

RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

†0048† | 80XJ8 ΛΣ †0000†Σ† †Σ†X†0†Σ† Λ †0000†Σ†

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

مجلة علمية دولية محكمة تصدر بشكل شهري



العدد 8 - المجلد 2 - السنة 2 - غشت 2025
جميع حقوق النشر محفوظة للناسر والمجلة

البريد الإلكتروني

contact@crshc.com

رقم الصحافة

07/2024

الترقيم الدولي
(ورقي)

3009-5581

الترقيم الدولي
(رقمي)

3085-4857

الإيداع القانوني

2024PE0032

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

الإيداع القانوني: 2024PE0032

ردم (الرقمي): 3085-4857

ردم (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 للناسر وللمجلة
المغرب © 2024

مواقع التواصل الاجتماعي للمجلة



Tiktok



Youtube



Facebook

مسجلة ومفهرسة في قواعد بيانات عالمية



المدير المسؤول:

محمد بوغوتة

رئيس التحرير:

جمال الدين السراج

مدير التحرير:

سعيد الاشعري

أعضاء هيئة التحرير:

فريد أمعششو

محمد البوزيكي

عبد الله بوغوتة

وسام شهير

هشام كزوط

سعيد أريديف

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 ألا يكون منشورا من قبل، وأن يتسم بالراهنية والعمق، وأن تتميز مراجعته الأساسية بالجدة والتنوع؛
- تُقبل 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 الفرنسية أو الإنجليزية بخط (Calibri Light)، حجم 12 في المتن و10 في الهامش؛
- يلزم احترام الضوابط العلمية والأخلاقيّة في كل ما يتعلق بالتوثيق والتهميش، وإثبات الحالات متسلسلة أسفل 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، سواء 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 والمجلة

العنوان : مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

موقع المجلة : www.crshc.com

عنوان المراسلة : contact@crshc.com

الهاتف/الواتساب : +212 614-024544

الإخراج الفني : محمد بوغوتة

الإيداع القانوني : 2024PE0032

ردمد (الرقمي) : 3085-4857

ردمد (الورقي) : 3009-5581

رقم الصحافة : 07/2024

المطبعة : مكتبة قرطبة، وجدة، المغرب

حقوق الطبع : محفوظة للناشر والمجلة © 2025

الهيئة الاستشارية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

د. فريد أمعشوشو مركز تكوين مفتشي التعليم المغرب	د. عبد الله بوغوتة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق، المغرب
د. سميرة حيدا المدرسة العليا للتربية والتكوين جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب	د. سعيد أريديف 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	د. أسماء هلال جامعة محمد الأول، المغرب
د. عائشة عبد الواحد جامعة محمد الأول، المغرب	د. خليل عبد الجليل جامعة محمد الأول، المغرب
د. 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

د. حسبية الطايقي البرنوصي

كلية علوم التربية - الرباط
المغرب

د. بولحوش فاطمة

الكلية المتعددة التخصصات بالناظور
جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

د. بلال داوود

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بجهة طنجة تطوان الحسيمة، المغرب

د. محمد علي الدراوي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بجهة الشرق، المغرب

د. حنان حمداوي

كلية العلوم القانونية والاقتصادية
والاجتماعية أكادال، المغرب

د. جميلة رحمانى

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بجهة الشرق، المغرب

د. أيوب الشاوش

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بجهة الشرق، المغرب

د. محمد دخيسي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بجهة الشرق، المغرب

د. عبد العزيز الصادقي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. غزلان اليوسفي

جامعة محمد الأول
المغرب

د. طارق زروقي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة فاس-مكناس، المغرب

د. ابتسام الزاهر

جامعة محمد الأول
المغرب

د. محمد أمحدوك

جامعة محمد الأول، المغرب

د. محمد اليوسفي

جامعة محمد الأول، المغرب

د. عبد الله الحمداوي

جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

د. سمية بالرجب

معهد الصحافة وعلوم الإخبار، تونس

الهيئة الاستشارية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

الدكتور مهند طالب الحمدي

جامعة ولاية كنساس
الولايات المتحدة الأمريكية

د. سماح محمد محمد حيدة

جامعة واشنطن الأمريكية
مصر

أ.د. صباح علي السليمان

جامعة تكريت، العراق

د. هناء فاضل سلمان

الجامعة المستنصرية، العراق

د. مروان السكران

أكاديمية بيت اللسانيات الدولية، تركيا

د. عزيز صالح علي الدعيس

جامعة صنعاء، اليمن

د. محمود قدوم

جامعة بارتين، تركيا

د. الصادق علي وداعة عثمان

جامعة سنار، السودان

د. محمد بودشيش

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. عبد المجيد بوفرعة

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. نجيب علالي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. ريم محمد طيب حامد الحفوزي

جامعة الموصل
العراق

د. منير كلخة

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. عبد الصمد مجوقي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة
طنجة تطوان الحسيمة، المغرب

د. إبراهيم عمري

جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
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

د. صارة اضمالي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. رشيد الاركو

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. نورة سهال

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة مراكش آسفي، المغرب

د. العساوي نادية

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. هدى حدادي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

محتويات العدد

9	 محتويات العدد
13	 افتتاحية العدد
	دراسات في الرحلة الحجية المغربية (12): رحلة ابن العربي (ت 543هـ / 1148م)، المسماة: «ترتيب الرحلة للترغيب في الملة»
14	 د. عبد الله بوغوتة
	اللامساواة الاجتماعية في الصحة والمرض: دراسة سوسيوأنثروبولوجية في مسارات - الوقاية الولوج، التعايش والعلاج- السرطان مثالا بمنطقة أكادير
24	 رشيد جفايحي
	مظاهر الحضور الثقافي واللغوي بالمدرسة المغربية: بين مقررات المنهاج المنقح ومقررات المدرسة الرائدة
45	 د. عمر أوبلا
	الأدب المناقبي الصوفي بين التوثيق التاريخي والتمثيل الديني: دراسة وصفية وتحليلية لمخطوط مناقب المرزوقية لابي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني (781هـ-1379م)
67	 أنس العزوتي
	مسرحة السيرة: رجل الخبز الحافي للزبير بن بوشق أنموذجا
86	 محمد الزنجلي
	Propriétés sémantiques du lexique nominal et complément de matière : acquis des élèves de 6ème année primaire
110	 Oumaima Boudefla - El Mehdi Kaddouri
	دمج المهارات الرقمية في التعليم الجامعي: تحولات في أدوار المدرّس والطالب و آفاق الجودة البيداغوجية
138	 مصطفى عزيزي

- تعليمية اللغة العربية: من الممارسة التقليدية إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة
 151 امال المهدي
- فاعلية الموارد الرقمية التربوية في تنمية مهارة القراءة لدى عينة من متعلمي(ات)
 الجذع المشترك آداب دراسة ميدانية بثنائية محمد السادس التأهيلية بالمديرية
 الإقليمية تنغير
 162 بدر أزروال - أ. د. فاطمة بوعزة السلامي
- الهجرة العابرة للحدود، وأشكال بناء قيم التضامن الاجتماعي: مقارنة
 سوسيولوجية، حاضرة آيت أورير عمالة الحوز-نموذجا-
 187 ذ سعيد عزوزي - ذ هشام العباس
- النظرية الدورية في تفسير التاريخ: دراسة مقارنة بين ابن خلدون وفيكو
 207 أسماء الداكيري
- منهجية الاعتبار الحديثي: دراسة تطبيقية لحديث التجديد (القسم الأول)
 221 خالد عبد القدوس
- صورة الأم وسميائتها؛ بين قيم الجماهير الرياضية وتمثلاتهم ثقافية
 238 ذ. شرقاوي الزحافي
- In Praise of the Margin: How Ordinary People Resist Social Exclusion
 - A Review of Asef Bayat's Works**
 249 Abdelaali khalifa
- Navigating Cultural Barriers in Education: Adaptation Strategies of
 Foreign Teachers in China**
 260 Fatima Mellouk
- El Modelo Antiterrorista de Marruecos y España: Un Enfoque Integral
 para la Seguridad Nacional y la Estabilidad de la Región**
 280 Souhail ANKRI - Dr. Mourad ZARROUK

- 311 ذ. سعيد أحنصال
العلامات اللغوية وغير اللغوية في مسرحية "محمية خنزير" - قراءة دراماتورية -
- 324 سعيد أقضاض
قراءة في قصة "Rami id as innufser ixfnness"
- 328 سفيان اليحياوي
منهجيةُ تدريس الإحصاء ودورها في إعداد الباحث التربوي: مقارنة تربوية تحليلية
- 341 د. محمد لطيفي
الضاحية الجنوبية الغربية لمدينة طنجة، من تراجع الوظيفة الزراعية الغابية
الرعية إلى تقوية تعدد واندماج وظائف غير فلاحية: حالة الجماعة الترابية
أكزنائية
- 356 عمر أكزناي - محمد رضى العمراني
التدريس الصريح مدخلا لتجويد التعلّمات بمؤسسات الريادة
- 372 د. عبد الواحد بوعرفاوي
العلاقات السياسية والاجتماعية بين القبائل الجنوبية ودول جنوب الصحراء
خلال الفترة القديمة: الإثيوبون أنموذجا
- 386 سمير العجوري - ذ. خديجة قمش
L'ordonnateur en finances publiques : une catégorie juridique
complexe à l'épreuve du principe de séparation
- 402 BELLATIRIS Dounia - Mohammed Belouchi
Les dimensions et les manifestations sociales dans les œuvres du
lycée au Maroc
- 428 Aziz Agoulzi
Historia y geografía del Rif
- 442 Nouaman HOUDOU

	Acquisition of L3 English attributive adjectives by multilingual learners: L1 Moroccan Arabic/ Standard Arabic, L2 French
472	 Bouchra Lif
	التربية والقيم الإيكولوجية: نحو وعي كوكبي
497	 عبد الهادي بوالباروس
	L'impact du développement des soft skills sur l'employabilité des stagiaires de l'OFPPT : Étude de cas dans la province de Berkane
513	 Mohammed Nabil Berhili
	التلقي في السيميوتداوليات
523	 د. زهير عزيز
	فينومينولوجيا الدازين: نحو نقد جذري لميتافيزيقا التفكر
536	 احمد الشبلي
	الشعر المعاصر والأفق التأويلي: قراءة في قصيدة "نفثة مصدور"
556	 فتيحة حسون
	الجماعات الترابية والاقتصاد الأزرق: نحو تنمية مستدامة للتراث البحري المحلي
	نموذجين -طنجة والصويرة-
579	 د. سكيانة السكاك
	فسيولوجيا الوظائف التنفيذية (The Physiology of Executive Functioning)
593	 محمد نجاح - الدكتور حمزة شينبو

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

يسر هيئة تحرير مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية أن تقدم لقراءها الكرام هذا الإصدار الثامن (غشت 2025)، ضمن المجلد الثاني من مسيرة المجلة العلمية، التي حرصت منذ انطلاقتها على أن تكون منبرا للبحث الرصين والحوار المعرفي الخلاق في ميادين مختلفة.

ويأتي هذا العدد الجديد ليؤكد مرة أخرى افتتاح المجلة على مختلف المؤسسات الأكاديمية والبحثية، من خلال استقطاب مشاركات علمية متميزة لباحثين ينتمون إلى جامعات مغربية وعربية ودولية، مما يعكس الأفق الواسع الذي تنشده المجلة في خدمة البحث العلمي متعدد التخصصات، القائم على التجديد، والتكامل، والمساءلة المعرفية الجادة.

لقد تنوعت محاور هذا العدد، فشملت دراسات نقدية، ومقاربات تحليلية، وأبحاثا ميدانية تتقاطع جميعها عند غاية واحدة: تعميق الفهم الإنساني للظواهر الاجتماعية والثقافية والتاريخية، وإثراء النقاش الأكاديمي حول إشكالات العصر وأسئلته المعقدة.

ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نجدد الشكر والتقدير لكل الباحثين الذين أسهموا في هذا العدد بأبحاثهم وجهودهم، ولأعضاء الهيئة العلمية والتحكيمية الذين وأكبوا هذا العمل العلمي برؤية دقيقة وتقييم موضوعي. كما نتطلع إلى أن يظل هذا المنبر العلمي فضاءً مفتوحاً لتبادل الرؤى، وتحفيز الاجتهاد، وتعزيز الحوار بين الثقافات والجامعات.

والله من وراء القصد.

حرر بوجدة، في: 31 غشت 2025

رئيس التحرير:
الدكتور جمال الدين السراج

دراسات في الرحلة الحجية المغربية (12): رحلة ابن العربي (ت 543هـ / 1148م)، المسماة: «ترتيب الرحلة للترغيب في الملة»

د. عبد الله بوغوتة

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

تعد رحلة أبي بكر بن العربي المعافري، المسماة: «ترتيب الرحلة للترغيب في الملة» بمثابة الرحلة الأم للرحلات الحجازية من الأندلس والغرب الإسلامي عموماً؛ فهي أول رحلة مدونة وصلت إلينا، أو بالأحرى وصل إلينا بعض مضامينها، وبعض التلخيصات والاقتباسات. وبهذا يكون ابن العربي أول من وضع أسس الرحلات الحجية، ليس في الأندلس وحسب، بل في الغرب الإسلامي.

ونظراً للطابع العلمي لرحلته، يعتبر ابن العربي هو الذي نقل من المشرق إلى الغرب الإسلامي مجموعة من أمهات كتب الأشاعرة، عندما رحل في شبابه من الأندلس إلى المشرق لقضاء مناسك الحج وطلب العلم، ومن ثم عرج على القدس والشام والعراق طلباً للتوسع في العلم والاحتكاك بعلماء العصر هناك، ومجالستهم والأخذ عنهم، كأبي حامد الغزالي الذي التقى هناك، وروى عنه مجموعة من كتبه من أهمها إحياء علوم الدين. وفيما يأتي سنتعرف أكثر على الرحلة وصاحبها، وأهدافها، ومسارها، وبعض مشاهداتها، ونتائجها...

أولاً: التعريف بالرحلة

هو أبو بكر محمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الله بن أحمد بن محمد بن عبد الله العربي المعافري الإشبيلي المالكي¹، الحافظ، أحد الأعلام، وعالم أهل الأندلس ومسندهم، ولد سنة (468هـ/1076م)، شب في بيت

¹ - انظر ترجمته في:

- **العبر في خبر من غر**، للذهبي، حققه وضبطه على مخطوطتين، أبو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 468/2.
- **الوافي بالوفيات**، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، تحقيق واعتناء: أحمد الأرناؤوط وتركلي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ/2000م، 265/3.
- **البداية والنهاية**، للحافظ عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية بدار هجر، جدة، مصر، 1409هـ/1999م، 361/16.
- **شذرات الذهب**، لابن العماد الدمشقي، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 1406هـ/1986م، 232/6.

علم، وعلى طلب العلم، ورحل مع أبيه سنة (485هـ/1092م)، وكان يقول: لم أرحل من الأندلس حتى أحكمت كتاب سيبويه¹. له شهرة في علمه فقد أخذ جملة من الفنون حتى أتقن الفقه والأصول، وقيد الحديث، واتسع في الرواية، وأتقن مسائل الخلاف والكلام، وتبحر في التفسير، وبرع في الأدب والشعر. صنف كتباً في التفسير، والحديث والفقه والأصول، والأدب، والتاريخ. وولي قضاء إشبيلية.

وله مصنفات عديدة في مختلف المجالات العلمية؛ كعلم الكلام، وعلوم القرآن، وعلوم الحديث، والفقه وأصوله، والزهد والتربية، والتاريخ، وغير ذلك.

ولي القاضي أبو بكر بن العربي القضاء، وقد أجمع كل الذين ترجموا له أنه كان مثال العدل والاستقامة وحسن القيام بأمر القضاء.

قال عنه تلميذه أبو القاسم ابن بشكوال (ت 578 هـ): «واستقضى ببلده فنفذ الله به أهله لصرامته وشدته، ونفذ أحكامه، وكان له في الظالمين سورة مرهوبة، ثم صرف عن القضاء وأقبل على نشر العلم وبثه»². وقال الذهبي (ت 748هـ): «ولي قضاء أشبيلية فخدمت سياسته، وكان ذا شدة وسطوة فعزل، وأقبل على نشر العلم وتدوينه»³.

وقال أبو الحسن النباهي المالقي الأندلسي (توفي نحو 792هـ): «وولى القضاء مدة، أولها رجب من سنة 538 فنفذ الله به لصرامته، ونفذ أحكامه. والترم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حتى أوزي في ذلك بذهاب كتبه وماله؛ فأحسن الصبر على ذلك كله. ثم صرف من القضاء، وأقبل على نشر العلم وبثه»⁴.

ومما يؤكد ذلك أن القاضي أبا بكر نفسه يحكى ما جرى له في فترة توليه القضاء؛ حيص يقول: «ولقد حكمت بين الناس، فآلزمهم الصلاة، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حتى لم يكن في الأرض منكر، واشتد الخطب على أهل الغضب وعظم على الفسقة الكرب، فتألبوا وألبوا، وثاروا إلي، واستسلمت لأمر الله، وأمرت كل من حولي ألا يدفعوا عن داري، وخرجت على السطوح بنفسي، فعاثوا علي، وأمست سليب الدار، ولولا ما سبق من حسن المقدار، لكنت قتيل الدار»⁵.

- هدية العارفين، إسحاق باشا البغدادي، إستانبول، 1951، أعادت طبعه دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 90/2 - 7 - النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، جمال الدين أبي الحسن يوسف بن تغري بردي الأتابكي، دار الكتب العلمية، 290-289/5.

¹ - فتح الطيب للمقري، 94/2.

² - الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، أبو القاسم خلف بن عبد الملك بن بشكوال، عني بنشره وصححه وراجع أصله السيد عزت العطار الحسيني، مكتبة الخانجي، ط2، 1374هـ/1955 م. ص 559.

³ - سير أعلام النبلاء، طبعة الرسالة، 200/20، وتذكرة الحفاظ، الذهبي، 62/4.

⁴ - تاريخ قضاء الأندلس، ص 106.

⁵ - العواصم من التواصم، أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي، تحقيق عمار طالبي، مكتبة دار التراث، مصر. ص 297.

وهذا ما جعله يلجأ إلى المغرب الأقصى، يقول عبد الله عنان: «وحدث خلال وجود عبد المؤمن بمراكش أن قدم عليه من الأندلس وفد أشبيلية، وعلى رأسه القاضي أبو بكر بن العربي بعد مقتل ولده عبد الله في حوادث أشبيلية، والخطيب أبو عمر بن الحجاج، وأبو بكر بن الجد الكاتب، وأبو الحسن الزهري، وأبو الحسن بن صاحب الصلاة وغيرهم من زعماء أشبيلية ووجهها فاستقبلهم عبد المؤمن وألقى القاضي أبو بكر، وبعض زملائه بين يديه خطبا بليغة ورفعوا إليه بيعة أهل أشبيلية مكتوبة بخطوطهم، فاستحسن عبد المؤمن موقفهم وقبل طاعتهم وأعدق عليهم الجوائز والصلوات... وكان لهذا الوفد أثره فيما بعد من إثارة الموحدين لأشبيلية واتخاذها حاضرة الأندلس في عهدهم»¹.

وعموما، عرف أبو بكر بن العربي قاضيا وفقهيا كبيرا، ومفسرا للقرآن وشارحا للسنة، كما أنه يعدُّ أصوليا عظيما، إضافة إلى أنه أديب ورخالة مشهور...

توفي، رحمه الله، بمغيلة قرب مدينة فاس في ربيع الأول سنة 543 هـ، ودفن في فاس وقبره مشهور خارج باب المحروق. وصلى عليه صاحبه أبو الحكم بن حجاج، ودفن يوم الأحد 7 ربيع الأول سنة 453 هـ/1148 م.

ثانيا: رحلة «ترتيب الرحلة للترغيب في الملة»

التعريف بالرحلة

تعدُّ رحلته «ترتيب الرحلة للترغيب في الملة» من مؤلفاته المفقودة، كما يخبرنا بذلك عندما يقول: «فلما شذ في معرض المقادير، واستلبته الحوادث بما سبق في علم الله من التدبير»².

ولقد دون جانبا من رحلته أساه: «شواهد الجلالة والأعيان في مشاهد الإسلام والبلدان»³، كما قام بكتابة تلخيص آخر لرحلته، في مقدمة كتابه: «قانون التأويل»، وقد قام الأستاذ سعيد أعراب بتجريد هذه الخلاصة، وتحقيقها، وألحقها بدراسة له عن ابن العربي⁴.

وما قام به ابن العربي من تلخيص لرحلته، لا يمكن أن يعوّضنا أبداً عن الأصل المفقود لكتابه «ترتيب الرحلة». ولا يمكن تتبّع كلّ خطوات رحلة ابن العربي بدقة، لكن يُمكننا من أن نرسم صورةً لملامح رحلته إلى الحجاز، وسوف نتضح لنا هذه الصورة أكثر، إذا قُمنا بتجميع ما تناثر في بطون الكتب التي صَنَعَهَا ابن العربي،

¹ - عصر المرابطين والموحدين بالأندلس، عبد الله عنان، 267/1.

² - قانون التأويل، ص 414.

³ - شواهد الجلالة والأعيان في مشاهد الإسلام والبلدان، (ضمن المصادر الأندلسية 20)، تحقيق محمد يعلى، الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي، مدريد، 1996 م.

⁴ - مع القاضي أبي بكر ابن العربي، سعيد أعراب، دار الغرب الإسلامي، ط 1، بيروت، 1407 هـ/1987 م.

ووصلت إلينا؛ مثل كتاب «أحكام القرآن»، وكتاب «عارضة الأحوزي بشرح صحيح الترمذي»، والتي جاء فيها إشاراتٌ مهمّة عن رحلاته الحجازيّة.

وتعتبر رحلة ابن العربي الحجاز، أسبق الرحلات الحجازيّة المغربيّة/الأندلسيّة المدونة؛ فهي من حيث التاريخ أسبق بنصف قرن على الأقلّ من رحلة ابن جبير الكنايني (ت 614 هـ/1217م)؛ فأبو بكر بن العربي هو أوّل مغربي/أندلسي يصف رحلته إلى بلاد المشرق وصفًا دقيقًا، وأوّل من دوّن رحلته في كتاب أسماه: «ترتيب الرحلة للترغيب في الملة»، وهو بذلك يعدّ رائدًا لأدب الرحلة الحجازية والرحلة إلى طلب العلم، ليس في بلاد الأندلس وحسب، بل في بلدان العالم الإسلامي كلّهُ¹.

والذي يؤكّد أهميّة عمل ابن العربي وتميّزه أنّه جاء عملاً مخالفاً لكلّ أنماط الكتابة السائدة، والتي كانت تنحصر - في الغالب - في كتابة التقارير العسكريّة من قادة الجيوش الإسلاميّة عن طبيعة البلاد المراد فتحها، أو مشاهدات الجغرافيين ومعاينتهم لطبيعة الأرض، ووصف تضاريسها ومظاهرها الطبيعيّة في البلدان المختلفة، أو الحكايات العجيبة والغريبة التي شاهدها بعض التجّار المغامرين في أسفارهم ورحلاتهم، أو كُتب المسالك والممالك، وكتب البلدان، وكتب فضائل المدن، وكتب الخطط والآثار وغيرها.

أغراض الرحلة ودواعيها

من أغراض رحلة ابن العربي نذكر ما يأتي:

1- أداء فريضة الحج: عندما بلغ ابن العربي سنّ السابعة عشرة، ارتحل به أبوه، من إشبيلية إلى المشرق، بعد سقوط دولة آل عباد عام 485هـ/1092م، واستيلاء المرابطين على إشبيلية، ومصادرة أموال أمراءها ووزرائها، ما كان من الوالد إلّا أن اختار أن ينأى بنفسه وولده عن حجم السياسة، وأن يرحل إلى المشرق؛ لأداء فريضة الحج.

2- ويذكر ابن العربي سبباً آخر للرحلة، وهو طلبه للعلم؛ حيث كان متشوقاً ومتشوقاً لطلب العلم، وجلب الكتب من المشرق كما كان يفعل أهل زمانه ويتنافسون في ذلك، ومما يؤكّد ذلك قوله: «فدخل إلينا أحد الساسرة - وعلى يديه رزمة كتب فحل شناقها، وأرسل وثاقها، فإذا بها من تأليف السمناني شيخ الباجي؛ فسمعت من جميعهم يقولون: وهذه كتب عظيمة وعلوم جليّة جلبها الباجي من المشرق؛ فصعدت هذه الكلمة كبدي، وقرعت خلدي...»²

¹ - تاريخ الأدب الجغرافي العربي، أغناطيوس كراتشكوفسكي، ترجمة صلاح الدين هاشم، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1963م، ص 298.

² - مع القاضي أبي بكر بن العربي، ص 192.

3- ولكن ابن خلدون (ت808هـ/1406م) يذكر غرضاً آخر من أغراض رحلة ابن العربي، وهو الغرض السياسي؛ حيث يذكر أن عبدالله بن العربي خرج وابنه موفدين من يوسف بن تاشفين إلى عاصمة الخلافة، وفي هذا يقول: «ولما مُجى رُسم الخلافة وتَعَطَّل دَسْنُهَا، وقام بالمغرب من قبائل البربر يوسف بن تاشفين ملك لمتونة فملك العدوتين، وكان من أهل الخير والافتداء، نزعَت هَمَّتُهُ إلى الدُّخُول في طاعة الخليفة، تكميلاً لمراسيم دينه، فحاطب المستظهر العبَّاسي، وأوفد عليه ببيعتيه عبدالله بن العربي، وابنه القاضي أبا بكر من مشيخة إشبيلية، يَطْلُبَان توليَّته إِيَّاه على المغرب وتقليده ذلك، فانقلبا إليه بعهد الخلافة له على المغرب»¹.

4- هذا دون إغفال غرض السَّيَاحَةِ والتَّجَوُّل، وهذا الغرض واضح جداً من خلال تتبُّع رحلة ابن العربي، الذي قام بجولات استكشافية ووصفية شملت أهم الحواضر الإسلامية بالمغرب ومصر والشام والعراق وأرض الحجاز.

5- أما عبد الهادي التازي²، فيذكر مهمتين أساسيتين لرحلة ابن العربي:

الأولى: سياسية، وهي السفارة لدى المستظهر بالله العباسي من لدن يوسف بن تاشفين، وقد ذكر ابن العربي الرسائل المتبادلة التي احتلت حيزاً مهماً من «شواهد الجلة»³.

المهمة الثانية: القيام بفريضة الحج وما يصحبها من طلب العلم، ولقاء الرجال أخذوا عطاء.

مسار الرحلة

أما فيما يخص مسار رحلة ابن العربي، فسنحاول رسمه من خلال التلخيص الذي قيده في كتاب: «قانون التأويل»، ومن خلال تجميع ما تناثر في بطون الكتب التي صَنَّفَهَا، والتي ضمت إشارات مهمّة عن رحلته الحجازية، ثم ترتيبها حسب التسلسل الزمني، لتكون متصلة ومتتابعة ومتدرجة، لا يحس القارئ أن بين مراحلها فجوات تحرمه لذة التتبُّع.

وفما يأتي مقتطفات وشذرات مما ذكره بشأن طريق رحلته إلى الحج؛ فعند الخروج من الأندلس، قال: «فخرجنا مكرمين، أو قل مكرهين، آمنين وإن شئت خائفين؛ وفررت منهم لما خفتهم...»⁴ ثم نبحرنا عن انتقاله من الأندلس إلى بجاية، وهي مدينة ساحلية بالمغرب الأوسط: «ثم طفرت من أغرناطة إلى المرية، [...] في أيام قلائل لبثت بها [...]؛ وركبت البحر محفوزاً، فأرأنا إلى بجاية...»⁵ ومنها كان الخروج بجرا إلى المغرب الأدنى، وعن ذلك يقول:

¹ - مقدّمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، ضبط وشرح وتقديم: محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، 1425هـ/2004م، ص219.

² - رحلة الرحلات، ص59.

³ - شواهد الجلة، ص279 وما بعدها.

⁴ - مع القاضي أبي بكر بن العربي، ص193.

⁵ - نفسه، ص194.

«ثم خرجنا عنها متساحلين تقطع البحر قطع القفر وحالة مصحرين؛ نظوي السباسب، طي التجار السبائب؛ فلقيت ببونة¹ - فقهها المسمى بسعد من أصحاب السيوري شيخ متوسط في الطريقة-، ودخلنا تونس، فكان بها قوم دون هذا الشيخ في المرتبة، وعندهم صلاح وإقبال على الأعمال. ثم دخلت سوسة والمهدية، فلقيت بها جملة من أصحاب السيوري وغيرهم من فقهاء القيروان»².

وعن مرحلة ما بعد تونس، يقول: «فلما حان وقت إقلاع المركب [أي من تونس] في البحر إلى ديار الحجاز، اعترطنا فركبناه بعد أن وعيت جملا من المعلومات، تفسيرها في موضعها مسطور؛ فركبناه وقد سبق في علم الله أن يعظم علينا (البحر) بزوله (بعجبه أي أمواجه)، ويغرقنا في هوله؛ فخرجنا من البحر، خروج الميت من القبر؛ وانتهينا بعد خطب طويل إلى بيوت بني كعب بن سليم،³ ونحن من السعب على عطب؛ ومن العري في أقبح زي...»⁴. وبعد المكوث بتلك الديار قدر الاستراحة، استأنفت الرحلة، وفي ذلك يقول: «... وسألنا الإقامة عنده على أن يصير صدقات بني سليم كلها، فأبينا إلا الاستمرار على العزيمة الأولى، والتصميم لنا إلى المرتبة الكريمة التي كانت بنا أولى؛ ففارقناه (أي زعيم القبيلة) على ضنائه بنا، وحرص علينا؛ [...] وسرنا حتى انتهينا إلى ديار مصر، فألقينا بها جماعة من المحدثين والفقهاء والمتكلمين...»⁵

ومن مصر انتقل عبر البحر إلى أرض فلسطين؛ فدخل القدس، عام 486/1093م⁶، قبل ثلاث سنوات من الحملة الصليبية الأولى، فوجدها بوتقة فكرية تعج بالعلماء، ووصف في رحلته مدارس الفقه الإسلامي المتنافسة، ومشاهير المفكرين الذين يتحلقون حول المسجد الأقصى للمناظرة. يقول: «ثم رحلنا عن ديار مصر إلى الشام، وأملنا الأمام؛ فدخلنا الأرض المقدسة، وبلغنا المسجد الأقصى، فلاح لي بدر المعرفة، فاستنرت به أزيد من ثلاثة أعوام. ويضيف أن المدينة كانت البيئة الصالحة للالتقاء علماء المذاهب الفقهية الرئيسة الأربعة»⁷.

ولقد صور لنا ابن العربي بعض مظاهر الحضارة في بيت المقدس من المذاهب والمدارس، ومختلف النحل والديانات التي تزخر بها الحياة الثقافية في ذلك العصر: «فوردت بيت المقدس طهره الله، فألقيت فيه ثمانية وعشرين حلقة...

¹ - وتعرف بعنابة، وهي مدينة ساحلية بالجزائر اليوم، وكانت تعد من أكبر الموانئ الشرقية. انظر البكري، 424، ومعجم البلدان 1/512

² - مع القاضي أبي بكر بن العربي، ص 196.

³ - أي بركة كما بين ذلك ابن خلدون 144/6.

⁴ - مع القاضي أبي بكر بن العربي، ص 198.

⁵ - مع القاضي أبي بكر بن العربي، ص 201-202.

⁶ - موسوعة رحلات العرب والمسلمين إلى فلسطين، درسها وحققها ووضع حواشيها، تيسير خلف، دار كنعان، 2010، 1/ 123-128.

⁷ - ترتيب الرحلة، ص 203.

ومدرستين إحداهما للشافعية والأخرى للحنفية. وكان فيها من رؤساء العلم، رؤوس المبتدعة على اختلاف طبقاتهم، ومن أحبار اليهود والنصارى والسمرية جمل لا تحصى»¹.

وبعدما روى ظمأه العلمي في القدس الشريف وأهم مدن فلسطين، واصل سيره لتحقيق المراد، مروراً بأرض الشام ثم العراق، يقول: «وخرجت حينئذ إلى عسقلان متساحلاً [...] وبادرت إلى داري، وقلت لأبي: الرحيل الرحيل، فليس هذا المنزل بمقيل؛ فسر بذلك؛ إذ كان قبل يراودني عليه - وأنا أمانعه عنه؛ ودخلنا البحر في الحين إلى عكا، وأنجدنا إلى طبرية، وحووران، وصمدنا، ودمشق»². وبعدما مكث فيها ما تيسر له، والتقى بأهل العلم، واصل طريقته: «ثم خرجنا إلى العراق فلما نزلنا ضميراء آخر السواد وأول السماوة سقيناً واستقيناً؛ ثم خرجنا عنه مصحرين في السماوة - عشي الأحد منسلح شعبان سنة تسع وثمانين وأربعمائة (1096/489م)، فبينما نحن يوم نقطع المفاوز إلى ماء يقال له: الأطواء، أهل علينا هلال رمضان فكبر الناس والتفت إلى أبي - رحمه الله - يكبر بتكبيرهم؛ فما صرفت بصري إليه كراهة في جهة المغرب التي كنا بها، وتشوقاً إلى جهة المشرق التي كنت أوهمها؛ واستمر بنا المسير تظلنا السماء، وتقلنا السماوة؛ حتى بلغنا بغداد فنزلنا بها»³.

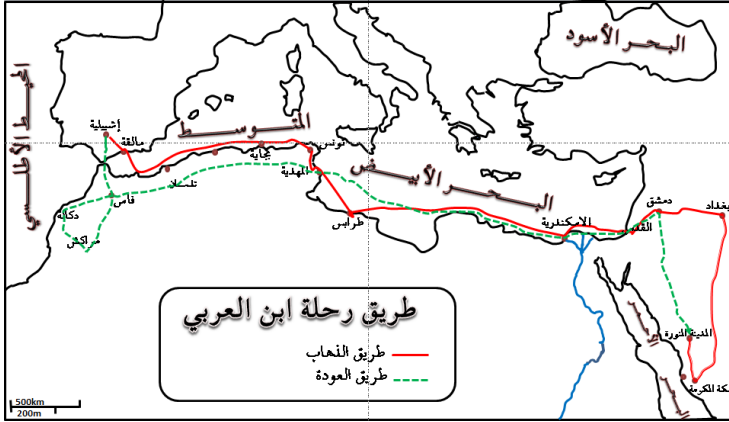
وحين اقترب موسم الحج شد رحاله إلى بلاد الحرمين الشريفين. ويستفاد من النصوص التي دونها ابن العربي عن رحلته، أنه أدرك موسم الحج متأخراً خلافاً لما كان يفعله المرتحلون القادمون من الآفاق؛ إذ يحرصون على القدوم إلى مكة قبل الموسم بوقت كاف، فابن العربي يخبرنا أنه وصل مكة قادماً من العراق في الثامن من ذي الحجة، وانطلق مباشرة إلى عرفة فبات بها ليلة يوم عرفة، فقال في ذلك: «وأما أنا فجئت من ذات عرق -ميقات أهل العراق- إلى الموقف ليلة عرفة نصف الليل فأصبحت بها ووقفت من الزوال يوم الجمعة، ثم دفعت بعد غروب الشمس إلى المزدلفة فبت بها»⁴.

¹ - العواصم من القواصم، ابن العربي، وثقه وزاد في تحقيقه والتعليق عليه، مكتبة السنة، القاهرة، 1412هـ، ج 2 ص 16.

² - القاضي أبي بكر بن العربي، ص 213-214.

³ - نفسه، ص 2015-2016.

⁴ - عارضة الأحوذى، 153-41/4.

خريطة طريق رحلة ابن العربي¹.

ملحوظة: بالنسبة لطريق العودة بين الإسكندرية وتونس هي تقريبية، لأن ابن العربي لم يحدثنا عن الكيفية والوسيلة التي قطع بها هذه المرحلة.

مناسك الحج وزيارة المسجد النبوي بالمدينة المنورة

يذكر ابن العربي أعماله في الحج، ويحاول أن يكون أداؤه لها دقيقاً، وكما أداها الرسول صلى الله عليه وسلم يوم الحجر الأكبر، ويلاحظ أن الناس يهملون بعض مناسك الحج، ويفوتون على أنفسهم خيراً كثيراً، فهم يتركون المبيت بمنى يوم التروية، ويؤثرون أن يبيتوا ليلة عرفة بعرفة، "...مررت من ذات عرق، فألفيت الحاج كله بائساً في عرفة، وليس على من فعل ذلك شيء، ولكنه ترك فعل رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولقد خاب في تركه... أما أنا فجئت مراهقاً من ذات عرق إلى الموقف. ليلة عرف نصف الليل، فأصبحت بها، ووقفت من الزوال يوم الجمعة، سنة تسع وثمانين وأربعمائة، ثم دفعت بعد غروب الشمس إلى المزدلفة، فبت بها ثم أصبحت، فوقف بها الأمير، حتى طلعت الشمس على قدم، فلما عممت الجبال، دفعنا فرمينا الجمرة، وحلقت وذبحت، لفدية كانت علي، ثم دخلت مكة، وطفت وسعيت، وصليت بها الظهر... وكنت أشرب ماء زمزم كثيراً، وكلما شربته نويت به العلم والإيمان، ففتح الله لي بركته، في المقدار الذي يسره لي من العلم، ونسيت أن أشربه للعمل، ويا ليتني شربته لهما، حتى يفتح الله لي فيها، فلم يقدر، فكان صغوى إلى العلم، أكثر منه إلى العمل، وأسأل الله الحفظ والتوفيق"².

¹ - من إنجاز الباحث.

² - عارضة الأحوذ، ابن العربي، 4/126.

وبعد أن قضى مناسك الحج، شد الرحال إلى مسجد النبي صلى الله عليه وسلم بشوق عظيم ونية خالصة، وقد أعرب عن هذه الفرحة في كتابه «السراج» فقال: «... ولقد وصلت إليها والحمد لله، وأشرفت من الثانية، ورأيت النور ساطعاً إلى السماء بفضل الله تعالى، وصليت في الروضة النبوية، وناجيت الرسول صلى الله عليه وسلم ليلاً من جهة رأسه وتشفعت به، فنسأل الله الذي يختص برحمته من يشاء، ويمن على من يشاء من عباده، ألا يجعل ذلك عناء، ولا يصيره هباءً بفضله ورحمته».¹

وكان يقضي جل أوقاته في الروضة الشريفة بين القبر والمنبر، يستمع إلى أحاديث العلماء الأعلام، وهم يقولون: قال صاحب هذا القبر... وحدث ابن العربي تلاميذه بكل ما سمع في الروضة الشريفة وهو فخور بذلك، وهذا نموذج لبعض ما سمع بالمدينة المنورة: قال: «... حدثنا الشريف الأجل الكامل نقيب النقباء ذو الشرفين، شهاب الحضرتين، أبو الفوارس طراد بن محمد بين القبر والمنبر بالروضة الشريفة تجاه منبر رسول الله صلى الله عليه وسلم بعد الصلاة، يوم الجمعة السابع من المحرم سنة 490هـ....»²

مدة الرحلة

وتختلف الروايات فيما يخص مدة الرحلة، وأصح الأقوال إنها عشر سنوات أو تزيد، فقد ابتدأها في مستهل ربيع الأول من عام 485هـ/1092م، وانتهى منها عام 495هـ/1102م. وفي هذا يقول ابن العربي نفسه: «...وقد تولجت تلك الأقطار العظيمة، وجبت الأقطار القاصية نيفا على عشرة أعوام...»³

نتائج الرحلة

أما نتائج الرحلة⁴، فنجد ابن العربي نفسه يقول: «كل من رحل لم يأت بما أتيت به أنا والباجي»⁵. ويقول كراتشكوفسكي: «وابن العربي يقدم لنا مادة ضخمة في مجال الحضارة الثقافية والاجتماعية لذلك العصر»⁶. ويذكر ابن العربي في هذا الصدد -وهو يتحدث عما أفاده فقط- من أستاذه الطرطوشي: «...وصدرت عنه مملوء الحقائق من الرغائب»⁷.

¹ - قانون التأويل، مقدمة المحقق، ص 84.

² - نفسه.

³ - العواصم من القواصم، أبو بكر بن العربي، تحقيق: محب الدين الخطيب، خرج أحاديثه وعلق عليه: محمود الإسنانبولي، وحققه ووضع حواشيه: الشيخ محب الدين الخطيب، وثقه وزاد في تحقيقه والتعليق عليه: مركز السنة للبحث العلمي، مكتبة السنة، القاهرة، 82/2.

⁴ - مع القاضي أبي بكر ابن العربي في رحلته، ص 72-73.

⁵ - أزهار الرياض، المقرئ، 63/3.

⁶ - تاريخ الأدب الجغرافي، كراتشكوفسكي، نقله إلى العربية: صلاح الدين عثمان هاشم، لجنة التأليف والترجمة والنشر، جامعة الدول العربية، 298/1.

⁷ - شواهد الجلة، ص 315.

ولعل من أهم ما ذكره في هذا الباب، هو توصله إلى المطلوب من العلم، «وكنت إبان طلبي في الأقطار، ودرسي آناء الليل والنهار، ولقائي أولي البصائر والأبصار؛ لا أمل لي إلا التشوف إلى المقصود الأسنى، المنتحى في كل معنى - وهو معرفة الله تعالى؛ لأننا إن نظرنا في العالم لم ننظر فيه من حيث إنه متقن الصنعة، أو جميل المنظرة، أو عام المنفعة، أو كبير الجرم؛ وإنما نهتبل به، وقبل بوجه النظر إليه من حيث إنه صنعة الله.

وإن نظرنا في النبي صلى الله عليه وسلم لم ننظر فيه من حيث إنه آدي، أو قرشي، أو ذو منظر بهي؛ وإنما ننظر فيه من حيث إنه رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وإن نظرنا في أعمالنا، لم ننظر فيها من حيث إنها حركات تجلب منفعة، أو تدفع مضرة؛ وإنما ننظر فيها من حيث إنها خدمة الله، أو مخالفة أمر الله.

فالمقصود بكل نظر، وفي كل قول وعمل إنما هو الله سبحانه؛ وحيث استنورت الطريق، لاحت لي جادة التحقيق؛ وتحقق كتاب الله هو المرشد إليه والدليل عليه لم آل (جهداً في الترقى إلى درج المعرفة؛ وإذا لم يأت العبد من الله سداً، ولا كان من بخره استمداده، لم يغن عنه اجتهاده.

فقرأت من كتب التفسير كثيراً، ووعيت من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم عيوناً؛ كتفسير الثعلبي الذي كان وفقاً في كتب الصخرة المقدسة، [...] وأفنيت عظيماً من الزمان في طريقة الصوفيين، ولقيت رجالاً منهم في تلك البلاد أجمعين وما كنت أسمع بأحد يشار إليه بالأصابع، أو تثني عليه الخناصر، أو تصيخ إلى ذكره الأذان أو ترفع إلى منظرة الأحداق؛ إلا رحلت إليه قصياً، أو دخلت إليه قريباً».¹

¹ - مع القاضي أبي بكر ابن العربي في رحلته، ص 223-227.

اللامساواة الاجتماعية في الصحة والمرض: دراسة سوسيوانثروبولوجية في مسارات - الوقاية الولوج، التعايش والعلاج- السرطان مثالا بمنطقة أكادير

رشيد جفايمي

طالب باحث في سلك الدكتوراه

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل،

القنيطرة، المغرب

الملخص

إن التفكير في دراسة الصحة والمرض، يتطلب منا دراسته من مختلف الابعاد مجاليا، اجتماعيا، نفسيا، صحيا، اقتصاديا ... عوض الاكتفاء فقط بدراسة السياسات الصحية. وهذا ما تحاول هذه الدراسة عبر اخذ مرض السرطان كنموذج تحليلي لتبيان اللامساواة الاجتماعية والتي تنبئ مجاليا وتنتقل إلى قبل الإصابة بالمرض عبر المعارف السائدة حوله، ودور المؤسسات في إنتاجها كالأُسرة، المدرسة، الإعلام، المؤسسات المكلفة بالشأن الصحي، ... وتأثيراتها على المريض.

الكلمات المفتاحية:

الصحة، المرض، اللامساواة الاجتماعية، السرطان.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

جفايمي، رشيد. (2025، غشت). اللامساواة الاجتماعية في الصحة والمرض: دراسة سوسيوانثروبولوجية في مسارات - الوقاية الولوج، التعايش والعلاج- السرطان مثالا بمنطقة أكادير. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 24-44.

مقدمة عامة:

تعد اللامساواة الاجتماعية في الصحة والمرض من أحد أبرز التحديات المعاصرة التي تواجه المجتمعات الإنسانية عامة، والمجتمع المغربي خاصة. إذ تبين الفوارق غير العادلة في المسألة الصحية وانتشار الأمراض بين أفراد المجتمع بسبب عوامل مجالية، اجتماعية، اقتصادية ... وتعكس هذه الفروقات في فرص الحصول على الرعاية الصحية وجودتها. وإن فهم وتحليل هاته الإشكالية يستدعي دراستها من مختلف الحقول المعرفية كسوسيولوجيا. فالمرض يبنى اجتماعيا وثقافيا، ولهذه الأسباب تناول الجانب الطبي قاصرا على فهم وتفسير المرض في مختلف أبعاده بصفة عامة، وأيضا على فهم وتفسير تعايش المصاب مع مرض مزمن يلزمه مدى الحياة بصفة خاصة، وفي سياق اجتماعي كالسياق المغربي ولدى فئة سوسيولوجيا لا زالت في طور التشكل كثفة المصابين بمرض السرطان.

إن مرض السرطان؛ أصبح كثير الانتشار، وهذا ما تؤكد الإحصائيات الأخيرة لمنظمة الصحة العالمية لسنة 2018، حيث عرفت 18.1 مليون حالة جديدة أصيبت بالسرطان، و9.6 مليون حالة وفاة، وكل رجل من أصل 5 رجال، وكل امرأة من أصل 6 نساء يصابون / يصبون بالسرطان خلال حياتهم(ن)، وكل رجل من أصل 8 رجال، وكل امرأة من أصل 11 امرأة يموتون / يمتن بسبب المرض في جميع أنحاء العالم (cancer، 2018، صفحة 1). فالسرطان يمثل اليوم ما يمكن أن نسميه مع مارسيل موس بالوقائع الاجتماعية العالمية التي توجد بكل المجتمعات الإنسانية.

أما الصحة بالنسبة للإنسان هي ما يشكل جوهر كيانه ونشاطه. ولكن هذه الصحة عرضة للاعتلال، وحتى التدهور والتراجع والفناء. وهكذا فإن " تجربة المرض " تعتبر لحظة " وجودية " بدون منازع، فما أن يصاب الإنسان في أي جزء أو كل من جسده، أو بعض أو كل من قدراته الذهنية (أو العقلية) حتى يسارع للتساؤل عن السبب وعن كيفية الوقاية والعلاج. وفي كل تلك الحالات فإن الإنسان وهو يسعى لاستعادة "السواء" العضوي أو النفسي يجد نفسه يستعين بما تتيحه له ثقافة مجتمعه سواء منها الثقافة العلمية (أو العالمية) أو الثقافة المحلية (العامة). وهنا يمكن دور علم الاجتماع الطبي أو سوسيولوجيا الصحة من خلال سعيها لمعرفة آليات وأساليب مواجهة المرض، وأساليب وآليات التعامل مع المحيط الاجتماعي (العائلي والمهني) ومختلف المهنيين الصحيين المتدخلين (الأطباء، والممرضين، وطقوس عملية الاستشفاء). وإن المرض والصحة هما حالتان يعيشهما الإنسان يوميا، ولكن مسألة فهم وتأويل المرض هي عملية يقوم بها الإنسان على امتداد سنوات عمره (عبابو، 2015، صفحة 5). وهذا ما اتجهت إليه الأبحاث العلمية الأجنبية وحتى المغربية. غير أن هذه الأخيرة ركزت أكثر على التمثلات الاجتماعية حول مرض ما.

إشكاليته:

وهكذا ولأن موضوع أي بحث ما - كما يقول بورديو - حتى وإن كان جزئياً؛ لا يمكن أن يحدد ويبنى إلا وفقاً لإشكالية نظرية تسمح بالإخضاع إلى تساؤل منتظم؛ كل مظاهر الواقع المترابطة من خلال السؤال الذي طرح عليه: كيف تبنى اللامساواة الاجتماعية في الصحة والمرض؟ ما هي محددات هذه اللامساواة الاجتماعية بالنسبة لمرض السرطان؟ وتتفرع عن هذه الإشكالية أسئلة فرعية تعمق البحث وسأحاول صياغتها كآتي: ما هي المعارف السائدة حول مرض السرطان لدى المصابين به؟ هل مرض السرطان يؤثر على الروابط الاجتماعية للمصاب(ة) به؟ كيف يؤثر المرض ومستلزمات العلاج على مرضى السرطان؟ وكيف يتم تدبيره؟

فرضياته:

حتى يتسنى لي قياس وبحث إشكالية هذا البحث كما تم تحديدها وتفصيلها آنفاً؛ وضعت بعض الفرضيات التي تعد - كما يصطلح عليها في علم الاجتماع - تأخذ شكل جواب مفترض، أو تفسيراً مؤقتاً وموضوعاً للفحص كما قال كارل بوبر، بالإضافة إلى كونها تعتبر مصدراً للتوجيه عند النزول إلى الميدان؛ وفي المقابل هذا الأخير - الميدان - سيتيح لنا تعميق الفرضية وتدقيقها، ارتأيت الاشتغال على الفرضيات التالية:

أفترض أن المعارف السائدة حول مرض السرطان لدى المصابين به سلبية؛

أفترض أن مرض السرطان لا يؤثر على الروابط الاجتماعية للمصاب به؛

أفترض أن المرض ومستلزمات العلاج يؤثر على مرضى السرطان مادياً ويتم تدبيره عن طريق الدعم العائلي.

عينته:

اشتغلت على عينة قصدية وعينة الكرة الثلجية للمرضى بالسرطان، لكون الدراسة تركز على المنهج الكيفي، وعيناته هي غرضية أو قصدية بالأساس ليست عشوائية واحتمالية، ثم أنها غنية بالمعلومات من أجل فهم الموضوع والسلوكيات والمواقف والتمثلات ... بشكل معمق، واختياري هذا جاء نتيجة أولاً للاطلاع على ميدان البحث، وكذا انطلاقاً من مقالة "عالم الاجتماع أمام المرض المزمن، دروس تجربة ميدانية"، والتي تتضمن أن "الطبيب غالباً ما يقترح علينا استجواب المرضى الموجودين في عيادته إما قبل زيارته أو بعدها. إننا لم نكن نختار المرضى أو ننتقيهم بل كنا نستجوب كل من التقيناهم منهم بشكل منتظم، وبدون أية اعتبارات مسبقة. ولذلك فمسألة "التمثيلية" الإحصائية تبدو لنا غير ممكنة بالنسبة لمجتمع المرضى الذين لا يمكن "إخضاعهم" بسهولة لمقابلة لم يختاروا هم لا موعدها ولا موضوعها، وهذا ما عبر عنه جون كلود كومبيسي بالتعبير في نفس المكان (المالكي، 2011، p. 5)، "هذا من حيث العينة القصدية حسب المقالة، بالإضافة إلى ذلك سأعتمد أيضاً كما أشرت في البداية على عينة الكرة الثلجية والتي تسمى أيضاً بالشبكية، فهذا النوع يطلب فيها من كل

مبحوث مشترك اقترح آخرين تتوفر فيهم خصائص العينة، أي أن كل مصاب بالسرطان أجريت معه مقابلة سأطلب منه أن يقترح علي مرضى آخرين. وعددها 11 مصاب(ة) بالسرطان.

مجاله:

من الناحية الموضوعية والمنهجية: يقتصر البحث على المصابين بالسرطان، وقد تمت دراسة هذه الفئة الاجتماعية ضمن سياق متنوع سوسيوثقافي وطبي.

ومن الناحية الميدانية: في هذا الجزء سأحدث عن الحدود الزمنية والمكانية، فالحدود الزمنية تتمثل في أن هذه الدراسة تم سنة 2019. أما الحدود المكانية: فهي تتمثل في مدينة أكادير. بالضبط في محيط المؤسسات الاستشفائية: دار الحياة، المركز الجهوي للأندكولوجيا.

الأدوات المنهجية للبحث:

اعتمدت في هذا البحث خلال عملية جمع المعطيات الميدانية على تقنية المقابلة كتنقية رئيسية، والتي تعرف بأنها تندرج ضمن التقنيات المنهجية الكيفية، إذ أن ما يميز هاته التقنيات الكيفية في تحصيل المعطيات هو أساسا طبيعة العلاقة بين الباحث وأداة بحثه وبين الباحث وموضوع دراسته، فهذا الاختيار جاء نتيجة قراءتي لمقالة بعنوان " عالم الاجتماع أمام المرض المزمن (دروس تجربة ميدانية) للباحثين عبد الرحمن المالكي ومحمد عباو (المالكي، 2011، صفحة 104)، اللذان استنتجا من نقاشها ومحاولاتها الميدانية المتكررة وتجاربها السابقة، أن حرية الباحث والمبحوث تكون أوفر عند تطبيق دليل المقابلة نصف الموجهة القابل للتغيير الفوري والزيادة والنقصان بحسب حالة المبحوث، بينما غياب حرية التصرف هذه أثناء تطبيق الاستمارة يجعلنا نقر بأنه لا وجود "لإستمارة مثالية"، لأن الباحث الاجتماعي يتعامل أساسا مع ظواهر إنسانية "فريدة"، حيث يمكن القول بالنسبة لموضوع الدراسة أن كل مصاب بالسرطان يمكن اعتباره حالة خاصة، فهو يشترك بالطبع مع المصابين الآخرين في عدة خصائص، ولكنه في نفس الوقت يتميز عنهم إما بالسن أو الوضع العائلي، أو النفسي، أو الاقتصادي ... بينما عالم الاجتماع يسعى أساسا للبحث عن العام والمشارك بين مختلف الحالات الفريدة، إن حاجسه المعرفي الأول هو الكشف عن الثبات في إطار التحول والتغير، وعن الوحدة في إطار الاختلاف والتعدد.

بالإضافة إلى ذلك، ارتأيت الاعتماد على تقنيات مكملة ألا وهي مسار المرض كأداة بحثية فهو أداة تحليلية لفهم البناء الاجتماعي والتفاوضي لمعنى الإصابة واستراتيجيات تديرها والتعايش معها من طرف المصاب. كما يعد مفهوم مفتاحا لفهم تجربة الإصابة وما يرتبط بها من خبرات وصراعات تفاوضية يخوضها المصاب مع مختلف الفاعلين المتدخلين في تشييد معالم هذه التجربة ومعناها كالطبيب ومقدمي الرعاية الصحية والمتطوعين

والأسرة. وتكمن أهمية هذا المفهوم في كونه أداة بحثية فعالة تتيح للباحث مقارنة تجربة المرض بتجاوز الحدود الفيزيولوجية والباثولوجيا للمرض، والتركيز على الجوانب البيوغرافية والتفاوضية والاجتماعية والسيكولوجية المرتبطة بحدث الإصابة بالمرض بوصفه حدثا اجتماعيا مركبا لا ينحصر مفعول نتائجه في حدود التأثير على جسد المريض، بل يمتد ليشمل هويته وتمثيلاته وروابطه الاجتماعية ومساراته الحياتية ومحيطه ومختلف الفاعلين المشاركين في تدبير المرض (لعربي، 2017، صفحة 217).

وكذا البحث الوثائقي واستعمال معطيات لم ينتجها الباحث انطلاقا من بعض الوثائق الصادرة عن وزارة الصحة والمنظمة العالمية للصحة، بالإضافة إلى بعض ملفات المصابين بالسرطان.

أبرز النتائج والمناقشة:

النتيجة الأولى: البعد المجالي للظاهرة وإنتاج التمثلات واللامساواة الاجتماعية:

أن التمثلات الاجتماعية هي مجموعة من التصورات والإدراكات والمواقف والمعتقدات والأفكار والقيم المشتركة بين جميع أفراد مجتمع ما تجاه واقعة أو فعل أو نشاط اجتماعي. ومن هنا فالسرطان يتمثل في المفردات التي يستعملها الأفراد لتسميته (خطر، خبيث، لا علاج له، الموت، المرض الخائب...)، إذ أن المجال له دور في تشكيل هذه المفردات والمساهمة في إنتاجها، فالمريض خلال تنقله بين مؤسستي "دار الحياة" و "المركز الجهوي للأونكولوجيا" يمر أمام مستودع الأموات، والذي تتواجد به سيارات نقل الموتى وكذا ذويهم الذين ينتظرون إخراج جثث موتاهم في وضع من البكاء والحزن والنواح والصياح... ؛ و من تمّة يصبح المريض مستحضرا لذلك بين الحين والآخر متوقعا مصيره الحتمي مع المرض وتترسخ في ذهنه فكرة الموت، وما يزيده ترسخا هو موت أناس كانوا يتلقون العلاج مثله .

خريطة: مكان تواجد مستودع الأموات، والممر الذي يسلكه المريض للتنقل بين دار الحياة والمركز الجهوي للأونكولوجيا.





مصدر الصورة
من تصوير الباحث

التنقل من أجل العلاج:

أن المركز الجهوي للأكنولوجيا بأكادير يغطي أربع جهات وهي "سوس ماسة"، و"كلميم واد نون" و"العيون - الساقية الحمراء" و"الداخلة - وادي الذهب"، ودار الحياة تأسست بهدف إيوائهم(ن) بتمن رمزي عوض التنقل ذهابا وإيابا، والبحث عن فندق. تبعض المرضى يأتون من مدن بعيدة، كآسا زاك التي تبعد عن مدينة أكادير بحوالي 270 كلم، وكلميم حوالي 166 كلم، والعيون حوالي 811 كلم، وهي مسافات طويلة تتطلب مصاريف التنقل، والأكل ... ووسيلة التنقل حسب المشاركين هي الحافلة "الكار"، نظرا لمستواهم الاقتصادي، وإمكاناتهم، وتقدر تكلفة التنقل فيها من العيون إلى أكادير ب 250 درهم وتكون المدة الزمنية ما بين 10 ساعات إلى 11 ساعة، ومن كلميم إلى أكادير حوالي تقريبا ما بين 75 درهما و 100 درهم وتكون مدتها حوالي أربع ساعات، وحسب المشاركين فهذا يثقل كاهلهم لأنهم ملزمون بالهجيء إلى أكادير كل 15 يوما من أجل القيام بحصة علاجية، وحتى أن التنقل يكون عبر الطريق الوطنية والمدة الزمنية تكون أطول وهذا يضيف إلى المرض صعوبة التحمل جسديا، وبالنسبة إلى مصادرههم يكون عبر الاقتراض من صديق أو من العائلة، وهناك من يقوم ببيع ماشيته ... ليغطي مصاريف التنقل والأكل وحتى المبيت في دار الحياة فكما أشرت سلفا أنه يكون مؤدى بتمن 15 درهما للفرد الواحد، ومن معه مرافق يؤدي 30 درهما لليلة. أما من حيث المناطق القريبة التي لا تبعد عنه ب 100 كلم، كاشتوكة آيت باها، كهوارة ... رغم أن المسافة تكون ما بين 50 كلم إلى 60. ولكن التنقل يكون ذهابا وإيابا، أي 100، 120 كلم، فالمسافة تتضاعف وهذا يكلفهم ماديا أيضا وحتى صحيا، وما هو مشترك بينهم هو غياب التغذية الصحية، ونعلم أن مرض السرطان يتطلب نظاما غذائيا معينا، بالإضافة إلى هذا، فالتنقل لا يقف فقط عند مدينة أكادير بل يستمر حتى إلى مدن أخرى كمراكش، كالدار البيضاء ... فهناك من المشاركين من يتم إرساله إلى المراكز الأخرى بهذا فالمسافة والتكلفة تزداد ويكلف

المريض جسدياً كذلك، ومن هنا يظهر أن المخاطر تزداد عندما يكون التنقل لمسافة معينة، يؤثر على المريض اجتماعياً، صحياً ونفسياً. في انتظار أن يتم افتتاح مراكز أخرى في الجهات الجنوبية للمغرب عوض التنقل.

المبيت من أجل العلاج:

كما أشرت سلفاً أن دار الحياة تأسست بهدف إيواء المرضى الذين يقطنون في المدن التي تبعد عن مدينة أكادير بـ 100 كلم وأكثر، ثمن رمزي يقدر بـ 15 درهماً لشخص واحد مقابل يوم من المبيت، ومع مرافقه تقدر بـ 30 درهماً، وكيفية الاستفادة تكون عن طريق الطبيب هو الذي يرسل المريض إليها من المركز الجهوي للأncولوجيا، فأغلب المشاركين يقرون بالدور الذي تقوم به هاته المؤسسة في مسار تعايشهم مع المرض، وتخفف عنهم معاناتهم في البحث عن المبيت، وذلك لأنه قبل تأسيسها كان المرضى يتوجهون إلى الفندق، أو المبيت في المحطة الطرقية، أو عند أحد أقاربهم في مدينة أكادير، ولكن هاته المؤسسة أي دار الحياة لم يكن المشاركون يعلمون بها، وهذا ما جاء على لسانهم "كنت عند ش ناس تما، ومرة في الفندق حتى عرفت دار الحياة"، وابنة مشاركة عبرت عن "نو ماعرفناش دار الحياة بكري تادازت شي 9 شهور ولكن مني اكتشفناها كانت نقطة ضوء فطريق العلاج ديال ماما"، لهذا يجب نشر كل ما يتعلق بدور الحياة، تقديم معلومات عنها وأهدافها ودورها وكيفية الاستفادة من خدماتها للمرضى، وللعمامة، بواسطة وسائل الإعلام، ونشر ثقافة صحية تتعلق بالمؤسسات الصحية التي لها علاقة مع مرض السرطان، بالإضافة إلى هذا هناك مشتركون يعبرون عن أن الثمن الذي يؤديونه للاستفادة من المبيت في دار الحياة باهض، كما جاء على لسان مشاركة "الكراء لكننا نخلصوا في دار الحياة 200 درهم للأسبوع بزاف بلا من مأكلة والسفر". أما فيما يخص طريقة العيش في دار الحياة، من خلال ملاحظتنا الميدانية، سنجد أن المرضى يقضون غالبية أوقاتهم في النوم، كما أن هناك عزلة بين المرضى، إذ أن كل مريض يظل في سريره منعزلاً، وفي بعض الأحيان نرى بعض اللقاءات بين المرضى ولكن أغلبها لقاءات نسائية، أو عندما يكون مشكل ما يجتمعون وكذا عند انتظار "عزيزة ابن القاضي"، إلا أن العزلة تبدو واضحة في الأيام العادية، أما في الأيام الدينية (الأعياد، رمضان..) تنظم حفلات لتغيير الروتين وخلق جو من الترفيه والتنشيط، وحتى في الأيام التي تعرف مناسبات عالمية (كالاحتفال باليوم العالمي للسرطان، سرطان الثدي، الطفل، المرأة..) تنظم دورات تحسيسية وترفيهية وتنشيطية، وهذا ماجاء في أغلب شهادات المشاركين والمشاركات في البحث "عزيزة ابن القاضي مرة مرة كتعيد عليهم داك الملل بشي حفلات كينشطو فيها لكبار وصغار" "كانو كيجيو كلشي الحفلات كديرهم ثمة أنا واحد العيد الأضحى عيدت تمة مع الناس"، وبالإضافة إلى هذا فهناك الأكل الذي يتبرع به "المتطوعون والمحسون" للمرضى، لكون دار الحياة لا توفر الأغذية، وهذا ما لاحظناه ميدانياً، إذ أن بعض المرضى

يحضرون وجبات طعامهم أو يأخذونها من عند بعض المتطوعين.

النتيجة الثانية: البعد المعرفي للظاهرة ودورها في اللامساواة الاجتماعية:

لكل مريض معارفه الخاصة عن المرض، قبل وبعد الإصابة به، هاته المعارف لها مصادر مختلفة، إذ لكل مريض مصدر خاص بمعرفته، وهكذا تتشكل بداية مسار المريض مع مرضه، قبل بداية الاضطرابات الأولى للمرض، واكتشاف المريض خبر إصابته، كما أن طرق تشخيص المرض واكتشافه تختلف من مريض إلى آخر، بل حتى كيفية استقبال خبر الإصابة من حيث الجانب النفسي للمريض ومدى تأثيره عليه وعلى بداية الاستشفاء، وهذا ما سأحاول التطرق إليه في هذا الفصل أي التعرف عن الانطلاقة الأولى للمريض مع المرض.

قبل الإصابة:

إن السرطان يحضر داخل معارف المشاركين في البحث كمرض صعب وقاتل وخبيث؛ وذلك قبل الإصابة به، إضافة إلى أنه داء خطير يدمر الجسم ويذيقه، وهذا ما جاء على لسانهم كـ "كاكيل في بنادم بشوية بشوية" و "كيرشي اللحم" في نفس السياق، يظهر لدى مشاركة أنه "مرض خبيث وليس له علاج ويؤدي إلى الموت"، بالإضافة إلى هذا هناك شيء مشترك بين جميع المشاركين في البحث ألا وهو أن مرض السرطان "يعني النهاية، أي الموت" وهناك من يستعمل كلمة "الكونسير" عوض السرطان، كما جاء على لسان مشارك "اشنوا السرطان واش كتقصد الكونسير"، وهناك تسميات أخرى للمرض منبثقة من الثقافة الحسانية في الأقاليم الجنوبية للمغرب، كـ "المرض الشين" و"الحبة الشينة" فهي تتداول أيضا في السعودية والكويت، فالإسم يرتبط أيضا بخصوصيات المجال الجغرافي للمنطقة "مجال صحراوي". وهناك من لم يذكر اسمه واعتبره "داك المرض مكنعرف عليه والو من غير كيمتل". فهاته المعارف الأولية نجدها في مختلف الأبحاث أيضا أي المرض "الحايب" وغيرها من التسميات. ومن هنا يمكن أن نستخلص أن معارف المشاركين في البحث تتمثل في أن المرض له تسميات ومدلولات مختلفة وسلبية وتتميز بنوع من العنف، ومعرفتهم (ن) الأكثر تداولاً هي الموت والقتل.

أثناء الإصابة:

إذا كان السرطان يحضر كنهاية وموت في الوعي الاجتماعي للمشاركين في البحث قبل الإصابة به، فبعد الإصابة تتغير هذه المعارف ويصبح مرضا عاديا كباقي الأمراض الأخرى وله علاج، بل فقط تنضاف إليه معارف أخرى لدى المريض باعتباره مرض مكلف ماديا وجسديا ويتطلب تضحية لمواجهته والمريض كمحارب له إرادة. إذ أن هذه المعارف مصدرها تجاربهم (ن) المعاشة مع المرض.

يتضح أن معارف المشاركين في البحث تغيرت بعد الإصابة بالمرض، حيث أصبحت لديهم معارف إيجابية تتمثل أن المرض له علاج فقط يتطلب ذلك مواجهة وتضحية، ولعل هذا التغيير راجع لرغبتهم في العيش كأناس

عادين، لهذا تنقلص المعرفة السلبية حول المرض شيئاً فشيئاً لتحل محلها الرغبة في معرفة المرض وعلاجه وكل ما يخصه، ومن ثم تبين أن المصابين يحتاجون إلى معلومات رسمية وعامة عن المرض بمختلف أنواعه وعلاجه وكذا كيفية التعامل معه، كما اتضح أيضاً أنهم استوعبوا (ن) مقداراً من المعلومات عن طريق المرضى والطبيب والممرضين والمتطوعين داخل المركز الذي يتابعون العلاج فيه. ليبحتوا(ن) فيما بعد عن معلومات أكثر توضيحاً وتفصيلاً حول المرض (طبيعته، أنواعه، علاجه، والحمية الغذائية المناسبة...)، وهي معرفة شخصية يقوم بها المريض لمواجهة مرضه، بواسطة الحس المشترك وكذا البحث عن تجارب مرضى شفيوا منه، إلى جانب استعمال الأنترنت كوسيلة لتعميق المعارف حول المرض، بالإضافة إلى هذا أكدوا (ن) أن مقابلاتهم (ن) مع الطبيب المكلف بملفهم (ن) الطبي والمؤسسة الاستشفائية "المركز" كانت مقابلات تدور حول الشفاء من المرض فقط.

بالإضافة إلى ما سبق، تم طرح سؤال على المشاركين في البحث "في نظرك ما سبب إصابتك بهذا المرض؟"، وكانت إجاباتهم(ن) كالآتي:

من أسباب المرض حسب المشاركين هو "المكتوب والقدر" وهذا ما جاء على لسانهم(ن) "حامدين مولانا وشاكرينو هذا مكتوب ومعندي ماندير"، "هادشي هو المكتوب"، "هذا قضاء الله وقدره" و"هذا قضاء الله وقدره وحنا حامدين مولانا" لهذا نجد أن المرض يأخذ معاني اجتماعية ثقافية دينية، فما هو المكتوب والقدر؟ ولماذا يتم ربط المرض بالمكتوب والقدر؟، فالمكتوب والقدر يشير في الوعي الاجتماعي والثقافي لديهم إلى شيء لا يمكن التحكم فيه، شيء هو الذي يوجه حياتهم، وجميع الوقائع التي تقع للفرد مقدرة ومكتوبة من طرف الله، أي أن الله هو المسؤول عن كل خير وشر، وهو الذي يكتب للإنسان الحياة والموت، وهو الذي يسير كل أمر، والمرض أيضاً من صنعه، ولكن هذا لا يعني أن المكتوب والقدر في تمثلاتهم(ن) شيء سلبي، بل هو شيء إيجابي، وهذا ما نجده أثناء تقديمهم(ن) آيات قرآنية "قل لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا هو مولانا، وعلى الله فليتوكل المؤمنون" سورة التوبة الآية 51، "قد جعل الله لكل شيء قدراً" سورة الطلاق الآية 3، ولهذا يجعلون من المرض واقعة عادية وهناك من يعتبره امتحاناً من الله من أجل اختبار صبرنا وتحملنا، وحتى أن الشفاء من المرض يرجع فضله لله أولاً حتى وإن كان هناك اعتراف بدور الأطباء والمؤسسة الاستشفائية، ولكنه دور مكمل فقط، وهذا ما جاء على لسانهم(ن) "ربي خلق الداء والدواء" و"الأعمار بيد الله". بالإضافة إلى هذا هناك من يرجعون(ن) سبب مرضهم(ن) إلى "المس والسحر" و"العين د بنادم"، وهذا ما نراه في أقوالهم(ن) "أنا جاني هاذ المرض الشين الا بعين بنادم أي طيرتني في صحي كنت زينة وحادكة ملي وعرست واني مزال طفيلة صغيرة وعندي التركة ماشاء الله كثيرة ضربوني في صحي"، "البشر

تبعوني بعينهم الحسودة" و"العين ديال الناس كانت تابعاني في حياتي" وهنا نلاحظ أن المرض أصابهم(ن) بسبب الآخرين، أي أن المريض ضحية الروابط الاجتماعية، وهناك أسباب أخرى كالسبب الوراثي، كما جاء على لسان مشاركة أن أختها كانت مريضة بسرطان الثدي، أما مشارك فيرجع سبب إصابته إلى التدخين حسب قوله "أنا عارف الكارو اللي دارهالي ولكن نحمد الله " لكونه مصاب بسرطان الرئة.

وما يلاحظ في هاته المرحلة أي التعرف على المرض بعد الإصابة، هو حضور الخطاب الديني وتعبير دينية بقوة، أي جملة يقدمها مشارك من المشاركين في البحث لابد أن يليها بآية قرآنية أو تعبير ديني ك "الحمد لله" أنا مرضت به وهذا قدر الله، ومكتاب، ولقيت داكشي لي كانعرف قبل ماشي هو لي كاين مني مرضت به والحمد لله أما كنت خايف في الأول.

مصادر المعارف:

إن مرض السرطان لم يحظ باهتمام كبير في السياسات الصحية بالمغرب، وحتى إعلاميا مقارنة بالأمراض الأخرى (السكري، السيدا...)، لكن في السنوات الأخيرة بدأ الاهتمام به بعدما ارتفع عدد وفياته، إلا أن هذا الاهتمام المتأخر يختلف حسب نوع السرطان، فنجد المصابات بسرطان الثدي لديهن معارف قبل وبعد الإصابة به والعكس بالنسبة للمصابين بالأنواع الأخرى من السرطان، وهذا راجع بالأساس للأهمية الكبرى التي يحظى بها سرطان الثدي في السياسات الصحية للمغرب، إذ يحتفل خلال شهر أكتوبر من كل سنة باليوم العالمي لسرطان الثدي. إضافة إلى الحملات التحسيسية والإخبارية الخاصة به والتي تعرض على شاشة التلفاز، وكذا عرض تجارب نساء شفين منه، ولا ننسى الدلائل التي توزع على النساء بخصوص التشخيص المبكر وأهميته، كما أن هذا السرطان له مساحة خاصة على البوابة الإلكترونية لمؤسسة للاسلمي (السرطان، سرطان الثدي، بدون تاريخ)، وهذا ماجاء على لسان المشاركات في البحث، بالإضافة إلى هذا فهناك مشاركين في البحث قاموا(ن) بتكوين معرفتهم(ن) عن السرطان من خلال تجارب عائلية، كما قالت مشاركة بأن تجربة أختها مع سرطان الثدي الذي شفيت منه هي ما ساعدها كثيرا في مواجهة المرض وكانت بمثابة حافز معنوي أيضا.

ومع سرطان الثدي نجد سرطان الرئة الذي يحظى بأهمية أيضا، يربطه بالتدخين كسبب رئيسي، وهذا ما نراه حتى على مستوى الاهتمام المؤسسي، فمؤسسة للاسلمي للوقاية وعلاج السرطان وضعت في البوابة الإلكترونية للمؤسسة مساحة خاصة بمحاربة التدخين (السرطان، التدخين في أرقام، بدون تاريخ)، وتضم (التدخين في أرقام، أنواع مختلفة من الدخان، الوقاية من أضرار التدخين، الإدمان، مزايا الإقلاع عن التدخين، مراكز الإقلاع عن التدخين، البرامج الأساسية، حملات التواصل، الأخبار).

أما المصابين بالأنواع الأخرى من السرطان فمعارفهم مصدرها الخطاب الشعبي أي ما يتم تداوله في الحس المشترك (الأصدقاء، العائلة، الجيران...). ومن هنا يتبين أن هناك لامساواة على المستوى المعرفي حول المرض بين فئات المرضى حسب نوع السرطان.

لهذا أجمع المشاركون في البحث على أن المستشفيات تساهم في الكشف المبكر عن مرض السرطان، ولكن بصفة مناسبة في بعض الحملات التوعوية السنوية والتي تستهدف أنواعا محددة من السرطان وليس كلها ونجد هنا "سرطان الثدي"، لكونه يصيب النساء وهي الفئة المستهدفة وهذا ما يثبت لنا بأن السياسة الصحية بالمغرب لا تأخذ مرض السرطان من الماكرو أي من شموليته، بل من الميكرو أي عبر استهداف فئة معينة. لذلك يجب الإقرار بضرورة التربية والثقافة الصحية في مختلف المؤسسات الاجتماعية من أجل نشر وعي صحي اجتماعي ثقافي للمرض، وهذا الأخير هو الذي سيساعدنا في الكشف قبل أن يصبح المرض في مراحل متقدمة وبالتالي صعوبة العلاج والتعايش معه. بالإضافة إلى ذلك هناك إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية في الإطار المؤسسي وفي الخطاب الإعلامي بين مرضى السرطان انطلاقا من اهتمامهم بنوع من أنواع السرطان وإقصاء فئات أخرى.

النتيجة الثالثة: مقدمات المرض:

الاضطرابات الأولى:

إن الحديث عن الاضطرابات الأولى أو الجسدية للمرض، يقصد بها البدايات الأولى للمصاب مع المرض، والتي تتمثل في الاستشارات والفحوصات الطبية التي قام بها المصاب بالمرض أثناء إحساسه بألم ما، أو أعراض. إلخ، وملاحظة أولية فعندما تبدأ الأعراض الأولية ويكون الفحص الشخصي للمشاركين أي يلاحظون أن هناك تغييرا في جسد (ن) أو حالتهم (ن) الصحية يعتقدون أن ذلك أمر عادي، لا يستدعي القلق والخوف ويتم إهماله، وهذا ناتج عن غياب وعي ومعرفة صحية كما أشرنا سلفا، وحتى في سرطان الثدي وعنق الرحم اللذان يتم التحدث عنها إعلاميا وهذا ما جاء على لسان مشاركات في البحث "كنت وقتما قصدت الحمام كنت كنحس بحبوبة في بزولتي اليسرية ونقول عادي" و "تقيسني الفيضة من الوالدة وماني ديتها فيها وحيث كنا كنسرحو ونكسبو بهام" و "كانت عندي حبة في طابكي وزادت كبرات كباله وماديتها فيها ومع الإلام زادت حتى وصلات صدري وبدأت كتعطين الام وتجنني سخانة في ذاتي كاملة وكنت نشرب دواء لها ولكن ماكان كينفع" و "ديما كنت كنحس بانثفاخ في الجانب الایسر في كرشي ولكن قلت عادي غير الغازات" ومن هنا يتبين لنا أن المشاركين في البحث لاحظوا الاضطرابات الأولية للمرض وتتمثل في ارتفاع درجة الحرارة، ونزيف ملاحظ وبشكل مكثف في الرحم، ووجود ورم في الثدي، أو في الإبط، أو الإحساس

بالغثيان، أو تغير في لون الجسم ... وأهملوها مع غياب الكشف حتى ازدادت وتدهورت حالتهم الصحية وهذا ما جاء في أقوالهم "زادت عندي الفيضة كثيرة وكنت نحس بالدوخة ملي وزاد حك بعد ماء شين الريجة يجيني من الوالدة " " في أواخر شهر أكتوبر حسيت بألم ووجع كبير في نفس البلاصة وبديت كنصفر بزاف وحتى حشاك ملي نمشي طواليط كنلقى الغائط دياالي صفر وفاتح والبول مغير " وهنا ستكون البداية في اكتشاف المرض، ولكن بعد مرور من مراحل عديدة فأول مرحلة تكون في التوجه إلى المسكنات أو أدوية مخففة للألم وهذا ما عبر عنه المشاركون "كنت نشرب لها الدواء ولكن ما كان ينفع" أو التوجه إلى مركز صحي قريب من مسكنهم، وتقدم لهم أدوية مخففة للألم، وتتفاقم حالتهم الصحية ويتوجهون في ثاني مرحلة إلى المستشفى الجهوي أو الإقليمي أو إلى عيادة خاصة أو إلى حملة تحسيسية وهذا ما عبر عنه المشاركون : "جابوني ولادي للسيطار الكبير "الإقليمي" "" قصدت طيبة النساء بكلميم " " جابوني للسيطار " "داتي الوالدة عن الطبيب في مستشفى الحسن الثاني "الجهوي" "قررت نمشي عند طبيب الأمراض الباطنية في عيادة خاصة بأكادير"، "سمعت جاراتي كهضروا على حملة لي كيقلبو فيها العيالات لي عنهم مرض الشين في الوالدة والبزولة كنت خايفة في الخطوة الأولى لكن تشجعت وقلت على مولانا وأنا نقصدهم قلبوني وجبرو عندي حبوبة من تم رسلوني لكلميم عند طيبة النساء" وهنا يطلب من المرضى إجراء التحاليل الطبية والفحص بالأشعة....، ولكن حسب شهادات المشاركين فهي كثيرة وتطلبت منهم وقتا أكثر وهناك أجراها من ماله الخاص، "طلبلي تحاليل كثيرة والراديو"، "دارو ليا الراديو وشاف الطبيب شي ورم وطلب لي تحاليل أخرى"، ومن هاته التحاليل هناك من اكتشف مرضه وهناك من لم يكتشفه بعد ويتم إرسالهم لإجراء تحاليل للمرة الثانية بل هناك من قام بإجرائها أربع مرات، بسبب عدم أخذ العينة من الورم، وهناك من تم إخباره أن حالته الصحية لا تستدعي أي قلق حالة عادية، وهناك من اتجه للطب الشعبي، لذلك فمسارات المرضى تختلف، انطلاقا من شهاداتهم " جابوني ولادي للسيطار الكبير ديال آسا وقلبتني الفرملية ما جبروا عندي والوا، ورجعت لداري جلست وخذيت شي عشوب العرب وزادت مانفعوني وزادت عليا المرض ومشيت كلميم عند طبيب النساء ودار لي تحاليل من الماء ديال الوالدة مرة أخرى " جابوني للسيطار ومن تم عطاني طبيب شي تحاليل في شي حاجة وسيفطني أكادير لي عطاوني شي تحاليل تا هوما أخرى" و"داتي الوالدة عن الطبيب في مستشفى الحسن الثاني ودارو ليا الراديو وشاف الطبيب شي ورم وطلب لي تحاليل أخرى" ومن هنا يمكن أن نستنتج غياب الثقافة الصحية والوعي الصحي، وغياب ما هو مؤسسي في التحسيس ونشرها، بالإضافة إلى أن هناك مسار طويل يستمر من سنة إلى سنة ونصف من الفحص، والتي تكلف المرضى ماديا وصحيا، فالمرض يصل في مراحل الأخيرة، ويصعب علاجه.

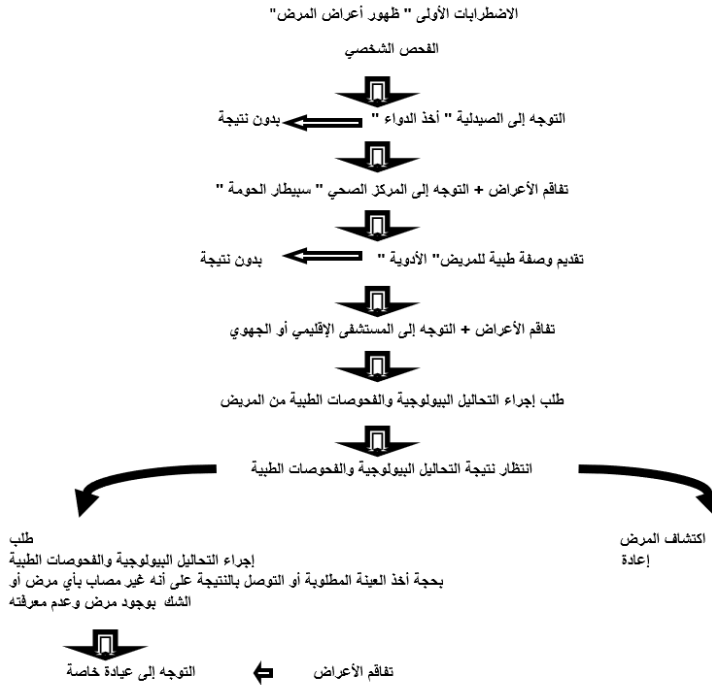
التشخيص واكتشاف المرض:

في هذه المرحلة سنتحدث عن كيفية التشخيص واكتشاف المرض ومكان التشخيص ومدته، فأغلب المشاركين في البحث اكتشفوا المرض بعد إجراء التحاليل البيولوجية والفحوصات الطبية بواسطة أجهزة الموجات فوق الصوتية "التفزة" والتصوير بالأشعة "الراديو"، ولكن يختلف عددها من مشارك لآخر، فهناك من طلب منه إعادة إجراء بعض التحاليل، كما عبر عن ذلك بعض المشاركون كالمشارك: "جايوني للسيطار ومن تم عطاني طبيب شي تحاليل وفشي حاجة وسيفطني لأكادير عطاوني تحاليل أخرى تم اكتشفت عندي سرطان الدم" والمشاركة: "داتي الواليدة عند الطبيب في سيطار الحسن الثاني ودارو ليا الراديو وشاف الطبيب شي ورم وطلب مني تحاليل أخرى وملي خروجوا النتيجة ديال التحاليل كالوا عندي الكونصير" والمشارك: "مشيت عن طبيب الأمراض الباطنية في عيادة خاصة بأكادير وطلب مني تحاليل كثيرة والتفزة ومن تم اكتشفت المرض دياي وأني مصاب بسرطان الكبد" وهناك من اكتشف المرض من التحاليل الأولى كالمشاركة: "بعد إرسالها إلى أكادير أجرت التحليلة المطلوبة واكتشفت إصابتها بمرض سرطان الدم." والمشاركة: "قصدت كلميم عند طبيب النساء ودار لي تحاليل من الماء ديال الوالدة وقالي عندك المرض الشين في الوالدة" والمشاركة: "مورا مارسلون ناس حملة لكلميم عند طبيبة النساء ودارو ليا التحاليل اللازمة وجبرو عندي هذ المرض في البزولة" والمشاركة: "قصدت طبيبة النساء بكلميم عملات ليا الأشعة ودارو ليا تحاليل وجبرو عندي مرض كونصير" وهناك من اكتشف المرض بعد إجراء عمليات جراحية وتحاليل في أعضاء أخرى من جسمه، لأنه لم يتم التأكد من نوع المرض كالمشارك: "بعد الحجي للمستشفى الجهوي الحسن الثاني بأكادير، قام بتحليلة العظام، وكانت النتيجة جيدة، وبقي في المستشفى مدة شهر وهو يتلقى الدواء حتى دخل في غيبوبة حوالي أسبوع بعد أن استفاق منها وجد نفسه في مستشفى العيون لكون الطبيبة الموجودة في مستشفى الحسن الثاني أخبرتهم ب"ديوه يموت في دارو حسن" وبعض مرور خمسة أشهر عاد مجددا إلى أكادير وأجرى عملية في عنقه واكتشفوا أنه مصاب بسرطان الدم. وهناك من انتظر مدة زمنية كالمصابة بـ "سرطان الثدي" بعد مرور شهر تقريبا، تم التوصل بنتيجة التحاليل التي تم إرسالها إلى فرنسا، وكانت تتضمن إصابتها بسرطان الثدي أما من حيث المؤسسة تم القيام بالتشخيص فيها فالملاحظ أنها عيادة خاصة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول 1: توزيع العينة حسب سنة التشخيص واكتشاف المرض ومكانه

المشاركين في البحث	نوع السرطان	نوع نظام التغطية الصحية	الاضطرابات الأولية	سنة التشخيص واكتشاف المرض	المؤسسات التي تم إجراء التشخيص فيها
المشارك 1	سرطان الدم	راميد	سنة ونصف 2016/05	2018/02/13	المستشفى الجهوي
المشاركة 2	سرطان الثدي	بدون	سنة 2009	سنة 2010	المستشفى الجهوي
المشارك 3	سرطان الرئة	راميد	سنة وخمسة أشهر		عيادة خاصة
المشاركة 4	سرطان الدم	راميد	سنة 2015	11/2016	عيادة خاصة
المشاركة 5	سرطان القولون	راميد	سنة	2016	عيادة خاصة
المشاركة 6	سرطان عنق الرحم	راميد	2011	2012	عيادة خاصة
المشاركة 7	سرطان الثدي	راميد	من يناير 2013	2015	عيادة خاصة
المشاركة 8	سرطان الثدي	Cnops زوجها	2010	2011	عيادة خاصة
المشارك 9	سرطان الدم	راميد	2013	2014	المستشفى الجهوي
المشاركة 10	سرطان العظام	بدون	من يناير سنة 2012	2013	المستشفى الجهوي
المشارك 11	سرطان الكبد	Cnops	نونبر 2015	2016	عيادة خاصة

إن التوجه إلى العيادة الخاصة أي المؤسسة الاستشفائية الخاصة حسب المشاركين في البحث ناتج عن تفافم المرض بسبب التأخر في الكشف المبكر عن المرض، وذلك بعد لجوئهم للطب العام في البداية وفقدان الثقة فيه. بالإضافة إلى كثرة التحاليل البيولوجية والفحوصات الطبية بسبب عدم أخذ العينة المطلوبة من الورم، وكذا المدة الطويلة التي تحتاجها هذه التحاليل لمعرفة نتيجتها لأن بعضها يرسل إلى مدينة الرباط أو خارج البلاد وبالضبط فرنسا. وهذا التوجه يشمل المشاركين الذين يتوفرون على نظام التغطية الصحية كذلك، إذ يعبرون عن فقدانهم للثقة في المؤسسة الاستشفائية العمومية ويحملونها سبب التأخر في الكشف عن المرض، والخطأ الآتية توضح مسار المريض من الاضطرابات الأولى إلى التشخيص واكتشاف المرض:



النتيجة الرابعة: تكاليف الأدوية ومستلزمات العلاج:

إن تكلفة الأدوية ومستلزمات العلاج باهظة، وهذا ما سنلاحظه في اللائحة (CNOPS، 2018). وهذا ما أكدته حتى المشاركون في البحث، وأن في بعض الفترات يكون الدواء منقطع في المركز الجهوي للتكنولوجيا ويعتمدون على مصادر أخرى ك"المحسنين، عزيزة ابن القاضي مساعدة إدارية بدار الحياة، السلف..."، أي البحث عن من يشتري الأدوية لهم(ن)، وهناك من يتنازل عنه بسبب تكلفته، ويلتجأ إلى التداول بالأعشاب أو ينتظر الموت حسب قولهم، وجاء على لسانهم "إلا كان دواكلين فمركز الأنكولوجيا راه راميد كافي إلا مكانش كنتكف الاخت عزيزة"، "التحاليل والأدوية اثرو عليا بزاف كنت غي كنسلف تسلفت كثر من ثلاث ملايين خصوصا فاش لاحظو بلي الجسم والدواء بداو كيتغلبو على المرض" "واحد لمرة ماما تقطع دوا دياها وكولشي تما نصحني بالسيدة عزيزة ابن القاضي كايته فدار الحياة" هذا من جهة الأدوية، أما من جهة مستلزمات العلاج فنجد نفس الأمر أي البحث عن الموارد المادية السالف ذكرها لتغطية مستلزمات العلاج، فمثلا "السكانير"، جاء على لسان مشارك "سكانير الحسن الثاني الموعد ثلاث أشهر ولا ديرو بفلوس الخاص" و" PET SCAN" موحال واش كين في الحسن الثاني، هاد المرة نمشي لكازا على حسب ماسمعت ولا مراکش، كنتسني غير عزيزة تعيط عليا انمشي حيث واعداتي باش تعاووني"، وهناك مشارك زوجته دخلت

سوق العمل بعد مرض زوجها من أجل تغطية مصاريف العلاج. ومن هنا يمكن أن نستخلص أن تكاليف الأدوية ومستلزمات العلاج تنعكس سلباً على المشتركين في البحث، مما يجعلهم (ن) يبحثون/يبحثن عن موارد اقتصادية لتغطيتها عن طريق المحسنين أو بواسطة عزيزة، أو السلف أو الدعم الأسري، وزد على ذلك هناك محدودية نظام المساعدة الطبية راميد فعندما لا يكون الدواء متوفراً في المركز، ينتظر المرضى موتهم أو اللجوء إلى الموارد السالف ذكرها، أما أصحاب الأنظمة الأخرى فيبحثون عن الصيدلية ويأخذونه في انتظار تعويضهم عن ذلك.

النتيجة الخامسة: المرض إعلان عن فقدان العمل

"العمل هو الصحة وليس لنا خيار سوى المحافظة عليها"، بهذا المقطع يبدأ المغني الفرنسي هنري سالفدور أغنيته الشهيرة "العمل هو الصحة" (مجدول، 2015، صفحة 239)، وقد يبدو مقبولا من الناحية النظرية الحديث عن المسار المهني في ظل وجود إصابة بمرض مزمن يصاب صاحبه طوال حياته دون احتمال التوقف النهائي عن ممارسة أي نشاط ما دام قادراً على ذلك (مجدول، 2015، صفحة 241) ولكن لم يكن ذلك ممكناً بصحة الإصابة بمرض السرطان، لأن ذلك يعني نهاية المسار عند بعض المشاركين في البحث. نظراً لطبيعة الأنشطة الهشة التي كان يمارسها أغلبهم "كعمل في البناء، جباص..."، والتي لا يستفدون خلالها من التأمين الصحي عن المرض، أو تغيب عن العمل دون أن يفقده، أو تقديم شهادات طبية تبرر حاجة التوقف لمدة تتجاوز ثلاثة أشهر، والعمل الهش في بعض القطاعات لا يكون مبنياً على عقود العمل، لهذا فالمرضى يتخلون عن عملهم (ن)، وهذا ما جاء على لسانهم (ن)، فمشاركة كانت تعمل في المعمل "اللويزين" بسبب المرض اضطرت أن تخرج وتظل في المنزل، ومشارك كان يعمل في البناء خرج من العمل لكونه غير قادر عن الحركة والمجهود البدني الذي يتطلبه هذا الميدان، وغيرها من الحالات التي تبين فقدان العمل، لهذا فالمصاب يعيش أثناء ممارسة نشاطه المهني على إيقاع فترات من التناوب بين الصحة والمرض، قد تطول أو تقصر بحسب تطور حالته الصحية ومدى التزامه بقواعد العلاج، إضافة إلى فترات يشعر خلالها المصاب بالإحباط النفسي بسبب طول فترات العلاج وغياب الأمل في تجاوز الأزمة، مما يدفعه للغياب المتكرر عن العمل، غالباً ما ينتهي بالتخلي عنه كلياً (مجدول، 2015، صفحة نفس).

بالإضافة إلى ذلك، عند التخلي عن العمل، فقد نجد أن أحد أفراد الأسرة يبحث عن عمل، أو الولوج إلى سوق العمل، مكان المصاب بالسرطان، وهذا ما عبر عنه المشاركون فمشارك زوجته هي من دخلت سوق الشغل بعد مرض زوجها وفقدانه للعمل من أجل مساعدته في تكاليف المرض ومستلزمات العلاج، ومشارك آخر، أبوه هو من انخرط في العمل رغم أن عمره 65 سنة، وحسب قوله مضطراً لأنه إذا لم يقوم بذلك سيموت

ويترك وراءه ثلاث أبناء بدون معيل، ومن هنا يمكن أن نستخلص أن المرض بالسرطان هو إعلان عن فقدان العمل.

النتيجة السادسة: تدبير الوصم

يعد مفهوم الوصم من المفاهيم التي ارتبطت بالباحث ارفيغ غوفمان من خلال بحثه " الوصم، الاستعمالات الاجتماعية للإعاقة "، وقد تم تعريف الوصم بإحالة إلى مجموعة من الخصائص التي تميز بعض الأفراد داخل المجتمع، والتي قد تفقد أصحابها القيمة والمكانة في أعين المجتمع إذا ما أخذ علما بوجودها. يميز غوفمان في هذا الاتجاه بين ثلاثة أصناف من الوصمة:

الوصمة المرتبطة بالجسد، ويدخل في هذه الفئة الإعاقة الجسدية، ضعف البصر، والتشوهات البارزة على مستوى الوجه أو الجسد؛

الفئة الثانية الوصمة المرتبطة بشخصية الفرد أو بتاريخه، ويمكن الحديث هنا عن بعض الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات في المزاج أو الأشخاص الذين قضوا بمؤسسات الأمراض النفسية أو العقلية أو المؤسسات العقابية أو الأشخاص ممن مروا بتجربة الإدمان أو من لهم ميولات جنسية مثلية؛

الفئة الثالثة أو الصنف الثالث يسمى بالوصمة القبلية، وتحيل إلى الوصمة بسبب العرق أو الدين أو الجنسية، والخاصية المميزة لهذه الوصمة هي أنها قد تستمر في الزمن لأنها تنتقل من جيل إلى آخر، وقصة السود الأمريكيين خير مثال على ذلك.

وكما رأينا يمكن لهذه الوصمة أن تكون مرئية وبادية على الجسد، كلون الجلد أو العجز البدني. هذا الظهور البارز للوصمة تجعل من صاحبها شخصا فاقدا لقيمه وسمعته، وتتلخص مشكلته آنذاك في السيطرة على الاضطراب الذي تحدثه هذه الوصمة أثناء عملية تفاعله مع الآخر. كما يمكن لهذه الوصمة أن تكون خفية وغير مرئية، أو بعبارة أخرى لا تظهر على الجسد وإنما تختفي في شخصية الفرد أو في ماضيه (كأن يكون من ذوي السوابق السجنية)، وهكذا يصبح الفرد معرضا لفقدان سمعته *discreditable* وتتلخص مشكلته أو التحدي الذي يواجهه في قدرته على الحفاظ على سر ماضيه الذي يلاحقه. وفي هذا الاتجاه يتحدث كوفمان عن السياق الذي تتم فيه عملية الوصم والتي يسميها "باللقاء المختلط" أو "التماس المختلط" *le contact mixte*، وهو إنما يقصد بذلك السياق الذي يجتمع من خلاله الأفراد الحاملين للوصمة *les stigmatisés* بالأفراد ممن يعتبرون "عاديين" *les normaux*. هنا يطرح الإشكال في عملية التفاعل بين الموصومين والعاديين خصوصا إذا ما تعلق الأمر بالوصمة البارزة على الجسد.

إن الشرط الإنساني جسدي، حيث الجسد مادة الهوية في المستوى الفردي والجماعي، والفضاء الذي يمنح نفسه للنظر والقراءة وتقدير الآخرين. فبفضله معترف بنا، ومحددون باتناء اجتماعي، بجنس، بسن، بلون الجلد، وبخصلة فريدة في الإغراء. يرافق الجلد الجسد، ويقيم حدود الذات بين الخارج والداخل بشكل حي، لأنه منفتح على العالم، وذاكرة حية، لأنه يلف الشخص ويجسده من خلال تمييزه عن الآخرين، ويربطه بهم، بحسب العلامات المستعملة (المصطفى، 2018، صفحة 15). لهذا فالجسد محم لكونه بمثابة هوية الفرد، وله دور في الحياة الاجتماعية انطلاقاً من تقدير الآخرين، والتفاعل معهم.

أما فيما يخص مرض السرطان، فالوصمة تكون بارزة على جسد المريض(ة)، ولكن باختلاف الجنس، ليس هناك نفس التأثير عند الرجل وعند المرأة، فالمرأة تولي أهمية كبيرة لجسدها، تحاول دائماً الحفاظ على مظهرها الجسدي مهما كان سنها، والسرطان يقيس أعضاء أنثوية في نظر المشاركات في البحث "أعضاء حساسة من الجسم"، وهاته الأعضاء هي "الثدي، عنق الرحم، المبيض، الرحم، المهبل..."، وهي رموز الأنوثة والأمومة، فإن ذلك يمس صورتها الذاتية ويهددها كمرأة كروجة كأم. وهذه الأعضاء هي التي تؤسس فكرة الأنوثة داخل المجتمع المغربي. وهذا ما يظهر في عبارات المشاركات في البحث، فالسرطان غالباً يستهدف الثدي (البزولة)، وإذا خضعت إلى عملية استئصال الثدي، ففي هذه الحالة يمكن أن تضطرب علاقتها الحميمة مع زوجها، وهناك من عبرن على أن مجتمعنا المغربي يركز على "المظاهر" أكثر منك كإنسانة، فتجد المرأة مستأصلة الثدي نفسها مغمشة ومنبوذة، وتستمر معاناتها إلى غاية ترميم جسدها. ويقيس أيضا الوجه، والذي يعتبر من بين مناطق جسم الإنسان كلها الأكثر تكثيفاً للقيم العالية، حيث يتبلور الإحساس بالهوية، وعبره ينشأ التعرف على الآخر وتترسخ مزايا الإغراء وتميز الجنس... إلخ، ومن ثم فإن أي تشوه في الوجه يكدر حياة الإنسان، وأحياناً يحرمه من هويته ويجعله يعيش مأساة، لكن بالمقابل فإن جرحاً قد يصيب مثلاً الساعد أو البطن أو الرجل فلا يؤثر في الإحساس بالهوية، فالوجه والعضو التناسلي هو المكان الأكثر أهمية والأكثر ارتباطاً بالأنثى، والشخصية تترزع عندما يصاب أي واحد منها (المصطفى، 2018، صفحة 11). والمرض لا يقف عند هذا الحد فقط، بل هناك تغيرات أخرى تظهر بشكل علني، يعني أن الجميع يلاحظها بالعين المجردة، وهاته التغيرات الناجمة عن العلاجات الكيميائية كالتهب، والغثيان، وتساقط الشعر، وفقدان الوزن أو زيادته؛ أما العلاجات الإشعاعية سنجد تغير لون الجلد، والحروق... حيث يصبح لون الجلد شاحباً بالأخص ما حول العينين والوجه، بالإضافة إلى ذلك هناك تغيرات هرمونية كإقطاع الدورة الشهرية، لهذا يمكن القول أن السرطان مرض أنثوي من خلال ارتفاع نسبة الإصابة بهذا المرض في صفوف الإناث مقارنة مع الذكور. وأنه يشوههن ويجعلهن في الهامش ومقصيات في الحياة الاجتماعية. ومن بين الإستراتيجيات التي تقوم بها المشاركات في البحث لمواجهة هاته التغيرات التي تقيس صورة جسدهن، فإحدى المشاركات في البحث أثناء إجراء مقابلة

معها كانت تضع شعرا مستعارا ونظارات سوداء وقالت "في الزقة كتسمع هاديك فيها السرطان / المرض الحايب"، وهناك مشاركة أخرى تتفادى الخروج وعبرت بذلك "كنحشم مزال نخرج، السرطان ماخلا فيا مايكشف..."، وغيرها من الإستراتيجيات التي يقمن بها كاستعمال القبعات، غطاء الرأس، استعمال ألبسة خاصة بالبرد، الصدرية محشوة بالقطن أو التخلي عنها ...

أما بالنسبة للرجال، يلفون وشاحا حول العنق ونظارات سوداء ويستعملون ألبسة الشتاء لمواجهة التغيرات الجسدية، وأعراض علاجات للمرض، وفي نظرهم ذاك الوصم شيء عادي، لا يؤثر فيهم ومايسمعونه من الآخرين يتجاهلونه.

وهنا فالمرضى لم يعدوا قادرين على القيام بأدوارهم والتزاماتهم كيفما كانوا من قبل إصابتهم(ن)، فالسرطان يقصم(ن) من الحياة الاجتماعية.

النتيجة السابعة: التداوي بالطب الشعبي

إن الطب الشعبي المقصود به هو مجموعة من الممارسات والطقوس والأساليب العلاجية للشفاء من المرض أو الوقاية منه، وتأتي من التجارب وخبرات الأفراد ومن التراث الشعبي، وتشمل الأعشاب الطبيعية، والرقية... ويتمثل الطب الشعبي في معتقدات وتصورات وتمثيلات أفراد المجتمع نحو المرض والصحة والأفكار المسببة للمرض وردود الأفعال.

في هذا البحث جاء في أقوال المشاركين على أنه من الإستراتيجيات المعتمدة في العلاج والتعايش مع السرطان، وكانت شهاداتهم(ن) كالآتي:

"مرة مسكينة الواليدة كانت تجيبلي العشوب"، "وبديت ندير الرقية الشرعية"، "رجعت لداري وجلست وكليت شي عشوب من دواء العرب وزاد مانفعوني"، "جابت لي بنتي شي عشوب كنت شريتهم ووالوا الوجع ما بغى يفوتي"، "كندير حصص الرقية الشرعية حيث القرآن كان كيغطيني راحة كبيرة ونحس برحمة مولانا سيدي ربي"، "كنت كنستعمل عشوب بلاصة الدواء، كانوا سبابي تا تزداد المرض"، من هنا يتضح أن المشاركون يتجهون إلى الطب الشعبي انطلاقا من علاج عشبي "أي من نباتات طبيعية" أو من علاج ديني إن صح التعبير بواسطة الرقية الشرعية التي تتضمن آيات قرآنية، وهناك مشارك في البحث تخلى عن تتبع وصفة الطبيب واتجه الى الطب الشعبي، بالإضافة إلى هذا يؤكد المشاركون على أنه دائما ما يسمعون من المرضى داخل دار الحياة أو المركز الجهوي للأندكولوجيا تجاربهم مع الطب الشعبي "جرب هادي تشافيت بها"، "خوذ هادي فلان قالي نقص لي داكنشي"، جرب هادي حسيت براحة"، والاتخاذ بهذه الاستراتيجية يأتي حسب المشاركين في حالة استمرار عدم الشفاء، أي النجاعة أو الفعالية، بمعنى طبيعة العلاج الذي يجب

أن يكون فعالاً، وله نجاعة طبية، وثقافة المجتمع المغربي تركز ما هو تقليدي وتشجع الاحتكام إلى ممارسات الأوائل تماشياً مع المقولة "سول لمجرب ما تسول طبيب" هذا الطرح يعطي الأولوية للفاعلين الآخرين قبل الطبيب، قبل الطب العصري، وهؤلاء الفاعلين هم "العشاب" و"الفيقي" و"الراقي" ... وكل الفاعلين في حقل الطب الشعبي، ومعالجة المرض تتم كما جاء على لسان المشاركين في البحث باتباع نظام طبيعى "بواسطة أعشاب ونباتات طبيعية" أو باتباع نظام ديني بواسطة الرقية الشرعية، أو بكتابة الحجاب، أو بالكلي ... إلخ، فالصور الأولى يتلقاها الفرد من تنشئته الاجتماعية، ومن مؤسسات اجتماعية مختلفة انطلاقاً بدءاً بأسرته وهاته الأخيرة قد تكون هي المحفز الأول لتوجيه الفرد إلى معتقدات شعبية للتعامل مع المرض والصحة" وهذا ما جاء في شهادات المشاركين "الواليدة، بنتي ...". وهذا يمكن أن يؤثر في الامتثال العلاجي وفي علاقة الطبيب مع المريض.

خاتمة عامة:

في ختام هذه الدراسة، فإنشكالية اللامساواة الاجتماعية في الصحة والمرض تبني قبل الإصابة بالمرض، وذلك عبر المعارف السائدة حوله، ودور المؤسسات في إنتاجها كالأسرة، المدرسة، الإعلام، المؤسسات المكلفة بالشأن الصحي، ... فنرى غياب نشر ثقافة صحية حول مرض السرطان بمختلف أنواعه، والاتجاه نحو ما هو مناسباتي انطلاقاً من سرطان الثدي، هذا ما أثر في تأخر الكشف عن المرض بسبب مدة الاضطرابات الأولى الطويلة، وكيفية التشخيص ومكانه، ودخول فاعلين آخرين في المسار الاستشفائي للمريض، وزد على ذلك فالمرض يؤثر على المريض اجتماعياً ومادياً وصحياً، وذلك من خلال التنقلات كل 15 يوماً من أجل تلقي العلاج، والمبيت، وفقدان العمل ودور اللامرئي الاجتماعي في الاستفادة من الخدمات العلاجية لذا على الدولة أن تفكر في نهج سياسة اجتماعية خاصة بمرضى السرطان، وهذا ما نراه مؤخراً أي هناك احتجاجات من طرف المرضى بعنوان "ما بغيتش نموت بالسرطان" و توقيع عريضة من أجل خلق صندوق وطني لمكافحة أمراض السرطان، وإحداث سجل وطني للسرطان وفق معايير دقيقة، والعمل على استعماله في تحديد حجم الخدمة المقدمة لمرضى السرطان والتخفيف من معاناتهم الاجتماعية والصحية والمادية، فمرض السرطان لا يمكن أن تتم مواجهته بمبادرات تطوعية من طرف أفراد أو مؤسسات، أو العمل الجماعي، بل الأمر يتطلب نهج سياسة اجتماعية مباشرة وفعالة تراعي مختلف الجوانب للمريض اجتماعياً، نفسياً، صحياً، اقتصادياً ...

لائحة المصادر والمراجع

- السرطان، م. ل. (بدون تاريخ). التدخين في أرقام
Récupéré sur https://www.contrelecancer.ma/ar/le_tabac_en_chiffres
- السرطان، م. ل. (بدون تاريخ). سرطان الثدي
Récupéré sur http://www.contrelecancer.ma/ar/le_cancer_du_sein
- المالكي، م. ع. (2011). سوسيولوجيا الصحة والأمراض المزمنة. فاس: مجلة آفاق سوسيولوجية حوليات مختبر سوسيولوجية التنمية الاجتماعية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر محراز.
- المصطفى، ط. (2018). مراجعة كتاب سوسيولوجيا الجسد دافيد لو بروتون. مركز حرمون للدراسات المعاصرة.
- عبابو، م. (نوفمبر 2015). سوسيولوجيا الصحة (مقاربات نظرية). الدار البيضاء: مطبعة SIPAMA.
- لعربي، ص. أ. (2017). التمثلات الاجتماعية للإيدز والهوية الموصومة مقارنة كيفية لمسار المريض ولاستراتيجيات تدبيره للمرض - مدينة مراكش نموذجا. فاس: جامعة سيدي محمد بن عبد الله.
- مجدول، ب. (2015). استراتيجيات تدبير الإصابة بالسيدا، مسارات حياة شباب متعاش مع الإصابة، الدار البيضاء نموذجا. الرباط: جامعة محمد الخامس.

المراجع باللغة الأجنبية:

- (CNOPS), ١.١. (2018). قائمة الأدوية الموجهة لعلاج الأورام المشمولة بالتغطية. (Liste des médicaments d'oncologie pris en charge). Récupéré sur http://www.cnops.org.ma/sites/default/files/Liste_Onco_08022018.pdf
- Ababou, M. &. (2019). La persistance des inégalités dans un dispositif de lutte contre les inégalités médicales: l'accès aux soins d'oncologie à Fès et à Meknès. Récupéré sur Mondes en développement, 187(3): <https://doi.org/10.3917/med.187.0085>
- international agency for research on cancer 12). September 2018. (Latest global cancer data: Cancer burden rises to 18.1 million new cases and 9.6 million cancer deaths in 2018). تم الاسترداد من https://www.iarc.fr/wp-content/uploads/2018/09/pr263_E.pdf

مظاهر الحضور الثقافي واللغوي بالمدرسة المغربية: بين مقررات المنهاج المنقح ومقررات المدرسة الرائدة

د. عمر أوبلا

متصرف تربوي

مدير مدرسة إدريس بن زكري الرائدة - أكادير

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة

المغرب

الملخص

يتناول هذا المقال موضوعا مرتبطا بمحيط المؤسسة التعليمية، وفي نفس الوقت حاضر داخل المؤسسات التعليمية، بشكل أو بآخر، ألا وهو الثقافة وما يرتبط بها من ظواهر من المجتمع الإنساني بصفة عامة؛ ومنها اللغة والتراث. حيث سنسعى إلى تناول موضوع الثقافي واللغوي من وجهة نظر المقررات الدراسية المعتمدة في العليم الابتدائي بالمغرب، سواء تعلق الأمر بالمؤسسات الابتدائية الرائدة أو المؤسسات الابتدائية غير منخرطة في مشروع الريادة، التي ما زالت تعتمد على المنهاج المنقح لسنة 2015. حيث سنبز لدينا بعد دراسة مقارنة بين المقررين مكانة الثقافة بصفة عامة في المنهاج الدراسي المغربي، ومدى قدرتها على نقل ثقافة المجتمع، بما لها من حمولة قيمة، إلى تلاميذ المؤسسات التعليمية الابتدائية المغربية.

الكلمات المفتاحية:

الثقافة - اللغة - المقرر الدراسي - المنهاج المنقح - الريادة.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

أوبلا، عمر. (2025، غشت). مظاهر الحضور الثقافي واللغوي بالمدرسة المغربية: بين مقررات المنهاج المنقح ومقررات المدرسة الرائدة. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 45-66.

تقديم

حظيت المدرسة العمومية بالمغرب منذ بداية الألفية الثالثة بأهمية كبرى، خصوصا بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين. هذا الميثاق الذي يعتبره الباحثون في مجال التربية والتعليم بالمغرب كدستور للمنظومة التربوية، تلتها العديد من الإصلاحات الإجرائية التي كانت الغاية منها التجويد والرفع من مردودية المنظومة لتحقيق أهدافها الكبرى المسطرة والمتمثلة في "جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصلوا ملكاتهم، ويكونون منفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة".¹

ولتحقيق هذه الغاية فقد سعت الدولة منذ المبادرات الأولى للإصلاح إلى الوقوف على مكان الخلل، من أجل إعداد خطط جادة وشاملة لإعطاء نفس جديد لمنظومة التربية والتكوين، مستعنيين في ذلك بتجارب دولية رائدة وبخبرة الكفاءات الوطنية المتميزة في المجال. غير أن كل المشاريع التي تمت مباشرتها طالتها انتقادات كبيرة لكونها لم تصل إلى النتائج المرجوة، ولم تساهم في انتشال المنظومة من دوامة الشك والخوف من مستقبل البلاد، وهذا ما جعل الوزارة الوصية تعقد منذ سنة 2022 العديد من المشاورات مع كافة المتدخلين في مجال التربية والتكوين، الهدف منها الخروج بخارطة طريق ستساهم في تجاوز الاختلالات التي عرتها التقارير الدولية والوطنية.

وبالعودة للإصلاحات التربوية خلال العشرين سنة الأخيرة (منذ إقرار نظام الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين سنة 2022)، فقد حُصص لمخطط المدرسة النصيب الأوفر في كل المبادرات والإصلاحات التربوية، بدءا بالميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي مهد لافتتاح المؤسسة على محيطها الاقتصادي ومنه الثقافي، يساهم في جعل المؤسسة في قلب المجتمع وبالتالي الافتتاح على عاداتها وموروثها الثقافي وإبرازه من خلال العديد من البرامج والأنشطة التربوية والتكوينية، التي تم تجميعها مستقبلا فيما يسمى بأنشطة الحياة المدرسية.

غير أن افتتاح المؤسسة أو المدرسة المغربية على التراث الثقافي لم يتوقف على برمجة أنشطة للحياة المدرسية أو أنشطة صافية موازية أو الاحتفال بالأعياد والمناسبات الدينية والوطنية؛ بل إن الأمر طاله إلى إدراج محتويات لها علاقة بالثقافة الوطنية والمحلية في المقررات والبرامج الدراسية. وهو ما جعل الوزارة الوصية تتبنى فيما يسمى بمؤسسات الريادة، التي تم إطلاقها مؤخرا (خلال موسم 2023-2024)، شعار مدرسة الافتتاح والتفتح، تضمن العديد من المبادرات الغاية منها نقل التراث الثقافي أو الثقافة المغربية إلى الناشئة باستعمال التكنولوجيات الحديثة، أو من خلال ربطها بمحتويات المواد المدرسة دون المساس بالمرامي الكبرى للمنظومة

¹ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، ص: 7

التربوية، ودون فصل المتعلم أو الطالب عن محيطه العالمي وتعلم اللغات والعلوم من أجل خلق مواطن عالم صالح، متملك لخاصية العلوم متمكن من الحد الأدنى من التعلّيمات الأساسية للاندماج مستقبلا في سوق الشغل.

ومن أجل مقارنة إشكالية التراث الثقافي واللغات بالمدرسة المغربية، وإبراز مكانتها في المنظومة التربوية بصفة عامة. سأقوم بدراسة هذه الإشكالية وفق تصميم جاء كالآتي:

مكانة الثقافة واللغات في الإصلاحات التربوية للمنظومة منذ بداية الألفية؛

مظاهر التراث الثقافي واللغوي في الكتب المدرسية بالمدارس الابتدائية؛

توطيد المكتسبات في رد الاعتبار للتراث الثقافي في المقررات الدراسية بمؤسسات الريادة.

مكانة اللغات والتراث الثقافي في الإصلاحات التربوية للمنظومة منذ بداية الألفية:

الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي صدر في شهر أكتوبر سنة 1999، وثيقة تعاقدية بين مختلف المتدخلين في منظومة التربية والتكوين، التي تعتبرها الدولة القضية الثانية بعد قضية الوحدة الترابية. وتمت صياغة هذه الوثيقة من طرف لجنة خاصة ممثلة بجميع الفعاليات والهيئات، عينت من طرف الملك الراحل الحسن الثاني، بعد أن لاحظ خلال فترة التسعينات أن التعليم يعاني من أزمة مزمنة حقيقية وجب الخروج منها للوصول إلى الهدف الأسمى ألا وهو الوصول إلى تعليم مندمج مع محيطه منفتح على العالم والتطور التكنولوجي، دون إغفال للمقدسات الدينية والمقومات الحضارية والهوية المغربية بشتى روافدها¹.

ومن هذا المنطلق فإن واضعي الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حاولوا الإحاطة الشاملة بكل الأمور والمجالات التي يمكن أن تضمن تكوين مواطن صالح عالم فخور بانتمائه المغربي مدركا لحقوقه وواجباته. وهو ما يظهر جليا في تصميم الكتاب، حيث تم تقسيمه إلى قسمين أساسيين: القسم الأول، الذي ضم أربع محاور أساسية وهي: المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين، ثم الغايات الكبرى المتوخاة من هذا النظام، ثم حقوق وواجبات كل الشركاء، وأخيرا التعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح الذي تم من خلاله اعتبار العشرية الأولى من الألفية الثالثة عشرية وطنية للتربية والتكوين، كما اعتبر واضعوه خلال هذا المحور قطاع التربية والتكوين أول أسبقية وطنية

¹ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، م.س، ص: 1

بعد الوحدة الترابية¹. أما القسم الثاني من الميثاق فقد تناول بتفصيل مجالات التجديد الستة موزعة على تسعة عشر دعامة، التي جاءت على شكل مقترحات عملية مقرونة بسبل التطبيق وآجال الأجراء.

وفيما يخص التراث الثقافي أو الثقافة المغربية بصفة عامة، باعتبار التراث جزءاً لا يتجزأ من الثقافة، فيمكن تلمس هذا المكون الأساسي منذ التصدير الذي جاء به الميثاق، الذي تضمن مقتطفاً من الخطاب الملكي لافتتاح الدورة الحرفية للسنة التشريعية الثالثة والمتعلق بالتعليم، حيث أشار جلالة الملك محمد السادس، الذي تزامن صدور الميثاق مع اعتلائه العرش، إلى أن للتراث المغربي الأصيل دور هام في التعليم الحديث بعد استرجاع الاستقلال وبناء المغرب الحديث، كما أن إحداث لجنة إصلاح التعليم وصياغة الميثاق وضع نصب عينها تحقيق غاية كبرى وهي صناعة مواطن متشبع بثقافته مفتخر بتراثه المغربي، عارفاً بالشأن المحلي، كما يجب على المؤسسات التعليمية بالمغرب أن تكون متجاوبة ومنفتحة على محيطها².

وقد سارت مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ما سار عليه الخطاب الملكي، حيث برزت الثقافة المغربية في مختلف مضامينه. ففي القسم الأول وضمن المحور الأول الخاص بالمرتكزات الثابتة أن المتعلم المغربي وجب عليه تعلم اللغة العربية والانفتاح على لغات العالم وقبول الاختلاف، وهو ما يدل على ضرورة تقبل الثقافات الكونية والانسجام معها، وتعلم اللغة الرسمية للبلاد (كانت لغة واحدة أنداك قبل ترسيم الأمازيغية سنة 2011)، التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من الثقافة المغربية. كما أن النظام التربوي، حسب نفس المحور، يتأصل في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، وذلك باستحضار الخصوصيات الثقافية وتنوع روافده الجهوية، مع العمل على حفظه ونشره لما يتضمنه من قيم أخلاقية وثقافية. على أن الوفاء للأصالة والمحافظة على ملامح الهوية المغربية يوازيه افتتاح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية وامتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيات المتقدمة، ولما لا استعمالها في صون التراث الثقافي والمحافظة عليه. وتم التأكيد أيضاً، خلال الفقرة الأخيرة من القسم الأول، على أن الجميع معني بإنجاح الإصلاح المخطط له بما في ذلك المثقفون والفنانون والعلماء، كل حسب اختصاصه وتخصصه؛ وهو ما سيجعل افتتاح المدرسة المغربية على محيطها السوسيوثقافي سبيلاً من سبل النجاح والاستمرار في تحقيق النتائج المرجوة.

وقد سار القسم الثاني على نفس المنوال الذي افتتحت به وثيقة الميثاق، من خلال التنصيص على مجموعة من المبادرات، تضمنتها الدعامات التسع عشر، كان الهدف منها بعث نظام تربوي ناجح وناجح ومتوافق بشأنه. ومن ضمن هذه المبادرات ما جاء في النقطة الثالثة من المادة 40 من الدعامة الثالثة الخاص بتلاؤم النظام التربوي مع

¹ م.ن، ص: 11

² الميثاق الوطني للتربية والتكوين، م.س، ص: 1

المحيط الاقتصادي، حيث تم الإشارة إلى ضرورة تشجيع التعاون على أوسع نطاق بين المؤسسات التربوية والحرفيين بالمدن والقرى، وهو ما سيساهم في المحافظة على التراث المادي واللامادي المرتبط بالحرف والمهن التقليدية التي تعتبر جزء لا يتجزأ من الثقافة المغربية، كما أن ذلك سيجعل التلميذ أو الطالب المغربي في قرب موروثه الثقافي الذي يرتبط بالصناعة وما يليها من إبداع دراسة وتجسيدا. فيما ذهبت المادة 48 إلى التنصيص على تنظيم أنشطة تربوية وتكوينية، منها أعمال مسرحية أو موسيقية أو تشكيلية تمكن المتعلم من التعرف على أنماط الموسيقى المغربية والفن التشكيلي وفن الزخرفة، وتغلغلها التاريخي وتنوعها الجغرافي.

وفيما يخص اللغة كموروث لا مادي وجب على جميع الشعوب الافتخار به والاعتزاز به؛ سواء تعلق الأمر باللغات الرسمية أو اللهجات المتغيرات المحلية، فقد أفرد الميثاق الوطني للتربية والتكوين لهذا المكون دعامة خاصة لتحسين تدريس اللغة العربية، واستعمال اللغات الأجنبية في إطار مبدأ الانفتاح على اللغات العالمية وخصوصا اللغات الفرنسية والإنجليزية، والتفتح على الأمازيغية باعتبارها ارثا مشتركا لكل المغاربة (ستصبح رسمية بعد 12 سنة من صدور الميثاق)، وهو ما يبرز توجه المنظومة التربوية اعتماد سياسة لغوية واضحة ومنسجمة وقارة¹، أساسها تعزيز مكانة اللغة العربية كلغة للتدريس؛ وتنوع لغات العلوم، حيث تم إقرار اللغة الفرنسية كلغة لتدريس العلوم منذ نهاية لعشرية الثانية للألفية الثالثة، ووضع جدولة زمنية لتدريس اللغتين الفرنسية في المستوى الثاني ابتدائي، والإنجليزية في المستوى الخامس ابتدائي (وهو الأمر الذي لم يتأق بعد مرور 25 سنة على صدور الميثاق)؛ فيما سيتم إقرار تدريس اللغة الأمازيغية، ولو على سبيل الاستئناس، لأول مرة في تاريخ المنظومة التربوية، على أن يتم في هذا الصدد إحداث مراكز للبحث وافتتاح شعب بالجامعات المغربية، وهو ما تمثل في استحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2001، وتدريس اللغة الأمازيغية منذ سنة 2007 بالجامعة المغربية.

المخطط الاستعجالي (2008-2012):

سعى واضعو الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى جعل العشرية الأولى للألفية الثالثة عشرية لإصلاح منظومة التربية والتكوين، بحيث كان من المنتظر أن تظهر بوادر النجاح أو تحقيق الأهداف والغايات الكبرى منذ أواسط هذه العشرية، إلا أن التقارير الصادرة عن المنظمات والهيئات والمؤسسات الوطنية والدولية غيرت طموحات وأمال واضعو السياسة التربوية بالمغرب، حيث بوأ تقرير التنمية المستدامة خلال سنة 2006 المغرب ضمن الدول المتأخرة في مجال التنمية المستدامة، التي تتضمن ضمن مؤشراتها مؤشر التربية والتعليم، في المرتبة 126 علميا ضمن 130 جوبة شملها التقرير؛ كما كان وقع تقرير الخمسينية، الصادر سنة 2005، كبيرا على مسار

¹ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، م.س، ص: 38

إصلاح التعليم، إذ أشار التقرير إلى أن المجهودات المبذولة في مجال التربية تبقى محدودة وغير كافية لتحقيق الأهداف المرسومة¹.

كل هذه العوامل وغيرها مجلت بصور بوضع مخطط استراتيجي للنهوض بقطاع التربية والتكوين سمي فيما بعد بالمخطط الاستعجالي، وهو عبارة عن خطة انقاد للنظام التربوي المغربي، وإعطاء نفس جديد للإصلاح، صدر سنة 2009 وتوقف العمل به سنة 2012، وهو عبارة عن حزمة من المشاريع (23 مشروعا) انتظمت في أربع مجالات حاسمة، كان هدفها تسريع وتيرة الإصلاح التربوي في ظرف وجيز وبأي تكلفة.

وبالرغم من كون المخطط الاستعجالي خطة إجرائية لمشروع مجتمعي، يستهدف تحسين وضع المنظومة التربوية، وتفعيلا لمقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلا أن البعد الثقافي كان حاضرا، ولو بشكل ضمني وغير ظاهر، خصوصا في المشروع التاسع الخاص تحسين جودة الحياة المدرسية، حيث تم التأكيد على الدور الريادي للمدرسة المغربية كفضاء للتفتح والتحصيل الدراسي، وتم تخصيص أغلفة زمنية لأنشطة التفتح التي تشمل على أنشطة الرسم والمسرح وتعليم الفنون ارتفعت إلى 30 في المئة مقارنة مع الوضعية التي سبقت تبني المخطط الاستعجالي، كما تضم نفس المشروع ضرورة خلق شركات مع قطاعات وصية لتطوير المنظومة ومن ضمنها وزارة الثقافة في المجالات المرتبطة بالأنشطة الثقافية الموازية، وكذلك الجمعيات والمنظمات التي تهتم بالتراث الثقافي في جميع تجلياته. أما المحور الثاني الذي ظهرت فيه علاقة المخطط الاستعجالي بالثقافة المغربية فهو المشروع العشرون في المجال الثالث، وهو مشروع التحكم في اللغات؛ إذ كان الهدف منه تحسين التحكم في اللغات لدى المتعلمين، سواء تعلق الأمر باللغة العربية أو الأمازيغية أو اللغات الأجنبية، وهذا التحسين سيتم أربع دعائم أساسية من ضمنها الانفتاح على شركاء المنظومة التربوية كأكاديمية محمد السادس للغة العربية، والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية².

الرؤية الاستراتيجية (2015-2030):

تعتبر الرؤية الاستراتيجية بدورها من أهم الخطط البعيدة المدى التي جاءت لتحقيق غايتين أساسيتين، الأولى أجراء تقييمية لمضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أما الثانية فتتمثل في إصلاح منظومة التربية والتكوين وخلق مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. وقد أشرنا سابقا إلى أن صياغتها واصدارها جاء في سياق دولي أولا، ثم سياق وطني عوانه انقاد المدرسة المغربية من الإفلاس بعد سلسلة من الإخفاقات والتراجعات التي عرفت منذ تبني المخطط الاستعجالي سنة 2009 إلى توقف العمل به سنة 2011. وقد تم تقسيم هذه الرؤية

¹ 50 سنة من التنمية البشرية وأفاق 2025، 2005، ص: 15

² المخطط الاستعجالي 2009-2012: التقرير التركيبي، ص: 67-68

إلى أربعة فصول تنتظم بدورها في ثلاثة وعشرون رافعة. ولتنزيل هذه الرؤية فقد أصدرت وزارة التربية الوطنية بتاريخ 11 يوليوز 2016 حافظة من المشاريع تضمنت 16 مشروعا مندمجا موزعة على ثلاث مجالات استراتيجية.

وفيما يتعلق بعلاقة الرؤية الاستراتيجية بالتراث الثقافي أو الثقافة بصفة عامة، فهذا يظهر جليا منذ التصدير الذي خص به المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي هذه الخطة الاستراتيجية، حيث أكد على أن من بين الاختلالات التي تعاني منها المدرسة المغربية ضعف التمكن من اللغات سواء تعلق الأمر باللغتين الرسميتين أو باللغات الأجنبية. كما أن خريجو المدرسة المغربية يعانون من صعوبة من الاندماج الثقافي والقيمي، وهو ما يتسبب في الانسلاخ الثقافي والقيمي لدى الشباب المغربي ويؤدي به بعد الهدر المدرسي إلى الانحراف. أما من حيث المبادئ والمقومات المنهجية فالمدرسة المغربية المرجوة تستند على الهوية المغربية الموحدة، والمتعددة المكونات، والغنية الروافد، وترسيخ القيم وتقوية الانتماء والحوار بين الثقافات والحضارات. وهذا ما سيؤدي في نهاية المطاف إلى جعل المدرسة المغربية فضاء مفعما بالحياة مضطلة بوظائفها في مجال التعليم والتعلم والتثقيف من أجل تحقيق غايات النظم التربوية المغربية الحديثة والمثثلة أساسا في جعل المدرسة في عمق الدينامية المجتمعية وسياساتها العمومية مراعية للتوجهات الاستراتيجية للمغرب ومنها تنمية التنوع الثقافي واللغوي¹.

وبالعودة لمضامين الرؤية الاستراتيجية، فسنجد أن أهم المحاور التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتنمية الثقافية وتعزيز التراث الثقافي تتمثل في:

الرافعة الثانية عشر في المجال الثاني والمخصصة تطوير نموذجي بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاحة الابتكار، الذي يعتبر قوام المدرسة ومعينها في التعليم والتعلم والتثقيف، ومرجعا في الانفتاح على ثقافة الشعوب والأمم والتعرف على الحضارات. وبتمثل هذا النموذج مثلا في المناهج والمقاربات والوسائل التعليمية... وقد تم التأكيد في هذا الإطار على تقوية مواد التفتح واستثمار التربية الفنية (المسرح، الموسيقى، التربية التشكيلية...) في تنشئة تلميذ المرحلة الابتدائية. كما اشتملت هذه الرافعة على تأهيل مكون أساسي من المكونات الثقافية الدينية للمجتمع المغربي وتمثل في التعليم العتيق الذي تم إصلاح بنيته المؤسساتية والإدارية والبيداغوجية، وملائمتها للمعايير التنظيمية والتربوية المتعارف عليها². وفيما يخص الإيقاعات المدرسية فقد تم الإشارة إلى ضرورة إدماج الثقافة وأنشطة الحياة المدرسية في صلب المنهاج التعليمي والبرامج البيداغوجية والتكوينية³.

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، 2015، ص: 10

² المجلس الأعلى للتربية والتكوين، م.س، ص: 33

³ م.ن، ص: 36

الرافعة الثالثة عشر في المجال الثاني، المتمثلة في التمكن من اللغات المدرسة وتنوع لغات التدريس. وفي هذا الإطار فقد اقترح المجلس هندسة قوامها تحقيق الانصاف وتكافؤ الفرص في التمكن من اللغات، على أن يكون المتعلم في نهاية سلك البكالوريا متمكنا من اللغة العربية، قادرا على التواصل باللغة الأمازيغية، متقنا للغتين أجنبيتين على الأقل. باعتبار أن دور اللغة محوري في ترسيخ الهوية الثقافية والانفتاح الكوني، واكتساب المعارف والكفايات والثقافة بمختلف تلاوينها، من أجل تحقيق الاندماج الثقافي للمتعلم¹. وفي ذات السياق فقد أكدت الرؤية على ضرورة مواصلة تهيئة اللغتين العربية والأمازيغية، من خلال مواصلة الجهود وترصيد المكتسبات والعمل على الإسراع بتنفيذ المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية باعتباره الفضاء الأمثل لحماية وتنمية اللغتين ومختلف روافد اللغة والثقافة المغربية.

الرافعة السابعة عشر، المخصصة لمشروع تقوية الاندماج السوسيوثقافي، حيث تم خلال الإقرار بكون المدرسة حامل للثقافة وناقل لها في ذات الآن من خلال البرامج والكتب المدرسية، أو من خلال الأنشطة التثقيف والترفيه والأنشطة الموازية كالمرح والإذاعة المدرسية... حيث تساهم هذه البرامج والأنشطة في تنمية الذوق الفني والإبداع لدى المتعلم وتقوية الإحساس بالانتماء للمجتمع المغربي المتعدد الروافد والثقافات. وهذا ما يحتم على المدرسة المغربية القيام بمهمتها الكبرى المتمثلة في تحقيق الاندماج الثقافي عبر جعل الثقافة بعدا عضويا من ابعادها وظائفها الأساسية، ما يساهم في نقل التراث الثقافي والحضاري والروحي المغربي؛ وترسيخ التعددية الثقافية والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتحويل المدرسة إلى مجال خصب ومختبر للإسهام في إنتاج الثقافة ونشرها².

ومن أجل تحقيق الأهداف والمرامي المشار إليها أعلاه فقد اقترح المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حزمة المبادرات ومنها على الخصوص:

الإقرار الرسمي بمكانة الثقافة ووظيفتها بالمدرسة المغربية؛

نهج مقارنة مندمجة في سن السياسيات العمومية المرتبطة بالثقافة؛

إعداد خارطة للمكونات الثقافية واللغوية المغربية؛

إرساء آليات للتنسيق وإقامة الجسور بين مؤسسات التربية والتكوين والبنيات الثقافية والفنية؛

الإدماج الفعلي للمكون الثقافي ضمن البرامج والتكوينات المدرسية والجامعية؛

¹ م.ن، ص: 37

² م.ن، ص: 53

وضع مخطط لتعميم الفضاءات الثقافية وتأهيلها داخل المؤسسات التعليمية والجامعية...¹ الرافعة العشرون، وبالضبط في المحور الثاني المتعلق باتقان اللغات الأكثر استعمالا في العالم، حيث سيمكن هذا التحدي من تعزيز الانفتاح على المعارف والعلوم والثقافات والابتكارات المؤسسة للنماذج التنموية والثقافية الجديدة. بالإضافة إلى توسيع إشعاع النموذج الثقافي القيمي والتنموي المغربي.

الرافعة الثانية والعشرون المخصصة للتعبئة المجتمعية المستدامة، إذ تم في المادة 117 الإشارة إلى تحقيق مدرسة للجميع بمهام متعددة، ومن هذه المهام التوعية والتثقيف والتعلم مدى الحياة، حيث يشمل هذا التعلم ثقافة المجتمع والقيم والممارسات والسلوكيات التي تصنع مجتمعا مثقفا معترزا بهويته الحضارية وبتاريخه المجيد، وبتراثه الغني والمتنوع، والمتعدد الروافد.

هذه إذن هي التوجهات الاستراتيجية التي تبنتها الرؤية الاستراتيجية فيما يتعلق ويرتبط بالثقافة والتراث الثقافي، وهو ما جعل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يقر بضرورة ترجمتها إلى برامج قابلة للإنجاز في إطار استراتيجيات قطاعية أو خطط أو خارطة طريق قابلة للتحقق على أرض الواقع.

خارطة الطريق (2022-2026):

تعتبر خارطة الطريق من أبرز الخطط الاستراتيجية التي جاءت بعد تبني الرؤية الاستراتيجية، وما تلاها من مستجدات، خصوصا في الجانب القانوني والتشريعي بعد صدور القانون الإطار رقم 51.17. وقد جاءت هذه الخطة بعد الجدل الكبير الذي أثارته التقارير والتقييمات الدولية والوطنية التي أكدت وما زالت تؤكد على أزمة التعليم ببلادنا، وما صاحب صدور النموذج التنموي الجديد من نقاش، خصوصا بعد تنصيبه على ضرورة تجويد التعليم وإعمال مبدأ الانصاف في الولوج إلى خدمات المؤسسات التعليمية، وتحسين أداء منظومة التعليم العالي والتكوين المهني. ما حتم على الوزارة الوصية وكافة المتدخلين في مجال التعليم إلى فتح باب التشاور من أجل بلورة خطة استراتيجية قابلة للتنفيذ في فترة زمنية محددة وذات أهداف إجرائية لا تقبل التأويل، عمادها ثقافة إصلاحية تتمحور حول الآثار داخل الأقسام. وقد شارك في هذه المشاورات كافة المتدخلين في المنظومة التربوية من تلاميذ وأساتذة وأهات وآباء... لتخلص في النهاية إلى تبني خارطة طريق تنبني على أربع مكونات أساسية وهي: الأهداف الاستراتيجية الثلاث، محاور التدخل الثلاث، شروط النجاح الثلاث، في مقابل 12 التزاما.

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، م.س، ص: 54

وارتباطنا بموضوع دراستنا، المتمثل في مكان الثقافة في هذه الخطط والإصلاحات، فنجد أن من بين الأهداف الاستراتيجية هدف تعزيز التفنح والمواطنة، الذي يمكن بموجبه جعل المدرسة مكانا للتفنح والانفتاح والتشويق والثقاف، من خلال اكساب الطفل القيم الوطنية والكونية، وتمكينه من الاعتراز بثقافته المتعددة الروافد... كما يذهب الهدف الثالث إلى تمكين كل الأطفال دون 16 سنة من ولوج المدرسة دون تمييز أو إقصاء، وهو ما سيني لدى الناشئة حب الاختلاف وقبول الآخر. وفي جانب آخر فقد خصص الالتزام الثاني لضرورة توفير مقررات وكتب مدرسية تركز على اكتساب الكفايات والتعلمت الأساس والتحكم في اللغات، وهذه اللغات تتضمن إلى جانب اللغتين الوطنيتين العربية الأمازيغية اللغة الفرنسية والإنجليزية. أما الالتزام 12 والأخير فقد خصص للأنشطة الموازية التي تمكن التلاميذ من التفنح وتحقيق الذات، ويمكن تضمين هذه الأنشطة بأنشطة ثقافية وفنية تسعى لنشر الثقافة المغربية والتراث المرتبط به، ما يجعل من المؤسسات التعليمية مدارس مفتوحة.

وقد محمد هذا المخطط القصير المدى في مجمل ما محمد إليه، إلى ظهور ما يصطلح عليه حاليا بمؤسسات الريادة، التي يمكن اعتبارها نموذجا من نماذج المؤسسات التي توفر للمتعلّم والأساذ وكل المتدخلين في العملية التربية، فضاء للعمل وظروفا حسنة للاستقبال والتعلم.

نماذج من مظاهر الثقافة وتدريس اللغات في المدرسة المغربية:

بناء على ما جاءت به المخططات التعليمية السابق ذكرها، من الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ إلى الرؤية الاستراتيجية؛ انتهاء بخارطة الطريق الإجرائية، يمكن القول أن أوجه إدراج الثقافة المغربية في المنظومة التربية متنوعة وتختلف باختلاف السلك الدراسي؛ فمثلا طريقة إدماج التراث الثقافي في السلك الابتدائي تكون بشكل مبسط وتتضمن نصوصا أو دروسا تساهم في تملك مظاهر الثقافة المغربية وتعلم اللغات المقررة باعتماد طرق بيداغوجية بسيطة وغير معقدة، أما في التعليم العالي مثلا فيتم تخصيص مجزوءات خاصة بكل لغة على حدة، أو مجزوءات مخصصة لكل مجال من مجالات الثقافة المغربية كالمسرح، الشعر، الفن التشكيلي... وبالنظر لكون الدراسة ستهتم بالتعليم الابتدائي، الذي تم فيه إقرار نموذج مدارس الريادة منذ موسم 2023/2024، فإننا سنكتفي بذكر مظاهر التراث الثقافي بهذا السلك الذي يعتبره اغلب الدارسين سلك التعلم والتعليم الأساس، الذي من خلاله يتملك المبادئ الأولى في كل ما يجب أن يدرس في الأسلاك العليا (إعدادي، ثانوي، عالي)، كما أنه يعتبر السلك الذي يتم فيه غرس القيم ومقومات الثقافة المحلية، ومبادئ الأخلاق والانفتاح على الآخر.

وتشمل مظاهر التراث الثقافي والتنوع الثقافي المغربي بالمدرسة المغربية، مجموعة من متنوعة من العناصر والمجالات، يتم دمجها في المقررات والكتب المدرسية، أو الأنشطة الموازية، أو الورشات واللقاءات التكوينية... الهدف منها تعزيز الهوية الوطنية وحب الوطن، والاعتزاز بتاريخه وتراثه؛ بالإضافة إلى تعزيز التلاميذ على احترام مبدأ الاختلاف والتعدد الثقافي ومد الجسور بين الماضي بمكوناته الثقافية المتميزة وبين الحاضر بانفتاحه وتثمينه لموروثه المادي واللامادي. ومن أبرز مظاهر هذا التراث نجد:

تدريس اللغات وتعزيز التنوع الثقافي:

لا شك أن المغرب، وخصوصا بعد دستور سنة 2011، خطا خطوات كبيرة نحو رد الاعتبار لمكوناته اللغوية والثقافية باختلاف ألوانها، فتمت دسترة اللغة الأمازيغية وتم تعزيز مكانتها في المنظومة التربوية بصدور القانون رقم 26.16 المتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفية ادماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية. فأصبحت بعد ذلك اللغتين العربية والأمازيغية تدرسان بالسلوك الابتدائي، فتم تعزيز مكانة الأولى كلفة مدرسة ولغة للتدريس (التربية الإسلامية، الاجتماعيات، التربية الفنية...)، بينما الثانية تم الدفع بمقترحات أكثر جرأة وأكثر واقعية لتعميم تدريسها على كل المؤسسات التعليمية الابتدائية.

وقصد تبيين تدريس اللغات الوطنية بالمدرسة الابتدائية، فقد تم تنظيم العديد من المسابقات والأنشطة والاحتفالات لتعزيز مكانتها وتيسير تعلمها، ومن بين أهم هذه الأنشطة نذكر: المشاركة في برنامج تحدي القراءة العربي، تنظيم الأولياد الوطني للإملاء بالأمازيغية بمدينة تافراوت، الاحتفاء باليوم العالمي للغة العربية، الاحتفاء باليوم العالمي للغة الأم... إلى غيرها من الأنشطة التي تذكى لدى التلاميذ حب اللغات الرسمية للبلاد.

الاعتزاز بالتراث الشفوي والفنون الشعبية:

حاولت المنظومة التربوية، خصوصا بعد صدور الرؤية الاستراتيجية، ربط الواقع الثقافي المغربي بالمدرسة المغربية، حيث تم العمل في هذا الجانب العمل وفق استراتيجيتين، الأولى كان الهدف منها إدماج التراث الشفوي التقليدي والفنون الشعبية في المقررات الدراسية واستحضار أهدافها وغاياتها داخل المجتمع قصد اسقاطها على واقع المؤسسات التعليمية من خلال تخليد ذكريات وأعياد وطنية ودينية، أما الثانية فتتمثلت في عقد شراكات مع قطاعات وصية مثل وزارة الثقافة من أجل تنظيم أنشطة ثقافية تهدف إلى التعريف بالتراث الشفوي والفنون المغربية الأصيلة. ومن المجالات التي برز فيها التراث المغربي والفنون الشعبية نجد:

إدراج نصوص من الأدب المغربي التقليدي كالشعر في الكتب المدرسية وتقديم مقتطفات من أعمال أدبية مغربية، ودراسة أمثال شعبية تبرز الحكمة المغربية؛

عرض أمثلة للفنون اليدوية المغربية التقليدية مثل النقش بالحناء والعمل بالزليج والزخرفة الإسلامية المغربية خصوصا في مقررات التربية الفنية؛

التعريف بالموسيقى التراثية المغربية مثل الطرب الأندلسي والمجموعات التراثية (الشعبية والأمازيغية والصحراوية) مثل درس "الفرق التراثية المغربية"¹...

دراسة التراث التاريخي:

يشكل التاريخ من أبرز المقاييس التي تقاس بها عراققة الأمم، وهو ذاكرة الشعوب. ويبرز التاريخ المغربي كجمال يتم، دائما، من خلاله التعريف بالحضارات والثقافات التي مرت على هذه الأرض منذ عصور ما قبل التاريخ إلى أن جاءت الفتوحات الإسلامية، وتعاقب الدول الحاكمة، إلى أن استقر الأمر على اعتلاء الأسرة العلوية على عرش المملكة المغربية، التي عاصرت وعاشت مجموعة من التقلبات التي تعرض لها المغرب، ومنها على الخصوص الفترة الاستعمارية إلى فترة الاستقلال وبناء الدولة المغربية الحديثة، التي جاءت معها الإصلاحات الكبرى لقطاع التعليم. وقد تمت الإحاطة بكل هذه المعطيات بشكل مفصل في دروس التاريخ وفي بعض المواد الدراسية الأخرى كالنصوص الوظيفية ودروس التربية الإسلامية ومقررات اللغة الأمازيغية. ومن مظاهر التوثيق للتراث التاريخي المغربي الإسلامي نجد:

دراسة أحداث وشخصيات تاريخية ترتبط بالدولة المغربية قبل التاريخ، أو بعد الفتح الإسلامي كالمرابطين والموحدين، والسعديين... مثال نص الحضارة المغربية الأندلسية²، وأيضا نص "يوكرتن"³.

الافتتاح على الحضارات والثقافات العالمية، حيث تم، مثلا، تخصيص الوحدة الأولى في كتاب منار اللغة العربية للمستوى السادس ابتدائي للحضارات الكونية، كالحضارة الصينية، المصرية، الرومانية...

العادات والتقاليد والاحتفالات التراثية المحلية والوطنية:

يعتبر تدريس العادات والتقاليد جزءا لا يتجزأ من استراتيجية بناء مواطن صالح يعتز باتمائه، ويعتز بمقوماته وراثته المادي واللامادي. فلكل يجمع على أن تنوع روافد الثقافة المغربية ساهم بشكل إيجابي في غنى تراثه وتنوع عاداته وتقاليده. وقد حاول واضعو المنهاج الدراسي المغربي رد الاعتبار لهذا المكون الخاص بالتقاليد والعادات والاحتفالات، سواء من خلال تخصيص مجموعة من النصوص أو المشاريع الخاصة بالتلميذ لدراستها،

¹ المعتمد في التربية الفنية، دليل الأستاذ، طبعة شتنبر 2022، ص: 81

² منار اللغة العربية، المستوى السادس ابتدائي، طبعة شتنبر 2019، ص: 10-12

³ تيفاوين أتاأمازيغيت، المستوى الرابع ابتدائي، طبعة 2022، ص: 36

أو تجسيدها من خلال الاحتفال بالمناسبات المحلية والوطنية وكذلك الدينية والتاريخية. فانخذت بذلك مجموعة من التجليات ومن أبرزها:

التطرق إلى العادات والتقاليد المغربية في المناسبات الاجتماعية مثل الأعراس، الأعياد الدينية والوطنية، والمواسم؛

دراسة الأزياء التقليدية المغربية مثل الجلباب، القفطان، والزي الأمازيغي؛

تعريف التلاميذ بالمتنقيات والمهرجانات الوطنية والمحلية، كموسم "حب الملوك" بمدينة صفرو، وموسم "الورود" بمدينة قلعة مكونة...

إبراز مجموعة من الطقوس المرتبطة ببعض الاحتفالات، كاحتفال بليلة القدر، والاحتفال برأس السنة الأمازيغية بعد ترسيمه من طرف الدولة؛

عقد شركات لتثمين التراث والفنون المغربية، مع المؤسسات والقطاعات الوصية بالثقافة والشباب، ومن هذه المؤسسة نذكر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي أطلق منذ سنة 2005 مشروعا لدعم الأنشطة الفنية والثقافية المتعلقة بالثقافة واللغة الأمازيغية لفائدة الجمعيات العاملة في المجال، وقد استفادت جمعيات دعم مدرسة النجاح من هذه الشركات، وتم تمويل مجموعة من المشاريع كتدريس التراث الفني وتدريس اللغة الأمازيغية...

العمارة والطبخ المغربي:

تعتبر العمارة والطبخ من أبرز مكونات التراث الثقافي، وهي التي تجسد براعة الإنسان المغربي في مجالين من مجالات الحياة اليومية، وقد أصبح تثمين هذين المكونين أمرا لا مفر منه إذا ما أردنا أن نحافظ على إرثهما التاريخي وعلى المعارف والمهارات المرتبطة بهما. ما جعل من المدرسة المكان الأمثل للتعريف بهما أولا من خلال دروس ونصوص وأشرطة فيديو تتحدث عن فن العمارة المغربية بمختلف تلاوينها، ومهارة وعراقة وجالية الطبخ المغربي؛ أو من خلال ممارستها عبر مجموعة من الأنشطة تتضمن مسابقات وخرجات استكشافية وترفيهية للوقوف عن قرب على هذين المكونين. ومن أبرز ما تم التخطيط له وتنفيذ فيما يتعلق بالمحافظة ودراسة العمارة والطبخ المغربي نجد مايلي:

إدراج المعالم التاريخية المغربية مثل المساجد، المدارس العتيقة، والقصبات... في المقررات الدراسية والدروس الصوتية والمرئية.

دراسة العناصر المعمارية التي تعبر عن الهوية المغربية مثل الزخرفة والأسقف، والنقش على الجص والخشب. وهو ما تضمنته بعض الكتب المدرسية للتربية الفنية بالتعليم الابتدائي.

الإشارة إلى العادات الغذائية المغربية وفن الطبخ المغربي من خلال وصفات الأطباق التقليدية مثل الطاجين، الكسكس، والشاي بالنعناع.

تنظيم مسابقات ومهرجانات للإبداع الفني في فن العمارة والتشكيل المغربيين، وكذلك في إعداد الأطباق والأكلات التقليدية والعصرية المغربية.

هذه فقط بعض مظاهر بروز الثقافة واللغات المغربية والتراث المادي واللامادي في المدرسة الابتدائية. وبالموازاة مع ذلك فقد أفردت الوزارة الوصية بشراكة مع القطاعات المعنية بالجانب الثقافي واللغوي مجموعة من المبادرات والأنشطة الهدف منها تعزيز الحضور الثقافي وتعزيز التعدد اللغوي في نفوس الأطفال، قصد تحقيق غايات المنظومة التربوية بصفة عامة، ووترسيخ روح الاعتزاز بالانتماء. ومن بين هذه المبادرات:

تنظيم مهرجانات خاصة بمسرح الطفل، وفن التصوير، والألعاب التقليدية، والموسيقى الشعبية (عربية وأمازيغية)؛

تنظيم ورشات وتكوينات لفائدة الأطر التربوية في كل ما يرتبط بالجال الثقافي والفني؛

إحداث مسابقة ثقافية وطنية تضم ممثلين عن كل الأسلاك التعليمية (المذكرة الوزارية رقم 24-292 بتاريخ 12 دجنبر 2024 بشأن تنظيم النسخة الرابعة حول المسابقة الثقافية)؛

افتتاح مؤسسات التفتح الأدبي والفني بموجب المذكرة الإطار رقم 340-15 بتاريخ 03 يوليوز 2015، التي تندرج في إطار تنزيل الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وخصوصا التدبير رقم 9 من التدابير ذات الأولوية، المتعلقة أساسا بمؤسسات التفتح بواسطة اللغات والأنشطة الثقافية والفنية. وتحتضن هذه المؤسسات أربع مجالات رئيسية وهي: المسرح، الموسيقى، التشكيل، الصوت والصورة.

تنظيم مهرجانات محلية أو جهوية أو وطنية لتثمين الموروث الثقافي وإبراز الخصوصيات الثقافية المحلية كاللباس والعادات الغذائية والرقصات...

تدريس اللغة العربية الثقافة المغربية بالخارج، باعتباره أداة للحفاظ على الهوية والمرجعية الثقافية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بالخارج. ويساهم في هذه المهمة أساتذة يتم انتقاؤهم سنويا ولمدة أربع سنوات قابلة للتجديد، من بين أساتذة التعليم الابتدائي الرسميين. حيث يخصص لها عدد من المناصب في مجموعة من الدول الأوروبية كفرنسا، إسبانيا، بلجيكا وألمانيا وإيطاليا.

الاستمرار في رد الاعتبار للتراث الثقافي واللغات مع مشروع مؤسسات الريادة:

جاءت مؤسسات الريادة مباشرة بعد الإعلان عن تبني خارطة الطريق 2022-2026، التي تعتبر بدورها إجراء من إجراءات تفعيل الرؤية الاستراتيجية وما صاحبها من رزمة من الإصلاحات، بدء بالتدابير ذات الأولوية وانتهاء بالقانون الإطار رقم 51.17. وتعتبر مدارس الريادة آلية من آليات الأجراء الميدانية لخارطة الطريق، حيث تتأسس على مجموعة التدابير، تتجلى في توفير الظروف المثلى لعمل الفريق التربوي مؤهل وفق أنجع وأحدث المقاربات البيداغوجية، ومتوفر على أحدث الوسائل التكنولوجية، من أجل تحقيق أهداف مشروع المؤسسة المندمج¹. وقد تم تصميم مشروع مؤسسات الريادة للعمل وفق أربع مكونات رئيسية وهي: أجراء أنشطة الدعم التربوي بالتعليم الابتدائي باعتماد مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب TaRI؛ (ذو بعد علاجي)

مأسسة الممارسات الصفية الناجعة خلال مرحلة إرساء الموارد؛ (ذو بعد وقائي)

التدريس بالتخصص؛ (ذو بعد تربوي)

العناية بالفضاء الداخلي والخارجي للمؤسسة. (ذو طابع تديري مادي)²

لكن الملاحظ في مشروع مؤسسات الريادة، أن تنزيل المشروع هم فقط التعلات الأساس وهي: اللغة العربية، الرياضيات واللغة الفرنسية، دون بقية المواد الأخرى التي تدرس بشكل عادي على غرار المؤسسات الأخرى غير الرائدة.

نماذج من توطين أنشطة البعد الثقافي واللغوي في أنشطة التدريس وفق المستوى المناسب:

تعتبر طريق التدريس وفق المناسب أو ما يصطلح عليها اختصاراً ب TaRI، من الطرق الدعم العلاجي التي تلجأ إليها المؤسسات التعليمية في بداية الموسم الدراسي قصد تحسين مستوى المتعلمين. ويتم وفق صيغتين: دعم مندمج داخل الزمن المدرسي بالموازاة مع توفير الموارد، ودعم تربوي إضافي خارج الزمن المدرسي كلما دعت الضرورة إلى ذلك، ويتم بالموازاة مع تقديم دروس التدريس الصريح. ومن الأنشطة التي وقفنا عليها خلال ضمن كراسات التدريس وفق المستوى المناسب للموسم الدراسي 2024-2025، التي تتضمن دروساً أو أنشطة لها علاقة وثيقة بالبعد الثقافي أو التراث الثقافي واللغات المغربية نجد:

أنشطة قراءة الصور:

¹ المذكرة الإطار في شأن تفعيل مؤسسات الريادة رقم 2023/22 بتاريخ 18 ماي 2023، ص: 1

² المذكرة الإطار في شأن تفعيل مؤسسات الريادة، م، س، ص: 2

نشاط للتعبير الشفهي للبنة 2 حول قراءة الصورة لكتاب اللغة العربية للمستوى الخامس (الصورة الأولى بالصفحة 9)¹، حيث كانت التعليمية ملاحظة الصور والتعبير عنها، بحيث أن التلميذ سيلاحظ أثناء قراءته للصورة أن الصورة تهم حي من مدينة مغربية بها مجموعة من المرافق المتعلقة بحياة المدينة، ومن ضمن ما يمكن أن يشير إليه التلميذ أن هناك عائلة تقطن إحدى المنازل تتناول وجبة الكسكس؛ وهناك مطعم اسمه مطعم اللذة يعد أكلة الطاجين. ومن المعلوم أن الطاجين والكسكس هي من العادات الغذائية المغربية الضاربة في القدم وهي جزء لا يتجزأ من فن الطبخ المغربي الذي لا يخلو أي منزل من البيوت المغربية منها؛

نفس التعليمية ونفس النشاط، غير أنه خاص بالبنة 3 في كراسة المستوى الخامس (الصورة الأولى بالصفحة 15)²، وهي صورة معبرة جدا، أولا عن التنوع الثقافي الفني المغربي، وعن تعدد روافد الثقافة والفن المغربيين، حيث تنقسم إلى أربعة أجزاء، كل جزء يدل على جهة معينة بفنونها وأنشطتها الثقافية والاجتماعية، مثل فن أحيادوس بالأطلس المتوسط، وفن التبوريدة بالجديدة، ولباس المرأة الجبلية بشفشاون... إلى غيرها من مظاهر التراث الثقافي والفني بالمغرب.

أنشطة القراءة:

تتضمن أنشطة القراءة بكراسات الدعم وفق المستوى المناسب مجموعة من المحطات، حيث تخصص الأولى لقراءة الحروف والمقاطع، ثم قراءة الكلمات والجمل، فقراءة الفقرات البسيطة، ثم قراءة القصص أو النصوص القصيرة، تليها قراءة النصوص الطويلة، وأخيرا مرحلة سميت مرحلة التحدي. ومن بين الأنشطة التي تهدف إلى تنمية التراث الثقافي أو ثقافة الانفتاح نجد:

فقرة قراءة الفقرات البسيطة بالبنة 3 في كراسة المستوى الرابع (النشاط رقم 2 الصفحة 17)³، نلاحظ فقرة تتحدث عن طفلة إسما ماتيّا، وهي طفلة التحقت حديثا بمدرستها، بعد أن كانت تتابع دراستها بمدرسة أخرى ربما مغربية أو غير مغربية، حيث يتبين من اسمها أنها طفلة غير مغربية أو أنها من أب أو أم مغربية، وهنا يبرز التعدد الثقافي الذي يدل عليه اسم الفتاة أو الانفتاح على الثقافات الأخرى، وهو الأمر الذي جاء غير ما مرة وفي مواضيع مختلفة كذكر العادات الغذائية الدخيلة والمقبولة كالبيتزا (ص 25). وهذا الأمر تكرر في نشاط مماثل بالبنة الثالثة بكراسة المستوى الثالث (النشاط رقم 2 الصفحة 22)⁴، التي تتحدث عن طفلها اسمها

¹ كراستي لأنشطة اللغة العربية، المستوى الخامس، نسخة تجريبية 2024، ص: 9

² م.س، ص: 15

³ كراستي لأنشطة اللغة العربية، المستوى الرابع، نسخة تجريبية 2024، ص: 17

⁴ كراستي لأنشطة اللغة العربية، المستوى الثالث، نسخة تجريبية 2024، ص: 22

تتيزت، وهو اسم أمازيغي يدل على التنوع الثقافي والاختلاف اللغوي داخل نفس البلد، وأن التعليم من حق الجميع وأن المدرسة المغربية بنيت على الإنصاف.

فقرة قراءة الفقرات البسيطة باللينة 3 في كراسة المستوى الرابع بالنشاط الثاني أقرأ الفقرة (ص 24)¹، التي يتحدث فيها أفراد عائلة حمزة عن الأطباق الغذائية التي يحبونها، فذكرت مجموعة من الأطباق المغربية وأخرى أجنبية، فتوصلنا إلى استنتاج مفاده أن كبار السن كالأب والأم يركزون على العادات الغذائية المغربية كالكسكس وطاجين السمك، أما صغار السن فيميلون إلى العادات الغذائية المستوردة ومنها الأطباق السريعة التحضير كالبطاطيس المقلية والمعجنات الطويلة بصلصة الطماطم... غير أن الطفل حمزة أوصل رسالة مفادها أن كل الأطباق لذيذة وجميلة شريطة أن تعدها أمه، وهو ما يدل على أن لدينا أطباقا غذائية مغربية أصيلة، ولا بأس من الانفتاح على الأغذية والأطباق العالمية الأخرى.

نموذج آخر بالمحطة الخاصة بلوحات النصوص القصيرة، ففي النشاط الثاني أقرأ النص الذي عنوانه: فرحة العيد²، برز لدينا صنف آخر من أصناف التراث الثقافي يتمثل في اللباس الذي غالبا ما يتم الاحتفال بارتدائه خلال المناسبات، وهنا فالمناسبة هي عيد من الأعياد الدينية، التي يقوم فيها الأطفال بلبس اللباس التقليدي المغربي (شربيل وقفطان). أما الصنف الثاني من التراث الثقافي المغربي المعين في النص فهو عادة أو تقليد "العيدية" الذي يتمثل في جمع النقود لدى الأقارب الذين يزورون البيت للتهنئة بقدوم العيد. وقد استطاع كاتب النص أن يربط الأصالة بالمعاصرة، من خلال ربط جمع العيدية بشراء لوحة رقيقة.

نماذج من حضور البعد الثقافي واللغوي في أنشطة التدريس الصريح:

تعتبر أنشطة التدريس الصريح من الأنشطة المحورية في مشروع مؤسسات الريادة، وتأتي هذه الأنشطة مباشرة بعد الإختبار البعدي الذي يجتازه التلاميذ بعد نهاية فترة التدريس أو الدعم وفق المستوى المناسب. وهذه الأنشطة تمر عبر خمس مراحل، مدة كل منها ست أسابيع تخصص الأسابيع الخمس الأولى لإرساء الموارد، فيما يخص السادس للتقويم.

وعلاقة بموضوع دراستنا، فقد حاول واضعو كراسات التدريس الصريح إدماج البعد الثقافي واللغوي في الكراسات المخصصة لهذا الغرض. إذ تبين لنا من خلال العمل بهذه الكراسات أنها تضمنت مجموعة من الأنشطة لها هدف تثقيفي أو أنها تتحدث عن التراث الثقافي أو الثقافة السائدة في المجتمع المغربي، وأحيانا الحديث عن الثقافات والحضارات العالمية أو المجاورة. ومن بين الأنشطة التي وقفنا عليها:

¹ كراستي لأنشطة اللغة العربية المستوى الرابع، م.س، ص: 24

² كراستي لأنشطة اللغة العربية، المستوى 3+4+5+6، نسخة تجريبية 2023، ص: 17

في مجال التراث المعماري:

انطلاقاً من نص القراءة للأسبوع الأول من الأسبوع السابع، المرحلة الثانية، للسنة السادسة تحت عنوان: "رحلة عبر الحضارات"¹. يتبين أن البعد الثقافي وتحبيب التراث والاستكشاف حاضر بقوة خلال أطوار النص، حيث تعرف الطفل أئمن على مجموعة من الحضارات القديمة مثل الحضارة المصرية وحضارة بلا الرافدين والحضارة الصينية؛ ثم الحضارة المغربية الإسلامية، التي اكتشف من خلالها جمالية المعمار المغربي الأندلسي والأمازيغي، كالقصبات والقصور والمساجد، التي تبرز تعاقب حضارات كثيرة على أرض المغرب مثل الرومان والقرطاجيون... واختتم النص بحكمة غاية في الأهمية تدل على عظمة التاريخ وعلى ضرورة تقاسم التاريخ البشري من أجل تقاسم القيم الكونية الإنسانية واحترام مختلف الأجناس والأعراق.

في مجال الفنون التشكيلية والإبداع الفني:

حظي الفن التشكيلي كفن إبداعي وكجزء لا يتجزأ من الثقافة الإنسانية، بدوره بأهمية كبيرة في كراسات التدريس الصريح. ففي كراسة الأسبوع 13 من كراسات التدريس الصريح للغة العربية بالمستوى السادس، نجد نص الانطلاق بعنوان: "الفن التشكيلي"²، حيث تم أولاً التأريخ لهذا الفن والتعريف به وتقديم أهدافه باعتباره وسيلة من وسائل نقل الرسائل والتواصل مع الآخرين. كما تم خلال هذا النص التعريف بالفن التشكيلي القديم كعمل يتم تقديمه على الجلد أو الصخور فيما يسمى بالنقوش الصخرية التي تشتهر بها منطقة وادي درعة بإقليم طاطا. فنجد هنا أن الهدف الحقيقي لتقديم هذا النص كان مبنياً على توجهات رئيسية، التوجه الأول التعريف بالفن التشكيلي كتراث إنساني، أما التوجه الثاني التعريف بالفن الصخري أو النقوش الصخرية ومواقعها كتراث طبيعي مادي وجب العناية به تنتشر بشكل كبير جنوب المغرب، أما التوجه الثالث فهو التعريف بمدينة طاطا كمدينة من المدن المغربية الغنية في تراثها وفي مواقعها الطبيعية، وبالتالي الدعوة لزيارتها والوقوف عن قرب على طبيعتها.

¹ كراسة الأسبوع 7 من التدريس الصريح، المستوى السادس، نسخة قيد التطوير 2023، ص: 2
² كراسة الأسبوع 13 من التدريس الصريح، المستوى السادس، نسخة قيد التطوير 2023، ص: 3

الإرث التاريخي الحافل بالبطولات:

تعتبر الأحداث التاريخية المهمة شكلا من أشكال الاعتزاز بالوطن وببطولاته وإرثه الزاخر. وقد سارت النصوص أو الكراسات المبرمجة في مؤسسات الريادة على هذا المنوال، قصد تعزيز الوطنية في نفوس الناشئة، وغرس حب الوطن من خلال التأريخ لأحداث أو شخصيات مرت عبر تاريخ المغرب. ومن الأمثلة التي وقفنا عليها في هذا الصدد نجد نصا بعنوان "أسد الأطلس" في كراسة المستوى السادس الأسبوع 10¹، فمن خلال العنوان يتبين أن الكاتب يريد أن يربط بين الأسد كرمز للقوة والشجاعة والإنسان المغربي الذي لم يكن، عبر التاريخ، يعرف الاستسلام أو الخنوع والانتقيد. وقد حاول من خلال أحداث النص التعريف بشخصية من الشخصيات التاريخية التي برزت في حقبة الاستعمار الفرنسي للمغرب، ألا وهي شخصية المقاوم "أحمد الحصالي"، الملقب بأسد الأطلس نسبة إلى موطنه زاوي أحنصال بالأطلس المتوسط. وقد سعى واضعو هذه الكراسات من جملة ما سعوا إليه إلى التعريف بالتراث التاريخي للمملكة المغربية في عدة مواضع وضمن مقررات وكتب مدرسية متنوعة، كما حاولت المدرسة المغربية، وخصوصا الرائدة حاليا، ربط هذه الأحداث بالأنشطة الثقافية والفنية المنظمة في المناسبات التي تؤرخ لذكراها.

أما المثال الثاني فيتمثل في نص "المغرب.. حكاية شعب ومسيرة أمة"، وهو نص تضمنته كراسة المتعلم والمتعلمة للغة العربية للمستوى السادس². ويتحدث هذا النص عن حدثين تاريخيين مهمين جدا في تاريخ المغرب الحديث، الحدث الأول هو ثورة الملك والشعب أو ما اصطلح عليه بملحمة الحري؛ أما الحدث الثاني فهو عيد الاستقلال أو ما أطلق عليه بالاحتفال بفجر الحرية. ولهذين الحدثين دلالات وأهداف عديدة، الأول يتمثل في تعريف الناشئة بأهم وأبرز الأحداث التاريخية التي شهدتها المغرب أثناء كفاحه من أجل الحرية والاستقلال، أما الثاني فتمثل في النهل من إرادة الشعب آنذاك وشجاعته من أجل مجابهة كل المصاعب لبناء مغرب قوي ومزدهر، فيما يمكن إجمال الهدف الثالث في دعوة الأطفال إلى الاعتزاز بموروثهم التاريخي وارتهم الحضاري من أجل بناء مغرب متعدد الثقافات واللغات ومتسامح وقادر على مجابهة كل التحديات.

التعريف بالإرث الجغرافي وتعزيزه:

يمكن القول إن تدريس الجغرافيا إلى جانب التأريخ في مكون سمي من طرف واضعي المنهاج بالاجتماعيات، كان محل إجماع جميع الباحثين في المجال التربوي المغربي. كما يمكن اعتبار إدراج هذه المكونات من عوامل الاعتزاز بالثقافة المحلية وبالإرث الجغرافي، سواء تم إدماجه في مادة الجغرافيا أو من خلال نصوص تدرج عادة في اللغتين

¹ كراسة الأسبوع 10 من التدريس الصريح، المستوى السادس، نسخة قيد التطوير 2023، ص: 2

² كراسة المتعلم والمتعلمة، المستوى السادس، نسخة تجريبية خاصة بمدارس الريادة موسم 2024، ص: 36

العربية والفرنسية، ومؤخرا الأمازيغية. ومن بين النصوص التي استوقفتنا ونحن نبث عن نماذج لرد الاعتبار للمكون الثقافي واللغوي نص بعنوان "أولى الخرائط" تضمنه الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية دورة يوليوز 2024 بمدارس الريادة. هذا النص قام بسرد نبذة عن عالم مغربي من رواد الجغرافيا وعلم الخرائط، وهو "الشريف الإدريسي". كما سرد الكاتب أهم إنجازات هذا الجغرافي، وقبل أن يكون هذا النص نصا للانطلاق لإنجاز امتحان اللغة العربية، فهو في نفس الوقت نص تثقيفي لفائدة تلاميذ المستوى السادس ابتدائي سيتعرفون من خلاله على شخصية من الشخصيات التي أثبتت للمشهد الجغرافي العالمي قبل أزيد 900 سنة.

خاتمة:

حاولنا من خلال هذا المقال الإحاطة، ولو بشكل جزئي ومختصر، لأهمية ومكانة التراث الثقافي والثقافة بشكل عام واللغات في المدرسة المغربية، سواء في خضم المقررات الدراسية أو وثائق الإصلاح التربوي أو في برامج الأنشطة الموازية وأنشطة الحياة المدرسية.

وقد استهللنا المقال بالتذكير بما جاءت به الإصلاحات التربوية منذ سنة 1999 فيما يخص التراث الثقافي وتدریس اللغات (خصوصا اللغات الوطنية) باعتبار جزء لا يتجزأ من الثقافة. وهو ما يطرح سؤال حول أهمية هذه الخطط والمخططات الاستراتيجية في ترسيخ أهمية الثقافة والموروث الثقافي المادي واللامادي في حياة الطفل أو في حياة المجتمع المغربي، وهل ساهم ذلك في تحقيق غايات ومرامي المنظومة التربوية المتمثلة أساسا في خلق مواطن صالح، معزز بهويته وثقافته، ومنفتح على الثقافات الكونية. أما المرحلة الثانية من هذا البحث فقد خصصت لإبراز مكانة الثقافة في المنهاج الدراسي المغربي، وخصوصا في المقررات والمذكرات وأنشطة الحياة المدرسية، فأعطينا بذلك أهمية إدماج المكون الثقافي والأهداف الذي يسعى المنهاج المغربي تحقيقها وراء هذه الغاية. أما المرحلة الثالثة والأخيرة فتحدثت عن مرحلة مهمة جدا من مراحل التعريف بالإرث الثقافي المغربي، وهي مرحلة مشروع مؤسسات الريادة، التي كان من بين أهدافها إقرارها منذ الموسم الدراسي 2023-2024، كمخرج من مخارج خارطة الطريق 2022-2026، حيث أعطينا أمثلة من الكراسات المعتمدة، سواء في التدريس والدعم وفق المستوى المناسب أو أثناء التدريس الصريح أو أثناء اختيار مواضيع امتحانات المستوى السادس لنيل شهادة الدروس الابتدائية.

كان هدفنا منذ بداية كتابة هذا المقال استقصاء المنظومة التربوية، لمعرفة مدى تعلق المدرسة المغربية بثقافتها المحلية ومدى صمودها أمام مؤثرات العولمة والتكنولوجيات الحديثة ووسائل التواصل الرقمية، من أجل الحفاظ على الهوية المغربية بمكوناتها العربية والأمازيغية وتعدد روافدها. وهو فعلا ما حاول واضعو المقررات الدراسية

أو منظرو المحطات التربوية ومنظمو أنشطة الحياة المدرسية، بما في ذلك أنشطة التشبيك الموضوعاتي، نهجه لكيلا يتم فصل التلميذ المغربي عن محيطه الحضري أو القروي، الذي يجابه خلاله نماذج ثقافية ضاربة في القدم يتم نقلها جيلا عن جيل، بل ويتم تدريسه وإحاطته بأجزاء مهمة من تراثه الثقافي والتاريخي منسية وهي الآن في الطريق إلى الانقراض كالألعاب التقليدية، والزي التقليدي، والحكايات الشفوية... إلخ.

وكوننا جزء لا يتجزأ من هذه المنظومة التربوية، فإننا نثمن ما ذهبت إليه كل الإصلاحات التربوية، ما تضمنته المقررات الدراسية وبرامج الأنشطة المدرسية قصد التعريف وتعزيز والمحافظة على التراث الثقافي والتعريف وتدرّيس اللغات الوطنية. لكننا لا بد من طرح السؤال حول تأثير وسائل التواصل الحديثة وتأثير الذكاء الاصطناعي على الثقافة بصفة عامة وعلى التدريس التقليدي القائم على الكتاب والقلم والدفتر... وهل ستمكن ثقافتنا بمختلف مكوناتها، بالرغم من حضورها في المدرسة، من الصمود أمام هذا المد الحداثي اللامتناهي؟

لائحة المصادر والمراجع

- تقرير 50 سنة من التنمية البشرية وأفاق 2025، 2005،
 تيفاوين أتامازيغت، المستوى الرابع ابتدائي، 2022
 القانون رقم 26.16 المتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفية إدماجها في مجال التعليم
 وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، 2019
 كراستي لأنشطة اللغة العربية، المستوى الخامس، نسخة تجريبية 2025/2024،
 كراستي لأنشطة اللغة العربية، المستوى الرابع، نسخة تجريبية 2025/2024،
 كراستي لأنشطة اللغة العربية، المستوى الثالث، نسخة تجريبية 2025/2024،
 كراستي لأنشطة اللغة العربية، المستوى 3+4+5+6، نسخة تجريبية 2024/2023،
 كراسة الأسبوع 7 من التدريس الصريح، المستوى السادس، نسخة قيد التطوير 2024/2023،
 كراسة الأسبوع 13 من التدريس الصريح، المستوى السادس، نسخة قيد التطوير 2023،
 كراسة الأسبوع 10 من التدريس الصريح، المستوى السادس، نسخة قيد التطوير 2024،
 كراسة المتعلم والمتعلمة، المستوى السادس، نسخة تجريبية خاصة بمدارس الريادة موسم 2024-2025،
 الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999
 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ماي 2015
 المخطط الاستعجالي 2009-2012: التقرير التركيبي
 المذكرة الإطار في شأن تفعيل مؤسسات الريادة رقم 2023/22 بتاريخ 18 ماي 2023
 المذكرة الإطار رقم 340-15 بتاريخ 03 يوليوز 2015 حول الترشيح لشغل مهام بمؤسسات الابداع الفني
 والأدي.
 المذكرة الوزارية رقم 292-24 بتاريخ 12 دجنبر 2024 بشأن تنظيم النسخة الرابعة حول المسابقة الثقافية.
 المعتمد في التربية الفنية المستوى السادس ابتدائي، دليل الأستاذ، طبعة شتنبر 2022
 منار اللغة العربية المستوى السادس ابتدائي، كتاب التلميذ، شتنبر 2020

الأدب المناقبي الصوفي بين التوثيق التاريخي والتمثيل الديني: دراسة وصفية وتحليلية لمخطوط مناقب المرزوقية لابي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني (781هـ-1379م)

أنس العزوتي

طالب باحث في سلك الماستر

كلية الأدب والعلوم الانسانية

جامعة محمد الأول - وجدة، المغرب

الملخص

يعتبر الأدب المناقبي من أهم المصادر المعرفية والتاريخية، نظرًا لما يقدمه من معطيات غنية حول الحياة الاجتماعية والسياسية والدينية، وارتباطه الوثيق بالتجربة الصوفية ومفاهيم الكرامات والأولياء والنسب الشريف، ويُعد كتاب "المناقب المرزوقية" لأبي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني (781هـ/1379م) نموذجًا مميزًا لهذا الأدب، إذ يوثق تفاصيل دقيقة عن مجتمعات الغرب الإسلامي، ويكشف عن العلاقات السياسية بين الدول المغاربية الثلاث: المرينية في المغرب الأقصى، والعبودية في المغرب الأوسط، والحفصية في المغرب الأدنى. يهدف هذا المقال إلى تحليل مرويات النص المنقبي "المناقب المرزوقية"، من خلال تتبع الأبعاد الاجتماعية والسياسية التي يتضمنها الكتاب، والوقوف عند الأدوار التي لعبها علماء التصوف في توجيه المجتمع وتشكيل صورته الذهنية، كما يتناول المقال كيف يساهم الأدب المناقبي في توثيق الأحداث التاريخية وصياغة صورة مجتمعات الغرب الإسلامي خلال القرن الثامن الهجري.

الكلمات المفتاحية:

الأدب المناقبي-المناقب المرزوقية-الأبعاد المجتمعية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

العزوتي، أنس. (2025، غشت). الأدب المناقبي الصوفي بين التوثيق التاريخي والتمثيل الديني: دراسة وصفية وتحليلية لمخطوط مناقب المرزوقية لابي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني (781هـ-1379م). مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 67-85.

مقدمة:

مما لا شك فيه ان حفظ آثار الاولين، سير الملوك والامراء، والسلاطين ومناقب العلماء والأولياء، محمة نبيلة تضمن تحقيق التواصل بين الأجيال، وتشكل كتب المناقب نافذة لفهم التحولات الثقافية والسياسية في المجتمعات الإسلامية، كما أنها تسلط الضوء على دور الأفراد في صناعة التاريخ، وفي السياق المغربي، تُعد كتب المناقب من أبرز أوجه الكتابة في التراث المحلي، حيث أبدع العلماء في توثيق سير الأعلام في مختلف المجالات، وأحوال المجتمعات التي يعيشون فيها، من بين هؤلاء الكتب المناقب، يبرز اسم ابن مرزوق الخطيب التلمساني، الذي ألف كتاب "المناقب المرزوقية"، الذي يعد كنز معرفي ذو قيمة تاريخية، قدّم فيه ترجمة شاملة لنفسه، وعائلته، وشيوخه، وتلامذته، كما وثّق من خلاله معالم الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية في الغرب الإسلامي خلال القرن الرابع عشر الميلادي، مما يمنحه قيمة تاريخية ومجتمعية بارزة. وهكذا، فإن الأدب المناقب لا يقتصر على البعد الأدبي أو الجغرافي فقط، بل يمثل رافداً معرفياً متجدداً ساهم في بناء صرح الحضارة الإسلامية، وترسيخ الهوية، وحفظ التراث، كما غرس قيم القدوة والتأسي بالعظماء. واليوم، تزداد أهمية كتب المناقب بوصفها مصادر لا غنى عنها بالنسبة للمؤرخين والباحثين، إذ تمدهم بمعطيات دقيقة حول تفاصيل الحياة العلمية والاجتماعية والفكرية عبر العصور، وتوفر مادة غنية تتجاوز أحياناً ما تورده الكتب التاريخية الرسمية، من خلال كشفها لجوانب خفية تتعلق بأشخاص وأحداث وممارسات يتم تهيمشها أو إغفالها في السرديات الكبرى.

ولمعالجة مختلف قضايا هذا الموضوع ارتأينا الانطلاق من الإشكالية التالية: ما هي المكانة المعرفية لأدب المناقب ضمن حقل الكتابة التاريخية؟ وذلك من خلال تحليل مدى قدرتها على تقديم معطيات نوعية تغيب عن المدونات التاريخية الرسمية، عبر كشفها لجوانب خفية من الواقع التاريخي، تتعلق بأشخاص وأحداث وممارسات غالباً ما يتم تهيمشها أو تجاهلها في السرديات الكبرى.

وللإجابة عن هذه الإشكالية، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي نظراً إلى طبيعة الموضوع الذي يستدعي تحليل مضمون الكتاب ومضامينه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، مع الاستئناس بالمنهج التاريخي لتأطير الأحداث زمنياً، وتناولنا الموضوع في محورية رئيسية: **المحور الأول: العلاقة بين التاريخ والأدب المناقب، والمحور الثاني: تحليل تاريخي لكتاب المناقب المرزوقية لأبي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني.**

المحور الأول: العلاقة بين التاريخ والأدب المناقب

1- مفهوم أدب المناقب:

إن كتب المناقب في حقيقتها جاءت من أجل الحض الامام على إعادة إنتاج نموذج أسمى لشيخه أو تقليده، فلا يمكن أن يحصل هذا الا من خلال معرفة الامام لمناقب وفضائل شيخه وسيرته وصحة أقواله، ومعرفة نسبه، فكان بداية هذا النوع من التأليف في مناقب الخلفاء الرشدين، ومناقب أزواج النبي صلى الله عليه وسلم وغيرها. (أحمد التوفيق، 1989، ص 82)، اهتمت أصحاب هذا الأدب بجمع مناقب و"الكرامات" أي الأحداث الخارقة للعادة التي يتميز بها رجال التصوف والاولياء الصالحين، وتدخل هذه الكتب ضمن الجنس المعرفي الذي سمي بأدب المناقب أو الميوجرافيا «Hagiographie»، فيعتبر هذا النوع من الكتب أغنى من حيث المادة المصدرية وتتضمن معطيات تاريخية غميسة، وزيادة على ذلك فهي تتميز بالمصدقية وهذا راجع الى اعتمادها على عنصر السند في تدوين الروايات، باعتبار المناقب هي الأقرب الى قاعدت المجتمع من كتب الإخباريين.

(محمد العمراني، 2024، ص 39-40-41)

تعتبر المناقب هي مرآة للممارسة الدينية والاجتماعية لمن ألفت فيه من الدرجة الاولى، فهي لها دور محوري في الحفاظ على هالت القدسية حول الزاوية وشيوخها، فهي أداة أساسية لترسيخ اعتقاد الاتباع وضمان استمرارية التبعية القائمة بين الزاوية وخدامها. (محمد المنصور، 1989 ص 26-27)

يمكن القول أن الأدب المناقبى رغم أن أصحاب هذه الكتب اهتموا بالجانب الديني أي بسرد سير الاولياء و الصلحاء والفقهاء التصوف والعلاقة التي تربط بينهم من الدرجة الأولى، وتتبع أحوال الزاوية وأيضاً أتبعها، لا يمكن أن نعتبرها إنتاج فكري مستقل عن الزاوية، بل هي بمثابة أداة يتم توظيفها من أجل ضمان استمرارية المشروعية الموروثة لرموز الزاوية، ولكن هذا لا يعني أنهم اغفلوا بعض جوانب الحياة الاجتماعية و السياسية للمجتمعات التي يعيشون فيها، وأيضاً يقدمون صور واضح على أوضاع المجتمعات التي قاموا بزيارتها، وتدخل هذه الزيارة ضمن الرحلة الصوفية أو السياحة الصوفية، التي كانت أغلبها تنطلق من بلاد المغرب الى المشرق العربي أو العكس، للوصول الى الشيوخ وكبار العلماء وأخذ العلم عنهم.

2- علاقة علم التاريخ بأدب المناقب:

يعتبر التاريخ أكثر صرامة من الناحية التوثيق للأحداث والوقائع الماضية مقارنة بالنص المنقبي، ولكن لا يمكن الاستغناء على ما تحتويه هذا النوع من النصوص المنقبية من مادة مصدرية دنيئة بين طياتها، هذا ما جعل التاريخ ينتج في اتجاهه العلمي الشمولي المتطور، أصبح يسعى الى تدارك النقص القديم بالرجوع إلى مختلف الآثار الأخرى الممثلة في الرحلات والأساطير والنوازل، والتراجم بمختلف اشكالها، وأدب المناقب. (محمد المنوي، 1989، ص 7)

تعد اشكاليات ندرة المادة العلمية وضعفها من بين المضبات التي تعترض طريق الباحث في حقل التاريخ، لذلك من الأهمية الاستعانة بالبحث في المصادر الدينية، أو كما أطلق عليها مارك بلوخ-Marc Bloch المصادر الإرادية «Temoignages involontaires»، أي إضافة الى كتب التاريخ الرسمية ينبغي الاعتماد على كتب الجغرافيا والرحلات والطبقات، والتراجم، والتصانيف، والمناقب (موسى مرغيش، 2018، ص 99)

وبالتالي تكمن أهمية النص المنقبي فيما يقدمه من مادة مصدريه للباحث باعتباره أهم وأجود المصادر التي تمكن المؤرخ من معرفة تطور الحياة الدينية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والحضارية للمجتمعات الإسلامية عبر المراحل التاريخية، فأغلب الكتب المناقب نجدها مرتبطة بتعريف فقهاء التصوف والاولياء الصالحين، وذكر سيرهم ومصنفاتهم وشيوخهم، وأيضا الرحلات الصوفية التي تعتبر صور من صور التواصل الحضاري بين البلدان الإسلامية سواء من المغرب الى المشرق أو العكس، ويعتبر كتاب مناقب المرزوقية لابي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني (781-1379م)، من بين الكتب المنقبية التي تقدم لنا صورة واضحة حول التاريخ الاجتماعي والثقافي والسياسي من داخل المجتمعات الغرب الإسلامي خلال القرن الرابع عشر الميلادي، جمع المؤلف بين الترجمة الذاتية وترجمة لشيوخه وشيوخ اجداده، وسير الأشخاص المعاصرين له، مما يمنحه قيمة تاريخية واجتماعية.

المحور الثاني: تحليل تاريخي لكتاب المناقب المرزوقية لأبي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني

1- تعريف بالمؤلف: أبي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني

حياته:

هو أبي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني الشهير بالخطيب حسب ماورد عند الزركلي في كتاب أعلام الزركلي، على أن بن مرزوق 1311م- 1380 م، محمد بن أحمد بن محمد، ابن مرزوق العجيسي، أبو عبد الله، شمس الدين، فقيه وجيه خطيب، من أعيان تلمسان، أثنى على ابن خلدون. وأسهب المقرئ في ترجمة. رحل إلى المشرق سنة 818هـ مع والده، وأقام بمصر مدة وعاد إلى تلمسان، فولي أعمالا علمية وسياسية، وتقدم عند ملوك المغرب، وسجنه بعضهم، وعدّه السلاوي من أعيان الوزراء بفاس في أيام السلطان أبي سالم المريني، وتقلبت به الأحوال حتى استولى على تلمسان، فرحل إلى القاهرة، فاتصل بالسلطان الأشرف، فولاه مناصب علمية استمر قائما بها إلى أن توفي. (خير الدين الزركلي الدمشقي، 2002، ص 328)

وفاته:

فبالنسبة لتاريخ ومكان وفاته ورد عند ابن مخلوف في شجرة النور توفي سنة ٧٨١ هـ ١٣٧٩م بالقاهرة وقبره بين ابن القاسم وأشهب. (محمد بن محمد بن عمر بن علي ابن سالم مخلوف، 2003، ص341).

مصنفاته:

أبحر ابن مرزوق في محور كثير من العلوم المختلفة الدينية والفكرية والسياسية، وألف تصانيف في الأدب والشعر والتاريخ والتراجم والفقه وشروحات كثيرة: تصانيفه عديدة في فنون متنوعة وكلها بديعة كثيرة الفائدة تدل على كثرة اطلاعه منها: شرح العمدة في خمس مجلدات جمع فيه بين شرعي الشيخ تقي الدين بن دقيق العيد وتاج الدين الفاكهاني وأضاف إلى ذلك كثيراً من الفوائد الجلييلة النفيسة وشرح كتاب الشفا في التعريف بحقوق المصطفى ولم يكمل. (إبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، ص296)، وأيضاً: الاحاديث الاربعون النبوية في مرويّات الخلافة العلوية، وتيسير المرام في شرح عمدة الأحكام، وازالت الحاجب عن فروع ابن الحاجب، و شرح الأحكام الصغرى لعبد الحق الاشبيلي، وجنى الجنتين في فضل الليلتين ليلة القدر وليلة المولد النبوي كذلك له كتاب خصصه للسلطان المريني أبي الحسن سماه "المسند الصحيح الحسن في أخبار مولنا الحسن"، عرف به ونسبه وطريقة تسيير الحكم ومواقفه تجاه العلماء الدين المتصوفين، وكذلك أرخ للأحداث التي عاشها المغرب في خضم حكم هذا الحاكم ونضجها السياسي والاجتماعي، وتطرق الى ما هو ثقافي من حيث المأكل والمشرب والملبس والعادات والتقاليد الاجتماعية والطقوس الدينية.(محمد بن شقرون، 1974، ص 133)، و "عجالة المستوفز" أو "المستوفي المستجاز في ذكر من سمع من المشايخ دون من أجاز، من أئمة المغرب والشام والحجاز"، وخطب مرتبة على حروف المعجم، وخطب كثيرة من غير التزام حروف المعجم، وقصيدة مولدية، ألفها بمناسبة احتفالات المولد النبوي لعام 1361م، وألف أيضاً ابن مرزوق، بوح الخفاء في شرح الشفاء، وأيضاً الذي بين أيدينا الآن، المناقب المرزوقية، وغيرها من المؤلفات. (ابي عبد الله محمد ابن مرزوق التلمساني، 2008، ص 80-81-82-83-84-85)

2- الأبعاد المجتمعية في كتاب مناقب المرزوقية لابي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني.

2-1 البعد السياسي:

يعتبر كتاب المناقب المرزوقية لابن مرزوق كنز معرفي ينقل لنا ما كان يجري من داخل أوساط المجتمعات الغرب الإسلامي من أخبار السلاطين السياسية، وسلط الضوء على بعض الأحداث والوقائع والعلاقات الخارجية بين الدولة المرينية والعبدلودية والحفصية.

حصار السلطان (أبو يعقوب يوسف الناصر المريني 685هـ-706هـ) لتلمسان.

لقد أشار ابن مرزوق في كتابه للحصار الذي قام به «السلطان أبو يعقوب يوسف الناصر المريني 685هـ-706هـ»، لتلمسان سنة 698هـ، الحصار الطويل الذي استمر تسعة سنوات، وانتهى هذا الحصار لتلمسان باغتيال السلطان المريني يوم 7 ذو القعدة سنة 706هـ، وكذلك الى مشاركة «أبا سعيد 710هـ-731هـ»، في الحصار مع أخوه السلطان أبو يعقوب، بحيث كان يلزم أخوه ويقف على أمور الجيش والعباد. (محمد ابن مرزوق التلمساني، 2008، ص 194-237)

قدم ابن مرزوق أيضا بعض القوانين التي وضعها السلطان المريني خلال هذا الحصار، بحيث قام بنهج سياسة صارمة لكل من قدم مساعدة الى داخل مدينة تلمسان، سواء أدخل لهم الطعام أو أمر بذلك أو علم بالأمر، ولم يخبر به السلطان، فكان يعاقب اشد العقاب، وقتل على أثر هذا عدد الكثير من كبار بني مرين وغيرهم، وخلال هذا حصار قام السلطان المريني باعتقال وأسر خلق يسير من أهالي مدينة تلمسان، ووصف ابن مرزوق سجون بني مرين على أنها مليئة بأعداد كبيرة من الخلق. (محمد ابن مرزوق التلمساني، 2008، ص 194-179)

تطرق ابن مرزوق الى الحديث عن العلاقة السياسية بين المرينيين والعبودية، وذكر الاتصال الدبلوماسي الذي جرا بينهم خلال فترة حكم «السلطان ابي سعيد عثمان بن يعقوب بن عبد الحق المريني»، بحيث راسله السلطان تلمسان أبي تاشفين فيقول: "وتوجه في الرسالة عن سلطان تلمسان الى ملك المغرب، السلطان، وأكرم نزله وعظمه." (محمد ابن مرزوق التلمساني، 2008، ص 178)، وكان مضمون هذه الرسالة أن يكف سلطان المريني عن مهاجمة بلاد الموحيدين، (محمد ابن مرزوق التلمساني، 1981، ص 28)، وهذا يدل على طلب اتفاق هدنة بين الدولة العبودية والدولة المرينية، وذلك راجع الى التنافس من أجل بسط السيطرة على المنطقة، وكل منهم يرى نفسه الوريث الشرعي للموحيدين وامتدادهم الموضوعي على حكم بلاد المغرب.

حصار السلطان أبو الحسن المريني (703هـ-731هـ) لتلمسان.

تطرق ابن مرزوق التلمساني الى الحصار الذي قام به السلطان أبو الحسن المريني (703هـ-731هـ) الملقب بالمنصور سنة 735هـ، وقام بوضع مناجق ليرمي بهم الى مدينة تلمسان، فكان السلطان المريني يطلب الأموال أو فدية مقابل إطلاق سراح الأسرى، أو مقابل استمرار التفاوض، وفي سياق الحديث عن الأموال، قام السلطان المريني بإلقاء أحد المفاوضين (يحيى بن عطار) بالمنجنيق الى داخل المدينة لتلمسان، بعد فشل المفاوضين من جلب الأموال فيقول: "في السنة التي تلي هذه السنة، التي وقع فيها هذا، حاصر السلطان المعظم، أبو الحسن المريني، رحمة الله عليه، تلمسان فنصب السلطان أبو تاشفين، رحمه الله، منجنيقا ليرمي به على المنجنيق الذي نصبه السلطان أبو الحسن، فجاء رئيس المنجنيق يستأذن في أن يختبر رمية، فألقى

رسول يحيى بن العطار قد جاء الى السلطان يعتذر له، بأنه لا يجد ما يعطي، وكان يطلب بالمال، فقال يا مولاي يقول لك: والله لو رميتني في المنجنيق ما أجد ما أعطيك فقال السلطان: والله لأرميته في المنجنيق. امض يا هذا، فاختبر به الرمي. فتوقف، فشده عليه، فذهب ثم رجع وقال يا مولاي أنه إذا رمي يحيى، أيرى داخل البلد؟ فقال له: أومه حيث صار. فرمي بهن فتحدث الناس بهذه الميتة الشنعاء شرقا وغربا. (ابن مرزوق التلمساني، 2008، ص 229)

استطاعة السلطان المريني الاستلاء على مكان يسمى الملعب قرب تلمسان في يوم (27 رمضان 737هـ)، وبعد يوم واحد بعدها استطاعة دخوله مدينة تلمسان. (ابن مرزوق التلمساني، 2008، ص 256)، أشار ابن خلدون الى هذا الحصار في كتابه العبر، فيقول: "فلما نازل السلطان أبو الحسن تلمسان راسله بالطاعة والكون معه، فتقبله وجاء به من مكان عمله، فقدم عليه بمخيمه على تلمسان، فاختصه بإقباله ورفع مجلسه من بساط، ولم يزل عنده بتلك الحال إلى أن هلك بعد افتتاح تلمسان والله مصرّف الأقدار". (عبد الرحمن بن بن خلدون، 1981، ص 152)

حصار تلمسان من قبل الحفصيين:

منذ افراد الحفصيين بحكم المغرب الأدنى (افريقية) كانت لهم مطاعم لفرض سيطرتهم وبسط نفوذهم على المغرب الأوسط، وذلك بدافع أنهم الورثة الشرعيين للموحدين وامتداد موضوعي لها في حكم بلاد المغرب. كان السلطان الحفصي (أبو زكريا ابن عبد الواحد) يتطلع الى الاستلاء على الدولة الزيانية وذلك من خلال الحملة التي قادها على تلمسان سنة 640هـ. (ابن عذاري المراكشي، 1985، ص 362)

نجد ابن مرزوق ينفرد في ذكر سنة الدخول 646هـ، وذلك في قوله: "في دخلت تلمسان سنة ستة وأربعين، حين دخلها عنوة، الأمير أبو زكريا ابن عبد الواحد، وكان قد استباحها. وفي هذه الدخلة ذهب أكثر ما كان بيد ابي عبد الله الأكبر، والد جدين رحمه الله" (محمد بن مرزوق التلمساني، مصدر سبق ذكره، ص 172)، مع الإشارة الى أعمال النهب والتخريب والهلع في نفوس الناس.

من خلال ما سبق يمكن أن نستخلص أن ابن مرزوق قد سلط الضوء على الأوضاع المضرة بين البلدان الغرب الإسلامي، تتجسد في الصراع القائم بين (بني مرين - وبني زيان) حول حكم المغرب باعتبار كل واحد منهم يريد أن ينفرد بالحكم ويبسط نفوذه على باقي الأنحاء، باعتباره الوريث لدولة الموحدين وامتدادها الموضوعي، هذا ما سوف يخلق نوع من الاضراب السياسي وعدم الاستقرار الأمني جراء الحروب، وكذلك حصار المدن هذا الذي سوف يؤدي الى المجاعات وإضرابات من داخل المدن المحاصرة، وما ينتج عنها من نهب وقتل واضطهاد عند اقتحامها.

2-2 البعد الديني:

أورد ابن مرزوق بعض الأنشطة الثقافية والدينية لفقهاء التصوف في تلمسان وفاس خلال الفترة الوسيطة، وكذا انتشار الفكر الصوفي عبر تعدد رموزه، كذلك الأدوار التي لعبها هؤلاء العلماء من داخل مجتمعاتهم، الى جانب علاقتهم بالسلطة المركزية مجسدة في السلاطين، وسيادة بعض التقاليد والعادات المغرب، كزيارة الاضرحة للتبرك بالصالحين.

علاقة السلطة الحاكمة بعلماء التصوف:

سلط ابن مرزوق التلمساني الضوء على طبيعة العلاقة التي كانت تجمع السلاطين وعلماء التصوف، يتبين باللموس عن الاحترام والتقدير الذي يكنه السلاطين لهم، من خلال اكرامهم، والعلاقة التي كانت تجمع السلاطين بعلماء التصوف لم تكن لأغراض سياسية فقط بل كانت أيضا علاقة روحية، وجاء في قوله: "...فخرج، فوجد الوزراء وحجاب السلطان، وكبراء أهل دولته، ومعهم ولد المرأة. فقالوا له: السلطان يقبل بيدك، ويسلم عليك، ويقول لك: " ادع لي، وان اذنت لنا في الوصول اليك، وصلت اليك". ويقول لك: "اعذرنا في حملنا بقدرك، وأن مثلك بين أظهرنا، ونحن لا نعرف قدره". (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 152-154-237)

كان لرجال التصوف دور مهم من داخل المجتمع، فهم لم يكونوا فقط فقهاء بل كان لهم أدوار اجتماعية من مساعدة الفقراء وتقديم النصح الى جانب التعليم والإرشاد، كان هؤلاء العلماء لهم مكان رفيعة من داخل المجتمعات الغرب الإسلامي، نظرا للمكانة العلمية والدينية. (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 154-186)

يشير ابن مرزوق الى مسألة مهمة وهي تجنب علماء التصوف الاختلاط بالحكام، هذا ما يعكس الموقف الذي كان عند الفقهاء في تلك الفترة تجاه السلاطين تفاديا من تأثير السلطة السياسية على نزاهة واستقلالية السلطة الدينية، وأيضا يحرصون ويميلون الى العزلة وعدم الاختلاط، وكذلك بعض السلوكيات المنتشرة بين العلماء الزهاد المتصوفين مثل الحرص على عدم الأكل من الطعام الذي يجهلون مصدر أموال، فكان هؤلاء العلماء الذي ينضرون الى الدنيا بعين الزوال يرون أن الأموال مبعث فتنة فيستقصون على الحلال الى أقصى حد من التمحيص. (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 153-223)

يقدم ابن مرزوق صورة واضحة عن اهتمام السلاطين بزيارة أضرحة الأولياء، وكذلك زيارة بعض العلماء، يقول: "ورأيت يوما السلطان المرحوم، أبا تاشفين، رحمه الله، بالعباد، وقد قصد زيارة ضريح الشيخ سيدي أبي مدين، رضي الله عنه، فلقني عمي، فسأل عن والدي، فقال له: هو هنا في الجامع. فلما دخل الجامع، لقيه والدي، رحمه الله، فصاحه، وقال له: سألتك بالله لأي شيء تمنعنا من رؤيتك والتبرك بك؟ لا تجيئنا ولا تزورنا، وان أذنت لنا أن نزورك، زرنالك..." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 239)، هذه العادات والتقاليد

كانت سائدة من داخل المجتمعات الغرب الإسلامي مثل زيارة الأضرحة، والاهتمام برؤيتهم إيمان منهم بالدور الروحي لهؤلاء العلماء من أجل التبرك، وكذا التقرب بهم من أجل كسب السلطة الدينية.

علاقة السلاطين المغرب الأقصى بعلماء التصوف:

كان السلاطين المغرب الأقصى يولون الاهتمام والتقدير لعلماء فاس وتلمسان ويحرصون على أكرامهم وذلك عبر استقبائهم في البلاط أو تكريمهم بالهدايا والأموال فيقول ابن مرزوق: "كان السلطان انا ذاك بمراكش، فسمع به، وعرف قدره قبل وصوله اليه. فلما وصل اليه بمراكش، أكرم مثواه، وقابله مقابلة مثله من خيار الملوك لأخي=بار العلماء. فلما ودعه، بعث اليه كبير دولته، الفقيه أبي الملياني، بخمسمائة دينار من الذهب، وقاله: هذه، يقول لك مولانا، أبو يوسف يعقوب ابن عبد الحق، من طيب ماله، وخالص حاله" (ابي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 279)، وتعتبر مسألة أكرام علماء التصوف والفقهاء بالأموال بين بوضوح المكان والوظيفة الرمزية والسياسية التي كانوا يلعبونها باعتبارهم شركاء مشروع دولة، وليس فقط محر رجال دين معزولين.

فيتحدث ابن مرزوق عن رحلته الى فاس، وكيف استقبله سلطان المريني أبي عنان (749هـ-759هـ)، واصف ذلك بقوله: "قدمة على فاس باستدعاء السلطان المرحوم، أبي عنان، المرة بعد المرة، فأكرمني، ولا زمت حضرته. ولما بلغه الخبر باستلاء النصارى على مدينة طرابلس، وعزم على افتكاكها بماله، بعثني اليها بخمسة وأربعين ألفا من الذهب، وافقني صاحبنا الحاج أبو عبد الله ابن سيد الناس، فوصلت الى مدينة قابس، ووصل المال الى يد الفقيه مروان بن مكي، متولي افتكاكها..." (ابي عبد الله محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 308-309)، وسلط ابن مرزوق الضوء على السياسة التي كان يعمل بها السلطان المريني ابي عنان، في استقطاب علماء التصوف من أجل ترسيخ شرعيته وتقوية مركز حكمه، وبين المكانة التي كان يحضها بها هؤلاء العلماء،.. نجدها تتسم بنوع من القرب السياسي العلمي، كذلك يقدم صورة واضحة حول اهتمام السلطان المريني بقضايا الأمة الإسلامية، من خلال دعم بالأموال يدخل في اطار الجهاد بالمال، ويرى نفسه معنى بمصير المسلمين ككل، وهذا يوجد فيه نوع من الخلافة.

موقف علماء والفقهاء من زخرفة المساجد:

في هذه النقطة يقدم لنا ابن مرزوق صورة واضحة عن موقف الفقهاء من زخرفة المساجد، يرو انها تشغل المصلي على جوهر العبادة، وإضعاف تركيزه وخشوعه، اذ يقول: "كراهة التزيين في المساجد، وأنه يشغل للمصلي، فقيل له: انت فيه، وكان الجامع الذي يخطب فيه ويؤم، هو جامع القصر الجديد بتلمسان، وهو

منقوش مزوق الى حد الازار..." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 230)

2-3 البعد الثقافي والاجتماعي:

يقدم لنا ابن مرزوق مجموعة من المعطيات القيمة حول الحياة اليومية للناس في بلاد المغرب خلال العصر الوسيط، من أنماط الغذاء والأطعمة وكذا أشكال الملابس، وكذلك الجوائح والمحن التي ضربت البلاد، وكيف تتكيف المجتمعات الغرب الإسلامي مع هذه المحن.

أحوال تلمسان:

يذهب ابن مرزوق في تسليط الضوء على أحوال تلمسان التي عرفت تحولات اجتماعيا وأخلاقيا فيقول: "أنه ذكره يوما في شان تلمسان، وأن أحوالها تبدلت، وأنه كثر فيها المنكر، وقل فيها الحلال الذي كان غالب في قوت خيار أهلها، وكانت قد اشتهرت بذلك بين أهلها." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 174)، يصف لنا ابن مرزوق كيف تراجعت القيم الدينية، وكثر فيها المنكر، وكيف تحولت مدينة تلمسان من ديار كان دعا صيتها في المغرب الأوسط بالصلاح، إذ تحولت الى واقع مضطرب وميؤوس منه.

أنماط الأطعمة والغذاء:

أشار ابن مرزوق الى بعض العادات الغذائية المرتبطة بزد السفر، خصوصا ما يتعلق برحلة الحج في العصر الوسيط، وذكر أسماؤها مع اختلاف تسميتها بين البلدان الغرب الإسلامي، فيقول: "قد عزمنا الى التوجه للحج من تلمسان سنة ثلاث وثلاثين فاستعدادنا ما جرت العادة لنا باتسعداده للسفر، وكان من جملة ما استعد، طعام يسميه أهل المغرب: الفداوش، وبعض أهل افريقية: الدوداذ وهو على شكله: واهل الديار المصرية: الأطرية. وحملنا منه شيء كثير: لكونه صالح للسفر، خفيف المؤونة، وجعل في غراتين من نوع آخر، يسمى بالمحمصة." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 197-198)

أشار ابن مرزوق الى نوع الأطعمة التي لها قابلية التخزين اثناء السفر مثل (الفداوش)، هذا النوع من الطعام الذي يختلف تسميته، في المغرب (الفداوش) وفي افريقية تونس الحالية (الدوداذ) وفي مصر (الأطرية)، هذا الاختلاف يدل على التنوع الثقافي بين هاته البلدان، ويعتبر السفر فرصة ووسيلة لنقل العادات والتقاليد الغذائية بين المجتمعات الغرب الإسلامي، وقد أشار ابن مرزوق لذلك في قوله

وفي نفس السياق أشار ابن مرزوق الى الممارسة الغذائية ونوع الأطعمة السائدة في الغرب الإسلامي خلال القرن الثامن الهجري ويذكر بعض منها فيقول: "كان على قشرة من خبز، وثلاث بيضات مدفئات على النار، يجعل فيها يسير ملح، ويأتمم بها، ثم اقتصر على اثنتين مدة، ثم على واحدة. قال: وربما جعل له بعض أحيان بالقشرة التي كان يأكلها ثريد يسير. وكان يأكل اللحم أحيانا، وربما يجعل له، في أيام فطره، يسيرا من الطعام الذي يعرف بالبركوكش، وهو المعروف (بالمفتلة) عند المشاركة بيسير زبد أو سمن، فيأخذ منه ثلاث لقم". (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 159)، ويتضح أن نمط الطعام كان بسيط ومتواضع، والأمر الذي يثير الاهتمام هو

التدرج في تناول الطعام كنوع من النظام اليومي في الأكل (ثلاث بويضات ثم اقتصر على اثنين مدة، ثم على واحدة)، وكما ذكر اختلاف تسمية بعض الأطعمة (البركوكش) في المغرب ويسميه المشاركة (بالمفتول). أشار أيضا إلى أنواع أخرى من الأطعمة مثل: (اثريدا) من الحبز الخمير، (بادام خفيف من سمن)، أو شحم، هذا يدل على نوع النظام الزراعي المزدوج السائد في تلك المرحلة، زراعة الحبوب وتربية المواشي، مع وفرة من الخضار والأغذية الجافة مثل التمر والزبيب والتين. (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 159-222)

أنواع الملابس:

قدم ابن مرزوق وصف دقيق لأنواع الملابس عند المجتمعات الغرب الإسلامي خلال الفترة الوسطية، مشير إلى اختلاف الملابس خلال الفصول وكذا المناسبات الاجتماعية فيقول: "يتجاملون ويلبسون أحسن الثياب. في أيام المصيف، البياض، والملاحف التونسية، والأحارم." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 158)

أشار ابن مرزوق إلى التنوع في مصدر الملابس، الذي يجلبه التجار من تونس ومصر والحجاز، فجاء في قوله: "كان يتجمل في لباسه. فلباسه الجربي، والمثني الرفيع التلمساني، وأكثر ألوان لباسه الأخضر المسنين والزرعي والهندي. وكان يعمل مقلة ويلبس الحازر الإسكندرانية، والأحارم التونسية، نفع الله بهز وبقي في بلاد الحجازية والمصرية على عادته من اللباس في بلاد المغرب." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 224)، هذا يدل على العلاقة التجارية بين البلدان الغرب الإسلامي، والتأثر المجتمعات في بينها في يخص الملابس.

ذكر ابن مرزوق نوع من الملابس يخص الأطفال الصغار يسمونه أهل المغرب (الغفارة) وأشار إلى ثمنها فيقول: "عندي برنيسات بيض صغار مما يلبسه الأطفال الصغار، وهم ثمانون، ولا وجدت لهم طالبا. فقلت له: احضرها. فحضرها، فاشتريتها منه بحسب ربع دينار للبرنس، فلما حزتها منه، وقف على رجل من أصحابين فقال لي: عندك برنس صغير، ويسمونها في تلمسان الغفارة، قال: فقلت له، نعم؟ فأخرجت له واحدا منها، فدفعت لي فيه دينارا من ذهب." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 276)، نجد حتى في المغرب الأقصى يتشابهون في نوع الملابس، وفي تسمية بعض الملابس مثل "البرنس".

الأمراض والأوبئة:

يسلط ابن مرزوق الضوء على وباء الطاعون الذي ضرب العالم منتصف القرن الثامن الهجري / الرابع عشر الميلادي، لم تسلم منه دول الغرب الإسلامي، وما خلف هذا الوباء من خسائر بشرية تجاوزت حدود العوائد حسب تعبير ابن خلدون الذي عاش في تلك المرحلة.

يشير ابن مرزوق إلى التأثير الذي أحدثه الوباء (الطاعون الأسود) على المستوى البنية الديموغرافية، أودا بحيات العديد من الأرواح، وصلت إلى القضاء على عائلات بأكملها، وهذا على مستوى مناطق واسعة في

بلدان الغرب الإسلامي فيقول: " انقروا وأولادهم والله أعلم، في هذا الوباء الذي كان عام خمسين ونحوه؛ ففيه انقراض، وتغيرت الأحوال. ثم دهي تلمسان بعده، وفي زمانه اتصل من الفتنة ما اتصل الى الآن. فاسأل الله تعالى اللطف الجميل..." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 187)

بناء على ما سبق يمكن القول أن مرحلة القرن الرابع عشر ميلادي عرف البلدان المغاربية أزمات وكوارث طبيعية على رأسهم الطاعون الأسود، هذا الوباء الذي خلف خسائر بشرية هائلة التي أدت الى شلل البنية الديموغرافية لبلدان الغرب الإسلامي، وهذا ما عبر عنه ابن خلدون في قوله: " في منتصف هذه المائة الثامنة من الطاعون الجارف الذي تحيف الأمم وذهب بأهل الجبل وطوى كثيرا من محاسن العمران ومحاه وجاء للدول على حين هرمها وبلوغ الغاية من مداها فقلص من ظلالها وفل من حدها وأوهن من سلطانها وتداعت إلى التلاشي [...] وضعفت الدول والقبائل وتبدل الساكن وكأني بالمشرق قد نزل به مثل ما نزل بالمغرب." (عبد الرحمن بن خلدون، 1981، ص 42-43)

مهر الزواج:

قربنا ابن مرزوق الى بعض العادات والتقاليد في المجتمع المغرب الوسيط مثل مناسبة الزواج والمهر الذي يقدم للعروس، وكذلك دور الفقيه في تمام عقد الزواج، وأيضا مؤطر دينيا ويكون فيه هو من يضي الطابع الديني والقانوني (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 197)، وفي نفس السياق يذهب ابن مرزوق الى تسليط الضوء على مشهد اجتماعي وثقافي عن مسألة الزواج، ويوضح لنا كيف يتجسد التسلسل الهرمي من داخل الأسرة، يقول: "أخي، الذي أكبر مني، وقد وصل من الحجاز، وانا لا أبرم أمرا دونه. فبعثوا عن عمين فحضرن فتمنع والدين وقال: لا غرض لي في النكاح. فلم يزلوا به حتى أجاب، فانعقد ها النكاح." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 196)، هذا يدل على المكانة التي يحظى بها الأخ الأكبر بالتقرير في المسائل المصيرية.

الثقافة الشعبية:

يقدم لنا ابن مرزوق نوع من الثقافة الشعبية التي كانت سائدة في المجتمع المغرب الأوسط في تلك الفترة وتمتد الى حدود اليوم وهي ما يسمى بثقافة التقليد أو الذوق الجماعي، فيقول: "اشتره مني رجل لولده، فحرص الحي على مثله لأولاده..." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 276)، هذه السلوكيات تبين لنا باللموس كيف تنتقل العادات والرغبات بين أفراد المجتمع الواحد، من سلوك الفرد الواحد الى سلوك جماعي يجعل أفراد المجتمع أكثر تماسكا، ويذهب غابريل تارد-Gabriel Tarde في تحليله لهذه الظاهرة التي سماها بالتقليد، تقليد الموضة والتقليد-العرف، وهما شكلان لا يُنكران إلا التوافق الناتج بالضرورة عن القبول بسلطة الرأي، بالتقليد، يُمكننا تسمية التقليد بالميل التلقائي للنسخ لمجرد النسخ، باعتباره سمة من سمات الطبيعة البشرية. Bruno Karsenti (2002)

2-4 البعد الاقتصادي:

تطرق ابن مرزوق في الحديث الى الأوضاع الاقتصادية لتلمسان وكذلك الرواج التجاري القائم بين دول الغرب الإسلامي، وكيف أثرت الأوضاع الأمنية الغير المستقرة، وتوالي سنوات الجفاف مما أثر بشكل واضح على التجارة في المغرب الأوسط (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 190)، يقدم لنا صورة واضحة على نوع السلع التي كانت تأتي من (افريقية) تونس الحالية الى المغرب الاوسط، من لباس الكتان و يرجعون محملون بثياب الصوف، وكذلك ازدهار التجارة الخارجية في تلمسان خصوصا ازدهار تجارة الصوف التي كانت تلمسان مختص في حياكة الصوف، وجلب تجارها من الحجاز لبيعها في أسواق تلمسان مثل العقيق والعلك والفلفل والعود والمسك. (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 188-189-190-254)

أنماط الزراعة:

كانت المجتمعات في الغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط كانت تركز بالدرجة الأولى على النشاط الفلاحي، الذي ارتبط بتوفر الأرض والماء والجهد البشري حسب التقنيات المتوفرة آنذاك، وهذا أدى الى اختلاف وتنوع أساليب الزراعة، سواء من داخل البلد الواحد أو على مختلف مناطق الغرب الإسلامي.

أورد ابن مرزوق نمط النشاط الزراعي السائد في المغرب الأوسط يقول: "كان اذا حصده زرع- وكان يحرق بفرد واحد في موضع صغير" (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 160)، كان الحرث يتم باستخدام دابة واحدة الدواب في بعض الأحيان، كما يشير الى طبيعة المناخ فيقول: "فالتفت الى ورق الزيتون، فاذا على كل ورقة مكتوب بخط أصفر بين: هذه بلد غضب عليها." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 174)، مما يدل على انقطاع الأمطار وتدهور حال الأشجار الزيتون نتيجة الجفاف يقول.

يكشف لنا ابن مرزوق الطريقة التي كان يتم بها ادخار وتخزين الحبوب والأطعمة عن طريق وضعها في المطامير، ويعد ذلك شكلا من أشكال السياسة الاحترازية لحفظ الحبوب، كسلوك اجرائي واحترازي لتأمين القوة في أوقات الشدة، كنتقلبات المناخ التي تسهم في عرقلة الإنتاج الزراعي.

نفس الشيء بالنسبة للمجتمع المغرب الأقصى كان يعمل على تقعيد استراتيجيات مضادة لتدبير الطعام، ويشير محمد أمين البزاز لذلك في قوله: "إذا كان الإنسان المغربي يتجه إلى خالقه في أوقات الشدة طلباً للرحمة، فهذا لا يعني أنه كان يقف مستسلماً للأقدار؛ كان بالعكس يحسب حسابه لنكسات الطقس مما جعله يكتسب خبرة كبيرة في مقاومة الجوع. وكانت إحدى أهم وسائله النضالية، تأسيس المظمورة والاهراء الجماعية لادخار القوت". (محمد أمين البزاز، 1992، ص 352).

خوارق العادة والكرامات عند علماء التصوف:

كان للأولياء كرامات كثيرة التي لا يمكن إنكارها، منها قدرتهم على الاتصال بالعالم غير المرئي وهو من خوارق العادة، وكان للصحابة رضي الله عنهم من الكرامات، ويقدم لنا ابن مرزوق مجموعة من المرويات حول تمتع بعض علماء التصوف في بلاد الغرب الإسلامي بالكرامات وخوارق العادة، اذ نجده في حديثه على أحد علماء التصوف، يقول: "كان ينام في الليل، نوما خفيفا. وكان له خشوع، واذا تسيرا على المعتاد من النوم، أيقظه رفيقه وصاحبه من مؤمني الجن. أخبرني والدي، وعمي، وابن القطان، وغيرهم، أن هذات كان يقرع عليه باب البيت قرعا خفيفا، ويقول: يا أبا عبد الله هذا وقتنا، فاذا توشأ وانتصب قائما، صلي معه، حتى يفرغ من صلاته." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص156)، يتبين ان هذا العالم المتصوف استطاع ان يربط علاقة تواصل مع كائنات غير مرئية (الجن المؤمن)، كما يتضح أنها علاقة قائمة على الاحترام وطاعة للشيخ.

ويروي كذلك ابن مرزوق موقف اخر في نفس السياق، اذ يقول: "فبينما هم مجتمعون في الحلقة، والجامع عامر، اذ أقبل حنش عظيم الحلقة داخلا من الباب الجامع، فنفر الناس، فقال لهم: دعوه. فلما قرب من الشيخ، تمسح بأثوابه، وناله من فيه براءة. فطلب الشيخ الدواية والقلم، وكتب في البراءة، ودفعها له، والناس جميعا ينظرون، فولى خارجا، فقال لهم: هذا من اخوانكم الجان..." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص187)، يبدو جليا قدرة العالم الصوفي ربط علاقة اتصال بينه وبين المخلوقات مع (الجن)، وسلطة الشيخ عليهم، وتعتبر هذه السلطة من بين الكرامات التي يتميز بها الأولياء الصالحين.

نجد ابن مرزوق يقرب لنا أكثر من هؤلاء الأولياء والعلماء المتصوفين، في موقف آخر، يقول ابن مرزوق: "إذا تفرغ من اقراء الطلبة، يقول لهم: خلو الفضل لإخوانكم. فيخرج، ويقوم الى باب الجامع فيغلقه، وهو جامع الجدار. قال: فيسمع القراءة عليه من خارج المسجد بأصوات مختلفة، من مؤمني الجن، وكان يخبرهم ويبلغهم سلامهم لمن يسلمون عليه من الطلبة." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص186)، مما يعني ان هذا العالم كان يعلم ليس الإنس فقط، بل حتى (الجن المؤمنين)، بعد انتهائه من تعليم الطلبة، كان يقوم الشيخ بإغلاق أبواب المسجد، فيتحوّل الفضاء من ظاهر إلى باطن أي الى عالم الغيب والسر.

2-5 علماء المغرب الأقصى:

عرف المغرب الأقصى خلال العصر الوسيط حضورا لعدد كبير من الصلحاء الذين جمعوا بين العلم والفقه والتصوف، وقد بلغ إشعاعهم المشرق، وكان لهم أثر كبير في ترسيخ التصوف السني في بلاد المغرب. وقد وردت عنهم أخبار كثيرة في كتب المناقب والتراجم، تناولت علمهم وكراماتهم، مما منحهم مكانة رفيعة في الذاكرة

الاجتماعية والدينية، ولم يغفل ابن مرزوق التلمساني عن ذكر هؤلاء الأعلام، فدَوّن أخبارهم وكراماتهم، ومكانتهم وسط مجتمعات الغرب الإسلامي، ومن بين هؤلاء:

أبو يعقوب يوسف بن الغاز البادسي:

تحدث عنه ابن مرزوق التلمساني، ووصفه بكل صفات المقام العالي بالشيخ العارف الكبير، والقطب المشهور المعظم، شيخ العارفين، وإمام علماء الآخرة العاملين، أخذ منه العلم الكثير والدُّ ابن مرزوق، فيقول: "من أصحابه وعلية أصحاب سيدنا الشيخ، الوالي العارف الكبير، القطب المشهور المعظم، شيخ العارفين وإمام علماء الآخرة العاملين، أبو يعقوب يوسف بن الغاز البادسي..." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 208)

نجد كذلك ورد عند البادي في كتابه المقصد الشريف، فيقول: "منه المعمور الأوقات المنتصرف في لبنان ذوي الفاقات الحريس على إنالة الارفاقات الورع في مكاسبه المشهود له بصيب مناصب المتقفي اثار السلف المتكلف سدائد الكلف الخالص بدعائه من اشفى على التلف، الشيخ الحاج أبو يعقوب واسمه يوسف بن محمد بن عبد الله الزهلي الشهير بابن الغاز". (عبد الحق بن إسماعيل البادي، 1993، ص 139)

أبو محمد عبد الهادي:

يعتبر أبو محمد عبد الهادي من أولياء الله، وله كرمات عديدة، فيقول ابن مرزوق: "الشيخ الصالح العارف، العابد القانت الفاضل، أبو محمد عبد الهادي، وكان يسمى قبل السديدر المغربي من بلد ويران من جهة تامسنا، أحد أولياء الله البدلاء الخاشعين الأتقياء، صاحب كرمات وأحوال ومقامات، أحد المتصوفين الطاهرين، وخاتمة الأولياء المتقين، لم ير مثله أبداً في المغرب. وكان والدي، رضي الله عنه، شديد الاعتقاد فيه، مخالف لمذهب من كان يخطئه." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 210)

الشيخ عز الدين:

نجد ابن مرزوق ذهب للحديث عن الامتداد الروحي والصوفي للمغرب الذي يمتد الى المشرق العربي، ويتجسد ذلك من خلال ماورد عند ابن مرزوق حول الرباطات المغربية التي بنية في المدينة المنورة، يقول: "رباط دكالة هذا، يقال أن جماعة من أهل دكالة المغرب أولياء وردوا المدينة، وكانوا من الأولياء، اشتروا هذا الموضع بأموال من أعمال أيديهم، زينوا فيه هذا الرباط، وهو من أكبر الربط، يشتمل على بيوت وغرف، يسكنه المجاورون، غالبيهم المغاربة الخيار الفضلاء، نفع الله بهم. كان فيهم صدور وأي صدور. أرباب كرامات وأحوال، كالشيخ عز الدين، امام الحرم الشريف، وما أدراك منه..." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص 221)

انطلاقاً مما جاء به ابن مرزوق يتبين لنا أن العلماء المغرب ساهموا بشكل كبير في نقل المعرفة من وإلى المشرق، من أمثال: "الشيخ عز الدين" الذي كان إمام الحرم الشريف، أسس رباط سهاها رباط الدكاليين هذا الامتداد

يعكس مكانة التصوف المغربي، ومحورية علمائه في الإشعاع الروحي والعلمي، وبناء جسور روحية بين المشرق والمغرب. (محمد بن عبد الهادي المنوني، 1985).

أبي الحسن الشاذلي:

يعد أبي الحسن الشاذلي أحد أعلام التصوف في المغرب الأقصى، ولد سنة 1168م في قرية غمارة، تلقى علومه الأولى وحفظ القرآن ببلدته، ومؤسس الطريقة الصوفية الشاذلية، وله كرامات عديدة، وقد سافر إلى إفريقيا وهناك التقى بعلماء عصره، يقول ابن مرزوق: "ولقي في البلاد أعلام. وبالديار المصرية والشام، من أصحاب الشيخ، الواصل العرف بالله، الوارث، القطب، أبي الحسن الشاذلي." (محمد بن مرزوق التلمساني، 2008، ص)

نجد شمس الدين الذهبي في كتابه "تاريخ الإسلام" قد ترجم لهذا العالم المتصوف الزاهد، فيقول: أبو الحسن الشاذلي، المغربي، الزاهد، المتوفى: 656 هـ، نزيل الإسكندرية، وشيخ الطائفة الشاذلية، انتسب في بعض مؤلفاته في التصوف إلى علي بن أبي طالب... وهذا نسب كان الأوّل به تركه، وترك كثير مما قاله في تواليفه من الحقيقة، وهو رجل كبير القدر، كثير الكلام، عالي المقام، له شعر ونثر فيه مُتشابهات وعبارات. " (شمس الدين الذهبي، 1999، ص 273)

خاتمة:

تعتبر كتب الأدب المناقب الصوفية شكل من أشكال العلاقة بين التاريخ والأدب، فهي بمثابة مرآة تعكس جوانب متعددة من الحياة الاجتماعية والدينية والسياسية في المجتمعات الإسلامية، من خلال دراستنا للنص المناقب "المناقب المرزوقية" لابن مرزوق التلمساني، الذي جمع فيه بين الجانب الديني والجانب الاجتماعي والسياسي، مسلطاً الضوء على الأدوار المحورية التي لعبها علماء التصوف في توجيه المجتمع وترسيخ القيم الروحية، وفي الوقت ذاته موثقاً للتقلبات السياسية والعلاقات بين الدول المغاربية، كما أتاح هذا النوع من الأدب نافذة لفهم العادات والتقاليد اليومية والثقافية التي شكّلت الهوية المحلية، وأظهر كيف كان للرحلات الصوفية أثر في التواصل الحضاري، وساهم في توحيد الأواصر بين البلدان الإسلامية. وعليه، فإن الحفاظ على هذا التراث ودراسته يغني فهمنا العميق لتاريخ المنطقة وهويتها، كما يبرز الدور الحيوي الذي لعبه الأدب المناقب في حفظ الذاكرة الجماعية، وبناء صرح الحضارة الإسلامية، بالتالي يبقى هذا الأدب مصدراً لا غنى عنه للباحثين والمؤرخين الراغبين في استجلاء مكنونات الحياة الفكرية والاجتماعية والسياسية في الغرب الإسلامي خلال القرن الرابع عشر الميلادي.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- أبي عبد الله محمد ابن مرزوق التلمساني، المناقب المرزوقية، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة 1، الدار البيضاء، 2008.
- إبراهيم بن علي بن محمد ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، الجزء 2، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى.
- ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1985.
- أحمد التوفيق، التاريخ وأدب المناقب من خلال مناقب أبي يعزى، منشورات الجمعية المغربية للبحث التاريخي، مطبعة عكاظ، الطبعة الأولى، الرباط، 1989.
- خير الدين الزركلي الدمشقي، الأعلام للزركلي، الجزء 5، دار العلم للملايين، الطبعة 15، بيروت، 2002.
- شمس الدين الذهبي، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، الجزء 48، دار الكتاب العربي، الطبعة 1، بيروت، 1999.
- عبد الحق بن إسماعيل البادسي، المقصد الشريف والمنزع اللطيف في التعريف بصلحاء الريف، المطبعة الملكية، الطبعة 3، الرباط، 1993.
- عبد الرحمن بن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، الجزء 7، دار الفكر، الطبعة 1، بيروت، 1981.
- محمد ابن مرزوق التلمساني، المسند الصحيح الحسن في مآثر مولانا أبي الحسن، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.
- محمد المنصور، تصوف الشرفاء: الممارسة الدينية والاجتماعية للزوايا الوزانية من خلال مناقبها، منشورات الجمعية المغربية للبحث التاريخي، مطبعة عكاظ، الطبعة الأولى، الرباط، 1989.
- محمد المنوني، لقطات دفينية من كتابين في المناقب، منشورات الجمعية المغربية للبحث التاريخي، مطبعة عكاظ، الطبعة الأولى، الرباط، 1989.
- محمد أمين البزاز، تاريخ الأوبئة والمجاعات بالمغرب في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، منشورات كليات الآداب والعلوم الإنسانية، الطبعة الأولى، الرباط، 1992.
- محمد بن شقرون، مظاهر وحدة الثقافة بين دول المغرب العربي: الخطيب ابن مرزوق، مجلة المناهل، العدد 1، 1974.
- محمد بن عبد الهادي المنوني، دور أعلام من دكالة في ربط الصلات الثقافية بين المغرب وجهات من العالم الإسلامي، مجلة دعوة الحق، العدد 251، 1985. على الرابط <https://2u.pw/QgkXV> تم الاطلاع عليه

بتاريخ 31-12-2025.

محمد بن محمد بن عمر بن علي ابن سالم مخلوف، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، الجزء 1، دار الكتب العلمية، الطبعة 1، لبنان، 2003.

موسى مرغيش، محاضرات ميشو بلير حول الريف: قضايا ورأي، مجلة الذاكرة، العدد 3، 2018.

المراجع باللغة الأجنبية:

-Bruno Karsenti, "Limitation Retour sur le débat entre Durkheim et Tarde Imitation", In La régularité, édité par Christiane Chauviré et Albert Ogien Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.Paris: (2002),
<https://books.openedition.org/editionsehess/11005?lang=fr#anchor-toc-1-2>

مسرحية السيرة:

رجل الخبز الحافي للزبير بن بوشتي أنموذجا

محمد الزنجلي

طالب باحث في سلك الدكتوراه

مركز دراسات الدكتوراه في الآداب، والعلوم الإنسانية

العقيدة، الفنون وعلوم التربية.

تكوين: الفكر الأدبي والنقدي الحديث، بجامعة عبد المالك

السعدي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - تطوان

المغرب

الملخص

لقد كان لما بعد الحداثة الأثر الكبير في افتتاح الأشكال الأدبية والفنية على بعضها بعضا، وذلك عن طريق الاستفادة من خصائصها ومقوماتها، مما أدى إلى ظهور نماذج أدبية وفنية ببنية تقع على التخوم بين نوعين أدبيين، ومن هذا المنطلق، فإن هذه الدراسة تنو إلى رصد التقاطع الحاصل بين السيرة الذاتية، من حيث هي كتابة إبداعية عن الذات بواسطة الذات نفسها، والمسرحية كفن يقوم على أحداث متخيلة أو مستلهمة من الوقائع التاريخية، والبحث في إمكانية تحويل (مسرحية) سيرة ذاتية إلى عمل مسرحي. وقد وقع اختياري على مسرحية "رجل الخبز الحافي" للكاتب المسرحي "الزبير بن بوشتي" لما تجلب به من مقومات وخصائص مسرحية تشترك وتشابك فيها مع فن السيرة الذاتية، كما أن موضوعها مسمد (مقتبس) من حياة الكاتب المغربي الجدلي "محمد شكري" صاحب السيرة الروائية "الخبز الحافي" الذائعة الصيت. وتكمن إشكالية البحث في أن السيرة الذاتية وإن كانت تقوم على واقعية الأحداث والشخصية الرئيسة التي قد يصعب تجسيدها على خشبة المسرح نظرا لوجود اختلاف بينه وبين المؤدي شكلا ومضمونا؛ فإنها تلتقي في مقوماتها وخصائصها مع المسرحية، مما يجعلها مادة قابلة للتسرح. واستخدم البحث منهجا تكامليا يتراوح بين المقارنة والتحليل للوقوف عند حدود التقاطع والتباعد بين السيرة والمسرحية، وكيف استطاع الكاتب المسرحي تحقيق التوازن بين هذين الجسرين.

وقد خرج البحث بعدد من النتائج من أهمها، أن الكاتب عمد إلى استلهام حياة محمد شكري في قالب مسرحي، مركزا على مرحلة الطفولة، حيث عاش شكري طفولة قاسية يطبعها الموت والفقر والعنف والتشرد، لينتقل إلى فترة التوجه، بعد أن صار محمد شكري كاتباً عالمياً، بسبب سيرته الروائية "الخبز الحافي"، والتي يرى شكري أنها غطت عليه ككاتب، وحجبت الضوء عن كتاباته الأخرى. معتمداً في ذلك على تقسيم شخصية شكري إلى شخصيتين رئيسيتين (شك وري) تتصارعان وتتناوبان في استرجاع الأحداث والوقائع، ثم على مجموعة من الشخصيات التي عاصرت شكري والتي كان لها تأثير على مجرى حياته، بالإضافة إلى فضاءات واقعية ظلت محفورة في وجدان الكاتب.

الكلمات المفتاحية:

المسرحية - السيرة الذاتية/ الغيرية - رجل الخبز الحافي - محمد شكري.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الزنجلي، محمد. (2025، غشت). مسرحية السيرة: رجل الخبز الحافي للزبير بن بوشتي أنموذجا. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 86-109.

مقدمة

يمتاز المسرح عن الفنون التعبيرية الأخرى بقدرته الكبيرة على استيعاب مختلف الأنساق اللغوية والفنية والتقنيات المعاصرة: النص المسرحي والإخراج والسينوغرافيا والوسائط السمعية والبصرية، وتوظيفها للتعبير عن قضايا وهموم الإنسان المعاصر، مع التأكيد على كون النص جوهر التجربة المسرحية، وأن الإخراج عملية إبداعية تهدف إلى فهم أفكار ومعاني النص المسرحي وتفسيرها، قصد إعادة كتابته مشهديا على خشبة المسرح.

ونظرا للأزمة التي شهدها الفن المسرحي، والمتمثلة أساسا في غياب النص الجيد، دخل المسرحيون منعطف التجريب والتنقيب عن أساليب ومضامين فكرية جديدة تخرج المسرح من عنق الزجاجة، وتعيده إلى مكانته الرفيعة. فاهتدى هؤلاء المسرحيون إلى الارتجال والاعتماد بشكل كبير على موهبة الممثل وجسده في صناعة الفرجة، ومن ثمة، تبدأ عملية كتابة نص العرض انطلاقا من الخشبة وليس العكس، فيما جنح آخرون إلى مسرحية النصوص النثرية مثل القصة والرواية، فضلا عن تجسيد الكاتب تجربته الشخصية في قالب درامي، أو اقتباس تجارب بعض الشخصيات البارزة التي لها تأثير في المجتمع، أو مرت بتجارب قاسية يمكن الإفادة منها، لما تتضمنه من خصائص فنية تتشابه فيها مع النص المسرحي، مثل: الحكمة والشخصيات والزمان والمكان وكذا الأبعاد النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى القدرة على التعبير والإبداع، وإثارة انتباه المتلقي.

وعلى الرغم من أن بعض المسرحيين يخوضون مغامرة الكتابة عن الذات أو الآخر في أعمالهم المسرحية، إلا أنهم لا يصرحون بذلك خشية النقد أو فشل التجربة مسرحيا، لعدة اعتبارات منها؛ أن مسرحية السيرة الذاتية/الغيرية مهمة صعبة ومعقدة، لمشقة الحفاظ على التوازن بين الدقة التاريخية والجانب الدرامي، بالإضافة إلى وجود بون شاسع بين كاتب النص والشخصية الرئيسة، من حيث التجربة المعيشة، والمشارك النفسي والتاريخي والاجتماعي...، مما يضعف قدرة المؤدي على فهم شخصية الكاتب والتعبير عن أفكارها ونوازعها بشكل عميق. وبموجب ذلك، فإن هذا المقال مسخر للبحث في العلاقة القائمة بين السيرة الذاتية/الغيرية والمسرح، ومدى إمكانية تحويل سيرة ذاتية/غيرية إلى عرض مسرحي ناجح.

1- مفهوم المسرحية:

تعد "المسرحية Théâtralité" عملية تحويل أي نشاط أو فكرة أو ظاهرة إلى شكل مسرحي، استنادا إلى مقومات العرض المسرحي المتمثلة في الإخراج، والسينوغرافيا، والتمثيل، والإضاءة، والديكور...، أو بمعنى آخر، فإن المسرحية هي فن تقديم الحياة والأحداث اليومية بأسلوب يهدف إلى جذب انتباه الجمهور وإثارة وعيه، لخلق تجربة جالبية قوامها التفاعل بين جميع المتدخلين في صناعة العمل المسرحي، بدءا من المؤلف، وصولا إلى المتلقي.

ولعل قصب السبق في توظيف كلمة "مسرحة" يعزى إلى الناقد الروسي "نيكولاي إيفرينوف Nikolai Evreinov" (1879-1953)، الذي استعمله لأول مرة عام 1927¹، قبل أن يشيع استعماله في أوروبا بداية القرن العشرين، وذلك تلبية للحاجة إلى إخراج المسرح من إطار الأدب والنص المكتوب إلى شكل أدائي أكثر حيوية ينطوي على الحركة والتفاعل بين المؤدي والمتلقي هنا والآن.

ويعرف مجموعة من الباحثين والنقاد من أمثال "باتريس بافيس Patrice Pavis" المسرحة "بأنها اقتباس نص ملحمي أو شعري وتحويله إلى نص درامي، أو إلى مواد خاصة بالمسرح.. والمقصود أيضا تلك المحاولات لإيجاد أسلوب يذكر بالمسرح بفضل الحوارات"². ويذهب "التيجاني الصلعاوي" و"رمضان الغوري" إلى أن المسرحة "تحويل النص إلى عرض، أما عدا ذلك، فهي إضفاء طابع فرجوي على كل العروض والتظاهرات أيا كانت طبيعتها، سواء تعلق الأمر بالإشهار لمنتوج جديد، أو حفل رياضي لتتويج الفائزين. وتستوجب مسرحة هذه الفعاليات المختلفة تصورا مسبقا لمجرياتهما على المستويين المادي والبشري كهيئة الفضاء وتوزيع الأدوار إلى غير ذلك"³. وحسب "ماري إلياس" و"حنان قصاب حسن" فكلية "المسرحة" "في العربية مشتقة من فعل مسرح الذي يستدعي في ذهن المتلقي معنى تحويل وإعداد مادة أدبية أو فنية أو حدث من الحياة اليومية للمسرح وهو ما يطابق باللغات الأجنبية كلمتي Théâtralisation و Dramatisation...، فيقال مسرحة الرواية ومسرحة القصيدة، في حين أن المعنى المقصود هنا هو ما يشكل الخصوصية المسرحية (ماهية المسرح) في العمل المسرحي... أما تعبير التمسرح الذي استعمله الكاتب المصري يوسف إدريس (1927-1991) فيغطي أحد معاني الكلمة فقط، لأنه يعبر عن حالة تنجم عن إضفاء طابع المسرحة على أية ممارسة"⁴. أما "رولان بارت Roland Barthes" (1915-1980)، فقد عرف "المسرحة" بأنها "المسرح بدون النص؛ أي بدون الجانب الأدبي...، وبأنها مجموعة العلامات التي تتشكل على الخشبة، انطلاقا من مخطط الحدث المكتوب، وبالإضافة إليه مع كل ما يحمله ذلك من تأثير على المتلقي، انطلاقا من هذه المعطيات فإن المسرحة بمعناها الدقيق، هي كل ما يحمل طابع الفرجة Le spectaculaire، وكل ما يحمل طابعا مصطنعا؛ بمعنى اختلافه عما يوجد في الحياة العادية في النص والعرض، وكل ما يفترض الازدواجية؛ الممثل والشخصية التي يؤديها، الديكور والمكان

¹ ماري إلياس وحنان قصاب حسن، المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت - لبنان، الطبعة 1، 1997، ص: 462

² باتريس بافيس، معجم المسرح، ترجمة: ميشال ف. خطار، مراجعة: نبيل أبو مراد، مكتبة الفكر الجديد، بيروت، لبنان، الطبعة 1، 2015، ص: 193

³ -التيجاني الصلعاوي ورمضان الغوري، معجم اللغة المسرحية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض - السعودية، الطبعة 1، 1438هـ/2017م، ص: 462

⁴ - ماري إلياس وحنان قصاب حسن، المعجم المسرحي، ص: 462

الذي يوحي به... إلخ. ومن هذا المنطلق فإن كل عمل مسرحي مهما كان أسلوبه يحمل نوعا من المسرحية تتفاوت نسبتها من نوع إلى آخر¹.

وبالنظر في التعريفات السابقة يمكن القول بأن هناك اختلافا وتباينا في مرجعيات فهم وتأويل الباحثين والنقاد لمفهوم المسرحية وتوظيفه في مجالات المسرح المختلفة، ومع ذلك فإنهم يلتفتون في كون المسرحية تحول وتجعل أي نشاط أو فكرة إلى شكل مسرحي، بهدف جذب الجمهور وإثارة وعيه، استنادا إلى مجموعة من العناصر الأدائية والبصرية التي تضيف على العرض طابعا فرجويا وتفاعليا.

2- مفهوم السيرة:

يحيل النباش في كلمة سيرة إلى أنها ممارسة إبداعية موعلة في القدم، وظفها الإنسان في الحضارات السابقة بأشكال مختلفة ولغايات متعددة، الأمر الذي أدى إلى ظهور المفهوم بألفاظ متباينة ولكنها متقاربة في الآن ذاته من حيث المعنى. وبالعودة إلى المعاجم العربية، فإننا نجد أن كلمة "سيرة" قد وردت بمعنى: السنة والطريقة والهيئة وذويوع الصيت. ففي لسان العرب: تحيل لفظة السيرة على السنة والطريقة. يقال: سار بهم سيرة حسنة، والسيرة الهيئة، وجاء في القرآن المجيد: "سنعيدها سيرتها الأولى"، وسير سيرة: حدث أحداث الأوائ². وفي المعجم المحيط فإن السيرة: الضرب من السير، والسيرة بالكسر: السنة والطريقة والهيئة³. بينما نجد السيرة في القاموس الوسيط بمعنى: الكلام أو المثل ونحو: شاع وذاع. والسنة أو السيرة: سلوكها واتبعها. والمثل أو الكلام: جعله سائرا شائعا بين الناس. وفلان سيرة: حدث بأحداث الأوائ. والسيرة: السنة والطريقة والحالة التي يكون عليها الإنسان وغيره... ويقال: قرأت سيرة فلان: تاريخ حياته. والجمع سير⁴.

وإذا كانت السيرة قديما تأتي بمعنى السنة والطريقة والهيئة، فإنها في النقد المعاصر تتخذ منحى آخر؛ أي بوصفها جنسا أدبيا يتضمن تاريخ وحياة شخصية مشهورة لها تأثير في المجتمع. وبذلك تكون السيرة "قصة تاريخية لا تشد أبدا عما يفيد التاريخ من حقائق تعتمد على الوثائق والمدونات والأسانيد القاطعة البعيدة عن الكذب والافتراء، إلا أنها تتعلق بحياة إنسان فرد ترك من الأثر في الحياة ما جذب إليه التاريخ، وواقفه على بابه. وهي أحفل من التاريخ العام بالعواطف الزاخرة الجياشة والأحاسيس النابضة؛ لأنها تعرض من سيرة الفرد لجوانب حياته المختلفة حتى تتجلى مقومات شخصيته، وتبرز معالم حياته؛ لتفصح عن سر نبوغه وتفرد⁵". وقد عرفها "فيليب لوجون

¹ - نفسه، ص: 463

² - جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، المجلد 4، الطبعة 3، 1414هـ/1994م، ص: 389 - 390

³ - محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي الشيرازي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة - مصر، الطبعة 1، 1429هـ/2008م، ص: 828

⁴ - مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط، جمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، الطبعة 4، 2004، ص: 467

⁵ - شرف عبد العزيز، أدب السيرة الذاتية، الشركة المصرية العالمية للنشر - لنجان، الجيزة - مصر، الطبعة 1، 1992، ص: 4 - 5

Philippe Lejeune" بأنها: "تتجسد في تاريخ إنسان مشهور عموماً يكون مروياً من قبل شخص آخر أو من قبل شخصه ويساعده في ذلك أشخاص آخرون عن طريق رواية ما سمعوه عنه وعن توجهاته في الحياة"¹. كما أنها "نوع من الأدب يجمع بين التحري التاريخي ويراد به مسيرة حياة إنسان ورسم صورة دقيقة لشخصيته"². ويعرفها "عز الدين إسماعيل" بقوله: "السيرة هي الكتابة عن أحد الأشخاص البارزين لجلاء شخصيته والكشف عن عناصر العظمة فيها... وترجمة الحياة تتسع لتشمل جوانب العظمة وجوانب الانحطاط - إن وجدت - في الشخصية المترجم لها"³. وعبر هذه التعريفات يمكن القول بأن السيرة ليست مجرد وقوف عند حياة الشخص، بقدر ما هي إحاطة شاملة بجوانب عدة من حياته وشخصيته، استناداً إلى عاملين أساسيين؛ عامل تاريخي وآخر أدبي، وذلك لرسم صورة متكاملة عن الشخص المترجم له.

وتجدر الإشارة إلى أن السيرة بوصفها جنساً أدبياً تتفرع إلى قسمين بارزين، هما؛ السيرة الذاتية، والسيرة الغيرية. وكل منهما يقوم على "استجلاء ذات إنسانية بعمقها النفسي، ومحدداتها الاجتماعية، وتكوينها الثقافي، وعلى خلفية واقع تاريخي/موضوعي"⁴، قصد تقديم رؤى ومعارف قيمة تساعد القارئ على الاقتراب من شخصية كاتب السيرة أو المکتوب عنه، والإفادة من تجاربه المتنوعة. ولا يفوتنا في هذا المقام أن نقدم تعريفاً لهذين النوعين من السيرة؛ الذاتية والغيرية.

ولعل وضع توصيف دقيق لفن "السيرة الذاتية" مخوف بالمخاطر لما يعتري هذا الجنس الأدبي من غموض والتباس. وهو ما ذهب إليه المؤرخ الكبير لفن السيرة الذاتية "جورج ميش" عندما حذر الباحثين "بأن هذا الجنس الأدبي من أكثر الأجناس الأدبية استعصاء على التعريف، وذلك لأن حدوده أكثر مرونة وأقل وضوحاً فيما يتعلق بالشكل من الأجناس الأدبية المألوفة مثل الشعر الغنائي أو الملحمة أو الدراما..."⁵. ومع ذلك فإنه يعتمد إلى تقديم توصيف مترامي الأطراف، بجنوحه نحو تفكيك عبارة "سيرة ذاتية" إلى ثلاثة أجزاء، وتحديد معنى كل جزء على حدة، للتوصل إلى خلاصة مفادها أن تعريف السيرة الذاتية "يكن بواسطة تلخيص ما يدل على مصطلح السيرة الذاتية (Autobiography): وصف (Graphia) لحياة شخص (Bios) بواسطة الشخص نفسه (Auto)"⁶. أما "فيليب لوجون" فإنه يعرفها بكونها: "قصة استعادية نثرية يروي فيها شخص

¹ - فيليب لوجون، السيرة الذاتية: الميثاق والتاريخ الأدبي، ترجمة وتقديم: عمر حلي، البار البيضاء - المغرب / بيروت - لبنان، الطبعة 1، 1994، ص: 10

² - جبر عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، الطبعة 2، 1984، ص: 143

³ - عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه: دراسة ونقد، دار الفكر العربي، مدينة نصر القاهرة، الطبعة 9 مزيده ومنقحة، 2013، ص: 151

⁴ - سعد محمد رحم، سحر السرد: دراسات في الفنون السردية؛ الرواية - السيرة والسيرة الذاتية - أدب ما بعد الكولونيالية - أدب الاستشراق، دار ينبوي للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق - سورية، الطبعة 1، 2014، ص: 73

⁵ - صالح معيض الغامدي، كتابة الذات دراسات في السيرة الذاتية، المركز الثقافي العربي، البار البيضاء - المغرب، الطبعة 1، 2013، ص: 12

⁶ - نفسه، ص: 12

حقيقي (قصة) وجوده الخاص مركزا حديثه على حياته الفردية وعلى تكوين شخصيته بالخصوص¹. بينما ترى "هيدي ستل Heidi. I. Stull" بأنها "تسجيل استعادي صادق لعمر (أو على الأقل لعدد معتبر من سنيه) من الخبرات والأفعال والتفاعلات وتأثيراتها الفورية والبعيدة المدى على الشخص"². في حين تقدم "رشيدة مهران" تعريفا جامعاً لما سبق ذكره فتذهب إلى القول: بأن السيرة الذاتية هي "أن يكتب إنسان تاريخ حياته مسجلاً حوادثها ووقائعها المؤثرة في سير الحياة، متابعا تطورها الطبيعي من الطفولة إلى الشباب ثم الكهولة"³. هكذا تكون السيرة الذاتية فنا أدبيا يتصف بالمرونة في حدوده، الأمر الذي يجعله عصيا عن التعريف بشكل دقيق مقارنة بالأجناس الأدبية الأخرى. ومع ذلك فإن هناك بعض الباحثين الذين حاولوا وضع توصيف يقرب القارئ من غرض هذا الجنس الأدبي وسياق كتابته، فأجمعوا على أن السيرة الذاتية سرد استعادي نثري يروي شخص حقيقي عن حياته الفردية، مركزا على تجاربه وأحداثه المؤثرة، بغرض تسجيلها وتوثيق تأثيراتها الفورية والبعيدة المدى. وتنبأين السيرة الذاتية في كتابتها بين مؤلف وآخر، حيث يبرز بعضهم الجوانب الشخصية وتكوينه الذاتي، بينما يسعى آخر إلى تسجيل حياته بكامل تجاربها وأحداثها التي تشكل مساره عبر مختلف مراحل حياته.

أما السيرة الغيرية فتختلف عن السيرة الذاتية، إذ يمثل فيها الكاتب شخصية ما في الزمان والمكان فيكتب عنها، ويعتمد في ذلك على الذاكرة أو المشاهدة، ويكون محايدا فيما يكتب، خاصة إذا كان يكتب عن شخص جدير بالاهتمام له منجزات في المجتمع أو له مكانة مرموقة في مجتمعه.

لقد عرف قاموس السرديات السيرة الغيرية بأنها "قصة حياة شخص تاريخي مشهور كتبها غيره. وهي جنس أدبي من أجناس القصص المرجعي، وهي متصلة بالكتابة التاريخية بأكثر من سبب، فكتب السيرة محتاج إلى البحث في المصادر المكتوبة والشفوية والتدقيق في الوثائق والنظر إلى الشخصية موضوع السيرة في علاقتها بالمحيط الاجتماعي والسياسي والفكري، والاهتمام بموضعها في المسار التاريخي وأثرها فيه. وقد يؤكد الكاتب التزامه بذلك من خلال ميثاق يعقده مع القارئ في فاتحة النص يمكن أن نسميه ميثاقا سيريا (بالفرنسية: acte Biographie)⁴. ويبين الباحث "خالد طحطح" أن كتابة السيرة "كانت فرعاً من التاريخ

¹ - Philippe Lejeune, L'Autobiographie en France, Paris : Librairie Armand colin, 1971, P : 25

² - Heidi. I. Stull, The Evolution of the Autobiography From 1770 – 1870 : A comparative Study and Analysis (New Yourk : Peter Lang Publishing Inc. 1985.

عن كتاب: كتابة الذات، مرجع سابق، ص: 15

³ - نفسه، ص: 16 - 17

⁴ - محمد عبيد الله، رواية السيرة الغيرية: قضايا الشكل، والتناص، وجدل التاريخي والتخييلي، دراسة في رواية "مي- ليالي إيزيس كوبيا" لواسيني الأعرج، دار كنارا للنشر، البوحة - قطر، الطبعة 1، 2020م، ص: 45 - 46

العام، ولكن الحركة الرومانسية وفي ظل اهتمامها الشديد بالفرد، ركزت على المشاعر والعاطفة، ومن هنا بدأ مجال السيرة ينتعد عن مجال التاريخ ويقترب من مجال الفن والأدب¹. ويعرف "شرف عبد العزيز" السيرة الغيرية بقوله: "إنها البحث عن الحقيقة في حياة إنسان فذ وكشف عن مواهبه وأسرار عبقرته من ظروف حياته التي عاشها، والأحداث التي واجهها في محيطه، والأثر الذي خلفه في جيله"². كما عرفها قاموس كامبريدج بأنها "قصة حياة شخص كُتبت بواسطة شخص آخر"³. هكذا تكون السيرة الغيرية تدوين قصة حياة شخص تاريخي مشهور ينجزها كاتب غيره، بحيث تتطلب من الكاتب بحثًا دقيقًا في المصادر المختلفة والوثائق، مع النظر إلى الشخصية في سياقها الاجتماعي والسياسي والفكري. وتجدر الإشارة إلى أن السيرة الغيرية كانت في البداية جزءًا من التاريخ العام، قبل أن تتطور لتقترب من الفن والأدب مع التجربة الرومانسية فتركز اهتمامها على الفرد ومشاعره. بالإضافة إلى ذلك فإنها تعنى بالبحث عن الحقيقة في حياة الإنسان، والكشف عن مواهبه وأسرار نبوغه من خلال ظروف حياته والأحداث التي واجهها والأثر الذي خلفه، وذلك لتقريب القارئ من هذه الشخصية والاستفادة من تجاربها الحياتية، فيتحول بذلك إلى نموذج يحتذى به.

لكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا، ما هي الحدود الفاصلة/الواصلة بين المسرح والسيرة؟ وهل يمكن مسرحة السيرة؟.

3- علاقة المسرح بالسيرة (الذاتية/الغيرية):

شكلت مرحلة ما بعد الحداثة منعطفًا جديدًا في الفكر والثقافة، حيث يتم التشكيك وإعادة النظر في الأفكار والنظم السائدة، والانفتاح على التجريب والتجديد في أنماط الكتابة وتقنياتها، عبر ردم الحدود الفاصلة بين الأجناس الأدبية والفنية، مثل: الشعر، والقصة، والرواية، والمسرح، والسينما، وغيرها. فنجد أن "الشعر قد استوحى في بعض الأحيان أعمالاً فنية من تصوير أو نحت أو موسيقى. إذ أن الأعمال الفنية الأخرى قد تصبح موضوعات للشعر، مثلها في ذلك مثل مظاهر الطبيعة والإنسان"⁴، لإنتاج أشكال بيئية تقع على التخوم بين نوعين أدبيين. ويتضح من ذلك أن تجربة تداخل الأجناس "لا تضع حداً لعدد الأنواع الممكنة، كما أنها لا تضع القواعد للكتاب. وهي تفترض أن الأنواع التقليدية يمكن أن تمزج وأن تكون نوعاً جديداً مثل التراجيكوميديا (المأسلمهة Tragicomedy)، وهي ترى أن الأنواع يمكن أن تقام على أساس الشمولية أو «الثراء»، وأيضاً

¹ - نفسه، ص: 46.

² - شرف عبد العزيز، أدب السيرة الذاتية، نفسه، ص: 3 - 4

³ - <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-arabic/biography>

⁴ - رنيه وليك وآوستن وآرن، نظرية الأدب، تعريب: د. عادل سلامة، دار المريح للنشر، الرياض - المملكة العربية السعودية، ط، 1992، ص: 173

على أساس «النقاء» (الجنس عن طريق التراكم وكذلك عن طريق الاختصار)¹. وعليه، يمكن القول: إن الأدب ليس مساحة مغلقة، بل هو فضاء ديناميكي تتفاعل في بوتقته الأجناس الأدبية والفنية، وتتداخل بطرق إبداعية مبتكرة تستجيب لروح العصر.

إن التداخل بين الأجناس الأدبية والفنية يعد خطوة إبداعية جريئة، تدعو إلى الثورة والتمرد على كل ما هو سائد من أشكال وقوالب تقليدية جاهزة، وتجريب إمكانيات النص الأدبي بحرية ومرونة. وعلى هذا النحو، يصبح الشعر قادرا على تضمين لغة السرد (قصيدة النثر)، وتغدو القصة محتضنة للغة الشعرية، من حيث إن "القصة ضرب من ضروب الشعر"²، ويضحي المسرح منفتحاً على النص الروائي لما يتقاسمه ويشترك فيه من العناصر فـ "المسرحية والرواية تتكونان من عناصر واحدة"³. وعلى هذا الأساس، يصبح كل نص أدبي عالماً متكاملًا يحمل في طياته مزيجاً من الأنواع الأدبية والفنية، هو ما يضفي عليه طابعاً جمالياً فريداً، ويمنحه طاقة إبداعية خلاقية ومتجددة.

وإذا كان "الأدب لا يقبل التفرقة بين الأنواع، ويرمي إلى تحطيم الحدود"⁴ حسب "موريس بلانشو"، فإن إذابة الحدود هاته وتداخل الأجناس فيما بينها يدفعنا إلى تصنيف هذا التداخل بين الأجناس الأدبية وفق الظروف التي تملئها، والتي يمكن حصرها في ثلاثة أصناف؛ فالصنف الأول، راجع إلى طبيعة الأدب ولا دخل لذاتية المؤلف فيه؛ "لأنه محكوم بالآليات الداخلية للعائلة النصية الأدبية، فقد نجد عناصر نوعية داخلية على النوع المهيمن الذي تنتهي إليه، ففي القصة القصيرة ثمة حضور لعناصر مسرحية كما أن للرواية حضوراً مسرحياً وشعرياً"⁵، فيما يقوم الصنف الثاني "على القصيدة المسبقة للمؤلف، والغاية منها إضفاء روح الجدة على النص من خلال الاستعانة بعناصر نوعية مختلفة تخرجه من التمييط النوعي، وتكفل له خصوصية في الجنس الذي ينتهي إليه كاستعانة الروائيين وكتاب القصة بأشكال نوعية من التراث السردى كالمقامات وأدب الرحلات وغيرها"⁶، في حين يتجسد الصنف الثالث - كما أسلفنا - في التمرد والثورة على مبدأ النوع الأدبي، لإنتاج

¹ - نفسه، ص: 326

² - هـ. ب. تشارلتون، فنون الأدب، ترجمة: زكي نجيب محمود، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة - مصر، 1364هـ/1945م، ص: 116

³ - أحمد أمين، النقد الأدبي، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، الطبعة 4، 1387هـ/1967م، ص: 132

⁴ - عبد الفتاح كيليطو، الأدب والغاية، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1982، ص: 19

⁵ - فيصل حسين طحيرغوادرة، تداخل الأدب مع الفنون الأخرى، تداخل الأنواع الأدبية، مؤتمر النقد الدولي الثاني عشر، 22، 24، تموز 2008، قسم اللغة العربية وآدابها، بجامعة اليرموك إربد. تح، نبيل حداد، محمود دراسة، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، مج 2، 2009، ص: 162. (عن مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة الأدب العربي، إعداد الطالبتين: برة سواعدي، عزيزة بوزريعة، إشراف الأستاذ: عبد الحق مجبظنة، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل - كلية الآداب واللغات، سنة 2018).

⁶ - المرجع نفسه، ص: 162

نص بيني جيد يقع على التخوم بين نوعين أدبيين؛ لكون الكاتب يرفض القوانين والقيود الصارمة التي تكبل - في رأيه - مخيلته وإبداعه عندما تلزمه بالتقيد بالقوالب والنظم السائدة.

وفي سياق تداخل الأجناس الأدبية والفنية وتفاعلها مع بعضها بعضا، خاصة عندما يتعلق الأمر بجنسي السيرة والمسرحية والعلاقة القائمة بينهما، تنبث عدة أسئلة، من قبيل: ما علاقة السيرة بالمسرحية؟ وأين يكمن وجه الاختلاف والائتلاف بينهما؟ وهل بالإمكان إيجاد نص سيري مسرحي أم إنه يصعب ذلك؟.

تمثل كل من السيرة والمسرحية شكلين من أشكال الكتابة الإبداعية الأدبية والفنية، إلا أن هناك اختلافات جوهرية بينهما، تتمثل في كون السيرة - سواء كانت ذاتية أو غيرية - تتكى بشكل كبير على الترجمة والتوثيق في نقل تجربة/تجارب حياة واقعية لشخصية/شخصيات حقيقية استأثرت بالاهتمام أو كان لها تأثير واضح في المجتمع أو التاريخ، وهو ما يفرض على كاتبها التحلي بالمصداقية في نقل الأحداث، بينما تقوم المسرحية على مجموعة من العناصر اللغوية وأخرى فنية جمالية، مثل: الفكرة، والصراع الدرامي، والشخصيات، والحوار، وعنصري الزمان والمكان، والإخراج، والسينوغرافيا، والإضاءة، والتمثيل...، كما يمكن أن تعتمد المسرحية في عرض القصة على المباشرة أو الرمزية والإيجاء، وقد تكون هذه القصة مستلهمة من الواقع أو متخيلة.

وإذا كان هناك اختلاف واضح بين السيرة والمسرحية في بعض الخصائص، فإن هذا لا يعني أن هذين الجنسين لا يتقاطعان على مستوى الأنساق السردية والأبعاد الدرامية، فكلاهما يعتمد بدرجة كبيرة على نقل الأحداث والوقائع والتجارب الإنسانية، عن طريق الشخصيات التي تتحاور وتتفاعل فيما بينها للدفع بالأحداث إلى ذروتها (الصراع)، ثم النزول بها باتجاه الحل، مع قدرة كل منهما على عرض أحداث القصة بطريقة تثير اهتمام المتلقي، سواء كان ذلك عبر توثيق تجربة إنسانية واقعية، أو تقديم أحداث متخيلة في سياق درامي. ويمكن توضيح التقاطع بين السيرة والمسرحية فيما يأتي:

- سرد الأحداث والوقائع: تعنى السيرة - كما أسلفنا - باسترجاع أحداث حقيقية لشخصية واقعية وفق تسلسل زمني منطقي، فيما تعرض المسرحية قصة خيالية أو مستلهمة من التاريخ أو الواقع.

- الشخصيات: تركز السيرة على تطور وتنامي شخصيات حقيقية، يبرز دوافعها وصراعاتها، بينما تستعرض المسرحية شخصيات درامية تتفاعل مع بعضها بعضا للدفع بالأحداث إلى الصراع ثم الحل.

- الحوار: تعتمد السيرة على الحوار كأسلوب فني تسعى من خلاله إلى فهم مجرى الأحداث ودوافع الشخصيات ونوازعها، في الوقت الذي يحضر الحوار في المسرحية كعنصر أساسي للتعبير عن مكونات الشخصيات من أفكار وعواطف. وعندما نشير إلى أن الحوار في المسرحية يشكل عنصرا أساسيا، فلأن السيرة "تستخدم

هذا الأسلوب «أحيانا» بجانب استخدامها الأسلوب السردي والتصويري، في حين أن المسرحية لا تستخدم سوى ذلك الأسلوب، سواء أكانت المسرحية تمثيلية أم مقروءة فإن الحوار الأداة الوحيدة للتصوير¹.

- الصراع: يشكل الصراع (الداخلي/الخارجي) حجر الزاوية بالنسبة للسيرة والمسرحية.
- استجابة المتلقي: تسعى كل من السيرة والمسرحية إلى استثارة وعي المتلقي النقدي، قصد المشاركة الإيجابية في إتمام العمل عن طريق ملء البياضات والفجوات التي ينطوي عليها.
- الأبعاد التعليمية والأخلاقية: تهدف كل من السيرة والمسرحية إلى تقديم دروس فلسفية واجتماعية حول التجربة الإنسانية.

يقول بعض الباحثين بصعوبة مسرحية السيرة؛ ذلك لأن "الخلق المسرحي هو بالتأكيد أسهل على الكاتب المسرحي من الصيغة الوثائقية التي تتطلب الأمانة التاريخية من جهة، ورسم الصورة المطلوبة من جهة أخرى، الصورة التي تتداخل فيها ذاتية الكاتب وواقعية الحدث"²؛ فالكتابة الإبداعية المسرحية تعتمد على رحابة خيال الكاتب، ما يجعلها سهلة التنزيل من الصورة المتخيلة إلى فعل الكتابة؛ لأنها تمنحه الحرية المطلقة في إبداع الشخصيات، والأحداث، والحبكة دون التقيد بالدقة التاريخية. في المقابل تتطلب الكتابة الوثائقية أو التاريخية الالتزام بواقعية الأحداث، والأمانة في نقلها، مما يفرض على الكاتب قيودا صارمة. بالإضافة إلى ذلك، فإن النص الوثائقي أو التاريخي يحتاج إلى رسم الصورة المطلوبة؛ أي خلق تصور موضوعي عن الأحداث، في حين أنه لا يمكن تجاهل ذاتية الكاتب. وهكذا، فإنه في الكتابة الوثائقية أو التاريخية، يتعين على الكاتب الموازنة بين موضوعيته في سرد الوقائع وذاتيته في تقديمها من وجهة نظره الخاصة. وحسب "باتريس بافيس"، "لا يمكن لمسرح السيرة الذاتية أن يتحقق، بل مستحيل التحقق، لكون المسرح عمل خيالي آني منفذ من قبل شخصيات خيالية لا تشبه المؤلف، ولديها مشاكل تمنعها من أن تقص علينا سيرة حياتها"³. إن إقرار باتريس بافيس باستحالة تحقق مسرح السيرة الذاتية بشكل قاطع، يرجع إلى طبيعة المسرح نفسه؛ إذ يعتمد في كتابته وتجسيده على قصة متخيلة تؤديها شخصيات خيالية. هذه الشخصيات، وعلى الرغم من أنها قد تكون مستوحاة من محيط الكاتب أو تعكس جوانب من حياته، إلا أنها لا تحيل بشكل مباشر على المؤلف نفسه. أضف إلى ذلك، خصوصية المسرح من حيث هو فن حي يؤدي بحضور كل من المؤدي والمتفرج هنا والآن، الأمر الذي يجعله

¹ - عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه: دراسة ونقد، مرجع سابق، ص: 131

² - نفسه، ص: 139

³ - باتريس بافيس، معجم المسرح، نفسه، ص: 540

متغيرا وغير قابل لأن يكون تسجيلا دقيقا لسيرة حياة شخص ما. كما أن للشخصيات التي تؤدي العمل المسرحي حياتها وصراعاتها الخاصة، ما يجعلها غير قادرة على لعب السيرة الذاتية للمؤلف بشكل دقيق. وإذا كان هذا الفريق من الباحثين يذهب في القول بصعوبة مسرحية السيرة أو استحالتها، لأن هناك حدود فاصلة بين شخصية الكاتب وشخصية المؤدي من حيث التطلعات والهواجس، بالإضافة إلى اختلاف في المرجعيات الفكرية والثقافية، فإن واقع الحال يثبت عكس ذلك، إذ يلاحظ المتتبع للمسرح - خاصة مسرح ما بعد الدراما - أن هناك عدة أعمال مسرحية مقتبسة عن كتابات سير ذاتية/غريبة، نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر: مسرحية "خريف" التي تتقاسم فيها الكاتبة "فاطمة هوري" مع الشخصية الرئيسة تجربة المرض (مرض السرطان) وما يخلفه من خسائر مادية ومعنوية على المصابة به بالإضافة إلى خذلان الزوج لها. ومسرحية "شجر مر" لعبد المجيد الهواس التي اقتبس أحداثها عن تجربة الاعتقال بسجن "ترمامارت". ثم مسرحية "فيولونسين" التي جمعت فيها الكاتبة والممثلة "أمال عيوش" شهادات حقيقية لأهات عازبات تعرضن للاستغلال والتهميش من لدن أسرهن والمجتمع ككل. كما نشير في هذا الصدد إلى العمل المسرحي موضوع الدراسة "رجل الخبز الحافي" الذي استحضر فيه الكاتب "الزير بنوشتي" السيرة النفسية لشخصية الكاتب المغربي "محمد شكري"، وصراعاته مع الذات والآخر.

4- ملامح السيرة الذاتية في العمل المسرحي "رجل الخبز الحافي":

سأتناول في تحليلي جانبيين من جوانب السيرة المسرحية، الأول يتعلق بخلفية تقديم وسرد الأحداث والوقائع بين السيرة الذاتية والسيرة المسرحية: ففي السيرة الذاتية يهيمن ضمير المتكلم (أنا)¹ نظرا لكون السارد شخصية رئيسة مشاركة في الأحداث التي يرويها وعلى علم بأدق تفاصيلها، إذ "إن ضمير المتكلم يأتي في الخطاب السردية شكلا دالا على ذوبان السارد في المسرود، وذوبان الزمن في الزمن، وذوبان الشخصية في الشخصية، ثم على ذوبان الحدث في الحدث؛ ليغتدي وحدة سردية متلاحمة تجسد في طياتها كل المكونات السردية بمعزل عن أي فرق يبعد هذا عن هذا"². وهو ما يسميه "جيرار جينيت" بالسرد المتجانس homodiegetic narrative: حيث "تحكي القصة على لسان سارد مادة الحكي الداخلي أو سارد مادة الحكي المتجانس الذي يكون حاضرا بصفته أحد الشخصيات في القصة. وتشير البادئة homo إلى حقيقة أن الشخص الذي يقوم بفعل السرد هو أيضا شخصية على مستوى الفعل"³. وينبثق عن هذا النوع من السرد ما يعرف بـ السرد

¹ - إن الأنا معادل، من بعض الوجوه، لتعريف النفس، وككشف النوايا أمام القارئ مما يجعله بها أشد تعلقا، وإياها أبعد تشوفا. عن عبد المالك مرتاض، نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، الكويت، 1998، ص: 160

² - عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، ص: 161

³ - يان مافريد، مدخل إلى نظرية السرد، ترجمة: أماني أبو رحمة، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، بغداد، الطبعة 1، 2011، ص: 73

المتجانس في الحكى الذاتي autodiegetic narration: بوصفه "سرد يقدمه الشخص الأول أو الأنا، الذي هو البطل في نفس الوقت"¹. من هنا، يكون حضور ضمير المتكلم الأنا (السارد) في الكتابة السير الذاتية، يحيل على المؤلف ويتأهى ويتطابق معه بشكل كلي؛ حيث يقوم ضمير المتكلم الأنا بدور مزدوج بوصفه ساردا (شخصية المؤلف) وشخصية رئيسة، مما يؤدي إلى تداخل صوت الكاتب وصوت الشخصية داخل النص، "فلكي تكون هناك سيرة ذاتية (أو أدب شخصي بصفة عامة) يجب أن يكون هناك تطابق بين المؤلف والسارد والشخصية"². وإذا كانت السيرة الذاتية تروى بضمير المتكلم (أنا)، نظرا لكون الكاتب يروي أحداثا ووقائع حقيقية عايشها بنفسه، فإن المسرحية تزوج بين ضميرين؛ أي بين ضمير المتكلم (أنا) وضمير المخاطب (أنت)، لكونها يبرزان العلاقة المباشرة بين الشخصيات، ويعكسان تفاعلاتها مع بعضها بعضا، بحيث يحيل ضمير المتكلم على الذاتية والشعور الداخلي للشخصية، بينما يوجه ضمير المخاطب الكلام إلى شخصية أخرى؛ الأمر الذي يخلق ديناميكية حوارية تظهر الصراع، التعاون، أو حتى المشاعر والأفكار، وتظهر هذا التوظيف للضميرين في السيرة المسرحية "رجل الخبز الحافي" عبر الحوار الدائر بين شخصية "ميرودة" وشخصيتي "شك" و "ري"، وبين "شك" و "ري":

"-شك: يبدو لي أنني أعرفك!"

- ري: أما أنا فأعرفك كما تعرف أنت نفسك؟!

- شك: ربما تعرفني، لكنك لا تعرفني كما أعرف أنا نفسي!

- ري: كنت تشرب؟

- شك: كنت أعيش

- ري: وتشرب؟

- شك: شرحت صدري للرياح الأربعة مذ كنت صبيا

- ري: إلا أنك لم تعش المنفى؟

- شك: في ذاتي عشت منفيًا

- ري: وكنت تشرب؟

¹ - يان مافريد، مدخل إلى نظرية السرد، نفسه، ص: 73
² - مدوح فرح الناني، رواية السيرة الذاتية في مصر: دراسة في التأصيل.. والتشكيل، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، الطبعة 1، 2011، ص: 353

- شك: كنت من حين آخر، أغضب!

- ريك: لأنك تشرب؟

- شك: قد يحدث وأن أسب¹.

وقد يحضر الحوار الذاتي (المونولوج) هو الآخر في المسرحية، بوصفه خطاباً تلقيه الشخصية الرئيسة بمفردها موظفة ضمير المتكلم (الأنا)، تعبر من خلاله عن أفكارها ومشاعرها وهواجسها وما عايشته من أحداث أليمة وقاسية، بصوت مسموع سواء توجهت به لذاتها أو إلى شخصية تتخيلها، على الرغم من غياب التفاعل المباشر مع شخصية أخرى. وهو يقترب في ذلك من مفهوم "التجريد" في الشعر العربي القديم؛ حيث يستحضر الشاعر، شخصا من ذاته يحاوره ويناجيه، على نحو ما نجد في المقطع الشعري من قصيدة الشاعر "أبو فراس الحمداني":

"أراك عصي الدمع شيمتك الصبر
أما للهوى نهبي عليك ولا أمر
بلى أنا مشتاق وعندي لوعة
ولكن مثلي لا يذاع له سر"

ومن أمثلة المونولوج في مسرحية "رجل الخبز الحافي" نستحضر بوح "ري" بما عايشه وهو طفل يقاتل من القمامة، فيقول:

"- ري: كانت المدينة عارية من أحيائها في ذلك الصباح العاري من شمس، وكنت أنا وجوعي نتسكع بين مزابل الأحياء الباذخة بتخمة الأجانب. من أثار الآخر، هي أم أنا؟ كانت شهية وكنت جائعا. أسألت لعايي، أثارتي في نزعة الذباب المتأهب دوما للهجوع والرسو. أنا المركب الجائع وهي مينائي النتن بتخمته. سأغتصبها! هي من تدعوني. تشايقني، تغريني بالانقضاض والافتراس، سأعربها كهذا الصباح من ريشها، سأقشر جسدها ريشة ريشة إلى مثالة اللحم الشهي. إنها شهية وأنا جائع. شبقية في موتها شهية كدجاجة وأنا جائع ككلب شريد، عفن كذبابة تائهة تبحث عن قوتها في قمامة باذخة، أفتضها متى أشاء. كيف لها أن تتمتع وتندلع ومصاريني منذ أيام تتضوع؟"²

هكذا، يكون الزبير بن بوشتي قد عمد في تشكيل نص مسرحيته السيرية "رجل الخبز الحافي" إلى استدعاء بعض الشخصية مثل: فاتى وعبيد وميرودة، وشطره لشخصية شك/ري إلى ذاتين، لتشارك مجتمعة في استعادة حياة محمد شكري القاسية، والخوض في عوالمه المتناقضة، وهو ما دفع بالكاتب إلى توظيف الحوار

¹ - الزبير بن بوشتي، رجل الخبز الحافي، منشورات مؤسسة محمد شكري، طنجة - المغرب، الطبعة 1، 2014، ص: 19 - 20

² - الزبير بن بوشتي، نفسه، ص: 75

بنوعيه؛ الخارجي بواسطة ضميري المتكلم "الأنا" والمخاطب "أنت"، والداخلي (المونولوج) من خلال ضمير المتكلم الأنا، ما داماً سيسعفانه في تحقيق رؤيته الفكرية والجمالية.

أما الجانب الثاني، فهو متصل بالأحداث المرجعية والواقعية التي يفترض أنها حصلت بالفعل وأن شخصية حقيقية قد عايشت هذه الوقائع والأحداث. وبالعودة إلى المسرحية نجد أنها تحيل إلى الوقائع والأحداث التي عايشها شكري فعلاً، حتى أن أول ما يثير انتباهنا ونحن نقرأ/نشاهد العمل المسرحي "رجل الخبز الحافي" هو العنوان الذي يستمد معناه من سيرة الكاتب المغربي "محمد شكري"¹ الذاتية "الخبز الحافي"، التي ضمنها الكاتب تجاربه الشخصية ومعاناته في فترة الطفولة والمراهقة. وإذا عمدنا إلى تفكيك هذا العنوان أَلَفِينَا كلمة "رجل" تحيل على التطور من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة، التي تظل مشوبة بذكريات الماضي المؤلمة. في حين ترمز كلمة "الخبز" إلى الحاجة الأساسية للبقاء على قيد الحياة؛ فالخبز هنا ليس مجرد طعام، بل هو رمز للفقر والجوع والحرمان الذي عانى منه شكري وأسرته. إضافة إلى ذلك فإن لفظة "الحافي" تشير إلى الفقر المدقع، حيث يُظهر العربي أو الحفاء نقصاً في الموارد والعيش في ظروف قاسية. ومن ثم، فإن عنوان المسرحية "رجل الخبز الحافي" يخلق تبايناً مثيراً بين الإنسان (رجل) والرمز (الخبز الحافي)، وهذا التناقض يعكس الصراع الداخلي الذي عاشه شكري بين كونه إنساناً يحمل ذكريات مؤلمة وبين تحوله إلى كاتب نوعي يعبر عن معاناة الطبقات المهمشة.

ويتراوح العنوان بين زمنين؛ أي بين الماضي والحاضر؛ فكلية "رجل" تشير إلى حاضر محمد شكري الكاتب المعروف، بينما "الخبز الحافي" يعود بالقارئ/المشاهد إلى الماضي، إلى طفولة شكري الفقيرة. هذا الدمج الزمني يعكس تطور شخصية شكري من طفل يعاني الفقر إلى كاتب مشهور يعبر عن تلك المعاناة من خلال أدبه. هكذا يمكن القول بأن "رجل الخبز الحافي" هو عنوان غني بالرموز والدلالات. يجمع بين السيرة الذاتية لمحمد شكري وتجاربه الشخصية وبين الكاتب المتمرد على قوانين الكتابة الملتزمة، الذي استطاع أن يفصح ويكشف المسكوت عنه من خلال تعبيره عن معاناة الإنسان في مواجهة الفقر والحرمان. إن هذا العنوان يعكس بعمق الصراع الداخلي والخارجي مع الآخر الذي شكّل جوهر حياة شكري وأدبه، ويجعل من المسرحية عملاً فنياً يعبر عن تلك التجربة بكل أبعادها.

¹ - محمد شكري (1935-2003)، أديب مغربي ولد عام في منطقة "آيت شيكر" بإقليم الناظور شمال المغرب. نزح مع أسرته الفقيرة إلى مدينة طنجة عام 1942. بدأ تجربته الأدبية مع قصته الموسومة بـ "العنف على الشاطئ" التي نشرها سنة 1966، مجلة الآداب اللبنانية، وانضم لاتحاد كتاب المغرب في فبراير/شباط 1973، لكنه لم يعرف طريقه إلى الشهرة إلا بعد كتابته لسيرته الذاتية "الخبز الحافي" وما تلاها من أجزاء "زمن الأخطاء" و "السوق الداخلي" ومؤلفات روائية وقصصية ومسرحية أخرى.

وبانتقالنا إلى متن العمل المسرحي نجد كاتبه "الزير بن بوشتي"¹ يصرح بأن هذه المسرحية تعكس بدقة حياة وشخصية الكاتب المغربي "محمد شكري" المعقدة، وصراعاته النفسية مع ذاته ومع الآخر:

"في هذا النص محاولة لفهم طبيعة هذا الصراع. إنه غوص في ذاكرة، قراءة لنفسية، معالجة لشخصية شائكة ظل شكري يلهو بزمام شأوها باستعراض الذات والملمات منذ أن ابتلي بلعنة الكتابة"².

هذه المعالجة الدرامية تصور حياة "محمد شكري" من خلال شخصيتين رئيسيتين هما: شخصية "شك"، وشخصية "ري"؛ بحيث تمثل الشخصية الأولى، "شك" الأب المتسلط والمستبد، وشكري الكاتب المعروف بجرأته وتمرده، بينما تجسد الشخصية الثانية، "ري"، الطفل البائس الذي عاش طفولة مشردة وصعبة كما تجسد "رواية الخبز الحافي". هاتان الشخصيتان تتقابلان في تسعة مشاهد تعبر عن الصراع الفكري والوجودي، بدلاً من الصراع من أجل البقاء.

هكذا، يكون "الزير بن بوشتي" يضمن مسرحيته "رجل الخبز الحافي"، جزءاً من سيرة محمد شكري النفسية، التي تحضر فيها الطفولة بشكل كبير، بوصفها المرحلة العمرية التي تشكلت فيها شخصية شكري الإنسان، والتي انعكست على باقي المراحل العمرية اللاحقة. ولا شك أن القارئ لرواية "الخبز الحافي" يكتشف أن شكري، عاش طفولة قاسية وبأسئة، تطبعها الفاقة والتشرد والحرمان من أبسط شروط العيش الكريم. ومن ثم، فإن "الزير بن بوشتي" وانطلاقاً من صداقته لشكري وقربه منه، عمد إلى النبش في ذاكرة هذا الأخير مسعيًا في قالب درامي المحطات البارزة في حياته، فنجد في بداية النص يقدم وصفاً للملامح ووجهه، وطباعه، وألفة شخصيته العنيدة المتمردة التي تشي باتمائه لمنطقة الريف.

"ميرودة³: أنف معقوف، شاربان أشقران، معطف بني ناعم، برية باسكي...عشت استثناء وهما أنت تموت استثناء لتبعث هنا مرتديا معطفك المعتاد بجيوب ما خلت يوماً من علبتي سيجائر اثنتين، تخرج علبة أولمبيك الزرقاء، أولمبيك الزرقاء لاحتراق الصباحات السوداء، تتبعها بإخراج علبة مارلبورو، ومارلبورو لرماد المساءات

¹- الزير بن بوشتي من مواليد مدينة طنجة (المغرب) عام 1964. حائز على جائزة "اتحاد كتاب المغرب للأدباء الشباب" عام 1992 عن مسرحيته "الأخطبوط"، وجائزة أفضل نص مسرحي في "المهرجان الوطني للمسرح المغربي" في مكناس في 2004 عن مسرحية "للا تجملة"، وعلى نفس الجائزة في المهرجان ذاته عام 2008 عن مسرحيته "أقدام بيضاء". وجدير بالذكر أنه في مطلع سنة 2000 اشغل إلى جانب المخرجة الأميركية "آلن ستوارت" (1920 - 2011) في إقامة فنية بمسرح "لاماما" في مانهاتن بنيويورك، والتي أعد خلالها للمسرح حكاية أحمد اليعقوبي "الليلة ما قبل التفكير". ينظر:

<https://2m.ma/ar/news/%D8%A7%D9%84%D8%B2%D8%A8%D9%8A%D8%B1-%D8%A8%D9%86-%D8%A8%D9%88%D8%B4%D8%AA%D9%89-%D8%B6%D9%8A%D9%81-%D8%B8%D9%87%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AD%D8%AF-%D9%81%D9%8A%D8%AF%D9%8A%D9%88-20231105>

²- الزير بن بوشتي، رجل الخبز الحافي، ص: 7

³- ميرودة شخصية تحمل تاريخين: تاريخ أم وتاريخ مومس. شخصية ترهن جسدها على خطوط التماس بين المقدس والمندس.

الشقراء... بأنفك المعقوف تبدو متعجلاً قلقاً. ما أن يستقر بك مقام حتى تتعجل استبداله. مددناك وقفت، أقعدناك انتصبت. كل الدفء غارقون في نومهم الأفقي تحت أرضي، إلا أنت فقد أصررت على الرقاد وقوفاً كجبل تدغين¹ لا تمل من معاندة عصف الأيام بقوارص بردها وقوارص قبيلتها. في نظرتك ما يكفي من الرؤيا وفي أنفك شظايا من عصف العشيرة².

ثم توقف عند المجاعة التي ضربت الريف عام أربعين، والتي فرضت على أسرة شكري وقبيلته الهجرة مشياً على الأقدام والأمل يحدهم إلى بلوغ مدينة طنجة الفردوس المفقود لعلهم يجدون فيها خلاصاً لمحتهم وفقهم. "شك: طوحت المجاعة بقبيلتي يوم هاجرت رفقة والدي وقبيلتي في رحلة من الريف مشياً على الأقدام الأجساد تتلحف البرد والأقدام تفتش الأشواك..."³.

لينتقل للحديث عن طفولة شكري البائسة ورحلة البحث عن ملاذ آمن يحميه من عصف أيه وجبروته، ذلك الأب الذي دفع بشكري الطفل إلى تحمل المسؤولية والعمل صبياً في المقهى، وحالاً وبائع جرائد وسجائر مهربة ثم ماسحاً للأحذية بمقابل زهيد، وهو لا يزال في نعومة أظفاره، فكان يقصد المقبرة حيث قبر أخيه عبد القادر الذي لوى والده عنقه حين بكى من ألم الجوع دون رحمة أو شفقة:

"شك: مقبرة مقفرة حتى من أمواتها. وهذا الليل المائل يكتسح سوداء قلبي. كنت ههنا أبيت ليلي وأشأغب نهاري. أسرق قوت اللحظة من محافظ السائحات والمقيات النصرانيات... جلاباب الأبوة يثقل كاهلي، صرت ابي مع عصف الايام وقسوة السنين. أحن إلى حزامه وهو يعزف لحن الجحيم على جسدي الألم... سأعزف نفس اللحن بنفس الحزام على نفس الجسد، جسد شبيهي الهارب مني، سأوثق خناتي بيدي هاتين... سألوي عنقه هكذا، وكأني ألي في خنقه لأخي عبد القادر حد الموت. أريد اقتراف نفس الجرم لأصير نفس الضحية"⁴.

وتحضر مدينة طنجة في المسرحية كما هو الحال في ذاكرة شكري، باعتبارها فضاء للثي وتشيء الذات من أجل الحصول على الخبز والاحتياجات من العفونة؛ فقد كان شكري يقضي يومه متمسكاً بين أحيائها وأزقتها العتيقة، يتلصص على حاويات القمامة بحثاً عن بقايا طعام يخفف به وطأة الجوع، ويسكت أين أمعائه الفارغة:

¹ - جبل تدغين (بالأمازيغية: تيدغين) هو جبل مغربي، وأعلى جبل في سلسلة جبال الريف شمال المغرب، حيث يبلغ ارتفاعه 2456 متراً عن سطح البحر. تختاله منطقة طبيعية وسياحية خلابة. سأكمة المنطقة معروفة بالكرم والجود وحسن الضيافة. تسكن المنطقة قبيلة بني سادات كنامة. ينتمي جبل تدغين لإداريا لجماعة عبد الغاية والسواحل بإقليم الحسيمة.

ينظر: ويكيبيديا الموسوعة الحرة:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A8%D9%84_%D8%AA%D8%AF%D8%BA%D9%8A%D9%86

² - الزبير بن بوشتي، رجل الحزب الحافي، نفسه، ص: 11 - 13 - 14

³ - نفسه، ص: 20

⁴ - نفسه، ص: 50

"ري: كانت المدينة عارية من أحيائها في ذلك الصباح العاري من شمس، كنت أنا وجوعي تسكع بين مزابل الأحياء الباذخة بتخمة الأجانب. من أثار الآخر هي أم أنا؟ كانت شهية وكنت جائعا. أسألت لعالي، أثارت في نزعة الذباب المتأهب دوما لل هجوم والرسو. أنا المركب الجائع وهي مينائي النتن بتخمته. سأغتصبها! هي من تدعوني. تشابقي، تغرني بالانقراض والافتراس...إنها شهية وأنا جائع. شبقية في موتها شهية كدجاجة وأنا ككلب شريد، عفن كذباية تائمه تبحث عن قوتها في قمامة باذخة، أفتضها متى أشاء. كيف لها أن تمنع وتندلع ومصاريني منذ أيام تتضوع"¹.

ولم يكن للزير بن بوشتي أن يخوض في عوالم شكري المتناقضة، والمتأرجحة بين المقدس والمدنس، دون الوقوف عند علاقته بالخر ومغامراته النسائية، التي انغمس فيها منذ نعومة أظفاره عندما كان يعمل صبيا في المقهى. ففي سيرته الروائية يشير محمد شكري إلى بداياته الأولى مع التدخين ومعاقرة الخمر، فيقول:

"أدخن الكيف والسجائر في الخفاء. حين أنسخر لأحد زبناء المقهى، يعطيني «سبسيا» من الكيف أو كأس خمر أو قرصا من معجون الحشيش...رواد المقهى يشجعونني على تدخين الكيف أو أكل معجون الحشيش...شربت نبيذا لأول مرة. تقيأت. مرضت. قالوا لي أيضا: «هذا لا يحدث إلا في المرة الأولى». إنهم على حق هؤلاء الحشاشون والسكراري"².

وهو ما يشير إليه الزير بن بوشتي في نص مسرحيته على لسان شك:

"شك: (للكأس) عشت واياك، أدمنتك كأسا شاهدا على مماتي، أدين لك بلعنة حياتي، فكنت لموتي كل هذا السراب المبحوح في حنجرة الكون. (للكأس) وأسألك! (إلى ري الذي يراقص مبرودة) هل هو أنا حقا؟ وهل لشيبهي وجه يشبهني في الرقص والحروف؟ هل هو أنا حقا ذلك الصبي الذي أدمنتك وهو ماسح أحذية؟ هل هو أنا حقا ذاك الطفل الذي عاقرك وهو يبيع على الأرصفة دياريو أفريكا؟ هل هو أنا حقا ذلك الفتى الذي لازمك وهو يقود البحارة الأمريكيان إلى قاع طنجة الدولية؟"³.

أما علاقة شكري بالنساء فقد توطدت بشكل مبالغ فيه، نظرا لكونه كان يبحث فيهن عن عطف وحنان الأم اللذين حرم منهما بسبب فراره المتكرر والدائم من منزل العائلة هربا من بطش وقسوة أبيه. إلا أن المرأة التي كان لها بالغ الأثر في حياة شكري بعد والدته، والتي كانت ملهمته لخوض مغامرات كثيرة مع نساء عديدات، هي "حرودة" معلمة المعاشرة:

¹ - نفسه، ص: 75

² - محمد شكري، الخبز الحافي، دار الساق، 1973م، ص: 30 - 31

³ - الزير بن بوشتي، رجل الخبز الحافي، ص: 36

"- حرودة: ها أنت قد نمت مع أول امرأة. أأست أنا أول امرأة تنام معها؟

ابتسمت وهززت لها رأسي.

- ستفكر دائماً في هذه الدخلة معي" ¹.

وفي خضم الصراع الذي يخوضه "شك" و "ري" للانعتاق من قيود الماضي المثقل بمشاهد العنف والقتل والضياح، تخضر شخصية ميرودة في النص المسرحي مجسدة لصورة الأم والحبيبة والساقية والمضيعة في المقبرة. ومن أمثلة حضور شخصية ميرودة في صورة حرودة، أول مغامرات شكري النسائية، في النص المسرحي:

"- شك: ميمونة أمي وحرودة التي كنتِ

- ري: وترانيم عيد بعيد في عينيك تتلوها أشعار ظهيرتنا العارية.

- ميرودة: كانت لحظة فقط اقترفناها سويًا.

- شك: سقتني رحيق أمسي الهارب

- ميرودة: هي بالكاد قطرة ماء

- ري: بها جرت مياه نهري الشريد

- شك: من صهرج تطوان

- ري: إلى مونيك وهران

- شك: مذ تلك اللعنة

- ري: صار حضنك شجرة أنسابي

- ميرودة: مذ هيأت لمركبك نبض أمواجي، وقلت لك: ته! إن اليم يمك.

- ري: وتهت في يم صار همي

- شك: صار وطن أوهامي

- ري: مذ استوطنتك وأنا أموت

- شك: كل يوم بين أحضان العاهرات

- ري: ... أقصد بين أحضان القديسات" ².

¹ - محمد شكري، الحيز الحافي، ص: 45

² - الزبير بن بوشتي، رجل الحيز الحافي، ص: 37 - 38

كما تحضر ميرودة الأم في النص المسرحي بوصفها الفردوس المفقود بالنسبة لشكري الطفل، فقد حرم من حضنها وحنانها في الفترة التي كان فيها في أمس الحاجة إلى دفء أمومتها وأمان حضني:

"- ميرودة: أراك تترنخ بين ضفتي الحنين، تتأرجح بين ما كنته طفلاً وما كانه أبوك. أخوك مقتول وأبوك القاتل، ولا شاهد!.

- شك: إلا أنا... و... أنت؟

- ميرودة: أنا حضن أمومتك إن ارتضيتني ديناً لك!

- شك: ارتضيتك أما تدين بشبقتي وأنا أعبر جسديك من لعنة الطفولة إلى لعنة الأبوة.

- ميرودة: أرى حزام أبيض الجلاي يتغطرس في يدك تغطرسه بالأمس على ظهرك...

- شك: بل أناغمه وكأني أربي يناغم جسدي بجلاي... أين شبيبي حتى أصله أبوتي...

- ميرودة: أراك تركض! لم تهدر ريعانك في الهروب؟ عد إلى حضني!

- ري: حيث تفوح رائحة الموت!

- ميرودة: في حضني لك حياة أخرى لا يدركها هروبك الطفولي"¹.

وإذا كان حضور الطفولة في المسرحية قد اقتضته ضرورة الكتابة عن الذات، خاصة في جانبها النفسي؛ أي ربط السابق باللاحق، فإن هذا الحضور جاء عرضياً، لكون العمل ينطوي على فكرة محورية تتمثل في الصراع بين "محمد شكري" الكاتب، وبين روايته "الحبز الحافي" التي استأثرت بالشهرة على حساب أعماله الأخرى، وعلى حساب كاتبها نفسه، حتى أن لقب الشهرة الذي عُرف به في الأوساط الأدبية والنقدية قد التصق بها، فأصبح يعرف بـ "صاحب الحبز الحافي" الذي استطاع بأسلوبه النوعي وجرائه الكبيرة تحطيم قدسية الطابوهات، بخوضه في عوالم الفقر والتمهيش والجنس واضطهاد المرأة وتعنيفها. وهذا ما صرح به كاتب المسرحية "الزبير بن بوشتي" في تقديمه للعمل:

"ظل شكري يشتكي طيلة حياته من شهرة الحبز الحافي التي سمحت مشواره الأدبي. "تبا لهذا الكتاب كان يقول"².

وعليه فإن، صراع شكري لم يكن مع ذاته وماضيه المثلث بذكرات عنف الأب والفقر والجوع والتمهيش فقط، بل كان أيضاً صراعاً مع القيم والعادات المتفشية في المجتمع المغربي، وفي مدينة طنجة على وجه التحديد، ومع

¹ - الزبير بن بوشتي، رجل الحبز الحافي، 50 - 51

² - نفسه، ص: 7

"رواية الحبز الحافي" التي أخذت حيزاً كبيراً من الشهرة، حجت الأضواء عن الكاتب وعن أعماله الأخرى التي لا تقل أهمية عن "الحبز الحافي".

خاتمة:

ختاماً يمكن القول بأنه على الرغم من الاختلاف والتباين الحاصل بين الباحثين والنقاد في مرجعيات فهمهم وتأويلهم لمفهوم المسرحية وتوظيفه في مجالات المسرح المختلفة، فإنهم يتفقون على كون المسرحية؛ عملية انتقال وتحول من حالة أدبية أو فنية إلى أخرى؛ أي تحويل وتخوير أي نشاط أو فكرة أو نص أدبي مكتوب إلى شكل مسرحي، بهدف جذب الجمهور وإثارة وعيه، استناداً إلى مجموعة من العناصر الأدائية والبصرية التي تضفي على العرض طابعاً فرجولياً وتفاعلياً.

ويرجع ميل المسرحيين إلى النهل من النصوص الأدبية بشكل عام، والسيرة الذاتية/الغريبة بشكل خاص، واتخاذها مادة لأعمالهم المسرحية، بالأساس إلى التداخل الحاصل بين هذه الأجناس، خاصة بين السيرة والمسرحية؛ من حيث عرض الأحداث والوقائع، وتوظيف الشخصيات، والزمان، بالإضافة إلى تقاطعها في بعض الأساليب الفنية من قبيل: السرد والوصف، والحوار، والرؤية السردية، وكذا التأثير الجمالي في المتلقي.

ومن المسرحيين الذين جنحوا إلى مسرحية السيرة الذاتية واتخاذها مادة لعملهم المسرحي، نجد "الزير بن بوشتي" الذي استطاع بحكم صداقته لمحمد شكري وقربه منه، أن يستعيد في قالب درامي محطات بارزة من حياة هذا الكاتب المتمرد والمتفرد، بدءاً من طفولته القاسية، حيث عاش الجوع والحرمان والتشرد، والتي استحضرها الكاتب في النص بشكل عرضي، بيد، أن الفكرة الأساس التي تقوم عليها المسرحية، صراع محمد شكري مع أناه ومع روايته "الحبز الحافي" التي استحوذت على الشهرة على حساب أعماله الأخرى، وغيبته حضوره ككاتب فذ له القدرة على استنطاق الكلمات لقول ما عجز الكثير من الكتاب عن البوح به أو طرحه في كتاباتهم؛ فمحمد شكري مذخر بالكتابة وهو يدافع عن المرأة المضطهدة، والطبقة الفقيرة والمهمشة، فاضحاً زيف المجتمع وتناقضاته. ومن ثم، يمكن القول بأن السيرة الذاتية أو الغريبة لها طاقاتها التعبيرية والإبداعية لتكون مشروع عرض مسرحي، وذلك لما تنطوي عليه من خصائص أدبية وفنية تتشابه فيها مع النص المسرحي؛ من الحبكة إلى الصراع، مروراً بالشخصيات والزمان والمكان... بالإضافة إلى موضوعاتها القريبة من الحياة اليومية. وبالتالي، فإن للسيرة المسرحية القدرة على التأثير في المتلقي والدفع به إلى المشاركة في إنجازها.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- أحمد أمين، النقد الأدبي، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، الطبعة 4، 1387هـ/1967م.
- باتريس بافيس، معجم المسرح، ترجمة: ميشال ف. خطار، مراجعة: نبيل أبو مراد، مكتبة الفكر الجديد، بيروت، لبنان، الطبعة 1، 2015.
- التجاني الصلعاوي ورمضان العوري، معجم اللغة المسرحية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض - السعودية، الطبعة 1، 1438هـ/2017م.
- جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، الطبعة 2، 1984م.
- جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، المجلد 4، الطبعة 3، 1414هـ/1994م.
- رنيه وليك وآوستن وآرن، نظرية الأدب، تعريب: د. عادل سلامة، دار المريح للنشر، الرياض - المملكة العربية السعودية، ط، 1992م.
- الزبير بن بوشتي، رجل الحزب الحافي، منشورات مؤسسة محمد شكري، طنجة - المغرب، الطبعة 1، 2014م.
- سعد محمد رحيم، سحر السرد: دراسات في الفنون السردية؛ الرواية - السيرة والسيرة الذاتية - أدب ما بعد الكولونيالية - أدب الاستشراق، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق - سورية، الطبعة 1، 2014م.
- شرف عبد العزيز، أدب السيرة الذاتية، الشركة المصرية العالمية للنشر - لنجان، الجيزة - مصر، الطبعة 1، 1992.
- صالح معيض الغامدي، كتابة الذات دراسات في السيرة الذاتية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، الطبعة 1، 2013م.
- عبد الفتاح كيليطو، الأدب والغربة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1982م.
- عبد المالك مرتاض، نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، الكويت، 1998م.
- عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه: دراسة ونقد، دار الفكر العربي، مدينة نصر القاهرة، الطبعة 9 مزيدة ومنقحة، 2013م.

فيصل حسين طحير غوادرة، تداخل الأدب مع الفنون الأخرى، تداخل الأنواع الأدبية، مؤتمر النقد الدولي الثاني عشر، 22 . 24، تموز 2008، قسم اللغة العربية وآدابها، بجامعة اليرموك إربد. تخ، نبيل حداد، محمود درابسة، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، مج 2، 2009، ص: 162. (عن مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة الأدب العربي، إعداد الطالبتين: يرة سواعدي، عزيزة بوزريرة، إشراف الأستاذ: عبد الحق محيطنة، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل - كلية الآداب واللغات، سنة 2018).

فيليب لوجون، السيرة الذاتية: الميثاق والتاريخ الأدبي، ترجمة وتقديم: عمر حلي، الدار البيضاء - المغرب / بيروت - لبنان، الطبعة 1، 1994م.

ماري إلياس وحنان قصاب حسن، المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت - لبنان، الطبعة 1، 1997.

مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي الشيرازي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة - مصر، الطبعة 1429، 1هـ/2008م.

مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، الطبعة 4، 2004.

محمد شكري، الخبز الحافي، دار الساق، 1973م.

محمد عبيد الله، رواية السيرة الغريبة: قضايا الشكل، والتناص، وجدل التاريخي والتخييلي، دراسة في رواية "مي- ليالي إيزيس كويا" لواسيني الأعرج، دار كتارا للنشر، الدوحة - قطر، الطبعة 1، 2020م.

مدوح فرج النابي، رواية السيرة الذاتية في مصر: دراسة في التأصيل.. والتشكيل، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، الطبعة 1، 2011م.

ه. ب. تشارلتون، فنون الأدب، ترجمة: زكي نجيب محمود، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة - مصر، 1364هـ/1945م.

يان مانفريد، مدخل إلى نظرية السرد، ترجمة: أماني أبو رحمة، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، بغداد، الطبعة 1، 2011م.

Philippe Lejeune, L'Autobiographie en France, Paris : Libraire Armand colin, 1971.

موقع إلكتروني:

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-arabic/biography>

موقع إلكتروني:

<https://2m.ma/ar/news/%D8%A7%D9%84%D8%B2%D8%A8%D9%8A%D8%B1-%D8%A8%D9%86-%D8%A8%D9%88%D8%B4%D8%AA%D9%89-%D8%B6%D9%8A%D9%81-%D8%B8%D9%87%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AD%D8%AF-%D9%81%D9%8A%D8%AF%D9%8A%D9%88-20231105>

ويكيبيديا الموسوعة الحرة موقع إلكتروني:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A8%D9%84_%D8%AA%D8%AF%D8%BA%D9%8A%D9%86

Propriétés sémantiques du lexique nominal et complément de matière : acquis des élèves de 6^{ème} année primaire

Oumaima Boudefla

Laboratoire CEDUC

Université Mohammed Premier

Maroc

ElMehdi Kaddouri

Laboratoire CEDUC

Université Mohammed Premier

Maroc

Résumé

Cet article s'intéresse à la maîtrise des propriétés sémantiques du lexique nominal chez les élèves de sixième année de l'enseignement primaire à Oujda, avec une attention portée au complément de matière (CM). À partir de l'analyse d'un manuel scolaire de l'enseignement public et d'exercices proposés aux élèves, l'étude poursuit deux objectifs : (i) évaluer la compétence des élèves dans l'utilisation de structures lexicales mobilisant des relations sémantico-syntaxiques fines, à travers le choix de prépositions appropriées selon la catégorie sémantique du nom, lors de l'ajout d'un CM ; (ii) vérifier la présence de ces mécanismes dans le manuel analysé. L'objectif est de déterminer si une sensibilisation à ces mécanismes, qui régissent l'usage du lexique nominal, permettrait aux élèves de développer leur compétence lexicale.

Les résultats montrent que le manuel n'aborde pas de tels mécanismes, et que des lacunes persistent dans le choix des prépositions appropriées lors de l'ajout d'un CM à un nom. Après une phase de sensibilisation, une nette amélioration a été observée : les élèves utilisent des prépositions adaptées à chaque catégorie de noms. Ces progrès soulignent l'importance d'une telle sensibilisation pour renforcer leurs compétences lexicales, avec des retombées positives sur leurs compétences linguistiques et leur maîtrise du français

Mots clés

Lexique nominal, Propriétés sémantico-syntaxiques, Enseignement-apprentissage, Primaire.

Citation :

Boudefla, Oumaima. Kaddouri, ElMehdi (2025, Août). Propriétés sémantiques du lexique nominal et complément de matière : acquis des élèves de 6^{ème} année primaire, N° 8, Tome 2, 2^{ème} Année, P 110-137.

Introduction

L'enseignement-apprentissage du lexique constitue un enjeu majeur dans le développement des compétences linguistiques des élèves, en particulier à l'école primaire marocaine, où se consolident les fondements de la maîtrise de la langue (Direction des curricula, 2021). Parmi les composantes essentielles du lexique, les noms occupent une place centrale dans la structuration du sens et dans l'accès aux connaissances. Leur fonctionnement sémantique ne se limite toutefois pas à la simple identification d'objets ou d'entités, il mobilise des mécanismes complexes d'abstraction, de catégorisation et de hiérarchisation, permettant de déterminer les conditions d'usage des noms en fonction de leurs propriétés sémantiques.

Dans cette perspective, l'étude des propriétés sémantiques du lexique nominal et de leur incidence sur son usage permet de mieux cerner les compétences des élèves et de mettre en évidence l'intérêt de distinguer, d'organiser et de mobiliser les noms en contexte, selon leur appartenance catégorielle sémantique. Dans le présent article, une attention particulière est portée à l'usage des noms accompagnés d'un CM, une structure syntaxico-sémantique qui renseigne à la fois sur la nature constitutive de l'objet désigné et sur sa dimension prépositionnelle, en lien avec la catégorisation sémantique des noms. Il s'agit dès lors de déterminer dans quelle mesure les élèves de 6ème année du primaire sont capables d'introduire de manière appropriée le CM à un nom, en fonction des propriétés sémantiques de ce dernier.

Cette interrogation soulève plusieurs enjeux : Les élèves sont-ils capables d'introduire les compléments de matière en employant la préposition appropriée : "de" pour certains noms (désignant des objets naturels) et "en" pour d'autres (désignant des objets fabriqués) ? Le manuel scolaire leur propose-t-il une sensibilisation suffisamment fine à cet usage du lexique nominal dans ce type de complémentation ? Une sensibilisation à une telle catégorisation sémantique des noms, ainsi qu'à l'adéquation de la préposition, favoriserait-elle un emploi correct de cette structure ?

L'objectif visera deux finalités complémentaires : d'une part, établir un état des lieux précis des compétences lexicales à un moment clé du parcours scolaire, celui de la 6^{ème} année du primaire, ainsi que du contenu proposé aux élèves dans le programme officiel concernant la complémentation des noms et le choix prépositionnel en fonction de leur appartenance à une catégorie sémantique ; d'autre part, vérifier, à travers l'analyse d'exercices destinés aux élèves, dans quelle mesure une sensibilisation à ce mécanisme pourrait améliorer la maîtrise du lexique dans une perspective à la fois fonctionnelle et sémantiquement fondée.

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questions que nous avons posées, nous commencerons par présenter, dans ce qui suit, le cadre théorique qui sous-tend notre réflexion, de manière à situer l'étude dans les travaux existants et à clarifier les notions-clés mobilisées. Ce cadre théorique s'appuiera sur les travaux en sémantique lexicale portant sur la catégorisation des noms et sur les relations prépositionnelles exprimées par le CM. Après cette mise en perspective, nous exposerons la méthodologie adoptée pour mener l'étude, puis nous présenterons et analyserons les résultats obtenus dans le cadre de l'analyse du manuel et des exercices proposés aux élèves.

FONDEMENTS THEORIQUES

L'acquisition du lexique, notamment nominal, repose sur un travail structuré qui dépasse la simple mémorisation de mots (Michieletto, 2010 ; Bentolila, 2011 ; Picoche, 2011 ; Grossmann & Plane, 2008). Elle implique la compréhension des mécanismes qui organisent les relations entre le lexique nominal, ses propriétés sémantiques, grammaticales et ses usages contextuels pour former ainsi une véritable compétence (Tremblay & Anctil, 2020). Ce processus permet à l'élève de mobiliser un vocabulaire actif (Read, 2000), intégré dans un réseau conceptuel et fonctionnel (Petit, 2000 ; Grossmann & Plane, 2008 ; Picoche, 2011 ; Charmeux, 2014), et de produire des effets de sens précis (François, 2015 ; Schmehl-Postai & Huchet, 2022 ; Puren, 2023). Sans cette structuration, l'apprentissage risque de se limiter à une connaissance partielle du lexique nominal et une compétence instable, favorisant l'installation d'une interlangue influencée

par les langues premières de l'élève (Besse & Porquier, 1991 ; Cuq & Gruca, 2017; Weber, 2021).

Pour favoriser la sensibilisation à de tels mécanismes, il convient de rendre explicites les propriétés sémantiques et syntaxiques des noms, afin que ces subtilités, pourtant déterminantes pour une maîtrise fine du lexique, ne restent pas dans l'implicite. Parmi ces mécanismes, peuvent notamment être abordés avec les élèves les processus de complémentation des noms, en particulier ceux qui portent sur des compléments de matière et leurs spécificités prépositionnelles. Une telle approche suppose, en amont, de traiter la question de la catégorisation nominale sémantique, c'est-à-dire la catégorisation ontologique des noms (Flaux & Van de Velde, 2000 ; Huyghe, 2015) avant d'aborder le volet syntaxique traduit par les prépositions adaptées à chacun des éléments de cette catégorisation. Cette catégorisation ontologique désigne l'organisation du lexique nominal selon les types d'entités reconnus dans la représentation intersubjective du réel, indépendamment de la nature objective de ces entités. En outre, elle est étayée par des critères linguistiques explicites, tels que des propriétés distributionnelles et des constructions syntaxiques distinctives permettant leur identification (Huyghe, 2015). Cette catégorisation nominale a été abordée dans plusieurs travaux (Flaux et Van de Velde, 2000 ; Huyghe, 2015 ; Haas & al., 2022). Elle repose sur six catégories distinctives : concret, abstrait, dénombrable, indénombrable, extensif, intensif. Présentons les sous-catégories du lexique nominal susceptibles d'être complétées par la précision de leur matière : les noms d'objets fabriqués et les noms d'objets naturels. Ces deux sous-catégories s'inscrivent dans une catégorie plus générale, à la croisée du concret et du dénombrable.

Le nom concret désigne une entité matérielle dont l'existence est appréhendable par les sens grâce à une forme perceptible (Flaux & Van De Velde, 2000). Les réalités ainsi désignées se caractérisent par des attributs observables tels que la dimension, la couleur ou la densité (Riegel & al., 1994), et disposent d'une autonomie référentielle leur permettant d'être identifiées de manière distincte (Flaux & Van De Velde, 2000 ; Kleiber & Vuillaume, 2011). Elles renvoient à des référents inscrits dans le monde

concret et aisément individualisables, ce qui justifie leur appartenance à la catégorie des entités dites autonomes (Galmiche & Kleiber, 1996). Les noms appartenant à cette catégorie désignent ainsi des entités qui présentent quatre caractéristiques (Flaux & Van De Velde, 2000 ; Kleiber & Vuillaume, 2011 ; Galmiche & Kleiber, 1996):

Matérialité : cette caractéristique fait de l'entité représentée par le nom concret une réalité physique et non immatérielle comme c'est le cas des entités abstraites (cognitives ou conceptuelles) (Flaux & Van De Velde, 2000 ; Kleiber & Vuillaume, 2011).

Perceptibilité : l'entité représentée par le nom concret est directement perceptible par les sens (accessibilité aux sens), contrairement au nom abstrait, qui ne l'est pas (Flaux & Van De Velde, 2000 ; Kleiber & Vuillaume, 2011).

Autonomie référentielle : l'entité représentée par le nom concret existe de manière indépendante dans le monde, elle ne dépend pas d'un support ou d'un contexte pour être interprétée (Flaux & Van De Velde, 2000 ; Galmiche & Kleiber, 1996).

Morphologie : les noms concrets sont généralement des termes de base. Autrement dit, ils ne sont souvent pas dérivés de verbes ou d'adjectifs comme c'est le cas des noms abstraits (Flaux & Van De Velde, 2000 ; Kleiber & Vuillaume, 2011).

Ainsi, ce caractère de concrétude pourrait conférer aux noms appartenant à cette catégorie un certain avantage dans l'apprentissage. Il est en effet plausible que la matérialité et la perceptibilité qui les définissent favorisent la compréhension de leur sens par les élèves, y compris à un stade précoce de l'apprentissage. Les référents désignés par ces noms étant souvent proches de l'expérience quotidienne des élèves ; objets, êtres vivants, phénomènes naturels ; il est possible que cette proximité facilite l'activation de représentations mentales et sensorielles déjà construites. Cela pourrait réduire la charge cognitive nécessaire pour les appréhender et les mémoriser. De même, le lien direct entre le mot et une image mentale relativement stable pourrait rendre les activités de repérage, de

catégorisation et de production lexicale plus accessibles, constituant potentiellement une base favorable pour aborder les conditions d'usage des noms appartenant à cette catégorie.

Dans ce prolongement, la forme perceptible de ces noms est inhérente à l'objet lorsqu'il s'agit de noms dénombrables (Kleiber & Vuillaume, 2011). Ces derniers renvoient à des éléments distincts et séparés, perçus comme des unités individuelles (Lauwers & Vermote, 2015). Leur caractéristique centrale est la discontinuité : chaque élément peut être identifié, isolé et compté de façon précise. Cette catégorie désigne un objet ou un être individuel et distinct (Flaux & Van De Velde, 2000). Ainsi, cette catégorie englobe les noms qui désignent des êtres ou des objets (Flaux & Van De Velde, 2000) susceptibles d'être quantifiés à l'aide d'articles tels que "un, une, des", ou encore par des déterminants indiquant une quantité numérique (un, cinq, plusieurs, quelques, etc.) (Flaux & Van De Velde, 2000 ; Riegel & al., 1994 ; Kleiber, 2014).

Les noms concrets partagent la propriété commune de désigner des entités matérielles accessibles à la perception, mais ils ne forment pas pour autant un groupe uniforme. Leur diversité sur les plans sémantique, syntaxique et morphologique impose de les organiser en sous-catégories spécifiques. Parmi celles-ci, on distingue notamment les noms d'objets fabriqués et les noms d'objets naturels, tous deux susceptibles d'accueillir un CM. Détaillons à présent chacune de ces deux catégories afin de préciser la préposition qu'elles mobilisent lorsqu'un tel complément est introduit :

Noms d'objets naturels inanimés : cette catégorie regroupe les noms qui désignent des réalités présentes dans la nature, mais qui ne relèvent ni du domaine des objets fabriqués, puisqu'ils ne sont pas le produit d'une intervention humaine, ni de celui des êtres vivants dotés d'intentionnalité (Flaux & Van De Velde, 2000). Ils renvoient ainsi à des entités naturelles dépourvues de volonté propre, qu'il s'agisse d'organismes vivants sans intentionnalité, comme "arbre ou algue", ou encore de lieux et formations naturelles, tels que "grotte" (Haas et al., 2022).

En général, lorsqu'il s'agit de désigner des éléments naturels inanimés, on ne précise pas spontanément la matière dont ils sont faits. Et, si cette

précision est apportée, on évite d'utiliser la préposition "en". En effet, "en" suppose qu'un matériau de départ a été transformé pour obtenir l'objet en question ; or, cette idée de transformation ne s'applique pas aux réalités naturelles, qui ne résultent pas d'un processus de fabrication humaine (Flaux & Van De Velde, 2000). Ainsi, on dira : "un rivage de sable" ou "une falaise de granite", mais non "*un rivage en sable" ni "*une falaise en granite". Cette règle diffère pour les objets fabriqués, où "en" est approprié : "une chaise en métal", parce qu'on perçoit la chaise comme un produit façonné à partir du métal.

Pour repérer ce type de noms, on peut utiliser des procédés de test linguistique appliqués directement aux noms, en évaluant la validité des exemples obtenus selon leur degré d'acceptabilité (Barque et al., 2014 ; Haas et al., 2022). Ainsi, pour qu'un nom (par exemple : rocher) soit classé dans cette catégorie, il doit satisfaire simultanément deux critères :

Déterminant + Nom + se trouve + complément indiquant un lieu.

Exemple : Le rocher se trouve derrière la colline (localisation physique).

Déterminant + Nom + de + indication de mesure.

Exemple : Un rocher de cinq mètres de haut (mesure).

De plus, le nom doit exclure certains usages considérés comme non recevables :

Mesure + de + Nom :

Exemple : *un mètre de rocher (incorrect).

Déterminant + Nom + décide/choisit + de + Syntagme verbal :

Exemple : *Le rocher a choisi de rouler dans la vallée (incorrect).

Nom d'humain + a construit + Déterminant + Nom + Complément :

Exemple : *Ils ont construit un rocher monumental (incorrect).

Déterminant + Nom + Syntagme verbal
+volontairement/délibérément/consciemment:

Exemple : *Le rocher a volontairement bloqué le passage (incorrect).

Nom d'humain + a fabriqué/déchiré + Déterminant + Nom + à tel endroit/à tel moment:

Exemple : *Elle a fabriqué un rocher en plein désert (incorrect).

En résumé, les usages jugés recevables indiquent que ces noms renvoient à des entités concrètes, situées dans l'espace et définissables par des caractéristiques physiques telles que la dimension. À l'inverse, les emplois non recevables mettent en évidence qu'ils ne peuvent pas être liés à des actions intentionnelles ni à des procédés de fabrication, ce qui exclut toute idée de volonté ou d'origine artificielle.

De tels tests peuvent être mobilisés lorsque les élèves éprouvent des difficultés à établir si un nom relève effectivement de la catégorie des objets naturels inanimés.

Noms d'objets fabriqués : Par rapport aux noms d'objets naturels, les noms désignant des objets fabriqués présentent une structure sémantique plus élaborée et introduisent des nuances spécifiques dans leurs emplois métonymiques et syntaxiques, ce qui en facilite l'identification. Ils désignent des objets matériels issus d'un processus de fabrication humaine et renvoient à un modèle conceptuel préexistant, intégré à leur définition. Ce modèle associe des propriétés liées à l'usage et à la fonction de l'objet (Flaux & Van De Velde, 2000). Par nature, les entités qu'ils nomment sont donc porteuses d'une finalité fonctionnelle précise (Buvet, 2016).

Ces noms peuvent être accompagnés d'un complément précisant la matière dont l'objet est fait (Flaux & Van De Velde, 2000 ; Haas et al., 2022). Ce complément prend la forme d'un syntagme prépositionnel introduit par "en" suivi d'un nom de matière ou de matériau, par exemple : "un sac en cuir", "une table en fer". Cette propriété ne s'applique pas aux noms d'objets naturels, comme rappelé précédemment.

Par ailleurs, lorsque la matière est mentionnée de manière métaphorique, la préposition "en" devient inappropriée, car elle implique que la matière ait existé avant la fabrication. Ainsi, dire "Une couronne en eau" serait incorrect : l'eau n'étant pas ici une matière façonnée pour former la couronne, on utilisera plutôt "Une couronne d'eau".

À l'instar des noms d'objets naturels, les noms d'objets fabriqués peuvent être identifiés au moyen de tests linguistiques appliqués directement à ces termes, dont on évalue la pertinence selon l'acceptabilité des phrases obtenues (Barque et al., 2014 ; Haas et al., 2022). Pour qu'un nom (par exemple : matelas) soit classé dans cette catégorie, il doit satisfaire aux mêmes structures syntaxiques jugées recevables pour les noms d'objets naturels, tout en acceptant certaines constructions rejetées par ces noms d'objets naturels.

Les noms d'objets fabriqués valident deux tests principaux :

Déterminant + Nom + se trouve + complément de lieu.

Exemple : Le matelas se trouve dans la chambre.

Structure : Déterminant + Nom + de + mesure.

Exemple : Un matelas de 28 centimètres d'épaisseur.

Ils rejettent en revanche certains emplois, notamment :

Mesure + de + Nom :

*Trois mètres de matelas (incorrect).

Déterminant + Nom + décide/choisit + de + Syntagme verbal :

* Le matelas a voulu dépasser le sommier (incorrect).

Déterminant + Nom + Syntagme verbal + volontairement/délibérément/consciemment :

*Le matelas a volontairement franchi la porte (incorrect).

En revanche, certaines structures refusées par les noms d'objets naturels sont acceptées par les noms d'objets fabriqués :

Nom d'humain + a construit + Déterminant + Nom + Complément :

Il a construit un matelas spécial.

Nom d'humain + a fabriqué/déchiré + Déterminant + Nom + à tel endroit/à tel moment:

Il a fabriqué un matelas sur mesure.

Ce sont ces deux dernières constructions qui permettent de distinguer les noms d'objets fabriqués des noms d'objets naturels au sein des noms concrets dénombrables, et qui peuvent être présentées aux élèves pour les aider à trancher, en cas de doute, sur l'appartenance d'un nom à telle ou telle sous-catégorie sémantique.

En conclusion, c'est ainsi que nous avons choisi de vérifier auprès des élèves l'opposition entre noms d'objets naturels inanimés et noms d'objets fabriqués, en retenant le critère suivant : la possibilité d'accompagner le nom d'un CM introduit par "en" ou "de". Cette distinction, fondée sur la notion de processus naturel ou de fabrication, permet de mettre en évidence des différences syntaxiques propres à chaque catégorie. En effet, les noms d'objets fabriqués acceptent un complément introduit par la préposition "en", qui signale la transformation d'un matériau préexistant (par exemple : "une tasse en porcelaine"). À l'inverse, les noms d'objets naturels inanimés ne se prêtent pas à cette construction. N'étant pas issus d'un processus de fabrication, leur matière ne peut être présentée comme le résultat d'une transformation. Dans ce cas, la préposition adéquate est "de", qui exprime la composition ou l'appartenance sans suggérer de production (par exemple : Une dune de sable).

La mise en lumière de cette compatibilité syntaxique, adossée à une explication claire du mécanisme sous-jacent, pourrait contribuer à renforcer la précision lexicale des élèves et à limiter les usages incorrects. Elle leur fournirait ainsi aux élèves des repères fiables pour différencier et employer correctement le lexique nominal selon son appartenance sémantique, notamment lors de l'emploi d'un CM, et favoriserait le développement de leur compétence lexicale.

METHODOLOGIE

Pour mener la présente étude, nous avons jugé pertinent de combiner deux types d'analyses. La première porte sur l'analyse du manuel scolaire utilisé dans les deux écoles retenues pour l'étude ("Mes apprentissages en français"). La seconde concerne l'évaluation des prérequis (test 1) et des acquis (test 2) des élèves en ce qui a trait à l'utilisation des prépositions

introduisant les compléments de matière, en fonction de l'appartenance catégorielle et sémantique du nom.

Pour ce faire, l'analyse du manuel scolaire s'est appuyée sur les principales phases de l'analyse de contenu : pré-analyse, catégorisation, codage et comptage, interprétation (Robert & Bouillaguet, 2007). L'analyse des prérequis et des acquis des élèves, quant à elle, repose sur une étude longitudinale, laquelle permet d'observer les mêmes groupes d'élèves sur une période prolongée, avec des collectes de données réalisées à plusieurs moments clés. Contrairement à une étude transversale, qui se limite à une observation ponctuelle, l'étude longitudinale offre la possibilité de suivre les trajectoires spécifiques d'un même groupe et d'identifier les transformations progressives de leurs compétences lexicales.

Deux collectes ont été effectuées : la première (test 1) vise à identifier les prérequis des élèves quant au choix prépositionnel pour l'ajout d'un CM à un nom appartenant à deux sous-catégories différentes. Cette étape a été suivie d'une intervention explicative sur les mécanismes régissant cet emploi. Enfin, la deuxième collecte (test 2) permet d'évaluer les acquis des élèves à la suite de cette sensibilisation. Les modalités précises de ces deux collectes sont présentées ci-après :

Première collecte : productions des apprenants recueillies par le biais d'un exercice mis à leur disposition, afin de vérifier s'ils avaient déjà été sensibilisés à ces propriétés. L'exercice porte sur l'usage approprié des prépositions "en" et "de", selon que l'objet désigné soit fabriqué ou naturel (complément de matière). Les élèves doivent compléter des phrases à trous en choisissant la préposition correcte.

Deuxième collecte : nouvelles productions recueillies à travers un exercice, réalisés après une intervention en classe visant à introduire auprès des élèves les mécanismes régissant l'usage des noms d'objets fabriqués et naturels pour l'ajout d'un CM. Cette collecte a pour objectif d'évaluer si l'enseignement-apprentissage de tels mécanismes permet une amélioration significative de la compétence lexicale nominale chez les élèves. Cet exercice comporte lui aussi des phrases à trous à compléter par la

préposition adéquate introduisant un complément de matière aux noms relevant des deux sous-catégories nominales.

Ainsi, cette démarche offre une vision dynamique de l'acquisition du lexique nominal à travers ses propriétés sémantiques représentées par son appartenance sémantique catégorielle (objet fabriqué, objet naturel) et syntaxiques représentées par le choix prépositionnel adéquat (en / de), tant dans le contenu destiné à la présentation aux élèves que dans les productions des élèves eux-mêmes.

Comme public cible, nous avons retenu les élèves de 6^{ème} année du primaire dans la ville d'Oujda, située dans la région orientale du Maroc. Étant donné que notre étude est longitudinale, l'échantillon se compose de deux classes issues de deux écoles situées dans des zones géographiques différentes de la ville. Il s'agit de l'école Imam Ali avec 34 élèves et de l'école Othman Ben Affane avec 24 élèves.

RESULTATS ET DISCUSSION

Analyse du manuel scolaire :

Comme notre étude combine la composante lexicale (le lexique nominal et ses propriétés sémantiques) et la composante grammaticale (la syntaxe à travers le choix prépositionnel pour introduire un CM à ce lexique nominal), nous avons choisi d'analyser les leçons relevant de ces deux composantes présentes dans le manuel scolaire. Celles-ci se présentent sous la forme de deux leçons de lexique et de deux leçons de grammaire pour chacune des unités didactiques du manuel. Ces unités sont au nombre de six et sont réparties sur l'année scolaire, ce qui représente un total de douze séances par composante.

En nous appuyant sur les rubriques "J'observe et je découvre", "Je manipule et je réfléchis", "Je retiens / Je construis la règle", "Je m'entraîne" et "Je m'évalue", nous avons extrait les noms présents dans ces supports. Le tableau ci-dessous regroupe les leçons de lexique et de grammaire qui ont fait l'objet de notre analyse :

Lexique	Grammaire
-Savoir utiliser un dictionnaire/ trouver le sens d'un mot dans le dictionnaire (p.14)	- identifier et utiliser la phrase nominale et la phrase verbale (p. 16)
- reconnaître et savoir utiliser les gentils (p.28)	- identifier/ utiliser/ savoir accorder les adjectifs épithète et attributs (p.30)
- identifier des synonymes/ utiliser des synonymes (p.46)	- pronominaliser les compléments du verbe (p.48)
- Savoir utiliser un lexique thématique relatif à la citoyenneté et au comportement civique (p. 60)	- identifier la phrase interrogative totale/ interrogative partielle (p.62)
- reconnaître la notion d'antonymie/ former des antonymes (p.75)	- reconnaître une phrase à la forme négative/ transformer une phrase affirmative en phrase négative (p.80)
- savoir utiliser un lexique thématique relatif aux sciences et aux technologies (p.92)	- reconnaître quelques expressions de la cause/ savoir les employer (p.94)
- identifier les préfixes et les suffixes/ former des mots dérivés (p.112)	-Identifier le CCL et le CCT/ utiliser le CCL et le CCT (p.114)
- savoir utiliser un lexique thématique relatif à l'énergie (p.126)	- savoir réduire une phrase étendue/ savoir faire l'expansion d'une phrase minimale (p.128)
- reconnaître la notion de mot étiquette (p.144)	- identifier le complément circonstanciel de matière (CCM) (p.146)
- savoir utiliser un lexique thématique relatif au défi de la vie contemporaine (p.158)	- reconnaître et savoir utiliser la voix active et la voix passive (p.160)
- reconnaître les noms composés/ identifier la façon dont ils sont formés (p.176)	- reconnaître/ savoir employer les comparatifs et les superlatifs (p.178)
- savoir utiliser un lexique thématique en rapport avec l'art (p.190)	- savoir utiliser le discours direct et le discours indirect (p.192)

Tableau 1 : Leçons de lexique et de grammaire analysées dans le manuel scolaire

Les noms extraits ont ensuite été classés à l'aide d'une grille comportant deux volets : d'une part, les noms désignant des objets fabriqués ; d'autre part, ceux se rapportant à des objets naturels. Cette répartition a été effectuée en tenant compte du contexte dans lequel ces noms apparaissent dans les leçons de lexique et de grammaire du manuel, ainsi que des tests linguistiques propres à chacune des sous-catégories abordées dans les fondements théoriques de la présente étude, en cas de doute quant à leur catégorisation. La récapitulation du nombre de noms identifiés et classés est la suivante :

	Mes apprentissages en français	
	lexique	Grammaire
Noms d'objets naturels inanimés	46	18
Noms d'objets fabriqués	188	209

Tableau 2 : Répartition des catégories sémantiques des noms dans les trois manuels

Ces résultats mettent en évidence la présence de noms relevant des deux sous-catégories, avec une nette prédominance des noms d'objets fabriqués (397 occurrences). Cette richesse témoigne d'une orientation pédagogique

privilegiant la familiarité et la proximité du référent, ce qui facilite l'ancrage des apprentissages dans des réalités concrètes et accessibles aux élèves. Par ailleurs, elle implique que les élèves soient amenés à mobiliser ces noms non seulement lors des cours de lexique et de grammaire, mais également des les autres cours, notamment ceux de production orale et écrite. Cela souligne l'importance et la nécessité de sensibiliser les élèves aux mécanismes d'usage propres à ces sous-catégories, notamment en ce qui concerne la dimension prépositionnelle dans l'introduction d'un CM associé à ces noms.

Par ailleurs, nous avons constaté que ces sous-catégories sémantiques du nom sont le plus souvent introduites de manière implicite. Autrement dit, bien que les noms mobilisés dans les leçons de lexique et de grammaire couvrent les deux sous-catégories, leur dénomination précise (nom d'objet fabriqué, nom d'objet naturel) est rarement explicitée. Nous avons relevé seulement quelques cas isolés où la sous-catégorie est effectivement abordée:

- La sous-catégorie noms d'objets fabriqués est abordée, mais sous une autre dénomination, dans la leçon « Autour du mot art » (p. 190), qui propose une classification des noms en fonction de leur champ d'appartenance, notamment : œuvres (ce champ renvoie aux noms d'objets fabriqués). À titre d'exemple, on peut citer les noms suivants : "film", "toite", "tableau", "sculpture".

- Dans le cours «Lexique thématique des sciences et des technologies» (p.92), on utilise l'expression "mots d'objets" pour désigner des noms d'objets, sans spécifier leur nature ni indiquer explicitement qu'il s'agit de noms. À titre d'exemple, on peut citer les noms suivants : "avion", "robot", "fusée", "ordinateur".

Nous avons également remarqué que les activités proposées prennent plusieurs formes:

- des exercices d'association (relier un nom à sa définition, associer un nom à un adjectif, identifier un mot-étiquette dans une série) (exemple : exercice 2 de "je m'entraîne", p.31 ; exercice 2 de "je m'entraîne", p.93).

- des activités de sélection (identifier l'intrus, entourer un nom selon une consigne donnée) (exemple : exercice 3 de 'je m'évalue', p.79).
- des tâches de complétion (compléter des phrases ou des tableaux, classer des noms selon un critère donné) (exemple : exercice 1 de 'je m'entraîne', p.61).
- des activités de production contextualisée (mobiliser des noms en lien avec un domaine thématique, rechercher des exemples dans un champ précis comme les arts ou les sciences) (exemple : exercices 1 et 2 de 'je m'entraîne', p.29)

L'ensemble de ces activités reflète une volonté de varier les approches, mais leur objectif demeure centré sur des manipulations formelles du lexique nominal. Les élèves sont surtout amenés à identifier, localiser ou remplacer des noms dans des situations encadrées, sans être réellement conduits à développer une compréhension explicite des sous-catégories nominales ni à analyser leurs emplois syntaxiques. Cette tendance est renforcée par l'absence de cours portant sur le CM des noms, de sorte que, lorsque les deux sous-catégories sont abordées, c'est dans des leçons de lexique thématique sans véritable mise en règle.

En somme, la sensibilisation aux mécanismes régissant la complémentation de matière des noms et leur emploi prépositionnel reste absente du manuel scolaire. Bien que certaines activités puissent amorcer une réflexion sur le lexique nominal, leur portée linguistique demeure limitée en l'absence d'une présentation explicite et rigoureusement structurée de ces mécanismes. Cette absence réduit les possibilités de développement d'une compétence lexicale approfondie, sensible aux effets de sens produits par les structures syntaxiques.

Pour ce qui est des semaines d'évaluation, l'analyse met en évidence une présence irrégulière et peu structurée des activités portant sur les sous-catégories sémantiques des noms. Les évaluations, rares et ponctuelles, se présentent sous forme d'exercices simples axés sur le repérage ou la production de noms relevant de la sous-catégorie noms d'objets. Toutefois, à la différence des leçons, aucune terminologie précise n'est mobilisée pour

désigner ou classer les noms concernés. Les consignes recourent à des termes génériques comme ‘‘mot’’, sans faire appel à des catégories explicites telles que ‘‘mots/noms d’objets’’. Ce flou terminologique transfère implicitement à l’élève la responsabilité d’effectuer une catégorisation, sans lui fournir de cadre méthodologique clair.

En conséquence, les dispositifs d’évaluation relevés ne visent ni la vérification de la compréhension des catégories sémantiques en tant qu’objets d’apprentissage, ni l’appropriation de leurs propriétés sémantiques et syntaxiques. Ils se limitent à un contrôle superficiel et intuitif de la capacité à identifier ou produire des noms dans un contexte donné, sans outillage métalinguistique ni perspective de généralisation. Cette orientation traduit un écart notable entre les contenus linguistiques potentiellement enseignables et ceux effectivement pris en compte, restreignant ainsi les possibilités de développement approfondi de la compétence lexicale des élèves.

En définitive, malgré une offre variée en apparence dans le manuel, son contenu demeure largement axé sur la mémorisation et le repérage formel du lexique nominal. L’espace réservé à la réflexion, à l’analyse du sens ou à la mise en contexte des usages des noms reste limité. Une telle orientation interroge la capacité de ces supports à favoriser chez les élèves une maîtrise réelle, consciente et transférable du lexique nominal.

Ces observations invitent à repenser la place accordée aux propriétés sémantiques et syntaxiques dans la conception des contenus scolaires, et soulignent l’importance d’intégrer de manière explicite les dimensions sémantiques du lexique aux démarches d’enseignement-apprentissage du français. C’est dans cette perspective que nous avons choisi de vérifier si les élèves sont sensibilisés à ces mécanismes, à travers l’analyse de leurs prérequis (test 1) et de leurs acquis (test 2) après une phase de sensibilisation, afin d’observer si une amélioration peut émerger, comme le montre la suite de cette étude.

Analyse des prérequis des élèves (test 1) :

L'analyse des données du test 1 met en évidence des performances globalement faibles et proches entre les deux établissements sélectionnés pour mener l'étude, mais avec des nuances notables quant à la distribution des scores et à l'homogénéité des niveaux.

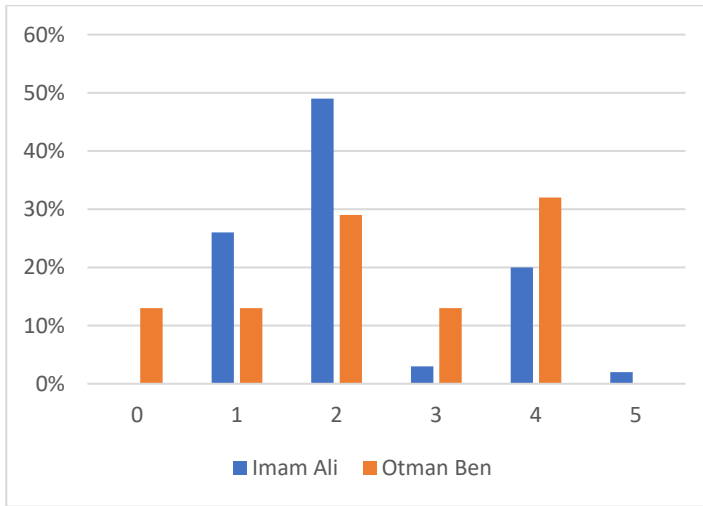


Figure 1 : Distribution des performances des élèves selon le score test 1

La répartition des élèves par niveaux de performance met en évidence des profils distincts entre les deux établissements :

École Imam Ali : La majorité des élèves se situe à un niveau intermédiaire (52 %), dominé par le score 2 sur 5 (49 %). Les faibles performances représentent 26 % des effectifs, concentrées exclusivement au score 1, ce qui traduit des difficultés importantes pour plus d'un quart des élèves. Le niveau élevé est minoritaire (22 %), avec 20 % des élèves atteignant 4 sur 5 et seulement 2 % obtenant le score maximal.

École Othman Ben Affane : Le profil est plus équilibré. Les élèves de niveau faible représentent également 26 %, mais cette proportion est répartie entre 0 sur 5 (13 %) et 1 sur 5 (13 %). Le niveau intermédiaire concerne 42 % des élèves, avec une répartition plus homogène entre 2 sur 5 (29 %) et 3 sur 5 (13 %). Enfin, le niveau élevé regroupe 32 % des élèves, tous situés

au score 4 sur 5, soit une proportion supérieure à celle d'Imam Ali, même si aucun élève n'a atteint le maximum.

Ainsi, si les deux écoles présentent un noyau important d'élèves en situation intermédiaire, Imam Ali se caractérise par un poids plus fort du niveau faible et une faible présence de scores élevés, tandis qu'Othman Ben Affane affiche une meilleure représentation du niveau élevé et une répartition plus harmonieuse entre les niveaux.

Moyenne, médiane, écart-type :

Test 1						
Ecole	Moyenne	Écart-type	Médiane	Min	Max	Taux de réussite (%)
Imam Ali	2.26	1.15	2.00	1.00	5.00	45%
Othman Ben Affane	2.42	1.41	2.00	0.00	4.00	48%

Tableau 3 : Moyenne, médiane, écart-type

Pour ce qui est de la moyenne obtenue par les élèves d'Othman Ben Affane (2,42/5), elle est légèrement supérieure à celle d'Imam Ali (2,26/5), soit un écart de 0,16 point, ce qui est insuffisant pour constituer une différence substantielle. La médiane identique (2) confirme que, dans les deux cas, la moitié des élèves se situent au même niveau ou en dessous, traduisant une prépondérance des résultats intermédiaires.

L'examen de la dispersion révèle cependant une différence importante : l'écart-type plus élevé à Othman Ben Affane (1,41 contre 1,15) traduit une plus grande hétérogénéité des performances. Autrement dit, les niveaux dans cet établissement sont plus contrastés, avec la coexistence de résultats très faibles et de scores proches du maximum. À l'inverse, Imam Ali présente des résultats plus regroupés autour de la moyenne, témoignant d'une homogénéité relative.

Les scores extrêmes confirment cette tendance : aucun élève d'Imam Ali n'a obtenu 0, mais un petit nombre a atteint le maximum (5/5), signe d'une

réussite ponctuelle. En revanche, à Othman Ben Affane, on observe des performances nulles (0/5) mais aucun score maximal (4/5 étant la meilleure note), ce qui suggère une absence d'excellence, malgré la présence d'élèves plus performants que la moyenne.

Enfin, le taux de réussite reste faible dans les deux établissements (45 % pour Imam Ali et 48 % pour Othman Ben Affane), indiquant que moins de la moitié des élèves maîtrisent les compétences évaluées dans ce test initial.

En synthèse, les deux écoles présentent un profil global similaire : faibles résultats moyens et prépondérance de scores intermédiaires. Toutefois, Imam Ali se caractérise par une plus grande homogénéité et un cas isolé d'excellence, tandis qu'Othman Ben Affane présente un éventail de performances plus large, allant de l'échec total à des scores élevés mais non optimaux.

Séances explicatives :

Les séances explicatives se sont déroulées en quatre étapes distinctes. La première séance est consacrée à la présentation du cours, conformément aux principes dégagés dans le cadre théorique de la présente étude. La deuxième séance prend la forme d'une mise en pratique à travers des exercices d'application. La troisième séance est orientée vers la révision, accompagnée d'un exercice permettant de consolider les acquis. Enfin, la quatrième et dernière séance a servi à la collecte des données, réalisée à partir d'un exercice spécifiquement conçu à cet effet. Nous avons exposé les élèves à deux phrases supports à visée comparative (Il a construit une chaise en bois / Il a trouvé une roche de sel). Les phrases sont lues et le sens des mots est expliqué à partir de questions posées aux élèves. Ensuite, nous avons amené les élèves à désigner les objets décrits (chaise/roche) et les matières avec lesquelles sont faits ces objets (bois/sel). Puis, nous avons donné comme consigne de comparer les deux phrases pour faire remarquer si la matière était introduite de la même manière à son objet dans chacune des deux phrases, pour ensuite arriver à l'idée que dans la première phrase on a utilisé la préposition 'en' pour introduire la matière et que dans l'autre on a plutôt utilisé la préposition "de". Par la suite, nous avons amené l'élève à réfléchir sur la cause de cette différence d'emploi de prépositions, qui est

suivie d'un guidage de réflexion ciblée sur les noms représentant les objets décrits dans les phrases avec des questions qui, en y répondant, les élèves comprennent et induisent la règle générale selon laquelle "en" s'emploie avec les noms d'objets fabriqués et "de" s'emploie avec les noms d'objets naturels. Ceci est suivi d'une complétion d'une règle sous forme de texte à trous à remplir avec les mots clés abordés dans le cours avec par la suite une application à travers deux exercices lors de la séance qui suit et enfin une séance de révision.

Analyse des acquis des élèves à la suite de la sensibilisation (test 2):

L'analyse des résultats obtenus à l'issue du test 2 révèle une amélioration significative des performances dans les deux établissements concernés, à savoir Imam Ali et Othman Ben Affane. Les pourcentages de réussite montrent une forte concentration des élèves autour des scores élevés, ce qui traduit une assimilation globalement satisfaisante de la compétence visée. En effet, 65 % des élèves d'Othman Ben Affane ont obtenu la note maximale de 5/5, contre 52 % à Imam Ali. Cette tendance est confirmée par une médiane équivalente dans les deux groupes, fixée à 5, témoignant d'un niveau central élevé de performance.

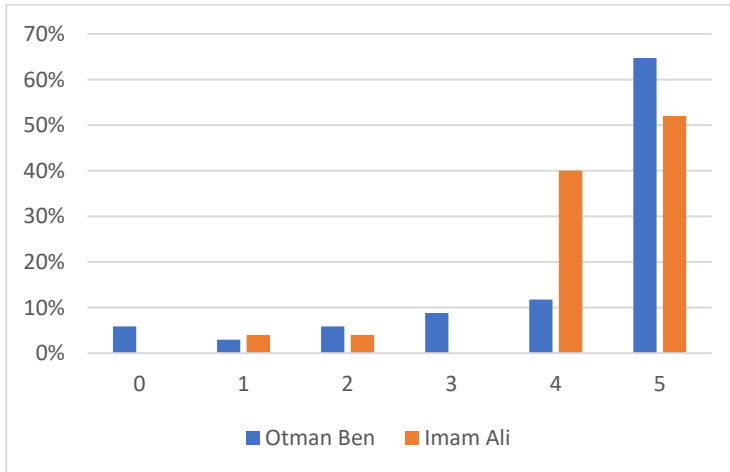


Figure 2 : Distribution des performances des élèves selon le score test2

Cependant, des différences notables apparaissent dans la répartition des scores entre les deux établissements. À Imam Ali, 92 % des élèves ont

obtenu un score égal ou supérieur à 4, contre 77 % à Othman Ben Affane. Cette répartition traduit une plus grande homogénéité des acquis dans le groupe d'Imam Ali, confirmée par un écart-type plus faible (0,97) par rapport à celui d'Imam Ali (1,48). À l'inverse, la dispersion plus marquée des résultats à Othman Ben Affane révèle la présence d'un sous-groupe d'élèves rencontrant encore certaines difficultés, puisque 15 % d'entre eux n'ont pas dépassé un score de 2/5.

Malgré ces disparités, les données montrent globalement une progression positive par rapport à la situation initiale, soulignant l'impact favorable d'une sensibilisation aux mécanismes régissant l'introduction d'un CM aux noms d'objets fabriqués et ceux naturels. La prédominance des scores élevés dans les deux écoles suggère que les mécanismes ciblés dans cette étude ont été efficacement intégrés par la majorité des élèves.

Néanmoins, la présence de performances plus faibles chez une partie des élèves d'Othman Ben Affane invite à envisager un accompagnement pédagogique différencié. Il serait judicieux de mettre en place des séances de remédiation destinées aux élèves en difficulté, reposant sur des exercices de reformulation, de manipulation lexicale guidée et de rétroaction immédiate. En revanche, à Imam Ali, où les résultats sont plus homogènes, il serait pertinent de proposer des activités de transfert, telles que des tâches de production écrite plus ouvertes, afin de consolider les acquis dans des contextes langagiers variés.

Ces résultats du test 2 indiquent que les séances explicatives ont eu un effet positif notable sur l'acquisition des compétences liées aux noms concrets dénombrables. La forte concentration des scores élevés reflète une bonne assimilation des concepts, particulièrement à Imam Ali où l'homogénéité des résultats est plus marquée. Cependant, la persistance d'un groupe d'élèves en difficulté à Othman Ben Affane souligne l'importance d'un soutien ciblé pour assurer une progression équitable. Cette dynamique met en lumière la nécessité d'adapter les stratégies pédagogiques aux besoins spécifiques de certains élèves, favorisant ainsi une amélioration continue des compétences lexicales.

Moyenne, médiane, écart-type

Ecole Othman Ben Affane					
Moyenne	Écart-type	Médiane	Min	Max	Taux de réussite
4.12	1.49	5.00	0.00	5.00	82%

Tableau 4 : Moyenne, médiane, écart-type de l'école Othman Ben Affane

Une moyenne de 4,12 sur 5 et une médiane de 5 sont démontrées, ce qui signifie que plus de la moitié des élèves ont obtenu la note maximale. Le taux de réussite s'élève ainsi à 82 %, traduisant une performance globale satisfaisante. Toutefois, la présence d'un écart-type relativement élevé (1,49), conjuguée à un score minimal de 0, met en évidence une dispersion importante des résultats. Cela laisse entrevoir l'existence d'un sous-groupe d'élèves encore en difficulté, malgré le bon niveau général du groupe.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que le groupe Imam Ali a maîtrisé la dimension prépositionnelle permettant l'introduction du CM aux deux sous-catégories différentes des noms d'objets, comme en témoignent les performances élevées de ce groupe.

Ecole Imam Ali						
Exercice	Moyenne	Écart-type	Médiane	Min	Max	Taux de réussite
Exercice 1	4.32	0.99	5.00	1.00	5.00	86%

Tableau 5 : Moyenne, médiane, écart-type de l'école Imam Ali

Dans le test 2, les performances des élèves de l'école Imam Ali sont particulièrement satisfaisantes. La moyenne atteint 4,32, la médiane est égale à 5, et l'écart-type s'établit à 0,99, ce qui reflète une forte concentration des scores autour du maximum. Le taux de réussite s'élève à 86 %, ce qui constitue l'un des meilleurs résultats enregistrés parmi l'ensemble des établissements analysés. Ces indicateurs traduisent un haut niveau de maîtrise des mécanismes de complémentation des deux sous-catégories sémantiques des noms visées, ainsi qu'une homogénéité remarquable des performances au sein du groupe. La sensibilisation à de tels

mécanismes semble donc avoir permis une mobilisation efficace et ciblée des compétences lexicales.

Pour résumer, il convient de souligner que les résultats du test 2 témoignent d'une évolution positive importante. Dans les deux établissements concernés, Imam Ali et Otman Ben Affane, on observe une nette concentration des élèves autour des scores élevés, avec une majorité ayant obtenu 4/5 ou 5/5. Ainsi, 65 % des élèves d'Otman Ben Affane ont atteint la note maximale, et 52 % dans Imam Ali. Cette progression est également attestée par des mesures statistiques, notamment une hausse des médianes à 5 dans les deux groupes, et une diminution de l'écart-type dans Imam Ali, ce qui traduit une homogénéisation des acquis.

Toutefois, la comparaison met en lumière certaines disparités. Si Imam Ali se distingue par une homogénéité plus marquée, avec 92 % des élèves obtenant au moins 4/5, le groupe d'Othman Ben Affane présente une dispersion plus grande, révélant qu'un sous-groupe de 15 % des élèves peine encore à dépasser le score de 2. Cette hétérogénéité suggère la nécessité d'un accompagnement différencié pour consolider les acquis des élèves moins performants, malgré la progression globale.

Dans le test 1, les performances globales étaient modestes, avec des moyennes généralement inférieures à 2,5 et des taux de réussite oscillant entre 46 % et 52 % selon les établissements. Cette situation traduisait une maîtrise encore partielle du choix des prépositions adéquate aux deux sous-catégories nominales pour l'introduction du CM. Les écarts-types modérés révélaient par ailleurs une certaine hétérogénéité au sein des groupes.

À l'issue du test 2, les résultats s'améliorent de manière significative dans les deux établissements. Les moyennes dépassent désormais les 4, accompagnées de taux de réussite très élevés (supérieurs à 80 % dans certains groupes). Cette progression nette stipule une assimilation effective des mécanismes travaillées. La baisse des écarts-types dans certains cas confirme une plus grande homogénéité des acquis, signe d'une consolidation collective des compétences.

En somme, l'analyse comparative entre test 1 et test 2 illustre un gain substantiel de compétences dans la compréhension et l'utilisation des prépositions introduisant des compléments de matière aux noms d'objets naturels et ceux fabriqués. Les résultats confirment l'importance de sensibiliser les élèves aux mécanismes qui conditionnent l'usage du lexique nominal selon son appartenance catégorielle sémantique.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il apparaît que malgré la diversité lexicale proposée dans le manuel de 6^{ème} année du primaire, l'enseignement-apprentissage du lexique nominal reste largement dépourvu de travail sur ses propriétés sémantiques et syntaxiques. Cette absence dans le manuel scolaire freine l'acquisition claire et durable de ces connaissances, et limite, par conséquent, le développement et la mobilisation de la compétence lexicale chez les élèves.

Les résultats de l'expérimentation confirment en effet que, lorsque les propriétés sémantiques et syntaxiques du lexique nominal sont enseignées de manière explicite, dans un contexte clair et avec un métalangage accessible, les élèves, même avec un niveau initial faible (PNEA, 2019), peuvent progresser significativement. Cela plaide pour un enrichissement des manuels scolaires et une pédagogie qui mette l'accent sur la compréhension de la logique interne de la langue et de ses composantes, notamment le lexique et la grammaire.

Cela souligne la nécessité de repenser la conception des manuels, en particulier leurs contenus, afin d'intégrer davantage une approche qui articule dimensions lexicales, grammaticale et sémantique. Une telle démarche, respectant une transposition didactique ouverte et qualitative, devrait proposer un apprentissage progressif, contextualisé et adapté aux capacités et aux besoins des élèves.

Références

- Barque, L., Haas, P., & Huyghe, R. (2014). La polysémie nominale événement/objet : Quels objets pour quels événements ? *Neophilologica*. HAL. <https://hal.science/hal-01244503>
- Bentolila, A. (2011, novembre). Le vocabulaire et son enseignement : pour dire et lire. Éduscol, MENJVA/DGESCO. Consulté le 7 mai 2025, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/15634/download>
- Besse Henri & Porquier Rémy. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier Didier.
- Buvet, P.-A. (2016). La fonction argumentale au regard des noms d'artefact. *SHS Web of Conferences*, 27, 05007. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162705007>
- Charmeux, E. (2014). *Enseigner le vocabulaire autrement*. Lyon : Edition chronique sociale
- Cuq Jean-Pierre & Gruca Isabelle. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4e édition)*. Presses universitaires de Grenoble.
- Direction des curricula. (2021). *Curriculum scolaire de l'enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Flaux Nelly, Van de Velde Danièle. (2000). *Les noms en français : Esquisse de classement*. Ophrys.
- François, J. (2015, 4 février). Dimensions de la sémantique lexicale en perspective : sémasiologique, onomasiologique et diasystématique [Présentation]. Université de Caen / LATTICE (CNRS, ENS Paris 3), Reims.
- Galmiche, M., & Kleiber, G. (1996). Sur les noms abstraits. In N. Flaux, M. Glatigny, & D. Samain (Éds.), *Les noms abstraits : Histoire et théories* (p. 23-40). Presses universitaires du Septentrion.

<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.115750>

Grossmann, F., Plane S. (2008). Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p.273.

Haas, P., Barque, L., Huyghe, R., & Tribout, D. (2022). Pour une classification sémantique des noms en français appuyée sur des tests linguistiques. *Journal of French Language Studies*, 33(1), 52-81.
<https://doi.org/10.1017/S0959269522000187>

Huchet, C., & Schmehl-Postai, A. (2022). Écrire pour s'appropriier un texte littéraire au cycle3 : Compréhension, interprétation et appréciation. *Le français aujourd'hui*, 216(1), 47-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0047>

Huyghe, R. (2015). Les typologies nominales : Présentation: *Langue française*, n° 185(1), 5-27. <https://doi.org/10.3917/lf.185.0005>

Instance nationale d'évaluation auprès du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (INE-CSEFRS). (2021). Programme national d'évaluation des acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale : PNEA 2019 — Rapport analytique. INE-CSEFRS. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2021/11/30-11-Rapport-PNEA-2019-V-Fr-1.pdf>

Kleiber, G. (2014). Massif/comptable et noms de propriété. *Langue française*, 183(3), 71-86. <https://doi.org/10.3917/lf.183.0071>

Kleiber, G., & Vuillaume, M. (2011). Sémantique des odeurs. *Langages*, 181(1), 17-36. <https://doi.org/10.3917/lang.181.0017>

Lauwers, P., & Vermote, T. (2015). Noms comptables, noms massifs : la langue, un miroir de la réalité? *ROMANESKE*, 40(1), 6-14

- Michieletto-Vanlancker, S. (2010). Deux exercices pour s'approprier des mots. In *Recherches* (n° 53/2, Lexique, vocabulaire). Presses universitaires du Septentrion.
- Petit, G. (2000). Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale : état d'une confusion. *Le Français Aujourd'hui*, 131, 53–62.
- Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire – quelques principes d'enseignement à l'école. Éduscol. Consulté le [5 janvier 2025], à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/15619/download>
- Puren, C. (2024). Les orientations actuelles de la didactique des langues-cultures et l'éducation à la citoyenneté démocratique [Conférence inaugurale, Colloque international « Éthique, citoyenneté et enjeux éducatifs dans l'enseignement-apprentissage des langues », Université d'Artois, Arras, France, 19 janvier 2023]. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023c/>
- Pellat, J.-C., & Riegel, M. (2012). La Grammaire méthodique du français : Élaboration d'une grammaire linguistique globale. *Langue française*, 176(4), 11-26. <https://doi.org/10.3917/lf.176.0011>
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2007). Chapitre II. Méthodologie générale de l'analyse de contenu et application à un exemple. *Que sais-je ?*, 24-46.
- Tremblay, O., & Anctil, D. (dir.). (2020). *Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes* (Lidil, n° 62). UGA Éditions / Université Grenoble Alpes. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>

Weber, C. (2021). Chapitre 19. Acquisition d'une langue étrangère ou comment l'adulte apprend une langue étrangère ? In Le FLE et la francophonie dans le monde (p. 219-226). Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.chiss.2021.01.0219>

دمج المهارات الرقمية في التعليم الجامعي: تحولات في أدوار المدرّس والطالب وآفاق الجودة البيداغوجية

مصطفى عزيزي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة محمد الأول بوجدة

المغرب

الملخص

تُعنى هذه الدراسة ببحث أهمية التعليم الرقمي في السياق الجامعي، مركزة على ضرورة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات والمهارات الرقمية المرتبطة به. ويأتي هذا الاهتمام في ظل التحولات المتسارعة التي أحدثتها الثورة الرقمية في ميدان تكنولوجيا التعليم والاتصالات، والتي ساهمت في تجاوز الحواجز الجغرافية والزمانية، وأبرزت مستحدثات رقمية ذات تأثير مباشر على طبيعة عمليتي التعليم والتعلم.

وقد أدى هذا التحول إلى بروز الحاجة الماسة لتفعيل وتوظيف الأدوات الرقمية في العملية التعليمية الجامعية بهدف الارتقاء بجودتها وضمان نجاعتها.

وتروم الدراسة إلى استجلاء دور المهارات الرقمية في تحسين جودة التعليم الأكاديمي، وتحديد موقع عضو هيئة التدريس ضمن هذا التحول من حيث التكوين، والتحديث، والتفاعل مع البيئة الرقمية.

وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وذلك لرصد الاتجاهات الحديثة في دمج التكنولوجيا بالتعليم العالي.

وتخلص الدراسة إلى عدد من التوصيات، من أبرزها: ضرورة تعزيز التكوين المستمر لأعضاء هيئة التدريس في مجال الكفايات الرقمية، إتاحة الموارد الرقمية وتوظيفها بفعالية، وضع تشريعات تؤطر البيئة الرقمية وتحمي الحقوق الفكرية، إضافة إلى تشجيع ممارسات الأرشفة الرقمية للمحتوى الأكاديمي كأداة لتوسيع المعرفة وتعميقها.

الكلمات المفتاحية:

المهارات الرقمية- التعليم الجامعي- الجودة البيداغوجية- العملية التعليمية الجامعية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

عزيزي، مصطفى. (2025، غشت). دمج المهارات الرقمية في التعليم الجامعي: تحولات في أدوار المدرّس والطالب وآفاق الجودة البيداغوجية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 138-150.

المقدمة

شهد التعليم الجامعي في العقود الأخيرة تحولات جوهرية نتيجة تسارع التطور التكنولوجي وانتشار الأدوات الرقمية، مما أدى إلى إعادة تشكيل الممارسات البيداغوجية وأدوار الفاعلين في المنظومة التعليمية، وفي مقدمتهم المدرّس والطالب. لقد أضحت المهارات الرقمية اليوم من صميم الفعل التربوي الجامعي، ولم تعد خيارًا بل ضرورة تفرضها متطلبات الجودة، وسوق الشغل، وافتتاح الجامعة على مجتمع المعرفة.

إن التحول الرقمي في التعليم لم يُحدث فقط تغييرًا على مستوى الوسائل، بل مسّ أيضًا البنى العميقة للمنظومة البيداغوجية، من حيث نماذج التدريس، وأساليب التعلم، وأشكال التفاعل بين الأستاذ والطالب. وتأتي هذه الدراسة في هذا السياق لتبسيط الضوء على أهمية دمج المهارات الرقمية، واستجلاء أبعادها التحولية على العملية التعليمية داخل الجامعة.

إشكال الدراسة:

انطلاقًا من التحول الرقمي المتسارع، يطرح هذا البحث التساؤل المركزي التالي كيف: يساهم دمج المهارات الرقمية في التعليم الجامعي في إعادة تشكيل أدوار المدرّس والطالب؟ وما مدى تأثير هذا الدمج على جودة التعليم الجامعي ومردوديته البيداغوجية؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية عدد من التساؤلات الفرعية:

ما هي أهم المهارات الرقمية المطلوبة في السياق الجامعي؟

ما مدى جاهزية أعضاء هيئة التدريس لاكتساب وتفعيل هذه المهارات؟

كيف يتغير موقع الطالب في ظل هذا التحول؟

ما مؤشرات الجودة البيداغوجية في البيئة الرقمية الجامعية؟

أهداف الدراسة:

تحديد الكفايات والمهارات الرقمية الضرورية للتعليم الجامعي المعاصر؛

تحليل أدوار المدرّس الجامعي في ضوء التحول الرقمي؛

استكشاف التغير الحاصل في موقع الطالب كفاعل في بيئة تعليمية رقمية؛

إبراز أثر دمج التكنولوجيا في تعزيز جودة الأداء البيداغوجي؛

تقديم مقترحات عملية لتطوير البيئة الرقمية الجامعية، تنظيماً وتربوياً.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من التحولات الجوهرية التي يشهدها التعليم الجامعي في ظل الثورة الرقمية، وما تفرضه

من ضرورة إعادة النظر في أدوار كل من المدرّس والطالب. وتكتسي هذه الأهمية أبعادًا متعددة:

بعد تربوي: تسهم الدراسة في تعزيز فهم جديد لدور المدرّس الجامعي بوصفه ميسّرًا ومصمّمًا رقميًا للتعلّم، بدلًا من دوره التقليدي كمصدر وحيد للمعرفة.

بعد تكنولوجي: تساعد الدراسة على رصد المهارات الرقمية الأساسية والناشئة التي يجب اكتسابها وتفعيلها داخل البيئة الجامعية.

بعد بحثي: تساهم في إغناء النقاش الأكاديمي حول التحول الرقمي في التعليم العالي، وتفتح آفاقًا للبحث في كفايات التدريس الرقمي وجودة الممارسات البيداغوجية.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال:

تحليل الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال التعليم الرقمي والمهارات الرقمية في التعليم العالي.

توصيف الظواهر التربوية المرتبطة بتحول أدوار المدرّس والطالب في البيئة الجامعية الرقمية.

استنتاج مؤشرات الجودة التربوية التي ترتبط بتنفيذ المهارات الرقمية، مع تقديم خلاصات وتوصيات نظرية وتطبيقية قابلة للتطبيق في السياق الجامعي المغربي.

مفاهيم الدراسة:

المهارات الرقمية: هي القدرات التي تمكن الأفراد من استخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال بشكل فعال في مختلف السياقات، وبالأخص في التعليم والتعلم (Ferrari, 2013).

الجودة البيداغوجية: تعني مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها الأكاديمية من حيث المحتوى، والأساليب، والنتائج، وهي معيار لفعالية التعليم والتعلم (Harvey & Green, 1993).

الدراسات السابقة:

دراسة الدهشان (2020م) بعنوان: (المهارات اللازمة للإعداد لمهن ووظائف المستقبل لمواجهة الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تنميتها رؤية مقترحة)، هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لتنمية المهارات اللازمة لمهن ووظائف المستقبل في ظل الثورة الصناعية الرابعة من خلال استعراض مفهوم الثورة الصناعية الرابعة وخصائصها والمهن التي تتطلبها والمهارات المرتبطة بتلك المهن ومتطلبات تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، واستعانت الدراسة لتحقيق أهدافها بالمنهج الوصفي والاستبيان لجمع بياناتها التي تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (200) وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات اللازمة للإعداد

لمهن ووظائف المستقبل تمثلت في ثلاث مجموعات من المهارات هي مهارات التعلم والإبداع مهارات الثقافة الرقمية مهارات الحياة والعمل، وتضمنت كل مجموعة عددا من المهارات الفرعية كما أشاروا إلى أن هذه المهارات متوفرة لدى الطلاب بدرجة متوسطة كما توصلت الدراسة إلى أن متطلبات تنمية تلك المهارات التي يرى أفراد العينة أنها مهمة بدرجة كبيرة تتمثل في توفير مجموعة من المتطلبات تتعلق بكل من أهداف التعليم الجامعي، والبيئة الجامعية، وعضو هيئة التدريس والمناهج التعليمية وكذلك الطالب الجامعي والشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، كما أشارت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد العينة تبعا لمتغيرات النوع، نوع الكليات، والوظيفة وقدمت الدراسة في نهايتها رؤية مقترحة لتوفير متطلبات تنمية المهارات اللازمة للإعداد للمهن ووظائف المستقبل في ظل الثورة الصناعية الرابعة متضمنة منطلقاتها وأبعادها ومكوناتها وآليات تنفيذها ومعوقات تنفيذها وكيفية التغلب عليها ومؤشرات نجاحها.

دراسة (Zaragoza,et al. 2019) بعنوان: (معلم القرن الحادي والعشرين) تناولت هذه الدراسة الكفاءات التي يحتاجها المعلمون في العصر الرقمي، وتهدف إلى تحديد واقعها ومعرفة ما إذا كان المعلمون يمتلكونها حاليا كما تعمل الدراسة على اقتراح استراتيجيات تدريب يمكن أن تسهم في تحقيقها، واعتمدت الدراسة على الأساليب الكمية والنوعية للتعرف على تلك الكفاءات ومعرفة واقعها لدى المعلمين واستراتيجيات التدريب التي تعمل على تحقيقها، واستخدمت الدراسة استنبائاً تم تطبيقه على (981) من قادة المدارس، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع البعض منهم بلغ عددهم (91) قائد مدرسة، وأشارت نتائج الدراسة عن حاجة مدارس اليوم إلى المعلمين الذين يمكنهم دائما اكتساب كفاءات جديدة وخاصة الكفاءات والمهارات الرقمية وبالتالي فإن التطوير المهني للمعلم يشهد تقدما في كل من الكفاءات الاجتماعية والإدارة والرقمية.

دراسة (بدوي، (2014)) بعنوان (برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في الأغراض التعليمية والبحثية وفق احتياجاتهم التدريبية) يهدف البحث إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في الأغراض التعليمية والبحثية وفق احتياجاتهم التدريبية وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية والعملية بجامعة الملك خالد وذلك من خلال تطبيق استبانة كما تم استخدام متوسطات الرتب، ومجموع الرتب والتكرارات والنسب المئوية وقد أسفرت نتائج البحث عن: التوصل إلى مجموعة من الاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بالكليات العملية والنظرية لاستخدام بعض المصادر الرقمية في الأغراض التدريسية والبحثية.

أهمية ودور المهارات الرقمية في التعليم الجامعي:

لكل مرحلة تاريخية ثقافتها الخاصة التي تنبع من خصائصها الحضارية والتكنولوجية، ومع بزوغ عصر المعلومات وما رافقه من تحولات عميقة، برزت ضرورة امتلاك ثقافة مميزة تُعرف بـ"ثقافة المعلومات". ورغم تنوع المصطلحات المرتبطة بهذا المفهوم، فإن جوهرها يتمثل في تمكين الفرد من المهارات والمعارف الأساسية التي تؤهله للاندماج الفاعل في مجتمع المعرفة والتكيف مع متغيراته المتسارعة (UNESCO 2005).

وتُعَدُّ ثقافة المعلومات والقدرة على إدارتها بفعالية من أبرز التحديات التي تواجه العديد من الدول الساعية لبناء مجتمعات معرفة حقيقية، إذ غالبًا ما يُركّز على الجوانب المادية والتقنية - من تجهيزات وبنى تحتية وشبكات اتصال - دون مواكبة ذلك بتأهيل الكفاءات البشرية القادرة على تفعيل هذه الوسائل واستثمارها بالشكل الأمثل الذي يبرر النفقات والجهود المبذولة (Horton, 2008).

إن بناء مجتمع معلوماتي فعال لا يقتصر على توفير التكنولوجيا، بل يتطلب - وبذات الدرجة من الأهمية - إعداد الإنسان ليكون فاعلاً ومتحكماً في أدوات العصر الرقمي، عبر امتلاكه للمهارات الرقمية والكفايات المعلوماتية التي تمكنه من الاستفادة المثلى من الخدمات الرقمية، وهو ما يجعل من اختصاصي المعلومات والتعليم العالي أحد أبرز الرهانات الاستراتيجية في هذا المسار (Shapiro & Hughes, 1996).

البشرية المؤهلة لتحقيق التكيف مع متغيرات هذا العصر والتحكم في دواليبه واستثمار تقنياته الحديثة ونظرياته العلمية. فعليه أن يزود الطالب الجامعي بالقدرات والمهارات الضرورية للبحث عن المعلومات واستعمالها لصالحه وصالح مجتمعه بما يعرف بثقافة المعلومات أو الوعي المعلوماتي. (الزاحي وبن يحيى، 2012، 1173).

إن الارتقاء بمسيرة التعليم العالي والنهوض به وتحسين منظومته التعليمية يعد ضرورياً لبلوغ التميز والتفوق والقدرة على خوض المنافسة وإن توظيف الأساليب التقنية الحديثة في التعليم الجامعي بما ينسجم والمعايير العالمية للاعتماد وضمان الجودة يعد دعامة مهمة لتطوير جودة التعليم وتحسينه ومجال تنافس عليه المؤسسات الجامعية عالمياً، وفيما يتعلق بتأثيرها على الجامعة فقد أكدت دراسة (Shopov, 2011) أن توظيف المستحدثات التكنولوجية دور فاعل في تحسين سمعة الجامعة، ويساعدها على مواكبة تطورات العصر، علاوة على دورها الفاعل في تجويد خدماتها التعليمية وجذب طلبة جدد إليها وتيسير له مهامها المتعلقة بالجانب الإداري وبالتالي الإسهام في تحسين مستوى تصنيف الجامعة عالمياً.

وتأسيساً على ذلك يجب الأخذ في الحسبان حاجة القيادات الأكاديمية إلى التفكير في تحسين المعرفة الرقمية لطلابها من أجل تطوير خريجين قادرين على المنافسة في أسواق العمل الحديثة، والتي تتسم بيئة يعلو فيها الاستهلاك الرقمي إلى جانب الإنتاج الرقمي والتي تدفع بأرباب العمل إلى البحث عن موظفين يمتلكون كماً

وأفرا من المهارات الرقمية لأن الوظائف الحديثة تتطلب منتجين رقميين واستخدام الكمبيوتر ليس سوى البداية. فالمهارات الرقمية أكثر من مجرد القدرة على تشغيل جهاز الكمبيوتر أو إتقان أداة تكنولوجية معينة، فالأمر يتعلق بإتقان الأفكار وليس إتقان ضغوطات المفاتيح فقط.

وجدير بالذكر أن المهارات الرقمية تحتل مكانها ضمن إطار أوسع يشار إليه باسم مهارات القرن الحادي والعشرين ووفقا لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي تتكون مهارات القرن الحادي والعشرين من ثلاث ركائز هي: المهارات الأساسية والكفاءات والصفات الشخصية ويضيف البعض المهارات التالية:

1- مهارات التعلم والابتكار التي تتكون من مهارات الإبداع والابتكار ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الاتصال والتعاون.

2- مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا: وتتكون من الثقافة المعلوماتية والثقافة الإعلامية والثقافة التكنولوجية.

3- المهارات الحياتية والمهنية وتتكون من المرونة، التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي والمهارات الاجتماعية والإنتاجية والمحاسبية والقيادة والمسؤولية نهاري، (2022: 118).

وفي ذات السياق يؤكد الدهشان (59، 2020) أن دور الجامعة ينصب في تفسير التحولات والتغيرات السريعة في القرن 21 والتكيف معها ومجاراتها وهذه التحولات لا يمكن تجنبها أو تجاهلها لفهم أو توضيح صورة المستقبل حتى تحتفظ الجامعات بدورها الريادي في عالم رقمي متغير، ونظرا للدور الكبير الذي تلعبه المهارات التقنية في عصر الثورة الصناعية الرابعة لا بد للجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة أن تحمل على عاتقها تدريب أعضاء هيئة التدريس وتعليم الطلبة على مهارات التعامل مع تلك الثورة في المواقف التعليمية المختلفة.

تصنيف المهارات الرقمية حسب الوظائف التعليمية

يمكن تصنيف المهارات الرقمية في التعليم الجامعي إلى أربعة مجالات وظيفية رئيسية:

أ. مهارات إعداد المحتوى الرقمي:

وتشمل تصميم عروض تفاعلية، استخدام برامج تحرير الفيديو أو الصور، وإنشاء موارد تعليمية قابلة للمشاركة (Open Educational Resources).

يشير (Anderson & Dron 2014) إلى أن دمج هذه المهارات يساهم في "تحقيق تعلم أعمق، وأكثر انخراطاً من قبل الطالب، إذا ما تم توجيهه بطرق بيداغوجية فعالة."

ب. مهارات التواصل الرقمي والتفاعل البيداغوجي:

تمكن المدرّس من التفاعل مع الطلبة عبر البريد الجامعي، المنتديات، الفيديو المباشر، أو غرف النقاش التعاونية. وقد أبرز (Salmon 2000) أن "النجاح في التعلم الإلكتروني مرهون بجودة التفاعل الرقمي بين الفاعلين، وليس فقط بمستوى التكنولوجيا."

ج. مهارات التقييم الرقمي:

تتضمن بناء اختبارات رقمية، استعمال أدوات مثل Google Forms أو Kahoot، وتصحيح الواجبات عبر المنصات. تشير دراسة (Redecker & Punie 2017) إلى أن "التقييم الرقمي يوفر فرصاً لتعزيز التقييم التكويني، والمراقبة الفردية للطلبة."

د. مهارات الحماية الرقمية

تغطي القدرة على حماية البيانات الشخصية، احترام الخصوصية، ومراعاة الملكية الفكرية. تؤكد European Commission (2018) في إطارها المرجعي DigCompEdu أن "التعامل الأخلاقي مع المحتوى الرقمي يشكل إحدى أهم كفايات المدرّس في العصر الرقمي".

الجودة في العملية التعليمية الأكاديمية:

إن مؤشرات الجودة إذا ما أحسن فهمها وتوظيفها تلعب دوراً مهماً في تطوير التعليم الجامعي، وقد يحدث تبني مؤشرات الجودة "أساساً للتقويم والتطوير ثورة حقيقية في مجالات التربية والتعليم، ولا تنحصر أهميتها على مستوى معين أو شخص معين، بل تمتد لتشمل كبار المربين وخبراء التربية والتعليم والمعلمين والطلبة.

وتتناول مؤشرات الجودة جوانب المواقف التعليمية التعلمية المختلفة، ولذا يحدد الكثير من الباحثين في حقل التعليم مصادر الجودة في المباني الجيدة، والمعلمين البارزين، والقيم الخلقية العليا ونتائج الخبرات الممتازة، والتخصص، وتعاون كل من أولياء الأمور ورجال الأعمال والمجتمع المحلي ومصادر أخرى عديدة.

يعتبر التدريس الجامعي عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث إعداداته علمياً وتربوياً، وسمات شخصيته، وصلاته البيئية مع الطلبة، ومواكبته للتطورات التكنولوجية، ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي، من حيث خصائصه الشخصية، وقدراته وميوله واستعداداته ومنها ما يتصل بالمنهج والخطط الدراسية والبرامج، من حيث طبيعتها وأهدافها ومحتواها، وتقويمها، هذا بالإضافة إلى المناخ الجامعي الذي توفره الإدارة، وهكذا تتداخل هذه العوامل معاً لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي سلباً أو إيجاباً، ويقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي. إن قياس جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات يعني أساساً قياس درجة الامتياز

أو مطابقة السلوك التدريس للأستاذ الجامعي للمواصفات الجيدة والمتطلبات العصر الرقمي أو مطابقة الممارسات والوظائف التي تم إنجازها مع المعايير السليمة المتعارف عليها، أو قياس درجة الاتقان. وفيما يتعلق بجودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات، فإنها تشمل معايير اختيارهم قدرات التدريس الجامعي، توفير احتياجات التطوير المهني، إمدادهم بكل ما هو جديد في طرق التدريس والتقويم وبهذا المعنى يقوم قياس جودة قدرات التدريس الجامعي استنادا إلى مجموعة من المعايير المتعلقة بالقدرات والخصائص المهنية والشخصية التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجامعي. الجيد (عبود 2013: 771).

ويمكن تلخيص مفهوم الجودة في التعليم الجامعي كما يلي:

1- هي التخطيط الاستراتيجي والمراقبة المستمرة لتحقيق الطلاب وإدارة الموارد البشرية والعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية واتخاذ القرار وصولا إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين.

2- فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تهدف التحسين المستمر لعمليات التعلم والتعليم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي بما يضمن تحقيق معايير الجودة الشاملة.

3- أن تقوم المنظومة التربوية بتقديم الخدمة المستمرة المتميزة لإرضاء المستفيدين من معلمين وطلاب وأولياء أمور وكافة قطاعات المجتمع.

4- أنها مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر عملية التعليم وحالتها بكل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع المستفيدين.

والجودة ليست هدفا محددًا يتم تحقيقه ثم نسيانه، بل هي عملية منظمة مستمرة تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، وذلك من خلال ضبط وتحسين كافة ظروف العمل في المؤسسة، ويشار هنا إلى أن زيادة الاهتمام بالجودة لا يعني جعل المؤسسات التعليمية منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، بل ينبغي أن يستفاد منها في إدارة جودة التعليم، من خلال تطوير الإجراءات وأساليب التدريس وتنفيذها وتقييمها بالشكل الذي يحقق الفائدة المرجوة في المنتج التعليمي.

لذا فإن جودة التعليم الأكاديمي وفقا لمتطلبات الثورة التقنية يعد خيارا استراتيجيا تفرضه طبيعة الحراك التعليمي المبني على العلم والمعرفة والتطور والبحث العلمي ومتطلبات العصر التكنولوجية، وهذا يحتاج الى استراتيجية متكاملة وواضحة، تتظافر فيها كافة الجهود البشرية بروح من التعاون المسؤول، وتهيئة الظروف المادية والفنية والإدارية والأنشطة التقنية والتقييمية، وإيجاد التشريعات القانونية والبيئة التنظيمية، ولما كان كل من عضو هيئة

التدريس والطالب هما رأس المال الفكري وقطبي العملية التعليمية الأكاديمية وأحد مدخلاتها، فكان من الضروري أن تتوافر لديها الثقافة الواعية والقناعة الكافية والمعرفة الوافية بتطبيق وممارسة التكنولوجيا في التعليم، ذلك لأن التحول التقني والتطوير مطلب وطني عصري ومستقبلي، وليس كمالياً وقتي. (جبر وضياء، 2014: 161).

خاتمة

تشير هذه الدراسة إلى أن دمج المهارات الرقمية في التعليم الجامعي لم يعد خياراً، بل ضرورة تفرضها التحولات العميقة التي يعرفها مجتمع المعرفة وعصر الثورة الرقمية. فقد أدى التسارع التكنولوجي إلى إعادة تشكيل أدوار كل من المدرّس والطالب، وخلق بيئة تعليمية جديدة تتطلب كفايات رقمية متعددة تضمن الفعالية والجودة البيداغوجية.

وقد بينت الدراسة أن الاختصار على تطوير البنية التحتية الرقمية دون الاستثمار في تطوير الكفاءات البشرية يحد من فاعلية التحول الرقمي في الجامعات. فإعداد المدرّس الجامعي لامتلاك المهارات الرقمية لم يعد مقتصرًا على استخدام الأدوات، بل يشمل أيضًا القدرة على تصميم أنشطة تفاعلية، وقيادة التعلم الرقمي، وإنتاج المعرفة ضمن بيئة مرنة ومتغيرة.

كما أن الطالب لم يعد متلقياً سلبياً، بل أصبح فاعلاً مشاركاً في بناء تجربته التعليمية، ما يستدعي تأهيله ليكتسب مهارات القرن الحادي والعشرين، وفي مقدمتها الكفايات الرقمية، التي تؤهله للتفاعل والتعلم الذاتي، والتفكير النقدي، وإنتاج المحتوى.

التوصيات:

استناداً إلى ما خلصت إليه الدراسة من معطيات وتحليلات، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي من شأنها دعم جهود تطوير التعليم الجامعي وتعزيز إدماج المهارات الرقمية بشكل فعال وهادف:

تعميم التكوين المستمر لأعضاء هيئة التدريس في الكفايات الرقمية والممارسات البيداغوجية الحديثة.

إدماج المهارات الرقمية في البرامج الأكاديمية كمكون أساسي في التكوين البيداغوجي والمهني للطلبة، بغرض تنمية قدراتهم على التعلم الذاتي والتفاعل الرقمي الفعال.

تطوير البنية التحتية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي بشكل يضمن الإنصاف والجودة.

تشجيع الأرشفة الرقمية للمحتويات العلمية والمحاضرات لإتاحتها للطلبة والباحثين.

إدماج المهارات الرقمية كعنصر أساسي في تقييم الأداء الجامعي ومؤشرات الجودة التعليمية.

إحداث أطر قانونية وتشريعية لضبط الاستخدام الآمن والأخلاقي للتكنولوجيا في التعليم الجامعي.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- إبراهيم أحمد محمود فخري غريب. (2011). بعض قضايا أعضاء هيئة التدريس الواقع والمستقبل بعد ثورة 25 يناير. مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، القاهرة: معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة، - 501
- بدوي، محمد محمد عبد الهادي (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في الأغراض التعليمية والبحثية وفق احتياجاتهم التدريبية بحث مدعوم من جامعة الملك خالد. مجلة التربية، ع 157 ج 4 51.
- بن عثمان، خديجة، عامر عبد الشافي، دينا حسن محمد، ونصار، سامي محمد عبد المقصود (2018) أذوار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مجلة القراءة والمعرفة،
- البيطار، حمدي محمد (2021). مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب التعليم الثانوي في مصر في العصر الرقمي، جامعة سوهاج كلية التربية. المجلة التربوية. مج 170-135.91.11-170
- جبر، سعد محمد والعنوسي، ضياء عويد. (2014). التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية). مجلة كلية التربية جامعة بابل. ع 17، 152-171
- الحري علي سعد. (2013). دراسة تشخيصية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية مجلة جامعة شقراء ع 1 11-51.
- الدهشان جمال على خليل وسمحان، منال فتحي. (2020). المهارات اللازمة للإعداد للمهن ووظائف المستقبل لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تميمتها: رؤية مقترحة المجلة التربوية، ج 180 - 149م.
- الزاحي، سمية، وبن يحيى نادية. (2012). دور الجامعات في ترسيخ ثقافة المعلومات في البيئة العربية: دراسة حالة جامعة باجي مختار. عناية أعمال المؤتمر الثالث والعشرون: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، ج 2 الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث قطر والاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم)، 1172 - 120.
- الزهراني منى محمد (2018) واقع التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي، جامعة سوهاج كلية التربية المجلة التربوية. مج 54، ع 446، 54-414.
- سليمان محمد إبراهيم وحسونة، أميرة محمد. (2019). بناء منظومة تدريبية قائمة على التدريب الافتراضي وأثرها في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والكفاءة الذاتية لدى معلمي التعليم التجاري المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، مج 2 ع 6 95 - 134
- عبود، أفرح. (2013). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة جامعة بابل ضمن مؤشري

التخطيط والتنفيذ، مجلة جامعة بابل مج 21 ع2، 766-790
 الكليب، أمل بنت عبد الله بن راشد (2022). "دور التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز." مجلة كلية التربية مج 33 ع131، 63 - 10.
 نصار، نور الدين محمد (2021). سيناريوهات استشراف مستقبل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 29 ع، 6، 534-564.
 نهاري حورية (2022). محو الأمية الرقمية وتطوير المهارات التقنية في مؤسسات التعليم العالي: تجارب عربية مجلة الباحث، مج 14 ع 4 - 132 تجارب عربية مجلة الباحث مج، 14 ع 4 - 113 - 132.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2011). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215695>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. European Commission Joint Research Centre.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), 9-34.
<https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Horton, F. W. (2008). Understanding Information Literacy: A Primer. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157020>
- Laurillard, D. (2012). Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. Routledge.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. European Commission.
<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- Shapiro, J. J., & Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum. EDUCOM Review, 31(2).
<https://www.educause.edu>
- UNESCO. (2005). Towards Knowledge Societies. UNESCO Publishing.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843>

World Economic Forum. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology.

<https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>

تعليمية اللغة العربية: من الممارسة التقليدية إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة

امال المهدي

ماستر تصميم برامج تعليم اللغة العربية والتكنولوجيا

التعليمية - كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس

المغرب

الملخص

الأهداف: تبتغي هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على مدى أهمية استثمار الموارد الرقمية والوسائط التكنولوجية في تعليم اللغة العربية.

الإشكالية: بناءً على التطور التكنولوجي الذي نشهده في العصر الحالي ومنطلقات ديداكتيك اللغات، تحددت إشكالية هذا المقال في السؤال التالي: ما مدى إمكانية استثمار بعض التطبيقات التعليمية التكنولوجية في عملية تعليم اللغة العربية؟
المنهجية: وفق مقارنة كيفية تنسجم والتصميم المنهجي المحدد، تم اعتماد منهج وصفي تحليلي لمناقشة طبيعة حضور الوسائط الرقمية في تعليمية اللغة العربية، وتوضيح الحاجة الماسة لاستثمار هذه الوسائط والإمكانيات الحديثة في تجويدها.
الخلاصة: لا بد من مواجهة التحديات الرقمية التي تواجه تعليمية اللغة العربية، واستثمار الوسائل الرقمية كمدخل جديد للرقى بدرس اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية - الثورة الرقمية - تكنولوجيا التعليم - التعلم الإلكتروني.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

المهدي، امال. (2025، غشت). تعليمية اللغة العربية: من الممارسة التقليدية إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 151-161.

تقديم:

لا ريب أن استثمار الأدوات التكنولوجية في حقل تدريس اللغة العربية أصبح أمراً لا مفر منه، خاصة في ظل المتغيرات والظروف الراهنة. أو ما يعرف بالثورة الرقمية، وهي الثورة الفكرية الرابعة التي أحدثت تحولات جذرية عميقة في مختلف ميادين الحياة ومجالاتها، ولعل من أبرز المجالات التي تأثرت بالثورة الرقمية مجال التربية والتعليم. حيث شهدت الساحة التعليمية آليات جديدة ووسائل متطورة تستلزم تغيير طرائق التعلم والتعليم وآليات التدريس واستراتيجيته وأشكاله، إذ لا مناص -في ظل هذا الوضع- من مواكبة التعليم لهذه التطورات والاستفادة من نتائج صناعة التكنولوجيا الرقمية واستثمارها للتجويد مجال التعليم بشكل عام، ومجال تعليم اللغة العربية بشكل خاص.

وغير بعيد عن التكنولوجيا الرقمية، فإن ديداكتيك اللغات تروم الاستفادة من مختلف الوسائل التعليمية، بما فيها الوسائل التعليمية الحديثة، وهذا ما تنص عليه المذكرة التربوية 132 التي تؤكد على ضرورة "تحسين وملاءمة التقنيات البيداغوجية، وطرائق التدريس، وتوفير الوسائل والوسائط الديداكتيكية (السمعية، البصرية، الرقمية) المساعدة على تدريس وتعلم اللغات"¹. غير أن هذا التطبيق قد يواجه إكراهات وتحديات تحول دون ترجمة الأهداف المتوخاة من استعمال هذه الموارد الرقمية في درس اللغة العربية ...

بناء على ما تقدم، فإن ورقتنا هذه تروم توضيح كيفية استثمار بعض التطبيقات التعليمية التكنولوجية في عملية تعليم اللغة العربية.

وعليه فإن هذه الورقة تعنى أساساً بالإجابة عن مجموعة من التساؤلات المترابطة، نذكر من أهمها ما يلي:

كيف تسهم الوسائل التكنولوجية في الرقي بدرس اللغة العربية؟

ما أبرز الموارد الرقمية التي يمكن اعتمادها في تعليمية اللغة العربية؟

ما هي أهم التحديات الرقمية التي تواجه تعليمية اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، سنشرع في خطوة أولى في الحديث عن الجهاز المفاهيمي المؤطر للمقال: اللغة العربية - الثورة الرقمية - تكنولوجيا التعليم - التعلم الإلكتروني. ثم سنعمل بعد ذلك على تقديم بعض الأمثلة من التطبيقات التكنولوجية والموارد الرقمية التي يمكن استثمارها في تجويد تعليمية اللغة العربية، وسنتوقف في خطوة ثالثة وأخيرة عند أهم التحديات الرقمية التي تواجه تعليمية اللغة العربية.

1 المذكرة التربوية، ع، 132، ص2

المحور الأول: مفاهيم وتعريفات.**اللغة العربية:**

هي إحدى اللغات القديمة التي عُرِفَتْ باسم مجموعة اللغات السامية. وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام الذي استقر هو وذريته في غرب آسيا وجنوبها، حيث شبه الجزيرة العربية. ومن هذه اللغات السامية: الكنعانية، النبطية، البابلية، الحبشية. واستطاعت اللغة العربية أن تبقى في حين لم يبق من تلك اللغات إلا بعض الآثار المنحوتة على الصخور هنا وهناك¹.

وتتضمن العربية من الأصوات ما ليس في غيرها من اللغات، وفيها ظاهرة الإعراب ونظامه الكامل، وفيها صيغ كثيرة لمجموع التكسير، وغير ذلك من الظواهر اللغوية².

الرقمية digital :

هي ثورة صناعية، استبدلت الطاقة الأحفورية بموارد جديدة، وظهرت آلات عاقلة، وإنسان آلي مُتَحَكِّمٌ فيه، وأجهزة حواسيب، وبرمجيات فائقة الدقة والتطور. كما أن الرقمية تعد ثورة فكرية رابعة في العصر الحديث، بعد :

ثورة كوبرنيك (1543 - 1473) الذي أزاح الأرض، ومعها الإنسان من مركز الكون، لتحل محلها الشمس .
ثورة داروين (1882-1809) الذي أزاح الإنسان من المركز البيولوجي، وأظهر أن جميع الأنواع تطورت من أسلاف واحدة عن طريق الانتخاب الطبيعي.

ثورة سيغموند فرويد (1856 - 1939) الذي أسقط زعم امتلاك الإنسان للعقل، وأثبت أن قسطا كبيرا من سلوكياتنا وتصرفاتنا تنبع من اللاشعور³.

تكنولوجيا التعليم Educational technology :

ورد مفهوم تكنولوجيا التعليم في معجم علوم التربية على أنه "مجموع الموارد السمعية البصرية المستعملة في التعليم، مثل الصور والأفلام وأدوات التسجيل والراديو والتلفزة، كما أنها تشير كذلك إلى منهجية التعليم المبرمج"⁴.

التعليم الإلكتروني e-learning :

1 اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة. د. غنيم، كرم السيد، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة ص 10

2 في اللهجات العربية، أنيس إبراهيم، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965، ص33

3 التحديات الرقمية في تعلم اللغة العربية، لحسن، أبت احسان، مجلة اللسان العربي، العدد 84، 2024، ص 38-39 .

4 غريب عبد الكريم، معجم علوم التربية 1998 صفحة 161 .

حسب حسن زيتون، هو تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع أقرانه. سواء أكان ذلك بصورة متزامنة، أو غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط.¹

المحور الثاني: الموارد الرقمية التي يمكن استثمارها في تجويد تعليمية اللغة العربية.

سنعمل في هذا المحور على تقديم بعض الأمثلة لبرامج ووسائط وتطبيقات تعليمية تكنولوجية يمكن توظيفها في تجويد عملية تعليم اللغة العربية.

ولعله من نافلة القول إن العمل بهذه التطبيقات يحتاج إلى تطبيق عملي داخل الفصل الدراسي، بناء على التجربة والممارسة الميدانية، أما ما سنقدمه الآن فهو من باب إثارة الفضول للقارئ لكي يبحث في كيفية توظيف هذه الموارد الرقمية في تعليمية اللغة العربية، ذلك أن البحث مطلب تنموي؛ إذ يسهم بقوة في توفير الطريقة المثلى للممارسة التعليمية².

يمكن استخدام التكنولوجيا في التعليم من خلال استخدام الوسائط المتعددة، والألعاب التعليمية، والبرامج التعليمية التفاعلية، كما يمكن استخدامها في التعلم من خلال أنظمة إدارة التعلم والبرامج التعليمية المصممة خصيصا للطلاب، والتعلم عبر الإنترنت. علاوة على توظيف التكنولوجيا في التقييم من خلال استخدام الاختبارات الإلكترونية، والتقييم الذاتي، والتقييم المستمر...

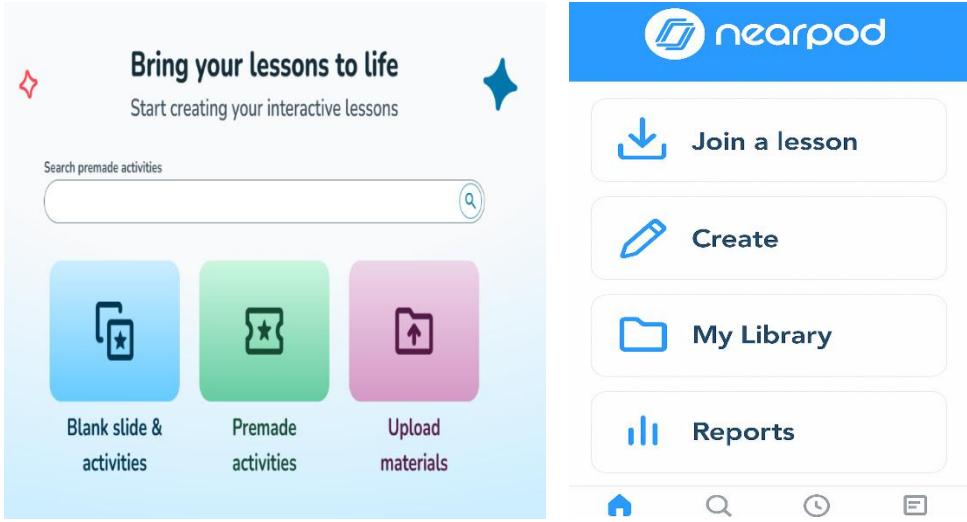
وسنقدم الآن بعض البرامج والتطبيقات التكنولوجية التعليمية التي يمكن استثمارها في تعليمية اللغة العربية:

تطبيق nearpod

هو منصة تعليمية رقمية توفر مجموعة من الأدوات والإمكانيات التي تساعد على إنشاء دروس تفاعلية .

1 زيتون حسن بن حسين. رؤية جديدة في التعلم، التعلم الإلكتروني، المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم، الرياض. الصولبية للتربية 2005 ص9.

2 في سبيل تحديث التربية اللغوية، بين المشهدين اللساني والتربوي، مبارك حنون، مجلة الكوفة، العدد 9 ص 15- 20



أهمية تطبيق nearpod :

يساعد هذا التطبيق على تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر من أهمها ما يلي:

توفير مجموعة من الأدوات والإمكانيات التي تجعل الطلاب أكثر تفاعلا مع الدرس، مثل الأسئلة المفتوحة، والاستطلاعات، والاختبارات، واللوحات التعاونية.

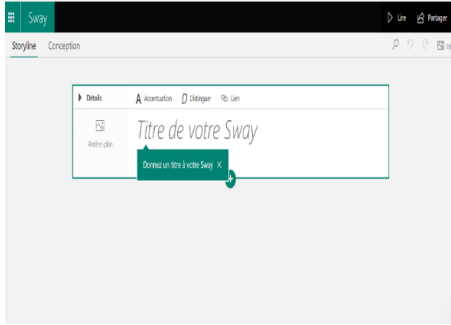
تعزيز الفهم من خلال مجموعة من الأدوات التفاعلية التي تدعم التعلم النشط.

توفير فرص التعلم الذاتي.

وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق **nearpod** يمكن استخدامه في الدروس صفية، وفي التعليم عن بعد، من خلال تقاسم رابط الدروس التفاعلية.

تطبيق SWAY

هو أحد التطبيقات المنضمة حديثا إلى برنامج مايكروسوفت. يُمكن من إنشاء عروض تفاعلية على الويب وتقارير تفاعلية وقصص شخصية.



أهمية تطبيق SWAY

سهولة الاستخدام.

التنوع: من خلال توفير مجموع من الأدوات والإمكانيات الرقمية المختلفة.

التعاون: يعزز التعلم من خلال دعم التعاون بين المتعلم والطلاب.

الاستخدامات التعليمية

شرح الدروس بطريقة شيقة وجذابة.

تطبيق استراتيجية الفصل المقلوب من خلال مشاركة الرابط مع الطلاب.

تقديم الواجبات والأنشطة الصفية من خلاله

إمكانية إنشاء ملف إنجاز الطالب أو المعلم .

لهذا يعد **sway** أداة تعليمية يمكن استثمارها في تعليمية اللغة العربية، نظرا لما توفره من أدوات وإمكانيات ممكن من إنشاء عروض تقديمية تفاعلية.

تطبيق padlet

هو منصة رقمية تجعل التفاعل ممتعا وجذابا بين الطالب والمعلم، وتسمح للمستخدمين بإنشاء محتوى متنوع، مثل الصور، ومقاطع الفيديو، والروابط، والملاحظات النصية.



أهمية padlet

يسهل التعلم عن بعد من خلال إمكانية استخدامه كأداة تعليمية عبر الإنترنت لتوفير بيئة تفاعل للتعلم والتفاعل، بالإضافة إلى تنظيم المعلومات، بحيث يوفر منصة لجميع المحتوى من مصادر متعددة في مكان واحد، وبترتيب منظم وسهل الوصول .

استخدامات padlet

العصف الذهني؛

ملفات إنجاز المتعلمين كأداة لتقييم أداء المتعلم وحفظ أعماله؛

استراتيجيات تعلم، كالجدول، والخرائط الذهنية؛

توفير بنك الأسئلة، وجمع المصادر؛

التواصل مع أولياء الأمور؛

تبادل الخبرات بين المعلمين، الزملاء، والمشرفين التربويين.

تطبيق kahoot

منصة رقمية تعليمية تفاعلية عبر الإنترنت تستخدم لإنشاء أسئلة وألعاب تفاعلية يمكن استخدامها في الفصول الدراسية بهدف جعل التعلم تجربة ممتعة ومشوقة من خلال الألعاب التفاعلية.



أهمية kahoot

جذب نجيب الطلاب وزيادة مشاركتهم
التنافس بين الطلاب، مما يشجع على التركيز والتعلم الفعال.
تقييم مستوى الطلاب بشكل فوري.

استخدامات kahoot

اختبار المعرفة أو مراجعة المواد التعليمية بشكل تفاعلي ومسلٍ.
التعلم عن بعد.

تحليل الأداء من خلال توفير تقارير مفصلة عن أداء الطلاب.¹
توضيح التطبيقات والبرامج التعليمية المقدمة أعلاه الدور البارز الذي يمكن أن تلعبه التكنولوجيا التعليمية والأدوات الرقمية في رفع وتحجيد تعليمية اللغة العربية، كما أنها تبيّن بالملاموس إمكانية تعليم اللغة العربية إلكترونياً بشكل سليم ويسير.²

المحور الثالث: التحديات الرقمية التي تواجه تعليمية اللغة العربية.

1 أحدث التطبيقات التكنولوجية في مجال تعليم اللغة العربية ومدى تطبيق المعلمين لها في مراحل التعليم العام، خميس نجم، المجلة العربية للدراسات الأدبية والشرعية، العدد الأول، يوليو 2024، الجزء الأول، ص 138-139

2 فاعلية الافتتاح على البعد التكنولوجي في تعزيز التعليم العربي الناطقين بغيرها، أنس ملموس، مجلة اللسان العربي 2024 العدد 84 ص 64.

يواجه تطبيق هذه الموارد الرقمية والتطبيقات التكنولوجية إكراهات وتحديات مختلفة، تحول دون ترجمة الأهداف المتوخاة من استعمالها في درس اللغة العربية. ويمكن تقسيم هذه التحديات بحسب نوعها إلى التحديات التالية:

تحديات تواجه المدرس:

لعل من أبرز الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في التعليم المعتمد على الوسائل الرقمية، هي صعوبة التحكم في الصف الدراسي بالشكل المألوف في التعليم التقليدي، نظرا لاعتماد فضاء يتحرر فيه الطالب من ضوابط الفصل الدراسي. ومن السلطة الرمزية للمدرس. ناهيك عن عدم قدرة بعض المدرسين على استخدام كثير من الوسائل التعليمية الحديثة¹ نظرا لغياب تكوين في توظيف التقنيات الرقمية، لتظل بعض التكوينات الذاتية هي الحل للتعرف على هذه التقنيات الجديدة واستثمارها في تعليمية اللغة العربية، بالإضافة إلى كون بعض المدرسين يعاني من عدم الوعي بأهمية الوسائل التكنولوجية في التعليم عموما، وفي تعليم اللغة العربية بشكل خاص².

تحديات تواجه المتعلم:

يواجه متعلم اللغة العربية. بعض التحديات في نمط التعليم المعتمد على الوسائل التكنولوجية الحديثة، ومن بين هذه التحديات، نشير إلى:

عدم القدرة على توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة.

صعوبة توفر بيئة تعليمية مناسبة.

سهولة التأثير بما يشنت الانتباه والتركيز.

ارتفاع التكلفة المادية.

التحديات التقنية:

قد تواجه معلمي اللغة العربية ومتعلميها تحديات على مستوى الجانب التقني والفني عند استخدامهم للوسائل والموارد الرقمية الحديثة³، يمكن أن نجمل هذه التحديات فيما يلي:

تصميم البرامج التكنولوجية بلغات أجنبية، وعدم دعمها للغة العربية، مما يطرح صعوبات في التعامل معها .

1 التعلم عن بعد عقبات، وحلول، محمد متولي، مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها، 2020 عدد 5 ص 31 .

2 التحديات الرقمية في تعليم اللغة العربية، الحسن، أيت احسان، مجلة اللسان العربي، العدد 84، 2024، ص 43

3 أثر التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -ممارسة المحادثة أنموذجا -محمد حريزي؛ مجلة تمثلات مجلة علمية أكاديمية /جامعة مولود معمري،

تيزي وزو الجزائر المجلد 4 العدد 2. جوان 2020 صفحة 203.

صعوبة إدارة الوقت، خاصة إذا استحضرنّا المشكلات التقنية التي قد تؤدي إلى هدر زمن التعلم، كنعثر بعض البرامج، وانقطاع شبكة الإنترنت أو الكهرباء، ومشاكل تقنية عديدة...

على سبيل الختم

لقد كان الهدف من هذا المقال إبراز الدور الذي تلعبه التكنولوجيا التعليمية والموارد الرقمية في تطوير عملية تدريس اللغة العربية، وتحديد الممارسات الصفية بما يتلاءم ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، خاصة مع ما توفره الرقمنة من إمكانيات هائلة في تعليمية اللغة العربية بطرق جذابة وممتعة، فالأدوات الرقمية وتطبيقات التكنولوجيا، تضمن التفاعلية، واحترام إيقاعات التعلم، ومراعاة الفروق الفردية، وتقدم التغذية الراجعة الفعالة، وتوفر الجهد والوقت، وتثير انتباه المتعلم بشكل أفضل. كما تزيد من عمق العلاقة بين الطالب ومعلمه، وتجعلها أكثر مرونة وإيجابية، إضافة إلى زيادة استيعاب المتعلمين للمواد الدراسية، وثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم. وندعو في الأخير إلى تبني التكنولوجيا التعليمية وتوظيف الوسائل التعليمية الحديثة باعتبارها تشكل مدخلا أساسيا لإعادة النظر في الممارسات الصفية التقليدية التي تعتمد على أساليب وطرائق تقليدية.

لائحة المصادر والمراجع

- المذكرة التربوية، ع، 132، ص2
- التحديات الرقمية في تعليم اللغة العربية، لحسن، أيت احساين، مجلة اللسان العربي، العدد 84، 2024، ص 39-38 .
- غريب عبد الكريم، معجم علوم التربية 1998 صفحة 161 .
- زيتون حسن بن حسين. رؤية جديدة في التعلم، التعلم الإلكتروني، المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم، الرياض. الصولتية للتربية 2005 ص9.
- اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة. د غنيم، كرم السيد، مكتبة إين سينا للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة ص 10
- في اللهجات العربية، أنيس إبراهيم، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965، ص33
- في سبيل تحديث التربية اللغوية، بين المشهدين اللساني والتربوي، مبارك حنون، مجلة الكوفة، العدد 9 ص 15-20
- أحدث التطبيقات التكنولوجية في مجال تعليم اللغة العربية ومدى تطبيق المعلمين لها في مراحل التعليم العام، خميس نجم، المجلة العربية للدراسات الأدبية والشرعية، العدد الأول، يوليو 2024، الجزء الأول، ص138-139
- فاعلية الانفتاح على البعد التكنولوجي في تعزيز التعليم العربي الناطقين بغيرها، أنس ملموس، مجلة اللسان العربي 2024 العدد 84 ص64.
- التعليم عن بعد عقبات، وحلول، محمد متولي، مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها. 2020 عدد 5 ص 31.
- التحديات الرقمية في تعليم اللغة العربية، لحسن، أيت احساين، مجلة اللسان العربي، العدد 84، 2024، ص 43
- أثر التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -مهاره المحادثة- نموذجاً محمد حريري؛ مجلة تمثلات مجلة علمية أكاديمية /جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر المجلد 4 العدد 2. جوان 2020 صفحة 203.

فاعلية الموارد الرقمية التربوية

في تنمية مهارة القراءة لدى عينة من متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب
دراسة ميدانية بثانوية محمد السادس التأهيلية بالمديرية الإقليمية تنغير

إشراف أ.د. فاطمة بوعزة السلامي

كلية اللغة العربية
جامعة القاضي عياض
المغرب

بدر أزروال

طالب باحث في سلك الدكتوراه
علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية
كلية اللغة العربية
جامعة القاضي عياض، المغرب

الملخص

يُعد التعليم الرقمي في عصرنا الحالي من أهم الوسائل الحديثة التي يوظفها المدرس(ة) في عملية التعليم والتعلم عبر إدماجه للأدوات المادية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بأنواعها المختلفة المعينة في عملية النقل الديداكتيكي بكل يسر وسهولة، والقادرة على تحفيز المتعلم(ة) على التعلم الناقى وتنمية مهاراته اللغوية في جو دراسي يسوده التفاعل الفعال، والإثارة، والتشويق، وتقريب المحتويات التعليمية إلى أذهانهم، ومستويات إدراكهم، وخلق بيئة تعليمية مستوعبة لمختلف المستويات العمرية، والعقلية تحقيقاً للفائدة، والجودة، ورنجاً لزمّن التعلم والجهد المبذول تخطيطاً وتديراً، وتقويماً، وإنتاجاً. الكلمات.

الكلمات المفتاحية:

الموارد الرقمية التربوية، تنمية، مهارة القراءة، المتعلم(ة)، الجذع المشترك آداب.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

أزروال، بدر. د. بوعزة السلامي، فاطمة (2025، غشت). فاعلية الموارد الرقمية التربوية في تنمية مهارة القراءة لدى عينة من متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب دراسة ميدانية بثانوية محمد السادس التأهيلية بالمديرية الإقليمية تنغير. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 162-186.

مقدمة:

تعتبر مهارة القراءة من أهم المهارات التي يكتسبها المرء في حياته ويعمل على تمهيتها؛ لأنها وسيلة التعرف على مختلف المعارف والحضارات المختلفة، عن طريق تعليم وتعلم المتعلمين (ات) طرائق نطق الكلمات بصوت مجهور أو مغموس، وجعلها عملية عقلية اشغالية تروم تفكيك الرموز المكتوبة التي يتلقاها المتعلم (ة) عن طريق عينيه، في محاولة لاستخلاص المعنى وبيان أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، فالقراءة تحريك النظر على رموز الكتابة منطوقة بصوت عال أو من غير صوت، مع إدراك العقل للمعاني التي ترمز إليها في الحالتين¹.

مشكلة الدراسة وفرضياتها:

تروم هذه الدراسة الكشف عن فاعلية الموارد الرقمية التربوية في تجويد مهارة القراءة لدى متعلمي (ات) الجذع المشترك آداب، ومن ثمة فمدار دراستنا سيكون الإجابة عن السؤال الآتي:

هل الموارد الرقمية التربوية تُعين متعلمي (ات) الجذع المشترك آداب على تنمية مهارة القراءة؟
وقد انبثق من السؤال الرئيس فرضيات أساس، وهي:

الموارد الرقمية التربوية وسيلة تعليمية حديثة مُعينة على تنمية مهارة القراءة لدى المتعلم (ة)؛
التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية لا يُعد عملية تقنية، بل تغييراً جذرياً في عمليتي التعليم والتعلم.

أهداف الدراسة:

تبغي الدراسة تحقيق مجموعة من الأهداف الآتية:

بيان أثر التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية في تنمية مهارة القراءة لدى متعلمي (ات) الجذع المشترك آداب؛

تشخيص واقع استعمال الموارد الرقمية التربوية في الممارسات الصفية؛

¹ مجدي وهبه وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية، بيروت، 1948م، ص: 287.

أهمية الدراسة:**أولاً: الأهمية النظرية**

تركز الدراسة على إظهار أثر التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية في تحسين مهارة القراءة لدى متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، بغية تحقيق حالة من التفاعل الفعال بين المدرس(ة) والمتعلم(ة)؛

ثانياً: الأهمية الميدانية

الكشف عن العينة التي طبقت عليها الأدوات الإجرائية للدراسة، من قبيل: الاستارة الموظفة في استجاء البيانات والمعلومات، وعرض نتائجها، والعمل على مناقشتها باستعمال برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS؛

الدراسات السابقة:

نقترح في هذه الدراسة العمل البحثي الذي يرتادُ أفقاً مقرباً من أفق اشتغالنا، وفي مقدمتها بحث الباحثان عبد الغني اسليماني وشرف الدين حاجي بعنوان: "توظيف الموارد الرقمية بالمدرسة المغربية: الواقع والآفاق والتي حاولت الإجابة عن الإشكال الآتي: ما مدى توظيف المدرس(ة) للموارد الرقمية في الممارسة الصفية؟

منهجية الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره زمرة من الإجراءات البحثية المُسَعَّفة على جمع البيانات وتصنيفها، وتبويبها، ومحاولة تفسيرها، وتحليلها من أجل قياس ومعرفة أثر، وتأثير العوامل على أحداث الظاهرة محل الدراسة بهدف استخلاص النتائج، ومعرفة كيفية ضبط، والتحكم في هذه العوامل أيضاً للتنبؤ بسلوك الظاهرة محل الدراسة في المستقبل".¹

الخطوة البحثية:

تم تقسيم هذه الدراسة إلى محاور أساس، وهي:

مقدمة

الإطار النظري للدراسة: مصطلحات الدراسة، أهمية تدريسية مهارة القراءة، أهداف تدريسيها لمتعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، أنواع القراءة، القيمة البيداغوجية للموارد الرقمية التربوية بالممارسة الصفية،

¹ محمد عبد الغني سعودي ومحسن أحمد الحضيري: الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1992م، ص: 51.

تصنيف الاستعمالات البيداغوجية للموارد الرقمية التربوية، مزايا التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية على المتعلم(ة)، تحديات إدماجها في الممارسة الصفية؛

الإطار الميداني للدراسة: الأدوات الإجرائية للدراسة، تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها، الخاتمة تتضمن مناقشة النتائج والتوصيات؛

حدود الدراسة:

حتى لا يتم تعميم الاستنتاجات المتوصل إليها على باقي الجهات الأخرى فإننا حصرنا الدراسة في:
الحدود الموضوعية: دور الموارد الرقمية التربوية في تجويد مهارة القراءة لدى عينة من متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب.

الحدود البشرية: متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب بالتعليم الثانوي التأهيلي.
الحدود المكانية: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة تافيلالت، المديرية الإقليمية تنغير، ثانوية محمد السادس التأهيلية.

الحدود الزمانية: الموسم الدراسي 2023 / 2024م.

الإطار النظري للدراسة

مصطلحات الدراسة:

يقصد بالموارد الرقمية التربوية مجموع خدمات الإنترنت وبرامج التدبير، والنشر، والاتصال، وبوابات، ومحركات البحث، وتطبيقات تربوية، وحقائق مستندات، والمعطيات الإحصائية، والجغرافية، والاجتماعية، والديمقراطية، والمواد الإخبارية، مثل: "المقالات الصحفية، والبرامج المتلفزة، والمقاطع الصوتية...، إضافة إلى المؤلفات الرقمية المفيدة للمدرس(ة) أو المتعلم(ة)، ويمكن توظيف هذه الموارد الرقمية في إطار نشاط تعليمي تعليمي، أو مشروع تربوي ضمن سيناريو بيداغوجي"¹.

أما القراءة ليست عملية آلية، وإنما هي فن يعتمد على النظر والاستبصار، أي: فهم المادة المقروءة

وتحليلها، وتفسيرها، ونقدها، وتقويمها، فهي إذن ليست عملية: فم وتكلم، واجلس، وإنما هي عملية تهدف إلى إكساب المتعلم(ة) القدرة على تعليم نفسه، وفهم العالم من حوله، وحل مشكلاته، فالقراءة قد تكون للدراسة،

¹ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، الرباط، 2014م، ص: 11.

وقد تكون للمعرفة والاستكشاف، وقد تكون للمتعة، والتذوق كقراءة الأفكار الجميلة في العبارات الجميلة، وهذه هي قراءة الأدب بنوعيه شعراً ونثراً¹.

أهمية تدريسية مهارة القراءة

تتجلى أهمية تدريسية القراءة في تمكين متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب من المهارات الأربع، أولها مهارات التعرف، والفهم، والنقد، والتفاعل، وهي:

مهارات التعرف:

يقصد بها القدرة على فك الرموز المكتوبة والربط بين صوت الكلمة وصورتها، وتمييزها عن غيرها من الكلمات، إنها عملية تنتهي بنطق الكلمة نطقاً صحيحاً، ويشمل ذلك التعرف على مجموعة من المهارات اللغوية، منها:

قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح؛

الانتقال من سطر إلى آخر بانتظام؛

ربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر؛

تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها؛

تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها، سواء أكانت متصلة أو منفصلة؛

إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها ببعض؛

تعرف الحروف الهجائية في مختلف مجالاتها، أصواتاً وأشكالاً؛

تعرف علامات الترقيم وإدراك وظيفة كل منها؛

مهارات الفهم:

إنها القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل، وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء أكانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة، ومن مهارات الفهم ما يلي:

تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد " المترادفات "؛

استخلاص الأفكار من النص المقروء؛

التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية؛

تحليل النص إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض.

¹ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991م، ص: 09.

مهارات النقد:

هي القدرة على إصدار الأحكام، وإبداء الآراء بما يستسيغه عقل المتعلم(ة)، ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار، ومن أهم مهارات النقد ما يلي:

بيان غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار؛

الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة؛

تقدير المصادر التي رجع إليها الكاتب(ة) والحكم على مدى وتوقيتها؛

متابعة حجج الكاتب(ة) وأساليبه لإثبات رأي ما، وبيان عناصر التكامل، والتناقض بينها.

مهارات التفاعل:

يراد به ذلك النشاط الفكري المتكامل الذي يقوم به المتعلم(ة) عند اتصاله بالنص، والذي يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه،

والبحث من خلال المادة المقروءة عن حل لهذه المشكلات، والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير، ومن أهم مهارات التفاعل ما يلي:

تصنيف المعلومات والحقائق تصنيفاً حسب خصائصها؛

التمييز بين ما يحتاجه من أفكار، وما هو غير مهم له؛

تخيل الأحداث التي يتكلم عنها الكاتب(ة)، وتصورها بشكل صحيح؛

إدراك الفرق بين المعاني الصريحة والضمنية في النص؛

إعادة ترتيب الأفكار بشكل جيد؛¹

أهداف تدريسية القراءة لتعليمي(ات) الجذع المشترك آداب

إن تعليم القراءة لتعليمي(ات) الجذع المشترك آداب يروم تحقيق عدة أهداف نجملها في النقاط الآتي:

اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها، وإدراكها من تحليل بنيتها، وفهم مدلولها؛

فهم الكلمة والجملة، والنصوص البسيطة؛

¹ الوائلي سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، 2004م، ص: 93- 94.

بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد إلى عدة فقرات؛
 تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجديدة؛
 سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف، وأصواتها، ونطقها، وصحة القراءة؛
 التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة؛
 نطق الحروف الهجائية نطقاً سليماً؛
 قراءة الجمل والكلمات المقدمة للمتعلم (ة) قراءة جهرية صحيحة؛
 فهم الجمل والكلمات المقدمة إليه؛
 اكتساب مفردات لغوية جديدة، قصد التحدث بطلاقة وبجرأة أمام الأقران؛¹

أنواع القراءة:

لقد صنف علماء التربية القراءة إلى ثلاثة أقسام، وهي:

القراءة الجهرية:

وتعني قدرة المتعلم (ة) على القراءة الخالية من الأخطاء اللغوية والنحوية، وبسرعة مناسبة، مع تنعيمها وفقاً لطبيعة أحداثها ومضمونها".²

وتبعاً لذلك يقوم فيها المتعلم (ة) باستعمال عينيه ولسانه، وأذنه، فهو ينظر بعينه فيشاهد الحروف، والكلمات، والجمل، ثم يلفظها بواسطة تحريك لسانه، ويجب التنبيه من لدن المدرس (ة)، على ضرورة مراعاة إجادة المتعلم (ة) لنطق الكلمات، والحروف من مخارجها الصحيحة، وأن يتمثل المعنى، وأن يجيد الإلقاء، والأداء، وهنا يستطيع المدرس (ة) أن يقف على الأخطاء التي يعاني منها المتعلمين (ات) سواء أكان ذلك في النطق أم في الإلقاء، أم في تمثيل المعنى، ويمكن دعم ذلك، ومعالجته كل حسب حالته؛

مزايا القراءة الجهرية

للقراءة الجهرية عدة مزايا، نجملها في الآتي

المزية النفسية:

¹ خليل فهد زيد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البارودي، عمان، 2006م، ص: 67 - 66.
² مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، 2009م، ص: 1024.

في القراءة الجاهرة تحقيق لذات المتعلم (ة) وإشباع لكثير من أوجه النشاط عنده، كما أنه يستريح لساع صوتيه ويضطرب له حين يمدحه المدرس (ة) على قراءته، ويشعر بالسعادة عندما يحس بنجاحه، ويسر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه؛

المزية الاجتماعية:

فيها تدريب للمتعلم (ة) على مواجهة الآخرين دون خجل وخوف، الأمر الذي يؤدي إلى بناء الثقة بنفسه، كما أن فيها إعداد المتعلم (ة) للحياة والقدرة على الإسهام، والمشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع؛

المزية التربوية:

القراءة الجاهرة في أساسها عملية تشخيصية علاجية، إذ هي وسيلة المدرس (ة) في تشخيص جوانب الضعف في النطق عند المتعلمين (ات)، ومحاولة علاجها، وهي فوق هذا أداة المتعلم (ة) في تعلم المواد الدراسية الأخرى، وفي تثقيف نفسه، وبناء شخصيته، وقراءة التعليقات والأخبار، والشعر، والقراءة في الإذاعة المسموعة، والمرئية؛ تساعد في تنمية الأذن اللغوية عند المتعلم (ة)، وبخاصة إذا كان الصوت مؤثراً، وربما تحبب القراءة الجيدة للمتعلمين (ات) بأسلوب راقى؛

وسيلة استماع واستمتاع، وفيها إيماء روح الجماعة؛¹

تيسر للمدرس (ة) الكشف عن تعثرات المتعلمين (ات) في النطق؛

وسيلة المدرس (ة) في اختبار قياس الطلاقة والدقة في النطق، والإلقاء؛

تساعد المتعلم (ة) في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية، والرموز المكتوبة؛

تستخدم فيها حاستي السمع والبصر مما يزيد من امتناع المتعلم (ة) بها، وخاصة إذا كانت المادة المقروءة شعراً أو نثراً، أو قصة، أو حواراً عميقاً؛

تنمي في المتعلمين (ات) حب التذوق الجمالي، والنقد؛²

عيوب القراءة الجهرية

إنها لا تلائم الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين وتشويش عليهم؛

تأخذ وقتاً أطول لما فيها من مراعاة لنحارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات، وسلامة النطق لأواخر الكلمات؛

¹ فهد خليل زايد ومحمد صلاح زمان: فن تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الاعصار العلمي، عاب، 2015م، ص: 50 - 49.

² أحمد علي مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991م، ص: 144.

يبدل القارئ في هذه القراءة جهداً أكبر من مثيلتها الصامتة؛

الفهم عن طريق هذه القراءة أقل؛ لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها، ومراعاة الصحة في الضبط؛

إن فيها وقفات ورجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة؛

تؤدي في داخل الصف ولا تستطيع أن يمارسها خارج الصف أو المؤسسة التعليمية؛

الحيز الزمني لا يتسع لكي يقرأ جميع المتعلمين(ات)؛

عدم تتبع معنى الكلمات من لدن المتعلمين(ات)؛ لأن أذهانهم تتجه صوب صحة القراءة وضبط الكلمات، والنطق بها جيداً، ومن إلقاءها بشكل جيد من عدمها؛

القراءة الصامتة:

وهي القراءة التي تكون بالعيون دون إخراج الأصوات، أو حتى تحريك الشفاه، أو اللسان، وتقوم أساساً على أن يستشف القارئ(ة) المعنى من الجمل والكلمات المكتوبة دون نطقها، ومن ثمة فإن القراءة الصامتة ضرورية للتحضير للقراءة الجهرية، إذ بواسطتها يقرأ المتعلم(ة) الجمل ويفهم المعنى، ومن ثم ينظر إلى الحروف، وينطقها بقلبه قبل أن ينطقها بلسانه، لتذليل الصعوبات اللغوية، ولكي يفهم المعنى من جهة ثانية؛¹

فوائد القراءة الصامتة

الفائدة التربوية:

زيادة سرعة المتعلم(ة) في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة؛

العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر النطق مشتتاً يعوق سرعة التركيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاح للقراءة الصامتة؛

تحفز المتعلم(ة) على التعلم الذاتي؛

زيادة قدرة المتعلم(ة) على القراءة والفهم في دروس القراءة، وغيرها من المواد، وهي تساعد على تحليل ما يقرأ، وتنمي فيه الرغبة في حل المشكلات؛

¹ سالم عطية أبو زيد: الوجيز في أساليب التدريس، الطبعة الأولى، دار جرير، عمان، 2013م، ص: 73 - 66.

إنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يومياً؛ زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية؛ لأنها تتيح للقارئ (ة) تأمل العبارات والتراكيب، وعقد المقارنات بينها، والتفكير فيها، مما ينمي ثروته اللغوية، كما أنها تُيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها؛

تشغل متعلمي (ات) الفصل دون استثناء وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم حب الإطلاع، وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه؛¹

الفائدة الاجتماعية:

تعد القراءة الصامتة أكثر القراءات الأخرى شيوعاً فهي تستخدم في قراءة الصحف أو المجلات، والكتب المنهجية، والأجنبية التي تقتضي طبعها القراءة الصامتة؛

الفائدة الاقتصادية:

يستطيع القارئ عن طريق هذه القراءة التقاط المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجاهرة، إذ يمكن للقارئ أن يقرأ عدة صفحات في مدة زمنية يصعب قراءتها في تلك المدة قراءة جاهرة، وهذه القراءة مجردة من النطق، ولا تحتاج إلى قراءة كل كلمة على حدة، وإنما تجعل القارئ يلتقط معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها؛ لأن عملية اللفظ فيها إعاقة وبطء؛

فائدة الفهم والاستيعاب:

أثبتت البحوث التربوية أن القراءة الصامتة هي أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجاهرة؛ لأن فيها تركيزاً على المعنى دون اللفظ، بينما الجاهرة فيها تركيز على اللفظ والمعنى معاً؛

الفائدة التربوية النفسية:

القراءة الصامتة مجردة من النطق، فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها، أو إخراج الحروف إخراجاً صحيحاً، وبالتالي فيها نوع من المتعة والسرور؛ لأن فيها انطلاقة من قواعد اللغة؛ لأنها تسود في جو هادئ بعيد عن الفوضى، وتداخل الأصوات؛²

عيوب القراءة الصامتة

لا تساعد المدرس (ة) على معرفة قدرات المتعلمين (ات) القرائية؛

¹ أحمد علي مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991م: ص: 141 - 140.

² فهد خليل زايد ومحمد صلاح زمان: فن تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الانعصار العلمي، عان 2015م، ص: 45 - 44.

تساعد على شروذ ذهن وقلة التركيز والانتباه من المدرس(ة)؛
 فيها إهمال وإغفال لسلامة النطق ومخارج الحروف؛
 إنها قراءة فردية لا تشجع المتعلمين(ات) على الوقوف أمام الأقران؛
 لا تساعد المدرس(ة) على الوقوف على نقاط القوة والضعف في نطق الألفاظ، والعبارات؛
 لا تمكن المدرس(ة) من تتبع أخطاء المتعلمين(ات)؛ لأنهم يقرؤون ما يشاؤون؛
 لا تمكن المدرس(ة) من تشخيص عيوب النطق لدى المتعلم(ة)؛
 تحتاج إلى جهد وحيز زمني أكبر من لدن المدرس(ة) للتنزيل السليم؛
 تساهم في تشتيت انتباه المتعلمين(ات) بأمور أخرى؛
 لا تشجع المتعلمين(ات) على مواجهة المواقف الحياتية؛
 لا تسعف المتعلم(ة) على الطلاقة اللغوية، وتمثيل المقروء، وجودة الإلقاء؛

القراءة السمعية أو الاستماع:

القراءة السمعية وهي قراءة المدرس(ة) أو أحد المتعلمين(ات)، وإنصات الباقيين، وهذا تفسير غير دقيق، وغير مفهوم؛ لأنه إذا كان المدرس(ة) هو المطالع(ة)، فهو إذن القارئ قراءة جهرية، ولا يعتبر المتعلمين(ات) قارئين(ات)، وليس إنصاتهم دليلاً على أن ما فهموه مطابق لما فهمه القارئ(ة)، وبالمثل، فإذا كان أحد المتعلمين(ات) هو المطالع، فهو قارئ قراءة جهرية، وليس ما فهمه زملاؤه إلا نتيجة لاستماعهم، فالمفهوم إذن أنه حيثما يوجد قارئ(ة) جهمري أو متكلم(ة) يوجد مستمع(ة)، فالمستمع(ة) مستمع(ة)، وليس قارئاً(ة) على الجانب الآخر من عملية الاتصال اللغوي؛¹

القيمة البيداغوجية للموارد الرقمية بالممارسة الصفية

إن التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية بالحجرات الدراسية يعود بالنفع على أطراف العملية التعليمية التعليمية على النحو الآتي:

بالنسبة للمدرس(ة):

دعم التعلّيمات بشكل تفاعلي ومبسط؛
 تعزيز الطابع التجريبي والتطبيقي خاصة في مكون علوم اللغة؛

¹ أحمد علي مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991م: ص: 129.

تحسين وتجديد طرق، وأساليب التعليم؛

تعزيز التعلم الذاتي؛

حسن تدبير زمن التعليمات؛

ترشيد الموارد والجهد؛

اختيار موارد متنوعة تسهم في بناء وتثبيت التعليمات لدى المتعلم(ة)؛

بناء مفاهيم صعبة الإدراك من طرف المتعلم(ة)؛

بالنسبة للمتعلم(ة):

تقديم وتوضيح مفهوم معين وبناء المعرفة؛

تثبيت التعليمات باستغلال الطابع التفاعلي للموارد الرقمية؛

تيسير استيعاب مكونات البرنامج الدراسي؛

توفر لكل متعلم(ة) أدوات مساعدة على التعلم خاصة في مجال

العلوم التجريبية، مثل: صور لتراكيب تجريبية ومعدات، ومجسات، وصور، وحقائق حية، ومحاكاة وثائق،

ومعطيات حول استعمال برام، وتقنيات، وتوجيهات، واحتياطات...؛

تقييم المعرفة المكتسبة؛

المساعدة على الارتقاء بمهارات وقدرات المتعلمين(ات)؛

تسريع وثيرة التعلم وجعلها ملائمة لمؤهلات المتعلمين(ات)؛

تحفيز المتعلم(ة) وإثارة اهتمامه، ودعم استقلاليته في التعلم؛

تمكين المتعلم(ة) من فرص متعددة للتعلم، ومساعدته على التعلم الذاتي؛

توفير قاعدة معطيات علمية وتربوية للمتعلم(ة)؛

المساعدة على تجاوز العوائق؛

على مستوى التخطيط والتدبير:

المساعدة على التحكم في سيرورات العمليات النظرية والتجريبية؛

تحسين وتجديد طرق، وأساليب التعليم والتعلم؛

فتح مجالات أوسع للتعلم بالاطلاع على أنماط وتجارب مختلفة؛

تحقيق الجودة في عمليتي التعليم والتعلم؛

ضمان استمرارية التعلم؛

على مستوى التوظيف والاستعمال:

توظيف حسب وضعيات التعلم والأهداف المتوخاة على النحو الآتي:

على مستوى التمهيد: تقريب المتعلم(ة) من موضوع الدراسة؛

على مستوى بناء التعلّيمات: عبر التجريب والتفسير، والمعالجة، والاستثمار؛

على مستوى التقويم: للوقوف على مدى تحقق الأهداف؛

على مستوى الدعم التربوي: معالجة مختلف التعثرات؛

على مستوى تعزيز التعلّيمات: خارج الحصص الدراسية؛¹

تصنيف الاستعمالات البيداغوجية للموارد الرقمية التربوية

إن التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية يرتبط أساساً بزمرة من الاستعمالات، التي نستشفها في كل نشاط صفي مقترح من لدن المدرس(ة) سواء في مرحلة تشخيص المكتسبات أو مرحلة الاستكشاف، أو في مرحلة الفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والانفتاح، والتذوق بحثاً، واكتساباً لمفاهيم ومنهجيات ذات علاقة بالدروس اليومية للمتعلمين(ات)، أو إنتاجاً وإبداعاً من خلال توظيف معارفه، ومهاراته في بناء المشاريع والإنتاجات التربوية، وتحقيقاً للتواصل والمشاركة الفعالة، ومساعدة المدرس(ة) على تنظيم وتخطيط المادة التعليمية كما يظهر على النحو الآتي:

¹ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المضامين الرقمية والتصور الجديد للكتاب المدرسي، الرباط، 2012م، ص: 23 - 26.

الشكل رقم (01): تصنيف الاستعمالات البيداغوجية للموارد الرقمية التربوية.¹

مزايا التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية على المتعلم (ة)

تُعد تكنولوجيا التعليم أداة أساس لتزليل المنطلقات العلمية في العملية التعليمية التعليمية بالتركيز على المتعلمين (ات)، بدلاً من المادة التعليمية، وجعل المدرس (ة) قادراً على تحقيق جملة من الأهداف التعليمية المسطرة، وهي كالآتي الآتية:

تثمية المهارات اللغوية:

تُسعف في عملية تنمية مهارات اللغة الأربع، وهي: مهارة الاستماع والمحادثة، والقراءة، والكتابة، بشكل عصري يتماشى مع ما توفره الوسائل التعليمية الرقمية، والموارد الرقمية التربوية من مصادر معلومات متجددة من قبيل: الكتب الإلكترونية وموسوعات، ومعاجم لغوية، وقواعد وبيانات نحوية، وبرامج لغوية تقويمية...؛

تُحفز على التعلم الذاتي:

صنف من أصناف التعلم الذي يستعمل فيه المتعلم (ة) من تلقاء نفسه الكتب أو الوسائل التعليمية الحديثة...، دون مساعدة من المدرس (ة)؛

الاستفادة من الوسائل التعليمية الرقمية:

¹ المرجع نفسه، ص: 16.

تمكن الأدوات المادية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتطبيقاتها المختلفة، كالمعالجة الآلية للنصوص والبحث الفوري عن معاني الألفاظ، والمصطلحات، والتدقيق النحوي، والصرفي، والإملائي، والإعراب الآلي، واستعراض فهارس المكتبات الرقمية، وتراجم الشعراء، والأدباء، وتشكيل النص آلياً، والتلخيص الذي يعتمد على الفهم العميق للنص وغيرها من التقنيات المعلوماتية الرائدة؛¹

رجح زمن التعلم:

إن التدريس المؤسس على المعينات السمعية والبصرية يساعد المدرس(ة) والمتعلم(ة) على اختصار الجهد المبذول في عملية التعلم، فضلاً عن إدراك المتعلمين(ات) للعبارات التي يلورها بشكل منطقي، ومحكم، نظراً لتوفر إمكانية العودة إلى محتواها في كل وقت وحين؛

القدرة على الفهم والإدراك:

يبقى الكلام عاجزاً عن إيصال حقيقة الأشياء إلى ذهن المتعلم(ة)، لذلك وجب اللجوء إلى أدوات سمعية بصرية مساعدة في شرح الشيء موضوع النقاش عبر رسومات توضيحية تقوم بدور هام في توضيح اللغة المكتوبة للمتعلم(ة)، كما تساهم البرامج اللغوية في تبسيط القواعد وتقديمها في قالب سلس؛

حل المشكلات التعليمية:

إن الإتيان بالمادة التعليمية المركبة إلى الصف الدراسي يثير تفكير المتعلم(ة)، وذلك من خلال عرض فيديوهات تفاعلية موفرة لبيئة تكنولوجية معينة للمتعلم(ة) من إيجاد حلول ناجعة لكل الوضعيات المشككة وتحقيق فهم عميق للمضامين التعليمية المطروحة عليه؛

توفير تغذية راجعة:

تُساعد الوسائل التعليمية الحديثة في توفير فرص تقديم التغذية الراجعة الآنية، عن طريق استخدام موارد رقمية تربوية تفرض على المتعلم(ة) التفاعل معها بشكل فوري، بهدف جمع المعلومات المؤدية إلى معرفة أدائه إن كان صحيحاً أو خاطئاً، أو ناقصاً، ناهيك عن منحها فرص تقديم التغذية الراجعة الآنية؛

¹ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، التكوين المستمر لفائدة أساتذة مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، الرباط، 2009م، ص: 08.

خلق حالة من الإثارة والتشويق:

تسهل الوسائل التعليمية الحديثة في جذب انتباه المتعلم (ة)، لما توفره من أجواء مليئة بالحركة والمتعة، وجعلهم يسايرون المعلومات الجديدة التي تتولد يومياً بشكل كبير، بعيداً عن الرتابة التي تخلقها بعض الطرائق التقليدية في بناء التعليقات؛

تجديد المضامين التعليمية بسرعة:

تسعى الوسائل الموارد الرقمية التربوية في تجديد المحتويات التعليمية من أي مكان وفي أي وقت، فهذه الخاصية جعلت من عملية التعلم أكثر يسراً للمتعلمين (ات) الراغبين (ات) في إعادة الاطلاع عليها عبر مشاهدتها بشكل متزامن أو غير متزامن؛

تحديات إدماج الموارد الرقمية في الممارسة الصفية

أضحى تدريس مهارات اللغة عامة ومهارة القراءة خاصة، عُرضة لمجموعة من التحديات التي تحول دون التوظيف البيداغوجي السليم للموارد الرقمية التربوية في عملية التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية أو خارجها وفي مقدمتها:

تحديات تقنية:

ضعف البنية التحتية الإلكترونية ببعض المؤسسات التعليمية العمومية، مثل: ضعف صبيب الإنترنت، وانعدام الأدوات المادية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال الكافية، وغياب الصيانة الدورية للوسائل التعليمية التكنولوجية، وقلة القاعات المتعددة الوسائط، وقلة الأطر التقنية المختصة في مجال تكنولوجيا التعليم، وانقطاع التيار الكهربائي أحياناً، وقلة البرمجيات المحوسبة، والتطبيقات المبرمجة باللغة العربية...؛

تحديات مالية:

إن التوظيف البيداغوجي الفعال لتكنولوجيا التعليم بمنظومتنا التربوية يحتاج لاستثمار موارد مالية ضخمة من شأنها جعل المنظومة التربوية قادرة على مواكبة مستجدات العصر؛

تحديات تربوية:

يلزم تدريسية مهارة القراءة لمتعلمي (ات) الجذع المشترك آداب إعداد مدرسين (ات) أكفاء في مجال التعليم الرقمي؛

تحديات مرتبطة بتدريسية مهارة القراءة رقمياً:

قلة البرمجيات المحوسبة باللغة العربية؛

تشبث فئة من المدرسين(ات) بالطرائق التقليدية القائمة على حفظ مكونات اللغة العربية لمتعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، مثل: التعبير والإنشاء، النحو، والصرف، والشعر، والبلاغة، والرواية...، وغياب الوعي بأهمية تكنولوجيا التعليم في عملية التعلم والتعلم؛

صعوبة تحويل بعض مكونات اللغة إلى محتويات تعليمية رقمية بسيطة وجذابة، نتيجة افتقار بعض المدرسين(ات) للتكوين المستمر في مجال التعليم الرقمي؛

الحضور المحتشم للغة العربية في محركات البحث بالشبكة العنكبوتية، جراء إهمالها من بعض أبنائها، وعجزهم على مواكبة المستجدات التكنولوجية؛

الإطار الميداني للدراسة

الأدوات الإجرائية للدراسة:

أولاً: مجتمع الدراسة

المؤلف من متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب بالسلك الثانوي التأهيلي الدارسين(ات) بالثانوية التأهيلية محمد السادس.

ثانياً: عينة الدراسة

تم حصر عينة الدراسة في 100 من المستجوبين(ات)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ذات المؤسسة خلال الموسم الدراسي 2023/2024م. وخلافاً لذلك فإن مؤسسة الثانوية تم اختيارها بطريقة قصدية، لما تتوفر عليه من ظروف تربوية وإدارية ملائمة لإنجاز الدراسة.

ثالثاً: أداة الدراسة

اعتمدنا في جمع المعطيات الميدانية، هي الاستثمار المساعدة في جمع البيانات، والمعلومات بكل يسر، خاصة مع هذا النمط من العينات المنتقاة وقدرتها على تغطية محاور عدة، نحو: فاعلية الموارد الرقمية التربوية في تنمية مهارة القراءة، ورصدها لمختلف التحديات التي تواجه أطراف العملية التعليمية التعلمية لحظة إدماجهم للموارد الرقمية التربوية في الممارسة الصفية.

رابعاً: المعالجة الإحصائية

إن المعالجة الإحصائية الموظفة في تحليل نتائج الدراسة تكمن في برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

توزيع عينة الدراسة:

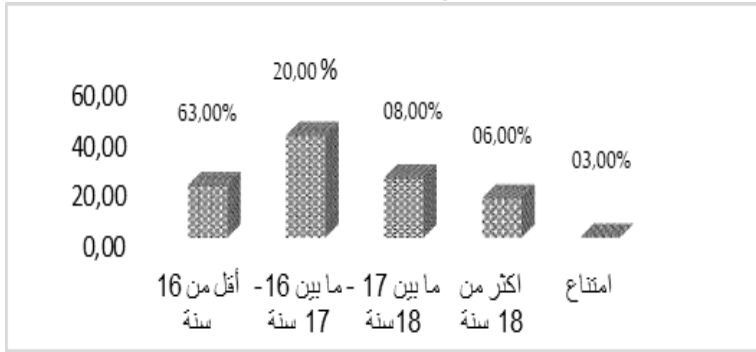
جدول (01): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
60,00%	60	الذكور
40,00%	40	الإناث
100%	100	المجموع العام

المصدر: الدراسة الميدانية

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية بعد تفريغ إجابات العينة المدلية، والمرتبطة أساساً بمتغير الجنس هيمنة فئة الذكور على الإناث حيث عبر 60 من أصل 100، أي أكثر من نصف العينة المصروفة(ات) بما نسبته 60,00%، إلا أن فئة الإناث البالغ عددهم 40 مستجوبة(ات)، بما يعادل نسبة 40,00%.

مبيان رقم (01): توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن



المصدر: الدراسة الميدانية

تظهر المعطيات الإحصائية الواردة في المبيان (1) بعد تفريغ إجابات المعبرين (ات) الموزعة على 05 فئات عمرية، أولها فئة أقل من 16 سنة والمكونة من 63 من أصل 100، أي أكثر من نصف العينة المستنطقة بما يقارب نسبة 63,00%، بينما الفئة الثانية التي تراوحت ما بين 16-17 سنة، فقد بلغت نسبتها 20,00%، بمعدل 20 من المستبينين (ات)، أما الفئة الثالثة التي تراوح سنها ما بين 17 - 18 سنة بعدد من المصرحين (ات) البالغ عددهم 08، بنسبة 08,00%، غير أن فئة الأكثر من 18 سنة والمشملة على 06 من المدلين (ات) بنسبة 06,00%، وفي الأخير 03 من المستجوبين (ات) استعصى عليهم الرد بنسبة مئوية قدرت ب: 03,00%.

جدول (02): درجة مساعدة الموارد الرقمية التربوية للمتعلم (ة) على اكتساب مهارة القراءة

أتعينك الموارد الرقمية التربوية على اكتساب مهارة القراءة؟							
النسبة المئوية				التكرار			
نعم	أحياناً	لا	امتناع	نعم	أحياناً	لا	امتناع
70	05	18	07	70,00%	05,00%	18,00%	07,00%
المجموع العام				100			

المصدر: الدراسة الميدانية

أشار 70 من أصل 100، أي أكثر من نصف العينة المدلية (ات) بما يعادل نسبة 70,00% أجمعوا أن الموارد الرقمية التربوية تساعد في عملية اكتساب مهارة القراءة لما تثيره من دافعية لدى المتعلم (ة) نحو تنمية رصيده اللغوي من المفردات وفهم الجمل والكلمات المقدمة، وقراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات الأساس، وتركيبها في مقاطع جديدة بناء على الحروف التي تعرف عليها، وفي الجانب الآخر نجد 05 من المستنطقين (ات) بما نسبته

05,00% اعتبروها مُعينة أحياناً في اكتسابها، بينما 18 من المستجوبين(ات) أجابوا بالإنكار بنسبة مئوية بلغت 18,00%، إلا أن 07 من المعبرين(ات) امتنعوا عن الإجابة بما نسبته 07,00%.

جدول (03): تأثير الموارد الرقمية التربوية المتعلم(ة) على حافزية المتعلم(ة)

تأثير الموارد الرقمية التربوية حافزيتك لتعلم مهارة القراءة؟							
النسبة المئوية				التكرار			
نعم	أحياناً	لا	امتناع	نعم %	أحياناً %	لا %	امتناع %
53	20	25	02	53,00%	20,00%	25,00%	02,00%
المجموع العام				100			

المصدر: الدراسة الميدانية

أبان 53 من أصل 100، أي أكثر من نصف العينة(ات) المستنطقة(ات) بمعدل 53,00% أكدوا أن الموارد الرقمية التربوية تثير دافعيتهم لتعلم مهارة القراءة وفق طرائق حديثة مساهمة في خلق بيئة تعليمية مشوقة ومثيرة، إضافة إلى 20 من المدلين(ات) بما نسبته 20,00% ذهبوا إلى القول بأن الموارد الرقمية التربوية تحفز أحياناً المتعلم(ة) على اكتساب مهارة القراءة، ناهيك عن 25 من المصريحين(ات) بما يعادل نسبة 25,00% أجابوا بالنفي، وفي الختام 02 من المستجوبين(ات) بما نسبته 02,00% أقلعوا عن الرد.

جدول (04): يوضح توظيف الموارد الرقمية التربوية لنطق الحروف الهجائية نطقاً صحيحاً

تأثير الموارد الرقمية التربوية على نطق الحروف الهجائية نطقاً سليماً؟							
النسبة المئوية				التكرار			
نعم	أحياناً	لا	امتناع	نعم %	أحياناً %	لا %	امتناع %
78	04	17	01	78,00%	04,00%	17,00%	01,00%
المجموع العام				100			

المصدر: الدراسة الميدانية

جاهر 78 من أصل 100، أي أكثر من نصف العينة المدلية(ات) بنسبة مئوية بلغت 78,00% أقرروا على كون الموارد الرقمية التربوية تُعين للمتعلمين(ات) على نطق الحروف الهجائية خلال القراءة الجهرية ومعرفة الحروف، وأصواتها، ونطقها نطقاً صحيحاً، بيد أن 04 من المستجوبين(ات) بنسبة 04,00% رأوها مُسعفة أحياناً على نطق الحروف الهجائية نطقاً بشكل سليم، علاوة على 17 من المعبرين(ات) أجابوا بالدحض بنسبة 17,00%، وموازاة ذلك فإن 01 من المصريحين(ات) بما نسبته 01,00% انصرفوا عن الرد.

جدول (05): إجابات العينة حول الصعوبات القرائية

هل تواجه صعوبات أثناء القراءة؟					
النسبة المئوية			التكرار		
نعم	لا	امتناع	نعم %	لا %	امتناع %
80	19	01	80,00%	19,00%	01,00%
المجموع العام		100		100%	
إذا كان الجواب ب "نعم"، فما هي؟					
عبارات العينة المستجوبة		التكرار	النسبة المئوية		
عسر القراءة		50	62,50%		
الكلمات الجديدة		15	18,75%		
إحلال كلمة محل أخرى		10	12,50%		
إغفال بعض الأسطر		05	06,25%		
المجموع العام		80	100%		

المصدر: الدراسة الميدانية

أوضح 80 من أصل 100، أي أكثر من نصف العينة المعبرة(ات) بنسبة 80,00% يواجهون زمرة من الصعوبات أثناء قيامهم بفعل القراءة، وتبعاً لذلك فإن 19 من المستنطقين(ات) بنسبة مئوية ناهزت 19,00% أجابوا بالسلب، علاوة على ذلك مستجوب واحد بنسبة 01,00% انصرف عن الرد.

وإذا نظرنا في التعليقات المعروضة من طرف المصححين(ات) الذين عللوا إجاباتهم بالإثبات، والتي توزعت على النحو الآتي:

بين 50 من أصل 80، أي أكثر من نصف العينة المعبرة(ات) بما نسبته 62,50% من الفئة الأولى يتقرون بصعوبة القراءة نتيجة عسر القراءة الناتجة عن التعثر في التعرف على الأصوات وصلتها بالحروف والكلمات؛ بينما الفئة الثانية المتضمنة 15 من المستنطقين(ات)، بمعدل 18,75% يعترفون بافتقارهم للقدرة على قراءة الكلمات الجديدة في سياق المبنى والمعنى؛

أما الفئة الثالثة فتقوم بإحلال كلمة محل الأخرى ما يؤدي إلى إحداث غموض في المعنى وتغييره، بما يقارب نسبة 12,50% من المدلين(ات) البالغ عددهم 10؛

في حين 05 من المصححين(ات)، بما يعادل 06,25% من الفئة الرابعة أجمعوا على إغفال بعض الأسطر جراء قلة تركيزهم أثناء القراءة؛

الخاتمة:

وختاماً، إن تدريبية مهارة القراءة رقمياً يقتضي بالضرورة إعداد سيناريوهات بيداغوجية قائمة على مراحل منظمة أولها مرحلة التصور، تليها مرحلة الإعداد، ثم مرحلة التنفيذ، ومرحلة التحليل، وفي الأخير مرحلة التقويم والمراجعة، بعيداً عن الطرائق التقليدية في تدريبية مهارة القراءة وإعادة النظر في أدوار المدرسين(ات) المنحصرة أساساً في التتبع والتوجيه، والتنشيط، والتحفيز، والمصمم...، بهدف الرفع من جودة التعليمات، والرفع من مردودية المنظومة التربوية عن طريق تزويد المؤسسات التعليمية بالأدوات المادية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومواجهة التحديات المختلفة التي تعيق السير العادي للممارسة الصفية عبر سن قوانين ضامنة للاستعمال المسؤول والفعال لهذه الأجهزة الإلكترونية، والإبقاء على ماهية العملية التعليمية القائمة على التفاعل الإنساني، وتنمية التفكير النقدي، والإبداعي لدى المتعلمين(ات).

وعلى هذا الأساس فقد أبانت النتائج المتوصل إليها أن إدماج الموارد الرقمية التربوية بيداغوجياً في العملية التعليمية التعليمية يساهم بشكل فعال في تنمية مهارة القراءة لدى متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، لما تتيحه من إمكانيات واسعة تعود بالنفع على المدرس(ة) والمتعلم(ة)، وما تخلقه من إثارة وتشويق، وحافزية نحو التعلم الذاتي بعيداً عن سلطة المدرس(ة) السائدة في الطرائق التقليدية، ما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي، وبالتالي تحقيق نتائج مرضية للمتعلم(ة) بأقل جهد ممكن.

وفيما يلي بعض التثرثرات الرئيسة التي يواجهها المتعلمون في النقط الآتية:

تلعم فئة من المتعلمين(ات):

يتعثر بعض المتعلمين(ات) في نطق بعض الأصوات نطقاً سليماً جراء ضعف البصر والسمع، ما يعيق تحصيلهم الدراسي؛

ضعف المخزون اللغوي من المفردات لدى بعض المتعلمين(ات):

قلة المطالعة الحرة يحول دون القراءة النموذجية في قراءة مختلف أنماط النصوص الأدبية؛

وبناء على نتائج الدراسة، نخلص إلى زمرة من التوصيات أبرزها:

تخصيص الحيز الزمني الكافي في تدريبية مكونات اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي؛

جعل المنهاج الدراسي قادر على مسائر المستحدثات التكنولوجية؛

تجهيز المؤسسات التعليمية بالعتاد المعلوماتي اللازم؛

تزويد المؤسسات التعليمية بشبكة الألياف الضوئية Fiber optic network، بالجالين القروي والحضري؛

خلق موارد رقمية تربوية من شأنها تسهيل عملية تعليم وتعلم مهارات اللغة؛

تمكين المدرسين(ات) من دورات تكوينية حضورية أو عن بُعد؛
استثمار اعتمادات مالية مناسبة للنهوض باللغة العربية في الواقع والمواقع؛
تشجيع كل المهتمين(ات) باللغة العربية على ابتكار برمجيات تعليمية؛
تنويع طرائق التدريس والابتعاد عن التقليدية منها؛

لائحة المصادر والمراجع

- أحمد علي مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991م.
- خليل فهد زيد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البارودي، عمان، 2006م.
- سالم عطية أبو زيد: الوجيز في أساليب التدريس، الطبعة الأولى، دار جرير، عمان، 2013م.
- فهد خليل زايد ومحمد صلاح زمان: فن تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الاعصار العلمي، عمان، 2015م.
- مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، 2009م.
- مجدي وهبه وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية، بيروت، 1948م.
- محمد عبد الغني سعودي ومحسن أحمد الخضير: الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1992م.
- الوائي سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، 2004م.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، التكوين المستمر لفائدة أساتذة مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، الرباط، 2009م.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المضامين الرقمية والتصور الجديد للكتاب المدرسي، الرباط، 2012م.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، الرباط، 2014م.

الهجرة العابرة للحدود، وأشكال بناء قيم التضامن الاجتماعي؛ مقاربة سوسيولوجية، حاضرة آيت أورير عمالة الحوز - نموذجاً -

ذ هشام العباس

باحث في سلك الدكتوراه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - مراكش

المغرب

ذ سعيد عزوزي

باحث في سلك الدكتوراه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - مراكش

المغرب

إشراف الدكتور محمد الويز - جامعة القاضي عياض مراكش المغرب

الملخص

تتناول هذه المقالة العلاقة بين الهجرة العابرة للحدود والتضامن الاجتماعي، مع التركيز على حاضرة آيت أورير إقليم الحوز بالمغرب كدراسة حالة. تُحلل الورقة كيف تُشكل الهجرة، بنوعها الداخلي والخارجي، استراتيجية تكيفية في مواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية، مثل محدودية فرص العمل. وتُبرز أهمية التضامن الاجتماعي، ليس فقط كقيمة أخلاقية، بل كرأس مال اجتماعي ضروري لدعم الأسر والمهاجرين، والتخفيف من حدة الفقر، والحفاظ على الروابط الثقافية، وتعزيز الاندماج الاجتماعي والتنمية المحلية المستدامة.

تُفضل الدراسة البحثية التحديات والفرص المتاحة لتعزيز هذا التضامن، وتُوصي بمنهجية شاملة تُفعل دور المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية، وتُحسن استغلال تحويلات المهاجرين لدعم التنمية. وتُسلط الضوء على خصوصية النموذج المغربي في التضامن، خاصة في سياق أزمة زلزال الحوز، حيث لعب مغاربة الخارج دوراً محورياً في تقديم الدعم المادي والعيني، مما يعكس عمق ارتباطهم بوطنهم الأم ويحسد مفهوم المواطنة عن بُعد. ويُبرز هذا التجاوب الفريد، المتجذر في التاريخ والثقافة المغربية، كيف يجمع التضامن بين العفوية الشعبية والتأطير الرسمي، كما تجلّى في خطاب الملكي الذي حشد الطاقات الوطنية، مؤكداً على أن التضامن ليس مجرد واجب، بل هو ركيزة أساسية للهوية المغربية وآلية ديناميكية تُساهم في إعادة بناء النسق الاجتماعي وتقويته.

الكلمات المفتاحية:

الهجرة العابرة للحدود. التضامن الاجتماعي. القيم. الهوية المغربية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

عزوزي، سعيد. العباس، هشام. الويز، محمد. (2025، غشت). الهجرة العابرة للحدود، وأشكال بناء قيم التضامن الاجتماعي: مقارنة سوسيولوجية، حاضرة آيت أورير عمالة الحوز - نموذجاً -. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 187-206.

مقدمة

يعتبر علم الاجتماع، بأسسه النظرية والمنهجية، أداة لفهم الظواهر الاجتماعية المعقدة، حيث يسعى إلى تفكيك الديناميات التي تحكم المجتمع وتؤثر في بنياته الاقتصادية والثقافية. وتشكل الهجرة العابرة للحدود أحد الظواهر التي حظيت باهتمام حقول معرفية متعددة، مثل علم الاجتماع، الجغرافيا، الاقتصاد وغيرها، بوصفها ظاهرة معقدة تتقاطع فيها الأبعاد الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، القمية والأخلاقية، مما يجعلها مجالاً غنياً للدراسة والتحليل. لقد تناول العديد من الباحثين، من بينهم دوغلاس ماثي، مسألة الهجرة الدولية وعلاقتها بأشكال التضامن الاجتماعي، حيث سلط الضوء على الشبكات الاجتماعية للمهاجرين وتأثيرها على الاقتصاديات الوطنية. أما في السياق المغربي، فقد اهتمت أبحاث المندوبية السامية للتخطيط بدراسة خصائص المهاجرين وسياقات تواجدهم، مما يوفر قاعدة بيانات غنية للتحليل السوسولوجي.

تشكل الهجرة العابرة للحدود ظاهرة إنسانية واجتماعية واقتصادية معقدة، تفرض نفسها كواحدة من أبرز التحديات والفرص في عالمنا المعاصر. فبينما تُعد استراتيجية تكيفية ينجحها الأفراد والأسر لمواجهة الضغوط الاقتصادية والاجتماعية، تُعيد الهجرة في الوقت ذاته تشكيل البنيات المجتمعية وتُلقِي بظلالها على مفهوم التضامن الاجتماعي. إن العلاقة بين الهجرة والتضامن ليست مجرد علاقة أحادية الاتجاه، بل هي نسيج متشابك من التأثيرات المتبادلة التي تُسهم في بناء قيم التعاون والتكافل، وتُعزز من صمود المجتمعات في وجه الأزمات.

في هذا السياق، نطرح تساؤلاً جوهرياً: كيف تُشكل الهجرة العابرة للحدود، بنوعها الداخلي والخارجي، قيم التضامن الاجتماعي في المجتمعات المحلية، وما هي آليات بناء هذا التضامن وتحدياته وفرصه في سياق يجمع بين الخصوصية المحلية والدور المحوري للمغاربة المقيمين بالخارج؟

بشكل أكثر تحديداً، تركز الدراسة على حاضرة أيت أورير إقليم الحوز بالمغرب، لاستكشاف كيف تتجلى هذه العلاقة في منطقة تُعاني من تحديات اقتصادية واجتماعية، وكيف يُصبح التضامن الاجتماعي رأساً اجتماعياً حيوياً لدعم الأسر والمهاجرين، والتخفيف من حدة الفقر، والحفاظ على الروابط الثقافية، وتعزيز الاندماج الاجتماعي والتنمية المحلية المستدامة. كما تُعالج المقالة مسألة فريدة تتجلى في السياق المغربي، لا سيما بعد أزمة زلزال الحوز، حيث برز دور المغاربة المقيمين بالخارج كمثل ساطع على المواطنة عن بُعد والتضامن الوطني.

محاور المقالة:

ستُعالج هذه الورقة البحثية الإشكالية المطروحة من خلال المحاور الرئيسية التالية:

الهجرة كاستراتيجية تكيفية وتأثيرها على البنى الاجتماعية والاقتصادية: ويؤكد هذا المحور على تحليل الهجرة الداخلية والخارجية كآلية لمواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية في منطقة آيت أورير، وتداعياتها على النسيج الاجتماعي للمجتمع المحلي.

التضامن الاجتماعي: مفهومه، أهميته، ودوره كرأس مال اجتماعي: سيُسلط هذا المحور الضوء على الأهمية الفلسفية والعملية للتضامن الاجتماعي كقيمة أخلاقية وركيزة أساسية للتنمية، ودوره في دعم الأسر والمهاجرين وتخفيف حدة الفقر.

تحديات وفرص تعزيز التضامن في سياق الهجرة: يُناقش هذا المحور العقبات التي تواجه بناء التضامن الاجتماعي، إلى جانب الفرص المتاحة لتعزيزه من خلال تفعيل دور المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية، والاستغلال الأمثل لتحويلات المهاجرين.

خصوصية النموذج المغربي في التضامن: يُحلل هذا المحور النموذج المغربي الفريد للتضامن، خاصة في ظل أزمة زلزال الحوز، ويبرز دور المغاربة المقيمين بالخارج كمثال للمواطنة عن بُعد، والتجاوب الشعبي والرسمي الذي تجلى في خطاب الملك محمد السادس.

المحور الأول: الهجرة كاستراتيجية تكيفية وتأثيرها على البنية الاجتماعية والاقتصادية في آيت أورير إقليم الحوز:

معطيات ديموغرافية عن آيت أورير:

تشير المعطيات الديموغرافية لسنة 2024¹ إلى أن عدد سكان مدينة آيت أورير بلغ حوالي 56,954 نسمة، مقارنة بـ 39,108 نسمة في إحصاء 2014، مما يدل على نمو سكاني سريع خلال العقد الأخير. وتُظهر البيانات أن نحو 73% من سكان المدينة يتحدثون اللغة الأمازيغية (تاشلحيت)، مع غالبية تنحدر من القرى الجبلية المجاورة، وهو ما يعكس طابعًا ثقافيًا وقرويًا راسخًا. ورغم هذا النمو، لا يتجاوز معدل النشاط الاقتصادي 44%، مما يبرز حجم التحديات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الساكنة، ويدفع شريحة من السكان، خصوصًا الشباب، إلى البحث عن فرص العمل والهجرة خارج المنطقة.

مجال الدراسة:

في السياق السوسيولوجي، يُقصد بـ "المجال"² ذلك الفضاء الجغرافي والاجتماعي الذي تتفاعل داخله البنيات والعلاقات والتمثيلات، ويُنتج دلالات ترتبط بالهوية والانتماء، ويتأثر بالتحويلات الاقتصادية والسياسية

¹ المندوبية السامية للتخطيط، الإحصائيات الديموغرافية والاجتماعية للمغاربة المقيمين بالخارج، 2024 ص 78.

² محمد الويز، مقارنة سوسيولوجية لأشكال التنظيم الترابي، فضاء آدم للنشر والتوزيع، 2017 ص 29.

والثقافية. ويُعدّ المجال مجالاً اجتماعياً بامتياز حين يُصبح حاملاً لممارسات ومعاني تؤطر الفعل الإنساني وتعيد تشكيل العلاقات الاجتماعية.

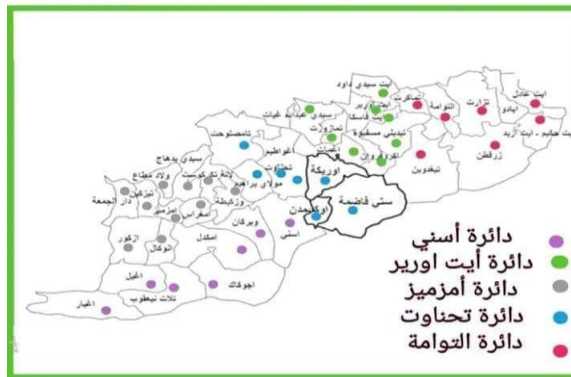
تقع آيت أورير في الجهة الشمالية لإقليم الحوز، وتبلغ مساحتها حوالي 15.5 كلم²، وهي مركز حضري يربط بين المناطق الجبلية الجنوبية (أمزميز، تيديلي، ويركان...) ومدينة مراكش، ما يجعلها نقطة عبور وتحول اجتماعي واقتصادي. حسب إحصاء¹ 2024، بلغ عدد سكانها حوالي 56,954 نسمة، مقارنة بـ 39,108 سنة 2014، مما يعكس نمواً سكانيًا بنسبة تفوق 45% خلال عقد واحد، وهو تطور ناتج جزئياً عن عودة عدد من المهاجرين أو انتقال ساكنة قروية نحو المركز.

تشير معطيات محلية إلى أن نسبة كبيرة من سكان آيت أورير تربطهم علاقات مباشرة بالهجرة، خصوصاً نحو فرنسا، إسبانيا، وبلجيكا، ويُقدر نسبة الأسر التي تتوصل بتحويلات مالية من الخارج بـ 30%*، وهي مساهمات تُستثمر في البناء والسكن، وقبول التعليم، أو المشاريع الصغيرة.

هذه التحويلات توازيها أشكال من التضامن المؤسسي؛ فقد برزت عدة جمعيات أسسها مغاربة الخارج لدعم بلدتهم الأصلية، لاسيما بعد زلزال الحوز 2023، من خلال إرسال مساعدات طبية، غذائية، أو المساهمة في إعادة الإعمار.

بذلك، تجسد آيت أورير مثلاً للمجال تتقاطع فيه ديناميات محلية تقليدية (القراية، القبيلة، اللغة الأمازيغية) مع شبكات عابرة للحدود، ما يُنتج نمطاً خاصاً من التضامن يعيد تعريف المجال والروابط الاجتماعية داخله.

خريطة لدوائر إقليم الحوز



المصدر: عمالة إقليم الحوز.

¹International Organization For Migration (Iom). (2024). World Migration Report 2024. Geneva: Iom Publications.

تعكس خريطة دوائر إقليم الحوز تنوعاً مجالياً واجتماعياً واضحاً، يُفسّر تفاوت ظاهرة الهجرة العابرة للحدود بين مختلف الجماعات. من خلال المقاربة السوسولوجية، يمكن فهم الهجرة هنا كرد فعل على التفاوتات المجالية في فرص العيش، وضعف البنية التحتية، وغياب العدالة المجالية.

فدائرة آيت أورير، بحكم موقعها القريب من مراكش، تعرف نمط هجرة أكثر تنظيماً نحو أوروبا، وتشكل تحويلات المهاجرين مورداً أساسياً للتنمية المحلية، في حين تعاني مناطق مثل أمتوزير أو آسني من هشاشة سوسيو-اقتصادية تُغذي هجرة غير نظامية

تُبرز الخريطة أيضاً كثافة الجماعات القروية، مما يعكس الطابع القروي الغالب على الإقليم، وهو ما يرتبط بضعف التشغيل والتعليم، وبالتالي ارتفاع معدلات الهجرة. كما تسهم شبكات القرابة والجهوية في تسهيل استدامة هذه الظاهرة عبر ما يسمى بـ «هجرة السلاسل».

الهجرة هنا ليست فقط انتقالاً جغرافياً، بل أيضاً مساراً لإعادة تشكيل الروابط الاجتماعية، وبناء مشاريع سوسيو-اقتصادية بديلة في مناطق الأصل، رغم غياب سياسات ترابية عادلة تراعي الدينامية التي تخلقها تحويلات المهاجرين ومساهماتهم.

إحصائيات المهاجرين المغاربة إلى الخارج لسنة 2024:

تشير إحصائيات سنة 2024¹ إلى أن عدد مغاربة العالم يُقدّر بما بين 6 و6.5 ملايين شخص، أي حوالي 15% من مجموع سكان المغرب. ويُعدّ الاتحاد الأوروبي الوجهة الأبرز للمهاجرين المغاربة، حيث تستقطب أوروبا حوالي 89% منهم، ما يعادل قرابة 4.5 ملايين شخص. وتأتي فرنسا في المقدمة بأكثر من مليون مغربي، تليها إسبانيا بحوالي 900 ألف، ثم بلجيكا (570 ألفاً)، وهولندا (415 ألفاً)، وإيطاليا (423 ألفاً). أما في أمريكا الشمالية، فتستقبل كندا والولايات المتحدة كفاءات مغربية عالية التكوين، حيث يحمل 76% من المغاربة هناك شهادات جامعية عليا.

أما فيما يخص الهجرة الحديثة إلى إسبانيا، فقد بلغ عدد المغاربة الوافدين خلال عام 2024 حوالي 8,316 شخصاً من أصل 63,970 مهاجرًا، أي ما نسبته 13%. وقد تنوعت طرق الوصول، حيث وصل 27% منهم (14,480 مهاجرًا) عبر البحر الأبيض المتوسط، و73% (46,843 مهاجرًا) عبر طريق المحيط الأطلسي نحو جزر الكناري، إضافة إلى 2,647 مهاجرًا عبر الحدود البرية. في المقابل، ارتفع عدد المرحّلين من إسبانيا إلى

¹ مجلس الجالية المغربية بالخارج، الكفاءات المغربية في المهجر: تحديات الاستفادة وإمكانيات الاستثمار، 2025 ص 69.

المغرب بنسبة 26% مقارنة بالعام السابق، ليصل إلى 22,935 مرحلاً، ما يعكس ضغطاً متزايداً على سياسات الهجرة والاستقبال.

عدد المهاجرين من إقليم الحوز حسب إحصائيات 2024:

تشير المعطيات الرسمية إلى أن عدد المغاربة المقيمين بالخارج يناهز 5.1 مليون شخص، وتستحوذ جهة مراكش - آسفي¹ على نحو 15.2% من مجموعهم. وبما أن سكان إقليم الحوز يمثلون حوالي 13.5% من سكان الجهة، فإن نسبة المهاجرين المنحدرين من هذا الإقليم تقدر بحوالي 2.05% من مجموع الجالية المغربية بالخارج، أي ما يعادل تقريباً 104,550 مهاجرًا. أما بخصوص دائرة آيت أورير، التي تضم أكثر من 52 ألف نسمة، فإنها تمثل حوالي 10.8% من ساكنة الإقليم، وهو ما يترجم إلى وجود ما يقارب 11,300 مهاجر ينحدرون منها. وتعكس هذه الأرقام الدينامية القوية للهجرة الدولية بالإقليم، خاصة نحو أوروبا، وتدل على حضور فعال لمغاربة الحوز، وآيت أورير تحديدًا، ضمن شبكات الهجرة والتضامن العابرة للحدود.

على مستوى التحليل السوسيولوجي للأرقام والإحصائيات تُعد الهجرة العابرة للحدود، استراتيجية تكيفية محورية يلجأ إليها الأفراد والمجتمعات لمواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية، لا سيما في المناطق التي تعاني من ضغوط معيشية. تُظهر منطقة آيت أورير، كنموذج للعديد من المناطق الشبيهة في المغرب، تفاعلات معقدة بين دوافع الهجرة وتداعياتها على النسيج الاجتماعي والاقتصادي المحلي.

من أجل مقارنة هذا المحور الذي يتعلق بالمسار الهجروي بايت أورير بمختلف مراحله منذ التفكير في الهجرة، مروراً باستراتيجياته المتبعة لتحقيق أهدافه في بلد المهجر، وصولاً إلى عودته إلى وطنه الأم، سوف نقترح التحليل الاستراتيجي، كمقاربة نظرية، وإطار معرفي، وفكري. سوف يسمح لنا "بفهم حيثيات هذه الممارسات الاستراتيجية. باعتبار أن التحليل الاستراتيجي، يهتم بفهم كيفية بناء الأفعال الجماعية، انطلاقاً من السلوكيات الفردية، والتنسيق في العمل، الذي يفترض جملة من الأفعال الفردية. ويكون التحليل استراتيجياً، عندما يعاين سلوك الفاعلين المتعلق بالأهداف الواضحة، والواعية، التي يضعونها، وضغوط المحيط، والموارد المتاحة لهم² في هذا السياق يتبين لنا أن التحليل الاستراتيجي يحاول مقارنة سلوك الفاعلين داخل التنظيم، وذلك بالتركيز على مجموعة من الأفعال الفردية، والخطط الاستراتيجية، التي ينتهجها من أجل الوصول إلى الأهداف الخاصة، التي تنتهي ضمناً مع أهداف التنظيم. في هذا الأتون نجد بأن التحليل الاستراتيجي، يقوم على مجموعة من المسلمات ومن ضمنها:

¹ المندوبية السامية للتخطيط التقرير الوطني حول السكان والهجرة (2024)، الرباط: المملكة المغربية ص 24.

² خريش عبد القادر، التحليل الاستراتيجي عند ميشيل كروزني مشق: مجلة جامعة دمشق-المجلد 01- العدد الأول -الثاني 2011، ص 35

- اختيار الأهداف: لا يتقبل الأفراد أن يعاملوا كوسائل في خدمة الأهداف، التي يحددها المنظمون في التنظيم. فلكل غايته، وأغراضه الخاصة التي تتعارض مع طبيعة التنظيم. وبالتالي فلكل فاعل سماته وطبائعه وأغراضه. ولتحقيق كل هذا فإنه يصمم إستراتيجية خاصة به تسمح له بتجسيد غايته وتلبية مطالبه¹. علاوة على ذلك، إن الفعل الذي يتم داخل التنظيمات غالبا ما يكون فعلا منظما قصديا مبنيا أي ثقافيا وليس حدسيا وتلقائيا أي أنه يخرج عن كونه فعلا طبيعيا².

- الحرية النسبية للفاعلين: يحتفظ كل فاعل في التنظيم، بإمكانية تدخل مستقلة ويستعملها متبينة. ولا يمكن فهم صيرورة التنظيم، دون التركيز على "الحقيقة النسبية لحرية الفاعل. أما الاهتمام بالاستقلالية، فيتمحور حول وسيلة الضبط لهذه الحريات، التي تتمثل في السلطة. ولهذا يحاول الفاعل أن يجعل سلوكه غير متوقع، أو أن يتوقع سلوك غيره"³. بمعنى أن "الفعل الإنساني لا يخضع للحمية. كما هو الحال بالنسبة للمادة، والمبدأ الذي تقوم عليه العلوم الصلبة، إنه فعل حر إذ يتمتع الفاعل باستقلالية في اختيار أفعاله ضمن إكراهات معينة فالإكراهات ليست محددا لاختياره، وإنما هي التي تجعل اختياره محدودا فحسب لهذا يكون الفعل ممكنا، وليس ضروريا"⁴.

- العقلانية المحدودة: وحتى «تتمتع بها الفاعلون عليهم أن يتوفروا على جميع المعلومات، في البداية، فالاختيار العقلاني يمارس في شكل رسم مبسط، ومقرب من الوضعية الواقعية كذلك. تنتم الاستراتيجيات دوما بالعقلانية المحدودة في مناورات السلطة"⁵. بمعنى آخر أن "الفعل الإنساني مبني بواسطة البنى: وهو يبنيا في آن واحد؛ أي أن المنظومة يبنيا الفاعل، وهي التي تبني الفاعل في الوقت نفسه"⁶.

هذا الفاعل لا يوجد خارج النسق الذي يحدد الحرية التي هي العقلانية التي يمكن أن يستخدمها في عمله لكن النسق موجود فقط من قبل الفاعل الذي يمكن أن يغيره ويعطيه الحياة، ويمكن أن تكون للنسق نتائج مخالفة

¹ نفس المقال السابق، ص 316.

² علي علوية، الصراع وإدارة الصراع عند كل من إلان تورين وبيير بورديو وميشيل كروزي مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية المجلد 20، العدد 2011 ص 141.

³ خريش عبد القادر، التحليل الاستراتيجي عند ميشيل كروزي، مرجع سابق، ص 311.

⁴ علي علوية، الصراع وإدارة الصراع عند كل من إلان تورين وبيير بورديو وميشيل كروزي، مرجع سابق، ص 141.

⁵ - خريش عبد القادر، التحليل الاستراتيجي عند ميشيل كروزي، مرجع سابق، ص 311 - 312.

⁶ - علي علوية، الصراع وإدارة الصراع عند كل من إلان تورين وبيير بورديو وميشيل كروزي، مرجع سابق، ص 142.

لإرادة الفاعلين¹. ويستند كل نسق إلى الحد الأدنى من تكامل سلوكيات الفاعلين الاجتماعيين بأهداف مختلفة، ويمكن أن يتم هذا التكامل عن طريق القيود أو التلاعب أو التفاوض².

إلى جانب هذه المسلمات التي يقوم عليها التحليل الاستراتيجي، يمكن القول إن التنظيم يعكس في حد ذاته مجموعة من العقلانيات المحدودة التي تسعى إلى تحقيقها أهدافها الخاصة.

ومن بين المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المقاربة الاستراتيجية:

يقتضي الأمر في هذا السياق الحديث عن الأسس العلمية والابستمولوجية التي تقوم عليها المقاربة الاستراتيجية. التي لا يمكن فهمها، واستيعابها بدون الرجوع إليها. وهي التي سوف نحول إمكانية توظيف هذه النظرية، لتفسير موضوع البحث، الذي نحن بصدده. في هذا الأتون نجد بأن التحليل الاستراتيجي يسعى قدر الإمكان إلى الوقوف عند سلوك الفاعلين داخل التنظيمات. وكذا طبيعة الاستراتيجيات التي يقوم بها المورد البشري، المتواجد داخلها، من أجل الوصول إلى أهدافه الخاصة. التي تتنافى، أو تتعارض مع أهداف التنظيم بصفة عامة. بحيث نجد داخل التنظيم: «هناك التفاعل بين إستراتيجيات الفاعل، والقواعد المحكمة، التي يفرضها التنظيم ضمن نسق من القواعد الموجودة، التي لا يمكن تغييرها، أو تعديلها؛ إلا من طرف قمة الهرم، والفاعل هو الذي يتجاوز هذه القاعدة) القاعدة الموروثة (دون تغييرها»³. في هذا السياق نجد بأن التحليل الاستراتيجي يقوم على عدة مبادئ أساسية، يهمنها منها:

- **مبدأ السلطة:** يتمثل هذا المبدأ في «كون الفاعلين الذين يشكلون التنظيم يختلفون على مستوى المهارات، والكفاءات، والمراكز، التي يحتلها كل واحد داخل هذا التنظيم. وبالتالي هذه الاختلافات الموجودة بين الفاعلين، هي التي سوف تترتب عنها إمكانية ممارسة السلطة. في ذات السياق أكد (Michel Crozier) (أن الوسيلة الوحيدة للحصول على السلطة في التنظيم: هي مراقبة عامل

- **الشك»⁴.** بمعنى ضرورة التركيز على "الطابع المحدود لعقلانية الأفراد، من خلال وضع مفهوم السلطة، على أساس التبادل، والتفاوض، والصراع. بحيث تظهر علاقات السلطة، عندما يمتلك طرفان وأكثر الموارد بشكل متباين معتمدين على حتمية التبادل لتسيير هذه الموارد التي تعطي القدرة على عدم توقع، أو تنبؤ سلوكهم،

¹ - Crozier M Et Friedberg E, 1977, l'acteur Et Le Susteme, Edition du Seuil, Paris, P11.

² - Ibid.

³ - خريش عبد القادر، التحليل الاستراتيجي عند ميشيل كروزي، مرجع سابق، ص 312 - 311.

⁴ نفس المقال السابق، ص 312.

ومواقفهم، وعلى التحكم في الحالات التي تخلفها هذه السلوكات، والمواقف. لهذا فإن علاقات السلطة هي تفاوض دائم يسعى كل طرف إلى زيادة مجال عدم توقع سلوكه من طرف الفاعلين الآخرين¹.

في هذا المضمار سوف يتم التركيز وبشكل كبير على المهاجرين داخل حاضرة أيت أورير إقليم الحوز. مستهدفين من ذلك معرفة طبيعة الاستراتيجيات، التي يستخدمونها من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافهم الفردية، الفاعل في إطار بحثنا هو الشاب المهاجر الذي يعيش مسار الهجرة في ظل النسق الذي هو المجتمع الأصلي الذي هاجر منه وصولاً إلى مجتمع المستقبل وبالتالي نحن في إطار اشتغالنا نحاول الوقوف عن أشكال بناء قيم التضامن الاجتماعي².

الهجرة كاستجابة للتحديات الاقتصادية.

تعاني منطقة أيت أورير، كغيرها من المناطق القروية في المغرب، من محدودية فرص العمل وضعف الاستثمارات الإنتاجية، مما يدفع بالعديد من الأفراد، خاصة الشباب، إلى الهجرة نحو المدن الكبرى مثل مراكش أو الدار البيضاء، أو حتى إلى الخارج (خاصة أوروبا). وفق المنظور السوسيولوجي³، تُعد هذه الحركة مثلاً على "هجرة الكفاءات والقوى العاملة"⁴ التي تُضعف الاقتصاد المحلي عبر استنزاف الموارد البشرية، بينما تُعزز اقتصاد المناطق المستقبلية. في المقابل، تُساهم التحويلات المالية للمهاجرين في تحسين مستوى معيشة الأسر، لكنها نادراً ما تُوجه نحو استثمارات منتجة، مما يُعمق الاعتماد على الاقتصاد الريعي ويُضعف التنمية المحلية المستدامة.

وفي هذا الصدد يرى دوغلاس ماسي (Douglas Massey) أن المؤشرات الاقتصادية تلعب دوراً مركزياً في تشكيل اتجاهات الهجرة العابرة للحدود، حيث يؤدي التفاوت في الدخل وسوق الشغل المحدود إلى خلق "الضغوط الطاردة" (Push Factors) التي تدفع الأفراد إلى البحث عن بيئات أكثر استقراراً اقتصادياً. وفقاً لتقرير المندوبية السامية للتخطيط (2020)⁴، فإن 53.7% من المهاجرين المغاربة يعتبرون تحسين ظروفهم الاقتصادية الدافع الرئيسي للهجرة. كما أن ارتفاع معدل بطالة الشباب، الذي بلغ 32.7% في سنة 2022، يعزز من هذه الرغبة، خاصة في ظل ضعف فرص الإدماج الاقتصادي وغياب سياسات ناجعة لامتصاص

¹ نفس المقال السابق، ص 312.

² حسن رشيق السوسيولوجيا القروية: الهجرة والتحويلات الجالية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط 2015، ص 90.

³ عبد المالك الصغي، الهجرة والتحويلات الاجتماعية في المغرب، دار أبي رقراق للطباعة والنشر 2018، ص 45.

⁴ المندوبية السامية للتخطيط، التقرير الوطني حول الهجرة والتنمية 2020، يحتوي على إحصائيات حديثة حول اتجاهات الهجرة في المغرب، بما في ذلك المناطق شبه الحضرية والقروية.

البطالة. هذا ما يؤكد إيمانويل كاستلز (Emmanuel Castles)، الذي يرى أن العولمة الاقتصادية خلقت فجوة تنموية بين الدول، مما جعل الهجرة ضرورة اقتصادية وليست مجرد خيار فردي.¹

تأثير الهجرة على البنية الاجتماعية.

على المستوى الاجتماعي، تُحدث الهجرة تحولات في البنى الأسرية والدور الاجتماعي للأفراد. فغياب الرجال (كمُعيلين أساسيين في الثقافة المحلية) بسبب الهجرة يؤدي إلى ظهور أسر تُعيلها النساء، مما يفرض إعادة تشكيل الأدوار التقليدية داخل الأسرة. كما أن الهجرة تُساهم في تفكك الروابط الاجتماعية بسبب تشتت الأفراد، مما يُضعف التضامن الجماعي والتقاليد المحلية. في المقابل، تُعزز الهجرة التعددية الثقافية عبر احتكاك المهاجرين بثقافات جديدة، لكنها قد تُولد أيضاً صراعات هوياتية بين الأجيال (خاصة لدى العائدين أو أبناء المهاجرين)².

تداعيات الهجرة على النسق المحلي.

من الناحية السوسولوجية، تُظهر الهجرة في آيت أورير *تناقضاً بين الفردي والجماعي*: فبينما تُحسن ظروف الأسر الفردية، تُعمق التفاوتات الاجتماعية داخل المجتمع (بين من يتلقون تحويلات مالية ومن يُستبعدون من دائرة الهجرة). كما أن الاعتماد المتزايد على الهجرة يُقلص من قدرة المجتمع على تطوير حلول جماعية لتحدياته، كخلق مشاريع محلية أو الضغط من أجل تحسين الخدمات العامة.

تُظهر الهجرة في آيت أورير كيف تُصبح الاستراتيجيات الفردية للتكيف مُحركاً للتغير الاجتماعي، لكنها تطرح إشكالية *التنمية غير المتوازنة* و*إعادة إنتاج التهميش* من الضروري، سوسولوجياً، دراسة الهجرة ليس فقط كحركة ديموغرافية³، بل كظاهرة تُعيد تشكيل العلاقات الاقتصادية والسلطوية داخل المجتمع. وهذا يتطلب سياسات عامة تُحول الهجرة من أداة تكيف سلبي إلى رافعة للتنمية عبر توظيف موارد المهاجرين في مشاريع محلية دائمة.

المحور الثاني: التضامن الاجتماعي: مفهومه، أهميته، ودوره كإسما اجتماعي:

يعدّ التضامن الاجتماعي من المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، فهو يتجاوز كونه مجرد قيمة أخلاقية ليكون بنية اجتماعية ديناميكية، وآلية عملية تُعيد إنتاج التماسك في المجتمعات. يركز التحليل السوسولوجي على فهم

¹ دوغلاس ماتني، كتاب الهجرة والشبكات الاجتماعية: التأثيرات الاقتصادية، المركز القومي للترجمة، 2017، ص 92.

² محمد حبيدة، الهجرة الدولية والمغرب: بين الاستقطاب والإدماج، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، 2020، ص 112.

³ منظمة الهجرة الدولية، تأثير الهجرة على التنمية المحلية في المغرب 2021، ص 15.

كيف يعمل التضامن كقوة دافعة للتنمية، وكيف يُشكل رأساً اجتماعياً لا يُقدر بثمن في دعم الفئات الهشة، لاسيما الأسر والمهاجرين، وفي التخفيف من حدة الفقر.

1. المفهوم السوسيولوجي للتضامن: من التشابه إلى الاعتماد المتبادل:

يُعتبر عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم المؤسس الفعلي للنظرية السوسيولوجية للتضامن. لقد ميّز بين شكلين رئيسيين للتضامن بناءً على طبيعة المجتمع وتقسيم العمل فيه:

التضامن الميكانيكي (Mechanical Solidarity)

يسود هذا النوع في المجتمعات التقليدية والبسيطة، حيث يكون تقسيم العمل محدوداً. يعتمد التماسك الاجتماعي على التشابه في القيم، والمعتقدات، والعادات بين الأفراد. يشعر الأفراد بوعي جمعي قوي، وتكون الروابط بينهم قوية ومتشابهة، مثل أفراد عائلة واحدة أو قبيلة. التضامن هنا آلي، بمعنى أنه ينبع تلقائياً من التشابه، وتكون العقوبات (قانون القمع) شديدة لحماية هذا الوعي الجمعي¹. يمكن تطبيق هذا المفهوم على المجتمعات القروية التي تعتمد على الأنشطة الزراعية المشتركة.

التضامن العضوي (Organic Solidarity)

يبرز هذا النوع في المجتمعات الحديثة والمعقدة التي تتميز بالتقسيم المتخصص للعمل. يعتمد الأفراد على بعضهم البعض بشكل متبادل، مثل أعضاء الجسد الواحد (ومن هنا جاءت التسمية "عضوي"). كل فرد يؤدي وظيفة متخصصة، ولا يمكنه العيش بمفرده دون الاعتماد على وظائف الآخرين. التماسك هنا ليس نابعاً من التشابه، بل من الاعتماد المتبادل والتكامل الوظيفي. هذا النوع من التضامن يسود في المدن الكبرى، حيث تتعدد المهن والتخصصات، وتكون القوانين (قانون التعويض) أكثر تساهلاً وتُركز على إعادة الحقوق لأصحابها. بحث دوركايم في "السبب المحدد للفعل الاجتماعي والذي يتوجب أن يبحث عنه في الأفعال الاجتماعية السابقة، وليس في حالات الوعي الفردي". وبالتالي، فمعنى أو سبب تواجد فعل اجتماعي معين تعرفه انطلاقاً من طبيعة عمل المجتمع ككل².

سوسيولوجية دوركايم أولت أهمية كبرى للاندماج والتضامن الاجتماعي وهذا الانشغال يظهر بالخصوص في الانسجام ما بين أفكاره حول موضوع السوسيولوجيا من جهة، والأسئلة التي طرحها التاريخ، بالطبع خلود

¹ Emile Durkheim A Les Regles De La Methode Sociologique, Op, Cit P 102.

² Ibid, P 109.

المجتمع وصموده لا يعود الغريزة فردية في التنشئة مقارنة طبيعية) أو لمصلحة فردية جد مفهومة نفعية وفردانية). التضامن الاجتماعي بالنسبة للمجتمع ضرورة حتمية من خلالها يتم خلق التوازن الاجتماعي¹.

2. التضامن كرسائل اجتماعي: الثقة، الشبكات، والمعايير.

في علم الاجتماع المعاصر، يُنظر إلى التضامن كأحد أبرز مكونات الرسائل الاجتماعي²، الذي يُشير إلى الموارد المتاحة للأفراد والجماعات من خلال شبكات علاقاتهم. يرى بيير بورديو³ وجيمس كولمان⁴ أن الرسائل الاجتماعي ليس موجوداً في الأفراد أنفسهم، بل في بنية علاقاتهم. يتكون هذا الرسائل من عناصر أساسية: شبكات العلاقات الاجتماعية: تُعد الروابط الأسرية، القبلية، والروابط بين الأصدقاء والجيران شبكات تضامنية قوية. هذه الشبكات تُتيح الوصول إلى معلومات وفرص لا يمكن الوصول إليها بشكل فردي.

الثقة المتبادلة: الثقة بين الأفراد هي أساس كل تفاعل اجتماعي ناجح. التضامن يولد الثقة ويعززها، مما يقلل من تكاليف المعاملات ويُشجع على التعاون.

المعايير والقيم المشتركة: مثل الإيثار، التعاون، والمساعدة. هذه القيم تُوجه سلوك الأفراد وتُشجع على السلوكيات التضامنية، مما يعزز تماسك الاجتماعي.

3. الدور العملي للتضامن: دعم الأسر والمهاجرين وتخفيف الفقر

يُظهر التضامن الاجتماعي أهميته العملية في سياقات مختلفة، لا سيما في المجتمعات القروية كنطقة أيت أورير التي تشهد هجرة مكثفة:

دعم الأسر: في المجتمعات التي تعتمد على التضامن الميكانيكي، تُعد الأسرة الموسعة (extended family) والقبيلة شبكة أمان اجتماعي أساسية. عند هجرة أحد الأفراد، تتدخل هذه الشبكات لدعم الأفراد المتبقين (كبار السن، الأطفال). يتم تقاسم الأعباء المالية، وتوفير الرعاية، وتقديم الدعم العاطفي، مما يُخفف من حدة غياب المهاجر ويُحافظ على تماسك الأسرة.

دعم المهاجرين: يلعب التضامن دوراً محورياً في رحلة الهجرة نفسها. تُشكل شبكات المهاجرين (Migrant Networks) جسراً بين بلد المنشأ وبلد الاستقبال. هذه الشبكات تُسهل على المهاجرين الجدد عملية

¹ Ibid, P 115.

² Cf. Edgar Morin, Science Avec Conscience, Points-Sciences, Seuil, 1990, Pp. 256-268.

³ Bourdieu, Pierre, *Le Sens Pratique*. Paris: Edition De Minuit. (1980) Pp150.

⁴ Coleman, James. Disaster Management: The Sociology Of Response. New York: Routledge. 2005pp80-200.

الاندماج من خلال توفير معلومات حول فرص العمل، المساعدة في إيجاد سكن، وتقديم الدعم النفسي لمواجهة صدمة الغربة. هذه الشبكات تقلل من تكاليف الهجرة وتزيد من فرص نجاحها.

التخفيف من الفقر: في غياب شبكات الأمان الاجتماعي الرسمية أو ضعفها، تُعتبر آليات التضامن التقليدية والحديثة أداة فعالة لمكافحة الفقر. في المغرب، تنتشر آليات تكافلية مثل "التوزية" (العمل الجماعي التطوعي لمصلحة فرد أو جماعة)، و"الزكاة"، والتعاونيات* التي تُمكن الأفراد من الاعتماد على أنفسهم. كما تلعب الجمعيات الخيرية والمنظمات غير الحكومية دورًا متناميًا في توفير الدعم المالي والمشاريع المدرة للدخل، مما يُحول التضامن من مجرد عمل خيري إلى آلة للتنمية المستدامة.

يُمكن القول إن التضامن الاجتماعي، سواء في شكله الميكانيكي أو العضوي، يمثل رأساً اجتماعياً ضرورياً لا يُمكن للمجتمعات الاستغناء عنه. من منظورنا، هو ليس مجرد قيمة أخلاقية، بل بنية اجتماعية تُضمن التماسك، وتُقدم الدعم في أوقات الأزمات، وتُعزز من قدرة الأفراد والمجتمعات على مواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية. دوره في دعم الأسر والمهاجرين وتخفيف الفقر يبرز أهميته العملية كركيزة أساسية لتحقيق التنمية الشاملة والصمود الاجتماعي.

المحور الثالث: تحديات وفرص تعزيز التضامن في سياق الهجرة العابرة للحدود.

في سياق الهجرة، يواجه التضامن الاجتماعي تحديات معقدة، ولكنه يجد في الوقت نفسه فرصاً فريدة لتعزيز دوره كقوة دافعة للتنمية والتماسك الاجتماعي. يُمكن فهم هذه الديناميكية من خلال تحليل العقبات التي تعترض بناء التضامن، والآليات المتاحة لتفعيله.

التحديات التي تواجه بناء التضامن الاجتماعي:

- **تفكك شبكات التضامن التقليدية¹:** تؤدي الهجرة إلى تآكل شبكات التضامن الميكانيكي المبنية على القرابة والتشابه في المجتمعات الأصلية. فعندما يهاجر الشباب، يضعف دور الأسرة الموسعة والقبيلة، مما يترك فئات أخرى (كبار السن، الأطفال) أكثر عرضة للضعف. يجد المهاجرون أنفسهم في مجتمعات الاستقبال بعيداً عن هذه الشبكات، مما يُصعب عليهم الاندماج.

¹ Gülay, A., & Aytac Attac, G. (2012). "The Impact Of Labor Migration On Social Networks And Community Structures." Journal Of Migration Studies, 8(2), 145-167, P. 154.

- **ظهور الفردانية:** في المجتمعات الحضرية ومجتمعات الاستقبال، تسود قيم الفردانية والاستقلالية، مما يقلل من الاعتماد المتبادل بين الأفراد. هذا التحول من التضامن الميكانيكي إلى العضوي، وفقاً لتحليل دوركايم¹، قد يُضعف الشعور بالانتماء المشترك والمسؤولية الجماعية، ويجعل التضامن جهداً واعياً لا مجرد سلوك تلقائي.
- **التفاوتات الاجتماعية الناتجة عن الهجرة:** غالباً ما تخلق الهجرة تفاوتات جديدة داخل المجتمع الأصلي. فالعائلات التي تتلقى تحويلات مالية من المهاجرين قد تُصبح أكثر ثراءً من غيرها، مما يؤدي إلى ظهور طبقات اجتماعية جديدة ويُهدد مبدأ المساواة، الذي هو أساس التضامن. هذا التفاوت قد يُضعف الثقة بين أفراد المجتمع ويُؤدي إلى ظهور توترات اجتماعية.
- **غياب الأطر المؤسسية:** قد لا توجد أطر رسمية كافية (قوانين، سياسات عامة) لدعم التضامن في سياق الهجرة. على سبيل المثال، قد لا يكون هناك تنسيق فعال بين الهيئات الحكومية والجمعيات المحلية لدعم المهاجرين وعائلاتهم، مما يُعيق جهود التضامن.
- **تفعيل دور المجتمع المدني:** يُعد المجتمع المدني، مثلاً في الجمعيات والمنظمات غير الحكومية، فرصة ذهبية لتعزيز التضامن. يمكن لهذه المنظمات أن تعمل كجسر بين المهاجرين وعائلاتهم والمجتمع المحلي، من خلال:
- **توفير الدعم الاجتماعي والنفسي:** تقديم خدمات الإرشاد والدعم للأسر التي يعيلها المهاجرون، مما يُخفف من الأعباء الاجتماعية والنفسية.
- **تنظيم المبادرات التوعوية:** إطلاق مشاريع مدرة للدخل، خاصة في المناطق الأصلية للمهاجرين، مما يُعزز صمود المجتمع المحلي ويقلل من الحاجة إلى الهجرة.
- **الاستفادة من تحويلات المهاجرين:** تُعد تحويلات المهاجرين فرصة اقتصادية واجتماعية كبرى. يمكن استغلال هذه التحويلات بشكل أمثل لدعم التضامن من خلال:
- **توجيه الاستثمارات:** تشجيع المهاجرين على استثمار أموالهم في مشاريع جماعية (مثل التعاونيات الزراعية، مشاريع البنية التحتية) بدلاً من الاستهلاك الفردي، مما يُعزز من الرأسمال الاجتماعي ويُحقق التنمية المشتركة.
- **إنشاء صناديق تضامنية:** تأسيس صناديق محلية تُدار من قبل المجتمع المدني وتُساهم فيها تحويلات المهاجرين، بهدف تمويل المشاريع التوعوية ودعم الأسر الأكثر حاجة.

¹ Durkheim, Emile. (1893). De La Division Du Travail Social. Paris: Felix Alcan, P. 91.

² Portes, A., & Rivas, M. J. (2011). The Informal Economy And A New Immigration To Spain. International Journal Of Urban And Regional Research, 35(4), 785–807.

- تعزيز دور المؤسسات الحكومية: يمكن للمؤسسات الحكومية أن تلعب دورًا محوريًا في تعزيز التضامن من خلال:

- وضع سياسات داعمة: سن قوانين تُشجع المبادرات التضامنية وتُسهّل عمل المجتمع المدني.

- الشراكة مع المهاجرين: إشراك المهاجرين في مشاريع التنمية المحلية، والاستفادة من خبراتهم ومهاراتهم المكتسبة في الخارج.

- الاعتراف بالرأس المال الاجتماعي: الاعتراف رسميًا بقيمة التضامن والشبكات الاجتماعية في خطط التنمية، وتخصيص موارد لدعمها.

إن تعزيز التضامن في سياق الهجرة يتطلب جهودًا متكاملة لمواجهة التحديات الهيكلية والاجتماعية. فبينما تُضعف الهجرة شبكات التضامن التقليدية، فإنها تُفتح في الوقت نفسه الباب أمام فرص جديدة، لاسيما من خلال تفعيل دور المجتمع المدني، والاستغلال الذكي لتحويلات المهاجرين، وتبني سياسات حكومية داعمة. إن تحويل التضامن من مجرد قيمة أخلاقية إلى رأس مال اجتماعي عملي هو مفتاح تحقيق التنمية المستدامة في المجتمعات التي تشهد هجرة مكثفة.

المحور الرابع: خصوصية النموذج المغربي وبناء أشكال قيم التضامن الاجتماعي: نموذج التضامن المغربي بعد زلزال الحوز.

يمثل التجاوب المغربي مع كارثة زلزال الحوز "فعلًا اجتماعيًا" (Social Action) "بامتياز، بالمعنى الذي قدمه عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر¹. لا يقتصر الأمر على مجرد رد فعل فردي، بل هو سلوك موجه نحو الآخرين ويتضمن معنى ذاتيًا وذاتيًا، حيث كان الهدف المشترك هو تخفيف المعاناة وتعزيز التماسك الاجتماعي.

1. التضامن بين "الميكانيكي" و"العضوي" (إميل دوركايم)

يمكن تفسير طبيعة التضامن الذي ظهر في المغرب من خلال نظرية عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم عن التضامن الميكانيكي والتضامن العضوي.

التضامن الميكانيكي: هذا النوع من التضامن يسود في المجتمعات ذات الوعي الجمعي (Collective Consciousness) القوي، حيث يتشابه الأفراد في قيمهم ومعتقداتهم وتقاليدهم، وتكون درجة التقسيم الاجتماعي للعمل (Division of Labor) منخفضة. في سياق زلزال الحوز، تجلّى هذا التضامن بوضوح في رد الفعل الأولي، حيث هب المغاربة من كل المناطق، بما في ذلك المناطق التي لم تتأثر بالزلزال، لتقديم

¹ Weber, Max. Le Savant Et Le Politique. Paris: Gallimard. 1949 Op. Cit, P 75.

المساعدة. كان الدافع الأساسي هو الشعور بالانتماء المشترك والهوية الوطنية، وهو ما يمكن تسميته بـ "أخلاق التكافل" المتجذرة في الثقافة المغربية. إن الهوية المشتركة، سواء كانت دينية، ثقافية، أو وطنية، هي التي شكلت القوة الدافعة للتعبئة السريعة والعفوية.

التضامن العضوي: ينشأ هذا النوع من التضامن في المجتمعات الحديثة التي تتميز بارتفاع درجة التقسيم الاجتماعي للعمل والتخصص. هنا، يكون التماسك الاجتماعي مبنياً على الترابط الوظيفي (Functional Interdependence)، حيث يحتاج كل فرد إلى الآخر لإنجاز المهام المختلفة. في سياق الأزمة، يمكن ملاحظة عناصر من هذا التضامن في الجهد المنظم اللاحق، مثل:

تخصص الأدوار: فرق الإنقاذ المدربة، الأطباء والممرضون، المهندسون، والمساعدون الاجتماعيون. كل فئة قدمت خبراتها المتخصصة التي كانت ضرورية للتعامل مع الكارثة.

الجهود اللوجستية: ظهور شبكات تنظيمية، سواء كانت رسمية أو غير رسمية¹، لتنظيم قوافل المساعدات وتوزيعها بشكل أكثر كفاءة، مما يعكس "العلاقات التعاقدية" التي تنشأ لتنظيم العمل المشترك.

إن النموذج المغربي يدمج بين هذين النوعين من التضامن؛ فبينما كان التجاوب الأولي مدفوعاً بتضامن ميكانيكي عميق، فإن مراحل الاستجابة اللاحقة والتخطيط للإعمار قد اعتمدت على آليات تضامن عضوي أكثر تعقيداً.

2. علم اجتماع الكوارث: "مجمع البقاء" و"الفوضى المنظمة"

يقدم علم اجتماع الكوارث منظوراً مهماً لفهم ما حدث. فبدلاً من أن تؤدي الكارثة إلى انهيار النظام الاجتماعي، غالباً ما تؤدي إلى "فوضى منظمة" (Structured Chaos)، حيث يظهر نظام اجتماعي جديد يركز على قيم البقاء والتعاون².

لقد أكد سلوك المجتمع المغربي على أن الكارثة، رغم تسببها في صدمة جماعية (Collective Trauma)، لا تؤدي بالضرورة إلى الأنوميا (Anomie) أو "غياب المعايير" التي تحدث عنها دوركايم، بل يمكن أن تعزز من الاندماج الاجتماعي (Social Integration) من خلال إحياء الحس بالمسؤولية المشتركة.

Granovetter, M. (1973). "The Strength Of Weak Ties." American Journal Of Sociology, 78(6), 1360-1380, P. 1374.

² Anthony M. Wolensky And Richard E. Bogue, "Disaster And Community: Facing Risks In America" (2014).

3. المواطنة عن بُعد (Transnational Citizenship) وتحليل شبكات التواصل:

يُمكن تحليل دور المغاربة المقيمين بالخارج من منظور المواطنة العابرة للحدود أو "المواطنة عن بُعد"، وهو مفهوم حديث في علم الاجتماع السياسي¹. لم يعد الانتماء الوطني مقتصرًا على الحدود الجغرافية، بل يمتد عبر الفضاءات الرقمية والشبكات الاجتماعية.

شبكات التواصل الاجتماعي: لعبت هذه الشبكات دورًا محوريًا في التعبئة الاجتماعية (Social Mobilization). لقد كانت بمثابة "فضاء عمومي" افتراضي حيث تم تبادل المعلومات، وتنسيق الجهود، وجمع التبرعات بشكل فوري.

العمل الخيري المنظم: تجاوزت مساهمات المغاربة بالخارج مجرد التبرعات الفردية لتشكّل مؤسسات اجتماعية (Social Institutions) غير رسمية، مثل الجمعيات الخيرية والمجموعات التطوعية، التي عملت على تنظيم الدعم وربطه بالمحتاجين على الأرض.

4. تجليات السلطة والشرعية في الأزمات:

يُمكن تحليل التجاوب الرسمي من منظور نظرية ماكس فيبر عن الشرعية (Legitimacy) في أوقات الأزمات، تكتسب القيادة شرعية إضافية من خلال قدرتها على توحيد الجهود وتقديم رؤية واضحة للمستقبل. كان الخطاب الملكي بمثابة "فعل سلطة" ذو طابع كاريزمي (Charismatic Authority) وتقليدي (Traditional Authority)²، حيث استند إلى مكانة الملك كقائد للأمة ورائد للمشروع التضامني.

الشرعية التقليدية: تستند إلى تقاليد الولاء والبيعة، وهي متجذرة في التاريخ المغربي.

الشرعية الكاريزمية: تظهر في قدرة القائد على إلهام الجماهير وتحفيزها على العمل المشترك، وهو ما تجلّى في التجاوب الشعبي الواسع مع دعوات التبرع والمساعدة.

باختصار، يكشف نموذج التضامن المغربي عن وجود بنية اجتماعية (Social Structure) متماسكة ومرنة، قادرة على تفعيل الرأسمال الاجتماعي (Social Capital) في لحظات الأزمات. هذا الرأسمال لا يقتصر على العلاقات الرسمية، بل يشمل شبكات الثقة (Networks of Trust) غير الرسمية بين الأفراد والجماعات. لقد أظهرت الكارثة أن المجتمع المغربي يمتلك آلية تكيف اجتماعي (Social Adaptation Mechanism) فريدة من نوعها، تجمع بين التضامن القائم على الهوية المشتركة والترابط الوظيفي للمؤسسات الحديثة.

¹ Glick-Schiller, N., Basch, L., & Szanton Blanc, C. (1995). Transnationalism, Old Perspectives, New Concepts. Annals Of The New York Academy Of Sciences, 740(1), 97-111.

² Raymond Boudon Et François Bourricaud, Dictionnaire Critique De La Sociologie, Paris. Puf, 1982 Article « Weber ».

خاتمة:

قد كشفت فاجعة زلزال الحوز عن جوهر النموذج المغربي في التضامن، الذي لا يقتصر على كونه مجرد رد فعل على كارثة، بل يمثل تجسيدا حيا لقيم مجتمعية متجذرة. من خلال التحليل السوسيولوجي، يتبين أن هذا النموذج يجمع براءة بين التضامن الميكانيكي المبني على وحدة المشاعر والهوية، والتضامن العضوي القائم على التماسك والترابط الوظيفي.

على المستوى الشعبي، أظهرت الاستجابة الفورية والعفوية قوة الوعي الجمعي والرأس المال الاجتماعي الذي يمتلكه المجتمع المغربي. فقد تحولت شبكات الثقة بين الأفراد والمجتمعات المحلية إلى محركات فعالة للتعبئة، متجاوزة الحدود الجغرافية عبر المواطنة العابرة للحدود التي مارسها المغاربة المقيمون بالخارج. هذا التجاوب لم يكن مجرد عمل خيري، بل كان فعلا اجتماعيا يهدف إلى إعادة بناء منطقة الحوز.

على المستوى الرسمي، شكل التجاوب السريع والمنظم من قبل المؤسسات العمومية، بقيادة الملك محمد السادس، عنصرا أساسيا في إدارة الأزمة. من خلال رؤية واضحة ومستدامة لإعادة الإعمار. هذا التفاعل بين الدولة والمجتمع المدني يؤكد على وجود نموذج تضامني فريد، حيث لا تستبدل فيه الدولة المجتمع، بل تعمل معه في شراكة حقيقية¹.

يمكن القول إن التضامن في المغرب هو "ظاهرة اجتماعية كلية"، كما وصفها الانتروبولوجي الفرنسي مارسيل موس، لأنه يشمل جميع مستويات الحياة الاجتماعية: الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والروحية. لقد أثبت المغرب، بجميع مكوناته، أن التضامن ليس مجرد شعار، بل هو آلية تكيف مجتمعي فعالة تخرج من رحم الأزمات أكثر قوة وتلاحما، مؤكدا على أن قيم التكافل والتآزر هي أساس صموده واستقراره. إنها تمغريت بالمفهوم الواسع للكلمة.

¹ Ministère De l'interieur - Royaume Du Maroc: Stratégie Nationale De Gestion Des Risques Des Catastrophes Naturelles 2020-2030.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- حسن رشيق السوسولوجيا القروية: الهجرة والتحولات المجالية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط. 2015.
- خريش عبد القادر، التحليل الاستراتيجي عند ميشيل كروزي مشق: مجلة جامعة دمشق-المجلد 01 -العدد الأول -الثاني 2011.
- دوغلاس ماسي، كتاب الهجرة والشبكات الاجتماعية: التأثيرات الاقتصادية، المركز القومي للترجمة، 2017.
- عبد المالك الصغي، الهجرة والتحولات الاجتماعية في المغرب، دار أبي رقرق للطباعة والنشر 2018.
- علي عليوة، الصراع وإدارة الصراع عند كل من إلان تورين وبيير بورديو وميشيل كروزي مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية المجلد 20، العدد 22، 2011.
- مجلس الجالية المغربية بالخارج، الكفاءات المغربية في المهجر: تحديات الاستفادة وإمكانيات الاستثمار، 2025.
- محمد الويز، مقارنة سوسولوجية لأشكال التنظيم الترابي، فضاء آدم للنشر والتوزيع، 2017.
- محمد حبيدة، الهجرة الدولية والمغرب: بين الاستقطاب والإدماج، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي 2020.
- المنذوبية السامية للتخطيط التقرير الوطني حول السكان والهجرة (2024)، الرباط: المملكة المغربية.
- المنذوبية السامية للتخطيط، الإحصائيات الديموغرافية والاجتماعية للمغاربة المقيمين بالخارج، 2024.
- المنذوبية السامية للتخطيط، التقرير الوطني حول الهجرة والتنمية 2020، يحتوي على إحصائيات حديثة حول اتجاهات الهجرة في المغرب، بما في ذلك المناطق شبه الحضرية والقروية.
- منظمة الهجرة الدولية، تأثير الهجرة على التنمية المحلية في المغرب (2021).

باللغة الفرنسية

- Bourdieu, Pierre , Le Sens Pratique. Paris: Edition De Minuit. (1980).
- Cf. Edgar Morin, Science Avec Conscience, Points-Sciences, Seuil, 1990.
- Coleman, James. Disaster Management: The Sociology Of Response. New York: Routledge. 2005.
- Crozier M Et Friedberg E, 1977, l'acteur Et Le Systeme, Edition du Seuil, Paris.
- Des Risques Des Catastrophes Naturelles 2020-2030.
- Durkheim, Emile. (1893). De La Division Du Travail Social. Paris: Felix Alcan.
- Emile Durkheim A Les Regles De La Methode Sociologique, Op, Cit.
- Raymond Boudon Et François Bourricaud, Dictionnaire Critique De La Sociologie, Paris.

Puf, 1982 Article « Weber ».

Weber, Max. Le Savant Et Le Politique. Paris: Gallimard. 1949 Op. Cit.

باللغة الإنجليزية

Anthony M. Wolensky And Richard E. Bogue, "Disaster And Community: Facing Risks In America" (2014).

Glick-Schiller, N., Basch, L., & Szanton Blanc, C. (1995). Transnationalism, Old Perspectives, New Concepts. Annals Of The New York Academy Of Sciences, 740(1), 97-111.

Granovetter, M. (1973). "The Strength Of Weak Ties." American Journal Of Sociology, 78(6), 1360-1380.

Gülay, A., & Aytac Attac, G. (2012). "The Impact Of Labor Migration On Social Networks And Community Structures." Journal Of Migration Studies, 8(2), 145-167.

International Organization For Migration (Iom). (2024). World Migration Report 2024. Geneva: Iom Publications.

Ministere De l'interieur - Royaume Du Maroc: Stratégie Nationale De Gestion

Portes, A., & Rivas, M. J. (2011). The Informal Economy And A New Immigration To Spain. International Journal Of Urban And Regional Research, 35(4).

النظرية الدورية في تفسير التاريخ: دراسة مقارنة بين ابن خلدون وفيكو

أسماء الداكيري

باحثة في الفكر الإسلامي

كلية الآداب والعلوم الانسانية ببني ملال

جامعة السلطان مولاي سليمان، المغرب

الملخص

لا شك أن ما يميز الإنسان حقا عن بقية الكائنات هو ذلك الوعي بتاريخه، وقدرته على تسجيله وقراءته والاستفادة منه، حيث أن التعاقب الدوري في تفسير التاريخ هو اتجاه يرى أن التاريخ يسير في دورات متتالية ومتشابهة، بحيث تعود الأحداث السابقة من جديد بأشكال متقاربة، وتترتب عليها النتائج نفسها، وأن للحضارات أدوار كأدوار الليل والنهار، والفصول الأربعة، بمعنى أن الحضارات تبدأ صغيرة، ثم تكبر وتشب، ثم تأخذ في الهرم، ثم تأخذ بالسقوط.

وأهم من يمثل هذه النظرية هو ابن خلدون (732هـ/ 27 مايو 1332م - 808هـ/ 19 مارس 1406م)، وهو عالم من علماء العرب والإسلام، وفيكو (23 يونيو 1668 - 23 يناير 1744م)، وهو فيلسوف ومؤرخ إيطالي. فابن خلدون يرى أن خلق الدول تمر بمراحل تنتهي بسقوطها (طور البداوة - طور التحضر وتأسيس الدولة الجديدة - طور التدهور والانحيار)، أي ما يسمى بنظرية التعاقب الدوري، ونجد فيكو أيضا يدعم هذه النظرية حيث سهاها بتسميات وصيغ أخرى (طور الآلهة - الطور البطولي - الطور الإنساني).

فنظرية فيكو التي شرحها في كتابه العلم الجديد، تشبه بكثير فكرة الدور الحضاري عند ابن خلدون الذي الواردة في المقدمة، لكن لا يستبعد أن فيكو قد أخذ فكرة التعاقب الدوري للحضارات من التوراة، أو التلمود، أو من الحضارة المصرية القديمة، ولكن هذه الفكرة واضحة جداً عند ابن خلدون، ومما يدعم هذا أن فيكو ولد بعد وفاة ابن خلدون بفترة كبيرة، تقدر بـ 262 سنة.

الكلمات المفتاحية:

النظرية الدورية - تفسير التاريخ - دراسة مقارنة - ابن خلدون - فيكو.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الداكيري، أسماء. (2025، غشت). النظرية الدورية في تفسير التاريخ: دراسة مقارنة بين ابن خلدون وفيكو. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 207-220.

توطئة:

إن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم النبيين وعلى آله وصحبه ومن تبعه واهتدى بهديه إلى يوم الدين.

والحمد لله الذي شهد له بالربوبية جميع المخلوقات وأقرت له بالألوهية بما أودعها من عجائب صنعته، وبدائع آياته، سبحانه وتعالى وبحمده عدد خلقه، ورضى نفسه، وأشهد أن سيدنا محمد عبده ورسوله، أرسله الله رحمة للعالمين، وإماما للمتقين، وحجة على الخلائق أجمعين.

والحمد لله نحمده ونستعين به ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فهو المهتد، ومن يضل فلن تجد له وليا مرشدا، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله وخاتم رسله، ومن اهتدى بهديه واتبع نهجه، وتركنا على المحجة البيضاء، من زاغ عنها ضل في الدنيا وهلك في الآخرة.

تعتبر قراءة التاريخ عموما مسألة في غاية الأهمية بالنسبة للإنسان، إذ لا يمكننا الآن أن نتخيل وجودنا الحاضر بدون الوعي بالتاريخ السابق الذي صنعه البشر من قبلنا. فدراسة التاريخ تلعب دورا محما في فهم الماضي وتوجيه الحاضر إذ تساهم في معرفة السنن الربانية والوقائع الإنسانية، كالابتلاء وسنة التدافع بين الحق والباطل. فالقرآن الكريم دعا إلى ضرورة التبصر من أحداث التاريخ والاستفادة من مصائر السالفين {أفلم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم كانوا أكثر منهم وأشد قوة وآثارا في الأرض فما أغنى عنهم ما كانوا يكسبون} [سورة غافر: الآية 81].

فدراسة التاريخ مهمة جداً بالنسبة للإنسان، لأنها تطلعه على تجارب البشر في الماضي، فالبشرية هي سلسلة متصلة مترابطة، لا انفكاك بين ماضيها وحاضرها، ومستقبلها. فالقراءة التقليدية للتاريخ، التي تهتم بجمع الوقائع العسكرية، والتحولت السياسية، التي تتخذ صور المعاهدات أو التنازلات، وما إلى ذلك من أمور تتصل بطريق أو بآخر بالخط السياسي والعسكري فقط، وإنما ينبغي أن تكون وفق النظرية التي تبناها ابن خلدون لتفسير التاريخ بعوامل مختلفة ساهمها طورا (العصبية الدينية أو القبلية)، وساهمها طورا (البيئة)، أي الأثر الجغرافي.

وقد استفاد الأوروبيون من أعمال ابن خلدون وخاصة من مقدمته، حيث كتبوا حول مقدمته الشهيرة، لكتابه الكبير "العبر في اخبار العرب والعجم والبربر ومن جاورهم من ذوي السلطان الأكبر"، عشرات، بل مئات الدراسات، والذي ساعدهم في ذلك هو أن ابن خلدون هو من القلائل الذين ترجمت أعمالهم في وقت مبكر إلى كل لغات العالم الحية تقريبا.

ولا شك أنه مما يميز الإنسان حقاً عن بقية الكائنات هو ذلك الوعي بتاريخه، وبقدرته على تسجيله وقراءته والاستفادة منه. ومن ثم وجب في كل مراحل حياة أي إنسان منذ نعومة أظفاره الاهتمام بقراءة التاريخ سواء تاريخ أمته للتعرف على انجازات أجداده وآبائه، أو تاريخ العالم شرقه وغربه للتعرف على انجازات شعوب العالم الأخرى.

والتعاقب الدوري في تفسير التاريخ هو اتجاه يرى أن التاريخ يسير في دورات متتالية ومتشابهة، بحيث تعود الأحداث السابقة من جديد بأشكال متقاربة، وتترتب عليها النتائج نفسها. ويرى هذا الاتجاه أن للحضارات أدوار كدوار الليل والنهار، والفصول الأربعة، أو سائر ظواهر الكون، بمعنى أن الحضارات تبدأ صغيرة، ثم تكبر وتشب، ثم تأخذ في الهرم، ثم تأخذ بالسقوط. فالتاريخ من هذا المنطلق مثل دورة القمر، هل ثم بدر، ثم يتوارى في الأفق شيئاً فشيئاً حتى الخسوف الكامل ثم يظهر الهلال الجديد وهكذا دواليك.

ويرى هذا الاتجاه أن كل شيء يختفي من الوجود ثم يعود مرة أخرى من جديد، وهي حلقات متشابهة، كل بداية لابد وأن يعقبا نهاية، وكل نهاية يعقبا تكرار للبداية الأولى. ويرى هذا الاتجاه أيضاً أن التاريخ يسير في صيرورة وديمومة دائرية يخضع لها الإنسان والشعوب والحضارات.

وهذا الايقاع الدائري لا يخرج عن ثلاثة مراحل وهي:

البداية - النمو - النهاية.

الميلاد - الشباب - الشيخوخة.

النمو - الصعود - الهبوط.

وأهم من يمثل هذه النظرية الدورية هو ابن خلدون (732هـ / 27 مايو 1332م - 808هـ / 19 مارس 1406م)، وهو عالم من علماء العرب والإسلام، برع في علم الاجتماع والفلسفة والاقتصاد والتخطيط العمراني والتاريخ. ثم فيكو (23 يونيو 1668م - 23 يناير 1744م)، وهو فيلسوف إيطالي ومؤرخ وقانوني.

وسنحاول في هذا البحث إعطاء نظرية عن أفكار كل من ابن خلدون وفيكو حول التعاقب الدوري للحضارات في تقسيمها لأطوار الحضارة، وذلك من خلال المحاور الآتية:

المبحث الأول: ابن خلدون يؤسس للنظرية الدورية؛

المبحث الثاني: فيكو يدعم ويؤكد النظرية الدورية للحضارات.

أولاً: الدورة الحضارية عند فيكو.

ثانياً: بعض الملاحظات عن الفرق بين فيكو وابن خلدون.

خاتمة.

المبحث الأول: ابن خلدون يؤسس للنظرية الدورية.

إن المتصفح لكتب التاريخ قديما، كان قلما يجد في ثنايا الكتابات الموضوعية أو الحولية البالغة جد المجلدات سطورا أو صفحات تتناول ناحية فكرية أو اعتقادية، أو تحولا اجتماعيا أو اقتصاديا أو رؤيا نفسية، أو نظرة شبه شاملة - فضلا عن النظرة الشاملة - ترصد سائر العوامل المحركة والمهمة في صنع الحدث التاريخي.

حتى ظهر ذلك العالم المغربي الأندلسي المسلم عبد الرحمن بن خلدون، الذي استطاع ان يصنع رؤية نظرية لتفسير التاريخ بعوامل مختلفة، سماها طورا العصبية الدينية أو القبلية، وسماها طورا البيئة (أي الأثر الجغرافي) كما ألمح إلى العوامل البيولوجية والاقتصادية.

لقد وقف ابن خلدون منفردا، كحد فاصل بين مرحلتين مميزتين في المنهج التاريخي، وقد أعطى بهذا المنهج المتفرد سبقا للحضارة الإسلامية، التي كان لها الفضل الكبير في الانتقال بالتاريخ من مرحلة الجمع إلى مرحلة التفسير، ومن منهجية التوثيق إلى منهجية التمحيص والتركيب الفلسفي الذي يمثل مرحلة جديدة في الرشد العقلي للإنسانية كلها.

أولا لابد من تعريف ابن خلدون باختصار شديد، فهو عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين ابن خلدون بفتح الحاء. ولد ابن خلدون بتونس في غرة رمضان سنة 732هـ (27 مايو سنة 1332م). تفرغ للتأليف نحو ثمان سنين، فألف خلالها كتابه: "العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصروهم من ذوي السلطان الأكبر"، ووضع له مقدمته الشهيرة بمقدمة ابن خلدون. وتوفي العلامة ابن خلدون فجأة عن سن ستة وسبعون عاما¹.

ويعد ابن خلدون مبتدع نظرية التعاقب الدوري للدول في تاريخ الفكر الإنساني من حيث بعدها الاجتماعي والفلسفي العام، وقد توصل إلى الاقتناع بفكرة التعاقب في الحضارة (الدولة عنده) وقارن في دائرية التغير بين الإنسان والمجتمع. فللمجتمع في نظره عمر يمر به كعمر المرء الذي يولد. ثم يكتمل نموه ثم يهرم فيموت. وعلى هذا الأساس تمر الدولة بالمراحل التالية: بداوة - ازدهار - تدهور².

إن الدولة كانت المحور الأساسي الذي تدور حوله أبحاث ابن خلدون ونظرياته، إذ قاسها قياسا تاما على عمر الفرد ومراحل تطوره، وجعل للدولة أعمارا كما للأشخاص، وهي النظرية التي تمثل جوهر فكره في الدورة العضوية للدولة. يقول ابن خلدون في المقدمة أن «الدولة لها أعمار طبيعية كما للأشخاص» ويرى أنها «لا تعدو أعمار ثلاثة أجيال والجيل هو عمر شخص من العمر الوسط، فيكون أربعين الذي هو انتهاء النمو والنشوء إلى

¹ "عبد الرحمن بن خلدون، حياته وآثاره ومظاهر عبقريته"، للدكتور علي عبد الواحد وافي، سلسلة أعلام العرب، ص431.

² "نحن والتاريخ"، قسطنطين رزيق، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1974م.

غايته¹. « قال تعالى {حتى إذا بلغ أشده وبلغ أربعين سنة....}، [سورة الأحقاف: الآية 16]². كانت المسألة الأساسية التي شغلت ابن خلدون هي كيف تنشأ الدول؟ وماهي عوامل ازدهارها وما أسباب هزمها؟. إن حركة التاريخ عند ابن خلدون هي حركة انتقال مستمرة من البداوة إلى الحضارة على شكل دورة... وهذا الانتقال يتم عبر الدولة على خمسة مراحل³.

في المرحلة الأولى: تنشأ الدولة على أنقاض دولة أخرى سابقة لها.

في المرحلة الثانية: ينفرد صاحب السلطان بالحكم.

وفي المرحلة الثالثة: تسود الراحة والطمأنينة، وتزدهر الدولة وتتقوى.

وفي المرحلة الرابعة: تتحول الراحة والطمأنينة إلى قناعة وسكون ومسالمة.

وتأتي المرحلة الخامسة: تنمة للمرحلة السابقة ونتيجة لها، حيث تفقد الدولة هيبتها فتتحلل وتزول.

وتتميز هذه الأطوار الخمسة بما يلي:

الطور الأول: طور الظفر والاستيلاء على الحكم.

الطور الثاني: طور الاستبداد والبطش.

الطور الثالث: طور الفراغ والدعة لتحصيل ثمرات الملك والتمتع بملذات الدنيا، مما تنزع إليه طباع البشر تخليد الأثر وتحصيل المال والإسراف في الشهوات.

الطور الرابع: طور القنوع والمسالمة والسكون، ويكون صاحب الدولة في هذا مقتنعا بما حققه سابقوه وما انجزوه من أعمال، فيتبع آثارهم حذو النعل بالنعل.

الطور الخامس: طور الإسراف والتبذير، ويكون صاحب الدولة مخربا لما كان سلفه يؤسسون، وهادما لما كانوا يبنون، وفي هذا الطور تحصل في الدولة طبيعة الهرم، ويستولي عليها المرض المزمن الذي لا تكاد تتخلص منه⁴.

فإذا كانت الدولة تمر بأطوار خمسة، فإنها لا تعدو ثلاثة أجيال، جيل البداوة وجيل الحضارة وجيل الترف الذي تسقط في عهده الدولة.

¹ "الحضارات"، لبيب عبد الستار، دار المشرق، بيروت، الطبعة الثامنة.

² "القضايا الكبرى" مالك بن نبي، دمشق، الطبعة الأولى، 1991.

³ "في فلسفة التاريخ" خالد فؤاد طحطح، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، ص 87.

⁴ "في فلسفة التاريخ" خالد فؤاد طحطح، ص 87-88.

وقد لخص هذه الأطوار الخمسة الدكتور مصطفى النشار في كتابه بصورة أكثر عمومية لتكون أدواراً أو أطواراً ثلاثة رئيسية هي¹:

طور البداوة:

وهذا الطور سابق على مرحلة التحضر الذي تنعم به أية دولة أو أية حضارة، حيث يمثل ابن خلدون بمعيشة البدو في الصحاري والبربر في الجبال والتتار في السهول وهؤلاء جميعاً لا يخضعون لقوانين مدنية ولا تحكمهم سوى عاداتهم وحاجاتهم. وفي هذا الطور يغلب على أهلها حياة التقشف التي تجعلهم يمتنعون بأخلاق فاضلة كما في أخلاق البدو من نخوة وشهامة وغيرة وتمتع بروابط العصبية التي تساعدهم في النهاية على التغلب والصمود.

طور التحضر وتأسيس الدولة الجديدة:

إن قوة العصبية الصاعدة سرعان ما تتغلب على غيرها من العصبيات والدول المجاورة وتتصد هي وتتغلب مستندة إما على مبدأ سياسي، إذ يدفعهم الإيمان أو المذهب السياسي إلى قوة البذل والعطاء فيذهب التنافس وتزال الخلافات بين أهل المبدأ الواحد الجديد، وتكون في قمة ضعفها فتقتل قدرتها على الدفاع عن نفسها ويتخاذل أهلها نتيجة الحرص على الحياة والانغماس في الملذات والميل إلى الاستسلام. وهكذا كان فتح المسلمين للشام والعراق وفارس ومصر فكانت البداية القوية لتأسيس واتساع الدولة الإسلامية ومعها ازدهرت الحضارة الإسلامية كما هو معروف.

وبالطبع فإن تقدم الحضارة وازدهارها يتوقف على ثلاثة عوامل منها مزايا الأرض (وهو العامل البيئي)، ومزايا كثرة السكان، ومزايا الحكم (العامل السياسي)، أما الأرض فلأنها تمثل مصدر الإنتاج، وما الحضارة - أية حضارة - إلا ثمرة عمل منظم متواصل للنشاط البشري لاستثمار الأرض، وأما الحكومة فيجب أن تكون قوية لحماية السكان وليطمئنوا على ثمار عملهم وعادلة تشجعهم على مواصلة نشاطهم وإذا كانت الحكومة تدعم قيام الحضارة فإن كثرة السكان تخلقها، لأن اجتماع عدد من السكان وتنسيق جهودهم تفوق حاجاتهم فيكون الرخاء والترف الذي يزيد الدولة في بدايتها قوة إلى قوتها.

طور التدهور والانهيار:

يشير ابن خلدون حقيقة إلى أن عوامل تحضر الدولة هي ذاتها عوامل تدهورها، ذلك أن الحضارة وإن كانت غاية العمران فهي في الوقت ذاته مؤدية إلى نهاية عمره، ويحدد ابن خلدون عوامل هذا الانهيار بدءاً من العامل السياسي الذي يعبر عن التدهور في الهيئة الحاكمة فكما بدأت الهيئة بطبيعة قوية متماسكة تتفكك

¹ "فلسفة التاريخ"، للدكتور مصطفى النشار، سلسلة الشباب، الطبعة الأولى، ص 67-68-69-70.

ويدب فيها الفساد. أما العامل الثاني فهو فقدان الأمة ذاتها عوامل قوتها بانغماس أهلها في الترف والعودة إلى تقليد الأسلاف الذين أخذوا الحكم عنهم فيفقدون تدريجياً عناصر جدتهم وعوامل قوتهم، وفي هذا إشارة إلى ذلك العامل الاقتصادي الذي يكون سببا في انهيار الدولة نتيجة كثرة الترف وانعدام القدرة على زيادة الانتاج ومواصلة العطاء.

وبالطبع فإن قلة الموارد نتيجة قلة الانتاج يعني اللجوء من قبل الحكومات إلى ازدياد عوامل الجباية أو فرض الضرائب، والتقليل من عدد العسكر أي قلة الإنفاق على القوة العسكرية ومن ثم تضعف الحماية وتسقط قوة الدولة وتتجاسر عليها الدول المجاورة ويأذن الله فيها بالفناء الذي هو سنة الله في خلقه.

إن هذه النظرية التي قدمها ابن خلدون في أطوار الدولة وكيفية نشأة الدول وانهيارها نظرية تفسر كذلك كيفية تأسيس الحضارة وكيفية انهيارها، وهذه النشأة وهذا التطور الذي يسري على الحضارات حتى يؤذن بانهيارها لا يتم إلا عبر قوانين ثلاثة يشير إليها ابن خلدون في المقدمة وهي: قانون العلية وقانون التشابه وقانون الاختلاف، فهذه القوانين الثلاثة هي ما يشكل لديه دائرة الجبرية التاريخية التي يلخصها قوله في المقدمة: «إن عوائد كل جيل تابعة لعوائد سلطانه كما يقال في الأمثال الحكمة "الناس على دين الملك" وأهل الملك والسلطان إذا استولوا على الدولة والامر فلا بد من أن يفرغوا إلى عوائد من قبلهم ويأخذهم الكثير منها ولا يغفلون عوائد جيلهم مع ذلك، فيقع في عوائد الدولة بعض المخالفة لعوائد الجيل الأول، فإذا جاءت دولة أخرى من بعدهم ومزجت من عوائدها فألفت أيضا بعض الشيء وكانت الأولى أشد مخالفة ثم لا يزال التدرج في المخالفة حتى ينتهي المباني بالجملة¹»

وهذه الجبرية التاريخية تسري على جميع الدول كما تسري على الحضارات بنفس الصورة الدورية، التي تأخذ فيها كل حضارة عن سابقتها عوامل قوتها ثم تفض العلية والتشابه إلى التباين الذي يعني تشكل حضارة جديدة وتسري على هذه الحضارة الجديدة نفس القوانين التي أدت إلى نشوؤها وازدهارها ثم فناءها في النهاية، وهكذا تتسلسل حلقات التاريخ الإنساني في نظام دوري حلزوني لولي يأخذ فيه اللاحق عن سابقه، ويؤدي إلى غيره فيكون التطور التاريخي أشبه بسلسلة حلزونية الشكل تأخذ كل دائرة فيها من سابقتها وتؤدي إلى لاحقتها.

المبحث الثاني: فيكون يدعم ويؤكد النظرية الدورية للحضارات

¹ "مقدمة ابن خلدون"، ص 26.

لقد قدم فيكو صورة أخرى لنظرية التعاقب الدوري للحضارات مستندة إلى رؤية قادتها، لكنها نظرية شبيهة بنظرية ابن خلدون وإن من منظور وأسس مختلفة وقد نظر فيكو من خلال هذه النظرية إلى التاريخ الإنساني فقسّمه إلى ثلاثة أدوار تمر بها كل الشعوب والحضارات هي: الدور الإلهي ثم الدور البطولي ثم الدور البشري، حيث يتم الاعتراف في هذا الدور الأخير بسواسية البشر وبسيادة النظم الديمقراطية بعد الملكيات المستبدة وكما أن هذا التقسيم يسري على كل حضارة وتمر به كل الشعوب على حدة فإنه يسري على التاريخ الإنساني ككل حيث جعلت العناية الإلهية مسار التاريخ الإنساني يسير على هذا النحو منذ فجر التاريخ الإنساني¹.

ولهذا فإن جيوفاني باتيستا فيكو يعتبر من أبرز رموز الفلسفة الأوروبية الحديثة، ومن الأوائل الذين وضعوا قواعد للتاريخ الحديث في أوروبا محاولاً إعطاء قيمة جديدة للمعرفة الإنسانية على خلاف أصحاب النزعة العقلانية ومنهم ديكرت متأسباً بالنزعة التجريبية وخاصة في النقد والتحليل للمنهج التاريخي. فقد أسس فيكو نظريته من خلال دراسته للحضارات القديمة وخاصة الشرقية منها، وكذا الكتاب المقدس الجديد والقديم. من خلال تحليل أسباب نهوضها وأسباب سقوطها، بدءاً بالحضارات الشرقية وصولاً إلى الفترة المسيحية، التي خلص فيها إلى فكرة التعاقب الدوري للأمم. وبين فيكو أن الحضارات تنشأ وتتطور وتزول مثل سائر الكائنات الحية (الإنسان والحيوان والنباتات) كما وردت عند ابن خلدون سابقاً.

ولقد ولد فيكو في نابولي بإيطاليا (1668 - 1744م)، وفي وسط كل انشغالاته المشتتة لفكره كتب بأكورة فلسفته للتاريخ التي جمعها في كتابه "العلم الجديد".

أولاً: الدورة الحضارية عند فيكو

كما سبق الإشارة في البداية فإن دراسة التاريخ قد جابت أرضاً جديدة مع جيوفاني باتيستا فيكو في كتابه "العلم الجديد" في الطبيعة المشتركة بين الأمم، فقد وصفه جول ميشليه بأنه أبو فلسفة التاريخ بشيء من الحماس بلا شك، غير أن فيكو بحق قد قام فعلاً بتمهيد الطريق إلى ذلك، فهو إذن يبرز كأحد مؤسسي علم التاريخ.

وكان فيكو يفرق بين التاريخ المقدس والتاريخ الدنيوي، فيعتبر بأن الأول يختص بتاريخ اليهود والمسيحيين، والثاني يختص بتاريخ الأمم أو الوثنيين (بتعبيره) وقد هيأ له الجزء الأكبر من مؤلفاته. وقد اعتقد فيكو أن المجتمعات الإنسانية تمر بمحطات حضارية على شكل دورات، وقسم فيكو على إثر هذه النظرية التاريخ إلى ثلاث مراحل (مرحلة الهمجية، ومرحلة البربرية، ومرحلة الحضارة).

¹ "في فلسفة التاريخ"، لأحمد صبحي، ص 160 - 165.

وهكذا فالتاريخ في رأي فيكو يدور في حلقة أو لبنة صاعدة ومتجددة على الدوام، إذ تمر المجتمعات الإنسانية بمراحل معينة من التطور الذي ينتهي إلى الانحلال أو السقوط في البربرية، لتبدأ من جديد أخرى أعلى درجة مما سبقتها، لينتهي هذا التطور مرة أخرى إلى الانحلال، وبذلك تتشابه الحلقات التاريخية، فالتقدم ليس قانونا في الطبيعة التاريخية، فما كسبه جيل يستطيع جيل آخر أن يفقده، ويستطيع فكر الناس أن يسن مناهج تقود إلى البلاء والبربرية، وعلى هذا الأساس فيكو يرى أن المجتمع يمر بفترات متعاقبة من الازدهار الذي يعقبه الانتكاس وهكذا....

وكما قلنا سابقا فلقد تأثر فيكو بالمصريين القدامى كثيرا فقد تبني تصورهم القائل بوجود ثلاث أزمنة للعالم، ويعتبرهم بذلك قد قدموا خدمة عظيمة للتاريخ، لأنهم يقسمون عهودهم إلى ثلاثة أدوار (دور الآلهة، دور الأبطال، دور البشر). وعمم فيكو هذه الأدوار الثلاثة على جميع الأمم والشعوب في جميع العصور، فكل أمة في نظره تنتقل من تاريخها من دور الآلهة إلى دور الأبطال فدور البشر، وعندما تبلغ غايتها من الدور الأخير تعود مرة أخرى إلى دور الآلهة، وتبدأ كذلك دورة جديدة على شاكلة هذه الدائرة الأزلية الأبدية في سير تذبذبي أو حلزوني، وهذا شبيه بالتقسيم الذي قام به ابن خلدون، ومن ثم طبق فيكو هذه الآراء، وهذا التقسيم على تاريخ اليونان والرومان والقرون الوسطى¹.

عصر الآلهة: وهي المرحلة الأولى من مراحل الدورة، تسود فيها الخرافات واللاهوت والاساطير، ويسيطر على الناس الخوف الشديد من الظواهر الطبيعية، ويمتلكهم الإيمان القوي إرادة وسلطة الآلهة، وتحكمها المطلق في المصائر البشرية، وتكون طباع البشر والشعوب خلال هذه الفترة فضة وغليلة تتوافق وظروف الحياة السائدة.

عصر الأبطال: تنتقل فيه السلطة من رجال الدين والكهنوت إلى رجال الحرب والسياسة، ويظهر على أساسه نظام ارستقراطي مستبد يحكم فيه الأغنياء السادة وهم أقلية المجتمع ويحتقر فيه العبيد والخدم وهم الأكثرية، ويتحكم هؤلاء الأرستقراطيون خلال هذه المرحلة بقوتهم وجبروتهم على باقي الفئات الشعبية المهضومة الحقوق، ويشكلون طبقة متميزة من الحقوق والامتيازات داخل الدولة، ومن مميزات هذه المرحلة انتشار أعمال السخرة، وانقسام المجتمع إلى طبقات متباينة وتغيب المساواة بصفة نهائية بين الأفراد.

عصر الإنسان: يبدأ هذا العصر بوعي الناس بحقوقهم واعترافهم أنهم متساوون في الحقوق والواجبات بالطبيعة، ومن خلال هذه الفترة يحصل الإنسان على حقوقه الكاملة كمواطن حر بالتدرج، وتظهر الديمقراطية كنظام جديد لممارسة السلطة واشراك الشعب في اختيار ممثليه وإن على مراحل، وتنتشر قيم لم تكن موجودة سابقا

¹ "في فلسفة التاريخ"، لخاليد فؤاد طحطح، ص 91-92-93.

مثل الحرية والمساواة والعدالة بين الناس، وتسقط خلال هذا العصر الديكتاتورية والنظم الاستبدادية الظالمة وتحل محلها الديمقراطية.

وهذا العصر كما يراه فيكو يتضمن بذور انهياره وفنائه، إذ أن الديمقراطية وإعلان المساواة بين أفراد الدولة لا تلبث أن تعزي العامة بالتطرف في المطالبة بحقوقها، والتادي في ذلك إلى أبعد الحدود، وذلك يزيد من حدة الصراع والمنافسة بين طبقات المجتمع الاجتماعية، وتكثر الفوضى والمشاكل وتزداد الفتن، وتنتشر الصراعات والحروب والاختتال والتطاحن فيكون الانحلال والفساد الذي يؤدي بانتهاء الدورة الحضارية كلها، فإذا وصل المجتمع إلى مثل هذه الحالة من التدهور والتردي تعذر تماما الإصلاح الداخلي، فلا يبقى إلا غزو من الخارج يوافقه انحلال من الداخل، يعود بعده المجتمع إلى بربرية عامة لتبدأ دورة حضارية جديدة أعلى من سابقتها من عصر الآلهة إلى عصر الأبطال إلى عصر الإنسان وهكذا دواليك تضي الحياة الإنسانية في دورة دائمة، ولقد مرت جميع الشعوب القديمة بمراحل هذا التطور وهذه الصفة الدورية للتاريخ تحدثها الطبيعة الملازمة للإنسان. وعصر الانسان هي آخر مرحلة في الدورة الحضارية عند فيكو ثم يسود الترف والفوضى والحروب وتعود إلى دورتها الأولى التي تنشأ منها ولكن بشكل مختلف وبوجه آخر¹ وتسمى بالنكوص الحضاري للأمم¹.

إن فيكو يعتبر كل دورة يعقبها بالضرورة سقوط جديد في البربرية، وبداية لدورة جديدة، فبعد الملكية البدائية تأتي الأرستقراطية أولا، ثم الديمقراطية، وتليها الامبراطورية وأخيرا الانحطاط، فالعودة إلى الهمجية أو البربرية غير مستبعدة عند فيكو، إذ يمكن ان يقع إما لأسباب خارجية أو إثر صدمات داخلية عنيفة لهذه الدول والنتيجة سقوط الحضارة.

وقد طبق فيكو أيضا آراءه من خلال منطلقات التاريخ اليوناني و الروماني ثم العصور الوسطى، فرأى أن دور الأبطال لم يستمر طويلا لدى اليونان لأن ظهور الفلسفة عجل بالانتقال من الدور الإلهي إلى الدور البشري دون أن يبقوا مدة طويلة في الدور البطولي، وعندما وصلوا إلى الدور البشري كانوا قد ابتعدوا عن الدور الإلهي ثم عاد الناس في العصور الوسطى إلى بربرية شبيهة بالبربرية الأولى، فاجتازوا دورا بطوليا حينما قامت الحروب الصليبية، أما الدور الثالث فقد بدأ في العصر الذي عاش فيه فيكو وهو الدور البشري أي القرن الثامن عشر في أوروبا (عصر العلمية والعقلية البشرية للقرن الثامن عشر بأوروبا)².

ثانيا: بعض الملاحظات عن الفرق بين فيكو وابن خلدون

¹ "فلسفة التاريخ" لمصطفى النشار، ص 179 - 180.

² - "في فلسفة التاريخ"، لخاليد فؤاد طحطح، ص 93.

فنظرية التعاقب الدوري للحضارة عند فيكو، تذكرنا بفكرة الدور الحضاري عند ابن خلدون، الذي قال بها في المقدمة. لكن لا يستبعد أن فيكو قد أخذ فكرة التعاقب الدوري للحضارات من التوراة، أو التلمود، أو من الحضارة المصرية القديمة، ولكن هذه الفكرة واضحة جدا عند ابن خلدون. ومما يدعم هذا القول أن فيكو ولد بعد وفاة ابن خلدون بفترة كبيرة تقدر ب 262 سنة. وبالرغم أن أعمال ابن خلدون لم تترجم إلى بعض اللغات حتى القرن الثامن عشر، فقد ترجمت المقدمة إلى التركية العثمانية عام 1860م/ 1861م، كما ترجمت إلى الفرنسية عام 1863م، بواسطة ويليام ماكجوكين دي سلان. كما ترجمت إلى الإنجليزية في ثلاث مجلدات عام 1958م، ثم طبعت طبعة مختصرة عام 1967م، وقد ترجمها فرانز روزنتال. إلا أن فيكو يمكن أن يكون قد أطلع على أعمال ابن خلدون بواسطة الالتقاء بمعاصريه أو المتأثرين بما كتب. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن يكون فيكو استمد أصول نظريته في التعاقب الدوري للحضارات من الكتب الدينية، أو من الحضارات القديمة.

إلا أن فيكو عندما قام بتقسيم المسار الذي تمر به الشعوب إلى ثلاثة مراحل:

الطور الإلهي أو الغيبي؛

طور الأبطال والنبلاء؛

طور حكم البشر العاديين.

فهذا يجعل فيكو أقل بكثير من الأفق الراقي الذي وصلت إليه فلسفة ابن خلدون، خاصة وأن ابن خلدون يتحدث عن الطبيعة المزدوجة للتاريخ من ظاهر وباطن. ففي المقدمة يتحدث ابن خلدون عن الأوهام التي يقع فيها بعض كبار المؤرخين الذين يغفلون عن فهم باطن التاريخ، وما يحويه من سنن وعلل خفية. ومن الملاحظ أيضا أن حديث فيكو عن انهيار الدول بواسطة الغزو من الخارج، أو بواسطة التحلل الداخلي، وبسبب الفناء الطبيعي أيضا يعكس آراء ابن خلدون في هذا الصدد.

غير أننا لا نجد صدى لنظرية العصبية الخلدونية في آراء فيكو، ولا نجد صدى لآراء ابن خلدون في قيام الدول وازدهارها، ثم في ضعفها وانهيارها وزوالها النهائي بسبب الظلم والترف والدعة والاستسلام للدعة، ولطور المدينة الذي يتسم بالليوننة والتفسخ الخلقي، وانعدام الموافقة، وضعف الإرادة للقتال.

خلاصة فإن خلدون أعطى تفسير التاريخ تعبيرة الاجتماعي حين أعلن أن هدف التاريخ الأساسي هو افهامنا حال البشر لدى اجتماعهم من علة استعلاء بعض الأمم على بعض، وخلق الدول يمر بمراحل تنتهي بسقوطها (طور البداوة - طور التحضر وتأسيس الدولة الجديدة - طور التدهور والانهيار)، أي ما يسمى بنظرية التعاقب الدوري.

ونجد ان المفكر الايطالي يدعم هذه النظرية حيث سهاها بتسميات وصيغ أخرى (طور الآلهة – الطور البطولي – الطور الإنساني). فقد آمن بأن التطور التاريخي يدور في حلقات ثابتة لا بد لكل حضارة أن تمر بها في أطوار متتابعة. وقد ظهر هذا في كتابه العلم الجديد حين أرسى مذهبه على أساس ذلك الترابط الداخلي بين الأشكال الحضارية المختلفة وجعل حلقاته يقضي بعضها إلى بعض بشكل متتابع. فتمر المجتمعات بمراحل معينة من التطور الذي ينتهي إلى الانهيار، لتبدأ من جديد مراحل أخرى أسى من السابق لتؤول مرة أخرى إلى الانهيار وهكذا. وبذلك تتعاقب الحلقات في صعود مستمر.

خاتمة:

لقد استطاع ابن خلدون أن يقيم نظرية قائمة على أساس من الوحدة والترابط، قوامها العصبية الواحدة سواء عصبية الجنس أو عصبية القبيلة أو عصبية الدين، إلا أنه قد أوضح بوضوح أن العرب لا تقيمهم أمة واحدة إلا عصبية الدين، فكان بذلك مستجلبا روح حضارة الاسلام القائمة على التوحيد ونبد الفرقة. فالحضارة عند ابن خلدون تتعاقب على الأمم في ثلاثة أطوار: طور البداوة، ثم طور التحضر، ثم طور التدهور الذي يؤدي إلى السقوط.

فأما طور البداوة: فيمثل له ابن خلدون بمعيشة البدو في الصحاري، والبربر في الجبال، والتتار في السهول، وهؤلاء عند ابن خلدون لا يخضعون لقوانين مدنية ولا تحكمهم سوى حاجاتهم وعاداتهم.

وأما طور التحضر: فهو طور تأسيس الدولة عقب الغزو والفتح، ثم الاستقرار في المدن، والتمكن من العلوم والصناعات، وهذا الطور يقوم على الدين والعصبية.

وأما طور التدهور: فيأتي في نهاية التحضر، بعد مرحلة الازدهار، ووصول الناس إلى مرحلة الانغماس في الترف، والتحلل في الأخلاق، وتغير العادات إلى المناكر، والتواضع عليها.

وقد انتهى ابن خلدون من خلال نظريته في تفسير التاريخ إلى عدد من القوانين اعتبرت جوهر نظريته، وهي: أن تطور التاريخ يخضع للتدافع والصراع والتفاعل؛

أن العصبية الدينية والقبلية لها دور أساسي في بناء الدول؛

أن الحضارة كالكاكن الحي في تطوره من البداوة إلى الحضارة ثم الاضمحلال؛

أن الدول كالأفراد تخضع لدورة الحياة الفردية نفسها حتى تموت؛

أن العوامل الجغرافية والبيئية مؤثرة في التاريخ؛

أن للاقتصاد دورا مهما في العمران البشري؛

أن الدول تسقط بسقوط العصبية والولاء للدين؛
 أن العرب والانسانية كلها لا تصلح بغير الدين؛
 ثم يأتي فيكو ليدعم ويؤكد النظرية الدورية للحضارات من خلال فلسفته في التعاقب الدوري للحضارات حيث أنه:

انطلق فيكو من مبدأ التطور والنمو في تفسير حركة تاريخ الشعوب والأمم؛
 أن فيكو أعطى للدراسات الانسانية المنهج العلمي كحال العلوم الطبيعية في التجربة؛
 أعطى فيكو طابع القانون الذي يحكم الشعوب كقانون العلوم يبدأ بالجزء ويعمم على كل الظواهر الإنسانية؛
 أعطى للحضارة الطابع العضوي والكينونة في الميلاد والنمو والشباب والشيخوخة ثم الموت؛
 يعتبر فيكو من الاوائل من أسس لعلم التاريخ، طبعاً بعد ابن خلدون؛
 طبق فيكو المنهج التجريبي في تفسير المراحل التاريخية؛
 يعتبر فيكو مرجعية لفلسفة التاريخ في القرن الثامن عشر نهل منها الفلاسفة الذين جاءوا من بعده؛
 يعتبر كتابه "العلم الجديد" أحد أهم الكتب في الغرب في فلسفة الحضارة؛
 اعتمد فيكو فكرة التعاقب الدوري للحضارات وكذا أسباب سقوطها؛
 فلسفة فيكو تصطبغ بصبغة دينية في تفسير الحضارة.

لائحة المصادر والمراجع

"عبد الرحمن بن خلدون، حياته وآثاره ومظاهر عبقريته"، للدكتور على عبد الواحد وافي، سلسلة أعلام العرب.

"فلسفة التاريخ"، للدكتور أحمد محمود صبحي، مؤسسة الثقافة الجامعية.

"مقدمة ابن خلدون"، لعبد الرحمن ابن خلدون، طبعة كتاب الشعب بإشراف الدكتور عبد الواحد وافي.

"نحن والتاريخ"، قسطنطين رزيق، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1974م.

"الحضارات"، لييب عبد الستار، دار المشرق، بيروت، الطبعة الثامنة.

"القضايا الكبرى" مالك بن نبي، دمشق، الطبعة الأولى، 1991م.

"في فلسفة التاريخ"، خالد فؤاد طحطح، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون.

منهجية الاعتبار الحديثي؛

دراسة تطبيقية لحديث التجديد (القسم الأول)

خالد عبد القدوس

دكتوراه في الفقه وأصوله

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة

المغرب

الملخص

ويطاللة مركزة، البحث يتعمّد في الدراسات الحديثية التي أولاها علماء المسلمين حمداً بالغاً، والذي يعزّز ذلك الجهود الصّخمة التي بذلها المحثّثون من أجل السكون إلى الوثاقة والضبط والدّقة في التحمل والأداء، والمسألة الأبرز هنا، منهجية الاعتبار الحديثي كفهوم مهم في مراكمة الأسانيد والإحاطة بالشواهد الخافة بالنص الحديثي كما تفيد الصنعة الحديثية - لكنه لم يحظ بدراسة وافية في المناهج المعاصرة، رغم ضرورته - وطريقة مقارنة الموضوع، استقصاء عملية الاعتبار الحديثي وملاحظة روافدها من خلال تتبع المفاهيم المرتبطة بها، مثل "المتابعات" و"الشواهد"، أي الروايات الداعمة في اللفظ أو المعنى، كشقّ النظري. أمّا الدراسة التطبيقية فقد دفعت إلى اعتبار النص العمدة: "إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها". وتتبع رواياته عبر أسانيد متنوعة، وقد كان هذا الحديث النبوي محط اهتمام علماء الحديث منذ العصور المبكرة، كما يظهر في مؤلفات النظار والمحقّقين منهم. أمّا الدراسة المتنية للحديث نكلها إلى محلّها فب بحث آخر - إن شاء الله تعالى - فالأكيد أنّ هذا الحديث النبوي يخترن رؤية حضارية للإسلام، باعتباره يمثل أساس الحركات والميكانيزمات التي توجه عملية التجديد الديني.

الكلمات المفتاحية:

الدراسة السندية، الاعتبار الحديثي، الرواية والدراية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

عبد القدوس، خالد. (2025، غشت). منهجية الاعتبار الحديثي: دراسة تطبيقية لحديث التجديد (القسم الأول). مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 221-237.

مقدمة

تحاول هذه الدراسة تفهيم عملية الاعتبار الحديثي، وملاحظة روافدها انطلاقاً من التقصي للمفاهيم المرتبطة بها، وذهاب البحث مع الكشف والتعريف بعملية الاعتبار الحديثي لن يكون إلا بالقدر الذي يتطلبه المقام، وإثماً سيعتمد البحث إلى دراسة تطبيقية لهذه العملية حيث اعتمدت إيراد نص حديثي أحاول استقصاء منهجية الاعتبار من خلاله وهو قوله عز وجل: "إِنَّ اللَّهَ يَبْعُثُ لِهَذِهِ الْأُمَّةِ عَلَى رَأْسِ كُلِّ مِائَةِ سَنَةٍ مَنْ يُجِدِّدُ لَهَا دِينَهَا"¹. وقد كان حديث التجديد محل أنظار علماء الحديث منذ وقت مبكر. كالحافظ بن حجر في "الفوائد الجمة" فمن يبعثه الله على رأس المائة"، والحافظ السيوطي في "تحفة المهتدين بأساء المجددين"، والمراغي في "بغية المقتنين ومنحة المجددين".

القسم الأول من هذه الدراسة سيجلي معنى الاعتبار الحديثي في الصنعة الحديثية من الناحية النظرية. أما الشق التطبيقي فيتولّى عملية الاعتبار من خلال متابعة طرق حديث التجديد ورواياته: أ- طريق عثمان بن صالح (ت219هـ)². ب- طريق حرملة بن يحيى (ت240هـ)³. ج- طريق عمرو بن سواد السرحي (ت245هـ)⁴. د- طريق أبي طاهر الخولاني (ت250هـ)⁵. هـ- طريق سليمان بن داود (ت253هـ)⁶. و- طريق أحمد بن عبد الرحمن (ت264هـ)⁷. ز- طريق الربيع بن سليمان بن كامل (ت270هـ)⁸.

ومُجملاً إطار الدراسة جاء على شكل مقدمة وثلاثة محاور رئيسة وخاتمة: وهكذا فقد خصّصت المقدمة للكشف عن أهمية الموضوع ومنهجية دراسته. أما المحور الأول فهو استجلاء للمفاهيم الأساسية المعلن عنها مسبقاً، التي ستردّد صداها في دراستي. ثم خصّصت المحور الثاني لعملية الاعتبار الحديثي، وقد تخلّلتها سبعة مباحث تأخذ على عاتقها اعتبار طرق الحديث المشار إليها.

¹ السجستاني أبو داود سليمان بن الأشعث الأزدي، السنن، بيروت: دار ابن حزم، ط: 1، 1418هـ، 1997م: 313/4.

² البغدادي أحمد بن علي الخطيب، تاريخ بغداد، المدينة المنورة، المكتبة السلفية: 61/2، وتهذيب الكمال في أساء الرجال، للحافظ جمال الدين يوسف المزي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط: 1، 1418هـ، 1998م: 555/4، وتوالي التأسيس لابن حجر العسقلاني: 45.

³ البيهقي أحمد بن الحسين، معرفة السنن والآثار، بيروت، ط: 1، 1412هـ، 1991م: 124/1.

⁴ الطبراني سليمان بن أحمد، المعجم الأوسط، القاهرة: دار الحديث، ط: 1، 1417هـ، 1996م: 405/6.

⁵ النيسابوري محمد بن عبد الله الحاكم، المستدرک على الصحيحين، بيروت، دار المعرفة، دون ط: 552/4.

⁶ السنن، أبو داود، م. س: 313/4.

⁷ علي بن الحسين ابن عساکر، تبیین کذب المقتری فیما نُسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري، دمشق: دار الفكر، ط: 2، 1399هـ، ص: 45.

⁸ المستدرک، م. س: 552/4.

المحور الأول: منهجية اعتبار المرويات

المبحث الأول: ثنائية الرواية والدراية في علم الحديث

لقد حصل في علم الحديث مذهبان: علم الحديث رواية، والثاني علم الحديث دراية، من جهة الاستخدام اللغوي: الرواية من رَوَى، فتقول: رَوَى من الماء واللبن رِيّاً وريّاً وروياً. وروي الشجر من الماء رِيا، أي تنعم¹. والدراية: من دَرَى ودَرَيْتُ به، أَذْرِي دَرِيّاً ودَرِيّةً ودَرِياناً، ودراية ودُرِيّاً: علمته. قيل: إنّ دَرَى يكون فيما سبقك شك أو علمته بضرب من الحيلة².

وفي مسار تحديد معناها الاصطلاحي لا يسع أن ننكر ملاحظة شيء من التداخل والتعميم عند طائفة من العلماء وهم بصدد تجلية المراد منها. إذ قالوا: "علم الحديث الخاص بالرواية علم يشتمل على أقوال النبي صلى الله عليه وسلم وأفعاله وروايتها وضبطها وتحرير ألفاظها. وعلم الحديث الخاص بالدراية علم يعرف منه حقيقة الرواية وشروطها وأنواعها وأحكامها وحال الرواة وشروطهم وأصناف المرويات وما يتعلق بها"³. وهذا التعريف جيتد، إلا إذا قيل بأن فيه تشابك بين مفهومي الرواية والدراية، فهو في رأي نظار الحديث يقصر مفهوم الرواية على النقل، ويربط علم المصطلح بالدراية، وينتقد الشيخ عبد الله بن الصديق التعريف السابق - وهو لابن الأَكْفاني - فيرى أن: "أول من عَرَف علم الحديث رواية ودراية على طريقة أهل المنطق هو ابن الأَكْفاني - فيما أعلم - ولم يكن من أهل الحديث ولا خبرة له بالصناعة الحديثية"⁴.. وهو ما سعوا إلى تخطيه كما حاول ساجقلي زاده، حين قال: "وأما علم الحديث فينقسم إلى علم رواية، وموضوع هذا العلم ذات النبي صلى الله عليه وسلم إذ يبحث فيه عن أقواله وأحواله. وإلى علم دراية وهو ينقسم إلى معرفة معانيه، ونظيره علم التفسير، وموضوع هذا العلم حديث النبي صلى الله عليه وسلم من حيث الدلالة، وإلى معرفة أحواله من القوة والضعف بحسن اختلاف أحوال نقلته"⁵. وهذا المذهب نجد صدها في المكتبة الحديثية العصرية، قال صاحب أصول الحديث: "موضوع علم الحديث دراية السند والمتن. السند من جهة أحوال أفرادهِ واتصاله أو انقطاعه، وعلوه أو نزوله، وغير ذلك. والمتن من جهة صحته أو ضعفه وما يلحق بذلك"⁶.

لقد روضت الأذواق على هذا النمط من الحدود، فأصبحت المصنفات في صياغتها لقضية الرواية والدراية تقف عند ضرورة التأهيل الذي يتيح تعمق النظر في الأحاديث نقلاً وضبطاً ودلالة كما قال التهانوي: "أما حد علم

¹ الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، بيروت، دار الفكر، 1414هـ، 1994م: 403/19.

² تاج العروس، م. س: 403/19.

³ محمد بن إبراهيم ابن الأَكْفاني، إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد، بيروت، مطبعة أسعد بك حيدر، 1322هـ.

⁴ عبد الله بن محمد بن الصديق، توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، المدينة المنورة، دار الكتي، ط: 1، 1411هـ، 1990م، ص: 10.

⁵ ترتيب العلوم، م. س: 167.

⁶ أصول الحديث، م. س: 8.

الحديث الخاص بالرواية، فهو علم يعرف به أقوال رسول الله وأفعاله وأحواله ورواياتها وضبطها وتحرير ألفاظها. وأما علم الحديث الخاص بالدراية فهو علم يعرف منه حقيقة الرواية وشروطها وأنواعها وأحكامها وحال الرواة وشروطهم وأصناف المرويات وما يتعلق بها"¹.

هكذا تستلزم عملية البحث في المرويات أن يكون الدارس على تماس مع أصول هذا الفن ومادته اللغوية وضوابط الشريعة ومعرفة الأصول وغير ذلك يقول عبد الفتاح أبو غدة: "قال الإمام علي بن المديني كلمته النفيسة: الفقه في معاني الحديث نصف العلم، ومعرفة الرجال نصف العلم"². وبذوب هذه الثقافة الإسلامية تتحرك ثنائية الرواية والدراية. كما قال الحافظ العراقي: "لا ينبغي أن يقتصر على سماع الحديث وكتبه دون معرفته وفهمه"³.

المبحث الثاني: الاعتبار بالمتابعات والشواهد

من بين القواعد الضابطة والمبادئ المنظمة لدراسة النص النبوي عملية الاعتبار التي تعد ركيزة أساسية ونظرية متكاملة تكشف بعمق ملامح النص الحديثي، وتسهم في الإلمام بمعطياته، ومن المناسب التعرض لحقيقة الاعتبار اللغوية والاصطلاحية. أما في اللغة: الاعتبار من: "عَبَرَ يَعْبرُ عَبْرًا وَعَبْرًا واعتباراً. فيقال: عبر الرؤيا فسرها. وعَبَرَ المتاع والدرهم يعبرها: نظر كم وزنها وما هي. وفي التنزيل: "فاعتبروا يا أولي الأبصار" أي تدبروا وانظروا. والعبرة: الاعتبار بما مضى، جمع عِبْرَ وهي كالموعظة مما يتعظ به الإنسان ويعمل به، ويعتبر ليستدل به على غيره"⁴.

واصطلاحاً: "الاعتبار تنوع طرق الحديث ليعلم أن له متابعا أو شاهداً"⁵. وقال العراقي: "الاعتبار أن تأتي إلى حديث لبعض الرواة فتعتبره بروايات غيره من الرواة بسبر طرق الحديث ليعرف هل شاركه في ذلك راو غيره، فرواه عن شيخه أم لا، فإن شاركه أحد ممن يعتبر بحديثه أي يصح أن يخرج حديثه للاعتبار به والاستشهاد به"⁶. يضاف إلى ذلك قول الصنعاني: "الاعتبار هيئة للتوصل إلى المتابع أو الشاهد"⁷. وهنا جملة مصطلحات تحتاج إلى بيان: أ- مفردة المتابعة وهي تفيد "مشاركة راو راويا آخر في رواية حديث عن

¹ طاش كبرى زاده، مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوع العلوم، بيروت: دار الكتب العلمية، دون تاريخ الطبع: 113/2.

² عبد الفتاح أبو غدة، لمحات من تاريخ السنة وعلوم الحديث، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ط: 1، 1404هـ، 1984م، ص: 80.

³ العراقي زين الدين عبد الرحيم، التبصرة والتذكرة، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ط: 1، 1418هـ، ص: 302.

⁴ جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، بيروت، دار صادر: 4/ 530.

⁵ محمد بن ابراهيم الحلبي، قفو الأثر في صفوة علوم الأثر حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ط: 2، 1408، ص: 158.

⁶ التبصرة والتذكرة م. س: 1/ 203.

⁷ الصنعاني محمد بن إسماعيل، توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، القاهرة، مطبعة السعادة، 1947م: 13/2.

شيخه أو عمن فوقه من المشايخ¹. ب- الشاهد معناه: "أن يُروى حديث بمعنى حديث لا بلفظه، فيكون شاهداً له"². وقيل: "هو الحديث الذي يروى عن صحابي مشابهاً لما روى عن صحابي آخر، في اللفظ أو المعنى"³.

وزيادة على ما ذكر فإن المتابعة تنقسم إلى متابعة تامة، ومتابعة قاصرة أو ناقصة، والمتابعة التامة هي أن يلتقي الشيخ مع من هو في طبقته في شيخه، وهي أقوى من المتابعة القاصرة التي تقتضي بأن يلتقي المحدث مع من هو في طبقته في شيخ شيخه فما فوق، وهو المستفاد من قول الصنعاني: "إن كانت المشاركة في الشيخ المباشر، سميت المتابعة تامة، وإن كان في شيخ شيخه أو فيمن فوق شيخ شيخه من رجال السند إلى الصحابي، فإنها تسمى متابعة ناقصة أو قاصرة"⁴. والشاهد بدوره ينقسم إلى قسمين: شاهد باللفظ وهو: "الحديث الذي يروى عن صحابي مشابهاً لما روى عن صحابي آخر، في اللفظ والمعنى"⁵، وهو الأقوى. وشاهد معنوي، عبّر عنه ابن الصلاح بقوله: "إن لم يرو ذلك الحديث أصلاً من وجه من الوجوه المذكورة، لكن روى حديثاً آخر بمعناه"⁶.

المبحث الثالث: تخرج الحديث واستقراء طرقه

إن استقراء طرق الحديث وتعدادها قاعدة علمية في عملية الاعتبار ومن هنا حرص الدارسون للروايات على سبر مخارج الحديث واستقصاء طرقه، فقالوا: "كثرة الطرق إذا اختلفت تزيد المتن قوة"⁷. وأن: "تتبع الطرق من الجوامع والمسانيد والأجزاء لذلك الحديث الذي يُظنّ أنّه فرد، هو الاعتبار"⁸. وأن: "ضعف الانقطاع منجر بكثرة الطرق والروايات العديدة"⁹. يقول ابن حجر مبيّناً فوائد تجميع وجوه الحديث: "تتبع الطرق والاستكثار منها ليتمكن من الاستنباط"¹⁰، وكذا "الإتيان بالفائدة الإسنادية"¹¹. وينقل عن يحيى بن معين قوله: "لو لم نكتب الحديث من ثلاثين رجلاً ما عقلناه"¹².

¹ محمد عجاج الخطيب، أصول الحديث، بيروت: دار الفكر، ط 4، 1401هـ، 1981، ص: 366.

² محمد بن إبراهيم بن جماعة، المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي، دمشق: دار الفكر، ط: 2، 1406هـ، 1986م، ص: 59.

³ أصول الحديث، م. س: 366.

⁴ توضيح الأفكار، م. س: 23/2.

⁵ أصول الحديث، م. س: 366.

⁶ الشهرزوري عبد الرحمن بن الصلاح، معرفة أنواع علم الحديث، لبنان، مؤسسة الرسالة، ط. 2، 1420هـ، 1999م، ص 174.

⁷ العسقلاني أحمد بن علي بن حجر، القول المسدد في الذب عن مسند أحمد، القاهرة، مكتبة ابن تيمية، ط 1، 1401هـ: 39/1.

⁸ العسقلاني أحمد بن علي بن حجر، نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر: ص 229.

⁹ محمد العظم آبادي، عون المعبود شرح سنن أبي داود، المدينة المنورة، المكتبة السلفية، ط: 3، 1399هـ، 1979م: 211/1.

¹⁰ العسقلاني أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1410هـ، 1989م: 219/12.

¹¹ فتح الباري، م. س: 82/1.

¹² الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي، الرياض، مكتبة المعارف، 1403هـ، 1983م: 212/2.

رأينا في هذا البحث - بعد أن ممدنا للحديث عن أهمية الطرق وما تستحقه من عناية الدرس والبحث - الدلالة على موضع حديث التجديد، أو المبعوث على رأس المائة، في مظانه التي أخرجته بإسناده. لقد تفرد الحافظ ابن وهب برواية حديث التجديد عن سعيد بن أبي أيوب، عن شراحيل بن يزيد المعافري، عن أبي علقمة، عن أبي هريرة رضي الله عنه، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقد خرج الحديث من الأئمة:

1- أبو داود في السنن، من طريق سليمان بن داود المهري، عن ابن وهب¹. 2- الطبراني في الأوسط، من طريق عمرو بن سواد السرحي، عن ابن وهب². 3- الحاكم النيسابوري في المستدرک، من طريق الربيع بن سليمان المرادي³، ومن طريق أبي طاهر الخولاني⁴، كلاهما عن عبد الله ابن وهب. 4- البيهقي في المعرفة، من طريق عمرو بن سواد، وحرمة بن يحيى، وأحمد بن عبد الرحمن، ثلاثهم عن ابن وهب⁵، ورواه في المناقب من طريق عمرو بن سواد وحرمة⁶. 5- ابن عساکر الدمشقي في تبیین کذب المفتري، من طريق سليمان بن داود المهري، ومن طريق عمرو بن سواد، ومن طريق حرمة، ومن طريق ابن عبد الرحمن⁷. ورواه في تاريخ دمشق، من طريق عثمان بن صالح، عن عبد الله بن وهب⁸. 6- أبو نعيم الأصبهاني، رواه من طريق عثمان بن صالح، عن عبد الله بن وهب⁹. 7- ابن عدي في الكامل، من طريق عمرو بن سواد، ومن طريق حرمة بن يحيى، ومن طريق أحمد بن عبد الرحمن، كلهم عن ابن وهب¹⁰. 8- ابن حجر العسقلاني، من طريق أبي الربيع سليمان بن داود، ومن طريق عثمان بن صالح، عن ابن وهب¹¹. 9- جمال الدين المؤي، من طريق عثمان بن صالح، عن ابن وهب¹². 10- الخطيب البغدادي رواه في تاريخه، من طريق عثمان بن صالح، عن ابن وهب¹³. 11- ابن كثير يرويه من طريق سليمان بن داود المهري، عن ابن وهب¹⁴. 12- السخاوي أخرجه

¹ سنن أبي داود، م.س: ص: 313، ح: ر: 4291.

² المعجم الأوسط، م. س: 405/6، ح: ر: 6527.

³ المستدرک، م. س: 552/4.

⁴ نفسه.

⁵ معرفة السنن والآثار، م. س: 124/1.

⁶ البيهقي أحمد بن الحسين، مناقب الإمام الشافعي، القاهرة، مكتبة دار التراث، ط 1، 1490 هـ، 53/1.

⁷ تبیین کذب المفتري، م. س: ص: 45.

⁸ علي بن الحسين ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، دمشق، دار الفكر، ط 2، 1399 هـ: 238/51.

⁹ تاريخ بغداد، م. س: 2/61. تهذيب الكمال، م. س: 555/4.

¹⁰ الجرجاني أبو عبد الله بن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال، لبنان، دار الفكر، ط 3: 1409 هـ، 1988 م: 115/1.

¹¹ توالي التأسيس، م. س: ص: 45.

¹² تهذيب الكمال، م. س: 555/4.

¹³ تاريخ بغداد، م. س: 2/61.

¹⁴ أبو الفداء ابن كثير، البداية والنهاية، بيروت، دار الفكر، دون تاريخ الطبع: 207/9.

من طريق عمرو بن سواد، وحرملة، وأحمد بن عبد الرحمن، جميعاً عن ابن وهب¹. ومن الطرق نفسها يروي محمد بن طاهر المقدسي². 13- الداني في الفتن، من طريق سليمان بن داود المهري³. ولعله من المفيد أيضاً التعرف على المصادر الحديثة التي أوردته كنسرج للطرف وإجالة للنظر في مواضعه مثل: 1- الحافظ أبو نعيم في الحلية⁴، 2- والحافظ ابن كثير في النهاية⁵، 3- والحافظ السيوطي في جمع الجوامع وفي الدرر المنتثرة وفي الدر المنثور وفي تقرير الاستناد⁶، 4- والحافظ الزبيدي في الإتحاف⁷، 5- والحافظ المحبي في خلاصة الأثر⁸، 6- والحافظ ابن عبد البر في الانتقاء⁹، 7- والحافظ تاج الدين السبكي في الطبقات¹⁰، 8- والحافظ الهروي في ذم الكلام¹¹، 9- والإمام ياقوت الحموي في المعجم¹²، 10- والحافظ الذهبي في سير الأعلام¹³، 11- والحافظ ابن حجر في فتح الباري، وفي تهذيب التهذيب¹⁴، 12- والإمام التبريزي في المشكاة¹⁵، 13- والإمام ابن الأثير في الجامع¹⁶، 14- والحافظ ابن الجوزي في صفة الصفوة¹⁷، 15- والحافظ العجلوني في كشف الخفاء¹⁸، 16- وشيخ الإسلام ابن تيمية في مجموع الفتاوى، وفي الصارم المسلول¹⁹، 17- والإمام ابن القيم في الأحكام وفي إعلام الموقعين²⁰، 18- والحافظ البزار في الأعلام العلية²¹، 19-

¹ السخاوي محمد بن عبد الرحمن، المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، بيروت، دار الكتاب العربي، ط 1، 1405هـ، 1985م، ص: 121.

² الجامع لأخلاق الراوي، م. س: 212/2.

³ عثمان بن سعيد المقرئ، السنن الواردة في الفتن، السعودية، دار العاصمة، ط 1، 1416هـ، 1995م: 743/3.

⁴ الأصبهاني أبو نعيم، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، بيروت، دار الكتاب العربي، 1405هـ، 1985م: 97/9.

⁵ البهقي أبو الفداء بن كثير، النهاية في الفتن والملاحم، القاهرة، دار الحديث، دون تاريخ: 115/1.

⁶ جمع الجوامع، 56/2. والدرر المنتثرة: ص 56، والدر المنثور: 90/1. وتقرير الاستناد: ص 53.

⁷ محمد بن محمد الزبيدي، تحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين، بيروت: مؤسسة التاريخ العربي، 1414هـ: 53/1.

⁸ المحتي محمد أمين الحموي، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، بيروت، دار صادر: 344/3.

⁹ يوسف بن عبد البر القرطبي، الانتقاء في فضائل الثلاثة الأئمة الفقهاء، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية، 1417هـ، 1997م، ص 126.

¹⁰ عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، دون تاريخ الطبع، بيروت، دار المعرفة.

¹¹ توالي التأسيس، م. س: ص 46.

¹² الحموي أبو عبيد الله ياقوت، معجم الأدباء، بيروت، دار الفكر، ط 1، 1400هـ، 1980م: 314/9.

¹³ الذهبي الحافظ شمس الدين، سير أعلام النبلاء، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1425هـ، 2004م: 46/10.

¹⁴ فتح الباري، م. س: 363/13. وتهذيب التهذيب، م. س: 27/9.

¹⁵ التبريزي محمد بن عبد الله الخطيب، مشكاة المصابيح، بيروت، دار الأرقم بن أبي الأرقم: 64/1.

¹⁶ الجزري الحافظ ابن الأثير، جامع الأصول في أحاديث الرسول، مطبعة الملاح، 1392هـ، 1972م: 319/11.

¹⁷ عبد الرحمن بن الجوزي، صفة الصفوة، بيروت، دار المعرفة، ط 3، 1405هـ، 1985م: 80/1.

¹⁸ العجلوني إسماعيل بن محمد، كشف الخفاء ومزيل الإلباس، بيروت، دار الكتب العلمية، دون طبعة: 64/1.

¹⁹ أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، مجموع الفتاوى، دار الوفاء، ط 3، 1426هـ، 2005م: 297/18. والصارم المسلول على شاتم الرسول: 75/2.

²⁰ إعلام الموقعين عن رب العالمين: 212/4. وكذا: الزرعي محمد بن أبي بكر، أحكام أهل الذمة، ط 1، 1418هـ، 1997م، الدعاء: دار ابن حزم، 1198/3.

²¹ البزار عمر بن علي، الأعلام العلية في مناقب ابن تيمية، تخ: زهير الشاويش، بيروت: المكتب الإسلامي، ط: 3، 1400هـ: 19/1.

والحافظ المناوي في فيض القدير وفي التيسير¹، 20- والشيخ منصور علي ناصف في التاج²، 21- والحافظ حسام الدين الهندي في كنز العمال³، 22- والحافظ ابن ناصر الدمشقي في الرد الوافر⁴، 23- والحافظ الكرمي في الشهادة الزكية⁵، 24- والإمام القاري في المرقاة⁶، 25- والعلامة شيرويه الملقب بإلكيا في الفردوس⁷، وغيرهم من الأئمة والتظار.

المحور الثاني: اعتبار حديث التجديد

المبحث الأول: حديث التجديد المعتبر من طريق عثمان بن صالح

أولاً: توثيق الراوي، وبيان المتابعة في روايته:

الراوي عثمان بن صالح بن صفوان، وكنيته أبو يحيى، ونسبه السهمي مولاهم المصري البصري⁸. أما السهمي ف"هذه النسبة إلى سهم وهو سهان، ابن عمرو وابن هيصم بن كعب لؤي"⁹. توفي في محرم سنة تسع عشرة ومائتين. روى عن: أبي إسحاق، والليث بن سعد، ومالك بن أنس، وغيرهم. وروى عنه: البخاري، وإبراهيم بن هاثي النيسابوري، والصدفي وغيرهم. ذكره ابن حبان في الثقات¹⁰. وقال ابن أبي حاتم: "كان عثمان بن صالح شيخاً صالحاً سليم الناحية"¹¹. قال ابن حجر: "صدوق من كبار العاشرة"¹².

وقد أخرج الرواية من هذا الطريق عدد من نظائر الحديث، منهم: أ- أبو بكر أحمد بن علي الخطيب البغدادي (ت463هـ)¹³. ب- ابن عساكر الدمشقي (ت571هـ)¹⁴. ج- جمال الدين المزي¹⁵. وقد أورد الرواية بالسند

¹ المناوي زين الدين عبد الرؤوف، فيض القدير بشرح الجامع الصغير، دار الفكر، ط 2، 1391هـ، 1982م: 281/2، وفي التيسير بشرح الجامع الصغير، الرياض، مكتبة الإمام الشافعي، ط 3: 267/1.

² منصور علي ناصف، التاج الجامع للأصول في أحاديث الرسول، مصر، دار إحياء الكتب العربية، ط 3، 1381هـ، 1961م: 428/3.

³ علي المتقي بن حسام الدين الهندي، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1405هـ، 1985م: 142/12.

⁴ محمد بن عبد الله بن ناصر الدين، الرد الوافر، بيروت، المكتب لإسلامي، ط 1، 1323هـ: 67/1.

⁵ الكرمي مرعي بن يوسف الحنبلي، الشهادة الزكية، بيروت، دار الفرقان، ط 1، 1404هـ: 43/1.

⁶ القاري علي بن سلطان محمد، مرقاة المفاتيح، بيروت، دار الكتب العلمية: 461/1، ح. ر. 247.

⁷ الديلمي شيرويه بن شهر دار الملقب بإلكيا، الفردوس بمأثور الخطاب، بيروت، دار الكتب العلمية: ط 1/ 232.

⁸ تهذيب الكمال، م. س: 910/2.

⁹ السمعاني عبد الكريم بن منصور، الأنساب، بيروت: دار الجنان، ط 1، 1408هـ، 1988م: 200/7.

¹⁰ محمد بن حبان الدارمي البستي، الثقات، الهند، : دائرة المعارف الغنائية بجدير آباد الدكن، ط 1، 1393هـ، 1973م: 453/8.

¹¹ الرازي ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1372هـ، 1952م: 1316/6.

¹² العسقلاني أحمد بن علي، تقريب التهذيب، ط 1، بيروت، دار الفكر، ط 1، 1415هـ، 1995م: 10/2.

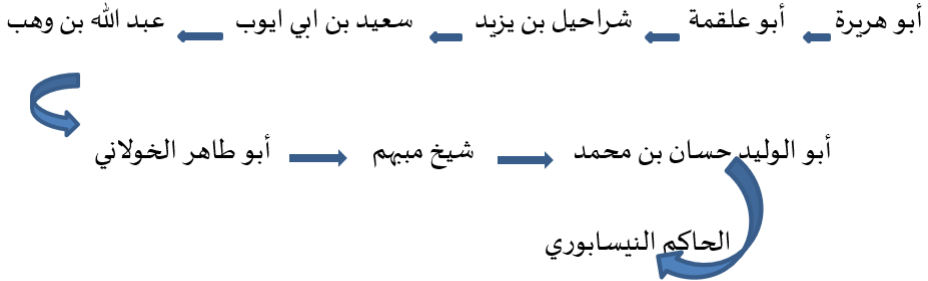
¹³ انظر تاريخ بغداد: 61/2.

¹⁴ أوردته في تاريخ دمشق: 238/51.

¹⁵ انظر تهذيب الكمال: 555/4.

إلى أبي نعيم الأصبهاني، وفي أحد رجاله وهو علي الحداد متابعة تامة للحافظ ابن عساكر، وللخطيب البغدادي، في شيخهما أبي نعيم الأصبهاني. د- ابن حجر العسقلاني (ت852هـ).

ثانياً: مشجر طريق حديث التجديد من رواية عثمان بن صالح:



المبحث الثاني: حديث التجديد المعتبر من طريق حرملة بن يحيى

أولاً: توثيق الراوي، وبيان المتابعة في روايته:

الراوي حرملة بن يحيى بن عبد الله، كنيته: أبو حفص، ولقبوه بصاحب الشافعي. وقال البخاري: "البصري"¹. حدّث عن: عبد الله بن وهب فأكثر، وعن الشافعي فلزمه وتفقه به، وعن أيوب بن سويد وغيرهم. وروى عنه: مسلم، وابن ماجه، والنسائي، وإسحاق بن موسى النيسابوري، وغيرهم. قال عنه الإمام الذهبي: "أحد الأئمة الثقات"². توفي سنة 240هـ، وقيل: 243هـ، وأيضاً في 244هـ³. وقد خرّج الرواية بواسطته غير واحد من أئمة الحديث، منهم: أ- الحافظ ابن عدي (ت365هـ)⁴. ب- الحافظ البيهقي (ت458هـ)⁵. ج- الحافظ ابن عساكر⁶. فالبیهقي أخرجه في المعرفة عن أبي سعيد الماليني، وأخرجه ابن عساكر في التبيين، وبين ابن عساكر وشيخ البيهقي أبي سعيد متابعة تامة في ابن عدي.

¹ البخاري محمد بن إسماعيل، التاريخ الكبير، بيروت، دار الفكر، د. ط: 69/3.

² الذهبي محمد بن أحمد، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، بيروت، دار الفكر، د. ط: 14/8.

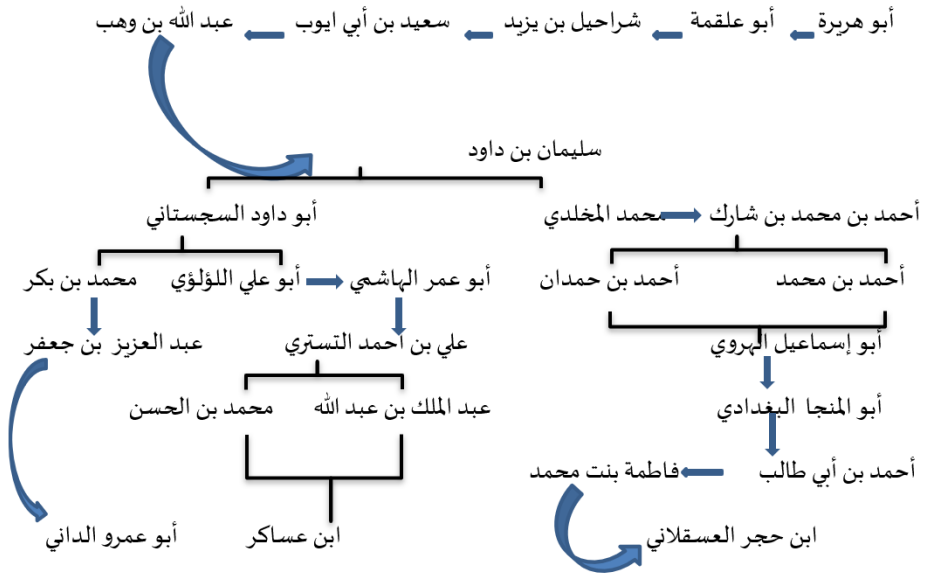
³ السيوطي عبد الرحمن بن أبي بكر، طبقات الحفاظ، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1403هـ، ص: 214.

⁴ قال: أخبرنا يحيى بن محمد بن أخي حرملة بن يحيى، قال: حدثنا عمي حرملة بن يحيى، أنبأنا ابن وهب (...). الكامل في ضعفاء الرجال: 61/1.

⁵ قال: أخبرنا أبو سعيد الماليني، قال أبو أحمد، حدثنا محمد بن يحيى بن أخي حرملة، قال: حدثنا حرملة بن يحيى، أخبرنا ابن وهب (...). أورده في معرفة السنن والآثار: 124/1.

⁶ قال: قال أبو أحمد بن عدي، أخبرنا يحيى بن محمد بن أخي حرملة بن يحيى، قال: حدثنا عمي حرملة بن يحيى، أنبأنا ابن وهب (...). انظر تبيين كذب المفتري: ص: 45.

ثانياً- مشجر طريق حديث التجديد من رواية حرملة بن يحيى:



المبحث الثالث: حديث التجديد المعتبر من طريق عمرو بن سواد السرحي

أولاً: توثيق الراوي، ومتابعة روايته:

الراوي عمرو بن سواد بن الأسود بن عمرو بن محمد بن عبد الله بن سعد. كنيته: أبو محمد. قال أبو بكر الأصبهاني: "عمرو بن سواد مشدد"¹. قال السمعاني: "هذه النسبة إلى سرح، وهو جد عبد الله بن سعد بن أبي سرح العامري"². روى عن: أشهب بن عبد العزيز، وعبد الله المرادي، وعبد الله بن وهب، وغيرهم. وروى عنه: مسلم، والنسائي، وابن ماجه، وغيرهم. قال عنه الإمام الذهبي: "ثقة"³. توفي سنة خمس وأربعين ومائتين.

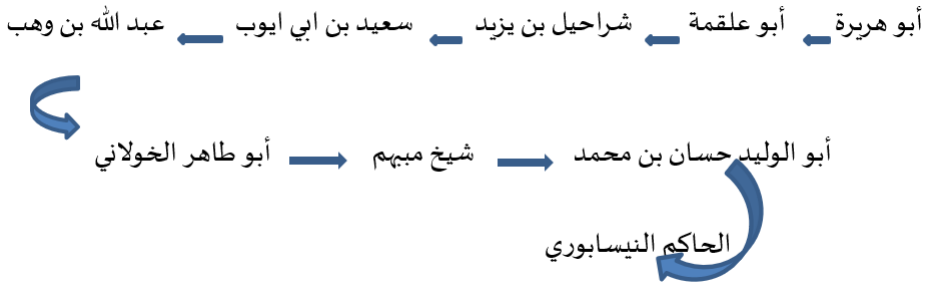
¹ أبو بكر أحمد بن علي بن منجويه، رجال مسلم، تخ: عبد الله الليثي، بيروت، دار المعرفة، ط 1، 1407هـ: 70/2.

² الأنساب، م. س: 68/7.

³ الذهبي محمد بن أحمد، الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1403هـ، 1983م: 331/2.

وقد خَرَجَ الحديث من هذا الطريق أئمة الحديث، منهم: أ- الحافظ الطبراني (ت360هـ)¹. ب- الحافظ ابن عدي (ت365هـ)². ج- الحافظ البيهقي (ت458هـ)³. د- الحافظ ابن عساكر (ت571هـ)⁴. الحديث أخرجه الحافظ الطبراني في الأوسط، وابن عدي في الكامل، وبينهما متابعة قاصرة في عمرو بن سواد. وأورده الحافظ البيهقي في المعرفة من طريق ابن عدي، كما أخرجه في المناقب بسنده إلى عمرو بن سواد من طريق ثانية، وفي أحد رجاله وهو الحسن بن سفيان متابعة تامة لكل من محمد بن رزيق من رجال إسناد الطبراني، وأبي العباس من رجال ابن عدي.

ثانيا- مشجر طريق حديث التجديد من رواية عمرو بن سواد السرحي:



المبحث الرابع: حديث التجديد المعتبر من طريق أبي طاهر الخولاني (ت250هـ):

أولا: توثيق الراوي، ومتابعة روايته:

الراوي الحافظ الفقيه أحمد بن عمرو بن عبد الله بن عمرو بن السرح. يُكنّى: بأبي طاهر⁵. وقال السمعاني: "الخولاني بفتح الخاء المعجمة وسكون الواو، وفي آخرها النون، هذه النسبة إلى خولان، قبيلة نزل أكثرها الشام"⁶.

¹ قال: حدثنا محمد بن رزيق بن جامع، حدثنا عمرو بن سواد السرحي، حدثنا ابن وهب (...). انظر المعجم الأوسط: 405/6.

² قال: أنبأنا أبو العباس بن محمد بن العباس البصري، والقاسم بن عبد الله بن مهدي بإختم، قالوا: أخبرنا عمرو بن سواد السرحي، أنبأنا ابن وهب (...). أورده في الكامل: 863/2.

³ انظر معرفة السنن والآثار: 124/1.

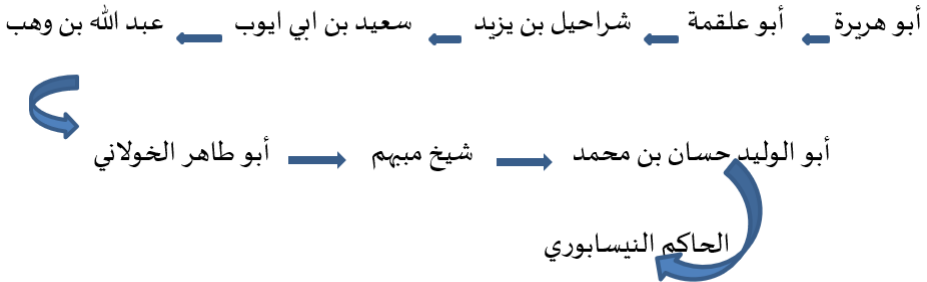
⁴ انظر معرفة السنن والآثار: 124/1.

⁵ تذكرة الحفاظ، م. س: 504/2.

⁶ الأنساب، م. س: 211/5.

روى عن: عبد الله بن وهب، وسفيان بن عيينة، وسعيد الآدم، وغيرهم. وروى عنه: مسلم، وأبو داود، والنسائي، وابن ماجه... وآخرون. قال عنه الإمام الذهبي: "الإمام الحافظ الثقة"¹، توفي سنة خمسين ومائتين. وقد انفرد الحاكم برواية الحديث من هذا الطريق²، مثل تفرد بطريق أحمد بن عبد الرحمن، وقد تابع أبو طاهر الخولاني بروايته كل من: سليمان بن داود، وعمرو بن سواد، وحرمة بن يحيى، والربيع بن سليمان، وعثمان بن صالح، وأحمد بن عبد الرحمن.

ثانياً- مشجر طريق حديث التجديد من رواية أبي طاهر الخولاني (ت250هـ):



المبحث الخامس: اعتبار الرواية من طريق سليمان بن داود (ت253هـ):

أولاً: توثيق الراوي، وبيان المتابعة في روايته:

الراوي سليمان بن داود بن حماد. كنيته أبو الربيع، ونسبه: المهري المصري، قال ابن الأثير: "هذه النسبة إلى مهرة بن حيدان بن عمرو بن الحاف بن قضاة، قبيلة كبيرة"³. حدث عن: عبد الله بن وهب، وعبد الملك بن عبد العزيز بن الماجشون، وإبراهيم بن حماد بن عد الملك. وحدث عنه: أبو داود، والنسائي، وزكرياء بن يحيى الخولاني، وغيرهم. قال عنه الإمام الذهبي: "ثقة فقيه"⁴. توفي أول يوم من ذي القعدة سنة ثلاث وخمسين ومائتين. وقد خرَّج الرواية من طريقه: أ- الإمام أبو داود (ت275هـ)⁵. ب- الحافظ أبو عمرو عثمان بن سعيد

¹ سير أعلام النبلاء، م. س: 62/12.

² قال الحاكم: سمعت الأستاذ أبا الوليد، يقول: كنت في مجلس أبي العباس بن شريح، إذ قام إليه شيخ يمدحه، فسمعتة يقول: حدثنا أبو طاهر الخولاني، حدثنا عبد الله بن وهب (...). انظر المستدرک على الصحيحين، 552/4.

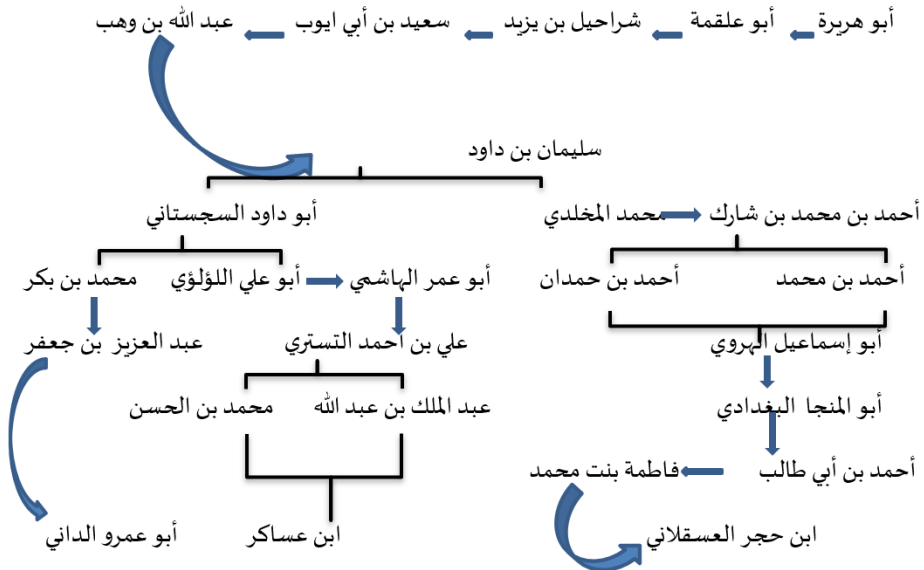
³ الجزري عز الدين بن الأثير، الباب في تهذيب الأنساب، بيروت، دار صادر، د. ط، 1400هـ، 1980م: 272/3.

⁴ الكاشف، م. س: 459/1.

⁵ قال: حدثنا سليمان بن داود المهري، أخبرنا ابن وهب (...). انظر السنن: 313/4.

الداني (ت444هـ)¹. ج- الحافظ ابن عساكر (ت571هـ)². د- الحافظ ابن حجر (ت852هـ)³. أخرج الرواية أبو داود في السنن، ومن طريقه رواه أبو عمرو الداني في كتاب الفتن إلى محمد بن بكر، كما رواه من طريقه ابن عساكر في التبيين إلى أبي علي اللؤلؤي. وهنا متابعة تامة في الإمام أبي داود بين الراويين. والرواية أيضا أوردها ابن حجر، بإسناده إلى سليمان بن داود من طريق أخرى، وفي الإسناد متابعة تامة لأبي داود في شيخه سليمان بن داود.

ثانياً- مشجر طريق حديث التجديد من رواية سليمان بن داود:



المبحث السادس: اعتبار رواية أحمد بن عبد الرحمن (ت264هـ):

أولاً: توثيق الراوي، ومتابعة روايته:

الراوي أحمد بن عبد الرحمن بن وهب بن مسلم، ابن أخي عبد الله بن وهب. يُكْتَبُ: بأي عبيد الله⁴. روى عن: إسحاق بن الفرات التجيبي، ومحمد بن إدريس الشافعي، وعمه عبد الله بن وهب، وغيرهم. وروى عنه:

¹ قال: أخبرنا عبد العزيز جعفر، قال: حدثنا محمد بن بكر بن محمد، قال: حدثنا أبو داود سليمان بن الأشعث، قال: حدثنا سليمان بن داود المهري، أخبرنا ابن وهب (...). انظر السنن الواردة في الفتن: 743/3.

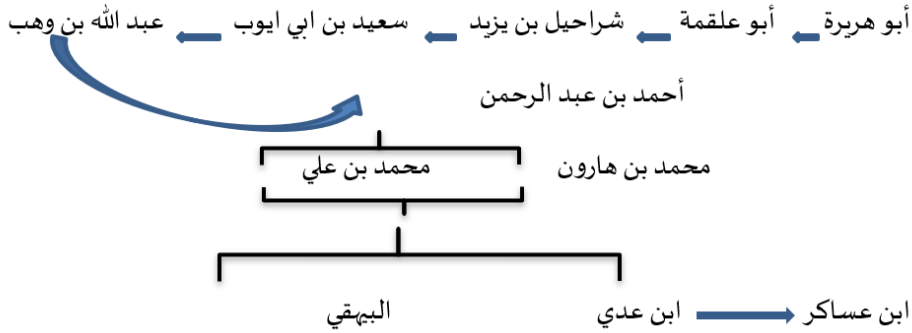
² انظر التبيين، ص: 51.

³ انظر توالي التأسيس: ص: 45.

⁴ الذهبي محمد بن أحمد، المقتنى في سرد الكنى، تخ: محمد صالح عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، د. ط، 1408 هـ: 380/1.

مسلم، وإبراهيم بن عبد الله الأصبهاني.. وآخرون. قال عنه عبد الرحمن بن أبي حاتم: "ثقة"¹، غير أن النسائي وابن الجوزي ذكراه في الضعفاء²، قال ابن عدي: "ومن ضعفه أنكر عليه كثرة روايته عن عمه"³. مات سنة أربعين وستين ومائتين⁴. روى من طريقه: ابن عدي⁵، والبيهقي⁶، بسندهما إلى أحمد بن عبد الرحمن، ورواه وابن عساکر⁷ من طريق ابن عدي، وبين الحافظين البيهقي وابن عدي متابعة تامة في شيخهما محمد بن هارون، ومحمد بن علي، وقد خرّجا الحديث من روايتهما.

ثانياً- مشجر رواية أحمد بن عبد الرحمن (ت264هـ):



المبحث السابع: اعتبار رواية الربيع بن سليمان المرادي (ت270هـ):

أولاً: توثيق الراوي، ومتابعة روايته:

الراوي الربيع بن سليمان بن عبد الجبار بن كامل. يكتفى: أبو محمد. نسبه المرادي⁸. روى عن: عبد الله بن وهب، ومحمد بن إدريس الشافعي، وأسد بن موسى، وغيرهم. وروى عنه: أبو داود، والنسائي، وابن ماجه، والرازي، وغيرهم، وقال أبو حاتم الرازي: "صدوق ثقة"⁹. توفي سنة سبعين ومائتين.

¹ الجرح والتعديل، م. س: 59/2.

² الضعفاء للنسائي، ص: 23. والضعفاء والمتروكين لابن الجوزي: 75/1.

³ الكامل، م. س: 184/1.

⁴ تقريب التهذيب، م. س، ص: 717.

⁵ قال ابن عدي: أنبأنا محمد بن هارون بن حستان، ومحمد بن علي بن الحسين، قالوا: حدثنا أحمد بن عبد الرحمن بن وهب، قال: أنبأنا ابن وهب (...). انظر الكامل في ضعفاء الرجال، 204/1.

⁶ قال البيهقي: أخبرنا محمد بن هارون بن حستان، ومحمد بن علي بن الحسين، قالوا: حدثنا أحمد بن عبد الرحمن بن وهب (...). انظر معرفة السنن والآثار: 124/1.

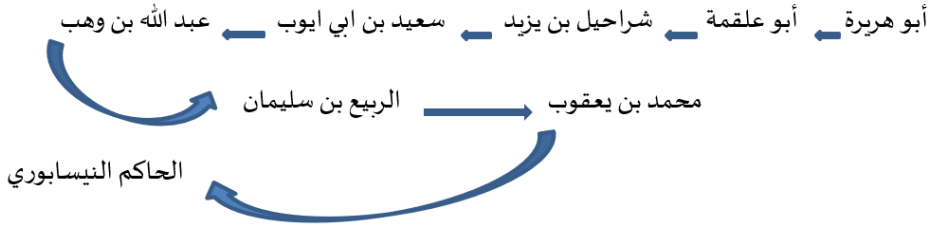
⁷ قال ابن عساکر: قال أبو أحمد، أنبأنا محمد بن هارون بن حستان، ومحمد بن علي بن الحسين، قالوا: حدثنا أحمد بن عبد الرحمن بن وهب، قال: أنبأنا ابن وهب (...). انظر تبين كذب المفتري، ص: 45.

⁸ الكاشف، م. س: 304/1.

⁹ الجرح والتعديل، م. س: 333/1.

وقد افرد الحاكم برواية الحديث من هذا الطريق¹، بسنده إلى ابن وهب، من طريق الربيع بن سليمان الذي يتابع الرواة الستة — سليمان بن داود، وعثمان بن صالح، وأحمد بن عبد الرحمن، وعمرو بن سواد، وأبي طاهر الخولاني، وحرملة بن يحيى — في شيخهم ابن وهب متبعة تامة.

ثانياً- مشجر طريق حديث التجديد من رواية أبي طاهر الخولاني (ت250هـ):



خاتمة

إن مكتبة المناهج الحديثية المعاصرة أعتقد أنها تفتقر إلى دراسات وافية في مستوى نظرية الاعتبار الحديثي مع ما لها حضور مهم في مجال علم الحديث، الذي تلقته الأمة بفائق العناية ونشطت للاهتمام به.

فيما مرّ اتجه موضوعه الدراسة في عملية الاعتبار الحديثي إلى التركيز بالأساس على حديث المجتدين، والمعروف بحديث "المبعوث على رأس المائة"، فكان موضوع الدراسة ومحورها، للتعرف على طرق أدائه وكيفية تحمله من جهة إسناده، وذلك بالقدر الذي يتسع له الحيز من هذه الدراسة. وقد جاءت المتابعات والشواهد لتفيد الجزم ونفسي إلى التواتر المعزز لصحته، فاحتمال الخطأ من هذه المتابعات والشواهد المطابقة لمعايير الجرح والتعديل كلها غير ممكن، مما يضاعف أهمية الاعتبار الحديثي كمنهجية لإثبات وثاقة الأسانيد وملاحقة خط التحمل والأداء للرواة والمحدثين، كما هي مقتضيات الصنعة الحديثية الأصيلة.

¹ قال الحاكم: حدثنا أبو العباس محمد يعقوب، حدثنا الربيع بن سليمان بن كامل المرادي، حدثنا عبد الله بن وهب (...). انظر المستدرک على الصحيحين، م. 552/4. سن: 4.

لائحة المصادر والمراجع

- أبو الفداء ابن كثير، البداية والنهاية، بيروت، دار الفكر، دون تاريخ الطبع.
- أبو القاسم علي بن عساكر، تبیین كذب المفتري، دمشق: دار الفكر، ط: 2، 1399هـ.
- أبو القاسم علي ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، دمشق، دار الفكر، ط 2، 1399هـ.
- أحمد بن علي بن منجويه، رجال مسلم، بيروت، دار المعرفة، ط 1، 1407هـ.
- أحمد بن تيمية، مجموع الفتاوى، دار الوفاء، ط 3، 1426هـ.
- أحمد بن مصطفى الشهير بطاش كبرى زاده، مفتاح السعادة ومصباح السيادة، بيروت: دار الكتب العلمية.
- البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، التاريخ الكبير، بيروت، دار الفكر.
- البزار عمر بن علي، الأعلام العلية في مناقب ابن تيمية، بيروت: المكتب الإسلامي، 1400هـ.
- البغدادى أحمد بن علي الخطيب، تاريخ بغداد، المدينة المنورة، المكتبة السلفية.
- البهقي أحمد بن الحسين، معرفة السنن والآثار، بيروت، ط 1، 1412هـ، 1991م.
- البهقي أحمد بن الحسين، مناقب الإمام الشافعي، القاهرة، مكتبة دار التراث، ط 1، 1490هـ.
- التبريزي محمد الخطيب، مشكاة المصابيح، بيروت، دار الأرقم بن أبي الأرقم، د. ط.
- الجراني أبو عبد الله بن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال، لبنان، دار الفكر، ط 3: 1409هـ.
- الجزري الحافظ ابن الأثير، جامع الأصول في أحاديث الرسول، مطبعة الملاح، 1972م.
- الجزري عز الدين بن الأثير، اللباب في تهذيب الأنساب، بيروت، دار صادر، د. ط، 1400هـ.
- جمال الدين ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، بيروت، دار صادر.
- عثمان بن سعيد المقرئ، السنن الواردة في الفتن، ط 1، السعودية، دار العاصمة، ط 1، 1416هـ، 1995م.
- عبد الله بن محمد بن الصديق، توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، المدينة المنورة، دار الكتبي، ط: 1، 1411هـ، 1990م.
- الحموي ياقوت البغدادي، معجم الأدباء، بيروت، دار الفكر، ط 1، 1400هـ، 1980م.
- الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، مكتبة المعارف، 1403هـ، 1983م.
- أبو الفداء ابن كثير، النهاية في الفتن والملاحم، القاهرة، دار الحديث، دون تاريخ.
- الذهبي محمد بن أحمد، الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1403هـ، 1983م.
- الذهبي محمد بن أحمد، المقتنى في سرد الكنى، المملكة العربية السعودية، د. ط، 1408هـ.
- الذهبي، سير أعلام النبلاء، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1425هـ، 2004م.
- الرازي ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1372هـ، 1952م.
- محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، بيروت، دار الفكر، 1414هـ.

- محمد بن أبي بكر أيوب، أحكام أهل الذمة، الدمام: دار ابن حزم، ط 1، 1418هـ، 1997م.ز.
- سليمان بن الأشعث الأزدي، السنن، بيروت: دار ابن حزم، ط: 1، 1418هـ، 1997م.
- السمعاني محمد بن منصور، الأنساب، بيروت: دار الجنان، ط: 1، 1408هـ، 1988م.
- السيوطي عبد الرحمن بن أبي بكر، طبقات الحفاظ، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1403هـ.
- محمد العظيم آبادي (ت1329هـ)، عون المعبود شرح سنن أبي داود، المدينة المنورة، المكتبة السلفية، ط: 3، 1399هـ، 1979م.
- عثمان بن عبد الرحمن بن الصلاح، معرفة أنواع علم الحديث، لبنان، مؤسسة الرسالة، 1420هـ.
- الطبراني سليمان بن أحمد، المعجم الأوسط، القاهرة: دار الحديث، ط: 1، 1417هـ، 1996م.
- عبد الفتاح أبو غدة، لمحات من تاريخ السنة، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ط: 1، 1404هـ.
- العجلوني إسماعيل بن محمد، كشف الخفاء ومزيل الإلباس، بيروت، دار الكتب العلمية.
- العراقي عبد الرحيم بن الحسين، التبصرة والتذكرة المعروفة بألفية العراقي في علوم الحديث، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ط 1، 1418هـ.
- العسقلاني أحمد بن علي، تقريب التهذيب، ط 1، بيروت، دار الفكر، ط 1، 1415هـ، 1995م.
- علي المتقي الهندي، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1405هـ.
- الكرمي مرعي بن يوسف، الشهادة الزكية، بيروت، دار الفرقان، ط 1، 1404هـ.
- محمد بن جماعة، المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي، دمشق: دار الفكر، 1406هـ.
- محمد بن إبراهيم بن الأكفاني، إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد، بيروت، مطبعة حيدر.
- محمد بن حبان الدارمي، الثقات، الهند: دائرة المعارف العثمانية، ط 1، 1393هـ، 1973م.

صورة الأم وسميائيتها؛

بين قيم الجماهير الرياضية وتمثلاتهم الثقافية

ذ. شرقاوي الزحافي

طالب باحث بسلك الدكتوراه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجديدة

المغرب

الملخص

إن البحث في موضوع الأم العربية وسميائيتها في النصوص السردية والمشاهد البصرية سفر شيق، و في الوقت نفسه مغامرة و صدفة إذا فقدت بوصلة السفر؛ سفر شيق، لأنه يُمكن المسافر (المشاهد، و المتلقي، و المتفاعل..) من معرفة هذه خطابات سواء تشاكرت أو تقاطعت مكوناتها، ومن ثمة، يُمكنه من امتلاك ما تتلقاه ذاته وأفراد عالمه العربي إلى حد ما؛ ومغامرة من باب الصدفة، لأن طريقة السفر وطُرقه قد تصير ملتوية إذا فُقدت البوصلة حول ما هو ثقافي ذاتي وحضاري موضوعي.. مما يجعل البحث في هذه الخطابات المركبة محفوفًا بإشكالات كثيرة.

لذلك، حاولنا، من منظورنا، تحديد حدود اشتغالنا في موضوع: "صورة الأم وسميائيتها؛ بين قيم الجماهير الرياضية وتمثلاتهم الثقافية" إيمانًا منا بأنه خطاب "يمثل كلية سميائية" ويهدف إلى تبليغ رسالة وحيدة ومحددة في الوقت نفسه، لا يمكن أن يخطئ القارئ العربي وطاقاتها.

وبما أن الأم العربية شكلت ومازالت تشكل الذاكرة الثقافية واستمرارية حضور القيم، لغويا وبصريا، بين المرسل وجماهير التلقي؛ إذ تعمق التواصل على المستوى التقريبي والمستوى الضمني؛ فهي بمثابة فضاء مُدمج تلقت داخله تمثلات ذهنية متعددة بعضها مدرك حسا وبعضها الآخر مفتوح تجريدا، مما يزيد من إجرائية رصد مكوناتها وبنائها وتعميق تحليلها. وتكمن أهمية هذا الموضوع في محاولة ارتباطه بانفعالات الجماهير الرياضية المرتبطة بعدة مكونات تاريخية ودينية وأخلاقية، وثقافية واجتماعية..

الكلمات المفتاحية:

الأم الحقيقية، البنية لغوية، التكون البصري، التواصل، الجماهير الرياضية المغربية، التأثير العربي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الزحافي، شرقاوي. (2025، غشت). صورة الأم وسميائيتها؛ بين قيم الجماهير الرياضية وتمثلاتهم الثقافية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 238-248.

تقديم:

إن الباحث في الخطاب البصري العربي والمغربي الراهن يلاقه فيض هائل من مواضيعه المتميزة في سياقات عديدة، مما يدفعه إلى محاولة قراءة هذا التميز وإعادة التفاعل معه وفهم إنتاج معانيه وتمدد دلالاته، انطلاقاً من ذاته والنصوص المكتوبة حوله والجماليات المتفاعلة معه؛ قصد كشف علاماته وامتلاكه قراءة وتحليلاً -امتلاكاً للذات التي فعلته والثقافة التي أنتجته وعززته- وفق الكامن فيه والممكن الجديد حوله، ومن أبرز هذه المواضيع؛ موضوع صورة الأم العربية في النصوص اللغوية والمشاهد البصرية الرياضية، لِمَا لَهُ (أي الموضوع) من دور فعال في تفعيل الثقافة المغربية والعربية وتفاعل الجمهور العربي حسياً وحركياً معها، وهي بهذا المعنى نبش في تفاعلات جماهير التلقي ورصد لاستجاباتهم المتعددة.

إنها تعمق التواصل بين المرسل وجماهير المرسل إليه عبر مثير الاحساس العربي الإنساني؛ أي إنها تشكل مثيراً حسياً وبصرياً يبني الشعور بدور الأم العربية في السياق التلقي الجماهيري.. ولذلك نجد صورة الأم العربية شكلت ومازالت تشكل الذاكرة الثقافية واستمرارية القيم بين المرسل وجمهور التلقي..

وتكمن أهمية دراسة صورة الأم العربية وتجلياتها في محاولة إبرازها عدة مكونات تاريخية ودينية وأخلاقية، وثقافية واجتماعية.. بين سياقي الإنتاج والتلقي، مما يدعو إلى الوقوف عند مجموعة من السياقات المرتبطة بحضورها بملاعب كرة القدم بكأس العالم قطر 2022، بَعْدَهُ مناسبة عالمية مهمة تحضر فيها صورة الأم المغربية والعربية بشكل متميز ومثير في مشهد تواصل الجماهير المغربية والعربية.

كيف تجلت صورة المرأة الأم في النصوص اللغوية والمشاهد البصرية؟

إلى أي حد أغنت صورها بناء الذاكرة المغربية وعززت الثقافة الإنسانية وأكدت القيم العربية المشتركة؟

1. الأم العربية في مشهد ثقافة "السردية"¹ العربية.

1.1. الأم في المعاجم العربية:

اشتقت الأمومة من الأمّ، وأمّ كل شيء: معظمه، ويقال لكل شيء اجتمع إليه شيء آخر فضّمّه: هو أمّ له. وأم كل شيء: أصله وما يجتمع إليه غيره، كما نجد كلمة الأم وردة في سياقات كثيرة من أبرزها: "أم القرى" بمعنى مكة المكرمة مشرق الإسلام، و "أم النجوم" بمعنى المجرة، وهي منطقة سماوية بيضاء قوامها نجوم كثيرة²، لا

¹ السردية هي توالي الحالات والتحويلات.. للتوسع؛ ننظر: محمد القاضي وآخرون: معجم السرديات، دار محمد علي للنشر، ط 1، تونس، 2010.

² ابن منظور: لسان العرب، المجلد الثاني عشر، مادة أم، دار صادر، لبنان - بيروت، 1300هـ، ص: 31 و 32 (بصرف).

يدركها البصر المجرد/ لا تدرك بالعين المجردة، ويشبهها شعراؤنا العرب بالنهر تشبيها بليغا قائلين 'نهر المجرة'، وهناك 'أم زفر' كناية عن الدنيا و 'أم مثواك' كناية عن صاحبة المنزل الذي تقيم به، و'أم الرمح' كناية عن الراية تلتقي لديها وترجع إليها جميع الرماح وغيرها من الآلات الحربية القديمة.

والأمومة احساس عند الإناث من الحيوان والإنسان، تدفع الى رد الفعل تجاه ما تحس به..

جاء في معجم العين للخليل التحديد التالي: "الوالدة، وجميع: الأمهات... وتفسير الأم في كل معانيها: أمة؛ لأن تأسيسه من حرفين صحيحين، والهاء فيه أصلية، ولكن العرب حذفوا تلك الهاء إذا أمنوا اللبس. ويقول بعضهم في تصغير (أم) أميمة. والصواب: أمية، ترد إلى أصل تأسيسها ومن قال: أمية صغرها على لفظها، وهم الذين يقولون [في الجمع]: أمات.

الأم والدة، ولكن ليست كل والدة أمًا، أي تحمل صفاتها. فالأم من الأمومة، وولدت المرأة ولادا وولادة، وأولدت: حان ولادها. أما "الوليدة: الأمّة"¹ ولم تختلف المعاجم العربية في ذلك.

وقد ورد المفهوم في لسان العرب حيث نقرأ ما يلي: "أم الشيء: أصله. الأم والأمة بمعنى: الوالدة.. يقال أمت المرأة تؤم أمومة: صارت أمومة وأمت ولدا صارت له كالأم تغذيه وتربيته"².

قال الليث: "يقال تأمت فلان أمًا إذا اتخذها لنفسه أمًا، قال: وتفسير الأم في كل معانيها أمة لأن تأسيسها من حرفين صحيحين والهاء فيها أصلية، ولكن العرب حذفوا تلك الهاء؛ إذ أمئوا اللبس"³.

ومن هنا، كانت الأم أصل الأشياء: "أم الشيء: أصله. والأم والأمومة: الوالدة".

أما الجوهري فقال: "أصل الأم أمهة، لذلك تجمع على أمهات"⁴.

وأمت تؤم أمومة: صارت أمًا. "وقال ابن الأعرابي في امرأة ذكرها: كانت لها عمّة تؤمها، أي تكون لها كالأم. وتأمها واستأمتها وتأممتها: اتخذها أمًا.

قال الكُميت:

ومن عجب، بجيل، لعمُر أم غدتك، وغيرها تتأمتها

¹. المرجع نفسه، الجزء الرابع، ص: 398.

². ابن منظور: لسان العرب، م. ج 12، م. أم، ص: 29.

³. المرجع نفسه، ص: 29.

⁴. المرجع نفسه، ص: 28.

غذتك، وغيرها تتأميمها وفي مختار الصحاح - كذلك - "أم الشيء أصله.. والأم والودة والجمع أمّا وأصل الأم أمّه ولذلك تُجمع على أمّات وقيل الأمّات للناس والأمّات للبهائم"¹.

إن لكلمة - الأم - من الإيجاءات والمعاني، ما ليس لكلمة - الوالدة - لأن في الأمومة معنى رفيعا يسمو بالمرأة إلى مراتب عليا في المعاجم وكلام العرب من شعر ونثر شرقا وغربا، قديما وحديثا.

2.1. الأم في الخطاب الديني الإسلامي:

فرق القرآن الكريم بين كلمتي الأم والوالدة تفريقاً واضحاً؛ إذ ورد لفظ الأم ست وثمانين (86) مرة، وجاء لفظ الوالدة مئة وأربع (104) مرات. وعند قراءتنا لها قراءة متأنية يتبين لنا أن القرآن الكريم ترجم المعنى المقصود باللفظ المناسب (الأم): فقد أطلق الله تعالى لفظ الوالدة على المرأة التي تنجب الابن مهما كانت مواصفاتها وصفاتها، حسنة أو قبيحة؛ فقال تعالى: «والوالدات يرضعن أولادهنّ حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة» (البقرة: 233).

لقد جعل الله الوالدة محل بر وإكرام كالوالد لا فرق بين الشيء منها والحسن من حيث وجوب البرّ بها، لقوله تعالى: «وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا» (الإسراء: 23) حتى لو كانت الوالدة بغيا أو كافرة. أما لفظ الأم فقد أطلقه الله تعالى على الأصل الطيب الكريم قال عز وجل: «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا..» (الأحزاب: 15). وفي قوله تعالى: "إذ أوحينا إلى أمك، أن اقدفيه في التابوت.." وكذلك في قوله: "فرجعناك إلى أمك كي تقر عينها.." (سورة طه).

بناء ما تقدم، تتوصل إلى أن معنى الأمومة يتجاوز حالة الحمل والوضع والإرضاع إلى الشعور بالعلاقة الخاصة، فقد ذكر القرآن الكريم أن زوجات الرسول - صلى الله عليه وسلم - هن أمّات المؤمنين، فقال تعالى: «النبئيّ أولى بالمؤمنين من أنفسهم وأزواجه أمّهاتهم» (الأحزاب: 6). وليؤكد هذا الفارق بينها يشير إلى أن الأم قد تكون هي التي تحمل وتضع وترضع وقد لا تكون فيقول تعالى: «وَأُمّهَاتُكُمُ اللَّائِي أَرْضَعْنَكُمْ» (النساء: 23)؛ أي هناك أمّات مرضعات (ك حليمة السعدية)، ويحملن معنى الأمومة، وصفاتها، وهذا لا يعني نفي كون الأم هي الوالدة وإنما يوضح فروقا بينها، ولهذا يقول تعالى: «يَخْلُقُكُمْ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ خَلْقًا مِّن بَعْدِ خَلْقٍ» (الزمر: 6). ولا ينتقص واحد من هذه المعاني من قدر الأم أو الوالدة في شيء، لقوله تعالى: «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ، وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ» (لقمان: 14).

¹ اسماعيل بن حماد الجوهري: مختار الصحاح، مج 1، ط2، لبنان - بيروت، 1979م، ص: 10.

لقد أوصى القرآن الكريم بالأم، لفضلها ومكانتها ودورها وقال النبي صلى الله عليه وسلم: "الجنة تحت أقدام الأمهات".

3.1. الأم في الشعر العربي:

حظيت الأم بمكانة كبيرة في الشعر العربي القديم، قديماً وحديثاً، حيث ذكرها الشعراء بصفاتها وقيمتها ورصدوا دورها في تربية الأطفال على قيم الثقافة العربية والإسلامية والإنسانية، فهذا واحد من العصر العباسي (ابن الرومي) يقول:

وإن الذي تسترحم الأم ابنها بها وبه لا شك أرحم راحم
وفي عصر النهضة والحدثة ستغير كتابة شعرائه¹ حول الأم-المرأة وفق الرؤية النابعة من "فكر متجدد" عام مرتبط بسياق فكر قاسم أمين داخل المجتمع العربي، تغيير تجاوز -إلى حد ما- الرؤية المحافظة التي حصرت دور الأم في الإنجاب والإرضاع، إلى رؤية أشمل رفعت من مكانتها في المجتمعات العربية، نقرأ، منها، ما جاء في: قصيدة حافظ إبراهيم في الآتي:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق
الأم روض إن تعده الحيا بالري أوزق أيما إيزاق
الأم أستاذ الأساتذة الألى شغلت مآثرهم مدى الآفاق

وقصائد عديدة لمحمود درويش نذكر منها:

-... أعرف قهوتي

وقهوة أُمي، وقهوة أصدقائي...

-... أمهات يقفن على خيط ناي...

يتضح لنا -من خلال ما تقدم- من الأبيات الشعرية، المكانة التي تحتلها الأم في الثقافة العربية- بعيداً الأم "الصبغة العاطفية... وقاعدة بيولوجية..."² مع مجموعة من الشعراء، رصدت صفاتها من تضحية، وحنان، ووفاء، وحب

¹. ومعه شعراء الحدثة الكلاسيكيين من أمثال أحمد شوقي، ناصيف البازجي، حافظ إبراهيم، علي الجارم ومعروف الرصافي. للتوسع انظر: شرقاوي الزحاني: الأم الحقيقية والرمز في شعر محمود درويش: بحث نيل شهادة الإجازة في الآداب والفنون، الكلية المتعددة التخصصات بحريكة، إشراف: د. ليلي الحلفي، 2016، المغرب.

². فايز قطار: مجلة عالم المعرفة، الأمومة، العدد: 166، الكويت، 1992م، ص: 9.

وفداء ومقاومة ونضال، وهذا يدل على أن "سلوك الأمومة يترجم المشاعر إلى أفعال يمكن ملاحظتها وقياسها"¹، هي الأصل الذي يشرف ويتشرف به كل واحد منا.

2. الأم العربية في المشهد البصري القطري العربي؛

من العلامة اللغوية إلى الصورة البصرية؛ امتداد العلامة وتمدد المعنى.

يمكن عدّ الانتقال من مواقع الأم العربية في النصوص اللغوية إلى حضورها في المشاهد البصرية؛ سيرورة داخل الحياة الاجتماعية تأخذنا إلى تتبع علامات -من نحن- عبر "الهوية"² والالتقاء وكيف نتواصل أفرادا وجاعات، وفي الوقت ذاته، دعوة منهجية مستلهمة من الطرح السوسيوي القائل ما معناه: "السميائيات أعم من اللسانيات، تدرس العلامات داخل الحياة الاجتماعية"، ولفهم هذا الحضور لابد من استحضار، كذلك، التمثيل البارقي، للعلامات مادام أنه يشكل "لغويا وأيقونيا-بصريا"³؛ حيث يؤدي كل منها وظائف تواصلية محددة، نرصد أبرزها في الآتي:

1.2. الأم العربية وامتداد مكانتها: من اللغوي إلى المرئي.

يمكن، ها هنا، رصد استراتيجية التمدد/التدرج بين البصري والسردى⁴ داخل النسق الثقافي العربي في كأس العالم قطر، من اللغوي إلى البصرية؛ في ملامح وملاحم عبر الآتي:

يجد المتأمل في علاقة البصري -صورة الأم العربية- والسردى النصوص سابقة عن زمن المندبال -المتعلقة بالأم- والحاضرة فيه ثقافيا وقيمتيا ومؤطرة عموما لسلوكات جمهور التلقي حوله؛ فأى سلوك ينتجه أفراد الجمهور العربي سواء في الزمكان⁵ ذاته أو في امتداد زمن البث أو الزمن المسترجع ما بعد البث المباشر⁶ أو في مكان آخر تتواجد في الجماهير العربية المتابعة للمشهد... إذ كل واحد يحيل على الثاني والعلاقة بينهما امتداد، وهو الأمر نفسه بين البصري والسردى (بصري-زمني/سردى-مكاني) على الرغم من أن كل واحد منهم مستقلا لكن يمكن

¹ . المرجع نفسه، ص: 12.

² . العلامات الدالة على الهوية: الشارات والشعارات: وهي علامات تشير إلى انتماء الفرد إلى جماعة اجتماعية أو اقتصادية. وتمثل وظيفتها في إبراز تنظيم المجتمع، والكشف عن العلاقات القائمة بين الأفراد والجماعات. للتوسع ننظر؛ بيبير غيرو: سميائيات التواصل الاجتماعي، إعداد وترجمة: محمد التهامي العماري (حقول سميائية)، منشورات مجموعة من الشباب الباحثين في اللغة والآداب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-مكناس -المغرب، 2007، ص: 28.

³ . Roland Barthes, « Rhetorique de l'image » Communications, no. Recherches sémiologiques, 1964, P.40.

⁴ . يرى كرياس الصورة نصا سرديا، ونرى الوصف في السرد رسما بالكلمات، من هنا يمكن عد تمديد الأول في الثاني امتدادا.

⁵ . توليف الزمان والمكان في الأبيات السردية يسمى الكرونوتوب (Chronotope) حسب "باختين"؛ ولعل ما دفعه إلى نحت هذا المفهوم هو الطرح التي تبناه علماء الطبيعة والفيزياء قبله، من أجل الفصل بين الزمان والمكان. للتوسع ننظر: عبد النبي ماخوخ: فلسفة نيوتن الطبيعية: 1-الزمان والمكان، مؤسسة مفاتيح العلوم، ط1، 2010، المغرب، ص: 163-217.

⁶ . قصد به التفاعلات من إعادة مشاهدة الأم العربية بملاعب كرة القدم في كأس العالم قطر 2022..

أن يشكل علاقة استجابة وامتداد داخل هذا النسق، ويتضح هذا مع تفاعلات الصحافة العربية ورواد المواقع الاجتماعية حول صورة الأم العربية.

2.2. الأم العربية والتمدد الواسطي: بين اتصال ملامح وانصهار الملامح

يتم هذا التمدد حين نجد المواقع الصحفية العربية وغيرها تفاعلت مع صورة الأم العربية في ملاعب كرة القدم قطر، وذلك حين يتداخل اللغوي مع البصري؛ بمعنى حين يتم إرفاق صورتها بتعليق أو تعليق الصحافة العربية¹ وغيرها.. فعلى الرغم من أن صورتها تم التقاطها في زمن فريائي معين ومكان مادي محدد لكنها اتخذت ملامح وسائطية في خطاب "الصحافة"² العربية الرقمية.. محققة تواصلًا خارج المكان والزمن اللذان أنتجت فيها، بحيث لا يمكن قراءة صورتها دون النص المرفق بها، فهما عبر هذا الخطاب متكاملان (صورة-نص) ومنصهران غير قابلان للفصل، ويجسد هذا التمدد "درجات التقارب بابرار شكل التراكيب والدلالة التي يولدها"³



¹ .نظر؛ المواقع الصحفية والإخبارية الآتية: الجزيرة العربية- شهاب- الأناضول صباح- تي آر تي عربي- الوطن نيوز- هيومن نيوز- جريدة الراية- هسبريس..
² . "يعرف المهتمون بدراسة لغة الصحافة أنها لغة بسيطة وسهلة.. ومفهومة من قبل الأجيال المختلفة ومن ذوي المستويات الثقافية المتباينة.. لغة تحاول الوصول إلى جميع فئات المجتمع.. يفهمها القارئ العادي والمتفهم.." رحمة توفيق: لغة الصحافة، مجلة كلية الآداب الجديدة، جامعة شعيب الدكالي، ع 15، 2014، المملكة المغربية، ص: 149-150.
³ . عبد المجيد نمسي: سيميائيات الخطاب الاجتماعي؛ دراسة نظرية وتحليلية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت، 2021، ص: 244. (بتصرف).

3.2. طبولوجيا¹ الأم العربية ومواقع التواصل الرقمية: انتشار وتفاعل

تشكل مواقع التواصل الاجتماعي والصحف الرقمية مدخلا مهما لرصد مدى تفاعل الجماهير الرياضية² مع صورة الأم العربية في ملاعب كأس قطر 2022، وتبرز استراتيجية جديدة تكمن في تعويض الجغرافيا الواقعية بالجغرافيا الرقمية؛ حيث دُمج أفراد الجمهور العربي المتابع، سواء متابعة مباشرة أو غير مباشرة، في سياق واحد، حول الصور المعبرة والدالة من كأس العالم قطر، وفق مثيرات ذات مرجعية ثقافية عربية تقابلها تفاعلاتهم تختلف كيفًا من فرد إلى آخر؛ لكنها - في الغالب الأعم - تشكل كلاً مهماً من التعليقات والمشاركات والكتابات.. حول صور لاعبي المنتخب المغربي والعربي وهم يقبلون رؤوس أمهاتهم؛ كما تلخصه في الصور المركبة الآتية:



ارتبطت الصور (السابقة) باستجابات مجموعة من أفراد الجمهور العربي عموماً.. وعلى الرغم من أن أفراد هذا الجمهور كل على حدة له برنامجه اليومي (العملي، أو الدراسي..) في العالم الواقعي أو العالم الافتراضي؛ فإنه منخرط في سياق هذا الحدث المتميز؛ إذ ينخرط مع أفراد الجماهير العربية المنتمية إليه بتمثلاتها ثقافياً ومهوية قبيها، وفي إطار هذا التفاعل يحدث التواصل (بعبير جاكسون) حول صورتها، فتارة يصبح المرسل مستقبلاً متفاعلاً، وتارة أخرى يصبح المستقبل متأثراً ومرسلاً، وهذا يفسر بأن "الجمهور لم يعد المتلقي.. بل أصبح بالفعل.. المنتج ومن يعيد الإنتاج"³ (بتعبير ستوار تبال 2001)؛ أي يعيد إنتاج الرسالة البصرية المعنية وتعليق

¹ . إذا كانت الطبولوجيا حاضرة في مجموعة من الحقول المعرفية قصد دراسة المرتفعات والمنخفضات والتضاريس الجغرافية؛ فإننا هنا نوظفها مفهوماً ينتهي إلى علم البونية لـ "هال" (E.T.HALL) درس به "الكيفية التي ينظم بها الإنسان الفضاء ويستثمره في التواصل مثل المسافات بين المخاطبين، المعار، إعداد المدن..". بيري غيرو: سيميائيات التواصل الاجتماعي، إعداد وترجمة: محمد التهامي العاري (حقول سيميائية)، منشورات مجموعة من الشباب الباحثين في اللغة والآداب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-مكناس -المغرب، 2007.

² . أبو تريكة لاعب المنتخب المصري سابقاً: "ذا موندبال القيم، قطر حافظت على القيم العربية والإسلامية..". من صفحة الـ "أهلاوي" الفيسبوكية.

³ . تونغ تشاو: تحليل مفهوم الجمهور في العصر الرقمي، مدرسة لندن للاقتصاد والعلوم السياسية، ترجمة: منال كبور، مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة، مج: 03، ع، 03، الجزائر، 2022، ص: 24. (نصريف)

عليها. وهذا ما يبرز تغير طبيعة جماهير الصحافة العربية الرقمية وجماهير مواقع التواصل الاجتماعي في عصر "الويب"، بحيث "تم تمكين الجماهير عبر الإنترنت بالوسائل اللازمة لتصبح مشاركة نشطة في إنشاء ونشر الأخبار والمعلومات؛ إذ يتحول القراء إلى مرسلين ومعلقين ومنتجين"¹ وهذا ما يفسر انتشار صورة الأم العربية بكأس العالم قطر 2022، والتفاعل معها، وفي هذا السياق ذاته، قال أحد رواد المواد التواصل الاجتماعي (تويتر): من النادر في كأس العالم قطر 2022 أنه بدأ بمحاولة أوروبية قوية لهدم الأسرة، وانتهى بحضور قوي للأسرة عبر عناق لاعبي المغرب مع أهلهم بعد كل مباراة².

تركيب:

نجد من خلال ما حولنا رصده أن الأم العربية في المقام اللغوي والسياق البصري الرياضي العربي تشكل خطابا اجتماعيا مركبا وخصوصا، يسعى إلى طبع أثره في جمهور التلقي؛ في لغته التواصلية واحساسه العربي وتمثلاته الثقافية، وكذلك، يرمي إلى بنية استراتيجية تنشئة المجتمع العربي من خلال ترسيخ القيم الدينية عبر مشاهد بصرية كصورة الأم العربية في كأس العالم قطر 2022، هذا من جهة، ومن أخرى؛ يُمكن عدُّ دورها في هذا الخطاب، وتحديد البصري منه، ردا على الادعاء الغربي الرامي إلى التشكيك في الثقافة العربية والهادف إلى تفكيك أسرتها كما أظهرته السلوكات الغربية ذات الاشارات المثلية الغربية. ولذلك حاولنا تسليط الضوء على مكانة الأم العربية وسمياتها لغويا وبصريا في الخطاب العربي القديم والراهن؛ وقد خلصنا إلى أن:

الأم العربية لها دور كبير في الخطاب الديني الإسلامي العربي الإنساني؛ صورة الأم العربية بكأس العالم قطر تم تداولها بين عدد كبير من الجماهير العربية من المشرق إلى المغرب العربي؛ صورة الأم العربية حينت الخطاب التربوي والثقافي والأخلاقي العربي؛ صورة الأم العربية بملاعب كأس العالم قطر ردٌّ مناسب على خطاب الكراهية الغربي وسياسات المثلية الغربية.

¹. نفسه، ص: 24. (بصرف)، للتوسع نظر:

Livingstone, S ; Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. Journal of Children and Media, 10(1), . 2016, P-P.4-12.

² . صفحة عبد الرحمن الشقير على "تويتر"، 11، دجنبر، 2022.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- ابن منظور: لسان العرب، المجلد الثاني عشر، مادة أم، دار صادر، لبنان - بيروت، 1300هـ.
- اسماعيل بن حماد الجوهري: مختار الصحاح، م.ج 1، ط2، لبنان - بيروت، 1979م.
- بيير غيرو: سيميائيات التواصل الاجتماعي، إعداد وترجمة: محمد التهامي العماري (حقول سيميائية)، منشورات مجموعة من الشباب الباحثين في اللغة والآداب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-مكناس -المغرب، 2007م.
- تونغ تشاو: تحليل مفهوم الجمهور في العصر الرقمي، مدرسة لندن للاقتصاد والعلوم السياسية، ترجمة: منال كبور، مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة، مج: 03، ع، 03، الجزائر، 2022م.
- رحمة توفيق: لغة الصحافة، مجلة كلية الآداب الجديدة، جامعة شعيب الدكالي، ع 15، 2014، المملكة المغربية.
- شرقاوي الزحاني: الأم الحقيقة والرمز في شعر محمود درويش؛ بحث نيل شهادة الإجازة في الآداب والفنون، إشراف: دة. ليلي الخلفي، الكلية المتعددة التخصصات بخريكة، المملكة المغربية، 2016.
- عبد المجيد نوسي: سيميائيات الخطاب الاجتماعي؛ دراسة نظرية وتحليلية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت، 2021.
- عبد النبي ماخوخ: فلسفة نيوتن الطبيعية: 1-الزمان والمكان، مؤسسة مفاتيح العلوم، ط1، 2010.
- فايز قنطار: عالم المعرفة، الأمومة، العدد: 166، الكويت، 1992م.

المراجع باللغة الأجنبية:

Livingstone, S. Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. Journal of Children and Media, 2016.

Roland Barthes, « Rhétorique de l'image » Communications, no. Recherches sémiologiques, 1964.

المواقع الصحفية العربية والدولية:

الجزيرة - العربية - شهاب - الأناضول - صباح - تي آر تي عربي - الوطن نيوز - هيومن نيوز - جريدة الراية - هسبريس..

ملحق:

نبضات خارج الملعب وداخله... أمهات لاعبي المغرب حاضرات في #المونديال

نبضات خارج الملعب وداخله... أمهات لاعبي المغرب حاضرات في #المونديال

1 الصفحة



نبض

الجمعة ٧ أبريل / نيسان ٢٠٢٢



الرئيسية | عاجل | المغرب | العالم | رياضة | اقتصاد | صحة | منوعات | دول | البث المباشر

منذ 16 أسبوع

برق الإمارات

"بطلات خارج الملعب وداخله" .. أمهات لاعبي #المغرب حاضرات في #المونديال.
#برق_الإمارات #مونديال_قطر #كأس_العالم #كأس_العالم_قطر_2022

السبت، ١ ديسمبر / كانون الأول ٢٠٢٢



In Praise of the Margin: How Ordinary People Resist Social Exclusion - A Review of Asef Bayat's Works

Abdelaali khalifa

PhD Candidate in Sociology,

University Sultan Moulay Slimane

Béni Mellal- Morocco

Résumé

Asef Bayat, professor of sociology and Middle Eastern studies at the University of Illinois, has introduced a novel approach to studying everyday life in Middle Eastern societies. Drawing on historical readings and ethnographic observations mainly from the Iranian and Egyptian contexts, Bayat developed a theoretical framework to examine how marginalized groups resist exclusion, marginalization, and inequality.

Through his works—such as "Life as Politics", "Revolution without Revolutionaries", and "Making Islam Democratic"—Bayat conceptualizes the strategies employed by "informal people" to confront dominant discourses and produce alternative narratives that make their voices heard and enable them to drive social change. To capture these dynamics, he introduced a set of key concepts, including "quiet encroachment", "social non-movements", "street politics", "the political street", and "the art of presence ."

This paper seeks to highlight Bayat's conceptual contribution in analyzing how excluded groups in Arab societies confront economic disparity, marginalization, and social exclusion, and how their everyday practices reveal latent potentials for resistance and change.

Mots clés:

Social non-movements, The Quiet encroachment, informal people, the Art of Presence, Street Politics.

Citation:

Khalifa, Abdelaali. (2025, Août). In Praise of the Margin : How Ordinary People Resist Social Exclusion - A Review of Asef Bayat's Works, N° 8, Tome 2, 2^{ème} Année, P 249-259.

Introduction

Asef Bayat is an Iranian-American thinker and academic who holds the position of Professor of Sociology and Middle Eastern Studies at the University of Illinois. Prior to joining this university, Bayat taught at the American University in Cairo and served as Director of the International Institute for the Study of Islam in the Modern World (ISIM). He also held the position of Chair of the “Society and Culture in the Modern Middle East” department at Leiden University in the Netherlands.

Through his intellectual project, Asef Bayat sought to establish a new hypothesis in the study of everyday life in Middle Eastern societies. He focused on observing the forms and practices of everyday struggle employed by ordinary people and urban marginalized groups to adapt to the complex urban environment and to influence the trajectories of change within their societies in a quiet and silent manner, avoiding direct and public confrontation with the state.

In this regard, Bayat aimed to move beyond a range of theoretical and conceptual frameworks that considered social movements as the primary means of achieving change in this type of society. Instead, he examined the role of marginalized and disenfranchised social groups in the process of change from the perspective of “Social Non-Movements,” viewing them as a dynamic aimed at quiet and silent resistance. Individuals dispersed across society engage collectively in actions that seek to manage their daily lives and expand their gains, a process Bayat terms “The Quiet Encroachment of the Ordinary.”

This paper, therefore, seeks to highlight the main concepts employed by Bayat in his intellectual project, which aims to address the issue of social exclusion within the Arab context, characterized by low levels of economic and social

development, widespread inequality and marginalization, and the unfair distribution of wealth.

The Concept of Social Non-Movements

Bayat employed the concept of "Social Non-Movements" to study the forms of hidden struggle that ordinary and marginalized urban populations engage in daily with the state. Despite the theoretical and scientific validity of the concept of Social Movements in examining the realities of transitional societies marked by fragility, exclusion, and marginalization, Bayat considers this concept to be "limited" in its capacity to reveal the silent and invisible forms of interaction that occur daily between ordinary individuals and the state. This limitation arises because the context in which the concept of Social Movements was developed differs, to some extent, from the socio-historical and political conditions of postcolonial societies, which operate under circumstances distinct from their liberal counterparts.

The concept of "Social Non-Movements," in its general sense, refers to various forms of everyday struggles carried out individually by non-collective actors, which transform into collective actions directed toward the utilization of public resources and into physical presence that generates conflict between ordinary people and the state in public spaces (Bayat, 2010, p. 14). According to Bayat, these forms of struggle take multiple shapes, ranging from the occupation of side streets and sidewalks by street vendors, to women's struggles to obtain their full rights, and including youth behaviors that challenge existing cultural and political frameworks.

Building on this, social non-movements within Middle Eastern societies have come to play an important role in generating a range of everyday struggles aimed at the continuous and ongoing search for opportunities and loopholes that

ordinary people can exploit to enhance their chances of livelihood. They constitute a dynamic of non-ideological actors who embody shared practices characterized by quietness and silence, while avoiding direct confrontation with the state. They represent a long-term mobilization of millions of individuals and households who resist in order to improve their living conditions through a collective effort that spans their entire lives, an effort marked by minimal leadership, ideology, and structured organization (Bayat, 2010, p. 15).

According to this perspective, a non-movement constitutes a dynamic that enables the marginalized and the weak to shape their own politics, making them active actors in political life and the public sphere. The ordinary and routine aspects of everyday life for the disadvantaged carry within them acts of resistance and forms of struggle whose capacity to effect change should not be underestimated.

The most important conclusion that can be drawn from the above is that social non-movements constitute a descriptive/theoretical concept employed by Bayat to overcome a range of other concepts whose theoretical limitations became evident in the study of this type of society. He also sought to move beyond the traditional dichotomies that examined the everyday life of the disadvantaged according to the individual/collective, political/civil, and similar frameworks, as these dichotomies are limited in scope. They remain confined to what is visible and prominent in the relationship between social movements and the state, lacking the capacity to uncover the hidden social and political practices that characterize this relationship and have the potential to effect tangible social and political change (Bayat, 2010, p. 26).

The Concept of the Art of Presence

Asef Bayat uses the concept of "The Art of Presence" to refer to "the courage and creativity to assert collective will in spite of all difficulties, to challenge constraints, to utilize what is available, and to discover spaces that enable the self to appear to others, to be heard, felt, and realized. The art of presence is the fundamental moment in the life of non-movements, that is, in life understood as politics" (Bayat, 2010, p. 26).

It refers to the capacity of the poor from the lower social strata to assert their collective will despite the difficulties they face, to overcome constraints, to make use of what is possible and available, and to discover new spaces that enable them to make themselves heard, seen, felt, and understood (Bayat, 2017, p. 111).

In ordinary everyday life, the politics of presence often manifests as a mechanism through which the disadvantaged seek to overcome the deprivation they experience and to take advantage of everything that can secure them certain gains. During times of revolution and popular protests, however, the disadvantaged (non-movements) move toward greater control of the public sphere, their discourse becomes stronger and bolder, and they tend to engage in organized mobilization and collective action (Bayat, 2017, pp. 111-112).

Through the politics of presence, or "active citizenry" (Bayat, 2004, p. 5), ordinary and dispersed individuals are able to reshape the contours of their lived reality, not through direct or public confrontations with the state, but through the enactment of their everyday life in public spaces in ways that do not conform to the established order.

The Concept of the Quiet Encroachment

The concept of "The Quiet Encroachment" is among the central notions in Bayat's thesis, as he presents it as a reference to a form of political struggle that

is difficult for political theories—whether traditional or contemporary—to explain. It refers to a set of direct collective actions characterized by patience and endurance by dispersed individuals and households as they seek to meet their essential needs (such as land for housing, access to urban services, informal work, and occupation of public space) in a quiet and illegal manner (Bayat, 2000, p. 536).

Thus, this concept fundamentally refers to the ways in which the disadvantaged and deprived attempt to escape the grip of dominant political regimes through a set of direct and silent practices that these actors repeatedly engage in, in defiance of and in violation of the laws enforced within state institutions.

Consequently, the adoption of the strategy of quiet encroachment by ordinary people constitutes an expression of the struggle for "Urban Citizenship" (Bayat & Biekart, 2009, p. 3), enabling them to establish new forms of their urban reality, marked by contradictions, and allowing them to redefine the meaning of urban will and contribute to shaping its destiny. Accordingly, this type of quiet political activity allows the disadvantaged to redefine the meaning of order and public space through their tendency to redistribute social opportunities and resources in a direct and illegal manner.

According to this perspective, it can be argued that the process of quiet encroachment is not so much an expression of protest or revolutionary politics as it is a series of direct actions, both individual and collective, that seize opportunities in light of specific political or social conditions to expand their gains within the public sphere. This renders it a form of unorganized political activity characterized by awareness and flexibility.

The Concepts of Street Politics and the Political Street

According to Bayat, streets and urban public spaces serve as a stage for the enactment of a range of acts of resistance that the disadvantaged engage in to improve their living conditions. Informal urban groups lack the institutional power that would enable them to express their rejection of prevailing conditions (such as through work stoppages); consequently, the street becomes, for these groups, the space in which dissatisfaction and discontent are expressed (Bayat, 2010, p. 11).

Urban spaces that constitute the domain of neoliberal cities have come to provide the specific conditions for the dynamics of conflict between marginalized urban populations and the state. This renders these spaces today instrumental in shaping the nature of ongoing social struggles between the authorities and excluded informal groups.

Thus, while a number of Western-oriented sociological studies regard the Arab street as irrational and apolitical, Bayat rejects this view, considering the Arab street to be distinctly political. It is not merely a space for conflict between the state and marginalized groups over the monopoly of the public sphere, nor is it simply a place where the disadvantaged and poor express their suffering; rather, it is a space in which people shape their identities and expand forms of solidarity. This renders streets a medium through which strangers or passersby can establish implicit communication with one another by recognizing their shared interests and sentiments (Bayat, 2010, p. 12).

Thus, in addition to the role of streets in shaping, expressing, and disseminating discontent, and alongside their function as a form of livelihood capital and a space for generating life opportunities, these spaces also play a powerful symbolic role that transcends the material and physical aspects of streets. They facilitate

the transmission and sharing of collective emotions, shared sensations, and public opinions that drive the everyday practices and expressions of the disadvantaged, which are widely and incidentally expressed in city squares, taxis and buses, on sidewalks, and so forth (Bayat, 2017, p. 105).

The most important conclusion that can be drawn in this context is that the street constitutes a vital arena for the reproduction of social, economic, and cultural life. The disadvantaged do not turn to the street solely to organize demonstrations or acts of protest; they also engage in it to conduct trade, organize funerals, entertain themselves, and carry out social activities.

In this context, actors engage in a struggle with the authorities over the control of public space, which Bayat describes as "Street Politics." This term refers to the set of conflicts that arise between excluded urban groups and the authorities, manifesting within the physical and social spaces of streets, such as back alleys, main streets, hidden spaces used for concealment, and large urban squares. This struggle emerges as a result of the disadvantaged attempting to utilize these spaces in ways that do not conform to the law or public order (Bayat, 1997a, p. 15).

In general, it can be argued, with some qualification, that streets and public squares constitute the primary physical space for the activity of social non-movements and the struggles of deprived classes within transitional societies.

The Concepts of Passive Networks and Active Networks

According to Bayat, the concept of Passive Networks refers to inactive networks that are limited to producing ordinary and routine actions. However, passivity here does not denote withdrawal or concealment; rather, it expresses contentment with ordinary action that is not aimed at effecting change.

According to Bayat, the formation of social identities among ordinary individuals does not take place within legal or formal institutions; rather, it occurs through a set of forms of solidarity established within public spaces such as streets, squares, sports fields, mosques, workplaces, bus stations, universities, and others. These spaces constitute a field of passive networking, which is considered the primary feature in the emergence of social non-movements.

According to Bayat, discussing passive networks refers to the spontaneous forms of communication that occur among individuals who are not bound by collective ties (non-collective actors) and which are based on an implicit recognition of existing forms of similarity among them (Bayat, 1997b, p. 64), such as clothing, hairstyle, body presentation, and so forth (Bayat, 2010, p. 19). This communication may take place directly in public spaces or indirectly through mass media (Bayat, 2010, p. 22). However, the potential threat to shared gains, previously achieved by the non-movement individually and dispersedly through a series of direct actions, can transform passive networks into active networks founded on a certain degree of "organization" (Bayat, 2010, p. 24).

Thus, according to Bayat, active networks refer to a group of individuals who share a common condition and deliberately organize themselves within an active and structured movement. When non-movements achieve certain gains through their direct practices, the defense of these gains takes a collective form, which serves to transform a passive network into active communication and organized resistance.

However, the transition from passive networking to active networking is not a simple matter; it is subject to a range of varying complexities. Social and political crises, for example, may facilitate this transition, whereas the threat of repression, internal divisions, and lack of commitment can hinder it (Bayat, 1997b, p. 64).

Conclusion

Overall, through his body of work, Asef Bayat has sought to examine the ways in which "informal people" in transitional societies influence the course of change within their communities—not by resorting to mass revolutions or organized demonstrations, but rather through the performance of their ordinary daily activities in public spaces in ways that operate outside laws and public order.

Bayat embarked on this intellectual project based on the hypothesis that prevailing theories—particularly "urban social movements," "culture of poverty," "survival strategies," and "everyday resistance"—represent perspectives incapable of analyzing this type of quiet, silent political activity in which millions of individuals engage without being bound by a unified ideology, clear leadership, or structured institutional organization. This limitation led him to propose an alternative perspective, namely the "quiet encroachment on the ordinary," as a theoretical framework capable of capturing the activities of subordinate groups in Third World cities.

Bayat sought to move beyond a set of ethnocentric assumptions that marginalize local agency within Middle Eastern societies, portraying their populations as groups incapable of organization or rational thought, and viewing their public spaces as arenas of chaos and violent uprisings rather than as domains for expression and free debate. In response, Bayat argues that the Western model of social and political organization is not the only viable option; marginalized groups within transitional societies can generate alternative forms of political action practiced outside formal institutional frameworks, with the aim of improving their living conditions and effecting change within their communities.

Références

- Bayat, A. (1997a). Street politics: Poor people's movements in Iran. New York, NY: Columbia University Press.
- Bayat, A. (1997b). Un-civil society: The politics of the "informal people". *Third World Quarterly*, 18(1).
- Bayat, A. (2000). From 'Dangerous Classes' to 'Quiet Rebels': Politics of the urban subaltern in the Global South. *International Sociology*, 15(3).
- Bayat, A. (2004). The art of presence. *ISIM Newsletter*, 14(1).
- Bayat, A., & Biekart, K. (2009). Cities of Extremes. *Development and Change*, 40(5), 815–825.
- Bayat, A. (2010). Life as politics: How ordinary people change the Middle East (1st ed.). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bayat, A. (2017). Revolution without revolutionaries: Making sense of Arab Spring. Stanford, CA: Stanford University Press.

Navigating Cultural Barriers in Education: Adaptation Strategies of Foreign Teachers in China

Fatima Mellouk

Ph.D. student affiliated to Applied
Communication in Context laboratory,
Faculty of Letters and Human Sciences at
Mohammed First University
Oujda - Maroc

Résumé

Teaching in a foreign country presents its own challenges, such as cultural barriers and misunderstandings. Different cultures have different communication styles, behaviors, and educational expectations. These differences affect both teaching effectiveness and student engagement. These barriers may show up in areas such as language use, disciplinary approaches, or differing perceptions of authority and participation. This study explores how foreign teachers in China adapt to these challenges while striving to build an effective learning environment. It provides insights into adaptive strategies, examines the emotional and professional impact of cultural misunderstandings, and highlights how teachers cultivate intercultural competence and resilience through their personal experiences and ongoing adaptation. The study is based on qualitative research methods conducted through semi-structured interviews with foreign teachers who work in China. The participants were selected through convenient sampling. The results suggest that foreign teachers who actively develop cultural awareness and adapt their teaching strategies experience improved student engagement and classroom dynamics. Additionally, institutional support, mentorship, and structured training programs play a crucial role in easing their adaptation and enhancing teaching effectiveness in cross-cultural settings. The analysis of these experiences provides insights into the complexities of cross-cultural education and offers practical recommendations for improving intercultural communication in classrooms.

Mots clés

Foreign teachers, cultural barriers, adaptation strategies, intercultural communication, classroom management.

Citation

Mellouk, Fatima. (2025, Août). Navigating Cultural Barriers in Education: Adaptation Strategies of Foreign Teachers in China, N° 8, Tome 2, 2^{ème} Année, P 260-279.

Introduction

The field of teaching has been considered a deeply contextual profession, which is heavily influenced by local customs, educational traditions, and societal expectations. Different countries set up different classroom rules and the curriculums change from one country to the other. These correspond to what each country desires to teach its individuals.

Globalization increases teacher mobility, and makes it more flexible, as it enables teachers to work in diverse educational systems. However, with this flexibility comes the challenge of adjusting to unfamiliar curricula, classroom behaviors, and cultural attitudes toward education. While teaching in one's own country might have its own challenges, doing the same in a different place where people belong to a different culture would make it more challenging, professionally and culturally. Teachers need to learn new skills beyond just their subject area to connect with their students. This requires patience and a willingness to adapt, and one helpful strategy to build this flexibility is to receive support from schools or fellow teachers during the process. These experiences help teachers grow both professionally and personally

Cultural understanding is crucial in education. Foreign teachers should be well aware of cultural differences, and specificities to be able to navigate any intercultural issues and help with their adaptation to cultural barriers in classrooms.

This study aims to explore cultural barriers and challenges that foreign teachers face while teaching in China, as it will provide insights into how these foreign teachers adapt and deal with such barriers in these environments. It also investigates the role of institutional support in facilitating this adaptation and enhancing overall teaching effectiveness. The research addresses three key questions: What cultural barriers and misunderstandings do foreign teachers encounter in Chinese classrooms? How do they adjust their teaching strategies to respond to these challenges? And in what ways does institutional support influence their adaptation and success in cross-cultural educational settings?

This study aims to add to the growing knowledge about intercultural education and to offer practical recommendations for educators and institutions. It focuses on improving the experiences and teaching effectiveness of foreign teachers working in China and other similar cultural settings.

Literature Review

Intercultural Competence and Teaching in China

Teaching in different countries requires a set of skills and flexibility that could be developed within the same circumstances or even before. Many foreign teachers lack intercultural competence, and hence, they face many challenges in their classrooms. They may struggle with understanding student behavior or knowing how to respond in certain situations. What works in one culture might not work in another. This can affect classroom participation, communication, and even student motivation. Teachers have to adjust quickly and find new ways to connect with their students. These challenges show the need for stronger theoretical and practical guidance to support teachers working in unfamiliar environments.

Teachers who work in these culturally different countries need to be equipped not only with linguistic capabilities but also cultural ones. Studies have started to integrate the theory of intercultural communicative competence into teaching English as a Foreign Language, which is gaining increased attention in China among other countries. Most educators are realizing how important it is to help students communicate confidently and effectively in today's interconnected world. Corbett (2010) highlights that language teaching should not stop at grammar and vocabulary—it also needs to help learners understand other cultures and handle real-life interactions across cultural boundaries. He argues that “most radically, it means redefining the aims of language education to acknowledge intercultural communicative competence rather than native-speaker proficiency as the ultimate goal” (p. 5). This approach helps learners develop linguistic skills while also focusing on the sensitivity and awareness that are necessary for effective communication in different cultural contexts.

In addition to this, Liu (2023) explores how Chinese EFL educators, in higher education, are trying to implement (ICC) Intercultural Communicative Competence within their curricula. Liu underlines the pedagogical challenges that teachers have to face. This includes limited training, strict exam-oriented systems, and a lack of culturally diverse teaching materials. However, even with these obstacles, she underscores the importance of the ICC in preparing students for real-world communication. Corbett (2010) also suggests that this shift involves adopting “an ethnographic perspective... a critical stance... and a liberal morality” (p. 12), which collectively call for a transformation in both teachers' mindsets and classroom practices. These two studies highlight the growing recognition of ICC's importance, as well as the practical challenges of integrating it into China's EFL education system.

Cultural values and educational traditions in China are often influenced by Confucianism. This shapes how students and teachers interact and what they expect in the classroom. These cultural differences can be a challenge for foreign teachers, who need to adjust their teaching to fit local customs. Ideas about authority, participation, and how feedback is given vary significantly, as they are understood differently in this context. Models like Byram's Intercultural Communicative Competence (ICC) and Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) help explain how teachers can develop the right attitudes and skills to handle these differences. Personal traits like openness, patience, and resilience play a crucial role in helping foreign teachers adjust better to new cultural settings. Even though people are becoming more aware of intercultural competence, factors such as limited training, strict curricula, and not enough support still make it hard for foreign teachers to adjust. Therefore, building intercultural competence is very essential -not just to teach better, but to create classrooms where all students feel included and supported.

To summarize, the development of intercultural competence appears to be a fundamental component for foreign teachers working in China's unique educational environment. Teachers need to develop cultural awareness, sensitivity, and adaptability in addition to linguistic skills to effectively

connect with students whose learning styles and classroom expectations are very different from their own. Despite all the challenges such as limited training and complex curricula, the importance of embracing intercultural communicative competence enables teachers to enhance their instructional effectiveness and also to foster inclusive and supportive learning environments. This competence is crucial for effective teaching and for preparing students to participate meaningfully in a globalized world.

Challenges Faced by Foreign Teachers in China and Adaptation Strategies

Foreign teachers in China face so many challenges that go beyond language teaching. Intercultural competence is relevant for both students and educators, particularly those who teach in unfamiliar cultural environments. Foreign teachers often struggle with adapting to the expectations of Chinese classrooms, which can be influenced by Confucian traditions. The curriculum tends to be heavily focused on exams, and there are often different expectations around the teacher's role and authority. For example, classroom participation is often more reserved, and students may show respect through silence rather than active engagement, which can be confusing for teachers used to more interactive methods. Yi, Lin, and Sheng (2020), in their qualitative study on foreign professors at Chinese universities, found that common issues these professors encountered included language barriers, a lack of institutional and social support, and cultural misunderstandings related to privacy and pedagogy. Despite these challenges, the teachers adopted various strategies to adapt, including building support networks, adjusting their teaching methods to align with local norms, and staying connected to their cultural backgrounds. These strategies helped with their intercultural understanding. More researchers have emphasized the importance of personal traits in successful adaptation. Li (2012) found that teachers who demonstrated intercultural competence and adopted effective coping strategies were more successful at overcoming cultural barriers. Yi, Lin, and Sheng (2020) also added that having spiritual support and traits like openness and extroversion were important for dealing with the pressures of cultural differences. According to Cui, Zhu, and Liu

(2016), factors like marriage, family support, experience in China, and having a solid social network were crucial in improving foreign teachers' ability to adapt culturally.

All in all, these studies highlight the complex challenges foreign educators face in China. They also emphasize the essential need for intercultural competence, not just as a goal for students, but as a critical skill for teachers, both personally and professionally. China's education system is becoming more international and the ability of foreign teachers to navigate and embrace these cultural differences is considered more important to their success in the classroom. Teachers are not only expected to teach the language but also to adapt to a system that may be very different from what they know. This requires patience, flexibility, and a willingness to learn. When there isn't enough support, the adjustment can be challenging. However, as teachers spend more time in the classroom and get used to the environment, they start to feel more confident and teach more effectively.

The literature shows that foreign teachers in the Chinese context face multiple challenges beyond language teaching. Successful adaptation relies on teachers' personal traits, intercultural competence, and the presence of institutional and social support. While the Confucian cultural influences and exam-driven education systems mentioned earlier bring challenges, teachers who actively change their teaching methods and get good support show they are stronger and teach better. China's education system is becoming more international. Therefore, intercultural competence is considered an essential skill, not just a helpful one. Teachers need ongoing training and self-reflection. These help them handle diverse classrooms well and achieve good learning outcomes.

Theoretical Framework

Bennett's (1993) *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* contributes to the understanding of how foreign teachers in China experience cultural differences and how they respond to them in the classroom. This model explains the development from the ethnocentric stages (such as denial) to the ethnorelative ones in which a person reaches

the stages of acceptance and adaptation. This view sheds light on how foreign teachers navigate culturally-different norms.

The Chinese educational context differs significantly from those of Western countries. These differences lie in pedagogical styles, communication norms and others, and so the DMIS serves as a tool to analyze the evolving of teachers in their intercultural awareness and how they modify their teaching practices to fit in the standards. This model helps show how far teachers have come in understanding cultural differences. It also shows that adapting to a new culture takes time, self-awareness, and an open mind. The DMIS points out that it's not just about tolerating differences, but about truly accepting them.

Byram's (1997) *Intercultural Communicative Competence (ICC)* supports this analysis, as it focuses on the practical competencies that are specifically related to the educational settings. There are five components identified by Byram. These are attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness. The five components are essential for teaching in any multicultural environment, and they are especially relevant for foreign language teachers, who must convey linguistic knowledge and foster meaningful cross-cultural communication.

In the context of China, Byram's model shows how foreign teachers must develop classroom management skills, intercultural sensitivity, and reflective capacity to navigate misunderstandings and promote mutual understanding. These elements don't develop all at once but grow through real classroom experiences. Teachers build these skills by handling unexpected situations and different ways students learn. The model shows that cultural awareness isn't just a theory—it's part of daily teaching. It gives teachers something to follow while they focus on how to communicate and connect with students.

On a similar note, Hofstede's (1980) *Cultural Dimension Theory* provides a holistic perspective on national cultural values that lead classroom expectations and communication styles. Different contexts require different dimensions. For the Chinese one, dimensions such as power distance and individualism versus collectivism are particularly significant. The emphasis

on the teacher–student hierarchical relations and the group-centered behavior may differ significantly from other approaches, such as the more egalitarian and individual-focused ones found in different foreign contexts.

Cultural differences usually can explain common misunderstandings, such as how students and teachers view authority, feedback, or class participation. In this regard, Hofstede’s theory helps connect these personal experiences to the larger culture of a country, in which it shows how national values shape both teaching and learning. These cultural differences help teachers interpret student behavior more clearly and adjust their teaching methods. They also explain why some teaching practices work well in one culture but not in another.

Methodology

The study adopted a qualitative design in which it explored how foreign English teachers in China adapt and deal with their classrooms. The semi-structured interviews allowed for a deeper understanding of the challenges that the foreign teachers face in their teaching, and how their strategies would address the cultural challenges they come across in real contexts. This approach helped capture personal experiences and detailed examples that might not emerge through other methods. It also gave participants the chance to explain their thoughts in their own words.

Participants

The participants who took part in this study were foreign English teachers who worked in China. There were 12 participants in total, as they were selected through purposive sampling based on the following criteria:

- Current or recent teaching experience in China
- Experience teaching students of different age groups
- Diverse national and cultural backgrounds

The participants varied in gender, nationality, age, and years of experience. This provided a broad perspective on intercultural classroom dynamics.

Data Collection

The data were collected through the semi-structured interviews, to allow the participants to express their opinions and share their experiences in their own way while allowing for follow-up questions to clarify or to elaborate more. The interviews focused on the following areas:

- Challenges encountered in the classroom
- Cultural misunderstandings or differences
- Adaptation strategies
- Institutional support and training
- Personal growth and intercultural learning

The interviews were done through the WeChat app, which is widely used in China. The participants were contacted to set up a time for the interview and then asked for consent to use these interviews for research purposes. All interviews were recorded and transcribed for analysis.

Data Analysis

The data were analyzed following Braun and Clarke's (2006) thematic analysis which involves a six-phase approach: familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report. Recurring patterns and themes related to cultural barriers, adaptation strategies, and institutional support were identified across the interviews.

Ethical Considerations

Participants were informed about the purpose of the study and gave their informed consent before participating. Anonymity and confidentiality were ensured by removing identifying information from transcripts. The research adhered to ethical standards for qualitative research in education. All participants had the right to withdraw at any time without any consequences. Their privacy was respected throughout the whole process.

Findings

Demographic information

The study included 12 foreign teachers currently working in China. The participants varied in terms of gender, age, nationality, years of teaching experience. This variety offered the study to explore how different backgrounds and levels of experience influence teachers' adaptation to the Chinese educational context. The following section provides more detailed information about the participants to better understand the scope and diversity of the sample.

Age

The participants' ages ranged from 25 to 40 years old. Most of them, about 58.3%, were between 30 and 35 years old, which suggests they are in the middle of their teaching careers. Another 33.3% were younger, between 25 and 30 years old, likely newer to teaching abroad. The last 8.3% were between 35 and 40 years old, probably with more teaching experience. This spread gave the study a good mix of teachers at different stages in their careers and with different levels of experience adapting to working in China.

Table 1
Participants' Age

Age Range	Percentage of Participants
25-30 years	33.3%
30-35 years	58.3%
35-40 years	8.3%

Gender

The interviewees included both female and male teachers. Most of the participants were male, making up 57%, while females made up 43%. Even though gender didn't affect the results of the study, it was still important to include this information to describe the participants clearly. This balance shows some diversity in the group and helps give a better picture of the foreign teachers working in China. The inclusion of these details gives readers a clearer understanding of who took part.

Table 2

Participants' Gender

Gender	Percentage of Participants
Female	43%
Male	57%

Experience

The participants were asked about their years of experience as teachers in China, and their experience ranged from 2 to 8 years. Most of the participants had around 6 years of experience which counted for 41.7% of the total. Another 33.3% of the participants had an experience of around 2 years, while the remaining 25% of the participants had around 8 years of experience working in China.

Table 3

Participants' Teaching Experience in China

Years of Experience	Percentage of Participants
Around 2 years	33.3%
Around 6 years	41.7%
Around 8 years	25%

Results and Discussion

The results were analyzed through thematic analysis, which revealed eight main themes that relate to the adaptation strategies of the foreign teachers in the culturally-different classroom contexts. These themes highlight the challenges that are encountered in these contexts and which practical methods that prove to be efficient in dealing with these cultural barriers and how to overcome them, as well as how to enhance classroom effectiveness.

Language and Communication Barriers

The first theme that occurred during the interviews was language and communication barriers., in which most teachers couldn't communicate with students much due to their lack of the Chinese language proficiency.

And the students had limited English proficiency. Interviewee 2 said, "I use some hand gestures in class to explain some words and because in China they have different gestures for them, I find it difficult to explain that one word when I lack Chinese linguistic abilities to translate." In classrooms, the teachers relied on simple language, more visuals, and body language along with frequent repetition. Some people also noted that non-verbal language or communication was not always helpful, as it's not always culturally universal, also requiring more adaptation. These challenges made lesson delivery slower and sometimes less effective. Teachers mentioned that building understanding often took extra time and patience.

Cultural Differences in Classroom Behavior

Another difference was described by participants to have significant differences in student behavior, especially in classroom participation and discipline. Interviewee 1 described this cultural challenge of shyness and reluctance to speak in class: "When I would ask, 'Do you have any questions?' or 'Is everything clear?' many students would say yes, even if they didn't fully understand." Many students were usually shy around foreign teachers, it took a lot of time to have them finally leave their shell. While in this regard girls are known to be more shy in the classroom. The opposite was found in Chinese classrooms, where the male students were more shy than their female counterparts. The reluctance to engage in the classroom can also be linked to some cultural norms and values, such as obedience. Teachers found themselves always adjusting their expectations and adopting more discreet disciplinary approaches. These differences made it harder for teachers to apply the same strategies they used in other contexts. They had to spend more time observing and learning what behaviors were culturally appropriate before responding.

Adaptation of Teaching Methods

This third theme deals with how teachers adapt their teaching methods to suit the Chinese learners. Teachers reported modifying their strategies to match the students' learning preferences, and to ensure a smooth classroom. This included incorporating more visuals, playing educational games, group work, and culturally relevant examples. Interviewee 10 explained, "Hands

on activities are good... watching some videos and later explaining the topic is good, like making it as a drama so it just depends on the students' level.” Additionally, every strategy they used or followed was not guaranteed to work, so they tried different things and saw if it helped or not. While teaching /different levels and different ages requires significantly different methods and approaches, teachers mentioned that for young learners, they used more interactive and movement-based learning, as well as a reward system to keep the interests of the students. As for older students, structured discussions and visual prompts worked best. Eventually, teachers developed a flexible approach, where they constantly adjust their techniques based on students' reactions and learning outcomes. This adaptability sheds light on the importance of being responsive to the specific needs of Chinese students and the cultural context of the classroom.

Motivation and Classroom Management

The fourth theme deals with how teachers manage their classrooms, while keeping the students motivated. As mentioned before, Young learners appreciate a reward system, which keeps them motivated to participate and learn efficiently. Interviewee 5 stated, “The classroom management method that has worked for me is talking with students individually away from the other students. So to not make them shy into comparing with others.” Meanwhile interviewee 12 added, “For the classroom management, I usually opt for classroom rules and add a system of rewards. I think this also depends on the age of the students. For kids it is important to have the reward system such as stickers or stars or something else. This encourages them to behave well and make more efforts to get the rewards.” These positive reinforcements such as stickers, praise, and gifts helped maintain order and enthusiasm during their learning. The participants agreed that extrinsic motivation worked very well, and ensured better learning outcomes in the Chinese context. Some teachers also pointed out that consistency was important in order to keep students engaged. The lack of regular encouragement caused students to lose focus quickly. Others mentioned that once a routine of rewards was established, students became more responsive and involved in classroom activities.

Institutional Support and Training

Many teachers expressed that their experience with institutional support varied. Some received orientation or training sessions from their schools on local culture and pedagogy, which was helpful in understanding the Chinese classrooms. However, other teachers didn't get such training and reported a lack of support and ended up relying on their personal experience or peer advice. Interviewee 7 said, "Yes, I participated in trainings organized by the school I'm working with and it was helpful. Meeting up with other teachers and sharing ideas about common issues we deal with gives new perspectives." Also, when teaching younger students there is usually an assistant that helps the main teacher in the classroom, which helps a little with classroom management, and translations. Other than that, teachers generally felt that institutional support was limited, and they often had to navigate cultural and pedagogical challenges on their own, learn through observation, trial and error, and informal conversations with colleagues. This lack of structured support made the early stages of teaching more stressful for some teachers who had to adjust quickly, and without clear guidance. Some participants mentioned that having even a short orientation could have made a big difference in their adaptation process.

Feedback and Assessment Adjustments

A significant part of teaching deals with giving feedback and assessing the learning outcomes. Sometimes, the way teachers give feedback to students could be tricky. This requires adaptation according to the cultural context as well. In the experience of Interviewee 5, "The way I give feedback has changed. Now I am inclined to give specific details on strengths and weaknesses of a student and the approach I'll use in the new semester." This reflects a shift towards more culturally sensitive and detailed feedback methods. Teachers reported modifying the way they gave feedback to avoid embarrassment and maintain students' motivation for learning. In the context of China, the feedback usually involves students' parents for younger learners. Some teachers offered feedback indirectly through parents, or through assistants that are in constant contact with students' parents, especially when addressing sensitive issues. While others learned

to give feedback in a way that encouraged improvement without causing any discomfort or awkwardness for the students. This way of giving feedback helped teachers build trust with both students and their parents. It made the classroom a more positive place where students felt comfortable learning and making mistakes. The teachers said that knowing what is expected in the local culture was very important for giving feedback effectively.

Building Trust and Relationships

This theme is about establishing rapport with students. The reason this is important is because it is seen as an important factor to effective teaching. When a teacher establishes a relationship of trust and respect with their students, they are more likely to listen, and feel comfortable participating and learning more as they feel encouraged and at ease. Some teachers used humor, personal attention and emotional support to build trust and strengthen their relationships. For example, Interviewee 1 highlighted the importance of genuine engagement by saying, "Showing genuine interest in their learning goals, listening attentively when they speak can help to build trust." Even simple gestures such as smiling, offering help, and remembering the students' names contributed to creating a positive classroom environment, and enhanced teaching effectiveness. Building trust requires time and consistent effort, particularly with students who are shy or reserved. The findings show that once trust is established, classroom management improves noticeably. Moreover, positive teacher-student relationships appear to increase student motivation and active participation in learning.

Personal Growth and Intercultural Awareness

Most of the participants mentioned that teaching in China enhanced their intercultural competence. Teachers described becoming more patient, reflective, and open-minded when it comes to cultural differences. They developed cultural sensitivity, and flexibility. The challenges that they once

faced, become less challenging. As Interviewee 7 explained, "It has helped me understand new approaches on how to deal with different students. It has changed my direct approach into a more indirect and slow one." The adaptation to the new environment was not only a professional challenge, but also a personal journey that helped their growth and confidence in navigating diverse classrooms. Eventually, they reported feeling more comfortable and effective in responding to students' needs, the way they adjusted their teaching style, and how they built meaningful relationships across cultures. This transformation contributed not only to their teaching success but also to their overall personal development and global awareness. Many teachers said this experience made them more aware of their own cultural assumptions. They learned to see things from different perspectives, which helped them become better communicators. Over time, this awareness also improved their ability to handle unexpected challenges in the classroom.

Implications

The results of the study highlight multiple implications that contribute to the enhancement of teaching effectiveness in cross-cultural educational settings, especially for foreign teachers in China. The first implication deals with providing comprehensive cultural training is essential. It is important to equip these foreign teachers with enough insights into the local norms, the expectations of students, and the different communication styles that ease and improve classroom interactions. The lack of these might result in misinterpretation of students' behaviors and struggle to build successful student-teacher relationships.

The second implication reflects tailoring the teaching methods to students' individual behavior, their learning preferences and emotional needs. The traditional strategies are often ineffective across cultural contexts, as they should be adapted to the tendencies of the students, such as shyness, hesitancy to speak or participate can significantly enhance the learning outcomes as well as the students' engagement. In addition to that, visual aids, non-verbal communication, and simplified language serve as powerful tools to overcome linguistic and cultural barriers in education, as they are

considered as strategies that make content more accessible and foster an inclusive learning environment.

The implementation of reward systems and emotional support mechanisms such as stickers, constant praise, and verbal encouragement has shown to enhance the students' motivation and participation, especially for young learners. These kinds of reinforcements are viewed positively as they align with the needs of students who may be less responsive to traditional and western-style assertiveness or critique. Another helpful way to manage classrooms and avoid misunderstanding would be to receive support and assistance from the local teaching assistants or co-teachers that accompany the foreign teachers and act as cultural and linguistic facilitators.

These implications reinforce the importance of intentional and culturally responsive teaching approaches in the international education contexts and provide an overall view of how to overcome certain challenges in these situations. Furthermore, encouraging foreign teachers to engage in ongoing self-reflection and continuous professional development helps them to critically evaluate their teaching practices and make any necessary adjustments. This reflective method promotes greater cultural sensitivity and responsiveness over time. Strong professional and social support networks between foreign teachers and local colleagues play a crucial role in success. These networks offer emotional support, share practical advice, and facilitate knowledge exchange, while teachers benefit from each other's experience and finally easing the adjustment process.

Conclusion

This article explored how foreign English teachers navigate cultural challenges in Chinese classrooms, as well as the strategies they adopt to ensure effective adaptability and positive outcomes. It revealed that mastering the language and its instructional content is not merely enough, and that teachers must develop their intercultural awareness, emotional resilience, as well as flexible teaching practices. Modifying lesson delivery and classroom management styles, and using non-verbal communication and student centered techniques were found to be a dynamic process that keeps developing constantly overtime.

Foreign teachers' experiences point to the need for a stronger cultural preparation and training in practical strategies of teaching in such environments. While some benefit from institutional support, others find themselves in a dilemma as they rely mainly on peer collaboration and self-reflection to adapt successfully. Most teachers learned through trial and error, using what they experienced every day to guide them. Even small cultural misunderstandings sometimes changed how things went in the classroom. With time, they found ways to adjust that felt right and worked better for their students. This helped them grow both in their teaching and personally.

While teaching abroad comes with its professional challenges, it often becomes a transformative journey when one can build intercultural competence, resilience and personal growth altogether. Foreign educators need structured support to create classrooms that are inclusive, responsive, and globally competent. Hence, continuous professional development, strong peer networks, and sufficient institutional resources are key factors that support teachers in this process.

Références

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Corbett, J. (2010). Intercultural competence and EFL teaching in China. In M. Feng & B. Adamson (Eds.), *Becoming interculturally competent through education and training* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6631-9_6
- Cui, Y., Zhu, Y., & Liu, D. (2016). A survey study on the social adaptation of foreign teachers in Chinese universities. *International Education Studies*, 9(7), 180–187. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n7p180>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Li, L. (2012). Cross-cultural adjustment of foreign teachers in China: The role of intercultural competence and coping strategies. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 575–582. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.12.002>
- Liu, Y. (2024). Integrating intercultural communicative competence in college EFL teaching in China: Roles and challenges for teachers. In *Proceedings of the*

4th International Conference on Education Studies: Experience and Innovation (ICESEI 2024) (pp. 1–15). Lancaster: Francis Academic Press. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2024.20757>

Meng, Y. (2017). Spiritual and emotional support in cross-cultural adjustment: Experiences of expatriate teachers in China. *Asian Education and Development Studies*, 6(2), 147–160. <https://doi.org/10.1108/AEDS-02-2016-0017>

Yi, Y., Lin, W., & Sheng, J. (2020). Foreign teachers' cultural adaptation in Chinese universities: Challenges and coping strategies. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00168>

El Modelo Antiterrorista de Marruecos y España: Un Enfoque Integral para la Seguridad Nacional y la Estabilidad de la Región

Souhail ANKRI

Dr. Mourad ZARROUK

Résumé

Marruecos y España han adoptado múltiples enfoques para luchar contra el terrorismo, enfocados en la seguridad interna, la cooperación internacional y la prevención del extremismo. Ambos países enfrentan amenazas internacionales, como las de grupos terroristas vinculados a Al Qaeda y Daesh, lo que ha llevado a una estrecha colaboración en materia antiterrorista.

De hecho, Marruecos después de sufrir atentados terroristas como los de Casablanca y Marrakech, ha desarrollado un modelo antiterrorista basado en tres pilares; vigilar la seguridad interna, cooperación internacional y reforma religiosa. Asimismo, las instituciones como la Oficina Central de Investigaciones Judiciales (BCIJ), adscrita a la Dirección General de Vigilancia Territorial (DGST), ha jugado un papel clave en la lucha contra el terrorismo en el país africano.

Antes de la creación del BCIJ, la función antiterrorista dependía de la Brigada Nacional de la Policía Judicial (BNPJ) de la Dirección General de Seguridad Nacional (DGSN). Ambas con un historial exitoso en la desarticulación de grupos terroristas, igualmente, su majestad el rey Mohammed VI, ha liderado cambios en el ámbito religioso para fomentar una interpretación del islam más moderada y distanciada del extremismo, contando con el apoyo de organizaciones como la Fundación Mohammed VI de Ulemas. También, se han puesto en marcha estrategias socioeconómicas con el objetivo de eliminar los factores que impulsan el radicalismo, especialmente en las clases más desfavorecidas. (Hassan, 2021) .

Por otro lado, tras los trágicos ataques terroristas del 11 de marzo de 2004, España ha reforzado sus protocolos de seguridad a través de estrategias de inteligencia, una vigilancia más rigurosa en sus fronteras y la creación de leyes específicas en esta área. De hecho, en España, las fuerzas y cuerpos del estado como la Policía Nacional, la Guardia Civil y el Centro Nacional de Inteligencia (CNI), trabajan conjuntamente con otros organismos internacionales como EUROPOL e INTERPOL. Juntos han llevado a cabo operaciones

contra el terrorismo y han desmantelado muchas redes terroristas. Además, se han implementado programas de desradicalización que buscan reintegrar a extremistas en la comunidad y promover una visión más equilibrada del Islam (Ramírez, 2018).

Palabras clave: Modelo antiterrorista, Marruecos, España, La Dirección General de Vigilancia Territorial (DGST), La Dirección General de Seguridad Nacional (DGSN), Seguridad, Cooperación internacional, Al-Qaeda, Daesh.

Mots clés

Modelo antiterrorista, Marruecos, España, La Dirección General de Vigilancia Territorial (DGST), La Dirección General de Seguridad Nacional (DGSN), Seguridad, Cooperación internacional, Al-Qaeda, Daesh.

Citation :

ANKRI, Souhail. ZARROUK, Mourad. (2025, Août). El Modelo Antiterrorista de Marruecos y España: Un Enfoque Integral para la Seguridad Nacional y la Estabilidad de la Región, N° 8, Tome 2, 2^{ème} Année, P 280-310.

Introduction

Definitivamente la lucha contra el terrorismo es uno de los problemas de seguridad más relevantes hoy en día sobre todo en lugares como el Magreb y Europa. En este sentido, Marruecos y España, como países que juegan un papel importante en el norte de África y Europa, respectivamente, han visto como les amenazan grupos terroristas transnacionales como Al-Qaeda y Daesh. Ambos países han elaborado modelos antiterroristas donde la seguridad interna, la cooperación internacional y prevención del extremismo son clave, la diferencia entre estos dos modelos es que el modelo antiterrorista de Marruecos es de carácter integral, es decir, en el que la seguridad interna se articula con la reforma religiosa, con las reformas de carácter socioeconómico y al mismo tiempo con la cooperación con actores internacionales, mientras que España, en su correspondiente modelo, ha introducido las ideas de prevención, inteligencia y cooperación institucional con las instituciones internacionales EUROPOL e INTERPOL.

La presente investigación tiene como objetivo principal examinar el modelo antiterrorista implementado por ambos países, también analizar sus métodos de actuación, los fundamentos que los sustentan. Así como los resultados y logros alcanzados hasta la fecha, a través de un análisis comparativo, se busca identificar las similitudes y diferencias entre los modelos adoptados por ambos países. Así como las posibles mejoras que podrían contribuir a la seguridad en la región. Este análisis resulta fundamental no solo para comprender cómo cada nación gestiona su lucha contra el terrorismo.

Para poder examinar los modelos antiterroristas de Marruecos y España, nos valdremos de un método cualitativo, que nos permita entender a fondo las políticas, estrategias y resultados de las medidas que han tomado en este sentido. También, usaremos el estudio de caso para desmenuzar los elementos y resultados de sus políticas antiterroristas, lo que hará más fácil comparar entre los dos modelos.

Por otro lado, se procederá a la revisión de la bibliografía disponible sobre este tema incluyendo artículos y estudios que aborden los modelos antiterroristas empleados tanto por Marruecos como por España en la gestión del terrorismo. El análisis del contenido se enfocará en la

identificación de modelos recurrentes en las estrategias implementadas tales como la colaboración internacional, la vigilancia y la prevención del extremismo. Se emplearán diversas metodologías de análisis de datos para garantizar la credibilidad y la fiabilidad de los resultados obtenidos. Para ello, se examinará una amplia gama de fuentes, incluyendo documentos oficiales y datos numéricos. El análisis exhaustivo de los datos recabados será la base para determinar la eficacia de las estrategias implementadas en la reducción del riesgo de terrorismo. Este enfoque metodológico permitirá esclarecer los mecanismos operativos de los planes diseñados para contrarrestar el terrorismo, identificando tanto las prácticas efectivas como las áreas susceptibles de mejora en la lucha contra esta lacra.

Para llegar a una conclusión en este artículo, se proponen dos hipótesis relacionadas con la lucha contra el terrorismo en Marruecos y España:

Primera hipótesis:

los modelos antiterroristas de dos países, en este sentido Marruecos y España, se caracterizan por su complementariedad, al integrar medidas de seguridad interna con cooperación internacional. En este sentido, Marruecos se enfoca en la implementación de reformas religiosas y en la colaboración regional, mientras que España prioriza el fortalecimiento de la inteligencia y el control fronterizo y la lucha contra la radicalización. Esta sinergia ha contribuido a mejorar la eficacia en la detección y desmantelamiento de células terroristas.

Segunda hipótesis:

se ha observado que las reformas sociales implementadas en Marruecos, que incluyen medidas socioeconómicas y religiosas, han demostrado ser más efectivas en la prevención de la radicalización en comparación con el enfoque español, que se centra en la seguridad y la reintegración de extremistas. Las reformas implementadas en Marruecos han favorecido la reducción de las desigualdades y la mejora de las oportunidades para los jóvenes, abordando así las causas subyacentes de la radicalización. En contraste, España adopta una solución más reactiva.

I. El Modelo Integral de Seguridad de Marruecos

El Reino de Marruecos ha adoptado un enfoque multifacético para garantizar su seguridad nacional y fortalecer su estabilidad interna a través de una estrategia antiterrorista integral que abarca varios niveles de acción. Este modelo se ha consolidado como un ejemplo a seguir en la lucha contra el terrorismo, una amenaza global que ha dejado de ser un problema aislado de los países afectados para convertirse en un fenómeno transnacional. En los últimos decenios, Marruecos ha implementado diversas iniciativas, que incluyen planes de seguridad, reformas religiosas y cooperación internacional, para contrarrestar las crecientes amenazas terroristas.

La estrategia antiterrorista de Marruecos se fundamenta en tres pilares fundamentales: el pilar nacional, institucional y operativo; el pilar social e integrador; y el pilar preventivo y global. En cada uno de estos niveles, el país ha adoptado enfoques innovadores que han tenido un impacto positivo tanto a nivel nacional como internacional (Cebolla Boado, H. 2005)¹. Según los índices de Paz Global y Terrorismo, el reino de Marruecos es reconocido como uno de los países más estables y seguros del mundo, esta distinción refleja el éxito de su modelo antiterrorista. Desde los atentados terroristas de Casablanca en 2003, Marruecos ha intensificado su participación en la lucha contra el terrorismo y la radicalización a nivel global. El Reino ha implementado políticas de seguridad más estrictas, ha reformado el ámbito religioso y ha adoptado medidas socioeconómicas para mejorar las condiciones de vida de sus ciudadanos, especialmente los más jóvenes. Sin embargo, a pesar de estos avances, el terrorismo sigue siendo una amenaza real debido a la proximidad geográfica de Marruecos a Europa, lo que lo convierte en un punto estratégico para grupos terroristas que buscan atacar objetivos europeos. Además, la participación de ciudadanos marroquíes en grupos terroristas sigue siendo motivo de preocupación (Marruecom.2022)².

1 Cebolla Boado, H. (2005, enero 5). La lucha contra el terrorismo: un revés para la democratización de Marruecos. Real Instituto Elcano. <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/la-lucha-contra-el-terrorismo-un-reves-para-la-democratizacion-de-marruecos/>

2 Marruecom. (2022, mayo 16). 19 años desde los ataques de Casablanca: Marruecos continúa su lucha contra el terrorismo. Marruecom. <https://marruecom.com/2022/05/16/19-anos-desde-los-ataques-de-casablanca-marruecos-continua-su-lucha-contra-el-terrorismo/>

La propuesta antiterrorista de Marruecos ha tenido éxito a nivel regional e internacional, ya que el país ha podido prevenir efectivamente y combatir el terrorismo yihadista y a la vez, ha logrado controlar un fenómeno global desafortunadamente recurrente. A través de su enfoque integral, Marruecos ha provisto asociaciones internacionales, cohesión interna y gestión de la diversidad religiosa cómo los factores claves que se pueden combinar para promover la estabilidad durable contra el extremismo (BEN Allal, A. 2020)¹. Los elementos claves sobre los cuales el modelo antiterrorista de Marruecos descansa incluyen :

La Reestructuración del Campo Religioso:

El Estado marroquí atribuye los atentados que ha sufrido el país a la influencia de interpretaciones del islam que son incompatibles con la tradición y los valores del islam en marruecos “la identidad religiosa marroquí”. En este contexto, se ha planteado la necesidad de reformular el ámbito religioso para que Marruecos pueda contrarrestar las narrativas islamistas más extremistas. Mediante estas reformas, el Estado busca nacionalizar y renacionalizar el islam moderado en el país. Esta interpretación oficial y moderada de la religión islámica, promovida por Su Majestad el rey Mohammed VI, tiene como objetivo fomentar la tolerancia, honrar la dignidad humana, promover la coexistencia y rechazar el extremismo y el uso de la religión como medio para alcanzar el poder (Al-Sheqayran, F. S. 2023)².

Respecto a las diferentes corrientes del islam que lo caracterizan, Marruecos se guía por las corrientes suníes, Malikí, ash'arí, y la sufi, que se encuentra en la rica tradición mística y espiritual del sufismo sunní. La escuela Malikí, fundada por Malik Ibn Anas, en comparación con otras escuelas, destaca por su flexibilidad y moderación. La teología ashari es una corriente dentro del islam suní, fundada por "Abu Al-Hasan Al-Ashari" en el siglo IX, que fomenta una interpretación racional del islam y se opone a la excomunión y

1 BEN Allal, A. (2020). Análisis de la estrategia antiterrorista marroquí: estudio comparativo con las estrategias de España, Francia y Canadá. Observatorio, 15(06/03), 02.

2 Al-Sheqayran, F. S. (2023, agosto 24). المغرب وتجربة تدبير التطرف العنيف. Asharq Al-Awsat. <https://aawsat.com/الرأي/4504316-المغرب-وتجربة-تدبير-التطرف-العنيف>

a las penas de muerte por transgresiones religiosas. Asimismo, el sufismo y su misticismo en la religión islámica han desempeñado un papel fundamental en la vida religiosa en el país difundiendo la paz y el bien estar de los marroquíes, además el Reino de Marruecos ha establecido el estilo de recitación del Corán denominado "Warch" como su modalidad oficial. Estos factores contribuyen a diferenciar el islam moderado practicado en Marruecos de otras naciones y fortalecen la identidad religiosa y cultural del país (Attawabit. s.f.)¹.

En las últimas tres décadas, Marruecos ha experimentado múltiples intentos de modernizar su establecimiento religioso y reestructurar el ámbito religioso para hacer frente a los cambios y desafíos tanto locales como regionales. Este proceso culminó en 2004 con el anuncio de un plan integral de reestructuración por parte de las autoridades religiosas, lideradas por el Amir Al-Muminin, Su Majestad el Rey Mohammed VI. Sin embargo, los primeros esfuerzos en esta dirección se remontan a la década de 1960, durante el reinado de Hassan II, cuando se inició la modernización de los asuntos religiosos en Marruecos y su integración en la estructura estatal, a través de la creación del Ministerio de Awqaf y Asuntos Islámicos, así como del Consejo Científico Superior y el Consejo Regional. Las reformas impulsadas por el difunto Hassan II, especialmente en los años 80, propiciaron una transformación estratégica significativa en el ámbito religioso en Marruecos y más allá de sus fronteras, en África y Asia, gracias a la labor de eruditos e imanes marroquíes. Además, Marruecos conoció una profunda transformación en el ámbito religioso con el objetivo de combatir el extremismo religioso en el país (Al Kacimi, M. 2022a)².

Las reformas abarcan instituciones como el Ministerio de Awqaf, la Asociación de Eruditos Muhammadiyah y el Instituto Mohammed VI, que forma imanes y predicadores en Marruecos y otros países africanos, además, Marruecos promueve la formación religiosa en Europa. Poniendo especial énfasis en combatir el extremismo y fomentar el diálogo religioso. El país

1 Attawabit. (s.f.). الثوابت الدينية المغربية: مدخل مفاهيم. Attawabit. <https://www.attawabit.ma/>

2 Al Kacimi, M. (2022, agosto a) وتدبير الحقل الديني. التجربة المغربية. Allbahit. https://www.allbahit.com/2022/08/45_16.html?m=1

también ha utilizado la diplomacia religiosa y el sufismo para extender su influencia y combatir el extremismo en África, especialmente en el Sahel. Marruecos ha exportado su experiencia en la promoción de un islam moderado a nivel internacional. A diferencia de otros países de la región que han visto una proliferación de corrientes más radicales del islam, Marruecos ha adoptado la visión del difunto rey Hassan II, orientándose hacia el liderazgo espiritual y convirtiéndose en un referente de un islam moderno y moderado en África. Esta visión ha dado sus frutos durante el reinado de Su Majestad el rey Mohammed VI. La influencia religiosa de Marruecos en el continente africano se ilustra, por ejemplo, por la formación en los institutos del Reino de imanes y predicadores de origen africano. Los programas tienen por objeto promover la moderación e impedir la difusión del extremismo (Al Jazeera. 2022)¹. Además, Marruecos presta especial atención a las cofradías sufíes, estableciendo vínculos con otras como la Tijaniya en Senegal y Mali.

En 2004, Marruecos anunció la creación del Instituto Mohammed VI para la formación de imanes y predicadores mediante un Real Decreto emitido por Su Majestad el Rey de Marruecos. Esta iniciativa forma parte de la estrategia del país para regular el ámbito religioso y está dirigida a predicadores extranjeros, con un período de formación en el instituto que varía entre seis meses y tres años. El instituto ha recibido a estudiantes internacionales, especialmente africanos, provenientes de países como Senegal, Mali, Guinea, Costa de Marfil, Nigeria, Gabón y Chad, entre otros (Al Kacimi, M. 2022b)².

El fortalecimiento del aparato de seguridad:

En el contexto de la política preventiva de Marruecos en la lucha contra el terrorismo, especialmente a raíz de los acontecimientos derivados de la Primavera Árabe, que provocaron revueltas en algunos países del mundo árabe. Esta situación de inestabilidad política y de seguridad en la zona, hizo

1 Al Jazeera. (2022, enero 13). المغرب: بالغة العارفين دبلوماسية. Al Jazeera. <https://www.aljazeera.net/midan/intellect/groups/2022/1/13/دبلوماسية-العارفين-بالغة-المغرب>

2 Al Kacimi, M. (2022, agosto b) التجربة المغربية وتدير الحقل الديني. Allbahit. https://www.allbahit.com/2022/08/45_16.html?m=1

que Marruecos enfrentara algunos desafíos significativos, como el incremento de la amenaza terrorista, la inmigración irregular y el tráfico de drogas, entre otros. No obstante, Marruecos ha logrado mantener la estabilidad gracias a una gestión política eficaz y a una estrategia de seguridad que ha sido reconocida por países como Estados Unidos, Francia, España y el Reino Unido, así como por organizaciones internacionales como la ONU y la Unión Europea (Gómez Moñiz, P. 2024)¹.

Por otro lado, el sistema de seguridad tradicional enfrenta importantes retos debido a la evolución de las organizaciones terroristas, que han sabido aprovechar la tecnología, en particular las redes sociales, para operar de manera clandestina y dificultar su localización. Es fundamental la implementación de métodos efectivos para combatir y prevenir estas amenazas, lo que incluye la recopilación de información precisa sobre las actividades de dichas organizaciones. Las investigaciones de inteligencia son procesos sistemáticos en los que se recopila, analiza y evalúa información relevante para la seguridad nacional, la defensa, o para otros fines estratégicos. Estas investigaciones se clasifican en dos tipos:

El primer tipo consiste en recopilar información a través de diversas fuentes sobre posibles amenazas terroristas. Estos datos se analizan y se clasifican según su peligrosidad, y a partir de ahí se decide la forma de actuar en función del grado de la amenaza detectada.

El segundo tipo se refiere a la información utilizada como prueba en casos en los que estas amenazas se han materializado. Esta información de inteligencia puede ser empleada durante los juicios cuando las pruebas materiales sean insuficientes (Al-Safi, I. 2018)².

En Marruecos, la Brigada Nacional de la Policía Judicial (BNPJ), que forma parte de la Dirección General de Seguridad Nacional (DGSN), y la Oficina Central de Investigación Judicial (BCIJ), vinculada a la Dirección General

1 Gómez Moñiz, P. (2024, enero 17). El rol de Marruecos en la lucha contra el terrorismo global. LISANEWS. <https://www.lisanews.org/internacional/el-rol-marruecos-lucha-terrorismo-global/>

2 Al-Safi, I. (2018.mayo.03). المغرب سياسة وقائية ناجحة في مكافحة الإرهاب. Europarabct. <https://www.europarabct.com/-/المغرب-سياسة-وقائية-ناجحة-في-مكافحة-ال->

de Vigilancia del Territorio Nacional, operan bajo la supervisión del poder judicial. El país ha implementado un sistema judicial unificado que combina la recopilación y el análisis de información de inteligencia con la investigación judicial de datos y pruebas contra individuos sospechosos de delitos terroristas, a diferencia de otros países que mantienen estas funciones separadas. La recopilación de información de inteligencia se lleva a cabo mediante métodos supervisados por la fiscalía, tales como la interceptación de comunicaciones y la cooperación internacional (Rue20. 2021)¹. Los servicios de inteligencia en Marruecos, al igual que en otras naciones, tienen la facultad de reunir pruebas de delitos por cualquier medio disponible, especialmente en el marco de la lucha preventiva contra el terrorismo, siempre que se respeten los derechos humanos y la presunción de inocencia de los acusados. Las autoridades antiterroristas en Marruecos se rigen por leyes penales, como la Ley Antiterrorismo n.º 03-03, y se realizaron modificaciones en el derecho penal para abordar la aparición de nuevas organizaciones terroristas en países como Siria, Irak y Libia (Al-Safi 2018)².

Asimismo, en 2023 estuvo marcado por varias operaciones antiterroristas muy significativas, desempeñadas por el BCIJ, que llevan a cabo una intensa lucha contra células terroristas y focos de ideología yihadista tanto dentro como fuera de Marruecos, en coordinación con otros servicios de seguridad del Reino. El trabajo desempeñado en 2023 por dicha institución en la lucha antiterrorista se caracterizó por un enfoque concentrado en dismantelar las ramas terroristas, especialmente en la región del Sahel y el Sáhara. Estos grupos tienen como objetivo realizar operaciones relámpago contra objetivos estratégicos, ya sea en Marruecos o en otros países (Bayane Al Yaoume. 2023 a)³. Gracias al buen trabajo desempeñado por BCIJ, se han

1 Rue20. (2021, diciembre 22). BCIJ: El historial exitoso de un servicio antiterrorista que marca la diferencia. Rue20. <https://es.rue20.com/2021/12/22/bcij-el-historial-exitoso-de-un-servicio-antiterroristas-que-marca-la-diferencia/>

2 Al-Safi (2018)

3 Bayane Al Yaoume. (2023.mayo.16 a). لا بيان اليوم: الـ BCIJ حبوب الشرقاوي مدير. Bayane Al Yaoume. <https://bayanealyaoume.press.ma/البيان-اليوم-bcij-حبوب-الشرقاوي-مدير.html>

llevado a cabo diversas operaciones e intervenciones antiterroristas a lo largo de 2023, entre las cuales destacan las siguientes :

En enero de 2023, se ha desarticulado una célula afiliada a la organización Estado Islámico, compuesta por tres sospechosos en España y Marruecos, durante una operación conjunta (RTVE,2023)¹;

En marzo de 2023, varias operaciones simultáneas tenían como objetivo a tres individuos miembros de las organizaciones terroristas DAESH, de edades comprendidas entre 19 y 28 años, en Souk El Arbaa du Gharb, Tetuán y Larache (MAP. 2023)²;

En mayo de 2023, una célula terrorista afiliada a DAESH fue desmantelada. Estaba compuesta por tres terroristas en el norte del país (Rue20. 2023)³;

En agosto de 2023, liberación de Iulian Ghergut, ciudadano rumano secuestrado en Burkina Faso por el grupo Al-Mourabitoune, afiliado a Al-Qaeda. gracias a la inteligencia marroquí;

En octubre de 2023, desarticulación de un grupo terrorista afiliado al Estado Islámico que iba a atacar las ciudades de Tánger, Tetuán e Inezgane Ait Melloul (MAP. 2023)⁴;

En diciembre de 2023, la detención de un extremista en Farkhana, región de Nador, en colaboración con la Policía española (El Karouani, M. 2023)⁵;

1 RTVE. (2023, enero 11). Marruecos y España desmantelan una célula afiliada al Estado Islámico en los dos países. RTVE. <https://www.rtve.es/noticias/20230111/marruecos-espana-desmantelan-celula-afiliada-estado-islamico/2415193>

2 (2023, 19 أكتوبر) وكالة المغرب العربي للأنباء طنجة: تفكيك خلية إرهابية موالية لتنظيم داعش كانت بصدد التحضير لتنفيذ مشاريع إرهابية. وكالة المغرب العربي للأنباء/actualites/ <https://www.mapnews.ma/ar/actualites/طنجة-طنجة-تفكيك-خلية-إرهابية-موالية-لتنظيم-داعش-كانت-بصدد-التحضير-لتنفيذ-مشاريع-إرهابية>

3 Rue20. (2023, mayo 29). Marruecos desmantela una célula afiliada a Daesh que planeaba actos terroristas. Rue20. <https://es.rue20.com/2023/05/29/marruecos-desmantela-una-celula-afiliada-a-daesh-que-planeaba-actos-terroristas/>

4 MAP. (2023, 9 de marzo). MAP. تفكيك خلية إرهابية تتكون من ثلاثة أشخاص للاشتباه في تورطهم في التحضير لتنفيذ مخططات إرهابية. MAP. <https://www.mapnews.ma/ar/actualites/مجمع-تفكيك-خلية-إرهابية-تتكون-من-ثلاثة-أشخاص-للاشتباه-في-تورطهم-في-التحضير-لتنفيذ-مخططات>

5 El Karouani, M. (2023, diciembre 22). Reino de Marruecos: Líder mundial en la lucha contra el terrorismo. Atalayar. <https://www.atalayar.com/opinion/mehdi-el-karouani/reino-marruecos-lider-mundial-terrorismo/20231222133433195081.html>

En 2023, se han liberado a dos ciclistas marroquíes, Abderrahmane Serhani y Driss Fatihi, después de que fueron secuestrados el 1 de abril de 2023, por un grupo armado en las fronteras entre Níger y Burkina Faso, gracias a la coordinación en materia de seguridad entre Marruecos y Nigeria (SNRT News)¹.

Por otro lado, Marruecos ha realizado modificaciones en su código penal, específicamente en la Ley Antiterrorista 03-03, promulgada en 2003, enfocándose en las organizaciones terroristas que han surgido en Siria, Irak y Libia, las cuales promueven la "Yihad" y buscan formar parte del supuesto "estado califato". La ley n.º 14-86 abarca una amplia gama de delitos, sancionando a aquellos que se unan o intenten unirse, de manera individual o colectiva, a entidades, pandillas o grupos terroristas, independientemente de su ideología, religión, propósito o ubicación. Aunque las acciones no tengan como objetivo dañar al Reino de Marruecos o sus intereses, se consideran delitos graves, con penas de prisión que oscilan entre 5 y 15 años. Esta legislación faculta a los cuerpos policiales para arrestar a los retornados y someterlos a interrogatorios antes de presentarlos ante la justicia competente. Sin embargo, es relevante mencionar que las mujeres que regresan de zonas de conflicto nunca han sido condenadas.

Además, con el fin de fortalecer aún más el sistema antiterrorista, la Constitución de 2011 contempló en su artículo 54 la creación del Consejo Superior de Seguridad, presidido por Su Majestad el rey Mohammed VI. Este futuro organismo tendrá como misión la coordinación de estrategias de seguridad interna y externa del país, así como la gestión de crisis. El Consejo se encargará de garantizar la institucionalización de las normas de buena gobernanza en los asuntos relacionados con la seguridad. A través de esta disposición constitucional, Marruecos busca una mayor complementariedad de competencias y una mejor integración de los recursos disponibles. Sin embargo, el Consejo Superior de Seguridad aún no ha sido establecido (Maliḥ, Y, s.f)².

1 | SNRT News | إطلاق سراح مغربيين مختطفين بفضل التنسيق بين الاستخبارات المغربية ونظيرتها النيجرية
2 | Maliḥ, Y. (s.f.). المجلس الأعلى للأمن والتأطير الدستوري. Labodroit. <https://www.labodroit.com/> المجلس الأعلى للأمن والتأطير الدستوري

A su vez, destacarse como componente primordial con el que cuenta el modelo antiterrorista en Marruecos, es su desarrollo del trabajo en cooperación internacional. El desmantelamiento de un gran número de células terroristas sirve de evidencia no solo de la preparación y vigilancia, sino también del alto nivel de profesionalismo de las fuerzas y órganos de seguridad marroquíes. Dicho enfoque proactivo le ha permitido al país satisfacer variantes desafíos en materia de la seguridad y promover el crecimiento de la demanda de los países extranjeros, como Francia, Bélgica, España, EEUU, para promover su capacidad de coordinación en materia de la seguridad (Al-Hassan, H. 2016)¹.

La integración social y las reformas socioeconómicas:

Entendemos que, en parte, el auge del extremismo islámico se debe a la escasez de perspectivas económicas y sociales. Por ello, en Marruecos, bajo la dirección del Rey Mohammed VI, se están impulsando transformaciones significativas para dignificar la existencia de sus ciudadanos, sobre todo los más jóvenes. La integración social es fundamental, tanto desde el punto de vista sociológico como en la psicología social. Se enfoca en cómo una persona se incorpora a un colectivo o a la sociedad en general. Pero no solo se refiere a acatar reglas y principios, también es fundamental tener buenas relaciones interpersonales, lo cual contribuye a la cohesión social, incentiva la colaboración y combate la soledad. Para lograrlo, es esencial que haya colaboración entre personas, comunidades y gobiernos. Factores como la educación, acceder a servicios de salud, la migración y la diversidad cultural son claves para que la integración funcione. Las políticas públicas deberían garantizar más oportunidades, implementar programas de apoyo y luchar contra la discriminación. Crear un ambiente inclusivo es muy importante para que todos, sin importar su origen o cultura, se sientan parte de la sociedad y reducir de esta forma el riesgo de la radicalización (Revue de la Police. 2015)².

1 Al-Hassan, H. (2016). مواجهة التطرف والإرهاب في المغرب في استراتيجية KFCRIS. <https://www.kfcris.com/pdf/7556809a1189f633adbc61b75859fce157cf74dc0ac51.pdf>

2 Revue de la Police, (Avril-Mai 2015), « L'approche marocaine de lutte contre la radicalisation et le terrorisme », Direction General de la Sûreté Nationale, n°08, Pag 25- 26.

En Marruecos, la Iniciativa Nacional para el Desarrollo Humano (INDH) fue impulsada por el Rey Mohammed VI como una respuesta a algunos de los problemas sociales y económicos que enfrenta el país. Se creó para atacar temas como el analfabetismo, la pobreza y la escasez de servicios básicos, problemas que quedaron bastante claros después de los atentados de Casablanca en 2003. En este suceso, la mayoría de los atacantes provenían de barrios marginales como Sidi Moumen, lo que reveló deficiencias en la gestión de asuntos sociales, tales como el desempleo y la exclusión. En 2005, un informe subrayó la falta de intervenciones sociales adecuadas y el crecimiento de la pobreza, lo que impulsó al gobierno a actuar y a elaborar una nueva visión estratégica centrada en la erradicación de la pobreza y en el análisis de las necesidades sociales (Gouvernement du Maroc, s.f.)¹.

El objetivo principal del programa es reducir el déficit social en las zonas urbanas y rurales y mejorar la infraestructura y los servicios básicos, como la salud, la educación, el agua, la electricidad y las zonas rurales y de difícil acceso. Además, de fomentar el empleo y proporcionar asistencia a los sectores más vulnerables. La Fundación Mohammed V para la Solidaridad desempeña un papel clave en esta estrategia, complementando la acción del gobierno para mejorar el acceso a estos servicios básicos (Martín, I. 2006)².

Esta iniciativa nacional también se centra en combatir el radicalismo y el terrorismo. Las autoridades marroquíes reconocen que la integración social y el desarrollo humano son esenciales para evitar que las áreas marginadas se conviertan en caldo de cultivo para el extremismo. La estrategia se enfoca en tratar las razones sociales detrás del radicalismo, especialmente entre los jóvenes. Busca fomentar la participación cívica y luchar contra la discriminación y el racismo. Además, se reconoce la importancia de la colaboración entre la sociedad civil y las autoridades locales para erradicar las raíces de la radicalización (MAP News. 2023)³.

1 Gouvernement du Maroc. (s.f.). Indh. Maroc.ma. <https://www.maroc.ma/es/content/indh>

2 Martín, I. (2006). Marruecos, ¿las bases para un nuevo modelo de desarrollo? (I): la Iniciativa Nacional de Desarrollo Humano (INDH). Boletín Elcano, (80), 6.

3 MAP News. (2023.mayo.17). ورش ملكي متفرد للمبادرة الوطنية للتنمية البشرية: ورش ملكي متفرد. MAP News. <https://www.mapnews.ma/ar/actualites/ورش-ملكي-متفرد-للمبادرة-الوطنية-للتنمية-البشرية>

Un buen ejemplo de esto es el programa "Mousalaha", que comenzó en 2017 y está diseñado para ayudar a los prisioneros que han sido condenados por terrorismo a reintegrarse en la sociedad, busca rehabilitar a los detenidos y promover una interpretación adecuada del islam (Al Hurra, 2024)¹. Desde su implementación, varios individuos condenados por delitos relacionados con el terrorismo han sido liberados y han abandonado sus ideologías extremistas. Casos como el de Mohamed Al-Fayzazi y Abdul-Wahhab Rafiqi, que lideraron el movimiento salafista en Marruecos en los años 90, ejemplifican el éxito de este enfoque de reintegración, con muchos de ellos recibiendo indultos reales y reintegrándose a la sociedad. La integración social de exconvictos por actos terroristas también ha sido un componente importante de esta estrategia (Swissinfo. 2020)².

El Modelo Integral de Seguridad de España

El terrorismo representa un riesgo notable para la seguridad de los españoles y la estabilidad general de España. A pesar de que la actividad terrorista relacionada con ETA (Euskadi Ta Askatasuna) ya no presenta ningún peligro para el conjunto de la sociedad española. Sin embargo, el país todavía se enfrenta al peligro generado por grupos extremistas transnacionales como Daesh (ISIS) y Al-Qaeda, la naturaleza suelta y fragmentada de estos grupos, junto con fenómenos como los ‘lobos solitarios’ y el terrorismo doméstico, ha dificultado la creación de estrategias de prevención y respuesta (Jordán, J. 2009)³.

Este artículo examina la historia del terrorismo en España, las amenazas actuales y las estrategias adoptadas para contrarrestarlas, con un énfasis especial en enfoques multidisciplinarios que abarcan la seguridad, la prevención de la radicalización y la colaboración internacional. España ha sido históricamente un objetivo para una miríada de grupos terroristas

1 Al Hurra. (2024, abril 12). برنامج مصالحة: هل نجح المغرب في محاربة التطرف بالسجون؟ <https://www.alhurra.com/morocco/2024/04/12/برنامج-مصالحة-نجح-المغرب-في-محاربة-التطرف-بالسجون؟>

2 Swissinfo. (2020, May 22). ¿Qué pasó con los condenados de los atentados de Casablanca de 2003? <https://www.swissinfo.spa/qué-pasó-con-los-condenados-de-los-atentados-de-casablanca-de-2003/48513222>

3 Jordán, J. (2009). El terrorismo yihadista en España: evolución después del 11-M. Boletín Elcano, (111), 17.

nacionales e internacionales. La disolución de ETA, después de más de 800 fatalidades (343 de ellas civiles) a lo largo de 43 años de lucha armada, que incluyó más de 3.500 ataques terroristas registrados, marca uno de los hitos significativos en la batalla de España contra el terrorismo. El grupo terrorista ETA anunció su disolución el 20 de octubre de 2011, disminuyendo en gran medida las amenazas nacionalistas desde entonces (Aizpeolea, L. R. 2021)¹.

A pesar de todo, las autoridades españolas todavía tienen que lidiar con los riesgos del terrorismo internacional por parte de grupos como Daesh (ISIS) y Al-Qaeda, cuyos enfoques y metas han cambiado con la situación del mundo geopolítico. El terrorismo en España ha sido tratado con la implementación de diversas estrategias que intentan contrarrestar las incursiones internas y externas, tales como la nueva forma de radicalización.

Evolución de las amenazas terroristas

Después de la desaparición de ETA, las amenazas terroristas más relevantes para España han comenzado a provenir de organizaciones extremistas internacionales. Grupos como Daesh y Al-Qaeda han ajustado sus modos de operar, moviéndose hacia enfoques más descentralizados y fragmentados. Ahora, muchos de sus ataques son llevados a cabo por pequeñas células o grupos autónomos, incluyendo lo que se conoce como "lobos solitarios", son individuos que muchas veces se auto-radicalizan. Esto se convierte en un gran dilema para los servicios de inteligencia, ya que, al no tener una jerarquía clara, resulta mucho más complicado anticiparse y prevenir sus acciones.

Además, la manera en que Daesh y Al-Qaeda operan ha dado un giro: ahora se enfocan más en incitar a la violencia a través de la propaganda en línea. Las redes sociales se han convertido en una herramienta para reclutar, adoctrinar y organizar ataques. Además, no podemos pasar por alto el regreso de aquellos combatientes extranjeros. Estas personas, que han

1 Aizpeolea, L. R. (2021, octubre 17). Zapatero: "El atentado causó un cisma, fue clave mantener un contacto indirecto". El País. <https://elpais.com/espana/2021-10-17/zapatero-el-atentado-causo-un-cisma-fue-clave-mantener-un-contacto-indirecto.html>

estado en zonas de conflicto, regresan a sus países de origen con habilidades y entrenamientos que representan una amenaza significativa para la seguridad del país.

Terrorismo autóctono y radicalización local

Uno de los fenómenos más preocupantes que ha emergido en las últimas décadas es el del "terrorismo autóctono" o "Homegrown Terrorism". se refiere a la radicalización de personas dentro de sus propios países sin necesidad de lazos directos con grupos terroristas internacionales, aunque si influencias por su ideología. En España, los ataques en 2017 en Barcelona y Cambrils son un claro ejemplo de esta especie de terrorismo. En España, los ataques en Barcelona y Cambrils en 2017 son un claro ejemplo de este tipo de terrorismo, perpetrados por ciudadanos que se radicalizaron dentro de sus propias comunidades (Teixidor, A. 2020)¹.

La radicalización dentro de las cárceles y en espacios de convivencia social ha sido otro factor clave en el aumento de esta forma de terrorismo. Las prisiones en particular se han convertido en un caldo de cultivo para la radicalización, lo que ha llevado a las autoridades españolas a implementar estrategias específicas para prevenir el adoctrinamiento en estos sitios. La cooperación entre los servicios de inteligencia y las fuerzas de seguridad ha sido esencial para identificar y dismantelar células de terrorismo autóctono antes de que puedan llevar a cabo actos violentos.

Tecnología y financiamiento del terrorismo

La tecnología ha cambiado mucho la forma en que operan los grupos terroristas. Ahora tienen a su disposición una gran cantidad de recursos en línea que les permiten difundir su propaganda, reclutar a nuevos miembros y acceder a fondos más fácilmente. Gracias a las redes sociales y a foros en línea, estos grupos pueden crear redes de apoyo y propagar sus ideologías extremistas de manera más efectiva. Esto ha llevado a España y a otros países europeos a poner más énfasis en combatir la radicalización en línea.

1 Teixidor, A. (2020). Los silencios del 17-A: la investigación sobre los atentados yihadistas de Barcelona y Cambrils (Vol. 8). Diéresis

Por otro lado, el financiamiento del terrorismo sigue siendo un gran problema. España ha puesto en marcha diversas medidas de control y está trabajando con otros países para rastrear el dinero que respalda a estos grupos. Esto incluye la mejora de herramientas para identificar, analizar y evaluar los riesgos vinculados a las redes financieras de terroristas. La colaboración entre diferentes administraciones y actores internacionales ha sido fundamental en la lucha contra el financiamiento del terrorismo (Hübbe Contreras, T. E. 2020)¹.

Medidas estratégicas y políticas antiterroristas

En respuesta a estos desafíos, España ha desarrollado una estrategia nacional integral contra el terrorismo, que no solo se centra en la seguridad, sino también en la prevención y la lucha contra la radicalización. Esta estrategia contempla varios aspectos :

Prevención de la radicalización:

Se han establecido políticas y programas de sensibilización dirigidos a identificar y prevenir la radicalización de individuos y grupos vulnerables, incluyendo menores y personas con trastornos mentales. La formación de profesionales y la colaboración entre instituciones son fundamentales en este aspecto (Ministerio del Interior. (s.f.))². Sin embargo, el principal desafío radica en implementar una estrategia preventiva eficaz que frene la captación de jóvenes y haga frente a los procesos de radicalización violenta. Iniciativas como los cursos sobre el islam ofrecidos por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y los programas de formación teológica para imames organizados por el Consell Islàmic de Catalunya destacan como ejemplos positivos. No obstante, existe una necesidad urgente de fortalecer la colaboración entre las autoridades y las asociaciones

1 Hübbe Contreras, T. E. (2020). El financiamiento del terrorismo (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca)

2 Ministerio del Interior. (s.f). Plan Estratégico Nacional de Prevención y Lucha contra la Radicalización Violenta (PENCRAV). Ministerio del Interior. <https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/plan-estrategico-nacional-de-prevencion-y-lucha-contr-la-radicalizacion-violenta-pencrav/>

musulmanas para lograr resultados más efectivos (Álvarez Hierro, M. 2021)¹.

Nuevas formas de radicalización :

Por otro lado, los grupos terroristas están encontrando nuevas formas de radicalizar a las personas. Al notar que las mezquitas están bajo una mayor vigilancia por parte de las autoridades, estos grupos han decidido diversificar sus métodos y han comenzado a actuar en lugares como gimnasios, casas familiares, centros penitenciarios y redes sociales. Estos espacios se han convertido en nuevos terrenos para atraer y radicalizar a los individuos. En estos contextos, tanto físicos como virtuales, las relaciones entre los miembros del grupo se fortalecen con el tiempo, compartiendo una visión particular de la vida y una interpretación de la muerte. Para ellos, una vez que han pasado por un proceso de lavado de cerebro, su propósito se transforma en convertirse en soldados leales, dispuestos a sacrificar su vida en nombre de la organización terrorista (Lapayese, M. J. G. 2018)².

Retos judiciales y radicalización entre menores :

Además de lo mencionado, el sistema judicial enfrenta nuevos desafíos debido al aumento de la radicalización entre menores. En 2023, se abrieron 19 procedimientos judiciales relacionados con el terrorismo. Las redes sociales y los videojuegos juegan un papel fundamental en atraer a los jóvenes, quienes se convierten en difusores de la ideología extremista por su cuenta. El sistema judicial no puede hacer mucho porque hay normas que protegen a los menores, y eso muchas veces resulta en castigos que son más leves.

El crecimiento de la radicalización entre menores es motivo de gran preocupación, especialmente con el récord de detenciones en 2024, vemos cómo en 2024 se ha superado con creces el ya máximo histórico registrado el año anterior. Si en 2023 se dio este máximo con un total de seis menores detenidos, los quince de este último año representan un crecimiento

1 Álvarez Hierro, M. (2021). Análisis de las causas del radicalismo yihadista en España

2 Lapayese, M. J. G. (2018). Daesh: terrorismo global y local a medio camino entre lo físico y lo virtual (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

exponencial sin precedentes (Igualada, C. 2024). 1 Las fuerzas de seguridad están bastante preocupadas por cómo cada vez más mujeres están involucrándose en la radicalización, ya sea como víctimas o incluso como reclutadoras. Además, no podemos ignorar que los terroristas están fijando su atención en los chicos jóvenes, sobre todo en aquellos que son de segunda y tercera generación de inmigrantes musulmanes. Esto también es un gran reto en la lucha contra el terrorismo en España.

Reforzamiento de la seguridad en las prisiones:

Los centros penitenciarios en España enfrentan serios desafíos en la lucha contra la radicalización y el reclutamiento de internos. Aunque no todos los extremistas están aislados, muchos conviven con delincuentes comunes musulmanes, lo que facilita la propagación de ideologías radicales. Los funcionarios de prisiones carecen de recursos y formación suficiente para identificar estos procesos de radicalización, además de la escasez de traductores de árabe, lo que complica la detección de estas dinámicas. La legislación española también limita las investigaciones sobre el origen de los fondos recibidos por los reclusos y la supervisión de sus comunicaciones externas.

Las operaciones contra el terrorismo, como las que se hicieron en la prisión de Topas, nos muestran que las cárceles son lugares donde es fácil que la gente se radicalice, especialmente cuando los presos están pasando por crisis de identidad. Los reclutadores extremistas juegan con la religión islámica para atraer a estos internos, vendiéndose como los verdaderos defensores de la fe musulmana y prometiéndoles una 'yihad' y el paraíso. Los jóvenes musulmanes encarcelados, particularmente aquellos con antecedentes de delitos comunes, son blancos fáciles para estos grupos, ya que les ofrecen una ideología que les permite romper con su pasado y sentirse parte de una causa mayor. Este fenómeno de radicalización no solo afecta a los musulmanes no practicantes, sino también a individuos de otras religiones. En España, cárceles como las de Dueñas, Alhama, Acebuche,

1 Igualada, C. (2024). La lucha contra el yihadismo en España: Operaciones contraterroristas y análisis de perfilación de los detenidos en 2024. El Observatorio Internacional de Estudios sobre Terrorismo (OIET), 4.ES-ANUARIO2024-ARTOPERACIONES-3.pdf

Melilla y Mansilla de Mulas se han convertido en focos de radicalización (Campos, M. C. 2013)¹.

Cooperación internacional :

La colaboración con Marruecos ha sido clave para que la estrategia antiterrorista de España funcione. Ambos países han estado uniendo esfuerzos durante mucho tiempo en la lucha contra el terrorismo, ya que están geográficamente cerca y enfrentan la misma amenaza del extremismo islamista. Marruecos se ha convertido en un aliado clave para España a la hora de prevenir y dismantelar células terroristas, ya que el reino tiene un sistema de inteligencia bastante sólido y un enfoque preventivo que encaja muy bien con lo que hacen los españoles. La cooperación entre los cuerpos de seguridad de ambos países ha hecho posible desarticular planes de ataque desde el principio y ha facilitado la detención de personas vinculadas a grupos terroristas como Daesh y Al-Qaeda (Abascal, D, 2025)².

España ha estado realizando un gran esfuerzo por unir sus políticas de seguridad con las de la Unión Europea. Gracias a la Estrategia Europea de Lucha contra el Terrorismo, nuestro país se ha convertido en un modelo a seguir en la promoción de políticas que no solo se centran en prevenir la radicalización, sino que también abordan la seguridad de las fronteras y la protección de infraestructuras críticas. También, España sido un actor clave en la implementación de reformas que facilitan la cooperación entre las fuerzas de seguridad de la UE, mejorando el intercambio de información y aumentando la capacidad de los Estados miembros para combatir el terrorismo de manera colaborativa (Consejo de la Unión Europea, s.f.)³.

Vigilancia de mezquitas y centros de culto:

1 Campos, M. C. (2013). El terrorismo yihadista en Europa desde 1990 hasta 2012: desarrollo y aspectos organizativos (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir).

2 Abascal, D. (2025, enero 16). Marruecos y España refuerzan la cooperación antiterrorista. Atalayar. <https://www.atalayar.com/articulo/politica/marruecos-espana-refuerzan-cooperacion-antiterrorista/20250115205133209958.html>

3 Consejo de la Unión Europea. (s.f.). Lucha contra el terrorismo. Consejo de la Unión Europea. Recuperado el 21 de marzo de 2025, de <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/fight-against-terrorism/>

En España, la religión no está controlada directamente por el gobierno, lo que significa que las mezquitas y los centros de culto musulmanes no tienen una regulación uniforme. Cada comunidad autónoma tiene sus propias reglas. En algunas áreas, solo se necesita la firma de 50 personas y un lugar adecuado para abrir una mezquita, lo que permite que algunos centros funcionen sin la supervisión del gobierno (Boletín Oficial del Estado. 1992)¹. La mayoría de las mezquitas se financian con donaciones de la comunidad musulmana, aunque las mezquitas más grandes a veces reciben dinero de países de fuera (Altuna, I., & Vidino, L. 2022)². Después de los atentados en Barcelona en 2017, las autoridades españolas empezaron a tomar medidas para frenar la radicalización. Esto implica la selección y verificación de identidad de los imames (ABC. 2017)³. Además, resulta útil la colaboración internacional para monitorear el origen de los fondos extranjeros y prevenir que las mezquitas se radicalicen. La dirección y el seguimiento adecuado de estos lugares de culto junto a la correcta capacitación de los imames resulta fundamental para garantizar que el islam en España se practique de manera pacífica y sin extremismos (Ruiz Enebral, A. 2024)⁴.

Conclusión

El enfoque integral de prevención, represión y rehabilitación empleado en el modelo Antiterrorista de Marruecos, ha sido motivo de elogio por varias potencias mundiales. Desde los atentados de Casablanca en 2003,

1 Boletín Oficial del Estado. (1992). Ley Orgánica 10/1992, de 30 de abril, de Represión del Terrorismo (BOE-A-1992-24855). <https://www.boe.es/buscar/pdf/1992/BOE-A-1992-24855-consolidado.pdf>

2 Altuna, I., & Vidino, L. (2022, octubre). La Hermandad Musulmana en España (DT6/2022). Real Instituto Elcano. <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2022/10/dt6-2022-altuna-vidino-la-hermandad-musulmana-en-espana.pdf>

3 ABC. (2017, septiembre 8). El Interior refuerza el control sobre imanes y mezquitas. ABC. https://www.abc.es/espana/abci-interior-refuerza-control-iman-y-mezquitas-201709080252_noticia.html

4 Ruiz Enebral, A. (2024, octubre 24). Informe CNI: Bloquea concesión de pasaporte español a imán marroquí. El Confidencial Digital. <https://www.elconfidencialdigital.com/articulo/seguridad/informe-cni-bloquea-concesion-pasaporte-espanol-iman-marroqui/2024102400000864217.html>

Marruecos ha fortalecido sus capacidades de inteligencia y ha creado una red de cooperación internacional con países de Europa y organismos multilaterales. Con esto, el intercambio de información, así como la desarticulación de redes terroristas transnacionales, se han vuelto más eficientes. A nivel interno, Marruecos ha realizado reformas religiosas en el plano radical construido por el terrorismo mediante la imposición de controles a los imanes, financiando un islam moderado que se rige por el Estado. Estas reformas apuntan a frenar el extremismo derramado desde las mezquitas, pero también se esfuerzan por neutralizar las radicales que propagan el terrorismo.

Además, Marruecos ha mantenido una colaboración estratégica con Francia, España, Estados Unidos y también con organismos como la ONU. Esta colaboración ha sido determinante en la cooperación para el control y desarticulación de redes de terrorismo global. El estado también ha realizado cambios en las políticas sociales y económicas, tales como en el acceso a la educación y en la promoción de la empleabilidad juvenil, todo ello con la intención de potenciar el nivel de bienestar en las zonas marginadas. Estas reformas, junto con políticas de integración social, tienen como objetivo aliviar las condiciones que incitan a la radicalización y frenar el extremismo también dentro de las poblaciones en riesgo. Al mismo tiempo, las fuerzas de seguridad marroquíes realizan vigilancia de amenazas internas y externas en las fronteras, así como en las comunicaciones. Este enfoque integral ha permitido que Marruecos mantenga su posición como uno de los países más eficientes de la región en lo que respecta a estrategias antiterroristas.

España ha aumentado sus esfuerzos en el control de inteligencia y control fronterizo después de los atentados de Madrid en 2004; esto, junto al sistema Schengen, Europol y el control de Marruecos sobre sus propios recursos, integran sus políticas de seguridad. Esto, junto al aumento de la cooperación internacional, fortalece a España para afrontar el reto del terrorismo. El caso de radicalización en el fenómeno de terrorismo está tratado en España de la manera menos proactiva posible. No obstante, existen programas de reintegración; el enfoque español sobre desradicalización se maneja desde una perspectiva mayormente securitaria. Esto, sumado al control de puertas

y monitoreo de comunicaciones, engloba el círculo de medidas tomadas. Se han propuesto reformas de carácter social, incluso económica, sin embargo, éstas parecen no tener el soporte necesario; limitando su efectividad en las causas estructurales de radicalización. A pesar de la probada eficacia de algunos reintegracionistas, su enfoque es estrecho y no atiende a la total escala de las dinámicas sociales que alimentan la radicalización.

Reflexión Final:

Ambas hipótesis planteadas al inicio de nuestro artículo tienen validez, aunque presenten disonancias en el orden de prioridades de los abordajes antiterroristas a los que recurre Marruecos y España. El hecho de que los dos países han hecho a su manera esfuerzos por contener el terrorismo le otorga una base a su complementación de modelos antiterroristas. En el caso de Marruecos, se destaca su enfoque integral de cooperación internacional, y en el de España, el fortalecimiento de sus capacidades de inteligencia y de seguridad nacional. Sin embargo, esto contrasta con la efectividad que las reformas sociales en Marruecos, acompañado de políticas de seguridad más reactivas de España, muestran una diferencia marcante: ha sido a través de un enfoque estructural a los elementos generadores de la radicalización, mientras que España ha reaccionado atendiendo a los síntomas.

La combinación de reformas sociales y cooperación internacional ha resultado más efectiva a largo plazo en Marruecos, ya que este enfoque no solo enfrenta las amenazas terroristas de forma inmediata, sino que también trabaja para erradicar las redes terroristas y las estructuras sociales que favorecen la radicalización. Por otro lado, España si bien es eficiente en el control de amenazas a corto plazo y en la desarticulación de células mediante el vigoroso uso de la seguridad, sigue enfrentando dificultades muy serias para atender las raíces del extremismo. Así, mientras que Marruecos parece estar mejor posicionado para prevenir la radicalización desde sus raíces, España debe complementar sus acciones de seguridad con el desarrollo de políticas sociales y preventivas para complementar sus

acciones de seguridad, asegurando una respuesta más integral y duradera al terrorismo.

Références

Hassan, R. (2021). La Fundación Mohammed VI y la prevención de la radicalización: Un modelo de islam moderado. Editorial Magreb.

De la Calle, L., & Fernández, A. (2019). España y la lucha contra el terrorismo: Un análisis de la cooperación internacional y las políticas internas. Editorial Seguridad Global.

Ramírez, S. (2018). Desradicalización y reintegración: El caso de España en la lucha contra el terrorismo yihadista. Revista de Estudios Internacionales, 40(3), 12-29.

Cebolla Boado, H. (2005, enero 5). La lucha contra el terrorismo: un revés para la democratización de Marruecos. Real Instituto Elcano. <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/la-lucha-contra-el-terrorismo-un-reves-para-la-democratizacion-de-marruecos/>

Marruecom. (2022, mayo 16). 19 años desde los ataques de Casablanca: Marruecos continúa su lucha contra el terrorismo. Marruecom. <https://marruecom.com/2022/05/16/19-años-desde-los-ataques-de-casablanca-marruecos-continua-su-lucha-contra-el-terrorismo/>

Ben Allal, A. (2020). Análisis de la estrategia antiterrorista marroquí: Estudio comparativo con las estrategias de España, Francia y Canadá. Observatorio, 15(06/03), 02.

Al-Sheqayran, F. S. (2023, agosto 24). المغرب وتجربة تدبير التطرف العنيف. Asharq Al-Awsat. <https://aawsat.com/المغرب-وتجربة-تدبير-التطرف-العنيف-4504316/الرأي>

Attawabit. (n.d.). الثوابت الدينية المغربية: مدخل مفاهيم. Attawabit. <https://www.attawabit.ma/لثوابت-الدينية-المغربية-مدخل-مفاهيم/>

- Al Kacimi, M. (2022, agosto). التجربة المغربية وتدير الحقل الديني. Allbahit. https://www.allbahit.com/2022/08/45_16.html?m=1
- Aydoudi, A. N. (2013, mayo 13). آليات تأهيل الحقل الديني بعد أحداث 16 ماي. Hespress. <https://www.hespress.com/آليات-تأهيل-الحقل-الديني-بعد-أحداث-16-ماي-126291>
- Al Jazeera. (2022, enero 13). دبلوماسية العارفين بالله: المغرب. Al Jazeera. <https://www.aljazeera.net/midan/intellect/groups/2022/1/13/دبلوماسية-العارفين-بالله-المغرب>
- Rue20. (2021, diciembre 22). BCIJ: El historial exitoso de un servicio antiterrorista que marca la diferencia. Rue20. <https://es.rue20.com/2021/12/22/bcij-el-historial-exitoso-de-un-servicio-antiterroristas-que-marca-la-diferencia/>
- Al-Safi, I. (2018.mayo.03). المغرب سياسة وقائية ناجحة في مكافحة الإرهاب. Europarabct. <https://www.europarabct.com/المغرب-سياسة-وقائية-ناجحة-في-مكافحة-ال->
- Bayane Al Yaoume. (2023.mayo.16). لـ بيان اليوم: الـ BCIJ حبوب الشرقاوي مدير. Bayane Al Yaoume. <https://bayanealyaoume.press.ma/ل-بيان-اليوم-bcij-حبوب-الشرقاوي-مدير/>
- El Karouani, M. (2023, diciembre 22). Reino de Marruecos: Líder mundial en la lucha contra el terrorismo. Atalayar. <https://www.atalayar.com/opinion/mehdi-el-karouani/reino-marruecos-lider-mundial-terrorismo/20231222133433195081.html>
- Belkacem, M. (2020, diciembre 6). مواكبة مغاربة في بؤر التوتر. Hespress. <https://www.hespress.com/مواكبة-مغاربة-في-بؤر-التوتر-1139620.html>
- Malih, Y. (n.d.). المجلس الأعلى للأمن والتأطير الدستوري. Labodroit. <https://www.labodroit.com/المجلس-الأعلى-للأمن-والتأطير-الدستوري/>
- Al-Hassan, H. (2016). استراتيجية المغرب في مواجهة التطرف والإرهاب. KFCRIS. <https://www.kfcris.com/pdf/7556809a1189f633adbc61b75859fce157cf74dc0ac51>

pdf

Revue de la Police, (Avril-Mai 2015), « L'approche marocaine de lutte contre la Radicalisation et le terrorisme », Direction General de la Sûreté Nationale, n°08, Pag 25- 26.

Gouvernement du Maroc. (n.d.). Indh. Maroc.ma.
<https://www.maroc.ma/es/content/indh>

Martín, I. (2006). Marruecos, ¿las bases para un nuevo modelo de desarrollo? (I): La Iniciativa Nacional de Desarrollo Humano (INDH). Boletín Elcano, 80, 6.

MAP News. (2023.mayo.17). المبادرة الوطنية للتنمية البشرية: ورش ملكي منفرد. MAP News.
<https://www.mapnews.ma/ar/actualites/-/مجتمع/المبادرة-الوطنية-للتنمية-البشرية-ورش-ملكي-منفرد>

Al Hurra. (2024, abril 12). برنامج مصالحة: هل نجح المغرب في محاربة التطرف بالسجون؟ Al Hurra. <https://www.alhurra.com/morocco/2024/04/12/-/برنامج-مصالحة-نجح-المغرب-في-محاربة-التطرف-بالسجون؟>

Mahou.A (2023.julio.24). برنامج مصالحة: كيف يتصدى المغرب للتطرف من داخل السجون؟ TRT Arabic. <https://www.trtarabi.com/issues/-/رنامج-مصالحة-كيف-يتصدى-المغرب-للتطرف-من-داخل-السجون-14149940>

Jordán, J. (2009). El terrorismo yihadista en España: evolución después del 11-M. Boletín Elcano, 111, 17.

Aizpeolea, L. R. (2021, octubre 17). Zapatero: "El atentado causó un cisma, fue clave mantener un contacto indirecto". El País. <https://elpais.com/espana/2021-10-17/zapatero-el-atentado-causo-un-cisma-fue-clave-mantener-un-contacto-indirecto.html>

Teixidor, A. (2020). Los silencios del 17-A: la investigación sobre los atentados yihadistas de Barcelona y Cambrils (Vol. 8). Diéresis

Hübbe Contreras, T. E. (2020). El financiamiento del terrorismo (Tesis doctoral,

Universidad de Salamanca).

Ministerio del Interior. (n.d.). Plan Estratégico Nacional de Prevención y Lucha contra la Radicalización Violenta (PENCRAV). Ministerio del Interior. <https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/plan-estrategico-nacional-de-prevencion-y-lucha-contr-la-radicalizacion-violenta-pencrav/>

Álvarez Hierro, M. (2021). Análisis de las causas del radicalismo yihadista en España.

Lapayese, M. J. G. (2018). Daesh: Terrorismo global y local a medio camino entre lo físico y lo virtual (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

Campos, M. C. (2013). El terrorismo yihadista en Europa desde 1990 hasta 2012: Desarrollo y aspectos organizativos (Tesis doctoral, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir).

Boletín Oficial del Estado. (1992). Ley Orgánica 10/1992, de 30 de abril, de Represión del Terrorismo (BOE-A-1992-24855). <https://www.boe.es/buscar/pdf/1992/BOE-A-1992-24855-consolidado.pdf>

Altuna, I., & Vidino, L. (2022, octubre). La Hermandad Musulmana en España (DT6/2022). Real Instituto Elcano. <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2022/10/dt6-2022-altuna-vidino-la-hermandad-musulmana-en-espana.pdf>

ABC. (2017, septiembre 8). El Interior refuerza el control sobre imanes y mezquitas. ABC. https://www.abc.es/espana/abci-interior-refuerza-control-iman-es-y-mezquitas-201709080252_noticia.html

Ruiz Enebral, A. (2024, octubre 24). Informe CNI: Bloquea concesión de pasaporte español a imán marroquí. El Confidencial Digital. <https://www.elconfidencialdigital.com/articulo/seguridad/informe-cni-bloquea-concesion-pasaporte-espanol-iman-marroqui/20241024000000864217.html>

Gómez Moñiz, P. (2024, enero 17). El rol de Marruecos en la lucha contra el terrorismo global. LISANEWS. <https://www.lisanews.org/internacional/el-rol-marruecos-lucha-terrorismo-global/>

Consejo de Seguridad Nacional. (2023). ENCOT 2023. Estrategia Nacional contra el Terrorismo 2023. <https://www.dsn.gob.es/es/actualidad/sala-de-prensa/ENCOT2023>

Abascal, D. (2025, enero 16). Marruecos y España refuerzan la cooperación antiterrorista. Atalayar. <https://www.atalayar.com/articulo/politica/marruecos-espana-refuerzan-cooperacion-antiterrorista/20250115205133209958.html>

Consejo de la Unión Europea. (s.f.). Lucha contra el terrorismo. Consejo de la Unión Europea. Recuperado el 21 de marzo de 2025, de <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/fight-against-terrorism/>

RTVE. (2023, enero 11). Marruecos y España desmantelan una célula afiliada al Estado Islámico en los dos países. RTVE. <https://www.rtve.es/noticias/20230111/marruecos-espana-desmantelan-celula-afiliada-estado-islamico/2415193>

Igualada, C. (2024). La lucha contra el yihadismo en España: Operaciones contrterroristas y análisis de perfilación de los detenidos en 2024. El Observatorio Internacional de Estudios sobre Terrorismo (OIET), 4.ES-ANUARIO2024-ARTOPERACIONES-3.pdf

MAP. (2023, 9 de marzo). تفكيك خلية إرهابية تتكون من ثلاثة أشخاص للاشتباه في تورطهم في التحضير لتنفيذ مخططات إرهابية. MAP. <https://www.mapnews.ma/ar/actualites/مجمع/تفكيك-خلية-إرهابية-تتكون-من-ثلاثة-أشخاص-للاشتباه-في-تورطهم-في-التحضير-لتنفيذ-مخططات>

(2023، 19 أكتوبر) وكالة المغرب العربي للأنباء طنجة: تفكيك خلية إرهابية موالية لتنظيم داعش كانت بصدد التحضير لتنفيذ مشاريع إرهابية. وكالة المغرب العربي للأنباء .

داعش كانت -بصدد-التحضير-لتنفيذ-مشاريع-إرهابية
https://www.mapnews.ma/ar/actualites/
سياسة/طنجة-تفكيك-خلية-إرهابية-مواالية-لتنظيم-

Rue20. (2023, mayo 29). Marruecos desmantela una célula afiliada a Daesh que planeaba actos terroristas. Rue20. <https://es.rue20.com/2023/05/29/marruecos-desmantela-una-celula-afiliada-a-daesh-que-planeaba-actos-terroristas/>

العلامات اللغوية وغير اللغوية في مسرحية "محمية خنزير" - قراءة دراماتورية -

ذ. سعيد أحنصال

طالب باحث في ماستر "التقدي الأدبي والفني"

كلية الآداب والعلوم الإنسانية،

بني ملال، المغرب

الملخص

تروم هذه الدراسة استقراء العلامات اللغوية وغير اللغوية الواردة خصوصا في الفصل الأول من مسرحية "محمية خنزير"، التي كتبها المبدع والناقد المسرحي الدكتور محمد أبو العلا، ومقارنتها منهجيا، وذلك باعتماد بعض آليات القراءة الدراماتورية؛ أي النظر إلى النص المسرحي في تمسُّحه وقابليته للعرض، وكشف ما تنطوي عليه علاماته من دلالات سيميولوجية، وما يطرأ عليها من تحولات، وما يمكن أن تتفرع إليه من تصنيفات، للوقوف أخيرا على مميزات النص المسرحي وخصوصياته الفنية، التي تجعل منه نصا مسرحيا، مفارقا للأدبية وأماطها الإبداعية؛ كالفصاة والرواية والحكاية، وبالتالي حاجته إلى منهج خاص في التناول والمقاربة.

الكلمات المفتاحية:

المسرح - القراءة الدراماتورية - السيميولوجيا - العلامات - النص - العرض - التمسرح - محمية خنزير - محمد أبو العلا.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

وسام. (2025، غشت). العلامات اللغوية وغير اللغوية في مسرحية "محمية خنزير" - قراءة دراماتورية - . مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 311-323.

فاتحة ومهاد:

عن "منشورات ألوان مغربية"، صدرت للدكتور محمد أبي العلا "مسرحيتان" - كما تم تعيينها أجاسيا على وجه الغلاف - بعنوان "محمية خنزير. علال، رحال، وحكاية الكازوال"¹. وسنصب جمدنا التحليلي، في هذه الورقة النقدية، على المسرحية الأولى حصراً، وتحديدًا على الفصل الأول منها، المتكون من مشهد واحد، باعتماد منهج القراءة الدراماتورية؛ أي قراءة النص المكتوب في مسرحه وقابليته للعرض، وتخييله ملعوبا. وستؤطر عملنا -منهجيا- مجموعة من الأسئلة الملحة المستوحاة من وحي النص الإبداعي، نحاول الإجابة عنها قدر المستطاع، وهي:

ما هي الحكاية في النص؟ وكيف بُنيت فنيا (العقدة والحل)؟

ما العلامات اللغوية في النص؟ كيف هي؟ هل يقاطع مثل آخر في أثناء الحوار، أم يسايره؟ متى بدأ الصراع الدرامي في هذا التداول اللفظي؟ كيف جاء الحوار في النص؛ وضعية سريان متصل، أم إيقاف بطيء؟

ما العلامات غير اللغوية في النص؟ وما نوعها وتصنيفها (مرئية ومسموعة وشمية)؟ وما دلالاتها سيميائية؟

وعلى الرغم من أن مسرحية "محمية خنزير" تشتمل، من حيث بنيتها المورفولوجية، على فصلين اثنين؛ الأول من مشهد واحد، والثاني من ثمانية مشاهد، توزعا على ثلاثين صفحة (من الصفحة 6 إلى الصفحة 13، ومن الصفحة 14 إلى الصفحة 35)، إلا أنه يمكن -نظرا لصغر حجمها- إدراجها ضمن نمط "المسرحية من فصل واحد". ويزكي هذا الإمكان أن المسرحية الثانية، في الكتاب نفسه، مكونة من فصل واحد كذلك. ومن هنا، لم يَرِ الكاتب د. محمد أبو العلا حرجا في الجمع بينهما ضمن إصدار واحد. ومسرحية الفصل الواحد نوع من المسرحيات القصيرة، يمكن مقارنتها - "نسبةً إلى المسرحية العادية - بالقصة القصيرة نسبة إلى الرواية"². ويعزز هذا الطرح كون مسرحية "محمية خنزير" تتسم بخصائص فنية ومميزات بنائية، منها: وحدة المكان، وقلة عدد الشخصيات، والتركيز على موضوع واحد... كما سيتبدى في أثناء القراءة والتحليل. إنها "ذلك النوع من المسرحيات التي يمكن أن تنشر وتقرأ في الصحف اليومية، كما يحدث مع القصة القصيرة... ولأنها مسرحيات سريعة الإيقاع، وتتناول - في الغالب - قضايا الساعة وقضايا اجتماعية، فإنها تصبح في متناول القارئ العادي، الذي يقرأها كما يقرأ باقي الأخبار"³، إلا أن "محمية خنزير"، مع ذلك، لا يمكن أن تقرأ كما تقرأ جريدة إخبارية أو مجلة فكرية، قراءة واحدة من اليمين إلى اليسار؛ فهي تظل حبلًا بالإيحاءات الرمزية، مثقلة بالدلالات المعنوية، حافلة

¹ - محمد أبو العلا، "محمية خنزير. علال، رحال، وحكاية الكازوال"، من منشورات "ألوان مغربية"، ط.1، 2007.

² - ماري إلياس وحنا قصاب حسن، المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض (عربي - إنجليزي - فرنسي)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط.1، 1997، ص: 464.

³ - يونس لوليدي، من تقديم "محمية خنزير"، ص: 3.

بالمقومات الجمالية. وقد عُرف هذا الضرب من التجريب المسرحي، الذي اقتفى أثره، بلمسة إبداعية وخلاقة، المؤلف محمد أبو العلا، بمسئيات أخرى؛ كسرح الحبيب، ومسرح الحجر، والمسرح الحميمي... وبرع فيه أنطون تشيخوف في "الدب"، ويوسف إدريس في "جمهورية فرحات"، وتوفيق الحكيم في "مسرح المجتمع".

في منهج القراءة

تعد القراءة الدراماتورية من آليات النقد المسرحي، وطرائق تحليله وتأويله الحديثة، المعتمدة في سيميائيات المسرح، من حيث هي أحد فروع السيميولوجيا عامة، تقوم على قراءة المسرح في عملية انتقاله من النص إلى العرض، عبر "تَقْصِي العلامات الموجودة في النص، وما يمكن أن تؤوّل إليه في العرض من خلال التحولات التي تطرأ عليها؛ أي إنها تأخذ بعين الاعتبار الخصوصية المسرحية"¹. وهي بذلك تتحرر من أحادية المنهج، التي تحصر زاوية نظرها في جانب واحد، وتغفل جوانب أخرى، بتضافرها كلها، وتعاوّد مستوياتها التحليلية، تبرز جمالية الفن وقدرته على التأثير في المتلقي نفسيا. فـ"دراماتورية نص معين، أو دراماتورية عرض ما، بمعنى بنيته الداخلية، وشكل كتابته في ارتباطها بسائر العناصر"². وهذه النظرة الشمولية والمرنة هي الاتجاه السائد اليوم في مقارنة المسرح قراءة ونقدا، تحليلا وتأويلا، ولاسيما مع ميل الكتابات الإبداعية الحديثة نفسها نحو الهجنة الأجناسية³. إنّ تداخل الأجناس، على مستوى النص الإبداعي الحديث، يفرض الاستعانة بمقاربات نقدية موسّعة في محاولة الإمساك بمعناه؛ إذ الكلي لا يُدرك كنهه، ولا يُسبر غوره، إلا بوعي كليّ مماثل.

ويرتكز منهج القراءة الدراماتورية لنص "محمية خنزير"، ها هنا، على "متن المسرحية من جهة، وعلى إشارات العرض من جهة أخرى، سواء أكانت هذه الإشارات منصوفا عليها بوصفها نصا خارجيا مصاحبا كتبه المؤلف، أو كانت إشارات يستنتجها القارئ من داخل الحوار المسرحي، في محاولة لتتبع حركة العلامات اللغوية وغير اللغوية باتجاه المعنى التأويلي"⁴.

ومن نافلة القول أن منهج التناول السيميائي، وتخصيصا القراءة الدراماتورية، أملتته طبيعة النص المسرحي متعدد الشفرات والأيقونات، وما يفرضه من صعوبة تقترب من الاستحالة- في الإحاطة الشاملة والاستقراء التام لعلاماته اللغوية وغير اللغوية؛ ذلك أن "الرسالة المسرحية رسالة معقدة؛ لأن عددا كبيرا من النظم الجمالية

¹ - ماري إلياس وحنان قصاب حسن، المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، ص: 354.

² - المصدر نفسه، ص: 207.

³ - محمد أبو العلا، هجنة التخيّل السردى والمسرحي: من النقد المحايث إلى نهج النقد، مؤسسة الموجة الثقافية، ط1، 2024، ص ص 70-71.

⁴ - أحمد مجاهد، مسرح صلاح عبد الصبور: قراءة سيميولوجية، الهيئة العامة لقصور الثقافة، كتابات نقدية - شهرية (115)، أكتوبر 2001، الجزء الأول، ص: 6.

تعمل فيها في آن واحد، مما يجعل تحليلها مليئا بالإثارة والصعوبة؛ حيث تعددية مستويات النص (المكان والزمان والأحداث والشخصيات)، والتعددية الأكثر عددا لمستويات العرض وعناصره. والقراءة السيميولوجية منوطة بإبراز هذا التعدد، مع أن القراءة السيميولوجية لا يمكن أن تكون قراءة نهائية؛ لأن كل قراءة جديدة تبرز شفرات أخرى¹؛ بمعنى أن المسرح - بوصفه شكلا من أشكال الفرجة - يُعدُّ "ملتقى لعلامات متعددة: منها ما هو سمعي، ومنها ما هو بصري، ومنها ما هو شمي؛ كالعطور والبخور... ومنها ما يتصل باللمس والذوق... مما يفرض على المتفرج استعمال قنوات حسية عديدة بشكل مترامن أثناء التلقي"².

تلخيص المتن الحكائي

يمكن القول إن مسرحية "محمية خنزير" هي عمل إبداعي فني، ذو بعد اجتماعي سياسي، يعرض لشخصية تاجر أسلحة. أسلحة في ظاهرها بنادق مخصصة للقنص وصيد الوحش؛ كما تدل عليه عبارات لغوية عدة، منها النص الموازي قبل بداية العرض (إضاءة على محل لبيع السلاح)³، والجملة الافتتاحية لـ "ممثلة: تعبت من المسح ولا زبون (تمسح بندقية وتضعها في الواجحة)..."⁴، وقول "مثل: (...)" امسحي الواجحة حتى يتبين المارة آخر صيحات البنادق والجزم⁵، ثم "مثل: (...)" على الرغم من أن الشائعات تتحدث كالعادة عن ندرة الوحش⁶؛ بيد أنها - في العمق - قابلة للاستعمال لأغراض أخرى، وتحيل إلى دلالات أبعد. ولذا، فإن البائع يبدو موهوسا بتتبع أخبار الراديو والجرائد، لعله يصادف خبرا عن عودة الحرب التي صارت في عداد أحداث الماضي.. انتفت في الواقع، ولكنها تضخمت في ذهنه! وفي انتظار الذي يأتي أو لا يأتي، يجد بعض ضالته في إثارة الفتن الداخلية بين جيرانه وأصحابه، والتحريض بينهم؛ لأن في ذلك انتعاشا لتجارته، وتعويفا عن مجد مفقود. تسأل "ممثلة" نفسها مستغربة: "أي رجل هذا الذي يقضي آخر أيامه واشيا بين الناس لإثارة الفتن؟"⁷؛ فيأتي جواب "مثل" يخاطب الجمهور: "أخطأ رجل العنوان هذه الأيام؛ فقصدني لتصفية الأجواء بينه وبين جاره. نصحته أن يتناع مني سلاحا!"⁸...

¹ - هاني أبو الحسن سلام، سيميولوجيا المسرح بين النص والعرض: دراسة تطبيقية على مسرحي شكسبير والحكم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط.1، 2006، ص: 6-7.

² - محمد التهامي العاري، مدخل لقراءة الفرجة المسرحية، دار الأمان، الرباط، ط.1، 2006، ص: 25.

³ - محمد أبو العلا، محمية خنزير، ص: 6.

⁴ - المصدر نفسه، ص: 7.

⁵ - نفسه، ص: 11.

⁶ - نفسه، ص: 12.

⁷ - نفسه، ص: 10.

⁸ - المصدر نفسه، ص: 10.

فالمسرحية، إذًا، بهذا المعنى، هي نقد سياسي رفيع لتجار المآسي البشرية وأمراء الحرب، الذين لا يغتنون إلا حين تسوء أحوال شعوبهم، ولا يرون وطنهم إلا "محمية" ممتدة، هم فيها كـ "خنزير"، لا يجد راحته إلا في البرك الآسنة والمستنقعات الملوثة. في حين تمثل "مثلة" الوجه المشرق والحضاري لهذه الإنسانية عامة، تنادي بالسلم والتعايش والانفتاح على الآخر، ونسيان الضغائن والأحقاد واثارات الماضي، وفي سبيل ذلك، تتحمل كل ألوان العداء والعنف اللفظي والكراهية، التي تتضاعف معاناتها لها بوصفها امرأة؛ فتتصرها الحياة -أخيرًا- إذ تنصهر لها، وتنجح في التأثير في "ممثل"، وتغير طباعه الشريرة، ودفعه إلى اللعب والبهجة والخير؛ ومن ثمّ إعادة تأهيله اجتماعيا، وصياغة وعيه ثقافيا.

العلامات اللغوية

الإرشادات المسرحية

تعد الإرشادات المسرحية من العناصر الشكلية المميزة للنص المسرحي، وإحدى خصائصه الفنية التي تحتق تمايزه عن باقي أنماط النصوص الأدبية؛ كالرواية والقصة والحكاية، وقد جاءت مسرحية "محمية خنزير" غاصة بهذه الإرشادات، التي تنوعت بين ما هو موجّه للمخرج قصد تهيئة الفضاء؛ كالإضاءة والإظلام والديكور والموسيقى والمؤثرات السمعية (البرويطاج)، وبين ما هو موجه للممثلين قصد تجسيده وتشخيصه على الرّكح؛ من حركات جسد (يتحرك بخيلاء...) ¹، وإيماءات وجه (يضحك) ²، يسعل ³، يلاحظ انفعالها ⁴...)، ونبرات صوت (بحزم) ⁵، تكلم نفسها ⁶، إلى الجمهور ⁷، ينفخ في صافرة ثم يصيح ⁸...)؛ إلا أن سياق التلقي القرائي للنص المكتوب، يجعل القارئ المفترض في صدارة المخاطبين بهذه الإرشادات قصد تخيل المشاهد ذهنيًا، والانفعال بها نفسيا؛ ف"على الرغم من أن الإرشادات الإخراجية - كما يُستنتج من التسمية - تتعلق بعملية تحويل النص إلى عرض (...)، إلا أنها موجودة في النص المسرحي المكتوب لتساعد القارئ أيضا على تخيل شكل العرض المسرحي" ⁹؛ فالديكور - في هذه الحالة - ينوب عن المكان (هنا)، والإضاءة - قوية كانت أو خافتة - تحدد الزمان (الآن)، وملابس الممثلين وأكسسواراتها تعكس انتماءاتها الاجتماعية - الطبقيّة والجنسية والثقافية،

¹ - نفسه، ص: 8.

² - نفسه، ص: 10.

³ - نفسه، ص: 12.

⁴ - نفسه.

⁵ - المرجع نفسه، ص: 11.

⁶ - نفسه، ص: 10.

⁷ - نفسه.

⁸ - المرجع نفسه، ص: 8.

⁹ - مارس إلياس وقصاب حسن، المعجم المسرحي...، م. س، ص: 23.

وحواراتها - ومن ثمّ توظيفها للغة - تومئ إلى مستواها المعرفي، وحمولتها الثقافية، ودرجة وعيها الإيديولوجي أو نظرتها إلى العالم باعتبار تعددية الأصوات¹. وكذلك، ف"إن اسم كل شخصية متكلمة، بجانب الحوار على امتداد النص، يعتبر جزءا من الإرشادات الإخراجية"²، وهو ما نجده حاضرا بطريقة تناوبية تعاقبية، وإلى حد ما متساوية، تحت اسمي: "مثل" و"ممثلة":

"مثل":.....

ممثلة:.....".

لقد اختار مؤلف المسرحية، الدكتور محمد أبو العلا، تركها هكذا، دون تسمية، وبصيغة التنكير؛ للدلالة على الطابع العام للمسرحية، وعلى أن أحداثها ذات صلوحية عالمية، تبشر برسالة إنسانية، لا تختص بشعب دون آخر؛ وبالتالي، فقستها يمكن أن تنطبق على أفراد متعددين، وأصناف مختلفة من البشر، حتى وإن ارتبطت أحداثها بفضاء معين في نهاية المطاف. فالإيهام، هنا، يحمل دلالة سيميائية، ويحقق غرضا بلاغيا، يُستشَقان من سياق النص المسرحي؛ كما ألحنا إلى ذلك. ولو أنه جرت تسمية الشخصيتين بأي من الأسماء العربية المعروفة، لبقيتا عُرضة للتأويلات البعيدة، بما قد ينحرف عن مقصود المؤلف نفسه، وهو الحريض - فيما يبدو - على سد الذرائع، التي من شأنها التشويش على ذهن المتلقي، بدءا من التعيين الأجناسي للنص في صدر الغلاف بأنه "مسرحيتان"، بما ينافي اتجاه "جمالية التلقي" المعاصر نحو خرق أفق انتظار القارئ، وتركه يبدل جهدا في حل أُلغاز النص، يماثل جهد الكاتب في نسجه وتأليفه، وصولا إلى إبقاء الشخصيات مبهمة. وهي منافاة لها ما يبررها فنيا؛ كما أوضحنا على كل حال. وإن "توالي القراءات والتأويلات يؤدي إلى سد الفراغات تدريجيا، وتبديد الغموض شيئا فشيئا، في اتجاه قراءة مكتملة، تستنفذ كل الدلالات الخفية"³.

إن النص المسرحي، وإن كان ما يزال في صيغته المكتوبة، قادر على أن يتمظهر مجسدا في مخيلة القارئ، ويتمسرح، شريطة أن يكون قارئاً حصيفاً، يلتقط كل العلامات والإشارات، ويُحسن تأويلها، وينقل النص من وجوده بالقوة إلى الوجود بالفعل؛ من الأدب إلى الفن، من الأدبية إلى التمسرح، من المطابقة إلى الانزياح، من النص إلى الركح؛ وهي مهارة ليست فطرية أو غيبية، بقدر ما هي أمر مكتسب بفعل الدربة والمراس، والسمت والعادة؛ من كثرة الانغماس في أب الفنون، نصوصا وعروضا ونقودا.

الحوار

¹ - ميخائيل باختين، شعريّة دوستوفسكي، ترجمة: جميل نصيف التكريتي، مراجعة: حياة شرارة، دار توفال للنشر، الدار البيضاء، ط.1، 1986.

² - ماري إلياس وقصاب حسن، المعجم المسرحي، ص: 23.

³ - العجاري، مدخل لقراءة الفرجة المسرحية، م. س، ص: 149.

إن القيمة المهيمنة في النص المسرحي، التي تجعل منه نصا مسرحيا، هي الحوار، سواء كان حوارا خارجيا؛ كالذي يدور بين "مثل" و "مثلة" على طول الفصل الأول، أو حوارا داخليا (مونولوج)؛ كالذي تجرّيه "مثلة" في ذات نفسها حيناً، ويعكس صراعا نفسيا في شخصيتها، ومن أمثلته في النص:

"مثلة (تكلم نفسها): يبيع الموت، وينتشي بأخباره.

(...)

مثلة (تكلم نفسها): أي رجل هذا الذي يقضي آخر أيامه واشيا بين الناس لإثارة الفن؟¹.

ولم يحى الحوار مرة أخرى داخليا في غير هذه المرة، وهو ما يمكن تفسيره بأن الحوار الداخلي يغلب عليه التكلف، من حيث هو تفكير فردي بصوت مسموع؛ مما يتعارض مع مبدأ الإيهام بالواقعية والمباشرة، الذي يعد من وظائف الحوار في المسرح. كما أن الإكثار منه من شأنه دفع المتلقي إلى الشعور بالسأم والملل؛ ذلك أن المسرح عدو السكون والهدوء.

وقد قام الحوار بعدة وظائف ضمنية، من بينها التعريف بالشخصيات، وتبسيط الضوء على بعض جوانبها الغامضة على سبيل الاسترجاع من خارج النص (فلاش باك)، وهذه إحدى ميزات النص المسرحي، سواء في صيغته الأدبية أو المسرحية؛ بحيث تتولى الشخصيات تقديم نفسها بنفسها من خلال حوار مباشر، وذلك بعكس الأسلوب السردى والوصفى في السرديات الحديثة أو الحكايات القديمة، على سبيل الاسترجاع من خارج النص؛ وكذلك الإيهام بواقعية الأحداث، من خلال اختلاف الرؤى والمواقف المعبرة عما في المجتمع من فئات طبقية وعتبات إيديولوجية، يتظاهر في مقاطعة شخصية لأخرى في أثناء الكلام بأسلوب يغلب عليه الاستفزاز والتكلم من جهة المرأة، والتظاهر باللامبالاة من جهة الرجل، وما يعكسه ذلك من صراع للأفكار بينهما، وتزامم للأضداد في ذهنيهما:

"مثل: (ينهمك في إدارة زر الراديو).

مثلة: لن تشتعل الحرب.. هذا ما قيل، وهذا ما سوف تسمعه من جهازك بعد حين.

مثل: يعني (ينشغل في إدارة زر الراديو).

مثلة: إن العالم سيرفل في الأمن، عكس ما تتوهم.

مثل: يعني (يدير الزر).

¹ - أبو العلا، محمية خنزير، ص: 10.

مثلة: إن العالم قد تفرغ لما هو أهم من الضغائن والأحقاد»¹.

وإذا كان النص الحوارى هو النص الأساس فى المسرحية من حيث حضوره القوى، وما عده من الإرشادات المسرحية والمتعليات النصية نصوصا ثانوية، فمن المعلوم أن "هناك نوعا من الالتقاء، يتم بين الحوار والإرشادات الإخراجية؛ إذ لا يمكن أن تكون هناك جملة حوارية إذا لم يعلن عن قائلها"²، وهذا الإعلان عن القائل، الذى تم تثبيته فى مطلع كل جملة حوارية، يقع خارج المتن -ومن ثمة العرض- المسرحي.

اللغة

اختار الدكتور محمد أبو العلا أن ينسج نصه المسرحي بلغة عربية فصيحة، لغة عالية شاعرة؛ فعلى هذبيها سار النص كله، وانتظم الحوار، بيد أنه أحيانا، حينما يُسند الكلام إلى "ممثل"، يجعله يتلفظ بكلام عامي، وبلهجة محلية، هي الدارجة المغربية: "إلى ماكاينش الطايح أكثر من التايض يعني شي حاجة ماشي هي هذيك... باش يصقي بوه... الله يستعنا خير..."³. إن هذا الإدراج للغة الشعبية، فى صلب اللغة العالمة، لم يكن عبثا؛ فلا شيء فى المسرح مجاني، بما فى ذلك الفراغ والصمت، وإنما رام الكاتب من خلاله تحقيق غرضين اثنين على الأقل:

الأول: إعطاء طابع واقعي للأثر الفني، يحدد جغرافيته وثقافته فى بعدها المغربي؛

والثاني: الإلماح إلى انحطاط شخصية ممثل فكرا وسلوكا ولغة، وحدود وعيه، ومحدودية أفقه كئناجر سلاح، ومحارب قديم، يحمل "تاريخا دمويا دُست فيه على جماجم البسطاء"⁴؛ كما قالت "ممثلة"، وهو ما يعنى - بدلالة المخالفة - أن "ممثلة"، من حيث حرّضها على استعمال الفصحى من اللسان العربى، ترمز إلى قيم حضارية وإنسانية رفيعة وراقية. ومنه، يمكن الخلوصل إلى أن اللغة، فى هذا النص المسرحي، ليست مجرد أداة محايدة للتواصل والتوصيل، تنحصر وظيفتها فى جانب براغماتي/ نفعي وظيفي، بقدر ما هي حامل ثقافي ورمزي وتاريخي وإيديولوجي.

علاوة على ما تقدم، فإن مسرحية "محمية خنزير"، فى استخدامها للغة، تميل أكثر إلى اللغة الوسطى، أو اللغة الثالثة⁵، التى عُرف بها توفيق الحكيم فى المسرح، وتروم الدمج بين العربية الفصحى ولهجاتها العامية؛ من خلال استعمال التراكيب الدارجة، مع الحفاظ على فصاحة الألفاظ، أو العكس.. إنها لغة "تجمع بين الفصحى والعامية

¹ - المصدر نفسه، ص: 9.

² - المعجم المسرحي، م. س، ص: 23.

³ - أبو العلا، محمية خنزير، ص: 10.

⁴ - المصدر نفسه، ص: 9.

⁵ - توفيق الحكيم، الورطة، دار مصر للطباعة، ص: 173 وما بعدها.

في تداخل تام، إلى درجة أنه يكفي أن تجزم لكي تصبح هذه الفصحى دارجة، وكفي أن تشكل الحروف لتصبح هذه العامية فصحي سَلِسَة مناسبة¹.

وعموما، فاللغة تلتقي مع باقي العلامات اللغوية وغير اللغوية، ليعزز بعضها بعضا في إبلاغ رسالة المسرح، وهندسة المعنى؛ الشيء الذي يستدعي قراءتها في حالة ترابط واتصال؛ باعتبار أن "الوظيفة المهيمنة في العرض المسرحي هي وظيفة التدعيم. فاللغة فيه - التي تكون على شكل حوار - تقيم مع العناصر البصرية علاقة تكامل.... تُغْنِيها بدلالات جديدة؛ فتحقق بذلك وحدة الرسالة على مستوى أعلى، هو مستوى الحكاية"².

الخطاطة السردية

توزعت أحداث المسرحية، إذا أردنا تصنيفها وفق الخطاطة السردية، إلى ثلاثة مقاطع كبرى، على النحو الآتي:

- وضعية البداية (الاستهلال): وتنطلق من تأثيث الفضاء؛ ببيان مكان الحدث: واجهة محل لبيع السلاح (إضاءة على محل لبيع السلاح)³، وطبيعة الحدث: الاهتمام بتلميع الواجحة من جانب، وتزييت البندقية من جانب آخر "تعبت من المسح ولا من زبون (تمسح بندقية وتضعها في الواجحة)"⁴، وطرفي الحوار: ممثل وممثلة.

- وضعية الوسط (العقدة): وهنا تنتقل الأحداث من حالة الاستقرار والتوازن إلى فقدان الاستقرار، واختلال التوازن؛ من خلال احتدام الحوار بين طرفيه، وتآزم الأحداث، ويتبدى ذلك من لحظة وصف ممثلة لممثل بأنه "نذل"⁵؛ فيرد عليها: "ما أَحَسَّكَ!"⁶ ثم يشرعان في تبادل كلمات جارحة من القبيل نفسه: "الجبان"⁷، "بهلوان، امرأة نكرة، البوم، مخك أصابه الحرف..."⁸، مصحوبا كل ذلك بملفوظات إمائية⁹ معبرة؛ منها أحاريك متعلقة بتعابير الوجه (تتنفس ببطء، تسعل، يضحك، يلاحظ انفعالها...)، وحركات لها علاقة بحركة الرأس والجسد في محله (يسدد نحوها، يدور بسرعة، يدهن بندقية...)، وحركات: أي وحدات أكبر ومركبة (يتحرك بخيلاء، تسرع حركاته، يجلس من فرط الاجتهاد...).

¹ - يونس لوليدي، من تقديمه لمسرحية "محمية خنزير"، ص: 4.

² - العماري، مدخل لقراءة الفرجة المسرحية، م. س، ص: 30.

³ - أبو العلا، محمية خنزير، ص: 6.

⁴ - المصدر نفسه، ص: 7.

⁵ - نفسه.

⁶ - نفسه.

⁷ - نفسه، ص: 8.

⁸ - نفسه، ص: 9.

⁹ - العماري، مدخل لقراءة الفرجة المسرحية، ص: 40.

- وضعية النهاية (عنصر الانفراج/الحل): إذ تنتهي أحداث المسرحية باسترجاع التوازن، وعودة الاستقرار، وذلك بدءاً من لحظة مصادفة ممثلة خبراً مفاجئاً ساراً في جريدة كانت تنوي استخدام أوراقها في مسح واجهة المحل، ثم ملاحظة ممثل انفراج أساليبها، وهروبها منه، وملاحقته لها في محاولة لمعرفة ماهية الخبر السار، وتحول الملاحقة والهرب إلى نوع من اللعب الطفولي، تؤكد لزامه: "على كبرنا نلعب"¹، التي تتكرر ثلاث مرات بشكل تدريجي، معلنة نهاية (المشهد الأول) و(الفصل الأول) ككل، على سبيل حسن التخلص. وهذا التحول يصحبه أيضاً انتقالٌ من معجم الحرب إلى معجم السلام؛ فيتخلّى الرجل، الذي هو رمز الحرب، عن معجم السخرية والسلاح والشتيمة، وتنصر المرأة، بما هي رمز السلام، بقاموسها الخاص عن اللعب والتفاؤل والمحبة.

العلامات غير اللغوية

الموسيقى

تحضر الموسيقى، في ثنانيا المسرحية، من خلال الإشارات الواردة في نص الإرشادات المسرحية: (تنطلق موسيقى حربية... تتوقف الموسيقى تدريجياً...)²، متوخية خلق جو حماسي، يتناغم مع حركات الممثل وكلماته في آن واحد، ليوحى بالطابع العسكري للشخصية الرئيسة، وليحيل على تاريخه الحربي، وقد وردت هذه الإشارة اليتيمة في مستهل المسرحية؛ فانتفت الحاجة إلى العودة إليها في تطور الأحداث، بما أنها قد أدت دورها في الإضاءة على شخصية البطل، والتعريف بجانب جوهره من حياته، بوصفه كان محارباً في الزمن الماضي، وتاجر أسلحة في الزمن الحاضر. ولعل في ذلك مفارقة ساخرة بين أن يكون الإنسان في فترة ما من حياته مقاتلاً حقيقياً، بصرف النظر عن ماهية قضيته ومدى عدالتها، وبين صيرورته فيما بعد نسخة كاريكاتورية، يحاول استرجاع ما مضى وانقضى بكل السبل. وفي ذلك تناص واستحضار ضمنى لمقولة الفيلسوف الألماني كارل ماركس: "إن التاريخ يعيد نفسه؛ المرة الأولى كإساءة، والثانية كمسخرة"³.

والملاحظ، هنا، هذا التداخل بين العلامة اللغوية والعلامة غير اللغوية؛ فالموسيقى تأتي مساوقة للإيماءة / الأحرولة، أو حركة الجسد ككل، وعلاوة على ذلك، تأتي امتداداً للعلامة اللغوية أو تعويضاً لها، أو العكس؛ بأن تكون اللغة امتداداً للإيماءة والموسيقى، وكذلك الفورية؛ حيث الحركة تساوي الكلام. وهكذا، يجري

¹ - أبو العلا، محمية خنزير، ص 12-13.

² - المصدر نفسه، ص 8.

³ - كارل ماركس، الثامن عشر من برومير لويس بونابرت، دار التقدم، موسكو، 1980، ص 11.

التمييز بين ثلاثة أنواع من العلامات الإيمائية استنادا إلى صلتها بالموسيقى والكلام في أثناء التواصل: إيماءات التمديد، وإيماءات التعويض، والإيماءات المصاحبة¹.

الديكور

تنوع الديكور، الذي تم توظيفه في المسرحية، بين البندقية والمسدس، الراديو والجريدة، الجزم... إلخ، لكن هذه الديكورات تتحول - في الآن نفسه - إلى أكسسوارات حين يحملها الممثل. فالبندقية، الموضوعة في واجهة المحل، هي ديكور، وبمجرد أن تكون محمولة، من لدن الممثل، تصبح أكسسوارا.. إنها جزء من الزّي، ينتقل في لحظات معينة إلى أكسسوار؛ أي توابع، تابعة للعب الممثل، وتفترق عن الديكور بكونه ثابتا، وهي متحولة. وهذه التحولية والانزياح من صفات العلامات في المسرح؛ فكل ما يوجد فيه قابل للتحويل؛ فالبندقية حين يهدد بها هي أداة للردع والتخويف (يسدد نحوها)²، وحين يلتمعها ويمتشقها هي زينة وجزء من اللباس العسكري، وعُدّة الشغل لـ "ممثل" (يدهن بندقية)³، وحين تُغرض في واجهة المحل هي وسيلة للقنص والصيد "امسحي الواجحة حتى يتبين المازة آخر صيحات البنادق والجزم"⁴. وهكذا في نوع من السيولة الجارفة، تُفقد الأشياء حقائقها وهويتها الثابتة بحسب سياق الاستعمال. فـ "من خصائص المدلول المسرحي أن علاقته بالذال ليست نهائية وثابتة، وهذا ما سمي بالدينامية أو التحولية. فالذال الواحد يمكن أن يحيل على مدلولات متعددة تبعا للتوظيف الذي ورد به"⁵. وهذه السمة تمتد لتطال الشخصيات العاقلة بدورها - التي هي، في المحصلة، جزء أساس من القوى الفاعلة غير العاقلة -؛ فتجعلها تظهر بأقنعة مختلفة في المشهد نفسه؛ فـ "مثل" العدواني في أول العرض ليس هو الإنسان الحتر في آخره، وكذلك "مثلة" الشثامة اللعانة والساخرة المتهمكة في بداية النص، لم تبقى كذلك في نهايته، بل صارت امرأة ضاحكة، وراغبة في اللعب مع "غريمها" السابق.

إنّ هذا الغنى الإشاري، الرمزي والعلاماتي لمسرحية "محمية خنزير"، تأكيد إبداعي تطبيقي لحقيقة نظرية نقدية بأنّ "الميزة الخاصة بالخطاب المسرحي تكمن في كثافته السيميائية"⁶، إلى حدّ أن المتلقي -قارئا كان أو مشاهدا- يجد نفسه مُحاطا ومُحاصرا بـ "سيل جارف من العلامات"⁷.

خاتمة ومعاد:

¹ - العجاري، مدخل لقراءة الفرجة المسرحية، ص: 38.

² - أبو العلا، محمية خنزير، ص: 10.

³ - نفسه.

⁴ - نفسه، ص: 11.

⁵ - نفسه، ص: 31.

⁶ - مجاهد، مسرح صلاح عبد الصبور: قراءة سيميولوجية، م. س، ص: 5.

⁷ - العجاري، مدخل لقراءة الفرجة المسرحية، ص: 34.

يمكن، أخيرا، الخلوصل إلى تسجيل بعض نتائج هذه الورقة، وإيجازها في النقاط الآتية:

أولا- تمتاز القراءة الدراماتورية، عن مختلف أنماط القراءة النقدية، بكونها تنظر إلى النص المسرحي في تمسُّرِه؛ أي: في قابليته للانتقال من الوجود بالقوة، كنص مكتوب، إلى الوجود بالفعل على ركح العرض؛

ثانيا- هذا التفارق بين أنماط القراءة النقدية مرَّدهُ بنفسه إلى طبيعة النص المسرحي؛ فعلى الرغم من كون صيغته المكتوبة تندرج ضمن مستوى "الأدب"، إلا أنه يتميز من الكتابة الأدبية (الرواية، القصة، الحكاية...) بما ينطوي عليه من عناصر فنية؛ كالإرشادات المسرحية والحوار بوصفها قيمة مهيمنة فيه؛ هي ما يجعل منه نصا مسرحيا ذا خصوصية؛

ثالثا- النص المسرحي -كما العرض المسرحي- هو مجموعة من العلامات والأيقونات، تنقسم منهجيا إلى علامات لغوية، وأخرى غير لغوية... وحظ القارئ/ المشاهد في تلقي المسرح مكتوبا ومعرضا، بمقدار اطلاعه على هذه العلامات، ووعيه بها قَبْلا؛

رابعا- تَبَعًا للتمييز الحاصل بين النص والعرض في المسرح، فإن عناصرها تنقسم، بدورها، إلى عناصر لغوية (الشخصيات، المتعاليات النصية، الحوار، الغناء، السرد...)، وعناصر غير لغوية (التشخيص، الديكور، البرويطاج، الإنارة، الموسيقى...).

لائحة المصادر والمراجع

- أبو العلا، محمد، "محمية خنزير. علال، رحال، وحكاية الكازوال"، منشورات "ألوان مغربية"، الطبعة الأولى، 2007م.
- أبو العلا، محمد، هجينة المتخيل السردي والمسرحي: من النقد المحايث إلى تهجين النقد، مؤسسة "الموجة الثقافية"، الطبعة الأولى، 2024م.
- إلياس، ماري، وقصاب حسن، حنان، المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض (عربي-إنجليزي-فرنسي)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 1997م.
- باختين، ميخائيل، شعرية دوستوفيفسكي، ترجمة: جميل نصيف التكريتي، مراجعة: حياة شرارة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1986م.
- الحكيم، توفيق، الورطة، دار مصر للطباعة، د. ت.
- العماري، محمد التهامي، مدخل لقراءة الفرجة المسرحية، دار الأمان، الرباط، الطبعة الأولى، 2006م.
- سلام، هاني أبو الحسن، سيميولوجيا المسرح بين النص والعرض: دراسة تطبيقية على مسرحي شكسبير والحكيم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2006م.
- مجاهد، أحمد، مسرح صلاح عبد الصبور: قراءة سيميولوجية، الهيئة العامة لقصور الثقافة، كتابات نقدية - شهرية (115)، عدد أكتوبر 2001م، الجزء الأول.
- ماركس، كارل، الثامن عشر من برومير لويس بوناپرت، دار التقدم، موسكو، 1980م.

قراءة في قصته

"Rami id as innufser ixfnness"

لمحمد بوزكو

سعيد أفضاض

طالب باحث في ماستر "الدراسات النقدية في الأدب الأمازيغي"

الكلية متعددة التخصصات بالناظور

المغرب

"إفري نْ غونا" IFRI N ΣUNA.. مجموعة قصصية للكاتب الريفي محمد بوزكو، صدرت في طبعها الأولى سنة 2006، وهي طبعة أنيقة، أنجز اللوحة الفنية لغلافها الفنان التشكيلي عبد العالي البوستاني. هذه المجموعة القصصية نال بها الكاتبُ الجائزة الوطنية للثقافة الأمازيغية/ فرع الإبداع الأدبي، سنة 2005. الصورة التي تتصدر وجه غلاف المجموعة هي صورة رمزية، عبارة عن غار مظلم، نهايته عميقة، لكنها مشرقة ومُضيئة، يوجد فيها قدر من فخار، قد يرمز إلى كنز، وبعض الرموز التي تشبه رموز الخط الأمازيغي "تيفيناغ". وتحتوي المجموعة على سبع قصص قصيرة، تغطي ثلاثا وستين (63) صفحة، كتبت زمنيا ما بين 1996 و2003.

ومن بين هذه القصص، التي أثارت انتباهنا، وأتعبتنا قراءتها، وظلت كل محاولات القبض على دلالاتها ممتنعة؛ لشدة تعقيدها، الذي يصل ليس فقط الى الغموض، وإنما الى اللامعنى، ولكن لهذا الأخير معنى ودلالات، واللاوضوح المركب مبني بقصدية وتعهد. ويتعلق الامر هنا بالقصة المعنونة بـ "Rami id as innufser ixfnness" (= عندما انفلت منه كيائه)؛ ففي أمازيغية الريف لا يمكن الفصل بين الإنسان و(إخف نْس)، التي لا ترجع به إلى جسمه وروحه فقط، وإنما إلى كينونته ووجوده ككل. وعندما نقول لشخص ما: "أَنَشْدُ إِخْفَ نَسْ"، فإننا نعني به تمني أن يزول الشخص من الوجود، لأنه دعاء بالموت؛ فعبارة "أَنَشْدُ إِخْفَ نَسْ" (= فلتأكل ذاتك) لا تعني هنا الجسد/ الذات فقط، بل مجموع الوجود الذي يتقن الداعي إرساله إلى العدم، وإفقاده وجوده الكلي، أو إعادته إلى العدم الذي جاء منه، لكننا، هنا، في عنوان القصة "Rami id as innufser ixfnness" نجد أنفسنا أمام شيء آخر، مخالف تماما؛ إذ تُطرح، ها هنا، العلاقة بين الوجود والماهية L'existence et l'essence؛ باعتبار أن الوجود فقد ماهيته، أو تاهت عنه! فكينونة الذات موجودة، لكن الماهية فُقدت عندما انفلتت منها، وهذا ما نُلقيه في القصة برمتها؛ بالفطل مجهول الهوية، لا

يحمل أي اسم! وما دام بلا اسم، فهو بلا تاريخ.. هو موجود كجسد، لكنه غير موجود كماهية، بل إنه منبوذ وغير مرغوب فيه.

فالراوي يبدأ فعل القص بـ "Iqqunjer zzat sen"؛ أي: جلس القرفصاء بينهم، لكنّ هيئة القرفصاء يقال لها عادةً - في الريفية - "أقيّدو" Aqidddu. إنّ فعل Iqqunjer يعني "جلس القرفصاء"، وهو تائه ومضطرب، غير عارف بما حوله، ومغترب عنه؛ فهو لا يعرف عن نفسه أي شيء، بل أن الراوي هو الذي يعرفه أكثر من معرفته لشخصه؛ فالراوي يعرف عن هذه الشخصية، وعن الأحداث التي ارتبطت بها، كل شيء، وكذلك عن أفكاره ومشاعره، وهو الذي يتكلف بتقديم وجهة نظره الخاصة للمتلقي، يقوده بين الأمكنة والأزمنة والأحداث كيفما شاء. إنّ ضمير الراوي/ السارد هو المتكلم السائد؛ مما يزيد من تغيب البطل، الذي لا يملك حتى سلطة التحدث عن نفسه؛ لأنه تائه ضائع، يحتاج إلى سارد أو راوٍ يحكي عنه، ونيابة عنه. لقد أصبحت ذاته غريبة ومنفصلة عنه، وهو غير عارف بماهية وجوده! وحتى الأحداث تدور في ذهنه، وليس أمام عينيه؛ مما يجعلنا نتعجب في كل محاولتنا للقبض على الموضوع، والحبكة أو منطق الحكّي في النص القصصي...

إن الزمن والمكان في القصة غامضان؛ فالزمن - حسب الأفعال المستعملة في القصة - هو الحاضر، لكن هو الماضي أيضاً! وقد يدل الحاضر على المستقبل عندما يتم تأكيد affirmation الفعل أو زمن الفعل الحاضر "raxxu cek d'aryaz" (الآن أنت رجل)، وجميع الأفعال المستعملة تدل على الحاضر.

- Iqqunjer ;
- Tmenghan ;
- Trajan ;
- Igef ;
- Yuher.

وغير ذلك من الأفعال، لكنّ - رغم حضور الفعل الدال على الحاضر - فإن الزمن يمتد إلى الوراء ليجلب الماضي ويستحضره، ويمتد أيضاً إلى المستقبل عندما تصبح الأحداث متشابهة ومتسلسلة ومتناسلة؛ فالبطل نفسه يرجع من الرجوع من الطريق الذي مر منه "iruhad ad idwer zeg uşqab igga aked ubrid" "tughaikka".. هو مرّ من طريق، وذهب في اتجاهه، ثم رجع؛ ففكر في أن يرجع من الرجوع. فهذه الجملة تجسد ما تقوله؛ فيصبح الزمن متوالداً مستمرا، ماضيه كحاضره كمستقبله، أو هو زمن خارج الزمن، لا يهم إن كانت له بداية أم لا؛ مما يعني الضياع الوجودي!

وبالنسبة إلى اللغة والأسلوب المستعملين، فإننا نلاحظ أن لغة الحكيم معقدة، وغامضة وغير واضحة، والتعقيد والغموض هنا لا يوجدان على مستوى اللغة فقط، وإنما على جميع مستويات القصة؛ فشخصية البطل غامضة ومعقدة، والأحداث غامضة أيضاً... وهذا طبيعي جداً عندما تكون الأحداث مأساوية معقدة وغامضة، لا يمكن أن تخضعها لغة عادية وبسيطة. وضمير السارد، وهو المتكلم، يتسبب؛ مما يعطي الدليل أكثر على ضياع البطل، الذي لم يعد يقدر حتى على التحدث عن نفسه؛ لأنه - كما قلنا - نائه، يحتاج إلى سارد يحكي نيابة عنه، ويقوده على امتداد ماجريات أحداث القصة، ويقوم بصياغة جمل قصيرة حتى يستطيع مواكبة تحركات البطل وتقلباته السريعة والمتراكبة في غير ترتيب؛ إذ قد يفعل البطل الشيء وضده، أو يتراجع عن أي شيء في أي لحظة على نحو غير متوقع:

Yufa abrid imrec aked

Tebrit, jjind attas n ibridan

Abarru n tebridin,...

وتعريبه كالآتي: وجد الطريق قد تزوج مع إحدى الطرق؛ فوُلد مسالك متعددة، وطُرقات كثيرة. وتضم القصة الكثير من الاستعارات والانزياحات والتعابير المجازية، وتمتاز لغته بأنها متعالية أو مفارقة ورمزية، تحاول أن تقبض على واقع يتسم بالمفارقة والغرابة والقسوة أيضاً؛ فالبطل يجلس على عتبة القبر الذي سيكون له:

Iqqim x uxecab n

Tendeč igha yirin nnes

وهم يجرون وراء أرواحهم ليحتالوا عليها:

Tazren awerni buhber

Nsent tqeddacent. إلخ...

فهذه القساوة والغموض لا يمكن أن تقوم لغة عادية بوصفها، والقبض عليها، لتخلق منها معنى، يصعب أن يكون حياة ما؛ فهل البطل مجنون، تتراءى له الأشياء، وهي أوهام فقط، لا توجد سوى في ذهنه، أو هي خيالات شخصية له؟! لنلاحظ ما يأتي كجواب عن هذا التساؤل:

- البطل لا يتحدث عن نفسه؛ لأن لغته مسروقة، ويحكي عنه السارد بلغة غير لغته الأصلية هو (قد تكون الأمازيغية).

- الشخصية الوحيدة التي لها ملامح، وأفعالها ذات تأثير، هي شخصية البائع المتجول / أزواج (Azzewwaj)، الذي يبيع أشياء غريبة في سلته، التي يتجول بها بين الدواوير والقرى لبيع للناس الأعين، وقلوبا غير قلوبهم، والدموع والضحكات والأفكار والوجوه والأرجل والأيدي الاصطناعية الغريبة! هو شخص غريب وأجنبي، هدفه هو تزوير الأشياء والمعطيات والأشكال واللغة والتفكير. وقد استطاع أن يزيل عن النساء أوجههن الأصلية الموشومة بـ"تيغاز" TIGGAZ، لبيعهن أو حُجَّهاً أخرى مزوّرة غير أصلية؛ بحيث يعمل على تزوير هُويتهن... فيحتفظ الناس - كما قلنا سابقاً - بوجودهم، ويفلتوا أو يتخلّوا عن ماهيتهم، والوجود بدون ماهية ليس وجوداً، أو هو وجود ماهيات أخرى داخل وجود الإنسان.. هذا ليس تحولاً فقط، وإنما هو مَسْخَ للهويات؛ لأجل صنع كائنات بهويات أخرى مزيفة. ومن هنا، جاء ضياع البطل، وانفلات ماهيته من وجوده، الذي لم يتم بعدُ مسخه، أو إنه الشاهد على مسخ الإنسان والأرض واللغة!

جهود ملوك المغرب في النهوض بالتعليم الديني

- السلطان سيدي محمد بن عبد الله أنموذجا -

سفيان اليحياوي

طالب باحث بسلك الدكتوراه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة

المغرب

الملخص

يتطرق هذا المقال إلى الحديث عن المجهودات التي قام بها سلاطين وملوك المغرب؛ لتحقيق النهضة والتقدم، وذلك من خلال نموذج يُحتذى به، وهو النموذج الإصلاحي للسلطان سيدي محمد بن عبد الله العلوي؛ بحيث يفتح المقال بإيراد موجز من سيرة هذا السلطان المغربي، ثم الانتقال إلى الحديث عن أسباب اهتمامه بتطوير العلوم بصفة عامة، والعلوم الدينية بصفة خاصة، وذلك في إطار مشروع نهضوي متكامل، عمل هذا السلطان على تحقيقه، ثم الحديث عن مظاهر عنايته بالعلوم، ومنها تشييد المدارس والكتاتيب، وتشجيع العلماء، ونشر الكتب؛ ككتاب "مواهب المنان"، الذي ألفه السلطان شخصيا، وهو بمثابة مناهج دراسي ومادة تكوينية، يتضمن العلوم والمعارف واستراتيجيات التعلم التي يجب أن يلقنها المعلمون للأطفال. كما تطرق هذا المقال إلى العوامل التي أسهمت في تحقيق ازدهار علمي ومعرفي، العلوم الدينية خاصة، ومنها حالة الرخاء الاقتصادي والاستقرار السياسي في عهده. واختتم المقال بإيراد أهم نتائج هذه النهضة العلمية، ومنها انتشار التعليم على نطاق واسع، وظهور كوكبة من العلماء المغاربة الأجلاء.

الكلمات المفتاحية:

السلطان سيدي محمد بن عبد الله، التعليم الديني، العلوم الدينية، النهضة العلمية، المناهج والبرامج التعليمية، الكتاتيب.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

اليحياوي، سفيان. (2025، غشت). جهود ملوك المغرب في النهوض بالتعليم الديني - السلطان سيدي محمد بن عبد الله أنموذجا -. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 328-340.

توطئة:

عُرف سيدي محمد بن عبد الله بحبه للعلم والعلماء، وقد نتج عن ذلك اهتمام كبير بتطوير التعليم في عهده، والعناية بالعلماء في شتى الفنون والمجالات العلمية، وبالأخص العلوم الدينية، وهو ما أسهم في ازدهار الحركة العلمية في عهد هذا السلطان، إلى جانب النهضة الاقتصادية وحركة التبادل التجاري مع أوروبا...

وبناءً عليه، سنستعرض في هذا المقال مجموعة من المظاهر التي تبرز عناية السلطان سيدي محمد بن عبد الله بالعلوم بشكل عام، والعلوم الدينية بشكل خاص، وذلك من خلال إبراز هذه العناية سواء عبر تشجيع البحث العلمي والعلماء، أو عبر تطوير بنياته وكذا المناهج والبرامج التعليمية وغيرها، علاوة على عمليات التوجيه التربوي والتعليمي التي قادها السلطان من خلال مؤلفاته.

أولاً- موجز السيرة الذاتية للسلطان سيدي محمد بن عبد الله

أ- مولده ونشأته:

سيدي محمد بن عبد الله سلطان علوي، والده هو المولى عبد الله؛ أحد السلاطين العلويين، وأحد أبناء المولى إسماعيل؛ مؤسس دعائم البلاد، والمؤسس الحقيقي للدولة العلوية، "ولد في أسرة ملكية بمكناس سنة 1134هـ/ 1722م؛ أي قبل وفاة جدّه المولى إسماعيل بخمسة أعوام. وقبل أن يكمل عقده الأول، حج إلى البقاع المقدسة مع جدّته خنائه بنت بكار في وفدٍ، ضم مجموعة من الفقهاء؛ كلقاضي عياض العمري، والكاتب الإسماعلي¹، الذي دوّن رحلة الأمير وجدته"².

لقد نشأ هذا السلطان، منذ طفولته، على حب العلم والدين؛ إذ يذكر المؤرخون أنه "شب شاباً حسناً، تحت رعاية والدته وعناية جدته، وأخذ من العلم ما يسره: دراسة الأدب والتاريخ في شببته، والفقه والحديث في كهولته، والجمع والتأليف في شيخوخته، حتى صار يعد من العلماء الأعلام الخائضين في مسائل الشريعة والأحكام"³. وبعد الإعداد التربوي والتعليمي، بدأ الإعداد السياسي لهذا السلطان المستقبلي. وهكذا، ف"ابتداءً من 1158هـ/ 1744م، وقبل أن يكتمل عمر سيدي محمد الخامسة والعشرين، عيّنه والده خليفة عنه بمراكش... وتولى الأمير الشاب هذه المهمة الدقيقة برغبة من سكان مراكش... وشمل نفوذ سيدي محمد بن عبد الله

¹ - هو: أبو محمد عبد القادر الإسماعلي.

² - المغرب عبر التاريخ، إبراهيم حرّكات، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، 1994، 84/3.

³ - مقدمة "الفنوحات الإلهية"، المديني بن الحسيني، محمد بن عبد الله، المكتبة الملكية بالرباط، 1980، ص 45.

المناطق الممتدة من الشاوية إلى أطراف سوس، وهي منطقة تشمل العديد من الأقاليم والمراكز الحضرية والقروية، بل بَسَطَ سلطته على السهول والمراكز الأطلسية كلها¹.

ب- بيعته:

بُوع السلطان محمد بن عبد الله، رحمه الله، بعد وفاة والده المولى عبد الله. وهذه البيعة "كانت يوم 27 صفر 1171هـ... حيث تلقى، بصفة تلقائية، بيعة أهل مراكش وأحوازها وعبددة والشياطمة وحاحا، ثم بيعة أهل فاس ومختلف الأقاليم"². وقد حقق في فترة حكمه مجموعة من الإنجازات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية المهمة، وتميز عهده بنوع من الاستقرار وإخماد نيران الفلاقل والثورات.

ج- وفاته:

توفي رحمه الله بعد مرض ألم به، وذلك "في الخامس والعشرين رجب 1204هـ/ 11 أبريل 1790م بين وادي يكم والشَّراط في طريق الرباط - الدار البيضاء، ثم دفن بالرباط... [وقد] وُصف السلطان محمد بن عبد الله من قبل المؤرخين بأنه "كان أسمر، أقي الأنف، عريض شعر اللحية، واسع المنكين، سَمَح الوجه، كريم اللقاء، فصيحاً بليغاً، متواضعاً، شقيقاً، كريماً، عالماً بالفقه والسُّنة والحلال وفصول الأحكام"³.

ثانيا- سياق اعتناء سيدي محمد بن عبد الله بالحركة العلمية

إن الحديث عن أسباب عناية السلطان سيدي محمد بن عبد الله بالحركة العلمية لا يمكن أن يخرج عن السياق العام، الذي ميّز المغرب في عهده، وهو العمل على تحديث المغرب وتطويره في مختلف المجالات، لاسيما وأنه جاء بعد مرحلة أزمة وصراع على العرش، دامت ثلاثين سنة.

ويمكن القول إن عناية السلطان بالعلوم بشكل عام، وبالعلوم الدينية بشكل خاص، كان لها "ارتباط متين بالسياسة التي نهجها السلطان محمد بن عبد الله؛ فهو - من جهة - مُعْجَب بالحضارة الغربية، ويتعامل مع زواياها الاقتصادية والفكرية والعمرانية، ومن جهة أخرى يكره التقليد في التشريع والارتباط المبالغ فيه بفروع المذهب المالكي. ويدل ذلك على أن السلطان كان يدعم الاتجاه نحو العمل على وضع مدونات، تحدد فيها التشريعات قدر الإمكان. وقد عمل على تدوين مجموعة من الأحاديث النبوية، وقام هو بنفسه بعمل شخصي في

¹ - المغرب عبر التاريخ، م. س، ص 85.

² - الجيش العرمم الخامس في دولة أولاد مولانا على السجلاني، أكنسوس، طبعة حجرية بفاس، د. ت، 134.

³ - تاريخ الضعيف (تاريخ الدولة السعيدة)، الضعيف محمد بن عبد السلام الرباطي، تحقيق وتعليق: أحمد العاري، دار المآثورات، الرباط، ط1، 1986، ص 164، بتصرف.

هذا المجال، كما ظهرت على يده حركة حديثة واسعة النطاق، لم يُعرف نظيرها في ماضي المغرب إلا في العهد الموحّدي¹.

لقد كانت أزمة الحكم، التي استمرت 30 سنة؛ كما قلنا، درساً أو تجربة استفاد منها السلطان سيدي محمد بن عبد الله كثيراً، وهذا ما جعله يقوم بإعادة تأسيس دولته على قواعد جديدة، ويغمد إلى اتباع السُّبل التي توصل إلى تطورها ونهضتها. يقول المفكر والمؤرخ المغربي عبد الله العروي عن هذا السلطان: "اعتلى عرش المغرب سنة 1171هـ/ 1757م، وحكم البلاد إلى غاية 1204هـ/ 1790م. تسلم المحنة من أبيه السلطان عبد الله بن إسماعيل، واستخلص منها العبر؛ فكان سلطاناً عظيماً في حدود الإمكان، أعاد تأسيس الدولة العلوية على غير القواعد السابقة:

1- كان مبدعاً في إطار التقليد، ووظف النسب العلوي الهاشمي بكيفية أوضح على الأقل.

2 - اعترف بحقوق السیادات المحلية في حدود معينة.

3- اعتمد، في إعادة بناء الجيش، على عناصر متأصلة في قبائل مخزنية محزنة من النواذب.

4- قنع بمداخل الجُمُرك لتموين الخزينة، وإقامة الجيش².

وهكذا، فإن الاهتمام بالتعليم لا يمكن، بأي حال من الأحوال، فصله عن السياق التاريخي آنذاك، وعن التدابير السياسية العامة للدولة في عهد هذا السلطان، وهو الذي أراد تكوين دولة عصرية، على غرار الدول الأوروبية الحديثة التي أحتك بها؛ من خلال التجارة المقامة في المراسي المغربية الأطلنطية بوجه خاص، إضافة إلى العلاقات القنصلية والدبلوماسية؛ فأتيج له الوقوف على ما وصلت إليه تلك الدول من تطور؛ بفضل عنايتها بالعلم والتعليم أساساً. ومن هنا، جاء الاهتمام بالتعليم بوصفه قاطرة نحو غاية التطور المنشود، وإنجاح المشروع النهضوي للأمة المغربية الذي دشّنه عصرئذٍ.

ثالثاً- مظاهر عناية السلطان سيدي محمد بن عبد الله بالتعليم الديني

لقد كرس هذا السلطان حياته للاهتمام بالعلم والعلماء والبناء، متخذاً كل السبل المتاحة لتحقيق النهضة الشاملة لبلده. ويمكن أن نرصد مظاهر هذه العناية السلطانية بالتعليم الديني خاصة؛ من خلال جملة من الإجراءات والتدابير العملية المتخذة، التي يمكن إجمال أهمّها فيما يأتي:

¹ - المغرب عبر التاريخ، ص 104.

² - مجمل تاريخ المغرب، عبد الله العروي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، ط 1، 1999/89.

أ- توجيه البرامج والمناهج التعليمية صوب تحقيق الغاية المنشودة:

إن المناهج والبرامج التعليمية من أهم الأدوات نحو إصلاح التعليم وتطويره؛ لأنها تضم المادة التي يتلقاها الطلاب، ويشعّون - من خلال هذا التلقي - إلى تطوير مداركهم العلمية والمعرفية في الأساس. ويتضح هذا التوجيه السلطاني؛ من خلال أوامره القاضية بأن تكون "القاعدة" تدريس القرآن الكريم، والحديث النبوي، والكتب الأصلية في الفقه واللغة والأدب¹، وهو توجيه يبدأ غوجي ممتاز، القصد منه الاعتماد على القرآن الكريم كمصدر أول، والحديث النبوي الشريف كمصدر ثانٍ للتشريع الإسلامي، إلى جانب أمّات الكتب في الفقه واللغة والعقيدة.

إن هذا التوجيه التربوي جاء بعد فترة، اتسمت بالركود العلمي، والعزوف والتراجع عن مطالعة جملة من الكتب الرئيسة في الفقه والعقيدة خاصة. ولذلك، نجده قد وضع برنامجاً للكتب التي ينبغي تدريسها. فبالنسبة إلى الحديث النبوي، وضع مصنفات رسمية للتدريس، منها "الفتوحات الإلهية الكبرى والصغرى، والجامع الصحيح الأسانيد المستخرج من ستة مسانيد، وفتح الباري في اقتطف أزهار المسانيد لتخرج أحاديث البخاري"². وفي السيرة النبوية الشريفة، نجد مصنف الكلاعي، وسيرة ابن سيد الناس اليعمري.

وفي اللغة والأدب، تفتّح السلطان إلى ما يمكن أن يعدّ سبيلاً ميسراً لإدراك مقاصد القرآن والحديث النبوي الشريف... ولهذا أشار السلطان إلى أمثلة من الكتب في اللغة والنحو والصرف والبلاغة والنصوص الأدبية، منها: "القاموس المحيط" للفيروز آبادي، و"لسان العرب" لابن منظور، و"التسهيل" و"الألفية" لابن مالك الأندلسي، و"الايضاح" للقرويني³. فقد عُرف عن السلطان، رحمه الله، عنايته البالغة باللغة والأدب، وكثرة مطالعته لمصنفاتها، حتى صار متضلعا منها؛ كما يشهد على ذلك كثير من العلماء والأخبار، وهي ملاحظة وثقها المؤرخ المغربي أبو القاسم الزياني حيث قال: "ولع بسرد كتب التاريخ والأدب إلى أن تملى منها، وكاد أن يحفظ ما في كتاب "الأغاني" من كلام العرب وأشعارها ونوادرها وأشعار المولدين وشعراء الإسلام"⁴.

أما بخصوص مجال الفقه، فقد وجه السلطان المدرسين والشيوخ إلى اعتماد مصنفات محددة في حلقات الدروس، والاقتصار عليها دون غيرها؛ فتم الاعتماد على دراسة "المدوّنة" وتدريسها، وهي برواية العلامة سخنون عن عبد الرحمن بن القاسم المتوفى سنة 191هـ؛ و"البيان والتحصيل" لابن رشد الجدل، وهو شرح للمستخرجة،

¹ ندوة "الحركة العلمية في عصر الدولة العلوية إلى أواخر القرن التاسع عشر"، من منشورات جامعة محمد الأول بوجدة/كلية الآداب، سلسلة "ندوات ومناظرات"، رقم 3، نُقلت أيام 9 و10 و11 دجنبر 1993، ص 96.

² المرجع نفسه، ص 96.

³ نفسه، ص 97.

⁴ الترجمة الكبرى، أبو القاسم الزياني، تحقيق: عبد الكريم الفلاحي، نشر وزارة الأبناء المغربية، 1967، ص 63.

المعروفة بـ"العتبية"، نسبة إلى أبي عبد الله محمد بن أحمد العتبي المتوفى سنة 255هـ؛ وأيضا "المقدمات الممهدات" بمثابة مدخل للمدونة، والكتاب لابن رشد الجد طبعا؛ و"النوادر والرسالة والعقيدة" لابن أبي زيد القيرواني المتوفى سنة 386هـ؛ وغيرها من كتب الفقه¹. ففي عناوين هذه الكتب، وهويات مؤلفيها، ما يحمل إشارة واضحة إلى التمسك بالمذهب المالكي، والاعتزاز به، وهو المذهب الذي تلقاه المغاربة بالقبول طوال قرون، والسلطان محمد بن عبد الله رحمه الله تعالى، وهو العالم، ما كان ليغفل هذا الجانب المهم؛ باعتبار المذهب المالكي، إلى جانب كونه مذهبا فقهيا سنيا محمدا رفقة المذاهب الثلاثة الأخرى: الشافعية والحنبلية والحنفية، يشكل جزءا من الهوية الحضارية المغربية الإسلامية.

وقد ألح السلطان سيدي محمد بن عبد الله على تعلم العقيدة الصحيحة، وهي من العلوم المهمة طبعا؛ لأنها ترتبط بمصير المسلم وحياته الأخروية، وعلاقته بخالقه سبحانه، وتنص وما يلزم من اعتقادات صحيحة، وما يتم الاعتقاد به من غيبات، وما يجب ويستحيل اعتقاده في المولى عز وجل... ولذلك، كان التركيز كل التركيز على تعلم العقيدة الصحيحة؛ من خلال التوجيه إلى مصنفات محددة. وبالمقابل، فقد رفض كل ما من شأنه أن يشوّش على عقيدة النشء، وعقيدة المغاربة بصفة عامة؛ باعتقاد مصنف واحد موحد للتعليم؛ تجنباً لتشتت الأفكار، وللاضطراب الفكري والمعرفي الذي يمكن أن يقع فيه الطلبة إن هم اهتموا بدراسة مصنفات عقديّة عديدة؛ فقد وجه عنايته، كما وجّه الناس، إلى هذا الأمر، وذلك من خلال بعض رسائله، التي يقول في إحداها: "من أراد علم الكلام، فعقيدة ابن أبي زيد رضي الله عنه كافية شافية، يستغني بها جميع المسلمين"². ومواصلةً لهذا النهج التربوي في علم العقيدة، حدّر - بشكل قوي - من كل ما من شأنه أن يشوّش على هذا البرنامج التربوي في مجال العقيدة بشكل مقصود أو غير مقصود؛ حيث يقول في الرسالة نفسها: "من أراد أن يخوض في علم الكلام والمنطق وعلوم الفلسفة وكتب غلاة الصوفية وكتب الفقه، فليتعاط ذلك في منزله مع رفاقه، الذين لا يدرون أنهم لا يدرون. ومن تعاطى ما ذكرنا في المساجد، ونالته عقوبة، فلا يلومنّ إلا نفسه"³. وقد برّر السلطان ذلك بخشيته مما قد يحزّف عقيدة الطلبة السليمة، ولاسيما أولئك الذين ينحدرون من أصول قروية، إضافة إلى عرقلة مسارهم الدراسي، وهم الذين تكتبوا عناء السفر وتكاليفه، وابتعدوا عن ذويهم ابتغاءً للتحصيل المعرفي والعلمي، ولاسيما في مجالات الفقه والحديث الشريف والسنة المطهرة والعقيدة. يقول: "... وأن يُضلوا طلبة البادية، فإنهم يأتون من بلدهم بنية خالصة في التفقه في الدين وحديث الرسول صلى الله عليه

¹ - الحركة العلمية في عصر الدولة العلوية إلى أواخر القرن التاسع عشر، 97

² - جامع القرويين.. المسجد والجامعة بمدينة فاس - موسوعة لتاريخها المعاري والفكري -، عبد الهادي التازي، دار نشر المعرفة، الرباط، 2000، 723/3.

³ - المصدر نفسه، ص 723

وسلم، فحين يسمعونهم يدرسون هذه العلوم التي نهينا عنها، يظنون أنهم يحصلون على فائدة؛ فيتركون مجالس التفقه في الدين، واستماع حديث رسول الله، وإصلاح ألسنتهم بالعربية؛ فيكون ذلك سببا في ضلالهم¹. وإلى جانب ذلك، كان ثمة اهتمام ببعض العلوم البحتة والتقنية، من قبل السلطان بشكل ملحوظ. وهكذا، فقد كانت دراسة الحساب والأسطرلاب من أبرز ما كان يهتم به السلطان سيدي محمد بن عبد الله. ولا شك أنه اهتمام كان وليد حُب ودراية؛ فإننا نعلم أنه هو الذي كان يشتغل بأسطرلاب غريفة جامع القرويين، وهو الذي بعث لأوربا يطلب صناعة نسختين من الآلة المذكورة...².

كانت هذه جملة من المعارف والعلوم التي اهتم بها السلطان سيدي محمد بن عبد الله، ودعا إلى تدريسها، وأكثرها كان يخص العلوم الدينية، التي وجّه أوامره العليا إلى المسؤولين في دولته للاعتناء بمصنفات بعينها فيها، كمقررات دراسية شرعية للطلبة في هذا الصنف من العلوم.

ب- عناية السلطان سيدي محمد بن عبد الله بتعليم الصغار العلوم الدينية:

إن اهتمام هذا السلطان بالتعليم عموما، وتدريس العلوم الدينية بشكل خاص، أمر جلي وواضح؛ لكن عنايته لم تقتصر على ذلك فحسب، بل امتدت إلى الاهتمام بتدريس الناشئة والأطفال الصغار، وتوجيههم نحو تعليم إسلامي رصين، ونحو التمسك بالثواب الدينية للأمة؛ إذ نجده - رحمه الله - قد عمد إلى تربية الناشئة والعامّة "تربية إسلامية؛ فانفرد هذا السلطان بتأليفه لكتاب في الحث على تربية الأطفال تربية صالحة؛ من أجل تحسين شخصيتهم، ودفع الجهل عنهم، سماه "مواهب المنان مما يتأكد على المعلمين تعليمه للصبيان"، وأصدر منشورا وزّعه على نطاق واسع، كان الهدف منه تنظيم الدروس في المغرب، وتحديد البرامج والكتب الواجب تدريسها³؛ إذ لم تقتصر مجهودات السلطان على مجرد التوجيه التربوي والتعليمي، بل تعدته إلى مستوى التنظير التربوي؛ بتأليف كتب في هذا الإطار، وهنا يجدر بنا التساؤل عن دواعي نشر مثل هذه الكتب في عهده.

فإن خلال تعرف الدواعي والأسباب الحقيقية لتأليف الكتاب المذكور، تتضح لنا، بشكل جلي، المقصدية النهضوية، التي حمل همّها هذا السلطان طوال فترة حكمه، وذلك باعتماد عدة وسائل وآليات، منها الوسائل التربوية التعليمية؛ كما هو الحال في تأليف كتاب "مواهب المنان"، وهو "كتاب صغير، ألفه السلطان سنة 1203هـ، بعدما مر بعدة قبائل وعدة قرى أثناء رجوعه من مكناس إلى مراكش؛ فلاحظ جهل أهل البوادي بمبادئ التعليم الأولي؛ فكم من إمام لا يعرف ما تصح به الطهارة!... وكنت قد لقيت من الأسانيد الجم الغفير

¹ - نفسه.

² - المصدر نفسه، ص 724.

³ - المغرب وأوربا ما بين القرنين الخامس عشر والثامن عشر (مسألة التجاوز)، عبد المجيد قدوري، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، ط.1، 2000، ص 234.

الكثير، وألفت كل من اختبرته منهم لم يتمسك من علم دينه بقطمير؛ فحملني ذلك ... على أن أجمع لهم مسائل مهمات من علم أمور الدين"¹؛ فالهدف من المؤلف، إذاً، هو تأطير العملية البيداغوجية بما فيه مصلحة الصبيان لتلقينهم أمور الدين، وذلك من خلال جملة من الملاحظات البيداغوجية الموجهة - في الأساس - إلى المعلمين قصد تحقيق الغاية المرجوة، وهو النهوض بالتعليم الديني للصغار، وإعدادهم إعداداً علمياً جيداً؛ ذلك أن التعليم مسألة مهمة للغاية، "يتقاسمها المعلم والأب. والهدف من العملية هو جعل الصبيان يتشبثون، منذ صغرهم، بأمور دينهم. وعلى المعلم أن يراعي كفاءة كل صبي، وأن ينطلق دائماً، في عمله، من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، وأن يعتمد على التكرار. وقدم السلطان، في مقدمة الكتاب، الجوانب الضرورية في العملية التربوية للمعلم والمتعلم... ما وما كان يهيم محمد بن عبد الله من هذا البرنامج هو تأطير الصبيان تأطيراً دينياً؛ لأن في نجاح هذا التأطير خلق المسلم الصالح المترن والملتزم بصيانة دينه ومجتمعه"².

ج- تشييد المدارس والكتاتيب:

تعدّ المدارس، والمؤسسات التعليمية بعامّة، فضاءات تربوية لتلقي واكتساب العلوم المختلفة؛ حيث يعيش التلميذ والطالب حياته المدرسية، وتتشكل شخصيته المعرفية. ولذلك، حرص السلطان سيدي محمد بن عبد الله على تشييد المدارس والمعاهد، مركزاً اهتمامه البالغ على النهوض بالحركة العلمية؛ من خلال توفير الظروف الملائمة والفضاءات الخاصة بها على نحو واضح وجلي. لقد "كانت سياسة الخزن جيّدة في تشييد المساجد والمدارس والكتاتيب، وتوزيع الكتب على الخزان، والعناية - على العموم - بكل ما يجبّذه الدين أو يخصّ عليه.. وهذه أمور لا يمكن إلا أن تنال رضى الشعب المتمسك - في غالبية العظمى - بتعاليم الدين، والذي ليس غريباً، على كل حال، عن التقدم التقني والعلمي والخبرات الحديثة، التي نلمسها في أعمال المهندسين الأجانب، ومنجزات الخبراء الغربيين وغيرهم"³. ويمكن القول إن عملية تشييد المدارس والمساجد، كمؤسسات تربوية ودينية، جاءت - من جهة - لتحقيق النهضة العلمية المنشودة، ومن جهة أخرى لا يمكن إخراجها عن سياق إنشاء المدن والنهضة العمرانية المهمة، التي عرفها عهد السلطان محمد بن عبد الله، ولا سيما إذا علمنا أن عهده تميز بحركة عمرانية كبيرة، من خلال بناء مدنٍ؛ كالصويرة، أو ترميم بعضها، المدن الساحلية خاصةً لأهميتها الاقتصادية؛ إذ إن حركة المبادلات التجارية الخارجية اعتمدت - بشكل كبير - على السواحل المغربية الأطلسية خلال هذه الفترة التاريخية؛ بحيث إن المولى سيدي محمد بن عبد الله كان قد وجّه "كل اهتمامه للتجارة الخارجية؛ فجعل منها أساس مداخل الدولة. وكانت السواحل الأطلسية منطلق هذه التجارة؛ ليا لهذا المحيط من مكانة في اقتصاد

¹ - المغرب عبر التاريخ، م. س، ص 234.

² - المرجع نفسه، ص ص 234-235.

³ - نفسه، ص ص 104-105.

الكون"¹. فمن المعلوم أن المحيط الأطلسي كان مجالاً نشيطاً ومحورياً لما عُرف، تاريخياً، بـ"التجارة الثلاثية"، التي قادتها أوروبا الغربية، وربطت بين أوروبا وأمريكا (الشمالية والوسطى) والقارة الإفريقية.

من خلال ما سبق، كان الاهتمام - كما أشرنا - بالحركة العمرانية، التي كان من مظاهرها تشييد المدارس والجوامع التي احتضنت طلاب العلم. ومن المدن التي أنشأها السلطان نجد مدينة الصويرة، التي وضع تصميمها، وأشرف على بنائها، المهندس الفرنسي Cornut، الذي هو "من أفنيون، وقد اشتغل مدةً بإنجلترا وجبل طارق، ومن هناك انتدب لتخطيط الصويرة، التي حولها مشوراً أو منشأة حكومية. كما أنشأ ملاحاً، ووضع تصميم التجزئة السكنية؛ حيث خصص للأوربيين دوراً تلائم حياتهم الخاصة، وبنى القصر الملكي"². وكان لا مناص من إنشاء المؤسسات التعليمية فيها أيضاً؛ ولذلك، نجده قد "أنشأ بمدينة الصويرة عدداً من المساجد وخمس مدارس، فقدت أهميتها بعد الحماية"³. والأمر نفسه بالنسبة إلى فضالة، التي أنشأها السلطان عدداً من المنشآت العمرانية، من ضمنها المدرسة، بالإضافة إلى المسجد طبعاً. يقول الضعيف الرباطي في هذا السياق: "(...) وبنى قصبة فضالة ومسجدها ومدرستها، مثلما بنى قصبة الدار البيضاء والمنصورية لتستقر بكلٍ منها حامية من الجيش"⁴.

وكانت العناية أيضاً بإنشاء المدارس والجوامع، التي احتضنت حلقات تدريس العلوم الدينية، بكل مدينة رُمّتها رحمه الله أو أعاد بناءها، أو أسسها؛ منها "قصبة الدار البيضاء ومسجدها، وقد بقيت جملة من هذه المنشآت؛ كالجزء المُنطَل على الميناء، وقطعة ممتدة من السور داخل المدينة القديمة، وبعض المساجد التي جُددت بأكملها"⁵. وقد وردت جملة من الإشارات التاريخية إلى أماكن التدريس، التي تلقى فيها الطلبة أصنافاً من العلوم والمؤلفات العلمية، يتركز أغلبها في الحواضر، وكانت بمثابة جامعات كبرى وملحقات تابعة لها، وتلك "المؤلفات... كانت تلقن للطلبة في الجوامع والمساجد؛ مثل جامع القرويين، ومسجد الأندلس، ومسجد سوق الرصيف بعُدوة القرويين، ومسجد الشرفاء، ومسجد باب غسيجة، ومسجد رأس العقبة الزرقاء من عُدوة القرويين، وجامع الحمراء بفاس الجديدة... وكذلك في المدارس؛ مثل مدرسة الصهرج بجوار مسجد الأندلس، والمدرسة المتوكلية، والمدرسة الرشيدية... بالإضافة إلى بعض الزوايا؛ كزاوية سيدي عبد القادر الفاسي"⁶. وهكذا، فقد أسهمت

¹ - المغرب وأوروبا ما بين القرنين الخامس عشر والثامن عشر، ص 238، بتصرف.

² - المغرب عبر التاريخ، م. س، ص 522.

³ - المرجع نفسه، ص 532.

⁴ - نفسه، ص 524.

⁵ - نفسه، ص 525.

⁶ - الحركة العلمية في عصر الدولة العلوية، م. س، ص 216-217.

المدارس والجامع في تطوير الحركة العلمية، وتكوين نخبة من العلماء الأجلاء، الذين تركوا بصماتهم في الحركة المذكورة. وفي العلوم الدينية بصفة خاصة.

رابعاً- عوامل نجاح النهضة العلمية في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله:

ازدهرت الحركة العلمية، ومعها العلوم الدينية، بشكل ملحوظ، في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله، وهذا يعود - بالطبع - إلى عدة عوامل وأسباب موضوعية متداخلة ومتضافرة لتحقيق النهضة العلمية المرجوة، وفي طليعتها عناية السلطان بالتعليم الديني، وعمله على النهوض به، بوصفه صاماً الأمان للحفاظ على الهوية الدينية الإسلامية للمغاربة، وقاطرة النماء والتطور. ومن العوامل التي ساعدت على هذا الازدهار كذلك السياق السياسي والاقتصادي، وما نعم به المغرب من أمن واستقرار في عصره، مع ما رافقه من انتعاش اقتصادي ملحوظ، وتسريع عملية إنشاء المدارس والجامع، وتشجيع أهل العلم. وقد أجمال د. الصادقي العمري تلك العوامل في مداخلته "الحركة الأدبية في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله"، بمناسبة مشاركته في ندوة علمية بكلية الآداب بوجدة، وشملت العناصر الآتية:

- ما نعم به المغرب من أمن واستقرار وانهاش اقتصادي.
- الاهتمام بشؤون التعليم، وتأسيس المدارس وترميمها.
- نسخ الكتب، ووقفها على مختلف الخزانات بوفرة.
- تشجيع السلطان حملة العلم وللمؤلفين، وعنايته بالكتاب والشعراء.
- تقديم الجوائز السنوية والعطايا السخية، وعقده المجالس العلمية؛ مما كان يشجع طلاب العلم للانكباب على الدرس والتحصيل والإنتاج العلمي الرصين المفيد.

ومما أثير عن السلطان أنه كان أكثر تعلقاً بالأدب والأخبار، وخاصة منذ كان خليفة لوالده بمراكش¹.

ينضاف إلى عامل آخر، وهو نشأة السلطان وتربيته الدينية، التي انعكست إيجاباً على شخصيته؛ فجلته يحب العلم والعلماء، كيف لا وهو منهم؛ حيث تلقى رحمه الله - كما ذكرنا سابقاً - أصنافاً من العلوم الدينية؛ كالفقه والسيرة والحديث والعقيدة، إضافة إلى البلاغة واللغة والأدب، والتحق - عن جدارة - بركب العلماء الأفاضل، وغدا منظرًا ومؤلفًا؛ فاستثمر ذلك كله في مجال التوجيه والإرشاد التربوي، وهو ما يعكسه كتابه القيم "مواهب المنان في ما يتأكد على المعلمين تعليمه للصبيان"، وكتاب "الفتوحات الإلهية"، وهما كتابان يؤكدان ما قلناه بخصوص عمق اطلاع هذا السلطان الجليل على العلوم الدينية، ودرايته بالجوانب البيداغوجية والتربوية، إلى

¹ - المرجع نفسه، ص 98.

جانب رسوخ قدمه في البلاغة والأدب، وحبته الكبير لمصنفاتها؛ من مثل كتاب "الأغاني" للأصفهاني. وكان شديد العناية بالعلماء، إلى درجة أنه جعلهم من خاصته وجلسائه؛ فقد "كان السلطان سيدي محمد بن عبد الله - رحمه الله - مُجْتَبَاً للعلماء وأهل الخير، مُقَرَّباً لهم، لا يغيبون عن مجلسه في أكثر الأوقات. وكان يحضر عنده جماعة من أعلام الوقت، وأئمة منهم الفقيه العلامة المشارك أبو عبد الله محمد ابن سيدي عبد الله الرباطي، والفقيه العلامة المحقق أبو عبد الله سيدي محمد المير السلاوي، والفقيه الدزآكة أبو عبد الله محمد الرشيد، والفقيه السيد أبو زيد عبد الرحمن المدعو بـ "أبي خريس" ..."¹.

خامسا- نتائج النهضة العلمية في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله:

إن الجهود المبذولة في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله لتطوير العلوم الدينية، والنهوض بها، لم تذهب سدى، بل أعطت ثمارا يانعة، وأتت أكلها، وقد تمثل ذلك في عدة مظاهر ونتائج، منها: تطور حركة التأليف - بشكل ملحوظ - في شتى العلوم والفروع العلمية والدينية؛ كـ "شرح المنظومات التعليمية؛ مثل "شرح المنظومة التعليمية" لأبي مدين بن أحمد الفاسي، و"شرح المنظومة المطولة" للشريشي، ويدل هذا الشرح على تمكن وععم معرفة بدقائق اللغة، وأسرار أساليبها، والقصيدة قيد الشرح ذات مرمى تعليمي عقلي... وهناك شروح لمنظومات في الفقه أو في القراءات القرآنية أو في مصطلح الحديث، ويمكن ذكر بعضها على سبيل المثال: شرح عبد الرحمن بن إدريس المنجرة، المتوفى سنة 1179هـ، لدالية أبي عبد الله محمد بن مبارك السجلاسي... ولأبي الفحص عمر بن عبد الله، المتوفى سنة 1188هـ، شرح منظومة أبي الفرج الإشبيلي في مصطلح الحديث، وشرح منظومة ابن عاصم، وآخر للأمية الزقاق"². ونجد كذلك تطور الحركة الشعرية والأدبية، في علاقتها بالتعليم الديني؛ من أجل تسهيل اكتساب المعارف والعلوم ذات الصلة بهذا الأخير، وتحقيق الأهداف البيداغوجية؛ من قبيل ضبط اللغة والتبسيط، وسمي ذلك بـ "الشعر التعليمي"، ومن نماذجه العائدة إلى ذلك العصر "منظومة الأنساب؛ منظومة لعبد الواحد الفاسي، المتوفى سنة 1213هـ، وهي بعنوان "إغاثة اللهفان، وسلوة الموم والأحزان، بالقادريين عظام الشأن". جاء في مستهلها:

قال عبيد الواحد الفقير	الفاسي المذنب الحقيير
الحمد لله شارح الصدور	بحب أهل البيت أعيان الصدور
سبحانه جعل أشرف الورى	إمام خلقه وغيرهم ورا" ³

¹ - نفسه، ص 123.

² - الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، ط.1، 1997، 66/8.

³ - إغاثة اللهفان وسلوة الموم والأحزان بالقادريين عظام الشأن، عبد الواحد الفاسي، مطبعة الشريف بتونس، ص 3.

كما ظهرت مؤلفات لصدّ أهل البدع والغلو والانحراف بظهور مؤلفات، منها "رسالة محمد الرهوني، ورسائل في تبديع ذكر الهيلة عند تشييع الجنائز، وهي الظاهرة التي شاعت في المغرب إلى هذا العصر وبعده، وقد سماها "التحصن والمنعة ممن اعتقد أن السنة بدعة"..."¹. كما انبرى للتصدي للبدع والانحرافات أبو القاسم الزياتي، الذي "ينسب له بعضهم كتابات في الموضوع، منها "الدرة السنية الفائقة في كشف مذاهب أهل البدع من الروافض والحوارج والمعتزلة والزنادقة"، و"كشف الأسرار في الرد على أهل البدع الأشرار"، وغيرها"². ولعل من أهم مميزات هذا العصر ظهور العديد من العلماء الأعلام؛ بفضل سياسة التحفيز والتشجيع التي نهجها السلطان سيدي محمد بن عبد الله لهؤلاء، ومن بين علماء هذا العصر:

1- أبو العباس أحمد بن عبد العزيز السجلجاسي (1113 - 1175هـ): أدرك عهد سيدي محمد بن عبد الله.

2- أبو عبد الله محمد بن أحمد الفاسي (1118 - 1179هـ): من العلماء المشاركين، له بروز في كتابة التراجم.

3- أبو زيد عبد الرحمان بن إدريس (1111 - 1179هـ): له مساهمات في مجال الأدب...

4- محمد بن مبارك السجلجاسي في القراءات، وله تعليقات على نظم ابن غازي والمُرادي في النحو.

5- محمد المعطي بن محمد الصالح الشرفاوي (توفي 1180هـ): من الذين غلب عليهم التصوف الطريقي. اشتهر بكتابه الضخم في السيرة النبوية "ذخيرة الغني والمحتاج في صاحب اللواء والتاج"، ويمتاز هذا الكتاب بأسلوب أدبي.

6- أبو مدين بن أحمد الفاسي (1112 - 1181هـ): من الأديباء البارزين، زيادةً على تعمقه في العلوم الإسلامية، ومن أشهر آثاره الأدبية "المحكم في الأمثال والحكم"، و"تحفة الأريب ونزهة اللبيب..."

وغيرهم من العلماء الأجلّاء الذين ظهوروا في هذا العصر، والذين لا يسمح المقال بذكرهم جميعاً"³.

كما كان من نتائج هذه النهضة العلمية المباركة تجويد العمل المهني، ولاسيما مهنتا التدريس والقضاء، وذلك نتيجة وقوف السلطان رحمه الله على هذا الأمر؛ من خلال منشوره الملكي سنة 1789م مثلاً، الذي وجه بمقتضاه خطاباً في الموضوع إلى شيخ القرويين وعميدها، و"المنشور يحتوي على عدد من الفصول:

¹ - المصادر العربية لتاريخ المغرب، محمد المنوني، من منشورات كلية الآداب بالرباط، 62/2.

² التيارات السياسية والفكرية بالمغرب خلال قرنين ونصف قبل الحماية، إبراهيم حركات، دار الرشاد، الدار البيضاء، 1985، ص 87.

³ ندوة "الحركة العلمية..."، مرجع سابق، ص 100-102.

الفصل الأول: ويتعلق بأحكام القضاة، الذين يعتمدون على الفتاوى الواهية، التي لم يرتفع سنّها إلى كتب الأقدمين. إن قضاة من هذا النوع لا يتحررون، ولا يعتمدون على الصحيح من القول، جدير بالفقهاء أن يفصلوهم...

الفصل الثاني: ويتعلق بإمام المسجد، الذي لا يرضى عنه "أهل الفضل"؛ لسوء سلوكه، فلهم حق المطالبة بفصله من هذه الخطة؛ لأنه إمامهم، ولا بد أن يكون متوفرا على تركيبتهم له¹.

على سبيل الختم:

لقد تجلت، باللموس، نتائج النهضة العلمية في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله، وذلك من خلال ظهور طبقة من العلماء، الذين خلّدوا آثارهم في الصفحات العلمية للتاريخ المغربي. وكما يقال: "يموت الناس، ولكن أهل العلم يظلون أحياء"؛ فهم أحياء بعملهم وعلمهم ومصنفاتهم الجليلة، التي استفادت منها أجيال عديدة وما زالت. كما دلت آثار المدارس العلمية والجوامع، وفي مقدمتها جامع القرويين، على نشاط الحركة العلمية وحيويتها في هذا العهد؛ فقد كانت للسلطان محمد بن عبد الله ترك أيادٍ بيضاء على التراث العلمي المغربي المكتوب؛ فهو كان راعيا للعلم والعلماء، شغوبا بالمعرفة والكتب، ساعيا إلى إحياء العلوم الدينية، والحفاظ على الهوية الحضارية الإسلامية للأمة المغربية، ساهرا على إعداد جيل من العلماء العاملين الملتزمين بتعاليم الدين الصحيح؛ من خلال محاربته الغلو الديني والأفكار الهدامة والمنحرفة، تاركا لنا بذلك كله تراثا علميا زاخرا، نفخر ونفاخر به الأمم؛ فرحمه الله تعالى رحمة واسعة، ورحم جميع علمائنا الأجلاء ورثة الأنبياء. إنه على ذلك قدير، وبالإجابة جدير.

¹ - جامع القرويين، م. س، ص 723.

منهجية تدريس الإحصاء ودورها في إعداد الباحث التربوي؛ مقاربة تربوية تحليلية

د. محمد لطيفي

أستاذ الإحصاء والقياس بمركز تكوين مفتشي التعليم
الرباط، المغرب

الملخص

يرتكز هذا المقال على تقديم تصور تربوي تكاملي لتدريس الإحصاء في تكوين الباحث التربوي، متجاوزا المقاربات التقليدية، التي تركز على الصيغ الحسابية المجردة، نحو منهجية بنائية-سياقية-"مشروعية"، تجعل من الإحصاء أداة تفسيرية لفهم الظواهر التربوية، واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة. ومن خلال تجربتي الميدانية الطويلة في تدريس مادة الإحصاء للباحثين التربويين، تبين لي أن الصعوبات المرتبطة بتجريد المفاهيم، وضعف التكوين العملي، وغياب الصلة بين المحتوى الإحصائي وأسئلة البحث الفعلي، تفرض ضرورة اعتماد خطة تعليمية متدرجة، تنطلق من تحفيز المستهدفين بسؤال إشكالي واقعي، وتنتقل إلى بناء المفاهيم الأساسية بشكل وظيفي، ثم إلى توظيف أدوات التحليل الوصفي والاستدلالي، لتتوج - في النهاية - بإنتاج بحث تطبيقي، يجسد مدى تملك الكفاية الإحصائية، بوصفها أداة للفهم واتخاذ القرار. ويؤكد المقال أهمية إدماج البرمجيات الإحصائية، وتطوير التفسير النقدي للنتائج، وتعزيز التعلم النشط والموجه نحو المعنى. وفي الختام، يدعو المقال إلى إعادة التفكير في تدريس الإحصاء بوصفه تجربة معرفية عميقة تؤسس لعقلية الباحث التربوي الواعي والمتمكن من أدوات التحليل الكمي.

الكلمات المفتاحية:

الإحصاء التربوي، الباحث التربوي، المقاربة البنائية، التعلم السياقي، المقاربة بالمشروع، الكفاية البحثية، التحليل التفسيري، البرمجيات الإحصائية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

لطيفي، محمد. (2025، غشت). منهجية تدريس الإحصاء ودورها في إعداد الباحث التربوي: مقاربة تربوية تحليلية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 341-356.

المقدمة

رغم أن الإحصاء يعد علماً رياضياً قائماً بذاته، فإن الاقتصار على تقديمه بشكل مجرد؛ من خلال المفاهيم والصيغ والمعالجات العددية، دون ربطه بتطبيقاته العملية في ميدان البحث التربوي، يُفَرِّغُه من معناه التفسيري، ويُضعف قيمته ووظيفته كأداة لفهم الظواهر وتحليلها؛ فحين يدرس الإحصاء بمنأى عن أسئلته التطبيقية، فإنه يُخْتَزَلُ في بعده التقني، ويفقد الطالب علاقته الوظيفية به كباحث تربوي.

إن الإحصاء أداة منهجية متكاملة، تمكن الباحث من فحص الظواهر التعليمية بطريقة علمية صارمة، مؤسسة على الأدلة والمعطيات الموضوعية. ففي ظل تعقد المشهد التربوي؛ حيث تتقاطع الأبعاد المعرفية والنفسية والاجتماعية مع السياقات الثقافية والمؤسسية، لم تعد التربية تقبل التوصيفات الانطباعية أو الأحكام الجاهزة، بل باتت مطالبة بتقديم تفسيرات مستندة إلى مؤشرات كمية دقيقة، تمكن من بناء معرفة تفسيرية قابلة للفحص والتعميم. ومن هذا المنظور، يمنح الإحصاء الباحث التربوي قدرة حاسمة على التمييز بين ما هو وصفي وما هو استنتاجي، وعلى رصد العلاقات بين المتغيرات وفهم طبيعتها، سواء كانت ارتباطية أو سببية، وهو ما يشكل قاعدة صلبة لاتخاذ قرارات تربوية واعية ومستنيرة.

وفي خضم التحولات العميقة التي يشهدها الحقل التربوي عالمياً، ومع تزايد الدعوات إلى ترسيخ نهج "التعليم القائم على الأدلة"، و"التقييم المبني على البيانات" (Mertens, 2019)، أصبحت الحاجة إلى باحثين تربويين، يمتلكون كفايات تحليلية متقدمة، ضرورة لا خياراً؛ فالباحث اليوم مُطالب ليس فقط بجمع المعطيات أو توصيف الظواهر، بل بتفكيكها وتأويلها أيضاً؛ من خلال أدوات منهجية دقيقة، تسمح بقراءة المؤشرات الإحصائية، وتوظيف البرمجيات التحليلية الحديثة؛ مثل SPSS، R، و JASP، ضمن مسار بحثي يتسم بالصرامة والاتساق.

إن الكفاية البحثية، في هذا السياق، لم تعد تقتصر على الإجراءات التقنية لجمع البيانات، بل غدت مشروطة بقدرة الباحث على صياغة الإشكالات التربوية بوضوح منهجي، وعلى بناء فرضيات قابلة للاختبار، واختيار أدوات التحليل المناسبة، ثم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والسياق الميداني؛ ففهم العلاقات بين المتغيرات، وتفسير الفروق بين المجموعات، واختبار المعنوية الإحصائية، لم تعد مهارات ثانوية، بل صارت جزءاً جوهرياً من تكوين الباحث، الذي ينشد إنتاج معرفة علمية رصينة، قابلة للاستخدام في تحسين السياسات التربوية والممارسات الصفية على السواء.

ومن هذا المنطلق، تطرح قضية منهجية تدريس الإحصاء نفسها كمدخل استراتيجي لإعداد الباحث التربوي، ليس بوصفه منفذاً لصيغ رياضية فحسب، بل بوصفه مفكراً قادراً على تحويل الأرقام إلى معرفة، والمعطيات إلى

قرارات. وهذا يقتضي تجاوز المقاربات التلقينية، وتبني تصور بيداغوجي وظيفي، يدمج بين الفهم العميق والتطبيق العملي والتأمل النقدي (Garfield & Ben-Zvi, 2008).

وعليه، فإن هذا المقال يسعى إلى:

مناقشة أهمية الإحصاء في البحث التربوي؛

رصد الإشكاليات البيداغوجية والمنهجية المرتبطة بتدريسه؛

عرض تصور تربوي تكاملي لتدريس الإحصاء؛

اقترح خطة عملية، تهدف إلى بناء كفايات إحصائية رصينة لدى الباحث التربوي.

وفي هذا السياق، يتناول المقال مقاربات تعليم الإحصاء من منظور بيداغوجي معاصر، مستعرضا الأساليب الكفيلة بجعل هذه المادة أداة لفهم الواقع التربوي وتحليله، مستندا إلى أدبيات تربوية وبحثية متعددة، وتستفيد من نماذج عالمية في تعليم الإحصاء للباحثين في العلوم الإنسانية. كما يهدف إلى اقتراح تصور منهجي وظيفي، يدمج الإحصاء ضمن صيرورة تكوين الباحث التربوي، بوصفه أداة للتمكين العلمي، والتحليل التفسيري، واتخاذ القرار التربوي المستنير.

ولا يندرج هذا المقال ضمن مقاربات تنظيرية معزولة عن واقع الممارسة، بل هو ثمرة تجربة بيداغوجية ومهنية امتدت لسنوات عدة، سواء في تأطير طلبة مركز تكوين مفتشي التعليم، أو في تكوين طلبة الإجازة والماستر بمسالك علوم التربية. لقد كان الإحصاء، في هذا السياق، مادة محورية وحساسة في آن واحد: محورية لكونها تمثل الدعامة المنهجية الأساسية لأي مشروع بحث تربوي علمي، وحساسة لما تثيره من تمثيلات سلبية وصعوبات تعليمية لدى الطلبة، ولا سيما أولئك القادمين من تخصصات غير علمية (Garfield & Ben-Zvi, 2008).

فمن خلال هذه التجربة، تبين أن تدريس الإحصاء بمنهج تقليدي، قائم على الحسابات المجردة والصيغ الجامدة، لا يؤدي سوى إلى ترسيخ النفور والارتباك، ويفقد الطالب العلاقة الوظيفية مع المعرفة الإحصائية. وفي المقابل، فقد أسهم اعتماد منهجية بنائية-سياقية-مشروعية" (من المشروع) في خلق دينامية تعليمية جديدة، تضع المتعلم في قلب الوضعيات الإشكالية، وتدعوه إلى التفكير والتأويل واتخاذ القرار بناء على معطيات موضوعية.

إن هذا المقال يأتي لتقاسم هذه التجربة العملية، لا من باب السرد الوصفي، بل من باب البناء النظري المؤسّس، الذي يزاوج بين المقاربات التربوية الحديثة (البنائية، التعلم الوظيفي، المشاريع)، ومتطلبات تكوين

الباحث التربوي المعاصر، الذي لا يكفي أن يكون منتقنا للإجراءات، بل لا بد من أن يكون قادرا على التفكير في المعطيات، وتحويل الإحصاء من أداة تقنية إلى وسيلة لفهم الظواهر التربوية المعقدة.

أولا- الإحصاء في قلب البحث التربوي

يشكل الإحصاء، في الأدبيات التربوية، أحد الأعمدة الأساسية للبحث العلمي الكمي، إلى جانب مفاهيم القياس، وتصميم أدوات جمع المعطيات، والتجريب. ولا يقتصر الإحصاء على تقديم مؤشرات وصفية حول الظواهر التعليمية، بل يفتح المجال أمام الباحث لفحص الفرضيات، واختبار النماذج، واستنتاج العلاقات السببية أو الارتباطية بين المتغيرات؛ مما يجعل منه أداة محورية في بناء معرفة علمية صالحة للتفسير والتعميم (Fraenkel et al., 2012).

وتزداد أهمية الإحصاء في الدراسات التربوية بسبب خصوصية الظواهر التي تتناولها؛ فهي ظواهر معقدة، متغيرة، متعددة العوامل، ولا يمكن الإحاطة بها بشكل دقيق دون الاعتماد على البيانات الكمية. فسواء تعلق الأمر بتقييم أداء المتعلمين، أو تعلق بأثر استراتيجية تدريسية ما، أو بفاعلية برنامج تكويني...، فإن التحليل الإحصائي هو ما يمنح الباحث التربوي إمكانية التعامل مع هذه المعطيات بطريقة منتظمة، وموضوعية، وقابلة للتكرار والتحقق.

الإحصاء كأساس للصرامة العلمية في البحوث التربوية

يوفر الإحصاء للباحث التربوي مجموعة من الأدوات الضرورية لبناء بحوث علمية رصينة، من أبرزها: صياغة الفرضيات القابلة للاختبار؛ إذ لا تكفي الفرضية في البحث العلمي أن تكون منطقية أو مثيرة، بل يجب أن تكون قابلة للاختبار من خلال مؤشرات كمية، وهو ما يتيح الإحصاء من خلال ما يوفره من أدوات للمقارنة بين المجموعات، أو قياس تأثير المتغيرات المستقلة.

فحص العلاقات بين المتغيرات: فسواء أكانت العلاقة سببية أم ارتباطية، فإن تحليل هذه العلاقات يتم عبر معاملات إحصائية دقيقة؛ مثل معامل الارتباط، أو الانحدار الخطي، أو تحليل التباين، وهي أدوات تساعد الباحث على تفسير الترابطات ضمن السياق التعليمي.

تقييم فاعلية البرامج التربوية؛ إذ تعتمد الدراسات التجريبية وشبه التجريبية، بشكل كبير، على التحليل الإحصائي لفحص ما إذا كانت التدخلات (مثل تغيير المنهج، أو إدخال تقنية تعليمية جديدة) تُحدث فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة أم لا. (Cohen, Manion & Morrison, 2018)

التنبؤ واستشراف الاتجاهات؛ بحيث لا يقتصر دور الإحصاء على فهم ما يحدث في الحاضر، بل يتعداه إلى بناء نماذج تنبؤية حول ما يمكن أن يحدث مستقبلا، انطلاقا من تحليل السلاسل الزمنية، أو دراسة المتغيرات المؤثرة في التحصيل أو الانقطاع المدرسي مثلا.

لماذا يحتاج الباحث التربوي إلى الإحصاء؟

بناء على ما سبق، فإن حاجة الباحث التربوي إلى الإحصاء تتجلى في مستويات متعددة؛ فهو مهم جدًا: لاتخاذ قرارات مبنية على الأدلة؛ ذلك أن القرارات التربوية لم تعد تُتخذ بناء على الحدس أو التجربة الشخصية، بل صارت تتطلب الاعتماد على بيانات كمية صلبة تبرر الاختيارات البيداغوجية أو السياسات التعليمية. لفهم ديناميات السياقات التربوية باستخدام مؤشرات كمية: فالسياقات التربوية ليست ساكنة، بل تتغير حسب الزمان والمكان والمحيط الاجتماعي والاقتصادي. ومن خلال المقاييس الإحصائية، يمكن للباحث أن يقرأ هذه الديناميات في ضوء معطيات فعلية، لا في ضوء تأملات مجردة.

لإنتاج معرفة علمية قابلة للنقد والفحص؛ فقد أكد كارل بوبر (Popper, 1959) أن قابلية التنفيذ تعد من أبرز خصائص المعرفة العلمية. والإحصاء يمنح البحث التربوي هذه الإمكانية؛ من خلال تمكين الآخرين من إعادة اختبار النتائج، أو التحقق من دلالتها الإحصائية، أو تعميمها في سياقات أخرى.

الإحصاء والبراديجم الكمي في العلوم التربوية

يندرج الإحصاء ضمن ما يعرف بـ"البراديجم الكمي"، الذي يرى أن الظواهر التربوية قابلة للقياس، ويمكن إخضاعها للتحليل بنفس منطق العلوم الطبيعية، مع مراعاة خصوصيات السياق الإنساني. وهذا المنظور، وإن كان يقابل أحيانا بالمنهج الكيفي، فإنه لا ينفي الحاجة إلى الكفاية الإحصائية، بل يؤكد أن بناء خطاب علمي متكامل يتطلب مزيجا من الفهم التفسيري والتحليل الكمي، ولا سيما في الدراسات الميدانية المركبة.

ثانيا- إشكاليات تدريس الإحصاء، وأثرها في تكوين الباحثين التربويين

على الرغم من الأهمية المركزية التي يحتلها الإحصاء في منظومة البحث التربوي، فإن تدريس هذه المادة للباحثين ما زال يواجه مجموعة من الإكراهات التربوية والمنهجية، التي تعيق تحقيق الكفايات المستهدفة؛ فقد أظهرت أدبيات عديدة (Garfield & Ben-Zvi, 2008; Chance et al., 2007) أن تعلم الإحصاء غالبا ما يكون مصدر قلق، بل ونفور لدى العديد من الطلبة، ولا سيما في مجالات العلوم الإنسانية والتربوية؛ حيث الخلفية الرياضية المسبقة للمتعلمين تكون - في الغالب - محدودة أو غير مستقرة.

وقد ازداد هذا الإشكال وضوحاً من خلال تجربتي المهنية في تدريس مادة الإحصاء لطلبة مركز التفتيش التربوي، القادمين من تخصصات أكاديمية وخلفيات معرفية متباينة، علمية وأدبية على السواء؛ إذ وجدت نفسي أمام تحدٍّ بيداغوجي مزدوج: فمن جهة، يفتقر بعض الطلبة من التخصصات الأدبية إلى الأسس الرياضية الضرورية لفهم المفاهيم الإحصائية المجردة؛ ومن جهة أخرى، يعاني حتى الطلبة من التكوينات العلمية من صعوبة في إسقاط ما تعلموه سابقاً على سياقات البحث التربوي؛ حيث تتطلب المعطيات قراءة تفسيرية، لا حسابية فقط.

إن هذا التباين في الخلفيات والتمثلات يفرض على المدرس تبني مقاربة تعليمية مرنة وداعمة، تراعي تعددية المسارات، وتمزج بين المدخل البنائي المفهومي والمقاربة السياقية الوظيفية، بما يسمح بتيسير الفهم، وتقريب المفاهيم، وربطها بإشكالات ميدانية واقعية، تعزز تمثل المتعلم للدور التحليلي للإحصاء في مجال البحث التربوي.

الطابع التجريدي للمفاهيم الإحصائية

تعد المفاهيم الإحصائية من أكثر المفاهيم المجردة صعوبة في التمثل، ولا سيما لدى الطلبة المنتمين إلى تخصصات أدبية أو تربوية؛ لكونها لا تحيل مباشرة على واقع محسوس، بل تتطلب قدرة على التفكير المجرد والاستدلال الرياضي؛ فمفاهيم مثل "التوزيع الطبيعي"، و"الانحراف المعياري"، و"الخطأ المعياري"، و"المنعوية الإحصائية"، و"القيمة الاحتمالية" (p-value)، و"مجال الثقة"، غالباً ما تقدم بشكل صوري، دون تأطير وظيفي، يربطها بالسياق البحثي. ويلاحظ، على سبيل المثال، أن العديد من الطلبة يخلطون بين "المتوسط" و"الوسيط"، أو بين "الاحتمال" و"الارتباط"... وقد يعتقد بعضهم خطأً أن وجود ارتباط يعني بالضرورة وجود علاقة سببية، أو أن دلالة إحصائية تعني أهمية عملية. وقد بينت دراسات Garfield & Ben-Zvi (2008) أن هذا الخلط المفاهيمي يؤدي إلى ضعف القدرة على التفسير، وارتباك في اتخاذ القرار البحثي؛ مما يبرز الحاجة إلى معالجة هذه المفاهيم بأساليب بيداغوجية، تراعي التدرج والوضوح والوظيفية.

التركيز المفرط على الجانب الحسائي بدل المعنى الإحصائي

غالباً ما يقدم الإحصاء ضمن برامج التكوين على نحو تقني، يُختزل في حفظ الصيغ الحسائية، وتنفيذ خطوات ميكانيكية لحلّ التمارين، دون الانشغال بسؤال: ماذا تعني هذه النتائج؟ وما دلالتها التربوية؟ إن هذا النمط من التدريس يؤدي إلى ما يسميه بعض الباحثين "التعلم العددي غير الواعي"؛ حيث يخطر المتعلم في إجراء العمليات دون أن يفهم ماذا يقيس، أو لماذا يقيس. إن هذا القصور يُفرغ الإحصاء من طابعه المنهجي التأويلي، ويجوّل المتعلم إلى منقذ، لا إلى باحث قادر على الاستنتاج وتفسير الظواهر التربوية.

ضعف الربط بين الدروس الإحصائية وأسئلة البحث الفعلية

من الإشكالات الجوهرية، في هذا الإطار، كذلك، أن العديد من برامج تدريس الإحصاء تقدم المحتوى بشكل منفصل عن سياقات البحث التربوي الفعلية؛ فلا يُطلَب من المتعلم أو المتدرب، في الغالب، ربط تعلمه الإحصائي بإشكاليات واقعية أو دراسات ميدانية، ولا يكفّف بتحليل بيانات من بحث تربوي فعلي. وبالتالي، فإن المعطيات تبقى شكلية، ومجردة من الوظيفة التي تجعل منها أداة تفسير وتوجيه. وقد بينت دراسة (Chance 2002) أن توظيف البيانات الواقعية والمشكلات المفتوحة يعزز الفهم العميق لدى المتعلم، ويدفعه إلى إعادة التفكير في آليات التحليل والمعنى الذي تحمله النتائج.

غياب التكوين العملي على برامج التحليل الإحصائي

رغم الأهمية المتزايدة للبرمجيات الإحصائية (SPSS, R, JASP...) في البحوث التربوية، إلا أن تدريس الإحصاء لا يُدمجها غالبا بشكل منهجي ضمن التكوين، أو يكتفي بتعريف سطحي بها دون تدريب فعلي على كيفية استخدامها. ونتيجة لذلك، يظل الباحث التربوي عاجزا عن التعامل مع الأدوات الرقمية التي أصبحت ضرورية في كل أطوار البحث؛ من تنظيم قاعدة المعطيات، إلى اختيار الاختبارات المناسبة، وصولا إلى تفسير النتائج. وقد أظهر تقرير، صادر عن (American Statistical Association (ASA, 2016)، أن دمج البرامج الرقمية في تعليم الإحصاء يعزز فهم البنية المنطقية للتحليل الإحصائي، ويوفر بيئة استكشافية تفاعلية.

محدودية التقييمات التقليدية في قياس الفهم الإحصائي

إضافة إلى ما سبق، فإن طرق تقييم تعلم الإحصاء تعتمد - في الغالب - على اختبارات تقليدية، تركز على الإنجاز الحسابي، دون قياس الفهم التأويلي أو القدرة على التطبيق العملي. وهذا يؤدي إلى ظاهرة النجاح السطحي؛ حيث يحصل المتعلم على نقاط مرتفعة في الامتحانات، لكنه يعجز عن توظيف معارفه في تحليل مشكلة تربوية فعلية. ولهذا، يدعو العديد من الباحثين (Delmas et al., 2007) إلى اعتماد أساليب تقييم بديلة؛ مثل: تقارير تحليل البيانات، والمشاريع التطبيقية، واختبارات تفسير النتائج.. وهي أساليب أكثر انسجاما مع طبيعة الكفايات الإحصائية المنشودة.

تكشف الإشكاليات المذكورة عن حاجة ملحة إلى مراجعة منهجية تدريس الإحصاء للباحثين التربويين؛ عبر اعتماد تصور بيداغوجي تكاملي، يدمج المفاهيم النظرية في السياقات التطبيقية، ويحوّل المتعلم من متلقٍ سلمي إلى باحث مشارك، قادر على التعامل مع البيانات والمعطيات لا كأرقام جامدة، بل كبنيات ذات دلالة علمية، يمكن توظيفها في فهم الواقع التعليمي وتطويره.

ثالثا- نحو منهجية بنائية - سياقية لتدريس الإحصاء

في ضوء الإشكاليات السابقة، المرتبطة بتدريس الإحصاء ضمن برامج تكوين الباحثين التربويين، تبرز الحاجة إلى تبني منهجية تدريسية جديدة، تقوم على أسس تربوية متكاملة، تجعل من الإحصاء مجالاً لفهم الظواهر التربوية وتحليلها، لا مجرد مجموعة من الإجراءات الحسابية. وفي هذا الإطار، تقترح الأدبيات الحديثة ثلاثة مداخل بيداغوجية متكاملة: البنائية، والسياقية-الوظيفية، والمقاربة بالمشروع؛ وذلك من أجل بناء كفاية إحصائية متجذرة في السياق البحثي والتربوي.

البنائية كرجعية تعليمية

ترتكز المقاربة البنائية على فكرة أن المتعلم لا يكتسب المعارف من الخارج بصورة جاهزة، بل يبنينا تدريجياً من خلال التفاعل مع وضعيات دالة، وتصحيح تمثلاته الخاطئة، ومواجهة التناقضات المعرفية، التي تحفزها على إعادة التفكير وإعادة البناء. وفي مجال الإحصاء، يعني هذا أن المتعلم غالباً ما يصل إلى درس الإحصاء، وهو يحمل تصورات أولية مغلوطة حول مفاهيم أساسية؛ مما يعرقل بناء الفهم العلمي السليم. ومن بين هذه التصورات الشائعة:

- الاعتقاد بأن "المتوسط الحسابي" يعكس دائماً القيمة الأكثر تمثيلاً للمعطيات، في حين أن وجود قيم شاذة قد يجعله مضللاً مقارنة بالوسيط أو المنوال.
- الخلط بين "الارتباط" و"السببية"؛ بحيث يفترض المتعلم أو المتدرب أن العلاقة الإحصائية بين متغيرين تعني أن أحدهما يؤثر في الآخر، دون التمييز بين الترابط والتأثير الفعلي.
- الفهم السطحي لمفهوم "الدلالة الإحصائية"؛ إذ يظن أحياناً أن قيمة p الصغيرة تعني أهمية عملية كبرى، في حين أن الدلالة لا تعني بالضرورة الأثر التربوي أو العملي.
- إساءة تأويل "فاصل الثقة" بوصفه نطاقاً حقيقياً للنتائج، بدل أن يفهم كأداة لتقدير عدم اليقين.
- التباس مفهوم "الفرضية الصفرية"؛ بحيث يفهم أحياناً أنها تمثل "عدم وجود علاقة"، في حين أنها تُستخدم كنقطة مرجعية لاختبار الفرضيات البديلة.

تعكس هذه التمثلات والتصورات الخاطئة الحاجة إلى تدريس الإحصاء بمنهجية بنائية تفسيرية، تمكن المتعلم/ المتدرب من إعادة بناء مفاهيمه عبر وضعيات إشكالية وتطبيقات واقعية، بدل الاكتفاء بالنماذج الحسابية المجردة. وتدعو نظرية Vygotsky (1978) إلى استثمار "منطقة النمو القريب" للمتعلمين من خلال أنشطة منظمة، تتيح الانتقال من الفهم الساذج إلى الفهم العلمي. وعليه، ينبغي لمكوّن الإحصاء أن ينطلق من الوضعيات التلقائية التي يعيشها المتعلم (مثال: "هل المعدل المدرسي يعبر فعلاً عن مستوى التلميذ؟")، ثم يقوده -

بالترج - نحو بناء المفهوم الرياضي الدقيق من خلال أنشطة استكشافية وتفسيرية. إن تدريس الإحصاء بمنظور بنائي يعني:

الانطلاق من تمثيلات المتعلمين ومناقشتها جماعياً؛

إدخال الصراعات المعرفية المنتجة لتجاوز التصورات الخاطئة؛

الاعتماد على التعلم النشط الموجه نحو الفهم لا التكرار.

مثال تطبيقي: تدريس مفهوم الدلالة الإحصائية

في وضعية دالة، تعرض نتائج دراسة قارنت بين مجموعتين (تجريبية وضابطة) في اختبار للقراءة، مع فرق طفيف في المتوسطات (13.2 مقابل 12.6)، وقيمة $p=0.07$. يسأل المدرس: هل يمكن اعتبار الورشة فعالة؟

تنطلق المقاربة البنائية من استثارة التمثيلات الخاطئة؛ مثل:

إن p تعبر عن "نجاح" التجربة؛

أو إن غياب الدلالة يعني غياب الأثر.

ثم تبني المفاهيم تدريجياً من خلال:

شرح الفرضية الصفرية (H_0)؛

تعريف الدلالة الإحصائية كاحتمال ملاحظة الفرق إذا لم يكن هناك أثر حقيقي؛

إبراز حدود p (لا تعني حجم الأثر، ولا الأهمية العملية)؛

التمييز بين الدلالة الإحصائية والتربوية.

وفي النهاية، يُطلب من الطلبة تحليل مُخرجات واقعية، وتفسير p ، واتخاذ قرار تربوي مبني على الفهم النقدي للبيانات.

التعلم السياقي والوظيفي

يشير (Perkins & Salomon 1989) إلى أن المعرفة الحقيقية لا تبني في الفراغ، بل داخل سياقات ذات معنى بالنسبة إلى المتعلم / المتدرب؛ فحين يتعلم الباحث التربوي الإحصاء، من خلال مشكلات حقيقية مستمدة من الميدان، يصبح أقدر على تمكُّل المفاهيم، وتوظيفها في أبحاثه المستقبلية؛ فعلى سبيل المثال:

عوض تقديم دروس مجردة في تحليل التباين، يمكن الانطلاق من دراسة حقيقية حول أثر اختلاف المناهج على نتائج التلاميذ.

عند تقديم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، يمكن طرح سؤال تربوي؛ مثل: "هل تختلف نتائج الذكور والإناث في مادة الرياضيات؟".

إن جعل المفاهيم الإحصائية تخدم مشكلة بحثية واقعية يمنح المتعلم الإحساس بالوظيفة، ويحفزه على اكتسابها وتوظيفها بوصفها أدوات للشرح والتفسير، وهذا يقتضي اعتماد مقارنة تعليمية: تُعَلِّي من شأن الأسئلة المفتوحة والمشكلات المستوحاة من الواقع التربوي؛ توظف بيانات حقيقية أو ذات مصداقية ميدانية؛

تشجّع النقاش الجماعي حول تفسير النتائج في ضوء النظريات التربوية.

المقاربة بالمشروع

تشكل "المقاربة بالمشروع" أحد المداخل الأكثر فعالية لترسيخ التعلم الإحصائي، ولا سيما في أفق تكوين الباحث التربوي. وقد اقترح Wiggins & McTighe (2005) اعتماد ما يسمى بـ "التصميم البيداغوجي القائم على الفهم"؛ حيث يطلب من المتعلم إنجاز مشروع بحثي صغير، يتضمن:

صياغة سؤال بحثي بسيط قابل للقياس؛

بناء استمارة، أو استثمار قاعدة معطيات واقعية؛

إدخال البيانات وتحليلها باستخدام أدوات رقمية؛

تفسير النتائج، وإعداد تقرير علمي منظم.

ويسمح هذا النمط من التعلم بـ:

تكامل الكفايات النظرية والتقنية والتحليلية؛

تجسيد العلاقة بين المفاهيم الإحصائية والإشكاليات التربوية؛

بناء استقلالية الباحث ومهاراته التفسيرية والتقريبية.

وقد أظهرت أبحاث حديثة (Ben-Zvi & Garfield, 2018) أن هذا النموذج يؤدي إلى تحولات جوهرية في تمثيلات المتعلمين، ويجعلهم أكثر استعدادا لتوظيف الإحصاء كأداة لتحليل المعطيات، بدل الاختصار على استهلاك نتائج.

إن اعتماد منهجية بنائية-سياقية- "مشروعية" في تدريس الإحصاء للباحثين التربويين لا يقتصر على تحسين مستوى الفهم أو النتائج، بل يسهم كذلك في تشكيل عقلية الباحث؛ عقلية تنظر إلى الأرقام بوصفها تعبيراً عن ظواهر مركبة، وتتعامل مع النتائج الإحصائية كوسيلة للتفسير، لا كغاية في ذاتها. وبهذا المعنى، يصبح تدريس الإحصاء تجربة فكرية ومنهجية تؤسس للبحث العلمي الجاد والمسؤول.

رابعا- اقتراح خطة عملية لتدريس الإحصاء

تمثل الخطة العملية لتدريس الإحصاء للباحثين التربويين امتدادا طبيعيا للمقاربة البنائية-السياقية، التي تم عرضها آنفا؛ حيث يتم الانتقال من المبادئ النظرية إلى بناء برنامج تعليمي متكامل، يهدف إلى تطوير الكفاية الإحصائية لدى المتعلم/ المتدرب/ الباحث. وتتصاغ هذه الخطة في ضوء مبدأ التدرج المفهومي والمنهجي، مع مراعاة تكامل الأبعاد المعرفية والمهارية والبحثية.

تقوم هذه الخطة على خمس مراحل مترابطة، تشكل كل مرحلة منها لبنة في بناء الكفايات، وتتكامل الأنشطة المقترحة مع طبيعة الأهداف المعرفية والوظيفية.

المرحلة 1: التحفيز وطرح الأسئلة

وضعية الانطلاق: وضعية دالة مستمدة من الميدان التربوي (نتائج متعلمين، غياب، إلخ) الكفاية المستهدفة: توليد سؤال إحصائي قابل للتحليل.

الهدف التربوي: جعل الإحصاء استجابة لحاجة بحثية حقيقية، وإدراك أن التحليل الإحصائي ينطلق من سؤال إشكالي ميداني.

الأنشطة:

تحليل ودراسة حالة واقعية (مثلا: نتائج مؤسسة تعليمية في الامتحان الجهوي خلال ثلاث سنوات).

نقاش جماعي حول المعطيات المتوافرة: ما الذي نريد فهمه؟ ما المتغيرات المحتملة؟

طرح أسئلة من قبيل: هل هناك علاقة بين الغياب والمردودية؟ هل توجد فروق بين الذكور والإناث؟...

استعمال تقنية فكر - زوج - شارك (Think-Pair-Share) من أجل تحفيز المتعلم / المتدرب على إنتاج الأسئلة بشكل فردي أولاً، ثم مناقشتها في أزواج، قبل تقاسمها مع الجماعة.

المرحلة 2: بناء المفاهيم الأساسية

- **وضعية الانطلاق:** المفاهيم الإحصائية الأساسية (المتغير، أنواع البيانات، المقاييس، العينات، المجتمع الإحصائي...).

- **الكفاية المستهدفة:** فهم المصطلحات الإحصائية، وتمييز بنيتها المفهومية.

- **الهدف التربوي:** تحرير المتعلم / المتدرب من الرؤية الآلية للإحصاء، وتمكينه من البنية المعرفية التي تؤطر التحليل الكمي.

الأنشطة:

إنشاء خرائط مفاهيمية تربط بين المفاهيم الجديدة وسياقات استخدامها.

تمارين تصنيف: المتغيرات (كمية/كيفية، مستقلة/ تابعة) - العينات مقابل المجتمع.

أنشطة محاكاة باستعمال أوراق بيانات من البحوث التربوية (مثلاً: استبيان رضا المتعلمين...).

المرحلة 3: أدوات الوصف الإحصائي

- **وضعية الانطلاق:** الوسط الحسابي، الوسيط، الانحراف المعياري، التشتت، التمثيلات البيانية.

- **الكفاية المستهدفة:** إجراء حسابات إحصائية وصفية، وتفسيرها في سياق تربوي.

- **الهدف التربوي:** تحويل المهارات الحسابية إلى أدوات تفسيرية لفهم الفروقات والوضعيات التربوية الميدانية.

الأنشطة:

استخدام مجموعات بيانات حقيقية لتحليل التوزيع (مثال: تحليل نتائج قسم دراسي في مادة الرياضيات).
 أنشطة مقارنة التباين بين مجموعتين (أقسام، فئات...).
 ورشات رسم بياني باستعمال Excel أو JASP - مقارنة التوزيع حسب الجنس أو السن أو الوسط.

المرحلة 4: أدوات الاستدلال والتحليل المتقدم

وضعية الانطلاق: اختبار الفرضيات، اختبار "ت"، تحليل التباين، معاملات الارتباط، المعنوية الإحصائية.
الكفاية المستهدفة: تفسير النتائج الإحصائية، واختيار الأداة المناسبة بحسب طبيعة السؤال والبيانات.
الهدف التربوي: امتلاك الأدوات المنهجية لتأويل البيانات، وبناء الموقف البحثي انطلاقاً من نتائج المعالجة.
الأنشطة:

تحليل مخزجات SPSS أو JASP بناءً على قاعدة بيانات حقيقية أو شبه حقيقية.
 أنشطة تفاعلية: اختيار الاختبار المناسب (هل نستخدم اختبار "ت" أم تحليل التباين؟).
 تطبيق عملي على دراسة حالة: هل هناك علاقة بين استعمال التكنولوجيا ونسبة النجاح؟ (مثلاً)
 شرح المعنوية الإحصائية.

المرحلة 5: الإنتاج البحثي

وضعية الانطلاق: كتابة تقرير إحصائي تربوي متكامل.
الكفاية المستهدفة: التعبير العلمي المنظم، والربط بين النتائج والسياق التربوي.
الهدف التربوي: إدماج الإحصاء في الممارسة البحثية، وبناء الهوية البحثية للمتعلم أو المتدرب كباحث قادر على تفسير الظواهر بلغة علمية مبنية على الأدلة.

الأنشطة:

إنجاز مشروع بحثي تطبيقي يتضمن الآتي: سؤال، فرضيات، قاعدة بيانات، تحليل، نتائج.
 كتابة تقرير علمي منظم: ملخص، مقدمة، منهجية، نتائج، مناقشة.
 تقديم المشروع في شكل عرض شفوي، يتضمن مبررات إحصائية وتربوية.
ملاحظات ختامية عن الخطوة:

يمكن تكييف هذه الخطة حسب مستوى المتعلمين: طلبة الماجستير، متدربو مراكز التكوين، الباحثون الناشئون أو المبتدئون.

التقييم يجب أن يجمع بين البعد المفاهيمي، والبعد الإجرائي، والبعد التفصيلي.

خاتمة:

في ضوء ما سبق تقديمه من تحليلات وتصورات، أضحي من المشروع التأكيد على أن تدريس الإحصاء ضمن برامج تكوين الباحثين التربويين لا ينبغي أن يُختزل في تقديم الأدوات الحسابية، أو في تدريب ميكانيكي على البرمجيات، بل يجب أن يبنى على رؤية يداغوجية شمولية، تعترف بخصوصية المتعلم، وتحترم خلفيته المعرفية، وترتبط بين المفهوم الرياضي والإشكال التربوي.

ويتعزز هذا الطرح بما راكمته من تجربة عملية دامت سنوات، وتجلت في تكوين مئات الطلبة، سواء في مسارات التكوين التربوي العالي أو في سلك التأهيل التخصصي لمهام التفتيش التربوي. لقد كانت كل حصة تعليمية للإحصاء مناسبة لاختبار حدود المقاربات التقليدية، وفضاء لتجريب أساليب أقرب من المتعلم/ المتدرب، وأكثر التصاقا بواقع البحث التربوي وخصوصياته وإشكالاته.

وقد أبانت هذه التجربة، عبر ما رصدته من تفاعل المتعلمين/ المتدربين، ومن نوعية إنتاجاتهم البحثية، عن أنّ الانتقال من التلقين إلى الفهم، ومن الحساب إلى التفسير، ومن الصيغة الجاهزة إلى التأويل النقدي، ليس أمرا نظريا فحسب، بل هو ممكن، بل ضروري، حين نعيد التفكير في منهجية التدريس برمتها.

إن ما تضمنه المقال، الذي بين أيدينا، لا يُقترح بوصفه وصفا جاهزة، بل كإسهام في إعادة رسم ملامح منهجية تكوين الباحث التربوي في زمن أصبحت فيه الأدلة والمعطيات مرجعية لاتخاذ القرار التربوي، وأصبح فيه الإحصاء لغة للفهم والمساءلة، لا مجرد تقنية عددية. ولعل الأمل الأكبر هو أن تجد هذه المنهجية طريقها إلى التمكين المهني في الجامعات، ومراكز التكوين، والممارسات الصفية؛ من أجل تكوين باحث تربوي أكثر وعيا وموضوعية وارتباطا بالواقع.

لائحة المصادر والمراجع

- American Statistical Association. (2016). Curriculum Guidelines for Undergraduate Programs in Statistical Science. ASA. <https://www.amstat.org/education/curriculum-guidelines-for-undergraduate-programs-in-statistical-science>
- Ben-Zvi, D., & Garfield, J. (2018). International Handbook of Research in Statistics Education. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66195-7>
- Chance, B. L. (2002). Components of statistical thinking and implications for instruction and assessment. *Journal of Statistics Education*, 10(3). <https://doi.org/10.1080/10691898.2002.11910677>
- Chance, B. L., Ben-Zvi, D., Garfield, J., & Medina, E. (2007). The role of technology in improving student learning of statistics. *Technology Innovations in Statistics Education*, 1(1). <https://doi.org/10.5070/T511000026>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Delmas, R., Garfield, J., Ooms, A., & Chance, B. (2007). Assessing students' conceptual understanding after a first course in statistics. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 28–58. <https://doi.org/10.52041/serj.v6i2.483>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Garfield, J., & Ben-Zvi, D. (2008). *Developing Students' Statistical Reasoning: Connecting Research and Teaching Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8383-9>
- Mertens, D. M. (2019). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001016>
- Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. Hutchinson.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded 2nd ed.). ASCD

الضاحية الجنوبية الغربية لمدينة طنجة، من تراجع الوظيفة الزراعية الفلاحية الرعوية إلى تقوية تعدد واندماج وظائف غير فلاحية؛

حالة الجماعة الترابية أكرناية

محمد رضى العمراني

طالب باحث بسلك الدكتوراه، تكوين التخطيط الجهوي
والتنمية الترابية، كلية الآداب العلوم الإنسانية بتطوان
المغرب

عمر أكرناي

طالب باحث بسلك الدكتوراه، تكوين المجال الجغرافي؛
التحولات وإشكالية التدبير والتهيئة، كلية الآداب والعلوم
الإنسانية بتطوان
المغرب

الملخص

شهدت الضاحية الجنوبية لمدينة طنجة، مثلة في جماعة أكرناية، تحولات متسارعة في بنيتها الوظيفية نتيجة التأثير المباشر للمدينة الأم. فبعدما كانت الوظيفة الزراعية-الرعوية إلى وقت قريب تشكل العمود الفقري لاقتصادها المحلي، أضحت اليوم مجالا مفتوحا أمام استثمارات متنوعة عززت من تعدد وظائفها غير الفلاحية واندماجها، وهو ما انعكس بعمق على خصوصياتها البيئية ومكوناتها الاجتماعية-الاقتصادية.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى رصد أهم التحولات السريعة التي مست البنية الوظيفية لمجال الدراسة، وتحليل العوامل المساهمة فيها، ثم استجلاء انعكاساتها المحلية. ومن هنا يطرح السؤال الإشكالي: إلى أي حد أسهم إشعاع التحول المحلي والوظيفي لمدينة طنجة في إعادة تشكيل ضاحيتها الجنوبية الغربية؟

إن معالجة هذا السؤال اقتضت اعتماد مقاربة منهجية تجمع بين المنهج الاستنباطي والاستقرائي لفهم الدينامية التي عرفها المجال على المستويين العمراني والوظيفي، فضلا عن توظيف مناهج أخرى تمكن من مقارنة الظاهرة الجغرافية من زوايا متعددة، مع الاستعانة بأدوات وتقنيات حديثة في التحليل. وقد أظهرت نتائج البحث أن مجال الدراسة يشهد دينامية عمرانية متسارعة على حساب الأراضي الفلاحية، وهو ما أدى إلى تراجع الأنشطة الزراعية التقليدية مقابل بروز أنشطة غير فلاحية جديدة. ويشكل هذا التحول عاملا حاسما في إعادة تشكيل هوية المجال المدروس وتوجيه مستقبله التنموي.

الكلمات المفتاحية:

طنجة، جماعة أكرناية، الفلاحة الضاحوية، الأنشطة غير الفلاحية، التنمية الترابية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

أكرناي، عمر. العمراني، محمد رضى. (2025، غشت). الضاحية الجنوبية الغربية لمدينة طنجة، من تراجع الوظيفة الزراعية الغاية الرعوية إلى تقوية تعدد واندماج وظائف غير فلاحية: حالة الجماعة الترابية أكرناية. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 356-371.

مقدمة

أصبح الحديث عن الأنشطة غير الفلاحية بالمجالات الضاحوية المحاذية للمدن الكبرى، مثل مدينة طنجة، موضوعا ذا راهنية في ظل الضغوط المستمرة التي تمارسها هذه المدن على هوامشها؛ شأنها في ذلك شأن الشريط الصناعي-الساحلي الممتد بين القنيطرة والدار البيضاء. إذ تساهم هذه الأنشطة بشكل فعال في إعادة هيكلة وتنظيم المجال الترابي واقتصاده، مما يجعل الضواحي في طور التحول نحو التخصص الوظيفي.

وتعد جماعة أكرناية نموذجا حيا لهذا التحول، حيث شهدت تطورا سريعا وغير متجانس أفرز تحولات عميقة في بنيتها الاقتصادية. وقد انعكس ذلك على المستويات السوسيو-ثقافية والمجالية، وأسهم في بروز هوية مجالية جديدة تفرض استجابة ملائمة لرهاناتها التنموية.

فخلال العقدين الأخيرين، عرفت الجماعة دينامية سكانية وسكنية ملحوظة، إذ انتقلت من مجال قروي يركز اقتصاده على الزراعة والرعي، إلى مجال شبه حضري في طور التشكل. هذا الانتقال المفاجئ فرض توفير خدمات وأنشطة غير فلاحية متنوعة، مثل التغذية العامة والمطاعم والمقاهي، لمواكبة حجم الدينامية الجديدة. ويعود هذا التحول بالأساس إلى تركيز الأنشطة الصناعية منذ تسعينيات القرن الماضي، حيث أسهمت في استقطاب أعداد كبيرة من اليد العاملة واستقرارها بمحاذاة الوحدات الصناعية، مما أفرز تباينا مجاليا بين مركز الجماعة وباقي المداشر، كما كان سببا مباشرا في نشوء أحياء عشوائية تفتقر لأي نمط تخطيطي.

ورغم وجود دراسات سابقة تناولت أثر الأنشطة غير الفلاحية على الهوية المجالية، إلا أن الحاجة ما تزال قائمة لفهم أعمق لكيفية تأثيرها على جماعة أكرناية تحديدا. ومن هنا يطرح السؤال الإشكالي: كيف تسهم الأنشطة غير الفلاحية في إعادة تشكيل الهوية المجالية لجماعة أكرناية في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية الراهنة؟ إن مقارنة هذا الموضوع تستدعي الافتتاح على زوايا متعددة، غير أننا سنركز على بُعدين أساسيين: أولهما يتعلق بأنواع الأنشطة وعلاقتها بالمجال الضاحوي، وثانيهما يرتبط بحجم هذه الوحدات وقدرتها على تلبية حاجيات الساكنة، إلى جانب توزيعها الجغرافي ودورها في إعادة هيكلة المجال. فانتقال البنية الاقتصادية من نظام رعي-زراعي إلى نظام جديد قائم على الأنشطة غير الفلاحية، جاء نتيجة ظروف ضاغطة أبرزها: هيمنة اقتصاد السوق، تدفق الاستثمارات، ارتفاع سومة العقار، وتزايد حجم الهجرة الوافدة. هذه العوامل مجتمعة أسهمت بعمق في إعادة تشكيل، بل وفقدان جزء من الهوية المجالية التقليدية لجماعة أكرناية.

منهجية الدراسة

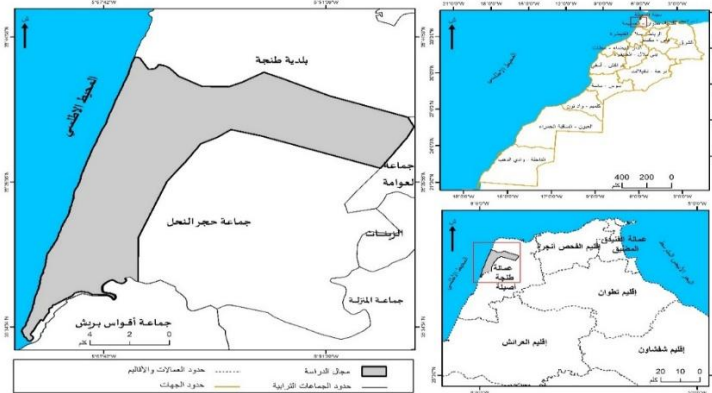
ارتكزت هذه الدراسة في بدايتها على القيام بسلسلة من الزيارات الميدانية المتتابعة، بهدف تغطية جزء كبير من المجال وإجراء مسح ميداني شامل للأنشطة غير الفلاحية. وقد ساعدتنا في ذلك صور الأقمار

الصناعية Landsat 8 ومعطيات Google Maps لرصد مواقع الأنشطة الاقتصادية، لا سيما تلك المتمركزة على المحاور الطرقية الرئيسية والفرعية المجاورة لها. ومن خلال هذه المعطيات، قمنا بوضع نموذج لخريطة توزيع الأنشطة غير الفلاحية في مجال الدراسة، ما أتاح لنا تكوين صورة واضحة حول نمط الانتشار وأنواعه وعلاقته بالموقع.

استكمالاً للعمل الميداني والخرائطي، تم البحث عن بيانات إضافية من مصالح إدارية مختلفة، مثل الجماعة الترابية أكزناية والمديرية الجهوية للفلاحة بطنجة والغرفة الجهوية للتجارة والصناعة والخدمات بطنجة. وقد مكنت هذه المعطيات من الاطلاع على تطور منح الرخص المهنية والتجارية والخدمات، وإحصاءات تتعلق بتراجع الأراضي الزراعية، وتربية المواشي، وغيرها من المؤشرات الرقمية التي تشير إلى تراجع الأنشطة التقليدية لصالح أنشطة جديدة غير فلاحية. وقد خضعت هذه البيانات لعملية التحليل والاستقراء لفهم الظاهرة المدروسة وتتبع تطورها زمكانياً.

ونظراً لطبيعة موضوع الدراسة، فقد اعتمدنا المنهج الاستقرائي من خلال استقراء المعطيات المحلية والخروج بنتائج وخلاصات عامة حول توزيع الأنشطة غير الفلاحية في مجال الدراسة وانعكاساتها المحلية. كما اعتمدت الدراسة على المقاربة التحليلية بالاعتماد على المقاربة الكمية والتاريخية، ما ساعد في ضبط الامتداد الزمني والمجالي للظاهرة المدروسة.

خريطة رقم 1: مجال الدراسة ضمن نفوذ عمالة طنجة أصيلة وجهة طنجة تطوان الحسيمة



المصدر: وضع شخصي بناء على التقسيم الجهوي للمغرب سنة 2015.

نتائج الدراسة

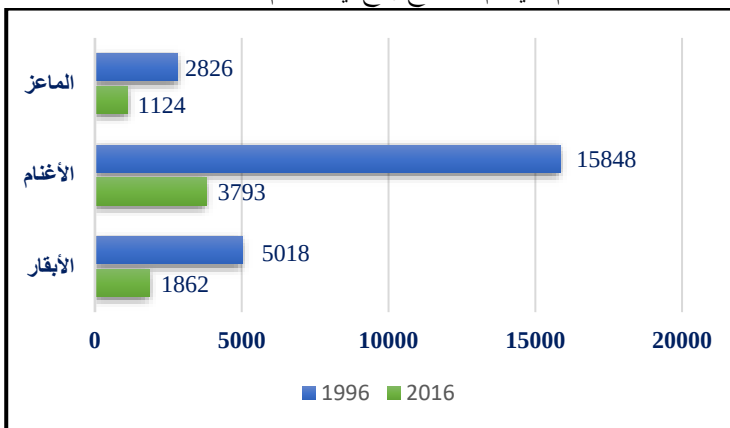
انطلاقاً من النتائج الموصول إليها، فقد توصلنا إلى عدة نتائج تبين الانتقال الذي عرفته الجماعة من أنشطة فلاحية إلى أخرى غير فلاحية.

تراجع الأنشطة الفلاحية والرعية والغاية

تراجع واضح في الأنشطة الفلاحية الرعية والغاية يفسره الضغط الحضري المتزايد التي تفرضه مدينة طنجة

أبانت الإحصائيات الأخيرة التي تم الوصول إليها، أن هناك تراجع واضح في الاهتمام بالأنشطة المتعلقة أساسا بتربية الماشية، وذلك من خلال هبوط في حجم المواشي التي كانت تستوطن في الجماعة من 23692 رأس من الماشية موزعة بين أغنام وماعز وأبقار سنة 1996، إلى حوالي 6779 رأس من الماشية سنة 2016، أي تراجع محمول بلغ 71.38% سنة 2016، والأمر قد يصل إلى حدود اللحظة إلى أرقام مخيفة من المتوقع أن تصل إلى حوالي 3000 رأس من الماشية أي بحوالي 12.66% من حجم رؤوس الماشية التي كانت سنة 1996، معنى ذلك، أن مجال الدراسة انتقل في ظرف عقدين من الزمن من أنشطة فلاحية محضة إلى أنشطة اقتصادية وصناعية بدرجة أولى، وهذا راجع إلى جزء كبير منه إلى الضغط الحضري الذي فرضته مدينة طنجة على مجالها الضاحوي المحاذي لها، أضف إلى كون القرارات التنموية التي صبت اهتماماها في جعل هذا الحيز الترابي مجال مفتوح لاستقطاب استثمارات صناعية نظرا لكونه يتوفر على منطقتين مخصصتان لذلك، هذا الأمر ساهم بشكل مباشر في الرفع من القيمة العقارية للأراضي المجاورة لها، وهو ما جعل نسبة كبيرة من الملاك الفلاحيين، يفكرون في توجيه أراضيهم للاستثمارات العمرانية؛ أكثر بكثير من الحفاظ على هويتها الفلاحية، وإن وجدنا بعض المشاهد الفلاحية لازالت قائمة لحدود الساعة، فذلك لا يعني بتاتا أنها موجهة عن قناة للأنشطة الفلاحية، بل كنوع من الحفاظ على الأرض عبر زراعة بعض من المنتوجات الفلاحية الموجهة للاستهلاك الذاتي وليس للتسويق الخارجي.

رسم بياني رقم 1: تراجع واضح في الاهتمام بتربية الماشية



المصدر: وضع شخصي بناء على معطيات المديرية الجهوية للفلاحة بطنجة

يظهر الرسم البياني أعلاه، أن الأنشطة المتعلقة بتربية الماشية، تتراجع بشكل كبير خلال العقدین الأخيرین، بمختلف أصناف الماشية، إذ انتقل على سبیل المثال حجم قطعان الأغنام، من 15.8 ألف رأس، إلى حوالي 3.7 ألف رأس بنسبة تراجع بلغت 76,58% وقس على ذلك بالنسبة لباقي الأصناف، معنى ذلك، أن بداية الألفية الحالية وتزامنا مع الشروع في بناء المنطقتين الصناعيتين، تقلص بشكل كبير الاهتمام بنشاط تربية الماشية وبدا التفكير أكثر بالأنشطة غير الفلاحية، لاسمًا منها الأنشطة الجنبية التي تكون غالبًا تابعة للأنشطة الأم، نظرا لمروديتها الاقتصادية المهمة، وتماشيا مع ارتفاع قيمة الأراضي التي أصبحت مطلبا للمنعشين العقاريين بسبب تزايد الطلب على السكن.

اللوحة رقم 1: بعض من المشاهد المحلية لتراجع الأنشطة الفلاحية



تجسد الصورة زحفا عمرانيا على حساب الأراضي العارية، ما أدى إلى تقلص مساحتها بشكل قسري نتيجة ارتفاع قيمة الأرض بالمجال. ويعكس هذا المشهد مدى استغناء الفلاح المحلي عن نشاطه التقليدي وتحويل أراضيه إلى أصول عقارية مفتوحة أمام مشاريع التعمير. كما يبرز الضغط المستمر الذي تمارسه التنمية الحضرية على المجال الضاحوي، ويؤكد الحاجة إلى تخطيط تراعي متوازن يحافظ على الوظائف الفلاحية للأراضي مع الاستجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والعمرانية.

الصورة من حي بدريدون 20 شتنبر 2023

تظهر الصور نمودجا لبعض المغروسات الصغيرة المنتشرة في تراب أكرناية، والتي غالبا ما تكون مخصصة للاستهلاك النائي للعائلات المحلية، ما يعكس استمرار بعض النشاطات الفلاحية التقليدية على هامش التحولات الاقتصادية. ومع ذلك، فإن هذه المغروسات تواجه تهديدا مستمرا من زحف العمران وامتداد مشاريع البناء والأنشطة الصناعية، ما قد يؤدي إلى اختفائها تدريجيا. كما تعكس هذه المشاهد الصراع بين المحافظة على الطابع الفلاحي للمجال وضغوط التطور الحضري، حيث تتحول الأراضي الصغيرة تدريجيا إلى أصول عقارية ذات قيمة اقتصادية أكبر، مما يجعل أصحابها أكثر ميلا للتخلي عن النشاط الزراعي التقليدي لصالح استثمار الأراضي في مشاريع عمرانية أو تجارية الصورة عالية مدشر بني سعيد بوعمار 5 نونبر 2023.

تراجع مستمر للأراضي الفلاحية مقابل تزايد المساحات المبنية

تعد الأراضي الفلاحية، من بين الأراضي التي تستغل في أنشطة زراعية أو مغروسات مثمرة، منها ما كانت تعتمد على أدوات ووسائل تقليدية، وأخرى تعتمد على وسائل عصرية، وربما يتم الاعتماد عليها معا، هاته الوضعية لم يظل لها وجود بمجال الدراسة، باستثناء حالات قليلة مازالت تستثمر في الأنشطة الفلاحية، وخاصة زراعة الحبوب أو بعض الضيعات المتخصصة في نوع من الإنتاج الحيواني، أو إنتاج بعض الفواكه المختلفة؛ هذا التراجع، أفصحت عنه الأرقام المسجلة أسفله، حيث انتقلت الأراضي الفلاحية من 2146.38 هكتارا، سنة 1996، إلى حوالي 1148.56 هكتارا، سنة 2016، بحوالي نصف الأراضي الصالحة للزراعة قد تراجعت إما بسبب تزايد المجال المبنى بالمجال، أو بعدم استمرار مزاولة الأنشطة المتعلقة بالفلاحة.

إن هذا الانتقال الوظيفي ليس مرده إلى توجيه ملزم فرضه القرار الإداري أو الاختيار التنبؤي لهذا المجال فقط، بقدر ما كان أيضا أمر طبيعي فرضه الارتباط والضغط التي يمارسه بشكل يومي المجال الحضري لمدينة طنجة، وبالتالي فإن هذا التطور الطبيعي الذي شهده المجال، هو ما يشكل إشكالية حقيقية ألقت بضالها على استفحال مشاهد مجالية في غالبيتها عشوائية وعفوية لا تمت بأي صلة إلى أي تخطيط حضري مسبق، وهو أمر ساهم في انتشار السكن على أراضي فلاحية وأخرى غاية دون احترام أدني شروط التنمية المستدامة. وتماشيا في نفس السياق، فإن نتائج التقييم عن بعد، من خلال تتبع تراجع الأراضي الفلاحية وحتى الغاية والعارية، شهدت تراجعا واضحا، بين فترة 1984 و 2023، إذ انتقلت الأراضي التي كانت مخصصة للفلاحة، سنة 1984، من 16,7 كلم مربع، أي نسبة 21,47% من مساحة الجماعة إلى حوالي 16,7% فقط خلال سنة 2023، وهذا التراجع عرفها أيضا المجالات الغاية والأراضي العارية، (الجدول رقم 1)، هذا التراجع راجع بالأساس إلى التوسع العمراني الكبير التي شهده المجال خصوصا ما بين سنتي 2008 و 2020، حيث ساهم في تراجع الأنشطة المتعلقة بالفلاحة بشكل كبير.

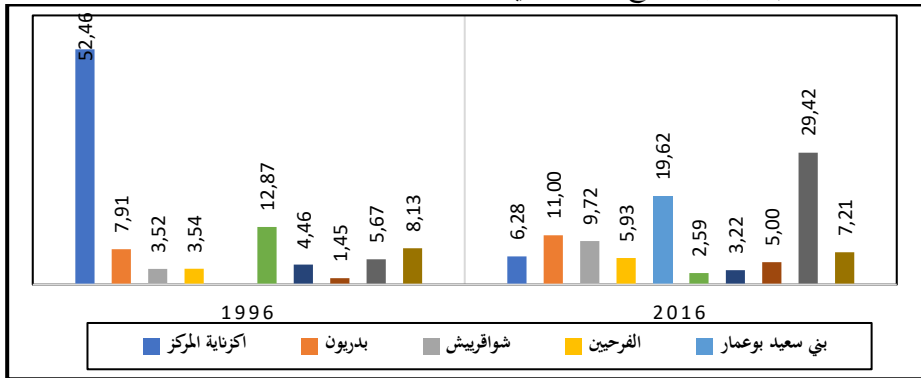
جدول رقم 1: تطور استعمال الأراضي بجماعة اكزناية حسب النوع ما بين 1984-2023 (كلم مربع)

2023		2004		1984		نوع الأرض
%	ك ²	%	ك ²	%	ك ²	
91.61	.711	73.81	14.7	21.47	16.9	أراضي فلاحية
1.78	1.4	6.50	4.5	11.43	9	أراضي غاية
8.24	5.7	13.50	10.6	19.18	15.1	أحراش
47.91	37.71	68.35	47.3	65.99	51.8	أراضي عارية
100.00	78.5	100.00	69.2	100.00	78.71	المجموع

المصدر: وضع شخصي اعتمادا على نتائج الاستشعار عن بعد، دقة 5 أمتار.

ونزولا بالتحليل إلى مستوى أدق، فإن النتائج المحصل عليها، حسب المداشر، أبانت عن وجود تباين واضح بين التراجع الكبير الذي شهدته الأراضي الفلاحية في مركز الجماعة وبين باقي المداشر الأخرى المجاورة له، حيث انتقلت نسبتها سنة 1996، من 52,46% إلى حوالي 6,28%، سنة 2023 نتيجة الضغط العمراني الكبير الذي شهده وخاصة التجزئات الكبرى المخصصة للسكن الاجتماعي والاقتصادي، إضافة إلى مدشر هواره الذي يعد من بين المواقع السياحية المهمة، والذي خصصت أراضيه للمشاريع السياحية وللإقامة السكنية على طول الطريق الوطنية رقم 1، وأيضا بعض المداشر مثل بن بنعجلات وبن سعيدي بوعمار، اللذان عرفا توسعا عمرانيا عشوائيا من طرف الفئات الاجتماعية المتوسطة وذات الدخل المنخفض، بحكم قيمة العقار المنخفضة مقارنة بمركز الجماعة والأحياء اللصيقة بها كحي السارة والدير. هذا لا يعني أن بعض المداشر لم تشهد تزايدا في الأراضي الفلاحية، نسبيا، خاصة منها البعيدة والهامشية التي يطبعها الطابع القروي، ومازالت لم تستفد بعد من برامج التهيئة والتنمية المحلية، لتلعب أدوارا غير التي مازالت تلعبها حاليا.

رسم بياني رقم 2: تراجع نسبة الأراضي الفلاحية حسب المداشر بين فترة 1996-2016



المصدر: المديرية الجهوية للفلاحة بطنجة

إن هذا التراجع الذي شهدته الأراضي الفلاحية عموما، صاحب في مقابل ذلك، تزايدا واضحا في المجالات العمرانية المخصصة سواء للسكن أو أنشطة اقتصادية وخدمية متنوعة.

دينامية عمرانية سريعة وغير متحكم فيها

التحولات العمرانية في المجال الساحلي: من الفلاحة إلى البناء الحضري غير المتحكم فيه

أشارت بعض الدراسات إلى أن المجال الساحلي لمنطقة الغرب، عرف تحولات مجالية غير فلاحية كبيرة، حيث أصبح يتميز بأشكال سكنية عصرية، تعتمد على مواد صلبة في البناء، مما أدى إلى انتشار واسع للبناء الصلب، على طول المجال الساحلي للغرب، مع ظهور مراكز سكنية بطابع تمدني. ويبقى مركز مولاي بوسلهام الأكثر

تطورا وتوسعا، نظرا لموقعه الاستراتيجي المطل على البحر والأهمية السياحية للمجال (عبد الرحيم قسباوي & طريق كويشي، 2020، 115)،¹ هذه الوضعية لا تختلف كثيرا عن مجال الدراسة، بحيث شهد دينامية عمرانية كبيرة انصبت بشكل مرمز في مركز الجماعة والمداشير المجاورة له بشكل طولي وتدرجي، اختلفت ايقاعها وأشكالها حسب قربها أو بعدها من المركز، حيث في غالبيتها عشوائية ولا تستند إلى أي تخطيط مسبق.

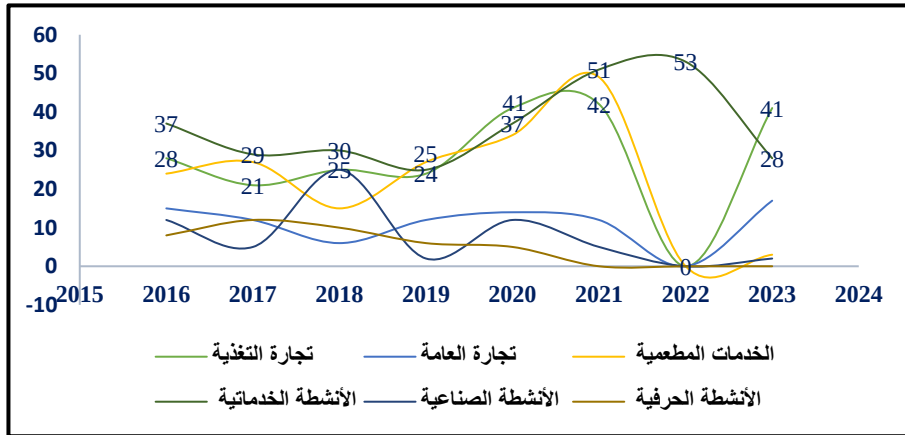
كما تبين الخريطة رقم 2 أسفله، حجم المجالات الفلاحية التي هضمها التعمير بشكل كبير، ولم يستثنى لا المجالات الزراعية ولا الغابية ولا ذات الطبيعة السياحية القريبة من المجالات الساحلية، أو المحاور الطرقية الكبرى. هذا التوسع العمراني، أفرز أحياء بعضها ناقصة التجهيز والبعض الآخر ضعيف الخدمات العمومية، والخطر في الأمر، عشوائى ولا يتوفر على أي موصفات تستجيب لقواعد التهيئة الحضرية، قد يشكل ذلك تحديا حقيقيا في المستقبل القريب في علمية التهيئة المجالية.

استقرار في تطور الأنشطة غير الفلاحية، يعكس استمرار عناصر الجذب الاستثماري بالمنطقة

يظهر بجلاء من خلال الرسم البياني أسفله، الاستقرار التطوري للأنشطة غير الفلاحية، وهو ما يؤكد استمرار عناصر الجذب الاستثمارية، مثل التوسع العمراني، التركيز الصناعي، والتوافد السكاني، كلها عوامل تلعب دورا رئيسا في خلق أنشطة تجارية وخدمية تلبي الحاجات المتنوعة لهذا الاستقرار البشري على سبيل المثال لا الحصر تطور المحلات الخاصة بتجارة المواد الغذائية بين سنتي 2016 و2023، الذي انتقلت عدد الرخص الممنوحة لهذا النشاط، من 28 رخصة إلى 41 رخصة، ناهيك عن الأنشطة الأخرى كخدمات المطاعم أو التجارة أو الصناعية، باستثناء سنة 2022، الذي كان فيها توقف لمنح مجموعة من الرخص ماعدا الرخص المتعلقة بالأنشطة الخدمية.

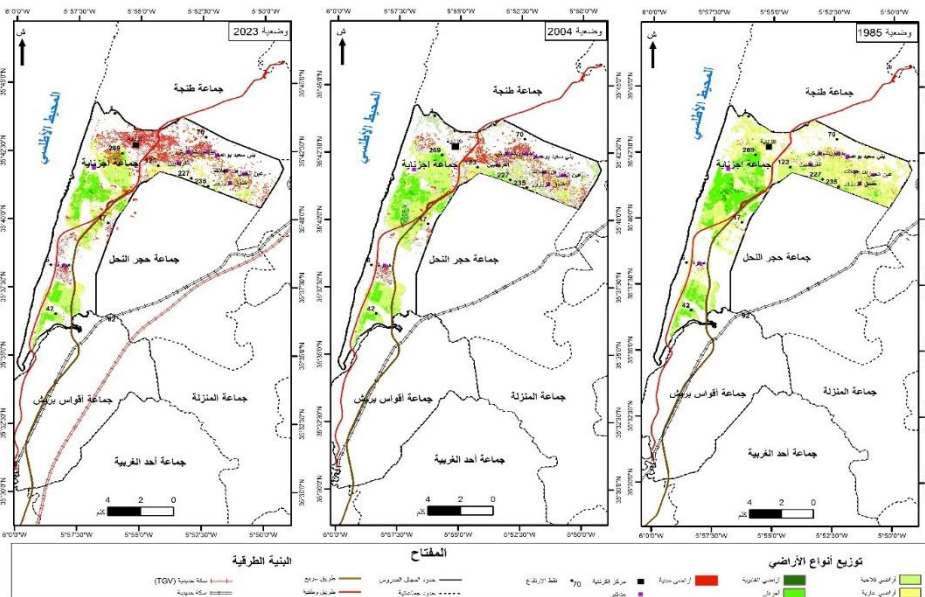
¹ عبد الرحيم قسباوي، طريق قويشي، 2020 "واقع التحولات المجالية غير الفلاحية بالمجال الساحلي لمنطقة الغرب بالمغرب" مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، برلين، العدد 15 ص 101

رسم بياني رقم 3: تطور الأنشطة التجارية والخدمات والصناعية



المصدر: وضع شخصي لمعطيات مصلحة الشؤون الاقتصادية بجماعة أكرناية

الخريطة رقم 2: التوسع المجالي للأراضي المبنية على حساب الأراضي الفلاحية والغابوية ما بين 1985 و 2023.



دينامية صناعية مهمة وفي تزايد مستمر تساهم في تعزيز الاقتصاد المحلي للمجال المدروس

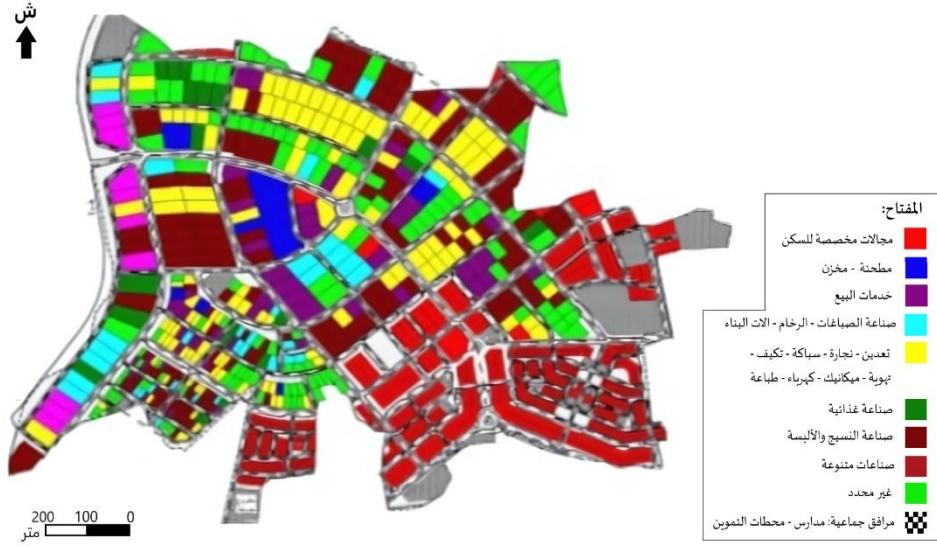
في وقتنا الراهن تعد جماعة أكرناية من الجماعات الرائدة في مجال الصناعة بعائلة طنجة أصيلة، حيث تحتوي على منطقتين صناعيتين مهمتان، الأولى تسمى بالمنطقة الصناعية أكرناية ZIG والثانية بالمنطقة الحرة TFZ التي تعد أول منطقة حرة بالمغرب انطلق الاشتغال بها سنة 1997، وتبلغ مساحة هاتين المنطقتين حوالي 489 هكتار، وتوفر حوالي 100.000 منصب شغل منها 80.000 منصب شغل مباشر، وهي بذلك تستقطب يد عاملة مهمة من جميع بقع التراب الوطني، وبالتالي تشهد دينامية صناعية وما يرافقها من أنشطة سوسيواقتصادية وخدمائية تلبى تطور الحاجات الأساسية للسكان.

بالرجوع إلى تطور اليد العاملة، خلال العقد الأخيرين، وما وصلنا إليه من معطيات غرفة التجارة والخدمات بطنجة، فإن المنطقتين عرفتا ارتفاعا ملحوظا في عدد العمال مباشرة ببداية الأشغال بميناء طنجة المتوسط، "حيث بلغ عدد العمال المباشرين حوالي 50.000 منصب شغل سنة 2010، في حين كان الرقم لا يتجاوز 8000 منصب سنة 1999، في حين تشير الأرقام التقديرية الحالية إلى أزيد من 100.000 منصب شغل مباشر، حسب نفس المصدر، تتوزع على خمس أنشطة كبرى وهي كالآتي: الخدمات بحوالي 19% النسيج والمجلد 17% الصناعات الكيماوية 5% الصناعات الغذائية 5% صناعة المعادن 41%". (لمياء البدوي، 2011، ص 171) إذ نجد صناعة المعادن التي لها علاقة بأجزاء السيارات لها الحصة الكبرى مقارنة بالصناعات الأخرى كصناعة الكيماويات التي تظل ضعيفة وتحتاج إلى استثمارات واعدة للنهوض بها، (أنظر الخريطة رقم ..). كل هذه الأنشطة غيرت وساهمت بشكل كبير في هيكلة المجال الترابي لجماعة أكرناية، وتحويل هويته من مجال يعيش على اقتصاد الفلاحة، إلى مجال يعد قطب صناعي وسياحي بدرجة أقل، يساهم في الخريطة الصناعية لجهة طنجة تطوان الحسيمة، ويعزز من مكانة طنجة كثاني قطب اقتصادي بالمغرب.

في مقابل ذلك، وجب الإشارة، كون هذا التطور الصناعي المتزايد، بالرغم من محاسنه الاقتصادية المهمة، وهيكلته للمجال وجذبه لاستثمارات متنوعة في شتى الميادين، إلا أنها كانت له انعكاسات مجالية وبيئة خطيرة على الساكنة المجاورة للمنطقة الصناعية، حيث ساهمت في ارتفاع نسبة تلوث الهواء بالمنطقة وكثرة الضجيج المنبعث من المصانع ومن محركات عجلات الشاحنات ناهيك عن كثافة حركة السير والجولان.

¹ لمياء البدوي، 2011، "القطب الحضري اجزناية الجديدة: التصورات العامة لمقاربة مشروع التأهيل الحضري لطنجة الكبرى"، بحث لنيل شهادة الماستر في المجالات الانتقالية وقواعد التهيئة، الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بطوان، ص 169

الخريطة رقم 3: توزيع الأنشطة الصناعية التابعة لجماعة اجزاية

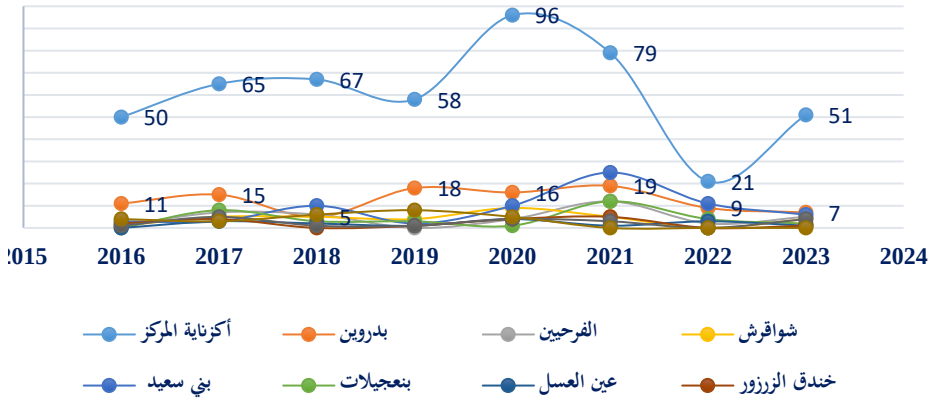


المصدر: يتصرف لمياء البداوي، 2011، ص 172

توزيع الأنشطة الاقتصادية، تباين بين مركز الجماعة وباقي الدواوير

لقد أظهر تتبع توزيع الأنشطة الاقتصادية في مجملها في دواوير الجماعة تباينا مجاليا واضحا، وأيضا استقرارا نسبيا في التطور الزمني، حيث استحوذ مركز الجماعة على حصة كبرى من حيث عدد الأنشطة الاقتصادية المختلفة التي تضاف كل سنة، والتي بلغ عددها في المتوسط سنويا حوالي 70 محلا ذات نشاط اقتصادي، في مقابل ذلك، نجد أن هذا العدد يتراجع بشكل ملحوظ ليستقر في 13 نشاطا اقتصاديا يضاف كل سنة بكل دوار بشكل متباين من حيث العدد والموقع. وإن هذه الدينامية على اختلاف توزيعها الجغرافي وقوتها، فإنها تظل مؤشرا حقيقيا يعكس حجم التحول الحاصل في بنية الأنشطة غير الفلاحية بالجمال، ولقد عززت البنية التحتية والعروض السكنية والتزايد الديمغرافي التي يعرفها مركز الجماعة من تركز هذه الأنشطة التي تسير في نفس النسق حاجات ومتطلبات الساكنة المختلفة.

رسم بياني رقم 4: تطور الأنشطة الاقتصادية بدواير جماعة أكرناية



المصدر: وضع شخصي بناء على معطيات قسم الشؤون الاقتصادية بجماعة أكرناية

تظهر الخريطة أسفله، التوزيع المجالي للأنشطة بشكل خطي في الغالب، وتستقر على طول المحاور الطرقية، باستثناء مركز الجماعة الذي يأخذ نمط الشكل الشبكي في غالب الأحيان، ومن ثمة تكاد تغيب إذا ما حاولنا رصدها في المساحات التي توجد بين هذه المحاور الطرقية، كما تختلف أنواعها ودرجة تركيزها حسب اختلاف الموقع وبعدها أو قربها من الطرق الرئيسية، إذ نجد مثلاً في المجالات الطرقية الساحلية غالباً ما تتركز الخدمات السياحية من فنادق ومقاهي إضافة إلى مطاعم، أما إذا ما اتجهنا إلى مركز الجماعة، فسنجد تركيز مختلف الأنشطة سواء التي لها علاقة بمتطلبات وحاجات الساكنة أو ذات الطبيعة الصناعية، مثل إصلاح السيارات ونجارة الألومنيوم، محل للعقاقير...، أما كلما ابتعدنا عن مركز الجماعة في اتجاه المداشر الهامشية، فالأمر في غالبية الأحيان يقتصر على بعض المحلات للمواد الغذائية أو محل للحلاقة.

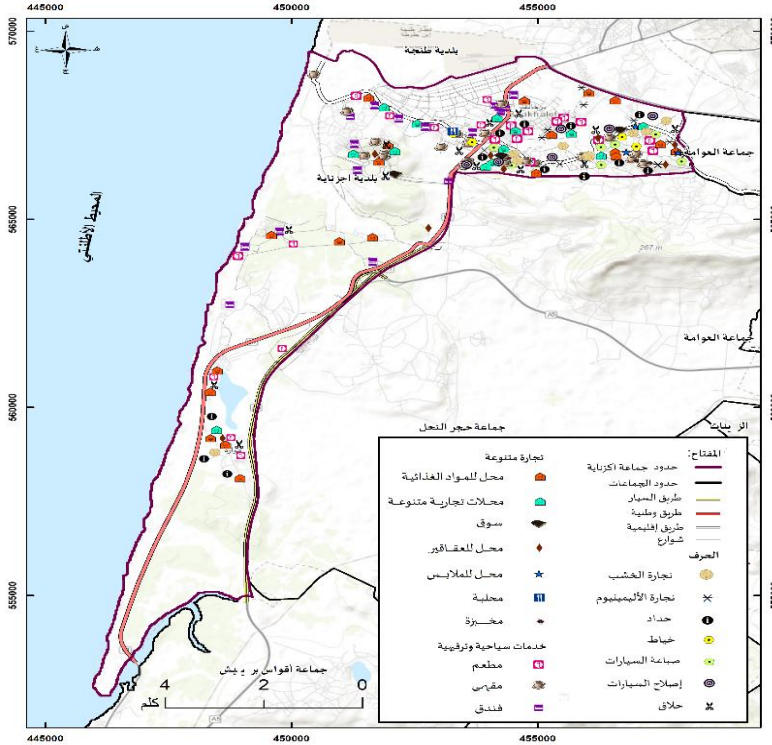
من جانب آخر، إن كثافة الأنشطة غير الفلاحية، ولو تمثيلها ظل نسبياً، لكنه، أظهر تفاوتاً مجالياً، بحيث العديد منها ارتبط بعوامل مختلفاً منها ما يتعلق بموقع النشاط الصناعي مثلاً، حيث أثر ذلك على تركز الأنشطة التابعة لها، وأيضاً الأنشطة السياحية التي غالباً تتركزت بمركز الجماعة بكل حمولته السكانية، أو في المجالات الساحلية القريبة من الساحل أو لها مناظر طبيعية سياحية بدرجة أولى، ومن ثمة، إن هذا الاختلاف المجالي تفسره عدة عوامل يمكن تحديدها على الشكل الآتي:

سهولة الولوجية إلى أماكن وخدمات الأنشطة تبعاً لنوع الظروف المتحكمة في توزيعها، ومن ضمنها كثافة وجود المحاور الطرقية، إذ يلاحظ بشكل عام، ارتفاع تركيز الأنشطة الصغيرة على المحاور الطرقية الكبرى وتراجعها على المحاور غير المصنفة بشكل كبير؛

طبيعة الأنشطة الاقتصادية المهيمنة لأجزاء المجال وتوزيعها داخل المجال الترابي للجماعة، كالصناعة مثلا أو السياحة، والفلاحة والتجارة والخدمات الكبرى؛ كثافة واتجاهات التنقلات اليومية للمستهلكين المتوقعين، وحجم الطلب على الخدمات التي توفرها الأنشطة المتنوعة؛

قوة المضاربات العقارية التي تساهم بشكل مهم في اختيار مواقع توطين الأنشطة، فمثلا المجالات المجاورة للمناطق الصناعية والتي لها قابلية للاستثمار في الأنشطة الجنيصة¹ للقطاع الصناعي، يكون ثمنها مرتفعا مقارنة بالمناطق الموجهة للسكن النائي أو الاجتماعي؛

خريطة رقم 3: توزيع أهم الأنشطة غير الفلاحية بجماعة اكراية



المصدر: انجاز شخصي اعتمادا على صور الأقمار الصناعية landsat8، والمعاينة الميدانية صيف 2023 من خلال ما سبق، لا يمكن القول إن توزيع الأنشطة غير الفلاحية بالمجال المدروس، قارب أن ينشئ مراكز

¹ نقصد هنا بالأنشطة الجنيصة، تلك الأنشطة غير الفلاحية، التي برزت بعد ظهور الأنشطة الكبرى المتخصصة، حيث تنمو بجوارها أنشطة وخدمات تجارية أو خدمية تكون مكملًا للنشاط الرئيسي.

عقد¹ على مستوى أهم التقاطعات التي ترسمها المحاور الطرقية، والأقطاب الاقتصادية الكبرى، بل مازالت في بداية نشوئها ومتشعبة نسبيا خاصة بجوار المنطقتين الصناعيتين وبعض المناطق السياحية، شاطئ سيدي قاسم، وملعب الكولف، أو بجانب المجمعات السكنية بمركز الجماعة. إن التطور المجالي الذي شهده المجال في العقدين الأخيرين، انعكس على مؤشرات التنمية المجالية بالمنطقة بشكل كبير وإيجابي نوعا ما، هذا التطور كان على حساب النشاط الفلاحي الرئيس الذي ميز الجماعة في العقود السابقة، وهو ما تعكسه المساحة الإجمالية لتراجع الأراضي الفلاحية بتراب المجال المدروس.

مناقشة النتائج

عموما، بين البحث، إن جماعة أكرناية عرفت توسعا وانتشارا مهما في الأنشطة الاقتصادية غير الفلاحية، هذا التحول، كان سببه المباشر هو التخصص الوظيفي الذي أرادته السلطات المعنية بسبب الضغط العمراني المتزايد الذي تشهده مدينة طنجة، هذا التركيز للأنشطة والمؤسسات الصناعية والسياحية والمنشآت الفنية والتجهيزية بها عزز من ظهور متطلبات سكانية متنوعة، تعتمد بالأساس على أنشطة تجارية وخدمائية جديدة مغايرة لما كانت تعتمد عليه قبل بداية الألفية الحالية. ومن النتائج المحصل عليها من خلال هذه الدراسة هي كالآتي:

تأثير كبير للمجال الحضري لمدينة طنجة من خلال تحويل المشاريع الكبرى التي لا تستطيع مدينة الأم استقطابها، إلى المجالات المحاذية لها، وخاصة جماعة أكرناية، الشيء الذي جعل من هذه الأخيرة قطبا مستقبليا ومستقرا للأنشطة المختلفة على رأسها الصناعة دون مراعاة خصوصيتها المجالية، تماشيا مع مخرجات الدراسة² التي همت المحور الطرقي طنجة تطوان، حيث أكدت على أن النمو السكاني وما تبعه من توسع حضري ساهم في إبراز أهمية الضواحي واستقطاب العديد من الأوراش التي تساهم في تنوع الأنشطة غير الفلاحية²؛

أدى التركيز الصناعي في الجماعة، وإنشاء منطقتين صناعيتين إلى توافد يد عاملة مهمة حوالي أزيد من 100 ألف منصب شغل مباشر، ولد معه ضغطا كبيرا ومتزايدا على السكن، وبالتالي ساهم ذلك في توسع عمراني سريع مجاليا ومتعدد الاتجاهات لم يراعي فيه البعد البيئي والفلاحي للجماعة؛

¹ تعد مراكز عقد بالنسبة للأنشطة غير الفلاحية، تلك المجالات التي تتميز بتركز نشاط ما سواء اقتصادي صناعي أو خدماتي...، حيث تعد مركزا لتقديم نشاط ما عن بقية الأنشطة الأخرى، وبالتالي تظهر لنا مناطق متخصصة وظيفيا، متباينة مجاليا.

² حنان جليلين، وآخرون، 2024، "دور الشبكة الطرقية في الدينامية الاقتصادية بالظهير الحلفي للقطبين الحضريين طنجة تطوان"، إصدارات فريق البحث التراب: الدينامية، التهيئة والتنمية المستدامة" كتاب جماعي "التحولات المجالية والسوسيواقتصادية بالأسواق الحضرية"، الطبعة الأولى، خريكة، المغرب، ص 102.

غياب وثيقة التهيئة المحلية للجماعة أكرناية، لم يتم المصادقة عليها لحدود الساعة، أفرز اختلالات محلية عدة، أغلبها لم تحترم المناطق المستنطقة في تصميم التهيئة، كفتح مجالات عمرانية كانت في الأصل فلاحية بالدرجة الأولى مخلفة بذلك تراجعاً ملموساً في نسبة الأراضي الفلاحية، مقابل تقوية وظائف غير فلاحية كالتيجارة والخدمات؛

تغلغل ممارسات المضاربة العقارية التي استحوذت على العقار الخاص داخل الجماعة، ساهم في تحكم المضاربين والمنعشين العقاريين في السوق العقارية، مما عرقل النمو السليم للمجال الحضري، خاصة وأنهم يدفعون بقوتهم إلى توجيه مخططات وتصاميم التهيئة لما يخدم مصالحهم البرغماتية البعيدة كل البعد عن التهيئة والتنمية المستدامة؛ هذا التنوع الجديد الذي طبع هوية الجماعة، والانتعاش الصناعي والاقتصادي والرفع من قيمة العقار، ساهم بشكل مباشر في تغيير عقلية التفكير لدى الفلاح "الأكروناوي" الذي رأى في تخصيص أرضه للبناء سيعود له بالأرباح المادية بكثير مما سينتفع منه من الأنشطة الفلاحية، وبالتالي أصبح ارتباط الفلاح بأرضه ارتباطاً مادي أكثر مما هو ارتباط معنوي كما كان سالفاً، وهذا الاهتمام المغاير كان نتيجة للموقع الجغرافي الاستراتيجي الذي ساهم في إعطاء قيمة مادية للوعاء العقاري بالجماعة، كما أكدته دراسة أخرى على "أن الموقع الجغرافي للمناطق الساحلية ساهم في إحداث تحولات محلية وسوسيواقتصادية متعددة غيرت من المشهد الجغرافي للمناطق الساحلية"¹.

خلاصة:

لقد تبين بالملموس، الانتقال المحلي الذي عرفتها جماعة أكرناية، منذ مطلع الألفية الثالثة، من مجال يطبعه النشاط الفلاحي، إلا مجال يشهد تنوع كبير ومهم في أنشطته الاقتصادية غير الفلاحية، بحيث غيرت معها الممارسات والهوية المحلية للجماعة بشكل سريع. هذا الانتقال، لم تستطع الجماعة استيعابه بحكم حدايتها من جهة وعدم تهيئة واعداد المجال لذلك القصد من جهة أخرى، ولقد ساهم عامل زحف العمران بشكل كبير على الأراضي الفلاحية بطرق قانونية أو غير قانونية، ومعه عامل الهجرة والتصنيع، - بدور كبير - في انتعاش وانتشار واسع للأنشطة غير الفلاحية بمجال الدراسة على حساب أنشطة مرتبطة أساساً بالقطاع الأول.

لائحة المصادر والمراجع

¹ عبد الرحيم القضاوي، طريق قويس، 2020، "مواقع التحولات المحلية غير الفلاحية بالمجال الساحلي لمنطقة الغرب بالمغرب"، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، برلين، العدد 15، ص 114.

- عبد الرحيم قسباوي، طريق قويسبي، 2020 "واقع التحولات المحلية غير الفلاحية بالمجال الساحلي لمنطقة الغرب بالمغرب" مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، برلين، العدد 15 ص 101-115.
- لمياء البداوي، 2011، القطب الحضري اجزائية الجديدة: التصورات العامة لمقاربة مشروع التأهيل الحضري لطنجة الكبرى، بحث لنيل شهادة الماستر في الجغرافيا، بتطوان، ص 172.
- حميد القواق، حسن العباسي، 2018، "دور الأنشطة والحرف غير الفلاحية في بلورة وإنتاج الأنظمة الترابية" داخل مجال الجديدة الكبرى، وقد نشر في المجلة الإلكترونية التابعة للكلية الآداب وجدة على الموقع: <http://www.ump.ma> تحت رقم: 978-9954-69-13-4: ISBN ص 113-118.
- حنان جليلين، وآخرون، 2024، "دور الشبكة الطرقية في الدينامية الاقتصادية بالظهير الخلفي للقطين الحضريين طنجة تطوان"، إصدارات فريق البحث "التراب: الدينامية، التهيئة والتنمية المستدامة" كتاب جماعي "التحولات المحلية والسوسيواقتصادية بالأسواط الحضرية"، الطبعة الأولى، خريكة، المغرب، ص 80 - 102.
- المديرية الجهوية للاستثمار الفلاحي بجهة طنجة تطوان الحسيمة، الإحصاء الفلاحي لسنتي 1996 و2016. الجماعة الترابية أكزناية، قسم الشؤون المالية. السجل الجماعي للرخص ذات الطابع الاقتصادية ما بين سنتي 2023 و2026.

التدريس الصريح

مدخلا لتجويد التعليمات بمؤسسات الريادة

د. عبد الواحد بوغرفاوي

باحث في اللسانيات والنحو

كلية الآداب، سايس - فاس

المغرب

الملخص

الهدف الأساس من هذه المقالة هو إثارة الانتباه إلى موضوع التدريس الصريح بمؤسسات الريادة، والذي يشكل مدخلا أساسيا من بين مداخل تجويد التعليمات. ولا شك أن العناية بهذا المدخل تحتم تحقيق الشروط العلمية والضوابط البيداغوجية والديداكتيكية الكافية والملائمة، للوصول إلى أعلى مستويات تحقيق مخرجاته. ومناسبة هذا الكلام هي الإجابة عن سؤالين: هل أخذ موضوع التدريس الصريح حقه الكافي من العناية ليكون مقارنة بيداغوجية تهدف إلى تحقيق التعلم بمؤسسات الريادة؟ وهل فعلا استوفت هذه المؤسسات لتلك الشروط والضوابط لتحقيق هذا الهدف؟

الكلمات المفتاحية:

التدريس الصريح؛ التجويد؛ تجويد التعليمات؛ المدرسة الرائدة.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

بوغرفاوي، عبد الواحد. (2025، غشت). التدريس الصريح مدخلا لتجويد التعليمات بمؤسسات الريادة. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 372-385.

تقديم

من الأسئلة التي ينبغي على كل متدخل في مجال التدريس أن يطرحها على نفسه باستقرار: ما الغاية من التدريس؟ إن هذا السؤال قديم جديد. لكن طرحه يزداد إلحاحاً وضرورة في هذا العصر الذي يعرف تحولات عميقة تمس بصورة أو بأخرى، قيمة التدريس. مما يفرض على المدرس بشكل خاص أن يمارس التساؤل الدائم حول الهدف التعليمي؛ ومعروف أن الهدف التعليمي لا يكون هدفاً إلا إذا أكمل دورته حول معرفة الفعل وفعل الفعل ولتحقيق هذا الهدف تم التفكير في إعادة النظر في مكونات العملية التعليمية مواداً ومهارات وأساليب وطرائق تدريس واستراتيجيات... من خلال الانفتاح على آفاق جديدة من شأنها تجاوز التحديات التي ظلت تعاني منها المدرسة العمومية، ومن هنا جاء التفكير في تبني مشروع المدرسة الرائدة.

1. المدرسة الرائدة

المدرسة الرائدة مشروع تربوي يقوم على توظيف المعطيات التقنية في مجال التدريس سعياً إلى الرفع من مستوى التحكم في التعلّات الأساس، باعتماد مناهج تربوية وبيداغوجية حديثة تتوخى تطوير وتحسين أساليب التعلم والتعلم، وكذا التقليل من نسبة الانقطاع والهدر المدرسيين من خلال توفير بيئة تعليمية حديثة حاضنة ومتطورة.

ظهرت هذه التجربة التعليمية في إطار تنزيل مضامين خارطة الطريق 2022-2026 الرامية إلى أجراً الالتزامات الاثنيتي عشر التي تم كلاً من المتعلم، المدرس والمؤسسة، كما ارتبط هذا الظهور بأربعة مشاريع؛ وهي:

التدريس وفق المستوى المناسب "TaRL"؛ كمقاربة علاجية لتجاوز صعوبات التعلم ودعم التعلّات الأساس سعياً لتحقيق فعل التعلم، وقد تم تبنيها من طرف المنظمة الهندية غير الحكومية Pratham، والتي تسعى بالأساس إلى تجاوز صعوبات القراءة والحساب لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، ويتم في إطار هذه المقاربة تجميع المتعلمين في مجموعات متجانسة بناء على مستوى تحكمهم في التعلّات الأساس¹ فهي مقارنة تعتمد على أن متعلمي القسم الواحد لا يمتلكون نفس المستوى من التعلّات والمهارات، لذلك يتم تقسيمهم وفق مستواهم المناسب، في أفق إعادتهم إلى أقسامهم الأصلية بعد انتهاء المدة المخصصة لهذه المرحلة العلاجية.

وفي إطار مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب، يتم التركيز على:

- تجميع المتعلمين في مجموعات متجانسة بناء على مستوى تحكمهم في التعلّات الأساس؛
- التركيز على المهارات الضرورية واللازمة لمواصلة التعلم؛

¹ وزارة التربية الوطنية والتعلم الأولي والرياضة، دليل التدريس وفق المستوى المناسب، نسخة تجريبية، ماي 2024، ص 5.

- التقويم المنتظم لأداء المتعلمين بهدف تحقيق مستوى التحكم المناسب لمستواهم الدراسي؛

- تسريع وتيرة تعلم المهارات الأساس عبر أنشطة توليفية متدرجة ومركبة.¹

التدريس وفق مقارنة الأستاذ المتخصص AES؛ مقارنة تركز على دور المدرس كمتخصص في مجال المادة المدرسة، باعتباره خبيراً في مجاله، يستخدم معرفته وخبرته لتقديم محتوى تعليمي شامل ودقيق للمتعلمين، من خلال تطوير ممارسات تعليمية فعالة ومنهجية وذات جودة لتجويد التعليمات، وتحسين أداء المتعلمين.²

التدريس الصريح؛ مقارنة هدفها بناء التعليمات من خلال الاعتماد على استراتيجيات ناجعة توفر للمدرس والمتعلم معا تحقيق هذا الهدف، من خلال تحفيز الدافعية وتعزيزها لدى المتعلم، وكذا تعزيز العمل الجماعي وتقويته داخل الفصل الدراسي.

علامة الجودة؛ بمعنى الرفع من نجاعة أداء المؤسسة التعليمية، فجودة التعليم وتمييزه تبقى الهدف الأساس لأي خدمة تقدمها المؤسسة التعليمية عبر ترجمة رؤيتها إلى عمليات قابلة للأجراء والتطوير المستمر وقياس الأثر، ويأتي مشروع إحداث علامات الجودة في سياق تعزيز نظام التميز، وتعد هذه العلامات من أبرز الوسائل الحديثة التي يمكن للمؤسسات اعتمادها وتطويرها، وبث روح المنافسة الإيجابية بينها سعياً لتحقيق الاستفادة القصوى من الذكاء والقدرات الجماعية وتعزيزها بهدف تحقيق التميز المؤسسي.³

وفي إطار هذا المشروع تراهن وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة على بناء مدرسة حديثة من خلال التركيز على ثلاثة ركائز؛ وهي:⁴

المتعلم؛ وذلك من خلال ضمان ممارسة تعليمية ناجعة لتفادي التعثرات المحتملة، ودعم تربوي فعال لتجاوز ما تم تشخيصه.

المدرس؛ وذلك من خلال العمل على تكوينه تكويناً مستمراً، ومدة بحقيبة متكاملة من الأدوات والمهارات التي تتيح له تطوير ممارساته التعليمية، وتحقيق أفضل النتائج في ممارساته التعليمية، لأن التكوين المستمر والذاتي أيضاً للأستاذ أصبح إلزامياً، يرافق المدرس طيلة حياته المهنية خصوصاً مع التغيرات التي رافقت ظهور التقنية الحديثة.

¹ نفسه.

² علي بلسميل، ملامح المدرسة الرائدة في منظور الإطار الإجرائي لخارطة الطريق 2023 - 2024، مجلة تكوين للدراسات التربوية وأبحاث التجديد البيداغوجي، 2 (1) 2024، ص 123.

³ الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، جهة فاس مكناس، مشروع إرساء علامات الجودة والتميز، البطاقة التقنية والتأطيرية، قسم الشؤون التربوية، مصلحة الارتقاء بتدبير المؤسسات التعليمية، 2022، ص 2.

⁴ آمال قاسمي، المدرسة المغربية وسؤال التجديد البيداغوجي، نحو بناء مدرسة حديثة، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، ع 11، يناير 2025، ص 21.

المؤسسة التعليمية؛ من خلال تزويد المؤسسات التعليمية الرائدة بالأجهزة الضرورية، سعياً لتوفير الظروف الملائمة للاشتغال.

1.1. مبادئ المدرسة الرائدة

- **حمولة معرفية متحكم فيها**؛ من خلال تقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة قابلة للاستيعاب من طرف المتعلم.
- **تجنب الغموض**؛ من خلال تقديم شروحات واضحة ومفصلة بلغة بسيطة بعيد عن التعقيد وغير قابلة للتأويل.
- **إيقاع دينامي وتفاعل قوي ومكثف**؛ اعتماد أنشطة تعليمية تجذب انتباه المتعلم، لضمان مستوى عال من مشاركة جميع المتعلمين.
- **التغذية الراجعة**؛ تقويم إجابات المتعلمين وتصحيحها بشكل منظم وتقديم تغذية راجعة مناسبة، ومواكبتهم في تعديل إجاباتهم وتصويبها مع التعليل.
- **التدرج**؛ البرمجة المتدرجة للمحتويات والأهداف بدءاً من البسيط إلى الأكثر تعقيداً، والتأكد من تمكن المتعلمين من التعلات السابقة قبل الانتقال إلى بناء التعلات الجديدة.
- **الهيكلية والتنظيم**؛ اتباع استراتيجية واضحة ومنظمة ترمي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- **الدعم والاسناد**؛ تقديم الدعم والاسناد كلما تطلب الأمر ذلك لتسهيل إنجاز المهام المطلوبة.
- **الملاءمة بين الأهداف والمحتويات والتقويم**؛ من خلال صياغة الأهداف بشكل واضح ودقيق قابل للقياس.
- **التصریح بمنطق التفكير والاستدلال**؛ من خلال التصریح بالخطوات والاستدلالات المنطقية التي تسهل إنجاز المهمة.
- **الممارسة الموجهة المفضية إلى الاستقلالية**؛ تخصيص وقت مهم للممارسة الموجهة حتى يثمر المتعلم على مهمات مماثلة لتلك الممذجة، مع تقديم تغذية راجعة.
- **التقويم المستمر والتحقق من التحكم**؛ التحقق بشكل مستمر من تحكم المتعلمين من التعلم فور الانتهاء من تدريسه، والعمل على رصد التعثرات ومحاولة تصويبها وتجاوزها.
- **المراجعة والتقوية**؛ على ضوء التعثرات يتم برمجة أنشطة للدعم والمراجعة، عن طريق تنويع الأساليب والدعائم لتحقيق هذا الهدف.

هذه المبادئ مجتمعة تجعل من مشروع المدرسة الرائدة مبادرة تربوية جديدة تسعى إلى تطوير وتحسين أساليب طرق التعليم والتعلم، عن طريق توفير بيئة تعليمية مبتكرة، تهدف إلى تجاوز التعثرات التي تواجه المتعلمين في

التعلم الأساس، والعمل على تطوير مهاراتهم وقدراتهم. وتجدر الإشارة إلى أن التدريس الصريح مقارنة معتمدة حاليا من طرف مؤسسات الريادة.

2. التدريس الصريح والمدرسة الرائدة

يمكن تعريف التدريس الصريح باعتباره أسلوب تعليم مباشر ومنظم، إنه مجموعة من الاستراتيجيات البيداغوجية، التي تهتم المحتوى التعليمي تخطيطا وتديرا وتقويما.

ويتألف التدريس الصريح في حد ذاته من ثلاث خطوات:

- **النمذجة (أنا أفعل):** يوضح من خلالها المدرس الخطوات والإجراءات والاستراتيجيات المنطقية اللازمة لإنجاز المهمة التي تتيح تحقيق الهدف التعليمي.

- **الممارسة الموجهة (نحن نفعل):** يشترك المتعلمون في مجموعات صغيرة بتوجيه من المدرس، الذي يتحقق من فهم الجميع، مع إعطاء ملاحظات وتوجيهات لتحقيق التعلم.

- **الممارسة المستقلة (أنت تفعل):** يشترك فيها المتعلمون بشكل فردي تحت إشراف المدرس، وفي هذه المرحلة يقل التوجيه تدريجيا.

إن استخدام أسلوب التدريس الصريح يُمكن المدرس من جعل جميع أبعاد العملية التعليمية أكثر وضوحا (الخطوات، والمناهج، والمراحل، والأهداف...) ولعل ذلك ما يتيح للمدرس تجنب، قدر الإمكان، مصدر الارتباك الضمني الذي قد يضر بعملية التعلم، فمثلا عدم التصريح بإجراءات أداء مهمة يُعتبر ممارسة ضمنية ضارة بالمتعلم¹.

كما ينبغي أسلوب التدريس الصريح على تمكين المدرسين من الكفايات الضرورية واللازمة لتنزيله، انطلاقا من اعتماد مواقف إيجابية من أجل تعزيز الميول الإيجابي للمتعلّمين، وتطوير علاقة الثقة وإرساء مناخ إيجابي سعيًا إلى تحقيق فعل التعلم وتجويده، باتباع مبدأ التفويض التدريجي لمسؤولية بناء التعلم.

ويبقى الهدف الرئيس للتدريس الصريح هو تعليم المتعلمين مهارات محددة بشكل واضح ومتسلسل، من البسيط إلى المعقد لتحقيق الفهم، باستخدام أسلوب يزيد التعقيد تدريجيا من أجل تحسين قدرات المتعلمين².

¹ كلرمون غوتيه وآخرون، التعلم الصريح وتغذية الكفايات: تعارض أم ضرورة؟ تج. د رشيد كريم، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، ع 9، شتنبر 2024، ص 110.

² محمد مياة، التعلم الصريح، مقارنة بيداغوجية لتدريس التعلم وبناء الاستراتيجيات الميتا معرفية، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، ع 32، م 8، 2024، ص 251.

1.2. سيرورة درس وفق منهجية التدريس الصريح¹:

الخصص	هيكلة الحصّة	الأهداف التعليمية
الخصّة الأولى	- افتتاح الحصّة - اكتساب المعجم المجالي وتوظيفه - القراءة: القراءة بطلاقة - الفهم الصريح - اختتام الحصّة	- المعجم؛ فهم ألفاظ وتوظيفها - قراءة مقطع من النص بطلاقة - الفهم المباشر للنص: استخراج معان مباشرة من النص.
الخصّة الثانية	- افتتاح الحصّة/ النشاط الاعتيادي - القراءة بطلاقة - الفهم الاستنتاجي والنقدي - اختتام الحصّة	- قراءة مقطع من النص بطلاقة - استنتاج معان ضمنية من النص - التعبير عن رأي في مضمون النص أو شيء من متعلقاته

هيكلة حصتين دراسيتين لمادة اللغة العربية (مكون النص الوظيفي)

الخصّة الأولى:

يفتح المدرس الحصّة بأنشطة اعتيادية محقّرة (شرح حكمة/ أخبار الأسبوع/ التعليق على صورة....) تُشعر المتعلمين بالثقة والرغبة وتساعد في الانخراط الفعال، ثم البدء بمراجعة التعلّات السابقة التي يحتاجها الدرس الجديد (تفعيل المعارف والمكتسبات السابقة)، ثم التصريح بالأهداف بشكل واضح ومفهوم وإبراز أهميتها وعلاقتها بالأهداف السابقة واللاحقة. الخطوة الثانية اكتساب المعجم وتوظيفه، يشرح المدرس كلمة أمام المتعلمين ويركبها في جملة، ويصرح بسيرورة الإنجاز (نمذجة)، ثم الممارسة الموجهة يتم فيها شرح المطلوب؛ حيث يطلب المدرس من المتعلمين جماعيا شرح كلمة وتركيبها في جملة والتصريح بسيرورة الإنجاز، تليها ممارسة مستقلة يُطلب من المتعلمين بشكل فردي شرح كلمة وتركيبها في جملة، مع ضرورة التصريح بسيرورة الإنجاز.

وهي عملية تسمح بالتعلم انطلاقا من إعطاء نموذج والتصريح بمسار الإنجاز الذي سيعيد المتعلمون إنتاجه لإنجاز مهمات مماثلة لما تم إنجازه خلال مرحلة النمذجة والممارسة الموجهة باستحضار مبدأ التفويض التدريجي للمسؤولية.

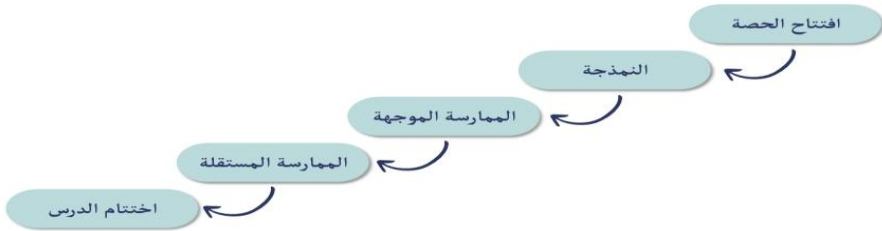
¹ هيكلة حصتين دراسيتين لمادة اللغة العربية مكون النص الوظيفي للمستوى الإعدادي مؤسسة الريادة. للإشارة فإن هيكلة تصريف مكونات اللغة العربية بالمستوى الإعدادي تتبع الترتيب التالي: النص الساعي-النص الوظيفي(ح1)-الظواهر اللغوية-التواصل الشفهي-النص الوظيفي(ح2)-الإنتاج الكتابي-حصتان للدعم والتقويم.

بعد التعرف على بعض الكلمات المتضمنة في النص والمرتبطة بالوحدة التعليمية، تأتي مرحلة القراءة، يبدأ المدرس بقراءة مقطع من النص (النمذجة) ثم ممارسة موجهة؛ يقرأ المتعلمين النص الموجود بالكراسات مع مراعاة ضوابط الطلاقة. ثم مرحلة الفهم الصريح تبدأ هي أيضا بالنمذجة ثم الممارسة الموجهة (مهمة مماثلة للمهمة النمذجة) فالمستقلة. وأخيرا اختتام الحصة بتجميع تعلّات الحصة وتثبيت فهم المتعلمين، إذ يحتم المدرس حصته الدراسية بمجموعة من الأسئلة المتنوعة للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية، مع إعطاء واجب منزلي، والذي يتعين عليهم القيام به ويتم تصحيحه في الحصة الموالية. كما يعتمد المدرس في حصته الدراسية على مجموعة من الدعامات الديدانكتيكية (المسلاط الضوئي، كراسات...)

الحصة الثانية:

نفس مراحل الحصة الأولى، الفرق الوحيد هو عوض الفهم الصريح نجد الفهم الضمني والاستنتاجي (نمذجة- ممارسة موجهة- ممارسة مستقلة)، يقوم المتعلمون باستنتاج معان ضمنية من النص والتعبير عن رأي في مضمون النص أو شيء من متعلقاته.

وما ينبغي الإشارة إليه هو ضرورة تبني المدرس لنظام نسقي لمعالجة الأخطاء، والعمل على تقديم التغذية الراجعة المناسبة عبر التشجيع والدفع بالمتعلم للمحاولة مرة أخرى، فضلا عن تقديم الدعم والتوجيه المناسبين. وإجبالا فالمدرس في كل حصة دراسية يتبع بالترتيب خمس خطوات أساسية مرتبطة بالتعليم الصريح؛ وهي كالآتي:



الخطوات الخمس المرتبطة بالتدريس الصريح

فمن خلال التدريس الصريح يستفيد المتعلم من مرحلة "النمذجة" التي من خلالها يتبع خطوات مدروسة، التي يصرح بها وفق منهجية الاشتغال القائمة على كيفية التفكير، وهذا التصريح أيضا هو عبارة عن استراتيجيات وإجراءات منطقية لازمة لإنجاز مهمة معينة انطلاقا من عملية التفكير، لتسليح المتعلم بها لتطوير قدرته على التعلم الذاتي التي تعتبر بمثابة اختتام لحصة التدريس الصريح القائمة على ممارسة مستقلة وذاتية.

يسعى إذن مشروع الريادة من خلال التدريس الصريح إلى تعزيز الابتكار والتفاعل في الفصول الدراسية، والمساهمة في تبني أساليب تدريس جديدة تشجع على التفكير النقدي والإبداعي، وتعزز من قدرة المتعلمين على المشاركة الفعالة، كما تساهم في تطوير مهارات التعلم الذاتي، وبهذا يسعى إلى تحسين التعلم التقليدي وتعزيزه لا إلى استبداله كما يتصور البعض¹.

3. الرقي دعامة للتدريس الصريح

إن تحقيق فعل التعلم وديمومته يشترط إشراك معظم الحواس لدى المتعلم، فالتقنية بدورها تهدف إلى مخاطبة الحواس بأشكال مختلفة كالصوت والصورة. على اعتبار أن ما يدرك بالبصر أفضل مما يدرك بالسمع أو الإلقاء. ولذلك ورد في قانون "كونفوشيوس" الفيلسوف الصيني: (قل لي وسوف أنسى، أرني ولعلي أتذكر، أشركني وسوف أفهم)، إن إشراك المتعلم في بناء تعلماته عبر الحوار، والورشات، والأنشطة الجماعية، والفردية؛ كل ذلك يؤدي إلى الرفع من وتيرة التعلم، وحسن الفهم، والثقة في توظيف المكتسبات في السياقات والوضعية الجديدة².

فبقدر ما تكون طريقة العرض مقنعة يكون إدراك المتعلم للمعلومات كبيرا، ولذا فإن عرض الأفكار وطريقة تقديمها يكون لها أثر بعيد المدى في ذاكرة المتعلم، إذا "أحسن المدرس استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن الطالب، تؤدي إلى زيادة مشاركته الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات(...) كما يمكن عن طريق الوسائل التعليمية تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيدها³".

وتبقى أهمية المعارف الممكن تحصيلها من قبل المتعلم رهينة بكيفية استعمال هذه التقنية ومدى توظيفها بالشكل المطلوب، فالحكم على فعالية هذا الوسيط أو ذاك يتطلب منا فهم كيفية استخدامه في مجال التعليم والتعلم، ومعرفة الأهداف من وراء هذا الاستخدام، كما يتطلب أيضا معرفة آليات قياس تطور مستوى المتعلم وإنجازاته.

وكما هو معروف لدى علماء النفس التربويين، أن التعلم يمر بثلاث مراحل؛ بدءا بالانتباه ومرورا بالإدراك وانتهاء بالفهم، ف "كلما زاد الانتباه زاد الإدراك، وبالتالي يزيد الفهم لدى الطالب، والوسيلة التعليمية تساعد المدرس

¹ مصطفى إسماعيل، المدرسة الرائدة: نموذج مبتكر لتطوير التعليم في العصر الرقمي، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، ع 10، 2024، ص 57.

² سعيد حليم، مدخل إلى علم التدريس، مطبعة أنفوريانت، فاس، ط 1، 2015، ص 82.

³ حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط 8، 1987، ص 46-47.

في أن يكون موقفه التعليمي الذي هو بصده أكثر إثارة، وأكثر تشويقاً، يؤدي إلى زيادة انتباه الطلبة، ويقطع حدة الموقف التعليمي، ويمنع شرود ذهن الطالب¹.

إن إدماج المدرس للوسائط السمعية البصرية في التدريس يستهدف فيه عمليات الملاحظة والمقارنة وغير ذلك، "كنطلق سيكولوجي ينص على أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكاً أفضل وأوضح مما لو قرأ عنها أو سمع شخصاً يتحدث عنها، ويجب أن يأخذ المدرس في اعتباره أثناء استخدامه لهذه الوسائط أنها مجرد أدوات للتعليم ووسائل لتحقيق أهدافه، وليست غاية في ذاتها"².

وهذه المعطيات وغيرها كثير جعلت من الصعب علينا، الآن، أن نطبق طريقة تدريس بعينها دون الاستعانة بهذه الوسائط باعتبارها دعامة أساسية لجميع طرائق التدريس واستراتيجياته، رغم تعددها وتنوعها، وهو ما أكدته العديد من التربويين؛ حيث من خلال استخدام الوسائط المتعددة في التدريس يتم تحقيق فعل التعلم³. فالتدريس باستخدام هذه الوسائط، يتيح الفرصة للمتعلم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوفة لديه في الوضعيات التعليمية المختلفة، كما يمكنه من اكتساب المعلومات التي يقدمها الحاسوب في شكل نصوص وأصوات ورسوم وصور بأنواعها ولقطات الفيديو، مما يساعد المتعلم على الاستمرارية في عملية التعلم، فالانتقال من التعامل مع الورقة إلى ثقافة التعلم من خلال الوسائط الرقمية يتيح رؤية جديدة للتعاطي مع الدرس فيها نصيب كبير من التحفيز والانضباط والتحدى كذلك.

ولقد أثبتت الدراسات السيكلوجية في القرن العشرين والخلاصات النظرية للتربية أن التعلم الحقيقي أو الفعال هو التعلم الذي يتم عن خبرة واحتكاك مباشر بموضوع التعلم. وهذه الوسائط التعليمية تجعل المتعلم في مواجهة مباشرة مع موضوع تعلمه: يلاحظ، يقيس، يجرب، يفكك، يركب⁴.

وكما هو معروف أيضاً أن المتعلمين المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة؛ بحيث "يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل من الاستماع للشرح النظري للمدرس، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية... ومنهم من يحتاج إلى تنوع الوسائل لتكوين مفاهيم صحيحة وهكذا"⁵.

فالهدف إذن من إدماج الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية التعليمية في مراحلها المختلفة من التعلم هو بناء سلوكيات ومهارات، واكتساب مفاهيم ومبادئ وطرق تفكير وعمل، كما تيسر انخراط المتعلم في المنظومة

¹ غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط 2، 2014، ص 124.

² عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، ط 1، 2007، ص 230.

³ محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط 3، 2003، ص 53.

⁴ خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط 1، 1996، صص 19-20.

⁵ حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 47.

التكنولوجية الرقمية؛ من خلال إنشاء تفاعلات جديدة وغير مألوقة مع المحتويات الدراسية. هذه الأنشطة إذن تعزز انخراط المتعلم بشكل كبير، وتدفعه إلى الإقبال على تعلم فعال ونشط، بالإضافة إلى الانخراط الذهني والمعرفي أيضا وفق بيداغوجية حديثة تركز على المتعلم.

ولقد استند علماء النفس التربويون إلى إطار معرفي لتقديم فهم أعمق لتحقيق فعل التعلم، وأكدوا على ضرورة ربط التعلم بالمعنى، فالتعلم الفعال يجب أن يبنى على المعارف السابقة، على اعتبار أن المفاهيم والأفكار الجديدة ترتبط وتنسجم مع الأفكار الموجودة؛ "ف المعرفة من خلال التعلم القائم على المعنى تنمو تدريجيا، تبدأ من المعرفة السابقة التي لدى المتعلم لمعرفة أكثر تعقيدا، ويتكامل المعنى من خلال الروابط بين المفاهيم المعرفية السابقة والمتعلمة"¹.

وما نريد التأكيد عليه، هو تجنب المعوقات التي تحول دون الاستفادة بشكل جيد من توظيف الوسائط التكنولوجية في التدريس، ومن بين هذه المعوقات نذكر: عنصر التشويش*، ويمكن أن نميز في استخدام الوسائط السمعية البصرية في التدريس بين نوعين من التشويش؛ التشويش الدلالي اللفظي والتشويش الميكانيكي أو الآلي، والذي يشمل أي تدخل في يطرأ على إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل، كأن يحدث خلل كهربائي، فتتوقف الوسائط عن الاشتغال، أو حدوث عطب تقني في هذه الوسائط.

وهذه العوامل تلعب دورا حاسما ومهما في التأثير سلبا على عملية التعلم والتعليم، لذلك فإنه من الضروري استيعاب وإدراك أسبابها وآثارها للتغلب عليها، كما يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار هذه المعوقات عندما نناقش إدماج الوسائط، لأنها من الممكن أن تشكل عائقا في هذا الإدماج.

4. أدوار المدرس وفق التدريس الصريح في العصر الرقمي

جاء مشروع المدرسة الرائدة بمجموعة من التغيرات التي تمس الممارسات التدريسية القائمة على الورقة والقلم، لتحل محلها ممارسات تتأسس على استثمار الحاسوب والمسلاط الضوئي كوسائط ديداكتيكية في عمليتي التعلم والتعليم. وفي ظل هذا التغير لم تبق وظيفة المدرس مقتصرة على التلقين بل أصبح متعدد الوظائف، ونجاحه في مهمته مقترن بقدرته على التعامل مع هذه الوسائط وحسن إدماجها بشكل جيد في تدبير مادته التعليمية.

¹ حسن شحاتة، استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2008، ص 105-106.
* يقصد بالتشويش تدخل مثير معين يؤدي بالضرورة إلى عرقلة عملية الإرسال، ويشمل كذلك كل ما يؤثر في كفاءة وفعالية وصول الرسالة بشكل جيد إلى المخاطب وإدراكها إدراكا سليما.

وفي هذا السياق تم إعادة النظر في البرامج والمقررات الدراسية، والتكوين العلمي والمعرفي والبيداغوجي لهيئة التدريس، وإعادة النظر كذلك في تحديد الأدوار والمسؤوليات والأنشطة لجميع الشركاء في عملية التدريس، وبما أن المدرس مشارك في هذه العملية فلا بد من تحديد مهامه ونلخصها في الآتي:

المدرس موجه تربوي:

يقترن هذا البعد بمدى قدرة المدرس على استخدام التقنية الحديثة من أجل إكساب المتعلمين مهارات محددة، فهو بذلك مساعد ومشرف على الأعمال التي يقومون بها، فيراقبهم تربوياً بتسجيل ملاحظاته عن تطور مستواهم، وهذا الدور الجديد للمدرس يقتضي منه القيام "بتوفير مناخ فعال للتعليم وتكثيف البنيات المدرسية ووسائل التعلم، لجعلها تخدم أهداف التربية والتكوين. وأن يكون أشبه بقائد الفرقة الموسيقية"¹.

المدرس وسيط تربوي:

يقوم دور المدرس في هذا البعد على إدراكه لبعض مهارات الاتصال الأساسية وخصائصها وكيفية استخدامها. ولعل هذا الأمر هو ما يفرض على المدرس اكتساب مهارات جديدة، تجعل منه مهندساً بارعاً في التعليم والتعلم وأساليبه، لتشخيص تعثرات المتعلمين والعمل على إيجاد أساليب الدعم ومعالجة. وإتقان طرائق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، لجعل المتعلمين على اتصال مباشر بالوضعيات التعليمية².

المدرس محرك النقاشات الصفية:

بما أن التدريس اتصال جماعي، وبما أن المدرس عضو في هذه العملية، فإنه يساعد متعلميه على نقل أفكارهم المتنوعة بينهم لتقريب وجهات نظرهم المختلفة، ويتولى توجيه المناقشة داخل الصف الدراسي.

¹ أحمد أوزي، بيداغوجية فعالة ومتجددة - كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين - منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، 2017، ص 115.

² نفسه.

المدرس عضو في الفريق:

إن المدرس الناجح في إدماج الوسائط السمعية البصرية هو من يستثمر كل المعطيات التي تفيده في عملية التدريس بالوسائط، فهو لا يعمل بمفرده بل يدخل في شراكة مع فريق الخدمات الذي له خبرة كافية بهذه الوسائط ليحقق أهداف التدريس بسهولة وإتقان.

إن التدريب على الدور الجديد للمدرس على الطرائق الفعالة للتدريس الصريح، وما صاحبه من إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات الصفية، أو اكتساب المبادئ الأساسية وفق التخصص، هي في حد ذاتها سياقات جديدة جلبت معها عدة تحولات على مستوى الممارسات الصفية للمدرس. وبالتالي أي نقص في جانب من هذه الجوانب يجعل عملية التغيير مبتورة ولا تؤدي إلى ما كانت تصبو إليه. حيث تكون النتيجة ممارسات صفية هجيئة تجمع شتات مجموعة من الأساليب التدريسية المتنافرة والمتناقضة في بعض الأحيان، وتفتقر إلى الوضوح التام¹.

وتستخدم الوسائط السمعية البصرية أحيانا كدعائم مكّلة لعملية التدريس، أما مع مشروع الريادة فاعتماد هذه الوسائط أصبح قاعدة أساسية في عملية التدريس، وفي هذا الإطار تغيرت وظيفة المدرس مع هذا المشروع إلى وظائف جديدة يحتاج لأدائها إلى خبرات جديدة.

خاتمة:

تجلى التجديد البيداغوجي بالمدرسة المغربية الحديثة في المراهنة على مشروع المدرسة الرائدة كتجربة جديدة تقوم على توظيف المعطيات التقنية في العملية التعليمية وتحديث مناهج وأساليب التدريس، باعتماد أسلوب التدريس الصريح الذي يشكل سيورة لتصرف الفعل البيداغوجي بشكل يضمن جودة التعلمات ياتباع خطوات منهجية محددة المعالم.

ومع ذلك، فإن نجاح هذا النموذج يتطلب جهودا مستمرة لتجاوز التحديات التي تواجه حسن تنزيله واتخاذ الإجراءات الكافية لضمان استمرار نجاحه، وتوفير الظروف اللازمة لذلك، وتحقيق تكامل تام بين التعليم التقليدي والرقمي مع التطور المستمر في تقنيات التعليم.

¹ العربي بوعلو، فريد الزاهي، المعلم والتغير في سياق مشروع المدرسة الرائدة بالمغرب، المجلة المغربية والبحث التربوي، ع 12، دجنبر 2024، ص 57.

لائحة المصادر والمراجع

- أحمد أوزي، بيداغوجية فعالة ومتجددة - كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين - منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، 2017.
- الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، جهة فاس مكناس، مشروع إرساء علامات الجودة والتميز، البطاقة التقنية والتأطيرية، 2022.
- آمال قاسمي، المدرسة المغربية وسؤال التجديد البيداغوجي، نحو بناء مدرسة حديثة، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، ع 11، يناير 2025.
- حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2008.
- حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط 8، 1987.
- خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط1، 1996.
- سعيد حليم، مدخل إلى علم التدريس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، ط1، 2015.
- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، ط 1، 2007.
- العربي بوعلو، فريد الزاهي، المعلم والتغيير في سياق مشروع المدرسة الرائدة بالمغرب، المجلة المغربية والبحث التربوي، ع 12، دجنبر 2024.
- علي بلمسيل، ملامح المدرسة الرائدة في منظور الإطار الإجرائي لخارطة الطريق 2023 - 2024، مجلة تكوين للدراسات التربوية وأبحاث التجديد البيداغوجي، 2 (1) 2024.
- غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط 2، 2014.
- غوثيه كليرون وآخرون، التعليم الصريح وتنمية الكفايات: تعارض أم ضرورة؟ تج. د رشيد كريم، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، ع 9، شتنبر 2024.
- محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط3، 2003.
- محمد مياة، التعليم الصريح، مقارنة بيداغوجية لتدبير التعلّات وبناء الاستراتيجيات الميتامعرفية، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، ع 32، م 8، 2024.

مصطفى إسماعيل، المدرسة الرائدة: نموذج مبتكر لتطوير التعليم في العصر الرقمي، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، ع 10، 2024.

وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، دليل التدريس وفق المستوى المناسب، نسخة تجريبية، ماي 2024.

العلاقات السياسية والاجتماعية بين القبائل الجنوبية ودول جنوب الصحراء خلال الفترة القديمة: الإثيوبيون أنموذجا

سمير العجوري

طالب في سلك الدكتوراه

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة ابن طفيل

تحت إشراف د. خديجة قمش

تقديم:

يعتبر المجال الصحراوي منذ القدم، مجالا للتواصل والاندماج عبر التاريخ، فأغلب الدراسات التي اهتمت بدراسة المجال المغربي الصحراوي، هي أبحاث تهتم الفترات الوسيطة والحديثة وأيضا المعاصرة، لكن أغفلت جانبا مهما من الفترات التاريخية وتمثل في تلك العلاقات التي جمعت مختلف الكيانات الصحراوية المغربية بالعديد من القبائل والحضارات القديمة خلال الفترة القديمة، رغم أن المصادر المعتمدة تعتبر قليلة جدا وأغلبها عبارة عن دراسات متفرقة، وأيضا ما تناولته جل المصادر الكلاسيكية القديمة الجغرافية منها والتاريخية. وقد انصب اهتمامنا في هذا العمل لدراسة القبائل الجنوبية الصحراوية القديمة ويتعلق الأمر بالقبائل الإثيوبية.

يعد المجتمع الإثيوبي في مفهومه العام مجتمعا كبيرا يضم قبائل فرعية عديدة عاشت وانتشرت على طول المجال الصحراوي من شمال إفريقيا، ويعتبر الإثيوبيون السكان الأصليون لشمال إفريقيا إلى جانب الليبيين حسب هيرودوت، غير أن الشيء المميز لديهم هو أنهم ظلوا محافظين على نظامهم القبلي وطوروا نسقه دون أن يمنعهم ذلك من الوصول إلى صورة المجتمع المدني الذي تدرجوا في الوصول إليه كلما توفرت لهم الشروط المناسبة لذلك. أثرت القبائل الإثيوبية بشكل قوي على مجرى الأحداث التاريخية التي عرفت شمال إفريقيا، ومن أبرز السمات التي طبعت تلك القبائل عموما، تسجيل في الغالب ضمن خانة حب الاستقلال والتوحد ضد الأجنبي، دون أن ننسى التكتل والالتحام بين هذه القبائل.

يعتبر الإثيوبيون السكان الأصليين لشمال إفريقيا إلى جانب الليبيين، أما الشعبان الدخيلان فهما الفينيقيون والإغريق، فهيرودوت يعتبر أن الليبيين سكان شمال إفريقيا والإثيوبيين استقروا في المناطق الجنوبية¹، ومن

¹ هيرودوت، تاريخ هيرودوت، تحقيق، أعشي مصطفى، أحاديث هيرودوت حول الليبيين، (المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2009)، ص. 107.

الطبيعي أن يكون للإثيوبيين علاقات مع جيرانهم الليبيين، إضافة إلى القبائل الجنوبية المجاورة، خاصة قبائل الكرامنت، والحيتول، والناسامونيين وأيضاً قبائل نهر النيل.

ربط الإثيوبيون أيضاً علاقات مختلفة مع كيانات أجنبية، وكانت طبيعة هذه العلاقات سياسية وعسكرية، وفي بعض الأحيان كان الإثيوبيون يدخلون في علاقات اقتصادية مع هذه الكيانات، من خلال تبادل السلع والخدمات، خاصة مع الفينيقيين¹ باعتبارهم زعماء التجارة في الفترة القديمة²، وقد كانوا يتبادلون السلع مع مختلف شعوب حوض المتوسط³، في المقابل دخل الإثيوبيون في علاقات سياسية وعسكرية مع ملوك الفرس خاصة ضد الملك الشهير "قمبيز"⁴ الذي حاول القيام بحملة على الإثيوبيين، وكما أشرنا سابقاً أن الإثيوبيين لم يقبلوا الأجنبي وحاولوا التصدي لأي قوة أرادت اجتياح أراضيها، وبالتالي فقد قاوم الإثيوبيون وملوكها المناورات المتتالية من ملوك الفرس، خاصة وأن القوة الفارسية كانت من بين القوى التي كان لها وزنها في الفترة القديمة⁵.

عرف الإثيوبيون نظاماً ملكياً استناداً لآراء بعض المؤرخين الذين يعتقدون أن تولية شيشنق ملك مصر وتنصيب ابنه (أبوت) كاهناً أكبر على طيبة قد مكن معظم كهنة آمون وجعلتهم يتركون البلاد، وينتسب هؤلاء الكهنة إلى ملوك إثيوبيا الذين فتحوا بلاد مصر وأسسوا فيها الأسرة الخامسة والعشرين، هذا ما يدل على أن الإثيوبيين جمعهم علاقة مع المصريين إلى حد أنهم أسسوا إحدى الأسر الفرعونية⁶.

تميزت الجوانب السياسية والعسكرية للإثيوبيين بمجموعة من الخصائص، إذ يعتبرون من بين الشعوب التي شهدت صراعات سياسية وعسكرية مع قوى الشعوب القديمة، فكان الهدف الأساسي من جل الصراعات التي واجهوها هي بالدرجة الأولى مقاومة المستعمر وعدم السماح لأي قوة أجنبية اجتياح الأراضي الإثيوبية، لأن المعروف على هذه الشعوب روح المقاومة والدفاع عن الأرض.

1 - علاقة الإثيوبيين بالقبائل المجاورة

¹ الفينيقيين: هم أحد الشعوب السامية التي سكنت لبنان وسوريا وفلسطين وأنشأت ممالك صغيرة كصيدا وصور، وخلال الفترة ما بين 1000 و700 ق.م أنشئوا مستعمرة لهم في قرطاج وكانوا قوة مهيمنة في العالم القديم حتى 146 ق.م إثر سقوطها في الحروب البونية الثالثة في يد الرومان.

² اصطيغان (كريل)، تاريخ شمال أفريقيا القديم، الجزء 1، ترجمة محمد النازي سعود، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، 2007، ص. 82.

³ هيرودوت، المصدر السابق، ص. 104.

⁴ قمبيز: ذكره هيرودوت وهو ملك الأخمينيين الفرس استولى على مصر سنة 525 ق.م وحكم لمدة خمس سنوات، واتخذ لنفسه لقب حورس موحد الأرضين كان من بين أهدافه غزو مصر وأيضاً قام بحملة على إثيوبيا لأنه كان يعتبرها امتداداً للإمبراطورية الفارسية.

⁵ هيرودوت، تاريخ هيرودوت، ترجمة الملاح عبد الإله، XVII، ص. 225.

⁶ سلم حسن، مصر القديمة، (جامعة فؤاد الأول 1902م)، ج. 7، ص. 108.

تحتل القبائل المجاورة نفس المجال الصحراوي الجنوبي، فقد استقروا بالقرب من الإثيوبيين، إضافة إلى الليبيين الذين استقروا في الجهة الشمالية باتجاه شعوب نهر النيل المستقرين جنوباً، كما ربطهم نفس الجنس والعرق واللغة والتقاليد، وخاصة من الناحية الفيزيولوجية والطبيعية.

علاقة الإثيوبيون بالجرامنيين.

عرف الجرامنيون في المصادر المادية والكتابية بالجرامنت، وهي قبيلة كبيرة العدد تنقسم إلى عدة قبائل صغيرة سكن أفرادها المناطق الصحراوية من إقليم وجيلة إلى موطن الإثيوبيون الذين كانوا يستقطنهم للتجارة بهم، وقد تعاوطا التجارة والزراعة¹

يعتبر ديودور الصقلي وهيرودوت من أبرز المؤرخين الذين تطرقوا إلى هذا المعطى، من خلال إبراز العلاقة التي جمعتهم بقبائل الكرامنت، حيث يقول هيرودوت بأن الجرامنت يطاردون الإثيوبيون التروكلوديت سكان الكهوف على عرباتهم، الذين يتميزون بسرعة خارقة، وهي عربات تجرها الثيران، لم يذكر هيرودوت سبب هذه المطاردة، لكن يبدو أن استغلالهم للمجال الفلاحي، أو لبيعهم في أسواق النخاسة هو سبب هذا الصراع².

علاقة الإثيوبيين بسكان نهر النيل.

استقرت مجموعة من القبائل بجوار الإثيوبيين، خاصة تلك القبائل التي استقرت بجوار نهر النيل، ويرجع أصولهم لقبائل مصرية، فأغلب المعلومات المتوفرة حول العلاقة المصرية الإثيوبية ركزت على طبيعة العلاقة التي تميزت بالهدنة وتبادل المصالح، خاصة في ما يتعلق بالتقاليد والأعراف ونمط العيش، يذكر ديودور الصقلي أن الإثيوبيون أخذوا عن المصريين معتقدات الأعراف والتقاليد، والكتابة والنحت³؛ يبدو أن أهمية العلاقة التي جمعت الطرفين تميزت بالتبادل الثقافي، لهذا وجدنا أن الإثيوبيون كانوا يدونون بالكتابة الهيروغليفية المصرية⁴، وقد أكد ديودور الصقلي أن هذه الكتابة يرجع أصولها لسكان نهر النيل، وبالتالي فإن الإثيوبيين بدورهم أخذوا منهم الكتابة، مما يبين صحة العلاقة التي جمعت الطرفين.

اقتبس الإثيوبيون من المصريين أيضاً طريقة دفن الموتى، وهذا يدخل ضمن الطقوس الجنائزية، فقد ذكر هيرودوت طريقة دفن الإثيوبيون لأمواتهم، حيث يقومون بتجفيف جثثان الميت إما بالطريقة المصرية أو ربما بطريقة أخرى...⁵

¹ عساويي هما، المجمع اللوبي في المغرب القديم، (أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تاريخ المغرب القديم، جامعة منتوري قسنطينة)، ص. 175.

² هيرودوت، مصدر سابق، ص. 64.

³ Diodor de Sicile, Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile, trad par Ferd. Hoefel, Tome : III, paris 1912. p.3

⁴ ibid, p. 4

⁵ الملاح، تاريخ هيرودوت.....، ص 226-227.

تشير بعض الكتابات إلى أن الإثيوبيون هم من أسسوا الأستريين الرابعة والعشرين والخامسة والعشرين للفراغة في عهد الغزو الكوشي الإثيوبي، وقد احتل ملوك إثيوبيا هاتين الأستريين إلى أن هزمهم الملك (بيعنخي) وزحزحهم نحو الجنوب¹، هذا دليل على أن المصريين والإثيوبيين جمعهم تاريخ طويل ومليء بالأحداث والتي وصلت إلى الصراعات العسكرية.

علاقات القبائل الإثيوبية.

ميزت العلاقة بين القبائل الإثيوبية بصراعات دائمة، فقد ذكر ديودور الصقلي أن قبائل "السيمس" التي تعني أصحاب العرق الأسود، وقبائل "الستريتوفاج" آكلي النعام، كانوا يدخلون في صراعات مستمرة، بواسطة أسلحة مختلفة تم استخدامها في القتال، حيث كانوا يحاربون بشراسة، وكان سبب صراعهم هو القنص²؛ ونتيجة لهذه الصراعات، فقد كانت الرغبة الأولى هي فرض كل قبيلة السيطرة على المجال وقنص الحيوانات.

ذكرت المصادر مجموعة من القبائل المجاورة للإثيوبيين، الذين استقروا بنفس المجال الجنوبي، حيث جمعهم روابط العرق ولون البشرة واللغة، لكن لم يتم ذكر نوع هذه العلاقة، ويدل غياب المعطيات على أنه كانت هناك علاقات سياسية وعسكرية، ولربما اقتصادية أيضا، وقد ذكر هيرودوت مجموعة من القبائل المجاورين للإثيوبيين، مع قبائل اللوطوفاجيين³، وقد أطلق عليهم في المصادر بأكلة اللوتس (ثمرة النبق) حيث شكل قوتهم اليومي، ولأجل الوصول لهذه القبائل كانت تقطع مسافة قدرها ثلاثين يوما، وقد عاشت في هذه المناطق حيوانات كثيرة، كالثيران التي تمشي مدبرة خلال رعيها⁴، والسبب من هذه الظاهرة التي تبدوا غريبة أن قرونها المعقوفة إلى الأمام كانت تنغرز في الأرض هذا ما يجعلها تمشي بهذا الشكل.

وعلى مسافة عشرة أيام من مواطن الكرامنت، يوجد تلال ملحية فيها مياه. أطلق على القوم الذين استقروا بهذه المنطقة بالأطرانط⁵ وهم من الشعوب الوحيدة الذين لم يحملوا أساء معينة لأشخاص، وقد كانوا يلعنون الشمس ذات الحرارة المفرطة، ويطلقون عليها كل الصفات الدنيئة، لأنها تسببت في إيذاء أراضيهم؛ ويبدو أن هذه القبيلة هي نفسها القبيلة الإثيوبية التي ذكرها بومبونيوس ميلا سابقا، والذي اعتبر بأن هناك قبيلة إثيوبية يقومون بلعنة الشمس لأنها تقوم بإلحاق الضرر بهم.

¹ حسن سليم، مصر القديمة.....، ص.458.

² Diodor de sicile, op. cit, 27

³ اللوطوفاجيون: قبائل تمتد حتى نهر تريوتي الذي يفصلهم عن الأوسيس

⁴ هيرودوت، مصدر سابق، ص.183.

⁵ الأطرانط: مفردة أطرانط، أسم مجموعة بشرية كانت تقطن منطقة تبعد عن الكرامنت بمسيرة عشرة أيام (عشي مصطفى، مرجع سابق، ص.65)

نسترسل في الحديث عن القبائل المجاورة للإثيوبيين، حيث توجد قبائل الألفينتين¹، التي تقع قرب طيبة² ويفصل بينها نهر النيل³؛ تقع هذه القبيلة بجوار سكان نهر النيل، أي أنهم استوطنوا قرب الإثيوبيين المستقرين على ضفاف نهر النيل جنوبا، وقد تم تجنيدهم من طرف الملك الفارسي "قمباز" الذي قام بحملة على الإثيوبيين، وكانوا من ضمن الرجال الذين استدعاهم من أجل التجسس على ملوك الإثيوبيين⁴؛ يبدو أن الألفينتين لم تجمعهم علاقة طيبة مع الإثيوبيين، لهذا حاولوا التفاوض مع ملوك الفرس لشن حملة على القبائل الإثيوبية.

توجد كذلك قبائل أخرى أطلق عليهم اسم الآمونيين⁵، الذين استقروا ببلاد لوبة، والتي تقع بين طيبة إلى أعمدة هرقل، ويعدون عن منطقة سيرت بحوالي عشرة أيام⁶.

أما القبائل الجيتولية، التي وطنها "بلينيوس القديم" على الحدود الإثيوبية، حيث امتد مجالهم من الجهة العليا للإثيوبيين⁷، وقد كان الجيتول إلى جانب الإثيوبيين يتعاملون مع التجار الأجانب سواء الفينيقيين أو القرطاجيين، حيث كانوا ينقلون إليهم المنتجات المحلية والمستوردة من أماكن بعيدة خاصة من الصحراء⁸.

ذكر أيضا هيرودوت قبائل أخرى ليست بعيدة عن الإثيوبيين، وهم قبائل النيريون؛ واسمهم مشتق من النهر الذي ينتمون إليه، يليهم قبائل الجيميثيون، والفاروسيين الذين يصلون حتى المحيط، واستقروا بالقرب من الإثيوبيين البيروسيين، ويعرف جيرانهم بالجيتول الدرعيين، وبجوار الساحل يقع الإثيوبيون الدرعيون، وقد استقروا على ضفاف موريطانيا، وهو المجال الذي تواجد فيه قبائل الفاروزيين والنيكريتيين الذين اتخذوا مناطق قريبة من الموريطانيين سكنا لهم، في اتجاه الإثيوبيون الغربيين⁹.

يقول بلينيوس الشيخ في إشارة أخرى عن القبائل المجاورة للإثيوبيين: "بعدما تحدثنا عن النازمونيين الذين يسكنون الأسايسيت¹⁰ الذين انتشروا في الجنوب الغربي على طول المنطقة الساحلية الممتدة بين خليج سرت الكبير شمالا ومنطقة أوجيلة غربا¹¹ والمأكيون¹² وما وراء الأمونيين، التي تستغرق مدة زمنية قدرها خمسة عشر

¹ الألفينتين: موقع جنوب أسوان

² طيبة: يقصد بها طيبة مصر وحاليا هي الأقصر.

³ الملاح عبد الإله، مرجع سابق، ص. 140.

⁴ نفسه، ص. 140.

⁵ الأمونيين: مجموعات بشرية أمازيغية تنتسب إلى معبودهم آمون والمقصود بالأمونيين هم سكان آمون بواحة سيوة.

⁶ هيرودوت مصدر سابق، ص. 59.

⁷ Plin l'Ancien, Histoire naturelle T.(v. XXV), trad. français, M. É.Littre, Collection Nisard, Paris, 1877 p.VII

⁸ نفسه، ص. 104.

⁹ مرجع نفسه، ص. 103.

¹⁰ الأسايسيت: هو نهر جعل هيرودوت مصبه لدى الكلتين، وتبقى المعلومات عن هذا النهر غامضة وتحتاج للبحث.

عيساوي هما، المرجع السابق، ص. 175¹¹.

¹² المأكيون: المأكي قبائل يستوطنون الساحل غرب الناسمونيين وقد أشارت إليها العديد من النصوص الكلاسيكية منها ديودور الصقلي.

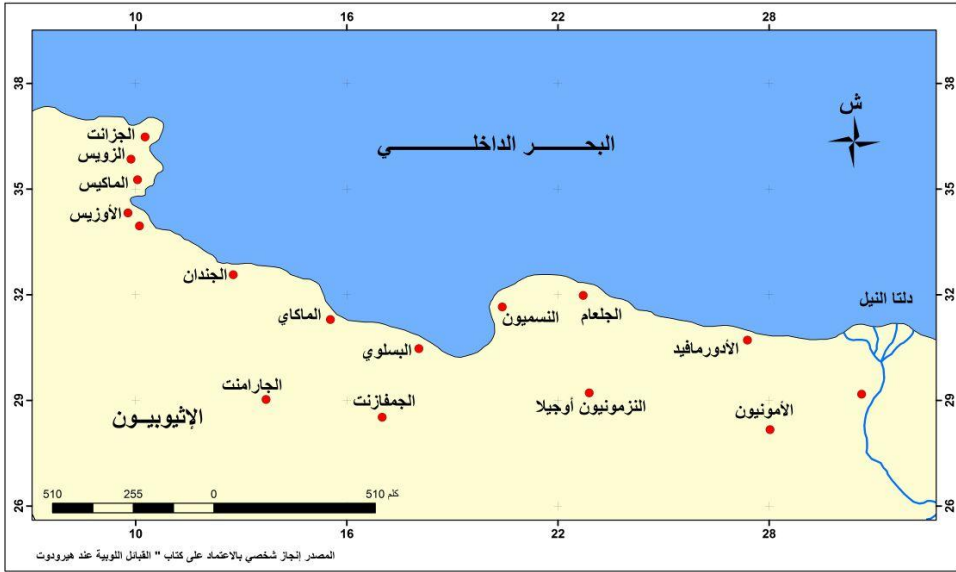
يوما مشيا على الأقدام مرورا بسرت نحو الغرب، توجد قبائل تميزت بنمط عيش خاص، حيث كانوا يستعملون الحجر في بناء مساكنهم، ويقطعون مسافة تستغرق أربعة أيام مشيا باتجاه الكهوف بعد غروب الشمس للوصول إلى الإثيوبيين حيث كانوا يتبادلون معهم السلع خاصة وأن أراضيهم كانت غنية بالأحجار الكريمة¹؛ يبدو أن الإثيوبيين الذي تحدث عنهم بلينيوس الشيخ هم سكان الكهوف، وهذه القبائل كانوا يقطعون مسافات طويلة للوصول إليها، جلب ما يلزمهم في بناء مساكنهم، بالإضافة إلى التبادل التجاري الذي كان بين الطرفين، ولهذا فطبيعة العلاقة بينها كانت علاقة تبادل المصالح ويمكن اعتبارها أيضا علاقة مودة وسلام.

تبقى إذن المعلومات التي ذكرت فيما يخص علاقة الأثيوبيين بالقبائل المجاورة في المصادر نادرة، وهي فقط عبارة عن إشارات متفرقة، يمكن استغلالها لتحديد نوع هذه العلاقات، لكن على العموم يمكن القول أن هناك علاقات سياسية وعسكرية للإثيوبيين مع القبائل المجاورة، بالرغم من أن الروايات التي ذكرت في المصادر الكلاسيكية لم تذكر طبيعة العلاقة، باستثناء علاقة الإثيوبيين بالليبيين إضافة إلى علاقتهم مع قبائل الكرامنت، التي تميزت بالصراع حول قنص الحيوانات، نظرا لكون الصيد كان مصدر عيش هذه الشعوب، وتبقى العلاقة التي جمعت الإثيوبيون بسكان نهر النيل، هي علاقة سلم واحترام، وقد تبين ذلك من خلال الكتابة والطريقة التي كان يتم بها دفن الموتى.

أما باقي القبائل فقد قمنا فقط بجردها، ولم يتم تحديد طبيعة العلاقة التي جمعتهم بالإثيوبيين، نظرا لغياب المعطيات التي تحدد طبيعة ونوعية العلاقة، لكن في الغالب وحسب تأويلنا للأحداث فيبدو أنه كانت هناك علاقات طيبة، نظرا لمسألة الحوار باستقرارهم في الصحراء، عموما إن لم تكن هناك خصوصيات سياسية وعسكرية للإثيوبيين مع أغلب القبائل المجاورة، فلا بد أن نجد الإثيوبيين قد دخلوا في علاقات سياسية مع الحضارات القديمة كالفينيقيين والفرس، ويبقى السؤال المطروح هو طبيعة ونوعية العلاقة التي جمعت الإثيوبيين بالكيانات الأجنبية؟

القبائل المجاورة للإثيوبيين .

¹ Plinie Ancien, op.cit, p.4



2- علاقة الإثيوبيين بالشعوب القديمة.

يعتبر الإثيوبيون من القبائل المحلية الجنوبية التي تعاملت مع شعوب حوض المتوسط القديم، حيث ربطوا علاقات اقتصادية وسياسية مع القبائل المجاورة، إضافة إلى بعض الكيانات الأجنبية، وقد اختلف طبيعة هذه العلاقات، خاصة تلك التي جمعهم مع الفينيقيين.

ذكر بلينيوس القديم أن الإثيوبيين استقروا بضواحي مدينة عظيمة تتجه إليها سفن التجار الفينيقيين¹، وقد تمكن الإثيوبيون من ربط علاقات تجارية معهم ولم يظهر في طبيعة العلاقة أي صراع أو مؤشر يدل على أن هناك علاقات ذات طابع سياسي عسكري.

وقد تعرض الإثيوبيون لحملات عسكرية من طرف ملوك فارس، وقد دخلوا في صراعات عسكرية مع الإثيوبيين، وذكر ديودور الصقلي أن الإثيوبيين لم يسبق لهم أن خضعوا لقوى أجنبية وبفضل اتحادهم تمكنوا من فرض سيطرتهم وحمايتهم لأراضيهم²، رغم محاولة بلاد فارس إخضاع الإثيوبيين، لكنهم لم يتمكنوا من السيطرة عليهم، نظرا لحنكة ملوكهم واتساعهم بالمقاومة.

علاقة الإثيوبيين بالفينيقيين

¹ كريل صطيفان، مرجع سابق، ص. 82.

² Diodore de Sicile, op.cit,3

ذكر بلينيوس الشيخ أن التجار الفينيقيين كانوا يبادرون لدى وصولهم لكرني¹ إلى ربط سفنهم المستديرة وإلى نصب الخيام على الجزيرة ثم يفرغون شحناتهم وينقلونها إلى الياصة على متن قوارب صغيرة حيث ينتظرون الإثيوبيون الذين يتاجرون معهم، فيقع إذاك تبادل البضائع بجلود الفلان والأسود والفهود، وكذا جلود وأنياب الفيلة و الحيوانات الأليفة²؛ فالإثيوبيون دخلوا في علاقات تبادلية مع الفينيقيين، حيث كانوا يقدمون البضائع المتوفرة والتي ينتجونها خاصة السلع التي توفرها لهم الحيوانات عن طريق القنص، أما طريقة التعامل التجاري بين الطرفين، فقد تبين أن الإثيوبيين والفينيقيين جمعهم علاقة تفاهم واحترام وطفى على التعامل التجاري نوع من التنظيم والثقة.

كان الإثيوبيون يسكنون مدينة عظيمة تتجه إليها سفن التجار الفينيقيين³، وهو مؤشر على أنهم شعوبا عرفوا الاستقرار منذ زمن طويل، إضافة إلى أن الفينيقيين مارسوا التجارة مع القبائل الإثيوبية، فقد جمعهم علاقات تبادلية، إضافة إلى أن عامل الثقة كان يجمع التجار سواء من طرف الفينيقيين أو الإثيوبيين، واعتبر العامل الاقتصادي أهم ما جمع الطرفين، باعتبار أن الفينيقيين مارسوا التجارة، حيث شكلوا مستعمرات في شمال إفريقيا، ولهذا لم يكن الهدف الرئيسي هو إخضاع الإثيوبيين، بقدر ما كان الغرض تجاري، مما يدل على أن الفينيقيين أسسوا مستوطنات في شمال إفريقيا من أجل التحكم في الطرق التجارية.

علاقة الإثيوبيين بالشعوب الفارسية.

يعتبر الإثيوبيون من الشعوب التي لم تخضع لأي قوى أجنبية، هذا ما أكد ديودور الصقلي، حيث كانوا دائما محافظين على شرفهم وذلك بفضل اتحادهم⁴؛ لهذا تميز ملوك الإثيوبيين بالحنكة، لأنهم لم يتم إخضاعهم للحملات المتتالية عليهم، وذلك بفضل اتحادهم، ويعتبر ملك فارس قبيز الذي عاش في الحقبة التي كان فيه بلاد فارس في مرحلة القوة، حيث يعتبر أول من قام بحملة عسكرية على الإثيوبيين خاصة بعد أن قرر القيام بحملته على مصر مروا بقرطاج، قرر المغامرة والدخول إلى الصحراء الكبرى لاجتياح المجال الإثيوبي.

قام قبيز برحلة استكشافية إلى إثيوبيا لكنه فقد جيشه وتعرض لخطر كبير⁵، إذ لم يستطع غزو الأراضي الإثيوبية، نظرا لجهل هذه المناطق المجهولة، باعتبار الأراضي الإثيوبية جُلها أراضي صحراوية، ولهذا لم يكن لملك الفرس أن يستمر في حملته نظرا لعدم معرفته بالمجال، إضافة إلى كون الإثيوبيين شعوبا لم يسبق لهم أتم

¹ : كيرني: جزيرة تقع قرب إثيوبيا

² كريل صليفاً، مرجع سابق، ص 82

³ مرجع نفسه، ص 82.

⁴ Diodore de Sicile, op. -cit, p.2

⁵ Ibid, p.3

إخضاعهم، لذلك بعد أن فشل قمبيز في حملته على الإثيوبيين قرر أن يستبدل الخطة التي نهجها في السابق، وقام بحملة استطلاعية لمعرفة المجال والشعوب الإثيوبية، وسعيه لتطبيق سياسة الهدنة مع زعماء الإثيوبيين وقبائلها.

ذكر هيرودوت في ذات السياق أن قمبيز قرر إرسال جواسيس إلى الإثيوبيين وذلك بحجة تقديم الهدايا لملك إثيوبيا، في حين كان الغرض الحقيقي وراء ذلك هو جمع القدر الأكبر من المعلومات، وقد أراد بشكل خاص معرفة ظاهرة ميزت الشعوب الإثيوبية وهي ما إذا كانت مائدة الشمس حقيقة أم لا¹؛ وهي ظاهرة كانوا يمارسونها كعرف وكعادة، يستشف من كلام هيرودوت أن الإثيوبيين عرفوا النظام الملكي من جهة، وهو ما يبين بشكل واضح دور النظام الملكي في تثبيت وتكثيف القبائل الإثيوبية، ومن جهة أخرى كون قمبيز في بدايته لم يستطع إخضاع الإثيوبيين عسكرياً، لهذا بعد فشله قرر تغيير نهجه تجاه الإثيوبيين وقام بإرسال جواسيس لاكتشاف المجال الإثيوبي، لجلب القدر الكافي من المعلومات التي تسهل عليه القيام بالحملة، وكذلك دراسة الشعوب الإثيوبية، خاصة في ما يتعلق بما أطلق عليه بمائدة الشمس، إذن الغرض من إرسال الجواسيس هو محاولة تكوين صورة واضحة عن المجال والسكان التي أراد قمبيز إخضاعها.

أرسل قمبيز في المرحلة الموالية رجاله إلى إثيوبيا وأعطيت لهم تعليمات بما سيقومون به، وقد أرسل معهم هدايا لملك الإثيوبيين وقد حملت هذه الهدايا ثوبا قرمزي اللون وطوقاً ذهبياً وعلبا من المرمر بداخلها صمغ وجرة من نبذ النخيل²، حاول ملك فارس تطبيق سياسة المكر والخداع، لكونه لم يستطع أن يتدخل مباشرة باستعمال القوة والسلاح لإخضاع الإثيوبيين لأسباب عديدة من بينها جملة لمجلمهم، وبقينه أيضاً على أنهم شعوباً صعب المراس، وبالتالي قام بإرسال الهدايا لزعيمهم قصد تثبيت العلاقة والتقرب أكثر من هذه الشعوب والسيطرة عليها بطريقة سلمية، هكذا وصل سفراء قمبيز إلى إثيوبيا حاملين الهدايا للملك، وقدموها ومعها رسالة مفادها أن ملك فارس يرغب في التحالف مع الإثيوبيين، وهذه الهدايا هي عربون المحبة التي يكنها لهم³، تم إرسال الهدايا مع كتابة رسالة يعبر فيها قمبيز مدى حبه واحترامه لهذه الشعوب وهذا دليل عن دهائه في تطبيق سياسته تجاههم.

بعد أن إرسال قمبيز رجاله قصد تقديم الهدايا لملك الإثيوبيين، فهم هذا الأخير نوايا قمبيز وعرف بأنها مجرد خطة كان هدفها الرئيسي هو معرفة المجتمع الإثيوبي الذي طالما كان مجهولاً لدى كل الغزاة، لهذا رفض ملك الإثيوبيين الهدايا واعتبرها مجرد خطة للتجسس وجمع المعلومات، إلى حد أنه قام بتهديد ملك الفرس بإعلان

¹ الملاح، مرجع سابق، ص. 225.

² مرجع نفسه، ص. 226.

³ نفسه، ص. 227.

الحرب عليهم؛ لقد عرف ملك إثيوبيا نوايا قبيز من هذه السياسة الماكرة التي نهجها، وما يؤكد شجاعة ملك إثيوبيا هو تهديده لقبيز.

حاول ملك الإثيوبيين الاستفسار عن الهدايا التي وصلته من طرف قبيز، باستثناء النبيذ الذي شرب منه وأكدوا له أنه هو السبب لعدم وفاتهم على سن مبكرة¹، لقد تبادل ملك الإثيوبيين الشكوك في الغرض من إرسال تلك الهدايا، خاصة النبيذ الذي شرب منه وأعجب بمذاقه، الذي تيقن بأنه هو المزود الأساسي للطاقة، والذي كان يقدمه لجيوشه الذين كانوا يقطعون مسافات طوال من أجل الزحف نحو المناطق المراد إخضاعها، كالصحراء الكبرى التي تحتاج لقوة وطاقة مضاعفة للاستمرار فيها، هذا ما اعتقده ملك إثيوبيا حول النبيذ الذي يشربه الفرس.

قام قبيز باستعمال قبائل إثيوبية لحملته على إثيوبيا، حيث أنه لم يكتف بإرسال الجيوش، نظرا لعدم معرفته بالمنطقة، وكذلك اللغة التي ينطق بها الإثيوبيون شكلت حاجزا أمام الحملات التي قاموا بها، ولهذا فكر قبيز في استغلال قبائل إثيوبية للقيام بعملية الزحف، ويبدو أنه قدم لهم امتيازات أو قطع عليهم وعودا بتسليمهم أراضي بعد النجاح في ضم المناطق التابعة للإثيوبيين، وتعتبر قبائل الألفينتيننا وهي قبائل تسكن بالمحاذاة من الإثيوبيين ويتقنون لغتهم " فاستعملهم قبيز لحملته على إثيوبيا²، وهذا أسلوب سيسهل عليهم إخضاعهم.

رفض ملك الإثيوبيين الهدايا المقدمة من طرق قبيز، ورغم كل المحاولات المتكررة، بقي لقبيز إستراتيجية واحدة هي القيام بحملة عسكرية مباشرة لإخضاع الإثيوبيين وإرسال الجيوش في الصحراء متجاهلا الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تقف أمامهم، لهذا قام بالزحف في اتجاه الأراضي الإثيوبية دون أن يهتم بتوفير متطلبات الجيوش في رحلتهم من مؤونة، أو يفكر بأنه سيأخذ رجاله لآخر الدنيا، تابع رحلته إلى إثيوبيا ومعه بقية قواته الذين نفذت مؤونتهم بعد أن عبروا خمس المسافة التي تفصلهم عن إثيوبيا، واضطر الرجال لقتل دوابهم لتأمين الطعام، إلا أنها نفذت هي الأخرى.

لقد أخطأ الملك قبيز عندما رأى هذا الوضع، فقد كان عليه التراجع عن قراره ليظهر شيئا من الحكمة، بالرغم من هذا الخطأ الذي ارتكبه إلا أنه لم يهتم بما حدث واستمر في تقدمه والبقاء على قيد الحياة، واقتات الجنود من العشب المتوفر في الواحات الصحراوية، لكنهم حين وصلوا أصبحوا يأكلون بعضهم إذ يختارون بالقرعة واحدا من بين عشرة رجال ليصبح طعاما لهم وكان هذا أكثر قدرة أي إنسان على الاحتمال، أما قبيز فقد جاءته التقارير بهذا الأمر وقرر التخلي نهائيا عن فكرة الحملة على إثيوبيا³، حيث لم يكن بمقدوره أن يسيطر

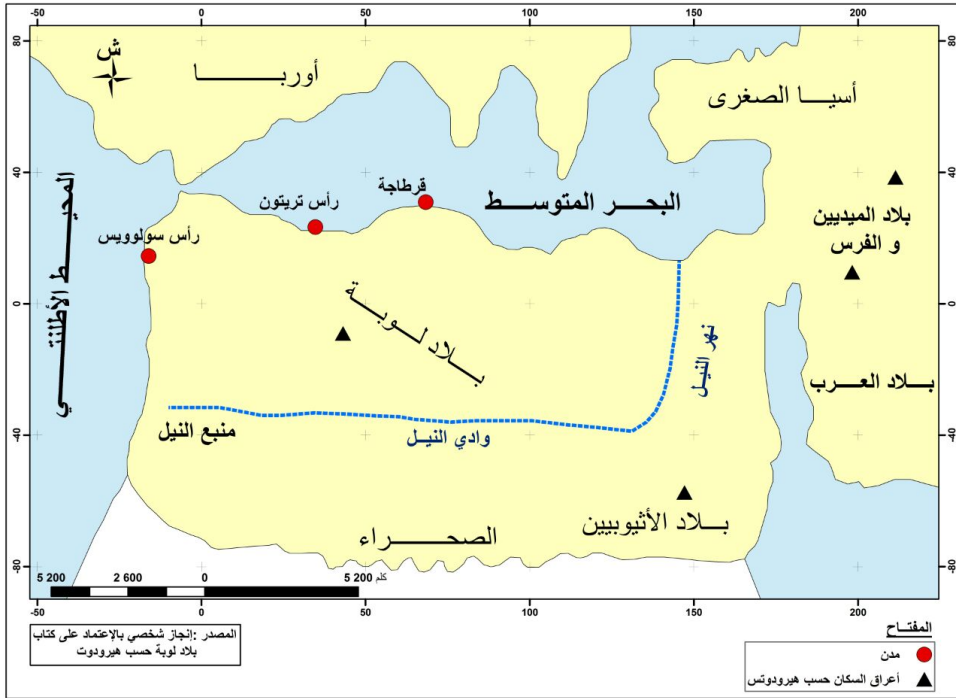
¹ الملاح، مرجع نفسه، ص. 226-227.

² مرجع نفسه، ص. 226.

³ نفسه، ص. 25.

على الإثيوبيين، وتبين انطلاقا من الحملة أن الجنود لم يقاوموا الظروف القاسية للصحراء، وصمود القبائل الإثيوبية حالت دون إخضاعهم، ويمكن أيضا أن يكون قبيز لم يضع خطة واضحة ومدققة قبل أن يقرر إرسال جنوده إلى إثيوبيا، أضف إلى ذلك كونه لم يوفر الظروف الملائمة من طعام وشراب لجنوده، نظرا لعدم ذريته الواضحة بالظروف الصحراء، ومباشرة بعد تسلمه التقرير الذي تلقاه من الجواسيس الذي أرسلهم مسبقا إلى إثيوبيا، ومضمونها هو رفض ملك إثيوبيا الهدايا وتلقيه تهديدا منه، اتخذ في الحين قراره بإرسال جنوده إلى الإثيوبيين، ونتيجة لهذا عانى جيوشه في الصحراء إلى حد أنهم كانوا يأكلون بعضهم البعض من شدة المجاعة، وهكذا انتهت رحلة قبيز في اتجاه إثيوبيا، حيث باءت بالفشل وفي النهاية انضموا إلى أسلافهم الذين سبقوهم إلى هذا المجال وكانت نهايتهم واحدة ألا وهي الفشل والاستسلام.

خريطة الإثيوبيين وعلاقتهم بملوك بلاد فارس.



علاقة الإثيوبيين بالرومان والإغريق.

طُبعت العلاقة التي جمعت الإثيوبيين بالرومان بقلة المعطيات، على غرار ما ذكره سالوستيوس في حرب يوغرطة، حيث اعتبر القبائل الجيتولية أنها شاركت في الحرب ضد قرطاج، وثقلا عن ديودور الصقلي ورد

كابريل كامبس، أنه خلال القرن الرابع ق.م قام الزعيم الإغريقي (Agathocle) "أكاتوكول" الذي عاش 361 ق.م بحملة عن أقوام تشبه الإثيوبيون في منطقة التل التونسية¹، وهي حملة عسكرية تبين نوع العلاقة التي جمعت الإثيوبيون بالإغريق..

يمكن القول أن شعوب فارس بقيادة الملك قمباز لم يكن بإمكانهم السيطرة على الإثيوبيين ونجاحه حملتهم، على العكس من ذلك فإن جنود قمباز واجهتهم ظروف قاسية تمثلت في الظروف الطبيعية وكذلك طبيعة الشعوب التي اصطدموا بها لم يكن باستطاعتهم إخضاعها.

إجمالاً، يعتبر الإثيوبيين من الشعوب المحلية التي ربطت علاقات مع الشعوب الأجنبية، خاصة الفينيقيين والفارسيين، فجعلتهم علاقة تجارية وسياسية عسكرية في الوقت ذاته.

3- علاقة الإثيوبيين بالممالك الشالية (الموريون والنوميديون)

لا شك أن الإثيوبيين كانت لهم علاقة مع الممالك الشالية، نظراً لقرب المجال الجغرافي، وأيضاً لوجود تشابه في بعض الخصائص، كالشكل الفيزيولوجي وكذلك التوافق القائم في ما يتعلق بالعادات والتقاليد ومحاربة العدو، لكن في الوقت ذاته، نجد أن هناك شحاً في المعلومات الواردة في المصادر القديمة، لذلك سنحاول عرض بعض المعطيات المتعلقة بالعلاقة التي كانت تجمع الإثيوبيون بالليبيين المستقرين بشمال إفريقيا والممالك الأمازيغية.

يعتبر المجتمع اللوي قبائل تنتمي لشمال إفريقيا المجاورين للإثيوبيين الغربيين، حيث استوطنوا المنطقة الواقعة بين غرب النيل إلى حدود سواحل المحيط الأطلسي².

كانت تربط بين القبائل الإثيوبية بالليبيين، نظراً لوجود العديد من القبائل الإثيوبية، بعضها عاشت على ضفاف نهر النيل، والأخرى استقرت داخل القارة الليبية، وانطلاقاً من كتابات ديودور الصقلي، فقد كانوا يتوفرون على أسلحة وذروع ورماح، وأحياناً كانوا يستخدمون أقواس خشبية طويلة ويحاربون بصولجان خشبي، لهذا كان هناك صنفين من الإثيوبيين، المجموعة الأولى هم الإثيوبيون القاطنون قرب الليبيين، والآخرون استقروا بجانب نهر النيل، وقد كان الإثيوبيون والليبيون دائماً في حالة حروب ويتصارعون على كسب المزيد من الأراضي والمجالات المحيطة بهم، لكن الإثيوبيين دائماً ما شكلوا كتلة واحدة، حيث جمعتهم علاقات مع الليبيين، وقد توفر الإثيوبيون على أسلحة مكنتهم من مواجهة الليبيين لضمان استقرارهم في المناطق التي ربما كانت في وقت قريب تحت سيطرة الليبيين³، بالرغم من أن الإثيوبيين الغربيين المحاذين لليبيين كانوا يختلفون في اللغة،

¹ كامبس كابريل، البربر ذاكرة وهوية، ترجمة عبد الرحمن حزل، (إفريقيا الشرق 2014م)، ص 85

² عيساوي مها، المجتمع اللوي.....، ص. 19.

³ Diodore de Sicile, op.-cit, p. 8

وخير دليل على ذلك أن حانون القرطاجي في حديثه عن اللكوسيون قال بأنهم لم يفهموا كلام الإثيوبيين وبالتالي نستنتج أن الطرفين ربما لم تجمعهم علاقة من قبل.

فيما يتعلق بعلاقة الإثيوبيين بالممالك المحلية لشمال إفريقيا، وردت إشارة مهمة في هذا الصدد مفادها أن أسرة بوخوس في القرون الأخيرة قبل الميلاد والتي تسيطر على الأقاليم التي امتدت حتى جبال الأطلس، ويقال أن هذه المملكة وصلت إلى حدود الإثيوبيين من أجل السيطرة على الذهب المتواجد في هذه المناطق¹، يتبين لنا أنه كانت هناك علاقة بين الإثيوبيين ومملكة الموريين، وطبيعة العلاقة سياسية وعسكرية طبعها الصراع والحروب، والشيء نفسه وجدناه لدى قبائل الجيتول، حيث كانوا جزء من جيوش هانيبال الذين توسعوا صوب الجنوب حتى بلاد الإثيوبيين²، يبدو أن الممالك المورية بقيادة بوخوس كان يستعين بالجيتول من أجل إخضاعهم وذلك لتفاهمهم وقربهم جغرافيا، وأيضا معرفتهم للمجال الصحراوي.

أما القبائل النوميديّة المستقرة في الشرق، والإثيوبيين المستقرين في الجنوب الصحراوي، فنجد غياب تام لمعطيات تؤكد أنه كانت هناك علاقة جمعت الطرفين، باعتبار أن هذه الممالك كانت منشغلة في صراعاتها مع قرطاج والرومان وبالتالي لم ينصب اهتمامهم على الشعوب الواقعة جنوب الصحراء خاصة وأن جميع النتائج التي توصلنا إليها تبين أن ملوك شمال إفريقيا لم تجمعهم علاقة مع الإثيوبيين، في المقابل نجد معلومات متوفرة حول علاقتهم بالقبائل الجنوبية الأخرى كالجيتول والكرامنت³.

عموما، فالإثيوبيين جمعتهم علاقة مع الممالك الشمالية خاصة الموريين، لكن النوميديين فلم تتوصل إلى أي معطيات تؤكد أنه كانت هناك علاقة انطلاقا من المصادر المتوفرة، ولهذا فالإثيوبيين والليبيين ربطهم صراع قبلي منذ القدم، والهدف من هذا الصراع هو السيطرة على الأراضي.

خاتمة

لقد شكلت الصحراء المغربية منذ فجر التاريخ جسرا للتواصل بين مختلف الشعوب القديمة إلى يومنا هذا، وقد تنوعت وتعددت سمات العلاقات التي جمعت شعوب الصحراء، فتارة نجد أن هناك روابط ثقافية واجتماعية من خلال تبادل المصالح وتارة أخرى نجدهم يدخلون في صراعات سياسية وعسكرية سببها الرئيسي يتمثل في

¹ كامبس، مرجع نفسه ص. 146

² نفسه، ص. 151

شفيق محمد، ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغ، (جمعية البحث والتبادل الثقافي الأمازيغي) دار الكلام، الرباط، الطبعة الأولى، 1989، ص. 18.

الصراع من أجل البقاء، فكان اختيارنا تناول القبائل الإثيوبية خلال الفترة القديمة راجع لعدة عوامل، كونهم شكلوا جزءا مهما من تاريخ القبائل الصحراوية المغربية، بالإضافة للدور الذي لعبته هذه القبائل في تغيير مجرى تاريخ المنطقة، والموقع الإستراتيجي الذي احتله الإثيوبيون، من خلال لعبهم دور الوساطة وربط الجسور بين منطقة شمال إفريقيا وإفريقيا جنوب الصحراء، وقد شكلوا مجالا للتواصل أيضا مع جل الحضارات القديمة من فينيقيين وقرطاج عبر الرحلات التي قاموا بها عن طريق الرحالة أمثال "حانون" القرطاجي و"سكيلاس المزعوم"، ورومان كونهم استعمروا شمال إفريقيا وجنوبه، إضافة إلى الحملات التي شنّها ملوك الفرس على الإثيوبيين وما رافق ذلك من أحداث تاريخية شيقة .

دخلت القبائل الإثيوبية في علاقات مع القبائل المجاورة ونخص هنا قبائل الكرامنت والجبثول إضافة إلى الليبيين والمصريين، وقد جمعهم علاقة جوار وتعاون، وأحيانا نجدهم يدخلون في صراعات دائمة خاصة مع الكرامنت، بالإضافة إلى أنهم دخلوا في علاقات مع بعض الشعوب المتوسطية القديمة ونخص بالذكر الفينيقيين وبلاد فارس، واختلفت نوع هذه العلاقات، فالفينيقيين جمعهم علاقات تعاون مع الإثيوبيين خاصة فيما يتعلق بالتبادل التجاري، أما فارس فكانت علاقاتهم عسكرية من خلال الحملات التي قام بها الملك قميز على الإثيوبيين وكيف كان رد فعل زعماءهم، والتي انتهت بالفشل نظرا لحنكة ملوك الإثيوبيين وتنظيمهم القبلي المحكم الذي لم يقبل الأجنبي، وللظروف الطبيعية الصعبة.

عموما، يشكل البحث في تاريخ الإثيوبيين تحديا لجل الباحثين المهتمين بتاريخ شمال إفريقيا وجنوبه خلال الفترة القديمة، خاصة ما يتعلق بمجال الصحراء المغربية، كون مثل هذه الدراسات اعتبرت حكرا على المؤرخين والجغرافيين الأجانب والكلاسيكيين الذين تركوا لنا إرثا مهما مكن من معرفة تاريخ المنطقة، بالرغم أن هذه الكتابات طغى عليها نوع من الذاتية، وحملت نوعا من الاحتقار لهذه الشعوب، لكن تبقى كتابات لها أهميتها لكونها تشكل أهمية بالغة في معرفة تاريخ المنطقة وأيضاً يتوجب علينا البحث والتعمق لكشف المستور حول تاريخ المجال الصحراوي المغربي وتصحيح كل ما هو غامض خاصة ما جاء في المصادر القديمة التي دائما ما كانت تحاول التقليل من دور هذه الشعوب الأصلية في السيرة التاريخية للمنطقة.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

1. المصادر

هيرودوت، تاريخ هيرودوت، ترجمة الملاح عبد الإله، دار النشر. المجمع الثقافي أبو ظبي 2001.
سالوستيوس، حرب يوغرطة، ترجمة. محمد الهادي حارش، ط.1، منشورات دحلب، الجزائر، 1991.

2. المراجع

- اصطيفان (كزيل)، تاريخ شمال أفريقيا القديم، الجزء 1، ترجمة محمد التازي سعود، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، 2007.
- اصطيفان (كزيل)، تاريخ شمال أفريقيا القديم، الجزء 5، ترجمة محمد التازي سعود، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، 2007.
- مصطفى (أعشي)، أحاديث هيرودوت عن الليبيين (الأمازيغ)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة- الرباط، 2009.
- المبروك (الدوب محمد)، سالوستيوس، الحرب اليوغرطية، منشورات جامعة بنغازي، ليبيا، 2007.
- حارش (محمد الهادي)، التاريخ المغاربي القديم، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1992.
- أخشم (علي فهمي)، نصوص ليبية، نشر تامغناست، الطبعة الثانية، 1975.
- مصطفى (مولاي رشيد)، المغرب الأقصى عند الإغريق واللاتين، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1993.
- حسن (سليم)، مصر القديمة، الجزء التاسع، مطبعة جامعة فؤاد الأول، 1902.
- رشيد (الناضوري)، المغرب الكبير، ج.1، العصور القديمة. ط.1، دار النهضة العربية، بيروت. 1981.
- كامبس (كابريل)، البربر "ذاكرة وهوية"، ترجمة عبد الرحيم حزل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2014.
- محمد (شفيق)، لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين، دار الكلام، الرباط، الطبعة الأولى، 1989.
- #### 3. الرسائل والأطروحات.
- مها (عيساوي)، المجمع اللوي في المغرب القديم، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تاريخ المغرب القديم، جامعة منتوري قسنطينة.

4. المقالات.

- محمد (تيكتالين) ، التواجد الروماني في الصحراء بين الإستراتيجية الدفاعية والمصالح الاقتصادية، مجلة الواحات للبحوث والإستراتيجية، العدد 15(2011).

باللغة الفرنسية

Jehan (Desanges), De la Marmarique à la Maurétanie, Nouvelles données en matière de mouvements de population. In: Antiquités africaines, 37, 2001, pp. 81-91.

Jehan (Desange), recherches sur l'activité des méditerranéens aux confins de l'Afrique (Vie siècle j.-c.-IVE siècle après j.-c.), Ecole française de Rome palais Farnèse 1987.

Raoul (Lonis), les Ethiopiens du pseudo-Scylax, mythe ou réalité géographique, Revue française d'histoire d'outremer.

Diodor de Sicile, Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile, trad par Ferd. Hoefer, Tome : III, paris 1912.

Plinie l'Ancien, Histoire naturelle T. (v. XXV), trad. français, M. É. Littré, Collection Nisard, Paris, 1877.

Pomponius Mela, Géographie, trad par M. Louis Baudet, éd. C.L.F. Panckoucke, Paris, 1843.

Strabon, Géographie, T (v. VII), trd . Par Amedee Tardieu, éd. librairie de L. Hachette Cie, Paris, 1867.

L'ordonnateur en finances publiques : une catégorie juridique complexe à l'épreuve du principe de séparation

BELLATIRIS Dounia

Etudiante chercheuse, laboratoire LERJAP

Université Mohammed Premier, FSJES

Oujda, Maroc

Mohammed Belouchi

Professeur de l'enseignement supérieur,

FSJES, UMP, Oujda

Maroc

Résumé

L'article analyse la fonction de l'ordonnateur dans le droit des finances publiques en mettant en lumière la complexité de sa définition et de son statut juridique. Historiquement conçu comme autorité chargée de prescrire l'exécution des recettes et des dépenses publiques, l'ordonnateur voit son rôle profondément transformé par les réformes budgétaires contemporaines. La loi organique 130.13 relative à la loi de finance au Maroc et la LOLF en France ont consacré une responsabilisation accrue en introduisant une logique de performance.

Dans ce contexte, le principe de séparation des ordonnateurs et des comptables, conçu comme une garantie de régularité et de transparence, se trouve mis à l'épreuve par la nécessité d'assurer une gestion publique efficace et moderne.

Mots clés

Ordonnateur, Comptable public, principe de séparation, régies.

Citation :

BELLATIRIS, Dounia. Belouchi, Mohammed. (2025, Août). L'ordonnateur en finances publiques : une catégorie juridique complexe à l'épreuve du principe de séparation, N° 8, Tome 2, 2^{ème} Année, P 402-427.

INTRODUCTION :

La déclaration des droits de l'Homme et du Citoyens du 26 août 1789 marque de son empreinte les constitutions qu'elle précède. L'affirmation de la souveraineté nationale en matière financière dépasse la sphère fiscale et impose le corps législatif comme source d'autorisation budgétaire. Elle légitime, par ailleurs, sa compétence dans l'organisation de principes financiers et comptables dont le but d'information et de contrôle recouvre un véritable enjeu politique.¹

Les ordonnateurs n'appartiennent à pas un corps spécialisé en matières financière, et leur pouvoir de décision en ce domaine découle directement de leur statut d'élu, d'administrateur, ministres ou fonctionnaires d'autorité. Ils sont par conséquent chargés de la direction des services et organismes publics et leurs fonctions administratives. Ils prescrivent l'exécution des recettes et des dépenses et établissent les titres qui, juridiquement, permettront au comptable de procéder aux opérations.²

La fonction d'ordonnateur se situe à mi-chemin entre la sphère politique et la sphère juridique. En l'absence de définition. Elle s'exprime essentiellement par ses attributions qui précèdent celles du comptable public. Fondement principal du droit financier, le principe de séparation des ordonnateurs et des comptables est parfois considéré comme relevant d'un autre temps. Il convient toutefois de souligner que, sans remettre en question son existence, ce principe connaît un certain nombre d'aménagements³.

L'exécution des opérations financières est confiée à deux d'acteurs distincts et séparés ; les ordonnateurs et les comptables. Le principe de la séparation des ordonnateurs et des comptables est fort ancien. L'article 4 du décret royal du 21 avril 1967 dispose « les fonctions d'ordonnateur et de comptable sont incompatibles ».

¹ Stéphane Thébault, « L'ordonnateur en droit public financier », préface de Michel Bouvier, éditions LGDJ, Paris, 2007, P.37.

² Michel Lascombe Xavier Vandendriessche, « les finances publiques », 9^e édition, édition DALLOZ, P.189.

³ Stéphane Thébault, « L'ordonnateur en droit public financier », préface de Michel Bouvier, op cit, IP.93.

Le principe de séparation des ordonnateurs et comptable répond à un double objectif : séparation de tâche et contrôle. Cette dichotomie se justifie d'une part par la volonté d'éviter les malversations et fraudes et d'autres parts, par le souci de séparer les tâches par natures différentes. Cette séparation permet d'obtenir une meilleure garantie de compétence du fait de la distinction des fonctions d'ordonnateurs et de comptables.¹ Elle doit désormais composer avec les impératifs modernes de souplesse et d'efficacité. Des mécanismes dérogatoires (telles que les régies de recette et d'avance) ainsi que le développement du contrôle de gestion conduisent à interroger la portée réelle de ce principe et ses aménagements contemporains.

Dès lors, une question centrale se pose : comment concilier la complexité statutaire et fonctionnelle de la catégorie d'ordonnateur avec les exigences du principe de séparation, dans un contexte de modernisation et de responsabilisation accrues de la gestion publique ?

Pour répondre à cette problématique, il convient d'abord de cerner les contours et la nature juridique de la fonction d'ordonnateur, catégorie indissociable de celle de comptable public (Sous-section I), la notion d'ordonnateur tend à s'émanciper du cadre restrictif dans lequel elle et sur la garantie de la séparation organique face au comptable public (sous-section II).

Sous-section I : Une catégorie indissociable de celle de comptable public

La motivation du principe de séparation des ordonnateurs et des comptables, comme sa valeur, restent aujourd'hui encore au cœur des préoccupations doctorales. Michel Bouvier note que, « tantôt portée aux nues comme le fleuron d'un contrôle efficace des finances publiques, tantôt vigoureusement critiquée comme la parfaite illustration de la lenteur et de la complication bureaucratique, la règle, depuis de nombreuses années, a fait l'objet de discussions d'ordre plutôt doctorales ou théoriques² ».

¹ Mohamed HAKKAT, « finances publiques et fragilité, De la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », Tome 1, première édition, éditions l'Harmattan, 2017, P.341.

² Michel Bouvier, Editorial, RFFP n°66, juin 1999, p.3.

La clé de voûte du système comptable public marocaine repose sur la séparation non seulement mais aussi organique des ordonnateurs et des comptables. Ceux-ci évoluent dans deux sphères distinctes. L'une plutôt politique, l'autre strictement administrative. Certains tempéraments à cette séparation organique sont prévus et organisés.¹ La logique du principe en détermine la portée qui fonde généralement la définition des ordonnateurs (Paragraphe I) s'appuyant à la fois sur leur spécialisation fonctionnelle (Paragraphe II).

Paragraphe I : la logique du principe de séparation

La justification de la séparation des ordonnateurs et des comptables révèle le sens d'un principe ancré dans l'histoire financière publique (I), à tel point que la valeur pourrait, selon une partie de la doctrine, être portée au plus haut sommet de la hiérarchie des normes (II) et dont la portée sert traditionnellement à définir l'ordonnateur (III).

I: Le sens et la justification de la séparation des ordonnateurs et des comptables

Le principe primordial de séparation des ordonnateurs et des comptables répond, à priori, à une conception centralisatrice de l'Etat que matérialise le principe de l'unité de caisse. Concernant le maniement des fonds dont il a la responsabilité, la fonction dévolue au comptable public répond à la méfiance plus ou moins légitime qui pèse sur ceux que la fonction place à l'origine de la dépense et de recette. Cela signifie que les justifications du principe de séparation des ordonnateurs et des comptables sont multiples. Cependant, ils peuvent être classés en deux types de raisons : les unes d'ordre matériel et les autres d'ordre juridique.

Les justifications d'ordre matériel, ayant une finalité d'organiser l'exécution matérielle du budget de l'Etat, la justification du principe de séparation repose sur la division des phases de l'exécution. Le comptable public constitue le « fil d'Ariane » de la qualité d'ordonnateur. Celle-ci se définit à l'inverse de celle du comptable public. Ce dernier, chargé entre autres du paiement et de l'encaissement des fonds publics, a

¹ LUC SAÏDJ, « Réflexions sur le principe de séparations des ordonnateurs et des comptables, RFFP, n°41,1993, p.66.

pour mission de mettre en œuvre l'exécution financière des décisions.¹ La spécifiés des fonctions du comptable par rapport à celles du comptable, en effet le comptable est un agent public régulièrement préposé aux comptes et/ou chargé de recouvrement, de la garde et du maniement des fonds et valeurs. Il exécute deux types d'opérations à savoir des opérations de paiement de la charge financière constatée et celle de la caisse. En favorisent le contrôle de la correcte utilisation des fonds, en séparent strictement l'initiateur et /ou bénéficiaire de la dépense- l'ordonnateur- qui n'a d'autres pouvoirs que de donner l'ordre de payer, de celui qui paye cette dépense- le comptable- qui reste le seul à manier des deniers.²

Les justifications d'ordre juridique, elle est assurée d'abord par le statut organique différent qui est le leur dans l'organisation des services financiers. L'élément clef de cette indépendance est celle des comptables publics nommés par le ministre chargé du budget ou avec son agrément, ne sont pas dans une situation de subordination vis-à-vis de l'ordonnateur.³

« A côté de cette division quantitative et qualitative du travail, il a un souci de contrôle et de prévention de la malhonnêteté ».⁴ Second ordre de justification, La contrainte juridique vise à assurer la régularité du paiement, la prévention des malversions et, enfin, un contrôle efficace sur l'origine de la dépense. Ainsi, c'est la nature des fonds manipulés qui justifie cette nécessité, visant à soustraire les ordonnateurs à une éventuelle tentation et, on concomitamment, à fonder le contrôle qu'ils supportent.⁵

II : la valeur du principe de séparation ordonnateur-comptable

Les ordonnateurs et les comptables : un couple vivant séparément, l'organisation financière publique repose sur un couple d'intervenants⁶.

¹ Stéphane Thébault, « L'ordonnateur en droit public financier », préface de Michel Bouvier, op cit, P.95.

² EL YADOUNI FADOUA, « la responsabilité des ordonnateurs dans la réforme budgétaire », Revue du contrôle de la comptabilité et de l'audit « Numéro 11 : décembre 2019/Volume 4 : numéro 3 », P.279.

³ Michel Bouvier, Marie Christine Esclassan, Jean Pierre Lassale, « finances publiques », 18ème édition LGDJ, Paris, 2019-2020, P.465.

⁴ Robert Charlier, Cours s'institutions financières, les cours de droit, paris, 1957-1958, P.375.

⁵ Stéphane Thébault, « L'ordonnateur en droit public financier », préface de Michel Bouvier, op cit, P.95

⁶ Martin COLLET, « finances publiques », 8^e édition, LGDJ Lextenso, 2023-2024, P.45.

Comme le rappelle le décret français du 7 novembre 2012, l'article 8 dispose que «les opérations relative à l'exécution du budget relèvent exclusivement des ordonnateurs et des comptables publics». Or, la première caractéristique de ce couple est qu'il vit séparément.

Le principe de séparation procède aujourd'hui du règlement général sur la comptabilité publique. Toutefois, comme la responsabilité du comptable public, la qualité d'ordonnateur est parfois dévolue et organisée au niveau législatif. D'ailleurs, comme la responsabilité du comptable public, la qualité d'ordonnateur est parfois attribuée et organisée au niveau législatif. De plus, la fonction du comptable public a récemment été consacrée par le législateur organique¹.

La séparation des fonctions est consacrée par les textes organiques relatifs aux finances publiques (au Maroc, la Constitution de 2011 art 1, 36, l'article 75 rattache la gestion budgétaire aux principe de transparence, de reddition des comptes et de bonne gouvernance, la loi organique n° 130.13 relative à la loi de finance, l'ordonnateur et le comptable sont chargés, ensemble mais chacun dans son rôle, de l'exécution du budget de l'établissement, sur le plan juridique, ce principe trouve ses fondements dans le décret français n°62-1587 du 29 décembre 1962 portant règlement général de la comptabilité publique, art 9 qui prévoit qu' «il est interdit à une même personne de cumuler les fonctions d'ordonnateur et celles de comptable».²

Egalement, les sources historiques et juridiques de ce principe et de ses acteurs conduisent, par analogie avec d'A Chandernagor, à considérer la séparation des ordonnateurs et des comptables comme « une base séculaire de notre administration »,³ également, une partie de la doctrine est disposée à lui donner une valeur constitutionnelle. « Il n'y a pas dans les textes de valeur constitutionnelle de disposition relative au principe de la séparation des ordonnateurs et des comptables. Toutefois, compte tenu de l'importance de ce principe et de sa continuité dans notre système financier, on peut se

¹Stéphane Thébault, « L'ordonnateur en droit public financier », préface de Michel Bouvier, op cit, P.96.

² Décret n°62-1587 du 29 décembre 1962, Règlement général sur la comptabilité publique

³ André Chandernagor, « A propos du 25^e anniversaire du décret du 29 décembre 1962 portant règlement général sur la comptabilité publique », Revue Du Trésor, n°11 novembre 1987, P.700.

poser la question de savoir si le conseil constitutionnel ne pourrait pas être amené à lui reconnaître valeur constitutionnelle en le considérant comme un principe fondamental reconnu par les lois de la République. En effet ce principe a été formulé et réaffirmé sous la 1^e et la III^e République. Ainsi, malgré l'existence de textes relativement imprécis et en dépit de l'absence, jusqu'à présent, de jurisprudence, on peut raisonnablement soutenir que les deux principes fondamentaux du régime français de la comptabilité publique ont valeur constitutionnelle »¹.

III : la portée du principe de séparation des autorités financière : la définition de l'ordonnateur

Les ordonnateurs sont essentiellement des administrateurs actifs. Ils sont préposés à la direction des différents services et organismes publics et leurs attributions financières ne sont que le complément de leurs attributions administratives². Le décret royal du 21/04/1967 portant règlement de la comptabilité publique détermine la qualité de l'ordonnateur en précisant dans son article 3 «Est ordonnateur de recettes et de dépenses, toute personne ayant qualité au nom d'un organisme public pour engager, constaté, liquider soit le recouvrement d'une créance, soit le paiement d'une dette ».³ Les textes se contentent de définir les ordonnateurs à travers les fonctions qu'ils exercent: il s'agit des personnes qui « prescrivent l'exécution des recettes et des dépenses »⁴.

L'ordonnateur est celui qui dispose de l'autorité administrative de donner l'ordre du recouvrement des recettes de l'Etat ou le paiement de ses dépenses. Il est ainsi tenu, au niveau des recettes, de fixer le montant exacte des créances des organismes publics et en ordonnant leur recouvrement.

¹ Loïc PHILIP, « les problèmes constitutionnels posés par la réforme », in la comptabilité publique, continuité et modernité, CHEFF, 1995, P.124.

² Harakat Mohamed, « Finances publiques et réforme de l'Etat : le cas du Maroc », édition L'Harmattan, Paris, 2020, P. 319.

³ Article 3. Décret royal n° 330-66 du 21/04/1967 (10 moharrem 1387) portant règlement général de comptabilité publique. (B.O. n° 2843 du 26/04/1967, p. 452).

⁴ Martin COLLET, « finances publiques », 8^e édition, Edition LGDJ Lextenso, 2023-2024, P.45.

Concernant les dépenses, il doit créer ou constater montant exactes des dettes qui sont dus aux organismes publics, et ordonner leur paiement.¹

Les ordonnateurs n'appartiennent pas à un corps particulier ou spécialisé en matière financière, et leur pouvoir de décision dans ce domaine découle directement de leur statut d'élu, l'administrateur, de ministres ou de fonctionnaires d'autorité². En clair, les ordonnateurs, à la différence des comptables, ne constituent pas un corps particulier d'agents publics et n'occupent pas, en tant que tels, un emploi dans la fonction publique. Ils sont aussi bien des responsables politiques (élus et ministres) que des agents publics qui se trouvent, du fait des fonctions qu'ils exercent, dans la situation de prendre des décisions ayant une incidence financière³.

La notion d'ordonnateur, comme le soulignait le Professeur Saïdj luc, ne correspond qu'à « une qualité conférée à certaines autorités administratives en complément de leurs fonctions »⁴.

J Magnet précise que « les ordonnateurs sont essentiellement des administrateurs (...) Leurs attributions financières ne sont que le complément de leurs attributions administratives ».⁵ Il n'empêche, comme le souligne le professeur G Orsoni, que la qualité d'ordonnateur se définit traditionnellement par ses compétences, c'est-à-dire par ses attributions fonctionnelles : « qu'il s'agisse des textes applicables ou de la doctrine, les définitions données de l'ordonnateur d'attachent essentiellement à ses fonctions ».⁶

Paragraphe II : Séparation et spécialisation fonctionnelles des ordonnateurs et des comptables

¹ BENABDELHADI Abdelahy & ELMOUISSIA Imane, « la réforme du cadre comptable public au Maroc : Enjeux, implémentation et limites », Revue du contrôle, de la comptabilité et de l'audit « volume 4 : numéro 2 », P.1048.

² Lamscombe et Vandendriessche, « les finances publiques », 9 édition, DALLOZ, P.2017.

³ Lamscombe et Vandendriessche, plaidoyer pour assurer le succès d'une réforme. La loi organique et la nécessaire refonte de la responsabilité des ordonnateurs et des comptables, RFDA, 2004, p.405.

⁴ Saïdj Luc, « Ordonnateurs, in Orsoni, Dictionnaire encyclopédique de finances publiques », op cit, p.640.

⁵ Jacques Magnet, « Élément de comptabilité publique », éditions LGDJ, Système, 5^e édition, 2001, p.28.

⁶ G Orsoni, Science et législation financières, Budget publics et lois de finances », Economica, 2005, p.375.

L'identification des ordonnateurs et des comptables publics se manifeste tout d'abord sur le plan fonctionnel. Le règlement général sur la comptabilité publique confie à l'ordonnateur une compétence propre, une spécialisation fonctionnelle, d'agissant de l'exécution des dépenses (I) comme des recettes (II). Néanmoins, on ne peut considérer cette spécialisation comme absolue, au point l'on distingue en pratique des procédures simplifiés pour certaines catégories d'opérations (III).

I : les compétences des ordonnateurs en matière de dépense

Le processus d'exécution des dépenses publiques comporte quatre (4) phases successives dont les trois premières phases relèvent de l'ordre administratif et la dernière phase relève de l'ordre comptable.

Les phases administratives : ces phases relèvent de la responsabilité exclusive de l'ordonnateur.

L'engagement : c'est un fait matériel qui nécessite¹ ; l'existence d'une autorité compétente et une décision administrative génératrice de dettes ; une forme d'engagement (avis préalable) ; un délai d'engagement.

Aux termes de l'article 33 du décret royal du 21/04/1967, l'engagement est « l'acte par lequel l'organisme public créer ou constate une obligation de nature à entraîner une charge ». Exemple : Nomination d'un fonctionnaire, contrat de marché. A ce titre, l'ordonnateur doit respecter dans cet engagement les règles de la comptabilité publique (autorisation, contrôle, règlement...).² En effet, l'engagement constitue le premier acte de la procédure relative aux dépenses publiques. L'engagement n'est pas l'acte qui rend l'Etat débiteur. Il amènera seulement la personne publique en situation de débiteur lors de la réalisation des obligations mises à la charge de son créancier. Celle-ci sera constatée par l'ordonnateur, à l'occasion de la phase de liquidation, lors de la constatation du service fait.³

¹J Magnet, « Élément de comptabilité publique », édition LGDJ, 1981, Paris, p.76.

²Mohamed Harakat, « finances publiques et réforme de l'Etat : le cas du Maroc », édition l'Harmattan, Paris, 2020, P.316.

³Stéphane Thébaud, « L'ordonnateur en droit public financier », préface Michel Bouvier, édition LGDJ, 2007, P.97.

Liquidation de la dépense est l'acte juridique qui a pour objet de vérifier des dettes publiques et à en arrêter le montant. Les opérations matérielles de constatation et de liquidation peuvent être faites par des agents publics qui ne sont pas des ordonnateurs. Selon le décret de la comptabilité publique, « la liquidation des dépenses publiques est faites par le chef du service compétent et sous sa responsabilité ».¹

Elle a pour objet de vérifier la réalité de la dette et d'arrêter le montant de la dépense, au vu des titres établis les droits acquis des créanciers. L'objet de la liquidation. Contrairement à l'engagement, est l'ordre purement financier permettant d'évaluer le montant final des dépenses occasionnées par la décision de l'ordonnateur. Elle est soumise à série de conditions (compétence de l'autorité chargée de la liquidation, forme de liquidation, délai de liquidation).²

L'ordonnancement : est le terme de l'article 32 du décret du 7 novembre 2012 « l'ordre donné par l'ordonnateur au comptable de payer une dépense ». ³ Est un acte administratif donnant, conformément aux résultats de la liquidation, l'ordre de payer les dettes des organismes publics.⁴ Cet acte incombe à l'ordonnateur. Il nécessite l'accomplissement de certaines conditions formelles (compétence d'ordonnancer, forme de l'ordonnance, délai d'ordonnancement).⁵ En distingue les ordonnateurs directs de paiement et les ordonnances de délégations de crédits. Les premières sont délivrées directement au nom d'un créancier par le ministre, ordonnateur principal. A l'inverse, les ordonnances de délégation ne constituent pas un ordre de payer à un créancier déterminé⁶.

II : les compétences de l'ordonnateur en matière de recette

¹ Abdelaziz Boualem, « le Management public au Maroc : de la Réglementation à la performance », première édition, impression sijelmassa Meknés, 2023, p.36.

² Mohamed Harakat, « finances publiques et réforme de l'Etat : le cas du Maroc », op cit, P.316.

³ Michel Bouvier, Marie Christine Esclassan, Jean Pierre Lassale, « finances publiques », op cit, P.476.

⁴ Abdelaziz Boualem, « le Management public au Maroc : de la Réglementation à la performance », op cit, P.36.

⁵ Mohamed Harakat, « finances publiques et réforme de l'Etat : le cas du Maroc », op cit, P.316.

⁶ Stéphane Thébault, « l'ordonnateur en droit financier », op cit, P.101.

La procédure générale d'exécution des recettes publiques comporte trois opérations successives : émissions des titres de recettes (autorités compétentes et formes de l'établissement pour les recettes) ; mise en recouvrement (autorités compétentes, formes d'émission, forces exécutoires, réductions et annulation des ordres de recettes) ; recouvrement : il se manifeste par la prise en charges des titres, contrôle des recettes, voies de recouvrement, privilèges et hypothèques, compensation, modes de règlement, trop- perçus). La procédure générale d'exécution des recettes publiques comporte deux opérations successives ¹:

- Emission des titres de recettes : la mission des ordonnateurs est constatée et de liquider les recettes.

- la constatation des droits et la liquidation. La constatation est l'opération préalable et fondamentale par laquelle la créance est arrêtée sans son principe ; il en est ainsi de l'opération de constatation ou d'« assiette » de l'impôt qui consiste à déterminer matériellement et juridiquement la base imposable. La liquidation est la suite logique de l'opération de constatation ; elle consiste à déterminer la créance dans son mandat. Ainsi en matière fiscale, la liquidation s'étend du calcul de la cotisation d'impôt correspondant à la base imposable², elle consiste à s'assurer de la réalité des faits générateurs de créances publiques.

- la liquidation des droits : Elle consiste à arrêter le montant des créances publiques par rapport aux barèmes édictés par la loi fiscale³. La liquidation intervient au stade de la constatation de la créance. Comme pour la dépense, il s'agit de déterminer le montant à recouvrer et d'adjoindre au titre de perception les éléments qui ouvrent le droit à recouvrement⁴.

III : les procédures simplifiées

¹ Mohamed Harakat , « finances publiques et fragilité , de la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », tome 1, première édition, l'Harmattan, 2018, P.340-341.

² Michel Bouvier, Marie Christine Esclassan, Jean Pierre Lassale, « finances publiques », op cit, P.473.

³ Mohamed Harakat , « finances publiques et fragilité, de la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », tome 1, première édition, l'Harmattan, 2018, P.340-341.

⁴ Stéphane Thébault, « l'ordonnateur en droit financier », op cit, P.102.

Les procédures simplifiées font échapper une partie des opérations de dépense et de recette aux ordonnateurs. Simple aménagement à la règle de séparation, elles ne remettent pas en cause le principe mais déplacent la frontière entre ces deux autorités. Si, en matière de dépense, le texte relatif à la comptabilité publique constitue un cadre d'exécution quasi unique, chaque recette reste soumise, en raison de son caractère souvent législatif, à l'édiction règles spécifiques, c'est en matière de recette que la distinction tripartite de l'intervention de l'ordonnateur est le plus atténuée. Selon la nature des recettes, le rôle de l'ordonnateur prend plus ou moins d'importance.¹

S'agissant des recettes fiscales, il faut distinguer les recettes issues de la fiscalité directe pour laquelle « le principe de séparation des ordonnateurs et des comptables s'applique pleinement »,² de celles issues de la fiscalité indirecte, qui ne sont pas perçues par voie de rôle mais dont la perception s'effectue au comptant sans qu'il y ait émission d'un titre de perception.³

S'agissant des recettes non fiscales, il est traditionnellement admis que la régie de recettes s'inscrit comme aménagement à la séparation des ordonnateurs et des comptables⁴.

La procédure d'exécution des recettes publiques est parfois jugée lourde. Certaines recettes ne nécessitent pas de procédure de constatation, de liquidation ni d'ordre de recettes. Elles sont perçues directement par le comptable, sans que l'ordonnateur ait eu besoin d'intervenir. C'est le cas des opérations réalisés au comptant comme lorsqu'un contribuable s'acquitte auprès de l'administration fiscale de certains impôts qui ne nécessitent pas le rôle d'imposition ou droits d'enregistrement. Ces prélèvements obligatoires sont acquittés en même temps que la déclaration produite par le contribuable, sans aucune déclaration préalable ou envoi

¹ Stéphane Thébault, « l'ordonnateur en droit financier », op cit, P.102.

² G ORSONI, « Science et législation financière », Economica, p .392.

³ Stéphane Thébault, « l'ordonnateur en droit financier », op cit, P.102.

⁴ Stéphane Thébault, « l'ordonnateur en droit financier », op cit, p.103.

d'avis d'imposition. C'est le cas par exemple des droits d'enregistrement lors d'un ventre d'immeuble.¹

Une autre dérogation passe par l'existence de régies de recettes. Une même personne assure, pour le compte et sous le contrôle du comptable, l'ensemble des opérations d'exécution des recettes publiques. Cet argent public joue alors le rôle de l'ordonnateur et du comptable public. Il devra en rendre compte apurés du comptable. Cette procédure s'explique par la volonté de l'administration de ne pas alourdir le processus du recouvrement de recettes publiques qui n'ont pas un montant conséquent ou qui se réalisent occasionnellement.²

Sous-section II : une séparation organique garantissant l'indépendance des deux acteurs.

L'organisation de cette séparation repose en réalité sur une construction qui a pour fondation d'indépendance des autorités. La garantie de l'autonomie des fonctions semble, pourtant, essentiellement réservée aux agents agissant dans le cadre d'un mandat de comptable public. Ceux-ci constituent un corps spécifique de fonctionnaires, placés normalement sous la seule autorité du Ministre des Finances. L'indépendance de ces autorités repose tout d'abord sur la position statutaire du comptable public. Tant par des conditions de sa nomination que par le régime de responsabilité exceptionnelle dont il relève, le comptable public diffère de l'ordonnateur (I). L'indépendance des autorités d'ordre et d'exécution est garantie par l'impossibilité garantie par l'impossibilité de cumuler certains mandats avec la fonction de comptable public (II). Afin de garantir cette incompatibilité, le Code électoral organise l'inéligibilité des comptables publics et, par là même, l'impossibilité temporaire pour ces agents d'endosser la qualité d'ordonnateur principal suite à l'exercice de leur fonction (III).

Paragraphe I : la séparation organique repose sur le statut du comptable public

¹ Abdelaziz Boualem, « le Management public au Maroc : de la Réglementation à la performance », op cit, P.38.

² Abdelaziz Boualem, « le Management public au Maroc : de la Réglementation à la performance » op cit, P. 39.

L'indépendance des autorités financières est basée, traditionnellement, sur celle du comptable public. Selon le professeur R Hertzog, cette indépendance, «synonyme de souveraineté», réside en l'«absence de subordination».¹ L'autonomie de l'ordonnateur vis-à-vis du comptable public est réputée exister dès l'origine, telle la consécration de son indépendance politique et fonctionnelle dont elle découlait logiquement. En réalité, on comprend que l'indépendance de l'ordonnateur vis à vis de l'exécution matérielle des opérations financières qu'il ordonne n'a de limite que dans l'indépendance du comptable public auquel il se réfère. Pour cela, le comptable relève, au sein de la fonction publique, d'un statut particulier. A l'inverse de l'ordonnateur, il fait partie d'un corps spécifique d'agents publics (I), dont le statut lui fait endosser une responsabilité particulière qui, selon nous, doit être envisagée non seulement comme une garantie de sa probité, mais également comme celle de son indépendance (II), l'interdiction du cumul de fonction : les incompatibilités (III).

1 : les comptables publics, des agents au statut particulier

Le comptable public est, comme l'ordonnateur son « conjoint », une autorité d'exécution universelle. Elle se trouve quasiment au de toutes les administrations publiques. Mais, plus que la qualité d'ordonnateur qui se rattache à l'exécution d'un mandat particulier, celle de comptable public est intrinsèque à sa fonction². Il s'agit d'une catégorie particulière d'agents publics qui sont responsables du mouvement des deniers publics, du contrôle de la régularité des opérations financière et de la tenue de la comptabilité des administrations publiques³.

Ces agents sont soumis à un statut spécifique destiné à assurer leur indépendance et à déterminer l'étendue de leur responsabilité pécuniaire⁴. Leurs (...) la charge exclusive de manier les fonds et de tenir les comptes (recouvrement des recettes et paiement des dépense) des personnes

¹ R HERTZOG, « l'autonomie en droit, trop de sens, trop peu de signification? », in Mélanges AMSELEK Paul, Bruylant, Bruxelles, 2005, p.459.

² Stéphane Thébault, « L'ordonnateur en droit public financier », op cit, P.104.

³ Eric Oliva, « Finances Publiques », Edition DALLOZ, 3^e édition 2015, P .311.

⁴ Eric Oliva, « Finances Publiques », op cit, P .311.

soumises aux règles de la comptabilité publique. C'est pourquoi on dit que le comptable exerce les **fonctions de caissier et de payeur**, c'est-à-dire qu'il est chargé de la tenue des comptes mais aussi du maniement de l'argent public, ce dont il a le monopole¹.

Relevant directement de l'autorité de l'ordonnateur pour exécuter les ordres de recette et de paiement et pour tenir la comptabilité, le comptable public n'en est pas pour autant l'obligé. En effet, il ne dépend de l'autorité de l'ordonnateur ni pour sa nomination, ni pour l'exercice de sa fonction. L'autorité hiérarchique du comptable reste le comptable supérieur dont il est le subordonné et, dans tous les cas, le Ministre des Finances dont il dépend. De même qu'il est indépendant de l'ordonnateur, son devoir d'obéissance vis-à-vis du comptable supérieur et de son ministre de tutelle est également limité, s'il tient sa qualité de son habilitation par le ministre des Finances auquel il répond, le comptable public tire ses pouvoirs « directement de la loi et non d'une délégation de l'autorité administrative (...) »². Cela le délie, en partie, du devoir d'obéissance hiérarchique traditionnel de la fonction publique³.

2 : La responsabilité des comptables publics, garantie d'indépendance vis-à-vis des ordonnateurs

Le comptable public relève, statutairement, d'un régime de responsabilité exorbitant du droit commun. Outre les responsabilités traditionnelles qu'il encourt entant qu'agent public, il endosse une responsabilité particulière comme comptable public. Celle-ci l'atteint personnellement et pécuniairement en cas de faute dans l'exécution des opérations financières et comptables dont il a la charge. Ce régime responsabilisant, au départ conçu comme une protection de la personne publique, peut aujourd'hui être considéré comme une garantie de l'autonomie des comptables publics vis-

¹ Franck waserman, « les finances publiques aux concours », 2^e édition, la documentation française, 2025, P.120.

² Luc SAIDJ, « la séparation des ordonnateurs et des comptables », in L PHILIP, Dictionnaire des finances publiques, p.1420.

³ Stéphane Thébaud, « L'ordonnateur en droit public financier », op cit, P.104.

à-vis des ordonnateurs. Par cette responsabilité spécifique, il est garanti de toute immixtion du comptable public dans ses prérogatives financières¹.

L'indépendance du comptable public repose essentiellement sur son régime de responsabilité spécifique. Il est soumis à une responsabilité personnelle et pécuniaire particulièrement strictes : il répond de toutes les opérations qu'il exécute et doit justifier, à tout moment, des recettes encaissées et des paiements effectués. En cas de déficit ou d'irrégularité, il peut être condamné à couvrir sur ses propres deniers les sommes manquantes (France : art L. 131-1cjf ; Maroc : art 60 LOF 130.13). Cette responsabilité est dite « automatique » car elle s'applique indépendamment de toute faute intentionnelle. Selon André Chandernagor, « la menace du débet arme le comptable contre toute injection illégale ou pression de l'ordonnateur », montrant ainsi que la rigueur du régime a pour fonction première de garantir l'autonomie et la probité de la gestion financière.

Cette responsabilité n'est pas une simple sanction; elle constitue également un instrument de contrôle préventif. Le comptable dispose du pouvoir de refuser d'exécuter un ordre de paiement irrégulier ou non conforme aux règles de la dépense publique (absence de pièces justificatives, dépassement de crédits, violations de la réglementation). Ce pouvoir de contrôle, combiné à son rattachement administratif au ministère chargé des finances_ et non à l'autorité ordonnatrice_, renforce sa protection institutionnelle contre les pressions locales ou politiques. En fin sa responsabilité est placée sous le contrôle des juridictions financières indépendantes (cour des comptes en France et au Maroc), assurant un encadrement juridictionnel objectif. Comme l'a montré la doctrine récente, ce dispositif contribue à la sincérité des comptes publics et à la crédibilité de la gestion financière de l'Etat.

¹ Stéphane Thébaud, « L'ordonnateur en droit public financier », op cit, P.105.

3 : l'interdiction du cumul de fonction : les incompatibilités

Le statut de comptable public emporte deux types d'incompatibilités. La première est directement relative aux fonctions qui confèrent la qualité d'ordonnateur. Elle est opposable non seulement au comptable public mais également à une partie de sa famille. La seconde est relative à l'ensemble des activités auxquels auxquelles il pourrait prendre part et qui sont, indirectement, liées aux fonctions financières.¹

Sur le plan juridique, l'interdiction du cumul est clairement posée dans le droit positif. En France, elle est consacrée par l'article 20 du décret n° 62 – 1587 du 29 décembre 1962 portant Règlement général sur la comptabilité publique, repris dans le Code des juridictions financières. Il y est expressément prévu qu'un même agent ne peut être à la fois ordonnateur et comptable d'un même organisme, afin d'éviter toute confusion entre décision et exécution. De même, le Code générale de la propriété des personnes publiques (art. L. 131-8) rappelle ce principe. Au Maroc, le décret royal du 21 avril 1967 relatif au Règlement général de la comptabilité publique, complété par la loi organique n° 130.13 relative à la loi de finances, consacre la même interdiction : les ordonnateurs et comptables publics relèvent d'autorités hiérarchiques distinctes et ne peuvent cumuler leurs fonctions. L'article 33 du décret dispose que : « les fonctions d'ordonnateur et de comptable sont incompatibles. Nul ne peut ordonner et effectuer pour un même organisme les recouvrements et les paiements ». Ce principe est réaffirmé dans la loi organique 130.13 relative à la loi de finances (LOLF), l'article 60 et suivant organise la responsabilité des comptables et leur rattachement hiérarchique au ministre chargé des finances, distinct de celui des ordonnateurs.

La finalité de ce régime d'incompatibilités est double : d'une part, prévenir les conflits d'intérêts et les détournements des fonds en interdisant qu'un agent ordonne et contrôle ses propres opérations ; d'autre part, renforcer le contrôle croisé et la responsabilité. En effet, le comptable public exerce un contrôle juridictionnel et technique sur les décisions de l'ordonnateur : il

¹ Stéphane Thébaud, « L'ordonnateur en droit public financier », op cit, p.105.

peut refuser d'exécuter un ordre de paiement irrégulier ou non conforme aux règles de finances publiques.

L'article 20 du décret du 29 décembre 1962 portant règlement général sur la comptabilité publique pose et organise le principe de l'incompatibilité des fonctions d'ordonnateur et de comptable.

Cette incompatibilité directe à l'égard de la qualité d'ordonnateur s'étend pour l'ensemble des comptables publics à leurs conjoints. L'alinéa second de l'article 20 dispose en ce sens : les conjoints des ordonnateurs ne peuvent être comptables des organismes publics auprès desquels lesdits ordonnateurs exercent leurs fonctions. De plus, les comptables appartenant à l'administration des finances ne peuvent exercer de fonction qui comporterait la surveillance médiate ou immédiate de leur propre gestion.¹

Paragraphe II: Un principe qui admet des aménagements

Le principe de séparation des ordonnateurs et des comptables n'est pas conçu sur la base d'un schéma rigide. En effet, leur collaboration, plus que nécessaire, s'avère être aujourd'hui une réalité effective que la réforme organique du 2 juin 2015 ne manque pas de confirmer et de renforcer. Comme pour tout principe juridique, des aménagements peuvent être organisés. Les procédures simplifiées d'exécution des recettes et des dépenses que l'on a évoqué participent à cette souplesse. Organisées dans le cadre de règles spécifiques pour certaines opérations redondantes ou particulières, elles ne portent pas véritablement atteinte à ce principe.

Les régies financières permettent aux services des ordonnateurs de disposer et de manier des fonds publics sans avoir la qualité de comptable public. Elle constitue une dérogation à la compétence exclusive du comptable excluant l'ordonnateur (I). La procédure de réquisition s'inscrit pleinement dans le cadre de ces inflexions puisqu'elle permet à l'ordonnateur d'exiger du comptable le règlement d'une dépense à laquelle il s'oppose. Il

¹ L'article 20 du décret n° 62-1587 du 29 décembre 1962 portant Règlement général sur la comptabilité publique (RGCP)

doit être considéré comme « un élément essentiel de l'équilibre des pouvoirs entre ces deux autorités », il faut faire une distinction entre les régisseurs des dépenses et les régisseurs des recettes par l'ordonnateur (II). Ces deux procédures dérogatoires doivent être appréhendées comme de nécessaires infléchissements. Seuls les fonds secrets constituent, une véritable exception (III).

1 : la régie : une excroissance de la compétence de comptable public, exclusive de l'ordonnateur

La régie financière est traditionnellement considérée comme l'une des exceptions réglementaires à la séparation des ordonnateurs et des comptables. Au Maroc, la création et le fonctionnement des régies de recettes et d'avances sont principalement encadrés par le Règlement général de la comptabilité publique (RGCP), dont le texte de base est : le décret royal n°330-66 du 21 avril 1967 portant règlement de la comptabilité publique qui fixe : les dispositions relatives aux régies, notamment les articles consacrés aux régies de recettes et aux régies d'avance, définissant leur cadre juridique, leurs conditions de création, de gestion et de contrôle.

Les régisseurs ils sont chargés de l'exécution de certaines dépenses et recettes des organismes publics qui ne peuvent être soumises aux formalités d'engagement, de liquidation et d'ordonnancement et de paiement (dépense de faible importance) ou pour faciliter l'encaissement public dont les opérations sont incluses dans les écritures de leurs comptables assignataires¹.

En réalité, la régie financière est une institution permanente du service. Elle est créée par un arrêté conjoint du ministre intéressé et du ministre des Finances. L'instruction générale du ministre de finance a défini clairement les conditions de créations, le fonctionnement (blocage de crédits nécessaires au paiement par régie, demande d'autorisation de paiement, approvisionnement de la caisse, plafond de l'encaisse, reçus livres, quittances, justifications, etc.) et le contrôle de la régie des dépenses), ²

¹ Mohamed HAKKAT, « finances publiques et fragilité, De la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », op cit, P.346.

² Mohamed HAKKAT, « finances publiques et fragilité, de la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », op cit, P.347.

permet à un organisme public doté d'un comptable public de disposer, temporairement, de la capacité de percevoir des recettes et/ou de payer des dépenses. Il s'agit donc de la possibilité de manier des fonds publics, sans pour autant disposer de la qualité de comptable public. Elle permet d'une part d'éviter de multiplier à l'excès le réseau des comptables publics, et d'autre part, de faciliter le décaissement ou l'encaissement rapide de sommes ne dépassant pas un certain montant, s'agissant d'opérations récurrentes ou exceptionnelle.¹

Au Maroc, la désignation du régisseur par l'ordonnateur financier de l'Etat est encadrée par des textes spécifiques relatifs à la gestion budgétaire et comptable public. L'ordonnateur est la personne ayant la qualité légale pour engager, liquider et ordonnancer les dépenses de l'Etat. Il a la responsabilité de nommer les régisseurs qui seront chargés d'opérations d'encaissements d'encaissement ou de paiements.

La qualité d'ordonnateur empêche, même dans le cadre de la régie, de participer directement, en lieu et place du comptable public, au maniement des fonds. Cette limite impérative, conférée par la qualité d'ordonnateur, appelle deux remarques. D'une part, le principe de séparation des ordonnateurs et des comptables prend toute sa signification au regard de la procédure des régies qui, traditionnellement, est envisagée comme une exception. D'autre part, la régie d'avances ou de recettes doit être considérée, comme le souligne M. Paul, comme « une excroissance des services normaux du comptable ». Ainsi, « la règle de la séparation des ordonnateurs et des comptables peut être aménagée sans pour autant que soit remis en cause en cause le principe même de séparation ; l'exception est formelle, elle n'atteint pas le fond ».²

¹ Stéphane Thébault, « L'ordonnateur en droit public financier », op cit, P.107.

² Michel Paul, « les finances de l'Etat », Economica, 1981, p.574.

2 : distinction entre les régisseurs des dépenses et les régisseurs des recettes par l'ordonnateur

La distinction entre les régisseurs de dépenses et les régisseurs de recettes :

Les régisseurs de dépense est l'une des procédures traditionnelles de la dépense publique. Elle permet au moyen de fonds mis à la disposition des régisseurs, le règlement de dépenses qui en raison de leur nature, de leur faible importance, de leur caractère imprévisible ne peuvent être soumises aux formalités d'engagement, de liquidation, d'ordonnancement et de paiement. En fait, la régie offre la possibilité de faire simplement et rapidement des dépenses qu'imposent les nécessités de service, et dont l'urgence est incontestable. Toutefois l'instruction générale du ministère des Finances du 26 mars 1969 a fixé les cas où le paiement des dépenses par voie de régie est admis. Il s'agit des :

- dépenses du personnel : Elles concernent les salaires ou indemnités horaires payés à l'exécution des travaux non permanents (indemnités de déplacements, frais de mission à l'étrangers, etc.)
- Dépenses du matériel : il s'agit des frais de faible importance, dont l'acquisition ne peut être faite que sur place.
- Avances autorisées par les autorisations réglementaires.¹

Les régisseurs de recettes pour le compte de l'Etat ne peuvent être perçus que conformément aux dispositions du DR du 21 avril 1967.

Pour faciliter les opérations d'encaissement de certains produits, il, peut être institué des régies de recettes. A ce titre, tout encaissement, quels qu'en soient le montant, la nature et la forme, donne lieu à la délivrance d'une quittance extraire d'un journal à souche ou quittancier. Le montant total des recettes encaissées par voie de régies doit être versé dans les caisses du Trésor. La régie de recettes est créée par un arrêté conjoint du ministre concerné et du ministre des Finances. L'instruction générale du ministère des Finances du 26/03/1969 a définit les modalités de fonctionnement et de

¹ Mohamed Harakat, « finances publiques et fragilité, de la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », op cit, P.347.

contrôle des régies de recettes (perception des recettes, approvisionnement en quittanciers, tenue des quittanciers, versement au trésor, comptabilité, contrôle et responsabilité des régisseurs, etc.).¹

3 : l'ordonnateur à l'origine de la mise en cause de la responsabilité du régisseur

Diverses obligations pèsent sur la régie sur le régisseur, en tant que personne qualifiée pour l'exécution de dépenses et des recettes publiques, il est obligé de remplir certaines conditions de forme. Agissant au lieu et place du comptable public. Il endosse une responsabilité similaire. En tant qu'autorité budgétaire, l'ordonnateur joue un rôle au sein de la mise en jeu de cette responsabilité quasi assimilation à celle du comptable public, notamment dans le cadre de la gestion des fonds publics. Le régisseur de recettes est responsable des détournements, malversations, déficits et débits commis ou constatés dans sa caisse, et il peut être déclaré débiteur par décisions des autorités compétentes, de manière similaire au comptable public².

Le régisseur exerce des fonctions de gestions financière et d'encaissement confiées par l'ordonnateur, sous le contrôle du comptable assignataire. En cas de faute ou irrégularité, le comptable assignataire peut engager des mesures contre le régisseur, et la responsabilité du comptable public elle-même peut être mise en cause s'il ne remplit pas ses devoirs de contrôle. La loi n° 61-99 relative à la responsabilité des ordonnateurs, contrôleurs et comptables publics régit ces responsabilités, permettant au régisseur de recettes et à ses suppléants d'obtenir une décharge de responsabilité dans certaines conditions³.

En effet, les régisseurs agissent, sous le contrôle du comptable public dont ils sont considérés comme les mandataires, et sous l'autorité hiérarchique du responsable du service dont ils sont agents. A ce titre, ils sont soumis à

¹ Mohamed Harakat, « finances publiques et fragilité, de la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », op cit, P .347.

² Courdescomptes.ma <https://www.courdescomptes.ma> consulte le 25/08/2025

³ Décret royal n° 330-66 du 21/04/1967 (10 moharrem 1387) portant règlement général de comptabilité publique. (B.O n °284 du 26/04/1967, p.452.)

la responsabilité administrative et disciplinaire dont ils relèvent statutairement. En outre, leur responsabilité pénale peut être engagée en cas d'infraction dans le cadre du fonctionnement de la régie dont ils ont la charge, et dans la nécessité d'assurer un contrôle rigoureux des fonds et opérations, sous réserve des spécificités de leurs rôles respectifs selon la réglementation marocaine. En fin, le régisseur peut, s'il outrepassa ses fonctions, être possible de la procédure de gestion de fait. Mais la qualité de régisseur emporte, à l'encontre de celui-ci, l'endossement d'une responsabilité spécifique.¹

Conclusion :

La figure de l'ordonnateur, au cœur du droit budgétaire et comptable, illustre la complexité des mécanismes de gestion financière publique. Conçues historiquement comme une autorité de décision distincte du comptable public, elle repose sur un équilibre délicat entre autonomie et contrôle. Le principe de séparation des ordonnateurs et des comptables, érigé en garantie de régularité et de transparence, a permis d'instaurer un système robuste de prévention des risques de malversations et de dérives dans l'utilisation des deniers publics.

Toutefois, l'évolution des finances publiques, marquée par les réformes organiques récentes en France (LOLF) comme au Maroc (LOLF 130.13), montre que ce cadre traditionnel doit être adapté aux nouvelles exigences de performance, de reddition des comptes et de gestion orientée vers les résultats. La montée en puissance de la responsabilité des gestionnaires publics, et la diversification des statuts d'ordonnateurs, accentuent la tension entre rigidité normative et souplesse managériale.

Recommandations : clarifier et moderniser le cadre juridique des ordonnateurs en précisant dans les textes organiques et réglementaires la typologie et les responsabilités respectives des ordonnateurs principaux, secondaire ou délégués, afin de réduire les chevauchements de compétence et d'accroître la lisibilité publique ; instaurer des mécanismes de contrôle et

¹ Stéphane Thébaud, « L'ordonnateur en droit public financier », op cit, P.110.

de reddition des comptes plus souple et interactifs ; encadrer et évaluer les dérogations au principe de séparation (notamment dans les régies) ; renforcer la coordination avec les juridictions financières (cours des comptes, chambres régionales).

Références

Abréviation :

La LOLF : la loi organique relatif à la loi de finances

Les lois et règlement

Décret royal n° 330-66 du 21/04/1967 (10 moharrem 1387) portant règlement général de comptabilité publique. (B.O. n° 2843 du 26/04/1967)

Décret n°62-1587 du 29 décembre 1962, Règlement général sur la comptabilité publique

Ouvrages :

Stéphane Thébault, « L'ordonnateur en droit public financier », préface de Michel Bouvier, éditions LGDJ, Paris, 2007

Michel Lascombe Xavier Vandendriessche, « les finances publiques », 9e édition, édition DALLOZ

Robert CHARLIER, Cours s'institutions financières, les cours de droit, paris, 1957-1958

Michel Bouvier, Marie Christine Esclassan, Jean Pierre Lassale, « finances publiques », 18ème édition LGDJ, Paris, 2019-2020

J Magnet, « Elément de comptabilité publique », édition LGDJ, 1981, Paris

Abdelaziz Boualem, « le Management public au Maroc : de la Réglementation à la performance », première édition, impression sijelmassa Meknés, 2023

Mohamed Harakat, « finances publiques et fragilité, de la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », tome 1, première édition, l'Harmattan, 2018

Franck waserman, « les finances publiques aux concours », 2e édition, la documentation française, 2025

Eric Oliva, «Finances Publiques», Edition DALLOZ, 3e édition 2015

Mohamed HAKAKAT, « finances publiques et fragilité, De la réforme de l'Etat par le budget et l'évaluation des politiques publiques », Tome 1, première édition, éditions l'Harmattan, 2017

Michel Paul, « les finances de l'Etat », Economica, 1981

Martin COLLET, « finances publiques », 8e édition, LGDJ Lextenso, 2023-2024

REVUE :

Michel Bouvier, Editorial, RFFP n°66, juin 1999

LUC SAÏDJ, « Réflexions sur le principe de séparations des ordonnateurs et des comptables, RFFP, n°41,1993

EL YADOUNI FADOUA, « la responsabilité des ordonnateurs dans la réforme budgétaire », Revue du contrôle de la comptabilité et de l'audit « Numéro 11 : décembre 2019/Volume 4 : numéro 3 »

BENABDELHADI Abdelahy & ELMOUISSIA Imane, « la réforme du cadre comptable public au Maroc : Enjeux, implémentation et limites », Revue du contrôle, de la comptabilité et de l'audit « volume 4 : numéro 2 », P.1048

Les dimensions et les manifestations sociales dans les œuvres du lycée au Maroc

Aziz Agoulzi

Résumé

Les œuvres littéraires conçues pour les élèves du lycée au Maroc ont plusieurs points communs. La dimension sociale est fort présente dans ce sens. La vie des personnages est démontrée sous le prisme social en donnant aux élèves une occasion de reconnaître les spécificités de chaque époque historique. Sans doute, les objectifs pédagogiques cherchent à armer l'élève d'un arsenal d'idées et de notions susceptibles de reconnaître son identité et de garder des liens solides avec son patrimoine ancestral.

Mots clés

Dimensions sociales, œuvres littéraires, lycée, Maroc, famille, identité, patrimoine

Citation :

Agoulzi, Aziz. (2025, Août). Les dimensions et les manifestations sociales dans les œuvres du lycée au Maroc, N° 8, Tome 2, 2^{ème} Année, P 428-441.

Introduction

L'éducation de toute génération passe par l'enseignement des valeurs sociales. Personne ne peut nier l'importance de la vie sociale dans l'apprentissage et les représentations de l'apprenant. Les œuvres littéraires du lycée au Maroc sont porteuses d'une grande teneur sociale. L'apprenant y trouve des pistes de réflexion dans son réel. Egalement, elles lui permettent de garder les liens avec son identité nationale. Le choix de ces dimensions permet aux apprenants de mieux concevoir le passé glorieux de leurs ancêtres.

Les thématiques sociales constituent des bases fortes pour un enseignement solide et édifiant. Les responsables de l'enseignement au Maroc ont respecté les orientations et les recommandations de la Charte et la Vision stratégique. Ces deux documents officiels ont mis en exergue l'importance de l'identité nationale dans l'acte éducatif. Un apprenant bien instruit doit sans doute entretenir des rapports solides avec sa patrie et aussi respecter les valeurs universelles.

Certes, ces œuvres impactent la personnalité de l'élève et lui ouvre la voie vers des horizons plus vastes. Les œuvres conçues pour la période du lycée au Maroc peuvent donner aux élèves une occasion de s'interroger sur le devenir de sa société. Alors, comment s'opère la dimension sociale dans l'œuvre littéraire au lycée ?

Afin de répondre à cette question, nous allons mettre en évidence la présence des dimensions sociales et les thématiques portant sur la famille, le milieu social et les différents rouages de la vie quotidienne. L'objectif de cette étude est de sonder dans ces œuvres pour atteindre les dimensions sociales dans les œuvres du lycée.

La famille

Parmi les notions les plus fréquents dans les œuvres littéraires du lycée au Maroc on trouve la famille. Ce nid qui abrite des personnes attachées au même noyau. La cimentation des rapports entre les membres de la même famille est présente dans la famille marocaine. Les deux romans maghrébins ont donné à la famille une importance majeure. Qu'il s'agisse de Maalem

Abdeslam ou de Bouchaib, les deux hommes gardent le sens de la responsabilité. Ces deux personnages donnent à la famille tout respect. L'union familiale coûte tant pour eux, ce qui les pousse à faire des sacrifices colosses.

La Boîte à merveilles et *Il était une fois un vieux couple heureux* sont deux romans où la famille constitue un rempart très fort. La famille est le refuge de chaque personnage. Le marocain est très attaché aux liens familiaux dans ces deux œuvres. Également, la présence du père et de la mère dans *La Boîte à merveilles* reste primordiale dans la mesure où l'enfant ressent le malaise dans leur absence. D'ailleurs, le narrateur démontre les moments de rassemblement familial autour de la table, ainsi que les moments de festivité d'Achoura.

Dans *Le Chevalier double*, le héros Oluf¹ occupe une place de prédilection dans sa famille. Son père a reçu sa naissance avec une grande joie. La mère avait un pressentiment négatif car elle a reçu un regard maléfique de la part du musicien étrange. Mais l'amour de leur enfant unique cimente les rapports familiaux jusqu'à la fin de la nouvelle. Oluf trouvera le bon chemin à la fin de la nouvelle et établira avec Brenda, son épouse, une nouvelle famille.

Le roman à thèse de Victor Hugo plonge le lecteur dans un univers de compassion avec le narrateur et sa famille. Le narrateur condamné² à mort se trouve dans un état de chagrin profond lorsque sa fille Marie ne le reconnaît plus. Le lien familial devient très faible devant le coup fatal de la guillotine qui attend le condamné à mort.

Ainsi, la famille comme matrice forte constitue une valeur importante dans les œuvres du lycée au Maroc. La finalité réside dans l'inculcation des idées conservatrices du patrimoine social chez les apprenants marocains. Cette combinaison sacrée rassemble les éléments sociaux hérités depuis les siècles.

¹ Théophile Gautier, *Le Chevalier double*, édition Dar Al Ouma, Casablanca, 2020.

² Victor Hugo, *Le Dernier jour d'un condamné*, Flammarion, Paris, 2013.

Les classes sociales

Les pauvres, les riches, les aristocrates ainsi que les bourgeois sont souvent les origines des personnages romanesques. Les œuvres du tronc commun représentent les personnages issus de la société française du XVIIème et du XIXème siècle. Molière et Guy de Maupassant ont présenté avec brio un tableau social très réaliste des conflits des classes. Le couple riche d'Hubière¹ cherche à tout prix à adopter un enfant, ce qui donne à cette nouvelle une dimension humaine avant tout.

Monsieur Jourdain a essayé de rejoindre une nouvelle classe connue par sa courtoisie, son éducation raffinée et son statut social élevé. Il a essayé d'appartenir à une nouvelle classe qui le dépasse par sa spécificité. L'aristocratie était connue par un certain nombre de principes qu'on apprenne depuis un âge précoce. Cette comédie présente l'impossibilité d'appartenir au rang noble pour un roturier bouffon. En dépit de sa richesse, M. Jourdain demeure incapable d'accéder à cette classe sociale ce qui rend ses tentatives vaines voire ridicules.

Les Vallin dans la nouvelle réaliste *Aux Champs* ont été à la hauteur du tournant décisif qui vient frapper leur porte. La mère a pris la décision convenable annonçant un bel avenir pour son enfant. Ce dernier reviendra à la fin de cette nouvelle annonçant le triomphe de l'esprit matérialiste sur la fierté vaine des Tuvache. L'aspect réaliste de cette nouvelle réside dans les rouages quotidiens des rapports sociaux.

Du coup, ces œuvres permettent aux apprenants marocains de mieux connaître la civilisation française du Grand Siècle et aussi du XIXème siècle. Il établira une base solide dans sa conscience personnelle et parviendra à faire mûrir ses pensées. La connaissance de la civilisation occidentale leur permet un véritable épanouissement. L'ouverture sur les autres nations via le texte littéraire constitue un support pour leurs personnalités.

Les œuvres précitées ont mis en relief la présence des classes sociales. L'apprenant est tenu d'établir des liens entre les métiers, les relations

¹ Guy de Maupassant, *Aux Champs*, édition J'ai lu, Paris, 2016.

familiales, les inégalités et les conditions sociales des personnages. Dans ce sens, la thématique de l'ambition et l'ascension demeure fort présente dans les œuvres du XIXème siècle. Elle donne une idée générale sur les rapports sociaux et le système de valeurs qui gèrent la société européenne et surtout française.

L'ascension sociale

Le personnage romanesque au XIXème siècle rêve d'améliorer sa situation sociale. Eugène de Rastignac avait l'ambition d'accéder à la haute société française. *Le Père Goriot* est l'exemple clair du roman de l'apprentissage et aussi de l'ascension sociale. Le jeune Eugène de Rastignac¹ cherche les occasions pour atteindre son but auprès d'Anastasie et de Delphine. Il découvre une atmosphère sociale propice à son ambition. Il trouve devant lui une société proche tout à fait des apparences trompeuses. Rastignac nous donne une image claire sur la mentalité des aristocrates français du XIXème siècle.

La société française a connu un grand changement durant ce siècle, ce qui offre aux écrivains la matière grise pour rapprocher les lecteurs du réel. L'ambition des jeunes venant de la Provence explique leur recherche de la conquête depuis leur arrivée à Paris. Cette ville attire par son rayonnement et sa splendeur les jeunes venant de toutes les villes françaises. *Le Père Goriot* se fonde sur cette énergie qui pousse Rastignac à faire face à sa faiblesse et de relever le défi pour atteindre son objectif. Ce roman met en exergue le fiasco des valeurs humaines. La régression des valeurs dans toute société donne accès à un labyrinthe de tares et de vices intolérables.

L'analphabétisme et l'ignorance

Les œuvres littéraires appartenant à la littérature maghrébine d'expression française mettent l'accent sur des phénomènes spécifiques aux sociétés traditionnelles. L'espace rural au Maroc ainsi que ses villes anciennes regorgent des personnages analphabètes. D'ailleurs, la littérature maghrébine d'expression française insiste sur la condition de la femme

¹ Honoré de Balzac, *Le Père Goriot*, Edition Livre de poche, Paris, 2004.

analphabète. Elle exhibe une femme loin de l'école et se positionne dans la cuisine, ce qui lui donne un aspect péjoratif dans le tissu social.

Lalla Zoubida, Rahma, Lalla Aicha, représentent la femme marocaine d'antan où l'enseignement était restreint dans la sphère masculine. C'est normal de trouver les manifestations de l'ignorance dans leurs propos et dans leurs attitudes. Leur recours fréquent à des marabouts traduit justement cette mentalité marquée par l'ignorance. Egalement, cette ignorance la pousse dans un univers de la superstition et du maraboutisme.

La société traditionnelle

L'attachement à la tradition ou le respect des valeurs héritées et léguées des anciennes générations constitue un thème fort présent dans *La Boite à merveilles*, *Il était une fois un vieux couple heureux*, *Le Chevalier double* et aussi dans *Le Bourgeois gentilhomme*. Les personnages figurant dans ces œuvres démontrent un grand engouement aux traditions sociales et ancestrales de leurs communautés.

Sidi Mohamed entretient un rapport étroit avec la festivité d'Achoura. Monsieur Jourdain¹ cherche à tout prix à adopter les privilèges de la classe aristocratique. Le père d'Oluf a eu recours au mire et au don pour garder une tradition aristocratique ancienne des scandinaves. La femme de Bouchaib a démontré à son tour un attachement jaloux aux traditions des tribus berbères et refuse tout ce qui est moderne.

En effet, ces œuvres ont une vision commune concernant la démonstration de l'attachement des gens aux traditions. Les gens ne peuvent en aucun cas délaisser le patrimoine ancestral de leurs prédécesseurs. Il y a de la continuité inéluctable pour chaque génération, de sorte que les jeunes aiment souvent du nouveau en gardant les traces de leurs ancêtres. Parmi les aspects hérités des ancêtres, nous trouvons celui des vêtements. Les habits donnent aux personnages une idée générale sur leurs comportements et affichent souvent leurs mentalités.

¹ Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme*, Hachette, Paris, 2017.

1/L'aspect vestimentaire

La Boîte à merveilles nous pousse dans une société traditionnelle marquée par le respect de l'habit ancestral. Le personnage principal présente les membres de sa famille ainsi que l'ensemble des personnages de l'œuvre. On se trouve souvent devant les vêtements traditionnels comme : Djellaba, mansouria, turban, haik et babouches marquant la spécificité marocaine.

Le narrateur présente les vêtements des femmes au bain maure comme suit :

Un va-et-vient continu de femmes à moitié habillées, déballant de leurs énormes baluchons des caftans et des mansourias, des chemises et des pantalons, des haiks à glands de soie d'une éblouissante blancheur¹.

Plusieurs éléments vestimentaires qui nous plongent dans un Maroc traditionnel. Dans les différents événements, les marocains démontrent un engouement spécial à leur héritage vestimentaire. Le respect de l'aspect vestimentaire démontre le degré de l'attachement des gens aux valeurs de leur société. De surcroît, cet attachement préserve la personnalité de l'apprenant et le conduit à garder des passerelles avec son patrimoine social.

Le Père Goriot donne accès aux cénacles aristocrates marqués par l'engouement extravagant des habits. Les nobles cherchent à se démarquer des autres citoyens, c'est la raison pour laquelle leurs habits attirent l'attention. Rastignac était dans l'obligation de s'habiller à la mode nobiliaire pour accéder aux bals où il doit faire la cour. Aussi, son nouvel aspect le qualifie de jouer des rôles d'attraction et des éducation dans les milieux aristocratiques.

Ainsi, l'aspect vestimentaire constitue l'un des indices de l'appartenance et la distinction sociales. Les marocains trouvent dans leurs vêtements une source d'appartenance et une expression d'identité nationale. Les romans et les nouvelles programmés au lycée marocain concourent à la formation d'une conception claire sur la personnalité de l'Homme. Cet élément est

¹ Ahmed Sefrioui, *La Boîte à merveilles*, Editions du Seuil, Paris, 1954, p. 11.

indispensable dans la mesure où il contribue à armer l'élève d'un arsenal social susceptible de renforcer la pertinence de ses idées.

2/Les coutumes

Dans les œuvres appartenant à la littérature maghrébine d'expression française, on trouve souvent la présence massive des coutumes et des usages ancestraux. Le respect de ces coutumes fait partie du quotidien des personnages romanesques. Les personnages de *La Boîte à merveilles* donnent à Achoura une place de prédilection. Ils se préparent depuis longtemps pour la célébrer. Ce roman se distingue par la vénération de la vie religieuse.

Depuis le chapitre 5, le fqih rappelle à ses élèves l'importance de la contribution de leurs parents à cette occasion. D'ailleurs, la mère du narrateur achète des vêtements pour son fils à la *kissaria*. Et toujours en se préparant à ce moment sacré, les femmes habitant à Dar Chouafa ont acheté des instruments de musique à l'instar de toutes les femmes de Fès. Ainsi, le respect des coutumes fait partie du quotidien des maghrébins. Les fêtes religieuses font sortir les gens de la routine vers un univers de festivité.

3/Les rapports sociaux

Les liens sociaux sont omniprésents dans les œuvres littéraires en générale. Cependant, dans plusieurs cas de figure, nous trouvons ces liens qui vacillent entre l'amour et la haine, entre la franchise et l'hypocrisie. Les œuvres conçues nous présentent soit des personnages issus de la société française du XIX^{ème} siècle ou la vie traditionnelle marocaine.

Le Père Goriot, le dernier jour d'un condamné, aux Champs et la ficelle constituent des œuvres où l'on découvre des rapports sociaux fondés sur l'exploitation, le mépris, les apparences, l'ingratitude et l'injustice. La société française du XIX^{ème} siècle a connu des mutations profondes et radicales. L'instabilité politique a engendré des phénomènes sociaux qui ont pesé fortement sur les mentalités et le comportement.

Le mythe d'Antigone met en relief des rapports marqués par les tensions surtout entre les deux frères ennemis et la révolte d'Antigone¹ contre le

¹ Jean Anouilh, *Antigone*, Table Ronde, Paris, 2005.

pouvoir de son oncle. L'obstination distingue la relation entre Antigone et son entourage, ce qui précipite sa fin tragique. Aussi, il la qualifie d'entêtée dans un cadre exigeant la discipline et le respect mutuel.

En revanche, dans l'univers marocain, on trouve les liens sociaux basés sur le respect mutuel, l'humilité, la solidarité et sans pour autant parler des tares qui altèrent l'image de la société marocaine. La haine, la jalousie, l'envie, la curiosité font partie du quotidien des habitants de dar Chouafa et dans le village de Bouchaib.

4/Les tares sociales

Les vices sociaux sont nombreux dans les œuvres littéraires du lycée marocain. Là où se trouve l'ignorance, il y aura une panoplie de tares qui portent atteinte à l'image de la société. Le recours aux marabouts et aux voyants dans *La Boîte à merveilles* constitue un exemple clair de la domination de la superstition dans la société traditionnelle.

L'analphabétisme de la femme est une cause parmi d'autre nuisant à l'image de la femme marocaine. La femme marocaine est présentée sous le prisme de bavardage, de médisance et de calomnie. Le manque de scolarisation la pousse dans les opacités de la superstition et la sorcellerie. Le roman maghrébin met souvent en relief les tares sociales pour ouvrir le débat sur les causes et en trouver les solutions.

La superstition et la sorcellerie sont présentes dès le début du roman *La Boîte à merveilles*, le narrateur parle de la voyante :

Elle était voyante et quelque peu sorcière. Adeptes de la confrérie des Gnaouas (gens de Guinée) elle s'offrait, une fois par mois, une séance de musique et de danse nègres¹.

Les femmes traditionnelles en tant qu'analphabètes, croient aux pouvoirs des marabouts et des voyants. Elles expliquent tout ce qui leur arrive par une référence superstitieuse. Ces explications superstitieuses se manifestent après le tremblement de terre d'Agadir et comment les villageois ont

¹ Ahmed Sefrioui, *Op.cit*, pp. 7-8.

interprété les causes de cette calamité historique. Les habitants de Lisbonne ont à leur tour expliqué le tremblement de terre d'une façon proche de celle des villageois. Du coup, la conception superstitieuse est universelle, elle se trouve là où l'esprit critique fait défaut.

Dans *La Ficelle*, la vie villageoise regorge de vices tels que la moquerie. Monsieur de Hauchecorne¹ a souffert du harcèlement de ses voisins. Malgré son innocence, ils ne cessent de l'accuser de vol. Cette nouvelle présente aux lecteurs les détails de la vie rurale rythmée par les marchés hebdomadaires.

L'esclavage est un vice et une abomination contre l'humanité. Voltaire a mis l'accent sur cette thématique en parlant du nègre transporté au Surinam pour travailler dans des conditions inhumaines :

En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire d'un caleçon de toile bleue ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite... ô Pangloss ! s'écria Candide, tu n'avais pas deviné cette abomination²

Il va sans dire que les vices sont présents dans chaque société humaine. L'abord de ces vices fait partie d'une vision globale visant la réforme sociale et la sensibilisation. L'apprenant devient pour ainsi dire capable de concevoir les rouages et les strates cachées de son milieu social. Ces vices donne accès à une autocritique qui aide l'apprenant à tirer profit des événements romanesques et réussir dans son parcours social.

La tradition/ La modernité

Cette dichotomie surplombe les œuvres appartenant à la littérature maghrébine d'expression française. Le personnage se trouve devant un réel exigé par les mutations profondes de la société maghrébine après la colonisation. Le choix entre les traditions ancestrales et la modernité crée

¹ Guy de Maupassant, *La Ficelle*, Flammarion, Paris, 2016.

² Voltaire, *Candide ou l'Optimisme*, Edition Librairie Alouma, Casablanca, 2014, pp. 75-76.

des débats quotidiens chez le personnage et concourent à rendre le thème et le rhème plus pertinents.

Lalla Zoubida, la mère du narrateur apprécie la lampe à pétrole et le préfère aux bougies traditionnelles. La femme de Bouchaib¹ favorise les ustensiles de cuisine traditionnelle et voit dans la modernité un clivage avec les idéaux nationaux. En général, la femme maghrébine garde l'héritage ancestral et fait véhiculer le patrimoine identitaire national.

L'identité et l'imaginaire commun

Dans les œuvres faisant partie de la littérature maghrébine d'expression française, on remarque un foisonnement de la thématique de l'identité. L'auteur met l'accent sur l'appartenance au territoire d'un des pays des Maghreb. D'ailleurs, l'attachement identitaire rappelle un système de rapport social. Dans ce sens, Alex Mucchielli dit :

Notre identité immédiate et prégnante est définie par rapport à un contexte social d'activité²

La teneur identitaire se manifeste dans l'attachement de l'individu aux valeurs communes de sa société. Il ne peut pas sortir de cette sphère sociale, sous peine d'être mal vu par ses compatriotes. De là, l'attachement identitaire est fort prisé des écrivains maghrébins. *La Boite à merveilles* et *Il était une fois un vieux couple heureux* présentent l'espace populaire, les ruelles, le village, la médina, le msid, le marabout... Ces espaces nous évoquent la présence des espaces antiques dans l'imaginaire commun des maghrébins.

La Charte nationale d'éducation et de formation met en évidence la place primordiale de l'identité nationale :

¹ Mohamed khair Eddine, *Il était une fois un vieux couple heureux*, Seuil, Paris, 2002.

² Alex Mucchielli, *L'Identité*, PUF, Paris, « Collection Que sais-je ? », 2016, p.20.

Le système éducatif du Royaume du Maroc respecte et révèle l'identité ancestrale de la Nation¹.

La Charte nationale d'éducation et de formation met en exergue cette dimension identitaire de la nation marocaine. Les deux œuvres appartenant à la littérature maghrébine d'expression française donnent une bonne idée générale sur le patrimoine culturel du Maroc. L'objectif était de taille, c'est la cimentation des rapports entre le citoyen et son identité nationale.

Dans le même ordre d'idée, les responsables de la rédaction de la Vision stratégique 2015-2030 ont posé les jalons d'une éducation fondée sur la transmission, et le pluralisme :

La nouvelle école marocaine est appelée à accomplir sa mission d'intégration culturelle en faisant de la culture l'une de ses dimensions de base, de manière à :

-assurer la transmission du patrimoine culturelle, civilisationnel et spirituel marocain ;

-cultiver le pluralisme culturel et l'ouverture sur d'autres cultures².

L'identité est la clé de voûte de la formation des citoyens du demain. L'ensemble de la société doit assumer cette responsabilité majeure. Via la bonne éducation et l'orientation pertinente vers des sphères très avancées. L'élève trouvera un tremplin social et culturel susceptible de faire réussir ses objectifs professionnels.

Conclusion

Il ressort de ce qui précède que la teneur sociale surplombe le cursus du lycée au Maroc. Il y a un grand attachement à l'identité et le patrimoine national. Les différents documents officiels exigent le maintien d'un rapport

¹ Charte nationale d'éducation et de formation, octobre 1999.

² Vision Stratégique de la réforme 2015-2030, p.66.

solide avec nos valeurs nobles et ancestrales. La civilisation marocaine dépasse des dizaines de siècles ce qui fait de cette nation un véritable gisement humain.

Les responsables de l'éducation sont appelés de garder ce flambeau et cet enthousiasme chez les générations de l'avenir. Les œuvres littéraires conçues pour cette période d'âge est très importante dans la mesure où l'enfant se trouve capable de faire des comparaisons avec les autres civilisations. D'ailleurs, les auteurs de ces œuvres sont connus par leurs soucis sociaux et leurs engouements des rapports humains.

En effet, il y a lieu de rappeler l'importance et la pertinence de ces choix. La connaissance de son identité et celles des autres permet aux apprenants marocains de baliser le terrain aux valeurs du partage. La connaissance est le portail de la tolérance, de la solidarité et du bon voisinage. Ces valeurs humaines trouvent dans l'altérité un allié déclaré et exhortent l'apprenant à mieux gérer ses rapports sociaux dans l'avenir.

L'apprenant trouve un champ fertile pour développer sa réflexion vis-à-vis son milieu social sans pour autant perdre de vue l'Humanité. Il s'agit d'une période cruciale de la formation de la personnalité, c'est la raison pour laquelle on programme des œuvres susceptibles d'améliorer la conscience des apprenants. Le choix de ces œuvres est pertinent dans la mesure où il rappelle l'appartenance et le rapport entre les différents citoyens de ce pays antique.

Références

- Anouilh Jean, Antigone, Table Ronde, Paris, 2005.
- Balzac Honoré de, Le Père Goriot, Edition Livre de poche, Paris, 2004.
- Gautier Théophile, Le Chevalier double, édition Dar Al Ouma, Casablanca, 2020.
- Hugo Victor, Le Dernier jour d'un condamné, Flammarion, Paris, 2013.
- Khair Eddine Mohamed, Il était une fois un vieux couple heureux, Seuil, Paris, 2002.
- Maupassant Guy de, La Ficelle, Flammarion, Paris, 2016.
- Molière, Le Bourgeois Gentilhomme, Hachette, Paris, 2017.
- Maupassant Guy de, Aux Champs, édition J'ai lu, Paris, 2016.
- Mucchielli Alex, L'Identité, PUF, « Collection Que sais-je ? », Paris, 2016.
- Sefrioui Ahmed, La Boîte à merveilles, Editions du Seuil, Paris, 1954.
- Voltaire, Candide ou l'Optimisme, Edition Librairie Alouma, Casablanca, 2014.
- Charte nationale d'éducation et de formation, octobre 1999.
- Vision Stratégique de la réforme 2015-2030.

Historia y geografía del Rif

Nouaman HOUDOU

Master en Teoría de la Literatura y del arte

por la Universidad de Granada en 2010

Director de instituto público desde 2019

Maroc

Resumen

El Rif es una región montañosa de difícil acceso situada en el norte de Marruecos, se han creado muchas polémicas por la determinación de sus límites a lo largo de la historia, fue escenario de varias invasiones por varias civilizaciones, lo cual dejó huellas hasta nuestros días, la última de estas invasiones fue el protectorado español que se asentó en esta región desde el año 1910 hasta 1927 después de enfrentarse ferozmente a las múltiples kábilas que se asentaban en las montañas del Rif, logró fijar por primera vez unas fronteras oficiales que iban desde el río Muluya hasta la ciudad de Ceuta en la parte norte, y en la parte sur llegaba hasta los Beni Isnasen, y los alrededores de las ciudades de Fez y Taza, donde empezaban los territorios del protectorado de Francia, después de la independencia, la historia militar española reconoce la valentía y la fuerza del hombre rifeño, así como su resistencia. Durante esta ocupación los españoles introdujeron varios aspectos de la civilización, que marcaron el cambio e influyeron en los múltiples aspectos de la sociedad rifeña.

Citation :

HOUDOU, Nouaman. (2025, Août). Historia y geografía del Rif, N° 8, Tome 2, 2^{ème} Année, P 442-471.

INTRODUCCION

La palabra Rif puede tener diferentes significados según el contexto en que se emplea; adopta distintas definiciones según si se habla del Rif histórica, geográfica o políticamente. Aquí presentaremos algunas de las más importantes connotaciones y cargas semánticas que puede tener esta palabra.

Históricamente hablando, nos recuerda a la Guerra de España y la resistencia de las cabilas y tribus rifeñas, una región conflictiva, resistente a cualquier invasión, casi impenetrable.

También significa país montañoso o de cultivo, a pesar de que esta última acepción contradice totalmente la realidad, dado que la región del Rif es pobre en tierras fértiles. Tampoco puede considerarse montañoso como relativo al Rif, porque muchas provincias son más montañosas que esta y no se relacionan con este nombre.

Los límites geográficos y/o políticos del Rif según Gabriel Derbrel

“El Rif, vasta provincia de Marruecos septentrional, cuyo litoral mediterráneo constituye en parte, está situado entre los amalatos de Yebala, Gomara, Garb-el-Isar, Angad y Mesun-Taza.

Límites

Varios, o casi todos los autores de trabajos geográficos sobre Marruecos, han señalado al Rif límites que no son los suyos.

Sin ir a buscar más lejos, entre los últimos trabajos publicados sobre Marruecos, mencionaremos la interesante Geografía General de Marruecos, de Mr. J. Canal, que, en la parte de su libro referente al Rif, establece sus límites del siguiente modo: “El Rif se extiende desde Argelia hasta Ceuta, en la entrada del estrecho de Gibraltar, siguiendo la dirección E. O.”

“Esta región del litoral es montañosa; está bordeada al N., en todo el frente, por el Mediterráneo, y al S. por los valles que corren al pie del Atlas, y que tienen por aguadas el uad Uarga y el uad Guis, desde los alrededores de Féz hasta Uxda”.

Otros autores, tratando siempre por informaciones y sin la competencia práctica que exigen tales cuestiones, dan al Rif una longitud E.O. que se extiende desde el uad Muluya hasta más allá de Tetuán, sin darse cuenta de que Gomara está fuera de esta provincia, geografía, política y administrativamente.

Otros reducen, al contrario, su litoral, que estiman solamente en 180 kilómetros.

Prolongar el Rif por el E. del Muluya es también un gran error, pues ello equivaldría a englobar en sus límites la llanura de Tarifa y el macizo de Beni-Snassen, que geográfica, política y administrativamente han sido siempre afectos al amat de Angad, cuya capital es Uxda.

El Rif es una provincia constituida por treinta kábilas y no una región formada por treinta provincias, como algunos han escrito; está limitada del siguiente modo:

Al N., por el Mediterráneo; al S., yendo de E. a O. por el yebel Mezgut de Guilis, que queda dentro de sus límites, la cadena meridional de Mtalsa (región del yebel de los Hauara), los montes de Branés, de Dsul, de Senhaya y las kábilas de Mernissa, Rerriua y Beni-Meziat que están en sus límites, pero que administrativamente no le pertenecen.

Al E., el Rif está limitado por el uad Muluya, Tarifa y Beni-Snassen, y al O. por las provincias de Yebala y de Gomara; Tagzut y Ktama no dependen de él, puesto que están incorporadas administrativamente a Yebala.

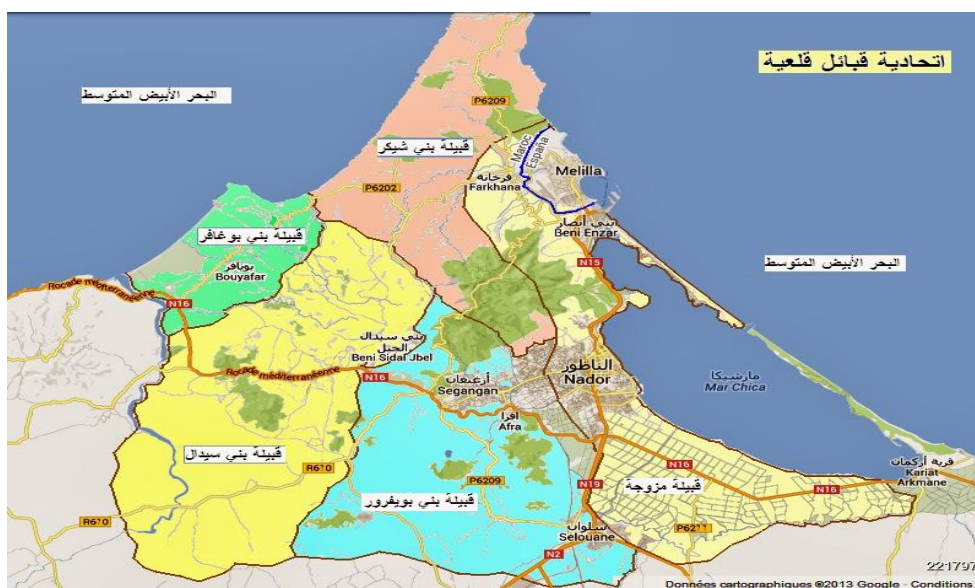
Esta delimitación del Rif, que le da una superficie de 15000 kilómetros cuadrados, es la misma que le asignan el Majzen y los indígenas de las provincias que le rodean, aunque los de Guelaia y Kebdana estiman que uad Garet es su límite E.”¹

I. Origen del Rif con Fernando Caballero, especialista en Magreb.

El Rif es una región que está presente en nuestro imaginario popular. Y una región que Fernando Caballero conoce, casi podríamos decir, como la palma

¹ - Delbrel Gabriel, Geografía General del Rif 1909-1911, Ed. Gráficas San Pancraccio, Málaga, pp. 123-124-125

Fernando afirma que el libro era producto de una tesis doctoral y, por lo tanto, era reducido; luego se da cuenta de que hay capítulos interesantes que se pueden ampliar. Hablar sobre el Rif va a ser una de las partes de un nuevo libro que será La República del Rif; realmente se llama *La idílica República del Rif*¹, donde tendremos que hablar de la historia del Rif que tocaremos hoy. Tendremos que hablar de la sociedad rifeña precolonial, cómo funcionaba y cuáles eran sus arquetipos y sus sistemas de relaciones y sus propias estructuras, y finalmente hablaremos de cómo se configuró la República, cómo se pudo romper la dinámica de tribus para transformarse en lo que fue un Estado-nación independiente bajo el mando y la dirección del clan Abdelkrim.



Qué es el Rif, tiene límites, es una ensoñación, lo primero que me gustaría decir a todo el mundo es que todo lo que había escrito sobre el Rif hasta que en el año 1928 llega al servicio de intervenciones y digo todo, me refiero desde los grandes tratadistas antropólogos y geógrafos magrebíes como son el Bekri o Ibn Khaldoun o León El africano a Fernández de Castro en el año 40 que trabaja sobre documentos anteriores al avance del protectorado y de la pacificación, todo eso se construye sobre hipótesis más que sobre realidades, por una sencilla razón, porque el Rif no se penetró hasta el año 1928 con la pacificación, y a partir de ahí el servicio de intervenciones se asienta, viven ahí y es a partir de Jesús del Nido, Jiménez Hortaneja, o Emilio Blanco Izaga que vivió 22 años en diferentes Kábilas del Rif concretamente en siete, y que acabó siendo el jefe de la administración de intervención central que se encargaba del Rif, es a partir de que se vive dentro del Rif cuando se empieza a conocer sus verdaderos límites, cuando se habla de historia no se pueden utilizar paradigmas actuales, no se pueden utilizar modelos de hoy, no se puede utilizar el imaginario y hacer comparaciones, la historia de ayer es la historia de ayer, y hay que transportarse a ese momento, y hay que entender esas realidades, olvidarse de los lenguajes inclusivos, hay que hablar de cómo se hablaba allí. Hablar del Rif: ni siquiera el propio rifeño era consciente de cuál era el límite del Rif. Blanco Izaga, en sus multitudinarias entrevistas, dice que a veces no contestaban, o bien porque no sabían, o bien porque su propio temperamento y carácter les impedía decirlo, o bien porque la lengua en la que lo hacían era incomprensible para el interlocutor. Desde luego, preguntarle a un habitante de Beni-Sidel cuál era el límite de El Rif sería como preguntarle en 1910 a un habitante de las urbes cuál es el límite de Dinamarca. La realidad Rifeña en cada Kábila no pasaba mucho más allá de la decena de casas, y no pasaba mucho más allá de un conocimiento muy corto de la realidad, quién realmente conocía los límites del Rif, aquel que vivía en el límite se le preguntaba y decía yo soy Rifeño y a un Temsamán se le preguntaba y decía yo no soy Rifeño es el de allí, a partir de ahí es como se empieza a delimitar el Rif y se empieza a crear el Rif, por lo tanto iremos repasando qué se fue diciendo sobre el Rif personajes conocidísimo insignes escritores, y geógrafos, antropólogos, pero ninguno vivió allí hasta que llegó

Blanco Izaga en 1930, y posteriormente sus apuntes los recoge Montgomery Hart en una colección publicada en la Universidad de Granada que vivió también 15 años allí incluso acompañado de su mujer. Esos son los dos principales conocedores de la sociedad rifeña y tratan de estructurarla y de escribir sobre su sistema de relaciones; por lo tanto, olvidémonos de lo escrito, veámoslo y recorramoslo para ver que realmente no existe esa realidad y que la realidad se fue configurando a posteriori. Entonces qué es el Rif, pues el Rif tanto en Dariya, que es dialectal marroquí, el árabe dialectal marroquí, como en beréber o tmazikht o chelha como cualquiera de las variaciones del idioma, tiene un sentido de confín, límite o frontera, concretamente Gabriel Delbrel trabajó en la corte del Sultán Muley Hassan, y luego posteriormente se adjuntó al Rogui, se dice que trabaja para el servicio de inteligencia francés, estuvo metido en los entresijos de la corte sultaniana, él dice que la palabra Rif equivale a país extremo, o alejado, es decir lo que él traducía por Rif es algo que está en el confín, en la frontera, en el límite, algo lejano, pero frontera con quién, pues es una concepción de la sociedad consciente marroquí, en Marruecos no es una unidad de pensamiento. En aquellos momentos Marruecos no era una unidad cultural; eran tribus, kábilas y un majzén que trataba de controlar. Había dos realidades, el hombre de la montaña y la del hombre de la ciudad, lo que se llama la clase consciente marroquí, para la clase consciente el Rif, era frontera con el mundo cristiano que estaba al otro lado del estrecho, por lo tanto para la clase consciente marroquí, el Rif ocupaba desde el estrecho hasta el Muluya, luego esa frontera se les mete dentro por las invasiones en el siglo XV y principios del XVI de españoles y portugueses principalmente, con lo cual su frontera queda en el Rif en ciudades como Larache, Arcila, Tánger, Tetuán, el Peñón de Belén de la Gomera, Melilla, con lo cual el Rif sigue siendo esa frontera de ese límite, y extremo de qué, extremo hemos dicho confín, frontera o extremo, extremo de qué, es el extremo, pues si lo vemos desde el punto de vista de la clase marroquí, lo que está alejado, gente inculta, gente lejana, es el extremo en el sentido de extremo, aguerrida, violenta, desconocida, por lo tanto ahí tiene cabida país extremo y alejado. El rifeño no habla en francés, habla en árabe y en shelja cuando escucha a la corte del sultán.

II. La geografía del Rif

Geográficamente, la zona, si pones un mapa, el Rif geográficamente está claro lo que es. El Rif es una cordillera, estribación del Pequeño Atlas en forma de arco, lo que fue nuestra zona del protectorado. El Pequeño Atlas coge desde los montes Danyera en el oeste, cerca de Ceuta, en el estrecho, a la izquierda, hasta los montes de Beni Esnasen en la frontera argelina y lo que se denomina el arco de Gibraltar, junto a la cordillera bética; es una continuación de la cordillera bética, formando ese arco de Gibraltar. Estaría empotrado el Rif, cayendo, mirando hacia el mar como una especie de pequeña corona. Y eso está bastante bien definido. El problema en el Rif no es definir geográficamente; prima definir cuál es el concepto político-administrativo o, de otra manera, el concepto cultural. Cuando lees sobre el Rif o sobre el norte de Marruecos se habla de la tierra de, la tierra de los Senhaya, la tierra de los Gomari, la tierra de los Rifeños,... eso es lo difícil, quiénes son los Rifeños, y lo que esos Rifeños constituirán lo que es el Rif, a partir de ahí podemos ir viendo por ejemplo la definición de Fernández de Castro en una segunda transparencia, Fernando de Castro, fue un cronista, periodista, y arqueólogo, fue responsable de las excavaciones en Melilla en 1913, por lo tanto también el antropólogo en 1923, fue nombrado cronista oficial de Melilla, fue académico correspondiente de la Real Academia de la historia, es decir, un entendido en lo que es la historia de Melilla y sus proximidades, y él habla del Rif entre otras cosas, habla del Rif, él lee de los antropólogos antiguos tanto de los clásicos como de los del siglo XV y XVI, magrebíes que definían su Rif, él dice “el antiguo Rif limita al norte con el mar Mediterráneo, desde el río Law en el oeste, hasta el río Muluya en el este haciendo frontera con Argelia al este de Melilla, ese río ha sido la frontera tradicional entre Argelia y Marruecos, al sur con la gran llanura del Garet, al sur de Melilla que coge las Kábilas de la zona de kebdana, Metalsa, Ouled Setout,...es decir es una esplanada situada en las proximidades de Melilla.



España. Mapa de El Rif, con los límites de las colonias españolas en el norte de África en los años 1920¹.



2

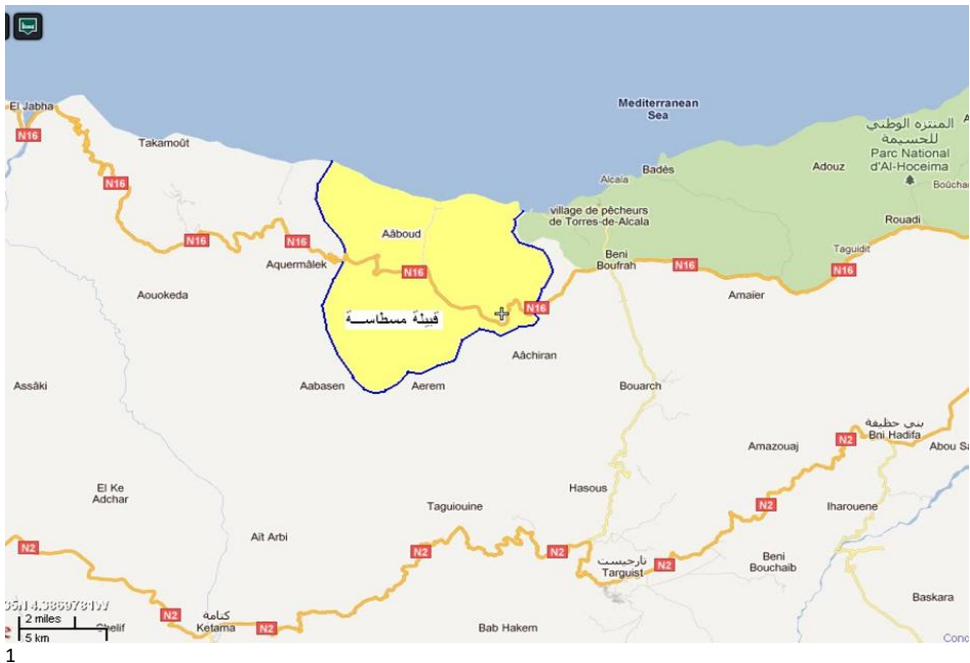
Este es el Reino de Nekor que prácticamente coincide con la definición que hace Fernández de Castro, él al final dice que limita al sur con el río, luego se apoyó en historiadores que recogieron lo que fueron los límites del Reino del Nekor, por ejemplo en el 740 los tratadistas antiguos hablan de que se

¹ <https://www.alamy.it/espana-mapa-de-el-rif-con-los-limites-de-las-colonias-espanolas-en-el-norte-de-africa-en-los-anos-1920-image210641859.html>.

² <https://eltopo.org/una-historia-del-rif/>

asentó en territorio *Ruafa* que es el plural de Rifi, es decir en el territorio de los Rifeños, y dice que iba desde el Muluya hasta el río Lau, en la parte izquierda, se ve un río y está muy próximo a las ciudades de Arcila y Larache, en la costa atlántica, y por lo tanto el Muluya lo vemos a nuestra derecha del todo, desde el Muluya al río Lau, Bueno pues prácticamente esa es la definición que da Fernández de Castro pero veremos que a lo largo de la historia se fueron dando otras, está ya como digo es la del año 740 del Reino del Nekor, luego los primeros geógrafos musulmanes reconocidos en el siglo XI el Bekri que era un antropólogo reconocido, filólogo y geógrafo, él no menciona el Rif expresamente pero si nombra numerosas Kábilas, que hoy por hoy tienen el mismo nombre, y que estaban y que están situadas en el territorio Rifeño, como Bakouya, Beni Urriagel, Marnisa,.... Ibn Khaldoun ya en el siglo XIV también geógrafo, antropólogo, y un conocidísimo tratadista también por sus conceptos religiosos, incluye el Rif junto a la Gomara en una misma unidad geográfica, claro a los que ahora esto estamos hablando de la primera gente que hizo viajes por el norte de África y tratando de identificar sin más profundidad, no vivieron allí pues al lector le choca, porque los Gomara no pueden ser Rwafa, porque Gomara es la tierra de los gomari, por lo tanto no puede formar parte del Rif, él está mezclando ahí un concepto geográfico que es las montañas del Rif, con un concepto étnico social o cultural que son los Gomari, por lo tanto tampoco no nos podemos fiar porque él mete Gomara dentro del Rif, como diciendo esto constituía una misma unidad geográfica o cultural, mezcla etnias o culturas con escenarios orográficos. En la época Beni Merín, también apunta que el Rif va desde la tierra Gomara al Nekor; el Nekor es un río largo que tenemos en mitad de este, que precisamente daba nombre al reino del Nekor en el 740. Luego parece claro que coincide todo el mundo en que en el Nekor está el Rif, ese es el centro del Rif, eso parece claro; todo el mundo ahí en el Nekor toca el Nekor. Hasta dónde iba por el este, hasta dónde iba por el oeste, y hasta dónde iba por el sur, pues León El africano ya en el siglo XVI dice que el Rif es una región del reino Fez que va desde Gibraltar al Nekor, O sea desde la costa atlántica donde tenemos Arcila y Larache hasta el río Nekor, y que el Garet, esta zona que nos queda a la derecha del río Nekor hasta el río Muluya sería la provincia del Garet, también perteneciente al

reino de Fez, por lo tanto vamos viendo que dependiendo quién mete unas partes o coloca otra y a todo lo llaman Rif en la época Alauita con Muley Ismael ahí sí se definió el Rif, pero se definió como entidad administrativa o política, Muley Ismael es el primero que divide en provincias el reino de Marruecos, exactamente 20 provincias y el amalato del Rif una de ellas, estaba constituida por 30 Kabilas, van desde Muluya hasta la Kábila de Mestasa, en el río Uringa.



Muley Ismael no vivió allí, y él, unos territorios que la clase consciente marroquí le dice que están alejados, es un país extremo; los incluye todos dentro de la misma provincia como unidad administrativa o política, no como unidad cultural, no la tierra de los Rwafa, que es lo que es el Rif, porque si veremos que hay distintas culturas en un lado y en otro, y cosas de las que hablemos se dirán en el Rif, no se producen, lo iremos viendo un poquito más avanzado.

¹ - https://tribus-maroc.blogspot.com/2011/10/blog-post_5335.html

III. El protectorado

Llega el protectorado para volver a hablar del Rif, y vulgarmente se denominó Rif todo lo que era desde la provincia de Targuist; está un poquito al este del río Nekor. Tenemos la Bahía de Alhucemas, tenemos ahí dos ríos que son el Nekor y el Guis, y a la izquierda tenemos un río que es el Mestasa. Hasta el Muluya, nosotros en el protectorado lo llamamos Rif, y a la parte este la llamamos Yebala, cuando en realidad la Yebala comprendía territorios de la confederación de los Gomara. Esta parte son en realidad tres territorios diferentes: Yebala, Senhaya y Gomara.

Los primeros que llegaron allí, los destacados africanistas, es que sí se ha producido un primer acercamiento, pero que no se ha ocupado, y por lo tanto no se sabe en realidad. Entre 1906 y 1914 tenemos a Víctor Ruiz Albéniz (El tebib Arrumi), que escribió sobre Anoual y él vivió durante un año en las minas de Wixan en Beni Bouyafrur, próximas a la ciudad de Melilla, a unos 40 km de Melilla. Él dice "los rifeños" y habla de los rifeños, o sea que para cualquiera que lea un libro de Víctor Ruiz Albéniz, no lo va a poner en entredicho, dirá que los rifeños vivían en las proximidades de Melilla, pero sin embargo hay fotos de la época del zoco en el Rif donde aparecen hombres y mujeres, pero el zoco era lugar sagrado para los hombres, donde se hablaba de guerra y de política, algunos acuerdos comerciales entre hombres. Las mujeres tenían sus zocos especiales; por lo tanto, no pueden ser rifeños. Choca directamente con la idiosincrasia del rifeño un zoco mezclando hombres y mujeres. Entonces, este zoco es de una fracción de Gananem que está en Beni Boyafrour; está al sur de Melilla, donde estaban las minas de Wixan, a unos 40 o 50 km de Melilla, próximo a Zeluán, al lado de la cabila Oulad Setout, es decir, cerca de Melilla; imposible, esa gente no puede ser rifeña. Entonces, las fotografías también te dicen que no son rifeños. Pero es que con el paso del tiempo en 1914 llegamos al mismo río Kert, se pacifica la zona de Beni Chiker y Beni Bugafer están al norte en lo que es la Península de Kelaia, es ese pico que sale por encima de Melilla hacia la península está entre Ceuta y Melilla pues se encuentra a unos 50 km vamos a decir aproximadamente al oeste de Melilla, el río Muluya gran río que atraviesa la primera parte del oriental de nuestro protectorado en la

península de kelaia, es el gran pico en el que se encuentra con el cabo de Tres Forcas ese pico en cualquier plano vemos Melilla y arriba un pico, cuando se pacifica esa zona y se pacifican las llanuras, que hemos hablado antes del Garet donde está Kbdana, que es la parte al oeste de Melilla unos 50 o 60 kilómetros hasta el río Muluya, resulta que cuando empezamos a entender su manera de hablar dicen los Rifeños no somos nosotros, es la gente que vive más allá del Nekor, es gente Bélicosa y aguerrida no nosotros, nosotros somos comerciantes que comerciamos desde hace años con la plaza de Melilla, desde hace siglos, por lo tanto empezamos a ver que la realidad Rifeña es el propio habitante el que te la va dando. Posteriormente, cuando, avanzando el protectorado tras la pacificación del año 28, se entra verdaderamente en el Rif central y el servicio de intervenciones empieza a construir la acción civilizadora: hospitales, dispensarios, caminos, carreteras, infraestructuras... Eso se hizo a través del servicio de intervenciones, y es ahí que, en los primeros años, se sigue definiendo el Rif como desde Targuist hasta Muluya.

El servicio de intervenciones fue lo que sustituyó a la policía indígena anteriormente eran policías marroquí seleccionados entre la gente marroquí con mandos españoles, iban organizando lo que serían los puestos de la guardia civil, posiciones para controlar y por eso llamaban policía, lo que iban haciendo era establecer el protectorado, dando la seguridad como la guardia civil en las pequeñas zonas que se iban pacificando, se vio que el servicio de la policía indígena no funcionaba y se apoyó en lo que se llamó el servicio intervenciones apoyados en notables y en oficiales españoles expresamente dedicados a sus zonas, eran oficiales españoles cuya labor era decir a la autoridad del protectorado nos faltan dispensarios, tenemos tantos heridos, se hacían los censos, se construían los caminos, nos falta dinero, era el enlace con lo que era la administración del protectorado que a su vez estaba enlazada con el propio sultán; era como la parte administrativa, eran como gobernadores civiles pero eran militares entonces todos eran oficiales del ejército en su mayoría habían estado en unidades indígenas, y lo que hacían, era vivir en las Kábilas sin guarnición y sin nada, ya estaba pacificado se había desarmado a todas las Kábilas de antes de la pacificación, aquí ya no había armas, se habían recogido 61900 fusiles en

nuestra zona de protectorado, con el compromiso de que los interventores llamarían a la fuerza si alguna Kabila armada atacaba a otra, ello implicaba quitar el armamento, entonces para que solo hubiera en definitiva la legalización del uso de la violencia, entonces estos interventores todos ya no hablaban árabe porque cuando nosotros entramos en Marruecos por ejemplo el general Silvestre sacó el diploma completo de árabe pero eso solo le servía para la zona de la yebala que estaba arabizada, no le servía para la zona del Rif que se habla amazigh, entonces nuestra gente no entendía, hacían el curso de árabe y se iban al Rif, esta gente todos hablaban chelha, amazigh y además el chelha de cada una de las zonas defiere de otra, porque lo que primero sorprende cuando uno ha vivido en Melilla o se ha movido por la zona de ketama o por Mestasa o por Beni Weraguel es que uno los llaman Cheloh a lo que hablan otros lo llaman chelha y es que realmente no voy a decir que cada valle, pero puede haber que en la misma Kábilas fracciones hablen idiomas diferentes porque están en valles distintos, y su relación era muy corta, entonces el interventor tenía que vivir en el terreno, tenía que vivir en el día a día si no era imposible que comprendiera las necesidades de su Kábilas, porque no les entendería, entonces ellos llegaban con un amazigh genérico, y con ese amazigh genérico a base de años de vida en el Rif, también lo estuvo Jesús del Nido muchísimos años, estuvo Jesús Jiménez Hortaneja muchísimos años viviendo en esas Kábilas, tú los ves y prácticamente eran moros en la palabra de Mauri, de magrebí Rifeño eran gente que vivía allí, y esos dos son los que verdaderamente nos acaban describiendo lo que fue el Rif como unidad política y cultural, porque finalmente coincidió cuando después de la década de los 40 con los trabajos de Blanco y Zaga se define, el Rif como desde el Nekor al Mestasa, justo antes de la tierra de los Gomara, hacia el éste desde el río Nekor, que corta la Bahía de Alhucema por la mitad hasta el río Mestassa que pasa por el nombre de la misma Kábila de la Kábila Mestasa concretamente eran 18 Kábilas y 53 fracciones y a mí me dirá la gente por qué 18, por qué dices 53 fracciones porque la gente está convencida de que la Kábila era una especie de ciudad era una especie de grupo social, era una especie de patria grande, la Kábila, no hablo del Rif, la Kábila era la patria Grande de un Rifeño y su

sentido de patria no llegaba más allá de su fracción, la fracción era el mismo tronco familiar básicamente.



Por decirlo de alguna manera, entonces están los Ait Khetab, es donde toma el nombre Abderrahim El Khatabi, porque vivía en la fracción de Alkhatab. Están los Dar El Fokani, lugar El Fokani, que están dentro de Kábila; pues hay gente dentro de la misma Kábila que habla distinto idioma. Es la fracción lo que define la macrounidad en el Rif. Nuestros interventores decían: "Tantas kábilas, tantas fracciones". Se dice la fracción de la Kábila amiga de esa de Dar El Fokani; no es una Kábila, es una subfracción o tribu; se usa mucho también la palabra confederación. Pues ahí es donde se define finalmente el Rif, que si lo pones es una imagen que tenemos, porque eso ya sí sale en colorado; es antes de la segunda cuestión que queríamos plantear.



el río Mestasa pasa por el límite de la Kabila Mestasa que es una pequeña que queda a su derecha, una especie de triángulo, y esa unidad ya fue administrativa política y cultural, todas esas Kabilas tenían costumbres no exactas pero muy parecidas, tenían normas de relación de derecho no exactos pero muy parecidas, un sistema de relaciones sociales no exactos pero muy parecidas, y una base de derecho o de relaciones vitales, el derecho consuetudinario no exacto o derecho de costumbre no exactas pero muy parecidas, entonces ahí es cuando se constituye, y todos esos se autodenominaban Rifeños, hoy por hoy puedes preguntar a un yebali que a lo mejor te dice soy Rifeño, o a una persona de Nador y te dice yo soy Rifeño, cuando en realidad esas Kábilas no se parecían en nada a estas.

El Rif es un concepto que fue abstracto, que sigue siendo abstracto, y que solo en un momento muy puntual se consiguió identificar a los Rwafa; se hicieron censos, o sea que esto estaba bien identificado. Y a día de hoy en Marruecos sigue identificado de esta manera. Pues si tú le preguntas a alguien de Fez qué es el Rif, te dirá que el norte de Marruecos donde estuvo el protectorado español. Ellos no preservan una región llamada Rif en su

¹ - https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Cabilas_del_Protectorado_Espa%C3%B1ol_de_Marruecos.svg

cuerpo administrativo; se borró. Después del protectorado, los primeros años con Hassan II existía el Rif; posteriormente, el nombre Rif desaparece como provincia o región, aunque sí estaba en los amalatos del gran Mouley Ismael de la dinastía alauita; sí que figuraba el amalato de Yebala y el amalato del Rif. Actualmente, parte del Rif está integrada en la provincia de Oujda y parte del Rif está integrada en la provincia de Tánger, pero el nombre Rif no aparece.

Hay dos curiosidades que a mí siempre pero me han parecido unas coincidencias curiosas una es cuando se crea La Mauritania Tingitana Romana y después de haber leído mucho del Rif pero si es la misma zona del protectorado español, es decir, ocupaba desde el Muluya hasta El Estrecho de Gibraltar, pero es que esa provincia la Mantuvieron también Bizancio y los Visigodos, unas veces alternados y otras veces mezclados, pero los dos mantuvieron esa Mauritania Tingitana como una unidad semipolítica, que coincidió con nuestra zona de protectorado, la Mauritania Tingitana era un poco más amplia hacia el sur que nuestra zona, y coincidía prácticamente exactamente con lo que se acordó en el tratado secreto en 1902 con Francia, donde llegábamos a la zona que se atribuía a España, llegaba prácticamente a los valles del Guarga, a lo que era Fez y Taza, cerca de Rabat a la misma altura.

En el Rif existía el politeísmo de origen de las poblaciones íberas tradicionales iniciales ellos adoraban a los árboles, a los seres divinos, y mezclado con el asunto de los santones y los morabos, es decir eran hombres santos y lugares de culto, era una tradición que procedía de Persia de la época de los siglos XV o XVI o sea de Irán, había relaciones con gente que iba y venía y entonces este politeísmo en el sentido de adoración a seres divinos como shaitán que parece satán, y el Arcángel Gabriel que es el que le da a la sunna al profeta, es decir hay mucha religión cristiana mezclada con los inicios del mundo islámico, en el Rif el cristianismo facilitó o se integró y les fue muy sencillo ese fervor a los santos colocarlo en el fervor o temor a determinados seres divinos que ellos tenían en su imaginario, por lo tanto fue tener en cuenta que cuando llega el islam, el cristianismo se ha instalado desde el siglo primero con los romanos, la gente cree que el norte

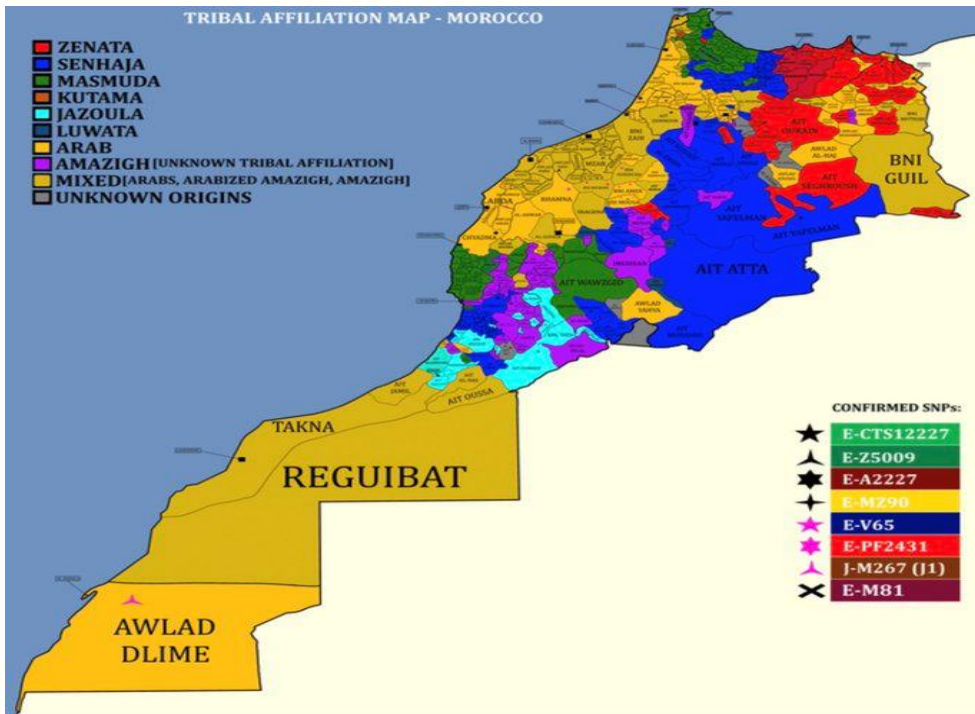
de Marruecos fue siempre musulmán, pues fue cristiano, San Agustín fue arzobispo de Hipona era un beber que fue arzobispo de Hipona, que murió en el asedio con de los normandos en el año 800, por lo tanto estaba fuertemente arraigado el cristianismo y dice Fernández de Castro que los Rwafa asumieron con muchísima facilidad el cristianismo, entre otras cosas porque que les cuadraba mejor y muy bien con esos seres divinos, y esos santos. Y a eso si le sumamos El Sherifismo posteriormente las teorías de filosóficas, religiosas de Ibn Khaldoun vino a decir que existían unos seres divinos, los famosos Jnoun (demonios) tocados que podían hablar en nombre de la comunidad musulmana de La Umma con Dios y a partir de ahí se proyecta el sherifimismo y el marabudismo, es decir hombres santos, marabut viene de monje, soldado ,guardián de los riat de ahí viene al morávide, guerrero de Dios es decir la palabra marabut tiene que ver con Dios y sherif que es descendiente directo del profeta, ese tipo de hombres santos dio lugar a un crecimiento y una expansión de santones por todo Marruecos pero es que ya existían moravos, es decir había lugares de culto donde esos santones estaban enterrados muy parecido a los lugares de culto o de peregrinación Lourdes Fátima, porque además esos santones hacían milagros. Y existe una palabra que es zaouía, que existía en todas las kábilas, como cofradía; suena mucho la palabra romería. Esos lugares del culto se hacían peregrinajes, pero la traducción que hizo Blanco Izaga —él hablaba Chelha— lo llama romería; nos suenan las romerías a las ermitas. Por lo tanto, toda esta cultura de santones, de templos totalmente arraigada en el Rif, mezclada con las prácticas animistas, tuvo mucho que ver con ese cristianismo empotrado, y que hizo además que el Rif estuviera muy poco islamizado; era un Islam muy básico.

Blanco Izaga decía que el problema que tiene El Rif, que nunca fue invadido, es que todo lo que toca lo rifeñiza, y él decía: rifeñiza la política, rifeñiza la religión, rifeñiza las palabras, rifeñiza hasta el paraguas; puede servir de estaca, puede servir de gancho, de parasol,... Es decir, el rifeño nunca fue invadido, nunca impactó en él las culturas que estuvieron, y él, como hombre agreste de la montaña, sabemos que las zonas de costa son más cosmopolitas, zona sin interés porque era improductiva, zona donde desde hace siglos se ocultaban los piratas, cerca del Peñón de Vélez, al lado

de las Islas Chafarinas. No era interesante y por lo tanto el Rifeño vivió y se crió asilvestrado, en la cultura era cero, una persona sabía leer y escribir algo de árabe era un taleb, y por supuesto las reglas básicas era el taleb, el maestro y de maestro con un poquito del Corán pasaba al faquí, era un jurisconsulto, es decir con muy poco podía ser alguien importante, entonces por eso hay que sustraerse a las cuestiones actuales porque era inculto, es que estamos hablando de una gente de la montaña, una gente aislada, una gente para la propia solidad marroquí, entonces básicamente esas dos curiosidades me han parecido pertinentes, cómo coincide con nuestro protectorado las zonas de las principales invasiones, y como el cristianismo creo y es opinión sumamente personal por los ritos, por lo que cuenta Blanco Izaga, tiene mucho que ver con los primeros 700 años de cristianismo 650 que estuvieron en el los Rifeños fundamentalmente, y toda la parte del norte de Marruecos, ya sabéis que el Islam de al Ándalus era muy diferente desde los Almohades o Almorávides o Benimerines, es decir en Córdoba se hablaba de las estrellas, se bebía vino. Es decir, no era ese islam fundamental al que vuelven los almorávides, los almohades y los benimerines, mucho más fundamentalista en el sentido de ir al fondo del rito y devolver a la concepción originaria del islam. Era un islam conectado con los reinos cristianos, el islam duro del desierto, no podríamos decir, y el otro islam era el islam regio procedente de lo árabe, puesto que en la península hubo muchos más bereberes que árabes, y por lo tanto esa raza libio-íbera se acondicionó mejor a lo que es la relación con el mundo cristiano.

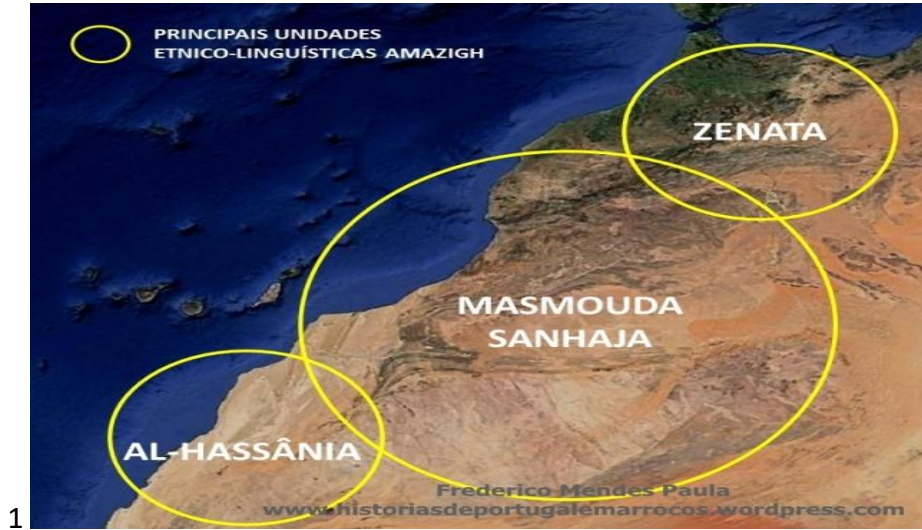
El Rifeño precolonial, la raza autóctona del 5000 antes de Cristo se dice que fueron los habitantes de África, posteriores al hombre de Cromagno, pues a esas gentes del 5000 antes de Cristo se suman nómadas y nómadas procedentes de oriente, fundamentalmente de Libia y Egipto, eran pastores, se produjeron grandes hambrunas allí en el norte, y se movieron probablemente por el inicio del fenómeno de la desertización, y se desplazaron hacia el occidente llegando a las tierras de la zona de del Rif, en general de toda lo que fue el antiguo protectorado, con lo cual a esa población autóctona se sumó la parte Libia, entonces Fernández de Castro a los habitantes del año 1000 antes de Cristo lo llama Libio-iberos. La raza íbera en la península: Dicen que los íberos proceden del norte de África.

Hay distintas teorías; unos dicen que son autóctonos, pero otros dicen que proceden del norte de África, por tanto es el mismo tronco racial, el libio-ibero, que luego a lo largo de la historia numerosas tribus bereberes (senhaya, zenetas, gomaras, miknasas, masmudas, awarbas) se van estableciendo en las proximidades del norte, con lo cual al sustrato libio-ibero se le mezcla un componente y unas características bereberes. La raza que dice Fernández de Castro es la libio-ibero-beréber; ese era el habitante del año 300, del año 200, del año 400, mezcla de los autóctonos iberos libios con los movimientos de tribus bereberes.



1

¹ - <https://x.com/LeRifOfficial/status/1437774919157395463>



¹ - <https://historiasdeportugalemarrocos.com/berberes/>

² - ibid.



462

gobernador de Ifriquilla, las tropas de Musa acompañado en su mayoría por beréberes conversos, eran beréberes que habían abandonado el cristianismo, se habían convertido al islam, por supuesto a mataballo, en realidad eran beréberes que acompañaron a los árabes, intentaron interpretar porque no hablaban la misma lengua, existen grandes zonas del Atlas donde no se habla árabe, imagínense en el año 740 que hablaba una lengua amazigh, el amazigh que se hablaba era distinto en cada Valle, por lo tanto esa conversión debió ser dificultosa, pero estos beréberes en el año 698 se le da la orden a Musa, y en el 708 Musa acompañado de beréberes alcanza Tánger, él va pasando Túnez y norte de Argelia y va recogiendo guerreros, nombra gobernador de la parte de Tánger a Tarik Ibn Ziyad, no es un nombre árabe, Tarik es un nombre beréber, pues Tarik también era un beréber. En esa época ellos llegaron por dos rutas, la ruta del Norte que era pegado al litoral y la ruta del famoso corredor de Taza que une las ciudades de Oujda, Taza, Fez y Tánger, por ahí llegó la siguiente, es decir rodearon el Rif y llegaron a la productiva zona de la Yebala, justo en el Océano Atlántico, y en el estrecho a lo largo de toda la costa atlántica marroquí, desde Taza hasta Ceuta por abajo Fez y por arriba cabalgando por la línea costa sin penetrar en el interior, llegaron hasta Tánger donde nombran como gobernador a Tarik Ibn Ziyad pero había un gobernador visigodo en Tánger, el famoso Conde Don Julián era un beréber católico de los Gomara era gomari, por cierto de gomara viene Peñón de Vélez de la gomera, porque era una guarnición que se encuentra en lo que fue frente la ciudad del antigua Bades, cerca de la Bahía de Alhucemas, al este unos 50 km o 60 al oeste. Don Julián que era católico de Gomara, gobernador de Ceuta y Tánger, se llevaba muy bien con el rey witiza, y estaba en enemistado con Don Rodrigo, que finalmente fue también rey visigodo y que pretendía el trono del Rey Witiza, Don Rodrigo era el gobernador de la bética visigoda, es decir de la zona sur de la Península, y Don Julián dice la leyenda de Florinda la Cava, que mandó a su hija Florinda a la corte de Don Rodrigo, y que su enemistad se debía realmente porque Don Rodrigo había faltado el respeto o maltratado o seducido, a la mujer de Don Julián, debido a esto, recordemos que era beréber católico y gomari, es decir los beréberes podían ser católicos, y no era exactamente un visigodo, puesto que en las zonas los visigodos llegaron

hasta ser nombrados gobernadores por los visigodos en las zonas. Pues en el 710 don Julián pactó con los musulmanes y no con los árabes, porque el gobernador ya era Tarik, que era bereber. Entonces, con cuatro barcos y en la primera expedición de Tarik, que encarga a un líder de la zona, también bereber y también asociado con los omeyas de Damasco, le encarga realizar una primera expedición. En esa primera expedición van unos 400 guerreros en esos cuatro barcos: 100 árabes y unos 400 bereberes. Ellos alcanzan una zona, Tarifa; de ahí viene el nombre de la ciudad de Tarifa; y además alcanzan una isla verde, Al-Yazira es la isla y aladra es la verde, lo que es actualmente Algeciras, la zona de la llanura de Algeciras. En la segunda fue el propio Tarik con unos 11000 guerreros, la mayoría beréberes, el que atraviesa y desembarca en el Monte de Tarik, lo que llamaron el gran Monte de Tarik, en árabe monte yebel, si decimos yebel Tarik, que es Gibraltar, pero vemos que las primeras invasiones son beréberes mayoritariamente porque en el mismo 711 se produce la batalla del río Guadalete, donde gran parte de los guerreros eran también beréberes, y aquí se produce el inicio de la penetración musulmana en la Península ibérica. Por lo tanto, no se sabe cuántos árabes había al final en la península ibérica; lo que es seguro es que había muchísimos bereberes. En la batalla de Tolosa, prácticamente se vaciaron todas las tierras del Rif; combatieron zenatas, shinaya, rwafas; todos combatieron con los musulmanes contra la cruzada organizada por Alfonso VIII y Sancho II, que se convirtió en la batalla de las Navas de Tolosa. Pues más o menos así fue la conquista.

Los bereberes tienen mucho que ver con la historia del norte marroquí, tienen mucho que ver con la historia de la península, y tienen mucho que ver los españoles con ellos. Pues prácticamente, si analiza, si lee sobre cualquiera de los reinos, siempre aparece una tribu bereber. Hemos empezado la conquista en el 708, 709; en el 710 aparece el reino del Nekor, que es un reino bereber.

Musa Ben Nasir asignó a uno de sus caudillos que se llamaba Saleh al Mansur, que estableció el reino del Nekor beréber. Luego apareció el estado de Temasna o Reino de los Berghouatas; su origen está en una rebelión beréber contra la islamización provocada por los predicadores Kharijites. El

jarijismo era una rama del inicio del islam que tenía ciertas similitudes con la fe católica, donde se preconizaba la igualdad de todos los hombres ante Dios; eso chocaba de golpe con la aristocracia de los omeyas, con lo cual ese movimiento, más parecido al cristianismo, y que se produce esa revuelta en el año 744, tenía mezcla de cristianismo para oponerse a lo que era el islam de Bagdad. Pues ese movimiento, esa confederación de tribus bereberes, fue guiada por un bereber, Maysara al-Matghari; pertenecía a la tribu de los Berghouatas, que a su vez era una confederación de 29 tribus. Pues ahí se sumaron a esa rebeldía los Masmudas, Rwafa del Reino del Nekor, Zenatas de la zona de Argelia, la zona de Melilla e inicialmente derrotaron a los ocupantes de Bagdad. Posteriormente, los Berghouatas fueron derrotados por los... no voy a decir los árabes.

A partir del 744 el islam está instalado te puedo decir que Muley Ismael dicen que tuvo 300 esposas y más de 700 hijos, a quién le damos el reino hereditario, entonces difícil sucesión, hay hijos que son más débiles de carácter aunque sean tus preferidos, por lo tanto tienen mucho que ver todos estos si vemos que la mayoría de las invasiones fueron de beréberes y que árabes había muy pocos, estamos hablando de reyes autóctonos, eran gente con poder en sus zonas que eran capaz de aglutinar a varias confederaciones de tribus como es el caso del estado beréber de Tamesna , son los Berghouatas, aparecía un líder que reúne no solo a las 29 tribus de la confederación Berghouatas, sino también reúne a otras confederaciones porque fueron tribus zenatas, pero los senhayas eran en sí misma otra confederación de tribus, podía tener otras 10 o 12 tribus, es decir esos movimientos nacían esporádicamente con el nacimiento de un líder, e impulsaban en determinadas zonas focos de poder, hoy florecía el reino de Fez, mañana aparecía el reino de Tremecén. El imperio ídrisi convivió con el reino del Nekor.

Cuando España llega en 1910 a Marruecos Podría tener una población de 6 millones de habitantes estaba mucho menos habitado, había que movilizar más a la gente, y sobre todo no vivían en ciudades, en su mayoría era población rural, no tenían el concepto de feudalismo, un castillo y alrededor la protección, la gente vivía en sus sitios, y ellos se guarnecían de sí mismos

tradicionalmente, entonces se van creando esas configuraciones y confederaciones de kábilas que en un momento dado reúnen a los combatientes, porque no había ciudades en el norte de Marruecos, en la parte del protectorado español reconocíame ciudades, nombreme cuatro ciudades del interior, no me nombres Fez, porque pertenece al centro, no te suena ninguna, tenemos Melilla en la costa, tenemos al norte Alhucemas, campamento militar de desembarco, pero no eran ciudades, eran zonas de acuartelamientos, son antiguos cuarteles militares, tenemos Nador, tenemos Monte Aroui, curiosamente tenemos Dar Driux, tenemos Ben Teyeb, unos cuarteles militares que se crearon en el avance español en la pacificación, no había ciudades, ninguna ciudad como tal, como el propio Rifeño dice vivía en casal separada a 200 metros como estrellas en el filmamento. Uno sabe a quién pertenece por el zoco al que va, no entonces, por eso digo que hay que extraerse de los modelos y de los paradigmas occidentales, y tratar de entender esa realidad que era prácticamente rural, salvo las ciudades imperiales como Tánger, que había estado mucho tiempo en manos cristianas; Arcila y Larache, bajábamos para abajo y ya tenemos Rabat, Fez, Mequínéz y Marraquech, las ciudades imperiales donde verdaderamente vivía lo que se puede llamar el majzén, el territorio de administración, lo que no eran tribus de monte, lo que eran todas las cabilas que habitaban en el gran Atlas, en el medio Atlas, en el pequeño Atlas o en los desiertos del Sous y del Daraa.

¿Hubo alguna reina guerrera, tipo Cleopatra, en la parte del Rif? No, pero sí en Argelia. Al-Kāhina combatió en la parte argelina, entonces en esa... Yo creo que fue en esa revuelta de los Berghouatas sobre el año 740 o 750, cuando el islam empezaba o trataba de penetrar, porque recordemos que la Cabilia argelina es una continuidad del Gran Atlas y en la Cabilia son bereberes y hablan amazigh; son bereberes también los argelinos y los tunecinos.

La dinastía árabe idrisí llegó al poder con la confederación beréber de los Awarba. Al final derribaron a la dinastía idrisí pero era chií por condición, la dinastía árabe tuvo que llegar al poder acompañado de los Awarba, es decir los árabes vinieron con poca gente, fueron las beréberes las que les

fueron dando el poder en unas o en otras zonas, la dinastía almorávide es beréber, y se colocó con el apoyo de la confederación shenaya que ya estaba colocada en el sur del Rif, es decir todas las la dinastía Beni Marin era un grupo de confederaciones Zenetas, eran beréberes, entonces realmente cuando llegaron a España, estoy convencido que el 98 por de la población por no decir el 99 era beréber o bien Andalusí o bien autóctono, cuando nos referimos al árabe en Marruecos nos referimos a aquellas partes de población que estaban arabizadas, que hablaban árabe dialectal y estaban mucho más islamizadas que las que estaban en la montaña, pero étnicamente no había muchos árabes, eran Senhayas, Zenetas, Masmudas o almorávides y almohades que también son tribus beréberes o se apoyaron en tribus beréberes, por lo tanto que étnicamente la población marroquí es beréber ,y luego en la época pre-colonial una estaba más arabizada que fue lo que se llamó árabes y beréberes, y otra más ruralizada y por lo tanto su comportamiento era muy diferente, y se hablaba otra lengua, y fue lo que se llamaron beréber, la mayoría de la población es descendiente de la raza Libio-íbera y cuando llegan los primeros colonistas o comerciantes [__] Observaron que esta gente se parece un montón a los españoles, o a los franceses, o a los italianos, porque era el mismo tronco racial son prácticamente europeos, no tienen rasgos árabes, tenían rasgos íberos, lógicamente con las inmigraciones desde el sur de almorávides y almohades viene gente más morena, más aceitunada porque ellos vienen del desierto, ahí sí que son mauricios sí que son el verdadero moro de la Mauritania, ellos vienen desde el sur, otras vienen desde el este, entonces traen ese color aceitunado y más moreno pero el del norte rifeño cuando entra Blanco Izaga dice que hay muchísimos rubios con ojos azules.

V. La Mauritania tingitana

La Mauritania tingitana hubo un tiempo que estuvo adscrita a la provincia de Hispania bajo gobernación romana, o sea que estuvo con la Bética, estado y con Bizancio, es decir, casi siempre tuvieron una parte de la con Bizancio. Verás que hubo una provincia que pudo ser la de los visigodos; estuvo unida tanto con los romanos como con los visigodos, es decir, de hecho, Don Julián dependía de Don Rodrigo, que era el gobernador de la Bética

visigoda. Pero eso no quería decir que hubiera un tránsito físico, porque Don Julián era beréber Gomarí es decir, no había realmente Rwafa, no estaba casi mezclado salvo con Senhayas, era puro, algunos dicen que fueron las invasiones normandas pero a los normandos con el reino del Nekor les dieron bastante bien los Rifeños , o sea no penetraron, fueron los piratas a robar a los piratas propios Rifeños, robarle un Rifeño era muy duro, el Rifeño combatía desde secularmente a ellos luchaban y por lo que siempre lucharon por lo que siempre lucharon contra el islam, contra diferentes Reyes, contra diferentes sultanes, contra diferentes emires, dependiendo del nombre de la dinastía, contra el intento de pacificación español en apoyo al Sultán, contra lo que fuese, en defensa no de la patria, en defensa de su identidad, de su norma de vida, de su familia, de su perro, de su gato, no más allá de la fracción, un Rifeño nunca va a combatir más allá de la fracción, combate en sus zonas, el Rifeño es de su tierra como el de Santander es de su tierra, bueno como mucha gente que son fijas a su tierra, montañeses sobre todo, gente montañesa que añora sus montañas podemos hablar de Escocia, muy identitarios.

Por ejemplo el resumen histórico del legado de todo el paso de las civilizaciones por el Rif que lo dice Blanco Izada en un texto fechado el 18 de diciembre de 1965 a petición de Beideber que era el asesor de asuntos indígenas del alto comisario dice Oye cuéntame cómo son los Rifeños, y él dice mira la preferencia y leo literal un párrafo de ese texto de Blanco Izaga dice, *la preferencia del Rifeño a vivir en aisladas viviendas, en no menos aislados riscos desde lo que ha visto pasar a muchas civilizaciones sin ser asimilado por ninguna, al contrario Rifeñiza todo lo que toca, es decir lo fosiliza, poblados, religión, profesión, costumbres, artes, y hasta las palabras que adopta, como el paraguas.* Entonces era la frase que se ha citado antes, el legado del Rif de las civilizaciones que pasaron por él fue prácticamente ninguno, el Rif ni siquiera cuando ese cuerpo de intervención, porque lo que hizo el Rifeño fue rifeñizar al interventor, es el interventor el que habla Chelha, es el interventor el que tiene que ser muy cuidadoso con las costumbres, y con sus costumbres sobre todo relativas a la religión y a la política, acabaron rifeñizados, tú ves cómo iban vestidos todos o muchos de los interventores, son rifeños, por lo tanto esta expresión de Blanco Izaga

rifeña todo lo que toca es un poco cierta, el rifeño no asimila, y de hecho tú cuando estás en el Rif o nosotros íbamos muchísimo con mi padre yo prácticamente desde los 8 o 9 años hemos pasado por kábilas en Ketama y luego Anual hacíamos un viaje a la zona de las posiciones hasta Beni warieguel. Te puedes pasar horas allí, el tiempo no se mueve, el Rifeño se te puede quedar mirando, no es muy hablador, el marroquí habla mucho más, voy a decir el marroquí genérico de otras regiones, el de la ciudad, el de Marraquech, el de Rabat el de las zonas de las llanuras habla mucho más, el rifeño no habla, mira y dice poco, y como decía Blanco Izaga dice lo que quiere y a veces ni siquiera eso, el rifeño es muy observador y es de un carácter muy duro, y tiene que ver mucho antes de hablar, mi padre hablaba mucho con ellos porque les tenía muy cogidos el punto, yo hablaba menos porque era más pequeño claro pero sí se sentaba en la cueva de camellos, no me acuerdo cuál era la kábila, y el rifeño le decía *yo cogí la fusila* contra España, estuvieron hablando un español entendible o comprensible porque sí que es verdad que entendían y podían hablar el español, pero mantuvieron sus lenguas maternas y sus costumbres maternas.

Conclusión

Hoy día con relación a entonces preservan ese carácter aunque que la globalización ha llegado, pero el carácter del rifeño te dirá que rifeño lo primero eso sí, ese amor a su terruño lo tienen como el santanderino, pero la globalización ha llegado ya a todos sitios, la globalización, las televisiones, y todo el mundo tiene unos más y otros menos pero ya es otra, la ruta que se hizo por el norte, que construyó el rey Mohamed sexto, la ruta que va por el litoral eso ha hecho que el turismo vaya mucho más, anteriormente el turismo llegaba hasta Alhucemas, pero Alhucemas había un club la mediterráneo que era un club francés, creado por los franceses por los años 70 algo así, pero no había ciudades turísticas, hoy por hoy tienes un complejo en Saidía prácticamente en la frontera con Argelia, y hay gente que se mueve por allí, los viajes ahora y las posiciones son constantes. El rifeño, ya sin que haya perdido, pero el Rif tenía muchísimo encanto, un encanto duro, un encanto de las pequeñas huertas, los pequeños huertos de tomates, los pequeños zocos, en Monte Aruit. Y eso no era Rif puro. Yo solo

recuerdo El Grib, un pequeño poblado que había abajo, y en Anual, pequeños poblados, la percepción de entonces: gente que hablaba poco y miraba mucho. Esto es casi tan interesante como la parte de la historia; podría ser interesante hablar de esta parte más cultural, y te diré que en el Rif es tan impenetrable que no puedo contar todo lo que se ve, pero es difícil. Cada vez que te ibas introduciendo más desde el este, desde Melilla hacia el Rif, la gente iba siendo más dura, menos sociable, por decir de alguna manera; o sea, era, pues, gente de montaña. Es que se define bastante bien: así era gente de montaña, dura y aguerrida y trabajadora. En muchos de los oficiales interventores de Blanco Izaga, define al Rifeño en 22 años que pasó allí. No los conocía, pues, y decía, y hay pasajes donde dice: *no entiendo muy bien, no les comprendo, pero sí decía: es trabajador, es laborioso, es duro, cosas que no estábamos acostumbrados a entender. Podrían tener fama de otras cosas*, pero las descripciones de Blanco Izaga son espectaculares sobre su carácter y tu apreciación cuando ibas por allí era sigiloso, silencioso y trabajador. Me imagino que en la época precolonial eso apuntado a un guerrero son condiciones estupendas; con higo y chumbo eran capaces de trabajar todo el día. Muy duros, justos, escribe, siempre bastante más altos que el íbero, bastante más altos que el español; se les definía siempre como espaldas anchas. De hecho, ves muchas fotografías de soldados españoles con algunos prisioneros a los que les sacan casi la cabeza; eran muy duros, muy al campo¹.

¹ - https://www.youtube.com/watch?v=_dEbLp2TcP4

Références

Albéniz Victor Ruiz, 2007, España en el Rif (1908-1921), (El Tebib Arrumi), 1^a Ed. Málaga,. Edit. Gráficas San Pancraccio.

Delbrel Gabriel, 2009, Geografía General del Rif (1909-1911), 3^a Ed., Málaga, Edit.Gráficas San Pancraccio.

Salafranca Ortega, Jesús F, La República del Rif, Editorial: Algazara,2004

<https://www.amazon.es/factores-llevar...>

https://tribus-maroc.blogspot.com/2009/10/blog-post_8049.html

<https://www.alamy.it/espana-mapa-de-el-rif-con-los-limites-de-las-colonias-espanolas-en-el-norte-de-africa-en-los-anos-1920-image210641859.html>.

<https://eltopo.org/una-historia-del-rif/>

https://tribus-maroc.blogspot.com/2011/10/blog-post_5335.html

https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Cabilas_del_Protectorado_Espa%C3%B1ol_de_Marruecos.svg

<https://x.com/LeRifOfficial/status/1437774919157395463>

<https://historiasdeportugalemarrocos.com/berberes/>

https://www.youtube.com/watch?v=_dEbLp2TcP4

Acquisition of L3 English attributive adjectives by multilingual learners: L1 Moroccan Arabic/ Standard Arabic, L2 French

Bouchra Lif

Phd candidate; Linguistics, Education, Discourse

Studies. Department of English Studies.

Hassan II university of Casablanca. Morocco

Maroc

Résumé

In this study, I seek to analyse the acquisition of English adjective properties by multilingual learners. I study how learners; natives of Moroccan Arabic (MA) and speakers of Standard Arabic (SA) and French (Fr) acquire adjective placement especially attributives in English as a foreign language.

The aim of this study is to depict the role of the previously acquired language systems in the acquisition of L3 English adjectives based on various theories in the field of third language acquisition. Current literature highlights the crucial role of transfer in L3A, more particularly in the initial stage. In this regard, some studies advocate the privileged status of L1 which claim that transfer occurs from L1 solely referred to as Absolute L1 transfer (Na Ranong & Leung, 2009). However, advocates of the L2 Status Factor (Bardel & Folkl, 2007 and Folk & Bardel, 2011) suggest that L2 overpowers L1 and has a stronger role in the initial state of third language acquisition. Unlike the previously mentioned hypotheses, the Cumulative Enhancement Model maintains that all prior linguistic knowledge has a cumulative effect on L3/Ln acquisition, whereas, the Typological Primacy Model (Rothman, 2010, 2011, 2013, 2015) argues that the psychotypological proximity between the language grammars holds the supreme role in transfer in the field of L3/Ln acquisition .

I will examine these claims against new set of data of language acquisition by learners from a multilingual background speaking MA, SA and Fr to discern the source of transfer. I investigate the use of adjective placement in the interlanguage data. Observation of learners' data show some digression in adjective placement as shown in the examples below:

Adjective placement:

- Learner's interlanguage: 1) Girls love films Turkish
- 2) Jack is a boy funny
- Target production : 1) Girls love Turkish films
- 2) Jack is a funny boy

Mots clés

adjective placement, absolute L1 transfer, cumulative enhancement model, typological primacy model, L3 acquisition

Citation

Bouchra, Lif. (2025, Août). Acquisition of L3 English attributive adjectives by multilingual learners: L1 Moroccan Arabic/ Standard Arabic, L2 French, N° 8, Tome 2, 2^{ème} Année, P 472-496.

Introduction

Language acquisition on the whole, and that of second language in particular, has for long been the core interest of linguists unlike third language acquisition which is a more novel field of research especially in Morocco. While in second language acquisition, crosslinguistic influence, which is an integral part in the acquisition of a new one, is limited to one previous language since learners possess solely one prior language to rely on (their first language), in the acquisition of their L2, they have access to more languages (L1 and L2) that may intervene and impact the acquisition process of their L3. Such influence can either emanate from one of the previously acquired languages (L1 or L2) (Bardel & Falk, 2010, 2011; Hermas, 2010, 2015; Jin, 2009; Na Ranong and Leung, 2009) or from both (L1 and L2) (Flynn & Vinnitskaya, 2004; Rothman, 2010, 2011, 2015). Therefore, the field of third language acquisition investigates the interaction between the former languages and their role in the acquisition of the following one(s). Whilst some studies emphasize the privileged role of L1 (Hermas, 2010, 2015; Jin, 2009; Na Ranong and Leung, 2009), others highlight the special status of L2 in the acquisition of another language (Bardel & Falk, 2010, 2011). On the other hand, several studies do not agree with a privileged role of a specific language (L1 or L2), they rather entertain the idea that all prior acquired languages influence the acquisition of L3 namely; Cumulative Enhancement Model (CEM) (Flynn & Vinnitskaya, 2004) which claims that the learner's former language knowledge plays a facilitative role in ensuing language acquisition. In the same vein, Typological Proximity Model (TPM) (Rothman, 2010, 2011, 2015) suggests that typological similarity between the former language and the target one enhances the acquisition of the latter. Thus, according to (CEM) and (TPM), either L1, L2 or both might facilitate the acquisition process of a subsequent language. Following the same path, the goal of my article is to study how learners in a multilingual context acquire adjectives, particularly attributive adjectives in English as a third language, particularly, in the initial stages of learning.

Review of literature

It is widely recognised that first language acquisition in childhood is a spontaneous and a stress-free process which totally relies on language acquisition device (LAD). That is, humans are biologically endowed with a language acquisition faculty that enables children to acquire a particular language system. According to Chomsky (1991, 2000), it is a 'species-specific property' that allows humans to build language mechanisms in the initial stages of native language acquisition. For this reason, it is of paramount importance to shed light on the role of UG, if there is any, in L2 and L3 acquisition.

Transfer and access to UG

Bley-Vorman (1989) argues that child language acquisition is different from adult acquisition. Unlike adults, children resort solely to Universal Grammar (UG) or their innate age limited cognitive mechanisms to acquire their native language (L1). Thus, some studies advocate that because access to UG ends after puberty, in second language acquisition there is no parameter resetting from L1 to L2. This means that due to the critical period for language acquisition, L2 learners depend only on learning cognitive strategies and thus, have recourse to transfer in the acquisition of a second language (Clahsen & Muysken, 1986; Lenneberg, 1967). On the other hand, the No Transfer/Full access exponents (Epstein et al., 1996; Flynn, 1996; Epstein et al., 1988) argue that access to UG is not age controlled. They claim that UG is available and is the initial state for L2 acquisition since all UG properties are available at any age and access to its mechanisms is constant. In short, this school of thought believes that L2 acquisition is identical to first language acquisition, and, hence, no transfer from L1 takes place. Nonetheless, proponents of Partial Transfer/Full Access (Vainikka & Young-Scholten, 1996, 1998) claim that partial transfer takes place at the initial state of second language acquisition in which only lexical categories are transferred from L1 before the functional categories. Gradually, L2 learners converge on the L2 grammar paving the way for Full Access. In the same vein, Full transfer/ partial access (Clahsen & Muysken, 1989, Tsimpli & Roussou, 1991) suggests that L2 learners have only partial access to UG

leading to either a failure in resetting parameter settings or an inability to acquire specific features in L2 that are not instantiated in the first language. This view is in favour of the critical period for language acquisition and asserts that L2 learners face challenges in acquiring components which are inexistent in the L1 grammar. (Hawkins & Chan, 1997; Hawkins & Liszka, 2003; Hawkins & Franceskina, 2004, Hawkins, 2005; Smith & Tsimpli, 1995).

L3 acquisition models:

In the last decades, third language (L3) acquisition has become a captivating field of study to researchers who have started to perceive it an independent fieldwork rather than a subfield of second language acquisition (SLA) (Cenoz, 2008, 2009; Cenoz & Jessner, 2001; De Angelis, 2007; Louriz, 2004). That is why, numerous studies began investigating the effect of the previously acquired languages on the acquisition of the third one taking into account the influence of the former on the latter. In order to predict the sources of transfer in L3 acquisition especially at the initial state, various models were proposed. In this study, I will investigate the L1 Privilege Model, the L2 Status Factor, the Cumulative Enhancement Model and the Typology Proximity Model.

L1 Privilege Model (L1P)

Although it is not so popular, Privilege L1 model supports the idea of L1 primacy in the acquisition of any subsequent language. It traces its ground back to the L1 Factor hypothesis (Schwartz & Sprouse, 1996; White, 2003). According to this model, the native language of the learner holds a privileged status, and thus, is considered to be the predominant source of transfer in L3 acquisition for syntactic features in the initial state of L3 acquisition (Hermas, 2010, 1014). In the same regard, some studies investigating the role of L1 in the initial stages of L3 acquisition proved that L1 is a key element in the acquisition of the third language as learners transfer mainly from their L1 despite the possible dissimilarities between L1 and L3 (Jabbari & Salimi, 2015; Stadt et. al, 2018; Salimi et. al., 2022).

The L2 Status Factor (L2SF)

Contrary to the L1 Privilege Model, the L2 Status Factor (Bardel and Falk, 2007; Falk and Bardel, 2011; Falk 2017; Falk & Lindqvist 2019; Jaensch, 2009a; Leung, 2005b) claims that increased metalinguistic awareness of L2 syntactic features as well as similarities in the acquisition experience, such as learning both L2 and L3 in adulthood, make the L2 become the main source of transfer at the initial state of L3 acquisition. Indeed, the L2 Status Factor's privileged role stems from the fact that L2 is the first language that is acquired in adulthood. Hence, the syntactic properties of the L3 grammar at the early stages of L3 acquisition are more likely to be affected by L2 syntactic features than by those of the L1.

The Cumulative Enhancement Model (CEM)

The CEM (Flynn et. al, 2004; Berkes & Flynn, 2012) rejects the idea of privileged status languages discarding by thus doing the idea of full transfer from one previous language only. It claims that every prior language that the learner has affects the acquisition of any subsequent one. In other terms, according to this model, transfer takes place from the former linguistic background (L1 and L2) if it is already instantiated in one of them or both. This means, in CEM transfer from L1 and / or L2 plays a facilitative role solely, and it does not take place when it represents a source of learning difficulty. In short, non-facilitative transfer from previously acquired languages does not occur when there is a new element which is not instantiated in the previous language(s).

The Typological Primacy Model (TPM)

Analogous to CEM, the Typological Primacy Model (TPM: Rothman, 2010, 2011, 2013, 2015) suggests that L1 and L2 have an impact on L3 acquisition. This model claims that regardless of the order of acquisition, (psycho) typological similarity between the L3 and L1/L2 is the driving force for the selection of L1 or L2 as a source of transfer especially at the initial state of L3 acquisition. In fact, the language which has more grammatical similarities with the target language and which is considered

typologically close to it transfers as a wholesome entity in the early stage of language acquisition (Ortin and Florez, 2019; Jamali et. al., 2021).

Wholesale Vs Partial transfer

After having shed light on the different acquisition models aiming to investigate the sources of transfer at the initial state of L3 acquisition, we notice that they can be divided into two categories; wholesale transfer and partial transfer models. Wholesale transfer predicts one language to be the main source of transfer. That is, the whole grammar of one language, L1 or L2, transfers into the L3 at the initial stages of acquisition. Partial transfer, on the other hand, suggests that only properties of L1/L2 get transferred in the early stages of L3 acquisition. That is, the learners’ needs dictate the properties to be transferred from the L1/L2. The table below categorises the models that fit into wholesale or partial transfer.

Wholesale	Partial
The whole grammatical system transfers not only patterns: privileged languages. L1 especially in the initial state (Hermas, 2010, 2014; Jabbari & Salimi, 2015; Stadt et. al., 2018; Salimi et. al, 2022) L2 Status: L2 overpowers L1 as a source of transfer in L3 acquisition (Bardel and Falk, 2007; Falk and Bardel, 2011; Falk 2017; Falk & Lindqvist 2019) Typological Primacy Model (TPM): the (psycho) typological similarity of the previously acquired languages and the third or new one. (Rothman, 2010, 2011, 2015)	Transfer of properties needed for L3 acquisition → property-by-property learning. No privileged role of L1/L2 All languages can be considered sources of various properties Cumulative Enhancement Model (CEM) Simultaneous influence of previous languages (Flynn et al, 2004)

Table 1: summary of wholesale and partial models

In short, while wholesale transfer models (such as L1P, L2SF, TPM) argue that one language is entirely transferred (L1 or L2) disregarding the other previously learnt languages, partial transfer models (like CEM) suggest that all previously acquired languages can influence the development of L3 acquisition during its early stages. This means that the language processor does not need to transfer the entire grammatical system of L1 or L2 at once. Instead, specific grammatical features from both L1 and L2 can be transferred property-by-property as needed.

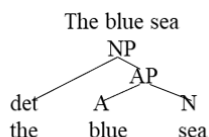
Adjectives in English, Arabic and French :

It is well known that in all languages, adjectives are a major element used to modify, describe or provide information about a noun or a pronoun. Thus, although the three languages under investigation in the present study belong to different language families and are typologically different- English is Germanic language, French is a Romance language whereas Arabic belongs to the Afro-Asiatic languages- adjectives are an integral part in each one of them.

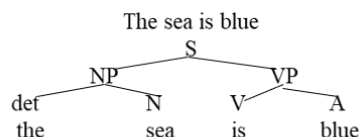
Adjectives in English :

According to Crystal (1985), 'the adjective is a term used in the grammatical classification of words to refer to the main set of items which specify the attributes of nouns.' In simpler terms, it is a word that modifies, describes or quantifies a noun or a pronoun (Mac Fadyen, 2008). As for their placement in the sentence, adjectives occur in the attributive position, e.g. the blue sea, or in the predicative position, e.g. the sea is blue. (Crystal, 1985; Quirk and Greenbaum, 2003). Below is the syntactic representation of the adjective in the attributive and the predicative position. However, the main focus of this paper is going to be on attributive adjectives.

Attributive adjectives



Predicative adjectives

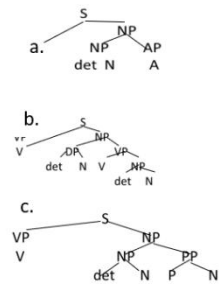


Thus, attributive adjectives, as their name suggests, attribute a quality to the noun they modify. They precede the nouns and are usually placed between the determiner and the noun as in the examples above.

Adjectives in Standard Arabic

Arabic adjectives are normally placed after the modified noun; they are in postnominal position. Unlike English, adjectives agree with the modified noun in definiteness, case, number and gender. (Aziz, 1989, Fehri, 1999; Hoyt, 2008).

- (1) a. ḡāʔa raḡul-un ṭawīl-un.
come.PFV.3SGM man-NOM tall-NOM
'A tall man came'
- b. ḡāʔa raḡul-un yaʕrifu al-madīnat-a.
come.PFV.3SGM man-NOM know.IPFV.3SGM DEF-city-ACC
'A man who knows the city came'
- c. ḡāʔa raḡul-un min al-janūb-i.
come.PFV.3SGM man-NOM from DEF-south-GEN
'A man from the south came' (Alotaibi, 2022)

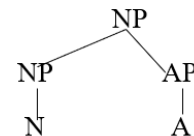


According to traditional grammar, we can distinguish between three types of modifiers in Modern Standard Arabic as shown in the examples above; a single word, a sentence and a semi-sentence. The main focus of this article will be on the one-word modifier at the initial stage of L3 acquisition.

Adjectives in Moroccan Arabic:

Moroccan Arabic (MA) shares aspects with Standard Arabic (A), it is in a diglossic relationship with the latter (Tahiri & Orobinska, 2021). Moroccan Arabic is a head initial language; verbs, nouns and prepositions always precede their complements. Like Standard Arabic, in Moroccan Arabic, adjectives postmodify nouns and they are both head initial languages.

- e.g: ktab kbir
ind art. N book. Adj. big. Ind.art
a big book



In Arabic (Standard Arabic/ Moroccan Arabic), attributive adjectives occupy the post-nominal position unlike comparative constructions (Holes, 1994 mentioned in Aabi, 1999). Therefore, assuming that Moroccan Arabic originates from Standard Arabic, I will not distinguish between Moroccan Arabic and Standard Arabic when referring to the learners' L1.

Adjectives in French

Similar to Arabic and English, French has different types of adjectives; attributive and predicative. Yet, attributive adjectives in French can be placed pre-nominally as well as post-nominally. (Abeillé and Godard, 1999; Bajorek, 2016; Blinkenberg, 1933; Bouchard, 1998; Forsgren, 1978; Noailly, 1999; Thuilier et al. 2012; Waugh, 1977; Wilmet, 1981). The particularity of French lies in the fact that adjectives do not occupy a fixed place in the sentence; there are adjectives which tend to appear in specific positions; adjectives that accept only anteposition, 'e.g. ce supposé communist: 'that alleged communist' (Bouchard, 1998), or only postposition, 'e.g: une voiture blanche: 'a white car' and not 'une blanche voiture (Aabi, 1999), and those which alternate positions, e.g. un plaisir immense/ un immense plaisir: 'an immense pleasure' (Benzitoun, 2014). However, the semantic factor of some adjectives determines whether they should be placed in the pre- or post-position. (Benzitoun, 1994, 2013, 2014; Thuilier, 2013; Hawkins & Towell, 2015). Unlike English, both Arabic and French attributive adjectives agree with their heads or the nouns they modify in gender and number while predicative adjectives agree with their subjects.

Method

Research questions

This study aims to investigate the acquisition of attributive adjectives by multilingual speakers in a multilingual setting. Thus, the following research questions are formulated;

- Does knowledge of adjective placement of L1 Arabic affect the acquisition of adjectives in L3 English?

- Does knowledge of adjective placement of L2 French affect the acquisition of adjectives in L3 English?
- Is there a combined transfer from all the previously acquired languages (L1 A and L2 Fr) into L3 acquisition of adjectives in English?
- Or does transfer take place from the closest language typologically?

Participants :

A total of 57 participants took part in this study. They are common core high school students from mixed classes aged between 15 and 17. The classes are heterogeneous and the participants' level of L3 proficiency varies between beginner and low intermediate. According to their academic records, the participants had one year of exposure to the language; two hours a week except for the few students coming from private primary schools. The data were collected from two study groups, and the tasks administered to the learners consisted of; 1) a set of scrambled sentences containing adjectives to put in the correct order, 2) a total of 10 nouns and adjectives to use in sentences in order to test their knowledge of attributive adjectives at the sentence level. All participants were L1 Arabic speakers (Moroccan Arabic as language of communication / everyday language and Standard Arabic, acquired at school and a medium of instruction in the classroom and formal situations), L2 French (acquired at school at a later stage than Standard Arabic, studied as a first foreign language, and a medium of instruction in the scientific subjects starting from junior high school). It is important to note that the learners' level of proficiency differs from one learner to the other despite being exposed to the language in identical circumstances. Table 1 below provides useful information on the participants' linguistic background, whereas, table 2 gives an idea about the language dominance of the learners. I would like to point out that age and gender of participants were not taken into account in this study.

Table 2: Learners' language exposure to L1, L2 and L3

Language	Ar	Fr	Eng
First Exposure	Kindergarten	2 nd grade	9th grade
Duration	12 years	8 years	1 year

The table above provides information about the learners' exposure to the three languages. According to the Moroccan educational system, pupils' first exposure to Arabic starts in kindergarten where children acquire the language through games and songs. They rely mainly on drilling and repetition for language acquisition. Then, the learning process continues in primary school up to higher education. As for French, they start learning it in the second grade and pursue a bilingual education until the baccalaureate degree or up to their higher education depending on the field of study they choose. Concerning English, most students in the public school initiate their learning in the 9th grade; the last year of junior high school. Throughout that year, they have a two-hour session weekly, in which they are taught the basics of the English language.

Table 3: language dominance of participants

Language	Ar	Fr	Ar/Fr	Total
Number of participants	35	14	8	57

As shown in table 2, the level of students' level in L1 and L2 is not homogeneous. Such an assumption is based on their test results in their Arabic and French classes respectively. Thus, 35 students showed more proficiency in Arabic, 14 students performed better in French while 8 had a good level of proficiency in both.

Procedure:

The experiment took place in the early stage of English acquisition, i.e at the beginning of the school year. There was no prior teaching of adjectives and their uses. That is, participants' knowledge of the matter was limited to what they had already learnt in their senior year of junior high. Two tasks were administered to them and they were given an hour to finish both of them. Task1: put the sentences in the correct order which a receptive activity, and task 2: write sentences using the words given which is a more productive one. I noticed that most participants completed the given activities in one hour although their work pace varied from one learner to the other; 46-among whom 9 participants were able to finish in a very short time. On the other hand, a small number of students could not perform the

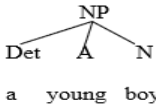
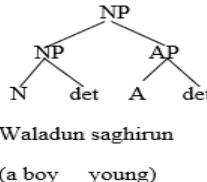
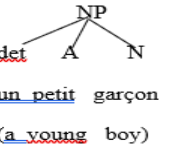
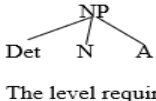
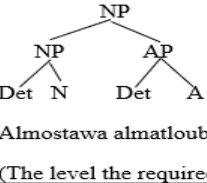
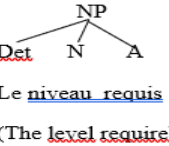
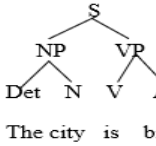
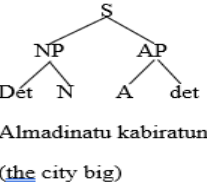
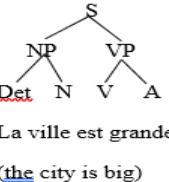
two tasks assigned to them; 11 participants accomplished only the first task while they could not perform the second one. The following table provides information about learners' performance.

Table 4: Learners' performance of tasks 1 and 2

	Task 1 and 2	Task 1	Task 2	Total
Number of students	46	11	0	57

In a syntactic study of adjective order, Blackwell (2001), as mentioned in Hatice & Altinkamis (2009), provides eight syntactic positions of English adjectives (prenominal attributive, ordinary predicative, postverbal, postnominal attributive, predicative qualifying, adverbial position, clausal, and extra clausal position). According to the data collection, three adjective positions have been observed.

Table 5: Three syntactic positions of adjectives:

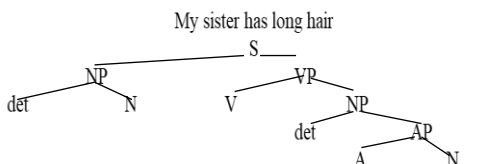
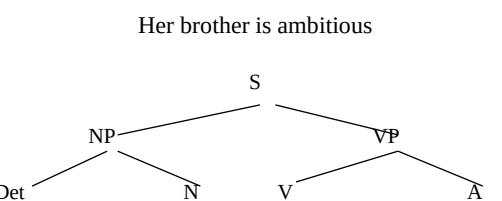
Syntactic Position	Surface Sequence	Examples		
		English	Arabic	French
Prenominal Attributive	Adj + noun	A young boy 	Waladun saghirun 	Un petit garçon 
Postnominal Attributive	Noun + adj	The level required 	Almostawa almatloub 	Le niveau requis 
Ordinary Predicative	NP + verb + adj	The city is big 	Almadinatu kabiratin 	La ville est grande 

The focus on the three syntactic positions mentioned in the table above is based on the learners' production collected from the learners' data.

Findings

The overall data revealed a good performance of adjective placement in the predicative position or what is referred to as ordinary predicative in the table above. In fact, most participants opted for this form in the second task. That is, the grammatical structure NP + verb + adj is instantiated in L1, L2 and L3. This finding is in accordance with Hatice & Altinkamis (2009) whose work on the acquisition of adjectives in Turkish by children showed that the predicative position was acquired early and used more frequently than the prenominal position. The table below shows a set of learners' productions of adjectives in the predicative position.

Table 6. Samples of learners' production of predicative adjectives:

Learners' performance	The syntactic representation
My sister has a nice car	
Her brother is ambitious	
That girl is beautiful	
Our neighbourhood is Derb Ghallaf	
The person should be responsible	

As I mentioned earlier, the two tasks that learners had to perform can be divided into two categories; a receptive and a productive task. The first one was controlled and the learners' performance was somehow guided. It consisted of 10 scrambled sentences that participants had to put in the right order. The second one, on the other hand, was less controlled and they had to rely on their linguistic knowledge to produce correct sentences based on

the words provided. This last activity is more challenging especially at the initial stage of language acquisition. Below I a summary of learners' production of task 1.

Table 7. Results of task1: rewrite the sentences in the correct order.

Scrambled sentences	Correct Answers	Incorrect Answers	No Response
on/ Boulevard/ live/ Zerktouni/ we			
Mexico/ my/ is travelling/ uncle/ to/ City	8	46	3
Lahlou/ is/ Abdelkarim/ school/ high/ this	43	6	8
I/ mosque/ Hassan II/ visited	31	24	2
love/ girls/ series/ Turkish	8	46	3
films/ don't like/ I/ horror	30	18	9
Education/ our/ Mr. Alami/ Islamic/ teacher/ is	32	21	5
The/ station/ boys/ train/ at/ the/ are	14	39	4
Mathematics/ difficult/ is/ subject/ a/ very	16	22	19
funny/ is/ Jack/ a/ boy	29	17	11
	30	21	6

Based on the findings displayed in the table above, all participants accomplished the task although there was a disparity in the results as some performed better than others. The task included different types of adjectives: descriptive/ proper as well as a few compound nouns used as distractors. According to the table, descriptive and proper adjectives got the highest number of correct answers, whereas, compound nouns had the least. The table below shows the results obtained in task 2 which is a less controlled activity. I would like to precise that 11 participants dodged this task while a high number of other participants skipped many sentences. Similar to task 1, this activity included descriptive and proper adjectives as well as distractors: a noun modifying another noun. Given the results obtained, the majority of participants opted for the predicative structure since the highest correct answers were provided in the predicative form even in examples 6 and 10 which contained a proper adjective and a descriptive one. Many got the predicative form correct despite providing a wrong answer attributively.

Table 8. Results of task 2: write sentences using the words given

		Attributive Position		Predicative Position	No Response
		Correct	Incorrect		
1.	car / expensive	9	0	15	33
2.	neighbourhood / Derb Ghallaf	3	13	15	26
		21	7	16	13
3.	hair / long	15	14	5	23
4.	person / responsible	11	4	21	21
5.	girl / beautiful	21	19	43	17
6.	films/ American / amazing	7	4	6	40
		3	3	25	26
7.	singer / famous	5	9	18	25
8.	brother / nice	0	16	48	22
9.	exercises / English / easy				
10.	food / Moroccan / delicious				

Therefore, learners' acquisition of adjectives at the level of the Noun phrase, especially the attributive position of adjectives, was not as steady as that at the level of the adjective use in the predicative position. The table below provides an overview of the different mismatches related to attributive adjectives.

Table 9. Samples of learners' mismatches.

Learners' performance	Target language
I live on Boulevard Zerkouni	I live on Zerkouni Boulevard
I visited Mosque Hassan II	I visited Hassan II Mosque
Mr. Alami is our Education teacher	Mr. Alami is our Islamic Education teacher
Jack is a boy funny	Jack is a funny boy
I live in neighbourhood Derb Ghallaf	I live in Derb Ghallaf neighbourhood
Food Moroccan is delicious	Moroccan food is delicious

Discussion

This study investigated the acquisition of L3 English attributive adjectives in a multilingual context. It is an attempt to examine how prior knowledge of other languages affects the acquisition of a subsequent one. Related to the issue of adjective placement, the three languages under investigation are

typologically very distinct as they belong to different language families and consequently, there is a huge difference between Arabic, French and English in the construction of attributive adjectives and very little similarity. If adjectives in the learners' L1 (Arabic) are by default placed post-nominally (Aziz, 1989; Fehri, 1999; Hoyt, 2008; Aabi, 1994), their L2 (French) counterparts may occupy various places. Indeed, there are adjectives that accept only the pre-nominal or the post-nominal position while others can alternate positions and occur either before or after the noun (Benzitoun, 2014; Thuilier, 2013; Aabi, 1999; Bouchard, 1998, Hawkins & Towell, 2015). In English, on the other hand, attributive adjectives generally occupy the pre-nominal position (Fadyen, 2008; Crystal, 1985; Quirk and Greenbaum, 2003). Thus, assuming that Cross-linguistic influence is omnipresent in L3 acquisition, transfer from L1 or L2 is inevitable especially in the initial stages of acquisition and it plays a crucial role. In other words, relying on the previous linguistic knowledge in the acquisition of a new language is part and parcel of the learning process and might, therefore, facilitate or impede its progress.

Based on the L1 Privilege Model, L1 properties are transferred at the initial stages of L3 acquisition. It predicts that in this study all learners even those with a higher level of L2 (French) are to transfer linguistic features from their L1 (Arabic). This means that all learners are expected to use attributive adjectives post-nominally. However, the results do not align with this model and the studies in favour of L1 Privilege Model (Hermas, 2010; Jabbari & Salimi, 2015; Stadt et. al, 2018; Salimi et. al, 2022). Instead, in this study, only participants with a high proficiency level of L1 (Arabic) transferred the use of adjective placement from L1 Arabic into L3 (English) which is not in accordance with the predictions of the L1 Privilege Model and the studies supporting it.

According to the L2 Status Factor (Bardel & Falk, 2007; Falk & Bardel, 2011), L2 holds an important place in L3 acquisition and it is the master key element in such a process. Therefore, the syntactic properties from L2 are transferred in the first stages of L3 acquisition. As it is advocated in this model, the common cognitive conditions and the similar learning situations

make it more plausible to believe that L2 is the number one source of transfer in L3 acquisition because they are both acquired at a later stage and the learning process is not as natural and spontaneous as for L1. That is, learners are aware of the learning process since they are at an older age, and that explains why, they resort to their second language especially at the beginning. Accordingly, in the present study, participants are expected to use French as a source of transfer in the acquisition of English attributive adjectives as in Ghezlou et. al, (2017) and (2018) who is in favour of the L2 Status Factor. Those studies about the acquisition of adjective placement by Azeri-Persian bilinguals proved that participants transferred properties from their L2 Persian into their L3 (English) acquisition initially despite the structural dissimilarity between the two languages and the typological similarity between L1 (Azeri) and L3 (English). However, in alignment with Reisian et. al (2023), the results of this study do not agree with the predictions of L2 Status Factor. The participants who resorted to the L2 (French) are the ones who showed a better mastery of French in the tests run in the French class.

As far as the Cumulative Enhancement Model (Flynn et. al, 2004; Berkes & Flynn, 2012) is concerned, every language acquired previously either has a facilitative effect on the acquisition of the upcoming one or holds a neutral position in the procedure. That is, this model predicts that L1 and L2 solely enhance L3 acquisition but remain inactive if they may impede the acquisition process. However, findings of the present study do not support CEM. Transfer was not only facilitative, but it was also problematic in various situations as there were mismatches in learners' productions caused by the interference of L1 or L2. These results are in the same vein with those of Reisian et. al, (2023) whose work rejected the Cumulative Enhancement Model because transfer proved to be non-facilitative from Arabic

The last model examined in this work was Typological Primacy Model. Although TPM (Rothman, 2010, 1011, 1015) aligns with the Cumulative Enhancement Model in the important role of both L1 and L2 in L3 acquisition, it highlights the importance of language typology. It states that

transfer takes place from the closest language; be it L1 or L2. Therefore, the typological similarity determines the source of transfer. Accordingly, the learners in this work are expected to transfer knowledge from their L2 (French) which – although it is a Romance language– shares some features with the target language; English, which is Indo-European, in terms of alphabet (Latin) and sentence structure (SVO). Yet, the results show no consistency in favour of TPM since a number of participants opted for their L1 (Arabic) which is typologically distant from the language to be acquired, and this is in line with previous studies (Reisian et. al, 2023, Ghezlou et. al, 2018).

Conclusion

The present study is a preliminary work conducted to investigate the possible effects of previous languages on the acquisition of a third one in a multilingual context. It examined the acquisition of adjective placement especially attributive adjectives by L1 (Arabic) / L2 (French) learners and the effect of those background languages on the acquisition of L3 (English). 57 participants in their first stages of L3 acquisition took part in this study. The results showed that none of the hypotheses mentioned above (L1P, L2SF, CEM or TPM) could fully explain the cross-linguistic impact of the former languages and attest whether transfer was from L1, L2 or both. Yet, findings showed that most learners transferred properties from the language they mastered better (L1/L2). Thus, in accordance with the study of (Reisian et. al, 2023) learners transfer took place from the more dominant language (L1 or L2). This constatation sheds light on the concept of language proficiency or the dominant language of communication of the participants and its impact on the acquisition of subsequent languages cross-linguistically. Although this concept was not in the scope of this study it is very important to take that into consideration in the coming works related to L3 acquisition. In his studies about the acquisition of attributive adjectives by Mazandarani-Persian bilinguals, Fallah et. al, (2018 and 2018) concluded that syntactic CLI is determined by the dominant language of communication especially in the first stages of L3 acquisition. Thus, linguistic transferability depends on the frequency of language use. That is, learners transfer from the language they engage in easily on a regular basis. (Bialystok, 2005; Kellerman, 1981; Paradis, 2004, 2007 as stated in Fallah, 2018; Reisian, 2023).

There are various reasons that might explain the non-alignment of the current results with a number of works dealing with the acquisition of attributive adjectives in L3 English. First of all, the field of L3 acquisition is quasi-new especially in Morocco. And generally speaking, most of the researchers investigated the acquisition of L3 English in higher education; they dealt with adult students who had a more advanced level, whereas this study examined the acquisition of English adjectives in secondary school at the initial stage of L3 acquisition. Second, exposure to the language cannot be delimited clearly for two main reasons; 1) there

are leaners who started learning English earlier than others especially those coming from private primary schools. That is, officially, students' first encounter with English is in the third year of junior high school (9th grade) in the public sector while in private institutions it starts in the 3rd grade of primary school. 2) disparity in results caused by free access to social media and internet which made it easy for learner to improve their level of English and difficult for me to trace their acquisition progress. Another factor that might be of paramount importance is the influence of Berber in the acquisition of English since belonging to a metropolitan city implies that some participants might be of Berber origin and the first languages would be Berber/Moroccan Arabic and Standard Arabic. This means that they had to deal with 3 different linguistic systems instead of two.

Nevertheless, as I mentioned earlier, this is only a preliminary study in L3 acquisition in secondary schools in Morocco. And, hopefully it is going to pave the way for more studies at a larger scale in order to enrich the field of L3 acquisition and have a better understanding of the linguistic situation in the Moroccan context. Despite the constraints of sampling and the challenges encountered during the data collection process, this study yielded interesting results that could be used as a starting point in future research so as to have more elaborate findings about CLI the field of third language acquisition.

Références

- Aabi, M. (2000). The syntax of Moroccan Arabic/French and Moroccan Arabic/Standard Arabic code switching (Doctoral dissertation, University of Sheffield).
- Abbes, K. B. (2020). Transfer in L3 Acquisition: Is it Holistic or Property-Based?.
- Al-Hassaani, A., & Ja'ashan, M. (2017). A case study of English and Arabic adjectives in attributive position at Aden University. *International journal of English language teaching*, 4(1), 9-19.
- Alotaibi, Y. H. (2022). Adjectives in Arabic. *International Journal for Arabic Linguistics & Literature Studies (JALLS)*, 4(1).
- Anderson, B. (2008). Forms of evidence and grammatical development in the acquisition of adjective position in L2 French. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 1-29.
- Bahrani, B. (2024). Crosslinguistic Influence in L3A: Acquisition of English as a Foreign Language by Arabic, Norwegian and Arabic-Norwegian Adolescents (Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet).
- Bajorek, J. P. (2016, June). Adjective-Noun Placement Variation in French Twitter Corpora. In *CLiF* (pp. 7-16).
- Benzitoun, C. (2014). La place de l'adjectif épithète en français : ce que nous apprennent les corpus oraux. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 8, pp. 2333-2348). EDP Sciences.
- Blackwell, A. A. (2005). Acquiring the English adjective lexicon: relationships with input properties and adjectival semantic typology. *Journal of Child Language*, 32(3), 535-562.

- Bouchard, D. (1998). The distribution and interpretation of adjectives in French: A consequence of Bare Phrase Structure.
- Boucher, P. (2006). Mapping function to form: Adjective positions in French. *Lingvisticæ Investigationes*, 29(1), 43-60.
- Crystal, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. New York: Basil Blackwell.
- De Angelis, G. (2019). Cross-linguistic influence and multiple language acquisition and use. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 163-177.
- Ennaji, M., Makhoukh, A., Es-saiydi, H., Moubtassime, M., & Slaoui, S. (2004). *A grammar of Moroccan Arabic*. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah.
- Fehri, A. F. (1999). Arabic modifying adjectives and DP structures. *Studia linguistica*, 53(2), 105-154.
- Fallah, N., & Jabbari, A. A. (2018). L3 acquisition of English attributive adjectives: Dominant language of communication matters for syntactic cross-linguistic influence. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 8(2), 193-216.
- Ghezlou, M., Koosha, M., & Lotfi, A. R. (2018). Acquisition of adjective placement by L3 learners of English: evidence for the L2 status factor. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(2), 175-184.
- Ghezlou, M., Koosha, M., & Lotfi, A. R. (2019). Cross-Linguistic Influence in the L3 Acquisition of English Adjective Properties by Azeri-Persian Bilinguals. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1299-1318.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2011). *Le bon usage*. De Boeck, Duculot.
- Hatice, S., & Altinkamis, F. (2009). Acquisition of Turkish adjectives in children's

early Lexicon. In 14th International Conference on Turkish Linguistics (pp. 351-360). Harrassowitz Verlag.

Hawkins, R., & Towell, R. (2015). French grammar and usage. Routledge.

Hoyt, F. (2008). The Arabic noun phrase. The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics. Leiden: Brill.

Körtvélyessy, L. (2017). Essentials of language typology. Košice: UPJŠ. Available online.

Louriz, N. (2004). Acquisition of L3 phonology: a case study (Doctoral dissertation, University of Essex).

Mac Fadyen, H. (2008). What is An Adjective?. University of Ottawa, Hyper Grammar. Retrieved from

http://www.uottawa.ca/Academic/art/writcent/hyper_grammar/adjective.html

Mouad, T., & Orobinska, M. (2021). The basic word order in Moroccan Arabic.

Ozernyi, D. M. (2021). L1 vs. L2 vs. L3 transfer: Evidence contra wholesale transfer models and privileged languages from grammatical gender and definiteness acquisition in sequential quardilinguals. Proceedings of the Linguistic Society of America, 6(1), 9-23.

Paquet, P. L. (2018). Influence of L1 properties and proficiency on the acquisition of gender agreement. Journal of Language and Education, 4(1), 92-104.

Quirk, R., & Greenbaum, S. (2003). A University Grammar of English. India: Person Education (Singapore) Ptd.Ltd.

Reisian, E., Jabbari, A. A., Fazilatfar, A. M., & Rezai, M. J. (2023). Acquisition of L3 English Attributive Adjectives by Arabic-Persian and Persian-Arabic Bilinguals. Applied Research on English Language, 12(4), 21-40.

Schwartz, Bonnie D. and Rex A. Sprouse. (1996): "L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model". Second Language Research 12, 40-72

Shi, C., & Pongpairoj, N. (2020). Third Language Acquisition of English Word Order in Written Production by L1 Yi and L2 Mandarin Learners. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 13(1), 20-38.

White, Lydia (2003): Second Language Acquisition and Universal Grammar. Cambridge: Cambridge University Press.

التربية والقيم الإيكولوجية نحو وعي كوكبي

عبد الهادي بوالباروز

إطار تربوي

بوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة

المغرب

الملخص

يسعى هذا البحث إلى طرح جانب من التحولات التي تشهدها العلاقة بين الإنسان والنظم البيئية، بفعل التدخل البشري المفرط في استغلال الموارد الطبيعية، والتدبير غير معقلن في ترشيد الموارد. وهو الأمر الذي يجعل من الضروري مراجعة الأسس والمنطلقات النظرية لفلسفة التربية، والتوجه نحو قيم فلسفية جديدة تستحضر التحديات الإيكولوجية - خاصة في عصر الأنثروبوسين. وتعد التربية والمدرسة مداخل استراتيجية لتعزيز الوعي البيئي وتشكيل سلوكيات مسؤولة لمواجهة التحديات الإيكولوجية. حيث تهدف إلى تزويد الأفراد-المتعلمين بالمعرفة والمهارات والقيم اللازمة لفهم قضايا البيئة واتخاذ قرارات مستنيرة ومستدامة في المستقبل ومن أجل المستقبل. فالتربية لها دور فعال في بناء الوعي البيئي وترسيخ القيم الكوكبية من خلال إدماج مفاهيم البيئة والاستدامة في المناهج التعليمية، وتفعيل أنشطة عملية، وتشجيع الالتزام الجماعي بحماية الموروث البيئي على المدى الطويل.

الكلمات المفتاحية:

التربية، الإيكولوجيا، القيم، التنمية المستدامة، الوعي البيئي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

بوالباروز، عبد الهادي. (2025، غشت). التربية والقيم الإيكولوجية: نحو وعي كوكبي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 497-512.

مقدمة

منذ منتصف القرن الماضي إلى دخول الألفية الثالث حصلت تحولات كثيرة وعميقة مست جوانب كثيرة من حياتنا نحن البشر بمعية الكائنات الحية الأخرى وكل الموارد التي تسكن مملكة الأرض. لذلك، إن أبرز المشكلات الحقيقية التي تهدد المجتمعات المعاصرة، هي تلك المرتبطة التدهور الإيكولوجي والتي أصبحت في الوقت الراهن من الأولويات التي يجب أن تحظى باهتمام البحوث العلمية والتربوية والإنسانية ومدرسيها كل من موقعه ومهمته، حيث يُفترض أن يساهم كل منهم بما يملك من فرصة لنشر ثقافة الاهتمام واحترام الموروث البيئي والتحسيس بخطورة الأزمة التي لحقت، وذلك من أجل ضمان حقوق الأجيال اللاحقة من العيش البيئي المستدام والنظيف. وتمثل التنمية المستدامة إحدى الأهداف الكبرى للتربية والمدرسة وفلسفتها، لكونها الوسيلة الأساسية التي تلقن المتعلمين القيم ووعي بيئي منذ الطفولة. لذلك، يشكل توجه التربية من أجل التنمية المستدامة، رؤية تربوية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني والاقتصادي والتقاليد الثقافية، واستدامة الموارد الطبيعية من أجل المجتمع والأجيال اللاحقة. ولإنجاح هذا المخطط التوعوي يقتضي الأمر اعتماد منهجيات ومقاربات تربوية متعددة الأساليب لتأمين تعلم أخلاقي مسؤول طويل الأمد، وتشجيع الاستخدام المستدام والمتوازن للموارد الطبيعية وتعزيز الحس التضامني بين الأجيال.

أولاً: التربية الإيكولوجية، قراءة مفاهيمية

يندرج مفهوم التربية في شموليته ضمن المفاهيم المعقدة والمركبة بالنظر إلى مختلف العناصر التي تتداخل فيها كمارسة وكنظرية. وهو ما يجعل تعريفها أمراً ليس هيناً، وتحديد مفهومها يتغير ويتجدد بتغير السياق الزماني والمكاني والثقافي والإيديولوجي وغير ذلك. الواقع أن التربية ليس قضية حديثة في القاموس البشري بل هي فعل قديم مارسه الإنسان منذ زمن بعيد. إلا أن مفهوم التربية اليوم له دلالة يفرضها التحول الطبيعي والإنساني والكوكبي.

إن الفعل التربوي¹ عمل إنساني بالأساس أكثر مما هو حرفة أو مهنة، فهي ممارسة محفوفة بالمخاطر إذا أُسيئ تدبيرها بطرق غير مسؤولة وبالشكل الذي لا يتوافق مع المستقبل الكوكبي. فمفهوم التربية في الوقت الراهن، يتجاوز المفهوم التقليدي الذي يركز أكثر على نقل المعرفة والكفايات المعينة والتي تمس بشك أساس شخصية المتعلم في جوانب محددة، ليمتد في اتجاه الكوكبي وتحمل المسؤوليات من أجل الأجيال القادمة. إنها سيرورة

¹ هو عملية معقدة ومتشعبة تهدف إلى تشكيل وعي الفرد وصقل سلوكه، من خلال تفاعل بين المربي والمتعلم، وتتأثر بعوامل اجتماعية وثقافية متعددة. إنه نمط من أنماط العمل على تنمية كل جوانب الفرد السيكولوجية وإدماجه في المجتمع، ويتطلب وعياً بأدوار المكونات الأساسية للعملية التعليمية. إنه باختصار، عملية تشكيل الوعي والسلوك ويهدف إلى إحداث تغيير في حالة الوعي لدى المتعلم بحيث ينعكس في سلوكه.

ونشاط مركب وشمولي يسعى إلى تطوير المتعلم-الفرد في شخصيته المعقدة، حيث تشمل التحولات الثقافية والإنسانية والبيئية والتقنية والعلمية. وبالتالي، فخاصية التطور والتكيف من المهارات الضرورية والجوهرية في التربية المعاصرة.

أما من حيث الخصائص الأساسية للتربية المعاصرة هي الاستدامة والتربية على المواطنة العالمية والتي تهدف إلى تشكيل قوة تحويلية، وبناء المعرفة والمهارات والقيم والسلوكيات التي يحتاج إليها المتعلمون والأفراد ليتمكنوا من المساهمة في عالم أكثر دجاً وعدلاً وسلاماً ومستداماً. وتتبع التربية على المواطنة العالمية مقاربة متعددة الأوجه، مستخدمة المفاهيم والمناهج المطبقة أصلاً في مجالات أخرى ومنها التثقيف في مجال حقوق الإنسان والتعليم من أجل السلام والتعليم من أجل التنمية المستدامة والتربية من أجل التفاهم العالمي¹.

إن التفكير الفلسفي في التربية يهدف إلى تطوير العملية التعليمية باستمرار، لكون التعليم تكنولوجية تكوين المواطن، والتعليم شأنه شأن أي ميدان في المجتمع تحكمه قوانين. لذلك، كان لا بد للتربية أن تضطلع بمسؤوليات من أجل مجابهة التحديات الكبيرة والتغيرات المستمرة، وهذا الأمر يتطلب تحيين المضامين والمناهج بشكل دوري، ومراجعة المبادئ التي تقوم عليها التربية من أجل أن تحقق التماسك بين أفراد المجتمع وبناء مواطن قادر على تحمل المسؤوليات ومواجهة التحديات².

ويسعى المفهوم الحديث للتربية إلى تطوير المتعلم كفاعل في تعليمه وفي إكسابه المهارات الحياتية ومبادئ التفكير النقدي تمكنه من لعب دور ريادي في منظومته المحلية والكونية، من خلال تحفيز فضوله واستقلاليته ومهاراته الشخصية. ويتضمن هذا النموذج نهجاً شاملاً ومتعدد الاستخدامات، يستند إلى معارف متنوعة، ويستعد لمتطلبات العالم الحالي والمستقبلي. لذلك، تمثل الفاعلية والإيمان بالذات وقدراتها على التغيير، الفلسفة التي ينبغي أن يتمتع بها المتعلم منذ الطفولة.

أما مفهوم الأيكولوجية، كما يعرفه معجم روبرت، هو دراسة البيئات التي تعيش فيها الكائنات الحية، بالإضافة إلى العلاقات بين هذه الكائنات وبيئتها. بينما المصطلحات المفتاحية في هذا التحديد، وبلا شك، هو مصطلح "حياة"، بما تحمله من دلالات غنية ومتنوعة. وكذلك مصطلح "بيئة". وينبغي أن نفهم أن مستويات معنى مفهوم "علم البيئة" يجب أن تكون متعددة، تبعاً لأشكال الحياة ودرجاتها. كما يتضح جلياً من تعبير "علم البيئة

¹ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التربية على المواطنة العالمية ومواضيع وأهداف تعليمية، اليونسكو 2015، لبنان، ص، 14.

² مورييس شديل، موسوعة علماء التربية وعلماء النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، 1991، ص، 10-12.

للعقل " نقلا عن غريغوري باتيسون¹. وهذا ما يؤكد أصل كلمة "إيكولوجيا"، التي تشير إلى العبارة اليونانية oikos، والتي تعني "منزل"، "مسكن"، ولها ثلاثة معان: الأول، المكان الشاسع الذي يسكنه الإنسان، العالم بأسره، الكون، السماء، الأرض، البحر، وكل ما يحتويه. في حين يحيلنا المعنى الثاني على البيئة البشرية، أي، التركيبة المعقدة للعلاقات الإنسانية، التعايش الاجتماعي المشروط بروابط متينة، للأفضل أو الأسوأ، بالبيئة، أو الوسط. أما المعنى الثالث، فهو أعمق من ذلك، يدل على المكان الذي "نسكنه"، ونرتبط به إلى الحد الذي لا يمكننا مغادرته حتى، إنه أنفسنا/ذواتنا/كينونتنا. وفي هذا السياق، نعود إلى مفهوم الأخلاق، المنحدر من الأصل الكلمة اليونانية éthos، التي يحيل أحد معانيها على "الموطن"، والذي أحال إلى القول في علم الأخلاق أن "هذا النظام يأخذ في الاعتبار إقامة الإنسان"². هكذا يكون مفهوم الإيكولوجيا يرتبط بوجود الإنسان وقيمه، إنه مفهوم مطاطي ومرن، معقد بالتركيبة الممتدة في الزمان والمكان. وكما توضّح الدلالات السابقة، حول مفهوم البيئة نجده يتجاوز المعنى الطبيعي (الطبيعة) إلى المعنى القيمي والأخلاقي³، بل يمتد أيضا إلى المسألة الأنثروبولوجية.

هكذا تختلف صيغ وتعريفات مفهوم التربية البيئية (الإيكولوجية) لكنها تلتقي عند الدلالة الحصرية التي تتجه نحو تشكيل وعي مسؤول بالموارد الطبيعية المختلفة. في هذا السياق، يعرفها دليل الحياة المدرسية باعتبارها عملية تربية تهدف تعليم كيفية تدير وتجويد العلاقة بين الإنسان ومحيطه، وذلك عبر تنمية مهارات تمكنه من المساهمة في تطوير ظروف هذه البيئة على نحو أفضل والعمل على صيانتها والمحافظة عليها وتنمية مواردها المختلفة⁴.

فالتربية البيئية كما تحددها اليونيسكو، تعني سيرة دائمة يحصل خلالها الأشخاص والمجموعات على الوعي ببيئتهم، ويكسبون المعارف والقيم والقدرات والتجارب وكذلك الإرادة التي تسمح لهم بالفعل، شخصيا وجماعيا، ليساهم الكل في حل المشاكل الحالية والمستقبلية للبيئة، بينما تعرف اليونيسكو التنمية المستدامة، باعتبارها تلك

¹ غريغوري باتيسون Gregory Bateson هو عالم أنثروبولوجيا، وعالم اجتماع، ولغوي، وأنثروبولوجيا بصرية، وعالم سيميائيات، وعالم سيرنطيقا إنجليزي عاش ما بين 1904 و 1980، تقاطعت أعماله مع أعمال العديد من المجالات الأخرى علاقتها بنظرية المعرفة. من بين مؤلفاته "خطوات نحو بيئة العقل" (1972) و"العقل والطبيعة". يُشكل اهتمام باتيسون بنظرية النظم خطا رئيسيا في أعماله. كان أحد الأعضاء الأوائل في المجموعة الأساسية لمؤتمرات ميسي في السيرنطيقا (1941-1960)، والمجموعة اللاحقة حول عمليات المجموعة، حيث مثل العلوم الاجتماعية والسلوكية.

² Thomas De Koninck, Philosophie de L'éducation pour L'avenir, les Presses de L'Université Laval, Canada, 2010, p, 209.

³ للبيئة بعد قيمي والوجداني يتعلق بالاتجاهات والمعتقدات والمشاعر والقيم الأخلاقية التي يمتلكها الأفراد والمجتمعات تجاه البيئة، والتي توجه سلوكهم وقراراتهم البيئية، مما يؤثر في الحفاظ على البيئة أو الإضرار بها. ويمثل بعدا أساسيا في التربية البيئية، حيث يُركز على تنمية الوعي البيئي وتشكيل سلوك إيجابي نحو البيئة عبر الفهم والتقدير والمسؤولية.

⁴ مديرية الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، دجنبر 2019، ص، 27.

التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على الوفاء باحتياجاتها. وهي بذلك تروم تطوير الأرض والمدن والمجتمعات وكذلك الأعمال التجارية¹.

إن الفلسفة البيئية والتربية عليها تعد ضرورة ملحة تحتاج إليها الإنسانية من أجل ترسيخ القيم الكوكبية من خلال إعادة النظر في العلاقة بين الإنسان والطبيعة، وتطوير رؤية أخلاقية تحترم توازن النظام البيئي وحقوق الكائنات الحية الأخرى. ففي هذا الإطار إن الفلسفة البيئية تدعو إلى تجاوز النزعة المادية للإنسان، واستعادة وعيه بأنه جزء من الكون، وشريك في الحياة وليس سيدها، مما يؤدي إلى ممارسات مستدامة واحترام عميق للطبيعة كسؤولية مشتركة.

ثانيا: التربية من أجل التنمية المستدامة

تمثل التنمية المستدامة إحدى الأهداف الكبرى للتربية والمدرسة وفلسفتها، لكونها الوسيلة الأساسية التي تلقن المتعلمين القيم ووعي بيئي منذ الطفولة. لذلك، يشكل توجه التربية من أجل التنمية المستدامة، رؤية تربوية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني والاقتصادي والتقاليد الثقافية، واستدامة الموارد الطبيعية من أجل المجتمع والأجيال اللاحقة. ولإنجاح هذا المخطط التوعوي يقتضي الأمر اعتماد منهجيات ومقاربات تربوية متعددة الأساليب لتأمين تعلم أخلاقي مسؤول طويل الأمد، وتشجيع الاستخدام المستدام والمتوازن للموارد الطبيعية وتعزيز الحس التضامني بين الأجيال.

في عام 1983، قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة إنشاء اللجنة العلمية للبيئة والتنمية، تشخيص المشكلات البيئية والتنمية وتقديم مقترحات لإجراءات عملية وواقعية ومبتكرة، تتمثل أهمها في دراسة طرائق جديدة للتعاون الدولي من شأنها تعزيز التعاون وتحقيق التغيرات المرجوة. والسعي إلى زيادة الوعي وتعبئة جميع الجهات المعنية. في عام 1987، أصدرت اللجنة تقريرا بعنوان "مستقبلنا المشترك"، المعروف الآن باسم تقرير برونتلاند. يحكي محتواه الأعمال السابقة. يركز بشكل أساسي على ثلاثة جوانب أساسية. أولها أنه لا يمكن التعارض بين التنمية وحماية البيئة، فهما أزمة واحدة. بعض أساليب التنمية تؤدي إلى تدهور البيئة، بينما يمكن للبيئة المتدهورة أن تمنع التنمية. ثانيا، وجوب ترسيخ العدالة بين الأجيال وبين كل جيل على حدة. ثالثا، يجب احترام النظم الطبيعية التي تبقينا على قيد الحياة. واقترحت لجنة الخبراء في ذلك، إعادة توجيه السياسات البيئية مع مراعاة الاستدامة. ويعرف التقرير التنمية المستدامة باعتبارها تنمية تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها. هكذا تهدف التنمية المستدامة إلى تعزيز الانسجام والتضامن بين الناس،

¹ المرجع نفسه، ص، 27.

وبينهم وبين الطبيعة¹. فالتنمية المستدامة كما يعرفها تقرير السعادة العالمي الأول في مقدمته، هي المصطلح الذي يُطلق على تركيب من رفاهية الإنسان والإدماج الاجتماعي والاستدامة البيئية. ويمكن القول إن السعي وراء السعادة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسعي لتحقيق التنمية المستدامة. وذلك استناداً إلى نتائج تصنيف السعادة العالمي².

وفقاً لهذا الأساس، تعد التنمية المستدامة، أحد المفاهيم الأساسية في ديباجة الأمم المتحدة، عُرِفَت عام 1987 في تقرير برونتلاند Brundtland بأنها تنمية قادرة على "تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها". وفي هذا المنحى، تُقدم الاستدامة نموذجاً للتفكير في المستقبل يوازن بين الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية بهدف التنمية وتحسين جودة الحياة. وهذه الأبعاد الثلاثة - المجتمع والبيئة والاقتصاد - لا تنفصل، فالجميع المزدهر، على سبيل المثال، يحتاج إلى بيئة صحية لتزويد مواطنيه بالمواد الخام والغذاء والمياه النظيفة والهواء النقي. يختلف مفهوم الاستدامة بوضوح عن نموذج التنمية الاقتصادية الراهنة، الذي كانت له عواقب وخيمة على البيئة والمجتمع. حتى وقت قريب، كانت هذه العواقب تعتبر حتمية. لكننا ندرك اليوم أن الضرر الجسيم الذي تسببه التنمية الاقتصادية والتحديات الخطيرة التي تشكلها على رفاهية الإنسان والبيئة لا تتوافق مع مبدأ الاستدامة. ومبادئ التنمية المستدامة يجب أن تأخذ في الاعتبار السياقات المحلية في كل من هذه المجالات، وتتخذ التنمية المستدامة أشكالاً متنوعة للغاية في جميع أنحاء العالم. تشمل مثل ومبادئ الاستدامة، ومفاهيم شمولية مثل المساواة بين الأجيال، والمساواة بين الجنسين، والسلام، والتسامح، وتخفيف حدة الفقر، والحفاظ على البيئة واستعادتها، والحفاظ على الموارد الطبيعية، والعدالة الاجتماعية³. وبهذا المنطق، تهدف التنمية المستدامة إلى تلبية احتياجات الجيل الحالي دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها، وترتبط المساواة بين الأجيال بهذا المفهوم كالتزام أخلاقي بتوفير فرص متكافئة للجميع.

ومن أجل إنجاح هذا الغرض، يتطلب تحقيق توازن بين الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، مع مراعاة العدالة بين الأجيال في الحصول على الموارد والحقوق. وتشجع الممارسات الصديقة للبيئة مثل إعادة التدوير، واستخدام الموارد بشكل مستدام، وتأسيس قيم حب الطبيعة والحفاظ عليها للأجيال القادمة. إن الوعي البيئي

¹ Maryvonne Dussaux, L'éducation audéveloppementdurable,l'écoleetles territoires apprenants, Education. UniversitéParisDescartes.Faculté des sciences humaines et sociales.,2015, p. 47.

² Nolwen HENAFF, Ha Thi Thai TRÂN, Loan Thi Bich DINH, Objectifs de développement durable: quel projet pour l'éducation?, Un défi pour la planète, Éditions, INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE DÉVELOPPEMENT Marseille, 2017 (121-134), p. 128.

³ Christel MARQUAT, Arnaud DIEMER, L'éducation au développement durable, entre spécificité des pays du nord et modèle généralisable aux pays du Sud, les enseignements de la décennie 2005-2014, Université Blaise Pascal, Acté – OR2D, TRIANGLE, Colloque francophone international, Université de Parakou (Bénin), 10 octobre 2014, p. 2-3.

-وفقا لهذا المعنى- هو إدراك الأفراد والمجتمعات لأهمية المحافظة على البيئة ومكوناتها، وهي ممارسة ضرورية لبنى قيم كوكبية مثل الاستدامة والمسؤولية تجاه كوكب الأرض. وينبع الوعي البيئي من خلال الفهم العميق للمشكلات البيئية والتفاعل بين الإنسان وبيئته، وهو ما سيؤدي إلى تغييرات إيجابية في السلوك المؤذي بالطبيعة والسعي نحو تقليل هذا الضرر.

ثالثا: الإنسان والنظم البيئية، أدوار المدرسة والمجتمع التربوية

تمثل المدرسة فاعلا محوريا في تشكيل منظومة الوعي الجمعي وتسهيل بشكل كبير في هندسة وعي الأفراد حول مستقبلهم. فالتعليم والمدرسة عموما، يعد جزءا لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي، فهو وسيلة حاسمة في ترسيخ قيم ومعتقدات وثقافة في نفوس الأفراد (المتعلمين) وليس مجرد قناة لنقل المعرفة المجردة. لذا، فالمدرسة تخطى بالقدرة المميزة في تشكيل الهوية الثقافية والاجتماعية والسلوكية للمجتمعات، فالتعليم بمثابة جسر تاريخي ينقل التقاليد والعادات والقيم من جيل إلى آخر. ووفقا لهذا المعطى، فينبغي للمدرسة التفاعل باستمرار مع التحولات السريعة وتحديث مقارباتها للتربية حتى تلتقط بشكل نقدي المستجدات النوعية الحاصلة في الواقع. والافتتاح على تجارب جديدة متلائمة مع متطلبات المجتمع. وكذا خلق بيئة تعليمية أكثر شمولية¹.

من أجل ترسيخ نموذج تربوي متطور وديناميكي، يقتضي الأمر تغيير بعض الأسس والمداخل التي عليها تقوم المنظومة التربوية ولعل أهمها إحياء الدور وتفعيل العلوم الاجتماعية والإنسانية. لا مناص من تحديث المناهج وفقا للمقاربات الإنسانية والأنثروبولوجية المعاصرة وتثمين البحوث العلمية في هذا المجال.

وفقا للباحثين في المجال التربوي، تؤكد العديد من الأبحاث والدراسات العلمية أن دمج العلوم الاجتماعية في العملية التعليمية له تأثير كبير وناجع في معالجة القضايا البيئية والاجتماعية والمعقدة. وهذا مطلب ملح في الوقت الحاضر أكثر من أي من وقت مضى. كما أن إدراج العلوم الاجتماعية ضمن المناهج التعليمية يتيح تطوير سياسات تعليمية مبتكرة تساهم في توقيع تغيير حقيقي وإيجابي في السلوكيات الثقافية والاجتماعية السائدة. إن إدراك الأبعاد العميقة يؤكد على الأهمية الحاسمة في الفهم الكامل للتحديات البيئية. ويقوي بشكل كبير تأثير التعليم على المجتمع والبيئة. هنا تأتي ضرورة صياغة مناهج تربوية وتعليمية تأخذ بعين الاعتبار التنوع الثقافي والاجتماعي بتفاصيله، من أجل التصدي بنجاحه للقضايا البيئية المعاصرة وتحدياتها المعقدة².

¹ علاء عبد الخالق حسين المدلاوي، أصول التربية: مقاربات فلسفية معاصرة في سياقات التحول والابتكار التعليمي، دار السرد للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، الطبعة الأولى، 2025، ص، 219-220.

² المرجع نفسه، ص، 202.

يشكل التعليم والفعل التربوي على وجه العموم أداة قوية لتمكين الأفراد من فهم المشكلات المعقدة التي تواجه مجتمعاتنا وكوكبنا، وسيساهم أيضا في تمكين الأفراد من القدرة على ابتكار الحلول المستدامة والناجعة من أجل الكوكب. لكن التعليم الفعال والذي يفترض أن يخدم هذا الأمر لا بد أن يشجع على التعاون بين التخصصات والمختلفة، ويدعو إلى دمج المعارف العلمية، والإنسانية والاقتصادية وغيرها. فالتعليم الفعال بإمكانه أن يثمن فهم تأثير التنمية الحضرية على النظم البيئية، أم كيف يمكن للتكنولوجيا الخضراء أن تسهم في تحقيق النمو الاقتصادي دون الإضرار بالبيئة، وتعزيز القدرة على التكيف مع التغيرات المستقبلية، وإكسابهم مهارات للتعامل مع التحديات غير المتوقعة. لذلك يشكل دمج مبادئ الاستدامة في جميع مراحل التعليم، من التعليم الأولي إلى التعليم العالي، استثمارا مهما جدا في مستقبل الإنسان. فالمؤسسة التعليمية، وفقا لهذا المنظور، تمثل النموذج الذي ينبغي أن يحتذى به في شأن تطبيق فلسفة الاستدامة وأسسها. ومن أجل تحقيق ذلك، لا بد من سلك نهجين، واحد نظري وآخر تطبيقي عملي من قبيل، تشجيع مشاريع بحثية تقوم على حلول مستدامة في المجتمعات المحلية للباحثين والمعلمين على حد سواء، وتدعيم الاقتصاد المستدام وريادة الأعمال الخضراء، أضف إلى ذلك، توفير بيئات تعليمية تساند التعلم النشط التشاركي، وتدريب المعلمين وكل المبادرات التربوية التي من شأنها إحداث أثر فعال من أجل الاستدامة¹.

إن التربية بشكل عام، ليست شأنا فرديا فحسب بل هي مسؤولية جماعية، تتجاوز أسوار المدرسة إلى مؤسسات اجتماعية أخرى. إن تأهيل الفرد وصقل مؤهلاته وترصيص شخصيته لن يتحقق إلى إدراك المخاطر الراهنة التي تواجه الإنسان والمجتمع وتحديات العصر وتحولاته. لذلك، ينبغي أن يتجه الفعل التربوي اليوم نحو الكوكبية أكثر من أي وقت مضى، وذلك لسبب بسيط وهو أن مصير الإنسان أضفى مصيرا مشتركا والقضية البيئية تمس كل فرد دون استثناء، وفي أي مكان يوجد ومهما بلغ مستواه الاقتصادي والاجتماعي.

إن المسؤولية اتجاه الطبيعة قائمة على البشر باعتبارهم الفاعلين بالدرجة الأولى عن التدهور البيئي، مسؤولية الجميع تجاه الأجيال القادمة ومن واجبنا تعزيز أفكار حماية البيئة. والواقع أن المسألة ليس طبيعية بقدر ما هي مسألة أنثروبولوجية ونفسية، لأن ما يفعله الإنسان في علاقته بالطبيعة والمحيط الحيوي يعتمد على ما يفكر فيه وإلى ما يصبو إليه. وبالتالي فنظرة الإنسان إلى الطبيعة هي التي تحدد طريقة تعامله معها. وهنا يحضر السؤال الذي يطرح نفسه بقوة مفاده: ما هو الجذر الثقافي لهذا العدوان البشري على المحيط الحيوي؟² وعلى هذا الأساس، يبدو أن المسألة ذات أبعاد بنيوي، لكنها تطورت نحو الأسوأ بفعل التحول التكنولوجي الراهن.

¹ المرجع نفسه، ص، 222-223.

² Thomas De Koninck, Philosophie de L'éducation pour L'avenir, op, cit, p, 211.

إن الوعي الجمعي ينبغي أن يتشكل انطلاق من المدرسة ومن خلال التعليم، هذا الأخير يفترض أن يتجاوز وظيفته التقليدية في نقل المعرفة ليشمل بناء فهم عميق للمواطنة العالمية، ومن طيات هذا المفهوم أن يتخطى الحدود الجغرافية والعرقية لتعزيز الشعور بالمسؤولية المشتركة نحو الاهتمام بقضايا العالم. وذلك في زمن يتسم بالعمولة المتزايدة والتحديات المشتركة التي لا تعترف بحدود ما، مثل الأوبئة والهجرة وتغير المناخ وغيرها. إن الظروف والتحديات من هذا الشكل، تفرض البحث عن سبل لتعزيز القيم والمهارات الضرورية للتفاعل بجدية ومسؤولية مع الثقافات المختلفة والمساهمة في هندسة عالم أكثر تسامحاً وأماناً¹. فمنذ وقت مبكر جداً، أثارت التنمية الصناعية ردود أفعال، ولكن في سبعينيات القرن الماضي تحديداً، مع ظهور ما عُرف بـ "البيئة السياسية"، ازداد الوعي بالضرر الذي يلحقه البشر بالطبيعة. ونشأت قناعة بأن الوعي بالحدود المادية للبيئة العالمية والعواقب المأساوية للاستغلال غير العقلاني لموارد الأرض أمر أساسي لظهور أساليب تفكير جديدة تُفضي إلى مراجعة جذرية للسلوك، وبالتالي لبنية المجتمع الحالي ككل².

إن التقدم التكنولوجي الذي حصل بشكل خارق للعادة، يطرح أسئلة أخلاقية جد معقدة، لكونها تمس إنسانيتنا في جوهرها. ومن مظاهر المشكلات تلك المرتبطة بالمسألة النووية، ومسألة التدخل في الوراثة الجينية، وخلق كائنات جديدة بواسطة التلاعب الجيني، وممارسة أشكال جديدة من تحسين النسل، وهناك مشاكل أخرى مماثلة كالاستنساخ والعديد من المشكلات التي لا تزال مجهولة قد تظهر في أي وقت. فبقدر ما تعتمد المسائل الأخلاقية والبيئة والسياسية والاقتصادية التي نتحمل مسؤوليتها على معرفتنا أو نقيضها (الجهل والأخطاء)، فهناك بالضرورة علاق سببية مباشرة بين المعرفة المعاصرة ومختلف الأزمات الأخرى _ الأخلاقية والبيئية والاقتصادية والسياسية _ التي تهمز عالمنا. على هذا الأساس، إن وجود أسباب أخرى لا يعني المعرفة الإنسانية والثقافة المحيطة بها من المسؤولية³. إن التطورات العلمي، عوض أن تخدم الإنسان والطبيعة، تتحول في أحيان كثيرة إلى خطر على الوجود البشري، وهذا ما يضع العلم والتقنية في وضع محرج. من المفترض أن يخدم العلم مصلحة الإنسان وسعادته، يتحول على يد القوى الاقتصادية والسياسية إلى إمبريالية جديدة، تطمح إلى التحكم من أجل تحقيق أطماع خاصة، قصيرة النظر. إن هذه المظاهر الذي تطغى على السلوك العلمي والسياسي تجعل من المهمة معقدة، تطرح تحديات يصعب حلها دون انتشار وعي يبني لدى الفئة الكبيرة من الأفراد، لينتقل إلى المؤسسات التربوية ويوسع إلى منظمات وبحوث ومشاريع فكرية كبيرة.

¹ علاء عبد الخالق حسين المندلاوي، أصول التربية: مقاربات فلسفية معاصرة في سياقات التحول والابتكار التعليمي، مرجع سابق، ص، 223.

² Maryvonne Dussaux, L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants, Education. Université Paris Descartes. Faculté des sciences humaines et sociales., 2015, p. 47.

³ Thomas De Koninck, Philosophie de L'éducation pour L'avenir, op cit, pp. 212.

رابعا: عصر الأنثروبوسين، في الحاجة إلى فلسفة بيئية من أجل القيم الكوكبية

ارتبط مفهوم الأنثروبوسين بالتغيرات الحاصلة على نظام الأرض، وذلك بفعل الأنشطة البشرية كأحد الأنواع المكونة الرئيسة للكوكب. على هذا الأساس، "صاغ مصطلح "الأنثروبوسين" لوصف العهد الجيولوجي الجديد الذي تغير فيه الأنشطة البشرية نظام الأرض على نطاق عالمي".¹ ومن أجل إدراك دلالة المفهوم أكثر، لا بد من فهم التحولات الشاملة التي تمارسها البشرية على الأرض، حيث أصبح الإنسان فاعلا جيولوجيا وحيوبولوجيا رئيسا. ولهذا يثير عصر الأنثروبوسين تساؤلات حول أهداف التربية والتعليم، ومضامينه ومناهجه، كل ذلك يفرض البحث عن نهج أكثر تكاملا موحها نحو الديمقراطية البيئية.

من أهم مظاهر التخريب الذي تعرض له المحيط البيئي في عصر الأنثروبوسين، هي تآكل المحيطات وتدهور الزراعة وإزالة الغابات وفقدان التنوع البيولوجي، وابتكار مواد جديدة وغيرها، إنه واقع يعبر عن حجم الدمار والمعاونة الإيكولوجية المتفشية بفعل التدخل غير المسؤول وغير عقلاني في الموروث البيئي خاصة في ظل الرأسمالية المتوحشة التي لا ترى إلا بعين الربح. "إن الاقتصاد العالمي ينتمي إلى ما بعد المركزية البشرية حيث إنه يوحد جميع الأنواع في نهاية المطاف تحت حتمية السوق، وتهدد تجاوزاته استدامة كوكبنا ككل".²

إن تحدي المستقبل وتحدي الأنثروبوسين من المنطلقات التي تفرض وضع تساؤلات جديدة حول العلم وهندسة المعرفة سيما في سياق تنامي المعرفة المؤسسية واقتصاد المعرفة، وفقا لريتشارد رورتي، حيث تتحول المعرفة إلى مجموعة من الاعتقادات المبررة والخاضعة لبراديعم معين. وعلى هذا الأساس، فالمعرفة ليست لها أبعاد عقلية فحسب بل أبعاد اجتماعية واقتصادية أيضا. إن المعرفة التي خلفها العصر العلمي الجديد وقيمه الإستيمولوجية³، سواء تلك التي أنتجت الفيزياء الكوانطية مع كل من إنشتاين وماكس بلانك تجاوزت ما يسمى بالعلم الحر Free Science. إن المعرفة والطبيعة خاضعتان للمعتقد وللجماعة العلمية، أي مقترنة مع اعتقاداتهم ومع قيمهم، لذلك فالنتائج الحاصلة على مجهوداتهم خاضعة بالنسق الاعتقادي.

مع دخولنا الألفية الثالثة، تسببت أشكال العلاقات التي تطورت بين الناس، وبينهم وبين الطبيعة، توترات وصراعات وأزمات متزايدة. أصبحت كلتا المجموعتين من العلاقات - البيئية والاجتماعية - غير مستدامة. ولإنهاء التحول الكلي الحالي بأمان، والانطلاق بأنفسنا نحو حضارة أكثر توازنا لما بعد اللوغوس، يجب أن

¹ تيم لنتون، علم نظام الأرض مقدمة قصيرة جدا، ترجمة أحمد سمير درويش، مؤسسة هنداي، المملكة المتحدة، 2023، ص، 77.

² روزي بريدوتي، ما بعد الإنسان، ترجمة، حنان عبد المحسن مظفر، عالم المعرفة، الكويت، 2021، ص، 78.

³ التغير الحاصل على مفهوم الواقع وكذلك التحولات التي أفرزتها الثورة العلمية في ميدان الفيزياء الكوانطية والتي تزعمها كل من ألبرت انشتاين وماكس بلانك وغيرهم.

نفهم هذه "اللااستدامة" ونأخذها في الاعتبار¹. وطالما نظر الإنسان إلى الطبيعة بالتعالي وترفع، واستغلها أشد استغلال بمنظار التحكم والهيمنة، لقد ازداد هذا المسار التحكيمي مع تطور العلم الحديث والثورة الصناعية الحديثة وعصر العقل كما يسمى، ليستمر الوضع تفاقمًا مع تنامي العلوم والتكنولوجيا خلال المراحل التي جاءت فيما بعد.

ووفقا لفيلسوف العلم الأمريكي إرفن لاسزلو²، نشأت علاقات غير مستدامة على هذا الكوكب بين المجتمعات البشرية والطبيعة نتيجة لظهور اتجاهين أساسيين: النمو السريع في الطلب من قبل عدد متزايد من السكان على الموارد المادية والحيوية للكوكب، والاستنزاف المتسارع للعديد من موارد الكوكب لتلبية هذه المطالب. إذا استمرت هذه الاتجاهات، فإن المنحنى الذي يصفها تطورها ستتقاطع، وسيتجاوز طلب البشرية قدرة الكوكب على إشباعها. بحلول منتصف القرن التاسع عشر، بلغ عدد سكان العالم مليار نسمة، ويتجاوز اليوم سبعة مليارات نسمة. ومن المتوقع أن ينمو ويبلغ عدد سكان العالم حوالي 8 مليارات أو 10 مليارات نسمة بحلول منتصف هذا القرن. وسيحدث ما يقرب من 95% من هذا النمو في البلدان والمناطق الفقيرة حاليا، ولكن الهجرات الجماعية ستنتشر السكان إلى جميع المناطق الاقتصادية الصالحة للسكن في العالم. ومع ذلك، فإن الأعداد البشرية وحدها لا تفسر عدم الاستدامة الحالية. يشكل سكان العالم اليوم حوالي 0.014% فقط من الكتلة الحيوية للحياة على الأرض، و0.44% من الكتلة الحيوية للحيوانات. ولا ينبغي أن تشكل هذه النسبة الضئيلة تهديدا للنظام بأكمله، ولنفسها أيضا. ولكن بسبب الإفراط في استخدام الموارد والتدهور البيئي، فإننا نهدد النظام بأكمله. إن تأثيرنا على موارد الأرض لا يتناسب تماما مع حجمنا، ولا يمكننا زيادة هذه المطالب إلى أجل غير مسمى³.

يشكل التدهور التدريجي للمحيط الحيوي، والذي لم يلاحظ على نطاق واسع في وقت مبكر عبثًا على الطبيعة. وقد حجب النجاح الواضح للحضارة التكنولوجية حقيقة أن بيئتها الداعمة للحياة تتدهور بشكل متزايد. لذلك، تكمن ضرورة البراديعم الجديد في دراسة العلاقة بين الإنسان والطبيعة من خلال تكوين مفاهيم بيئية جديدة تتجه نحو فهم أعمق للمشكلات الإيكولوجية وفهم العلاقة المعقدة بين الإنسان وعالمه الطبيعي، بما في ذلك الجوانب الأخلاقية والجمالية والقيمة الجوهرية للطبيعة. توجه مفاهيمي ينطلق من نقد الحداثة الغربية التي

¹ Ervin Laszlo, *Macroshift Navigating The Transsformation To A S sustainable World*, Berrett-Koehler Publishers, California, 2001, P, 30.

² Ervin Laszlo هو فيلسوف العلوم الأمريكي ولد ببودايبست المجرية سنة 1932 ويعتبر من مطوري فلسفة النظم.

³ Ibid, P, 31.

غالبا ما تركز على النزعة المادية وتؤدي إلى تدهور البيئة. وبالتالي، تغيير جوهري في القيم المجتمعية والمؤسسية الحالية التي أدت إلى تدمير النظم البيئية.

يمثل الانطلاق من الذات المدخل الضامن للأفضل. في هذا السياق تجربنا ذات مرة مارغريت ميد¹ قائلة: "لا تشككوا أبدا في قدرة مجموعة صغيرة من الناس على تغيير العالم. لن يفعل ذلك أي شيء آخر". وكان المهاتما غاندي أكثر إصرارا: "كن التغيير الذي تريد رؤيته في العالم". لقد كانوا محقين. عندما تغير نفسك، تغير المحيط من حولك - وفي النهاية تغير العالم. في التحول الكلي الذي يشهده الكوكب، تعد هذه الرؤية بالغة الأهمية. ويجدر التذكير بأنه إذا أردنا الوصول إلى مرحلة الفوضى الحاسمة من هذا التحول إلى نهاية إنسانية ومستدامة، فيجب أن تتغير قيمنا ورواؤنا للعالم وأخلاقنا وطموحاتنا بما يتماشى مع ظروفنا المتغيرة. يجب أن ننسى المعتقدات البالية، وأن نتعلم كيف نتعايش مع التنوع الدائم في العالم ونستغله بشكل مثمر².

إن كل هذه التحولات تدعو إلى تفكير نقدي حول أنماط الاستهلاك والإنتاج، ويشجع على تبني سلوكيات مستدامة في الحياة اليومية، سواء على الصعيد الفردي أو الجماعي. ويمثل التعليم الركيزة الأساسية للتنمية المستدامة للتحديات المستقبلية ومنها البيئة بشكل خاص، حيث يعزز في جوهره الاستدامة بمفهومها الشامل، فهي ليس مجرد مبدأ بيئي، بل تمتد إلى الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية أيضا. خصوصا في ظل التحديات المتنامية سيما منها التغير المناخي، تراجع الموارد ومظاهر أخرى، ففي مثل هذه الظروف يصبح الدور المحوري للتعليم أكثر إلحاحا أكثر من أي وقت مضى. وفي الوضعية هاته، لا بد من إحداث ثورة جذرية في فلسفة التربية، حيث التربية المستدامة لم تعد مجرد إضافة لمناهج قائمة، بل ينبغي أن تتطور نحو تزويد الأفراد بالقيم الضرورية والمهارات من أجل اتخاذ قرارات مسؤولة تسهم في بناء مستقبل أكثر عدالة واستقرارا للأجيال اللاحقة. والواضح أن هكذا النمط التربوي لا تنحصر على معالم الوعي البيئي وحده، بل يشمل فيها عميقا للترابط بين النظم البيئية والمجتمعات البشرية والاقتصادية العالمية³. ومن أجل إثبات هذه الغاية الملحة، يفترض إحداث تحالف بين الإنسان والنظم البيئية، حيث يفكر الإنسان في الطبيعة كما يفكر ويهتم بذاته، ويتحلى الأفراد منذ الطفولة - عبر المدرسة - بروح التضامن مع البيئة ورفع منسوب اليقظة لديهم.

يفترض إذن، تبني أخلاقيات كوكبية قادرة على توجيه السلوك الذي يُمكن جميع الناس من العيش على هذه الأرض، والوفاء بالمسؤوليات التي تقع على عاتق كل فرد منا في مجالات حياتنا الشخصية والتجارية والسياسية.

¹ Margaret Mead عالمة أنثروبولوجيا ثقافية أمريكية، ومؤلفة، عاشت ما بين 1901-1978. حاصلة على الدكتوراه من جامعة كولومبيا. شغلت ميد منصب رئيسة الجمعية الأمريكية لتقديم العلوم عام 1977.

² Ervin Laszlo, Macroshift Navigating The Transsformation To A S sustainable World, op, cit, P, 137.

³ علاء عبد الخالق حسين المندلاوي، أصول التربية، مرجع سابق، ص، 222.

إن فهم هذه الضرورات أساسي، ولكنه لا يكفي إذا اقتصر على مستوى الفكر. وقد أظهر مسح عالمي للشباب أن الفهم الفكري يُنتج أفكاراً أفضل، ولكنه لا يُنتج بالضرورة سلوكيات أفضل¹. فلا بد من أجراءات الأفكار على مستوى الممارسة والتفاعل الميداني. كل فرد يمكنه المساهمة من موقعه وسلوكه الاستهلاكي من أجل توفير حق البيئة للأجيال اللاحقة، إنه مسار جديد ودعوة للديمقراطية البيئية والاستدامة.

إن المسؤولية البيئية، تقع على عاتق كل فرد منا، أغنياء منا أو فقراء، متقدمين أو نامين. إنه تحد مشترك للمصير الواحد، وعلى كل فرد أن يعيد النظر في قيمه ودوره، ويطور وعيه. إذا فعلنا ذلك، فإن التحرك نحو حضارة أكثر تكيفا واستدامة سيتعمق ويتوسع. نعلم أنه عندما يُهدد نوع حي ما بالانقراض، فإنه يواجه خيارا صعبا: إما أن يُنتج طفرة قابلة للحياة أو ينقرض. لكي يبقى النوع البشري على قيد الحياة، يجب أن تتغير طريقة معيشته وبيئته وطريقة تكاثره. في الأنواع غير البشرية، تكون معظم السلوكيات المرتبطة مباشرة بالبقاء مُبرجة وراثيا، وهذا النوع من التغيير يستدعي طفرة تكيفية متزامنة في المجموعة الجينية. بينا الوضع مختلف تماما عندما يتعلق الأمر بالبشر. فعندما يُهدد بقاء جماعة بشرية، يجب عليها هي الأخرى إحداث تغيير قابل للاستمرار في طريقة معيشتها وتكاثرها إذا أرادت تجنب خطر الانقراض. لكن هذا لا يتطلب طفرة في المجموعة الجينية لنوعنا. فمع أن بعض جوانب السلوك البشري مُبرجة وراثيا، إلا أن القيم والمعتقدات التي تُهدد بقاء الإنسان اليوم تخضع لسيطرة واعية، وليست وراثية. يمكننا التخلص من المعتقدات البالية والسلوكيات القديمة وتبني معتقدات وسلوكيات جديدة. إن عملية "الطفرة الثقافية" هذه أسرع وأكثر فعالية بكثير من طفرة المجموعة الجينية، وهي عملية مطولة تتضمن تكرار التجربة والخطأ، حيث تتعرض الطفرات المتعاقبة لاختبار التوافق النهائي مع البيئة- اختبار الانتقاء الطبيعي. لا يتطلب طفرة مجموعة المعلومات الثقافية نجاحها بالصدفة: بل يمكن التخطيط لها بوعي نقدي وتعزيزها بشكل هادف. وقد أصبح التخطيط الواعي لها وتعزيزها الهادف شرطا أساسيا لبقاء الإنسان في القرن الحادي والعشرون². فالتفكير النقدي هو أداة أساسية لتمكيننا من التعامل مع القضايا البيئية بفعالية، وضمان مستقبل صحي لكوكبنا.

يتطلب هذا الالتزام الاعتراف بحقوق الطبيعة والكائنات غير البشرية، والتخلي عن المركزية البشرية لصالح نهج يقر بأن الإنسان هو جزء من النظام البيئي ككل. إن المسؤولية الأخلاقية تجاه البيئة تعني التزام البشر بحماية الأنظمة البيئية والكائنات الحية الأخرى، والالتزام بممارسات مستدامة للحفاظ على الموارد للأجيال القادمة. وفي هذه الحالة يعد التفكير النقدي ضروريا للبيئة لأنه يمكن من تحليل المشكلات البيئية المعقدة،

¹ Ervin Laszlo, Macroshift Navigating The Transsfomation To A S sustainable World, op, cit, P, 137.

² Ibid, PP, 137-138.

مثل تغير المناخ، وتقييم الحلول المقترحة، واتخاذ قرارات مستنيرة ومسؤولة، وتجنب الحلول الجزئية والسطحية. كما يساهم في اتخاذ قرارات بيئية أفضل وأكثر دقة في مجالات السياسات والممارسات اليومية، مما يحقق تأثيراً إيجابياً ومستداماً على البيئة.

خاتمة

صفوة القول، إن التحولات المرتبطة بالقيم الإيكولوجية التي أتينا على ذكرها في محاور هذا البحث، والتي نعانيها في مختلف جوانب حياة النظم البيئية، والتدهور التي يلحق الموارد الطبيعية والمناخ بفعل السلوكيات البشرية غير المسؤولة سواء من قبل الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات الاقتصادية والسياسية الكبرى. كانت إنذاراً يدعو جميع الفاعلين والأفراد، إلى تسليط الضوء عليها من أجل صيانة ما تبقى منها، وتوجيه أنظار الناشئة من أجل رفع درجة الوعي البيئي. وبالتالي، الدعوة نحوى تحديث المناهج التربوية قصد التحسيس بأهمية الوعي بالحقوق البيئية والاستدامة والحفاظ على مملكة الأرض، كواجب أخلاقي قطعي على كل فرد.

هكذا أصبح من الضروري نقد الخطاب الكلاسيكي في الحوار مع الطبيعة لأنه خطاب يركز على العقلانية والتنظيم، يميل إلى التجريد عن الطبيعة وفصلها عن الذات البشرية، ويقدمها كجدار قابل للاستغلال، وليس ككائن حي له حقوق. يساهم هذا النقد، الذي يظهر بشكل أساسي في النقد البيئي الحديث، في تشكيل وعي بيئي جديد يطالب بعلاقة أعمق وأكثر استدامة بين الإنسان والطبيعة، بدلا من النظرة السلطوية التي سادت في العصر الكلاسيكي. وعلى عكس ذلك، إن إعادة الاعتبار للبيئة والموروث الإيكولوجي، ينبغي أن ينطلق من الشعور الناق للآخر، ويتحول إلى الشعور بالانتماء، عوض الانفصال الحالي. وبالتالي ضرورة تجاوز النزعة الأنانية الاستغلالية التي تطفئ على معظم السلوكيات البشرية، منحى لا يكتز للعواقب ولا يستحضر حقوق الأجيال القادمة. وهنا يحضر دور التربية من خلال تكريسها لمبادئ حقوق الطبيعة، وتنمية الشعور العميق بالانتماء إلى العالم الطبيعي، وخلق تناغم ووحدة وانسجام معه، فلا قيمة للإنسان دون استمرار النظم البيئية في الحياة.

إن الإنسان ليس مركز في الكون، حيث ينظر من الأعلى إلى الطبيعة ويتصورها كموضوع، فعندما يتحول العالم الطبيعي إلى موضوع، يتحول إلى شيء، يملك الإنسان الحرية المطلقة في استغلاله بمنطق التسليع من أجل تحقيق منافع آتية وضيقة. لذلك ينبغي تصحيح هذه النظرة الاستغلالية والاقتصادية بنظرة ترى في العالم الطبيعي كيان حي له كرامة. ووفقا لما سبق، إن المجتمع البشري اليوم أكثر من وقت مضى، في حاجة تمثل نهج النقد البيئي ومأسسته من أجل المستقبل، ترميم العلاقة الجريحة بين الإنسان والنظم البيئية، وكذلك الدعوة

إلى تشجيع القيم البيئية وتنمية الوعي الإيكولوجي انطلاقاً من الأدوار التي يقوم بها كل الأفراد والمؤسسات، من الأسرة إلى المدرسة والمجتمع المدني وغيرها. إنها مهمة معقدة لكنها ضرورية، لا مناص منها من أجل حياة أفضل ومستقبل الإنسان، بل من أجل عدالة بيئية، ووضع تعاقد جديد بين الطبيعة والثقافة.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

تيم لنتون، علم نظام الأرض مقدمة قصيرة جداً، ترجمة أحمد سمير درويش، مؤسسة هنداي، المملكة المتحدة، 2023.

روزي بريدوتي، ما بعد الإنسان، ترجمة، حنان عبد المحسن مظفر، عالم المعرفة، الكويت، 2021.
علاء عبد الخالق حسين المندلاوي، أصول التربية: مقاربات فلسفية معاصرة في سياقات التحول والابتكار التعليمي، دار السرد للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، الطبعة الأولى، 2025.
مديرية الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، دجنبر 2019.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التربية على المواطنة العالمية مواضيع وأهداف تعليمية، اليونسكو 2015.
موريس شديل، موسوعة علماء التربية وعلماء النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، 1991.

المراجع باللغة الأجنبية:

Christel MARQUAT, Arnaud DIEMER, L'éducation au développement durable, entre spécificité des pays du nord et modèle généralisable aux pays du Sud, les enseignements de la décennie 2005-2014, Université Blaise Pascal, Acté – OR2D, TRIANGLE, Colloque francophone international, Université de Parakou (Bénin), 10 octobre 2014.3

Maryvonne Dussaux, L'éducation audéveloppementdurable,l'écoleetles territoires apprenants, Education. UniversitéParisDescartes.Faculté des sciences humaines et sociales.,2015.

Maryvonne Dussaux, L'éducation audéveloppementdurable,l'écoleetles territoires apprenants, Education. UniversitéParisDescartes.Faculté des sciences humaines et sociales.,2015.

Nolwen HENAFF, Ha Thi Thai TRÂN, Loan Thi Bich DINH, Objectifs de développement durable: quel projet pour l'éducation?, Un défi pour la planète, Éditions, INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE DÉVELOPPEMENT Marseille, 2017 (121-134).

Ervin Laszlo, Macroshift Navigating The Transsfomation To A S sustainable World, Berrett-Koehler Publishers, California, 2001.

Thomas De Koninck, Philosophie de L'éducation pour L'avenir, les Presses de L'Université Laval , Canada, 2010.

L'impact du développement des soft skills sur l'employabilité des stagiaires de l'OFPPT : Étude de cas dans la province de Berkane

Mohammed Nabil Berhili

Introduction

Le marché du travail contemporain, façonné par la mondialisation, la numérisation et la compétition accrue, impose aux jeunes diplômés des exigences qui dépassent largement les seules compétences techniques. Désormais, les recruteurs recherchent des profils agiles, dotés de compétences comportementales telles que la communication, la gestion du temps, l'adaptabilité ou encore l'intelligence émotionnelle (Robles, 2012 ; Cimatti, 2016). Ces « soft skills », longtemps reléguées au second plan dans les systèmes de formation professionnelle, sont aujourd'hui considérées comme essentielles à l'insertion et à la pérennité de l'emploi (Heckman & Kautz, 2012 ; World Economic Forum, 2020).

Au Maroc, cette réalité interpelle directement les politiques publiques en matière d'éducation et de formation. Malgré les efforts de réforme déployés depuis les années 2000 – notamment à travers l'introduction de l'approche par compétences – l'équilibre entre savoirs techniques et savoir-être reste fragile (El Aoufi & Bensaïd, 2005 ; Boutin et al., 2009). La Vision Stratégique 2015–2030 appelle à un renforcement des compétences transversales dans les curricula, une orientation que peine encore à concrétiser la formation professionnelle, souvent focalisée sur des objectifs opérationnels de court terme.

Dans ce contexte, l'OFPPT (Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail), en tant que principal acteur de la formation qualifiante au Maroc, se trouve au cœur de cette transition. Son rôle ne se limite plus à doter les stagiaires de compétences techniques, mais implique également de les préparer à affronter les exigences comportementales du marché du travail. Cette évolution est d'autant plus cruciale dans des

territoires comme la province de Berkane, où le tissu économique repose en grande partie sur des PME en quête de flexibilité, d'autonomie et d'innovation chez leurs futurs employés.

C'est dans cette optique que s'inscrit la présente étude, qui vise à analyser l'effet d'un programme de développement des soft skills sur l'employabilité des stagiaires de l'OFPPT à Berkane. Cette initiative pilote, mise en œuvre durant l'année 2024–2025, a mobilisé une méthodologie mixte et s'est appuyée sur un échantillon représentatif de stagiaires issus de filières variées (gestion, informatique, techniques industrielles). L'objectif était double : (1) mesurer l'impact de la formation aux compétences comportementales sur les perceptions des stagiaires, et (2) vérifier si cette montée en compétences s'est traduite par une meilleure insertion professionnelle.

Les soft skills étudiées incluent des dimensions telles que la communication interpersonnelle, la gestion du stress, le travail d'équipe, la résolution de problèmes et la pensée critique – toutes identifiées par le World Economic Forum (2020) comme prioritaires à l'horizon 2025. La compétence communicative, en particulier, a été considérée comme un levier central dans l'amélioration de l'employabilité, notamment à travers la maîtrise des langues étrangères et des codes de communication professionnelle (COSEF, 2014 ; CSEFRS, 2022).

Les données récoltées, combinant questionnaires, entretiens semi-directifs et suivi post-formation, ont permis de dégager des résultats probants. Les stagiaires ayant suivi le programme ont affiché une meilleure confiance en soi, une aptitude accrue à passer des entretiens, et un taux d'insertion supérieur dans les six mois suivant la sortie de formation.

Ce travail s'inscrit donc dans une réflexion plus large sur le rôle de la formation professionnelle dans la transformation du capital humain marocain. En intégrant les soft skills dans les curricula, les établissements de formation peuvent contribuer à combler le fossé persistant entre compétences académiques et exigences du marché. Car aujourd'hui, l'employabilité ne peut plus être pensée comme une simple équation entre offre et demande de travail, mais comme une construction complexe,

multidimensionnelle, fondée sur l'agilité, la communication, la collaboration et la capacité à apprendre tout au long de la vie (Morin, 2020).

Méthodologie

Cette étude repose sur une méthodologie mixte mobilisant à la fois des outils quantitatifs et qualitatifs, dans une logique d'évaluation d'impact d'un programme de développement des soft skills auprès des stagiaires de l'OFPPT dans la province de Berkane. L'objectif principal est de déterminer dans quelle mesure cette formation complémentaire influence l'employabilité réelle et perçue des bénéficiaires.

1. Population et échantillon

L'échantillon se compose de **120 stagiaires**, issus de quatre établissements de formation de la province de Berkane, répartis sur trois filières principales : **Gestion des Entreprises, Développement Digital, et Technicien en Maintenance Industrielle**. Les participants ont été sélectionnés de manière aléatoire, tout en assurant un équilibre entre genre, niveau d'étude, et filière. Les stagiaires ont été divisés en deux groupes :

Groupe expérimental (n=60) : ayant suivi le programme de soft skills.

Groupe témoin (n=60) : n'ayant reçu aucune formation complémentaire.

2. Description de l'intervention

Le programme de développement des soft skills s'est déroulé sur **8 semaines**, à raison de **2 heures par semaine**, et a couvert les modules suivants :

Communication orale et assertivité

Gestion du temps et organisation

Résolution de conflits et travail d'équipe

Pensée critique et prise de décision

Préparation à l'entretien d'embauche et rédaction de CV

Chaque séance combinait **des mises en situation, des jeux de rôle, et des réflexions individuelles**, selon une approche participative fondée sur la pédagogie active.

3. Instruments de mesure

Trois outils principaux ont été mobilisés :

Questionnaire pré- et post-intervention mesurant les perceptions des stagiaires en matière de confiance en soi, communication, et capacité à travailler en équipe (échelle de Likert à 5 points).

Grille d'évaluation des compétences comportementales renseignée par les formateurs (avant et après le programme).

Suivi de l'insertion professionnelle trois mois après la fin de la formation (via entretiens téléphoniques et e-mails).

Les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS v.26. Des tests t de Student ont été effectués pour comparer les moyennes entre les groupes, avec un seuil de signification de 5 % ($p < 0,05$).

Résultats

1. Évolution des compétences comportementales perçues

Tableau1 : Le tableau ci-dessous synthétise les moyennes obtenues aux questionnaires d'autoévaluation avant et après l'intervention :

<i>Compétence</i>	<i>Groupe Témoin (Moy. post)</i>	<i>Groupe Expérimental (Moy. post)</i>	<i>p-value</i>
<i>Confiance en soi</i>	3,1	4,2	< 0,001
<i>Communication orale</i>	3,3	4,5	< 0,001
<i>Travail en équipe</i>	3,6	4,4	0,002
<i>Résolution de problèmes</i>	3,4	4,3	0,005
<i>Gestion du stress</i>	3,2	4,1	0,007

Ces résultats indiquent une amélioration significative dans toutes les dimensions chez les stagiaires ayant suivi le programme.

2. Insertion professionnelle

Trois mois après la sortie de formation, **le taux d'insertion** (emploi ou stage qualifiant) atteint **58 %** dans le groupe expérimental, contre **35 %** dans le groupe témoin. Cette différence, bien que modeste en termes absolus, est statistiquement significative ($\chi^2 = 7,42$; $p = 0,006$). Les recruteurs contactés ont souligné la meilleure préparation des candidats du groupe expérimental, en particulier lors des entretiens.

Discussion

Les résultats de cette étude confirment l'hypothèse selon laquelle les soft skills jouent un rôle déterminant dans l'employabilité des jeunes formés dans des dispositifs de formation professionnelle. L'amélioration significative observée dans les dimensions telles que la communication, la confiance en soi et la gestion du stress corrobore les travaux de Robles (2012) et Cimatti (2016), qui soulignent que ces compétences sont de puissants prédicteurs de performance et d'adaptabilité professionnelle.

La progression du taux d'insertion pour le groupe expérimental va dans le sens des conclusions de Heckman et Kautz (2012), qui ont démontré que les interventions comportementales, même de courte durée, peuvent avoir un effet mesurable sur le parcours professionnel des jeunes.

Dans le contexte marocain, ces résultats interpellent fortement les décideurs. Malgré les appels répétés à rééquilibrer la formation entre savoirs techniques et compétences transversales (CSEFRS, 2022 ; Vision 2015–2030), les établissements tardent à intégrer systématiquement les soft skills dans leurs référentiels. L'expérience menée à Berkane montre qu'une intervention simple, ciblée et bien structurée peut améliorer non seulement les perceptions des stagiaires, mais aussi leur attractivité sur le marché du travail.

Cette étude présente néanmoins certaines limites :

Le suivi de l'insertion s'est limité à trois mois, ce qui ne permet pas de juger de la stabilité de l'emploi.

L'évaluation a porté principalement sur l'auto-perception, qu'il conviendrait de croiser à l'avenir avec des évaluations indépendantes (employeurs, recruteurs).

Conclusion

Les résultats de cette étude menée auprès des stagiaires de l'OFPPT à Berkane confirment de manière empirique ce que de nombreux travaux théoriques ont déjà suggéré : les soft skills, loin d'être secondaires, représentent un levier majeur d'insertion professionnelle dans un marché du travail en mutation rapide. Dans un contexte marocain marqué par un chômage structurel élevé des diplômés, la maîtrise des savoir-être tels que la communication, la confiance en soi, ou la capacité de résolution de problèmes devient une exigence incontournable.

La démarche expérimentale adoptée dans cette recherche montre qu'un programme court, ciblé et adapté au profil des stagiaires peut produire des effets significatifs, tant sur le plan des perceptions individuelles que sur celui de l'insertion réelle. Cette efficacité plaide en faveur d'un changement structurel dans la conception des curricula de la formation professionnelle : intégrer systématiquement les compétences comportementales dans les référentiels, les évaluations, et les pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, les résultats soulignent l'importance de la compétence communicative comme passerelle vers l'emploi, notamment pour les publics issus de milieux défavorisés. Il est urgent de repenser l'enseignement des langues non comme un objectif scolaire isolé, mais comme un outil transversal de mobilisation du capital humain.

Cette étude constitue ainsi une contribution modeste mais concrète à la réflexion nationale sur l'adéquation formation-emploi. Elle invite les décideurs à accorder une place centrale aux soft skills dans les politiques éducatives, à investir dans la formation des formateurs à ces nouvelles dimensions, et à institutionnaliser les approches actives dans l'apprentissage

professionnel. Car c'est en formant des individus complets – techniquement compétents et socialement aptes – que l'on pourra réellement relever le défi de l'employabilité au Maroc.

Références

- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Boutin, G., Gauthier, C., Lessard, C., & Bousadra, F. (2009). *L'approche par compétences : une réponse aux défis de la formation professionnelle ?* Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., Lenoir, Y., & Morales Perla, J. (2009). *L'approche par compétences dans l'enseignement : une analyse critique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal of Quality Research*, 10(1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2015). *Vision stratégique 2015–2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Rabat.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2022). *Rapport annuel sur l'état de l'éducation et de la formation au Maroc*. Rabat.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement. (2008). *État et perspectives du système d'éducation et de formation – Vol. 1 : Réussir l'école pour tous*. Rabat.
- COSEF (Comité d'Orientation de la Stratégie de l'Éducation et de la Formation). (1999). *Charte nationale de l'éducation et de la formation*. Rabat.
- Daunay, B., & Reuter, Y. (2013). Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques (pp. 21–34). In B. Daunay, Y. Reuter & A. Thépaut (Eds.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- El Aoufi, N., & Bensaïd, M. (2005). Compétences, emploi et formation au Maroc. Rabat : Économie Critique.
- El Aoufi, N., & Bensaïd, M. (2005). Les déterminants de l'employabilité au Maroc. Casablanca : Fondation Mohammed V pour la solidarité.
- Fouzi, M., & Gouch, A. (2008). Modélisation de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur au Maroc. Critique économique, 22, Printemps-été.
- Germain, C. (2000). Didactique du français et épistémologie : De la nécessité d'explicitier ses présupposés. In M. Marquilló-Larruy (Ed.), Questions d'épistémologie en didactique du français. Cahiers du FORELL, MSHS, Poitiers.
- Harlé, I. (2009). La fabrique des savoirs scolaires. Collection «L'enjeu scolaire». Paris : L'Harmattan.
- Haut-Commissariat au Plan (HCP). (2022). Activité, emploi et chômage – Enquête nationale trimestrielle. Rabat. <https://www.hcp.ma>
- Haut-Commissariat au Plan (HCP). (n.d.). Rapport national sur le développement humain au Maroc (RDH50). Rabat.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. Labour Economics, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du CSEFRS. (2021). L'insertion des lauréats de l'enseignement supérieur – Enquête nationale 2018. Sous la dir. de Rahma Bourqia. Rabat : CSEFRS.

La Constitution du Royaume du Maroc. (2011). Bulletin Officiel, n° 5964 bis, 30 juillet 2011.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2005a). Cadre stratégique de développement du système éducatif. Direction de la stratégie, de la statistique et de la planification. Rabat.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2005b). Plan national de l'éducation pour tous. Rabat.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2005c). Réforme du système éducatif : Bilan et perspectives. Rabat.

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 2(1), 146–154.

Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>

World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Genève. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

التلقي في السيميوتداوليات

د. زهير عزيز

دكتوراه في اللسانيات التداولية وبلاغة الخطاب

جامعة الحسن الثاني

المغرب

الملخص

نعالج في هذه الدراسة "ثقافة التلقي" من وجهة نظر سيميوتداولية (Sémio-pragmatique)، وهي نظرية تواصلية جديدة تستمد أدواتها الإجرائية من اللسانيات التداولية والسيميائيات المتعددة عند بورس (Peirce)، وموريس (Morris)، وسوسير (Saussure) أما في الحيز الإنجازي، فإنها تتفاعل مع خطاب الصورة والسينما وتقنيات الاتصال السمعي البصري، وتشغل إيمان في توصيف ردة فعل التلقي المباشر لهذا النوع من الخطاب، كما تدرس مسببات تنامي ظاهرة "المعجبين/Fans" على اختلاف أذواقهم وطبقاتهم الاجتماعية في هذا الحقل المعرفي.

وقد خلصت الدراسة إلى أن الاتجاه السيميائي-التداولي (Odin2000) يُعيد النظر في علاقة الإنتاج النصي، إذ يصفها بالعملية المزدوجة التي تكون من الجهتين، جهة المرسل، وجهة المرسل إليه. وذلك حتى لا تقع في مشكلة التبعية المفرطة في التلقي.

الكلمات المفتاحية:

سيميوتداولية، التداولية، السيميائية، السيميولوجيا، التلقي، خطاب الصورة.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

عزيز، زهير. (2025، غشت). التلقي في السيميوتداوليات. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 523-535.

تمهيد:

الاتجاه السيميائي التداولي، أو ما يُصطلح عليه اختصاراً بـ "السيميو-تداولية"، هي نموذجٌ تواصلٌ جديدٌ ينهل من اللسانيات والسيميائيات، ويستفيد من تراكم خرائطها المعرفية ومباحثها الإنجازية في إلقاء أنساق الخطاب الإعلامي، وثقافة التلقي السينائي، وكلّ ما له علاقة بالسمعي البصري في واقعنا الحالي. لقد ظهرت أولياته في بداية التسعينات، واستقرّ المفهوم عند (Odin Roger, 2000) في فضاء التواصل والاتصال الرقمي، بوجهة نظرٍ عالية الدقة، تنهل من سيميولوجيا سوسير، وبراجماتية الفلاسفة واللغويين، فضلاً عن تكيف مبادئ نظريات التواصل والسوسيولوجيات مع الأهداف الإجرائية للمقاربة، وذلك بالنظر إلى طبيعة العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين المرسل وجماعة المتلقين، من الجهتين، وعلى نفس المقاس. جهة الإرسال المثقلة بالشفرات والرسائل، وجهة التلقي ذات القدرة على الاستجابة والتفاعل المباشر بسرعة هائلة، إنّ بالإيجاب أو بالسلب. إنّ خطاب الإعلام والسينما كثير التوليد للإشارات والصور والرموز، وليس من السهل الإحاطة بها، بأدوات تحليل لغوية محضة، بل إنّ الوسائط وتقنيات الإخراج تحتاج إلى مقارنة موسعة تستفيد من مناهج متعددة في عملية الإلقاء وتحليل البيانات. ذلك أن نوعية التلقي التي ولدها الإعلام في صيغة "ثقافة المعجبين" تختلف عن التلقي في المحادثة المباشرة. كما يتفاوت حجم التأثير في الصورة والسينما عن عبارات المتحدث في سياقٍ محدود. لذلك هناك من يتحدث عن "المقاربة السيميو-تداولية" بوصفها حلاً لمشكلات اللغة والصورة في خطاب الإعلام وفضاء الاتصال عامة. ولعل في ذلك كل المسوغات لإقرار هذه المحاولة وتقبل هذا الدمج المقارباتي بين مناهج ونظريات في اللسانيات والسيميائيات واثوغرافيا التواصل، ما دامت تتحافل في إلقاء الإشارات وتقريبها. سنحاول في هذه الورقة أن نكشف عن ثقافة التلقي الجديدة من وجهة نظر سيميو-تداولية، وسنسعى إلى تقريب هذه المقاربة بتتبع سياقات إنتاجها وأساليب اشتغالها في خطاب الصورة المتحركة والسينما؟

وسيكون ذلك بالاعتماد على استراتيجيتين أساسيتين في خطة البحث: تسعى الأولى إلى إعادة بناء هذا النموذج النظري السيميو-تداولي، مثلما هو عند المؤسسين في الأوليات وتقريب مفاهيم اشتغاله. وترمي الاستراتيجية الثانية إلى استنطاق استجابات التلقي والإحاطة بثقافة الإعجاب (Fans) لخطاب الاتصال المتشعب بلغته، وصوره، وباقي الإشارات الأخرى التي يشغل بها في الإرسال. على أن تكون خطة البحث قد اقتربت من الموضوع عبر قناتيه: قناة الإرسال، حيث تنتشر أدوات البناء وتتجلى تقنيات تقديم المعنى، وقناة التلقي، حيث يتم تلقي الإشارات والتفاعل مع المعنى بأساليب مختلفة تنشأ عنها طبقات للإعجاب، تسمى بجاعات التلقي.

النموذج النظري السيميو-تداولي: الأصول والنشأة

لقد خلفت السيميو-تداولية نقاشا واسعا حول ماهيتها، وأصولها المعرفية، وأدواتها الإجرائية. والحاصل أن أول اختلاف كان مشتدا حول "توصيفها"، فهل استوفت كل شروط العلم "الإمبريقي" و"التطبيقي"، مثلما هو الأمر مع باقي علوم اللسانيات والأسلوبيات والسميائيات والمعرفيات وتحليل الخطاب؟ أم إنها محض نظرية ما تزال في طور البناء؟

ثم ماذا عن توصيف "النظرية" في حدّ ذاته: فهل هو من معاني "وجهات النظر" في التخصص اللساني والسميائي؟ أم هي نظرية قائمة الذات على أدوات ومفاهيم إجرائية ومحددة، تشتغل وتتميز عن غيرها من النظريات في مقارنة الموضوعات والصور والنصوص في فضاء الاتصال والإعلام؟

إنّ إشكالية التوصيف قد طغّت على الفكر السيميو-تداولي في الجينالوجيا، وقد قادت إلى بناء مُطارحة علمية حقيقية حول جدواها في المقاربة والوظيفة، لاسيما وأنها تدمج البعدين اللساني والسميائي في المعالجة والاستقراء، فضلا عن افتتاحها على علوم التواصل والمجتمع والفلسفة. وهنا سنلاحظ أنّ المؤسسين بالموازاة مع اشتغالهم بالمقاربة في فضاء السينما وخطاب الصورة، إلا أنهم، يحرصون على إنتاج حوارات في مجالات شهيرة للتواصل حول الأصول المعرفية والقرارات الاستمولوجية الممتدة إلى اللسانيات البنيوية والمعرفية، والتداوليات ذات الاتجاه اللغوي المحض (الذريعي)، والبراغماتية عند فلاسفة أوكسفورد، وسميائيات (بورس: 1839) في علاقات الأيقونة والمؤشر والرمز، والسميائيات ذات التوجه السلوكي منذ علامات (شارلز موريس: 1942)، فضلا عن سيمولوجيا البال والمدلول عند (سوسير: 1916).

يبدو أن أول إشكال تطرحه السيميو-تداوليات ليس في طبيعة النتائج التي يستهدفها الباحث، أو حتى في مدى "علمية" الاتجاه وقدرته على الاستمرارية والمناورة في فضاء السينما، بل هو من مسببات الوجود ودواعي الانبثاق أولا. ويتعلق الأمر هنا، بالقرار الاستمولوجي الذي رافق هذه الولادة.

فمثلا، (Odin Roger, 2000)، وهو أحد المؤسسين، وذلك في حوار أجراه مع الدكتور (Julien péquignot) نشرته جريدة (Communiquer) بجامعة السوربون سنة 2017، عنوانها: "من السميائية إلى التداولية من النص إلى فضاء الذهن في التواصل"، لقد تشبّث بتوصيف "السيميو-تداولية" ودافع عن اقتراحه لهذا الاصطلاح منذ سنة 2000، وتحدث عن سياق التوليد الذي كان من ثنايا اللسانيات والسميائيات، غير أنه سيسند الولادة هذه المرة إلى سيمولوجيا سوسير والبراغماتية المشتركة ما بين اللغويين

والفلاسفة. ويرى أن الدمج بين هذه الاتجاهات ضرورةً أملت بها طبيعة النصوص والصور في مجال الاتصال وفضاء الصورة والسبينا¹.

ترتبطُ السيميو-تداولية في بنائها العام بالأصل السيميائي عند (بوس:1839) و(موريس:1942) وسميولوجيا (سوسير:1913)، وليست تتصلُ بتفاصيل ثلاثية التركيب والدلالة والتداولية، لأنها تعني بدقائق الجملة وارتباطات الكلمة، لكنها تُفصّل أن تنظر إلى نسقية هذه الثلاثية التي تتجلى في "المكون السيميائي" مثلما يتغيا موريس، وهو أحد مسوغات مشروع نظام العلامات. ولو تأملنا طبيعة هذا البعد السيميائي سنلغيه خليقا باصطلاح آخر هو: "السلوكية"، وقد وسمه موريس بـ"الاتجاه السيميائي السلوكي في قوله: "... عندما يتم تصوّرها، أي التركيب والدلالة والتداولية، فإنها تُفسّر في سياق السيميائيات ذات التوجه السلوكي، حيث يدرس التركيبُ الأساليب التي يتم بها الجمع بين العلامات، وتهتم الدلالةُ بدراسة معنى العلامات وسلوكياتها التفسيرية، في الوقت الذي تحيط فيه التداوليةُ بأصل الإشارات واستخداماتها وآثارها في السلوك الكلي لمفسري العلامات"².

يشغل نظام العلامات على ثلاثية التركيب والدلالة والتداول، غير أنه لا ينصرف إلى دقائق هذه الأجناس الصغرى في مشروع موريس، وذلك لأنها تأتي في سياق خدمة جنس أعلى يُمثله التوجه السيميائي-السلوكي، بحيث ستيعد الاعتبارُ إلى شروط أداء العبارة، وبناء الخطاب، وواقع التلفظ، وتلقي الإشارات. ولعل هذه الزاوية من النظر هي التي ستيح فكرة الدمج بين العبارة والإشارة، وبين اللسانيات والسيميائيات والتداوليات، مثلما ستؤسس لانبثاق "تداولية عامة/General pragmatics" بحسب (ليتس:1982)، إذ تنقسم إلى تداوليتين: تداولية لسانية مرتبطة بالنحو، وتداولية مجتمعية موسّعة مرتبطة بعلم الاجتماع³. أما السيميو-تداولية فلعلها ستأثر بالأصل السلوكي العام في نظام العلامات عند موريس، الذي سينشئ غطاءً معرفيا يستوعب اللغة والصورة والإشارات، وسيستح إمكانية تلقّف هذه الآثار من سياقات الانفعال والتفاعل داخل دائرة تضم الإرسال والتلقي، بنفس الأهمية، والأهم فيها، هو ما يخلفه التواصل والتفاعل من المعاني والدلالات.

أما أصل سيميائيات (بوس:1839)، فيُستمدّ من "أعماله الكاملة التي تم تجميعها بعد خمسة وعشرين عاما من وفاته، إذ يعد فيها رائدا من رواد العلامات والبراغماتية السيميائية، على خلاف سوسير الذي اقترح اصطلاح السيمولوجيا، .. مع العلم أن بوس (1839-1914) وسوسير (1857-1913) قد عاشا في قارتين مختلفتين،

¹ Odin Roger, De la sémiologie à la sémio-pragmatique du texte aux espaces mentaux de communication, Communiqué, 2017, (20), p 122.

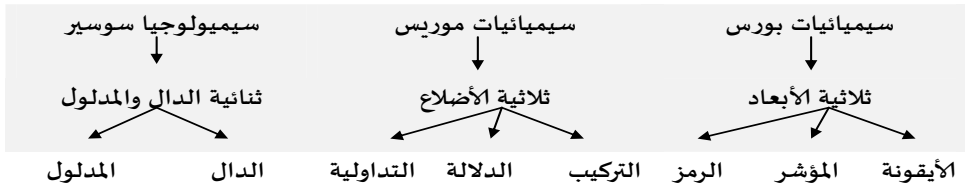
² Charles Morris, Signs Language and Behavior, Paths of life, 1942, New York, p 219.

³ جيوفري ليتس، مبادئ التداولية، ترجمة عبد القادر قيني، أفريقيا الشرق، البار البيضاء المغرب، 2013، ص 21.

أمريكا وأوروبا، ولم يطلعا على دراسات بعضها¹. غير أن نظرية بورس سترتبط بالحياة والمجتمع والعقل البشري، والملاحظ كذلك أنها تُراهن على نتيجة التفاعل ما بين عناصر الصورة وكافة المتدخلين فيها، و"تقوم في إقراء العلامات وتصنيفها على ثلاثية الأبعاد، الأيقونة (Icon)، والمؤشر (Index)، والرمز (Symbol)"². على خلاف نظرية سوسير التي تتمسك بثنائية الدال والمدلول.

وسنحاول أن نصوغ شكلا يوضح طبيعة الأصل السيميائي/اللساني والأصل المعرفي العام في المقاربة السيميو-تداولية عند المؤسسين، أبرزهم (أودين روجر: 2000):

1-الأصل السيميائي



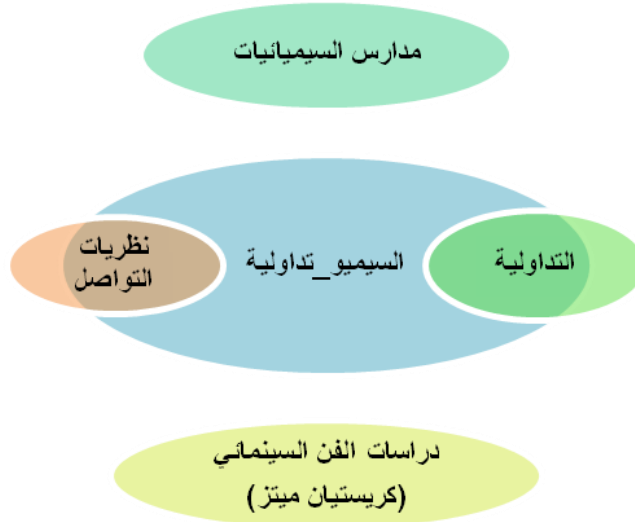
كل ما له علاقة بالوجود
البشري، وليس اللغة فقط.
سيمياءيات سلوكية
"السيميو-تداولية"
Odin Roger, 2000
(اتجاه تداولي مدمج)

"نموذج تواصل يفتقر أنه لا
يوجد نص من مرسل إلى
متلقي، بل هناك عملية إنتاج
مزدوجة: الأول في فضاء
الإخراج، والآخر في فضاء
القراءة. (Odin, 2000, p.10)

2-الأصل المعرفي العام:

¹ Halina Yakin, Andreas Totu, The Semiotic Perspectives of Peirce and Sussure: A Brief Comparative Study, The International Conference on Communication and Media 2014, 18-20 October, Langkawi, Malaysia, p6.

² Ibid, p7.



لقد تأثرت المقاربة السيميوية_تداولية بالأصل السيميائي والتداولي، واستفادت كثيرا من آليات التحليل السيميولوجي للنصوص والخطابات، لتعزج بها نحو تحليل الصورة والإشارات في السينما. ويرى أودين أن "هذا النوع من التحليل الذي يهتم بإنتاج المعنى يشهد حاليا تطورا كبيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، في إطار الدراسات الثقافية، والدراسات المعرفية، والسينما"¹. ومعنى هذا أن التحليل السيميوية_تداولي قد شق طريقه في معالجة قضايا المعنى، ليس فقط في فضاء السينما، بل تطور ليشمل باقي الدراسات الثقافية، والدراسات المعرفية ذات الاهتمام بالإدراك بوجه عام. وما يهتمنا في هذه المجالات هو فضاء "السمعي البصري"، إذ سيزدهر باستثمار دراسات (Christian Metz) أحد مؤسسي السيميولوجيا المحايثة في السينما، وأبحاث الإثنوغرافي الأمريكي (Sol Worth) في سيميائيات الأجناس والقيم²، بتتبع حالات التواصل والإدراك التي تحصل أثناء تلقي معنى الفيلم ما بين جمهتي الإخراج وجمهور التلقي.

أما تحليل هذه النصوص والإشارات الرقمية؛ فيقدر ما تستثمر معطيات العلوم المتحاكمة والمتواشجة بالمقاربة السيميوية_تداولية، فإنها تخضع بحسب رؤية أودين إلى ثلاثة قيود تراعي ظروف الإنتاج ومحيط التلقي الاجتماعي والثقافي، ومن مفاهيم هذه القيود: "القيود الطبيعية التي تتعلق بالهوية ومقومات الثقافة...، والقيود

¹ Odin Roger, La question du public Approche sémio_pragmatique. In : Réseaux, Volume18, n99, 2000. Cinéma et réception, p.53.

² Ibid. p 53.

السردية التي تتعلق بالحبكة والأساطير والأدب والقصص المصورة والمسرح، وقيود اللغة"¹. ويعني ذلك أن هذا التحليل يراعي لغة فضاء السينما والأفلام والاتصال الرقمي، ويفككها بناء على مقومات المعرفة الثقافية المشتركة، وآليات التحليل السردية، غير أن السيميو-تداولية تقتضي التعامل مع اللغة والحوارات في إطار الصورة المتحركة، وتحاول أن تستغل كل أدوات التحليل الممكنة لفهم القضايا الاجتماعية والرسائل المعنوية التي تحملها هذه الوسائط.

نُسجل في أتون المقاربة السيميو-تداولية أنها قد تأثرت كثيرا في مرحلة الولادة، لكنها، ستستغل على بناء حيز مناسب لها تنتقل داخله، واستطاعت أن تستفيد من أصولها المعرفية السيميائية والتداولية لتستثمر عُدتها في دراسة جمهور التلقي في فضاء السينما وثقافة الإخراج، وإذا كانت علوم اللسان والسيميائيات تهتم بالمعنى في اللغة والخطاب، فإن المقاربة السيميو-تداولية أُمست تعالج المعنى في عالم السينما وتدرس ثقافة التلقي المختلفة في هذا الفضاء الجديد، ويعني هذا أن الدمج لم يعد ما بين نظريتين في العلوم اللغوية والإنسانية، بل أصبح ما بين هذه العلوم اللغوية وفضاء السينما والإخراج وخطاب السيمي البصري.

أما مسألة تأثر هذا الاتجاه بثنائية سوسير في السيميولوجيا، وذلك في تقدير أودين روجر (2017)، فإن البحث في ثنائية السيميو-تداولية عند سائر المهتمين، يبين أنها تهمل من باقي الأصول المعرفية، عند بورس وموريس، غير أن التأثير سيكون نوعيا؛ إذ يستثمر كل ما له علاقة بـ "الدينامية السيميائية: Peirce, 1978, p.126"²، أو بالأحرى تلك العناصر التي من شأنها تحريك البحث في هذا الميدان من قبيل: اللغة والإشارات والسمات ذات الصلة. ويمكن الحديث عن إرهاصات السيميائيات الثقافية عند يوري لوتمان في انصهار الشخص مع المكان والإيديولوجيا والعالم والبنى الثقافية والاجتماعية، وذلك في "سيمياء الكون" "الذي يمثل نموذجا يحدد شروط إنتاج وتلقي الأخبار.. التي تظهر على شكل خطابات أدبية وجمالية ومؤسسية وسياسية وغيرها. هذه الشروط التي تقترن عامة بسيورة كونية هي خرق الحدود بين الفضاءات والمجالات السيميوطيقية"³.

¹ Fanny Georges, Nicolas Auray, Approche Sémio pragmatique de l'espace de communication des machinima, Revue des Interactions Humaines Médiatisées, Vol13 N1, 2012, p11.

² Association pour le recherche qualitative, Intérêt d'une approche sémio-pragmatique peircienne pour une méthodologie analytique en recherche qualitative, Hors Série, 2013, numéro 15, pp 100.

³ يوري لوتمان، سيمياء الكون، ترجمة عبد المجيد نوسي، المركز الثقافي العربي، ط1، 2011، ص8.

تلقى الخطاب وثقافة "المعجبين" في التيار السيميو-تداولي:

تنطلق المقاربة السيميو-تداولية من المعنى، وتؤمن بفرضية نووية مفادها أن: "كل فيلم هو بدون معنى"¹. وينبغي معالجة هذه الفرضية في إطار تواصل عام يضم إليه المرسل والمتلقي والموضوع وباقي الإشارات والصور وسياقات الإخراج، ذلك لأن المعنى الذي تريده السيميو-تداولية ينشأ من خلال تفاعل هذه الأطراف في بناء القصة، فهو (أي المعنى) ليس مستقلا عنها، وإنما يتم بناؤه داخل القصة شيئا فشيئا، وكأن به ينمو ويتطور ويطرد في كل محاولة للفهم.

يبدو من خلال هذه الفرضية أن المقاربة السيميو-تداولية تشتغل في فضاء التلقي أكثر من إمكانات الإخراج، وذلك طبعاً في محيط السينما. وإذا كانت هذه المقاربة ستعرج بالمعنى من مؤلفه السينمائي إلى مشاهده المباشر، في دائرة تيمم عليها فنُّ الصورة المتحركة، فإن ذلك يعني أن هذا الاتجاه الجديد، يأتي رغبة في إنهاء أزمة الفكر المحايث التي طغت على التيار السيميولوجي الأول، ذي الاهتمام بالثقافة والفن السينمائي. ذلك أن هذا التيار المحايث سيحافظ على المعنى داخل حدوده البنيوية، بعيداً عن كل إمكانات السياق والاستقبال. ويمكن أن نقول إذن، إن السيميو-تداولية في خطاب الصورة المتحركة، تتجاوز مبادئ "المحاينة السيميولوجية"² عند مدرسة باريس الشهيرة، وتدعو إلى كسر هيمنتها، ما دامت تنشب بمسألة البنية في استنطاق تفصلات الصورة والنص السينمائي.

إن التلقي أحد أهم الركائز التي تستند عليها المقاربة السيميو-تداولية، بل إن المعنى الذي يبينه المتلقي هو ما تشتغل عليه هذه المقاربة الجديدة، ويقضي ذلك أيضاً فك هيمنة البنية والاتجاه المحايث على التحليل السيميولوجي الأول، باقتراح بدائل تقوم عليها الدراسات الثقافية والسينمائية لا محدودية لها. وينبغي للمحلل السيميو-تداولي أن يستثمر لغة الفيلم أو الإعلام أو الشخصيات في الصورة المتحركة، مهما كانت طبيعتها، داخل نسق عام يضم مقاطع ومتواليات تغري باستنتاجات عامة حول الظواهر المعالجة. وليس عليه أن يكتفي بالتحليل اللغوي، فالنص السينمائي ولغة الإعلام غنيان بالصور والعلامات والملاحح ذات البعد الإيحائي، التي قد تعبث بالدلالات النصية.

¹ Odin Roger, La question du public Approche sémio-pragmatique. In : Réseaux, Volume18, n99, 2000. Cinéma et réception, p.53.

² ترتبط "المحاينة السيميولوجية" بالسيميولوجيا السردية تحديداً، وخاصة بمنجز جرماس مؤسس مدرسة باريس الشهيرة وأتباعه، كورتيس، وأريغي، وشابرول، وجان كلود كوكي. ينظر: د. عبد الرحمن بن إبراهيم المهوس، المحايثة من البنيوية إلى السيميولوجيا، مجلة مقاربات، العدد السادس عشر، المجلد الثامن، المغرب، 2014، ص 8.

لقد اشتهرت دراسات ميتز كريستيان للفن السينمائي وتحليله لأبعاد السرود ودلالاتها، إذ بحث في "لغة السينما، وعن خصوصيات "الشيء السينمائي" والفيلمي، وبحث عما يجعل الفيلم فيلماً وعن الوحدة الصغرى للفيلم وعن إمكانية التقطيع التي قد تؤدي إلى معرفة التفصل الخاص بالمفهوم الفيلمي"¹. غير أن كل الجهود المبذولة تبقى في حاجة إلى تحليل أوسع يتجاوز البنى والأنساق، ذلك أن هذا التحليل الأولي _حسب الباحث بلعري جمال²_ ما يزال "يخضع في جميع حالاته إلى المركزية اللسانية"³. ما معناه أنه ما يزال يرتبط بشكل أو بآخر بالتحليل اللساني للخطابات. لقد استأثر خطاب الصورة المتحركة باهتمام الباحثين في النقد والتحليل النصي منذ زمن طويل، لكن، هل كانت هذه الدراسات تلمس جوهر هذا الفن؟ إن طبيعة فن الصورة وخطاب الإعلام يقتضي الالتزام بالبعد السيميائي في الاستقراء، بيد أن هذا البعد، هو الآخر، أمسى يطرح اليوم أسئلة كبرى حول سيميائية الصورة المتحركة، ومنها مجموعة من الأسئلة التي سبق للباحث بلعري (2011) أن طرحها، وتتعلق بسر "تعطل قيام سيميائية (أو سيمولوجيا) للسينما (أو الفيلم)، وهل من الممكن حقاً أن يتبلور هذا المشروع العلمي بعد أن بينت البحوث "محدودية" البناء النسقي في هذا المجال؟"⁴

نعتقد أن سرّ بلوغ مقاربة سيميو_تداولية لخطاب الإعلام وفن الصورة المتحركة عموماً، انكشف بعد أن عجزت آليات التحليل اللساني المحض، وأدوات التحليل السيمولوجي المحدث، وقد انطلقت هذه المقاربة من المعنى الذي ينشأ في التفاعل ما بين كل إمكانات هذا الفضاء، متجاوزة ذلك المعنى النصي الذي يقدمه المفهوم السينمائي أو الإعلامي. أما سر المقاربة في بُعدها التواصل، فإنها تختلف عن وجهات النظر السائدة ذات الخط النمطي من المرسل إلى المرسل إليه، داعية إلى المشاركة في الإنتاج النصي، ما بين طرفي التواصل، وألا يكون الإنتاج حكراً على جهة الإرسال فقط.

يبدو أن مقاربتنا قد انجلت معالمها، وهي بغیر ما تعاقبت عليه الدراسات السيمولوجية الأولى لخطاب الإعلام وفن الصورة المتحركة عند (كريستيان ميتز). إنها إلى جانب اهتمامها بتفصلات الخطاب والصورة، تهرع ناحية التلقي لتدرس ردود أفعاله إزاءها، وذلك في لحظة التفاعل المباشر. لقد تواترت البحوث التي تُقرب طبيعة الممارسات التي يُولّدها التلقي الإعلامي، ومنها أطروحة دكتوراه ناقشها الباحث

بلعري جمال، من سيمولوجية السينما إلى سيميائيات الخطاب الفيلمي، بحوث سيميائية، العدد 8، المجلد 5، الجزائر، ماي 2011، ص 152.

الدكتور جمال بلعري، باحث في قضايا السيميائيات واللسانيات. نال شهادة الدكتوراه، حول أعمال اللساني الدفاري هيلمسلاف، من جامعة الجزائر 2، سنة 2012. رئيس سابق لمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر.

نفسه، ص 153.

بلعري جمال، من سيمولوجية السينما إلى سيميائيات الخطاب الفيلمي، بحوث سيميائية، العدد 8، المجلد 5، الجزائر، ماي 2011، ص 148.

(Torres Vitolas, 2011)¹ بفرنسا، بجامعة تولوز، فضلا عن جملة من المقالات والكتب (2013) التي تؤسس لنظريته حول ثقافة المعجبين في تلقي خطاب الإعلام.

تعيد وجهة نظر فيتولاس (2011) الاعتبار للمتلقي، وتنصفه بـ "شخصية المتفرج"، الذي يمتلك منزع تفكير يكون محملا بانطباعات تفيد النص وتغنيه. ولا بد لنا من دراسة هذه الممارسات التي تصدر عن التلقي في خطاب الصورة والإعلام حتى نفهم سياسة الاستقبال. وذلك بمعزل عن الدراسات التي ترى مركزية الأشياء في حدود الإرسال. "إن النظريات المختلفة التي خاطبت التلقي أعطت شكلا عابرا لمفاهيم: المشاهد، والمرسل، والمرسل إليه"². والواقع أن هذه المفاهيم في نظريات الاتصال تقتضي تحليلا دقيقا، له القدرة على استنطاق المشاهدة الفعالة أو التلقي الفعال. ولعل السيميو-تداولية أحد هذه البدائل النظرية.

يتبدى لنا أن المقاربة السيميو-تداولية قد جاءت لتطوير نظرية التلقي في خطاب الصورة المتحركة، بحيث تسعى إلى توسيع الدراسة السيميائية لتشمل تفسير سلوكيات المتلقي وممارساته في الاستقبال. يشكل هذا البعد جانبا من جوانب الدراسة السيميو-تداولية، ذلك أن المتلقي/المشاهد يدفع بالمعنى نحو الظهور أكثر من خلال ممارساته الحية في التفاعل الخطابي. يقترح فيتولاس (2011) أنه لفهم مكانة المتلقي/المتفرج في المجتمع، ولتكوين صورة عنه في الاستقبال، "ينبغي أن ندخل في اهتماماته الشخصية، أو في طريقة تعامله مع وسائل الإعلام"³. ونعتقد أن اقتحام شخصية المتلقي أمر صعب، لكن البحث في طريقة تلقيه لوسائل الإعلام أفضل وسيلة لتكوين صورة عنه، والقدرة على تفسير سلوكياته وفهمها.

ينتقل فيتولاس (2011) من دراسة التلقي لخطاب الإعلام إلى اقتراح دراسة "المعجبين / Fans" وثقافتهم في الاستجابة. هذه الثقافة التي استشرثت دراساتها عند الباحثين "الأنجلوساكسون" أمثال (Jenkins:1992)، في المختبرات والمعاهد من قبيل معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا. ذلك أن هذا النوع من التلقي (المتعصب) قد أثار الاهتمام في كينونته، فهل هو شخص معادٍ للمجتمع؟ أم هو شخص يتم توجيهه إلى أن يصير كائنًا ثقافيا..؟ أما أحد الأسئلة التي انتهى بها الباحث، ويعتبرها ضرورة أكاديمية، هو:

¹ ميغيل توريس فيتولاس، باحث من البيرو، ولد سنة 1977، درس الإجازة في اللغة والأدب بالجامعة الكاثوليكية (البيرو)، وحصل على شهادة الماستر في التحقيق السينمائي والسمعي البصري في جامعة باريس الثالثة السوربون الجديدة، ونال شهادة الدكتوراه في علوم المعلومات والاتصال من جامعة تولوز الثانية سنة 2011. له مجموعة من المقالات والمؤلفات، ونال عدة جوائز وطنية ودولية.

² Miguel Angel Torres Vitolas, Approche sémio-pragmatique de pratiques nées de la réception médiatique, Thèse, Université Toulouse 2, 2011, Français, p 2.

³ Ibid. p32.

هل يختلف المتلقي المعجب عن المتلقي العادي؟¹

يوجد المتلقون المعجبون والمتعصبون في كل الفضاءات، ومنها فضاء الموسيقى والرياضة. ويمكن اعتبار هذا النوع من التلقي أمرا حاصلًا ينبغي دراسته وفق النموذج السيميو-تداولي. ونستطيع أن نشير كذلك إلى اتجاهات أخرى تستمع لخطاب الجمهور وتُعنى باستنطاقه، ومنها دراسات الدكتور عماد عبد اللطيف في بلاغة الجمهور². فضلا عن علاقات الشيخ بالمريد في دراسات أخرى تُعنى بتحليل أصل هذا الارتباط. أما التحليل السيميو-تداولي، فيرى في دراسته للجمهور المعجب أو حتى المتعصب جانبًا تاريخي والمجتمعي، ولا يغفل جانبه الذوقي والجمالي. إنه يرى في الظاهرة متلقيًا اجتماعيًا وثقافيًا ينبغي تحليل سلوكياته من كل الجوانب لفهمها. ويؤكد في الدراسة على الجانب الذوقي، وذلك بإعادة النظر في ما نعينه بـ"الذوق الرفيع/Good taste"، "ما دامت الأذواق متجذرة في التجربة الاجتماعية، وتعكس المصالح الطبقيّة الخاصة"³.

إن سلوك المتلقي المعجب تعبيرٌ عن تجربة شخصية سابقة يعيش معها صاحب الإحساس، وتتعلق بدرجة أولى في التحليل السيميو-تداولي بعنصر الذوق، إذ به يتم تكوين المجموعات الثقافية، وهو "أحد الوسائل المهمة التي يتم بها الحفاظ على الفروق الاجتماعية والهويات الطبقيّة"⁴. ولذلك ينبغي استحضار فكرة ترشيد الذوق؛ لو تعلق الأمر بمحاولة الرفع من شأو الأفراد والجماعات. فهو أولاً وأخيراً أحد عناصر تكوين الشخص وتنمية قدراته في التلقي والنقد والتحليل.

لقد توسعت أبحاث المقاربة السيميو-تداولية في فضاء السينما عند الغربيين، وانتقل الاهتمام من أمريكا إلى أوروبا في الآونة الأخيرة، بل إن مجموعة من مختبرات البحث في إفريقيا أصبحت تتناول خطابات السياسيين المباشرة بالتحليل السيميو-تداولي، بيد أن هذا الاتجاه في الدراسات المكتوبة بالعربية، ما يزال لا يعرف توهجا. ربما لأن خطاب السينما العربي هو الآخر في حاجة ماسة إلى دراسات وأبحاث عميقة. أما في أوروبا ما بعد الألفين، فقد تطور المفهوم ليسع الهوية في الاتصال الرقمي انطلاقًا من مداخل تتصل بعلم الاجتماع ونظريات التواصل الحديثة والذكاء الاصطناعي وألعاب الفيديو والتكنولوجيا الرقمية، ومنها الأبحاث المشتركة للدكتورين (Fanny Georges et Nicolas Auray) عن جامعة السوربون باريس 3، حول سيميائية الويب وتداولية

¹ Ibid. p60.

للويع، ينظر مشروع الدكتور عماد عبد اللطيف، ومنه، كتاب: بلاغة الجمهور مفاهيم وتطبيقات، دراسات محكمة، تحرير وتقديم د. صلاح حسن حاي،² ود. عبد الوهاب صديقي، الطبعة الأولى، دار شهرار، 2017.

³ Miguel Angel Torres Vitolas, Approche sémio-pragmatique de pratiques nées de la réception médiatique, Thèse, Université Toulouse 2, 2011, Français, p 63.

⁴ Ibid. p 63.

الإشارات الرقمية وجمهور ألعاب الفيديو. إذ ترى أن هذا النوع من التكنولوجيات الرقمية هو "وصفة موجهة لبناء جمهور الويب"¹.

يبدو أن الاتصال الرقمي عامة، قد تحول ليصنع متلقيا خاصا به، ومتعلقا بجنبااته لا يكاد يفارقه، فقد تم التلاعب بهذا الجمهور ثقافيا ومعرفيا عبر آليات الشحن والتعبئة الممكنة، ليصير تابعا لا يملك وقت التفكير والنقد. ومن اهتمامات المقاربة السيميو-تداولية أن تكشف طبيعة هذا التعلق، ما بين طرفي المنتج الرقمي، وأن تحلل مسبباته وأدوات اشتغاله.

خاتمة

ختاما. تسعى "السيميو-تداولية" في صلب اهتماماتها إلى إعادة فهم العلاقة التي تربط عناصر الاتصال في فضاء الصورة المتحركة بصفة عامة. فإذا كانت لا تراها من جانب واحد، وإنما هي عملية إنتاج مزدوجة، فإن مقاربتها للموضوع، ستقوم على تفكيك بنية ذات الارتباط الذي دعت إليه في الأوليات وأمسى يتحلى بطابع توجيهي. إن إنتاج المعنى، في عصرنا الراهن القمين بموجة الإعلام الجديد، كقيل بصناعة جمهور التلقي الذي تُريد، بحيث تتحكم في نزعاته، وتتغيا تمكينه من أدوات جديدة للتفاعل في الحياة العامة. قد تكون الغاية الظاهرة للترفيه، لكنها، في ثنايا السطور ومرايا الإشارات، تبتغي التوجيه والتحكم والتسخير.

لقد صنعت فضاءات الاتصال الجديدة متلقيا على المقاس ينفعل ويتسم بالإعجاب المدسوس بالتبعية. واستطاعت المقاربة السيميو-تداولية أن تحلّ هذا الإشكال، وأن تُفكك ماهيته وطبيعته. أما من ناحية أساليب اشتغالها، وأصولها المعرفية، فهتدي إلى انبثاقها من معين السيميائيات واللسانيات والتداوليات...، إذ تهلّ من ثلاثية الأبعاد عند "بورس"، وتمتاز من ثنائية الدال والمدلول عند "سوسير"، كما تستفيد من السيميائية السلوكية في اتجاه "موريس"، غير أنها ستطور أدواتها الإجرائية من معين الدراسات الثقافية والسينائية (كريستيان ميسر) أيضا، حيث تتجاوز فكر السيميولوجيا المحايثة وأنساق مدرسة باريس الشهيرة، لتتفاعل مع الصورة المتحركة، بتحليل أوسع، يكون بمكنات الثقافة والمعرفة والأذواق والطبقات الاجتماعية والسياق والاستقبال.

¹ Nicolas Auray et Fanny Georges, Les productions audiovisuelles des joueurs de jeux vidéo, Réseaux N175, 2012, p147.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- المهوس عبد الرحمن بن إبراهيم، المحايثة من البنيوية إلى السيميولوجيا، مجلة مقاربات، العدد السادس عشر، المجلد الثامن، المغرب، 2014.
- بلعري جال، من سيميولوجية السينما إلى سيميائيات الخطاب الفيلمي، بحوث سيميائية، العدد 8، المجلد 5، الجزائر، ماي 2011.
- لوتمان يوري، سمياء الكون، ترجمة عبد المجيد نوسي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2011.
- ليتش جيوفري، مبادئ التداولية، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، 2013.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Association pour le recherche qualitative, Intérêt d'une approche sémio-pragmatique peircienne pour une méthodologie analytique en recherche qualitative, Hors Série, numéro 15, 2013.
- Charles Morris, Signs Language and Behavior, Paths of life, New York, 1942.
- Fanny Georges, Nicolas Auray, Approche Sémio pragmatique de l'espace de communication des machinima, Revue des Interactions Humaines Médiatisées, Vol13 N1, 2012.
- Halina Yakin, Andreas Totu, The Semiotic Perspectives of Peirce and Sussure: A Brief Comparative Study, The International Conference on Communication and Media, 18-20 October, Langkawi, Malaysia, 2014.
- Miguel Angel, Torres Vitolas, Approche sémio-pragmatique de pratiques nées de la réception médiatique, Thèse, Université Toulouse 2 , Français, 2011.
- Nicolas Auray et Fanny Georges, Les productions audiovisuelles des joueurs de jeux vidéo, Réseaux N 175, 2012.
- Odin Roger, De la sémiologie à la sémio-pragmatique du texte aux espaces mentaux de communication, Communiqué (20), 2017.
- Odin Roger, La question du public Approche sémio _pragmatique. In : Réseaux, Volume18, n99. Cinéma et réception, 2000.

فينومينولوجيا الدازين: نحو نقد جذري لميتافيزيقا التفكير

احمد الشبلي

دكتوراه في الفلسفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة ابن طفيل، المغرب

الملخص

يهدف هذا المقال إلى الكشف عن الكيفية التي أسهمت بها التحديدات الوجودانية للدازين في تقويض أسس ميتافيزيقا التفكير. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، بحيث تم تقسيم البحث إلى مقدمة عرضنا فيها الخلفية النظرية وسياقه وكذا إشكاليته، وثلاث مباحث تناول المبحث الأول تحديد الدازين كـ "وجود-في-العالم" محاولة تحليل هذا التحديد متوقفة عند دلالاته ورهاناته؛ وفي المبحث الثاني انتقلت إلى تحديد الدازين كـ "وجود-مع-الآخرين" لتبين الكيفية التي عمل بها هايدجر اختراق الحياة اليومية المتوسطة لجعل من العالم المشترك أفقا للفلسف، أما في المبحث الثالث فقد توقفت الدراسة عند الزمانية محاولة بيان أن مختلف تحديدات الدازين لا تكون ممكنة إلا لأنه كائن زمني في العمق. لينتهي البحث بخاتمة عرض فيها أهم النتائج التي توصل إليها، وخلاصتها أن هايدجر أسهم بشكل كبير في نقد ميتافيزيقا التفكير، من خلال التركيز على البراكسيس بدل التفكير وعلى العملي بدل النظري، وهو بذلك قد شكل الملامح الأولية للفينومينولوجيا البرغماتية، لكن من دون أن يتمكن من تأسيسها.

الكلمات المفتاحية:

الدازين، الفينومينولوجيا البرغماتية، الوجود-في-العالم، الانشغال، الزمانية.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الشبلي، احمد. (2025، غشت). فينومينولوجيا الدازين: نحو نقد جذري لميتافيزيقا التفكير. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 536-555.

مقدمة

يعتبر هايدجر أن الموضوع الأساس للأنطولوجيا هو سؤال الوجود، لكن الوجود هو في كل مرة وجود لكائن معين، لذلك فنحن في حاجة إلى أن نستجلي الكائن ذاته باعتباره يشكل منفذا أصيلا إلى الوجود، ويتعلق الأمر بالـ *Dasein*. فهذا الأخير له أولوية أنطولوجية على كل كائن، لذلك علينا تحليله هو بالذات فينومينولوجيا حتى نضع أنفسنا أمام السؤال الأصلي، السؤال عن معنى الوجود بعامة.

يتنزل الإيضاح الفينومينولوجي للـ *Dasein* في إطار محاولة هايدجر الجواب عن سؤال الوجود، وقد شكلت هذه التحليلات منعطفا أساسيا في الفلسفة المعاصرة، إذ أسهمت في الانتقال من النموذج الحديث القائم على التفكير كأساس لكل علاقة بين الذات والموضوع إلى نموذج جديد للتفسير قائم على عدة نظرية ومفاهيمية جديدة تضع التداول والبراكسيس كإطار جديد للعلاقة بين الأنا والعالم. وهذا ما يجعلنا نفترض أن التحليلات الوجودانية *existential* للـ *Dasein* أسهمت في رسم ملامح المنعطف البرغماتي للفينومينولوجيا الذي ارتكز أساسا على نقد ميتافيزيقا التفكير.

يتبنى هايدجر المنهج الفينومينولوجي، لكنه عكس أستاذه هوسرل رفض الانخراط في التفلسف من داخل ميتافيزيقا الذاتية، لذلك وجه الفينومينولوجيا في الوجود والزمان صوب ظاهرة الوجود، واعتبر أن التحليلات الوجودانية للـ *Dasein* هي الطريق السالك للامساك بسؤال الوجود. غير أن هذه التحليلات لم تسهم فقط في جعل الطريق سالكا نحو سؤال الوجود، بل شكلت لحظة مفصلية في تاريخ الحركة الفينومينولوجية، لأنها كشفت عن إمكانية جديدة لفهم الوجود الإنساني بعيدا عن الثنائيات الميتافيزيقية التي رافقت تاريخ الفلسفة منذ أفلاطون. لذلك فالإشكال الذي وجهنا في هذه الدراسة: كيف أسهمت التحليلات الوجودانية للـ *Dasein* في نقد ميتافيزيقا التفكير *réflexion* ومن ثم فتح الطريق أمام تشكّل منعطف برغماتي للفينومينولوجيا؟

الـ *Dasein* بما هو وجود-في-العالم: أولوية العملي على النظري

يقر هايدجر بأن معالجة سؤال الوجود ستكون معالجة فينومينولوجية، وما دام التحليل الفينومينولوجي ينطلق من الأشياء ذاتها، فإنه لن يسعى إلى تركيب الكائن، الذي وضع على عاتقه مهمة تحليله، انطلاقا من فكرة معينة، بل سيعمل على تحليل الكائن كما هو، في حياته اليومية ويُظهر ما تم حجه من طرف الأنطولوجيا الكلاسيكية: أي أن يجعل طابع الوجود الواقعي *existence* لدى الـ *Dasein* ظاهرا.

"الكائن الذي لدينا مهمة تحليله نحن أنفسنا نكونه في كل مرة." (Heidegger, 1985, 54) بهذه العبارة بدأ هايدجر بتحديد مجال تحليلاته، إذ ستنصب على الكائن الذي له علاقة خاصة مع وجوده، على اعتبار أنه في مختلف تصرفاته وقراراته يملك، بشكل صريح أو ضمني، فهما ما عن الوجود. صحيح أن جميع الكائنات "توجد"،

لكن نمط وجودها يختلف عن نمط وجود الذازين. فهذا الأخير بما هو ذلك الكائن الذي يقيم علاقة خاصة مع وجوده متروك لوجوده لينجزه، وهو الأمر الذي يجعلنا نقرر إن استعرنا مفهوم الماهية- بأن ماهية هذا الكائن تكمن في أن عليه أن يوجد. ف"ماهيته تكمن في وجوده." (Heidegger, 1985, 54) لكن دون أن يعني ذلك العودة إلى التقابل بين الماهية والوجود كما هو الحال بالنسبة للفلسفة السكولائية التي تعتبر أن الماهية هي التي تعطي سمات الكائن سواء وجد فعلاً أم لا، بينما يشير الوجود إلى التحقق الفعلي للكائن. لذلك يعمل هايدجر وبصرامة على ضبط المفاهيم بشكل لا يسمح بأدنى خلط بين نمط وجود الذازين ونمط وجود الكائنات الأخرى. إذ يخصص لفظ الوجود للذازين وحده، وينحت عبارة الكائن- القائم- أمامنا *être-sous-la-main* للدلالة على ما تعنيه كلمة وجود في الأنطولوجيا الكلاسيكية. ويمكن الخطأ الذي سقطت فيه هذه الأخيرة هو أنها حاولت أن تفهم وجود الإنسان انطلاقاً من مقولات مستمدة من وجود الأشياء القائمة أمامنا. وهكذا تم فهم وجود الإنسان على أنه عبارة عن صفات وخصائص يمكن أن نلاحظها ونصنفها.

ضداً على هذا الفهم الذي عمل على بلورة تصور معين للإنسان والذي عَمَّر منذ أرسطو، يعمل هايدجر على بناء تصور جديد وكيفية جديدة لفهم الإنسان كذازين. والايضاح الفينومينولوجي ينصب في الوجود والزمان على الذازين في حياته اليومية المتوسطة¹ حيث يكون الذازين لامباليا إزاء وجوده (Heidegger, 1985, 55) لذلك فهو يرفض أن يُحوَّل الذازين إلى خصائص ثابتة وسمات قارة ومقولات خالدة، لأنه ليس ماهية مكتملة ولا موضوعاً يمكن أن نحدد خصائصه، إذ إن نمطه في الوجود يختلف اختلافاً جذرياً عن نمط وجود الكائن القائم أمامنا الذي يمكن أن نحدده بمقولات. هكذا يعمل هايدجر على إضفاء الطابع الحركي على وجود الذازين ويفهم وجوده كإمكان. فوجودنا نحن البشر ليس أبداً وجوداً متحققاً جاهزاً، بل هو باستمرار وجود-ممكّن. (هليد، 1997، 138). وهذا ما يسم وجودنا بالحراك وعدم الثبات. وعلى هذا الأساس يتميز وجودنا بأن له طابعاً فردياً *mien*؛ (Heidegger, 1985, 54) لأن الذازين ملقاة عليه مهمة اختيار إمكانياته ومن ثم إنجاز وجوده الخاص، ولا أحد يمكن له أن ينجز وجوده بدله. فوجود الذازين هو وجود متفرد، بحيث بإمكانه أن يعبر عن وجوده بالقول: "أنا أوجد". هذه الصيغة هي خاصة بالذازين فقط، لأنه وحده الذي بإمكانه أن ينجز وجوده ويضفي عليه طابعه الخاص. هكذا فوجودي كذازين هو دائماً وجودي الخاص؛ أي في كل مرة أوجد على كينيات محددة. وهذه الكينيات تجسّد في حقيقة الأمر إمكانيات الذازين.

¹ نعلم بأن هناك مشاريع حياتية مختلفة: حياة الفلاح، حياة السياسي، حياة الفنان....، فمن أين سينطلق التحليل الفينومينولوجي إذن؟ يجيبنا هايدجر بأن المنطلق هو الحياة اليومية المتوسطة، الذازين كما يعيش دائماً وأبداً سواء أكان فلاحاً أو فناناً أو رجل سياسة؛ أي علينا العودة إلى الأرضية المشتركة لهؤلاء جميعاً، وذلك هو منفذ التحليل الفينومينولوجي. والغاية من ذلك هي توجيه التحليل إلى جانب واحد ما دامت التحديدات التي سيتم التوصل إليها تنطبق على جميع المشاريع الحياتية كيف ما كانت طبيعتها.

وهذا الأخير لا يملك تلك الإمكانيات كما لو كانت مجرد خاصيات تضاف إليه، بل إن الدازين هو إمكاناته، فهو ليس شيئا آخر غير تلك الإمكانيات.

هكذا ينطلق هايدجر وهو بصدد رسم معالم تحليلاته من أن الدازين هو وحده الذي يوجد وينجز وجوده الخاص، ليكون بذلك كائنا متفردا في وجوده. لكن هذه التحديدات تبقى، حسب هايدجر، غير متعينة، إذ "يجب أن تُرى وأن تُفهم على نحو قبلي، وذلك على أساس بنية الوجود التي نسميها الوجود-في-العالم-être au-monde" (Heidegger, 1985, 62). فهذه الظاهرة محدد أساسي وبنية موحدة وأصلية للدازين، غير أن الإمساك بها يقتضي معالجتها في زواياها الثلاث: زاوية عالمية العالم، زاوية الكائن الذي يتحدد بالانطلاق من كيفية وجوده: من qui؟ وأخيرا زاوية الوجود-في l'être-à (Heidegger, 1985, 62) هذه الزوايا الثلاث يعمل الايضاح الفينومينولوجي على تسليط الضوء في كل مرة على إحداها.

ينطلق هايدجر في الفقرة (12) من الزاوية الثالثة، وذلك لأن التحليل الفينومينولوجي يفترض القيام باستباقات؛ إذ إن الزاويتين الأوليتين يتوقفان تحليلهما على تكوين فكرة أولية على زاوية الوجود-في، لذلك عمل هايدجر على وضع الأرضية التي ستنمق عليها التحليلات اللاحقة. وهذه المسألة توضح لنا الكيفية الخاصة التي فهم بها هايدجر الفينومينولوجيا، فهذه الأخيرة ليست منهجا رياضيا صارما، بقدر ما هي إمكانية للفهم والايضاح تتطلب مسارات من الذهاب والإياب والقيام باستباقات التي من شأنها أن تجعلها أكثر فعالية.

هكذا إذن، يبتدئ هايدجر تحليله لظاهرة الوجود-في-العالم بالوقوف عند الزاوية الثالثة: الوجود-في. وغالبا ما نفهم هذا التعبير بأنه يعبر عن نمط وجود الكائن داخل كائن آخر: كالماء "في" الكأس، والثوب "في" الدولاب، وهذا النمط من العلاقة قابل للتمدد، إذ بإمكاننا أن نقول: المقعد في قاعة الدرس، والقاعة في الجامعة، والجامعة في المدينة وهكذا دواليك إلى حد المقعد في فضاء العالم. هذا النمط من الوجود-في الذي يُعين الكائن الواحد في الآخر يقال على الكائنات القائمة أمامنا التي تُفهم بوصفها أشياء "داخل" العالم، (Heidegger, 1985, 63) لأنها تُفهم وفق علاقات مقولية. ولعل الخطأ الذي سقطت فيه الأنطولوجيا الكلاسيكية هو أنها تعاملت مع الدازين كما لو كان كائنا قائما-أمامنا être-sous-la-main، ومن ثم حاولت أن تفهمه انطلاقا من العلاقات المقولية، فهذه وجود الدازين- في على منوال وجود الماء في؛ أي كما يوجد الماء في الكأس يوجد الدازين في القاعة أو في العالم. لكن ينهنا هايدجر إلى استحالة هذا التماثل، لأن نمط وجود الدازين يختلف جذريا عن نمط وجود الكائنات الأخرى. لذلك فالوجود-في بالنسبة للدازين يشير إلى تحديد وجودي (Heidegger, 1985, 63) وليس إلى علاقة مقولية.

لكي يوضح هايدجر هذه المسألة استعان بالتحديد الإيمولوجي وتوقف عند كلمة *in* الألمانية ليقر بأنها لا تشير في أصلها الاشتقاقي إلى أية علاقة مكانية، بل ترتبط في دلالتها الأنطولوجية بالسكن والإقامة والألفة والاعتناء والتعود (Heidegger, 2006, 232). وهي دلالات تنفي أن تكون علاقة الدازين بالعالم علاقة مكانية-مقولية كما فهمتها الأنطولوجيا الكلاسيكية، لذلك يؤول هايدجر الوجود-في على أنه في العمق وجود-لدى-*être* auprès (Heidegger, 2006, 232). ولا يعني ذلك أن الدازين بجوار العالم أو يقطن بجانبه كما هو حال القلم لدى الطاولة، بل إن هذه العلاقة الأخيرة باعتبارها تعبر عن نمط وجود الكائن أمامنا لا يمكن أبدا أن نقول بأن الواحد منها يكون لدى الآخر، لأن نمط الوجود-لدى يفترض أن يكون للكائن أولا عالم، والحال أن الدازين وحده الذي يمتلك علما. لذلك لا يستقيم أن نقول عن الكائنات الأخرى أنها تكون لدى العالم. فوحده الدازين يكون لدى العالم. بل إن وجود الدازين-في-المكان *être-à-l' espace* ليس ممكنا إلا على أساس الوجود-في-العالم بعامته، وبذلك ففهم الوجود-في-العالم بما هو بنية جوهرية للدازين هو وحده الذي يمكننا من إِبصار مكانية الدازين (Heidegger, 1985, 64). فهذه الأخيرة لا تفهم إلا في ضوء تلك البنية وانطلاقا منها فقط. ومن ثم فليست علاقة الدازين بأشياء العالم هي التي تجعله في علاقة-مع-العالم، بل هو يتحدد أنطولوجيا كوجود-في-العالم. وعليه فالوجود-في ليست صفة تنضاف بشكل عرضي إلى الدازين، أي ليست خاصية يمكن أن يمتلكها الدازين تارة ولا يمتلكها تارة أخرى، بل إن الأشياء لا تقابلنا إلا لأننا نتحدد قبلا كوجود-في-العالم.

أنْ نقول إنَّ الدازين يتحدد كوجود-في-العالم معناه في العمق، أنه منشغل بأشياء العالم. فالدازين لا يوجد إلا وهو منشغل في إحدى كيفيات الوجود بشيء ما: على صلة بشيء ما، ينتج شيئا ما، يستعمل شيئا ما، يتخلى عن شيء ما... هذه الكيفيات المختلفة يعطيها هايدجر اسم: الانشغال *la préoccupation* (Heidegger, 1985, 64). ويؤكد في ذات السياق، درءاً لأي لبس، أن توظيفه لهذا المصطلح ليست له دلالة اقتصادية أو عملية، وإنما له دلالة أنطولوجية لنعت نمط الوجود-في الخاص بالدازين الذي يعمل على إظهاره بوصفه عناية أو عملية *le souci* (Heidegger, 1985, 65)، ولا علاقة لهذا المصطلح بهوم الحياة ومشاعلها، وإنما يؤخذ هو الآخر في دلالته الأنطولوجية، إذ أن تلك المظاهر الأنطيقية للدازين ليست ممكنة إلا على أساسه الأنطولوجي. وهكذا فما "أن الوجود-في-العالم ينتمي إلى الدازين من حيث ماهيته، فإن وجوده إزاء العالم إنه هو من حيث الماهية انشغال" (Heidegger, 1985, 65). وهذه هي العلاقة الأصلية التي يقيمها الدازين مع العالم. ولعل المشكل الذي سقطت فيه الأنطولوجيا الكلاسيكية أنها حَزفت تلك العلاقة واعتبرت أن علاقتنا بالعالم تتوقف على معرفتنا بأشياء العالم. هكذا جعلت العلاقة المعرفية مؤسسة لكل علاقة ممكنة مع العالم.

يتوقف هايدجر عند هذه النقطة محاولاً الكشف عن تهاافت أسس هذه الدعوى مسترشداً بما يخوله له المنهج الفينومينولوجي من إمكانات التقويض والايضاح. تتجه الفينومينولوجيا صوب "الأشياء ذاتها"، والشيء ذاته في مجال المعرفة هو فعل المعرفة ذاته. وتسلط الضوء على فعل المعرفة هذا، يجعلنا نكتشف أنه لا يكون ممكناً إلا إذا افترض كائناً مسبقاً. وبالتالي فالمعرفة تتأسس على فكرة أن الأشياء في العالم. لكن لنوجه الآن نظرنا صوب هذا الشيء (الكائن) الذي يعطى لنا في العالم. إذ هل يعطانا في البدء موضوع للمعرفة أم كشيء آخر؟ يعتبر هايدجر أن علاقتنا الأصلية بالأشياء هي علاقة انشغال وليست علاقة معرفة. صحيح نصبو إلى تكوين معرفة بأشياء العالم، لكن هذه العلاقة الخاصة بالأشياء لا تكون ممكنة إلا إذا توقفنا عن الانشغال بها. إذ هناك كيفيتين للتعامل مع الكائن -وليكن قلماً مثلاً- إما التحديق فيه بغية تحديد خصائصه، طوله وأبعاده، وإما أن أنشغل به وأن أوظفه كأداة للكتابة. فهذه العلاقة الأخيرة هي العلاقة البدئية التي نقيمها مع الأشياء، فأنا لا أنفص القلم إلا إذا توقف مثلاً عن الكتابة، فنحن في الأصل مأخوذين بالأشياء في العالم، فهي تجذبنا، تجرنا إلى تيارها، وهذه هي العلاقة الأصلية لنا بأشياء العالم.

هكذا يظهر أن العلاقة المعرفية مشتقة من علاقة أصلية أولى هي علاقة الانشغال. وبذلك فخطأ الأنطولوجيا الكلاسيكية هي أنها اعتبرت الفرع أصلاً والأصل فرعاً، إذ جعلت الشكل المشتق هو الشكل الأساس لعلاقتنا بالعالم، وفهمت العلاقة المعرفية على أساس أن الذات تكون تمثلات حول أشياء في الخارج وتختزنها في الداخل، وكأن المعرفة علاقة بين ذات وموضوع في حين أنها نمط وجود الذازين في العالم. (Pasqua, 1993, 39) لذلك يتساءل هايدجر - وهو بصدد تأزيم هذا الموقف - كيف يمكن أن تخرج هذه الذات العارفة من دائرتها الباطنية إلى دائرة أخرى خارجية، ثم كيف ينبغي للموضوع ذاته أن يفكر فيه، حتى تعرفه الذات في النهاية من دون أن تحتاج إلى المخاطرة بالقفز إلى دائرة أخرى؟ (Heidegger, 1985, 67)

تساؤلات هايدجر هاته تضع ثنائية الذات والموضوع في مأزق. فمع هايدجر لا وجود لا لداخل ولا لخارج. وإذا استعرنا مصطلحي الداخل والخارج من الأنطولوجيا الكلاسيكية، فإننا سنقول بأن الذازين وهو في إحدى انشغالاته المعرفية بشيء ما، لا يخرج عن دائرته الباطنية إلى العالم الخارجي، بل هو دوماً في الخارج. وليست الإقامة كذلك لدى الكائن الذي ينبغي أن يُعرف نوعاً من التخلي عن الدائرة الباطنية، بل إن الذازين حتى ضمن هذا "الوجود-في-الخارج" لدى الموضوع هو بمعنى ما يكون "في-الداخل". كذلك لا يعود الذازين بعد تلقي المعرفة، كالظافر بالغنمة، إلى قوقعة الوعي، بل إنه حتى ضمن التلقي والاحتفاظ يبقى الذازين العارف من حيث هو دازين في الخارج.

هكذا يبدأ هايدجر في تقويض ثنائية الذات والموضوع من الداخل ويذيقها في الوجود-في-العالم. ويجعل القصيدة التي حصرها هوسرل في الوعي كيفية من كفيات وجود الـدازين. لذلك فالأولوية هنا للانشغال وليس للإدراك، للتداول وليس للتفكر. إذ يمكننا وصف أطروحة أولوية البراكسيس بأنها تستند إلى فكرة أن القصيدة هي بالمعنى الأول تعامل عملي مع عالمنا المحيط (Švec, & Čapek, 2017). فالـدازين منذ البدء منشغل بأشياء العالم. فهو لا يوجد أولاً وبعد ذلك يتوجه إلى الأشياء، بل هو يتحدد مسبقاً كوجود-في-العالم. ووجوده في العالم معناه أنه منشغل بأشياء العالم.

إن الوجود في العالم يعني التوجه مسبقاً في أفق دلالي يتحرك باستمرار وقابل للتغير، يتحدد داخله ما هو مقبول وما هو غير مقبول، ما هو مهم وما هو غير مهم. إن العالم الذي نعيش فيه ونعمل فيه ليس أبداً موضوعاً قائماً أمامنا، بل هو السياق الذي تظهر لنا الأشياء انطلاقاً منه وتستمد دلالتها منه. إن كل ما نتعامل معه ليس له معنى إلا لأنه يصادفنا في العالم، أي انطلاقاً من روابط سياق الإحالة. وهكذا فالعالم ليس له طابع جملة من الأشياء والموضوعات، بل طابع الأفق، (هيلد، 1997، 137) أي طابع سياق شامل داخله نعيش ونتوجه إلى الأشياء، وذلك لأننا نفهم كيفية استعمالها انطلاقاً من السياق. وهذا يعني أن مصدر الوضوح لم يعد كامناً ضمن نطاق منطقي خاص، بل صار يرتبط بما يمكن أن يمارس في العالم. (Daniil Koloskov, 2023)

يمكن مقارنة العالم كأفق بالضوء. بدون ضوء لا نستطيع رؤية أي موضوع، وبدون أفق الاستعمال ستبقى الأشياء اليومية بدون دلالة بالنسبة لنا. إنه فقط في ضوء الأفق تظهر لنا الأشياء على ما هي عليه في الحياة اليومية، أي كأشياء لليد (هيلد، 1997، 137). عندما نرى شيئاً ما لا ننتبه عادة للضوء الذي يُمكننا من الرؤية، بل للأشياء التي تصبح بفضلها مرئية. وبالمثل، فإن انتباهنا في الحياة اليومية لا ينصب عادة على البعد الذي يسمح بالظهور، على أفق الاستعمال، بل على الأشياء لليد التي تظهر في ضوءه (هيلد، 1997، 137). بهذا التحديد يعارض هايدجر تصور العالم كموضوع أو كمجموعة من الموضوعات، لأننا إذا أدركنا العالم بهذه الكيفية فإن الـدازين سيكون خارج العالم لأنه لا يمكن تصور موضوع دون ذات تقوم بالموضعة (المصدق، 2003، 30). وهذا التصور يفترض ذاتاً خارج العالم، ذاتاً بدون عالم، لكننا لسنا بدون عالم، فالـدازين لا يتحدد إلا كوجود- في-العالم.

إن هذا الارتباط الجذري بين الـدازين والعالم يظهر عند هايدجر حتى في تحليله للوجدانية affection. إذ يعمل على استبعاد التأسيس السيكلوجي للأحوال الوجدانية ويربطها بالعالم، ليس لأنه يرفض بالمطلق الأساس السيكلوجي، بل لأنه يعتبره تأسيس لاحق على التأسيس الأنطولوجي؛ فالأساس النهائي والأصلي للأحوال الوجدانية هو الأساس الأنطولوجي. وقد كان من نتائج ذلك أن صارت الأحوال الوجدانية كيفية أصلية لعلاقتنا

بالعالم بعدما كانت تحتل المرتبة الثالثة بعد التفكير والإرادة، وصارت أساسية بعدما كانت ظواهر مصاحبة (Heidegger, 1985, 123-124). فالتصور التقليدي يعتبر "أن الأحوال الوجدانية مشاعر، والشعور يمثل بجانب الإرادة والتفكير الصنف الثالث من المعيشات. وتصنيف المعيشات هذا جرى على أساس تصور الإنسان بوصفه كائناً حياً عاقلاً" (هايدجر، 2023، 158)، فمشاعر الفرح والحزن والغضب والرضا باعتبارها حالات وجدانية كانت تعتبر حالات للنفس يمكن أن تحضر حيناً وتغيب حيناً آخر، وتزيد وتنقص باعتبارها حالات مصدرها الذات. غير أن هايدجر يعتبر أن الأحوال الوجدانية لا تنبع من الداخل ولا من الخارج. إنها غير مضافة للدازين ولا هي منطقة معزولة فيه، وإنما هي شكل لوجود الدازين في العالم بهذه الكيفية يكون هايدجر قد أزم إحدى أسس الفلسفة الحديثة مبيناً أنها تنبني على فهم مغلوطة لعلاقة الدازين بالعالم، بحيث استطاع أن يكشف حقيقة علاقة الدازين بالعالم كما تبدى لنا لأول مرة بعيداً عن البناءات النظرية التي شُيدت في الأزمنة الحديثة. تلك البناءات التي حُرّفت وقُتعت تلك العلاقة من خلال طمس البنى الأساسية الأصلية للدازين.

الدازين بما هو وجود-مع: العالم المشترك أفقا للتفلسف

أبرز لنا الإيضاح الفينومينولوجي لحدود الآن أن الدازين يتحدد كوجود-في-العالم، وأن العالم ليس مجموع الكائنات القائمة أمامنا، بل هو مركب أداتي تحيل فيه كل أداة على أداة أخرى داخل العالم المحيط. لكن الأداة لا تحيل فقط على أداة أخرى، بل تحيل كذلك على الآخر. فالأحذية يصنعها الإسكافي لكي يستعملها الآخرون، والكتاب موجود ليقرأه الآخرون، والكرسي يوجد لكي يجلس عليه شخص ما. هكذا يتبين أن الوقوف على تحليل بنية الوجود-في-العالم من الزاوية الأولى لم يؤكد أسبقية الأداة على الآخر كما قد يبدو لنا من أول وهلة، وذلك لأن الآخرين يشكلون جانباً من البنية الفينومينولوجية للعالم. فليس هناك في البدء أدوات وبعد ذلك يحضر الآخرون، بل إن الآخر متضمن في بنيات المركب الوظيفي. فالعالم كنسق للأدوات يحيل إلى الآخر. (Trvato, 2008, 16) وهذا الأخير يلاقينا من خلال ترابط الإحالات داخل العالم. وقد توقف هايدجر في البداية على حصر تحليل العالم المحيط في دائرة الاستعمالات، لكي يتجنب أي خلط ممكن بين كفاءات الحضور الممكنة. فليس الآخر لا قائماً أمامنا ولا للبد، ومع ذلك هو هنا، إنه هنا بالكيفية نفسها التي للدازين. وكما أن علاقة الدازين بالعالم المحيط ليست علاقة بعدية، إذ إنه قبلاً وأصلاً في العالم، كذلك فعلاقته بالآخرين ليست بعدية، إنه يتحدد ومنذ البدء كوجود-مع-الآخرين *l'être-ensemble-avec-les autres*. إننا لا نوجد بمعزل عن الآخرين وبعد ذلك نقرر أن ندخل معهم في علاقات، بل إننا ومنذ البداية نتحدد كوجود مع الآخر. فالعالم "هو دوماً وأبداً ذاك الذي أنقاسمه مع الآخرين. فعالم الدازين هو عالم-مع. وأن الوجود-في هو

وجود مع صحبة الآخرين". (Heidegger, 1985, 108) وبذلك فالآخر لا يلاقينا على نمط الموضوع القائم أمامنا ولا كأداة للاستعمال، إنه يلاقينا كوجود مع *l'être-avec*. "والقولة الفينومينولوجية: إن الذازين هو من حيث الماهية وجود مع، إنما لها معنى أنطولوجي-وجوداني". (Heidegger, 1985, 110) وليس معنى أنطيق. فهي لا تريد أن تثبت على نحو أنطيق أنه ليس من الممكن واقعيا أن أوجد وحدي، بل إنها تحديد أنطولوجي بحيث إن الذازين يتحدد قبلها كوجود مع الآخرين حتى في غيابهم الواقعي. بل إن الإحساس بالعزلة والوحدة لا يمكن أن يكون إلا لأننا نتحدد مسبقا كوجود مع الآخرين.

يتحدد الذازين إذن، أنطولوجيا كوجود لدى الأداة ومع الآخرين. وإذا كان استعمال الأداة لها كيفية خاصة للرؤية، التي هي التبصر، فإنه لا يمكن لطابع الوجود الذي للانفعال أن يناسب الوجود مع، لأن الكائن الذي نحوه يسلك الذازين من حيث هو وجود مع لا يملك نمط وجود الأداة التي تحت اليد، إذ هو ذاته دازين. لذلك فهذا الكائن لا ننشغل به بل يكون موضع رعاية *solicitude*. (Heidegger, 1985, 112) وهذه هي الكيفية الخاصة لنمط الوجود مع. والرعاية هي نمط العناية الذي يُصرفه الذازين إزاء الآخرين داخل العالم مع. وعليه ألا يضللنا مفهوم الرعاية ويجعلنا نعتقد بأن الرعاية تتخذ بالضرورة صورة إيجابية، بل قد تتخذ صورة سلبية. فالرعاية تشمل الاهتمام والتجاهل، القرب والبعد، إنها تحديد وجوداني تشمل كل ضروب الوجود مع-الآخرين. فالاهتمام بالمأكل والملبس والاعتناء بالجسد المريض رعاية، والوجود من أجل الآخر أو ضده أو من دونه هي الأخرى ضروب من الرعاية. وهكذا فالرعاية هي ضرب من الاهتمام يوجهه الاعتبار والتسامح حتى لو أخذ شكل الاستبعاد والتجاهل (Heidegger, 1985, 112).

هكذا فقدر الذازين أن يكون مع الآخرين. إنه ليس اختيارا، فهو لا يوجد أولا منعزلا عن الآخرين وبعد ذلك يقرر هل يربط معهم علاقات أم لا، بل إنه لا يكتشف ذاته إلا بمعية الآخرين. فأن نكون أنفسنا يتضمن مسبقا أن نكون مع الآخرين. أكد أن الذازين هو الكائن الذي يكون في كل مرة هو في كل مرة، لكن هذا التفرد لا يكون ممكنا إلا بوجود الآخر لكي أتميز عنه وأكون أنا نفسي. لكن لهذا الآخر وجود مزدوج: فهو من جهة ضروري لكي أتفرد وأكون أنا نفسي في كل مرة، لكنه من جهة ثانية يشكل خطرا عليّ بحيث أن الذازين في عالمه اليومي ينزع، في البداية وغالبا، إلى الذوبان والانغماس في المرء *On*. (Heidegger, 1985, 114) الذي يطمس فردية وخصوصية الذازين وذلك لأن هذا الأخير ينزع غالبا إلى مطابقة تصرفاته واختياراته بتصرفات واختيارات الآخرين دون أن تنبع تلك الاختيارات منه ذاته كذازين. إن هذا النمط من الوجود يخفف عن الذازين عبء وجوده ومسؤولية اتخاذ قراراته، فبذوبانه في المرء يحس بأنه لا يتحمل بالمطلق مسؤولية أفعاله، إذ تُلقي على المجهول. وهكذا يخفف عنه ثقل وجوده من خلال تسوية ذاته مع الآخرين بتعطيط النماذج

السلوكية المشتركة، والانصياع لمعايير عامة تختفي فيها كل ضروب الاختلافات والتمايزات؛ بحيث نستمتع كما يستمتع الآخرون، ونقرأ ما يقرأ الآخرون ونسافر حيث يسافر الآخرون، وتندمر مما يتدمرون، ونحكم على الآدب والفن كما يحكمون، فنصير بذلك متشابهين وببسط المرء ديكتاتوريته الحقيقية (Heidegger, 1985). (115) ويصير الكل يخضع لكيفية التوسط التي تقضي على كل تفرد واستثناء. ويعني ذلك أن الدازين في حياته اليومية يقيس ذاته بذات الآخرين بما أنجزوه وما أخفقوه في العالم، لا لشيء إلا ليتخلى عن مسؤوليته بسقوطه في هذه العمومية. وتصبح المسؤولية هنا مسؤولية مشتركة: مسؤولية الكل وليست مسؤولية أحد، "فكل واحد هو الآخر ولا أحد هو ذاته." (Heidegger, 1985, 116)

لا يشير المرء On هنا إلى ذات كلية معلقة فوق الجميع تبسط سلطتها على الكل، كما أنه لا يشير إلى جنس يندرج تحته الدازين، بل إنه ظاهرة أصلية وتحديد وجوداني للدازين، إنه المعطى الأولي للدازين في عالمه اليومي. (Heidegger, 2006, 354) لذلك يصعب إنكاره أو التغاضي عنه، لذلك كان من الضروري إيضاحه فينومينولوجيا.

ينتمي نمط وجود المرء إلى الوجود الزائف، الذي لا يتحمل فيه الدازين مسؤولية قراراته وتصرفاته كما أن إمكاناته لا تكون نابعة من ذاته، بل تكون مستقاة من ذاك المجهول الذي يشمل الكل ولا أحد. وهنا يجد الدازين نفسه مدفوعاً إلى التخلي عن التزامه الشخصي، فيأخذ بأحكام الناس، ويتمسك بمعيار التوسط في الأمور، ويدين بكل ما يدين به الجمهور. وعندئذٍ سرعان ما تصبح حياته الشخصية صورةً من صور المجموع، وسرعان ما يتحول وجوده الذاتي الشخصي إلى وجود غفل، يشتت فيه الدازين ذاته في الوضعيات الجزئية القريبة منه. يعبر هايدجر عن هذه الوضعية التي يوجد عليها الدازين في الحياة اليومية المتوسطة بـ "السقوط" L'échéance. ولا يفهم السقوط بالمعنى الأخلاقي أو الديني، بل هو كيفية لوجود الدازين يستسلم فيها للوضعيات الجزئية القريبة منه، وينسى فيها ذاته ويهرب إلى ضجيج الحياة اليومية ويغرق في مهامها المتلاحقة بحيث يعجز عن استجماع ذاته وإدراك وجوده كوجود ممكن واحد. ومن مظاهر السقوط: Le bavardage، والفضول la curiosité، والالتباس l'équivoque.

في المظهر الأول¹ يعتمد الدازين على الشائع من الأقوال، فانغمسه في المرء يجعله يأخذ قراراته ورؤاه انطلاقاً من قاعدة "يقال أن..." وبذلك فهو لا "يقوم بالتواصل على منوال التملك الأصلي للكانن، بل عن طريق

¹ إن الظاهرة الأولى التي هي الثثرة تدفعنا إلى الوقوف أولاً عند معنى الكلام عند هايدجر. يتحدد الكلام في دلالة العامة، التي سادت في تاريخ الميتافيزيقا، كملكة وخاصة إنسانية، وتأسس هذه الدلالة على تصور أنثروبولوجي للغة، يفترض وجود داخل يتخارج ووظيفة تتمثل في الإخبار وتبليغ الأفكار والمشاعر. هذا التصور حسب هايدجر غير قادر على إبراز حقيقة الكلام وبالتالي كيفية حدوث اللغة. لكي يتقدم خطوة إلى الأمام ينتقل من فعل التكلم إلى فعل القول.

تناقل الكلام وترديده." (Heidegger, 1985,144) والثرثرة لا تقتصر على التكرار الشفوي للكلام، بل تمتد إلى ما هو مكتوب، مع فارق هو أن تكرار الكلام هنا لا يتأسس على ما يُسمع بل على ما يُقرأ، ويستسلم الدازين لمقاييس الآخرين في الكتابة والقراءة.

إلى جانب الثثرة يعتبر هايدجر أن هناك مظهرا آخر من مظاهر السقوط وهو الفضول. والذي يأتي كمحاولة من الدازين لبلورة رؤية عن العالم، بما هي كيفية للفهم في الحياة اليومية. ففي حالة الفضول لا يهدف الدازين إلى فهم ما يراه، وإنما يهدف فقط إلى الرؤية، فهو يبحث عن الجديد دون أن يترث عنده، لأنه سرعان ما يهجر هذا الجديد للبحث عن جديد آخر. فما يميز الفضول هو عدم المكوث قرب الأشياء، فهو لا يبحث عن فسخة يمكث فيها للتأمل، وإنما عن الضجة والإثارة بسبب الجديد دوماً وبسبب تقلب ما يلاقينا. (Heidegger, 1985,146) هكذا فالعنصرين المقومين للفضول - عدم المكوث في العالم المحيط الذي ينشغل به الدازين، والتشتت ضمن إمكانات جديدة تبعا للجديد الذي يظهر في كل مرة- يؤسسان للطابع الجوهرى الثالث لهذه الظاهرة؛ ونقصد عدم الاستقرار. (Heidegger, 1985,146) فالدازين هو دوماً منشغل بما هو آت ولا يستقر على حال أبداً؛ وهكذا تبرز ظاهرة ثالثة تميز افتتاح الدازين اليومي، وهي ظاهرة الالتباس، بوصفها "استشعاراً أو ترصداً للإمكانات الجديدة ولكن من أجل إفراغها من جدتها وخنقها في المهد." (المسكينى، 2005، 208). فالدازين في هذه الحالة لا يحب الأمر المنجز، وإنما استشعاره وترصده غسب. في وضعية كهاته يلتبس على الدازين ويصعب عليه التمييز بين الحقيقة والزيغ، ويبدو الأمر كما لو كان كل شيء قد أدركه وتكلم عنه بكيفية أصيلة في حين أن ذلك لم يحدث قط. (Heidegger, 1985,147) معنى ذلك أن الدازين في ظاهرة الالتباس يدّعي أنه يعرف كل شيء لأنه يتحدث عن كل شيء، وبهيم بكل شيء، وفي الواقع فهو لا يمتلك أي شيء على الإطلاق، فيخسر بذلك كل إمكانات الفعل الحقيقي ويستسلم للمعيار المتوسط المتاح للجميع.

هذه الظواهر الثلاث ترتبط في ما بينها بصلة أنطولوجية تعبر عن كيفية وجود الدازين في حياته اليومية. فإذا كانت ظاهرتا الثثرة والفضول تساعدان الدازين على أن يفسر ذاته كما لو كان يعيش وجوداً أصيلاً، فإن

قال وتكلم لا يعينان الشيء نفسه. إذ يمكن أن نقول: تكلم فلان دون الإشارة إلى مضمون كلامه ومع ذلك تكون جملتنا مفهومة وتامة لأنه يمكن بالفعل أن يتكلم المرء كلاماً دون أن يقول أي شيء. على خلاف ذلك لا يمكن أن نقول قال فلان، فالجملة هنا لا تكون تامة إلا عندما تتم الإشارة بكيفية ما إلى مضمون القول. لكن هايدجر لا يتوقف عند هذا الحد، بل يرجع إلى المعنى الأصلي للقول. "تكلم" في صيغته القديمة يعنى أبرز وأظهر، جعل الشيء يظهر، يسمع ويرى. أن نتكلم مع بعضنا البعض يعنى إذن، أن نقول شيئاً لبعضنا البعض، أي أن نرى ونظهر ما نتكلم عنه. إن التكلم لا يتوقف على إصدار الجرس، وهو ليس ضحيجا من الأصوات والكلمات. الكلام في معناه الأصل إظهار وكشف. إنه الأساس الأنطولوجي للغة، وهذه الأخيرة هي التعبير الخارجى عن الكلام. وهنا ينهنا هايدجر إلى أننا لا نمتلك الألفاظ كأنها أشياء ثم نزودها من بعد بالدلالات، بل الدلالات هي هنا سلفا، وهي تسكننا مسبقا في وجدانا وفهمنا وتفسيراتنا. فليس الدازين مخترعا للألفاظ بل هو على الأرجح يعثر عليها حيث هي. ولا يستطيع أن يكشف عنها إلا لأنه يتحدد مسبقا بهم.

انظر: مارتن هايدجر، الطريق إلى اللغة، في: كتابات أساسية الجزء الثاني، ترجمة إسمايل المصدق، المشروع القوي للترجمة، الطبعة الأولى 2003.

التفسير العام المتصف بالالتباس الذي يحجب ما تعلق بالعالم المحيط والعالم المشترك، يخفي الوجود الممكن وطابع المشروع الذي يتسم به الذازين. وبالجملة فهذه الظواهر الثلاث تنزع الذازين من ذاته وتضعه في تماثل مع الآخرين. وإذا كان هذا ما يوحد هذه الظواهر الثلاث، فإن اختلافهم يكون فقط في المجال الذي تتحقق فيه كل ظاهرة. فإذا كان مجال الثثرة هو الكلام، ومجال الفضول هو الرؤية فإن مجال الالتباس هو الفهم. (عبد السلام جعفر، 2000، 209-210).

هكذا يسقط الذازين في كيفية الوجود الزائف. ولا يعني السقوط هنا انحدارا من أعلى إلى تحت، أو أنه سقطه من حالة أصلية أخلص وأرفع، إلى أخرى أنذل وأحط، بل هو كيفية من كفيات الوجود-مع الآخرين في العالم. إنه تحديد أنطولوجي وليس تقويميا أخلاقيا. فهيدجر هنا يعمل على إيضاح نمط وجود الذازين في حياته اليومية المتوسطة دون إصدار أحكام قيمة عليه. ولعل هذا من مميزات المقاربة الفينومينولوجية؛ فوصف نمط وجود الذازين بكونه زائفا أو أصيلا لا يعبر عن تقويم أخلاقي، بل هو تحديد أنطولوجي يتأسس على الكيفية التي يقيم بها الذازين علاقته مع وجوده بما هو وجود ممكن.

إن التحليلات التي قدمها هايدجر للوجود الزائف وتركيزه على اللغة جعلت أوتو آبل يصفه بأنه صاحب الصيغة الهرمينوطيقية من المنعطف اللغوي المعاصر، بحيث يعتبر أن تحليل الحياة اليومية المتوسطة لمعنى العالم في الوجود والزمان هو موقف يدخل ضمن هيرمينوطيقا اللغة، التي تشكل أحد أوجه التداويات المعاصرة. فاللغة اليومية سابقة على كل سلوك نظري، ومن ثم فهي تسهم في بلورة فهمنا للوجود في العالم، لذلك فالفهم اليومي للعالم هو مصدر لا يمكن للذازين أن يستغني عنه بأي شكل من الأشكال. وهنا يقيم آبل تناسبا بين الموقف الهرمينوطيقي لهايدجر من اللغة وتحليل فتجنشتاين لـ "لعبة اللغة" (Apel, 1998)، فهما معا يندرجان ضمن سياق نقد ميتافيزيقا التفكير. وهذا ما جعل هابرماس يبنه إلى أن ما سمي بالمنعطف اللغوي قد تم بصيغتين: صيغة هيرمينوطيقية وصيغة تحليلية (Habermas, 2001)، والقاسم المشترك بينهما هو التنبيه إلى أهمية العالم-قبل-النظري. لكن نسجل في هذا الإطار أن هايدجر على الرغم من إسهامه في المنعطف اللغوي، لكن ذلك لم يكن حاسما في الدفع بتأسيس فينومينولوجيا برغاثية. إذ يبين باتوتشكا أن ميل الوجود والزمان إلى معاملة الحياة اليومية على أنها غير أصيلة أدى إلى إغفال الجزء الأساسي من الحياة اليومية، وإهمال جوانب مهمة من العالم الطبيعي. والنتيجة أن هايدجر بالرغم من فتحه لورش الفينومينولوجيا البرغاثية إلا أنه تعذر عليه تأسيسها الزمانية بما هي بنية أساسية للذازين: تأزيم ميتافيزيقا الحضور

يعمل هايدجر على تجذير التحديدات السابقة للدازين ليربطها أساسا بالزمانية، ذلك أن انشغال الدازين بالعالم يفترض زمانية ما. صحيح أننا لا ننتبه في الغالب إليها، لكنها حاضرة دائما وهي التي تسمح لنا بأن نكون كائنات تاريخية متناهية.

ينبها هايدجر في البداية إلى أنه علينا أولاً أن نتخلى عن الفهم التقليدي للزمان، والذي ينظر إليه على أنه توال محض للآتات دون بداية أو نهاية. كما أن الاستعمال الاصطلاحي للزمانية عليه أن يستبعد منذ البدء كل دلالات المستقبل، والماضي والحاضر الآتية من التصور العامي للزمان. إن هذه الأرضية التي أسس عليها الفهم الكلاسيكي للزمان انهارت الآن بعدما يتن هايدجر نمط كون الدازين في العالم، لذلك من الطبيعي أن يعمل على إيضاح معنى الزمان استنادا إلى الأفق الذي رسمه لفلسفته في الوجود والزمان. هذا الأخير الذي عمل فيه هايدجر على محاولة إعادة طرح سؤال الوجود في علاقته بالزمان. وحرف العطف "و" الذي يربط بين الوجود والزمان هو الذي شكل لغز تاريخ الأنطولوجيا. فهذه الأخيرة، من لحظة بداية الميتافيزيقا مع أفلاطون إلى لحظة تمامها مع نيتشه، أولت الوجود دائما انطلاقا من بعد واحد للزمان وهو الحاضر. في هذا التأويل للوجود لعب الزمان دور الخيط الموجه دون أن يكون لهذا التأويل إدراك صريح لهذا الخيط ودون فهم ومعرفة للوظيفة الأنطولوجية الأساسية للزمان (المصدق، 2007، 26). لهذا كان لا بد من طرح السؤال بشكل صريح عن العلاقة بين الوجود والزمان وإيضاحها فينومينولوجيا.

إن تأويل الوجود انطلاقا من الحاضر هو الذي تأسست عليه كفاءات الوجود المختلفة، وصارت الحقيقة بمقتضاه حضور الكائن ومثوله أمام الذات. وبذلك شكل الحاضر بؤرة التصور الكلاسيكي للزمان. ضدا على هذا الفهم الميتافيزيقي للزمان، يعمل هايدجر على بلورة تصور يجعل من المستقبل بؤرة الزمان وليس الحاضر. (Heidegger, 1985, 252) إن الأمر لا يتعلق هنا بقلب المواقع فقط، بل إنه ترتيب تأسس على الفهم الجديد الذي بلوره هايدجر لعلاقة الوجود بالزمان ومحورية هذا الأخير في الكشف عن سؤال الوجود بما هو الأفق الذي يجعل جميع كفاءات الوجود وبنيات الدازين ممكنة. وما دام هايدجر قد جعل من تحليلات الدازين مسلكا للإمساك بظاهرة الوجود فإنه سيعمل هنا على إيضاح معنى الزمان في سياق تحليلاته للدازين. هذه الأخيرة قادت إلى اعتبار الزمانية الهيئته التي تمد الدازين بالمعنى الأنطولوجي لعانيته من حيث هو وجود في العالم. كيف ذلك؟

ينبه هايدجر وهو بصدد الحديث عن الماكان l'être-été والحاضر والمستقبل بضرورة تجاوز التحديدات الكلاسيكية للزمان والاستئناس بالدلالات الأصيلة التي يعمل على كشفها. فالمستقبل ليس هو أنا لم يأت بعد، أو ما لم يصير بعد فعليا، بل إنه احتمال مستمر للإمكان. إنه استباق. والاستباق في إمكانيته القصى

والأكثر خصوصية هو العودة الواعية إلى ما-كان. والدازين لا يستطيع أن يكون ما-كان على نحو أصيل إلا بقدر ما يكون مستقبلياً؛ (Heidegger, 1985,251) أي أن الاستباق يفتح الدازين على وجوده، وهذا الانفتاح على الوجود الملقى هناك لا يكون انفتاحاً أصيلاً إلا حين يفتح على الماضي. ولا يعنى ذلك الاستغراق في الماضي والمكوث عنده، لأن الغاية من الانفتاح عليه هو الكشف عن الإمكانيات المضيفة فيه، والتي لا شك أنه يحملها. وبذلك فالماضي ليس هو ما لم يعد كائناً، بل هو ما-كان الذي يرد علينا من جهة المستقبل. وهكذا فإن كل علاقة بالماضي لن تصبح علاقة أصيلة إلا إذا تمت انطلاقا من مستقبليتنا. نحن نلتقي بماضينا في مستقبليتنا، ما عدا ذلك سيكون الماضي ضيفاً ثقيلاً على الحاضر وغريباً عن المستقبل. إن الدازين ليس فقط أنا أوجد، بل هو أيضاً بنفس القدر أنا-كنت-أوجد. إن الدازين يوجد من حيث إنه قد كان. وكونه قد كان هو نمط من الوجود يخصه. إن الماضي ليس أنا لم يعد موجوداً، بل هو نمط من الوجود يحمله الدازين بعدُ أبداً. وهو لا يستطيع أن يكون ما كان إلا لأنه كائن مستقبلي.

هكذا نرى كيف عمل هايدجر على تمزيق العلاقة الكلاسيكية التي كانت تربط المستقبل والماضي، ليقر بأن هذا الأخير ليس ممكناً إلا على أساس المستقبل. فبعد ما كان الحاضر هو مركز الزمان صار هو المستقبل. لكن كيف تنتظم هذه العناصر؟ إن الزمانية هي الزمان الذي يأتي من جهة المستقبل، ولكنه يأتي محملاً بالماضي الذي يكون قد كان في كل مرة، يأتي لكي يستحضر نمط كون الكائن في العالم. وبذلك فالزمانية ليست توالي آفات بعضها بعد بعض، وهي ليست كائناً مركباً من عناصر زمانية مختلفة، بل إنها ظاهرة واحدة موحدة. إنها "لا تكون، بل تترنم" (Heidegger, 1985,251) وحينما يترنم ما-كان والحاضر والمستقبل؛ أي حينما يصبح ما-كان واقفاً في الحاضر وقادراً على الوقوف في المستقبل، وحينما يصبح الحاضر واعياً بماضيه وعندما لا يغدو المستقبل هو ذاك الذي لم يأت بعد، وإنما هو ما نلتقي به في التصميم المستقبلي الذي يتبدى في المشروع، حينئذ تتحقق الوحدة الأصلية للزمانية التي ليست مجرد تجميع لآفات ثلاث وإنما هي تلاحم وتجاذب أصيل ماهيته الانبثاق والترنم مع بعضها البعض. والزمانية الأصلية والأصيلة تترنم انطلاقا من المستقبل الأصيل. وبذلك فالظاهرة البدئية للزمانية الأصلية والأصيلة هي المستقبل. (Heidegger, 1985,253) لكن قد يضللنا هذا القول ويجعلنا نعتقد بأن الزمان ممتد في المستقبل إلى ما لانهاية وأنه بالتالي لا متناه، في حين أن ما يجعلنا نعتقد بلانهاية الزمان هو تشتتنا في وضعيات جزئية، لكن في اللحظة التي نستجمع فيها ذاتنا يتبدى لنا الزمان الأصيل على أنه متناه.

لكن بالرغم من هذه الإيضاحات إلا أن هايدجر يقر بأن مسألة الزمانية لا زالت لم تتوضح بالكامل، لذلك يقترح الاشتغال العيني على ظاهرة الزمانية وبيان كيف أن بنية الزمانية هي نفسها بنية العناية التي يشكل من خلالها

الدازين معنى وجوده. لكن ما علاقة الزمانية بالعناية؟ نجد الجواب على ذلك في عنوان الفقرة 65: "في الزمانية من حيث هي المعنى الأنطولوجي للعناية" (Heidegger, 1985,250) وبذلك كان غرض هايدجر أن يبين أن بنية العناية ليست ممكنة إلا إذا قامت على أساس أنطولوجي هو الزمانية. وهذا يعني أن الوحدة الأصلية لبنية العناية هي الزمانية. فهي التي تبرز الارتباط الأصيل بين عناصره المكونة له، لذلك فمن الضروري أن نتناول ظواهر: الفهم، الكلام، الوجدان والسقوط، للكشف عن زمانية كل منها، وبالتالي توضيح دور الزمانية كمعنى أنطولوجي حقيقي للعناية.

يبتدئ هايدجر عمله هذا بإبراز الطابع الزماني للفهم وبيان أن هذا الأخير غير ممكن إلا لأنه زماني في العمق. وهنا نجده يقطع بشكل جذري مع التصور الكلاسيكي للفهم الذي يرى في هذا الأخير قدرة على المعرفة والتعقل، ليصير معه محددا وجودانيا للدازين، إنه وجود-استشراف نحو مستطاع وجوده من أجله يوجد الدازين في كل مرة. (Heidegger, 1985,258) إنه قدرة الدازين على استشراف إمكانات وجوده ضمن سياق العالم الحياتي الذي وجد فيه، لذلك "الفهم ليس شيئا نمتلكه بل هو شيء نكونه" (مصطفى، 2007، 222). إننا لا نوجد ثم نفهم، بل إن وجودنا في العالم هو ظاهرة الفهم ذاتها. وما دام الفهم استشراف فهو يتعلق أساسا بالمستقبل، "فهو يتخذ بنية مشروع" (غرندان، 2007، 22). إن الدازين منفتح دوما على العالم، وفي انفتاحه هذا يكون دوما إمكاناته، ولا يمكن أن يكون إمكاناته هاته إلا لأنه يتحدد مسبقا كفهم، لذلك "فالانفتاح هو نفسه الفهم" (أبو زيد، 2014، 110). إننا نقول الانفتاح والفهم نعبر على نفس الظاهرة: الوجود-في-العالم. فالوجود في العالم هو نفسه فهم العالم أو الانفتاح على العالم. لكن الفهم قد يكون فهما غير أصيل بحيث يبقى الدازين منشغلا بالعالم المحيط ومنغمس في المرء، وقد يكون أصيلا عندما يعترز أن يكون ذاته. وهذا التمييز يتأسس في حقيقته على تمييز آخر بين مستقبل أصيل منبثق من الاستباق ومستقبل غير أصيل قائم على التوقع. إن الأول يجعل الدازين يكون وجودا أصيلا أما الثاني فيجعله يكون وجودا غير أصيل.

هكذا يظهر مدى الترابط الحاصل بين الفهم والزمانية، فالأول غير ممكن إلا لأن الدازين يتحدد كزمانية، وهذا ما يجعل فهمه يحمل بنية المشروع لأنه متوجه دوما نحو المستقبل. إذ يقفز الدازين إلى المستقبل في التوقع والانتظار والاستباق وهو يحتفظ بكيانه كحاض ويستبقي عليه كحافة من التذكر والنسيان، كل ذلك وهو يفهم. (أبو زيد، 2014، 111). وبذلك يفهم هايدجر الفهم بدلالة تزامن الدازين، فالفهم يتزامن في المستقبل باعتباره استشراف، لكن مع اختلاف بين الفهم الأصيل وغير الأصيل. فالأول يتزامن في المستقبل كاستباق والحاضر ك لحظة، أما الفهم غير الأصيل فهو يتزامن في المستقبل كتوقع وفي الحاضر كاستحضار. (Heidegger, 1985,260)

لكن الفهم لا يكون معلقا في الهواء، بل هو دوما مطبوع وجدانيا. فالدازين دائما يكون في حال وجداني معين. وكما أن الزمانية هي شرط إمكان الفهم سواء كان أصيلا أو غير أصيل، فإنها كذلك هي شرط إمكان الأحوال الوجدانية، مع اختلاف كيفية تزامن كل واحد منها. فإذا كان الفهم يتزامن في المستقبل بما أنه استشراق، فإن الأحوال الوجدانية تتزامن فيما-كان من حيث إنها تكشف عن وجودنا الملقى به؛ أي أن الحال الوجداني يعود بالدازين إلى الوراء، إلى ما-كانه، إنه يكشف الدازين بوصفه الكائن الذي هو في كل مرة الكائن الملقى به مسبقا. وعلينا ألا نفهم ذلك على أنه تكرار، بل هو جلب لما توارى من جديد. وليس الهدف من التأويل الزماني للوجدان استنباط الأحوال الوجدانية انطلاقا من الزمانية، بل فقط بيان أنها ليست ممكنة إلا على أساس الزمانية. (Heidegger, 1985,261)

إذا كان الفهم يتزامن انطلاقا من المستقبل، والحال الوجداني انطلاقا من ما-كان، فإن هايدجر يتابع تحليلاته ليبين أن السقوط يتزامن انطلاقا من الحاضر. (Heidegger, 1985,265) وقد توقعنا سابقا عند مظاهر السقوط التي يحددها هايدجر في: الثثرة، الالتباس، والفضول. إن الدازين في حالة الفضول يعيش دوما متعطشا لرؤية الجديد، فهو لا يتوقف أبدا عن البحث عن ما يمكن أن يثيره، فهو يعيش دوما حالة ترقب لما هو آت. ما إن يظفر برؤية شيء ما حتى يكون قد تلقت عنه إلى شيء آخر، وذلك ما يجعل، من الناحية الأنطولوجية، التقلب والتشتت، الذي يميز الفضول، ممكنا. إن هذا التقلب المتشتت وغير المستقر على شيء محدد هو الذي يتحول إلى عدم الاستقرار (Heidegger, 1985,265) الذي يعتبر سمة ثالثة للفضول. لكن الدازين حتى وهو يستحضر فهو لا يزال يفهم ذاته، رغم أنه مغترب عن مستطاع وجوده الأخص الذي يتأسس في المستقبل والمكان الأصليين. وما دام الاستحضار يمنح دائما الجديد فإنه لا يسمح للدازين بأن يعود إلى نفسه، بل يجعله منشغلا بما يحيط به. بل حتى عندما يكون قد رأى كل شيء فإن الفضول يختلق الجديد. (Heidegger, 1985,266) وهذا يعني أن فهم هايدجر للسقوط تأسس على فهم معين للزمانية.

إن هايدجر لا يتوقف عند هذا الحد بل يتابع تحليلاته ليبين كيف أن جميع العناصر التي قام بتحليلها في المقطع الأول إنما يجب أن تفهم انطلاقا من الزمانية، خصوصا بعد أن حدد هذه الأخيرة بوصفها المعنى الأنطولوجي للعناية. بناء على ذلك ينتقل هايدجر في الفقرة 69 إلى إيضاح زمانية الوجود-في-العالم، ويبين أنه إذا كانت علاقتنا بأشياء العالم علاقة انشغال، حيث تترك الأشياء تؤدي وظيفتها بما هي أدوات، وإذا كان ترك-الأشياء-تؤدي وظيفتها إنما تمثل البنية الوجدانية للانشغال، وإذا كان هذا الأخير ينتمي من حيث هو كون-لدى إلى البنية الأساسية للعناية، وإذا كانت هذه الأخيرة تتأسس في الزمانية، فإن شرط الإمكان الوجداني لترك-الأشياء تؤدي وظيفتها ينبغي أن يُبحث عنه في نمط ما من تزامن الزمانية. (Heidegger, 1985,269) إننا

في نمط الوجود للبد لا تتعامل مع الأشياء ككائنات قائمة أمامنا، بل تتعامل معها بوصفها أدوات صالحة لشيء ما. والتعامل مع الأداة بهذا الشكل يقتضي مسبقاً أن نفهم بناء على الوظيفة التي تؤديها. فلا يمكن مثلاً استعمال الفأس للكتابة أو القلم للحفر. إن استعمالنا للأداة يقوم على "البنية الزمانية للتوقع" (Heidegger, 1985,269) فنحن لا نستعمل أداة معينة إلا بناء لما هي مفعولة له. وإنه فقط حين يكون التوقع قد جعل الاستعمال السليم ممكناً للأداة، فإن ذلك يكون في نفس الوقت مقروناً بالاحتفاظ بما كان. ولا يتعلق الأمر هنا بمرحلتين: تتوقع ثم بعد ذلك نحتفظ بما كان، بل إن ترك الشيء يؤدي وظيفته يتأسس على وحدة الاحتفاظ الذي يتوقع. (Heidegger, 1985,270) وبذلك ففهم السمة الوظيفية للأداة يكون ذا أساس زمني وذلك استناداً إلى وظيفة الزمان وهي إتاحة فهم الوجود.

هنا نصل إلى عمق الإيضاح الفينومينولوجي عند هايدجر، عندما حدد الـ *دازين* كزمانية. ولما كان قد جعل من تحليلات الـ *دازين* ممراً للإمساك بسؤال الوجود، سنجد أنه يتساءل في نهاية الفقرة الأخيرة من الوجود والزمان: كيف ينبغي تأويل هذا النمط من تـ *زمن* الزمانية؟ هل من سبيل للمرور من الزمان الأصلي إلى معنى الوجود؟ وهل يتجلى الزمان ذاته بوصفه أفق الوجود؟ أسئلة كان من المفترض أن يجيب عنها في المقطع الثالث وبيّن بأي معنى يعتبر الزمان أفقاً للوجود، وهو الأمر الذي لم يحدث. وهي أسئلة لا تقع على هامش اهتمامات هايدجر، بل هي صلب اهتماماته؛ وإلا كيف نفسر عنوان كتابه الأساس بـ **الوجود والزمان**. فهذا الربط بين الوجود والزمان ليس ربطاً اعتباطياً ولا مؤقتاً بل هو ربط حميمي بينهما، إذ تم دائماً الربط بينهما، لكن تم تأويل الوجود انطلاقاً من بعد محدد للزمان وهو الحاضر: (داستور، 2013) الأيديا *Idea*، التمثيل *repräsentation*، العود الأبدي، كل هذه التحديدات رغم اختلافها إلا أنها تتجمع في تأويل الوجود كحاضر، وهو الأمر الذي لم يستسغه هايدجر، لأنه من جهة لا يبين حقيقة الـ *دازين* ومن جهة ثانية يسهم في الإبقاء على ميتافيزيقا التفكير التي تتغذى من ميتافيزيقا الحضور.

خاتمة

نحت هايدجر في سياق تحديدهات الأساسية للـ *دازين* عدّة مفهومية جديدة من قبيل: الوجود-في العالم، العالم المحيط، الانشغال، العناية. وقد شكلت هذه المفاهيم لحظة حاسمة في مسار نقد ميتافيزيقا التفكير. فالعلاقة الأولية التي يقيمها الـ *دازين* بالعالم هي علاقة انشغال وليس تفكير.

هكذا عمل هايدجر على تأزيم براديغم التفكير وبين إخراجاته النظرية واستحالة اعتماده كأساس لفهم الـ *دازين* سواء في علاقته بالآخرين أو بالعالم. وهو بذلك قد ساهم - إلى جانب فلاسفة آخرين - في المنعطف البرغماتي الذي بدأ في القرن العشرين. إذ شكلت تحليلاته أساس نقد وتقويض الميتافيزيقا الحديثة التي جعلت الإدراك

أساس العلاقة بين الذات والعالم، وقد تم استثمار هذا النقد في اتجاهات مختلفة. لكننا ننبه إلى أن تركيز هايدجر على العالم المحيط وعلى الانشغال بدل الإدراك أسهم في رسم ملامح المنعطف العملي للفينومينولوجيا، لكن اهتمامه بالزمانية وإهماله لبعض العناصر العملية المؤسّسة للنازيين جعله ينحرف عن هذا المسعى. لذلك فهذا المنعطف لم يتحقق بشكل فعلي إلا بعد توجيه منظار الفينومينولوجيا صوب مفاهيم الجسدية، الحركة، وبراكسيس العالم الطبيعي، إلخ. وهذا لم يتحقق إلا مع يان باتوتشكا Jan Patočka الذي انطلق من الإرث الهايدجري وذهب به إلى أقصاه محاولاً إنجاز ما انحرف عنه هايدجر: تأسيس فينومينولوجيا برغماتية.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- أبو زيد، نصر حامد / سيزا، قاسم، مدخل إلى السيميوطيقا، دار التنوير للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2014.
- داستور، فرانسواز، فلسفة هايدجر-الجزء الأول-، ترجمة محمد سبيلا، في: الأزمنة الحديثة، مطبعة المعارف الجديدة، العدد 6-7، 2013.
- غرندان، جون، المنعرج الهرمينوطيقي للفينومينولوجيا، ترجمة عمر محبيل، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى 2007.
- المصدق، إسماعيل، "منع الأثر الفني" في المسار الفكري لهايدجر، في: مارتن هايدجر، كتابات أساسية الجزء الأول، المشروع القومي للترجمة، الطبعة الأولى 2003.
- المصدق، إسماعيل، هايدجر بين البدء الأول والآخر، مدرات فلسفية، العدد 15 يونيو 2007.
- مصطفى، عادل، فهم الفهم مدخل إلى الهرمينوطيقا نظرية التأويل من أفلاطون إلى غادمر، رؤية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2007.
- هايدجر، مارتن، الطريق إلى اللغة، في: كتابات أساسية الجزء الثاني، ترجمة إسماعيل المصدق، المشروع القومي للترجمة، الطبعة الأولى 2003.
- هايدجر، مارتن، المفاهيم الأساسية للميتافيزيقا: العالم-التناهي-الوحدة، ترجمة إسماعيل المصدق، دار الكتاب الجديد، المشروع القومي للترجمة، 2023.
- هيلد، كلاوس، العالم والأشياء قراءة لفلسفة مارتن هايدجر، ترجمة إسماعيل المصدق، في: فكر ونقد، العدد الأول، شتنبر 1997.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Appel, Karl-Otto, discussion et responsabilité 2, traduit de l'allemand par Chr. Bouchindhomme et R. Rochlitz, les éditions du Cerf, Paris, 1998.
- El Mossadeq, Ismail, critique de la science moderne de la nature phénoménologie dans l'alternative entre Husserl et Heidegger, dans : ALTER, espace et imagination, édition ALTER numéro 4/1996.
- Habermas, Jurgen, vérité et justification, traduit de l'allemand par Rainer Rochlitz, Gallimard, Paris, 2001.
- Heidegger, Martin, être et temps, traduit par Emmanuel Martineau, édition numérique hors-commerce, 1985.

Heidegger, Martin, *prolégomènes à l'histoire du concept de temps*, traduit par Alain Boutot, Gallimard, 2006.

Koloskov, Daniil, Heidegger and Patočka on the Primacy of Practices and Phenomenological Pragmatism, *Human Studies* (2023) 46 :505–526. <https://doi.org/10.1007/s10746-023-09677-3>

Pasqua, Hervé, *Introduction à la lecture de être et temps de Martin Heidegger*, l'Age d'homme 1993.

Švec, O., & Čapek, J. (2017). Introduction. In O. Švec & J. Čapek (Eds.), *Pragmatic perspectives in phenomenology* (pp. 1–18), Routledge.

Trovato, Vincent, *le concept de l'être-au-monde chez Heidegger*, L'Harmattan, 2008.

الشعر المعاصر والأفق التأويلي؛

قراءة في قصيدة "نفثت مصدور"

فتيحة حسون

كاتبة وباحثة مغربية في الأدب العربي المعاصر

توطئة

الشعر ثورة الكلمة، التي لا تقتأ تصرخ ملء الشاعرية والشعرية، ترسم ملامح الوجود والوجود، وترجم الخير والشر في الإنسان، وتكشف عن أعماق ذاتية الشاعر، الذي يخلق من أبجدية مشاعره وآلامه وطموحاته مادة هلامية، يشكل منها صوراً تخيلية، يلونها بأساليبه البلاغية والمجازية؛ لتعبر عن آرائه وميولاته وأحلامه؛ فتميط حجب التساؤلات عن الواقع والموقع!

ولأن بؤرة الإبداع الأدبي أو غايته هي تحقيق التأثير في المتلقي، كان لزاماً على المبدع - سواء أكان شاعراً أم كاتباً ناثراً - أن يجيد استعمال لغته الأدبية، وأن تكون منه كفاءة الإرسال، وتكون من المتلقي كفاية الفهم والتأويل؛ كي تكون عملية التواصل بينهما ناجحة.

وعليه، فالشعر رسالة، والقصيدة شفرة يحاول القارئ تفكيكها، والغوص إلى ما وراء الكلمات في أعماق ما بين السطور؛ محاولة منهم لفهم مقاصد الشاعر ومراميه.

والمتلقي القارئ لأبعاد النص ورؤاه يدخل في حوارٍ حجاجي معه؛ يستنطق من خلاله المفردات، ويزيح ستائر الغموض والرمزية عن المعاني؛ فيؤول ما يمكن تأويله في قراءة تحليلية ناقدة مخصصة.. وهذه القراءة ما هي إلا محاولة لسبر أغوار هذه القصيدة¹، الباذخة في مبانيها ومعانيها، ورسالياتها ومقصديتها.. والقصيدة تعلن عن نفسها، وتتحدث عن ذاتها!

عتبة سوح الذات الشاعرة.. قراءة في العنوان

العنوان - كما هو معروف - هو العتبة الأولى، التي تنطلق منها للولوج إلى النص، وهو تكتيف لمعانيه، أو لنقل: هو الجسر الذي يبر عبه القارئ للوصول إلى دلالاته، وهو يشكل أول إشارة من المؤلف للمتلقي. وهو كذلك "رسالة لغوية... تجذب القارئ إليها، وتغريه بقراءتها. وهو الظاهر الذي يدل على باطن النص

1 - هذه القصيدة نُشرت، أول الأمر، في جريدة "المحجة" بفاس، ع.236، يونيو 2005. وتجدد الإشارة إلى أنها القصيدة الفائزة بالمرتبة الثانية في مسابقة محمد الحلوي للمبدعين الشباب، فرع الشعر، عام 2005.

ومحتواه"¹. و"قد أظهر البحث السيميائي، بشكل من الأشكال، أهمية العنوان في دراسة النص الأدبي؛ وذلك نظراً للوظائف الأساسية (المرجعية والإفهامية والتناسية) التي تربطه بالنص، والقارئ"². ولاستنطاقه، لا بد من فتح نوافذ التأويلات على بنيتة اللفظية والدلالية. إذا أمكننا اعتباره بنية سطحية، فإن القصيدة برمتها بنية عميقة. وعليه، فإن تفكيكه إلى وحدات دالة عملية تُحِل - بالتالي - على مدلولات مزخرفة بألوان بلاغية، تسهم بدورها في رسم ملامح القصيدة، وفتح مغالقتها، وتوضيح مقاصدها.

عنوان القصيدة التي بين أيدينا، للأديب والناقد د. فريد أمعشوشو، يتكوّن من كلمتين: نفثة + مصدر! الكلمات لا تتوقّف عند حدود دلالاتها المعجمية، بل تتخطّاها إلى دلالات أخرى حسب المقام الذي وردت فيه. وحسب سياق القصيدة، فإن "نفثة" هي غُصّة حرّى، يستعر بها جوف الشاعر، وهي ألسنة لهيب الغربة التي تتلاطم بين ضلوعه.. إنّه معلول، والعلّة أكبر من التحلّل.. ثمّة بركان يتور في الأعماق!

والنفث فعلٌ لاشعوري أحياناً، وشعوريّ في أحيان أخرى، وتلك الغصة حمّ تطفو على سطح الواقع المرير.. نفثة تحرق ما مضى من الأيام، وما اخضرّ من الحاضر، وتعيد الآتية رماً قد ينبث فيه عشب الأمل، أو لعلّه ينبث! والذات/ الشاعر فارس يتوشّح سيف الكلمة، محاولاً أن ينفخ في هذا الرّماد، ويعيده سيرته الأولى أغصاناً مخضرة!

وكما أنّ للقصيدة شعريّتها، فكذلك للعنوان شعريّته.. ثمّة، إذاً، علاقة وطيدة بين القصيدة والعنوان؛ فهي علاقة الجزء بالكلّ، أو علاقة الباب بفناء الدار.. إنه نصّ موازٍ يتوّج متن القصيدة؛ حيث يشكّل وحدةً متجانسة الدلالات مع وحدة النصّ. وهو خطاب مستقلّ عن خطاب القصيدة، لكن مدار الدلالة وبؤرة المعنى واحد!

نفثة مصدر، هنا، توازي ما جاء في متن القصيدة من شجنٍ وقلقٍ ولهيبٍ يفلح ضلوع الشاعر، والقارئ يحاول البحث عن المعاني المحبّاة بين القوافي. وعبارة "المؤلّفون يكونون المعنى" تشي بأنّ ثمّة معاني كثيرة تتعدّد بتعدّد القراء، والمعنى ليس ثابتاً ولا نهائياً.. المعنى مساوات من المعاني، وما يفهم الآن قد يفهم بصورة مختلفة مستقبلاً، وتتابع الزمن يغيّر المعنى ويجدّه؛ فمثلاً ما يفهم من قصائد ابن الفارض الآن غير الذي فهم من قراءتها منذ مئات السنين، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الجاهلي؛ فقصائد الشعراء الصّعاليك، مثلاً، قد تحمل دلالات متشعبة وعديدة، ولا سيما في خطابها الثوري المتمرد، وقد كانت لي وقفة مع شعر الصّعاليك، ومع قائدهم عروة بن الورد، الذي أطلقت عليه لقب "روبن هود العصر الجاهلي"، وليس هنا مقام الحديث عن ذلك. وعليه،

¹ قراءات في الشعر الحديث؛ بشرى البستاني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1، 2002، ص 32.

² نقلاً عن: السيميوطيقا والعنونة، جميل حمداوي، مجلة "عالم الفكر"، الكويت، ع.3، مج.25، يناير - مارس 1997، ص 97.

فالتفتات في هذه القصيدة ستكون لها صور عدّة، كل صورة أو كل مشهد يحكي عن جانب من جوانب نفثات ذلك المصدر، همًّا وغمًّا، على أمة غرقت في وحل اللامبالاة، آذانها من طين وعجين، فهل من سامع للهيّيب نفثات المصدر؟!

إنّ المصدر يقول:

أنا في كياني غريب

غريب

غريب

إذ استهلّ الشاعر قصيدته بضمير المتكلم "أنا"، ليحصر الحديث عن نفسه.. أنا الغريب، أتحدّث عن نفسي؛ عن كياني.. أنا من يشعر بالغربة، ولا أحد سواي.. أنا هو المصدر، أنا القابع في مأساة الغربة.. أتحدّث عن أناي!

فالبداية هي "أنا"، لتلّف هذه الـ"أنا" حبال الرؤية والرؤى حول أعناق الكلمات، لا لتشنق معانيها، بل لترفعها إلى علياء الرمزية، والرسائل المشقّة المسكوبة في دلالات، تتعدّد وتنشّط كما تنشّط تلك الدّات.. الكلمات تفيض بأبن التفتات؛ حيث بدأ الشاعر قصيدته بجملة اسمية "أنا في كياني غريب..."، ثم جاءت بعدها جملة فعلية "نداهم.. فمزع.. تشهر.. تنشر.. تغتال"، وكأنّه يصرخ في وجه ذلك "الأخر"، الذي داهم سوحه: إنّ ما أقوم به كلام حديث، وما تقوم به أنت أفعال، وتلك الأفعال كانت مكرًا.. كانت سيطرة وانتزاعًا قسريًا لما يملكه الغير.. أنا في كينوتي، وفي أعماقي، أشعر بالغربة؛ غربة تتفتّق عن غربة، حتى كأنّها ظلمات ثلاث، والشاعر هنا ردّد كلمة "غريب" ثلاث مرات، مع علامات تعجب الكينونة الإنسانية، والكينونة الفكرية، والكينونة التاريخية.. غربة عبر المكان والزمان!

والغربة - كما هو معروف - ظاهرة بارزة في الأدب العربي، وكذا العالمي؛ إذ لا يخلو أدب من وجود هذه الظاهرة الإنسانية، التي عبّر عنها الأدباء والشعراء والفنّانون عبر العصور، لكن غربة الشاعر في هذه القصيدة ليست غربة الـ"أنا" وحدها، بل هي - بالأحرى - غربة الدّات الجماعية، وهذا ما يجعل هذه الغربة غربة لا ككلّ الثّربات.

إنها صدمة هزّت الشاعر لما يراه من ظلم وهوان، ومن انعدام الثقة في الواقع المعيش.. إنّه يعاني من التّيه والغربة في خندق القلق؛ فهذا هو يوجّه الخطاب إلى ذلك القائد، الذي أتى بفرسانه:

نداهم فرسان جودك سُوجي

فَتَمْرَعُ.. وَتَرْهَرْ.. وَتَأْمَلُ

وَتَوْأَا!

تُشَهِّرُ عَضْبَكَ

وَتُنْشِرُ مَخْلَكَ

وَتَغْتَالُ آمَالَ

بحيث تدهم فرسانُ الجود سُوحَ الشاعر فجأة، وتنزل في أرض خصب تفرع حتى الثمالة؛ فيتلأأُ نجمها ويسطع، وتجذ كل ما تأمل، وترجو المزيد.. وضمير "جودك" تقديره أنت، يعود على قائد الفرسان، وكلُّ فارس من هؤلاء الفرسان يمثل ميداناً منفصلاً ومتصلاً في آنٍ بالجود المقنع.. ميادين مختلفة، ثقافياً واقتصادياً وسياسياً واجتماعياً، وكأن الشاعر يخاطب هنا "الأمم المتحدة"، أو يخاطب الولايات المتحدة! حين تنزل بقصّها وقضيضها رافعة راية الإنسانية المرفرفة في سماء الاستلاب لكل شيء دون وجه حق! ومصطلح "الفرسان" ذو حمولة دلالية عميقة، مرتبطة بالشهامة والشجاعة، ونشر العدل وإحقاق للحق.. شرى، هل ما فعله الفرسان المداهون يُمِثُّ بصلّةٍ إلى هذه الصفات؟!

لم يحدّد الشاعر اسمَ قائد الفرسان؛ لأنَّ "ك" رمز لكلّ مُداهم؛ لكلّ من يأتي لابساً قناعَ الجود، ويُخفي وراء ظهر كرمه خنجر الغدر، يزرعه في قلب الدار!

ولأنَّ أصحابَ الجود المقنع يوجودون في كلّ زمانٍ ومكانٍ عبر التاريخ، وآثارهم باقية، ما زالت تصرخ ملءً الوجع والدّمار الذي خلفوه وراءهم، لم يحدّد الشاعر الضمير الحقيقي لتلك الكاف. والشخصيات المتعددة، التي استدعاها الشاعر، دلالة على أن "ك" كان في عصر الجاهليّة، حين ذكر حاتم الطائي، و"ك" كان في صدر الإسلام حين استدعى شخصيّة الحسن رضي الله عنه، و"ك" كان في عهد صلاح الدين، و"ك" كان في عصر يوسي مراكش، وأيضاً في عصر شوقي، وكذلك "ك" موجود في عصر العولمة.. ما زال يعلمنا أن الـ"أنا" أسطورة من أساطير الماضي، والعنقاء مجرّد رماد، والرماد يملاً عيون "الذات!"

قلب الدار وأطلال الهوية!

السوح: ج. ساحة.. ساحة الدار، صحن الدار، رمز من رموز البيوت العربيّة القديمة. هي ليست مكاناً هندسياً فقط، بل هي أيضاً طوبوغرافياً روحيّة وفكرية، يتجلّى فيها زُخجُ الذّاكرة، وفضاءٌ رحب مليء بالذّيف والمسامرة، واللعب الطفولي، ونبض الهوية والوطن.. وإذا كانت المقدمة الطلليّة الغزلية عنوانَ الحبيبة، فإنّ الساحة عند الشاعر، هنا، هي عنوان ذاكِرة الانتماء الحضاري، وأطلال الهوية المفقودة.. والساحة تلعب دوراً

فعلاً في إظهار حقيقة الفرسان.. إنها مسرح الأحداث، الذي تتجلى فيه الملامح الحقيقية لأولئك المدهمين. وهي بؤرة دلالية، ومركز الصراع الخفي وراء الجود المقنع.. سطو على كيان الشاعر، واستنزاف لثرواته وخيراته، واحتقار لياضيه، واستهتار بمعتقداته ورموزه!

وتأ!

في ذات اللحظة، التي ينزل فيها الفرسان ساحة الدار.. لقلب الدار، بعد أن تمرغوا في التعم، تشهر كل فرقة من الفيلق سيفها البتار، وتنشر حولها سواداً كثيفاً، ثم تغتال كل الآمال! مشهد تراجمي.. مذبحة غطت دماؤها كافة الشوح، بعد أن نزلت فرسانه/ الآخر، الذي يوجه إليه الشاعر خطابه، المدثرة بقناع الجود والكرم والعون.. ها هي - في لحظة - تنقلب لتتكشف حقيقتها، وتذر قناع الجود جانباً؛ فتقطع كل اخضرار، وتعيد المكان سواداً، بل شديد السواد، لا يرى فيه الإنسان موضع قدمه، وتغتال كل الآمال التي كانت مأمولة فيها! أولئك الفرسان، الذين أتوا حاملين لواء الكرم، السلام، الديمقراطية، الحوار بين الثقافات... ذابت ألوان شعاراتهم من حرارة الجشع.. إنه الافتقار إلى القيم الإنسانية والحلقية.. ها هم ينشرون الفتنة كقطع الليل المظلم، بعدما كانت ساحة الدار لهم مرتعاً خصيباً.

فهنا، نجد الشاعر قد استطاع، بحنكة رائعة، استعمال كلمة "الفرسان" وتوظيفها في حوار مع "الآخر" كعلامة سيميائية، تدببه وتحط من قدره، وتظهر التناقض الحاصل بين: "ثدام/ تغتال/ تشهر عضبك/ تنشر مَحلك"، وبين كلمة "جودك"! إن "الآخر" يجيد التمثيل، لابساً قناع الجود. أتت كتيبة فرسان الآخر؛ فوجدت كرمًا مضاعفاً "تمرع/ تزهو/ تأمل"، لكن سرعان ما كشفت عن حقيقتها؛ ف"الفرسان" مصطلح يختزل آفاقاً دلالية، يهطل عزماً ونبلاً، وعدلاً وشهامة، وشجاعة وقوة.. لكن فرسان "الآخر" لا يُمثون إلى الفروسية بصله، بل هم قطع من المفترسين؛ قتلوا ونهبوا، بل اغتالوا.. اغتالوا كل الآمال، التي كانت منقوشة على عتبة باب المستقبل! وبما أن الذات الشاعرة أصيلة، تذوقت المعنى الحقيقي للفروسية، فقد ظنت أن كل راكب على جواد الجود كريم نبيل فارس، يحترم أصول منظومة الفروسية وأخلاقيها. لكن، هيات.. هيات! لقد كانت المداهمة مخبأة في جوف حصان طروادة. وبعد أحداث المداهمة، يطلق الشاعر أناء:

أطلق هذي الأنا طلقاً ثلاثاً

أمور..

أفور..

أشور..

الغضب الساطع آتٍ

حركة وانفعال واضطراب يصل حدَّ الثورة! فحين رأى الشاعر مظاهر الدمار والاختيال الرمزي طبعاً، حرَّرَ أناه من قيد الخوف، وأطلق سراحها طلاقاً بائناً بالثلاث. فكلماً أنّها كانت في غربة ثلاثيّة الأبعاد، طلقها بعدد تلکم الغربات - كرر الشاعر كلمة "غريب" ثلاث مرات -؛ حيث لا للاستسلام لأوجاع الغربة، بل لا بدّ من التحرُّر من قيد الخوف، ويجب أن ينتفض من أجل حماية السوح؛ فتتحرك الـ"أنا" وتضطرب غضباً؛ فقمور وتفور وتثور!

حركة الأفعال المضارعة تتنامى وتمتدُّ، ويتسارع إيقاعها على نغمات ما يموج وميج في أعماق الشّاعر من مشاعر الغضب.. إنّها أفعال مليئة بدمومة الحركة، وحركة الغليان المستمر.. ومد الصوت/ الحرف بحركة الصائت "الواو"، وهي حركة طويلة، يزداد معها إيقاع الغضب والثورة تسارعاً؛ إذ إن "تطويل الحركات أداة من الأدوات المتوفرة بين يدي المتكلم للتعبير عن أغراض شتى، ونقل حالته النفسيّة وانفعالاته الداخليّة والخارجيّة، وتضمين العبارات دلالات متعددة"¹.

"أمور، أفور، أثور.. مشاعر الغضب والاضطراب والانفعال النفسي.. النار تتقد وتُسعر في جوف الشاعر، وحرف الراء فيه من التّار والرمضاء ما يفي بالغرض، ليصوّر حالته، بعدما رأى اغتيال الآمال، وذبح الاخضرار من قبل الفرسان المداheim. والدقات الموسيقيّة تتوافق مع حالته النفسيّة؛ فقد استعمل الأصوات المجهورة والمهموسة، المفخمة والمرقّعة؛ بحيث "يسهم الجهر والهَمْس في تشكيل المعنى وتوضيحه، كما أنّه يتوافق مع الحالات الشعوريّة والنفسيّة، ومع الموقف الحياتي الذي يبغي الشاعر التعبير عنه"². وحرف الراء المجهور المكرر فيه كثيرٌ من الحركة، يلائم مشاعره الغاضبة والثائرة.. إيقاع متواتر ومتوتّر، وحركة سريعة سرعتها من قبس شعر الملك الصّليل حين قال:

مكّرٍ مفرٍّ مُقبلٍ مدبرٍ معاً كجلودٍ صخرٍ حطّه السيلُ من غلٍ

فالنسيج الموسيقي، هنا، ليس اعتباطيّاً، بل هو فعلٌ قُصدي، حيكَ بِجَرَفَةٍ متقنة، ليصور لنا الشاعِر من خلاله حالته ومعاناته، ويُنقل لوائح أعماقه بكاميرا الكلمات إلى سطح الواقع؛ لتكون صورة مجسدة، عنوانها

¹ أثر الصوائت في الدلالة اللغوية (الإفرادية والتركيبية)، محمد إسماعيل بصل وصفوان سلوم، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 1، ع. 32، 2010.

² من الصوت إلى النص: نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري، مراد عبد الرحمن مبروك، عالم الكتب، القاهرة، 1993، ص 48.

"الغضب الساطع آتٍ!". والسياق الشعوري السريع، وكثافة الشحنات العاطفية، والتوتر الدرامي.. كلها أمور تصعد من إيقاع القصيدة.

لكن فجأة يخجو الثوران؛ فبعد الحركة الإيقاعية التصاعدية، ها هي الآن تسير في اتجاه تنازلي.. يعود الإيقاع إلى الهدوء، ولو نسبياً؛ ممّا يؤثر في نفسيّة الشاعر والمتلقي معاً، فينقلنا من مسرح السوح والثوران إلى السماء الفسيحة، يرسم من سُحبها لوحةً شعريّة تهمني إبداعاً وروعة؛ إذ يقول:

ولكنّ جَوْهرها الفذ

يَبْزُغ لي نُورِسا يَسْتَوِي كَسْبِيكة كَرْسُف

أَفِيئُ

فَأُطْرَحُ زَيْئاً قَشِيئاً

أَفَرَّ عَنْ حَاتِمٍ

عن صلاح

وعن أحمَدٍ في المَنافي!

نورس يبحث عن موانئ التارخ!

إنها جم بركان تَسْتَعِرُّ في جوف الشاعر.. غضب عارم، يكتسح كلّ شيء! لا بدّ من الوقوف في وجه أولئك المدهمين. لكن، بدأ الهدوء يسري في أوردة ذلك الغضب.. الجوهر الحقيقي والمتفرد لد"أنا" يَبْزُغ نورساً ناصع الأصالة. وكلمة "يزغ" استعارة رائعة، تُحِيلُنَا إلى بزوغ الشمس.. تبزغ أصالة، وتُفرد هذه "الأنا" كنورس في استوائه، كما سبيكة كرفس.. صورة شعريّة ذات مَرامٍ وغايات دلاليّة، تكشف لنا مدى تفنُّن الشاعر ودكائه الإبداعي الخلاق في إتقان رصّ الكلمات وتَظْلمها في قالب بلاغي رائع جدّاً، ليرتسم المشهد أمام المتلقي حيّاً مرصّعاً بالروعة والدهشة؛ ليقتنعه بأنّ التراجع عن الثورة لم يكن جُبناً ولا تقاعساً، بل هو من سموّ النفس ورفقيّا.. إنّه إيثار السّلم، وتجنب الصّدام؛ فالقدرة على التصدّي والتحدّي، وإن كانت ضرورة لحفظ ماء الوجه والكرامة، فإنّ السلم أولى.. الشاعر لم يشأ أن تكون لغة السّيف هي الأداة التواصلية والحوارية بينه وبين الآخر".." إنّ سلاحه هو الكلمة الحوارية، متخذاً من منهاجه نبراساً يرشده إلى ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [فصلت: 34].. دَفَعِ الإساءة بالحلم والصبر واللين، دفع الظّلام بالنور الذي يضيء سماء الأنا وما حولها.. أصالتها تُخلِّق في سماء الرقيّ والسموّ الروحي، نقية وناصعة البياض كالقطن.. نور سُكب في قالب النّقاء.

إن هذه الصورة الشعرية تجسّد لنا المشهد، حتى إنّا لنكادُ نراه بأَمِّ أعيننا.. نورس يطير؛ فيبزغ على هيئة سبيكة قطن. لقد نقلَ الشاعر المشهدَ من نطاق الخيال الشعري إلى واقع محسوس. وكما يقول الجاحظ (ت 255هـ): "إنَّما الشعر صناعة، وضرب من النّسج، وجنس من التصوير"¹.. إنَّها بلاغة راقية، جامعة مُدهشة.. إنَّها تألّف متنافرات متباعدات! و"للشعر أسلوب خاص في صياغة الأفكار والمعاني.. هو أسلوب يقوم على إثارة الانفعال، واستأالة المتلقّي إلى موقف من المواقف... [وفي] الصياغة يقوم - في جانب كبير من جوانبه - على تقديم المعنى بطريقة حسّية؛ أي إنّ التصوير يترادف مع ما نسمّيه بـ"التجسيم"، [وهذا ما يجعل الشعر] قريباً للرسم، ومشابهاً له في طريقة التشكيل والصياغة، وفي التأثير والتلقّي"².

وهذا ليس مغامرة باللّغة لتشكّل صوراً تتمرّد على المألوف، بل هو انزياح إبداعيّ، يصبُّ اللّغة في قوالب المعنى؛ لتنسج صوراً شعرية، ترسم المعاني والدلالات وتصبغها بألوان الرؤى التي يريد الشاعر أن يوصلها إلى المتلقّي المفترّض في أبهى حلّة، وأروع تصوير. وعليه، نجد الشاعر قد نفخ الحياة في لغته، وجمع بين الصوت والدلالة والسياق بكمياء التخيل والفكر والمشارع؛ فخلق لنا لوحات شعرية، نفثها نفثة تلو الثّقة، حتى ليكاد القارئ يلمس حرارة هذه الثّقثات وحُرقتها. لقد جسّد جماليّة الصورة الشعرية في أبهى صورها. ورمزية النورس، هنا، موعلة جدّاً في سماء الطّهر؛ فهو أظهر الطيور، لا ينقل العدوى، ولا يؤدي أحداً. يعيش البحر، حتى إنّه إذا ذُكر البحر ذُكرت النوارس.. طيور مسالمة، مهاجرة ما بين موانئ الغربة وضافها. لقد بزغت أصالة الـ"أنا" المسالمة، العاشقة للسلم والسلام، تحلّق في سماوات الانعتاق والثّقاء والانطلاق بلا قيود مثل النوارس. وهذه الصورة البديعة، التي رسمها الشاعر، تؤثّر عالمه الشعري الباذخ، وتؤثّر في المتلقّي. وجدّ بالذكر أنّ الصورة الشعرية تعد من أهم ركائز منظومة الشعر قديماً وحديثاً، تكشف للمتلقّي عن مدى رقيّ الذوق الشعري عند الشاعر، حين يروم التعبير عن خلجات نفسه ومشاعره ورؤاه، وهي - كذلك - "الوسيلة الفنيّة الوحيدة التي تتجسّد بها أفكار الفنان وعواطفه"³.

وتتابع النفثات رحلتها! فبعد أن تستفيق الـ"أنا"، وتطرح زيّاً القشيب، تفكّر في الأمر.. لا بدّ من البحث عن المساعدة؛ فهي تريد السلم لا الاستسلام؛ فينقّر ذلك النورس، أو تلك الـ"أنا"، عن حاتم وصلاح وشوقي.. إنّ الشاعر يرسل القوافي عبر الزّمن؛ لينبي قنطرة تواصلية بينه وبين الشخصيات التراثية المُستحضرة.. هناك المبتغي، هناك الثّجدة، هناك القوة والنصرة.. القوافي تصدح: "وا معتصماه!"; ليأتي فرسان يكونون صرّحاً منيعاً، ودزّعاً متينة في وجه كنيبة "الفرسان" المقتّعة، التي ظاهرها الجود، وباطنها من قبله العذاب والثّقيل

¹ الحيوان، أبو عثمان الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، 131/3-132.

² الصورة الفنيّة في التراث القندي والبلاغي عند العرب، جابر عصفور، ط 3، 1992، ص 257، بتصرف.

³ النقد الأدبي الحديث، محمد غنمي هلال، دار العودة، بيروت، 1963، ص 443.

والتدمير والاختيال! تستدعي الـ"أنا" فرسانها من كلّ الحقب التاريخية، وتسافر عبر الزمن لتجمع "فرسان النصر" .. إنه الحنين النوستالجي إلى زمن القوة والعزّة. يقول الشاعر:

أجئُ إلى البدر وَسط الدجى

إلى ظِلِّ دَوْحٍ

إلى خُبْز كَسرى

إلى جَلَسَات الحَسَن

وإني رُشدٍ

ويُوسِي مُرَاكَش

الحنين إلى البدر.. الحنين إلى النور والقيم الإنسانية المفقودة

الشاعر، أو الأنا المغتربة، تَحْجُّ إلى البدر! البدر الذي لطالما تَغَيَّ به الشعراء، وكان مركز التشبيه عندهم. البدر ظلّ الحلّ الوفيّ لكلّ محموم ومشتاق، وسراجا مضيئاً ينير دروب المتاهات النفسية والفكرية. وفي شرفاته ترتاح الأنفس، وتستجمُّ من حرِّ ما تجد في دُنْيَاها.

إنّ الشاعر يَحْجُّ إلى البدر لحظة تَوْسُطُه حلّكة اللَّيل؛ البدر وهو في تمام اكتماله؛ البدر بكلّ دلالاته: النور والأنس، والحقُّ والضياء؛ البدر الذي يقف في قلب الليل، فيعيد الساء مزهوّة بنوره، والأرض مفروشة بترانيم ضيائه، يطردُ وحشة الطُّرق، ويزيل نوره غشاوة الظلم واللصوصيّة، وحلّكته بسطها المداهمون على امتداد السُّوح، في حاضر تَبَيّس تعيشه الـ"أنا" المغتربة، التي تَحْجُّ إلى ظِلِّ دَوْحٍ / شجرة الكينونة التاريخية.. إنّها تتوق إلى عظمّة العروق المتجذرة في أعماق تربة الأصالة؛ ظلال تحميها من حرِّ ما تجد من ظلم وهوان، وما زال الحنين يجرّفها.. وإنّ الأنا الشاعرة تَحْجُّ، كذلك، إلى "الحبز"؛ إلى خبز كسرى بالذات، لا إلى أي خبز سواه.

ولطالما رُفِعَ رَغيف الحبز للمطالبة بالعدالة، وحقّ العيش بكرامة.. إنّهُ أيقونة سيميائية، لها دلالاتها الاجتماعية والسياسية أيضًا.. الحبز "تيمة" حاضرة في شتّى الآداب، سواء منها العربية أو العالمية، وهو يمثّل بؤرة الأدب الاجتماعي، كما يمثّل "الحبّ" بؤرة الأدب الرومانسي.. إنّهُ شعار الحياة، بل هو إكسبرُها؛ لذا، عدّ الدوس على الحبز كفراناً بالتّعم والالاء. وفي موروثنا الشّعبي، نقوم بتقبيل الحبز إذا ما وجدناه ملقّى على الأرض، ثمّ نضعه بعيداً عن أقدام المارّة. وعلى الرغم من أنّ بعضهم لا يُحِيز تقبيله، إلا أن هناك مَنْ فعل؛ كالأحناف والشافعية، إن كان التقبيل بنية الاحترام. فاحترام "الحبز" إذاً واجب؛ لأنّه عرفان واحترام للتّعمة.

والمدلول في قول الشاعر: "أحن إلى خبز كسرى..." معنًى ظاهر، يقبع خلفه معنًى باطن، هو حنين إلى العدل العُمري.. إلى توزيع الثروات بعدالة، وبصورة لا تترك المجتمعات تظهر فيها الطبقة الفاحشة، ما بين غنى فاحش وفقير مدقع.. "خبز كسرى" هي الغنائم التي غنمها المسلمون في معركة القادسية حين دخلوا إيوان كسرى، واستولوا على ما فيه من كنوز... وحسب سياق القصيدة أيضًا، فالشاعر يحنُّ إلى تلك الانتصارات المتوالية على دولة الفُرس؛ أعظم الإمبراطوريات، التي كانت تتقاسم الرِّعامة الدولية مع الروم في الزمن الغابر.. إنَّه الحنين إلى زمن العزَّة والقوَّة العسكرية الإسلامية التي كان يهابها الجميع رُومًا وفُرسًا وغيرهم!

ويزداد الحنين إلى جلسات الحسن البصري رضي الله عنه؛ التابعي الجليل، هذه المرَّة.. الشَّاعر ظامئ إلى تلك الجلسات كي يرتوي؛ فيخف الوجع، وتهدأ نيران التَّفَنُّات.. إنَّه في حاجة إلى كتيبة النَّصر، التي تتكون من: حاتم الطائي، صلاح الدين الأيوبي، أحمد شوقي، الحسن رضي الله عنه، ابن رشد، يوسي مُراكش (= الحسن اليوسي).. الشاعر يستنطق الزمانَ والمكان، ويستدعي شخصيات تاريخية؛ ليتحدَّى بها الواقع المرير الذي يعيشه، ولتكون درعه التي تحميه. وبقي بها مدامه المداهين لشوحيه..

فهذا الاستحضار / الاستدعاء ليس اعتباطيًا للدوالِّ، وليس من أجل الرِّخفة الشعرية، أو لمجرد حشو القصيدة بأساء تراثية، بل هو استنطاق للمدلولات، وتوظيف للأبعاد التي تحملها الدوالِّ والألفاظ التي تمثِّلها كلُّ شخصيّة.. إنَّه اختيار قصدي متميز، وقد أبدع الشاعر في توظيفها توظيفًا يخدم فكرة القصيدة ومغزاها، وكذا الرسائل المراد إيصالها إلى المتلقي المفترض.. أليس أولئك الفرسان قد داهموا سوَّحه، وامتصُّوا خيراته، ثمَّ "تَوَّأ" عربدوا وفتكوا واغتالوا كلَّ شيء؟! فهو، إذًا، يحتاج إلى كلِّ صفة، وإلى ما تمثِّلها كل شخصيّة.. إنَّها تشكِّل حزمةً من المعاني والدلالات التي يحتاجها، ليقابل قطع "الفرسان" بفرسان أقوى منهم، يمثِّلون الفروسية الحقيقية، ويتجسَّد الشاعر بطلًا، يصبُّ نفسه في زُمرة فرسانه الأبطال...

إن استدعاء هذه الشخصيات التراثية؛ لتوظيفها في بنية القصيدة، له حوالة فكرية ووجدانية وتاريخية، وذلك للتأثير في المتلقي؛ فالتراث حيٌّ، دائم الحضور في ذهنه. ولهذه الأعلام هالة من "القداسة" والاحترام الخاص في وجدانه؛ لِمَا تمثِّلها من قيم سامية.. إنَّها عناصر ورموز ساعدت في تشكيل الصورة الشعرية التي أراد الشاعر رسمها عن المأساة التي تعيشها تلك ال"أنا"، بل عن المآسي التي تعيشها أمَّته جمعاء؛ من خيبة الأمل، والهزائم النفسية قبل هزائم الواقع المريرة على جميع الصُّعد.. إنَّه في حاجة ماسَّة إلى هؤلاء الفرسان، الذين يجتهدون حقيقة الفروسية، وهنا تظهر المرجعية الدينية والثقافية للشاعر، في خطابه الشعري هذا "نفثة مصدور"، الذي يُحيل إلى هويته الراحنة، وكأنَّ تلك ال"أنا" تصرخ ملء الفخر والاعتزاز، والشعور بالحبية

وبالصَّعْف في آنٍ، قائلة: أنا تاريخي كُلُّه بطولات في جميع الميادين، وعلى شتى الصُّعَد، والصَّعْف ليس في قاموس تاريخ هويتي!

إنَّ الشاعر، حين استدعى حاتمًا الطائي، رام أن يعطي لقائد المدهمين وغيره درسًا في معنى الكرم.. إنَّه الرمز الأسمى للوجود؛ فقد ذبَّح فرسه ليكرم رسولَ قبصر. وحين استحضر صلاح الدين الأيوبي؛ محرِّر القدس، أراد أن يبرز معنى الفروسية الحقَّة، والزعامة العسكرية المتفردة؛ فرغم أنَّه كان في حرب مع جيش أوروبا، لكنَّ فروسيَّته الحقيقيَّة جعلته يرسل طبيبه ليعالج قائد الحملة الصليبيَّة؛ ملك إنجلترا "ريتشارد قلب الأسد". وحين نادى أخوة الشعر، ممثلةً في شخص أحمد شوقي، فإنه استحضر - في العمق - تلكم "الغربة" التي عانى منها الاثنان كلاهما؛ الغربة التي جعلت أمير الشعراء يتفنَّن في الأندلسيات، ويبدِّع عبرها معاناته، ويصوِّر فيها آلامَ غربيته في منفاه. ولمَّا قام باستدعاء باقي فرسان النَّصر، مرَّ على ذكرى كسرى؛ كسرى الملك الذي هُزم على يد العدل العبَّاسي؛ فأصبحت كنوزه خبرًا للجميع. ولمَّا اشتدَّ به الحنين إلى الروح الدينيَّة، وشرف الأصل والمُخْتَد، توجه قاصدًا جلسات الحسن؛ يتهل من معين علمه وحلمه، وإنكار الدَّات في سبيل المصلحة العامَّة، حتى إنَّه حين كان يُختَصَّر لم يشأ أن ييُوح باسم من وُضع له السَّم في طعامه.. لم يشأ أن يكشف قاتله؛ خشية وقوع الفتنة والافتتال بين أبناء الملة الواحدة، ومراعاةً لمصلحة الناس، وحقنًا للدماء.. هذا ما احتاج إليه الشاعر؛ تلك الـ"أنا" التي وجدت سوحها خرابًا بعد عمران، ولم يكن صمتها جبنًا ولا خوفًا من قوة المدهمين، بل كان ذلك حلمًا وعدم تسرُّع.. الحسن رمزٌ للتضحية بالدَّات من أجل المصلحة العامَّة، ووحدة صف الأمة.

بعد ذلك، انتقل الشاعر إلى الأندلس، وإلى فيلسوف قرطبة وقاضيا أبي الوليد، الذي "لم ينشأ في الأندلس مثله كمالًا وعلمًا وفضلًا"¹؛ ذلك الفقيه الفيلسوف الذي كان القنطرة الحقيقيَّة بين الفلسفة الأرسطية وبين الفكر العربي والغربي، وكانت كُتبه تدرِّس في جامعات أوروبا في العصور الوسطى، وقد استحضره الشاعر؛ لما يمثِّله من رمزيَّة فكريَّة وعلميَّة، كانت - وما تزال - محطَّ اهتمام المفكرين والدارسين على مرِّ العصور. والفلسفة تعني الحكمة، وحكمة الشاعر كامنة في إرث أجداده، وهي سبيلهم في التعاطي مع الأمور العظام والمواقف الطارئة، والتعامل بعقلانيَّة مع كلِّ المستجدَّات، وفسح المجال للحوار وتقبُّل الرأْي الآخر... فالشاعر لم يَختر شخصيَّة ابن رشد اعتباطًا؛ فإلى جانب ما ذكر، نجد أنَّ "ابن رشد يضع نفسه فعلاً في مرتبة المجتهد في النظريَّات والفقهيات... فلم يكن فيلسوف قرطبة يدَّعي امتلاك الحقيقة"². وهكذا أيضًا تلك الـ"أنا" الشاعرة، لا تدَّعي أنَّها مركز الحقيقة، بل لها استعداد لتقبُّل الآخر وفكره ممَّا كان؛ لأنَّ هذا ديدن حضارتها الدينيَّة

¹ ابن رشد: سيرة وفكر، محمد عابد الجابري، من منشورات "مركز دراسات الوحدة العربية"، بيروت، ط.1، 1998، ص 16.

² المرجع نفسه، ص 19.

والفكرية والعلمية. ونجد أنَّ الشاعر رَبَّ الشخصيات بحسب الأزمنة التي عاشت فيها؛ فكما فعل في المقطع الثاني من القصيدة؛ حيث بدأ بحاتم ثم صلاح الدين الأيوبي فأحمد شوقي، ها هو - في المقطع الثالث - يفتح باب الإمبراطورية الفارسية مُستدعياً كسرى، ثمَّ يربط خيل الشُّوق إلى عمود جلسات الحسن رضي الله عنه، ثمَّ يعرِّج على قلعة "كلاهورا"، يَحْتَي بها إلى حين قدوم ابن رُشد من الضفة المقابلة، وبعدها ينادي على يوسي مراکش، وجبال الأطلس تردّد الصدى.. المغرب الأقصى - أو كما كان يُطلق عليه قديماً "مراكش" - وصل إليه الشاعر قادماً من قرطبة، ليضيف فارساً مغربياً إلى كتيبة النّصر التي يَجْمَعها.. إنَّه يوسي مراکش؛ عالم بزغ في ربوع المغرب إبان القرن الثاني عشر الهجري، شاعر وفقيه، صاحب "المحاضرات في الأدب واللغة"، شخصيّة ترك بصمة واضحة في عصره. قال عنه أبو سالم العياشي:

مَن فاته الحسن البصري يصحبه فليصحّب الحسن اليوسي يكفيه

وقد أصدر الفرنسي جاك بيرك، سنة 1958، كتاباً عنه، سمّاه "الحسن اليوسي: مشكلات الثقافة المغربية في القرن السابع عشر".. في هذه الفترة كانت أوروبا في طور الحبو نحو مائدة العلم والمعرفة، في حين كانت الأمة العربية الإسلامية قد أكلت وشبعت وبسطت موائد كثيرة علمية ومعرفية لمن يريد الاستفادة والاستزادة. ولعل ما يميّز يوسي مراکش - إضافة إلى علوِّ كعبه في المجال العلمي - انضمامه إلى الصوفيّة.

وهنا، نوذّر أن نقف وقفة تأمل في الشخصيات التي أوردتها الشاعر في قصيدته؛ بداية بحاتم الطائي، وانتهاءً بيوسي مراکش. لقد جمع باقةً علميّة ومعرفيّة من مختلف العصور، وشكّلها لتأثّل، رغم أنّها تختلف في توجهاتها واهتماماتها وأصولها... جمعت الأنا الشاعرة فرسانها من كلّ فجٍ عميق؛ لتخجّج إلى قلعة النّصر، تحت راية واحدة مزركشة بألوان جذور مختلفة؛ منها العربي والكردي والأمازيغي.. كلّ منها يمثّل قيمةً من القيم التي يحتاجها الشاعر؛ ليستجمع شتات العزيمة، ويقف ندّاً لندِّ أمام "الآخر"، الذي جلب فرسانه إلى سوحه؛ فأعاده خراباً بعد إعمار.

والشاعر، في نثاته هذه، أطلق جيش المباني، تاركاً وراءه غبار المعاني، التي لا تنقش إلا حين نسوقها على نسق السياق التاريخي لأمةٍ باتت تفتقد إلى الشعور بكيونتها، وتتغافل عن استشعار شموخ ماضيها، مع أنّها في حاجة إلى الإقبال على تحريك عجلة التفكير؛ للتدبّر والتعلّم من عثرات زمنٍ اختلفت فيه القلوب والرؤى؛ فأصبحت أكلةً يتقاسمها كلّ من هبّ ودبّ، جاعلاً القصعة محلاً للنهب والسلب!

إن استحضار التراث قد أغنى القصيدة، وهذه خصيصة فنيّة مؤثّرة جدّاً، أسهمت في إيصال الرسائل والمقاصد إلى المتلقي، وقد بنى الشاعر جسراً تواصلياً بين الماضي / التراث والحاضر؛ لاستشراف المستقبل.

وإن دلّ هذا على شيء، فإنما يدلُّ على مدى تأثير التراث في وجدان الشاعر.. لقد ترك هذا التراث العظيم، فعلاً، بصمته في شعره. وإنَّ شعريّة استحضاره خدمت دلالات ومقاصد القصيدة على نحوٍ متميز. والتراث يَحْتَرِلُ إمكانات الإبداع والتُّبُوض في حياة الأمم، وهو الجسر التواصلي بين الأجيال، ولا يمكن لأيّ أمة أن تنهض دون أن تستمدَّ القوة من جذورها، وتنهل من موروثها.

ونجد الـ"أنا" الشاعرة مرتبطة بالزَّمن إلى أبعد حدٍّ.. نرى ذلك جليّاً في توظيف مختلف الحِجَب التاريخيّة التي مرّت بها أمة الشاعر:

حاتم الطائي = الجود؛ العصر الجاهلي.

صلاح الدين = الجهاد والعزة واسترداد القدس؛ عصر المماليك.

أحمد شوقي = أخوة الشعر وزججه؛ العصر الحديث.

كسرى = الغنائم وتحقيق الانتصار عليه؛ زمن الفتوحات الإسلامية.

الحسن رضي الله عنه = الروح الدينية العلم وإيثار المصلحة العامّة؛ صدر الإسلام.

ابن رشد = الجمع بين الفقه والفلسفة / الحكمة والانفتاح الفكري؛ بلاد الأندلس في ق 6هـ.

يوسي مراكش = العلم والتصوف؛ القرون الوسطى.

زمن الشاعر = فقر وجمل، وبؤس وهوان، وانتكاسات وهزائم!

فقد بدأ بالعصر الجاهليّ وصولاً إلى القرن السّابع عشر الميلادي وما بعده.. تاريخٌ طويل من الشُّموخ والعطاء، والعِزّة والإباء والكرامة! والشاعر لم يوظّف تلك الرموز التاريخيّة من أجل تأريخ المواقف، بل وظّفها ليعيد الحياة إلى زمانه؛ من أجل العبرة والاهتداء، وليحيك بخيوط ذاكرته التراثيّة الحاضر بالماضي من أجل أن ينسج المستقبل، والرؤيا أو الرؤى عند الشاعر تتخطى الزّمان والمكان، وتلك الشخصيّات مناسبة - بلا شك - للسياق الداخلي لهذه القصيدة.

الصّراع بين الأنا والذات!

يقول الشاعر:

تُعَذِّبُنِي الذَّاتُ

تَسْتَعْذِبُ الْعَلَقَمَ الْمُرَّ

تَصْفِدُ خَطْوِي

إنّ المشاهد الجماليّة في القصيدة ككل تتوالى؛ فيها هو الشاعر يصوّر لنا مشهداً آخر من الصّدام أو الصراع، الذي يتكرّر الآن مع "الذّات"، بعدما كان صراعه الأول مع قائد الفرسان المداheimين لسوحه. "الذّات" هي الأخرى سبب معاناته؛ لأنّها تقف في وجه رغبته وعزمه للتصديّ والدّفاع عن قلب داره.. إنّها تعذّبه، و"تستعذب العلقم المرّ". ولم يكنف الشاعر بكلمة "العلقم" - وهو الحنظل شديد المرارة بطبيعته -، بل أضاف كلمة "المرّ" إليه؛ ليزيد من جرعات مرارته. إنّه يستنكر ويتعجّب، جاعلاً المتلقّي يستغرب أكثر! إذ كيف لهذه الذّات أن تستعذب كلّ هذه المرارة؟! وكيف لها أن تتحمّل كلّ هذا الهوان؟! إنّها تعذب الشاعر بتصرّفها هذا، وبموقفها هذا، حيال الحالة التي يعانين منها، وهي مُداهمة واغتيال أولئك الفرسان لآمالها وكيوتتها، إنّها تصفد خطوات الشاعر! من تكون هذه "الذّات"؟! هل هي ذاته، أو لنقل: صوت عقل الشاعر، أم هي ذات أخرى، أم هي ذوات متعددة؟!

إنّها هذا وذاك؛ إذ يمكن أن تفسّر "الذّات" بأنها صوت عقل الشاعر، مقابل صوت عواطفه الحيّاشة والثائرة.. صوت العقل الذي يرى أنّ لا فائدة من مواجهة أولئك الفرسان؛ فلا قبل له بهم، وهم أقوى وأشدّ مكرًا منه. وهذه الذّات أرادت أن تجتبه تبعات محاولة الثّورة والتصديّ للمداheimين؛ فلا نتيجة تُرجى ما دامت الذّات الجماعيّة قد استسلمت للأمر الواقع، وثملت بكؤوس الانشغال بنفسها.. ويمكن، كذلك، أن تفسّر بأنّها الذّات الجماعيّة؛ إذ يعود الضمير على "هم"/ الجماعة المحيطة بالشاعر، أو "نحن" أمة الشاعر المكلمة!

إنّ هذه "الذّات" تتفرّج دون خراك، غير مبالية بما يحدث، بل إنّها تقيد خطواته وتصفدها، ولا تترك له مجالاً للفعل، ولا تسمح له بأن يكمل مسيرة رفضه أفعالاً بعدما كانت كلاماً. إنّ الشاعر يتأرجح بين الإقدام والإحجام، والذّات هي العقبة الكؤود في الوصول إلى ما تريده الأنا الشاعرة؛ فهل يُطبع الذّات التي تصفد خطوه، أم يكسر القيد، ويخطو إلى ما يريد.. إلى مقاومة هؤلاء المداheimين القتلّة، والمُغيرين الذين يريدون اقتلاعه من جذوره، وجعل ساحاته وواحاته صحراء جدباء، وروحه مثقّرة من كلّ المعاني الإنسانيّة والكيونة الذاتية..

مجرد تمثال؛ يرى ويسمع، لكن لا يتكلّم ولا يستطيع فعل شيء؟!

لكنّ الشاعر لا يستطيع أن يصمّت حيال ما يراه من ظلم وخنوع، بل يحاول البحث عن الحلّ للأزمة؛ عن نور ينير الظلمة، وفرج يزيح ستائر الكربة، عن سلّم القيم يصعد عليه للوصول إلى ممكّن العزة الضائعة، والكيونة المفقودة.. الشاعر يبكي الهزيمة الذاتية لآمته قبل هزيمته أمام المداheimين، والموقف المجتمعي - هو الآخر - يقيد رغبته، وموقف الأمة يقيد عزمته؛ أمة لا تعرف معنى التلاحم والتعاون من أجل النّهوض من جديد.. هذه الأمة التي استولت على خبز كسرى/ الغنائم، وكان خبزها للناس جميعاً، لا يجد الآن أفرادها خبزاً يسدّ رمقهم!.. أمة بنت صرخ حضارتها العلميّة والمعرفيّة، وكان يخشاها القاضي والدّاني، بيد أنها تقبع الآن في قاع

النَّزْلَ والهوان والاستسلام للأمر الواقع. وحال الأُمَّة هي الإشكاليَّة المطروحة في القصيدة، فهل يستطيع الكلام/ الشَّعرُ الإسهام في تحريك عجلة الإصلاح، ومحاولة النَّهوض، وإعادة التَّفكير في واقع الهزيمة الحضاريَّة، والعودة إلى الجذور التي تغذي الهوية؛ من أجل بناء الذات بناءً مُحكَّماً ومتراصّاً؟ لكن الشاعر يشعر بأنه يُجْعِج فقط، ولا آذان صاغية إليه:

أَجْجُجْجْ

ولا أظ...!

أنا في كياني غريبٌ

غريبٌ

غريبٌ!

ها هو الشَّاعر قال وشعر بأنه أكثر من المَقُول، لكن دون جدوى! فالتَّقَنُّات ما زالت تَسْتعر في جوفه، ولا شيء تغيَّر مما يحيط به.. آلام الأُمَّة ما زالت هي هي، الدَّات اتخذت موقفَ الحياد والاستسلام للأمر الواقع، وما من متنفَّس إلَّا الجَعْجَعَة، وقد استعارَ الشاعر لمقام المقال مثلاً دارجاً تردِّده الألسنة، وهذا إيجاز في قَمَّة الرُّوعة، وتوظيف بلاغي متميز جداً، أغنى الشاعر عن قول مقولٍ تكثر فيه الأصوات، ولاذ بالصَّمْت ليتحدَّث بكثير ممَّا لا تَسْتَطيع تلك الحروف المحذوفة قوله، والحذف مساحات من الجمال الأدبي، يغري بتعدُّد التأويلات، وهذه الخاصية الفنية تكثر في الشَّعر المعاصر كما نعرف.

"أَجْجُجْجْ ولا أظ...!" عبارة جاءت مبتورة الأصوات/ الحروف؛ بحيث انقطع خيط فونيات اللَّفْظ، لكن - رغم تقطيع أوصال السَّبْكِ، وقطع خيط الحبك - لم تنقطع الدلالات، بل إنَّها واضحة جليَّة؛ فالْبُعد الاجتماعي والتراكم الدلالي للعبارة عبر الزمن جعلَ المتلقِّي يدرك معناها، ويستوعب دلالتها؛ فعلى سبيل التمثيل، لو كُتِبَ كاتِب: "اختلط الحابل..."، فإن المتلقِّي سيُدرك أنَّ اللفظة المحذوفة هي "بالْئابل"؛ لأنَّه مثل أو تعبير مسكوك سائر، وقد جاءت العبارة في سياق أدَّت فيه وظيفتها الدلاليَّة بامتياز.. إنَّ كلَّ ما قاله ما هو إلَّا كلام، مجرَّد كلام، بلا فائدة ولا نتيجة.. عواء في خواء.. جَعْجَعَة بلا طحين!

لقد أصبحت الأنا الشاعرة مُجَهَّدة فعلاً، لا جهد لها لمزيد من الحديث؛ لا أحد تحوَّك، ولا فردَ تكلم.. إنَّها تَعُدُّ الإفصاح عن العبارة أمراً مفروغاً منه، وهذه فنيَّة تضيفي على الصورة مزيداً من التيه، ومزيداً من التفرقة، ومزيداً من الغربة والضَّياع... ولهذه الجَعْجَعَة دلالات أخرى طبعاً.

شكسبير والـ"أنا" .. بين الحقيقة والسراب!

مسرحية "جعجة بلا طحن"، أو حسب الترجمات الأخرى "ضجّة فارغة"، هي مسرحية كوميدية، كتبها وليام شكسبير، ليس المقام هنا مقام الحديث المستفيض عن مُحتوى المسرحية، بل سأقتصر على تناول رمزيّة تخدم العلاقة بين "جعجة" الشاعر و"جعجة" شكسبير؛ فكلاهما المضحك المبكي، "وشرّ البليّة ما يُضحك" .. تناقض في المعطيات والنتائج، وتخارج بين الظاهر والباطن، والتناقضات تزداد، ويزيح الزمن بعضاً من ستائرنا لتظهر الحقيقة، لكنّها تصبح أحياناً سراً!.. الشاعر يبسط زراي الشعر بين الأزمنة، ويستدعي شاعرًا من أمة أخرى؛ أمة من الأمم التي تقود العالم، ومن بين مجالات القيادة الأدب والشعر والثقافة، لكن - يا ترى - هل هذه الشخصية - شكسبير - شاعرٌ وكتب حقًا، أم إنه انتحل شخصية الشعر والكتابة فقط؟! أليس شكسبير ثثار من حوله الشكوك بأنّه ليس هو من كتب تلك الروائع التي اشتهر بها، وأنه شبه أيّي، وأنّ هذا الاسم "شكسبير" ما هو إلا اسم مستعار وقناع، كان وراءه شخص آخر، هو من كان يكتب تلك الأشعار والمسرحيّات؟! وكأنّ الشاعر، في قصيدته هذه "نفثة مصدور"، في حوار مع "الآخر"، يعطي له درسًا في الصدق، ويبرهن على أنّ أفقته تعدّدت حتى تمدّدت، وأفعاله ما هي إلا سراب وجعجة بلا طحين، وزيف للحقائق، وما أكثر الحقائق التي زيفها إعلامه!.. إنّ ميدان الثقافة والأدب، والشعر خاصّة، ميدانٌ تتبلور فيه معطيات شتى، تكوّن ركائز بناء الصرح الثقافي للأمم. وأمة الشاعر ديوانها الشعر، والشعر لسانها في المحافل والمواقف التي تستوجب الحديث بلغة القوافي والحجاج، و"خير صناعات العرب أبيات يقدّمها الرجل بين يدي حاجته"¹.

والقافية، في مقام الغربة هذا، تحاول إرسال رسائل ليس إلى المتلقي فحسب، بل - كذلك - إلى ذاك "الآخر"، الذي يداهم ويغتال، ضاربًا عرض الحائط كل القوانين والأظمة؛ مما يجعل الأنا الشاعرة تختفي بجدار الشعر، نافثة نفثاتها التي لا حيلة لها ولا قوة، سوى مسافات الغربة الشاسعة، التي يتّيه فيها الشاعر؛ فتتسارع دقاته الشعوريّة، وتنتظم لتشكّل أوتارًا لقيثارة الإيقاع؛ فيعزف عليها، ويتّرمّ بمسموّيّة المعاناة والاعتراب، وشجن الغربة يصّاعد مع كلّ نفس ينتفّسه.. إنّه يعاني من الاعتراب الفكري والوجداني؛ بسبب واقع متدهور اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا وثقافيًا، والشاعر يتأثر بمحيطه. ولزهافة حسّ الشعراء، فإنّ المعاناة تزداد؛ لأنّ "الشاعر يشعر بما لا يشعر به غيره"².

¹ البيان والتبيين، الجاحظ، تخ: عبد السلام محمد هارون، ص 372² العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق، تخ: محمد محي الدين عبد الحميد، ص 116.

إنَّ الشاعرَ يحاول أن يُعيد تشكيل الـ"أنا" الغارقة في مناهات الغربة، وأسلوبه في رؤيته ما حوله ليس أسلوب العاجز، لكنّه أسلوب المغلوب على أمره، الذي يسعى إلى استنهاض الهمم. وهذه الثّقثات رافضة للسكون والاستيكانة، وأصواتها - حروفها - تشي بذلك، وتحيلُ عليه؛ فحركة إيقاع الفونيات، التي تصرخ ملءً مقاطعها صرخات مدوّية، تضع أصابع الثّبر على مواطن العِلل، وتشير ببنّان التنغيم إلى أهمّ القضايا الإنسانيّة: العدل، والحرية، واحترام كيان الآخر بكلّ مقوماته الدينيّة والفكرية والتاريخية. وتوظيف المورفيم الضفري - السكون - زاد من حدّة التّأوهات والنفثات، وطبقة صوت الأنين طاغية في القصيدة كما هو باءٍ. ويتأرجح الإيقاع التّفسي والإيقاع الدّاخلي للقصيدة، حتى إنّنا لنكادُ نسمع أزيز الثّقثات، وحالة من التّوتر، غير متناهية في ذروة الانفعال والاتصال والانفصال، عن الزّمن، وعن الواقع، وعن الذات، تجعل الشاعر يعيش عيشة الغرباء نفسيّاً ومكانيّاً؛ لأنّ المسلمين يفتقدون عزّتهم التي طُمست بوحل الهوان والتّمزّق! وحين يرى أمّته قابضةً في قاع هذا الهوان، تزداد خيبة الأمل عنده اتّساعاً، وتستعر الغُصص الحزّى التي يتجرّعها، ونحو لهيب الثّقثات في صدره؛ فلا يجد حيلةً إلّا أن يكون الشّعر واحةً بتفياً ظلّالها، ليخفّف عنه مصيبتّه، ويرسل عبره رسائل تنبيه إلى المتلقّي؛ أن كفّاناً من الانكسارات والانكسارات، كفّاناً من محاولة مَسخ هويّتنا، وتشويه ثقافتنا الدينيّة والفكرية وتراثنا المجيد... فحضارتنا هذه بهذه الأعلام التاريخية بُنيت؛ فكانت عزّة وسلاماً وأماناً للإنسانيّة جمعاء.. وهذه القوافي تأدّب إلى عدم التّفوق في صدفة "الذات"، والشاعر يحاول نزاع رداء النرجسية عن جسد الأمّة، ليلبسها لبوس التّلاحم والتعاون، ويدعو إلى التّواصل لاستئناف المسير في أمان وإيمان، وإن الاختلاف في الفكر لا يعدّ جريمة ولا إثمًا، ولا مدعاة للنزاعات والصراعات، وليس ذلك مؤشّر جهل ولا ضعف، يستدعي المداهمة واعتقال الآمال؛ بل إن ذلك أدعى إلى مدّ الجسور، وقبول الآخر كما هو، دون وصاية حديدية عليه.

ونجد مفردة "غريب" تتكرّر في أول القصيدة، وفي آخر مقطع منها كذلك، واللفظ المكرر ليس زائداً ولا حشوّاً ولا إطناباً في القول، بل له دورٌ فعّال في هندسة النّص ومعناه، وهو "إلحاحٌ على جهة هامة في العبارة، يُعنى بها الشّاعر أكثر من عنايته بسواها"¹، وأسلوب التّكرار جزء مهمّ من اللّغة الشعريّة. والملاحظ أنّ الشاعر استخدمه لإحداث هزّة افغاليّة لدى المتلقّي، وللتأثير فيه، وقد استعمل لغةً مشحونةً بالموسيقى ذات الإيقاع السّريع؛ ليُسبغ على غربته نوعاً من الثّورة والرّفص لما يجري في عُقر داره. و"التكرار له دلالات فنيّة ونفسية، يدلُّ على الاهتمام بموضوع ما يشغل البال... ويستحوذ هذا الاهتمام على حواش الإنسان

¹ قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، دار العلم للملايين، بيروت، ط 2، 1965، ص 242.

وملكاته"¹، وهو ما يخلق إيقاعاً قوياً، وتناغماً موسيقياً، وتوافقاً صوتياً يزيد من قوة المعنى، ويسهم في ترسيخه في ذهن القارئ؛ ليستقطب وعيه وشعوره.

ومن ناحية أخرى، فالآخر قد يحيل على المركزية الغربية، التي ترى في الغير / الـ"أنا" هامشاً لا بد من أن يدور في فلكها، ولا يجيد عنه، وقد اتسع بفعلها هذا الخرق، فاستحال معه الرقع؛ لأنّ "الحوار بين الحضارات يفترض أن يكون كل طرف مقتنعاً بأنّ ثمة شيئاً يمكن أن يتعلّمه من الطرف الآخر"².

ومّا يلاحظ، أيضاً، في القصيدة أنّ الشاعر هشّم أفق الانتظار، وجعل المتلقّي يعود إلى نقطة الانطلاق، وهي فقدان الكينونة والتفوق في مستنقع الغربة.. حلقات وسلسلة من المعاناة؛ كما سوار حديدي يحيط بمعصم القرار، لا لتتابع الخطوات بوجودها. ومّا يزيد من ثقل الغربة، التي تُعاني منها الأنا الشاعرة، أنّ ثمة تضميناً في القصيدة، وهو ركن بلاغي زاخر بالمعاني والدلالات، وهذا المصطلح وردّ عند الرماني والزمخشري خاصة، و"تضمين الكلام هو حصول معنى فيه"، أو كما يسمّى - في المنظومة النقدية الغربية الحديثة - "التناس" (L'intertextualité)، وأول من استعمل هذا المصطلح جوليا كريستيفا، التي تُعرّفه بأنه "ذلك التقاطع داخل التعبير، مأخوذ من نصوص أخرى"³. وكان يسمّى "الحوارية"، قبل ذلك، عند ميخائيل باختين... والتناص، هنا، يروم تعميق المقام الشعري؛ ذلك أنّ الشاعر أراد بذلك تعميق دلالات "الغربة" في مشاعر المتلقّي، بعدما تعمّقت في أحاسيسه ودواخله. ويحضر، في هذا الإطار، حديث النّبي صلى الله عليه وسلم: ((... فطوبى للغرباء!))، وفيه توجيهٌ إلى الصبر؛ لأنّ الغربة ليست راحة ولا مِحنة دائمة، بل هي منحة ربّانية؛ فحين يكون الإنسان غريباً، فإنّ غرْبته تعني تميّزه، وتعني أنّه لم تذبّ مبادئه في وُخل الواقع المرير الذي حوّلته، كما تعني أنّه حاول الفعل، ومحاولته - وإن فشلت - لكنّها محاولة صدق، وصادق صدوق مع نفسه؛ فهو لم يجد من يُعينه.. لا الذات الفردية، ولا الذات الجماعية؛ ((لأنّكم تجدون على الخير معواناً ولا يجدون))⁴.

وإذا كان الخطاب / الكلام المسموع يمثّل مساحةً زمانية، فإنّ الخطاب المكتوب يمثّل مساحةً مكانية، وأديم الورق نص ورسالة، يَنضاف إلى نصّ الكلمات المكتوبة. وحين يتنقّل القارئ ببصره على مساحة القصيدة وهيكلها الخارجي، يجد أنّها مقسمة إلى أربعة مقاطع، فضل الشاعر بينها بنُجَيّات ثلاث؛ فعمار القصيدة يعدّ

¹ الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر، عبد الحميد جيدة، مؤسسة نوفل، بيروت، ط 1، 1980، ص 67.

² مقولة للمفكر الفرنسي المسلم روجيه جارودي.

³ إنتاج معرفة بالنص، ص 102. نقلاً عن مقالة: "ماهية التناس: قراءة في إشكالياته النقدية"، عبد الستار جبر الأسدي، مجلة "فكر وقدر"، الرباط، ع 28، أبريل 2000 (متاح في موقع المجلة على الشابكة).

⁴ حديث شريف، رواه الترمذي عن أنس بن مالك.

أيقونة سيميائية، والشكل البصري للنص يتلاحم مع الإيقاع والصورة الشعرية فيه؛ لينقل إلينا مقصدية القصيدة، والتعبير عن القصد والمغزى يعدُّ ركيزة الخطاب، وهذا نخاع الفاعلية الشعرية الرائعة.

وشكل القصيدة عبارة عن درج، يؤدي إلى سبيلين لا ثالث لهما؛ إمّا الصعود إلى القمة، وإمّا النزول إلى الهاوية/ الأسفل، وهذا شكل القصيدة، وهي منظومة على تفعيلة المتقارب (فعولن):

_____!

_____!

_____!

_____!..

◆ ◆ ◆

_____..

_____..

_____..

!_____





!_____

!_____

!_____

!_____

وهذا الشكل المعماري يعكس نبض الكلمات، الذي تتباين منعرجاته وتقطعاته، كما تتقطع أنفاس الأنا الشاعرة؛ صعودًا لمحاولة النهوض من جديد، ونزولًا بسبب ثقل الأصفاة المكتبة لخطواته؛ منعًا لمحاولات ثورته على ما يراه من اغتيال الآمال، وكذا تقطيع الزمن بسيوف المدهمين؛ كي لا يتصل فينتصر! وهذا المعمار له دلالات ورمزية موهلة جدا في ثنانيا الزمان والمكان الذي يعيشه الشاعر؛ فالصورة أصبحت لغة وأيقونة تواصلية، سواء على الساحة السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الأدبية، وما شكل القصيدة إلا فرع من فروع بلاغة الصورة. ولأن صوت القوافي يُخ من كثرة البدء للنهوض، فقد استعان الشاعر بصوت معمار القصيدة،

لعلَّ السَّمْع والبصر يفتتحان أبواب البصيرة الموصدة. وإلى جانب ذلك، جاءت عبارة "ولا أطم..." مضغوطة الخط فيما يبدو، والكلمات المضغوطة، المكتوبة بخطٍ بارز، عادة ما تكون مدار المعنى؛ تستوقف القارئ، وتنبيهه إلى أهميّة المقصّد؛ فهي علامة سيميائية، تسهم في إيصال فكرة الشّاعر أو رسالته المزمع إيصالها إلى متلقّي إبداعه. والأمر نفسه بالنسبة إلى الفراغات بين الكلمات، هي أيضًا لغة، والصّمت لغة، والكفاءة التداوليّة تحيل على المرسل/ الشاعر، الذي يدرك أنّ المرسل إليه/ القارئ قد فهم القصد من "أجمعع ولا أطم..."!.. إنّها تعابير واستعمالات يفهم قصدها المتداول بين الناس، و"قد اعتبر الدّارسون الصمت شكلاً تواصلياً، إلى جانب الصوت [والكتابة كذلك]؛ نظرًا لما يحمله من دلالات معيّنة. ويمكن أن يكون تعبيراً عن الغضب"¹ أيضا.

عود على بدء...

لقد أنهى الشّاعر القصيدة بنفس السّطر أو الجملة الشعرية التي بدأ بها. وعليه، فإنّ النهاية = البداية (نص ذو بناء دائري)؛ فلا نتيجة رغم كلّ ما قيل! ورغم كل التّفنّات التي تصاعدت غضبًا واستنكارًا وشجبًا، ودعوةً إلى النهوض، ومحاولة رفع هامة الكرامة أمام المداheimين، لا فائدة! القصيدة غربة من ألفها إلى يائها!

والقصيدة، مع انقسامها إلى مقاطع، إلا أنّها - في الحقيقة - جسد واحد، موحد الفكرة، مَسبوك المعنى، مَحْبُوك الصّوغ، أولها متّصل بثانيها، وثالثها مرتبط برابعها، وهكذا دواليك.. كلّ جزء مرتبط بالآخر، مكتمل به إلى حد ما، وغير تامّ بذاته، وكأنّ الشّاعر يريد القول إنّ قصيدته هذه ما هي إلا جسد الأئمة من شرفها إلى غربها، ومن شمالها إلى جنوبها.. جسد واحد، يشعر بالغربة والتيهان والانكسار! وإنّ أراد الأئمة الارتقاء إلى معارج الرقي والتمكين والتمكّن من القبض على مفاتيح المستقبل، والعتور على الكينونة الضّائعة في متاحف الزمان والمكان، فما عليها إلا الصعود والتحليق كما الثّوارس، وبعزيمة الفرسان حتى بلوغ مكان ولادة الفجر!

إنّ القراءة السطحيّة للنص تغتال الدّرر المخبّأة في أعماقه، وما من نصٍّ أوّل تأويلًا أحادي الجانب، إلا وسُجِن في بُوتقة المعنى الضيق، ومهمّة المتلقّي هي قراءة معنى المعنى، ومعنى المعنى هو نتاج الصّناعة الشعرية المائتة. وتعدّ التأويلات المتعددة بمثابة ألوان الطّيف، التي تمتاز وتتمازج لتشكّل لوحة نقدية فسيفسائية، تجعل القصيدة حمالة أوجه، وقد حاولت الغوص فيها من زوايا بعينها، وتظلّ ثمة جوانب أخرى يُمكن من خلالها استنطاق هذه القصيدة الرائعة.

ملحق (نص القصيدة المحللة في المقالة):

نَفْثُهُ مَصْدُور

¹ الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، يوسف تغزاوي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2012، ص 85.

(مهداة إلى الشاعر المتألق رشيد سوسان)

أنا في كياني غريب!

غريب!

غريب!

نُداهم فُرسانُ جُودك سُوجي

فَتَمَرِّغُ.. وَتُزْهِزُ.. وَتَأْمَلُ

وَتَوَأَّ..!

تُشَهِّرُ عَضْبُكَ

وَتَنْشُرُ مَحَلَّكَ

وَتَقْتَالُ آمَالَ.

أَطْلُقُ هذي الأنا طَلَقَاتٍ ثَلَاثًا

أُمُورُ..

أَفُورُ..

أَثُورُ..

و لَكِنَّ جَوْهَرَهَا الْفَدَّ

يَبْزُغُ لي نَوْرًا يَسْتَوِي كَسْبِيكَةِ كُرْسُف.

أَفِيضُ

فَأَطْرَحُ زِيًّا قَسِيبيًّا

أَنْقُرُ عَنْ حَاتِمٍ

عن صلاحٍ

وعن أحمَدٍ في المَنَافِي!

أَجْنُ إِلَى الْبَدْرِ وَسَطَ الدَّجَى

إِلَى ظِلِّ دَوْحٍ

إِلَى حُبْزِ كَيْسَرَى

إِلَى جَلَسَاتِ الْحَسَنِ

وَإِنَّ رُشْدَ

وَيُوسِي مُرَاكُشَ.

تُعَذِّبُنِي الْذَاتُ

تَسْتَعِزُّبُ الْعَلَقَمَ الْمُرَّ

تَصْفِدُ خَطْوِي

أَجْعِجْ

وَلَا أَطْ...!

أَنَا فِي كَيْيَانِي غَرِيبٌ!

غَرِيبٌ!

غَرِيبٌ!

الجماعات الترابية والاقتصاد الأزرق: نحو تنمية مستدامة للتراث البحري المحلي نموذجين -طنجة والصويرة-

د. سكيمة السكاك

باحثة من المغرب

الملخص

تتناول هذه الدراسة دور التراث البحري في دعم الاقتصاد الأزرق وتحقيق التنمية المستدامة على المستوى المحلي، من خلال تحليل نموذجين متكاملين ومختلفين في كل من طنجة والصويرة. وتسلط الضوء على أهمية إدماج الجماعات الترابية في السياسات العمومية عبر التخطيط الترابي، وتأمين الموروث البحري المادي واللامادي، وتطوير آليات الشراكة والتمويل. تؤكد النتائج على ضرورة اعتماد مقاربة مجالية مرنة تراعي خصوصيات المدن الساحلية وترتبط بين التنمية الاقتصادية والحفاظ على الهوية الثقافية.

الكلمات المفتاحية:

الاقتصاد الأزرق، التراث البحري، التنمية المستدامة، الجماعات الترابية، طنجة، الصويرة، الهوية الساحلية، التخطيط الترابي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

السكاك، سكيمة. (2025، غشت). الجماعات الترابية والاقتصاد الأزرق: نحو تنمية مستدامة للتراث البحري المحلي نموذجين-طنجة والصويرة-، العدد 8، المجلد 2، السنة 2، ص 579-591.

مقدمة

في ظل التحولات البيئية والمناخية التي يعرفها العالم، وفي خضم التحديات التنموية التي تواجهها الدول الساحلية، برز مفهوم "الاقتصاد الأزرق" كرافعة استراتيجية لتحقيق تنمية مستدامة تستند إلى الاستغلال الرشيد والمسؤول للموارد البحرية. ويعد المغرب من بين الدول التي تبنت هذا المفهوم ضمن رؤاها التنموية، خاصة لما يزره من سواحل شاسعة تربو على 3500 كلم، تضم تراثاً بحرياً غنياً ومتنوعاً.

غير أن تنزيل هذا التوجه الجديد يطرح تساؤلات جوهرية حول دور الجماعات الترابية في بلورته على المستوى المحلي. فهل تستطيع هذه الوحدات الترابية أن تتحول إلى فاعل استراتيجي في تثمين التراث البحري؟ وما هي الإمكانيات والعوائق التي تعترض انخراطها في هذا الورش الوطني؟

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة العلاقة بين الجماعات الترابية والاقتصاد الأزرق من خلال نموذجين محليين طنجة والصويرة تعكسان إمكانات وفرص تثمين التراث البحري، في أفق تحقيق تنمية مندمجة ومستدامة.

1. نشأة مفهوم الاقتصاد الأزرق وتطوره: من رؤية كونية إلى رهانات محلية

نشأ مفهوم الاقتصاد الأزرق في الألفية الجديدة كامتداد لمفهوم الاقتصاد الأخضر، ليشمل الإمكانيات الاقتصادية التي توفرها البحار والمحيطات والمجالات الساحلية، مع الحفاظ على التوازن البيئي والاجتماعي. ويشمل هذا المفهوم أنشطة مثل الصيد المستدام، السياحة البيئية الساحلية، الطاقة البحرية، وتربية الأحياء المائية، فضلاً عن حماية التنوع البيولوجي البحري¹.

يمتد هذا المفهوم إذن إلى ما هو أبعد من الاستغلال الاقتصادي، ليشمل بُعداً ثقافياً ومجتمعيًا، يُراعي العلاقة التاريخية التي نسجها الإنسان مع البحر كفضاء معيش، مصدر للرزق، ومستودع لذاكرة جماعية وتراث رمزي غني.

وقد اعتمدت منظمة الأمم المتحدة ومجموعة من الهيئات الدولية هذا التوجه الجديد في سياق تحقيق أهداف التنمية المستدامة، لاسيما الهدف 14 (حماية الحياة البحرية)، إذ أدرج برنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP) ومنظمة الأغذية والزراعة (FAO)²، الاقتصاد الأزرق كأحد الركائز المركزية لإعادة هيكلة سياسات التنمية، مع التشديد على دور الفاعلين المحليين، خاصة الجماعات الترابية الساحلية، في بلورة استراتيجيات تتناسب مع خصوصياتهم الإيكولوجية والاجتماعية.

¹ - UNEP. (2015). *Blue Economy: Sharing Success Stories to Inspire Change*.p.12

² - FAO. (2020). *The State of World Fisheries and Aquaculture 2020*. Rome. p. 33

وفي السياق المغربي، تبلور هذا التصور ضمن أفق وطني واضح من خلال إطلاق الاستراتيجية الوطنية للاقتصاد الأزرق في أفق 2030، والتي تندرج ضمن جهود المملكة لإعادة توجيه نموذجها التنموي نحو مزيد من الاستدامة والمجالية. وتستند هذه الاستراتيجية إلى رؤية متكاملة تروم تعزيز النمو الاقتصادي المحلي، وخلق فرص شغل نوعية، وتحقيق الانصاف المجالي، مع الحرص على حماية المنظومات البيئية البحرية والساحلية¹، التي تُعد من بين الأكثر هشاشة بفعل التغيرات المناخية والضغط البشري.

تكتسي هذه الاستراتيجية أهمية خاصة في الجهات الساحلية، مثل جهة طنجة والنموذج المحلي بالصويرة، حيث تشكلان فضاءين حيويين لتجريب الاقتصاد الأزرق على أرض الواقع، ويعزى ذلك إلى ما تخرن به من مؤهلات طبيعية وبحرية غنية، وكذلك تنوعها التراثي والثقافي المرتبط بالبحر، والذي يمنح لهذه المناطق بعداً تنموياً أصيلاً ومستداماً.

2. التراث البحري المحلي: مداخل للتمثين

يعدّ التراث البحري أحد مكونات التراث الثقافي والبيئي المشترك للإنسانية، ويكتسي أهمية متزايدة في ظل التحولات المناخية والتوسع العمراني على السواحل. في الفكر البيئي، يُنظر إلى التراث البحري كجزء من النظم الإيكولوجية الثقافية (Cultural Seascapes)، بينما في الفكر التراثي يُصنف ضمن التراث الطبيعي والثقافي الذي يستوجب الحماية والتمثين².

ينقسم التراث البحري إلى:

- **التراث المادي**: ويشمل المواقع الأثرية تحت الماء، الحطام البحري، الموانئ التقليدية، القوارب الخشبية، أدوات الصيد القديمة...

- **التراث اللامادي**: ويضم المعارف التقليدية، الفنون البحرية (كالأهازيج البحرية)، المعتقدات، تقنيات بناء السفن، والممارسات الثقافية المرتبطة بالبحر.

في مناطق المتوسط، يمكن ذكر أمثلة مثل مرفأ صور ببلبنان، أو موانئ القرون الوسطى بجنوة، أو تقاليد الصيد التقليدي بجزر الكناري، كمؤشرات على تنوع وغنى هذا التراث.

وتكمن أهمية هذا التراث في كونه يعكس ذاكرة جماعية وهوية محلية يجب حمايتها وتمثينها.

¹ - وزارة الاقتصاد والمالية. (2021). استراتيجية الوطنية للاقتصاد الأزرق في أفق 2030. الرباط. ص. 5.

² - UNESCO. (2016). *Safeguarding Underwater Cultural Heritage*. Paris: UNESCO Publishing. pp. 22, 48.

رغم الأهمية المتزايدة للتراث البحري في النقاشات التنموية والبيئية، إلا أن تصنيفه وتقييمه يواجهان إشكالات متعددة، نوجزها كما يلي:

- **الخلط بين الفولكلور والتأمين السياحي التجاري** من جهة، والحفاظ العلمي الممنهج على التراث من جهة أخرى، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تبيع المحتوى الثقافي وتحويله إلى منتج استهلاكي ظرفي لا يراعي عمقه التاريخي والرمزي.

- **صعوبة إدماج التراث اللامادي في السياسات العمومية**، نظراً لغياب قواعد بيانات مُحينة، وتوثيق علمي دقيق وموحد للمعارف والممارسات التقليدية البحرية، مما يحد من قابليتها للتأمين أو الإدماج في المشاريع التنموية.

- **ضعف الميزانيات المخصصة لحفظ وصيانة التراث البحري**، مقارنة بالاستثمارات العقارية أو السياحية الضخمة، التي كثيراً ما تؤدي إلى تآكل هذا التراث أو طمسه نهائياً.

من جهة أخرى، يواجه التراث البحري المحلي تحديات بيئية ومجالية متزايدة، مثل تآكل السواحل، زحف العمران، التلوث البحري، وفقدان المعارف التقليدية المرتبطة بالبحر. هذه التحديات تجعل من الضروري إدماج التراث البحري في السياسات الترابية، ليس فقط ك مجال للحفظ والصيانة، بل باعتباره **رافعة اقتصادية، وسياحية، وثقافية** تساهم في تعزيز التنمية المستدامة وتعزيز الشعور بالانتماء والهوية.

3. طنجة والصورة: نموذجين متكاملين لاستراتيجيات الاقتصاد الأزرق محلياً

يشكل كل من **طنجة والصورة** نموذجين متباينين لكن متكاملين لفهم كيفية تنزيل مفهوم الاقتصاد الأزرق محلياً، وبيان دور الجماعات الترابية في تأطير هذا الانتقال نحو تنمية بحرية مستدامة، تتأسس على مبدأ التفاعل الإيجابي بين **النمو الاقتصادي، حماية البيئة، وتأمين التراث البحري**.

1.3- طنجة: مختبر صناعي وبحري لاقتصاد أزرق متقدم

باعتبارها مدينة متوسطة ذات موقع استراتيجي فريد على ملتقى المحيط الأطلسي والبحر الأبيض المتوسط، تُعد **طنجة** من أبرز الأمثلة على التحول نحو اقتصاد أزرق قائم على **الابتكار والتصنيع والنقل البحري المستدام**.

مشروع ميناء طنجة المتوسط لا يمثل فقط بنية تحتية لوجستكية ضخمة، بل تحول إلى قطب صناعي عالمي مرتبط بالبحر، حيث تنشط حوله عشرات الشركات في مجالات السيارات، الطاقات المتجددة، وتكنولوجيا المحيطات، في إطار ما يُعرف بـ"الاقتصاد الأزرق الصناعي"¹.

وتلعب الجماعة الترابية لطنجة دورًا حيويًا في مراقبة هذا التحول، عبر دمج هذه الدينامية البحرية في وثائق التخطيط، وتشجيع الاستثمارات الزرقاء، وربطها بسياسات التكوين والبحث العلمي، خاصة من خلال جامعة عبد المالك السعدي ومدارس الهندسة البحرية.

2.3- الصورة: مدينة تراثية تُقلل الاقتصاد الأزرق عبر الثقافة والصيد التقليدي

في المقابل، تمثل الصورة نموذجًا مغايرًا، حيث يمتزج البعد البحري مع الرسائل الرمزية والثقافي، في إطار رؤية تركز على التراث الساحلي والتاريخ البحري المشترك.

فالصيد البحري التقليدي ما يزال قطاعًا رئيسيًا في اقتصاد المدينة، كما تشكل الحرف البحرية، والطبخ الساحلي، والاحتفالات المرتبطة بالبحر (مثل موسم سيدي مغيث) مكونات أساسية لهوية المدينة.² وتسعى جماعة الصويرة إلى تحويل هذه العناصر إلى رافعة للتنمية الزرقاء من خلال دعم التعاونيات النسائية في مجال الأعشاب البحرية، السياحة الإيكولوجية، والتعلم البيئي، مع الانفتاح على شركات دولية في إطار شبكة "المدن الساحلية المستدامة".

ويكتسي التراث المعاري البحري (كالسقالة، الميناء التاريخي، وأسوار المدينة...) أهمية خاصة في هذا السياق، إذ يتم توظيفه ليس فقط لأغراض سياحية، بل كجبال للذاكرة المشتركة بين المسلمين واليهود والأمازيغ، ما يعزز خصوصية المشروع الأزرق المحلي في الصويرة.

جدول تحليلي مقارنة بين طنجة والصويرة:³

المحور	الصويرة	طنجة
نوع الاقتصاد الأزرق	تقليدي، ثقافي، سياحي	صناعي، لوجستيكي، تقني
أدوار الجماعة الترابية	تثمين التراث البحري والهوية الساحلية	استثمار البنية البحرية في الإنتاج والتصدير
الفاعلون الأساسيون	تعاونيات محلية، المجتمع المدني، الجماعة	شركات متعددة الجنسيات، الجماعة، مؤسسات البحث
إمكانات التراث	تراث بحري حيوي ومندمج في الخيال الجماعي	تراث بحري غير مفعل كفاية

¹ - OECD. (2021). *The Ocean Economy in 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

² - Sutter, G. (2020). *Cultural Heritage and Sustainable Development in Coastal Morocco: The Case of Essaouira*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 11(4), 67–79.

³ - Royaume du Maroc. (2022). *Stratégie nationale de l'économie bleue 2030*. Ministère de l'Économie et des Finances. (بتصرف)

يعكس الجدول المقارن بين طنجة والصويرة تنوع المقاربات المحلية لتنزيل الاقتصاد الأزرق في السياق المغربي، حيث تتجلى خصوصية كل مدينة من خلال نماذج تنمية تركز على الإمكانيات البحرية والخيارات الاستراتيجية للجماعات الترابية. ففي حالة طنجة، يتركز الاقتصاد الأزرق حول البنية التحتية الصناعية واللوجستية، مستفيداً من موقعها الجيو-استراتيجي ومينائها العالمي، ضمن تصور يستند إلى التحديث التقني والتعاون مع الفاعلين الاقتصاديين والجامعات. أما التراث البحري، فبالرغم من حضوره، لا يزال بحاجة إلى تثمين فعلي ضمن السياسات الثقافية المحلية، ما يجعل بعده الرمزي غير مفعل بشكل كامل في المسار التنموي. في المقابل، تقدم الصورة تجربة ذات طابع مجتمعي وثقافي واضح، حيث يُعدّ البحر محوراً في الذاكرة الجماعية، وتنعكس علاقته بالسكاسة في الممارسات اليومية والموروث الثقافي. وتشغل الجماعة الترابية هناك في إطار رؤية تشاركية تستند إلى دعم التعاونيات، حماية المعالم البحرية، والانخراط في شبكات دولية، ما يعزز نموذجاً للاقتصاد الأزرق قائماً على التراث والعدالة المجالية بدلاً من التصنيع الثقيل.

وتبرز هذه المقارنة كيف أن النوعية المختلفة للاقتصاد الأزرق (صناعي في طنجة، ثقافي-اجتماعي في الصويرة) تؤثر مباشرة في أدوات التخطيط، أشكال الشراكات، وطرق تثمين التراث البحري. لكنها في الوقت ذاته تؤكد أن كلا النموذجين يُمكن أن يكونا متكاملين ضمن الاستراتيجية الوطنية للاقتصاد الأزرق (Royaume du Maroc, 2022)، التي تدعو إلى تنويع المقاربات المجالية بما يتماشى مع الخصوصيات المحلية.

4. السياسات العمومية الوطنية والحوكمة البحرية وتوقع الجماعات الترابية

منذ إقرار دستور 2011، أصبح للجماعات الترابية أدوار استراتيجية في التنمية المحلية، خاصة في ظل تنزيل ورش الجهوية المتقدمة. وأعطاه القانون التنظيمي رقم 113.14 المتعلق بالجماعات صلاحيات في مجالات البيئة، التخطيط، الاقتصاد المحلي، والثقافة.

وقد تبنى المغرب في هذا الإطار مفهوم الاقتصاد الأزرق ضمن سياسات عمومية متعددة، أهمها:

- **مخطط "أليوتيس" (2009):** برنامج وطني لتنمية قطاع الصيد البحري، ركز على تحديث أساطيل الصيد، تعزيز مراقبة الجودة، إحداث موانئ جديدة وتحسين البنيات التحتية، مما ساهم في رفع مردودية القطاع، لكنه ركز بدرجة كبيرة على الصيد الصناعي مقابل ضعف إدماج صغار الصيادين والاقتصاد المحلي البحري¹.

¹ - وزارة الفلاحة والصيد البحري، 2015، ص. 16

• الاستراتيجية الوطنية للتنمية المستدامة (2017): أكدت على أهمية الحفاظ على النظم البيئية الساحلية وتدير مستدام للموارد البحرية، لكنها تظل استراتيجية شمولية تفتقر إلى أدوات تنفيذ تربية واضحة، كما أن مؤشرات التبع البيئي لا تزال محدودة الأثر في التقييم العملي على مستوى الجماعات الساحلية¹.

• الاستراتيجية الوطنية للاقتصاد الأزرق: (2021) تُعدّ من أكثر البرامج طموحاً، حيث تهدف إلى جعل الاقتصاد البحري رافعة تنمية كبرى، من خلال تسريع الاستثمارات في المجالات البحرية، السياحة الساحلية، الطاقات المتجددة البحرية، وتربية الأحياء المائية، لكن تفعيلها ما يزال في مراحله الأولى، وتواجه صعوبات في التنسيق بين القطاعات الوزارية من جهة، وبين المركز والجماعات الترابية من جهة أخرى². ورغم هذه البرامج، فإن تموقع الجماعات الترابية ضمن هذا الورش ظل ضعيفاً، للأسباب التالية:

- تركيز الاستراتيجيات على المقاربة القطاعية دون بعد تربي.
- غياب آليات مؤسسية لتمكين الجماعات من الولوج إلى التمويل الأزرق.
- عدم إشراك الجماعات في بلورة التصورات المركزية، مما خلق فجوة بين التخطيط الوطني والتنفيذ المحلي.

وبالتالي، فإن السياسات العمومية الحالية تحتاج إلى مزيد من التفاعل مع الديناميات المحلية المحلية، وذلك عبر آليات تشاركية وتمويلات موجهة. ورغم ذلك، فإن انخراط الجماعات الترابية في مجالات الاقتصاد الأزرق ما يزال محدوداً، إما بسبب غياب الرؤية أو ضعف التنسيق بين الفاعلين المحليين والمؤسسات المركزية. كما أن الوثائق التخطيطية للجماعات (برنامج عمل الجماعة، تصميم التنمية) لا تتضمن بشكل صريح مشاريع مرتبطة بتمكين التراث البحري أو تنمية الأنشطة الاقتصادية البحرية³.

5. تمكين الجماعات الترابية من الاقتصاد الأزرق عبر تمكين التراث البحري نحو نموذج تنموي مستدام لطنجة والصويرة

يمثل الاقتصاد الأزرق توجهاً استراتيجياً جديداً يسعى إلى تحقيق تنمية اقتصادية مستدامة، قائمة على الاستخدام الرشيد للموارد البحرية والساحلية. ولا يمكن تصور انخراط فعال للجماعات الترابية في هذا التوجه دون ربطه بالتراث البحري المحلي، الذي يشكل لبنة أساسية في الهوية الثقافية والاجتماعية للمجتمعات

¹ - وزارة الطاقة والمعادن والبيئة، 2019، ص. 22

² - وزارة الاقتصاد والمالية، 2021، ص. 9

³ - وزارة الداخلية (2019). تحليل الجماعات الترابية والتنمية المستدامة. الرباط: مطبعة المعارف. ص. 22

الساحلية. فالبحر في المغرب لم يكن فقط مجالاً للاقتصاد أو التنقل، بل فضاء للرموز والمعاني والعلاقات الاجتماعية المتجددة.

إن إعادة الاعتبار لهذا التراث، وتوظيفه في سياسات محلية موجهة نحو الاقتصاد الأزرق، يمكن من بناء نماذج تراثية متجددة، تجمع بين الأصالة والمعاصرة. وفي هذا الإطار، تبرز تجربتنا طنجة والصويرة كمختبرين حيين لإمكانية إدماج التراث البحري في منظومات التنمية التراثية المستدامة. ويستدعي تفعيل هذا الدور اعتماد استراتيجية محلية متعددة الأبعاد، تتقاطع فيها التنمية التراثية مع صيانة التراث وتثمينه، من خلال الإجراءات التالية:

🌊 دمج الاقتصاد الأزرق في وثائق التخطيط التراثي:

تعد وثائق التخطيط التراثي، مثل برنامج عمل الجماعة (PAG) وتصميم التهيئة، أدوات مركزية لتوجيه السياسات المحلية. لكن الملاحظ أن هذه الوثائق غالباً ما تُهمّن عليها الرؤية التقنية، وتغيب عنها البعد البحري كرافعة تنموية.

في حالة طنجة، وبالنظر إلى موقعها الاستراتيجي كمضيق يربط المحيط الأطلسي بالبحر الأبيض المتوسط، يُعتبر البحر مورداً استراتيجياً لم يُستغل بعد بالشكل الكافي في التخطيط المحلي. وينبغي أن تتضمن وثائق التخطيط تخصيص مجالات مهيكلية للأنشطة البحرية، مثل السياحة الساحلية البيئية، وتربية الأحياء البحرية¹، والنقل البحري الحضري، على غرار "التزام البحري" المقترح في بعض المدن المتوسطية.

أما في الصويرة، فالتخطيط المحلي يمكن أن يستلهم من التراث البحري الغني للمدينة، خصوصاً في إعادة تأهيل الميناء التقليدي وتثمين الحرف البحرية كعنصر جاذب للسياحة الثقافية، عبر دمجها في برامج التنمية المحلية.

🌊 إحياء مرصد محلي للتراث البحري:

إن التراث البحري لا يقتصر على الجانب المادي فقط، بل يشمل أيضاً العناصر غير المادية التي تعكس ذاكرة المجتمعات البحرية: من طقوس الصيد إلى الأغاني الشعبية، ومن المعارف التقليدية إلى الأساطير البحرية². فمثل هذه المبادرات تمكن من دمج البعد الثقافي في السياسات البحرية المحلية.

¹ - UNEP/MAP. (2021). Towards a Sustainable Blue Economy in the Mediterranean Region. United Nations Environment Programme / Mediterranean Action Plan. <https://www.unep.org>.

² - Lafrenz Samuels, K. (2020). Heritage and Sustainable Development in Coastal Areas: Integrating Cultural and Natural Heritage. Journal of Marine and Island Cultures, 9(1), 1–15.

في طنجة، التي كانت لعقود نقطة التقاء حضارات وموانئ، يمكن أن يشكل مرصد للتراث البحري آلية لتوثيق وتحليل هذا المخزون الرمزي، بالتعاون مع المراكز الثقافية والمعاهد الجامعية. ويمكن لهذا المرصد أن ينتج أرشيفاً سمعياً بصرياً يدمج شهادات البحارة والصيادين القدامى، كجزء من الذاكرة الجماعية.

أما في الصورة، التي تشتهر بتراتها الأندلسي والعيساوي والكثاوي، فإن المرصد يمكن أن يربط بين التراث الموسيقي والبحري، وأن يسلط الضوء على العلاقات بين الصيد والاحتفالات الدينية، مما يشكل مادة ثقافية غنية وقابلة للاستثمار السياحي والترتوي.

✚ تشجيع التعاونيات البحرية والمقاولات المحلية:

دعم النسيج الاقتصادي المحلي من خلال تحفيز إنشاء تعاونيات نسائية وشبابية تشتغل في مجالات ذات علاقة بالبحر، كالسياحة البيئية، الغوص، الصيد التقليدي، وإعادة تدوير النفايات البحرية، يعد من بين الدعامات الأساسية لتنمية الاقتصاد الأزرق¹. وتُشكل هذه المبادرات تجسيداً فعلياً للاقتصاد الاجتماعي والتضامني في بعده البحري، كما أوصت بذلك استراتيجية "الجيل الأخضر" بالمغرب. من المعلوم أن أي اقتصاد أزرق عادل ومستدام لا يمكن أن يتحقق دون تمكين الفاعلين المحليين، وخاصة النساء والشباب، من فرص إنتاج دخل يرتبط بالبحر.

في طنجة، يمكن تحفيز إنشاء تعاونيات نسائية تشتغل في إعادة تدوير النفايات البحرية، مما يساهم في تقليص التلوث من جهة، وخلق فرص عمل خضراء من جهة أخرى. كما يمكن دعم المقاولات الناشئة التي تشتغل في السياحة البيئية البحرية، كتنظيم رحلات غوص أو مراقبة الطيور البحرية، وهي أنشطة قادرة على جذب فئات جديدة من السياح الباحثين عن تجارب أصيلة.

أما في الصورة، فيُعد دعم الصيادين التقليديين أولوية، من خلال توفير آليات حديثة ومستدامة للصيد، وتشجيع تعاونيات للنساء في تحويل منتجات البحر (كالنخفيف، أو إعداد المأكولات البحرية المحلية) بما يدمج الاقتصاد الأزرق بالاقتصاد الاجتماعي والتضامني.

✚ تطوير الشراكات مع مؤسسات البحث والجامعات

لا تنمية دون معرفة، ولا سياسة محلية فعالة دون قاعدة معرفية صلبة. من هنا تبرز ضرورة نسج شراكات قوية بين الجماعات الترابية والجامعات، ومراكز البحث المتخصصة في علوم البحار، والبيئة، والأنثروبولوجيا

¹ - FAO. (2022). The State of World Fisheries and Aquaculture 2022. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

الثقافية، بهدف إنتاج معرفة دقيقة ومُحينة تُوجّه اتخاذ القرار¹.

في طنجة، حيث تتمركز جامعة عبد المالك السعدي ومعهد علوم البحر، يمكن أن تُبنى شراكات تهدف إلى تحليل تأثيرات التغيرات المناخية على الساحل الطنجي، أو دراسة جدوى مشاريع تربية الأحياء البحرية، أو استغلال الطاقات البحرية المتجددة.

في الصورة، حيث الحضور الثقافي طاع، يمكن إشراك باحثين في الأنثروبولوجيا والبيئة لدراسة العلاقة بين الإنسان والبحر، وكيف تطورت عبر الزمن، وهو ما يمكن أن يُوجّه السياسات المحلية نحو نماذج أكثر إنصافاً واستدامة، قائمة على المعرفة المحلية ومُحينة علمياً.

🌟 تعبئة التمويلات الوطنية والدولية:

يظل التمويل أحد أكبر التحديات أمام الجماعات الترابية، خاصة في سياقات تمر فيها الميزانيات المحلية بضغوط متعددة. ومن هنا، يصبح البحث عن التمويلات المتاحة - وطنياً ودولياً - سواء من خلال المبادرة الوطنية للتنمية البشرية (INDH)، أو من خلال برامج التعاون الدولي كتمويلات الاتحاد الأوروبي، التي تدعم مشاريع التنمية المستدامة، خاصة في سياق التحول البيئي والتكيف مع التغيرات المناخية².

في طنجة، يمكن تعبئة تمويلات عبر برامج التعاون المغربي-الأوروبي، خصوصاً تلك التي تدعم التحول الأخضر والاقتصاد الأزرق في منطقة المتوسط. كما يمكن الاستفادة من تمويلات الصناديق المناخية الأُممية لتنفيذ مشاريع حماية الساحل من التآكل.

في الصورة، يمكن تفعيل شراكات مع مؤسسات ثقافية دولية، بالنظر إلى ما تتمتع به المدينة من رمزية كُونية. كما يمكن إشراك المبادرة الوطنية للتنمية البشرية (INDH) لتمويل المشاريع.

الخاتمة

أثبتت الحالتين المدروستين - طنجة والصورة - أن الإمكانيات متوفرة لتفعيل الاقتصاد الأزرق على المستوى المحلي، لكن غياب الرؤية الترابية المندمجة يعرقل التنمية الفعلية. ففي الوقت الذي استطاعت فيه مدينة طنجة أن تبني نموذجاً صناعياً قائماً على الموائم والتقنيات الحديثة والشراكات الاستراتيجية، ترجمت الصورة نموذجاً مجتمعيًا-ثقافيًا يرتكز على الهوية البحرية والتراث غير المادي. هذه التباينات لا تعكس فوارق

¹ Leal Filho, W., Azul, A. M., Brandli, L., Lange Salvia, A., & Wall, T. (Eds.). (2021). Handbook of Sustainability Science and Research. Cham: Springer.

² European Commission. (2021). Blue Economy Report 2021. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu>

تنموية بقدر ما تعبر عن إمكانيات متعددة لمسارات الاقتصاد الأزرق، ما يستدعي تأطيراً وطنياً مرناً يراعي الخصوصيات المحلية ويشجع على التنوع والابتكار.

إن أحد أكبر التحديات التي تواجه تنزيل الاقتصاد الأزرق هو ضعف اندماج الجماعات الترابية في هذا الورش، سواء من حيث الوعي بالفرص التي يتيحها، أو من حيث القدرة على تحويله إلى سياسة ترابية فعالة. وفي هذا الإطار، فإن تثمين التراث البحري لا ينبغي أن يُنظر إليه فقط كجمال رمزي أو ثقافي، بل كمورد اقتصادي قادر على خلق فرص الشغل، جذب الاستثمارات، وتنمية السياحة المستدامة. التراث البحري - بمكوناته المادية وغير المادية - يشكل الذاكرة الحية للمدن الساحلية، كما أنه يشكل أداة لإعادة بناء علاقة المجتمع مع محيطه الطبيعي.

ولتجاوز هذه الإشكالات، ينبغي التفكير في إعداد "دليل وطني لتفعيل الاقتصاد الأزرق محلياً"، يكون بمثابة خارطة طريق تُوجه الجماعات الترابية نحو استراتيجيات ناجعة ومبنية على مبادئ التنمية المستدامة. ويشمل هذا الدليل أدوات عملية لتشخيص الإمكانيات البحرية، أساليب إشراك الساكنة المحلية، نماذج للشراكات متعددة الأطراف، وآليات تمويل مبتكرة تجمع بين الموارد العمومية والخاصة والدولية.

كما يجب تطوير إطار حكامه يضمن التنسيق بين مختلف الفاعلين الترابيين والمؤسستين، سواء على مستوى الجماعة، العمالة، أو الجهة. فغياب هذا التنسيق يؤدي غالباً إلى تكرار المبادرات أو تشتتها، مما يُضعف من فعاليتها واستدامتها. ويُقترح في هذا السياق إنشاء "مرصد جمهوية للاقتصاد الأزرق" تُعنى بتتبع المؤشرات، تقييم البرامج، وتوفير قاعدة بيانات دقيقة تساعد على اتخاذ القرار المبني على المعرفة.

ومن بين الرهانات الكبرى التي تطرح نفسها أيضاً، ضرورة إشراك الشباب والنساء في الدينامية الزرقاء، لا باعتبارهم مستفيدين فحسب، بل كفاعلين أساسيين في صياغة وقيادة المشاريع. فالتعاونيات النسائية، والمقاولات الناشئة في مجالات تربية الأحياء البحرية أو الترويج الثقافي أو الابتكار البيئي، تُعدّ من أبرز آليات الإدماج الاقتصادي والاجتماعي، خاصة في المناطق الهشة.

وإذا كان الاقتصاد الأزرق يستند إلى استدامة الموارد البحرية، فإنه يستند أيضاً إلى الاستدامة الثقافية والاجتماعية، ما يجعل من التراث البحري أحد أعمدة هذا التوجه. فالطقوس، والمعارف التقليدية، والممارسات اليومية المرتبطة بالبحر، ينبغي أن تُوثّق، وتُحمى، وتُدمج في مشاريع التنمية المحلية. ولعلّ هذا الربط بين الاقتصاد والثقافة هو ما يميز التجربة المغربية، ويفتح آفاقاً لبلورة نموذج متفرد يجمع بين الإنتاجية والحفاظ على الخصوصية.

كما أنّ دعم البحث العلمي وتطوير التكنولوجيا البحرية يشكلان ركيزة ضرورية لمواجهة التحديات البيئية، من تلوث، وتراجع التنوع البيولوجي، وتغير المناخ. ومن ثم، لا بد من ربط الجماعات الترابية بمراكز البحث والجامعات، عبر اتفاقيات شراكة، وبرامج ابتكار محلية، تجعل من المعرفة قاعدة لكل مشروع تنموي.

في الأخير، إنّ تفعيل الاقتصاد الأزرق في الجماعات الترابية لا يمكن أن يتم إلا عبر منظور شامل، يدمج البعد البيئي، الاقتصادي، الاجتماعي، والثقافي، ضمن رؤية منسجمة قادرة على التأقلم مع المتغيرات وتحقيق الإنصاف المجالي. ورغم ما تحقق من إنجازات، فإن الطريق ما زال طويلاً، ويتطلب إرادة سياسية حقيقية، وتعبئة شاملة، وإيماناً بأن البحر ليس فقط مصدراً للثروات، بل أفقاً حضارياً لبناء المستقبل.

وهكذا، فإن الاقتصاد الأزرق، حين يُفهم كرافعة للتنمية الترابية المستدامة، لا يعود مجرد شعار ظرفي، بل يصبح مشروعاً استراتيجياً يدمج الإنسان في بيئته، ويستثمر في التراث، ويوجه السياسات نحو العدالة، والابتكار، والكرامة المجالية.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- 1- وزارة الاقتصاد والمالية. (2021). الاستراتيجية الوطنية للاقتصاد الأزرق في أفق 2030. الرباط. ص. 5.
- 2- وزارة الفلاحة والصيد البحري، 2015، ص. 16
- 3-وزارة الطاقة والمعادن والبيئة، 2019، ص. 22
- 4- وزارة الاقتصاد والمالية، 2021، ص. 9
- 5- وزارة الداخلية. (2019). دليل الجماعات الترابية والتنمية المستدامة. الرباط: مطبعة المعارف. ص. 22.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- UNEP. (2015). Blue Economy: Sharing Success Stories to Inspire Change.p.12
- 2 - FAO. (2020). The State of World Fisheries and Aquaculture 2020. Rome. p. 33
- 3- UNESCO. (2016). Safeguarding Underwater Cultural Heritage. Paris: UNESCO Publishing. pp. 22, 48.
- 4 - OECD. (2021). The Ocean Economy in 2030. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- 5-Sutter, G. (2020). Cultural Heritage and Sustainable Development in Coastal Morocco: The Case of Essaouira. Mediterranean Journal of Social Sciences, 11(4), 67–79.
- 6- Royaume du Maroc. (2022). Stratégie nationale de l'économie bleue 2030. Ministère de l'Économie et des Finances.
- 7- UNEP/MAP. (2021). Towards a Sustainable Blue Economy in the Mediterranean Region. United Nations Environment Programme / Mediterranean Action Plan. <https://www.unep.org>.
- 8- Lafrenz Samuels, K. (2020). Heritage and Sustainable Development in Coastal Areas: Integrating Cultural and Natural Heritage. Journal of Marine and Island Cultures, 9(1), 1–15.

9- FAO. (2022). The State of World Fisheries and Aquaculture 2022. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

10-Leal Filho, W., Azul, A. M., Brandli, L., Lange Salvia, A., & Wall, T. (Eds.). (2021). Handbook of Sustainability Science and Research. Cham: Springer.-

11- European Commission. (2021). Blue Economy Report 2021. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu>

فسيولوجيا الوظائف التنفيذية

(The Physiology of Executive Functioning)

الدكتور حمزة شينبو

أستاذ علم النفس الإكلينيكي

كلية علوم التربية

جامعة محمد الخامس، الرباط - المغرب

محمد نجاح

طالب باحث في سلك الدكتوراه

كلية علوم التربية

جامعة محمد الخامس، الرباط - المغرب

مقدمة:

تُعد الوظائف التنفيذية من المواضيع المحورية في كل من علم النفس العصبي وعلم الأعصاب المعرفي، حيث تمثل الأساس الذي تقوم عليه العديد من العمليات الذهنية المعقدة التي تؤثر في حياتنا اليومية. تشمل هذه الوظائف مجموعة من المهام التي تتيح لنا تنظيم السلوك، اتخاذ القرارات، حل المشكلات، وإدارة الانتباه والذاكرة. ورغم الأهمية الكبيرة لهذه الوظائف في الحياة اليومية، فإن فهم آليات عملها لا يزال يشكل تحديًا علميًا مستمرًا، ويتطلب تفسيرًا عميقًا ومتعدد الجوانب.

يُعد كتاب « Handbook of Executive Functioning » مرجعًا شاملاً يقدم مجموعة متنوعة من الأبحاث والنظريات حول الوظائف التنفيذية. إذ يستعرض الكتاب التصورات والنماذج النظرية التي حاولت تفسير هذه العمليات المعقدة، فضلًا عن تطبيقاتها العملية لدى بعض الحالات السريرية، وطرق قياس أدائها وفي الأخير بعض التدخلات الممكنة التي تزيد من كفاءة أدائها. وبعد أن قمت بترجمة الجزء الأول المتعلق بالجوانب النظرية والسريرية للوظائف التنفيذية، واستكمالًا لهذا البناء النظري والمفاهيمي، يأتي هذا المقال ليغوص أعمق في "الأسس الفسيولوجية" (Physiological Substrates) لهذه الوظائف. إذ سننتقل الآن من سؤال "ما هي" الوظائف التنفيذية؟ إلى سؤال "أين" و"كيف"، حيث يستعرض هذا المقال المترجم أهم دراسات "التصوير العصبي لفحص الارتباطات بين مهام الوظائف التنفيذية (كالخطيطة، والذاكرة العاملة، وكبح الاستجابة) وبين أنماط التنشيط في مناطق الدماغ المختلفة، ويناقش المحددات والقيود المنهجية التي تواجه هذا الحقل البحثي.

على الرغم من أن هذا الموضوع يحظى باهتمام كبير في الأبحاث العالمية، إلا أن هناك ندرة في الكتابات العربية التي تتناول هذا المفهوم بشكل موسع وعميق. ومن خلال ترجمة هذا الجزء من الكتاب، أهدف إلى المساهمة في نقل هذه المعرفة العلمية المتخصصة في هذا المجال، إلى القارئ العربي والمشاركة في تعميمها، مع

الحرص التام على الحفاظ على الأمانة العلمية في نقل الأفكار والنظريات. في هذا السياق، أرجو أن تسهم هذه الترجمة في تسليط الضوء على الأبعاد المتعددة لهذه الوظائف الحيوية لدى القارئ العربي وفي وصول الرسالة العلمية إلى الجمهور المستهدف من الباحثين والممارسين في مجالات علم النفس، التربية، والصحة النفسية. قبل البدء، لا بأس من تقديم لمحة عن الكتاب والتعريف بمؤلفيه:

لمحة عن الكتاب:

يقدم كتاب « Handbook of Executive Functioning » تحليلاً شاملاً للوظائف التنفيذية، من خلال دراسة كل جزء من هذه الوظائف بشكل مفصل، بما يتناسب مع احتياجات الباحثين والممارسين على حد سواء. ويتناول الكتاب في فصوله الأولى النماذج المؤثرة في فهم الوظائف التنفيذية، ويستعرض الخريطة الدماغية للنظام التنفيذي، كما يخصص قسمًا خاصًا بالآثار العملية لهذه الوظائف، ويبحث في كيفية ارتباط العجز المبكر في الوظائف التنفيذية باضطراب نقص الانتباه (ADD)، وغيره من الاضطرابات لدى الأطفال، كما يناقش تأثير الوظائف التنفيذية في حالات التوحد وأمراض الحرف في مراحل لاحقة من الحياة، ويستعرض الكتاب أيضًا أدوات القياس المستخدمة بشكل شائع لتقييم الوظائف التنفيذية، كما يناقش التدخلات المتاحة لتحسين هذه الوظائف، مع تركيز خاص على الأطفال والمراهقين.

« Handbook of Executive Functioning » هو مصدر أساسي للباحثين، والممارسين في العلوم النفسية، وطلاب الدراسات العليا في مجالات مثل علم النفس الإكلينيكي للأطفال، وعلم النفس المدرسي والتربوي، وطب الأطفال والمراهقين النفسي، وعلم الأعصاب، وعلم النفس النمائي، والعلاج عن طريق التأهيل،

نبذة عن المؤلفين:

الكتاب من تأليف « Sam Goldstein » و « Jack A. Naglieri »، وهما من العلماء البارزين في مجال علم النفس العصبي وعلم الأعصاب المعرفي، ويعرضان فيه مساهمات من كبار الباحثين في هذا المجال الذين يقدمون فصولاً تتناول أفكارهم حول الوظائف التنفيذية، مع مراجعة منهجية للأبحاث التي تدعم هذه الأفكار. « Sam Goldstein » هو عالم نفس سريري و أستاذ في قسم علم الأعصاب والسلوك، ومدير مركز الأعصاب، والتعلم والسلوك في Salt Lake City, UT, USA. وهو معروف بخبرته في مجالات علم النفس العصبي، وعلاج الاضطرابات المعرفية، وله العديد من الأعمال المتميزة في تقييم الوظائف التنفيذية وتطوير الاختبارات النفسية وعلاج الاضطرابات السلوكية.

« Jack A. Naglieri » هو عالم نفس سريري وأستاذ في Curry School of Education بجامعة Virginia في Charlottesville, VA, USA. يعد من أبرز الباحثين في مجال التقييم النفسي والعصبي، وله إسهامات كبيرة في تطوير أدوات قياس الوظائف التنفيذية والقدرات المعرفية.

المنهجية المتبعة في هذا العمل:

في هذا العمل، سأحاول الاعتماد ما أمكن على الأسلوب الحر في الترجمة إلا في الحالات التي تستدعي تدخلا لإعادة ترتيب الأفكار والجمل وصياغتها بشكل أوضح للقارئ العزيز، حيث تم الالتزام بنقل النص الأصلي بأقصى درجات الدقة اللغوية مع المحافظة على بنيته ومعناه العلمي. كما سأعمل على الاحتفاظ بالمصطلحات بلغتها الأصلية بين قوسين بجانب المصطلح العربي المترجم ضامنا لتجربة فريدة للقارئ ومساعدته على استيعاب المقال جيدا وربطه بالأدبيات الأجنبية. إذ يهدف هذا النهج إلى ضمان توصيل الفكرة الأصلية للمؤلف دون إسقاط أو تحريف، مع مراعاة استخدام لغة عربية واضحة وبسيطة تسهل الفهم للقارئ، خاصة في النصوص ذات الطبيعة العلمية أو التقنية".

هذا، واستحضارا لبعض التحديات التي قد تواجه هذا العمل من قبيل المصطلحات العلمية المعقدة أو أسماء بعض الروايز النفسية العصبية التي تستدعي وضع نبذة عنها للقارئ سأعمل على الاستعانة بالهوامش لتوضيح وتكييف بعض المصطلحات أو المفاهيم العلمية التي قد تكون غامضة أو لغياب مقابله المتعارف عليه في اللغة العربية.

النص المترجم:

فسيولوجيا الوظائف التنفيذية

(The Physiology of Executive Functioning)

Hyun Jin Chung , Lisa L. Weyandt , and Anthony Swentosky

تم تعريف الوظيفة التنفيذية على أنها بنية متعددة الأوجه (Multifaceted Construct) تشمل مجموعة متنوعة من القدرات المعرفية عالية المستوى (دي فرياس، ديكسون، وشتراوس، 2006). فخلال معظم القرن الماضي، نشأت دراسات الوظائف التنفيذية من أبحاث علم النفس العصبي، والتي ركزت على البالغين الذين يعانون من تلف في الفص الجبهي (شتراوس وينسون، 1986)، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن أضرار قشرة الفص الجبهي (Prefrontal Cortex) ترتبط بصعوبات في المهام التي تتطلب القدرة على التحكم في الانفعالات (Control Impulses)، والتخطيط الاستراتيجي (Plan Strategically)، وكبح السلوكيات (Inhibit Behaviors) (لوريا، 1972).

على مر السنين، تم تحديد السمات الرئيسية للوظائف التنفيذية، وتشمل قدرات مثل التحكم الكبجي (Inhibitory Control)، وتحويل الانتباه (Attention Shifting)، والذاكرة العاملة (Working Memory)، والسلوك الموجه نحو الهدف (Goal-Directed Behavior)، والتخطيط الاستراتيجي (Strategic Planning) (باركلي، 1997؛ ميكي وآخرون، 2000؛ زيلازو ومولر، 2002).

على الرغم من أن المكونات الأساسية، مثل كبح الاستجابة (Response Inhibition) والسلوك الموجه نحو الهدف، قد تم تحديدها كجوانب مهمة للوظيفة التنفيذية (وياندت، 2009)، إلا أنه حتى الآن، لا يوجد تعريف متفق عليه لهذه البنية (جورادو وروسيلي، 2007).

بغض النظر عن عدم وجود تعريف عالمي للوظيفة التنفيذية، حاولت العديد من الدراسات فحص السمات الفسيولوجية الكامنة (Underlying Physiological Features) وراءها. يهدف هذا الفصل إلى فحص الأسس الفسيولوجية للوظائف التنفيذية، مروراً بالقيود المنهجية المرتبطة بهذه الدراسات. وعلى وجه التحديد، سيتم استعراض دراسات التصوير العصبي البنيوي (Structural Neuroimaging) التي فحصت التغيرات عبر مراحل النمو، يليها مناقشة لدراسات التصوير العصبي الوظيفي (Functional Neuroimaging) التي ركزت على خمس بُنى للوظيفة التنفيذية—التخطيط (Planning)، والطلاقة اللفظية (Verbal Fluency)،

والذاكرة العاملة، وكبح الاستجابة، والتبديل الذهني (Set Shifting) بالإضافة إلى ذلك، سيتم تناول القيود الشائعة المرتبطة بدراسات التصوير العصبي ومقترحات للأبحاث المستقبلية.

تم الحصول على المقالات المعروضة في هذا الفصل من خلال البحث في قاعدتي بيانات، وهما PsycArticles¹ و ScienceDirect². وتمت مراجعة قوائم المراجع لغرض هذه الدراسة. استُخدمت كلمات مفتاحية مثل "الوظيفة التنفيذية" أو وظائف تنفيذية محددة مثل التخطيط، والطلاقة اللفظية، والذاكرة العاملة، وكبح الاستجابة، والتبديل الذهني و"التصوير البنيوي (Structural Imaging)" أو "التصوير الوظيفي" (Functional Imaging).

ولكي يتم إدراج المقال في هذه المراجعة، كان من اللازم أن تستوفي الدراسة الشروط التالية: (أ) أن تكون منشورة في مجلة علمية محكمة في الفترة بين عامي 1991 و 2012، (ب) أن تستخدم تقنيات التصوير العصبي، (ج) أن تشمل حجم عينة أكبر من عشرة (أفراد) لفحص فسيولوجيا الوظائف التنفيذية.

الأسس الفسيولوجية للوظائف التنفيذية

خلفت الأبحاث السابقة اعتقادًا خاطئًا مفاده أن الأسس الفسيولوجية للوظائف التنفيذية كانت تتمركز بالفصوص الجبهية بناءً على دراسات حالة لأفراد تعرضوا لتلف في هذه المنطقة. غالبًا ما أظهر هؤلاء الأفراد قصورًا في مجموعة من المهام التي يُفترض أنها تقيس الوظائف التنفيذية؛ وبالتالي، افترض أن أي تلف في الفصوص الجبهية سيؤدي إلى أداء منخفض في الأداء التنفيذي (ألفاريز وإيجوري، 2006؛ كوليت، هوغ، سالمون، وفان دير ليندن، 2006).

إلا أنه في الآونة الأخيرة، ومع التقدم التكنولوجي، دعمت طرق مختلفة مثل التصوير بالرنين المغناطيسي (MRI)، والتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI)، والتصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني (PET) فكرة أن الوظائف التنفيذية تعتمد على شبكات موزعة متنوعة، تشمل المناطق الجبهية والخلفية للقشرة الدماغية

¹ تُعد قاعدة بيانات PsycArticles قاعدة بيانات إلكترونية متخصصة، تُصدرها وتديرها الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association - APA). تتميز هذه القاعدة بأنها توفر النص الكامل (Full-Text) لجميع المقالات العلمية المحكمة (Peer-Reviewed) المنشورة في المجلات التي تصدرها الجمعية والمنظمات التابعة لها. ونظرًا لكونها صادرة عن الـ APA، تُعتبر "PsycArticles" واحدة من أشمل المصادر الأكاديمية وأكثرها موثوقية للباحثين والطلاب في جميع مجالات علم النفس.

² تُعد ScienceDirect واحدة من أخصم قواعد البيانات العلمية العالمية، وهي المنصة الإلكترونية التابعة لإدار النشر الشهيرة "Elsevier". توفر هذه القاعدة وصولاً مباشراً إلى ملايين الوثائق البحثية، بما في ذلك المقالات العلمية المحكمة (Peer-Reviewed) ذات النص الكامل (Full-Text) وفصول الكتب الأكاديمية.

وعلى عكس القواعد المتخصصة، تتميز "ScienceDirect" بتغطيتها متعددة التخصصات (Multidisciplinary)، حيث تشمل مجموعة هائلة من المجالات، كالعلوم الفيزيائية، والهندسة، وعلوم الحياة، والعلوم الصحية، بالإضافة إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية، مما يجعلها مورداً أساسياً للباحثين في مختلف المجالات.

(Cerebral Cortex)، بالإضافة إلى المناطق تحت القشرية (Subcortical Regions) (كوليت وآخرون، 2006؛ جورادو وروسيلي، 2007؛ مارفل وديزيموند، 2010).

نتائج التصوير العصبي البنيوي (Structural Neuroimaging Findings)

أظهرت بعض الدراسات بالتصوير العصبي البنيوي أن مناطق قشرة الفص الجبهي والمناطق الجدارية (Parietal Regions) لها دور في الوظائف التنفيذية (بادري وواغنر، 2007؛ كوليت، أوليفر وآخرون، 2005؛ جيلبرت، بيرد، بريندلي، فريث، وبورغيس، 2008؛ جاكوبس، هارفي، وأندرسون، 2011؛ كيلر، بيكر، داونز، وروبرتس، 2009؛ رابوسو، مينديس، وماركيز، 2012؛ ريبا، 2006؛ تام، مينون، وريس، 2003؛ تامنيس وآخرون، 2010؛ فان بيتين وآخرون، 2004).

على سبيل المثال، تم التحقيق في الاختلافات البنيوية في قشرة الفص الجبهي. وفي هذا السياق وجد كيلر وآخرون (2009) ضمورًا في الحجم (Volume Atrophy) في قشرة الفص الجبهي الظهرية (Dorsal Prefrontal Cortex) لدى الأفراد المصابين بصرع الفص الصدغي (Temporal Lobe Epilepsy)، وكان مستوى الأداء في مهام الوظائف التنفيذية (مثل مؤشر الذاكرة العاملة في مقياس ويكسلر للذاكرة واختبار الارتباط الشفهي للكلمات المضبوطة) مرتبطًا بشكل إيجابي بحجم قشرة الفص الجبهي الظهرية. ومع ذلك، من المهم الإشارة إلى أن النتائج تختلف بشكل كبير بين الفئات العمرية المختلفة. على سبيل المثال، أفاد جاكوبس وآخرون (2011) مؤخرًا أنه إلى جانب قشرة الفص الجبهي، قد يلعب الدماغ بأكمله دورًا حاسمًا في أداء مهام الوظائف التنفيذية خلال مرحلة الطفولة. وفي المقابل، أظهرت الدراسات التي أجريت على كبار السن أن قشرة الفص الجبهي تلعب دورًا حاسمًا في أداء مهام الوظائف التنفيذية، إذ وجد بعض الباحثين ارتباطًا طرديًا (Positive Correlation) بين حجم الفص الجبهي ومستوى الأداء في مهام الوظائف التنفيذية (غانينغ-ديكسون وراز، 2003؛ سالات، كاي، وجانوسكي، 2002).

في عام 2010، أجرى تامنيس وزملاؤه دراسة لفحص الارتباطات التشريحية العصبية (Neuroanatomical Correlates) للوظائف التنفيذية على عينة من الأطفال والمراهقين النرويجيين (50 ذكرًا/48 أنثى)، تتراوح أعمارهم بين 16-19 عامًا. وفي هذه الدراسة، تم فحص العلاقة بين ثلاث وظائف تنفيذية محددة: التحديث (Updating)، والكبح (Inhibition)، والتبديل (Shifting) وبين سمك القشرة الدماغية (Cortical Thickness) وذلك باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي (MRI).

يُعتقد أنه خلال مرحلتَي الطفولة والمراهقة، يرتبط "النضج القشري (Cortical Maturation)" بترقق المادة الرمادية (Thinning of The Gray Matter) (شاو وآخرون، 2006)، وبناءً على ذلك، تم

وضع فرضية مفادها أن هذا الترقق السريع (للمادة الرمادية) من شأنه أن يرتبط بتحقيق قدرات معرفية أكبر. لذلك، تمحور سؤال البحث الرئيسي حول ما إذا كان نضج قشرة الفص الجبهي مرتبطاً بمستويات عليا للأداء التنفيذي. تحديداً، افترض الباحثون وجود علاقة عكسية بين سُمك القشرة الدماغية والوظائف التنفيذية وأن مستويات الأداء التنفيذي العليا ستُظهر ارتباطات عكسية أقوى بكلٍ من سُمك القشرة والعمر.

وقد استُخدمت في هذه الدراسة ست مهام مختلفة لتقييم الوظائف التنفيذية: مهمة التتبع الذهني (Keep Track Task)، ومهمة ذاكرة الحروف (Letter Memory Task)، ومهمة الجمع والطرح (Plus-Minus Task)، واختبار صنع المسارات (Trail-Making Test)، ومهمة حركة العين المضادة (Antisaccade Task)، واختبار ستروب (Stroop Task).

تم قياس "التحديث (Updating)" باستخدام مهمتين مقتبستين من (ميكي وآخرون، 2000) وهما: "مهمة التتبع الذهني" و"مهمة ذاكرة الحروف"، كلتا المهمتين تطلبتا من المشارك تحديث ذاكرته العاملة بتذكر آخر بضع كلمات أو حروف من سلسلة من الكلمات/الحروف.

وتم استخدام مهمتين لقياس التبديل (Shifting)، وهما مهمة الجمع والطرح المقتبسة أيضاً من (ميكي وآخرون، 2000) واختبار (D-KEFS) لصنع المسارات (ديليس، كابلان، وكير، 2001). في هاتين المهمتين، كان على المشارك تحويل انتباهه لاتباع التعليمات المتغيرة. ففي المهمة الأولى (وهي مهمة "الجمع والطرح")، طُلب من المشاركين أولاً إكمال مجموعة من المسائل الحسابية عبر "إضافة 3"، ثم مجموعة أخرى تتطلب "طرح 3". وبعد هاتين المجموعتين، قُدمت لهن مجموعة ثالثة تتطلب التناوب (Alternating) بين قاعدي "الجمع 3" و "الطرح 3". أما في المهمة الثانية (وهي اختبار "صنع المسار")، فقد تم تطبيق ثلاثة شروط: "تسلسل الأرقام"، و"تسلسل الحروف"، و"التسلسل المزدوج (رقم-حرف)". وتحديداً ففي مهمة "تسلسل الأرقام"، طُلب من المشاركين توصيل الأرقام بترتيبها العددي. وبالمثل، في مهمة "تسلسل الحروف"، طُلب منهم ربط الحروف بترتيبها الأبجدي. أما في مهمة "التسلسل المزدوج (رقم-حرف)"، فكان على المشارك توصيل الأرقام والحروف معاً بترتيب تصاعدي وبالتناوب (مثل: 1-أ-2-ب).

وأخيراً، تم قياس وظيفة الكبح (Inhibition) من خلال مهمة حركة العين المضادة (مقتبسة من ميكي وآخرون، 2000) واختبار ستروب (ديليس وآخرون، 2001). وقد تطلبت كلتا المهمتين من المشارك "كبح الاستجابات الانعكاسية (Inhibit Reflexive Responses)" والتركيز على المثيرات المستهدفة.

قبل ضبط عامل السن، لوحظ وجود ترقق قشري (Cortical Thinning) في معظم أنحاء الوشاح القشري (cortical mantle)، ووُجدت ارتباطات عكسية بين مهام الوظائف التنفيذية (تحديداً: "مهمة

التتبع الذهني"، و"مهمة ذاكرة الحروف"، و"مهمة حركة العين المضادة" وبين سمك القشرة الدماغية. ولكن، بعد ضبط عامل السن، كشفت النتائج أن "مهمة التتبع الذهني" التي تقيس "التحديث" ارتبطت بالترقق القشري في المناطق الجدارية والجبهية من الدماغ. بالإضافة إلى ذلك، ارتبط الترقق في مناطق "التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (LIFG: Left Inferior Frontal Gyrus)" و"المناطق الجدارية الإنسية العلوية اليمنى" (RSMPP: Right Superior Medial Parietal Areas) بأداء أفضل في "تحديث الذاكرة العاملة".

تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي والتي أظهرت أن الذاكرة العاملة مرتبطة بقشرة الفص الجبهي، والقشرة الحزامية الأمامية (Anterior Cingulate)، والمناطق الجدارية والقذالية (Parietal And Occipital Regions) من الدماغ (هوني، بولمر، وشارما، 2000). أما مهمة "حركة العين المضادة" (التي تقيس الكبح) فقد كانت مرتبطة بترقق أكبر في المنطقتين القذالية (الخلفية) والجدارية.

وبالتالي، لم يكن هناك دليل يدعم الفرضية القائلة بأن الفروق الفردية في مستويات الوظائف التنفيذية مرتبطة بفروق في النضج البيولوجي في قشرة الفص الجبهي. وقد افترض الباحثون بأن المناطق القذالية والجدارية من الدماغ مرتبطة بالعمليات المعرفية الأساسية التي يُفترض أنها لا تختلف بين الأفراد، في حين أن الدوائر العصبية الجبهية، ونظراً لكونها مرتبطة بشكل وثيق بالتفكير الاستراتيجي (Strategic Thinking)، تتباين بين المشاركين (كوليت، فان دير ليندن وآخرون، 2005).

من المفترض أن تواجه هذه الدراسة عدة نقائص. أولها أنها اعتمدت على بيانات مقطعية عرضية (Cross Sectional Data)، في حين كان من الأمثل الاعتماد على الدراسات الطولية (Longitudinal Studies) التي تتتبع المشاركين أنفسهم عبر "نقاط زمنية متعددة"، مما يسمح برسم وفهم "مسارات النمو والنضج" لديهم بشكل أعمق مع مرور الوقت، وبالتالي تقص أفضل لهذه العلاقة. ثانياً، أظهر الأفراد المشاركون في هذه الدراسة أداءً معرفياً مرتفعاً نسبياً، وهو ما قد لا يجعل العينة "ممثلة لعامة السكان". بالإضافة إلى ذلك، تم الاقتصار على ست مهام للوظائف التنفيذية فقط، في حين قد تظهر نتائج مغايرة عن استخدام مهام أخرى. وأخيراً، تم إهمال احتمال أن تكون عمليات معرفية أخرى قد أثرت على أداء المهام. فعلى سبيل المثال، لم يضبط الباحثون القدرات غير التنفيذية (Nonexecutive Abilities) مثل "السرعة الحركية" و"سرعة المعالجة" (Motor and Processing Speed) التي قد تختلف باختلاف الأعمار.

إجمالاً، تشير هذه الدراسات مجمعة إلى أن التحسن في أداء مهام الوظائف التنفيذية يرتبط بـ "النضج البيئي" للدماغ. ويتجلى هذا النضج في التطور المستمر لمناطق القشرة الدماغية، والبنى تحت القشرية، والمادة البيضاء، والذي يمتد من الطفولة المبكرة حتى مرحلة البلوغ (جورجيو وآخرون، 2010).

في الآونة الأخيرة، فحصت بورزينسكا وزملاؤها (2011) العلاقة بين سمك القشرة الدماغية وأداء الوظائف التنفيذية باستخدام اختبار¹ ويسكونسن لفرز البطاقات (Wisconsin Card Sorting Test) (WCST) (هيتون، شيلون، تالي، كاي، وكيرتس، 1993). هذا ويُعد "اختبار ويسكونسن (WCST)" مهمة من مهام علم النفس العصبي لفرز البطاقات، وهي تتطلب مهارات الانتباه، والتثبيط (الكبح)، والمرونة المعرفية. في هذه الدراسة، افترض الباحثون وجود "ارتباط طردي" بين سمك القشرة الدماغية والأداء في "اختبار ويسكونسن". وقد استندت هذه الفرضية إلى النظرية القائلة بأن سمك القشرة في مرحلة البلوغ قد يكشف عدداً أكبر من الخلايا العصبية و"الوصلات المشبكية" (Synaptic Connections)، ودرجة أعلى من "الدوائر العصبية المعقدة"، و"الميلنة"² (Myelination)، وكفاءة أيضية أعلى (Higher Metabolic Efficiency) في الدماغ (ديري وكاريل، 1997). شارك في الدراسة 73 من البالغين الشباب الأصحاء (32 سيدة / 41 رجلاً)، تتراوح أعمارهم بين 20 و 32 عاماً، و 56 من كبار السن الأصحاء (27 سيدة / 29 رجلاً)، تتراوح أعمارهم بين 60 و 71 عاماً. وكان جميع المشاركين قد نالوا 8 سنوات من التعليم على الأقل، وليس لديهم أي سجل أو تاريخ مرضي عصبي أو نفسي.

كشفت نتائج التصوير العصبي البيئي عن وجود ارتباط بين الأداء الأكثر دقة في اختبار "ويسكونسن" لفرز البطاقات وبين زيادة سمك القشرة الدماغية وتحديداً في المناطق الجبهية الجانبية والمناطق الجدارية من الدماغ. وبشكل أدق، لوحظ هذا الارتباط في المناطق الدماغية التالية: "التلفيف الجبهي الأوسط الثنائي الجانبي" (Bilateral Middle Frontal Gyrus - MFG)، و"التلفيف الجبهي السفلي الأيمن" (Right Inferior Frontal Gyrus - RIFG)، و"التلفيف خلف المركزي" (Postcentral Gyrus - PCG)،

¹ يُعد "اختبار ويسكونسن لفرز البطاقات (Wisconsin Card Sorting Test - WCST)" أحد أشهر الاختبارات الكلاسيكية في علم النفس العصبي لقياس "الوظائف التنفيذية". يقيس الاختبار بشكل أساسي وظيفة "التبديل الذهني" (Set-Shifting) أو "المرونة المعرفية"، بالإضافة إلى "الكبح والانتباه". يتطلب الاختبار من المفحوص أن يكتشف "قاعدة" لفرز مجموعة من البطاقات (مثلاً: الفرز حسب اللون). بعد أن ينجح المفحوص في اكتشاف القاعدة وتطبيقها، يقوم الفاحص بتغيير القاعدة فجأة (مثلاً: إلى الفرز حسب الشكل) دون إخباره. قدرة المفحوص على "كبح" القاعدة القديمة و"التبديل" بمرونة إلى القاعدة الجديدة هي المقياس الرئيسي للأداء.

² هي عملية فسيولوجية حيوية يتم فيها تغليف المحاور العصبية (Axons) بغشاء دهني عازل يُسمى "غشاء المايلين" (Myelin Sheath). وظيفة هذا الغشاء هي زيادة سرعة وكفاءة نقل الإشارات (السيالات العصبية) بين الخلايا. وتُعد "الميلنة" جزءاً رئيسياً من عملية "نضج الدماغ" (Brain Maturation)، وهي عملية تستمر من الطفولة حتى مرحلة الرشد، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحسين الأداء والقدرات المعرفية.

و"التلفيف أمام المركزي (Precentral Gyrus - PreCG) "، و"التلفيف الجداري العلوي (Superior Parietal Gyrus - SPG).

تتعارض نتائج هذه الدراسة (الحالية) مع نتائج دراسة تامنيس وآخرين (2010)، والتي اقتضت نتائجها البحثية على فئة الأطفال الصغار. فالدراسات التي تقصت التغيرات القشرية في مرحلة الطفولة تُجمع على أن "الترقق القشري (Cortical Thinning)" خلال هذه الفترة يرتبط بأداء أفضل في مهام الوظائف التنفيذية، وكذلك بالتحصيل الأكاديمي (شاو وآخرون، 2006؛ سويل وآخرون، 2004). ومع ذلك، خلال مرحلة البلوغ، أشار ميلر وألستون وكورسيليس (1980) إلى أن الدماغ البشري يمر بانخفاض تدريجي في الحجم. ولربما تكون القاعدة القائلة بأن "الترقق القشري" يرتبط بأداء أفضل في الطفولة والمراهقة، لم تعد تنطبق على كبار السن، نظراً لأن هؤلاء الأفراد يعانون أصلاً من انخفاض (ضمور) في حجم الدماغ. ولهذا السبب، قد يكون "الحفاظ على سُمك القشرة لدى كبار السن هو المرتبط بأداء تنفيذي أفضل (وليس ترققها). تظل هذه الأفكار مجرد "تخمينات (Speculative)"، بطبيعة الحال، وهي "تستدعي مزيداً من التقصي التجريبي."

في سياق استكشاف الوظائف التنفيذية لدى فئة كبار السن بشكل أعمق، بحث وينشتاين وزملاؤه (2011) في كيفية تأثير اللياقة الهوائية (Aerobic Fitness) على نتائج الأداء التنفيذي. في هذه الدراسة، أجرى المشاركون مهمتين للوظائف التنفيذية وهما: اختبار ستروب وتقييم الذاكرة العاملة المكانية¹ (Spatial Working Memory Assessment) وقد تم قياس اللياقة الهوائية عن طريق اختبار الجهد التدريجي الأقصى (VO2 max)، وهو مؤشر على اللياقة القلبية التنفسية - (Cardiorespiratory Fitness) (CRF) (الكلية الأمريكية للطب الرياضي، 1991). لتقييم "اللياقة القلبية التنفسية" (CRF)، طُلب من المشاركين "المشي السريع" على جهاز مشي آلي (Treadmill)، وذلك في غضون أسبوعين من إكمالهم لمهام الوظائف التنفيذية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستويات المرتفعة من اللياقة القلبية التنفسية ارتبطت بنتائج أفضل في "اختبار ستروب" و"مهمة الذاكرة العاملة المكانية". بالإضافة إلى ذلك، امتلك الأفراد ذوو المستوى الأعلى من اللياقة القلبية التنفسية حجماً أكبر لـ "المادة الرمادية" في "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية (DLPFC)". وعلى وجه التحديد، فإن حجم "التلفيف الجبهي السفلي الأيمن (RIFG)" و"التلفيف أمام المركزي"

¹ هو نوع من الاختبارات النفسية-العصبية يُستخدم لقياس قدرة الفرد على "الاحتفاظ" و"المعالجة" المؤقتة للمعلومات المتعلقة بالمواقع، أو الأماكن، أو الاتجاهات.

(preCG) قد "توسّط" ¹(Mediated) العلاقة بين مستوى اللياقة ومستوى "تداخل ستروب" (Stroop Interference). في حين أن مناطق "غير متداخلة" (Nonoverlapping) في "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية" (DLPFC) هي التي "توسّطت" العلاقة بين مستوى اللياقة وأداء الذاكرة العاملة المكانية.

كانت لهذه الدراسة عدة نقاط قوة من حيث أنها استخدمت عينة متجانسة كبيرة نسبياً، مما سمح للباحثين باختبار نماذج الوساطة (Mediation Models) بالإضافة إلى ذلك، استخدمت هذه الدراسة مهمتين معرفيتين معتمدتين لفحص الفرضية. ومع ذلك، فإن التصميم المقطعي العرضي لا يسمح باستنتاجات سببية ولا تزال هناك حاجة لإجراء دراسات طويلة. علاوة على ذلك، هناك متغيرات أخرى (لم يتم ضبطها)، مثل "العوامل الوراثية" التي تؤثر على إنتاج "عوامل التغذية العصبية" (Neurotrophins²)، والتي قد تؤثر بدورها على الأداء في الوظائف التنفيذية.

في الختام، يشير عدد من دراسات التصوير العصبي إلى أن مناطق واسعة من المناطق الأمامية والخلفية للدماغ من المرجح أن تكون مرتبطة بالوظائف التنفيذية (بيري وآخرون، 2009). ورغم أن "مناطق التنشيط" (Regions Of Activation) المحددة اختلفت باختلاف المهام (والدراسات)، إلا أن الدراسات الأولية تدعم الفكرة القائلة بأن زيادة التنشيط في "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية" (DLPFC)، وكذلك في "المناطق الجدارية" وتحديدًا "التلفيف الجداري العلوي، ترتبط بأداء تنفيذي أفضل، وذلك في مهام تشمل "اختبار ستروب"، و"الذاكرة العاملة المكانية"، و"اختبار ويسكونسن لفرز البطاقات".

نتائج التصوير العصبي الوظيفي (Functional Neuroimaging Findings)

أجريت العديد من الدراسات حول الوظائف التنفيذية باستخدام "تقنيات التصوير العصبي الوظيفي" (Functional Neuroimaging)، وهي التقنيات التي تقيّم (نشاط الدماغ) عن طريق قياس "تدفق الدم

¹ الفكرة الأساسية هنا هي أن "اللياقة البدنية" لا تحسن "نتائج الاختبارات" بشكل مباشر، بل تمر عبر "محطة" في المنتصف:

(أ) اللياقة البدنية -> (ب) تحسن صحة الدماغ (زيادة حجمه) -> (ج) أداء أفضل في الاختبارات. في هذه الحالة، فإن "حجم الدماغ" (ب) هو "الوسيط" (Mediator) الذي يربط بين اللياقة (أ) والأداء (ج). وجد الباحثون أن العلاقة بين اللياقة البدنية (أ) والأداء (ب) يمكن تفسيرها عن طريق حجم الدماغ (ب). بمعنى آخر: الأشخاص ذوو اللياقة البدنية العالية (أ) كان لديهم حجم أكبر في منطقتين محددتين (التلفيف الجبهي السفلي الأيمن والتلفيف أمام المركزي) (ب). وهذا الحجم الأكبر في هاتين المنطقتين (ب) هو الذي "توسّط" (أو "كان السبب المباشر") في قدرتهم الأفضل على الأداء في "اختبار ستروب" (ج). وبخصوص الذاكرة العاملة المكانية حدث نفس الشيء ولكن باستخدام أجزاء مختلفة من الدماغ: العلاقة بين اللياقة البدنية (أ) وأداء الذاكرة المكانية (ج) تم تفسيرها أيضاً عن طريق حجم الدماغ (ب). ولكن هذه المرة، "الوسيط" كان مناطق أخرى (غير متداخلة) في القشرة قبل الجبهية (DLPFC).

² المقصود هنا هو إمكانية تدخل العامل الوراثي (الجيني) أيضاً في تحسين الأداء التنفيذي وهو أمر جد وارد: قد يكون السبب هو أن بعض الأشخاص لديهم "جينات أفضل" هذه "الجينات الأفضل" تجعل أجسامهم تنتج "سائداً دماغياً" (عوامل تغذية عصبية) أكثر. وهذا "السائد الدماغي" هو الذي يجعل أداءهم التنفيذي أفضل، وليس بالضرورة اللياقة البدنية. ببساطة: ربما وُلد بعض المشاركين بجينات أفضل، وهذا ما جعل أداءهم أفضل، وليس التمارين الرياضية التي قاموا بها.

الدماغي الإقليمي (Regional Cerebral Blood Flow - rCBF) "أو" استقلاب الجلوكوز (Glucose Metabolism) (وياندت، 2006). استخدمت معظم هذه الدراسات "طريقة الطرح المعرفي" (Cognitive Subtraction Method) لاستنتاج المناطق الدماغية المحددة المرتبطة بالعمليات التنفيذية (سالمون وكوليت، 2005). وعلى وجه التحديد، تعتمد هذه الطريقة¹ على مقارنة مناطق النشاط الدماغي أثناء أداء المشارك لـ "حملة تنفيذية" (Executive Task)، بنفس مناطق النشاط أثناء حله لـ "حملة ضابطة غير تنفيذية" (Nonexecutive Control Task). وبالتالي، فمن خلال مقارنة أنماط التنشيط الدماغي بين المهام التنفيذية وغير التنفيذية، يُعتقد أن أنماط التنشيط "الخاصة" بالمهام التنفيذية وحدها هي التي تمثل مناطق الدماغ التي يتم "تجنيد"ها (Recruited) "خصيصاً" للعمليات التنفيذية (كوليت وآخرون، 2006).

ولتحسين منهجية "الطرح المعرفي" هذه، قامت عدة دراسات بتطوير هذه النتائج عبر تطبيق "تحليلات الاقتران" (Conjunction Analyses) (كوليت وفان دير ليندن، 2002؛ كوليت، أوليفر وآخرون، 2005). تقوم هذه التحليلات بقياس "التنشيط الإقليمي المشترك" (Common Regional Activation)، الذي يظهر عند أداء "مهام متعددة" يُفترض أنها تقيس "نفس الوظيفة التنفيذية" (مثل قياس التنشيط المشترك بين اختباري "ستروب" و"ويسكونسن" لقياس "المرونة المعرفية أو التبديل الذهني").

قدم جورادو وروسيلي (2007) مراجعة بحثية حول "الارتباطات الدماغية" (brain correlates) للوظائف التنفيذية، وذلك باستخدام "التصوير المقطعي المحوسب بإصدار فوتون واحد" (SPECT) و"التصوير بالرنين المغناطيسي" (MRI). وقد كشفت النتائج أن الدراسات التي استخدمت "حملة برج لندن"² (Tower Of London Task) وجدت عموماً أن مناطق "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية" (DLPFC)، و"القشرة الحزامية الأمامية" (ACC)، و"التلفيف فوق الهامشي" (Supramarginal Gyrus - SMG) و"التلفيف الزاوي" (Angular Gyrus)، و"القشرة قبل الجبهية اليمنى واليسرى" (Right And Left Prefrontal Cortex)، هي المناطق التي أظهرت تنشيطاً متزايداً (غوثالز وآخرون، 2004؛ لازيرون وآخرون، 2000؛ موريس، أحمد، سيد، وتون، 1993).

¹ الفكرة هي أن "الفرق" الناتج عن هذا "الطرح" هو ما يمثل النشاط الدماغي الخاص بالوظائف التنفيذية وحدها.

² هو اختبار نفسي عصبي شهير يُستخدم لقياس "الوظائف التنفيذية"، وتحديدًا "القدرة على التخطيط" (Planning) و"حل المشكلات". يُعرض على المفحوص لوح بثلاثة أوتاد وحلقات ملونة بأحجام مختلفة (تشبه لعبة أطفال). يُطلب منه إعادة ترتيب الحلقات من "وضع بداية" معين إلى "وضع هدف" محدد، وذلك بـ "أقل عدد ممكن من الحركات"، مع التقيد بقواعد معينة. القدرة على "التفكير المسبق" وتكوين "خطة ذهنية" قبل البدء بالحركات هي المقياس الرئيسي للأداء.

بالإضافة إلى ذلك كشفت الدراسات التي قاست وظيفة "التحكم في الانتباه (Attentional Control)" عبر "مهمة هايلينغ"¹ واختبار "ويسكونسن" وجود تنشيط متزايد في "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية (DLPFC)" (كوليت وآخرون، 2001؛ جيرتون وآخرون، 2004؛ كوفمان وآخرون، 2005؛ لي، سبيشت، مارشال، وفينك، 2006)، و"القشرة قبل الجبهية (PFC)" بشكل عام (كوليت وآخرون، 2001؛ فاسبندر وآخرون، 2004). كما كشفت الدراسات المنجزة حول الأداء في مهمة "الطلاقة اللفظية" وغير اللفظية ارتباطه بزيادة النشاط في مناطق جبهية متعددة بما في ذلك "التلفيف الجبهي السفلي الأيسر" (LIFG)، و"القشرة الحزامية الأمامية (ACC)" و"التلم الجبهي العلوي (Superior Frontal Sulcus)"، بالإضافة إلى "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية (DLPFC)" (فريث، فريستون، ليدل، وفراوفياك، 1991؛ جاهانشاهي، ديرنبرغر، فولر، وفريث، 2000).

وفي الجزء التالي، سيتم تناول نتائج التصوير العصبي المتعلقة بخمس وظائف تنفيذية (وهي: التخطيط، والطلاقة اللفظية، والذاكرة العاملة، وكبح الاستجابة، والمرونة الذهنية) بمزيد من التفصيل.

التخطيط (Planning)

تعد وظيفة التخطيط بنية معقدة، مما يجعل من الصعب تحديد أو حصر مجموعة معينة من مناطق أو شبكات الدماغ الكامنة وراء هذه القدرة. فعلى سبيل المثال، تم تعريف "التخطيط" بأنه فئة واسعة جداً من الاستجابات والعمليات، تشمل، على سبيل المثال لا الحصر، "اتخاذ القرار"، و"إصدار الأحكام"، و"تقييم سلوكيات الفرد وسلوكيات الآخرين" (داس وهيمسبيرغن، 1983).

لقياس القدرة على "التخطيط"، استخدم الباحثون مهام تنفيذية متنوعة، شملت "نسخاً معدلة" من "اختبار برج لندن" (Tower Of London Test) و"اختبار إكمال الماتية" (Maze Completion Test) (بوردي، 2002؛ ويلش وهوينغا، 2001). وقد كشفت الأبحاث التي تستخدم "التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI)" و"التصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني (PET)"، وجود "أنماط تنشيط دماغي متسقة" أثناء أداء المشاركين لمهام التخطيط. على سبيل المثال، وباستخدام "التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI)"، قيم أونتراير وآخرون (2004) أداء طلاب جامعيين في "نسخة محوسبة"

¹ هي مهمة نفسية-عصبية مصممة لقياس جانبين من الوظائف التنفيذية، وهما: "سرعة البدء (Initiation speed)" و"كبح الاستجابة (Response Inhibition/Suppression)". يتكون الاختبار عادة من جزأين: الجزء (أ - البدء): تُقرأ على الفحوص جمل تنقصها الكلمة الأخيرة (مثل: "السلم يسمح في...")، ويُطلب منه إكمالها بالكلمة التلقائية (الماء) بأسرع ما يمكن. الجزء (ب - الكبح): تُقرأ عليه جمل مشابهة، ولكن يُطلب منه هذه المرة إكمالها بكلمة "ليس لها أي علاقة" بالجملة (مثل: "السلم يسمح في... طاوله"). القدرة على "قمع" أو "كبح" (Inhibit) الكلمة التلقائية (الماء) واستبدالها بكلمة غير مرتبطة هي المقياس الرئيسي لـ "التبيط التنفيذي" في هذا الاختبار.

من "اختبار برج لندن"، وذلك كقياس للقدرة على "التخطيط". إذ ظهر لدى الأفراد الذين صُتقوا "الأفضل في حل المشكلات" (بناءً على أدائهم العام) تنشيطاً متزايداً في "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية اليمنى" (right DLPFC)، و"المنطقة الصدغية العلوية اليمنى"، و"المنطقة الجدارية السفلية اليمنى"، وذلك مقارنةً بأولئك الذين صُتقوا "الأسوأ في حل المشكلات". وعلى نحو مماثل، وعلى مستوى العينة بأكملها، ارتبط الأداء الأفضل في "مرحلة التخطيط" من الاختبار بتنشيط متزايد في "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية" (DLPFC). بالإضافة إلى ذلك، لوحظ أن التنشيط المتزايد في "القشرة الحزامية الأمامية (ACC)" ارتبط بالمحاولات التي حُلَّت بشكل خاطئ، وهذا التزايد في تنشيط (ACC) أثناء المحاولات الخاطئة يتسق مع دراسات تصوير عصبي أخرى، وجدت أن تنشيط (ACC) يرتبط بـ "تجاوز الاستجابات"، و"تضارب الاستجابات"، و"أخطاء ارتكاب الفعل" (لي وآخرون، 2008).

استخدم أوين، ودويون، وبتريدس، وإيفانز (1996) "التصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني" (PET) لفحص التنشيط الإقليمي (Regional Activation) أثناء أداء "نسخ سهلة" و"نسخ أكثر صعوبة" من "اختبار برج لندن" للتخطيط، وذلك لدى 12 من البالغين الأصحاء. وتأكيذاً لما سبق، ارتبط التنشيط المتزايد (الذي تم قياسه عبر زيادة "تدفق الدم الدماغي الإقليمي" في "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية اليسرى") بالأداء في "النسخة الأكثر صعوبة" من اختبار "برج لندن". وقد لوحظ هذا الارتباط عند مقارنة (الأداء الصعب) بـ "مهمة ضابطة (control task)" تتألف من منبهات بصرية واستجابات حركية متطابقة (للمهمة الصعبة)، ولكنها اعتُبرت "خالية من متطلبات التخطيط". بالإضافة إلى ذلك، لوحظت زيادة "دالة إحصائية (Statistically Significant)" في "تدفق الدم الدماغي الإقليمي (rCBF)" في "النواة المذنبة" (Caudate) و"المهاد (Thalamus)". وقد ارتبطت هذه الزيادة أيضاً بالأداء في "النسخة الأكثر صعوبة" من الاختبار. ويشير هذا الأمر بدوره إلى مشاركة "الشبكة الجبهية-المحيطية (Frontostriatal Network)" في عملية التخطيط.

وفي دراسة لاحقة، استخدم فان دن هوفل وآخرون (2003) التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) على عينة من 22 بالغاً صحيحاً (أعمارهم 21-49 عاماً). وجد هؤلاء الباحثون أيضاً أن زيادة مستويات الأكسجين في الدم (BOLD) ارتبطت بنشاط التخطيط (مقاساً بـ "نسخة معدلة" من "اختبار برج لندن") وقد شمل هذا التنشيط مناطق متعددة، منها: "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية (DLPFC)"، و"الجسم المخطط (Striatum)"، و"القشرة أمام الحركية (Premotor Cortex)"، و"الباحة الترابطية

التكميلية (Supplementary Association Area) "، و"الطَّلَل (Precuneus) "، و"القشرة الجدارية السفلية".

تُظهر هذه الدراسات، بالإضافة إلى دراسات أخرى (مثل: داغر، أوين، بوك، وبروكس، 1999؛ ونيومان، كارنتر، فارما، وجست، 2003)، "بشكل متسق (CONSISTENTLY) وجود تنشيط متزايد في "القشرة قبل الجبهة الظهرية الجانبية (DLPFC) و"الشبكات الجبهة-المخاطية" (Frontostriatal Networks) أثناء أداء مهام التخطيط التنفيذي.

الطلاقة اللفظية (Verbal Fluency)

تُعرف "الطلاقة اللفظية (Verbal Fluency) بأنها القدرة على "استدعاء (Recall) "و"إنتاج" (Produce) للكلمات المرتبطة بقئة محددة مسبقاً (مثل: "حيوانات") أو التي تبدأ بحرف معين (مثل: "حرف السين"). وفي هذا السياق، استخدم فيلبس، وهايذر، وبلادير، وشولمان (1997) "التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) "، ووجدوا أن مناطق "التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (LIFG) "، و"القشرة الحزامية الأمامية (ACC) "، و"التلم الجبهي العلوي (Superior Frontal Sulcus) أظهرت تنشيطاً متزايداً" دالاً إحصائياً (statistically significant) "أثناء أداء" مهمة الطلاقة اللفظية". وفي "تحليل تلوي¹ (meta-analysis)، وجد كوستافريدا وآخرون (2006) أيضاً تنشيطاً متزايداً "دالاً إحصائياً" في "التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (LIFG). "وقد لوحظت هذه الزيادة في استجابة (BOLD) بعد الاعتماد على مستوى الأكسجين في الدم في تقنية التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) ، بشكل أخص في المناطق الظهرية (dorsal) (العليا) من هذا التلفيف، وذلك عند أداء مهام "الطلاقة اللفظية الصوتية" (Phonological)(القائمة على الحروف) مقارنة بـ "الطلاقة اللفظية الدلالية (Semantic) " (القائمة على الفئات). غير أن (كوستافريدا وآخرون) لم يجدوا دليلاً على وجود استجابات (BOLD) دالة إحصائياً في المناطق "الأمامية-الخلفية (Anteroposterior) " أو "الإنسية-الجانبية (Medial-Lateral) " داخل "التلفيف الجبهي السفلي الأيسر" أثناء هذه الاختبارات. وباستخدام "التصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني (PET) "، وجد فريث وآخرون (1991) أمراً مثيراً للاهتمام؛ لقد لاحظوا تنشيطاً متزايداً (Increased Activity) في "القشرة قبل الجبهة الظهرية الجانبية اليسرى (left DLPFC) "، وفي المقابل، لاحظوا انخفاضاً في التنشيط (Decreased Activation) في "القشرة الصدغية في الجانبين (Bilateral) "

¹ هو باختصار "دراسة الدراسات". يُعد "التحليل التلوي" منهجية بحثية إحصائية قوية، لا تقوم على تجربة جديدة، بل على جمع البيانات الإحصائية (الأرقام والنتائج) من مجموعة دراسات سابقة منشورة حول نفس الموضوع. يقوم الباحث بدمج كل هذه البيانات معاً وتحليلها إحصائياً كوحدة واحدة، بهدف الوصول إلى نتيجة جامعة وقوية تتجاوز النتائج المتضاربة التي قد تظهر بين الدراسات الفردية.

(Temporal Cortices) وفي دراسة أحدث باستخدام "التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI)"، وجد بيرن وآخرون (2010) أن التنشيط المتزايد في "التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (LIFG)" ارتبط بـ "الطلاقة المعتمدة على الحروف (Letter Fluency)" وذلك مقارنة بـ "الطلاقة المعتمدة على الفئات". وفي المقابل، ارتبطت "الطلاقة المعتمدة على الفئات (Categorical Fluency)" ارتباطاً أقوى بنشاط "التلفيف المغزلي الأيسر (Left Fusiform)" و"التلفيف الجبهي الأوسط الأيسر (Left MFG)" مقارنة بالطلاقة المعتمدة على الحروف.

على الرغم من أن مناطق دماغية متعددة تبدو مرتبطة بالأداء في "مهام الطلاقة اللفظية"، إلا أن دراسات التصوير العصبي هذه تتفق مع دراسات أخرى تشير إلى أن "التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (LIFG)"، بالإضافة إلى "المناطق الصدغية (Temporal)" و"الجدارية (Parietal)"، هي التي "تُمكن وراء" هذا الأداء (غوروفيتش وآخرون، 2000؛ مومري، باترسون، هودجز، ووايز، 1996).

الذاكرة العاملة (Working Memory)

وفقاً لـ "بادلي" (1992)، تُعرّف "الذاكرة العاملة (Working Memory)" بأنها نظام دماغي يوفّر "تخزيناً مؤقتاً" و"معالجة" للمعلومات. وعادةً ما تشارك "الذاكرة العاملة (WM)" في المهام المعرفية المعقدة مثل فهم اللغة، والتعلم، والاستدلال. هذا وتم فحص العديد من مكونات الذاكرة العاملة في أبحاث التصوير العصبي وتشمل هذه المكونات: فرز وتمثيل المعلومات، والانتقاء والتحديث، وتحديث محتوى الذاكرة، والتزديد الذهني، و"مقاومة التداخل" (بليدوفسكي، كايزر، ورام، 2010).

أظهرت دراسات التصوير العصبي التي تفحص "الأساس الفسيولوجي" لـ "الذاكرة العاملة"، أن هناك مناطق دماغية مشتركة وأخرى "فريدة" ترتبط بأداء الذاكرة العاملة. ويعتمد تنشيط هذه المناطق على اختلاف مهام الذاكرة العاملة المستخدمة ومحددات كل مهمة (ليبيسيان، غريفين، ديفلين، ونوبري، 2005؛ مارفل وديزيموند، 2010؛ رو وباسينغهام، 2001؛ رو، توني، جوزيفس، فراكوفيك، وباسينغهام، 2000). وفي ذات السياق، أظهرت الأبحاث أن الزيادات في التنشيط الدماغي داخل "القشرة قبل الجببية (PFC)" ترتبط بزيادة "متطلبات الذاكرة العاملة (Working Memory Demands)" (برافير وآخرون، 1997؛ بونغي، كينبرغ، جاكوسون، وغابرييلي، 2000). على سبيل المثال، كشف بارتش وآخرون (1997) أن مناطق "القشرة قبل الجببية الظهرية الجانبية (DLPFC)"، و"القشرة الجببية السفلية اليسرى (IFC)"، ومنطقة داخل "القشرة الجدارية اليسرى"، أظهرت جميعها تنشيطاً متزايداً، دالاً إحصائياً، أثناء ظروف المهمة ذات "التأخير الطويل" (8 ثوانٍ) (Long-Delay (8-s) Task Conditions)، مقارنة بظروف المهمة ذات

"التأخير القصير" (ثانية واحدة) (Short-delay (1-s) Task Conditions)، وقد استخدمت في هذه الدراسة "نسخة معدلة" من "مهمة الأداء المستمر" (Continuous Performance Task) ويشير هذا التنشيط المتزايد (أثناء ظروف التأخير الطويل) إلى أن هذه المناطق الدماغية ترتبط تحديداً بعملية "الحفاظ على المعلومات" (maintenance of information) في الذاكرة العاملة. وما يعزز هذا الاستنتاج، هو أن هذه المناطق الدماغية (IFC) و DLPFC والقشرة الجدارية اليسرى (لم تنشط بشكل متزايد في ظروف المهمة الضابطة التي لا تتطلب جهداً من الذاكرة العاملة. وهذا يؤكد "الدور الفريد" الذي تلعبه هذه المناطق تحديداً في أداء الذاكرة العاملة

وعلى نفس المنوال، لاحظ بونغي وآخرون (2000) أيضاً تنشيطاً متزايداً في "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية (DLPFC)" (بالإضافة إلى القشرة قبل الجبهية العامة)، وذلك عندما انخرط المشاركون في مهمة معقدة (مثل قراءة الجمل ومحاولة "الاحتفاظ" بكلمات مستهدفة منها).

في عام 2004، فحص أوساكا وآخرون "الأسس العصبية" للوظائف التنفيذية لدى أفراد يختلفون في "سعات الذاكرة العاملة" لديهم. افترض الباحثون أن "القشرة الحزامية الأمامية (ACC)" و "التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (LIFG)" يمثلان الأساس العصبي العام لـ "المنفذ المركزي (Central Executive)"، باستخدام "اختبار مدى القراءة" (Reading Span Test - RST) وللتحقق التجريبي من ذلك، تم تقسيم عشرة أفراد بالغين أعمارهم بين 20-27 سنة إلى مجموعتين: مجموعة من "ذوي المدى المرتفع (HSS)"، ومجموعة من "ذوي المدى المنخفض (LSS)". أشارت نتائج التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) إلى أن كلا المجموعتين أظهرتا تنشيطاً متزايداً في (ACC) و (LIFG) أثناء أداء "النسخة المعقدة" من الاختبار. غير أن المجموعة الأولى (HSS) أظهرت زيادة في شدة الإشارة في هاتين المنطقتين مقارنة بالمجموعة الأخرى (LSS) والأهم من ذلك، أظهرت الإشارات العصبية "تزامناً (synchrony)" أعلى بين المنطقتين (IFG) و (ACC) لدى مجموعة (HSS)، وهو ما يُعرف إحصائياً بـ "الارتباط المتقاطع (Cross-Correlation)"، وهذا يشير إلى أن "نظام الشبكة (Network System)" بين هاتين المنطقتين كان أقوى وأكثر نشاطاً لديهم مقارنة بمجموعة (LSS) وتخلص أيضاً نتائج هذه الدراسة إلى أن الأفراد "ذوي المدى المرتفع (HSS)" يمتلكون نظام "تحكم انتباهي عامل (Working Attention Controlling System)" أكثر نشاطاً وفعالية من مجموعة "ذوي المدى المنخفض (LSS)".

قام فاسبندر وآخرون (2011) بفحص "الذاكرة العاملة" لدى الأطفال المصابين بـ "اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)"، واكتشفوا افتقار هؤلاء الأطفال إلى ما يُعرف بـ "التخصص الوظيفي"

(Specialization Of Function) في الدماغ. وقد افترض هؤلاء الباحثون وجود تنشيط خافت في "القشرة قبل الجببية"، وهي المنطقة المرتبطة عادة بالذاكرة العاملة. ولفحص هذه الفرضية، قام الباحثون بضم 13 مشاركاً تتراوح أعمارهم بين 8 و 14 عاماً من المصابين بـ "اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة - النوع المختلط (ADHD)"، مع مجموعة ضابطة من "الأطفال ذوي النمو الطبيعي"، مطابقة من حيث السن، ومعدل الذكاء (IQ)، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وقد استُخدمت "مهمة الجمع البصري المتسلسل" (Visual Serial Addition Task - VSAT) بالموازاة مع التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) لفحص عمليات الذاكرة العاملة لدى هؤلاء الأطفال. افترض الباحثون، في هذه الدراسة، أن المشاركين المصابين بـ (ADHD) سيُظهرون تنشيطاً "خافتاً" في "المنطقة قبل الجببية"، وفي المقابل، سيُظهرون تنشيطاً "مفرطاً" في المناطق المرتبطة بـ "الاستجابات الأولية (Primary Responding)" بدلاً من "الاستجابات القشرية العليا. (Higher Cortical)" وأشارت نتائج التصوير (fMRI) إلى أن مجموعة "ذوي النمو الطبيعي" (Controls) أظهرت تنشيطاً "أكبر" (وبشكل دال إحصائياً) في مناطق متعددة تشمل: "التلفيف الجببي الأوسط ثنائي الجانب (Bilateral MFG)"، و"التلفيف الجببي الأوسط الأيمن" الممتد إلى "القشرة الحزامية الأمامية (ACC)"، و"التلفيف أمام المركزي (preCG)"، و"التلفيف خلف المركزي ثنائي الجانب (Bilateral PCG)"، و"القشرة الحزامية اليمنى" وذلك أثناء أداء المهمة. في حين أن، مجموعة (ADHD) أظهرت تنشيطاً أكبر (بشكل دال) في مناطق دماغية "غير متخصصة" بالذاكرة العاملة وتحديداً: "القشرة قبل الجببية الإنسية (Medial PFC)" و"الفص الجزيري ثنائي الجانب (Bilateral Insula)" الممتد إلى "العقد القاعدية (Basal Ganglia)". كما أظهر الأطفال في كلا المجموعتين مجموعة النمو الطبيعي ومجموعة اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) تنشيطاً دالاً إحصائياً في "التلفيف الجببي الأوسط الأيمن (Right MFG)" و"الطَّل الأيمن (Right Precuneus)". من المهم الإشارة إلى أن لهذه الدراسة عدة قيود، ويجب تفسير النتائج على ضوءها. فعلى سبيل المثال، وكما هو الحال في العديد من دراسات التصوير العصبي، كان حجم العينة في هذه الدراسة صغيراً نسبياً، وهو ما يُضعف القوة الإحصائية للدراسة، وهذا يعني أنه "يصعب على" هذه الدراسة (بسبب صغر العينة) "اكتشاف" التأثيرات "الصغيرة" أو "المتوسطة"، حتى إن كانت موجودة فعلاً. بالإضافة إلى ذلك، كان متوسط معدل الذكاء (IQ) مرتفعاً نسبياً في كلتا المجموعتين (مجموعة

¹ مهمة عصبية نفسية مصممة لقياس الذاكرة العاملة وتحديد وظيفة "التحديث" بالإضافة إلى الانتباه المستمر وسرعة المعالجة. حيث يُعرض على المفحوص سلسلة سريعة من الأرقام (عادةً رقم واحد كل بضع ثوان). لا يُطلب منه جمع الأرقام كلها، بل تكمن صعوبة المهمة في أنه يجب عليه جمع "الرقم الظاهر حالياً" مع "الرقم الذي سبقه مباشرة"، والإجابة بالنتيجة. هذا يتطلب من المفحوص أن "يحتفظ" بالرقم السابق في ذاكرته العاملة، و"يكبح" الرقم الذي قبله، و"يعالج" الرقم الجديد، ثم "يحدث" (Update) ذاكرته بالرقم الجديد للاستعداد للعملية التالية.

ADHD والمجموعة الضابطة)، الأمر الذي قد "يحد من قابلية تعميم" نتائج الدراسة. ولا بد من الإشارة إلى أن بعض المشاركين) من مجموعة (ADHD كان لديهم سجل سابق من العلاج بـ "الأدوية المنشطة" (Stimulant Medication)، وهو أمر يُحتمل أن تكون له "تأثيرات طويلة المدى" على أنماط التنشيط الدماغي.

ختاماً، تشير الأبحاث (بشكل عام) إلى أن "القشرة الأمامية الجبهية"، وتحديدًا "المناطق الظهيرة الجانبية (DLPFC)" و"المناطق الجدارية" (بليدوفسكي وآخرون، 2010)، تُظهر تنشيطاً "متسقاً" (consistent) أثناء أداء الأفراد لمهام الذاكرة العاملة.

كبح الاستجابة (Response Inhibition)

عزف غولدمان-راكينش، وتييري، وغلوينسكي، وآخرون (1994) "الكبح (Inhibition)" بأنه القدرة على رفض "ميلول تلقائي (Automatic Tendency)" في موقف معين. ويُعتبر "الكبح" بشكل عام وظيفة تنفيذية أساسية (باركلي، 1997؛ بست وميلر، 2010؛ ميكي وآخرون، 2000). وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن "الكبح" ليس مفهوماً واحداً، بل هو "مفهوم مجزأ (Fractionated Construct)" يتألف من عدة "عمليات كبحية" متشابهة ولكنها "متميزة" عن بعضها (فريدمان وميكي، 2004). فعلى سبيل المثال، ميّز بعض الباحثين (مثل: غراي، 1982؛ ونيج، 2000، 2001) بين أنواع مختلفة من الكبح، منها: الكبح "الاستجابي" أو "الحركي"، والكبح "المعرفي"، و"ضبط التداخل"، والكبح "الدافعي"، والكبح "التلقائي" للانتباه. ونظراً لوجود "عمليات كبحية" متعددة ومتميزة عن بعضها، فمن الطبيعي أن تكون "الارتباطات" (correlations) ضعيفة بين الاختبارات المختلفة، لأن كل اختبار من هذه الاختبارات مصمم لقياس "قدرة" كبحية "محددة ومختلفة" عن الأخرى (هويزغا، دولان، وفان دير مولين، 2006؛ هال، مارتن، باير، لين، وهاميلتون، 2008). بالإضافة إلى ذلك، فإن حقيقة وجود "أنواع متعددة" من عمليات الكبح المشار إليها أعلاه، تُرجّح احتمال أن تكون المناطق الدماغية التي تقف وراءها هي أيضاً مناطق "متداخلة" (overlapping) (أي "مشاركة" بين عدة أنواع من الكبح)، ولكنها "متميزة (distinct)" (أي "متخصصة") في نفس الوقت.

حظيت وظيفة "كبح الاستجابة (Response Inhibition)" باهتمام كبير من الباحثين. وقد أظهرت الدراسات ارتباط هذه الوظيفة بتنشيط متزايد في شبكة واسعة من مناطق الدماغ تشمل: "القشرة قبل الأمامية الظهرية الإنسية"، و"القشرة الأمامية الجبهية الجانبية"، و"القشرة الجدارية"، و"القشرة الجزيرية (Insular Cortex)"، و"الطَّلَل (Precuneus)" ثنائي الجانب، و"التلفيف الزاوي الأيسر"، و"التلفيف

الصدغي الأوسط الأيمن" (بلاسي وآخرون، 2006؛ بونغي، دودوكوفيتش، توماسون، فايديا، وغابرييلي، 2002؛ موستوفسكي وسيمونز، 2008).

فحص بلاسي وآخرون (2006) وظيفتي "كبح الاستجابة" و"مراقبة وكبح التداخل" لدى 57 فرداً من البالغين الأصحاء. أظهرت نتائج التصوير العصبي في دراستهم أن الأداء في "مهمة كبح الاستجابة" ارتبط بتنشيط أكبر في: "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية (DLPFC)"، و"القشرة الأمامية الجبهية البطنية الجانبية (VLPFC)"، و"القشرة الجدارية (PC)"، بالمقارنة مع الأداء في "مهمة مراقبة وكبح التداخل". ووجد بونغي وآخرون (2002) أيضاً أن عمليات الكبح المختلفة ترتبط في الواقع بـ "أنماط تنشيط دماغي متميزة". كما ارتبط الأداء الأفضل في "مهمة ضبط التداخل" بتنشيط متزايد (دال إحصائياً) في "القشرة قبل الجبهية البطنية الجانبية (VLPFC)" و"القشرة الجزيرية" لدى كل من الأطفال والبالغين، غير أن الأطفال أظهروا تنشيطاً في "الجانب الأيسر (Left VLPFC)" من هذه المناطق، في حين أظهر البالغون تنشيطاً في "الجانب الأيمن (Right VLPFC)".

وفي المقابل، ارتبط الأداء في "مهمة كبح الاستجابة" بمناطق مختلفة، شملت: "الطَلُّ ثنائي الجانب"، و"التلفيف الزاوي الأيسر"، و"التلفيف الصدغي الأوسط الأيمن"، و"التلفيف الجبهي الأوسط الأيمن" (وذلك لدى كل من الأطفال والبالغين). ولدى البالغين "فقط"، لوحظ أيضاً تنشيط دال إحصائياً في مناطق إضافية، هي: "القشرة قبل الجبهية البطنية الجانبية (VLPFC)" و"القشرة الجانبية (DLPFC)" (بشكل ثنائي الجانب)، و"القشرة الحزامية الأمامية والخلفية". وأخيراً، وفي دراسة أخرى، وجد آرون، وروبيز، وبولدرارك (2004) أن "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية (DLPFC)"، و"القشرة الجبهية السفلية (IFC)"، و"القشرة المدارية الجبهية (Orbital Frontal Cortex)" ترتبط جميعها بمهام الكبح.

فحص كارمونا وآخرون (2011) مؤخراً "كبح الاستجابة" لدى البالغين المصابين باضطراب (ADHD)، الذين لم يسبق لهم تناول الدواء. (medication-naïve) "وقد استخدموا لذلك تصميم الحالة-الشاهد (Case-Control)" داخل الأفراد. وبناءً على الأبحاث السابقة، افترض المؤلفون أن هؤلاء البالغين (غير المعالجين دوائياً) سيظهرون "انخفاضاً في التنشيط" في "التلفيف الجبهي السفلي (IFG)" أثناء أداء مهام كبح الاستجابة.

شارك في هذه الدراسة 23 من البالغين الذكور "مستخدمي اليد اليمنى (right-handed)" المصابين بـ (ADHD) و23 مشاركاً من المجموعة الضابطة الأصحاء. وقد استخدمت مهمة "الانطلاق/التوقف" (Go/NoGo task) لقياس "كبح الاستجابة". "خلافاً لفرضية الدراسة"، لم تُظهر نتائج التصوير (fMRI)

"أي فروقات" في التنشيط في "التلفيف الجبهي السفلي ثنائي الجانب" بين المجموعتين أثناء أداء المهمة. تتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسات (fMRI) أخرى لم تجد أيضاً أي فروقات في التنشيط أثناء مهام كبح الاستجابة (ديلو وآخرون، 2010)، ولكنها "لا تتوافق" مع دراسات أخرى وجدت "إما" تنشيطاً متزايداً "أو" منخفضاً في (IFG) مقارنة بالمجموعة الضابطة (إبشتاين وآخرون، 2007؛ كويسترا وآخرون، 2010). ومن ثم، فإن نتائج التصوير العصبي (في هذا المجال) لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث والتقصي.

غير أنه، لا بد من الإشارة (كما ألفنا ذلك سابقاً) إلى أن عدة قيود تعترض هذه الدراسة (كارمونا وآخرون، 2011): قد يؤدي "انتقاء" العينة إلى "التحيز" في "قابلية تعميم" النتائج. فعلى وجه التحديد، تم "انتقاء" المشاركين بعناية لاستبعاد أي "علة مشتركة"، كما أن معدل ذكائهم (IQ) يجب أن يقع ضمن انحراف معياري واحد عن المتوسط (بمعنى عينة متجانسة أكثر من اللازم). كما كان حجم العينة صغيراً نسبياً في هذه الدراسة، وربما لهذا السبب افترقت الدراسة لـ "القوة الإحصائية" الكافية لرصد الفروقات (التي كانت متوقعة) في تنشيط "التلفيف الجبهي السفلي (IFG) بين المجموعتين بسبب صغر حجم العينة.

وعطفاً على ذلك، أشارت نتائج دراسات متعددة أيضاً إلى "تدخل" (implicated) "الدوائر الجبهية-الخطية المركزية في الجانب الأيمن (Right-Lateralized Frontostriatal Circuits) في "الكبح الاستجابي الفعال". وتشمل هذه المناطق (اليمنى): "القشرة قبل الجبهية السفلية" (آرون، روبينز، وبولدراك، 2004؛ دورستون، توماس، وردن، يانغ، وكيسي، 2002)، و"الباحة الترابطية أمام-التكميلية" (Presupplementary Association Area)، و"الجسم المخطط (Striatum) (كونغدون وآخرون، 2010).

وفي دراسة "تصوير وظيفي (fMRI) مرتبط بالحدث (event-related) "أجراها رويبا، وسميث، وبرامر، وتاييلور (2003)، استخدمت "مهمة التوقف (Stop Task) "لقياس" الكبح الاستجابي الفعال"، فأظهرت النتائج أن الأداء "الفعال" في التثبيط ارتبط بشكل أساسي بتنشيط متزايد (دال إحصائياً) في "القشرة قبل الجبهية السفلية اليمنى". في حين أن الأداء "الأضعف" ارتبط بتنشيط متزايد (دال إحصائياً) في "القشرة الحزامية الأمامية (ACC) و"الفص الجداري السفلي ثنائي الجانب".

وفي دراسة مماثلة، استخدمت "نفس مهمة التوقف (Stop Task) "، وجد زاندييلت وفينك (2010) أيضاً أن الأداء "الناجح" في "محاولات التوقف (Stop Trials) ارتبط (بشكل دال إحصائياً) بتنشيط متزايد في "القشرة قبل الجبهية السفلية اليمنى (RIFC) "وأضافت هذه الدراسة أن هذا الارتباط شمل أيضاً "الباحة الحركية أمام-التكميلية (Presupplementary Motor Area) و"الجسم المخطط (Striatum) "

بالإضافة إلى المناطق الدماغية المذكورة سابقاً، وجدت دراسات تصوير عصبي أخرى تنشيطاً متزايداً (دالاً إحصائياً) في المناطق "الجدارية"، و"الخيخية" (Cerebellar)، و"المهادية" (Thalamic) "أثناء مهام الكبح (بولر، أيلباوم، كريس، هوبف، وولدورف، 2010؛ روبيا، سميث، تايلور، ورامر، 2007).

ختاماً، تشير هذه الدراسات إلى أن عمليات الكبح المختلفة (مثل الكبح الحركي والكبح المعرفي) قد ترتبط بمناطق دماغية مختلفة. إلا أنه، يبدو أن "القشرة قبل الجبهية البطنية الجانبية" (VLPFC) و"التلفيف الجبهي السفلي" (IFG) "يشاركان في" مختلف" عمليات الكبح (أي أنها عامل "مشترك") (آرون، فليتش، بولمر، ساهاكيان، وروينز، 2004؛ بونغي وآخرون، 2002). وهذه النتائج (حول العامل المشترك) "تتوافق" مع دراسات أخرى أظهرت تنشيطاً متزايداً في (VLPFC) أثناء أداء مهام "كبح الاستجابة" و"ضبط التداخل" معاً (هازيلتاين، بولدراك، وغابرييلي، 2000؛ روبيا وآخرون، 2001).

على الرغم من إجراء العديد من الدراسات حول الأسس العصبية لـ "كبح الاستجابة"، فإن "التحديد الدقيق" (delineation) "للأسس الفسيولوجية المرتبطة" بكل نوع" من أنواع عمليات التثبيط المختلفة، لا يزال مجالاً بحثياً "تمس الحاجة إليه" (a much needed) "في المستقبل".

التبديل الذهني (Set-Shifting)

يُعرّف "التبديل الذهني" (Set-Shifting) "بأنه القدرة على" التنقل بمرونة (Flexibly Switch) "ذهاباً وإياباً بين مختلف المهام، أو العمليات، أو المجموعات الذهنية" (Mental Sets) "ميكاني وآخرون، 2000). وقد أظهرت دراسات التصوير العصبي أن تنشيط البنى "الجبهية الأمامية"، و"الجدارية"، و"تحت القشرية" مرتبط بالقدرة على التبديل الذهني (سالمون وكوليت، 2005).

على سبيل المثال، استخدم ويلكينسون، وهاليجان، ومارشال، وبوشل، ودولان (2001) التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI)، ووجدوا أن الأداء في مهمة التبديل الذهني وتحديدياً: مهمة المحلي-العالمي¹ local-Global Task ارتبط بتنشيط متزايد (دالاً إحصائياً) في: القشرة الجدارية السفلية ثنائية الجانب، والقشرة الحركية وأمام الحركية، والبظامة (Putamen) ثنائية الجانب، بالإضافة إلى شبكة جبهية-جدارية (Frontoparietal). وتجدر الإشارة إلى أن هذه المناطق أظهرت درجات متفاوتة من التنشيط،

¹ هي مهمة قسمة عصبية كلاسيكية (تُعرف أيضاً بـ "أشكال نافون" - Navon figures) مصممة لقياس "التبديل الذهني" (Set-Shifting) والانتباه الانتقائي (Selective Attention). تعتمد المهمة على عرض "أشكال هرمية" (hierarchical stimuli)، أي شكل "عالمي" (Global) كبير يتكون من أشكال "محلية" (Local) صغيرة. مثال: يتم عرض حرف H كبير (هذا هو المستوى "العالمي"). وهذا الحرف الكبير مرسوم باستخدام حروف K صغيرة (هذا هو المستوى "المحلي"). يُطلب من المفحوص أن يركز تارةً على المستوى "العالمي" ويحجب "H"، وتارةً أخرى على المستوى "المحلي" ويحجب "K". القدرة على "التبديل" بمرونة (flexibly switch) بين هاتين القاعدتين قاعدة "المحلي" وقاعدة "العالمي" هي المقياس الرئيسي لـ "التبديل الذهني".

وذلك باختلاف ظروف ومحددات المهمة. وفي دراسة أخرى، حصل زكرائيس، ومرار، وغراهام (2005) على قياسات بالتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي أثناء أداء المشاركين لاختبار تتبع المسار (TMT). فوجد هؤلاء الباحثون تنشيطاً متزايداً (دالاً إحصائياً) في عدة مناطق، منها: القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية اليسرى والقشرة قبل الجبهية الإنسية، و"التلفيف الصدغي الأوسط والعلوي الأيسر"، وذلك أثناء أداء مهمة التبديل الذهني مقارنة بالمهمة غير التبديلية.

سعيًا منهم "لحد من" (minimize) "المتطلبات البصرية المكانيّة (visuospatial demands)" "المتأصلة" (inherent) "في معظم مهام التبديل الذهني، حصل مول، ودي أوليفيرا-سوزا، ومول، وبراماتي، وأندريولو (2002) على قياسات (بالتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي) أثناء أداء المشاركين لـ "نسخة معدلة" (variant) من "اختبار تتبع المسار". وقد صُممت هذه النسخة "لتقليل" المتطلبات البصرية-المكانية، وفي المقابل، "زيادة" "المتطلب اللفظي". (verbal requirement) وأظهرت النتائج أن القدرة على "التبديل الذهني اللفظي" (Verbal set-shifting) ارتبطت بزيادات دالة إحصائية في "استجابة" (BOLD) (أي زيادة نسبة الأكسجين في الدم) في المناطق التالية: "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية اليسرى"، و"الباحة الحركية التكميلية" (Left Supplementary Motor Area)، و"التلم داخل الفص الجداري" (Intraparietal Sulci) ثنائي الجانب.

وتدعم هذا الاكتشاف دراسات تصوير عصبي أخرى استخدمت مهاماً تتطلب "الحد الأدنى" (minimal) من القدرات البصرية والمكانية، حيث أشارت (هذه الدراسات) أيضاً إلى وجود "دور" لـ "القشرة الجدارية الخلفية العلوية" (Superior Posterior Parietal Cortex) " (غورد وآخرون، 2002). قام واجر، وجونيدس، وريدينغ (2004) بمراجعة 31 دراسة (استُخدم فيها "التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي" (fMRI) و"التصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني" (PET)) لفحص "التبديل الذهني". ونتيجة لذلك، وجد الباحثون سبع مناطق دماغية أظهرت تنشيطاً دالاً إحصائياً بشكل "متسق" (consistent) "عبر مختلف مهام التبديل الذهني. شملت هذه المناطق: "القشرة قبل الجبهية الإنسية"، و"القشرة أمام الحركية اليمنى"، و"التلم داخل الفص الجداري الخلفي" (ثنائي الجانب)، و"التلم داخل الفص الجداري الأمامي" (ثنائي الجانب)، و"المنطقة القذالية اليسرى". كانت النتيجة الأبرز في هذا التحليل أنه: على الرغم من "مشاركة" (involvement) كل من المناطق "الخلفية" (الجدارية والقذالية) و"الأمامية"، إلا أن "مشاركة" "القشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية" (DLPFC) "كانت" "أضعف من المتوقع".

كخلاصة لما سبق، يبدو أنه لا توجد مناطق دماغية محددة بعينها يمكن القول إنها وحدها المسؤولة عن التبديل الذهني. بدلاً من ذلك، كشفت دراسات التصوير العصبي أن التبديل الذهني هو عملية تمتد لتشمل مناطق متعددة في الدماغ أي أنها عملية شبكية. إلا أنه، لوحظ أن التنشيط المتزايد في القشرة الجدارية يتم الإبلاغ عنه بشكل شائع (أكثر من غيره). الأمر الذي قد يشير إلى أن هذه المنطقة من الدماغ قد تلعب دوراً محورياً في التبديل الذهني (غورد وآخرون، 2002؛ واجر، جونيدس، وريدنغ، 2004؛ زكرانيس وآخرون، 2005).

المحددات والتوجهات المستقبلية (Limitations and Future Directions)

خلال العقد الماضي، قدمت دراسات التصوير العصبي معلومات إضافية قيمة حول بني الدماغ Brain Structures ومناطق عملها التي قد تضطلع بدور في الوظائف التنفيذية. غير أن هذا الكم من الأبحاث لا يخلو من مشكلات منهجية وهي المشكلات التي تحد في نهاية المطاف من قدرتنا على استنتاج خلاصات صلبة حول الموضوع.

أولاً، وكما ذكر سابقاً، لا يوجد "تعريف متفق عليه عالمياً للوظائف التنفيذية (جورادو وروسيلي، 2007). ثانياً، تُعد مشكلة "عدم نقاء المهمة (Task Impurity) مشكلة خطيرة؛ حيث أن العديد من المهام المستخدمة لقياس الوظائف التنفيذية تفتقر إلى الصدق (Validity) والثبات (Reliability) المقبولين (وياندت، 2009). وفي الواقع، أعرب رايب (1997) عن مخاوف بشأن انخفاض الثبات الداخلي (Internal Reliability) وثبات إعادة الاختبار test-Retest Reliability بين مقاييس الوظائف التنفيذية. وتدعم أعمال تيت، وبرديسيس، وماجيوتو (1998) هذه المخاوف. فعلى سبيل المثال، عند فحصهم للثبات الزمني (Temporal Stability) لاختبار ويسكونسن لفرز البطاقات (WCST)، وجدوا أن معامل الثبات (Stability Coefficient) كان منخفضاً جداً (يتراوح بين 0.30 و 0.40). فضلاً عن ذلك، أشار باحثون آخرون إلى أن مهام الوظائف التنفيذية المختلفة - التي من المفترض أنها تقيس مفهوماً واحداً تظهر ارتباطات بينية منخفضة، وفي كثير من الحالات، تكون هذه الارتباطات غير دالة إحصائياً (باركلي، 2011؛ كوكليت وآخرون، 2006؛ غريف وآخرون، 2002؛ هيومز، ويلش، ريتزلوف، وكوكسون، 1997؛ سالمون وكوكليت، 2005). إضافة لذلك، واستكمالاً لمشكلة عدم نقاء المهمة، فإن مهام الوظائف التنفيذية شائعة الاستخدام لا تقيس الوظيفة التنفيذية المستهدفة فقط، بل تقيس أيضاً قدرات أخرى مثل المهارات المعرفية العامة (باركلي، 2011) أو المهارات غير التنفيذية (كوكليت وآخرون، 2006). كما أن العديد من مهام الوظائف التنفيذية (المحبرية) تعاني من "صدق بيئي" (Ecological Validity) منخفض جداً (أردبلا، 2008). وعلى وجه التحديد، أشار الباحثون إلى أن هذه المهام (المصطنعة في المختبر) ضعيفة الارتباط "بأنشطة الحياة اليومية الفعلية. ولهذا السبب، اقترح بعض الباحثين أن استخدام مقاييس التقدير (Rating Scales) التي يستجيب لها الأهل أو المعلمون لوصف السلوك، قد يكون طريقة أفضل لتقييم الوظائف التنفيذية في سياق الحياة الواقعية (باركلي، 2011).

وهناك أيضاً عدد من "القيود الشائعة المرتبطة بـ"تقنيات التصوير الدماغي ذاتها. إذ تتضمن دراسات التصوير العصبي عادةً أحجام عينات صغيرة (أقل من 20 مشاركاً)، الأمر الذي يُضعف القوة الإحصائية، كما أنه نادراً ما يتم الإبلاغ عن حجم التأثير. ونادراً ما يُعترف بالعوامل المربكة أو الدخيلة (Confounding Factors)، ... مثل الاعتلال المشترك¹ (Comorbidity) (جاكوبس وآخرون، 2011)، أو التأثيرات المحتملة للأدوية (أندرسون، نورثام، هيندي، ورنال، 2001).

إن دراسات التكرار (Replication) ودراسات الثبات (Reliability) في هذا المجال تكاد تكون معدومة. إذ كما ذكر سابقاً، هناك محدد رئيسي آخر هو استخدام البيانات المقطعية بدلاً من "البيانات الطولية أي أن معظم الدراسات لا تقيس التنشيط الدماغي لدى الأفراد "عبر الزمن، ولا تقيسه مع فترات تأخير زمنية (كوليت وآخرون، 2006). وهذا المنهج المعتمد على "قياس مرة الواحدة قد يُضعف موثوقية الصورة الدماغية. فضلاً عن تتباين المناهج المستخدمة بين الدراسات بشكل كبير جداً، ويشمل ذلك: نوع الخوارزميات الرياضية، والألوان التي تمثل مستويات التنشيط، وإجراءات التحليل الإحصائي (ريفيس، ميلز، بيليك، وبرودي، 2003؛ وياندت، 2006؛ وياندت وسويتوسكي، 2013). وهذا التباين قد يزيد من تعقيد تفسير النتائج. وغالباً ما يفشل الباحثون في الإبلاغ عن "النشاط الأساسي (Baseline Activity) في دراساتهم. كما أن معظم الدراسات لم تأخذ بالحسبان عوامل أخرى قد تؤثر على النتائج، مثل: العمر، والجنس، و"الحالة العاطفية، والحالة الصحية (وياندت وسويتوسكي، قيد النشر). من المهم الإشارة إلى أنه في العديد من الدراسات المذكورة سابقاً مثل: (لي وآخرون، 2008)، من غير الواضح ما إذا كانت القرارات بشأن المناطق الدماغية المستهدفة قد أُخذت "بشكل مُسبق أم لا. ففي الحالات التي يتم فيها تحليل الدماغ بأكمله دون تحديد مسبق للفرضية، قد تكون أنماط التنشيط الدالة إحصائياً مجرد نتيجة إيجابية كاذبة (False Positive)، حدثت بالصدفة بسبب العدد الهائل من المناطق التي تم تحليلها (وهو ما يُعرف إحصائياً بـ "الخطأ من النوع الأول Type I Error" (سالمون وكوليت، 2005). كما تجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات المذكورة سابقاً اقتصرَت على الإبلاغ عن النتائج الدالة إحصائياً فقط². ولهذا السبب، فإن المناطق الدماغية المحددة التي لم تُظهر "تنشيطاً دالاً إحصائياً لم تُوصف بشكل صريح في تلك الدراسات. فمن غير المرجح أن تكون مناطق دماغية معينة مرتبطة حصرياً بأنواع معينة من الوظائف التنفيذية. والسبب هو أن الأداء في المهام المختلفة يُظهر غالباً تداخلاً في مناطق التنشيط. وكمثال على ذلك، وُجد أن

¹ هو مصطلح طبي ونفسي يعني وجود اضطرابين مختلفين أو أكثر (مثل: "اضطراب نقص الانتباه" و"اضطراب القلق") لدى نفس الشخص وفي نفس الوقت. في سياق البحث العلمي، يُعتبر "الاعتلال المشترك" عاملاً مربكاً (confounding variable)، حيث يصعب (عند وجوده) تحديد ما إذا كانت النتائج المرصودة (مثل أنماط تنشيط الدماغ) ناتجة عن الاضطراب الأول (قيد الدراسة) أم عن الاضطراب المصاحب له.

² هذه مشكلة منهجية خطيرة تعرف بـ "انحياز النشر" أو "مشكلة درج الملف (file-drawer problem)" وهي تعني أن الدراسات التي "لا تجد" نتائج دالة (نتائج سلبية) لا تُنشر، مما يعطي انطباعاً "مبالغاً فيه" عن قوة الظاهرة المدروسة.

التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (LIFG) ينشط أثناء مهام الطلاقة اللفظية وكبح الاستجابة معاً (بيرن وآخرون، 2010؛ أوساكا وآخرون، 2004). كذلك الشأن بالنسبة للقشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية DLPFC و"القشرة الحزامية الأمامية (ACC) اللتان تنشطان أثناء مهام "التخطيط" والطلاقة اللفظية معاً (فريث وآخرون، 1991؛ فيلبس وآخرون، 1997؛ أوتراينر وآخرون، 2004). وأخيراً، من المهم الإشارة إلى أن دراسات التصوير العصبي هي ارتباطية (Correlational) بطبيعتها، ولا تكشف عن علاقات سببية (Causal Relationships).

الخاتمة

خلال العقد الماضي، ازداد بشكل كبير استخدام تقنيات التصوير العصبي لاستكشاف الأسس الفسيولوجية للوظائف التنفيذية. وبشكل عام، تشير الدراسات إلى أن فسيولوجيا الوظائف التنفيذية لا تقتصر على القشرة قبل الجبهية (PFC) كما كان يُفترض في الدراسات السابقة (مثل: بيرن وآخرون، 2010؛ فاسبندر وآخرون، 2011؛ نيومان وآخرون، 2003؛ أوساكا وآخرون، 2004؛ أوتراينر وآخرون، 2004). بدلاً من ذلك، يبدو أن مجموعة واسعة من البنى والمناطق الدماغية تشارك في هذه الوظائف، وأن هذه المناطق تتباين اعتماداً على مقياس الوظيفة التنفيذية المستخدم. تدعم هذه النتائج الفكرة القائلة بأن الوظيفة التنفيذية هي مفهوم أحادي ومفهوم متعدد الأوجه. لذلك يجب على الدراسات المستقبلية أن تحاول تجاوز القيود المنهجية التي رصدت في الأبحاث الحالية. على سبيل المثال، سيكون من المفيد: استخدام مناهج وتقنيات مختلطة مثل: المستويات والتصاميم الطولية، وتقنيات "الطرح" و"الاقتران" في التصوير العصبي، واستخدام "أحجام عينات أكبر، فضلاً عن الانتباه لخصائص العينة مثل: معدل الذكاء (IQ)، والجنس، والعرق... وأخيراً، فإن "الصقل والتنقيح المستمرين (Further Refinement) للمفهوم النظري لبنية الوظائف التنفيذية، واستخدام مقاييس "سلمية سيكومترياً (Psychometrically Sound)، سوف يساهم في فهم أعمق للأسس العصبية- الفسيولوجية للوظائف التنفيذية.



Dr. ESARRAJE jamal Dine

Éditeur

Professeur de communication

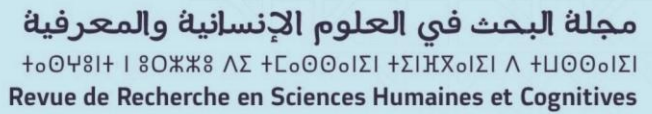
Faculté des Lettres et Sciences Humaines Oujda - MAROC

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



Revue de Recherche

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



Facebook

Indexée dans des bases de données internationales



Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

Dépôt Légal	ISSN (Online)	ISSN (Print)	N° de presse	E-mail
2024PE0032	3085-4857	3009-5581	07/2024	contact@crshc.com