسه حقًا من المدرس؛ أي كيف يتولى مسؤولية حل المشكلة بطريقة مستقلة، دون القطع مع العقد الديدكتيكي، الذي يجعله يعتمد عليه [Brousseau، 2003]؟

يذكّرنا **جان بيير أستولفي** (Jean-PierreAstolfi) بأنه، في المشروع البنائي (le projet constructiviste)، لا يمكن فرض المعرفة دوغمائيًا، ولا من خلال ممارسات الحوار البيداغوجي الزائف حتى (pseudo-dialogue pédagogique) [Astolfi et al.، 1997]. ويتمثل دور المدرس - بعد ذلك - في قيادة المتعلمين إلى تحمل المسؤولية الفكرية لمشكلة تكون، في البداية، خارجية بالنسبة إليهم؛ بحيث يتولّون توظيف الوسائل المفاهيمية لحلها. ويجتهد المدرس في تفويض جزء من المسؤولية للمتعلم في العملية التعليمية، حتى يتمكن من بناء مناهج التعلم الشخصية، وتطويرها [Bronckart and Chiss، 2005].

إنّ الهدف، هنا، هو نقل الاكتساب من **وضعية ديدكتيكية** (une situation didactique)؛ أي المدرسة بوساطة، والتي تهدف إلى بناء المعرفة، إلى ما يسمى بـ"**الوضعية اللاديدكتيكية**" (-a situation didactique) (قلب الأدوار بين المدرس والمتعلم)؛ أي وضع المتعلم خارج التلقي السلبي، والتدريس بالسياق و تدريس السياق [بروسو، مؤلف سابق]. وفي المعلوميات-الوثائقية، يجب أن يكون هذا المفهوم مفيدًا للتفكير في تطوير وضعية- مشكلة محددة.

خاتمة:

في الختام، أود أن أحاول توضيح ثلاث نقاط، يتم الخلط بينها في كثير من الأحيان، هي: التمييز الذي يجب أن يكون بين الديدكتيك (didactique)، والبناء الديدكتيكي (didactisation)، والنقل الديدكتيكي (transposition didactique)؛ والفرق الذي يجب إدراكه، في مجال المعلوميات -الوثائقية، بين البناء الديدكتيكي (didactisation)، والتخصصية (disciplinarisation)؛ والمشكلة المتعلقة بسؤال المرجع (la question de la référence).

1. الخلط بين الديدكتيك (didactique) والبناء الديدكتيكي (didactisation) والنقل الديدكتيكي (transposition didactique)

إذا كانت الديدكتيكات توفر أدوات تحليل، تسمح بوصف النسق الديدكتيكي وتجويده، فإن البناء الديدكتيكي يشير إلى عملية لا يتم اختزالها في إعادة البناء البرمجي البسيط للمعرفة المرجعية؛ إذ تتكون المعالجة الديدكتيكية، في الواقع، من دمج وجهات النظر الثلاث التي اقترحها البحث الديدكتيكي وفق الأقطاب الثلاثة. وبناء عليه، يجب أن يكون بناء المعرفة المدرسية قادرًا على الاستفادة من الديناميات المشتركة للحركات الثلاث التي تم استعراضها للتوّ في أي وضعية ديدكتيكية، وليس من خلال حالة واحدة فقط.

ومع ذلك، يبدو أنه غالبًا يتم الخلط بين النقل والبناء الديدكتيكيْن. إن النقل الديدكتيكي، كما ذكرنا، على الرغم من أنه يشكل أداة رئيسة للتفكير في المشكلة الديدكتيكية، إلا أنه لا يمكنه القيام بذلك خاصة من وجهة نظر معرفية جوهرية. لقد تعاونّا، نحن أنفسنا، في صياغة قوائم جرد المفاهيم، وفي تعريفها، ولكنْ نتذكر دائمًا أن هذا كان مجرد مسألة تعويض عن تأخير ضارّ لتقدم بروتوكول- التخصص (proto-discipline)، وأن عملية البناء الديدكتيكي لا يمكن - بأي حال من الأحوال - أن تتوقف عند هذا الحد.. لقد كان من الضروري أن نبدأ باقتراح مجموعة من متون المعارف، التي في ضوئها يكون عمل المثلث الديدكتيكي أكثر ملاءمةً.

ولهذا، ينبغي ألّا يقتصر هذا العمل - بأي حال من الأحوال - على أبواب إبستمولوجيا الديدكتيك، بل يجب أن يستمر في الظهور، وفي التفاعل مع محوري المثلث الآخَرَيْن. كما يجب أن تدمج صياغة المعرفة المدرسية شروط التملك (conditions d'appropriation)، والشروط السيكولوجية (psychologiques) والبراكسيولوجية (praxéologiques) على حد سواء.

2. التعارض بين البناء الديدكتيكي (didactisation) والتخصصية (disciplinarisation):

أود أن أغتنم الفرصة، التي أتيحت لي هنا، للرد على مقال "موريل فريش" (Muriel Frisch [2007]، الذي يقترح التمييز بين البناء الديدكتيكي (didactisation) والتخصصية

(disciplinarisation)، والفصل المشروع بإدانة الثانية. وعلى الرغم من أنها ينتميان إلى سجلات مختلفة للغاية، إلا أنني أعتقد - على العكس من ذلك - أن هاتين العمليتين متكاملتان على المستوى الاستراتيجي؛ إذ يهدف **البناء الديدكتيكي إلى إنتاج محتوى مدرسي انطلاقا من السجل التربوي**، ويتعلق الأمر بالكشف والارتقاء بمجال محدد من التعليم. في حين تشير **التخصصية إلى السجل الاجتماعي**؛ أي: إلى علم اجتماع المهن، والهوية المِهْنية، والظفر بمكانة ما، وعملية المَهْنَنَة.

ومع ذلك، فقد ثبت أن **البناء الديدكتيكي والتخصصية** يتكاملان، ويتمفْصَلان في خطة استراتيجية. فمن ناحية، يمكن أن يصبح البناء الديدكتيكي أداةً للتخصصية؛ بحيث تكون قادرة على عقلنة المحتويات التي يمكن تدريسها، إلا أنه، في الوقت نفسه، إضفاء للشرعية على المطالبة المهمة بالارتقاء بالجسم المهني، فيما يتعلق بالتعليم، وفي النهاية، بالمسؤولية البيداغوجية المرتبطة به. ومن ناحية أخرى، يمكن أن تأتي التخصصية لدعم التعليم؛ ففي التنظيم المؤسسي والمادي والزمني الذي سيحققه، سيسمح بالتعليم لتحقيق هدفه، وهو **مأسسة المنهاج** (l'établissement d'un curriculum).

3. سؤال المرجع

تتناول هذه النقطة الأخيرة تضارب الأسبقية فيما يتعلق بإرفاق المعلومات الوثائقية بنظام مرجعي. وكما تشير "موريل فريش" (Muriel Frisch) بحقّ، **فإن علوم المعلوميات تتناقض بانتظام مع علوم التربية**. ومع ذلك، فإن إدخال اللعبة الديدكتيكية في نطاق التفكير في بناء مادة تعليمية يرقى إلى عرض الجدلية، في الوقت نفسه، بين الديدكتيك العامة والديدكتيك الخاصة.

ويظهر هذا الجدل بوضوحٍ في حالة التخصصات الأخرى. ففي الفرنسية، على سبيل المثال، يمثل Alain Pagès للديدكتيك بصورة "مفترق الطرق الفكرية؛ حيث تنتهي المعرفة المتنوعة" [Pagès، 1993].. هذه المعرفة، كما يحددها، نوعان، يمكن أن يكونا عموميين، فيما يتعلق بعلوم التربية والعلوم المعرفية، وحتى التخصصية.. في هذه الحالة، علوم اللغة وعلوم النص.

وبالعودة إلى المعلومات- الوثائقية، ونقل وتوسيع منهجية ديدكتيك الفرنسية، نقترح، مع مراعاة ما يقتضيه اختلاف الحال، التصنيف الآتي:

- **معارف عامة** (des savoirs généralistes): علوم التربية، العلوم المعرفية، الإبستمولوجيا؛

- **معارف خاصة** (des savoirs spécifiques): علوم المعلومات والتوثيق، التخصصات التقنية (المكتبات، الببليوغرافيا)؛

- **معارف مرجعية** (des savoirs référentiels): خبير (خبرة في مجال المعلومات والتوثيق)، واجتماعي (استخدامات منزلية)، وكذا نصيب المعرفة من ممارسات المدرسة.

وبالتالي، فإننا – بدورنا - ندعو إلى الاعتراف بـ"تعددية المؤسسة"؛ لتعليم توثيق المعلومات أو - بعبارة أخرى - من أجل إضفاء الشرعية على التعدُّدية.

لائحة المصادر والمراجع

- ALTET Marguerite. **La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques.** P.U.F., 1994
- ASTOLFI Jean-Pierre. Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. **Recherche et formation** n°7, 1990. p. 19-31
- ASTOLFI Jean-Pierre, DevelayMichel. **La didactique des sciences**, P.U.F., 1989, coll. Que saisje ?
- ASTOLFI Jean-Pierre **et al. Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies**. De Boeck Université, 1997
- AUDIGIER François. La didactique comme un oignon. **Educations**, jan.-fév. 1996. p. 34-38
- BACHELARD Gaston. **La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance**. Librairie philosophique J. Vrin, 2004
- BERTRAND Yves et HOUSSAYE Jean. Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle. **Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle** n°1, 1995. p. 7-23
- BRONCKART Jean-Paul et CHISS Jean-Louis (2005), « Didactique », **Site EncyclopaediaUniversalis**, 2005 [en ligne] [réf. du 12-09-2007]. Disponible sur Internet : http://www.universalisedu.com
- BROUSSEAU Guy. **Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques**, Partie 1, IREM de Bordeaux, 1987
- BROUSSEAU Guy. Eléments pour une ingénierie didactique. **Se Former +**,

s15, juin 1992. p. 1-15

- BROUSSEAU Guy. Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques [en ligne]. 2003 [réf. du 28-12-2007]. Disponible sur Internet : http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf
- CHEVALLARD Yves [1985]. **La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné**. La Pensée sauvage, 1991
- CHEVALLARD Yves. Les processus de transposition didactique et leur théorisation. **In** Arsac**et al.**, **La transposition didactique à l'épreuve**. La Pensée sauvage, 1994
- CHEVALLARD, Yves. Familière et problématique, la figure du professeur [en ligne]. **Recherches en didactique des mathématiques**, Vol. 17, n°3, 1997. pp. 17-54 [réf. du 12-09-2007]. Disponible sur Internet : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Familiere_et_problematique.pdf
- COMENIUS Jean Amos. **La Grande didactique : Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous**. P.U.F., 1952
- CORNU Florence, VERGNIOUX Alain. **La didactique en questions**. CNDP, Hachette éducation, 1992.
- DALONGEVILLE Alain et HUBER Michel. **(Se) former par les situations-problèmes : des destabilisations constructives**. Chronique sociale, 2000
- DEMOL Jean-Noël (coord.). **Didactique et transdisciplinarité**. L'Harmattan, 2003.
- DEVELAY Michel. **De l'apprentissage à l'enseignement : pour une**

épistémologie scolaire. ESF, 1992

- FRISCH Muriel. Disciplinarisation et didactisation de l'Information-documentation. **Esquisse** n°50-51, 2007. p. 155-164
- GARCIA-DEBANC Claudine. Didactique du français et recherches fondamentales : L'exemple des Sciences du Langage. Langlade Grérad (coord.). Didactiques Recherches et pratiques. **Les cahiers du CeRF**n°5, 1er sem. 1997. p. 29-37
- GIORDAN André (dir.) **L'élève et/ou les connaissances scientifiques : approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves**, [1ère éd. 1983], Peter Lang, 1994. 174 p
- GIORDAN André. Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. **Sciences humaines** Hors série n°12, fév.-mars 1996. p. 48-50
- HALTE Jean-François. **La didactique du français**. P.U.F., 1992
- HOUSSAYE Jean. **Le triangle pédagogique**. Peter Lang, 1988
- LANGLADE Gérard. Essai de délimitation du champ propre d'une didactique de discipline : l'exemple des textes littéraires. Langlade Grérad (coord.). Didactiques Recherches et pratiques. **Les cahiers du CeRF**n°5, 1er sem. 1997. p. 1-25
- MARTINAND Jean-Louis. **Connaître et transformer la matière : Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques**. Peter Lang, 1986
- MARTINAND Jean-Louis. D'où est venue la didactique ? **Educations** n°7, jan.-fév. 1996. p. 22-25
- MARTINAND Jean-Louis. Pratiques de référence et problématique de la

référence curriculaire. **In** Terrisse André (Dir.). **Didactique des disciplines : Les références au savoir**. De Boeck Université, 2001. p. 17-24

- MEIRIEU Philippe. Didactique. Petit dictionnaire de pédagogie [en ligne]. **Site de Philippe Meirieu**, 2005 [réf. du 28-12-2007]. Disponible sur Internet : http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm
- PAGES Alain. Perspectives actuelles en didactique du français langue maternelle**. L'Ecole des Lettres**, n° spécial 9, mars 1993. p. 7-16
- REUTER Yves **et al**. **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. De Boeck, 2007
- SARRAZY Bernard. Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation ». In Marcel J.F. **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline ?** [Actes de l'Université d'été « Éducation, Recherche et Société » 5, 6 et 7 juillet 2000 – Carcassonne] Paris : l'Harmattan. Chap. VI 131-154.[en ligne] [réf. du 09-07-2007].Disponible sur Internet : http://perso.orange.fr/daest/Pages%20perso/textes_sarrazy/dpe_carcas_2002.pdf

مبادئ وأسس التفكير السياسي عند "مكيافيلي"

عادل قنيبو
طالب باحث بسلك الدكتوراه
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
جامعة محمد الأول – وجدة
المغرب

مقدمة:

يستحيل أن تتصفح أي كتاب له اهتمام بالفلسفة السياسية أو له علاقة بتطوّر الأفكار في مجال الفكر السياسي دون أن يصادفك اسم "مكيافيلي" بين دفتيه ودون أن نلقى فصلاً خاصاً به يتطرق لأفكاره السياسية ، يقول "جمال الدين أمين" موضّحاً: " لا شكّ أنّ اسم مكيافيلي يعتبر علماً بارزاً في الفكر السياسي، لا غنى عنه لمن يريد الإحاطة بآليات هذا الحقل المعرفي الضروري لفهم المجتمعات الإنسانية، وليس من قبيل المبالغة، أن نقول، أنّ السياسة لا يمكن فهمها وسبر أغوارها دون اللجوء إلى مكيافيلي والاستعانة بشروحاته لها([1]). فمن أين ينبع هذا الاهتمام بأفكار الرجل السياسية؟ هل من أصالته العلمية أم من طريقة معالجته للقضايا السياسية بأسلوب مستجد لم يكن معهوداً من قبل؟.

سأتطرق خلال هذا العرض إلى تقديم عدد من النقط : الموقف من كتابته/ طبيعة الحكم/ التخطيط للحرب/ السلطة / الحظ / النجاعة السياسية/ الأخلاق. كلّ هذه المواضيع نجد الآراء تتناقض وأحياناً تتناقض بشأنها ضمن كتابات مكيافيلي السياسية كما ترددت بشكل أو بآخر داخل أعمال ثلة من الباحثين المتخصصين أمثال: "جورج سباين" السياسي الأمريكي و "جان جاك شفالييه" المؤرخ والسياسي الفرنسي، و " ليو شتراوس" الألماني، وأخيراً " جان توشار" السياسي والمؤرخ الفرنسي.

يتفق معظم الباحثين حول مسألة أساسية وهي أنّ أي تفكير كيفما كان نوعه وطبيعة القضايا التي يعالجها يبقى تفكيراً مرتبطاً بالسياق العام الذي أنتجه وتؤطره مجمل الظروف والشروط التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي ظهر فيها، وبالتالي فالأمر نفسه يمكن أن يقال عن تفكير "مكيافيلي" السياسي وعليه فإنّ أي حكم عليه ينبغي أن يستحضر راهن ذلك السياق وإلاّ سيتمّ عزله وتقديم أحكام قيمية بخصوصه

[1] - جمال الدين أمين، محاضرات مختصرة وحدة الفكر السياسي 2 / القانون العام، الأسدس السادس السنة الجامعية:2022/2021، ص 21.

من شأنها أن تسيئ فهمه أكثر ممّا توضحه وتبيّن أهمّ خصوصياته ومميّزاته وعناصر القوّة الموجودة فيه أو لنقل الخصوبة الفكرية التي يحتويها بداخله.

قد يكون "مكيافيلي" واحداً من المفكرين الذين تركوا بصمة وتأثيراً واضحاً في بداية التأريخ السياسي لعصر النهضة ولكنّه ليس آخرهم، إنه أشبه بالسهل الممتنع لا يمكن تجاوزه ولا يمكن الاستغناء عنه بالمرة وخير دليل على هذا القول هو حضوره الدائم داخل أرشيف كبرى المؤلفات المؤرخة للفكر السياسي والفلسفة السياسية. واحد من رواد الفلسفة السياسية الحديثة هو من قابله بنوع من الجفاء والتجاهل وهو "طوماس هوبز" هل يعود الأمر إلى حساسية فكرية تؤطرها رؤى مختلفة التوجه من الناحية الفكرية أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرّد خصام عشاق كما يقال عادة؟؛ لذلك نجده (هوبز) ينظر إلى نفسه على أنّه المؤسس الفعلي للفلسفة السياسية الحقيقية وينكر وجود أي عمل أو علم سياسي بهذا الاسم قبله. ويرى أن الفلاسفة السابقون عليه لم يقوموا بشيء فيما يتعلّق بالفكر السياسي سوى أنّهم تخيّلوا أنظمة للحكم وجمهوريات تحكمها الفضائل الأخلاقية([1]).

خصّص "جورج سباين" الفصل السابع عشر من كتابه "تطوّر الفكر السياسي للحديث عن صاحب كتاب الأمير وفي معرض تحليله نجده يصرّح بما يلي: بأنّ "ميكيافيلي " قد استوعب تمام الاستيعاب التغيير السياسي الذي حدث في أوربا ويرمي إلى تهديم البنى السياسية التقليدية في الحكم قائلا: " ما من رجل رأى - بمثل هذا القدر من الوضوح- الاتجاه الذي كان يسير فيه التطوّر السياسي في جميع أنحاء أوربا"([2]).

كانت الظروف السياسية العامة في إيطاليا تعج بالمتناقضات غير أنّ السياق الخاص الذي يؤطر كتابة "ميكيافيلي" السياسية هو الانقسام السياسي الذي ظلت إيطاليا تعاني منه عندما ذهب إلى تحميل الكنيسة كامل المسؤولية فيه واصفاً حالة التطوّر السياسي التي تعرفها إيطاليا بالجمود وهذا ما جعل موقفها ووضعها السياسي ضعيفا مقارنة بباقي الدول الأوربية الأخرى([3]).

كان الوضع السياسي بإيطاليا يتحرك بشكل عكسي متناقض مع التوجه الذي تشهده الحياة الفكرية والفنية من تحرّر وتطوّر. لقد استشرى الفساد والظلم في جسم المؤسسات السياسية الأمر الذي جعل الحياة المدنية مهدّدة بالموت وترسخت القناعة نحو العودة لإحياء النظم القديمة.

---

[1] - ليو شتراوس، جوزيف كروبسي، تاريخ الفلسفة السياسية، الجزء الأوّل / من ثيوكيديديدس حتّى اسبينوزا، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة إمام عبد الفتاح إمام، كتابك للنشر والتوزيع،ص 434.

[2] - جورج سباين، تطوّر الفكر السياسي/ الكتاب الثالث، ترجمة الدكتور راشد البراوي، تقديم الدكتور أحمد سويلم العمري، الهيئة المصرية العامة للكتاب / القاهرة 2010، ص 30.

[3] - نفس المرجع ص 32.

1- تصنيف كتابة مكيافيلي السياسية.

يذهب "جورج سباين" إلى الرأي الذي يرى أنّ كتابة "مكيافيلي" السياسية تصنّف ضمن الأدب الدبلوماسي أكثر ممّا تصنف ضمن النظرية السياسية نظراً لما فيها من عمق التبصّر وتقدير موضوعي لمنطق الأحداث والتنبؤ بما ستؤول إليه.

لذلك يعلّق على كتابة مكيافيلي السياسية قائلاً: " هذه أوضح صفة ملكها مكيافيلي: فهو يكتب بصورة كاملة تقريباً عن أساليب الحكم، وعن الوسائل التي تقوّى بها الدول والسياسات التي تستطيع بها توسيع قوّتها والأخطاء التي تؤدي إلى انحلالها أو قلبها، وتكاد تكون التدابير السياسية والعسكرية تكون الأشياء الوحيدة التي يهتم بها، وهو يفصلها فصلاً تاماً تقريباً عن الاعتبارات الدينية والأخلاقية والاجتماعية، إلاّ إذا أثرت الأخيرة في الذرائع السياسية. الغرض من السياسة هو المحافظة على القوّة السياسية نفسها وزيادتها، والمعيار الذي يحكم به هو نجاحها في تحقيق هذا، وسواء كانت سياسة ما قاسية أو غادرة أو غير جائزة شرعاً، فهو يعالج هذا بغير اكتراث([1]).

ينفي "سباين" التوصيف الذي يذهب إلى نعت "مكيافيلي" بكونه يمثّل نموذج للانعزال العلمي لأنه لم يهتمّ بالأخلاق أو لكونه اتبع منهجاً تاريخياً استمدّ أغلب أمثلته من الماضي، لكن هذه المسألة بعيدة كلّ البعد عن الواقع بل كان اهتمامه منصباً حول قضية أساسية وهي القوّة السياسية. وخلال تحليله لآرائه السياسية لاحظ أن مكيافيلي لم يبدعها بطريقة نظامية ولكنّه قدّمها في شكل ملاحظات تعبّر عن مواقف وليدة التجربة ملاحظة من الحكام الذين عرفهم ومع ذلك فهي تمثّل وجهة متناسقة بالإمكان تطويرها إلى نظرية سياسية([2]).

بينما يرى " ليوستراوس" أنّ ميكيافيلي هو المفكر السياسي الوحيد الذي أصبح اسمه شائعاً في الاستخدام لتحديد نوع معين من السياسة. فهو نوع يوجد ويستمر في الوجود بصورة مستقلة عن تأثيره؛ أعني سياسة توجهها بالتحديد اعتبارات المنفعة التي تستخدم كلّ الوسائل معتدلة أو مشينة، حديدية أو سامّة لتحقيق غاياتها وغايتها تعظيم بلد المرء أو وطن الآباء، لكن إذا كانت هذه الظاهرة قديمة مثل المجتمع السياسي نفسه، ويسجّل كذلك أنّه على الرغم من محاولة "مكيافيلي" الانسلاخ عن الفلاسفة السياسيين السابقين عليه فإنّه في عمله السياسي الكبير حاول إحياء الجمهورية الرومانية القديمة بعيداً عن أن يكون مبدعاً أو مبتكراً تماماً فإنّه يستعيد شيئاً قديماً تمّ نسيانه([3]).

---

[1] - نفس المرجع ص 35.

[2] - نفس المرجع ص 37.

[3] - ليو شتراوس، جوزيف كروبسي، تاريخ الفلسفة السياسية، الجزء الأوّل / من ثيوكيديديدس حتّى اسبينوزا، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة إمام عبد الفتاح إمام، كتابك للنشر والتوزيع، ص 430.

ومن جانبه يصرّح "جان توشار" قائلاً: " إنّ مكيافيلي مدين بمادة كتابه لحياته السياسية المنقوصة هذه، ب "تجربة سياسية طويلة في الشؤون الحديثة" زوّدته، مع "قراءة متواصلة لشؤون العصر القديم"، ولقد أثارت أفكاره السياسية، في القرن السادس عشر بُنِيَتْ غالباً على تأويل " الأمير" أسيء وضعه في إطار حياة مكيافيلي وفي جملة عمله، ففي هذا المؤلف الذي لم يكن بحثاً في الفلسفة السياسية، لم يتساءل مكيافيلي ما هو الحكم الأفضل، ولا ما هو الحكم المشروع، ولا ما هي السلطة أو الدولة عموماً؛ بل اكتفى مفكراً في الوضع الإيطالي، بالتساؤل: كيف نجعل النظام يسود، وكيف نقيم دولة مستقرة؟ وهو يستبعد حالة الملكية الوراثية، اليسير حكمها حتّى على رئيس يفتقر للقدرات الخارقة([1]).

نجد إلى جانب التصوّرات السابقة "جمال الدين أمين" يدافع عن فكرة كون مكيافيلي هو مؤسس السياسة بمفهومها الحديث موضحاً أن السياسة قبله كانت تعني ضرباً من التفلسف والمطارحات النظرية، بالرغم من إسهامات كبار الفلاسفة اليونان مثل "أفلاطون" وتلميذه "أرسطو" في إرساء الدعائم والمرتكزات الأساسية لهذا العلم، لكن مع مكيافيلي سيتغير معنى السياسة إن من حيث المنهج أو من حيث الأهداف، الأمر الذي جعله يبتكر فهم جديد للممارسة السياسية تقطع بشكل نهائي مع منظور السياسة السابق عليه؛ فمن حيث المعنى، أصبحت السياسة حركة واقعية أكثر ممّا هي مجال معرفي أو علمي، ومن حيث المنهج لم تعدّ ملزمة بأي رادع معنوي أو أخلاقي، أمّا من حيث أهدافها فلم تعد تهتمّ سوى بتحقيق الغايات والأهداف المرسومة وأصبح كلّ هذا مقياساً للنجاح([2]).

ويقدّم المؤرخ الشهير لتاريخ الفلسفة " إميل برييه " توصيفاً دقيقاً يلخّص شهادته حول التأثير المكيافيلي في الفلسفة السياسية من خلال النص التالي: " إلى جانب هذه الأخلاقيات الإنسانية النزعة رأت النور سياسة واقعية لا تعترف إطلاقاً بحق الملوك الإلاهي أو بعقد بين الملوك والشعوب، ولا تريد أن ترى في المجتمع سوى مصطرع بين قوى بشرية وتنازع الأهواء. ومثال هذه السياسة كتاب الأمير الشهير لنيقولا مكيافيلي (1469-1527) الذي اكتسب، في مناصبه التي تقلّب فيها كمبعوث دبلوماسي للجمهورية الفلورنسية، تجربة وخبرة أتحفنا بثمارها. " إنّ من طبيعة العامة أن تبتهج للشرّ... وكثرة لا قائد لها لا نفع لها" تلك هي بعض جوامع الكلم التي تبرّر أن يعتمد الأمير ما يعتمده من وسائل لتأمين سلطانه. فسواء أكان أميراً بإرادة الشعب الذي يريد استخدامه في حربه ضد العظام، أم أميراً بحظوة العظام وواسطتهم، فلا محيص له عن تطويع الجميع؛ وليس الأمير بمشرع؛ وإنّما هو محارب، إنّ الحرب ومؤسساتها وقانونها هي الموضوع الوحيد الذي ينبغي أن تدور

[1] - جان توشار، تاريخ الأفكار السياسية من عصر النهضة إلى عصر الأنوار، ترجمة، د. ناجي الدراوشة، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، الطبعة الأولى 2010، ص 353.

[2] - جمال الدين أمين، محاضرات مختصرة وحدة الفكر السياسي 2 / القانون العام، الأسدس السادس السنة الجامعية:2022/2021، ص 23.22.

حوله أفكار الأمير وأن يذهب إليه اهتمامه واجتهاده وأن يتمرّس به ويحترفه؛ فتلك هي المهنة الحقّة لمن يحكم. وعليه، ليس للأمير أن يقرع نفسه على قسوتها عندما يكون المطلوب إلزام رعاياه حدود الطاعة. أفليس الحِلْم الحق من جانب الأمير أن يضرب بعض أمثلة على الحزم بدلاً من أن يترك الفوضى تضرب أطنابها فتقلب المجتمع رأساً على عقب؟ ثمّ إنّ الأمير ليس ملزماً بأن ينجز ما وعد، إذا كان من شأن هذا الوفاء أن ينقلب ضدّ صالحه. وكلّ شيء رهن هنا بالظروف: فعلى الأمير "أن يعرف كيف يسلك في وقت واحد مسلك الحيوان أو الإنسان"؛ فهو يسلك مسلك الإنسان حينما يحارب بالقوانين؛ ولكن هذه الطريقة في الحرب لا تكفي أبداً، وكثيراً ما يضطر الأمير إلى سلوك مسلك "الحيوان" أي إلى استخدام العنف.

إنّ دروساً في الواقعية هي التي نهلها عصر مكيافيلي من كتابه، ولقد أمكن لفرنسيس بيكون أن يكتب بعد مضي قرن واحد: " ينبغي أن نشكر مكيافيلي وهذا النوع من الكتاب الذين يقولون علناً وبلا مواربة ما اعتاد الناس على فعله، وليس ما ينبغي عليهم فعله([1]).

تعكس مجمل الرؤى أعلاه، اختلاف طبيعة القراءة التي ينظر بها كل باحث لنمط الكتابة السياسية عند مكيافيلي؛ طبعاً يرجع هذا الاختلاف بالأساس إلى الخلفية المعرفية وزاوية التحليل التي يتبناها كلّ واحد منهم، لذلك نجدها تتساءل هل هي كتابة مجدّدة سياسياً أم كتابة تقليدية، ففي الوقت الذي نلقى "سباين" يصفها بالجريئة و المبدعة لأنها فتحت أفاقاً لتطوير الكتابة في مجال الدبلوماسية السياسية، نجد بالمقابل "شتراوس" يصف كتابته بكونها مجرّد محاولة تقليدية تنحو نحو إحياء تجارب لأنظمة حكم ماضية وبالتحديد ماضي وأمجاد الإمبراطورية الرومانية القديمة. ولا تقدّم أي جديد فيما يتعلّق بطرق تنظيم المجتمع وبناء الدولة وبالتالي لا ترقى إلى مستوى الكتابة المجدّدة في الفكر السياسي باستثناء التوجيهات الضرورية التي يلزم الأمير الالتزام وتتبعها حرفياً حتى تتهيأ له ظروف إحكام قضبته الكلية على رعاياه وأتباعه الذين يوجدون تحت إمرته.

يتفق " سباين" و "جان توشار" حول كون ما تضمنته كتابة مكيافيلي من أفكار سياسية لا يرقى إلى نوع الكتابة التي بالإمكان تصنيفها أنّها تنتمي إلى الفلسفة السياسية أو نظرية سياسية في الحكم؛ ذلك أنّه مثلاً لا يطرح الأسس التي يستمد منها الحاكم مشروعية سلطته وبالتالي يبقى تفكيره السياسي مرتبط في جذوره بطغيان الحكم الفردي المطلق الذي يمسك فيه الحاكم بمقاليد السلطة الكاملة ويحتفظ بكامل الصلاحية لتوظيفها كما يشاء ويحلو له؛ إذ لا صوت يعلو على صوته ولا قرار صادر عنه يناقش؛ وبعيد كل البعد عن

[1] - إميل برييه، تاريخ الفلسفة، الجزء الثالث العصر الوسيط والنهضة، ترجمة جورج طرابيشي، دار كتابك للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية 1977، ص 300. 301.

جوهر الحداثة السياسية باعتبارها تبرير قانوني معقول لأساس تلك السلطة وطرق وحدود استخدامها وتوظيفها.

ورغم ما قد يبدو من مغالاة وحيف في الحكم السابق، يذهب تقدير " إميل برييه" ومعه " جمال الدين أمين" في اتجاه آخر يؤكّدان من خلاله على أنّ كتابة الرجل تمثّل دروساً غنية في الواقعية السياسية وإذا كانت الواقعية كما يعنيه معناها الحرفي تروم الاقتراب ما أمكن من تجارب الواقع المعاش للناس وحياتهم اليومية عن طريق التتبع المستمر لكلّ يعترضهم من مشاكل وقضايا، فإن هذا الوصف له دلالة دقيقة سعى من خلالها "برييه" الدفع والانتقال بأفكار مكيافيلي السياسية نحو أفق أرحب من خلال عزلها عن النظرية السياسية المثالية التي تناقض الواقعية، وهنا يتخلص تفكيره من حوامل الفكر السياسي الوسطوي واليوناني القديم، فهو يعبّر عن هذه الفكرة بشكل مباشر قائلاً: "إلى جانب هذه الأخلاقيات الإنسانية النزعة رأت النور سياسة واقعية لا تعترف إطلاقاً بحق الملوك الإلاهي أو بعقد بين الملوك والشعوب، ولا تريد أن ترى في المجتمع سوى مصطرع بين قوى بشرية وتنازع الأهواء. ومثال هذه السياسة كتاب الأمير الشهير لنيقولا مكيافيلي (1469-1527) الذي اكتسب، في مناصبه التي تقلّب فيها كمبعوث دبلوماسي للجمهورية الفلورنسية، تجربة وخبرة أتحفنا بثمارها"([1]).

بهذه الصورة حاول "برييه" أن يضع تفكير مكيافيلي السياسي في إطاره التاريخي السليم أي أنه لا هو بالقديم بجميع الرواسب التقليدية ولا هو بالحديث بكلّ المقومات التي تؤسس لشروط الحداثة السياسية بمعنى أنه فكر يعبّر عن روح عصر ميكيافيلي وبشكل خاص وضع إيطاليا السياسي خلال تلك الحقبة التاريخية.

حاصل القول أنّ تباين التقديرات في قراءة متن مكيافيلي السياسي ظلت محلّ نقاش مفتوح وجدل مستمر بين جلّ المهتمين بالبحث في تاريخ الفلسفة السياسية والمقطع التالي ل "سباين" يوضح هذه المسألة بشكل دقيق: "كان خلق مكيافيلي والمعنى الحقيقي لفلسفته من ألغاز التاريخ الحديث. فقد مُثّل على أنّه ساخر تماماً، ووطني استبد به التحمس، وقومي متحمس، وجزويتي سياسي، وديمقراطي عن اقتناع وايمان، وساع دون وازع من ضمير وراء عطف المستبدين. لعلّ في كلّ من هذه الآراء مع ما بينها من تناقض، عنصراً من الحقيقة. الشيء الذي ليس صحيحاً على وجه التأكيد، إنّ أيا منها يعطي صورة كاملة إمّا لمكيافيلي وإمّا لفكره. كان فكره فكر رجل يعتمد حقيقة على التجربة... حقيقة تبيّن كتاباته تركيزاً للاهتمام يبعث على الدهشة، فهو لا يكتب عن شيء أو يفكر في شيء باستثناء السياسة، وفن السياسية، وفن الحرب. أما بالنسبة إلى المسائل العميقة من اجتماعية واقتصادية أو دينية. فهو لا يهتم بها إلاّ من ناحية تأثيرها في السياسة. وربما كان طابعه

[1] - نفس المرجع ص 300.

العملي كبيراً بحيث لم يكن عميقاً من الناحية الفلسفية، ولكنه في السياسة الخالصة كان من دون جميع معاصريه، يملك أعظم اتساع في النظرة وأوضح نظرة عميقة إلى الاتجاه العام الذي يسير فيه التطوّر الأوربي([1]).

وقد لا نجد قولاً أكثر تعبيراً، نختتم الكلام في هذا الشأن من الاستلهام الذي قام به الناقد الماركسي من كتاب الأمير حينما ذهب إلى التأكيد أنّ مكيافيلي لم يكن يكتب للطبقة الحاكمة ؛ لأنّها كانت تعرف بالفعل كيفية فرض الأساليب " المهيمنة" (أي طرق قمع رعاياهم من خلال الأشكال الإيديولوجية التي تساعد على فرض الهيمنة والسيطرة). وقال إنّ مكيافيلي كان يحاول تثقيف العامة والمحرومين من ممارسة حقوقهم السياسية وتزويدهم بالمعلومات عن هياكل السلطة، وكيفية عملها على الأفراد والمجتمعات([2]).

2- الدفاع عن الحكم المطلق.

يرى " سباين" أنّ مكيافيلي يدافع بشكل صريح عن سلطة الحاكم المطلقة؛ انطلاقاً من الافتراض الذي يذهب إلى وصف الأنانية المتجذرة في الطبيعة البشرية، فالرغبات البشرية لا حدّ لها وطبيعتهم قائمة إلى حدّ بعيد على نزعة العدوان والتملّك والاحتفاظ بما لديهم وحبّ الزيادة منه، وعليه فمشروعية الحكم تستمد مصدرها من ضعف وعجز الأفراد عن حماية أنفسهم ضد العدوان الذي بإمكان الآخرين أن يوجهه ضدهم، لذلك فمن الضروري أن تتدخل قوّة الدولة لمساندتهم. فقوّة الحاكم بهذا المعنى هي القادرة على الحدّ من حالة النزاع والتنافس التي تهدّد بالفوضى السافرة والخراب الشامل. وعليه فالحكم الناجح طبقاً لهذا المنظور يجب أن يهدف بالدرجة الأولى إلى توفير الأمن للملكية والأرواح قبل كلّ شيء آخر([3]).

إنّ الانتصار للحكم الفردي المطلق بالصورة التي تتبناها الرؤية الميكيافلية يحظى فيها الحاكم المشرّع بأهمية بالغة ذلك أن الدولة الناجحة هي الدولة يجب أن يؤسسها راجل واحد وليس عدّة أشخاص تحيلنا هذه المسألة على ملاحظات مهمة في الصدد وهي:

- أن بناء نمط حكم بهذا الشكل يستبعد بالمرة استحالة قيام أي حكم شعبي، وهذه القضية بدورها تحيلنا على قضية أخرى.

---

[1] - جورج سباين، تطوّر الفكر السياسي/ الكتاب الثالث، ترجمة الدكتور راشد البراوي، تقديم الدكتور أحمد سويلم العمري، الهيئة المصرية العامة للكتاب / القاهرة 2010، ص 38.

[2] - آلان ستيفن، الفلسفة للأشخاص المنشغلين، كلّ شيء يجب أن تعرفه حقّاً، مكتبة جرير، ص 91.

[3] - جورج سباين، تطوّر الفكر السياسي/ الكتاب الثالث، ترجمة الدكتور راشد البراوي، تقديم الدكتور أحمد سويلم العمري، الهيئة المصرية العامة للكتاب / القاهرة 2010، ص 39.

- لا يتيح نمط الحكم بهذا الشكل أية فرصة لتقاسم السلطة التي يجب أن تحظى بالأولوية الكبرى للحفاظ على سيادة الحاكم وهيبته حيث لا تنفع في هذا الإطار اعتبارات الكفاءة الأخلاقية والسياسية أو الكاريزما الشخصية وحتى مستوى نفوذه أو انتمائه الاجتماعي.

- يعتبر مبدأ الحفاظ على السلطة من طرف الحاكم وكذلك وسائل امتلاكها الركن الأساسي في فلسفة مكيافيلي السياسية فهذا المبدأ سابق في أساسه على التنظيم السياسي للمجتمع وعنه تنبثق مواثيق وعهود التدبير المؤسساتي اللاحقة التي يمتلك الحاكم أحقية احتكارها بمفرده وعليه فالأصل في قيام التنظيم المؤسساتي للمجتمع أي بناء الدولة يجد امتداده الطبيعي في سلطة الحاكم المطلقة على شعبه.

يعتمد تحقيق نظام الحكم الأفضل في فلسفة القدماء حرفياً كما يؤكد "أفلاطون" على تحالف الفلسفة مع السلطة السياسية، هل بالإمكان قول نفس الأمر بالنسبة "لمكيافيلي"؟.

يجيبنا " ليوستراوس" أن تحقيق نظام الحكم الأفضل بالنسبة لهذا الأخير يعتمد على المصادفة والحظ بمعنى أن " مكيافيلي" لم يهتم بكيفية عيش الناس، بل كان قصده أن يعلّم الأمراء - بناء على معرفة كيف يعيش الناس - كيف ينبغي أن يحكموا، وحتّى ينبغي أن يعيشوا. وبناء على ذلك فهو يُعيد كتابة أخلاق "أرسطو" من جديد؛ أي أن الفضائل الأخلاقية لا تؤدي بالضرورة إلى تأسيس نموذج الحياة السعيدة وهذا ما يوضحه القول التالي: " إذا استخدم السخاء بالطريقة التي تكون مجبراً على أن تستخدمه بها، فإنّه يضرّك ويسبّب لك الأذى؛ إذا استخدمته بصورة فاضلة ([1]).

نلاحظ بناء على ما تقدّم أنّ هذه المسألة تشكّل نقطة بداية انفصال التفكير السياسي عند مكيافيلي عن التفكير السياسي عند قدماء اليونان بمعنى أنّه ما كان يشكّل الغاية الفضلى للحياة السعيدة لبناء الدولة عندهم لم يعدّ تعطى له أية قيمة أو أهمية تذكر من طرفه. بل يسلك مسلكاً أبعد من ذلك ليجعل من قسوة الحاكم فضيلة تمنحه الهيبة والتبجيل اللازمين في أعين جنوده وشعبه، يقول مكيافيلي في مطلع الفصل السابع بخصوص هذا الأمر ما يلي: "كلّ أمير يوّد أن يكون معروفاً بالرأفة دون القسوة، ولكن ينبغي له أن لا ينسى استعمال الرأفة، كان "سيزار بورجيا" معتبراً قاسياً. ولكن قسوته سكنت رومانيا ووحدتها وجلبت إليها السلام والأمن. فإن كانت الثمار نافعة فلا شكّ أنّنا نعتبره أكثر رحمة من أهل فلورنسا الذين أرادو اتقاء الاتصاف بالقسوة فأمروا بتدمير "بيشتويا" فالأمير لا يخشى أن يتصف بالقسوة في سبيل توحيد شعبه، لأنّ قسوته تكون أشدّ رحمة من الأمراء الذين يتمادون في اللين ويسمحون بالقلاقل التي تجلب القتل والسلب وهذه

[1] - ليو شتراوس، جوزيف كروبسي، تاريخ الفلسفة السياسية، الجزء الأوّل / من ثيوكيديديدس حتّى اسبينوزا، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة إمام عبد الفتاح إمام، كتابك للنشر والتوزيع ص 434.

تصيب الشعب كلّه، أما قسوة الأمير فلا تصيب إلاّ فرداً أو أفراداً([1])؛ بهذا المعنى سيكون من الغباء الفادح بالنسبة للأمير أن يضحي بأمن بلده واستقرار شعبه وتاريخ مجده وعرشه مقابل الحفاظ على القيم الأخلاقية.

تتأسس ممارسة السلطة بهذه الصورة على تبني فهم جديد لمفهوم الفضائل، وهو فهم يعمل بالدرجة الأولى طبقاً لتعبير "ليوستراوس" على قلب جذري للمفاهيم الأخلاقية يصبح أساس العدالة هو الجور والظلم، وأساس الأخلاق هو اللاأخلاق، وأساس المشروعية هو اللامشروعية وأساس الحرية هو الطغيان([2]).

يرى " ليو شتراوس" أنه لأجل الإلمام الكامل بالفكر السياسي لميكيافيل لا يجب الوقوف عند كتاب الأمير فقط ، لذلك نجده ينتقل إلى كتاب مطارحات الذي يقدّم مثال عن بعض الحكام الذين كانوا في وضع حقير ووضيع ووصلوا إلى امتلاك السلطة مثل "قورش" مؤسس الإمبراطورية الفارسية الذي خدع عمه، ثمّ "جيوفان غاليزو" عندما أخذ السلطة من عمّه " برنابو" عن طريق الاحتيال والخداع([3]).

داخل كتاب المطارحات يصوّر "مكيافيلي" بأنّه كولمبوس العالم السياسي ورغم ذلك فهو يُقيم تشييده الجديد على نظم القدماء، يوضح " ليو ستراوس " هذه القضية بالقول: " إنّ ما سيحقّقه " مكيافيلي" في كتابه مطارحات ليس تقديم الفضيلة القديمة في مقابل النقد المسيحي فحسب، بل إصلاح هذه الفضيلة القديمة، غير أنّ ذلك لا يعني التخلّص من الصعوبة التي تقول إنّ اكتشاف أساليب ونظم جديدة ليس سوى إعادة اكتشاف للأساليب والنظم القديمة([4]). من هنا يجد "مكيافيلي" في إعجابه بالقدامى وتبجيلهم أساساً جديداً لاكتشافه السياسي؛ إذ لا يتجاوز سعيه البرهان على سلطة روما القديمة ومنه يصبح تاريخ ليفنوس هو إنجيل مكيافيلي ([5]).

لقد ظلّ تفكير " مكيافيلي" السياسي كما يبدو على امتداد فصول عديدة مشدوداً نحو بيان تفوّق سلطة روما القديمة وسموّها على السلطات الحديثة. في الواقع لم تكن الإشادة بسلطة روما القديمة من باب الخواطر بالنسبة له، بل هو محاولة منه قصد من ورائها دقّ ناقوس الخطر حول الوضع السياسي المتردي لإيطاليا ولعلّ أن تكون الفرصة في التذكير بأمجاد روما القديمة مناسبة لاستنهاض همم الأجيال الحالية بهدف النهوض بذلك الواقع من جديد.

---

[1] - نيقولا مكيافيلي، الأمير، ترجمة محمد لطفي جمعة، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، طبعة 2021 ص 121.

[2] - ليو شتراوس، جوزيف كروبسي، تاريخ الفلسفة السياسية، الجزء الأوّل / من ثيوكيديديدس حتّى اسبينوزا، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة إمام عبد الفتاح إمام، كتابك للنشر والتوزيع،ص 437.

[3] - نفس المرجع ص 442.

[4] - نفس المرجع ص 444.

[5] - نفس المرجع ص 445.

في توضيحه لأسباب عظمة "روما" ومجدها وعلى الرغم ممّا يبدو من الواقعية في لوقائع الكامنة خلف تلك الأسباب من عدمها، فإنّها تذهب إلى تقديم مسار التاريخ السياسي بشكل عكسي نحو الماضي بمعنى إسقاط تجارب القادة القدماء على تجارب الحاضر، وبناء على هذا التحليل نجده يقدّم رؤية جديدة للتاريخ السياسي يغيب فيها منطق التجاوز والنفي لتجارب القدامى لعلّ أن يجد فيها العلاج المناسب لحلّ مشاكل وإكراهات الحاضر.

هكذا يتشبث "مكيافيلي" بمطلب أنه إذا ما أرادت أية منظمة حكومية أو دينية البقاء لأطول مدّة ممكنة فما عليها سوى العودة لبدايتها. في هذا السياق يتساءل "ليو شتراوس" عن الباعث الذي كان يحرّك رغبة "مكيافيلي" في إحياء النظم القديمة ليعثر على إجابة في ثنايا تحليله تذهب للقول أنّ الناس في البداية كانوا أخياراً ليس بسبب النقاوة والطهارة (بمعنى أنّه ليس بسبب الفضائل)، بل بسبب سيطرة الخوف والفزع عليهم؛ لأنّه لم يكن هناك في البداية حبّ ووئام وإنّما فزع وإرهاب. من هنا يسجّل " شتراوس" أنّ تعاليم "مكيافيلي" الجديدة حول النزوع المرتبط بالطبيعة الإنسانية نحو العنف سابقة في أوانها عن نظرية " طوماس هوبز" حول حالة الطبيعة([1]).

ومن خلال تتبعه لأفكار مكيافيلي السياسية داخل كتاب " المطارحات" توقف "ليو شتراوس" عند الجانب اللاهوتي في فكره، حيث يشدّد على أنّ تأسيس منظومة حكم جديد لا تتمّ بدون القضاء على تعاليم والملل والأديان القديمة وتدميرها بشكل نهائي وإقامة بدلها تعاليم دين آخر جديد مثل ما فعلت المسيحية ضدّ الملّة الأممية وما يثير الانتباه في هذا التحليل هو انتهاؤه بالقول أن كلّ الأديان بما في ذلك المسيحية ذات أصل بشري وليست ذات أصل سماوي. وهذا ما يوضحه قول "ليو شتراوس" التالي: " وبينما لا تكون ماهية تعليم "مكيافيلي" الديني أصلية، فإنّ طريقة بيانها بارعة جدّاً ، فهو لا يعرف في حقيقة الأمر أي لاهوت سوى اللاهوت المدني، أعني اللاهوت الذي يخدم الدولة، وتستخدمه الدولة، أو لا تستخدمه، حسبما تتطلب الظروف. إنّه يشير إلى أنّه يمكن الاستغناء عن الأديان إذا كان هناك ملك قوّي وقادر([2]).

تسمح الأفكار التي عرضها " ليو شتراوس" حول التفكير السياسي لميكيافلي بتقديم مجموعة من الملاحظات يمكن إيرادها كما يلي:

[1] - نفس المرجع ص 448. 449.

[2] - ليو شتراوس، جوزيف كروبسي، تاريخ الفلسفة السياسية، الجزء الأوّل / من ثيوكيديديدس حتّى اسبينوزا، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة إمام عبد الفتاح إمام، كتابك للنشر والتوزيع،ص 454.

- فيما فكرة التحطيم والهدم لمعالم الحضارة القديمة لأجل بناء نظام حكم جديد التي شدّد عليها مكيافيلي داخل كتاب المطارحات تتناقض بشكل صريح مع الفكرة التي يؤكد فيها داخل كتاب "الأمير" أنه إذا أراد حاكم ما أن يؤسس لنظام حكم جديد يهيئ له ظروف العظمة والمجد فما عليه إلاّ التشبث بإرث القدامى والأجداد فهو يقول حرفياً في نهاية الفصل الثاني المخصص للكلام عن الامارات الموروثة ما يلي:" والأمير الحازم إن أراد أن يبقى محبوباً لدى أمته يحتاج إلى المحافظة على القديم والابتعاد عن التبديل مهما كان تافهاً؛ لأنّ الشعب يعلم أن التغيير القليل يمهد السبيل للكثير، وهذا يهيّج سخط العامة ويُحفظ الخاصة([1]).

- تدفع مبادئ الأفكار التي تقوم عليها منظومة التفكير السياسي عند مكيافيلي إلى التساؤل حول جدوى ونجاعة الفعل السياسي بمعنى ما هو المعيار الذي نستطيع بواسطته قياس نجاح الحاكم في التدبير السياسي لشعبه؟. هل الخبرة والمراس أم امتلاك بعض القدرات الشخصية أم القدرة على امتلاك حسّ عال في تقدير السليم للمواقف وقراءة تبعاتها اللاحقة أم السهر استتباب الأمن وحماية الشعب من الأخطار والمكائد المحدقة به؟.

يكشف توظيف اللغة التي استطاع أن يبّث بها مكيافيلي تعاليمه بين قرائه ومن خلالها تمكّن أن يبني أفكاره؛ أن الواقع السياسي يبقى مفتوحاً على إمكانات الاحتمال فقط ولا مجال فيه لليقين المضبوط فالحياة السياسية طبقاً لهذا المنظور تتحرك على إيقاع لا يخضع لمنطق الحساب الدقيق ولا يستقر وجهها على حال واحد، بحيث يصعب التكهّن بنتائج فعل سياسي محدّد داخل الممارسة وكذلك الآثار الناجمة عنه وحتى ردود الأفعال التي قد تصدر عند تطبيقه. لذلك نجد توظيف مفهوم الحظ في القاموس السياسي المكيافيلي يحمل أكثر من دلالة؛ ذلك أن الحظ يبقى أحياناً إلى جانبك وفي صالحك وأحياناً أخرى يعطيك بالظهر وينقلب ضدك؛ إنّ إقامة وجه التقارب بين تقلّبات الحظ ومسألة التدبير السياسي للسلطة من طرف "مكيافيلي" يعبّر عن حنكته الطويلة ونظرته الثاقبة والعميقة للخبايا والأسرار الخفية التي يستطيع الحكام عن طريقها إحكام قبضتهم بزمام السلطة، بهذا المعنى نستطيع القول أنه قد أخرج ما يصطلح عليه بالأدبيات السلطانية والملوك من أروقة القصور وأرشيف البلاط وجعلها في متناول عامة القراء ومنشورة أمام العلن؛ أي أنه ما كان يعتبر حكراً وخاصاً بالنخبة السياسية ويتمّ تدريس مبادئه لأولئك الذين يجب تأهيلهم وتربيتهم لحكم العامة، أصبح مع الأفكار التي جاء بها كتاب "الأمير" متاحاً وبإمكان جميع الفئات أن تتعلّم مبادئه وتعاليمه الأساسية. وربما من هذه النقطة بالذات تنبع أحد عناصر الأصالة في فكر مكيافيلي السياسي.

[1] - نيقولا مكيافيلي، الأمير، ترجمة محمد لطفي جمعة، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، طبعة 2021 ص 34.

3- ملامح التفكير السياسي عند مكيافيلي ومميّزاته.

يذهب الباحث " جمال الدين أمين" إلى أنّه يصعب تصنيف "مكيافيلي" ضمن قائمة المفكرين السياسيين الكبار أمثال "أفلاطون و"أرسطو" نظراً لكونه لم يسعى إلى وضع فلسفة شاملة للحياة مدخلها الفلسفة السياسية ولأنّه لم يمتلك رؤية فكرية متكاملة تفسّر وتبرّر كيفية بناء أنظمة اجتماعية بعينها. وبهذا المعنى فمكيافيلي ليس مفكّراً بكلّ ما تحمله الكلمة من معنى، ولا فيلسوفاً، ولا منظّراً، ولا إيديولوجياً، ولا دِعَائِياً بكلّ هذه التوصيفات، فمن يكون إذن؟ إنّه مع ذلك يحتفظ لنفسه بتفرّد خاص به، وهو أنّ مجال تفاعله ظلّ محصوراً في السياسة فقط ، غير أنّ تناول السكرتير للسياسة يختلف تماماً عن غيره وينبع هذا التميّز من النقط التالية([1]):

- عدم اهتمامه بالشرعية رغم قيمتها الحاسمة: تشكّل الشرعية العمود الفقري لأي نظام حكم حيث أنّها توفر له أحقية قيادة الجماعة سياسياً، ولا يستطيع أي نظام حكم المجازفة بعدم التوفر عليها فيوصف باللاشرعية، ويختلف مضمون الشرعية من مجتمع لآخر على أساس الاختلافات الحضارية؛ الدينية؛ الثقافية؛ الاديولوجية والفلسفية. ولا يمكن تصوّر أي بناء سياسي دون إقامته على أسس قوّية ومتينة، تدعّمه الشرعية وتعطيه القدرة والطاقة الضرورية على الصمود والاستمرار، بالرغم من هذه الأهمية البالغة للشرعية في بناء الحكم فإنّ مكيافيلي أهمل هذه المسألة وأسقطها كلّية من الاعتبار وكأنّها في نظره مجرّد مسألة ثانوية يمكن الالتفاف حولها وتجاوزها([2]).

- الاستغناء عن الحق والقانون كأساس للعمل السياسي: يعتبر القانون لُبُّ كلّ بناء سياسي وغيابه في هذا البناء يترك الباب مفتوحاً أمام الارتجالية والمزاجية في التدبير السياسي بين الحاكم في علاقته بشعبه، لذلك لم يعطي مكيافيلي لدور القانون في بناء الدولة قدراً كافياً من الاهتمام، بل لم يلتفت له إلاّ قليلاً، فالشغل الشاغل الذي شغل باله هو وجود الدولة وتأسيسها وبناء وحدتها وقوّتها بغضّ النظر عن المنهجية السياسية أو الخطة المؤدية لذلك.

- الاستناد إلى القوّة والاعتماد عليها كلّية: يتطلّب تأسيس الدولة بمنظور مكيافيلي تغليب منطق القوّة على حساب منطق الحق والقانون وبدون قوّة لا يمكن للأمن أو العدل أن يتحقّق؛ بناء على هذا المبدأ يخبو صوت الحق والقانون أمام العنف ويصبح هذا الأخير الوسيلة المثلى لإحقاق الحقوق. محصول القول أن الاعتماد

[1] - جمال الدين أمين، محاضرات مختصرة وحدة الفكر السياسي 2 / القانون العام، الأسدس السادس، السنة الجامعية:2022/2021، ص 40.
[2] - المرجع نفسه ص 42.

على الحق والقانون غير كاف لبناء مجتمع سياسي قوّي؛ وكم أدّى نقص القوّة في الكثير من الامارات إلى نتائج سياسية كارثية كما تشهد بذلك تجاربها.

- عدم الاهتمام بالمبدأ أو الأيديولوجيا واعتماد منطق النتائج: لا يجادل أحد كون مكيافيلي قد ساهم في وضع اتجاه السياسة في عصره على سكة الفعالية والمردودية التي تحقق في الواقع بعيداً عن التنظير، وجعلها بالمقابل مجال مفتوح للمراوغة والاحتيال والخداع وكلّ هذه الوسائل تساعد الأمير للوصول إلى المجد والعزّة، والأمير حتّى وإن لجأ إلى استعمال الوسائل المشينة فالنجاح يغفر له كلّ الخطايا، ومنه فواقع الممارسة السياسية يؤمن بما يتحقق فعلياً على أرض الواقع ولا مجال فيه للفاشلين في القاموس السياسي لمكيافيلي، لم ينشغل مكيافيلي في جملة نصائحه للأمراء بتوجيه انتباههم نحو استعمال الوسائل الدعائية مثل الايديووجيا أو الدين أو الانتماءات العرقية والقبلية بالنظر لقدرة تأثيرها الهائلة بهدف تعبئة أكبر قدر ممكن من الجمهور من الالتفاف حول عرش الأمير.

- قواعد السياسة والفاعلون على مسرحها: نظر مكيافيلي للسياسة من زاوية نظر عملية خالصة، وهو بهذا يخلّص السياسة من إرهاصات الأفكار والنظريات السياسية القديمة المنتشرة بشكل واسع في بطون الكتب والمؤلفات، تبقى السياسة حسب تعريفه لعبة لها قواعدها الخاصة وهذه القواعد واقع الممارسة وحده هو القادر أن يبيّن عن مدى نجاحها في تحقيق أهداف الحاكم أم لا. أما الأطراف الرئيسية المتحكمة في تحريك خيوط تلك اللعبة هما "الأمير" و"الشعب" لذلك سأخصص المحور الموالي لتدقيق القول بشأنهما بعض الشيء.

4- علاقة الأمير بالشعب.

سأتناول في هذه الفقرة موضوع الأمير في علاقته بشعبه، لماذا؟ نظراً لاعتبار أساسي يقوم على الملاحظة التالية: تأتي مسألة علاقة الحاكم بشعبه، كما سجلت ذلك، بشكل عرضي وعابر في ثنايا التحليلات التي تناولت فكر مكيافيلي السياسي بالدراسة والتحليل، وكأنّ أمر الحديث بشأنها محسوم بشكل نهائي ولا مجال للنقاش فيها، غير أنّ ما يفصح عنه منطوق المضامين التي تؤلف فصول كتاب " الأمير" يحيل بصورة مباشرة أو غير مباشرة ضمنية أو صريحة أو ضمنية على "علاقة الأمير بشعبه" أو الرعايا وأنّ هذه العلاقة يتخلّلها نوع من الالتباس والغموض؛ لأنهم في نهاية المطاف هم الفئة المعنية التي ستطبّق عليها سلطة الحاكم، لهذا تبقى تلك السلطة لا مبرّر لوجودها في غياب شعب أو مجموعة بشرية تمارس عليهم. ومن هنا نستطيع استبعاد جزءاً من هذا اللبس من خلال محاولة الإجابة عن السؤال التالي: هل علاقة الأمير بشعبه هي علاقة تؤطرها مواقع الصراع بين الجانبين حسب السياق الذي تفرضه الظروف السياسية وبالتالي تبقى علاقة عمودية توجهها

موازين القوى بين الحاكم والشعب أم هي علاقة منافع ومصالح متبادلة وفق ما تتطلبه خطط المناورة وأساليب المراوغة السياسية؟.

دون التوقف عند دلالة توظيف ميكيافيلي لبعض المفاهيم من قبيل: الشعب/ الرعايا/ الأمير/ الحاكم/ الحظ... بمعنى من أين تستمدّ هذه المفاهيم اشتقاقها الأصلي هل من قاموس لغوي نهضوي مستجد أو قاموس لغوي عتيق وقديم، خصوصاً إذا ما استحضرنا أنّ ما لهذا التوظيف في مجال مثل السياسة من أهمية بالغة تساعد في توضيح الحمولة المعرفية التي تحكم منطق البناء الفكري وكذلك توجّه الكاتب ومنظور تفكيره في القضية التي يعالجها، إنّ كلّ كلام وصيغ استخدامه وطرق توظيفه ليس كلاماً بريئا ومحايداً كما أبانت عن ذلك الفلسفة التحليلية من خلال السعي الدؤوب لتحليلاتها المكثفة من أجل القبض على المعنى.

نعيد طرح السؤال مرة أخرى: لماذا التوقف عند نقطة " علاقة الأمير بشعبه" داخل كتاب الأمير تحديداً؟ وهل فتح النقاش بخصوص هذا الموضوع نابع عن اختيار قصدي هادف أم أنّه مجرّد اختيار تؤطره الصدفة؟، الجواب: بالطبع هو اختيار هادف توجهه قناعة أساسية تستبد بها الرغبة في محاولة التأكّد من الفرضية التالية: هل بالفعل دافع مكيافيلي عن نظام حكم الجمهوريات ضدّ الملكيات أم أنّ الأمر يرتبط بالتأويل الضيق فقط لبعض أفكاره؟. لأنّ إلقاء الضوء على هذه الفرضية هو الذي سيسمح لنا التأكّد من مدى صلاحية النقطة التي سبق أن تمّ بسط القول فيها فيما قبل أي مسألة الدفاع عن الحكم المطلق.

تقودنا الفصول الستة والعشرين لكتاب الأمير إلى صياغة الفكرة المحورية التالية: لا وجود للسياسة بدون حاكم، ولا معنى لسلطة الحاكم (الأمير) من غير شعب، ولا طعم أو مذاق للحياة السياسية من دون اختلال واختلاف المصالح والمنافع؛ وحيثما تتناقض المصالح والمنافع تختلف، يوجد بالضرورة ظالم ومظلوم وبالتالي تتحوّل هذه الحياة إلى مسرح أو ساحة مفتوحة للحرب؛ قد تكون حرباً معلنة ضدّ أعداء الخارج وقد تكون حرباً خفية ضدّ المكائد والدسائس التي يدبّرونها أعداء الداخل. وعليه فالانتصار فيها يبقى حليف أولئك الذين أهّلتهم طبيعتهم الخاصة من حيازة قدرات وخصائص تمكّنهم من امتلاك السلطة وتأمين سبل الحفاظ عليها رغم أنّ مهمة من هذا النوع ليست باليسيرة ولا تخلو من مخاطرة ومغامرة؛ مخاطرة بالحياة ومغامرة بالشرف والمجد.

- مفهوم الشعب:

قد يتبادر للذهن أنّ مفهوم الشعب كما يتحدّد مدلوله في قاموس التداول والاستعمال اليومي بسيط الدلالة، واضح المعنى؛ أي أنه يحيل بشكل مباشر على جماعة بشرية معينة يحكمها الانسجام والتماسك فيما بينها بفعل مجموعة من الروابط المتينة التي تحافظ دوام استمرار وحفظ بقائها، إلاّ أنّ الحقيقة التي تكشف عنها صفحات كتاب الأمير ليست كذلك، فالشعب كما تميط اللثام عنه الرؤية الميكافيلية الثاقبة لا يضمّ مجموعة

بشرية منظمة ومنسجمة تمام الانسجام، بل يشمل تكتلات وشرائح بشرية أو لنقل جماعات وفئات بشرية تتغيّر مسمياتهم وألقابهم مع الزمن مثل: الإكليروس، النبلاء، الملاك الاقطاعيين، كبار القادة العسكريين، رجال الدين، وأحياناً صفوة المجتمع ثمّ أخيراً عامة الناس أو الجماهير. يقدّم هذا التحديد لمفهوم الشعب صورة واضحة عن طبيعة الانقسام الذي كانت تشهده البنية الاجتماعية للمجتمع الإيطالي في عهد مكيافيلي، وعليه يمكن القول أنه عن طريق تقديمه لطبيعة هذا التشخيص الدقيق لبنية المجتمع وشرائحه المختلفة، استطاع مكيافيلي أن يساهم في تشكيل رؤية مبكرة تضم معطيات سوسيولوجية متكاملة الجوانب عن المجتمع الإيطالي وطبيعة التناقضات والفوارق التي كان يعج بها؛ إن على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو حتى السياسي وذلك حتّى قبل أن يرسي هذا العلم أولى خطواته داخل أروقة الجامعات أو مع منظريه الأوائل الذين ساهموا في تأسيس بنائه الكلّي. فإذا كان بناء المجتمع تؤلفه الصورة الكاملة التي رسمها مكيافيلي أعلاه، فكيف تتحدّد طبيعة العلاقة بين مكوّناتها من جهة أولى وبينها وبين الأمير الذي يحكمها من جهة ثانية؟

- طبيعة العلاقة بين الأمير والشعب.

يعبّر موقف مكيافيلي عن نفسه لطبيعة العلاقة بين الأمير والشعب بجميع أطيافه من خلال تبني تصوّر يطبعه بُعد مزدوج تحكمه الحركية والتغير وليس الجمود والثبات بين أطرافه، حيث يتصرّف كلّ هؤلاء الذين أطلق عليهم الفاعلين في المشهد السياسي أو المؤثرين الرئيسيين في الحياة السياسية وفق رؤى تمليها مصالح خاصة متناقضة وتتحدّد طبيعة هذه المصالح بحسب الموقع الاجتماعي الذي يتموضع فيه كلّ طرف توضحه الصيغة التالية:

يمسك الأمير رأس الدولة ويمارس السلطة وهو منصب حساس جدّاً وهو يمثّل بهذه الصفة العقل المدبّر والمخطّط السياسي الأول؛ ويضعه هذا الوضع في موقع قوّة وموقع ضعف في نفس الوقت. فداخل هذه العلاقة يجد الأمير نفسه إزاء وضعيات مختلفة؛ إما من شأنها أن تقوده إلى سدّة الحكم بفضل أولئك الذين دعموه للوصول إلى السلطة فيبقى مديناً لهم بهذا الفضل أو العكس أي أولئك الذين خذلوه وكانوا سبباً في النهاية الحتمية لسلطانه وكان من اللازم عليه أن يحتاط من خبثهم.

يسمح تتبع مضامين الأفكار الواردة داخل كتاب الأمير لا سيما الفصول الأولى منه بالوقوف عند عدّة أنماط علائقية توجه سياسة الحاكم بالمحكومين يمكن رصدها كما يلي:

+ داخل المماليك الوراثية القديمة تكون علاقة الأمير برعاياه علاقة دعم ومساندة من طرف شعبه ضد أعداء الخارج، إذا لم يكن متصفاً بعيوب ومساوئ تسببت لهم في الضرر وجعلتهم ينفرون منه([1]). الملاحظ

[1] - نيقولا مكيافيلي، الأمير، ترجمة محمد لطفي جمعة، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، طبعة 2021، الفصل II ص 34.

أن علاقة من هذا الصنف بين الجانبين توجهها التبعية والإخلاص من قبل الرعية تجاه الحاكم ولا تتخلّلها أية عوائق بإمكانها من شأنها أن تفسد عليه طعم الإنعام بمزايا السلطة ومتعها اللهم إذا تسبب في ذلك بنفسه.

+ داخل المماليك الحديثة النشأة تتحدّد هذه العلاقة عبر وجهين متناقضين هما: الثورة والتمرّد ضد الأمير الفاسد، ثمّ علاقة ترحيب واستقبال بالفاتح الجديد. لكن رغم كلّ ذلك، فعلاقة الفاتح الجديد بشعبه تبقى مفتوحة على احتمالين؛ أي إما كسب ولائهم ونيل رضاهم في حالة إذا ما قام بالإصلاحات الضرورية التي تصلح ما أفسده السابقين عليه وإمّا فقدانه في حالة إخلاله بواجبه تجاههم([1]). إزاء هذه الوضعية يبقى موقف الحاكم الفاتح في علاقته بشعبه في موقع ضعف وهشاشة إلى أن يثبت جدارته ومهارته في تأسيس وحدة الولايات التي لها مرجعية ثقافية ولغوية وأخلاقية مختلفة عن طريق توظيف المقوّمات التي تمكّنه من تحقيق هذا الغرض وعلى رأسها القضاء على سلالة العائلة الحاكمة قديماً والحفاظ على نمط الأخلاق والعادات كما هي([2]). إذن يحتاج الحاكم الجديد إلى مجهود مضاعف لأجل إحكام قبضته الكلية على شعبه وإخضاعه من خلال نباهته وحذقه في اكتشاف مكامن الخلل في الولايات الجديدة ومواطن الدسائس والمؤامرات ومحاولة إحباطها.

نستخلص مما سبق أنّ نمط العلاقة بين الجانبين – الحاكم الجديد / الشعب – علاقة تؤطرها المنفعة والمصلحة ممّا يجعلها علاقة صراع ملغوم يغطي وجهها الظاهر الإعلان عن الولاء والاستسلام، لكن في باطنها تبقى مسكونة بنية التمرّد والعصيان. وبالتالي فكلمة الحسم فيها مرهونة بالقوى الرئيسية المحركة لذلك الصراع، هل حنكة الحاكم وجسارته في الإخضاع أم جرأة الشعب في إعلان التمرّد وسحب الولاء.

تنقسم علاقة الحاكم بشعبه داخل الفصل الرابع إلى صنفين مختلفين تخضع لطبيعة الانتماء الاجتماعي الذي تتموقع فيها كلّ فئة؛ لذلك نجد الفئة الأولى وهي الأعوان والموالون لسدّة الحاكم، حيث ينعم عليهم ويأتمرون بأوامره وعلاقته بهذه الفئة هي علاقة عمودية يطبعها الخضوع التام والطاعة العمياء، أما الفئة الثانية وهم فئة الأشراف والنبلاء وهؤلاء لا يمتلك الحاكم أي فضل أو سلطة عليهم ويستمدون مجدهم من عراقة أصولهم وبلغة مكيافيلي ذاته من الدم الأزق الذي يجري في عروقهم والعلاقة التي تربطهم بالحاكم مجرّد علاقة اعتراف بالسيادة عليهم وليس خضوع تام.

يضرب مكيافيلي في هذا السياق مثال حي عن هذا النموذج هو: سلطان الأتراك الذي يمتلك مطلق التصرّف في تدبير شؤونه السياسية ثمّ ملك فرنسا المحاط بذوي الشرف والمجد لذلك تجعله يحتاط ويضرب

[1] - المرجع نفسه ص الفصل III 36.
[2] - المرجع نفسه ص 38.

ألف حساب لأي خطوة يقوم بها قد تضر أو تعارض مصالح هذه الفئة[1]. هكذا فغزو وفتح الإمارة التي تعضد أميرها فئة الأعوان والموالي يكون أسهل بكثير من تلك التي يسنده فيها الأشراف والموالي لأنهم عادة ما يسرعون لتشكيل تحالف قوّي ضد الفاتح الجديد من أجل حماية مصالحهم. والجدير بالملاحظة في هذا المقام أن بداية أي انشقاق أو توتر في علاقة الحاكم بفئة معينة من فئات شعبه يشكّل منبع الشرّ الأوّل الذي نبعث منه مصدر التهديد الخارجي لسلطة الحاكم واستقلالية الدولة وبالتالي نفهم أنّ تحصين هذا الباب وسدّ أي محاولة للانسلال عبره نحو الشأن الداخلي عبر توثيق أواصر العلاقة بين الحاكم وجميع فئات شعبه يمثل صمام أمان حقيقي لتفادي الزجّ بالبلد وتجنّب فتحه أمام محبّ الصراعات المدمرة والطاحنة لكيانه.

عمل مكيافيلي داخل الفصل الخامس عن الخطط الثلاث التي يلزم الحاكم أن يدبر أمور علاقته بالبلاد التي كان شعبها يحيى حياة مستقلة وحرّة قبل الفتح وفي جرده لهذه الخطط نجده يعمد إلى توجيه انتباه الحاكم نحو اعتماد أسلوب التخريب والتدمير واستخدام القوّة في علاقته بشعبه في بادئ الأمر، ثمّ ينتقل بعد ذلك إلى نهج اللين والاعتدال والمهادنة في مرحلة موالية وإن لم تعطي الطريقتين السابقتين أية نتائج فما عليه إلاّ أن يمنح شعبها حقّهم في الحرية ويكتفي بفرض الجباية عليهم.

بناء على ما تقدّم، نستنتج أن نمط علاقة الحاكم وفق منطق التفكير المكيافيلي لا يحدّدها مبدأ أو هدف ثابت، بل نستطيع القول أن الحرص الشديد على تدبير هذه العلاقة هو في حدّ ذاته سياسة قائمة بذاتها، بالفعل قد يسمح تتبع ورصد طبيعة هذه العلاقة عن كثب بقياس نمط الحكم وطبيعة السلطة السياسية التي يطبقها الحاكم تجاه شعبه وبالتالي نستطيع من خلالها أن نجزم هل هي سلطة لينة معتدلة أو متطرّفة وقاسية.

[1] - نيقولا مكيافيلي، الأمير، ترجمة محمد لطفي جمعة، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، طبعة 2021، ص 53.

خلاصة:

قادتنا رحلة النبش والتنقيب في أرشيف المتن المكيافيلي بالخصوص كتاب الأمير، إلى الوقوف على مسألة أساسية وهي أن التفكير السياسي للرجل كلّما حاولت الاقتراب منه إلاّ وانفلت منك بسبب تعدّد التأويلات وكثافة المعاني وغنى الدلالات التي تقحمك فيها كلّ فقرة من فقراته. وهذا إن دلّ على شيء، إنما يدّل على عمق تفكيره وصلابة أفكاره التي ما زالت تقاوم عتبات تقادم الزمن، وتأثيرات صروف الدهر المتعاقبة عند تمكّنها من إرغام كبار المفكرين في الفلسفة السياسية والمؤرخين للفكر السياسي على العودة إليها حتى بعد مضي قرون من الزمن على ظهورها وقد لا نجد قولا أفضل، نختتم باب الحديث في هذا العرض من الشهادة التي صرّح بها " فرنسيس بيكون " في حقّه بعد قرن من الزمن على وفاته حينما قال: " ينبغي أن نشكر مكيافيلي وهذا النوع من الكتاب الذين يقولون علناً وبلا مواربة ما اعتاد الناس على فعله، وليس ما ينبغي عليهم فعله".

لائحة المصادر والمراجع

- جمال الدين أمين، محاضرات مختصرة وحدة الفكر السياسي 2 / القانون العام، الأسدس السادس السنة الجامعية:2022/2021.
- ليو شتراوس، جوزيف كروبسي، تاريخ الفلسفة السياسية، الجزء الأوّل / من ثيوكيديديدس حتّى اسبينوزا، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة إمام عبد الفتاح إمام، كتابك للنشر والتوزيع،ص 434.
- جورج سباين، تطوّر الفكر السياسي/ الكتاب الثالث، ترجمة الدكتور راشد البراوي، تقديم الدكتور أحمد سويلم العمري، الهيئة المصرية العامة للكتاب / القاهرة 2010، ص 30.
- جان توشار، تاريخ الأفكار السياسية من عصر النهضة إلى عصر الأنوار، ترجمة، د. ناجي الدراوشة، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، الطبعة الأولى 2010، ص 353.
- إميل بريبه، تاريخ الفلسفة، الجزء الثالث العصر الوسيط والنهضة، ترجمة جورج طرابيشي، دار كتابك للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية 1977، ص 300. 301.
- آلان ستيفن، الفلسفة للأشخاص المنشغلين، كلّ شيء يجب أن تعرفه حقّاً، مكتبة جرير، ص 91.
- نيقولا مكيافيلي، الأمير، ترجمة محمد لطفي جمعة، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، طبعة 2021، ص 121.

تدبير التعليم عن بعد
بين المأسسة والإكراه البيداغوجي

كريمة قروان
طالبة باحثة في سلك الدكتوراه
مختبر العلوم الاجتماعية والتحولات المجتمعية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة القاضي عياض بمراكش، المغرب

الدكتور محمد عبد الخلقي
مختبر العلوم الاجتماعية والتحولات المجتمعية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة القاضي عياض – مراكش
المغرب

الملخص

عرفت المنظومة التعليمية المغربية، خلال السنوات الأخيرة، تحولًا لافتًا في علاقتها بالتقنيات الرقمية، خاصة عقب تفشي جائحة كوفيد-19 التي فرضت انتقالًا سريعًا نحو التعليم عن بعد كصيغة بديلة عن النمط الحضوري. هذا المقال يقارب هذا التحول من منظور سوسيولوجي، ساعيًا إلى تجاوز المقاربات التقنية أو التقريرية التي تختزل الرقمنة في بعدها الأداتي، نحو قراءة معمقة في منطق التدبير التربوي في زمن اللايقين. بالاستناد إلى مفاهيم سوسيولوجيا التنظيم، وسوسيولوجيا المخاطر، وسوسيولوجيا الفعل التربوي، يحاول التحليل تفكيك المسار الذي سلكته عملية مأسسة التعليم عن بعد بالمغرب، مبرزًا التوتر القائم بين الحوكمة الرقمية والإكراهات البيداغوجية اليومية.

ويركز المقال على رصد الإكراهات الميدانية التي واجهها الفاعلون التربويون خلال تفعيل هذه الصيغة التعليمية، سواء من حيث هشاشة التفاعل التربوي داخل الفضاء الرقمي، أو من حيث ضعف التكوين والدعم المهني المواكب. كما يتوقف عند المخاطر التنظيمية والبيداغوجية غير المرئية التي أفرزتها الرقمنة، باعتبارها لا تقتصر على بعد تقني، بل تلامس بنية السلطة، آليات اتخاذ القرار، وإنتاج المعنى داخل المؤسسة التعليمية.

وفي ضوء هذا التشخيص، يقترح المقال ملامح أولية لنموذج تكاملي في تدبير التعليم عن بعد، يجمع بين مقتضيات الحوكمة التربوية وخصوصيات الفعل البيداغوجي، من خلال تصور تشاركي، مرن، قائم على التقدير المهني والعدالة الرقمية. وبهذا المعنى، يُعد المقال مساهمة في إثراء النقاش السوسيولوجي حول رهانات الرقمنة التعليمية، وتحدياتها في السياقات المدرسية العربية.

الكلمات المفتاحية:

التعليم عن بعد، الرقمنة التربوية، سوسيولوجيا المخاطر، الفعل التربوي، الحوكمة الرقمية، العلاقة البيداغوجية، ، المدرسة المغربية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

قروان، كريمة. عبد الخلقي، محمد. (2025، ماي). تدبير التعليم عن بعد بين المأسسة والإكراه البيداغوجي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 217-233.

1. المقدمة

أفرزت التحولات المتسارعة التي شهدها العالم في السنوات الأخيرة، ولا سيما خلال جائحة كوفيد-19، لحظة مفصلية أعادت تشكيل التصورات التقليدية حول المدرسة، المعرفة، وأشكال التنشئة الاجتماعية. ففي خضم هذا السياق المأزوم، لم يكن التعليم عن بعد خيارًا بيداغوجيًا مدروسًا بقدر ما كان استجابة استعجالية فرضها منطق البقاء والاستمرارية، لتتحول هذه الممارسة، شيئًا فشيئًا، إلى رافعة خطابية ضمن المشاريع الإصلاحية والبرامج الرسمية. إلا أن هذا التحول لم يكن دائمًا مصحوبًا بتكييف بيداغوجي أو بإعداد تنظيمي ملائم، مما جعلنا أمام واقع مزدوج، تختلط فيه الرهانات المؤسسية بإكراهات التنفيذ التربوي.

في السياق المغربي، تبنّت الدولة هذا النمط من التعليم ضمن منطق المأسسة، عبر تضمينه في الوثائق الرسمية والاستراتيجيات القطاعية، كحل رقمي مرن يعزز نجاعة الأداء التربوي ويضمن ديمومة الخدمة التعليمية في حالات الطوارئ. غير أن هذا التموقع الجديد للتعليم عن بعد لم يخلُ من التوتر، إذ سرعان ما اصطدمت هذه المأسسة بواقع الممارسة اليومية داخل الفضاءات المدرسية، حيث تبرز صعوبات تتعلق بإعادة بناء العلاقة التربوية، ضعف التكوين المهني الرقمي، اختلالات التفاعل البيداغوجي، وفقدان الإطار الرمزي الذي يُعطي للعملية التعليمية معناها العلائقي والاجتماعي. وفي ظل هذا المفترق، يصبح التعليم عن بعد حقلًا سوسيولوجيًا غنيًا لإعادة التفكير في مفاهيم السلطة التربوية، التوجيه المركزي، التموقع المهني، وتمثلات الفاعلين.

إن هذا المقال لا يهدف إلى تقديم تقييم تقني لأداء التعليم الرقمي، بل يسعى إلى مقاربة الظاهرة من زاوية **علم الاجتماع التربوي** و**سوسيولوجيا المخاطر**، من خلال تحليل كيفيات تفاعل الفاعلين مع منطق المأسسة الرسمي، ورصد الاختلالات التي تنتج عن غياب ملاءمة بين الضبط الإداري والتفعيل البيداغوجي. وبناء على هذا المنظور، يتمحور التساؤل المركزي للمقال حول :**كيف ينعكس مسار مأسسة التعليم عن بعد في المغرب على الممارسة البيداغوجية، في ظل التوتر القائم بين متطلبات التنظيم الإداري وإكراهات التفعيل التربوي داخل الفضاء الرقمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، سيتم أولًا تتبع المسار المؤسساتي الذي اتخذته الدولة المغربية في تقنين التعليم عن بعد، من خلال تحليل السياسات العمومية التربوية والخطابات الرسمية. ثم سيتم الانتقال إلى تفكيك مظاهر الإكراه البيداغوجي في البيئة الرقمية من خلال رصد تمثلات الفاعلين التربويين، قبل أن يُختتم التحليل بقراءة تركيبية تستند إلى أدوات **سوسيولوجيا المخاطر** لفهم الدينامية المركبة التي تحكم علاقة المدرسة المعاصرة بالتكنولوجيا في زمن اللايقين التربوي.

2. إعادة تشكيل الحقل التربوي في ضوء مأسسة التعليم عن بعد: مقاربة سوسيولوجية لبنية القرار التربوي

1.2. من التكيف الاضطراري إلى الترسيم المؤسساتي: تطور المأسسة الرقمية في التعليم المغربي

شهد المغرب، كما باقي دول العالم، اضطرابًا عميقًا في منظومته التعليمية عقب تفشي جائحة كوفيد-19، إذ فرض السياق الصحي الطارئ إعادة ترتيب الأولويات التربوية بطريقة فجائية وغير مسبوقة. ولم يكن التعليم عن بعد، في مراحله الأولى، خيارًا تربويًا مخططًا له مسبقًا أو ناتجًا عن تفاعل استراتيجي بين مختلف الفاعلين داخل الحقل التربوي، بل جاء كحل اضطراري فرضه منطق الاستمرارية لا منطق الجودة. وقد شكّل هذا التحول المفاجئ ما يسميه علم الاجتماع التنظيمي بـ«الوظيفة الظرفية للقرار»، أي تلك القرارات التي تنبع من ضغط خارجي أكثر من انبثاقها من تفاعل داخلي منظم بين بنيات الحقل[1]. بهذا المعنى، شكّلت الرقمنة، في بداية الأمر، ممارسة طارئة لتدبير أزمة، لا آلية متكاملة لإصلاح نسق.

لكن المثير في التجربة المغربية هو ما يمكن وصفه بـ«ترسيم الاستثناء»، حيث تحوّل هذا النمط من التعليم، مع مرور الوقت، إلى أداة رسمية داخل السياسات التربوية. فبدل أن تظل التجربة محصورة في الظرفية، أفرزت دينامية مأسسة سريعة وغير مكتملة، انطلقت من القرارات الوزارية المؤقتة، ومرّت عبر المنصات الإلكترونية، لتُتوج بإدماج التعليم عن بعد ضمن الرؤية الاستراتيجية 2015–2030، وأيضًا ضمن الإطار البيداغوجي الجديد لنظام البكالوريوس بالجامعة المغربية. هذا المسار يجعلنا أمام حالة نموذجية لتحليل ما يسميه بورديو «التأثير غير المدروس لسلطة الدولة الرمزية»، حيث تتحول المبادرات التقنية إلى سياسات عمومية من خلال آلية الإضفاء المؤسسي للمعقولية، بغض النظر عن التقييم الواقعي للجدوى البيداغوجية[2].

ترافق هذا المسار مع إنتاج خطاب رسمي يُضفي على التعليم عن بعد بعدًا استراتيجيا جديدًا، يصوره كمؤشر على التقدم ومواكبة التحولات الرقمية العالمية، دون أن يوازيه فعليًا تحول بيداغوجي في العمق. إذ تم التركيز على تطوير المنصات والمحتويات الرقمية وتوزيع المعدات، بينما ظل التكوين المهني للأساتذة، وتحديث المناهج، ومواكبة التلاميذ نفسيًا وتربويًا، في مستويات متأخرة من الأولوية. وهو ما يعكس ما سماه بيك بـ«الحداثة المنفصلة عن مضمونها»، حيث تتبنى السياسات العامة آليات حداثية ظاهرية دون إعادة بناء المعنى الاجتماعي والفلسفي للفعل التربوي نفسه[3].

---

[1] الجوهري، أسماء، سوسيولوجيا التنظيمات التربوية في زمن الأزمات، الرباط: منشورات كلية علوم التربية، 2023، ص 45.

[2] بوزيان، نادية، الدولة والرقمنة التربوية: تحليل نقدي للسياسات التعليمية بالمغرب، فاس: المركز المغربي للبحث في العلوم الاجتماعية، 2024، ص 71.

[3] Beck, Ulrich, La société du risque : sur la voie d'une autre modernité, Paris: Flammarion, 2022, p. 129.

لقد كشف هذا الترسيم المتسارع عن سمات نمطية في تدبير القرار التربوي بالمغرب، أهمها استمرار منطق المركزية المفرطة، وضعف التشاور الأفقي مع الفاعلين الميدانيين، وغياب آليات التقييم التشاركي. وهو ما يكرّس ما يسميه علم الاجتماع التنظيمي بـ«الشرعية الإدارية المحضة»، أي تلك الشرعية التي تستند إلى التراتبية القانونية أكثر من استنادها إلى التجربة الاجتماعية للفاعلين أو إلى الأثر الواقعي للإجراءات المتخذة[1]. ويتجلى ذلك بوضوح في الفجوة الواسعة بين الخطاب الرسمي الذي يحتفي بمأسسة التعليم الرقمي، وبين المعطيات الميدانية التي تشير إلى تفاوت كبير في التوفر على البنيات التحتية، والقدرات التكوينية، والدعم المؤسساتي، لا سيما في المناطق القروية والهامشية.

وعليه، فإن مأسسة التعليم عن بعد في السياق المغربي لا يمكن فهمها فقط من زاوية تقنية أو تدبيرية، بل يجب قراءتها كجزء من عملية إعادة تشكيل الحقل التربوي من خلال توازنات جديدة بين الفاعلين، وظهور علاقات سلطة مستجدة، وانتقال غير مكتمل من النمط الحضوري التقليدي إلى نموذج رقمي لم يستقر بعد في بنيته أو مرجعيته البيداغوجية. وهو ما يجعلنا في قلب ما يسمى في سوسيولوجيا التنظيمات بـ«التحول غير المتكافئ في منطق الحقل»، حيث تتحرك النظم الرمزية والقانونية بسرعة تفوق بكثير قدرة البنيات الثقافية والمهنية على التكيف معها، مما يخلق مناطق هشاشة تنظيمية ومخاطر بيداغوجية يصعب التحكم في آثارها على المدى المتوسط[2].

2.2. المأسسة الشكلية والفاعلون التربويون: حدود الإدماج البيروقراطي للممارسة البيداغوجية

إن المتمعّن في مسار إدماج التعليم عن بعد في المدرسة المغربية يلحظ أن هذا الانتقال لم يُبْنَ بالضرورة على سيرورة تشاركية تُعطي للفاعلين التربويين وضعية محورية في اتخاذ القرار، بقدر ما تَمثّل في إعادة إنتاج لمنطق إداري قائم على المقاربة التراتبية. فقد تم التعامل مع التعليم الرقمي، لا بوصفه أداة لإعادة بناء الفعل التربوي، بل كآلية إجرائية تُدرج في صلب منطق التدبير التقني للزمن والمحتوى الدراسي، مما جعله جزءًا من "مأسسة شكلية" تفتقر إلى الدينامية التفاوضية والتكوينية التي تجعل من الفاعل التربوي شريكًا لا مجرد منفّذ.

ويُقصد بالمأسسة الشكلية هنا ذلك النمط من الإدماج الذي يُضفي طابعًا رسميًا على الممارسة التربوية الرقمية من خلال النصوص والتنظيمات، دون أن يُواكبها تحول حقيقي في التمثلات، والمهارات، وأطر العمل البيداغوجية. إذ يتم إنتاج قواعد جديدة وإصدار مذكرات وزارية تفرض نماذج "التدريس عن بعد" دون منح

[1] Massé, Benoît, Gouverner l'école à l'ère du numérique : logiques, tensions et nouvelles configurations, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2023, p. 88.

[2] العروي، حسام، التربية في زمن اللايقين: مخاطر التحول الرقمي بالمغرب، الدار البيضاء: منشورات جامعة الحسن الثاني، 2025، ص 103.

الفاعلين الفرصة الكافية لإعادة فهم مهنتهم في هذا السياق الرقمي. وهو ما ينطبق عليه ما وصفه ميشال دوبوي بـ"التحكّم الرمزي في التغيير دون تمكين فعلي منه"، حيث تنشأ مسافة بين الخطاب الرسمي والممارسة الواقعية، تولّد مشاعر باللامعنى المهني أو الإقصاء التربوي[1].

هذا التوتر يتجلّى بوضوح في تمثلات الأساتذة لمهنتهم خلال فترات التعليم عن بعد، إذ عبّر العديد منهم، في مقابلات ميدانية وشهادات منشورة، عن شعور بالإجبار على الاشتغال في بيئة غير مهيكلة، وغياب الاعتراف بخصوصية العمل البيداغوجي الذي يستند إلى الحضور الجسدي والعلاقة الإنسانية. فبدل أن تُراعى هذه الأبعاد التربوية الدقيقة، تم فرض مقاربات رقمية جاهزة تفتقر إلى الحس التربوي، وكأن المهمة التعليمية أصبحت تُختزل في تمرير المحتويات الرقمية لا في بناء المعنى المشترك مع المتعلمين. وهذا ما يعكس ما سمّاه بيير بورديو بـ"عنف الدولة الرمزي" حين تفرض السلطة التصورات التربوية وتُهمّش التجربة العيانية للمدرّسين[2].

وإذا كانت الوظيفة البيروقراطية للإدارة التربوية تقتضي بطبيعتها التنظيم والانضباط، فإن إدراج التعليم الرقمي داخل منطقها دون مرونة، قد يؤدي إلى انكسار العلاقة بين الفاعل والمنظومة. فالإدارة لا تعترف إلا بما هو قابل للقياس والتقنين، بينما البيداغوجيا هي مجال للّاتوقع، والهشاشة، والتفاعل المعقد. وهنا تتجلى الإشكالية المركزية: هل يمكن إحقام الفعل التربوي ضمن منطق الإجراءات الإدارية دون المساس بجوهره العلائقي؟ إن محاولة تطويع البيداغوجيا لمقتضيات "الحكامة الرقمية" قد تجعل منها عملية "مفقّدة للمعنى"، وتُفرغ التجربة التربوية من بعدها الإنساني[3].

وفي ظل هذا الوضع، تُطرح بحدة إشكالية "موقع الفاعل التربوي في القرار"، حيث يظهر الأستاذ، وفق أدبيات سوسيولوجيا التنظيم، كـ"فاعل منفذ" وليس كـ"فاعل مشارك". بل تُغيب المؤسسة التربوية في العديد من القرارات التقنية المرتبطة بالرقمنة، لصالح بنيات فوقية تتخذ القرارات وتُنزّلها في شكل مذكرات ملزمة. وهذه الوضعية تعيد إنتاج منطق التهميش المؤسساتي الذي يُقزّم وظيفة الفاعلين الميدانيين، ويُضعف انخراطهم الفعلي في مشاريع الإصلاح. وهو ما أشار إليه تحليل حديث حول الحوكمة الرقمية للمدرسة حين أكد أن "الفاعلين يشعرون بأن الرقمنة جاءت ضدهم لا معهم".[4]

---

[1] دوبوي، ميشال، علم الاجتماع النقدي للسلطة الرمزية، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2022، ص 94.

[2] بورديو، بيير، أسئلة في التربية، ترجمة حسن مصدق، الدار البيضاء: منشورات ملتقى الطرق، 2024، ص 67.

[3] الأزهر، هدى، التكوين التربوي والانتقال الرقمي: أزمة المفاهيم والممارسات، مراكش: منشورات كلية علوم التربية، 2023، ص 112.

[4] Leclercq, Vincent, Gouverner l'école numérique: Participation et exclusion des acteurs éducatifs, Bruxelles: Éditions Academia, 2022, p. 137.

كما تبرز هذه الإشكالات بشكل خاص في غياب آليات المواكبة النفسية والتربوية للأطر التربوية خلال فترات اعتماد التعليم عن بعد، حيث وُضع العديد منهم في وضعيات مهنية مرهقة دون تدريب مسبق أو دعم تقني حقيقي، مما عمّق الشعور بعدم الانتماء إلى منطق الإصلاح، وجعل من الرقمنة عبئًا مؤسساتيًا لا أداة للتحسين. ولعل ما يعزّز هذا الشعور هو غياب منطق التدرج، واستبعاد المقاربة التجريبية التي تأخذ بعين الاعتبار السياقات المحلية، ومستوى الجاهزية الفردية والجماعية، وهو ما يجعل الإصلاح، في هذا الباب، مجرد إعلان شكلي دون مضمون فعلي.[1]

إن تجاوز هذا الوضع لا يمر عبر تكثيف القرارات المركزية أو تسريع وتيرة الرقمنة، بل يستدعي إعادة التفكير في أدوار الفاعلين، ومكانة البيداغوجيا داخل النسق الإداري. فحين يتم بناء السياسة التعليمية من الأعلى دون إنصات للأسفل، تفقد قدرتها على التكيف، وتُصبح عرضة لما يسميه أولريش بيك "إنتاج المخاطر البطيئة" التي لا تنفجر فورًا، لكنها تُقوّض الممارسة التربوية تدريجيًا من الداخل.

3. الإكراهات البيداغوجية للتعليم عن بعد: نحو سوسيولوجيا للفعل التربوي في البيئات الرقمية

1.3. هشاشة التفاعل التربوي في الفضاء الرقمي: انقطاع العلاقة التعليمية وإضعاف الدور الرمزي للمدرس

لم يكن الانتقال نحو التعليم عن بعد مجرد تحوّل في الوسائط التكنولوجية، بل مثّل بالأحرى انتقالًا في أنماط التفاعل التربوي، وفي تمثلات الفاعلين لدورهم داخل المؤسسة التعليمية. ذلك أن العلاقة التربوية، كما تبلورت تاريخيًا، لم تكن يومًا علاقة تقنية خالصة، وإنما علاقة إنسانية مشروطة بالحضور، بالتبادل الحي، وبالتفاعل المباشر الذي يشكّل شرطًا لإنتاج المعنى وتثبيت السلطة الرمزية للمدرس. غير أن الفضاء الرقمي، كما تجلّى في تجربة التعليم عن بعد، بدا فاقدًا لهذه المقومات الجوهرية، ما جعله بيئة هشّة من حيث قابلية بناء علاقة تربوية فعالة. فالمدرس لم يعد مرجعية حية، بل تحوّل إلى صورة على شاشة، محاطًا بضجيج رقمي وغياب جسدي، ما أنتج نوعًا من «الانفصال البيداغوجي» الذي تزعزعت معه ركائز العلاقة التعليمية التقليدية.

هذا الانفصال لا يُقاس فقط بغياب التفاعل اللحظي، بل يتجلى أيضًا في تراجع المقومات الرمزية التي تمنح المدرّس سلطته التربوية. فوفقًا لمنظور علم الاجتماع البيداغوجي، تستمد السلطة التعليمية مشروعيتها من القدرة على التأثير داخل فضاء مشترك يُنتج فيه الفاعل التربوي الإيقاع، الإطار، والانضباط. لكن في الفضاء الرقمي، يتم تقويض هذه السلطة بفعل غياب الرقابة الحسية، وتشظي الانتباه، وتفكك الإيقاع الدراسي، ما يجعل التفاعل أقلّ مشوشًا أكثر منه بنية منظمة. ولعل هذا ما دفع العديد من الأساتذة، خلال المقابلات

[1] العيساوي، فاطمة، الفاعلون التربويون في ظل الرقمنة: قراءة في التحولات المهنية، طنجة: منشورات المركز المغربي للسياسات العمومية، 2025، ص 58.

الميدانية، إلى التعبير عن شعورهم بـ"فقدان السيطرة" داخل الحصة الرقمية، وعن صعوبة إثارة الاهتمام أو الحفاظ على دينامية التواصل في ظل حضور افتراضي هش، بل في أحيان كثيرة، غائب تمامًا[1].

لقد أنتج هذا الوضع أشكالًا من «اللايقين التربوي»، حيث لم يعد المدرس متأكدًا من مدى فهم المتعلمين، ولا من مستوى انخراطهم، ولا حتى من وجودهم الحقيقي خلف الشاشة. وهنا تبرز خطورة ما يسميه إرفينغ غوفمان "إخفاق الطقس التفاعلي"، حيث تنهار الطقوس الدقيقة للتبادل الرمزي التي تؤسس لفعل التعليم، وتتحول الحصة إلى ممارسة تقنية معزولة عن بعدها العلائقي. فالمتعلم هو الآخر فقد الكثير من الإشارات البصرية والصوتية التي تساعده على إدراك الإيقاع التربوي، ما يجعل الفضاء الرقمي أقرب إلى بيئة تجريدية لا تُنتج تعلّمًا حيًا بقدر ما تُكرّس الصمت، التشتت، والانسحاب[2].

وإذا كانت هذه الوضعية قد ظهرت بحدة خلال تجربة التعليم عن بعد خلال فترة الجائحة، فإن آثارها ما زالت ممتدة إلى اليوم، حيث أصبحت تُمأسس بشكل ضمني نوعًا جديدًا من العلاقة الباردة بين المتعلمين والمدرّسين. فغياب التفاعل لا يمس فقط بالأداء البيداغوجي، بل يُقوّض الوظائف الاجتماعية للمدرسة، من قبيل التنشئة، الضبط الرمزي، والإدماج التربوي. وهذه التحولات تضعنا أمام إشكالية حقيقية تتعلق بما إذا كانت الرقمنة قادرة فعلاً على تعويض الحضور التربوي، أم أنها تُنتج نموذجًا تعليميًا منقوصًا، يفتقر للبعد الإنساني. فالمؤسسة التعليمية لا تُختزل في تمرير المعرفة، بل في بناء العلاقة، التفاوض الرمزي، وتدبير الغموض، وكلها مقومات يصعب اختزالها في منصة رقمية[3].

ولعل المفارقة الكبرى تكمن في أن المؤسسة التربوية، وهي تنخرط في منطق الرقمنة، لم تواكب هذا التحول بتحليل سوسيولوجي حقيقي لبنية العلاقة التعليمية في الفضاء الرقمي. بل تم التركيز على البنية التقنية والإجراءات التنظيمية، في حين أُهملت الأسئلة الجوهرية حول المعنى، السلطة، والدور. وهذا ما جعل التفاعل الرقمي يشبه في كثير من الأحيان طقسًا شكليًا خالٍ من المحتوى التربوي الحقيقي. إذ لا يكفي أن يكون هناك اتصال تقني لكي نقول إن هناك تواصلاً تربويًا، لأن هذا الأخير مشروط بما يسميه دوركهايم «الرابط الاجتماعي المنظّم»، وهو ما غاب في التجربة الرقمية أو حضر بضعف وارتباك[4].

---

[1] السالمي، يوسف، الفعل البيداغوجي وسلطة التفاعل في المدرسة الرقمية، الرباط: منشورات جامعة محمد الخامس، 2023، ص 59.

[2] Goffman, Erving, Les rites d'interaction, Paris: Minuit, 2022, p. 84.

[3] بلقاسم، سامية، الرقمنة والتعلم: قراءة في التحولات التربوية بعد الجائحة، الدار البيضاء: المركز المغربي للبحث التربوي، 2024، ص 97.

[4] Durkheim, Émile, L'éducation, sa nature et son rôle, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2023, p. 112.

إن ما نحتاجه اليوم، هو إعادة بناء مقاربة تربوية جديدة تُنزل الفعل التعليمي الرقمي من فضائه التجريدي إلى سياقه الاجتماعي، وتستحضر مركزية العلاقة الإنسانية في كل تخطيط بيداغوجي. ذلك أن هشاشة التفاعل ليست مجرد عائق مؤقت، بل هي مؤشر على أزمة عميقة في تمثل الفعل التربوي في زمن الرقمنة. والجواب عن هذه الأزمة لا يمكن أن يكون تقنيًا، بل ينبغي أن يكون سوسيولوجيًا، بيداغوجيًا، وإنسانيًا في العمق.

2.3. ضعف التكوين والدعم البيداغوجي: إكراهات التنزيل وأثرها على المردودية التربوية

إن الحديث عن التعليم عن بعد لا يمكن فصله عن سؤال الجاهزية المهنية للفاعلين التربويين، باعتبار أن أي انتقال في الوسائط التعليمية يقتضي بالضرورة انتقالًا موازيًا في الكفايات المعرفية والعملية. غير أن ما شهده المغرب في هذا المجال يُظهر بجلاء أن هذا البعد ظل غائبًا أو حاضرًا بشكل هش، إذ تم تنزيل التعليم الرقمي دون أن يُصاحبه مشروع تكويني شامل يُعيد تشكيل ملامح الهوية المهنية للمدرّس، ويدمج أدوات جديدة في ممارساته اليومية. وهو ما جعل الفعل التربوي، في السياق الرقمي، يتأرجح بين المبادرة الفردية العفوية والتوجيهات العمودية المجزأة، في ظل غياب إطار مؤسساتي واضح للدعم البيداغوجي المستدام.

فمن الناحية السوسيولوجية، يتطلب التعليم الرقمي نمطًا جديدًا من الفاعلين، ممن يمتلكون ليس فقط المهارة التقنية في استخدام المنصات، بل أيضًا القدرة على بناء تفاعل رمزي في بيئة غير مادية. لكن هذا التحول لم يُدمج في التكوين الأساس ولا في برامج التكوين المستمر، بل غالبًا ما تُرك للأساتذة أن يتدبروا أمرهم اعتمادًا على خبراتهم الذاتية أو تبادلهم المحدود داخل شبكات مهنية غير مؤطرة. وهو ما يؤشر على هيمنة ما يمكن تسميته بـ"التعلم الدفاعي"، أي تلك الكفايات التي تُكتسب تحت ضغط الواقع بدل أن تُبنى وفق تخطيط مسبق[1].

ويُضاف إلى ذلك أن قنوات الدعم البيداغوجي ظلت تقليدية وغير متكيفة مع رهانات البيئة الرقمية. فالمفتشون، والمرشدون، وحتى الإدارات التربوية، وجدوا أنفسهم في حالة ارتباك، لعدم توفرهم بدورهم على أدوات الاشتغال المناسبة، مما أنتج حالة عامة من "اللااستقرار التكويني"، انعكست بشكل مباشر على فعالية الدروس الرقمية، ومستوى التفاعل مع المتعلمين. وهو ما يفسر، في كثير من الحالات، ضعف المردودية

[1] برادة، نوال، ممن التربية والتكوين في ظل التحول الرقمي: دراسة سوسيولوجية، الرباط: منشورات المعهد المغربي للتكوين والبحث التربوي، 2023، ص 76.

التربوية للتعليم عن بعد، وارتفاع نسب الانقطاع أو التململ، خاصة في المستويات التعليمية الدنيا، التي تعتمد على التوجيه الحي والمرافقة المباشرة[1].

في هذا السياق، تُطرح بإلحاح مسألة «الحق في التكوين» كشرط لبناء مدرسة رقمية عادلة وناجعة. فالفجوة لم تكن فقط بين التلاميذ من حيث الولوج إلى الأدوات، بل شملت أيضًا الأساتذة من حيث التأهيل والدعم، ما عمّق التفاوتات داخل الحقل التربوي نفسه. فبين مدرس متمكن رقميًا وآخر غير مهيأ، تظهر "طبقات مهنية جديدة" داخل نسق التدريس، تشكّل مصادر تفاوت في الأداء والنتائج، ما يهدد وحدة المعايير البيداغوجية ويُقوّض مبدأ الإنصاف التربوي[2]. وهو ما تنبهت إليه مؤخرًا بعض الدراسات المغربية، حين نبهت إلى أن غياب الرؤية التكوينية يجعل من الرقمنة أداة تفتيت أكثر منها أداة تجويد.

ويُعمّق هذا الإشكال أن التكوينات المتوفرة، وإن وُجدت، تظل غالبًا موسمية، ذات طابع نظري أو محاضراتي، دون أن تُستثمر كمسارات مهنية تُرافق المدرّس في بناء مشروعه التربوي داخل البيئة الرقمية. بل تفتقر إلى المقاربة السوسيولوجية التي تُسائل العلاقة بين التكنولوجيا والسلطة، بين الرقمنة والهوية المهنية، وبين التحوّل الوسائطي والتحوّل التربوي. وهو ما يجعل أغلب التكوينات التقنية تتجاهل "الفاعل التربوي بوصفه كائنًا علائقيًا"، لا مجرد مستخدم لتطبيقات أو أدوات[3].

في ضوء ذلك، يصعب الحديث عن نجاعة للتعليم عن بعد دون مراجعة جذرية لمنظومة التكوين والدعم البيداغوجي في المغرب. فالمردودية التربوية ليست فقط نتاجًا للوسائط، بل هي نتيجة لتفاعل معقد بين الفاعل، البيئة، المرجعية، والدعم المؤسسي. وبالتالي، فإن أي مشروع لإصلاح التعليم الرقمي يظل ناقصًا ما لم ينبنَ على تصور متكامل يضع "التمكين المهني" في صلبه، ويربط الكفاية التقنية بالكفاية التربوية والاجتماعية.

[1] خروبي، الحسن، تكنولوجيا التعليم وسؤال الجاهزية: رصد لإكراهات التنزيل في الوسط المدرسي المغربي، الدار البيضاء: مركز الدراسات التربوية والاجتماعية، 2024، ص 54.

[2] Zahidi, Laila, Enseigner à l'ère numérique au Maroc: entre inégalités et bricolages, Paris: L'Harmattan, 2022, p. 101.

[3] Hamzaoui, Karim, Formation des enseignants et usages du numérique: enjeux, freins et perspectives, Tunis: Presses Universitaires de la Méditerranée, 2025, p. 87.

4. التعليم عن بعد كسياق محفوف بالمخاطر: نحو قراءة سوسيولوجية لمنطق التدبير في ظل اللايقين التربوي

1.4. الرقمنة التربوية بوصفها منتجة للمخاطر التنظيمية والبيداغوجية غير المرئية

في الوقت الذي يُروَّج فيه للرقمنة التربوية كآلية لتحسين الأداء ورفع جودة التعلم، يُخفي هذا الخطاب المهيمن بعدًا آخر أكثر تعقيدًا يتصل بطبيعة المخاطر التي تُنتجها السياسات الرقمية في الحقل التربوي، لا سيما تلك التي يصعب رصدها بالطرق التقليدية. فالتحول الرقمي، وإن بدا في ظاهره تقدمًا تكنولوجيًا، يحمل في عمقه منطقًا تدبيريًا مشبعًا بعدم اليقين، يُعيد تشكيل علاقات السلطة، آليات اتخاذ القرار، وتمثلات الفاعلين لأدوارهم. وهو ما يجعل الرقمنة، من منظور سوسيولوجيا المخاطر، ليست مجرد أداة تقنية، بل منتجًا لبُنى هشّة، غالبًا ما تُخفي اختلالاتها خلف واجهات الحداثة والنجاعة.

إن أولى هذه المخاطر تتجلى في الطابع غير المرئي لاختلالات التدبير، حيث تُضفى على التعليم الرقمي شرعية مؤسساتية قائمة على المؤشرات الكمية ونسب الإنجاز، دون الوقوف عند المضمون التربوي الفعلي أو أثره على المتعلمين. فحين يُقاس نجاح التعليم الرقمي بعدد الفصول الافتراضية المنشأة، أو عدد المتصلين بالمنصات، تُختزل العملية التربوية في مجرد نشاط تقني منزوع الدلالة. وهنا تظهر "المخاطر التنظيمية غير المحسوبة"، أي تلك التي تنشأ عن التركيز المفرط على الأداء الإداري على حساب الفعل التربوي الحي، مما يولد فجوة خطيرة بين مخرجات النظام ومقاصده الجوهرية[1].

يتعزز هذا المعطى بانتقال المركز التقريري من الحقل التربوي إلى الحقل التقني، إذ لم تعد القرارات الحاسمة تُبنى انطلاقًا من الحاجات البيداغوجية، بل من معايير قابلة للرقمنة والمراقبة، كما لو أن المدرسة أصبحت تُدار وفق منطق لوغاريتمي لا تربوي. وهذا ما يسميه بيك بـ"حكم الخوارزميات"، حيث يُدار الفعل الإنساني انطلاقًا من معايير تقنية مغلقة، لا تُفسح مجالًا للتقدير البشري أو التكيف السياقي[2]. وفي هذا السياق، يصبح المدرّس مطالبًا بتنفيذ تعليمات رقمية جاهزة، غالبًا ما تُنتَج من طرف إدارات أو شركات تقنية بعيدة عن واقع الفصل الدراسي، ما يُضعف من استقلاليته المهنية، ويُقوّض سلطته التربوية.

وتنبثق من هذا الوضع مخاطر بيداغوجية صامتة، تتجلى في تآكل العلاقة بين المتعلم والمحتوى، إذ تصبح المعرفة في صيغتها الرقمية محتوى منزوع السياق، يُقدّم في شكل شرائح أو وحدات جاهزة، مما يُفقدها بعدها

[1] زروقي، ياسين، التدبير الرقمي للمدرسة المغربية: مقاربة نقدية في ضوء سوسيولوجيا المخاطر، مكناس: منشورات جامعة مولاي إسماعيل، 2023، ص 93.

[2] Beck, Ulrich, La société du risque revisitée: vers une critique sociologique de la modernisation, Paris: PUF, 2024, p. 117.

الجدلي والإنساني. فبينما تقوم البيداغوجيا على بناء المعنى من خلال التفاوض والتأويل والسؤال، تُحوّل الرقمنة المعرفة إلى منتج للاستهلاك السريع، يهدد بإفقاد المتعلم حسّه النقدي ويقزّم دوره إلى متلقٍ سلبي[1]. ولا يقتصر الأمر على التلميذ، بل يطال أيضًا الأستاذ الذي يتحول إلى وسيط بين منصة وملف، فاقدًا لحريته التربوية ومقيدًا بخوارزميات جاهزة.

وما يُعمّق خطورة هذه المخاطر هو طابعها غير المرئي، إذ يصعب رصدها لأنها لا تُعلن عن نفسها مباشرة، بل تتسلل إلى البنية التربوية بشكل تدريجي، ما يجعلها أكثر استعصاءً على المواجهة. وهو ما يجعل المدرسة عرضة لعملية "تطبيع مع المخاطر"، أي تحويل ما يُفترض أن يكون استثناءً إلى قاعدة، وما ينبغي أن يُسائل إلى إجراء روتيني. وهنا تتجلّى أهمية التحليل السوسيولوجي الذي لا يكتفي بوصف الظواهر، بل يُعرّي التناقضات البنيوية التي تُنتجها السياسات التعليمية تحت غطاء التقدم التكنولوجي[2].

أمام هذا الواقع، يصبح من الضروري إعادة التفكير في منطق تدبير الرقمنة داخل الحقل التربوي، ليس كتحول تقني، بل كممارسة اجتماعية تتطلب شروطًا ثقافية ومؤسساتية تضمن التوازن بين المردودية والانخراط، بين التتبع التقني والمعنى التربوي، وبين التدبير المركزي والمرونة المحلية. فالتعليم الرقمي، متى أُفرغ من بُعده الإنساني، يتحول إلى أداة لإعادة إنتاج اللامساواة وتعميق الشعور بالتجريد، بدل أن يكون مدخلًا لإعادة بناء المدرسة كمجال للتفاعل والتكوين.

2.4. نحو نموذج تكاملي لتدبير التعليم عن بعد: التوفيق بين الحوكمة الرقمية والمقتضيات التربوية

إن إدماج التعليم عن بعد في المنظومة التربوية لا يمكن أن يظل رهين منطق تقني صرف أو تدبير عمودي مبني على الامتثال للمعايير الرقمية الجاهزة. فالتحدي الحقيقي يكمن في القدرة على بناء نموذج تكاملي يأخذ في الاعتبار توازنًا دقيقًا بين منطق الحوكمة الرقمية، وما يقتضيه الفعل التربوي من مرونة، تفاعل، وتقدير للخصوصيات السياقية. وفي هذا الإطار، تُطرح مسألة التدبير كمدخل سوسيولوجي لفهم الكيفية التي تُبنى بها السلطة التربوية في زمن الرقمنة، ليس فقط بوصفها سلطة مراقبة ومحاسبة، بل كقدرة على التوجيه، الإقناع، وبناء الالتزام الجماعي.

فالحوكمة الرقمية، وإن ارتبطت غالبًا بمفاهيم التتبع والنجاعة والرقابة من خلال المؤشرات، فإنها لا يمكن أن تظل منفصلة عن الديناميات البيداغوجية الميدانية، وإلا تحولت إلى مجرد إعادة إنتاج للتراتبية البيروقراطية

[1] شريف، ليلى، المعرفة الرقمية وتفكك البنية البيداغوجية: نحو نقد للمنصة التعليمية، فاس: المركز المغربي للتنمية التربوية، 2025، ص 108.
[2] Maroy, Christian, Gouverner par les données: enjeux sociopolitiques de l'éducation numérique, Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2022, p. 141.

في قالب إلكتروني. ذلك أن المدرسة ليست مؤسسة رقمية بالمفهوم التقني، بل فضاء اجتماعي مركب، تحكمه علاقات سلطة، رموز، وتمثلات، تتطلب إدارة حساسة للمعاني والتفاعلات. وهذا ما يفرض اعتماد تصور تكاملي للتدبير الرقمي، يستند إلى مبادئ التشاركية، الإدماج، وتعدد الأصوات، بدل الاكتفاء بالتنزيل من الأعلى[1].

ويُعدّ هذا النموذج ضروريًا لتجاوز الوضعية التي أفرزت ما يمكن تسميته بـ"التوتر البنيوي بين منطق المنصة ومنطق الفصل"، حيث تصطدم الأطر البيداغوجية بمحدودية الموارد الرقمية، وغياب المرونة المؤسسية، وضعف التأطير المواكب. فبدل الدفع في اتجاه نمذجة الفعل التربوي عبر تطبيقات وواجهات تقنية، ينبغي الاشتغال على ما يسميه علم الاجتماع التربوي بـ"إعادة الشرعنة التربوية للممارسة"، أي استعادة سلطة الأستاذ في التأطير، وإعادة الاعتبار لمساهمته في بناء المعرفة، لا فقط في نقلها عبر الوسائط[2].

وفي هذا السياق، تبرز الحاجة إلى إعادة هيكلة مقاربة التكوين والدعم، بحيث لا تقتصر على تمكين الفاعلين من أدوات تقنية، بل تتوجه نحو تطوير رؤى بيداغوجية جديدة تدمج الرقمي ضمن منطق تعليمي إنساني. ويتطلب ذلك إحداث وحدات مصاحبة للرقمنة على مستوى المؤسسات التعليمية، تعمل على مواكبة الفاعلين، توثيق تجاربهم، وإنتاج معرفة ميدانية تراكمية حول جدوى التعليم عن بعد في سياقات متباينة. فكما تُنتج الرقمنة مخاطر غير مرئية، يمكن للتدبير العقلاني أن يُنتج آليات احتراز ووقاية، شريطة أن يكون منفتحًا على التجريب، النقد، والتكييف المحلي[3].

إن التوفيق بين الحوكمة الرقمية والمقتضيات التربوية لا يعني التنازل عن مؤشرات الفعالية أو المعايير التنظيمية، بل يستوجب دمجها ضمن نسق أوسع يُعيد للمدرسة دورها كمؤسسة لبناء المعنى، لا فقط إنتاج النتائج. من هنا، تصبح الرقمنة وسيلة وليس غاية، وتتحول الحوكمة إلى ممارسة تفاوضية بين مستويات القرار المختلفة، تسمح بإعادة توزيع السلطة التربوية، وتقليص الفجوة بين واضعي السياسات وممارسيها. وهو ما يدعو

[1] زين الدين، نبيل، التحول الرقمي في المدرسة المغربية: من التبعية التقنية إلى التدبير التشاركي، الدار البيضاء: المركز المغربي للسياسات التربوية، 2023، ص 134.

[2] Charlier, Jean-Émile, L'école numérique entre gouvernance et pédagogie: tensions et régulations, Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2022, p. 99.

[3] علوي، عبد الكبير، الرقمنة والتكوين المستمر في المؤسسات التعليمية: نحو بناء نموذج تكاملي، الرباط: منشورات كلية علوم التربية، 2025، ص 82.

إلى تصور جديد للمساءلة، يتجاوز المنطق العقابي نحو منطق المصاحبة، ويؤسس لما يمكن تسميته بـ"الذكاء التدبيري التربوي" في زمن اللايقين[1].

ففي عالم تتزايد فيه أشكال الهشاشة الاجتماعية والتربوية، لا يمكن للسياسات التعليمية أن تستمر في تسيير المدرسة بمنطق الأدوات دون فهم للمعاني. والمطلوب اليوم هو نموذج تدبيري يقر بالمخاطر، ويشتغل على احتوائها من الداخل، عبر تفعيل آليات التعلم المؤسسي، وتحفيز الفاعلين على بلورة حلول من صميم تجاربهم. وبهذا المعنى، يمكن للرقمنة أن تتحول من مصدر تهديد إلى أفق إمكان، شرط أن تُؤطَّر داخل مشروع تربوي تشاركي، يُعلي من قيمة الفعل، ويمنح الاعتبار للإنسان كقيمة مركزية في كل سياسة تعليمية.

3. الخاتمة

إن تحليل تجربة التعليم عن بعد في السياق المغربي يكشف عن مفارقة جوهرية تتمثل في تقاطع مسارين متعارضين: من جهة، نزوع مؤسساتي متسارع نحو ترسيم الرقمنة كخيار رسمي في السياسات التربوية، ومن جهة أخرى، استمرار مقاومات بيداغوجية ومهنية تكشف هشاشة هذا الإدماج وافتقاره إلى التمكين الحقيقي للفاعلين التربويين. فالتحول الرقمي، كما بيّنا، لم يأتِ كثمرة لتراكم معرفي وممارسة جماعية منفتحة على الفعل الميداني، بل ظهر كرد فعل ظرفي أملته الضرورة، سرعان ما اتخذ طابعًا تنظيميًا دون أن يستكمل شروطه المفاهيمية والبيداغوجية.

ومن منظور سوسيولوجي، فإن هذا التحول لا يمكن قراءته فقط من زاوية التغيير التكنولوجي، بل يتطلب مساءلة عميقة لبنية القرار التربوي، والعلاقات السلطوية داخل الحقل، والكيفية التي يتم بها بناء الشرعية الرمزية لسياسات الإصلاح. فمأسسة التعليم عن بعد، كما ظهرت في الخطابات الرسمية، اعتمدت منطقًا إداريًا يركّز على التعميم والتقنين، دون اعتبار كافٍ لمكانة الفاعل التربوي أو طبيعة العلاقة التعليمية بوصفها علاقة إنسانية تقوم على الحضور، والتفاعل، والاعتراف المتبادل. وهو ما أفرز في نهاية المطاف توترًا بنيويًا بين منطق الحوكمة الرقمية ومنطق الفعل البيداغوجي اليومي.

لقد أبان هذا الوضع عن إنتاج مخاطر غير مرئية، سواء على المستوى التنظيمي، من خلال تغليب منطق المنصة على منطق الفصل، أو على المستوى البيداغوجي، عبر تآكل العلاقة التعليمية وضعف التكوين والدعم. وهذه المخاطر لا تندرج ضمن ما يمكن ملاحظته مباشرة، بل تنتمي إلى ما وصفه علماء الاجتماع بـ"اللايقين

[1] Mottet, Jean-Luc, Gouverner l'éducation en temps d'incertitude: pour une intelligence collective du risque, Paris: PUF, 2024, p. 113.

البنيوي"، حيث تشتغل السياسات بآليات مغلقة، وتُفرز آثارًا معقدة لا تظهر إلا بعد حين، وتؤثر على المعنى، والانتماء، والمردودية في آن واحد.

وأمام هذا السياق المتشابك، تبرز الحاجة إلى تصور جديد لتدبير التعليم الرقمي، يقوم على التوفيق بين مقتضيات الحوكمة ومتطلبات الفعل التربوي الحي. نموذج لا ينطلق من التكنولوجيا كغاية، بل يُدمجها ضمن رؤية إنسانية تعتبر العلاقة التربوية مركزًا للمعنى، وترى في المدرّس ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل فاعلاً منتجًا للمعرفة والمعنى، عبر أدوات قد تكون رقمية، لكنها لا يمكن أن تكون بديلة عن الحضور الإنساني في عمقه.

لذلك، فإن أي تفكير في المستقبل الرقمي للمدرسة لا يمكن أن يظل أسير التقنيات أو الإكراهات الظرفية، بل يجب أن ينبني على تحليل سوسيولوجي نقدي يُنصت إلى الأصوات المهمّشة في الحقل، ويمنح أولوية لتجارب الفاعلين، ويعيد بناء العلاقة بين المركز والقاعدة، بين المؤسسة والسياسة، بين التوجيه والتفعيل. فالتعليم عن بعد، في حد ذاته، ليس خطرًا، وإنما يصبح كذلك حين يُنزّل بمنطق إداري صلب، دون تكييف بيداغوجي، ودون أن يُستثمر كأداة لتمكين المدرسة من تجاوز أزمتها التاريخية في علاقتها بالمعرفة، والسلطة، والتفاعل.

وفي نهاية هذا التحليل، يتضح أن المدرسة المغربية، وهي تعيد صياغة علاقتها بالرقمنة، مدعوّة إلى إعادة بناء مشروعها التربوي من داخل مفهوم "الفاعلية الاجتماعية للتقنيات"، لا من منطق التبعية أو الامتثال. فحين يتم التفكير في الرقمنة كتجربة بشرية، وليس فقط كأداة تقنية، فقط حينها يمكن أن تتحول إلى فرصة لا إلى مصدر هشاشة، وإلى أفق للتجديد لا إلى نسق لإعادة إنتاج الأعطاب القديمة بثوب رقمي جديد.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- الأزهر، هدى .التكوين التربوي والانتقال الرقمي: أزمة المفاهيم والممارسات .مراكش: منشورات كلية علوم التربية، 2023.
- برادة، نوال .مهن التربية والتكوين في ظل التحول الرقمي: دراسة سوسيولوجية .الرباط: منشورات المعهد المغربي للتكوين والبحث التربوي، 2023.
- بلقاسم، سامية .الرقمنة والتعلم: قراءة في التحولات التربوية بعد الجائحة .الدار البيضاء: المركز المغربي للبحث التربوي، 2024.
- بورديو، بيير .أسئلة في التربية .ترجمة حسن مصدق. الدار البيضاء: منشورات ملتقى الطرق، 2024.
- بوزيان، نادية .الدولة والرقمنة التربوية: تحليل نقدي للسياسات التعليمية بالمغرب .فاس: المركز المغربي للبحث في العلوم الاجتماعية، 2024.
- الجوهري، أسماء .سوسيولوجيا التنظيمات التربوية في زمن الأزمات .الرباط: منشورات كلية علوم التربية، 2023.
- خروبي، الحسن .تكنولوجيا التعليم وسؤال الجاهزية: رصد لإكراهات التنزيل في الوسط المدرسي المغربي .الدار البيضاء: مركز الدراسات التربوية والاجتماعية، 2024.
- دوبوي، ميشال .علم الاجتماع النقدي للسلطة الرمزية .بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2022.
- زروقي، ياسين .التدبير الرقمي للمدرسة المغربية: مقاربة نقدية في ضوء سوسيولوجيا المخاطر .مكناس: منشورات جامعة مولاي إسماعيل، 2023.
- زين الدين، نبيل .التحول الرقمي في المدرسة المغربية: من التبعية التقنية إلى التدبير التشاركي .الدار البيضاء: المركز المغربي للسياسات التربوية، 2023.
- السالمي، يوسف .الفعل البيداغوجي وسلطة التفاعل في المدرسة الرقمية .الرباط: منشورات جامعة محمد الخامس، 2023.

- شريف، ليلى .المعرفة الرقمية وتفكك البنية البيداغوجية: نحو نقد للمنصة التعليمية .فاس: المركز المغربي للتنمية التربوية، 2025.
- العروي، حسام .التربية في زمن اللايقين: مخاطر التحول الرقمي بالمغرب .الدار البيضاء: منشورات جامعة الحسن الثاني، 2025.
- علوي، عبد الكبير .الرقمنة والتكوين المستمر في المؤسسات التعليمية: نحو بناء نموذج تكاملي .الرباط: منشورات كلية علوم التربية، 2025.
- العيساوي، فاطمة .الفاعلون التربويون في ظل الرقمنة: قراءة في التحولات المهنية .طنجة: منشورات المركز المغربي للسياسات العمومية، 2025.

المراجع باللغة الأجنبية

- Beck, U. La société du risque : sur la voie d'une autre modernité. Paris : Flammarion, 2022.
- Beck, U. La société du risque revisitée: vers une critique sociologique de la modernisation. Paris : PUF, 2024.
- Charlier, J.-É. L'école numérique entre gouvernance et pédagogie: tensions et régulations. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2022.
- Durkheim, É. L'éducation, sa nature et son rôle. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2023.
- Goffman, E. Les rites d'interaction. Paris : Minuit, 2022.
- Hamzaoui, K. Formation des enseignants et usages du numérique: enjeux, freins et perspectives. Tunis : Presses Universitaires de la Méditerranée, 2025.
- Leclercq, V. Gouverner l'école numérique: Participation et exclusion des acteurs éducatifs. Bruxelles : Éditions Academia, 2022.
- Maroy, C. Gouverner par les données: enjeux sociopolitiques de l'éducation numérique. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2022.
- Massé, B. Gouverner l'école à l'ère du numérique : logiques, tensions et nouvelles configurations. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2023.

- Mottet, J.-L. Gouverner l'éducation en temps d'incertitude: pour une intelligence collective du risque. Paris : PUF, 2024.
- Zahidi, L. Enseigner à l'ère numérique au Maroc: entre inégalités et bricolages. Paris : L'Harmattan, 2022.

La identidad colonial a través del urbanismo:
La ocupación española de Tetuán entre 1860 y 1862

Mehdi ZOUGARI
étudiant chercheur en cycle doctoral
Université Abdelmalek Essaadi
Maroc

Résumé

El tema de la identidad se puede tratar desde un amplio abanico de disciplinas científicas y humanas. Por nuestra parte hemos visto idóneo ceñirnos a la cuestión de la identidad desde la perspectiva del urbanismo proponiendo como tema "La identidad colonial a través del urbanismo: La ocupación española de Tetuán entre 1860 y 1862."

La identidad según el D.R.A.E. se define como: "El conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás". (Real Academia Española, s.f., definición 2) Estos rasgos característicos se pueden manifestar también a través del urbanismo, ya que en este último se manifiesta la identidad de quien lo realiza. Durante los años comprendidos entre 1860 y 1862 Tetuán fue ocupada por los españoles a raíz de la llamada Guerra de África, durante el periodo de la ocupación Tetuán vio como aquella identidad colonial española iba a manifestarse en el urbanismo de la ciudad. La identidad española se puede localizar en cada uno de los cambios aplicados al urbanismo de Tetuán, a modo de ejemplo podemos citar los nombres españoles atribuidos a puertas, plazas, torres, calles, etc., el establecimiento del alumbrado público, la apertura de nuevas plazas y espacios públicos, la apertura de establecimientos desconocidos hasta el momento (iglesia, casino, teatro, fondas, cafés, imprenta, etc.). La implantación de esta identidad urbana pretendía la españolización de la ciudad que se estaba reconfigurando y vaciando de su propia identidad.

Mots-clés :

Tetuán, España, identidad colonial, identidad urbana, guerra.

Citation :

ZOUGARI, Mehdi. (2025, Janvier). La identidad colonial a través del urbanismo: La ocupación española de Tetuán entre 1860 y 1862. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 5, Tome 2, 2 Année 2, P 234-254.

1. Introducción:

La Guerra Hispano-Marroquí[1] entre 1859 y 1860 tuvo como consecuencia lo que los tetuaníes llaman "la primera ocupación española de Tetuán"[2], esta ocupación, pese a haber durado poco tiempo -dos años; entre 1860 y 1862- dejó su impronta en la ciudad, sobre todo a nivel urbano que es el tema que nos ocupa en este trabajo. Los altos cargos militares gobernaron la ciudad durante este periodo; que aunque fue corto; intervinieron en la ciudad a nivel urbano e implantaron una nueva realidad urbana que a su vez implicaba una identidad colonial.

Nuestro objetivo es poner el foco sobre esta identidad colonial que se reflejó a través del urbanismo ya que en la actualidad no quedan huellas que recuerden a ello, por lo cual se trata de un periodo olvidado de la historia de Tetuán, que a nuestro parecer merece ser estudiado y analizado.

Para poder abordar esta huella colonial en el urbanismo de Tetuán debemos primero abordar brevemente la ocupación española de Tetuán a raíz de la Guerra Hispano-Marroquí;. En lo que sigue analizaremos la intervención española en la ciudad a nivel urbano y veremos cómo dicha intervención tuvo por objetivo reconfigurar la ciudad y dotarla de una nueva identidad en detrimento de la suya propia.

En aras de dotar esta investigación del rigor requerido hemos visto idóneo basarnos en una documentación diversificada y contrastada, así pues

[1] Hemos optado por asignar el nombre de Guerra Hispano-Marroquí al conjunto de contiendas bélicas que confrontaron a los ejércitos español y marroquí entre noviembre de 1859 y marzo de 1860. Dicha Guerra recibió varios nombres: Guerra de África, Guerra de Tetuán, entre otras denominaciones; sin embargo, estas últimas denominaciones a nuestro juicio carecen de objetividad ya que para engrandecer la obra del ejército español y de la Corona española ante los ojos del pueblo se optó por usar el nombre de "Guerra de África"; por otra parte, creemos que la denominación de "Guerra de Tetuán" reduce todo lo sucedido a la ciudad de Tetuán y a la batalla que precedió su toma, lo que no se corresponde con la realidad, ya que durante el desarrollo de la Guerra puertos como los de Larache o Arcila también fueron atacados. Además, como veremos las consecuencias de la Guerra tuvieron su impacto en todo Marruecos. En cambio la Guerra Hispano-Marroquí, es la denominación que usó en su momento Muḥammad Dāwd, quien habla de: 'al ḥarb 'al-Magribiyya 'al-'isbāniyya (Dāwd, 1959, Vol. 1, p. 47).

[2] La segunda ocupación de Tetuán es la que se produjo con el Protectorado a partir de febrero de 1913.

hemos recurrido a documentos gráficos (fotografías, dibujos, croquis), publicaciones periódicas y obras historiográficas tanto en árabe como en español.

2. La identidad colonial a través de la nueva toponimia implantada en Tetuán

A raíz de la Guerra y de la ocupación de Tetuán, España mostró desde un principio su afán de reconfigurar la ciudad y dejar plasmada su identidad colonial como país vencedor en la guerra; una de las primeras medidas tomadas por las autoridades españolas fue la adopción de una nueva toponimia en Tetuán. Nuevos nombres con mucha carga histórica y nacionalista fueron atribuidos a puertas, espacios públicos, calles, torres, etc.

Para abordar este tema es preciso recurrir al *AHTGA*[1] publicado en 1861, dicho Atlas recoge un plano que data de 1860 (Fig. 1) donde se puede apreciar la nueva toponimia atribuida a la ciudad.

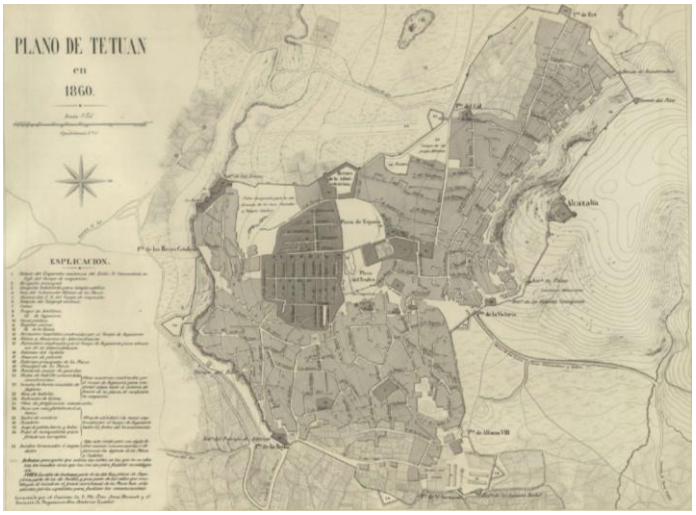


Figura 1: Plano de Tetuán en 1860 (*AHTGA*, 1860)[2]

[1] En las siguientes páginas nos referiremos al *Atlas Histórico y Topográfico de la Guerra de África sostenida sostenida por la Nación Española contra el Imperio Marroquí 1859 y 1860* con la abreviatura: *AHTGA*.

[2] El plano fue elaborado el 7 de abril de 1860, por el capitán José Strauch, el teniente de ingenieros Antonio Luceño y fue dibujado por José Cuarenta.

En lo que sigue intentaremos recoger la nueva onomástica atribuida a la ciudad de Tetuán en puntos separados temáticamente en función de su contenido[1]:

- **Puertas de la ciudad**

- Bāb ’al ‘uqla (Puerta de la Reina): Es una de las principales puertas de acceso a la ciudad y de las primeras por las que se accedió a Tetuán para ocuparla. Se le dio el nombre de Puerta de la Reina en referencia a la Reina Isabel II, que reinaba en España en esta época y fue quien declaró formalmente la guerra a Marruecos.

- Bāb ’arrmūz (Puerta de los Reyes Católicos): El nombre hace referencia a los Reyes Católicos Fernando e Isabel, símbolos de la Conquista, llamada Reconquista por los españoles.

- Bāb Tūt (Puerta del Cid): El Cid o el Cid Campeador fue un líder militar castellano, consiguió conquistar y gobernar Valencia hacia 1094, fue una figura histórica y legendaria símbolo de coraje y heroísmo.

- Bāb ’annawādir (Puerta de Fez): Se le llamó Puerta de Fez por ubicarse en el camino que se solía tomar para viajar a la ciudad de Fez, capital de Marruecos por aquel entonces.

- Bāb ’al-Maqābir (Puerta de la Victoria): Se le dio este nombre por ser puerta de acceso del general Prim y sus soldados, dicha entrada simbolizaba la victoria en la Guerra.

- Bāb Ŷiyāf (Puerta de Alfonso VIII): Alfonso VIII fue el rey castellano que venció a los almohades en la Batalla de las Navas de Tolosa en el año 1212.

- Bāb ’assa‘īda (Puerta de San Fernando): Durante el reinado de San Fernando -Fernando III de Castilla- (el Santo) se unificaron los reinos de

[1] El contenido de los diferentes puntos son de elaboración propia a partir del Plano de Tetuán anteriormente citado y a partir de algunos datos recogidos en (Dāwd, 2013, Vol. 5) y en (’ibn ‘azzūz Ḥakīm, 2012, Vol. 1). En cuanto a las calles por superar el centenar nos hemos limitado a nombrar algunas calles remitiendo al lector al Plano anteriormente citado para poder ver todas las calles con su nueva toponimia.

Castilla y de León, además se conquistaron los reinos de Jaén, Córdoba y Sevilla.

Exceptuando la Puerta de Fez que alude al camino que lleva a dicha ciudad y la Puerta de la Victoria que simboliza el fin de la guerra y la victoria de España, el resto de los nombres que se dieron a las puertas de Tetuán hacen referencia a figuras claves en la configuración de España y su corona.

- **Plazas de la ciudad1**

- ʾal-Fiddān (Plaza de España): Es un nombre que se da comúnmente a las plazas más importantes de las ciudades españolas, con este nombre la plaza del Fiddān estaba llamada a ser el centro de la ciudad por ubicarse en ella los principales edificios de gobierno y administración (Fig. 1).

- ʾal-Gersa ʾal-Kabīra (Plaza de Sevilla): Se le llamó así en reconocimiento al batallón de infantería de Sevilla por su participación en la guerra.

- Sūq ʾal-Hūt ʾal-Qadīm (Plaza de Pamplona): Se le dio este nombre en homenaje al regimiento de la ciudad de Pamplona a raíz de su participación en la Guerra.

- ---------- (Plaza del Teatro): El nombre que se le dio a esta plaza se hizo en base al teatro de madera que se ubicó en la misma.

- ---------- (Plaza del Ejército): Este nombre apela al ejército protector del pueblo, puede que se haya dado a esta zona del barrio judío del Millāḥ ya que buena parte de los españoles (sobre todo militares) residieron ahí durante el periodo de ocupación.

- **Torres y fuertes de la ciudad**

- Burŷ ʾisqāla (Batería del Príncipe de Asturias): El título de Príncipe de Asturias nace a raíz del enlace entre Enrique III de Castilla y Catalina de

[1] A las plazas que citamos, Muḥammad ʾibn ʿazzūz Ḥakīm añade los nombres de otras dos plazas: Plaza Princesa (Niyārīn) y Plaza Albuera (Sūq ʾal-Fūqī) (ʾibn ʿazzūz Ḥakīm, 2001, Vol. 1, p. 179)

Lancaster, los primeros en ostentar dicho título, a partir de ahí se otorgará al heredero de la corona española.

- Burŷ Ḥāfat ’arkayna (Batería de las Navas): El nombre recuerdo a la batalla de las Navas de Tolosa donde se enfrentaron los almohades a los ejércitos cristianos en 1212, la victoria en esta batalla supuso un paso importante hacia la llamada “Reconquista”.

- Burŷ ’al-Ḥāfā (Torreón del Rio): Probablemente se le haya dado este nombre por ubicarse enfrente del Rio Martin a su paso no muy lejos de Tetuán.

- Burŷ ’al-Kẖīlī (Batería de la Infanta Isabel): La Infanta Isabel es la hija primogénita de la Reina Isabel II, fue princesa heredera pero nunca accedió al trono, vivió entre 1851 y 1931.

- Burŷ Ṭūbānā (Batería de la Infanta Concepción): La Infanta María Concepción fue la octava hija de la Reina Isabel II, falleció a una edad prematura ya que solo vivió 21 meses, entre 1859 y 1861.

- Burŷ Tāl‘a (Batería de Tolosa): Tolosa es la segunda palabra que compone el nombre que se dio a la batalla de las Navas de Tolosa comentada en este mismo cuadro.

- Burŷ Brīṣa (Torreón del Pilar): El nombre quizás haga referencia a la Virgen del Pilar, que es venerada en España con este nombre a partir de la construcción en Zaragoza del santuario que lleva su nombre.

- Burŷ ’allif‘a (Torreón de Fuenterrabía): Es una ciudad en el País Vasco, hacia 1200 fue conquistada por el Rey castellano Alfonso VIII junto a otras zonas del norte de España para expandir y reforzar su reinado.

- **Calles de la ciudad**

A titulo ilustrativo y por su abundancia hemos creído idóneo mencionar solo algunos de los nombres españoles atribuidos a las calles de Tetuán. Como se puede apreciar en el Plano de Tetuán (Fig. 1), se dieron nuevas denominaciones a todas las calles de la ciudad que en su totalidad superan el centenar. Hacer una lectura de dichos nombres nos permite ver que muchos hacen referencia a ciudades españolas (Albacete, Cádiz, Huelva,

Murcia…), ríos (Manzanares, Duero, Ebro, Guadiana,…), Cuerpos y fuerzas (Guardia Civil, Ejercito, Artillería,…), ciudades marroquíes (Fez, Mequínez), regiones (Andalucía, Asturias, Navarra,…). Se puede decir que fue un intento de representar la geografía española en Tetuán.

Partiendo de lo anterior y del análisis hecho queda patente que los nuevos nombres atribuidos a puertas, plazas, torres y calles fueron cuidadosamente elegidos, tienen un fuerte vínculo con la historia de España y su corona, muchos de los nombres elegidos apelan a figuras trascendentales en la historia de España que sugieren para los españoles grandeza y heroísmo además de simbolizar la esencia y el proceso de configuración del estado español, basado en la conquista de Al-Ándalus y la expulsión de los musulmanes, ejemplo de ellos son las figuras del Cid, San Fernando o Alfonso VIII, que simbolizan la conquista de Al-Ándalus -llamada por los españoles la Reconquista- y después con la figura de los Reyes Católicos conquistadores de Granada quienes llevaron a cabo la expulsión de los moriscos de la Península Ibérica y finalmente con la figura de la Reina Isabel II que con la conquista de Tetuán parecía continuar con la labor comenzada por los Reyes Católicos.

A parte de recordar a los tetuaníes la nueva realidad de su ciudad que quedaba bajo el dominio español, la nueva toponimia permitiría a los españoles residentes en Tetuán –civiles y militares- sentirse identificados con la nueva identidad españolizada que estaba adquiriendo la ciudad.

3. La nueva identidad urbana de Tetuán bajo el dominio español entre 1860 y 1862

La política urbana seguida en Tetuán durante el periodo de ocupación nos deja claras las intenciones de plasmar la huella española en Tetuán o como dijimos antes la intención de españolizar la ciudad. Esto suponía pasar del uso de las armas a una acción urbana, sin embargo un ejército formado para la guerra, pese a contar en sus filas con cuerpos de ingenieros y arquitectos no estaba preparado para llevar a cabo grandes obras de urbanismo, ni tampoco disponía de los medios necesarios, de ahí que en vez de construir nuevos edificios o incluso barrios para dar respuesta a la necesidad de establecer los diferentes servicios y administraciones que había que

establecer para gobernar la ciudad y para alojar a los españolas tanto militares como civiles que iban llegando a Tetuán se optó por ocupar edificios ya existentes o casas abandonadas y darles un nuevo uso, a esto debemos añadir la realización de algunas intervenciones de carácter defensivo para reforzar las defensas de la ciudad, para tal fin se eligieron edificios principalmente religiosos contradiciendo así la promesa hecha antes de entrar a la ciudad el 6 de febrero de 1860 consistente en respetar vidas, propiedades y el ejercicio de la religión.

El Plano de Tetuán 1860 (Fig. 2) es un documento de obligada consulta para conocer la transformación que conoció Tetuán durante este periodo. En este sentido uno de los espacios que sufrió mayor transformación fue el lugar donde se celebraba el mercado conocido como ’al-Fiddān o’al-Fiddān de Lūqaš. Pocos días después de consumarse la toma de la ciudad, este espacio recibió un nuevo nombre: la Plaza de España, una denominación llena de simbolismo ya que representa la nación vencedora en la Batalla de Tetuán por lo cual dicha plaza estaba llamada a tener gran protagonismo en la vida política, social y religiosa de la ciudad. La Plaza de España supuso un punto de inflexión contribuyendo a la transformación de la ciudad e incluso se puede considerar una especie de agresión a la morfología y esencia de la ciudad, en este sentido hay quien considera que:

> “Como la plaza pública remite en la tradición europea a la figura de la apertura al mundo, su superposición sobre una configuración eminentemente sagrada de la medina, corresponde manifiestamente al asalto brutal de las formas de esta última, a la voluntad de vaciarla de sus mitos y de sus sentidos. La plaza se identifica con la ciudad colonial. Es su centro simbólico y su centro activo.” (Akalay Nasser, 2023, p. 38)

En efecto, la nueva plaza iba a gozar de esa importancia y trascendencia a las que alude Nasser, de hecho su protagonismo no iba a tardar en llegar ya que 6 días después de la ocupación de Tetuán, es decir el 12 de febrero de 1860 iba a celebrarse la primera misa en la mezquita de Sydī ‘abdulāh ’al-Ḥāŷ ubicada en dicha plaza y convertida en iglesia bajo el nombre de

Nuestra Señora de las Victorias. (Fig. 2 y Fig. 3) La mezquita reconvertida fue descrita así por Pedro Antonio de Alarcón:

> "Entre tanto acababa de disponerse un altar a la puerta de una pequeña mezquita, habilitada para templo católico y que debía bendecirse e inaugurarse hoy. Aquel altar se veía adornado con algunas macetas de flores; dos velas moriscas, (…) un crucificado de cobre y una estampa que representaba a la Virgen María. (…) Habíase colocado este altar a la puerta de la nueva iglesia, a fin de que el sacrificio pudiese ser visto desde toda la plaza." (de Alarcón,1859, p. 238)

A través del relato de Alarcón nos damos cuenta de que el 12 de febrero era el día de la inauguración de la nueva iglesia. Se entiende pues que los altos mandos del ejército español no podían esperar a la construcción de una iglesia para celebrar una misa que casase lo religioso con lo militar y se optó por la reconversión de una mezquita para la celebración de tal evento que plasmaba la proclamación oficial de una victoria no tan solo militar sino religiosa también al reconvertir un templo religioso en iglesia.

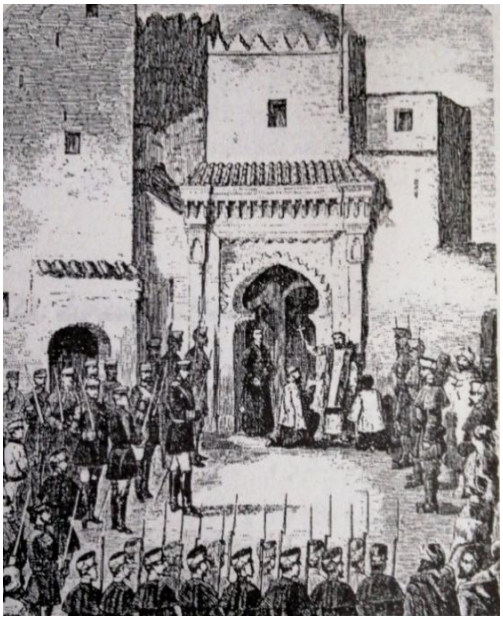


Figura 2: Primera misa celebrada en Tetuán (ʾibn ʿazzūz Ḥakīm, 2001, Vol. 1)

Figura 3: Mezquita convertida en templo católico y altar donde se celebró la primera misa en Tetuán (de Alarcón, 1859)

La importancia de la misa oficiada por el padre José Antonio Sabatel no representaba solamente la inauguración de la nueva iglesia, sino que fue también el primer evento de envergadura que iba a acoger la recién bautizada Plaza de España. Se imponían así dos nuevas identidades, una urbana, así como otra de carácter religioso, lo que consagraría la plaza como centro neurálgico de la ciudad, ya que en Tetuán apenas existían plazas y de existir tenían una función secundaria.

Junto a los retratos (Fig. 2 y Fig. 3) que nos acercan al aspecto interior y exterior de la nueva iglesia y a la misa, el fotógrafo malagueño Enrique Faccio retrató mediante una fotografía (Fig. 4) el momento exacto de la misa permitiéndonos hacernos una idea sobre el aspecto de la Plaza de España y la disposición de los soldados asistentes a dicha misa. A partir del mencionado documento grafico podemos afirmar que, a falta de tiempo, la nueva plaza apenas había sido habilitada para acoger el acontecimiento religioso, a día de 12 de febrero tan solo se había vaciado la plaza y nivelado su suelo, además de haber sido adornada con guirnaldas florales.

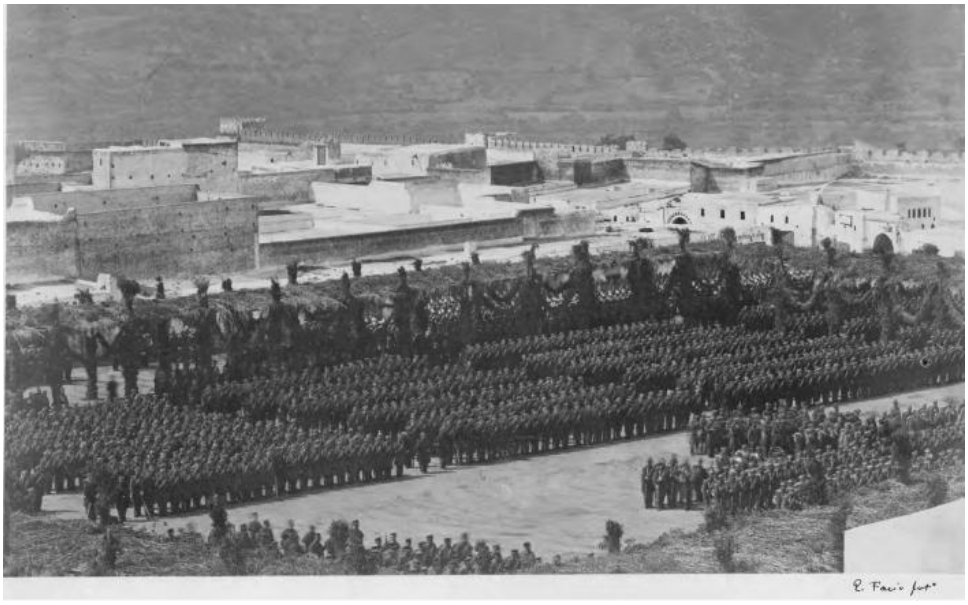


Figura 4: Misa en la Plaza de España (AGP)[1]

Entorno a la Plaza de España se había concentrado buena parte de los servicios públicos necesarios para gobernar la ciudad. El Plano de Tetuán de 1860[2] (Figura 2) nos da cuenta de ello, pues el General en Jefe tomó como sede de su residencia el palacio de Dār ’al-Majzin (1), la Aduana sirvió de residencia para el gobernador militar (4), el Casino se ubicó en una casa perteneciente a la familia ’aš‘āš (7), al lado de la misma, en una casa de la plaza se instaló la estación del telégrafo eléctrico (6), además del servicio de correos que se ubicó en Zāwyat Sydī ’ibn ‘ysā, en la misma plaza se situaron también las oficinas del Estado Mayor del Ejército (5), entre la judería y el palacio de Dār ’al-Majzin se instaló la cárcel pública (10). Esto en cuanto a las residencias y administraciones ubicadas en la Plaza de España y sus alrededores, en cuanto a otros servicios y administraciones nos informa el historiador Muhammad Dāwd que después de ocupar Tetuán lo primero que hicieron los altos mandos del ejército de ocupación fue ubicar los soldados y los capitanes en las casas abandonadas de la ciudad y después

[1] AGP: Archivo General de Palacio.

[2] Para facilitar al lector reconocer los edificios señalados, hemos visto idóneo mencionarlos junto a los números que figuran en el Plano de Tetuán de 1860 (Fig. 1).

se hicieron inspecciones de reconocimiento por la ciudad para la elección de los lugares más apropiados para ubicar administraciones, hospitales, almacenes y establos siendo las mezquitas y las zauiyas junto a algunas casas abandonadas los lugares más adecuados por su amplitud y por estar esparcidas por toda la ciudad. (Daūd, 2013, Vol. 5, p. 275)

Partiendo del Plano (Fig. 1) y de los datos aportados por ’ibn ‘azzūz Ḥakīm (2001, Vol. 1, pp. 175- 176) pudimos recoger en lo que sigue los principales edificios y espacios ocupados y reutilizados con sus respectivos números en caso de aparecer en el plano: Madrasa Lūqaš: Parque de Ingenieros (9)- Mezquita Lūqaš: Depósito de tabaco, al lado de (9)- Dār Bomba: Parque de artillería (8)- Edificio al lado de Bāb ’annawādir: Almacén de pólvora (19)- Solar cercano a Bāb Tūt: Campo de juego de pelota, barra y bolos (29)- Cuartel de Dār ’al-Majzin (Calle Iberia): Hospital Central (11)- Edificio cerca de Ŷāma‘ ’al-Qasba: Oficina del Principal de la Plaza (19).

Uno de los espacios que representan la identidad española y que se hizo lo posible por darle cabida dentro de Tetuán fue el Teatro (27). Según una crónica en el periódico del *Noticiero de Tetuán* la construcción del teatro se proyectó y se llevó a cabo en 24 días, pocas semanas después de la ocupación de la ciudad por el Teniente Coronel Capitán de Ingenieros Sr. López Cámara. (1860, p. 3) Acerca de dicho teatro ’ibn ‘azzūz Ḥakīm afirma que su construcción se hizo con madera y que su capacidad era de 1282 espectadores. (2001, Vol. 1, p. 201) En cuanto a su aspecto, tanto Enrique Faccio como ’ibn ‘azzūz Ḥakīm nos dejaron dos estampas -el primero una fotografía (Fig. 5) y el segundo un dibujo (Fig. 6)- que nos permiten apreciar su aspecto general. A través de dichas figuras podemos afirmar que el teatro tenía una forma octogonal o decagonal con dos puertas de acceso una al lado de la otra, además de un techo en forma de cúpula con aperturas que permiten la iluminación y la ventilación del espacio, su creación permitió la representación de numerosas obras de teatro, espectáculos de baile y zarzuelas.

Figura 5: Teatro en Tetuán (AGP)

.

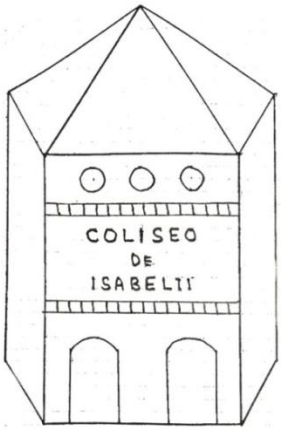


Figura 6: Fachada del Teatro de Tetuán 1860 (ʾibn ʿazzūz Ḥakīm, 2001, Vol. 1)

Hemos de mencionar que el aspecto de Tetuán cambió considerablemente durante el periodo de ocupación, de hecho Muhammad Dāwd recoge las impresiones del ministro tetuaní Muḥammad ʾal-Jatīb quien al entrar a Tetuán poco después de su ocupación se quedó impactado a causa de la magnitud de las destrucciones que se llevaron a cabo. Aquí se refiere a la destrucción de casas e incluso de barrios enteros como ʾal-ʿattāryn o ʾal- Jarrāzyn. (2013, Vol. 5, p. 281) De hecho, el pintor Mariano Fortuny[1] plasmó en uno de sus dibujos algunos derribos ejecutados por parte de los soldados en esa época. (Fig. 7)

[1] Mariano Fortuny fue un pintor español, nació en Reus en 1838 y falleció en Roma en 1874, considerado uno de los pintores más importantes del Siglo XIX en España. Fue mandado por la Diputación de Barcelona para ser cronista grafico de la Guerra Hispano-marroquí en 1860, integrándose en el regimiento del General Juan Prim. Durante su estancia realizo varios trabajos, dibujos, acuarelas y pinturas donde plasmó detalles de la ciudad de Tetuán, uno de sus cuadros más famosos es el titulado La Batalla de Tetuán custodiado en el Museo Nacional de Arte de Cataluña.

Figura 7: Derribo de una calle de Tetuán de Mariano Fortuny (BNE)

ara embellecer la ciudad y modernizarla se dotó la ciudad de un alumbrado público, para ello el ejército español trajo desde Granada 362 farolas que fueron establecidas en diferentes puntos de la ciudad. La modernización o españolización de la ciudad pasó también por romper con su carácter laberíntico y cerrado abriendo amplias plazas como aquellas que se pueden encontrar en cualquier ciudad española, ejemplo de ello la Plaza del Teatro cuya ejecución requirió realizar varios derribos para abrir nuevos caminos entre el arco de Tarrāfyn, la Gersa ʾal-Kabīra y Sūq ʾal-Hūt ʾal-Qadīm, incluido el derribo del antiguo matadero en cuyo lugar se levantó nuevo teatro. De hecho (Fig. 8) nos recrea el mencionado espacio y la ejecución de los trabajos de derribo anteriormente citados, conservando las murallas de la primitiva Alcazaba Meriní que fue absorbida por las distintas expansiones de la ciudad.

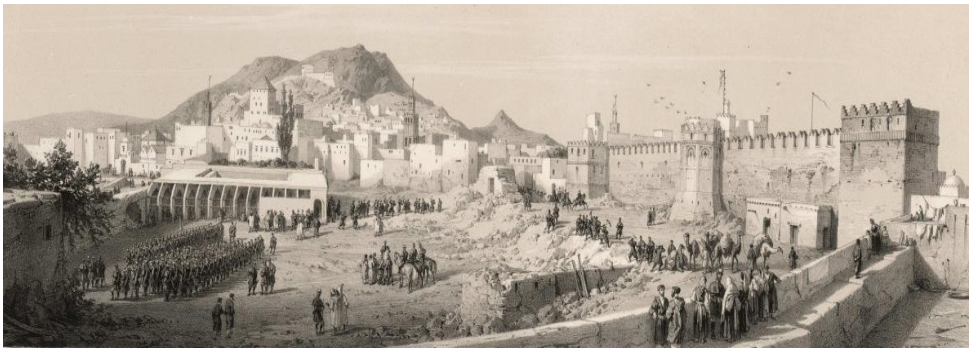


Figura 9: Interior de Tetuán (*AHTGA*, 1860)

El aspecto de la Plaza del Teatro lo representa una fotografía hecha de Enrique Faccio (Fig. 9). En la instantánea se puede apreciar un espacio ajardinado en forma rectangular, en medio del mismo aparece una fuente revestida con azulejos, se aprecia también un vallado que marca los límites del espacio ajardinado, al estar en desnivel con su entorno se aprecian también unas escaleras que permiten el acceso al jardín, al fondo se aprecia parte de la muralla de la Alcazaba Meriní que limita con la plaza, además se pueden ver algunas farolas que se encendieron por primera vez la noche del 23 de enero de 1861.

El aspecto moderno al estilo europeo de la Plaza del Teatro contrasta con el estilo arabo andalusí de la Plaza de Sevilla que gracias a otra fotografía de Enrique Faccio (Fig. 10) se puede observar que guardó su aspecto inicial ya que la intervención en la misma en cuanto a rehabilitación o modernización a penas se nota.

Figura 9: Plaza del Teatro en Tetuán (AGP)

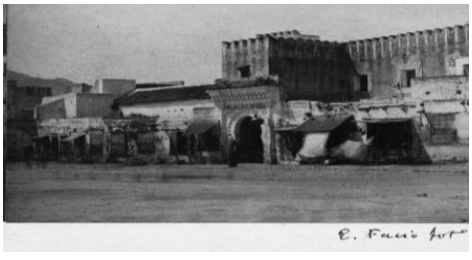


Figura 10: Plaza de Sevilla de Tetuán (AGP)

En esta época la Plaza de España se convirtió en la plaza principal de la ciudad, remontándonos a su historia, el terreno donde se ubicó se llamaba ʾal-Fiddān, palabra que significa un terreno apto para el cultivo, dicho terreno pertenecía a la familia andalusí Lūqaš, según el escritor tetuaní Thāmī ʾal-Wazzānī, tradicionalmente fue un zoco, donde se vendían diferentes productos; los que se traían de los pueblos cercanos a la ciudad y también los que se traían desde el puerto de Río Martin para almacenar en la Aduana, también servía para la venta de ganado, madera y carbón. En el mismo espacio se ataban los burros y las mulas que se utilizaban para transportar las mercancías que se vendían en el zoco, alrededor de este espacio había numerosas tiendas que se dedicaban a la fabricación y venta de armas, además del matadero llamado Gurna. (1950, p. 36)

Con la entrada del ejército español a Tetuán el zoco fue trasladado a las afueras de Bāb ʾannawādir (Puerta de Fez). Como hemos visto en anteriores líneas, la nueva plaza acogió buena parte de los edificios públicos, además de la iglesia y de las residencias del general en jefe y del gobernador militar, por lo cual estaba llamada a tener un importante protagonismo en la vida social, política y económica de la ciudad, de ahí que poco después de la ocupación, el coronel Pedro Eguía se encargó de llevar a cabo los trabajos necesarios para la rehabilitación y embellecimiento de la plaza, con la plantación de árboles, instalación de alumbrado público mediante nuevas farolas y también mediante la nivelación del suelo para dar salida a las aguas que, estancadas en los días de lluvia hacían intransitable la plaza. En una de las paredes de Ŷāma‘ ʾal-Bāša se escribió en letra mayúscula el nombre de la plaza. (Fig.11)

Figura 11: Pared donde aparece el nombre de Plaza de España (*AHTGA*, 1860)

A raíz de la ocupación de la ciudad de Tetuán, muchos de sus habitantes huyeron dirigiéndose a otras ciudades. En cambio, muchos civiles españoles se instalaron en la ciudad. A cerca de la colonia española en Tetuán, ʾibn ʿazzūz Ḥakīm nos informa sobre un censo de habitantes hecho en diciembre de 1860 cuyos resultados se conocieron en enero de 1861, según los cuales la colonia española ascendía a 2358 personas, formada por 1391 varones y 967 hembras, de ser todos civiles habrá que sumarles los soldados que conformaban el ejército de ocupación. (2001, Vol. 1, p. 193) Por su parte, Juan Bautista Vilar, en un estudio afirma que por estos años en Tetuán había 35000 habitantes, de los cuales 6000 eran hebreos. (1969, p. 357) A partir de estos datos podemos estimar que los habitantes musulmanes de la ciudad rondaban los 26000.

Los españoles, pese a ser el elemento menos representado eran quienes dirigían los asuntos de la ciudad y su huella fue muy palpable a nivel cultural, social y comercial. Durante el periodo de ocupación el Padre Fray Gregorio abrió en agosto de 1860 una escuela primaria con 18 niños y 3 niñas. (1860, p. 2) Además se fundó el cementerio español en el monte Dersa, llamado Cementerio Nuestra Señora de las Victorias, habiendo en el mismo 3 secciones: la primera para los oficiales del ejército, la segunda para los soldados y la tercera para los civiles. El dinamismo que se imprimió al sector comercial de la ciudad fue bastante notable, se abrieron muchos negocios, esto empujó las autoridades a poner números para identificar las casas y los establecimientos comerciales de la ciudad. A titulo ilustrativo procedemos a nombrar algunos de dichos establecimientos, junto a su propietario y su dirección partiendo de los anuncios publicados en el periódico *El Noticiero de Tetuán* publicado en la ciudad durante el periodo de ocupación: Zapatería la Madrileña de Antonio Romaguera (Calle del Rey)- Imprenta Garcia y Contilló de Francisco Salazar (Calle Iberia N° 23)- Fabrica de Jabón de Macario López (Calle de Teruel)- Café de las Dos Naciones de Victor Sampé (Plaza de España)- Fonda de Europa de Sr. Barrié (Calle de Chiclana N° 56)- Peluquería (Plaza de España)- Almacén Gibraltareño (Calle Mérida N° 37)- Fonda y Café del Telégrafo (Calle del Rey N° 7)- Almacén Mallorquín (Calle de Chiclana N° 35). La creación de estos junto a otros establecimientos a parte de dar vida al sector comercial

de la ciudad, son otra faceta en la que se refleja el proceso de españolización que se llevó a cabo en Tetuán.

4. El abandono de Tetuán y su impacto en el urbanismo de la ciudad

Una vez satisfecho por Marruecos el pago por plazos de la indemnización por los gastos originados a raíz de la Guerra Hispano-Marroquí a España según lo estipulado en el Tratado de Wād Rās, se procedió al abandono de Tetuán y a la entrega de las llaves de la ciudad por parte del General Turrón al nuevo Qā'yd 'abd 'al-Qādyr 'š'āš el Tetuán el 30 de abril de 1862. La transformación de la ciudad no tardó en producirse, nos lo cuenta así Teodoro Ruiz de las Cuevas:

> "Firmada la paz y retirado el ejército de ocupación, parecía lógico que los tetuaníes, superiores en cultura e ilustración a los habitantes del resto del Imperio, hubiesen continuado por el camino de mejoras materiales y embellecimiento de la ciudad, iniciado por los españoles para hacer de aquella lugar de agradable residencia y emporio de riquezas pero lejos de esto se apresuraron a demoler lo construido por aquellos apenas hubo abandonado la plaza el último soldado español. (…) A los pocos meses, la población había sido barrida de toda innovación, hasta el punto de que hubiera sido difícil localizar el emplazamiento de las anchas arterias abiertas, que habían desaparecido totalmente bajo las reedificaciones que volvían a presentar las formas y el aspecto de la vieja ciudad." (1973, pp. 38- 39)

La explicación de estos hechos según Muhammad Dāwd se da al odio, al rencor y al fanatismo religioso que marcaron la intervención urbana del ejército español en Tetuán, ejemplo de ello los destrozos que sufrieron varios espacios de culto como mezquitas o zawiyas que fueron en algunos casos transformadas en establos, cantinas o almacenes. (2013, Vol. 5, p. 284) Este odio y fanatismo religioso que se nos describe aquí, se le respondió de inmediato borrando toda huella que recuerde a la presencia española en Tetuán con el fin de recuperar la identidad propia que había sido

sustituida por una nueva identidad colonial impuesta por España a raíz de la ocupación de la ciudad en 1860.

5. Conclusión

La realización de esta investigación nos permitió ver como el periodo de ocupación de Tetuán por España entre 1860 y 1862, no fue tan solo una simple ocupación territorial, sino también la implantación de una nueva identidad colonial urbana que se ha manifestado en la nueva toponimia de la ciudad, su fisionomía, en definitiva la casi suplantación de la identidad propia de una ciudad por otra identidad importada. La importancia de abordar este tema estriba en la ausencia de toda huella que recuerde a esta intervención a nivel urbano en el presente, de ahí que nuestro trabajo consistió en localizar dicha identidad que España implantó en Tetuán y ver cómo pudo imponer una identidad urbana cuyo objetivo fue representarla como potencia colonial.

Références

Ouvrages

- Bibliografía
- Akalay Nassar, M. (2023). El ensanche de Tetuán (1860- 1956): Síntesis de su historia urbana y arquitectónica. Ensayos Saharianos.
- de Alarcón, P. A. (1859). Diario de un testigo de la Guerra de África. Imprenta y Librería de Gaspar y Roig, Editores.
- Cuerpo de Estado Mayor del Ejército: Atlas Histórico y Topográfico de la Guerra de África sostenida por la Nación Española contra el Imperio Marroquí 1859 y 1860, 1861.
- Ruiz de Cuevas, T. (1973). Apuntes para la historia de Tetuán. Imnasa.
- Tetuán, 28 de agosto de 1860. (1860). El Noticiero de Tetuán. (Año 1), 10.
- Vilar Ramírez, J.B. (1969). La Judería de Tetuán (desde su restauración en 1489 a la Guerra de África de 1859-1860). En: Anales de la Universidad de Murcia. (Vol. 27), 3/4, pp. 321- 407.
- Dāwd, M. (1959). Tārīj Titwān (Vol. 1). Maʿhad Mawlāy ʾalḥasan.
- (2013). Tārīj Titwān (Vol. 5). Manšūrāt Muʾassasat Muḥammad Dāwd litārīj wa ʾattaqāfa.
- ʾibn ʿazzūz Ḥakīm, M. (2001). Maʿlamat Tittāwen (Vol. 1). ʾal Jalīŷ ʾal ʿarabī.
- ʾassaʿūd, ʿa. (2023). Titwān wa ŷiwāruhā jilāl ʿuqūd qabla ʾal-ḥimāya. Maktabat salmā ʾattaqāfiyya.
- ʾal-Wazzānī, T. (1950). ʾal-Fiddān fī ʾal-Qadīm. ʾal-Maʿrifa. (N°. Extraordinario).
- Real Academia Española. (s.f.). Identidad. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 1 de enero de 2025, de https://www.rae.es/diccionario-estudiante/identidad

Índice de Figuras:

- **Figura 1:** Plano de Tetuán en 1860 (*AHTGA,* 1860, p. 27)
- **Figura 2:** Primera misa celebrada en Tetuán (’ibn ‘azzūz Ḥakīm, 2001, Vol. 1, p. 203)
- **Figura 3:** Mezquita convertida en templo católico y altar en que se celebró la primera misa en Tetuán. (de Alarcón, 1859, p. 234)
- **Figura 4:** Misa en la Plaza de España (AGP) N° de inventario: 10166346
- **Figura 5:** Teatro en Tetuán (AGP) N° de inventario: 10174818
- **Figura 6:** Fachada del Teatro de Tetuán 1860 (’ibn ‘azzūz Ḥakīm, 2001, Vol. 1, p. 201)
- **Figura 7:** Derribo de una calle de Tetuán de Mariano Fortuny (BNE) Signatura DIB/18/1/5635
- **Figura 8:** Interior de Tetuán (AHTGA*,* 1860, p. 70)
- **Figura 9:** Plaza del Teatro en Tetuán (AGP) N° de inventario: 10174813
- **Figura 10:** Plaza de Sevilla de Tetuán (AGP) N° de inventario: 10174803
- **Figura 11:** Pared **donde** aparece el nombre de Plaza de España (*AHTGA*, 1860, p. 70)

Les enjeux éducatifs de la formation des enseignants-stagiaires à la méthodologie de la recherche-intervention : entre initiation à la recherche en éducation et amélioration des pratiques pédagogiques

BENALLAH Mohamed
Doctorant
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Mohamed Premier, Oujda, Maroc
Maroc

BERKANE Taib
Enseignant chercheur
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales - Université Mohamed Premier, Oujda
Maroc

Résumé

Dans le cadre de l'étude des effets du module de formation initiale « Méthodologie de recherche-intervention » sur les enseignants débutants, une enquête par questionnaire a été menée auprès des enseignants-cadres de l'Académie régionale d'éducation et de formation de l'oriental (AREF), recrutés en septembre 2023, afin d'approcher la portée de ce module déployé au niveau du Centre régional des métiers d'éducation et de formation (CRMEF).

Les résultats de la recherche font valoir l'importance et l'utilité de ce module formation dans leur qualification professionnelle, plus particulièrement, en matière de recherche en éducation. Néanmoins, les appréciations des enseignants interrogés ont tendance à déplorer l'insuffisance du temps de formation imparti au module.

L'étude interpelle l'entité départementale en charge de la formation initiale à repenser le déploiement de ce module aux fins d'améliorer les prestations de formation.

Mots-clés :

Formation initiale, enseignants-stagiaires, praticien, pratique, qualification, recherche-action, recherche-intervention.

Citation :

BENALLAH, Mohamed. BERKANE, Taib. (2025, Janvier). Les enjeux éducatifs de la formation des enseignants-stagiaires à la méthodologie de la recherche-intervention : entre initiation à la recherche en éducation et amélioration des pratiques pédagogiques. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 5, Tome 2, 2 Année 2, P 255-273.

1. Contexte de l'étude et problématique

Au niveau du département de l'éducation nationale marocain (DEN), un module de formation (de 30 heures) dédié à la méthodologie de recherche-intervention[1] est programmé dans le cursus de formation des enseignants-stagiaires dans le cadre la formation initiale déployée par les Centres régionaux des métiers d'éducation et de formation (CRMEF). Cette formation est transversale en ce sens qu'elle vise tous les enseignants-stagiaires tous cycles confondus (Primaire, secondaire collégiale et secondaire qualifiant) et pour cause, ces derniers ont appelés à réaliser, durant leur deuxième année de stage après la prise en charge de la classe (Dans un établissement d'enseignement) un projet de recherche-intervention.

Il importe de souligner que les futurs enseignants sont initiés, dès le début de leurs carrières, à porter un regard critique sur leur agir professoral en vue d'apprendre à réinventer leurs pratiques professionnelles et de là, à dépasser des difficultés d'ordre professionnel. En d'autres termes, ils doivent se former à la recherche en éducation dans la mesure où celle-ci constitue un mécanisme incontournable de renforcement de leurs capacités pédagogiques et de leur développement professionnel qui leur permettront de grandir dans leur profession.

En effet, de par la nature de leur mission éducative, les enseignants sont confrontés à gérer quotidiennement des relations d'interaction pédago-éducatives avec leurs élèves. Ils sont obligés à confronter et à dépasser des situations-problèmes pour assurer une bonne réalisation de leurs fonctions. D'ailleurs, à la différence des autres professionnels, les problèmes qui pourraient surgir en contexte scolaire touchent plusieurs niveaux d'intervention, en ce sens qu'ils peuvent être d'ordres pédagogique, comportemental, psychologique etc.

[1] Dans le contexte de cette étude et en dépit des nuances de sens qui peuvent être décelées, les expressions de « Recherche-intervention» et « Recherche-expérimentation » sont aussi utilisées (de manière interchangeable) pour indiquer la « recherche-action» en guise de traduction à la notion « Action Research » développée en 1946 par le psychologue germano-américain Kurt Lewin.

Ainsi, la compétence ultime visée par la formation des enseignants débutants en méthodologie de recherche-action est de les doter de capacités à même de leur permettre de résoudre des problèmes d'ordres éducatifs et pédagogiques. Bref, des objectifs[1] de formation sont alors visés, en l'occurrence, amener à l'enseignant-stagiaire à :

1. Pouvoir comprendre pourquoi et comment est menée une recherche-intervention en éducation ;
2. Distinguer entre les caractéristiques et la méthodologie de la recherche académique fondamentale et celles propres à la recherche-intervention ;
3. Identifier, décrire et définir les problèmes éducatifs liés à la recherche et avoir la capacité de les traduire en problèmes étudiables dans le cadre de la recherche-intervention
4. Avoir un regard critique sur les travaux (Recherches, rapports, etc.) réalisés dans le domaine de l'éducation et les autres domaines connexes ;
5. Pouvoir collecter et analyser des données quantitatives et qualitatives.
6. Rédiger des mémoires et des rapports de recherche.

C'est dans un contexte de formation et de recrutement, annuellement depuis 2017, d'environ entre 15 000 et 20 000 enseignants au niveau national (entre 1200 et 1500 au niveau de la région de l'oriental) que nous plaçons notre étude. Les enjeux de la formation sont tels que les nouvelles recrues sont appelées à s'approprier l'essentiel des réformes éducatives encours dans le cadre des réformes du système éducatif encours (Vision stratégique de la réforme 2015-2030/Feuille de Route 2022-2026).

En d'autres termes, des efforts consentis sont déployés par les pouvoirs publics afin de doter le secteur d'éducation de ressources humaines

[1] Des objectifs qui sont arrêtés dans, outre les textes réglementaires portant organisation de la formation initiale aux niveaux des CRMEF, divers documents officiels d'orientations officielles sont élaborés par le département de tutelle.

nécessaires et qualifiées au travers d'opérations de recrutement régional[1], lesquelles opérations qui sont prises en charge par les Académies régionales d'éducation et de formation (AREF).

Notre étude est exploratoire et est menée par le biais d'une enquête par questionnaire auprès des enseignants de la promotion 2023 qui ont suivi leur formation initiale au CRMEF de la région de l'oriental (Oujda) en 2022-2023 avant d'être recrutés au début du mois de septembre 2023. La formation en recherche-intervention susmentionnée nous a interpellé étant donné que nous avons contribué, en tant que formateur, à l'encadrement de trois groupes de ces enseignants de la filière « Langue française » et nous visons, en menant cette recherche, à répondre à la question de recherche suivante :

- Dans quelle mesure le module « Méthodologie de la recherche-intervention » prépare-t-il les enseignants-stagiaires à s'approprier et à mettre en œuvre la méthodologie de recherche-intervention après la prise en charge de la classe ?

2. Cadre théorique

2.1. La notion de la recherche-action

Comme son nom le révèle, la recherche-action est un travail de recherche qui s'appuie sur l'agir et l'action en ce sens que le praticien-chercheur procède à la collecte d'informations et de leur analyse suivant une méthode rigoureuse afin de trouver une ou des solutions à un problème d'ordre professionnel. En d'autres termes, elle permet au praticien du terrain (Professionnel), en l'occurrence l'enseignant – qui nous intéresse dans notre étude - d'avoir un regard critique sur ses pratiques professionnelles, d'apprendre à identifier ses besoins et de se lancer dans une démarche de recherche afin de dépasser un problème qui entrave son agir professionnel

[1] Depuis janvier 2017, les AREF ont procédé, en tant qu'établissements publics dotées de la personnalité morale et de l'autonomie financière, au recrutement et à la formation d'importants effectifs du corps enseignant.

(Catroux, 2002)[1] et, de là, atteindre des objectifs de changement. Appelée aussi recherche-intervention ou recherche-expérimentation, elle a généralement pour objet de traiter, dans le secteur d'éducation et de formation, des thèmes liés à l'enseignement ou à la pédagogie.

Force est de dire qu'elle offre à l'enseignant un cadre de travail afin de mener des investigations généralement à caractère qualitatives autour de questions liées à ses pratiques qu'il est sensé constamment revoir aux fins d'améliorer son agir professoral. C'est dire encore que tout en restant en contact avec son terrain d'action, l'enseignant s'engage, suivant une méthodologie spécifique, dans un projet de recherche-action dans le dessein d'opérer des changements.

Il importe de souligner qu'à l'origine, ce sont les principes de l' « Action research », posés par le psychologue germano-américain Kurt Lewin (1946) dans ses travaux en sciences sociales, qui ont fait émerger la recherche-action comme démarche qui vise le changement d'une réalité professionnelle jugée problématique via la recherche. Autant dire que « Les changements visés par la recherche-action doivent résoudre des problèmes concrets » (Allard-Poesi et Perret, 2003)[2] car selon Lewin (1946)[3], « La recherche qui ne produit que des livres ne suffit pas ».

En fait, la recherche-action, comme démarche d'investigation liée à la réalité et aux problèmes du terrain, a émergé en réponse à un contexte des années 1940-1950 du siècle dernier caractérisé par l'hégémonie de la recherche scientifique pure (Industrialisation, mouvance mécanique, technologique, etc.). Des chercheurs à vocation progressiste estimaient que

[1] Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité : http://journals.openedition.org/apliut/4276 (consulté le 13/06/2022).

[2] Allard-Poesi, F. & Perret, V. (2003). La Recherche-Action. In Y. Giordano (Dir), Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative, EMS, pp. 85-132. hal-01490609

[3] Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems, Journal of Social Issues, 2, 34-46. Réédité *in* Lewin, K. (1997). Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science, Washington : American Psychological Association, 143-152.

les méthodes de recherche relatives aux sciences sociales et humaines pouvaient contribuer, à leur tour, à la résolution des problèmes de la société.

De leur part, Hugon et Seibel (1998), en soulignant son double effet en tant que vecteur de savoirs (volet théorique) et de changement (Volet pratique), la définissent comme une démarche de recherche dans laquelle « (…) il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherche(s) ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations »[1].

A cet égard, Allard-Poesi et Perret (2003) font valoir ce « double objectif » de la recherche-action en mettant le point sur, principalement, ses méthodes qui « (…) se démarquent ainsi des recherches conventionnelles (comme l'étude de cas par exemple) en posant le changement de l'objet investi comme objectif à part entière de la recherche »[2].

2.2. Secteurs d'activités et questions concernées par la recherche-action

Dans la mesure où la recherche-action vise à analyser et à comprendre les problématiques liées à la pratique professionnelle aux fins de les dépasser, beaucoup de spécialistes s'accordent à dire qu'elle n'est pas une discipline qui s'enseigne ni une méthode d'action toute prête pour quiconque aspirant à améliorer son agir professionnel. Autrement dit, partir du moment où le professionnel/praticien prend conscience de la nécessité de revoir sa façon d'exercer ses fonctions, il s'engage dans un processus de réflexion qui débouche sur la mise sur pied et l'opérationnalisation d'un projet de recherche-action pour apporter une ou des réponses à ses préoccupations.

Force est dire, donc, que quasiment tous les secteurs d'activité sont concernés par la recherche-action. Ainsi, les problématiques liées au développement humain (Education, santé, culture, action sociale, etc.) se trouvent au cœur des préoccupations des praticiens-chercheurs d'autant plus

[1] Hugon, M-A & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

[2] Op.cit.

que la recherche-action leur offre un cadre d'intervention propice à l'amélioration des pratiques.

Par ailleurs, quoique les démarches et les approches d'analyse (Qualitative ou quantitative), développées par la recherche fondamentale, sont exploitées par les praticien-chercheurs, elle se distingue par ses méthodes qui reposent sur l'analyse et la compréhension des problèmes intimement liés à la pratique professionnelle. Autant dire que l'intérêt d'entreprendre une recherche-intervention réside dans le fait de trouver des explications aux problèmes soulevés (Catroux, 2002)[1].

En effet, Catroux (2002)[2] identifie cinq grandes étapes de la recherche-action qui se succèdent à mesure que le projet de recherche avance dans le temps, telles que i- l'identification du problème, ii- l'établissement d'un plan d'actions, iii-la mise en place de l'action, iv- l'évaluation des effets de l'action et, enfin, v- la communication des conclusions (Valorisation de la recherche).

3. Méthodologie de la recherche

Notre recherche est exploratoire et vise, d'une part, à analyser le rôle du module « Méthodologie de la recherche-intervention », programmé dans le cadre général de la formation initiale, dans la qualification des enseignants en matière de recherche-intervention, et d'autre part, d'approcher l'amplitude de l'enveloppe horaire imparti à ce module.

3.1. Instruments de collecte des données

Notre démarche est à la fois qualitative et quantitative en ce sens que, afin de cadrer et de contextualiser notre recherche sur la base de données fiables, nous avons recouru à deux supports de collecte d'informations :

A- Textes officiels d'organisation et de cadrage :

[1] Op.cit.

[2] Op.cit.

La consultation des textes et orientations officiels émanant des services du département en charge de l'éduction nationale, en matière d'organisation de la formation initiale des enseignants, notamment :

- L'arrêté du ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement préscolaire et du sport N°062.22 du 09 novembre 2022 portant organisation de la formation qualifiante et des examens d'aptitude pédagogique des enseignants-cadres des AREF ;

- Un document élaboré en novembre 2012 par l'Unité centrale de formation des cadres (DEN) intitulé « Les modules transversaux d'appui de formation pour un apprentissage efficace (Axe 4 : la recherche-action) »

- Le Guide des modules transversaux élaboré en Juillet 2012 par l'Unité centrale de formation des cadres ;

- Le guide de formation des enseignants contractuels 2016-2017, élaboré en janvier 2017 par l'Unité centrale de formation des cadres

- Le Guide des mesures de gestion de la formation qualifiante des enseignants élaboré en décembre 2020 par le CRMEF de la région de l'oriental.

B- Questionnaire :

Un questionnaire administré en ligne aux enseignant-e-s, cadres de l'AREF de l'oriental recruté-e-s en septembre 2023. Google Forms nous a été très utile en termes de temps, en ce sens que nous avons réussi communiquer le lien électronique du questionnaire via WhatsApp à notre public d'étude malgré l'éparpillement des établissements d'enseignement relevant de l'AREF de la région de l'oriental qui se constitue de huit (8) Directions provinciales s'étendant sur une superficie de 90130 km^2 (Soit 12,7% du territoire national).

Le questionnaire se compose de 4 sections. D'abord, les deux premières comprennent 10 items concernant des informations personnelles et professionnelles. Puis, la troisième, constituée de 5 items, concerne les prestations de formation initiale en recherche-intervention. Enfin, la quatrième, tournant autour de 5 questions, est dédiée au projet de recherche-

intervention que les enseignant-e-s sont appelé-e-s à réaliser durant leurs 2ème année de stage dans un établissement d'enseignement.

3.2. Population de l'étude

L'étude a été menée durant les mois de septembre et octobre 2024 auprès des enseignant-e-s de la promotion 2023, recruté-e-s par l'AREF de la région de l'oriental au début du mois de septembre 2023 et ayant suivi leur formation initiale durant l'année scolaire 2022-2023 au CRMEF de la région de l'oriental à Oujda.

Cette promotion comprend 1224 enseignant-e-s : 475 enseignant-e-s du cycle primaire, 118 du secondaire collégial et 631 du secondaire qualifiant, toutes spécialités confondues. Le questionnaire, conçu en ligne, a été communiqué via WatsApp et courriel à 550 d'entre eux (Soit 45% de la population mère). Notre échantillon comprend 225 enseignants (40%) et 330 enseignantes (60%) étant donné que le nombre des enseignantes est de 773 de la population mère (Soit 63.23% de la promotion).

Vu le caractère hétérogène de notre population d'étude, l'échantillonnage pour lequel nous avons opté est non probabiliste à échantillon raisonné vu que nous avons procédé à l'envoi du questionnaire aux enseignant-e-s en prenant en considération la direction provinciale d'origine (8 DPs de la région de l'oriental), le cycle d'enseignement et les disciplines scolaires enseignées.

En outre, il se compose de 193 enseignant-e-s du primaire, 110 du secondaire collégial et 247 du secondaire qualifiant comme le montre la figure n°1 ci-après.

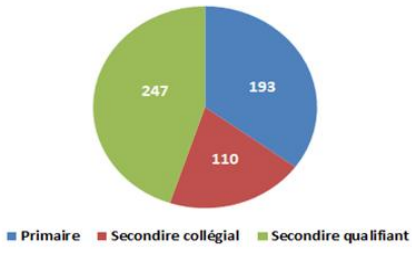


Figure 1 : répartition de la population d'étude selon le cycle scolaire.

4. Résultats et analyse

4.1. Enseignants nouvellement recrutés : sexe, âge et milieu professionnel

Le dépouillement des données récoltées révèlent que, sur les 550 enseignant-e-s enquêtés, 325 ont bien voulu répondre à notre questionnaire, soit 59.09% de l'échantillon. 169 d'entre eux sont de sexe masculin (Soit, 52%) tandis que 156 sont de sexe féminin (Soit, 48%).

S'agissant de l'âge des répondants, on remarque que la population interrogée est jeune dans la mesure où 98.8% des répondants sont âgés entre 25 et 35 ans (Soit, 258) comme le montrent les données recueillies.

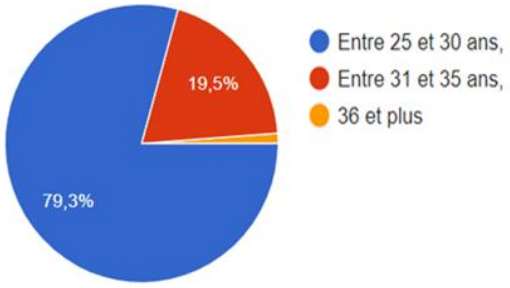


Figure 2 : répartition des répondants selon l'âge.

En outre, il y a lieu de mentionner que dans la mesure où nous avons ciblé, au départ, 550 enseignant-e-s tout en s'efforçant de couvrir les 8 Directions provinciales de la région de l'oriental, les réponses reçues émanent, effectivement, d'enseignant-e-s relevant des DPs ciblées sans exception aucune. Ainsi, la propension des répondants varie entre 3.1% des répondants qui sont issus de le DP d'Oujda-Angad et 22.5% qui relèvent de de la DP de Figuig.

De surcroit, tous les cycles scolaires sont représentés dans la mesure où 34.7% des répondants sont des enseignant-e-s du primaire (Soit, 113), 22.7% du secondaire collégial (Soit, 74) et 42.6% du secondaire qualifiant (Soit, 138).

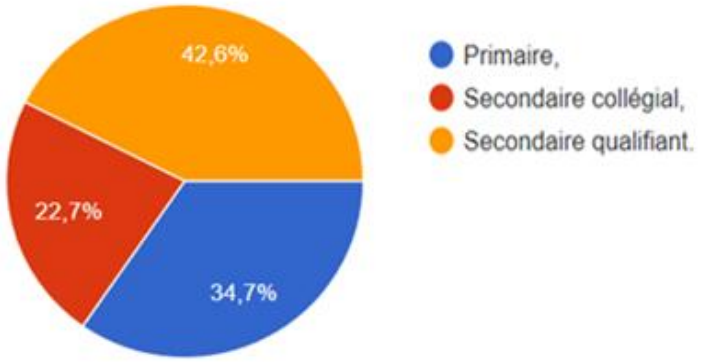


Figure 3: répartition des répondants selon le cycle scolaire.

Aussi, faut-il préciser que 43.5% des enseignant-e-s répondant-e-s exercent dans des établissements scolaires relevant du milieu urbain (Soit, 141) contre 41.2% qui sont issus du milieu rural (Soit, 134) et 15.3% du périurbain (Soit, 50).

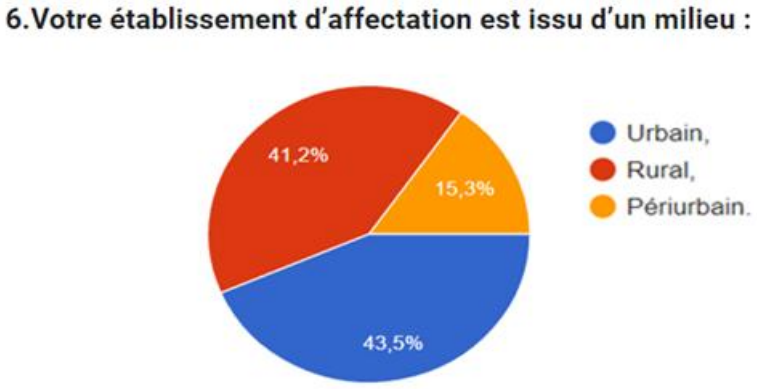


Figure 4 : répartition des répondants selon le milieu.

4.2. Retour d'expérience sur la première année de prise en charge de la classe

Les résultats révèlent, tout d'abord, que durant la première année de prise en charge de la classe, et malgré leur profil d'enseignants-stagiaires, les répondants, selon leur cycle scolaire, ont été chargés d'enseigner les élèves de tous les niveaux scolaires et ce, de la première année du primaire jusqu'à la deuxième année du baccalauréat. Néanmoins, ils sont moins nombreux

quand il s'agit des niveaux scolaires sanctionnés par des examens certificatifs.

Ainsi, entre 14.8% et 22.2% des répondant-e-s ont eu la charge de la 1ère à la 5ème année du primaire alors que seulement 12.5% parmi eux affirment avoir enseigné les élèves de la 6ème année primaire (Niveau certificatif). Concernant le secondaire collégial, entre 31.8% et 33.5% des répondant-e-s ont été chargé-e-s des niveaux de la 1ère et la 2ème année contre 17% seulement qui ont eu la charge de la 3ème année collégiale (Niveau certificatif). Pour le cycle du secondaire qualifiant aussi, la même logique de répartition des niveaux scolaires sur les enseignant-e-s nouvellement recruté-e-s est suivie dans la mesure où les résultats montrent qu'entre 15.9% et 17.6% de ces enseignant-e-s ont été chargé-e-s des 2 premiers niveaux alors que seulement 8% d'entre eux ont eu la charge des classes de la 2ème année du baccalauréat (Niveau certificatif).

Sur un autre plan, et dans le cadre de leur première année d'exercice de leurs missions, la majorité des répondant-e-s ont eu à leur charge plus de 2 classes d'élèves (68.8% d'entre eux, soit 224 enseignant-e-s) contre celles et ceux qui ont pris en charge 2 classes (23.9%, soit 78 enseignant-e-s) et, enfin, 1 classe (7.4%, soit 23 enseignant-e-s).

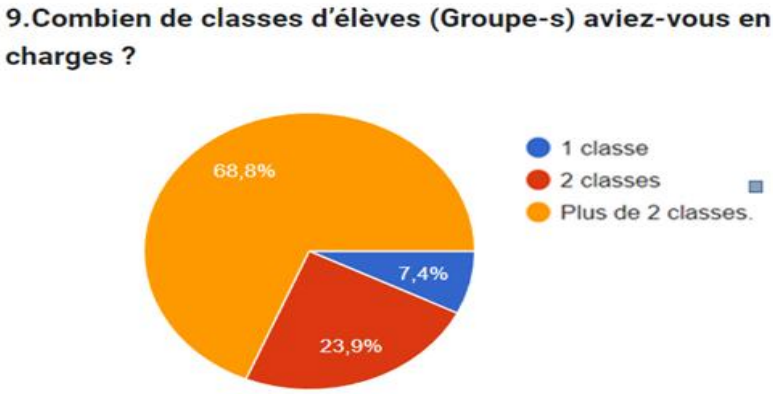


Figure 5 : nombre de classes d'élèves prises en charge les répondant-e-s durant leur 1ère année d'exercice sur le terrain.

S'agissant du nombre d'élèves pris en charge, 38.9% des enseignants (soit 126) affirment avoir eu à leur charge plus de 60 élèves et 36.5% (Soit 119) entre 31 et 60 élèves, alors que seulement 24.6% des répondants (Soit 80) moins de 30 élèves.

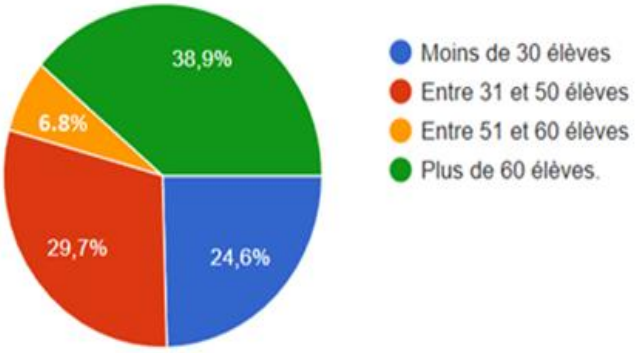


Figure 6 : nombres d'élèves pris en charge les répondant-e-s durant leur 1ère année d'exercice sur le terrain.

4.3. Module de la méthodologie de recherche-action : entre besoins des enseignants-stagiaires et pertinence de la formation initiale

De prime abord, il y a lieu de rappeler que le module de « Méthodologie de La recherche-intervention » est essentiel dans le cursus de formation initiale des enseignants, ce qui explique qu'il est l'un des rares modules transversaux de cette formation. Ceci étant, il a été indispensable pour nous d'en réserver toute une rubrique d'items afin de sonder les opinions de notre public d'étude quant à la portée de l'étude de ce module.

En effet, il ressort des réponses récoltées que 85.7% des répondants (279 enseignant-e-s) confirment « l'utilité » de ce module dans leur qualification professionnelle. Ainsi, 48% parmi eux estiment qu'il est « très utile » et 37.7% le jugent comme « Utile ».

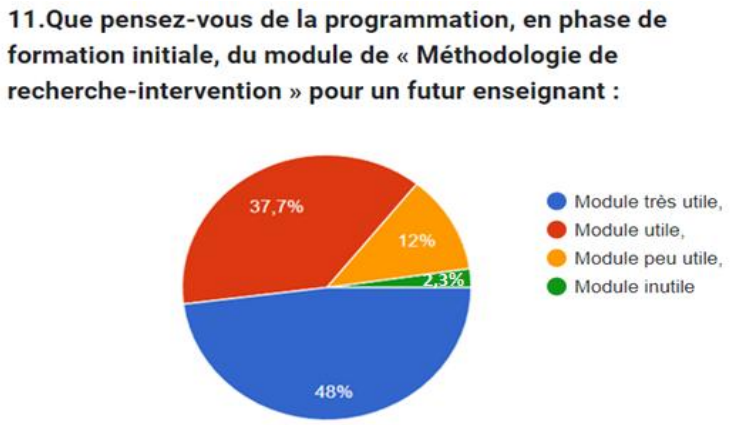


Figure 7 : appréciations des répondant-e-s quant à la programmation du module « Méthodologie de recherche-intervention » en formation initiale.

S'agissant de la qualité des prestations de la formation suivie en « méthodologie de recherche-intervention », les répondants s'accordent à en exprimer leur satisfaction quoique ces dernières dépendent des profils et des efforts personnels déployés par les enseignants-formateurs. A cet égard, 93.1% des interrogés (303) affirment que la formation est importante pour un jeune enseignant, en ce sens que près de la moitié d'entre eux (158, soit 48.6%) la jugent « Intéressante » en plus de 145 des répondants (44.5%) qui la trouvent « Très intéressante ». A contrario, à peine 6.9% parmi eux (22) ont exprimé leur insatisfaction des prestations de la formation suivie : « Peu intéressante ».

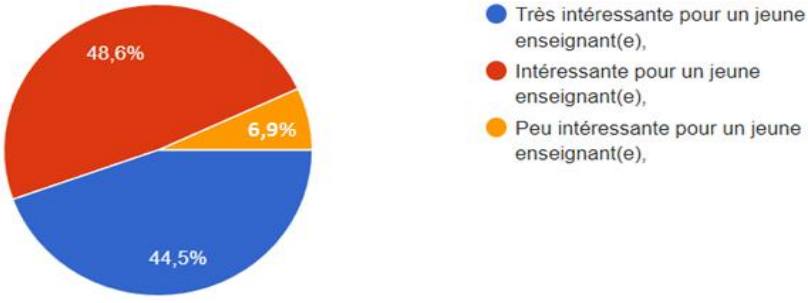


Figure 8 : appréciations des répondant-e-s quant à la qualité des prestations de la formation suivie en « Méthodologie de la recherche-intervention ».

En revanche, pour ce qui concerne l'enveloppe horaire (de formation) imparti au dit-module, à peine un peu plus de la moitié des répondants (183, soit 56.3%) manifestent leur satisfaction pour ce qui est du temps qui lui est alloué. Par contre, 142 répondants (43.7%) expriment leur frustration en considérant le temps attribué à ce module comme assez « insuffisant » pour permettre aux bénéficiaires d'assimiler la méthodologie de la recherche-intervention.

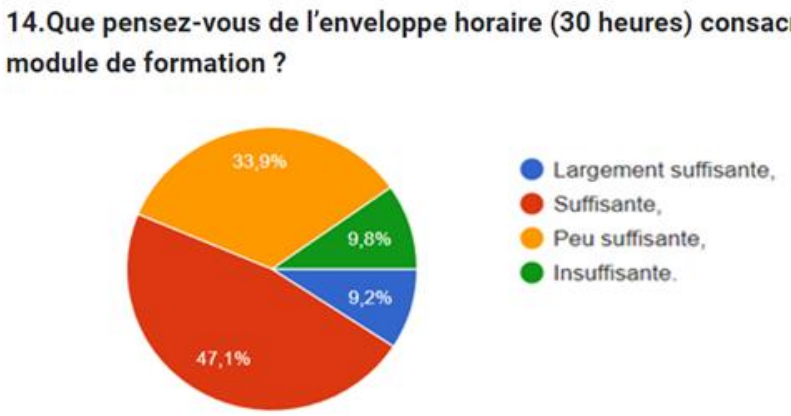


Figure 9 : avis des répondant-e-s sur l'enveloppe horaire impartie au module « Méthodologie de la recherche-intervention ».

Néanmoins, à notre question concernant l'importance et le rôle de cette formation dans le renforcement des compétences des enseignants en matière de résolutions de problèmes liés à l'exercice en salle de classe et l'identification des problématiques liées à l'exercice de leurs fonctions, la majorité des répondants (84%, soit 273) confirment que la dite-formation leur a été d'une grande utilité pour affronter les problèmes liés aux actions d'enseignement et d'apprentissage ainsi que de réaliser leurs projets de recherche. A contrario, 16% d'entre eux (52 répondants) nient tout rôle de cette formation dans la qualification des enseignants-stagiaires dans ce sens.

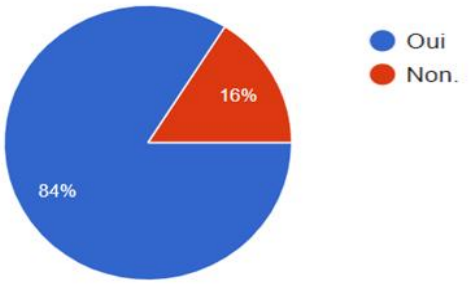


Figure 10: avis des répondant-e-s sur le rôle de la formation en méthodologie de la recherche-intervention dans la réalisation du projet de recherche et la résolution des problèmes de la classe.

En définitive, partant du fait que les enseignants-stagiaires sont appelés à réaliser - durant la première année-scolaire de prise en charge de la classe dans un établissement d'enseignement – un projet de recherche-intervention à soutenir au CRMEF devant un jury, au plus tard au début l'année scolaire suivante (Septembre – octobre), nous avons constaté que la quasi-totalité des répondants (297, soit 91.3%) ont pu s'acquitter de ce devoir contre 28 répondants seulement (Soit,8.7%) qui n'ont pas réussi à le faire.

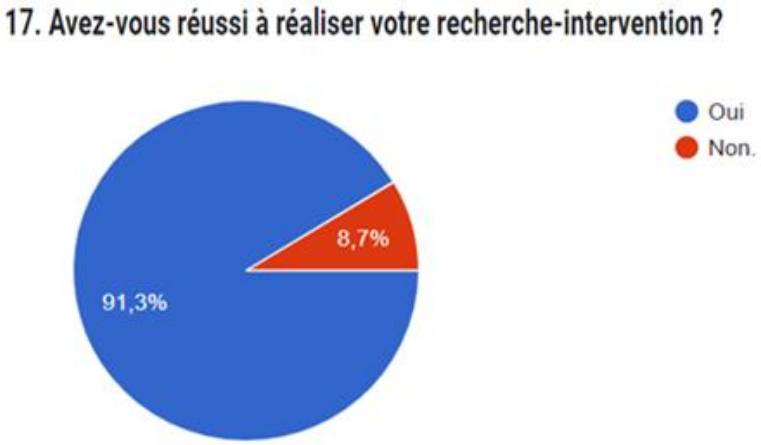


Figure 11 : propension des répondant-e-s ayant réussi à réaliser leur projet de recherche-intervention durant la première année d'exercice en salle de classe.

5. Discussion et conclusions

Il y a lieu de préciser de prime abord que, comme nous l'avons espéré au début de notre étude, les informations collectées sont de diverses natures dans la mesure où les deux sexes, tous les cycles scolaires, toutes les Directions provinciales et tous les milieux y sont représentés, ce qui confère une certaine crédibilité aux perceptions, appréciations et opinions recueillies et de là, d'en prévoir une éventuelle extrapolation des résultats sur toute la cohorte de 2023 (Population mère).

En fait, malgré leurs profils d'enseignants débutants, les répondants ont été affectés à tous les niveaux scolaires. Néanmoins, ils sont moins nombreux quand il s'agit des niveaux scolaires sanctionnés par des examens certificatifs.

Ainsi, entre 14.8% et 22.2% d'entre eux ont eu la charge de la 1ère à la 5ème année du primaire alors que seulement 12.5% parmi eux affirment avoir enseigné les élèves de la 6ème année primaire (Niveau certificatif). Concernant le secondaire collégial, entre 31.8% et 33.5% des répondant-e-s ont été chargé-e-s des niveaux de la 1ère et la 2ème année contre 17% seulement qui ont eu la charge de la 3ème année (Niveau certificatif). Pour le cycle du secondaire qualifiant aussi, la même logique de répartition des niveaux scolaires sur les enseignant-e-s nouvellement recruté-e-s est reconduite dans la mesure où les résultats montrent qu'entre 15.9% et 17.6% de ces enseignant-e-s ont été chargé-e-s des 2 premiers niveaux alors que seulement 8% d'entre eux ont eu la charge des classes de la 2ème année du baccalauréat (Niveau certificatif).

En effet, la faible présence des enseignants-stagiaires aux niveaux certificatifs (6ème année primaire, 3ème année collégiale et 2ème année du baccalauréat pourrait être expliquée par la volonté des chefs d'établissements de mettre les élèves de ces niveaux sous la responsabilité d'enseignants plus expérimentés.

S'agissant de la formation en recherche-intervention, l'étude met en évidence son importance indéniable puisque 277 des répondants (85%) mettent le point sur son « utilité » pour un jeune enseignant. En

conséquence, 91.3% d'entre eux (Soit 297) affirment avoir réussi à réaliser et à soutenir un projet de recherche pendant leur 1ère année d'exercice.

En revanche, suivant les avis collectés, la propension des répondants considérant le temps consacré à l'étude du module en deçà de leurs attentes (43.7%) s'avère très importante comme le montre la figure 4.

En effet, les résultats de cette recherche reflètent l'importance de la formation des jeunes enseignants en méthodologie de la recherche-intervention et apporte quelques pistes de réflexion sur son amélioration. Certes, l'étude reste limitée et invite, en conséquence, à mener d'autres, plus approfondies, qui prennent en considération les spécificités des disciplines scolaires et l'investissement dans la formation continue et l'accompagnement des enseignants.

Références

- Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité : http://journals.openedition.org/apliut/4276 (consulté le 13/06/2022).
- Florence, A-P & Perret, V. (2003). La Recherche-Action. In Y. Giordano (Dir), Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative, EMS, pp. 85-132. hal-01490609
- HUGON, M-A & SEIBEL, C. (1988). Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems, Journal of Social Issues, 2, 34-46. Réédité in Lewin, K. (1997). Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science, Washington : American Psychological Association, 143-152.

Les technologies numériques au service des personnes âgées

Jamal BOURASSI
Doctorant
Laboratoire: Homme, Sociétés et Valeurs
Faculté des sciences humaines et sociales
Université Ibn Toufail
Kénitra, Maroc

Moulay Touhami BADIDI
PES
Laboratoire: Homme, Sociétés et Valeurs
Faculté des sciences humaines et sociales
Université Ibn Toufail
Kénitra, Maroc

Résumé

À la suite des données du Haut-Commissariat au plan de l'année 2017 qui indiquent que le Maroc connaitra une augmentation constante et significative du nombre des personnes âgées de 60 ans et plus entre 2014 et 2050, cet article approfondit la manière dont l'intégration des avancées numériques dans la vie quotidienne des seniors est devenue une nécessité incontournable qui, apparemment, peuvent aider à l'instauration de bonnes pratiques facilitant le quotidien de ces personnes. En examinant de près l'évolution des technologies numériques, ce travail met en lumière les multiples avantages potentiels de l'usage du numérique au service des personnes âgées. Il souligne notamment que cette intégration offre bien plus que de simples commodités technologiques ; elle représente aussi une véritable opportunité de transformation sociale et individuelle, permettant aux seniors de rester connectés, informés et autonomes dans ce monde qualifié par l'évolution perpétuelle. De plus, l'article ne se contente pas d'énumérer seulement les avantages, mais il décrit également quelques défis spécifiques auxquels les personnes âgées sont confrontées dans leur utilisation des nouvelles technologies.

En étudiant soigneusement les défis, l'article propose quelques solutions concrètes et adaptées, allant de l'accessibilité des dispositifs à la formation numérique personnalisée, afin de garantir que les avantages de la technologie numérique soient accessibles à tous, quel que soit leur âge ou leur niveau de compétence technologique.

Il est sensé judicieux de mettre en lumière l'importance cruciale de cette transformation numérique pour améliorer la qualité de vie des personnes âgées et encourager un engagement continu dans ce domaine pour répondre aux besoins changeants de cette population en constante évolution. Alors il nous semble très fondamental de présenter les domaines suivants en mettant l'accent sur les défis et solutions afin d'instaurer un usage à la fois ergonomique et fructueux : Santé, Bien-être, Autonomie et Socialisation.

Mots-clés :

Personnes âgées, le technologie numérique, santé, bien-être, autonomie, socialisation.

Citation :

BOURASSI, Jamal. BADIDI, Moulay Touhami. (2025, Janvier). Les technologies numériques au service des personnes âgées. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 5, Tome 2, 2 Année 2, P 274-288.

Introduction

Les sociétés actuellement ne cessent pas d'intégrer la technologie numérique dans sa dynamique, son mouvement qui se manifeste par des continuelles transformations pour regagner l'équilibre désiré, risque de ne pas répondre aux attentes des individus. Ce mouvement, souvent, dans diverses dimensions : culturelle, économique, sociétal, législatif …, exige que chaque tranche d'âge soit au rendez vous pour la mise en pratique de nouveaux démarches et pratiques qui sont jugées obligatoires pour le développement de la société. Dans cet amalgame, l'intégration des technologies numériques dans la gestion des droits et devoirs des citoyens et les établissements est devenue inévitable, car ceci permet à la fois la réalisation de la cohésion sociale des personnes qui tendent vers le choix d'intégrer le numérique dans leur quotidien, et offrir des téléservices qui assurent leur bien-être.

Dans cette perspective, nous allons présenter les besoins spécifiques pour les personnes âgées, et ce, en relation avec les avancés numériques sans cesse tout en mettant l'accent sur l'usage de ce numérique dans un contexte qui offre ses services au profit de cette tranche d'âge. Nous nous trouvons actuellement devant des vagues numériques qui imposent un style de vie plus complexe pour ceux qui ne disposent pas de capacités nécessaires à l'inclusion du numérique dans leur vie, ceci exige un regard sur les défis et solutions possibles pour accroitre l'accès au numérique par la personne âgée.

Les besoins spécifiques pour les personnes âgées

Les besoins spécifiques pour les personnes âgées sont d'une importance vitale pour garantir leur bien-être et leur qualité de vie. En prenant en compte les divers aspects physiologiques, psychologiques, et logistiques qui les concernent, il est possible d'adapter les services et les politiques pour répondre à leurs besoins spécifiques de manière efficace et humaine. Le contexte de vieillissement de la population, en particulier dans les pays développés, met en lumière l'importance croissante des besoins spécifiques pour les personnes âgées. Cela inclut la fourniture de soins de santé adaptés, la conception de logements accessibles et sécurisés, ainsi que la mise en

place de politiques sociales et de soutien financier pour garantir une vie de dignité et de qualité pour eux (Lussier, 2020).

L'isolement social chez les personnes âgées est un problème très grave qui peut avoir un impact dévastateur sur leur santé globale. Il est impératif d'offrir des activités de groupe, des clubs et des sorties pour favoriser un réseau social actif et solide. De plus, l'utilisation de nouvelles technologies telles que les appels vidéo peut grandement aider à réduire cet isolement en permettant un contact régulier avec les proches, ce qui peut significativement améliorer le bien-être émotionnel des personnes âgées (Meriem et al., 2021). Il est absolument crucial que ces personnes aient un logement qui répond parfaitement à leurs besoins. Cela signifie des espaces bien pensés, des portes suffisamment larges pour faciliter le passage des fauteuils roulants, ainsi que des équipements de sécurité appropriés comme des rampes et des barres d'appui dans la salle de bain. Assurer la sécurité des aînés est primordial pour éviter tout risque de chute ou d'accident à domicile (Schorderet et al., 2023). L'accessibilité et la sécurité sont des éléments essentiels du logement pour les personnes âgées qu'on peut fournir à l'aide des avancées technologiques. Il est crucial d'avoir des rampes d'accès, des ascenseurs en cas de logement à étages, ainsi que des détecteurs de fumée pour anticiper les risques d'incendie. Les sols antidérapants et l'éclairage vif peuvent également leur améliorer la sécurité et faciliter la navigation dans l'environnement.

Pour répondre aux besoins en matière de soins de santé des personnes âgées, la technologie numérique peut garantir un accès facile et abordable aux services médicaux. Cela inclut la mise en place de programmes de télé-dépistage réguliers, la promotion d'une activité physique adaptée, et la sensibilisation à l'importance de maintenir des habitudes de vie saines. Il est également crucial d'assurer une coordination efficace via la mise en pratique du numérique entre les différents professionnels de santé impliqués dans la prise en charge des personnes âgées, afin d'optimiser les résultats et minimiser les risques de complications. Il est également important d'identifier et de corriger les facteurs de risque individuels, tels que les troubles de la marche ou les effets indésirables de certains médicaments. Les

technologies et innovations ont révolutionné le quotidien des personnes âgées, en leur offrant des outils pour rester connectées et autonomes. Des dispositifs tels que les montres intelligentes permettent de surveiller la santé en temps réel, tandis que les téléphones mobiles avec applications spécifiques facilitent la communication et la gestion des médicaments. Les robots d'assistance sont également de plus en plus utilisés pour les aider dans leurs tâches quotidiennes, offrant ainsi un soutien supplémentaire et favorisant l'indépendance (Jonckheere et al., 2019).

Les applications mobiles et les objets connectés sont devenus des alliés indispensables pour les personnes âgées. Les applications de suivi de la santé, de rappel de médicaments et d'exercices physiques contribuent à améliorer la qualité de vie des seniors. Les objets connectés tels que les capteurs de mouvement et les dispositifs de sécurité à domicile permettent de détecter les chutes et d'alerter rapidement les proches ou les services d'urgence. Grâce à ces outils, ces personnes peuvent vivre de manière plus sereine et sécurisée dans leur environnement quotidien (Angerer, 2024).

Les politiques publiques et les services sociaux pour les personnes âgées sont essentiels pour assurer une qualité de vie adéquate. Ces politiques comprennent des programmes de soutien financier, de soins de santé et de logement adapté. Les services sociaux doivent offrir également un soutien en matière d'isolement social, de loisirs et d'activités communautaires. Il sensé judicieux que les gouvernements continuent à investir dans ces politiques pour répondre aux besoins croissants d'une population vieillissante (Samochowiec & Müller, 2021). Le soutien financier est un élément clé des politiques pour les personnes âgées. Il comprend des prestations telles que les pensions de retraite, les aides sociales et les subventions pour le logement. Les programmes de soutien financier visent à garantir que ces personnes ont suffisamment de revenus pour subvenir à leurs besoins de base. Il est important que ces programmes soient accessibles et faciles à naviguer pour assurer une sécurité financière adéquate aux personnes âgées.

En guise de conclusion, il est essentiel de prendre en compte les besoins spécifiques des personnes âgées pour garantir leur bien-être et leur qualité

de vie. En combinant une approche holistique prenant en considération les aspects physiologiques, psychologiques, nutritionnels, de logement, de santé, ainsi que les technologies et les politiques publiques, il est possible de répondre de manière efficace aux différents défis rencontrés par cette population. En mettant l'accent sur la prévention, l'accessibilité, la sécurité, l'alimentation équilibrée, la prévention des chutes, les innovations technologiques et le soutien financier, il est envisageable de créer un environnement favorable à un vieillissement actif et sain. Il est primordial de considérer chaque besoin spécifique avec attention et de mettre en place des mesures adaptées pour assurer le bien-être et la dignité des personnes âgées.

L'usage du numérique au service des personnes âgées

Le recours à la technologie numérique pour le bénéfice des individus âgés est un impératif dans notre société contemporaine. Il est d'une grande importance d'étudier les innombrables potentialités apportées par ces dispositifs pour rehausser la qualité de vie et l'autonomie des seniors. Sensibiliser sur la pertinence de l'inclusion numérique pour assurer le confort des personnes âgées est d'une importance capitale. Nous devons se focaliser sur l'analyse des multiples avantages et des enjeux éthiques rattachés à l'emploi de la technologie numérique, tout en soulignant les meilleures pratiques à instaurer pour répondre aux exigences spécifiques des seniors de manière respectueuse et performante. Les individus âgés requièrent des besoins distincts qui exigent un renforcement de l'assistance en termes de soins médicaux, de mobilité et d'autres tâches quotidiennes primordiales. Des questionnements autour de la santé mentale, de la solitude et de l'isolement social sont des enjeux importants qui demandent une attention accrue. C'est la raison pour laquelle il faut concevoir des solutions numériques sur mesure fournissant un accompagnement individualisé et une communication aisée avec les professionnels de la santé et les membres de la famille. La facilité d'accès aux prestations en ligne, la simplification des interfaces et l'éducation à l'égard des technologies représentent des éléments clés pour répondre efficacement aux besoins singuliers des personnes âgés (Yatim, 2021).

L'augmentation de l'âge moyen de la population soulève un ensemble de défis sociaux, englobant des aspects tels que l'accès à la santé, le bien-être et l'accessibilité. Les individus de plus de 60 ans sont souvent confrontés à la solitude, à des limitations de mobilité et à une précarité financière. Également, les services de santé et les aides adaptées sont généralement insuffisants pour satisfaire leurs besoins uniques. Le recours aux technologies numériques peut cependant constituer une solution prometteuse en proposant des initiatives novatrices destinées à améliorer le quotidien des seniors, à impulser leur participation sociale et à assurer un suivi médical adéquat (Sais, 2021). Il est essentiel de reconnaître l'importance des enjeux de santé et de bien-être des personnes âgées. Afin d'assurer une intervention rapide, il est indispensable de mettre en place des dispositifs de suivi médical à distance. Il est primordial d'avoir accès à la téléconsultation et à la téléassistance pour bénéficier des conseils avisés des professionnels de la santé. L'intégration numérique des seniors ne permet pas seulement de communiquer plus facilement et de mieux prendre soin de leur santé, mais cela leur offre également la possibilité de participer à des activités en ligne qui peuvent stimuler leur autonomie et leur cognition. De plus, l'utilisation des technologies innovantes peut aider à réduire l'isolement social et à améliorer leur qualité de vie. Il est donc primordial de mettre en place des formations personnalisées et un accompagnement individualisé pour favoriser l'accès de nos aînés à ces outils précieux (Baragash et al., 2022).

Les technologies sont des outils précieux pour les personnes âgées, offrant des opportunités pour la communication et le lien social. Grâce aux plateformes numériques, ils peuvent rester connectés avec leurs proches et se sentir partie intégrante d'une communauté, même à distance. De plus, des dispositifs de sécurité offrent la tranquillité d'esprit en cas d'urgence médicale. Les applications spécialisées dans la stimulation cognitive peuvent aussi aider les personnes âgées à conserver leurs capacités mentales et à améliorer leur bien-être général (Asvazadourian, 2023). Ces personnes doivent comprendre l'importance des outils numériques pour maintenir des liens forts avec leur famille. Les applications comme WhatsApp ou Messenger facilitent une correspondance rapide et régulière, tandis que les

réseaux sociaux comme Facebook permettent de rester connecté et informé sur la vie des proches. De plus, les services de visioconférence comme Skype ou Zoom offrent la possibilité de voir et de parler en temps réel, renforçant ainsi les liens émotionnels malgré la distance. Ces outils numériques sont essentiels pour lutter contre l'isolement social des personnes âgées en favorisant la communication et en renforçant le lien avec leur entourage. Bien que, les outils de soutien et de protection sont indispensables pour le bien-être des personnes âgées, en utilisant des technologies avancées pour assurer leur sécurité. En outre, des technologiques telles que les bracelets GPS permettent de localiser rapidement les personnes ayant besoin d'assistance. Cette réactivité en cas d'urgence contribue à préserver l'indépendance de ces personnes tout en garantissant leur sécurité, ce qui fait de ces outils un élément indispensable pour leur bien-être quotidien (Grosperrin-Legrand et al., 2023).

Les applications conçues pour améliorer les capacités cognitives offrent aux personnes âgées la possibilité unique de maintenir et d'améliorer leurs fonctions intellectuelles. En proposant une variété d'exercices pour travailler la mémoire, l'attention, la concentration et le raisonnement, ces applications permettent de stimuler le cerveau de manière agréable et motivante à travers des jeux captivants et interactifs. De plus, elles permettent de suivre les progrès réalisés, offrant ainsi une évaluation personnalisée des performances cognitives de l'utilisateur. Avec l'avantage des appareils numériques, ces applications sont faciles d'accès et peuvent être facilement intégrées dans la routine quotidienne des seniors, favorisant ainsi une pratique régulière de la stimulation cognitive (Humbert et al., 2023). Il est indispensable de garantir la protection des informations personnelles lors de l'exploitation des technologies numériques par les seniors, assurant ainsi leur confidentialité et leur sécurité. L'incidence sur l'autonomie et la dignité de ces derniers est un autre enjeu notoire à prendre en compte, en veillant à ce que la technologie ne substitue pas les indispensables interactions humaines. Les disparités d'accès à ces technologies doivent être minimisées afin de garantir une inclusion numérique juste, permettant à chacun de jouir des bénéfices des outils numériques dans leur vie de tous les jours.

L'importance de protéger la vie privée des personnes âgées face à la croissance de leur utilisation des technologies numériques reste à tenir en compte. La confidentialité de leurs informations personnelles, telles que leurs données de santé et leurs habitudes quotidiennes, doit être une priorité absolue. Les responsables des technologies doivent mettre en place des mesures robustes pour empêcher tout accès non autorisé ou toute utilisation abusive de ces données. Il est primordial d'informer les personnes âgées des risques liés à la collecte et à la conservation de leurs informations, afin qu'elles puissent prendre des décisions éclairées concernant l'utilisation des outils numériques. La sensibilisation et la formation aux bonnes pratiques de protection des données sont essentielles pour garantir le respect de la vie privée des seniors (Humbert et al., 2023). L'utilisation des technologies digitales par ces personnes a un impact significatif sur leur autonomie et leur dignité. Les systèmes d'assistance et de sécurité offrent aux aînés la possibilité de rester indépendants plus longtemps et de se sentir en sécurité chez eux. Les dispositifs de communication favorisent également le maintien des liens sociaux, renforçant ainsi le sentiment de dignité en permettant des interactions régulières avec leur entourage. De plus, les applications qui stimulent les capacités cognitives contribuent à préserver leurs facultés mentales, ce qui renforce leur estime de soi et leur dignité. En résumé, le numérique permet aux personnes âgées de préserver leur autonomie tout en préservant leur dignité (Humbert et al., 2023).

La réalité préoccupante de l'inégalité d'accès à la technologie parmi les personnes âgées persiste. Certains groupes de seniors, en particulier ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés, rencontrent des obstacles pour profiter pleinement des avantages des outils numériques. Ces disparités peuvent compromettre l'autonomie et l'intégration sociale de nos aînés les plus vulnérables. Il est fondamental de mettre en place des mesures ciblées pour réduire ces inégalités, en proposant des formations adaptées, en facilitant l'accès à du matériel informatique et en sensibilisant à l'importance de l'inclusion numérique pour tous, quel que soit leur âge ou leur statut social. La mise en place de bonnes pratiques pour l'utilisation du numérique au bénéfice des personnes âgées nécessite une collaboration étroite entre le secteur public et privé. Il est essentiel de les sensibiliser aux avantages des

nouvelles technologies et de les soutenir dans leur apprentissage. Donc, nous devons leur offrir des formations adaptées afin qu'ils puissent naviguer en toute confiance dans le monde numérique. De plus, il est nécessaire de promouvoir la recherche et l'innovation dans ce domaine afin de répondre efficacement à leurs besoins spécifiques et de favoriser leur inclusion numérique de manière éthique et efficiente (Humbert et al., 2023).

Les efforts des organismes publics et des sociétés privées sont cruciaux pour l'intégration des technologies numériques chez les personnes âgées. Les autorités offrent des programmes de financement pour faciliter l'accès aux appareils tels que les tablettes et les smartphones. En parallèle, des entreprises privées conçoivent des solutions novatrices pour répondre aux besoins spécifiques des seniors, notamment en matière de santé et de suivi médical. Ces initiatives visent à améliorer la qualité de vie des personnes âgées en favorisant leur autonomie, leurs interactions sociales et leur bien-être global. Un apprentissage en ligne adapté aux personnes âgées est essentiel pour améliorer leur indépendance numérique. Ces programmes doivent être interactifs et pratiques, en se concentrant sur des compétences clés telles que la navigation sur Internet, la gestion des réseaux sociaux, la manipulation des courriels et la compréhension des enjeux de la sécurité en ligne. Les formateurs jouent un rôle fondamental et doivent être patients, empathiques et flexibles, en adaptant leur méthode d'enseignement aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Il est également important de souligner l'importance d'un suivi régulier pour renforcer les connaissances acquises et surmonter les éventuels obstacles. En combinant ces formations avec un suivi personnalisé, nos aînés pourront pleinement profiter des avantages offerts par les technologies numériques dans leur vie quotidienne (Humbert et al., 2023).

L'avenir de l'usage du numérique au service des personnes âgées s'annonce brillant, avec des recherches et des évolutions potentielles prometteuses. Les progrès technologiques contemporains favorisent le développement d'instruments de plus en plus convenables pour répondre aux besoins spécifiques de ce groupe d'âge dans des domaines tels que la santé, les connexions sociales et l'encouragement cognitif. Les efforts de

recherche actuels se tournent en particulier vers l'exploitation de l'intelligence artificielle pour personnaliser les services, l'amélioration de l'accessibilité des interfaces grâce à une ergonomie optimisée et la mise en œuvre de systèmes de surveillance à distance pour assurer la sécurité des seniors. Ces développements promettent un potentiel considérable pour améliorer la qualité de vie des personnes âgées et stimuler leur indépendance, tout en répondant aux défis sociétaux posés par le vieillissement de la population.

En résumé, l'adoption des technologies numériques par les personnes âgées offre des bénéfices remarquables en comblant leurs nécessités particulières en matière de santé, de bien-être et de relations sociales. Les avancements technologiques proposent des moyens de communications remarquables, des équipements de sûreté pertinents, et des programmes de stimulation cognitive appropriées. Malgré tout, il est essentiel de tenir compte des défis éthiques et sociaux comme la sauvegarde des informations privées, l'effet sur l'indépendance et la dignité, ainsi que les disparités dans l'accessibilité des technologies.

Les défis et les solutions

Nous allons analyser les difficultés, les avantages et les solutions liées à l'usage des technologies digitales par les personnes âgées. C'est de notre devoir de prendre conscience de la manière dont ces outils peuvent améliorer leur bien-être et leur indépendance, tout en reconnaissant les défis auxquels ils peuvent être confrontés dans ce domaine en perpétuelle évolution. L'évolution rapide de la technologie numérique a transformé la manière dont nous interagissons avec le monde qui nous entoure, mais cette transformation n'est pas toujours facile pour les personnes âgées. Il est crucial de reconnaître l'importance croissante de l'inclusion numérique pour cette population, car elle peut véritablement contribuer à leur bien-être et leur épanouissement. En abordant les spécificités de ce contexte, nous pourrons mieux appréhender les défis et les solutions nécessaires pour garantir que les personnes âgées bénéficient pleinement des avantages du numérique (DOLCI, 2020).

Les personnes âgées doivent relever de nombreux défis lorsqu'il s'agit de se familiariser avec les nouvelles technologies. L'accès aux outils technologiques et les compétences numériques limitées demeurent des obstacles majeurs. Donc c'est nécessaire de souligner que de nombreux seniors éprouvent des difficultés pour se procurer du matériel informatique et des connexions Internet fiables, ce qui entrave considérablement leur accès à la technologie. De plus, l'acquisition de compétences numériques de base telles que la navigation sur internet, l'envoi de courriels ou l'utilisation des applications peut constituer un frein important à leur utilisation quotidienne du numérique. L'un des défis majeurs pour nos aînés est l'accès restreint aux outils numériques et leurs compétences limitées en technologie. Pour surmonter ces difficultés, il est primordial d'instaurer des programmes de formation adaptés à leurs besoins spécifiques, en se concentrant sur l'acquisition des compétences de base. De plus, en améliorant l'accessibilité des technologies avec des appareils et des interfaces conviviaux et intuitifs, nous pouvons grandement faciliter l'adoption du numérique par ces personnes et améliorer ainsi leur qualité de vie (Bier et al., 2022). L'utilisation des outils numériques par les personnes âgées est essentielle pour améliorer leur autonomie et leur qualité de vie. Grâce à la technologie connectée et aux applications, les seniors peuvent rester en contact avec leurs proches, planifier leurs rendez-vous médicaux, gérer leurs médicaments et avoir accès à des informations utiles en temps réel. De plus, la domotique leur permet de contrôler leur maison à distance, ce qui garantit confort et sécurité. Ces outils numériques offrent une liberté renforcée et favorisent le maintien à domicile des personnes âgées en leur donnant un plus grand contrôle sur leur vie quotidienne.

L'essor du numérique est indispensable pour améliorer la vie des personnes âgées. En effet, il leur offre un accès facile aux services essentiels tels que la santé, les loisirs et les informations. Grâce aux plateformes en ligne, ils peuvent bénéficier de programmes sportifs adaptés, de jeux pour stimuler leur cerveau et même de services de livraison à domicile pour simplifier leur quotidien. De plus, la communication virtuelle leur permet de rester connectés avec la communauté et de lutter contre l'isolement social. Ainsi, le numérique devient un allié précieux pour accroître le bien-être et

l'autonomie des personnes âgées (Martel et al., 2024). Pour vaincre les défis liés à l'utilisation du numérique par les personnes âgées, il est primordial de proposer des solutions tangibles. Cela implique la mise en place de programmes de formation adaptés aux besoins spécifiques des aînés, en mettant l'accent sur un apprentissage étape par étape et personnalisé. De surcroît, un suivi individualisé est essentiel pour aider les personnes âgées à surmonter leurs appréhensions et à renforcer leur confiance dans l'utilisation des outils numériques. En favorisant une approche compréhensive et bienveillante, les seniors pourront acquérir les compétences nécessaires pour profiter pleinement des avantages offerts par le monde numérique (Bier et al., 2022).

Assurer le succès de l'intégration numérique des personnes âgées en mettant en place des formations spécifiques et un accompagnement personnalisé reste un sujet à traiter avec conscience. Les formations doivent être flexibles pour s'adapter à chacun et variées pour couvrir un large éventail de compétences. Un suivi régulier et personnalisé renforcera les acquis et aidera à surmonter les difficultés. En offrant un encadrement adapté, les seniors pourront gagner en autonomie et en confiance dans l'utilisation des technologies, améliorant ainsi leur bien-être et leur intégration sociale. Les études de cas et les bonnes pratiques dans l'inclusion numérique des personnes âgées offrent des exemples concrets de projets réussis qui ont eu un impact positif. Ces initiatives comprennent des programmes de formation personnalisés adaptés aux besoins spécifiques des seniors, des ateliers interactifs pour apprendre à utiliser les outils numériques courants, et des services de soutien technique pour répondre aux questions et aux difficultés rencontrées. En mettant en lumière ces réussites, il est possible d'inspirer d'autres organisations et les décideurs à investir davantage dans des initiatives similaires pour favoriser l'inclusion numérique et améliorer la qualité de vie des personnes âgées (Bier et al., 2022).

Parmi les exemples de projets réussis d'inclusion numérique des personnes âgées, on retrouve des initiatives telles que des programmes de mentorat intergénérationnel, où les jeunes aident les seniors à apprendre à

utiliser les nouvelles technologies. Des collaborations avec des associations pour offrir des cours de familiarisation avec les tablettes et les smartphones ont également été très bénéfiques. En outre, des centres communautaires ont mis en place des clubs informatiques pour encourager les interactions sociales tout en développant les compétences numériques des personnes âgées. Ces projets ont prouvé leur efficacité en offrant un soutien individualisé et en créant un environnement inclusif pour les seniors, démontrant ainsi que l'inclusion numérique est à la portée de tous avec les bonnes pratiques et les ressources adéquates. Pour promouvoir l'inclusion numérique des personnes âgées, il est primordial que les politiques publiques soutiennent de manière active les initiatives de formation et d'accompagnement adaptées à leurs besoins spécifiques. Cela implique la mise en place de programmes de sensibilisation numérique, des subventions pour l'acquisition d'équipements adaptés, ainsi que des partenariats avec des associations spécialisées. De surcroît, il est essentiel d'impliquer les acteurs locaux et les professionnels de santé dans ces démarches pour assurer un soutien personnalisé et efficace des aînés dans leur apprentissage du numérique (Martel et al., 2024).

Conclusion

Il est clair que le numérique peut avoir un impact positif significatif sur la vie des personnes âgées en améliorant leur autonomie, leur qualité de vie et leur inclusion sociale. Cependant, pour que ces bénéfices potentiels puissent être pleinement réalisés, il est essentiel de relever les défis liés à l'accès et aux compétences numériques limités. Les solutions telles que la formation et l'accompagnement adaptés sont cruciales pour surmonter ces obstacles. Pour l'avenir, il est impératif que les recommandations politiques et pratiques soient mises en œuvre pour favoriser une inclusion numérique efficace des personnes âgées dans la société moderne. Ce travail a mis en lumière l'importance de l'usage du numérique pour les personnes âgées, les défis qu'elles rencontrent, les bénéfices potentiels qui en découlent, et les solutions pour les surmonter. Il est essentiel de continuer à encourager et à développer ces efforts pour garantir aux personnes âgées une vie de qualité via l’exploitation des avancées numériques.

Références

- Angerer, A. (2024). Les bénéfices concrets des solutions de Digital Health en Suisse.
- Asvazadourian, R. (2023). La fonction thérapeutique du numérique dans les soins pour les personnes âgées: Pratiques en santé mentale, 69e année(1), 53-58. https://doi.org/10.3917/psm.231.0053
- Baragash, R. S., Aldowah, H., & Ghazal, S. (2022). Virtual and augmented reality applications to improve older adults' quality of life : A systematic mapping review and future directions. DIGITAL HEALTH, 8, 205520762211320. https://doi.org/10.1177/20552076221132099
- Bier, N., Rialle, V., Djellal, A., Jean, M., Brissonneau, C., & Williams-Jones, B. (2022). La personne âgée « assistée technologiquement » : Quels défis éthiques ? Canadian Journal of Bioethics, 5(2), 171. https://doi.org/10.7202/1089799ar
- DOLCI, D. (2020). RAPPORT EUROPÉEN sur l'apprentissage intergénérationnel et l'inclusion sociale des personnes âgées.
- Grosperrin-Legrand, J., Bamba, B., & Chassagne, A. (2023). Personnes âgées et exclusion numérique. Une approche critique. Revue des sciences sociales, 70, 30-39.
- Hajjam El Hassani Jawad. (2023).
- Hellec, J. (2024). Lunettes connectées pour prévenir le déclin des capacités physiques chez les personnes âgées.
- Humbert, C., Levilain, H., & Goulinet-Fité, G. (2023). L'inclusion : Réduire le grand écart du vieillissement et du numérique ? Revue des sciences sociales, 70, 6-17. https://doi.org/10.4000/revss.10739
- Jonckheere, L., De Coninck, A., & Schuiling, I. (2019). L'état d'avancement de l'Internet des Objets dans le secteur de la maison intelligente, de la distribution, de la ville intelligente et plus particulièrement des soins de santé : Le consommateur belge est-il prêt à adopter l'usage de la surveillance à distance

dans ce secteur?

- Lussier, M.-D. (2020). Parcours des personnes âgées dans le système de santé: Regards, N° 57(1), 115-126. https://doi.org/10.3917/regar.057.0115
- Martel, M. D., Malo, C., Hallé, M.-C., Le Dorze, G., & Chesneau, S. (2024). Mieux communiquer et interagir avec les personnes aînées en bibliothèque : Des recommandations. Documentation et bibliothèques, 70(1), 35. https://doi.org/10.7202/1110568ar
- Meriem, B., Sofia, F. R., & Sébastien, K. (2021). BACHELOR INFIRMIER HES VOLÉE AUTOMNE 2018.
- Sais, F. J. M. (2021). Affronter l'étape de la vieillesse sans sécurité sociale contributive dans la métropole de Mexico : Un regard sur la situation actuelle face au défi du vieillissement de la population.
- Samochowiec, J., & Müller, A. (2021). La montre connectée nuit-elle à la solidarité? – Scénarios pour un système de santé basé sur les données. gdi-verlag, Gottlieb Duttweiler Institute. https://doi.org/10.59986/XJJQ2019
- Schorderet, C., Carrard, S., Fournier, C.-A., Bieri, M., & De Preux-Allet, L. (2023). Impact d'un logement labellisé « Sans Obstacles » sur la qualité de vie, le sentiment de sécurité et la peur de chuter des seniors. Kinésithérapie, la Revue, 23(259), 34-41. https://doi.org/10.1016/j.kine.2022.12.177
- Thomas, P., & Hazif-Thomas, C. (2021). Le vieillissement cognitif en dehors de la démence. Soins Gérontologie, 26(150), 10-17. https://doi.org/10.1016/j.sger.2021.05.003
- Yatim, F. (2021). Usage des technologies de santé pour le maintien à domicile des personnes âgées. Entre individualisation et personnalisation: Management & Avenir Santé, N° 7(2), 37-55. https://doi.org/10.3917/mavs.007.0037

حقوق الأقليات الثقافية: ردًّا على كوكاتاس[1]

ويل كيمليكا[2]، جامعة أوتاوا

ترجمة وتقديم:

عبد الحميد الصوفي
طالب باحث بسلك الدكتوراه
جامعة الحسن الثاني - الدار البيضاء
المغرب

الدكتور مراد زوين
جامعة الحسن الثاني - الدار البيضاء
المغرب

لعل من بين أهم القضايا المركزية في النقاش الفلسفي والسياسي المعاصر قضية المواطنة والتعددية الثقافية التي أضحت تشكل وعاء لاحتضان الاختلاف والتعدد الثقافي من أجل تجسيد العدالة والتسامح الليبرالي، بيد أن دفاع الليبراليين عن الحقوق سواء الفردية أو الجماعية أسقطهم في مجموعة من السجالات والردود، ويعد كل من ويل كيمليكا will kymlicka و تشاندران كوكاتاس chandran kukathas من الذين أسهموا في هذا السجال الفلسفي العميق الذي دار على مجموعة من القضايا من قبيل: الخير، حرية الضمير، الحرية الفردية، حدود التسامح...إلخ.

أصدر ويل كيمليكا مؤلفًا وسمه بعنوان: "**الليبرالية والمجتمع والثقافة** " مدافعا عن توازن منطقي بين الحقوق الفردية والحقوق الجماعية، وداعيًا إلى تعزيز دور الدولة في حماية الحقوق الجماعية، غير أن هذا التصور لا يدل على معاداة الحقوق الفردية بقدر ما يدل على ربط الحقوق الفردية بالعضوية الثقافية؛ لأن الحقوق الفردية لا تكتسب دلالتها إلا ضمن سياق ثقافي محدد ومعين، وفي حقيقة الأمر، إن الحقوق الجماعية تحمي الحقوق الفردية وخصوصا حقوق الأقليات الثقافية التي أضحت مهملة في التقليد الليبرالي.

أما بالنسبة إلى ردود تشاندران كوكاتاس على ويل كيمليكا فإنها تتلخص في الدعوة إلى تقليص دور الدولة في حماية الحقوق الجماعية، وأن يكون تدخلها محدودا في القضايا الثقافية، أما أولوية الحقوق الفردية فذلك أمرٌ بديهيٌّ، وفي نفس السياق يؤكد على الاستقلالية الفردية ويبدي تخوفه من حقوق الجماعية لأنها قد تعتدي على الحريات الفردية.

---

[1] مقالٌ للفيلسوف ويل كيمليا وقد نُشر في مجلة: Political Theory، فبراير، 1992، تحت عنوان:
."THE RIGHTS OF MINORITY CULTURES Reply to kukathas"

[2] فيلسوف كندي معاصر (1962-) عرف بدفاعه المستميت عن حقوق الأقليات الثقافية من خلال نظرية المواطنة متعددة الثقافات. وحاول إقامة ضربٍ من التوازن بين الحقوق الفردية والجماعية معتبرًا أنّ الليبرالية عبر تاريخها تجاهلت مسألة الحقوق الثقافية بدعوى أولوية الفرد على الجماعة.

في خضم هذا السجال الليبرالي حول التعددية الثقافية ودورها في حماية التعدد والتنوع الثقافيين. يسعى هذا المقال المترجم إلى بسط أهم الردود على تصورات تشاندران كوكاتاس وهو منظر سياسي أسهم بدوره في الجدل الدائر حول التعددية الثقافية، وقدم نقدا للمواطنة متعددة الثقافات، ومن ثمة يُمكن طرح التساؤل الآتي: ما هي أهم الردود التي أدلى بها ويل كيمليكا بخصوص التوازن بين الحقوق الثقافية والحقوق الفردية؟

المقال: حقوق الأقليات الثقافية: ردًّا على كوكاتاس

يبسط "تشاندران كوكاتاس " مقاربة واضحة وأصيلة لمسألة حقوق الأقليات الثقافية، ويقارنها بالمقاربة المعتمدة في كتابي الليبرالية والمجتمع والثقافة [1]. في هذا الكتاب أدافع عن كون الحقوق المتمايزة هي بالضرورة منسجمة مع مبادئ الليبرالية التي تقوم على الاستقلالية الفردية (أي وجهة النظر القائلة بضرورة وجود مصلحة أساس لكي تشكل سلطتنا الأخلاقية وتراجع منهاج الحياة) [2].

إن قدرتنا على تشكيل ومراجعة أي مفهوم عن الخير ترتبطُ ارتباطًا وثيقًا بعضويتنا داخل ثقافة ما، لكون سياق الاختيار الشخصي، ما هو إلا مجموعة من الخيارات التي نستدمجها من خلال لغتنا وثقافتنا.

إن قرارنا بشأن كيفية عيش حياتنا هو في المقام الأول مسألة استكشاف الإمكانات التي تتيحها ثقافتنا. مع ذلك، قد تحتاج بعض الأقليات الثقافية الحماية من بعض القرارات الاقتصادية والسياسية المتبعة من طرف الأغلبية إنْ هي أرادت توفير هذا السياق لأعضائها. على سبيل المثال قد يحتاجون إلى سلطة النقض للحد من بعض القرارات المتعلقة باللغة والثقافة وقد يحتاجون أيضا للحد من حركية المستوطنين أو المهاجرين إلى بلدانهم الأصلية. ويتمتع بهذه الحقوق الكنديون من أصل فرنسي والشعوب الأصلية في كندا والولايات المتحدة وأستراليا، إضافة إلى أمثلة عديدة توجد حول العالم [3].

في حين قد تبدو هذه الحقوق الخاصة تمييزية للوهلة الأولى، لأنها تحدد الحقوق الفردية والسلط السياسية بشكل تفاضلي على أساس الإثنية، لهذا فهي منسجمة مع مبادئ الليبرالية للمساواة وهي نفس المبادئ التي يدعو إليها رولز ودوركين، لكون العدالة تتطلب إزالة أو تعويضًا عن النواقص غير المستحقة التي قد تبدو اعتباطية من منظور أخلاقي خصوصا إذا كانت عميقة ومنتشرة وموجودة منذ الولادة [4].

---

[1] ويل كيمليكا، الليبرالية، المجتمع والثقافة، منشورات جامعة أكسفورد، 1989.

[2] أنظر: جون رولز، البنائية الكانطية في نظرية الأخلاق: محاضرات ديوي، مجلة الفلسفة 77، (1980)، 45-،544 حول فكرة اهتمامنا الكبير بسلطتنا الأخلاقية في تشكيل ومراجعة مفهوم الخير.

[3] من أجل جرد لمطالب حقوق الأقليات عالميا، أنظر: جاي سجلر، حقوق الأقليات: تحليل مقارن (ويستبورت، غرينوود، 1983).

[4] جون رولز، نظرية العدالة، (لندن، منشورات جامعة أكسفورد، 1971)، 96.

بدون هذه الحقوق الخاصة لا يمكن توفر الأقليات على نفس القدرة للعيش والعمل داخل لغتهم وثقافتهم كما يتمتع بها أعضاء الأغلبية الثقافية بشكلٍ تلقائي.

زعمت سابقا أن هذا يمكن أن يكون عيبًا عميقًا واعتباطيًا من الناحية الأخلاقية تماما مثل عدم المساواة في العرق أو الطبقة التي ما لبثت تقلق بال الليبراليين.

حسب كوكاتاس، فإن نظريتي لا تنبني على أساس واضح من منظور الأقليات الثقافية والليبرالية (ص124). يرفض الليبراليون نظريتي لأن العيب الذي حددته ليس كافيا لتعليل أية معاملة خاصة، كما أن الأقليات الثقافية سترفض نفس النظرية لكونها لا تتقاسم الهم الليبرالي مع الاستقلالية الفردانية. سأنظر في هذين الاعتراضين على التوالي، قبل أن أختتم ببعض التعليقات حول اقتراح كوكاتاس.

فيما يتعلق باعتراض كوكاتاس، فإن الأول أقل تطورا وبالأصح أكثر إرباكا، حيث ينبني هذا الاعتراض أساسا على كون العلاقة بين العضوية الثقافية وظروف الحرمان ليست علاقة استلزامية.

وكان محقا عندما أشار إلى كون أعضاء الأقليات الثقافية ليسوا الوحيدين الذين يواجهون اللامساواة غير المستحقة، بل ليس جميع أفراد الأقليات يواجهون نفس عدم المساواة. على سبيل المثال، بينما معظم الأستراليين الأصليين يعانون الحرمان، هناك أيضا فقراء ومحرومين من بين الأستراليين البيض وهناك قلة من الأغنياء الأصليين، وبالتالي يخلص كوكاتاس إلى نتيجة مفادها: "لا يمكن الحديث هنا عن حقوق ثقافية خاصة" عوض أن نمنح الأستراليين حقوقا خاصة لم لا نمنح جميع الأستراليين المحرومين نفس الحقوق؟ (ص 123).

ولكن هذا مجانب للصواب، لا يمكن أن نمنح كل أسترالي محروم نفس الحقوق، لأنهم يعانون أشكال مختلفة من الحرمان تتطلب أشكال مختلفة من الحقوق، على سبيل المثال، الكثير من الدول تمنح تسهيلات في المواصلات، الرعاية الصحية والمساعدة التربوية للمعاقين لكون هذه السياسات تساعد على تجاوز صعوباتهم الخاصة (أي الإعاقة الجسدية)، بشكل مماثل، معظم الدول تمنح حقوقًا لغوية أو استقلالية سياسية لأولئك الذين ينتمون إلى أقليات ثقافية هشة؛ لكون هذه السياسات تساعد على تجاوز عيوبهم الخاصة (أي الهشاشة الثقافية) نربط هذه الحقوق بأشكال الحرمان المزمع تجاوزها. إنّ توفير خدمات النقل المدعومة للسكان الأصليين لن يساعد على تحقيق المساواة، تمامًا مثلما لن يساعد توفير حق النقض في سياسة اللغة معاقا أستراليا أبيض على تحقيق المساواة.

لست متيقنا ماذا يقصد كوكاتاس بمنح الأستراليين الآخرين نفس الحقوق التي يتمتع بها السكان الأصليون أو كيف لهذه الحقوق المتماثلة أن تتجاوز كل أشكال الحرمان المختلفة.

من جهة، أتفق أن كل الاستراليين يجب أن يتمتعوا "بنفس الحقوق" وخاصة أن يتمكنوا من العيش والعمل باستعمال لغتهم وثقافتهم [1] (قدر المستطاع) ولكن لتحقيق هذا الهدف قد نحتاج إلى وجود أعضاء الأقلية الثقافية في مناصب مؤثرة. إن الحقوق الخاصة ضرورية، من أجل ضمان قدرتهم على العمل والعيش داخل ثقافتهم مثل أعضاء ثقافة المجتمع الأكبر عن طريق حمايتهم من قرارات الأغلبية الثقافية التي من شأنها هدم مجتمعهم.

يبدو الاعتراض الثاني لكوكاتاس أكثر أهمية؛ حيث يجادل أن الأقليات الثقافية لا تسعى إلى إنشاء نظام حقوقي يؤدي إلى الانفصال.

من المؤكد بأن الأقليات سوف تقاوم مثل هذا النظام، لأنه قد يلمح إلى إعادة ترتيب البنية الداخلية لمجتمعهم بشكل يتوافق مع مبادئ الليبرالية الديمقراطية والحرية الفردية، على سبيل المثال، الحكومة القبلية لهنود بويبلو تمارس التمييز ضد أعضاء القبيلة الذين يرفضون الدين التقليدي للمجتمع على نفس المنوال بعض الأقليات الثقافية تمارس التمييز ضد الفتيات في توفير التعليم، هذه الإجراءات لا تحمي من قرارات المجتمع الأكبر بالأحرى تحد من حرية الأفراد في مراجعة الممارسات التقليدية داخل المجتمع، والحال أن كوكاتاس كان محقًا عندما أشار إلى أن هذه الإجراءات لا تتوافق مع أي نظام لحقوق الأقليات منسجمٍ مع الاستقلالية.

هذا يحدد مظهرا أساسيا للتصور الليبرالي لحقوق الأقليات؛ إذ إن أي نظرية ليبرالية قد تقبل بوجود حقوق خاصة للأقليات الثقافية ضد المجتمع الأكبر لكي تضمن التكافؤ بينهما في الحظوظ وهذا لا يبرر منح حقوق خاصة لثقافة ما ضد أعضائها [2] إلا (في ظروف خاصة جدًّا). تحمي الأولى استقلالية أعضاء الأقليات الثقافية، في حين الأخيرة تقيد الاستقلالية.

[1] يتعلق الأمر بعدد من المؤهلات هنا مثل: حجم ثقافة الأقلية، ومدى طوعية اندماج المجموعة في اتحاد وما إلى ذلك. ومن المهم بشكل خاص تمييز حالة المهاجرين الطوعيين من ثقافات الأقليات. أنظر: مقالي الليبرالية وتسيس الاثنية، "المجلة الكندية للقانون والفقه"، العددين 4-2 (1991). بالنظر إلى هذه المؤهلات فإن قدرتنا على العيش والعمل داخل ثقافتنا لا يمكن أن يؤدي إلى النهوض بحق فردي قابل للتنفيذ قانونيا، ومع ذلك فإن مصلحة أساسية تستحق الحماية بطرق أخرى. وخاصة يمكن حماية هذه المصلحة من بعض التهديدات عن طريق الاعتراف بحقوق الأقليات.

[2] من أجل مناقشة مفيدة للتمييز بين مطالبة جماعية مقدمة نيابة عن مجموعة ضد أعضائها الأفراد ومطالبة جماعية مقدمة نيابة عن بقية المجتمع، أنظر: دينيس ريوم، "الأفراد والجماعات والحقوق والحق في السلع العامة"، "مجلة القانون بجامعة تورنتو"، 38، رقم 1 (1988) 17، يسمي ريوم الأولى "الحقوق الجماعية " والثانية "حقوق المجموعة" بعض القيود المفروضة على الحرية الفردية داخل المجتمع يمكن أن تبرر على أساس مؤقت حيث تصبح مطالبة بحماية المجتمع من عدم الاندماج. المدافعون عن التمييز الجنسي أو الديني داخل ثقافات الأقلية غالبا ما يطالبون بضرورة هذه القيود لحماية الثقافة من التفكك، وهذا المطلب ناذرا ما يكون مدعوما بأي دليل، وبالطبع فإن نفس الشيء صحيح بالنسبة لحجج المحافظين فإن ثقافة الأغلبية سوف تتفكك إذا لم تستمر في التمييز ضد الممارسات غير التقليدية (على سبيل المثال مطالبة اللورد ديفلين بأن التمييز ضد المثليين جنسيا كان ضروريا لانقاد الانجليز من التفكك).

الليبراليون ملتزمون بدعم حقوق الأفراد من أجل أن يقرروا في الشكل أو المظهر الثقافي الذي يستحق التبني.

الليبرالية ملتزمة بـ (ربما تعرف بهذا الالتزام) ضمان حرية الأفراد وقدرتهم على مساءلة ومراجعة الممارسات التقليدية لمجتمعهم ويمكن آنذاك أن تبدو غير مستحقة للولاء. تقييد الحرية الدينية وحرمان الفتيات من التعليم لا يتوافق مع هذه المبادئ الليبرالية وهو بحق يخرق أحد المبادئ التي تعتمدها الليبرالية من أجل حماية العضوية الثقافية، وتحديدا العضوية في ثقافية ما هو ما يمكن الفرد من اختيار أسلوب ونمط العيش. وبالتالي التصور الليبرالي لحقوق الأقليات سوف يدين بعض الممارسات التقليدية للأقليات الثقافية تماما مثلما أدان عبر التاريخ الممارسات التقليدية للمجتمعات الكبرى وسيدعم اصلاحها.

تبعا لذلك فإن المفهوم الليبرالي لحقوق الأقليات سوف يؤيد الحقوق الخاصة لثقافة الأقلية ضد المجتمع الأكبر وليس ضد أعضائه، مقترح كوكاتاس عكس ذلك، يرفض وجهة النظر التي تدعو إلى منح ثقافات الأقلية حقوقا خاصة تميزها عن المجتمع الأكبر، ومع ذلك يمنح المجموعات الثقافية سلطة عظمى على أعضائها، بما في ذلك الحق في تقييد حريتها في التعبير والتمييز في توفير الخدمات.

تتوفر الأقليات الثقافية على سلطة افتراضية على أعضائها غير محدودة، كما أن الأفراد من حقهم مغادرة المجموعة.

مما لا شك فيه أن بعض الأقليات الثقافية غير الليبرالية سوف تفضل مقترح كوكاتاس، وما يدعو للغرابة أن كوكاتاس نفسه يعتقد أن على الليبراليين أيضا أن يفضلوا مقترحه. رغم غياب مبدأ احترام الاستقلالية يلح على ليبرالية تصوره "بقدر ما لا يسمح الدمج القسري على سجن أي فرد داخل مجتمعه الثقافي" لكن هذا أضعف من أن يعتبر نظرية ليبرالية واضحة. قليل من المحافظين والاشتراكيين والجماعاتيين سيقبلون بالدمج القسري داخل مجتمع ما.

ما يميز الليبرالية عن خصومها ليس نبذ العبودية أو التعامل العنيف أو اللاإنساني ولا الالتزام ببعض أشكال التسامح داخل المجموعة. كل هذه الخصائص يمكن أن توجد في نظام الذخن (الملل) الذي تبنته الإمبراطورية العثمانية والذي مكن المجتمعات اليهودية والمسيحية والمسلمة أن تتعايش بسلم إلى حد ما لمدة قرون، كل منها وفق نظام الحكم الذاتي.

رغم أن نظام الذخن (الملل) بصفة عامة نظام متسامح مع اختلاف المجموعات لم يكن ليبراليا، لأنه لا يسمح للفرد بمعارضة مكونات النظام، بل بالأحرى كان في عمقه نظاما محافظا ثيوقراطيا وذكوريا مما يتعارض مع مبادئ الحرية الفردية كما تصورها الليبراليون منذ "لوك وكانط وأيضا ميل ورولز"[1].

لاحقا كوكاتاس يضيف أن الأفراد يجب عليهم التمتع بحق مغادرة المجموعة وأن الاعتراف بهذا الحق يعني بأن "التوازن الأخلاقي بين الفرد والمجموعة قد تحول بشكل كلي لصالح الفرد". (قولة ريتشارد مورغان). الخروج من المجموعة في نظره يضع السلط في محك المساءلة المجتمعية من طرف الأفراد ويهددها (أي السلطة) ولكن كوكاتاس لديه وجهة نظر غريبة فيما يتعلق بحق الأفراد في مغادرة المجموعة، حيث يقول بأن للأشخاص حرية المغادرة رغم كونهم محرومين من التربية والتعليم أو حرية معرفة العالم الخارجي، مادام هناك مجتمع استهلاكي مفتوح سوف يستقبلهم، بمعنى آخر، فحرية شخص ما في المغادرة تتحدد بدرجة انفتاح المجتمع الذي سوف يدخله بغض النظر عن مدى انغلاق مجتمعه.

يبدو أنه يعتد بأن الشخص الذي حرم من التعليم (وقد يكون أنثى) التي حرمت أيضا من حق الاختلاط أو الحديث إلى أي شخص خارج ثقافتها لديه أيضا حق المغادرة باعتبار أنها تلج مجتمعا استهلاكيا، ومن وجهة نظري فإن معظم الليبراليين يدافعون على أنها لا تمتلك حرية المغادرة لكونها تفتقر الشروط المسبقة التي قد تمكنها من الاختيار الصحيح، وبالتالي فإن أي نظام لحقوق الأقليات يمنح المجتمعات الثقافية هذا القدر من السلطة على أعضائها هو نظام مختل من وجهة نظر ليبرالية.

للتو دافعت على أن أي نظرية لا تمنح حقوقًا مدنية جوهرية لأعضاء الأقليات الثقافية هي نظرية مختلة بشكل كبير من وجهة نظر ليبرالية.

بناء على ذلك يدعي كوكاتاس بأنني منجذب نحو التدخل في العديد من الأقليات الثقافية الموجودة، على سبيل المثال يعتقد بأنني أميل إلى فرض نظام ليبرالي على مجموعة بويبلو الهندية وإرغامها على احترام حرية التدين.

لكن هذا يبرز سؤالين دقيقين: الأول، كيف يجب على الليبراليين النظر إلى أهمية العضوية الثقافية وبالتالي أي نوع من البنود الخاصة بالأقليات الثقافية التي تنسجم مع مبادئ الليبرالية؟ ثانيًا: هل ينبغي لليبراليين فرض وجهات نظرهم على المجتمعات غير الليبرالية؟

[1] من أجل مناقشة مفيدة لنظام الدخن انظر: مقدمة عن المسحيين واليهود داخل الإمبراطورية العثمانية: وظيفة المجتمع التعددي، حرره بنيامين براود وبرنارد لويس (نيويورك هولمز ومائير 1982). استكشف الفرق بين نظام الدخن للتسامح مع المعارضة الفردية في " طريقتان للتسامح" في تحليل ونقد (سيصدر لاحقًا 1992).

يروم السؤال الأول إلى تحديد نظرية ليبرالية تدافع عن حقوق الأقليات في حين يتعلق السؤال الثاني بفرض ذات النظرية الليبرالية. مشروعي كان دائما هو السؤال الأول بمعنى تحديد مفهوم ليبرالي بمقدوره الدفاع عن حقوق الأقليات، هناك عدة خطوات اضافية نحتاجها للجواب على سؤال فرض الليبرالية.

بمجرد التأسيس لمفهوم ليبرالي يتناسب مع حقوق الأقليات آنذاك نستطيع تحديد إلى أي مدى ينسجم أو يختلف مع المتمنيات العديدة لثقافات الأقلية.

بمجرد ما نحدد طبيعة الاختلافات نواجه بسؤال ما إذا كان علينا التدخل من أجل التعزيز من مفهومنا الليبرالي، وهذا بدوره يعتمد على عدة عوامل بما فيها قساوة التمييز داخل المجتمع، درجة التفرقة داخل المجتمع ووجود أي التزامات بموجب معاهدة طبيعة التدخل المقترح وما إلى ذلك، على سبيل المثال، هناك فرق كبير بين الفرض القسري لليبرالية وتقديم حوافز مختلفة للقيام بإصلاحات ليبرالية.

وبالتالي فإن سؤال فرض نظرية ليبرالية لحقوق الأقليات، يبعد على الأقل ثلاث خطوات عن سؤال تحديد نظرية ليبرالية، في معظم الحالات سوف يكون هناك مجال ضيق نسبيا لتدخل مشروع. أعتبر بأن العلاقات بين الأغلبية والأقلية ينبغي تحديدها عن طريق مفاوضات سلمية وليس عن طريق القوة، هذا يعني البحث عن قواعد توافقية، القاعدة الأكثر أمانا ستكون هي الاتفاق حول المبادئ الأساسية. ولكن عندما لا تتقاسم ثقافتين نفس المبادئ ولا يمكن إقناع واحدة بتبني مبادئ الأخرى، ينبغي الاعتماد على أسس أخرى للاتفاق مثل التسوية المؤقتة، في حالة ما إذا كانت ثقافة الأقلية غير ليبرالية، فإن الاتفاق المحصل عليه قد يكون شبيها بنوع التوافق الذي اقترحه كوكاتاس ولكن هذا قد يكون فقط توافقا وليس ترسيخا للمبادئ الليبرالية، وبالتالي فإن الليبراليين داخل الثقافة سيعمدون إلى البحث عن الطرق لتعزيز المبادئ الليبرالية باستعمال العقل والنموذج، في حين سيعمد الليبراليون خارج الثقافة إلى تأييد أي مجهود يقوم به المجتمع من أجل تحرير الثقافات.

من المهم توضيح هذا المنظور إذ إن سؤال كيفية التعامل مع الثقافات غير الليبرالية لا يطرح فقط في سياق ثقافات الأقلية، مهما يكن ليس هناك أي ارتباط بين ليبرالية ثقافة ما وحجمها، فبعض ثقافات الأقلية في افريقيا وأوروبا الشرقية تعتبر أكثر ليبرالية من ثقافات الأغلبية. هناك بعض ثقافات الأقلية [1] غير الليبرالية

[1] من المهم ألا نفترض بأن ثقافات الأقلية معادية لليبرالية في بعض ثقافات الأقلية التي تعبر عن عدائها لليبرالية تفعل ذلك أساسًا لأن الليبراليين قاوموا مطالبهم بحقوق الأقليات والحماية الثقافية وإذا تفحصنا الطريقة التي تعامل بها هذه الثقافات فعليا أعضائها من حيث احترام الحريات المدنية والتسامح مع المعارضة سنجد بأنها غالبا ما تكون ليبرالية تماما مثل ثقافة الأغلبية، على سبيل المثال ينطبق هذا على سكان كيبيك في كندا، يريدون حماية ثقافتهم وبالتالي يحتاجون إلى حقوق خاصة فيما يتعلق باللغة والهجرة لتحقيق ذلك، لكن الثقافة التي يسعون إلى حمايتها تبني على قواعد ==

ولكن هناك أيضا ثقافات أكثرية غير ليبرالية كما توجد أمم متجانسة غير ليبرالية. في جميع هذه الحالات فإن الليبراليين سواء داخل أو خارج الثقافة غير الليبرالي يواجهون سؤال الأفعال المشروعة من أجل تعزيز نموذجهم الليبرالي، أي اجابة مناسبة في هذه الحالات الأخرى قد تتناسب مع حالة ثقافات الأقلية.

لا يهدف مشروعي إلى تحديد كيفية تدبير الاختلافات في المبادئ الأساسية بين ثقافتين أو بلدين، بل بالأحرى يهدف إلى اكتشاف المبادئ الأساسية لليبراليين. معظم المنظرين الليبراليين المعاصرين بمن فيهم كوكاتاس يحاججون بأن مواطني المجتمع الليبرالي بدافع مبادئ العدالة الليبرالية قد لا يولون أهمية سياسية لعضويتهم الثقافية. وأزعم أن ذلك خطأ، وبأن مبادئ العدالة الليبرالية تتطلب بالفعل بعض أشكال المكانة المتميزة لثقافات الأقلية، صحيح أن بعض أعضاء ثقافات الأقلية يرفضون الليبرالية.

في هذه الحالات يجب على أعضاء ثقافات الأغلبية الأكثر ليبرالية مجالسة أعضاء ثقافات الأقلية لإيجاد وسيلة للعيش المشترك.

ليس لليبراليين الحق في فرض وجهات نظرهم على الآخرين، ولكن لديهم الحق بل المسؤولية في تحديدها.

إن العلاقات بين الثقافات ينبغي أن تقوم على أساس الحوار، لكن إذا ما كان على فلاسفة الليبرالية أن يساهموا بشيء ما في هذا الحوار سيكون بالتأكيد توضيح تداعيات المبادئ الليبرالية للحرية والمساواة. ليست هذه هي الخطوة الأولى في طريق التدخل، بل الخطوة الأولى لبدء الحوار.

ليبرالية. لو لم يقاوم الليبراليون المطالب المشروعة لسكان كيبيك بالحصول على وضع خاص، فإن التصريحات المعادية لليبرالية التي نسمعها بين القوميين في كيبيك ربما كانت أقل تواترا. يحمل ويل كيمليكا زمالة البحث الكندية بشعبة الفلسفة في جامعة أوتوا وهو مؤلف كتاب الليبرالية والمجتمع والثقافة (منشورات جامعة أكسفورد، 1989) والفلسفة السياسية المعاصرة (منشورات أكسفورد 1990).

تاريخية مفهوم النفس
من ميتافيزيقا الروح إلى أنطولوجيا الفيض

لحسن معروفي
طالب باحث في سلك الدكتوراه
كلية الآداب و العلوم الإنسانية بمراكش

الملخص

يعبر مفهوم النفس L'âme عن خلاصة نظرية مركبة، تختزل تحولا من النظر إليها كروح خالية من المادة، نحو اعتبارها مكونا من مكونات الكوسمولوجيا الكونية التي جسدتها نظرية الفيض، هذا الانتقال من" أفلاطون" في اتجاه الفلسفة الفرابية، تحقق بوَساطة معرفية مثلها "أرسطو" الذي اعتبر النفس صورة لها القدرة على الارتباط بالمادة، ليدمجها بعده "أفلوطين "بنظرية الكون، ما مثل تمهيدا سيستثمره "الفرابي" وسيعمل على تأسيس نظرية النفس داخل أنطولوجيا الفيض. هذا العمل البحثي يروم عرض أهم المحطات التي بصم بها هؤلاء الفلاسفة نظرتهم لمفهوم النفس الإنسانية، أخذا بعين الإعتبار الحيثيات والعوامل الثقافية والمعرفية التي ميزت النسق الفلسفي الخاص بكل فيلسوف على حدة.

الكلمات المفتاحية:

النفس- الروح- الفيض- الأنطولوجيا- الميتافيزيقا.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

معروفي، لحسن. (2025، ماي). تاريخية مفهوم النفس؛ من ميتافيزيقا الروح إلى أنطولوجيا الفيض. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 297-320.

يشكل مفهوم **"النفس L'âme"** حصيلة تفاعل مجموعة من المؤثرات الفكرية والموضوعية التي مهدت لعملية البحث تلك، ولعلنا سنهتم بأبرز تلك الروافد لتي ساهمت في تشكل مفهوم النفس بشكل نسقي صارم يمثل **"مفهوم النفس"** حجر الزاوية فيه[1] ، وسنسلط الضوء على أهم الروافد الفكرية التي ساهمت، أو بالأحرى تقاطعت مع تصوره لموضوع "النفس الإنسانية"التي اتخذت عند الفلاسفة أوجه متعددة لكنها توحدت في مجملها تشير للحياة والروح، وقد وردت في كثير من الأحيان بهذا المعنى، لذا يتم تعريفها بأنها " Anima "باللاتينية أما باليونانية فهيPshchè أوEntèlechia أوArcheia. والحياة متوقفة على النفس، والنفس كروح للمادة" [2] ، كما يعرفها **"أندريه لالاند"** في موسوعته الفلسفية بأنها"**مبدأ الحياة والفكر أو كليهما معا، باعتبارها حقيقة متميزة عن الجسد الذي تظهر فاعليتها من خلاله"[3]**،ما يفيد أنها ذات طبيعة غير مادية، منفصلة عن الجسد انفصالا تاما، رغم ما تبدو عليه من وحدة متمثلة في الإنسان. فهي منه، ومن دونه لا يمكن أن تكون هناك حياة للكائن، النفس إذن**"مبدأ الحياة والفكر"** [4].

أولا: الأفلاطونية ومركزية مفهوم النفس[5]

1. النفس كوحدة أنطولوجية:

لم يكن موقف **"أفلاطونPlaton"** من قضية النفس واضحا في المحاورات الأولى[6] ، ذلك أنه سلم مع "سقراط" بوجود النفس وخلودها، **"حيث أن من سلم بوجود المثل، هانت عليك البرهنة على خلود الروح"[7].** فالنفس هي مقر الفضائل ومستقر كمالها: كالعدالة، الشجاعة، القناعة... والنفس تستطيع أن تزجو[8] بعد الموت. كما يعتبر سقراط في محاورة **"التبرير"** أن مقامها بالقرب من الآلهة، حيث تنال جزاء أعمالها، وهذا الطرح

---

[1] قاسم محمود، في النفس والعقل لفلاسفة اللاإغريق والإسلام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1969.ص.ص 76-77

[2] ماسنيون لويس ، محاضرات في تاريخ الاصطلاحات الفلسفية العربية، تصدير إبراهيم مذكور. حققته زينب محمود الخضري، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية القاهرة ، 1983،ص 69

[3] لالاند أندري ، موسوعة لالاند الفلسفية،المجلد الأول (A-G) ، ترجمة أحمد خليل أحمد، إشراف أحمد عويدات، منشورات عويدات بيروت-باريس،الطبعة الثانية2001 ، ص49.

[4] Armand Cuvillier (1887-1973), nouveau vocabulaire philosophique, librairie Armand ,Troisième Edition. Paris ,1977.p17.

[5] جيمس فينيكان اليسوعي، أفلاطون؛ سيرته وأثاره ومذهبة الفلسفي، سلسلة قادة الفكر دار المشرق، الطبعة الأولى، بيروت 1994.ص 55

[6] وتجدر الأشارة ألى أن موضوع محاورة."مينون " يرتكز (حول إمكانية تعلم الفضيلة). و "فيدون" (حول خلود الروح): يدور هذا الحوار في الحجرة التي كان سقراط ينتظر الموت فيها. لأن الحضور، وانطلاقًا مما كان يدَّعيه بأن الفيلسوف الحقيقي لا يخشى الموت، يدعو المعلِّم لكي يبرهن على خلود النفس. بينما "فايدروس" هي توضيح العلاقة بين الروح والفكرة.

[7] زكي نجيب محمود، محاورات أفلاطون، مهرجان القراءة للجميع، مكتبة الأسرة 2001، ص 152. شمل المؤلف محاورات"أوطيفرون"،أقريطون" أو واجب الوجوب"و" فيدون" أو خلود النفس".

[8] ترتبط بالمزجي : أي القليل او الضئيل. ولعلنا نفهم من سياقها "تنجو"

سيؤكده أفلاطون نفسه حين صرح **"ولئن صدقتموني فعلمتم أن النفس خالدة وحرة في اختيارها الخير والشر، فستهدون إلى سواء السبيل،وستلزمون دائما بالعدالة والحكمة في أفعالكم لكي تمتلئ نفوسكم طمأنينة وأمنا فيما بينكم،ومع الألهة ليس فقط في هذه الدنيا، بل فيما بعد وفي يوم الحساب."**[1]إلا أن أفلاطون لم يذكر شيئا ما عدا هذه الملاحظات القلائل عن طبيعة النفس الخاصة وعن مصيرها.

إلا أن محاورة **"مينون Ménon "** ستشكل خطوة نحو مذهب النضوج، فما دامت النفس تحتوي على معارف كامنة فيها، لم تكتسبها في هذه الحياة، فإننا نستنتج أنها وجدت قبل حضورها في الجسد، فليس علمنا كله سوى نتيجة **التذكر**[2]، أي أن النفس توجد خارجا عن الجسد، حيث تتميز بقدرتها على التأمل(théoria)، وموضوع تأملها هي حقائق وجودية غير منظورة وغير مادية.[3] **"وإذن فمتى تدرك الروح الحقيقة؟ أنها إن أشركت معها الجسد فيما تحاول أن تبحث فهي مخدوعة لامحالة...."**[4].

هذه النظرية ستتبلور في المحاورات التي ستلي، خاصة في محاورة **"فيدونPhédon "** التي تبين لنا أن النفس خالدة كونها تشترك في الحياة القائمة بذاتها[5]، وهذا الإشتراك جوهري لها، إلى حد أن تصورنا لنفس ميتة مشوب بالتناقض، فبما أن النفس خالدة فإنها تنتمي إلى الحقائق الوجودية العليا. أما حضورها في الجسد فهو حضور عرضي مؤسف، لأن من شأن الجسد أن يعيق نشاطها. فهي تريد التحرر منه لتفكر تفكيرها لذاتها وبذاتها. النفس أذن لن تتحرر نهائيا من الجسد، **"إن الروح بعد الموت تتجمع في نفسها وترتفع عن الجسد وتتخلص من أدران الناس وسخفهم لتعيش مع الألهة الى الأبد"**[6]، إن هي انفصلت عن جسدها الحالي، فلمدة محدودة من السعادة أو الشقاء في عالم آخر تحاول الأساطير الأفلاطونية أن تصوره لنا. وحين انقضاء هذا الأجل يمكن للنفس أن تتقمص جسدا أخر. ويمكنها أن نتخذ مثلا على هذه النظرية، الأسطورة التي أوردها أفلاطون في الكتاب العاشر من الجمهورية[7]. والتي يرينا فيها جميع الأنفس محتشدة في سهل فسيح، حيث الإله يدعو كل نفس إلى اختيار نوع الحياة التي يريد في تقمصها، دون أن يكون مسؤولا عن هذا الاختيار.

---

[1] مطر أميرة حلمي، جمهورية افلاطون، محرجان القراءة للجميع مكتبة الاسرة، مطابع الهيئة المصرية للنشر والتوزيع، 1994 ص64

[2] يقول أفلاطون: "إذا نحن بعد كسب المعرفة، لم ننس ما كنا قد كسبنا، فلا بد أنا قد ولدنا ومعنا المعرفة دائما، وسنظل أبدا على علم بها". أنظر: محمود زكي نجيب، محاورات أفلاطون، محرجان القراءة للجميع، مكتبة الأسرة، 2001. ص: 194

[3] جيمس فينيكان، أفلاطون؛ سيرته وأثاره ومذهبه الفلسفي، م.م، ص65

[4] محمود زكي نجيب، محاورات أفلاطون، م.م، ص170

[5] نجد بأن مقدمة محاورة فيدون تقدم عرضا لنظرية أفلاطون في التذكر ليؤيد بها وجود الروح قبل حلولها بالجسد. نفس المرجع، ص 144

[6]- نفسه، ص 146

[7] ركزنا على القسم الثالث: رأي أفلاطون في الفن والنفس. الباب العاشر في الجمهورية. أنظر: مطر أميرة حلمي، جمهورية أفلاطون، ص 45

يعرض لنا أفلاطون هذا المبدأ في محاورة **"فيدون"**، لكن في صورة مختلفة، فالنفس هنا تشبه عجلة مجنحة يشرف على قيادتها العقل،ويجرها جوادان: الأول مطيع هو القسم الحماسي في النفس. والثاني هو جموح، ويقصد بها أهواء النفس السفلى، ويصور لنا أفلاطون هذه النفس وهي سائرة في موكب الألهة حتى حدود السماء لتشاهد الحقيقة الوجودية المطلقة[1].غير أن الجواد الجموح كان سبب عجز العجلة عن اللحاق بالآلهة حتى النهاية،لذلك لم تستطع النفس أن تشاهد الحقيقة الوجودية المطلقة، سوى لمحة خاطفة تدهورت بعدها من عليائها ،وسقطت في المادة لكي تتحمل جسدا أرضيا يخف أو يثقل حمله عليها بحسب درجة الخلل الذي مُنيت به[2]. حضور االنفس في الجسد إذن ،هو نتيجة زلة، هو حضور في سجن المادة، إلا أن هذه المشكلة لم تستغرق المذهب الأفلاطوني بكامله ،لأن أفلاطون لم يكن ليسلم ويقبل بنظام للأشياء لا يفرضه سوى مجرد زلة و عمل متهور.فكل شيء يوجد هو في نظره مدين في وجوده **"للخير الأسمى"**. لذلك كان لا بد لأفلاطون أن يقدم تفسيرا آخر لسبب حضور النفس في الجسد. وهذا ما تقدمه لنا محاورة **"طيماوس Timée"**. حيث يبدو كأن الإله -الذي هو صالح-، أراد أن يضع نظاما للكون بعدما وجد أمامه خواء تهزه تيارات عنيفة مشوشة، لذلك كوّن النفس وركبها من جوهرين هما: الهوية والغيرية، ومنحها الحقائق الأزلية الثابتة،وكذا الخاضعة للصيرورة والتغير، هنا جعل النفس حلقة وصل بين الثابت وبين المادة، ووَكل لها دورا جوهريا في العالم المنظِم،يُبررُ به حضورها في الجسد أمام العقل.[3]

2. النفس كماهية متعالية.

فالنفس هي ينبوع الحركة الكونية لأنها من طبيعتها.كما يصرح في **"فيدرس Phèdre "** تتحرك بذاتها، **"كل ما يحرك نفسه بنفسه هو مبدا الحركة ومن المستحيل ان يفنى أو ان يوجد... فكل ما يتحرك بنفسه هو خالد، فلن ينتابنا أي شك عند إثباتنا ان الحركة الذاتية هي ماهية النفس"[4]**. النفس هنا لا تكتفي بتنظيم التيارات المشوشة التي تهز الخواء، بل تبث الحركة في جميع الأشياء في السماء، وعلى الأرض. هكذا نرى كيف يقف الفكر الأفلاطوني بين مذهبين: الأول يفسر حضور النفس في الجسد اعتمادا على العقل، بكونها عنصرا ينتمي إلى النظام الكلي، وبين مذهب أخر متأثر برؤية الشر وبالأحرى ديني، يعتبر بأن حضور النفس في

17 جيمس فينيكان، أفلاطون وأثاره ومذهبة الفلسفي، ص 66

[2] أفلاطون. محاورة "فايدروس" أفلاطون أو عن الجمال. ترجمة: اميرة حلمي مطر. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة .2000. مقدمة "ليون روبان" وتعليق المترجمة. ص 11 أسطورة المركبة المجنحة.

[3] أفلاطون سيرتة وأثاره ومذهبة الفلسفي" ص : 67

[4] ورد الحديث عن ضرورة معرفة النفس وخلودها والمركب السماوي للنفوس. أنظر محاورة "فايدروس" أفلاطون أو عن الجمال، ص.ص62-63

الجسد نتيجة لفعل مضاد للعقل، أي نتيجة لخطيئة. إلا أن الميل لمذهب العقل والخير هو الغالب ماعدا في محاورتي**"فيدون "** و **"فيدرس"**.

النفس إذن روحية متميزة عن المادة لأنها لا تبدو ببساطة، أي لا يقتصر نشاطها على التأمل العقلي وحده. "إن الروح هي أشد ما يكون الشبه بالإلهي، بالخالد، وبالمعقول، وبذي الصور الواحدة، وبغير المتحلل، وبغير المتحول، وإن الجسد على أشد ما يكون الشبه بالإنساني، وبالفاني، وبغير المعقول، وبذي الصور المتعددة، وبالمتحلل وبالمتحول"[1].

في **"الجمهورية La République"** نرى النفس مثلثة الأقسام: لها وظيفة "تعقلية" تكمن في التأمل، ولها وظيفة "تأثرية" وأخرى "شهوانية". ما ينعكس على أقسامها بالتوازي، بين قسم روحي عاقل: وقسم إنفعالي، وثالث هو القسم الشهواني. أعلن إذن أفلاطون أن النفس خالدة وعاقلة وتنتمي لعالم المعقولات، لكنه لم يبين كيفية حضورها في الجسد. واعتبارا لكونها كانت تتوسط عالم المعقولات والمادة، كيف كانت علاقتها بالعالم العلوي؟

يبين لنا في **"فيدون"** أنها تنتمي لعالم المثالات، أي عالم الحقائق الوجودية الأزلية الثابتة، بينما في **"فيدروس"**تجتهد في اللحاق بالأنفس الإلهية التي تتحقق سعادتها بمشاهة تلك الحقائق الوجودية المطلقة. لذلك في محاورة **"فايدروس"** لجأ على تصوير النفس بواسطة الأسطورة لأن الأسطورة هي المنهج الوحيد الذي يقرب لنا حقيقة ما لا يقع تحت تجربتنا[2].

أما في **"طيماوس"** فقد كون الإله الخالق النفس على مثال النموذجات الأزلية. فالنفس هي إذن مرؤوسة ومشتركة في أن واحد، فلكي تبلغ النفس إلى مجاهدة الحقيقة، لا بد لها من التحرر من رق الجسد، هذا السعي يتحقق من الناحية الأخلاقية بالأساس، لكن في **"الجمهورية"**[3] هذا النسك المنشود يقتصر على الناحية العقلية لذا يجب على نفس الفيلسوف ممارسة العلوم التجريدية خاصة الرياضيات لأجل تخطى المزاعم والأوهام، والسعي نحو "الخير الأسمى". هنا يولي أولية **للفيسوف** على **العالم**، لأن الفيلسوف لا يشتغل على نماذج موجودة سلفا، ولأن أفلاطون يحاول أن يشير لأهمية المنهج الجدلي باعتباره علم الفيلسوف الحقيقي. هنا يقسم معرفتنا إلى

[1] محمود زكي نجيب، محاورات أفلاطون، ص.ص 205-206

[2] أفلاطون،محاورة "فايدروس" أو عن الجمال،م.م، ص25

[3] أثبت "أفلاطونّ" وجود عالمين :عالم العقل الذي تتناوله البصيرة،وهو عالم حقيقي ثابث لا يتغير،وعالم الحس،أو العالم المنظور الذي تتناوله الباصرة ، وهو عالم الظلال الذي يتصف بالتغير وعدم الثبات". أنظر: أفلاطون "الجمهورية" ، الكتاب السادس، ترجمة حنا خباز، مطبعة المقطم، القاهرة 1929. ص 155

فئتين: الفكر الكامل للفيلسوف وهو "المنهج الجدلي"[1]، وثانيا الفكر الأوسط للرياضي أو "برهنة الرياضي". وإزاء معارفنا هذه تقوم معرفة الصيرورة وهي إما اعتقاد pistis وإما تخيل eikasi. والواقع أنه لا معرفة الفيلسوف الجدلي تمكنه من إدراك حقيقة جوهر الوجود[2]. **"يعد أفلاطون لحظة اختيار النفس لمصيرها لحظة حاسمة في حياتها، إذ يتحدد هذا الإختيار بمقدار ما حصلته النفس فيما سبق من علم ومعرفة" [3].**

ما لم يكمله في الجمهورية، سيكمله في **"المأدبة "** حيث يبين بأن النفس في اختيارها الجمال ترتفع إلى مشاهدة الجمال الكامل، تنسك عقلي يهيؤها تلك المشاهدة وبعد هذه المشاهدة تصبح مهيئة لتقبل الوحي الخاطف الذي يكشف لها عن الجمال الكامل والمطلق.الثابث والأزلي **"هناك في الحقيقة خيرا مطلقا، وغير ذلك من المدركات الكلية، والأشياء الجميلة مثلا :إنما تكون جميلة بالجمال، وهو أمر كلي،لا من الشيء الظاهر الذي يدل على الجمال"[4]**. وعبر "المأدبة" يحاول أفلاطون أن يدرك لنا الحب بمظهر جنيdémon [5]، تشترك في الوجود الإلهي والإنساني، بينما جعل حركة النفوس في **"فايدرس" " تتعرض لعدم الانتظام وللإضطراب الذي يتحتم على الفيلسوف أن يقاومه بكل ما أوتي من قوة حتى يغلب العقل والنظام على طبيعة نفسه، ويحدث لهذه النفوس أن تسهو بسبب الغفلة ويختل توازنها فتسقط في جسم أنساني تتفاوت منزلة صاحبه من البشر.. فأفضل النفوس هي ذات الرؤية القوية والتذكر الواضح، ولهذا يقدر لها أن تسقط في كيان فيلسوف محب للمعرفة والجمال تليها نفوس توجد لقائد أو سياسي أو غيرهما... أدناها الطاغية..."[6]**. خلود النفس إذن في **"فايدروس"** ويعتمد على كونها مبدأ لا يستمد حركته من غيره بل من طبيعته، فهي تحرك ذاتها بذاتها...، أما "الحب" فهو هبة إلهية وإلهام يجعل النفس تنفتح لتقبل الجمال الأزلي.

ثانيا: النفس الأرسطية ورهان الجوهرية.

1. النفس من الكمال إلى الجوهر:

يُفرد **"أرسطوAristo Tales "** الباب الثاني من كتابه **"في النفس"** لتعريف حد النفس ،لكن قبل ذلك نجده قد عرج على معنى "الجوهر" الذي يعتبره موجودا يشير في ذاته إلى "الهيولي"، و يحيل كذلك على

---

[1] أفلاطون،"فايدروس"،م.م، ص.ص 93-94

[2]أفلاطون، سيرته وأثاره ومذهبه الفلسفي،م .م، ص 69-70

[3] أميرة حلمي مطر، جمهورية أفلاطون، محرجان القراءة للجميع، مكتبة الاسرة، مطابع الهيئة المصرية للنشر والتوزيع، 1994. ص 36

[4] أفلاطون، محاورة فيدون، ترجمة زكي نجيب محمود، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1966.ص 183.

[5] تحيل في الميثولوجيا الإغريقية على "الروح"

Le démon *(en grec daimôn)* de Socrate. Être surnaturel, bon ou mauvais, attaché à la destinée d'une personne

[6] أفلاطون، محاورة "فايدروس" أفلاطون أو عن الجمال،م.م ص26

"**صورة**" التي تظهر من خلالها المادة، كما يطلق الجوهر كذلك على ما هو مركب من عنصرين (الهيولي و الصورة) متمثلا في الأجسام الطبيعية التي بها حياة، تلك التي تتغذى و تنمو و تفسد، و على ذلك تكون الأجسام الطبيعية هي مبادئ غيرها من الأجسام، لذلك كانت الأجسام إما طبيعية بها حياة، أو جامدة لا حياة فيها، كما تجدر الإشارة هنا إلى أن لفظة "حياة" كانت تشير عند اليونان إلى النفس،psyché و كان اليونانيون عندما يتكلمون عن النفس فهم يقصدون بها الحياة أو ما هو مبدأ لها، و هذا النوع من الأجسام يكون جوهرا ، إذا كان جسما طبيعيا فيه حياة ، و هو مركب فيحصل لدينا الجسم مضافا له الحياة ، و هو ليس نفسا " **فليس الجسم هو النفس ، لأن الجسم[الحي] ليس صفة لشخص بل الأولى أنه هو نفسه حامل و هيولى، و يترتب عن ذلك أن النفس بالضرورة جوهر، بمعنى أنها صورة جسم طبيعي ذي حياة بالقوة**"[1]،و هذه الصورة هي جوهر، الذي هو [أنتليخيا] Entéléchia أي كمال أول . والكمال الأول فيما يقول:"أرسطو"**"يقال على معنيين: فهو تارة كالعلم، وتارة كاستعمال العلم،و يظهر هنا أن النفس كمال أول كالعلم،لأن النوم كاليقظة يقتضيان وجود النفس، من حيث أن اليقظة شيء شبيه باستعمال العلم،و النوم شبيه بوجود العلم دون استعماله، ولكن العلم في الفرد متقدم في النشوء على استعمال العلم، لهذا كانت النفس كمالا أولا"**[2] . إن هذا التشبيه الذي أوده "أرسطو"يبين أن النفس هي كمال أول متقدم أو سابق على النوع الثاني من الكمال[3]الذي يتميز بوجود الشيء (العلم) وحصول الشيء في الكائن الحي لكن دون استعماله، كالنوم الذي يشبه عدم استعمال العلم مع وجوده، فالنفس موجودة وهي لا تنعدم في حالة النوم أو الغفلة،لكن اليقظة هي التي تعني استعمال العلم، ففي كلتا الحالتين تكون النفس موجودة، لكن كمالها الأول الذي يقصده أرسطو هو ذلك الذي يكون في اليقظة عند استعمال العلم.

النفس إذن هي "**كمال أول لجسم طبيعي آلي ذي حياة بالقوة**"[4]، و الجسم الآلي هو ما يتميز بالحركة أو يقوم بأفعال، فتكون النفس بهذا المعنى جوهرا، و الجوهر هو صورة ،وعبر الصورة نعرف ماهية الشيء، ويكون بذلك الجسم حاملا لصفة الحياة، ولمزيد من الإيضاح لعلنا نستحضر المثال الذي يذكره "أرسطو" نفسه

---

[1] أرسطو طاليس، كتاب النفس، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، راجعه على اليونانية الأب جورج شحاتة قنواتي، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الأولى،1949، ص42

[2] المصدر نفسه، ص 42.

[3]الكمال الأول هو حصول القوة أو الاستعداد في الكائن الحي لأداء الوظيفة، إذ النفس لا تؤدي وظائفها باستمرار، بل تتوقف بعض وظائفها أحيانا كما في حالات النوم والغيبوبة أو عند الطفل الرضيع مثلا. والنفس العاقلة التي يتميز بها الإنسان أسمى وأكمل الصور التي يمكن نسبتها إلى الجسم الطبيعي الذي توجد فيه الحياة، والكمال الثاني فهو حصول القوة بالفعل وتحققها باستمرار وبهذا المعنى، فالنفس كمال أول مادامت لا تمارس قوتها بالفعل على نحو دائم.

[4] أرسطو طاليس، كتاب النفس، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، ص42-43. كما تم الاعتماد على الطبعة الثانية الصادرة سنة 2015. "سلسلة ميراث الترجمة". عن المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015. حيث لم نسجل اختلافا يذكر عدا تصدير مصطفى النشار.

بتشبيه "الفأس والقطع" يقول: **"ولنفرض مثلا أن آلة كالفأس كانت جسما طبيعيا فإن ماهية الفأس تكون جوهرا، وتكون نفسها، لأن الجوهر إذا فارق الفأس فلن يكون هناك فأس، إلا باشتراك الاسم، لكن الفأس في الواقع فأس، إذا ليست النفس ماهية أو صورة جسم من هذا النوع، بل جسم طبيعي ذي صفة معينة، أي فيه بذاته مبدأ الحركة و السكون"[1].** أما الأجسام الخالية من الحياة فليست لها صورة أي نفس، ما يعني أن النفس غير مفارقة للجسم الحي ولصيقة به، لأنها لا يمكن أن توجد من دونه، وهي ليست جسم، بل هي ترتبط به، أي **"ضرب من الكمال وصورة لما هو بالقوة، مستعد لقبول طبيعة معينة"[2].** هذا التصور يقودنا إلى فكرة مركزية في نظرية النفس عند "أرسطو"، هي علاقة النفس بالبدن وطبيعتها.

2. علاقة النفس بالبدن:

يؤكد "أرسطو" على علاقة النفس بالبدن، دون الفصل بينهما، لذلك يعترض على آراء الفلاسفة السابقين في ذلك، وينفي القول بخلودها ويبرهن على أنها تفسد بفساد البدن. فرغم صعوبة معرفة علاقة النفس بالجسد، إلا أن هذه العلاقة يمكن استيعابها حسب "أرسطو"" انطلاقا من ثنائية "المادة" و"الصورة". حيث الأولى لهل قابلية التشكل والتحول، ووجودها الفعلي يتحقق من خلال الصورة، بينما هذه الأخيرة هي التي تعطي للمادة كيانا متميزا وتنقل وجودها من والجود بالقوة إلى الوجود بالفعل. نفس الأمر بالنسبة "للجسم الحي" فالنفس" صورة له، ومنه فهي لا تنفصل عنه،بل هي جوهرية فيه، وهي تمامه وكماله، تنقل وجوده من وجود بالقوة- مجرد مادة- إلى وجود بالفعل (مادة بها حياة).

وكذلك الجسم الذي به حياة لا يتحقق وجوده دون النفس، أي دون صورته، وحتى وإن كان وجوده وجودا بالقوة، فلابد أن يكون ذا نفس، و هو ما يقصي الأجسام الجامدة الخالية من الحياة التي وإن تحول وجودها من وجود بالقوة كمادة أولية مثلا، إلى وجود بالفعل كالتمثال، فإنها تبقى أجسام خالية من الحياة، إذا الأجسام التي تكون بها نفس هي الأجسام الحية و هي في حالة اتصال بالنفس، إذ أن **"الحيوان هو النفس والجسم معا"[3].** وأحدهما لا يكون في غياب الآخر، ما يؤشر بالتالي على وجود الحيوان كاملا، يصرح "أرسطو" **" فإذا كانت العين حيوانا كان البصر نفسه، لأن البصر صورة العين، و لكن العين هيولى البصر، فإذا أصيب البصر، فلا عَيْنَ إلاّ باشتراك الاسم :كما لو قلت : عين من حجر، أو عين مرسومة، فيجب إذا أن نطلق ما صَحَّ قوله عن الأجزاء على الجسم الحي بأكمله، ذلك أن نسبة جزء النفس إلى جزء الجسم هي كنسبة**

[1] المصدر نفسه، ص43
[2] المصدر نفسه، ص49
[3] نفسه، ص44

الإحساس بأكمله إلى الجسم الحاس بأكمله، من حيث هو كذلك"[1]، مكانة العين بالنسبة للبصر كأداة له و جزء منه، توازي مكانة البصر بالنسبة للعين الذي يعد كوسيلة تَفْعَلُ به أو تُبْصِر به، وبالقياس على ذلك تكون النفس غاية لذلك الجسم الذي هو بمثابة وسيلة تعتمد عليه لتتحقق كمالها، حيث لا تمتنع الغاية في غياب أحدهما، **"إن النفس هي ضرب من الكمال، و صورة لما هو بالقوة، مستعد لقبول طبيعية معينة"[2]**.ما يفيد أن التحقق يتم في اتصالهما.

3. قوى النفس ووظائفها:

النفس هي كمال أول لجسم ذي حياة با لقوة، لكن هذا التعريف حسب "أرسطو" أولي وعام، لأن تعريف الحد بوصف واقعه غير كاف،ما يستوجب البحث في علّته،أو كما يقول: **"بيان علّة المُعَرَّف".[3]** لذلك يختزل لفظ "الحياة" مجموع القوى النفسية،"فالقوة الغاذية" كما يسميها "أرسطو"،هي أولى القوى و أدناها، تليها "القوة الحاسة" وهي وسط بينها (أي الغاذية) وبين القوة "العاقلة". إلا أن ما يجب أن نشير إليه هو أن"أرسطو"عندما يقول بالنفس الغاذية ،و النفس الحاسة، و كذا العاقلة، فهو لا يعني أن للنفس أجزاء ثلاث كما قسمها "أفلاطون" إلى الجزء العاقل و الغضبي و الشهواني،بل هو يقصد وجود ثلاث وظائف تقوم بها نفس واحدة، وفق مراتب ثلاث أو وفق تدرج تصاعدي من الأدنى إلى الأعلى، باعتبار أن الوظيفة النامية (الغاذية) يمكن أن توجد لوحدها دون وجود الوظيفتين الباقيتين، على أن هاتين الأخيرتين لا يمكن أن توجدا من دونها، هذا إضافة إلى أن الوظيفة الحاسة يمكن أن تستغني عن الوظيفة العاقلة دون أن تستغني عن الوظيفة النامية.

- القوة الغاذية:

يعرفها أرسطو بالقول: **"نعني بالقوة الغاذية هذا الجزء من النفس الموجود في النبات"[4]**، لذلك تسمى بـ"النفس النباتية"[5]، وهي قد توجد منفردة مفارقة لغيرها من القوى كما هو الحال في النبات، وقد تكون مشتركة مع القوى الأخرى، لذلك اعتبرها "أرسطو" مبدأ أول للحياة، ومن وظائفها التلقائية التوالد والتغذية، وهنا يحدد أرسطو ثلاث عوامل مشكلة للغذاء: **"نعني الكائن الذي يتغذى، وما به يتغذى، وما يغذيه. أما ما**

[1] نفسه، ص.ص 43-44
[2] نفسه، ص49
[3] المصدر نفسه، ص 42
4 نفسه، ص46.
5 يسميها أرسطو بالنفس النامية أو الغاذية وكلها مفاهيم يوردها من حين إلى آخر للإشارة إلى "النفس الغادية".

يغذيه فهو النفس الأولى، وأما الكائن الذي يتغذى فهو الجسم الذي فيه النفس، وأخيرا، ما به يتغذى هو الغذاء"[1].

يظهر إذن أن هذه القوة ضرورية لوجود الكائن الحي واستمراره، وهي مشتركة بين كل الأجسام التي بها حياة، غير أن اختصاص النبات بها دون غيرها من الوظائف العليا الأخرى (الحاسة والعاقلة) يعود إلى أنه يتلقى غذاءه بصورة تلقائية طبيعية على عكس الحيوان الذي يحتاج إلى وظائف أخرى تساعده للتعرف مثلا على الغذاء، ويكون ذلك بداية من خلال ملكة الإحساس، أو ما يسميه أرسطو "القوة الحاسة".

- القـوة الحاسـة:

يرتبط "أرسطو" الإحساس في وجوده بالحركة التي تحصل نتيجة اتصال الحيوان بمحسوس ما،و إن كانت الحواس لا تتضمن معطيات ومعاني عن هذه المحسوسات التي ترتبط بها ، أي أنه استعداد داخلي يظهر بفعل فاعل هو الموضوع المحسوس،، هو بذلك موجود فينا بالقوة. **"و الأمر هنا كما هو في الوقود الذي لا يشتعل بنفسه، بغير ما يشعله، فإذا اشتعل بنفسه لم تكن هناك حاجة لوجود النار المشتعلة بالفعل"[2].**ذلك"**إنَّ الكائن الذي توجد فيه القوة على السمع و البصر،يسمع و يبصر حتى و لو كان نائما.و نقول كذلك عن الكائن الذي يسمع و يبصر بالفعل"[3]**،فالأول يحس الإنسان دون أن تنفعل حواسه و تتحرك- بالقوة- ، و الثاني- بالفعل- أن يحس بتفعيل حواسه.

بالتالي الإحساس بالفعل يرتبط بكل ما هو جزئي خارجي عكس العقل الذي يبحث في الكليات متى أراد، بينما الإحساس بالقوة **" تارة يُحْمَل على المعنى الذي نَقُول فيه أن الطفل بالقوة قائد جيش، وتارة أخرى على المعنى الذي نقوله على البالغ"[4]**، لذلك يتحدد بالانفعال بما هو انفعال الحاسة بالموضوع المحسوس، من حيث هي غير شبيهة به والاستحالة، عندما تصبح الحاسة هي المحسوس وتشبهه.

نستنتج من هذا التقسيم[5]الذي يضعه أرسطو الخاص بموضوعات المحسوسات وبين ما يدرك منها بالذات، وما يدرك منها بالعرض، ورفض القول بحاسة سادسة غير الحواس الخمسة الخاصة المعروفة، إضافة إلى الحس المشترك، وتبيان وظائفه، لكن سنخصص الحديث عن "القوة العاقلة" بما هي تجاوز للحيوانات الأخرى ذوات الأنفس. وهذا بيانه.

---

[1] أرسطو طاليس، كتاب النفس، م.م، ص58

[2] المصدر نفسه، ص 60

[3] المصدر نفسه، ص:60

[4] المصدر نفسه، ص 63

[5] لم تستفض في البحث في أنواع المحسوسات، وموضوعاتها ولعلنا سنترك لها بحثا أخر غير الذي نحن بصدده.

- القوة الناطقة: (النفس الناطقة).

يعرض المعلم الأول آراء السابقين عليه بداية، خاصة في قولهم بوحدة الحس والعقل، ما يشي بأن التفكير هو تفكير جسماني بالأساس[1]، إلا أن النفس العاقلة تجمع بين كل الوظائف السابقة،الغاذية والحسية .بينما العاقلة فهي تمثل الخاصية الجوهرية للإنسان فعبرها يتم إدراك الموجودات من خلال وسيط الملكات المختلفة التي ،تتدرج تصاعدا من الأدنى إلى الأعلى ،أي من الإدراك الحسي إلى الحس المشترك ثم التخيل و الذاكرة وصولا إلى أعلى ملكة هي التفكير. فخاصية النفس وفق منطوق "أرسطو" **تجمع بين قوتين،القوة المدركة التي تشمل الملّكات المذكورة سابقا،و القوة المحركة. "هناك صفتان أساسيتان تميزان ما تعرف به النفس "الأولى الحركة الموضعية و الثانية التفكير و الحكم و الإحساس"[2].** وفق هذا التقسيم الأرسطي سنبدأ بالقوة المدركة; وأهميتها في بناء المعرفة، وما تتميز به من ملكات التي تتصاعد من الأدنى إلى الأعلى.

أ-القوة المدركة: تتميز القوة المدركة بملكات تعلو كل ما له ارتباط بالإحساسات، وتتمثل في:

***ملكة التخيل**[3]: تشغل حيزا وسطا بين الإحساس و العقل،و تتمثل وظيفتها في نقل الإحساسات إلى العقل ،اعتمادا على عملية التخيل لا كانفعال ،فهي يتعين على تعقل الموضوعات،و نشير إلى أنها –الملكة- لا تنفعل بمعزل عن الإحساس الذي يسبقها،بالإضافة إلى أن "الفهم" يستحيل دونها.هي ملكة لا تنفعل لوحدها إذا لم يكن هناك إحساس يسبقها،كما أن الفهم[4] لا يمكن أن يحصل من دونها. **التخيل** إذن هو:**"الحركة المتولدة عن الإحساس بالفعل"[5]**،أو ما يتركه لنا الحس من أثر،أو تلك الحركة التي تنشأ من محرك أثارها،و هو الإحساسات القائمة في الذهن،ما يجعله في مرتبة أعلى من الإحساس وأدنى من العقل الذي يلخصه "أرسطو" فيما يلي:

***ملكة العقل**: يحدها أرسطو باعتبارها "**جزء النفس الذي به تعرف وتفهم"[6]**، وهي أرقى قوى النفس، وهي جزء أساسي ومركزي في المعرفة والإدراك وبالتالي تعقل الأشياء، من هنا يأتي اهتمام أرسطو بها. لأنها

---

49 يورد في نفس الموضع."فهذا أنبادوقليس يقول: "ليزيد العقل في الإنسان بما يقدم للحواس، (ومن هنا يحصل عند الإنسان دائما أفكار تتغير)،وتدل أقوال هوميروس على نفس الشيء" *!المصدر نفسه،م.م*، ص102

[2] المصدر نفسه، ص 102

[3] الخيال: يشار إليه في اللّسان اليوناني"فنطاسياPhantasia"، و يقول أرسطو انه أشتق من النور أي(فاوس-Phaois)، إذ أنه لا يمكن أن يرى بدون أن يكون هناك نور.

[4] أو"الاعتقاد"-كما يسميه أرسطو-

[5] أرسطو طاليس، كتاب النفس،م.م، ص 107

[6] نفسه،م.م، ص 108

وضوح **"ما به تفكر النفس وتتصور المعاني"**[1]، وإذا كان الإحساس دائما مرتبطا بالجسم، أما العقل فلا يمكن حسب "أرسطو" أن نحدد له مكانا ما في الجسم فهو **"ليس له أي عضو"**[2]. فإن أرسطو يعلن أن هذا العقل يكون موجودا بالقوة كاستعداد في الكائن الحي العاقل ويكون موجودا بالفعل عندما يتعقل الأشياء ويتصور المعاني، وهو ما يجعله مختلفا عن الإحساس الذي لا يحدث إلا في حالة وجود حاسة ما تثيره فينفعل بها.

على هذا الأساس تكون النفس الحاملة للجزء العاقل قابلة لأن نميز فيها بين العقل المنفعل (الهيولاني)والعقل الفاعل، وما يؤكد صلاحية هذا التقسيم هو أن الأشياء الموجودة حسب "أرسطو" تخضع لمبدأين هما :المادة وعلتها، فكذلك العقل يخضع لعلة تُخْرِجُ المعقولات من حال القوة إلى حال الفعل.-

***1- العقل المنفعل :**

يمثل استعدادا لقبول المعقولات دون التأثير على العاقل والمعقول، لذلك يشبهه "أرسطو"باللوح الذي يكون فيه قُبُولٌ للكتابة،و بمعنى أصح إمكانية الكتابة فقط **"كالحال في اللّوح الذي لم يكتب فيه شيء بالفعل"**[3]، فهو عقل هيولاني و قوة للنفس تجعلها على استعداد لقبول ماهية الأشياء كصور خالية من أي مادة،شبيه بالهيولي لأنه يصبح جميع المعقولات

***2- العقل الفعال :**

يمثل مرتبة أعلى من العقل المنفعل،بل إنه العقل الذي يعطيه إمكانية قبول المعقولات،لأنه هو الفاعل فيها و ليس المنفعل بها،كالضوء تماما الذي يجعل الألوان تصير بالفعل بعدما كانت بالقوة،على أن العقل المنفعل هو الذي يستحيل إلى معقولات هيولانية وفي هذا يقول "أرسطو":**"العقل الذي يشبه العلة الفاعلة لأنه يحدثها جميعا،كأنه حال شبيه بالضوء:لأنه بوجه ما،الضوء أيضا يحيل الألوان بالقوة إلى ألوان بالفعل"**[4].كما أن هذا العقل غير مرتبط بزمان،فلا يجوز أن نقول أنه كان أو سيكون أو أن تعقله للأشياء كان في زمن ما،ولا يكون في زمن لاحق،ذلك لأن علاقته ليست بالبدن،وإذا اعتقدنا أنه مرتبط به،فإنه سيكون عقلا فانيا،وهذا غير ممكن لأنه أزلي خالد لا يتأثر بفساد البدن.

ب- القوة المحركة: من خلالها بين "أرسطو" مبدأ الحركة في الكائن الحي، ويصنفها إلى مبدأين:

[1] أرسطو طاليس، "كتاب النفس،ترجمة فؤاد الأهواني ،م.م، ص 108
[2] المصدر نفسه، ص109
[3] أرسطو طاليس، كتاب النفس،ترجمة فؤاد الأهواني،م.م، ص111
[4] المصدر نفسه، ص112

***مبدأ الحركة المكانية:**

يمثلها **"الشوق"** أي الرغبة التابعة للفكر هي المسؤول عن الحركة في المكان، ذلك أن غاية الرغبة هي التحقق، والموضوع المرغوب هو أساس العقل العملي، لهذا فإن النزوع والعقل العملي محركان.حيث المطلوب أو الموضوع المرغوب فيه هو الذي يحرك، لأنه من ناحية هو المحرك، ومن ناحية ثانية العقل لا يتحرك ما لم يكن دافعه هو الذي يحركه-أي المطلوب أو المرغوب فيه-، فإنه وعلى هذا الأساس لا يمكن أن نعتبر العقل والنزوع مبدأين للحركة، بل تقوم هذه الأخيرة على المبدأ الثاني فقط أي على النزوع وحده. العقل لا يمكن أن تكون له حركة دون شهوة أو نزوع إلى أمر ما، على أن النزوع يكون عن تفكير و اختيار على خلاف الشهوة التي تتحرك عن تخيل فقط، و هو ما يجعل الأفعال الناتجة عن العقل مستقيمة في حين أن ما ينتج عن الشهوة يتراوح بين الاستقامة و الانحراف،**" فمن الواضح أن ما يحرك هي قوة النفس التي تسمى بالنزوع"[1].** فلو كان ما يحرك الحيوان مبدأين إثنين لنتج عن ذلك حركتين حركة للعقل، وحركة للشهوة، الواقع أن الأمر ليس بهذه الطريقة.

*** مبدأ العقل العملي:**

يقرر"أرسطو" بأن" هاتان القوتان: العقل و النزوع محركتان بحسب المكان: أعني العقل الذي يستدل لبلوغ غرض، و بعبارة الأخرى العقل العملي

الذي يختلف عن العقل النظري بالغاية وكل نزوع هو من أجل غاية، لأن موضوع النزوع هو مبدأ العقل العملي، ونهاية التفكير هي بداية العمل"[2]. فالنفس في جزئها العاقل هي مبدأ تحريك الإنسان نحو العمل ،فحينما تنتقل الموضوعات من خلال استقبال العقل للصور و تعقله لها و معرفة حسنها من قبيحها تنزع إليها أو تبتعد عنها، كما الحال حينما تستقبل الحواس المحسوسات و يحدث اتجاهها لذة أو ألم فتطلبها النفس أو تنفر منها، العقل العملي بهذا الشكل تكون وظيفته متعلقة بالتحديد بالصور الموجودة في الخيالات التي تعتمد على ما تقدمه الحواس أو الحس المشترك حول موضوع معقول ،فيحكم على الحوادث المستقبلية بناء عليها ،أي أن العقل العملي يملك القدرة على توجيه الإنسان نحو عمل ما أي للحكم والاختيار.

[1] المصدر السابق، ص 125

[2] توجد حسب "أرسطو" قوتين محركتين: النزوع والعقل"، شريطة اعتبار التخيل ضربا من التعقل لأنه في كثير من الأحيان يعتمد الإنسان عليه مهملا العقل، كما أن الحيوانات غير الإنسان لا تفكر بل تتخيل فقط.أنظر: أرسطو طاليس، كتاب النفس، ترجمة فؤاد الأهواني، ص124.

ثالثا: أفلوطين والنفس الفيضية.

1-النفس الأفلوطِينية والتوحد مع الأول.

انطلقت ميتافيزيقا "**أفلوطين**Plotinus " من الفلسفة الأفلاطونية. إلا أنه كان مجددا ومطورا لها، علما أن الفارق الزمني بينهما كان كبيرا.حيث اتجهت فلسفة "أفلوطين" نحو فكرة **"الوحدة مع المبدأ الأول"**. ورغم أن أفلاطون يتحدث عن ضرورة تخليص النفس من سجن الجسد، وفرارها نحو الخير الإلهي، إلا أنه لم يحدد بدقة آلية ذلك التخلي والزهد الذي يبتغي التشبه بالله قدر الإمكان، وسنجد أن هذه الفكرة تختلف تماما عن **"الوحدة الصوفية"**.كما سيؤسس لها أفلوطين.**"كل هذا زاد من خفاء معالم "أفلوطين" مع أن أثره في الفكر الإسلامي عامة لا يقل أبدا عن أثر أرسطو، بل يزيد عليه في تشعبه.إذ شمل الفلسفة والمذاهب الدينية ذوات النزعات الروحية الغنوصية،وتغلغل في ضمائر المفكرين المسلمين بطريقة لا شعورية كانت أعمق نفوذا من ذلك المذهب المنطقي الجاف الظاهري الذي كان " لأرسطو"[1] .**

لقد تأثر أفلوطين بالروح المشرقية، وفلسفته كانت نذيرا بانتهاء عهد الفكر الإغريقي، وبدء تغلغل الدين في الفلسفة عامة. ومن أهم البراهين التي تساق للدلالة على قوة المؤثرات الشرقية في تفكير "أفلوطين" **نجد فكرة حضور الله في العالم عن طريق وسائط تملأ الهوة بينه وبين العالم،وفكرة الوصول إلى السعادة القصوى عن طريق الوحدة مع الله، التي تعلو المعرفة العقلية....[2].هناك إذن ربط بين عالم الأرض والسماء. كيف ذلك؟**

تنطلق فلسفة أفلوطين من "**الحركة**"، التي قد تكون هابطة أو صاعدة، حيث الأولى تعني "**الحركة العقلية**" التي تشرح حركة الوجود من الواحد تدريجيا، حتى ينتهي إلى المادة، التي تعتبر آخر مراتب الموجودات، أما "الحركة الصاعدة" أو –"**الحركة النفسية**" التي تعني العودة إلى الواحد الأول. هنا وهب أفلوطين للعقل حق التصرف في الحركة الكونية، حركة الهبوط التي تصور الفاعلية الرئيسية للواحد، **وحركة النفس** وهي في طريق الإرتقاء والصعود إلى الواحد الأول، أو العقل الأول.

"والآن ماهو موضوع بحثنا في كل ذلك: "نحن" أم "النفس"؟ - نحن لكن بواسطة النفس.

-وما معنى "بواسطة النفس " أكان بحث الباحث لحصول النفس فيه؟

-كلا، بل لأنه هو النفس.

-ألا تصبح النفس بذلك خاضعة للحركة؟

61 غالب مصطفى، أفلوطين، في سبيل موسوعة فلسفية 17، منشورات دار ومكتبة الهلال، 1987 ص.ص12-13.

[2] غالب مصطفى، أفلوطين،م.م، ص11

-الواقع أنه لا بد من التسليم بأن لها حركة،ولكنها غير حركة الأجساد، وتلك الحركة هي حياة النفس بالذات،وبهذا المعنى كان العرفان عرفاننا نحن،لأن النفس أمر روحاني،ولأن العرفان هو حياتها الفضلى.وعندما تدرك النفس بالروح،وعندما يؤثر الروح فينا: فان الروح ،في آن واحد هو روحنا وهو أمر علوي فوقنا نسمو اليه."[1]

وإذا ألقينا نظرة على "**تاسوعات أفلوطين**"[2]، نجد أن كل تساعية منها تقابل مرحلة معينة من مراحل السلوك الذي تصعد به النفس تدريجيا حتى تتحد مع الله، ففي التساعية الأولى يتحدث "أفلوطين" عن تطهير النفس، وفي الأخير يتكلم عن اتحادها مع المبدأ الأول، وفي الوسطى يتحدث عن الصعود التدريجي...حيث يرى "أفلوطين" **أن مقام النفس البشرية ليست سوى تهيئة وإعداد للخلود،ولن يكون خلاص الإنسان من هذا العالم إلا بتحرير نفسه من ارتباطها بكل ما في هذا العالم،وتمكينها من الإرتقاء صافية نقية طاهرة إلى العالم الروحاني الأسمى..."[3].**

2-"النفس" وارتباطها "بالفيض".

المعرفة عند أفلوطين تتم عبر الكشف والذوق،ولا أهمية لما سواها مهما كانت صورتها **" إني ربما خلوت إلى نفسي وجعلت نفسي وجعلت بدني جانبا ،وصرت كأنني جوهر مجرد بلا بدن ،فأكون والعالم والمعلوم جميعا"**[4].نستنتج أن أفلوطين كان صاحب معرفة نابعة من الزهد، والتصوف،والفناء في الذات لذلك يقول **"أفلوطين"**عن نفسه وهو في حالة وحدة مع الله **:" ما أكثر ما أنتبه لنفسي متجردا من بدني،فأصير خارجا عن سائر الأشياء خاليا إلى ذاتي.فأدرك من الحسن العجب العجيب،وأصبح على يقين قوي من أن المعاد المقدر لي أنما هو خير المعاد،وأتمتع فعلا بالحياة وهي في أسمى درجاتها."**[5] أي أنه كثيرا ما يغيب عن كل ما عداه،ليرى في أعماق ذاته جمالا بلغ أقصى حدود البهاء، وعندئذ يؤمن إيمانا راسخا بأنه ينتمي لعالم أرفع،ويتحد حينها بالوجود الإلهي.

هذا الإعتراف يوحي حسب "أفلوطين" بأن وحدة العقل أرفع من وحدة النفس،لأن في مقدور العقل أن يكتفي بالتفكير في ذاته وتأملها، أما **النفس** فلا بد لها من عالم أو جسم تنظمه وتبعث فيه الحياة.....وأساس

[1] أفلوطين، تاسوعات أفلوطين، ترجمة فريد جبر،مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، الطبعة الأولى، 1997. ص58

[2] أفلوطين، تاسوعات أفلوطين، م.م، أنظر التقديم "فقرة-ك-". وتجدر الإشارة الى أن مؤلف "التساعيات" جمعه تلميذ أفلوطين "فورفوريوس" التساعية الأولى:الانسان والأخلاق. الثانية والثالثة:لعالم المحسوس والعناية.الرابعة.الخامسة.السادسة :النفس.العقل.الواحد (الخير)راجع. كذلك، أفلوطين، تاسوعات أفلوطين، م.م، ص18

[3] أفلوطين، تاسوعات أفلوطين، م.م، ص8-9

[4] محمد جواد مغنية، معالم الفلسفة الإسلامية، الطبعة الثالثة، بيروت 1982، ص197

[5] يتحدث أفلوطين في التساعية الرابعة من الفصل الثامن عن" هبوط النفس إلى الأبدان".أنظر: أفلوطين، تاسوعات أفلوطين،م.م، ص 307

هذه الحركة التصفية الجسدية، ومعرفة الذات حتى يتسنى لتلك الذات الارتقاء تدريجيا، والعودة للاتحاد بمصدرها الأول، وعن طريق التصفية والتعليم تتمكن من الإرتقاء والصعود إلى الكل الذي هبطت منه[1]. ذلك أن النفوس البشرية بحاجة ماسة إلى أن تستمد قواها الداعمة من مبدأ واحد يجمع بينها، وهذا المبدأ هو **"النفس الكلية"**، وهو المنبع الذي تستمد منه كل نفس فردية. ورغم كون النفس الكلية واحدة، فوحدتها ليست هي الوحدة المطلقة، إذ لا بد لتصور النفس الكلية، من تصور العالم الذي تحييه تلك النفس وتبعث فيه الحركة، لذا ينبغي الصعود خطوة أخرى، فنجد العقل الذي هو ثابت ثباتا مطلقا، وأفكاره هي المثل الأزلية التي يشارك فيها كل ما يوجد في زمان ومكان. **"ثم إذا كان للنفس مركز،فإنها تدور حول الله،وتغمره بحبها، وهي مقيمة حواليه ماتيسر لها الأمر، إذ كل شيء منعلق به"**[2]

لذلك يشبه أفلوطين صدور فيض النور من منبعه، وفيض الماء من ينبوع، وصدور أنصاف الأقطار عن المركز.تشبيهات يستدل بها على ثبوت وبقاء المركز الأول،إلا أنه يخرج بقية الموجودات منه..فالعقل الذي تصدر عنه النفس يظل كما هو،بينما تفيض عنه المبادئ الأدنى منه.[3]الواحد إذن محرك لا يتحرك،أذ لا يتحرك أي شيء إلا بأمره، وإذا جاز وجود الشيء ،لا يتم وجوده إلا عن طريق رجوع الله إلى ذاته بحيث ستنشأ الأشياء منه، وهو من يسيرها، أي أن الأشياء صادرة عن الله. إذن ففيض الموجودات ونضام الكون من ذات الله عن إرادة منه، وكل ما يصدر منه هو خير، وكل الأشياء تختلف من حيث درجة الخيرية فيها، فكل موجود فيه منفعة خاصة به، والحكمة من إيجاده. ولكي يتضح إسهام "أفلوطين" علنا نقيم مقارنة بينه وبين معلمه "أفلاطون".

3-الفرق بين أفلاطون وأفلوطين.

الفرق بين أفلاطون وأفلوطين هو أن **"المثل"** التي هي قوام العقل ومحتواه عندهما، تمثل عند "أفلوطين" مبدأ ثانيا صادرا عن المبدأ الأول -الله -، بينما عند "أفلاطون" فالمثل لا تصدر عن الله،بل لا يسري عليها أي نوع من أنواع الكون كالفيض أو الصدور،....[4]وإنما تكون لها بالله صلة كالصلة بين النجوم الثانية والشمس، فهي أقل منه مرتبة، ولكنها لم تنشأ عنه،كما أن "النفس الكلية" لا تصدر عن المثل الأفلاطونية بل هي الإنتظام الرياضي الكامن في الكون ومبدأ الحياة فيه.

---

[1] غالب مصطفى، أفلوطين،م.م، ص.ص22-23

[2] أفلوطين، تاسوعات أفلوطين، ص124

[3] نفسه، ص 25

71 نفسه، ص27

كما أن العلاقة بين النفس الفردية وبين المادة مختلفة عندهما: "فأفلوطين" يرى صدور عالم المادة عن النفس. بينما "أفلاطون" لا يتصور أن يصدر مادي عن النفس البريئة من كل مادة. يظهر هنا طغيان النزعة الصوفية التي يتسم بها فلسفة أفوطين، مقارنة مع أفلاطون وهذا ما ينبه إليه تلميذه فورفويوس نفسه.**"فكل النفوس قد نشأت عن نفس واحدة، هي كالمبادئ العقلية،مفارقة وليست بمفارقة،والنفوس التي تظل باقية هي التعبير الواحد عن العقل،ومن تلك النفوس تنشأ المبادئ العقلية اللامادية الخاصة.كما يحدث في العالم المعقول"**[2].

رابعا: النفس الفرابية والعقل المتعالي:

1-مراتب العقول النظرية:

اهتمام أرسطو "بالعقل الفعال" المفارق والأزلي أثار شغف الشّراح والمفسرين، خاصة المشائية اليونانية، أمثال: "الإسكندر الأفروديسي"، و"ثامسطيوس"، والعربية الإسلامية أمثال: "الفارابي" و"ابن سينا" و"ابن رشد".[3]ونظرا لأهمية معاني العقل التي أشار إليها المعلم الأول في "كتاب النفس"، فقد اعتبرت مرجعا أقام عليه **"أبو نصرالفارابي"** نظريته الخاصة في العقل. حيث عبارة "عقل" نفسها ،تقال بتشكيك عند الفارابي على مستويين:

الأول "أنطولوجي": يشمل العقول المفارقة التي تقع في ثلاث مراتب من الأعلى إلى الأدنى وهي التي تنتهي إلى نظرية الفيض :

أ-المرتبة الأولى يحتلها الله أو **العقل الأول**.

ب-المرتبة الثانية تشغلها العقول الثواني التسعة .

ج-المرتبة الثالثة هي **"العقل الفعال"**، ومرتبته العاشرة.

الثاني هو "عقل نظري"، ويميز فيه الفارابي بين **ثلاثة أنواع من العقل** الموجود في النفس الإنسانية، تتوالى هي الأخرى عبر ثلاثة مراتب من الأدنى إلى الأعلى،هي:

أ-العقل بالقوة.

ب-العقل بالفعل.

---

72 غالب مصطفى، أفلوطين،م.م،ص 28

73 تم الحديث عن قوى النفس: الذاكرة.الإنفعال.الإحساس. الإبصار. راجع المرجع نفسه ص.ص 120-126-129-134

[3] أولى "الإسكندر الأفروديسي" مثلا في القرن الثاني الميلادي مسألة العقل أهمية خاصة في رسالتين له، إحداهما "في النفس" والثانية "في العقل"، فميز في رسالته الأخيرة بين ثلاثة أنواع من العقول، وهي: «"العقل الهيولاني" و"العقل بالملكة "و"العقل الفعال". راجع: عبد الرحمن بدوي، تصدير عام على تحقيق كتاب: أرسطو طاليس، في النفس، دار القلم، بيروت، ط الثانية، 1980، ص 2

ج-العقل المستفاد.

د-العقل الفعال.

وتجدر الإشارة إلى أن العقل عند الفارابي يقال على نحو **رابع** ،يجمله المعلم الثاني من خلال التصنيف التالي للعقل: **"عقل بالقوة ،وعقل بالفعل، وعقل مستفاد ،والعقل الفعال"**[1]،حيث تمثل العقول الثلاثة الأولى "القوة الناطقة" في العقل الإنساني، أما الرابع"**العقل الفعال"** فهو عقل كوني خارج النفس الإنسانية، وسنعمد بعد أن نحلل العقل الإنساني إلى تبيان علاقته بالعقل الفعال.

أ-العقل بالقوة أو (العقل الهيولاني): شبه الفارابي "العقل بالقوة" **بنفس** الطفل العالمة بالقوة، وهو يدرك صور الأجسام بواسطة الحواس، ثم ينتقل بعد ذلك إلى إدراك الكليات، فتصير نفسه عالمة بالفعل[2]."**هو نفس ما، أو جزء نفس، أو قوة من قوى النفس، أو شيء ما ذاته معدة أو مستعدة لأن تنتزع ماهيات الموجودات كلها وصورها دون موادها، فتجعلها كلها صورة لها أو صوراً لها"**[3].

ب- أما **العقل بالفعل**: يشغل اعتبارياً درجة أعلى من العقل بالقوة (أو العقل الهيولاني) في إدراك المعاني أو المقولات، وهو أن تحصل المعقولات (أو صور الموجودات) في العقل الهيولاني بالفعل متى شاء طالعها وعقلها. فإذا حصلت في العقل بالقوة أي أن **"المعقولات التي انتزعها عن المواد صارت تلك المعقولات معقولات بالفعل، وقد كانت من قبل أن تنتزع عن موادها معقولات بالقوة. وهي إذا انتزعت حصلت معقولات بالفعل بأن حصلت صوراً لتلك الذات، وتلك الذات إنما صارت عقلاً بالفعل بالتي هي بالفعل معقولات. فإنها معقولات بالفعل وأنها عقل بالفعل شيء واحد بعينه، ومعنى قولنا فيها أنها عاقلة ليس هو شيء غير أن المعقولات صارت صوراً لها على أنها صارت هي بعينها تلك الصور فإذا معنى أنها عاقلة بالفعل وعقل بالفعل ومعقول بالفعل معنى واحد بعينه."**[4]

ج- العقل المستفاد: يحتل رتبة أعلى من العقل بالفعل، أو هو العقل بالفعل وقد عقل المعقولات جميعها، أي أن العقل بالفعل يصير عقلاً مستفاداً متى عقل المعقولات المجردة، وقد حدد الفارابي هذا العقل قائلاً: **"فأي إنسان استكمل عقله المنفعل بالمعقولات كلها، وصار عقلاً بالفعل ومعقولاً بالفعل، وصار المعقول فيه**

[1] ما يجب التنبيه إليه هنا أن أرسطو لم يذهب إلى هذا التقسيم الرباعي للعقل، وإنما ذكر الفارابي هذا التقسيم اعتماداً على رسالة الإسكندر الأفروديسي "في العقل"، ومن ثم تبناه الفارابي. ويمكن اعتبار هذا التقسيم نظرية للفارابي في العقل، لأنه شرح هذا التقسيم الرباعي للعقل ووظفه بمنهج ورؤية خاصة، وهو ما سنعمد إلى تبيانه.أنظر: الفارابي أبو نصر، رسالة في العقل، تحقيق موريس بويج، بيروت، 1938.ص12

[2] الفارابي أبو نصر، كتاب الجمع بين رأيي الحكيمين، قدم له وحققه ألبير نصري نادر، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1960، ص 98.

[3] أبو نصر الفارابي، رسالة في العقل، تحقيق موريس بويج، بيروت، 1938ص :12.

[4] الفارابي، رسالة في العقل،م.م، ص 15-16

هو الذي يعقل، حصل له حينئذٍ عقل ما بالفعل رتبته فوق العقل المنفعل، أتم وأشد مفارقة للمادة، ومقاربة من العقل الفعال، ويسمى العقل المستفاد"[1]، بينما يحدد **"بيير دوهيم"** الحدود الفاصلة بين العقل بالفعل والعقل المستفاد عند الفارابي، بالقول **"إن العقل بالفعل يعلم المعقولات التي أحدثها التجريد مباشرة انطلاقاً من الإدراكات الحسية، وإن العقل المستفاد يستخرج من هذه المعقولات معقولات أعم وأرقى".**[2]ما يعني أن العقل المستفاد هو الذي يعقل المعقولات المجردة والصور المفارقة، **"والفرق بين المعقولات المجردة والصور المفارقة أن الأولى منتزعة من الأشياء الحسية، على حين أن الثانية ليست في مواد أصلاً، وإنما هي مفارقة دائماً"**[3].

2-فعاليات العقل الفعال االفيضية :

بين الفرابي حد هذا العقل بوصفه "ذات ما،جوهره عقل ما بالفعل،مفارق للمادة"[4].وهو يمثل العقل العاشر المفارق في الجدل النازل،الذي يدبر فلك ما تحت القمر، من سلسلة الفيض "الفرابية".في هذا المستوى وانسجاما مع "أرسطو" خص الفارابي "العقل الفعال": **بوظيفة كوسمولوجية** بالمفهوم الأرسطي "للعقول المفارقة" أو "عقول الكواكب" ما فوق فلك القمر التي تحرك الأجرام السماوية[5].ولكن في هذا الإطار ينحو "الفارابي" منحى آخر في فهمه للعقل الفعال. **فهو السبب الفاعل والمباشر لوجود موجودات العالم الأرضي ومن ضمنها النفس الإنسانية**، لأن هذا العقل إذا عقل ذاته من حيث إنه فاض عن المبدأ الأول "الله" فاضت عنه "المادة الأولى" التي يتكون منها العالم، وإذا عقل المبدأ الأول فاضت عنه النفوس الإنسانية.

زيادة على ذلك، وخلافاً لأرسطو وشراحه، خص الفارابي العقل الفعال **بوظيفة معرفية**، لأن العقل الإنساني في نظر "الفارابي" لا يحصل على المعقولات بتجريدها من عالم الحس بنفسه، بل يحصل عليها كذلك بما يفيضه عليه العقل الفعال. فمهمة "العقل الفعال" تحقيق بلوغ الإنسان درجة السعادة والكمال، وذلك بإعطائه المعاني الكلية العلمية **والخلقية والميتافيزيقية**، وكذلك المعقولات المجردة، والجزئيات المحسوسة التي تنقل عقل الإنسان من عقل هيولاني إلى عقل بالفعل.

---

[1] الفارابي أبو نصر، آراء أهل المدينة الفاضلة ومضاداتها، تحقيق علي بو ملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1995.ص 120.

[2] دوهيم بيير، مصادر الفلسفة العربية، ترجمة أبو يعرب المرزوقي، دار الفكر، دمشق، 2005، ص14

[3] صليبا جميل، تاريخ الفلسفة العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1981، ص161

[4] الفرابي،آراء أهل المدينة الفاضلة، م.م، ص 97

[5] أرسطو طاليس، المقالة الثانية عشرة من الميتافيزيقا، ترجمة ماجد فخري، أرسطو المعلم الأول، الاهلية للنشر والتوزيع. بيروت، ط الثانية،1997ص 176

إن القوة الناطقة ليست في جوهرها بالفعل، بل تصبح كذلك بفعالية العقل الفعال الذي يجعل المعقولات بالقوة معقولات بالفعل، من حيث إنه يعمل وسيطاً بين واجب الوجود (أو المبدأ الأول) والعقل الإنساني، فهو المصدر الذي تفيض منه المعقولات. وبذلك يكون "الفارابي" قد أدخل العقل الفعال في نسقه ليبني عليه بناء فكرياً فلسفياً **وعقائدياً دينياً**. لكن كيف تتم فعاليته تلك؟

تشمل فعاليته ثلاثة أبعاد هي :البعد المعرفي، والبعد الأنطولوجي، والبعد الميتافيزيقي.ولعل قول الفارابي: **"إن العقل الفعال ليس يفعل دائماً، بل يفعل حيناً ولا يفعل حيناً" يعبر عن بعد معرفي** ، لأن العقل الفعال هو المبدأ الذي تفيض عنه المعارف والحقائق التي تخص الفلاسفة والأنبياء بوصفه واهباً للمعرفة، ولما كان هؤلاء الصفوة ليسوا في حالة وجود دائم، صح القول: إن العقل الفعال يفعل تارة ولا يفعل تارة أخرى، بمعنى أن العقل الفعال يفعل ويتم الاتصال عند وجود هذه الصفوة، أما في حال غيابهم فيتوقف فيض المعارف وينقطع الاتصال، وعندها فالعقل الفعال لا يفعل، وهذا ما وضحه الفارابي بقوله: **"ليس النقص في ذاته [أي في ذات العقل الفعال] بل (...) ألا يصادف دائماً الشيء الذي فيه يفعل".**[1]

أما في إطار **البعد الكوسمولوجي أو الكوني**، فقد خص المعلم الثاني العقل الفعال بوظيفة التحريك والتدبير، وعده المدبر لعالم ما تحت فلك القمر، الأمر الذي يستلزم أن يكون دائم الفاعلية، فهو المسؤول عن تحقق ظاهرتي الكون والفساد، ولذلك يسميه الفارابي **"واهب الصور"**[2]. للموجودات الحسية. فما دام العالم الطبيعي في تغير وحركة مستمرة وانتقال من الموجود بالقوة إلى الموجود بالفعل، يجب أن تكون فاعلية العقل الفعال مستمرة دوماً بلا انقطاع ولا توقف ولا تراخٍ، ومن هنا نلحظ أن القول: إن العقل الفعال يفعل حيناً ولا يفعل حيناً آخر في إطار **البعد الكوسمولوجي** يتناقض مع التصور **الأنطولوجي** للفارابي في كيفية تحريك عالم ما تحت فلك القمر، ولا سيما حركة العالم المستمرة والمتمثلة في الانتقال الدائم من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل بتأثير العقل الفعال .وهذا ما يجعل "نظرية الفيض" التي أقام عليها الفارابي نسقه الفلسفي متهافتة في أساسها[3].

[1] الفارابي، رسالة في العقل،م.م، ص 33

[2] واهب الصور: أخذ ابن سينا هذه التسمية عن الفارابي، ثم انتقلت إلى اللاتينية formarum dator وترجمت وذاع استخدامها في أوروبا في القرن الثالث عشر.

[3] الضاهر سليمان، نظرية العقل عند الفارابي، مجلة جامعة دمشق–المجلد 30 -العدد 1-2، 2014، ص 464

3- آلية الاتصال بالعقل الفعال.

تقوم نظرية النبوة عند الفارابي في أساسها على العقل الفعال فهي " أسمى جزء في مذهبه الفلسفي، تقوم على دعائم في علم النفس وما وراء الطبيعة، وتتصل اتصالاً وثيقاً بنظريته في العقل الفعال"[1]. ولعل الفارابي أول فيلسوف خصص "لنظرية النبوة"[2]موضعا في فلسفته. لذلك نجده يميز بين وسيلتين في عملية اتصال العقل الإنساني بالعقل الفعال وهما:

الأولى طريق "العقل" أو النظر العقلي والتأمل الفلسفي، **وهو منهج الفيلسوف**. وقد حدد الفارابي هذا الطريق ضمن حدود ما يفيض على العقل الإنساني من العقل الفعال، فيصبح الإنسان حكيماً فيلسوفاً ومتعقلاً للأشياء[3]. **الثانية** تعتمد **المخيلة أو الإلهام**، وهو **منهج النبي**،فهو"**بما يفيض لعقل الفعال،الى قوة المتخيلة فيكون نبيا منذرا"[4].** هذه المقارنة الضمنية عند الفارابي تعبر عن بعد **معرفي ميتافيزيقي**، لأن القوة الناطقة هي الأساس في هذا الاتصال، فالفيلسوف تزداد معرفته بقدرما يدرك الحقائق الموجودة في العقل الفعال، بالنظر والتفكير الذاتيين. فتحقق الاتصال عبر القوة الناطقة عند الفيلسوف هو مزج بين الميتافيزيقا التي تبحث عن حقيقة الوجود في أعلى درجاته، وبين معرفة الله وكيفية الوصول إليه، وإدراك الإنسان لحقيقته حتى تتم له السعادة . بينما **النبي** في اتصاله بالعقل الفعال يتم عن طريق المخيلة (أو الإلهام)، وهو طريق النقل أو حالة الأنبياء، **«والقوة المتخيلة متوسطة بين القوة الحاسة وبين القوة الناطقة [5]".** فالمخيلة تسهم في فهم النبوة وتفسيرها عند الفارابي. والإلهامات النبوية تتم عبر المتخيلة بطريقتين:**"في وقت اليقظة مثل حالها عند تحللها منها في وقت النوم"[6]** ، فهي تحصل على الرؤيا الصادقة أو الوحي، والفرق بين هذين الطريقين نسبي، والاختلاف بينهما في الرتبة والجوهرية والشرف، وليس في الغاية والهدف. فالنبي يمتاز أن له القدرة على فهم الرموز فهماً عميقاً، لما يمتلكه من مخيلة قوية ومعارف ميتافيزيقية. ولعل اعتماد الفارابي على القوة المتخيلة لا العقل الخالص يكمن في أن يسمح الفارابي لنفسه **"مجال التحرك في طبيعة الأنبياء واختلاف دعاواهم في العالم المحسوس فتعود النبوات ذات درجات ومراتب تتباين بعضها مع البعض حسب حاجة المجتمع".**[7]لذلك يعطي الفارابي الأولوية للفيلسوف على

---

[1] إبراهيم مدكور، في الفلسفة الإسلامية منهج وتطبيقه، دار المعارف،مصر، 1968 ، ج1، ص07

[2] للمزيد من الاطلاع على نظرية النبوة في الفلسفة العربية الإسلامية، راجع: على أبو ملحم، الفلسفة العربية مشكلات وحلول، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص.ص 203-228

[3] الفارابي، آراء أهل المدينة الفاضلة، ص121

[4] الفرابي، آراء أهل المدينة الفاضلة، م.م، ص121

[5] نفسه، ص 103

[6] نفسه، ص109

[7] آل ياسين جعفر، فيلسوفان رائدان؛ الكندي والفارابي، دار الأندلس، بيروت، ط2 ،1983، ص13.

النبي في عملية الاتصال بالعقل الفعال،ومهما كانت الكيفية التي يجري بها الاتصال بالعقل الفعال سواء بالمخيلة عند النبي، أو عن طريق التأمل أو النظر عند الفيلسوف، فإنه يجب أن ندرك أن هذا الاتصال عند الفارابي، وإن كان يحمل **ملمحاً صوفياً** عقليا بعيداً عن الاتحاد والحلول وغيرها من ضروب الصوفية التي تقر بإمكانية الاتحاد مع العقل الفعال.**«لا يتضمن حتمية "الاتحاد بين العقل البشري والعقل الفعال[1]"** .

يظهر إذن أن المعلم الثاني أقام نسقه الفلسفي على العقل الفعال، متأثراً بالفضاء الفكري الإسلامي محاولاً التوفيق بين الفلسفة والدين. وتظهر أهمية الفارابي في توظيفه للعقل الفعال بما تركه من تأثير كبير في نظرية العقل في الفلسفة الإسلامية لاحقاً (ولاسيما عند ابن سينا وابن رشد) ومن ثم أثره في الفلسفة المسيحية في العصور الوسطى وخصوصاً فلسفة "ألبرت الكبير" وفلسفة "توما الأكويني"[2].

خاتمة

تبين لنا أن مسار تشكل مفهوم النفس، لم يكن بنفس الشحنة المعرفية بالنظر لإختلاف الخلفيات المعرفية التي تحكم تفكير كل فيلسوف على حدة، وبالتالي اختلاف "البراديغم الفلسفي" الذي يؤطر عملية النظر، حيث رصدنا انتقال النفس الإنسانية من النظر إليها كمثال متعال يجب بلوغه بالإنفصال عن الجسد، ليعمل أرسطو بعدها على إلحاق "النفس" بالعالم الطبيعي، ليعود "أفلوطين" ويلحقها بأصلها "الفيضي" حيث "النفس" جزء من تركيبة العقول الكونية، هذا الإرث المعرفي، سيوظفه "الفرابي" ليجعل من وظيفة النفس تتمثل في عملية "الإتصال" بالعقل المتعالي أو "العقل الفعال"، كل هذا الزاد المعرفي سيعمل"ابن سينا" فيما بعد على استثماره ، والقيام بعملية التركيب المعرفي ليصوغ لنا نظرية متكاملة الأركان ومنتظمة العناصر حول "النفس"، بدءا بإثبات وجودها انتهاء بتعريفها.

[1] كوربان هنري، تاريخ الفلسفة الإسلامية، ترجمة نصير مروة وحسن قبيسي، منشورات عويدات: بيروت، ط2 ،1977، ص 244

[2] الضاهر سليمان، نظرية العقل عند الفارابي، مجلة جامعة دمشق–المجلد 30 -العدد 1-2، 2014، ص.ص 476-475

لائحة المصادر والمراجع

- أبو ملحم علي، الفلسفة العربية مشكلات وحلول، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1994.
- أرسطو طاليس، المقالة الثانية عشرة من الميتافيزيقا، ترجمة ماجد فخري، أرسطو المعلم الأول، الاهلية للنشر والتوزيع. بيروت، ط الثانية،1997.
- أرسطو طاليس، في النفس، دار القلم، بيروت، ط الثانية، 1980
- أرسطو طاليس، كتاب النفس، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، راجعه جورج شحاتة قنواتي، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الأولى،1949،
- أرسطو طاليس، كتاب النفس، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، سلسلة ميراث الترجمة، عن المركز القومي للترجمة، الطبعة الثانية، القاهرة،2015.
- أفلاطون، الجمهورية، الكتاب السادس، ترجمة حنا خباز، مطبعة المقطم، القاهرة، د.ت 1929.
- أفلاطون، محاورة فايدروس أفلاطون أو عن الجمال، ترجمة اميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ،2000.
- أفلاطون، محاورة فيدون، ترجمة زكي نجيب محمود، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1966.
- أفلوطين، تاسوعات أفلوطين، ترجمة فريد جبر، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، الطبعة الأولى،1997.
- آل ياسين جعفر، فيلسوفان رائدان؛ الكندي والفارابي، دار الأندلس، بيروت، ط.2 ،1983.
- أميرة حلمي مطر، جمهورية أفلاطون، مهرجان القراءة للجميع، مكتبة الاسرة، مطابع الهيئة المصرية للنشر والتوزيع، 1994.
- جيمس فينيكان اليسوعي، أفلاطون؛ سيرته وأثاره ومذهبة الفلسفي، سلسلة قادة الفكر دار المشرق، الطبعة الأولى، بيروت 1994.
- حمود زكي نجيب، محاورات أفلاطون، مهرجان القراءة للجميع، مكتبة الأسرة، 2001.
- دوهيم بيير، مصادر الفلسفة العربية، ترجمة أبو يعرب المرزوقي، دار الفكر، دمشق، 2005،
- زكي نجيب محمود، محاورات أفلاطون، مهرجان القراءة للجميع، مكتبة الأسرة 2001،

- صليبا جميل، تاريخ الفلسفة العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1981،
- الضاهر سليمان، نظرية العقل عند الفارابي، مجلة جامعة دمشق–المجلد 30 -العدد 1-2، 2014.
- غالب مصطفى، أفلوطين، في سبيل موسوعة فلسفية 17، منشورات دار ومكتبة الهلال،1987.
- الفارابي أبو نصر، آراء أهل المدينة الفاضلة ومضاداتها، تحقيق علي بو ملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1995.
- الفارابي أبو نصر، رسالة في العقل، تحقيق موريس بويج، بيروت، 1938
- الفارابي أبو نصر، رسالة في العقل، تحقيق موريس بويج، بيروت، 1938.
- الفارابي أبو نصر، كتاب الجمع بين رأيي الحكيمين، قدمه وحققه ألبير نصري نادر، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1960.
- قاسم محمود، في النفس والعقل لفلاسفة اللإغريق والإسلام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1969.
- كوربان هنري، تاريخ الفلسفة الإسلامية، ترجمة نصير مروة وحسن قبيسي، منشورات عويدات: بيروت، ط2 ،1977.
- لالاند أندري، موسوعة لالاند الفلسفية،المجلد الأول (A-G)، ترجمة أحمد خليل أحمد، إشراف أحمد عويدات، منشورات عويدات بيروت- باريس،الطبعة الثانية2001.
- ماسنيون لويس، محاضرات في تاريخ الاصطلاحات الفلسفية العربية، تصدير إبراهيم مذكور، حققته زينب محمود الخضري، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية القاهرة، 1983،
- محمد جواد مغنية، معالم الفلسفة الإسلامية، الطبعة الثالثة، بيروت 1982،
- مدكور إبراهيم، في الفلسفة الإسلامية منهج وتطبيقه، ج1، دار المعارف، مصر، 1968.

الرحمة في القرآن الكريم:
دراسة مصطلحية

دة. أسماء الورياشي
باحثة من المغرب

تبغي الورقة التأصيل لمصطلح "الرحمة" في القرآن الكريم، وفق المنهج المُتَّبع في الدراسات المُصطلحية، وذلك بالتنقيب في دلالتها اللغوية، لاستخلاص معانيها المحورية، ثم جرد مادتها من الخطاب القرآني، بكافة صيغها، ثم تتبع أسيقتها، وتحليل خواصها النظمية، وبيان إسناد كل منها، ومتعلَّقاته، مع تمييز المكي من المدني، للظفر لدلالة هذا المصطلح في القرآن الكريم.

I. التعريف

❖ الرحمة لغة:

المعنى المتواتر في المعاجم لمادة (ر.ح.م) هو: الرقة والعطف[1]، وأضاف بعضهم الرأفة[2]، والمغفرة[3].

ومما هو جدير بالملاحظة، أن المعجميين قد ذكروا لمادة (ر.ح.م)، مصادر ثلاثة، هي: الرحمة، الرُّحم، المرحمة، يقول ابن فارس: "الراء والحاء والميم، أصل واحد، يدلّ على الرّقة، والعطف، والرأفة، يقال من ذلك: رحمه، يرحمه، إذا رقّ له، وتعطّف عليه، والرُّحم، والمرحمة، والرّحمة بمعنى"[4]، وقد ذكرت هذه المصادر الثلاثة في أغلب المعاجم[5].

---

[1] أنظر مادة (ر.ح.م) في : الصّحاح، مقاييس اللغة، لسان العرب، القاموس المحيط، تاج العروس.

[2] من ذلك "ابن فارس" في مقاييسه، إضافة إلى أنّ "الخليل الفراهدي" لم يعرف الرحمة بكلمة تقابلها؛ بيد أنّا نجده في مادة (ر.أ.ف)، يعرّف الرأفة بالرحمة.

[3] من ذلك معجم: لسان العرب، القاموس المحيط، تاج العروس.

[4] مقاييس اللغة، ج2، ص498.

[5] يقول صاحب القاموس: "الرّحمة: الرّقة والمغفرة والعطف، كالمرحمة والرُّحم".
ويقول الخليل: "ما أقرب رُحمَ فلان، إذا كان ذا مرحمة وبر(...) والمرحمة الرحمة، تقول: رحمته، أرحمه، مرحمة، ورحمة" [العين، ج2، ص106-107].
فشرح الخليل المرحمة بالرحمة، فكلاهما مصدر ل(رَحِم)، والرُّحم هو المرحمة مع البر؛ إذ ذُكر في القرآن مرة واحدة: {فَأَرَدْنَا أَن يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِّنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا}، جاء فيها متعلقا ببر الوالدين.

إن كانت المعاجم تؤصل الرّحمة، والرُّحم، والمرحمة، في معنى واحد، هو: الرِّقة والتعطف، فإنّ المفارقة العددية في الاستعمال القرآني لهذه المصادر، لتنبئ عن اختلاف دلالاتها في كنف الخطاب القرآني؛ إذ استعملت الرحمة خمسا ومائة مرة في القرآن الكريم، بينما لم يذكر المصدران الآخران إلا مرة واحدة، فهل ظلت الرحمة منحصرة في دلالتها على الرّقة والعطف في ظلال القرآن؟ أم وضّحت مظاهر هذه الرّقة، وأطرافها، وتكاملت صورتها في القرآن العظيم؟

❖ الرحمة اصطلاحا:

وردت مادة "الرحمة" في القرآن الكريم، ستا ومئتي مرة، في سبع وخمسين سورة، على النحو الآتي:

الفاتحة:	البقرة:	آل عمران:	النساء:	المائدة:
الرحمان(1)، الرحيم(1)	رحمة(3)، رحمته(2)، الرحمان(1)، أرحم الراحمين(1) الرحيم(11) ارحمنا(1)	رحمة (5) رحمته(1) رحيم(3) ترحمون(1)	رحمة(2) رحمته(3) رحيم(11)	رحيم(3)
الأنعام:	**الأعراف:**	**الأنفال:**	**التوبة:**	**يونس**
رحمة(6) رحيم(3) رَحِمه(1) ترحمون(1)	رحمتي(1) رحمة(7) رحمتك(1) رحيم(2) ارحمنا(1) ترحمون(1) ترحمنا(1) يرحمنا(1)	رحيم(2)	رحمة(2) رحمته(1) رحيم(9) يرحمهم(1)	رحمة(2) رحمته(1) رحمتك(1) رحيم(1)

هود:	يوسف:	الرعد:	الحجر:	النحل:
رحمة(8) رحيم(1) رَحِم(2) ترحم(1)	رحمة(1) أرحم الراحمين(2) رحيم(1) رحمتنا(1) رَحِمَ(1)	الرحمان(1)	رحمة(1) رحيم(1)	رحمة(2) رحيم(6)
الإسراء:	الكهف:	مريم:	طه:	الأنبياء:
رحمة(5) رحمته(1) رحيم(1) ارحمها(1) يرحمكم(1)	رحمة(5) رحمته(1) رُحْمًا(1)	رحمة(2) الرحمان(15) رحمتنا(2)	الرحمان (4)	رحمة(2) الرحمان(4) أرحم الراحمين(1) رحمتنا(2)
المؤمنون:	النور:	الفرقان:	الشعراء:	النمل:
خير الراحمين(2) ارحمنا(1) ارحم(1) رَحِمَنا(1)	رحمته(4) رحيم(4) ترحمون(1)	رحمته(1) الرحمان(4) رحيم(2)	الرحمان(1) الرحيم(8)	رحمة(1) رحمته(1) رحمتك(1) الرحمان(1) رحيم(2) ترحمون(1)
القصص:	العنكبوت:	الروم:	لقمان:	الأحزاب:
رحمة(3) رحمته(1) رحيم(1)	رحمة(1) يرحم(1) رحمتي(1)	رحمة(4) رحمته(1) رحيم(1)	رحمة(1)	رحمة(1) رحيم(6)

سبأ: رحيم(1)	فاطر: رحمة(1)	يس: رحمة(1) الرحمان(4) رحيم(2) ترحمون(1)	ص: رحمة(2)	الزمر: رحمة(4) رحيم(1)
غافر: رحمة(1) رَحْمَتَه(1)	فصلت: رحمة(1) رحيم(2)	الشورى: رحمة(1) رحمته(2) رحيم(1)	الزخرف: رحمة(2) رحمان(7)	الدخان: رحمة(1) رحيم(1) رَحِمَ(1)
الجاثية: رحمة(1) رحمته(1)	الأحقاف: رحمة(1) رحيم(1)	الفتح: رحمته(1) رحيم(1) رحماء(1)	الحجرات: رحيم(3) ترحمون(1)	ق: الرحمان(1)
الطور: رحيم(1)	الرحمان: الرحمان(1)	الحديد: رحمة(2) رحمته(1) رحيم(2)	المجادلة: رحيم(1)	الحشر: الرحمان(1) رحيم(2)
الممتحنة رحيم(2)	التغابن: رحيم(1)	التحريم: رحيم(1)	الملك: الرحمان(4) رَحِمَنا(1)	المزمل: رحيم(1)
الإنسان: رحمته(1)	النبأ: الرحمان(1)	البلد: المرحمة		

يقول جعفر بن أبي طالب، واصفا حال العرب قبل الإسلام: "كنّا قوما أهل جاهلية، نعبد الأصنام، ونأكل الميتة، ونأتي الفواحش، ونقطع الأرحام، ونسيء الجوار، ويأكل القوي منا الضعيف... "[1].

[1] رحمة للعالمين، محمد سليمان المنصور فوري، ص45-46.

هذه حال العرب قبل الإسلام؛ أناس أفقدهم الجهل والضلال إنسانيتهم، فتراهم يعبدون ما لا ينفع ولا يضرهم، ويقترفون الفواحش ما ظهر منها وما بطن، ويستعبدون الضعفاء، ويشنون لأتفه الأسباب حروبا طوال[1]، كما لم تسلم بيوتهم وعائلاتهم من هذه القسوة؛ فتراهم يحرمون النساء من الإرث، ولا يشاورونهن في أمر، ويوئدون بناتهم، وغير ذلك الكثير، فهذه الحال التي صاروا فيها لقسوة قلوبهم، وضلال فكرهم، جعلتهم متعطشين إلى رحمة من خالقهم، تنتشلهم من غياهب الظلم والضلال، إلى نور الحق والإيمان، رحمة توقظ ضمائرهم النائمة، وتقوّم فطرهم المنكوصة، رحمة تجعل لوجودهم قيمة، هذه الحاجة هي التي ترجمها القرآن الكريم بهذا العدد الغفير لمادة (ر.ح.م) في ثنايا سوره.

إن المواجهة الأولى للنبي صلى الله عليه وسلم، مع هذا الواقع المظلم القاسي كانت بمكة؛ فالفترة المكية كانت فترة تصحيح العقائد، وإحياء القلوب، وتقويم اعوجاجها، أما في المدينة فقد كثر عدد الوافدين على الإسلام، المتشبعين بقيم هذا الدين، فبدأت التشاريع لبناء دولة الإسلام، إن هذه الحيثيات تجعلنا نتوقع - مبدئيا- أنّ ورود مادة الرحمة في القرآن المكي، سيكون أعلى من نظيره في القرآن المدني، نظرا لارتباطها بإصلاح القلوب والفطر، وهذا ما عالجه القرآن المكي أكثر.

أن يصدق توقعنا، فهذا أمر ليس فيه كبير عجب؛ إذ أسند إلى قضايا تاريخية؛ لكن أن يأتي بهذا التناسب العددي الدقيق، فهذا أمر ملفت للنظر، وباعث على التساؤل والاندهاش!! إذ وردت مادة(ر.ح.م) في السور المكية أربعا ومائتي مرة، من أصل ست وثلاثمائة؛ أي بنسبة 66.66%، وفي الآيات المدنية اثنين ومائة مرة، أي بنسبة 33.33%، وهذا التناسب لم ينحصر في عدد المادة فقط؛ بل يطّرد الملحظ ذاته في عدد السور؛ فالسور المكية المتضمنة لمادة (ر.ح.م)، هي: ثمان وثلاثين سورة، من أصل سبع وخمسين، أي بنسبة 66.66%، والسور المدنية هي تسعة عشر، أي بنسبة 33.33%، فهذا أمر يستحق التأمل والتفكر، فأي خطاب هذا الذي يتضمّن مادة في مواضع شتى، وأزمنة وأمكنة متعددة، بطريقة لا تكلّف فيها، فإذا تتبعناها من أي زاوية وجدناها بهذه الدّقة المتناهية؟! فهذه الدقة والتناسب، لا يمكن أن يردا على هذا النحو اعتباطا؛ بل لا بد أنّ لهما دلالة مؤصلة، تحتاج من الباحث مزيد جهد وتقصي، علّه يأنس بقبس نور يهديه لمعالم دلالة ذلكم التناسب.

[1] ومن ذلك : " حرب البسوس " وقد دامت ثلاثين سنة ، بسبب أن ناقة وطئت بيضة " قبَّرة " – نوع من أنواع الطيور - فكسرتها ، ومنها : " حرب داحس والغبراء " ، وقد دامت أربعين سنة ، بسبب أن فرساً غلبت أخرى في الجري . [الإسلام سؤال وجواب، إشراف محمد صالح المنجد، نشر سنة: 23-07-2010]

❖ صيغ ورود مادة (ر.ح.م) في القرآن المكي:

وردت الرحمة في السور المكية على اثني عشرة صيغة[1]:

وردت صفة أربعا وتسعين مرة، ومصدرا في تسع وثمانين موضعا، وفعلا ماضيا في ثمان آيات، وفعلا مضارعا خمس مرات، وفعل أمر في أربعة مواضع، وجاء مبنيا لما لم يسم فاعله في أربع مواضع أيضا.

نلحظ بشكي جلي، غلبة الاسم على الفعل في هذه الصيغ (بنسبة 89.70%)، وغلبة الصفة على المصدر ببون خفيف، فالصفة[2] هي أكثر مشتقات الرحمة تدوارا في القرآن[3]، وهذا أمر لا بد له من وجاهة، ولعل الأمر يتضح أكثر بالنظر في إسناد هذه المادة في القرآن الكريم.

❖ إسناد مادة (ر.ح.م) في القرآن المكي:

جاءت الرحمة مجردة من الوصف والإضافة، مسندة إلى الله عز وجل في كل الآيات[4]، وكذلك صفة الرحمان[5]، والرحيم[6]، كما أن الفعل الماضي "رَحِمَ"[7]، شهد تنوعا لمدخوله؛ لكنّ فاعله ظلّ واحدا؛ هو الله عزّ وجل، وكذلك الفعل المضارع؛ فقد ورد بصيغتين: يرحم[8]، وترحم[9]، وأسند في كليهما إلى الله عزّ وجل، والأمر نفسه في فعل الأمر: ارحم[10]؛ إذ لم يوجه لغير الله في كل مواطن وروده، أما الفعل المبني لما لم يسم فاعله

---

[1] الرحمة [مضافة(34)، موصوفة(26)، مجردة(27)]، الرحمان (47)، الرحيم (42)، رَحِم (8)، تُرحمون (4)، ارحم(4)، يرحم(3)، أرحم الراحمين(3)، ترحم(2)، خير الراحمين(2)، المرحمة(1)، رُحما(1).

[2] ومن الملفت للنظر؛ أنّ القارئ لكتاب الله عز وجل، لا يتلو سورة من سور القرآن إلا مبتدئا بالبسملة، وهي محتوية على اسمين من أسماء الله المشتقة من الرحمة، وهي "الرحمان" و"الرحيم"! كما أن أول سورة في القرآن حسب ترتيب السور(وهو ترتيب وقفي)، هي سورة الفاتحة –سورة مكية-، وهي الأخرى متضمنة لصفتي "الرحمان" و"الرحيم"! إضافة إلى أنّ الصلاة قد فرضت في مكة، وجعلت الفاتحة شرطا من شروط صحتها، وبالتالي يردد المسلم كلا من صفة "الرحمان" و"الرحيم" في صلاته أربعا وثلاثين مرة على الأقل!

[3] إذ وردت صيغة رحيم مائة وست مرة، وصفة الرحمان في إحدى وخمسين موضعا، وأرحم الراحمين أربع مرات، وخير الراحمين مرتين.

[4] جاءت في خمسة عشر موضعا وصفا للكتب السماوية، وأسندت الرحمة فيها لله عزّ وجل، باعتبار هذه الكتب والآيات منبثقة من رحمته تعالى، من ذلك قوله تعالى: {هَـٰذَا بَصَائِرُ مِن رَّبِّكُمْ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ}[الأعراف، 203]، فتعلقت الآية بالقرآن، وأسندت الرحمة لله عزل وجل، وكذلك في الآيات الأخر كما سنرى في المتعلقات.

[5] الفاتحة:3، مريم: (26. 44 .45. .58. 61 .69. 75. .78. 82 85 .87. 91. 92. 93. 96)، طه (5. 90. 108. 109)، الأنبياء (26. 36 .42. 116)، الفرقان (26. 58. 60. 63)، الشعراء: 5، النمل: 30، يس (11. 15. 23 .52)، الزخرف (17. 19. 20. 32. 36 45. 71)، ق: 23، الملك: (3. 19. 20. 29)، النبأ: 38.

[6] الفاتحة: 3، الأنعام: (54. 145. 165)، الأعراف: (153، 167)، يونس 107، هود: 41. يوسف: 53، الحجر: 49، النحل: (7، 18، 47، 115، 119)، الإسراء: 66، الفرقان: (6. 70)، الشعراء: (9. 68. 104. 140. 159. 175 .191. 219)، النمل: (11. 30)، القصص: 16، الروم: 5. سبأ: 2، يس: (5. 58)، الزمر: 53، فصلت: (2. 32)، الشورى: 5، الدخان: 42. الأحقاف: 8 الطور: 28، المزمل: 20.

[7] رَحِمه: الأنعام: 16، رحمناهم: المؤمنون: 75، رحمَنَا: الملك: 28، رَحِمْتَه: غافر: 9، رَحِمَ: (هود:43. 119، يوسف: 53، الدخان: 42).

[8] يرحمنا: الأعراف: 149، يرحمكم: الإسراء: 54، يرحم: العنكبوت 21.

[9] ترحمنا: الأعراف: 23، ترحمني: هود: 47.

[10] ارحمنا: الأعراف: 155، ارحمها: الإسراء 24، ارحمنا: المؤمنون: 109، ارحم: المؤمنون 118.

"تُرحمون"[1]، فقد اقترن بإطاعة الله ورسوله، وبالإتباع، والتقوى، وحسن الإنصات للقرآن، فكانت الرحمة في هذه الآيات جزاء وثوابا لمن اتبع أوامره عزّ وجل، ولا يقدر على المكافأة بالرحمة إلا رحيم الدنيا والآخرة، فيكون الفعل مسندا إلى الله عز وجل هاهنا أيضا[2].

بعد الاطّلاع على أسانيد الرحمة في القرآن المكي، قد تنجلي لنا بعض المعالم المعللة غلبة ورودها اسما (صفة ثم مصدرا)؛ إذ من أبرز خصائص الاسم الثبوت، وقد جاءت الرحمة ثابتة لله عزّ وجل في استعمالها المكي بكل صيغه، إضافة إلى أنّ الإنسان القرشي، الذي استوطنت القسوة قلبه، كان بأمس حاجة إلى رحمة تنير بصيرته، وتترسخ في قيمه، فتصير جزءا لا يتجزأ من حياته، وعاداته، فلا سبيل لانتفاض الجهل والضلال عنه، إلا بترسيخ الرحمة، وتطبعها في قلبه، أما أن ترق نفسه بالرحمة تارة، ثم تنتظر تجددها، فهذا قد يجعل نفسه تنحرف بين ممارسة الفعل أول مرة، وانتظار تجدده شيئا فشيئا، فيعود إلى الضلال القديم، ويسهل ميله لكل هوى.

وبالنسبة للفعل: نجد الفعل الماضي الأوفر حظا، ولعل هذا المضي في الفعل، يساوق القدم في الوجود؛ فرحمة الله جل وعلا، لم تكن مزامنة للإسلام فقط؛ بل سبقته بأزمان مديدة، وما ظهور الإسلام إلا مظهر من مظاهر تلكم الرحمة؛ بل إنّ الوجود البشري برمته، كان من فيض رحمته تعالى؛ إذ خلق آدم، ونفخ فيه من روحه، وأمر الملائكة بأن يخروا له سجودا! فأي رحمته كهذه الرحمة التي أفاض بها الله جل علاه، على عبد ضعيف، لم يقم بشيء –إلى حدود تلك اللحظة- يستحق كل هذه العناية؟ بل عظم فيض رحمته تعالى، فخلق له من نفسه روحا يسكن إليها وتسكن إليه، وجعل بينهما مودة ورحمة! وهما لم يقدّما بعد شيئا يستحق هذا الإكرام؛ بل حتى عندما عصيا أمره، وطُردا من جنته، ظل آدم عليه السلام، وزوجه، متمسكان بذلك الخيط المثين، الرابط إياهما برب العالمين، فقالا: {رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ}[3]، فانتفاء الرحمة، مقتضاه الخسارة، فغفر ذنبهما رحمة بهما، وما هذا الوجود البشري الذي نعيشه في هذا الكون، إلا مظهر من مظاهر رحمته؛ إذ منح آدم وذريته فرصة أخرى للتوبة، فرصة أخرى لاستعادة مكانتهم في الجنة، فرصة أخرى للقرب منه تعالى، والأنس برحمته.

كما أنّ الرحمة بين بني البشر، وجدت بوجود البشرية، فمهما سيطر الجهل، والحياة البدائية، والضلال، نجد بعض مظاهر الرحمة التي لا تفنى، من ذلك: رحمة الأم بولدها، لكنها رحمة ضئيلة النسبة، أمام كمّ القسوة

[1] سورة الأنعام: 155، سورة الأعراف: 204، سورة النمل: 46، يس 45.

[2] "يشهد لهذا أن بناء الفعل للمفعول، من أغراضه في الاستعمال القرآني، التنبيه على أنّ الفعل من جهة الأمر والإرادة، هو من الله سبحانه، ومن جهة التنفيذ، إنما يقوم به من وكل به من الملائكة" [دراسة مصطلحية، إشراف الشاهد البوشيخي، ص 188].

[3] الأعراف: 23.

التي سادت بين النّاس حينئذ، فجاء الدين الإسلامي، تائبا بالمسلمين إلى الرحمة، وإلى القرب منه تعالى، {وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ}[1].

❖ متعلقات الرحمة في القرآن المكي:

المصدر: جاءت الرحمة متعلقة بالقرآن في اثني عشر موضعا2، وهو الأوفر عددا بين متعلقات الرحمة، وفي ذلك إيماء إلى أنّ الرحمة أصل القرآن ومنبثقه، كما يشير إلى أنّ الرحمة في العهد المكي، كان أكثر عنايتها بتقرير القرآن الكريم، باعتباره دستور أخلاق الأمة وقيمها، إذ به يتقرر الإيمان ويترسخ، ومما يعزز هذا الملحظ، ختم هذه الآيات الاثني عشر—حسب ترتيب النزول- بقوله تعالى: {لقوم يؤمنون، لقوم يؤمنون، للمؤمنين، للمؤمنين، للمؤمنين، للمؤمنين، لقوم يؤمنون، للمحسنين، لقوم يوقنون، لقوم يؤمنون، للمسلمين، لقوم يؤمنون)، فبين الرحمة والإيمان، يتوسط القرآن!

كما تعلقت الرحمة بكتاب موسى في مواضع خمسة3، وبالنظر إلى أسيقة ورود هذه الآية الخمس، نجدها جاءت مدللة على صدق القرآن، فلمّا كذّب المشركون بدعوة الإسلام؛ وتعجبوا من بعث بشر مثلهم بالنبوة، ذكّرهم الله بأنّه نبّى موسى عليه السلام الكتاب، كما اشتهر بينهم. فكانت هذه الآيات إضافة إلى سابقاتها، إثباتا وتقريرا للقرآن، وأنه رحمة الله المهداة إلى خلقه.

وتعلقت ببعثة النبي صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ}[4]، ومن الجدير بالانتباه؛ اتصاف بعثة النبي صلى الله عليه وسلم بالرحمة على جهة الحصر، فحصر الدعوة بعقائدها، وأركانها، وتشريعها في الرحمة، فيه برهان على قيام " شريعة الإسلام على دعائم الرحمة والرفق واليسر"[5].

كما جاءت متعلقة ببيانه تعالى لما ينبغي أن تكون عليه علائق الناس فيما بينهم، وذلك في موضعين:

1. علاقة قوي بمحتاج: { وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ }[6]، جاءت الآية بعد نهيه تعالى عن التأفف في حضرتهما، والنهي عن نهرهما، والأمر بالحديث معهما بقول حسن، بعد هذه المراتب من البر، تأتي الرحمة، "وهنا يشف التعبير ويلطف، ويبلغ شغاف القلب، وحنايا الوجدان، فهي الرحمة، شرف وتلطف،

---

[1] الأنبياء: 107.

[2] كتاب: (الأعراف: 54، النحل: 64. 89. العنكبوت: 51. لقمان:3)، بصائر: (الأعراف: 203. الجاثية: 20)، بينة: الأنعام: 203، موعظة: يونس: 57، قصص القرآن: يوسف: 111، القرآن: (الاسراء: 82. النمل 77)،

[3] الأنعام: 154، الأعراف: 154، هود: 17، القصص: 43، الأحقاف: 12.

[4] الأنبياء: 107.

[5] التحرير والتنوير، ص 168.

[6] الإسراء: 24.

حتى لكأنها الذل الذي لا يرفع عينا، ولا يرفض أمرا، وكأنما للذل جناح، يخفضه إيذانا بالسلام والاستلام"[1]، فلما كانت رحمة قوي بضعيف، وجدت فيها كلمة "الذل"، وكأن في ذلك رعاية لإحساس المعطوف عليه، كي لا يستشعر الشفقه فيمن عطف عليه، رحمة نابعة من القلب، لا مجرد امتثال[2].

2. علاقة محتاج لمحتاج: {مِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً}[3]، فكل من الزوجين، يحتاج أحدهما الآخر، للاستعانة على أمور الدنيا والآخرة، وقد جعل تعالى قوام هذا الميثاق الغليظ، مبنيا على الرحمة والمودة، فإن انتفت الرحمة، ودخلت القسوة، انهار هذا البنيان.

كما تعلقت ببيان بعض ملامح رحمته تعالى بخلقه:

1. التأكيد على أنه تعالى مصدر الرحمة، وأنه يصيب برحمته من يشاء؛ فلا ممسك لرحمته تعالى، ولا مانع لها، وذلك في آيات أربع[4]، وفي ذلك إثبات لوحدانيته تعالى، وتأسيس لعقيدة التوحيد، وهي من أهم خصائص القرآن المكي كما سبق.

2. بيان علاقة الإنسان الجاحد بربه[5]: وكيف يطيل التضرّع إليه في الشدة، بلا كلّ، فإذا أذاقه رحمة منه، إذا هو يجحد برحمته تعالى، ويجعل له شركاء.

3. رحمته تعالى بعباده في الآخرة: {وَبَيْنَهُمَا حِجَابٌ ۚ وَعَلَى الْأَعْرَافِ رِجَالٌ يَعْرِفُونَ كُلًّا بِسِيمَاهُمْ ۚ وَنَادَوْا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ أَن سَلَامٌ عَلَيْكُمْ ۚ لَمْ يَدْخُلُوهَا وَهُمْ يَطْمَعُونَ (46) ۞ وَإِذَا صُرِفَتْ أَبْصَارُهُمْ تِلْقَاءَ أَصْحَابِ النَّارِ قَالُوا رَبَّنَا لَا تَجْعَلْنَا مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ (47) وَنَادَىٰ أَصْحَابُ الْأَعْرَافِ رِجَالًا يَعْرِفُونَهُم بِسِيمَاهُمْ قَالُوا مَا أَغْنَىٰ عَنكُمْ جَمْعُكُمْ وَمَا كُنتُمْ تَسْتَكْبِرُونَ (48) أَهَٰؤُلَاءِ الَّذِينَ أَقْسَمْتُمْ لَا يَنَالُهُمُ اللَّهُ بِرَحْمَةٍ ۚ ادْخُلُوا الْجَنَّةَ لَا خَوْفٌ عَلَيْكُمْ وَلَا أَنتُمْ تَحْزَنُونَ}[6].

أي رحمة أعظم وأشمل من هذه!!! أن تقف يوم البعث، وقد حاز أصحاب الجنة نعيم الخلد، وألقي أصحاب الجحيم في النار خالدين، وبقيت أنت، لا حسناتك أسعفتك لدخول الجنة، ولا سيئاتك كانت الأثقل فتكبّ في النار، تتطلع لأصحاب الجنة، وترى ما هم عليه من نعيم، فتتقطع نفسك حسرات على كل لحظة

[1] في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشروق، ط32، 1423هـ-2003م، ج4، ص 2222 (pdf).

[2] فسر البقاعي هذه الآية بقوله: "من الرحمة؛ أي: لا من أجل امتثال الأمر؛ وخوف العار فقط؛ بل من أجل الرحمة لهما؛ بألا تزال تذكر نفسك بالأوامر؛ والنواهي؛ وما تقدم لهما من الإحسان إليك؛ فصارا مفتقرين إليك؛ وقد كنت أفقر خلق الله إليها؛ حتى يصير ذلك خلقا لازما لك" [نظم الدرر في تناسب الآي والسور، دار الكتاب الإسلامي، د.ط، ج 11، ص404].

[3] الروم: 21.

[4] الأنعام: (12. 54)، الأعراف: 49، فاطر:2.

[5] يونس: 21

[6] سورة الأعراف.

غفلت فيها عن فعل الصالحات، ثم يصرف بصرك –رغما عنك- إلى أهل النّار، فترى ما هم عليه من عذاب أليم، وتجد نفسك دانيا منهم، فلا تملك حينها إلا التضرع لله بالدعاء، مسترحما إياه.

وأنت تقرأ هذا المقطع الشديد، وتعيش هذا المشهد المهول، ينقدح في الذهن سؤال، ما نهايتهم؟ ما مصيرهم؟ وكأنّك الواقف بالأعراف في تلك اللحظة، القلق من مصيرك، فإذا برحمة الله تنتشلك وتنتشلهم من هول ذلك الموقف! بل إنّ من رحمة تعالى أن جعلنا نعيش هذا الموقف مع القرآن في الدنيا، فنستذكر ما نحن عليه من تقصير وإفراط، وما ينتظرنا من هول الحساب، فعلنا نستفيق!

خلاصة:

تعلقت الرحمة في القرآن المكي بالقرآن في سبعة عشر موضعا (15 آية متعلقة بالقرآن، و5 آيات متحدثة عن كتاب موسى، جاءت في سياق إثبات القرآن)، وتعلّقت ببيان كون علاقته تعالى بعباده منبثقة من رحمته تعالى، وذلك في ست مواضع، وبيان أن أهم العلائق بين النّاس (البنوة، والزوجية) ينبغي أن تقام على الرحمة، كما جاءت في آية مبيّنة علاقة مقابلة المكذّب لرحمته تعالى بالجحود، وجاءت وصفا للنبي صلى الله عليه وسلم ودعوته في آية واحدة.

علّ هذه المتعلقات تبين لنا بشكل جلي ما أرادت الشريعة تغييره في المجتمع المكي، فقد جاءت الرحمة بتغيير جذري، مسّ جميع الأطراف، فجعلت العلاقة بين الإنسان وربه علاقة رحمة، وهذا لوحده أمر يجعل النفس تطمئن وتستكين، وبالمقابل نجد علاقة المشرك بربه، بنيت على إنكار رحمته، وكأنما في ذلك دلالة على أنّ الرحمة سبيل من سبل الإيمان، كما أنّ علاقته بمن حوله ينبغي أن تبنى بالرحمة، وهذا هو السبيل الأوحد لإصلاح العلاقات الإنسانية، فكل الموبقات التي عانت منها الأسر قبل الإسلام، من وأد، وتحقير، وسفك دماء، وقطع رحم، لا يمكن أن يشفى من بقايا أثرها الإنسان، إلا بأن يجعل الرحمة مبدأ كل علاقاته، خاصة الأسرية، وتعلقت أيضا بالنبي صلى الله عليه وسلم ودعوته، فما جاء هذا الدين إلا رحمة للعالمين، رحمة بهم من مقت الله، ورحمة بضعفاءهم مما عانوه من ظلم وتهميش، ورحمة أيضا بأولئك الأقوياء، الذين ضلتهم قوتهم، فلم يذوقوا للسكينة طعما، كما أن تعلقها الأكبر كان بالقرآن الكريم، فهو مصدر الرحمة المهداة، وكأن في ذلك إيحاء إلى أنّ علاقة المسلم بالقرآن، علاقة قوية، أقوى من علاقته بمن حوله، فهو الذي يقوّم كل العلاقات ويضبطها، ويعزز صلته بخالقه، ويهديه سبل الرشاد.

هذا بالنسبة لمتعلقات المصدر (الرحمة)، أما متعلقات باقي المشتقات، فيصعب تتبعها بتفصيل لضيق المقام، وجملة القول فيها أنها تعلقت بالتذكير بنعمه تعالى، وأفضاله على الخلق، ورحمته بالمؤمنين في الآخرة، كما تعلقت بقصص الأنبياء، وكثيرا ما اقترنت صفة الرحيم بالتوبة، إيحاء بأنّ باب توبته ورحمته لا يزال مفتوحا لكل

تائب، وانه لا يغلق في وجه مؤمن أبدا، إضافة لورود مادة الرحمة، في الدعاء، ونجد صيغا حصرت في الدعاء فقط[1]، فالإنسان رغم إدراكه كثيرا من حقائق الإسلام، وتيقنه بأنه دين الحق، فهذا لا يعني بالضرورة اعتناقه الإسلام، فهدايته للإسلام تكون بتوفيق من الله ورحمته -ويعزز هذا الملحظ، اقتران الرحمة بالهداية في كثير من الآيات المكية-، وحتى إن هدي إلى هذا الدين الحنيف، فلا بد أن يكثر دعاءه لله عزّ وجل برحمته إياه؛ فيثبته على الدين، ويعينه على الأهواء والفتن.

القرآن المدني:

❖ **صيغ ورود الرحمة في القرآن المدني:**

وردت مادة (ر.ح.م) في القرآن الكريم، على ثمان صيغ[2]:

وردت صفة في تسع وستين موضعا، وجاءت على صيغة المصدر في ثمان وعشرين موضعا، وفعلا مضارعا مرة، وفعل أمر مرة، وفعلا مبنيا لما لم يسمّ فاعله ثلاث مرات، نلحظ أيضا غلبة الاسم على الفعل ببون كبير (95%)، فيكاد يكون الاسم هو الغالب، والفعل يسير في ظلاله.

نلحظ أن الصفة ظلت الأوفر عددا، في كل من القرآن المكي والمدني، وممّا تجدر الإشارة إليه ههنا، أن الآيات المكية، شهدت غلبة لصفة الرحمان على صفة الرحيم؛ بينما في القرآن المكي نجد العكس! وهذا أمر لا بد له من وجاهة؛ ولعله راجع إلى أن الرحمان اسم مختص بالله جل علاه، ولا يصح وصف أحد غيره به[3]، و"العرب عرفته، ولم يسم به غير الله إلا "رحمن اليمامة"، ولكن بغير حرف التعريف، فكلمة "الرحمان"، لم يعرفوا بها إلا الله تعالى، فهو قريب من اسم الذت"[4].

وبما أن القرآن المكي، يخاطب عربا، يدركون أن الرحمان اسم الله المخصوص به، المنحصر فيه، وبمجرد ذكر لفظ "الرحمان"، تنقدح في أذهانهم الذات الإلهية، فقد ناسبه أن يكون أغلب وروده مكيا، أما صفة الرحيم فهي صفة لله عز وجلّ؛ لكن قد يجوز أيضا وصف فلان بأنه إنسان رحيم، وقد وجدناها في القرآن المكي محصورة الإسناد على الله عزل وجل، فهل نجدها أسندت لغيره في القرآن المدني؟

---

[1] من ذلك: [أرحم الراحمين، رحمتك، ترحمنا، ترحمني،(وهذه الصيغ الأربع لم ترد إلا في القرآن المكي) ارحمنا، خير الراحمين].

[2] رحيم(64)، رحمة[مضافة (16)، مجردة من الوصف والإضافة (8)، موصوفة (4)]، رحمان (3)، ترحمون (3)، رحماء (1)، أرحم الراحمين (1)، يرحم (1) ارحمنا (1).

[3] انظر مادة (ر.ح.م): لسان العرب، تاج العروس، المفردات للراغب الأصفهاني: ص195. 196، تفسير البسملة في: الطبري، الكشاف، أبو حيان، نظم الدرر، التحرير والتنوير....)

[4] مفردات القرآن، عبد الحميد الفراهي، ص185.

❖ **الأسانيد:**

أسندت الرحمة مجردة من الوصف، والإضافة في كل مواردها، إلى الله عز وجل، باستثناء آية واحدة؛ أسندت الرحمة فيها إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وذلك في قوله تعالى: {وَمِنْهُمُ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ ۚ قُلْ أُذُنُ خَيْرٍ لَّكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَيُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِينَ وَرَحْمَةٌ لِّلَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ}[1]، بمعنى "رحمة[2] للذين آمنوا منكم"[3].

رحمان[4]، أرحم الراحمين[5]، ارحم[6]، يرحم[7]، ترحمون[8]، هذه الصيغ الخمس، كانت محصورة الإسناد في الله عز وجل، في استعمال القرآن المدني، بقيت صيغتان: "الرحيم"[9]، وقد أسندت في جميع استعمالاتها المدنية لله جلّ ثناؤه، باستثناء آية[10] واحدة، أسندت فيها للنبي صلى الله عليه وسلم، كما نرى صيغة جديدة، لم توجد في القرآن المكي، هي صيغة "رحماء"، وجاءت وصفا لعلاقة المؤمنين بعضهم ببعض، ف"كونهم رحماء بينهم فذلك من رسوخ أخوة الإيمان بينهم في نفوسه"[11].

خلاصة:

إنّ أغلب استعمال مادة (ر.ح.م) في القرآن المدني، أسند لله عز وجل، كما هو الأمر في القرآن المكي؛ لكن الإضافة هاهنا، أنّا وجدنا "الرحيم"، قد جاءت وصفا لغير الله تعالى؛ وهو النبي صلى الله عليه وسلم، كما وجدنا صفة جديدة، لم تظهر في القرآن المكي، وهي "رحماء"، وجاءت وصفا للمؤمنين، والعجيب أنّ كلا

---

[1] التوبة: 61.

[2] من مظاهر رحمته صلى الله عليه وسلم: "أنه يجري أمركم على الظاهر ، ولا يبالغ في التفتيش عن بواطنكم ، ولا يسعى في هتك أستاركم" [مفاتيح الغيب، الرازي، دار الكتب العلمية-بيروت، د.ط، 2004م – 1425هـ، ص94].

[3] تفسير الطبري، بن جرير الطبري، ج14، ص327.

[4] البقرة: 163، الرحمان:1، الحشر: 22.

[5] البقرة: 151.

[6] البقرة: 286.

[7] التوبة: 71.

[8] آل عمران: 132، النور: 56، الحجرات: 10.

[9] البقرة: (37. 54. 128. 143. 160. 163. 173. 183 .192. 199. 217)، آل عمران: (31. 89. 149)، النساء: (16. 23. 25. 29. 64. 96. 100. 106. 110. 129. 152)، المائدة: (39. 74. 98). الأنفال: (69. 70)، التوبة (5. 27. 91. 93. 102. 104. 117. 118)، النور: (5. 22. 33. 62)، الأحزاب: (5. 24. 43. 58. 59. 73)، الفتح: 14، الحجرات: (5. 12. 14)، الحديد: (9. 28)، المجادلة: (12)، الحشر: (10، 22)، الممتحنة: (7، 12)، التغابن: 14، التحريم: 1.

[10] وَمِنْهُمُ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ ۚ قُلْ أُذُنُ خَيْرٍ لَّكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَيُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِينَ وَرَحْمَةٌ لِّلَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ [التوبة: 61].

[11] ابن عاشور، ج27، ص 205.

من الصيغتين: رحماء، ورحيم (وصفا للنبي صلى الله عليه وسلم)، قد وردا في سورة واحدة، هي سورة التوبة، السورة التي غابت فيها البسملة، المتضمنة لصفتي الرحمان والرحيم، فتضمنت هذين الملحظين!

❖ المتعلقات:

تعلقت الرحمة كمصدر بالجهاد في آيتين[1]، وإباحة العفو في القصاص على دية[2]، جزاء للصبر على البلاء[3]، تأكيدا لكون الله تعالى مصدر الرحمة الأوحد[4]، وبيان العلاقة بين الحواريين[5]، بيان علاقة النبي صلى الله عليه وسلم بالمؤمنين[6]، كما جاءت وصفا لباطن السور الفاصل بين الجنة والنار[7].

نلحظ إذا؛ أنّ بعض المتعلقات المذكورة في الآيات المكية، لا زالت حاضرة؛ من ذلك تأكيد كون الله تعالى مصدر الرحمة الأوحد، فهذا أمر ينبغي أن يتشربه كل مؤمن، ويتذكّره كل لحظة وحين، ويلازمه في كل مسارات حياته، بينما غابت بعض متعلقات الرحمة في القرآن المكي، وأبرزها القرآن الكريم، وما سبقه (كتاب موسى)، فأمر القرآن قد حسم وتقرر، فأصبح حجة لا يملك أحد دفعها، فكانت الخطوة الموالية؛ خطوة تطبيق لأخلاق القرآن، لذا نجد الرحمة في بعض الآيات المدنية، ارتبطت ببيان علاقة المؤمنين بعضهم ببعض، وعلاقة الحواريين، وما سادها من رحمة، وبما أن الفترة المدنية، فترة تشريع، فقد ساوقت الرحمة ذلكم التشريع، فقد تعلقت بها أحكام؛ كالجهاد، والعفو في القصاص مقابل دية، وذلك برهان على أنّ كل أوامره تعالى ونواهيه، إنما هي رحمة منه بعباده، كما جاءت تثبيتا للمؤمنين على كل أحداث الدنيا، وأن صبرهم جزاءه رحمته تعالى وجنته، فكان من أغراض الرحمة كذلك؛ بناء النفس المسلمة السوية.

❖ تحرير المصطلح:

الرحمة: هداية الله قلب العبد الطائع إلى الرّقة، وترجمتها في علاقته بنفسه وبالوجود.

❖ تعليل المصطلح:

إن الرحمة كما أطبق عليه علماء المعجم، متأصل فيها معنى الرّقة، إلا أنّ السؤال هو: من أنى لها بتلك الرّقة؟ وهل الناس فيها سواسية. هذا التساؤل أجاب عنه تتبع المادة في القرآن الكريم؛ إذ تبين إسنادها إلى

---

[1] آل عمران: 157، النساء: 96.
[2] البقرة: 178.
[3] البقرة: 157.
[4] الأحزاب: 17.
[5] الحديد: 27.
[6] التوبة: 61.
[7] الحديد: 13.

الله عز وجل، بنسبة تجاوز الغلبة إلى حدود الإطباق، فالله تعالى الرحمان الرحيم، وهو من أمدنا من رحمته نصيبا، ولا يتّصف بالرحمة إلا القلب السالم من القسوة، القويم الفطرة، المتصل بخالقه، فمن "آثار الصلة بالله، أن يفيض القلب بالرحمة، والحنان، والعطف، والإحسان (...) فلا تنزع الرحمة إلا من شقي"[1]، فالرقة والهداية لا ينفصلان، ومن ثمّ جاءت الرحمة مقرونة بالهداية في مواضع كثيرة، ومما يعزز هذا الملحظ، هو مفهوم المخالفة؛ إذ وصف الضالون المكذبون بالحق بالقسوة في أكثر من موضع، كما سنرى.

وجاء التنصيص على القلب؛ لأنه مبعث الصلاح إن صلح، ومبعث الفساد إن فسد، ومن ثم وصفت قلوب المكذبين في الاستعمال القرآني، بالقسوة، وكانت موضع الختم، والطبع.

وجاء تقييد العبد بالطائع، لأنّ القرآن الكريم، دلنا على سبل الرحمة، في مواضع كثيرة، منها الآيات المختومة ب: "لعلكم ترحمون"، فمن أطاعه وامتثل أوامره، وأخذ بالأسباب، نال رحمة الله تعالى[2].

" وترجمتها في علاقته بنفسه وبالوجود"، هذا قيد لا بد منه؛ فالرحمة لا ينبغي لها أن تبقى حبيسة الجوارح، وإلا لجدوى منها؛ بل إن الرحمة ما أن تستقر حقيقة في القلوب، حتى تجد الأعمال تصدّقها، فهو مصطلح امتثالي.

كما أن الرحمة هي مبدأ علاقة الإنسان بنفسه أولا؛ وقد نصّ القرآن على ذلك في مواضع كثيرة، منها: { وَلَا تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا }[3]، وإنّ من أعظم مظاهر رحمة الإنسان بنفسه؛ أن يمتثل أوامر الله فيكسبها السكينة، وأن يبتعد عن المعاصي، فيجنبها الضلال.

كما أنّ الرحمة ينبغي أن تظهر في علائق المسلم مع من يعايشه، فتبرز في مظاهر متعددة، منها "الإنعام على المحتاج"، كما جاء في تعريف العسكري للرحمة[4]، ونضيف على تعريفه "من غير استحقاق" كما جاء في إشارة دقيقة للبقاعي[5]؛ فلو كان باستحقاق لكان جزاء فقط، والرحمة أعم.

إضافة إلى أن الرحمة ينبغي أن تسود علاقة الإنسان بغير المسلمين، وذلك بعدم إيذائهم، كما تحكم الرحمة علاقته بالوجود؛ من كائنات حية ضعيفة، وجماد.

---

[1] نظرات في الإسلام، محمد راتب النابلسي، ص167.

[2] من ذلك قوله تعالى في الحديث القدسي: (إذا تقرب العبد إلي شبراً تقربت إليه ذراعاً، وإذا تقرب إلي ذراعاً تقربت منه باعاً، وإذا أتاني يمشي أتيته هرولة) رواه البخاري، فلابد من الأخذ بالأسباب.

[3] النساء: 29

[4] الفروق اللغوية، ص195.

[5] وذلك في تفسيره لقوله تعالى: {وإذا أذقنا الناي منا رحمة}، قال: "أي نعمة رحمناهم بها من غير استحقاق"، فالله عز وجل يكرم العباد بدون استحقاق، ولو سرنا على نهجه تعالى، ورحمنا بعضنا البعض، دون مصالح واستحقاق، لما وصلنا لما نحن عليه اليوم!

II. خصائص المصطلح المدروس:

❖ الوظيفة العلمية للمصطلح:

إن مصطلح الرحمة، لم يأت في استعمالات القرآن، كصفة للقلوب فقط؛ بل كان مقرونا بالشرائع كذلك، فقد جاء فعلا امتثاليا، إضافة إلى أنه كان غاية البعثة النبوية؛ { وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ }[1]، فتحقيق الرحمة من أهم مقاصد الدين، ومن ثمّ كان لمصطلح الرحمة رابط وثيق بالفقه وأصوله، لما له من دور كبير في استخراج الأحكام، فلا يمكن لمجتهد أن يستنبط حكما ما، ويفتي به، دون أن يحتكم إلى مدى تحقق الرحمة في ذلك الحكم، فإن وجد فيه مشقة على المُكلف أُبطل، فالرحمة مصطلح مركزي في علم أصول الفقه.

❖ منزلته الأسرية:

نجد للرحمة في الخطاب القرآني، كلمات أخر، تتقارب معها في المعنى، منها: المودة[2]، الرأفة[3]، ومن أجل الإبانة عن علاقة مصطلح الرحمة بهذين المصدرين، لا بد تتبعها في كل مواردهما داخل القرآن، وتسجيل أهم الملاحظ على ذلك، وهذا ما لم نوفق إليه، وإنمّا تبدى لنا أنّ الراجح كون الرحمة المصطلح الأصل لنظيريها؛ إذ أن مادتها في القرآن الكريم، كانت أكثر حضورا، وصيغها أكثر تعددا، كما أنها جاءت تالية لهما في كثير من المواضع[4].

❖ القوة الاستيعابية:

إن وفرة مصطلح الرحمة في القرآن، دليل على نضجه الاصطلاحي، وقوته الاستيعابية؛ إذ وردت الرحمة مصدرا مجردا من الوصف، والإضافة، في خمس وثلاثين موضعا، كما تعددت متعلقاته وتنوعت، فحياة هذا المصطلح وترعرعه في كنف الخطاب القرآني، إنما يدل على قوته الاستيعابية، وأنّه من المصطلحات القرآنية الأساس، التي ينبغي أن تناط بالحث والاهتمام.

---

[1] الأنبياء: 107.

[2] من ذلك: النساء 73، مائدة82، العنكبوت: 25، الروم 21، الممتحنة 7.

[3] من ذلك النور2، الحديد27

[4] رؤوف رحيم: (البقرة: 143. التوبة 128. النحل 7....)، {وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً} [الحديد: 27]، {وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً }الروم 21.

❖ **علاقاته:**

- ترادف:

بالنظر في كتب التفسير، ربما يتبين أنّ المفسرين كثيرا ما كانوا يفسرون الرحمة بالنعمة –حسب ما وقفنا عليه-؛ وربما كان ذلك على سبيل الشرح والتقريب فقط، فبلا بد أن بينهما نوعا من البينونة، فكل كلمة في القرآن الكريم، لها دلالتها الخاصة، التي لا تطابقها فيها لفظة أخرى، ومن بين أنواع الفروق، ما نصّ عليه العسكري رحمه الله، يقول: " الفرق بين النعمة والرحمة؛ أنّ الرحمة الإنعام على المحتاج إليه، وليس كذلك النعمة؛ لأنك إذا أنعمت بمال تعطيه إياه، فقد أنعمت عليه، ولا تقول: إنك رحمته"[1].

فالرحمة أعمق من النعمة وأشمل، وما النعمة إلا مظهر من مظاهر الرحمة.

- تضاد:

ساوق الورود الوافر للرحمة في الخطاب القرآني، ورود ضدّه، وهو القسوة؛ إذ وردت هي الأخرى في مواضع شتى من القرآن العظيم، من ذلك ورودها فعلا في قوله تعالى: {فَلَوْلَا إِذْ جَاءَهُمْ بَأْسُنَا تَضَرَّعُوا وَلَٰكِنْ قَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ}[2] وورودها مصدرا في قوله: {ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَٰلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً}[3]، ووروده صفة في قوله تعالى: { فَوَيْلٌ لِّلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ اللَّهِ ۚ أُولَٰئِكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ}[4].

ومما يلحظ من خلال هذه الآيات، تعلق القسوة فيها جميعا بالقوم المكذبين، الضالين عن الحق، وهذا تأكيد بالمخالفة؛ على ما سبقت الإشارة إليه، من أنّ الرحمة والهداية، متلازمان، والقسوة والضلال كذلك.

[1] الفروق اللغوية، ص195

[2] الأنعام: 43

[3] البقرة: 74

[4] الزمر: 22.

III. الضمائم والمشتقات:

❖ الضمائم:

جاءت الرحمة مضافة[1]، في خمسين موضعا، أضيفت فيها جميعا إلى الله عزّ وجل، كما جاءت موصوفة[2] بكونها من عند الله تعالى في ثلاثين موضعا، وبالتالي تكون ضمائم الرحمة في القرآن الكريم، أعلى نسبة من وودها مجردة، كما أن الرحمة أسندت وهي مجردة في غالب استعمالها إلى الله عز وجل، ولا غرو في ذلك؛ إذ أنّ رحمة الله تعالى بعباده، أكبر بكثير من رحمة عبادهم بعضهم بعضا، قال صلى الله عليه وسلم: (جعل الله الرحمة في مائة جزء، فأمسك عنده تسعة وتسعين جزءاً، وأنزل في الأرض جزءاً واحداً، فمن ذلك الجزء يتراحم الخلق حتى ترفع الفرس حافرها عن ولدها خشية أن تصيبه)[3].

ومن المعلوم أنّ هنالك فرقا بين مصطلح الرحمة، مفردا، ومصطلح رحمة الله، ولإدراكه لابد من دراسة متفحصة لمواضع ورود الرحمة مضافة، وموصوفة، ودراستها دراسة مصطلحية دقيقة، وهذا ما لم يسعفنا فيه الزمان والمُكنة، ونكتفي بإيراد تعريف لأبي هلال العسكري، يقول فيه: "والرحمة من الله تعالى على عباده نعمته عليهم في باب الدين والدنيا"[4].

❖ المشتقات:

تنوعت مشتقات الرحمة في القرآن، وكانت الصفة هي الأوفر عددا، يليها المصدر، ثم الفعل، كما سبقت الإشارة في بداية العرض، فنكتفي بذلك خشية التكرار.

---

[1] في القرآن المكي: رحمته: (يونس: 58، الإسراء: 57، الكهف: 16، الفرقان: 48، النمل: 63، القصص 73، الروم: 46، الشورى: 8، 28، الجاثية: 30، الإنسان: 31)، رحمة الله (البقرة: 218، آل عمران: 107، الأعراف: 56، هود: 73)، رحمتنا(هود: 94، يوسف: 56، مريم: 50.53، الأنبياء86.75)، رحمة ربك (مريم: 2، ص: 9، الزخرف 32، الزخرف 32 –وردت في نفس الآية مرتين-)، رحمتك: (الأعراف: 151، يونس: 86، النمل: 19)، رحمة ربه (الحجر: 56، الزمر: 9)، رحمة ربي(الإسراء: 100)، رحمته (الأعراف: 57، الزمر: 38)، رحمتي (الأعراف 156، العنكبوت 23). في القرآن المدني: رحمته: (البقرة64. 105، آل عمران: 74، النساء: 83. 113. 175، التوبة 99، النور: 10. 14. 20. 21، الفتح: 25، الحديد28، الإنسان31). رحمة الله: (البقرة 218، آل عمران 107).

[2] في القرآن المكي: رحمة منا (الأعراف: 73، هود:9. 58. 66، مريم: 21، الروم: 36، يس: 44، ص:43، فصلت: 50، الشورى:48)، رحمة من ربك (الاسراء: 28. 87، الكهف: 82، القصص: 46. 86، الدخان: 6)، ذو رحمة(الأنعام: 133.147، الكهف: 58)، رحمة منه (هود: 63، الروم: 33)، رحمة من عندنا: (الكهف: 65، الأنبياء: 84)، رحمة من ربي(الكهف: 98)، رحمة من عنده(هود: 28)، رحمة من لدنك(الكهف: 10). في القرآن المدني: رحمة منه: (النساء: 175، التوبة: 21)، رحمة من الله: آل عمران: 159، رحمة من لدنك: آل عمران8.

[3] أخرجه البخاري 8/9(6000) ، ومسلم 4/ 2108(2752).

[4] الفروق اللغوية، ص195.

IV. امتدادات المصطلح:

❖ الفروع:

في هذه المرحلة، ينبغي أن يتوصل العرض إلى تعريف رصين، ناتج عن تتبع قرآني مصيب، لكل ما يتفرع عن مصطلح الرحمة، كالمودة والرأفة، فهذه من أساسيات الدراسة المصطلحية؛ بيد أنّ هذا العرض ارتام مقاربة معنى الرحمة في القرآن فقط، وبالتالي يصعب التطرق إلى هذه التفاصيل المهمة، المحتاجة، زمنا مديدا.

❖ القضايا:

إن ظلال الرحمة الوارفة في القرآن الكريم، تمتد إلى كل جوانب الحياة، من عقيدة وتشريع، وامتثال، فنجدها في الاستخدام القرآني تمسّ جوانب عديدة دقيقة في حياة كل مسلم، نقتصر لضيق المقام ها هنا على قضيتن، تبدى لنا كثرة ورودهما في القرآن، دليلا على أهميتها:

1. الرحمة والتوبة:

نصّ القرآن الكريم في غير موضع، على العلاقة القوية بين الرحمة والتوبة، فتوبة الله على عباده، ليست واجبا عليه، وإنما هي فيض من رحمته تعالى بهم؛ إذ هو خالقهم، وأدرى منهم بضعفهم، وأنّ الأهواء قد تتخطفهم، فمن رحمته تعالى أن جعل باب توبته مفتوحا لكل تائب، لكل مذنب؛ والأعظم من هذا، رحمته تعالى بنفسية ذلك المذنب، فالمرء ما أن يقترف الذنب في لحظة هوى وزيغ، ويدرك ما أقدم عليه، حتى تكتئب نفسه، وتفتأ تلومه كل حين، فيرى نفسه أفجر فجار الأرض، ويستحي من سماع اسم الله، الذي أغدق عليه نعمه فعصيه، ويجد نفسه غير مستحق لتوبة، وهذا أقسى ما يكون على قلب المؤمن، وأقصى ما يتمناه الشيطان، وهو أن ييأس العبد من رحمة ربّه، فيتملكه رويدا، رويدا، فالله سبحانه وتعالى أدرى منا بكل ذلك، وراعى نفسية العاصي الذي يستحي منه، فقال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ}[1]، فهذا الحب النابع من رحمته تعالى، يجعل العاصي مقبلا على التوبة، فرح الفؤاد، لا منكوص الرأس، فما أعظمها من رحمة!

2. الرحمة والانتحار:

الدافع لاختيار هذه القضية؛ هو أن الإنسان وهو يبحث في مصطلح الرحمة، يصدم بوفرتها، ووسع متعلقاتها، وأنّها أصابت حياة المسلم برمتها، ثم ليعجب أشد العجب، حين يرى هذا الكم الكبير، والأعداد المتكاثرة، المنهية لحياتها، رغم انتسابها لهذا الدين الرحيم! وقد نصّ الله عزّ وجل في غير موضع، على ضرورة

[1] التوبة: 44.

رحمة الإنسان لنفسه، فقال: { وَلَا تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا}[1]، {وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ }[2]، وغيرها الكثير؛ بل إنّ من الجميل، والمريح للنفس، عبارات الخطاب القرآني، الموصية بترك الحزن والهون، من ذلك قوله: { وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنتُمُ الْأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ}[3]، فكيف يكون دستور الأمة قرآن، بهذه الرحمة العظيمة، ونجد عددا غير هين من أبناءه تسود الدنيا في أعينهم، لدرجة الانتحار ! فما هذا إلا دليل على هجراننا لكتاب الله، وعدم غرس قيمه في نفوس الناشئة.

V. نتائج وخلاصات:

بعد هذه الإطلالة الخفيفة، على مصطلح الرحمة في القرآن الكريم، نخلص إلى أنّ:

- المعنى اللغوي للرحمة، لم يفارقها في دلالتها القرآنية؛ بيد أنه نضج في كنف القرآن الكريم، واتضحت معالمه.

- أن الرحمة مصطلح امتثالي، يترسخ في الجوارح، وينزل إلى مدار التعبد.

- أنّ الرحمة والهداية متلازمان، إذا انتفت إحداهما، انتفت الأخرى.

- أن أغلب إسناد الرحمة في القرآن الكريم، كان لله عز وجل.

- أغلب متعلق من الأمور العقدية للرحمة هو القرآن الكريم، ومن الأمور التشريعية الجهاد.

- أنّ الرحمة هي أعظم صلة تربط العبد بخالقه، فكلما قويت علاقة المرء ببارئه، أفاض عليه رحمته، وطهر قلبه، فكان بمن رحيما.

نيل الرحمة لا يؤتى إلا بتوفيق الله جلّ وعلا؛ ولكن لا بد للمرء من الأخذ بالأسباب، وذلك بإطاعة الله ورسوله، وتدبر القرآن

[1] النساء: 29
[2] البقرة: 195.
[3] آل عمران: 139.

لائحة المصادر والمراجع

- ابن جرير الطبري، تفسير الطبري، دار المعارف.
- ابن عاشور، التحرير والتنوير، د.ط، 1984م، الدار التونسية للنشر-تونس.
- ابن فارس، مقاييس اللغة، تح عبد السلام هارون، دار الفكر، د.ط، 1399هـ- 1979م.
- ابن منظور، لسان العرب، ط3، دار صادر - بيروت 1414 هـ.
- أبو نصر الجوهري الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح أحمد عبد الغفور عطار، ط4، 1407هـ- 1987م، دار العلم للملايين-بيروت.
- أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة-القاهرة.
- البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآي والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
- الخليل الفراهيدي، العين، تح عبد الحميد هنداوي، ط1، 1424هـ- 2002م، دار الكتب العلمية-بيروت.
- الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح جماعي، د.ط، دار الهداية.
- عبد الحميد الفراهي، مفردات القرآن، تح محمد أيوب الإصلاحي، ط1، 2002م، دار الغرب الإسلامي-بيروت.
- الفيروزبادي، القاموس المحيط، تح مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف محمد نعيم العرقسُوسي، ط8، 1426 هـ - 2005، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان.
- مجلة: دراسة مصطلحية، إشراف الشاهد البوشيخي، العدد الثاني 1423هـ- 2002م.
- محمد راتب النابلسي، نظرات في الإسلام، ط5، 1428هـ- 2007م، دار المكتبي-دمشق.
- محمد سليمان المنصور فوري، رحمة للعالمين، ترجمة سمير عبد الحميد إبراهيم، ط1، دار السلام-الرياض.
- مقال: الإسلام سؤال وجواب، إشراف محمد صالح المنجد، نشر سنة: 23-07-2010.

التكوين المستمر للأساتذة في عصر الذكاء الاصطناعي:
نحو نموذج تكويني مستدام في ضوء تحديات التحول الرقمي

اب حمو
طالب باحث في سلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة عبد المالك السعدي تطوان
المغرب

عبد الوهاب الفيعا
باحث في الفلسفة والانسانيات
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة ابن زهر بأكادير
المغرب

الملخص

يتناول المقال إشكالية التكوين المستمر للأساتذة في سياق التحولات التكنولوجية المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي. يسلط الضوء على الضرورة الملحة لتطوير نموذج تكويني مستدام يمكّن الأساتذة من التكيف مع المتطلبات المتجددة للبيئة التعليمية الرقمية.

يؤكد البحث أن التحول الرقمي في المنظومة التعليمية يستدعي تمكين الأطر التدريسية من منظومة متكاملة من الكفايات التقنية والتربوية والأخلاقية، تشمل القدرة على تحليل البيانات التعليمية واستثمارها، وإدارة أنظمة التعلم التكيفية، وتصميم وإنتاج المحتوى الرقمي التفاعلي، مع تعزيز الوعي بالأبعاد الأخلاقية لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

يستعرض المقال نماذج دولية رائدة في مجال تكوين المدرسين، كالنموذج الفنلندي المرتكز على الممارسة البحثية، والنموذج السنغافوري المعتمد على توظيف المختبرات الافتراضية. كما يحلل التحديات التي تعترض تطبيق هذه النماذج في السياق المحلي، ومن أبرزها محدودية البنية التحتية الرقمية، والمقاومة المؤسسية للتغيير، وعدم كفاية الموارد المالية المخصصة للتطوير المهني.

يختتم المقال بتقديم مجموعة من التوصيات الإجرائية لتعزيز فعالية منظومة التكوين المستمر، منها إعادة هيكلة البرامج التكوينية بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي، وتطوير منصات ذكية للتطوير المهني، وتعزيز الشراكات الاستراتيجية بين المؤسسات التعليمية وشركات التكنولوجيا المتخصصة.

الكلمات المفتاحية:

التكوين المستمر - الذكاء الاصطناعي في التعليم - التحول الرقمي - المهارات الرقمية للأساتذة - النماذج التكوينية الدولية - تحديات التكوين المهني.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

اب، حمو. الفيعا، عبد الوهاب. (2025، ماي). التكوين المستمر للأساتذة في عصر الذكاء الاصطناعي: نحو نموذج تكويني مستدام في ضوء تحديات التحول الرقمي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 341-361.

المقدمة

يشهد العالم المعاصر ثورة رقمية متسارعة تعيد تشكيل البنى الاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية. وفي قلب هذه التحولات، برز الذكاء الاصطناعي كتقنية مفصلية تُحدث أثرًا نوعيًا في الممارسات التربوية، من خلال تمكين أنظمة التعليم من تحليل الأداء، وتخصيص المحتوى، وتعزيز التفاعل التكيفي مع المتعلمين. غير أن وتيرة تبني هذه التقنيات لا تسير بوتيرة واحدة، إذ لا تزال الفجوة الرقمية والتفاوت في الجاهزية التربوية تشكلان تحديًا أمام تحقيق عدالة معرفية شاملة.(UNESCO, 2023)

في هذا السياق، يبرز سؤال محوري :**هل يمتلك المدرّسون الكفايات اللازمة لمواكبة الذكاء الاصطناعي التربوي؟** تشير الأدبيات إلى أن فعالية أي نظام تعليمي ذكي تظل رهينة بجودة أداء المدرسين ومدى كفاءتهم في إدماج التكنولوجيا في ممارساتهم الصفية .(Sherman, 2023) ويؤكد لي وونغ Wong et Li (2021) هذا المعطى بقولهم: "إن البنية التحتية التكنولوجية مهما بلغت من التطور تبقى عديمة الفائدة ما لم يتم تأهيل الأطر البشرية القادرة على توظيفها بالشكل الأمثل .(p. 83) "كما تُظهر الدراسات أن المؤسسات التي استثمرت في تطوير قدرات مدرّسيها حققت مستويات أعلى من النجاعة التربوية الرقمية مقارنة بتلك التي اكتفت بتوفير الأدوات دون مواكبة تكوينية مستمرة.(Celik et al., 2022)

انطلاقًا من هذه الخلفية، تتمحور إشكالية البحث حول سؤال مركزي :كيف يمكن بناء نموذج تكوين مهني مستدام للأساتذة في عصر الذكاء الاصطناعي، يضمن مواكبة التحولات الرقمية ويُعزز من جودة الممارسات التربوية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الاستفهامات التالية:

1. ما المهارات المستجدة التي يحتاجها المدرّس للتعامل بكفاءة مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
2. ما النماذج العالمية الرائدة في التكوين المستمر، وما الدروس القابلة للتكييف مع السياقات المحلية؟
3. ما التحديات البنيوية التي تواجه تنزيل التكوين المستمر في الواقع التعليمي؟ وما الحلول الممكنة؟
4. كيف يمكن إرساء منظومة تكوين مهني متجدد، تتسم بالاستدامة والمرونة والعدالة؟

تتجلى أهمية هذا البحث في كونه يسعى إلى تقديم **إطار مفاهيمي وتحليلي متكامل** لإعادة بناء التكوين المستمر في ضوء التحولات الرقمية. كما يستهدف **صناع القرار التربوي، ومؤسسات إعداد وتكوين المدرسين، والباحثين في مجال التكنولوجيا التعليمية**، من أجل تجسير الفجوة بين الكفايات المهنية المطلوبة والواقع التدريسي الفعلي، في أفق تعزيز العدالة الرقمية ورفع جودة التعلم.

المحور الأول: المهارات المستجدة للأستاذ في العصر الرقمي

1. تقديم مفاهيمي

يشهد الحقل التربوي تحولات هيكلية عميقة نتيجة التغلغل المتزايد لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية. ولم يعد دور الأستاذ يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح مطالبًا بامتلاك كفايات متعددة المستويات تجمع بين المهارة التقنية، والفهم التربوي، والوعي الأخلاقي. في هذا السياق، أجرى شيليك وزملاؤه (Celik et al., 2022) مراجعة منهجية شاملة لـ 44 دراسة دولية محكّمة، خلُصت إلى أن نحو 70% من التحديات التي يواجهها المدرسون في استخدام الذكاء الاصطناعي تعود إلى ضعف المهارات التقنية (p. 10)، ما يُبرز الحاجة إلى إعادة هندسة برامج التكوين المهني للأساتذة.

انطلاقًا من هذه المراجعة، يمكن تصنيف المهارات المستجدة للأستاذ في العصر الرقمي ضمن ثلاث فئات مترابطة:

2. المهارات التقنية والرقمية: التمكين التكنولوجي للممارسة التربوية

تشكل المهارات التقنية والرقمية حجر الأساس في منظومة الكفايات المهنية للأستاذ المعاصر، وتمثل الركيزة الأولى التي يستند إليها الأداء التربوي الفعال في ظل التحول الرقمي. وتتضمن هذه الفئة مجموعة متنوعة من المهارات التي تتكامل فيما بينها لتمكين الأستاذ من التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة بكفاءة واقتدار.

أ. تحليل البيانات التعليمية(Learning Analytics)

أصبح التعامل مع كميات ضخمة من البيانات التعليمية شرطًا أساسيًا لمواكبة التحول الرقمي. وتُظهر الأدبيات أن قدرة الأستاذ على تحليل هذه البيانات تُعزز من فعالية التدخلات التربوية. على سبيل المثال، أظهرت Wang et al. (2020) أن أنظمة التعلّم الآلي تمكنت من التنبؤ بصعوبات التعلم بنسبة تصل إلى 81% عند توظيفها اعتمادًا على مدخلات المدرسين (Celik et al., 2022). وتتطلب هذه الكفاية:

- جمع بيانات متنوعة من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وسجلات التفاعل الصفي، كما أوضحتها دراسة (Huang et al., 2011)
- توظيف أدوات التحليل الإحصائي البسيط مثل تحليل التباين والارتباطات، مع القدرة على تفسير نتائجها تربوياً
- تحويل النتائج إلى خطط تدخلية(Schwarz et al., 2018)
- استخدام لوحات بيانات مرئية لتتبع تقدم الطلاب (المتعلمين) (Bonneton-Botté et al., 2020)

ب. إدارة أنظمة التعلم التكيفية

تشير دراسة Celik et al. (2022) إلى أن الاستخدام الفعّال للأنظمة التكيفية يُمكن من تحسين الأداء التعليمي بنسبة قد تصل إلى 35% في مهارات الكتابة، شريطة توفر كفايات مثل:

- تخصيص إعدادات المنصة حسب قدرات الطلاب (المتعلمين) .(Ma et al., 2020)
- تحليل التقارير الآلية للمتعلم مع التركيز على المؤشرات الرئيسية للتقدم التعليمي.
- مواءمة المخرجات مع المنهاج الدراسي
- التدخل الاستباقي استنادًا إلى تنبيهات النظام، مع الحفاظ على الدور التربوي للأستاذ.

ج. إنتاج محتوى رقمي تفاعلي

تزداد أهمية إتقان المعلم لأدوات التأليف الرقمي، بما في ذلك الوسائط المتعددة ونظم التوصية الذكية. وقد أكدت دراسة Yuan et al. (2020) فعالية تقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) في تطوير أدوات التقييم التلقائي للكتابة، والتي يمكن تكييفها لتصميم أنشطة تعليمية قابلة للتخصيص (Celik et al., 2022,p 11) . وتشمل الكفايات الفرعية:

- إتقان برمجيات التأليف(e.g. H5P, Genially)
- توظيف الصوت والصورة وفق مبادئ التصميم التربوي
- إنتاج أنشطة تفاعلية تُعزز التفاعل والتفكير النقدي
- مراعاة أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي(Pelham et al., 2020)

د. توظيف تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز(VR/AR)

رغم محدودية الدراسات، تبرز الإمكانات التربوية لتقنيات الواقع الممتد في تقديم تمثيلات بصرية للمفاهيم المجردة، خصوصًا في مجالات العلوم والهندسة .(Celik et al., 2022,p14) وتتطلب هذه الكفاية:

- اختيار التطبيقات المناسبة تربويًا
- إدماج الواقع الافتراضي ضمن تسلسل تعليمي واضح(Schwarz et al., 2018)
- توجيه المتعلمين أثناء التفاعل الافتراضي
- تقييم الأثر البيداغوجي باستخدام أدوات دقيقة (Huang et al., 2011)

3. المهارات التربوية المتقدمة: نحو توظيف ذكي للتكنولوجيا

أ. تصميم بيئات تعليم مدمجة ومرنة

يساهم الذكاء الاصطناعي في تعزيز نموذج التعلم المدمج (blended learning) من خلال أدوات الإنذار المبكر وتخصيص المحتوى. وتتمثل الكفايات المطلوبة في:

- تصميم خبرات تعلم متوازنة بين الحضور والافتراضي(Holstein et al., 2019)
- تحديد أهداف تعلم مناسبة لكل نمط(Hakkinen et al., 2017)
- دمج أدوات رقمية في نمطي التعليم التزامني وغير التزامني

ب. التقييم الذكي والتغذية الراجعة

تشير Yuan et al. (2020) إلى أن أنظمة التقييم التلقائي للكتابة تُحقق مستويات عالية من الاتساق مع تقييمات المدرسين، شريطة مراجعة الإنسان لنتائج الخوارزميات. ويتطلب هذا:

- تطوير أدوات تقييم ذكية تكشف أنماط التعلم(Huang et al., 2011)
- تحليل بيانات الأداء وتكييف استراتيجيات التدريس تبعًا لها(Luckin & Cukurova, 2019)

ج. تصميم التعلم التعاوني المدعوم بالتكنولوجيا

تُظهر دراسة Schwarz et al. (2018) أن التعلم التعاوني المدعوم بالذكاء الاصطناعي يُعزز من المشاركة الفعلية وتكافؤ الأدوار داخل المجموعة. وتقوم هذه الكفاية على:

- تصميم مهام جماعية ذات معنى
- اختيار أدوات تدعم التنسيق والتفاعل
- تتبع المساهمات الفردية دون المساس بالخصوصية

4. المهارات الأخلاقية والنقدية: الحماية والوعي في البيئة الرقمية

أ. إدارة التحيز الخوارزمي

يتطلب الاستخدام المسؤول للتقنيات إدراكًا لمخاطر التحيز في الخوارزميات التعليمية. وتوصي دراسة Nikiforos et al. (2020)بتحليل بيانات التدريب، وتقييم مخرجات الأنظمة من منظور إنصافي.

ب. حماية البيانات والخصوصية الرقمية

تحذر الدراسة التي قام بها بلهام وزملاؤه Pelham et al. (2020) من المخاطر المرتبطة بجمع بيانات حساسة دون ضوابط واضحة. وتتطلب الحماية الرقمية:

- معرفة بالتشريعات مثل(GDPR)
- استخدام ممارسات الأمن السيبراني داخل الصف
- توعية المتعلمين بحقوقهم الرقمية

ج. تنمية التفكير النقدي تجاه المعلومات الرقمية

تؤكد Schwarz et al. (2018) على دور المدرس في تعزيز وعي المتعلمين (الطلاب) بموثوقية المحتوى الرقمي، من خلال:

- تعليم تقنيات التحقق من المعلومات
- تنظيم أنشطة تحليل نقدي للمصادر الرقمية
- تطوير وعي أخلاقي تجاه الذكاء الاصطناعي

5. تحديات تنزيل المهارات الرقمية في السياقات المحلية

على الرغم من وضوح المهارات المطلوبة للأستاذ في عصر الذكاء الاصطناعي، إلا أن تنزيلها في السياقات التربوية العربية – وخاصة في المغرب – يواجه عدة عوائق بنيوية ومؤسساتية. فضعف التكوين الأولي في الكفايات الرقمية، وغياب إطار مرجعي وطني موحد لتلك الكفايات، إلى جانب الفجوة الرقمية بين المناطق الحضرية والقروية، كلها عوامل تُعيق تكافؤ الفرص في التمكين الرقمي للمدرسين. وتشير دراسة لليونسكو (2023) إلى أن أكثر من 50% من المؤسسات التعليمية في البلدان العربية تعاني من ضعف أو انعدام البنية التحتية التكنولوجية. كما أن غياب الحوافز المؤسساتية، وعدم تضمين المهارات الأخلاقية الرقمية في البرامج التكوينية الرسمية، يؤدي إلى توظيف محدود وعفوي للتقنيات، غالبًا ما يكون بعيدًا عن التوظيف التربوي الرشيد. وهو ما يدعو إلى بلورة **سياسات وطنية تأطيرية** تهدف إلى إدماج الذكاء الاصطناعي ضمن رؤية تربوية قائمة على العدالة والإنصاف.

جدول 1: جدول تصنيفي للمهارات

الفئة	المهارات الرئيسية	أمثلة تطبيقية
مهارات تقنية	تحليل البيانات، إدارة الأنظمة التكيفية، تطوير المحتوى، الواقع المعزز	التنبؤ بصعوبات التعلم، تصميم أنشطة تفاعلية، تخصيص المنصات التعليمية
مهارات تربوية	التعليم المدمج، التقييم الذكي، التعلم التعاوني	دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في الصف، تقديم تغذية راجعة فورية، تنظيم تعاون جماعي
مهارات أخلاقية/نقدية	الخصوصية الرقمية، مواجهة التحيز، التفكير النقدي	تقييم أدواتAI ، تعليم تقنيات التحقق من المعلومات، حماية بيانات التلاميذ

6. الاستنتاجات والتوصيات: نحو تكوين مهني مستدام في عصر الذكاء الاصطناعي

أ- الاستنتاجات الرئيسة:

- **التكامل المهاري شرط ضروري لاختيار مدرّس العصر الرقمي:** بيّن التحليل أن المهارات التقنية والتربوية والأخلاقية تشكّل منظومة متكاملة يصعب فصل مكوناتها. فلا جدوى من امتلاك أدوات تكنولوجية دون فهم تربوي عميق لآليات التعلم، كما أن توظيف الذكاء الاصطناعي بدون تأطير أخلاقي يعرض العملية التعليمية لاختلالات بنيوية.(Celik et al., 2022)

- **الفجوة بين الواقع والانتظارات المهنية لا تزال واسعة:** كشفت الدراسات أن أكثر من 70% من التحديات في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم تعود إلى نقص في كفايات المدرسين (Celik et al., 2022)، ما يستدعي تحولاً جذريًا في هندسة برامج التكوين المستمر، وابتكار صيغ مرنة ومُحدثة.

- **العدالة الرقمية مهددة بالانقسام التقني العالمي:** إن التفاوت في البنية التحتية واعتماد التقنيات المتقدمة بين شمال العالم وجنوبه، وما يرافقه من تحيزات خوارزمية في نظم التصحيح والتوصية، يطرح تحديًا كبيرًا أمام مبدأ تكافؤ الفرص التربوية.(Nikiforos et al., 2020)

- **المدرس يظل مركز الفعل التربوي رغم تصاعد دور الآلة:** على الرغم من تسارع التحول الرقمي، تظل كفاءة المدرس ووعيه التربوي والتزامه القيمي محددات رئيسية لجودة التعلم، في وقت لا يمكن فيه للتقنيات الذكية أن تُعوّض البُعد الإنساني في العلاقة التربوية.(Li & Wong, 2021)

ب-التوصيات العملية

1. إعادة هندسة برامج التكوين المستمر

- تطوير مسارات تكوينية مرنة، تُدمج فيها الورشات التكوينية الميدانية بالتكوين الرقمي المخصص.
- تضمين وحدات إلزامية حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وحماية البيانات الشخصية للطلاب(المتعلمين).

2. بناء منصات تكوينية ذكية

- تصميم منصات تستعمل تقنيات التوصية (AI-based recommender systems) لتحديد حاجات المدرسين، وتحديث المحتوى التكويني وفق أحدث الدراسات.

3. تعزيز الشراكات المتقاطعة

- تشجيع التعاون بين الجامعات، ومراكز التكوين في مهن التربية والتعليم وشركات تكنولوجيا التعليم، والمؤسسات التعليمية؛ لتطوير أدوات تربوية ملائمة للسياقات المحلية.
- إشراك الأساتذة أنفسهم في مراحل تصميم الحلول الرقمية، ضمانًا لمواءمتها مع الممارسة الصفية الفعلية (Luckin & Cukurova, 2019).

4. آليات دعم مؤسسي

- توفير تمويل مستقر لتحسين البنية التحتية الرقمية، خصوصًا في المناطق الهشة.
- إحداث خلايا دعم فني داخل المؤسسات التعليمية لتأطير المدرسين ميدانيًا في التعامل مع النظم الرقمية.

5. تشجيع البحث والتوثيق

- دعم الدراسات التي ترصد أثر الذكاء الاصطناعي في تعلم الطلاب على المدى الطويل.
- توثيق التجارب الناجحة في بلدان الجنوب، خاصة في ظل محدودية الموارد.

ج- رؤية مستقبلية: نحو نموذج "الأستاذ المتجدد ذاتيًا"

يتطلب التكوين المهني في عصر الذكاء الاصطناعي تبني نموذج يقوم على ثلاث دعامات استراتيجية:

- **التكيفية :** قدرة الأستاذ على مواكبة التغير التكنولوجي عبر تحديث مستمر لمعارفه ومهاراته.
- **المرونة :** إمكانية توظيف الأدوات الرقمية بما يلائم السياق التربوي المحلي، والخصوصيات الثقافية.

- **المسؤولية الأخلاقية :** ضمان أن يكون استعمال التكنولوجيا في خدمة العدالة التعليمية لا أداة لإدامة الفوارق البنيوية.

وكما تؤكد نتائج الدراسة :Celik et al. (2022) أن التحول الرقمي في التعليم ليس مسألة تقنية فحسب، بل يتطلب إعادة نظر شاملة في الثقافة التعليمية وأدوار المدرسين.

خلاصة المحور

إن المهارات المهنية في عصر الذكاء الاصطناعي لا يمكن اختزالها في مجرد إتقان أدوات، بل تتطلب رؤية متكاملة تدمج التقني بالتربوي، وتُؤطره أخلاقيًا. وتؤكد Celik et al. (2022) أن **فعالية الأستاذ الرقمي تتشكل عند تقاطع ثلاثية: الكفاءة التقنية والبيداغوجيا التكيفية والالتزام القيمي.**

المحور الثاني: نماذج رائدة في التكوين المستمر للأساتذة

تُظهر التجارب الدولية أن نجاح برامج التكوين المستمر للأساتذة في عصر التحول الرقمي مرهون بتبني نماذج شمولية تجمع بين الجوانب التقنية والتربوية والأخلاقية. وفي هذا السياق، تبرز نماذج دولية رائدة تمثل ممارسات متقدمة يمكن الاستفادة منها، ومن أبرزها النموذجان الفنلندي والسنغافوري.

1. النموذج الفنلندي: التكوين المرتكز على البحث والأثر التربوي

تُعد فنلندا من أبرز الدول التي نجحت في إرساء نموذج متكامل للتكوين المستمر للأساتذة، يتميز بالجمع بين التكوين المهني والبحث العلمي التربوي، مما أفضى إلى نتائج ملموسة في جودة التعليم والإنصاف المدرسي. (Sahlberg, 2015)؛(OECD, 2018)

1.1. التكوين القائم على الأدلة والمناهج المتجددة

يستند النموذج الفنلندي إلى رؤية بعيدة المدى تجعل من **البحث التربوي قاعدة لتطوير المناهج** وبرامج التكوين، حيث تخضع المناهج لمراجعة دورية كل عقد تقريبًا، بتنسيق بين وزارة التربية والمعهد الفنلندي للبحوث التربوية(FIRE) ، والجامعات. وقد أسهمت أبحاث ميدانية حول "التعلم القائم على المشاريع (PBL) " في إدماجه ضمن المناهج الرسمية سنة 2014، لما أظهرته من أثر إيجابي على التفاعل وتقليص الفجوات التعليمية(Halinen, 2015؛ Finnish National Agency for Education, 2014)

1.2. الأستاذ كممارس باحث

يفرض النظام الفنلندي على جميع الأساتذة الحصول على **درجة الماجستير في التربية**، ويتلقون تدريبًا عمليًا مكثفًا في المدارس الحكومية قبل التوظيف .(Ministry of Education and Culture, 2021)

كما يُمنحون صلاحية تصميم ما يصل إلى **50%من المنهاج الدراسي**، انطلاقًا من أبحاث صفية وتربوية محلية. وفقًا لساهلبرغ (2015)، هذا النهج يُحوّل المدرس إلى "قائد تربوي" و"باحث ميداني"، قادر على اتخاذ قرارات تعليمية مستندة إلى أدلة، مما يعزز استقلاليته المهنية ويغني الممارسة الصفية.

1.3. التكوين المستمر المؤطر بحثيًا

توفر المؤسسات التعليمية الفنلندية فرصًا دورية للأساتذة لتحديث معارفهم، عبر **برامج تكوين مستمرة مدفوعة الأجر** تُطوَّر بشراكة مع جامعات مرموقة مثل جامعة هلسنكي. وتخصص 25% من محتوى هذه البرامج لقضايا أخلاقية وقانونية متعلقة بتوظيف التكنولوجيا في التعليم، مثل حماية البيانات وتفادي التحيز الخوارزمي (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2020؛ Lavonen, 2018).

1.4. نتائج ملموسة تعكس فعالية النموذج

يعكس الأداء العام للنظام الفنلندي نجاح هذا النموذج التكويني المرتكز على البحث، إذ تشير التقارير إلى:

- احتلال فنلندا المرتبة الخامسة عالميًا في جودة التعليم الأساسي (World Economic Forum, 2022).
- انخفاض نسبة الهدر المدرسي إلى أقل من 1% (Statistics Finland, 2021 ؛ FIRE, 2022)
- تقليص الفوارق بين أداء المدارس إلى أقل من 5%، ما يدل على مستوى عالٍ من **تكافؤ الفرص التعليمية** .(OECD, 2019)

1.5. استخلاص نظري وتطبيقي

إن التجربة الفنلندية تُظهر أن النجاعة التكوينية لا ترتبط فقط بتقنيات التعليم، بل بما أسماه ساهلبرغ (2015) "الثلاثية الذهبية للإصلاح:" **الثقة في المدرس، الحرية التربوية، والاستثمار في البحث الميداني** .وهو ما يجعل النموذج الفنلندي مرجعًا عمليًا للدول الساعية إلى تطوير تكوين الأساتذة بشكل مستدام ومتجدد.

2. النموذج السنغافوري: التكوين المستند إلى المختبرات الافتراضية والإرشاد البيني

تُعد سنغافورة من الدول الرائدة في دمج التكنولوجيا ضمن سياسات التكوين المستمر، حيث تبنّت نموذجًا شاملاً يتميز بالابتكار التربوي والفاعلية التنظيمية. ويعتمد هذا النموذج على جملة من الآليات التي تعكس فلسفة التطوير المهني القائم على الممارسة والتحليل الذاتي.(Cheah & Koh, 2018)

- **المختبرات الافتراضية لمحاكاة الصفوف الذكية** :أنشأت وزارة التعليم السنغافورية شبكة متقدمة من المختبرات الرقمية تُستخدم لتجريب الممارسات التعليمية المبتكرة ضمن بيئة افتراضية آمنة. وتمكن هذه المختبرات الأساتذة من اختبار استراتيجيات تدريسية جديدة دون التأثير على السير العادي للدرس، مع إمكانية تحليل الأثر في الزمن الحقيقي.(Tan, Lim, & Zhang, 2021)

- **نظام الإرشاد البيني متعدد المستويات** :يعتمد النموذج السنغافوري على نظام هيكلي للإرشاد المهني يُتيح تبادل الخبرات بين الأساتذة ذوي الخبرة والمبتدئين عبر آليات التوجيه البيني(peer mentoring) ، مما يعزز التعلّم الأفقي ويُنشئ مجتمعًا مهنيًا فعّالاً.(Teo, Khine, & Ashley, 2020)

- **التقييم القائم على تحليلات البيانات التعليمية** :تُستخدم أدوات تحليل الأداء المستندة إلى البيانات لمتابعة أثر التكوين على الممارسات الصفية وتطور تحصيل المتعلمين. ويتيح هذا النظام التقييم الذكي القائم على الأدلة(evidence-based evaluation) ، والذي يدعم صُنع القرار المهني والتربوي (Cheah & Koh, 2018, p. 223).

- **الشراكات الاستراتيجية مع القطاع التكنولوجي** :أسست سنغافورة تحالفات فعالة مع شركات التكنولوجيا الرائدة لتطوير برامج تكوينية متخصصة في الذكاء الاصطناعي التعليمي، مما يضمن مواءمة المحتوى التكويني مع أحدث الابتكارات التقنية.(Yang & Koh, 2020)

يُجسد النموذج السنغافوري فلسفة التطوير المهني القائم على التجريب، التغذية الراجعة الفورية، والتفاعل بين النظرية والممارسة، وهو ما مكّنه من تحقيق نتائج ملموسة في تعزيز كفايات الأساتذة في المجال الرقمي.

جدول2: مقارنة بين النموذج الفنلندي والنموذج السنغافوري في التكوين المستمر للأساتذة

المعيار	النموذج الفنلندي	النموذج السنغافوري
الرؤية التكوينية	تكوين مستند إلى البحث التربوي والأدلة الميدانية	تكوين قائم على التجريب والتغذية الراجعة الفورية
الممارسات المبتكرة	إدماج التعلم القائم على المشاريع (PBL) في المناهج، مراجعة دورية للمقررات وفق نتائج أبحاث صفية	استعمال مختبرات افتراضية لمحاكاة الصفوف الذكية وتجريب استراتيجيات جديدة
دور الأستاذ	"ممارس باحث" حاصل على درجة الماجستير، يمتلك صلاحية تصميم 50% من المنهاج	متعلم نشط ضمن شبكة إرشاد أفقي بين الزملاء عبر نظام peer mentoring
أساليب التكوين المستمر	برامج دورية مدفوعة الأجر تُصمم بالشراكة مع الجامعات، وتخصص 25% منها لقضايا أخلاقية وتقنية	منصات تفاعلية، تقييم مبني على تحليلات بيانات الأداء، تكوين قائم على تتبع الأثر الفعلي
الشراكات المؤسسية	تعاون منتظم بين وزارة التعليم، الجامعات، ومراكز البحوث التربوية	شراكات استراتيجية مع شركات تكنولوجيا التعليم لتطوير محتوى تكويني متجدد ومتخصص
النتائج التربوية المحققة	-المرتبة 5 عالميًا في جودة التعليم (WEF, 2022)	

يُظهر هذا الجدول أن النموذج الفنلندي يركز على العمق البحثي والاستقلالية المهنية للمدرس، بينما يُركز النموذج السنغافوري على البُعد التطبيقي والتحكم في الأثر من خلال التحليل الذكي للبيانات، وكلاهما يشكل نموذجًا متميزًا يمكن تكييفه مع السياقات المحلية حسب الإمكانات المتاحة.

المحور الثالث: التحديات البنيوية والحلول المقترحة لتطوير التكوين المستمر في عصر الذكاء الاصطناعي

رغم التقدم الكبير في نماذج التكوين المستمر، فإن تبني هذه البرامج يواجه عدداً من التحديات البنيوية التي تتطلب استجابة شمولية ومبتكرة. وتُعد معالجة هذه التحديات شرطًا أساسيًا لبناء منظومة تكوينية قادرة على مواكبة التحول الرقمي المتسارع.

1. التحديات الجوهرية

رغم تعدد المبادرات الرائدة في مجال التكوين المستمر، إلا أن تنزيلها في السياقات التربوية، خاصة في الدول ذات الموارد المحدودة، يواجه تحديات بنيوية متشابكة تتطلب مقاربات تكاملية تستند إلى الأدلة والمعطيات الميدانية. ويمكن إبراز أبرز هذه التحديات على النحو التالي:

1.1. مقاومة التغيير التكنولوجي

تشير بعض الدراسات إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لا تزال تواجه تباينًا في مستويات القبول من طرف المدرسين .فبحسب تقرير حديث لمؤسسة(2024) RAND ، فإن 47%من المدرسين الأميركيين تلقوا تدريبًا على الذكاء الاصطناعي بحلول خريف 2024، مقارنة بـ 27% فقط في ربيع نفس العام، وهو ما يعكس تحسنًا في التفاعل، لكنه يُخفي أيضًا ترددًا ملحوظًا بين فئات واسعة من الأساتذة في تبني هذه الأدوات بسبب مخاوف تتعلق بفقدان السيطرة على التدريس أو تهديد الدور المهني للمدرس (Doan et al., 2024).

1.2. فجوة البنية التحتية الرقمية

تشير تقارير اليونسكو إلى أن **أقل من 50% من المدارس الابتدائية في الدول النامية متصلة بالإنترنت**، في حين ترتفع هذه النسبة تدريجيًا في المراحل الإعدادية والثانوية، لكنها تظل دون المستوى المطلوب (UNESCO, 2023).وتُعد هذه الفجوة الرقمية من العوامل البنيوية الرئيسية التي تعيق استفادة الأساتذة من التكوين الرقمي المستمر، خاصة في المناطق القروية والهامشية.

1.3. الحاجة المستمرة لتحديث المهارات

في ظل التسارع التقني غير المسبوق، تواجه المهارات الرقميّة للمدرسين ظاهرة "تقصير عمر النصف " - (*Half-life*)وهي الفترة الزمنية التي تفقد فيها المهارة نصف قيمتها العمليّة بسبب التطور التكنولوجي. ورغم عدم وجود دراسات كمية دقيقة تحدد هذه الفترة في المجال التربوي، تُظهر نتائج مراجعة *Celik et al. (2022)*أن:

أ. **مهارات الذكاء الاصطناعي التعليمي** تتطلب تحديثًا كل (**12-18)شهرًا** في المتوسط، استنادًا إلى وتيرة تطوير الخوارزميات (ص. 11).

ب. **المهارات التربويّة المرتبطة بالتكنولوجيا** (مثل التقييم التكيفي) لها عمر نصف أطول (**2-3)سنوات**، لكنها تخضع لتعديلات مستمرة.

ج. ولمواكبة هذا التسارع، يقترح الباحثون نموذجًا تكوينيًا ثلاثي الأبعاد:

- **التحديث الدوري** :وحدات تكوينيّة قصيرة (*Micro-credentials*) كل **6أشهر.**
- **التكامل المهني** :دمج التطوير المهني مع الممارسة الصفيّة اليوميّة.
- **المراقبة المستمرة** :أنظمة إنذار مبكر تُنبّه المدرسين عند ظهور مهارات جديدة ضرورية وفق دراسة (*Schwarz et al., 2018*) الواردة في (*Celik et al., 2022*) .

وبناءً على ما سبق، "لم يعد التكوين المستمر خيارًا، بل أصبح دورة حياة مهنية" (Luckin & Cukurova, 2019، ص. 15).

1.4. ضعف تمويل برامج التكوين المستمر

تكشف معطيات معهد اليونسكو للإحصاء أن **العديد من الدول، خاصة في إفريقيا جنوب الصحراء والمنطقة العربية، لا تخصص أكثر من 2% من ميزانية التعليم للتكوين المهني المستمر**، مع اعتماد كبير على دعم المانحين الخارجيين .(UNICEF, 2022) هذا الوضع يُحد من قدرة الأنظمة التعليمية على إطلاق مبادرات مبتكرة ومستدامة في التكوين، ويجعل البرامج القائمة محدودة الأثر وقابلة للتوقف مع تغير الموارد.

1.5. نحو نموذج تكويني مستدام – الحلول المقترحة

استنادًا إلى تحليل التحديات البنيوية، وتفكيك التجارب الدولية الناجحة، تبرز الحاجة إلى إعادة تصميم نماذج التكوين المستمر للأساتذة في ضوء منظور تكويني جديد يتسم بالتكامل، والمرونة، والاستدامة. ويمكن اقتراح عدد من الحلول العملية ذات الأثر المحتمل على ثلاثة مستويات: البيداغوجيا، والتنظيم، والسياسات.

1.6. اعتماد التعلم المصغر المدعوم بالذكاء الاصطناعي (AI-driven Microlearning)

يتجه التفكير التربوي المعاصر إلى تجاوز النماذج التكوينية الطويلة والموسمية، عبر اعتماد وحدات تعلم قصيرة ومركّزة، تُصمم خصيصًا لتطوير كفايات محددة، في وقت قصير وبمرونة عالية. تُظهر دراسات حديثة (Heath & Brown, 2022)أن هذا النمط يعزز التفاعل والتحفيز لدى الأساتذة، خاصة إذا دُعم بتقنيات الذكاء الاصطناعي لتخصيص المحتوى واقتراح مسارات تعلم شخصية وفق الحاجات المهنية والفجوات المعرفية لكل أستاذ.

1.7. تطوير شراكات استراتيجية ثلاثية الأبعاد

لتحقيق نقل فعال للمعرفة من مراكز البحث إلى واقع المدرسة، يُقترح إنشاء شراكات ثلاثية تجمع بين:

- **الجامعات ومراكز التكوين** :لضمان الأساس العلمي والبحثي للمحتوى.
- **المدارس والممارسين التربويين** :لتكييف التكوين مع السياقات الصفية الحقيقية.
- **شركات تكنولوجيا التعليم** :لتوفير المنصات والأدوات الذكية اللازمة.

وقد أظهرت تجارب مثل "تحالف سنغافورة لتطوير المحتوى الرقمي (Yang & Koh, 2020) "أن هذا النوع من الشراكات يُعزز من فعالية التكوين ويزيد من قابليته للتنفيذ الميداني.

1.8. تصميم منظومات تحفيز ذكية ومرنة

تشير الأدبيات إلى أن حوافز التكوين المستمر تمثل عاملًا حاسمًا في استدامته. تقترح Castro & Sandoval (2021)اعتماد **نظام الاعتمادات الرقمية (Digital Badges)** ، مع ربطها بمسارات الترقية المهنية، وتحفيزات مالية محددة، وشهادات معترف بها مؤسسيًا. كما ينبغي تجاوز النموذج القائم على الحضور الشكلي نحو نموذج يُقوّم الأثر الفعلي للكفايات في أداء الأستاذ.

1.9. إرساء منظومات تقييم مبنية على الأثر التكويني

أحد أعطاب النماذج التقليدية يكمن في اعتمادها على مؤشرات سطحية لتقييم التكوين. لذلك، يُقترح تبني **منهجيات تقييم ترتكز على قياس الأثر العملي للتكوين** في تغيير الممارسات الصفية ونتائج التعلم. وتوصي Darko et al. (2022)باعتماد مؤشرات تجمع بين:

- التتبع الرقمي لتحسين الأداء الفردي.
- تقارير تأمل ذاتي مدعمة بالأدلة.
- تحليل أثر التكوين على تحصيل المتعلمين على المدى المتوسط.

1.10. بناء سياسات وطنية للتكوين المستمر المهنن

لضمان الاستدامة، لا بد من ترسيخ التكوين المستمر كحق مهني وهيكلي للأستاذ، ضمن رؤية وطنية واضحة. وتشمل هذه الرؤية:

- تخصيص نسبة لا تقل عن 5% من ميزانية التعليم للتكوين المهني المستمر.
- إدماج وحدات حول الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته ضمن برامج التكوين الأساسية والمستمرة.
- تكييف التكوين مع الخصوصيات الجهوية والثقافية للمؤسسات التعليمية.

الخاتمة والتوصيات الاستراتيجية

يكشف التحليل النقدي للتجارب الدولية والتحديات الراهنة أن التكوين المستمر للأساتذة في عصر الذكاء الاصطناعي لم يعد مجرد خيار لتطوير المهارات، بل أصبح ضرورة استراتيجية لضمان جودة التعليم واستدامة الأنظمة التربوية. فنجاح أي إصلاح تربوي مرتبط ارتباطًا عضويًا بمدى قدرة الأستاذ على التفاعل الفعّال مع التكنولوجيا، ليس فقط بوصفه مستخدمًا لها، بل بوصفه **فاعلًا تربويًا قادرًا على إعادة تشكيل ممارساته عبر رؤية متعددة الأبعاد** تتأسس على التكيّف والمرونة والمسؤولية الأخلاقية (Luckin & Cukurova, 2019).

تشير تقارير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD, 2021) إلى أن الأنظمة التعليمية التي تحقق نتائج ملموسة في العصر الرقمي هي تلك التي تجعل من التكوين المهني المستمر **دعامة هيكلية ضمن بنيتها التنظيمية**، لا مجرد استجابة ظرفية للتحولات التكنولوجية. من هنا، يبرز التكوين المستمر كخيار استراتيجي لا بد أن يُبنى على رؤية مؤسساتية تراعي السياق المحلي وتدمج بين المعطى البيداغوجي والتقني والقيمي.

وفي ضوء هذا التحليل، يمكن اقتراح التوصيات التالية على ثلاثة مستويات متكاملة:

أولاً: على مستوى السياسات التعليمية الوطنية

- **إدماج المهارات الرقمية المتقدمة** ضمن معايير الترخيص المهني للأساتذة.
- **تطوير إطار وطني للكفايات الرقمية** يُحدّث دوريًا بالتنسيق مع الجامعات وقطاع التكنولوجيا.
- **رفع نسبة ميزانية التكوين المستمر** إلى ما لا يقل عن 5% من الإنفاق العام على التعليم.
- **تقنين الشراكات مع القطاع الخاص** لدعم إنتاج المحتوى الرقمي التكويني وتدبير منصاته.

ثانيًا: على مستوى المؤسسات التعليمية

- **إحداث مراكز تميز جهوية** في الذكاء الاصطناعي التربوي داخل الأكاديميات والكليات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- **اعتماد نماذج الإرشاد الرقمي المهني** (Digital Mentoring)لتعزيز التعلم الأفقي.
- **تخصيص وقت رسمي للتعلم المهني** من خلال تطبيق مبدأ "وقت التعلم المحمي."
- **بناء مجتمعات تعلم رقمية** لتبادل المعرفة والتجارب في التوظيف البيداغوجي للتقنيات الذكية.

ثالثًا: على مستوى البحث العلمي

- **تشجيع الدراسات الطولية** التي تقيس أثر التكوين المستمر على جودة الممارسات الصفية.
- **تطوير مؤشرات جودة رقمية** لتقييم فعالية برامج التكوين المهني.
- **إجراء دراسات مقارنة** للنماذج التكوينية في البيئات منخفضة الموارد.
- **تعزيز البحوث البينية** التي تدمج علوم التربية وعلوم الحاسوب في تطوير ممارسات تربوية قائمة على الذكاء الاصطناعي.(Luckin & Cukurova, 2019)

نخلص إلى بناء منظومة تكوين مهني مستدامة يتطلب تجاوز المقاربات التقليدية والموسمية نحو إرساء **ثقافة مؤسسية للتعلم المهني مدى الحياة** .وفي ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها التعليم، فإن **المدرّس المتجدد ذاتيًا** – القادر على فهم التكنولوجيا نقديًا، وتوظيفها تربويًا، وتطوير ذاته باستمرار – يشكل حجر الزاوية لأي إصلاح تعليمي فعال.

لائحة المصادر والمراجع

الكتب والتقارير:

- Castro, M., & Sandoval, J. (2021). Innovative incentive systems for teacher professional development. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16(3), 67-89. https://doi.org/10.29329/epasr.2021.373.4
- Cheah, H. M., & Koh, T. S. (2018). Integration of ICT in Singapore schools: Models and practices. In Y. Zhao (Ed.), Handbook of technology implementation and innovation in education (pp. 215-233). Wiley.
- Darko, S., Agyei, D. D., & Godwyll, F. E. (2022). Impact-oriented evaluation of teacher professional development programs: A systematic review. International Journal of Educational Research, 112, 245-261. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101925
- Doan, S., Woo, A., & Diliberti, M. (2024). Educator perceptions of artificial intelligence in schools. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA956-31.html
- Finnish National Agency for Education. (2014). National core curriculum for basic education 2014. Helsinki: FNBE.
- Halinen, I. (2015). Curriculum reform in Finland: Fostering 21st century skills through project-based learning. European Journal of Curriculum Studies, 2(1), 45-62.
- Heath, M., & Brown, L. (2022). Micro-learning platforms for continuous teacher professional development: Effectiveness and challenges. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 38(4), 179-195. https://doi.org/10.1080/21532974.2022.2067811
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (2020). Finnish teacher education in the era of digital transformation (pp. 78-97). University of Helsinki.
- Lavonen, J. (2018). Educating professional teachers in Finland through the continuous improvement of teacher education programmes. In Y. Weinberger &

Z. Libman (Eds.), Contemporary pedagogies in teacher education and development (pp. 3-22). IntechOpen.

- Ministry of Education and Culture. (2021). Teacher education development programme. https://minedu.fi/en/teacher-education
- OECD. (2018). Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. https://www.oecd.org/education/equity
- OECD. (2019). PISA 2018 results: What school life means for students' lives. https://doi.org/10.1787/acd78851-en
- OECD. (2021). Teachers and Leaders in Vocational Education and Training. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en
- Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.
- Schwarz, B., de Laat, M., & Teasley, S. D. (2018). Collaborative learning: International perspectives. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94778-5
- Statistics Finland. (2021). Education statistics 2000-2020. https://www.stat.fi
- Teo, T., Khine, M. S., & Ashley, M. (2020). Implementing peer mentoring programmes in Singapore schools: Critical success factors. Professional Development in Education, 46(3), 427-441. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665572
- UNESCO. (2023). Summary: Global Education Monitoring Report 2023 - Technology in education: A tool on whose terms? https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/Summary_v5.pdf
- UNICEF. (2022). Zimbabwe education budget brief 2022. https://www.unicef.org/esa/media/11846/file/Unicef_Zimbabwe_Education_Budget_Brief_2022.pdf
- World Economic Forum. (2022). Global Competitiveness Report: Human Capital Pillar. https://www.weforum.org/reports

المقالات والدوريات العلمية:

- Bonneton-Botté, N., Clément, M., & Poyet, J. (2020). Adaptive learning systems and student performance: A case study. Educational Technology & Society, 23(4), 25-38. https://doi.org/10.2307/26915432
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises of artificial intelligence in education for teachers. TechTrends, 66, 616-630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y
- Hakkinen, P., Järvelä, S., & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). Preparing teachers for 21st century learning: Technology-supported collaborative learning. European Journal of Education, 52(4), 472-487. https://doi.org/10.1111/ejed.12260
- Holstein, K., McLaren, B. M., & Aleven, V. (2019). The classroom as a dashboard: Co-designing wearable cognitive augmentation for K-12 teachers. Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies, 3(3), 1-23. https://doi.org/10.1145/3359250
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2020). Design and development of learning environments augmented with AI. Educational Technology Research and Development, 68(3), 853-874. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09790-5
- Li, K., & Wong, B. T. M. (2021). The importance of skilled teachers in educational technology adoption: A study of teacher professional development. Interactive Learning Environments, 29(1), 81-95. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1825504
- Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. British Journal of Educational Technology, 50(6), 2824-2838. https://doi.org/10.1111/bjet.12861
- Ma, W., Adesope, O. O., Nesbit, J. C., & Liu, Q. (2020). Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 112(4), 748-763. https://doi.org/10.1037/edu0000391
- Nikiforos, S., Karatrantou, A., & Argyropoulou, M. (2020). Algorithmic bias in

educational software: Towards fair and inclusive AI systems. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 30(2), 183-200. https://doi.org/10.1007/s40593-019-00184-1

- Pelham, S., Liao, Y. C., & Li, Q. (2020). Ethical implications of AI in education: Student data privacy and algorithmic bias. Journal of Educational Computing Research, 58(6), 1139-1161. https://doi.org/10.1177/0735633119878650
- Sherman, J. (2023). Teacher readiness for AI integration in education: A global analysis. International Journal of Educational Technology, 40(2), 112-130.
- Tan, S. C., Lim, C. P., & Zhang, H. (2021). Digital learning spaces in Singapore schools: Policy implementation and impact. Educational Technology Research and Development, 69(2), 1031-1055. https://doi.org/10.1007/s11423-021-09978-3
- Wang, Y., Yu, G., & Fathy, R. (2020). Predicting learning difficulties using machine learning: Evidence from classroom data. Journal of Learning Analytics, 7(2), 34-52. https://doi.org/10.18608/jla.2020.72.3
- Yang, J., & Koh, Y. (2020). Public-private partnerships in educational technology: Case studies from Singapore. Educational Technology Research and Development, 68(6), 3255-3277. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09826-9
- Yuan, M., Lin, T., & Chen, Y. (2020). NLP-based automated writing evaluation: A tool for personalized feedback in education. Computers & Education, 157, 103974. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103974

دور المسرح المدرسي
في نمو التفكير الإبداعي لدى المراهق(ة)

الغالية البنوحي - سناء المسعدي - باعدي الحسين
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية
المغرب

الملخص

هدفت هذه الورقة العلمية إلى تبيان دور المسرح المدرسي في نمو التفكير الإبداعي لدى المراهق(ة) المتمدرس(ة). وهي عبارة عن خلاصة لبحث ميداني شارك فيه (100) تلميذ(ة) بالإعدادية الثانوية لالة سكينة مديرية صفرو، بالموسم الدراسي2024/2023 تتراوح أعمارهم بين 13و14سنة. وقد اعتمدنا المنهج الوصفي بأسلوب المقارنة بغية إجراء المقارنة بين مجموعة المراهقين المنخرطين بالنادي التربوي للمسرح المدرسي ومجموعة المراهقين الغير المنخرطين بالنادي التربوي للمسرح المدرسي لتحديد أثر المتغير المستقل (المسرح المدرسي) على المتغير التابع (التفكير الإبداعي). ومن خلال المعالجة الإحصائية للمعطيات تبين وجود علاقة إيجابية بين المسرح المدرسي والتفكير الإبداعي اللفظي بأبعاده (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى المراهق (ة).

الكلمات المفتاحية:

المسرح المدرسي- التفكير الإبداعي، الطلاقة، المرونة، الأصالة، المراهقة.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

البنوحي، الغالية. المسعدي، سناء. باعدي، الحسين. (2025، ماي). دور المسرح المدرسي في نمو التفكير الإبداعي لدى المراهق(ة). مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 362-380.

مقدمة:

يعد المسرح المدرسي من بين أهم الأنشطة التربوية الذاتية للمراهق المتمدرس، لكونه يساعده على تكوين شخصيته تكويناً كاملاً من مختلف النواحي، عن طريق الخبرات الذاتية وممارسة النشاطات التي تستجيب لها ميوله ورغباته وقدراته، لذا فإن تجربة أنشطة المسرح المدرسي أضحت جزءاً مهما بالحياة المدرسية لكونها توفر للمراهق المتمدرس تكاملاً في النمو الانفعالي والاجتماعي والمعرفي والسلوكي. واستمراراً في التعلم بنجاح وتطوير كفاياته الإبداعية عن طريق أنشطة المسرح المدرسي المختلفة سواء أكانت الثقافية أو الاجتماعية أم الفنية أم الرياضية أم الانفعالية أم سواها، لما للمسرح المدرسي من أهمية بالغة في نمو شخصية المراهق "لأنه يبعث الثقة بالنفس، ويسهم في تنمية القدرة على الإبداع، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الرفقاء في المدرسة، ومع محيط الفرد الاجتماعي.

ومما لا شك فيه أن للمسرح المدرسي بكل أنواعه تأثير على جوانب شخصية المراهق المتمدرس، وتسعى هذه المقالة العلمية إلى تبيان دور المسرح المدرسي في نمو كفاية التفكير الإبداعي من خلال بحث ميداني يشمل عينة من المراهقين المتمدرسين، حيث سيتم الاقتصار على قياس مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المنخرطين بالنادي التربوي للمسرح المدرسي وقياس مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الغير منخرطين في أنشطة النادي التربوي للمسرح المدرسي والمقارنة بين مستوى المنخرطين والغير المنخرطين بالنادي التربوي للمسرح المدرسي.

1. المسرح المدرسي:

يعرف المسرح المدرسي بأنه وسيلة المجتمع في تحقيق فردية المواطن، فهو تعمل على تنمية قدرات الفرد وتهذيب ميوله واكتساب مهارات عامة، ومن ناحية أخرى فالمسرح المدرسي هو فن شامل للعديد من الفنون يحقق الاستثارة الأمثل لمختلف الحواس التي يمتلكها التلميذ ويجعلها أدوات فعالة في عملية التعلم (المرضي،2019).

ويستند المسرح المدرسي على التسلح بعدة معارف كعلوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وذلك نظرا لكونه وسيلة تدخلية وعلاجية وإبداعية ووسيلة لنقل المعرفة، كما يهدف إلى تنمية الكفايات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية وإشباع حاجات المتعلم الفكرية والنفسية والاجتماعية لخلق التوازن لديه مع الذات والموضوع (نعمة، 2010). يسعى المسرح المدرسي بالمؤسسة التعليمية الى تعزيز الثقة لدى التلاميذ ومساعدتهم على بناء شخصياتهم وإدماجهم بالعمل الجماعي، وتحقيق الصلابة النفسية ومعالجة المشكلات النفسية السلوكية العاطفية سواء كمتلقين أو كمشاركين، كل هذه الأهداف تؤكد على أهمية المسرح المدرسي في تنشئة المراهق

المتمدرس ليكون ذو شخصية متكاملة نفسيا، واجتماعيا، ومعرفيا، وعاطفيا. فالاهتمام بالمسرح في النوادي التربوية يكمن في صقل شخصية المتعلمين وتوجيه سلوكهم والقدرة على تقبل الآخر وتوظيف طاقتهم الكامنة وتوجيهها إيجابيا مما يجعلهم يتمتعون بكفاءات اجتماعية.

1.1. المسرح المدرسي بالمؤسسات التعليمية بالمغرب:

المسرح المدرسي أصبح وسيلة هامة من وسائل التربية والتعليم، وأثبت فعاليته في تحفيز المتعلم على الإبداع والتفكير والمشاركة والتفاعل مع المجتمع من خلال الاستراتيجيات المختلفة والأنشطة المسرحية، فالمراهق المشارك بصفته متفرج أو مجسد للدور التمثيلي هو المحور الأساسي في المسرح المدرسي. وبما أن المسرح المدرسي مكون أساسي في العملية التربوية باعتباره من مكونات التربية الفنية ذات البعد التربوي والترفيهي، فقد تم إدراجه ضمن التعليم الأساسي بالمغرب. بحيث تميز الموسم الدراسي 1988-1987 بإدراج المسرح بالتعليم الأساسي بالمغرب، تماشيا مع المستجدات التي عرفها قطاع التربية والتعليم، وتبعا للتعديلات التي عرفتها المناهج منذ الثمانينات، مما ساهم في بروز وحدة جديدة خاصة بالتربية الفنية والتفتح التكنولوجي، التي تدرج مادة المسرح المدرسي تحت مكوناتها، وتم تطويره من طرف جمعيات التعاون المدرسي واللجنة الوطنية للمسرح المدرسي سنة 1991 (باعدي، 2007، ص. 151).

بعد مرور نصف قرن على ميلاد جمعية "التعاون المدرسي"، وفي ظل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، والتجديدات الهامة التي تعرفها مدرستنا المغربية، في أنظمتها، وهياكلها، وبرامجها، وتجهيزاتها، وبرزت في الساحة التعليمية والمدرسية جمعية جديدة وهي "جمعية مدرسة النجاح" التي أضحت تؤسس بقرار إداري، وتقاطعت أنشطتها وغاياتها مع أنشطة وغايات جمعية التعاون المدرسي، وأتيحت لها الإمكانات المادية الدعم الإداري. لكن رغم كل هذا نسجل حاليا في واقع المدارس التعليمية المغربية أنه يتم في أغلب المدارس الاكتفاء بتفعيل النوادي التربوية التي تهتم بالمسرح المدرسي أو الموسيقي أو مهارات الحياة..إلخ، إلا أنها تظل اختيارية وعلى هامش العملية التعليمية. أما الأنشطة المسرحية بالكاد نسمعها خلال المشاركة بالاحتفال بالأيام الوطنية بالمؤسسات أو بالمسابقة الوطنية لجائزة "محمد الجم للمسرح المدرسي"، من أجل إتاحة الفرصة أمام تلاميذ وتلميذات المدارس للتواصل مع الفعل المدرسي وتحفيز المواهب الصغيرة.

وبالتالي أضحى المسرح المدرسي بالمدارس المغربية العمومية يقتصر إلى حد كبير على بعض النوادي التربوية الفاعلة بالمجال الفني، أو بالمسارح العمومية، هذا ما يعني حرمان المراهقين المتمدرسين من تجربة مهمة تجلب لهم الكثير من الفوائد النفسية، وتمنحهم فرصا حقيقية لاكتساب المزيد من الكفايات الاجتماعية والمعرفية والسيطرة على انفعالاتهم وعواطفهم، وتساعدهم على تطوير قدراتهم الإبداعية وعلاقاتهم الاجتماعية.

1.2. المسرح المدرسي وتنمية الجانب الإبداعي للمراهق:

يمكن للمراهقين أن يكونوا منتجين قادرين على تطوير نمو التفكير الإبداعي في ظل توفير ظروف مفيدة مثل: بيئة الإنتاج المسرحي أو المشاركة في مشروع مسرحي مدرسي، مما يكسبهم استراتيجيات معرفية لاستخدامها في الاستجابة للتفكير الإبداعي ببيئة محفزة لذلك. مما لا شك فيه أن المسرح المدرسي ركن أساسي في التربية الحديثة، فهو ينمي المفاهيم العلمية والتربوية والأخلاقية والاجتماعية لدى المراهق، ويحفز المواهب الفنية وينمي الشخصية والإبداع لدى الفرد، ويعد وسيلة للتعلم بطريقة غير مباشرة، ونشاطاً تربوياً مكملاً للكتاب المدرسي والأنشطة الأخرى في المدرسة، فضلاً عن تنمية الجوانب النفسية والجسدية.

لهذا فالنشاط المسرحي المدرسي يتجاوز غرض التعبير اللغوي والجسدي فوق خشبة المسرح؛ إذ يرى إيلاندز Eelands (1988)، أن المهارات والكفايات المكتسبة عبر النشاط المسرحي غير محصورة باكتساب المتعلمين المراهقين خبرات المسرح التعليمية، بل يمكن لهم أن يكتسبوا أيضاً الوعي الذاتي والثقة ومهارات حلِّ المشكلات واللغة، والتعاطف والكفايات الاجتماعية والانفعالية، والعمل الجماعي والتواصل، والتعرف على الانفعالات. ويتم تحقيق هذه المميزات الجديدة للمسرح عبر خطوتين: العودة للألعاب والتداريب المسرحية، والعمل على مسرحية القصص الشعبية التي تزود المتعلمين المراهقين بطريقة ماتعة ومؤثرة للتعرف على ذواتهم والعالم من حولهم (Heinig, 1992).

2. التفكير الإبداعي:

2.1. مفهوم التفكير الإبداعي:

يعرف بول تورانس التفكير الإبداعي بأنه عملية الإحساس بالمشكلة ثم تحديدها فالبحث عن حلول لها وصياغة الفرضيات ثم اختبارها والتأكد من صحتها وبالتالي الوصول إلى النتائج وتعميمها (الهويدي، 2012، ص.104)، بمعنى أن الإبداع يتضمن القدرة على الحساسية للمشكلات وإدراك أسبابها ومحاولة إيجاد حلول لها عن طريق صياغة فروض واختبار هذه الفروض.

ويعرف كل من بارك Parsks وسوارت Swart (1994)، التفكير الإبداعي بأنه القدرة على توليد الأفكار واستخدام الإمكانيات وتوظيف الخيال لتكوين أفكار وأشياء جديدة غير مألوفة سابقا (محمد، أبو حلاوة، 2013، ص.9) وبموجب هذا التعريف، فالتفكير الإبداعي هو التوصل إلى أفكار جديدة وأصيلة استنادا على معطيات محددة سابقا يتم إعادة تشكيلها وتركيبها باعتماد الخيال، لتصبح أفكارا خلاقة وأصيلة لدى الفرد.

أما ميهالي (Csikszentmihalyi, 1996) فيرى بأن التفكير الإبداعي هو نتاج تفاعل بين الفرد والمجال والحقل، و"تعد المكونات الثلاثة أي الفرد والمجال والحقل ضرورية لأن الفرد يعمل ضمن جانب ثقافي أو رمزي (المجال) إضافة إلى الجانب الاجتماعي (الحقل)"، في حين أن أندرسون (Anderson) يؤكد بأن التفكير الإبداعي يتطلب "الذكاء والإدراك السليم، والحساسية، واحترام فردية الإنسان، وجرأة الفرد في إيضاح أفكاره والتعبير عنها واستعداده للدفاع عن معتقداته (الشربيني، صادق، 2002، ص. 41).

أما سمبسون (Simpson) فيرى أن التفكير الإبداعي هو "المبدأ التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد من التفكير" (الفاخري، 2018، ص. 11)، فهو نوع من التفكير الجديد والمغاير في الأشياء وإقامة ارتباطات بين العناصر لتوصل لإنتاج دون فائدة، وهذا ما أشار إليه ميدنيك Mednick في تعريفه لتفكير الإبداعي بأنه "عملية دمج أو خلط عدة عناصر بحيث يتم استدعاؤها في شكل جديد يحقق منفعة"(Mednick,1964).

ببساطة فالتفكير الإبداعي هو عملية ذهنية مركبة تمكن الفرد من الوصول إلى أكبر عدد من الأفكار والحلول الجديدة، أو إلى إنتاج عدد من الارتباطات عن طريق دمج وتأليف الأفكار أو الحلول التي تعتبر على أنها غير مترابطة ولا توجد بينها علاقة ترابط من أجل تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة للمجتمع.

2.2. مكونات التفكير الإبداعي:

للتفكير الإبداعي عدة مكونات لابد من توفرها لدى المبدع ليكون مبدعا، وتتلخص فيما يلي:

- **الطلاقة:**

يعرفها جيلفورد Guilford بأنها صدور الأفكار بسهولة (الشربيني، صادق، 2002، ص. 112)، وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وحدة زمنية معينة (الهويدي،2012، ص.105)، فهي تتضمن تعدد الأفكار التي يتم إنتاجها مع السرعة في استدعاء وتوليد هذه الأفكار، بمعنى سهولة توليدها الأفكار وسهولة تدفقها، وبالتالي فإن الطلاقة تمثل الجانب الكمي للإبداع. كما تأخذ الطلاقة عدة صور منها: الطلاقة اللفظية، طلاقة التداعي، طلاقة التعبير، طلاقة الأفكار، طلاقة الأشكال.

- **المرونة:**

يرى جيلفورد أن المرونة تعني القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة وترتبط بموقف معين (الشربيني، صادق، 2002، ص.116)، فالمرونة هي القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست من نوع الأفكار والحلول الروتينية، وهي كذلك توجيه مسار التفكير أو تحويله استجابة لتغير المثير أو متطلبات الموقف، وبهذا المعنى فإنها عكس الخمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغير

بسهولة حسبما تستدعي الحاجة أو تطورات المشكلة، وتنقسم إلى المرونة التلقائية و المرونة التكيفية (جروان، 2007، ص. 222-221).

- **الأصالة Originality:**

يعرفها جيلفورد بأنها القدرة على إنتاج عدد من الأفكار خلال فترة زمنية محددة وذات ارتباطات غير مباشرة بالموقف المثير، على أن تتصف تلك الأفكار بالمهارة أو أن تكون غير شائعة أو نادرة من الوجهة الاحصائية (الشربيني، صادق، 2002، ص.120)، أي أنها القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، فكلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها (الفاخري، 2018، ص.24).

- **التفاصيل أو التوسيع Elaboration :**

يعرفها جيلفورد بأنها الإنتاج الاقتراني للتضمينات فإيجاد التفاصيل لإكمال خطة أو بناء موضوعات معقدة، ذات معنى يعد إنتاجا لتضمينات يوحي فيها الشيء بشيء آخر (الشربيني، صادق، 2002، ص.121)، فهي تتمثل في قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات لفكرة ما تقود بدورها إلى زيادات أو إضافات أخرى، أي أنها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة لأفكار المعطاة، وتتضمن هذه المهارة التفكيرية الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة (العتوم، 2012، ص. 257).

3. الإجراءات المنهجية للبحث:

3.1. إشكالية البحث:

إن المراهقين الذين لديهم تجربة في المسرح المدرسي أو خبرة طويلة في الأنشطة المسرحية يمكن أن يظهرون مستوى جيد من الإبداع من غيرهم، سواء في الممارسات اليومية أو عندما يُطلب منهم الاستجابة لاختبارات الإبداع. ومن هنا يمكننا التنبؤ بأن أنشطة المسرح المدرسي يمكن أن تسهم في تطوير التفكير الإبداعية لدى المراهقين المتمدرسين، وتطوير مشاركتهم الإبداعية. ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نقوم ببحث ميداني للبحث عن دور المسرح المدرسي في نمو التفكير الإبداعي لدى المراهق المتمدرس، وذلك بهدف الكشف عن الفروق الفردية، وهذا ما يجعلنا نطرح هذا السؤال المحوري: هل توجد فروق إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون نشاط المسرح المدرسي وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي في مستوى التفكير الإبداعي اللفظي لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون أنشطة المسرح المدرسي.

وينبثق عن هذا السؤال المحوري ثلاث أسئلة جزئية، هما:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الطلاقة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة المرونة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الأصالة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح؟

3.2. المفاهيم الإجرائية للبحث:

- **المسرح المدرسي:** يراد به في هذا البحث ذلك النشاط المسرحي المدرسي وفق برنامج النادي التربوي للمسرح المدرسي، الذي يضم مجموعة من المسرحيات التي يقوم فيها التلاميذ بأدوار تمثيلية مختلفة ومتنوعة لتجسيد مسرحيات مدرسية مختارة من طرفهم أو من طرف أساتذتهم، يتدربون على إلقائها ثم يعرضونها على زملائهم في إطار نشاط مسرحي خارج الصف الدراسي. والذي يكون في أوقات ملائمة بالنسبة لهم وخارج الغلاف الزمني الدراسي.

- **مفهوم التفكير الإبداعي:** نقصد به تفكير يتميز بالطلاقة والأصالة والمرونة، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق (ة) في اختبار سيد خير الله للتفكير الإبداعي اللفظي والتي تعبر عن حاصل جمع الدرجات التي يحصل عليها في أبعاده اللفظية (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

وتتحدد أبعاد التفكير الإبداعي لدى المراهق (ة) حسب مقياس خير الله ب:

الطلاقة: نقصد بها القدرة المراهق(ة) على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة اتجاه الموضوع في فترة زمنية محددة.

المرونة: نقصد بها قدرة المراهق(ة) على إنتاج أفكار متنوعة في فترة زمنية محددة.

الأصالة: نقصد بها قدرة المراهق(ة) على إنتاج أفكار جديدة لم تخطر على فكر أحد من أفراد مجموعته في فترة زمنية محددة.

مفهوم المراهق المتمدرس: يراد بمفهوم المراهق في هذا البحث الأفراد الذي يصنفون ضمن مرحلة المراهقة، ممن تتراوح أعمارهم بين 13 و14سنة، ويشمل التلاميذ والتلميذات الذين يتابعون دراستهم بمستوى الثالثة إعدادي للموسم الدراسي 2024/2023 بالإعدادية الثانوية للاسكينة بمديرية صفرو.

3.3. فرضيات البحث:

بما أن البحث يركز على دراسة دور المسرح المدرسي في نمو التفكير الإبداعي لدى للمراهق (ة)، فالفرضية المركزية للبحث تتمثل في دراسة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون نشاط المسرح المدرسي وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي في مستوى التفكير الإبداعي اللفظي لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون أنشطة المسرح المدرسي، وينبثق عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات جزئية، هما:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الطلاقة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة المرونة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الأصالة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

3.4. مجتمع البحث وعينته:

- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من مجموع تلاميذ مستوى الثالثة إعدادي ثانوي بفضاء مؤسسة الثانوية الإعدادية للاسكينة، عددهم 170 من الذكور والإناث، والذين يتراوح أعمارهم بين (13-17 السنة).

جدول رقم (1): يوضح توزيع مجتمع البحث حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	88	% 51,76
أنثى	82	% 48,24
المجموع	170	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 1 أن الفئة الذكور تمثل النسبة الأكبر من مجتمع البحث، حيث بلغت نسبتها (51,76%) في حين بلغت نسبة الإناث (48,24%) .

- عينة البحث:

لقد قمنا باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من المراهقين الذين يتابعون دراستهم بالثانوية الإعدادية للاسكينة، وقد بلغ عدد مفردات العينة الفعلية للدراسة 100مراهق (ة)، موزعين على مجموعتين، مجموعة المراهقين الممارسين لأنشطة المسرح المدرسي التي بلغ عدد مفرداتها 50، ومجموعة المراهقين الغير الممارسين لأنشطة المسرح المدرسي التي بلغ عدد مفرداتها 50 مراهق(ة).

الجدول2: توزيع مفردات عينة البحث حسب متغير الجنس.

مفردات العينة	العدد	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
المنخرطين بالنادي التربوي للمسرح المدرسي(المزاولون لأنشطة المسرح المدرسي)	50	ذكر	23	%23
		أنثى	26	% 26
الغير المنخرطين بالنادي التربوي للمسرح المدرسي(المزاولون لأنشطة المسرح المدرسي)	50	ذكر	29	% 29
		أنثى	22	% 22
المجموع	100	المجموع	100	%100

يتضح من خلال الجدول رقم 2، أن مجموع عينة البحث يتحدد في 100 مراهق، موزعين إلى مجموعتين، 50 مراهق يزاولون نشاط المسرح المدرسي و50 مراهق لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي؛ كما نلاحظ أن نسبة الذكور في مجموعة الأفراد الذين لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي تفوق نسبة الذكور في مجموعة الأفراد الذين يزاولون نشاط المسرح المدرسي بقيمة 6%، في حين أن نسبة الإناث في مجموعة الأفراد الذين يزاولون نشاط المسرح المدرسي تفوق نسبة الإناث في مجموعة الأفراد الذين لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي بقيمة 4%.

الجدول 3: توزيع مفردات عينة البحث حسب متغير السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
15	25	%25
14	40	%40
13	35	%35
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول 3، أن أكبر فئة ممثلة لأفراد عينتنا من حيث السن هي فئة 14 سنة بنسبة 40%، ثم تأتي بعدها فئة 13 السنة بنسبة 35%، في حين جاءت فئة المراهقين والمراهقات الذين يبلغ سنهم 15 في المرتبة الأخيرة بنسبة 25%.

3.5. منهج البحث:

إن البحث الحالي يدرس دور المسرح المدرسي في نمو التفكير الإبداعي لدى المراهقين في مرحلة المراهقة المتوسطة الذين تتراوح أعمارهم بين (13-15) سنوات، لذلك اعتمدنا المنهج الوصفي بأسلوب المقارنة بغية إجراء المقارنة بين مجموعة المراهقين المنخرطين بالنادي التربوي للمسرح المدرسي ومجموعة المراهقين الغير المنخرطين بالنادي التربوي للمسرح المدرسي لتحديد أثر المتغير المستقل (المسرح المدرسي) على المتغير التابع (التفكير الإبداعي).

3.6. أدوات البحث:

- **اختبار التفكير الإبداعي اللفظي** لسيد خير الله يتألف الاختبار من قسمين: يتضمن القسم الأول منه أربع اختبارات فرعية وهي: الاستعمالات، المترتبات، المواقف، وأخيرا التحسين. وهذا القسم مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي المعروف (The Minnesota tests of creative Thinking)، أما القسم الثاني فهو عبارة عن اختبار بارون.

الاختبارات الفرعية للقسم الأول:

أ. الاستعمالات: وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية. (زمن المخصص للإجابة على كل وحدة هو: 5 دقائق).

ب. المترتبات: وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير وأصبح على نحو معين، وهذا الاختبار تكون من وحدتين: الأولى، ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟ والثانية: ماذا يحدث لو إن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟ (زمن المخصص للإجابة على كل وحدة هو: 5 دقائق)

ت. المواقف: وفيها يطلب إلى المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض الموقف ويتكون الاختبار من موقفين الأول إذا عينت مسئولا عن صرف النقود في النادي وحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك شخص غير أمين ماذا تفعل؟ والثاني، لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق (أو كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلما؟ (زمن المخصص للإجابة على كل موقف هو: 5 دقائق).

ث. التطوير والتحسين: وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح طرق عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر، على ألا يقترح طريقة تستخدم حاليا لتحسين وتطوير هذا الشيء وعلى ألا يهتم بما إذا كان هذا ممكنا حاليا أو لا (زمن المخصص للإجابة على كل وحدة هو:5 دقائق)

القسم الثاني: يطلب فيه من المفحوص أن يكون من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة بحيث يكون لها معنى مفهوم، وعلى ألا يستخدم حروفا جديدة، لكن يمكنه أن يستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في نفس الكلمة. ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية، بنها) وقد غيرنا كلمة (بنها) بكلمة (واسط) (صدار، جعيجع، 2016، ص،39-41).

إن كل واحد من هذه الاختبارات الخمسة يقيس المكونات الثلاثة للتفكير الابداعي الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة، وإن مجموع درجات المكونات الثلاثة لاختبار التفكير الإبداعي تمثل الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي.

وبخصوص عملية التطبيق وإجراءات البحث فقد قامتا الباحتتان بتطبيق مقياس التفكير الإبداعي لسيد خير الله على مجموعة المراهقين والمراهقات الممارسين لنشاط المسرح ثم بعد ذلك تطبيقه على مجموعة المراهقين والمراهقات الغير ممارسين لنشاط المسرح، تلتها مرحلة المعالجة ودراسة طبيعة الفروق الجوهرية بين المراهقين والمراهقات الغير ممارسين لنشاط المسرح وممارسين لناشط المسرح في مستوى التفكير الإبداعي بقدراته (الطلاقة، المرونة الأصالة).

4. نتائج البحث:

4.1. النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تذكير بنص الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الطلاقة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

الجدول 4: المؤشرات الإحصائية للفروق في مستوى الطلاقة اللفظية
بين مجموعة المراهقين الذين يزاولون والذين لا يزاولون أنشطة المسرح المدرسي

المجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
يزاولون أنشطة المسرح المدرسي	50	22.82	3.911	15.79	98	0.01
لا يزاولون أنشطة المسرح المدرسي	50	12.78	2.216			

نلاحظ من خلال القيم الكمية الواردة في الجدول4، أن قيم المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون نشاط المسرح في قدرة الطلاقة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المراهقين والمراهقات الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الطلاقة، وبالنظر إلى قيمة "ت" التي بلغت 15.79 نجد أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يؤكد تفوق مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون أنشطة المسرح المدرسي في قدرة الطلاقة.

ومنه نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الأولى، والتي نفترض فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي في قدرة الطلاقة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح المدرسي.

ونفسر تفوق مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح المدرسي في قدرة الطلاقة على مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي، بما تتضمنه أنشطة المسرح المدرسي من أعمال جماعية ولعب للأدوار التمثيلية المتنوعة والمختلفة بأساليب ومهارات تعمل على نمو وتوسيع مدارك المراهق وتنمي خياله

وتزيد من كفاته اللغوية، فالطلاقة اللفظية تشير إلى كمية الاستجابات اللغوية التي ينتجها المراهق لأنه يمكنه انتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الاستجابات اللفظية بسرعة وتدفقها بسهولة.

4.2. النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تذكير بنص الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح المدرسي وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي في قدرة المرونة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

الجدول5: المؤشرات الإحصائية للفروق في مستوى المرونة اللفظية بين مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون والذين لا يزاولون نشاط المسرح المدرسي

المجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
يزاولون أنشطة المسرح المدرسي	50	64.78	25.112	11.50	98	0.01
لا يزاولون أنشطة المسرح المدرسي	50	23.02	5.278			

نلاحظ من خلال القيم الكمية الواردة في الجدول 5، أن قيم المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون نشاط المسرح المدرسي في قدرة المرونة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المراهقين والمراهقات الذين لا يزاولون أنشطة المسرح المدرسي في قدرة المرونة، وبالنظر إلى قيمة "ت" التي بلغت 11,50 نجد أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يؤكد تفوق مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون أنشطة المسرح المدرسي في قدرة المرونة.

ومنه نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الثانية، والتي نفترض فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون أنشطة المسرح المدرسي في قدرة المرونة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

ونرجع تفوق مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون نشاط المسرح في قدرة المرونة إلى أن أنشطة المسرح المتكون من مسرحيات مدرسية هادفة ساعدت مفردات عينة البحث في نمو قدراتهم الإبداعي، خاصة

قدرة المرونة اللفظية، لأن لعب الأدوار وتجسيد المواقف مكن المراهق من رفع مستوى قدرته على إنتاج وتوليد أفكار متنوعة وكذلك قدرته على انتاج تكوينات مختلفة عن طريق توجيه مسار تفكيره أو تحويله استجابة لتغير المهمة أو السؤال.

4.3. النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تذكير بنص الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الأصالة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

الجدول 6: المؤشرات الإحصائية للفروق في مستوى الأصالة اللفظية
بين مجموعة المراهقين الذين يزاولون والذين لا يزاولون أنشطة المسرح المدرسي

المجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المزاولون لأنشطة المسرح المدرسي	50	45.98	13.368	13.25	98	0.01
الغير المزاولين لأنشطة المسرح المدرسي	50	18.58	5.922			

نلاحظ من خلال القيم الكمية الواردة في الجدول6، أن قيم المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح في قدرة الأصالة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الأصالة، وبالنظر إلى قيمة "ت" التي بلغت 13,25 نجد أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يؤكد تفوق مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح في قدرة الأصالة.

ومنه نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، والتي نفترض فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في قدرة الأصالة لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

ويمكن تفسير النتيجة أعلاه بأن أنشطة المسرح المدرسي تجعل المراهق قادرا على التفكير بشكل أصيل ومغاير لما هو سائد في محيطه، كما تجعله قادرا على إنتاج توليفات جديدة وغير شائعة، كما أنها تدفع بالمراهق إلى تجنب المحاكاة والتقليد والبحث عن التميز والتفرد في التفكير والسلوك وعدم اتباع القيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وبالتالي تتطور لديه قدرة الأصالة في التفكير ويرتفع مستواها.

نستنتج من خلال تحليل كل من معطيات الجدول 4 والجدول 5 والجدول 6، التي تخص كل من بعد الطلاقة والمرونة والأصالة على التوالي، تحقق الفرضية العامة، والتي نفترض فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين والمراهقات الذين لا يزاولون نشاط المسرح في مستوى التفكير الإبداعي اللفظي لصالح مجموعة المراهقين والمراهقات الذين يزاولون نشاط المسرح، وهذا ما سنتأكد منه أيضا من خلال تحليل معطيات الجدول 7.

الجدول 7: المؤشرات الإحصائية للفروق في مستوى التفكير الإبداعي اللفظي بين مجموعة المراهقين الذين يزاولون والذين لا يزاولون انشطة المسرح المدرسي.

المجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المزاولون لأنشطة المسرح المدرسي	50	147.58	40.270	14.51	98	0.01
الغير المزاولون لأنشطة المسرح المدرسي	50	61.66	11.610			

نلاحظ من خلال القيم الكمية الواردة في الجدول7، أن قيم المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح في مستوى التفكير الإبداعي اللفظي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح، وبالنظر إلى قيمة "ت" التي بلغت 14.51 نجد أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يؤكد تفوق مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح في مستوى التفكير الإبداعي اللفظي.

ومنه نستنتج تحقق الفرضية العامة، والتي نفترض فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح وبين متوسط درجات أفراد مجموعة المراهقين الذين لا يزاولون نشاط المسرح في مستوى التفكير الإبداعي اللفظي لصالح مجموعة المراهقين الذين يزاولون نشاط المسرح.

يمكن تفسير هذه النتيجة بكون ممارسة المراهق(ة) للمسرح الذي يتميز بتنوع الأساليب والأنشطة الفنية ذات النسق المفتوح التي يتضمنها والتي تساعد المراهق(ة) على تطوير كفاياته الإبداعية من طلاقة لفظية ومرونة ذهنية وأصالة فكرية، فالمسرح بما يتضمنه من عمليات فعلية متعددة تثري الخبرات الفكرية للمراهق(ة)

إلى جانب الخبرات الفنية والجمالية، كما تعمل على تنمية خياله وزيادة قدرته على التعبير. كما يمكن تفسير ضعف مستوى التفكير الإبداعي اللفظي لدى المراهقين والمراهقات الذين لا يزالون نشاط المسرح المدرسي، بكون المراهق(ة) في هذه المرحلة العمرية يميلون إلى تقليد النماذج الاجتماعية السائدة ومحاكاة قيم ومعايير محيطه من جماعة الأقران خوفا من الاقصاء أو البند وتمر، مما يضعف لديه القدرة على التفكير الإبداعي.

5. مناقشة نتائج البحث:

لقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق جوهرية دالة احصائيا بين المراهقين والمراهقات المنخرطين بنادي المسرح والمراهقين والمراهقات غير المنخرطين بنادي المسرح في مستوى التفكير الإبداعي بأبعاده الفرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، فتفوق المراهقين والمراهقات المنخرطين بنادي المسرح على أقرانهم من غير المنتمين لنادي المسرح في مهارات التفكير الإبداعي دليل على أن أنشطة المسرح تؤثر في نمو قدرات التفكير الإبداعي والرفع من مستواه لدى المراهق(ة).

ومن خلال هذه النتيجة يمكن القول أن توظيف الأنشطة المسرحية التي تقوم على التشخيص وتمثيل وتنشيط في المجال المدرسي، فعال في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى المراهق(ة)، وهذا ما أكدة بول تورانس الذي أشار بدوره إلى أن التفكير الإبداعي يتطور عن طريق خلق بيئة داعمة لممارسة الأنشطة المثيرة للتفكير الإبداعي كأنشطة الاستكشاف والاستطلاع والمغامرة والتجريب وتوفر أدوات اللعب التي تسمح لهم بممارسة أساليب التخيل والابتكار في التفكير والتعلم واخراج كل ما لدى الفرد من استعدادات وقدرات (Torrance, 1968). زيادة على ذلك أكد كوفمان أن التفكير الإبداعي ينمو في البيئة التي يشعر فيها الفرد بالأمان والطمأنينة، ويعلم أن بإمكانه إطلاق العنان لخياله وطرح أفكاره (Kaufman, 2011).

بالإضافة إلى ذلك نجد الدراسة التي قام بها (باعدي، 2007) تحت عنوان دور التربية الفنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى التعليم الأساسي، المسرح المدرسي نموذجا، توصلت هذه الدراسة إلى أن المسرح المدرسي يساهم في تنمية البعد الذهني المعرفي للمتعلم خصوصا نمو قدرات التفكير الإبداعي في أبعادها المتعددة، حيث أكد نتائج عن وجود ارتباط موجب ودال احصائيا بين المسرح المدرسي وبين مستوى التفكير الإبداعي اللفظي بأبعاده (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين ضعف مستوى ممارسة المسرح بالتعليم الأساسي وطبيعة تعامل الأستاذ مع الأنشطة المسرحية.

خاتمة:

نستنتج من خلال معطيات البحث وجود علاقة إيجابية بين المسرح المدرسي والتفكير الإبداعي اللفظي بأبعاده (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى المراهق (ة)، بمعني أن المراهق (ة) المنخرط بنادي المسرح المدرسي له مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي بمكوناته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) مقارنة بالمراهق(ة) غير المنخرط بنادي المسرح المدرسي والذي حصل على مستوى منخفض من التفكير الإبداعي.

فالمسرح المدرسي باعتباره وسيلة تربوية وتعليمية يساهم في الرفع من مستوى التفكير الإبداعي لدى المراهق (ة) من خلال ما يقدمه من عناصر العرض المسرحي المختلفة، علاوة على أن أنشطة المسرح المدرسي فعالة في ترسيخ المعلومات والقيم في ذهن المراهق المتمدرس وتصحيح المعلومات الخاطئة وتوضح المعلومات المبهمة، كما أنها تفسح المجال أمام المراهق المتمدرس لإطلاق العنان لخياله وطرح أفكاره بكل حرية وسط محيطه المدرسي.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع بالعربية

- باعدي، الحسين (2007). دور التربية الفنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، المسرح المدرسي نموذجا. أطروحة دكتوراه، جامعة محمد الخامس السويسي، كلية علوم التربية. الرباط، المغرب.
- الهويدي، زيد.(2012). الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير. دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثالثة، الإمارات.
- أبوحلاوة، محمد السعيد، عبد الجواد.(2013). حالة التدفق، المفهوم، الأبعاد والقياس. اصدارات شبكة العلوم النفسية والعربية، العدد، (29).
- الشربيني زكريا، صادق يسرية، (2002)، أطفال عند قمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
- الفاخري، سالم. (2018). سيكولوجية الإبداع، مركز الكتاب الأكاديمي. ط.1.
- جروان فتحي، (2007)، تعليم التفكير المفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، الطبعة الثالثة، الأردن.
- العتوم عدنان، علاونة شفيق، الجراح عبد الناصر، معاوية أبو غزال. (2014). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الخامسة، عمان.
- صدار لحسن، جعيجع عمر. (2016). الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري لسيد خير الله مطبق على طلاب مرحلة لتعليم الثانوي. مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ. العدد (11).
- مالك نعمة غالي المالكي. (2010). أهمية المسرح المدرسي ومسرح الطفل وتداخلها لتحقيق أهداف تربوية وغيابها في المدارس والمؤسسات التربوية. مجلة دراسات تربوية. المجلد 3، العدد(11).
- حامد المرضي، فضل الله. أحمد، حاج أبا آدم الحاج. (2019). دور المسرح في توجيه السلوك الطلابي جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا) رسالة دكتوراه منشورة على الرابط http://repository.sustech.edu/handle/123456789/24269

المراجع باللغة الأجنبية:

- Mednick, S. (1964). "Incubation of creative performance and specific associative priming". Journal of Abnormal Psychology, 69 (2) 82- 88.
- Mihally Csikszentmihalyi, (2006), La Créativité Psychologie de la découverte et de L'invention, Tr. Claude-Christine Farny, Paris: Robert Laffont.
- Torrance, E. P. (1968). A Longitudinal Examination of the Fourth Grade Slump in Creativity. Gifted Child Quarterly, 12, 195-199.https://doi.org/10.1177/001698626801200401
- Heinig, Ruth Bull .(1992). improvisation with fauorite tales, Heinemann, Portsmouth, N Hhttps://doi.org/10.1037/aca0000219.

أثر استخدام اللغة العربية في التواصل السياحي على جودة تجربة السائحين: دراسة تطبيقية في فضاءات المغرب العربي السياحية

د. سكينة السكاك
باحثة من المغرب

الملخص

تبحث هذه الدراسة في أثر استخدام اللغة العربية الفصحى في التواصل السياحي على جودة تجربة السائح العربي في بلدان المغرب العربي. وتسلّط الضوء على الأبعاد اللغوية والثقافية والرمزية للعربية الفصحى في مجال الإرشاد السياحي، خاصة في سياقات تُشكّل فيها القيم التاريخية والدينية المشتركة عنصر جذب أساسي. انطلاقًا من معطيات ميدانية، ودراسات سابقة، وشهادات لمهنيين في القطاع، تكشف النتائج أن استخدام العربية الفصحى يعزز من شعور السائح بالانتماء الثقافي، ويمنحه راحة نفسية وانخراطًا أكبر في التجربة السياحية. كما تؤكد الدراسة أن السياحة العربية تمثل رافدًا اقتصاديًا مهمًا في المنطقة، من خلال دعم قطاعات الضيافة، والصناعات التقليدية، والأسواق المحلية. غير أن حضور اللغة العربية في الخطاب السياحي لا يزال يواجه تحديات ترتبط بازدواجية لغوية وهيمنة الفرنسية. وتوصي الدراسة بجملة من الإجراءات، منها إعداد دلائل موحدة للمصطلحات السياحية، وتكوين المرشدين في تقنيات التواصل بالفصحى، وخلق آلية مغاربية لتنسيق السياسات اللغوية والثقافية.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية الفصحى، السياحة العربية، المغرب العربي، الهوية الثقافية، التواصل السياحي، السياسة اللغوية، هيمنة الفرنسية، الاستثمار السياحي، الحرف التقليدية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

السكاك، سكينة. (2025، ماي). أثر استخدام اللغة العربية في التواصل السياحي على جودة تجربة السائحين: دراسة تطبيقية في فضاءات المغرب العربي السياحية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 381-395.

تُعَدُّ السياحة من القطاعات الحيوية التي تسهم بفعالية في دعم الاقتصادات الوطنية وتعزيز التبادل الثقافي بين الشعوب. وفي بلدان المغرب العربي، يشكل القطاع السياحي أحد الرهانات الاستراتيجية في السياسات التنموية، لما له من دور اقتصادي واجتماعي وثقافي متكامل. وفي ظل هذا السياق، تبرز أهمية اللغة العربية الفصحى كوسيلة مركزية في الخطاب السياحي والإرشادي، لما تحمله من رمزية حضارية ووظيفية تسهم في تحسين جودة التواصل بين المرشدين السياحيين والسائحين، خاصة أولئك القادمين من الدول العربية.

إن اللغة العربية الفصحى ليست مجرد أداة تواصلية، بل تمثل في السياق المغاربي عنصراً من عناصر السيادة الثقافية والسياسية، ووسيلة لنقل الموروث التاريخي والرمزي للمنطقة إلى الزائر العربي، الذي يتوق إلى تجربة سياحية أصيلة وموصولة بجذور الهوية العربية الإسلامية. ورغم هذه المكانة، فإن واقع توظيف اللغة العربية الفصحى في المجال السياحي بالمغرب العربي ما يزال يواجه عدة تحديات مرتبطة بازدواجية اللغة، وهيمنة الفرنسية والإنجليزية، واختزال الإرشاد السياحي في المضامين الترويجية على حساب الأبعاد الثقافية والحضارية.

وتأتي أهمية هذا المقال من كونه يعالج إشكالية علمية وميدانية مركبة، يمكن تلخيصها في السؤال الآتي: **ما مدى إسهام اللغة العربية الفصحى في تحقيق تواصل سياحي فعّال مع السائحين العرب في بلدان المغرب العربي، وما انعكاس ذلك على تجاربهم السياحية وعلى الاقتصاد المحلي؟**

ويسعى المقال إلى تحقيق جملة من الأهداف، من بينها:

- إبراز مكانة اللغة العربية الفصحى في الخطاب السياحي المغاربي؛
- تحليل أثر التواصل الفعّال مع السائحين العرب على جودة تجربتهم السياحية؛
- دراسة الانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية للسياحة العربية في المغرب العربي؛
- استعراض السياسات اللغوية والثقافية ذات الصلة، واقتراح توصيات عملية لتعزيز حضور اللغة العربية في القطاع السياحي.

ولتحقيق ذلك، يعتمد المقال منهجًا **وصفيًا تحليليًا** يستند إلى معطيات ميدانية وشهادات فاعلين سياحيين، إضافة إلى تحليل الدراسات السابقة والتقارير الرسمية ذات الصلة.

وينقسم المقال إلى خمسة محاور رئيسية؛ يتناول الأول أهمية اللغة العربية الفصحى في الإرشاد السياحي، فيما يعرض الثاني مميزات السياحة العربية في المغرب العربي وأثرها الاقتصادي والثقافي. أما المحور الثالث، فيحلل دور التواصل الفعّال في تحسين تجربة السائح العربي، ثم يستعرض الرابع الأثر الاقتصادي لهذه

السياحة، ليُختتم المقال بمحور خامس يعالج السياسات الثقافية والسياحية المتعلقة باللغة العربية والرهانات المستقبلية المرتبطة بها.

المحور الأول: اللغة العربية الفصحى والإرشاد السياحي في المغرب العربي

1.1- دلالات اللغة العربية الفصحى في السياق السياحي والثقافي

تعدّ **اللغة العربية الفصحى** في السياق السياحي في المغرب العربي أداة لا غنى عنها في نقل المعارف الثقافية والحضارية التي تزخر بها المنطقة. فبالإضافة إلى كونها **لغة القرآن الكريم**، تُعتبر الفصحى **حاملًا رئيسيًا للتراث العربي والإسلامي**، بما في ذلك الأدب، والشعر، والفكر، والفلسفة. وبالتالي، فإن استخدام هذه اللغة في السياحة يشكّل حلقة وصل بين **الزوار** و**الثقافة المحلية**.

من خلال استخدام اللغة العربية الفصحى، يمكن للمرشد السياحي أن **ينقل الرسائل الثقافية والتاريخية** بدقة ووضوح، مما يساهم في تمكين السائح من فهم أعمق لمكانه وزمانه خلال الزيارة. على سبيل المثال، عندما يشرح المرشد التاريخ الإسلامي للمدينة أو يُستعرض التراث المعماري القديم، تصبح اللغة الفصحى **قوة تحاكي العمق الروحي والثقافي** للموقع، وتضيف طبقات من الفهم لا يمكن للغات أخرى أو لهجات محلية أن تقدمها بنفس الكثافة.

تتمثل دلالة الفصحى أيضًا في كونها **لغة شاملة** تتيح للسائح العربي - سواء كان من المشرق أو المغرب - فهمًا مشتركًا للحكايات والأساطير المحلية. فهي تتيح للمرشد أن يعبر عن الفكرة بدقة لغوية، بعيدًا عن التأثيرات الدارجة أو اللغات الأجنبية. لذلك، لا تقتصر وظيفة اللغة الفصحى على توصيل المعلومة، بل تمتد إلى **إضفاء الطابع الجمالي** والموسيقي للكلمات، مما يجعل الرحلة أكثر إثارة وجاذبية للزوار.

1.2- دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الثقافية في الخطاب السياحي

تعتبر **اللغة العربية الفصحى** أداة أساسية في **حماية الهوية الثقافية** للمجتمعات المغاربية. فعلى الرغم من تأثيرات الاستعمار اللغوي (فرنسي وإنجليزي)، تبقى اللغة العربية الفصحى **الركيزة التي تضمن استمرارية الثقافة العربية الإسلامية** في السياق السياحي. في المغرب العربي، حيث تنوعت اللغات واللهجات في بعض الدول (مثل العربية الفصحى والدارجة والفرنسية)، يظل **استخدام الفصحى في المجال السياحي** ذا قيمة خاصة، إذ يعكس التزامًا بالحفاظ على الأبعاد الثقافية والحضارية للمجتمع.

إلى جانب نقل الحقائق التاريخية، تتيح اللغة العربية الفصحى للمرشد السياحي أن يروي **القصص الشعبية** و**الأساطير المحلية** بصيغة شعرية أو نثرية، مما يعزز من تجربة السائح ويحافظ على **الأصالة الثقافية .فالسياحة**

هي فرصة لاستعادة الذاكرة الجماعية، وبتوظيف الفصحى، يبقى التراث مرتبطًا باللغة التي كانت مصدرًا للعلم والفن طوال العصور.

اللغة العربية الفصحى تسهم في **توحيد المجتمعات المغاربية**، من خلال التفاعل بين السياح المحليين والدوليين. ففي بعض الحالات، قد يجد السياح العرب القادمين من دول أخرى مثل الخليج أو مصر أو المشرق العربي، أن الفصحى تُسهم في تعزيز فهمهم للثقافة المحلية وتعزز من شعورهم بالانتماء. بالتالي، فإن استخدام الفصحى ليس مجرد وسيلة للتواصل، بل هو **أداة هوياتية** تؤكد استمرارية الثقافة في مواجهة التحديات الثقافية واللغوية العالمية.

1.3- واقع حضور اللغة العربية الفصحى في السياحة المغاربية.

على الرغم من الأهمية التي تحملها اللغة العربية الفصحى في السياحة المغاربية، إلا أن **واقع استخدامها في هذا المجال** يواجه العديد من التحديات. ففي كثير من الدول المغاربية، لا تزال **اللغة الفرنسية** هي اللغة السائدة في العديد من القطاعات السياحية، بما في ذلك الفنادق، والأنشطة الترفيهية، والإرشاد السياحي. هذا التوجه يعود جزئيًا إلى **التاريخ الاستعماري** الذي ترك تأثيرات عميقة على البنية اللغوية للمجتمعات المغاربية، ولا سيما في مجالات التعليم والسياحة.

كذلك، **الدارجة** (اللهجات المحلية) تعد جزءًا من حياة الناس اليومية، وتُستخدم بشكل واسع في التعاملات اليومية وفي الخطاب غير الرسمي. بينما **اللغة العربية الفصحى** تُستخدم عادة في المناسبات الرسمية، وفي الخطاب الأكاديمي والديني. هذا التوزيع اللغوي قد يؤدي إلى **تباين في مستوى الفهم** بين السائحين الذين لا يتقنون اللغة المحلية أو الدارجة.

البحث في هذا الواقع يظهر أن هناك تطورًا بطيئًا في **إدراج الفصحى** ضمن المحتوى السياحي بشكل منتظم في العديد من الأماكن. ففي بعض المواقع، يُعتبر الترجمة إلى الفرنسية أو الإنجليزية الخيار المفضل بسبب إقبال السياح من هذه الدول، بينما **اللغة العربية الفصحى** غالبًا ما تكون **مغفلة أو محدودة الاستخدام** .على الرغم من ذلك، فإن هناك محاولات متزايدة من بعض الوكالات السياحية لتقديم جولات إرشادية باللغة الفصحى، خاصة في المدن الكبرى مثل **الجزائر، تونس، والرباط**، حيث يتم تفعيل برامج إرشاد خاصة للسياح العرب.

من المهم أن يتم تبني سياسات تعليمية وإعلامية تشجع على **تعزيز استخدام الفصحى** في السياحة، لا سيما في السياقات الرسمية والمهنية. إن إدراج **المفردات الفصيحة** في جولات سياحية ومحاضرات ثقافية يمكن

أن يساعد على **إحياء الفصحى** وتوسيع استخدامها في السياحة. كما أن استراتيجيات **التسويق السياحي** يجب أن تُظهر أهمية الفصحى في نقل صورة حقيقية للمجتمعات المغاربية التي تعتمد على الهوية العربية الإسلامية.

المحور الثاني: السياحة العربية في المغرب العربي: الأبعاد الاقتصادية والثقافية

2.1- أهمية السياح العرب في دعم القطاع السياحي المغاربي.

تُعد السياحة العربية عنصرًا أساسيًا في **دعم القطاع السياحي المغاربي**، حيث تُسهم بشكل كبير في تعزيز **الإيرادات السياحية** وزيادة **الطلب على الخدمات السياحية** في هذه المنطقة. المغرب العربي، الذي يتضمن كل من **المغرب، الجزائر، تونس، ليبيا، وموريتانيا**، يتمتع بموقع جغرافي متميز، مما يجعله وجهة سياحية مثالية بالنسبة للسياح العرب، سواء من منطقة الخليج العربي أو من **المشرق العربي**.

تظهر البيانات الاقتصادية أن **السياح العرب** يمثلون شريحة واسعة من **الزوار الدوليين**، حيث يُسجل **السياح من دول الخليج العربي** مثل **السعودية، الإمارات، والكويت** نسبة مرتفعة من الإقبال على **السياحة الثقافية** و**الاستجمامية** في المغرب العربي. وتساهم هذه الزيارات بشكل مباشر في **زيادة إيرادات القطاع الفندقي**، **النقل السياحي**، بالإضافة إلى تعزيز **الأنشطة التجارية المحلية**. وفقًا للتقارير السنوية الخاصة بالسياحة في **المغرب**

و**تونس**، فإن السياح العرب يشكلون نسبة تزايدية في **حركة السياحة الوافدة**، مما يعكس الارتباط القوي بين **التطورات الاقتصادية** والسياحية في هذه البلدان[1] .

الأرقام تؤكد أن السياحة العربية تُعد من **المصادر المستدامة** للإيرادات، وذلك نظرًا لطبيعة هذه السياحة التي تتميز بمواسم منتظمة، حيث **العطلات الصيفية** و**فترات الأعياد** تُشكل أوقاتًا مثالية للسياحة العربية في المغرب العربي. من خلال هذا الإقبال المتزايد، يمكن ملاحظة أن السياحة العربية تُسهم في **تحفيز الاقتصاد المحلي** عبر **زيادة الدخل** وتوفير **فرص العمل** في القطاعات المرتبطة مثل **الضيافة، السياحة البيئية**، و**الصناعات التقليدية.**[2]

2.2- عوامل الجذب السياحي للسياح العرب: الموقع، القرب، التنوع الطبيعي والثقافي.

تتمتع **الدول المغاربية** بعوامل **جذب سياحي** متنوعة تؤثر بشكل كبير على قرار السياح العرب في اختيار وجهاتهم السياحية. هذه العوامل تتراوح بين **السهولة في الوصول** والتنوع **الثقافي** و**الثراء التاريخي** .بدايةً، يُعد **الموقع الجغرافي** أحد العوامل الأساسية التي تجعل المغرب العربي وجهة مثالية للسياحة العربية. فوجود المغرب العربي في **المنطقة المغاربية** يجعل الوصول إليها سهلاً وسريعًا للسياح من الدول العربية، مما يُحفز الزيارات

المنتظمة. علاوة على ذلك، فإن **المسافات القصيرة** بين البلدان المغاربية تُسهم في توفير **تكاليف السفر** وتسهيل الانتقال بين هذه الدول[3].

التنوع الطبيعي يُعتبر من أبرز العوامل التي تجذب السياح العرب إلى المغرب العربي. إذ يمكن للسياح الاستمتاع بتجربة مميزة في **الجبال** مثل **جبال الأطلس** في المغرب، أو التمتع بالشواطئ الساحلية في تونس وليبيا، أو استكشاف الصحراء الكبرى في الجزائر. **المناطق الجغرافية المتنوعة** تتيح للسياح تجربة مغايرة في كل زيارة، مما يُشجع على تكرار الزيارة وزيادة حركة السياحة[4].

من الناحية **الثقافية**، تقدم الدول المغاربية تاريخًا غنيًا و**تراثًا ثقافيًا** يجذب السياح العرب. على سبيل المثال، يُعتبر **الموقع الجغرافي** للمغرب العربي مركزًا للحضارات **العربية الإسلامية** التي تمتد عبر العصور. في الجزائر، تونس، والمغرب، يجد السياح العرب أنفسهم في بيئة **تراثية غنية** تستعرض الحقب الزمنية المختلفة، من **الفتح الإسلامي** إلى **الحقب الاستعمارية**، وصولًا إلى **الاستقلال**[5].

كما أن **الموروث الثقافي** في شكل **الفنون المعمارية**، **المأكولات التقليدية**، و**الملابس الشعبية** يعد جاذبًا قويًا للسياح العرب الذين يسعون إلى تعزيز ارتباطهم **بتراثهم الثقافي** والاعتزاز به. تقدم هذه العوامل **فرصة فريدة** للسياح للاستمتاع بتجربة سياحية **غنية ثقافيًا** تجمع بين **التراث العربي** و**الإسلامي**[6].

2.3- الرهانات الثقافية والسياسية للسياحة العربية في المغرب العربي

السياحة العربية في المغرب العربي تحمل في طياتها رهانات ثقافية وسياسية معقدة تؤثر في مستقبل السياحة في هذه المنطقة. فالمغرب العربي ليس مجرد مقصد سياحي بل هو مركز ثقافي وسياسي، مما يجعل السياحة جزءًا من الاستراتيجيات التنموية لهذه البلدان.

من الناحية الثقافية، تُعتبر السياحة العربية فرصة لتعميق العلاقات بين الشعوب العربية. فالعديد من السياح العرب يرغبون في استكشاف الثقافات المشتركة التي تجمعهم مع الشعوب المغاربية، وتعزيز التفاعل بين الهوية العربية والخصوصيات الثقافية المحلية. هذا التفاعل الثقافي يؤدي إلى تعزيز التعاون الثقافي من خلال الفعاليات والمهرجانات التي تُنظم بمشاركة شعوب من مختلف الدول العربية [7].

من الناحية السياسية، تُعتبر السياحة العربية وسيلة لتعزيز الاستقرار السياسي في المنطقة المغاربية من خلال تقوية العلاقات الدبلوماسية والاقتصادية بين دول المغرب العربي والدول العربية الأخرى. في السنوات الأخيرة، تبنت العديد من الحكومات المغاربية استراتيجيات سياحية مشتركة من أجل تنشيط السياحة العربية، مع التركيز على بناء مشاريع سياحية متكاملة تهدف إلى جذب السياح العرب. هذا الاتجاه يعكس نية الحكومة في الاستثمار في قطاع السياحة باعتباره ركيزة اقتصادية أساسية[8]

فيما يخص الرهانات السياسية، قد تؤثر بعض التحديات الجيوسياسية في المنطقة مثل الأوضاع الأمنية في بعض البلدان المغاربية على تدفق السياح العرب. علاوة على ذلك، فإن التنسيق بين الدول المغاربية في مجال السياحة والترويج المشترك سيكون له دور كبير في تحقيق أهداف التنمية السياحية المستدامة على المدى البعيد[9].

إن الرهانات الثقافية والسياسية للسياحة العربية في المغرب العربي لا تقتصر على مجرد استقطاب الزوار، بل تتعداها إلى تعزيز الهوية المشتركة والدبلوماسية الثقافية، والتي يمكن أن تكون عنصرًا محوريًا في تطوير العلاقات بين الشعوب العربية[10].

المحور الثالث: التواصل الفعّال باللغة العربية الفصحى وأثره في تحسين تجربة السائح العربي

3.1- دور اللغة العربية في نقل المضامين الحضارية والتاريخية

تكتسب **اللغة العربية الفصحى** مكانة مركزية في الخطاب السياحي الموجه للسائح العربي ببلدان المغرب العربي، نظرًا لقدرتها على نقل المضامين الحضارية والتاريخية بشكل دقيق وأصيل. فاللغة ليست مجرّد أداة للتواصل، بل تمثّل وعاءً ثقافيًا يحمل في طياته الذاكرة الجماعية للمجتمعات العربية، وهو ما يمنح للخطاب السياحي وظيفة مزدوجة: إعلامية وثقافية[11].

يساعد استخدام اللغة العربية الفصحى في السياحة على تقديم المعلومات التاريخية الخاصة بالمعالم الأثرية والرموز الدينية والاجتماعية بطريقة تضمن وضوح المعلومة وسلامتها من التحريف. إذ يشير **يوسف ناصر** إلى أن "استعمال العربية الفصحى في المجال السياحي يمكّن السائح العربي من التعرف على السياق الحضاري للمكان انطلاقًا من لغة تنتمي لنفس المنظومة المرجعية التي يتبناها[12].

كما أن اللغة العربية تُمكّن من نقل **القصص التاريخية والحكايات الشعبية** بطريقة تحافظ على أصالتها، إذ تعتبر الحكايات الشفوية من أهم الروافد التي تستهوي السائح العربي وتثري زيارته. في هذا الإطار، أشارت دراسة **عبد الله محمود** إلى أن السياح العرب يبدون تفاعلًا أكبر مع القصص والأساطير التي تُروى بالعربية الفصحى مقارنةً باللغات الأجنبية أو حتى باللهجات المحلية[13].

وتعزّز اللغة الفصحى أيضًا قدرة المرشدين على شرح الرموز الثقافية المرتبطة بالمكان، كالمعمار الإسلامي، والنقوش العربية، والمصطلحات المرتبطة بالتقاليد الاجتماعية المغاربية. ففي مواقع مثل **المدينة العتيقة بفاس** أو **القصبة بالجزائر العاصمة**، غالبًا ما يصعب على الزوار العرب فك رموز المكان دون تفسير تاريخي وثقافي متقن يُقدّم بلغة فصيحة جامعة[14].

وقد أظهرت تقارير **الهيئة المغاربية للسياحة** أن 78% من السياح العرب يفضّلون المرشدين الذين يقدمون الشروحات بلغة عربية فصحى، لكونها تتيح لهم فهمًا أعمق لسياق المكان وتاريخه[5] وهو ما يؤكد أهمية اللغة العربية في الإرشاد السياحي كأداة للحفاظ على الأصالة وتعزيز القيمة الرمزية للمواقع الحضارية.

3.2- تعزيز الشعور بالانتماء الثقافي والارتياح النفسي للسائح العربي

يؤدي استعمال اللغة العربية الفصحى في التفاعل السياحي دورًا محوريًا في تعزيز الشعور بالانتماء الثقافي للسائح العربي، ويؤثر بشكل مباشر في الارتياح النفسي والوجداني أثناء الزيارة. فاللغة، بما تحمله من حمولة رمزية ودلالات حضارية، تمثل رابطًا عاطفيًا يسهم في جعل التجربة السياحية أكثر حميمية وسلاسة[15].

يجد السائح العربي، بمجرد مخاطبته بلغة فصيحة، نفسه في بيئة مألوفة ثقافيًا، مما يساعده على التخلص من مشاعر الاغتراب أو الحواجز النفسية التي قد يشعر بها عند التعامل بلغات أجنبية أو لهجات غير مفهومة. وتبرز هذه المسألة خصوصًا عند التعامل مع فئات من السياح القادمين من دول الخليج أو المشرق العربي، الذين يعترفون ضمنيًا بأن استخدام الفصحى يخلق لديهم إحساسًا بالاحترام والتقدير والانتماء المشترك[16].

كما تسهم الفصحى في خلق مشترك لغوي جامع بين السائح والمجتمع المحلي، ما يسهل عملية الإدماج الثقافي، ويتيح للسائح فرصة لفهم الخلفية الرمزية للطقوس والعادات. وقد أظهرت دراسة ميدانية أُجريت على عينة من السياح العرب في تونس أن 71% من المشاركين شعروا "بارتياح نفسي أكبر" عند التفاعل مع مرشدين يستخدمون الفصحى مقارنةً بمرشدين يتحدثون بلغات أجنبية فقط[17].

ولا يقف دور اللغة عند حدود الراحة النفسية، بل يمتد ليعكس هوية المكان والانتماء الجماعي، مما يعزز البُعد الوجداني للزيارة. إذ يشعر السائح العربي، وهو يستمع إلى شرح بلغة عربية سليمة، أنه ليس مجرد زائر، بل فرد في فضاء ثقافي مشترك يتقاطع فيه التاريخ والذاكرة. وهذا الإحساس بالاندماج يضاعف من مستويات الرضا العام عن التجربة السياحية[18].

إن الاستثمار في تعزيز استخدام اللغة العربية الفصحى في الإرشاد والتواصل السياحي لا يندرج فقط في إطار المحافظة على الهوية، بل يدخل أيضًا في سياق تحسين جودة الخدمات السياحية وجعلها أكثر قربًا من الحاجيات النفسية والثقافية للسائح العربي.

3.3- التفاعل السياحي الإيجابي وأثره في رضا السائح العربي

إن أحد أهم المؤشرات التي تعكس جودة التجربة السياحية هو مستوى **التفاعل الإيجابي** بين السائح والبيئة المحلية، وهو تفاعل يتأثر بدرجة كبيرة بلغة الخطاب السياحي. فكلما كان التواصل بلغة يفهمها السائح

ويشعر بالانتماء إليها، ازداد انخراطه في الأنشطة الثقافية والاجتماعية، وتضاعفت مشاركته الوجدانية والمعرفية [19].

تسهم **اللغة العربية الفصحى** في خلق مساحة تفاعلية حقيقية بين السائح العربي والمجتمع المستضيف، من خلال تسهيل الحوارات المباشرة مع المرشدين وأرباب الحرف والمواطنين، خصوصًا في الأنشطة الثقافية المفتوحة والأسواق التقليدية والفعاليات التراثية. وأشارت دراسة **جلال رفيق** إلى أن "نسبة الرضا السياحي بين العرب ترتفع بـ26% عند استخدام اللغة الفصحى مقارنة باستخدام اللغات الأجنبية"[20].

كما أن التفاعل السياحي يتخذ بعدًا نفسيًا مهمًا؛ إذ يشعر السائح العربي بأن وجوده **مُرحّب به** وموضع اعتبار حين يتم التواصل معه بلغته الأم. وقد أظهرت دراسة أعدّها **المعهد المغاربي للسياحة** أن 82% من السياح العرب يعتبرون أن اللغة العربية تشكل عاملاً مؤثرًا في تقييم جودة الخدمات السياحية ببلدان المغرب العربي[21].

إضافةً إلى ذلك، فإن هذا التفاعل يُفضي إلى **تحفيز السياحة التكرارية**، حيث يميل السائح إلى إعادة الزيارة أو التوصية بها للآخرين في حال شعر بتجربة لغوية وثقافية متكاملة. وهو ما يمثل مكسبًا اقتصاديًا وتسويقيًا مهمًا لقطاع السياحة في المنطقة. كما يؤكد **زكريا حمودي** أن "التواصل الفعّال بلغة عربية فصيحة يعد من العوامل الأساسية لاستدامة التدفقات السياحية العربية نحو دول المغرب العربي"[22].

المحور الرابع: الأثر الاقتصادي للسياحة العربية في المغرب العربي

4.1- السياحة العربية كمورد رئيسي في الإيرادات السياحية

تعد **السياحة العربية** من الروافد المالية المهمة لاقتصادات بلدان المغرب العربي، حيث تشكل نسبة معتبرة من إجمالي الإيرادات السياحية، خاصة خلال المواسم الدينية والعطل الصيفية. فبفضل القرب الجغرافي، والتقارب اللغوي والثقافي، يتجه عدد كبير من السياح العرب إلى المغرب العربي بحثًا عن وجهات سياحية تحافظ على هويتهم الثقافية والدينية[23].

وأظهرت إحصائيات **المنظمة العربية للسياحة** أن السياح العرب يمثلون ما بين 30% إلى 40% من إجمالي الوافدين على المغرب وتونس والجزائر، وهي نسبة تفوق أحيانًا تلك الخاصة بالسياح الأوروبيين في بعض المواسم. وتُدر هذه الفئة من السياح إيرادات مهمة، نظرًا لارتفاع معدل إنفاق السائح العربي مقارنة بالسائح الأجنبي، خاصة في قطاعات الضيافة، والمطاعم، والأسواق التقليدية.

وفي تقريرها السنوي، أشارت **وزارة السياحة المغربية** إلى أن السياح العرب ساهموا بأكثر من 1.8 مليار دولار من إجمالي إيرادات القطاع السياحي بالمغرب سنة 2022، مع توقعات بارتفاع هذه العائدات

خلال السنوات المقبلة بفضل تحسّن الخدمات السياحية والاعتماد المتزايد على المرشدين السياحيين المتحدثين بالعربية الفصحى[24].

كما أن السائح العربي غالبًا ما يميل إلى **الإقامة الطويلة** مقارنة بالسياح الأوروبيين، وهو ما يزيد من حجم الإيرادات، خاصةً في المدن التاريخية والأسواق التقليدية والمنتجعات الساحلية. وفي دراسة أعدّها **المعهد المغاربي للإحصاء السياحي**، تبيّن أن متوسط إقامة السائح العربي يصل إلى 7.3 ليلة، مقارنة بـ 5.1 ليلة للسائح الأجنبي، مما يضاعف من حجم الإنفاق السياحي[25].

إضافةً إلى ذلك، فإن **توافد السياح العرب** يساهم في تنشيط السياحة الداخلية بين دول المغرب العربي نفسها، حيث يمثل السياح الجزائريون نسبة 18% من إجمالي السياح بتونس، بينما تستقبل المغرب أعدادًا كبيرة من السياح الخليجيين والمغاربة المقيمين بالخارج[26].

4.2- انعكاسات السياحة العربية على قطاع الضيافة والخدمات

تُعد السياحة العربية من العوامل الحيوية التي تنعكس بشكل مباشر على قطاع الضيافة والخدمات في دول المغرب العربي. إذ تستوعب هذه القطاعات النسبة الأكبر من الطلب السياحي العربي، سواء من حيث الإقامة أو من حيث الخدمات المصاحبة كالمطاعم، ومراكز التسوق، والأنشطة الترفيهية. ويتميز السائح العربي بتفضيله للإقامات الفندقية من الفئة المتوسطة والعالية، وبتطلبه لخدمات ذات طابع ثقافي وديني يحترم خصوصياته[27].

في هذا الإطار، تشير دراسة لوزارة السياحة التونسية إلى أن السياح العرب يمثلون 34% من زبائن فنادق العاصمة تونس، و42% من نزلاء الفنادق بمدينة سوسة، مما يجعلهم من أكثر الفئات تأثيرًا على مردودية قطاع الفنادق والمنتجعات[28]. وهو الأمر نفسه الذي تؤكده إحصائيات المكتب الوطني المغربي للسياحة، حيث سجلت المؤسسات الفندقية بالمغرب نسبة إشغال بلغت 60% في موسم الصيف 2023، وكانت نسبة السياح العرب من هذه الإشغالات 38%[29].

إضافة إلى ذلك، يفضل السائح العربي التردد على الحمامات التقليدية والمطاعم التي تقدم مأكولات مغاربية أصيلة، مما يسهم في تنشيط هذه المرافق الاقتصادية. ووفق تقرير صادر عن المعهد المغاربي للاقتصاد والخدمات، ارتفع رقم معاملات المطاعم المغربية بنسبة 23% في موسم الصيف 2022 بفضل تزايد أعداد السياح العرب، خاصةً من دول الخليج[30].

أما قطاع النقل السياحي، فقد شهد أيضًا طفرة ملحوظة بفعل حركة السياح العرب، إذ ارتفعت خدمات النقل الخاص، وتأجير السيارات، والرحلات السياحية المنظمة، وهو ما انعكس إيجابًا على مداخيل الشركات السياحية، وساهم في خلق مناصب شغل موسمية[31].

وبهذا المعطى، يظهر الدور الاستراتيجي للسياحة العربية في تنشيط قطاعات الخدمات المرتبطة مباشرة بالسياحة، وتوسيع دائرة الرواج الاقتصادي المحلي في المدن والمناطق السياحية.

4.3- المساهمة في تنشيط الصناعات التقليدية والأسواق المحلية

تلعب السياحة العربية دورًا محوريًا في دعم وتنشيط الصناعات التقليدية بالبلدان المغاربية، نظرًا لارتباط السياح العرب الوثيق بالعادات الثقافية والمنتجات الحرفية الأصيلة، التي تعبّر عن الهوية الحضارية للمنطقة. إذ يُقبل السياح العرب بكثافة على اقتناء المصنوعات التقليدية كالزرابي، والجلابيب، والخزف، والنحاسيات، والتحف الفنية، باعتبارها هدايا رمزية تعبّر عن الهوية المغاربية [32].

وأشارت دراسة ميدانية أعدها المركز المغربي للحرف التقليدية إلى أن 67% من مبيعات المنتجات التقليدية بالمغرب خلال موسم الصيف 2022 كانت من نصيب السياح العرب، مما يمثل مساهمة مباشرة في تشغيل الحرفيين، وتنشيط الورش التقليدية، وأسواق الصناعات اليدوية، خاصة في المدن العتيقة بمراكش وفاس والرباط[33].

ولا يقتصر الأثر الاقتصادي للسياحة العربية على المبيعات فقط، بل يشمل أيضًا إعادة إحياء بعض الحرف المهددة بالاندثار، والتي تعود للنشاط بفضل الطلب المتزايد من قبل الزوار العرب الذين يولون أهمية للمنتوجات ذات القيمة الثقافية. وقد أشار تقرير وزارة السياحة الجزائرية أن الأسواق التقليدية في القصبة بالعاصمة الجزائر شهدت ارتفاعًا في رقم معاملاتها بنسبة 18% في موسم 2022 بفضل تزايد السياحة العربية[34].

كما تساهم هذه الدينامية في تحفيز الأسواق المحلية المفتوحة، حيث يُفضل السياح العرب اقتناء التمور، والبهارات، والعطور التقليدية، والمنتجات المحلية من الأسواق الشعبية، بدل المراكز التجارية الحديثة، ما يؤدي إلى تحريك الاقتصاد غير المهيكل، وتوفير مداخيل إضافية للتجار الصغار والبائعين الموسميين. إن هذه المساهمة المتعددة الأبعاد للسياحة العربية في الصناعات التقليدية والأسواق المحلية تبرز أهميتها كرافد اقتصادي اجتماعي يحافظ على التراث المادي واللامادي، ويعزز من ديمومة الحرف اليدوية المغاربية.

4.4- دور السياحة العربية في تحفيز الاستثمار وتطوير البنيات السياحية

شهدت السنوات الأخيرة تناميًا ملحوظًا في حجم الاستثمارات السياحية بدول المغرب العربي، حيث ساهم الإقبال المتزايد للسياح العرب في استقطاب رؤوس أموال جديدة وتوسيع قاعدة المشاريع الفندقية

والمرافق الترفيهية. فقد أدى ارتفاع الطلب العربي على خدمات ذات جودة عالية ومرافق تلائم الخصوصيات الثقافية والاجتماعية إلى دفع الفاعلين الاقتصاديين للاستثمار في هذا القطاع الحيوي.

في هذا السياق، أفاد تقرير لوكالة النهوض بالاستثمار السياحي في تونس أن الطلب العربي على الإقامات الفندقية والمركبات السياحية الراقية ارتفع بنسبة 27% بين عامي 2021 و2023، مما شجّع المستثمرين المحليين والعرب على إطلاق مشاريع جديدة، من بينها 13 مركبًا سياحيًا وفندقًا بتصنيف 4 و5 نجوم[35].

كما تؤكد إحصائيات وزارة السياحة المغربية أن المناطق السياحية التقليدية، كأكادير ومراكش وفاس، عرفت توسعًا ملحوظًا في البنيات التحتية الفندقية بفضل تزايد الطلب العربي، حيث تم افتتاح 21 مؤسسة فندقية جديدة بين 2020 و2023، من بينها 8 مشاريع باستثمارات خليجية[36].

من جهة أخرى، لم يقتصر الأثر الاستثماري للسياحة العربية على الإيواء، بل شمل أيضًا مشاريع النقل السياحي، والمنتجعات الصحية، والمطاعم ذات الطابع العربي، والفضاءات التجارية المتخصصة في المنتجات الحرفية. وقد أورد تقرير للمنظمة المغاربية للتنمية السياحية أن مجمل الاستثمارات السياحية ذات العلاقة بالسياح العرب مثّلت حوالي 38% من حجم الاستثمارات السياحية في المنطقة سنة 2023.[37]

ويُسهم هذا الزخم الاستثماري في تحسين جودة الخدمات، ورفع الطاقة الاستيعابية للمرافق السياحية، وخلق مناصب شغل مباشرة وغير مباشرة، فضلًا عن تقوية الحركية الاقتصادية بالمناطق المستقبلة. ويُتوقع، حسب تقديرات المركز المغاربي للدراسات السياحية، أن تشهد الاستثمارات المرتبطة بالسياحة العربية نموًا سنويًا بمعدل 7.5% خلال الفترة 2024-2028. [38]

المحور الخامس: السياسات اللغوية والثقافية في السياحة المغاربية: رهانات وتوصيات

5.1- إشكالات التعدد اللغوي في السياحة المغاربية

تعدّ مسألة التعدد اللغوي من أبرز التحديات التي تواجه السياحة في بلدان المغرب العربي، حيث تتعايش اللغة العربية الفصحى، بوصفها اللغة الرسمية، مع الأمازيغية كلغة وطنية في المغرب والجزائر، إلى جانب حضور قوي للغة الفرنسية نتيجة الإرث الاستعماري، وظهور متزايد للإنجليزية بفعل العولمة. وقد أفرز هذا التعدد حالة من الازدواجية اللغوية، انعكست سلبًا على جودة الخدمات السياحية المقدمة، خاصة في تلبية انتظارات السائح العربي الذي يتوقع التفاعل بلغة عربية فصيحة تنسجم مع محيطه الثقافي والديني[39].

في المغرب، ورغم إقرار الدستور للغة العربية الفصحى باعتبارها لغة رسمية إلى جانب الأمازيغية، إلا أن اللغة الفرنسية لا تزال مهيمنة على قطاعات اقتصادية وخدماتية، منها السياحة، مما يحد من حضور العربية في

الخطاب السياحي. وقد أوضح تقرير مجلس المستشارين المغربي لسنة 2023 أن "اللغة العربية ما تزال دون المستوى المأمول في النسيج اللغوي الوطني، ولا سيما في القطاعات ذات الطابع الدولي كالسياحة"[40].

أما في الجزائر، رغم الجهود الرسمية لتفعيل اللغة العربية، إلا أن السياحة الجزائرية ما تزال تشهد ازدواجية بين العربية والفرنسية، وهو ما تؤكده دراسة حول الخطاب الإشهاري السياحي في الجزائر، حيث أشارت إلى أن "اللغة العربية تستعمل غالبًا، لكن يتخللها حضور الفرنسية مما يربك الهوية اللغوية للخطاب السياحي"[41].

وفي تونس، يتسم المشهد اللغوي بنفس التعقيد، إذ لا تزال الفرنسية تشكل لغة الإدارة والسياحة رغم دستورية العربية، ما يعمّق إشكالية التواصل مع السائح العربي[42].

5.2- موقع اللغة العربية في السياسات السياحية والثقافية

تشير معطيات السياسات السياحية بالمغرب العربي إلى أن اللغة العربية الفصحى لم تنل بعد الموقع الذي يليق بها ضمن مخططات تنشيط القطاع السياحي. ففي المغرب، وعلى الرغم من تصاعد الدعوات الأكاديمية والمدنية لدمج العربية الفصحى ضمن البرامج الترويجية السياحية، إلا أن المبادرات الرسمية ظلت محدودة الأثر. وقد سجل مجلس المستشارين في تقريره لسنة 2023 ضعف التنزيل العملي لمقتضيات السياسة اللغوية الوطنية في القطاع السياحي[43].

في الجزائر، لا تختلف الصورة كثيرًا، فرغم تبني الدولة خطابًا داعمًا للعربية، إلا أن الحضور الفعلي للغة الفرنسية يظل طاغيًا في المجال السياحي، ما أضعف توحيد اللغة الموجهة للسائحين. وتكشف دراسة سوسيولسانية أجرتها جامعة بسكرة أن "السياسة اللغوية الجزائرية تعاني من ازدواجية بين المبادئ والواقع، خاصة في السياحة والخدمات"[44].

أما في تونس، فالوضع أشد تعقيدًا، إذ بالرغم من السيادة الدستورية للعربية، إلا أن الفرنسية تحتل موقعًا استراتيجيًا في قطاعات اقتصادية حيوية، على رأسها السياحة.

5.3- مقترحات عملية لتعزيز توظيف اللغة العربية الفصحى في القطاع السياحي

لتجاوز هذه الإشكالات، يمكن اقتراح عدد من التدابير العملية:

- إعداد دليل لغوي سياحي موحد للمصطلحات العربية الفصحى المستعملة في الإرشاد والخدمات السياحية.

- تنظيم دورات تكوينية لفائدة المرشدين السياحيين في تقنيات التواصل بالعربية الفصحى، مع إدماجها في التكوينات الأساسية لمؤسسات التكوين السياحي.

- تعزيز المحتوى العربي في المواد الترويجية السياحية الرقمية والمطبوعة.

- دعم البحث العلمي الجامعي في موضوع اللغة العربية في السياحة، وتشجيع الدراسات الميدانية حول أثر استعمال العربية في تحسين تجربة السائح العربي.

- خلق آلية تعاون إقليمي مغاربي لتوحيد الجهود في إعداد برامج لغوية مشتركة لصالح السائحين العرب.

خاتمة

أسفرت هذه الدراسة عن تأكيد أهمية اللغة العربية الفصحى كآلية استراتيجية في الإرشاد السياحي داخل فضاء المغرب العربي، سواء على المستوى الهوياتي أو في سياق تحسين جودة تجربة السائح العربي. وقد بيّنت المحاور الخمسة للمقال أن ضعف توظيف العربية في الخطاب السياحي يعود بالأساس إلى إشكالات التعدد اللغوي وهيمنة الفرنسية، إضافة إلى غياب سياسات لغوية فعّالة تُعطي للغة العربية مكانتها الطبيعية في القطاع السياحي[46].

كما أثبتت النتائج أن التواصل الفعّال بالعربية الفصحى لا يقتصر على بعده المعرفي والإرشادي، بل يتجاوز ذلك ليعزز الشعور بالارتياح النفسي والانتماء الثقافي لدى السائح العربي، وهو ما ينعكس إيجابًا على معدل رضاه وعودته المتكررة[47]. ومن جهة أخرى، كشفت الدراسة عن أن السياحة العربية تمثل رهانًا اقتصاديًا كبيرًا لبلدان المغرب العربي، نظرًا لإمكانياتها في رفع المداخيل السياحية، وتنشيط قطاع الضيافة، والصناعات التقليدية، واستقطاب الاستثمارات.

انطلاقًا من هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة إعادة الاعتبار للغة العربية الفصحى ضمن السياسات السياحية والثقافية في بلدان المغرب العربي، وذلك من خلال إعداد دلائل لغوية موحدة للمصطلحات السياحية، وتكثيف التكوينات المهنية لفائدة المرشدين السياحيين في تقنيات الإرشاد بالعربية، فضلًا عن تخصيص حيز وازن للغة العربية في المواد الترويجية الوطنية والدولية[48].

كما تدعو الدراسة إلى خلق آلية مغاربية للتنسيق بين وزارات السياحة والثقافة لضمان انسجام السياسات اللغوية والثقافية، بما يخدم الهوية المغاربية المشتركة ويعزز الحضور العربي في الأسواق السياحية العالمية[49]. ولتحقيق هذا الغرض، توصي الورقة بتشجيع البحث العلمي الجامعي في قضايا اللغة والسياحة، وتحفيز الدراسات التطبيقية التي ترصد الأثر الميداني لاستعمال العربية في الخدمات السياحية.

الكتابة التاريخية عند المسلمين

بوعلام السباعي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق
المغرب

الملخص

ظهرت الكتابة التاريخية بحضارات الشرق الأدنى القديمة، حيث كان يتم تدوين أسماء الآلهة أو أسماء الملوك، لاسيما خلال المرحلة السومرية. ومع الإغريق ستعرف الكتابة التاريخية تطورا، وينتقل التاريخ من مجرد سرد للأحداث إلى محاولة تفسيرها.

ومع ظهور الإسلام ستعرف كتابة التاريخ تطورا لدى العرب، فقد احتاج المسلمون لدراسة التاريخ من أجل فهم القرآن، أو تدوين السير والمغازي. وبعد انتقال الحكم الإسلامي إلى مرحلة الملك التي افتتحها معاوية بن أبي سفيان سيزداد الاهتمام بكتابة التاريخ ودراسته من قبل ملوك بني أمية ومن جاء بعدهم لتوطيد أركان دولهم وممالكهم.

أما عن المنهج المتبع في الكتابة التاريخية لدى المسلمين، فقد اختلف من مؤرخ لآخر، فإذا كان الطبري المتأثر بمنهج المحدثين قد اكتفى بسرد الأحداث دون محاولة تفسيرها، فإن أخرين أضافوا التفسير إلى عملية السرد عملية التفسير، خاصة المسعودي الذي أشاد به ابن خلدون واعتبره إماما وقدوة له في كتابة التاريخ.

مع ابن خلدون سينتقل التاريخ من فن إلى علم له قواعده والغاية منه الاقتداء لمن يروم إصلاح أحوال الدين والدنيا، كما ربط التاريخ بالعمران الذي هو للتاريخ بمثابة علم أصول الفقه للفقه.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

السباعي، بوعلام. (2025، ماي). الكتابة التاريخية عند المسلمين. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 396-410.

ظهرت الكتابة التاريخية وعملية التدوين في الحضارات القديمة بالشرق الأدنى الذي يضم بلاد الرافدين التي كانت موطنا للحضارتين السومرية والبابلية، وكانت تلك النصوص المكتوبة تتضمن تعاليم دينية وفهارس بأسماء الآلهة، ورغم تركيزها على الجانب الديني، فقد شكلت قاعدة لظهور علم التاريخ الذي سيضيف إلى المواضيع الدينية كتابات تهتم بالمجال السياسي.

ومع الإغريق سيشهد علم التاريخ وكتابته تطورا هاما، فهم الذين نقلوه من مجرد سرد للأحداث إلى محاولة معرفة مدى صحة المعلومات الواردة في هذا السرد، فلقد " قام الإغريق بخطوة عظيمة في ميدان الفكر خلال القرن الخامس قبل الميلاد باختراعهم لعلم التاريخ، كانت كلمة ISTOIRE اليونانية تعني التحري، وإن أول رجل تحرى الأحداث عبر الزمن هو إغريقي من آسيا الصغرى يدعى هيرودوت"[1].

إن عملية التحري التي اعتمدها هذا المؤرخ جعلت الإغريق يلقبونه "أبو التاريخ" كإشارة إلى أن علم التاريخ بدأ معه، وهكذا تم الانتقال من التاريخ الذي كان مجرد سرد للأحداث، والذي اعتبر تاريخ ملوك وآلهة دون اكتراث لفعل الانسان العادي ومساهمته في صناعة تلك الأحداث إلى محاولة التثبت من الأحداث ومعرفة تفاصيلها.

بعد هيرودوت سيبزغ نجم المؤرخ الأثيني توسيديد الذي أضاف إلى التحري عملية التفسير، وبذلك حاز إعجابا حتى من هيرودوت، لأنه حاول أن يفسر" لماذا " حدثت الوقائع؟ مثلما حاول أن يفسر" كيف " حدثت؟

وهكذا فقد نشأت الكتابة التاريخية منذ القدم، وعرفت تطورا لاسيما مع الإغريق. وإذا كان العرب اهل كلام وفصاحة وشعر قليلي الاهتمام بالكتابة، فإنهم بعد دخولهم في الإسلام سيتحولون إلى الاهتمام بكتابة التاريخ، فماهي دوافع الكتابة التاريخية لدى المسلمين؟ ومن هم أبرز المؤرخين؟

دوافع الكتابة التاريخية عند المسلمين

تعود جذور الكتابة التاريخية لدى المسلمين إلى العرب قبل الإسلام، فالمؤرخون الأوائل في صدر الإسلام اعتمدوا على أخبار العرب في الجاهلية لكتابة التاريخ، وهكذا فقد نشأت "الكتابة التاريخية نشأة عربية خالصة لا يد فيها للفرس أو اليونان، فهذه الكتابة بجميع صورها استمرار لما كان يوجد في الجاهلية"[2].

ورغم اعتماد المؤرخين المسلمين على أخبار العصر الجاهلي لتأسيس تاريخ الإسلام، إلا أن هذه الأخبار يمكن إدراجها ضمن التاريخ الشفهي المستنبط من روايات تخلد انتصارات قبيلة على أخرى، أو تفاخر بالأنساب،

[1] ج م روبرتس، موجز تاريخ العالم، منشورات وزارة الثقافة السورية دمشق 2004م، ج1 ص242.
[2] حسين نصار، التدوين التاريخي عند العرب، منشورات اقرأ بيروت، الطبعة الثانية 1980م ص 90

حيث "كانت كل قبيلة تحفظ نسبها وتحفظه أبناءها ، لتظل نقية بعيدة عن الشوائب ، وتستطيع أن تفخر به على القبائل الأخرى"[1]. كما عرف العرب بعض أخبار من جاورهم من الأمم، خاصة الفرس والرومان، بل حاول بعضهم أن يتفاخر على النبي عليه السلام بمعرفته تاريخ تلك الأمم، ومن بينهم النضر بن الحارث الذي كانت له معرفة بتاريخ الفرس، ورغم أن هذه المعرفة لم تكن خالية من الشوائب ، حيث غاب عنها الضبط والتصقت بها الخرافات[2].

وإذا كان عدم الضبط والمشافهة بدل الكتابة من نقائص تاريخ العرب قبل الإسلام، فإن بعض المتطرفين ينفون وجود أي تاريخ عربي قبل ظهور الإسلام، معتبرين العرب مجرد أجلاف بعيدين عن الحضارة وما يتصل بها من معارف وعلوم، فقد ذكر غوستاف لوبون أن الكثيرين "يرون أنه لا تاريخ للعرب قبل ظهور محمد، إذ كانوا مؤلفين من قبائل متنقلة عاطلة من العنعنات، كانوا من الأجلاف الذين لم تع ذاكرة الإنسان شيئا عنهم "[3].

ورغم هذا الحكم القاسي من هؤلاء الذين ينقل عنهم غوستاف لوبون، إلا أن هذا الأخير يستدرك بقوله " وليس الأعراب غير فرع من فرعي الأرومة العربية، بجانبهم العرب المتحضرون المقيمون بالمدن والماهرون في أمور الزراعة "[4].

وإذا رجعنا إلى بعض خصال العرب قبل الإسلام نجد أنهم أهل كرم وشجاعة وإقبال، يغيثون الملهوف ويجيرون المستجير، إضافة إلى كونهم أهل نخوة وحمية يفخرون بأنسابهم ويعتزون بانتمائهم القبلي.

وإذا كانت بعض الحضارات القديمة قد ظلت في طي النسيان حتى عهد قريب، لاسيما بعد ظهور الحفريات المصاحبة لعلم الأثار، فإن تاريخ العرب كان معروفا منذ زمن بعيد، فلم "يكن التاريخ صامتا إزاء ثقافة العرب القديمة صمته إزاء الحضارات الأخرى التي رفع العلم الحديث عنها التراب"[5].

ورغم هذه الميزات التي تحسب للعرب، إلا أنهم افتقدوا للدولة التي توحدهم وتخلد ذكرهم ضمن كتابات تتجاوز الرواية الشفوية، وهذا ما سيحدث بعد بعثة النبي عليه السلام وتشكيل دولة المدينة، وما أعقبها من دول تعاقبت على حكم المسلمين، وهذا ما أشار إليه لوبون ناقلا عن رينان مؤلف تاريخ اللغات السامية الذي

[1] م ن ص 13
[2] نصار، م س ص 14
[3] غوستاف لوبون، حضارة العرب، ترجمة عادل زعيتر، عصير الكتب للنشر و التوزيع 2017 م ص 81
[4] م ن ص 82
[5] م ن

ذكر أنه " لا مكان لبلاد العرب في تاريخ العالم السياسي والثقافي والديني قبل ذلك الانقلاب المفاجئ الخارق للعادة الذي صار به العرب أمة فاتحة مبدعة ... ولم يظهر بأسها وبسالتها إلا بعد القرن السادس من الميلاد"[1].

وبالفعل فقد أحدثت بعثة النبي عليه السلام انقلابا في التاريخ البشري، نقل الناس ولا سيما أهل الجزيرة العربية من عبادة العباد إلى عبادة الله الواحد القهار، ومن ضيق الدنيا إلى سعتها، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام. ومما لا شك فيه أن هذا المشروع الحضاري الذي بدأ مع مجيء الإسلام ستكون له انعكاسات على مختلف مناحي الحياة، ومن بينها الحياة العلمية التي شكلت أحد الأسس المهمة للدعوة الإسلامية، فكما هو معلوم فإن أول آية نزلت من القرآن فيها دعوة للقراءة التي هي إحدى سبل العلم، وفي هذا إشارة عظيمة إلى أن أي مشروع إصلاحي لن يكتب له النجاح إلا بارتكازه على العلم . وفي هذا الإطار جاء الاهتمام بالتاريخ وتدوينه.

وإذا كانت العلوم الشرعية من تفسير وحديث وفقه احتلت مكانة خاصة في التعليم ببلاد المسلمين، فإن التمكن منها وحسن ضبطها يحتاج إلى علوم مساعدة منها علم التاريخ فقد "احتاج المسلمون في تفسير الآيات القرآنية إلى معرفة مناسباتها ، أعني سبب نزولها، والوضع الذي نزلت فيه والحادثة التي تشير إليها، وما إلى ذلك مما يسمى ما حول النص، ومن الوضع أن معرفة هذه الأشياء يحتاج إلى بحث تاريخي".[2]

وإذا كان تفسير الآيات يحتاج إلى بحث تاريخي، فإن علم الحديث كان بحاجة إلى هذا البحث لمعرفة الرواة وعدالتهم في المقارنة بين ما رووه ومدى قربهم ومعايشتهم لمن رووا عنهم، والدارس لعلم الحديث على اطلاع واسع بأهمية التاريخ في تحقيق تلك الدراسة. كما أن هذه الأحاديث نفسها يمكن الاستعانة بها في معرفة مجموعة من الأحداث المتعلقة بتاريخ الإسلام، لاسيما ما يتعلق بحياة النبي عليه السلام وصحابته رضوان الله عليهم، ثم غزواتهم ومراحل انتقالهم من مرحلة الدعوة إلى مرحلة الدولة ، وأسس هذه الدولة وكيف استطاعت أن تضم فئات مختلفة ، وهكذا شكلت هذه الأخبار المبثوثة بين ثنايا الأحاديث قاعدة أساسية لمؤلفي كتب السير والمغازي.

أما الفقه فقد وجه المسلمين للاهتمام بالوقت والحرص على ضبط التواريخ، فكثير من العبادات في الإسلام مرتبطة بالوقت، فمن شروط الصلاة دخول وقتها ، أما الصيام فمرتبط برؤية هلال رمضان ، والحج بدخول ذي الحجة ، أما الزكاة تلك العبادة المرتبطة بالمال فمن بين شروط إخراجها أن يحول الحول ، وحتى فيما

[1] م ن ص 81
[2] نصار، م س ص 14

يتعلق بالأحوال الشخصية كان للوقت أهمية في ضبط كثير من التوجيهات الشرعية مثل زمن العدة ، وفترة الرضاعة وغيرها .

ولعل في ارتباط هذه العبادات بالوقت، ما يدعوا المسلمين ويحثهم على تقدير أهميته والانخراط من أجل ضبطه وعدم الاستهانة بأهميته.

وللأسباب السالفة الذكر، وحتى يكون للمسلمين تاريخ يميزهم عن غيرهم، اعتمد حدث الهجرة النبوية أساسا للتاريخ لدى المسلمين، وقد اعتمد العرب عدة أحداث للتأريخ قبل ذلك، وهذا ما يؤكده ابن الأثير بقوله :"وأما قبل الإسلام فقد كان بنو إبراهيم يؤرخون من نار إبراهيم إلى بنيان البيت حين بناه إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام ، ثم أرخ بنو إسماعيل من بنيان البيت حتى تفرقوا ، وكلما خرج قوم من تهامة أرخو بمخرجهم، ومن بقي من بني تهامة من بني إسماعيل يؤرخون من خروج سعد ونهد وجهينة بن زيد من تهامة حتى مات كعب بن لؤي ، وأرخوا من موته إلى الفيل، ثم كان التاريخ من الفيل حتى أرخ عمر بن الخطاب من الهجرة"[1].

ومن دوافع اتخاذ عمر بن الخطاب للهجرة أن أبا موسى الأشعري كتب إلى عمر أنه يأتينا منك كتب ليس لها تاريخ، فجمع عمر الناس للمشورة فقال بعضهم، أرخ بمبعث النبي عليه السلام، وقال بعضهم بمهاجرة رسول الله فإن مهاجرته فرق بين الحق والباطل[2].

بعد خلافة عمر بدأ تسرب المشاكل إلى بيت الحكم حتى مقتل عثمان بن عفان، وواجه المسلمون بعضهم بعضا في معركة صفين وانتهى الأمر بانقراض عقد الخلافة وإقامة الملك، فرأى بعض الحكام أنهم محتاجون لدراسة تاريخ الأمم والحضارات الأخرى لمحاولة تثبيت أركان حكمهم وتجنب المشكلات التي أدت إلى الفتن السابقة، إذ لم يكن لهم تراث عربي يهتدون به، كما أنهم رأوا ممالك أجنبية بهرتهم حضارتها، فأحبوا أن يعرفوا كيفية سياستها ونظامها ، فقد كثرت المشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية حتى هدمت نظام الخلافة وأقامت نظام الملك"[3].

وهكذا سيؤدي التغيير في نظام الحكم إلى تغييرات في مجالات أخرى، وستظهر فروعا تابعة لأصول شكلت أساس علوم سابقة، ومن أبرزها المجال الفقهي الذي تفرغ إلى فقه عبادات ومعاملات، وارتباطا بالميدان السياسي ظهر الفقه السياسي، كما شملت هذه التغييرات النظرة إلى علم التاريخ كأداة لتخليد إنجازات الحكام ومنجزاتهم.

[1] ابن الأثير، الكامل في التاريخ، تحقيق عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الخامسة 2010م ص 13
[2] م ن ص 9
[3] نصار، م س ص 15

يعتبر معاوية بن أبي سفيان من أول حكام المسلمين اهتماما بالتاريخ، فقد دفعت رغبته في الحفاظ على ملكه للتعرف على تاريخ الأمم السابقة، وفي هذا الإطار يذكر المسعودي أن معاوية "كان بعد أن يفرغ من عمله، يسهر إلى ثلث الليل في أخبار العرب وأيامها، والعجم وملوكها وسياستها لرعيتها، وغير ذلك من أخبار الأمم السابقة"[1].

وبالفعل فإن الاطلاع على أخبار السابقين فيه من العبر والدروس ما يجعل الإنسان يتجنب الوقوع في المهالك، ويؤهله لاكتساب الوسائل الكفيلة بالاستجابة لمطالب الحاضر والتخطيط للمستقبل ، وإذا رجعنا إلى القرآن الكريم نجد في عدة آيات يحثنا على الاعتبار بمن سبقنا من الأمم ، فقد قال عز وجل "لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً "[2].

ولتثبيت النبي عليه السلام وتأهيله لحمل الرسالة، ذكر الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز، عدة قصص لأنبياء عليهم السلام ، فقال سبحانه "وننزل من القرآن ما نثبت به فؤادك" ولا شك في أن اطلاع النبي عليه السلام على أحوال من سبقه من إخوانه من الأنبياء وكيف اجتازوا الصعاب والعقبات التي واجهتهم تأييد وتثبيت له.

ولتأكيد الدور المحوري لمعاوية في الاهتمام بالتاريخ وتطور الكتابة التاريخية لدى المسلمين يذكر نصار أن هناك عدة عوامل "اشعلت الروح التاريخي في المسلمين، فأخذوا يتطورون في هذا الفن باحثين منقبين، وشرعوا يروون الأخبار التي يستطيعون الوصول إليها ، ولكننا لا نلبث أن نرى هذه الأخبار الشفوية تدون على عهد معاوية في رسائل صغيرة تسمى كتبا، وكان هذا تحولا خطيرا يبشر بما سيتلوه من تقدم ورقي في الدراسة التاريخية"[3],

وإذا كانت هذه الكتابة التاريخية، قد بدأت في شكل رسائل صغيرة، فإنها ما لبثت مع مرور الزمن والتطورات السياسية والاجتماعية إلى مؤلفات ضمن عدة مجلدات،

وساهم فيها أجناس من غير العرب بعد اعتناقهم الإسلام، وهكذا ستتأثر الكتابة التاريخية التي كانت نشأتها عربية صرفة بمؤثرات خارجية، لاسيما من الفرس، بل إن هذه العناصر الجديدة ستستحوذ على الكتابة التاريخية في أواخر القرن الثاني من الهجرة. وفيما يلي نماذج لأبرز المؤرخين المسلمين:

[1] المسعودي، مروج الذهب ومعا دن الجوهر، مطبعة المدني القاهرة، الطبعة الأولى 2009م ج2 ص 52
[2] سورة يوسف الآية 111
[3] نصار، م س ص 21

الكتابة التاريخية عند الطبري

هو أبو جعفر محمد بن جرير الطبري ولد سنة 224هـ وتوفي سنة 310هـ له عدة مؤلفات في ميادين متعددة من بينها التاريخ، وبعد كتابه "تاريخ الرسل والملوك" والمعروف كذلك ب "تاريخ الأمم والملوك" من أهم المصنفات العربية في مجال التاريخ ، وقد استغرق في تأليفه حوالي ثلاث عشرة سنة، فقد أملاه بعد سنة تسعين ومائتين ، أما انتهاؤه منه، فقد ذكر ياقوت أنه فرغ منه "في يوم الأربعاء لثلاث بقين من شهر ربيع الأول سنة ثلاث وثلاثمائة، وقطع على آخر سنة اثنين وثلاثمائة".[1]

ويمكن تصنيف تاريخ الطبري ضمن كتب التاريخ العام، فقد ذكر فيه مجموعة من الأحداث تهم تاريخ البشرية منذ أن خلق الله آدم عليه السلام إلى قيام الساعة.

صحيح أن الطبري توفي سنة 310 هـ فكيف له أن يكتب تاريخ ما بعده؟

إذا كان الطبري قد اعتمد على الروايات في كتابة تاريخ من سبقه، فإنه اعتمد على الوحي يشقيه الكتاب والسنة في التأريخ لما بعده، وهذا ما يؤكده بقوله "وأنا ذاكر في كتابي هذا من ملوك كل زمان، من لدن ابتداء ربنا جل جلاله خلق خلقه إلى حال فنائهم، من انتهى إلينا خبره ممن ابتدأه الله تعالى بآلائه ونعمه فشكر نعمه من رسول له مرسل، أو ملك مسلط، أو خليفة مستخلف "[2].

أما عن طريقته في التأليف، فيبدو أن مصدرها الطبري المحدث، ذلك أن "الطريقة التي سار عليها الطبري في كتابه هي طريقة المحدثين، بأن يذكر الحوادث مروية ويذكر السند حتى يتصل بصاحبه، لا يبدي في ذلك رأيا في معظم الأحيان، وهذه الطريقة التي سلكها في معظم الكتاب"[3].

إن هذه الطريقة والمنهج الذي اتبعه الطبري في كتابة التاريخ وإن توفر فيها شرط التحري، إلا أنها تفتقد إلى التفسير، مما جعله محط نقد من قبل الباحثين.

ورغم هذا النقد، فإن هذا المؤرخ الكبير قد خلف عملا تاريخيا كبيرا، سيعتمد عليه المؤرخون من بعده في إكمال مهمة الكتابة التاريخية. فقد "بلغت فيه الرواية مبلغها من الثقة والأمانة، أكمل ما قام به المؤرخون قبله، كاليعقوبي والبلاذري، والواقدي وابن سعد، ومهد السبل لمن جاء بعده كالمسعودي وابن مسكويه وابن الأثير وابن خلدون"[2].

[1] ياقوت الحموي، معجم الأدباء، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي تونس، الطبعة الأولى 1993م ج6 ص 2443/ 2444
[2] الطبري، تاريخ الأمم والملوك، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 1987م ج 1 ص 12
[3] م ن ص 8

الكتابة التاريخية عند المسعودي

أبو الحسين علي بن الحسين بن علي المسعودي، وقد عرف بهذا اللقب نسبة إلى الصحابي عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، فقد كان أحد أحفاده لا يعرف تاريخ ولادته بالتحديد، لكنه توفي سنة 346هـ/917م.

عرف مؤرخنا هذا بموسوعيته، حيث ألف في عدة مجالات، فهو مؤرخ وجغرافي ورحالة وفلكي، كما كانت له اهتمامات بدراسة الأجناس البشرية، وتصانيف الحيوانات.[1]

ورغم اهتمامات الرجل، إلا أنه عرف مؤرخا بالدرجة الأولى، وقد أحدث طفرة مهمة في الكتابة التاريخية عند المسلمين، ذلك أن "التاريخ عند المسعودي لم يكن مجرد أحداث سياسية وهجرات ومؤثرات، وحروب ونزاعات، وإنما اتسع مفهوم المسعودي للتاريخ، حتى ضم كل العلوم تحت لواء هذا العلم فأرخ الرجل لكل ما يتصل بالظاهرة الإنسانية".[2]

وبتوظيفه للعلوم من أجل خدمة التاريخ، يكون إماما لابن خلدون في هذا المجال، وهذا ما جعل هذا الأخير يثني عليه ويعترف له بالسبق ويقول عنه أنه قد "صار إماما للمؤرخين يرجعون إليه، وأصلا يعولون في تحقيق الكثير من أخبارهم عليه"[3].

أما غوستاف لوبون فينقل عن كاتيرمير قوله "إذا ما نظر الإنسان إلى كتب (المسعودي) بهت من تنوع المواد التي كتب فيها، ومن كثرة المسائل المهمة العويصة التي حلها، والحق أنه كان واسع الفضل في الزمن الذي نبغ فيه، لا لأنه قرأ جميع الكتب الخاصة بالعرب وتأمل فيها فقط، بل لإحاطة مباحثه الواسعة بتاريخ اليونان والرومان وجميع أمم الشرق حديثها وقديمها أيضا"[4].

ورغم كثرة تأليف المسعودي التي ضمت مروج الذهب، تحف الأشراف والملوك، والصفوة في الإمامة، والاستبصار، الانتصار المعز والفرق الخوارج، إلا أن أكثرها تداولا هو مروج الذهب ومعادن الجوهر، الذي يصفه صاحبه بقوله: "وقد وسمت كتابي هذا بكتاب مروج الذهب ومعادن الجوهر لنقابة ما حواه، وعظم خطر ما استولى عليه من طوالع بوارع ما تضمنته كتبنا السالفة في معناه وغور مؤلفاتنا في مغزاه، وجعلته تحفة للأشراف من الملوك وأهل الدريات."[5].

---

[1] المسعودي، م س ص 3

[2] م ن ص 8

[3] ابن خلدون، المقدمة ، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية بيروت، الطبعة الثانية 2000م ص 38

[4] لو بون، م س ص 391

[5] المسعودي، م س ص 28

الكتابة التاريخية عند ابن الأثير

أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني المعروف بابن الأثير الجزري الملقب بعز الدين المتوفى عام 630 هـ.

أما عن دواعي تأليفه في مجال التاريخ، فيكمن إجمالها في العبرة والاستفادة من الأحداث السابقة وفي هذا الشأن يذكر ابن الأثير ما يلي "فلما رأيت الأمر كذلك شرعت في تأليف تاريخ جامع لأخبار ملوك الشرق والغرب وما بينها ليكون تذكرة لي أراجعه"[1].

جمع ابن الأثير في تأليف هذا الذي سماه "الكامل في التاريخ" للأخبار والحوادث من بدء الخلق وهو بذلك يسير على نهج الطبري الذي اعتبره مرجعا في التاريخ لدى المسلمين قائلا: "فابتدأت بالتاريخ الكبير الذي صنفه أبو جعفر الطبري، إذ هو الكتاب المعول عند الكافة عليه وهو المرجع عند الاختلاف إليه، فأخذت ما فيه من جميع تراجمه لم أخل بترجمة واحدة ...وأضفت إليه (الروايات) من غيرها ما ليس فيها "[2].

وعن فوائد التاريخ التي قسمها إلى دنيوية وأخروية يعتبر هذا المؤرخ أن الشخص إذا طالع أقوال الماضي فكأنه عاصرهم أو كان معهم. أما في مجال تدبير شؤون الناس، فالحاجة إلى دراسة التاريخ مؤثرة وضرورية، ولا زمة لاستمرار العمران وتجنب الخراب ذلك "أن الملوك ومن إليهم الأمر والنهي إذا وقفوا على ما فيها من سيرة أهل الجور والعدوان ورأوها مدوية في الكتب يتناقلها الناس فيرويها خلف عن سلف، ونظروا إلى من أغضبت من سوء الذكر وقبيح الأحدوثة، وخراب البلاد وهلاك العباد وذهاب الأموال وفساد الأحوال استقبحوها وأعرضوا عنها وأطرحوها "[3].

وبالمقابل فإن سيرة الحكام العادلين ستكون نبراسا يغير الطريق لمن أراد استلهام تجاربهم والسير على خطاهم، حيث أن "سيرة الولاة العادلين وحسنها، وما يتبعها من الذكر الجميل بعد ذهابهم، وأن بلادهم وممالكهم عمرت وأموالها زادت استحسنوا ذلك، ورغبوا فيه وثابروا عليه وتركوا ما ينافيه"[4].

ولارتباط العلماء المسلمين بعقيدتهم، شكلت الدار الآخرة وابتغاء ما عند الله وما أعده الله لعباده المؤمنين دافعا للإقبال على مختلف أعمال البر وعلى رأسها طلب العلم، وهذا ما أكد عليه ابن الأثير عندما اعتبر أن لعلم التاريخ فوائد أخروية أجملها بقوله "وأما الفوائد الأخروية فمنها أن العاقل اللبيب إذا تفكر فيها، ورأى تقلب

[1] ابن الأثير، م س ص 7
[2] م ن ص 6. 7
[3] م ن ص 9
[4] م ن ص 10

الدنيا بأهلها، وتتابع نكباتها إلى أعيان قاطنيها وأنها سلبت نفوسهم وذخائرهم، وأعدمت أصاغرهم وأكابرهم، فلم تبق على جليل ولا على حقير، ولم يسلم من نكدها غني ولا فقير، زهد فيها وأعرض عنها، وأقبل على التزود للآخرة منها ورغب في دار تنزهت عن هذه الخصائص، وسلم أهلها في هذه النقائص"[1].

هذه نماذج لبعض المؤرخين المسلمين، والذين وإن اختلفت طريقتهم في كتابة التاريخ، إلا أنهم تركوا لنا تراثا وإرثا تاريخيا يمكن اعتباره، قاعدة للكتابة التاريخية لمن لحق بهم من المؤرخين، لا سيما المسعودي الذي كما سبقت الإشارة أشاد به ابن خلدون، هذا المؤرخ الكبير الذي تميز ب"بروح" النقد على حد تعبير غوستاف لوبون الذي قال "مؤرخو العرب كثيرون، وقد عد حاجي خليفة وحده في مكتبة الشرقية (كشف الظنون) 1200 مؤرخ عربي، وكان يعوز مؤرخي العرب روح النقل على العموم، كما كان يعوز جميع مؤرخي القرون الوسطى... وقد قلت على العموم لوجود مؤرخين قليلين بلغوا درجة عالية من تلك الروح المسيطرة كابن خلدون"[2].

الكتابة التاريخية عند ابن خلدون

يذكر ابن خلدون في مقدمته أن "فن التاريخ فن عزيز المذهب، جم الفوائد، شريف الغاية، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم، والملوك في دولهم وسياستهم، حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا "[3].

ورغم موسوعية ابن خلدون في مجال العلم، وتقلده المناصب في أجهزة الحكم، إلا أنه عرف مؤرخا، ومعه سيعرف علم التاريخ تطورا مهما، حيث أوضح الغاية منه والفائدة المرجوة منه، ولعله عند ما يذكر في تعريفه للتاريخ الأمم قبل الأنبياء عليهم السلام والملوك، يخبرنا ضمنيا أن الأحداث التاريخية لا يمكن أن تكون من إنجاز شخص بمفرده ولو كان ملكا، بل حتى لو كان نبيا، وهو بذلك يوافق آيات الذكر الحكيم التي جعلت عملية الإصلاح منوطة بالأمة قاطبة، فقد قال سبحانه "كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر"[4]،وفي آخر سورة الفتح يذكرنا أن محمدا عليه الصلاة والسلام المبعوث رحمة للعالمين لم يكن له ليغير حال البشرية ويخرجها من الظلمات إلى النور بعد تأييد الله عز وجل له إلا بمعية صحابته رضوان الله عليهم، فقد قال سبحانه "محمد رسول الله والذين معه"[5].

---

[1] ابن الأثير، م س ص 10
[2] لوبون، م س ص 391
[3] ابن خلدون، م س ص 16
[4] سورة آل عمران، الآية 110
[5] سورة الفتح، الآية 29

أما عيسى عليه السلام فقد احتاج إلى أنصار يعينونه على أداء مهمته الجسيمة فقال"من أنصاري إلى الله"[1].

وفي القصص القرآنية إشارات كثيرة تدل أن الفعل التاريخي إنما هو فعل جماعي، وهذا ما قصده ابن خلدون عندما استعمل كلمة "الأمم"، ليلفتنا أن التاريخ حركة أمم ومجتمعات، وبذلك ينقلنا من التاريخ السياسي المتمحور حول الملوك والقادة، إلى التاريخ الاجتماعي الذي تصنعه فئات مختلفة من داخل مجتمع أو أمة ما، ومما يثير الاهتمام إشارة ابن خلدون إلى مسألة الأخلاق التي لم تحظ باهتمام يذكر من قبل مؤرخي الحضارات القديمة ولا حتى الحضارات الغربية التي نشأت بعد عصر النهضة بأوروبا، ولا عجب في ذلك إذا عرفنا أن هذا المؤرخ يصدر عن ثقافة عمادها الأخلاق.

وعندما يذكر الأنبياء فلاتباع سيرهم ونهجهم، فقد بعثوا لإتمام مكارم الأخلاق وهداية الناس، إضافة إلى تحقيق العدل الذي هو أساس الملك، والوظيفة الأساسية لسياسة الملوك.

وقد يقول قائل إن ابن خلدون تحدث عن سيرة الأنبياء وخص الملوك بالسياسة، محاولا الدفاع عن علمانية لائكية لا تستقيم بها الحياة، والحقيقة أن سيرة الأنبياء تشمل جميع أفعالهم وأقوالهم بما فيها السياسة التي إحدى مهامهم فقد "كانت بنو إسرائيل تسوسهم الأنبياء".

امتاز ابن خلدون عمن سبقه من المؤرخين المسلمين بالحرص على التثبت من الأخبار من أجل الاعتبار، ولعل في تسمية كتابه "العبر وديوان المبتدأ والخبر" ما يؤكد أن الغاية من دراسة ابن خلدون للتاريخ أخذ العبر والاستفادة من تجارب من سبق. وبحرصه على التثبت من الأخبار ومحاولة تفسيرها يتفق مع المؤرخين الإغريقيين في مسألة التحري والتفسير، ولذلك وضع منهجا لتحقيق تلك المسألة، حيث يذكر وينصح من يروم الاستفادة من علم التاريخ بأنه "محتاج إلى مآخذ متعددة ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت يقضيان بصاحبها إلى الحق وينكبان به عن المزلات والمغالط ، لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع السياسي، ولا قيس الغائب منها بالشاهد والحاضر بالذاهب ، فربما لم يؤمن فيها من العثور، ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق"[2].

وهكذا ستنتقل الكتابة التاريخية مع ابن خلدون من سرد الأحداث إلى كتابة مضبوطة بقواعد تجنبا للوقوع في الزلات والعثرات، ذلك أن "التاريخ البشري لا يتحرك فوضى وبغير هدى، وإنما تحكمه سنن

[1] سورة الصف الآية 14

[2] ابن خلدون، م س ص 16

ونواميس، كتلك التي تحكم الكون والعالم والحياة والأشياء سواء بسواء، وإن الوقائع التاريخية لا تمو بالصدفة، وإنما من خلال شروط خاصة تمنحها هذه الصفة أو تلك"[1].

إن هذه القوانين والقواعد التي يعتبرها ابن خلدون مفتاحا لدراسة التاريخ، استنبطها من دراسته لعلوم الشريعة ، وعلى رأسه علوم القرآن، وتدبره في آياته التي تدعو إلى التفكر في الأنفس والآفاق والتاريخ، فخضوع حركة التاريخ للقانون "تلك هي المقولة التي لم يكن قد كشف النقاب عنها قبل نزول القرآن الكريم، إن كتاب الله يقدم أصول "منهج" متكامل في التعامل مع التاريخ البشري، والانتقال بهذا التعامل من مرحلة العرض والتجميع إلى محاولة استخلاص القوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية التاريخية كما فعل ابن خلدون"[2].

إضافة إلى موسوعية ابن خلدون، أثرت الفترة التي عاش خلالها على فكره ودفعته إلى البحث عن أسباب بداية تراجع المسلمين وأفول نجمهم، مقابل بداية التفوق الأوروبي الذي شكلت النهضة الأوروبية وانتشار أفكار الحركة الإنسية أبرز عناوينها، وعن هذا التحول ذكر ابن خلدون أن ذلك الزمن الذي لم يكن الأوروبيون يتجرؤون على وضع قطعة خشب بالبحر قد ولى، وهو بذلك يشير إلى موازين القوى لصالح "الآخر" الأوروبي.

لا شك في أن هذه التحولات التي يشاهدها ابن خلدون ستؤثر على منهجه في كتابة التاريخ، لا سيما وهو العالم الذي خاض غمار السياسة وكان مقربا من مراكز صناعة القرار بالعالم الإسلامي، فعندما ل"احظ رياح التقدم تتحول إلى بلاد الروم اقتنع بأن زمن "الحلم" قد انتهى، وأن المهمة المطروحة "الآن" هي فحص الذي مضى لاستخلاص الدروس و"العبر"[3].

كما سبقت الإشارة إن كتاب ابن خلدون معنون ب "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر"، وهو مكون من ستة أجزاء، لكن هذا المؤرخ اشتهر بمقدمته التي هي الجزء الأول من تاريخه وهذا ما يؤكده عزيز العظمة بقوله " فقبل كل شيء إن الكتاب الأول من تاريخ ابن خلدون ، أي المقدمة هو الذي أعطى ابن خلدون شهرته الواسعة، وفي هذا القسم من عمل ابن خلدون يمكن أن يجد القارئ الصورة الدقيقة التي يشكلها تلاقي علوم عصره واجتماعها معا"[4].

[1] عماد الدين خليل، مدخل إلى الحضارة الإسلامية، الدار العربية للعلوم لبنان المركز الثقافي العربي المغرب، الطبعة الأولى 2005م ص 28

[2] م ن

[3] محمد عابد الجابري، نحن والتراث، المركز الثقافي العربي بيروت، الطبعة السادسة 1993م ص 43

[4] عزيز العظمة، ابن خلدون وتاريخيته، دار الطليعة بيروت، الطبعة الأولى 1981م ص 73

وإذا كانت قواعد السياسة شرطا لدراسة التاريخ من وجهة نظر ابن خلدون، فإن طبيعة العمران لا تقل أهمية في هذا الشأن "ولا يقتصر ابن خلدون في ابستمولوجيته على التأ ريخ لكل علم ونقل أسسه ومبادئه، بل ينظر إلى العلوم كظواهر إنسانية تخضع مثلها مثل الظواهر الإنسانية الأخرى إلى "طبائع العمران"، وهكذا فالعلوم تتوقف في نشأتها وتطورها على نمو وتطور المجتمع، على نوع السلطة السائدة فيه، وعلى نوع الإيديولوجية المهيمنة"[1].

إن مصطلح "العمران" مصطلح خلدوني بامتياز وحوله مدار "المقدمة" بل فكر ابن خلدون، وعلى أساسه استمرار الفعل التاريخي والعلاقات الاجتماعية، لكن هذا العمران قد يصبه الخراب إذا لم تحترم النواميس الكونية، وغاب العدل الذي هو أساس الملك، وعم الظلم الذي هو مؤذن بخراب العمران.

وهكذا فإن هذا المؤرخ الكبير لا يقتصر على سرد الأحداث التاريخية، بل يريد أن يجيبنا عن عوامل "العمران" وأسباب خرابه. وبمحاولة تفسيره لهذه الأسباب وتلك العوامل ينقل التاريخ من كونه فنا إلى علم له قواعد وأصول. وبذلك شكلت مقدمة ابن خلدون " مقدمة لتأسيس علم جديد يتم بواسطة رفع التاريخ من مستوى الفن إلى مستوى العلم"[2].

إن الكتابة التاريخية وعلم التاريخ سيعرف طفرة نوعية مع ابن خلدون الذي وضع له مبادئ وقواعد هي "في نظر ابن خلدون موضوع لعلم جديد هو "علم العمران" علم يكون للتاريخ بمثابة المنطق للفلسفة، وأصول الفقه للشريعة"[3].

[1] الجابري، م س ص 292
[2] م ن ص 264
[3] م ن ص 265

خاتمة

شكل تاريخ العرب قبل الإسلام قاعدة للكتابة التاريخية لدى المسلمين الذين دعاهم دينهم للاهتمام بمختلف العلوم، ومن بينها التاريخ الذي كان ضروريا لكتابة السيرة وتفسير القرآن ومعرفة المواقيت المرتبطة بالجانب الفقهي.

بعد الخلافة الراشدة أصبحت دراسة التاريخ وتدوينه إحدى وسائل تثبيت مرحلة الملك التي افتتحها معاوية بن أبي سفيان، وقعد لها بعد أن عهد بحكم المسلمين لابنه يزيد من بعده. وبارتباطها بالمحال السياسي ستعرف الكتابة التاريخية تطورا مهما، فمن خلالها تم تخليد مآثر وإنجازات الحكام. وإذا كان المؤرخون الأوائل كالطبري قد اعتمدوا منهج المحدثين في كتاباتهم، واقتصروا على ذكر الأحداث دون تفسيرها، فإن مؤرخين آخرين حاولوا تفسير الأحداث التي ذكروها بغية استنباط العبر والدروس، ومن أبرزهم ابن خلدون الذي نقل التاريخ من فن إلى علم. وإذا كان هذا المؤرخ الكبير قد خلف منهجا يمكن الاستفادة منه في كتابة التاريخ، فإن كتاب التاريخ المعاصرين في حاجة الى التحرر من عدة قيود لكي تؤتي كتاباتهم الثمار المرجوة منها.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية الإمام ورش
- ابن الأثير، الكامل في التاريخ، تحقيق عبد ا لله القاضي، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الخامسة 2010م
- محمد عابد الجابري، نحن والتراث، المركز الثقافي العربي بيروت، الطبعة السادسة 1993م ياقوت الحموي، معجم الأدباء، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي تونس، الطبعة الأولى 1993م ج6
- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية بيروت، الطبعة الثانية 2000م
- عماد الدين خليل، مدخل إلى الحضارة الإسلامية، الدار العربية للعلوم لبنان المركز الثقافي العربي المغرب، الطبعة الأولى 2005م
- ج م روبرتس، موجز تاريخ العالم، منشورات وزارة الثقافة السورية دمشق 2004م، ج1.
- الطبري، تاريخ الأمم والملوك، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 1987م ج 1 ص 12
- عزيز العظمة، ابن خلدون وتاريخيته، دار الطليعة بيروت، الطبعة الأولى 1981م ص 73
- غوستاف لوبون، حضارة العرب، ترجمة عادل زعيتر، عصير الكتب للنشر والتوزيع 2017 م
- المسعودي، مروج الذهب ومعا دن الجوهر، مطبعة المدني القاهرة، الطبعة الأولى 2009م ج2
- حسين نصار، التدوين التاريخي عند العرب، منشورات اقرأ بيروت، الطبعة الثانية 1980م

مهارة التفكير الناقد
ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي

حسن أجمولة
طالب باحث في سلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة
جامعة محمد الأول - المغرب

الملخص

تتوخى هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على مهارة التفكير الناقد ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي للطالب الجامعي وقدرته الفعلية على ممارسته، إذ غالبا ما يواجه صعوبة في تنمية التفكير الناقد بسبب عدة عوامل، منها المناهج التعليمية التي تركز على الحفظ والتلقين عوض التحليل والنقد، ونقص البرامج التي تعزز المهارات النقدية، بالإضافة إلى قلة التداريب حول كيفية تطبيق هذا التفكير في الحياة الأكاديمية.

كما تبرز تحديات إضافية تتعلق بقدرة الأساتذة والمؤسسات الجامعية على تعليم التفكير الناقد بشكل فعال، حيث لا يزال التركيز منصبا على التحصيل الدراسي التقليدي الذي يقيس النتائج النهائية أكثر من قدرات التحليل والتقييم. هذه الفجوة تجعل من الصعب على الطلاب تبين التفكير الناقد بوصفه نهجا مستديما، مما قد يؤدي إلى تعثر في مهارات التحليل واتخاذهم القرارات.

وفي ضوء ذلك، توصي هذه الورقة بأهمية تطوير نموذج تعليمي فعال يدعم هذه المهارة لدى الطالب، من خلال تحديث المناهج التعليمية لتتضمن وحدات تعليمية تركز على تطوير التفكير الناقد وحل المشكلات وتوفير برامج تدريبية وأنشطة عملية، مثل المناقشات الجماعية، ودراسات الحالة، والتحليل التطبيقي إلى جانب تشجيع التعلم القائم على حل المشكلات وتدريب الأساتذة، فضلا عن استخدام أدوات تقييم متطورة تسمح بقياس التفكير الناقد، مما يحفز الطلاب على مراجعة أنفسهم وتطوير مهاراتهم باستمرار.

الكلمات المفتاحية:

المهارات الحياتية – التفكير الناقد – الأداء الأكاديمي - التعليم الفعال.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

أجمولة، حسن. (2025، ماي). مهارة التفكير الناقد ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 411-421.

إن المهارات الحياتية في ظل التطورات المتسارعة في مجالات المعرفة والعلوم، واحدة من الركائز الأساس التي يحتاجها الطلبةُ الجامعيون لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، فهي مجموعة من القدرات التي تُمكّن الأفراد من التفاعل بفعالية مع متطلبات الحياة اليوميةِ والتكيفِ مع التحديات المختلفة.

وتشمل هذه المهارات حل المشكلات، وإدارة الوقت، والعمل الجماعي، والتواصل الفعّال، والتفكير الناقد باعتباره دعامة مهمة في البحث العلمي الجامعي، حيث يُقدر التفكير الناقد الطلبة على تحليل المعلومات، وتقييم الحجج، واتخاذ القرارات، ويؤدي إلى فهم أكثر عمقا للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وربط عناصره ببعض، ويمكن الطلبة أيضا من مواجهة متطلَبات المستقبل، والاستقلال في التفكير، وعدمِ التقوقع الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل، والتحري، والدقة.

وتصبو هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على التفكير الناقد ودوره في تحسين الأداء الأكاديمي للطالب الجامعي وقدرته الفعلية على ممارسته، ومحاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين: كيف يُمكن للتفكير الناقد أن يعزز الأداء الأكاديمي؟ وما السبل الناجعةُ التي تُسهم في ربط هذا النوع من التفكير بتحقيق نتائجَ أكاديميةٍ ناجعةٍ؟

وتروم تبعا لما سبق بلوغ هدفين اثنين: فأما الهدف الأول فيستكشف العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي، بما في ذلك تأثيره في الفهم العميق للمحتوى الدراسي وجودة الأبحاث. وأما الهدف الثاني فيُبرز دور التفكير الناقد في تعزيز قدرات الطالب الأكاديمية عن طريق البحث في كيفية إسهام هذا التفكير في تطوير مهارات مثل التحليل، والتفسير، والتقييم، التي تؤثر في القدرة على معالجة المشكلات الأكاديمية والبحثية.

وقد انتظمت هذه الورقة وفق الخطة الآتية:

- مقدمة.
- التفكير الناقد: تعريفه وخصائصه ومعاييره ومهاراته.
- إسهام التفكير الناقد في تحسين الأداء الأكاديمي وتجويده.
- الإكراهات التي تواجه تطوير التفكير الناقد في التعليم العالي المغربي.
- سبل تعزيز التفكير الناقد في الوسط الجامعي بالمغرب.
- خاتمة.

أولا: التفكير الناقد: تعريفه وخصائصه ومعاييره ومهاراته

1) تعريف التفكير الناقد

من معاني " نقد " في القواميس العربية تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها[1]. ومن استعمالاتها في التراث العربي الإسلامي (نقد الشعر ونقد النثر) والقصد إلى إظهار ما فيها من عيب أو حسن، ومن هذا الباب فالناقد هو الذي يَقوم عمله على تمييز العمل جيده من رديئه، وصحيحه من زيفه .

وإذا رجعنا إلى الكلمة الإنجليزية critic نجد أنها مشتقة من اللفظة اليوناني krites، التي تعني حَكَم [2] .

وأما التفكير الناقد من حيث الاصطلاحُ فهو مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدودٍ من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى من قبيل المنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة[3]. وعلى الرغم من تداوله في العديد من الكتابات إلا أنه ليس من السهل تحديد دلالته بشكل تام ودقيق، وذلك بسبب اختلاف مناهج الباحثين من جهة، وتعدد جوانب هذه العملية وتعقدها من جهة أخرى[4].

وسنقتصر __ههنا__ على بعض التعريفات لتقريب هذا المفهوم، أولها تعريف جون ديوي John Dewey[5] الذي يرى أن التفكير الناقد دراسة نشِطة، وجادة ومتأنِّية لمعتقد معيَّن أو لأحد أشكال المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه والاستنتاجات الأخرى التي يصبو إليها. ويرى روبرت إينز Robert H Ennis بدوره أن التفكير الناقد تفكير تأملي معقول، يركز على اتخاذ القرار فيما يعتقد به أو يؤديه لتطوير التفكير والسيطرة عليه، وهو تعريف ينصب على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد[6].

ويعرفه بدر الرويس بأنه عملية تفكيرية مركبة، يتم فيها إخضاع فكرة ما للتحقق. وذلك بناء على جمع الأدلة والشواهد بموضوعية، ومن تم إصدار حكم بقَبولها أو رفضها اعتمادا على معايير أو قيم معينة، إن التفكير الناقد يمثل قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي، أي أنه تفكير تأملي يهدف إلى إصدار حكم أو إبداءِ رأي، ويكفي أن يكون الفرد صاحب رأي في القضايا

---

[1] ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب. دار صادر بيروت، لبنان، م3، حرف الدال، ص425، وأحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1979.ج 5، ص467.

[2] مجموعة مؤلفين، قاموس أوكسفورد المحيط إنكليزي عربي، أكاديميا إنترناشيونال، 2003، بيروت، ص 249.

[3] فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، ط3، 2016، ص60.

[4] جميل عصام جميل، التفكير الناقد منطق للحياة اليومية، نيوبورك للنشر والتوزيع، ط1، 2019، ص34

[5] أليك فيتشر. مدخل إلى التفكير الناقد، ترجمة عائشة يكن. الدار العربية للعلوم، ط2،2020 ص18..

[6] فراس محمود مصطفى السليتي، التفكير الناقد والإبداعي، عالم الكتب للنشر، 2006، ص24.

المطروحة، ويتم ذلك بإخضاع المعلومات والبيانات والأدلة أو شواهد تساعد في تقييم عناصر الموضوع بغية التوصل إلى حكم أو قرار ما[1].

يتبين أن هناك اختلافات واضحة بين هذه التعريفات إلا أنها تتقاطع في اعتبار التفكير الناقد مجالا متسعا من المهارات المعرفية والاتجاهات الذهنية الضرورية لتحديد الحجج والادعاءات وتقييمها، واكتشاف الإسقاطات الشخصية والتغلب عليها.

2) خصائص التفكير الناقد

يمتلك المفكرون الناقدون العديد من السمات الإيجابية التي تساعدهم على اكتساب معلومات جديدة وفهم المفاهيم المعقدة واتخاذ قرارات أفضل، ولعل أولها[2] الفضول، بمعنى الحرص على تعلم أشياء جديدة واكتشاف وجهات نظر مختلفة. فالمفكر الناقد يضع الأسئلة لتوضيح فهمه وتحدي افتراضاته، لأن التساؤل هو المحرك الرئيس للتفكير وهو الذي يضفي على التفكير حيويته.

وثانيها التعاطف؛ بمعنى أن المفكرين الناقدين يتعاطفون ويحترمون آراء الآخرين ومشاعرهم. لذا، يحاولون فهم الأسباب الكامنة وراء آراء الآخرين وأفعالهم، وتجنب إصدار أحكام متسرعة.

وثالثها التواصل، والقصد إلى أن المفكر الناقد يستطيع التعبير عن أفكاره بوضوح ومنطقية، ويستمع بنشاط للآخرين، ويستجيب بشكل بناء، كما أنه يسعى للحصول على تغذية راجعة متجددة لتحسين تفكيره.

ورابعها الإبداع؛ ويتجلى الإبداع عن البحث عن طرق جديدة لحل المشاكل وتوليد أفكار جديدة، فالمفكر الناقد لا يخشى المخاطرة وتجربة الأساليب المختلفة في سبيل إبداع شيء جديد.

وأما خامسها فالمرونة؛ بمعنى القدرة على التكيف والانفتاح على التغيير، فالمفكر الناقد مستعد لمراجعة آرائه ومعتقداته بناءً على ما يستجد من أدلة وبراهين، ولا يتشبث بمفاهيم أو أحكام جاهزة.

وأما سادسها فالتواضع؛ بمعنى أن المفكرين الناقدين على دراية بحدودهم وانحيازهم. يعترفون بأخطائهم ويتعلمون منها. إنهم لا يدعون أنهم يعرفون كل شيء أو لديهم الإجابة النهائية، فالتواضع سمة أساس في أي تفكير ناقد.

[1] بدر بن عبد الرحمن الرويس، المزاوجة بين المهارات التقنية ومهارات التفكير الناقد كمدخل لتنمية المهارات الإدراكية في برامج التربية الفنية المعاصرة، مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية، م1، ع2، يوليوز 2017، ص350.

[2] محمد ربيعي، أهمية التفكير النقدي في التعليم والثقافة والبحث العلمي، مركز البيان للدراسات والتخطيط، 2014، ص8.

وأما سابعها فالاستعداد؛ ويتجلى ذلك في كون المفكرين الناقدين لديهم الحافز والتصميم على التفكير الناقد، ولديهم موقف إيجابي تجاه التعلم، إنهم لا يخجلون من التحديات أو الصعوبات أو القابلية للتعلم.

3) معايير التفكير الناقد

يقصد بمعايير التفكير الناقد، تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير التي تتخذ أساسا في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الفرد، ولعل أبرزها: الوضوح والصحة والدقة والربط والعمق والاتساع والمنطق[1].

فأما الوضوح فهو أولا من أهم معايير التفكير الناقد، وثانيا المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، ولن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.

وأما الصحة فالقصد إلى أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، فقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة أي دون أن تستند إلى إحصاءات رسمية ومعلومات موثقة.

وأما الدقة فالقصد إلى الدقة في التفكير، بمعنى استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه دون زيادة أو نقصان.

ويعني الربط أن الجملة المطروحة في السؤال ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بالقضية موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

ويعني العمق أن المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال تفتقر إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة وتشعب الموضوع.

ويعني الاتساع أخذ جميع جوانب الموضوع بالاعتبار.

وأما المنطق فهو من الصفات المهمة للتفكير الناقد، أي أن يكون المفكر الناقد منطقيا في تنظيم الأفكار وتسلسلها ومعقولا مبينا للحدود والقضايا والمقدمات والنتائج.

[1] جميل عصام جميل، التفكير الناقد منطق للحياة اليومية، ص76.

4) التفكير الناقد ومهاراته الفرعية

تتباين آراء الباحثين حول التفكير الناقد من حيث مهاراته وأسسه، تحديدا وتصنيفا، لكن بشكل عام يمكن التمييز فيها بين مهارات نظرية ومهارات عملية.[1]

فأما المهارات النظرية فهي تلك التي تتعلق بالقدرة على فهم المعطيات والأدلة والحجج المطروحة في موضوع ما وتفسيرها وتحليلها والاستدلال عليها وتقويمها. إذ يعنى الاستنتاج بالقدرة على الوصول إلى نتائج مقترحة أو بديلة اعتمادا على المعطيات المتاحة، والتفسير بتوضيح طبيعة المشكلة أو المسألة ومغزاها بطريقة مبسطة وجلية، في حين ينصب التحليل على تفكيك المشكلة إلى جزئياتها والبحث عن العلاقات والأنماط والأسباب والآثار بينها، بينما يركز الاستدلال على استخدام المنطق والبراهين لإثبات أو دحض فرضية أو حجة ما، لنصل إلى التقويم الذي يتوخى تحديد مدى صحة المعطيات والأدلة والحجج المستخدمة وموضوعيتها وجودتها في حل المشكلة.

وأما المهارات العملية، فترتبط بالقدرة على تطبيق مهارات التفكير الناقد في مواقف حقيقية، وفي مقدمتها البحث الذي قوامه استخلاص المعلومات من مصادر مختلفة وتحديد مصداقيتها وأهميتها للمشكلة أو المسألة، والفضول عن طريق طرح الأسئلة النوعية بهدف استكشاف المشكلة وفهمها بشكل أعمق، ثم الابتكار باستخدام الخيال والإبداع، والتعاون من حيث التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم واستشارتهم لتبادل الآراء والخبرات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة ، إلى جانب النقد البناء من خلال تقديم ملاحظات وتعليقات واستقبالها في أفق تحسين الحلول المقترحة للمشكلة وتطويرها.

ثانيا: إسهام التفكير الناقد في تحسين الأداء الأكاديمي وتجويده

يشير الأداء الأكاديمي إلى مستوى نجاح الطالب في تحصيل المعرفة الأكاديمية، الذي يتم قياسه عادة عبر الدرجات والنقط. ومن المهم أن نلاحظ أن هذا الأداء لا يعتمد فقط على القدرة على حفظ المعلومات، بل على قدرة الطالب على فهم المعلومات وتحليلها بشكل نقدي، إذ يُفترض أن يتضمن نموذج الأداء الأكاديمي مكونات متعددة مثل التحصيل العلمي، والقدرة على المشاركة في المناقشات، وتطوير أبحاث عالية الجودة، والقدرة على التفكير الناقد بشكل شامل.

[1] محمد ربيعي، أهمية التفكير النقدي في التعليم والثقافة والبحث العلمي، مركز البيان للدراسات والتخطيط، 2014، صص 10-11.

وإن التفكير الناقد يسهم بشكل مباشر في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، لأنه يمكّنهم من تحليل المعلومات بدلاً من الحفظ، إذ يساعدهم على فهم المواد الدراسية وتحليل النظريات والمفاهيم وربطها بالتطبيقات الواقعية، كما يركز على تقييم المصادر والمراجع، خاصة في هذا العصر الذي يتسم بتدفق المعلومات ، فهو يساعد الطلاب على تمييز المصادر الموثوقة من غيرها، واستخدام مراجع علمية دقيقة لدعم أبحاثهم وأطروحاتهم، وتحليل مدى توافق المعلومات مع الحقائق والأدلة العلمية،إلى جانب تجويد مهاراتهم في حل المشكلات عبر مساعدتهم على تحديد أسباب المشكلات الدراسية وبواعثها وتطوير استراتيجيات مبتكرة لحلها، والتفكير في بدائل متعددة للوصول إلى الحل الأمثل[1].

كما أنه يعزز مهارات الكتابة الأكاديمية الرصينة التي تتطلب تحليلا منطقيا وتنظيم الأفكار بشكل منهجي، وفي هذا يُمكّن الطالب التفكير الناقد من صياغة حجج قوية، ودعم آرائه بأدلة منطقية كما يغني التحليلات الموضوعية بدلا من الذاتية.

وبالموازاة مع ذلك، فالتفكير الناقد يساعد الطالب على تحديد أولوياته الأكاديمية، وتوزيع وقته بين الدراسة والأنشطة الأخرى بفعالية، خاصة تلك التي تضيف قيمة حقيقية لتعلمه والتركيز عليها، وفي ذلك يتعزز تعلمه المستقل، حيث يصبح قادرا على البحث عن المعلومات بنفسه، ويستطيع تقييم فهمه للموضوعات الأكاديمية، وتطوير استراتيجيات شخصية لتحسين أدائه.

والجدير بالذكر أن هذا النوع من التفكير يساعد الطالب كذلك على كيفية التعامل مع الامتحانات والاختبارات من خلال امتلاك العُدة المنهجية في تصنيف الأسئلة، وتحليلها لبلوغ الإجابات الصحيحة، دون إغفال جزئية مهمة تتمثل في تعزيز حسه الاجتماعي عبر الجماعات البحثية، وجوهر ذلك إنما يتحقق عبر لاستماع لوجهات نظر مختلفة وتحليلها، وطرح أفكار مبتكرة تُثري النقاش، والإسهام بحلول فعالة للمشكلات.

ثالثا: الإكراهات التي تواجه تطوير التفكير الناقد في التعليم العالي المغربي

شهدت الساحة التربوية بالمغرب إطلاق مشاريع كبرى مثل الرؤية الاستراتيجية 2015–2030، والقانون الإطار 51.17، وخارطة الطريق 2022–2026، وذلك بهدف تجويد الممارسة التربوية وتعزيز نجاعتها.

[1] تهاني هاشم خليل عابدين، أثر تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم في تحسين مخرجات التعليم، مجلة العلوم وآفاق المعارف، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، م1، ع2، 2021، ص173.

وفي هذا الإطار، تم التركيز على تنمية المهارات الحياتية بوصفها دعامة رئيسة لتكوين متعلمين قادرين على التفاعل الإيجابي، واتخاذ قرارات متزنة، وتحمل المسؤولية.

وقد واكبت وزارة التعليم العالي هذا التوجه من خلال إدراج التفكير الناقد في صلب منظومة التكوين الجامعي، باعتماد هندسة بيداغوجية جديدة تدمج وحدات مخصصة لمهارات التفكير والتحليل، والمواطنة، وحل المشكلات، والتواصل[1]، كما نظمت دورات تكوينية لفائدة الأساتذة، وأبرمت شراكات مع منظمات دولية كالمجلس الثقافي البريطاني واليونسكو لتعزيز تعليم مهارات القرن الواحد والعشرين.

ورغم أهمية هذه المبادرات والجهود، إلا أن هناك عدة إكراهات وتحديات تحول دون بلوغ المبتغى المنشود، إذ ما يزال النظام التعليمي في عدد من الجامعات المغربية يجنح نحو التلقين والحفظ عوض التحليل والنقد، بمعنى أنه يركز على استرجاع المعلومات في الامتحانات بدل قياس قدرة الطالب على التفكير الإبداعي والناقد، ما يجعل الوقت المتاح للتركيز على بناء التفكير الناقد محدودًا، كما أن المحتوى التعليمي المقدم غالبًا ما يكون نظريًا ولا ينصب على المشكلات الواقعية أو الحالات الدراسية.

ويضاف إلى ذلك، ضغط المناهج الدراسية وضيق الوقت المتاح لإنهاء المقررات، الذي يجعل من الصعب تخصيص وقت لتنمية هذا النمط من التفكير.

وعطفا على ذلك، فإن الجامعات المغربية تشهد ارتفاعا ملحوظا في عدد الطلاب في القاعات الدراسية، مما يُعيق التفاعل الشخصي بين الأستاذ والطلبة، ويقلل من فرصة تطبيق أساليب تدريس تعزز التفكير الناقد.

ومن هذه الإكراهات ما يرتبط بالطالب الجامعي نفسه، فالطلبة الذين يفتقرون للتفكير النقدي يواجهون صعوبة في تحليل المفاهيم المعقدة وفهم العلاقة بين النظريات والتطبيقات، واعتمادهم الحفظ يؤدي بهم إلى أداء غير متميز في الامتحانات والمشروعات البحثية، ويجعلهم أقل قدرة على طرح أفكار جديدة أو إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات، كما سيعانون من صعوبة في تقييم مصادر التعلم والبحث عن المعلومات بأنفسهم، وغير جاهزين للحياة المهنية.

وبعض هذه الإكراهات يتعلق أيضا بالأستاذ الجامعي الذي يُعد محورًا أساسا في العملية التعليمية، وله تأثير كبير في تعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة. إذ يمكن للأستاذ أن يُوجه الطلبة نحو تطوير هذه المهارة، لكنه قد يكون أيضًا عائقًا إذا لم يكن مدركًا لأهميتها أو لا يمتلك الأدوات والمهارات اللازمة لتعزيزها، خاصة إذا كان يستخدم أساليب تقليدية في التدريس مثل المحاضرات الطويلة، ولا يشجع الطلاب على المشاركة الفعّالة.

[1] انظر، حصيلة منجزات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار لسنة 2023-2024 وآفاق سنة 2024-2025، https://www.enssup.gov.ma، تاريخ الاطلاع: 12/03/2025.

ويضاف إلى العناصر المذكورة ضعف استخدام التكنولوجيا في التعليم التي تساعد على تنمية التفكير الناقد مثل المحاكاة الرقمية والتعلم القائم على المشكلات.

رابعا: سبل تعزيز التفكير الناقد في الوسط الجامعي:

يعد تعزيز التفكير الناقد بين الطلاب الجامعيين أمرًا بالغ الأهمية لأنه لا يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي وتجويده فحسب، بل يهيئ الطلاب أيضًا لمواجهة تحديات الحياة والمهنية. ومن أنجع السبل لتعزيزه دمجه ضمن المناهج الأكاديمية، ولا يجب تدريسه بشكل مستقل[1]، إذ ينبغي التركيز على تعليم الطلاب كيفية تقييم المصادر، وتشجيعهم على الكتابة التحليلية وطرح الأسئلة المفتوحة، خاصة في ضوء الانفجار التكنولوجي الذي أتاح سهولة الوصول إلى المعلومات، من هنا تبرز أهمية امتلاك الطالب العدة المنهجية لتمييز المصادر الموثوقة من غيرها، وتحليل الأدلة والمعلومات المستخدمة لدعم أفكارهم ورؤاهم، وتمحيص المراجع المعتمدة وتقييم مدى مصداقيتها، مع مراعاة مسألتي الاستقلالية في التعلم وكيفية مواجهة التحيزات، وتعزيز ثقافة تقبل الأخطاء بوصفها جزءا من عملية التعلم والتفكير.

ثم تفعيل الأنشطة الجماعية وتنظيم الورشات والدورات التدريبية والنوادي، والمناظرات الهادفة [2]التي تُركز على مهارات تحليل المشكلات، والتفكير المنطقي، وفهم العلاقات السببية، فالعمل الجماعي يُشجع الطلاب على الاستماع لوجهات النظر المختلفة، وتحليل الأفكار والتعاون لإيجاد حلول مشتركة.

دون أن ننسى دمج التكنولوجيا والوسائط المتعددة، نظرا لدورها المهم في تحسين مهارات البحث لدى الطلبة، وتأثيرها يتمثل في رفع معدل تفاعل الطلبة، فمن خلال استخدام وسائل التكنولوجيا، يتمكن الطلاب من المشاركة الفعّالة في الدروس، سواء كان ذلك عبر منصات التعليم عن بُعد أو استخدام التطبيقات التفاعلية في القاعات الدراسية التقليدية، بالإضافة إلى ذلك، تشجيعهم على التفكير الإبداعي، من خلال كيفية تطبيق المفاهيم العلمية بشكل عملي لحل المشكلات وتحقيق الإبداع في مجالات متعددة.، إلى جانب تسهيل الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها بسهولة ويسر. وذلك باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، من قبيل الذكاء الاصطناعي.

[1] بول جرين، تعليم التفكير النقدي تحقيقا للتعلم مدى الحياة، ضمن كتاب التفكير في التعليم العالي، تحرير مارتن دافيس ورونالد بارنيت، ترجمة حسني عبد الرحمان الشيمي وآخرون، ط1، 2021، ص157.

[2] ستيفن. م. لانو، علاقة بين المناظرات وبين التفكير النقدي، ضمن كتاب التفكير في التعليم العالي، تحرير مارتن دافيس ورونالد بارنيت، ترجمة حسني عبد الرحمان الشيمي وآخرون، ص 213

خاتمة

تأسيسا على ما سلف ذكره، يمكن القول إن التفكير الناقد يكتسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية ويعد من أهم القدرات المعرفية التي يتعين رعايتها خاصة في الوسط الجامعي. والطالب الذي يمارس هذا النوع من التفكير لا شك أنه سيستشعر تلك الآثار الإيجابية على حياته الشخصية أولا، وأدائه الأكاديمي ثانيا.

ومن هنا توصي هذه الورقة بأهمية تطوير نموذج تعليمي فعال يدعم هذه المهارة لدى الطالب، من خلال تحديث المناهج التعليمية لتتضمن وحدات تعليمية تعطي الأولوية لتطوير التفكير الناقد وحل المشكلات وتوفير برامج تدريبية وأنشطة عملية، مثل المناقشات الجماعية، ودراسات الحالة، والتحليل التطبيقي إلى جانب تشجيع التعلم القائم على حل المشكلات والتدريب المستمر للأساتذة، فضلا عن استخدام أدوات تقييم متطورة تسمح بقياس التفكير الناقد، مما يحفز الطلاب على مراجعة أنفسهم وتطوير مهاراتهم باستمرار.

لائحة المصادر والمراجع

- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت،
- أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1979.
- أليك فيتشر، مدخل إلى التفكير الناقد، ترجمة عائشة يكن، الدار العربية للعلوم، الطبعة الثانية. 2020.
- بدر بن عبد الرحمن الرويس، المزاوجة بين المهارات التقنية ومهارات التفكير الناقد كمدخل لتنمية المهارات الإدراكية في برامج التربية الفنية المعاصرة، مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية، المجلد الأول، العدد الثاني، يوليوز 2017.
- تهاني هاشم خليل عابدين، أثر تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم في تحسين مخرجات التعليم، مجلة العلوم وافاق المعارف، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، المجلد الأول، العدد الثاني، السنة 2021.
- جميل عصام جميل، التفكير الناقد منطق للحياة اليومية، نيوبورك للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2019.
- حصيلة منجزات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار لسنة 2023-2024 وآفاق سنة 2024-2025، www.enssup.gov.ma.
- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، الطبعة الثالثة، 2016.
- فراس محمود مصطفى السليتي، التفكير الناقد والإبداعي، عالم الكتب للنشر، 2006.
- مارتن دافيس ورونالد بارنيت، التفكير في التعليم العالي، ترجمة حسني عبد الرحمان الشيمي وآخرون، الطبعة الأولى، 2021.
- مجموعة مؤلفين، قاموس أوكسفورد المحيط إنكليزي عربي، أكاديميا إنترناشيونال، بيروت، 2003،
- محمد ربيعي، أهمية التفكير النقدي في التعليم والثقافة والبحث العلمي، مركز البيان للدراسات والتخطيط، 2014.

جَوانِب مِن ثقافة القبائِل الأمازيغيّة:
-تُراث ثقافِي لامادِيّ وَنَمَطٌ حَضارِيّ-

د. عبد الكريم العوني
باحث في التراث اللّغوي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق

الملخص

يزخر المغرب بتراث ثقافي متنوع، تتداخل في أبعاده مجموعة من الخصائص الّتي تكمّل بعضها البعض، وَفْق نسق منسجم ومتكامل تركه السلف للخلف، شمل مختلف القطاعات الفكرية، والأدبية، والمعمارية، والموسيقية، واللّغوية، والتواصلية...

تعدّ اللغة أعظم اكتشاف ومفتاح لفهم التراث الثقافي، وهي ميزة، يتميّز بها الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى، التي تشارك المجتمع في البيئة الجغرافية، فلا يستطيع الإنسان العيش بمعزل عن المجتمع، لكنه لا يمكنه، أو لا يستطيع التعامل مع أفراد مجتمعه إذا لم يكن على معرفة باللّغة السائدة في المجتمع.

وفي هذا الصدد، تروم هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على جوانب من ثقافة القبائل الأمازيغية في المغرب الأقصى من خلال المصادر الوسيطية، بوصفها تندرج ضمن التراث اللامادي، محاولين في ذلك الوصول إلى الإجابة عن الإشكال الآتي: ماذا نعرف عن ثقافة القبائل الأمازيغية خلال العصر الوسيط؟

الكلمات المفتاحية:

الثقافة، اللّغة، العادات والتقاليد، الأخلاق والمعرفة، اللّغة الأمازيغية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

العوني، عبد الكريم. (2025، ماي). جَوانِب مِن ثَقافَة الْقَبائِل الأَمازيغيّة: -تُراث ثَقافِي لامادِيّ وَنَمَطٌ حَضارِيّ-. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 422-443.

شكّل المغرب على امتداد تاريخه موقعاً استراتيجيّاً، إلتقت فيه حضارات عريقة، غيرت مجرى أحداث تاريخه، بدءاً بحضارة الفينيقيين، مروراً بالإحتلال الروماني الذي ظلت فيه الثقافة الأمازيغية حاضرة، وصولاً إلى الحضارة الإسلامية التي غيرت تدريجيا المشهد اللغوي منذ فتح المغرب خاصةً والغرب الإسلامي عامةً، وتركت بصماتٍ قويةً في بداية الأمر على الثقافة المحلية، وغيّرت السلوكات الشّاذة التّي تتنافى مع الشرع الإسلامي، وهذا لا يعني أن الثقافة الأمازيغية اندثرت كلّها، ولم تعد قائمة في مجتمع المغرب الأقصى.

وعلى هذا النحو، تشكّل اللغة أعظم اكتشاف وميزة، يتميّز بها الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى، التي تشارك المجتمع في البيئة الجغرافية، فالمجتمع هو بيت الفرد، فلا يستطيع الإنسان العيش بمعزل عن المجتمع، لكنه لا يمكنه، أو لا يستطيع التعامل مع أفراد مجتمعه إذا لم يكن على معرفة باللغة السائدة في المجتمع.

وعن طريق اللغة، يمكن أن نتعرف على ثقافات القبائل بمجال المغرب الأقصى، باعتبار اللّغة ثقافة كما قال الفاسي الفهري: "والثقافة سميماء، في المأكل والمشرب، والرقص والموسيقى، إلخ، سواء كانت محلية أو جموية أو كونية، ولأن المعتقدات والسلوكات والقيم والمعارف ثقافية أيضا، ولأن هناك تفاعل ثقافات ومعارف وتداخلها عبر اللغات"[1]، إضافة إلى نوع الألبسة، وطريقة العيش، والحفلات، والمناسبات الدينية، والاجتماعية.

وفي هذا الصدد، فإنّ الثّقافة الماديّة هي بمثابة المفتاح الذي يسهم بشكل كبير في مقاربة موضوع ثقافة القبائل الأمازيغية[2] بالمغرب الأقصى. ولعل السؤال المشروع الذي يطرح نفسه هو: ماذا نعرف عن ثقافة القبائل الأمازيغية عامة؟ صحيح أنه، منذ دخول المسلمين مجال المغرب الأقصى، تغيّرت مسائل جمّة في المجتمع بفعل عوامل كثيرة، وهذا ما سنحاول تناوله في هذه الورقة البحثية المتعلقة بثقافة القبائل الأمازيغية.

أولاّ: ثقافة القبائل الأمازيغية.

أ- مفهوم الثقافة

لكل مجتمع من مجتمعات الكون ثقافة، وغالبا ما يكون المجتمع مرتبطا بثقافة معيّنة، تُحدّد هويته وحضارته عامة، الشي الذي يؤدي إلى تعدّد الثقافات واختلافها بين القبائل والأمم، في طريقة نسجها وترجمتها بشكل حقيقي على الواقع المعيش.

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، ص السياسة اللغوية في البلاد العربية، بحثا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديمقراطية، وناجعة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بنغازي-ليبيا- ط1، 2013م، ص 8.

[2] القبائل الأمازيغية المقصودة هنا هي بعض النماذج المحّددة في قبائل صنهاجة الجنوب بعصبيتها المختلفة كلمتونة ومسوفة وجزولة خلال عصر الدولة المرابطية.

لذلك، فالثقافة العربية الإسلامية تختلف عن الثقافة الأوربية، والثقافة الأوربية تختلف عن الثقافة الأمريكية وهكذا. وهذا الاختلاف لا يشمل القواسم المشتركة بين كل الثقافات المتعلّقة أساسا بالبعد الأخلاقي داخل المجتمع، لذا، فإنّ الثّقافة ترتبط ارتباطا عضويّا وحقيقيّا بالمجتمع الإنساني، وتتصل بروح الشعب وعبقريته على حدّ تعبير دنيس كوش في كتابه " مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية"[1]. فما الذي يميز رؤية المفكرين والباحثين المغاربة لمفهوم الثقافة؟

سنقوم بالنبش في مفهوم الثقافة عند العلماء والمفكرين المغاربة، قبل الانتقال إلى التعريف الذي وضعه الأنثروبولوجي الإنجليزي إدوارد تايلور (1832-1917م).

فقد عرّف الجابري الثقافة في كتابه "تكوين العقل العربي" بـ"ما يبقى عندما يتم نسيان كل شيء"[2]، وحدّد العقل العربي انطلاقا من الثقافة، فقال: "الفكر بوصفه أداة للإنتاج النظري"[3]. وحسب عبد الله العروي، فإن الثقافة هي مجموع الرموز التي تعكس الحياة الجماعية انعكاسا مباشرا، لهذا يكون كل عضو من أعضاء المجتمع حاملا ثقافة رغم وجود أفراد متخصصين كالشاعر، أو القاص أو الطبيب أو الساحر. تسمى الثقافة في هذه الحالة عضوية لأن بنيتها مطابقة لبنية المجتمع"[4]. لذلك، فإن الثقافة أسلوب عمل وتعامل بين الإنسان والبيئة بمعناها الواسع، تتغير بتغير طبيعة الأزمنة والأمكنة، حيث نجد ما سمّاه شوقي جلال بالثقافة الجديدة، بوصفها أداة ملائمة لحلّ المشكلات والقضايا، وحينئذ يكون للكلام معنىً[5]، لهذا، فإن شوقي جلال يطرح فكرة الثقافة كقضية ملازمة للعقل، في بنية المجتمع وسلوك الفرد.

وعلى اختلاف هذه التعريفات الّتي وضعت لمفهوم الثقافة، باعتباره مفهوما واسعا ومتقاطعا مع مفاهيم أخرى، لا نجد تعريفا أكثر تدقيقا من الذي وضعه العالم البريطاني تايلور[6]، حيث حدّد مفهوم الثقافة في كلّ ما يشمل "المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها

[1] دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعيداني، مراجعة، الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان – ط1، مارس 2007، ص 24.

[2] محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، دار الطليعة – بيروت -مركز دراسات الوحدة العربية، ط10، مارس 2009م، ص38

[3] محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، ص 14.

[4] عبد الله العروي، ثقافتنا في ضوء التاريخ. ط.3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1992، ص172.

[5] شوقي جلال، التراث والتاريخ، مؤسسة هنداوي، المملكة المتّحددة، 2024م ص 85.

[6] إدوارد تايلور، (1832/1917)، عالم أنثروبولوجي بريطاني، ومؤسس علم الأنثروبولوجيا الثقافية، ومن أهم أعماله الثقافة البدائية، أو الحضارة البدائية حسب اختلاف الترجمات.

الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع"[1]، وهكذا، فإن التعريف الذي وضعه العالم الأنثروبولوجي للثقافة لا يكتنفه الغُموض واللّبس كثيرا، باعتباره تعريفا يجمع ويشمل كل ما له علاقة بالإنسان داخل المجتمع أو البلد الذي ينتمي إليه. والثقافة في المجتمع، شأنها شأن اللغة[2]، مكتسبة من المجتمع الذي يعيش داخله الفرد، وبالتالي، فإنها عبارة عن مبادئ، وروح القوانين، التي بواسطتها تُعطى لأي مجتمع من المجتمعات القيمة الفضلى، التي يسعى الفرد إلى احترامها، ويرفض الخروج عنها.

يبدو مما تقدم، أنّ الثّقافة تنبعث من المجتمع، كما أنها غير قارة وثابتة، تتغيّر بتغيّر ذهنية المجتمع التي تواكب باستمرار تطور العصر، وهذا يعني أن ثقافة القبائل هي بمثابة الثابت والمتحوّل، ثابتة في المسائل المتعلّقة بالبعد القيمي والأخلاقي، ومتحوّلة في الأمور التي تخدم ثقافة المجتمع للدفع بها إلى الأمام، لمواكبة تطوّر العالم.

وما ينبغي التأكيد عليه أن ثقافة القبائل الأمازيغية لم تعد كما كانت عليه إبان القرون الهجرية الأولى، وهذا أمر طبيعي لأن القرن الحادي والعشرين يختلف تماما عن القرون الأولى الهجرية، في قوالب كثيرة ومختلفة لها صلات حقيقية بذهنية المجتمع غير الثابتة زمانا ومكانا. ورغم كثرة القبائل المستوطنة بمناطق مختلفة من مجال المغرب الأقصى، وشساعتها، فإننا سنقتصر على ذكر الثقافات المشتركة بين القبائل الأمازيغية، ولاسيما المرتبطة بالعادات والتقاليد والمعرفة والأخلاق.

ب - بين العادات والتقاليد المشتركة

إذا كان التراث اللّغوي بالمغرب الأقصى هو الوجه الحقيقي لمعرفة العادات والتقاليد والطقوس المتعدّدة والمختلفة للقبائل الأمازيغية، فإن المصادر التاريخية لم تسعفْنا بذكر معلومات دقيقة في الموضوع، إلا أن ما ينبغي تأكيده هو أنّه بمجرد دخول العنصر العربي منطقة المغرب الأقصى، الذي شكّل منعطفا تاريخيا في المجتمع، بدأت أفواج القبائل الأمازيغية تقتنع بالإسلام بفضل علماء أكفاء أمثال عقبة بن نافع، وموسى بن نصير إبان القرن الثاني الهجري، حيث كانوا يتركون في بلاد البربر -حسب حسين مؤنس في كتابه- " فتح العرب للمغرب" أصحابهم يعلّمون القرآن والإسلام للقبائل[3]. وتعليم القرآن والاقتناع بمنهاجه، يجعل المرء يعيد النظر في مجموعة من المسلّمات التي كانت سائدة ومقبولة في القبائل الأمازيغية، إذ، ممّا لا شكّ في ذلك، أن القبائل التي اقتنعت بالإسلام بدأت تتخلص من عادات وتقاليد قديمة، تنافي الأحكام الشرعية، فالمجال لا يسع لسرد كل تفاصيل

[1] Edward Taylor , la civilisation primitive, Tome premier, la 2éme édition 1873 , p, 20.

[2] بغض النظر عن ميزتها الفطرية المحددّة في ما يسمى بالمقدرة اللغوية عند تشومسكي.

[3] حسن مؤنس، فتح العرب للمغرب، مكتبة الثقافة الدينية، الإسكندرية، ص، 298

عادات القبائل الأولى التي احتكّت مع المدّ العربي المحمّل برسالة سماوية، تهدف إلى إقامة العدل داخل المجتمع، ونبذ السلوكات التي تتنافى مع معتقدات الدين الإسلامي[1].

لكي يكون الموضوع محصورا زمانا ومكانا، سننطلق من بعض العادات والتقاليد التي كانت متفشيّة في قبائل صنهاجة حسب ما تمّ ذكره في المصادر الوسيطية، فقد تناول ابن خلدون في كتابه "العبر" جزئيات بسيطة عن عادات قبائل صنهاجة الجنوب، وتقاليدها، فقال: "الموطّنون بالقفر وراء الرمال الصحراوية الجنوبية، أبعدوا في المجالات هنالك، منذ دهور قبل الفتح، لا يعرف أولها، فأصحروا عن الأرياف، ووجدوا بها المراد، وهجروا التلول وجفَوْها، واعتاضوا منها بالألبان والأنعام ولحومها، انتباذا عن العمران واستئناسا بالانفراد"[2]. وما يستشف من قوله إنّ صنهاجة الجنوب، ببطونها المتعددة، كانت تتّخذ في نمط عيشها عادة أكل لحوم الأنعام ولبنها، كما كانت تنفر من كثرة العمران والاختلاط مع عامة الناس، وما يترتب عنه من ضجيج، حيث فضلت العيش في مساكن منفردة. وهذه العادات هي بمثابة قاسم مشترك بين البطون والأفخاذ القبلية المتوغلة في فيافي الصحراء، كما اشتهر صنهاجيو الجنوب بعادات مماثلة – تكاد لا تختلف- عن صنهاجيي الشمال، وهذا ما خلص إليه مولاي التقي العلوي في " أصول المغاربة"، أكّده بقوله: " فإن صنهاجة الشمال بفرعيها الشرقي والغربي مباينة لصنهاجة الجنوب تماما سواء كان ذلك في الأخلاق والعادات أو في غير ذلك"[3]، كما اتخّذت القبائل الصنهاجية في عادات الملبس اللّثام تميّزا عن الأمم[4].

ومما لا شك فيه، فإن الدين الإسلامي، وخاصة الجانب المتعلّق بالبعد الروحي والاجتماعي، يحثّ على تغيير في العادات السيئة، ولذلك، فإن القبائل الأمازيغية الصنهاجية ببطونها المختلفة، كلمتونة، وكدالة، ومسوفة، وجزولة[5]، بعد إسلامها، غيّرت عاداتها وفق ما تمليه ضوابط الدين الإسلامي، كالقضاء على أماكن اللهو

---

[1] يرجى النظر كذلك في كتاب " المسالك والممالك " للبكري، ج2، تحقيق، جمال طلبة، دار الكتب العلمية – بيروت-، ط1، 2002م، ص 346، حيث تحدّث عن كيف تحولت منطقة أغمات ونفيس إلى منطقة عرفت مؤسسات دينية كبناء المساجد. ينظر كذلك في كتاب ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق، خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ج6، 2000م، ص 139، حيث تناول مسألة ديانة الأمازيغ قبل دخول المسلمين منطقة المغرب الأقصى.

[2] ابن خلدون، ج6، ص 370.

[3] مولاي التقي العلوي، أصول المغاربة، مراجعة وإخراج، علال ركوك وحفيظة الهاني، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، مطبعة المعارف الجديدة – الرباط- ط، 2، 2019م، ص 120.

[4] ابن خلدون، العبر، ج6، ص، 370.

[5] هذه القبائل كلها تنتمي إلى صنهاجة الجنوب، وكل القبائل التي ذكرت استوطنت مجالا معينا بالصحراء الكبرى، ومارست التجارة، وراقبت القوافل التجارية بشمال الصحراء الكبرى، وغربها، وجنوبها، وتأثرت بالظروف السياسية شمال الصحراء، ==

والمنكرات، وفرض المذهب المالكي[1]، وبدأت العناية والاهتمام أكثر بالفقهاء، لنشر الدين الإسلامي على أكمل وجه، وهذه العادة، الغرض منها إعطاء قيمة للفقهاء، وانصراف وجوه الناس إليهم، حتى كثرت أموالهم، واتّسعت مكاسبهم على حدّ قول المراكشي[2].

ومن العادات والتقاليد، التي تميّزت بها قبيلة جزولة، التسلّح بخناجر مقوّسة عريضة ذات حدين ورأس متناه في الدقة[3]، وغالبا ما تكون هذه العادة لها علاقة مباشرة بوضعية المجتمع أواخر الدولة المرابطية، إذ كثرت الحروب والمواجهات، الشيء الذي ترتّب عنه الاستعداد الدائم لمواجهة العدوّ من القبائل الأخرى.

كما كانت عادات القبائل المذكورة مختلفة عن عادات أهل الجبال والبسط والسهول، من حيث نوع الأغذية المتناولة، واللّباس، وهذه الخصائص، غالبا، لها ارتباط من ناحيتين:

أوّلها: طبيعة التضاريس وإكراهات المناخ تفرض على السكان لباسا وأغذية تلائم الظروف الطبيعية.

ثانيتها: علاقة المجتمع مع القبائل الأخرى المتجاورة، وبخاصة قبائل السهول التي كانت تملك أراضي خصبة فلاحية، على عكس القبائل الجبلية الوعرة المعتمدة على الرعي وتربية المواشي.

وبحسب الحسن الوزان في "وصف إفريقيا"، فإن نوعية أغذية سكّان الجبال، في شموليتها، لا تخرج عن دقيق الشعير المنقوع في الماء المغلي، وزيت الزيتون، وتفاح الصنوبر، وفي أحسن الأحوال أكل لحوم التيس[4]، وعادة أكل اللحوم مشتركة مع قبائل السهل، فالاختلاف يكمن في طريقة الطهي، حيث إن عادة سكان إقليم حاحا في أكل اللحم يكون مطبوخا بالبصل والفول، أو مصحوبا بطعام آخر يسمى الكسكسو[5].

وما يمكن قوله في عادات الأكل والملبس لدى القبائل الأمازيغية، إنها تميز بقواسم مشتركة حسب ما تجود به الأراضي، على اختلافها من حيث التضاريس والمناخ، وطبيعة العلاقات مع القبائل الأخرى من حيث التبادل التجاري.

وجنوبها. للمزيد من التفاصيل حول استيطان هذه القبائل الصنهاجية، وممارستها التجارية، ينظر: أحمد عزاوي، مختصر في تاريخ الغرب الإسلامي، مطابع الرباط، ط، الرابعة 2018م، ج 2، ص 17.

[1] أحمد عزاوي، مختصر في تاريخ الغرب الإسلامي، ج 2، ص 25.

[2] عبد الواحد المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، شرح، الدكتور صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية صيدا- بيروت-، ط، الأولى 2006م، ص، 130.

[3] الحسن الوزان، وصف إفريقيا، ج1، تحقيق، محمد حجي، ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت -لبنان- ط 2، 1983م ص 149.

[4] الحسن الوزان، وصف إفريقيا، ص 139.

[5] المصدر نفسه، ص96.

وفي حقيقة الأمر، فإن القبائل الأمازيغية حافظت على العادات التي لم تعارض الدين الإسلامي، بالرغم من الامتزاج والاندماج البشري الذي وقع منذ الاحتكاك الأول مع العنصر العربي إبان القرون الهجرية الأولى، كالمناسبات المتعلّقة بعادات الأفراح والأعراس بطقوسها المتميّزة حسب كل منطقة من مناطق القبائل الأمازيغية.

ج - في الأخلاق والمعرفة

الأخلاق والمعرفة مفهومان متماسكان ومترابطان، فالمعرفة هي الّتي تسهم في تحديد نوعية الأخلاق المقبولة في المجتمع، وتسهم في توعية المجتمع لنبذ الأخلاق والسلوكات الشاذّة، لذا، فإن العلاقة بينهما علاقة تأثير وتأثّر، وعلاقة تعايش، والدّين الإسلاميّ حثّ المجتمع على حسن مكارم الأخلاق، لضبط سلوكات المجتمع.

لا يمكن أن نعمّم بعض الأخلاق الشّاذة على باقي القبائل الأمازيغيّة، أو بعض الأحكام القاسيّة على المجتمع بمجال المغرب عامّة، كما ورد عند المسعودي، حيث وصف أهل المغرب[1] بوصف قبيح، إذ زعم أن أهله يتسمون بالغدر والخبث والمكر[2]، وأن العنصر البربري عنصر يعيش على السلب والقيام "بأعمال التخريب والتدمير، وبخاصة إذا كانوا لم يتأثروا بالثقافة العربية والعقلية العربية"[3]، ونستشفّ من هذه الفكرة ما يلي:

أوّلا: هذا الوصف فيه إنكار لمساهمة سكان المغرب في بناء الحضارات والتأليف، وإنكار لمجهودات علماء وملوك أمازيغ، كيوبا الثاني[4]، في إعطاء صورة جمالية وحضارية عن سكّان شمال إفريقيا.

ثانيا: هذا الوصف قد يكون آلية من الآليات المشروعة في استخدام العنف بمناطق شمال إفريقيا.

ثالثا: ما أوصاف النهب والسلب والتدمير التي عرف بها البربر إلا تسويغا لما اتصفت به كلمة BAR-BAR في الموروث اللاتيني القائم على الصورة النمطية الشائعة المتمثلة في قطاع الطرق والشعب غير المتحضر...

---

[1] المقصود بالمغرب هنا، دول شمال إفريقيا بالدرجة الأولى، تونس والجزائر، والمغرب حاليا

[2] المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، راجعه كمال حسن مرغي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت- ط1، 2005م، ص 49.

[3] - سجريد هونكه، شمس الله تشرق على الغرب، ترجمة وتحقيق، فؤاد حسنين علي، دار العالم العربي، القاهرة، ط1، 2008م، ص 386.

[4] يوبا الثاني (ق1 ق.م- ق1 م): هو ملك أمازيغي قديم، ابن الملك يوبا الأول، تعاطى يوبا الثاني للآداب والفنون والتاريخ وكان يتقن أربع لغات: الأمازيغية والبونية واليونانية واللاتينية، وهذا تقليد نجده عند كلّ المثقّفين الأمازيغيين القدامى، كان هذا الملك من أكبر علماء عصره وبذل مجهودا كبيرا لإدخال الحضارتين اليونانية والرومانية إلى مملكة نوميديا، وألّف هو نفسه كتبا في التاريخ والفلسفة والأركيولوجيا والتاريخ الطبيعي، ولم يبق من هذه الكتب إلا أجزاء متفرّقة. ينظر إلى: عبد السلام بن ميس، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة المغاربية القديمة، ص 63.

لذلك، وارتباطا بموضوع الأخلاق والمعرفة، فقد ورد عند الإدريسي أنّ "النّساء اللّواتي لا أزواج لهنّ في القبائل الصنهاجية في بلاد مسوفة ولمطة، إذا بلغت المرأة منهن أربعين سنة، تصدّقت بنفسها على من أرادها من الرّجال، فلا تدفع عن نفسها، ولا تمنع من يريدها"[1].

ومع ضعف الدولة المرابطية وما صاحبه من هوان، ظهرت في بعض قبائلها منكرات شاذّة في المجتمع، منافيّة لأخلاق أوائل الدولة المرابطيّة، حيث شاعت في صفوف النساء لما أسندت إليهن الأمور، وصارت كل امرأة من أكابر لمتونة ومسوفة حسب المراكشي، علاقات مع كل مفسد وشرّير وقاطع سبيل وصاحب خمر وماخور[2]. كما ذكرت كذلك المصادر الجغرافية المتأخرة أخلاقا ذميمة لسكان قبيلة جزولة، فوصفت سكان جزّولة بالخشونة، والابتعاد عن التأدب، وأنّهم لا مال لهم، وأنهم ذوو العقول البدائية[3]. كما عدّ المهدي بن تومرت، خلال أواخر الدولة المرابطية، بعض أخلاق عامة الناس بمثابة الخروج عن ضوابط الشرع الإسلامي، كاختلاط الرجال بالنساء في الأسواق والمواسم، وبيع الخمر، وشربها، وسفور النساء.[4]

وهذه الأحكام السلبية التي أوردتها هذه الروايات تثير في ذهن الباحث أسئلة كثيرة حول مدى صحتها وموضوعيتها. ألا يمكن أن يكون الغرض منها سياسيا يهدف إلى تشويه قبائل لمتونة ومسوفة ولمطة وجزولة...؟

لا يمكن أن نسلم بسهولة بهذه الأحكام، وذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار الهجمة التي تناولها صاحب المعجب تجاه نساء قبائل لمتونة ومسوفة، بل يمكن نفي ذلك من زوايا متعددة، منها أن عبد الواحد المراكشي عاش خلال فترة الدولة الموحدية، وقد تكون آراؤه هذه، محاولة للنيل من سمعة الدولة المرابطية، وأخلاقها، إضافة إلى أنه ألّف كتابه بالمشرق بعيدا عن بيئة استيطان القبائل الصنهاجية. لذلك، يبقى هذا التهجم على أخلاق قبائل الدولة المرابطية موضع نقاش في غياب المعلومات الأخرى من المصادر التي تزامنت مع الدولة المرابطية. وعلى هذا الأساس، فمن الصعب تعميم هذه التصورات على نساء كل قبائل صنهاجة، خاصة وأن المصادر الأخرى تحدّثنا عن مساهمة النساء في شؤون السياسة والحكم، والقتال كما هو الشأن مثلا عند كل من زينب النفزاوية التي كان لها أثر في توجيه يوسف بن تاشفين في قضايا الحكم، ومساعدته، وفانو المرأة الشجاعة التي قاتلت الموحدين بالسّيف قبل سقوط مراكش[5].

---

[1] الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، ص 235.

[2] عبد الواحد المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، ص 135.

[3] الحسن الوزان، وصف إفريقيا، ص 148-150

[4] أحمد عزاوي، مختصر تاريخ الغرب الإسلامي، ج2، ص47.

[5] إبراهيم حركات، المغرب عبر التاريخ، ج1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، ط 2، 1994م، ص 217.

كما كان للمرأة المرابطية نصيب من العلم والأدب أسهم في تطوير اللّغة العربيّة، والاهتمام بمكانتها الرفيعة، كحوّاء بنت تاشفين[1]. ولهذا، فإن وصف الناس بأوصاف قبيحة يبقى غير منطقي، يستدعي إعادة النظر فيما قيل حوله، وخصوصا حينما تعمّم هذه الأوصاف على الجميع، فكيف لدولة عاصرها كبار الفقهاء والعلماء كأبي عمران الفاسي، والقاضي عياض، وعبد الله بن ياسين... ونبغت فيها أسماء وازنة في شتى العلوم الفقهية والتفسيرية والقراءات، والعلوم اللسانية، وفي الأصول والكلام، وفي علوم أخرى كالحساب، والفلسفة التي استدعي ابن باجة لتدريسها[2]، أن تشيع فيها الرذائل والمنكرات بتلك الفضائح التّي وردت في المصادر؟ زد على ذلك أن الدولة المرابطية كان فضل كبير في انتشار الرباطات والمساجد في فيافي الصحراء لنشر العلم والتفقه في الدين، مما ترتّب عنه ظهور أقطاب المتصوفة، وما كان لهم من آثار في حياة عامة الناس وانتشالهم من الضلالة والجهل الذي كان سائدا قبل ظهور فقهاء المتصوفة بقبائل صنهاجة، وقد اهتم عبد الله بن ياسين بتعليم القرآن وتفقيه القوم في الدين.[3]

وعموما، وبالرغم من قلّة المعطيات في المصادر والمراجع، وشحّها، فإن أخلاق القبائل الأمازيغية ومعارفها الأدبية لم تكن كلها فاسدة ومنافية لأخلاق المجتمع عامة من الحواضر والبوادي، كما لم تكن كلها صحيحة وموافقة للشرع الإسلامي. بل كانت القبائل الصنهاجية نواة للدفاع عن مكانة الدين الإسلامي الصحيح، في حصون الرباطات، التي استقطبت علماء، أسهمت بدور نسبي في نشر اللغة العربية، وتفسير الغامض من العلوم الفقهية والتفسيرية والأدبية.

ثانيا: اللغة الأمازيغية مدخل الثقافة

تحكي المصادر التاريخية أن الأمازيغ تحمّلوا، إلى جانب العرب الوافدين على البيئة المغربية، مسؤولية الفتح منذ القرون الأولى الهجرية، كما أنهم انخرطوا بكل جدية في العمل والإخلاص لخدمة الدين الجديد، والأخذ بأحكامه وأصوله. بالإضافة إلى ذلك، فإن العرب وجدوا الأمازيغية لغة التخاطب اليومي في الحياة العملية في القبائل بالمغرب الأقصى، وحسب رحمة تويراس فإنها – اللغة الأمازيغية- لم تكن لغة علوم وإدارة، دليل ذلك غياب إنتاجات محلّية أمازيغية[4]. وهذا لا يعني أن تاريخ الأمازيغ خال من صياغة الأفكار والتعبير عن واقعهم، بل تشير المصادر التاريخية التي تناولت تاريخ الممالك الأمازيغية أن يوبا الثاني كتب مؤلفاته باللغة الإغريقية،

[1] إبراهيم حركات، مرجع سابق، ص 217.

[2] عباس الجراري، الأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه، مكتبة المعارف، الرباط، ج1، ص، 93.

[3] عبد الله كنون، النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1975، ص 58.

[4] رحمة تويراس، تعريب الدولة والمجتمع بالمغرب الأقصى خلال العصر الموحّدي، مؤسسة الإدريسي الفكرية للأبحاث والدراسات، الدار البيضاء، ط1، 2015م، ص160.

كما كتب ملك نوميديا Hiempsol خلال القرن الأول ق. م باللغة البونية[1]، إلا أن السؤال المطروح هو: كيف اندمج الأمازيغ في الثقافة العربية؟

إنّ الحديث عن الأمازيغية هو حديث عن لهجات كثيرة تفرّعت من لغة واحدة، وإن القاسم المشترك الذي يجمع بينها هو المستويات اللغوية النحوية والمعجمية والصرفية وحتى الصوتية والدلالية... والمعروف في تاريخ الكتابة الأمازيغية أن أول كتابة ظهرت في الحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط هي الكتابة الفينيقية، ومنها أخذت الكتابات البونية واللاتينية، واستعمل البربر في تاريخهم القديم هذه الكتابات الثلاث[2]، وما زالت النقوش الصخرية شاهدة على ذلك كما أثبتتها الدراسات الأركيولوجية، وجلّها له علاقة بالحقل الجنائزي، لأن غالبيتها شواهد قبور، وبعضها إهداءات منها ما هو منقوش على بنايات جنازية كالأضرحة[3].

والذي يهمنا أكثر هي اللغة الأمازيغية، بوصفها من أبرز المداخل للتعرف على ثقافة القبائل الأمازيغية قبل القرن الخامس الهجري، فهل يمكن الحديث عن لغة أمازيغية مكتوبة؟ أم أن اللغة الأمازيغية اقتصرت التواصل الشفهي اليومي في المجتمع؟

إنّ اللغة تعبّر عن مخزون المجتمع الحضاري والثقافي، فبواسطتها يمكن أن نتعرّف على ملامح من ثقافة القبائل الأمازيغية، إلا أن المجتمع الأمازيغي خيّم على تراثه النمط الشفهي، لاعتبارات كثيرة، منها التهميش والأمية التي عانى منها جرّاء الاحتلال الروماني لشمال إفريقيا عامة، حيث فرضت على القبائل الأمازيغية حسب ما جاء به الحسن الوزّان في " وصف إفريقيا" الكتابة والتعبير باللّغة اللاتينية[4]. ومع امتداد المدّ العربيّ بشمال إفريقيا، وفتح المغرب الأقصى، غيّرت اللّغة العربية الخارطة اللّغوية السابقة، حيث حلّت محّل اللاّتينية، وضعفت اللّغة الأمازيغيّة مرّة أخرى، إذا ما قورنت بالإنتاجات المكتوبة باللغة العربية، وتمخّض عن ذلك فراغ إنتاجي، زاد اتساعا أمام غزارة المنتوج الثقافي العربي المكتوب[5].

وهكذا، يظهر أنّ اللّغة الأمازيغيّة كانت لغة مهمّشة، واقتصرت على وضعها التواصلي داخل بيئة المغرب الأقصى، وكانت واسعة الانتشار في البوادي والجبال والمناطق الصحراوية، قبل أن تأخذ طابع الاهتمام من

[1] - أسمهري المحفوظ، وظيفة الكتابة بالأمازيغية عبر التاريخ، مجلة أسيناك، العدد11، 2016، ص 38

[2] - أسمهري المحفوظ، وظيفة الكتابة بالأمازيغية عبر التاريخ ص 38-39.

[3] - إلياس بلكا ومحمد حراز، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي المغرب نموذجا، ، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، 2014م، ص 98.

[4] الحسن الوزان، وصف إفريقيا، ص 69.

[5] إبراهيم القادري بوتشيش، حلقات مفقودة من تاريخ الحضارة في الغرب الإسلامي، دار الطليعة- بيروت- ط1، 2007م، ص 57.

لدن مؤسس الدولة الموحدية المهدي بن تومرت الذي ألفّ باللغتين العربية والامازيغية[1] بعض رسائله، تمهيدا لقيام دولته، والوصول إلى السلطة.[2]

يبدو من الصعب تحديد معالم ثقافة القبائل الأمازيغيّة من خلال اللّغة، لأن الطابع الشفهي هو الذي خيم عليها أكثر خلال العصر الوسيط، كما أنّها لم تكن لغة عالمة ورسمية للتأليف والتدوين، وتبادل الرسائل بين السلاطين، وكانت لغة المغلوب والمهمّش، واقتصرت وظيفتها على التداول والتواصل اليومي داخل المجتمع الأمازيغي. وهذا ما أكّدته أكثر من دراسة حديثة، وأشار إلى ذلك الوافي نوحي بقوله: " غير أنّ اللّغة الأمازيغية ظلّت تحتفظ لنفسها بمكانة اجتماعية معتبرة، فهي لغة التداول اليومي، ولغة العديد من " مدبري الشأن العام" خلال الفترة الوسيطية"[3].

ثالثا: اللّهجات الأمازيغية[4]

من الصعوبة الإلمام والإحاطة بجميع اللهجات المتداولة في وسط المجتمع الأمازيغي عبر مسار تاريخه الطويل بالمغرب الكبير عامة، ومجال المغرب الأقصى خاصة، ومن المسلّمات التي يجب أن ننطلق منها لمقاربة موضوع

---

[1] ورد في مجموعة من المصادر التاريخية والمنقبية والأدبية المتأخرة ألفاظ وعبارات أمازيغية مكتوبة بحروف عربية هجائية. وسنفصّل الحديث عن هذه الألفاظ ومقابلها بالعربية الفصحى في الفصل الرابع، بعد جردها من المصادر المذكورة.

[2] إبراهيم القادري بوتشيش، حلقات مفقودة من تاريخ الحضارة في الغرب الإسلامي، ص 67.

[3] الوافي نوحي، اللغة الأمازيغية بالمغرب الأقصى من خلال مصادر العصر الوسيط، مجلة أسيناك، العدد السادس عشر، 2021م، ص 35.

[4] تعاريف كثيرة حاولت تقريب معنى اللهجة عند العلماء اللغويين العرب القدماء والمحدثين، سنقتصر على تعريف الخليل بن أحمد الفراهيدي من اللغويين القدماء، وتعريف محمد داود من المحدثين.

إن مفهوم اللّهجة عند القدماء تكاد لا تختلف عن تعريفهم لمفهوم اللغة، فهي ملازمة لها، فقد عبّر عنها الخليل بن أحمد الفراهيدي في العين باللّسان، إذ، قال في مادة " لهج ": " اللهجة: طرف اللسان: ويقال جرس الكلام: ويقال: فصيح اللهْجة واللّهَجة، وهي لغته التي جبل عليها فاعتادها، ونشأ عليها" يرجى النظر إلى:

الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق، مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مادة "لهج"، ج، 10، دار ومكتبة الهلال، ص 47.

أما بالنسبة للعلماء اللغويين المحدثين، فإن التعريف الذي وقفنا عنده هو للباحث اللغوي محمد محمد داود الذي اعتبره نمطا لغويا داخل اللغة الواحدة، وعبّر عن ذلك بقوله هي: «نمط من الاستخدام اللغوي داخل اللغة الواحدة، يتميّز عن غيره من الأنماط داخل نفس اللّغة بجملة من الخصائص اللّغوية الخاصة، ويشترك معه في جملة من الخصائص اللّغوية العامة". وما يفهم من هذا التعريف المختصر هو أن اللّغة تضم تنويعات لغوية تتفتت وتتشتّت إلى لهجات مختلفة، تختلف عن بعضها البعض في الحركات والتركيب والنطق الصوتي.

يرجى النظر إلى: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب -القاهرة- 2001م، ص 61.

اللهجات الأمازيغية، ما أشار إليه ابن خلدون بأن البرابر[1] هم سكان المغرب القديم، ملأوا البسائط والجبال من تلوله وأريافه ونواحيه وأمصاره[2]. ويجرّنا هذا إلى ذكر التسميات الكثيرة التي عرفت بها اللغة الأمازيغية في المصادر، وذلك لرفع اللبس والغموض عنها في البحث، والغرض من تناولها هو الوصول إلى أن اللغة الأمازيغية تشتتت وتفتتت إلى مئات اللهجات حسب طبيعة المجال الذي استقر به الإنسان.

تشير المصادر إلى أن اللّغة الأمازيغيّة باعتبارها اللّغة الأصليّة لسكّان شمال إفريقيا منذ فترة طويلة تعود إلى ما قبل الميلاد، وجسّدت الأمازيغية رغم تعدّد لهجاتها اللغة الأم لساكنة مغرب العصر الوسيط[3]، وتسميتها باللغة الأمازيغية أو اللسان الأمازيغي يرجع إلى شعب الأمازيغ، وقد وصفتها المصادر بأسماء كثيرة، وهي غالبا ما تؤدي معنى واحدا. ومن هذه الأسماء ما أشار إليه البيذق في "أخبار المهدي" باللسان الغربي[4]، وأشير إليها في معظم المصادر العربية باسم اللسان البربري[5]، وباسم أوال أمازيغ• ، وأشير إليها في كتاب" المقتبس"للبيذق" باللّسان الغربي[6].

لكن، ومع إقرارنا بأن اللغة الأمازيغية عرفت بتسميات مختلفة في المصادر العربية، فالمعنى يبقى واحدا، فقد استطاعت اللغة الأمازيغية الحفاظ على مسارها، وبقيت صامدة في وجه التيارات الوافدة على الشمال الإفريقي عبر التاريخ، حتى أصبحت خلال العصر الوسيط بالمغرب الأقصى من بين المعايير المحدّدة في اختيار الأئمة والفقهاء في إلقاء الخطب بالمساجد لتقريب المعنى وتفسير المواعظ لغير الملمّين باللغة العربية[7]، ممّا جعلها تحظى بمكانة رفيعة، لا سيما في بداية العصر الموحّدي.

---

[1] رغم تعدّد تصورات الدارسين حول هذا الجنس الآدمي، من حيث الأصل والتواجد بشمال إفريقيا، ومن حيث المعنى الدلالي المتخيل بذهنية الفرد والمجتمع، فإن الذي يهمنا في هذا الصدد، هو أن الجنس البربري المقصود في هذه الورقة البحثية، هو ذاك الإنسان الأمازيغي الذي أسهم في بناء حضارة شمال إفريقيا منذ القرون القديمة إلى يومنا هذا، وتعرّض إلى هجمات وحروب كثيرة من أقوام أخرى كالفينيقيين والقرطاجيين والرومانيين والبيزنطيين والعرب... لذلك، سنستعمل كلمة البربر للدلالة على الإنسان الأمازيغي، والأمر نفسه ينطبق على اللغة البربرية أو اللسان الغربي أو العجمي... فدلالته المقصود بها اللغة الأمازيغية المعروفة قديما باللغة الليبية القديمة.

[2] ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر، ج6، ص 116.

[3] ابن خلدون، المصدر نفسه، ص58.

[4] - البيذق، أخبار المهدي، تحقيق، عبد الوهاب بنمنصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، ط1، 1971م، ص46

[5] - ابن عذاري، البيان المغرب، ج3، ص97.

•-أوال أمازيغ: معناه الكلام النبيل

[6] - أبو بكر الصنهاجي، المقتبس من كتاب الأنساب في معرفة الأصحاب، تحقيق، عبد الوهاب بنمنصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، ط1، 1971م، ص 21.

[7] محمد المنوني، العلوم والأدب والفنون، دار الغرب للتأليف والنشر، الرباط، 1977م، ط 2، ص154.

إن اللغة الأمازيغية، قد تفرّع عن أصلها لهجات متعدّدة، شكّلت اختلافات متنوعة حسب المناطق بالمغرب الأقصى، لذا، لا نستبعد أن تكون لهجة غمارة وبرغواطة بالمناطق الشمالية، مختلفة نسبيا عن لهجات قبائل جراوة ومغراوة،

أ - الانفصال عن الأصل[1]

إذا كانت اللّغة الأمازيغيّة عبر مختلف العصور هي اللغة الأم والأساس للأمازيغيين بالشمال الإفريقي، فإن مجتمع المغرب الأقصى جزء من الشمال الإفريقي، لا يمكن فصل ذاكرته عن الأصل، التي تتجلّى بالدرجة الأولى في "اللغة الواحدة"، والتي يطلق عليها الوزان تسمية "أوال أمزيغ، أي الكلام النبيل، بينما يسميها العرب البربرية، وهي اللّغة الإفريقية الأصلية الممتازة والمختلفة عن غيرها من اللغات"[2]، من حيث النطق ودلالة بعض الألفاظ.

واللّغة الأمازيغيّة تسمى كذلك باللّيبية القديمة، وهذا ما أشار إليه محمد القبلي بقوله: "كانت اللّيبية وهي أصل الأمازيغية الحالية لغة متداولة من قبل جميع الشعوب الليبية سواء في موريتانيا أو في باقي الشمال الإفريقي"[3]. ومنطقة الشمال الإفريقي كانت مسرحا لحضارات عدّة عريقة، غيرت مجرى المشهد اللّغوي السائد بالمنطقة، واستوطنت "ساكنة من البيض من النوع المتوسطي لآلاف السنين من عصور ما قبل التاريخ، ولقرون مظلمة من الحقبة قبيل التاريخية، بلاد البربر، وكانت تشترك في لغة واحدة"[4] في المراحل الأولى قبل أن تتفرع إلى فروق لغوية أخرى، ظهرت مع ظهور التيارات التي وفدت على الشمال الإفريقي من الفينيقيين والقرطاجيين والرومان...

ويؤكد شارل أندري جوليان في كتابه " تاريخ إفريقيا الشمالية": أن "الوحدة قد ظهرت قديما في ميدان اللغة، وقد لا يكون ذلك باستعمال لغة واحدة في بلاد البربر كلّها، بل في أغلب الظن باستعمال لهجات متقاربة تكوّن مجموعتها المسماة اصطلاحا الليبية، فرعا من فروع أسرة حام، وهي مصدر اللهجات البربرية الحالية"[5].

---

[1] المقصود بذلك، أن اللغة الأمازيغية القديمة خاصة الفرع الليبي الأمازيغي، انفصل عن أصلها مجموعات كبرى من اللهجات الموجودة، تبعا للتنويعات القبلية. وسنشير إلى نماذج من الفصائل والفروع التي انبثقت عن اللغة الأمازيغية الأم.

[2] الحسن الوزان، وصف إفريقيا، ج،1، ص، 39.

[3] محمد القبلي، تحيين وتركيب، ص، 109.

[4] غابرييل غامب، البربر، ذاكرة وهوية، ترجمة، عبد الرحيم حزل، إفريقيا الشرق، المغرب، الدار البيضاء، ط1، 2014، ص، 125.

[5] شارل أندري جوليان، تاريخ إفريقيا الشمالية، تونس، الجزائر، المغرب الأقصى من البدء إلى الفتح الإسلامي، تع، محمد مزالي، محمد بن سلامة، ج1، الدار التونسية للنشر، 1983، ط4، ص 66.

ومع تقدّم العلم الأركيولوجي، تم العثور على النقوش، أو كما سمّاها جوليان بالحجرات المكتوبة، باعتبارها أثرا ماديا خلّفه الإنسان، وبواسطتها يمكن التعرّف على طبيعة اللّغة الموظّفة في المجتمع.

يتكشف مما سبق، أن اللغة لا تبقى دائما منكمشة ومنعزلة على نفسها، بل تتأثّر بلغات الأمم الأخرى التي تجاورها في المجال الجغرافيّ، ويترتّب عن هذا الجوار كيفما كان نوعه وطبيعته، نشوء ثنائية اللغة، التي تفرضها الضرورات الاستعمارية والتجارية والجوارية... لا سيما وأن منطقة الشمال الإفريقي كانت محطّ أنظار الإنسان الفينيقي والقرطاجي والروماني والعربي، وترتّب عن ذلك في الكتابات النقوشية حسب ما تناوله غابرييل غامب "ثنائية اللغة التي تجمع بين البونيقية[1] والليبية، أو بين اللاتينية والليبية[2]"، وربما كان الأمر كذلك لكون سكان المغرب يتميزون منذ القدم بالتنوع والامتزاج والتأثير بالجيران على حدّ ما ذهب إليه عبد الله العروي في كتابه " مجمل تاريخ المغرب".[3]

وأمام هذه المعطيات، فإن ما يمكن التأكيد عليه هو أن اللغة الأمازيغية، لغة ضاربة في عمق التاريخ، وتم استعمالها وتوظيفها في النقوش الصخرية بخط يشبه إلى حد كبير الخط الأمازيغي المعروف حاليا باسم تيفيناغ[4]، كما ظلت وظيفة هذه الكتابة حسب المحفوظ اسمهري مقتصرة بكثرة على الجانب الجنائزي، كالكتابة على شواهد القبور، والإهداءات[5].

وفي هذا الصدد، فإنّ الكتابات التاريخية والدراسات الحديثة اعتبرت اللغة الأمازيغية، قبل أن تتأثر باللّغات الأخرى، لغة واحدة، وتفرّعت عن هذه اللّغة القديمة تنوّعات لغويّة ولهجات شتّى في بيئات جغرافيّة مختلفة.

---

[1] البونيقية نسبة إلى البونيقيين وهي مجموعة من الشعوب الّتي استوطنت شمال إفريقيا، وأسست حضارة غرب البحر الأبيض المتوسط، وترجع أصولهم إلى الشعب الفينيقي.

[2] غابرييل غامب، البربر ذاكرة وهوّية، ص، 90.

[3] عبد الله العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج1، ص 46.

[4] هي إحدى الأبجديات الخطية لكتابة اللّغة الأمازيغية، والّتي طوّرها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية المحدث سنة 2003م، الرامي إلى " معيرة الخط مع التقيّد بالامتداد التاريخي لأبجدية تيفيناغ، لتحقيق هذا الهدف، تمّ العمل على تحليل المعطيات اللّسانية للأمازيغية المغربية ولمختلف الأوجه الخطيّة المتواجدة لدى الأمازيغية" ينظر في هذا الشأن بتفصيل إلى: مفتاحة اعمروآخرون، خط وإملائية الأمازيغية، ترجمة، فؤاد ساعة، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف – الرباط – ط1، 2010م، ص 50

[5] المحفوظ اسمهري، وظيفة الكتابة بالأمازيغية، مجلة أسيناك، تنسيق المحفوظ اسمهري، ملف العدد، التعدد اللغوي بشمال إفريقيا عبر التاريخ، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، العدد، 11، ص، 38.

ب - نماذج من فروع اللّهجات الأمازيغية

أوّل ما ينبغي ذكره هو أنه لا يمكن إيجاد شيء من لا شيء، ولا يمكن إيجاد أو تصور مجتمع بدون لغة، كما لا يمكن إيجاد تنوع في اللهجات والفروق اللغوية دون أسباب تسهم في إخراجها إلى الوجود، وتعد هذه المسائل من القضايا اليقينية التي تقودنا إلى السؤال الآتي: ما الأسباب التي تؤدي إلى تفتت اللغة الواحدة وإلى تنوع اللهجات واختلافها؟

من المسلّمات التي ينبغي التأكيد عليها أن اللهجات الأمازيغية في أصلها لغة واحدة، تفرّعت إلى لهجات مختلفة باختلاف تواجد السكان بالبيئات الجغرافية المختلفة تضاريسيا ومناخيا، وهذا ما خلص إليه إبراهيم حركات في كتابه " المغرب عبر التاريخ"، إذ أكّد أن اللّهجات البربريّة على اختلافها تعود في أصلها إلى لهجة واحدة[1]. وأثبت علماء أصول اللّغات الصلة الوثيقة بين البربريّة والساميّة والحاميّة[2]، والتصور نفسه يحدّده غابرييل غامب، حين اعتبر منطقة الشمال الإفريقي منطقة شهدت وحدة جغرافية ووحدة عرقية تتجلى في اللّهجات البربرية[3]، ومما يترتب عن هذين التصورين، أن شعوب شمال إفريقيا كانت تستعمل في تواصلها لغة واحدة، وبفعل وجود حضارات متوسطية، فسدت اللغة الواحدة، وانفصل عن أصلها تنوّعات لغوية، مختلفة نسبيا من حيث النطق، وامتزجت الحروف لتكوين مفرادات دالّة، وهذا ما ذهب إليه أحمد بوكوس في كتابه " phonologie de l'amazighe"[4] .

ومن هذا المنطلق، فإن سكّان المغرب الكبير بفعل الامتزاج مع الشعوب التي وفدت على المنطقة، وما ترتّب عنه من تأثيرات فينيقية وقرطاجية تجلّت في الثقافة المادية وفي استعمال اللغة البونية[5]، بداية لتفاعل الألسن في المراحل الأولى، نتج عنه نوع من التفتّت والتشتّت وظهور التنوعات اللّهجية في مجالات جغرافية

---

[1] إبراهيم حركات غالبا ما يستعمل اللهجة دلالة على اللغة، لذا، عندما يقول اللهجة الواحدة فإنه يقصد اللغة الواحدة، أي أن اللهجات الأمازيغية يعود أصلها إلى اللغة الأمازيغية (الليبية) القديمة، وفي هذا الصدد ذكر بأن اللهجات البربرية على اختلافها تنتمي إلى اللغة الليبية القديمة: المغرب عبر التاريخ، ج، 1، ص، 22.

[2] إبراهيم حركات، المرجع السابق، ج1، ص، 21

[3] غابرييل غامب، البربر ذاكرة وهوية، ص 114.

[4] Ahmed BOUKOUS, phonologie de l'amazighe,institut royal de la culture amazighe, EL maarif Aljadida-Rabat, 2009, p,50.

[5] محمد القبلي، تحيين وتركيب، ص، 82.

واللغة البونية هي لغة فينيقية قديمة، عرفها المجال المغربي بفعل ممارسة الأنشطة التجارية، والتعامل المستمّر مع الشعوب الفينيقية والقرطاجية، الذي أسفر عنه تأسيس مراكز تجارية بحوض البحر المتوسط والسواحل، الشيء الذي ترتب عنه استعمال اللغة البونية في الحياة العملية إلى جانب اللغة الليبية، قبل أن تحلّ اللاتينية محلّ اللغتين في العهد الروماني.

مختلفة، يمكن بواسطتها التعرف، حسب محمد مواق في أطروحته: " la langure berbère au maghreb médiéval "، على ثقافة الشعوب، وتاريخها، " فالشعوب تحتلّ مناطق مختلفة، ويمكن العثور على اللّغة نفسها في مساحات جغرافية مختلفة، دون أن يكون لها نفس وزن اللّغات الأخرى"[1].

وعلى هذا النحو، فإن اللغة الأمازيغية القديمة تفرّعت إلى لهجات مختلفة أو مجموعات بشرية ثلاث: هي زناتة، ومصمودة، وصنهاجة[2]، وهذا التقسيم الثلاثي للهجات هو المتداول في باقي المصادر والدراسات الحديثة، كما أن هذه القبائل المنقسمة إلى سلالات كثيرة ومتعددة كانت تستعمل لغة واحدة.

وإذا كان ابن خلدون قد وصف لغة البربر بالرطانة الأعجمية، فإنه في موضع آخر كان أكثر دقة في تحديد اللهجات التي تعود إلى المجموعات البشرية الثلاث، إذ قال في سياق تمييز لهجة المجموعة البشرية الزناتية: "وشعارهم بين البربر اللغة التي يتراطنون بها، وهي مشتهرة بنوعها، عن سائر رطانة البربر، ومواطنهم في سائر مواطن البربر بإفريقية والمغرب"[3]. وإذا أمعنا النظر في قول ابن خلدون نستشفّ منه تمييز اللهجة الزناتية عن باقي اللهجات الأمازيغية الأخرى المحددة سابقا في مصمودة وصنهاجة، وهذا ما سيدفعنا إلى القول بأن كل قبيلة من هذه القبائل الثلاث، كانت تتميّز بلهجة خاصة بها، فالمصادر الوسيطية لا تسعفنا بذكر نماذج تتميّز بها كلّ لهجة عن الأخرى، إلا أن الأمر قد – لايتجاوز في أحايين كثيرة الاختلافات الصوتية والنطقية- مع الإبقاء على القواسم المشتركة في تحديد جذر الألفاظ والكلمات.

أمام هذا الواقع، الذي يهمّنا أكثر هو التنوعات اللّهجيّة بالمغرب الأقصى، والتي استعملت للتداول والتخاطب بين عامة الناس لتدبير الشأن المحلي قبيل القرن الخامس الهجري، وهذه اللهجات هي الأخرى تخضع للتعدّد داخل مجال جغرافي معين، بحيث يمكن أن نميّز بين ثلاث لهجات رئيسة[4]:

-الريفية (تريفيت) في الشمال (جبال الريف)

---

[1] Mouhamed Mouek , la langue berbère au maghreb médiéval, textes, contextes,analyses,p, 411.

[2] إبراهيم حركات، المغرب عبر التاريخ، ج1، ص 22.

زناتة: تنتمي إلى بربر الجزائر ماعدا القبائل، كما ينتمي إليها بربر تونس وليبيا، أما في المغرب فينتمي إليها بربر الأطلس المتوسط الجنوبي، ومنطقة الريف.

مصمودة: ينتمي إليها قسم من غمارة غرب الريف، وشلوح الأطلس الكبير الغربي وأكثر بلاد السوس والأطلس الصغير.

صنهاجة: ينتمي إليها قسم من بربر التخوم المغربية الجزائرية والقبائل، والأطلس المتوسط وتافيلالت وطوارق الصحراء، ووسط الأطلس الكبير وملوية العليا.

[3] ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق، خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2000م، ج7، ص 3.

[4] ميلود التوري، الأمازيغية والفينيقية- وبينهما العبرية واليونانية- ص 60.

-الأمازيغية (تمازيغت) في (جبال الأطلس وما ولاها)

-السوسية (تشلحيت) في الجنوب والجنوب الغربي (الأطلسان الكبير والصغير)، الأمر سيان في الدراسات الحديثة الّتي اهتمت بالتفرعات اللّهجية للّغة الأمازيغية[1].

لذلك، فإن المغرب الأقصى شكّل هو الآخر ممدا للهجات الأمازيغية المتعدّدة يمكن حصرها فيما يأتي:

الزناتية وتامزيغت وتاشلحيت[2]، وقد تفرّعت هذه اللهجات وتفتت بناء على عوامل كثيرة منها المرتبط بالسوسيولساني، والسياسي والجغرافي، وغيّرت نسبيا الخارطة اللّسنية بالمغرب الأقصى من حيث طريقة النطق الصحيح لبعض الألفاظ، واختلفت مدلولات بعض الألفاظ، ومعانيها. وهذا ما نلاحظه في الوقت الراهن، حيث ثمّة صعوبة في التواصل والتفاهم بين المجتمع الريفي بشمال المغرب والمجتمع السوسي أو الأطلسي مثلا، الشيء الذي أدى بالمجتمع المغربي – وفقا للسياسة اللّغوية خلال العصر الوسيط- إلى البحث عن تعويض مشكل اللهجات المتفرّقة والمختلفة بين المناطق، وتبنّي لهجة موحّدة، تجمع بين الأمازيغية والعربية ... وهذا ما يطلق عليه اليوم بالدارجة المغربية، بوصفها معطى أفرزته الحاجة للتواصل والتفاهم بين المجتمعات المغربية، وهي بمثابة فصحى من درجة ثانية مطعّمة بالأمازيغية والعربية وغيرها، أطلق عليها محمد شفيق مجال توارد بين اللّغة العربية والأمازيغية في الدارجات المغربية[3]، باعتبار أن الدارجة المغربية هي الوجه الآخر للّغة العربية غير المعرّبة، تلتقي معها في كثير من الخصائص الصوتية، والدلالية، والمعجمية، والفونولوجية، والنطقية لبعض الألفاظ.

إذ إنّ العربيّة التي وفدت على المغرب الأقصى، حسب ما خلصت إليه رحمة تويراس " لم تكن هي اللّغة العربيّة الفصحى وحدها، وإنّما رافقتها مؤثّرات لغويّة أندلسيّة وقيروانيّة، ولهجات عربيّة قبليّة"[4]، بفعل تبادل الهجرات، والرّحلات العلمية، ويؤكّد محمد حقّي هذا القول في كتابه " البربر في الأندلس" بقوله: " ظل

[1] Meftaha Ameur, Aicha Bouhjar, et les autres, Initiation à la langue amazighe, Royaume Du Maroc Institut Royal de la langue Amazighe-centre de linguistique- Série : Manuels-N :1, Rabat 2004, p,9.

[2] عبد المنعم سيد عبد العالي، لهجة شمال المغرب تطوان وما حولها، (دكتوراه في الآداب من جامعة القاهرة)، دار الكاتب العربي للنشر، القاهرة، 1968، ص 8.

[3] محمد شفيق، الدارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية – سلسلة المعاجم- الرباط 1999م.ص 8.

[4] رحمة تويراس، تعريب الدولة والمجتمع بالمغرب الأقصى خلال العصر الموحّدي، ص 261.

التبادل السّكاني بين شمال وجنوب حوض البحر الأبيض المتوسّط سمة بارزة ودائمة عبر تاريخ المنطقة"[1]، منذ البدايات الأولى من القرون الهجرية.

ومن هذا المنطلق، فإننا لا يمكن أن نتحدث عن لغة عربية فصيحة خالصة بالمغرب الأقصى، بل تشكلت نتيجة امتزاج وتلاقح لغوي، شمل اللغة الرائدة بالمدن الحضرية كقرطبة وإشبيلية بالديار الأندلسية، ومدن أخرى لها باع في العلم كالقيروان، وهذا التلاقح اللغوي استمد طابع الامتزاج بواسطة تبادل الرحلات بين الأندلس والمغرب الأقصى، وبين المغرب الأقصى والمشرق، وكان من الطبيعي انتقال مفردات أندلسية وقيروانية ومشرقية... إلى وسط المجتمع بالمغرب الأقصى، وهذا يعدّ من أبرز العوامل التي تؤدي إلى ظهور لهجات عربية كثيرة بالبلدان المغاربية[2]. وهذا الإسقاط المتمثل في ظهور اللهجات العربية وحاجة المجتمع للتواصل، هو نفسه الذي سعت إليه القبائل الأمازيغية قديما، وترتّب عنه ظهور لهجات أمازيغية كثيرة ومتعددة، ولعل أبرزها تاريفيت وتمازيغت وتاشلحيت. وهذه التنوعات اللهجية الأمازيغية تفرعت من عصبيات أمازيغية كصنهاجة ومصمودة وزناتة.

فإذا أخذنا على سبيل المثال، الفروع اللّغوية الّتي تتميّز بالنفث spirantisme بالوسط والشمال فضلا عن بعض فروع الجنوب، فإن مدلول الألفاظ مشترك بين التنوعات اللهجية، ولا يختلف كثيرا من حيث النطق والصفة، من الأمثلة على ذلك (آبْريدْ/ طريق) (تَامْغَارْتْ/امرأة) (اكر/ سرق) (اكمار/ فرس) ... الأمر يهمّ هنا الانسداديات أي الشفوية (ب)، والأسنانيتين (ت-د)، والطبقيتين(كـ-ڭ)[3]،

وعلى هذا الأساس، فإنّ هذا التقسيم القديم خضع هو الآخر في الوقت الراهن إلى التحول فنشأت عنه لهجات أخرى مختلفة من حيث دلالة الألفاظ، وظهرت ألفاظ أخرى لمسايرة الضرورات الاجتماعية، والتقنية والعلمية... باعتبار اللهجة، شأنها شأن اللغة، تتطور بتطور طبيعة العصر، وبحاجة المجتمع إلى ألفاظ أخرى للتعبير عن أشياء جديدة لم تكن متوفرة في القديم، وهذا ما نلاحظه في المجمع اللغوي بالقاهرة، إذ، أصبح يساير العصر ويعمل على إدخال ألفاظ -غريبة- متداولة على مواقع ومنصات التواصل الاجتماعي إلى

[1] محمد حقّي، البربر في الأندلس – دراسة لتاريخ مجموعة إثنية من الفتح إلى سقوط الخلافة الأموية (92هـ-711م.422هـ-1031م)، شركة النشر والتوزيع المدارس- الدار البيضاء- ط1، 2001م، ص 31.

[2] إن هذه الإشارات المتعلّقة بالدارجة المغربية هنا، كان لغرض تشبيه تشتّت وتفتّت اللغة الواحدة إلى لهجات موحّدة، بواسطة التوارد بين اللغات السائدة في المجتمع، وجعلها لهجة واحدة تظمّ مجال نفوذ الدولة، مع استثناءات مختلفة من حيث نطق الأصوات.

[3] مفتاحة اعمروآخرون، خط وإملائية الأمازيغية، ترجمة، فؤاد ساعة، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف – الرباط – ط1، 2010م، ص 71.

القواميس اللّغوية، وإدخال ألفاظ علمية متخصّصة فرضها البحث العلمي في مختلف المجالات البحثية كالفلسفة والتاريخ والعلوم واللّغة، منها الكمبيوتر، الإنترنيت، الثلاجة، التلفاز، التكنولوجيا..إلخ

خاتمة:

تشكل الثقافة مفتاحا حقيقيا لمعرفة أبعاد التراث اللامادي في المغرب الأقصى خلال العصر الوسيط، وبواسطتها يمكن التعرف على جوانب مهمة من العادات والتقاليد، والأخلاق، واللّغة التي كانت سائدة آنذاك، حيث شكّلت اللغة الأمازيغية ثقافة للقبائل الأمازيغية، حافظت على كيانها شفويا، تناقلته الأجيال منذ فترة ما قبل الميلاد، وبقي صامدا في وجه التيارات الحضارية المتوسطية الفينيقية والقرطاجية والرومانية بثقافتها، التي استطاعت أن تثبت ذاتها بالمغرب والشمال الإفريقي عامّة، وذلك بتوظيف اللغة اللاتينية بالدرجة الأولى لغة رسمية في المنطقة.

كما أسهمت المسألة الدينية واللغات الطارئة بشكل متفاوت في تغيير الخارطة اللغوية بالمغرب وثقافتها، أثرت وتأثّرت بالمجتمع الأمازيغي في مسلسل التبادل والتلاقح اللغوي والثقافي، والتراث المادي واللامادي، والنمط الحضاري.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع بالعربية

- إبراهيم القادري بوتشيش، حلقات مفقودة من تاريخ الحضارة في الغرب الإسلامي، دار الطليعة- بيروت- ط1، 2007م.
- ابن عذاري، أبو العباس أحمد بن محمد المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق بشار عواد معروف، محمد بشار عواد، دار الغرب الإسلامي- تونس- ط1، 2013م.
- أبو بكر الصنهاجي، المقتبس من كتاب الأنساب في معرفة الأصحاب، تحقيق، عبد الوهاب بنمنصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، ط1، 1971م.
- الإدريسي، محمد بن عبد الله الحسني السبتي: نزهة المشتاق في اختراف الآفاق، تحقيق، ليفيكي، ف مونتيبل، وآخرون، دار الثقافة الدينية-القاهرة- 2002م.
- البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري: المسالك والممالك، تحقيق، جمال طلبة، دار الكتب العلمية – بيروت-، ط1، 2002م.
- البيذق، أخبار المهدي بن تومرت وبداية دولة الموحدين، تحقيق، عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، ط1، 1971م.
- الحسن الوزان، وصف إفريقيا، تحقيق، محمد حجي، ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان- ط 2، 1983م.
- - عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، بحثا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديمقراطية، وناجعة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بنغازي-ليبيا- ط1، 2013.
- المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، شرح، الدكتور صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية صيدا- بيروت-، ط1، 2006م.
- الوافي نوحي، اللغة الأمازيغية بالمغرب الأقصى من خلال مصادر العصر الوسيط، مجلة أسيناك، العدد السادس عشر، 2021م.

- إلياس بلكا ومحمد حراز، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي المغرب نموذجا، ، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، 2014م.
- دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعيداني، مراجعة، الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان – ط، الأولى مارس 2007، ص 24.
- رحمة تويراس، تعريب الدولة والمجتمع بالمغرب الأقصى خلال العصر الموحدي، مؤسسة الإدريسي الفكرية للأبحاث والدراسات، الدار البيضاء، ط1، 2015م.
- شارل أندري جوليان، تاريخ إفريقيا الشمالية، تونس، الجزائر، المغرب الأقصى من البدء إلى الفتح الإسلامي، تع، محمد مزالي، محمد بن سلامة، ج1، الدار التونسية للنشر، ط4، 1983.
- عباس الجراري، الأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه، مكتبة المعارف، الرباط، ج1، ص، 93.
- عبد الله العروي، مجمل تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000م.
- عبد الله كنون، النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1975،
- عبد المنعم سيد عبد العالي، لهجة شمال المغرب تطوان وما حولها، (دكتوراه في الآداب من جامعة القاهرة)، دار الكاتب العربي للنشر، القاهرة، 1968م.
- غامب، غابرييل: البربر، ذاكرة وهوية، ترجمة، عبد الرحيم حزل، إفريقيا الشرق، المغرب، الدار البيضاء، ط1، 2014م.
- محمد القبلي، كرونولوجيا تاريخ المغرب من عصور ما قبل التاريخ إلى نهاية القرن العشرين، منشورات المعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب، مطبعة عكاظ الجديدة، ط1، 2012م.
- مد حقّي، البربر في الأندلس – دراسة لتاريخ مجموعة إثنية من الفتح إلى سقوط الخلافة الأموية (92هـ-711م.422هـ-1031م)، شركة النشر والتوزيع المدارس- الدار البيضاء- ط1، 2001م، ص 31.
- محمد شفيق، الدارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية – سلسلة المعاجم- الرباط 1999م.
- محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، دار الطليعة – بيروت -مركز دراسات الوحدة العربية، ط10، مارس 2009م.

- مفتاحة اعمروآخرون، خط وإملائية الأمازيغية، ترجمة، فؤاد ساعة، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف – الرباط – ط1، 2010م، ص 71.
- إبراهيم حركات، المغرب عبر التاريخ، ج1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، ط 2، 1994م.
- ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق، خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان،ج7، 2000م.
- أحمد عزاوي، مختصر في تاريخ الغرب الإسلامي، ج2، مطابع الرباط، ط،4، 2018م،
- المسعودي، علي بن الحسين، مروج الذهب ومعادن الجوهر، راجعه كمال حسن مرغي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت- ط1، 2005م.
- سجريد هونكه، شمس الله تشرق على الغرب، ترجمة وتحقيق، فؤاد حسنين علي، دار العالم العربي، القاهرة، ط1، 2008م.
- لمحفوظ اسمهري، وظيفة الكتابة بالأمازيغية، مجلة أسيناك، تنسيق المحفوظ اسمهري، ملف العدد، التعدد اللغوي بشمال إفريقيا عبر التاريخ، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، العدد، 11.
- محمد المنوني، العلوم والأدب والفنون، دار الغرب للتأليف والنشر، الرباط، ط2، 1977م.
- ميلود التوري، الأمازيغية والفينيقية – وبينهما العبرية واليونانية- مطبعة الرباط نيت (NET)، ط1، 2009م.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Ahmed BOUKOUS, phonologie de l'amazighe,institut royal de la culture amazighe, EL maarif Aljadida-Rabat, 2009
- Meftaha Ameur, Aicha Bouhjar, et les autres, Initiation à la langue amazighe, Royaume Du Maroc Institut Royal de la langue Amazighe-centre de linguistique- Série : Manuels-N :1, Rabat 2004
- Mouhamed Mouek , la langue berbère au maghreb médiéval, textes, contextes,analyses
- ward Taylor , la civilisation primitive, Tome premier, la 2éme édition 1873 .

آليات التلاعب في التواصل الرقمي
- مقاربة ذريعية -

نزهة مقساط
طالبة باحثة
جامعة شعيب الدكالي

الملخص

يُعد التلاعب (Manipulation) في الخطاب من الظواهر المعقدة التي تجمع بين الأبعاد الذريعية والمعرفية، إذ يتضمن استراتيجيات لغوية، تُستخدم لتوجيه إدراك المتلقي، والتأثير في استنتاجاته، لمصلحة المرسل، وذلك دون اللجوء إلى الكذب الصريح بالضرورة.

يسعى هذا العمل إلى تحليل طرق التلاعب في التواصل الإلكتروني، بناء على إطار نظري مؤسس على أرضية معرفية، ونستند في هذا الإطار على عمل كل من (لويس دو سوسير Louis de Saussure 2005, ، وتون أ. فان دايك Teun A. Van Dijk 2006، وساندرين سورلين Sandrine Sorlin 2017)، وتنطلق هذه الأعمال من مبدإ التعاون عند كرايس Grice، ونظرية الصلة عند)سبيرير وويلسون Sperber & Wilson 1986. لكن سورلين، تركز على مبدإ التأدب، وتدعو إلي مراجعة التصورات والتحاليل التي قدمت في إطار الأبحاث المعرفية والذريعية، والعمل على توسيعها، لكي تشمل مثل هذه الظواهر.

الكلمات المفتاحية:

التلاعب، الخطاب، الإقناع، السلطة، مبدأ التعاون، نظرية الصلة، مبدأ التأدب، القصد التلاعبي، نظرية الذهن.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

مقساط، نزهة. (2025، ماي). آليات التلاعب في التواصل الرقمي - مقاربة ذريعية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 444-467.

ظل مفهوم التلاعب في الخطابات موضوع بحث لمشارب معرفية متنوعة من قبيل: علم النفس الاجتماعي، والتحليل النقدي للخطاب، إلا أنه سيأخذ طابعا خاصا عند بحثه في إطار ذريعي معرفي، كما يؤكد (سوسير 2005)، الذي يرى أن أغلب التوجهات النظرية، تفضل استخدام أدوات تحليل غير صورية(كما في اللسانيات النصية أو تحليل الخطاب)، مما يجعل نتائجها انطباعية، تتأثر بحدس المحلل وتحيزاته، وهو ما يوقعه في **الدور المنطقي** circularity. كما أن المقاربة الاجتماعية، تتجنب اعتماد موقف موضوعي في هذا الشأن، بسبب الخوف من انخداع المحلل بذاتيته التي قد يعدها موضوعية، و بسبب شيوع رؤية نمطية للخطاب التلاعبي، مُفادها أن هذا النوع من الخطاب، يُكتشف من الوهلة الأولى على نحو حدسي، وهو ما يوقع في الدور المنطقي، كما قلنا من قبل؛ لذا، فليس مقبولا منهجيا.

يرفض سوسير هذا الموقف، ويراه أشد خطرا، لأنه سيجعل كل نص أو خطاب تلاعبيا نوعا ما. لهذا، دافع عن المقاربة المعرفية لهذا الموضوع، بافتراض أن المحلل قادر على "**التمييز بين ما بين ما تنقله المتواليات اللغوية، وبين ما يتطلبه السياق من معلومات لبناء معنى متّسق وذي صلة**"[1].

تقوم هذه المقاربة على ما توصل إليه تشوي، ونيسبيت وسميث (1997) (1997) Choi, Nisbett & Smith من وجود رابط بين "**التغير في بروز المعلومات وبين النتائج الاستدلالية**". [2] وهو رابط يمكن استغلاله تلاعبيا عند بناء التعميمات وغيرها من الاستنتاجات الاستقرائية. كما تستند هذه المقاربة إلى استراتيجية "**الموقف القصدي**" لدى دانيال دينيت Daniel C. Dennett، التي تقوم على افتراض أن الكائنات تتصرف بوصفها "**منفذين عقلانيين**" يسعون إلى تحقيق رغباتهم بناء على معتقداتهم، مما يسمح بتوقع أفعالهم عبر استنتاج مقاصدهم[3]. لكن هذه المقاصد يمكن إخفاؤها، مما يعطل هذه الاستراتيجية في حالات الخداع، حيث يستغل المخادع هذا الافتراض(الموقف القصدي)، عندما يتعمد إنتاج سلوكيات "**إظهارية**"، تهدف إلى إخفاء مقاصده الحقيقية.

وقد قدمت نظرية الصلة أيضا، أساسا لدراسة التلاعب من خلال مفهوم الاستدلال الذي يملأ الفجوة بين ما "تظهره" سلوكات الأفراد ومقاصدهم، ومن خلال ما أسماه سبيربر وويلسون **بافتراض الصلة**، إذ يتوقع المستمع أن ما قدمه المتكلم من أدلة ذات صلة بالنسبة له، ويتوقع المتكلم أن المستمع سيبني سياقا مناسبا بناء

1 سوسير(2005)، ص 115.
2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
3 دينيت(1989)، ص. 250-254.

على تلك الأدلة للوصول إلى الافتراضات المقصودة. لكن المتكلم يمكن أن يمتلك مقاصد سيئة، ويستغل افتراض الصلة لإبلاغ افتراضات لا يعتقد حقا بصلتها.[1]

1. عن التلاعب:

يرى سوسير 2005 أن الخطاب التلاعبي ليس نوعا من أنواع الخطاب، بل هو نوع من "**استعمال اللغة**"[2] بتعبير سبيربر وويلسون، لأن كل أنواع الخطاب، يمكن أن تستعمل تلاعبيا، والمعيار الرئيس لتميز الخطاب التلاعبي هو **قصد المتكلم** (المرسل عموما) الذي لا يتسم **بالتعاون** "**الغرايسي**"؛ إذ يخرق قواعده لاسيما قاعدة **الكيف**. ووفقا لنظرية الصلة، فهو يسعى إلى جعل عدد من الافتراضات **ظاهرة** "manifest" للمستمع وإقناعه بها[3] ، شريطة أنه كان سيرفضها في ظروف عادية. لذا، فهو ليس قصدا تواصليا, بل هو "**قصد تلاعبي**".

ويعرف سوسير التلاعب بأنه:

1."خطاب يُنتج بقصد إقناع المتلقي بمجموعة من القضايا $P_1...P_n$ من النوع T باستخدام استراتيجيات مناسبة S"[4].

وذلك على افتراض أن القضايا من النوع T تتميز بكونها **معيبة من حيث الصدق** truth-functionally defective(كاذبة أو غير دقيقة أو مشكوك فيها أو متناقضة مع المعرفة المشتركة) وهي نوعان: إما مشكوك في صحتها إن ارتبطت بالوقائع، وإما مرفوضة ثقافيا عندما تتناول قضايا أخلاقية.

ويؤكد سوسير أن التلاعب يتعلق بتدخل المرسل في عملية **التقييم السياقي** التي يقوم بها المتلقي سواء تعلق الأمر باتساق القضية مع الواقع، أم اتساقها مع الافتراضات "المرغوبة" أخلاقيا، وقد تكون مزيجا من الحالتين، حين تستلزم قضايا مشروطةٌ بالصدق تضميناتٍ ذاتَ دلالة أخلاقية[5]. لهذا، ليس التلاعب كذبا صريحا بالضرورة، ولا يصير الكذب(وكل تصريح معيب) تلاعبيا إلا إن دفع المتلقي إلى اتخاذ إجراء يخدم مصلحة المرسل، وضد مصلحته هو (المتلقي).

1سبيربر وويلسون (1986-1995) ص 159.

2 المرجع نفسه، ص224-237.

3 انظر: المرجع نفسه، ص 38-39.

4 سوسير(2005)، ص120.

5 انظر: المرجع نفسه، ص 125-126.

ويقدم فان دايك التلاعب من منظور ثلاثي الأبعاد: [1]

- **اجتماعيا :**ممارسة غير شرعية للهيمنة وتوكيد اللامساواة.
- **معرفيا** :تحكم في العمليات العقلية للمتلقي مثل الفهم، وتكوين النماذج الذهنية، وترسيخ الأيديولوجيا.
- **خطابيا:** من خلال الخطاب، يعتمد التلاعب استراتيجيات إيديولوجية مثل "إبراز الجيد فينا والسيئ فيهم."

ويبدو لنا أن البعد الاجتماعي يوضح الغاية من التلاعب، أما البعد المعرفي فيقدم تفسيرا لسيرورته، في حين يشير البعد الخطابي إلى الآليات المعتمدة فيه.

فالتلاعب، حسب فان دايك، هو شكل من أشكال إساءة استخدام السلطة الخطابية، يعمل على التحكم بعقول الآخرين دون إدراكهم الكامل، وجعلهم يعملون على تحقيق مصالح المتلاعِب، وغالبا ضد مصلحتهم الخاصة[2].

وتشير سورلين(2017)، إلى أن التلاعب يعد "**فن التحكم بالآخرين لجعلهم يفعلون شيئًا ليس في مصلحتهم**"[3]، لكنها تقدم تصورا يتجاوز التصور الأخلاقي التقليدي للخطاب، إذ ترى أن التلاعب، ليس استثناء في التواصل البشري بل هو جزء من الممارسة اليومية. لهذا ترفض التحيز العقلاني أو "**التحيز للصدق** "الذي يعيق دراسة مفهوم التلاعب[4].

ترى سورلين أن التلاعب ليس فشلا في التواصل كما تقول نظرية الصلة، ولا هو تقويض لمبدإ التعاون، بل استغلال له، ويستفيد من إمكانيات المبادئ المحادثية، كما أن دراسته، يمكن أن تلفت الانتباه إلى ما يسمى الجوانب "**العادية**" للتواصل.

وتنتقد سورلين إغفال منظور فان دايك التشليثي لجانب مهم في دراسة التلاعب ، وهو الجانب النفسي، لأن التلاعب غالبا ما يكون استغلالا لنقاط ضعف لدى الضحية، تمثل ما يسمى "**الاحتياجات**

1 انظر: فان دايك (2006) ص 359.

2 انظر: **المرجع نفسه**، ص 360.

3 سورلين (2017) ص 132.

4 انظر: **المرجع نفسه**، ص 134.

العاطفية"[1]. ورغم إقرارها بأهمية الجوانب المعرفية، تعتقد أن التركيز على الإدراك المتلاعَب به قاصر عن الإحاطة بالمفهوم.

ومسايرة لهذا النهج، تقول سورلين بضرورة توسيع الإطار الغرايسي ليشمل استراتيجيات التأثير الخطابية التي لم يتمكن مبدأ التعاون من إدماجها. كما تَعُدَّ نظريةَ التأدب المقاربةَ الأنسب لدراسة الجانب النفسي.

بناء على التعريفات أعلاه، نستنتج أن التلاعب، يمكن أن يُحَدَّ بعدة محددات، نوردها كالآتي:

- وجود **قصد خفي** لدى المرسل.
- إظهار **افتراضات معيبة "شرط-صدقيا"**، أو غير ذات صلة.
- إضعاف **حرية المتلقي** في **تقييم الافتراضات**= تعطيل التفكير النقدي، تقييد سياق التأويل.
- التأثير في المستوى الإدراكي والنفسي للمتلقي.
- وجود رغبة في **تحقق سلوك عملي** وليس مجرد تغيير في الاعتقاد.(السلوك العملي قد يكون بالفعل أو بالترك).
- خدمة **مصلحة المرسل** (على حساب مصلحة المتلقي غالبا)= السعي **للهيمنة**.
- المرسل قد يكون **شخصا** أو **جماعة**، والمتلقي أيضا.
- يقوم التلاعب على **استراتيجيات خطابية** غالبا.

1.1. في الفصل بين التلاعب والإقناع والكذب.

يرى فان دايك أن الحدود بين التلاعب والإقناع غير واضحة، ومع ذلك يؤكد أن التخلص من الدلالات **السلبية** للتلاعب، تجعله **إقناعا مشروعا**[2]، ويقدم معايير للتمييز بين الاثنين؛ أهمها أن المتلقي لخطاب إقناعي يكون **حرا** في الاعتقاد وفي التصرف كما يريد، بناء على ما إن كان سيقتنع بحجج المرسل أم لا، لكن في التلاعب عادة ما يُقيَّد المتلقي في دور سلبي. ويفسر فان دايك هذه النتيجة السلبية بعدم قدرة المتلقي على فهم مقاصد المتلاعِب الحقيقية، ولا على رؤية عواقب ما يدعو له المتلاعِب من اعتقادات وأفعال، ويحدث ذلك عندما يفتقر المتلقي لمعرفة معينة تمكنه من مقاومة التلاعب.

1 انظر: **المرجع نفسه**، ص 133.

2 انظر: فان دايك (2006) ص 361.

وتتفق سورلين مع فان دايك في عدم وجود حد واضح بين المفهومين، إلا أنها ترى أن التلاعب **طيف متصل** continuum، يقف الإقناع على طرفه "الإيجابي" والإكراه الجسدي على الطرف السلبي[1].

يشترك الإقناع والتلاعب في أن لكليهما غاية إقناع المتلقي للعمل، وفق ما يرغب به المرسل أو اتخاذ وجه النظر نفسها التي للمرسل. لكن في الإقناع يملك المرسل والمتلقي **إمكانية الوصول** إلى المعلومات اللازمة لتبادل الحجج، في حين يسعى المتلاعِب إلى **التحكم** في **البيئة المعرفية للمستمع**/ للمتلقي (CEH)[2]، فالإقناع يسمح للمتلقي باختيار سياق آخر (واحدٍ على الأقل) ذي صلة لتفسير قول المتكلم، أما التلاعب فيعمل على **تقييد الوصول** إلى أي سياق لا يخدم غاية المرسل، مما يعرض المتلقي لخطر المعالجة السطحية للافتراضات السياقية ذات الصلة التي كانت ستمكنه من **كشف محاولة الخداع**.[3]

وبناء على سمات الحالة النموذجية للتواصل الإقناعي، التي حددها أو'كيف[4] O'Keefe(2002) ، يمكن رصد الفروق الجوهرية بين الإقناع والتلاعب، فالأول، يتميز بست سمات، يتفق مع التلاعب في أربع منها فقط:

- كلاهما يتضمن **نجاح المحاولة**؛ فلا يمكن القول "أقنعَه وفشل" ولا "تلاعب به وفشل".
- كلاهما يتضمن **هدفا**.
- كلاهما يتضمن **قصدا** للوصول إلى الهدف.
- كلاهما يستخدم **اللغة** للتأثير.

أما الاختلاف، حسب سورلين 2017 [5] فيقع في السمتين الآتيتين:

- يتضمن الإقناع محاولة التأثير على **معتقدات المتلقي ومواقفه**، في حين يتجاوز التلاعب الحالة الذهنية للضحية إلى "**أغراض تأثيرية** perlocutionary purposes، بجعلها تتخذ **إجراءات عملية**.
- يتضمن الإقناع **حرية** المتلقي في **اختيار السياق** الذي يفسر في ضوءه الملفوظ، في حين **تتقيد** هذه الحرية في التلاعب.

1 انظر: سورلين (2017) ص 134-136.

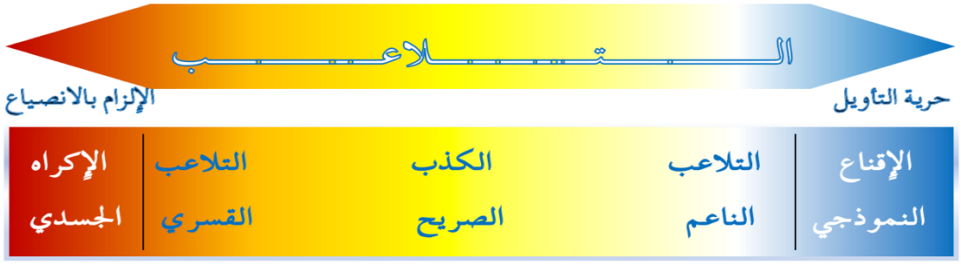
2 انظر: سورلين (2017) ص 134.

3 انظر: **المرجع نفسه**، ص 135

4 انظر: أو'كيف (2002) ص3-4.

5 انظر: سورلين (2017) ص 135.

وفي إطار توصيف التلاعب بالاتصال الطيفي، تؤكد سورلين على أن العديد من حالات الإقناع، يمكن وصفها بأنها تلاعب، في حين يمثل الإقناع النموذجي حالة "حدية" في أقصى يمين الطيف كما في الشكل 1: [1]



الشكل 1

كما يوضح الشكل تداخل التلاعب مع الإقناع في حالة **التلاعب الناعم**، وكلما نهج المرسل وسائل تأثير **أقل شرعية** ابتعد عن الإقناع النموذجي، واقترب من الحالة النمطية للتلاعب وهي **الكذب الصريح**. وكلما نقصت **درجة إخفاء** هذه الوسائل غير الشرعية كلما اقترب التلاعب من **الإكراه الجسدي** في حالة ممارسة الضغوط غير المادية أو **التلاعب القسري**.

لهذا ترى سورلين أن نطاق الخطاب التلاعبي أكبر من نطاق التواصل الأخلاقي المثالي. لذا، فهو جدير بحظ أكبر من الاهتمام والدراسة.

1.2. في العلاقة بين التعاون والصلة والتأدب:

يرى سوسير أن الخطاب التلاعبي يحمل-خلافا للتواصل السليم- قصدا **غير تعاوني**، إنه نوعا ما استغلال له، وعلى نحو أكثر دقة، يُستغل الاعتقاد الخاطئ للمستمع بتعاون المتكلم، وبوجود الصلة[2]، لأن المتكلم ينقل للمستمع افتراضا بأنه متعاون وذو صلة.

الأمر نفسه تؤكده سورلين، إذ تعد التلاعب **خرقا غير ملحوظ** لمبدإ التعاون، على عكس أنواع الخرق التي تنتج التضمينات المحادثية؛ لهذا لا تعده تقويضا لهذا المبدإ[3]، بل استغلالا غير أخلاقي له يعتمد إخفاء القصد، لأن نجاح التلاعب يستند إلى اعتقاد المستمع في التزام المتكلم بهذا المبدأ وإلا سيُكشَف قصده.

1 تكتفي سورلين بتمثيل حديْ الطيف؛ أي الإقناع والإكراه، وبناء على وصفها، أضفنا الحالات المتدرجة للتلاعب. انظر سورلين 2017، ص 136.

2 انظر: سوسير (2005)ص 118 وص137.

3 انظر: سورلين (2017) ص 136.

وتقترح سورلين أن التلاعب ينطوي على مفارقة؛ لأنه تعاون "غير تعاوني"، فهو تعاون في المستوى اللغوي، وليس تعاونا في المستوى الاجتماعي بتعبير لامزدين Lumsden (2008) [1]، وهو ما يبرر اعتماد نظرية التأدب "**لتفسير الدوافع الاجتماعية لتحدث بعضنا مع بعض، كما نفعل**". ورغم أن النظرية تخضع للتحيز الأخلاقي أيضا- لأن الاستراتيجيات العليا للتأدب تسعى لتجنب النزاعات بتخفيف تهديد كرامة الآخر، أحيانا، بتهديد كرامة الذات- لكن هذه النظرة "**الإيثارية**" غير سليمة، لأن اعتماد التهذيب لا يكون بدون مقابل لصالح الذات، وإن كان مؤجلا. وفي هذا النطاق يظهر التلاعب، عندما يكون هذا المقابل "**الأناني**" مخفيا عن المتلقي، وقد يكون عكس مصالحه.

2. استراتيجيات التلاعب.

تتنوع الاستراتيجيات المستخدمة في التلاعب لكنها تتفق جميعا في السعي لمنع "التحقق" من الصدق، ومن المعقولية ومن الاتساق، وذلك بمنع المستمع من التعرف على قصد المرسل التلاعبي، وتعطيل الآلية العقلانية لديه. وبينما نظر سوسير في المستوى المعرفي للتلاعب، اعتمدت سورلين المستوى النفسي في تحديد الاستراتيجيات التلاعبية.

2.1. الاستراتيجيات المعرفية:

يصنف سوسير هذه الاستراتيجيات إلى نوعين حسب النطاق الذي تشتغل فيه؛ استراتيجيات محلية وأخرى شاملة، وكل منها تنقسم إلى لغوية وغير لغوية[2]:

أ-الاستراتيجيات "المحلية":

يرتبط هذا النوع من الاستراتيجيات بخطاب في ظرف معين "وتستخدم لتقييد تفسير الجمل"، وتكون:

- **لغوية:** مثل **الافتراضات المسبقة** التي تعتمدها المغالطات (المصادرة على المطلوب، السؤال البلاغي...الخ) وإساءة استخدام المفاهيم بإساءة استخدام المصطلحات المحيلة عليها في غير محلها(استخدام مصطلح "المواطنين الشرفاء" للإحالة على مجموعة من الخارجين عن القانون)، وخطاب "**التصوف الزائف**"(استخدام مفردات مبهمة لإضفاء صفة "العارف" على المرسل) واستعمال **التشبيهات والاستعارات غير المبررة** (لا يتضح فيها وجه الشبه).

وتشترك هذه الاستراتيجيات في خلق جو من الغموض العام الذي يضع المتلقي في مأزق عدم الفهم فيعزز لديه الإحساس بالدونية تجاه المرسل المتفوق العارف.

---

[1] انظر: لامزدين (2008) ص1903.

[2] انظر: سوسير (2005)ص 126-132.

- **غير لغوية:** تصاحب الخطاب لتعزيز الافتراضات المقصود بناؤها لدى المتلقي، وتتمثل في الخصائص الصوتية (النبر التنغيم .. .الخ) في الخطاب الملفوظ، ونوع الخط وحجمه ومواقع التبئير الخطي في النص المكتوب.

ب-الاستراتيجيات "الشاملة":

ترتبط هذه الاستراتيجات بممارسات متكررة تهدف لتهييء ظروف اجتماعية ونفسية ملائمة للحصول على تأييد غير عقلاني لاحقا، وهي أيضا تنقسم إلى لغوية وغير لغوية.

- **لغوية:** تتمثل في الاستراتيجيات اللغوية المحلية نفسها تقريبا، لكنها تعتمد **الترسيخ** من خلال خطابات في سياقات متعددة، مثل استخدام مفردات جديدة ذات إيحاءات خاصة(استخدام مصطلح التطهير العرقي في بداياته كان يوحي بعمل نبيل= تنقية)، أو إساءة استخدام المفاهيم وربطها بمراجع لا تنطبق عليها، مثل تعميم الولايات المتحدة لمصطلح الإرهاب لتسمية كل الرافضين لاحتلالها العراق، مما يهيئ الرأي العام العالمي لقبول افتراضات مثل:

1. كل من يرفض التدخل العسكري الأمريكي مؤيد للإرهاب.
2. كل إجراء عقابي يتلقاه هذا الشخص/هذه الجهة مستحق ومبرر.

إضافة إلى ما سبق، يستخدم المتلاعِب تشبيهات واستعارات غير مبررة مثل: تشبيه الحزب النازي لليهود بالجرذان لتبرير الهولوكوست. ويعد استخدام **الاختصارات والأرقام** في إعادة تسمية الأماكن والمؤسسات نوعا من **نزع الطابع الشخصي** عن المنتمين لها أما أسماه سوسير **"الاعتراب العام"**، مما يجعل الفرد رقما أو رمزا فقط (تعد تسمية المؤسسات بالأرقام في الاتحاد السوفياتي مثالا بارزا لهذه الاستراتيجية، وكذلك ظاهرة مقابر الأرقام في إسرائيل حيث تُعرَّف القبور بأرقام، لا بأسماء أصحابها). ومن الاستراتيجيات اللغوية الشاملة، أيضا، **تسمية الأشياء في الحياة اليومية** بتسميات تخدم التوجه العام للجهة المتلاعِبة (تسميات مثل الكتاب الأخضر والساحة الخضراء في ليبيا خلال عهد القذافي). وتعمد بعض الجهات المتلاعِبة إلى **حذف** بعض **العناصر المعجمية المتداولة** عادة، من الخطاب العام، ويعد هذا التغييب نوعا من التأطير السياقي المنهجي لذهن المتلقي مما يسمح بتوجيه عملية التأويل لديه وفق رغبات المرسل غير المعلنة.

- **غير اللغوية**، وتعتمد آليتين مركزيتين:

- **ضغط الجماعة:** إظهار الافتراضات المقصود بناؤها على أنها تمثل رأيا عاما، مستفيدة من **الميل الطبيعي للأفراد إلى الامتثال للرأي الأكثر بروزا في الجماعة**، ومن أهم مظاهرها في الصراعات السياسية المعاصرة، زوايا

تصوير المظاهرات المؤيدة والمعارضة. أما في الواقع الافتراضي، تعد ظاهرة **البوت** (الحسابات الآلية المزيفة) وظاهرة "**الذباب الإلكتروني**"أو **اللجان الإلكترونية**، إحدى أهم الاستراتيجيات لصناعة رأي عام مزيف.

- **بناء صورة خاصة عن المتلاعِب في ذهن المستمعين**، إذ يعمل المرسل (فردا كان أم مؤسسة)، إلى بناء تصور ذهني عن القائد بوصفه ذا كفاءة عالية وعبقرية شاملة، مما يخوله الحصول على ثقة المستمعين، فإن وثق المستمع في المتكلم كان ميالا لتصديقه. وحسب نظرية الصلة، فإن الثقة تقلل الجهد عند معالجة الافتراضات، في حين يزيد التفكير النقدي من هذا الجهد. لهذا يرى سوسير أنه: "**كلما زادت ثقة المستمع، قلّ تفكيره النقدي، وزادت فعالية المتلاعِب في تحقيق هدفه الإقناعي**"[1]. لهذا، يفترض أن الذهن البشري يمتلك "**جهاز وسم للمصدر**" يقيم موثوقية مصدر الخطاب اللغوي، مما يخلق سلطة أخلاقية للمصدر الأكثر "موثوقية". والسبب في وقوع المستمع ضحية التلاعب هو افتراضه "صلاح/استقامة " المتلاعِب، فهو يعتقد أنه يسعى لخير المستمعين أكثر من مصالحه الشخصية، مما يخلق نوعا من المودة التي قد تصبح تقديسا (توصيف الرئيس دونالد ترامب بالنبي والقديس من بعض مؤيديه مثال على ذلك).

لكن سوسير يعتقد أن أهم تلك الاستراتيجيات هي اللغوية، لا سيما تلك التي تعتمد خلق **غموض شامل** global fuzziness منتجة ما أسماه "**آلية الإرباك والحل**[2] "trouble and resolution ، مما يؤدي لمشكلات تأويلية لدى المتلقي، من خلال الحجج التبسيطية التي تخرق المنطق وتنتج تعميمات غير مبررة، ورغم إدراك المستمع وجود خلل ما في الحجة إلا أن قدرته المعرفية على الفهم تُعطَّل بسبب:

- **الطابع الإبهاري للخطاب**؛ الذي يحدث تأثيرات غير قضوية كالمشاعر التي تنتج افتراضا بأن المتكلم صادق ومهتم بالمستمع، ويستند إلى تفكير يتوافق مع حدس شخصي للمستمع، مما يبرر هذا الحدس.

- **الطابع الغامض للخطاب**؛ الذي يضعف قدرة المستمع على الفهم، مما يجعله يفترض عجزه الذاتي، فيميل إلى تصديق المتكلم بسبب التأثيرات العاطفية المذكورة سابقا، وبسبب طلب المتكلم ثقة المستمع باستمرار.

لهذا يتخلى المستمع على بعض قدراته المعرفية لصالح "قيم عليا" صادرة عن عقل أسمى، مما ينتج تبعية أخلاقية وفكرية ونفسية تجاه المتكلم، بوصفه منقذا أو عبقريا أوكيانا شبه إلهي.

2.2. استراتيجيات التلاعب التأدبية أو التلاعب باستراتيجيات التأدب.

[1] انظر: سوسير (2005)ص 131.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص 134-133.

عمدت سورلين إلى مبدإ التأدب لتحليل التلاعب، وذلك لاعتقادها بأهمية الجانب النفسي واهتمام الأفراد بتلبية حاجاتهم العاطفية، مما يُسهِّل إضعاف تفكيرهم النقدي لتوجيههم إلى تلبية مقاصد المرسل التلاعبية. وترى أن مبدأ التأدب الذي انبنى على منظور أخلاقي (تجنب النزاعات بخفض تهديدات وجه الآخر، ومن خلال التقليل من كرامة الذات)، غالبا ما يستغل لتحقيق مصالح الذات عبر إيهام المرسل للمتلقي برعاية مصالحه وكرامته، حتى تضعف مقاومته العقلانية للفعل التلاعبي.

وكما سبقت الإشارة لذلك، تقول سورلين بأن الخطاب التلاعبي هو الأكثر استعمالا في الحياة اليومية مثلما يحدث في المجاملات، التي تسهم في خفض التوتر في العلاقات التواصلية، للحصول على فوائد مشتركة(تعزيز العلاقات الإنسانية)[1]، أو بحثا عن دعم الآخر وموافقته، لكنها تصبح تلاعبية أكثر عند استخدامها لإظهار المرسل اهتماما زائفا بمصالح المتلقي، في الوقت الذي يركز فيه على مصالحه الذاتية[2]، وتقدم سورلين ثلاث استراتيجيات تلاعبية من منظور التأدب:

- **الأنانية المتدثرة بالإيثار**[3] egocentric altruism، أي **استخدام التأدب لتعزيز وجه الآخر على نحو زائف**، وفي القيام بذلك، إخفاء المصلحة الذاتية للمتكلم (وحماية وجهه الخاص).

- **أفعال تهديد "وجه الذات" الزائفة**[4]، وهي أفعال تنطوي على **تكلفة على الذات في ضوء مكسب أعلى** (مؤجل) **للذات** (الاعتذار الزائف).

- **إعلاء قيمة الذات/الإغراء الاستراتيجي**[5]؛ وهو تعزيز صورة الذات مما يخلق تأثيرا متناقضا على شعور الآخر بتقدير الذات، يعد هذا **التمجيد الذاتي**، من جهة، تهديدا لوجه المتلقي. ومن جهة أخرى، يغريه بالانسياق وراءه والتجاوب معه(الاعتقاد بجدارة المرسل بهذا التمجيد).

3. كيف يفسر التلاعب معرفيا؟

يتوجه التلاعب، أساسا، إلى عقول الأفراد، أي إلى رغباتهم ومعتقداتهم، بما فيها من معرفة وآراء وإيديولوجيا، وكلها تتحكم في أفعالهم. وليس التلاعبُ النمطَ الوحيد لإدارة العقول، فهناك التعليم والإخبار

1 انظر: سورلين (2017) ص 138.
2 انظر: المرجع نفسه، ص 139.
3 انظر: المرجع نفسه، ص 140.
4 انظر: المرجع نفسه، ص 141
5 انظر: المرجع نفسه، ص 142.

والإقناع، لكنها أنواع "شرعية"، حسب فان دايك، مقارنة بالتلاعب[1]. لكن كيف يحدث التلاعب؟ وبتعبير آخر: كيف يصبح فعالا؟ وكيف يكون متميزا عن الأنواع الشرعية من السيطرة العقلية؟

يؤكد فان دايك أن التلاعب يحدث في مستويين، يتفقان نوعا ما مع تصنيف سوسير لاستراتيجيات التلاعب[2]؛ فهو يحدث إما في الذاكرة العاملة أو قصيرة المدى(ذ.ق.م) وإما في الذاكرة العرضية وهي نوع من الذاكرة طويلة المدى (ذ.ط.م). [3]

3.1. التلاعب بـ(ذ.ق.م)/الذاكرة العاملة.

تعتمد (ذ.ق.م) على المعالجة الآنية للمعلومات وتكون معالجة سريعة وفعالة ومختصرة بدلا من التحليلات الكاملة والعميقة، لهذا فإنها تتعرض لنوع معين من أشكال التلاعب، باستعمال "منبهات" معينة توجه عملية المعالجة وتجعلها تركز على افتراضات معينة، شريطة أن تكون هذه الافتراضات غير ذات صلة حقيقية بالموضوع الفعلي، بينما الافتراضات ذات الصلة قد تترك في وضع هامشي، مما يُحدِث فهما جزئيا للموضوع وقد يصبح متحيزا، وهذه المنبهات تكون لغوية (المعجم المستخدم، الألفاظ الغامضة المشتركات الدلالية، التورية، التراكيب) وغير لغوية(طريقة النطق مثل السرعة وعدم الوضوح، الإيماءات ولغة الجسد في التواصل الشفهي، واستخدام الرسوم والصور والألوان ونوع الخط وسمكه وموقع النص من الصفحة في الخطاب المكتوب). الشرط المعرفي الرئيسي للتلاعب حسب فان دايك هو القصد؛ فالتلاعب يتطلب وجود خطة صريحة لإعاقة الفهم السليم، والدفع به نحو التحيز.

3.2. التلاعب بالذاكرة العرضية/(ذ.ط.م).

يرى فان دايك أن التلاعب بـ(ذ.ق.م) قد يكون محدود الأثر (قد يكشف الضحية الخدعة بعد التفكير العقلاني، وإن كان من المحتمل أن يكون الأوان قد فات)، لكن التلاعب الأكثر استقرارا هو ذلك الموجه

---

1 انظر: فان دايك (2006) ص 365.

2 انظر: فان دايك (2006) ص365-367.

3 وفقا لمايكل آيزنك ومارك كين Michael W. Eysenck & Mark T. Keane (2020)، فالذاكرة قصيرة المدى (short-term memory)هي نظام محدود السعة والمدة (حوالي سبعة عناصر) يُستخدم للاحتفاظ بالمعلومات مؤقتًا (ص. 241)، بينما الذاكرة طويلة المدى (long-term memory) تخزن كمًا هائلا ومتنوعا من المعلومات (كالحقائق والمهارات والخبرات) لفترات زمنية ممتدة، عبر أنظمة فرعية متخصصة مثل الذاكرة العرضية(episodic memory) ، التي تعنى بتذكر الأحداث الشخصية في زمان ومكان محددين، والذاكرة الدلالية (semantic memory) التي تخزن المعرفة العامة (ص.297–301). أما الذاكرة العاملة(working memory) ، فهي تطوير حديث لمفهوم الذاكرة قصيرة المدى، وتُفهم بوصفها نظاما نشطا متعدد المكونات يعالج المعلومات أثناء أداء المهام الذهنية (ص. 247).

للذ(ع)، لأن قرارات الأشخاص مرتبطة في الغالب بذكرياتهم الشخصية التي تشكل خبرتهم الحياتية، وتاريخهم الشخصي، والأهم أن تلقيهم لأي تقرير إخباري أو قصة يخضع لهذا النموذج العقلي المحدد مسبقا بالتجارب الشخصية. لهذا، فالعمل على نحت هذا النموذج العقلي وفقا لرغبات المتلاعِب، يتطلب عملا أكثر ديمومة لبناء "نماذج سياق" قادرة على توجيه عمليتي الفهم والتأويل على المدى البعيد (تماما كما في الاستراتيجيات الشاملة لدى دو سوسير).

3.3. التلاعب ونظرية الذهن.

يبحث سوسير سبب الخضوع للتلاعب من منظور الصلة لسبيربر وويلسون ومن منظور الموقف القصدي لدانييل دينيت، ليوضح كيف يفشل المستمع في إدراك القصد التلاعبي.

من منظور الصلة، يرى سبيربر وويلسون أن الفعل التواصلي يتضمن نوعين من القصد: تواصلي وإخباري، يتوصل إليهما المستمع عبر الاستدلال منطلقا من منبهات إظهارية تؤكد القصد التواصلي، وتدفع بالتالي إلى معالجة تلك المنبهات للاستدلال على القصد الإخباري عبر إثراء المحتوى اللغوي للوصول إلى تأويل كامل(مجموعة الافتراضات المقصود إيصالها)[1].

ينجح التلاعب إن توقفت عملية التأويل عند حد معين قبل التوصل إلى المقاصد الحقيقية للمتكلم، وهذا المستوى من المقاصد يكشف بواسطة ما أسماه بارون كوهين Baron-Cohen "وحدة قراءة الذهن" mindreading module، ويستند هذا المفهوم إلى الافتراض القائل إن " **الذهن البشري يمتلك نوعًا من المعرفة الانعكاسية أو القدرة على التأمل الذاتي، بحيث ينسب آليات مشابهة لما هو عليه، إلى عقول الآخرين أيضًا**"[2]، وهو ما يسمح لبعض المستمعين بالتوصل إلى القصد التلاعبي، في حال امتلك المعرفة المناسبة وقاوم محاولة تعطيل قدراته المعرفية.

على نحو مشابه تقريبا، تقدم استراتيجية الموقف القصدي لدى دينيت تفسيرا لكيفية تنبؤ الأفراد بسلوكيات الآخرين انطلاقا من معتقداتهم ورغباتهم، وكذلك الاعتماد على مراقبة السلوكيات للتوصل إلى معتقداتهم وأهدافهم. ويكون هذا في الحالة الطبيعية التي لا تتأثر فها القدرات المعرفية للفرد. لكن المستمع يتوقف عن التقييم النقدي حين يواجه:

- صورة **المتكلم-الإله** god-like[3] .

---

1 انظر: سبيربر وويلسون (1986-1995) ص 163 وما بعدها.

2 انظر: سوسير (2005)ص 136.

3 انظر: المرجع نفسه، ص 137 .

- ضغط الجماعة والإيديولوجيا.

- التعرض المستمر للخطاب نفسه.

- قلة التعليم أو ضعف أدوات النقد الفكري.

- مشكلة **التنافر المعرفي**[1] مثل صعوبة التراجع بعد قبول مبدأ أولي في الخطاب.

- الإرهاق/**الحمل المعرفي الزائد**cognitive overload ، مما يدفع إلى البحث عن التأويل الأقل تكلفة [2] (البحث عن الصلة).

3.4. التلاعب بالمعرفة الجماعية.

يكون التلاعب مثمرا إن شكل آثارا على مجموعات كاملة لا على الأفراد، لهذا تعمل الجهة المتلاعِبة على استغلال الأحداث الكبرى التي تؤثر على الذاكرة المشتركة لأفراد المجموعة، والسعي للتأثير على تمثيلاتها الاجتماعية القائمة على المعرفة الثقافية والاجتماعية، والتي تشكل مصدر سلوكاتها وأفعالها. لكن هذا التمثيلات تتشكل ببطء وتتعدل ببطء[3] ، لهذا تحتاج لعمل مستمر ومتكرر لهدم المعتقدات القديمة واستبدالها بأخرى قد تكون نقيضها.

ويعتمد التلاعب في الغالب على استراتيجية التعميم[4]، لا سيما تعميم النماذج العقلية العاطفية (الانتماء الوطني أو العرقي أو الديني أو الإيديولوجي) المرتبطة بحدث ما لجعلها مرتبطة بحالة أكثر عمومية تبرر الكثير من الإجراءات والقرارات، ولنأخذ، مثلا، سلوكيات الإدارة الأمريكية بعد 11 سبتمبر للهجوم على أفغانستان وتعميمها لتبرير احتلال العراق.

الاستراتيجية الثانية التي تتظافر مع استراتيجية التعميم هي استراتيجية الاستقطاب الحاد: "نحن الأخيار الأبرياء" مقابل "هم الأشرار المذنبون"[5].

---

[1] انظر: سوسير (2005)ص 137.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص 138-139.

3 انظر: فان دايك (2006) ص369.

4 انظر: المرجع نفسه، ص370.

5 انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والاستراتيجية الثالثة هي التأكيد على المصلحة العامة[1]. مثل ادعاء "تحقيق الأمن وتجفيف منابع الإرهاب"، مع إخفاء المصالح الخاصة للتدخل في الشرق الأوسط كالرغبة في "السيطرة على مصادر الطاقة، وإعادة تشكيل المنطقة: الفوضى الخلاقة".

لكن الاستراتيجية الأكثر فعالية هي ادعاء معرفة محددة[2]، خلافا لمستوى اطلاع العامة (معلومات استخبارية عن أسلحة الدمار الشامل)، مع إخفاء معلومات حقيقية تعزز الموقف النقدي للجماعة (تكاليف الحرب المادية والخسائر البشرية في الجيش، وطبيعة الأضرار "الجانبية" كأعداد المدنيين ضحايا القصف العشوائي)، ويقوم الإخفاء على اعتماد التعابير الغامضة أو المبالغ فيها والتضمينات غير الدقيقة.

في المحور التالي نحاول تحديد مظاهر التلاعب في وسائل التواصل الإلكتروني، بناء على ما توصلت إليه الدراسات الآنفة الذكر، لا سيما في البعد المعرفي، وبحث مدى قدرة هذا الإطار النظري على تفسيرها.

4. الخطاب التلاعبي في التواصل الافتراضي:

مثلت الثورة التواصلية بعد جديدا للتواصل البشري، من حيث أشكال الاتصال (شخصي/جماهيري)، ومن حيث نطاقه الجغرافي المفتوح (محلي/كوني)، ومن حيث المدى الزمني تواصل (آني/تواصل مستمر)، ومن حيث تجاوزه الحدود اللغوية والثقافية، إلى حد ما، بفضل إمكانيات الترجمة الآلية(تسمح بتقريب المعنى) وإمكانية الوصول للثقافات أخرى (توافر معرفة شاملة على الشبكة الافتراضية).

ويُفترض أن هذه الخصائص ستعمل على "تحسين البيئة المعرفية" لمستخدمي هذه الشبكة، وتوسيع "سياقات تأويل" الرسائل المتبادل عبر هذا الفضاء، إذ يتمكن الفرد من تجاوز الأطر الإيديولوجية المشكِّلة للأرضية المعرفية المجتمعية الخاصة به، ليتعرف على أطر أخرى، وهذا ما يفترض فيه تعزيز فهم الآخر المختلف.

كل هذه الخصائص مثلت تحديا للسلطات التقليدية (السياسية والاجتماعية والدينية والإعلامية والاقتصادية)، حيث تشكلت مجتمعات بديلة تجمعها الاهتمامات المشتركة، وقادرة على الخروج من سيطرة تلك السلطات (أحداث الربيع العربي 2011، ومظاهرات الطلاب في الجامعات الأمريكية 2024)، لكن هذه السلطات كانت قادرة على التأقلم مع هذا المستجد لتقوم أيضا باستخدام هذه الخصائص لاستعادة السيطرة من خلال استراتيجيات التلاعب ذاتها الموضحة سابقا، لكن في أبعاد جديدة.

1 انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2 انظر: فان دايك (2006) ص371.

5. مستويات التلاعب في مواقع التواصل.

تستخدم الجهات المتلاعِبة (أفرادا أم مؤسسات) مواقع التواصل الإلكتروني في مستويين اثنين:

6. المستوى الصريح.

يتمثل في استخدام الاستراتيجيات التلاعبية المحددة سابقا عبر القنوات الرسمية مثل الصفحات والحسابات الرسمية للمؤسسات الحكومية أو الخاصة، والمسؤولين ومواقع القنوات العمومية والخاصة؛ إذ تنقل تلك القنوات كافة الخطابات الرسمية بما فيها التي تتضمن تلاعبا، على مواقعها. لكننا سنركز على البعد الثاني (غير الصريح)، لأن تأثيرات الثورة الاتصالية دفعت للتشكيك في المؤسسات الرسمية والجنوح لعدم تصديقها.

6.1. المستوى غير الصريح.

تجاوزا لضعف المصداقية، تعمل المؤسسات الرسمية على توجيه الرأي العام، وذلك في مستويين:

موجهو الرأي العام من شخصيات عامة [1] (فنانين ورياضيين وصحفيين وقيادات دينية ونخب مثقفة) وفئات جديدة من "المؤثرين" الذين يقدمون محتويات ترفيهية لكنهم يُستغلون من قبل الجهات المتلاعِبة (سياسيون/ إعلاميون/ مؤسسات اقتصادية/ قادة دينيون) لتحقيق استراتيجيات التلاعب لا سيما الشاملة منها، لأنها تُعنى ببناء سياق التأويل على المدى البعيد، ما دامت الاستراتيجيات المحلية المرتبطة بحدث معين تستفيد من هذا السياق المتوفر، وتعمل بدورها على تعزيزه للتأثير على تأويل أحداث/إجراءات/خطابات لاحقة.

التقنيات الآلية الحديثة لتوجيه الرأي العام، وتمثل فضيحة كامبردج أنالتيكا Cambridge Analytica، نموذجا على أشهر عملية تلاعب مبنية على تحليل نماذج الإدراك البشري لعدد هائل من الناخبين الأمريكين، من خلال الاستيلاء على بياناتهم الشخصية، وتصميم محتويات مخصصة تستهدف توجيههم لاتخاذ مواقف انتخابية لصالح حملة المرشح الجمهوري آنذاك دونالد ترامب. والأمر نفسه حدث لتوجيه الناخبين البريطانيين في موضوع الاستفتاء على البريكسيت (خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي)[2].

وإن كانت هذه الحالات مرتبطة بأحداث محدودة في الزمن، فإن ما يعرف **بخوارزميات المواقع الإلكترونية**، لا سيما الاجتماعية منها، تمثل واحدة من أهم وسائل التحكم في المحتوى والتلاعب بالمستخدمين لأهداف متعددة لا سيما الاقتصادية والسياسية، حيث تستخدم البيانات الشخصية لتقديم أنواع معينة من الإعلانات التجارية مكيفة مع احتياجاته الخاصة، وإظهار الإعلانات في صفحة المستجدات وكأنها منشورات الأصدقاء[3]،

---

[1] انظر: غودوين وآخرين (2023) ص 1623-1625.

[2] انظر: ب اكير (2020) ص 4 و8.

[3] انظر: ب ويرمان (2017) ص 82.

فتكون قادرة على التأثير في البيئة الإدراكية للمتلقي، وعلى التقليل من تفكيره النقدي، باستخدام منبهات تبدو ذات صلة له، لكنها تخفي معلومات حقيقية ذات صلة فعلية، مثل مخاطر المنتج وسعره الحقيقي في الأسواق الواقعية.

الأمر نفسه يستخدم في المستوى السياسي، حيث تضع الخوارزميات قيودا على أنماط معينة من المنشورات السياسية بداعي احترام "**معايير المجتمع**" التي يفترض أن تكون موضوعية تخضع لمبدإ المساواة بين كافة مكونات هذا المجتمع، لكنها تخضع لتوجه مالكي الموقع والحكومات المسيطرة عليه التي تمارس ما يسمى **التلاعب الخوارزمي**[1]. وتكفي مقارنة معايير النشر بين مواقع جماهيرية مثل فيسبوك وX (تويتر سابقا) ويوتيوب الأمريكية من جهة، ومنصات مثل تيليغرام الروسية وتيك توك الصينية جهة ثانية، للتوصل إلى نوع المحتوى المدعوم والمحتوى المحظور في كل منصة، إذ تعمل هذه المنصات على استخدام الخوارزميات لحجب محتوى معين أو فرض آخر ، والهدف في الحالتين هو تقييد السياق وتوجيه العمليات المعرفية لدى المستخدمين لتأويل الأخبار والقضايا السياسية أو الاجتماعية ضمن السياق المحدود. من أبرز الأمثلة على الاختلاف بين المنصات في التعامل مع المنشورات حسب توجهات مالكيها، اختلاف خوارزميات المنصات الأمريكية عن نظيرتها الروسية في التعامل مع المحتوى الداعم لأوكرانيا في حربها مع روسيا، والأمر نفسه في التعامل مع صراع الصين وتايوان أو إجراءات الصين ضد قومية الإيغور، حيث دعمت المنصات الأمريكية المحتوى الذي ترفضه منصة تيك توك الصينية.

ثمة نوع آخر من التقنيات الآلية التي تستخدمها بعض الحكومات لتوجيه الرأي العام في بلدانها وهي تقنية "البوتات" Bots أي الحسابات الآلية التي تقوم بنشر محتوى معين(غالبا ما يكون زائفا، أو مضللا أو على الأقل مشوشا وغير ذي صلة) على نحو متكرر وآلي[2]، لا سيما في موقع X حيث تَبْني تعليقاتٌ هذا النوع من الروبوتات، على تغريدات المؤسسات والشخصيات العامة، سياقا خاصا يؤثر في عمليتي الفهم والتأويل لدى المتلقي وذلك بصناعة رأي عام زائف يقدم معلومات تخدم الجهة المتلاعِبة، من خلال استراتيجية الاستقطاب المتطرف المعتمد على الأخبار الزائفة والصور المفبركة.

أحيانا، لا تكون الحسابات آلية تماما لكنها (حسابات هجينة) مسيرة من قبل لجان إلكترونية تعمل على تكييف الردود مع محتوى المنشورات. وهذا النوع الأخير من الحسابات لا يستخدم من قبل السلطات الرسمية

1 انظر: كريستيانو (2017) ص 113 و121.

2 انظر: أختار وآخرين (2023) ص 1 و 10 (من الوثيقة غير مرقمة الصفحات).

فقط، بل بات يستخدم من قبل شخصيات عامة كالفنانين والفرق الرياضية والمؤسسات الاقتصادية بتشكيل ما يسمى الجيش الإلكتروني للدفاع عن الجهة الممولة وتحسين صورتها في أذهان المتلقين.

6.2. الاستراتيجيات اللغوية وغير اللغوية للتلاعب الإلكتروني.

تستعمل الصفحات/الحسابات/القنوات المستعملة للتلاعب (لا تخلو منها الصفحات الشخصية وغير الدعائية أيضا وإن كانت بمستوى أقل ترددا) استراتيجيات قديمة لكن بتقنيات ومظاهر حديثة:

صياغة العناوين المضللة لـ"**استدراج النقرات**" Clickbait: تتضمن افتراضات مسبقة كالأسئلة البلاغية، أو العبارات الفضفاضة والغامضة للتشويق، والمفردات المعجمية المثيرة مثل:

4. "شاهد قبل الحذف"

5."هكذا تفاعل [س] مع الحدث [ح]"

وتهدف إلى دفع المتلقي للبحث عن صلة هذه العناوين في تفاصيل الموضوع ومن خلال قراءة التعليقات.

- اختيار **مواضيع جدلية** قد لا تكون ذات صلة لا بالصفحة نفسها، ولا بالنسبة إلى المتلقي، لكنها تستفز مجموعة من افتراضاته القديمة ذات الصلة القوية لديه؛ أي أنها قد تعد اعتقادات راسخة، فينخرط في المحادثة للدفاع عن هذه "الثوابت". ويمثل التعصب الديني والعرقي والإيديولوجي القضايا النمطية لهذه الاستراتيجيات، لكن انضاف لها التعصب الرياضي وحتى "التعصب" العلمي في قضايا مثل الأرض الكروية/المسطحة، نظرية التطور، غزو الفضاء، اللقاحات ونظرية المؤامرة، شرائح التحكم الإلكتروني وموجات G5). وتتعمد بعض الصفحات إثارة هذه المواضيع لزيادة تفاعل المتابعين، كالمنشورات الساخرة من توجه معين، مثل:

6."هكذا يتخيل مؤيدو الأرض المسطحة الكسوف الشمسي" (مع صور كاريكاتورية للمشهد).

- التلاعب باستخدام "**التفاهة**"، من خلا دعم صفحات "مؤثرين" وحساباتهم الشخصية التي تقدم محتويات غير ذات صلة بأي شكل من الأشكال بأي متابع، لكنها تعتمد "الاحتياجات العاطفية" بتعبير سورلين، مثل الميل لتَمثُّل الحياة الشخصية في حياة المشاهير، ومنها الحاجة للتنفيس بمشاركة هؤلاء انتكاساتهم الشخصية، من خلال بناء المقدمات التالية:

7.أنا أواجه مشاكل،

8.هؤلاء مشاهير محظوظون ويواجهون مشاكل،

ثم الخلوص للنتائج التالية:

9.لست وحدي من يعاني.

10.لا داعي للتذمر، فالأمر عام.

- استخدام التضمينات ذات الحمولة الإيديولوجية: التي تخفي خطابا تحريضيا، خلف واجهة موضوعية.

- المجاملات المتعمدة في المنشورات أو التعليقات: لاستدراج القبول أو الردود، إذ يعتمد أصحاب بعض الحسابات إطراء شعب معين أو الدفاع عنه، بهدف زيادة عدد متابعيه (يمارس مؤثرون من جنسيات مختلفة قاطنون بالمغرب، هذا النوع من الاستراتيجيات بالحديث الإيجابي عن الشعب المغربي والخوض في الصراع المغربي الجزائري حول الصحراء المغربية لهذه الغاية).

- الاستفزاز المتعمد لشرائح مجتمعية معينة بالهجوم عليها، وهو استفزاز قائم على التمييز العرقي أو القومي أو الديني، لإثارة ردود فعل غاضبة وردود فعل مضادة لها، مما يزيد من التفاعل.

- الاقتباسات المنتزعة من سياقها: لإيهام المستخدم بدلالة معينة، مثل الفيديوهات المركبة.

- الميمات memes المضللة: استخدام الصور الساخرة أو الجذابة لتمرير رسائل خاطئة أو منحازة.

- التأطير الانتقائي: إبراز جانب معين من الخبر أو الصورة وإخفاء الآخر.

- الحسابات الوهمية والتعليقات المنظمة: لصنع انطباع زائف عن حجم الدعم أو المعارضة.

- استخدام الوسوم/الهاشتاغات hashtag لصناعة رأي عام مزيف.

- اختطاف الهاشتاغات: توظيف وسوم شائعة لتمرير رسائل لا علاقة لها بالسياق.

- السكوت الانتقائي: تجاهل تعليقات أو أسئلة حرجة للتقليل من شأنها.

تشترك هذه الآليات في تقييد حرية المتلقي في اختيار السياق المناسب للتأويل، وتفرض عليه توجها معينا، يعطل تفكيره النقدي، إذ يحول دون استخدامه قدراته المعرفية في التعرف على المقاصد الخفية للمرسل، لا سيما في الحالات التي يكون المرسل فيها مجهولا (صفحات غير منسوبة).

لا يستخدم التلاعب دائما من منظور سلبي، لتحقيق مصالح الجهات المتلاعِبة، فهو يستخدم أيضا، لدعم قضايا ذات أثر على المصلحة العامة، كالقضايا البيئية والتضامن المجتمعي، وتلجأ بعض الحسابات لاستراتيجيات تلاعبية لجذب انتباه الأفراد ومنها استخدام المثيرات البصرية للإيهام بالصلة، مثل وضع صورة قد تكون لا علاقة لها بموضوع المنشور الذي يختتم بعبارة: "الصورة لإثارة الانتباه فقط" بعد أن يكون القارئ قد استهلك جهدا في البحث عن تأثيرات سياقية ذا صلة لديه، وذلك لأن معالجة الصور أقل جهدا من معالجة النصوص المكتوبة التي تكون مزدوجة(التعامل مع النص في القناة البصرية ثم القناة السمعية اللفظية) وتسبب

"الحمل المعرفي" الزائد Cognitive OverLoad بتعبير ريتشارد ماير Richard E. Mayer [1] ، وهو ما يسمح بتفسير إحجام الأفراد عن قراءة المنشورات المطولة. لهذا، يعد استعمال الصور منبها إظهاريا تلاعبيا، لأنه يقدم افتراضا بالصلة، لا يتحقق فعليا، وإن كان البعض قد يجد موضوع المنشور الفعلي ذا صلة بالنسبة إليه، لكنه يكون قد تعرض لعملية خداع إدراكي.

خلاصة:

سعينا في هذه الورقة إلى بحث موضوع التلاعب في مواقع التواصل الرقمية، من منطلق تداولي معرفي ونفسي اجتماعي يعتمد أساسا على نظرية الصلة وعلى مبدإ التعاون الغرايسي ومبدإ التأدب، والافتراض الرئيسي أن هذا المنظور المعرفي هو الإطار النموذجي لتحليل التلاعب. وبناء على أعمال سوسير 2005 وفان دايك 2006 وسورلان 2017، والتي وضحت مفهوم التلاعب من حيث غاياته واستراتيجياته وسيرورته المعرفية، قمنا ببحث الاستراتيجيات المستحدثة في مواقع التواصل والتي تزاوج بين الاستراتيجيات التقليدية للإعلانات التجارية والدعاية السياسية، والاستراتيجيات الحديثة القائمة على التقنية والخوارزميات لتوجيه المستخدمين لأغراض سياسية أو تجارية.

على نحو شامل، يفسر منظور الصلة (وبصورة أقل تفصيلا مبدأ التعاون) الافتراضات المستغلة من قبل المتلاعِبين لا سيما افتراض الصلة وبحث الفرد عن أكبر تأثير بأقل جهد، حيث ينتج هؤلاء منبهات إظهارية تضليلية قادرة على دفع المتلقي إلى بناء سياقات تأويل مقيدة، تخدم غايات المتلاعِب وتحدّ من حرية المستخدم في اختيار السياق المناسب الذي سيوصله في لحظة ما إلى إدراك القصد التلاعبي الخفي. كما أن وجهة نظر سولين، تجد لها ما يؤكدها في تركيز الجهات المتلاعِبة في المواقع الإلكترونية على الاحتياجات العاطفية للمستخدمين لجذب انتباههم إلى منشوراتها، بتلبية زائفة لتلك الاحتياجات من خلال العبارات المثيرة والتشويقية ومن خلال المؤثرات البصرية والسمعية التي تسهم في توجيه السياق.

1 انظر: ماير (2002) ص 102.

لائحة المصادر والمراجع

- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، "لسان العرب"، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، 1981.
- Akhtar, M. majid & al, (2023): False Information, Bots and Malicious Campaigns: Demystifying Elements of Social Media Manipulations{on line} :
- Bakir Vian (2020): Psychological Operations in Digital Political Campaigns: Assessing Cambridge Analytica's Psychographic Profiling and Targeting. Front. Commun. 5:67. doi: 10.3389/fcomm.2020.00067
- Boerman S.C. & al. (2017): "This Post Is Sponsored" Effects of Sponsorship Disclosure on Persuasion Knowledge and Electronic Word of Mouth in the Context of Facebook / Journal of Interactive Marketing (38) 82–92.
- Christiano, Thomas, (2022): Algorithms, Manipulation, and Democracy. Canadian Journal of Philosophy 52: 109–124,
- Dennett, Daniel C.(1989-1998): The Intentional Stance, Massachusetts Institute of Technology, 7th E.
- Eysenck، Michael W. & Mark T. Keane, (1995-2020) Cognitive Psychology: A Student's Handbook, 8th edition, Routledge ,London & New York.
- Goodwin, Anastasia et al. (2023):Political Relational Influencers: The Mobilization of Social Media Influencers. in the Political Arena. International Journal of Communication, [S.l.], v.17, pp 1613–1633.
- https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.12497
- Lumsden, David, (2008): Kinds of conversational cooperation. Journal of Pragmatics. 40.

- Mayer, Richard E. (2002): Multimedia Learning, The Psychology Of Learning And Motivation, Vol.41, pp: 85-139
- O'Keefe, Daniel J., (2002): Persuasion: Theory and Research, 2nd ed. Sage publications, Thousand Oaks, London, New Delhi. P3-4.
- Sandrine Sorlin, (2017): The pragmatics of manipulation: Exploiting im/politeness theories. Journal of Pragmatics, , 121, pp.132-146.
- Saussure, Louis (de), (2005): Manipulation and cognitive pragmatics. Preliminary hypotheses .In: Saussure, L. (de) and Schulz, P. (Eds.), Manipulation and Ideologies in the Twentieth Century. John Benjamins Publishing, Amsterdam, Philadelphia, pp. 113-145.
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre, (1986-1995): Relevance: Communication and Cognition, 2nd Edition, Blackwell Publishers Ltd.
- Van Dijk, Teun A, (2006): Discourse and manipulation, Discourse Society Vol 17(3), 359-83.

مسرد المصطلحات:

بالإنجليزية	بالعربية
trouble and resolution mechanisms	آليات الإرباك والحل
altruism	إثارية
emotional needs	احتياجات عاطفية
fake news	أخبار زائفة
strong polarization	استقطاب حاد
ostension	إظهار
strategic enticing	إغراء استراتيجي
perlocutionary purposes	أغراض تأثيرية

بالإنجليزية	بالعربية
presumption of relevance	افتراض الصلة
assumptions	افتراضات
manifest assumptions	افتراضات ظاهرة
persuasion	إقناع
egocentric	أنانية/التمحور حول الذات
truth bias	تحيز للصدق
impacatures	تضمينات
face-enhancing	تعزيز الوجه
manipulation	تلاعب
giving a high value to self	تمجيد الذات
face-threatening	تهديد الوجه
bots	حسابات آلية
cognitive overload	حمل معرفي زائد
working memory	ذاكرة عاملة
episodic memory	ذاكرة عرضية
god-like figure/ image	صورة الشبيه بالإله
clickbait	طُعم استدراج النقرات
continuum	طيف متصل
global fuzziness	غموض شامل
- intention	قصد
informative	إخباري
communicative	تواصلي
manipulative	تلاعبي
propositions	قضايا
influencers	مؤثرون

بالإنجليزية	بالعربية
conversational maxims	مبادئ محادثية
cooperative principle	مبدأ التعاون
truth-conditional	مشروطة بالصدق
community standards	معايير المجتمع
defective	معيبة
intentional stance	موقف قصدي
politeness theory	نظرية التأدب
mind theory	نظرية الذهن
relevance theory	نظرية الصلة
mindreading module	وحدة قراءة الذهن
hashtags	وسوم

الروابط الاجتماعية وديناميات المشاركة في الاحتجاجات:

دراسة ميدانية لاحتجاجات الأساتذة "المتعاقدين" بجهة مراكش آسفي

محمد خيدون

حاصل على الدكتوراه في علم الاجتماع
بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقنيطرة
المغرب

الملخص

هذه الورقة هي عبارة عن دراسة سوسيولوجية للعلاقة بين الروابط الاجتماعية وديناميات المشاركة في الاحتجاجات. حيث تتناول احتجاجات الأساتذة المتعاقدين بجهة مراكش آسفي كموضوع للبحث، وتتأسس المعطيات التي تقدمها في هذا المقال على مقاربة كمية، تم التوصل من خلالها إلى أن الروابط الاجتماعية ترفع بشكل واضح احتمال مشاركة الأساتذة في الاحتجاجات، إذ يتضح أن وجود علاقات شخصية داخل محيط التنسيقية يسهم في تهيئة مناخ مشجع على الانخراط. فالدعوات التي يتلقاها الفرد، ووجود رفيق أثناء التنقل للمشاركة، أو معرفة أحد أعضاء التنسيقية بشكل مباشر، كلها عناصر تعزز شعور الانتماء وتخفف من التردد. هذا التأثير لا ينبع فقط من الدعم العملي، بل أيضاً من الإحساس بالمساندة والانخراط الجماعي، ما يجعل من الشبكات الاجتماعية أداة فعالة لتقوية الحافز الفردي للمشاركة.

الكلمات المفتاحية:

الاحتجاج، الروابط الاجتماعية، الأساتذة المتعاقدون، الإضراب.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

خيدون، محمد. (2025، ماي). الروابط الاجتماعية وديناميات المشاركة في الاحتجاجات: دراسة ميدانية لاحتجاجات الأساتذة "المتعاقدين" بجهة مراكش آسفي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 5، المجلد 2، السنة 2، ص 468-482.

مقدمة:

ركزت معظم الدراسات السوسيولوجية التي تناولت الاحتجاج على ثلاث إشكالات أساسية، يتمحور أولها حول الظروف والشروط التي تمهد في حال توفرها لتبلور هذا النوع من الفعل الجماعي، يتعلق الأمر بسؤال: "متى يتشكل الاحتجاج؟" والواقع أن هذا الأخير حظي بالقسط الأكبر من اهتمام الباحثين في السوسيولوجيا، ويتعلق السؤال الثاني بتأثير الاحتجاجات والعوامل التي تتحكم في مدى قدرتها على إحداث التغييرات، فبما أن ما يحرك هذه الأفعال هو الرغبة في تغيير ظروف اجتماعية أو سياسية، فإن فهم هذا الجانب هو هدف أساسي من أهداف البحث السوسيولوجي، أما السؤال الثالث فيتعلق بالبعد الفردي والميكروسوسيولوجي للاحتجاج، ويحيل إلى العوامل التي تتحكم في مشاركة الأفراد ضمنه، ويمكن صياغته كالآتي: لماذا يشارك الأفراد في الاحتجاجات؟[1]

يتعلق سؤال المشاركة بالأسباب الكامنة وراء استجابة البعض للتعبئة وقبولهم الانضمام للفعل الجماعي ورفض الآخرين لذلك، فتعبئة الأفراد من أجل الاحتجاج لا تعني مشاركتهم بالضرورة حتى وإن كانوا جزء من الفئة التي يدافع عنها،[2] ولهذا فإنه ليس من السهل فهم سبب أو أسباب مشاركة الأفراد في الاحتجاجات، لاسيما أن الأمر يتطلب في كثير من الأحيان التضحية بالوقت والراحة والأموال والأمان والحياة من أجل الدفاع عن هدف مشترك.[3] فالفعل الاحتجاجي يحمل الكثير من التكاليف، خاصة في المجتمعات التي تسودها أنظمة غير ديمقراطية.[4]

كما أن هناك معطيات تشير إلى وجود تكاليف تجعل المشاركة ضمن الاحتجاج صعبة على الفهم، فإن هناك معطيات أخرى تقلب هذا الإشكال رأسا على عقب، حيث نجد في كثير من الأحيان أن أفراد مجموعة معينة غير راضين عن أوضاعهم، لكنهم لا يشاركون في الاحتجاجات من أجل تغييرها حتى وإن كانوا يدركون

[1] Doug McAdam, "Collective Action," In *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*, eds. John Stone, Dennis M. Rutledge, Anthony D. Smith, et al. (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2015), p1

[2] Bert Klandermans, and Jacquelien Van Stekelenburg, "Why people don't participate in collective action," *Journal of Civil Society* 10, no. 4 (2014), p341

[3] Jacquelien Van Stekelenburg, and Bert Klandermans, "The social psychology of protest," *Current Sociology* 61, no. 5-6 (2013), p1

[4] Jonathan Sutton, Charles R. Butcher, and Isak Svensson, "Explaining political jiu-jitsu: Institution-building and the outcomes of regime violence against unarmed protests," *Journal of Peace Research* 51, no. 5 (2014), p559

بأنها الأداة الوحيدة لتحقيق أهدافهم الجماعية،[1] فالاحتجاج ليس شيء يقوم به الأفراد باستمرار، فالمشاركون ضمنه أقلية في معظم الأحيان، بل حتى الثورات الجماهيرية لا تضم سوى نسبة ضئيلة من أفراد الشعب.[2]

تشير المعطيات السابقة إلى أنه ليس من السهل توقع مشاركة الأفراد في الاحتجاجات، ويعود هذا الأمر بالأساس إلى كون الأفراد يتشاركون نفس الظروف لكنهم يتصرفون إزاءها بطرق مختلفة،[3] وبالتالي فإن ما يمكن أن يدفع البعض للمشاركة قد لا يكون كافيا لمشاركة البعض الآخر، ولهذا فإنه لابد من تحليل دقيق لمختلف العوامل التي تتدخل في هذه السيرورة.

رغم أهمية ديناميات المشاركة في تفسير الفعل الاحتجاجي بشكل عام إلا أنها لم تحظ باهتمام سوسيولوجيا الاحتجاج بالمغرب، حيث انشغلت الدراسات السابقة بتحليل بعض الإشكالات السياسية مثل طبيعة العلاقة بين الدولة والمجتمع وديناميات التفاعل بين السياسات العمومية والفاعل العمومي من جهة والمواطنين من جهة أخرى وطبيعة النظام السياسي في المغرب ومدى تطور الديمقراطية داخله، إضافة إلى بعض الإشكالات الماكروسوسيولوجية الأخرى مثل التغير الاجتماعي والسياسي في المغرب وعلاقته بتغير الفعل الاحتجاجي من حيث أشكاله وتعبيراته ومطالبه ووسائل تعبئته، أما بخصوص ديناميات المشاركة فإنها لم تحضر سوى بشكل ضمني أو ثانوي في بعض الدراسات، وتكاد تكون الدراسات الموجهة لفهم هذا الإشكال تحديدا غائبة في حقل الدراسات السوسيولوجية حول الموضوع.

تتناول هذه الورقة ديناميات مشاركة الأساتذة أطر الأكاديميات (المتعاقدين) في الاحتجاجات، بحيث تعالج سؤال مدى أهمية الروابط الاجتماعية في تسفير مشاركة البعض وامتناع الآخرين عن المشاركة. وجدير بالذكر في هذا الإطار، أن الورقة لا تتعلق بفهم هذه الاحتجاجات في حد ذاتها من حيث مطالبها وأشكال احتجاجاتها وتعبيراتها وبنياتها التنظيمية وشعاراتها...الخ، بل تعمل على تحليل سيرورات فردية وجماعية وتفاعلات تخترق كل الاحتجاجات وتشمل أيضا أشكالا غير احتجاجية للفعل الجماعي. يتعلق الأمر بكثافة العلاقات التي تربط الفرد بباقي الأساتذة الذين ينتمون إلى نفس فئته، وتأثيرها في مشاركته أو عدم مشاركته ضمن الاحتجاجات التي تخوضها. ويمكن صياغة الأسئلة التي تتناولها الورقة على النحو الآتي: كيف تؤثر الروابط الاجتماعية في

[1] Mancur Olson, *The logic of collective action* (Cambridg: Harvard University Press, 2002), p2

[2] Bert Klandermans, and Jacquelien Van Stekelenburg, "Social movements and the dynamics of collective action," In *The Oxford Handbook of Political Psychology,* ed. L. Huddy, D.O. Sears, J.S. Levy (Oxford: Oxford University press, 2013), p2

[3] Jacquelien van Stekelenburg and Bert Klandermans, Op.cit, p1

مشاركة الأساتذة ضمن الاحتجاجات؟ هل هناك علاقة بين احتمالات مشاركة الفرد في الاحتجاج وكثافة علاقته بباقي الأفراد المشاركين؟

I. الروابط الاجتماعية وديناميات المشاركة في الاحتجاجات:

من بين الباحثين الذين سلطو الضوء على أهمية العلاقة بين الروابط الاجتماعية ومشاركة الأفراد في الاحتجاجات هناك دوغ مكآدم، حيث أشار إلى أن هناك عاملين أساسيين يتحكمان في هذه الدينامية، أولهما هو العلاقات والروابط التي تجمع الفرد بمشاركين آخرين (معرفة أشخاص آخرين منخرطين في الحركة)، والثاني هو مدى انخراط الفرد في تنظيم أو تنظيمات معينة، الأمر الذي يمنحه امتدادا للروابط البين-شخصية الاجتماعية ويسمح بمقابلة أفراد آخرين والانجذاب لأنشطة الحركة عبر التفاعل معهم.[1]

من بين الباحثين الآخرين الذين سلطو الضوء على أهمية العامل السابق هناك آلان شوسمان Alan Schussman وسارة صول Sarah A . Soule، والذين قاما في بحث لهما في الولايات المتحدة الأمريكية بتحليل دور ثلاثة عوامل أساسية وهي الجاهزية البيوغرافية و"الانخراط" engagement السياسي ثم الجاهزية البنيوية، وتوصلا إلى أن تلقي الدعوة من أجل المشاركة هو العامل الأكثر أهمية في توقع مشاركة الأفراد في الاحتجاجات، كما اعتبرا أن تلقي هذه الدعوة يتوقف هو الآخر على الاهتمام السياسي والروابط التنظيمية للفرد، أي مدى انخراطه في الشبكات المتعلقة بالاحتجاج.[2]

أشار آلان شوسمان وسارة صول إلى أن الجاهزية البنيوية، تتعلق بوجود أو غياب الشبكات البين-شخصية التي تسهل التعبئة، وقد اعتبر الباحثان أن التنظيمات تلعب دورا كبيرا في بناء هذه الشبكات والروابط بين الأفراد، الأمر الذي يسهل المشاركة في الاحتجاجات بشكل كبير، وأشار الباحثان أيضا إلى أن من بين الروابط التي تلعب هي الأخرى دورا مهما في تشجيع الأفراد على المشاركة، هناك أيضا العلاقات التي تجمع الفرد بشخص أو أشخاص منخرطين مسبقا في حركة ما، حيث تعد هذه الأنماط من الروابط أحد أبرز العوامل التي تمكن من توقع المشاركة في الحركة.[3]

من بين السوسيولوجيين الآخرين الذين سلطوا الضوء على أهمية الروابط الاجتماعية في ديناميات المشاركة في الاحتجاج هناك أيضا دوناتيلا ديلا بورتا Donatella della Porta و ماريو دياني Mario

[1] between social ties and activism," *American journal of sociology* 99, no. 3 (1993), p644

[2] Alan Schussman, and Sarah A. Soule, "Process and protest: Accounting for individual protest participation," *Social forces* 84, no. 2 (2005), p1083

[3] Ibid., p 1087

Diani، حيث لاحظ الاثنان أن أغلب المشاركين في الاحتجاجات لديهم موارد علائقية غنية ومندمجون بشكل جيد في جماعاتهم ومنخرطون بشكل قوي في عدد كبير من التنظيمات السياسية والتطوعية والخيرية،[1] وفي دراسة لديلابورتا سنة 1988 توصلت خلالها إلى أن من بين العوامل التي سهلت الانخراط في الجماعات اليسارية الإرهابية في إيطاليا هناك العلاقات البين-شخصية القوية والقرابة،[2] وبناء عليه فقد اعتبر الباحثان أن الروابط والشبكات تلعب دورا مهما في المشاركة، حيث تزيد فرص اقحام الفرد من خلال الثقة المتبادلة والأفكار المشتركة والشعور بوجود الرفقة والتضامن، وأشار الباحثان أيضا إلى أن المشاركة تؤثر بدورها في الشبكات، بحيث تقوي الروابط القائمة أو تنسج روابط جديدة، فكما أن الأفراد يصيرون محتمين بحركة ما بفعل الروابط التي تجمعهم بها أو بأعضائها، فإن مشاركتهم تسمح هي الأخرى ببناء روابط جديدة تؤثر في تطور مسار المشاركة.[3]

أشار دياني وديلابورتا إلى أن انخراط الفرد في بعض التنظيمات ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية والثقافية القريبة من مجال الحركة يمكنان من الكشف عن معطيات مهمة حول مشاركته في الاحتجاج، وذلك أن هذه الأشكال من الانخراط تسمح بخلق قنوات جديدة للتواصل بين الأعضاء وتقوي الروابط التي تجمعهم، كما اعتبرا أيضا أن انخراط الفرد في الشبكات مهم من أجل الاستمرار في الاحتجاج عبر الزمن، وذلك لأن الشبكات الاجتماعية لا تقوم فقط بالتعبئة، ولكنها تسعف أيضا في المحافظة على استمرار المشاركة، فنجد مثلا أن المنخرطين في الجمعيات الخيرية الذين تتشابك معظم روابطهم الاجتماعية بأعضاء آخرين ضمن التنظيم هم أقل انسحابا من الأفراد الذين لديهم روابط أقل بالأعضاء.[4]

أشار فلورنس باسي Florence Passy هو الآخر في إشارته لأهمية الروابط الاجتماعية إلى أن من بين عوامل نجاح حركة الحقوق المدنية خلال سنة 1950 هو نسج أعضائها لمجموعة من الروابط فيما بينهم داخل الكنائس، وينطبق الأمر أيضا على الحركات النسوية، حيث لعب اليسار الراديكالي نفس الدور الذي لعبته الكنائس في حركة السود، إذ سمح ببناء روابط مكثفة بين أغلب النساء اللواتي شاركن في الحركة.[5]

---

[1] Donatella della Porta and Mario Diani, *Social movements : an introduction,* second edition (Malden: BLACKWELL PUBLISHING, 2006),p 119

[2] Ibid., p 118

[3] Ibid., p 115

[4] Ibid., p 118

[5] Florence Passy, "Social Networks Matter. But How?," In *Social Movement Analysis: The Network Perspective,* eds. Mario Diani and Doug McAdam (Oxford: Oxford University Press, 2002), p2

أشار باسي إلى أن الشبكات الاجتماعية تلعب دورا كبيرا في ديناميات الاحتجاج، وميز في هذا الإطار بين ثلاث وظائف للشبكات الاجتماعية، أولها هي وظيفة "التنشئة" وتتعلق بالهوية وخلق الاستعداد الأولي للمشاركة، بحيث تزود الأفراد بوعي سياسي يجعلهم يتعاطفون إديولوجيا مع قضية سياسية معينة، وذلك لأن الأفراد عندما يندمجون داخل شبكات رسمية أو غير رسمية يحدون أنفسهم في بنية تفاعلية تجعلهم يحددون خلفياتهم التأويلية.[1]

أما الوظيفة الثانية للشبكات الاجتماعية فيسميها باسي "الرابط البنيوي"، وتحيل إلى القنوات التي توفرها الشبكات الاجتماعية، والتي يتمكن من خلالها الناشطون المحتملون من الاتصال بإحدى الفرص من أجل المشاركة، حيث تلعب دورا وسيطا عبر وصل الأفراد المستعدين للمشاركة بفرص للتعبئة وتمكنهم من تحويل وعيهم السياسي إلى فعل ملموس.[2]

أما الوظيفة الثالثة للشبكات الاجتماعية حسب باسي فهي "تشكيل القرار"، حيث إن قرار الانخراط في فعل جماعي يتأثر دائما بأفعال مشاركين آخرين، الأمر الذي جعل الكثير من السوسيولوجيين من توجهات نظرية مختلفة يسلطون الضوء على الأهمية الكبيرة التي تعلبها الروابط الاجتماعية في القرارات الفردية للمشاركة في الاحتجاج.[3]

تشير كل المعطيات أعلاه إلى أن روابط الأفراد والشبكات الاجتماعية التي ينخرطون ضمنها تلعب دورا مهما في مشاركتهم ضمن الاحتجاجات، الشيء الذي يبرز أهمية دراسة تأثيرها في الفعل الجماعي بشكل عام، واحتجاجات الأساتذة أطر الأكاديميات في المغرب بشكل خاص، وفي هذا الإطار يمكن أن نستاءل: كيف تؤثر الروابط الاجتماعية في مشاركة الأساتذة في الاحتجاجات؟

II. الروابط الاجتماعية وديناميات مشاركة الأساتذة "المتعاقدين" في الاحتجاجات بجهة مراكش آسفي:

1. نمط التوظيف الجديد وظهور فئة "المتعاقدين" في الحقل الاحتجاجي:

ظهرت فئة الأساتذة "المتعاقدين" في الحقل الاحتجاجي المغربي إثر قيام الحكومة ووزارة التعليم بإلغاء التوظيف العمومي وتعويضه بنظام "التعاقد" في قطاع التعليم سنة 2016، وذلك عملا بأهداف مشروع الجهوية المتقدمة الذي يتجسد في جزء كبير من في مجال التعليم بتعزيز الاستقلال المالي والإداري للأكاديميات الجهوية. وبناء على هذا الأساس لم يعد الأساتذة موظفين مركزيين في القطاع العمومي بل أصبحوا مستخدمين

[1] Ibid., p6

[2] Ibid., p6-7

[3] Ibid., p8

في مؤسسات عمومية جهوية، الأمر الذي اعتبره أفراد هذه الفئة تغييرا كبيرا يقلص من حقوقهم ويجعلهم في مرتبة أقل من زملائهم الذين يزاولون نفس العمل.

اعتبر الأساتذة الذين خضعوا لهذا النمط الجديد من التوظيف أن العقود التي تم توقيعها هي عقود "إذعان" "فرضت" عليهم، وحاولوا بناء على هذا الأساس تنظيم أنفسهم من أجل الدفاع عن هذه الفئة من الأساتذة والمطالبة بالإدماج في أسلاك الوظيفة العمومية، وذلك عبر تأسيس "التنسيقية الوطنية للأساتذة الذين فرض عليهم التعاقد" في 4 مارس سنة 2018، هذا التأسيس الذي يعد بمثابة لحظة أساسية في سيرورة تبلور فئة "المتعاقدين" ضمن الحقل الاحتجاجي المغربي.

يعد تأسيس "التنسيقية الوطنية للأساتذة الذين فرض عليهم التعاقد" بمثابة الانطلاقة الفعلية لمسار احتجاجي استمر لأكثر من 7 سنوات، ويعود هذا الأمر لكونها منحت إطارا تنظيميا يهدف إلى توحيد مواقف الأساتذة المتعاقدين وترجمتها إلى أفعال ملموسة تضغط على السياسات العمومية وتدافع عن مطالب هذه الفئة من الأساتذة.

يكمن الدور الأهم للتنسيقية في تأطيرها وتنظيمها لاحتجاجات الأساتذة بشكل عام، وذلك عبر رسمها للبرامج النضالية التي تبنى داخلها من الأسفل إلى الأعلى بداية بالمجموع المحلية وصولا إلى المجلس الوطني، حيث يتم في النهاية تحديد الخطوات والآليات النضالية التي يتم اتباعها بما في ذلك الأشكال الاحتجاجية والتعبيرات وأمكنة وأزمنة الاحتجاج، ولهذا فإنه لا يمكن الفصل بين تأسيس هذا التنظيم وانطلاق احتجاجات الأساتذة وتبلورها ضمن الحقل الاحتجاجي في المغرب.

2. عناصر منهجية:

يتعلق هذا البحث باحتجاجات الأساتذة أطر الأكاديميات الجهوية في المغرب، الأمر الذي يستوجب الوقوف عند مواقف وممارسات هذه الفئة، لكن بما أنه لا يمكن فعل ذلك نظرا لضخامة حجمها، ونظرا لأن البحث العلمي لا يفترض ذلك بالضرورة، فإن الدراسة ستشتغل على جهة واحدة وهي جهة مراكش آسفي، بحيث ستشكل هذه الأخيرة مجالا للبحث وستشكل الأطر العاملة داخلها نفوذها الترابي مجتمعا له.

يرتكز هذا البحث على منهج كمي، حيث تم الاعتماد في تجميع المعطيات على تقنية الاستمارة، وقد تم توزيعنا باستخدام صيغتين، إحداهما ورقية والأخرى رقمية تم إرسالها لأفراد العينة في حسابهم الخاص ضمن مواقع التواصل الاجتماعي، وتتضمن الصيغتين من الاستمارة نفس الأسئلة موزعة على المحاور الثلاث الأساسية للبحث.

في اختيار العينة اعتمدت الدراسة على إحدى التقنيات غير العشوائية، وهي "العينة المبنية على المصادفة" échantillons accidentels، والتي يتم خلالها اختيار الأفراد لدوافع عملية وفقا لإمكانية الوصول إليهم ووجودهم ضمن متناول الباحث، وتعتبر مبنية على المصادفة لكون الباحث لا يدرج أي معايير في اختياره للأفراد، ويعتمد فقط على المصادفة وما تتيحه ظروف البحث.[1]

تم في هذه الدراسة اختيار عينة تضم 432 فردا، وقد ضمت أفرادا من جميع أقاليم الجهة، سواء متزوجين وغير متزوجين، كما تضمنت أفرادا تتراوح أعمارهم ما بين 22 سنة إلى ما فوق 40 سنة، وقد تم تقسيم الفئات العمرية إلى خمس فئات وهي: الفئة ما بين 22 و25 سنة؛ و26 و30 سنة؛ و31 و35 سنة؛ و36 و40 سنة؛ ثم 40 سنة فما فوق.

3. نتائج البحث:

تم العمل في هذا البحث على كشف مدى تأثير الروابط التي يملكها الأساتذة المتعاقدون ببعضهم البعض في نسب مشاركتهم ضمن الاحتجاجات، وقد تم فحص مدى تلقيهم لدعوات من أجل المشاركة، ومدى امتلاكهم لأصدقاء أو زملاء يرافقونهم في الأشكال الاحتجاجية التي تتطلب التنقل، إضافة إلى مدى امتلاكهم لأصدقاء ضمن أعضاء التنسيقية، وتمت المقارنة بين إجابات الأساتذة في هذا الإطار ونسب مشاركتهم في الاحتجاجات.

أ- تلقي الدعوة وتأثيره في المشاركة:

من بين الأسئلة التي تم طرحها في استمارة هذا البحث هناك سؤال يتعلق بتلقي أفراد العينة لدعوة أو مساندة من قبل صديق أو زميل من أجل المشاركة في الأشكال الاحتجاجية التي تنظمها التنسيقية، وقد أجاب 67% منهم بنعم في مقابل 33% أشاروا إلى أنهم لا يتلقون مساندات أو دعوات من أجل المشاركة.

عند تحليل العلاقة بين تلقي الدعوة أو المساندة من قبل صديق أو زميل ودورها في المشاركة، كشفت المعطيات بأن 61% من الأساتذة الذين يتلقون دعوات ومساندات يشاركون في الاضراب بشكل دائم، و19% يشاركون أحيانا، وفي المقابل فإن نسبة المشاركة الدائمة للأساتذة الذين لا يتلقون دعوات أو مساندات هي 48%. وقد أشار 66% من الأساتذة الذين يتلقون الدعوات من أصدقائهم إلى أن وتيرة مشاركتهم في الإضرابات لازالت على نفس المنوال، وأشار 25% منهم إلى أنها تراجعت، وفي المقابل أشار 61% من الفئة الأخرى أن مشاركتهم بقيت على نفس المنوال، وأشار 31% منهم إلى أنها تراجعت.

[1] Jean-Pierre Beaud, "L'échantillonnage," In *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* éd. Benoit Gauthier, 4éme éd (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003), p222.

أما بخصوص المشاركة في الإنزالات أو المسيرات أو الوقفات...الخ فقد لاحظنا أن 95% من الأساتذة الذين يتلقون الدعوات والمساندات أفادوا بأنهم سبق أن شاركوا في هذه الأشكال الاحتجاجية، وذلك في مقابل 77% من الأساتذة الذين لا يتلقون دعوات من أصدقائهم، كما لاحظنا أيضا أن 60% من الفئة الأولى شاركوا 6 مرات أو أكثر، وذلك في مقابل 50% من الفئة الأخرى.

الجدول رقم 1: تلقي الدعوة أو المساندة ودوره في مشاركة الأساتذة في الاحتجاجات

	هل تتلقى دعوات أو مساندة من قبل زملائك من أجل المشاركة في الاحتجاج؟	
	نعم	لا
أشارك في الاضرابات دائما	%61	%48
أشارك في الاضرابات أحيانا	%19	%17
لم يسبق لي أن شاركت في إنزال أو مسيرة أو وقفة...الخ	%5	%23
أحضر الجموع المحلية للتنسيقية	%48	%36
تراجعت وتيرة مشاركتي في الإضرابات	%25	%26

(المصدر: إعداد الباحث)

ب- وجود الرفقة ودورها في مشاركة الأساتذة في الاحتجاجات:

رغم كون السؤال حول وجود الرفقة في الطريق إلى المسيرات أو الوقفات...الخ يتعلق بأشكال معينة من الفعل الاحتجاجي مختلفة عن الاضراب، لكنه يعد مؤشرا مهما لمدى متانة الروابط وشبكات العلاقات التي يملكها أفراد العينة، وعند مقارنة هذين العنصرين يتبين أن 68% من الأساتذة الذي لديهم من يرافقهم يشاركون بشكل دائم في الاضرابات، في مقابل 37% فقط من الفئة المقابلة. أما بخصوص الاستمرارية فإن الإجابات تشير إلى أن 75% الأساتذة الذين يجدون من يرافقهم لا تزال وتيرة مشاركتهم على نفس المنوال، وذلك في مقابل 52% من الفئة الثانية.

أشار 98% من الأساتذة الذين يجدون من يرافقهم في الاحتجاجات إلى أنه سبق لهم أن شاركوا في أشكال احتجاجية من قبيل المسيرة أو الإنزال أو الوقفة...الخ، وذلك في مقابل 74% من الفئة الأخرى،

وتتأكد هذه المعطيات بشكل أكبر عندما نقارن بين عدد مرات مشاركة كل من الطرفين، حيث نجد أن 66% من الفئة الأولى شاركوا 6 مرات أو أكثر، وذلك في مقابل 40% من الفئة الثانية.

الجدول رقم 2: وجود الرفقة ودورها في مشاركة الأساتذة في الاحتجاجات

	هل هناك من يرافقك من في طريقك للمشاركة في الإنزال أو المسيرة أو الوقفة أو الاعتصام أو الجموع المحلية؟	
	نعم	لا
أشارك في الاضرابات دائما	%68	%37
أشارك في الاضرابات أحيانا	%12	%30
لم يسبق لي أن شاركت في إنزال أو مسيرة أو وقفة...الخ	%2	%26
شاركت في إنزال أو مسيرة أو وقفة...الخ 6 مرات أو أكثر	%66	%40
أحضر الجموع المحلية للتنسيقية	%56	%26
تراجعت وتيرة مشاركتي في الإضرابات	%17	%40
بقيت وتيرة مشاركتي في الاضرابات على نفس المنوال	%75	%52

(المصدر: إعداد الباحث)

ت- امتلاك الأساتذة لأصدقاء من أعضاء التنسيقية ودوره في مشاركتهم:

عندما نتوقف عند مشاركة الأساتذة في الاضرابات على ضوء سؤال امتلاكهم لأصدقاء من أعضاء التنسيقية، نجد أن 62% من الأفراد الذين أفادوا بأن لديهم أصدقاء ضمن أعضائها يشاركون بشكل دائم، وذلك في مقابل 46% من الأساتذة الآخرين. كما يشير 69% من الأساتذة الذين لديهم أصدقاء ضمن أعضاء التنسيقية إلى أن وتيرة مشاركتهم في الاضرابات لازالت على نفس المنوال، ويشير 22% منهم إلى أنها تراجعت، وفي المقابل يشير 61% من الفئة الثانية إلى أن مشاركتهم لازالت على نفس المنوال، ويشير 31% منهم إلى أنها تراجعت.

أشار 94% من الأساتذة الذين لديهم أصدقاء ضمن أعضاء التنسيقية إلى أنه سبق لهم أن شاركوا في أشكال احتجاجية من قبيل المسيرة أو الإنزال أو الوقفة...الخ، وذلك في مقابل 78% من الفئة الأخرى، وتتأكد هذه المعطيات بشكل أكبر عندما نقارن بين عدد مرات مشاركة كل من الطرفين، حيث نجد أن 62% من الفئة الأولى شاركوا 6 مرات أو أكثر، وذلك في مقابل 47% من الفئة الثانية.

الجدول رقم 3: امتلاك أصدقاء ضمن أعضاء التنسيقية وعلاقته بالمشاركة:

	هل لديك أصدقاء ضمن أعضاء التنسيقية؟	
	نعم	لا
أشارك في الاضرابات دائما	%62	%46
أشارك في الاضرابات أحيانا	%17	%22
لم يسبق لي أن شاركت في إنزال أو مسيرة أو وقفة...الخ	%6	%22
شاركت في إنزال أو مسيرة أو وقفة...الخ 6 مرات أو أكثر	%62	%47
أحضر الجموع المحلية للتنسيقية	%51	%32
تراجعت وتيرة مشاركتي في الإضرابات	%22	%31
بقيت وتيرة مشاركتي في الاضرابات على نفس المنوال	%69	%61

(المصدر: إعداد الباحث)

ث- خلاصات:

- ✓ هناك اختلافات واضحة في نسب المشاركة بين الأساتذة الذين يتلقون الدعوات والأساتذة الذين لا يتلقونها بحيث أن الفئة الأولى هي الأكثر مشاركة في كل الأشكال الاحتجاجية

- ✓ تقلي الدعوة من أجل المشاركة يتوقف على مدى انخراط الفرد ضمن الشبكات الاجتماعية والروابط المتعلقة بموضوع الاحتجاج
- ✓ الأساتذة الذين يجدون من يرافقهم في بعض الأشكال الاحتجاجية التي تتطلب التنقل ولديهم أصدقاء ضمن أعضاء التنسيقية يسجلون نسب مشاركة أكبر في الاحتجاجات
- ✓ تلعب الشبكات الاجتماعية وروابط الأساتذة دورا مهما في مشاركتهم ضمن الاحتجاجات

بناء على ما سبق يمكن القول أن انخراط الأساتذة ضمن الشبكات الاجتماعية المتعلقة بالتنسيقية وكل ما يهم الاحتجاجات التي تنظمها يلعب دورا مهما في مشاركتهم داخلها، وتتجلى المؤشرات المتعلقة بهذا الانخراط أولا في مدى تلقيهم لدعوات من أجل المشاركة، وثانيا في وجود شخص يرافقهم في بعض الأشكال الاحتجاجية التي تتطلب التنقل عبر مسافات طويلة أحيانا، وثالثا في مصادقتهم أو لا لأساتذة ضمن أعضاء التنسيقية، وقد أظهرت المعطيات بأن نسب مشاركة الأساتذة الذين يتلقون دعوات هي أكبر من أولئك الذين لا يتلقونها، كما أن مشاركة الأساتذة الذين يجدون من يرافقهم وأولئك الذين يملكون أصدقاء ضمن أعضاء التنسيقية أكبر من مشاركة الأساتذة الذين ليس لديهم أصدقاء من هذا النوع ولا يتلقون دعوات، بعبارة يمكن القول، إن الأفراد الذين لديهم روابط أقوى داخل الشبكات المتعلقة باحتجاجات الأساتذة هم أكثر مشاركة من الأفراد الذين لديهم روابط أضعف.

خاتمة:

تشير كل المعطيات السابقة إلى أن الروابط والشبكات الاجتماعية تلعب دورا أساسيا في ديناميات المشاركة ضمن الاحتجاجات، بحيث أن الأساتذة الذين تجمعهم روابط أقوى بالأفراد الذين يوجدون ضمن الشبكات الاجتماعية المتعلقة بقضية "الأساتذة المتعاقدين" هم الأكثر مشاركة في الاحتجاجات التي تنظمها هذه الفئة، والوقع أن العديد من الدراسات الأخرى والكتابات السوسيولوجية تؤكد هذا الأمر وتسمح بتفسير الكثير من معطيات هذا البحث، بحيث أن مكآدم وجه انتباهنا لضرورة تحليل الشبكات والروابط من أجل فهم ديناميات المشاركة في الاحتجاجات، أما شوسمان وسول وكلاندرمانز فقد قاموا بتفسير جزء مهم من معطياتنا عبر تسليط الضوء على أهمية تلقي الدعوة في الكشف عن مدى انخراط الفرد ضمن الروابط والشبكات الاجتماعية المرتبطة بالقضية، وقد قدم دياني وديلابورتا إضافة مهمة لهذا البحث عبر تفسير كيفية تأثير الروابط والشبكات في ديناميات المشاركة، حيث اعتبرا أن الأمر يرجع إلى ما تقدمه من ثقة متبادلة وأفكار ومشتركة وتضامن يجعل الأفراد مهتمين بالقضية التي تدافع عنها، وقد قدم فلورنس باسي هو الآخر

إضافة مشابهة، حيث فسر تأثير الشبكات الاجتماعية في تباين نسب مشاركة أفراد عينتنا بالوظائف الثلاث التي تقوم بها هذه الروابط والتي تصاحب سيرورة المشاركة منذ بدايتها إلى أن يشارك الأفراد أو يمتعون عن ذلك بشكل فعلي، والواقع أن كل هذه المعطيات تجعلنا نؤكد بأنه ليس هناك شك في مدى أهمية الشبكات الاجتماعية في ديناميات المشاركة، لكن هذا الأمر لا يعني أنها وحدها كافية لتفسير تباين نسب مشاركة الأساتذة في الأشكال الاحتجاجية التي تنظمها التنسيقية الوطنية للأساتذة الذين فرض عليهم التعاقد، فالأمر يستوجب الانفتاح على عوامل أخرى تنطلق من حدود تأثير هذا العامل لتمنح تصورات أخرى توسع أفق البحث في الموضوع.

ينطبق ما توصلت إليه الدراسة من خلاصات ونتائج على أفراد العينة بشكل أساسي، وبشكل أقل على أساتذة جهة مراكش آسفي، لكن هذا الأمر لا يمنع الافتراض بأن العوامل التي أثرت في نسب مشاركة أفراد العينة هي نفسها التي يمكن أن تفسر تباين نسب مشاركة الأساتذة أطر الأكاديميات في الاحتجاجات على المستوى الوطني. وفي النهاية يمكن القول أن أهم ما يمنحه هذا البحث هو المساعدة على لفت انتباه الباحثين في المغرب لهذا الإشكال وتسليط الضوء على ضرورة تحليله من أجل فهم سيرورات الاحتجاج بشكل عام، الأمر الذي يمكن عده إضافة علمية هامة في هذا المجال.

لائحة المصادر والمراجع

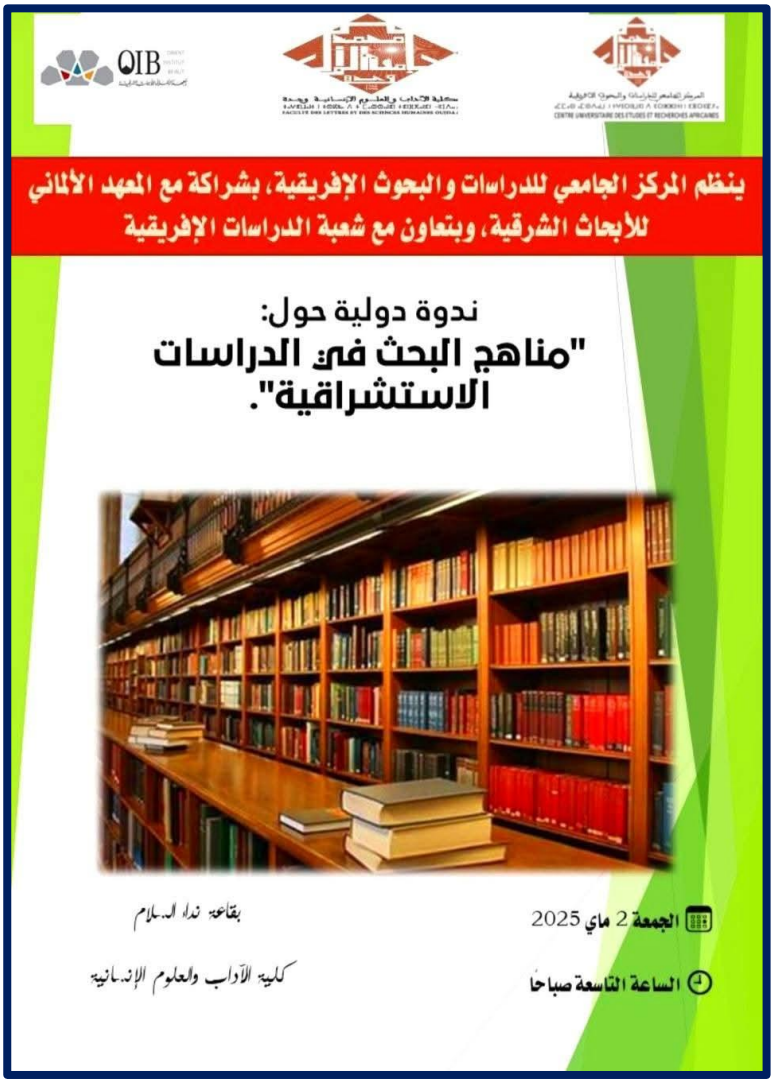
- della Porta, Donatella, and Mario Diani, Social movements : an introduction, second edition. Malden: BLACKWELL PUBLISHING, 2006.
- Klandermans, Bert, and Jacquelien Van Stekelenburg. "Social movements and the dynamics of collective action." In The Oxford Handbook of Political Psychology, edited by L. Huddy, D.O. Sears, J.S. Levy (Oxford: Oxford University press, 2013).
- Klandermans, Bert, and Jacquelien Van Stekelenburg. "Why people don't participate in collective action." Journal of Civil Society 10, no. 4 (2014): 341-352.
- McAdam, Doug, and Ronnelle Paulsen. "Specifying the relationship between social ties and activism." American journal of sociology 99, no. 3 (1993): 640-667.
- McAdam, Doug. “Collective Action.” In The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism, edited by John Stone, Dennis M. Rutledge, Anthony D. Smith, Polly S. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2015.
- Olson, Mancur. The logic of collective action. Cambridg: Harvard University Press, 2002.
- Passy, Florence. "Social Networks Matter. But How?." In Social Movement Analysis: The Network Perspective, editors Mario Diani and Doug McAdam. Oxford: Oxford University Press, 2002. 1-42.
- Schussman, Alan, and Sarah A. Soule. "Process and protest: Accounting for individual protest participation." Social forces 84, no. 2 (2005): 1083-1108.
- Sutton, Jonathan, Charles R. Butcher, and Isak Svensson. "Explaining political

jiu-jitsu: Institution-building and the outcomes of regime violence against unarmed protests." Journal of Peace Research 51, no. 5 (2014): 559-573.

- Van Stekelenburg, Jacquelien, and Bert Klandermans. "The social psychology of protest." Current Sociology 61, no. 5-6 (2013): 886-905.
- Jean-Pierre Beaud, "L'échantillonnage," In Recherche sociale de la problématique à la collecte des données éd. Benoit Gauthier, 4éme éd (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003)

"مناهج البحث في الدراسات الاستشراقية"

متابعة: د. رشيد الاركو



على غرار دأبها النافع والخادم للبحث العلمي، أقامت جامعة محمد الأول بوجدة والمركز الجامعي للدراسات والبحوث الإفريقية، بشراكة مع المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، وتعاون مع شعبة الدراسات الإفريقية، ندوة علمية دولية في موضوع: "مناهج البحث في الدراسات الاستشراقية".

وقد احتضنت قاعة نداء السلام، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة، يوم الجمعة الثاني من شهر ماي 2025، أطوار هذه الندوة، التي ضمت جلساتها نخبة من الباحثين المتميزين داخل المغرب وخارجه، وهمهم المعرفي المشترك سبر أغوار الدراسات الاستشراقية في علاقاتها بمناهج البحث، والدراسات الإسلامية، وعلم الكلام ومقاصده، وعلم الحديث.

ولعله من نافلة القول التذكير بأن هذه الندوة الدولية تأتي في إطار سيرورة من الأنشطة العلمية التي تنظمها جامعة محمد الأول ومراكزها مع شركائها، والهادفة بشكل عام إلى دعم كل الملتقيات التي تشتغل في العلوم الإنسانية، وهذا ما أكده الدكتور ياسين زغلول (رئيس جامعة محمد الأول بوجدة) في كلمته المقتضبة والدقيقة. وقد زاد الدكتور ياسين زغلول الأمر وضوحا مبرزا قيمة هذه الندوات والشراكات في تأييد قواعد البحث العلمي الجاد والرصين. ولم يفت الدكتور وسام شهير (مدير المركز الجامعي للدراسات والبحوث

الإفريقية، ورئيس شعبة الدراسات الإفريقية) بإحاطة الحضور الكريم بالخطوط الكبرى لهذه الندوة العلمية، شاكرا في كلمته كل المساهمين من قريب أو بعيد في إنجاح هذا النشاط العلمي النوعي.

بعد هذه الكلمات القاصدة تفضل الدكتور محمد أديوان (أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد الخامس بالرباط)، بإلقاء محاضرته الافتتاحية، التي عنونها ب: "نظرات في المنهج الاستشراقي بين الماضي والحاضر"، حيث ناقش فيها بشكل موسع تطور المناهج البحثية في الدراسات الاستشراقية عبر العصور، ثم أشار في خضم محاضرته إلى تلكم الروابط التي تصل بين الإرث التاريخي والتحديات المعاصرة.

عقب هذا الجولان المعرفي الذي آثاره الأستاذ محمد أديوان، التأمت الجلسة العلمية الموالية التي تضمنت مداخلات غنية بالقضايا والإشكالات، بدأها الدكتور توماس فورتس (نائب مدير المعهد الألماني للأبحاث الشرقية)، الذي قدم مداخلة دقيقة في منهجية دراسة علم الكلام، معززا مداخلته بنموذج من الثقافة العربية الإسلامية ألا وهو "التفتزاني". بينما اختار الدكتور عبد القادر بيطار (أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد الأول بوجدة)، إبراز مقاصد علم الكلام عند علماء المغرب خاصة، متخذا في مداخلته الخصوصية المحلية في مقاربة علم الكلام.

ومن جهته أقام الدكتور أحمد فهمي عبد السلام (أستاذ بالمعهد الألماني للأبحاث الشرقية) مداخلته على فهم المنهجية التاريخية لدراسة السيرة النبوية والتاريخ الإسلامي المبكر. في حين ناقشت الدكتورة ياسمين أحمد أمين (قائمة بأعمال المعهد الألماني للأبحاث الشرقية بالقاهرة) في مداخلتها مناهج البحث في الدراسات الإسلامية، وقد اخترت مناهج علم الحديث نموذجا لدراسة والبحث، مؤكدة أهمية المنهج النقدي في دراسات المصادر الحديثية.

وفي سياق تكميل صورة علم الكلام، تناول الدكتور يوسف مدراري (أستاذ محاضر بجامعة محمد الأول) علم الكلام في الدراسات الاستشراقية الألمانية، مبرزا أهم اتجاهات البحث الأكاديمي الألماني في حقلي علم الكلام والدراسات الاستشراقية.

وبعد هذه المدارسات العلمية المتنوعة، اختتمت أشغال هذه الندوة الدولية بكلمتين، ألقت الكلمة الأولى الدكتورة ياسمين أحمد أمين نيابة عن الضيوف، شاكرة فيها الجهود التنظيمية والفكرية التي بذلت لإنجاح هذا العرس العلمي. بينما تفضل الدكتور سعيد الأشعري (أستاذ محاضر بجامعة محمد الأول) بقراءة أهم التوصيات التي خرج بها المشاركون في الندوة، منها:

- الدعوة إلى مراجعة نقدية شاملة للمناهج التي اعتمدها المستشرقون في دراسة المجتمعات العربية والإسلامية، وتفكيك خلفياتها المعرفية والإيديولوجية.

- تشجيع المقاربات البحثية المتعددة التخصصات في تحليل الخطاب الاستشراقي، ودمج أدوات التحليل اللساني والسيميائي والسوسيولوجي.

- ضرورة التمييز بين الاستشراق بوصفه حقلا معرفيا أكاديميا، والاستشراق بوصفه أداة خطابية ذات أهداف استعمارية وسياسية.

- تطوير أرشيف إلكتروني عربي شامل يوثق النتاج الاستشراقي ويصنفه بحسب المواضيع والمناهج والمدارس الجغرافية.

- إقامة دورات تدريبية وورش عمل للشباب الباحثين لتأهيلهم منهجيا في التعامل مع النصوص الاستشراقية وتحليلها بلغة علمية دقيقة.

- الدعوة إلى إعادة الاعتبار للذات الحضارية والثقافية، في مقابل التمثلات الاستشراقية، وذلك عبر إنتاج معرفة علمية ذاتية.

- العمل على بناء شركات أكاديمية بين الجامعات العربية والمؤسسات الغربية المتخصصة في الاستشراق على أساس التكافؤ العلمي والمعرفي.

- دعم المجلات العلمية المحكمة التي تنشر دراسات نقدية حول الاستشراق، وتفتح المجال للنقاش الأكاديمي الحر والمتوازن.

وفي الختام، إن هذه الندوة العلمية كانت محطة حقيقة لتبادل الخبرات بين الباحثين، وقد ضمت في خضم أشغالها تلاقحا معرفيا بين رؤى أقطاب ثلاثة: القطب المغربي والقطب المصري والقطب الألماني، وفتحت نقاشا ثريا وعميقا في تحديات دراسة التراث الإسلامي ومنهجياته، وشددت مداخلات الندوة على ضرورة مواكبة المناهج الحديثة مع السعي إلى الدقة العلمية، وأبرزت أهمية التكامل بين العلوم الإنسانية والرقمية في تطوير الأبحاث التي تسهم في إعادة بناء العلاقات المعرفية والثقافية بين الشرق والغرب، على أسس من الإنصاف والتفاعل العلمي والمعرفي المتكافئ.

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

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية
ⵜⴰⵡⵓⵙⵙⵉⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵎⵔⵔⵓⵜ ⵜⵉⵏⴰⵏⵜⵉⵏⵉⵏ ⴷ ⵜⵣⵎⵔⵉⵏⵉⵏ
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 : centre.rshc@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

RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

ⵜⴰⵙⴷⵓⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵉⵔⵉⵏ ⵏⵜⵉⵣⵣⵓⵍⵉⵏ ⴷ ⵜⵎⵓⵔⵉⵜ

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

Revue scientifique internationale à comité de lecture et à parution mensuelle

Numéro 5 - Tome 2 - Année 2 - Mai 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