



مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

†οΘΥ§† † §ΟΧΧ§ ΛΣ †ΓοΘΘοΙΣ† †Σ†ΗΧΧοΙΣ† Λ †ΠΘΘοΙΣ†

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

مجلة علمية دولية محكمة تصدر بشكل شهري



العدد 9 - المجلد 2 - السنة 2 - شتبر 2025
جميع حقوق النشر محفوظة للناسر وللمجلة

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.crs hc.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 أرفيد

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

الهيئة العلمية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

د. محمد دلال جامعة محمد الأول، المغرب	د. فريد لمريني جامعة محمد الأول، المغرب
د. حسن احساين جامعة محمد الأول، المغرب	د. يحيى عمارة جامعة محمد الأول، المغرب
د. فؤاد أزروال المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المغرب	د. وسام شهير جامعة محمد الأول، المغرب
د. أسماء هلال جامعة محمد الأول، المغرب	د. هشام كزوط جامعة محمد الأول، المغرب
د. خليل عبد الجليل جامعة محمد الأول، المغرب	د. عائشة عبد الواحد جامعة محمد الأول، المغرب
د. عبد الإله مطيع المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الرباط سلا القنيطرة، المغرب	د. سميرة حيدا المدرسة العليا للتربية والتكوين جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب
د. رشيد طلال جامعة المولى سليمان - بني ملال	د. يوسف ماحي جامعة محمد الأول، المغرب

الهيئة الاستشارية لمجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

د. حسبية الطايحي 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. هدى حدادي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، 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 علائي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. ريم محمد طيب حامد الحفوفي

جامعة الموصل
العراق

د. عبد الغني ادعكل

جامعة محمد الأول بوجدة
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. صارة اضوالي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. نورة سهال

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة مراكش آسفي، المغرب

د. محمد حمداوي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. رشيد الاركو

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

د. العساوي نادية

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق، المغرب

محتويات العدد

9	 محتويات العدد
11	 افتتاحية العدد
	دراسات في الرحلة الحجية المغربية (13): رحلة الشريف الإدريسي (ت 560 هـ / 1166م).
12	 د. عبد الله بوغوتة
	المصاحبة التربوية للأساتذة الجدد في المغرب: من التحديات إلى نموذج تشاركي للتكوين والدعم.
18	 اب حمو
	كانط وميثودولوجيا تَعْلَمُ التفلسف التفاعلي.
37	 فريد طموح
	التكوين الأساس لمدرسي الجغرافيا في التعليم الثانوي: المعارف النظرية والمعارف الميدانية- التجريبية: تكامل أم تعارض؟
62	 د. مولاي المصطفى البرجاوي
	مناهج الدراسات الأدبية: من سلطة المؤلف إلى سلطة القارئ.
82	 إبراهيم جوب
	المقاطعة بين الدول الإسلامية من منظور فقه الموازنات.
98	 إدريس أبيدمي تيجاني أحمد
	تمثلاث الحداثة في الإعلام العمومي المغربي.
115	 دة. خولة الطهراوي - د. حسن سليمان
	التكامل المعرفي بين اللسانيات والعلوم الإنسانية والحقة: الصرف نموذجاً
131	 د. رضوان لمقنطر
	الخطاب الفني وآليات الاشتغال - لوحة عبد العزيز أزغاي أنموذجاً-
146	 فاطمة الزهراء إعيش - د. محمد خريصي - د. عبد العزيز أزغاي

أية فعالية لمشروع "مؤسسات الريادة" في التصدي لإشكالية الهدر المدرسي
بالمغرب؟

161 محمود أمين بنمومن- مريم دشري

خصائص البرنامج التعليمي الفعال عند محمد الطاهر ابن عاشور.

176 حمزة شرعي

النقد التاريخي عند ابن خلدون، قواعده وصلته بعلم الحديث.

197 د. يونس اسماعلي

التحولات العقارية والفلاحية في ظل دينامية الهجرة بعالية حوض مداز في الأطلس
المتوسط الشمالي الشرقي.

223 حنان إعيش

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

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

ويأتي هذا العدد الجديد ليؤكد، مرة أخرى، انفتاح 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، وأبحاثاً 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 الذين وآكبوا 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: 30 شتبر 2025

رئيس التحرير:
الدكتور جمال الدين السراج

دراسات في الرحلة الحجية المغربية (13)

رحلة الشريف الإدريسي (ت 560 هـ / 1166م)

د. عبد الله بوغوتة

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

إن فن الرحلة في أصله له اتصال متين بالجغرافية؛ إذ الكتب الأولى المؤلفة في هذا العلم كانت تتخذ صبغة الرحلة، وذلك أن الجغرافي كان أولاً يطوف البلاد التي يود التكلم عليها، ويخترق مسالكها ويقف بنفسه على أحوالها، ثم يضع بعد ذلك كتابه، لذلك سميت جل التأليف الجغرافية التي كتبت في القرون الأولى بالمسالك والممالك أو ما شابه ذلك، ولم يستقل بعد تماماً عن فن الرحلة حتى أبلغه الشريف الإدريسي إلى درجته العليا عند المسلمين، في مؤلفه «نزهة المشتاق في اختراق الأفاق»، وهذا الكتاب، وإن كان كجل الكتب القديمة الموضوعة في المسالك والممالك، نتيجة رحلات متعددة كما ينم عنه عنوانه، فإنه كتاب جغرافي محض، لا أثر فيه لذكر الوقائع التي حدثت للمؤلف أثناء أسفاره، ولا لشيء من أحواله الشخصية لذلك لم يتعبره بعضهم من كتب الرحلات الحجازية أو الحجية.

يُعدُّ الشريف الإدريسي أحد أبرز الأعلام في تاريخ العلوم الجغرافية الإسلامية والعالمية؛ حيث جمع في مؤلفاته بين دقة الملاحظة العلمية وروح الاستكشاف. تربى في كنف قرطبة كمركز علمي وحضاري، ثم انتقل إلى صقلية بدعوة من الملك روجر الثاني، الذي وضع بين يديه الإمكانيات ليصنع أول كرة أرضية من الفضة ويؤلف موسوعته الجغرافية الخالدة «نزهة المشتاق في اختراق الأفاق».

لم يقتصر إسهام الإدريسي على وصف البلدان والأقاليم، بل امتد ليشمل رحلة علمية وأدبية ودينية إلى الحجاز مضمنة في «النزهة»، سجل خلالها مشاهداته في مكة المكرمة والمدينة المنورة والقدس. وقد مزج في رحلته بين الوصف الجغرافي الدقيق وملاحظة الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية، مما جعل رحلته وثيقة تاريخية وجغرافية فريدة، تجلت فيها براعة العالم المسلم في تسجيل أدق التفاصيل مع الحفاظ على المنهج العلمي المحايد، خاصة وهو يخاطب ملكاً غير مسلم.

تقدم هذه القراءة تحليلاً لرحلة الإدريسي الحجية كما هي مدونة هنا وهناك في كتابه «زهوة المشتاق»، مسلطة الضوء على أبرز محطاتها، ومنهج في الوصف، وأهم الملاحظات التي سجلها عن أم القرى والحرمين الشريفين والقدس.

أولاً: التعريف بالرحالة: الشريف الإدريسي

هو أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الله بن إدريس الحموي الحسني المعروف بالشريف الإدريسي، رفع نسبه الصفدي¹ إلى الحسن بن علي بن أبي طالب رضي الله عنها، ومن هنا جاء تلقيبه بـ«الشريف»². كما جاء تلقيبه بـ«الإدريسي» نسبة إلى جده الأعلى إدريس³. ونجد أنه في مقدمة ابن خلدون يلقب بالحمودي⁴، نسبة إلى حمود الذي تنسب إليه الدولة الحمودية، التي حكمت مالقة عام 407هـ/1016م، والجزيرة عام 431هـ/1040م، وهم ملوك الطوائف من الأدارسة في العهد الأول. ولقب أيضاً بالشريف الصقلي، نسبة إلى صقلية التي أقام فيها منذ أن استدعاه الملك روجر الثاني إليه⁵.

ولد الإدريسي بمدينة سبتة عام 493هـ/1100م، ولا يعلم شيء عن أحواله في تلك المدينة، ولا عن نشأته فيها، ولا عن الشيوخ الذين تلقى عنهم⁶.

انتقل وهو صغير السن إلى قرطبة، التي كانت مركزاً ثقافياً كبيراً، وفيها نشأ وتلقى العلم في جامعها، ودرس هناك العلوم والرياضيات، واهتم بدراسة التاريخ والجغرافيا⁷. وقد أتاحت له إقامته فيها أن يتخذها منطلقاً لرحلاته الأندلسية والأوربية، كما هو الشأن لمقامه بسبتة ورحلاته بالمغرب. ومن خلال كتاباته يتبين أنه زار عدداً من الأماكن (لشبونة وسواحل فرنسا وجنوب إنجلترا مثلاً)؛ حيث نجده يقول: «وقد رأيت عياناً». أما رحلاته إلى غير المغرب والأندلس عموماً، فتحتاج إلى تحقيق، فرحلته إلى آسيا الوسطى التي أشار إليها كراتشكوفسكي، وذكر أنها كانت سنة 510هـ/1116م، لم يكن قد تجاوز بعد السادسة عشرة من عمره. أما أوصافه لبلدان آسيا وإفريقيا فلم تكن نتيجة أسفار قام بها، ولكن نتيجة قراءاته كما ذكر في مقدمة كتابه «زهوة المشتاق».

¹ الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك، الوافي بالوفيات، تحقيق واعتناء: أحمد الأرناؤوط وتركلي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1420هـ/2000م.

² محمد عبد الغني حسن، الشريف الإدريسي أشهر جغرافيين العرب والإسلام، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1971، ص10.

³ هو إدريس الأول بن عبد الله بن الحسن، الذي أسس دولة الأدارسة بالمغرب، مات مسموماً سنة 177هـ.

⁴ مقدمة ابن خلدون، دار الكتاب العربي، ص58.

⁵ الشريف الإدريسي أشهر جغرافيين العرب والإسلام، ص9.

⁶ نفسه، ص9.

⁷ عبد الرحمن حميدة، أعلام الجغرافيين العرب ومقتطفات من آثارهم، دار الفكر، دمشق، 1416هـ/1995م، ص388.

ولقد شجعه أقرباؤه من آل حمود على زيارة صقلية عام 532هـ/1138م، وقدموه إلى ملكها النورماندي روجر الثاني (505-549هـ/1111-1154م)؛ فخطي عنده بالإكرام، ونشأت بين الإثنين مودة، وطلب الملك منه وضع كتاب وخريطة للعالم يعرف بها موقعه منه. وقد مكث الإدريسي في صقلية نحو عشرين عاماً صنع للملك، في أثناءها، كرة أرضية من صفائح الفضة، وألف كتابه المشهور «نزهة المشتاق في اختراق الآفاق»، وكتباً أخرى، ثم عاد إلى سبتة مسقط رأسه، وأقام فيها إلى حين وفاته¹.

لقد أثنى عليه وعلى أعماله العديد من العلماء شرقاً وغرباً، نكتفي بما قاله عنه العلامة عبد الله كون في مقاله «الشريف الإدريسي»: «أعظم جغرافي أتى بعد «بطليموس» في القرون الوسطى»²، ويضيف أيضاً: «مما لا ريب فيه أن رحلته الطويلة قد أفادته كثيراً وزادته علماً إلى علمه الذي حصله في بلاده، لاسيما فيما ظهر من نبوغه من علم الجغرافية وعلم النبات، بل تميزه فيها حتى أصبح من أعلامها المشاهير. والجغرافية وعلم النبات هما مثل علم الحديث مما يركز مع الرحلة وينمو بالتجول في البلاد... فكما كان المحدثون يرحلون للرواية عن حفاظ الحديث في أقطار العالم الإسلامي، كذلك الجغرافي والنباتي عليه من أجل التضلع في هاتين المادتين أن يرحل ويقف على عين الأمكنة التي يصفها، والنباتات إنما توجد في إقليم دون إقليم... ويتصل بعلم النبات علم الطب، فقد كان الطبيب قديماً صيدلانياً ومعالجاً، ولهذا لا نستغرب أن يكون الإدريسي نباتياً وطبيباً في آن واحد عارفاً بمنافع الأعشاب وأماكن وجودها وأعيانها وطرق استعمالها، إلى كونه جغرافياً كبيراً؛ فإن هذه العلوم كلها مما يكتسب بالرحلة والضرب في آفاق الأرض.. وإذا كان مؤرخوه على قلتهم - أكثر ما يذكرونه بكتابه الجغرافي وأعماله في وصف الأرض؛ فإن بعضهم إنما ذكره بصفته نباتياً كإبي أصيبعة وكتابه في هذا العلم»³.

ويقول أغناطيوس يوليانونوفتش كراتشوفسكي⁴ في كتابه «تاريخ الأدب الجغرافي العربي»: «وكما هو الشأن مع معظم علماء عصره، فقد كان الإدريسي إلى حد ما مؤلفاً جامعاً، بل وقد عرفت له بعض الأشعار منذ وقت طويل... وعثر في إحدى مكتبات إستانبول على مخطوطة القسم الأول من رسالة له في تحضير الأدوية (Pharmacognosia)... وبلي مقدمة الكتاب وصف لثلاثمائة وستين نباتاً لا يخلو من بعض القيمة من وجهة علم النبات... وهو يبدل حمده دائماً في إيراد أسماء النباتات في اللغات المختلفة، بل إنه يميز بين التسميات «البيزنطية» (إغريقية) واليونانية القديمة (يوناني)». ويضيف كراتشوفسكي قائلاً بأن مؤلفات الإدريسي في

¹ - أعلام الجغرافيين العرب ومقتطفات من آثارهم، ص 389، بتصرف.

² - مجلة المناهل، العدد 1، نوفمبر 1974

³ - مجلة المناهل، العدد 1، نوفمبر 1974.

⁴ - كراتشوفسكي، تاريخ الأدب الجغرافي، نقاله إلى العربية: صلاح الدين عثمان هاشم، لجنة التأليف والترجمة والنشر، جامعة الدول العربية، ص 291.

الجغرافيا «تمثل بكل تأكيد ظاهرة ممتازة في محيط الأدب الجغرافي العربي خاصة وفي النشاط العلمي لجميع العصور الوسطى عامة، لهذا فإنه لِمَا يثير الدهشة أن تظل مؤلفاته مغمورة الذكر في القرون التالية لذلك...».

ثانيا: رحلة الشريف الإدريسي

1. التعريف بالرحلة

رحل الإدريسي لتأدية فريضة الحج إلى بيت الله الحرام، فزار مصر والحجاز، ودون مشاهداته في رحلته «نزهة المشتاق في اختراق الآفاق» التي حملت عنواناً آخر «كتاب زُجار» أو «الكتاب الرُّجاري»¹ نسبة إلى راعيه الملك رجار ملك صقلية، الذي وضع تحت إشراف الإدريسي مجموعة من العارفين والمتجولين في البلاد النائية، وأمر أن يفرغ له من الفضة الخالصة دائرة مفصلة عظمية الجرم ضخمة الجسم في وزن أربعمئة رطل بالرومي في كل رطل منها مائة درهم واثنا عشر درهماً، ليصنع منها الإدريسي كرة ينقش عليها المصورون البلدان والأقطار والبحار...² ويعتبر كتاب «نزهة المشتاق» النص التفسيري للخريطة المجسمة للعالم، وهيئة الأرض، وهو من أمهات الموسوعات الجغرافية الوصفية في العصور الوسطى، لما تضمنه من تعريفات، ومصطلحات، وأعلام، وأماكن. وقد اعتمد عليه العديد من الجغرافيين المتأخرين؛ مثل الحسن الوزان وابن سعيد المغربي وابن فضل الله العمري، كما رجع إليه الملاحون في القرنين الخامس عشر والسادس عشر.

ولقد سجل الإدريسي رحلته إلى مكة، ولم يذكر طوافه وسعيه ووقوفه بعرفات، ولم يذكر من لقيه من الرجال، ومن زودوه بالمعلومات، لأنه يحترم موضوع التأليف الذي كان مخصصاً بالدرجة الأولى للشأن الجغرافي الصرف، على الرغم من أنه -مع ذلك- لم يستطع أن يمنع نفسه من ذكر حركة العمران بمكة المكرمة، وذكر رجال النفوذ بها، وذكر الحالة الاقتصادية والاجتماعية. فإذا أضيف إلى كل هذا أنه كان يتحدث إلى الملك روجر الثاني، الذي لم يكن يشاطره المعتقد ولا الهوية، حينئذ تتضح طريقة الإدريسي في قيامه بهذه الرحلة التي نرى أن من واجبا أن تذكر في صدر الرحلات التي أسهمت بصفة واضحة، في التعريف بأم القرى.

وبناء عليه، فإننا لا نجد للإدريسي رحلة حجية خالصة، لأنه ضمن مشاهداته عن الحرمين الشريفين في كتابه «نزهة المشتاق» نظراً لطبيعته الجغرافية، ومما تميز به هو ذكره لمختلف الطرق الرابطة بين الحرمين الشريفين والمؤدية إليهما، ومما يؤكد رحلته إلى الحج أمورٌ منها، وصفه الدقيق لبعض المشاهدات في مكة والمدينة، وكذا

¹ - تاريخ الأدب الجغرافي، ص 162.

² - تاريخ الأدب الجغرافي، ص 318.

مرافقة الركب المصري عبر الطريق المصري، يقول عبد الهادي التازي: «لا أشك في أنه زار الحرمين الشريفين وهو في مصر وبلاد الشام، إلى جانب رحلاته التي تحدث عنها المهتمون بحياته»¹.

2. أغراض الرحلة ودواعيها

لعل من أهم دواعي الرحلة لدى الشريف الإدريسي رغبته الجارحة في الاكتشاف والحصول على المعرفة الجغرافية، ولعل هذا الغرض من أهم الأسباب التي غطت عن رحلته الحجة؛ بحيث نجدها متضمنة في «نزهة المشتاق».

3. منهج الرحلة

أما فيما يخص منهج الرحلة، فنجد منذ البداية؛ يتجنب تضمين كتابه الأساطير المروية عن هيثان بن يثان مما جعل كتابه «نزهة المشتاق» يتميز بالمصداقية العلمية قديماً وحديثاً. كما يلاحظ أن مكة المكرمة تظل عنده القطب الذي يحيل إليه، حتى لو تحدث عن «أهل الصقمان الذين كتب لهم الفقر بأمان»، وحتى لو كان حديثه عن قرية «معدن النقرة التي يجتمع فيها حاج الكوفة والبصرة»².

4. مسار الرحلة

وفيما يتعلق بطريق الرحلة، فلعل الإدريسي سلك الطريق البري المعتاد إلى الحج، وهو الطريق نفسه الذي سلكه من بعده أهل سبتة، كابن رشيد الفهري، وبعد الاطلاع على مجموعة من المظان يتبين أنه حج عبر الطريق المصري البري أي من القاهرة إلى السويس ثم إلى قلعة نخل في وسط سيناء، وبعدها الاتجاه إلى العقبة ثم الانطلاق جنوباً نحو مكة المكرمة، أو الانتقال عبر السفن النيلية إلى قوص، ثم بالقوافل إلى ميناء عيذاب على البحر الأحمر، ومنه تبحر السفن إلى جدة، لأن من الثابت عندنا أنه حج من مصر.

5. مناسك الحج وزياره المسجد النبوي

يبدأ حديث الإدريسي عن الحج والأماكن المقدسة ذاكراً الحجاج ومسالكه إلى مكة، وهذا يعبر عن تعلق الرجل بالمكان ولو أنه أغفل الزمان. وهكذا نجد وهو يتناول الجزء الخامس من الإقليم الثاني يذكر أن فُرصة

¹ - رحلة الرحلات، ص 63.

² - رحلة الرحلات، ص 63.

مكة هي جدة¹ التي يذكر أن واليها تابع لشريف مكة الهاشمي الذي يقصد به، دون شك، هاشم بن فليته الذي تولى أمر مكة من سنة 527هـ إلى سنة 551هـ، هاشم هذا هو الذي أقام الخطبة للعباسيين².

ويؤكد الإدريسي في الزهرة أن الهاشمي شريف مكة هو الذي يقبض صدقات جدة ولوازها ومكوسها ويحرس عائلتها، ولها، وهي فُرصة مكة، مراكب كثيرة تنصرف إلى جهات كثيرة³.

يقول عن مكة: إنها قديمة أزلية البناء مشهورة، معمورة مقصودة من جميع الأرض الإسلامية، وإليها محجهم المعروف، وهي مدينة بين شعاب الجبال، وطولها من المعلاة إلى المسفلة نحو ميلين، وهو من حد الجنوب إلى جهة الشمال، ومن أسفل جبل أجباد إلى ظهر جبل قيعقان ميل... والمدينة (أي مكة) مبنية في وسط هذا الفضاء، وبنائها حجارة، وطين، وحجارة بنائها من جبالها...⁴

وفي وسط مكة مسجدها الجامع المسمى بالحرم، وليس لهذا الجامع سقف، وإنما هو دائر كالخظيرة، والكعبة هو البيت المسقف في وسط الحرم، وطول هذا البيت من خارجه من ناحية الشرق أربع وعشرون ذراعاً، وكذلك طول الشقة التي تقابلها في جهة الغرب⁵. وشرقي هذا الوجه باب الكعبة وارتفاع الباب على الأرض نحو قامة⁶، وسطح الكعبة من داخل مساو لأسفل الباب⁷.

وفي ركنه الحجر الأسود، وطول الحائط الثاني الذي من جهة الشمال، وهو الشامي ثلاث وعشرون ذراعاً، وكذلك الشقة الأخرى التي تقابلها من جهة اليمن. ومع أصل هذه الشقة موضع محجوز في دائر، وطوله خمسون ذراعاً، وفيه حجر أبيض يقال: إنه قبر إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام⁸.

وفي الجهة الشرقية من الحرم قبة العباس وبئر زمزم، وما استدار بالكعبة كله حطيم يوقد فيه بالليل مصابيح ومشاعل. وللكعبة سقنان، وماء السقف الأعلى يخرج عنه إلى خارج البيت في ميزاب من خشب⁹.

¹ - الشرف الإدريسي، زهرة المشتاق في اختراق الآفاق، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1422هـ/2002م، ج 1 ص 139.

² - السنجاري، منافع الكرم في أخبار مكة والبيت وولاية الحرم، تحقيق د. جميل عبد الله محمد المصري، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1419هـ / 1998م، 2/245.

³ - عبد الهادي التازي، رحلة الرحلات مكة في مائة رحلة مغربية ورحلة، ص 64.

⁴ - زهرة المشتاق، 139/1.

⁵ - الأزرق، أخبار مكة، 289/1، تحقيق رشدي الصالح ملحس، مطبعة دار الثقافة، مكة، ط 8، 1416هـ / 1996م.

⁶ - أخبار مكة، مصدر سابق، ص 307.

⁷ - زهرة المشتاق، 139/1.

⁸ - زهرة المشتاق، 140/1.

⁹ - زهرة المشتاق، 140/1.

قال الشريف الإدريسي: وذلك الماء (النازل من الميزاب) يقع على الحجر الذي قلنا: إنه قبر إسماعيل. والبيت كله من خارج، على استدراته، مكسو بثياب الحرير العراقية، لا يظهر منه شيء، وارتفاع سمك البيت المذكور سبع وعشرون ذراعاً.

وهذه الكسوة معلقة فيه بأزرار، وعرى، وصاحب بغداد، المسمى بالخليفة، يرسلها في كل سنة إليها فتكسى بها، وتزال الأخرى عنها، قال: وهذا مهم، ولا يُقدّر أحد أن يكسوها غيره.

ومن خلال هذا النقل المعاصر تقريباً لهذه المعلومة، نستفيد أن ما قاله التقي الفاسي: وفي سنة خمسائة واثنين وثلاثين كسا الشيخ أبو القاسم بن رامشت الكعبة، كان يعني أن أبا القاسم المذكور كان يعمل لحسابه الخاص بتواطؤ مع هاشم بن فليته¹.

وقد حدث أن جرؤ الهاشمي هذا سنة خمسائة وتسع وثلاثين على نهب ركب الحاج العراقي بالحرم الشريف وهم يطوفون، بسبب حدث وقع بين هاشم وأمير الحاج العراقي، فكان هذا سبباً لرد فعل من المتقني الخليفة العباسي في بغداد (530-550هـ) تجلّى في إنفاذ الخليفة المذكور ميزاباً جديداً عوض ميزاب ابن رامشت ... وفي السنة نفسها عمر سقف الكعبة، والدرجة التي يصعد منها إلى سطحها².

بعد أن يتحدث الإدريسي عما يذكره أهل الخبر من أن الكعبة كانت خيمة لآدم عليه السلام قبل أن يهدمها الطوفان³، وتأتي مدة إبراهيم وإسماعيل التي شهدت إعادة البنين، يتحدث بعد ذلك عن قضية الماء في مكة، وأنها لم تستم إلا في أيام المقتدر من بني العباس (295 - 320 هـ)... ومياه مكة زعاق لا تسوغ لشارب، وأطيبها ماء بئر زمزم، وماؤها شروب غير أنه لا يمكن إدمان شربه... وليس بجميع مكة شجر ثمر إلا شجر البادية.

قال: ولمكة موسمان ينفق فيها كل ما جلب إليها، أحدهما في أول رجب، والثاني موسم الحجيج. ولأهل مكة أموال صامته وأحوال، فاشية ودواب وجمال، كما أن لمكة مخاليف وهي الحصون... ولا زرع بها ولا حنطة إلا ما جلب إليها من سائر البلاد، والتمر يأتي إليها كثيراً مما حولها، والعنب يجلب إليها من الطائف التي ينعتها بالمدينة المتحضرة التي تأتي منها أكثر فواكه مكة... والتي يضرب المثل بجودة بغالها! والغالب على ضعفاء أهل مكة الجوع وسوء الحال، وإذا خرج أحد عن مكة في كل جمعة تلقاه أودية هنا جارية وعيون مطردة وآبار غدقة، وحوائط كثيرة، ومزارع متصلة... والرجل في حديثه عن المسالك التي تصل مكة بالمدينة لا يقتصر

¹ رحلة الرحلات، ص 65.

² - منافع الكرم للسنجاري، 247/2.

³ - نزهة المشتاق، 140/1.

على المسلك الواحد، ولكنه يعدد الدروب لتختار منها ما تشاء، وهو في هذه الأثناء يشير إلى ما تأكد عندنا من أنه شاهد عيان، يشير إلى نخط من الناس سمة الشقاء عليهم بادية¹.

وفي معرض حديثه عن المدينة المنورة قال: إنها تقع في مستو من الأرض، وإنها حارة سبخة كان عليها سور قديم، وبخارجها خندق محفور²، وهي الآن في حين تأليف الكتاب (شوال 548هـ / يناير 1154م عليها سور حصين منيع من التراب بناء قسيم الدولة الغازي، ونقل إليها جملة من الناس، ورتب المسير إليها... وحولها نخل كثير وثمرها حسن... وشرب أهلها من نهر صغير، يأتي إليها من جهة المشرق جلبه عمر بن الخطاب وجاء به إليها من عين كبيرة إلى شمال المدينة وأجراه بالخندق المحتفر بها، ومقدار مدينة يثرب على قدر نصف مكة ... وفرضتها هي (الجار)، وهي قرية أهلة عامرة، وكانت قبل هذا مدينة قريبة من جدة (ينبع الحالية)³.

لقد وصف الإدريسي مكة على نحو ما وصف به مدينة سبته مسقط رأسه، وعلى نحو هذا وجدناه يصف المسجد الأقصى بأنه ليس في الأرض كلها مسجد على قدره إلا المسجد الجامع بقرطبة في ديار الأندلس⁴. إن الإدريسي - بهذه المعلومات - سجل لنا رحلته إلى مكة، وأنه إذا لم يذكر طوافه وسعيه ووقوفه بعرفات، وإذا لم يذكر من لقيه من الرجال ومن زودوه بالمعلومات فلأنه يحترم موضوع التأليف الذي كان مخصصاً بالدرجة الأولى للشأن الجغرافي الصرف، على الرغم من أنه مع ذلك لم يستطع أن يحمي نفسه من ذكر حركة العمران بمكة المكرمة، وذكر رجال النفوذ بها، وذكر الحالة الاقتصادية والاجتماعية. فإذا أضفنا إلى كل هذا أنه كان يتحدث إلى الملك روجار الثاني الذي لم يكن يشاطره في المعتقد ولا في الهوية أدركنا إذن طريقة الإدريسي في أدائه لهذه الرحلة التي رأيت من واجبي أن أذكرها في صدر الرحلات التي أسهمت، وبصفة واضحة، في التعريف بأمة القرى، وما كان حديثاً بفترة⁵.

6. زيارة القدس وأكناف بيت المقدس

وبالنسبة للقدس فقد زارها في القرن السادس الهجري خلال فترة الاحتلال الصليبي لها، فكتب عن الأماكن الدينية الإسلامية والمزارات المسيحية، كما اعتنى في ذكر الجانب الاقتصادي في المدينة؛ نظراً لطبيعة النشاط الزراعي الذي كان سائداً في المدينة⁶.

¹ - رحلة الرحلات، ص 67.

² - نزهة المشتاق، 143/1.

³ - رحلة الرحلات، ص 67.

⁴ - رحلة الرحلات، ص 67.

⁵ - رحلة الرحلات، ص 67.

⁶ - القرقي، أحمد يوسف، عروبة القدس في عيون الرحالة العرب والأجانب، مؤسسة الشروق الدولية، 2006، ص 14.

«وليس في الأرض كلها مسجد على قدره إلا المسجد الجامع الذي بقرطبة من ديار وفي وسط الجامع قبة عظيمة تعرف بقبة الصخرة، وهذه القبة مرصعة بالفص المذهب والأعمال الحسنة من بناء خلفاء المسلمين. وبعد وصف مسهب للصخرة يذكر أنه ينزل من أسفلها إلى سرداب كالبيت المظلم ولا يدخل إليه إلا بمصباح يستضاء به. ولهذه القبة أربعة أبواب والباب الغربي منه يقابله مذبح كان بنو إسرائيل يقربون عليه القرابين، وبالقرب من الباب الشرقي من أبواب هذه القبة الكنيسة المسماة بقدس القدس، وهي لطيفة القدر، والقبلي منها يقابله المسقف الذي كان مصلى للمسلمين»¹.

ويستفيض الإدريسي في شرح كل ما يحيط بالحرم المقدسي، متأسفاً إلى ما صار إليه حال قبة الصخرة والمصلى القبلي بعد احتلاله من طرف جيش الروم، وتحويلها إلى بيوت «يسكنها الجيل المعروف بالداوية، ومعناه خدام بيت الله».

وختاماً، يعد الشريف الإدريسي من أبرز رواد الجغرافيا الإسلامية، جمع بين العلم والترحال، وولد اسمه بكتابه الشهير «نزهة المشتاق في اختراق الآفاق» الذي اعتمد عليه علماء أوروبا لقرون. والذي لم يغفل فيه، رغم طبيعته الجغرافية، الحديث عن الحرمين الشريفين، مكة والمدينة، وكذا القدس الشريف.

¹ - التازي، القدس والخليل في الرحلات المغربية، ص 13.

المصاحبة التربوية للأساتذة الجدد في المغرب: من التحديات إلى نموذج تشاركي للتكوين والدعم

اب حمو ABBA Hammou

أستاذ الفلسفة وطالب باحث في سلك الدكتوراه
مختبر: شمال المغرب وعلاقته بحضارات الحوض المتوسطي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة عبد المالك السعدي تطوان - المغرب

الملخص

تتناول هذه الدراسة دور الأستاذ المصاحب في دعم اندماج الأساتذة الجدد في المنظومة التعليمية المغربية، من خلال تحليل الإطار المفاهيمي للمصاحبة التربوية واستكشاف تجلياتها العملية وتحدياتها المؤسسية والمهنية. أظهرت النتائج أن محدودية التكوين المسبق، وضعف الدعم المؤسسي، وقصور منظومة الحوافز تشكل أبرز معوقات نجاعة المصاحبة. وتقتصر الدراسة نموذجاً تشاركياً يقوم على التعلم المتبادل، والتخصيص، والتقييم التكويني المستمر، مع توصيات عملية على مستويات السياسات العمومية، والأكاديميات، والمؤسسات التعليمية، والممارسين، بما يجعل المصاحبة التربوية آلية استراتيجية لتمكين المهني وتحقيق جودة التعليم.

الكلمات المفتاحية:

المصاحبة التربوية؛ الاندماج المهني؛ الأستاذ المصاحب؛ التكوين التشاركي؛ جودة التعليم.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

اب، حمو. (2025، شتبر). المصاحبة التربوية للأساتذة الجدد في المغرب: من التحديات إلى نموذج تشاركي للتكوين والدعم. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 9، المجلد 2، السنة 2، ص 21-36.

المقدمة:

يشهد النظام التعليمي المغربي تحولات جوهرية في إطار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، التي اعتبرت تنمية الموارد البشرية التعليمية مدخلاً رئيساً لتحقيق جودة التعليمات (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019). وفي هذا السياق، تبنت وزارة التربية الوطنية آلية الأستاذ المصاحب كعنصر محوري في "سنة التكوين التأهيلي بالممارسة"، بموجب المذكرة الوزارية رقم 16-095 (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2016أ).

وتكتسي هذه الآلية راهنتها في ظل التحديات التي يواجهها المدرسون الجدد، مثل صعوبة التكيف مع بيئة العمل المدرسي، وضغط الانتقال من التكوين النظري إلى الممارسة العملية، والحاجة إلى تملك كفايات مهنية وتربوية متقدمة (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2016؛ Perrenoud, 2001). ذلك أن فترة الولوج للمهنة تمثل "مرحلة صدمة واقعية" تتطلب مواكبة متخصصة تمكن الأستاذ الجديد من الاندماج المهني الفعال.

انطلاقاً من هذا التشخيص، تتحور إشكالية الدراسة حول السؤال الآتي: ما مدى فعالية دور الأستاذ المصاحب في دعم اندماج الأساتذة الجدد مهنيًا داخل السياق المغربي؟ وما السبل الكفيلة بتجويد هذه الآلية؟ ويتفرع عنه أربعة تساؤلات فرعية:

1. ما الإطار المفاهيمي والمرجعي للمصاحبة التربوية في النظام التعليمي المغربي؟
2. ما التجليات العملية لأدوار الأستاذ المصاحب في الممارسة الميدانية؟
3. ما أبرز التحديات التي تحدّ من فعالية المصاحبة التربوية؟
4. وما الآليات والإجراءات العملية الممكنة لتطويرها واستدامتها؟

1. الإطار المفاهيمي والمرجعي للمصاحبة التربوية.

1.1. المصاحبة التربوية: التعريف والأسس النظرية.

يُعرف الدليل المرجعي للمصاحبة والتكوين عبر الممارسة المصاحبة بأنها: "عملية تربوية تأطيرية تستهدف دعم المدرس الجديد ميدانياً، عبر المساعدة على تشخيص الصعوبات، وتقديم بدائل عملية لتجاوزها، في إطار علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادلين" (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2016، ص.ص. 6-7). ويضيف الدليل أن المصاحبة ترتكز على خمسة وظائف رئيسية: الدعم، والمواكبة، والمراقبة، والتوجيه، والتقييم التكويني (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2016، ص.ص. 7-9).

- من الناحية النظرية، يمكن تأطير المصاحبة التربوية من خلال:
- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977)، التي تبرز أهمية الملاحظة والنمذجة والتقليد في بناء السلوكيات المهنية.
 - نظرية التعلم التجريبي لكولب (Kolb, 1984)، والتي تؤكد على قيمة التجربة والتأمل النشط والتجريب في تطوير الكفايات التربوية.

1.2. أنواع المصاحبة

- حدد الدليل الرسمي أنواع المصاحبة في خمس صور أساسية:
- المصاحبة البيداغوجية، (في الأبعاد التربوية والديداكتيكية والقيمة والأخلاقية...).
 - المصاحبة السيكلوجية، (تشجيع، دعم، تحفيز..).
 - المصاحبة الاجتماعية، (الإدماج في جماعة، العمل في فريق...).
 - المصاحبة المهنية، (تنمية الكفايات المهنية، المساعدة على التأهيل....).
 - المصاحبة المادية (تقديم نماذج من وثائق وأدوات العمل...) (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، 2016، ص.6).

1.3. الاندماج المهني: مسار تدريجي ومعقد

يُنظر إلى الاندماج المهني باعتباره عملية دينامية يكتسب خلالها المدرس الجديد المهارات والكفايات اللازمة لممارسة مهنته بثقة وفعالية. (Perrenoud, 2001) وتشير الأدبيات إلى أن هذا المسار يمر بمراحل متدرجة: من الصدمة الواقعية (Reality Shock)، إلى التكيف التدريجي، وصولاً إلى الاستقرار النسبي ثم النمو المهني المستمر.

هذا التصور يبين أن نجاح الاندماج لا يتحقق تلقائياً، بل هو نتيجة ممارسة متدرجة، تتطلب مؤطراً يساعد على تجاوز الصعوبات المرحلية.

1.4. خصوصيات السياق المغربي.

- تتأثر المصاحبة التربوية في المغرب بجملة من العوامل السياقية، منها:
- التنوع اللغوي (العربية، الأمازيغية، الحسانية..)
 - التفاوتات الجهوية بين الوسط القروي، والحضري، وظروفها الاجتماعية، والاقتصادية.

- التحولات البيداغوجية نحو التدريس بالكفايات واعتماد استراتيجيات تعلم نشطة.
- التحديات التكنولوجية المرتبطة بإدماج الوسائط الرقمية والابتكار التربوي.

هذه الخصوصيات تجعل من المصاحبة التربوية آلية لا غنى عنها لضمان تكافؤ الفرص في التأهيل والاندماج، وتستلزم تكيف الممارسات مع الواقع المتنوع للمدرسة المغربية.

2. الأدوار الأساسية للأستاذ المصاحب

يتوزع الدور الذي يقوم به الأستاذ المصاحب عبر مجموعة من الأبعاد المتكاملة، تضمن مساندة الأستاذ الجديد ليس فقط على المستوى المهني التقني، بل على المستوى النفسي والعلائقي أيضاً. هذا التداخل بين الأبعاد يجعل المصاحبة عملية شمولية، تختلف عن مجرد "مراقبة أداء" لتصبح مسار "بناء هوية مهنية" متينة (Perrenoud, 2001).

2.1. البعد البيداغوجي والديداكتيكي

يُعتبر هذا البعد جوهر عملية المصاحبة، حيث يشكل الصف الدراسي المجال الرئيس الذي تُبنى فيه كفايات المدرس الجديد. يقوم المصاحب هنا بوظيفتين أساسيتين:

- **الملاحظة والتحليل المهني:** إذ يواكب المدرس الجديد داخل الفصل، ويركز على جوانب إدارة الزمن، ضبط القسم، وتوظيف استراتيجيات التدريس. ولا يتم الأمر بطريقة الحكم، وإنما عبر تحليل مبني على أدوات موضوعية كاستمارات الملاحظة (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2016 ب).

- **التغذية الراجعة البناءة:** وهي ليست مجرد تقييم، بل حوار تشاركي يقوم على الاعتراف بالجهود المبذولة مع اقتراح بدائل عملية قابلة للتنفيذ. يشير بروفيسور باندورا (Bandura, 1977) في إطار نظريته للتعليم الاجتماعي أن التعلم بالملاحظة والنمذجة يتعزز عندما يتوأكب مع تعليقات دقيقة حول السلوك المرغوب وغير المرغوب.

وقد لخص دليل المصاحبة وظائف الأستاذ المصاحب في سبعة مهام رئيسة: **الإنصات - الملاحظة - التوضيح - الاقتراح - التوجيه - المساعدة على اتخاذ القرار - التشجيع - التحفيز** (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2016، ص 9)

في السياق المغربي، حيث يواجه الكثير من المدرسين الجدد أقساماً مكتظة وموارد محدودة، يصبح دور المصاحب في تكييف الأساليب البيداغوجية وتقديم نماذج بديلة أكثر أهمية، لأنه يزود المبتدئ باستراتيجيات مجربة للتعامل مع هذا الضغط السياقي.

2.2. البعد الإداري والتنظيمي

لا يقتصر دور المصاحب على الصف فقط، بل يمتد إلى تبصير المدرس الجديد بمنظومة العمل التربوي ككل. فالتحدي الأكبر الذي يواجهه المبتدئ هو الانتقال من "التدريس كتقنية" إلى "التدريس كمهنة"، بما يشمل بعده الإداري والوظيفي.

- **إدارة الوثائق التربوية:** مثل التوزيع السنوية، ودفاتر النصوص، والتقارير. هذه أعمال غير بيداغوجية مباشرة لكنها ضرورية، وأي تقصير فيها قد يعرض الأستاذ الجديد لمساءلة أو حتى صدام مع الإدارة.
- **المساطر الإدارية:** فهم قوانين الغياب، آليات التعامل مع مجالس المؤسسة، والالتزامات الرسمية، وهي تشكل جزءاً من الثقافة المهنية التي يكتسبها المبتدئ.
- **الاندماج في دينامية المؤسسة:** مشاركة المدرس الجديد في الأنشطة التربوية والاجتماعية والرياضية يعزز انتماءه للمؤسسة.

في غياب هذا التأطير الإداري، يتحول المعلم الجديد إلى "فاعل معزول" يُسهّل وقوعه في أخطاء مسطرية تحدّ من تطوره وتضعف صورته المهنية. المصاحبة هنا تضمن انتقالاً سلساً من القاعة المدرسية إلى المؤسسة كمجتمع متكامل.

2.3. البعد النفسي والعلائقي

يُعتبر من أخطر جوانب المصاحبة وأكثرها إهمالاً في الممارسة الفعلية. تشير الأدبيات الدولية إلى أن "صدمة الواقع" التي تواجه المدرس الجديد تسبب شعوراً بالغربة والضغط النفسي قد يقود أحياناً إلى الانسحاب المبكر أو الفتور المهني. (Fantilli & McDougall, 2009)

- **دعم التوازن النفسي:** من خلال الاستماع الفعال وتطبيع فكرة أن الأخطاء جزء طبيعي من مسار التعلم المهني.
- **بناء الثقة والدافعية:** عبر تشجيع المبادرات والابتكار الشخصي. وهنا ينعكس النموذج الكندي بوضوح، إذ يركز على إشراك الأستاذ الجديد في اتخاذ القرارات المهنية لتعزيز إحساسه بالفاعلية (Bandura, 1997).

- **تطوير العلاقات المهنية:** جعل المدرس الجديد عنصراً فاعلاً في شبكات التواصل التربوي داخل المؤسسة، ما يخفف عزله ويعزز ديناميته المهنية.
- في السياق المغربي، حيث يعمل عدد كبير من الأساتذة الجدد في مناطق نائية أو بظروف صعبة، فإن هذا البعد النفسي والاجتماعي يصبح محدداً للاستمرارية والنجاح، أكثر مما هو مجرد عنصر مكمل.

2.4. البعد التكويني والتطويري

الأستاذ المصاحب ليس فقط "مرشداً يومياً"، بل مسؤول أيضاً عن قابلية الأستاذ الجديد للنمو على المدى البعيد:

- **تشخيص الحاجات التكوينية:** اعتماد دفتر التعاقد المهني كوثيقة تحدد الأهداف والمهارات المراد تطويرها (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2016ب).
 - **تخطيط مسارات التعلم المهني:** اقتراح الدورات، الموارد، والمنصات الرقمية المتاحة للأستاذ الجديد.
 - **التقييم التكويني المستمر:** بناء عملية تقييم مرنة، لا تقف عند قياس الأداء النهائي، بل تركز على التقدم المرحلي، بما يتماشى مع دورة التعلم/التجربي (Kolb, 1984).
- هذا البعد يعكس تحول وظيفة المصاحب من "متابع" إلى "مُطوّر"، حيث يصبح الاستثمار في الفرد الجديد مشروعاً استراتيجياً للمدرسة ككل، وليس مجرد دعم فردي مؤقت.
- يتضح أن الأستاذ المصاحب يمارس مجموعة من الأدوار التشابكية التي تترجم بين البيداغوجي، والإداري، والنفسي، والتكويني. تكمن قوته في الربط بين هذه الأبعاد بطريقة تضمن تكويناً شاملاً للأستاذ الجديد، وتحوّل تجربة الولوج للمهنة من مصدر للضغط والارتباك إلى فرصة للنمو والتكوين المهني المستدام (Ingersoll & Strong, 2011).

3. التحديات الراهنة في تفعيل المصاحبة التربوية

أشار دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة صراحة إلى إشكالات رئيسية، منها ضعف التكوين الجامعي الملائم، وغياب التخصص البيداغوجي الكافي، وآثار التوظيف المباشر (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2016، ص. 3) كما أكد أن محدودية أثر التكوين المستمر تفرض جعل المصاحبة بديلاً لتعويض هذا النقص.

ورغم اعتراف الفاعلين التربويين بأهمية آلية المصاحبة في ضمان اندماج الأساتذة الجدد، إلا أن الممارسة الميدانية تكشف عن عراقيل متعددة تحدّ من فعاليتها. ويمكن تصنيف هذه التحديات إلى أربعة مستويات رئيسية: تكويني، مؤسساتي، تحفيزي، وزمني/الوجسّي.

3.1. التحديات التكوينية والإعدادية

أبرز مظاهر هذا المستوى:

- **نقص التكوين المتخصص للمصاحبين:** غالبية المكلفين بالمصاحبة لم يتلقوا تكويناً مسبقاً في الإرشاد المهني، والتواصل الفعال، أو أساليب التقييم التكويني (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019). بالمقابل، تشير الأدبيات الدولية أن برامج التكوين الأولي للمصاحبين شرط أساسي لنجاح العملية. (Ingersoll & Strong, 2011)
- **غياب معايير اختيار دقيقة:** يتم تعيين المصاحبين أحياناً بناء على معايير إدارية بسيطة (الأقدمية)، دون الأخذ بعين الاعتبار مهارات القيادة أو الرغبة الذاتية في ممارسة المهمة. هذا الوضع قد يؤدي إلى ضعف الانسجام بين المصاحب والمصاحب، ويُفرض العملية من بعدها التفاعلي.
- في هذه الحالة تصبح المصاحبة أقرب إلى "إجراء بيروقراطي" بدل أن تكون "ممارسة بيداغوجية واعية". والحل هنا يقتضي تقنين معايير التعيين والتكوين الإلزامي.

3.2. التحديات المؤسسية والتنظيمية

- **ضعف الدعم المؤسسي المتعدد المستويات:** فالمصاحب غالباً يشتغل بشكل فردي، دون مواكبة فعالة من الإدارة أو المفتشين أو المديرين الجهوية.
- **غياب آليات التقييم والمتابعة:** لا توجد مؤشرات موحدة وطنياً تقيس نجاح التجربة، كما يغيب التتبع المنتظم لنتائجها على صعيد أداء الأساتذة والمتعلمين.
- **غياب الدعم المؤسسي:** يجعل المصاحبة مبادرة شخصية أكثر من كونها سياسة تربوية منسقة، بينما التجارب الناجحة (كفنلندا وكندا) أظهرت أن وجود منظومة متابعة قوية هو ما يضمن الاستمرارية (Kutsyuruba, 2017).

3.3. التحديات المرتبطة بالحوافز والتحفيز

- **القصور في الحوافز المادية:** التعويضات المالية الممنوحة للمصاحبين غائبة، مما يقلل من حماسهم ويجعلهم ينظرون للتكليف كعبء إضافي.
- **ضعف التحفيز المعنوي:** مثل الاعتراف الرسمي بالخبرة المكتسبة، أو احتسابها في نظام الترقية، أو تكريم المتميزين.

بالنظر لطبيعة المهنة التعليمية وما تتطلبه من طاقات وجدانية ومهنية، فإن الدعم المعنوي يعادل - وربما يتفوق - على الدعم المالي في تحفيز المصاحبين.

3.4. التحديات الزمنية واللوجستية

- **ثقل الجداول الزمنية:** المدرسون المصاحبون مثقلون بساعات التدريس نفسها، ما يقلص وقت المتابعة.

- **ضعف البنية التحتية:** غياب قاعات خاصة للقاءات أو فضاءات رقمية متطورة، خصوصاً في المناطق القروية.

- **صعوبات التنقل:** العمل في المؤسسات النائية يجعل انتظام اللقاءات صعباً.

هذه العوائق الزمنية واللوجستية هي تحديات هيكلية، وليست فردية، ما يعني أن حلها يتطلب تدخلاً على مستوى تخطيط الموارد، وتوزيعها، وطنياً، وجمعياً.

يمكن القول إن التحديات التي تحدّ من فاعلية المصاحبة التربوية في المغرب ليست فقط تقنية، بل هيكلية ومؤسسية بالأساس. إذ تتداخل مشاكل التكوين مع غياب منظومات متابعة، ويتعقد الوضع بفعل ضعف الحوافز وقلة الدعم اللوجستي. من هنا، فإن أي إصلاح حقيقي لا بد أن يتجاوز المعالجة الجزئية (تكوين قصير، أو تعويض محدود) نحو رؤية استراتيجية تجعل المصاحبة ركيزة رسمية في التكوين المستمر للأساتذة.

4. استراتيجيات تجويد المصاحبة التربوية: رؤية تطويرية موسعة

إن رصد التحديات يكتسب قيمته الحقيقية حين يقترن باقتراح حلول عملية قابلة للتنفيذ. لذلك يمكن تبلور استراتيجيات تجويد المصاحبة التربوية ضمن أربعة محاور مترابطة: **التكوين، التحفيز، الرقمنة، والشراكة المؤسسية.**

4.1. تطوير برامج التكوين المتخصص

- **التكوين الأولي الإجباري للمصاحبين:** ينبغي أن يُعقد قبل بداية السنة الدراسية، ويشمل وحدات حول: التواصل الفعال، وتقديم التغذية الراجعة، وإدارة النزاعات، وتقنيات التقويم التكويني (Ingersoll & Strong, 2011).

- **التكوين المستمر:** عبر ورشات تكوينية جماعية وإقليمية ودورات عن بعد، مع منصات رقمية لتبادل الممارسات الناجحة.

- **بنك موارد وطني:** يتضمن دلائل عملية، وتسجيلات صفية، وأدوات للتأمل الذاتي (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2016 ب). إن التكوين ليس مرحلة مؤقتة، بل هو مسار مهني دائم، الأمر الذي يفرض ربط المصاحبة بالتكوين المستمر.

4.2. بناء نظام حوافز مادي ومعنوي

- **الحوافز المادية:** تعويضات واضحة ومتدرجة حسب الجهد المبذول، مع إمكانية تخفيف العبء التدريسي عن المصاحبين.
 - **الحوافز المعنوية:** الاعتراف الرسمي بتجربة المصاحبة ضمن ملفات الترقية، تنظيم احتفالات تكريم، إشراك المصاحبين المتميزين كمكونين في برامج وطنية.
- وفقاً لنظرية الدافعية الذاتية (Deci & Ryan, 2000)، فإن الجمع بين الحوافز المادية والمعنوية يعزز الاستمرارية والدافعية، وهو ما ينقص حالياً في السياق المغربي.

4.3. تطوير الأدوات والمنصات الرقمية

- **منصة وطنية للمصاحبة:** متكاملة، تتضمن مكتبة موارد، واستشارات متابعة إلكترونية، ومنتديات للتواصل بين المصاحبين.
 - **تطبيقات محمولة:** لتيسير الجدولة الزمنية، تبادل الملاحظات الفورية، وتخزين خطط المصاحبة.
 - **التكوين عن بعد:** بما يسمح بتقليص الفوارق الجهوية ويعالج صعوبات التنقل.
- الرقمنة ليست ترفاً، بل حلٌّ هيكلي يعالج قضايا الزمان والمكان، خصوصاً للأساتذة العاملين في المناطق النائية.

4.4. تعزيز الشراكة والتنسيق بين الفاعلين

- **فاعلون داخليون:** الإدارة التربوية، والمفتشون التربويون، ومراكز التكوين، والجمعيات المهنية.
 - **آليات للتنسيق:** لجان وطنية وجمهورية ومحلية تشرف على التخطيط، والتنفيذ، والتقييم الدوري.
 - **مقاربة تشاركية:** حيث لا يُنظر للمصاحبة كمسؤولية فرد، بل كمنظومة فيها جماعة تعلم مهنية متكاملة.
- النموذج الياباني في *Lesson Study* يُظهر أن التطوير المهني الفعال لا يتم بشكل فردي، بل داخل مجتمع تعلم مؤسسي جماعي (Lewis, 2002) وهذا ما تحتاجه المدرسة المغربية لتجاوز الفردية.

إن تجويد المصاحبة التربوية رهين برؤية متكاملة لا تقتصر على إصلاحات جزئية (كمنح التعويضات أو إنجاز تكوين سريع)، بل تستند إلى أربعة مداخل استراتيجية: بناء تكوين متين للمصاحبين، وتوفير حوافز محفزة، ورقمنة موارد وآليات المتابعة، واعتماد مقارنة مؤسسية تشاركية. هذه المداخل تشكل القاعدة التي سينبني عليها النموذج المقترح في الفصل الموالي.

5. نموذج مقترح للمصاحبة التربوية التشاركية

5.1. الأسس النظرية

يقوم النموذج المقترح على منظور المصاحبة التربوية التفاعلية، التي تتجاوز العلاقة العمودية (خبير-مبتدئ) نحو علاقة أفقية تشاركية. ويرتكز على:

- **التعلم المتبادل: (Reciprocal Learning)** المدرس المصاحب يتعلم بدوره من المدرس الجديد عبر أفكاره وتقنياته الحديثة. (Bandura, 1977)
- **التخصيص والفردنة: (Personalization)** تكييف خطط المصاحبة وفق حاجات كل مبتدئ وسياق عمله، انسجاماً مع مقارنة التعلم التجريبي. (Kolb, 1984)
- **التقييم التكويني المستمر:** عملية غير منقطعة تُقَوِّم التقدم وتعَدِّل الاستراتيجيات باستمرار.
- **مجتمعات التعلم المهني:** خلق فضاءات مؤسسية للتبادل المستمر، كما توصي الأدبيات الحديثة حول التطوير المهني. (Darling-Hammond et al., 2017)

5.2. المراحل العملية للنموذج المقترح

المرحلة	المدة	الأهداف	الأنشطة الرئيسية
1. التهيئة والتشخيص	الشهر الأول	بناء الثقة- تشخيص الكفايات والاحتياجات- إرساء عقد المصاحبة.	لقاءات تعارف شخصية، زيارات صفية استكشافية، إعداد خطة عمل مرنة
2. المصاحبة النشطة	من الشهر الثاني إلى السابع.	-تطوير الكفايات البيداغوجية- تنمية إدارة الصف- تمكين الاستقلالية التدريجية	ملاحظة صفية متبادلة، تغذية راجعة آنية، تخطيط مشترك للدروس، مجموعات نقاش محمية
3. التقييم والتطوير	الشهران الثامن والتاسع.	-تقويم شامل للتقدم- تحديد مجالات التحسين المستقبلي- تعزيز الاستقلالية.	إعداد ملف إنجاز فردي، تقييم متبادل، صياغة خطة تطوير لاحقة، لقاء تكريمي ختامي.

هذا التقسيم المرحلي يعالج إشكالية "التشتت" في الممارسات، ويوفر مساراً واضحاً يمكن تتبعه ومقارنته بين مؤسسات وسياقات مختلفة.

5.3. أدوات النموذج

- دفتر التعاقد المهني: لتحديد الأهداف ومتابعة المنجزات.
 - بطاقات ملاحظة تفاعلية: تركز على مهارات محددة (كالتواصل أو إدارة الصف).
 - دفتر التأمل المهني: أداة تعكس البعد الميتامعرفي في تكوين المدرس الجديد.
 - منصات رقمية: لتبادل الموارد، وجدولة اللقاءات، ورفع تقارير دورية.
- هذه الأدوات توفر سياقاً عملياً وتنتقل بالمصاحبة من "خطاب نظري" إلى ممارسة ملموسة قابلة للقياس.

5.4. القيمة المضافة مقارنة بالتجارب البولية

- فنلندا: تركز التجربة الفنلندية على الثقة المهنية والتعاون الأفقي بين جميع الفاعلين داخل المؤسسة، حيث لا يُنظر إلى المصاحبة باعتبارها تقويماً رقائياً، بل دعماً تشاركياً يتيح للمدرس الجديد حرية المبادرة وتحمل المسؤولية. (Sahlberg, 2011) يستلهم النموذج المقترح هذه الفلسفة بجعل العلاقة بين المصاحب والمصاحب علاقة أفقية لا تراتبية.
- اليابان (Lesson Study): تبني التجربة اليابانية فلسفة التعلم الجماعي المستمر عبر ما يُعرف بـ "الدروس البحثية" Lesson Study، التي تُشارك الأساتذة في ملاحظة متبادلة لدروس واقعية، تتبعها مناقشات تعاونية لتطوير الممارسات (Lewis, 2002). يدمج النموذج المغربي هذه الفلسفة من خلال اقتراح مجتمعات تعلم مهنية مؤسساتية.
- كندا: تعكس التجربة الكندية أهمية التنوع الثقافي واللغوي، حيث اعتُبر احترام الخصوصيات المحلية والجهوية شرطاً لنجاح المصاحبة والتكوين. (Kutsyuruba, 2017) يسعى النموذج المغربي إلى تكيف المصاحبة مع التباينات الجهوية (قروي/حضري، لغوي/اجتماعي) لضمان عدالة تربوية أكبر.
- أستراليا: أبرزت البحوث الأسترالية أهمية دمج التكنولوجيا في برامج المصاحبة، خاصة عبر المنصات الرقمية والموارد التفاعلية التي تقلص الفوارق الجغرافية وتيسر التكوين عن بعد. (AITSL, 2016) ويمكن أن يعزز النموذج المغربي هذا البُعد من خلال الدعوة إلى منصات وطنية وتطبيقات محمولة لتسهيل التواصل والتغذية الراجعة.

ما يميز النموذج المقترح هو أنه لا يكتفي بالاستلها من تجربة واحدة، بل يُعيد تركيب عناصر متكاملة تتناسب مع واقع المغرب بتنوعه اللغوي والمجالي، مما يجعله أكثر واقعية وقابلية للتطبيق.

إن النموذج التشاركي المقترح يتيح تجاوز محدودية التجارب الحالية عبر الانتقال من الممارسة الفردية والمتفرقة إلى مقارنة مؤسساتية قائمة على: التعلم المتبادل، والتخصيص، والتقييم المستمر، والاستفادة من الرقمنة. وبذلك يتحول الأستاذ المصاحب من "مرافق" إلى "مُطوّر"، ويتحول الأستاذ الجديد من "متلقي" إلى "فاعل" في تكوين نفسه.

6. الاقتراحات العملية للتطبيق

6.1. على مستوى السياسات العمومية (الوزارة الوصية)

- إطار تنظيمي شامل: إصدار مرسوم يحدد بدقة مهام الأستاذ المصاحب، حقوقه وواجباته، وآليات التقييم. (Ingersoll & Strong, 2011)
- ميزانية مستقلة للمصاحبة: تخصيص غلاف مالي واضح لتغطية التعويضات، والتكوين، والوسائل التقنية.

- وحدة وطنية متخصصة: إنشاء جهاز على مستوى الوزارة يُعنى بمتابعة برامج المصاحبة وتقييمها سنوياً.
- مؤشرات أداء وطنية: تطوير أدوات قياس لمدى تأثير المصاحبة على الاندماج المهني والتحصيل الدراسي للمتعلمين. (Darling-Hammond et al., 2017)

هذه التدابير تحول المصاحبة من مبادرة ظرفية إلى سياسة بنوية، مما يعزز الاستمرارية والشفافية.

6.2. على مستوى الأكاديميات الجهوية والمديريات الإقليمية

- خطط جهوية متمايزة: تراعي خصوصيات المناطق (قروية/حضرية، لغوية، سوسيو-اقتصادية).
 - مراكز موارد جهوية: تجهيز فضاءات لتوفير دلائل، ووسائل رقمية، وقاعات تدريب مجهزة.
 - فرق إقليمية للمصاحبة: تكوين فرق متخصصة تتابع المصاحبين ميدانياً وتضمن تنسيقهم مع المفتشين التربويين والمديريات.
 - فعاليات جهوية سنوية: لتبادل التجارب والخبرات الناجحة، وبناء شبكات مهنية أوسع.
- بهذا تنتقل المصاحبة من مستوى التنفيذ الفردي إلى مستوى التنسيق الجهوي، وهو ما يعزز العدالة المجالية ويحد من الفوارق.

6.3. على مستوى المؤسسات التعليمية

- إدماج المصاحبة في مشروع المؤسسة: بحيث تصبح جزءاً من الخطة التربوية السنوية لا مجرد نشاط فردي.
- دعم لوجستي: تخصيص قاعات أو فضاءات مهيأة للقاءات، وتوفير الوسائط الرقمية اللازمة.
- ثقافة مؤسساتية داعمة: تبني ثقافة داخل المؤسسة تقوم على التعاون، وتبادل الخبرة، واحتضان الأستاذ الجديد.
- شبكات تعاون بين المؤسسات: خاصة في المناطق القروية، لخلق فضاءات مشتركة للاستفادة من الخبرات.

المؤسسة التعليمية هي الفضاء اليومي الذي يعيش فيه المدرس الجديد تجربته، لذلك فإن نجاح المصاحبة يقاس بمدى التغيير الذي يحدث داخل ثقافة المؤسسة نفسها.

6.4. على مستوى الأفراد (الممارسين).

أولاً: الأساتذة المصاحبون

- الانخراط في التكوين الذاتي المتخصص في مهارات التواصل والإرشاد.
- توثيق التجارب اليومية وبناءها كخبرة تراكمية.
- اعتماد مقارنة تشاركية مع المدرسين الجدد بدل مقارنة سلطوية تقليدية.

ثانياً: الأساتذة الجدد

- الانخراط الإيجابي في العملية والبحث الذاتي عن فرص التعلم.
- طلب التغذية الراجعة بانتظام والتواصل المفتوح حول الصعوبات.
- تطوير مهارات التأمل الذاتي (self-reflection) في الأداء.

ثالثاً: الإدارة التربوية داخل المؤسسات

- تيسير الظروف الزمنية (تخفيض ساعات التدريس للمصاحبين).
 - تحفيز المصاحبين معنوياً عبر الاعتراف بمجهودهم.
 - خلق مساحات للحوار المؤسسي بين المصاحب، والمدير، والناظر، وبقية الفريق التربوي.
- على المستوى الفردي، تتحقق فلسفة المصاحبة التشاركية حين ينخرط جميع الأطراف كملتزمين بمشروع جماعي، لا كعلاقة أحادية الاتجاه.

تُظهر هذه التوصيات أن المصاحبة التربوية الناجعة ليست رهينة بمجهود فردية، بل هي مسؤولية جماعية موزعة عبر مستويات متعددة: من السياسات العمومية إلى الأكاديميات، والمؤسسات، والممارسين أنفسهم. وكل مستوى يرفد الآخر في إطار "سلسلة دعم تكاملي" تجعل من الأستاذ الجديد محور العملية التكوينية، وتُسهم في بناء مدرسة مغربية قادرة على مواكبة رهانات الإصلاح والعدالة التربوية.

الخاتمة:

تشكل المصاحبة التربوية إحدى الدعائم الاستراتيجية لتأهيل هيئة التدريس ودعم جودة التعلّات في المدرسة المغربية. فقد بينت هذه الدراسة أنّ دور الأستاذ المصاحب، رغم ما يحمله من إمكانات واعدة، ما زال يواجه تحديات متعددة تتعلق بضعف التكوين الخاص، ومحدودية الدعم المؤسّساتي، وغياب الحوافز، فضلاً عن إكراهات زمنية ولوجستية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019). هذه التحديات تستوجب رؤية إصلاحية شمولية تُدمج التكوين المتخصص بالمرافقة، وتربط الدعم المادي بالتحفيز المعنوي، في إطار نموذج تشاركي يعترف بالأستاذ الجديد كفاعل رئيس في مساره المهني (Bandura, 1977; Kolb, 1984). وتُقرّح الورقة نموذج "المصاحبة التربوية التشاركية" كخيار بديل أكثر واقعية، يقوم على مبادئ التعلم المتبادل، التخصيص، والتقييم التكويني المستمر. هذا النموذج يتيح الانتقال من منطق التوجيه العمودي إلى منطق الشراكة الأفقية وبناء مجتمعات تعلم مهني داخل المؤسسات. نجاح هذه الرؤية يظل مرهوناً بتوافر ثلاثة شروط أساسية: إرادة سياسية واضحة، واستثمار كافٍ في تكوين المصاحبين وتحفيزهم، وإرساء ثقافة مهنية مؤسّساتية داعمة للتطوير المستمر.

وتفتح هذه الخلاصات آفاقاً للبحث المستقبلي في ثلاثة مسارات رئيسية:

- تجريب النماذج المقترحة ميدانياً، مع تقييم أثرها على أداء المدرسين الجدد وعلى تحصيل المتعلمين.
- توظيف التكنولوجيا التعليمية لتطوير منصات ذكية للمصاحبة باستخدام الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.
- دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية المرتبطة بتجربة المصاحبة وأثرها على رفاهية الأساتذة الجدد.

إن المصاحبة التربوية الفعّالة ليست مجرد تقنية إدارية، بل استثمار استراتيجي في جودة التعليم. وكل أستاذ جديد ينجح في الاندماج المهني هو في الحقيقة ضمان لمتعلمين أكثر تحفيزاً، ولمدرسة مغربية أكثر نجاعة وإنصافاً.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط: المجلس.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). التقرير السنوي حول التكوين في محن التربية والتكوين. الرباط: المجلس.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني. (2016). دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة. الرباط: المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2016). المذكرة الوزارية رقم 095-16 حول تنظيم سنة التكوين التأهيلي بالممارسة. الرباط: الوزارة.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (2016). Graduate to proficient: Australian guidelines for teacher induction into the profession. Carlton, VIC: AITSL.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kutsyuruba, B. (2017). The role of mentoring and induction programs in supporting early career teachers. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(8), 1–18. <https://doi.org/10.22230/ijep.2017v12n8a792>

- Lewis, C. (2002). Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF Éditeur.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.

كانط وميثودولوجيا تعلّم التفلسف

بإشراف:

الدكتور محمد الأشهب: أستاذ التعليم العالي
الدكتور أحمد الفرحان: أستاذ التعليم العالي

فريد طموح

طالب باحث بسلك الدكتوراه -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة ابن طفيل-القنيطرة، المغرب

الملخص:

تتميز علاقة الدرس الفلسفي (في السلك الثانوي) بتاريخ الفلسفة بالغموض والتوجس، بين الاتجاه نحو خلق تماهي بين هذا التاريخ وبين ما يُدرّس في الثانويات، أو جعل تاريخ الفلسفة عائقاً أمام بلوغ أهداف تعليم الفلسفة وتعلمها. هذا التوجس غير مرتبط بمدرسي الفلسفة والمشتغلين بديداكتيكها فحسب، إنما هو نتاج نقاش فلسفي تاريخي بين الفلاسفة ذاتهم. يتعلق الأمر بالمنهج والطريقة المعتمدة في بناء النسق الفلسفي وفي الممارسة التدريسية للفلاسفة أنفسهم. وهو ما ينكشف تاريخياً في النقاش الذي خلقه التوجه الكانطي نحو الدعوة إلى تعلم التفلسف، في مقابل الدعوة الهيجيلية إلى تدريس تاريخ الفلسفة. في هذا السياق تروم هذه الدراسة كشف خلفيات هذا النقاش، وإبراز أوجه التشابه والاختلاف بين الدعوتين. والذي يفضي إلى بيان كون كلاهما تقودان إلى نفس الغاية المتمثلة في تمرين العقل على التفلسف، على الرغم من اختلاف منطلقاتها.

الكلمات المفتاحية:

كانط - ميثودولوجيا - تعلّم - التفلسف - العقل.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

طموح، فريد. (2025، شتنبر). كانط وميثودولوجيا تعلّم التفلسف. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 9، المجلد 2، السنة 2، ص 37-61.

المقدمة:

لم يحظ موقف فلسفي حيال تعليم الفلسفة وتعلمها بالنقد والتأويل، بقدر ما حظي به موقف إيمانويل كانط (Kant Emmanuel 1724-1804) القائل بـ "تعليم التفلسف" بدل "تعليم الفلسفة". ويمكن القول بكل مجازفة أن مقولة كانط هذه قد قسمت تاريخ التعليم الفلسفي والتنظير البيداغوجي للدرس الفلسفي إلى قسمين؛ بين من يمكن تسميتهم بـ "دعاة بيداغوجيا 'تَعْلُمُ' التفلسف"، وهم أنصار التأويل التجزيئي لمقولة كانط من جهة أولى. ودعاة تعليم تاريخ الفلسفة وتاريخ الأنساق الفلسفية أو أتباع الرد الهيغلي (Georg Wilhelm Friedrich Hegel 1770-1831)، على الطرح الكانطي من جهة ثانية. كما لَفَّ هذا الموقف الغموض الناتج، من ناحية عن هذه التأويلات، والمبني من ناحية أخرى انطلاقاً من تصورات وتمثلات سابقة حول شكل وبنية الدرس الفلسفي، والذي قد يصل أحيانا حد الإغراق في التَقَوُّية الشكلية لممارسة التفلسف. من هنا ارتأينا مقارنة هذا الموضوع من خلال معالجة الإشكالية التالية:

كيف ينظر كانط لكل من بيداغوجيا تعليم الفلسفة وبيداغوجيا تعلم التفلسف؟ وهل اعتماد إحداها إلغاء للأخرى؟ أم أنه يمكن تأسيس الدرس الفلسفي على تصور يلتقي فيه الجانب التعليمي والجانب التعليمي معا، يكون تعليمًا للفلسفة وتعلماً للتفلسف في الآن ذاته؟ وهل انحياز كانط للطابع التعليمي للدرس الفلسفي يتعارض مع الميل الهيغلي نحو ربط هذا الدرس بتاريخ الفلسفة وتاريخ الأنساق، أم أنهما متكاملان؟ وكيف يؤثر اختلاف المنظوران على الدرس الفلسفي بمدارسنا؟

جواباً على هذه الإشكالية تعين علينا أن نذكر أولاً بالسياق الذي جاءت فيه مقولة "تعليم التفلسف" الكانطية، لفحص ما إذا كانت تحتمل المعنى الذي اشتهرت به عند المشتغلين بالدرس الفلسفي (بالمغرب خصوصاً)، أم أنها قد أخرجت من سياقها الحقيقي وُحِّمَتْ أكثر ما كان يروم صاحبها. ويمكن موضوعة هذه المقولة ضمن سياقين؛ يتعلق الأول بالسياق التاريخي ضمن نداء الأنوار عامة، وضمن فلسفة كانط بشكل خاص. أما السياق الثاني فيتمثل في موقع المقولة داخل نص "نقد العقل المحض"¹، وضمن إعلان "برنامج دروس للموسم الشتوي 1766/1765". وهو السياق الذي سيقودنا نحو فحص التصور الميثودولوجي لتَعْلُمُ التفلسف عند كانط، قبل أن نختم بالرد الهيغلي على التصور الكانطي، ومناقشة أوجه الاختلاف والتشابه بين التصورين.

¹ - كانط (إيمانويل) *نقد العقل المحض*، ترجمة موسى وهبة، عن مركز الإنماء القومي، دون ذكر سنة النشر ورقم الطبعة.

ينظر كذلك: كانط (إيمانويل) "نقد العقل المحض"، ترجمة غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى 2013.

1. السياقين التاريخي والفلسفي لقولة "تعلّم التفلسف".

أ. السياق التاريخي لقولة "تعلّم التفلسف"

تأتي دعوة كانط إلى "تعلّم التفلسف" في سياق تاريخي تميز باضمحلال التعليم عموماً في ألمانيا والتعليم الفلسفي على الخصوص؛ الأمر الذي يؤكد كانط في مقال: تأملات في التربية¹ حيث يقول: "لم تكن المؤسسات التربوية معدومة، غير أن غالبيتها رديئة إذ يتم العمل فيها ضد الطبيعة...، ويتبع فيها تقليد القرون الفظة الجاهلة إتباعاً أعمى - ولكن عبثاً ننتظر خلاص الجنس البشري من تحسين تدريجي للمدارس. فلا بد من إعادة إنشاء المدارس إنشاء كلياً إن أردنا أن يساورنا الأمل في حصول شيء صالح ينبثق عنها"¹.

لقد كان مستوى المدارس الشعبية متردياً وكانت تسند مهمة التدريس إلى أشخاص غير أكفاء. إضافة إلى أن محتوى التعليم في المعاهد الثانوية قد طغى عليه تدريس اللاتينية بهدف تأهيل الطلاب لدراسة اللاهوت وخوض المجادلات "المدرسية". أما بالنسبة للجامعة فلم يكن يرتادها الطلاب إلا أثناء أوقات فراغهم وبعد انتهاءهم من أعمالهم وانشغالهم الأخرى. ولما كان الوضع على هذه الحال فإن كانط من موقعه، ليس كفيلسوف أو مدرس فحسب، بل كمنظر في التربية، لم يتوقف عند حدود وصف الوضع شبه الكارثي للتعليم الألماني في عصره، بل اقترح ضرورة القيام بثورة شاملة لإصلاح منظومة التربية والتكوين، وهو ما يقتضي بناء المدرسة "وفق منهج حق"؛ بناء يتماشى ومطمح الأنوار.

لم يُعر كانط عبثاً اهتمامه البالغ للتربية، ذلك أن الإنسان "لا يستطيع أن يصير إنساناً إلا بالتربية. فهو ليس سوى ما تصنع به التربية"². غير أن التربية التي يقصدها كانط هنا هي تربية شاملة للمجتمع وليس لجيل واحد بعينه أو لمجموعة أفراد، فالتربية مشروع مجتمع "الأنوار". إلا أنها "أهم وأصعب مشكلة تطرح على الإنسان. وبالفعل فالأنوار تتوقف على التربية كما أن التربية تتوقف بدورها على الأنوار"³. وكانط لا يؤسس للتعليم الفلسفي خارج السياق التاريخي، وبعيداً عن هموم المجتمع ومتطلباته. بل إن كل شيء عنده مرتبط، وما التفلسف والتربية سوى سبيلاً بلوغ الأنوار، كما أنه "...لا حاجة لنشر الأنوار إلا إلى الحرية، أي في الحقيقة إلى ما يعنيه هذا الاسم من أمر لا ضرر فيه إطلاقاً، أعني حرية المرء في أن يستعمل عقله استعمالاً عمومياً

¹ - كانط إيمانويل (2005)، ثلاث نصوص: تأملات في التربية - ما هي الأنوار؟ - ما التوجه في التفكير؟، تعريب وتعليق محمود بن جاعة: تونس، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، ص. 7.

² - المرجع نفسه، ص. 14.

³ - المرجع نفسه، ص. 17.

في كل المجالات¹. "التفلسف، التربية، الأنوار، الحرية، ما هي إلتجليات مختلفة لروح نداء تخلص عصرنا بكامله، عصر كانط، عصر الأنوار.

يتأشى تصور كانط لتدريس الفلسفة باعتباره تعلمًا للتفلسف مع تصوره للأنوار وحدائتها المبني على مشروع مجتمعي قائم أساساً على التواصل، ونشر المعرفة والثقافة، ورفضاً لكل مجتمع مُعَمَّم يخفي دواليبه وآلياته. وسعيًا إلى تقويض كل الأشكال الوسيطة التي تحجب مختلف أنواع الحقائق أمام ذهن البشري. من هنا جاءت دعوة كانط إلى التفلسف بدل الفلسفة؛ أي دعوة إلى البناء من جديد على أسس تنويرية، والتخلص من الوصاية التي يمارسها الفكر القائم والمذاهب الدوغائية، باسم التراث، على الدرس الفلسفي ومتعلم الفلسفة؛ وهي الوصاية التي عبّر عنها كانط في قوله: "غير أنني أسمع الآن من كل صوب هذا النداء: لا تفكر"². هنا بالذات يمكن موضوعة قوله "تعلم التفلسف" تاريخياً في سياقها الصحيح.

ب. السياق الفلسفي/البيداغوجي لمقولة "تعلم التفلسف"

ترد عبارة "تعلم التفلسف" لدى كانط في موقعين أساسيين؛ في إعلان دروس للموسم الشتوي 1765-1766، وفي "نقد العقل المحض" الذي كتبه سنة 1781 في طبعته الأولى، لكن فكرته كانت موجودة منذ "دروس الميتافيزيقا". وهي ذات المرحلة التي كتب فيها بعض المذكرات أثناء فترة تدريسه لفترات متقطعة بين 1776-1787. الأمر الذي يؤكد اختار فكرة الدعوة إلى تعلم التفلسف بدل الفلسفة في ذهن كانط، ومن خلال تجاربه في التدريس والتنظير البيداغوجي. وهذا الأمر يتيح لنا إمكانية الرجوع إلى هذه النصوص، بغية فهم حيثيات هذه الدعوة الكانطية للتفلسف بدل الفلسفة.

يرجع السبب الكامن خلف سوء فهم وتفسير رؤية كانط للتعليم الفلسفي، وربطه بشكل حصري بعبارة "تعلم التفلسف" التي دعا إليها، إلى القراءة الاختزالية لهذا الموقف في غياب تام لرؤية شمولية حول ما قصده كانط، في معرض حديثه عن إمكانية المتاحة أمام الميتافيزيقا في سيرها نحو العلمية. في ظل إهمال للنسق الفلسفي الكانطي كحالة لتأسيس "ميثودولوجيا فلسفية" *une méthodologie philosophique* تسمح بإمكانية بناء ميتافيزيقا علمية. الأمر الذي يقتضي التوقف عند هذه الحيثيات التي رافقت تأسيس فكرة "إمكانية التفلسف" بدل "تعلم الفلسفة".

لم يقصد كانط بعبارة: " ...لا يمكننا أن نتعلم أية فلسفة..."، إلغاء تاريخ الفلسفة بصفة قطعية لعدم فائدته، والاكتفاء بتعليم مهارات عقلية وذهنية مفرغة من كل مضمون معرفي؛ أي ما يدل عليه تمة قول كانط:

¹ - المرجع نفسه، ص 87.

² - المرجع نفسه، ص 87.

"...لا يمكننا والحالة هذه إلا أن نتفلسف". السبب الذي يدفعنا إلى الإقرار بلا مشروعية هذا التأويل وطابعه الاختزالي هو كونه قد أهمل عددا من الإشارات الواضحة التي بدونها يصعب موقعة قول كانط في سياقه الحقيقي، وخير دليل على قولنا هذا، هو تنمة قول كانط الذي يفسر من خلاله تصوره المبدئي للتفلسف باعتباره ممارسة لموهبة العقل. وقد ارتأينا هنا أن نسوق النص في مجمله لتبئين بوضوح موقع الدعوة إلى التفلسف، والأسباب التي يبررها بها كانط بحيث يقول:

"إن نظام كل معرفة فلسفية هو الفلسفة، ويجب أن نأخذها موضوعيا إذا كنا نفهم بها الصورة الأصل **لمحاكمة كل محاولات التفلسف**، محاكمة يجب أن تصلح لإصدار حكم على أي فلسفة ذاتية يكون بنائها كثير التنوع والتغير. وعلى هذا النحو، فإن الفلسفة هي مجرد فكرة علم ممكن غير معطى في أي محل عيانا (في الواقع)، بل نسعى إلى الاقتراب منه بطرق مختلفة إلى أن نكتشف الدرب الوحيد الذي يؤدي إليه، إنما الذي تخفيه الحساسية، ونحاول أن ننجح، بقدر ما هو مسموح للبشر، بإعطاء نسخة عنه شبيهة بالأصل ما تزال مفقودة حتى الآن. وحتى الآن، لا يمكن أن نتعلم أي فلسفة؛ إذ أين هي؟ ومن يملكها؟ وكيف نتعرف عليها؟ ولا يمكننا سوى تعلم أن نتفلسف، أعني أن نُمَرّن موهبة العقل في تطبيق مبادئه الكلية على بعض المحاولات التي تمثل لنا إنما دائما مع هذا التحفظ لجهة الحق الذي للعقل في أن يفحص هذه المبادئ حتى في مصادرها فيؤكد عليها أو يرفضها."¹

ما الذي يعلنه كانط في هذا القول، ويمكننا بالتالي من وضع تصوره في سياقه الصحيح؟ إن الفلسفة التي يشير بها كانط هي بمعنى ما محاولة نقدية أولا للأنساق الفلسفية القائمة أصلا، والتي تشكل تاريخ الفلسفة كما تحكيه المؤلفات والكتب الفلسفية وكتب التواريخ. وهي المحاولة التي يضع أسسها "نقد العقل المحض" بما هو "ميثودولوجيا متعالية" لنقد العقل. إنها محاولة لمحاكمة مختلف أشكال التفلسف السابقة عليه، أي قراءة نقدية لتاريخ استعمال العقل ولتاريخ الميتافيزيقا. "إن جوهر مفهوم "التفلسف" يقوم إذن في إعادة التفكير عقليا في تاريخ الفلسفة. فهو يؤكد أن "من يريد تعلم التفلسف يلزمه.. اعتبار جميع أنساق الفلسفة بوصفها تمثل تاريخ استعمال العقل، وبوصفها كذلك موضوعا يجرى بواسطته موهبته الفلسفية"². أما "الفلسفة الحقة" التي يشير بها كانط فهي مجرد فكرة عن علم يوجد في عالم الإمكان وليس في عالم الواقع. وما دامت هذه الفلسفة غير موجودة سوى في الإمكانيات التي سيتيحها "نقد العقل" فكيف يعقل الحديث عن تعليم "فلسفة" غير موجودة أصلا! وعليه فإن الإمكانية الوحيدة المتاحة أمامنا هي محاولة "التفلسف" الذي هو في عمق فكرة كانط "محاكمة"

¹ - كانط (إيمانويل) نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، عن مركز الإنماء القومي، دون ذكر سنة النشر ورقم الطبعة ص 399-400.

² - كاك مصطفى (2002)، مشكلة تدريس تاريخ الفلسفة، مجلة فكر ونقد العدد 48، مجلة ثقافية شهرية: الدار البيضاء، دار النشر المغربية، ص 97، (صفحات المقال من 85 إلى 102).

نقدية للمحاولات الفلسفية التي يتيحها تاريخ الفلسفة. ويمكن أن نستخلص بوضوح الآن نقطتين أساسيتين: تمثل الأولى في عدم إلغاء كانط لتاريخ الفلسفة من خلال دعوته للتفلسف، أما الثانية فتتعلق باعتبار "التفلسف" مجرد سبيل يقودنا إلى تأسيس "ميتافيزيقا علمية".

إذا ما عدنا إلى تصور كانط السابق لمقولة "تعلم التفلسف"، يمكن أن نتأكد بوضوح سوء الفهم الذي طاله؛ فهو يؤكد من خلال تتبعه لتاريخ المذاهب والمدارس والتصورات الفلسفية، غياب فلسفة مكتملة أو يمكن عدها كذلك. يرجع السبب بالأساس - إلى غياب مثل هذه الفلسفة التي يمكن أن تشفي غليل كانط - إلى كون مختلف المدارس الفلسفية السابقة قد أخطأت هدفها وسارت في غير الاتجاه الذي كان بإمكانه رفعها إلى مستوى العلم. الأمر الذي دفع كانط إلى طرح سؤاله الشهير في تصدير الطبعة الثانية لمقدمة "نقد العقل المحض": "هل تسلك معالجة المعارف الخاصة بالأمور العقلية (يقصد الميتافيزيقا) درب العلم الآمنة أم لا؟".¹ وإذا كانت جذور الميتافيزيقا تعود إلى أرسطو فإن كانط قد أحدث ثورة إستمولوجية في التعاطي مع التفكير الميتافيزيقي من خلال مساءلة الميتافيزيقا ذاتها عن أسسها العقلية.

لقد كان تقييد كانط للعقل في استعماله النظري في حدود ما تسمح به التجربة، تعبيراً عن صرامة الميتافيزيقا التي تتطلع لأن تصير علماً كباقي العلوم السائرة في طور التقدم العلمي والضبط المنهجي. لكن كانط وهو يفكر في الاستعمال النظري للعقل، كان مشغولاً بهاجس توظيفه العملي الذي لم يكن إقناع القارئ به من دون إفساح المجال للإيمان حتى مع صرامة منهج المعرفة. فمثالية كانط هي تعبير عن الموقف المعرفي الذي يجمع بين الانفتاح الحقيقي على الاعتراضات المتشائمة للعقل النظري، وبين العزيمة المتفائلة لعقل عملي لا يقهر. وهذا المزيج هو الذي يحمي "موقف العقل" الذي هو بطبيعته عرضة للشك ضد اللامبالاة الانهزامية وضد التدمير - الذاتي الساخر.² لهذا يُوقع يورغن هابرماس (Jürgen Habermas 1929-....) الحقبة الأولى للتفكير "ما بعد - الميتافيزيقي" *la pensée post-métaphysique* في منتصف القرن التاسع عشر انطلاقاً من كانط وهيغل على الخصوص.³ إذ معه (إضافة إلى هيوم ومن بعدهما هيغل) يسير الخطاب العلماني منهجياً مع التفكير ما بعد - الميتافيزيقي جنباً إلى جنب.⁴

¹ - كانط إمانويل، *نقد العقل المحض*، ترجمة موسى وهبة، مرجع سابق، ص 31.

² - Habermas Jürgen (2008), *Between Naturalism and Religion Philosophical essays*, translated by Ciaran cronin, polity press., p. 229.

³ - Habermas Jürgen, *Une histoire de la philosophie, tom I, la constellation occidentale de la foi et du savoir*, trad de l'allemand par Frédéric Joly, collection NRF Essais, Gallimard, 2021, p. 10.

⁴ - Habermas Jürgen, *Une histoire de la philosophie, tom II, la Liberté rationnelle- Traces de discours sur la foi et le savoir*, trad de l'allemand par Frédéric Joly, collection NRF Essais, Gallimard, 2023, p 167

الجواب على سؤال: كيف تصير الميتافيزيقا علما؟ يبرر من جهة موقف كانط حيال تاريخ الميتافيزيقا، ويفسر من جهة ثانية سبب فشلها في نهج طريق العلمية المرجوة؛ فهي لم تحط بعد بالسير على الطريق الآمنة للعلم رغم أنها أقدم عهدا من سائر العلوم الأخرى. ويرجع السبب بالدرجة الأولى إلى تعثر العقل في محاولة معرفة القوانين التي تؤيدها التجربة، وبالدرجة الثانية إلى عدم الاتفاق بين الفلاسفة حول المنهج والموضوع الخاصين بها، إلى درجة أصبحت معها الميتافيزيقا أشبه "بمجلبة صراع مخصصة أصلا فيما يبدو لكي يمر المرء قواه في ألعاب قتالية"¹. لهذا يرى كانط أن الطريق المتبع من طرف الفلاسفة إلى اليوم هي مجرد خبط عشوائي بين المفاهيم فقط.

لقد أسهمت عملية عزل عبارة كانط "لا يمكننا والحالة هذه إلا أن نتفلسف" عن سياقها النقدي، في تفسير موقفه من التعليم الفلسفي بشكل مجانب للصواب. فلم يقصد كانط إقصاء الفلسفة بما هي مضامين وأفكار معطاة في المذاهب الفلسفية السابقة عليه، إنما رام تطبيق المهارات العقلية النقدية على هذه المضامين الفلسفية، ما دامت لا تتصف بالصبغة العلمية اليقينية، بالرغم من ادعاء بعضها اليقين المطلق. إن دعوة كانط لـ "التفلسف" من هذا المنطلق، أشبه بخارطة طريق نحو إرساء تفكير نقدي أقرب ما يكون إلى الشك المنهجي في صيغته الديكارتية، لكن من منطلق نقدي ترانسندنتالي. إنها تمرين عقلي يمكننا من فحص المعرفة الجاهزة المعطاة، ومن فحص قدراتنا العقلية ذاتها وكشف إمكاناتها وحدودها.

لكي نتعلم فلسفة ما أو نعلمها للتلاميذ، يجب، في نظر كانط، أن تكون هناك فلسفة قائمة بذاتها، إلا أن تاريخ الفلسفة حافل بالأنساق والنظريات المختلفة، والمتعارضة فيما بينها حد التناقض أحيانا كثيرة. إننا على المستوى التاريخي أمام فلسفات وليس "الفلسفة" بهذا المعنى العام. وإذا كنا نعلم بوجود فلسفة حققة تامة ومكتملة صحيحة ويقينية، ومتضمنة في كتاب ما، يمكننا حينها الدفاع عن إمكانية تعليمها للمتعلمين. لكن مثل هذا الكتاب غير موجود، وهذه الفلسفة الجاهزة كمعرفة مكتملة غير متاحة. لهذا وفي انتظار وجود مثل هذا النسق المكتمل، فإننا، في نظر كانط، نسيء استغلال ثقة المجتمع، ونخدع الشباب "الذين عهد إلينا بهم لكي نخي قدراتهم الفكرية، وتكون لديهم القدرة على الحكم الشخصي الكامل الذي يهيئهم للمستقبل - بفلسفة تدعي الاكتمال، فلسفة تصورها آخرون لأجل منفعتهم"².

يتضح جليا بعد التمعن في هذا القول، مدى صدقية ووجاهة التصور الكانطي حول تعليم الفلسفة الجاهزة؛ إن مبرره هنا واضح، لا وجود لفلسفة جاهزة مدرجة في كتاب محكم التأليف. إضافة إلى ذلك يصرح كانط بأن

¹ - كانط إيمانويل (2013)، *قد العقل المحض*، ترجمة غانم هنا، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، ص. 36.

² - منصف عبد الحق (2007)، *كانط ورهانات التفكير الفلسفي*، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، دون ذكر رقم الطبعة، ص. 293.

مهمة أستاذ الفلسفة ليست تعليم المواقف التاريخية للتلاميذ، لأن عمله هنا سيختلط مع مدرس التاريخ من جهة، وسيكون دون جدوى ما دامت استفادة التلاميذ لا تتعدى مستوى الحفظ والاستظهار من جهة ثانية. إن مهمة مدرس الفلسفة وكما يؤسس لها كانط هي إقدار المتعلمين على إصدار أحكام شخصية سواء بصدد القضايا والمواضيع التي يتم تدارسها، أو حيال المواقف والآراء التي يتم استعراضها. القدرة على بناء موقف شخصي هي ما يُنتظر من هؤلاء المفكرين المستقبليين، وليس اجتراح المواقف والآراء التاريخية التي صيغت من قبل فلاسفة آخرين وفي ظروف سياقية مختلفة عما يعيشه هؤلاء التلاميذ.

ليس القصد هنا تنقيصا من دور الذاكرة والحفظ، ولا من أهمية التاريخ وعبره، بقدر ما أنه أساس بيداغوجي وفلسفي لمجتمع التنوير كما تصوره كانط، والذي يكون بخروج الإنسان من القصور الذي هو مسؤول عنه، والذي يعني عجزه عن استعمال عقله دون إرشاد الغير¹. خاصة أن شعار التنوير عنده هو "الجرأة على استخدام الفهم بشكل ذاتي".

يندرج (إذا) السياق الفلسفي لعبارة "تعلم التفلسف" ضمن تصور متكامل لماهية الفلسفة، ولمهمتها التاريخية الأساسية المتمثلة في وضع الإنسان المستقبلي على المسار الصحيح للتنوير، بما هو خروج عن القصور وتحمل العقل لمسؤوليته التاريخية في إرساء قواعد الحرية الفكرية والذهنية. وتعني حرية التفكير هنا ما سباه كانط في مقالة "ما التوجه في التفكير" بكون العقل "لا يخضع لأي قانون آخر سوى القانون الذي يسنه لنفسه؛ ونقيضها هو قاعدة استعمال العقل بلا قانون"². ليس المقصود إذن، كما قد يفهم البعض بحرية التفكير غياب أية قوانين منظمة لهذه العملية، بقدر ما يقصد أن العقل ذاته هو من يسن قوانينه ذاتيا بناء على بنيته الفكرية القبلية.

من هذا المنطلق تتضح العلاقة الوطيدة بين فكرة كانط عن "تعلم التفلسف" ورؤيته لمستقبل الفلسفة، كعلم قائم بذاته يسير على نهج باقي العلوم الأخرى (الرياضيات والعلم الطبيعي) مع وضعه لميثودولوجيا مختلفة عنها، إضافة إلى تصوره للتنوير بما هو تحرير للطاقات الذهنية وبحث ذاتي عن الحقيقة³. مشروع التنوير الذي

¹ - كانط إيمانويل (2005)، ثلاث نصوص: تأملات في التربة - ما هي الأنوار؟ - ما التوجه في التفكير؟ تعريب وتعليق محمود بن جاعة، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، ص 85.

² - المرجع نفسه، ص 112.

³ - أوضح كانط العلاقة بين هذا البحث الذاتي عن الحقيقة والاستعمال الحر والنقدي للعقل في المقال السالف الذكر بقوله: "...أن يفكر المرء بنفسه يعني أنه يبحث عن الحكم الأسمى للحقيقة في ذاته (أي في عقله هو) والقاعدة القائلة= بأن يفكر المرء دائما بنفسه إما هي الأنوار. وهي في سبيل ذلك لا تتطلب قدر ما يتخيله الذين يرون الأنوار في المعارف لأن الأنوار هي بالأحرى مبدأ سالب في استعمال قدرتنا على المعرفة. والشخص الغزير المعارف يكون في العادة هو الأقل استنارة في استخدامها. فاستعمال المرء لعقله هو لا يعني سوى أن يتساءل هو بالذات وفي كل شيء ما الذي ينبغي قبوله...فإرساء الأنوار لدى بعض الذوات هو إذن أمر سهل؛ يكفي البدء في وقت مبكر بتعويد الأذهان الناشئة على مثل هذا التفكير. ولكن

انخرط فيه كانط، في مختلف أعماله الفلسفية، هدفه إرساء منهج فلسفي، أو ميتافيزيقا مسترشدة بنقد العقل المحض. وإن كان دورها سلبيا تقي الشباب من التخطب في الدوغائية والتحلقي في أشياء لا تفهمها¹. هذا ما دفعنا إلى التأكيد منذ البداية على سوء التأويل الذي حظيت به عبارة "تعلم التفلسف" وإخراجها عن سياقها الحقيقي.

2. فصل المقال فيما بين "تعليم الفلسفة" و "تعلم التفلسف" من انفصال واتصال

لقد تبين أن دعوة كانط لـ "تعلم التفلسف" كانت محكمة بشروط بيداغوجية وفلسفية وتاريخية خاصة. وبدون الاحتكام لهذه الشروط والمسوغات يصعب فهم قصد كانط البيداغوجي. وعلمنا أن نحدد نقط التقاطع والتمايز بين الدعوة إلى "تعلم التفلسف"، وبين "تعليم الفلسفة" وتحديد الموقف الكانطي من "البيداغوجيتين" إن صح التعبير. وهو الإحراج الذي يعبر عنه كانط في "دروس الميتافيزيقا" في التساؤل الآتي: "كيف يمكن تعلم الفلسفة؟ إما أن نستنتج المعارف الفلسفية من مصادر إنتاجها الأولى - أي من مبادئ العقل - أو أن نستقيها من الذين سبق لهم أن تفلسفوا. من المؤكد أن أسهل طريق هو الطريق الثاني لكن ذلك لا علاقة له بالفلسفة بمعناها الدقيق"². الاختيار الثاني إذن هو الأسهل، لكن اعتماده في حرفيته وبساطته التامتين يسقطنا في الابتذال والتكرار، ويجعل من المتعلمين مجرد آلات صماء تجتر ما حفظته دون وعي وتأمل. أما الاختيار الأول فرغم وجاهته وصوابه فهو صعب المنال.

يميز كانط بين ما يمكن عده علما قائما بذاته مكتملا صرحه، أو على الأقل قد وضع في مساره الصحيح للعلمية، وبين ما يمكن اعتباره سائرا في اتجاهها. ومن ثمة لا يمكن الحديث عن إمكانية تعليم علم ما لم يكن متحققا فعلا ومكتملا، لنتمكن من نقله للأجيال المقبلة. الأمر الذي لا يتحقق في الفلسفة إلى حدود كتابة "نقد العقل المحض". وعلى هذا الأساس يميز كانط بين الفلسفة والرياضيات قائلا: "لا يوجد {إذن} بين كل العلوم العقلية (القبليّة) علم يمكن أن نتعلمه سوى الرياضيات وليس الفلسفة على الإطلاق (الهم إلا تاريخيا)؛ وفيما يخص العقل فإن أقصى ما يمكننا أن نتعلمه هو أن نتفلسف"³. يبدو إذن أن الشرط الأساسي لتعليم علم ما هو اتصافه بصفة العلمية واكتمال نسقه الداخلي، على الأقل على المستوى الميثودولوجي، وبالتالي لا يمكن الحديث عن تعليم للفلسفة إلا بعد بلوغها هذا الهدف، وهو هدف ليس ببعيد المنال بحسب تقرير كانط:

إنارة عصر من العصور محمّة تتطلب وقتا طويلا جدا إذ توجد عوائق خارجية كثيرة تمنع من جهة هذا النمط من التربية وتجعله من جهة أخرى أكثر صعوبة". المرجع نفسه، هامش رقم 1: ص. 114.

¹ - كانط إيمانويل (2013)، *نقد العقل المحض*، مرجع مذكور، ص 46 - 47.

² - منصف عبد الحق (2007)، *كانط ورهانات التفكير الفلسفي*، مرجع مذكور، هامش رقم 11: ص 301.

³ - كانط إيمانويل، (1988)، *نقد العقل المحض*، ترجمة موسى وهبة، مرجع مذكور، ص 399.

"..الواقع أن الميتافيزيقا حسب المفاهيم التي سنقدمها عنها هنا، هي الوحيدة بين كل العلوم، التي يمكن أن تسمح لنفسها بأن تعد ببلوغ هذا الكمال في وقت قصير وبجهد قليل يشترط فيه أن يكون جهدا موحدًا، بحيث لا يبقى للأجيال المقبلة إلا أن تنسق كل شيء فيه بطريقة تعليمية ليعلم أهدافها، من دون أن تتمكن لذلك من زيادة المضمون أدنى زيادة"¹، وفي انتظار تحقق ذلك ما يمكن القيام به حيالها هو التفلسف. لكن هل يعني هذا التفلسف من فراغ أي في غياب معرفة فلسفية، وفي غياب حد أدنى من المعرفة التاريخية بالأنساق والمتون الفلسفية؟

يمكن تلخيص جواب كانط عن هذا السؤال في عبارة موجزة: "فنحن لا نصبح أبدا فلاسفة دون معرفة، لكن ليست المعارف وحدها هي التي تصنع منا فلاسفة بالفعل"². هكذا يتضح أن المعرفة التاريخية بالتصورات والأنساق الفلسفية وإن كانت وحدها غير كافية، إلا أنها أساسية في كل عملية "تفلسف"؛ وذلك لأن تاريخ الفلسفة يقدم مادة معرفية خصبة للقيام ببحوث أولية تنمي القدرة على التأمل والتفكير المنهجي في القضايا الفلسفية. لهذا نعتقد بأنه من المفيد جدا لو برمجحت، في مناهجنا التعليمية بالنسبة لمادة الفلسفة، بعض مؤلفات الفلاسفة بالنسبة لمستوى البكالوريا، ودراساتها تحليليا وتقديا وتفحص منطلقاتها ومبادئها وفرضياتها ونتائجها، وفي ذلك تحقيق لهدفين؛ فمن جهة أولى يتعرف المتعلمون على بعض الأنساق الفلسفية الكبرى، ومن جهة ثانية يقرنون على عمليات التحليل والفحص والأشكلة والمقارنة... وغيرها. فنكون قد حققنا بذلك تعليما للفلسفة بما هي معرفة تاريخية وموضوعية، وتعلما للتفلسف بما هو تمرين على القدرات العقلية. ولعل هذا الهدف المزدوج هو ما كان يخطط له كانط بعد إرساء ميثودولوجيا نقد العقل، كي لا يتحول التعليم الفلسفي إلى مجرد درس في التاريخ.

لا يرفض كانط إذن، تاريخ الفلسفة ولا المعرفة الفلسفية رغم مؤاخذاته عليها، ولكن يرفض أن يتحول تعليم الفلسفة إلى مجرد حفظ واستظهار للنصوص والآراء الفلسفية التي لا تمتلك في ذاتها سوى قيمة تاريخية، على اعتبار أن "ذاك الذي حفظ أصلا نسقا فلسفيا وعلى سبيل المثال فلسفة "فولف" (...)"، فإنه لن يكون لديه مع ذلك سوى معرفة تاريخية كاملة بفلسفة فولف (...)"³. وكأنا بكانط يخاطب ويصور واقع درسنا الفلسفي اليوم الذي تحول، بفعل هيمنة بيداغوجيا المحتوى، إلى حلبة صراع بين الأطروحات والأنساق الفلسفية، وسردا لما قاله هذا الفيلسوف وما رد عليه به آخر، بصدد هذا الموضوع أو ذاك، دون إعمال لموجهات التفكير النقدي والتأمل الشخصي في هذا الخطاب أو ذاك.

¹ - المرجع نفسه، ص 26.

² - منصف عبد الحق (2007)، كانط ورهانات التفكير الفلسفي، مرجع مذكور، ص 292.

³ - كانط إيمانويل (1988)، نقد العقل الخصب، ترجمة موسى وهبة، مرجع مذكور، ص 399.

لقد كانت هذه الصورة للواقع سببا في دعوة "إميل دوركايم" سابقا، في تقرير شهير حول "تدريس الفلسفة الثانوي ومسألة التبريز"، إلى تعويض تدريس الفلسفة في الثانوي بتدريس العلوم الإنسانية، وخاصة السوسولوجيا باعتبارها مادة دقيقة وصارمة تسمح للتلاميذ بضبط نظري وعملي جيد للواقع المعيش. بالمقابل اعتبر "دوركايم" برنامج الفلسفة الفرنسي متضمنا لقضايا فارغة من المعنى¹. ولعل هذا ما يبرر، من ضمن أسباب أخرى، نفور معظم التلاميذ في مدارسنا من الدرس الفلسفي، خاصة حينما يستشعرون مفارقة القضايا المدرسة لواقعهم اليومي، أو حينما يتحول الدرس الفلسفي إلى مجرد محاضرة في تاريخ الأنساق يستحوذ فيها المضمون المعرفي التاريخي على زمن الحصة، ويتم تغيب ذهن المتعلم بشكل نهائي. أو حين يصير الدرس الفلسفي بالمقابل مجرد حصة في الكفايات والأهداف والمهارات، خلوا من كل مضمون فلسفي. على هذا الاعتبار يمكن فهم "تعليم التفلسف" باعتباره إعادة التفكير عقليا في تاريخ الفلسفة.

ليس التعليم الفلسفي، في نظر كانط، مجرد حفظ واستظهار، ولا هو تعلم للأفكار الفلسفية الجاهزة، أو مجرد حكاية عن تاريخ الفلسفة في غياب تام لترويض القدرة على النقد والتفكير ذاتيا. "فحتى لو افترضنا أنه توجد فلسفة حقة فنحن بتعلمنا لها لن نمتلك سوى معرفة تاريخية (...)" وحتى لو تعلمت فلسفة حقة فيجب علي ألا أعتبر ذاتي قادرا على التفلسف"². ذلك أن التفلسف بما هو إعمال لموجهات التفكير النقدي والقدرة على إصدار الحكم الشخصي على القضايا والمواضيع المدرسة، لا يأتي بمجرد الحفظ والاستظهار، أو امتلاك معرفة من مصدر خارجي، بل إنه بالأحرى يحتاج إلى مران دائم لصقل القدرة على التأمل الذاتي والإبداع الشخصي، على اعتبار أن "قدرة التقليد ليست (هي) قدرة الخلق"³. فالنسق الفلسفي، مهما كان أصيلا لدى الفيلسوف الذي أنتجه وبناه، فإنه يبقى، بالنسبة لمن يتعلمه ويتلقاه، مجرد معرفة خارجية لا تعدو كونها معرفة بالمعطيات التاريخية. "ويمكن لمعرفة ما أن تعطى في الأصل عن أي طريق كان، وتكون مع ذلك تاريخية عند ذاك الذي يملكها عندما لا يعرف شيئا إلا بقدر ما يكون هذا الشيء معطى له من خارج، وعندما لا يعرف شيئا أكثر مما أعطي له وما يتعلمه بالتجربة المباشرة أو بالرواية أو حتى بواسطة التعليم (المعارف العامة)"⁴.

يؤكد هذا الطرح أن درس الفلسفة، بما هو مجال للحرية العقلية المتمثلة في التأمل النقدي، يقوم على التفلسف كعملية عقلية نقدية تساؤلية مستمرة، الغرض منها إزالة البداهة عن الأفكار المألوفة والأحكام المسبقة،

¹ - الخطابي عز الدين، «رهانات تدريس الفلسفة الثانوي (التجربتان الفرنسية والمغربية)»، في: مجلة الملفات البحثية " في تدريس الفلسفة"، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، عدد 2015، ص 7.

² - قلا عن: منصف عبد الحق (2007)، كانط ورهانات التفكير الفلسفي، مرجع مذكور، ص. 282.

³ - كانط إيمانويل (1988)، قد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مرجع مذكور، ص. 399.

⁴ - كانط إيمانويل (1988)، قد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مرجع مذكور، ص. 399.

والتخلص من هيمنة الحقائق المطلقة بإعادة النظر فيها وجعلها تتسم بالنسبية والقابلية للتجاوز. وهو ما أكد عليه مارتن هيدجر (Martin Heidegger : 1889-1976) في قوله "عندما نتساءل ما هي الفلسفة؟ فإن هدف سؤالنا هو الولوج داخل الفلسفة والإقامة فيها والتصرف وفقها، أي التفلسف¹. وهنا يبرز مفهوم "التفكير الذاتي" بوصفه تجسيدا للحرية العقلية وللتأمل النقدي، من حيث كونه يسمح للفرد بالتساؤل عن معنى وقيمة وجوده والمشاكل التي تطرحها حياته الشخصية والتزاماته الفردية والجماعية، وذلك عبر حضورها في تاريخ الفلسفة. وبهذا المعنى يجد المتعلم نفسه أمام وضعيات تتطلب منه إيجاد حلول لها اعتمادا على قدراته العقلية الذاتية.

ليس التعليم الفلسفي مجرد تمرين في الحفظ والتخزين من دون بناء للمعنى حول ما يتم تعلمه، كما أنه بالمقابل ليس مجرد مهارات في التحليل والتركيب فحسب، ولا هو مجرد عمليات مفرغة من كل مضمون معرفي. من هنا يحاول كانط المزج بين التَّعلُّم والتَّعلُّيم، أي بين إنعاش الذاكرة وصقل الملكات، فليس "للقوى الدنيا، منظورا إليها في حد ذاتها أي قيمة؛ مثال ذلك أن يمتلك إنسان ما ذاكرة قوية، لكنه يفتقر إلى أي ملكة للحكم (...). إن المثل القائل: "تمتلك الأشياء بقدر ما نحفظها في الذاكرة" له حقيقته بطبيعة الحال. لذا فتقافة الذاكرة ضرورية جدا، إذ تجري الأمور بحيث تتبع الفاهمة (ملكة الفهم) أولا انطباعات الحواس، ولا بد للذاكرة من أن تحفظها (...). إن الحفظ ضروري جدا، ولكن يجدر ألا يتحول إلى مجرد تمرين كما هو الحال مثلا عندما يطلب حفظ خطابات عن ظهر قلب"².

يتوقف الأمر (إذا) على التوفيق بين الحفظ والفهم، وكلما كان التَّمَرُّن على إنجاز العمل ذاتيا، كان أكثر تملكا وفهما، وكلما كان التعلم ذاتيا كان أكثر ضبطا وأكثر رسوخا. أليس هذا ما أكد عليه أرسطو في قوله: "كل ما هو خير للإنسان ونافع للحياة يكمن في الفعل والممارسة لا في مجرد المعرفة بالخير. فنحن لا نبقى أصحاء عن طريق معرفتنا بالأشياء التي تفيد صحتنا، بل عن طريق تزويد الجسم بها؛ ولا نكون أثرياء عن طريق المعرفة بماهية الثروة، بل عن طريق اكتساب ثروة كبيرة، والأهم من هذا كله أننا لا نحيا حياة جميلة ونبيلة من خلال معرفتنا ببعض الحقائق عن الموجود، بل من خلال عملنا الخير، لأن هذه هي الحياة السعيدة بحق"³. إن تعلم

¹ - الانتصار عبد المجيد (1997)، الأسلوب البرهاني المحاجي في تدريس الفلسفة، الدار البيضاء: منشورات دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص. 45.

² - كانط إيمانويل (2005)، ثلاث نصوص: تأملات في التربية - ما هي الأنوار؟ - ما التوجه في التفكير؟ مرجع مذكور، ص. 48 - 49.

³ - أرسطو، دعوة للفلسفة، تقديم وتعليق عبد الغفار مكاوي، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، دون ذكر الطبعة وسنة النشر، ص. 53 - 54.

التفلسف" هو نقد للأنساق الفلسفية السابقة، ونقد للعقل ذاته، لقدراته وإمكاناته وحدوده، وهو ما يمكن أن يتم عبر أدوات تساعد على تمرين العقل وتربيته على النقد.

3. ميثودولوجيا التعليم الفلسفي عند كانط بوصفها تمريناً للعقل.

تكمن أهمية "ميثودولوجيا التفلسف" في وضع العقل أمام حقيقة حدوده، سواء من جهة قدراته التي كان يعتقد مع الدوغمائية التقليدية أنها غير محدودة، وإمكاناتها تجاوز حدود التجربة، أو من حيث الريبية التي تقود إلى هدم كل إمكانية لبلوغ اليقين. لقد أراد كانط لـ "نقد العقل المحض" أن يكون بمثابة ضابط للعقل وإمكاناته وحدوده في نفس الوقت، أو كمشروع للإمكانات المتاحة أمامه لبلوغ اليقين. فليس "نقد العقل" منظومة من المعارف الجاهزة، ولا نسقا ميتافيزيقيا متكاملًا، بل إنه توجيه للعقل نحو تصحيح أخطائه ومنع تسرب الأوهام إليه. إن المنفعة الأساسية لفلسفة العقل المحض تكمن في صفته السلبية، أي كبح الميل نحو التوسع إلى ما وراء التجربة، ومنعه من الانخداع بالأوهام والوثوقيات. ومنظومة العقل المحض همتها هي هذه أي "الحرص ومحاسبة الذات"¹.

ليست الميثودولوجيا هنا، كما يؤسس لها كانط، سوى مبدأ سالب يمكن العقل من تحصين نفسه من الوقوع في الأخطاء ويمنحه حماية ذاتية، فهو لا يعلمنا شيئاً جاهزاً، ولا يقدم لنا معارف ومعطيات مكتملة، بقدر ما يوجهنا من جهة أولى نحو مبدأ قصورنا، ومن جهة ثانية نحو مصادر أخطائنا، ومن ثمة يفتح أمامنا السبيل نحو إمكانية بناء معارفنا بأنفسنا. "أسلوب التعليم، الذي لا يخدم إلا حمايتنا من الأخطاء، له أيضاً أهمية أكثر بكثير من النصائح الموجبة التي ربما تجد معرفتنا أنها ازدادت بواسطتها"². ويتضح هنا كيف يركز كانط على أهمية "المنهج" الذي يحرص عقلنا من الوقوع في الخطأ، في مقابل التعليم الذي يقدم مجرد نصائح ومعلومات جاهزة. إن جوهر تصور كانط في هذا السياق يكمن بالأساس في تحصين عقول الشباب من كل إمكانية لتسرب دوغمات وأحكام قبلية جاهزة، من شأنها أن تمارس الوصاية على عقولهم. وحتى إن بدا هذا القرار في حد ذاته نوعاً من الوصاية فهو مجرد تدبير مرحلي مؤقت حتى تصير عقولهم مؤهلة لقدرة الحكم الذاتي على المعارف، حينها بمقدورهم التحرر من السلطة التربوية التي تمارسها عليهم التربية الفلسفية، لأنه بإمكانهم في تلك الحالة اتخاذ القرار ذاتياً والتفكير بحرية.

لعل الغاية الأساسية والقصوى من منهج التفلسف هذا، المبني على النقد بالدرجة الأولى، هي جعل المتعلم يفكر ذاتياً؛ أي تمكنه من العدة المنهجية التي تسمح له بمحاكمة المعارف التي يتلقاها من جهة أولى،

¹ - كانط إيمانويل (2013)، *نقد العقل المحض*، مرجع مذكور، ص. 708.

² - المرجع نفسه، ص. 707.

وتمكنه من بناء معارفه ذاتيا وقبليا من جهة ثانية. فلا قيمة لتعليم فلسفي في نظر كانط ما لم يستهدف هذه الغاية، وهي غاية تتماشى مع تصور كانط للنقد كعملية محاكمة العقل لذاته، وتصوره للأنوار كخروج عن القصور الذاتي، وإعلان استقلالية التفكير عن كل وصاية خارجية.

تكمن أهمية التفكير ذاتيا في القدرة على التحكم في المعرفة التي ننتجها؛ فالمتعلم يكون أكثر ضبطا للمعارف كلما كان مساهما في إنتاجها، وهذا ما نلاحظه كذلك في المواد الدراسية التي يحتك فيها المتعلم أكثر بالتجربة والممارسة. لقد أصبحت البيداغوجيات المعاصرة أكثر وعيا بأهمية الممارسة التطبيقية للمعارف، وربط ما هو نظري بالقدرة على الإنجاز، "فالذي تتعلمه أمتن تعلم ونحفظه أحسن حفظ هو الذي تعلمناه نوعا ما بأنفسنا"¹.

الغاية الأساسية للتفلسف هي تربية العقل على التعلم ذاتيا، الأمر الذي يقتضي ضرورة تربية هذا العقل بطريقة تمكنه من بلوغ هذا الهدف. فميثودولوجيا التفلسف تستهدف، إضافة إلى التأسيس لمجتمع الأنوار كما سبق وبيننا، استعمال مجموعة من التقنيات العقلية (كالتعريف والافتراض والحجاج والنقد...) لأجل التفكير في القضايا الفلسفية. لأجل ذلك كان نجاح الدرس الفلسفي الفعلي مرهونا بالمساهمة في تكوين شخصية المتعلم، وهو لذلك يظل مرهونا بنوع العلاقة البيداغوجية التي يقيمها أستاذ الفلسفة - باعتباره خبيرا بيداغوجيا² - مع المتعلمين، وكيفية تحفيزه لهم وإعدادهم الجيد للانخراط داخل قضايا هذا الدرس واهتماماته. لذا وجب على مدرس الفلسفة أن يكون محفزا ومولدا لاهتمامات متعلمي التفلسف، بأن يجعل الدرس الفلسفي مكتملا من الناحية المنطقية، وهذا ما يسميه كانط الكمال المنطقي للمعرفة عامة، وكذا من الناحية الاستيعابية وهذا ما يسميه الكمال الاستيعابي للمعرفة³.

إن ما يقصده كانط بتربية العقل، يتجاوز مجرد مده بالقواعد المنهجية للتفكير، إلى تأسيس منظومة منهجية شاملة تحكم العقل في توجيهه نحو بناء ميتافيزيقا علمية ممكنة. فالمقصود بميثودولوجيا ترنسندنتالية للعقل عند كانط، وكما يصرح هو ذاته، "تعيين الشروط لمنظومة كاملة للعقل المحض. ولتحقيق هذا الهدف، سيكون علينا أن نهتم بعلم، بقانون، بمعمارية، وأخيرا بتاريخ للعقل المحض"⁴. لهذا يؤكد كانط على ضرورة النقد الذي يقود إلى العلم بدل الاستخدام الدوغمائي له والذي لا ينج سوى "مزاعم لا أساس لها"، والتي أفضت في نظره عبر تاريخ الميتافيزيقا التقليدية إلى الريبة.

¹ - كانط إمانويل «تأملات في التربية» مرجع مذكور، ص. 54.

² - منصف عبد الحق، كانط ورهانات التفكير الفلسفي، مرجع مذكور، ص. 310.

³ - نفس المرجع نفس الصفحة.

⁴ - كانط إمانويل (2013)، نقد العقل المحض، ترجمة غانم هنا، مرجع مذكور، ص. 705.

4. ميثودولوجيا التفلسف كما أسس لها كانط.

يعتبر كانط الميثودولوجيا المتعالية الإطار النظري والبيداغوجي لمنهج موجه أساسا بواسطة قواعد وأدوات نحو تعليم وتعلم التفلسف، وعليه إذا كانت الفلسفة المتعالية تضع ذاتها كأفق نموذجي لكل تفلسف، فإن الميثودولوجيا المتعالية تعتبر ذاتها بمثابة الأفق التوجيهي لتعلم التفلسف، وذلك بتضمينها قواعد تشكل ما يعتبره كانط "منطقا عمليا" شاملا لمجموع تقنيات وعمليات التفكير.

لا ينطلق كانط في رسمه لمعالم ميثودولوجيا التفلسف كما تصورها من فراغ، بل يتوقف عند محطات أساسية منها الإشارة مرة إلى منهج سقراط ومرة أخرى إلى منهج فولف؛ فهو يرى في سقراط نموذج الفيلسوف والمعلم القادر على كشف أغاليلط الخصوم، وتهافت معارفهم، ومغالطات حججهم. هكذا يصرح كانط بأنه سيعتمد "الطريقة السقراطية وهي إقامة الدليل الأكثر وضوحا على جهل الخصوم..."¹. عملية التطهير المعرفي تقنية اعتمدها سقراط، تساعد العقل على تطهير نفسه من الأوهام المعرفية التي تعيق تقدمه في بلوغ الحقيقة. أما الوجه الآخر للمنهج السقراطي فيمكن في توليد المعارف من المتعلم ذاتيا؛ ما يجعل من المفاهيم الميتافيزيقية مفاهيم قبلية من جهة، ومؤسسة ذاتيا من جهة ثانية. لهذا يؤكد كانط على أنه "ينبغي انتهاز الطريقة السقراطية في تربية العقل. وفلا فإن "سقراط" الذي كان يسمي نفسه المولد لمعارف مستمعيه، يعطينا في حواراته أمثلة على الطريقة التي بها يمكن أن يوجه التلميذ إلى استخلاص أشياء كثيرة من عقله هو حتى وإن تعلق الأمر بأناس متقدمين في السن"².

أما النموذج الثاني الذي أعجب به كانط فهو منهج فولف Wolff، هذا الفيلسوف الذي يذكره كانط كثيرا في "نقد العقل المحض" إلى درجة أنه يضع منهجه ومنهج التفلسف الذي يبشر به "نقد العقل المحض" في صف واحد. ومن مميزات منهج فولف، حسب كانط، قدرته الصارمة على تثبيت المبادئ وفق قوانين محددة، ثم ضبط المفاهيم بدقة، الأمر الذي يقود إلى البحث عن براهين صارمة، ما يمكن من تجاوز القفزات المتهورة من المبادئ إلى استنتاج نتائج غير مترتبة عنها منطقيا. أما الذين يرفضون منهج فولف الصارم هذا، ويرفضون معه ميثودولوجيا "نقد العقل المحض" فهم في نظره يستهدفون "التخلص كليا من قيود العلم، وتحويل العمل إلى لعب، واليقين إلى رأي، والفلسفة إلى حب الظن"³.

¹ - كانط إمانويل، نقد العقل المحض (2013)، ترجمة غانم هنا، مرجع مذكور، ص 47.

² - كانط إمانويل، « تأملات في التربية »، مرجع مذكور، ص 55.

³ - كانط إمانويل (2013)، نقد العقل المحض، ترجمة غانم هنا، مرجع مذكور، ص 51.

يقارن كانط، من جانب آخر، بين المنهج المتبع في الرياضيات ونظيره الممكن في التفلسف، وهل بالإمكان إتباع منهج الرياضيات في إنتاج اليقين في الفلسفة؟ وهو هنا كواحد من أولئك الفلاسفة الذين أعجبوا بنموذج الرياضيات منذ أفلاطون، وراحوا يحاكون منهج هذا العلم في بلوغه اليقين، فأفلاطون مثلاً جعل من الدراية الرياضية شرطاً أساسياً لدخول أكاديميته، وديكارت الذي يقول في "التأملات" "قد يتوقع مني بعض القراء أن أعطي، هاهنا، دلائل تثبت أن النفس خالدة. لذا كان من واجبي تنبيههم إلى أنني لم أكتب، في هذه الرسالة كلها، شيئاً ليس لدي عنه براهين قاطعة. من أجل ذلك رأيتني مضطراً إلى أن أتبع النهج، الذي يقتاس به الهندسيون، وهو يقوم على أن أقدم، بداية، كل ما تتوقف عليه القضية المبتغاة، قبل أن نسارع إلى طلب النتيجة فوراً"¹. وسينوزا الذي "اصطنع في كتاب علم الأخلاق (على حد تعبير جلال الدين سعيد في ترجمته للكتاب) منهج الرياضيين في الهندسة، وأسرف في اصطناع هذا المنهج، حتى لقد جاء كتابه أشبه بكتب علماء الهندسة منه بكتب الفلاسفة، لما تضمنه من تعريفات وبديهيات ومصادر وقضايا وبراهين وحواشي وما إلى ذلك مما يصطنعه علماء الهندسة في كتبهم ورسائلهم"².

بقدر ما أعجب كانط ذاته بهذا النموذج الرياضي، بقدر ما تصور أنه يصعب بلوغ هذه الدقة وهذا اليقين في مجال الفلسفة. والسبب الأساسي في نظره يعود إلى اعتماد الرياضيات على أدوات من جوهر وصميم هذا العلم، ويصعب تقليدها في مجال الفلسفة. فثانة المعرفة الرياضية تستند بالأساس إلى "التعريفات والمسلمات والبراهين"، وهو ما لا يمكن اعتاده في مجال الفلسفة. والأمر نفسه ينطبق على محاولة تنفيذ منهج الفلسفة في الرياضيات فهي محاولة فاشلة لا ريب. وبالتالي فالرياضي "يتابعه منهجه في الفلسفة، لا يبني سوى قصورا من ورق وأن الفلسفة بتطبيقها منهجها في ميدان الرياضة، لا يمكن أن تفعل سوى الهذر"³.

إن الشرط الأساسي للمنهج عند كانط هو "النسقية" أو "المعارية"، والتي تُمكن من تحويل المعرفة العامة وغير المنظمة إلى معرفة علمية نسقية ومنظمة. لأنه في غياب هذه "النسقية" يصعب الحديث عن تعليم للميثودولوجيا ولا للتفلسف عبرها⁴. وهو التعليم المنهجي الذي يقتضي تخليص العقل من مغالطاته وأوهامه أولاً، ثم تربيته وتكوينه عبر تحديد إمكاناته وحدوده في نفس الوقت عبر تمارين.

¹ - ديكارت روني (1988)، تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، الطبعة الرابعة، ص 18.

19.

² - اسينوزا باروخ (2009)، علم الأخلاق، ترجمة جلال الدين سعيد، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، ص 11 - 12.

³ - كانط إمانويل (1988) *شد العقل المحض*، ترجمة موسى وهبة، مرجع مذكور، ص 353.

⁴ - المرجع نفسه كانط إمانويل (1988) *شد العقل المحض*، ترجمة موسى وهبة، مرجع مذكور، ص 397.

لقد صار التمرين الفلسفي، مع دعوة كانط إلى "تعلم التفلسف"، تمريناً للعقل في بنائه لليقين الفلسفي. وهو، وإن كان لا يضاها يقين الرياضيات فإنه مع ذلك، لا يجيد عن الدقة المرجوة في أي تفكير نسقي متماسك. إنها دعوة لإعادة النظر في الدرس الفلسفي كتمرين مستمر على التفلسف والتفكير ذاتياً وإعمالاً لموجهات التفكير النقدي، وهي كلها إشارات لا تلغي ما للمضمون المعرفي من أهمية؛ ذلك أنه لا يمكن التفكير في غياب المضمون المعرفي، لكن هذا الأخير ليس هو الهدف والغاية النهائية من الدرس الفلسفي. غير أن دعوة كانط لـ "تعلم التفلسف" بقدر ما خلقت من حماس في صفوف المشتغلين بديداً كنيك الفلسفة، بقدر ما ووجهت بالنقد والهجوم خاصة من طرف أتباع الطرح الهيغلي، فإلى أي حد يمكن الحديث فعلاً عن، مواجهة بين "تعلم التفلسف" و "تعليم الفلسفة"، مواجهة بين كانط وهيغل؟

5. النقد الهيغلي للتصور الكانطي لتعلم التفلسف

تكمّن نقطة الخلاف الأولى بين هيغل وكانط في محاولة الأخير الفصل بين الفلسفة والتفلسف، وقد سبق أن رأينا كيف أرجأ كانط تعليم الفلسفة إلى ما بعد تأسيسها أولاً، وتأسيس الفلسفة (الميتافيزيقا) يقتضي فحص العقل المنتج لها لتكون علمية وتهتدي بنهج المنطق والرياضيات. كان هذا مبرر كانط في دعوته إلى التفلسف أولاً، وهو ما يرد عليه هيغل قائلاً: "ينبغي علينا فيما يقول كانط أن نفحص الأداة قبل أن نعهد إليها بالعمل، لأنه إذا لم تكن الأداة صالحة فإن مجهودنا كله سوف يضيع أدراج الرياح... فنحن نستطيع في حالة الأدوات الأخرى، أن نفحص الأداة، وأن نقدّها بطرق أخرى غير استخدامها في المهمة الخاصة التي سنكلها إليها: غير أن فحص ما يسمى بأداة المعرفة هو نفسه معرفة: ومحاولة المعرفة قبل أن نعرف هي أشبه ما يكون بقول القائل: إني لا أستطيع أن أغامر بالنزول في الماء قبل أن أتعلّم السباحة"¹. هكذا يبدو أن الاختلاف بين الفيلسوفين اختلاف في المنطلقات بالأساس؛ فكانط غير مقتنع بما وصلته الفلسفة من تقدم، معتبراً أن ما تم تأسيسه من أنساق لا يعدو كونه خبط عشواء، ما دام لم يتم فحص العقل في مبادئه ومنطلقاته وأسسّه، وتبين مدى ما يمكنه بلوغه، بحيث جاءت الفلسفات المختلفة متعارضة وبعضها يهدم البعض الآخر. عكس هيغل الذي يرى في الممارسة العقلية للتفلسف فحصاً وبناءً لنسق فلسفي في ذات الوقت، كما يرى في الأنساق السابقة عليه تمهيداً وبناءً يحتاج إلى من يجمع شتاته فحسب.

وتتجلى نقطة الخلاف الثانية بينهما في تصور كل منهما لتاريخ الفلسفة؛ فكانط يراه مجرد رؤى متعارضة ومواقف متضاربة، وأنساق ينتقد بعضها بعضاً، حتى صار من الصعب العثور فيها على نقط اتفاق. أما هيغل

¹ - هيغل فردريك (2007)، موسوعة العلوم الفلسفية، المجلد الأول، ترجمة وتقديم إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة، ص 62.

فيرى في تعدد الأنساق وتضارب الرؤى عنصر غنى أكثر منه عنصر تناقض، كما يرى أنه لا مبرر لرفض العودة إلى تاريخ الفلسفة في تعليمنا للفلسفة بحجة تعارض الأنساق، ففي نظره "هل يرفض من لديه رغبة في تناول الفاكهة ما يقدم إليه من عنب، وكثير، وركز إلخ على أساس أنها عنب، وكثيرى وركز وليست فاكهة؟ ولكن عندما يكون موضوع البحث هو الفلسفة، فإن حجة الكثيرين وعذرهم أن الفلسفات بلغت من التعدد والكثرة حدا جعل كلا منها مذهبا فلسفيا جزئيا وليس هو الفلسفة"¹.

أما نقطة الخلاف الثالثة فتكمن في تصور كانط للتفلسف والتعلم الذاتي باعتباره تمرينا للعقل على التأمل والنقد، وهو نقد لا يوجه إلى المضمون الفلسفي فحسب بقدر ما يوجه إلى العقل ذاته. كما أن غايته خروج الإنسان عن القصور الذاتي والوصاية وتحقيق مبدأ التنوير. بينما يرى هيغل أن الإجراء المعتمد للتعرف على فلسفة غنية بالمضمون ليس شيئا آخر سوى التعلم. "إن الفلسفة يجب بالضرورة أن تدرس وتدرس مثلها في ذلك مثل كل علم. إن المجموع الشقي الذي يدعو إلى أن نربي من أجل التفكير الذاتي والإنتاج الخاص قد ألقى بهذه الحقيقة إلى الظل، كما لو كنت لا أفكر بنفسي، عندما أتعلم ما هو الجوهر وما العلة أو أي شيء آخر، كما لو كنت لا أنتج بنفسي هذه التحديدات في فكري، كما لو كان قد ألقى بها في فكري كما يلقي بالحجارة. وأكثر من ذلك، كما لو كنت عندما أميز حقيقتها وأدلة علاقاتها التركيبية أو انتقالها الجدلي، لا أكتسب أنا نفسي هذا التمييز ولا أقنع أنا نفسي بهذه الحقائق! كما لو كنت، عندما أعرف مبرهنة فيثاغورس ودليلها لا أعرف أنا نفسي هذه القضية ولا أوافق عليها"².

لكن نقد هيغل لم يكن منصبا على فكرة الأنوار أو مطلب التفكير الذاتي في حد ذاته، أو على الأقل يمكن القول بأنه في بداية مشواره التعليمي كان متأثرا بكانط مثله مثل معظم معاصريه. وهو إن انتقد فإن نقده موجه للاستغلال السليبي لبيداغوجيا "تعلم التفلسف" كنعلم للمهارات وكفايات مفرغة من كل مضمون معرفي. وقد وصل تأثير كل من كانط والعقليين من فلاسفة القرن الثامن عشر عموما عليه في إقامته بـ "برن"، حد مقارنته بين سقراط والسيد المسيح، مفضلا الفيلسوف اليوناني قائلا حسب ما يحكيه الدكتور إمام عبد الفتاح إمام في مقدمة ترجمته لكتاب "العقل في التاريخ": "بالطبع لم يسمع إنسان قط أن سقراط ألقى عظاته من منصة الخطابة أو من فوق الجبل، وكيف كان يمكن لسقراط أن يلقي عظاته في بلاد اليونان...؟ إنه لم يستهدف إلا تنوير الأذهان فحسب... كان كل تلميذ من تلاميذه هو نفسه أستاذا..."³. ليس هناك أدل من

¹ - هيغل فريدريك (2007)، موسوعة العلوم الفلسفية، المجلد الأول، ص 69.

² - زرين محمد، «هيغل، الفيلسوف-المدرس بالجمناز»، مرجع مذكور صص 75-76.

³ - هيغل فريدريك (2007)، محاضرات في فلسفة التاريخ الجزء الأول: العقل في التاريخ، ترجمة وتعليق وتقديم إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة، ص 14-15.

هذا القول على مدى تأثر هيغل بتصور كانط لفعل التفلسف كفعل ذاتي يمارسه العقل المتأمل في غياب وصاية خارجية كذلك التي يمارسها الكهنة.

والحق، كذلك، يقال فقد أسىء فهم كانط، كما أسىء فهم نقد هيغل له، ويرجع السبب الأساسي في سوء الفهم هذا إلى كون كانط كما سبق ورأينا لم يبلغ تاريخ الفلسفة، كما لم يبلغ المضمون الفلسفي، بقدر ما كان يحاول التمهيد منطقياً لإمكانية نقد هذا المضمون وفحصه " فنحن لا نصبح أبداً فلاسفة دون معرفة. لكن ليست المعارف وحدها هي التي تصنع منا فلاسفة بالفعل"¹. ولا يختلف موقف هيغل عن موقف كانط، حول تعليم الأفكار دون تعليم التفكير؛ فهو بدوره (أي هيغل) يرى " أن الرغبة في الفهم العقلي الشامل، والرغبة في المعرفة هي التي ينبغي أن نفترضها مقدما في من يقبل على دراسة العلوم (يقصد العلوم الفلسفية) من حيث أنها رغبة ذاتية، وليست مجرد الرغبة في تكديس المعارف أو المعلومات"².

وإذا كان هيغل ينتقد التوجه الكانطي من حيث ميله إلى إرجاء تعليم الفلسفة³ إلى حين تأسيسها على بنية العقل المحض، فإنه بالمقابل يتجه معه في نفس الخط فيما يخص انتقاد دعاة الحس المشترك وأصحاب المواهب؛ فهو يكتب في "علم ظهور العقل"، موضحاً سذاجة هذا الفهم، قائلاً: "أوجب واجباتنا اليوم العمل على أن نجعل الفلسفة من جديد أمراً جدياً (...). فقد عم رغم ذلك الاعتقاد في أيامنا بأن التفلسف يدنو مباشرة لكل وافد كما يتيسر له تقدير الفلسفة وذوقها ما دامت له من عقله الطبيعي الوحدة التي يقيس بها الأمور (...). لتنبع العلوم الأخرى ما أرادت وراء التقدم مستندة إلى البرهانية دون ما حاجة إلى الفلسفة - لهي بغير هذه الفلسفة علوم لا الحياة فيها ولا العقل ولا الحقيقة"⁴.

6. أهمية المعرفة الفلسفية في تعليم الفلسفة

ينظر هيغل لتاريخ الفلسفة نظرة خاصة؛ فهو في نظره يتجاوز مجرد حلبة صراع بين الأنساق والنظريات، ويرتفع به إلى مستوى التطور الكلي للفكرة المطلقة، أو تطور الروح عبر مسار التاريخ؛ فالفلسفة القديمة مثلاً "هي الأساس المتين للفلسفة الحديثة، لدرجة أن الأولى متضمنة لا محالة في الثانية وتكون أساسها. وفي هذه

¹ - نقلاً عن: منصف عبد الحق (2007)، كانط ورهانات التفكير الفلسفي، مرجع مذكور، هامش: 11 ص، 301.

² - هيغل فريديريك (2007)، محاضرات في فلسفة التاريخ الجزء الأول: العقل في التاريخ، مرجع مذكور، ص 79.

³ - يقول عبد الحق منصف موضحاً هذه الأولوية: "لا نرى في هذا النقد (يقصد نقد هيغل لكانط حول فكرة "تعليم التفلسف") إلا تأويلاً يخرج عن سياق الميثودولوجيا المتعالية. وكانط بإعطائه الامتياز لتعلم التفلسف، لا يلغي تاريخ الفلسفة ولا المعلومة الفلسفية، ولا يقلل من مساهمة ذلك التاريخ في تكوين الثقافة الشخصية للإنسان. غير أن الامتياز الذي يعطيه لتعلم التفلسف يرجع لدواع نقدية فقط". يُنظر:

منصف عبد الحق (2007)، كانط ورهانات التفكير الفلسفي، مرجع مذكور، هامش: 47، ص. ص. 302-303.

⁴ - هيغل فريديريك (2001)، علم ظهور العقل، المجلد الأول، ترجمة مصطفى صفوان، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، ص

الحالة فإن العلاقة هي علاقة التطور المتصل لنفس البناء الذي ظل فيه حجر الأساس والسقف والجدران كما هي¹. فرغم ما قد تبدو عليه المراحل التي تتطور فيها الفكرة من عبثية وهيمنة للصدفة والعشوائية، فإن هذا التظاهر لا يبدو إلا لقصير النظر، ولمن لا يدرك الوحدة في التعدد والكل في الجزئي. فرغم تعدد وتنوع المذاهب الفلسفية المتعاقبة ظل - في نظر هيغل - مبدأ واحد منظم لها وهو تحقق الروح أو الفكرة. ذلك أنه "طوال هذه الآلاف من السنين ظل مهندس واحد بعينه يوجه دفة السفينة، ذلك المهندس هو العقل الواحد الحي الذي من طبيعته أن يفكر، وأن يرفع ما هو موجود إلى مرتبة الوعي الذاتي ويصبح هذا الوعي نفسه موضوعاً، يرتفع في الوقت ذاته فوقه، ليلبغ مرحلة أعلى من مراحل وجوده"².

تشكل فلسفة هيغل اكتمال النسق الفلسفي وانغلاق الدائرة، وهي ذات الدائرة التي انتقد القائلين بانغلاقها على نفسها، ففي نظره الفكرة القائلة بانغلاق المذهب الفلسفي وبدايته من الصفر فهي "لا تعقل نمو المذاهب الفلسفية على أنه نمو متدرج للحقيقة، بل هذا التباين عندها ليس إلا علامة على التناقض. إن البراعم تختفي إذا تفتح الزهر وإنه ليحقق لنا القول بأن الزهرة تدحض البرعم. كذلك الثمرة إذا ظهرت دحضت الزهرة كأنها صورة زائفة من صور وجود النبات تحل هي محلها كأنها حقيقته"³. هكذا أصبح بالإمكان الحديث عن تعليم فلسفي للفلسفة، ما دامت قد اكتملت، وربما هذا سبب آخر يدعو إلى اعتبار النقد الهيجلي لم يكن موجهاً إلى كانط بالخصوص، ما دام كانط قد اعتبر إمكانية تعليم الفلسفة غير متاحة ما دامت لا توجد فلسفة قائمة الذات ومكتملة بنائها، وفي نفس السياق اعتبر هيغل أن الفلسفة قد اتخذت صورتها المكتملة مع نسقه الفلسفي هو؛ أي أنها فعلاً لم تكن مكتملة مع كانط.

إضافة إلى ما سبق إقراره، من اتفاق هيغل وكانط حول عدم رفضها معاً لتاريخ الفلسفة، بالرغم من الأولوية التي يمنحها كل منهما لهذا التاريخ في علاقته بالتفلسف، إضافة إلى هذا، يبدو أن التنظير الديداكتيكي للدرس الفلسفي، والذي تركز حول ربط موقف كانط بتعلم التفلسف وربط موقف هيغل بتدريس تاريخ الفلسفة، قد أهمل وجهة نظر هيغل حيال تدريس تاريخ الفلسفة في الثانوي؛ فهو يميل إلى إقصاء هذا التاريخ من المواد الدراسية للجمناز، بالرغم من أنه يظهر ملائماً لغاية التمهيد. والحال أن هيغل، برفضه هذا، يسجل تحفظه التام بخصوص تدريس الفلسفة من خلال تاريخها، لأن من شأن هذا الاختيار أن يسقط المدرس والدارس في فخ السرد المجاني والاعتباطي للآراء والمدارس، فتغيب الضرورة وتظهر الفلسفة كتنافر في الآراء، وكاختلافات لا يمكنها إلا أن تستمر، فتسود المواقف المناهضة للفلسفة والمروجة لعدم نفعها — وهو فعلاً ما

¹ - هيغل فريدريك (2007)، محاضرات في فلسفة التاريخ الجزء الأول: العقل في التاريخ، مرجع مذكور، ص 120.

² - هيغل فريدريك (2007)، موسوعة العلوم الفلسفية، المجلد الأول، مرجع مذكور، ص 68.

³ - هيغل (2001)، علم ظهور العقل، مرجع مذكور، ص 12.

حدث كما رأينا سابقا من دعوة الوضعيين وعلى رأسهم دوركهايم إلى إلغاء تدريس الفلسفة وتعويضها بالعلوم الإنسانية _ لا يكون تدريس الفلسفة من خلال تدريس تاريخها فلسفيا إلا في الحالة التي يفترض فيها هذا التاريخ الفكرة التأملية. وهذا ما لا يمكن للجمناز أن يكون مجالا له باعتبار طابعه التمهيدي¹.

هكذا يتعين على مدرس الفلسفة أن ينطلق، وبالتدرج، مما هو موجود أمامه من معارف فلسفية، وقيادة تفكير المتعلمين تدريجيا إلى ما هو أكثر سموا أي نحو الفكر. فلا يمكن الحديث عن التفلسف في غياب المضمون الفلسفي، خاصة إذا علمنا أن عقول الشباب مفرغة من المعرفة والثقافة الفلسفية، وبالتالي يجب ملء عقولهم بهذه المعارف قبل الحديث عن إمكانية التفلسف. وما دامت هذه المعارف الفلسفية نتيجة مجهودات متضافرة لعقول من مختلف الأزمنة والأمكنة، فلا يمكن التخلي عنها أو إهمالها، بل هي بالأساس ما يمكن أن يقود هذه العقول الشابة نحو بلوغ مقصدها وتكوينها تكوينا فلسفيا. ذلك أنه "بفعل التعلم تأخذ الحقيقة مكانها في عقولهم التي تتنور بالتدرج وبمجرد أن يمتلئ عقولهم بالأفكار يمكنهم المساهمة في تقدم العلم واكتساب أصالة حقيقية داخله"². فتاريخ الفلسفة يتضمن أفكارا عقلية تتعلق بموضوعات، والمتعلم في أمس الحاجة إليها، ومن الأهمية بمكان الاستئناس بهذه المضامين وتعلمها كي يتسنى لتفكيره النضج أكثر فيصير قادرا على التفكير ذاتيا.

أما الحديث عن إمكان تفلسف المتعلم في غياب مثل هذه المضامين الفلسفية الجاهزة فهو ضرب من الوهم والتحدث في نظر هيغل، أو هو "نصف تفكير"، تفكير غير ناضج ما دام لا يمتلك أساسا فلسفيا متينا. وللحديث عن إمكانية النقد الفلسفي للمضامين والرؤى الفلسفية يتعين أولا تعلم هذه المضامين قبل إصدار الحكم عليها، مثلما أنه لكي تستطيع صناعة حذاء، عليك أن تتعلم صناعة الأحذية أولا وتندرب عليها "على الرغم من أن كل شخص لديه القالب الخاص بها في قدميه، ويملك في يديه المواهب المطلوبة لهذه الحرفة"³. لا يتعلق الأمر بكون المعرفة الفلسفية وحدها من تقتضي هذا الإلمام، فالأمر لا يختلف عما هو مطلوب في المعرفة الرياضية بدورها أو أية معرفة أخرى لأنه "ما من أحد يعد مهندسا كل من ألم من الخارج بنظريات أفليدس دون براهينها، أي دون معرفتها من باطن"⁴. ونفس الأمر ينسحب حتى على المعرفة التاريخية، التي كان ينتقدها كانط على أساس أنها لا ترقى إلى مستوى التعلم الذاتي، يقول عنها هيغل "لكي يتسنى لنا معرفة إحدى هذه

¹ - زرنين محمد، «هيغل، الفيلسوف- المدرس بالجناز»، مرجع مذكور، ص 80.

² - نقلا عن منصف عبد الحق (2007)، كانط ورهانات التفكير الفلسفي، مرجع مذكور، هامش رقم: 47، ص 302.

³ - هيغل (2007)، موسوعة العلوم الفلسفية، المجلد الأول، مرجع مذكور، ص 54.

⁴ - هيغل (2001)، علم ظهور العقل، المجلد الأول، مرجع مذكور، ص 38.

الحقائق (يقصد الحقائق التاريخية) تلزمننا مقارنات متعددة ثم مشاورة المراجع أو الأخذ في بعض البحث على نحو أو آخر¹.

الخاتمة:

إن تمكّن مدرس الفلسفة من تاريخ الفلسفة هو السبيل الأنسب لإمكانية تعليم فلسفي سليم، لكن ليس القصد من ذلك تعليم هذا التاريخ للتلاميذ كأفكار جاهزة وكنايخ ثابت ومستقر، رغم أنه لا يمكن الحديث عن تدريس فاعل وفعال في غياب حد أدنى من المعرفة الفلسفية التي تمكن المدرس من القدرة على ضبط الأفكار والمفاهيم. ولعل الكثير مما يتركب من غصب وتحريف للأفكار لنتاج عن جهل مدرسي الفلسفة بهذا التاريخ، في غياب تام أحيانا للعودة إلى الأصول الفلسفية، وبتر وتجزئ للنصوص الفلسفية، وتغيب لسياقاتها التي وردت فيها، خاصة حينما يتعلق الأمر بمجرد تتبع حرفي للكتاب المدرسي، الذي وضع أصلا كمعين للتلميذ، حتى صار بقدرة قادر، وعن غير وجه حق، المصدر الوحيد والأوحد للدرس الفلسفي بالمدرسة المغربية.

قد يختلف الفلاسفة، ومعهم مدرسو الفلسفة، بصدد تصورهم لتاريخ الفلسفة وللدرس الفلسفي، لكن اختلافهم هذا هو نشدان لكمال الدرس الفلسفي وليس العكس. وإذا عدنا إلى النقاش الدائر حول ما يمكن تسميته بـ "بيداغوجيا كائط" و "بيداغوجيا هيغل" فإنه وبالرغم من أن القراءات والتأويلات قد صارت في اتجاه خلق تعارض بين موقفي كل من كائط وهيغل حيال تعليم الفلسفة وتعلمها. إلا أن ممارستها التدريسية قد أثبتت تكامل منهجيهما وتداخلهما في عناصر عديدة. ويمكن توضيح الفرق بين "تعليم الفلسفة" كما دعا له هيغل و "تعلم التفلسف" كما دعا له كائط من خلال مثال بسيط يخص تلامذة الجذوع المشتركة في مدارسنا الثانوية باعتباره أول لقاء لهم بالدرس الفلسفي:

يمكن المقارنة بين طريقتين في التعامل ديداكتيكيا مع تمثلات المتعلمين لمادة الفلسفة، ومع إشكالية ماهيتها؛ أي بين مدرس يحكي للمتعلمين كيف ظهرت الفلسفة ومتى وأين، ويقدم لهم تعريف أرسطو أو ديكارت أو كائط...لها، وما على المتعلمين سوى حفظ ما قدم لهم. وبين مدرس آخر ينطلق من موضوع / قضية معاشة، ويبدأ في تجميع المعطيات حولها مع تلامذته وتحليلها ومساءلتها ووضع فرضيات بصدها وتبني موقف حيالها والبحث له عن حجج مدعمة والخروج بخلاصات بعد مناقشة مختلف أطراف القضية. يخلص المتعلمون من هذه الممارسة التفلسفية إلى أن الفلسفة هي تفكير عقلي تأملي حر ومنظم بصدد قضية من قضايا الوجود البشري والحياة الإنسانية، أي أن التفلسف هو ما كانوا يمارسونه وهم يتحاورون. إننا نكون في هذه الحالة كذلك أمام مقاربتين مختلفتين للتمثلات والتعامل معها؛ إحداها تنظر لها كعوائق أمام التعلم والتعليم، وهي ما

¹ - المرجع نفسه، ص 37.

دامت خاطئة فيجب التخلص منها. أما الأخرى فتتظر للتمثلات من وجهة نظر معرفاتية في اعتبارها مساعدة على التعلم، وأنها بنيت بشكل خاطئ، ويكفي إعادة النظر في منطلقاتها وتوجيهها وجهتها الصحيحة لإعادة بناءها بشكل فلسفي وعلمي ومنطقي.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

1. أرسطو، **دعوة للفلسفة**، تقديم وتعليق عبد الغفار مكاوي، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، دون ذكر الطبعة وسنة النشر.
2. الانتصار عبد المجيد (1997)، **الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة**، الدار البيضاء: منشورات دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
3. الخطابي عز الدين، **رهانات تدريس الفلسفة بالثانوي (التجربتان الفرنسية والمغربية)**، ضمن: مجلة الملفات البحثية " في تدريس الفلسفة"، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، عدد 2015.
4. ديكرت روني (1988)، **تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى**، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، الطبعة الرابعة.
5. سبينوزا باروخ (2009)، **علم الأخلاق**، ترجمة جلال الدين سعيد، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى.
6. كاك مصطفى (2002)، **مشكلة تدريس تاريخ الفلسفة**، مجلة فكر وقد العدد 48، مجلة ثقافية شهرية: الدار البيضاء، دار النشر المغربية، (صفحات المقال من 85 إلى 102)؛
7. كانط (إيمانويل) **قد العقل المحض**، ترجمة موسى وهبة، عن مركز الإنماء القومي، دون ذكر سنة النشر ورقم الطبعة.
8. كانط (إيمانويل)، **قد العقل المحض**، ترجمة غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى 2013؛
9. كانط إيمانويل (2005)، **ثلاث نصوص: تأملات في التربية - ما هي الأنوار؟ - ما التوجه في التفكير؟** تعريب وتعليق محمود بن جماعة: تونس، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى.
10. منصف عبد الحق (2007)، **كانط ورهانات التفكير الفلسفي**، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، دون ذكر رقم الطبعة.
11. هيغل فريدريك (2007)، **موسوعة العلوم الفلسفية**، المجلد الأول، ترجمة وتقديم إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة.
12. هيغل فريدريك (2007)، **محاضرات في فلسفة التاريخ الجزء الأول: العقل في التاريخ**، ترجمة وتعليق وتقديم إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة؛
13. هيغل فريدريك (2001)، **علم ظهور العقل**، المجلد الأول، ترجمة مصطفى صفوان، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة.
14. زرين محمد، هيغل، الفيلسوف-المدرس بالجمناز، مقال منشور بمجلة "فكر وقد" عدد 48.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Habermas Jürgen (2008), *Between Naturalism and Religion Philosophical essays*, translated by Ciaran cronin, polity press;
2. Habermas Jürgen, *Une histoire de la philosophie, tom I, la constellation occidentale de la foi et du savoir*, trad de l'allemand par Frédéric Joly, collection NRF Essais, Gallimard, 2021;
3. Habermas Jürgen, *Une histoire de la philosophie, tom II, la Liberté rationnelle- Traces de discours sur la foi et le savoir*, trad de l'allemand par Frédéric Joly, collection NRF Essais, Gallimard, 2023.

التكوين الأساس لمدرسي الجغرافيا في التعليم الثانوي؛ المعارف النظرية والمعارف الميدانية- التجريبية: تكامل أم تعارض؟

Philippe Hertig¹

ترجمة: مولاي المصطفى البرجاوي

مختبر التربية والعلوم الإنسانية واللغات

المدرسة العليا للتربية والتكوين - برشيد

جامعة الحسن الأول - سطات

الملخص:

تسائل هذه المقالة عن بعض جوانب التفاعلات والتوترات بين المعرفة العلمية (savoirs) والمعرفة التجريبية (savoirs d'expérience) التي يتلقاها مدرسو المستقبل في الجغرافيا بالتعليم الثانوي في التكوين الأساس في المدرسة العليا للبيداغوجيا في كانتون فود "Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (لوزان، سويسرا). بعد عرض تقديمي موجز لمقاصد وغايات التكوين والسياق المؤسسي الخاص بـ "مؤسسة التعليم العالي فود"، نقف بشكل خاص عند ثلاثة عناصر رئيسة لهذا التكوين، وهي التصور النسقي للمعرفة (la conception systémique)، والأداة المسماة بالإطار المفاهيمي (cadre conceptuel) والمبادئ الأساس لبنية المقطع الديديكتيكي (les principes de base de structuration d'une séquence didactique). ليم في الأخير، استحضار أشكال الممانعة من لدن مدرسي المستقبل في التكوين، ويمكن قراءة هذه المقاومة على أنها مظاهر للتوترات أو التعارض بين المعارف العلمية والمعارف التجريبية/ الميدانية. هذه السجلات لا يتمكن التكوين الأساس دائماً من حلها أكثر من التكوين المستمر. وبهدف تعزيز الكفايات المهنية للمدرسين، سيكون من المفيد - مع ذلك - العمل على هذه التوترات باعتبارها روابط بين فئات المعرفة المختلفة بدلاً من فرامل أو عوائق.

الكلمات المفتاحية: ديدكتيك الجغرافيا، التكوين الأساس للمدرسين، الإطار المفاهيمي، المفاهيم الهيكلية، المعارف العلمية، ومعارف العمل والفعل.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

البرجاوي، المصطفى. (2025، شتبر). التكوين الأساس لمدرسي الجغرافيا في التعليم الثانوي: المعارف النظرية والمعارف الميدانية- التجريبية: تكامل أم تعارض؟ مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 9، المجلد 2، السنة 2، ص 62-81.

¹ - Philippe Hertig, 2015, *Des savoir en tensions dans la formation initiale d'enseignants de géographie des degrés secondaires*, TransFormations. Recherches en éducation des adultes – n°13-14.

المقدمة:

بادئ ذي بدء "من هو مدرس الجغرافيا الجيد"؟ سألت "آن لورو" (Anne Le Roux) في نهاية كتابها الذي تمحور حول ديدكتيك الجغرافيا، الإصدار الثاني منه يعود إلى عام 2003. والذي توصلت فيه للإجابة التالية: مدرس الجغرافيا "الجيد" هو الذي يكون قادراً على تقديم تربية جغرافية تسهم في نجاح متعلميه" (Le Roux, 2003, p. 227)، ويفترض أن يكون مهنيًا في التعلم، [...] وقادراً على التأني بنفسه عن ممارساته، ولديه وضوح ديدكتيكي يتيح له أن يكون مستقلاً وفي بحث دائم، ومنحرفاً في دينامية الابتكار والإبداع المستمر، وأنه قادر على العمل في فريق تخصصي (équipe disciplinaire) أو متداخل التخصصات (interdisciplinaire) (المرجع نفسه، ص 227-229).

هذا يعني أن المدرس "الجيد" يتقن، على المستوى العلمي، المعرفة التي يدرسها/ يعلمها، وأنه يتقن أيضاً النقل الديدكتيكي، ويعرف كيفية موضوعة متعلميه في سياق تعليم مناسب مبني وفقاً للغايات التي تعتمدها المؤسسة المدرسية لتدريس التخصص (المرجع نفسه، ص 229؛ هيرتيج، 2012، ص 7).

في عام 2006، أصدر "جان فرانسوا ثيمين" (Jean-François Thémènes) عمله الموسوم: "تدريس الجغرافيا: مهنة قابلة للتعلم" (Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend)، وهو مؤلف موجه بشكل رئيس إلى المدرسين خلال مرحلة التكوين الأساسي أو التدريب المهني، يُبرز المؤلف من خلال هذا العمل - بأسلوب تحليلي مركّب - كيف يمكن لديدكتيك الجغرافيا أن تشكل "إطاراً مرجعياً قابلاً للتعبئة في التحليلات التربوية، وتسهم في تطوير الممارسات التدريسية [...]، شريطة أن تتحرر من المقاربة التقنوية الصارمة" (approche strictement techniciste) لتدريس الجغرافيا (Thémènes, 2006, p. 148).

في إسهام حديث، سَلَط ميفيل وتوتيو-غبيون (Mével & Tutiaux-Guillon) الضوء على الجوانب المهنية والسلوكيات والممارسات المهنية في مقدمة مؤلفها المختص لديدكتيك التاريخ والجغرافيا وتدريسها، حيث عالجاً "إشكاليات التدريس الجوهرية: بما في ذلك اختبار الممارسات المهنية، وتحديد المحتوى التعليمي، وضبط السلوكيات المهنية، وفهم أبعاد المهنة" (2013، ص 10). ويؤكد الباحثان لاحقاً على "رؤية إبداعية للمهنة التدريس [...] تقوم على استثمار الذكاء النقدي للمدرسين، وتعزيز استقلاليتهم، وإثراء تفكيرهم العلمي..." (المرجع نفسه، ص 13).

تتناول هذه الدراسة تحليل التفاعلات الجوهرية بين المعرفة النظرية والممارسة التطبيقية في إطار البرنامج التكويني لأساتذة الجغرافيا بالتعليم الثانوي، كما يُنفذ في المدرسة العليا للبيداغوجيا (HEP Vaud) بسويسرا". تستعرض هذه الدراسة بعد تقديمها للإطار النظري وأهداف البرنامج التكويني في المدرسة العليا للبيداغوجيا (HEP Vaud)، المحاور الأساسية لتكوين مدرسي الجغرافيا، مع تركيز خاص على البنية النسقية للمعرفة وأداة الإطار المفهومي والمبادئ الأساسية لبنية تخطيط المقطع الديداكتيكي. كما تحلل مظاهر المقاومة التي تعكس التوتر بين المعرفة التطبيقية والنظرية، مقترحة مقارنةً تكامليةً تتحول فيها هذه التوترات إلى روابط ديناميكية بدلاً من اعتبارها معوقات.

من المناسب أيضاً أن نلفت النظر إلى أن هذا الإسهام لا يستند إلى بيانات بحثية تم جمعها وتحليلها من خلال منهجية صارمة. بل يتعلق الأمر بتأملات تعبر عن وجهة نظر نقدية للمدرس حول جوانب معينة من ممارسته.

يطرح منسقو الملف الموضوعاتي في مقدمته إشكالية تعدد المعارف (pluralité des savoirs) التي يستند إليها المدرسون، سواء كانوا في مرحلة التكوين الأساسي أو خارجها. ويقترح جورو (Jorro) وتوتيو-غينيون (Tutiaux-Guillon)، أو بالأحرى يستحضران، أنماطاً متعددة من معارف المدرسين مع تقديم الخصائص الأساسية لها بشكل تركيب. وعليه، سنقتصر هنا على الإشارة المختصرة إلى الأعمال التي تم الاستناد إليها في هذه الورقة البحثية".

اقترح منسقو هذا العدد التمييز بين: المعارف التي سيتم نقلها، ومعارف التكوين، ومعارف التدريب. كما يستندون في ذلك إلى التصنيف الذي طورته (Altet, 2012)، والذي تميز بين:

المعرفة النظرية (المعدة للتدريس والمُدْرسة)،

والمعرفة العملية (المتعلقة بالممارسة والنتائج المترتبة عليها).

يعتبر ((Saussez et Paquay, 2004) المعرفة المهنية مزيجاً من التصورات والقناعات والمعرفة العلمية، حيث يستند هذا التصور إلى أعمالٍ عديدةٍ تُسلط الضوء على الدور بالغ الأهمية الذي تؤديه القناعات في عملية التكوين المهني للمدرسين. ويقود هذا التمييز المؤلفين إلى الفصل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية، متابعين في ذلك خطى فيجوتسكي (Vygotsky, 1930/1985) وبرونر (Bruner, 1996). في حين يتساءل (Durand, 2008) عن ثنائية المعرفة العلمية والمعرفة التجريبية، مؤكداً على أهمية تحليل 'النشاط الصادر عن الفاعلين' (ص 35).

تتخر الأدبيات البحثية في مجال معارف المدرسين بكمٍ وفيرٍ من الأعمال في المناطق الجرمانية والأنجلوسكسونية، وكذلك في العالم الفرنكفوني. ولا يُستغزب أن يُركّز العدد الأكبر من هذه الدراسات - على مدى العقدين الماضيين فما فوق - على المكونات المختلفة للكفايات المهنية للمدرسين، حيث تم تحليلها عبر نماذج بحثية متباينة في كثير من الأحيان (). (Baumert & Kunter, 2006) وأُعيد هنا تحديدًا على النموذج الهيكلي الذي طوره (Riese & Reinhold, 2010) وطبّقته (Hellberg-Rode, Schrüfer & Hemmer, 2014).

يبدو هذا النموذج مُلائمًا من وجهة نظر تطبيقية، نظرًا للصلات الوثيقة بين الجغرافيا المدرسية من جهة، والتربية من أجل التنمية المستدامة والتربية من أجل المواطنة من جهة أخرى. فهو يُميّز بين:

- القدرات المعرفية والمعارف المهنية للمدرسين: التي تشمل المعرفة العلمية التخصصية، والمعرفة الديدكتيكية، والمعرفة البيداغوجية)،
- والقدرات المرتبطة بالدافعية والإرادة والاتجاهات الاجتماعية لدى الفرد، والتي تُظهر أنظمة التصورات التي يستند إليها.

مقاصد التكوين، السياق المؤسسي (INTENTIONS DE FORMATION, CONTEXTE) (INSTITUTIONNEL):

صُمِّم التكوين الديدكتيكي لمدرسي الجغرافيا في المدرسة العليا للبيداغوجيا ((HEP Vaud لإعدادهم للتفكير في تدريس هذا التخصص وتطبيقه عمليًا، مما يساهم في تمكين المتعلمين من فهم علاقات المجتمعات بالمكان المكاني (). (Hertig, 2012, 2014) وعليه، يجب أن يُنظّم تعليم الجغرافيا وتعلّمها وفقًا للغايات التربوية للمؤسسة المدرسية، المستندة إلى أربعة مبادئ مركزية (Hertig, 2012)

*إضفاء المعنى على التعلّم: تُصمّم أي منهجية ديدكتيكية (سواءً على مستوى جزء من الدرس، أو درس كامل، أو وحدة تعليمية) وتنفّذ بشرط ضمان إضفاء معنى حقيقي على تعلّمات المتعلمين.

*الارتكاز على المفاهيم الهيكلية: تعتمد المنهجية على المفاهيم البنوية للجغرافيا كأدوات تفكير إجرائي، تُمكن من ربط مكونات المعرفة الجغرافية (المفاهيم، العمليات، الأدوات، والقدرات المستعرضة).

*إنماء مهارات الأشكلة وحل المشكلات: يُنظّم الدرس بطريقة تُتيح مجالاً للتدرب على صياغة الإشكاليات (الأشكلة) وبناء حلول للمشكلات.

يُهيكل التكوين الأساس الذي تقدمه المدرسة العليا للبيداغوجيا بـ"فود" HEP Vaud في ثلاث مجموعات رئيسة مخصصة على التوالي للتكوين في علوم التربية، والتكوين في الديدكتيك التخصصي، والتكوين

العملي. وتُقسم هذه "الأقطاب" نفسها إلى مجزوءات بعضها اختياري. هناك أيضًا وحدة خاصة لإنجاز بحث مهني للحصول على دبلوم¹.

يتطلب مبدأ التكوين التناوبي إقامة صلاتٍ عملية بين التكوين ديداكتيكي المقدم في المدرسة العليا للبيداغوجيا (HEP) والممارسة المهنية في المؤسسات التعليمية، وهو ارتباط غير تلقائي دائمًا. صُممت جميع برامج التكوين في المؤسسة وفق إطار مرجعي للكفايات المهنية، يغطي جميع أبعاد المهنة ويتضمن إحدى عشرة كفاية رئيسة مُقسمة إلى مكونات.

ويعتمد التكوين الديداكتيكي لمدرسي الجغرافيا بالتعليم الثانوي على وحدتين دراسيتين إلزاميتين:

- يُخصّص الفصل الدراسي الأول لمناقشة العلاقة بين المعرفة العلمية والمعرفة المدرّسة، والمبادئ الأساسية لبناء التدريس.

- بينما يركّز الفصل الدراسي الثاني على تحليل الغدّة الديداكتيكية، بما فيها أدوات التقييم وتنظيم التعلم.

يُلخّص الجدول (1) محتوى هاتين الوحدتين.

الجدول 1. المحتوى الرئيسي لوحديديداكتيك الجغرافيا

المحتويات الرئيسية	الفصول الدراسية
العلاقة بين المعرفة العلمية والمعرفة التي يتم تدريسها. التصور النسقي للمعارف. الإطار المفاهيمي، أداة أساسية لمدرس الجغرافيا. المبادئ الأساسية للتصميم والهيكلية والتخطيط للتعليم. ابستمولوجيا الجغرافيا المدرسية (Epistémologie de la géographie scolaire) العدة التي تركز على الإشكالية والأشكلة (Dispositifs favorisant la) (problématisation et enjeux de la problématisation) الرهانات الديداكتيكية والمنهجية والقيمة لاستخدام الصورة (Enjeux) (didactiques, méthodologiques et éthiques de l'usage de l'image) تحليل نقدي للموارد التعليمية (بما في ذلك الكتب المدرسية)	الفصل الأول Semestre 1

¹ - Le lecteur intéressé trouvera des informations détaillées sur les *cursus* de formation en question en consultant le site internet de la HEP Vaud. Le lien suivant donne accès aux rubriques relatives au Master enseignement secondaire I et au MAS/Diplôme d'enseignement secondaire II : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud.html>

المحتويات الرئيسية	الفصول الدراسية
Analyse critique de ressources didactiques (y compris manuels scolaires)	
عدة تقويم التعلّات وتنظيمها (régulation des apprentissages) العدد الديديكتيكية المتنوعة (Dispositifs didactiques divers): العمل في مجموعات (travaux de groupes) الأعمال البحثية للطلبة (travaux de recherche des élèves) العمل خارج الأسوار (travail extra-muros) ألعاب محاكاة (jeux de simulation) لعاب الأدوار (jeux de rôles) المقاربات القائمة على المشاريع، المتداخلة والعابرة للتخصصات (approches par projets, inter- et transdisciplinarité) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (TICE) Analyse critique de (تحليل نقدي للموارد التعلّية خاصة الرقمية منها) ressources didactiques (notamment numériques)	الفصل الثاني Semestre 2

يتم هذا التكوين المهني من حيث المبدأ على مدى عام واحد للطلبة الذين يعترمون التدريس في الثانوي العالي (ما يسمى في المغرب الثانوي التأهيلي وما يعادل المدارس الثانوية في فرنسا)، وأكثر من عامين لأولئك الذين يهدفون إلى الحصول على درجات ثانوية أقل (الفصول الخامسة والرابعة والثالثة في فرنسا). ويجب أن يكون الأول حاصلاً على درجة الماستر في الجامعة بما في ذلك الجغرافيا (مع ما لا يقل عن 30 ساعة معتمدة من ECTS على مستوى الماستر في التخصص)، والأخير على الأقل درجة البكالوريوس الأكاديمية (الإجازة في المغرب) بما في ذلك الجغرافيا.

المعارف المهنية في التشكّل والمهنة والتوترات (SAVOIRS PROFESSIONNELS EN) (CONSTRUCTION, RÉSTANCES, TENSIONS):

يجب أن يكون مدرسو الجغرافيا، في نهاية تكوينهم الأساس، قادرين على تصميم منهجية للتعليم والتعلم متسقة مع الغايات التي تحددها المؤسسة المدرسية للمادة الدراسية، والتي تتكون من ثلاثة أنواع: أهداف تراثية ومدنية، وفكرية ونقدية، وعملية (Audigier, 1995)¹.

¹ - تطبق هذه التصنيفات الثلاثة للأهداف على جميع المواد الدراسية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

كما أن إدراج مادة دراسية في المنهاج الدراسي يقوم على نظام مرجعي مركب، يستند إلى عدة محاور: المشروعية العلمية، والاجتماعية، والفكرية، والتربوية (أوديجيه، 2001). لذا ينبغي لمدرس المستقبل أن يطور ممارساته التبصيرية وقدرته على النظر الشمولي في ممارساته التعليمية، عبر طرح تساؤلات نقدية حول:

- العلاقة بين المعرفة العلمية والمعرفة المدرسية،
- المنفعة والقيمة المجتمعية للمادة الدراسية،
- المضامين القيمة التي يروج لها،
- والأطر النظرية المتعلقة بعملية التعلم والتعليم...

ينطوي تدريس الجغرافيا على [...] مساءلة جوهر التخصص وتمحيصه؛ لتمكين المتعلم من صياغة فهم ذاتي لعلاقته بالعالم والمجتمعات" (Hertig، 2012، p. 37). ويتم ذلك عبر تفكير ديدكتيكي ومنهجي يتسند إلى أحدث النظريات التربوية، لضمان تقديم معرفة جغرافية حيوية ذات معنى وذات صلة بواقع المتعلمين، بدلاً من معارف مجردة وغير قابلة للتطبيق".

من منظور التكوين الأساس، هذا يسائل على وجه التحديد المعرفة التي يجب على مدرسي المستقبل بناؤها وتملكها، والمعرفة النظرية المناسبة (للتدريس والمعدة للتدريس) والمعرفة العملية / الممارسائية (حول الممارسة المنبثقة منها) لاستخدام تصنيف (Altet (2004، 2012).

يتم تقديم ثلاثة موارد أساسية لهذا الغرض، وتشكل العناصر الرئيسة لوحدة الفصل الدراسي الأول من التكوين المقدم في (HEP Vaud): العمل يشمل التصور النسقي للمعارف ودور المفاهيم الهيكلية للتخصص، والأداة المساة بالإطار المفاهيمي، ونموذج لهيكل حصة تعليمية- تعليمية في الجغرافيا. سنتعرض لها فيما سيأتي بشكل تركيبي، قبل أن نتطرق إلى بعض الأمثلة للمناعة المدرسين في التكوين على استخدام هذه الموارد، للمقاومة / المناعة التي قرأتها باعتبارها مظاهر للتوتر بين المعرفة العلمية والمعرفة العادية حول "التعليم".

المعارف المهنية من أجل البناء (Des Construction de savoirs professionnels À CONSTRUIRE):

تتركز الممارسة الجغرافية الحديثة على تحليل شبكة العلاقات المتبادلة بين الإنسان والمجال، وكذلك بين الأفراد أنفسهم ضمن هذا المجال، مع تطوير منهجيات علمية لفهم هذه العلاقات (Collet & Hertig،

1998). حيث تُحدّد هذه الروابط المعقدة والمتداخلة عبر تفاعل دينامي لمجموعة كبيرة من العوامل في حالة تحوّل مستمر".

ويستلزم دراسة هذا الموضوع أدوات معرفية (outils cognitifs) تتيح للمتعلم بناء ذلك الكمّ المتدفّق من المعلومات. ويأتي التصوّر النسقي للمعارف - المستند إلى مفهوم التفكير المركّب عند إدغار موران (1999 Morin، 2005) - كأحد أكثر المقاربات نجاعةً في معالجة هذه الإشكالية".

تندمج المعارف الجغرافية في هذا المنظور - الذي يمكن تعميمه على تخصصات علمية أخرى - ضمن نسق دينامي يزاوج بين ثلاثة أبعاد أساسية:

- البعد المفاهيمي (استيعاب الحقائق والعمليات)؛
- البعد المنهجي (إتقان أدوات البحث الجغرافي)؛
- البعد المهاراتي (الكفايات التحليلية الشاملة)".

لا يُعتبر الاكتفاء بحفظ المفاهيم أو إتقان المهارات التقنية (مثل قراءة الخرائط أو الصورة)، كافيًا لامتلاك معرفة جغرافية حقيقية. فمعرفة أن باريس عاصمة فرنسا تبقى مجرد معلومة معزولة، كما أن تحديد موقعها على الخريطة لا يتجاوز كونه ممارسة تقنية بسيط (savoir-faire). أما المعرفة الجغرافية الحقيقية فتنشأ عندما نربط هذه العناصر المنفصلة ضمن نسق متكامل، هذا النسق وحده يُتيح فهم الأسباب الكامنة وراء كون باريس عاصمةً لفرنسا، ودراسة أدوارها المتعددة عند مستويات مختلفة (محلية/وطنية/عالمية)، وبالتالي بناء معرفة جغرافية حقيقية".

يمكننا من:

- فهم العوامل التاريخية والجغرافية التي جعلت باريس عاصمة.
- تحليل أدوارها المتعددة المستويات.
- تفسير التفاعلات المكانية المرتبطة بها.
- وهو ما يُنتج معرفة جغرافية قائمة على الفهم والتحليل لا على التلقين".

¹ - سنتعرف في هذه الجملة على التأثير القوي لتعريف موضوع الجغرافيا الذي اقترحه رافستين (Raffestin) وتوركو (Turco) (1984)

وتتکامل المعرفة الموضوعية والأدوات والقدرات المستعرضة عبر المفاهيم الهيكلية للمادة الدراسية (Hertig, 2012). حيث تعمل خصائص طريقة التفكير في التخصص / المادة الدراسية والتصور النسقي للمعارف، يجعل المفاهيم الهيكلية ترتبط بالأسئلة المركزية الخاصة بالتخصص المعني، وعلى سبيل المثال الجغرافيا¹. إنها تساعد المتعلم على الربط وتنظيم تصورات ومفاهيمه وأدواته وقدراته المستعرضة؛ وبالتالي تسمح له ببناء فكره، في جميع مراحل الاستدلال "الجغرافي"، من مرحلة الأشكلة (phase de traitement) إلى معالجة المعلومات الضرورية لبناء إجابات للأسئلة المطروحة (problématisation des informations nécessaires à la construction des réponses aux questions posées)، ثم إلى التركيب (synthèse) وإعادة استثمار المكتسبات (réinvestissement des acquis).

تبين من خلال التحليل السابق أن هذا التصور النسقي للمعرفة يُشكّل قطيعةً إستراتيجية جذرية مع المنظور الوضعاني (tradition positiviste)²، الذي ساد في صياغة المناهج الجغرافية المدرسية؛ الذي كان يركز على حفظ المعرفة الجغرافية الجامدة، إهمال البناء الفكري النقدي، وغياب الربط بين المعرفة والواقع المعيش...

ويعد التطبيق العملي، والنقل الإجرائي للتصور النسقي للمعارف والإطار المفاهيمي أداة ديدكتيكية أساسية لمدرس الجغرافيا. إنه يتيح مواجهة التحدي المتمثل في تركيب المواضيع التي يتم التعامل معها في الجغرافيا بمساعدة المدرس على تحديد صريح لمختلف مكونات المعرفة التي سيتم تدريسها (المفاهيم والأدوات والقدرات المستعرضة والمفاهيم الهيكلية).

¹ - المفاهيم الهيكلية للجغرافيا المعتمدة في سويسرا الفرنسية منذ 1990 القرن الماضي هي: التوطن (localisation)، والفاعلون (acteurs) والتصديات (intentionnalités)، والأفعال المكانية (actions spatiales)، والمقياس (échelle)، والتمثيل (représentation)، والتفاعل (interaction)، والاستقطاب (polarisation) والتراتبية (hiérarchisation)، والانتشار (diffusion). للاطلاع على عرض أكثر تفصيلاً وتاريخ العمل الذي أدى إلى اعتماد هذه المجموعة من المفاهيم، أنظر هيرتيج (Hertig 2012). وتستخدم هذه المفاهيم أيضاً بوصفها عناصر هيكلية للمناهج الدراسية، ولا سيما الجغرافيا في خطة الدراسات الروماندية (PER).

² - لقد ترجم هذا المنظور الوضعاني نفسه عبر:

1. **مبالغة في التركيز على الجوانب السطحية:** حشو المصطلحات والمفاهيم، تكديس الحقائق المجردة، الاهتمام بالمظاهر الشكلية للمعرفة...
2. **محدودية المقاربة الديدكتيكية:** اقتصار العملية التعليمية على الحفظ الآلي، إهمال البناء الفكري النقدي، غياب الربط بين المعرفة والواقع المعيش...
3. **تأثيرات سلبية على الممارسة البيداغوجية:** تحويل الجغرافيا إلى مادة وصفية جامدة، إفراغها من أبعادها التحليلية والتفسيرية، حرمان المتعلمين من تطوير مهارات التفكير العليا.

في مقابل النموذج المعرفي النسقي الجديد الذي يؤكد على: الفهم العميق بدلاً من التلقين، والربط السياقي بدلاً من العزلة المعرفية، والبناء الفكري النشط بدلاً من التلقي السلبي، و التركيب والتحليل بدلاً من التجميع والحفظ...

وتنطلق عملية بناء الإطار المفاهيمي من التفكيك المنهجي للمعرفة عبر آلية النقل الديدكتيكي التصاعدي (Bronckart, 1989)، التي تمكن المدرس من: استخلاص عناصر المعرفة العالمية التي يجب تعبئتها لفهم مداخل ومخرجات الموضوع المدروس، وفهم سياقه الشامل (أصوله وتطورات)، وإعادة صياغة المحتوى صياغة ديدكتيكية تتناسب مع مستوى المتعلمين (Hertig, 2012)،

وتشكل العناصر المحتفظ بها الإطار المفاهيمي الذي يمكن تمثيله في شكل جدول أو مخطط توثيقي، وفقاً لأنماط التمثيل المعرفية المفضلة لدى كل مدرس. وتبرز أهمية هذه الأداة في جميع مراحل الإعداد والتخطيط للتدريس، بدءاً من التفكير الإستراتيجي الأولي، مروراً بالتصور الشامل للحصة الديدكتيكية، ووصولاً إلى الإعداد التفصيلي للدروس، بل وحتى أثناء التنفيذ الديدكتيكي عند تحديد المهمات التعليمية أو بناء أدوات التقويم. لذا يمكن اعتبار هذه الأداة وسيلة مساعدة وفعالة لهيكلية أي منهجية تعليمية-تعليمية، تصلح للمدرسين المبتدئين في بناء خبراتهم التدريسية، كما تفيد المدرسين المتمرسين في تطوير ممارساتهم الصفية (المرجع نفسه). أما آخر العناصر الثلاثة الرئيسة التي تم تناولها في الفصل الدراسي الأول من التكوين والتي تم توضيح خصائصها الأساسية هنا، نموذج هيكلية وبنية حصة ديدكتيكية التي تم اقتراحها ومناقشتها مع مدرسي المستقبل. حيث تهدف المقاربة الموصى بها، وغير المفروضة، إلى إعطائهم مثلاً على المنهجية التي تساعد على ضمان أن الجغرافيا التي سيقومون بتدريسها لها معنى بالنسبة لمتعلميهم.

يمثل العنصر الثالث من العناصر الأساسية التي تم استعراضها في الفصل الأول للتكوين - بعد توضيح أبرز سماته - نموذج هيكلية الحصة الديدكتيكية الذي تم طرحها للنقاش مع المدرسين المتدربين. وتكمن غاية هذه المقاربة التوجيهية (غير الإلزامية) في تقديم نموذج منهجي يُسهّم في ضمان تحقيق الأهداف التالية:

✓ ربط المحتوى الجغرافي بواقع المتعلمين: تحويل المعرفة الجغرافية إلى مادة حيوية ذات دلالة ومعنى، وتجاوز النمطية في العرض الديدكتيكي.

✓ تمكين المدرسين من الأدوات التخطيطية: تقديم إطار مرجعي لهيكلية الحصص، إنماء الكفاية الجغرافية عبر منهجية واضحة.

✓ تكريس الممارسة البصرية: تشجيع المدرسين على التفكير النقدي والميتا معرفي في أدائهم، وتطوير مقاربات شخصية مستنيرة بالنموذج المقترح...

فالمرحلة الرئيسة لمثل هذه المنهجية هي كما يلي (Hertig & Varcher, 2004; Hertig, 2012): مرحلة انطلاق (phase de démarrage) التي تتمحور حول عنصر محفز ومثير (élément

(déclencheur) يجعل من الممكن أشكلة موضوع المعرفة؛ ثم نقل المشكلة (المشاكل) إلى الفصل الدراسي (dévolution du (des) problème(s) à la classe)؛ ووحدات المشكلة (أو وحدات التعلم) (unités de problème (ou unités d'apprentissage)) التي تجعل من الممكن التعامل مع المكونات المختلفة للإشكالية الجغرافية المحددة في مرحلة البدء / الانطلاق؛ فمرحلة التركيب (phase de synthèse)، التي تتطلب إضفاء الطابع المؤسسي والمفاهيمي. ويتم مناقشة مزايا وحدود هذا الهيكل / البنية في ضوء الأمثلة والأمثلة المضادة للمقاطع الديديكتيكية المأخوذة من الكتب المدرسية والموارد عبر الإنترنت أو من ممارسة المكونين والمدرسين في طور التكوين.

الممانعة والتوترات (RESISTANCES ET TENSIONS):

تقدماً لتحليل أنماط المقاومة والتحفز التي أبداهها المدرسون المدربون تجاه الموارد التعليمية المقدمة، ينبغي التنويه بأن النتائج المعروضة هنا تستند بشكل رئيس إلى معطيات نوعية مستقاة من إجابات استبيانات التقييم التكويني (خلال التكوين النظري أو بنهاية الوحدة التدريبية)، بالإضافة إلى الملاحظات الميدانية التي تم توثيقها خلال جلسات تبادل الخبرات وزيارات المتابعة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه البيانات - رغم قيمتها الاستكشافية - لا تمثل نتائج بحثية خضعت لمنهجية علمية صارمة، بل تعكس قراءة أولية للتفاعلات في سياق تكويني محدد، مع ما يحمله ذلك من حدود في قابلية التعميم.

لذلك، لم يتم جمع هذه المواد بقصد استخدامها في سياق البحث، ولكن من أجل الحصول على ردود وتعليقات من المدرسين في طور التكوين بهدف التحسين / التطوير المستمر للوحدات التكوينية، حيث قدم أحد الاستبيانات بشكل نسقي في نهاية تكوين مدرسي المرحلة الثانوية¹. إنه من النمط الكيفي (type qualitatif)، مع أسئلة شبه مفتوحة تتطلب إجابات متدرجة مثل مقياس ليكرت المكون من أربعة مواضع (Hertig, 2012). تتيح هذه العدة إمكانية تقييم درجة دعم العبارات المقترحة: بالإضافة إلى العلامة في المقياس المذكور أعلاه (نعم، تمامًا / بالأحرى نعم / بالأحرى لا / بصراحة لا)، يُدعى المستجوبون لشرح اختيارهم.

على الرغم من عدم إمكانية إدراج نسخة كاملة من الاستبيان في هذا السياق نظراً لضيق المساحة، إلا أن الجدول رقم (2) أدناه يقدم عرضاً موجزاً لأبرز عناصره. حيث يتم تحليل الإجابات والتعليقات الواردة ومناقشتها بشكل جماعي ضمن الفريق المشرف على الوحدات التكوينية بغرض إدخال التعديلات المناسبة.

¹ - بين عامي 2007-2008 و 2014-2015، تم إكمال هذا الاستبيان من قبل 71 مدرساً في نهاية تكوينهم الأساسي.

جدير بالذكر أن هذه البيانات المجمعة لا تتيح تقويم مدى تأثير البرنامج التكويني في تغيير الممارسات التدريسية، حيث أن هذا الهدف ليس من ضمن غايات الدراسة الأساسية. كما تجدر الإشارة إلى أن الخبرات العملية السابقة للمدرسين المتدربين في التكوين الأساسي تتباين بشكل كبير بين فرد وآخر، مما يشكل عاملاً إضافياً في تفسير النتائج.

الجدول 2. البنود الرئيسة للاستبيان المقدمة في نهاية التكوين لمدرسي المستقبل للمرحلة الثانوية

Tableau 2. Items clés du questionnaire soumis en fin de formation aux futurs enseignants du secondaire supérieur

مقياس بأربعة مواضع ومساحة لتفسير الإجابات Graduation à quatre positions et espace pour expliciter les réponses
بشكل عام، هل ترى أن التكوين في ديدكتيك الجغرافيا كافٍ لتلبية حاجات التدريس في السلك الثانوي العالي؟ هل تُجسد الإضافات الحالية نقلةً نوعية في معالجة الفجوة بين المعرفة الأكاديمية (العالمية) والمعرفة المُدرّسة؟ وهل تراها مناسبة وشاملة من وجهة نظرك؟ يتبع ذلك ثلاثة أسئلة متشابهة تتعلق بالإضافات المتعلقة بأدوات الجغرافيا المدرسية (الخرائط، الصور، والأشكال ...)، TICE، العدة الديديكتيكية مثل ألعاب المحاكاة ولعب الأدوار. هل تبدو الإضافات المتعلقة بنماذج وأساليب التقويم وتنظيم التعلم ملائمة وكافية بالنسبة لك؟ هل يبدو الهيكل العام لوحدة ديدكتيك الجغرافيا متماسكاً ومتماشياً مع الحاجات التي واجهتها خلال فترة التدريب؟ هل لاحظت أي تناقض واضح بين إضافات ديدكتيك الجغرافيا في المدرسة العليا للبيداغوجيا (HEP) وإسهامات أو انتظارات مُكوّنك/مكوّنك في ميدان التدريب؟ إذا كان الأمر كذلك، يرجى تحديد جوانب تعليم الجغرافيا التي تتعلق بها هذه التناقضات. بشكل عام، هل تشعر أنك مستعد لتحمل المسؤولية الكاملة في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية الثانية؟

يشير أغلب المكونين في برنامج التكوين الأساسي إلى القيمة العملية الكبيرة لأداة الإطار المفاهيمي، مع تأكيد الغالبية على فعالية الهيكلية المقترحة لتطوير الوحدات والحصص الديديكتيكية، لا سيما فيما يتعلق بالمبادئ التوجيهية لتخطيط العملية التدريسية. هذه النتائج تستقي مصداقيتها من تحليل الإجابات على البندين الثاني والثالث في الجدول (2)، بالإضافة إلى الملاحظات المستخلصة من جلسات تبادل الخبرات. ومع ذلك، يذكر عدد لا يستهان به من المتدربين مواجهتهم تحديات حمة في تطبيق منهجية الأشكلة (الإشكالية) مع متعلمهم، بل ويقرون بوجود مقاومة فعلية في تبني هذا الطريقة الديديكتيكية.

إن تطبيق مثل هذه الطريقة ليس بالأمر السهل، خاصة بالنسبة للمدرسين الجدد، الذين قد يشعرون ببعض الانزعاج أثناء العمل دون شبكة أمان، والذين لديهم، في سياق تدريبهم الداخلي، فرص قليلة لحضور مثل هذه اللحظات وتنشيطها، وحتى أقل من ذلك لتحفيزهم.

بالإضافة إلى ذلك، فإنهم أحياناً يجادلون (أو على الأقل يتساءلون) حول مزايا إعداد مرحلة الأشكلة في فصولهم الدراسية في بداية المقطع الديداكتيكي، بقدر ما تقترح العديد من الكتب المدرسية أو الموارد الأخرى مشاكل جاهزة يكفي في نظرهم (وغالباً ما تكون في نظر الممارسين الذين يشرفون على التدريب الميداني) لتقديمها للمتعلمين كما هي. ومع ذلك، فإن تعلم الأشكلة هو شرط لتحرر أي فرد (Fabre, 2011)، حيث يتعلم تعبئة أدوات التفكير مثل المفاهيم الهيكلية للمادة الدراسية.

وعليه، فإن القدرة على طرح المشكلات هي هدف تعليمي رئيس¹: تعليم المتعلمين تحديد المشكلة (المشكلات) التي يجب التعامل معها، وصياغة الفرضيات، ثم اختبارها للتحقق من صحتها أو دحضها، ثم التركيب؛ إذ يعد ذلك مهمة أساسية لمدرسة تدافع عن القيم الديمقراطية والتعليم التحرري (valeurs démocratiques et une éducation émancipatrice) (Jolliet & Varcher, Humbel, 2013).

تظهر ممانعة أخرى متكررة ترتبط بشكل جزئي بالتردد في تبني وتنفيذ أنشطة الأشكلة الحقيقية داخل الفصل الدراسي، حيث يسود اعتقاد تربوي شائع مفاده ضرورة إرساء الأسس المعرفية الأولية قبل أي محاولة لطرح الإشكاليات، إذ يُنظر إلى افتقار المتعلمين، لهذه الأسس على أنه عائق يحول دون فهمهم لأي ظاهرة تعليمية. هذا التصور التقليدي يؤكد على أولوية التأسيس المعرفي قبل الانتقال إلى مرحلة التحليل الإشكالي.

وقد أكد عدد من الباحثين أمثال توتيوغنيون (Tutiaux-Guillon, 2008)، وكليكرك (Clerc, 2002)، على الآليات المعرفية التي تستند إليها هذه المقاربة التربوية؛ حيث ينطلقون من أن إتقان الأساسيات المعرفية - المتمثلة في الحقائق الواقعية والمعايير الأساسية الملموسة - يشكل شرطاً ضرورياً مسبقاً لفهم الواقع، وبالتالي يمثل مرحلة حتمية تسبق عمليات الأشكلة والتجريد (Tutiaux-Guillon).

ينبع عن هذا المنظور الديداكتيكي اعتقادٌ شبه حصري على الجذازات - سواءً الجاهزة أو المُعدة من قِبل المدرسين - بوصفها أداة رئيسة لتوجيه الأنشطة الصفية، حيث تُصمم هذه المهام التعليمية ضمن إطار استدلالي محدود لا يتجاوز المستوى الفكري الأساسي (وهو نمط نلاحظه في معظم الأنشطة المقترحة بالكتب

¹ - وفي برنامج الخطة الدراسية النورماندية (PER) (الصالح لفترة التعليم الإلزامي بأكملها)، يعد تطوير القدرة على طرح المشكلات من بين الأهداف ذات الأولوية في المجالات التخصصية للعلوم الإنسانية والاجتماعية والرياضيات والعلوم الطبيعية.

المدرسية الحالية). وتؤكد الملاحظات الميدانية خلال زيارات التدريب انتشار هذه الممارسة بشكل واسع عبر مختلف المواد الدراسية، حيث تُستخدم الجذاذة كسجلٍ جامدٍ يُخترل فيه الدرس الحوارى إلى مجرد إشاراتٍ موجزةٍ نحو وثائق داعمة (كخرائط أو صور أو رسوم بيانية)، لا تتعدى في معظم الأحيان توليد أوصافٍ سطحية أو تحليلاتٍ مختصرةٍ للغاية (نتيجةً طبيعيةً للمساحة المحدودة المتاحة في الجذاذات). هذه الآلية التلقينية تبعدنا بشكل جذري عن الرؤية البيداغوجية والديداكتيكية التي تسعى لإنماء مهارات التفكير المستقل والنقدي لدى المتعلمين.

ينج عن التمسك بمبدأ "الأساسيات أولاً" (Lautier) وفق ما أشارت إليه Tutiaux-Guillon ، 2008، ص 130 (صعوبة يواجهها معظم المدرسين المتدربين في تصور إمكانية تنظيم أنشطة تعليمية متنوعة (كالنقاشات الجدلية/ المناظرات أو الخرجات الميدانية) إلا في نهاية الوحدة الديداكتيكية. حيث يُنظر إلى هذه الآليات التعليمية في هذه الحالة فقط عبر بعدين وظيفيين: توضيحي ((fonction illustrative)) (عرض ما تم تعلمه عبر وثائق متنوعة) أو تطبيقي ((applicative)) (استثمار المعارف المكتسبة سابقاً في المناقشة)، كما أظهرت ملاحظات الممارسات الصفية خلال جلسات تبادل الخبرات.

بالمقابل، فإن إدراج هذه الأنشطة في مراحل مبكرة من الحصّة التعليمية يمكن أن يحولها إلى أدوات ديديكتيكية فاعلة؛ فالنقاش قد يثير إشكالية جديدة، والبيانات الميدانية قد تشكل منطلقاً للتساؤل، أو تسهم في بناء مفاهيم حديثة يتم تعزيزها عبر وثائق داعمة.

تشير الملاحظات الميدانية المستخلصة من جلسات تبادل الخبرات وزيارات التدريب المتابعة إلى نمط متكرر في الحصص الديداكتيكية التي يعدها المدرسون المتدربون، حيث يغيب بشكل لافت وجود مراحل التلخيص الجوهرية - سواء كانت تلخيصات مرحلية (كختم وحدة تعليمية مثلاً) أو شاملة. كما تكشف المشاهدات الصفية عن ممارسة أخرى شائعة تتمثل في قيام المدرس بإعداد الملخص بشكل كامل (إما بإملائه على المتعلمين أو توزيعه جاهزاً)، دون إتاحة فرصة حقيقية للمتعلمين للمشاركة في صياغته أو إنتاجه، مما يحول هذه المرحلة المحورية إلى نشاط سلبي ينفذه المدرس وحده بدلاً من أن يكون فرصة للتفكير الجمعي وترسيخ التعلم وبنائه.

يُمثل النشاط التركيبي أداةً ديديكتيكيةً جوهريةً تتيح إعادة بناء العلاقات بين مختلف العوامل المكونة للظواهر أو العمليات المدروسة، شريطة أن يُصمّم ويُنفذ بطريقة منهجية سليمة. كما يُسهم هذا النشاط في تأصيل المعرفة علمياً وإضفاء المعنى على المسار الديداكتيكي بكامله (Hertig، 2012). لذا، من الضروري إشراك المتعلمين إشراكاً فاعلاً في عملية صياغة التركيب (l'élaboration de la synthèse)، إذ أن غياب

هذه المشاركة يحول دون تمكنهم من استيعاب طبيعة إعادة بناء الروابط (reconstruction des liens) المتبادلة والتفاعلات (interactions)، والتركيب (complexité)، مما يُفقد هذه المنهجية قيمتها التعليمية. ويجدر التنبيه إلى أن الاعتماد على أدوات تقليدية مثل النصوص الناقصة الكلاسيكية - رغم شيوع استخدامها - لا يُعد كافياً بأي حال لتحقيق أهداف النشاط التركيبي، نظراً لمحدوديتها في تمثيل المركب والتفاعلات بين مكونات المعرفة.

وتتجلى إحدى الإشكاليات التربوية البارزة في التركيز المفرط على أنشطة التعويض والمهام ذات المستوى الصنفي المتدني (faible niveau taxonomique) ضمن أدوات التقويم، مما يعكس تحفظاً واضحاً لدى العديد من المدرسين عن تقويم المهارات المركبة. غير أن هذه الظاهرة تستدعي تحليلاً معمقاً لتحديد الأسباب الكامنة وراء هذه الممانعة، حيث يمكن طرح عدة فرضيات تفسيرية في هذا الصدد.

في التحليل الأول، يفسّر هذه الممانعات التربوية في إطار التوترات المعرفية التي يعيشها المدرسون المتدربون بين المعرفة النظرية المقدمة في إطار المحاضرات والورشات التخصصية (مع التركيز هنا على الديدكتيك التخصصي) من جهة، ومعارف الممارسة (savoirs de pratique) التي يكتسبونها في مؤسسات التدريب الميداني من جهة أخرى. وتشمل هذه المعارف العملية خبراتهم السابقة في التدريس (كالمهارات البديلة التي قاموا بها خلال دراستهم)، فضلاً عن تجربتهم الذاتية بوصفهم متعلمين سابقين، والتي تسهم بشكل جوهري في تشكيل تمثيلاتهم لمهنة التدريس وتحديد طبيعة علاقتهم بالمعرفة.

وتتجلى جذور هذه التوترات المعرفية في القيود الهيكلية للنظام المدرسي التي تؤثر بشكل مباشر على تدريس المادة الدراسية، حيث تفرض هذه الإكراهات التنظيمية عدة تحديات منهجية: تحويل المعرفة إلى وحدات منفصلة ومتجاورة دون روابط عضوية، وتجزئة المحتوى التعليمي إلى حصص زمنية مقتضبة بسبب ضغط الجداول الدراسية، والتمسك الحرفي بالنصوص الديدكتيكية والتوجيهات البيداغوجية الجاهزة (vulgate didactique et pédagogique) كما أشارت إليها توتيو-غليون (Tutiaux-Guillon، 2008).

تعزى بعض هذه التحديات إلى القصور في التكوين الأكاديمي لمدرسي المستقبل (formation académique des futurs enseignants)، حيث يواجهون صعوبات في استيعاب المجالات الموضوعاتية الواسعة في الجغرافيا، خاصةً عندما يكون مؤهلهم محدوداً بدرجة البكالوريوس (وذلك بشكل أكثر وضوحاً لدى غير المتخصصين في الجغرافيا). كما تُظهر الملاحظات أن حتى خريجي الماستر في الجغرافيا يعانون من عدم الارتياح تجاه العديد من الموضوعات التعليمية التي لم يتم تغطيتها في دراستهم الجامعية، رغم تخصصهم المتقدم في مجال معين. وتؤكد هذه النتيجة آراء ما يقارب نصف مدرسي التعليم الثانوي، كما يتجلى في المثال التالي:

"أواجه صعوبة في تحديد المحاور التعليمية المناسبة وتقدير مستوى التعقيد/ التركيب المطلوب في معالجتها، خصوصاً عندما أكون أمام مواضيع جديدة تماماً على معرفتي الأكاديمية" (Difficulté à définir les thèmes à enseigner, et à quel niveau de complexité les aborder. D'autant que certains sont parfaitement nouveaux pour moi) (رد من حاصل على الماستر في فرع ثانوي للجغرافيا).

لكن التصريحات التي يدلي بها مدرسو المستقبل في استمارة التقويم أو في لحظات التقاسم حول الممارسات تظهر بوضوح أن هذه التوترات تنشأ أساساً من الروابط غير الكافية بين التكوين النظري والتكوين العملي/ الميداني. وهذه التوترات قد تنجم عن حقيقة أن بعض المدرسين الميدانيين معادون للتصور الإستمولوجي للجغرافيا الذي تقوم عليه المناهج الدراسية الحالية (جغرافيا الفاعلين والعمليات المتجذرة بوضوح في العلوم الاجتماعية)؛ البعض الآخر، أحياناً، يفضلون المقاربات الديدكتيكية التقليدية التي تتمحور حول النموذج التحويلي/ التلقيني.

وتتشكل المعرفة المهنية التي يكتسبها المدرسون المتدربون خلال فترة التكوين أو من خلال ممارستهم السابقة بشكل أساس من خلال ثلاث ركائز أساسية: التجربة العملية الميدانية (l'expérience professionnelle)، والمعرفة التبادلية مع الزملاء، والتوجيهات التي يقدمها المشرفون الميدانيون. وكما أوضح عدد من الباحثين مثل باربي (Barbier)، 1996 (وسنوكتس Snoeckx)، 2008، فإن هذه المعرفة تنتهي في جوهرها إلى نمط "معارف الفعل" (savoirs d'action)، التي تتجسد بشكل عملي في سياق الممارسة التعليمية اليومية، أو كما يعبر سنوكتس (2008، ص. 126) بأنها "تترجم على سلم الأداء العملي". هذا النمط المعرفي يتميز بطبيعته الإجرائية والتطبيقية المباشرة، حيث:

"تنتقل المعرفة بشكل جوهري عبر الممارسات العملية والمهنية، حيث تتجسد في سياق الفعل والإنجاز العملي. كما يشير الباحث (المراجع نفسه)، فإن هذه العملية تنطوي على تكوين جملة من التصورات، أبرزها أن الفهم الحقيقي للعمل يتحقق من خلال ممارسته، وأن هناك نمطاً معرفياً خاصاً مرتبطاً بالفعل لا يمكن اكتسابه أو التعبير عنه إلا في سياق الممارسة العملية ذاتها. ومن هذا المنظور، فإن سوء الفهم حول المعرفة التجريبية لا ينشأ فقط من التقاء أنواع مختلفة من المعرفة، بل من الاختلاف الجوهري في طرائق إنتاجها ونقلها ووجودها ذاته".

تستند هذه التوترات المعرفية كذلك إلى الاعتقاد السائد بأن الواقع في الممارسة الصفية لا يمكن اختزاله إلى خطاب نظري، وبالتالي فإن المهارات المهنية لا تُكتسب إلا عبر الممارسة الميدانية والتواصل مع المختصين في السياق المهني الطبيعي (Snoeckx, 2008 ; Durand, 2008). في هذا الصدد، يشير "سنوكتس"

(2008، ص. 128) إلى ما أسماه "المثالية الميدانية" («idéalisation du terrain») "ودون تبني هذا المصطلح حرفياً، يمكن الملاحظة - دون ادعاء التعميم - أن الطلبة الأكثر تحفظاً تجاه المقترحات التكوينية التي يتلقونها في المؤسسات الأكاديمية، يميلون إلى تفضيل ما يكتسبونه عملياً في الميدان، سواءً عبر المواد التعليمية الملموسة (كالجذاذات) أو من خلال أساليب العمل السائدة في المؤسسات التعليمية وطرائق ممارستها ذوي الخبرة والتجربة.

الخاتمة:

في ظل الواقع الحالي، يتعين علينا الاعتراف بأن برامج التكوين الأساسي لم تتمكن من معالجة هذه التوترات والتناقضات المعرفية، والتي - تجدر الإشارة - ليست حكراً على المؤسسة التي أجري فيها هذا البحث. كما أن برامج التكوين المستمر لا تحقق نتائج أفضل في هذا الصدد، خاصة عندما يقتصر دور المشاركين على البحث عن حلول جاهزة للتطبيق المباشر في الفصول الدراسية. في المقابل، يمكن لهذه البرامج أن تثبت فعاليتها عندما تستجيب لتطلعات المشاركين الرامية إلى إثراء النقاش حول الممارسات التبدلغوجية والديديكتيكية، عبر الجمع بين الإسهامات النظرية والتأمل النقدي في الممارسات القائمة بغرض تطويرها وتحديثها.

وبشكل عام، أرى أنه من الضروري أن نتساءل: إلى أي حد يمكننا مطالبة مُدرسي التكوين الأساسي باعتماد موقف ممارس تبصري؟ هذا الموقف يفترض قدرته على مراجعة ممارساته باستمرار في ضوء المعطيات الجديدة (d'Arripe & Routier, 2013, p.3)، المستمدة من تحليل ممارساته الخاصة ومن المعرفة النظرية التي تلقاها في معهد التكوين. وقد يكون هذا المسار شاقاً للغاية على بعض مُدرسي التكوين الأساسي، وذلك فقط لأنه يتطلب - من منظور إنماء الكفايات المهنية - تأملاً عميقاً في أنظمة تصوراتهم وعلاقتهم بالمعرفة Riese (2014; Hellberg-Rode et al., 2010; Reinhold &).

قد يتسنى التخفيف من حدة هذه الإشكالية - وبالتالي معالجة بعض التوترات سالفه الذكر - من خلال إرساء تكامل أكثر واقعية بين الإسهامات النظرية والمكونات العملية في البرنامج التكويني. وذلك عبر إيضاح أن تأثير المعرفة النظرية على الممارسة المهنية لا يقتصر على مجرد عملية تراكمية زمنية تخضع لعدة مرشحات وسيطة (d'Arripe & Routier, 2013, ص. 11)، بل يتطلب تفاعلاً عضوياً أكثر تعقيداً. غير أن هذا النهج يفترض مسبقاً تعاوناً مؤسسياً أكثر متانةً بين المشرفين الميدانيين والأكاديميين المكونين، مما هو قائم في كثير من الحالات. مما يستلزم من مؤسسات التكوين توفير الآليات الكفيلة بتحقيق هذا التكامل، مثل مشاركة الأكاديميين في المتابعة الميدانية، وإشراك المشرفين التربويين في تصميم البرامج النظرية، وخاصةً في الأنشطة المخصصة لتبادل الخبرات وتحليل الممارسات.

لائحة المصادر والمراجع

- 1) Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (Eds.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (pp. 43-57). Bruxelles, Belgique : De Boeck (4e édition, revue et actualisée).
- 2) Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud. (Eds.), Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ? (pp. 159-178). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 3) d'Arripe, A. & Routier, C. (2013). Au-delà de l'opposition entre savoir profane et savoir expert : une triangulation des méthodes. Recherches qualitatives, Hors Série, 14, 1-13.
- 4) Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In C. Gohier & S. Laurin (Eds.), Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir (pp. 141-192). Montréal, Canada : Editions logiques.
- 6) Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. Spirale, 15, 61-89.
- 7) Barbier, J.M. (éd.). (1996). Savoirs théoriques, savoirs d'action. Paris, France : Presses universitaires de France.
- 8) Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort : Professionnelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.
- 9) Bronckart, J.P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. Langue française, 82(1), 53-66.
- 10) Bruner, J. S. (1996). L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris, France : Retz.
- 11) Clerc, P. (2002). La culture scolaire en géographie : Le monde dans la classe. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- 12) Collet, G. & Hertig, Ph. (1998). Des Mondes, un Monde... Lausanne, Suisse : Loisirs et Pédagogie.
- 13) Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud,
- 14) M. Altet, C. Lessard & L. Paquay. (Eds.), Conflits de savoirs en formation des enseignants

- : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience (pp. 33-42). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 15) Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique : La carte et la boussole. Paris, France : Presses universitaires de France.
 - 16) Hellberg-Rode, G., Schrüfer, G. & Hemmer, M. (2014). Brauchen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spezifische Handlungskompetenzen ? Theoretische Grundlagen, Forschungsdesign und erste Ergebnisse. Zeitschrift für Geographiedidaktik, 42(4), 257-281.
 - 17) Hertig, P. (2014). Produire des images d'un quartier : une démarche de formation initiale d'enseignants du secondaire supérieur. M@ppemonde, 113. En ligne <http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14105.html> (consulté le 7 juillet 2015).
 - 18) Hertig, P. (2012). Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Lausanne, Suisse : Géovisions.
 - 19) Hertig, P. & Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. In M. Hasler (Ed.), Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse / Die Schulgeographie in der Schweiz - Entwicklungen und Perspektiven (pp. 19-38). Berne, Suisse : Groupe de travail Didactique de la géographie (GDGg) / Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie der WBZ (AFGg).
 - Humbel, L., Jolliet, F. & Varcher, P. (2013). La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité à problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux. In J.M. Lange (Ed.), Actes du Colloque international « l'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole ». Penser l'éducation, Hors-série 329-345.
 - 20) Le Roux, A. (2003). Didactique de la géographie. Caen, France : Presses universitaires de Caen.
 - 21) Mével, Y. & Tutiaux-Guillon, N. (2013). Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée. Paris, France : Publibook.
 - 22) Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris, France : Seuil.
 - Morin, E. (1999). La tête bien faite. Paris, France : Seuil.
 - 23) Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Eds.) (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles : De Boeck.
 - 24) Raffestin, C. & Turco, A. (1984). Epistémologie de la géographie. In A. Bailly. (Ed.), Les

- concepts de la géographie humaine (pp. 23-31). Paris, France : Masson.
- 25) Riese, J. & Reinhold, P. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16, 167-187.
- 26) Saussez, F. & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud. (Eds.), Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ? (pp. 115-138). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 27) Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. In P.
- 28) Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay. (Eds.), Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience (pp. 125-140). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 29) Thémines, J.F. (2006). Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend. Caen, France : Hachette éducation.
- 30) Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon. (Eds.), Compétences et contenus : Les curriculums en question (pp. 117-146). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 31) Vygotsky, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart. (Eds.), Vygotsky aujourd'hui (pp. 39-48). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

مناهج الدراسات الأدبية: من سلطة المؤلف إلى سلطة القارئ

إبراهيم جوب

كلية الآداب والعلوم الإنسانية،

جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب.

الملخص

عرفت مناهج الدراسات الأدبية في سيرورتها التاريخية تغيرات وتطورات ناتجة عن اختلاف العصور الأدبية وتعدد الآراء والنظريات النقدية والمنطلقات والأسس الفلسفية؛ وذلك لتلبية الحاجات ومسيرة التطورات التاريخية الحديثة والطفرات المعاصرة والاكتشافات العلمية. وخضوع هذه المناهج للمبدأ التجديدي التطوري القائل بأن كل جديد سيصبح قديماً ويحل محله جديد آخر إلى ما لا نهاية. إن هذه الدراسة تهدف في المقام الأول إلى التعرف على المراحل التاريخية التي مر بها النقد الأدبي وأهم حيثياتها ومسببات هذا التغير وتأثيراته وتسعى كذلك بكل عناية على التوقف على أهم المناهج النقدية التي برزت في كل عصر من العصور الأدبية والنقدية، ثم يباحث في كيفية الانتقال من منهج نقدي إلى منهج آخر وكيف أثر هذا الانتقال بالفعل في تلقي النصوص والآثار الأدبية.

الكلمات المفتاحية:

المؤلف - النص - القارئ - البنيوية - التلقي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

جوب، إبراهيم. (2025، شتنبر). مناهج الدراسات الأدبية: من سلطة المؤلف إلى سلطة القارئ. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 9، المجلد 2، السنة 82-97.

المقدمة:

إذا تتبعنا الدراسات النقدية السابقة التي تحملت مشقة استنطاق الأعمال الأدبية منذ العصور الأولى من بروز المناهج النقدية الكلاسيكية، يتعين أنه لا تتعدى دائرة اشتغالها عن هذا الثلاث: المؤلف، والنص، والقارئ. فمن الطبيعي جدا أن يكون هذا الثلاث مختبر تجربة النقاد، وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم المباحث النقدية باعتبار مناط الاهتمام ومرابط التركيز إلى ثلاث مراحل أساسية:

أولاً: مرحلة سلطة المؤلف. ثانياً: مرحلة سلطة النص. ثالثاً: مرحلة سلطة القارئ.

ستتمحور المرحلة الأولى من هذا التأريخ على إبراز هيمنة المؤلف في المناهج النقدية، والمرحلة الثانية ستمتيز بهيمنة العمل الأدبي والانغلاق في ذاته، والمرحلة الأخيرة ستمثل في إضفاء سلطة كبيرة على القارئ والمتلقي لتأويل النص الأدبي. ولمعالجة هذا الموضوع، ينبغي أن نتساءل كيف انتقلت الدراسات الأدبية من مركزية المؤلف إلى مركزية العمل الأدبي ثم لتسوق لاحقاً اهتمامها الأبرز إلى القارئ نفسه الذي طالما كان محملاً كل تلك الفترات السابقة؟ ثم ما هي الظروف التي هيأت هذا التحول الجذري من هيمنة المؤلف إلى هيمنة القارئ؟

1- المرحلة الأولى: سلطة المؤلف

إن الآثار التاريخية التي نتجت عن انهيار الكلاسيكية وقيام الدول القومية – التي كان من أمس حاجاتها استحضارٌ بعدها التاريخي؛ لفرض وجودها وتبيان تميزها عن باقي الأقوام، – أدت إلى ظهور مناهج جديدة لدراسة التاريخ، واستتقى بعض النقاد من التاريخ بعض مناهجها التحليلية والنقدية لدراسة النصوص الأدبية، ومن هؤلاء النقاد "سانت بوف" Sainte Beuve الذي كان يرى أنه لدراسة نص أدبي ما ينبغي الرجوع إلى صاحب النص ودراسة أحواله الشخصية وسيرته الذاتية والمحيط الذي عاش فيه، فقد أورد منهجه النقدي في مقاله الأول المعنون بـ "بوالو" (BOILEAU) في كتابه *Portraits littéraires* فيما نصّه: "عندما يتعلق الأمر بالحكم على حياة وأفعال وكتابات شخص مشهور، فمن الجميل أن نبدأ بدراسة ووصف عصر الذي قبله والمجتمع الذي احتضنه ... وحين نتكلم عن شاعر لا يُمثّل حقبةً بكاملها، فمن الأفضل أن نبدأ بدراسة خاصيته الفنية وعلاقاته العائلية، ومتابعة الفرد في خصوصيته، وإلا إذا كنا نعرفه جيداً فسنجلبه إلى العراء ونضعه في مقابلة عصره، وهذا ما سنفعله ببساطة مع "بوالو" BOILEAU"¹.

وجاء "هيبوليت تين" Hippolyte Taine بعد "باف" بنظر مشابه إلا أنه لا ينظر إلى المؤلف إلا في صلتها بالعمل صلة مباشرة، وأراح بعض التفاصيل التي لا تفسر أعماله في شيء ولكنه يبحث في الإنسان عن

¹ SAINTE-BEUVE, *Portraits littéraires*, tome 1, Garnier frères, libraires-éditeurs, Paris 1900, p7.

"الملكة المهمة" التي تنتج العمل الأدبي، وانتقل "تين" من النظر في المؤلف إلى النظر في الجماعة القومية (العرق) والوسط الجغرافي والاجتماعي (البيئة)، والعصر الذي عاش فيه المؤلف¹.

ومن ثمّ ثار "غستاف لانسون" Gustave Lanson على المناهج التي قبلها إلا أنه استفاد منها وحاول تطويرها وإضفاء روح علمية جديدة على المنهج التاريخي، ففي سنة 1909 كتب مقالته الموسومة بـ "منهج البحث في تاريخ الآداب" وبيّن الأسس التي تركز عليها رؤيته النقدية في العمل الأدبي بعلاقته بالمؤلف، وكان نقده للنصوص قبل كل شيء تحريّاً للدفقة وحدراً من الوقوع في الأخطاء، ويقوم منهجه على معرفة النصوص الأدبية ومقارنة بعضها ببعض؛ لتمييز الفردي من الجماعي والأصيل من التقليد، وتصنيفها حسب اختلاف المدارس الأدبية والحركات، ومن ثمّ تحديد العلاقة بين هذه المجموعات والحياة العقلية والأخلاقية والاجتماعية². وقد أدى اكتشاف اللاوعي وتحليل علم الاجتماع الماركسي إلى تجدد تصورات الذات والمؤلف؛ فتأسس على إثر ذلك نقد تأويلي، أثر قراءة النصوص الأدبية في أبعادها اللاواعية؛ لإبراز معاني ودلالات ضمنية كانت خفية على الكاتب نفسه³. وارتبط المنهج النفسي بأسماء بارزة مثل "سغمون فرويد" الذي يرى أن في "كل منا صوتاً طبيعياً قمعته الثقافة ورغبات محظورة مكبوتة لكنها تعود إلى الظهور في الحلم"⁴. فمن الطبيعي جداً تسرب هذه الأصوات والرغبات في إنتاجات المبدع سواء وعى بها أو لم يع بها، وأما دور الناقد في هذا الصدد، فهو يتمحور في استكشاف هذا اللاشعور المنطوي في النص الأدبي، ولكن "فرويد" في تحليله النفسي يتجاوز حدود النص ليغوص في عمق التاريخ؛ ليكتسب تحليله شرعيةً من شخصية المؤلف وحياته؛ فينظر فيما يُحقِّق أو يُفقد نزعته اللاشعورية المنضوية في النص الأدبي.

ومن الأعلام الذين اهتموا بهذا المنهج النقدي "شارل مورون"، الذي ابتدع مصطلح "النقد النفساني" عام 1948، ونقد تصورات التحليل النفسي بأنها تطلع على سيرة المبدع قبل نصوصه، ودعا إلى قراءة الأعمال الأدبية للكاتب الواحد؛ لكشف ما فيها من تكرار غير مقصود وغير مفكر فيه، مثل الصور البلاغية والاستعارات المستحوزة؛ ثم محاولة ربط بعضها ببعض؛ للكشف عن "الأسطورة الشخصية" التي هي أصل

¹ آن موريل، النقد الأدبي المعاصر: مناهج، اتجاهات، قضايا، ترجمة إبراهيم أولحيان، محمد الزكراوي، المشروع القومي للترجمة - القاهرة ط1، 2008، ص36.

² ينظر: غستاف لانسون، منهج البحث في تاريخ الأدب، ترجمة محمد مندور، ضمن كتاب "النقد المنهجي عند العرب"، دار نهضة مصر للطباعة والنشر - القاهرة، 1996، ص409.

³ ينظر: آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص53.

⁴ المرجع نفسه، ص54.

العمل الأدبي، ويقترح أخيراً بعد هذه العمليات التحليلية الاطلاع على سيرة الكاتب؛ لإدراك مدى صحة ما نتج عن دراسة الأعمال الأدبية¹.

ويبدو أن البون بين النقد التحليلي النفسي والنقد النفسي غير شاسع، وكأن الاختلاف بينهما شكلي؛ لأن الغاية واحدة والنتيجة أيضاً واحدة، وإذا كان يؤخذ "مورون" التحليل النفسي باطلاعه على سيرة المؤلف قبل كتاباته؛ فإنه يطالع عليها بعد قراءة أعماله؛ وعليه فإن كلا من المنهجين يرجع إلى خارج النص للتأكد من نظريته والتثبت من صحتها.

نهي هذا المحور المتعلق بسلطة المؤلف بالنقد الاجتماعي أو النقد السوسيولوجي المبني على حدود الأدب والمجتمع، وأما العلاقة بين الأدب والاجتماع، فهي علاقة وطيدة تتأرجح بين التأثير، والتأثر، والتفاعل، والانعكاس. يرى المنهج الاجتماعي أن المبدع شخص ترعرع في بيئة اجتماعية ما وأخذ من أسلوب حياتها ونهل من معين أفكارها، ثم يمثلها في كتاباتها الأدبية وإنتاجاتها الفنية، وهذا ما يجعل الناقد يبحث عن صورة المجتمع داخل الإنتاج الأدبي الذي قد يستحضر أفق اجتماعه دون أن يعي ذلك. يُعدُّ النقد الاجتماعي نقداً مشابهاً للنقد النفسي الذي أسلفناه؛ لأنه يعتبر العمل الأدبي عملاً غير واع، ويستنطق مكانه من خارج إطاره النصي، ومن أكبر الممثلين لهذا النقد، "لوسيان غولدمان"، مؤلف كتاب "الأجل سوسيولوجيا الرواية" وكتاب "الإله الخفي". يؤكد "غولدمان" أنه لا يمكن الوقوف على دلالة العمل فلسفياً كان أم أدبياً إلا بوضعه في سياق التطور التاريخي والحياة الاجتماعية، ويُتخى الكاتب في هذا المنظور عن دور الوساطة التي كان يمثلها بين المجتمع والعمل الأدبي، وحلَّ محلَّه في هذه الوظيفة مفهوم جديد وهو "رؤية العالم" التي تُسَلَّم أن العمل الأدبي يعبر عنها دون وعي المؤلف بها². وقد عرف "غولدمان" "رؤية العالم" بأنها "هي بالتحديد هذا المجموع من التطلمات والمشاعر والأفكار التي تجمع بين أعضاء المجموعة الواحدة (وغالباً الطبقة الاجتماعية الواحدة) وتعارضها مع المجموعات الأخرى"³.

وإذا كان النقد الاجتماعي والنقد النفسي، يُردان العمل الأدبي إلى شيء خارج عنه، فإن النقد الموضوعاتي الذي زامن ظهورهما يرجع جوهر العمل الأدبي إلى ذاته، ولعل هذا الانتقال من خارج النص إلى داخل النص إعلان ضمني للخروج من دوامة المناهج التقليدية؛ إذ أنه لا يتبنى المسلمة القائلة، إن الأدب تعبير عن الإنسان أو عن المجتمع أو عن التاريخ، ولكن النقد الموضوعاتي قد يلج في عمق النص الأدبي⁴؛ لأن "القراءة الحقة هي

¹ ينظر: آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 57-58.

² ينظر: آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 64-65.

³ لوسيان غولدمان، الإله الخفي، ترجمة دة زبيدة القاضي، الهيئة العامة السورية للكتاب ط 1، - دمشق -، 2010، ص 46.

⁴ ينظر: آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 68.

التي ترى أن علاقة الكاتب بالعالم وبغيره من الناس وعلاقته بنفسه أيضا مُتضمنة كلها في العمل الأدبي؛ لأنه محلّ الذي يخترع فيه الكاتب نفسه ويكشف عنها¹. فالنقد الموضوعاتي يعتبر أعمال الكاتب كنص مُوحّد متماسك ينبغي معانية كله لتوضيح الموضوعات التي تناولها المؤلف، بيد أنه لا يفسرها؛ لأنه لا يَرُدُّها إلى استحواذات كونية أو إلى أساطير شخصية².

تبينت مما سبق هيمنة الظواهر الخارجة عن النص في النقد الأدبي، انطلاقا من البعد التاريخي والنفساني والاجتماعي، وارتداد هذه المستويات في النقد الموضوعاتي. ومن الجيد أن نشير إلى أن مزاوولي هذه المناهج كانوا يقرأون الأعمال الأدبية قراءة بنوية، لكنهم كانوا يتجاوزون بنية العمل الأدبي للبحث عن أصله ودواعيه في الخارج³، وبالتالي، جعلوا الشخص المؤلف مدار دراساتهم وتأويلاتهم؛ لارتباطه الوثيق بعمله، وسطوه الجلي عليه. وقد أدت هذه النزعة التقديسية للمبدع إلى ظهور نقد بنوي ينثني عن هذه الفكرة ويعطي الأولوية للعمل الأدبي.

2. المرحلة الثانية: سلطة النص

عرفت هذه الفترة ظهور مجموعة كبيرة من المناهج الأدبية التي تنطلق من النص إلى النص لفهم محتواه وتأويل معانيه وتحليل مغالقه، وإغفال الظواهر الخارجة عن النص التي أوّلتها المناهج السابقة اهتماما كبيرا. وعلى ذلك، فقد جاء النقد البنيوي كرد فعل قوي ضد فكرة استعلاء المؤلف والاحتفاء به، نحو إحلال العمل الأدبي محله.

انبثقت نظرية الأدب البنوية من النظرية اللغوية لـ "فردينارد دي سوسير" الذي استطاع أن يستكشف طبيعة اللغة نفسها ويرى أنها بنية أو نظام من العلامات وأنها هي النموذج المهيمن على كل أوجه إدراك الإنسان⁴. بقيت نظرية البنوية عند اللسانيين حتى الحرب العالمية الثانية ثم تمددت إلى أن اقتحمت كثيرا من الحقول المعرفية والأدبية، "فقد ابتكر مصطلح البنوية Structuralisme" رومان جاكوبسون "أحد أعضاء كل من مجموعة الشكلايين في موسكو وحلقة براغ"⁵. وأما الشكلاية الروسية فقد نشأت "أثناء الحرب العالمية الأولى،

¹ آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 69.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 73.

³ ينظر: آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 75.

⁴ ينظر: ديفيد بشنيدر، نظرية الأدب وقراءة الشعر، ترجمة عبد المقصود كريم، مكتبة الأسرة، ط 2، 2000، ص 53.

⁵ المرجع نفسه، ص 98.

وكانت بالتالي معاصرة تقريبا للمرحلة المبكرة من النقد الجديد واللسانيات السوسرية¹، ولعل ذلك ما يفسر الصلات الوثيقة بين هذه النظريات.

اعتبر البنيويون العمل الأدبي عملا حرا، لا علاقة له بالتاريخ ولا بالاجتماع ولا حتى بمؤلفه، وذهبوا إلى القول بـ"النص ولا شيء غير النص" والقول بـ"انغلاق النص في ذاته" وجاء "بارت" بشعار آخر وهو "موت المؤلف"². ولا يرد البنيويون أصل النص ومفاده إلى مؤثرات خارجية كما كان يرى النقاد التأويليون، ولكن العمل الأدبي منقطع الصلة عن قوى خارجية؛ فلذلك سعى الشكلانيون الروس "إلى الكشف عن سر العمل الأدبي وحصره في التحليل الداخلي لأشكاله وبنائه؛ فهم لا يهتمون بتكوينه ولا ما يربطه بالعالم والتاريخ، بل يتكبدون على وصف خاصياته القابلة للملاحظة؛ نغني التعلقات والتكرار والتناظرات بين أصوات وكلمات أو مشاهد"³.

"وفي المرحلة الأولى للشكلانية، كان النص الأدبي يعتبر معطى منفصلا عن القارئ ومعزولا عن السياق التاريخي الأدبي الذي هو جزء منه"⁴ وأصبح التلقي والتاريخ الأدبي بعد تطور الشكلانية عنصرين بارزين يُمكنان الناقد من تحديد جاليات النصوص الأدبية الموجهة لقراء مُعيَّنين عبر التاريخ؛ وذلك لأن "النصوص الأدبية مندمجة في نظام تاريخي، ولا يمكن أن تدرس باعتبارها ظواهر معزولة"⁵.

وفي مقال "نظرية الأغراض" استحضّر "توماتشوفكي" دور القارئ؛ بأنه عنصر فعال في تنظيم السيرة الأدبية التي لا تنظم إلا "حول لحظتين هامتين: اختيار الغرض وصياغته Elaboration"⁶، وأردف عليه أن "اختيار الغرض هو أمر وثيق الصلة بالقبول الذي قد يجده لدى القارئ"⁷. وقد عرّف "توماتشوفكي" كلمة القارئ بأنه "حلقة من الأشخاص، غير محددة بدقة، ويكون الكاتب نفسه في أغلب الأحوال على غير معرفة

¹ ينظر: المرجع نفسه، ص 97.

² موت مؤلف، عنوان لمقال كتبه بارت، فأراد به تحرير النص من سلطة المؤلف الذي يحتكر النص كأنه هو صاحب الحق الوحيد، فبين أن النص ليس عملا خاصا بالمؤلف دون تدخل أثر آخر فيه، ولكنه "فضاء لأبعاد متعددة تتزاح فيها كتابات مختلفة وتتنازع دون أن يكون أي منها أصليا" [رولان بارت، موت المؤلف، ضمن كتاب "نقد حقيقة لرولان بارت، ص 21]. وأضاف على ذلك، "ولقد نعلم أنه لكي تسترد الكتابة مستقبلها يجب قلب الأسطورة، فموت الكاتب هو الثمن الذي يتطلب ولادة القراءة" [رولان بارت، موت المؤلف، ص 25].

³ آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 75-76.

⁴ إرود إيش، دو. فوكي، نظرية الأدب في القرن العشرين، ضمن كتاب نظرية الأدب في القرن العشرين، ترجمة محمد العمري، إفريقيا الشرق، ط 1، 1996، ص 27.

⁵ المرجع نفسه، ص 31.

⁶ توماتشوفكي، نظرية الأغراض، ضمن نصوص الشكلانيين الروس، ترجمة إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدّين - الرباط - مؤسسة الأبحاث العربية - بيروت -، ط 1، 1982، ص 175.

⁷ المصدر نفسه، ص.ن.

دقيقة بها"¹. وفي اللحظة الثانية من السيرة الأدبية - وهي لحظة الصياغة -، يقترح "توماتشوفكي" أن يُتصور القارئ المستهدف من العمل الأدبي إثنان الصناعة؛ ليسهل إقناعه بأهمية الغرض وأن تثار انفعالاته؛ إذ "ليس يكفي اختيار غرض مهم، بل يجب تدعيم تلك الأهمية وإثارة انتباه القارئ. فالأهمية تجذب والانتباه يستبقي"² يفهم من نظر "توماتشفسكي" أن القارئ مجرد مُستهلك عادي يستأجر المؤلف ليكون وفيًا لعمله؛ أي أنه لا يُحتاج إليه هنا، إلا كأداة استجابة تنفعل مع جالية الأثر الأدبي بدون أن يكون له رد فعل إيجابي عليه، كإنتاج نص وإعادة بناء تأويل جديد.

ومن الاتجاهات النقدية التي طُبِّقت ما توصلت إليه اللسانيات السوسيرية في دراسة النص الأدبي، الأسلوبية، وهي "تستند إلى المقابلة بين اللغة والكلام؛ لتحليل الأسلوب الفردي لكل كاتب"³.

يرى "رولان بارت" أن الأسلوب هو مجموعة من العناصر التي تولد من جسم الكاتب وماضيه؛ لتغدو شيئًا فشيئًا آليات فنه، فهو خاصية للكاتب تنبثق من صعيد البيولوجيا والماضي وليس نتاج اختيارٍ على الإطلاق أو تأملٍ حول الأدب⁴. إلا أن "ديكرو" و"تودروف" يؤكدان أن الأساليب توجد في اللغة وليس في نفسية المستعملين⁵.

تُقسَّم الأسلوبيةُ عمومًا إلى قسمين: 1 - أسلوبية عامة. 2 - أسلوبية خاصة.

فبالأسلوبية العامة: تُقصد بها أسلوبية اللغة، فقد قدَّها السويسري "شارل بالي" الذي نشر سنة 1919 "رسالة في الأسلوبية الفرنسية"⁶. والأسلوبية بهذا المعنى الواسع، يشمل كل الأفانين التعبيرية وكل نطق لغوي تقريبًا⁷. وأما الأسلوبيات الخاصة، فهي "التي تحلل الطرائق الفردية للغة الخاصة بكاتب ما أو بنص ما"⁸، وهي أسلوبية "الاستعمالات الفردية للغة" ويمثلها "ليو سبتر" الذي يرى أنه ينبغي الانطلاق من السمات الأسلوبية

¹ المصدر نفسه، ص.ن.

² المصدر نفسه، ص.178.

³ آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص.81.

⁴ ينظر: رولان بارت، الكتابة في درجة الصفر، ترجمة محمد نديم خشفة، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002، ص.17.

⁵ آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص.81.

⁶ المرجع نفسه، ص.82.

⁷ ينظر: رينيه وليك، أوستين وآرون، نظرية الأدب، ترجمة عادل سلامة، دار المريح للنشر - الرياض -، ط1، 1992، ص.242-243.

⁸ آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص.82.

الخاصة إلى نواتها الأصل وهي اللغة¹. والأسلوبية عند "ميشال ريفاتير" -"التي تهتم بمؤثرات الأسلوب على "قارئ متوسط" سباه "القارئ الجمع"- فإنها أسلوبية تحاول أن تفسر العلاقات السياقية بين مظاهر الأسلوب"². وهكذا يتجلى افتتاح البنيويين تدريجياً على السياقات الخارجية بدون التفريط في دور العمل الأدبي، كما ظهر عند الشكلايين في مراحلهم الأخيرة، وعند "ريفاتير" في الأسلوبية البنيوية، لكن لا تزال هذه المرحلة من سلطة النص تتسم بفلسفة "النص ولا شيء غير النص"، غير أن ظهور بعض المناهج النصية في الفترة الأخيرة؛ اقتضى إعادة النظر إلى مفهوم النص باعتباره كيانا مغلقاً في ذاته. وللخروج من هذا الانكماش النصي، نقد "ميخائيل باختين" هذا الانغلاق الذي فرضه على العمل الأدبي الشكلايون والبنيويون، فأخذهم على إهمالهم "للأشكال التنظيمية للملفوظات الملموسة ولوظائفها الاجتماعية والإيديولوجية"³. لاقت هذه الدعوة استجابة كل من "جوليا كريستيفا" و"رولان بارت" اللذين قاما بتنظير مفهوم التناص في فرنسا؛ بإعادة النظر في التصور الشكلي للنص، فماذا يقصدان بالتناص؟

اعترفت "جوليا كريستيفا" في كتابها *Recherche pour une sémanalyse* بأن "باختين" هو أول من أدخل في النظرية الأدبية ما يُصطلح عليه اليوم بالتناص وذلك بقولها: إن "أي نص يُبنى كُتُفيساً من الإحالات، وأي نص هو استيعابٌ وتغييرٌ لنص آخر"⁴. لكن "كريستيفا" لم تجذب المصطلح الباختيني وهو "التداخل بين الذوات" (Intersubjectivité)، فاقترحت أن تضع محله مفهوم التناص⁵ Intertextualité ومن هذا البحث الذي نشرته "كريستيفا" سنة 1966 أخذ مفهوم التناص صيته، فتبين من خلاله أن النص ليس كيانا مغلقاً في ذاته أو عملاً خالصاً لمؤلفه، وإنما هو نتيجة تراكم نصوص خلّقه تاريخ الكتابة؛ ثم يأتي الكاتب فيدمجها في كتاباته، فكانه قد ولد قبل أوانه واكتشف ما سبقه أو كأنه "ذلك المسن الذي يرجع إلى ما قبل ولادته ليري الذين يتكلمون بأنهم تكلموا"⁶.

¹ ينظر: فابرس تومريل، النقد الأدبي، ترجمة الهادي الجطلاوي، دار التنوير للطباعة والنشر، - تونس -، ط1، 2017، ص 296-297.

² المرجع نفسه، ص 297.

³ ينظر: آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 119.

⁴ Julia KRISTEVA, *Recherche pour une sémanalyse*, Edition du seuil, Paris, 1969, p.146.

⁵ Ibid., p.146.

⁶ Ibid., p.8.

وأما "رولان بارت"، فقد عرّف النص في مقاله "موت المؤلف" بأنه "ليس سطرا من الكلمات ينتج عنه معنى أحادي ... ولكنه فضاء لأبعاد متعددة تتزاح فيها كتابات مختلفة وتتنازع دون أن يكون أي منها أصليا؛ فالنص نسيج لأقوال ناتجة عن ألف بُؤرة الثقافة"¹.

نجد كذلك "جيرار جينت" في كتابه "طروس" *Palimpsestes* يعرف التناص تعريفا ضيقا، فيقول: "إنه حضور مشترك بين نصين أو عدد من النصوص أي بمعنى -بطريقة استحضارية في أغلب الأحيان- الحضور الحقيقي لنص في نص آخر"². وفي المقابل يُعرّف "ريفاتير التناص" تعريفا أكثر شمولية وهو عنده، "إدراك علاقات -من طرف القارئ- بين عمل وأعمال أخرى سبقته أو جاءت بعده"³.

وقد صنف "جينت" التناص باعتبار العلاقات بين النصوص إلى أصناف، ومنها ما كانت العلاقات بينها واضحة كالممارسة العادية للاستشهاد Citation بإحالة إلى مرجع محدد أو عدمها، ومنها ما هو علاقاته أكثر وضوحا وشرعية كالسرقة Plagiat، وأما أقل أشكالها وضوحا فهي التلميح Allusion⁴. هذا الفهم الجديد يُحوّل النص من قداسته البنيوية إلى كونه فضاء واسعا تتلاقى فيه ركامٌ من نصوص سالفة وعدد كبير من التأويلات؛ ما يفضي بالطبع إلى سيرورة لانهائية من إنتاج الدلالات، وقد تُعزى إلى علامات لسانية أو غير لسانية وإلى رموز ومراجع خارجية، وفي هذا الإطار التأويلي ظهر ما يعرف اليوم بالسميائيات.

وردت تعريفات عدة للسميائيات ولعل أقصرها القول بـ "دراسة الإشارات" ويعدّ تعريف "أمبرتو إيكو" من أوسع التعريفات؛ إنه يعتبر أنّ السميائيات تُعنى بكل ما يمكن اعتباره إشارة. ولا يتضمن هذا الأخير ما نطلق عليه في الخطاب اليومي "إشارات" فحسب، لكن كلّ ما يمكن أن ينبو عن شيء آخر، كما يمكن أن تأخذ شكل كلمات وصور وأصوات وإيماءات⁵.

وأما السميائيات باعتبارها علما قائما بذاته، فقد تنبأ بها "فرديناند دي سوسير" في كتابه "محاضرات في علم اللسان" بقوله "ونستطيع إذن أن نتصور علما يدرس حياة الرموز والدلالات المتداولة في الوسط المجتمعي ومن ثم يندرج في علم النفس العام ونطلق عليه مصطلح علم الدلالة Sémiologie (من الكلمة الإغريقية دلالة). (Sémeion) وهو علم يُفيدنا موضوعه الجهة التي تقتنص بها أنواع الدلالات والمعاني، كما يهديننا إلى

¹ رولان بارت، موت المؤلف، ضمن كتاب رولان بارت، نقد وحقيقة، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 1994، ص21.

² Gérard GENETTE, *Palimpsestes, la littérature au second degré*, édition du seuil, collection poétique seuil, 1982, p.2.

³ Ibid., p.2.

⁴ Ibid., P.2.

⁵ دانيال تشاندلر، أسس السميائية، ترجمة طلال وهبه، مراجعة ميشال زكريا، مركز دراسات الوحدة العربية، - بيروت -، ط1، 2008، ص28.

القوانين التي تضبط تلك الدلالات والمعاني. ومادام هذا العلم لم يُوجد بعدُ فلا نستطيع أن نتنبأ بمصيره، غير أننا نُصرّح بأنّ له الحقّ في الوجود¹. وإذا كان "سوسير" وقف على حدود الإشارة إلى أهمية هذا العلم الذي يسميه سمبولوجيا، دون وضع حدوده ومعالمه وأسسّه، فإن "شارل ساندروس بورس"، أظهر أفقه وبَيّن معالمه وقام بتنظيره، فأطلق عليه اسم السيميوطيقا Sémiotique الذي عرّفه باعتباره منطقاً و"المنطق في معناه العام ليس سوى تسمية أخرى للسميائيات تلك النظرية شبه الضرورية والشكلية للعلامات"².

وأما العلامات اللسانية عنده، فعلى ثلاثة؛ خلافاً لـ "سوسير" الذي قسّمها إلى دال ومدلول، (والدال عنده هو الصورة السمعية للفظ والمدلول هو التصور الذهني له)³. وتمثل ثلاثية "بورس" فيما يلي: ماثول، مؤول، موضوع، والـ "ماثول (Représentamen) يحيل على موضوع (Objet) عبر مؤول (Interprétant). وهذه الحركة (سلسلة الإحالات) هي ما يشكل في نظرية "بورس" ما يطلق عليه السميوز، أي النشاط الترميزي الذي يقود إلى إنتاج الدلالة وتداولها"⁴. اتسم النص بعد افتتاحه على السميائيات، بتعدد الدلالات بعد أن حصره بعض المناهج النصية في دائرة "معنى المؤلف". لاحظنا أن النص ليس نسيجاً من كلمات منغلقة في ذاتها، تفرض دلالة واحدة يحددها المؤلف، بل أصبح فضاء خصبا تتفاعل فيه العلامات اللسانية والإشارات الخفية والصريحة؛ وبذلك فإنها سيرورة إنتاج وتلقي دلالات لانهائية.

2- المرحلة الثالثة: سلطة القارئ.

لم يعد النص ذلك العصبي المستغني عن محيطه وعن القارئ الذي يُكتب النص لأجله، وإنما أصبح القارئ طرفاً مُحدداً للمعنى وموؤلاً له دون أن يخضع للبنيات النصية التي يفرضها البنيويون؛ لأنه "لا يحى العمل الأدبي إلا إذا قرئ"، و "بدون عملية القراءة هذه ليس هناك سوى تخطيطات سوداء على الورق" كما لاحظ ذلك "سارتر" في بداية كتابه ما الأدب؟⁵. وبدأنا نرى في هذا المطاف تصورا جديدا للعمل الأدبي على أنه ليس منعزلا عن القارئ إذا كان من المفترض أن يُكتب لقارئ ما؛ ولذلك يقول "سارتر": "كل الأعمال الأدبية محتوية في نفسها على صورة القارئ الذي كُتبت له"⁶. و "لقد كان لـ "سارتر" دور مهم في تحولات النقد الأدبي الحديث؛ إذ وضع القارئ والقراءة في مركز تفكيره حول الأدب"⁷ وهو ينص في كتابه ذاك "أنه لا شك

¹ فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان، ترجمة عبد القادر قيني، إفريقيا الشرق، المغرب - الدار البيضاء -، ط3، 2016، ص31.

² سعيد بنكراد، السميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط2، 2012، ص87-88.

³ فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان، ص105.

⁴ سعيد بنكراد، السميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص91.

⁵ آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص127.

⁶ جان بول سارتر، ما الأدب؟، ترجمة محمد غنمي هلال، دار نهضة مصر للطبع والنشر، - القاهرة -، ص75.

⁷ آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص129.

في أن الكاتب إنما يكتب للقارئ من حيث هو فرد من أفراد الناس في العالم¹. وإذا كان الكاتب يكتب للجمهور قراء معينين، فمن المنطقي جدا أن ينالوا نصيبهم في المناهج النقدية التي تسعى إلى دراسة الأعمال الأدبية. وفي هذه المرحلة التي نسميها مرحلة سلطة القارئ، لوحظ انتقال كثير من الدراسات النقدية من فكرة "أولوية المؤلف والعمل الأدبي" إلى فكرة "أولوية القارئ". فمنذ سنة 1950، أهمل التاريخ وسوسيولوجيا الأدب تحليل العمل الأدبي في علاقته بمؤلفه أو بالعالم الخارجي، وبدءا يهتمان بدراسة العلاقة التواصلية القائمة بين المؤلف والجمهور²، وعليه يقول "روبير إسكارييت" في كتابه "سوسيولوجيا الأدب": "إن أي أديب، عندما يكتب يستحضر في وجدانه جمهوراً ما ولو لم يكن إلا هو نفسه فإن أي شيء لا يُعتبر مُعبراً عنه إن لم يُوجَّه إلى أحد"³.

هذه التحولات في النقد الاجتماعي، جذبت أيضا انتباه المؤرخين للأدب الذين يحاولون تأريخ آداب وفنون حقبة معينة في علاقته بالحياة الاجتماعية. ولطالما ارتبط الأدب بالجمهير الذين كانوا يتلقونه؛ ولذلك إن أي دراسة أدبية أو تأريخ للأدب، ينبغي أن تُؤتي للجمهور نصيباً من الاهتمام بقدر اهتمامها بالمؤلف ومحيطه والأثر الأدبي. ها هو المؤرخ "لوسيان فييفر" Lucien Febver - في كتابه "معارك لأجل التاريخ" (*Combats pour l'histoire, 1952*) - يتحدث عن المنهج النموذجي لتأريخ الأدب، فيقول: "ينبغي - لأجل الكتابة - إعادة تشكيل الوسط، بمعرفة من يكتب؟ ولمن؟ ومن يقرأ؟ ولماذا؟ وينبغي إدراك أي تكوين تلقاه الكتّاب في المدرسة أو في غيرها، والمعرفة كذلك التكوين الذي تلقاه قُرؤهم"⁴.

يُستنتج من قول "فييفر" أن معرفة جمهور كاتب ما وتحصيلهم المعرفي، تُساعد على فهم أعماله الأدبية؛ لأنَّ القراء يقرأون عموماً ما يتذوّقون، وقد تكون خلفياتهم الأدبية والفكرية عاملة رئيسة؛ لتحديد هذا الذوق، كما أن إقبالهم الكبير على أثر أدبي، قد يكون إشارة لنجاحه في زمن تلقيه، كما أنَّ معرفة تلقّيات الكتّاب والمعارف التي أسهمت في تكوينه، تُعين الدارس على فهم أعماله، كما يظهر ذلك في المناهج التقليدية السالفة.

بما أن كثافة تلقّي آثار معينة في حقبة زمنية محددة، ترسم حدود نجاح تلك الآثار الأدبية، فمن الأحرى إذن دراسة هذه التلقّيات؛ لكونها ميسماً لجمالية العمل الأدبي. وهذا ما قام به -بالتحديد- رواد نظرية التلقي أمثال "هانس روبرت ياوس" و"فولفغانغ إيزر".

¹ جان بول سارتر، ما الأدب؟، ص 71.

² ينظر: آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 128.

³ روبر إسكارييت، سوسيولوجيا الأدب، ترجمة، آمال أضطوان عرموني، عويدات للنشر والطباعة، بيروت - لبنان -، ط3، 1999، ص 105.

⁴ Lucien FEBVRE, *Combats pour l'Histoire*, Librairie Armand Colin, Paris, 1992, Première édition, 1952, p.307.

اهتم "ميشال ريفاتير" بالقارئ فعارض المسلمة البنيوية القائلة باستقلالية النص وأن الظاهرة الأدبية ليست محصورة في النص فقط، لكنه أيضا تتضمن مجموع ردود أفعال القراء. والقارئ عنده قارئ مجرد أي كانه أداة للوقوف على منبها النص وأطلق عليه اسم "القارئ الجامع"؛ لأنه يمثل مجموع القراءات الممكنة للعمل الأدبي¹.

وأما "فولفغانغ إيزر" Wolfgang Iser -أحد المنظرين لنظرية التلقي في مدرسة "كونستانس" بجانب "ياوس" - فقد التفت "إلى بنية الأدب الإبلاغية؛ لكي يتفحص الشروط التي تسمح بقيام التفاعل بين النص والقارئ وتحكمه"². والنص عند "إيزر" بنية معقدة لا تستوفي وظيفتها إلا إذا كان لها تأثير على القارئ، وهذه البنية التركيبية للنص، هي التي توجّه تأويلات القارئ وترسم حدود القراءة؛ كي لا تكون اعتبارية³ غير قابلة للمعيرة والتقييس.

فالقارئ إذن، ليس حُرّاً طليقا غير مُقيّد بقيود ولا ضوابط؛ لكنه مدعو إلى أن ينطلق من العلامات اللسانية المُصنّعة في النص؛ لبناء المعاني المحتملة من خلال عملية القراءة. "ومن هنا يمكن أن نستخلص أن للعمل الأدبي قطبين قد نسميها: القطب الفني، والقطب الجمالي، الأول هو نص المؤلف والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ"⁴. يتم هذا التحقق بالغوص في أعماق بنية النص التي يمثلها "القارئ الضمني"، فمفهوم "القارئ الضمني" هو بنية نصية تتوقع حضور متلق دون أن تحدده بالضرورة؛ إن هذا المفهوم يضع بنية مسبقة للدور الذي ينبغي أن يتبناه كل متلق على حدة"⁵.

وهذا المتلقي هو القارئ الثاني أو القارئ الحقيقي الذي له وجود في العالم الخارجي؛ فيتفاعل مع القارئ الضمني (القارئ الأول)؛ لتأويل العمل الأدبي. وعليه، تتمثل وظيفة القارئ الحقيقي، في استنطاق ما اكتنزه القطب الفني من معاني؛ باستقصاء الآراء المتشعبة ومختلف المعاني الممكنة ووجهات النظر التي يقدمها النص ثم ربط بعضها ببعض⁶، وهذا هو الذين يضيفي على العمل الأدبي حياة جديدة وحركة نشطة تتجدد بتجدد القراءات؛ وذلك لتفادي الوقوع في فكرة "جمود النص" أي إخضاعه لهيمنة المؤلف.

¹ ينظر: آن موريل، ص 136.

² روبرت هولب، نظرية التلقي: مقدمة نقدية، ص 136.

³ ينظر: فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، ترجمة حميد لحيداني، الجلال الكدية، منشورات مكتبة المناهل - فاس - ، ص 13.

⁴ المصدر نفسه، ص 12.

⁵ المصدر نفسه، ص 20.

⁶ المصدر نفسه، ص 12.

وفي الوقت الذي هيمنت فيه نظريات النص الساحة النقدية، ظهر مفهوم "لاوعي النص"، وتم تحديده لاحقاً على أساس ما أتت به التداولية¹ ويعد "جان بلان نويل" أحد مؤسسي مفهوم "لاوعي النص" في عقد السبعين من القرن العشرين²؛ "فقد كتب مقالة -تكريماً- لـ"الديدي أنزيو"، صدرت في "نشرة علم النفس" -يؤرخ فيها لهذا المفهوم ويؤكد أنه "أصبح شيئاً فشيئاً شعاراً يمكن أن يجتمع حوله أولئك الذين يريدون الإنصات إلى ما يقع وما يُقال في اللاوعي من وجهة نظر القراءة"³. والقراءة بالنسبة إليه، عملية يتلاقى فيها لاوعي الكاتب ولاوعي القارئ⁴ غير أنه يرى "أن اللاوعي الوحيد الذي يمكن استحضاره هو لاوعي القارئ وليس هو لاوعي المؤلف"⁵ الذي اعتنى به النفازيون. والقول بلاوعي القارئ يوحي إلى تحييد منتج النص نفسه عن عملية القراءة، وإذا كان قد "تغيب المؤلف عن نصّه وتركه يحيا حياته على طريقته. لا أحد يتكلم داخله، والكلم يجد ذاته فيه"⁶، فمن المفترض أن تعتني الدراسات الأدبية بالذات القارئة التي وجه إليها العمل الأدبي.

أصبح القارئ مع "جان بلان" عنصراً آخر يتدخل في فهم النص وتأويله بلاوعيه الخاص؛ لأنه ليس "بمجرد ولا محايد، بل هو قارئ يقرأ بذاته وثقافته ولاوعيه"⁷. ذهب "جان بلان" إلى أبعد من ذلك، إذ جعل ثمرة التفاعل بين القارئ والنص كالتفاعل بين المؤلف ونصه، باعتباره أن كلا منهما ينتج نصاً في الأخير. وهذا ما بدا لنا في قوله: "إن "القارئ والنص" -هاتين "التركيبتين اللاواعيتين" - يعملان على إعادة عرض مشهد (ضائع) أو [...] على إعادة طباعة نص من النصوص في تنظيم حر في جديد غير مألوف يمتلكان له كلاهما معجمه ونحوه امتلاكاً لا يتبين من الوهولة الأولى"⁸.

ثم جاء "هانس روبرت ياوس" بحمولة جديدة للنظريات التلقية مومناً بأن القارئ يجب أن يتجاوز البعد التذوقي واللاوعي إلى لجوء إلى النصوص بفكرة إعادة بنائها ورسم معالمها الضائعة. حاول "ياوس" بنظرية التلقية تفنيد أسس بعض المناهج النقدية السابقة، كالنموذج التاريخي الذي حصر محامه في تأريخ الأدب وإيلاء أولويته لمنتج النص دون أن يسمح للمتلقى فرصة؛ لإنتاج النص أو تأويله، كما هو الحال كذلك في المناهج

¹ "نصف اللسانيات التداولية - التي تطورت خاصة في إنجلترا والولايات المتحدة - تأثير المتكلم في المرسل إليه وتبين أيضاً كيف أن المرسل إليه؛ إذ يتبين الملفوظ لحسابه، يحول عبارات لها دلالات في نسق اللغة إلى جمل ذات معنى في حالة معينة وفي سياق معين" [آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 127].

² ينظر: آن موريل، النقد الأدبي المعاصر، ص 141.

³ المرجع نفسه، ص 141.

⁴ ينظر: فابريس تومريل، النقد الأدبي، ص 275.

⁵ آن موريل، ص 142.

⁶ المرجع نفسه، ص 143.

⁷ المرجع نفسه، ص 143.

⁸ فابريس تومريل، النقد الأدبي، ص 275-276.

البنوية والشكلانية، غير أن ظهور نظريات القراءة التي انبثقت كرد فعل على تلك المناهج والنظريات، اقتضت إعادة ترتيب الأولويات وصناعة إواليات؛ فجعلوا القارئ عنصراً فاعلاً في النص ومنجلاً له، لكن "ياوس" على النقيض من رواد نظرية التلقي الذين كانت همومهم في الأساس فلسفية أو نفسية أو اجتماعية. يرجع اهتمام "هانز روبرت ياوس" بمسائل التلقي إلى اشتغاله بالعلاقة بين الأدب والتاريخ¹، ولم يرد أن يفصل الأدب عن التاريخ كما فعل الشكلانيون ولا أن يفصله عن القارئ كما فعل الماركسيون، ولكن منهجه الجديد يركز على التأليف، وإظهار نتاج التفاعل بينهما.

وأما "ياوس"، فقد عرف تاريخ الأدب بوصفه "عبارة عن سيورة تلقي وإنتاج جاليتين تتم عبر تحقيق النصوص الأدبية من قبل القارئ الذي يقرأ والناقد الذي يتأمل والكاتب الذي يُعدُّ بدوره مدعواً إلى أن ينتج"². ليس تاريخ الأدب إذن، مجرد وصف للأحداث وتأريخ للأدباء، ولكنه دراسة تُفحصُ للنصوص وإعادة إنتاج لدلالاتها وتحديد لأثرها في موقعه داخل سلسلة من التلقيات. وجد "ياوس" أن عدداً كبيراً من تواريخ الأدب ليس إلا سلسلة مقالات تتناول سير المؤلفين بإغفال تلك العلاقة الطبيعية المؤسسة بين القارئ والعمل الأدبي. وليكتسب التاريخ الأدبي قيمته ويحظى بنجاح كبير، يلزمه أن يعتبر ذلك التفاعل بين النص وقارئه³؛ لذلك يدعو إلى تجاوز تلك التصورات التي تبجل المؤلف على حساب القارئ، ويسعى لأجل ذلك إلى وضع جمالية الوقع والتلقي مكان النزعة الوضعية التاريخية؛ لتأسيس تاريخ أدبي جديد؛ بتلبية "حاجة الماركسيين إلى التوسطات التاريخية بأن يضع الأدب في سياق أوسع من تسلسل الأحداث التاريخية وفي الوقت نفسه، يعتد "ياوس" بإنجازات الشكلانيين الروس، حيث يضع إدراك الوعي في قلب اهتماماته"⁴. يحظى البعد الجمالي عناية فائقة لدى القراء؛ "لأنهم حين يقرؤون هذا العمل للمرة الأولى فإنهم يختبرونه عن طريق مقارنته بقراءاتهم لأعمال أخرى سبق أن واحتمتهم. ولا يذهب فهم القراء الأول هباء ولا تعفى عليه قراءات المحدثين، بل الأخرى أن تزداد ثراء وتستمد أسباب البقاء في تسلسل يمتد من التلقي الأول وعبر الأجيال المتعاقبة"⁵.

¹ روبرت هولب، نظرية التلقي: مقدمة نقدية، ص 97.

² هانس روبرت ياوس، نحو جمالية للتلقي، ص 61.

³ روبرت هولب، نظرية التلقي: مدرسة كونسطنس، ص 482.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 482.

⁵ المرجع نفسه، ص.ن.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- آن موريل، النقد الأدبي المعاصر: مناهج، اتجاهات، قضايا، ترجمة إبراهيم أولحيان، محمد الزكراوي، المشروع القومي للترجمة - القاهرة ط1، 2008.
- إرود إيش، د.و. فوكيما، نظرية الأدب في القرن العشرين، ضمن كتاب نظرية الأدب في القرن العشرين، ترجمة محمد العمري، إفريقيا الشرق، ط1، 1996.
- توماتشيفكي، نظرية الأغراض، ضمن نصوص الشكلايين الروس، ترجمة إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للنشر المتحددين - الرباط، مؤسسة الأبحاث العربية - بيروت -، ط1، 1982.
- جان بول سارتر، ما الأدب؟ ترجمة محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة.
- دفيد بشبندر، نظرية الأدب وقراءة الشعر، ترجمة عبد المقصود كريم، مكتبة الأسرة، ط2، 2000.
- دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ترجمة طلال وهبه، مراجعة ميشال زكريا، مركز دراسات الوحدة العربية، - بيروت -، ط1، 2008.
- روبرت هولب، نظرية التلقي: مدرسة كونستانس، ترجمة محمد بريري، ضمن كتاب موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي، ج8: من الشكلائية إلى ما بعد البنيوية، تحرير رمان سلدن، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2006.
- روبرت هولب، نظرية التلقي مقدمة نقدية، ترجمة الدكتور عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة - ط1، 2000.
- روبير إسكارييت، سوسيولوجيا الأدب، ترجمة، آمال أنطوان عرموني، عوידات للنشر والطباعة، بيروت - لبنان، ط3، 1999.
- رولان بارت، موت المؤلف، ضمن كتاب رولان بارت، نقد وحقيقة، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 1994.
- رولان بارت، الكتابة في درجة الصفر، ترجمة محمد نديم خشفة، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002.
- رينيه وليك، أوستين وآرون، نظرية الأدب، ترجمة عادل سلامة، دار المريح للنشر - الرياض -، ط1، 1992.
- سعيد بنكراد، السيميائيات: مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط2، 2012.

- غستاف لانسون، منهج البحث في تاريخ الأدب، ترجمة محمد منذور، ضمن كتاب "النقد المنهجي عند العرب"، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1996.
- فابريس تومريل، النقد الأدبي، ترجمة الهادي الجطلاوي، دار التنوير للطباعة والنشر، تونس، ط1، 2017.
- فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب - الدار البيضاء، ط3، 2016.
- فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، ترجمة حميد لمحيدي، الجلال الكدية، منشورات مكتبة المناهل - فاس.
- لوسيان غولدمان، الإله الخفي، ترجمة: زبيدة القاضي، الهيئة العامة السورية للكتاب ط1، دمشق، 2010.
- هانس روبرت ياوس، نحو جمالية للتلقي: تاريخ الأدب تحد لنظرية الأدب، ترجمة محمد مساعدي، مركز الأبحاث السيمائية والدراسات الثقافية - المغرب، ط3، 2020.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Lucien FEBVRE, Combats pour l'Histoire, Librairie Armand Colin, Paris, 1992, Première édition.
- SAINT-BEUVE, Portraits littéraires, tome 1, Garnier frères, libraires-éditeurs, Paris 1900
- Gérard GENETTE, Palimpsestes, la littérature au second degré, édition du seuil, collection poétique seuil, 1982
- Julia KRISTEVA, Recherche pour une sémanalyse, Edition du seuil, Paris, 1969

المقاطعة بين الدول الإسلامية

من منظور فقه الموازنات

إدريس أبيديمي تيجاني أحمد

طالب باحث في سلك الدكتوراه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

المقدمة:

إن الحديث حول قضية "المقاطعة بين الدول الإسلامية من منظور فقه الموازنات"، يغلب عليه العصرية والأهمية والتعقيد، فإنه لم يشتهر الكلام عنها بالصورة التي يدور الحديث عن مقاطعة أعداء المسلمين، إلى جانب أن مقاطعة المسلمين بعضهم لبعض تخالف صريح النصوص الشرعية التي تمنع التقاطع والتدابير ونصب العداوة، لذلك يدخل هذا الموضوع في إطار نازلة فقهية تتطلب عمقاً في التأصيل، ودقة في التحليل، ونظراً في المالات.

أصبحت المقاطعة سلاح العصر الاقتصادي والسياسي، للنيل من الخصم وممارسة الضغط الاقتصادي عليه للوصول إلى الغرض المنشود، وبسبب اعتمادها كأداة حرية صامته تناولها العديد من الأبحاث العلمية المتخصصة أحكامها وضوابطها، لكنها اهتمت في الغالب بمقاطعة الكيانات غير المسلمة نصرةً لقضايا الأمة، وهذا جهد مشكور ومطلوب. إلا أنه لوحظ إغفالٌ شبه تام عن الخوض في جزئية أشد حساسية وأعمق أثراً، وهي المقاطعة التي تقع بين المسلمين أنفسهم، على مستوى الدول والجماعات.

وهذا النوع من المقاطعة يضعنا أمام تحدٍ فقهي وأخلاقي كبير؛ فبينما الأصل في علاقات المسلمين هو الأخوة والنصرة والتكامل، تأتي هذه المقاطعة لتقطع الأواصر وتحدث من الفرقة ما قد يفوق المصلحة المزعومة من ورائها. ومن هنا، وجد الباحث الحاجة ماسة إلى تسليط الضوء على هذا الموضوع، محاولاً تقديم رؤية شرعية تستند إلى أصل عظيم من أصول الفقه، وهو "فقه الموازنة بين المصالح والمفاسد"، الذي لا غنى عنه في التعامل مع مثل هذه النوازل المركبة.

وللإجابة على هذه الإشكالية، اقتصرَت الدراسة على التساؤلات الآتية:

1. ما هو التكييف الفقهي للمقاطعة بين الدول الإسلامية في ضوء الأدلة الشرعية العامة؟

2. كيف يمكن تطبيق معيار الموازنة بين المصالح والمفاسد لتقويم مشروعية المقاطعة بين المسلمين من عدمها؟

3. ما هي أبرز المصالح المتوخاة والمفاسد المتوقعة المترتبة على هذا النوع من المقاطعة على الشعوب والأنظمة على حد سواء؟

تهدف هذه الدراسة إلى بيان الأحكام الشرعية المتعلقة بهذه النازلة، ووضع ضوابط ومعايير مستمدة من فقه الموازنات يمكن من خلالها الحكم على وقائع المقاطعة بين المسلمين، سواء كانت قائمة على سبب مشروع أم لا.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، اعتمد الباحث على منهج تكاملي يجمع بين عدة مناهج على النحو الآتي:

1. المنهج الاستقرائي: ويمثل في تتبع الأدلة الشرعية المتعلقة بموضوع المقاطعة والأخوة بين المسلمين من مصادرها الأصلية في الكتاب والسنة، واستقراء أقوال الفقهاء والأصوليين في كتبهم المعتمدة.
2. المنهج الوصفي وذلك في عرض المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة (المقاطعة، المصلحة، الدولة الإسلامية)، وكذلك في توصيف الدراسات السابقة وتحليل مضمونها بموضوعية.
3. المنهج التحليلي وهو المنهج الرئيس في الدراسة، ويظهر في تحليل النصوص الشرعية، ومناقشة آراء الفقهاء، وتفكيك قضية المقاطعة إلى عناصرها الأولية، وصولاً إلى تطبيق فقه الموازنات كأداة تحليلية لتقويم المصالح والمفاسد المترتبة عليها، واستنباط الضوابط الحاكمة لها.
4. أما الأبحاث المتخصصة في موضوع المقاطعة، ولما كانت عناوينها في الغالب متشابهة، والمعلومة المذكورة فيها متجانسة ومتكررة إلى حد بعيد بحيث يصعب درك نقاط الفرق بينها، فإن الباحث أثبت جميع مراجع هذه الأبحاث حيثما وردت مصحوبة بأسماء المؤلفين من أجل التمييز بينها وتفادي الاختلاط.

المبحث الأول: الإطار النظري والتأصيلي للمقاطعة وفقه الموازنات

يتطلب الخوض في نازلة "المقاطعة بين الدول الإسلامية" تحرير المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها التحليل، وتأسيس الأداة الفقهية التي ستستخدم لتقويمها. وبناء عليه، يتناول هذا البحث تعريف المقاطعة كأداة سياسية معاصرة، وتحديد الإطار الفقهي الحاكم لها وهو "فقه الموازنات بين المصالح والمفاسد".

المطلب الأول: المقاطعة بين المسلمين: المفهوم والتكييف الفقهي الإشكالي.

المقاطعة مصدر قاطع على وزن مفاعلة من القطع، وأصل مادة (القاف والطاء والعين) للدلالة على صرم وإبانة شيء من شيء. ومنه القطيعة وهي فعيلة من القطع، ومعناها الهجران والصد، ضد الوصال¹. واستعمل القرآن الكريم "التقطيع" (وَتَقَطَّعُوا أَرْحَامَكُمْ) [محمد: 22] للدلالة على ترك البر والإحسان إلى ذوي الأرحام². وهكذا كلمة المقاطعة تدور في المعاجم العربية القديمة حول الإبانة والابتعاد.

والمقاطعة بالمفهوم المتداول وضعت للدلالة على الهجر والامتناع من الاتصال والتعاون سواء على الصعيد الاقتصادي أو الاجتماعي وغيرهما، وفق نظام جماعي موسوم، يقال: قاطع البضائع أو المنتجات³.

وتُعرّف المقاطعة اصطلاحاً بأنها وسيلة ضغط جماعي تتمثل في الامتناع عن التعامل، سواء كان اقتصادياً أم اجتماعياً، مع فرد أو جماعة أو دولة؛ بهدف التعبير عن السخط وإحداث تغيير في سياساته⁴. وفي سياق العلاقات الدولية المعاصرة، أصبحت المقاطعة أداة ضغط سياسي واقتصادي تفرضها دولة أو مجموعة دول على دولة أخرى لتحقيق أهداف معينة، وقد ترقى لتكون عقوبة دولية⁵.

والمقاطعة وسيلة قديمة اعتمدت كأحد العقوبات الصارمة للمنشقين عن عصا الطاعة، تنتبع أثرها في تاريخ الإسلام وسياسات الدولة الإسلامية، وربما تأتي في صورة الإبعاد والمصادرة، كما في حالة يهود المدينة حين نكثوا العهد وناصروا النبي صلى الله عليه وسلم العداوة، وقد تأتي المقاطعة بمعنى المنع، أو الامتناع عن معاملة الآخرين من الصحابة كما في قصة الثلاثة الذين تخلفوا عن غزوة تبوك من غير أهل الأعذار⁶.

ويمكن الإشكال الفقهي عند تطبيق هذا المفهوم بين الدول الإسلامية في كونه يتعارض بشكل مباشر مع أصول عقدية وقواعد شرعية قطعية تأمر بوحدة الأمة، وتنتهي عن التقاطع والتدابير. فالأصل في علاقة المسلمين فيما بينهم هو الأخوة والنصرة والتكامل والوحدة وترك التنازع، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ﴾ [الحجرات: 10]، وقوله تعالى: ﴿وَأَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا﴾ [آل عمران: 103].

¹ معجم مقاييس اللغة (5/ 101).

² لسان العرب (8/ 280).

³ مصطفى، إبراهيم، وآخرون، المعجم الوسيط (2/ 745)، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، بدون طبعة وتاريخ نشر.

⁴ عطية الله، أحمد، القاموس السياسي (١٢٠٦). ط ١، ٣، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٨ م.

⁵ الكيالي، عبد الوهاب، وآخرون، موسوعة السياسة (6/ 286)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، 1990م. يشار إليه بالعنوان.

⁶ مخير، فضلي صديق إبراهيم، المقاطعة في الشريعة الإسلامية والقانون: دراسة مقارنة (57 - 59)، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية الشريعة والقانون، 2003م.

[103]، وقوله جل شأنه: ﴿إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُون﴾ [الأنبياء: 92]. وجاء في اجتناب التنازع قوله تعالى: ﴿وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ [الأنفال: 46].

وأمثل مقولة ابن عاشور حاكيا ما كان عليه أحوال الناس قبل الإسلام من العداوة والشقاق، وما آل إليه أمرهم بعد الإسلام من التآلف والتناصر: "امتن الله على المؤمنين بتغيير أحوالهم من أشنع حالة إلى أحسنها: فحالة كانوا عليها هي حالة العداوة والتفاني والتقاتل، وحالة أصبحوا عليها وهي حالة الأخوة ولا يدرك الفرق بين الحالتين إلا من كانوا في السوأى فأصبحوا في الحسنى، والناس إذا كانوا في حالة بؤس وضنك واعتدوها صار الشقاء دأبهم، وذلت له نفوسهم فلم يشعروا بما هم فيه، ولا يتفطنوا لوخيم عواقبه، حتى إذا هيئ لهم الصلاح، وأخذ يتطرق إليهم استفاقوا من شقوتهم، وعلموا سوء حالتهم، ولأجل هذا المعنى جمعت لهم هذه الآية في الامتنان بين ذكر الحالتين وما بينهما فقالت: إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا"¹.

وأمام هذا التعارض، تبرز عدة تكييفات فقهية محتملة للمقاطعة:

أ. تكييف المقاطعة باعتبارها طريقا من طرق الجهاد: وهذا التكييف يستقيم عند مواجهة عدو خارجي معتدٍ، لكنه يسقط عند تطبيقه بين دولتين مسلمتين، مهما بلغ بينهما الخلاف، إذ لا يُتصور "الجهاد" بين أبناء الأمة الواحد، وبخاصة إذا علم أن علة شرعية الجهاد ضد الكفار هي مقاتلتهم للمسلمين، وهذا ما رجحه أكثر الفقهاء².

ب. تكييف المقاطعة كصورة من البراء: وهو كذلك لا يصح، لأن الأصل المقرر والمتفق عليه في عقيدة أهل السنة والجماعة أن الولاء والبراء مبنيان على قاعدة الحب والبغض، حيث يصرف الولاء المطلق إلى أهل الإسلام، والبراء من الكفر وأهله³، قال ابن تيمية: على المؤمن أن يعادي في الله ويوالي في

¹ ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير = تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد (34/4)، الدار التونسية للنشر، تونس، بدون طبعة، 1984 م.

² القرضاوي، يوسف، فقه الجهاد. دراسة مقارنة لأحكامه وفلسفته في ضوء القرآن والسنة (1418/2).

جاء في مجموع الفتاوى لابن تيمية: "أصل القتال المشروع هو الجهاد ومقصوده هو أن يكون الدين كله لله وأن تكون كلمة الله هي العليا فمن امتنع من هذا قوتل باتفاق المسلمين. وأما من لم يكن من أهل الممانعة والمقاتلة كالنساء... فلا يقتل عند جمهور العلماء؛ إلا أن يقاتل بقوله أو فعله وإن كان بعضهم يرى إباحة قتل الجميع مجرد الكفر؛ إلا النساء والصبيان؛ لكونهم مالا للمسلمين. والأول هو الصواب؛ لأن القتال هو لمن يقاتلنا إذا أردنا إظهار دين الله". انظر: مجموع الفتاوى (354/28).

³ الولاء والبراء في الإسلام (136).

الله، فإن كان هناك مؤمن فعليه أن يواليه - وإن ظلمه. فإن الظلم لا يقطع الموازنة الإيمانية¹. وهذا التكيف كذلك يسقط لأنه يناقض هذا الأصل الشرعي.

ت. تكيف المقاطعة كعقوبة تعزيرية أو كدفع للصيال: وهذا تكيف أقرب للصواب، حيث يمكن النظر إليها كوسيلة لدفع اعتداء أو ردع ظلم صادر عن دولة مسلمة تجاه أخرى². إلا أن هذه النظرة الجزئية لا تكفي لتقويم الآثار العامة والشاملة التي تخلفها المقاطعة على الشعوب ومصالح الأمة العليا.

لذلك، يبقى التكيف الأدق والأشمل هو النظر إليها باعتبارها "نازلة معقدة" تخضع لفقهاء الموازنات، الذي يقوم الفعل لا بناءً على مشروعيته في ذاته فحسب، بل بناءً على مآلاته وما يجلبه من مصالح وما يدرؤوه من مفاسد.

المطلب الثاني: فقه الموازنات: المعيار الحاكم في النوازل المعقدة

تقوم الشريعة الإسلامية في مجملها على تحصيل مصالح العباد ودرء المفاسد عنهم، وهي كما وصفها ابن القيم "عدل كلها، ورحمة كلها، ومصالح كلها، وحكمة كلها"³. والمصلحة الشرعية هي "المحافظة على مقصود الشرع" المتمثل في حفظ الضروريات الخمس (الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال)⁴. وعندما تتعارض المصالح والمفاسد في نازلة واحدة، بحيث لا يمكن جلب المصلحة إلا وبصاحبها قدر من المفسدة، يأتي دور فقه الموازنات كأداة للترجيح والنظر في المآلات⁵.

ويمكن تعريف فقه الموازنات بأنه مجموعة الأسس والمعايير التي تضبط عملية الموازنة بين المصالح المتعارضة، أو المفاسد المتعارضة مع المصالح. أو يقال هو العلم بالأحكام الشرعية التي تختص بمعرفة درجات المقاضاة بين المصالح والمفاسد المتعارضة أو المتزاحمة للوصول إلى تقديم الراجح منها وتغليبه على الأدنى⁶.

وفي إطار حديثنا عن التعارض الظاهر بين المصالح الكثيرة التي يتوقع استجلابها أو المفاسد التي تستدفع وراء فرض المقاطعة بين الدول المسلمة المتنازعة متشابك، لا يمكن ترجيح أحد المصالح أو المفاسد على الأخرى

¹ مجموع الفتاوى (28 / 208).

² القطان.. أحكام المقاطعة الاقتصادية في الفقه الإسلامي (116).

³ ابن القيم، محمد بن أبي بكر، أعلام الموقعين عن رب العالمين، (3 / 11)، دار الكتب العلمية، لبنان، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، الطبعة الأولى، 1411هـ - 1991م.

⁴ الغزالي، المستصفي (174).

⁵ السوسوسة، عبد المجيد محمد، فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية (108).

⁶ السوسوسة، عبد المجيد محمد، فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية (13)، الحجري، عارف، فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية وتطبيقاتها المعاصرة - دراسة أصولية مقاصدية (27) / اليمن، مطابع دمشق للطباعة والنشر، الطبعة الثانية. 1439هـ - 2018م. المال، عبد الله، تأصيل فقه الموازنات (49)، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، 1421هـ - 2000م.

إلا من خلال الاعتماد على معيار أصولي محكم، وإن فقه الموازنات تعد وسيلة اجتهادية صحيحة لدراسة رتب المصالح والمفاسد، والمفاضلة بين المتعارضة منها، ويتحقق ذلك خلال النظر إلى مآلات الأفعال.

ولصعوبة هذا المنهج اعتبر فقه الموازنة مسلكتا دقيقا من مسالك الاجتهاد في التأصيل والترجيح، يحتاج إلى حذق الفقيه ودراية كاملة، واجتهاد تقديري في معرفة مصلحة الحكم وما يفضي إليه من تحقيق مقصود الشارع، وإلى هذا المعنى أشار ابن عاشور بقوله: من حق العالم بالتشريع أن يجبر أفانين هذه المصالح في ذاتها وفي عوارضها، وأن يسبر الحدود والغايات التي لاحظتها الشريعة في أمثالها وأحوالها إثباتاً ورفعاً، واعتداداً ورفضاً، لتكون له دستوراً يُقتدى، وإماماً يُحتذى¹.

وأن مقام الشرائع في اجتلاب صالحها ودرء فاسدها مقام سهل، والامتنال إليه فيها هيّن، واتفاق علماء الشرائع في شأنها يسير. فأما دقاق المصالح والمفاسد وآثارها ووسائل تحصيلها فذاك المقام المرتبك. وفيه تتفاوت مدارك العقلاء اهتداء وغفلة، وقبولاً وإعراضاً².

وتقوم آلية الموازنة على عدة معايير وضوابط موضوعية، أهمها:

1. الترجيح بين الغالب والمغلوب: إذا كانت المصلحة أعظم وأغلب من المفسدة، شرع الفعل تحصيلاً لتلك المصلحة الراجحة. أما إن كانت المفسدة هي الأغلب، مُنع الفعل؛ للقاعدة الفقهية "درء المفاسد أولى من جلب المصالح". وإن تساوى، قُدِّم جانب المنع احتياطاً³.
2. اعتبار رُتب المصالح والمفاسد: تُقدِّم المصلحة الضرورية على الحاجة والتحسينية، وتُغتر المفسدة التحسينية في سبيل تحصيل المصلحة الضرورية⁴. فمصلحة حفظ النفس (ضرورية) مقدمة على مفسدة النطق بكلمة الكفر للمُكره (مفسدة تتعلق بالدين لكنها لا تهدمه لاطمئنان القلب).
3. اعتبار العموم والخصوص: تُقدِّم المصلحة العامة التي يعود نفعها على الأمة على المصلحة الخاصة بالفرد أو الدولة الواحدة، لأن اعتناء الشرع بالمصالح العامة أوفر وأكثر من اعتنائه بالمصالح الخاصة⁵. كما

¹ مقاصد الشريعة الإسلامية (230/3).

² المرجع السابق (258/3).

³ قواعد الأحكام في مصالح الأنام (98/1)، فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية (108). وإلى تغليب درء المفسدة وترجيحه ذهب جمهور العلماء. والقول بالتوقف فيها قريب إلى مذهب الجمهور عند التساوي بين المصلحة والمفسدة، لأن توقف المكلف عن تعاطي العمل ترك للمصلحة وتجنب للمفسدة.

⁴ فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية (123).

⁵ قواعد الأحكام في مصالح الأنام (89/2).

أن المفسدة التي يقع ضررها على عموم المسلمين أعظم من تلك التي يقتصر ضررها على فئة محدودة. ويظهر هذا في مسألة تضمين الصانع¹.

4. اعتبار المآلات (سد الذرائع وفتحها): لا يُحكم على الفعل بظايره فقط، بل ما تضمنه في الحال، وما يفضي إليه في المال. فقد يكون الفعل مباحاً في أصله لكنه يُمنع إن كان ذريعة ووسيلة لمفسدة محققة، وهو ما يُعرف بـ "سد الذرائع"².

إن تطبيق هذه المعايير بدقة هو السبيل الوحيد لتقويم نازلة المقاطعة بين المسلمين تقويماً شرعياً صحيحاً، يتجاوز العواطف وردود الأفعال، وينظر إلى مصالح الأمة الكبرى ومستقبلها.

المطلب الثالث: مفهوم الدولة الإسلامية

مادة (الدال والواو واللام) وترجع إلى معنيين. أحدهما: يدل على تحول شيء من مكان إلى مكان، قال أهل اللغة: اندال القوم، إذا تحولوا من مكان إلى مكان. ومنه تداول القوم الشيء بينهم، إذا صار من بعضهم إلى بعض، والدولة والدولة لغتان. والآخر: يدل على ضعف واسترخاء. ومنه الدويل وهو ما يبس لعامه من النبت، ودال الثوب يدول إذا بلي³.

وجاء استعمال الكلمة في موضعين من الكتاب العزيز، بلفظة (دَوْلَة) [الحشر: 7]، و(نداولها) [آل عمران: 140] للدلالة على التداول والتحول.

أما الدولة بالتعريف القانوني الحديث، فتعني جماعة من بني الإنسان تقيم على الدوام في إقليم معين، ولها حاكم ونظام تخضع لها، وتتمتع بشخصية معنوية واستقلال سياسي. وقد اشتمل هذا التعريف على أركان الدولة الثلاثة: (الشعب، والإقليم، والسيادة)⁴.

¹ أجاز العلماء تضمين الصانع لما يحقق من مصلحة عامة للناس جميعاً لأنه يحفظ أموالهم التي يضعونها لدى الصانع من الاعتداء والتلف.
² الموافقات (178/5). مثال سد الذرائع في العمل المباح سب آلهة المشركين بين طهرانهم فإنه فعل مباح في أصله لما فيه من مصلحة التحقير لآلهة المشركين، ولكن يؤدي هذا الفعل إلى مفسدة راجحة وهي رد المشركين بسب الله تعالى، لذلك جاء عنه النهي.
ومثال فتح الذرائع: دفع المال للمحاربين من أجل إنقاذ الأسرى المسلمين من الاسترقاق والقتل والفتنة في الدين
³ معجم مقاييس اللغة (315/2)

⁴ صافي، لؤي، الدولة الإسلامية بين الإطلاق المبدئي والتقييد النموذجي (1993)، المستقبل العربي، مجلد 16، عدد (178)، 83 - 106، ص (89).

ورغم أن مصطلح "الدولة" بهذا الاستعمال السياسي الحديث لم يُعرف عند المسلمين إلا في عصور متأخرة نسبياً، فإن هذا لا ينفي وجود دولة إسلامية مكتملة الأركان منذ فجر الإسلام في عهد النبوة والخلافة الراشدة، حيث تحققت السيادة، وأُقرت حرية الفرد، وفُوض الأمر للأمة في شؤونها العامة¹.

والمقرر أن الدولة الإسلامية هي امتداد لنظام الحكم الإسلامي وأساسه، بدءاً من فترة النبوة إلى دول الخلافة. وهذه الدولة تقوم على أساس الإسلام وامتثال شريعته، وحفظ أوطان المسلمين والدفاع عن أهلها، والعمل على نشر رسالته. ووظيفتها، كما جاء في تعريف الإمامة الكبرى، هي "خلافة النبوة في حراسة الدين وسياسة الدنيا"².

وفي ضوء ذلك، ولغرض هذا البحث، يمكن اعتبار جميع الدول الأعضاء في منظمة التعاون الإسلامي أوطاناً إسلامية، حيث تقر هذه الدول في الجملة بالمرجعية الإسلامية وتعتز بهويتها، رغم التفاوت في درجة الاعتماد على الشريعة كمصدر للتشريع. لذلك، تنصب هذه الدراسة بالدرجة الأولى على هذه الدول، وتهدف إلى بيان الحكم الشرعي للمقاطعة التي تقع بينها.

المبحث الثاني: تنزيل فقه الموازنات على المقاطعة بين الدول الإسلامية

بعد تأصيل الإطار النظري، يقوم هذا البحث بتنزيل "قاعدة الموازنة بين المصالح والمفاسد" على واقعة المقاطعة بين الدول الإسلامية. ويهدف ذلك إلى تقويمها تقويماً مقاصدياً، عبر تحليل المصالح المزعومة منها، والمفاسد المحققة المترتبة عليها، للوصول في النهاية إلى ضوابط شرعية تضبط هذا الفعل الخطير.

المطلب الأول: المصالح المزعومة للمقاطعة البينية ومآلاتها

عندما تفرض دولة مسلمة مقاطعة على أخرى، فإنها لا تفعل ذلك اعتباطاً، بل تستند غالباً إلى تحقيق مصالح تراها مشروعة وضرورية. ولكي تكون الموازنة دقيقة، يجب عرض هذه المصالح وتحليلها في ضوء مقاصد الشرع وقواعدها، لا في ضوء الادعاءات السياسية المجردة فحسب. وأبرز هذه المصالح المزعومة هي:

1. **ردع العدوان وحماية السيادة:** وهي المصلحة الأكثر شيوعاً في تبرير المقاطعة، حيث تدّعي الدولة المقاطعة أن فعلها يأتي كرد فعل على عدوان أو تدخل في شؤونها يمس سيادتها وأمنها القومي. من الناحية الفقهية، يمكن تأصيل هذه المصلحة بالقياس على مبدأ "دفع الصائل"، فكما أن للفرد الحق في دفع من يعتدي

¹ النظريات السياسية الإسلامية (209).

² الماوردي، الأحكام السلطانية (15).

على نفسه أو ماله أو عرضه، فإن للدولة الحق في دفع الاعتداء على أرضها وسيادتها، وهذه مصلحة معتبرة تندرج ضمن حفظ الحقوق وصيانتها.

ورغم وجهة هذا التأصيل ظاهرياً، إلا أنه عند التحقيق الدقيق، تعترضه عدة إشكالات جوهرية تجعله غير منطبق على حالة المقاطعة الشاملة بين المسلمين:

• إشكال التناسب في الوسيلة: قاعدة دفع الصائل محكومة بضابط صارم وهو التدرج في استخدام القوة والبدء بالأخف فالأخف. فهل المقاطعة الشاملة، التي تضر شعباً بأكملها وتقطع الأواصر الاقتصادية والاجتماعية، هي الوسيلة الأخف الممكنة؟ أم أنها عقوبة جماعية تتجاوز مبدأ التناسب وتوقع ضرراً أكبر من العدوان المزعوم نفسه؟

بل ثبت إجماع الفقهاء على أن دفع الصائل أو البغي بالقتل وما دونه إنما هو حكم اضطراري، كان المقصود من تشريعه دفع الشر أو الضرر؛ لذلك لا يجوز أن يبتدأ بأي شيء ثقيل يزهق الروح ويعكر عيش المسلم إذا تيسرت وسيلة خفيفة، فإنه لا ضرورة في الأثقل إذا وقع المقصود بالأخف¹. بل اقتضى تصرف الفقهاء تضمين المدافع عن نفسه إذا قتل المعتدي حين أمكنه دفع الاعتداء بما هو أخف²، ورأى الحنفية وجوب القصاص في هذه الحالة³.

• إشكال تحديد جهة الضرر: مبدأ دفع الصائل يبيح إيقاع الضرر بالصائل المعتدي نفسه لدفعه. أما المقاطعة، فإن ضررها الأكبر يقع على الشعوب من المدنيين والتجار والعمال، وهم ليسوا "الصائل" المباشر في الخلافات السياسية. وهذا يصادم أصلاً شرعياً آخر وهو ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ [الأنعام: 164]، حيث يتم معاقبة الملايين بذنب لم يقرّفوه.

• إشكال اليقين والظن: مصلحة "الردع" المرجوة من المقاطعة هي في غالبها مصلحة ظنية ومحتملة. فالتجربة المعاصرة أثبتت أن المقاطعات غالباً ما تؤدي إلى زيادة استعصاء الطرف الآخر وتلاحم جبهته الداخلية،

¹ نقل ابن قدامة الإجماع على هذا الاختيار من قول ابن المنذر انظر: المغني (527/8).

ومن المصادر الفقهية: حاشية ابن عابدين (546/6)، منح الجليل شرح مختصر خليل (368/9)، مغني المحتاج (530/5)، المغني (182/9).

² جاء عند المالكية: إذا صال على الرجل لحافه على نفسه فقتله فلا شيء عليه إن قامت بينة أنه صال عليه، وإن لم تقم بينة ضمن. انظر: منح الجليل (368/9).

وصرح الشافعية أن الصائل متى خالف مراعاة الترتيب في البدء بالأخف قبل الأثقل ضمن. انظر: مغني المحتاج (530/5). وقال الحنابلة: وإن ضربه فقطع يمينه، فولى مدبراً، فضربه فقطع رجله، فقطع الرجل مضمون عليه بالقصاص أو الدية؛ لأنه في حال لا يجوز له ضربه، وقطع اليد غير مضمون. فإن مات من سرية القطع، فعليه نصف الدية، كما لو مات من جراحة اثنين.. الخ. انظر: المغني لابن قدامة (182/9).

³ حاشية ابن عابدين (546/6).

وقد لا تحقق هدف الردع المنشود¹. وبذلك، نكون قد ارتكبنا مفسدة يقينية ومحقة (وهي الإضرار بشعب مسلم) في مقابل مصلحة ظنية وغير مؤكدة.

2. **الضغط لتغيير السياسات والزجر والتأديب:** تُستخدم المقاطعة أيضاً كوسيلة ضغط لإجبار الدولة المستهدفة على التراجع عن مواقف سياسية معينة، أو كعقوبة "تعزيرية" لزجرها وتأديبها وردع غيرها عن سلوك نفس المسلك. ويمكن ربط هذا الإجراء فقهيًا بسلطة الإمام في فرض عقوبات تعزيرية لتحقيق المصلحة العامة.

ولكن هذا التكليف يواجه إشكالات أعمق من سابقه:

• **إشكال الولاية والأهلية:** من الذي يملك "ولاية" فرض عقوبة جماعية بحجم المقاطعة على دولة مسلمة وشعبها؟ هذه الصلاحية في الفقه الإسلامي منوطة بالإمام الأعظم أو بمن يمثل جماعة المسلمين (أهل الحل والعقد)، ولا تملكها دولة بمفردها لتفرضها على دولة أخرى مكافئة لها في السيادة. فالقيام بذلك من طرف واحد، دون تفويض من الأمة، يجعل الفعل أقرب إلى البغي والعدوان منه إلى التعزير المشروع.

أشار ابن عاشور إلى هذا المعنى بقوله: أن الأمر بالإصلاح ... أو مقاتلة الفئة الباغية وجوبه على الكفاية يقوم به ولاية الأمر "ويتعين بتعيين الإمام جيشاً يوجهه لقتالها إذ لا يجوز أن يلي قتال البغاة إلا الأئمة والخلفاء. فإذا احتل أمر الإمامة فليتول قتال البغاة السواد الأعظم من الأمة وعلماؤها"².

• **إشكال المصلحة العامة والخاصة:** التعزير يُشرع لتحقيق مصلحة عامة للأمة، ولكن في حالة المقاطعة، غالباً ما تكون المصلحة المنشودة هي مصلحة خاصة بالدولة المقاطعة وسياساتها. فهل يجوز الإضرار بمصالح ملايين المسلمين لتحقيق مصلحة سياسية قطرية ضيقة؟ القاعدة الشرعية تقضي بأن "المصلحة العامة مقدمة على المصلحة الخاصة"، ومصلحة وحدة الأمة وتأخيرها هي بلا شك المصلحة العامة التي يجب أن تعلق على أي مصلحة أخرى.

يتضح من هذا التحليل أن المصالح التي تُساق لتبرير المقاطعة بين المسلمين، وإن بدت مشروعة في ظاهرها، إلا أنها عند التدقيق تتصف بكونها خاصة (لا عامة)، وظنية (لا قطعية)، وتتصادم بقواعد شرعية

¹ وقد أشار الصاوي إلى عوامل ضعف نتائج المقاطعة المنشودة، وهي ردع الدولة المستهدفة على صعيدي المجتمع الأهلي أو الدولي في تقريره المنشور في مجلة البيان. الصاوي، عبد الحافظ، سلاح المقاطعة الاقتصادية: الجدوى والآفاق (2011م) التقرير الاستراتيجي الثامن الصادر عن مجلة البيان بعنوان - الأمة في معركة تغيير القيم والمفاهيم - مجلة البيان، السعودية.

² التحرير والتنوير (241/26).

كبرى كالتناسب والعدل وتقديم المصلحة العامة. وهذا يجعل كفتها خفيفة جدًا في ميزان الشريعة عند مقارنتها بالمفاسد المترتبة عليها.

المطلب الثاني: المفاسد المترتبة على المقاطعة البيئية ومآلاتها

إذا كانت المصالح المزعومة للمقاطعة بين المسلمين خاصة وطنية، فإن المفاسد المترتبة عليها هي على النقيض تمامًا؛ إذ تتميز بكونها عامة (تضر الأمة كلها)، كلية (تمس أصول الدين والمجتمع)، ومحققة الوقوع (آثارها ملموسة ومشاهدة). وهذا يجعلها راجحة في ميزان الشريعة بلا تردد. ويمكن تفصيل أبرز هذه المفاسد بحسب أثرها على الضروريات الخمس:

1. مفاسد تمس أصل الدين وجماعة المسلمين (حفظ الدين):

- **شق الصف المسلم وتفريق جماعته:** وهذه هي المفسدة الأعظم، لأنها تضرب مباشرة مقصد (حفظ الدين) الذي هو أول الضروريات وأعلاها رتبة. فالجماعة والوحدة من صميم الدين، والمقاطعة فعلٌ مضاد لها، حيث تحوّل الأخوة إلى عداوة، والتناصر إلى تخاذل، وتزرع البغضاء في القلوب. وهذا ينقض بشكل صريح الأمر الإلهي بالاعتصام في قوله تعالى: ﴿وَأَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا﴾ [آل عمران: 103]، ويؤدي حتمًا إلى المآل الذي حذر منه القرآن في قوله: ﴿وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ﴾ [الأنفال: 46]. و"ذهاب الريح"، كما فسرهم أهل العلم، ليس مجرد هزيمة عسكرية، بل هو ذهاب القوة والهيبة والمكانة بين الأمم¹، وهو ما يفتح الباب على مصراعيه لتدخل القوى الخارجية في شؤون المسلمين واستغلال خلافاتهم، فتكون المفسدة بذلك متعددة وعامة، وهي ذريعة لمفاسد أكبر.

2. مفاسد تمس الشعوب والأوصار الاجتماعية (حفظ النفس والنسل):

- **الإضرار العام بالشعوب المسلمة:** وهذا بخلاف الحروب التقليدية التي قد تفرق بين المقاتل والمدني، فإن المقاطعة الاقتصادية والاجتماعية هي سلاح عشوائي يقع ضرره الأكبر على الشعوب البريئة. وهذا يصادم مقصد (حفظ النفس) بشكل مباشر، حيث تتعطل حياة الناس اليومية، وتتأثر أرزاقهم، وقد يُمنع عنهم ضروريات كالغذاء والدواء. وهذا الإضرار العام والمتعمد بشعب مسلم بأكمله يتعارض مع قواعد الشريعة الكبرى، وعلى رأسها قاعدة "الضرر يزال"²، كما ينقض الحديث النبوي الذي يصور الأمة كالجسد الواحد:

¹ ابن عطية، عبد الحق، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (536/2 - 7)، دار الكتب العلمية، لبنان، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، الطبعة الأولى - 1422 هـ.

² أفندي، علي حيدر، درر الحكام في شرح مجلة الأحكام (37/1)، دار الجيل، تعريب: فهدى الحسيني، الطبعة الأولى، 1411 هـ - 1991 م.

"مثل المؤمنين في توادهم وتراحهم، وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"¹.

• **قطع الأواصر الاجتماعية والأرحام:** تؤدي المقاطعة إلى تمزيق النسيج الاجتماعي الذي يربط بين أبناء الأمة الواحدة، وتقطع الأرحام بين العائلات الممتدة عبر الحدود، وهو ما حذر منه القرآن أشد التحذير. وهذا الفعل يصادم مقصد (حفظ النسل) الذي من غايته استقرار الأسر وصلة الأرحام وتماسك المجتمع. وفي الواقع المعاصر، نرى كيف تؤدي المقاطعات إلى تشتيت الأسر ومنع تواصلها، مما يولد جروحاً اجتماعية عميقة قد لا تندمل لسنوات طويلة.

3. مفسد تمس اقتصاد الأمة وقوتها (حفظ المال):

• **تعطيل المصالح الاقتصادية وتكريس التبعية:** تؤدي المقاطعة إلى إضعاف اقتصاديات الدولتين المتنازعتين، وتدمير استثمارات مشتركة، وقطع سلاسل الإمداد التي بناها المسلمون فيما بينهم. وهذا الإضعاف الذاتي يضر بمقصد (حفظ المال) على مستوى الأمة ككل. والأسوأ من ذلك، أنه يفسح المجال لقوى اقتصادية خارجية (غير مسلمة) للملء الفراغ، مما يزيد من تبعية الأمة للخارج ويفقدها استقلالها الاقتصادي. وهذا يندرج تحت قاعدة "سد النرائع"، حيث تصبح المقاطعة ذريعة ووسيلة إلى مفسدة أعظم وهي تمكين غير المسلمين اقتصادياً على حساب المسلمين.

خلاصة تحليل المفساد: إن هذه المفسد، بكونها تمس الضروريات الخمس بشكل مباشر، وبكونها عامة وقطعية، تجعل أي مصلحة سياسية خاصة ووطنية تتضاءل أمامها. والموازنة الشرعية الصحيحة تقتضي بلا شك تقديم درء هذه المفسد الكلية على جلب تلك المصالح الجزئية.

المطلب الثالث: نحو ضوابط شرعية حاکمة للمقاطعة بين المسلمين

إن الموازنة التي عقدناها في المطلبين السابقين، والتي أظهرت رجحان كفة المفسد الكلية والقطعية على المصالح الخاصة والوطنية، تقودنا حتماً إلى نتيجة مفادها أن المقاطعة بين الدول الإسلامية ليست أداة سياسية عادية يمكن اللجوء إليها بسهولة. بل هي إجراء استثنائي وخطير، أشبه ما يكون بالكي الذي هو آخر الدواء. وعليه، لا يمكن تصور مشروعيتها إلا بتحقيق ضوابط مشددة جداً، تمثل سياجاً منيعاً يحفظ وحدة الأمة ويمنع استخدام هذا السلاح إلا في أضيق نطاق ممكن.

¹ أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب البر والصلة... باب تراحم المؤمنين.. (2586) بهذا اللفظ من حديث النعمان بن بشير رضي الله عنه.

الضابط الأول: الأصل في المقاطعة بين المسلمين هو التحريم

لا بد من تقرير أن الأصل الشرعي في مقاطعة المسلم لأخيه المسلم، سواء على مستوى الأفراد أو الدول، هو التحريم. هذا التحريم ليس مبنياً على أدلة ظنية أو مسائل اجتهادية، بل هو مستمد من أصول قطعية في الدين تأمر بالوحدة {وَأَعْتَصِمُوا}، وتؤكد على الأخوة {إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ}، وتنتهي عن التقاطع والتدابير. فالمقاطعة بطبيعتها هي التطبيق العملي للتقاطع والهجر المنهي عنه. وبما أن "ما ثبت يبين لا يرتفع إلا بيقين"، فإن هذا الأصل المحكم لا يجوز الخروج عنه إلا لضرورة ملجئة تهدف إلى دفع مفسدة أكبر تهدد كيان الأمة أو أصل الدين، كدفع بغي مسلح لا يندفع إلا بها. العبء الأكبر يقع على من يريد إباحة المقاطعة ليثبت وجود هذه الضرورة، لا على من يتمسك بالأصل.

الضابط الثاني: أن تكون المصلحة المرجوة ضرورية وعامة

بناءً على قواعد الموازنة، لكي ترجح مصلحة ما على مفسدة، يجب أن تكون من جنسها أو أعلى رتبة منها. وبما أن مفسدات المقاطعة (كما يتبين) هي مفسدات عامة (تضر الأمة) وضرورية (تمس الكليات الخمس)، فلا يمكن أن يُباح ارتكابها إلا لتحقيق مصلحة من نفس الرتبة أو أعلى، أي مصلحة ضرورية وعامة كذلك. هذا الضابط يخرج كل المصالح الخاصة (لدولة واحدة)، أو الحاجة والتحسينية (كمجرد تحقيق مكسب سياسي أو اقتصادي). فلا يجوز شق صف الأمة (مفسدة عامة وضرورية) من أجل خلاف على ترسيم حدود أو دعم طرف سياسي في بلد آخر (مصلحة خاصة وحاجية في أحسن أحوالها).

الضابط الثالث: أن تكون قرار أمة لا قرار دولة

نظراً لكون آثار المقاطعة تتجاوز حدود الدولتين المتخاصمتين لتؤثر على الأمة بأسرها، فإن قراراً بهذه الخطورة لا يصح أن يُتخذ بشكل منفرد من قبل دولة واحدة. هذا الفعل يعتبر "افتئاتاً" [171] على حق الأمة وجماعتها. القاعدة الفقهية تقرر أن "تصرف الإمام على الرعية منوط بالمصلحة" [65]، والمصلحة في القضايا العامة هي مصلحة الأمة جمعاء. وعليه، فإن الجهة المخولة بالنظر في مثل هذه النازلة الكبرى هم أهل الحل والعقد في الأمة، ممثلين في مؤسساتها الجامعة (كمنظمة التعاون الإسلامي والجامع الفقهي المعتمدة)، وذلك بعد دراسة مستفيضة للمصالح والمفاسد والمالات من قبل أهل الاختصاص الشرعي والسياسي والاقتصادي. أما القرار الانفرادي، فهو غالباً ما يكون مبنياً على حسابات سياسية ضيقة لا على مصلحة الأمة الكلية.

الضابط الرابع: استنفاد جميع وسائل الإصلاح أولاً

تضع الشريعة الإسلامية منهجاً واضحاً في التعامل مع النزاعات الداخلية، يقوم على تقديم الإصلاح على المواجهة. ويتجلى هذا بوضوح في قوله تعالى: {وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلَحُوا بَيْنَهُمَا...} [الحجرات:

9]. فالأمر بالإصلاح جاء فوراً ومقدماً على الأمر بقتال الفئة الباغية. والمقاطعة هي شكل من أشكال الحرب الاقتصادية والاجتماعية، فلا يجوز اللجوء إليها إلا بعد استنفاد كل الوسائل السلمية الممكنة، وعلى رأسها السعي الجاد للإصلاح، والوساطة، والتحكيم، والحوار. القفز مباشرة إلى سلاح المقاطعة هو مخالفة صريحة لهذا المنهج القرآني الذي يهدف إلى رأب الصدع لا توسيعه، وإلى حفظ جماعة المسلمين لا تفريقها.

بهذه الضوابط، يتم حصر هذا الإجراء الخطير في نطاقه الأضيق، بما يحقق مقاصد الشريعة في حفظ وحدة الأمة ومنع التنازع الذي هو سبب فشلها وهوانها.

الخاتمة: النتائج والتوصيات

وفي ختام هذا البحث، الذي حاول أن يتناول نازلة "المقاطعة بين الدول الإسلامية" من خلال منظور "فقه الموازنات بين المصالح والمفاسد"، يمكن للباحث استخلاص النتائج والتوصيات الآتية:

أولاً: النتائج

1. **اختلال الميزان الشرعي:** أثبت التحليل أن الموازنة الشرعية تميل بوضوح وثقل لصالح تحريم المقاطعة بين المسلمين. فالمصالح المزعومة التي تُساق لتبريرها هي في جوهرها مصالح خاصة (تخدم دولة واحدة)، ووطنية (نتائجها غير مؤكدة)، وسياسية (مرتبطة بظروف آنية). وفي المقابل، فإن المفاسد المترتبة عليها هي مفسد عامة (تضر الأمة بأسرها)، وقطعية (محققة الوقوع)، وأصلية (تمس كليات الشريعة ومقاصدها العليا).

2. **مصادمة الضروريات الخمس:** لم تقتصر مفسد المقاطعة على الجانب السياسي فحسب، بل امتد أثرها ليصادم الضروريات الخمس التي جاءت الشريعة لحفظها؛ فهي تضر بالدين عبر شق صف المسلمين، وبالنفس عبر الإضرار بمعيشة الشعوب وأمنها، وبالنسل عبر تقطيع الأرحام والأواصر الاجتماعية، وبالعقل عبر نشر ثقافة الكراهية والتشكيك بدل الحوار، وبالمال عبر تدمير اقتصاديات المسلمين وتكريس تبعيتهم.

3. **تقرير الأصل الشرعي:** بناءً على ما سبق، يخلص البحث إلى أن الأصل في المقاطعة بين الدول الإسلامية هو التحريم، وأنها ليست أداة سياسية مشروعة يمكن توظيفها في الخلافات البينية. ولا يمكن الخروج عن هذا الأصل إلا في حالات الضرورة القصوى التي تهدد كيان الأمة، وبضوابط مشددة جداً لا تتحقق في غالب النزاعات السياسية المعاصرة.

ثانياً: التوصيات

بناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

1. دعوة إلى اجتهاد جماعي: توصي الدراسة المجامع الفقهية المعتبرة ومنظمة التعاون الإسلامي بالقيام بـ "اجتهاد جماعي" لدراسة هذه النازلة بعمق، والخروج بـ "ميثاق إسلامي" واضح ينظم العلاقات بين الدول الإسلامية في حالات النزاع، ويضع ضوابط صارمة تمنع استخدام سلاح المقاطعة الذي ثبت ضرره على جسد الأمة الواحدة.

2. توجيه البحث العلمي نحو دراسات الحالة: توصي الدراسة الباحثين في الفقه والسياسة الشرعية بالانتقال من التنظير العام إلى "دراسات الحالة" المتعمقة، وذلك عبر تحليل وقائع المقاطعة التي حدثت في العصر الحديث، ورصد آثارها الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية بالأرقام، والبيانات. فهذا من شأنه أن يوفر مادة واقعية تدعم التحليل الفقهي وتزيد من قوته وإقناعه.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. مجموع الفتاوى. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المملكة العربية السعودية. (1416هـ/1995م).
- ابن عاشور، محمد الطاهر. التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر، تونس. (1984م).
- ابن عطية، عبد الحق بن غالب. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، لبنان. (1422هـ).
- ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. أعلام الموقعين عن رب العالمين. تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، لبنان. (1411هـ/1991م).
- أفندي، علي حيدر. درر الحكام في شرح مجلة الأحكام. تعريب: فهي الحسيني، دار الجيل. (1411هـ/1991م).
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. الأشباه والنظائر. دار الكتب العلمية، بيروت. (1411هـ/1990م).
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى. الموافقات. تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان. (1417هـ/1997م).
- الشمراني، خالد بن عبد الله. (2005م). المقاطعة الاقتصادية حقيقتها وحكمها: دراسة فقهية تأصيلية. مجلة كلية الشريعة والقانون بأسبوط، جامعة الأزهر، العدد (17).
- الصاوي، عبد الحافظ. (2011م). سلاح المقاطعة الاقتصادية: الجدوى والآفاق. التقرير الاستراتيجي الثامن الصادر عن مجلة البيان، السعودية.
- صافي، لؤي. (1993م). الدولة الإسلامية بين الإطلاق المبدئي والتقييد النموذجي. المستقبل العربي، مجلد 16، عدد (178).
- العز بن عبد السلام، عبد العزيز بن عبد السلام. قواعد الأحكام في مصالح الأنام. مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة. (1414هـ/1991م).
- عطية الله، أحمد. القاموس السياسي. دار النهضة العربية، القاهرة. (1968م).

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. المستصفى من علم الأصول. تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت. (1413هـ/1993م).
- القحطاني، محمد بن سعيد. الولاء والبراء في الإسلام. دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض. (1414هـ/1993م).
- القطان، عبد الله عدنان. أحكام المقاطعة الاقتصادية في الفقه الإسلامي. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، الأردن. (2008م).
- الكيال، عبد الوهاب وآخرون. موسوعة السياسة. الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت. (1990م).
- الماوردي، علي بن محمد. الأحكام السلطانية. دار الكتب العلمية، بيروت. (1406هـ/1986م).
- مخير، فضلي صديق إبراهيم. المقاطعة في الشريعة الإسلامية والقانون: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان. (2003م).

تمثيلات الحداثة في الإعلام العمومي المغربي

حسن سليمان

طالب باحث في سلك الدكتوراه
فريق البحث: التربية والثقافة، والفن
كلية علوم التربية بالرباط

خولة الطهراوي

دكتوراه في التربية الإعلامية
كلية علوم التربية بالرباط
المغرب

الملخص:

عرف المشهد الإعلامي المغربي في العقود الأخيرة تحولات بنيوية عميقة نتيجة تداخل تيار تقليدي محافظ يستند إلى المرجعية التراثية، وتيار حداثي منفتح يستمد أسسه من القيم الكونية المرتبطة بالعقلانية، الحرية، والمساواة. في ظل هذا التوتر القيمي يطرح الإعلام العمومي المغربي نفسه كفاعل محوري في صياغة تمثيلات الحداثة لدى الجمهور وذلك من خلال خطابه الموجه وبرامجه التي تعكس بدرجات متفاوتة رهانات التوفيق بين الخصوصية الثقافية التقليدية للمجتمع المغربي، والانفتاح على القيم الحداثية "الكونية". تهدف هذه الدراسة إلى رصد تمثيلات الحداثة في الإعلام العمومي المغربي. حيث اعتمدنا في هذه القراءة على تحليل الوثائق القانونية، الخطابات الرسمية والنصوص المرجعية المنظمة للعمل الإعلامي، مع استحضار السياق الثقافي والسياسي الذي يحدد طبيعة التفاعل بين الحداثة والتراث في المغرب. وخلصت الدراسة إلى أن الإعلام العمومي المغربي يتبنى خطاباً مزدوجاً، مما يعكس تحفظ الإعلام المغربي في القطع النهائي مع أنماط التقليدية وحرصه على التوفيق بين المرجعيتين التقليدية والحداثية.

الكلمات المفتاحية:

الإعلام العمومي، الحداثة، الثقافة، المغرب، دفا تر التحملات، التحولات القميمة.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

الطهراوي، خولة. سليمان، حسن. (2025، شتنبر). تمثيلات الحداثة في الإعلام العمومي المغربي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 9، المجلد 2، السنة 2، ص 115-130.

المقدمة:

أصبح الإعلام المعاصر سلطة نافذة تتعاضد مع المد التكنولوجي الذي حوّل العالم إلى "قرية صغيرة" على حد تعبير مارشال ماكluهان. نتيجة اندماج المجتمعات وتلاشي الحواجز الجغرافية والزمنية أمام التدفق الهائل للمعلومات والصور والرموز التي تتشابك فيها الأنماط الثقافية والقيمية. في هذا السياق لم يعد الإعلام مجرد وسيط ناقل للأحداث، بل أصبح فاعلاً استراتيجياً في صناعة المعنى وإعادة إنتاج الثقافة وتشكيل تمثيلات الأفراد والجماعات. حيث أصبحت وسائل الإعلام تضطلع بدور محوري في صياغة وتشكيل الرأي العام سواء في المجال السياسي، الاقتصادي أو الثقافي. ولم يعد الإعلام العمومي مجرد منصة للبث، بل أضحي فاعلاً رمزياً قادراً على التأثير في أنماط التفكير وتوجيه السلوكيات الفردية والجماعية، بل وحتى إعادة تعريف المرجعيات الثقافية السائدة. ويؤكد محمد السيد إمام في كتابه "الصحافة بين التاريخ والآن" أن الإعلام إلى جانب وظيفتي الإخبار والتفسير، يضطلع بدور تنقيفي بالغ الأهمية، باعتبار أن هوية الفرد والمجتمع هي انعكاس مباشر لبيئته الثقافية والقيمية.

ويعيش المغرب على غرار المجتمعات العربية الأخرى توتراً مستمراً بين تيارين متقابلين:

- تيار تقليدي محافظ يتشبث بالموروث التراثي ويرى في الحداثة تهديدا للهوية الثقافية المغربية ومحو الذاكرة الجماعية.
- تيار حداثي يدعو إلى القطع مع البنى التقليدية من أجل العبور الكلي إلى مرحلة الحداثة وتبني القيم الحداثية الكونية.

هذا الصراع الفكري والقيمي يجد انعكاسه في الخطاب الإعلامي، خاصة في الإعلام العمومي الذي يشكل أداة مركزية في عملية التنشئة الاجتماعية وصياغة تمثيلات الحداثة. وفي ظل الإطار القانوني المتمثل في الدستور ودوائر التحملات المنظمة للعمل الإعلامي، يبرز التساؤل المحوري: إلى أي مدى تنجح هذه المنظومة في إنتاج خطاب إعلامي حداثي منسجم مع التحولات الثقافية والاجتماعية التي يعرفها المغرب؟

المحور الأول: الإطار النظري

1- ثقافة الجمهور (La culture de masse)

تُعرف ثقافة الجمهور، أو ما يُعرف بثقافة الجماهير *La culture du mass* أو *mass culture*، بأنها مجموع الرموز والمعارف والمنتجات الثقافية التي تستهلك من قبل فئات اجتماعية مختلفة، بغض النظر عن مستواها التعليمي أو انتمائها الطبقي.

فهو كما عرفها فيليب بروتون "جسم مركب من أبعاد، رموز، أساطير وصور تخترق الفرد في أعماقه تنظم أفعاله وتوجه مشاعره، هذه الثقافة تحتوي على نظام خاص هو جزء من تركيبها الخاضعة لمقاييس الإنتاج الصناعي والمنبثقة عبر وسائل الإعلام لصالح أعداد ضخمة وهائلة من الأفراد، تأتي لتضاف إلى الثقافات الموجودة من قبل كالثقافة الإنسانية، الدينية والقومية"¹. فحسب إدغار موران ثقافة الجمهور هي نتاج لتفاعل وسائل الإعلام الجماهيرية مع البنية الاجتماعية، بحيث تنتج ثقافة معيارية موحدة، غالباً ما تكون معلقة وقابلة للتسويق، وتستجيب لمنطق السوق أكثر من استجابتها لاعتبارات الإبداع الأصيل. وفي هذا السياق يقول الفيلسوف الفرنسي إدغار موران:

"عندما بدأت التفكير حول مصطلح ثقافة الجمهور ظهر لي شيان: الحداثة التي جلبتها الثقافة المشتركة والتي يطلق عليها "تزامن الثقافة الجماهيرية"، ومما يعني: القدرة على احتواء مختلف المستويات الثقافية، أو مختلف الأشياء ذات الأصول المختلفة ومن جهة أخرى مختلف العلاقات الداخلية التي تربطها ثقافة الجمهور مع الخبرة الشخصية، فما تجلبه ثقافة الجمهور هو الامتداد المعتبر للخبرة الشخصية وبالأخص بعد مختلف للإثارة"². كما عرفت حنا أرندت ثقافة الجمهور باعتبارها تمثل انزياحاً عن الثقافة العليا، إذ تتحول القيم والمعارف إلى منتجات استهلاكية سريعة الزوال، تفقد قدرتها على إحداث تراكم معرفي أو حضاري، لتصبح جزءاً من منظومة ترفيهية كبرى. في هذا الإطار، تصبح وسائل الإعلام أداة مركزية في إعادة إنتاج الثقافة بشكل يخدم مصالح اقتصادية وسياسية محددة، مما قد يفرغ المحتوى الثقافي من مضامينه النقدية والتحريرية؛ فتتأثر الثقافة بالجمهور جعلت "الثقافي ملئاً لأوقات الفراغ، وحولت التفرغ إلى الفراغ، والتثقيف إلى "ملئ الوقت"، و"المتعة" إلى تسلية على حد تعبير حنا أرندت"³.

في السياق المغربي تأخذ ثقافة الجمهور بعداً خاصاً نظراً للتنوع اللغوي والثقافي الذي يميز المجتمع، حيث تتفاعل القيم التقليدية مع منتجات إعلامية عالمية في عملية هجينة تعيد صياغة الرموز الثقافية بما يتناسب مع الذائقة الجماهيرية وهو ما يفتح المجال أمام جدل دائم حول حدود الأصالة والانفتاح.

2- مفهوم الحداثة

إن مفهوم الحداثة من المفاهيم المتنبسة التي يصعب مقارنتها ضمن تعريف شامل وذلك لتعدد حقولها الدلالية وتنوع مجالاتها. لذا كان من الضروري منهجياً مقارنة المفهوم معرفياً وتاريخياً؛ إلا أن هذا لا يحو التباس

¹ الحنساء تومي، أطروحة دكتوراه بعنوان "دور الثقافة الجماهيرية في تشكيل هوية الشباب الجامعي"، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية، ص 116.

² حنساء تومي، مرجع سابق، ص 116.

³ عبد السلام بن عبد العالي، "ميتولوجيا الواقع"، دار توفيق للنشر، المغرب، الطبعة الأولى، 1999، ص 73.

المفهوم وغموضه، فتعدد مدلولاته جعل من الصعب تأطيره اصطلاحاً، كما أن الحداثة هي تجربة مجتمعية أوجدتها مرحلة تاريخية وشروط تاريخية محددة وهو ما جعل النظر إليها كسلمة أمر مستحيل. ومن هذا المنطلق فإن ما سنقدمه ما هو إلا بعض الملاحظات النظرية والحقائق التاريخية الدالة على نشأة المفهوم.

الحداثة لغة: اشتقت لفظة الحداثة "من الفعل الثلاثي حدث، بمعنى وقع حدث الشيء ويحدث حدوثاً وحادثة فهو محدث وحديث، وحدث الأمر بمعنى وقع وحصل، وأحدث الشيء أوجده، والمحدث هو الجديد من الأشياء"¹.

"وفي اللغة الفرنسية لفظ حداثة Modernité مشتق من الجذر Mode وهي الصفة أو الشكل، أو هو ما يبتدئ به الشيء"².

فكلمة حديث "Moderne"، هي أقدم من لفظ الحداثة "Modernité"، إذ تقابل كلمة حديث "Modernus" في اللغة اللاتينية والتي ظهرت في أواخر القرن الخامس عشر أي في نفس القرن الذي استعملت فيه في اللغة الإنجليزية ومنه اشتقت كلمة "Modo"، التي تعني الآن أي حديثاً ومنذ عهد قريب. وقد استعمل هذا اللفظ بكثرة في السجلات الفلسفية أو الدينية منذ القرن العاشر ميلادي، وقد ازداد استعمال لفظ حديث للدلالة على الانفتاح والحرية الفكرية، أو بالمعنى العادي للدلالة على الخفة والتغيير لأجل التغيير، والميل للاهتمام بالانطباعات الراهنة بالحكم على الماضي وبلا تفكير فيه"³.

واختلفت وجهات نظر المفكرين حول تحديد مفهوم الحداثة، وذلك أن "إعطاء معنى واحد ووحيد للحداثة يصطدم بالمبدأ المكون أصلاً للحداثة نفسها وهي أن التحولات التاريخية والمعرفية تعني، باستمرار المعنى الذي يُعطى للحداثة"⁴.

ارتبط مفهوم الحداثة بالفكر الغربي، فكان من البديهي أن نذكر بإيجاز بعض التعاريف التي أوردها المفكرون الغربيون للحداثة، ونذكر:

عرف **الأن تورين** الحداثة، بأنها "أكثر من مجرد تغيير أو تتابع أحداث إنها انتشار لمنتجات النشاط العقلي، العلمية، التكنولوجية، الإدارية، فهي تتضمن عملية التمييز المتنامي لعدد من بين قطاعات الحياة الاجتماعية، السياسية والاقتصادية والحياة العائلية والدين والفن على وجه الخصوص لأن العقلانية الأدائية

¹ ابن منظور، "لسان العرب"، مج2، دار المعارف للنشر، القاهرة، ص 796.

² مطاع صفدي، "نقد العقل العربي"، مركز الإنماء القومي، بيروت لبنان، 1990، ص 223.

³ اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، مج 2، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، لبنان، الطبعة الثانية 2001، ص 822.

⁴ محمد نور الدين أفاية، "الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية الماصرة، نموذج هابرماس"، أفريقيا الشرق-المغرب، الطبعة الثانية 1998، ص 110.

تمارس عملها في داخل النشاط نفسه¹. ارتبطت فكرة الحداثة عند آلان بالعقلنة فيها وجمان لعملة واحدة لا تستقيم الواحدة دون الأخرى فلا حادثة دون عقلنة، فالعقل يعقد الصلة بين الفعل الإنساني ونظام العالم ويثبت منتجاته وينشرها في ميادين الحياة الإنسانية. وقد حاول آلان تورين بناء مفهوم جديد للحداثة التي مركزها العقل الذي يعوز إلى ذات لمواجهة اجتياح التقنية، كذات متحررة تعبر عن إرادة الفرد والجماعة ولا تحتكم إلا لسلطة العقل، إنها إبدال لمنطق السيطرة الاجتماعية بمنطق الحرية والإنتاج الحر للذات، إنها تجسيد للعقلانية الأدوات.

فيما عرف هابرماس الحداثة بأنها:

" ظاهرة حضارية متعددة الأشكال وسياق فكري متعدد المعاني، تنفلت من كل إرادة للتحديد لأنها متحولة على الدوام تلهث وراء الجديد، وتتطلع الى اكتشاف فضاءات جديدة وعوالم مغايرة، تتخذ من القديم نقيضها لأنها تعبر عن فضول غير متوقف وعن حساسية تختلف عن المقاييس السائدة، لأنها أداة لإحداث قطائع. إنها تتشكل انطلاقا مما يتم انجازه بالفعل وما يؤثر في الإيقاع العميق للأجساد والعلاقات والمجتمعات والثقافات"².

بمعنى أنها حركة فكرية تطل كل بنيات المجتمع، وصيرورة لا متناهية من التجديد تسعى الى اكتشاف المحدث والتحرر من قيود القديم، كما اعتبر هابرماس أن الحداثة ألبست مفهوم الزمن دلالة جديدة، أصبح فيها المستقبل جوهر كل ممارسة فكرية وإبداعية كسيرة صوب التجديد في كل المجالات، "إذ عبرت عن إدراك خاص لما هو مؤقت زائل ووهي. وقد حاولت هذه الحداثة الجمالية بهذا الفهم أن تفجر استمرارية التاريخ وأن تدخل نوعا من الشغب والاختلاف على حركته"³.

ويعرفها جون بودريار بأنها " ليست مفهوما سوسيولوجيا أو تاريخيا بحصر المعنى، وإنما هي صبغة مميزة للحضارة تعارض صبغة التقليد، أي أنها تعارض جميع الثقافات السابقة والتقليدية فأمام التنوع الجغرافي والرمزي لهذه الثقافات تفرض الحداثة نفسها وكأنها واحدة متجانسة منسقة عالميا، انطلاقا من الغرب ويتضمن هذا المفهوم إجمالا الإشارة إلى التطور التاريخي بأكمله وإلى تبدل في الذهنية"⁴.

¹ آلان تورين، " نقد الحداثة"، ترجمة، أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 1997 م، ص 29.

² محمد نور الدين أفاية، و التواصل في الفلسفة النقدية الماصرة، نموذج هابرماس"، أفريقيا الشرق-المغرب، الطبعة الثانية 1998، ص 120.

³ محمد نور الدين أفاية، مرجع سابق ص 122.

⁴ فارح مسرحي، "الحداثة في فكر محمد أركون"، منشورات الاختلاف للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص 2006 ص 21.

إجمالاً يمكن القول إن الحداثة الغربية تعني مجتمع حديث يتسم بالعقلانية، التقنية والتعدد والفتح، وإعمال العقل وتحرير الذات الفردية من قيود الماضي والتقليد، فالحداثة ثورة على الواقع وهدم لكل البنيات الاجتماعية التقليدية تأسيساً لمرحلة جديدة قوامها العقل والحرية.

إن غموض المفهوم والتباسه لدى المفكرين الغربيين له أثر في إصدارات المفكرين العرب خلال تأطيرهم لمفهوم الحداثة، واختلفوا إلى حد التعارض أحياناً في تحديد المفاهيم والمصطلحات وانقسموا إلى:

1- تيار تشبث بالنموذج الغربي "الكوني" للحداثة، كإطار منهجي للحاق بركب الحداثة حتى وإن ثارت على كل القيم التقليدية، وهو التيار "الليبرالي" في الفكر العربي.

2- وآخر يرتكس إلى الماضي في تعريفه للحداثة كنسق محدود خاص بالغربيين وأن الأخذ من هذه القيم يجب ألا يتعارض مع الخصوصية الثقافية العربية كمجتمع حديث لكنه لا يلغي تراث التقليد وهو التيار "السلفي".

يرى محمد الجابري أن مفهوم الحداثة،

"لا يعني رفض التراث ولا القطيعة مع الماضي بقدر ما تعني الارتفاع بطريقة التعامل مع التراث إلى مستوى ما نسميه المعاصرة، أعني مواكبة التقدم الحاصل على الصعيد العالمي... فطريق الحداثة عندنا يجب أن ينطلق من الانتظام النقدي في الثقافة العربية نفسها وذلك بهدف تحريك التغيير فيها من الداخل. لذلك كانت الحداثة بهذا الاعتبار تعني أولاً وقبل كل شيء حداثة المنهج وحداثة الرؤية والهدف: تحرير تصورنا لـ «التراث» من البطانة الأيديولوجية والوجدانية التي تضي عليه داخل وعينا طابع العام والمطلق وتنزع عنه طابع النسبية والتاريخية"¹.

إن الحداثة من منظور الجابري "ليست بحداثة واحدة وإنما حداثات" على حد تعبيره يحددها السياق التاريخي والثقافي، إذ ينتقد الرؤية الكونية للحداثة الغربية فهي وإن كانت مهد الحداثة ومنشأها إلا أنها لا تعكس خصوصيات الثقافة العربية وبالتالي وجوب العودة إلى التراث وإعادة قراءته وإحياء بعض من نصوصه لبناء مفهوم الحداثة.

فيما عرفها محمد أركون بأنها "حداثة فكرية يجب أن تقوم من خلالها بالقطيعة مع الماضي وأيضاً يجب إدخال كل المستحدثات المنهجية الغربية في دراسة تراثنا من أجل الكشف عما هو مستحيل التفكير فيه داخل هذا

¹ محمد عابد الجابري، "التراث والحداثة"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت الطبعة الأولى 1991، ص 15/16 بتصرف.

التراث حسب ما هو مطبق إلى الآن من مناهج، وهنا أيضا فإننا سنكون إزاء قطيعة معرفية منهجية¹. فالحادثة في فكر محمد أركون تعني القطيعة مع الماضي - "مفهوم القطيعة الذي لم يتحقق بعد داخل الفكر الإسلامي"² - والانخراط داخل الحادثة الكونية المرجعية. وهو يتقاطع مع الجابري في مسألة إعادة قراءة التراث من أجل التأسيس المفاهيمي للحادثة العربية.

والحادثة في فكر عبد الله العروي - وإن كان من العسير اختزال موقفه ضمن تعريف شامل على اعتبار أن جل ما كتبه "يمثل فصولا من مؤلف واحد حول مفهوم الحادثة"³. حاول عبد الله العروي خلال تناوله لمفهوم الحادثة الانطلاق من زاوية المؤرخ، فتحدث عن الحادثة كواقعة تاريخية، وربطها بمجموعة من الثورات تمثلت في: الثورة الاقتصادية، الثقافية، العلمية، والدينية. وهي أساس الحادثة الغربية والليبرالية جوهرها، فالحادثة محطة حتمية للسير نحو التقدم. والثقافة التقليدية هي ما يعوق سير المجتمعات العربية نحو الحادثة. خلاصة القول يمكن تعريف الحادثة على أنها إعمال العقل والفكر والتحرر من قيود الماضي والتقاليد، وانفصال الفرد المندمج كليا داخل الجماعة إلى فرد مستقل يحدد أهدافه واختياراته.

3- قيم الحادثة

ارتبطت الحادثة بعدة مفاهيم، شكلت منطلقا في تناول مفهوم الحادثة والتأريخ له، فكل مفهوم يمثل تأريخ لزمان من أزمنة الحادثة. ومن بين هذه المفاهيم نذكر: العقلانية، الحرية، التقدم والذاتية وهي أساس الحادثة وقيمتها.

العقلانية: وبها عرفت الحادثة فهي مبتدأها وخبرها، فلا وجود لحادثة من غير أساس عقلائي، اذ هي انتصار للعقل على النقل؛ وذلك بإعلاء سلطة العقل على حساب النصوص الموروثة والتقاليد العتيقة والبدهييات، انفصال في الفكر بين العقل الحديث والعقل القديم. إذ يرى ماكس فيبر أن هناك "علاقة داخلية حميمة وتلقائية بين الحادثة والعقلنة (Rationalité). فعملية نزاع الطابع السحري عن العالم التي تفتتت وتفككت معها التصورات التقليدية القديمة للعالم، ولدت بنفس الوقت، ثقافة دنيوية وفق سيرورة عقلية. وهكذا استقلت العلوم التجريبية الحديثة، والفنون والنظريات الأخلاقية، والقانونية القائمة على أساس مبادئ شكلت دوائر من القيم الثقافية مكنت من إقامة ممارسات تحكمها مشروعات داخلية خاصة بالإشكاليات النظرية والجمالية والعملية

¹ عبد الرحمان البعقوي، "الحادثة الفكرية في التأليف الفلسفي العربي المعاصر"، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، الطبعة الأولى 2014، ص 195.

² المرجع نفسه، ص 195.

³ حيث قام عبد الله العروي بإصدار سلسلة مفاهيم تمثل مشروعه الفكري حول مفهوم الحادثة وهي (مفهوم العقل - مفهوم التاريخ - مفهوم الأيديولوجيا - مفهوم الدولة - مفهوم الحرية)

والأخلاقية... وهذه العقلنة، في وجهيها الاجتماعي والثقافي، تغزو كافة مناحي الحياة اليومية ذاتها حيث تفقد هذه الأخيرة تلقائيتها الطبيعية وتحلي الساحة لمعايير عقلانية حسابية شمولية صارمة قوامها الفردانية وحرية الاختيار¹.

الحرية: تأسست الحداثة على مبدأ الحرية الفردية التي تعني تحرر الفرد من كل القيود والتقاليد القديمة وحصول الفرد على الحرية التي من خلالها يحدد أهدافه واتجاهاته، فالإرادة البشرية الحرة أساس بناء المجتمع والدولة الحديثة، فالحرية كما عرفها عبد الله العروي: "هي ظاهرة تاريخية تسجل فقط. بظهورها تبدأ الإنسانية الحقبة والتاريخ الحق والعقلانية الحقبة".

"إن الحداثة هي الحرية فمثلاً هي نظرت نظرة إلى العالم ملؤها العقل، كذلك هي عمدت إلى جعل الإرادة البشرية، لا التقليد أساس بناء المجتمع والدولة الحديثين... وترجع أولى مراحل تحقق مبدأ الحرية إلى ما جاء به ديكارت حينما ربط كنه الفكر بالإرادة، وأوسطه تحقق مع ليبنتز الذي عمم مبدأ الإرادة هذه، وجعل من الإنسان الكائن الحر بامتياز، وجعل من الحرية مقدرة الإنسان على التشريع لنفسه بعقله، وذلك من دون سند خارجي"².

التقدم: إن التقدم في الحداثة يقصد به التسليم بمجدلية التغير والتحول من عصر إلى آخر أكثر تقدماً فالحاضر أفضل من الماضي، فهي نظرة ناقدة لما كان سائداً قبل الحداثة من تقديس للماضي.

"إن الحداثة زمن متجه نحو المستقبل الذي يكتسب بالتدرج دلالات يوتوبية عبر تجربة تتنامى فيها بالتدرج المسافة بين الحاضر والمنتظر وتطغى على قاموسها مصطلحات التطور والتقدم والتحرر والأزمة... فعصر الحداثة هو الفكر الذي يختل فيه التوازن بين الماضي والمستقبل فهو العصر الذي يحيا بدلالة المستقبل وينفتح على الجديد الآتي وبالتالي لم يعد يستمد معياريته من ذاته وذلك عبر تحقيق قطيعة جذرية مع التراث والتقليد"³، ففكرة التقدم جاءت لتقويض المسلمات والنظر إلى كل الأشياء على أنها متغيرة ولا وجود لحقائق ثابتة.

الفردانية: أسست الحداثة إلى تصور جديد لمفهوم الأنا يركز على الفردية للرفقي بالإنسان إلى مستوى مشروع مستقل وأنا قائمة بذاتها وتحويل الفرد المندمج كلياً داخل الجماعة إلى فرد مستقل في اختياراته وأفكاره.

¹ محمد سبيلا، "الحداثة وما بعد الحداثة" دار توبقال للنشر البار البيضاء، الطبعة الثانية 2007، ص 27/26 بتصرف.

² المرجع السابق، ص 26/27 بتصرف.

³ محمد الشيخ، "فلسفة الحداثة في فكر هيجل" الشبكة العربية للأبحاث والنشر بيروت، الطبعة الأولى 2008، ص 26.

إن جوهر الفردانية يكمن في،

"أن يتعرف الفرد في نفسه على حضور ماهيته Soi، وعلى إرادته في أن يصبح ذاتا تنصير الحداثة فهي تنصير عندما يتعرف الإنسان على الطبيعة في نفسه، بدلا من أن يكون هو في الطبيعة. ليس هناك إنتاج للذات إلا بقدر ما تصمد الحياة في الفرد. وبدلا من أن تظهر كشيطان ينبغي طرده، يتم قبولها كليبدو أو جنس، وتتحول إلى محمد لبناء وحدة الشخص فيما وراء الأزمنة والأمكنة المعاشة. الفرد هو الوحدة الخاصة التي تختلط فيها الحياة بالفكر، والخبرة بالوعي. والوعي هو الانتقال من "الهو" إلى "أنا المتكلم" Je، والسيطرة الممارسة على المعاش لكي يكون معنى شخصي. كي يتحول الفرد إلى فاعل ينخرط في العلاقات الاجتماعية مغيرا إياها دون أن يذوب أو يتأهى كلية مع أي من المجموعات أو التجمعات."¹

المحور الثاني: تمثلات الحداثة في الإعلام العمومي المغربي

1. مفهوم التمثلات

تشير التمثلات (Représentations) في علم الاجتماع، وفق سيرج موسكوفيتشي، إلى أنماط ذهنية ومعرفية يبنها الأفراد والجماعات حول موضوع أو فكرة معينة، استنادا إلى مخزونها الرمزي والثقافي، وتنتقل هذه التمثلات عبر اللغة والخطاب والصور². في الحقل الإعلامي تشكل التمثلات الكيفية التي تصوغ بها الوسيلة الإعلامية الواقع وتعيد إنتاجه وفقا لتوجهاتها التحريرية، قيمها وأولوياتها الأيديولوجية. وبذلك تصبح تمثلات الحداثة في الإعلام انعكاسا للكيفية التي تقدم بها مفاهيم مثل الحرية، المساواة، الديمقراطية، حقوق المرأة، والتعددية الثقافية، سواء على مستوى اللغة المستخدمة أو الصور المرافقة أو اختيار الضيوف والموضوعات.

2. الدستور المغربي

يمثل الدستور المستوى الذي وصلت إليه الممارسة السياسية داخل الدولة الحديثة، على اعتبار أنه "مجموعة القواعد القانونية التي تبين شكل الدولة ونظام الحكم وتبين السلطات في الدولة واختصاصاتها وتنظيمها وطبيعة العلاقة التي تنشور بينها وتبين حقوق الأفراد وحررياتهم الأساسية"³. ويستمد النظام الحاكم مشروعيته من الدستور كونه وثيقة قانونية تحدد سير الدولة في الأمور المرتبطة بالشؤون الداخلية والخارجية وأبضا محددات لتصور الدولة في مختلف الميادين الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، والثقافية.

¹ آلان تورين، "نقد الحداثة"، ترجمة، أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 1997 م، ص 277.

² Moscovici, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France, 1961, P 24/25

³ حسن مصطفى البحري، "القانون الدستوري"، الطبعة الأولى 2009، ص 39.

ويختزل الدستور المغربي الديمقراطية السائدة داخل المملكة المغربية كدستور تعاقدى يمثل إرادة الشعب المغربي الذي صوت بالإيجاب على كل مضامينه في استفتاء يوليوز 2011 الذي ينص على الاختيار الديمقراطي للدولة المغربية كنظام ملكية دستورية ديمقراطية برلمانية واجتماعية. إلا أن قراءتنا للدستور المغربي ومضامينه يدفعنا لتساؤل عن مدى مطابقة هذا الخطاب للواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي، وهل المنظومة الإعلامية تحايي هذا الخطاب أم تتجاهله؟

جدول الحقل المعجمي لمصطلحي حداثة وأصالة في الدستور المغربي

الكلمات	حديثه / حديث	الحرية / الحريات	ديمقراطي	الأصالة	التراث
تكرارها في الدستور المغربي	1%	36%	19%	2%	1%
النسبة المئوية	0.009%	0.35%	0.18%	0.01%	0.009%

بالعودة إلى الدستور المغربي نجد أنه يؤكد في تصديره على ضرورة بناء دولة حديثة تحترم الحريات وتضمن كرامة الفرد، إذ نجد أن كلمة حرية/حريات تم تكرارها 36 مرة بما يعادل (0.35) من مجمل كلمات الدستور المغربي (10013 كلمة)، تليها كلمة ديمقراطية وردت 19 مرة أي 0.18%، مقابل مصطلح تراث ذكر مرة واحدة 0.009% مع مصطلح حديث، أما مصطلح الأصالة فقد ورد مرتين في النص الدستوري 0.01%

إن هذا التفاوت في تكرار المصطلحات المذكورة أعلاه يؤثر على توجه الدستور نحو الإبدال الحدائي والذي من ركائزه الحرية و الديمقراطية فرغم أن كلمة حديث لم تذكر إلا مرة واحدة إلا أن تكرار كلمتي حرية (36) وديمقراطية (19) على التوالي يؤكد هذا الطرح، خصوصا وأن كلمة تراث ذكرت مرة واحدة وكلمة أصالة مرتين كما ذكرنا سابقا، ومن هذا المنطلق نلاحظ تحفظ الدستور على ذكر مصطلح حديث / حداثة وإفراط في تكرار كلمتي حرية وديمقراطية ؛ هذا التباين الذي لا يمكن أن يفسره على أنه تناقض وإنما هو وعي الدولة المغربية بصعوبة التحديات التي يفرضها التوجه الحدائي، إذ لا يشكل فيه التأكيد على مبدأي الحرية والديمقراطية إلا انتقالا نظريا مؤسسا لمرحلة بعدية مواكبة للمد الحدائي، على اعتبار أن هذين المفهومين خصوصا و باقي المفاهيم الدالة عموما "مفاهيم غير محددة في الخطاب العربي بمعنى أنها لا تحيل على شيء واضح ومحدد في الواقع العربي" كما أقر بذلك محمد عابد الجابري.

إن مسألة الحداثة لمن الإبدالات الملحة التي يراهن عليها النص الدستوري إذ يعتبرها احدى الدعامات التي يجب أن ترتكز عليها الدولة المغربية- " وفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق والقانون، تواصل بعزم مسيرة توطيد وتقوية مؤسسات دولة حديثة، مركزاتها المشاركة والتعددية والحكمة الجيدة -" فالدستور الجديد هو نفسه تحديث سياسي في تصوره للدولة بمؤسستها التي تراهن على الاختيار الديمقراطي الذي يعتبر مرحلة انتقالية تفرضها خصوصيات العصر. فإلى جانب المصطلحات التي ذكرنا سابقا هناك إشارة ضمنية لمعايير الحداثة التي أوردتها وثيقة الدستور في مختلف فصولها؛ (المشاركة والتعددية الثقافية والانفتاح على الثقافات والأمن والكرامة والمساواة والعدالة الاجتماعية....)، كإحالة على سير الدولة المغربية نحو الحداثة ليس بمفهومها الغربي الكوني، ولكن حداثة تتماشى وطبيعة المجتمع المغربي.

3 دفاثر التحملات القنوات المغربية

تعد دفاثر التحملات الخاصة بالقنوات العمومية المغربية؛ (القناة الأولى، الثانية 2M، الأمازيغية وغيرها...) الأداة العملية لترجمة المبادئ الدستورية إلى التزامات إعلامية محددة. فهي تحدد:

- طبيعة البرامج الواجب بثها ونسبتها.
 - المعايير المهنية والأخلاقية للعمل الإعلامي.
 - الأهداف الثقافية والتربوية، ومنها المساهمة في نشر قيم الديمقراطية، المساواة، والانفتاح.
- وتؤكد هذه الدفاثر على ضرورة احترام التعددية الثقافية واللغوية، وتخصيص حيز مهم للبرامج التي تعزز قيم المواطنة، حقوق الإنسان، والنهوض بصورة المرأة، مع الانفتاح على الثقافات العالمية. غير أن ترجمة هذه المبادئ إلى ممارسات فعلية تظل مرتبطة بمدى استقلالية التحرير، ونوعية الخطاب الذي يتم تبنيه.
- لكن رغم وضوح الإطار القانوني في تأكيده على قيم الحداثة والانفتاح؛ «تدعيم قيم الديمقراطية والمواطنة والحرية والمسؤولية، والكرامة، والتضامن، والمساواة، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، والمشاركة، والحداثة، والسعي إلى تحقيق المناصفة...» ، إلا أن الممارسة الإعلامية لا تعكس دائماً هذا التوجه بشكل كامل. إذ تظهر أحياناً ازدواجية في الخطاب بين الترويج لقيم الانفتاح والحرية في بعض البرامج، والإبقاء على أنماط تمثيلية تقليدية في برامج أخرى. هذه الازدواجية يمكن تفسيرها بوجود اعتبارات سياسية واجتماعية وثقافية تجعل الإعلام العمومي في موقع التوفيق بين توجه الدولة نحو التحديث، والحفاظ على توازنات الهوية الوطنية.

يرتبط النقاش حول الحداثة في المغرب بثلاثة محددات أساسية:

1. الإصلاحات السياسية والدستورية التي نصت على قيم الديمقراطية، المشاركة، والمساواة، والتي تمثل قاعدة قانونية للانتقال نحو نموذج حداثي.

2. العولمة الثقافية التي فرضت حضوراً قوياً للمنتجات الإعلامية الغربية، بما تحمله من رموز وقيم وأنماط عيش جديدة.

3. استمرارية البنى التقليدية، سواء في المجال القيمي أو الرمزي، والتي تمثل ركيزة للهوية الوطنية لكنها أحياناً تُستخدم كآلية مقاومة للتغيير.

هذا التداخل أنتج ما يمكن تسميته بـ"الحداثة المتفاوض عليها" (Negotiated Modernity)، حيث لا يتم تبني القيم الحداثية بشكل كامل، بل يتم اختيار ما يتلاءم مع السياق المحلي، وإعادة صياغته في خطاب إعلامي مزدوج.

في الخطاب الإعلامي العمومي المغربي، يمكن رصد استراتيجيتين رئيسيتين في تمثيل الحداثة:

- **استراتيجية المزاوجة بين التقليد والحداثة:** حيث يتم إنتاج برامج تحتفي بالتراث والفنون الشعبية إلى جانب أخرى تتناول مواضيع تكنولوجية أو اجتماعية حديثة، في محاولة لبناء صورة "توفيقية" تخفف من التوتر القيمي بين التيارين. كما أن البرامج الحوارية غالباً ما تدمج نقاشات حول حقوق المرأة أو الديمقراطية ضمن أطر اجتماعية وثقافية تقليدية، مما يخلق معادلة مزدوجة بين المحافظة والانفتاح¹.
- **استراتيجية التلطيف القيمي:** حيث كثيراً ما يتم تقديم المفاهيم الحداثية بصيغة مبسطة أو مخففة لتجنب أي صدام مع التيار المحافظ. ويمكن رصد ذلك في البرامج والخطابات التي تتناول مواضيع حول المشاركة النسائية بالسياسة أو المساواة بين الجنسين حيث تطرح هذه المفاهيم في صيغة إصلاحات تدريجية أو "تطوير أدوار المرأة"، بدل استخدام مفاهيم قد تثير الجدل مثل "المساواة الجندرية"².

¹ Oumlil, K. (2017). The representation of women in Moroccan television talk shows. *The Journal of North African Studies*, 22(3), 435-457. <https://doi.org/10.1080/13629387.2017.1307901>

² Benbelli, Sana. (2023, April). *Women's experiences of representation and marginalization in Morocco*. Arab Reform Initiative.

3- حدود الخطاب الحداثي في الإعلام العمومي

رغم أن دفاتر التحملات الخاصة بالقنوات المغربية تؤكد على نشر القيم الحداثية، إلا أن الممارسة الفعلية تكشف فجوة بين الخطاب الرسمي والممارسة ويرجع ذلك إلى:

- عوامل مؤسسية ترتبط بالخط التحريري الخاص بالقنوات.
 - غياب استراتيجية اتصالية واضحة تتوخى إعادة إنتاج القيم الحداثية ضمن مشروع ثقافي شامل.
 - التردد في القطع مع بعض الممارسات الإعلامية التقليدية التي تعيد إنتاج الصور النمطية.
- وبالتالي يظل الإعلام العمومي في موقع "الوسيط الحذر"، الذي يحاول استرضاء كل الأطراف دون اتخاذ موقف صريح وحاسم تجاه مشروع الحداثة.

الخاتمة:

جاءت الحداثة بتغييرات جذرية في مختلف المجالات الثقافية والسياسية والاقتصادية، بهدف السمو بالإنسان إلى مستوى مشروع مستقل وأنا قائمة بذاتها والقطع مع كل أنماط التفكير القديمة التي تعيق تقدم الفرد والمجتمع فالحداثة هي مرحلة تستلزم الوقوف عند السياق التاريخي الذي أوجدها وطبيعة التحولات التي أحدثتها لاستيعاب جوهرها، وقد حاولت المجتمعات العربية محاكاة النموذج الكوني والتأسيس لمفهوم الحداثة في الفكر العربي إلا أن ذلك لم يتجاوز حيز التنظير حيث لا زالت النماذج التقليدية تسيطر على مجمل المجالات الاقتصادية والاجتماعية، وتحول دون تحديث بنيات المجتمع والسير نحو التقدم.

إن هذا التضارب بين التيار التقليدي والحداثي له أثره على المجتمع المغربي ووسائل إعلامه فالإعلام المغربي وإن كان ينص في دفاتر التحملات على ضرورة نشر الفكر الحداثي ويؤكد على التشبع بروح الديمقراطية والحرية إلا أنه لا يزال يقف عند مفترق طرق بين مشروعين: مشروع حداثي يسعى لترسيخ قيم الديمقراطية، الحرية، والمساواة، ومشروع تقليدي يحافظ على المرجعيات الثقافية التقليدية الراسخة. هذا التوتر يعكس طبيعة التحولات الثقافية في المغرب، التي تتسم بالتفاوض المستمر بين الانفتاح على القيم الكونية والحفاظ على الخصوصية الوطنية.

ورغم أن دفاتر التحملات توفر إطارا قانونيا يؤكد على تبني القيم الحداثية في المحتوى الإعلامي الخاص بالقنوات المغربية، فإن الممارسة العملية تكشف عن فجوة بين النص والتطبيق. ويرجع ذلك إلى عوامل متعددة، منها خصوصية المجتمع المغربي المركبة، غياب رؤية اتصالية متكاملة، والميل إلى إنتاج خطاب إعلامي توفقي لتجنب الصدام مع التيارات المحافظة.

إن الرهان المستقبلي للإعلام العمومي المغربي لا يكمن فقط في التوفيق بين الأصالة والمعاصرة، بل في القدرة على ابتكار خطاب حدائي نقدي يساهم في بناء وعي جماعي منفتح يواكب التحديات الفكرية والقيمية للعصر الرقمي مع ضمان مشاركة فعلية للمواطنين في صياغة هذا الخطاب. فالحدثة هي ممارسة اجتماعية وثقافية تتطلب إرادة سياسية واستثمارا في الإنسان والمعرفة .

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

المعاجم والموسوعات:

- ابن منظور، "لسان العرب"، مج2، دار المعارف للنشر، القاهرة.
- اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، مج 2، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، لبنان، الطبعة الثانية 2001
- الكتب:
- آلان تورين، "نقد الحداثة"، ترجمة، أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 1997
- حسن مصطفى البحري، "القانون الدستوري"، الطبعة الأولى 2009
- عبد الرحمان اليعقوبي، "الحداثة الفكرية في التأليف الفلسفي العربي المعاصر"، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، الطبعة الأولى 2014
- عبد السلام بن عبد العالي، "ميتولوجيا الواقع"، دار توبقال للنشر، المغرب الطبعة الأولى، 1999
- فراح مسرحي، "الحداثة في فكر محمد أركون «منشورات الاختلاف للنشر والتوزيع الطبعة الأولى 2006
- محمد الشيخ، "فلسفة الحداثة في فكر هيجل" الشبكة العربية للأبحاث والنشر بيروت، الطبعة الأولى 2008.
- محمد سبيلا «الحداثة وما بعد الحداثة" دار توبقال للنشر الدار البيضاء، الطبعة الثانية 2007
- محمد عابد الجابري، "التراث والحداثة"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت الطبعة الأولى، 1991
- محمد نور الدين أفاية، "الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، نموذج هابرماس"، أفريقيا الشرق-المغرب، الطبعة الثانية 1998.
- مطاع صفدي، "نقد العقل العربي"، مركز الإنماء القومي، بيروت لبنان، 1990.

المجلات والدراسات الأكاديمية:

- الحنساء تومي، أطروحة دكتوراه بعنوان: "دور الثقافة الجماهيرية في تشكيل هوية الشباب الجامعي"، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية، ص 116.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Moscovici, Serge. La psychanalyse, son image et son public. Paris : Presses Universitaires de France, 1961
- Oumlil, K. (2017). The representation of women in Moroccan television talk shows. The Journal of North African Studies, 22(3), 435-457. <https://doi.org/10.1080/13629387.2017.1307901>
- Benbelli, Sana. (2023, April). Women's experiences of representation and marginalization in Morocco. Arab Reform Initiative.

التكامل المعرفي بين اللسانيات والعلوم الإنسانية والحقة: الصرف نموذجاً

د. رضوان لمقنطر

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين - بني ملال خنيفرة

المغرب

المقدمة:

إن التكامل المعرفي بين علوم العربية من صرف وأصوات ونحو وغيرها وباقي العلوم الإنسانية والحقة قائم في الدراسات اللغوية التراثية والحديثة، ويبدو أن تخصيصها بالدرس والتأليف جعلها تبدو كأنها منفصلة. والحال أن دراسة العديد من القضايا اللغوية؛ إن لم نقل كلها يجعل الباحث في حاجة ماسة إلى هذه التكاملية المعرفية. وفي هذا السياق، فإننا نهدف من خلال هذه الدراسة إقرار ذلك التفاعل بين علوم اللسان العربي وباقي العلوم المعرفية، ممثلين لهذه الصلة الوثيقة بنماذج من ظواهر صرف- صوتية. كما أننا نروم من خلال هذا العمل، أن نبرز أهمية النظر اللساني في دراسة مثل هذه القضايا.

ويطرح موضوع الدراسة هاته إشكالات مختلفة، يمكن ضبط بعض ملامحها في الآتي: ما مدى ارتباط العلوم اللغوية -اللسانيات- بالعلوم الطبيعية والحقة؟ وأين يتجلى هذا التداخل على المستويين: المفاهيمي والمنهجي؟ وكيف يمكن دراسة قضايا صرفية مثل الإمالة وتخفيف الهمز من خلال تعاضد مستويات الدرس الصوتي والصواتي والصرفي؟ تشكل هذه الأسئلة بعضاً من الإشكالات التي يطرحها موضوع الدراسة. وسنحاول الإجابة عنها باعتماد مقاربة وصفية- تحليلية للموضوع. كما أننا سنسبني عملنا على افتراض مفاده أن التكامل المعرفي مبدأ أصيل لدراسة أي قضية لغوية.

وتحتم علينا طبيعة الموضوع تقسيم هذه الدراسة إلى محورين، ومقدمة، وخاتمة. سنخصص المحور الأول لبيان التكامل بين فروع اللسانيات، وبينها وبين باقي العلوم الإنسانية والحقة، بينما سنتناول في المحور الثاني التكامل المعرفي بين العلوم من خلال دراسة نماذج لظواهر صرفية.

المحور الأول: التكامل بين اللسانيات والعلوم الإنسانية والحقة.

إننا نروم من خلال هذا المحور بيان مستوى التشابك المعرفي بين علوم اللسان العربي نفسه، ونخص بالذكر علوم: النحو، الأصوات، الصرف، الصوتية، علم المعاني. وبينها وباقي العلوم الإنسانية والحقة، مقتصرين في ذلك على بعض الحقول المعرفية، من قبيل الرياضيات، والعلوم العصبية.

1. التكامل الداخلي بين علوم اللسان العربي

سنعرج في البداية على كتاب إمام النحاة (سيبويه)، إذ يجسد كتابه موسوعة علمية شاملة، ضمت مباحث لكثير من علوم اللغة العربية. ثم سنقتصر في فقرة موائية على بيان التكامل بين علم الصرف والصوارة والأصوات.

1.1. التساند المعرفي بين فروع العربية في الدرس اللغوي التراثي

إن المتفحص لكتاب سيبويه، يجده قد احتوى بين دفتيه على علوم لغوية متعددة، إذ يضم النحو والصرف والأصوات والبلاغة والدلالة وغيرها من علوم العربية. وكل هذه الفروع اللغوية استعان بها صاحب الكتاب من أجل صياغة القاعدة النحوية أو التدليل عليها. بل إن "سيبويه" عمد إلى تحليل القضايا اللغوية وفق منهج تحليلي متكامل، بغية الكشف عن المسائل الصرفية والصوتية والنحوية والدلالية والبلاغية التي يتضمنها المتن المدروس.

هكذا، فقد اهتم سيبويه بالحكم النحوي وما يترتب عليه من أثر دلالي، وأبرز علاقة التركيب بالمعنى، ويمكننا توضيح ذلك من خلال نص "الاستقامة والإحالة"، الذي صنف فيه الأنماط الكلامية إلى خمسة أنواع. يقول سيبويه: "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة: فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب. فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس، وسأيتك غدا. وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: أتيتك غدا، وسأيتك أمس. وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر، ونحوه. وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيد يأتيتك، وأشباه هذا. وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس".

ففي هذا الباب من كتاب سيبويه الموسوم بـ: (الاستقامة من الكلام والإحالة) نجد الأهمية التي يكتسبها علم علم المعاني في تبين دلالة البنى التركيبية والمعاني النحوية. فقد قسم سيبويه الكلام إلى قسمين كبيرين، وهما: الكلام المستقيم والكلام المحال. ولم يعرّف من هذه الأنواع إلا المحال من الكلام، والمستقيم القبيح، واعتمد على الأمثلة في تحديد معاني الأنواع الأخرى.

ونجد في كتاب سيبويه على غرار النحو والمعاني والدلالة مسائل علم الأصوات والصرف، بل إن الجزء الأخير من الكتاب خصص لقضايا مختلفة من الصرف، تخص أوزان الكلمة واشتقاقاتها المختلفة، والتنشئة، والجمع، والإعلال، والإبدال، والتصغير، والنسب، وغير ذلك.

فلقد كانت مسائل علم الصرف متضمنة في علم النحو، وبعد ما ظهرت الدراسات التخصصية، وأخذت العلوم اللسانية تنسلخ عن بعضها البعض، استقل علم الصرف عن النحو. وتم إفراده بالتأليف.

وإذا كان علم النحو يعني بدراسة وظائف الكلمات في البنيات الجمالية وعلاقتها فيما بينها؛ فإن علم الصرف يختص بدراسة الكلمات قبل التركيب، فيدرس بنيتها والتغيرات التي تطالها، من إبدال وقلب وإعلال وغير ذلك، وما يلحقها من معان صرفية. يقول ابن جني: "فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة"¹. والمقصود بأنفس الكلم الثابتة دراسة الكلم في حال الأفراد، أما أحواله المتنقلة فهو حال استعماله في تركيب معينة، وذلك اختصاص علم النحو.

إن هذا التعاضد بين علوم العربية بقي مستمرا، رغم استقلال العلوم عن بعضها في الدراسة والتأليف، والنزوع نحو "التخصص".

ونرجو أن يكون ما عرضناه قد أوضح الصورة ولو جزئيا عن مستوى التساند بين علوم العربية، وستسهم الفقرات الموالية من هذه الدراسة في تعزيز ذلك.

2.1. التكامل بين علم الصرف والصوتة والأصوات:

لم يكن علم الصرف منذ الأول مستقلا بذاته، بل كانت قضاياها متداخلة مع علم النحو، ولم تكن هناك حدود تميز بينهما، بل كانت مباحثها متداخلة، وهذا ما عبر عنه "ابن جني" بقوله: "لا تكاد تجد كتابا في النحو إلا والتصريف في آخره"².

بيد أنه مع بداية التأليف في علوم العربية، والنزوع نحو التخصص المعرفي، بدأت إرهافات انفصال المباحث الصرفية عن النحوية، بل وبداية ظهور مؤلفات صرفية متخصصة، ولعل من أبرزها، نذكر: كتاب "التصريف" لأبي عثمان المازني (247هـ)، وكتاب "التكملة على الإيضاح" لأبي علي الفارسي (377هـ)، ثم كتاب "التصريف الملوكي" لابن جني (395هـ). ثم أكتمل فيما بعد نضج علم التصريف، ليعرف استقلالا كاملا عن النحو، وأصبح اصطلاح "علم الصرف" هو السائد في المنجزات اللغوية. ومن رواد هذه المرحلة نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر: ابن يعيش (643هـ)، و"ابن الحاجب" (646هـ)، و"ابن عصفور الإشبيلي" (663هـ)، و"ابن مالك" (672هـ)، وأبو حيان الأندلسي (745هـ).

وتبقى حاجة أي دارس للعربية لهذا العلم أكيدة، وهذا ما صرح به "ابن يعيش" بقوله: "فإنه لما كان التصريف من أجل العلوم وأشرفها، وأغمض أنواع الأدب وألطفها، حاجة النحوي إليه ضرورية، والمملق منه مملق من حقيقة العربية"³. وهو الأمر نفسه الذي أكد عليه "ابن عصفور الإشبيلي": "وقد كان ينبغي أن يقدم

¹ ابن جني، 1954، المنصف في شرح التصريف، ج 1، ص 4.

² المرجع السابق، ص 4.

³ ابن يعيش، 1973، شرح الملوكي في التصريف، ص 17.

علم التصريف على غيره، من علوم العربية؛ إذ هو معرفة ذوات الكلم في أنفسها، من غير تركيب. ومعرفة الشيء في نفسه، قبل أن يتركب، لذا ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب. إلا أنه آخر للطفه ودقته، فجعل ما قدم عليه من ذكر العوامل توطئة له، حتى لا يصل إليه الطالب، إلا وهو قد تدرب وارتاض للقياس¹.

هكذا، مع إدراك الصرفيين والنحاة لأهم مباحث هذا العلم وتدقيقها، برز قسماً علم التصريف بوضوح في التعاريف المقدمة لعلم الصرف، يقول ابن عصفور الإشبيلي: "والتصريف ينقسم إلى قسمين: أحدهما، جعل الكلمة على صيغ مختلفة، لضروب من المعاني... والآخر من قسمي التصريف: تغيير الكلمة عن أصلها، من غير أن يكون ذلك التغيير دالاً على معنى طارئ على الكلمة، نحو تغييرهم "قول" إلى "قال"..."².

وما يهمننا أن نشير إليه هو أن القسم الثاني من التصريف هو الذي يصطلح عليه في الدراسات اللسانية الحديثة بـ "علم الصوتة" "La Phonologie"، وأن فهم التغيرات الصوتية التي تطال أي كلمة من نقص، أو حذف أو قلب أو إبدال يستدعي بالضرورة إدراك كيفية تشكل الكلمة نفسها في القسم الأول من التصريف، الذي يختص بتحديد جذر الكلمة وصيغتها ومعانيها الاشتقاقية وغيرها من الأمور التصريفية المحضة. وهناك يبرز بوضوح مستوى التعلق بين علمي الصرف والصوتة³.

ومن هنا تبرز العلاقة الجدلية بين علمي الصرف والصوتة، حتى أن مباحثها كانت متداخلة في بداية التقعيد والتأليف، حتى تجلت حدود العلمين على يد "ابن عصفور الإشبيلي"، وهذا ما يؤكدته التاقي محمد: "ولعل ابن عصفور الإشبيلي يعد أول من ميز ضمن ما عده اللغويون العرب قبله تصريفاً بين علمين مختلفين هما ما أسأهما بالقسم الأول من التصريف الأول، والقسم الثاني من التصريف الثاني... فقد عمل ابن عصفور على ضبط حدود كل قسم من قسمي هذا العلم ومجاليه؛ إذ لا يمكن منطقياً تقديم تعريف موحد لعلم ما يتميز داخلياً بالتنوع"⁴.

أما علم الأصوات، فيعرف بأنه العلم "الذي يدرس الأصوات اللغوية من حيث وصف مخارجها، وكيفية حدوثها، وصفاتها المختلفة التي يتميز بها صوت عن صوت، كما يدرس القوانين التي تخضع لها هذه الأصوات في تأثير بعضها ببعض، عند تركيبها في الكلمات أو الجمل"⁵.

¹ ابن عصفور الإشبيلي، 1996، المتع الكبير في التصريف، ص 33.

² المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

³ لمزيد من التوضيح بخصوص هذا الأمر، نحلل القارئ على تعريف لـ "ابن عصفور الإشبيلي" 1966، في كتابه: المتع في التصريف، ص 33.

⁴ التاقي محمد، 2021، مقارنة صرفية مبتكرة لتشكيل الجذور الثلاثية المعتلة في اللسان العربي، ص 26.

⁵ رمضان عبد التواب، 1997، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص 13.

فلقد بدأ "علم الأصوات" عند العرب معتمداً على الملاحظة الذاتية والحس المرهف، في حين تركز الدراسات الصوتية الحديثة على التجربة والاختبار، ومن خلال الاستعانة بمجموعة من العلوم الأخرى، لتوثيق المادة الصوتية وتأكيد نتائجها، ومن هذه العلوم نذكر: علم التشريح، علم الأحياء، علم وظائف الأعضاء، علوم الحاسوب.

وبلاحظ أن هذا المسار التطوري لعلم الأصوات جعل العديد من القضايا الصوتية ماثورة في بطون مؤلفات علوم أخرى، وهو ما يحيل على القدر العالي من التكامل بينه وبين كثير من العلوم. بل إن علم الأصوات نشأ في كنف حقول معرفية أخرى، منها:

- علوم العربية: النحو، والصرف، والبلاغة، والعروض.

- علوم الحكمة، والفلسفة، والطب، والموسيقى.

- علوم القراءة، والتجويد، والرسم، والضبط.

ولقد أكدت الدراسات اللسانية الحديثة أن أساس البحث الصرفي يقوم على المفاهيم والنظريات التي يقدمها علم الأصوات وعلم الفونولوجيا. فالعلاقة وثيقة بين علمي الصرف والأصوات وباقي الفروع اللغوية المشكلة للنسق اللغوي العربي، فكيف يستقيم اللسان العربي إذا ما غيب الجانب القاعدي فيه؛ ألا وهو المستوى الصوتي.

2. التكامل بين اللسانيات والعلوم الإنسانية والحقة

تمثل العلاقة بين العلوم علاقة تكامل وتداخل، لدرجة جعلت الحدود بين المعارف العلمية تكاد تزول في الكثير من الأحيان.

ولم تعد العلوم: "تتجه نحو التداخل فقط، بل نحو التوالد والتمازج أيضاً، ومضاعفة العلوم والمعارف والنظريات في حركة سريعة ومتوالية، فكل علم أصبح مصدراً لوسائل بحث أخرى كقيلة بأن تستعمل من طرف علوم أخرى، وبرز نوع من العلماء والباحثين ممن يشتغلون في حقول معرفية متعددة كانوا يعرفون في القديم بالموسوعيين"¹، وهم العلماء القادرون على الجمع في عملهم العلمي بين تخصصات مختلفة، و نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر من بين هذه النماذج الموسوعية "ابن سينا" الذي عمل في الطب والفلسفة واللغة، و"ليوناردو دافينشي" الذي استطاع العمل في اختصاصات معرفية متعددة في وقت واحد، فكان رساما وكتبا

¹ همام محمد، 2017، تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي العربي دراسة في العلاقات بين العلوم، ص 27.

وفيلسوفاً ومهندساً، والعالم الأمريكي "تشومسكي"؛ فهو فيلسوف لغوي، ومؤرخ، ورياضي، وسياسي، عرف ببحوثه في ميادين متداخلة كثيرة¹.

ولقد حققت النظريات العلمية في العلوم الحقّة نتائج مهمة ومبهرّة نتيجة تقييدها بالمنهج العلمي الصارم، وهو ما انعكس على العلوم الإنسانية بنحو عام، والبحوث اللغوية بنحو خاص.

ومن تجليات ذلك، نذكر اعتماد البحث اللساني على التصورين المنهجين الآتيين:

- التصور التصنيفي: الذي يعتمد على جمع المعطيات وترتيبها وتصنيفها من أجل استخلاص القوانين العامة، ويعدّ جمع المعطيات وتصنيفها أولى خطوات الطريق العلمي، بغية الحصول على معرفة موضوعية. وينبني التصور التصنيفي على جملة من المفاهيم العمادية في التفكير العلمي التجريبي: الملاحظة، التجربة، الاستقراء².

- التصور الفرضي: خلاصته أن تطور العلم مرهون ببناء فرضيات عامة تتصف بالكلية والشمولية، يتم التحقق منها في مرحلة لاحقة في هدي المعطيات الواقعية، ويختلف هذا الصنف عن الصنف الأول؛ بأنه يتجاوز التصنيف إلى التفسير الموضوعي للظواهر بناء على فرضيات، ولذلك كانت للفرضيات أهمية كبرى في النشاط العلمي وتطوره... وقد سار تشومسكي في أبحاثه اللسانية في اتجاه التصور الفرضي الذي تميل له كفة الأفضلية؛ لأن قيمة النظرية ترتبط بقدرتها التفسيرية، وقدرتها على التنبؤ بالنتائج³.

فالبحت اللساني يتأثر ببيئته العلمية، كما أنه يؤثر هو كذلك في باقي العلوم. فبقدر ما نجد اصطلاحات ومفاهيم الحقول المعرفية الأخرى في اللسانيات (الرياضيات، علم الاجتماع، المنطق...)، فإننا نجد أيضاً مفاهيم اللسانيات في باقي العلوم (الأنثروبولوجيا، النقد الأدبي...). وباعتبار اللسانيات الدراسة العلمية للغة، فإنها تتغنى بتحقيق العلمية في دراستها مفهومها ومنهجها، هذا الأمر جعلها تنفتح على العلوم الطبيعية والحقّة.

ومن تجليات هذا التشابك المعرفي، حضور النسق الرياضي في اللسانيات، ونذكر على سبيل التمثيل ما أثبتته "تمام حسان" من اجتماع خصائص الدقة العلمية في النحو العربي، ويقصد بذلك: الموضوعية، والشمول، والتماسك، والاقتصاد. ويضيف في موضع آخر من الكتاب نفسه أن تحقق هذه الشروط يجعل من النحو علماً مضبوطاً، ولذلك تم تعريفه، بأنه صناعة علمية وبنية مجردة ذات علاقات داخلية⁴.

¹ المرجع نفسه، ص 34.

² غلفان مصطفى، 2016، اللسانيات التوليدية: الأسس النظرية والمنهجية من النشأة إلى النموذج المعيار مفاهيم وأمثلة، ص 36.

³ المرجع نفسه، ص 38-40.

⁴ تمام حسان، 2000، الأصول، دراسة استمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، ص: 16-18، 60.

ويعد معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي أنموذجا عمليا للاستقراء الرياضي، فقد حاول إحصاء ألفاظ اللسان العربي بناء على نظرية التقليلات. مبينا المستعمل منها والمهمل، كما حصر كلام العرب بناء على المجموعات الصوتية، بدءا بحرف العين. فقد أظهر من خلال عمله المبتكر هذا حسه الرياضي العملي والنظري في الآن ذاته. فالخليل يمثل بحق أحد رواد التأليف اللغوي العلمي، إذ أسس لمنهج الاستقراء الرياضي في جمع المادة اللغوية، وهذا المنهج هو أحد طرق البرهنة في الرياضيات نفسها.

ويظهر مما سبق، أن حضور منطق الرياضيات في حركة التأليف اللغوي- قديما وحديثا- جلي، لا يمكن إنكاره البتة، ولعل الهدف من هذا التلاحق المعرفي بين اللسانيات والرياضيات هو زيادة منسوب الدقة العلمية في تناول القضايا والظواهر اللغوية.

وقد ازداد هذا التداخل مع التطور العلمي المعاصر، فبرزت علوم عدة تهتم بالظاهرة اللغوية من مختلف الجوانب، ونسوق في هذا المقام حقلا معرفيا واحدا لعله يكشف المراد؛ وهو حقل العلوم العصبية، باعتباره مجالا علميا حديثا يروم التعرف على طبيعة العلاقات بين المعرفة والدماغ.

تهتم العلوم العصبية باللغة في علاقتها بالدماغ، مستعينة بعلمي الأعصاب وعلم النفس المعرفي. وبفضل تقنيات التصوير العصبي الوظيفي: التصوير المقطعي والتصوير بالرنين المغناطيسي اكتشفت حقائق عدة عن كيفية عمل الدماغ وتخزين اللغة فيه. وتعتبر النتائج التي يمكن أن تحققها اللسانيات العصبية ذات أهمية قصوى بالنسبة للبحث اللساني، فمن خلالها يمكن تفسير العديد من القضايا التي أشكلت على كثير من اللغويين، وكذا الفصل في المسائل الصوتية والتركيبية وحتى الدلالية التي اختلف حولها الدارسون. كما يمكن أن تساعد في معالجة الكثير من الاضطرابات اللغوية والنطقية. فهذا الحقل المعرفي ذو نهج علمي تجريبي يعتمد الملاحظات السريرية التشريحية لباحات الدماغ، ولا يعتد بالملاحظات والافتراضات النظرية. مما يعطي مصداقية أكبر للنتائج التي يمكن أن يتوصل إليها.

هكذا، فإن التكامل بين علوم العربية وباقي العلوم الإنسانية والحقة منهج وحقيقة ثابتة منذ القدم، وحتى بعد استقلال علوم العربية عن بعضها البعض في مرحلة لاحقة من التأليف، استمر هذا الترابط المعرفي، وترسخت صورته في العديد من القضايا والمباحث اللغوية.

المحور الثاني: التكامل المعرفي بين العلوم من خلال دراسة نماذج لظواهر صرفية.

سنقسم هذا المحور إلى نقطتين رئيسيتين. سنعمل في الأولى على وصف ظاهرة الإمالة في اللسان العربي من خلال مقارنتها صوتيا وصرفيا وصواتيا لتبين مستوى التكامل المعرفي بين هذه المستويات اللسانية. بينما سنتناول في النقطة الثانية ظاهرة تخفيف الهمز، من خلال المقارنة بين أمثلة قرآنية لتحقيق الهمز عند "حفص

عن عاصم "وتخفيف الهمز" عند ورش عن نافع"، وذلك بغية تأكيد البعد التكاملي بين العلوم في دراسة مثل هذه الظواهر الصرافية.

1. الإمالة:

لقد حظيت الإمالة بالدرس لدى اللغويين العرب القدماء والمحدثين والقراء؛ بالرغم من كونها لا تشمل كل متكلمي اللسان العربي، يقول "الأسترابادي": "وليس الإمالة لغة جميع العرب، وأهل الحجاز لا يُميلون، وأشدّ حرصاً عليها بنو تميم"¹. وقد تحدث الدارسون عنها في سياق حديثهم عن الحركات، أو حروف المد، أو بتخصيص الحديث عنها بكيفية مستقلة².

فمن الناحية الصوتية، يقرنا "ابن جني" من مفهوم الإمالة بقوله: "...وذلك أن الإمالة إنما هي أن تنحو بالفتحة نحو الكسرة، فتميل الألف التي بعدها نحو الياء لضرب من تجانس الصوت"³. فهذا التعريف، وإن كان تعريفاً صوتياً بامتياز، فإنه يحدد لنا مجال نطق الفتحة المالة، إذ تتأرجح بين الفتح والكسر.

أما "كاتبينو" فيصف الفتحة المالة بقوله: "ونقول اليوم في اصطلاحاتنا الصوتية، إن الإمالة هي نطق الفتحة نطقاً أمامياً، فيقترب مخرجها من مخرج الـ "é" في الفرنسية، وحتى الـ "i". ويميز النحاة العرب بين الإمالة الشديدة أو "المحضة" أي إمالة تبلغ الـ "é" (وهي حركة أمامية نصف مغلقة)، بل وحتى الـ "i" (الكسرة)، وبين "إمالة بين بين" أو "المتوسطة" بكون الصوت فيها بين الفتحة والكسرة أي "è" في المرحب"⁴. يلاحظ من خلال التوصيف الأصواتي الذي قدمه "كاتبينو" للفتحة المالة، هو "نطقها نطقاً أمامياً"، لأنه اعتبر مخرج الفتحة في العربية من وسط الحنك، وهذا يرجح كلامه الآتي: "فقد كان في العربية الفصحى صنفان من أصناف المواضع، أي حركات خلفية مستديرة هي الضمة والضمّة الطويلة، وحركات أمامية منفرجة هي الكسرة والكسرة الطويلة، وأما الفتحة والفتحة الطويلة فهما وسيطان من حيث علم الأصوات وخارجتان عن أصناف المواضع من حيث علم وظائف الأصوات، وذلك لأنه لا وجود لحركات أخرى من نفس درجات انفتاحهما"⁵. وبعد عرض هذه النصوص الواصفة لمخرج الفتحة، نستطيع أن نقدم السمات الصوتية للفتحة المالة على النحو الآتي:

¹ للمزيد من التفاصيل، انظر كتاب "شرح شافية ابن الحاجب" للأسترابادي، دط، الجزء الثالث (باب الإمالة)، ص: 4 - 30.

² ينظر في دراسة الإمالة، على سبيل المثال: سيويه 2009، الكتاب، ج4، ص 117 فما فوق. ابن جني، 2008، الخصائص، 1/ 496. ابن الجزري (د.ت)، النشر في القراءات العشر، 30/ 2.

³ ابن جني، 2012، سر صناعة الإعراب، ص 67.

⁴ كاتبينو جان، 1966، دروس في علم أصوات العربية، ص 156 - 157.

⁵ المرجع نفسه، ص 147.

أ- الإمالة الخفيفة:

ب- الإمالة الشديدة:

+	أمامي
+	منفرج
+	نصف ضيق
-	منخفض
+	مجهور

+	أمامي
+	منفرج
+	نصف واسع
-	منخفض
+	مجهور

ويتضح من خلال ما سبق، أن السمة الأبرز للفتحة المائلة هي [- منخفض¹]، باعتبارها تقرب من الكسرة التي تنسم بـ:

-	مستدير
+	عال

ويمكن التعبير عن ذلك خطيا بالعلاقة الآتية:

$$[+] \text{ منخفض} \leftarrow [- \text{ منخفض}] / [- \text{ مستدير}]$$

ويمكننا المستوى الصرافي من تبين طبيعة هذه الظاهرة الصوتية، وسنعرض بعض الأمثلة من "سورة النجم":

الآية القرآنية	المعطى	نسخة الأصواتي	توثيقه
وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَىٰ ۝١	هَوَى	Hawææ	النجم، الآية 1.
مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَىٰ ۝٢	غَوَى	Rawææ	النجم، الآية 2.
إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ ۝٤	يُوحَى	yuuHææ	النجم، الآية 4.

الجدول (1): أمثلة للإمالة في سورة النجم

¹ تشير السمة [+] منخفض إلى انخفاض اللسان تحت الوضع المحايد، والسمة [- منخفض] إلى ارتفاع اللسان فوق الوضع المحايد.

نلاحظ أن هذه الأفعال جاءت على صيغتين صرفيتين:

#faʕal+a# و #y+ufʕal+u#

ويوضح الجدول الآتي الخرج الأصواتي بالفتح والإمالة للمعطيات نفسها:

المعطى	الفعل	الجزر	الجزع/...	الخرج الأصواتي بالفتح [...]	الخرج الأصواتي بالإمالة [...]
1	هَوَى	hwy	haway+a	hawaa	hawææ
2	عَوَى	Rwy	Raway+a	Rawaa	Rawææ
3	يُوجِي	wHy	y+uwHay+u	yuHaa	yuHææ

الجدول (2): الخرج الأصواتي بالفتح والإمالة لأمثلة قرآنية من سورة النجم

فنلاحظ أن هذه الجدوع تتضمن عنصر العلة /y/ على مستوى لامها أي R_3 ، وأن صائتها التصنيفي (حركة عين الفعل) هو الفتحة /A/، كما أن عنصر الجذر الأخير متبوع بصائت: ضمير الغائب [A] في الجدعين الماضيين، وصائت الرفع [U] في الجدع المضارع.

صواتيا، وإذا أردنا الوصف القطعي الخطي لآلية القراءة بالفتح والإمالة؛ فإننا نرى أن القراءة بالفتح، تتم عبر حذف عنصر العلة الذي هو الياء، وتعويضه بالفتحة الممدة [aa] التي أصلها الصائت التصنيفي. والأمر نفسه للقراءة بالإمالة؛ غير أن امتداد الصائت التصنيفي في الإمالة يتم عبر إشمام صوت الفتحة لعنصر الياء المحذوفة للحصول على الفتحة المالة [ææ]. وهو ما عبره عنه "ابن جني" بـ: "أن تنحو بالفتحة نحو الكسرة". هكذا، فيتضح أن فهم آلية تحقق الإمالة في اللسان العربي يقتضي الإحاطة بها من المستويات الثلاثة، وهي المستوى الصوتي، والصرافي، والصواتي¹.

¹ للتوسع في دراسة ظاهرة الإمالة، نحيل القارئ على المقال الآتي: النافي محمد/لمقنطر رضوان، 2024، مقال بعنوان: "الإمالة في اللسان العربي: مقارنة صرف- صوتية"، ضمن كتاب محكم جماعي "دراسات راهنة في اللسانيات العربية المقارنة والديداكتيك"، ص: 9-40.

2. تخفيف الهمز:

تتميز القراءات القرآنية بالتنوع على المستوى التلفظي، وقد عمل علماء القراءات على تحديد الضوابط اللسانية الموجهة لكل قراءة، ومن الطواهر الصوتية التي تعكس التنوع القرآني، نجد ظاهرة الهمز في العربية. فمن الناحية الصوتية، فالهمزة عنصر صوتي يدخل ضمن النظام الصامت المشكل للسان العربي؛ غير أن الهمزة تتلون على مستوى التحقق الصوتي تبعاً للقراءة المعتمدة، ولسياق ورودها. وهذا ما جعل القراء يطلقون اصطلاحات عدة، أبرزها: التحقيق، والتسهيل، والحذف، والنقل.

يقول "ابن يعيش": "أعلم أن الهمزة حرف شديد مستثقل يخرج من أقصى الحلق، إذ كان أدخل الحروف في الحلق، فاستثقل النطق به، إذ كان إخراجه كالتنوع، فلذلك الاستثقال ساغ فيها التخفيف، وهو لغة قريش وأكثر أهل الحجاز. وهو نوع استحسان لثقل الهمزة. والتحقيق لغة تميم وقيس، قالوا: لأن الهمزة حرف، فوجب الإتيان به كغيره من الحروف"¹.

فهذا النص يبين أن قراءة "حفص عن عاصم الكوفي" تراعي عربية تميم وقيس، وقراءة "ورش عن نافع" تناسب عربية قريش وأهل الحجاز. لذلك، فالقراءات القرآنية تعتبر بحق مرآة عاكسة لألسن العرب المتنوعة، حتى وإن تم صهر هذا التنوع اللساني في عربية فصحي رسمية.

تبرز القراءات القرآنية أن اللسان العربي الفصيح يزخر بمشكلات لسانية مختلفة. وعلى سبيل التمثيل، سنعرض معطيات من الهمز المفرد الساكن².

الآية القرآنية	المعطى	نسخه الأصواتي	توثيقه
وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبَحُوا بَقَرَةً.	يَأْمُرُكُمْ	ya?murukumu	البقرة، الآية 69.
الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ.	يُؤْمِنُونَ	yu?minuuna	البقرة، الآية 3.
قَالُوا تَاللَّهِ لَقَدْ عَلِمْتُمْ مَا جِئْنَا لِنُفْسِدَ فِي الْأَرْضِ وَمَا كُنَّا سَارِقِينَ.	جِئْنَا	ji?naa	يوسف، الآية 73.

الجدول (3): أمثلة قرآنية للهمز المفرد

¹ ابن يعيش (2001)، شرح المفصل للزحشري، ج5، ص265.

² لقد اهتم اللغويون والقراء بظاهرة الهمز كثيراً في مصنفاتهم، فأفردوها بالدراسة في فصول مطولة، وأسهبوا في ذكر أحكام الهمز بالتحقيق والتسهيل. ينظر على سبيل التمثيل لا الحصر: الأسترآدي (د.ت): شرح شافية ابن الحاجب، ص: 30-65. ومن الدراسات المعاصرة، نحل القارئ على مقال ل: النايي محمد، دهاب سارة (2020)، تصرف الهمز في القراءات القرآنية: دراسة صوتية ثلاثية الأبعاد، ص: 387-447.

ji?naa	yu?minuuna	ya?murukumu	المعطي/الرواية
ji?naa	yu?minuuna	ya?murukumu	حفص عن عاصم الكوفي
Jiinaa	yuuminuuna	yaamurukumu	ورث عن نافع

الجدول (4): القراءة بالهمز وبالتخفيف في قراءتي "حفص" و"ورث"
فلاحظ من خلال هذه المعطيات أن الهمزة ساكنة (متبوعة بصامت)، ومسبوقة بصائت:

ji?naa	yu?minuuna	ya?murukumu
--------	------------	-------------

صواتيا، فقراءة "حفص عن عاصم الكوفي" تحقق الهمز، فيتم نطق عنصر الهمزة في الأسبقة الثلاثة، بينما قراءة "ورث عن نافع" لا تحقق الهمز؛ بل تتم القراءة بالتسهيل؛ أي أن عدم تحقق الهمزة ينتج عنه مد للصائت الذي يسبقها، كما في الأمثلة الآتية:

فهاتان القراءتان تعكسان التعدد اللغوي في المجتمع العربي، فتتعدد القراءات إنما نتيجة لتعدد المنوعات العربية.

ji?naa	yu?minuuna	ya?murukumu
Jiinaa	yuuminuuna	yaamurukumu

هكذا يبرز التكامل بين علم القراءات وعلم الصرف، والأصوات، والصواتة في دراسة ظاهرتي الإمالة وتخفيف الهمز. وهذه الحقيقة ثابتة منذ نشأة هذه العلوم. فعلوم العربية تتميز بتداخل مباحثها وارتباط موضوعاتها، وتفسير هذا التداخل يعزى إلى طبيعة هذه العلوم التي يكمل بعضها بعضا.

وهذا الأمر تؤكد الدراسات اللغوية الحديثة التي ترى أن أساس الدراسة في علم الصرف تنطلق مما يقدمه علم الأصوات بفرعيه: علم الأصوات العام وعلم الأصوات التشكيلي.

الخاتمة:

يقترن تكامل المعارف غالبا بالقدرة على استيعاب قدر كبير من العلوم، أو ما يصطلح عليه بـ "الموسوعية"، وما لا شك فيه أن قضية التأليف في علوم متنوعة، كانت سمة تميز الدرس اللغوي التراثي. ولم

تبدأ بؤادر التخصص في العلوم الإنسانية والحقة والطبيعية إلا بعد أن توسعت دائرة المعارف والعلوم، وتركزت الأبحاث في مسائل دقيقة ومتشعبة يصعب على غير المتخصص الإلمام بها وإدراكها.

ورغم ذلك، فإن الحاجة ظلت ماسة إلى التكامل بين المعارف والعلوم الإنسانية في عموميتها، وبين العلوم المنطوية تحت علم واحد، كما هو الحال بالنسبة لعلوم اللسان العربي. وقد أبرزنا في هذه الورقة البحثية هذا الأمر من خلال العلاقة الجدلية بين علم الصرف والأصوات والصواتة، وباقي الفروع اللغوية المشكلة للنسق اللغوي العربي، مستنديين في ذلك على أمثلة لطواهر صرافية من القراءات القرآنية.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية:

- الأسترابادي، د.ت، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن، محمد الزفاف، محمد محي الدين عبد الحميد، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت، ج3.
- التاقي محمد، دهاب سارة، 2020، تصرف الهمز في القراءات القرآنية: دراسة صوتية ثلاثية الأبعاد، ضمن كتاب: "علم الأصوات وتكامل المعارف"، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- التاقي محمد، 2021، مقارنة صرفية مبتكرة لتشكيل الجذور الثلاثية المعتلة في اللسان العربي، ط1، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- التاقي محمد / ملقنطر رضوان، 2024، مقال بعنوان: "الإمالة في اللسان العربي: مقارنة صرف- صوتية"، ضمن كتاب محكم جماعي "دراسات راهنة في اللسانيات العربية المقارنة والديداكتيك"، منشورات مختبر اللسانيات وأنساق الثقافات، ملفات تادلة، بني ملال.
- تمام حسان، 2000، الأصول، دراسة استقولوجية للفكر اللغوي عند العرب، د.ط، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- ابن الجزري، د.ت، النشر في القراءات العشر، تحقيق: الضباع علي محمد، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج2.
- ابن جني، 1954، المنصف في شرح التصريف، تحقيق: إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، ط1، دار إحياء التراث القديم، القاهرة، مصر.
- ابن جني، 2008، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، ط3، دار الكتب العلمية- بيروت، ج1.
- ابن جني، 2012، سر صناعة الإعراب، تحقيق: محمد حسن إسماعيل، أحمد رشدي شحاتة عامر، ط3، دار الكتب العلمية- بيروت، لبنان.
- رمضان عبد التواب، 1997، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط3، مكتبة الخانجي- القاهرة، مصر.
- سيبويه، 2009، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، ج4.
- ابن عصفور الإشبيلي، 1996، الممتع الكبير في التصريف، تحقيق: فخرالدين قباوة، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- غلفان مصطفى، 2016، اللسانيات التوليدية: الأسس النظرية والمنهجية من النشأة إلى النموذج المعيار مفاهيم وأمثلة، ط1، دار كنوز، بيروت، لبنان.

- كاتينو جان، 1966، دروس في علم أصوات العربية، ترجمة صالح القرمادي، د.ط، الجامعة التونسية، تونس.
- همام محمد، 2017، تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي العربي دراسة في العلاقات بين العلوم، ط1، دار الروافد الثقافية، بيروت، لبنان.
- ابن يعيش، 1973، شرح الملوكي في التصريف، تحقيق: فخر الدين قباوة، ط1، المكتبة العربية، حلب، سوريا.
- ابن يعيش، 2001، شرح المفصل للزمخشري، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج5.

الخطاب الفني وآليات الاشتغال -لوحة عبد العزيز أزغاي أنموذجا-

بإشراف:

الدكتور خريصي محمد
الدكتور أزغاي عبد العزيز
جامعة محمد الخامس، الرباط.

إعيش فاطمة الزهراء

طالبة باحثة بسلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس، الرباط.

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى إبراز دور الخطاب الفني باعتباره لغة بصرية مُشكّلة بمعنى ما، تسهم في ترجمة ما يختلج في صدر الفنان من مشاعر وهموم، وذلك بغية نقلها من حيز الكون إلى حيز التحقق، وتعالج هذه الدراسة موضوع المعاناة بمختلف تجلياتها، كما تتجلى في دلالات القدم والأثر، والألوان، والأشكال المثيرة للقلق وغيرها، حيث استلهم الفنان في لوحته التجريدية كل ما هو سلمي في مقابل الايجابي ليعبر عن أهمية الفن ويبرز دوره بوصفه لغة نطق بها الإنسان منذ فجر التاريخ، ولا يزال يتوسل بهذه القدرة الإبداعية التي وهبها الله إياها.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب - الفن - الخطاب الفني.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

إعيش فاطمة الزهراء. (2025، شتبر). الخطاب الفني وآليات الاشتغال: لوحة عبد العزيز أزغاي أنموذجا. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 9، المجلد 2، السنة 2، ص 146-160.

المقدمة:

يعد الخطاب الفني لغة بصرية، يتوسل الفنان من خلالها وفق آليات متنوعة بإخراج فكرة أو رسالة أو رأي يخلج داخله، ونقلها من حيز الكمون إلى حيز التحقق، وينجم عن ذلك الأثر الفني الذي يترك بصمته سواء على مستوى الفرد بتغيير القناعات، أو التشبث بقيم أو على مستوى الساحة الفنية بإغنائها أو التمرد على الأشكال التعبيرية التقليدية التي لا تبدع ولا تصنع المعجزات في الخلق والتصوير.

ومما لا شك فيه أن اختيارنا لقراءة إحدى لوحات الأستاذ عبد العزيز أزغاي لم يكن اعتباطياً، بل جاء نظراً لما تتميز به أعماله من تعبير تجريدي ودقة في الأسلوب، وكذلك لاستقاء لوحاته الفنية كل الخصائص التي يتميز بها الفن المعاصر، ولكون أزغاي يعد أحد الرواد المغاربة الذين بصموا مسيرتهم الفنية من خلال التمثيل الرفيع لبلدهم المغرب، سواء عبر مجموعة من الأعمال الفنية التي تردد صداها في معارض العالم العربي خاصة أو معارض العالم الغربي عامة.

عنوان الصورة (1): أثر العنف في اللوحة



يقتضي تحليل الصورة الفنية أعلاه، التوقف عند جملة من المفاهيم المؤثرة لمتن الموضوع ومن أهمها: مفهوم الخطاب، ومفهوم الفن...، باعتبارهما مفهومين جوهريين لا يستقيم التحليل السيميائي للوحة دون الوقوف وتحديد دلالاتها بدقة، ولتحقيق هذه الغاية لابد من الاعتماد منهجية تتناسب مع طبيعة هذه اللوحة الفنية، ونوجزها فيما يلي:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج السيميائي، باعتباره حقلا خصبا في ميدان الدراسات الفنية، نظرا كونه يعبد طريق تحليلنا للخطاب الفني لفهم الرموز، والسنن التي يتضمنها العمل الفني، وكذا قدرته على احتواء طقم من الدلالات اللامتناهية، لهذا جاء اختيارنا للمقاربة السيميائية انطلاقا من رغبتنا في كشف المكنون وراء الأشكال، والألوان، والخطوط...، ذلك أن هذا المنهج يتيح الانتقال من التحليل السطحي إلى التحليل أكثر عمقا وتعقيدا، خاص بلغة الصورة واللغة البصرية بشكل عام.

لا تكتمل منهجية البحث إلا بالاعتماد على مجموعة من الأدوات التي تسهم في فهم وإدراك الأبعاد المختلفة للعمل الفني، ومن بين أبرز هذه الأدوات: الوصف والتحليل ثم التفسير.

يقتضي البحث قيد الدراسة والتحليل، بسط الإشكالية المحورية، والتي مفادها: إلى أي حد يمكن القول إن الفنان عبد العزيز أرغاي استطاع أن يجسد الخطاب الفني بشكل مميز؟

هذه الإشكالية تتفرع عنها جملة من الأسئلة الفلسفية التي تصب في صلب موضوعنا وهي كالاتي:

- ما المنهج المعتمد في اللوحة؟
- لماذا اختار اللونين المتناقضين الأسود والأبيض وما دلالتها؟
- ما دلالة القدم في المقدس وعند العرب؟
- هل استطاع الفنان أرغاي أن يعكس ما بداخله في لوحته؟
- ما هي الأبعاد الدلالية والأثر الرمزية التي تختزلها اللوحة؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، لابد من تسليط الضوء على المفاهيم الأساسية، باعتبارها مفاتيح تعبد طريق مقارنة ما هو مطروح، ولا نغنى في هذه الدراسة تلك الإجابات الكاملة والشفافية عن الأسئلة فجواب السؤال هو موته حتما، بل نسعى من خلال هذا المقال إلى مقارنة الأسئلة، ومحاورتها، ومحاولة إبراز طريقة لتحليل ما يمكن إدراكه في اللوحة، وهذه الأخيرة بدورها يصعب إعطاء قراءة مثلى عن فحواها، لأن هذا الأمر راجع لعقدة وصعوبة الفن باعتباره مادة زئبقية، فما يراه الأدبي في اللوحة ليس هو ما يراه دارس الفلسفة، أو علم الاجتماع، أو الجغرافي، أو دارسي علم النفس، لذلك تبقى نضرة الباحث جزئية، وتبقى رؤى الرائيين وتأويلاتهم للوحة مفتوحة على رحابة الممكن.

1- المفاهيم المؤثرة للدراسة:

يعتبر الخطاب¹ علامة بصرية مصنوعة بمعنى ما، تعبر عن طقم من الأفكار والمشاعر تصريحاً أو تلميحاً، تكشف عن جهاز منهجي صارم فوري وحدي، يبلور نظاماً تواصلياً مؤسساً على وحدة نظامية من الدلائل الأيقونية تعالج قضية محورية ما، ويتوسل بعدة آليات لتحقيق وظائفه التواصلية الإفهامية في مجال إرسالياته الخطائية، إذ يشتغل تركيباً ودلالياً على مستويات عدة من الأنساق والأشكال، تتماشك وتنسجم العلاقات فيما بينها أو تحل وتتلاشى بناءً على فشل أو نجاح بلاغة الإقناع².

نال مفهوم الخطاب حظاً وافراً من لدن الدارسين، بتعدد مجالاتهم المختلفة من لغويين ولسانيين وفلاسفة وعلماء النفس وسميائية وغيرهم كثير... الشيء الذي يصعب معه الإلمام بكل التعريفات المطروحة.

أما مفهوم الفن³ هو الآخر أخذ حيزاً هاماً شغل فكر الفلاسفة واللغويين منذ تعرف الإنسان على معناه وتعريفاته المتعددة، حيث توحى لفظة فن في المعاجم العربية إلى "الحال والضرب"⁴، والمقصود بها أن الفن يفيد العناية، وبيان حال الشيء، وهو نفس المعنى الذي ورد في المعاجم الأجنبية حيث جاء معنى الفن باعتباره مجموعة من الأنشطة الإبداعية⁵.

¹ الخطاب لغة: "الخطاب من خطاب... يقال: خاطبه يخاطبه خطاباً، وهو الكلام بين اثنين. أنظر: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، **مقاييس اللغة**، ج2، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل، 1991، ص198. وجاء في اللسان: "والخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطاباً وهما يتخاطبان" أنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، ط1، ج1، بيروت، دار صادر، 1994، ص361. وقال الزنجشيري: إن الخطاب هو المواجهة بالكلام. أنظر: الزنجشيري، **أساس البلاغة**، ط3، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985.

² Meyer Michel Question de rhétorique langage raison et séduction L.G.F livre de poche 1993 p.7

³ يشير لفظ الفن، L'art في معناه القديم والواسع في اللغات الإغريقية واللاتينية والألمانية، إلى المهارة والمقدرة وإلى الأناة والصبر في الممارسة والمزاولة أما المصطلح بمعناه الحديث، وهو المعنى الأكثر تحديداً فينطبق بحسب على تلك النشاطات الإنسانية التي تميل في اتجاه الزعة الجمالية، أي أنه ينطبق على الفنون الجميلة. أنظر: جلال الدين سعيد، **مفاتيح معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية**، تونس، دار الجنوب للنشر، 2004، ص344.

⁴ أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، ج4، تحقيق: وضبط عبد السلام محمد هارون، بيروت، دار الجيل، 1999، ص435.

⁵ André Roy Dictionnaire Général du cinéma Du Cinéma Du cinématographe à internet, art, technique, industrie ; Yolande martel, bibliothèque et archives nationales du Québec, éditions fides, Imprimé au canada en août (2007) P :22-23.

يعد الفن من أشد المفاهيم خداعا في تاريخ الفكر البشري، ومما يوضح خداعه البالغ أنه ظل على الدوام يعامل على اعتبار أنه فكرة غيبية (ميتافيزيقية)، بينما الحقيقة أنه من حيث الجوهر، ظاهرة عضوية يمكن قياسها، وهو كالتنفس له عناصر إيقاعية، وكالكلام له عناصر تعبيرية¹.

ومن الجدير التأكيد أن أي إنسان في الوجود لا يمكنه التحرر مما جبل عليه من ميول وغرائز وحاجات، فهي جزء أصيل في تكوينه الفطري، إذ إن الإنسان بحاجة للتعبير، بحاجة إلى الجمال، بحاجة للمشاركة في الحياة الاجتماعية، لذلك كان الفن هو السبيل إلى تحقيق ذلك، مما يعكس دلالة لفظة فن لمجموعة من الأمور التي تحوي أنواعا متعددة، كالرسم والنحت والأداء المسرحي والموسيقى... وغيرها.

إن تزواج مفهوم الخطاب بمفهوم الفن هو ما نجم عنه مفهوم الخطاب الفني الذي عد صورة فنية مثلها مثل الكتابة، يمكنها أن تغدو لدى الفنان الرحال "أرضا وذاكرة محمولة"²، وتشكل اللوحة الفنية (موضوع الدراسة) التي يعود إنجازها للفنان عبد العزيز أزغاي، أبرز دليل على كونها خطابا فنيا يحمل دلالات لا متناهية، يتوخى من خلالها الفنان ربط علاقة تواصلية مع مختلف شرائح المجتمع بلغته، وأسلوبه الخاص الذي يميزه عن غيره من الفنانين التشكيليين.

الصورة الثانية: جزء من اللوحة عنوانها: دلالة المستطيل في اللوحة



¹ - هريوت ريد، التربية عن طريق الفن، الهيئة المصرية العامة للكتابة، 1996، ص 23.

² - أخذ عن رشيدة التريكي، الصورة كما نراها وكما نتصورها، ترجمة: فريد الزاهي، مطبعة Khatibi, L'art contemporain arabe, p42. المعارف الجديدة 2017، ص 38.

يمثل الخطاب الفني أعلاه لوحة¹ فنية، وهي صورة تشكيلية ليست نسخة عن الطبيعة التي يمكن أن تكون مقبرة، وإنما هي "إنتاجا خارجهما" بتعبير سارتر، فالفنان في نظره هو الذي يقوم بتنظيم اللاواقع كي يمنح للرؤية، من خلال الخطوط والألوان، ما لا يمكن التفكير به²، وهذا ما جسده الفنان أزغاي في لوحته حيث منح لأثر قدم الإنسان حياة أخرى، لها معانيها ودلالاتها، متباينة ومختلفة باختلاف رأيها، هكذا إذن اللوحة التشكيلية تعيد تكوين ذلك المشتت، وجمع الاختلاف في خصيصة واحدة من الخصائص التي تميز الإنسان، ألا وهي أثر قدم الإنسان وبمعنى آخر ذلك الأثر الذي يدل على الوجود البشري.

2-مبدأ الوصف

أ-الإطار الخارجي للوحة:

لقد كرس الصورة من خلال تجسدها في المستطيل تلك الفكرة القائلة بأن المستطيل فكرة بدهية، فهي جزء من "طبيعة" الصورة مع بعض الاستثناءات القليلة جداً، ومع ذلك فإن الصورة ليست مسئولة عن ذلك، فهي لم تقم سوى بإتباع خطى التشكيل الغربي الذي فضل شيئاً فشيئاً (وخاصة في القرن الرابع عشر) الرسم على المسند أي اللوحة ذات الشكل المستطيل.

إن الإطار المستطيل لا يتطابق في شيء مع الحقل الطبيعي للرؤية، فخافات هذا الحقل صعبة التحديد، فهي ضيقة في حالة ثبات النظرة، ولا تستمد فعاليتها إلا من حركية العين، إن "طبيعة" المستطيل هي وهم آخر يجب وضعه في حساب هستيرية حضارتنا التي تطلق صفة "الطبيعة" على كل ما تقوم هي ببلورته تلبية لحاجياتها الخاصة³.

ب-العلامة التشكيلية في اللوحة:

تمثل العلامة التشكيلية⁴ لقدم الإنسان ذلك الأثر الذي يميز آثار أقدام الإنسان عن آثار أقدام الحيوانات، حيث يبين الفنان من خلال لوحته أن أثر هذا القدم الإنساني يشوبه التمزق الذي عبر عنه من خلال إحداث تقطيعات متعددة لأثر القدم، وتحويله إلى أجزاء منفصلة عن بعضها البعض، لكنها حافظت على شكلها، وقد

¹ مفهوم اللوحة يخضع لمفهوم أوسع وهو فن الرسم الذي تشكل اللوحة لحظة من لحظاته. أنظر: برغسون، دولوز، غودان وآخرون، حوار الفلسفة والسينما، ط1، ترجمة: وتقديم عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006م، ص 152.

² Michel Sicard, "Sartre et les arts", Cf. Obliques, N 24-25, éd. Broderie, Lyon (1981, p.16

³ غي غوتي، الصورة المكونات والتأويل، ترجمة وتقديم: سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ص 50.

⁴ العلامة التشكيلية (le signe plastique): القائمة على إنتاج دلالات مجازية أو إيحائية ليس الأساسي فيها حضور الشيء في العلامة أو المشابهة، بل العلاقات الرمزية، والاستعارية، والكنائية. أنظر: مجموعة مؤ، بحث في العلامة المرئية من أجل بلاغة الصورة، ط1، ترجمة: د. سمر محمد سعد، مراجعة: خالد ميلاد، بيروت، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، 2012، ص 568-569.

شكلت الخطوط الموجة أعمدة دخان يصعب تحديد مصدر انبثاقها، توحى مرة إلى هبوطها من السماء كأنها شظايا، وتوحى مرة ثانية إلى تصاعدها من الأرض (من أثر ذلك القدم)، وكلتا الفرضيتين صحيحتين. لقد أخفت الخطوط الموجة الكثيفة التي ملأت فضاء اللوحة وساءها الحدث المبطن، وحجبت الرؤية عما وراء ذلك الأثر، وتشير مجموعة من الأجسام المحلقة فوق أثر القدم إلى وقوع شيء ما، وقد تكون هذه الأجسام إما "طيور" أو "طائرات حربية"، وقد يكون للثنتين هدف واحد هو "اصطياد الإنسان" بلغة مجازية.

ت-اللون في اللوحة:

انتقى الفنان ألواناً¹ غامقة لتأثيت لوحته، ومنحها روحاً رمزية، من خلال اللونين المتضادين الأسود والأبيض الذين يجتمعا في عضو العين لبشكلان معنى الرؤية عبر حاسة البصر، إضافة إلى اللون الرمادي الذي نجده شبيهاً بالرماد، لتجسد بذلك الألوان أشكالاً مختلفة من قبيل: أثر القدم والأجسام المحلقة بأجنحتها، والخطوط الموجة التي تشكل أعمدة من الدخان الكثيف، والنقط المتناثرة باللون الأحمر (كالدّم)، وحرف (F).... الشيء الذي أغنى فضاء اللوحة وساهم في جمع لحم المشتت وضمه في رسالة مرئية ليحدث بذلك بلاغة بين ثنائيات الحاضر والغياب، المرئي واللامرئي، الواقعي واللاواقعي، والإيحائي والضمني إلى غير ذلك.

3-مبدأ التحليل:

الصورة الثالثة جزء من اللوحة عنوانها: رمزية القدم في اللوحة



¹ إن اللون لا يعدو أن يكون تحويل بعض الحوافز المادية المتوجة إلى أشياء ملموسة بواسطة نظام الاستقبال. أنظر: مجموعة مو، بحث في العلامة المرئية من أجل بلاغة الصورة، ط1، ترجمة: سمر محمد سعد، مراجعة خالد ميلاد، بيروت، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، 2012، ص95.

أ- دلالة القدم:

إن كلمة قدم لها دلالات متعددة فقد ورد ظهور هذا المصطلح في الكتاب المقدس القرآن الكريم لقوله تعالى في سورة النحل "ولا تتخذوا أيمانكم دخلاً بينكم فتزل قدم بعد ثبوتها وتذوقوا السوء بما صددتم عن سبيل الله ولكم عذاب عظيم".¹

تقتزن كلمة القدم في الكتاب المقدس بالثبات، ودلالة استعمال القدم لم تأقي اعتباراً بل لأن القدم مركز توازن الجسم، وأي ميل يصيب القدم فهو يصيب ميل الجسم كله، القدم مركز ثقل وثبات وتوازن، وجاء معناها في الآية بمعنى التحذير من أن تزل الأقدام بأصحابها وتخرجهم عن الطريق المستقيم، فالله يتوعد من زلت قدمه بالعذاب العظيم.

وردت في المعاجم العربية كلمة قدم للدلالة على أميرين: إما معنى الخير (قدم صدق) أو الدلالة على معنى الشر (قدم سوء)، وهو نفس الأمر الدلالي الذي وقفنا عنده في القرآن الكريم، حيث جاء مصطلح القدم في معجم النفائس، "من مادة (قدم) وقيل هي من الرجل - (بكسر الجيم) - ما يطاء عليه الإنسان من لدن الرسغ إلى ما دون ذلك، مؤنثة، مصغرها: قديمة، وقد ذكر ج أقدام و-السابقة في الأمر خيراً كان أم شراً، يقال: (لفلان في كذا قدم صدق وقدم سوء) و- الرجل له مرتبة في الخير و- الشجاع، يستوي فيه المذكر والمؤنث والمفرد والجمع، يقال: (رجل قدم وامرأة قدم ورجال قدم ونساء قدم). ومنه هو ذو قدم أي شجاع، مثل للردع والقمع و- في القياس: ما بين أطراف إبهام الرجل وطرف الكعب، وهي وحدة قياس توازي ثلث ياردة، ووضع قدمه في العمل: أخذ فيه. جعل دماءهم تحت قدميه: أهدرها. اجعل ذلك تحت قدميك: اعف عنه".²

ب- دلالة الأثر:

تفرض دلالة الأثر التي تتوسط اللوحة الفنية وجود إنسان، وتفيد كلمة أثر معنى "ما بقي من رسم الشيء وما خلفه الأقدمون والخبر المروي والحديث و- السنة و- الأجل ج آثار وأثور".³ وبذلك يعد الأثر في معجم النفائس هو ما خلفه الإنسان، وما تركه سواء كان هذا الأثر مادي ملموس كالعمارة أو النحت أو غير ذلك...، أو الأثر الغير المادي والذي يتمثل في المحكيات والشعر والطقوس (طقس الفرح، طقس الحزن)... إلخ، ويشير الأثر في اللوحة إلى وجود إنسان غيب الفنان جسده ليكتفي بالأثر، وكأنه يريد أن يقول: "كان هنا إنسان"،

¹ القرآن الكريم، سورة النحل الآية: 94.

² أحمد أبو حاقه، معجم النفائس الكبير ط-ي، ط1، بيروت لبنان، دار النفائس، 2007، ص 1538.

³ أحمد أبو حاقه، مرجع نفسه، ص 17.

وهذا الغياب المتعمد له مبرراته المبطنة فالأثر رمزي، لا يموت، أبدي، خالد قدم الزمن، وقد يدل على تشبث الإنسان بأرضه، وتربته، كما يظهر الأثر هوية الإنسان، وانتمائه لبدن غيره.

4- دلالة العلامات التشكيلية المحلقة في فضاء اللوحة:

توجد في اللوحة علامات تشكيلية تجسد أشكالاً مختلفة يمكن بسطها كالآتي: الطيور أو الطائرات (أو هما مع): يمكن أن تكون الأجسام المحلقة في فضاء اللوحة طيوراً تبحث عن غذاء لتقتات منه-(أي شيء كان)- حتى وإن كان جسد إنسان، ويمكن أن تكون هاته الأشكال المحلقة طائرات، ففي كلتا الحالتين لابد من وجود سبب لتشكيلها.

إذا كانت الأجسام المحلقة في سماء اللوحة طائرات حربية، فدلالة وجودها هو الحرب حتماً وآثاره المدمرة على الإنسان نفسه وعلى الآخر، فالخطوط المموجة توحي بهذه الفرضية، والتي تظهر وكأنها أعمدة من الدخان المتصاعد من النيران أو قذائف تسقط لتحدث انفجاراً وتلوح بشظاياها في كل مكان. في رسالة صريحة بعدم تقبل الإنسان أي: بعدم تقبل الآخر.

أ- دلالة الحرف (F):

يوحي الحرف F الذي يتوقع في أسفل اللوحة، في الجانب الأيمن منها إلى دلالات متعددة، فقد يأتي بمعنى "final" وترجمتها النهاية أو "point final" نقطة نهاية حيث يلخص الحرف تلك الحكاية التي رواها الفنان (أزغلي) بفرشته وألوانه، وفي مقابل هاته النهاية توجد بداية، كما توجد عقدة الحدث التي يشوبها الصراع وعدم الاستقرار، وهذا ما لمسناه بجلاء في الخطوط المموجة التي لا توحي على الثبات.

يدل الحرف F الذي هو معصم الحكاية في اللغة الفرنسية على الوجه face، كما يدل على الضعف faible، أو القوة force¹، قد يدل F في اللغة الإنجليزية كذلك على الألفاظ الآتية: كارثي، مُميت، مشؤوم، قاتل fatal، وقد يدل على قلق، خوف، ذعر، هلع fear، كما يرمز الحرف F إلى الحرية free، ويرمز كذلك إلى أثر القدم footprint² وهو الشيء الذي تجسده العلامة التشكيلية لأثر القدم والتي تتوسط اللوحة الفنية.

¹- LEXIQUE Français- arabe, de sciences naturelles et de sciences physiques, Royaume du Maroc ministère de l'éducation nationale et de la formation des cadres, librairie des écoles Casablanca 1981 p : 171

²- Pocket Dictionary English-Arabic, collective, distribution: s. n Dar IHYA el ouloum, printing: DIO EL Hadita, first edition 2013,p:156-167

وقد يوحي الحرف F إلى "هجوم عسكري first strike، أو قنبلة حارقة firebomb"¹ كل الإمكانيات التأويلية متاحة للحرف F ومن العصب علينا حصرها كاملة ففي التعليم يرمز الحرف F للفشل "failure"² أو الرسوب في الاختبار أو الامتحان، ويأتي ترتيب حرف F من الحرف السادسة في اللغة الفرنسية ويمثله في الأبجدية العربية حرف (الفاء) الحرف العشرون من حروف أبجدية اللغة العربية.

إن وجود الحرف F في اللوحة ليس صدفة، بل ناتج عن إرادة الفنان خلخلة ذلك الجمود الذي يعيشه الفرد مع الفن، فالحرف F ليس سلباً من القصيدة، بل الباعث وراء تشكيله هو اختزال مراد الفنان في بلاغة الخطاب البصري المتوجهة للرأيين بمختلف شرائحهم المجتمعية، وتحريك ذلك السكون الذي لا يبعث عن القلق اتجاه القضايا المجتمعية التي تهم الإنسان.

ب- دلالة الألوان:

تشير الألوان التي اعتمدها الفنان بشكل صريح إلى دلالات متعددة: فاللون الأبيض الذي يتوسط اللوحة ويتخذ شكل نصف الدائرة "كان مرتبطاً عند معظم الشعوب - بما فيهم العرب- بالطهر والنقاء. استخدمه العرب القدماء في تعبيرات تدل على ذلك، فقد قالوا كلام أبيض، وقالوا يد بيضاء واستخدموا البياض للمدح بالكرم ونقاء العرض من العيوب، ولارتباطه بالضوء وبياض النهار. ورد اللون الأبيض في تعبيرات أخرى قديمة وحديثة مثل: إطلاق الأبيض على الفضة وعلى السيف³، والأبيض في تعبيرات أخرى النقاء والصدق⁴، وهو يمثل "نعم" في مقابل "لا" الموجودة في الأسود، إنه الصفحة البيضاء التي ستكتب عليها القصة، إنه أحد الطرفين المتقابلين، إنه يمثل البداية في مقابل النهاية، والألف في مقابل الياء⁵. وصف الموت بأنه أبيض إذا أتى فجأة لم يسبقه مرض يغير اللون⁶. وقد يدل على رفع الراية البيضاء بمعنى: استسلم وأعلن الطاعة⁷.

إن اللون الأبيض الموجود في وسط اللوحة قد يمثل البداية الأولى للإنسان التي يشوبها صراع البقاء للأقوى، وقد يكون البياض مشهداً لانفجار ضخم، ونعرف أن الانفجار يحدث غيمة بيضاء على شكل دائرة،

¹ Ibid, p: 162

² Ibid, p: 156

³ - أحمد مختار عمر، اللغة واللون، ط2، كلية دار العلوم - جامعة القاهرة، عالم الكتب، ص 69.

⁴ - The art of color p: 408.

⁵ - The luscher colour p:75.

⁶ - أحمد مختار عمر، مرجع سبق ذكره، ص 70.

⁷ - أحمد مختار عمر، نفسه، ص 70.

والأبيض هو النقل للواقع بفرشة الفنان أرغاي بعيدا عن تزييف الحقائق، وعن خدمة الإيديولوجيات... فهو ليس نقل فقط، إنه إبداع كما يريد هو لا كما يريد البعض.

أما اللون الأسود والذي اتخذ منه الفنان عنصرا لتشكيل أثر القدم فهو يشير دلاليا إلى "الخوف من المجهول والميل إلى التكم" ¹، ولونه سلب اللون يدل على العدمية والفناء ². وقد جاء القدم أسودا للدلالة عليه في معجم النفائس الوسيط بمعنى القدم: (بضم القاف والدال) المضي إلى الأمام، يقال (مضى قدما) أي لم يرجع ولم ينش، يوصف به الذكر والأنتى. وهو يمشي القدم (بضم القاف والدال) إذا مضى في الحرب ³.

بينما اللون الأحمر الذي وظفه الفنان في شكل مجموعة من النقاط المتناثرة داخل اللوحة، يوحي في اللغة العربية للمشقة والشدة من ناحية، أخذا من لون الدم ⁴. ومن التعبيرات الشائعة لكلمة «Red» في اللغة الإنجليزية (Red flag) علامة الخطر ⁵، فهو: يثير النظام الفيزيقي نحو الهجوم والغزو ⁶. وهو في التراث مرتبط دائما بالمزاج القوي وبالشجاعة والثأر، وربما ارتبط كذلك بالافتتان والضعيفة ⁷. يرمز الأحمر في الديانات الغربية إلى الاستشهاد في سبيل مبدأ أو دين ⁸، اقترن اللون الأحمر بفوضى اللوحة، حيث لم يستقر هذا اللون في مكان محدد، كما لم يتخذ شكلا معينا، بل وضعه الفنان على شكل بقع وكأنها دم يمثل سياسة غزو، وهجوم، وشراسة طوقت الفضاء ولم يسلم أحد منها، هو لون الخطر كما نجده في إشارة المرور، دال على "توقف السير". وهذا ما أكدته الأثر المتوقف عن السير في اللوحة حيث لم تصور أثار أقدام أخرى، وكأن الزمن توقف مع توقف حركة القدم، وموت الحركة دليل على موت الإنسان.

توسل الفنان في لوحته باللون الرمادي الدال على خلوه من أي إثارة أو اتجاه نفسي، فهو لون محايد. إنه منطقة ليست آهلة ولكنها على الحدود، أشبه بمنطقة منزوعة السلاح أو أرض خلاء لا صاحب لها ⁹. ليشكل بهذا اللون خطوطا موجة كثيفة ملأت فضاء اللوحة من أعلاها إلى أسفلها، أخذت شكلا شبيه بأعمدة دخان تتصاعد واحدة تلو الأخرى في سماء اللوحة محدثة غيمة أعمت الرؤية عما هو موجود في اللوحة.

¹- the art of color p: 408.

²- the luscher colour p: 75.

³- أحمد أبو حافة، معجم النفائس الوسيط، ط1، بيروت - لبنان، دار النفائس، (أ-ي)، 2007، مادة (قدم)، ص 975.

⁴- أحمد مختار عمر، مرجع سبق ذكره، ص 75.

⁵- أحمد مختار عمر، نفسه، ص 77.

⁶- lights and pigments: p: 30

⁷- أحمد مختار عمر السابق، ص 21.

⁸- أحمد مختار عمر، نفسه، ص 164.

⁹- The luscher colour p: 57.

أفرز اللون الرمادي المتناثر في اللوحة كالشظايا ضبابية وفوضى توحى للرائين بوجود نيران، ودخان، وحريق، ومتاهة، دالة عن الخوف، وعدم الارتياح، والقلق المصاحب بسؤال ماذا وقع؟ فاللوحة تختزل وتتكم عن المسكوت عنه وتكتفي بلغة الألوان والأشكال دون البوح بدلالة هذا اللون الرمادي القريب من لون الرماد، ولا بدلالة النقط الحمراء التي ترمز للدم.

5- المنهج المعتمد في اللوحة:

يبدو أن الفنان عبد العزيز أرغاي متأثراً متأثراً بالغاً بأعمال الفنان (فان جوخ) **van Gogh**، المعروف بلوحة "حذاء الفلاحة" الذي لجأ "هيدجر" إلى تحليلها في مقالة له بعنوان "أصل العمل الفني"، وكذلك في كتابه "منع الأثر الفني"، قام هيدجر بتأويل صورة الأحذية في لوحة فان جوخ، ليؤكد أنها تكشف لنا ماهية الحذاء من حيث هو أداة، وما يرتبط به ويحيل إليه، على الفلاحة، فالحذاء هو معصم الحكاية، هو اختزال لمعاناة الإنسان الفلاح، وهو يختزن مثابة المشي البطيء عبر خطوات الحقل الممتدة إلى مدى بعيد، والمتأثرة دوماً... في أداة الحذاء الذي يختلج النداء المكتوم للأرض، التي تنتمي هذه الأداة إليه، وفي عالم الفلاحة تكون محمية، ومن هذا الانتماء المحمي تنال الأداة نفسها استقرارها في ذاتها¹. فبينما صور الفنان جان كوخ الحذاء، صور الفنان المغربي أثر هذا الحذاء، وهنا تكمن المفارقة حيث يختلف الفنان أرغاي، وينفرد بأسلوبه الخاص في إبداع أثر حذاء لا صفة له، فقد تكون تلك العلامة التشكيلية لامرأة أو لرجل، وقد تعود لأثر حذاء فلاح أو طبيب أو مهندس أو عامل بسيط، نهج الفنان أرغاي منهجا يتمثل في الغموض، والتكتم في لوحته، وترك العنان لفرشاته تأخذ المبادرة في نقل الصورة من الخيال الممزوج بالواقع لتشكيل بذلك لوحة يصعب استنساخها، ويصعب فك سننها، وتشير أثر قدم الإنسان اليمنى من خلال خاصية الحذاء الممزق الى جانبين: جانب سلبي حيث توحى دلالتة على الفقر والضعف والفشل والموت والهزيمة... والجانب الإيجابي حيث توحى دلالتة على القوة والصمود والصبر والاستشهاد إن كان الأمر متعلقاً بالحرب. إن منهج الغموض نجده كذلك في توظيف الألوان المتناقضة مما يبين أن الفنان أرغاي نهل من المنهج التجريدية، ودليل ذلك توسله بالألوان الغامضة، والعلامات التشكيلية الغير الواضحة المعالم.

6- متن اللوحة:

يستشف متن اللوحة من خلال فك شفرات الخطاب الفني، وفهم التصوير الفني للفنان عبد العزيز أرغاي الذي يجسد من خلاله ملامح العنف بكل تجلياتها، فالآليات التي اشتغل بها الفنان من هيمنة للألوان الباعثة عن القلق من قبيل: (الأبيض والأسود والأحمر والرمادي) لم تكن محط صدفة، والعلامات التشكيلية

¹ - هيدجر، منع الأثر الفني، ترجمة: إسماعيل المصدق، منشورات المشروع القوي للترجمة، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، 2003، ص 82.

من قبيل: الأثر، القدم، الطيور أو الطائرات الحربية أو هما معا، والخطوط الموجة، ونقط الدم، والحرف F، كلها ترمز للسلمي مقابل الإيجابي، الموت مقابل الحياة، الغياب مقابل الحضور، الألم مقابل السعادة، التشتت مقابل الاستقرار، الحرب مقابل السلم...الخ

إن استنطاق هاته الأشياء السابقة الذكر، والتي تؤثت متن اللوحة، تظهر بالملاموس تلك الفوضى الناتجة عن وقوع شيء ما مدمر، لا يبقى ولا يدر، فمسألة اللوحة من قبل الرائيين لن يتأتى إلا ببسط مجموعة من الأسئلة من قبيل: ماذا يقع؟ أو ماذا وقع؟ ولما وقع؟ وكيف وقع؟ وأين وقع؟ وماذا تريد اللوحة قوله؟ ولماذا توسل الفنان بالأسلوب التجريدي في لوحته؟ ولماذا اعتمد ألوانا دون أخرى؟ كلها أسئلة تفضي للوصول إلى متن اللوحة وتذوق بعضا من أسرارها.

يتضح أن متن اللوحة الفنية يتمحور حول محاكاة حياة الإنسان التي قد يشوبها الحرب أو التيه بخطوات لا وجهة لها... فاللوحة لا تبعث عن الفرح، وإنما عن القلق والتوتر لحدوث شيء ما غير عادي، يخالف الطبيعة ويعثرها، فدلالة الموت حاضرة وبقوة في متن اللوحة التي تحتضن ذلك التخبط، والهلع والتشتت، والخطوط الموجة الدالة على عدم الاستقرار، كل هاته الأشياء شكلت عالما خاصا شبيه بالعالم الذي نحيه، حيث أعاد فيه الفنان ترتيب الواقع من منظوره، ومن خلال تأثره بمجملته من المجريات، والوقائع والفوضى التي يعيشها العالم بأسره.

الختاتمة:

صفوة القول، إن الفن له دور أساسي في تقريب الهوية بين الإنسان ومجتمعه وتحقيق صلة وصل حقيقية بين الفرد وذاته، لازال الفن بدوره الحيوي يتطور بتطور الزمن ويواكب كل متغيرات المجتمعات الحديثة، لذلك ظهر مفهوم الفن الرقمي الذي أصبح تحديا حقيقيا للفنانين التشكيليين، فالفن برمزيته ودلالاته وأبعاده يؤثر حتما في النفوس البشرية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، يساهم في ترسيخ القيم الإنسانية بثبيتها أو محورها. لذلك فالإنسان لابد له من الانخراط في دائرة الفن وفهم خطاباته المختلفة.

استطاع الفنان عبد العزيز أرغاي أن يمثل الاتجاه الفني التجريدي أحسن تمثيل، حيث وظف جملة من الخصائص، والمميزات التي تمتاز بها لوحاته الفنية، لا بد وأن الفنان هو ابن بيئته، ومن المؤكد أنه يتأثر بكل الظروف الاجتماعية، والسياسية، والإنسانية التي يعيشها العالم، فهو ليس في معزل عنها، لذلك صور الفنان أرغاي هومو بالفرشاة متوسلا بالألوان، ليدع بذلك لوحة ستنقى مفتوحة على رحابة التساؤلات بخصائصها الجمالية، والفنية، ويكونها حالة لأوجه متعددة من التأويلات، ويبقى تأويلنا ودراستنا للوحة الفنية جزء صغير من التحليلات والتأويلات المختلفة للوحة.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- أحمد أبو حاقه، معجم النفائس الكبير ط-ي، الطبعة الأولى، بيروت، دار النفائس، 2007.
- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء، معجم مقاييس اللغة، الجزء الرابع، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، بيروت، دار الجيل، 1999.
- برغسون، دولوز، غودان وآخرون، حوار الفلسفة والسينما، الطبعة الأولى، ترجمة وتقديم: عز الدين الخطايي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006.
- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، الجزء الثاني، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل، 1991.
- ابن منظور، لسان العرب، الطبعة الأولى، الجزء الأول، تحقيق: لجنة من العلماء بيروت، دار صادر، 1994.
- جلال الدين سعيد، مفاتيح معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، تونس، دار الجنوب للنشر، 2004.
- رشيدة التريكي، الصورة كما نراها وكما تتصورها، ترجمة فريد الزاهي، الجديدة، مطبعة المعارف، 2017.
- الزمخشري، محمود جار الله أساس البلاغة، الطبعة الثالثة، الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985.
- عمر، أحمد مختار، اللغة واللون، الطبعة الثانية، كلية دار العلوم -جامعة القاهرة، عالم الكتب، 1997.
- غي غوتي، الصورة المكونات والتأويل، الطبعة الأولى، ترجمة وتقديم: سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، دار توبقال، 2006.
- قاسم حسين صالح، الإبداع في الفن، الطبعة الثانية، وزارة الشؤون الثقافية العامة، دار الشؤون الثقافية العامة العراق - بغداد، 1986.
- مجموعة مو، بحث في العلامة المرئية من أجل بلاغة الصورة، الطبعة الأولى، ترجمة: د. سمر محمد سعد، مراجعة خالد ميلاد، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2012.
- هيربرت ريد، التربية عن طريق الفن، الطبعة الأولى، ترجمة: فؤاد زكريا، القاهرة دار الفكر العربي، الهيئة المصرية العامة للكتابة، 1996.
- هيدجر، منبع الأثر الفني، ترجمة إساعيل المصدق، منشورات المشروع القومي للترجمة المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2003.

المراجع باللغة الأجنبية:

- André Roy Dictionnaire Général du cinéma Du Cinéma Du cinématographe à internet, art, technique, industrie ; Yolande martel, bibliothèque et archives nationales du Québec, éditions fides, Imprimé au canada en août (2007) .
- Meyer Michel Question de rhétorique langage raison et séduction L.G.F livre de poche (1993)
- Michel Sicard, "Sartre et les arts", Cf. Obliques, N 24-25, éd. Broderie, Lyon 1981. LEXIQUE Français- arabe, de sciences naturelles et de sciences physiques, Royaume du Maroc ministère de l'éducation nationale et de la formation des cadres, librairie des écoles Casablanca (1981).
- Pocket Dictionary English-Arabic, collective, distribution: s. n Dar IHYA el ouloun, printing: DIO EL Hadita, first edition (2013).

آية فعالية لمشروع "مؤسسات الريادة" في التصدي لإشكالية الهدر المدرسي بالمغرب؟

مريم دشري

مفتشة تربوية بوزارة التربية الوطنية
والتعليم الأولي والرياضة
المغرب

محمود أمين بنمومن

إطار بوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة
باحث بسلك الدكتوراه
جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب

الملخص

يُعدّ نظام التربية والتكوين في المغرب أولوية وطنية بعد الوحدة الترابية، باعتباره ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة والنهوض برأس المال البشري. غير أن المدرسة العمومية المغربية تواجه أزمة تعليمية حقيقية، تتجلى في ظاهرة الانقطاع عن الدراسة، وهو ما يؤثر سلبيًا على جودة التعليم، خصوصًا في المناطق الهشة. فقد بلغ المعدل السنوي للهدر المدرسي ما بين 2016 و2022 حوالي 300 ألف تلميذ، مما فاقم من حدة الفوارق الاجتماعية وأعاق جهود الإصلاح التربوي. وبحسب تعريف اليونسكو، فإن الهدر المدرسي هو مغادرة التعليم بشكل مبكر قبل إتمام المرحلة الأساسية، أو تكرار الرسوب بسبب نقص الكفايات الضرورية. ولواجهة هذه المعضلة، أطلقت وزارة التربية الوطنية برنامج "المدرسة الرائدة" في إطار خارطة الطريق 2022-2026، الذي يهدف إلى تقليص معدلات الهدر المدرسي بمقدار الثلث. ويعتمد هذا البرنامج على مقاربات بيداغوجية حديثة مثل أسلوب التعلم وفق المستوى المناسب (TaRL)، إضافة إلى توظيف التكنولوجيا، وذلك بغية الارتقاء بجودة التعليم وإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل.

الكلمات المفتاحية:

مؤسسات الريادة - الهدر المدرسي - وزارة التربية الوطنية - التعلم وفق المستوى المناسب.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

بنمومن، محمود أمين. دشري، مريم (2025، شتبر). أية فعالية لمشروع "مؤسسات الريادة" في التصدي لإشكالية الهدر المدرسي بالمغرب؟ مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 9، المجلد 2، السنة 2، ص 161-175.

المقدمة:

لا غرو أن منظومة التربية والتكوين تخطى باهتمام بالغ وخاص، إذ تعتبر ثاني أولوية بعد الوحدة الترابية للمملكة وإحدى اللبنة الأساسية التي تعول عليها بلادنا لتحقيق التنمية المستدامة والنهوض بالرأس المال البشري والارتقاء بالفرد والمجتمع، وهو الأمر الذي يضعنا جميعاً أمام مسؤولية وطنية وتاريخية جسيمة.

ففي ظل التحديات المستمرة التي تواجه المدرسة العمومية المغربية، والتي كشفت عنها باللموس نتائج التقييمات الدولية والوطنية لمكتسبات التلاميذ، يتجلى بوضوح وجود أزمة تعلّمات حقيقية. ومن بين أبرز العوائق التي تعرقل تطور النظام التربوي منذ الاستقلال، تبرز ظاهرة الهدر المدرسي¹، التي لا تزال تشكل معضلة حقيقية. فقد سجلت الفترة ما بين سنتي 2016 و2022 معدلاً سنوياً يناهز في المتوسط 300 ألف تلميذة وتلميذ يغادرون مقاعد الدراسة²، خاصة في الأوساط الهشة، مما يكرس الفوارق المجالية وبشكل تحدي كبيراً أمام جهود الإصلاح التربوي المنشود. وهو ما أكدته أيضاً المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي لسنة 2023³.

واعتباراً لكون العنصر البشري يدخل في صلب الاهتمامات والسياسات العمومية في قطاع التربية الوطنية، فإن من واجب الدولة والأسر التصدي بحزم للعقبات الأولى التي تعترض مسيرته التعليمية الأساسية، والتي تتجلى في ظاهرة الهدر المدرسي، أو الانقطاع الدراسي، أو الفشل التعليمي، فرغم تعدد المصطلحات

¹ الهدر المدرسي ظاهرة عالمية تختلف في حجمها وخصوصياتها من بلد إلى آخر. ففي الدول العربية، وفقاً للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اللكسو)، تتراوح معدلات الهدر بين أدها في السعودية وسلطنة عمان (1.31% و1.32% على التوالي) وأعلىها في سوريا (83.89%) نتيجة ظروف الحرب، تليها موريتانيا (35.87%). ورغم هذا التفاوت، تتشابه الدول العربية في إشراف وزارات التربية والتعليم على برامج التعلم غير النظامي، التي تهدف إلى مكافحة الأمية بين الأطفال والشباب وإعادة إدماجهم في المسار التعليمي النظامي. على المستوى الدولي، أعلنت كندا عن خطة فدرالية لمكافحة الهدر، تستهدف ضمان حصول 90% من المتعلمين على شهادة الثانوية العامة قبل بلوغهم 25 عاماً، بعد أن بلغ معدل الهدر في أوائل التسعينيات 30% (و36% في كيبك)، مقارنة بـ4% فقط في اليابان. أما في الاتحاد الأوروبي، فقد تم إحصاء 6.4 مليون يافع من ضحايا الهدر المدرسي، ما دفع دول الاتحاد إلى تبني سياسات مشتركة للحد من الانقطاع الدراسي، بهدف خفض النسبة من 11.9% في 2013 إلى أقل من 10% بحلول 2020، وفقاً لتوصية أقرها وزراء التربية عام 2011، تتضمن إجراءات صارمة لمعالجة هذه المشكلة.

² خارطة الطريق (2022-2026)، 12. التزاماً من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/FRRoute20222026ar.pdf>

³ رأي المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، "شباب لا يشتغلون، ليسوا بالمدرسة، ولا يتابعون أي تكوين "NEET": أي آفاق للإدماج الاقتصادي والاجتماعي؟" يتعلق الانقطاع الأول بالهدر المدرسي ما يبين مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي والتعليم الثانوي التأهيلي. إذ تشير الإحصائيات إلى أن حوالي 331.000 تلميذ يغادرون المدرسة سنوياً، وذلك لأسباب متعددة من أهمها الرسوب المدرسي والصعوبات المرتبطة بالوصول إلى المؤسسات التعليمية، لا سيما في الوسط القروي، فضلاً عن نقص في عروض التكوين المهني. وتسهم حواجز سوسيو-اقتصادية أخرى في تفاقم حدة هذا الوضع (الإكراهات الاجتماعية والثقافية والعائلية، توزيع الطفلات، تشغيل الأطفال، وضعية الإعاقة وغيرها).

واختلاف التعاريف، إلا أن المضمون يبقى واحداً. ووفقاً لتعريف اليونسكو، فيُقصد بالهدر المدرسي التسرب المبكر الذي يؤدي إلى انقطاع التلميذ عن الدراسة قبل استكمال مرحلة التعليم الأساسي، كما يشمل أيضاً التكرار المتواصل في مستوى دراسي معين، نتيجة عدم تمكنه من اكتساب الحد الأدنى من المعارف الأساسية والمهارات التي تؤهله للنجاح والانتقال إلى المستوى الموالي.

وفي إطار السعي لتحسين جودة التعليم وتعزيز مخرجاته، وتحقيقاً لأهداف "خارطة الطريق 2022-2026" خاصة فيما يتعلق منها بالهدف الاستراتيجي الثاني الخاص بتقليص الهدر المدرسي بنسبة الثلث فقد أطلقت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة مشروع "المؤسسة الرائدة"، باعتباره أحد البرامج المحورية الهادفة إلى إحداث تحول جذري في المنظومة التربوية. ويرتكز هذا البرنامج على تبني مقاربات بيداغوجية حديثة، مثل التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) والتدريس الناجع، إلى جانب توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التربوية، وذلك بهدف تكوين جيل جديد مؤهل وقادر على مواكبة تحديات العصر. وستتناول هذا الموضوع في محورين:

المحور الأول: إشكالية الهدر المدرسي: المفهوم والأسباب وسبل المعالجة

المحور الثاني: دور مشروع "مؤسسات الريادة" في التصدي لإشكالية الهدر المدرسي بالمغرب

إشكالية البحث:

وفي نفس السياق، وتنزيلاً لأحكام القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي فقد برزت مدارس الريادة كمشروع ومبادرة وطنية تهدف إلى تحسين جودة التعليم الأساسي وتعزيز فرص النجاح الدراسي للتلاميذ. وهو ما يدفعنا إلى طرح إشكالية تنصب حول مدى فعالية هذه المدارس في الحد من ظاهرة الهدر المدرسي؟ وما هو الدور الذي تلعبه مدارس الريادة في التصدي لهذه الإشكالية؟ وما مدى تأثيرها على تقليص معدلات التسرب المدرسي وضمان استمرارية التعلم؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولتها المساهمة في معالجة ظاهرة تربوية معقدة ذات تأثير سلبي على مؤشر التنمية البشرية في المغرب. وبرزت مدارس الريادة كمشروع جديد ومبادرة وطنية تهدف إلى تحسين جودة التعليم الأساسي وتعزيز فرص النجاح الدراسي للتلاميذ للحد من ظاهرة الهدر المدرسي.

المحور الأول: إشكالية الهدر المدرسي: المفهوم والأسباب وسبل المعالجة

1- الهدر المدرسي: المفهوم والدلالة

يعتبر الهدر المدرسي من القضايا التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين في مجالات متعددة، مما أدى إلى تنوع تعريفاته وتوسع دلالاته، خاصة عند ارتباطه بمفاهيم أخرى مثل الفشل الدراسي، الانقطاع عن الدراسة، والتكرار. وعلى الرغم من الاختلافات بين هذه المصطلحات، إلا أنها تظل مترابطة بشكل وثيق مع الأسباب الكامنة وراء الهدر المدرسي. لذا، من الضروري البدء من خلال استعراض بعض التعريفات، حيث تسمح لنا هذه المقاربة بتحديد دلالات المفهوم بدقة أكبر، مما يساعد في تكوين فهم أكثر وضوحًا للهدر المدرسي وأبعاده المختلفة.

يُعرّف الهدر المدرسي وفقًا لقاموس (R. Legendre) بأنه "ذلك الانقطاع المبكر للتلاميذ المسجلين في أحد مستويات التعليم"¹. حيث يعكس هذا التعريف ظاهرة وإشكالية معقدة تتجلى في ترك التلاميذ لمقاعد الدراسة قبل استكمال المسار التعليمي الرسمي، وهو ما يؤدي إلى تداعيات تربوية واجتماعية واقتصادية هامة. فالانقطاع المبكر عن الدراسة لا يقتصر على الخسارة الفردية للمتعلم فحسب، بل يمتد ليؤثر على المنظومة التعليمية والمجتمع ككل، مما يستوجب البحث في أسبابه ووضع استراتيجيات فعالة للحد منه.

الهدر المدرسي، بوصفه أحد المفاهيم المرتبطة بالفشل الدراسي، يشير إلى كافة العوائق التي تعرقل فاعلية العملية التعليمية والتعلمية. وقد عرّفه (G. De Landsheere) بكونه تلك الحالة التي يُخفق فيها المتعلم في تحقيق الأهداف التربوية المحددة في المجالات العقلية أو المعرفية أو الوجدانية-الحسية الحركية، لأسباب ذاتية أو موضوعية².

يتسع نطاق هذا المفهوم ليشمل ظواهر متعددة داخل المنظومة التعليمية، من بينها الانقطاع عن الدراسة، عدم الالتحاق بها، الرسوب والتكرار، الفصل، تغيب المتعلمين والمدرسين، عدم تحقيق الكفايات التعليمية، وعدم إكمال المناهج الدراسية. غير أن تحديد معنى الهدر المدرسي بدقة يظل إشكالية عميقة بسبب تداخل دلالاته وتشعبها، فضلاً عن اختلاف المرجعيات التربوية التي تناقش الظاهرة، مما يؤدي إلى تباين استخدام المفهوم.

¹ Renald LEGENDRE, dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, Guérin Montréal, P.370.

² Gilbert DE LANDSHEERE, dictionnaire de l'éducation et de la recherche en éducation, 1979, P.U.F, Paris, P.83.

خلاصة القول، يُمكن تعريف الهدر المدرسي على أنه الانقطاع التام للتلميذات والتلاميذ عن الدراسة قبل إتمام مرحلة تعليمية معينة. ونتيجة لتشابهه مع مفاهيم أخرى كالفشل الدراسي والتسرب المدرسي، يصبح الهدر المدرسي ظاهرة معقدة تُلقى بظلالها على المجتمع ككل، إذ إنه لا يقتصر على أثره الفردي بل يمتد ليعطل التنمية الاجتماعية والاقتصادية، مما يجعله أحد التحديات الكبرى التي تواجه الأنظمة التعليمية والمجتمعات على حد سواء.

2- أسباب الهدر المدرسي:

إن ظاهرة الهدر المدرسي لا تُعتبر ظاهرة منعزلة عن السياقات الاجتماعية التي أفرزتها، بل هي انعكاس للهدر المنتشر في مختلف البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وتُعد هذه الظاهرة مشتركة بين غالبية الدول، وإن كانت تتفاقم حدتها في الدول السائرة في طريق النمو، وذلك بسبب تعدد المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تعاني منها هذه الدول. وبالتالي، فإنه من الطبيعي أن نجد الدراسات والأبحاث المتعلقة بهذه الظاهرة متنوعة من حيث السياق الجغرافي والمعرفي الذي أنتجت فيه، وكذلك من حيث المنهجيات وزوايا النظر التي اعتمدتها في تحليل الظاهرة، مما أدى إلى تعدد التصورات حول الأسباب المؤدية إلى الهدر المدرسي، وكذلك الحلول المقترحة للحد منه أو تجاوزه.

إن السؤال الجوهرى الذي تطرحه معظم الدراسات حول هذه الظاهرة يتمحور حول أسباب الهدر المدرسي ودوافعه. وتتفق هذه الدراسات على أن أسباب الهدر المدرسي لا يمكن اختزالها في عامل واحد، بل تتعدد العوامل المؤدية إليه، والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة محاور رئيسية: العامل البيداغوجي، والعامل الاجتماعي الاقتصادي، والعامل النفسي الذاتي¹.

بالنسبة للعامل البيداغوجي، فإنه لا يُعتبر السبب الوحيد الكامن وراء ظاهرة الهدر المدرسي، إلا أنه يظل من العوامل الرئيسية التي تسهم في تفاقمها. إذ يرى العديد من الباحثين أن هذا العامل يلعب دوراً مباشراً في تنامي الظاهرة، خاصة عندما يتم إغفال دور العوامل المدرسية مقابل التركيز على المحددات السوسيو-اقتصادية أو الذاتية². ومع ذلك، فإن إرجاع الهدر المدرسي إلى سبب وحيد يُعد تقصيراً في فهم الظاهرة، حيث إنها ظاهرة مركبة تتأثر بعدة عوامل متشابكة.

أما العامل الاجتماعي والاقتصادي، فإنه يحظى بإجماع الباحثين على أهميته في تفشي ظاهرة الهدر المدرسي. حيث يرتبط الوضع الاقتصادي والثقافي والمكانة الاجتماعية للأسر بشكل وثيق بالأداء الدراسي

¹ رشيدة برادة، "الهدر المدرسي وتداعيات الخطط الاستعجالي للحد منها"، مجلة علوم التربية عدد 48، ص: 96-98.

² Mohammed KALI, « Vaincre l'échec scolaire », 2002, éditions ANEP. P.20.

للتلاميذ. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن هناك علاقة قوية بين الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه الطفل ومستوى تحصيله الدراسي. كما أن الأسر التي تعاني من الهشاشة الاقتصادية والبطالة، وتفتقر إلى دخل ثابت، غالبًا ما يكون أطفالها أكثر عرضة للتسرب المدرسي¹. بالإضافة إلى ذلك، فإن ظروف السكن غير الملائمة، مثل الاكتظاظ أو مشاركة المسكن مع أسر أخرى، تسهم في خلق بيئة غير مواتية للتعليم، مما يؤدي إلى نفور التلاميذ من المدرسة وعدم رغبتهم في الاستمرار في التعليم.

وفيما يتعلق بالعامل النفسي الذاتي، فإنه يُعتبر من العوامل التي يصعب فصلها عن العوامل الأخرى، حيث إنها تتقاطع معها بشكل كبير. وتتفق معظم المقاربات النظرية على أن الهدر المدرسي ظاهرة معقدة ومركبة، يصعب ردها إلى سبب واحد. ومن بين العوامل الذاتية التي تسهم في الهدر المدرسي، نجد الرغبة في تأكيد الاستقلالية وإثبات الذات لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة، والتي قد تُفسر من قبل الآباء والمعلمين على أنها استهتار أو عناد. كما أن الإعاقات والأمراض المزمنة التي يعاني منها بعض التلاميذ قد تؤدي إلى انقطاعهم عن الدراسة بسبب ما يتعرضون إليه من سخرية أو رفض من قبل الآخرين².

وبشكل عام، فإن ظاهرة الهدر المدرسي تُعتبر ظاهرة سوسولوجية بامتياز، تتأثر بتداخل عوامل متعددة، مما يجعل من الصعب تحديد أسبابها بدقة. وقد كرس العديد من الباحثين والمفكرين جهودهم لدراسة هذه الظاهرة وفهم أبعادها المختلفة، إلا أن الحلول المقترحة تظل بحاجة إلى مقاربات شاملة تأخذ في الاعتبار جميع العوامل المؤثرة.

3- بعض الحلول الممكنة لتقليص ظاهرة الهدر المدرسي:

كما سبق التطرق إليه، فإن ظاهرة الهدر المدرسي تعتبر من التحديات الكبيرة التي تواجه الأنظمة التعليمية في العديد من الدول، حيث تؤثر سلبًا على الأفراد والمجتمعات. ولتقليص هذه الظاهرة بالمغرب، يمكن اتباع عدة حلول تشمل جوانب اجتماعية واقتصادية وتعليمية، أهمها:

- **تعميم الاستفادة من التعليم الأولي:** التعليم الأولي وهو المرحلة ما قبل المدرسة حيث يلعب دورًا محوريًا في بناء أساس متين للتعليم مدى الحياة، فهو ليس مجرد مرحلة تحضيرية لدخول المدرسة الابتدائية، بل هو مرحلة حاسمة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال. ان

¹ Pierre, G, COSLIN et Autres, « Ces Jeunes qui désertent nos écoles, déscolarisation et Cultures », SIDESIMA, Paris, 2006. P. 87.

² جمال الحنصالي، "ظاهرة غياب التلاميذ في المدرسة المغربية، قريبا من النصوص التشريعية، بعيدا عن الفوضى والارتجالية"، مجلة علوم التربية، عدد 46، دجنبر 2010.

تعميم الاستفادة من التعليم الأولي يعود بفوائد كبيرة على المدى الطويل، حيث يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ والطلبة ويقلل من معدلات الرسوب المدرسي. وهو بذلك يعتبر آلية تعمل على ضمان نجاح أكبر للتلاميذ في المراحل اللاحقة، حيث يتم تعزيز مهارات القراءة والكتابة والحساب باعتبارها "تعلّات أساس"، بالإضافة إلى تنمية القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات. كما أن التعليم الأولي الجيد يساعد في تقليل الفوارق بين الأطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة، مما يعزز الإنصاف في النظام التعليمي. في المقابل، وعلى الرغم من أهميته، لا يزال التعليم الأولي في المغرب يواجه تحديات كبيرة، منها نقص البنية التحتية، عدم توفر الموارد البشرية المؤهلة، وعدم تغطيته لجميع الأطفال، خاصة في المناطق القروية والنائية. لذلك، يتطلب تطويره استثمارات مالية وبشرية كبيرة، بالإضافة إلى إرادة سياسية قوية قصد تعميمه وتحسين جودته.

- **وضع آلية للدعم الاجتماعي لتحقيق تكافؤ الفرص:** إن تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم يتطلب إزالة الحواجز الاقتصادية والاجتماعية التي تحول دون وصول بعض الأطفال إلى المدرسة أو استمرارهم فيها. الفقر، البعد الجغرافي، ووضعية الإعاقة هي بعض العوامل التي تساهم في حرمان الأطفال من حقهم في التعليم. لذا فإن آليات الدعم الاجتماعي من قبيل تقديم منح دراسية، توفير النقل المدرسي، توزيع الكتب واللوازم المدرسية مجاناً، وتقديم وجبات غذائية للتلاميذ. إحداث مراكز الفرصة الثانية الجيل الجديد. هذه الإجراءات تساعد في تخفيف العبء المالي على الأسر الفقيرة وتشجعها على إرسال أطفالها إلى المدرسة وبالتالي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- **الاحتفاظ بالتلاميذ في المدرسة:** بالإضافة إلى تسهيل الالتحاق بالمدرسة، يجب العمل على ضمان استمرارية الأطفال في التعليم وذلك من خلال مواصلة التعبئة المجتمعية عبر برامج قافلة السنوية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة التي تهدف إلى العمل على استرجاع التلميذات والتلاميذ المنقطعين والمفصولين عن الدراسة. ومعالجة العوامل والأسباب التي تؤدي إلى التسرب المدرسي، مثل الفقر، العمل المبكر، الزواج المبكر (خاصة للفتيات)، وصعوبة الوصول إلى المدارس في المناطق النائية.
- **تكريس دور فعال للسياسات العمومية:** يجب أن تعمل السياسات العمومية لقطاع التربية الوطنية على تعزيز الإنصاف في التعليم من خلال توجيه الموارد نحو الفئات الأكثر احتياجاً، وتحسين البنية التحتية في المناطق المحرومة، وتوفير الدعم الاجتماعي والاقتصادي للأسر الفقيرة.

• **التقليص من حجم اللامساواة:** لا تزال الفوارق بين المناطق الحضرية والقروية كبيرة في المغرب، حيث تعاني المناطق القروية من نقص في البنية التحتية التعليمية، نقص في الأساتذة المؤهلين، وصعوبة الوصول إلى المدارس. هذه الفوارق تساهم في استمرار اللامساواة في الحصول على التعليم. إضافة إلى ذلك فإنه على الرغم من التقدم المحرز في تقليص الفجوة بين الجنسين في التعليم، لا تزال الفتيات في بعض المناطق، خاصة القروية، يواجهن صعوبات في الالتحاق بالمدرسة أو الاستمرار فيها بسبب العادات الاجتماعية أو الزواج المبكر. كما أن الأطفال المنحدرون من أسر فقيرة أو ذات دخل محدود غالباً ما يواجهون صعوبات في الوصول إلى التعليم الجيد بسبب عدم القدرة على تحمل التكاليف المباشرة وغير المباشرة للتعليم. وهو ما يستدعي ديمقراطية التعليم كهدف استراتيجي أي ضمان حق الجميع في الحصول على تعليم جيد وعالي الجودة، بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية. وهذا يتطلب إصلاحات هيكلية في النظام التعليمي، بما في ذلك تحسين جودة التعليم، تعزيز الإنصاف، وضمان استجابة النظام التعليمي لاحتياجات جميع الفئات الاجتماعية.

• **إطلاق مشروع "مؤسسات الريادة" بسلكي الابتدائي والاعدادي:** حيث يهدف هذا المشروع الحديث بقطاع التربية الوطنية إلى خلق بيئة تعليمية مثالية، يعمل ضمنها فريق تربوي مؤهل وفق أحدث المقاربات البيداغوجية، ويستخدم أحدث الوسائل التكنولوجية لأداء مهامه بشكل فعال ومتكامل بين أعضائه وذلك بهدف تجويد التعلّات الأساس والارتقاء بها، وتنمية كفايات التلميذات والتلاميذ في بعدها المعرفي والمهاري والوجداني. كما يهدف هذا المشروع إلى التقليل في نسبة حالات الهدر المدرسي الناتجة عن ضعف التحكم في التعلّات الأساس، والتي تؤدي لا محالة إلى تأخر بعض المتعلمين مقارنة بزملائهم، مما يؤلّد لديهم شعوراً بالإحباط وعدم التكافؤ من خلال وجود فوارق كبيرة في التعلم تؤدي بهم إلى المغادرة والانقطاع عن الدراسة بشكل مفاجئ.

المحور الثاني: دور مؤسسات الريادة في التصدي لإشكالية الهدر المدرسي

1- التعريف بمشروع "مؤسسات الريادة":

يُعد مشروع "مؤسسات الريادة" الموجه لمؤسسات التربية والتعليم العمومي في السلكين الابتدائي والإعدادي، آلية محورية لتنفيذ خارطة طريق الإصلاح التربوي 2022-2026 على أرض الواقع. يعتمد هذا المشروع على تبني وتنفيذ مجموعة من الإجراءات داخل هذه المؤسسات، تهدف إلى توفير بيئة مثالية لفريق تربوي مؤهل يعتمد على أفضل المقاربات البيداغوجية، ويستخدم أحدث الوسائل التكنولوجية لأداء مهامه بشكل فعال ومتكامل بين أعضائه. وذلك لتحقيق الأهداف المحددة في المشروع المندمج للمؤسسة، مع ضمان

تأطير عن قرب ومواكبة ميدانية مستمرة لختلاف العمليات المرتبطة بمشروع مؤسسات الريادة، وذلك بهدف تجويد التعليمات الأساس والارتقاء بها، وتنمية كفايات التلميذات والتلاميذ في بعدها المعرفي والمهاري والوجداني، إضافة الى الحد من مخاطر الهدر المدرسي¹.

هذا وقد تم تصميم مشروع "مؤسسات الريادة" وفق هندسة مندمجة تضمن التكامل بين أربعة مكونات مهيكلية تعنى بالمحاور الثلاثة لخارطة الطريق 2022-2026، يتم تنزيلها بشكل متزامن في إطار حزمة واحدة تتيح الرفع من مستوى تحكم التلميذات والتلاميذ في التعليمات الأساس، ويتعلق الأمر بالمكونات التالية:

- **المكون الأول:** ذو بعد علاجي، ويهم أجراً أنشطة الدعم التربوي بالعلم الابتدائي باعتد مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب TaRL، وفق صيغتين اثنتين: دعم مندمج داخل الزمن المدرسي بالموازاة مع توفير الموارد، ودعم تربوي إضافي خارج الزمن المدرسي حسب الحاجة،
- **المكون الثاني:** ذو بعد وقائي يهم مؤسسة الممارسات الصفية الناجعة خلال مرحلة توفير الموارد.
- **المكون الثالث:** ذو بعد تربوي-تنظيمي، يركز على التدريس بالتخصص لضمان الاستفادة القصوى من زمن التعلم ومن اهتمامات الأساتذة وكفاءاتهم (مكون اختياري).
- **المكون الرابع:** ذو طابع تدريبي مادي، ويهم العناية بالفضاء الداخلي والخارجي للمؤسسة لجعلها أكثر جاذبية ومحفزة على استمرار المردودية.

ويتم تنويع تنزيل وأجراً هذه المكونات بحصول المؤسسات على شارة "مؤسسات الريادة" وفق المستويات الثلاث:

لـ **المستوى الأول (مستوى المطابقة):** الذي تتم المصادقة عليه عبر أجراً تدابير المكونات الأربعة لمؤسسات الريادة، وبناء على المعايير الخاصة ب "شارة الريادة" المتضمنة في وثيقة معايير التصديق على مستويات شارة "مؤسسة الريادة".

لـ **المستوى الثاني (مستوى تحسين الأداء):** ويرتبط التصديق على هذا المستوى بتحقيق تطور في الأداء وفق الأهداف المسطرة ضمن مشروع المؤسسة المندمج.

¹ تعريف "مشروع مؤسسات الريادة" مقتبس من المذكرة الإطار عدد 022X23 المؤرخة في 18 ماي 2023 في شأن تفعيل العمل بمشروع "مؤسسات الريادة". ص: 1، 2.

لـ المستوى الثالث (مستوى الاستدامة): تحصل عليه المؤسسات التي تمكنت من الحفاظ على مستويات المطابقة وتحسين مستويات الأداء الخاصة بمعايير شارة "مؤسسة الريادة".

2- أهداف مشروع "مؤسسات الريادة":

يندرج مشروع "مؤسسات الريادة" في إطار استمرارية تنزيل مستجدات منهاج التعليمي بسلكي التعليم الابتدائي والاعدادي، ويطمح إلى تحقيق الأهداف التالية:

لـ أجراء مضامين خارطة طريق الإصلاح التربوي (2022-2026) وفق مبدأ التدرج مع التركيز على محاورها الثلاثة.

لـ أجراء مشاريع الإصلاح في إطار مقارنة مندمجة تضمن عبر تكاملها الرفع من جودة التعليمات.

لـ اعتماد مقارنة تشاركية لبناء نموذج مؤسسة تعليمية عمومية ناجعة تستجيب لانتظارات التلميذات والتلاميذ وأسرهم والأطر التربوية ومختلف الشركاء.

لـ الرفع من القدرات المهنية للأطر التربوية من خلال تكوينات إرشادية حديثة وذات جودة تزاوج بين التكوين النظري والممارسة الميدانية.

لـ اعتماد المواكبة عن قرب لصقل الكفايات المهنية للأطر التربوية وتمتين الممارسات الفضلى.

لـ تمكين التعليمات والمتعلمين من اكتساب التعليمات الأساس باعتماد مقاربات بيداغوجية تأكدت نجاعتها بشكل علمي.

لـ توفير الظروف المادية والبيداغوجية اللازمة لتيسير عمل الأطر التربوية من خلال تأهيل المؤسسات التعليمية وتجهيزها بالوسائل والأدوات الضرورية للتنزيل الأمثل لمشاريع الإصلاح.

لـ تحفيز الأطر التربوية والإدارية عبر الجهود المبذولة وتبني المبادرات الناجحة.

3- مدارس الريادة: رؤية متكاملة لمحاربة الهدر المدرسي وتعزيز جودة التعليمات الأساس

في إطار الجهود الرامية إلى تعزيز إلزامية التمدرس والحد من الهدر المدرسي، يأتي مشروع "مؤسسات الريادة" كإطار استراتيجي شمولي يعتمد على أفضل الممارسات التربوية، مستلهماً النموذج الهندسي الناجح في الهند. حيث يهدف هذا المشروع إلى معالجة التحديات التعليمية عبر أربعة مكونات أساسية، تُنزل وفق محاور خارطة الطريق 2022-2026، مع التركيز على:

- تصحيح التعثرات الأساسية للتلميذات والتلاميذ في القراءة والحساب، من خلال أجراً أنشطة الدعم التربوي بالتعليم الابتدائي باعتماد مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) بهدف القضاء بشكل نهائي على صعوبة التعلم ومنه تشجيع التلميذات والتلاميذ على استكمال الدراسة.
 - تفعيل الممارسات الصفية المثبتة فعاليتها كركيزة أساسية لضمان تعلّم متين وشامل، حيث تتبنى هذه المقاربة منهجية تدريجية تهدف إلى بناء المهارات والمعارف بشكل تراكمي، ويُشترط تحقيق الإتيان الجماعي للمرحلة التعليمية الحالية قبل الانتقال إلى المرحلة التالية. هذا النموذج لا يضمن فقط توطيد المكتسبات لدى جميع التلاميذ، بل يعمل أيضاً كآلية وقائية تحول دون تراكم الفجوات التعليمية، مما يُسهّل عملية التصحيح المبكر للتعثرات ويُعزّز الإنصاف البيداغوجي ومحاربة الهدر المدرسي.
 - تحقيقاً للجودة التعليمية والكفاءة المهنية، حيث يُفضل توزيع المهام التدريسية بناءً على التخصص الأكاديمي والخبرات العملية للأستاذات والأساتذة. ذلك أن هذا التوجه يُمكنهم من توظيف معرفتهم العميقة ومهاراتهم المتقنة في المجالات التي يجيدونها، مما يعزز الفاعلية التربوية ويؤثري العملية التعليمية برمتها.
 - الاعتماد على التسيير الفعال للمؤسسات التعليمية كركيزة أساسية لضمان بيئة تعليمية جذابة ومنتجة، حيث يشمل ذلك عدة جوانب نذكر منها: تحسين البنية التحتية والظروف المادية، تعزيز إجراءات الأمن والسلامة داخل المؤسسة، توفير التجهيزات والعتاد الديداكتيكي، تفعيل مشروع المؤسسة المندمج، تعزيز العلاقة والتواصل مع الأسر والمجتمع، اعتماد آليات التقييم بشكل مستمر ومستدام والتكيف مع التحديات الطارئة كالأزمات الصحية...
- وفي هذا السياق، فقد قام المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بإجراء تقييم خارجي شامل للمرحلة التجريبية لمشروع "مؤسسات الريادة"، وذلك بهدف قياس مدى تحقيق الأهداف المرسومة ومراجعة آليات التنفيذ تمهيداً لتعميمه على نطاق أوسع. حيث يأتي هذا التقييم كجزء أساسي من عملية التطوير المستمر، فضلاً عن أنه يسعى إلى تقييم مدى نجاح المدارس الرائدة في ترجمة الرؤية الاستراتيجية إلى ممارسات فعلية، تعزز الابتكار التربوي، وتُكسب المتعلمين المهارات اللازمة للانخراط في مجتمع المعرفة، مع التركيز على تعزيز الوعي بالتحديات الراهنة والمستقبلية.

وفي هذا الصدد، فقد اعتبر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من خلال تقريره في الموضوع¹، أن مشروع "المدارس الرائدة" الذي أطلقته وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة في إطار تنزيل خارطة الطريق لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2022-2026 يعد تجربة جيدة، على نطاق واسع لـ "المهنية التعاونية"²، و "المؤسسة المتعلمة"³، شريطة أن تدمج هذه التجربة بشكل أدق وأوسع توجيهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 ومقتضيات القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

وفي نفس السياق، فرغم إشادة التقرير السابق بتحسين مستوى التحصيل الدراسي في مؤسسات الريادة، خاصة في مواد اللغات والرياضيات، إلا أنه سلط الضوء في الوقت نفسه على بعض التحديات والإكراهات التي تواجهها هذه التجربة التربوية على أرض الميدان من خلال إجراء مقابلات فردية وجماعية مع فاعلين تربويين، لكن وبالرغم من أن نسبة التطابق الكبيرة التي وصلت إلى ما يقارب 80 %، بين النتائج المسجلة داخل المؤسسات التعليمية الرائدة والبيانات التي توصلت إليها الهيئة الوطنية للتقييم. إلا أن التفسيرات اختلفت حيال هذه التحديات، فمنهم من رآها مؤشرا على خلل هيكلي، بينما اعتبرها آخرون أمورا طبيعية تصاحب أي عملية إصلاح طموحة.

إن مشروع "مؤسسات الريادة" يُعدّ رافعة استراتيجية لإصلاح المنظومة التربوية، حيث يمكن من خلال تعميمه تحقيق نقلة نوعية في مواجهة تحديات الهدر والانتقطاع المدرسين. فباعتدال مقاربة تشاركية مرنة، تراعي الخصوصيات المحلية لكل مؤسسة، يصبح هذا المشروع قادراً على:

لـ توفير بيئات تعليمية جاذبة: من خلال تمكين كل مؤسسة من صياغة مشروعها التربوي وفق احتياجات متعلميها وسياقها المجتمعي، مما يقلل من عوامل الطرد المدرسي ويدعم الاستمرارية الدراسية بشكل مستدام.

1 تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، " المدرسة الجديدة تعاهد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية"، عدد 2024/7، دجنبر 2024.

2 مفهوم المهنة التعاونية الذي يجمع بين الاستقلالية التنظيمية وثقافة التعاون -المطبق في المنظومات التربوي الأكثر نجاحا، قد عرف بداية تنزيل في المغرب سنة 2011 في إطار مشروع PAGESM مشروع تدبير المؤسسات المدرسية بالمغرب تحت مسمى «جاعات الممارسات المهنية». ورغم أن هذا المشروع كان يقتصر في البداية على الإدارة التربوية، إلا أنه حمل بوادر تحول عميق للمدرسة المغربية.

3 المؤسسة المتعلمة: هي مؤسسة تسعى إلى تطوير مواردها البشرية نحو الأفضل، وتستعين بالتعلم لتحسين نتائجها، وتعتمد على الوعي الجماعي، وثقافة التعلم، والرؤية المشتركة، والقيادة الفعالة باعتبارها ركائز أساسية لثقافة

لـ **إعادة إدماج المنقطعين**: عبر تصميم مسارات تعليمية مرنة، مثل مراكز الفرصة الثانية الجيل الجديد أو برامج التكوين المهني المدججة، التي تتيح للمتسربين العودة إلى المنظومة أو الالتحاق بفرص تكوينية تؤهلهم للاندماج في سوق العمل.

لـ **تعزيز العدالة التربوية**: بضمان تكافؤ الفرص عبر توزيع الموارد وفق منطق التمييز الإيجابي، مع التركيز على المؤسسات في المناطق الهشة، حيث تشتد ظاهرة الانقطاع المدرسي.

أما التحول نحو نموذج "من القاعدة إلى القمة" في قيادة المنظومة التربوية، فيمثل رؤية متقدمة تُعيد الاعتبار لدور المؤسسة التعليمية كخلية إبداعية قادرة على التشخيص الذاتي وابتكار الحلول. وتمثل أهميته في:

- **تفعيل اللامركزية الفعلية**: بمنح الصلاحيات التربوية والإدارية للمؤسسات، مع دعمها بأطر مرافقة.
- **تشجيع الابتكار التربوي**: عبر تحفيز المبادرات المحلية النابعة من احتكاك المدرسين والإدارة بالمشكلات اليومية للمتعلمين.
- **بناء شراكات مجتمعية**: انطلاقاً من مشروع المؤسسة، يمكن تطوير تعاون مع جمعيات الآباء والقطاع الخاص والمؤسسات العمومية لخلق شبكة أمان اجتماعي تحاصر الهدر المدرسي.

غير أن نجاح هذا النموذج الطموح يتطلب شروطاً تقنية وتحفيزية، أبرزها:

- تكوين القيادات التربوية في مجال الحوكمة التشاركية وإدارة المشاريع.
 - توفير موارد مالية مستدامة عبر صناديق دعم مخصصة للمبادرات المحلية.
 - إطار تقييمي ديناميكي يرصد تأثير المشروع على معدلات الانقطاع ويؤمن التجارب الناجحة لنشرها.
- بناءً على كل ما تقدم، يمكن القول إن "مؤسسات الريادة" لا تقتصر على كونها مشروعاً إدارياً فحسب، بل تمثل رؤية تربوية متجددة تحول المدرسة إلى بيئة للإصلاح التعليمي، وتعمل على ترسيخ قيم المشاركة المجتمعية في تطوير المنظومة التربوية برمتها.

الخاتمة:

يشكل الهدر المدرسي أحد أبرز العوائق التي تواجه المنظومة التعليمية في ظلّ سعيها لتمكين المتعلمين من اكتساب المهارات الأساسية، حيث يؤثر سلباً على استكمال العديد منهم لمرحلة التعليم الإلزامي. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تضامن الجهود بين الدولة والأسرة لمواجهة هذه الظاهرة عبر سياسات تعليمية شاملة، تُعزز الاندماج المدرسي وتقلل من مخاطر التسرب.

وفي هذا السياق، يُمثّل مشروع "المؤسسات الرائدة" إحدى المبادرات الاستباقية الرامية إلى تحقيق رؤية "خارطة الطريق 2022-2026"، وخصوصًا فيما يتعلق بالهدف الاستراتيجي الخاص بخفض معدلات الهدر المدرسي بنسبة الثلث. إذ يستند هذا المشروع إلى منهجيات تربوية حديثة، كالتدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) والتدريس الناجع، إلى جانب توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التربوية، مدعومةً بالتقنيات الرقمية لضمان تعليمٍ أكثر جودةً وإنصافًا.

وعليه، فإن الحدّ من ظاهرة الهدر المدرسي يقتضي تعاونًا وثيقًا بين جميع الأطراف المعنية، مع التركيز على آليات الوقاية والرصد المبكر، لضمان تمكين المتعلمين من إتمام مسيرتهم التعليمية بنجاح، والإسهام في بناء مجتمعٍ يُقدّر المعرفة ويُحقّق مبادئ الإنصاف العدالة الاجتماعية.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- خارطة الطريق (2022-2026)، 12 التزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/FRoute20222026ar.pdf>
- رأي المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، "شباب لا يشتغلون، ليسوا بالمدرسة، ولا يتابعون أي تكوين "NEET": أي آفاق للإدماج الاقتصادي والاجتماعي؟"، رقم 73/2023، التقرير على الرابط التالي: <https://www.cese.ma/media/2024/11/ASA-C2-73-ar-3-swi.pdf>
- جمال الحنصالي، "ظاهرة غياب التلاميذ في المدرسة المغربية، قريبا من النصوص التشريعية، بعيدا عن الفوضى والارتجالية"، مجلة علوم التربية، عدد 46، دجنبر 2010.
- رشيدة برادة، "الهدر المدرسي وتدبير المخطط الاستعجالي للحد منها"، مجلة علوم التربية عدد 48.
- المذكرة الإطار عدد 022X23 المؤرخة في 18 ماي 2023 في شأن تفعيل العمل بمشروع "مؤسسات الريادة".
- تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "المدرسة الجديدة تعاقده مجتمع جديد من أجل التربية والتكوين من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية"، عدد 2024/7، دجنبر 2024.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Renald LEGENDRE, dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, Guérin Montréal, P.370.
- Gilbert DE LANDSHEERE, dictionnaire de l'éducation et de la recherche en éducation, 1979, P.U.F, Paris.
- Pierre, G, COSLIN et Autres, « Ces Jeunes qui désertent nos écoles, déscolarisation et Cultures », SIDESIMA, Paris, 2006.
- Mohammed KALI, « Vaincre l'échec scolaire », 2002, [éditions ANEP](#).

خصائص البرنامج التعليمي الفعال عند محمد الطاهر ابن عاشور

-بحث في البرنامج الزيتوني وقراءة في رؤية ابن عاشور لتحديثه-

حمزة شرعي

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، أكاديمية الشرق
عضو فريق التربية على القيم بالمركز الجهوي لمهن التربية
والتكوين لجهة الشرق.

المقدمة:

إن البرنامج التعليمي يضم لألحة من المواد المراد تدريسها للمتعلمين في أسلاك التدريس المختلفة، بناء على معايير وأسس محددة من شأنها الزيادة في فرص نجاح هذا البرنامج، وتحقيق أقصى عدد من الأهداف المحددة. ثم إنه يخضع -لا محالة- لتطورات حركة العلوم بمختلف اتجاهاتها ومظاهرها، إذ كلما طرأت طفرة علمية جديدة إلا وانعكس ذلك على البرنامج التعليمي، مما يستدعي النظر إليه باستمرار وبدقة.

وقبل مجيء محمد الطاهر ابن عاشور بحرا متفجرا من العلم، وشهابا متقدما من الذكاء والتجديد، لم يكن التعليم في جامع الزيتونة محمدا من طرف الإدارة، فالمدرّس يختار ما شاء من الفنون أي المواد، والكتب، والأوقات، وعدد الدروس، وللطالب أيضا حق اختيار المدرس، وعدد الفنون، والدروس، فقد كان «حرّا في اختيار شيوخه وانتقاله من مرتبة إلى أخرى حسب اختياره من غير إجراء امتحان عليه في موفى السنة أو بعد ختم الكتاب، وربما تجد طالب العلم يحضر دروسا هي من المرتبة الابتدائية وأخرى من المتوسطة أو العليا»⁽¹⁾.

ثم إن البرنامج التعليمي الزيتوني كان عبارة عن مجموعة من المقررات أو التأليف التي تُدرّس للطلاب نظريًا، وحيث إن التركيز والاهتمام منصبان على نقل الحقائق، فإن المدرّسين لم يكن ليهمهم ذلك الترابط بين الكتب المقررة، ولا صلوحيتها لحاجات الزمان المتغيرة، ولذلك دعا ابن عاشور دون توقف إلى ضرورة مراجعتها مراجعة جذرية، وتعهدا بالإصلاح من حين لآخر.

وانطلاقا من الخلفية التربوية الرائدة لابن عاشور، فقد حرص على اختيار أشع الكتب التي توصل المتعلم إلى الغاية المرجوة في وجيز من الوقت، كما رفض تلك العلوم التي تعود بالضرر على التلامذة مثل تعاليم الزهد الغالي، وتعاليم السحر والطلاسم، والحيل والمغالطات، وغير ذلك من المعارف الفاسدة. وفي هذا السياق ألح

(1) جامع الزيتونة المعلم ورجاله، محمد العزيز ابن عاشور، ص: 96.

ابن عاشور بشدة على إضافة علوم ومواد إلى البرنامج التعليمي تكتسي أهمية كبرى من قبيل: مادة الآداب وتهذيب الأخلاق، وشرح العوائد النافعة وغيرها، إلى جانب ما يفيد التلامذة اطلاعا على أحوال الأمم الماضية والتاريخ الإسلامي، وتراجم رجاله، وتاريخ الأمم المعاصرة، وتاريخ الحضارة...

ولا بد من الإشارة هنا إلى أنه إنما خص المعهد الزيتوني بالذكر دون غيره من مؤسسات التعليم لاعتبارين: أولهما: أن ابن عاشور قد مارس التعليم متعلما ومعلما بالجامع، فأدرك من قرب مشاكله وأسباب ضعفه، فصار خبيرا بأوضاعه من واقع التجربة والمكابدة الشخصية.

ثانيهما: أن جامع الزيتونة -في تقديره- يمثل منارة التجديد الإسلامي، ومركز الثقافة والتعليم، فيكون حينئذ نموذجا لمؤسسات التعليم الإسلامي عموما، يصح في شأنها ما يصح في شأنه من تقدير. وتحدد إشكالية البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما خصائص البرنامج التعليمي الفعال عند محمد الطاهر ابن عاشور؟

وإن جملة من الأسئلة تتفرع عن هذا السؤال، يمكن حصرها في سؤالين فرعيين اثنين وهما:

- ما سمات البرنامج التعليمي الزيتوني؟

- وكيف ينظر الطاهر إلى البرنامج الدراسي منطلقا لإصلاح الشأن التعليمي؟

وللإجابة عن هاتين الإشكاليتين وأسئلتها المتفرعة عنها، وضعت منهجية محكمة واضحة المعالم قصد الإحاطة بموضوع البحث من كل جوانبه، بتقسيمه إلى مبحثين ومقدمة وخاتمة، وذلك على النحو الآتي:

مقدمة

المبحث الأول: المبحث الأول: محمد الطاهر ابن عاشور والبرنامج التعليمي بجامع الزيتونة

المطلب الأول: ترجمة موجزة للإمام محمد الطاهر ابن عاشور

المطلب الثاني: البرنامج التعليمي بجامع الزيتونة

- الفرع الأول: في بيان مفهوم البرنامج التعليمي
- الفرع الثاني: البرنامج التعليمي في المرتبة الأولى
- الفرع الثاني: البرنامج التعليمي في المرتبة المتوسطة
- الفرع الثالث: البرنامج التعليمي في المرتبة العالية

المبحث الثاني: خصائص البرنامج التعليمي الفعال عند الطاهر ابن عاشور

المطلب الأول: مراعاة الفئة المستهدفة

المطلب الثاني: التدرُّج

المطلب الثالث: التكامل

المطلب الرابع: التنوع

المطلب الخامس: الموضوعية

المطلب السادس: الجمع بين النظري والتطبيقي

المطلب السابع: المطابقة لمقتضى حال العصر

هذا ما سأحاول التطرق إليه في هذه الورقة البحثية متوخيا الاختصار والإيجاز، متوسلا بالمنهجين الوصفي والتاريخي، للكشف عن رؤية ابن عاشور للبرنامج التعليمي مدخلا لإصلاح التعليم، وذلك من خلال الوقوف على مفهوم البرنامج التعليمي وهياته بجامع الزيتونة، هذا الجامع الذي أصابه الشلل، وأصبح غير قادر على تهيئة الخريجين لمواكبة التطورات الجديدة التي شملت كل جوانب الحياة... ثم التطرق إلى أهم خصائص البرنامج التعليمي الفعال عند ابن عاشور. والله أسأل أن يمنّ علي بالإخلاص والقبول إنه سميع مجيب.

المبحث الأول: محمد الطاهر ابن عاشور والبرنامج التعليمي بجامع الزيتونة

المطلب الأول: ترجمة موجزة للإمام محمد الطاهر ابن عاشور

ليس القصد من البحث أن أعرض بالدراسة والتحليل لترجمة الإمام محمد الطاهر ابن عاشور الذي يعتبر «من الأعلام الذين يعدهم التاريخ الحاضر من ذخائره؛ فهو إمام متبحر في العلوم الإسلامية، مستقل في الاستدلال لها، واسع الثراء من كنوزها، فسيح الذرع بتحملها، نافذ البصيرة في معقولها، وافر الاطلاع على المنقول منها، أقرأ وأفاد، وتخرجت عليه طبقات ممتازة في التحقيق العلمي، وتفرد بالتوسع والتجديد لفروع من العلم ضيقها المنهاج الزيتوني، وأبلاها الركود الذهني، وأنزلتها الاعتبار التقلدية دون منزلتها بمراحل: فأفاض عليها هذا الإمام من روحه وأسلوبه حياة وجدة، وأشاع فيها مائية وروفا، حتى استرجعت بعض قيمتها في النفوس، ومنزلتها في الاعتبار»⁽¹⁾.

(1) عيون البصائر، محمد البشير الإبراهيمي، ج: 3، ص: 549.

ويعود نسبه إلى الأسرة العاشورية المنحدرة من أصل أندلسي، والتي انتقلت من الأندلس «إلى سلا ببلاد المغرب 1030هـ/1620م، ثم إلى تونس في حدود سنة 1060هـ/1648م. وكان أول من دخلها من أفراد هذه الأسرة الشيخ الصالح الشريف أبو عبد الله محمد بن عاشور الحسني»⁽¹⁾.

وفي بيت عظيم نسبا وشرفا، «ولد الشيخ ابن عاشور بقصر جدّه للأُم بالمرسى في جبادى الأولى 1296هـ/ سبتمبر 1879م»⁽²⁾، «وفي كنف جدّه للأُم الشيخ الوزير محمد العزيز بوعتور، نشأ مترجما نشأته المميّزة على أكمل الصفات الدينية، وأفضل المناهج التربوية، وخير القيم والمبادئ الأخلاقية التي توافرت جميعها في هذه البيئة الأصيلة الراقية العلمية...»⁽³⁾.

وفي سن السادسة من عمره التحق بالمدرسة القرآنية بمسجد أبي حديد، «حفظ به القرآن الكريم ورتله على الشيخ المقرئ محمد الحياي، وحفظ مجموعة من المتون العلمية كبن عاشر، والرسالة، والقطر ونحوها...»⁽⁴⁾. «وفي سنة 1310هـ/1893م، التحق الشاب محمد الطاهر ابن عاشور بجامع الزيتونة لطلب العلم»⁽⁵⁾، فأخذ عن «جامعة من أعلامه منهم إبراهيم المارغني، وسالم بو حاجب، وعمر بن الشيخ، ومحمد النجار، ومحمد بن يوسف، ومحمد النخلي إلى أن حصل على شهادة التطويع سنة 1317هـ/1896م»⁽⁶⁾، وبعد تخرجه تقلّب في مراتب التدريس بجامع الزيتونة وبالمدرسة الصادقية، ثم تولى بعد ذلك العديد من المناصب المرموقة التي لا يمكن أن تسند إلا لصاحب عقل منير، وعلم غزير.

فقد «تقلد الأستاذ مشيخة الجامع للمرة الأولى فدلّت المصائر على أن التدبير الاجتماعي لم يكمل، وكان من الظواهر المحسوسة أنها وظيفة جديدة لم يطمئن موطنها، ولم يدمث موطنها، ولم تهش لها النفوس المبتلاة بالتقليد (...) ثم قلّد الأستاذ مشيخة الجامع للمرة الثانية، وكان الأمر قد استتب، والنفوس النافرة من التجديد قد اطمأنت، والضرورة الداعية إلى الإصلاح قد رجحت؛ ومعنى ذلك كله أن التدبير الاجتماعي قد كمل...»⁽⁷⁾، «وفي المرتين اللتين تولى فيها مشيخة جامع الزيتونة أدخل إصلاحات مهمة على نظام التعليم، وفي المرة الثانية

(1) محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة الإسلامية، شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر ابن عاشور، محمد الحبيب ابن الحوجة، ج: 1، ص: 153.

(2) المرجع نفسه.

(3) المرجع نفسه، ص: 153-154.

(4) المرجع نفسه، ص: 154.

(5) المرجع نفسه، ص: 153.

(6) تراجم المؤلفين التونسيين، محمد محفوظ، ج: 3، ص: 304.

(7) عيون البصائر، محمد البشير الإبراهيمي، ص: 549 - 550.

أدخل في الدراسة مواد جديدة كالفيزياء والكيمياء والجبر، وانتدب لتدريسها أساتذة مختصين...»⁽¹⁾.

وهكذا، فإن المتتبع لمسار حياة الشيخ، يجده شخصية متميزة جعلته محط أنظار من حوله، إذ جمع إلى جانب الرسوخ في العلم، حسن الأخلاق وطيب المصاحبة، ويكفي أن نذكر في ترجمته ما وصفه به صديقه وزميله الإمام الأكبر محمد الخضر حسين حيناً قال: «وللأستاذ فصاحة منطق، وبراعة بيان. ويضيف إلى غزارة العلم وقوة النظر، صفاء الذوق، وسعة الاطلاع في آداب اللغة... كنت أرى فيه لساناً لهجته الصدق، وسريرة نقية من كل خاطر سيئ، وهمة طمّاحة إلى المعالي، وجدا في العمل لا يمسّه كلل، ومحافظة على واجبات الدين وآدابه (...) وبالإجمال ليس إعجابي بوضاءة أخلاقه وسباحة آدابه بأقل من إعجابي بعقريته في العلم»⁽²⁾.

فهو ممن تبقوا مكانة مرموقة، وقدم إصلاحات عظيمة ملموسة، وأثرى المكتبة بمؤلفاته نفيسة مشهودة أجمع على ثراء مادتها، وفراة أسلوبها، وقوة الاستدلال لها جم غفير من الأعلام المحققين، وأهل العلم هم الذين يعرفون مكانة العلم وذويه، وشهادتهم هي الشهادة المقبولة.

كانت «هذه لمحات دالة -في الجملة- على منزلته العلمية، وخلاصتها أنه إمام في العمليات لا يناع في إمامته أحد»⁽³⁾. «توفي يوم الأحد 13 رجب 1393 / 12 أوت 1973. ودفن بمقبرة الزلاج»⁽⁴⁾، بعد كفاح طويل، وحياة حافلة بالعلم، طلباً وتدريساً وتصنيفاً وتجديداً.

المطلب الثاني: البرنامج التعليمي بجامع الزيتونة

• الفرع الأول: في بيان مفهوم البرنامج التعليمي

البرنامج التعليمي في المنهاج التقليدي غاية في ذاته، بل إن المنهاج التعليمي بمفهومه الضيق كان قاصراً على البرنامج التعليمي الذي يقدمه المعلم أو المدرسة أو غير ذلك من مؤسسات التعليم في شكل مواد دراسية محددة، أو في شكل كتب مدرسية تقليدية معينة من كتب التراث، يدرسها المتعلم في كل مستوى وفي كل سلك من أسلاك تعليمه. غير أن البرنامج هو أحد عناصر المنهاج التعليمي بمفهومه الحديث؛ فيكون المنهاج أوسع وأشمل من البرنامج. ونشير هنا إلى أن المفهوم الضيق للمنهاج لم يكن قاصراً على العالم العربي والإسلامي، بل كان يتعداه إلى غالب بلدان آسيا، وبلدان إفريقيا غير الإسلامية، وبلدان العالم الغربي.

(1) تراجم المؤلفين التونسيين، محمد محفوظ، ص: 305.

(2) تونس وجامع الزيتونة، محمد الخضر حسين، ص: 125.

(3) عيون البصائر، محمد البشير الإبراهيمي، ص: 549.

(4) تراجم المؤلفين التونسيين، محمد محفوظ، ص: 307.

ويعتبر البرنامج التعليمي من أكثر عناصر المنهاج ارتباطاً بالمقاصد والأهداف التربوية العامة، «حيث يتم اختياره من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدة معايير من بينها فلسفة المجتمع»⁽¹⁾، ويُعرف بأنه: «نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية»⁽²⁾.

كما يعرف البرنامج التعليمي بأنه: «عبارة على قائمة من المعارف والمواضيع المراد تعليمها وفق منطق خاص بمجال أو مادة دراسية معينة وفي فترة من فترات التعليم»⁽³⁾، ويشمل الخبرات التعليمية من معارف ومهارات واتجاهات التي من شأنها تحقيق أهداف معينة»⁽⁴⁾.

ويمكن تعريف البرنامج التعليمي إجرائياً بأنه: لائحة المواد الدراسية المراد تدريسها للمتعلمين بواسطة المعلم، في أسلاك التدريس المختلفة، وهي تصدر عن الجهات الرسمية المختصة في وزارات التربية والتعليم، حيث يُعتمد في اختيارها على معايير متعددة تُستمد من النظرة إلى طبيعة الفرد والمجتمع والمعرفة التي ينبغي اكتسابها، وهي تهدف عموماً إلى إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية، بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة فإنه يمكن القول بأن البرنامج التعليمي:

- يُعتمد في اختياره على طبيعة الفرد، وفلسفة المجتمع، ونوعية المعرفة المراد إكسابها للمتعلم.
- يتضمن لائحة من المواد الدراسية نظرية أو التطبيقية تنمي في المتعلم خبرات، ومهارات، وقيم معينة، طبقاً للأهداف التربوية المنشودة.
- يصدر عن الجهات المختصة كل في مجاله، من أجل تنظيم المادة المعرفية في كل مستوى، وفي كل سلك من أسلاك التدريس.
- يخضع للتعديل والتجديد كلما دعت الضرورة إلى ذلك، فهو يتطور بتطور المجتمع وتطور مطالبه وحاجاته.

أما عن البرنامج التعليمي الزيتوني؛ فهو عبارة عن مجموعة من المقررات أو التأليف التي تُدرّس للطلاب

(1)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حثروني، ص: 26.

(2) تخطيط المناهج وصياغتها، حسين فرج عبد اللطيف، ص: 110.

(3) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حثروني، ص: 26.

(4) مناهج العلوم وأساليب تدريسها: في المرحلة الابتدائية، محمد عبد الكريم أبو سل، ص: 32.

نظريا، وحيث إن التركيز والاهتمام منصبان على نقل الحقائق فإن المدرّسين لا يهتمهم الترابط بين الكتب المقررة، ولا صلاحيتها لحاجات الزمان المتغيرة، ولذلك فإن ابن عاشور كان ينصح دون توقف بضرورة مراجعتها مراجعة جذرية ومستمرة من حين لآخر.

كما أن المنحى العام للمقررات الدراسية عصرئذ، كان يميل إلى المختصرات النثرية أو الشعرية الموجزة للغاية والمقدمة في أسلوب مقتضب ومبهم، وكانت سهلة الحفظ نسبيا، بحيث كان الطلبة في مختلف مراحل الدراسة يحفظون كثيرا من المسائل عن ظهر قلب. وتبعاً لذلك فقد كان الشيوخ مضطرين إلى التوسع في شرحها شفها وكتايبا، كما كان جميع الذين لا يحرصون على التزود بثقافة حقيقية، يميلون بصورة تكاد تكون مطلقة مدونات أرباب المذاهب، وكتب المتقدمين، والبحوث القديمة الأكبر قيمة.

فقد كان المفهوم القديم للمناهج متأثراً بالنظرية التقليدية في التربية، والتي تركز على إيصال مجموعة محددة من المعلومات والحقائق إلى أذهان المتعلمين، تقدّمها المدرسة لتلاميذها في شكل مجموعة من المواد الدراسية، ولم تكن الزيتونة لتخرج عن هذا الإطار في التعاطي مع المنهج التعليمي الذي كان محصوراً فيما يُدرّس من كتب، ولذلك كان يُنظر إلى المنهج بأنه: «مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلاح على تسميتها بالمقررات الدراسية، أو مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة في صف دراسي معين»⁽¹⁾.

فالقارئ لهذا التعريف يلاحظ التداخل القائم بين المنهج والمقرر والبرنامج والكتاب المدرسي، وبذلك نستطيع أن نقول: إنّ المنهج بمفهومه التقليديّ اقتصر على المقررات الدراسية، والمعارف والمعلومات التي تتضمنها تلك المقررات، واعتبرها غاية في ذاتها. ويحسّن في هذا السياق أن نعقد مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث من حيث نظرتها إلى البرنامج التعليمي، ويمكن أن نعرض تلك المقارنة على النحو الآتي:

المنهج الحديث	المنهج التقليدي	المنهج
- وسيلة للنمو الشامل للتلميذ، وأداة لمعالجة مواقف الحياة. - المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة. - مصادره ومجالاته متنوعة. - يعدّل وفق حاجات التلاميذ وحاجات زمانهم.	- غاية في ذاته. - المواد الدراسية منفصلة ومتضخمة. - مصدره ومجاله الكتاب المدرسي. - الاهتمام بالجانب النظري، وإغفال الجوانب التطبيقية. - لا يجوز إدخال تعديل عليه.	المنهج

جدول: يبيّن أبرز الفروق بين المنهج التقليدي والحديث من حيث نظرتها إلى البرنامج التعليمي

(1) المناهج الدراسية، مصطفى صلاح عبد الحميد، ص: 14.

ويمكن للدارس أن يلاحظ أن التعليم في الزيتونة قبل ابن عاشور كان تعليم كتب أكثر منه تعليم مواد وفنون. «ولعلمهم مَيَّزُوا لذلك بين سني الدراسة لا بالعدد، ولكن بذكر أسماء كتب العربية التي كانت تدرس بالمعهد، فقالوا: سيدي خالد يريدون السنة الأولى، وعنونوا بالقطر للسنة الثانية، وبالمكودي للسنة الثالثة، وهكذا دواليك»⁽¹⁾. كما يلاحظ أن أكثر العلوم الشرعية حظا في التدريس هي الفقه والحديث، بينما ظلت كثير من العلوم العقلية محملة كالهندسة، والمساحة، والهيئة، والحساب إلا ما كان من هذا الأخير في ضمن كتب الفرائض...

فالتعليم الزيتوني قبل قانون 1292هـ / 1876م كان اختياريا في سائر أحواله، «وغير مضبوط ولا متَّحد بطريقة واحدة، وقد قدمت أن التعليم لا يصلح الأئمة ما لم يكن بصفة كلية عامة تسوي بينها في العوائد والأخلاق، وإلا لكان كل فرد منها على خلق كائنه أئمة واحدة»⁽²⁾. وعموما، فإن المواد النقلية والعقلية التي كانت تقرأ بالجامع الأعظم -عمره الله تعالى- منذ 1292هـ فتنقسم إلى قسمين؛ منها ما هو إجباري ومنها ما هو اختياري:

فالمواد الإجبارية: تتمثل في الحديث، والتوحيد، والسير والتاريخ، والقراءات والتجويد، والفقه، أصول الفقه، والفرائض، والنحو، والصرف، والمعاني والبيان، واللغة والأدب، والمنطق، والرسم والخط، والعروض، وآداب البحث، ومبادئ الحساب، والمساحة، والهندسة.

والاختيارية: تشمل التفسير، والمصطلح، والتصوف، والمبقات. «وهذه العلوم تدرّس من خلال كتب رتبت في قانون 1292 على ثلاث درجات باعتبار أهميتها وصعوبتها كما جاء في الفصل الثاني والثالث والرابع والخامس...»⁽³⁾. وهي المواد نفسها التي حافظت الزيتونة على تدريسها بعد إصلاح 1912م.

وفيا يلي بيان للبرنامج التعليمي في مراحل التعليم الثلاثة:

• الفرع الثاني: البرنامج التعليمي في المرتبة الأولى

ويشمل تدريس مواد في شتى التخصصات يوطرها الفصل الخامس⁽⁴⁾ من القانون السالف الذكر، وهي:

- **علم القراءات والتجويد:** شرح القاضي على الجزرية لشمس الدين الجزري، والدرر واللوامع لابن بري بشرح المارغني.

(1) محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة. محمد الحبيب ابن الخوجة، ج: 1، ص: 209.

(2) أليس الصبح بقريب (التعليم العربي الإسلامي-دراسة تاريخية وآراء إصلاحية)، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 201.

(3) جامع الزيتونة المعلم ورجاله، محمد العزيز ابن عاشور، (مرجع سابق)، ص: 97.

(4) المرجع نفسه، ص: 99.

- علم التوحيد: صغرى الصغرى، وشرح الباجوري على الجوهرة.
- علم أصول الفقه: الخطاب على الورقات.
- علم الفقه: متن القدوري، متن الكنز، وشرح أبي الحسن على الرسالة، وسيدى عبد الباقي على الغزيرة، وميارة الصغير على ابن عاشر.
- علم الفرائض: متن الرحبية.
- علم النحو والصرف: متن الأجرومية بشرح سيدي خالد، متن لامية الأفعال، و متن الزنجاني.
- علم البيان: شرح الدمنهري على السمرقندية، وشرح الملوي عليها.
- الرسم: عنوان النجاة في علم الكتابة.
- علم المنطق: متن إيساغوجي والشرح البيروني عليه، وشرح الملوي على السلم.
- علم الحساب: النخبة الحسابية.

• الفرع الثالث: البرنامج التعليمي في المرتبة المتوسطة

- عندما ينتقل التلميذ من المرتبة الأولى إلى المتوسطة يتوسع في فنون الدراسة بصفة أرقى من المبادي، وقد نُظِمَ هذه المواد الفصل الرابع⁽¹⁾ من ترتيب 1292 أيضا:
- علم الحديث: شرح اللقاني على الأربعين النووية، وشرح الشبرخيتي عليها، والشائيل بشرح المناوي أو بشرح الباجوري.
 - علم التوحيد: الوسطى للإمام السنوسي، وسيدى عبد السلام على الجوهرة، وشرح ابن أبي الشريف على مسامرة ابن همام.
 - علم القراءات: متن الشاطبية بشرح ابن القاصح.
 - علم المصطلح: ألفية العراقي متناً بشرح القاضي.

(1) جامع الزيتونة المَعْلَم ورجاله، محمد العزيز ابن عاشور، ص: 98.

- علم أصول الفقه: شرح المنار لابن مالك، والشرح البيروني على مختصر المنار، ألفية ابن عاصم في الأصول، وشرح التنقيح للقرافي.
- علم الفقه: متن المختصر بشرح الدردير، وميارة على لامية الزقاق.
- علم الفرائض: السيد على السراجية، وشرح الدرة الصغير للشيخ ابن ملوكة.
- التصوف وآداب الشريعة: الحكم بشرح ابن عباد، الطريقة المحمدية، النخبة العليا.
- علم الميقات: منظومة ابن غانم في العمل بالربع المحجب.
- علم الصرف والنحو: شرح لامية الأفعال لابن الناظم، الأشموني على الألفية، وابن عقيل عليها.
- علم المعاني والبيان: العصام على السمرقندية، والتلخيص بشرح مختصر السعيد.
- علم العروض: الكافي بشرح الدمنهوري.
- علم اللغة والأدب: المقامات للحري، والعمدة لابن رشيق، وشرح ابن هشام على قصيدة بانت سعاد، ومنتن البردة بشرح الشيخ ابن عاشور أو الجامي.
- علم المنطق: شرح الخبصي على التهذيب، شرح مختصر الشيخ السنوسي.
- آداب البحث: شرح الملا حنفي على العضدية.
- الرسم والخط: المطالع النصرية، شرح المارغني على مورد الظمان.
- الفرع الرابع: البرنامج التعليمي في المرتبة العالية
- وهي المرحلة الأخيرة التي تكون بعد الحصول على شهادة التطويع (شهادة نهاية الدرجة المتوسطة)، ولا يشترط على مزاولة هاته المرتبة الاشتغال بجميع المواد المقررة لها في الفصل الثالث⁽¹⁾ من الترتيب، ومنها:
 - علم التفسير: أسرار التنزيل للبيضاوي، وذو الجلالين.
 - علم الحديث: الموطأ متناً بشرح الزرقاني، وصحيح البخاري متناً بشرح القسطلاني.
 - علم التوحيد: السيد على المواقف، والسعد على العقائد، والكبرى للشيخ السنوسي.

(1) جامع الزيتونة المألم ورجاله، محمد العزيز ابن عاشور، ص: 97 - 98.

- علم أصول الفقه: التوضيح لصدر الشريعة بالتلويح، العضد على مختصر ابن الحاجب.
- علم الفقه: التبيين بشرح الكنز، والشيخ عبد الباقي على المختصر.
- علم التصوف: الإحياء.
- علم السير والتاريخ: السيرة الكلاعية، وتاريخ ابن خلدون.
- علم الهندسة: تحرير الطوسي لمقالات اقليدس.

وتجدر الإشارة إلى أنه «في غضون القرن الرابع عشر (القرن العشرين) قد زيدت على قائمة تلك الكتب (أو عوض بعض منها) تأليف جديدة صدرت بعد سنة 1292 نذكر منها: أصول التربية في التدريس وغيرها من تأليف مرسي قنديل في علم التعليم، والعرب قبل الإسلام لجرحي زيدان، وكتاب الدروس العربية للشيخ مصطفى الغلاييني، والفكر السامي للشيخ محمد الحجوي في تاريخ التشريع، أصول الإنشاء والخطابة ومقاصد الشريعة الإسلامية للشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، والطريقة المرضية في الإجراءات الشرعية للشيخ محمد العزيز جعيط، وكتايب أصول الفقه وتاريخ الأئم الإسلامية للشيخ محمد الحضري، وكتاب تدبير الصحة المدرسي لأحمد عبده خير الدين، والجغرافية الحديثة لأحمد حافظ، ولباب الفرائض للشيخ الصادق الشطي، وكتاب الإفادة في علم الشهادة للشيخ التواقي، والمنتخب المدرسي وخلاصة تاريخ تونس لحسن حسني عبد الوهاب، وكتاب الجغرافيا التونسية للشيخين أحمد الساوي ومحمد كمن وغيرها»⁽¹⁾.

لقد حمل ابن عاشور لواء الإصلاح مبتدئاً بإصلاح التعليم، وقد شمل هذا الإصلاح مجالات متعددة، منها إصلاحات ذات صبغة علمية؛ شملت إعادة النظر في الكتب المدرسية التي كانت تدرّس بالجامع الأعظم، والنظر في طرق التدريس وأساليبه ومعاهد التعليم، وقد عُيّنت بهذا الغرض لجان من شيوخ الزيتونة كان الشيخ على رأسها، ونظرت في البرامج الدراسية على مختلف مستوياتها، وعمد الشيخ على استبدال كتب كثيرة أكل عليها الدهر وشرب، وصبغ عليها قدم الزمان صبغة احترام وقداصة موهومة. وقد ضمّ إلى ذلك في مراحل الثانوي العام كل ما يحتاجه التلميذ في المعارف الرياضية والطبيعية والإنسانية، فلا يعوقه عائق عن استكمال معارفه العليا في أي مجال من مجالات الاختصاص الشرعي والإنساني والعلمي التي يتجه إليها حسب ميوله، وبتأهيل من مواهبه واستعداداته.

(1) نفسه، ص: 99.

المبحث الثاني: خصائص البرنامج التعليمي الفعّال عند ابن عاشور

تُعَدُّ خطوة اختيار البرنامج التعليمي أولى الخطوات في بناء المنهاج التعليمي بعد تحديد أهدافه، فالمطلوب في هذه الخطوة تحديد المواد الدراسية وتأليفها المناسبة، وما تشتمل عليه من معلومات ومفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات، وهذا التحديد لا يتم بطريقة عشوائية وعفوية، فلا بد أن تكون تلك المؤلفات هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير العلمية الدقيقة، بحيث تؤدي إلى التنمية الشاملة للتلميذ في جميع النواحي.

وإن «تعيين العلوم المحتاج إليها يسند إلى العلماء المتصدين لبثها وولاة الأمور الموكل إليهم علم ما به قوام مصالح الأئمة»⁽¹⁾، فالإمام ابن عاشور يسمي المواد التعليمية بالعلوم أو الفنون، وهي التي يحصل في الغالب تدريسها داخل حجرات الدراسة، ويؤكد أن صناعة المادة التعليمية تحتاج إلى الخبراء والعلماء المتصدين لبثها، لينظروا فيها قبل اعتمادها وتنفيذها.

ولقد كان البرنامج التعليمي ممثلاً في التأليف من بين النواحي الأساسية في العملية التربوية التي وجه إليها ابن عاشور انتقادات شديدة، ولفت النظر إلى عيوبها وجوانب القصور فيها، ودعا إلى تطويرها وتحسينها وتغيير النظرة إليها. ولعلّ ذلك يبرز الأهمية الكبرى التي يوليها ابن عاشور للبرامج التعليمية خاصة مع تعقد الحياة الاجتماعية في عصره، مما حث ضرورة تحسينها وتطويرها من أجل تسليح طلاب الجامع الأعظم بلغة العصر الجديد ومفاهيمه وآلياته، ليقتدروا على التكيف مع الظروف المحيطة.

وفيما يلي نستعرض خصائص البرنامج التعليمي عند ابن عاشور، اعتماداً على تلك العيوب وجوانب القصور التي ذكرها، ونظرته إلى إصلاحها:

المطلب الأول: مراعاة الفئة المستهدفة

يذكر الإمام ابن عاشور شرطاً أساسياً يلزم اعتباره أثناء تحديد المادة التعليمية، وهو مناسبة تلك المادة لقدرات المتعلمين العقلية والفكرية، إذ من الضرر الجسيم أن ندرّس المتعلم شيئاً يعسر عليه إدراكه، لأنه لا يناسب سته، وهذا ما تبّه إليه ابن عاشور حينما انتقد ما يجري في المرحلة الابتدائية من حيث مستوى المعارف المدرّسة قائلاً: «فما تجد في الابتداء إلا هجوم المدرّسين على المسائل التي يسمع التلميذ دويهاً ولا يفهم المراد منها، وتجعل في نفسه إما اليأس من فهم العلم أو اعتياد القناعة بما لا يفهم»⁽²⁾. ومن جهة أخرى يكون

(1) أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 87.

(2) أليس الصبح بقریب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 204.

عدم ملائمة المادة التعليمية لميول التلامذة وحاجاتهم سبباً رئيساً في عدم الإقبال على دراستها، وبالتالي النفور من الدراسة ككل.

فالبرنامج التعليمي بالمعاهد الإسلامية العتيقة يركز على معلومات عامة يكتسبها جميع التلامذة، والتأليف تخاطبهم جميعاً بأسلوب واحد، فهي لا تلائم استعدادات المتعلم، وقدراته الخاصة، «فإنك تجدهم يكلفون التلامذة المبتدئين في السنة الأولى بدرس في فن المنطق، ويتلقى البراهين الكلامية عند تدريس المرشد المعين، وتجدهم يلقون على تلامذة السنة الثانية الابتدائية في كتاب "قطر النداء" لابن هشام مسائل هي من عويصات مسائل النحو ملأ بها ابن هشام كتابه»⁽¹⁾.

فمن المفروض أن يهتم البرنامج التعليمي بتقديم المعارف والخبرات الملائمة لعمر التلامذة ولنموهم العقلي، فارتباط المادة التعليمية بقدرات التلامذة يجعلهم قادرين على فهمها واستيعابها، ومن ثم تعطيهم القدرة على تحريك طاقاتهم الخلاقة الكامنة فيهم، وفي المقابل فإن تعارض المادة التعليمية مع قدرات التلامذة يؤدي إلى تعثرهم في الدراسة.

فالمصنفون -حسب ابن عاشور- لا يؤلفون كتباً لغرض التعليم بما يقتضي حال المتعلمين، «فلا يضعون في الاعتبار عند التأليف حاجاتهم، وإنما هي كتب موضوعة كمقدمات للعلم، فمختصرات أو نظم لها، أو شروح وحواش وتعليقات، أو مطولات. ومن أجل ذلك تختلط فيها مسائل العلوم، ويكثر الجدل والمناقشات، وترد فيها القضايا الكثيرة من غير تناسب ولا ترتيب»⁽²⁾.

فقد لاحظ ابن عاشور «بعد هذه التأليف عن المنهج المحمود. وذلك لخلوها من مراعاة أبسط قواعد التربية والتعليم، وجعل مؤلفيها بأحوال الطلاب الفكرية، وباستعدادات ومؤهلات المقبلين على دراستها في أطراف البلاد الإسلامية»⁽³⁾، فهي كتب عامة لم يراعي فيها مؤلفوها الجوانب البيداغوجية في التأليف، بحيث تناسب المرحلة التي ترصد لها، إذ لم تكن صناعة التأليف قائمة على اعتبار مراتب أفكار التلامذة، ولا مقدار مداركهم، ولا حسابان حاجاتهم، ولهذا فهو يعتبر أن «من أجل مظاهر الخلل في التعليم وفي التأليف، جعل المعلم أو المؤلف أو واضع نظام التعليم بمراتب الأفكار ومقدار قبولها، ومرتبات العلوم بالنسبة إلى قابلية الأفكار»⁽⁴⁾.

(1) المرجع نفسه، ص: 116.

(2) محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة، محمد الحبيب ابن الخوجة، ج: 1، ص: 235.

(3) محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة، محمد الحبيب ابن الخوجة، ج: 1، ص: 234.

(4) أليس الصبح بقریب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 150.

المطلب الثاني: التدرّج

أشار الإمام ابن عاشور إلى مسألة غاية في الأهمية وهي التدرّج في تأليف البرنامج التعليمي من جهة، والتدرّج في موضوعات الكتاب الواحد من جهة أخرى.

أمّا على مستوى تأليف البرنامج، فقد نبّه -رحمه الله- إلى ضرورة تنظيمها منطقياً على مختلف أسلاك التدريس، بحيث تكون مترابطة على نسقٍ تدريجي متوالٍ وفق تطوّر مراحل النمو المختلفة، والصفة التراكمية والبنائية للمعرفة، «بمعنى أن يكون بعضها ابتدائياً لثاني يتلوّه ثالث، حتى نبليغ التعليم الأعلى»⁽¹⁾. وذلك لأن «العلوم الشرعية متسعة جداً لا يفي بالاستيلاء عليها العمر الطويل؛ بسبب ما هي عليه بذاتها من كثرة أصولها وفروعها، وتعدّد وسائلها، وأقوال أئمتها التي لا غنى عن الوقوف عليها، ثمّا يحتاج معه طالبها إلى مزاوله فنونها مرّة بعد أخرى ليتمكن من معرفة مظانها، وتقييد مطلقها، وتخصيص عامّها، وغير ذلك مما يحتاج إلى زمن مديد يخوله مطالعة الكتب المطولة وحفظ ما لا بد منه من كتب أصولها وفروعها، بل ومن كتب الفنون التي هي وسائل إليها، وبدون ذلك لا يمكن لمزاولة العلوم الشرعية الحصول على ملكة فيها»⁽²⁾. ومن الواجب في كتب التعليم مراعاة «انتساب بعضها من بعض نظراً إلى طبقات التعليم»⁽³⁾.

وأمّا على مستوى موضوعات الكتاب الواحد، فقد أشار ابن عاشور إلى ضرورة اعتبار التدرّج فيها بما يجعل الدرس السابق محمّلاً لنيل تالي، فتكون حينئذ كل معرفة مبنية على معرفة سابقة، والمؤلفون عند عرض الموضوعات لم يراعوا مستوى التلامذة وخبراتهم السابقة، و«لم يلتفتوا إلى واجب تدرّج التلميذ، أي نقله من معلوم إلى مجهول»⁽⁴⁾، أو من بسيط إلى معقّد، أو من سهل إلى صعب، «ولنا نرى في أوائل بعض الكتب التي تدرس في الابتدائية عندنا مسائل تتوقّف كثيراً على غيرها، ولا قبل للتلميذ بفهمها إلّا بعناء، ونجد هذا حتّى في أصغر الكتب الابتدائية، مثل شرح الشيخ خالد على "الأجرومية"»⁽⁵⁾.

المطلب الثالث: التكامل

من بين أهمّ خصائص البرنامج التعليمي عند ابن عاشور هو ترابط وتكامل المواد الدراسية، وافتتاح بعضها على بعض، بحيث نجد علاقة أفقية بين مادة دراسية وأخرى، وبين الخبرات التعليمية في مواد دراسية مختلفة، وصولاً إلى تحقيق وحدة المعرفة في البرنامج. وقد أشار ابن عاشور إلى أنّ كتب المواد الدراسية التي

(1) المرجع نفسه، ص: 153.

(2) المرجع نفسه، ص: 132.

(3) المرجع نفسه، ص: 153.

(4) أليس الصبح بقریب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 150.

(5) نفسه.

كانت تقدّمها الزيتونة هي مفككة وغير مترابطة، إذ «تراهم يجعلون تدريس "إيساغوجي" في المنطق للمبتدي لأنّ كتاب إيساغوجي صغير الحجم بقدر كتاب "الآجرومية" في النحو، مع الغفلة عما بين العلمين من الفرق الشديد في قابلية الأفهام...»⁽¹⁾.

المطلب الرابع: التنوع

تحدث الإمام ابن عاشور عن أن جميع العلوم يجب أن تكون موجودة في مجموع أبناء الأمة الإسلامية، بأن «يأخذ كلّ بجملة صالحة منها ترشّحه إلى ما يؤوّل إليه أمره، ليرتفع صيتهم، وتنتفع بهم المملكة فيما يتقدّمون إليه من الوظائف، وتستقيم أعمالهم فيما يكفّون به»⁽²⁾. ولعلّ هذا ما يعني عنده فرض كفاية في العلم، يقول: «وعلمنا من هذا أن حكم طلب العلم قد يبلغ حد الوجوب على الكفاية، وذلك بمقدار ما تتوقف عليه إقامة الشريعة ومصالح الأمة بحيث يتقلص بدونه سلطانها. أو يتغلب عليها بفقدانه معاصروها وجيرانها»⁽³⁾.

فهو يؤكد على ضرورة الانفتاح على مختلف العلوم، بمقتضى أنّ «معاشر الميّمين حيث إنّنا نتحقّق أنّ للإنسان حياتين، لا جرم أن تقسم العلوم التي تنعاطها إلى قسمين: أحدهما: وهو الأشرف ما كان متعلّقاً بما ينفع في الحياة الدائمة كعلم أصول الدين، والفقه، وأصوله، والتفسير، والحديث، وسائر ما يحتاج إليه في تلك العلوم كفنون العربية، والمقدار اللازم من المنطق، والحساب، والهندسة، والميقات.

والقسم الثاني: العلوم التي تنفع في الحياة الدنيا كعلم الحكمة الذي أشرنا إليه من حيث إعانتته على تنمية العمران، وكذلك علم التاريخ، والجغرافيا، والطب، والحساب، والمساحة، والهندسة، والفلاحة، وسائر الصناعات...»⁽⁴⁾.

فإذا كان موضوع دراستنا بالأساس هو القسم الأول من هاته العلوم، فإنها ينبغي أن تُمهّد لتفاعلي إيجابي عند المتعلم وقت تعاطيه للعلوم النافعة في الحياة الدنيا. وإن كانت الأولى هي أيضا خادمة للحياة الدنيا بلا شك، وإنما جاء التفرّيق هنا باعتبار مصادر استلهامها، ومن حيث أدوات الاشتغال ومجالات توظيفها؛ فالأولى مصدرها الوحي بشقيه، والثانية مصدرها الطبيعة، ويكون العقل فيها أداة الاستمداد، وليس يخفى أن تحصيل كليهما يتطلب كمالاً في العقل وصفاء في الذكاء.

(1) نفسه

(2) نفسه

(3) أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 87.

(4) أليس الصبح بقرّيب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 98.

ويقترح ابن عاشور في سبيل ذلك تشكيل «لجنة من نحرير العلماء لتنظر حَلل الكتب وإصلاحها وإحياء ما اندرس منها، ولترجمة ما نحتاجه من كتب العلوم التي تقدّمت تقدّمًا واسعًا على ما تركها فيه سلفنا، مثل: كتب الهيئة، والطبيعة، والجغرافيا، وطبقات الأرض، مع رعي المطابقة لمقتضى حال العصر من بثّ فضائل الأخلاق والآداب الجميلة التي أصبحنا في احتياج إليها مع التحريض على العمل»⁽¹⁾.

ثم إن البراعة في العلوم الشرعية لا يشترط فيها ألا تزاحمها الفنون التي لا مساس لها بالعلوم الشرعية ووسائلها، وفي ذلك يقول الإمام ابن عاشور: «كما لا نعي أنّ مزاولة العلوم الشرعية مقاصد كانت أو وسائل- لا تكون إلّا على الوجه الذي لا يقبل المزاحمة بغيرها من العلوم، معاذ الله أن نعتقد ذلك...»⁽²⁾، فتتنوّع البرنامج التعليمي يساعد على إشباع ميول التلامذة والكشف عن مواهبهم، ما دامت العلوم العصرية لا تعارض الدين الإسلامي، فهو «بحمد الله متين العرى شامخ الذرى، لا يزيده استكشاف الحقائق إلّا رسوخًا، ووجوب إقبالنا على علوم الشريعة لا يمنع أن نلتفت إلى غيرها بقدر الحاجة»⁽³⁾.

المطلب الخامس: الموضوعية والأمانة العلمية

لقد أبرز الإمام ابن عاشور خللاً عظيمًا يتعلق بالمادة التعليمية وهو فقدانها في عديد من الحالات إلى الضمانات الموضوعية، حيث تستند أحيانًا إلى مجرّد أوهام وأحلام، أو إلى مجرّد كشف وإلهام، «مع أنّ هذا الكشف خواطر تعرض لأهل الصلاح، وليست معصومة من الخطأ»⁽⁴⁾، وهذا أمر خطير للغاية وينطوي على هشاشة معرفية فاضحة.

فقد ميّز ابن عاشور بين عدالة المؤلف وبين ما يصدر عنه من علم، فالعدالة شيء والعلم شيء آخر، ولهذا اشترط المحدثون قديما الضبط إلى جانب العدالة، وعدم الاكتفاء بالعدالة وحدها لقبول رواية الراوي، فلا ينخدع المحدثون بمجرد الصلاح والزهد والفضل، بل لا بد مع ذلك كله من الإتيان والحفظ، وهو ما سيصطلح عليه المتأخرون بالضبط.

فلا تتعلق حينئذ التآليف وما حوت من علم بصلاح أو سوء حال مؤلفها، ولهذا انتقد ابن عاشور معيار قبول الأفكار عند بعض الناس، الذي يستند إلى مجرّد صلاح صاحبها، «فربّما سمعت أناسًا يمدحون القطعة

(1) المرجع نفسه، ص: 153.

(2) أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 133.

(3) المرجع نفسه، ص: 101.

(4) أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 150.

من الشعر ويتحركون لساعها وهي لا تستحق ما قالوا، ذلك لأنّها من كلام الشيخ فلان الولي أو المؤلف، أو لأنّ الشيخ فلانا اختارها في كناهه»⁽¹⁾.

والمؤلف إذا كان من أهل العدالة والصلاح، «وألّف تأليفاً أو أنشأ شعراً أدخلوا صلاحه في آثاره فعصموه من الخطل، وأعطوا شعره رتبة الاختيار، ولبسوا لمن ينقد شيئاً من كلامه جلد النمر، وأحضروا له سياط الزجر»⁽²⁾.

ويضرب ابن عاشور مثالا على ذلك فيقول: «رأيت في كتاب "أزهار الرياض" لما تعرض إلى البحث عن كتب الفقهاء وذكر أن أبا الحسن الصغير شارح "تهذيب المدونة" وقوله في شرحه: «يؤخذ عن هاته المسألة كذا»، وقول ابن عرفة في حقه: «لا أدري طريق الأخذ ما هو؟ هل هو الاستنباط أو القياس أو المفهوم؟ وكلّ من هاته الأقسام يفتقر إلى شرط، ولا شيء من ذلك»، فقال المقرّي (صاحب الكتاب) بعد هذا: «تنبيه: لا يقع في ذهنك قصور الشيخ (أبي الحسن) في قوله: «يؤخذ من هذه المسألة» أنّه خفي عنه كيفية الأخذ، فاعلم أنّه كان إمام وقته وما أخذ عنه حتّى ظهرت على يديه الكرامات الخارقة، في شفاء أصحاب العلل المزمنة وغير ذلك»، فعدل عن التنويه بشأن أبي الحسن من الجهة العلمية والجلالة في الفقه، إلى كونه شفى أصحاب العلل»⁽³⁾.

وفي هذا السياق يكون الإعجاب بآراء المتقدمين وتنزيههم عن الخطأ، سببا في عدم التزام الموضوعية، حيث «قد يحصل النقل لقولين متجانبين في موضوع واحد وهما متضادان، فيحاولون إصلاح ذلك بضروب من التكلّف؛ كقلب الحقيقة إلى مجاز، وتقدير المضاف، وجعل الجزئي كلياً، وغير ذلك. وربما أبطلوا أحد القولين، ولا يكون في الغالب هذا الإبطال أو الترجيح إلا لفائدة ما يختارونه من الأقوال»⁽⁴⁾.

المطلب السادس: الجمع بين النظري والتطبيقي

استنكر الإمام ابن عاشور إهمال الجوانب العملية بالرغم من أهميتها التربوية البالغة في اكتساب الملكات، «خصوصاً في العلوم العقلية التي لا يكاد يعقلها المرء بلا تمرين، وفي العلوم اللسانية أيضاً، وإنّا نرى من ضعف الناس في اللسان أن أصبحت أمثلة أكثر كتب النحو أمثلة صناعية في أحوال زيد وعمرو، وهذا هو سبب الفرق بين الغربيين في علومهم وبيننا...»⁽⁵⁾. فقد ركز الإمام ابن عاشور على البعد العملي التطبيقي، الذي يغرس

(1) المرجع نفسه، ص: 144.

(2) نفسه.

(3) أليس الصبح بقریب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 150.

(4) محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة، محمد الحبيب ابن الخوجة، ج: 1، ص: 241.

(5) أليس الصبح بقریب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 161.

في نفوس التلامذة حب العمل واحترامه وتقديره، وبني لديهم القدرة على التفكير العلمي. واقطاع «العمل - أي التمرين - عن التعليم قد محاً روح العلوم من الأذهان»⁽¹⁾، وفوّت على التلامذة روح الخلق والابتكار. فلا بد إذن من الاعتناء بتغذية تفكير المتعلم وبناء العلم لديه على النظر والتطبيق معاً، ولا يغلب أحدهما على الآخر، لأنها بمثابة جناحي طائر لطالب العلم، والطائر لا يستغني بجناح دون آخر، ولا يستقيم له الطيران إلا باشتغالهما معاً، كذلك المتعلم لا يستغني بالتطبيق عن الفهم، والعكس صحيح.

المطلب السابع: المطابقة لمتنصّ حال العصر

حثّ الإمام ابن عاشور على ضرورة العناية بالتأليف، والارتقاء بها، وتدليلها؛ حتى تسير تبدّل العصور، وتقدم العلوم، وتغير الأحوال، وتجدد الأفكار والآراء، وذلك بالأ «نقف تماماً عند ما وجدنا من الكتب السابقة، بل يجب الاختيار في ذلك وإنشاء ما نحتاجه على أسلوبنا المطلوب»⁽²⁾.

فقد أضرتّ قناعة المتأخرين بالتأليف التي وصلت إليهم من الأقدمين إضراراً شديداً، فلم يبنوا على أسسهم، ولم يسلكوا مسالكهم لدراسة وتحليل الواقع المعاصر، بما يساعد التلامذة على التكيف مع المتغيرات الحاصلة في المجتمع، «فهم إذن عالة عليهم في العلم والعبارة والصورة والاختيار أيضاً، مع اعتقاد استحالة البلوغ إلى مبالغهم»⁽³⁾. فالتأليف منفصلة عن واقع المتعلم وبيئته ومشاكل الحياة التي يحياها، فهي مبنية على الفكرة الخاطئة التي تقول إن المتعلم هو الذي يجب أن يتكيف مع المادة التعليمية، فلا يقترح المؤلفون وضعيات تلامس ما تشتمل عليه البيئة من ظواهر، استجابة للإكراهات الواقعية، وحلاً للإشكالات التي يفرضها الواقع المتطور، يل يركزون على التراث الماضي ويحاولون إعداد المتعلم للمستقبل بمنظار الماضي وما يحمله من تحديات وإشكالات.

ولعلّه من الواجب إضافة إلى ما ذكرناه، تجريدُ التأليف مما لا فائدة منه، وترك الاستطرادات المطوّلة التي كان يسلكها المتوسطون من العلماء بزيادات خارجة عن الموضوع، وتخليط العلوم بعضها ببعض، فالتلميذ مثلاً يقرأ الكتاب في مبادئ النحو، فلا يلبث أن يجد نفسه في نوادر ذلك العلم، فمن ضروريات العلوم المدرسية التي ذكرها ابن عاشور في غير ما موضع، أن تكون المادة التعليمية بسيطة في لغتها بعيدة عن التعقيد والغموض، لكي يسهل على التلاميذ فهمها وإدراكها في أقصر وقت.

(1) نفسه.

(2) أليس الصبح بقریب، محمد الطاهر ابن عاشور، ص: 153.

(3) المرجع نفسه، ص: 144.

خاتمة:

في نهاية هذا البحث أود أن أسجل أهم النتائج التي توصلت إليها، وهي فيما يلي:

- كان نظام التعليم في الجامع الأعظم بتونس في بدايته حراً غير نظامي، وكان يتسم بطابع العفوية في إلقاء الدروس. كما أن البرنامج الزيتوني كان عبارة عن مجموعة من المقررات أو التأليف التي تُدرّس للطلاب نظرياً.
 - إن المنحى العام للمقررات الدراسية بجامع الزيتونة قبل مجيء ابن عاشور، كان يميل إلى المختصرات النثرية أو الشعرية الموجزة للغاية والمقدمة في أسلوب مقتضب ومبهم.
 - شمل إصلاح التعليم عند ابن عاشور مجالات متعددة، منها إصلاحات ذات صبغة علمية شملت إعادة النظر في الكتب المدرسية التي كانت تُدرّس بالجامع الأعظم.
 - إن البرنامج التعليمي عند ابن عاشور يمتاز بالعديد من الخصائص، فهو برنامج عملي وواقعي ويركز على الكيف.
 - يقوم البرنامج التعليمي عند ابن عاشور على مراعاة الخصائص الثمانية للمتعلم، والإيمان بالفروق الفردية، وعلى الواقعية في التربية، بحيث تكون تنشئة الفرد على القيم والخصائص والهوية التي تلائم البيئة والمجتمع الذي ينمو فيه، وتحقيق صالح ذلك المجتمع وأهدافه ومطامعه.
 - دعا ابن عاشور إلى تجريد التأليف مما لا فائدة منه، وترك الاستطرادات المطوّلة التي كان يسلكها المتوسّطون من العلماء بزيادات خارجة عن الموضوع، وتخليط العلوم بعضها ببعض، مما يقتضي ضرورة نخلها وتنقيحها، لتواكب حركة العلوم وتقدّمها.
 - من الواضح أن خصائص البرنامج التعليمي كما هي في تراث ابن عاشور التربوي، هي صالحة لتعتمد في تأليف الكتب المدرسية لعصرنا، خاصة فيما يتعلق بتدريس العلوم الإسلامية.
- ومن خلال ما توصل إليه البحث من نتائج فإنني أوصي بما يلي:
- إعادة الحرارة التربوية للبرامج التعليمية، وذلك بمراجعة المدرسة لفلسفتها وأهدافها.
 - أن يراعى التكامل والشمول والتوازن في إعداد البرامج التعليمية بحيث يستهدف جميع جوانب الشخصية ويلبي احتياجاتها المادية والمعنوية.

- تحويل جهة رسمية مكونة من متخصصين في مجال التربية والتعليم، والدراسات الإسلامية، تقوم برصد الوسائل والأساليب المعينة على تطوير الأداء التربوي والتعليمي، المبثوثة في كتابات ابن عاشور الفكرية التربوية، للاستفادة مما ثبتت جدواه من المعرفة العلمية التربوية المستلهمة من الفكر التربوي الإسلامي.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية:

- 1- أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون - تونس، دار السلام - مصر، الطبعة الثالثة، 1431هـ - 2010م.
- 2- أليس الصبح بقریب (التعليم العربي الإسلامي-دراسة تاريخية وآراء إصلاحية)، محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون - تونس، دار السلام - مصر، الطبعة الرابعة، 1436هـ - 2015م.
- 3- تخطيط المناهج وصياغتها، حسين، فرج عبد اللطيف، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، (د.ط)، 2008م.
- 4- تراجم المؤلفين التونسيين، محمد محفوظ، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1404هـ - 1984م.
- 5- تونس وجامع الزيتونة، محمد الحضر حسين، تحقيق وجمع: علي رضا التونسي، المطبعة التعاونية، دمشق، الطبعة الأولى، 1971م.
- 6- جامع الزيتونة المعلم ورجاله، محمد العزيز ابن عاشور، دار سراس للنشر، تونس، (د.ط)، 1991م.
- 7- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، (د.ط)، 2012م.
- 8- عيون البصائر، محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم نجله: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1997م.
- 9- محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة الإسلامية، شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر ابن عاشور، محمد الحبيب ابن الخوجة، طبعة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425هـ - 2004م.
- 10- المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مصطفى صلاح عبد الحميد، دار المريح للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1420هـ - 2000م.
- 11- مناهج العلوم وأساليب تدريسها: في المرحلة الابتدائية، محمد عبد الكريم أبو سل، دار الفرقان للنشر، عمان، (د.ط)، 2002م.

النقد التاريخي عند ابن خلدون:

قواعده وصلته بعلم الحديث

د. يونس اسماعلي

باحث من المغرب

المقدمة:

شهد الفكر العالمي لعبد الرحمن بن خلدون (732-808هـ/1332-1406م) بالريادة في علم الاجتماع، وعلم التاريخ، وفلسفة التاريخ¹؛ "فليس لأحد أن ينكر أن ابن خلدون كشف عن مناطق مجهولة في علم الاجتماع، وأنه سبق ماكيافلي، ومونتسكيو، وفيكو إلى وضع علم جديد هو النقد التاريخي" كما قال "كولوزيو"². إن الجدة في كتابة ابن خلدون التاريخية، والتميز الذين جعله محل إعجاب العلماء وتقديرهم يظهر في جانب المضمون التاريخي الذي نقله، وجانب المنهج الذي أخذ به في بحثه التاريخي.

أما الجانب الأول، فإن ما سجله في "كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" يعد مصدراً مهماً لتاريخ المغرب، وأحواله، ومماليكه ودوله³؛ "وسبب ذلك أن معظم ما جاء في هذا الكتاب (الكتاب الثالث من كتاب العبر) لم ينقله ابن خلدون من مراجع مدونة، بل اقتطفه من مشاهداته المباشرة خلال اتصاله بمختلف دول المغرب وقبائله"⁴.

أما تميز المنهج، فإنه نبه على الأغلاط والأوهام التي وقع فيها المؤرخون قبله، واعتبرها دليلاً على قصور مناهجهم في نقد الأخبار، وتمييز صحيحها عن سقيمها. وقَّوم هذه المناهج وفق ما يقتضيه الفكر الراشد المنضبط بقواعد المنطق السليم⁵.

ونسعى في هذا البحث إلى التعريف بمنهج ابن خلدون في النقد الخارجي والداخلي للرواية التاريخية، وإبراز أهميته في مسيرة تطور مناهج النقد عند المؤرخين، وإدراك استمداده من علم الحديث؛ من خلال التحقق من الدعاوى التالية:

1 صائب عبد الحميد، فلسفة التاريخ، ص 291.

2 صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص 561.

3 ابن خلدون، المقدمة، ص 64

4 صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص 555

5 ابن خلدون، المقدمة، ص 41

- دعوى سبق ابن خلدون إلى منهج في النقد التاريخي. ولا تصح هذه الدعوى إلا إذا أثبتنا قضيتين اثنتين؛ أولهما: عدم كفاءة المناهج النقدية قبل ابن خلدون، وإساءتها للبحث التاريخي. وثانيهما: قدرة منهجه على تجاوز الأخطاء التي وقعت فيها المناهج قبله.

- دعوى استمداد ابن خلدون من علم الحديث، ولا تصح دون إثبات ثلاث قضايا؛ أولها: وجود تشابه بين بنيتي علم التاريخ وعلم الحديث تسمح باستمداد أحدهما من الآخر، مع مراعاة خصوصية كل مجال علمي. والثانية: سبق المحدثين إلى وضع منهج للنقد الحديثي يمكن الاستمداد منه. والقضية الثالثة: تمكن ابن خلدون من علم الحديث، ومناهج المحدثين.

أولاً: مدخل مفاهيمي

البحث في منهج ابن خلدون في النقد التاريخي، وعلاقته بعلم الحديث يرتبط بتخصصين علميين، هما: علم التاريخ، وعلم الحديث. ولكل علم منها اصطلاحاته التي ينبغي الإلمام بها.

1. الجهاز المفاهيمي الخاص بالتاريخ

- مفهوم "التاريخ":

يطلق "التاريخ" عند معظم المؤرخين على "بحث واستقصاء حوادث الماضي"¹. وحقيقته عند ابن خلدون أنه "خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال، مثل التوحش والتأنس والعصبيات وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ على ذلك من الملك والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومساعدتهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعة الأحوال"².

هذا التعريف يوسع دلالة المفهوم، ليتجاوز معنى نقل الأحداث السياسية التي شهدتها الدول، إلى رصد جميع مظاهر الحضارة الإنسانية في أبعادها الثقافية، والسياسية، والدينية، والاجتماعية..³

- مفهوم "النقد التاريخي"

النقد التاريخي "ممارسة علمية منهجية ينتقل بموجبه المؤرخ من مرحلة القراءة والاقتراس إلى مرحلة الفحص والتدقيق والتحصيل، بغية الوصول إلى الحقيقة التاريخية بحياد تام، وعبر سلسلة من الأدوات

¹ حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، ص 12.

² ابن خلدون، المقدمة، ص 66

³ صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص 565

المتراطة"¹. إنه عملية "يعرض (خلالها المؤرخ) خبر المنقول على ما عنده من القواعد والأصول، فإن وافقها وجرى على مقتضاها كان صحيحا، وإلا زيفه واستغنى عنه"².

إذا كان بناء المعرفة يتم عبر قواعد منهجية، كان إخضاع هذه القواعد للنقد أولى من إخضاع المعرفة المكتسبة عبرها، فصار نقد المنهج مقدا على نقد المعرفة المنتجة عبره، إذ التحقق من جدوى هذه القواعد وفعاليتها يُعد مدخلا للتحقق من مخرجاته العلمية. فالعملية النقدية تهدف إلى التحقق من جدوى آليات إنتاج المعرفة، ومدى صحة هذه المعرفة، قال الدكتور طه عبد الرحمن: "كل تقويم للنص التراثي هو عبارة عن عملية نقدية مبنها، أساسا، على الاعتراض على هذا النص بالمنهج المشروعة حتى يتبين كيف تستند وسائله أو مضامينه إلى أدلة مقبولة، أو قل، بإيجاز، إن التقويم هو "مطالبة النص بالتدليل على وسائله أو مضامينه"³. فالنقد إذا يوجه إلى المضمون المعرفي المتوصل إليه، للتحقق من مدى ملاءمته لمعايير الصحة العلمية، كما يوجه للمنهج المعتمد في إنتاج هذه المعرفة لقياس مدى صلاحية قواعده لهذه المعرفة، ومدى جاهزيتها لإنتاج معرفة سليمة.

يقتضي النقد التاريخي السير وفق خطوات منهجية، ومراحل مرتبة في البحث عن الحقيقة التاريخية، من خلال جمع الأصول والمصادر، والتأكد من صحتها عبر التيقن من شخصية مؤلفها، وزمان تأليفها، ومكانه، ونقد هذه المصادر نقد باطنيا إيجابيا، وسلبيا، وإثبات الحقائق التاريخية، ثم إعادة تنظيمها وبناءها وتعليقها.⁴ إن النقد صفة ملازمة للمعرفة التاريخية، وشرط لبنائها وتطورها، قال ابن خلدون: "والناقل إنما هو يُملَى وينقل، والبصيرة تنتقد الصحيح إذا تَمَثَّل، والعلم يَجْلُو لها صفحات الصواب ويصْفُل"⁵.

- النقد فاصل بين العلم واللاعلم في المعرفة التاريخية

أنكر بعض الدارسين نسبة التاريخ إلى العلم؛ بحجة أنه يعجز عن إخضاع الوقائع التي يدرسها للمعاينة والتجربة، وذلك يحول دون استخلاص القوانين العلمية الثابتة على نحو ما هو معروف في العلم التجريبي. ويمثل هذا المذهب عالم الاقتصاد والمنطق "وليام استانلي". واعتبره آخرون علما من جهة سعيه إلى الحقيقة، وأنه "ليس علم تجربة واختبار، بل علم نقد وتحقيق" على حد تعبير "هرنشو"⁶.

¹ المخلافي، المستخلص في النقد التاريخي، ص 5

² ابن خلدون، المقدمة، ص 60

³ طه عبد الرحمن. تجديد المنهج في تقويم التراث: 23

⁴ حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، ص 20

⁵ ابن خلدون، المقدمة، ص 36

⁶ حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، ص 16، 17

لقد دافع ابن خلدون على علمية التاريخ قبل أن يثار هذا الموضوع بقرون خلت. محتجا باعتماده على قواعد البحث العلمي، مثل النظر في الأخبار، وتحقيقها، وتعليقها، والبحث عن مقدماتها، وكيفيات وقوعها. واعتماده على قواعد منطقية، كالقياس، والاحتكام إلى طبائع الموجودات. واستمداده من معارف متنوعة، وعلوم مختلفة¹؛ "فهو بذلك أصيل في الحكمة عريق، وجدير بأن يُعَدَّ في علومها وخليق"².

اعتبر بعض الباحثين المنهج النقدي الذي وضعه ابن خلدون فاصلا بين مرحلتين من تطور الكتابة التاريخية عند العرب، مرحلة اللاعلم التي طغت فيها الخرافة على المعرفة التاريخية، ومرحلة العلم التي صار فيه للتاريخ منهجه القائم على الشك، المؤسس على قواعد إجرائية توصل إلى الحقيقة³.

2. الجهاز المفاهيمي الخاص بعلم الحديث

- مفهوم "الحديث"

يطلق الحديث عند جمهور المحدثين على "ما أضيف إلى النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو وصف خلقي أو خلقي أو سيرة، أو أضيف إلى الصحابي أو التابعي"⁴.

- مفهوم علم الحديث

عرف ابن جماعة علم الحديث بقوله: "علم بقوانين يعرف بها أحوال السند والمتن"⁵. وعرفه ابن حجر فقال: "معرفة القواعد التي يتوصل بها إلى معرفة حال الراوي والمروي"⁶. فموضوع هذا العلم نقد السند والمتن عبر قواعد معينة، وغايته تمييز الصحيح من الحديث النبوي.

وحقيقة السند: "الإخبار عن طريق المتن". وأما المتن فهو "ألفاظ الحديث التي تتقوم بها المعاني"⁷. ولهذا قسموا علم الحديث إلى علم الرواية، وعلم الدراية. فالأول يختص "بنقل أقوال النبي صلى الله عليه وسلم، وأفعاله، وروايتها، وضبطها، وتحرير ألفاظها". والثاني "علم يعرف منه حقيقة الرواية، وشروطها، وأنواعها، وأحكامها، وحال الرواة، وشروطهم، وأصناف المرويات، وما يتعلق بها"⁸. والفرق بين العلمين أن علم الدراية

¹ ابن خلدون، المقدمة، ص 36، 41، 59

² المصدر نفسه، ص 36

³ الوافي، منهج البحث في التاريخ، ص 42.

⁴ عتر، منهج النقد في علوم الحديث، ص 27.

⁵ السيوطي، تدريب الراوي، ص 26

⁶ ابن حجر، التكت على كتاب ابن الصلاح، الجزء الأول، ص 225

⁷ السيوطي، تدريب الراوي، ص 26، 27، 28

⁸ المصدر نفسه، ص 25-26

يضع القواعد والأصول العامة لنقد الحديث والتمييز بين المقبول منها والمردود. أما علم الرواية فهو يعنى بتطبيق القواعد السابقة على الأحاديث¹.

- النقد الحديثي، مفهومه وتاريخه

النقد الحديثي "تمييز الأحاديث الصحيحة من الضعيفة، والحكم على الرواة توثيقاً وتجيحاً"². وقد ظهر في زمن النبوة، نتيجة لمكانة الحديث عند المسلمين، وخشيتهم من الخطأ في روايته، وما يترتب عليه من وعيد شديد. لكن في إطار ضيق جداً، إذ لم يكن الكذب صفة لهم. وبعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم انبرى الصحابة لنقد الأحاديث المتداولة بين الناس³.

كان النقد في هذه المرحلة يعتمد على الرجوع إلى الرسول صلى الله عليه وسلم للتحري عن صدق ما يروى عنه. أو الرجوع إلى كبار الصحابة الذين طالت صحبتهم له، وسمعوا أقواله، وشاهدوا أفعاله، للمقارنة بين المروي وبين ما حفظوه عن رسول الله.

تطور منهج المحدثين، بعد هذه الفترة، ونحا نحو التأصيل والتفعيد استجابة للضرورة التي أملت حركة الوضع في الحديث، فكان لزاماً على علماء الأمة الحفاظ على نقاء السنة، وتصفيها مما ألصقه الوضّاعون بها، تحقيقاً لمصالحهم⁴. نتج عن عناية المحدثين بتمحيص الرواية التاريخي ظهور قواعد الجرح والتعديل، وقواعد نقد المتن الحديثي. واستوى هذا المنهج قبل انقضاء القرن الثالث الهجري.

- النقد الحديثي، أصوله وقواعده

يتوجه نظر المحدث إلى البحث في السند، والبحث في المتن. أما الأول فإنه يبحث في سلسلة الرجال الذين نقلوا الحديث، ومدى عدالتهم وضبطهم، وبعدهم عن أسباب الرية والشك الموجبة لرد روايتهم. وأما الثاني فينظر في سلامة معنى الحديث، وعدم مخالفته للأصول العامة والقواعد الشرعية والمنطقية⁵. فلم يقتصر منهج المحدثين على نقد الأسانيد، كما ادعاه المستشرقون، وتلقفه بعض الباحثين دون تمحيص له، من أنه "يؤخذ على منهجهم (علماء الحديث) هذا في تحقيق الرواية أنه ظل في الغالب منصبا على النقد الخارجي، دون النقد

¹ عتر، منهج النقد في علوم الحديث، ص 34

² الأعظمي، منهج النقد عند المحدثين، ص 5

³ المرجع نفسه، ص 10

⁴ انظر العمري، منهج النقد عند المحدثين، ص 17. الوافي، منهج البحث في التاريخ، ص 204

⁵ الأعظمي، منهج النقد عند المحدثين، ص 20

الباطني، أي التثبت من الرواة، والأسناد، دون التثبت من نصوص الأحاديث في حد ذاتها، ومحاولة نقد متونها للتأكد من مدى مطابقتها لمنطق العقل وللواقع ولمبادئ العقيدة الإسلامية¹.

نخلص إلى وجود تشابه على مستوى الآليات النقدية الخارجية والداخلية للتاريخ والحديث؛ وبهذا تبدو دعوى استمداً أحدهما من الآخر ممكنة نظرياً، لاشتراكهما في نقد المادة الخبرية، للتأكد من صحة نسبتها لقائلها (الرواية الحديثية)، أو صحة نسبتها للواقع (الرواية التاريخية).

ثانياً: تشخيص أزمة علم التاريخ

الحكم على أهمية ما كتب ابن خلدون في النقد التاريخي ينطلق أساساً من مؤشر قيمته في مجال تخصصه، ومدى الحاجة إليه، وأوجه جدته وتميزه. وذلك لا يدرك إلا بتشخيص سليم لهذا المجال.

رصد ابن خلدون ثلاث أزمت للكتابة التاريخية أبانت عنها مراجعته النقدية لأهم المصادر التاريخية قبله، وهي: أزمة التأليف؛ وأزمة المضمون؛ وأزمة المنهج.

1. أزمة التأليف

تتبع ابن خلدون سيرورة التأليف التاريخي في مراحل مختلفة، وحاول إبراز الخصائص المنهجية وأهمية الإنتاج العلمي في كل مرحلة؛ فخلص إلى أن الكتابة التاريخية، عند المسلمين، مرت بأربعة أطوار، طور الازدهار، وطور التخصص، وطور التقليد، وطور الاختصار.

طور الازدهار: كثرت فيه التأليف، وجمعت أخبار الأمم والشعوب. ووصلت الكتابة التاريخية مجدها على أيادي قلة، مثل ابن إسحاق والطبري وابن الكلبي والواقدي والأسدي والمسعودي؛ فصارت كتبهم مصدراً للمؤرخين².

استوعب بعض هؤلاء المؤرخين أخبار الأمم قبل الإسلام كما فعل المسعودي، وتناول آخرون صدر الإسلام، والدولتين الأموية والعباسية. واعتنى البعض بإيراد الأخبار التاريخية الخاصة بعصر أو جيل، وعمل آخرون على ذكر الأحوال العامة للدول والأجيال، كبن مسعود في "مروج الذهب" والبكري في "المسالك والممالك". وهذا الاتجاه في التأليف هو "أس للمؤرخ تنبني عليه أكثر مقاصده وتبين به أخباره"³.

¹ الوافي، منهج البحث في التاريخ، ص 208

² ابن خلدون، المقدمة، ص 36

³ المصدر نفسه، ص 63

طور التخصص: عرف التأليف التاريخي خلالها تحديدا زمنيا ومكانيا، فصار المؤرخ يقتصر على توثيق الأخبار التي تخص دولته، كما فعل أبو حيان مؤرخ الأندلس والدولة الأموية بها، وابن الرقيق مؤرخ إفريقية والقيروان.

طور التقليد، ضعف التكوين العلمي والمنهجي للمؤرخين، فصاروا يقلدون من سبقهم في التأليف، وينقلون أخبارهم دون عناية بتمحيصها، ويبحث في عللها وفقه أسبابها؛ حتى ذهلبوا عن التاريخ لعصورهم ودولهم؛ مما جعلهم رواة للتاريخ لا مؤرخين.

طور الاختصار، اختصرت فيه الأخبار التاريخية اختصارا مخلا بالمعنى مذهباً للفائدة من التاريخ، كما فعل ابن رشيق في ميزان العمل¹.

2. أزمة المضمون:

نبه ابن خلدون على شيوع الغلط والوهم في الأخبار التي يتناقلها المؤرخون²؛ مما أفقد التاريخ مصداقيته، ونحا به نحو الخرافة، "حتى صار فن التاريخ واهياً مختلطاً، وناظره مرتبكا، وعد من مناحي العامة"³. ولم يسلم من نقل الأخبار المدخولة كبار العلماء المشهود لهم بالسبق والإمامة في التأليف التاريخي، "فكثيرا ما وقع للمؤرخين والمفسرين وأئمة النقل المغالط في الحكايات والوقائع، لاعتمادهم على مجرد النقل غثا أو سمينا. لم يعرضوها على أصولها، ولا قاسوها بأشباهها"⁴.

إن إيراد هؤلاء العلماء للأخبار الزائفة في كتبهم أكسبها مصداقية، وعجل بنقلها إلى المؤلفات التي أخذت عنهم. فانظر إلى المسعودي، الذي "صار إماما للمؤرخين يرجعون إليه، وأصلا يعولون في تحقيق كثير من أخبارهم عليه"⁵. والذي اختصه عموم العلماء بقبول أخباره، واقتفاء سننه في التصنيف، واتباع آثاره⁶، رغم أن فيما كتبه من المطاعن ما هو "معروف عند الأثبات ومشهور بين الحفظة الثقات"⁷.

ترجع الأزمة المضمونية للتاريخ، عند ابن خلدون، إلى اختلاق الكذب وادعائه، وإلى نقل هذه الأكاذيب دون تمحيص⁸.

¹ المصدر نفسه، ص 36، 37

² المصدر نفسه، ص: 36

³ المصدر نفسه، ص 59

⁴ المصدر نفسه، ص 41

⁵ المصدر نفسه، ص 63

⁶ المصدر نفسه، ص 36

⁷ المصدر نفسه، ص 36

⁸ المصدر نفسه، ص 66

أما الوضع في التاريخ، فله دواعيه، ومنها:

- طبيعة النفس البشرية، وما يعترها من الغلط والوهم¹. فمنه ما يرجع إلى ولعها بغريب الأخبار، "وقد نجد الكافة من أهل العصر إذا أفاضوا في الحديث عن عساكر الدول التي لعدهم أو قريبا منه، وتفاوضوا في الأخبار عن جيوش المسلمين أو النصارى، أو أخذوا في إحصاء أموال الجبايات وخراج السلطان ونفقات المترفين وبضائع الأغنياء الموسرين، توغلوا في العدد، وتجاوزوا حدود العوائد، وطاوعوا وسأوس الإغراب"².
- التدافع السياسي، وما يقتضيه من النصرة والتأييد، والتصدي لخصوم الدولة، إلى حد الاختلاق والافتراء وتزوير الحقائق التاريخية. كما فعل شيعة بني العباس من الطعن في نسب العبيدين لأهل البيت. "يعمدون في ذلك إلى أحاديث لُفقت للمستضعفين من خلفاء بني العباس تزلفا إليهم بالقدح فيمن ناصبهم، وتفننا في الشتمات بعدوهم"³.
- التزلف والتملق للأمرء والأعيان، بإدامة مدحهم، والثناء عليهم، وتحسين أحوالهم، حتى تشيع الأخبار على غير حقيقتها⁴.

3. أزمة المنهج:

- لم تف مناهج المؤرخين بدورها في تنقية التاريخ مما اختلط به من أوهام وأكاذيب، بسبب النقل المجرد عن التنقيح والتمحيص، وعدم الاحتكام إلى منهج سليم يميز الصحيح من السقيم. لقد عرض ابن خلدون في مقدمته للملامح القصور المنهجي للمؤرخين، فذكر منها:⁵
- الغفلة عن تحقيق الأخبار.
 - الثقة بالناقلين، وتوهم الصدق فيما يسمع.
 - الدهول عن مقاصد الأخبار.
 - التشيع للآراء والمذاهب، وقبول ما يوافقها من الأخبار دون نقد ولا تمحيص.
 - الدهول عن تبدل الأحوال، وقياس الحاضر على الماضي دون اعتبار للفرق بينهما.

¹ المصدر نفسه، ص 36

² المصدر نفسه، ص 43

³ المصدر نفسه، ص 52

⁴ المصدر نفسه، ص 66

⁵ المصدر نفسه، ص 66

- الجهل بطبائع الأحوال في العمران، الذي يدفع المؤرخ إلى قبول المستحيل من الأخبار، ونقله، دون التعرض لنقده وتمحيصه.

- الغفلة عن ربط الأحداث التاريخية بأسبابها وعللها.

إن التشخيص السليم للواقع يفضي إلى وضع اليد على ممكن الداء، وهي خطوة أساسية في طريق الإصلاح. لقد أظهر ابن خلدون إحاطته بتركة المؤرخين قبله مضمونا ومنهجاً، وأبدى معرفته بمكامن الخلل فيها. وهو بذلك يرفع تحدياً علمياً يراهن من خلاله على تجاوز هذا الخلل، لقد وعد بإنشاء منهج نقدي قادر على تصفية التاريخ بما ألصق به عن قصد أو عن غير قصد؛ فهل استطاع الوفاء بوعده؟

ثالثاً: التكامل المعرفي في منهج النقد عند ابن خلدون

تنشأ بين العلوم المختلفة روابط وعلاقات تأثير وتأثر، إذ من الصعب الحديث عن استقلالية تامة لعلم من العلوم في نشأته وتطوره. هذه العلاقات قد تمتد لتشمل مختلف العلوم التي أثمرتها الحضارة البشرية، قال الدكتور طه عبد الرحمن: "اعلم أن التداخل (بين العلوم التراثية) تداخلان اثنان: أحدهما، داخلي يحصل بين العلوم التراثية الأصلية بعضها مع بعض؛ والثاني، خارجي يحصل بين هذه العلوم وغيرها من العلوم المنقولة"¹. فما هي العلوم التي تداخلت في تشكيل المنهج النقدي عند ابن خلدون؟

1. التداخل المعرفي في صياغة المنهج الخلدوني في النقد التاريخي

كان ابن خلدون مقتنعاً أن عمل المؤرخ يتوقف على مجموعة من المعارف والمهارات البحثية والقواعد المنهجية؛ قال: "فهو (علم التاريخ) محتاج إلى مأخذ متعددة ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبها إلى الحق ويؤكبان به عن المزلات والمغالط، لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالناهب، فرمما لم يؤمن فيها من العثور، ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق"².

انطلاقاً من هذه القناعة عمل ابن خلدون على الاستمداد المعرفي والمنهجي من علوم أخرى في بناء نظرية العمران البشري التي استند عليها المشروع النقدي؛ قال: "وهذا الفن الذي لاح لنا النظر فيه نجد منه مسائل تجري بالعرض لأهل العلوم في براهين علومهم، وهي من جنس مسائله بالموضوع والطلب... وكذلك أيضاً يقع

¹ طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص 75-76

² ابن خلدون، المقدمة، ص 41، 59، 60

إلينا القليل من مسأله في كلمات متفرقة لحكام الخليفة"¹. وذكر من هذه العلوم علم الكلام، وأصول الفقه، وعلم مقاصد الشريعة، وما كتبه حكماء الفرس والهند وغيرهم.

إذا تبين أن ابن خلدون استمد في منهجه في النقد التاريخي من علوم مختلفة، فإنه يشرع لنا أن نسأله عن حدود استمداده من علم الحديث؟

2. ابن خلدون: محدث نبغ في التاريخ

إن دعوى استمداد ابن خلدون من علم الحديث في نقده للتاريخ لا تصح ما لم تثبت قضيتين: أولها: تمكن ابن خلدون من علمي التاريخ والحديث، تمكنا يؤهله للتقريب بين التخصصين، وخلق امتدادات منهجية، يمكن إعمالها في مشروعه النقدي.

والقضية الثانية: قدرة ابن خلدون على تطويع المادة الحديثة لتلائم خصوصيات النقد التاريخي. وعدم إغفاله لاختلاف العلمين في جهة النسبة (النسبة للرسول صلى الله عليه وسلم - النسبة للواقع)، وفي البعد الوظيفي (التصديق - الامتثال)، وفي المخبر عنه (عالم الشهادة - عالم الغيب)...

أ. ابن خلدون المؤرخ

مكانة ابن خلدون في علم التاريخ تجليها ما افتتحنا به بحثنا من اعتراف عالمي بأهمية ما أنتجه. هذه المكانة ترجع إلى إلمامه بهذا العلم، وغنى تجربته.

التحصيل العلمي، لا يجد القارئ لسيرة ابن خلدون التعليمية إشارات إلى أنه أخذ علم التاريخ سماعاً من العلماء، باستثناء كتاب ابن إسحاق في السيرة، الذي درسه على يد أبي محمد بن عبد المهيمن الحضرمي². غير أن الناظر في مقدمته يدرك أنه كان على معرفة واسعة بكتب المؤرخين قبله كابن إسحاق، والطبري، وابن الكلبي، والواقدي، والأسدي، والمسعودي وغيرهم³.

الخبرة والتجربة، تنقل ابن خلدون بين دول غرب إسلامي تنازعت الصراعات والخصومات. وتولى مسؤوليات سياسية، وعسكرية، وقضائية، وديوانية في المغرب، والأندلس، ومصر، كانت تنتهي بعزله بعد كل مسؤولية توكل إليه⁴. وبعد كل عزل كان يتفرغ للبحث والتأليف، يعيد تحليل الأحداث التي عاشها، ويستنبط منها الدروس والعبر.

¹ المصدر نفسه، ص 69، 70

² ابن خلدون، التعريف بابن خلدون، ص 21

³ ابن خلدون، المقدمة، ص 36، 37

⁴ العروي، ابن خلدون وماكافلي، ص 7، 8. الترجمة التي افتتح بها السيد أحمد الزعي كتاب المقدمة، ص 11.

ب. ابن خلدون المحدث

اشتغل ابن خلدون بتحصيل العلوم اللغوية والشرعية منذ صغره، حفظ القرآن، والفقه، وعلوم اللسان والشعر، والفنون الحكيمة والتعليمية. كما اشتغل بتعلم الحديث فقرأ الأبحاث الست، والموطأ، وكتاب ابن الصلاح، وكتاب التَّقْصِي لأحاديث الموطأ لابن عبد البر على يد ثلة من العلماء المشهود بإمامتهم، كعبد الله بن بَزَال الأنصاري الأندلسي، وإمام المحدثين بتونس شمس الدين محمد القَيْسِي الوَادِيَاثِي، وعبد الله محمد بن عبد السلام التونسي، وإمام المحدثين بالمغرب أبو محمد بن عبد المهيمن الحَضْرَمِي¹.

اهتم ابن خلدون بدراسة موطأ الإمام مالك، وعهد إليه بتدريس الفقه المالكي بالمدرسة "القمحية" بالقاهرة، ثم بالمدرسة "الظاهرية" (البرقوية)، ثم تدريس كتاب الموطأ بمدرسة "صرغتمش"².

نخلص إلى أن دعوى استمداد ابن خلدون من علم الحديث تستند مشروعيتها مى تمكنه من العلمين. ولقد أثبت الأصول الكبرى لمنهجه النقدي بالإحالة على منهج المحدثين؛ فاستدل على صحة نظرية العمران البشري في النقد الداخلي للتاريخ، بقوله: "ولقد عدَّ أهل النظر في المطاعن في الخبر استحالة مدلوله اللفظ وتأويله بما لا يقبله العقل"³. ودعا إلى تحكيم منهجهم في النقد الخارجي، فقال: "ومن الأسباب المقتضية للكذب في الأخبار أيضا الثقة بالناقلين؛ وتمحيص ذلك يرجع إلى التعديل والتجريح"⁴.

3. الخلفية التاريخية لقضية "استمداد النقد التاريخي من علم الحديث"

تستند مشروعة دعوى هذا الاستمداد إلى الخلفيات التاريخية التالية:

أ. نشأة الكتابة التاريخية عند المسلمين في كنف علم الحديث

شكل تدوين السيرة النبوية بداية التصنيف التاريخي عند المسلمين، واستمد علماءها منهج نقد السند الذي أسسه علماء الحديث، نظرا للتشابه الموضوعي بين الحديث والسيرة. ثم انتقل هذا المنهج إلى باقي المصنفات التاريخية، مثل كتب الفتوحات الإسلامية، وكتب التراجم والطبقات⁵. ومنه "يمكننا القول بأن علم التاريخ قد نشأ وترعرع في أحضان علوم الحديث ومناهج الإسناد؛ حيث استعار علم التاريخ من علم الحديث أداة نقدية

¹ ابن خلدون، التعريف بابن خلدون، ص 18

² المصدر نفسه، ص 305، 323، 335

³ ابن خلدون، المقدمة، ص 68

⁴ المصدر نفسه، ص 66

⁵ الوافي، منهج البحث في التاريخ، ص 212

علمية استخدمت في تنقية وغربلة الأخبار التاريخية، منذ أن اهتم العرب بتدوين هذه الأخبار عند منتصف القرن الثاني للهجرة¹.

ب. تأثير العلوم الإسلامية بعلم الحديث

الحديث النبوي أصل من أصول بناء الحضارة الإسلامية، وتوجيه علومها. ولا غرابة في ذلك، إذ به يفهم القرآن، ويميز الحلال عن الحرام. لقد احتلت مباحثه حيزاً هاماً في كثير من العلوم الإسلامية كالفقه والأصول والتفسير، والنحو والبلاغة... قال ابن الصلاح: "إن علم الحديث من أفضل العلوم الفاضلة، وأنفع الفنون النافعة.. وهو من أكثر العلوم تولجاً في فنونها"². ولم يقتصر تأثير علم الحديث على العلوم الشرعية واللغوية، بل استمدت من تعاليمه قواعد الهندسة، والفن، والاقتصاد...، وغير ذلك من العلوم الإسلامية، التي امتد تأثيرها إلى الحضارة الإنسانية جمعاء.

ت. التشابه بين بنيتي علمي التاريخ والحديث

يشبه علم التاريخ علم الحديث في اعتمادهما على المادة الخبرية التي تنقل مشاهدة أو سماعاً، عبر سلسلة من الرواة، مما يجعل من النقد عملية أساسية للتحقق من صدق المنقول، والثقة بالناقل، عبر آليات منهجية قد تتشابه أيضاً.

إن هذه الخلفيات تؤسس لفكرة التكامل بين علم التاريخ وعلم الحديث. غير أن هذه الفكرة ستأخذ عن ابن خلدون أبعاداً أخرى، وسيتجاوز بها حدود إعمال المؤرخين لها إلى آفاق أوسع.

4. نقد ابن خلدون لمنهج نقد الإسناد عند المؤرخين

إذا كان قانون نقد الأخبار التاريخية يرجع إلى تمحيص الإسناد وفق قواعد الجرح والتعديل، وتمحيص المضمون بناء على موافقته لقواعد العمران البشري، وما تقتضيه طبائعه؛ فإن هذا الأخير عند ابن خلدون مقدم على الأول، وسابق عليه، "وهو أحسن الوجوه وأوثقها في تمحيص الأخبار، وتمييز صدقها من كذبها. وهو سابق على التمحيص بتعديل الرواة. ولا يرجع إلى تعديل الرواة حتى يعلم أن ذلك الخبر في نفسه ممكن أو ممنوع. وأما إن كان مستحيلاً فلا فائدة للنظر في التعديل والتجريح"³.

كان ابن خلدون على وعي تام بضرورة تعديل منهج المحدثين ليراعي خصوصيات البحث التاريخي، من خلال تقديم النقد الداخلي على النقد الخارجي، قال: "وإنما كان التعديل والتجريح هو المعتبر في صحة الأخبار

¹ المرجع نفسه، ص 211

² ابن الصلاح، مقدمة ابن الصلاح، ص 9

³ ابن خلدون، المقدمة، ص 68

الشرعية؛ لأن معظمها تكاليف إنشائية أوجب الشارع العمل بها، حتى حصل الظن بصدقها. وسبيل صحة الظن الثقة بالرواة بالعدالة والضبط. وأما الإخبار عن الوقائع فلا بد في صدقها وصحتها من اعتبار المطابقة. فلذلك وجب أن ينظر في إمكان وقوعه، وصار في ذلك أهم من التعديل ومقدما عليه؛ إذ فائدة الإنشاء مقتبسة منه فقط، وفائدة الخبر منه ومن الخارج بالمطابقة¹.

إن عدم إيلاء المؤرخين النظر في السند الأهمية ذاتها التي خصه المحدثون بها لم يسبق ابن خلدون إليه، ذلك أن المؤرخين قبله نقلوا ما اشتهر كذبه بين الناس، ولم يكن ذلك بطعن في إمامتهم، وصدقهم، ولا سببا في رد مروياتهم جملة. قال ابن خلدون: "وإن كان في كتب المسعودي والواقدي من المطنع والمغمز ما هو معروف عند الأثبات، ومشهور بين الحفظة الثقات، إلا أن الكافة اختصهم بقبول أخبارهم"². غير أن الجدة في المشروع الخلدوني تكمن في وضع نظرية جديدة للنقد الباطني للنص التاريخي، هي نظرية العمران.

إن المعرفة التاريخية عند ابن خلدون لا تنفصل عن آليات إنتاجها ومنهج توليدها، فالتاريخ "في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول... وفي باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق"³.

رابعا: الاستدلال بالحديث في النقد التاريخي عند ابن خلدون

لم تكن عناية ابن خلدون بإيراد الشواهد الحديثة من قبيل التوظيف الفقهي الذي يعنى باستنباط الأحكام التكليفية من وجوب وتحريم وإباحة.. بل وجدناه يدرجها في بيانه لقواعد العمران البشري التي ينبغي أن يعرض عليها الخبر التاريخي، وفي دفع الاعتراضات المحتملة على هذه القواعد.

1. الاستدلال بالسنة في دعم أرائه

حاول ابن خلدون أن يبحث عن أدلة شرعية تسند قواعده النقدية، وتظهر مشروعيتها. مثل استدلاله على أن "البدو أقرب إلى الخير من أهل الحضر"، بحديث: "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه"⁴، ثم احتكم إلى هذه القاعدة في نقض خبر من طعن في شرف العباسية أخت الرشيد، فقال: "قريبة (العباسية) عهد بيداوة العروية وسذاجة الدين، البعيدة عن عوائد الترف ومراتع الفواحش"⁵.

¹ المصدر نفسه، ص 68

² المصدر نفسه، ص 36

³ المصدر نفسه، ص 35.36

⁴ البخاري، صحيح البخاري، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات، رقم (1358). ومسلم، صحيح مسلم، كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة، رقم (2658).

⁵ ابن خلدون، المقدمة، ص 47

كما استدل بالسنة الفعلية في بيانه لهذه القواعد، نحو استدلاله ببعث النبي صلى الله عليه وسلم كبار الصحابة لتعليم الناس شرائع الدين على أن التعليم في صدر الإسلام والدولين الأموية والعباسية لم يكن من قبيل الحرف المعاشية حسبما نقله المؤرخون، بل كان من التبليغ الخبري، الذي يطلع به وجهان الناس وخيارهم؛ فينبغي على المؤرخ أن يراعي تبدل أحوال الدول، وتغير أعرافها السياسية والصناعية والاصطلاحية... في تحليل الخبر التاريخي، وفهم دلالاته¹.

2. دفع الاعتراض على الدليل:

اعتنى ابن خلدون بدفع الاعتراضات الحديثة المحتملة على قواعده، حتى تسلم من المعارض، كدفع الاعتراض على أن "أهل البدو أقرب إلى الخير من أهل الحضرة" بقول الحجاج لسلمة بن الأكوع -وقد بلغه أنه خرج إلى سكنى البادية - فقال له: "ارتددت على عقبيك؟ تعريت؟". فقال: "لا، ولكن رسول الله صلى الله عليه وسلم أذن لي في البدو". تحدث فيه عن سياق فرض الهجرة، وأنها فرضت أول الإسلام على أهل مكة دون غيرهم من الأعراب، "لأن أهل مكة يمسهم من عصبية النبي صلى الله عليه وسلم في المظاهرة والحراسة ما لا يمس غيرهم من بادية الأعراب"². وبعد ذكره لجملة من الأحكام المتعلقة بالهجرة؛ خلص إلى أن إذن النبي صلى الله عليه وسلم لسلمة في البدو خاص به، وأن ليس في قول الحجاج ما يدل على مذمة البدو³.

3. دفع استدلال المخالف بالسنة:

انقد ابن خلدون نماذج من الاستدلال بالسنة، بسبب عدم صحة الأدلة التي أوردوها، أو الخلل في فهم دلالتها، وحملها على وجوه من التأويل تخالف مقصود الشارع.

أ. رد الاستدلال بالحديث لعدم صحته

رد أدلة الشيعة في تعيين الرسول صلى الله عليه وسلم لعلي بن أبي طالب بالإمامة، فقال: "...وأن علياً رضي الله عنه هو الذي عيّنه صلوات الله وسلامه عليه بنصوص ينقلونها ويؤولونها على مقتضى مذهبهم، لا يعرفها جهابذة السنة ولا نقلة الشريعة، بل أكثرها موضوع أو مطعون في طريقه، أو بعيد عن تأويلاتهم

¹ المصدر نفسه، ص 61

² المصدر نفسه، ص 152

³ المصدر نفسه، ص 152، 153

الفاضة"¹. وكذلك رد ما تستدل به الشيعة من وصية الرسول صلى الله عليه وسلم لعلي بالإمامة، قال: "وهو أمر لم يصح ولا نقله أحد من أئمة النقل"². ثم عرض لما ثبت عنده من أدلة تنفي ذلك³.

ب. رد حمل الحديث على غير مقصود الشارع

سلك ابن خلدون مسلك جمهور الفقهاء في اشتراط النسب القرشي في منصب الخلافة، واستدل على صحة هذا المذهب⁴، ثم عرض لمذهب من يرى عدم اشتراطه، لقوله صلى الله عليه وسلم: "اسمعوا وأطيعوا وإن وُيَّ عليكم عبد حبشي ذو زبينة"⁵، وبين أن هذا الحديث لا تقوم به حجة في ذلك، لخروجه مخرج التمثيل مبالغة في إيجاب السمع والطاعة⁶.

ت. الجمع بين الأدلة

عرض ابن خلدون للعصبية، وأنها أساس الملة، وبها يقام الدين، لحديث: "ما بعث الله نبيا إلا في مَنَعَة من قومه"⁷، وبين أن الشارع قد ذم العصبية ودعا إلى طرحها، فقال: "إن الله أذهب عنكم عُيْبَةَ الجاهلية وفخرها بالآباء، أنتم بنو آدم وآدم من تراب"⁸ وجمع بين الموقفين بكلام مقاصدي لا يختلف عما كتبه الإمام الشاطبي⁹، فقال: "اعلم أن الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطيئة للآخرة، ومن فقد المطية فقد الوصول، وليس مراده فيما ينهى عنه أو يذمه من أفعال البشر أو يندب إلى تركه إلهاله بالكليّة أو اقتلاعه من أصله، وتعطيل القوى التي ينشأ عليها بالكليّة؛ وإنما قصده تصريفها في أغراض الحق جهد الاستطاعة"¹⁰. ليخلص إلى إن العصبية حيث ذمها الشارع فإنما مراده حيث تكون على الباطل، فأما إذا كانت في الحق فإنها أمر مطلوب¹¹.
لقد أبان ابن خلدون عن إلمام بالحديث النبوي، وتمكن من تمييز أقسامه صحة وضعفا، كما أبان عن دراية بقوانين الفهم والاستنباط والتأويل، وتمرّس بقواعد الترجيح وفق ما قرره علماء الأصول. فهل أدمج ابن خلدون هذه المعارف في نقده للخبر التاريخي. أم اكتفى بالاستدلال به على صحة آرائه النقدية؟

¹ المصدر نفسه، ص 228

² المصدر نفسه، ص 244

³ المصدر نفسه، ص 244

⁴ المصدر نفسه، ص 225

⁵ البخاري، صحيح البخاري، كتاب الأحكام، باب السمع والطاعة للإمام ما لم تكن معصية، رقم (7142)

⁶ ابن خلدون، المقدمة، ص 226

⁷ الإمام أحمد، المستند، الجزء الثاني، ص 533

⁸ الإمام أحمد، المستند، الجزء الثاني، ص 361

⁹ الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، الجزء الأول، ص 98.

¹⁰ ابن خلدون، المقدمة، المصدر نفسه، ص 235

¹¹ المصدر نفسه، ص 235

خامسا: النقد الخارجي عند المحدثين، وأثره في توجيه منهج ابن خلدون
لم يطل ابن خلدون في بيانه لقواعد الجرح والتعديل، واكتفى بالإحالة على ما كتبه المحدثون. غير أنه أخذ
بمنهج دراسة السند الذي وضعه في التصدي للحمالات التشهير بالأمرء والملوك والعلماء.. والطعن فيهم. ورصد
ابن خلدون صورتين لهذه الظاهرة:

الأولى تتعلق بالطعن في استقامة التدين، وحسن الخلق. ومن أسبابها: دعوى المنهمكين في اللذات
المحرمة بالنأسي في ذلك بالأعيان والسادة، والحسد الذي يدفع إلى النيل من المحسود.
والثانية تتعلق بالطعن في شرف النسب لآل البيت، بسبب الصراعات السياسية، أو بسبب الإلحاد
في الدين والتعمق في الرفضية¹.

1. الطعن في استقامة الدين وحسن الخلق

تحدث علماء الحديث في صفة من تقبل روايته ومن ترد روايته. فقبلوا رواية العدل الضابط. قال ابن
الصلاح: "عدالة الراوي تارة تثبت بتنصيب المعدلين على عدالته، وتارة تثبت بالاستفاضة. فمن اشتهرت
عدالته بين أهل النقل أو نحوهم من أهل العلم، وشاع الشاء عليه بالثقة والأمانة استغنى فيه بذلك عن بيعة
شاهدة بعدالته تنصيصا"².

استثمر ابن خلدون هذه القاعدة في نقده للروايات التي تصف أحوال الملوك والأمراء والمقربين منهم،
والتي لم تسلم من الزيادة والافتراء بفعل الأعداء، فينسبون لهم ما لا يليق بهم من أخلاق، ويصفونهم بسبئ
الصفات. وقد عرض ابن خلدون أمثلة لهذه الروايات، ونفى صحتها بالنظر إلى عدالة من قدحت فيهم³. وهذه
العدالة تثبت عنده بالطريقتين اللتين أشار إليهما ابن الصلاح.

الطريقة الأولى: التعديل المستند إلى أحوال المعدل

انتقد ابن خلدون نقل المؤرخين لأخبار الطعن والتهم دون عرضها على المشهور من سيرة المطعون فيه.
ومما يثبت هذه العدالة⁴:

¹ المصدر نفسه، ص 51، 52، 54

² ابن الصلاح، مقدمة ابن الصلاح، ص 59

³ مثل ما نقله بعض المؤرخين من طعن في الرشيد وأخته العباسية (المقدمة، ص 46، 47، 48، 49، 50)، وفي يحيى بن أكرم قاضي المأمون وصاحبه
(المقدمة، ص 51)، وفي المأمون (المقدمة، ص 52)

⁴ المصدر نفسه، ص 47، 49، 50، 51

- الدين والخلق، إن استقامة الدين وحسن الخلق، والمحافظة على أداء الفرائض، والاجتهاد في النوافل، ورفعة المرتبة العلمية؛ مؤشرات تدفع ما يعارضها من تُهم.
- شرف النسب، وعظم الآباء وفضلهم في الدين، وعلمهم، وزهدهم في الدنيا، علامات تدل على حسن تربية الأبناء على مكارم الأخلاق دون سيئها.
- سلامة الفطرة، وقرب العهد بالبداءة، والبعد عن عوائد الترف ومراتع الفواحش.
- صحبة العلماء والأولياء والفضلاء، ومجالستهم، وإدامة التواصل معهم، فإنه دليل على التطبع بأخلاقهم، والتشبع بقيمهم ومبادئهم.

الطريقة الثانية: التعديل المستند إلى تعديل أهل العلم

رد ابن خلدون على من طعن في يحيى بن أكثم صاحب المأمون، فقال: "كان من عليّة أهل الحديث. وقد أثنى عليه الإمام أحمد بن حنبل وإسماعيل القاضي، وخرج عنه الترمذي كتابه "الجامع"، وذكر المزي الحافظ أن البخاري روى عنه في غير الجامع؛ فالقدح فيه قدح في جميعهم"¹.

هذه التزكية توقفتنا على منهج في تحييص الطعون التي تزخر بها كتب التاريخ، يستمد مما كتبه المحدثون، وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

- ثناء العلماء عليه؛
- التخرج عنه في كتب الحديث؛
- رواية المحدثين عنه؛
- تعديل كتب الرجال له؛
- نفي العلماء ما يرمى به من مطاعن.

2. الطعن في النسب لآل البيت

الطعن في النسب لآل البيت وسيلة سياسية للتخلص من أعداء السلطة الطامعين في الرئاسة. ومثل ابن خلدون لهذه الظاهرة بالطعن في نسب العبّيين خلفاء الشيعة بالقيروان والقاهرة لآل البيت. معتبرا ذلك

¹ المصدر نفسه، ص 51

من الإشاعات التي روجتها شيعة بني العباس تزلفا لخلفائهم بالقدرح فيمن ناصبهم. وأعجب بهذه الدعوة أمراؤهم، إذ دفعوا بها عن معرة العجز عن مدافعة من غلبهم على أمرهم وقاسمهم دعوتهم¹.

أورد ابن خلدون خطوات منهجية في نقد الأخبار التي تطعن في صحة النسب²:

- التفتن لشواهد الوقائع وأدلة الأحوال؛ فانتشار دعوة المدعي للنسب، وامتداد دولته يحيل على صدقه في دعواه.

- اتصال الدعوة، واستمرار الدولة زمنا، فإنه مؤشر على صدق صاحبها، وشرف نسبه، إذ الكاذب في نسبه لا يثبت أن يكشف أمره، ويظهر كذبه.

- الانتصار للمدعي، وركوب شيعته الأخطار في سبيله.. يدل على صحة نسبه، إذ لو كان الأمر على خلاف ذلك لظهر بين الناس وشاع.

- رد شهادة الطاعن في النسب إذا علم موالاته لمن يعادي دعوة المدعي. ولو كان من أهل العلم والفضل.

- رد شهادة الطاعن إذا علم أن طعنه إنما دفعه إليه رفضه ما عليه المدعي من غلو في الدين وتعمق في الرافضية، نحو نفي القاضي أبي بكر الباقلاني شيخ النظار من المتكلمين نسب العبيدين لأهل البيت.

يبن ابن خلدون - في رده على الطعن في نسب إدريس الأصغر إلى أبيه إدريس بن عبد الله بن حسن بن عبد الحسن بن علي بن أبي طالب، ونسبته لراشد مولى إدريس الأكبر - أن هذه المقالة إنما صدرت من أعدائهم من بني العباس، وولاتهم من بني الأغلب بإفريقية³. ونقضها من وجوه⁴:

- مراعاة السياق المجتمعي، فإن إدريس الأكبر منذ دخل المغرب لازم سكنى البدو، وأن حال البادية لا يتأتى فيها الريب، لتلاصق المساكن، وإطلاع ساكنيها على أحوال جيرانهم.

- مخالفة الخبر للإجماع التاريخي، فاتفق أهل المغرب الأقصى على بيعة إدريس الأصغر من بعد أبيه، ونصرتهم له، قرائن تاريخية تدل على يقينهم بشرف نسبه، وتدفع عنه ما اتهم به، فليس يخفى مثل هذا الأمر عنهم وهم الذين عرفوه أكثر من غيرهم.

¹ المصدر نفسه، ص 52، 54

² المصدر نفسه، ص 52، 53، 54

³ المصدر نفسه، ص 55

⁴ المصدر نفسه، ص 55

- مخالفة الأدلة الشرعية الصحيحة، التي تنفي عن أهل البيت ما لا يليق بمقامهم، وتعتبر تزنيهم عنه من عقائد أهل الإيمان. ولقد عد المحدثون من العلل القادحة في صحة الرواية مصادمتها للقطعي من الأدلة، المجمع على اعتباره¹.

إذا كان الجرح مقدما على التعديل عند أهل الحديث²، فإن ابن خلدون قدم الثاني على الأول في مشروعه النقدي، لأن الجرح في علم الحديث إنما يختص به الثقات، أما في الأخبار التاريخية، فغالبا ما يكون نتيجة دوافع لا أخلاقية. والمحدثون أنفسهم يردون رواية الفاسق، والمتنصر لمذهبه³.

سادسا: النقد الداخلي عند المحدثين، وأثره في النقد التاريخي عند ابن خلدون

لما كان الخبر التاريخي بعيدا عن المعاينة والمشاهدة كان الوصول إلى مضمونه لا يدرك إلا بالنقل عن عاينه. فصار ينظر إليه من جهتين: جهة دلالة ومعناه (نقد داخلي)، وجهة روايته وتبليغه (نقد خارجي). فالمقبول منه ما صح سنده بأن ينقل من وجه صحيح، وصح متنه بأن تشهد طبائع العمران وأحوال العادة بإمكانية وقوعه⁴.

لقد استند ابن خلدون في نقده الداخلي على القواعد التالية:

القاعدة الأولى: اعتبار طبائع العمران في نقد الأخبار

اعتبر ابن خلدون الجهل بطبائع الأحوال في العمران أهم خلل منهجي للمؤرخين، جعلهم ينقلون ما ينافي العوائد المعروفة والأحوال المألوفة⁵، لذا جعل هذه القاعدة أساس منهجه النقدي، قال: "والناقد البصير قسطا نفسه في تزيفهم فيما ينقلون أو اعتبارهم؛ فللعمران طبائع في أحواله ترجع إليها الأخبار، وتحمل عليها الروايات والآثار"⁶. وتنطلق هذه القاعدة من مبدأ منطقي، حيث "إن كل حادث من الحوادث - ذاتا كان أو فعلا - لا بد له من طبيعة تخصه في ذاته وفيما يعرض له من أحواله"⁷. ولما كان الأمر كذلك فإنه يطلب في الخبر موافقته لطبيعته الخاصة، التي تشهد بها العوائد المألوفة، والسنن المنتظمة. "فالقانون في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة أن ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران، ونميز ما يلحقه من

¹ الغزالي، المستصفى من علم الأصول، الجزء الأول، ص 199. ابن حجر، النكت، الجزء الثاني، ص 845

² ابن الصلاح، مقدمة ابن الصلاح، ص 61

³ المصدر نفسه، ص 62، 63

⁴ ابن خلدون، المقدمة، ص 45

⁵ المصدر نفسه، ص 66

⁶ المصدر نفسه، ص 36

⁷ المصدر نفسه، ص 66

الأحوال لذاته وبمقتضى طبعه، وما يكون عارضا لا يعتد به وما لا يمكن أن يعرض له. وإذا فعلنا ذلك كان لنا قانونا في تمييز الحق من الباطل في الأخبار والصدق من الكذب بوجه برهاني لا مدخل للشك فيه".¹

استند ابن خلدون في تقييده للأصول المميزة للعرمان البشري، والتي ينبغي أن تراعى في نقد الأخبار على الحس والتجربة والمشاهدة. "ويدل تفسيره التجريبي للظواهر الاجتماعية على اعتقاده أن المجتمع الإنساني خاضع لنظام طبيعي، وأن لكل حالة من أحواله عوارض ذاتية، أو أسبابا طبيعية، فليست طريقته إذن طريقة عقلية مجردة، وإنما هي طريقة استقرائية تجريبية تحاول استخراج القوانين العامة من ملاحظة الظواهر الحسية".²

إن نظرية العرمان البشري التي استند عليها النقد الداخلي عند ابن خلدون، لا تختلف عن منهج المحدثين في نقد المتن. فإنهم يردون رواية الثقة للحديث، لعله في روايته، من غير قرح فيه.³ ومبنى هذا أن الثقة في الرواة لا توجب - بالضرورة - قبول روايتهم للحديث مالم تسلم هذه الرواية من العلل القادحة. ومن هذه العلل:⁴

- أن يدل الحديث على ما يخالف العقل، من غير أن يقبل تأويلا، لعدم جواز ورود الشرع بما ينافي مقتضى العقول. نحو الإخبار عن قدم الأجسام.

- أن يخالف الحس والمشاهدة، كالخبر عن اجتماع الضدين، وأن مكة لا وجود لها في الواقع.

أورد ابن خلدون تطبيقات لنقد التاريخ تبعا لنظرية العرمان البشري. ومنها تزييفه لما نقل المسعودي وكثير من المؤرخين أن جيوش بني إسرائيل في التيه بلغت ستمائة ألف أو يزيدون.⁵ لأن الخبر ينافي الأصول المعروفة والأحوال المعلومة عسكريا، وتاريخيا. عسكريا لأن لكل مملكة حصّة من الحامية تضيق عما فوقها، ومصر والشام لا تتسعان لهذا العدد من الجيوش. وتاريخيا لأن ملك الفرس ودولتهم كان أعظم من ملك بني إسرائيل، ومع ذلك لم يبلغ جيوشهم مثل هذا العدد.⁶

¹ المصدر نفسه، ص 68

² صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص 559

³ طارق بن عوض الله، المدخل إلى علم الحديث، ص 139

⁴ الغزالي، المستصفى من علم الأصول، الجزء الأول، ص 199. ابن حجر، النكت، الجزء الثاني، ص 845، الجويني، البرهان، الجزء الأول،

ص 227

⁵ ابن خلدون، المقدمة، ص 41

⁶ المصدر نفسه، ص 42، 41

كما رد خبر غوص الإسكندر إلى قعر البحر في صندوق زجاجي ليرسم صور دواب شيطانية؛ لخالفته الأعراف السياسية والطبيعية والأحكام الشرعية؛ أما الأول فلأن الملوك لا تحمل نفسها على مثل هذا الخطر، وأما الثاني فلأن المنغمس في الماء- ولو كان داخل صندوق - يعرض نفسه للموت بسبب فقد الأكسجين، وأما الثالث فلأن الجن لا تُعرف له صورة لقدرتها على التشكل.

وطعن فيما نقله البكري في بناء مدينة (ذات الأبواب) التي لها عشرة آلاف باب، لمصادمته عرف الحليقة في بناء المدن وهندستها، "والمدن بنيت للتحصن والاعتصام.. وهذه خرجت عن أن يحاط بها فلا يكون فيها حصن ولا معصم!"¹.

القاعدة الثانية: الاحتكام إلى التاريخ في نقد التاريخ

إن التعامل مع التاريخ ينبغي أن يتجاوز النظرة التجزئية، إلى النظرة التكاملية التي تجعل منه مادة خبرية واحدة، لا تفهم إلا في سياقها الإجمالي، والتي ينبغي أن يحكم فيها الخبر التاريخي إلى التاريخ نفسه، فإن شهد له قبل، وإن زيفه رفض. ومن القواعد التي وضعها ابن خلدون في هذا الشأن:

أ. الانفراد بالخبر مع قوة الداعي إلى اشتهاره وتواتره مظنة كذبه.

عَدَّ المحدثون من أسباب رد الخبر أن يكون عن أمر جسيم، ثم لا ينقله إلا واحد، إذ العادة جارية على استفاضة مثل هذه الأخبار². ورد ابن خلدون بعض الأخبار التي تناقلها المؤرخون والمفسرون، لعدم شهرتها، فمن ذلك مدينة "إرم" العظيمة التي بنيت في صحراء عدن. "وهذه المدينة لم يسمع لها خبر من يومئذ في شيء من بقاع الأرض. وصحاري عدن التي زعموا أنها بنيت فيها هي وسط اليمن، وما زال عمرانها متعاقبا والأدلاء تقص طرقها من كل وجه، ولم ينقل عن هذه المدينة خبر ولا ذكرها أحد من الإخباريين ولا من الأمم"³. كما نقض ما حكاه بعض المؤرخين من أن ملك التبابعة ياسر بن ذي الإذعار غزا المغرب إلى أن بلغ وادي الرمل، ولم يجد فيه مسلكا لكثرة الرمل فرجع. قال: "وأما وادي الرمل الذي يُعَجَّر السالك، فلم يسمع قط ذكره في المغرب على كثرة سالكه ومن يقص طريقه من الركاب والقرى في كل عصر وكل جهة؛ وهو على ما ذكره من الغرابة تتوافر الدواعي على نقله"⁴.

¹ المصدر نفسه، ص 68

² الغزالي، المستصفى من علم الأصول، الجزء الأول، ص 199. ابن حجر، النكت، الجزء الثاني، ص 845

³ ابن خلدون، المقدمة، ص 46

⁴ المصدر نفسه، ص 45

ب. مراعاة الترابط الداخلي للأحداث التاريخية

الفعل التاريخي لا يمكن أن يقع مستقلا عن مقدماته وأسبابه، ولهذا رد ابن خلدون خبر غزو التباغة ملوك اليمن وجزيرة العرب بلاد المغرب، لأن ذلك لا يوصل إليه إلا بغزو الأمم التي تقع في طريقهم نحو المغرب، والسيطرة على أرضها، "ولم ينقل قط أن التباغة حاربوا من هؤلاء الأمم ولا ملكوا شيئا من تلك الأعمال"¹. ورد قول من قال إن التباغة غزوا بلاد الشرق وأرض الترك، لأنه "لم ينقل قط أن التباغة ملكوا بلاد فارس ولا بلاد الروم"². ويثبت أن إدعاء النسب لآل البيت لا تستمر دعوته ما لم يكن صادقا في نسبه بحال القرمطي، قال: "واعتبر حال القرمطي إذ كان داعيا في انتسابه كيف تلاشت دعوته وتفرقت أتباعه وظهر سريعا على خبثهم ومكرهم فساءت عاقبتهم، وذاقوا وبال أمرهم. ولو كان أمر العبيديين كذلك لعرف ولو بعد محلة"³.

ت. الترجيح بين الروايات التاريخية المتناقضة

التعارض بين الأخبار التاريخية يدل على أن بعضها غير صحيح؛ فيعمل المؤرخ على الترجيح بينها⁴. ومثاله ما نقل عن إدمان الرشيد للخمير. فإن ابن خلدون يرده، لكثرة الأخبار المعارضة له، نحو ما "ثبت عنه (الرشيد) أنه عهد بحبس أبي نواس لما بلغه من انهياكه في المعاقرة حتى تاب وأقلع"⁵. وما تناقله المؤرخون عن صحة تدين الرشيد وحسن خلقه، فإنه مانع له عن معاقرة الخمير.⁶

ث. مراعاة السياق في فهم دلالات الحدث التاريخي

لا يتسم التحليل التاريخي بقدر من الصحة ما لم يكن المؤرخ متمرسا على اللغة التي كتبت به الوثيقة التاريخية، مدركا لدلالات ألفاظها في سياقها التاريخي، عالما بالتطور الدلالي الذي عرفته هذه الألفاظ، "وتفسير الألفاظ على أساس واحد في عصور متباعدة يؤدي حتما إلى تشويه معانيها، فإن المفاهيم التي تعبر عنها بعض المفردات تتغير، فتعني اليوم من المعاني ما لم تكن تعنيه بالأمس"⁷.

¹ المصدر نفسه، ص 44² المصدر نفسه، ص 45³ المصدر نفسه، ص 53⁴ حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، ص 147⁵ ابن خلدون، المقدمة، 50⁶ المصدر نفسه، ص 49⁷ الوافي، منهج البحث في التاريخ، ص 136

إن أحوال الأمم والدول وعوائدها عرضة للتغير والتبدل، "ومن الغلط الخفي في التاريخ الزهول عن تبدل الأحوال في الأمم والأجيال بتبدل الأعصار ومرور الأيام، وهو داء دوي شدي الحفاء إذ لا يقع إلا بعد أحقاب متطاولة فلا يكاد يتفطن إليه إلا الآحاد من أهل الخليفة"¹.

أخذا بهذه القاعدة رد ابن خلدون استدلال المؤرخين - بما عهدوه في زمنهم - من كون التعليم من الصنائع المعاشية، يشتغل بها المستضعفون، فيتشوف كثير منهم إلى نيل الرتب والطمع في المناصب. وقالوا حالهم على حال من سلفهم من أمر الحاجاج بن يوسف الثقفي، وأن أباه كان معلما. وذهلوا على الفارق بين العهدين، فإن التعليم زمن الحاجاج لم يكن حرفة معيشية، بل "كان نقلا لما سُمع من الشارع وتعلما لما جهل من الدين على جهة البلاغ؛ فكان أهل الأنساب والعصبية الذين قاموا بالملة هم الذين يعلمون كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، على معنى التبليغ الخبري لا على وجه التعليم الصناعي"².

خاتمة

يعد منهج ابن خلدون تجربة رائدة في النقد التاريخي. لقد نظر إلى التاريخ نظرة واقعية تحكمها الأحوال المعروفة والعوائد المألوفة، فليس يصح من أخبار البشر غير ما تقره الأذهان وفق قانون الممكن. لقد افتتح على معارف متنوعة في مشروعه النقدي، كما استمد من علم الحديث، ومنهجه في نقد المرويات سنداً وممتناً، وفق ما تقتضيه خصوصية البحث التاريخي.

إن نظرية العمران البشري المؤطرة لمنهج ابن خلدون في النقد التاريخي تنفتح لتستوعب كل حقول المعرفة، مما يطرح - نظريا - إمكانية نقد التاريخ انطلاقاً من مخرجات هذه العلوم.

رغم ريادة منهج ابن خلدون، إلا أنه لم يلتزم في "كتاب العبر"، بما ألزم به نفسه من التمهيص والنقد، بل أعاد إنتاج المادة التاريخية على منوال من سبقه من المؤرخين؛ مما يدل على أن تقويم المنهج لا ينبغي أن ينظر إليه في مستواه النظري ما لم يكن المؤرخ قادراً على تفعيل آلياته وأجرأة قواعده³.

إذا كان ابن خلدون صرح بسبقه إلى منهج جديد في النقد التاريخي؛ فإنه اعترف بحاجة هذا المشروع إلى الإغناء، "فليس على مستنبط الفن إحصاء مسائله، وإنما عليه تعيين موضع العلم وتنويع فصوله، وما يتكلم

¹ ابن خلدون، المقدمة، 60

² ابن خلدون، المقدمة، 61

³ حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، ص 145. الوافي، منهج البحث في التاريخ، ص 278

فيه، والمتأخرون يلحقون المسائل من بعده شيئاً فشيئاً إلى أن يكتمل"¹. كما دعا إلى "النظر إليه بعين الانتقاد لا بعين الارتضاء"².

لقد جسّد مشروع ابن خلدون نموذجاً للتكامل بين العلوم التراثية، وغيرها؛ فليست العلاقة بينها مبنية على التصادم والصراع. ومن هنا يبرز سؤال التكامل المعرفي في النقد، ومدى صلاحية مناهج المؤرخين لنقد علوم أخرى، وصلاحية مناهج هذه العلوم لنقد المعرفة التاريخية؟

¹ ابن خلدون، المقدمة، 692

² المصدر نفسه، ص 39

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية:

- ابن الصلاح، مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث، تحقيق عبد الحميد هندراوي، المكتبة العصرية (بيروت)، ط الأولى (1422هـ/2001م)
- ابن حجر العسقلاني، التكت على كتاب ابن الصلاح، تحقيق ودراسة ربيع بن هادي عمير ط الأولى (1404هـ/1984م)
- أبو حامد محمد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، المكتبة العصرية (بيروت)، (1430هـ/2009م).
- أكرم ضياء العمري، منهج النقد عند المحدثين مقارنا بالمنهج الغربي، دار اشبيليا (الرياض)، ط الأولى (1417هـ/1997م)
- البخاري، صحيح البخاري، ط دار الأرقم (بيروت)، (1998)
- جلال الدين السيوطي، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، تحقيق أبو قتيبة نظر محمد الفارياني، مكتبة الكوثر (الرياض)، ط الثانية (1415هـ)
- جميل صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، الشركة العالمية للكتاب (بيروت)، (1989)
- الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية (بيروت)، ط: الأولى (1418هـ/1997م)
- حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، دار المعارف (القاهرة)، ط الثامنة.
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: عبد الله دراز، دار إحياء التراث العربي (بيروت)، ط الأولى (1422هـ/2001م)
- صائب عبد الحميد، فلسفة التاريخ في الفكر الإسلامي، دار الهادي (بيروت)، ط الأولى (1428هـ/2007م)
- طارق بن عوض الله، المدخل إلى علم الحديث، دار ابن القيم (الرياض)، در ابن عفان (القاهرة)، ط: الثانية (1428هـ/2007م)
- طه عبد الرحمن. تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، ط الخامسة (2016)
- عبد الرحمن بن خلدون، التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، دار الكتاب اللبناني، (1979م)

- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، اعتناء ودراسة: أحمد الزعبي، دار الأرقم بن أبي الأرقم (بيروت).
- عبد الله العروي، ابن خلدون وماكيافلي، ترجمة خليل أحمد خليل، دار الساقى (لندن)، ط الأولى (1990م)
- عراف أحمد إسماعيل المخلافي، المستخلص في النقد التاريخي، دار النشر للجامعات (صنعاء)، ط: الأولى (1435هـ/2014م).
- محمد عبد الكريم الوافي، منهج البحث في التاريخ والتدوين التاريخي عند العرب، منشورات قاريونس (بنغازي)، ط الثالثة (2008م)
- محمد مصطفى الأعظمي، منهج النقد عند المحدثين، نشأته وتاريخه، مكتبة الكوثر (الرياض)، ط الثالثة (1410هـ / 1990م)
- مسلم، صحيح مسلم، ط دار الأرقم (بيروت)، (1998م)
- نور الدين عتر، منهج النقد في علوم الحديث، دار الفكر (دمشق)، ط الثانية (1399هـ/1979م).

التحولات العقارية والفلاحية في ظل ديناميّة الهجرة بعلاليّة حوض مداز في الأطلس المتوسط الشمالي الشرقي

حنان إعيش

مختبر الهندسة السياحية التراث

والتنمية الترابية المستدامة

جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب

الملخص

عرفت المناطق الريفية الجبلية بعلاليّة حوض مداز تحولات بنيوية بفعل عامل الهجرة والحركات السكانية. حيث انبثقت هذه الظاهرة في البدايات، بأسلوب الحياة القائم على الترحال. الذي لعبت فيه الموارد الطبيعية (الماء والمراعي الخصبة) نقط جذب في توجيه مسار القبائل الريفية المغربية، خصوصا قبيلة بني علاهم المعروفة بنشاطها الرعوي وامتلاك سكانها لأعداد كبيرة من القطيع. وهذا التفاعل أدى إلى التكيف مع البيئة المحلية، بعدها تشكل نمط جديد للترحال رسخ أسس الاستقرار، والاعتماد على الغابة كورد مهم بعد المراعي. وخلال الفترة الاستعمارية ظهرت موجات هجرية كثيفة أثرت على البنية الديمغرافية والمشهد الريفي الجبلي؛ وهو ما نتج عنه تراجع استغلال بعض الأراضي الزراعية والأنشطة الفلاحية نتيجة نقص اليد العاملة وظهور أنشطة اقتصادية دخيلة. إضافة إلى الانعكاسات البيئية والاجتماعية. فالهجرة سواء كانت داخلية أو خارجية تطرح تحديات كبرى أمام الفاعلين المحليين في مجال التخطيط والتنمية الترابية. ومن ثم، فمن الضروري فهم الانعكاسات التي تخلقها الهجرة بشكل مفصل في هذه المقالة لتحليل ديناميات إعادة تشكيل المجال الريفي الجبلي بعلاليّة حوض مداز.

الكلمات المفتاحية:

التحولات العقارية - التحولات الفلاحية - ديناميّة الهجرة - بعلاليّة حوض مداز - الأطلس المتوسط.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

إعيش، حنان. (2025، شتبر). التحولات العقارية والفلاحية في ظل ديناميّة الهجرة بعلاليّة حوض مداز في الأطلس المتوسط الشمالي الشرقي، مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 9، المجلد 2، السنة 2، ص 223-237.

المقدمة:

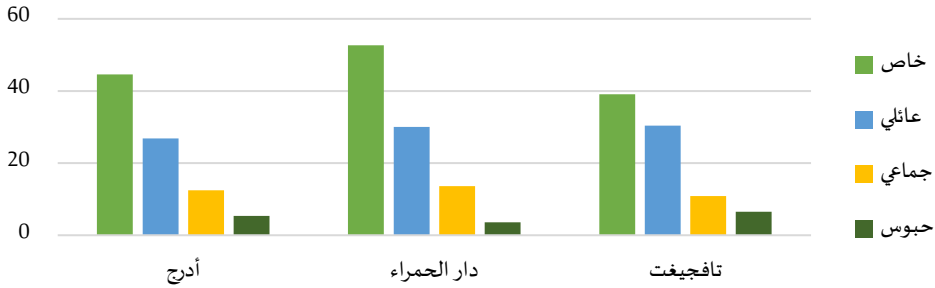
تعرف عالية حوض مداز الجبلية هندسة تضاريسية معقدة يغلب عليها طابع الانحدار. وتتسم بظروف مناخية قاسية تؤثر على الوضعية العقارية للأراضي الزراعية التي تأخذ أشكالاً مختلفة من حيث الحجم وتوزيعها الجالي. إضافة إلى تأثير الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية وما تلعبه من دور في التحولات التي تعرفها المنطقة. مما يستدعي استحضار المناطق الجبلية الريفية بشكل عام والعوامل المتدخلة فيها بأهمية بالغة في سياسات إعداد التراب، لأنها تلعب دوراً مهماً في المنظومة البيئية عامة والفلاحية بالخصوص. إذ نجد بالأطلس المتوسط الشالي الشرقي الانتشار الواسع للملكيات الصغيرة التي ترتبط بالطبيعة الجغرافية الوعرة والتقسيم الوراثي المتكرر. مما يؤدي إلى تفتيت الأراضي على نطاق واسع. كما أن هذه البنية تحد من الاستثمار الفلاحي وتؤثر على التنمية الاقتصادية المحلية.

وفي هذا السياق سنعرض على عرض بعض المعطيات الميدانية التي تم استقاؤها من الاستشارة المعمقة والمقابلات المباشرة مع سكان المنطقة في المجال، من أجل تعزيز قيمة البحث الميداني كونه أكثر واقعية. ويلازم التحولات الزراعية والرعية التي شهدتها عالية حوض مداز. خصوصاً في الآونة الأخيرة.

1. مظاهر التعدد العقاري وتحولاته بعالية حوض مداز

يتميز النظام العقاري بالأطلس المتوسط الشالي الشرقي بتنوعه، إذ يتصدر بعالية حوض مداز الأعلى بالجماعات الثلاث (أدرج، تاغيفت، دار الحمراء) الملك الخاص على العقار الفلاحي باحتلاله مساحات كبرى تتجاوز 40 في المئة من مجموع الأراضي الصالحة للزراعة. معبراً بذلك عن مدى ارتباط الإنسان الجبلي بأرضه وتمسكه بها رغم كل الظروف. تليها هيمنة الأراضي العائلية التي تمتد جذور أصلها للأجداد، حيث يجد أفراد العائلة مشكل في طريقة تقسيمها واستغلالها. بينما تظل وضعيات باقي الأراضي ضعيفة جداً لا تتجاوز 10 في المئة بالنسبة لأراضي المجموع، و5 في المئة لأراضي الأقباس. هذا التنوع في الوضعية القانونية للأراضي الصالحة للزراعة يعكس طبيعة التحولات التي راكمها المجال منذ الأزل. كما يظهر في المبيان التالي:

مبيان رقم (1): الوضعية القانونية للأراضي الصالحة للزراعة لسنة 2024



المصدر: الاستشارة المعمقة، 2024.

يرجع ارتفاع سيادة الملك الخاص في المجالات الجبلية بصفة عامة للأحداث التاريخية والاجتماعية التي شهدتها الجبل خصوصا في الفترة التي تم اقتسام الأراضي بين القبائل وتوزيعها على العائلات ومن ثم على الأفراد. وبعد فترة الاستقلال لجأ أصحاب هذه الأراضي لتوثيق أراضيهم وتمليكها رغم صغر حجمها بفعل عملية التوارث. لكن هذا النوع من العقار يواجه تحديات كبيرة فيما يتعلق بالتحفيظ العقاري وتبقى حدود الأراضي مبنية على تأويلات من طرف كبار العائلة وشيوخ القبيلة التي قد تندثر مع مرور الزمن، خصوصا أنهم يضعون الحدود الطبيعية التي يبنى عليها التقسيم قابلة للزوال كالأشجار، الوادي، طريق، جرف ...

أما الأراضي السلالية أو أراضي المجموع les terres collectives تشكل "عنصرا أساسيا في الأنظمة الإنتاجية التقليدية باعتبارها بنية مجالية مركزية في المجتمعات القبلية، حيث وظفت كأساس لتدبير الموارد وتقنين استغلالها... غير أن هذه الأراضي خضعت لعملية تجزء مستمرة منذ فترة ما قبل الاستعمار، حيث كان السلاطين يعملون على اقتطاع مجالات مهمة منها لفائدة القبائل الموالية لهم، أو لفائدة الزوايا على شكل هبات سلطانية، إذ لم تكن هذه الأراضي بمعزل عن التوترات التي ميزت علاقة المخزن بالقبائل الرعوية. وخلال فترة الحماية سنت السلطات الاستعمارية عدة قوانين بهدف وضع هذه الأراضي تحت مراقبة الدولة في إطار الاستعمار الزراعي الرسمي، مقابل اعتبار المجموعات القبلية المالكة مجرد ذوي الحقوق. ونظرا للوضعية السياسية غير المستقرة التي ميزت المغرب خلال الفترة الاستعمارية فإن العديد من القبائل المقاومة للاستعمار غالبا ما تم إقصاؤها خلال عمليات تحديد هذه الأراضي" (الحجوي وأدرغال، 2017، ص: 20).

وبالنسبة لأراضي الأحباس (الحبس/الوقف) فتعتبر من التراث العقاري الإسلامي حيث يتم تخصيص جزء من الأراضي وتوقيفها أو حبسها لهدف ديني أو اجتماعي من أجل المصلحة العامة. إذ تعد نوع من العقار الذي لا ينطبق عليه البيع والوراثة أو التجزيء. فغالبا ما يتم هذا الوقف وفق شروط قبلية. فبالرجوع إلى المعطيات الرسمية المستقاة من المندوبية الفلاحية بإقليم صفرو الممثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (1): توزيع البنية العقارية بعالية حوض مداز سنة 2024

البنية العقارية بالهكتار	المجموع	الحبوس	ملك الدولة	الملك أو ما يعادله
أدرج	90	360	500	3160
دار الحمراء		13		2969
تأخيفت	84	106	780	1115

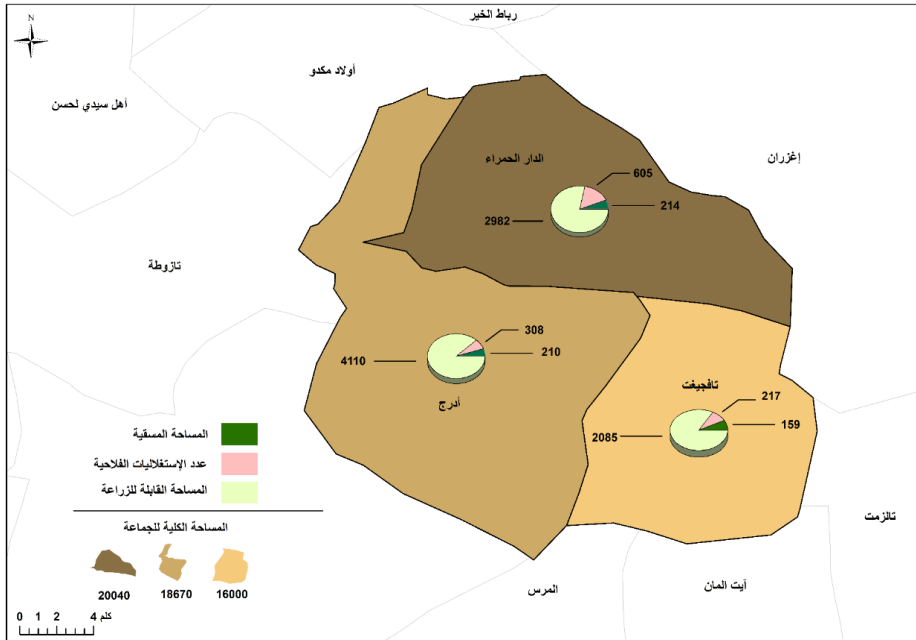
المصدر: المندوبية الإقليمية للفلاحة بإقليم صفرو، 2024

نجد أن الملك الخاص هو الأكثر ارتفاعا بالمجال حيث يمثل بأدرج مساحة 3160 هكتار ودار الحمراء 2969 وبتأخيفت 1115 هكتار. أما ملك الدولة منعدم في دار الحمراء ويمثل 500 هكتار بأدرج و780 هكتار بتأخيفت. أما أراضي الأحباس نلاحظ أن أدرج بها 360 هكتار ودار الحمراء 13 هكتار وبتأخيفت 106 هكتار. ثم تنعدم أراضي المجموع بتأخيفت وتشمل بأدرج مساحة 90 هكتار وبتأخيفت 84 هكتار. إذا نستنتج من هذا المعطى أن ارتفاع الملك الخاص أو ما يعادله على خلاف الأنواع الأخرى. يعود لجملة من العوامل أبرزها؛ الاستقرار العائلي المتجذر للقبيلة، حيث دأبت الأسر على تملك الأراضي واستغلالها بشكل فردي، مما ساهم في ترسيخ الملكية الخاصة المتوارثة عبر الأجيال.

2. انتشار الاستغلاليات الصغرى ضمن البنيات العقارية

تتميز عالية حوض مداز بهيمنة الاستغلاليات الصغيرة كباقي المناطق الجبلية الريفية بالأطلس المتوسط الشالي الشرقي. نظرا لاعتبارات تاريخية واجتماعية ترتبط بالطبيعة الطبوغرافية للأراضي الجبلية والارتفاع الكبير في عدد أفراد العائلات. مما يؤدي إلى تقسيم الأراضي بشكل متكرر عبر الأجيال. وهذا التفتيت المستمر يقلص من مساحة الحيازات الفلاحية. وتظهر الخريطة رقم (1) والتي تمثل المساحة الاجالية للجماعات كل واحدة على حدة ومقارنتها مع الأراضي القابلة للزراعة وعدد الاستغلاليات الفلاحية والأراضي المسقية:

خريطة رقم (1): مساحة البنات العقارية بعالية حوض مداز لسنة 2024



المصدر: مندوبية الفلاحة بصفرو + إنجاز: إعيش ج، 2025

نلاحظ من خلال الخريطة أن عدد المساحة الكلية للجماعة دار الحمراء تمثل 20040 هكتار كأكبر مساحة، تليها أدرج بمساحة 18670 هكتار ثم تالجيغت بمساحة 16000 هكتار. وفيما يخص المساحة القابلة للزراعة نجد دار الحمراء تستحوذ على 2982 هكتار من المساحة الكلية للجماعة وتالجيغت 2085 هكتار ثم أدرج مساحتها القالة للزراعة فقط 4110 هكتار. ويمثل أكبر عدد للاستغلايات الفلاحية بدار الحمراء ب 605 استغلالية تليه أدرج بعدد 308 استغلالية ثم تالجيغت ب 217 استغلالية فلاحية. أما فيما يخص المساحة المسقية تكتسي دار الحمراء 214 هكتار وأدرج 210 هكتار وتالجيغت 159 هكتار من مساحة الجماعة.

والصور التالية تظهر بوضوح الاختلاف بين الوحدات المجالية العالية (تالجيغت) أدرج (الوادي) دار الحمراء (الدير) من حيث المؤشرات الزراعية وطبيعة التربة، حيث تعكس تباينات في درجة الصلاحية الزراعية ومستوى الاستغلال، وهو ما يؤثر بدوره على العوامل الطبيعية والبشرية في تشكيل المشهد الزراعي وتوزيع الأنشطة الفلاحية:

صورة رقم (1): مشارات مجزأة بأدرج



صورة رقم (2): مشاركة صغيرة بأدرج



صورة رقم (3): مشارات متفرقة بتالجيفت



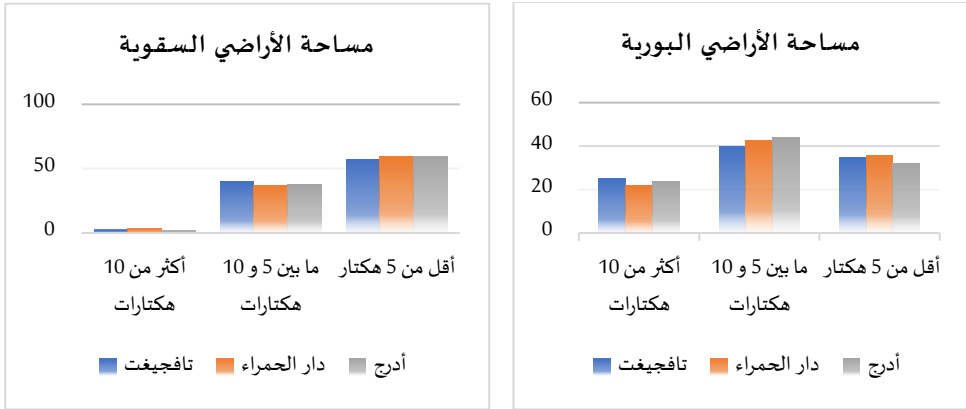
صورة رقم (4): مشارات مجهرية بدار الحمراء



المصدر: تصوير شخصي، بتاريخ: 26-24/05/2022

نستنتج من خلال الصور أن طبيعة الانحدارات وطبوغرافية عالية حوض مداز تفسر مدى التأثير الحاصل على حجم الاستغلاليات، إضافة إلى ذلك يشكل عامل الإرث بين أفراد الأسرة منعرجا حاسما في تقزيمها. وأمام هذا الوضع يندفع أرباب الأسر والشباب للهجرة نحو المدن أو المناطق أكثر خصوبة. وهو ما أدى إلى تراجع الكثافة السكانية النشيطة وتقليص اليد العاملة المحلية خاصة في القطاع الفلاحي. هذا النزيف الديمغرافي أسهم في ترك مساحات فارغة دون استغلال فعلي، وعمق من الطابع الموسمي للزراعة الموسمية المحدودة. في المقابل ساهمت التحويلات المالية للمهاجرين في تحسين شروط العيش وبناء السكن، ولكن لم تترجم في الغالب إلى استثمار منتج في الاستغلالية مما زاد الهوة بين مساحة الأراضي الزراعية وضعف استعمالها. والاكتفاء بالهجرة كبديل تنموي فردي.

مبيان رقم (2): البنية العقارية للأراضي البورية والسقوية بعالية حوض مداز

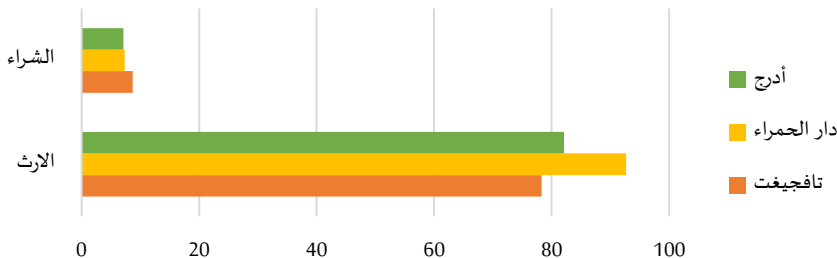


المصدر: العمل الميداني، 2024.

نلاحظ من خلال معطيات المبيانين التاليين، هيمنة الاستغلاليات الصغيرة التي تتراوح بين 5 و 10 هكتارات إذ تتجاوز نسبتها 40 في المئة بالأراضي البورية في مجال البحث. في حين تنحصر نسبة الاستغلاليات التي لا تتعدى خمس هكتارات بين 32 و 43 في المئة من مجموع الأراضي البورية الصالحة للزراعة. وتشكل الحلقة الأصغر من الاستغلاليات التي تتجاوز عشر هكتارات نسبة 24 في المئة. يتضح كذلك تقارب النسب بين الجماعات المدروسة الشيء الذي يفسر بالروابط التاريخية والاجتماعية القوية التي توحدتهم (تأفجيغت، أدرج، دار الحمراء) حتى في طريقة واستغلال الأراضي.

ونفس الأمر ينطبق على الأراضي السقوية الصالحة للزراعة التي تمثل فيها النسبة الأكبر الاستغلاليات التي لا تتجاوز 5 هكتارات بمعدل 60 في المئة تقريبا. في حين لا تتجاوز الاستغلاليات الكبيرة 3 في المئة من مجموع المساحة. مما يعد أحد الاكراهات الأساسية التي تعيق التنمية الفلاحية.

مبيان رقم (3): أصل امتلاك الأراضي بعالية حوض مداز



المصدر: البحث الميداني، 2024.

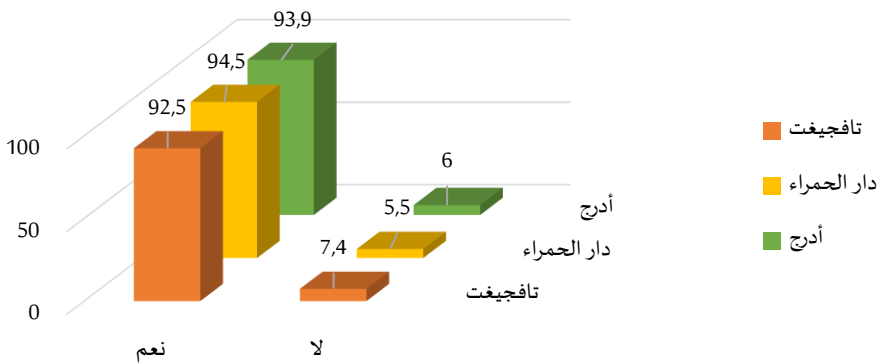
من خلال المبيان، نلاحظ أن أكثر من 80 في المئة من الأراضي يتم تملكها عن طريق التوارث وهو شيء طبيعي كون أن أراضي الملك الخاص هي المهيمنة على مجموع الأراضي بالمجال كما سبق الذكر. بينما لا تتجاوز 10 في المئة نسبة الشراء التي غالبا ما تتم من طرف الراغبين في توسيع ملكياتهم على حساب الفلاحين الصغار أو المهاجرين الغائبين عن استغلالياتهم. وبالتالي يمكن القول أن عامل الإرث من بين العوامل المسؤولة عن تفتيت ملكية الأراضي وتقلص مساحتها مما يشل من إمكانية تطوير وتحديث الفلاحة في المجالات الجبلية الريفية..

3. أنماط الاستغلال الزراعي والانتاجي بعالية حوض مدار

1.3- غلبة الاستغلال المباشر للأراضي

يعد هذا النوع من الاستغلال هو الأكثر هيمنة على معظم الأراضي بعالية حوض مدار، وهذا راجع كما سبق الذكر إلى صغر حجم الأراضي التي يتم استغلالها من طرف مالك الأرض أو من ذوي الحقوق الشرعيين أو حتى من قبل المستغل الفلاحي نفسه، دون أداء أي مقابل مادي أو عيني، وهو ما يعكس في بعض الحالات استغلال عرفيا أو غير موثق قانونيا أو من طرف أفراد الأسرة أو العائلة في إطار التعاون. وأحيانا قد تتجاوز مساعدة الفلاحين فيما بينهم. حيث يساهم كل فرد من العائلة من موقعه فيما يسميه "الانتربولوجيون بالاقتصاد العائلي" (بورقية، 2002، ص: 14). أو الاستعانة بعمال مأجورين خلال الحرث أو جني الزيتون. كما هو وارد في المبيان التالي:

مبيان رقم (4): طبيعة استغلال الأرض بعالية حوض مدار



المصدر: البحث الميداني، 2024.

تضح من خلال الملاحظة الأولية أن أكثر من 90 في المئة من مجموع الاستغلاليات بالمجال المدروس يتم استغلالها بشكل مباشر من طرف الفلاحين ومساعدة أبنائهم. مما يؤكد على وجود أراضي قزمية ذات حجم صغير. وهذا الوضع الذي يرى فيه الفلاح أنه أمام استغلالية صغيرة وأراضي وعرة وتوالي سنوات الجفاف إضافة إلى عوامل اجتماعية واقتصادية أخرى؛ يساهم في ترسيخ فكرة الهجرة عند أغلب الفلاحين للبحث عن فرص عمل أو أراضي فلاحية في أماكن خصبة من أجل ضمان عيش كريم. وفي ظل هذه الظروف يسعى الفلاح الذي يتشبث بأرضه للبحث عن حلول ممكنة لمواجهة هذه التحديات. حيث يلجئ البعض منهم لأخذ قروض من أجل الدفع بتحديث أرضه وتوفير التقنيات المتطورة التي تعطي مردودية أكبر للاستغلالية، إلا أنه يواجه الرفض؛ أولاً، لا يتوفر على أرض كبيرة تتوافق مع الامتيازات¹ التي وضعتها الدولة أمام الملاكين لأراضي تفوق خمس هكتارات. ثانياً، لا يستند إلى ملكية فردية خاصة وإنما السندات المتوفرة لدى أغلب الفلاحين تنسب للجد الأول. مما يشل عجلة التنمية الفلاحية بالمنطقة.

2.3- تراجع وتلاشي الاستغلال غير المباشر

من خلال البحث الميداني عبرت فقط نسبة 10 في المئة من المستجوبين بإضافة أراضي استغلالية عن طريق الشركة أو الكراء لأراضيهم نظراً لصغر الاستغلاليات. وهذه الطريقة غالباً ما تتم مع الفلاحين المهاجرين؛ أي مالكي الأراضي وغير المقيمين بالمنطقة مما يستدعي إعطائها للفلاحين المقيمين من أجل الاستفادة والانتفاع بما تجوده من مردودية. وهو الشيء الذي تمت معانيته في المجال بوجود أراضي خصبة فارغة لا تستغل نظراً لعدة عوامل أهمها الهجرة؛ أي أن أصحابها مهاجرون، أو متنازع فيها بسبب الإرث. مما يجد من استغلالها حتى يتم فك النزاع بتقسيمها أو بيعها. فتمسك المهاجرين بأراضيهم له انعكاسات سلبية على المردودية الزراعية نظراً لضعف الإمكانيات المادية للمستغل في الأرض الزراعية. مما يفسر على أن الهجرة الريفية تعد نوع من التخلي الجزئي عن الأرض بمقابل عيني أو مادي.

وبالرجوع لأساليب استغلال الأرض نجد الشركة هي النوع السائد ب 94 في المئة من أصل المستجوبين الذين يضيفون أرضاً لأراضيهم. وتحظى هذه الصيغة بانتشار كبير في المنطقة حيث تعتبر النوع المفضل لدى الفلاح والشريك لأنها يحصلان على نصف المحصول؛ بالنسبة للشريك يحصل عليه مقابل قيامه بالأشغال الزراعية والمساهمة بنصف المصاريف والبذور والدواب. والمالك مقابل أن الاستغلالية تعود له وتأدية النصف الآخر من المساهمة. وبما أن الفلاحة تشكل الركيزة الأساسية للمجالات الريفية الجبلية حيث "لا يمكن الفصل

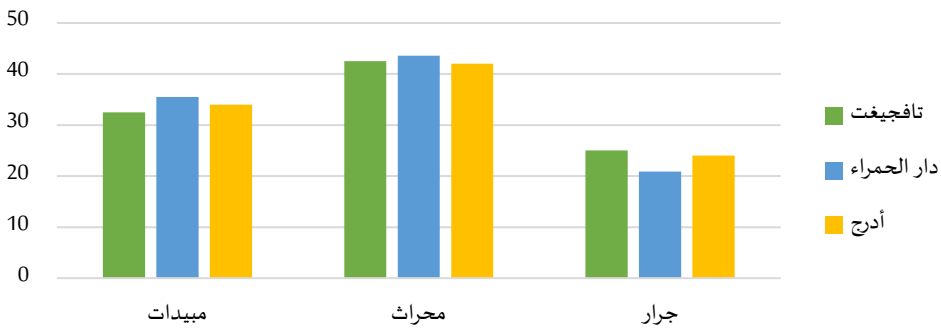
¹ وضعت وزارة الفلاحة امتيازات لدعم الفلاح تتمثل في: دعم تجهيز الضيعات الفلاحية بأنظمة السقي وقد يصل الدعم فيها 100 في المئة بأنظمة السقي التكميلي والموضعي. دعم خاص باقتناء معدات فلاحية بناء على طلب اعانة من القطاع نفسه. مشاريع الغراسة بالنسبة للأشجار المثمرة. تقديم مساعدة مالية لاقتناء بذور ومنتجات بيولوجية. كل هذا يهدف إلى تعزيز القطاع الفلاحي لكن تحده شروط تعجيزية أمام الفلاحين المالكين لأراضي مجهرية.

داخل الحياة بين دورها الاقتصادي المتمثل في عملية الإنتاج والاستهلاك والجانب الاجتماعي الذي تشجعه الأسرة كمصدر أساسي لليد العاملة" (عقيل، 1988، ص: 220)؛ فهذه الأساليب تخلق فرص شغل محلية لا يمكن الاستهانة بالدور الذي تلعبه اقتصاديا.

4. فلاحه تقليدية ذات طابع معاشي

يشكل النشاط الفلاحي موردا مهما بعلية حوض مدارز ويعتمد على الفلاحة المعاشية التي تواجه تحديات بيئية كبيرة. مما يستدعي الرفع من مردودية الأراضي والإنتاج.

مبيان رقم (5): توزيع التقنيات المستعملة في الإنتاج الزراعي بعلية حوض مدارز



المصدر: البحث الميداني، 2024.

يتضح من خلال المبيان أعلاه، أن نسبة استعمال المحراث في الإنتاج الزراعي تتعدى 40 في المئة بين الفلاحين. تليها نسبة 35 في المئة من الفلاحين الذين يستعملون مبيدات للحفاظ على منتوجهم من النباتات الضارة وارتفاع مردوديته إلا أنها تبقى فقط وسيلة تكميلية رغم انتشارها الواسع بين الفلاحين. ولا ترقى للمستوى المطلوب نظرا لانعدام إمكانيات مادية للفلاح من جهة، ومن جهة ثانية، لاستعمالها غير المعقلن؛ أي عدم احترام المعايير المحددة واغفال نوعية التربة والنوع الذي يتكيف معها. مما يحد من فعاليتها ويساهم في تلوث التربة وضعف قدرتها الإنتاجية. وتبقى نسبة استعمال "الجرار" ضئيلة باعتبار أن جل الأراضي المستغلة صغيرة ويلتجئ إلى استعماله في بعض الحالات عن طريق الكراء لتسريع عملية الإنتاج.

1.4- ضعف الإنتاج الزراعي بالأراضي

تشمل الأراضي الزراعية في عالية حوض مدارز الأعلى على صنفين رئيسيين: زراعة موجهة للأسواق (تسويقية)، وزراعة تعتمد على الاكتفاء الذاتي (معاشية أو تضامنية) ويتباين مستوى الإنتاج بها بحسب طبيعة الأرض (أراضي بورية أو أراضي سقوية تعتمد على الري) وحجمها، ونسبة استخدام المكننة، أسمدة، أدوية

زراعية.... فدراسة الإنتاج الزراعي بالمجال المدروس في جوانبها الكمية، تعتبر شبه معقدة باعتبار أن الفلاح لا يملك قياس لضبط ما يتم إنتاجه في الاستغلالية مع غياب إحصائيات دقيقة. الشيء الذي يجعلنا نركز على نسب متقاربة فقط من خلال أنماط طرق الاستغلال.

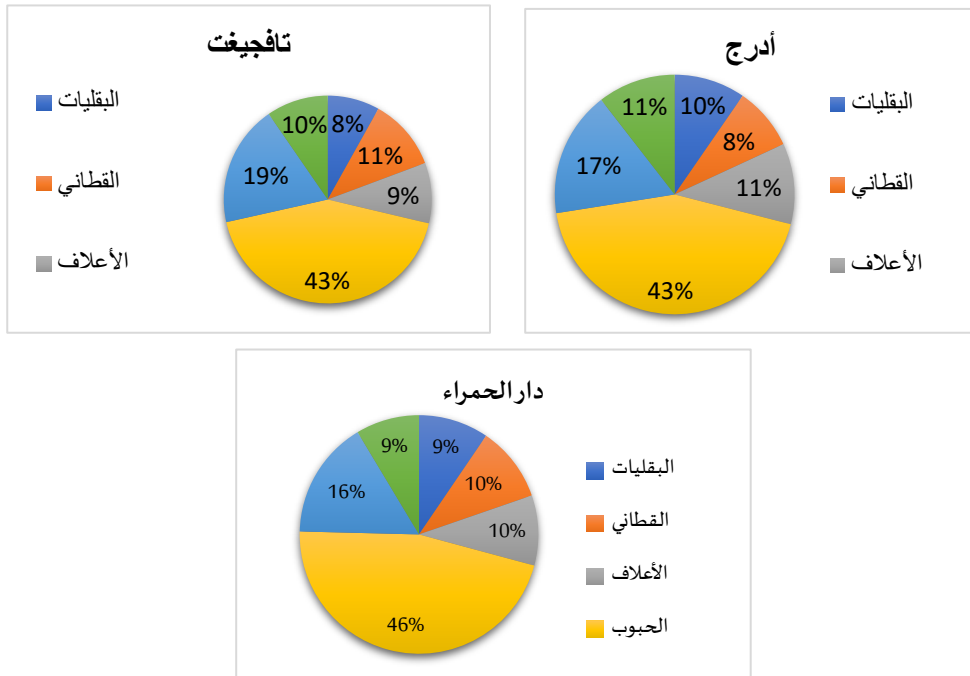
1.1.4- أراضي سقوية

1.1.1.4- تصنيف الزراعات الموسمية

يعتبر الإنتاج الزراعي بعالية حوض مدار إنتاج متواضع وبسيط تغلب عليه الزراعة المعاشية، وتستخدم تقنيات تقليدية في الاستغلاليات. إذ في بعض الأحيان لا تلبي حجم التوقعات نظرا للتحويلات التي شهدها مؤخرا بفعل التغير المناخي. كل هذه العوامل وغيرها تكبح من تحسين مردودية الاستغلاليات وضمان استدامتها. فاختيار المزروعات المستخدمة في الأراضي المسقية يكون بهدف تحقيق مردودية اقتصادية أكبر وضمان استدامة الموارد المائية.

والشكل التالي يمثل توزيع أنواع المزروعات حسب مساحة الأراضي الزراعية السقوية بالمجالات الثلاث (أدرج، تافجغت، دار الحمراء) التي تنتمي إلى حوض مدار الأعلى بالأطلس المتوسط الشرقي كما هو مبين:

شكل رقم (1): أنواع المزروعات حسب مساحة الأراضي الزراعية المسقية 2024



المصدر: البحث الميداني، 2024.

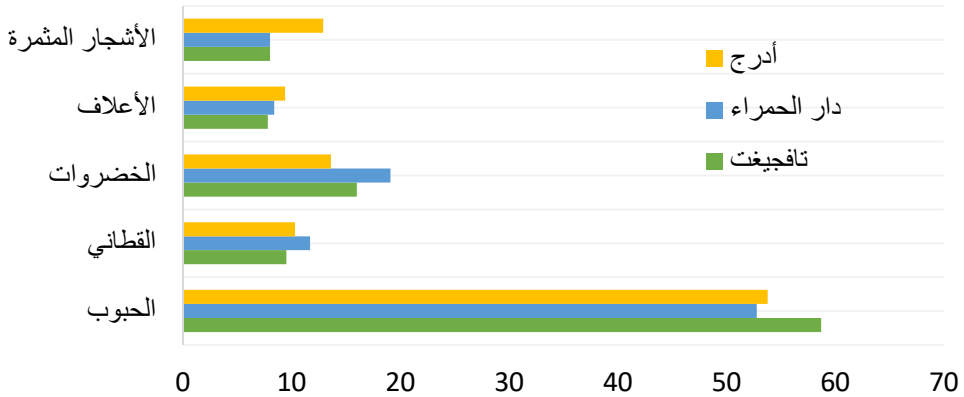
يتضح من خلال معطيات الشكل أعلاه أن الاستغلاليات الزراعية المسقية تعتمد على التنوع من ناحية المزروعات. وتعتبر الحبوب أهم زراعة على مستوى المجال إذ تحتل النصيب الأكبر بالجماعات الثلاث (أدرج، تافيجت، دار الحمراء) بنسبة تفوق 43 في المئة وتمثل أصناف كثيرة منها في القمح والشعير والذرة نظرا لأهميتهم الغذائية وقيمتهم الرمزية التي تجعل الفلاح يميل لغراستهم. تليها نسبة الأشجار المثمرة والمتنوعة بالمناطق الجبلية خاصة الزيتون واللوز والتفاح والورديات بنسبة 20 في المئة من مجموع مساحة الأراضي المسقية الصالحة للزراعة والتي بدورها تتأثر بعامل الارتفاع. وبالنظر إلى هذه النسب، يحتل إنتاج الزيتون الصدارة في جماعة أدرج رغم قلة المساحة المغروسة، واعتبارا لمكانة هذه الشجرة وأهميتها داخل المنطقة عمد المخطط الأخطر بغرس 1900 هكتار مستقبلا كمساهمة في مشروع بالجماعة يهدف إلى عملية غرس 200 هكتار من أشجار الزيتون للرفع من الإنتاجية.

أما بدار الحمراء فتعتمد الفلاحة على شجرة الزيتون فهي تشكل أهم الموارد المادية لدخل الأفراد، كما أن مناخ وطبيعة الأراضي بالمنطقة تشجع السكان على الاهتمام بغرس أشجار الزيتون مستفيدين من البرنامج الوطني للمغرب الأخضر. في حين تافيجت يهتم سكانها بغراسة شجرة التفاح نظرا لتأقلمها مع التقلبات المناخية، حيث تعتبر المورد المهم لدى السكان. تليها نسبة من الورديات بشكل متفاوت. أما الأعلاف فمعدّلها لا يقل عن نسبة 11 في المئة وتمثل في (الفصة والخرطال) باعتبارهما كلاً مهم لتربية الماشية التي تراجعت نسبتها نظرا لقلة الأعلاف وجفاف المراعي. وتبقى نسب الأنواع الأخرى (بقليات، قطاني خضروات) ضئيلة لكن لا يستهان بها نظرا لدورها الكبير خصوصا الخضروات المتنوعة من (بطاطس وطماطم وفلفل وبصل) وتمثل نسبتها بين 8 و10 في المئة حسب الجماعات المدروسة.

4.1.2. أراضي بورية

شهدت عالية حوض مدار مؤخرا مردودية ضعيفة في زراعة الحبوب، نتيجة قلة التساقطات وعدم انتظامها، وبساطة التقنيات المستخدمة في استغلالها، مع العلم أن أغلب هذه الأراضي تتميز بترية ضعيفة التطور تعتمد على التساقطات بالدرجة الأولى. وعرفت المنطقة في الزمن الراهن غراسة همت شجرة اللوز والزيتون، من طرف المديرية الإقليمية للفلاحة وشركائها (المخطط الأخضر) إلا أن مردوديته لم تحقق التطلع المراد منه بناء على ما قاله الفلاحون في مقابلات أجريت معهم خلال البحث الميداني. إذ يعزى هذا الوضع إلى ضعف تكوين الفلاحين في التعامل مع الأراضي الضعيفة التطور. ورغم هذه التحديات والاشكالات الكبيرة إلا أن الأراضي البورية تعطي إنتاجية متوسطة ومتنوعة حسب أنواع المغروسات كما يبين المبيان التالي:

مبيان رقم (6): توزيع أنواع المغروسات بالأراضي البورية بعالية حوض مداز



المصدر: البحث الميداني، 2024.

يتضح من المبيان التالي، أن الحبوب تكتسي الحصة الكبرى في الأراضي البورية بنسبة تتجاوز 50 المئة من الأراضي الصالحة للزراعة. في حين تليها الاستغلايات المخصصة للخضروات بنسبة لا تتعدى 20 في المئة في المجالات البورية السقوية. التي تظل ضعيفة ومنتشرة على مساحات صغيرة، على شكل أشربة تمتد باتجاه مجاري الأنهار وعلى طول السواقي الرئيسية التي تنطلق من منابع العيون. ومن أهمها البطاطس والطماطم والفلفل والجزر واللفت والقرع المنتشرة في الحقول الصغيرة جدا، والمصطلح عليها (بالبحيرة) وتبقى نسبة المغروسات الأخرى (الأعلاف والقطناني) متقاربة في الجماعات الثلاث، إذ تنحصر بين 10 و15 في المئة من مجموع الأراضي البورية الصالحة للزراعة.

في ظل الظروف الصعبة عمدت نسبة من الفلاحين بالجماعات الثلاث (أدرج، تافجيغت، دار الحمراء) إلى إدخال بعض المنتجات المقاومة للجفاف، والتصدي للتقلبات المناخية وما تكرسه من هشاشة المنظومة الزراعية. بإدخال غراسية أشجار الخروب ضمن مخطط الجيل الأخضر 2020 - 2030. إذ تمثل نسبتهم 2 في المئة من الفلاحين. باعتبار هذا النوع من المغروسات الجديدة يحتاج إلى تكوين في تقنيات استعماله. في حين تم التخلي على منتج الذرة الذي يعتبر من أهم الحبوب التي تنمو بسرعة، ومقاومة للظروف المناخية الجافة، ولها دور كبير في تناوب المحاصيل وتحسين خصوبة التربة. ورغم الأهمية البالغة لها ورغبة الفلاحين في غراسيتها إلا أنهم يواجهون تحديات كبرى في تواجد الخنزير البري بكثرة. وهذا الأخير يفسدها عند بداية الإنبات بعد الحفر واقتلاعها من الجذور. ورغم محاولة السكان جاهدين في إيجاد حل مع القطاع المعني حسب شهادات الفلاحين إلا أنه ولحدود الساعة الوضع لا زال كما هو. مما جعلهم يتخلون بدون إرادة عن هذا الصنف المتميز.

خاتمة

عموما الفلاحون في عالية حوض مراز يواجهون تحديات كبيرة جدا تهدم المحصول وتعيق تنمية الاستغلاليات الزراعية، ورغم العوامل الاقتصادية والبيئية والاجتماعية إلا وتراهم متمسكين بأرضهم بغية النجاة من الفقر وتوفير الحاجيات الأساسية، دون الحاجة إلى الهجرة خارج المنطقة. بالمقابل هناك فئة أصابها اليأس جراء ما تعرضت له من ضياع في محصولها الزراعي، وتبحث عن فرص للمغادرة بشكل نهائي. وأمام هذا الوضع الهش أصبح لزاما على الدولة التدخل لحماية الفلاح الصغير، بدعمه ومواكبته في تطوير أرضه ومساعدته على الاستقرار في مجاله الأصلي. الذي يتميز بمساحات زراعية ورعوية مهمة تضم حوالي 35% من المساحات الرعوية بعالية حوض مراز. فالهجرة لم تقتصر على الفئات الفقيرة أو غير المالكة للأراضي بل شملت أيضا ملاك الأرض. إذ كان الدافع الأساسي وراء هذه الظاهرة هو سعي الأسر إلى تعزيز دخلها لتلبية متطلبات الحياة العصرية. خاصة ما يتعلق باقتناء المواد غير المتوفرة محليا والجديدة في الاستهلاك، مما ساهم في تطوير قدرتهم الشرائية بشكل لافت.

لائحة المصادر والمراجع

- الحجوي عبد الله، أدغال محمد، 2017: "الصراعات القبلية حول تملك أراضي المجموع وتجذر البنيات التقليدية في تنظيم واستغلال المجال بأزغار زيان الهضة الوسطى"، مجلة جغرافية المغرب، مجلد 32، عدد 2.
- بورقية رحمة، 2002: "الأرياف المغربية في ظل التحولات الكبرى للمجتمع"، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس السابع عشر)، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية أكادير جامعة ابن زهر، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
- عقيل فاطمة، 1988: "ظهور قطاع مسقي عصري يسهل تادلا وتحول البنيات الفلاحية والمجال الريفي حالة قطاع بني موسى"، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الانسانية الرباط.



Dr. ESARRAJE jamal Dine

Éditeur

Professeur de communication

Faculté des Lettres et Sciences Humaines Oujda - MAROC

●● La revue de recherche en sciences humaines et cognitives est une plate-forme académique dédiée à la publication de recherches et d'études dans les domaines des sciences humaines et des sciences cognitives. Cette revue vise à renforcer notre compréhension de l'esprit humain, des différentes cultures, et de l'impact des facteurs sociaux et psychologiques sur le comportement et la pensée humains. Les domaines d'étude de cette revue couvrent un large éventail de spécialités telles que la psychologie, la sociologie, la linguistique, la philosophie, la littérature, les sciences de la communication, les sciences politiques, l'histoire, ainsi que d'autres domaines des sciences humaines, sociales et cognitives. Cette revue est une source importante pour les chercheurs et les universitaires afin de publier leurs recherches et de partager leurs idées avec la communauté académique mondiale. ●●

Conditions de publication

- La recherche ne doit pas avoir été publiée auparavant, être actualisée et exacte, et appuyée sur une bibliographie novatrice et à jour ;
- Les articles sont acceptés dans les langues suivantes : Arabe - Amazigh - Français - Anglais ;
- Il est requis que l'article compte entre 4000 et 6000 mots. Merci de joindre un résumé de l'article (250 mots maximum) dans la même langue que l'article, accompagné d'une brève notice biographique de l'auteur ;
- Les manuscrits doivent être soumis en arabe dans Word (Sakkal Majalla) en taille 16 dans le corps, 12 dans la marge et 1,5 dans l'interligne, et en français ou en anglais en police (Calibri Light) en taille 12 dans le texte et 10 dans la marge ;
- Respecter les critères scientifiques et éthiques dans toutes les questions liées à la documentation exacte des sources, des références et des notes de bas de page, qui doivent être fixées séquentiellement au bas de chaque page ;
- Les articles de recherche sont présentés à des répondants ayant des compétences et de l'expérience pour approbation ou non approbation de publication ;
- Les recherches individuelles et partagées sont acceptées.
- Conformément à nos procédures, le comité scientifique se charge d'informer l'auteur de la réception de son article et de lui communiquer, dans les meilleurs délais, la décision concernant sa publication.

Les auteurs sont seuls responsables des opinions exprimées dans cette revue et de toute infraction à la loi



RRSHC



مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

†0048† | 80ЖЖ8 ΛΣ †Є000†Σ† †Σ†ЖX0†Σ† Λ ††000†Σ†

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

Revue scientifique internationale à comité de lecture et à parution mensuelle



Numéro 9 - Tome 2 - Année 2 - septembre 2025
Tous droits réservés à l'éditeur et à la revue

Dépôt Légal

2024PE0032

ISSN
(Online)

3085-4857

ISSN
(Print)

3009-5581

N° de presse

07/2024

E-mail

contact@crshc.com