

ISSN: 3009-500X



SCIENCE STEP JOURNAL

Issue March 2024
Volume II

Where Researchers Generate
Their Ambitious Step

www.sciencestepjournal.com

© 2023 Science Step Journal. All Rights Reserved



Preamble

Science Step Journal (SSJ) is a highly esteemed peer-reviewed journal dedicated to publishing editorials, original studies, and research at the forefront of scientific knowledge.

We aim to facilitate lifelong learning and explore the possibilities and methods available to scientists in different fields. We place researchers at the center of reflection, interest, and action, and are committed to empowering them to achieve research excellence through knowledge sharing, collaboration, and impactful results.

Our mission is to make science a step towards generating effective and innovative knowledge, ultimately contributing towards a more fruitful and healthy life for all. We pride ourselves on being at the forefront of scientific discovery and are dedicated to upholding the highest standards in the field of scientific research.

Science Step Journal

SSJ Editorial Board

| Co-founder & Chief Executive Officer | Co-founder & Chief Executive Editor | Chief Planning Officer |
|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| Samyr ELKETANI | Fatima-Zahra ELKETANI | Anna MANNHEIM |

SSJ Scientific Committee

- Dr. Mohamed EDDERIJ, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Abdelkader RAYD, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Abdellatif KIDAI, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Fatima-Zahra ELKETANI, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Abdelkader AZDAD, Faculty of Letters and Humanities, Hassan II University, Ain chock, Casablanca.
- Dr. Majdouline ENNAHIBI, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Jamal El Ouafa, Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Abdelkader ZERRIQ, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Jamal FEZZA, Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Rachida GOUGIL, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Nouzha EL AOUDATI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Zineb MOUMEN, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Abdellatif EL FARAHI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Mariem M'FARREDJ, Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Lahcen SEDDIK, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Younes KOUTAYA, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Samyr ELKETANI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.

Table of Contents

| Title | Author | Page |
|---|---|--------------|
| Educational Governance and the Implementation of the National Program for Inclusive Education in Moroccan Primary Schools | Dr. Rachida GOUGIL Aissa AHN | 1-31 |
| Argumentation and Education on Values in Philosophy | Dr. Abdelkader ZERRIQ | 32-46 |
| Exploring the Role of Neuroplasticity in Lifespan Learning: A Neuroscientific Perspective | Dr. Samyr ELKETANI | 47-63 |
| Emotional Intelligence in Caregivers: Enhancing Developmental Support for Children with Autism Spectrum Disorders | Dr. Abdelkader AZDAD Mohammed HOUBIB | 64-79 |
| Employing Digitalization in the Moroccan School Education Sector and Its Future Prospects | Dr. Zinelabidine ZARIOUH | 80-97 |

| | | |
|--|--|----------------|
| Family and Career Maturity of Learner's Relationship at The End of Middle School Stage in Moroccan Schools: A Field Study | Dr. Mohamed HABA | 98-120 |
| Production of Sociological Knowledge and its Relationship to the Development of The Moroccan University - Didactique Approach - | Dr. Abdelali KAIDI | 121-133 |
| The Fassi Portrait in Fès Ou Les Bourgeois De l'Islam Regarding the Colonialist and Oriental Understanding of The Tharaud Brothers | Dr. Houda NADDI Dr. Abdelkader ZERRIQ | 134-145 |
| The Ontology of Absurd Philosophy in The New French Novel Between Ideology's Power and the System's Sedition | Dr. Brahim EL GUERMALI | 146-171 |
| William James: The Human and the Problem of the Philosophical Interpretation of Religion | Dr. Abderrafie LAAMARTI | 172-188 |

| | | |
|--|---|-----------------------|
| <p>The Integrative Relationship between Semantics, Semiology, and Epistemology in Dr. Mohammed Al-Musbahi's Book "Meanings and Challenges"</p> | <p>Rachid EL AMARTY</p> | <p>189-205</p> |
| <p>Fès through the Lens of 'Au Maroc' by Pierre Loti: Romanticism, Realism, and Clichés - A Literary Analysis -</p> | <p>Dr. Houda NADDI</p> | <p>206-220</p> |
| <p>Domestic and Family Violence in The Context of the Hague Convention of 25 October 1980 on the Civil Aspects of International Child Abduction</p> | <p>Dr. Adil AZERKAN</p> | <p>221-239</p> |
| <p>The Dynamism of Women's Roles Within Public Institutions: The Impact of The Socio-Legal Approach on The Diversity of Women's Roles in Society</p> | <p>Dr. Kawtar HACHMIWI</p> | <p>240-258</p> |
| <p>Higher Education in the Arab World: Between the Present Reality and Future Challenges</p> | <p>Dr. Abdelkader AZDAD Mina KHARBACH</p> | <p>259-271</p> |

| | | |
|--|---|-----------------------|
| <p>The Features of Semantic Grammar Theory According to Al-Mubarrad: A Comparison between Sibawayhian Syntactic Foundations and Semantic Syntactic Foundations in his Concise Book</p> | <p>Rachid EL AMARTY</p> | <p>272-286</p> |
| <p>The Critical Theory of The Frankfurt School and Its Impact on Shaping Cultural Criticism</p> | <p>Abdelghani FANNANI</p> | <p>287-296</p> |
| <p>Oral Narration in The Era of Image Culture: The Folk Tale "Hdidan" As a Model</p> | <p>Hafida ABBOUD</p> | <p>297-307</p> |
| <p>Hydrometric Monitoring of the Aghebalou N'Kardous Spring: Addressing Water Scarcity Challenges in the Context of Climate Change (Rheris, Southeast Morocco)</p> | <p>Abdelmoumen BENCHATTOU Dr. Mohamed EL GHACHI</p> | <p>308-316</p> |
| <p>Morocco's Autonomous State Services (S.E.G.M.A): Legal Frameworks and Financial Viability</p> | <p>Hamza LAAROUSSI</p> | <p>317-326</p> |

**Educational Governance and the Implementation of the National Program
for Inclusive Education in Moroccan Primary Schools**

Dr. Rachida GOUGIL, Aissa AHNI

École Normale Supérieure,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University
Fes - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: 10.6084/m9.figshare.25621524

To cite this article: GOUGIL, R., & AHNI, A. (2024, March). Educational Governance and the Implementation of the National Program for Inclusive Education in Moroccan Primary Schools. Science Step Journal II (4),1-31. ISSN: 3009-500X.

Abstract

In recent years, Morocco has made significant strides in its educational policy for children with disabilities, particularly highlighted by the enactment of Ministerial Decision No. 47-19 in June 2019 and the convening of the international seminar on inclusive education. However, challenges persist in fully achieving inclusive education objectives due to ongoing barriers to physical, pedagogical, and cultural accessibility.

This study utilizes documentary analysis and descriptive-analytical approaches to assess the National Program for Inclusive Education and identifies deficiencies in educational frameworks, training, infrastructure, and support. Recommendations emphasize the importance of raising awareness among stakeholders and enhancing educational governance to ensure the genuine integration of children with disabilities and uphold their right to education.

Keywords

Educational Governance - National Program for Inclusive Education - Moroccan Primary School

الحكامة التربوية وتنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة في المدرسة الابتدائية المغربية

د. رشيدة كوجيل¹، عيسى أهني²

المدرسة العليا للأساتذة،
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
فاس، المغرب

ملخص:

يسعى لقد عرفت السياسة التربوية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب خلال السنوات الأخيرة تقدما ملحوظا؛ إذ كانت سنة 2019، محطة مفصلية في موضوع تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة؛ حيث عرفت هذه السنة إصدار العديد من الدلائل والنصوص التشريعية والتنظيمية على رأسها القرار الوزاري رقم 47-19 الصادر في 24 يونيو 2019 في شأن تمدرس التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، كما تم تنظيم مجموعة من اللقاءات والندوات تصدرتها الندوة الدولية في موضوع "الحق في التربية الدامجة: الانتقال المفاهيمي، والتحول في الممارسات، ورهانات التقييم" التي نظمها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونسيف، يومي 7 و8 يناير 2019.

إن الفصول الدراسية بالمدرسة الابتدائية المغربية، في ظل تنامي الوعي المجتمعي وتطور المقاربات الحقوقية، تضم بين جدرانها متعلمين من مختلف الفئات بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. كما أن تزايد أعداد هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، بشكل كمي، يعد مؤشرا دالا على وجود انتقال ودينامية مجتمعية قيد التنفيذ، تتعلق بمحاولات لإرساء مقاربة دامجة.

بيد أنه، وبالنظر لواقع الحال، واستمرار العوائق التي تحول دون ولوج كل الأطفال في وضعية إعاقة للمدرسة، من قبيل عدم توفر اللوجيات المادية والبيداغوجية والثقافية، فإن التنزيل الفعلي للبرنامج الوطني للتربية الدامجة يبقى بعيد المنال، مما يحتم بذل المزيد من الجهود من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، في إطار ضمان الحق والاستمرار في ولوج التربية والتكوين لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة.

¹ أستاذة جامعية، المدرسة العليا للأساتذة – جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس

² مشرف تربوي (مفتش تربوي) بسلك التعليم الابتدائي وباحث بسلك الدكتوراه – المدرسة العليا للأساتذة – جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس،

ولعل السنوات الثلاثة الماضية التي مرت على بداية تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة، (إذا استثنينا الفترة الحرجة من الحجر الصحي بسبب جائحة كوفيد 19)، كافية لتقييم التجربة والوقوف على التعثرات والإكراهات التي تعترض عملية دمج التلاميذ والتلميذات في وضعية إعاقة في المدرسة الابتدائية المغربية.

وإذا كان من الطبيعي أن تجابه أي تجربة فتية بعض الصعوبات والعوائق التي تحول دون تنزيلها كليا أو جزئيا بالشكل الصحيح. فإنه ليس عاديا أن تطال هذه الحواجز جل الجوانب التدييرية واللوجستكية بل حتى البيداغوجية والمنهجية لبرنامج وطني يكتسي أهمية قصوى على المستويين الحقوقي والتعليمي، ما أدى إلى بطء تنفيذه رغم إصدار الحكم بأجرائه منذ يوليوز 2019 عن طريق ترسانة من الوثائق والإجراءات الرسمية. وهذا ما جعلنا نطرح الإشكالية:

اعتماد حكمة تربوية ملائمة مبنية على مقاربة دامجة للأطفال في وضعية إعاقة؛

هذه الإشكالية قمنا بدراستها من خلال التساؤل عن:

التساؤلات: ما مدى استحضار الواقع المدرسي من طرف المشرع التربوي المغربي خلال عملية التخطيط وإعداد العدة التنظيمية للتربية الدامجة؟، وما مدى توفير أدوات وشروط التنفيذ والأجراة، وأيضا مدى تعبئة كل الشركاء والمتدخلين للمساهمة -كل من موقعه- لإنجاح هذا الورش التربوي المجتمعي الهام.

المرجعيات النظرية:

ومن منطلق المرجعيات القانونية الدولية وعلى رأسها الاتفاقية المتعلقة بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة سنة 2006، والتي صادق عليها المغرب في 08 أبريل 2009 والتي تنص على احترام الفوارق وقبول وإشراك الأشخاص في وضعية إعاقة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع، وبالنظر إلى ما جاء في مجموعة من الوثائق الوطنية خصوصا منها دستور المملكة المغربية 2011 الذي ينص في التصدير على حظر التمييز على أساس الإعاقة، وجعل الاتفاقيات الدولية تسمو فور نشرها، كما ينص في الفصل 34 على إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة... وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع. واستنادا إلى الوثائق المؤطرة لتنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة داخل المنظومة التربوية ببلادنا، من قبيل القرار الوزاري 19-47، ولغاية الوقوف عن كثب عند وضعية تدرس الأطفال في وضعية إعاقة، حاولنا من خلال مقالتنا...

المنهج والطرق المستخدمة في بحث الإشكالية:

أن نقدم تحليلا لأهم عناصر البرنامج الوطني للتربية الدامجة، خصوصا ما يرتبط به من وثائق ودلائل تنظيمية، وذلك باعتماد المنهج الوثائقي من خلال قراءة وتحليل ومناقشة أهم هذه المرجعيات والوثائق، وأيضا باستخدام المنهج الوصفي التحليلي عن طريق معاينة واقع الممارسة التربوية وتشخيص وضعية المؤسسات التعليمية وظروف الاشتغال فيها.

وبناء على ما سبق، فقد تم تناول هذا الموضوع من خلال ثلاثة محاور أساسية. يتعلق الأول بتعريف البرنامج الوطني للتربية الدامجة من خلال الوثائق الرسمية وتحديد موقع الأطفال في وضعية إعاقة داخل هذه الوثائق، بينما تناول المحور الثاني واقع المؤسسات التعليمية الابتدائية المغربية الدامجة وظروف اشتغالها. فيما عمل المحور الثالث على بسط النتائج واستشراف المستقبل معززا ببعض التوصيات والمقترحات العملية.

نتائج البحث المتوصل إليها:

وقد تم التأكيد في المحور الثالث (النتائج والتوصيات) على أن البرنامج الوطني للتربية الدامجة يعد -نظريا- برنامجا متكاملا على مستوى العدة التنظيمية والمنهجية والبيداغوجية التي يتضمنها، إلا أن شروط تطبيقه غير مهيأة بالشكل الكافي؛ حيث أن الأطر التربوية غير مؤهلة، نظرا لضعف تكوين كل من المدرسين الدامجين ومرافقات الحياة المدرسية، والبنى التحتية والتجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة تكاد تكون غائبة في أغلب المدارس الابتدائية، فضلا عن غياب برنامج تعليمي خاص بتدريس هذه الفئة من الأطفال، وأدوات تقييم قدراتهم، إضافة إلى التمثلات الخاطئة للأقران، وعدم تفعيل أدوار قاعات الموارد للتأهيل والدعم. كما سيتم استنتاج تدني وعي الشركاء، خصوصا منهم الأسرة، والمجتمع المدني، والسلطة المحلية، مع التأكيد على دور جمعيات التربية الخاصة وجمعيات الآباء في المساهمة في تحسيس وتوعية المجتمع جنبا إلى جنب مع المدرسة الدامجة .

وأمام هذا الوضع، يبقى على السلطة التربوية المغربية العمل على توفير شروط التنزيل الفعلي للسليم للبرنامج الوطني للتربية الدامجة، اعتمادا على حكمة تربوية ملائمة، في أفق تحقيق دمج حقيقي للأطفال في وضعية إعاقة معرفيا ومهاراتيا وماديا

كلمات مفتاحية:

المضامين الدراسية الحكامة التربوية – البرنامج الوطني للتربية الدامجة – المدرسة الابتدائية المغربية.

تقديم:

بات إن المنهاج الدراسي المغربي للتعليم الابتدائي يرتكز - حسب نسخته المنقحة النهائية (يوليو 2021) على مقارنة تنمو وتتطور من خلالها الكفايات الخمس المعروفة عند التربويين بالكفايات الاستراتيجية والتواصلية والمنهجية والثقافية والتكنولوجية في تناسق مطرد يلبي حاجات المتعلم عموماً، سواء على مستوى القيم أو على مستوى التربية على الاختيار أو غيرها من الانتظارات والوظائف الحياتية والاجتماعية.

وبالنظر إلى كون الإطار المرجعي للتربية الدامجة (2019) كوثيقة رسمية مؤطرة بمثابة منهاج خاص بتدريس الأطفال في وضعية إعاقة بالمدرسة الابتدائية المغربية قد سبق زمانياً صدور منهاج التعليم الابتدائي (2021)، فإنه من المفترض من هذا الأخير أن يخدم فلسفة التربية الدامجة؛ أي أن يكون مشعباً بمقاربة دامجة، مما سيتيح تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة لمواجهة تحديات العصر، خصوصاً منهم الأطفال في وضعية إعاقة.

بيد أنه بالاطلاع على وثيقة منهاج (2021) نجد أنها أفردت أقل من خمس صفحات (48-52) فقط للحديث عن التربية الدامجة؛ إذ اكتفت بالإشارة إلى أهم المبادئ والمقاربات المعتمدة، لكنها بالمقابل أحالت على الوثائق المنظمة للتربية الدامجة باعتبارها تتضمن الجانب الإجرائي، حيث جاء في الصفحة 49 من وثيقة منهاج (2021): "... وستفصل الوثائق المكملة لوثيقة المنهاج (الإطار المرجعي للتربية الدامجة، الكتب المدرسية ودلائل المدرسات والمدرسين، ...) الإجراءات العملية لإرساء المنهاج الشامل المؤسس للمدرسة الدامجة ."

من جهة أخرى، يُلاحظ واقعياً تزايد مطرد في أعداد الأطفال في وضعية إعاقة الذين يلجون المدرسة الابتدائية المغربية سنة بعد سنة، وهذا قد يدل على تنامي وعي المجتمع خصوصاً بعد تأكيد مختلف المرجعيات الوطنية (دستور المملكة المغربية- الخطب الملكية- القانون الإطار 51-17...) على إقرار المقاربة الحقوقية في التعليم. لكن رغم هذا التطور العددي الحاصل -على بساطته- تبقى استفادة هذه الفئة من الأطفال من التعلّمات محدودة جداً، انطلاقاً من ملاحظة عينية يومية للمنطقة التربوية التي أشرف عليها، مما يطرح علامات استفهام حول نجاعة المنظومة التربوية المغربية، ومدى حكامتها في تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة بالمدرسة الابتدائية.

أما على مستوى العدة التنظيمية للتربية الدامجة، فقد تم إصدارها بالفعل من طرف وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2019، على شكل مذكرات تنظيمية ومراجع ودلائل. بيد أنه يبقى السؤال الإشكالي الرئيسي حائماً حول "مدى اعتماد حكمة تربية ملائمة مبنية على مقارنة دامجة للأطفال في وضعية إعاقة؟"، وبتعبير أدق: ما سبب/ أسباب عدم نجاعة البرنامج الوطني للتربية الدامجة على مستوى المدرسة الابتدائية في تحسين الوضع التعليمي للأطفال في وضعية إعاقة؟

وعلاقة بالسؤال الإشكالي المطروح بصيغته، وبما أن العدة الوثائقية المنظمة للتربية الدامجة قد تم إصدارها منذ أكثر من ثلاث سنوات، والتي نفترض أنها جامعة مانعة على المستوى النظري، فإنه تبقى الشكوك حول مدى استحضار واقع المدرسة الابتدائية من طرف المشرع التربوي المغربي خلال عملية التخطيط وإعداد هذه العدة التنظيمية؟ ومدى توفر أدوات وشروط التنفيذ والأجراً،

وأيضاً مدى تعبئة كل الشركاء والمتدخلين للمساهمة -كل من موقعه- لإنجاح هذا الورش التربوي المجتمعي الهام. وهذه الشكوك في تقديرنا الافتراضي سيم إثباتها في المحور الثاني لهذه الورقة البحثية.

تأسيساً على ما سبق، ومن أجل قطع الشك باليقين، سنقوم في هذه المقالة البحثية بتقديم تحليل لأهم عناصر البرنامج الوطني للتربية الدامجة، خصوصاً ما يرتبط به من وثائق ودلائل تنظيمية، وذلك باعتماد المنهج الوثائقي من خلال قراءة وتحليل ومناقشة أهم هذه المرجعيات والوثائق، وأيضاً باستخدام المنهج الوصفي التحليلي عن طريق معاينة واقع الممارسة التربوية وتشخيص وضعية المؤسسات التعليمية وظروف الاشتغال فيها.

وبناء عليه، فسنتناول هذا الموضوع من خلال ثلاثة محاور أساسية. يتعلق الأول بتعريف البرنامج الوطني للتربية الدامجة من خلال الوثائق الرسمية وتحديد موقع الأطفال في وضعية إعاقة داخل هذه الوثائق، بينما سيتناول المحور الثاني واقع المدارس الابتدائية المغربية الدامجة وظروف اشتغالها. فيما سيعمل المحور الثالث على بسط النتائج واستشراف المستقبل معززاً ببعض التوصيات والمقترحات العملية.

الدراسات السابقة

بخصوص الدراسات السابقة حول حكمة التربية الدامجة بالمنظومة التربوية المغربية بعد انطلاق تنزيلها الفعلي سنة 2021، لا علم لنا بوجود دراسة علمية تناولت هذا الموضوع تحليلاً ونقداً، باستثناء التقرير الموضوعاتي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الذي أنجزته الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي التابعة للمجلس حول "تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب- نحو تربية دامجة". وبالنظر إلى كون هذا التقرير قد نشر سنة 2019، فإنه بالكاد تناول تجربة إدماج الأطفال في وضعية إعاقة بالمنظومة التربوية المغربية وإكراهاتها وأنماط التربية ما قبل البرنامج الوطني للتربية الدامجة.

التصور المفاهيمي للكلمات المفاتيح

- الحكامة التربوية

بالبحث في مجموعة من المعاجم، يظهر أن الحكامة أو الحوكمة هما مصطلح واحد جديد في اللغة العربية، حسب أغلب الباحثين الذين تناولوه لغوياً، باعتباره ترجمة عربية لمصطلح *governance* في اللغة الإنجليزية، و *gouvernance* في اللغة الفرنسية. وما يزيكي هذا الطرح هو عدم ورود مصطلح "حكمة/حوكمة" في أمهات معاجم وقواميس اللغة العربية، إذ اكتفى أشهرها (لسان العرب- القاموس المحيط - المعاني الجامع - الصحاح للجوهري- الرائد...) بإيراد الجذع الأصل "حكم" وكلمات ذات صلة.

بيد أن المعجم الموحد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية أورد أن "الحكامة في مجال التعليم تتعلق بمعناها الأوسع بالعمليات الرسمية وغير الرسمية التي تتم بواسطتها صياغة السياسات، وتحديد الأولويات وتخصيص الموارد وتطبيق الإصلاحات ورصد تنفيذها، كما تخص كل مستوى من مستويات النظام ابتداء من وزارة التربية والتعليم وحتى قاعة الدراسة والمجتمع المحلي..."

من هنا يمكن استنتاج أن "الحكامة التربوية" يقصد بها التدبير العقلاني للمجال التربوي بشكل يراعي الحاجات الحقيقية للمتمدرسين بناء على تقييم قدراتهم، مما سيساهم في تكوين شخصيتهم بشكل متوازن. وهذا يعني أن الحكامة تتجلى في مستويات التطبيق والتنفيذ من الوزارة إلى المؤسسات التعليمية، وهذا ما يبرر المنهجية التي سندشغل بها في هذه المقالة البحثية من تشخيص لواقع تطبيق وتنفيذ البرنامج الوطني للتربية الدامجة، ورصد أهم الاكراهات والصعوبات التي تعترضه، على مستوى الوزارة والمدرسة وشركائها كذلك.

- البرنامج الوطني للتربية الدامجة

التربية الدامجة، هي نظام تربوي تعليمي مُكَيَّف يهتم بدمج الأطفال في وضعية إعاقة (ذوي الهمم) في المدارس العادية جنبا إلى جنب مع أقرانهم الأطفال "العاديين". أما البرنامج الوطني للتربية الدامجة فهو المخطط التنفيذي لاعتماد التربية الدامجة بالمدرسة المغربية، والذي أعطيت الانطلاقة الرسمية له في دجنبر 2021. وسيرد تفصيل هذا البرنامج في المحور الأول من هذه الورقة البحثية.

- المدرسة الابتدائية المغربية

حسب الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية، يلتحق بالمدرسة الابتدائية المغربية الأطفال الوافدون من التعليم الأولي بما فيه الكتابات القرآنية. وبصفة انتقالية الأطفال الذين لم يستفيدوا من التعليم الأولي والذين بلغوا ست سنوات كاملة من العمر. يستغرق التعلم بالمدرسة الابتدائية ست سنوات موزعة على سلكين.

المحور الأول: البرنامج الوطني للتربية الدامجة، الوثائق المنظمة وموقع الأطفال في وضعية إعاقة

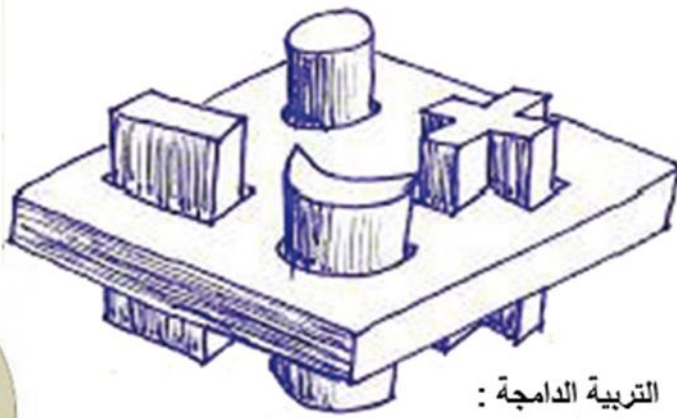
في محاولة للإجابة عن سؤال ماهية البرنامج الوطني للتربية الدامجة، سنعمل من خلال هذا المحور على القيام بقراءة فاحصة لمضامين الإطار المرجعي للتربية الدامجة والدلائل الملحقه به، لنقف-أولا- على أهم مضامينها، ومدى قدرتها على تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية لمجابهة تحديات العصر بتعقيدهاته المتلاحقة، ثم لنستنتج-ثانيا- موقع الأطفال في وضعية إعاقة داخل أنشطة هذه الوثائق، وهم الذين يجدون الوضعية الحياتية البسيطة أكثر تعقيدا بالنسبة لقدراتهم المتواضعة والتي هي في حاجة ماسة إلى تحفيز وتطوير.

● ماهية التربية الدامجة، التعريف والأهداف

تُعرفها منظمة اليونسكو على أنها "تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي".

أما الإطار المرجعي للتربية الدامجة في الصفحة 5 فيعتبرها مشروعاً مجتمعياً ينخرط فيه مختلف الفاعلين والمتدخلين، بل وتتفاعل معه أوساط أخرى يكون لها دور في تغيير الاتجاهات والتمثيلات الاجتماعية حول الإعاقة، وحول ضرورة احترام حق الشخص في وضعية إعاقة في تعلم ذي جودة يراعي إمكانياته ويعمل على تطويرها.

وتركيبياً، يمكن أن نُعرف التربية الدامجة على أنها نظام تربوي مرن، مبني على حق الجميع في تربية ذات جودة. يهدف إلى دمج مختلف فئات الأطفال، بمن فيهم الذين في وضعية إعاقة، داخل مؤسسة تعليمية واحدة تلي حاجياتهم وتنمي قدراتهم وتحترم خصوصياتهم، وذلك عن طريق تكييف المناهج التربوية وطرائق التدريس وتأهيل الفضاءات التعليمية، مع تحسين الممارسات الصفية. ويسعى هذا النظام إلى تجاوز جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي وتحقيق مبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص.



- التربية الدامجة :
- نظام مرن
 - كل الأطفال يتعلمون
 - النظام التربوي يغير من نفسه ليتكيف مع كل طفل
 - الاختلاف والتنوع لهما قيمة خاصة

المصدر: الإطار المرجعي للتربية الدامجة بتصرف

● المرجعيات الوطنية والدولية، سياق مُحفِّز لاعتماد التربية الدامجة

❖ دستور 2011

نصت ديباجة دستور 2011 على حظر ومكافحة كافة أشكال التمييز على أساس الإعاقة، كما تَعَزِّز حظر التمييز بمقتضيات المواد 31 و32 و34 و35. وفيما يلي مختصر ما جاء في هذه المواد من الدستور:

الفصل 31: "تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية على تعبئة كل الوسائل المتاحة لتيسير أسباب استفادة المواطنين والمواطنات، على قدم المساواة، من الحق في: (وذكر من بينها)

- الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذو جودة"

الفصل 32: (وذكر من بينها) "تسعى الدولة لتوفير الحماية القانونية، والاعتبار الاجتماعي والمعنوي لجميع الأطفال، بكيفية متساوية، بصرف النظر عن وضعيتهم العائلية.

- التعليم الأساسي حق للطفل وواجب على الأسرة والدولة."

الفصل 34: "تقوم السلطات العمومية بوضع وتفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولهذا الغرض، تسهر خصوصا على ما يلي: (وذكر من بينها)

- إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية، أو حسية حركية، أو عقلية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع."

الفصل 35: (وذكر من بينها) "تسهر الدولة على ضمان تكافؤ الفرص للجميع، والرعاية الخاصة للفئات الاجتماعية الأقل حظا."

❖ الاتفاقيات الدولية

وفي هذا السياق وقع المغرب على مجموعة من الاتفاقيات الدولية الرامية إلى ضمان حقوق الطفل وتيسير اندماجه في المجالات الاجتماعية والاقتصادية بفعالية وكرامة، وضمن حقه في الانصاف وتكافؤ الفرص، ولعل أهمها:

- الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل بصفة عامة، والطفل في وضعية إعاقة بصفة خاصة، والتي نصت على تبني المغرب الاعتراف بحقوق الأطفال في وضعية إعاقة المنصوص عليها في المادة 23، والتي تؤكد وجوب تمتع هذه الفئة من أطفال المغرب بالكرامة والرعاية الخاصة، وتيسير المشاركة الفعلية في المجتمع؛

- الاتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والبروتوكول الاختياري الملحق بها في 14 أبريل 2009، وصدر ظهير رقم 143 08 1 المنشور بالجريدة الرسمية بتاريخ 2 غشت 2011. وتشكل الاتفاقية ميثاقا دوليا لحقوق الإنسان، مُلزما للدول الأعضاء عند المصادقة عليه، ويتعين على هذه الدول أن تضع قيد التنفيذ التدابير المنصوص عليها في الاتفاقية. كما تدعو إلى احترام المبادئ الأساسية المتمثلة في الكرامة والاستقلالية الفردية وعدم التمييز والمشاركة التامة والكاملة واحترام مبدأ الاختلاف.

❖ خطة التنمية المستدامة 2030 / 2015

تبني المغرب مختلف المبادئ الدولية التي أقرت ضرورة تفعيل الأهداف الاستراتيجية للتنمية المستدامة ومن بينها: الهدف الرابع الخاص بضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع:

- ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي، حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030؛

- القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم، وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بمن في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشّة، بحلول عام 2030؛

- بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين والإعاقة والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة، وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع.

❖ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة

يهدف تطوير الترسانة القانونية الوطنية في مجال الإعاقة، تم سنة 2016 إصدار القانون الإطار المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها، وذلك في توافق تام مع مقتضيات الدستور المغربي، وفي احترام لمبادئ الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وفي هذا السياق جاء في الباب الثالث: التربية والتعليم والتكوين:

• المادة 11: لا يمكن أن تشكل الإعاقة مانعا من الحق في التربية والتعليم والتكوين؛

• المادة 12: المراكز المتخصصة جزء من المنظومة التعليمية؛

• المادة 13: تحدث بمقتضى نص تنظيمي لجن جهوية على مستوى الأكاديميات للدراسة ووضع الترتيبات التيسيرية؛

❖ الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم (2015-2030)

تحت شعار «من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء» نصت الرافعة الرابعة من هذه الرؤية على تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، وذلك من خلال:

- إدماج الأطفال المعاقين في المدارس لإنهاء وضعية الإقصاء والتمييز، أخذاً بالاعتبار نوعية الإعاقة، مع توفير المستلزمات الكفيلة بضمان إنصافهم وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم.

- إدماج محاربة التمثلات السلبية والصور النمطية عن الإعاقة في التربية على القيم وحقوق الإنسان، وفي الإعلام بمختلف أنواعه وقنواته.

- سياسة عمومية في مجال الإدماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة، من خلال مخطط عمل استراتيجي وطني على ضوء التوجهات الاستراتيجية الجديدة للنهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، ونتائج البحث الوطني حول الإعاقة 2014؛

● أسس ومرتكزات التربية الدامجة

اعتمدت التربية الدامجة - حسب إطارها المرجعي- على أربعة أسس ومرتكزات، نجملها فيما يلي:

- المرتكز الاجتماعي: دمج الأقليات والفئات المهمشة، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ونبذ الإقصاء، واحترام الاختلاف.

- المرتكز القانوني: يحيل هذا المرتكز على الحاجة إلى التناغم والتوازن والأمن، والتربية الدامجة تساهم في هذا التناغم، من خلال توفيرها للأطفال في وضعية إعاقة والأطفال الذين يعتبرون "عاديين" من استدماج تقبل الاختلاف.

- المرتكز الفلسفي: يعتبر تمتيع الأطفال بحقوقهم في التمدرس ضمن فضاءات عادية، ومن دون ميز أو وصم، أمراً أخلاقياً ينم عن احترام قيم إنسانية نبيلة، ومنها تقدير الناس وتمييز إمكاناتهم، كيفما كانت قيمة تلك الإمكانيات.

- المرتكز العلمي والبيداغوجي: اعتبار أن النجاح في عملية التعلم لا يرتبط بالفرد، بقدر ما يرتبط بنوعية وطبيعة الوساطة التربوية؛

● القانون الإطار 51-17 وحكامه التربية الدامجة

في ديباجته اعتبر القانون الإطار 51-17 أن تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص يستوجب الاستناد إلى مجموعة من الرافعات، من بينها ذكر:

-ضمان الحق في ولوج التربية والتعليم والتكوين لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة؛

وفي سياق التنظير لحكمة المنظومة التربوية المغربية على مستوى تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وضع القانون الإطار 17-51 منذ سنة 2016 تصورا واضحا للتدابير اللازمة لتيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة في المنظومة التربوية، وتمكينهم من حق التعلم واكتساب المهارات والكفايات الملائمة لوضعيتهم، وذلك من خلال:

❖ الحكامة التربوي

"تضع الحكومة، خلال أجل ثلاث سنوات، مخططا وطنيا متكاملا للتربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة، ضمن مكونات المنظومة، قوامه تعزيز وإرساء تكوينات مهنية وجامعية متخصصة في مجال تربية هؤلاء الأشخاص وتكوينهم..."

❖ الحكامة الإدارية

ورد في الباب السابع، الخاص بمبادئ وقواعد حكمة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 40:

"تتخذ السلطات العمومية، في إطار التقيد بالتوجهات الاستراتيجية الكبرى لسياسة الدولة في مجال التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، التدابير اللازمة لمواصلة تفعيل سياسة اللامركزية واللامركز في تـديير المنظومة على المستوى الترابي، وإعمال مبدأ التفريع من أجل تمكين بنيات التـديير الجهوية والمحلية للمنظومة من ممارسة المهام والاختصاصات الموكولة إليها"

وبالفعل، فقد تمت إجراء الهيكلة الإدارية التالية منذ سنة 2020:

● عدة التربية الدامجة، تنوع في الأنشطة وغنا في المهارات على مستوى المنهاج!

فيما يلي سنقوم بعرض لأهم مضامين الترسنة الوثائقية المنظمة للتربية الدامجة:

نظام الحكامة

| المستويات | البنيات الإدارية | الإجراءات التنظيمية والإدارية |
|-----------|--|----------------------------------|
| المركزي | إحداث قسم خاص بالتربية الدامجة بمديرية المناهج | اللجنة المركزية للقيادة |
| الجهوي | إحداث مصلحة خاصة بالتربية الدامجة بقسم الشؤون التربوية | اللجنة الجهوية لقيادة المشروع |
| الإقليمي | إحداث مكتب خاص بالتربية الدامجة بمصلحة الشؤون التربوية | اللجنة الإقليمية للتربية الدامجة |
| المحلي | إدارة المؤسسة | اللجنة المحلية للتربية الدامجة |

في إطار تفعيل أحكام القانون الإطار 51.17
تخصيص المشروع 4 ضمن المجال الأول (الإنصاف وتكافؤ الفرص) لتمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو صعوبات خاصة من التمدرس

فبالاطلاع على الإطار المرجعي للتربية الدامجة، نجد أنه يعرض مضامينه عبر ثلاثة أقسام؛ حُصص القسم الأول منه للمركبات والموجهات، وهو بذلك فصل نظري محض، تطرق للوضعية الراهنة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وللخلفيات النظرية ومختلف المرجعيات والمقاربات الحقوقية والتشريعية، ثم أورد بعض التجارب الدولية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، كما أنه لا يختلف كثيراً عما جاء في وثيقة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي على مستوى تقديم توجيهات عامة. بينما حُصص القسم الثاني للحديث عن طبيعة هندسة التعلّيمات المرتكزة على التربية الدامجة، لكنه هو الآخر ركز على الجهاز المفاهيمي (المنهاج- الهندسة المنهجية- الإعاقة - التربية الدامجة)، كما أشار إلى الاختيارات البيداغوجية والخصائص السيكونمائية المرتبطة بالطفل في وضعية إعاقة، ثم أبحر بعد ذلك في محور التربية الدامجة كمشروع مجتمعي، ليبدأ الحديث عن مختلف المشاريع الدامجة ذات الصلة بـمشروع التربية الدامجة؛ كمشروع المدرسة الدامجة ومشروع القسم الدامج ومشروع الأسرة للدمج والمشروع التربوي الفردي.. لكنه يكتفي في كل مرة بأسلوب وصفي عام دون أن يقدم المحددات الضرورية لكل مشروع، أو يعطي نماذج حقيقية وواقعية قابلة للتنزيل والتطبيق.

أما القسم الثالث والأخير من هذه الوثيقة (الإطار المرجعي للتربية الدامجة)، فقد عُنون بـ "الهندسات الخاصة بالتعلّيمات حسب أصناف الإعاقة". ويضم ستة محاور، أُفرد كل محور للحديث عن هندسة التعلّيمات الخاصة بإعاقة من الإعاقات الست المذكورة في القرار الوزاري 19-47 في المادة 3 (وهي اضطراب طيف التوحد - الإعاقة الذهنية - الشلل الدماغي الحركي - الإعاقة السمعية - الإعاقة البصرية ثم اضطرابات التعلم). وعلاقة بمحاور أصناف هذه الإعاقات الست فقد تم التطرق لمجموعة من الجوانب المعرفية والبيداغوجية ذات الأهمية في سياق الحديث عن تعليم أطفال كل إعاقة على حدة؛ فبعد الوقوف عند مختلف المرجعيات العلمية لتعريف الإعاقة المعنية وبعض خصائصها وأنواعها، تم تقديم مختلف حاجات التعلم لدى هذه الفئة من الأطفال بشكل عام، حسب أقطاب المجالات التعليمية بالمدرسة الابتدائي وهي اللغة والتواصل، والرياضيات والعلوم، والتربية الإسلامية والتنشئة الاجتماعية

والتربية الفنية، كما تم التمييز في هذا السياق بين الحاجات المرتبطة بالتعلم الأساس داخل القسم الدامج، والحاجات المرتبطة بالتعلم الداعمة التي يمكن أن يستفيد منها الطفل في فضاءات أخرى خارج هذا القسم، مع اقتراح بعض الأنشطة العملية التي يمكن اعتمادها كتعلمات داعمة.

ورغم أن القسم الثالث من الإطار المرجعي للتربية الدامجة قد نحا منحاً تخصصياً، حيث استهدف تكييف المكونات وفق الطبيعة الخاصة لكل صنف من أصناف الإعاقات الست المعنية، كما رأينا في الفقرة السابقة، إلا أن التعلم والأنشطة التي تم تناولها تبقى منمطة لا يمكن أن تعبر بالضرورة عن حاجات كل حالة من حالات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثلاً أو ذوي الإعاقة الذهنية وهلم جري، كما أنها تفتقر إلى حامل منهجي ديداكتيكي وسيناريوهات بيداغوجية من شأنها أن تقدّم للمدرس الدامج تصوراً ناظماً ومتكاملاً حول تصريف المنهاج الدراسي، أو جزء منه لفائدة الطفل/ الأطفال المستهدفين .

أما دليل المدرسين الخاص بالتربية الدامجة، فهو بدوره يتناول الممارسات التربوية الدامجة بنوع من السطحية والعمومية؛ سواء في معرض حديثه عن خصوصيات المدرس الدامج وأدواره وكفاياته المهنية، أو حين بسطه لتدبير القسم الدامج وبناء المشروع البيداغوجي الفردي، وتخطيط الأنشطة البيداغوجية وتديريها.

وعموماً، تتمظهر عناصر العدة الوثائقية للتربية الدامجة -نظرياً- على شكل نسق مضموني يرتبط بشكل منهجي بالمرتكزات الأساسية المذكورة في انسجام مطرد مع التطور العمري للمتعلم عبر سنوات التمدريس الابتدائية. لكن على مستوى التطبيق، هل ستنجح المدرسة الابتدائية المغربية في التنزيل السليم للبرنامج الوطني للتربية الدامجة؟

المحور الثاني: التربية الدامجة: ثلاث سنوات من التطبيق، حيثيات التنزيل وإكراهات التفعيل

لعل التطبيق والممارسة هما المحك الحقيقي لبيان مدى نجاعة برنامج تربوي معين. فبالرغم من الزخم الكبير من الوثائق والمراجع والدلائل التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية خلال السنوات القليلة الماضية من أجل تأطير منظومة التربية الدامجة، فإن ذلك لا يعني نجاعة مختلف الإجراءات والتدابير التي تقدمها هذه العدة التنظيمية والتشريعية، أو على الأقل لا يعني ذلك أن كل شروط النجاح متوفرة ومهيأة بالشكل الكافي كما ونوعاً.

ومن أجل تسليط الضوء على جملة من العوائق التي تعرفها عملية وسيرورة دمج الأطفال في وضعية إعاقة في مدارس التعليم الابتدائي، سنتناول في الفقرات اللاحقة محورين أساسيين، يتعلق أولهما بالعوائق المرتبطة بالتدريس، فيما خصص المحور الثاني للعوائق المرتبطة بتدني وعي الشركاء .

1) العوائق المرتبطة بالتدريس

إن العوائق المرتبطة بتدريس وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة لا تقل أهمية عن العوائق الأخرى، كالمرتبطة بطبيعة الإعاقة نفسها، والتي تعترض التنزيل الأمثل للبرنامج الوطني للتربية الدامجة. بل نعتبر كل ذلك نسفاً أو حزمة من الشروط التي لا غنى عنها والتي ينبغي توفيرها مجتمعة للوصول إلى تحقيق تعليم ذي جودة ومنصف للجميع وخصوصاً لهذه الفئة من الأطفال.

o ضعف تكوين المدرسين، أساتذة يفتقرون إلى تكوين أساس

إن مسألة تحقيق الأهداف والكفايات بمختلف أنواعها ومستوياتها بالمدرسة الابتدائية المغربية تجعلنا نطرح السؤال حول تكوين وتأهيل المدرسين؟ فإذا كانت هذه المسألة تطرح نفسها في سياق تعليم الأطفال بشكل عام مختلف المهارات الحياتية، فالأمر بكل تأكيد سيكون أكثر تعقيداً إذا تعلق بفئة الأطفال في وضعية إعاقة، لما يتطلبه التعامل مع هذه الفئة من دراية وخبرة متخصصة.

إن هذا التكوين التخصصي الدقيق للمدرس في مجال تعليم المهارات الحياتية للأطفال في وضعية إعاقة هو الذي يغيب حالياً عن مديرتي تكوين الأطر والمناهج على حد سواء؛ فلحد الآن - على مستوى التكوين الأساس - لم تبرمج الوزارة مجزوءة تكوينية خاصة بالتربية الدامجة في إطار تأهيل أطر التدريس بالتعليم الابتدائي، كما أن مصوغة التكوين المستمر التي يستفيد منها المدرسون الممارسون تبقى سطحية لا تخرج عن نطاق التعريف والتحسيس بأهمية البرنامج الوطني للتربية الدامجة؛ إذ أنها لا تلامس الواقع الحقيقي لتدريس الأطفال في وضعية إعاقة، الذين يتأزم وضعهم يوماً بعد يوم بسبب الصعوبات والعوائق التي يواجهونها في إطار "دمجهم" داخل المؤسسات التعليمية. وأكبر عائق يواجههم هو عدم فهم مدرسيهم لخصوصياتهم وحاجياتهم الخاصة، مما يجعل تلبيتها أمراً صعب المنال.

فالتكوين المستمر للمدرسين يعتمد على مصوغة تكوينية رسمية تكاد تكون إخبارية تتضمن معلومات عامة تنطلق من التذكير بسياق اعتماد الوزارة للبرنامج الوطني للتربية الدامجة، والتعريف بأهم المرجعيات التي ينبغي عليها البرنامج، مروراً بأهم الأشكال التربوية التي مر منها النظام التعليمي ببلادنا مع الوقوف عند الجهاز المفاهيمي الذي يتم تداوله في هذا الإطار.

وبناء على ما سبق، ورغم أهمية هذه المصوغة التكوينية التحسيسية في إذكاء وعي الأساتذة وتغيير مواقفهم وتمثلاتهم المتباينة إزاء التربية الدامجة، وباستثناء بعض المجهودات المحلية التي ما فتئ يبذلها الأساتذة بمراكز التكوين، فإن التكوين الأساس لمدرسي التعليم الابتدائي يفتقر إلى مصوغات تكوينية متخصصة، تُعرِّف بالخصوصيات والإكراهات الحقيقية لتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، وتُمدد المدرسين بأدوات عملية للتعامل مع هذه الفئة من الأطفال.

إن واقع تدريس الأطفال في وضعية إعاقة خير شاهد على ضعف تكوين جل المدرسين في مجال التربية الدامجة وغيابه عند بعضهم، مما يركي ما تم بسطه في الفقرات السابقة على مستوى واقع التكوين الأساس والمستمتر. كما يشهد على هذا الوضع أيضاً الكثير من تقارير المفتشين (هيئة التأطير والمراقبة التربوية) الذين يقومون بزيارات للأقسام "الدامجة"، وهي التقارير التي تبين نقص

المعارف الأساسية للمدرسين في مجال الإعاقة، وضعف خبراتهم للتعامل السليم مع هؤلاء الأطفال وتلبية حاجياتهم. كما تؤكد ذات التقارير الحاجة لبرمجة عاجلة لمصوغات تكوينية متخصصة من شأنها أن تعمل على تقوية قدرات المدرسين في هذا المجال.

تبقى الإشارة إلى جانب مهم يتعلق بتمثلات المدرسين وقناعاتهم تجاه تدريس الأطفال في وضعية إعاقة، ونعتبره غاية في الأهمية بالنظر لتأثيره إيجاباً أو سلباً على رغبة المدرس في التكوين وانخراطه فيه بكل عفوية. ففي مجموعة من اللقاءات التكوينية التي يشرف عليها المفتشون، عبّر عدد من المدرسين عن رفضهم تدريس الأطفال في وضعية إعاقة. وهم في ذلك ثلاث فئات على مستوى تبرير مواقفهم:

- الفئة الأولى: تُرجع ذلك إلى ضعف التكوين، وعدم أهليتهم لتدريس هؤلاء الأطفال، نظراً لحاجتهم الملحة إلى اكتساب مهارات مهنية خاصة بهذا المجال. وهذه الفئة من المدرسين عبرت عن استعدادها المبدئي للانخراط في هذا الورش التربوي بمجرد توفير تكوين متخصص لهم.

- الفئة الثانية: تقول بعدم توفر الشروط اللازمة لدمج الأطفال في وضعية إعاقة في المدارس جنباً إلى جنب مع أقرانهم. وهذه الفئة من المدرسين في حاجة إلى تتبع ومواكبة مستمرة إلى غاية التأقلم مع الوضع الجديد شريطة توفر الظروف الملائمة للدمج المدرسي.

- الفئة الثالثة: تتدرج باستحالة تحقيق تعليم ذي جودة بوجود أطفال في وضعية إعاقة داخل المدرسة الابتدائية وفي نفس الفصل الدراسي مع المتمدرسين "العاديين"، وبأن ما يناسب هؤلاء الأطفال هو أقسام الإدماج حيث يتم عزلهم لوحدهم. وهذه الفئة من المدرسين تقاوم كل تغيير، وتعتبره عبئاً إضافياً عليها.

نتيجة لكل ما سبق، إذا كان على دليل المدرسين الخاص بالتربية الدامجة أن يقدم تصوراً واضحاً لتعليم الأطفال في وضعية إعاقة مفصلاً في كل حالة على حدة، فإنه ينبغي للدورات التكوينية التي تبرمج في إطار التكوين المستمر لفائدة المدرسين أن تسلك نفس النهج؛ بحيث تمكن المدرسين من فهم الدليل الخاص بهم، مع تقديم الأمثلة والورشات العملية التي توأكبهم. كما ينبغي في هذا الإطار إدراج مجزوءات تكوينية بنفس الضوابط لفائدة المدرسين الجدد أثناء تكوينهم بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين وأيضاً بالمدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا للتربية والتكوين، مع تعزيز ذلك بتدريبات ميدانية وأشغال تطبيقية تخضع للإشراف والمواكبة المستمرين من طرف المتخصصين.

0 ضعف تكوين مرافق الحياة المدرسية

اكتفى القرار الوزاري 47-19، الصادر بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، باختصار دور مرافق الحياة المدرسية في مصاحبة هؤلاء التلاميذ طيلة فترة تدرسيهم بمؤسسات التربية والتعليم الدامجة، وقال القرار الوزاري بأن هذا المرافق

تتولى المديرية الإقليمية الترخيص له، كما اشترط-تربويا- أن يتوفر المرافق على المؤهلات التربوية المناسبة، مع إدلائه بشهادة مدرسية تثبت مستواه الدراسي.

قبل تحليل مختصر ما جاء في القرار الوزاري، وبناء على استقراء مباشر لواقع الحال، تبين أن الإناث خصوصا الفتيات هن اللواتي "يتقمن" دور مرافقات الحياة المدرسية في أغلب الحالات إن لم نقل كلها. وقد احتكر الإناث هذه الوظيفة دون الذكور - حسب بعض الأسر والمهتمين- نظرا لطبيعة المهام التي يقمن بها في خدمة الأطفال في وضعية إعاقة قد تصل إلى مساعدتهم في اكتساب مهارات الاستقلالية (النظافة- المراض- الأكل- ارتداء الملابس...) وهذا ما يجعل الأسر تفضل الإناث على الذكور، خصوصا أن المرافقة تتعامل بشكل مباشرة مع الأم، بل منهن من ترافق الطفل إلى داخل المنزل لمتابعة الحصص التعليمية...

وبالرجوع إلى القرار الوزاري 19-47، فإنه لم يفصل بشكل دقيق في مهام المرافق، ولا في الشروط والمؤهلات الضرورية توفرها في هذا المرافق، بل وظف عبارات عامة وفضفاضة، ولم يصدر لحد الآن دليل أو مذكرة وزارية توضح ذلك، مما يجعل مهام وأدوار المرافقة تجاه الأطفال في وضعية إعاقة وفي علاقتها بالأسرة تطبعها الكثير من الضبابية، كما علاقتها بالمدرس الدامج على حد سواء. وهذا من شأنه أن يفتح أبواب تأويلات متعددة ومتفاوتة يشرحها كل طرف حسب مصالحه الشخصية، وليس بالضرورة لمصلحة الطفل المعني نفسه. بل وقد خلقت هذه العلاقة الغير الواضحة سجلا وخصوصيات استدعت في أغلب الأحيان تدخل أطراف أخرى لفضها. ولربما سيتم الاستغناء عن هذه التأويلات وهذه الخصومات لو عملت الوزارة على توضيح مهام المرافقة بدقة وحددت علاقتها بالأسرة والمدرس الدامج بشكل واضح لا يدع مجالاً للغموض والتأويل.

أما على مستوى الكفايات المهنية والمؤهلات التربوية التي ينبغي أن يتوفر عليها المرافق، فهي الأخرى تبقى غامضة، بحيث أكد القرار الوزاري على شرط توفر المرافق على "المؤهلات الضرورية المناسبة"، مع إدلائه بشهادة مدرسية تثبت مستواه الدراسي "دون أن يحدد نوع وطبيعة وحدود هذه المؤهلات التربوية المناسبة، كما لم يحدد المستوى الدراسي المطلوب. هذا الفراغ التشريعي فتح المجال لامتهان هذه الوظيفة من طرف من هو مؤهل لها ومن هو دون ذلك؛ فكما يحق للبنات المكوّنة المتمرسات وذات خبرة وتجربة في مجال التربية الخاصة الحصول على ترخيص المديرية الإقليمية كمرافقة لأحد الأطفال المعنيين، فإنه في ذات الوقت يكون نفس الحق لدى التي حصلت على شواهد صورية شكلية لا تسمن ولا تغني من جوع، بل قد لا يكون نصيبها المعرفي والمهاري من التربية الخاصة إلا الاسم، فأين لها أن تستوعب دورها تجاه هذا الطفل الذي ينتظر أن تصاحبه وترافقه وتحسن تعامله وتلعب دور الوساطة التربوية بينه وبين مدرسه داخل الفصل الدراسي! كما يمكن أن يترشح لمهمة المرافقة - حسب نفس القرار الوزاري- من هي حاصلة على شهادة الإجازة كما التي دون شهادة الدروس الابتدائية!

بالفعل، عند معاينتنا لواقع وضعية مرافقات الحياة المدرسية، وجدنا أن من هُنَّ دون شهادة الدروس الابتدائية يشتغلن كمرافقات وبترخيص من المديرية الإقليمية، كما وقفنا على عدم امتلاك أغلبهن لكفايات مهنية تؤهلن للقيام بمهمة "المرافقة"، على الرغم من استفادة بعضهن من تكوينات لكنها تبدو غير متخصصة أو غير كافية، أما البعض الآخر منهن فقد حصل على شواهد

للتكوين حبرا على ورق! ونتيجة لذلك فإن جهل هذه الفئات من مرافقات الحياة المدرسية بالمعارف الأساسية والمهارات الضرورية للعمل في إطار التربية الدامجة وعدم أهليتهن يجعل حالة الأطفال الذين يتكفلن بهم في تأزم مستمر، مما يجعل سلوكياتهم تعرف اضطرابات متزايدة، بل وتحوّل دون تطوير قدراتهم ومهاراتهم الحياتية، فضلا عن كون مثل هذه المرافقات يصبحن عالة على الطفل والأسرة والمدرس الدامج على حد سواء .

وهذا الوضع في نظرنا لا بد أن يتم تصحيحه، وتقييده بمعايير مناسبة لحجم المهمة وقدر المسؤولية التربوية الملقاة على عاتق "المرافق"، سواء على مستوى المهارات والكفايات المهنية اللازم توفرها في المرافق، أو من جانب اشتراط الحد الأدنى من المستوى الدراسي المطلوب، مع ضرورة ربط الترخيص للمرافق بعملية انتقاء من طرف لجنة مختصة تقوم بتقييم قدرات ومؤهلات المترشحين وكفاءتهم لتولي مهمة "مرافق الحياة المدرسية" باستحقاق .

إن دور مرافق الحياة المدرسية يعتبر حلقة أساسية في نجاح أهداف البرنامج الوطني للتربية الدامجة، من خلال مهمته المتمثلة في تيسير دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بالمساعدة على تقييم قدراتهم، والمساهمة في بناء برنامج بيداغوجي فردي لكل واحد منهم، مع العمل على تحليل الاضطرابات السلوكية التي يعانون منها، والبحث عن سبل تعويضها بسلوكات ملائمة، كل ذلك تمهيدا لتدخل تعليمي مناسب وفعال. وهذه المهام المفترضة للمرافق والتي سكت عنها المشرع التربوي، لا يمكن أن يضطلع بها إلا الشخص الذي يمتلك كفايات مهنية وأدوات واستراتيجيات تعليمية علمية وعملية، نتيجة خبرة وتجربة ميدانية حقيقية في مجال الطفولة الصغرى، وفي مجالات التربية الخاصة. وفي حالة استمرار الوضع الحالي على ما هو عليه، فلا يمكن -في الوقت الراهن- الحديث عن تدريس وتعليم ذي جودة منصف لهؤلاء الأطفال.

0 غياب برنامج تعليمي خاص

من خلال تصفحنا لمضامين الصفحات القليل التي خصصها منهاج (2021) للإشارة للتربية الدامجة من ص 48 إلى ص 52 نجدها لا تخرج عن نطاق تقديم توجيهات عامة؛ بدءا بإقرار بُعد الدمج التربوي لتحقيق تربية شاملة ومنصفة، والتأكيد على مبدأ أن المتعلمين والمتعلمات المتعثرين وذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يتعلموا في الظروف المدرسية نفسها التي يحصل فيها زملاؤهم وزميلاتهم على الخدمات نفسها من دون عزلهم. كما تحدّث الوثيقة المنهاجية عن المقصود بالدمج كفلسفة تتجاوز مفهوم الإعاقة، وذلك في إشارة إلى دمج الاختلافات بين الجنسين والاختلافات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واللغوية وغيرها، فضلا عن اعتماد مختلف المقاربات (الطبية-الاجتماعية-الحقوقية...)

كما تفر وثيقة المنهاج الدراسي كذلك على ضرورة أن يكون الأساتذة والإداريون والمفتشون قادرين على تطوير بروتوكولات التدخل التربوي المناسبة والفعالة، كشرط لتقديم خدمة أفضل للمتعلم في وضعية إعاقة، لأن التربية الدامجة -حسب المنهاج- تعتبر النجاح في التعلم غير مرتبط بالفرد، بقدر ما يرتبط بنوعية الوساطة التربوية. وهو الأمر الذي لم توفّر له شروط الوجود حاليا، نظرا

لعدم استفادة الأساتذة من تكوين متخصص لحد الآن كما تم التأكيد عليه في محور سابق، ونفس الشيء يسري على الأطر الإدارية والمفتشين، مع العلم أن تطوير بروتوكولات التدخل هذه تتطلب -حسب المنهاج نفسه- أن يكون المدرس على دراية واسعة بمستلزمات الدمج المدرسي لجميع فئات الأطفال بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة، إضافة إلى تأكيده على ضرورة أن تشكل لدى المدرس قناة فكرية منفتحة على القواعد الأساسية التي يستند عليها منطق المقاربة الدامجة عند تصريف المنهاج الدراسي، تخطيطاً وتديراً وتقويماً، بما ينسجم مع المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل للتعلم (طرق العرض والتعبير والمشاركة)، وما يتطلب ذلك من أعمال مختلف المقاربات (الفارقية-الدامجة-الحقوقية والاجتماعية)، فضلاً عن تنمية المواقف الإيجابية تجاه المتعلمين والمتعلمات في وضعية إعاقة، لضمان التنزيل الناجح للمنهاج عبر تدابير وإجراءات لإذكاء الوعي لدى مختلف الفاعلين المتدخلين في برامج التربية الدامجة، لتخطي مختلف الصعوبات.

وإذا كان الإطار المرجعي للتربية الدامجة قد تناول موضوع تدريس الأطفال في وضعية إعاقة بنوع من التخصص، وإن كان بشكل نمطي كما تمت الإشارة إليه، فإن كراسات المتعلمين ودلائل المدرسين الخاصة بمختلف المواد الدراسية المقررة بالمرحلة الابتدائية، لم تراعى ولو بالعموم حاجيات هؤلاء الأطفال. بل هي مراجع مدرسية لا تلبى في العموم حتى حاجيات المتمدرسين "العاديين" خصوصاً منهم من يعاني من تعثرات من قبيل صعوبات التعلم. فأين لها من الإجراءات العملية لإرساء المنهاج الشامل المؤسس للمدرسة الدامجة كما ذكر منهاج! (2021)

تأسيساً على كل ما سبق، وإذا اقتصرنا على تعريف لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا "الإسكوا" التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للبرنامج التعليمي باعتباره "مجموعة متناسقة أو سلسلة من الأنشطة التعليمية المصممة والمنظمة لتحقيق أهداف تعليمية سبق تحديدها أو تحقيق مجموعة محددة من المهام التعليمية خلال فترة مستدامة"، سنجد أن جميع الوثائق التي قمنا بتحليلها في الفقرات السابقة لا تقدم بهذا المعنى برنامجاً تعليمياً لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. مما يعني غياب حلقة أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها من حلقات تُشكل سلسلة الشروط اللازمة لتحقيق تنزيل أمثل للبرنامج الوطني للتربية الدامجة.

فغياب برنامج تعليمي – برنامج بيداغوجي فردي بتعبير الوثائق الرسمية للتربية الدامجة- خاص بكل طفل، يعني غياب منهاج تعليمي مكيف يراعي خصوصياته ويُلبي حاجياته، مما يجعل هذا الطفل مضطراً إما لتكييف نفسه حسب خصوصيات القسم الذي يتواجد فيه، وهذا أمر صعب للغاية بالنظر لطبيعة أغلب الأطفال في وضعية إعاقة وسلوكياتهم المضطربة، أو أنه يجد نفسه خارج هذا القسم، مقصياً من حقه في الدمج إلى إشعار آخر. وتفادياً لذلك نعيد التأكيد على ضرورة إغناء منهاج التربية الدامجة بآليات واستراتيجيات عملية واضحة للتعلم وتعديل السلوك توضع رهن إشارة المدرسين الدامجين وجميع المتدخلين المعنيين، من أجل الاستعانة بها لوضع برنامج تعليمي واقعي .

0 غياب أدوات التقييم

إن صعوبة وأهمية إعداد برنامج بيداغوجي فردي للطفل في وضعية إعاقة لا تكمن في مرحلة صياغته وبنائه فحسب، بل تبدأ قبل ذلك. فعملية تقييم قدرات الطفل تعتبر قنطرة أساسية لمعرفة خصوصياته وحدود قدراته ومختلف مهاراته، وهذا الأمر يتطلب دراية واسعة بأدوات واستراتيجيات التقييم، نظرا لحساسية هذه العملية ودقتها المطلوبة، على اعتبار أن أي برنامج بيداغوجي فردي لابد أن يبني على نتائج هذه التقييمات لكي يلبي الحاجيات الحقيقية للطفل، وتكون التعلمات والأنشطة المبرمجة هادفة وذات فائدة ومصداقية بالنسبة إليه.

وفي هذا الإطار، نسجل غياب أي مقترح لأدوات ووسائل تقييم قدرات الأطفال في وضعية إعاقة. فليست هناك وثيقة مرجعية رسمية واحدة -حسب علمنا- قد تناولت مسألة تقييم قدرات هذه الفئة من الأطفال، تقييما علميا يتناسب وخصوصياتهم، وينسجم مع ما وصلت إليه نتائج الأبحاث العلمية التشخيصية. وهذا يعني أن المدرس "الدامج" عليه أن يَخِيط خِيطَ عشواءٍ إذا اختار أن ينجز تقييما لطفل في وضعية إعاقة قادته الأقدار إلى قسمه، أو أنه يستغني عن الأمر في أغلب الأحيان لعدم درايته بهذا المجال، أو قد يجتهد في بعض الأحيان بمبادرة شخصية وبفضول منه للبحث عن بعض الأدوات التي تتيحها الشبكة العنكبوتية. لكن خطورة هذا الخيار الأخير -رغم عفويته وإيجابياته الابداعية- تكمن في عدم معرفة مدى صدقية الأداة ونجاعتها، لأن من شأن ذلك أن يؤدي إلى نتائج عكسية يمكن أن يبني عليها برنامج عكسي أيضا!

ونظرا لأهمية عملية التقييم هذه، من الضروري توفير أدوات تقييم علمية، وتيسير استخدامها من طرف المدرسين ومختلف المتدخلين المعنيين بالتقييم (المرافقات - المربيات ...).

0 التمثلات الخاطئة للأقران

إن التمثلات الخاطئة للأقران تشكل عائقا أساسيا أمام تدمرس الأطفال في وضعية إعاقة وتؤزم وضعهم، مع ما يرافق ذلك من اهتزاز شخصيتهم وفقدانهم للثقة بالنفس، فضلا عن تعثر تعلمهم، واضطراب سلوكياتهم، وانخفاض منسوب تقدير الذات لديهم إلى حد كبير. فالتنمر، والنفور، وربما العنف الجسدي أحيانا وأشكال أخرى، كلها مظاهر تخفي وراءها غابة مظلمة من التمثلات الخاطئة التي لدى الأطفال "العاديين" تجاه أقرانهم الذين هم في وضعية إعاقة، نتيجة عدم فهمهم لطبيعة اضطرابات زملائهم. والخطر في الأمر هو أن الكثير من هذه التمثلات ليست إلا ما يعكسه المجتمع من أفكار وأساطير تجاه الإعاقة بشكل عام وتجاه هذه الفئة من الأطفال بشكل مباشر.

لذلك لابد من تصحيح تمثيلات المجتمع تجاه الأشخاص في وضعية إعاقة عموما، ومن خلال المجتمع سيتم تصحيح تمثيلات المتعلمين لأنهم جزء من المجتمع أولا، ثم لأنهم يغترفون من أسرهم عادات وتقاليد وأفكار بحكم صغر سنهم وقوة ملكة التقليد لديهم. ومن المفيد كذلك، في هذا الصدد، الحرص على تطبيق ما تسميه وثائق التربية الدامجة خصوصا مصوغة تكوين المدرسين بـ "مسار

الدمج" في إشارة إلى الخطوات التي ينبغي اتباعها لإرساء التربية الدامجة وتنزيل برنامجها الوطني، خصوصاً المرحلة الأولى المتعلقة بـ " تسجيل الأطفال"، حيث تم التأكيد على ضرورة التقيد بثلاثة إجراءات خلال هذه المرحلة:

(1) تعبئة الأسر وحسن استقبال الأطفال في وضعية إعاقة في بداية السنة الدراسية؛

(2) تحسيس المدرسين للاستقبال والمساعدة؛

(3) تحسيس التلاميذ للتقبل والتعايش .

وفي هذا الإطار لا بد من الانتباه إلى سلوكيات بعض المدرسين التي من شأنها أن تعزز التمثلات الخاطئة للتلاميذ تجاه أقرانهم في وضعية إعاقة، من قبيل سيادة الممارسات التمييزية داخل المدرسة، وطغيان الأحكام المتسارعة ضد هؤلاء الأطفال، وأيضاً الإقرار بعدم القدرة على الاندماج والمسيرة بسبب الإعاقة .

0 غياب قاعات متخصصة في أغلب المدارس

للأطفال في وضعية إعاقة حاجيات خاصة يعسر أحياناً لأقسام التربية الدامجة أن تستجيب لها بالكفاية اللازمة. لذلك، ومن أجل تعزيز إمكانات هؤلاء الأطفال المسجلين بالمدارس الدامجة، نص الإطار المرجعي للتربية الدامجة على "إحداث فضاء يرتادونه بين الحين والآخر لتأهيلهم ودعم قدراتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية"، وهي حجرة داخل المؤسسة التعليمية تسمى قاعة الموارد للتأهيل والدعم.

وفي هذا السياق تؤكد وثيقة الإطار المرجعي على أن "استخدام مصطلح قاعة هنا له دلالة، فالأمر لا يتعلق بالانحصار في قسم مغلق قد ينكص بالتجربة إلى مرحلة أقسام الإدماج CLIS، بل إن التصور المنسجم مع فلسفة التربية الدامجة يفرض أن يشكل هذا الفضاء مجالاً داعماً لا أساسياً، لأن الأساسي هو قسم التربية الدامجة، حيث يشتغل الطفل مع زملائه من غير ذوي الإعاقة".

في واقع الأمر، ورغم مرور أكثر من ثلاث سنوات على بداية تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة، إلا أن أغلب المدارس الابتدائية لا تتوفر على قاعة الموارد للتأهيل والدعم، رغم وجود حالات عديدة من الأطفال قد تتجاوز العشرة بالمدرسة الواحدة. ومن شأن هذا أن يعرقل سيرورة الدمج بالنظر للدور الأساسي لهذه القاعة باعتبارها مجالاً لبعض التعلّيمات الخاصة (التعلّيمات الداعمة)، كما أنها تضم مرافق طبية وشبه طبية من المفترض أن يؤطرها متخصصون. فضلاً عن كونها تلعب دور قاعات الإنصات والدعم النفسي للأطفال وأسرهم.

إن تفعيل قاعات الموارد للتأهيل والدعم يعرف إكراهات جمة، تتمثل فيما يلي:

- عدم وجود حجرات إضافية بأغلب المدارس الابتدائية يمكن تأهيلها وتحويلها لقاعة الموارد للتأهيل والدعم؛
- عدم تخصيص الميزانية الكافية لإحداث حجرات جديدة تخص قاعة الموارد للتأهيل والدعم؛
- قلة عدد القاعات التي يتم تجهيزها سنويا مقارنة بعدد المؤسسات التعليمية بالمديرية الإقليمية؛
- مقاومة بعض الأطر الإدارية لعملية إحداث أو تأهيل القاعة بمؤسساتهم التعليمية، لضعف وعيهم بأهميتها؛
- عدم توفير الموارد البشرية الكافية التي ستكف بالإشراف على القاعة؛

- عدم وجود الفرق المتعددة التخصصات التي ستقدم الخدمات المتنوعة داخل القاعة (كالأطر الطبية والشبه الطبية والمساعدين الاجتماعيين...)، بسبب عدم تفعيل اتفاقيات الشراكة المبرمة في هذا الإطار بين مختلف القطاعات الحكومية، خصوصا وزارات التربية الوطنية، الصحة، التضامن والأسرة، الداخلية)

هذه الإكراهات وغيرها تحول بشكل متفاوت دون تفعيل دور قاعة الموارد للتأهيل والدعم في العديد من المدارس الابتدائية، مما يزيد من معاناة الأطفال في وضعية إعاقة، الذين يحتاج أكثرهم لحصص تقويم النطق، والترويض الطبي والفيزيائي، وتدخلات النفسي الحركي، والسيكولوجيين والمساعدين الاجتماعيين وغيرهم من المتخصصين، إضافة إلى تفويت فرص الاستفادة من فضاءات مجهزة بتقنيات واستراتيجيات وألعاب وأركان تربوية متنوعة، قد تلي حاجيات حالات كثيرة من الأطفال في وضعية إعاقة.

وعليه، ينبغي العمل على تسريع وثيرة تأهيل وإحداث وتجهيز قاعات الموارد للتأهيل والدعم، مع توفير الأطقم التربوية والاجتماعية والطبية والشبه الطبية اللازمة لتقديم خدمات هذه القاعات لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، في إطار التنزيل الصحيح للبرنامج الوطني للتربية الدامجة.

(2) تدني وعي الشركاء

من خلال المحور السابق حول واقع تدريس فئة الأطفال في وضعية إعاقة تبيّن حجم العوائق التي تعرفها عملية تعلم هؤلاء الأطفال في إطار المؤسسات التعليمية الابتدائية التي يتابعون فيها دراستهم، لكن ذلك لا ينفي مسؤولية الشركاء المقترضين لهذه المؤسسات التعليمية. فدرجات وعيهم وتمثلاتهم المتباينة تلعب دورا كبيرا في التنزيل الأمثل للبرنامج الوطني للتربية الدامجة، فضلا عن كونهم الحلقة الأهم في صياغة وتطبيق أي برنامج تعليمي لهذه الفئة من الأطفال في تناغم وانسجام مع ما ينجز داخل المؤسسات التعليمية، وهو الشيء الذي أكدت عليه الوزارة الوصية في جميع الوثائق والمذكرات التي توطر هذا البرنامج.

وإذا كانت التربية الدامجة تستلزم تغييرات سواء على مستوى المعارف أو التمثلات والاتجاهات الاجتماعية أو على مستوى الممارسات داخل المؤسسات التعليمية وفي البيوت وفي مجموعة من المرافق والفضاءات التي يرتادها الأطفال في وضعية إعاقة، فإن الاشتغال على المجتمع يبقى أمرا ضروريا، لكون المواقف والاتجاهات والممارسات السائدة التي ترسخت بناء على معارف وتمثلات خاطئة على مدى عقود من الزمن ليس من السهل أن تتغير تلقائيا أو في ظرف وجيز. لذلك كان من اللازم مواكبة النصوص والتشريعات ومختلف الوثائق المنظمة للتربية الدامجة بإجراءات عملية تحسيسية من أجل تغييرها .

0 الأسر وجمعيات التربية الخاصة وجمعيات الآباء

أفردت الوزارة الوصية الأسرةً بدليل خاص بها حول موضوع التربية الدامجة، وذلك في سياق قناعتها بأهمية دور أسرة الطفل في وضعية إعاقة في تيسير التنزيل الأمثل للبرنامج الوطني للتربية الدامجة، أسمته " دليل الأسر والجمعيات " في إشارة إلى جمعيات التربية الخاصة وجمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ من زاوية ارتباطها الوثيق بالأسرة تواصلًا وتأييرًا.

ومن هذا المنطلق ركز دليل الأسر والجمعيات على جوانب التوعية والتحسيس من أجل التربية الدامجة في أغلب محاوره؛ حيث عرّف أولا بأسس التربية الدامجة ومرتكزاتها، كما تحدث عن الإجراءات الاجتماعية من أجل تغيير التمثلات والاتجاهات الاجتماعية تجاه التربية الدامجة، وأعطى الدليل كذلك حيزا مهما للوالدية الإيجابية والطفل في وضعية إعاقة، موجها جمعيات التربية الخاصة وجمعيات الآباء إلى تفعيل أدوارها في مصاحبة الأسر، في سياق تطوير الوالدية الإيجابية لديها وتأييرها ودعمها لبناء مشروعها الخاص المرتبط بدمج طفلها الدراسي.

واقعيًا، نجد أن الكثير من الأسر لا تفتقر فقط إلى فهم فلسفة التربية الدامجة وأسسها وأهدافها، بل منها التي تفتقر أيضا إلى تصحيح تمثلاتها حول الإعاقة وطبيعة الأطفال في وضعية إعاقة. وباعتبار التمثلات الاجتماعية واحدا من أهم الحواجز التي من شأنها أن تقف حجر عثرة أمام نجاح التربية الدامجة، فإن الحاجة اليوم ملحة إلى دعم الأسر من طرف جهات أخرى تكون لها الخبرة الكافية في مجال الإعاقة وما يرتبط بها من تدرّس وتدخلات متنوعة طبية وشبه طبية واجتماعية... إلخ. وهو الدعم الذي يمكن أن تقوم به جمعيات التربية الخاصة بالأساس سواء بشكل مباشر أو عن طريق جمعيات الآباء، شريطة توفر هذه الجمعيات على أطر مؤهلة تتبنى تصورا واضحا حول هذا الدعم والمصاحبة، ينطلق من مبدأ المراهنة على جودة الوساطة التربوية، باعتبارها -حسب دليل الأسر والجمعيات- الكفيلة بتطوير التعلم والشخصية كأساس لنجاح الدمج في بعده البيداغوجي (المدرسون والمربون ومرافقات الحياة المدرسية) والاجتماعي (الأسر، وزملاء القسم، وباقي الشركاء).

وفي هذا السياق، وباعتبار جمعيات التربية الخاصة وجمعيات الآباء شركاء أساسيين داخل منظومة التربية الدامجة، فإنه على وزارة التربية الوطنية أن تعمل أولا على إقناع مكاتب هذه الجمعيات وأعضائها وكذا الممولين لأنشطتها بأهمية القيام بحملات التحسيس والتوعية حول التربية الدامجة، لفائدة الأسر وتلاميذ الأقسام، بغاية تغيير مواقفهم وتمثلاتهم حول تدرّس الأطفال في وضعية إعاقة،

مع تعريفهم بطبيعة تلك الحملات وخصوصياتها وتمكينهم من التعرف على كيفية إنجازها، في أفق الاضطلاع بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم في إطار دعم الأسر، وذلك بتنسيق مع المدرسة الدامجة وباقي المتدخلين.

ومن شأن حسن تأطير الأسر، أن يرفع من درجة وعيها تجاه أدوار المدرسة الدامجة، والتراجع عن التوقعات المرتفعة لدى الأبوبن، والتي قد لا تتناسب والقدرات الحقيقية لأطفالهم، مما يمكن أن يشكل حاجزا أمام تحسن تدرسهم وتطوير مهاراتهم الحياتية، بل قد يكون عائقا يحول دون تحقيق الدمج المدرسي المنشود.

0 المجتمع المدني والسلطات المحلية المعنية

في هذا المستوى من الشراكة والتعبئة المجتمعية، يتم الحديث عما يسمى ب "الدعوة للمناصرة"، وهي حسب الصفحة 40 من دليل الأسر والجمعيات، مجموعة من الأنشطة المنظمة والموجهة يتم وضعها من أجل التأثير على السياسات وعلى أنشطة القادة السياسيين بغاية تغيير دائم وإيجابي. ويمكن القول إن التحسيس والتعبئة الاجتماعية تخدم الدعوة للمناصرة وتمهد لها. فإذا كان التحسيس يهتم أساسا المعنيين المباشرين بالتربية الدامجة، فإن التعبئة تطال الفئات التي يمكنها أن تتحمس للقضية وتؤازرها وتتحرك من أجل دعمها.

إن الدعوة للمناصرة على المستوى الوطني يمكن أن تكون عبر الضغط على أصحاب القرار من أجل إصدار القوانين وتغيير السياسات الكفيلة بتنفيذ مبادئ التربية الدامجة، وتوفير الظروف الملائمة لتجسيدها. لكنه على المستوى المحلي يمكن أن تكون الدعوة للمناصرة بصدد التربية الدامجة عبر صياغة استراتيجية تتضمن تعبئة الجهود من أجل تحسيس أصحاب القرار والمسؤولين المحليين بحق الأطفال في وضعية إعاقة في التمدرس بأقسام عادية مع باقي الأطفال، ومحاولة إقناعهم بضرورة المساهمة في التنزيل العملي لمقتضيات البرنامج الوطني للتربية الدامجة، مع العمل على تحصين هذا المكسب المجتمعي الهام عن طريق اتخاذ قرارات إدارية وتربوية، وتخصيص موارد مالية وتوفير إمكانيات لوجيستكية وتكوينات كفيلة بتحقيق جودة التعلم. (دليل الأسر والجمعيات، ص:41)

لعل كل ما قيل في الفقرتين السابقتين لا يعدو أن يكون إلا كلاما نظريا وأمالا يرجى بلوغها. فباستنطاق واقع الحال، بخصوص استعداد السلطات المحلية والمسؤولين الترابيين للانخراط في هذه التعبئة المجتمعية حول مشروع التربية الدامجة نقف على واقع مرير، بعيد كل البعد عن شروط نجاح الدعوة إلى المناصرة، حيث يتملص كل طرف من مسؤوليته في خدمة أفراد مجتمع هو مسؤول عنهم سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، بحجة أن الأمر هو مدرسي تعليمي ومهم وزارة التربية الوطنية دون غيرها، متناسيين أن الشأن التربوي هو مسؤولية جماعية، كما أن التعليم هو أساس كل نهضة وتنمية، وهم الذين يشتغلون في نفس الوقت على أورايش لا تكاد تخلو عناوينها من كلمة "التنمية"، فعن أية تنمية يتحدثون، وأي أفق يناشدون دون تحقيق نهضة تعليمية يساهم فيها الجميع!

تأسيسا على ما سبق، وانطلاقا مما تم بسطه في هذا المحور المتعلق بـ " تدني وعي الشركاء"، فإنه يتعين أن يتم تنسيق الجهود، بحيث لا ينبغي أن تبتعد عن تحقيق الأهداف الآتية: (دليل الأسر والجمعيات، ص:26)

- توعية الأسر ومختلف المتدخلين في المؤسسات التعليمية بطبيعة التربية الدامجة كحق من حقوق الأطفال في وضعية إعاقة؛

- تطوير أدوات فعالة من أجل الاشتغال مع الشركاء في مجال التربية الدامجة؛

- التأثير على مواقف وتمثيلات المجتمع في اتجاه تقبله لدمج الأطفال في وضعية إعاقة؛

- جعل التربية الدامجة مشروعاً للمجتمع وواحداً من اهتماماته؛

- دفع المسؤولين إلى توفير الظروف الضرورية لإنجاح التربية الدامجة وتعميمها كلية.

المحور الثالث: نتائج الدراسة، ومقترحات عملية لحوكمة تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة

انطلاقاً مما تم تحليله من معوقات دمج الأطفال في وضعية إعاقة في المدرسة الابتدائية على اختلاف أنواعها ومستوياتها عبر هذه الورقة البحثية، فإنه يتبين أن البرنامج الوطني للتربية الدامجة هو من حيث المبدأ مشروع متكامل، يتضمن نسقا من العمليات والإجراءات العملية التربوية والاجتماعية والطبية والشبه طبية وغيرها من التدابير الأساسية، التي من شأنها أن تساهم في إرساء فلسفة الدمج المدرسي لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة عموماً، بحيث أن هذا المشروع كل لا يتجزأ كما لا يقبل تخلفاً جانباً أو وساطة معينة. فهو مشروع مجتمعي آني وراهنى يحتاج إلى تظافر الجهود وتنسيقها، حتى تتوحد وتنسجم فيما بينها، درءاً لأي تناقض يمكن أن يُخل بالعملية التربوية برمتها .

وبقدر وجود أو تنامي مستويات متفاوتة من الوعي والانخراط على مستوى بعض مكونات هذا المشروع، من قبيل مبادرات جمعيات التربية الخاصة، ومجهودات الوزارة الوصية رغم محدوديتها... إلا أن التنسيق الذي نحن بصدد الحديث عنه ما يزال غائبا في واقع الممارسة الدامجة، مما يحتم على الوزارة الوصية وأجهزتها الجهوية والإقليمية، بل على الحكومة المغربية بمختلف قطاعاتها المعنية تبني هذا المشروع والإسراع بتفعيل الالتقائية اللازمة بين جميع المتدخلين المعنيين بهذا الورش التربوي المجتمعي، مع الاجتهاد أكثر في توفير التكنولوجيات المادية والبيداغوجية بمختلف أنواعها.

ومع ذلك -فإنه في هذا المقام- لا بد من الإشارة إلى وجود تجارب ومبادرات علمية تم تجريبها ميدانياً في مجموعة من المؤسسات التعليمية الابتدائية وداخل فضاءات جمعية للتربية الخاصة، في إطار مساهمتنا - بتوجيه من الدكتورة رشيدة كوجيل الأستاذة الجامعية بالمدرسة العليا للأستاذة بفاس (المغرب) - في التنزيل الأمثل للبرنامج الوطني للتربية الدامجة، وذلك خلال الموسم الدراسي الماضي 2022-2023، باعتبار مسؤوليتي المهنية كمفتش تربوي، ولكوني أيضاً من خريجي برنامج " رفيق" لتكوين كفاءات في التوحد

لدعم الأسر وتأهيل المتدخلين، "Ressources et Appui en Autisme Pour des Familles et Intervenants Qualifiés." حيث قمت بتنزيل خلاصات الخبرة العلمية العملية التي اكتسبتها من خلال التكوين العميق الذي تلقيته في إطار البرنامج التخصصي المذكور والذي استغرق من شهر مارس 2021 إلى شهر مارس 2022، حيث جمع بين التكوين النظري والورشات والأعمال التطبيقية الموجهة والتي شهدتها مدرجات وفضاءات الجامعة الدولية بالرباط، وبين التدريب الميداني المباشر الذي قمت بإبانه بتحمل مسؤولية تقييم قدرات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وإعداد برامجهم البيداغوجية الفردية وتنفيذها داخل جمعية للتربية الخاصة تحت تأطير وإشراف مستمر لخبراء دوليين متخصصين BCBA و Psy ABA. مما مكنتني من تجريب خبرتي وتوسيع نطاقها من خلال اشتغالي وفق تصور تربوي متكامل يستجمع مجهودات جميع المتدخلين المعنيين بتربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، خصوصا منهم ذوي اضطراب طيف التوحد بدءا من الأسرة وانتهاء بالمدرس الدامج مروراً بمرافقات الحياة المدرسية ومربيات التربية الخاصة.

وهكذا اشتغلنا أولاً على إذكاء وعي هذه الأطراف المتدخلة حول التربية الدامجة والطرق العلمية للتعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة، من خلال تنظيم لقاءات تكوينية وورشات عملية مشتركة لفائدتهم، استهدفت جانب التمثلات وتطوير كفايات المتدخلين وأيضا تقوية قدراتهم التربوية التعليمية، كما قمنا بتتبع أثر تلك التكوينات على مستويات عدة من خلال:

- مصاحبة المتدخلين في القيام بتقييم قدرات الأطفال المعنيين وإعداد شبكات تقنية لنتائج التقييم (المدرسين، المربيات، المرافقات) وفق الأدوات العلمية التي تم اكتسبها خلال التكوينات والورشات الحضورية التي نظمناها لفائدتهم؛

- عقد لقاءات مع الأسر لتقاسم نتائج التقييمات ومناقشتها، والاطلاع على انتظارات الأبوين وأولوياتهم بغية إشراكهم في مرحلة إعداد البرامج؛

- مواكبة إعداد البرامج البيداغوجية الفردية من طرف المدرسين والمربيات، والعمل على مناقشتها وتقديم الملاحظات اللازمة بشأنها حسب خصوصية كل طفل وحاجياته، مع الأخذ بعين الاعتبار انتظارات وأولويات الأسر المعبر عنها سلفاً؛

- عقد لقاءات تواصلية مع الأسر من أجل تقاسم البرامج البيداغوجية الفردية حسب كل طفل/أسرة، ومناقشتها، وتحديد مسؤوليات كل من الأب والأم في تنزيلها وتطبيقها خارج المدرسة. (المنزل - الشارع - فضاءات أخرى..)

- زيارات ميدانية متواصلة من أجل مواكبة التنزيل السليم لأهداف البرامج البيداغوجية الفردية لكل طفل، داخل المدرسة والقسم الدامج (المدرس الدامج - مرافقة الحياة المدرسية)، وأيضا داخل فضاءات جمعية التربية الخاصة (المربيات).

- تنظيم لقاءات تواصلية جمعت مرة أخرى بين جميع المتدخلين المذكورين بمن فيهم الأسر، كمحطة تقييمية لما تم التوصل إليه من نتائج، وأيضا لتتبع مدى التزام كل طرف بواجبه في سياق تنفيذ البرنامج البيداغوجي الفردي. كما تم في هذا اللقاء الاتفاق على منهجية لتحليل السلوكات المشككة لدى الأطفال المعنيين، بحيث تقوم المربيات برصد هذه السلوكات وتتبعها وملاحظتها داخل فضاءات

الجمعية، بينما تقوم الأسر بنفس المهمة داخل المنزل وفي مختلف الفضاءات التي يرتادها طفلها، فيما ستتكلف مرافقات الحياة المدرسية بهذه المهمة داخل مختلف مرافق المؤسسة التعليمية بما في ذلك القسم الدامج.

وقد أثمرت هذا المبادرة العلمية التربوية نتائج مهمة، بشهادة المدرسين الدامجين الذين انخرطوا في هذه التجربة، كما استحسنتها الأسر، فضلا عن تحقيق تقدم على مستوى تطور وتنمية مختلف المهارات الحياتية للأطفال المستهدفين؛ يظهر ذلك من خلال شبكات تنقيط (Grilles de Cotation) اكتساب هذه المهارات وتحقيق الأهداف المسطرة، والتي هي أيضا تم بناؤها وفق ضوابط علمية، كما تم اعتمادها بعدما نالت مصادقة الخبراء الأجانب الذين أشرفوا على البرنامج الوطني "رفيق" المذكور، كما هو الشأن بالنسبة لجميع الوثائق والأدوات التي تم استثمارها خلال هذا المبادرة التربوية.

واستثمارا لكل هذه المجهودات المبذولة، وتتويجا لهذه المبادرة، نشغل في هذه المرحلة على إعداد دليل عملي لأهم المهارات الحياتية وطرق تعليمها لفائدة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كمرحلة أولى على أن تعقدها أصناف الإعاقات الأخرى، وذلك باستخدام أدوات علمية مجربة ومصادق عليها من طرف خبراء دوليين، وفق أحدث نتائج البحوث العلمية التربوية في هذا المجال.

خاتمة:

إن ما لاسناه من خلال استقراءنا لواقع تعليم الأطفال في وضعية إعاقة من قبيل غياب الشروط التكوينية والتربوية والمادية واللوجستية التي تم تحليلها في فقرات هذه الورقة البحثية، مما حال دون الوصول إلى الأهداف المسطرة للبرنامج الوطني للتربية الدامجة، بل إن غيابها (الشروط) قد شكل ولايزال حاجزا ومعيقا حقيقيا ومعقدا أمام تدمير فئة الأطفال في وضعية إعاقة، كيفما كان نوع وطبيعة التعلّمات المستهدفة، ليجعلنا - الواقع المرصود - نؤكد على أنه لا يمكن الحديث في الوقت الراهن عن وظيفية المدرسة الابتدائية المغربية على مستوى تدريس وإكساب هذه الفئة من الأطفال التعلّمات الأساسية والمهارات الحياتية، والتي بمقدور أقرانهم "العاديين" تعلمها واكتسابها، وبالتالي فإننا نقر بأننا لازلنا بعيدين عن تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج الوطني للتربية الدامجة، على الرغم مما رصدناه من إرساء لحكامة إدارية واضحة على جميع المستويات الهيكلية لوزارة التربية الوطنية باعتبارها الجهة الوصية والمعنية بقطاع التعليم ببلادنا بشكل مباشر.

إن السبيل الوحيد إلى تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في المدرسة المغربية ينطلق أولا من القناعة الراسخة بأهمية دمج الأطفال في وضعية إعاقة إلى جانب أقرانهم داخل الفصول الدراسية التي علمها أن تعد العدة لتتكيف مع خصوصيات وحاجيات هذه الفئة من الأطفال من خلال توفير الولوجيات المادية والبيداغوجية والتربوية لهم على حد سواء. ولن يتأتى ذلك إلا باستكمال وعي جميع المتدخلين وانخراطهم الفاعل - كل من موقع مسؤوليته - في هذه العملية التربوية الاجتماعية، بدءا بتقييم قدراتهم وإعداد برامجهم البيداغوجية الفردية التي تتناسب وهذه القدرات، إلى تحقيق الأهداف المنتظرة، مرورًا بتوفير الشروط المادية من وسائل ولوجيات وقاعات الموارد للتأهيل والدعم وتعزيز خدماتها بمختلف المتخصصين الضروريين.

وبناء عليه، ينبغي على الوزارة الوصية بمعية جميع الشركاء الحكوميين والاجتماعيين إعادة النظر في سبل وشروط نجاح هذا الورش التعليمي الهام، في أفق إيجاد حلول عملية فاعلة لتعليم وظيفي للأطفال في وضعية إعاقة بالمدرسة المغربية عموماً وبالمدرسة المغربية الابتدائية الدامجة على وجه الخصوص، حيث تستحضر كل الشروط الضرورية لتحقيق المبتغى المنشود في إطار اعتماد حكمة تعليمية شاملة للمنظومة التربوية المغربية، بكل مكوناتها وعناصرها الضرورية.

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة في البحث

الكتب والدوريات:

- المملكة المغربية. "ظهير شريف رقم 1-11-91 صادر في 27 من شعبان 1432 هـ (29 يونيو 2011) بتنفيذ نص الدستور". الجريدة الرسمية رقم 5964 مكرر، 30 يوليوز 2011.
- المملكة المغربية. الظهير الشريف رقم 1.08.143 الصادر في فاتح رمضان 1432 (2 غشت 2011) بنشر اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المعتمدة من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة بنيويورك في 13 دجنبر 2006 والبروتوكول الاختياري، 2011.
- المملكة المغربية. "ظهير شريف رقم 1.16.52 صادر في 19 من رجب 1437 (27 أبريل 2016) بتنفيذ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها". الجريدة الرسمية عدد 6466، 19 ماي 2016.
- المملكة المغربية، القانون الإطار رقم 51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2016.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. خارطة الطريق 2022-2026، إطار التنزيل الإجرائي 2023-2024، نسخة 11 أبريل 2023.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. قرار الوزير رقم 062.22 في شأن تحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان نيل شهادة الكفاءة التربوية للناجحين في مباراة توظيف الأساتذة الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، 09 نونبر 2022.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، (مديرية المناهج)، يوليوز 2021.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. دليل قاعة الموارد للتأهيل والدعم، (مديرية المناهج)، دجنبر 2020.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. المذكرة 20-97 بشأن الارتقاء بجودة التعليم الأولي بالأقسام المدمجة في المؤسسات التعليمية العمومية، 02 دجنبر 2020.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. اتفاقية إطار للشراكة والتعاون بين وزارة التربية الوطنية، ووزارة الصحة ووزارة التضامن والتنمية الاجتماعية والمساواة والأسرة، 03 دجنبر 2020.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بشراكة مع اليونيسف. تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب نحو تربية دامج، تقرير موضوعاتي، 2019.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. المذكرة الوزارية رقم 531.19 في شأن تفعيل القرار الوزاري رقم 47.19، 03 يوليوز 2019.

- المملكة المغربية. دورية مشتركة بين وزارة التربية الوطنية، والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، ووزارة الصحة ووزارة الداخلية، ووزارة الأوقاف الإسلامية، في شأن الحملة الوطنية للكشف والتكفل بالمشاكل الصحية لفائدة المتعلمات والمتعلمين. رقم 092.19، 04 شتنبر 2019.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. المذكرة رقم 656.19 في شأن استقبال وتسجيل التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالمؤسسات التعليمية، 17 شتنبر 2019.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. المذكرة الوزارية رقم 19/0702 في شأن إعطاء الانطلاقة لاستعمال المكون الخاص بتسجيل التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بمنظومة «مسار»، 02 أكتوبر 2019.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. دليل المدرسين للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، (مديرية المناهج)، 2019.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، (مديرية المناهج) 2019.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل الأسر والجمعيات، (مديرية المناهج) 2019.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. قرار وزاري رقم 19-47 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، 24 يونيو 2019.
- بسام، عبد الله، طه، إبراهيم. التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، 2015.
- مصطفى نوري، القمش. خليل عبد الرحمان، المعاينة. سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. "المعجم الموحد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية (إنجليزي - فرنسي - عربي)". سلسلة المعاجم الموحدة رقم 45. مكتب تنسيق التعريب. الرباط.

المنشورات الإلكترونية:

- "معجم المصطلحات الإحصائية"، الموقع الإلكتروني للإسكوا، شوهد في 19 أكتوبر 2023، في <http://tinyurl.com/kpznr5jt> :

- "الحق في التربية الدامجة: الانتقال المفاهيمي، والتحول في الممارسات، ورهانات التقييم"، الموقع الإلكتروني للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، شوهد في 06 شتنبر 2023، في <http://tinyurl.com/3vjnrsk> :

- "أهداف التعليم الأولي والابتدائي"، الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية، شوهد يوم 29 يناير 2024، في <http://tinyurl.com/mr3532kb>

Argumentation and Education on Values in Philosophy

Dr. Abdelkader ZERRIQ¹

École Normale Supérieure,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University
Fes - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25599738>

To cite this article: ZERRIQ, A. (2024, March). Argumentation and Education on Values in. Science Step Journal II (4), 1-15. ISSN: 3009-500X.

Abstract

This article aims to reveal the potential of values education, particularly those intertwined with interpersonal relationships, which consists of establishing relationships with others in adherence to the principles of respect, openness, rejecting bigotry and dogmatism, discussing opinions, solidarity, and embracing diversity... Given the multifaceted nature of these potentials within the broad scope of values education in the education and training system, we have identified them based on a cognitive/didactic perspective focusing on argumentation in the field of philosophy. This is because of the effectiveness of argumentation, whether during the approach to philosophical texts or during the moment of discussing philosophical concepts... This would positively reflect learners' acquisition of values that make them active and rational citizens, defending their opinions and accepting others' views based on the logic of arguments and communication etiquette. However, it is acknowledged that evaluating the presence of values in philosophy lessons is challenging due to their abstract, universal, and normative characteristics, necessitating the respect of specific procedural parameters, dimensions, and evaluative indicators.

Keywords

Argumentation - Values education - Philosophy lesson - Curriculum content.

¹Professor of Higher Education, specializing in philosophy, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, fès, Morocco.

الحجاج والتربية على القيم في مادة الفلسفة

د. عبد القادر زريق

المدرسة العليا للأساتذة،
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
فاس، المغرب

ملخص:

يسعى هذا المقال إلى الكشف عن إمكانات التربية على القيم لاسيما تلك المرتبطة بما هو علائقي، والتي تتمثل في إقامة علاقة مع الغير على أساس الاحترام والانفتاح ونبد التعصب والدوغمائية ومناقشة الآراء والتضامن والإيمان بالاختلاف...، وبما أن هذه الإمكانات تظل متعددة بحكم اتساع مجال التربية على القيم في منظومة التربية والتكوين، فإننا حددناها انطلاقا من مدخل معرفي/ديداكتيكي هو الاشتغال على الحجاج في مادة الفلسفة. ذلك أن الفعالية الحجاجية سواء أثناء مقارنة النصوص الفلسفية أو أثناء لحظة مناقشة التصورات الفلسفية... من شأنها أن تنعكس إيجابا على اكتساب المتعلم بعض القيم التي تجعل منه مواطنا فاعلا وعقلانيا، يدافع عن رأيه ويتقبل آراء الغير بناء على منطق الحجج وأداب التخاطب. مع علمنا بالصعوبة البالغة المتمثلة في كون القيمة تتميز عادة بالتجريد والعمومية والمعيارية، وأن أي تقويم لحضورها في درس الفلسفة يقتضي احترام محددات إجرائية وأبعاد ومؤشرات اختيارية.

كلمات مفتاحية:

الحجاج - التربية على القيم - درس الفلسفة - المضامين الدراسية

تقديم:

بات من المعلوم الآن أن المدرسة لا تعلم فقط "اكتساب المعرفة"، بل تروم أيضا "تعلم ممارسة المعرفة" و"تعلم الوجود" و"تعلم العيش معا"⁽¹⁾، وهو ما يستدعي بناء منظومة من القيم لدى المتعلمين إلى جانب البناء المعرفي الخالص، ولعل ذلك ما جعل العديد من الوثائق الرسمية في مجال التربية والتعليم بالمغرب وغيره تؤكد على مدخل التربية على القيم باعتباره أحد دعائم الإصلاح والرؤية التربوية المنشودة. صحيح أن تدريس وتقييم المضامين والمعارف الفلسفية قد يبدو في المتناول نسبيا، بيد أن تدريس القيم نظريا وترسيخها عمليا وتقييمها تقنيا ليس بالأمر الهين، وهذا ما يفترض وعيا بيداغوجيا بضرورة تجويد الاستراتيجيات الكفيلة بترسيخ القيم. في هذا السياق، ينخرط هذا المقال في تحري إمكانات التربية على القيم لاسيما تلك المرتبطة بما هو علائقي (إقامة علاقة مع الغير على أساس الاحترام والانفتاح ونبذ التعصب والدوغمائية ومناقشة الآراء والتضامن والإيمان بالاختلاف...)، من مدخل معرفي/ديداكتيكي هو الاشتغال على الحجاج في مادة الفلسفة. مع علمنا بالصعوبة البالغة المتمثلة في كون القيمة تتميز عادة بالتجريد والعمومية والمعيارية، وأن أي تقييم لحضورها في درس الفلسفة يقتضي احترام محددات إجرائية وأبعاد ومؤشرات اختبارية.

وإذا كانت التوجهات التربوية لمادة الفلسفة (على الأقل منذ وثيقة نونبر 2007) قد رسمت خطوطا عريضة للمقاربة الفلسفية/المنهجية المعتمدة (المفهمة/الأشكلة/المحاججة) في تدريسها، فإن ما يلاحظ فصليا هو أن خصائص التفكير الفلسفي من نقد وفحص واستشكال... والتي من شأنها ترسيخ الكفايات القيمية... ظلت غائبة عن الواقع مع استثناءات قليلة (رغم أن القلة لا تعني الغياب بقدر ما تعني الحضور والوجود)، بل إن هذه العناصر غالبا ما يتم الحديث عنها في إطار التقييم وليس من خلال مسار التعلم. لذلك سنحاول تجسير الهوية بين ما هو ديداكتيكي-فصلي وما هو قيمي؛ بمعنى آخر، سنعمل على بيان كون الاشتغال على الحجاج سواء أثناء مقاربة النصوص الفلسفية أو أثناء لحظة مناقشة التصورات الفلسفية... من شأنه أن ينعكس إيجابا على اكتساب المتعلم بعض القيم التي تجعل منه مواطنا فاعلا وعقلانيا، يدافع عن رأيه ويتقبل آراء الغير بناء على منطق الحجج وأداب التخاطب. فكيف يمكن إذن أجرأة القيم العلائقية (قيم المواطنة والديموقراطية) وترجمتها إلى سلوك في الحياة اليومية للمتعلمين؟ بعبارة أخرى، كيف يمكن ردم الهوية بين المثل العليا والممارسة العملية؟ هل تكفي الدعوة إلى التربية على القيم نظريا لكي تتجسد الأخيرة في سلوكيات المتعلمين؟ في هذا الصدد، تدلنا الحياة المدرسية على أن المتعلمين خاصة في الطور التأهيلي غالبا ما ينجحون في التعرف على معظم القيم، لكن الأخيرة كثيرا ما تظل في ذهنهم عبارة عن كيانات مجردة بعيدة عن تعقيدات الشأن العملي، وليس باستطاعتها أن تتحول إلى قوة دافعة للسلوك في غياب القدرة على الحكم استنادا إلى حجج معقولة بالموازاة مع تقييم الحجج المضادة، وهذا بدوره يفترض توفر المتعلم على قدرات معرفية، بمعنى أن النمو القيمي هو في نهاية المطاف جزء من النمو المعرفي: لا بد من أن تتحول الأفكار في الذهن إلى قيم في السلوك. وليس خاف أن النمو المعرفي والقيمي يتأثر بنوعية البيئة الاجتماعية والممارسات الفصلية، فنحن لا ننتظر

¹ - Jacques Delors et autres, l'éducation, un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO, de la commission internationale sur l'éducation pour le 20ème siècle, Paris, Odile Jacob Editions, UNESCO, 1996.

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_F.PDF (VU le 07/09/2019).

من محيط مدرسي لا يعطي لأبنائه فرص تحمل المسؤولية والمبادرة ويشجع على التفكير الإبداعي ولا يولي لحاجياتهم العناية اللازمة (محرورية المتعلم في بناء تعلماته) أن ينمي لديهم المعارف والقيم، لاسيما وأن القيم لا تلقن بل تمارس. ورفقتنا إذن تحاول في حدود الممكن أن تبين كون ترسيخ القيم ورش يمكن بناؤه انطلاقاً مما هو معرفي-ديداكتيكي (أي من المعرفة إلى الوجدان)، ونحن ننطلق في ذلك من كون المدرسة ليست فقط فضاء لنقل المعارف بل أيضاً مشتلاً لغرس قيم المواطنة والحرية والحق في الاختلاف... من خلال عدة آليات أبرزها يتمثل في آلية الخطاب من خلال المضامين الدراسية. إن إعطاء معنى لمهنة التدريس يقتضي صيانة مفاهيم متعددة من أبرزها العقلانية النقدية التي تسمح بمواجهة الأحكام الجاهزة والتصورات الاعتباطية، وتسمح في المقابل بترسيخ مبادئ الكرامة والعدالة والحقوق الاجتماعية (1).

الاشتغال على الحجاج والتربية على القيم في درس الفلسفة:

يؤكد السوسولوجي Gagné في إحدى مقالاته أن المهمة الأساسية للمدرسة أو بالأحرى سبب وجود الخدمات العمومية للتربية هي تكوين مواطنين متفتحين ومسؤولين، وهي المهمة التي أصبحت مهددة بانشغال الأنظمة التعليمية بصورة كبيرة بإعداد الأجيال الشابة لسوق الشغل والحياة الاقتصادية (2). وأكثر من ذلك، نلفي أن ورش إكساب المجتمع الحصانة القيمية في المغرب على الأقل بات مهدداً بخطر أكبر يتمثل في ما سمي بصدام القيم Anomie، أي تداخل القيم وعدم تناغمها، بحيث يعيش المتعلم سكينزوفرينيا ثقافية ممزقا بين مرجعيتين معياريتين متباينتين: بزوغ قيم جديدة قائمة على مرجعية الجدارة والاستحقاق والكفاءة والفردانية... في مقابل قيم عتيقة تؤمن بتقديس فكرة الواجب والولاء واحترام التراتبية العمودية والجماعة... هذه الوضعية تحيل على ما يمكن تسميته بالترميقي القيمي Bricolage des valeurs، وهي التي دفعت أحد الباحثين إلى وصف المدرسة المغربية بأنها "أصبحت ورشة لصناعة الحيرة، والتضارب القيمي" (3). ومع ذلك، وبالرغم من وجود صعوبات أخرى قد تعرقل إنجاز ورش التربية على القيم، من قبيل الحضور الطاغي للمضامين المعرفية على حساب القيم واستمرار ثقل سلطة المدرس على حساب التدبير البيداغوجي الفعال الذي يقتضي الوعي بالاختلاف في جماعة الفصل ومراعاة الفروق الفردية في إيقاع التعلم، فإنه ومن ناحية علمية لا بد من البحث عن مداخل تسوغ أجراً المدخل القيمي في منظومتنا التربوية، فكيف يمكن تحقيق ذلك؟ وقبل ذلك، لا بد من وقفة مع المفاهيم الأساسية في هذه الورقة:

- **مفهوم الحجاج:** بقدر ما أن تعريف هذا المفهوم يبدو سهلاً بحكم تكاثر الدراسات حوله، بقدر ما أن العثور على تعريف موحد له من الصعوبة بمكان. ويمكن لنا في هذا الصدد أن نقدم التعريفات التالية من بعض المقاربات المهمة به:

¹ -Georges Roche, Quelle école pour quelle citoyenneté? ESF, Paris, 2000, p100.

² -G. Gagné, l'école au Québec: un système qui parasite des institutions, in "Main basse sur l'éducation", sous la direction de Gagné, Montréal, Editions Nota Bene, 1999, p 7-54.

³ -محمد الصغير جنجار، حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد5، 2011، ص18.

يرى بيرلمان Perelman (الغرض عنده هو توسيع نطاق العقل حتى لا يظل حبيس البرهان الصوري) أن موضوع الحجاج هو "دراسة تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم"⁽¹⁾، "فأنجح الحجاج هو ما وفق في جعل حدة الإذعان تقوى درجتها لدى السامعين بشكل يبعثهم على العمل المطلوب، أو هو ما وفق على الأقل في جعل السامعين مهئين لذلك العمل في اللحظة المناسبة"⁽²⁾ ووضح من هذا التعريف أن بيرلمان يركز في الفعالية الحجاجية على عدة مقومات هي:

- الأفق أو فضاء الاشتغال: ونقصه بذلك أن الحجاج يختلف عن البرهان في كونه يشمل كل إمكانية للاختلاف والتعارض.

- مركزية المتلقي: يولي بيرلمان أهمية كبيرة لمسألة المتلقي أو المستمع (auditoire) سواء أكان كونيا أم فرديا حاضرا أم غائبا، أو سواء أكان بين شخصين متحاورين أم كان حوار الذات مع نفسها (délibration intime) (البلاغة القديمة حصرت المتلقي في جمهور الساحة العمومية Agora). ونشير إلى أهمية المتلقي هنا تنبع عند بيرلمان من وعيه بأن معرفة من نريد إقناعهم شرط ضروري ومسبق لأي حجاج فعال.

- تقنيات المحاججة: يميز فيها بيرلمان بين طريقتين: الأولى تقوم على تقنية الوصل الحجاجي (liaison)، والثانية تقوم على تقنية الفصل (dissociation) الحجاجي، الأولى تقوم على التقريب بين العناصر المتباينة وتسمح بإقامة نوع من التضامن بينها قصد هيكلتها أو تقويم أحد عناصرها بواسطة الآخر، وهنا يدرج الطرائق القائمة على الحجج شبه المنطقية (التناقض وعدم الاتفاق، التبادلية réciprocité، التعدية...transitivité) والحجج المؤسس على بنية الواقع؛ وفيه نجد الاتصال التتابعي liaison de succession كالوصل السببي وحجة التبذير... والاتصال التواجدي liaison de coexistence مثل حجة الشخص وأعماله (argumentation ad hominen) وحجة السلطة. والحجج المؤسسة لبنية الواقع (المماثلة، المثال والحالة الخاصة). أما التقنيات القائمة على الفصل فتحيل إلى الطرائق المستعملة لغرض تفكيك وإحداث القطيعة وتقويض اللحمة trame ما بين عناصر تشكل في الغالب كلا لا يتجزأ أو على الأقل كلا تتضامن أجزاءه داخل نسق فكري واحد³. ويتجلى دور الفصل الحجاجي في دفع المتلقي إلى تمثيل مظهرين اثنين للموضوع أو للمعطى الواحد، مظهر زائف هو أول ما تصادفه الحواس والفكر، ومظهر هو الحقيقة نفسها، وهذه الطريقة لا تُعين المستمع على إدراك الحقيقة فقط، بل تدعوه إلى تملكها والإعراض عن غيرها.

¹- Ch. Perelman et L.O.Tyteca, traité de l'argumentation-la nouvelle rhétorique, Editions de l'université de Bruxelles, 1970. P.5.

²-Ibid. P.59.

³-Perelman, traité de l'argumentation. Op.cit. p.35.

- أهمية المقدمات: في التحجاج، اختيار المقدمات وشكل صياغتها وترتيبها يمتلك قيمة حجاجية. وعادة ما تتألف من الوقائع¹ والحقائق والافتراضات والقيم وكيفية ترتيبها؛ فهرمية القيم في البنية الحجاجية أهم من القيم نفسها²، والمعاني والمواضع les topiques باعتبارها مخازن للحجج³ Magasins des arguments، وهي إما مواضع مشتركة يمكن تطبيقها على علوم مختلفة (قانون، سياسة...) كموضع الأقل والأكثر، وأخرى خاصة تكون حصرا على علم أو نوع خطابي بعينه مثل مواضع الكم والكيف⁴.... هذه المقدمات يمكن ردها إلى ضربين: ضرب مداره على الواقع le réel وهو المتعلق بالوقائع والحقائق والافتراضات، وضرب مداره على المؤثر والمفضل Le préférable، وهو المتعلق بالقيم ومراتبها ومواضع الأفضل فيها. وهي مقدمات موجودة في كل جماعة لسانية معينة. لكن في حجاج موجه إلى جمهور خاص (فلاسفة، علماء...)، فإنّ السياق يفرض اختيار مقدمات خاصة تنشأ بفعل خصوصية المجال واللغة المستخدمة والتعريفات المتداولة.

وغير بعيد عن ذلك، يؤكد بروطون Breton أن حقل الحجاج هو حقل المحتمل بعيدا عن العلم والدين والعواطف، إنه فضاء عمومي علماني⁽⁵⁾، تتجسد فيه ممارسة ذهنية في موقف تناظري تواصلية حيث يكون كل واحد حرا في آرائه بعيدا عن تقنيات التطوع والإغراء واستخدام السلطة ودغدغة العواطف⁽⁶⁾. وما أوجنا في ممارساتنا الفصلية مع تلامذتنا إلى هذه العناصر: الإقناع بالحجة/الحرية في التعبير عن الرأي/خلق وضعيات تناظرية تواصلية عوض اللجوء إلى ما يسميه Paulo Freire بالتعليم البنكي...

أما مايير Meyer وفي نظريته الاستشكالية، فقدم تعريفا مقتضيا للحجاج قائلا: "الحجاج هو دراسة العلاقة بين ظاهر الكلام وضمينه"⁷، الحجة عند مايير جواب أو وجهة نظر يجب بها عن سؤال مقدر يستنتج المتلقي ضمينا من ذلك الجواب، ويتحدد ذلك في ضوء المقام وبوحي منه، بصيغة أخرى ومن داخل نظرية المساءلة (فقه الاستشكال)، فإن ظاهر الكلام هو الجواب، وضمينه هو السؤال؛ بحيث لا يكون المتلقي في نهاية المطاف وهو يقرأ الحجج الصريحة أو الأجوبة في خطاب ما إلا طارح أسئلة يستنتجها ضمينا من خلال تلك الأجوبة المقدمة في النص مستعينا بالمعطيات التي يوفرها المقام. وهذا التعريف يفيدنا في كون الاشتغال على الحجاج في الفصل لا يتعلق فقط باستخراج البنية الحجاجية للنص، بل يجب أن يعبر كل مفاصل الدرس.

- مفهوم القيم: تاريخيا، كان البحث في مجال القيم فلسفيا خالصا من خلال مبحث سمي بالاكسيولوجيا: الجمال والحق والخير، وتحددت وجهة البحث هنا في الغالب من خلال مبادئ معيارية بعيدا عن منطلق الإطلاقيه والموضوعية. لكن ومنذ تطور العلوم الإنسانية، ظهرت مقاربات عديدة سواء في حقل السيكوسوسيولوجيا أو من داخل العلوم التربوية، ويمكن في هذا الصدد الاستعانة

¹-Perelman, traité de l'argumentation. Op.cit. p.89.

²-Ibid, p.109.

³-Ibid, p.112.

⁴-Ibid, p.115.

19- بروطون، الحجاج في التواصل، ترجمة محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلمي، ط1، 2013، ص46.

20- بروطون، المرجع نفسه، ص54.

⁷-M.Meyer, Logique, Langage et argumentation, Edition Hachette, 1982, p112.

بتصور ريبول Reboul للقيم، إذ بحسبه لا يمكن فصل مفهوم التربية عن مفهوم القيم، فهما مترابطان، فلا تربية بدون قيم، ولا قيم بدون تربية، يقول: "لا وجود للتربية بدون قيم، وحتى وإن اختزلنا التربية في التعليم المدرسي، فإننا نتعلم القيم في المدرسة، وإلا أي معنى للتعليم إن لم يكن انتقالا من حالة إلى حالة مرغوبة؟ والتعلم هو التحرر من الجهل واللايقين ومن سوء الفعل وغياب الكفاءة... إنه بلوغ الأفضل على مستوى الفعل والفهم والكينونة، ومن يقول الأفضل، يقول القيم"⁽¹⁾. ولا يبعد تصور بياجيه Piaget عن ذلك، إذ يقول: إن التربية هي "العامل الحاسم من أجل بناء العقل والوظائف الفكرية أو بناء وعي أخلاقي... وتنمية الشخصية الإنسانية وترسيخ احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية... وإعطاء الأولوية لقيم التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم وبين كل الجماعات العرقية والدينية من أجل حفظ السلام"⁽²⁾. بإجمال، فكل شيء يمكن أن يصير موضوعا للميل هو قيمة بالنسبة للإنسان، وهذا ما عبر عنه أحد الباحثين قائلا: "القيمة هي شكل من المرغوب"⁽³⁾ (la valeur est une figure du désirable). وبالنظر إلى كثرة التحديات الاصطلاحية لهذا المفهوم، فيمكن لنا أن نختار هذا التعريف: "القيم تعبر عن مجموعة من المعتقدات والمفاهيم والأفكار والتصورات والتمثلات... التي تتميز بقدر من الاستقرار النسبي والتي تمثل موجبات للأشخاص نحو غايات أو أنماط سلوكية يختارونها ويفضلونها عن غيرها"⁽⁴⁾. ولغايات منهجية، سنقتصر في ورقتنا على ما يسمى بالقيم العلائقية أي تلك التي تتيح إقامة علاقة مع الغير، اختيار نرجعه إلى سببين: الأول منطقي يتمثل في كون الحجاج لا يستقيم إلا بمحاولة التأثير في الغير ومحاولة إقناعه بصواب ما يعرض عليه. والثاني بيداغوجي من خلال ما نص عليه منهاج المادة (وثيقة 2007)، إذ حدد عدة مظهرات للقيم العلائقية من قبيل: إقامة علاقة إيجابية مع الغير أساسها الاحترام المتبادل والانفتاح والتسامح والتضامن والحوار والحفاظ على كرامة الإنسان وصيانتها بوصفه غاية في ذاته وليس وسيلة، والهوض بالواجبات والمسؤوليات الناجمة عن العيش والعمل داخل الجماعة"⁽⁵⁾. إن زخم الحديث عن القيم لا يعني أن عالمنا يخلو منها، بل إن الذوات هي من تفتقدها⁽⁶⁾.

يظهر مما سبق أن التربية على القيم لاسيما تلك المرتبطة بما هو علائقي، قد نجد لها مدخلا مناسباً يتمثل في الاشتغال على الحجاج في درس الفلسفة، وهنا نكون قد انتقلنا من منطلق الدعوة الصورية للتربية على القيم إلى تحليل واقع الممارسة المهنية بما هو فعل تبصري يقوم على عدة معارف وأدوات مفاهيمية ونظرية بغرض فهم المسافة بين ما أنجز وما يجب إنجازه في أفق تحقيق المهنة أو تحمل المسؤولية أو بناء هوية مهنية للمدرس (تحسين المردود). (Marguerite Altet). ولذا فإن كل حديث عن التربية على القيم في مادة الفلسفة يجد مسوغا له من داخل تاريخ الفلسفة ذاته لا فقط من زاوية المضمون وإنما أيضا -وهذا هو الأهم في نظرنا- من زاوية الآليات والمناهج الفلسفية التي توصل بها الفلاسفة لبسط أطروحاتهم ومواقفهم. فكيف ذلك؟

¹-O. Reboul , Qu'est-ce qu'apprendre ? puf, 1980, p1.

²-Piaget, Ou va l'éducation? Gallimard, Paris, pp 4-5.

³-Reswber, La philosophie des valeurs, puf, 1969, p5.

25-عماد عبد الغني، سوسيولوجية الثقافة: المفاهيم والإشكالات، من الحدائث إلى العولمة، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، 2006، ص 143.

26-المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بمادة الفلسفة، نونبر 2007، ص 7.

⁶-Resweber, La philosophie des valeurs, op.cit, p123.

من المعلوم أن الحجاج بات اليوم في ظل الانفجار التواصلي والتقني لمجتمعاتنا المعاصرة شرطا لازما لكل مجتمع يروم تكريس قيم الحوار والحق في الاختلاف والمواطنة والفكر النقدي...بيد أن هذا المسعى قد لا يستقيم في ظل نظام تعليمي حول المدرسة إلى فضاء للتلقين والشحن العبيث للعقول بالمعلومات التي لا يجد فيها المتعلم معنى لوجوده، وربما هذا بالضبط ما قصده أحد رواد البيداغوجيا المعاصرة بالقول: "ينبغي أن تعمل التربية على تنمية الوظائف الفكرية والأخلاقية، عوض شحن الذهن بخليط من المعارف التي تظل في غالبية الأحيان معارف ميتة"⁽¹⁾. ولتحقيق ذلك، نرى أن الاهتمام بالحجاج تعليميا وممارسة يعد من أبرز المداخل لترسيخ القيم في سلوك المتعلم؛ وهذا الربط نؤسس له من زاويتين: الأولى وهي أن فضاء الحجاج هو فضاء القيم (الحجاج هو منطلق أحكام القيمة)، فنحن لا نتجادل ولا نختلف إلا بصدد ما هو قيمي المتسم بكل خصائص المحتمل، الاشتباهي والممكن، وهذا هو الشأن حسب سقراط حين نختلف حول المصيب والمخطئ والجميل والقبيح والخير والشير، هب أن شخصين اختلفا مثلا على طول شيء معين، فقد يسارعا إلى القياس لرفع الخلاف، والأمر ذاته ينطبق حول الثقيل والخفيف بأن يلجأ إلى آلة وازنة. لكن حين يتعلق الأمر بالرفيع والوضيع فإنهما يشترجان لعجزهما عن تسوية وجوه الخلاف تسوية مرضية⁽²⁾. بل وأكثر من ذلك، نجد راند البلاغة الحجاجية المعاصرة بيرلمان يضع القيم ضمن المواضيع التي منها ينطلق الخطيب في عرض أطروحته على المتلقي إضافة إلى الحقائق والوقائع والافتراضات، إضافة إلى ذلك، نجد بعض الدراسات تنبها إلى أن الحجاج أداة مهمة لتعزيز الديمقراطية (وهي من أبرز القيم في المجتمعات الحديثة) من خلال إبراز تلامزه مع ديمقراطية المجتمعات وحضوره القوي في أعمال المواطنة داخل الفضاء العمومي⁽³⁾. في نظرنا، إن التركيز على قيم النسبية والبيندائية والاختلاف... داخل السجلات الحجاجية مدخل أساسي للتربية على القيم العلائقية، لكن لا بد هنا من التنصيص على خصائص الحجاج المفيدة في التربية على القيم في مقابل صرامة المنطق البرهاني؛ ذلك أن التقابل بينهما قديم يعود إلى أرسطو ذاته؛ فالبرهان عنده أساس العلم لذلك يطابق بينه وبين القياس العلمي الذي ينطلق من مقدمات يقينية لأوليئها وبداهتها داخل العقل أو لكونها صادقة ومعروفة. وفي العصر الحديث ترتبط نظرية البرهان بمفهوم النسق الاستنتاجي للعلوم الذي يتكون من مجموعة من الأوليات والمبرهنات التي يمكن استنتاجها منها (برهان إما في العلوم الصورية أو التجريبية). إن الفروق بين البرهان والحجاج تعود إلى اختلاف ميادين استثمار العقل لكل واحد منهما، وكذا إلى درجة الصرامة والدقة التي تتحلى بها الحقيقة التي ينتجها كل واحد منهما، دون إغفال للعمليات التي يتحقق بها كل استدلال من الاستدلالات السابقة، بصيغة أخرى نستطيع القول بأن برهانية الاستدلال تنبني على قوانين منطقية رياضية، أي على صور منطقية صحيحة، لا تعلق لها البتة بمضمون القضايا ولا بالمقام التداولي، اعتبارا أن الصور المنطقية الصحيحة تبقى ملزمة في كل مقام، وبالنسبة لكل فرد. أما حجاجية الاستدلال فتنبني على قوانين منطقية طبيعية لها تعلق بمادة الاستدلال الحجاجي ومضمونه والمقام التداولي الذي تحقق فيه، بحيث ينخرط الأفراد في التفاعل اللغوي محملين بكامل انفعالاتهم واعتقاداتهم، كما أن اللغة هنا لم تهذب بعد من ضروب الإيحاءات والاشترك اللفظي بخلاف لغة العلم ذات المعنى الأحادي

¹ -E. Claparède, L'éducation fonctionnelle, éd Delachaux, 1968, p184.

² - أفلاطون، أوطيفرون، محاورات أفلاطون، ترجمة زكي نجيب محمود، مكتبة النهضة المصرية، 1963، ص 30-31.

³ - أحمد القصور، الوظيفة الإقناعية للحجاج وأهميتها في تعزيز الديمقراطية والوقوف ضد العنف المادي والخطابي، مقال منشور على موقع مومنون بلا حدود (www.mominoun.com)، روقب يومه 2022-05-09.

(Sens univoque). الفلسفة إذن نمط خطابي حجاجي أكثر مما هو برهاني، وتدريبها ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار هذا الخط المنهجي، ونحن هنا نقتصر على منطوق التصور (بيرلمان) الذي يرى أن الحجج الفلسفي لا يتحقق خارج منطق وتقنيات الحجج الموظفة في أنماط أخرى من الحقول المستندة على اللغة الطبيعية، فنفس خطاطات الحجج التي نرصدها لدى الفلاسفة توجد في خطابات أخرى مثل الخطاب السياسي والقانوني...، الحجج هنا ظاهرة شمولية تسود الخطاب العالم والخطاب اليومي على حد سواء، مع العلم أن هناك توجه آخر يؤكد أن ماهية الفلسفة ينبغي أن تظهر في نمط حجاجها (يخضع الخطاب الفلسفي في شكله لمتطلبات الإشكالية المطروحة لا لباتوس المتلقي/المحاجة امتداد محايث لواقع الأشكالية بحسب كاريلو وجرانجي وكوسيطا). أما الزاوية الثانية التي تؤسس منها للربط القوي بين الحجج والقيم فتتمثل في كون السيكلوجيا المعرفية (بباجيه وكولبرغ بعده) تؤكد وجود علاقة تلازمية طردية بين الحكم الخلفي وكفايات المواطنة؛ بحيث لا يكفي أن يتشبع المرء بالقيم الخلقية والمفاهيم الديمقراطية، لأن هذه القيم كثيرا ما تظل في ذهنه عبارة عن كيانات مجردة بعيدة عن الواقع وليست باستطاعتها أن تتحول إلى قوة دافعة للسلوك في غياب القدرة على الاستدلال الخلفي التي تشمل القدرة على الحكم استنادا إلى حجج معقولة بالموازاة مع القدرة على تقييم الحجج المضادة، وهذا يتطلب توفر الفرد على قدرات معرفية متطورة يتم صقلها في الوسط التعليمي⁽¹⁾. ومن أبرز هاته القدرات نجد الحجج بما هو فعل ذهني لغوي.

تجدد الإشارة إلى أن البحث في العلاقة بين الحجج والتربية على القيم يتميز بندرة كبيرة في مجال التربية والتعليم، لاسيما في الشق المتعلق بما هو بيداغوجي-ديداكتيكي، مقابل وفرة ملحوظة فيما يتعلق بالجوانب التواصلية والسياسية والاجتماعية... والسبب في هاته الوفرة يعود إلى سعة مجال الحجج وتعدد عملياته وشموليته لمختلف مجالات الحياة، بحيث لا يخضع لدراسة واحدة بل تلتقي فيه عدة حقول تشمل المنطق واللغة والسيكوسوسيولوجيا والتواصل وحتى العلوم التربوية وإن بدرجة أقل. في هذا المستوى نجد بعض الدراسات التي حاولت بيان أوجه التقاطع بين الحجج والقيم؛ نذكر منها الدراسات التالية (بحسب ما اطلعنا عليه إلى حدود كتابة هذه الورقة):

- دراسة لحسن توبي⁽²⁾: موضوع هذه الدراسة ذو طبيعة مركبة؛ لكونه يتطرق من جهة إلى الحجج في بعده الأكاديمي، أي باعتباره معرفة تخصصية تغطي مجموعة من المجالات المعرفية المتنوعة (بلاغية مع بيرلمان/منطقية مع تولمين وجرانج/لسانية مع ديكرود...) ويستحضر البعد التاريخي في معالجة الظاهرة المعنية (أي الحجج قديما وحديثا)، وهو من جهة أخرى، يقيم الصلة بين المعرفة بالحجج وترسيخ المواطنة الديمقراطية، هذا الترابط يعلله الكاتب من خلال مجموعة من الأسئلة: هل يمكن أن نسند صفة المواطنة لأفراد داخل مجتمع ديمقراطي يجهلون المعرفة بالحجج وآلياته؟ أليس تطوير المعرفة بالحجج ينسجم مع طبيعة المجتمعات المفتوحة التي تؤمن بالتعددية وحق الاختلاف؟ أليس الحجج أنجع وسيلة تكوينية من شأنها تطوير معرفة الكينونة savoir être التي تستلزم جملة من السلوكات المنسجمة مع قيم ومبادئ المواطنة الديمقراطية؟ صحيح أن هاته الدراسة سلطت الضوء على إشكالية

¹ - أحمد أغبال، القدرة على الحكم الخلفي وكفايات المواطنة لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين بالمغرب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد 4، دجنبر، 1992، ص592.

² - توبي لحسن، الحجج والمواطنة، من المعرفة الأكاديمية إلى ترسيخ القيم الديمقراطية، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

إدماج الحجاج في المناهج التعليمية من مداخل متعددة: التربية على المواطنة بين منطلق المادة الدراسية وتعدد المواد/ بين مدخلي المحتوى والكفايات/ بين النموذج التشاركي والاشتغال على التمثلات... لكنها لم تقدم لنا خطوات ملموسة وإجرائية للاشتغال على الحجاج كأداة لترسيخ القيم الإنسانية الكونية لاسيما في مجال الفلسفة.

- دراسة لحسن مادي⁽¹⁾: حاولت هاته الدراسة أن تتلافى نقيصتين: نقيصة البقاء عند مستوى الكتابات النظرية حول موضوع القيم باقتراح بعض السبل الكفيلة ببنائها وترسيخها عند أفراد المجتمع من خلال ما تقدمه المؤسسة التعليمية من برامج، ونقيصة البقاء عند مستوى الخطابات التي تطغى عليها العمومية والطابع الانفعالي-العاطفي، مما يجعل تأثيرها في السلوكات جد محدود ومرتبئ باللمحة التي تلقى فيها فقط. حاول الباحث إذن أن يقدم لنا صورة عن البيداغوجيات الملائمة لبناء القيم داخل المدارس مستفيدا من تجارب بعض البلدان المتقدمة في هذا المجال، لكنه لم يقدم لنا أجراء فعلية لكيفية توظيف هاته البيداغوجيات من داخل وضعيات تعليمية علمية خاصة في مادة الفلسفة.

- دراسة عبد الرحيم وهابي⁽²⁾: أرجعت هاته الدراسة تنامي مظاهر العنف والصراع بين المذاهب والإيديولوجيات إلى تهميش الدرس البلاغي في بعده الحجاجي في المناهج التعليمية، بالنظر إلى ما أصبح يوليه مجتمع المعرفة من عناية كبرى للتعليم التقني الذي يقدم المنفعة المادية على حساب القيم التي يجب أن ترسخ لدى المتعلمين، بحيث تغيب أخلاقيات الحوار واحترام الآخر المختلف... ولذا وجب الاهتمام بحقل الحجاج في التدريس من أجل غرس قيم التعايش ونبذ الدوغمائية... وقد اقترح الباحث بعض العناصر خاصة في مجال التعبير وعلوم اللغة والنصوص القرآنية(العناية بالجوانب الحجاجية عوض الإغراق في المحسنات البديعية) من دون التعرّج على مادة الفلسفة.

- دراسة شاييم بيرلمان حول التربية والخطابة⁽³⁾: يرى بيرلمان أن الخطابة/البلاغة الحجاجية ليست فقط هي فن التعبير بشكل جيد، ولكنها أيضا- وهذا هو الأهم- فن التعبير بطريقة إقناعية من خلال التأثير على المخاطبين، أي أنها نظرية وممارسة للإقناع المعقول. ومما دفع بنا إلى الاهتمام بهذه الدراسة هو أننا نعثر فيها على كل عناصر العملية التعليمية التعلمية من مدرس ومتعلم وكذا الهدف من التربية؛ لذلك يؤكد في البداية بأن المدرس الذي يبحث عن تكوين ذهن وتعديل سلوك التلميذ لا ينبغي أن يباشر ذلك عن طريق الإكراه بقدر ما يجب أن يفعل ذلك بكيفية إقناعية، في هذا المستوى، لا مناص من اعتماد التقنيات الحجاجية التي بواسطتها يصبو الخطيب إلى تحصيل موافقة الآخر على الأطروحات التي يعرضها عليه. ولتحقيق ذلك، اقترح بيرلمان حلا وسطا يقوم على المزوجة بين حجة السلطة التي يمارسها المدرس باعتبارها تزود المتعلم بالمعارف، والتقنيات الضرورية للحجاج، وبين التكوين الذي ينبني على إعمال العقل وجعل التلميذ فاعلا في العملية التعليمية، وحده إذن التعاون والاستخدام المتزن للمنهجين معا يمكننا من تكييف دور المدرس

¹ -لحسن مادي، التربية على القيم الإنسانية وسبل بنائها، ط 1، دار السلام للنشر، الرباط، 2020.

² -عبيد الرحيم وهابي، الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، مجلة رؤى تربوية، العدد 53-54، 2016.

³ - Ch.Perelman, Education et rhétorique, in, Revue Belge de psychologie et de pédagogie, Décembre 1952-Tome 14. n 60.

مع درجة نضج تلميذه. ولا ننسى أن بيرلمان من الداعمين بشدة للأطروحة القائلة بأن الحجج المستخدم في مجال الفلسفة هو نفسه الذي يسود في مختلف الحقول الإنسانية بل والحياة اليومية للبشر. تقف هذه الدراسة عند حدود بيان العلاقة بين التربية والحجج دون أن تقدم لنا خطاطة إجرائية لتجسير تلك العلاقة.

يظهر إذن من الدراسات السابقة أنها لم تتطرق مباشرة إلى طرائق الاشتغال على الحجج في تدريس الفلسفة وأثر ذلك على ترسيخ القيم، على اعتبار أن الأخيرة تبنى ولا تلقن، ولذلك فإن تلافي أوجه القصور في الدراسات السابقة يقتضي الغوص في عمق الممارسة الفصلية من حيث الطرائق البيداغوجية الموظفة والأدوات والحوامل الديدانكتيكية التي يستخدمها المدرس في كل وضعية تعليمية، في ارتباط بمنهاج المادة ومختلف الوثائق الرسمية التي نصت على مدخل التربية على القيم، كما جعلت من الحجج قدرة منهجية لتنمية مهارات التفكير الناقد. فنحن لا ننتظر من طرق تدريسية تقليدية أن تنمي مهارة الحجج عند المتعلم، مادامت تتمحور فقط على إلقاء المدرس لدرسه واستقبال ذلك من لدن المتعلم بكل سلبي. وحتى يكون الاشتغال على الحجج وظيفيا يمكن الاستعانة ببعض المبادئ المنطقية الموجهة للاشتغال الديدانكتيكي على الحجج سواء في تمهير المتعلمين على كتابة الإنشاء الفلسفي (الكتابة التي من المنتظر أن تجسد بعض القيم عند المتعلم مثل الاستقلالية والحس النقدي والغيرية...) أو في بناء دروس الفلسفة عامة (التقنيات الخطابية) استقيناها من كتاب روس Russ:

- Principe de non paraphrase¹ :

بحيث يجب تفادي الإسهاب والإطناب ومراكمة العبارات التي لا تطور الموضوع ولا تغني النقاش.

- Principe de non tautologie²:

بحيث يجب تفادي العبارات التي لا تقدم إضافة إلى الموضوع، المحمول هنا لا يقول شيئا أكثر من الموضوع. في الحجج الفلسفي، العمل التوتولوجي والشرح الموسع لا يحمل أي جديد إلى المتلقي.

- Principe de non incompatibilité³:

نقول عن ملفوظين بأنهما غير منسجمين عندما يقصي أحدهما الآخر ولا يتوافق معه. هذا المبدأ (عدم التعارض) غير قابل للتطبيق في حالة المرور من الأطروحة إلى نقيضها (العمل الجدلي). ولتجاوز اللانسجام أو التعارض يجب تصيده بلا هوادة، ففي حالة حضور عبارات يقصي بعضها الآخر ومن طبيعة غير جدلية، يجب التضحية بأحدها أو محاولة رفع الصراع الداخلي وذلك للتقدم في النقاش الفلسفي.

¹-J. Russ, les méthodes en philosophie, Armand Colin, Paris, 1992, p.55.

²-J. Russ, les méthodes en philosophie, Op.cit. p.55.

³-Ibid. p.56.

- Principe d'indentification et de définition des termes¹:

تعريف المفاهيم والعبارات بمعنى تحديد نطاق المقول.

- Règle de reciprocité² :

إن هذه القاعدة (التناظر أو التقابل) تضيف معالجة متماثلة، متساوية، إلى وضعيتين إحداهما تابعة للأخرى.

ونذكر هنا ببعض الأخطاء التي يمكن أن تسيء للمهمة الصارمة للحجاج في الإنشاء الفلسفي:

- الاستناد إلى مذهب كاتب ما باعتباره معيارا للحقيقة (حجة السلطة)، والالتجاء إليه لا معنى له فلسفياً³.

- الخلط بين الحجاج والأمثلة؛ فالأخيرة لا تعوض برهاناً أو حججاً، وإنما تأخذ قيمتها من اندراجها داخل سيرورة عقلية للخطاب، في هذا الصدد يجب تجنب آفتين في استخدام الأمثلة في الإنشاء الفلسفي: تجنب تكديس الأمثلة وتكثيرها، وتجنب بناء مختلف أجزاء العمل بالاستناد فقط إلى أمثلة غير مرفقة بتحليل مفاهيمي، وكأن الأمثلة كافية لوحدها لإثبات الأطروحة. تقول روس J.Russ: " ففي الحالة الأولى يفرغ سيل الأمثلة العمل من التحليل الفلسفي الحقيقي، أي من الفحص المفهومي الصارم، وفي الحالة الثانية يلقي الاهتمام بالواقعة المفردة بالتفكير في ثنايا الجائز والعرضي، وتتمثل أسلم طريقة في اتخاذ مثال واحد للتحليل أو عدد محدود من الأمثلة لأجل تدعيم حجاج نظري سابق"⁴.

- ممارسة التجريد المطلق، الفكر هنا يسقط في الفراغ والحجاج ينهار.

- ممارسة نوع من الإقفال المحكم (hémetisme) والنزعة الباطنية (esotérisme) يضر بالحجاج، بالنظر إلى أن إخفاء المعاني يشكل عائقاً أمام التواصل القائم على الحجاج والموجه نحو إقناع الآخر⁵.

- لا للاستعمال المفرط للحجاج (من شأن ذلك أن يبعث في ذهن المتلقي الملل)، احترام مبدأ الوسط العادل rien de trop.

¹ - J. Russ, les méthodes en philosophie, op.cit. p.56.

² -Ibidem.

³ - Ibid, p.121.

⁴ -Ibid, p.123.

⁵ -Ibid, p.121.

خاتمة:

في النهاية لابد من العمل على تحويل الدرس الفلسفي التقليدي إلى درس حجاجي تفلسفي يتأسس على ممارسة تواصلية ثقافية تقوم على تقنيات الجدل والحوار والنقاش بين أطراف الفصل من دون أن تكون هناك ثمة ترابعية هرمية تفصي تمثلات التلميذ كما فعلت ذلك عقلانية أفلاطون (أقصد آراء المخاطب)، بحيث يصير متلقيا فقط لما يلقن له. وفي ذلك فليجتهد المجتهدون.

لكن هل يكفي أن نستخدم طريقة بيداغوجية فعالة أثناء الاشتغال على الحجاج حتى ننجح في ورش التربية على القيم؟ ربما ما يصدق على مستوى النظرية قد لا يصدق على مستوى الممارسة، وقد يكون هذا ما قصده ميريو بأنه لا توجد طريقة ديداكتيكية تستطيع مد المتعلم بالقدرة على التفلسف: لا ننتج الموقف الفلسفي ولا نصنع فيلسوفا، ومحاولة للوصول إلى ذلك، اقترحت روس ما سمته بمسلمة الإرادة *postulat volontariste* أي العمل المنهجي المضني (والمواظبة) الذي يمكن من تجنب مخاطر التجريد ومن تلافي كون الفلسفة من اختصاص النخبة (*les doués*). أما *Minder* فتتلخص تدرسيته الوظيفية حول مبدأ «اعط المتعلم ما يحتاجه، تأخذ منه ما يحتاجه» (إيقاظ الرغبة في التعلم من خلال ربط التعلم بالمهارات الحياتية).

قائمة المراجع:

بالعربية

- أفلاطون، أوطيفرون، محاورات أفلاطون، ترجمة زكي نجيب محمود، مكتبة النهضة المصرية، 1963.
- بروطون، الحجاج في التواصل، ترجمة محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلمي، ط1، 2013.
- عماد عبد الغني، سوسيولوجية الثقافة: المفاهيم والإشكالات، من الحداثة إلى العولمة، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، 2006.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بمادة الفلسفة، نونبر 2007.
- لحسن مادي، التربية على القيم الإنسانية وسبل بنائها، ط1، دار السلام للنشر، الرباط، 2020.
- مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد 4، دجنبر، 1992.
- مجلة رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2014.
- مجلة رؤى تربوية، العدد 53-54، 2016.
- مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد5، 2011.

بالفرنسية

- Georges Roche, Quelle école pour quelle citoyenneté ? ESF, Paris, 2000.
- M. Meyer, Logique, Langage et argumentation, Edition Hachette, 1982.
- O. Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre ? puf, 1980.
- Reswber, La philosophie des valeurs, puf, 1969.
- "Main basse sur l'éducation", sous la direction de Gagné, Montréal, Editions Nota Bene, 1999.
- Ch. Perelman et L.O. Tyteca, traité de l'argumentation-la nouvelle rhétorique, Editions de l'université de Bruxelles, 1970.
- J. Russ, les méthodes en philosophie, Armand Colin, Paris, 1992.
- E. Claparède, L'éducation fonctionnelle, éd Delachaux, 1968.

-Revue Belge de psychologie et de pédagogie, Décembre 1952-Tome 14. n 60.

ويبوغرافيا

-<http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_F.PDF>

-www.mominoun.com

Exploring the Role of Neuroplasticity in Lifespan Learning: A Neuroscientific Perspective

Dr. Samyr ELKETANI

École Normale Supérieure (ENS)
Abdelmalek Essaâdi University, Tetouan, Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: 10.6084/m9.figshare.23546172

To cite this article: ELKETANI, S. (2024, March). Exploring the Role of Neuroplasticity in Lifespan Learning: A Neuroscientific Perspective. (SSJ, Ed.) Science Step, II (4), 1-12. ISSN: 3009-500X.

Abstract

Plasticity and learning are closely related, as education aims to enhance learning, while neuroscience seeks to understand the neural mechanisms involved in it. This interactive relationship suggests a future in which educational practices can best support learning and sustainable human development. Some aspects facilitate a functional integration between both disciplines, and it can be argued that neuroscience has a crucial role in education reform for continuous improvement in individual teaching practices and education systems.

This contribution aims to explore the connection between neuroscience and education, emphasizing the significance of educational neuroscience approaches that could revamp the curriculum and innovative methods of learning and interpreting the world. The emerging field of educational neuroscience offers both opportunities and challenges for education. It provides a way to enhance mutual understanding and bridge the divide between educators, psychologists, and neuroscientists to uphold brain functionality for effective and satisfying learning, even in the later stages of life. To put it simply, learning can be a continuous process.

Keywords:

Neuroplasticity, Synapses, Astrocyte, Synaptogenesis, Lifespan Learning, Brain Aging.

Introduction

The field of brain and cognitive sciences has advanced to such a degree that it is now possible to objectively monitor the development of a person's brain using specialized measurements. This allows researchers to study the growth of cerebral and mental organization from childhood to advanced age and determine how this trajectory is influenced by parenting, education, and other environmental factors.

These advancements in neuroscience have provided new insights that could be of great value to educators and policy-makers. By deepening our understanding of how humans learn and how brain structure and function can be reconfigured to achieve new patterns of thought and behavior, we can explore the capacity of brain cells to adapt in response to intrinsic and extrinsic factors throughout a person's life. This plasticity through learning enables people of all ages to adapt to challenges and changes in their environment.

What is Neuroplasticity?

The concept of neuroplasticity stems from the Greek word "Plastikos," meaning "to form" (Mundkur M., 2005). In the realm of neuroscience, neuroplasticity refers to the modifications in the structure and operation of the brain that occur as a result of training and experience (Johanson M. V., Nishimura A., Harum K., Blue M. E., 2001).

The brain is an organ that is adaptable and can change in response to different experiences. Thanks to advancements in brain imaging technology, many previous assumptions about the brain have been disproven (Doidge N., 2007). It was once believed that the brain was "hard-wired," meaning that after the critical period of early development ended, a vast number of neurons and their connections remained fixed for life. However, recent research has revealed that the brain is a dynamic organism with synaptic connections that are constantly evolving both structurally and functionally. The brain is now viewed as a dynamic organism with synaptic connections that are fluid and constantly changing (Doidge N., 2007) both structurally and functionally. Structural plasticity means the brain can:

- Grow new neurons (neurogenesis);
- Alter the distribution of where neurons are located (somatotopic mapping);
- Promote new, extensive synaptic networks in response to virtually any stimulus; regardless of age, condition, or type of experience (Mahncke W.H.,2006).

Modern Neuro-Biological Definition of Neuroplasticity

Neuroplasticity is a term used to describe the brain's ability to adapt and change in response to internal and external factors. It refers to the permanent changes in the properties of nerve cells that occur as a result of environmental stimuli, such as learning, experience, or exposure to new situations, or from a break in the continuity or damage to the nervous system (Kolb B. & Gribb R., 2011).

The concept of neuroplasticity has revolutionized our understanding of the brain and its capacity to change and reorganize itself throughout life. A brain can form new neural connections throughout life, which are influenced by intrinsic or extrinsic stimuli, such as physical exercise, cognitive training, or exposure to new environments. or the capacity of neurons and neural networks in the brain to change their connections and behavior in response to new information, sensory stimulation, development, damage, or dysfunction (Malhotra M., 213). These changes can occur at the level of individual neurons, neural circuits, or entire brain regions, and can lead to improvements in cognitive function, emotional regulation, and sensory perception.

This ability is due to the inherent capacity of nerve tissue to form new interneuronal connections or synapses (synaptogenesis) or replace nonfunctional neurons (neurodegeneration) in the brain with new neurons (neurogenesis) (Bogdan F.K., Danuta W. & Dorota Z., 2017).

Neuroplasticity is the ability of neurons and neural networks in the brain to change their behavior and connections in response to various factors such as genetics, age, lifestyle, environment, sensory stimulation, development, damage, or dysfunction. This ability is crucial for learning, memory, and recovery from injury or illness.

Understanding the mechanisms of neuroplasticity is essential for developing effective treatments for a wide range of neurological and psychiatric disorders, including stroke, traumatic brain injury, and neurodegenerative diseases such as Alzheimer's and Parkinson's. The brain is not a fixed and static organ, but a dynamic and adaptable system that has the potential for lifelong learning and growth.

Systemic neuroplasticity is a natural feature of the nervous system that allows it to adjust to changing environmental conditions. This adaptation mainly affects learning and memory processes, as well as the self-repair capacity. These characteristics apply to neurons at all levels of the nervous system, and there are different types of neuroplasticity recognized. These types include developmental plasticity, compensatory plasticity (post-injury plasticity of a fully developed brain), and neuroplasticity caused by repeated sensory (inputs) or motor (outputs) experiences. (Ziemiańska K. & al, 2012). It refers to the ability of the brain to structurally change input from the environment (Shaw & McEachern, 2012).

Neuroplasticity refers to the brain's ability to adapt and reorganize itself by forming new neural connections throughout life. However, in certain conditions like addiction, epilepsy (epileptogenesis), or neuropathic pain, the changes in the strength of the interneuronal and the number of synaptic connections (nerve synapses) become pathological, leading to abnormal nervous system function. These changes are characterized by modifications in the efficacy and number of interneuronal connections (Ziemiańska K., Konopka A. & Wilczyński G.M., 2012).

During prenatal development of the nervous system, the number of developing neurons surpasses the number of neurons that eventually survive. The neurons compete with each other to form synaptic connections with other neurons through synaptogenesis. Those neurons that fail to make these connections undergo a programmed and controlled cell death known as apoptosis (Batson G., 2015).

That is to say, brain plasticity or neuroplasticity is the inherent capacity of nerve tissue to form new interneuronal connections or synapses (synaptogenesis) or replace useless, nonfunctional (neurodegeneration) neurons in the brain with new neurons (neurogenesis). The key factor in the formation of synapses at both the cellular and molecular levels is long-term potentiation (LTP) (Doroszevska J., 2008).

The brain is not a static organ, but a dynamic one that constantly changes throughout a person's life in response to both internal and external factors. This natural ability of the brain to shift its architecture in both positive and negative directions is called neuroplasticity (Shaffer J., 2012). Positive psychology aims to better understand and develop interventions that can help individuals, families, and communities thrive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), offering hope for a brighter future.

Types of Neuroplasticity

As previously described, neuroplasticity is the brain's ability to continually change its structure and function in response to experience (Batson G., 2015). From this point, we identify two neuroplasticity types:

- **Structural neuroplasticity**

Structural plasticity is a common characteristic of fetal neurons during brain development, which is called developmental plasticity. This includes neurogenesis and neuronal migration (Demarin V., 2014), where millions of neurons migrate from their sites of origin in the ventricular and subventricular zones to their final destination within the Central Nervous System (CNS) (Poduri A. & Volpe J. J., 2018). This process is crucial for the proper development and functioning of the brain.

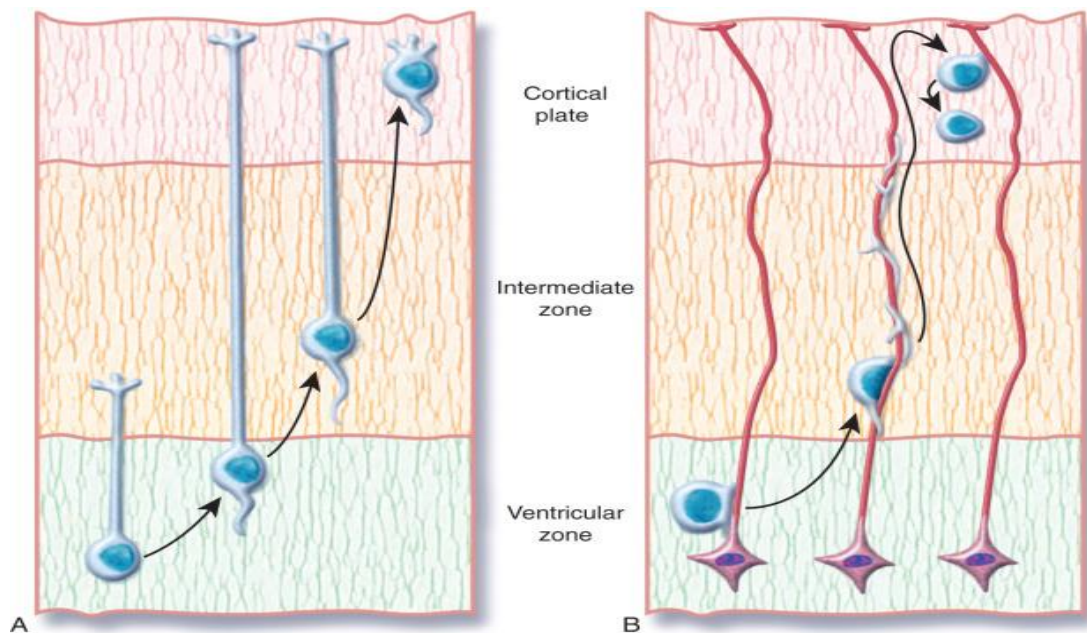


Figure (1). Two modes of radial neuronal migration. (Poduri A. & al., 2018).

Source: ScienceDirect (ELSEVIER)

For a better understanding, neuronal migration is a process in which neurons travel from their “place of birth” in the fetal ventricular or subventricular zone, towards their final position in the cortex (Demarin V. & al., 2014). It is necessary for proper brain architecture since most neurons are born in a position different from that in which they will reside (Reiner G. & Gerlitz G., 2013).

Another form of structural plasticity is “synaptogenesis”, as one of the hallmarks of brain development (neurogenesis, migration, and pathfinding are others), and a major surge for synapse formation occurs during postnatal ages during which sensory pathways are sensitive to modification based-on neural activity (Aoki C. & Erisir A., 2014).

Synaptogenesis is guided by molecules, morphogens, and neuronal activity to develop and maintain synaptic contacts. (Jeanneteau F., Chao M.V., 2013). Additionally, other forms of structural neuroplasticity, such as changes in white or grey matter density, can be observed through magnetic resonance imaging (Demarin V. et al., 2014).

- **Functional neuroplasticity**

Two primary processes, learning and memory, drive functional neuroplasticity by changing synaptic connections between neurons. (Pascual-Leone A., Amedi A. & Fregni F, 2005). These changes may result from structural adjustments or biochemical processes that lead to permanent alterations in the synaptic relationships between neurons. (Demarin V. & al., 2014). The capacity for this type of plasticity tends to increase during childhood and young adulthood but decreases later in life. The extent to which this capacity diminishes varies based on individual differences in genetics, personality, motivation, lifestyle, socio-cultural background, exercise opportunities, and learning experiences (Cai L. & al., 2014).

Neuroplasticity implies that the brain is always learning, meaning that it is constantly developing, changing, and learning throughout life. This is a critical neurochemical foundation for learning and memory. Neuroplasticity reorganizes the functions of neurons, allowing for rapid adaptation and self-repair, which can result in learning and memory processes at all levels of the nervous system. It also includes the intrinsic excitability of neurons, which affects information storage (Bogdan F.K., Danuta W. & Dorota Z., 2017). That is to say, If we can “train” the brain properly (direct it towards a positive learning experience), then perhaps deterioration (or negative behaviors) can be slowed, stopped, or even potentially reversed (Doidge N., 2007).

In recent decades, the constant dynamic movement of synapses and their components has been recognized as a crucial aspect of synaptic transmission and its plasticity. However, maintaining functional synaptic connections has proved to be a considerable challenge. To overcome this challenge, several recent studies have focused on identifying mechanisms that regulate the synaptic availability of mitochondria, as they play a critical role in synapse formation and function (Guo & al., 2005; Stowers &., 2002; Morris & Hollenbeck, 1993; Misgeld & Schwarz, 2017; Lin & Sheng, 2015; MacAskill & Kittler, 2010; Saxton & Hollenbeck, 2012; Sheng & Cai, 2012; Cai & Tammineni, 2017).

Badel and other researchers have discovered that the formation of functional synapses in the pre-synaptic sensory neurons of the *Aplysia* gill withdrawal reflex leads to a persistent improvement in the bi-directional transport of mitochondria. Even in the absence of a functional synapse, activation of cAMP signaling is sufficient to enhance bi-directional transport in sensory neurons. It is important to note that the persistent improvement in transport does not depend on NMDA and AMPA receptor signaling or signaling from the post-synaptic neuronal cell body. However, it does depend on transcription and protein synthesis in the pre-synaptic neuron. (Badel & al, 2019).

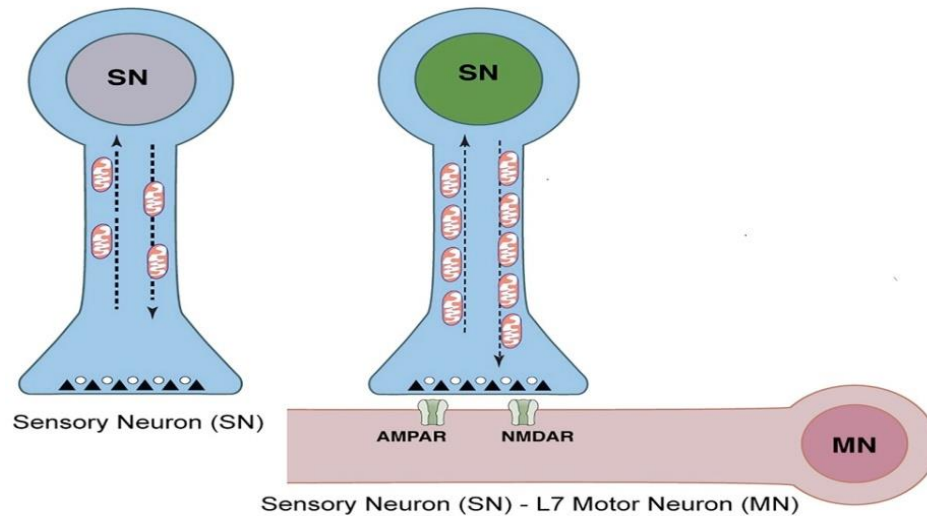


Figure 2. Mitochondrial transport in the presence of a functional synapse (Badal K. K. & al., 2019)¹.

Source: ScienceDirect (ELSEVIER)

According to Badel's summary, the neuron that receives the signal after the synapse creates a strong and lasting change in the pre-synaptic neuron's transcriptional program. This change results in the specific alteration of the transport of organelles. By understanding how intercellular signaling leads to persistent changes in the transcriptional program, thereby enabling specific changes in bi-directional transport, we can gain valuable insights into the functioning of neuronal networks (Badal K. K. & al., 2019).

Plasticity can be broadly classified into two main categories - functional and structural. Functional plasticity refers to changes in the brain that do not involve any anatomical modifications, such as alterations in synaptic strengths. On the other hand, structural plasticity refers to changes in the brain that involve anatomical modifications, such as changes in the number of synapses and neuronal cells, the density of axonal fibers, and the branching of axons and dendrites. (Butz, Wörgötter, & van Ooyen, 2009).

¹ the formation of a functional synapse between pre-synaptic sensory and post-synaptic motor neurons of the gill withdrawal reflex of Aplysia results in persistently enhanced anterograde and retrograde transport of mitochondria in sensory neurons. Once synapses are formed, transcription and translation in pre-synaptic neurons constrain mitochondrial transport (Badal K. K. & al., 2019).

Astrocyte-Synapse interactions

The concept of elasticity in brain map space was initially discovered by Canadian psychologist Hebb. He observed that if any two cells or systems of cells are repeatedly active at the same time, they tend to become "associated". As a result, activity in one cell or system facilitates activity in the other (Hebb D., 1949, p. 70). Later this theory was entitled Hebbian Plasticity and popularly paraphrased into "cells that fire together, wire together" (Doidge, 2007, p. 64; Schwartz & Begley, 2002, p. 107).

Astrocytes are a type of glial cell that are found in large quantities in the brain (Khakh & Sofroniew, 2015). These cells are primarily composed of processes that respond to neurotransmitters and help to regulate synapses. In terms of their physical structure, up to 95% of an astrocyte's volume consists of its various processes. (Shigetomi et al., 2013). They play an important role in establishing and maintaining proper synaptic connectivity. Astrocytes are the most abundant glial cells in the mammalian brain and interact dynamically with neuronal synapses to regulate synaptogenesis and physiology (Allen J. N. & Eroglu C., 2017). The number and size of astrocytes increase in proportion to brain size and cognitive capabilities (Allen, 2014, Stogsdill and Eroglu, 2017). For instance, a single mouse cortical astrocyte can connect to over 100,000 synapses, while a human astrocyte can connect to up to 2,000,000 synapses (Bushong & al., 2002; Oberheim & al., 2009).

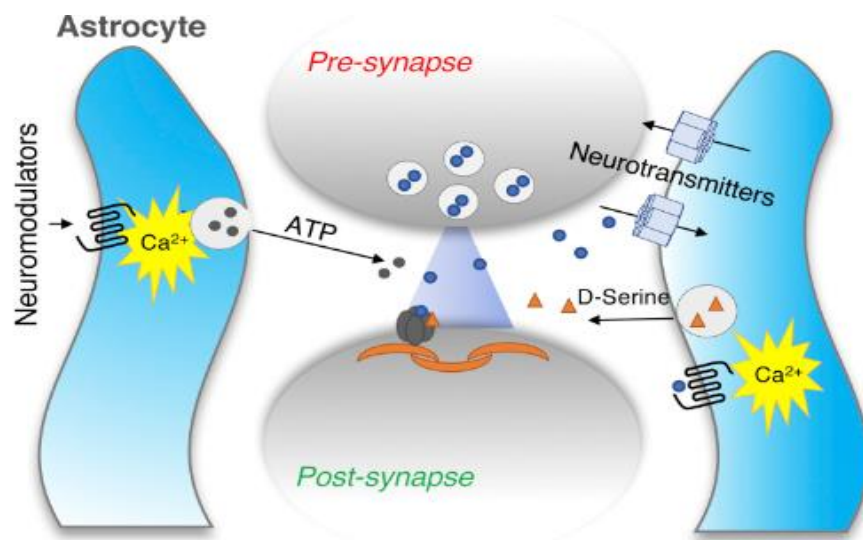


Figure 3. Perisynaptic astrocyte processes are structural and functional components of synapses (Allen J. N. & Eroglu C., 2017)¹. Source: ScienceDirect (ELSEVIER)

¹ Astrocytes are also functionally linked to synapses, as they possess the ability to sense synaptic activity and respond to it through intracellular Ca^{2+} transients and by releasing neuroactive molecules that can signal back to synapses (Allen j. N. & Eroglu C., 2017).

Significant strides have been made in comprehending how astrocytes influence the development of neurons. It has been suggested that the increase in astrocytic Ca²⁺ levels, which is induced by synaptic activity, leads to the secretion of neuroactive compounds called "gliotransmitters" from astrocytes. These compounds directly signal to synapses, regulating basal synaptic transmission and modifying neural plasticity. (Araque et al., 2014).

Studies have shown that astrocytes play a crucial role in the architecture of the nervous system by interacting with synapses in a dynamic and bi-directional manner. They are an important regulator of brain function and plasticity. Astrocytes respond to all kinds of brain trauma, infections, injuries, and diseases. These changes are often accompanied by changes in morphology. (Khakh and Sofroniew, 2015).

Synaptic plasticity is the ability to change the synaptic strength. Changes in the strength include neurotransmitters (Bogdan F.K., Danuta W. & Dorota Z., 2017). Synapses are morphologically distinct subcellular junctional structures, composed of a presynaptic terminal, a postsynaptic target, and the synaptic cleft aligning pre- and post-synaptic specializations (Cowan et al., 2001; Pappas and Purpura, 1972). Biological synapses act as unique dynamic signaling units, whose effects on the transmitted signal from one neuron to another can vary enormously depending on the activity history at either or both sides of the synapse (Abbott F. L. & Regehr G. W., 2004). The connection between neurons is through synapses, enabling communication between neurons.

Recent advancements in nanotechnology and communication engineering are making it possible to develop a new generation of nanoscale devices that can be implanted inside the human body (Jornet M. J. & Akyildiz F. I., 2013; Akyildiz F. I., Jornet M. J & Pierobon M., 2011). This is achieved by exploiting the similarity in size between the nanomachines and the nervous biological structures. The unique interaction between the pre- and postsynaptic neurons is what determines the synapse-specific signaling. This signaling is driven by the complex biophysical mechanisms activated at the presynaptic terminals by the electrical signals, also known as action potentials (APs) or spikes, fired by the neuron in response to a stimulus. When an AP reaches different presynaptic terminals, the synapse-specific signaling produces different patterns of neurotransmitter release. Consequently, a presynaptic neuron can transmit several different signals simultaneously to a targeted postsynaptic neuron (Cacciapuoti S. A., Caleffi M. & Piras A. 2015). It's important to note that synapse strength and number can change in the adult brain due to experience and learning.

Synaptogenesis

Synaptogenesis is a highly organized process that occurs when the dendrite of a postsynaptic neuron and an incoming axon communicate at specific sites to establish a stable synapse. This

complex process involves synapse formation, synapse maintenance, and activity-dependent synapse refinement and elimination. Synaptogenesis is crucial for the establishment of neuronal connections and the precise functioning of brain circuitry (Cory C., 2002). It is often described as a hierarchy of recognition, adhesion, and protein targeting, starting with axonal guidance to the appropriate brain region and ending with neurotransmitter release opposite the appropriate cluster of neurotransmitter receptors and signaling molecules. (Akins R. M. & Biederer T., 2005; Cory C., 2002; Zhang W. & Benson L. D., 2001).

At birth, a human brain has trillions of neurons, but they are not connected. Between birth and the age of 3, a process called synaptogenesis takes place (Maher K.M., 2013), during which the brain constantly forms neuron connections or synapses. This results in three times more activity than that of an adult brain. The process continues until puberty, after which the excessive connections that are not used get pruned off (Kuhl, 2002), indicating that effective information transfer between neurons contributes to the formation of functional synapses while eliminating nonproductive or noncompetitive ones (Walsh & Lichtman, 2003).

Synapses represent a major functional unit of brain circuits, forming the basis of neuronal networks. The differentiation of synapses changes continually in response to the needs of circuits, and this dynamic process underlies the concept of synaptic plasticity (Jeanneau F., Chao V.M., 2013). In other words, synaptogenesis is a process that manages the formation of synaptic connections, helping to maintain and remove synapses over time.

Neuroplasticity: learning throughout the lifespan

Over more than 20 years, numerous studies have been conducted to explore brain plasticity in cognitive and motor development. These studies aim to understand the brain as an organ of learning and interpretation. Developmentalists propose that the human brain undergoes ongoing structural and functional changes in response to stimulation or training, regardless of age. It's important to note that lifetime cognitive and motor development are closely intertwined. (Salthouse & Davis, 2006; Johnston & al., 2001; Yan & al., 2000; Samuelson & Smith, 2000).

Correspondingly, too many researchers, brain plasticity (also known as neuroplasticity, cortical plasticity, cortical re-mapping), neural maturation, and cognitive development are lifetime developmental processes that play a crucial role in human brain maturity and a wide variety of daily functions (Cai L. & al., 2014; Barnett et al., 2009; Colcombe & al., 2003, 2006). Several brain functions including sense, motor, and association process stimuli in the environment that can lead to the change known as learning (Zull, 2006, p.3).

As previously explained, neuroplasticity is an innate characteristic that allows individuals to learn and relearn skills throughout their lives. Biologically, neural plasticity refers to the central nervous system's capacity to modify its existing cortical structures (anatomy and organization) and functions (physiological mechanisms or processes) in response to experiences, learning, training, or injury. (Cai L. & al., 2014; Ballantyne & al., 2008; Kolb & al., 2003; Wall & al., 2002; Kolb & Whishaw, 1998; Hubel & Wiesel, 1970) Learning is initiated by the nervous system's response to environmental stimuli. The information is then sent to the neocortex, the part of the cortex that evolved more recently, for processing. (Chung S.J., 2019). It is, therefore, a biological foundation of the learning brain (Taubert et al., 2010).

Appropriately to Cai and other studies, relevant neurons often “fire together [and] wire together” in skill learning or repeated exposure to stimulations and experiences (2014). The associated neurons of a given response will be activated simultaneously in response to similar stimuli in the future. Learning endeavors or experiences modify the existing cortical structures or mechanisms via neurogenesis, gliogenesis, or by changing the strength of inter-neuronal connections (synaptogenesis) (Ponti & al., 2008; Voelcker-Rehage & Willimczik, 2006; Dong & Greenough, 2004; Cotman & Berchtold, 2002; Buonomano & Merzenich, 1998). Ordinarily, structural and functional changes¹ in the brain include neurogenesis², gliogenesis³, strengthening of existing connections or synaptogenesis⁴, and the creation of new blood vessels in the brain (Pontiet al., 2008; Voelcker-Rehage & Willimczik, 2006; Mingand S., 2005; Dong & Greenough, 2004; Cotman & Berchtold, 2002; Buonomano & Merzenich, 1998).

The current body of literature presents compelling evidence that experience and training can induce functional and structural changes in the human brain. These changes include enhancing neural functions, increasing cortical volume, preventing natural volume loss, and improving cognitive abilities. (Abrahamsson S., 2017). According, to Doidge “If we stop exercising our mental skills, we do not just forget them, the brain map space for those skills is turned over to the skills we practice instead” (2007, p.59). Therefore, the more we use and practice the L2 we want to learn, the more brain map space is allocated. The less we use our L2, the more brain map space goes to other activities that we practice more (Maher K.M., 2013). That's why some researchers believe that aerobic exercise is an effective way to induce neuroplasticity in the human brain, which enhances cognitive and motor function by causing neural changes that can be detected and analyzed using molecular, cellular, and systems-level neuroscience techniques. (El-Sayes J. & al., 2019).

¹ neural reorganizations

² development of new neurons

³ generation of new glial cells

⁴ growth of new synapses

Neuroplasticity is closely related to the idea of competitiveness. If we stop exercising our brain, we not only forget what we have learned, but our brain automatically assigns that space to other functions we continue to use. This explains why it is difficult to quit bad habits, and emphasizes the importance of learning behavior during childhood when the brain maps are still being developed. (Guglielman E., 2012).

Early life events have a significant impact on both brain architecture patterns and behavior. The wiring diagram of a child's brain is influenced by both early and later experiences. However, experiences during critical periods establish the foundation for development beyond the early years (Leisman G., Mualem R., Mughrabi K. S., 2015). This process occurs through a continuous series of dynamic interactions between genetic influences, experiences, and environmental conditions. (Friederici, 2006; Majdan & Shatz, 2006). Enriched early experiences have been shown to have neuroprotective properties and can aid in functional compensation, which is therapeutic for a variety of different brain disorders (Gubert C., Hannan J. A., 2019). This means that the full growth of brain characteristics is significantly impacted by such experiences, and they directly affect the child's brain architecture by strengthening or eliminating neural connectivity. It is important to note that brain, cognitive, sensory, and perceptual development do not occur simultaneously, but rather at different developmental stages. (Leisman G., Mualem R., Mughrabi K. S., 2015), as represented below in Fig.4:

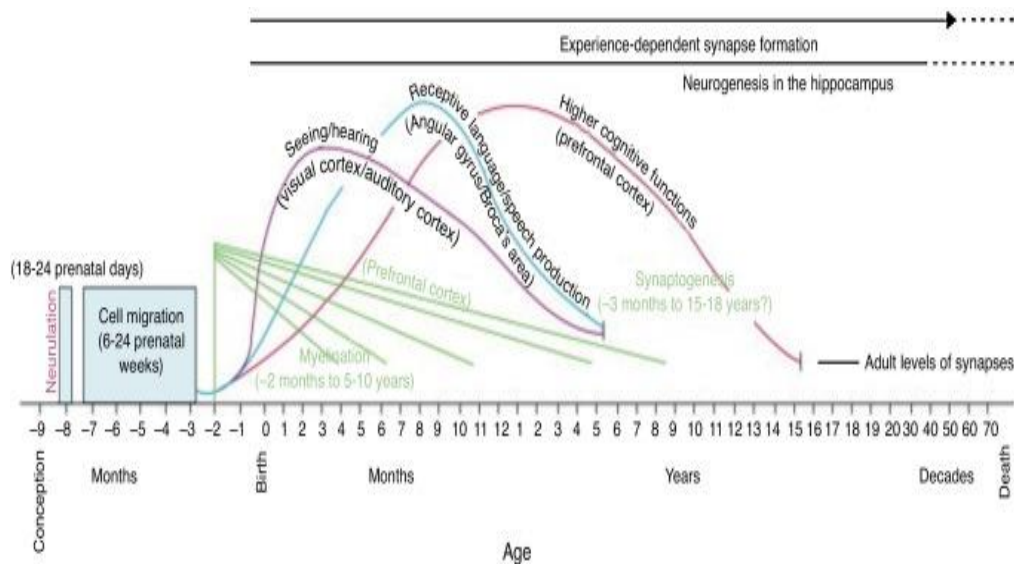


Figure 4: Human Brain Development: Neurogenesis in the Hippocampus¹ through Experience-dependent² Synapse Formation (Leisman G. & al., 2015). Source: ScienceDirect (ELSEVIER)

¹ The hippocampus is a major component of the brains of humans and other mammals. It belongs to the limbic system and plays important roles in long-term memory and spatial navigation. The role of the hippocampus in relational (declarative) memory is in binding together multiple inputs to create and allow for the storage of representations of the associations among the constituent elements of scenes and events ().

² The 'critical period' is defined as a period of time during which neuronal connections are susceptible to experience-dependent modifications (Hensch T. K., 2004).

Today research in neuroscience shows that Brains that have been trained are different from untrained brains (Kesselring J, Comi G, Thompson A J., 2010). Leisman and others suggest that if a second language is acquired early enough, it will have the same brain representation as the first language throughout one's lifetime. However, if a second language is learned later in development, even when spoken at a native level, it will be represented differently in the brain in comparison to the first language. (Leisman and Melillo, 2015, Leisman, 2012). For this reason, specific mental training can improve motor and sensory representations in the cortex, fostering the signal transmission restructure effectiveness to the neuronal connections (Guglielman E., 2012). To maximize human brain fitness and motor functions signaled by the quality of life and independence in daily activity, habitual cognitive and motor learning or practice is required across the lifespan, particularly for older adults (Cai L. & al, 2014). Furthermore, it is crucial to act promptly for such interventions to improve brain health throughout one's life and promote positive neuroplasticity by utilizing effective behavioral techniques. This requires measuring progress, motivating oneself, strategizing, and ensuring compliance with the latest neuroscience research. (Shaffer J., 2016).

Cognitive training is a commonly used method to slow down cognitive aging, which occurs due to changes in the brain leading to negative plasticity. This process of negative plasticity includes four components: disuse, noisy processes, weakening of neuromodulatory function, and negative learning.¹ (Merzenich, M.M., 2005). Dr. Merzenich suggests that with proper exercise, brain structure and cognitive skills can be improved. Throughout our lifetime, our brain maps transform based on our activities, and they can continue to change even in adulthood. By following various strategies, we can improve our brain function and cognitive abilities. (Guglielman E., 2012):

- To combat disuse: engage the brain in new challenging tasks;
- To help the brain to order confusing signals: carry out activities that require attention and concentration;
- To regulate the production of neuromodulators: activities able to activate their production;
- To eliminate compensatory adaptive behaviors: engaging in activities that have become complicated to perform, rather than avoiding them.

As mentioned before, the brain undergoes constant changes throughout its lifetime. During fetal development, the primary changes are structural, such as neurogenesis and neuron migration. In the adult brain, functional neuroplasticity is the dominant type of change, allowing the brain to adapt to different environments and recover from injuries. (Demarin V. & al, 2014). Guglielman suggests that to address the cognitive aging needs of adults, we need to develop pedagogical

¹ People who begin to feel less mentally agile than once tend to implement mechanisms for compensation. If, for example, their hearing is impaired, they turn off the TV, or learn to read words on the lips (Merzenich, 2005).

strategies and approaches. This involves identifying the factors and variables that need to be monitored to make our training strategies effective. The training should focus on real-life themes and problems that are useful and applicable to daily life. (Guglielman E., 2012). Furthermore, we should suggest strategies and activities that are based on the principles of neuroplasticity, communication tools, and technologies that can enhance cognitive function at all stages of life with equal effectiveness. These strategies should be based on competencies, situated learning, and active knowledge construction.

Conclusion

Learning is not limited to younger generations or those with a fully functioning mind. It can be effective in all stages of life, from conception to death. A better understanding of the brain can help us develop more effective teaching and learning methods that are suitable for different ages. This can also help us keep people engaged and active throughout their lives. (Greenwood & Parasuraman, 2012; Lovat et al., 2011; Willis, Schaie & Martin, 2009).

Currently, the challenge facing Educational Neuroscience is to improve the scientific dialogue and establish a common language among academic, neuroscientific, educational, and psychological circles. The bridge connecting education and neuroscience must be a two-way pathway, and Educational Psychology could provide the necessary support to connect neuroscience to education. (Berninger & Corina, 1998; Mason, 2009).

The use of neuroscience and brain plasticity in adult education is crucial for promoting lifelong learning, improving quality of life, and enhancing independence in daily activities. This can be achieved by creating learning environments that are focused on developing competencies, allowing for situated learning, and actively constructing knowledge. From this perspective, “Biological, sensory and neurological influences on learning must become equal partners with social, emotional and cultural influences if we are to have a truly effective discipline of education” (Goswami, 2008).

There is a general agreement on the significant role of various neuroscience techniques in providing a complete understanding of the neural mechanisms responsible for exercise-induced neuroplasticity in both humans and animals, both structurally and functionally. However, it should be noted that the brain plasticity induced by experience and training could leave gaps in knowledge.

References

- Abrahamsson, S. (2017). Neuroplasticity induced by exercise. University of Skovde.
- Abbott, L. F., & Regehr G.W. (2004) Synaptic computation. *Nature*, 431:796–803, October.
- Allen, N. j., & Eroglu, C. (2017, November). Cell Biology of Astrocyte-Synapse Interactions. (CelPress, Éd.) *Neuro* , 96, pp. 697-708. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2017.09.056>
- Allen, N.J. (2014). Astrocyte regulation of synaptic behavior. *Annu. Rev. Cell Dev. Biol.* 30, 439–463.
- Berninger, V. W., & Corina, D. (1998). Making cognitive neuroscience educationally relevant: Creating bidirectional collaborations between educational psychology and cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10(3), 343-354.
- Bushong, E.A., Martone, M.E., Jones, Y.Z., and Ellisman, M.H. (2002). Protoplasmic astrocytes in the CA1 stratum radiatum occupy separate anatomical domains. *J. Neurosci.* 22, 183–192.
- Buonomano, D.V.& Merzenich, M.M.(1998).Cortical plasticity: from synapses to maps. *Annu.Rev. Neurosci.* 21, 149–186.doi: 10.1146/annurev.neuro.21.1.149.
- Cai, Q., and Tammineni, P. (2017). Mitochondrial Aspects of Synaptic Dysfunction in Alzheimer’s Disease. *J. Alzheimers Dis.* 57, 1087–1103.
- Chung, J.S. (2019). Educational Neuroscience for Adult Education Students in the U.S. and Maine. MA TESOL Collection. 741. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/741
- Liuyang Cai, J. S. (2014, March 10). Brain plasticity and motor practice in cognitive aging. *Frontiers in Aging Neuroscience*, pp. 1-12.
- Colcombe, S., & Kramer, A. F. (2003). Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study. *Psychological Science*, 14(2), 125-130.
- Cotman, C. W., & Berchtold, N. C. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends Neurosci.* 25, 295–301. Doi: 10. 1016/s0166-2236(02)02143-4.
- Demarin, V., Morovic, S., & Bene, R. (2014). Neuroplasticity. (M. C. Aviva, Éd.) *PERIODICUM BIOLOGORUM* (2), pp. 209-211.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: stories of personal triumph from the frontiers of brain science*, New York: Viking.
- Doroszewska, J. (2008). Neurogenesis and Synaptic Plasticity of CNS. In: Kozubski, W. and Doroszewska, J., Eds., *Apoptosis in Central Nervous System Disorders* Czelej, Lublin, 45-64.
- El-Sayes J., Harasym D., Turco V. C., Locke B. M. & Nelson J. A. (2019, Feb 1). Exercise-Induced Neuroplasticity: A Mechanistic Model and Prospects for Promoting Plasticity. (SAGE, Éd.) *The Neuroscientist*, 25.
- Friederic A.D., (2006). The neural basis of language development and its impairment *Neuron*, 52 (2006), pp. 941-952.
- Greenwood, P.M., & Parasuraman, R. (2012). *Nurturing the Older Brain and Mind*, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: The learning brain*. New York, NY, US: Psychology Press.
- Guglielman, E. (2012, June). *The Ageing Brain: Neuroplasticity and Lifelong Learning*. (S. P.A.U. Education, Éd.) *eLearning Papers* (29).

- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York : Wiley.
- Hensch T.K. (2004). Critical period regulation. *Annu Rev Neurosci*. 2004; 27:549–579.
- Hubel, D.H., & Wiesel, T.N. (1970). The period of susceptibility to the physiological effects of unilateral eye closure in kittens. *J. Physiol*. 206, 419–436.
- Johanston, MV., Nishimura, A., Harum K., Peker, J., Blue, ME. (2001). Sculpting the developing brain. *Adv Pediatr* 2001; 48: 1-38.
- Khakh, B.S., Fisher, J.A., Nashmi, R., Bowser, D.N., and Lester, H.A. (2005). An angstrom scale interaction between plasma membrane ATP-gated P2X2 and alpha4beta2 nicotinic channels measured with fluorescence resonance energy transfer and total internal reflection fluorescence microscopy. *J. Neurosci*. 25, 6911–6920
- Kesselring J, Comi G, Thompson AJ, *Recovery of function and neurorehabilitation in multiple sclerosis*, Cambridge University Press, 2010.
- Kolb, B. & Gibb, R. (2011) *Brain Plasticity and Behavior in the Developing Brain*. *Journal Academy Child Adolescence Psychiatry*, 20, 265-276.
- Leisman, G., Mualem, R., & Mughrabi, S. K. (2015). The neurological development of the child with educational enrichment in mind. *Psicología Educativa*, 21
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.006>
- Leisman, G., & Melillo, R. (2012). *The Development of the Frontal Lobes in Infancy and Childhood: Asymmetry and the Nature of Temperament and Adjustment and Childhood: Asymmetry and the Nature of Temperament and Adjustment* NY: Nova Scientific Publishers.
- Lovat, T., et al. (2011). *Values Pedagogy and Student Achievement*. Contemporary Research Evidence, New York: Springer.
- Merzenich, M.M. (2005). Change minds for the better. *The Journal of Active Aging*, November-December, 22-30.
- Mason, L. (2009). Bridging neuroscience and education: A two-way path is possible. *Cortex*, 45(4), 548-549.
- MacAskill, A.F., and Kittler, J.T. (2010). Control of mitochondrial transport and localization in neurons. *Trends Cell Biol*. 20, 102–112.
- Malhotra, M. (2013) *Physical Exercise and Neuroplasticity. Examining the Role of Exercise on Long-Term Brain Function*. *Physical Therap@rehab Medicine*.
- Morris, R.L., and Hollenbeck, P.J. (1993). The regulation of bidirectional mitochondrial transport is coordinated with axonal outgrowth. *J. Cell Sci*. 104, 917–927.
- Misgeld, T., and Schwarz, T.L. (2017). Metastasis in Neurons: Maintaining Mitochondria in an Extended Cellular Architecture. *Neuron* 96, 651–666.
- Mahncke, H.W., Bronstone, A., & Merzenich, M.M. (2006). Brain Plasticity and Functional Losses in the Aged: Scientific Bases for a Novel Intervention. *Progress in Brain Research*, 157, 81-109.
- Oberheim, N.A., Takano, T., Han, X., He, W., Lin, J.H.C., Wang, F., Xu, Q., Wyatt, J.D., Pilcher, W., Ojemann, J.G., et al. (2009). Uniquely hominid features of adult human astrocytes. *J. Neurosci*. 29, 3276–3287.
- Shaffer, J. (2016, July). Neuroplasticity and Clinical Practice: *Frontiers in Psychology*, 7 (1118). doi: 10.3389/fpsyg.2016.01118

- Salthouse, T. A., and Davis, H. P. (2006). Organization of cognitive abilities and neuropsychological variables across the lifespan. *Dev.Rev.* 26, 31–54.doi:10. 1016/j.dr.2005.09.001.
- Schwarz, J. M. (2016). Sex and the Developing Brain. Dans R. M. Shansky, *Sex Differences in the Central Nervous System* (pp. 221-245). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2014-0-01274-9>
- Shaw, C., & McEachern, J. (2012). *Toward a theory of neuroplasticity*. London : Psychology Press.
- Sheng, Z.-H., and Cai, Q. (2012). Mitochondrial transport in neurons: impact on synaptic homeostasis and neurodegeneration. *Nat. Rev. Neurosci.* 13, 77–93. Sheng, M., and Kim, E. (2011). The postsynaptic organization of synapses. *Cold Spring Harb. Perspect. Biol.* 3, a005678.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shigetomi, E., Bushong, E.A., Haustein, M.D., Tong, X., Jackson-Weaver, O., Kracun, S., Xu, J., Sofroniew, M.V., Ellisman, M.H., and Khakh, B.S. (2013). Imaging calcium microdomains within entire astrocyte territories and endfeet with GCaMPs expressed using adeno-associated viruses. *J. Gen. Physiol.* 141, 633–647.
- Stogsdill, J.A., and Eroglu, C. (2017). The interplay between neurons and glia in synapse development and plasticity. *Curr. Opin. Neurobiol.* 42, 1–8.
- Stowers, R.S., Megeath, L.J., Go'rska-Andrzejak, J., Meinertzhagen, I.A., and Schwarz, T.L. (2002). Axonal transport of mitochondria to synapses depends on Milton, a novel *Drosophila* protein. *Neuron* 36, 1063–1077.
- Voelcker-Rehage, C., and Willimczik, K. (2006). Motor plasticity in a juggling task in older adults—a developmental study. *Age and Ageing* 35, 422–427.doi:10. 1093/ageing/afl025
- Wall, J. T., Xu, J., and Wang, X. (2002). Human brain plasticity: an emerging view of the multiple substrates and mechanisms that cause cortical changes and related sensory dysfunctions after injuries of sensory inputs from the body. *BrainRes.BrainRes. Rev.* 39, 181–215.doi :10.1016/s0165-0173(02)00192-3.
- Yan, J.H. (2000). Effects of aging on linear and curvilinear raiming arm movements. *Exp.AgingRes.* 26, 393–407.doi:10.1080/03610730075001 5778.
- Ziemiańska, K., Konopka, A. and Wilczyński, G.M. (2012) The Role of Extracellular Proteolysis in Synaptic Plasticity of the Central Nervous System. *Postępy Higieny i Medycyny Doświadczalnej*, 66, 959-975. <https://doi.org/10.5604/17322693.1021851>.
- Zull, J.E. (2006). Key aspects of how the brain learns. In S. Johnson & K. Taylor (Eds.), *The Neuroscience of Adult Learning* (Number 110, pp. 3-10). San Francisco: CA: Jossey-Bass.

Emotional Intelligence in Caregivers: Enhancing Developmental Support for Children with Autism Spectrum Disorders

Dr. Abdelkader AZDAD, Mohammed HOUBIB

Faculty of Letters and Human Sciences Ain Chock,
Hassan II University, Casablanca - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25599756>

To cite this article: HOUBIB, M., & AZDAD, A. (2024, March). Emotional Intelligence in Caregivers: Enhancing Developmental Support for Children with Autism Spectrum Disorders. Science Step Journal II (4), 1-16. ISSN: 3009-500X.

Abstract

The core investigation addresses a significant gap in existing research by focusing on the impact that caregivers' emotional management and empathy have on the developmental progress of children with ASD. Understanding this relationship is paramount, as it highlights potential areas for intervention and support that could enhance caregiving practices and, consequently, optimize the developmental trajectories of these children.

The methodology of this research incorporates a mixed-methods approach, combining qualitative interviews with quantitative assessments to provide a comprehensive view of how caregivers' emotional intelligence correlates with developmental outcomes in children with ASD. This methodological choice allows for a nuanced exploration of the dynamic relationship between caregivers' EI and children's well-being.

By emphasizing the critical role of caregivers' emotional intelligence, this study contributes significantly to our understanding of effective caregiving strategies. It underscores the importance of integrating emotional intelligence training within educational and therapeutic practices tailored for ASD, offering valuable insights that could lead to improved support mechanisms for both caregivers and children. This research not only advances our knowledge in the field of ASD care but also proposes actionable strategies for enhancing the emotional and developmental support provided to children with ASD.

Keywords:

Emotional Intelligence- autism spectrum disorder- Developmental Progress- Caregiving Strategies- Emotional Intelligence Training- Mixed-Methods Approach- Psychological Well-being- Educational and Therapeutic Interventions- Enhancing Caregiving Practices- Dynamic Relationship between Caregiver and Child

الذكاء العاطفي لدى مقدمي الرعاية: تعزيز الدعم التنموي للأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد

د. عبد القادر أزداد، محمد حبيب

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بعين الشق،
جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، المغرب

ملخص:

في هذه الدراسة، نستكشف بعمق الدور الجوهري الذي يلعبه الذكاء العاطفي لمقدمي الرعاية في تأثيره على التطور التنموي للأطفال المُشخصين باضطراب طيف التوحد. من خلال توظيف منهج مختلط الأساليب في بيئات متنوعة، بما في ذلك المنازل ومراكز الرعاية المتخصصة، تهدف هذه المقالة إلى تقصي كيفية تأثير قدرات مقدمي الرعاية العاطفية - وتحديداً قدرتهم على التعرف والفهم والتحكم في مشاعرهم ومشاعر الأطفال الذين يعتنون بهم - على قدرات الأطفال في التفاعل الاجتماعي، ومهارات التواصل، والصحة النفسية بشكل عام.

يُعالج هذا المقال فجوة ملحوظة في الأدبيات البحثية الحالية من خلال التركيز على كيفية تأثير إدارة المشاعر والتعاطف من قِبَل مقدمي الرعاية على التقدم التنموي للأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد. الفهم العميق لهذه العلاقة بالغ الأهمية، إذ يبرز المجالات المحتملة للتدخل والدعم التي يمكن أن تُحسّن من ممارسات الرعاية وتُعزز بدورها مسارات التطور للأطفال.

تستخدم الدراسة نهجًا مختلطًا للأساليب، مجمعة بين المقابلات نصف موجهة والمقاييس الكمية، بهدف توفير رؤية شاملة لكيفية تأثير الذكاء العاطفي لمقدمي الرعاية على نتائج التطور لدى الأطفال المصابين بالتوحد. يُمكن هذا الاختيار المنهجي من استكشاف دقيق للعلاقة التفاعلية بين الذكاء العاطفي لمقدمي الرعاية ورفاهية الأطفال.

من خلال تسليط الضوء على الأهمية القصوى للذكاء العاطفي لدى مقدمي الرعاية، تُسهم هذه الدراسة بشكل ملحوظ في تعميق فهمنا لاستراتيجيات الرعاية الفعّالة. كما يبرز المقال أهمية دمج التدريب على الذكاء العاطفي ضمن الممارسات التعليمية والعلاجية الموجهة لاضطراب طيف التوحد، مقدما بذلك رؤى قيمة قد تسهم في تحسين آليات الدعم لكل من مقدمي الرعاية والأطفال. يعزز هذا البحث ليس فقط معرفتنا في مجال رعاية التوحد، بل يُقدم أيضًا استراتيجيات عملية لتحسين الدعم العاطفي والتنموي المُقدم للأطفال المصابين بالتوحد.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء العاطفي - اضطراب طيف التوحد- التقدم التنموي- استراتيجيات تقديم الرعاية -الرفاه النفسي- التدخلات التعليمية والعلاجية - تعزيز ممارسات تقديم الرعاية - العلاقة الديناميكية بين مقدم الرعاية والطفل.

1. Introduction

1.1. Definition of emotional intelligence

The caregiving of children with autism spectrum disorders (ASD) heavily relies on emotional intelligence (EI), a key component in understanding and managing emotions for both oneself and others. According to Peter Salovey and John Mayer, emotional intelligence encompasses the accurate perception, evaluation, and expression of emotions, as well as the comprehension of emotional knowledge and regulation of emotions for personal and intellectual advancement. Daniel Goleman further emphasized the importance of recognizing emotions, self-motivation, and emotional management in relationships.

For caregivers of children with ASD, possessing high emotional intelligence is essential for fostering positive interactions and handling challenging behaviors effectively. Caregivers with elevated emotional intelligence levels can establish trust and connection with autistic children by employing communication strategies that cater to their unique needs and sensitivities. Their ability to regulate emotions and navigate stressful scenarios is pivotal in cultivating a nurturing environment that supports the overall well-being of children with autism.

Studies suggest a strong correlation between emotional intelligence and psychological well-being in caregivers of children with ASD. Caregivers who demonstrate higher emotional intelligence levels tend to experience improved psychological well-being, which enhances their effectiveness in providing care for their children. By focusing on developing skills such as self-awareness, self-regulation, empathy, motivation, and social skills, caregivers can enhance their capacity to support children with ASD across various developmental domains.

In sum, emotional intelligence plays a critical role in the caregiving journey for children with autism spectrum disorders. By honing their emotional intelligence skills, caregivers can establish a supportive environment conducive to the social-emotional growth of children on the spectrum. This not only benefits the child but also enhances the overall well-being and efficacy of caregivers in their caregiving role. See references: (acer, 2023, pages 1-5)^[2], (Jani et al., 2023)^[4].

1.2. Explanation of autism and its challenges

Autism presents a complex neurodevelopmental challenge that brings about unique obstacles in emotional growth for individuals on the spectrum. Emotional growth involves acquiring and comprehending emotions, expressing them appropriately, and establishing healthy emotional connections with others. Nonetheless, individuals with autism often struggle with recognizing and understanding emotions, expressing feelings in socially acceptable ways, and navigating the complexities of their emotional landscape.

A primary difficulty faced by individuals with autism is the struggle to recognize and understand emotions within themselves and others. This struggle arises from differences in

processing social and emotional cues, such as facial expressions, body language, and tone of voice. Consequently, individuals with autism may find it challenging to interpret emotions accurately, leading to difficulties in empathizing with others and identifying their feelings. Despite these hurdles, it is important to acknowledge that individuals with autism do experience emotions like everyone else but may display them in unique ways.

Furthermore, individuals on the autism spectrum may encounter challenges when it comes to expressing their emotions. Communication difficulties can result in frustration and misinterpretations of feelings. Additionally, the diverse emotional profiles observed in autism underscore the varied nature of the disorder, where some individuals may have heightened emotional sensitivity. In contrast, others struggle to recognize and express their feelings effectively.

Recognizing these obstacles is crucial for caregivers of children with autism as it offers insights into the distinct emotional needs of individuals on the spectrum. By recognizing these challenges, caregivers can tailor their support methods to assist children in navigating their emotions successfully. By expanding emotional vocabulary, fostering a nurturing environment that encourages social interaction and communication skills, and promoting emotional regulation and coping strategies, caregivers can aid children with autism in their journey toward emotional development.

In essence, acknowledging the difficulties that individuals with autism face in emotional growth is vital for providing effective assistance and encouraging healthy emotional expression. By addressing these specific needs through strategies that enhance emotional intelligence and understanding individual emotional profiles, caregivers can improve the well-being of children on the spectrum. See reference (Emotional Expression in Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[3].

1.3. Importance of emotional intelligence in caregiving for children with autism

Caring for children with autism requires a deep understanding of emotional intelligence, also known as EQ, which is essential for establishing positive connections and addressing the challenges that arise when supporting these individuals. Emotional intelligence encompasses the ability to identify, comprehend, and regulate emotions effectively, along with demonstrating empathy and strong communication skills - all crucial components in the care of children with autism.

Caregivers of children on the autism spectrum face various hurdles that demand emotional intelligence. These obstacles include adapting behaviors and attitudes, communicating effectively with the children, fostering constructive interactions, and managing their emotional well-being. Drawing support from immediate social circles, accepting the condition, and maintaining a positive mindset are vital elements in navigating the complexities of raising children with ASD.

Research has indicated that caregivers of children with ASD often experience heightened levels of stress, which can negatively impact their emotional responses towards the children. Uncontrolled emotions may contribute to low self-esteem in children and isolation from their surroundings. However, caregivers who possess strong emotional intelligence can mitigate these adverse effects by effectively handling their emotions and reactions.

Moreover, emotional intelligence is closely linked to caregivers' psychological well-being when caring for children with autism spectrum disorders. Studies have emphasized that the mental health of caregivers is significantly influenced by the stress associated with looking after individuals with ASD. Thus, honing emotional intelligence skills is crucial in promoting mental well-being and ensuring psychological health across various life stages.

By acknowledging the significance of emotional intelligence in caregiving for children with autism, caregivers can establish trust and rapport with autistic children more successfully. Through nurturing emotional intelligence abilities such as guiding emotions and recognizing emotions within themselves and others, caregivers can create a supportive atmosphere that encourages positive interactions and emotional regulation in both themselves and the children under their care. See references: (acer, 2023, pages 6-10)^[2], (Jani et al., 2023)^[4].

2. Understanding Emotional Intelligence

2.1. Components of emotional intelligence

Emotional intelligence stands out as a crucial aspect of caregiving, particularly when it comes to supporting children with autism. It includes a variety of essential elements that contribute to effective emotional management and interaction. Self-awareness serves as the cornerstone of emotional intelligence, involving the ability to recognize and understand one's own emotions. Caregivers who possess self-awareness can better regulate their responses and create a stable environment for children with autism. By staying in touch with their feelings, caregivers can exemplify healthy emotional expression and coping mechanisms for the children under their care.

Self-regulation represents another vital facet of emotional intelligence, empowering caregivers to handle their emotions during challenging situations. This skill enables caregivers to stay calm and composed when confronted with difficult behaviors or circumstances. By regulating their own emotions, caregivers can establish a sense of safety and security for children with autism, leading to a more positive caregiving experience.

Empathy plays a crucial role in emotional intelligence, enabling caregivers to comprehend and connect with the emotions of others. Caregivers who exhibit empathy towards children with autism can build trust and rapport, nurturing a supportive relationship. By empathizing with the unique experiences and challenges faced by autistic children, caregivers can offer tailored support and encouragement, ultimately enhancing overall well-being.

Social skills also play an integral part in emotional intelligence within caregiving for children with autism. Effective communication and interpersonal interactions are key to fostering relationships and encouraging social growth. Caregivers who possess strong social skills can create opportunities for social engagement, peer interaction, and activities that promote skill development, thereby enhancing the child's social competence.

In summary, emotional intelligence plays a significant role in caring for children with autism by promoting self-awareness, self-regulation, empathy, and social skills. Caregivers who nurture these components of emotional intelligence can deliver compassionate care that nurtures the emotional well-being and growth of children with autism. See references: (Selby, 2023)^[4], (Jani et al., 2023)^[4], (Fostering Emotional Intelligence in Children: A Guide for Parents ' Autism Center of, 2024)^[6].

| Outcome | Baseline | 7 days | 14 days | 21 days | <i>p</i> |
|--|-----------------|---------------|----------------|----------------|-----------------|
| Psychological Distress (HADS)^a | 9.2 (3.9) | 8.3 (3.6) | 8.2 (4.3) | 7.7 (3.9) | < .01 |
| Cognitive Empathy (OS)^b | 21.4 (2.7) | 22.1 (3.0) | 23.2 (2.9) | 23.2 (2.6) | < .01 |

Table 1: Means and standard deviations for psychological distress and cognitive empathy for all time points. (source: reference (Seeing it my way: A perspective-taking intervention alleviates psychological distress in caregivers of autistic children, 2023)^[4])

3. Impact of Emotional Intelligence on Caregiving

3.1. Building rapport and trust with autistic children

Establishing a strong connection and trust with children on the autism spectrum is crucial for delivering effective care and support. Studies focusing on emotional expression in autism emphasize the pivotal role of therapists and specialists specializing in autism in promoting emotional growth. These professionals possess the necessary skills to work with individuals with autism and address their specific emotional requirements. They conduct personalized assessments to identify particular emotional challenges and provide tailored interventions aimed at enhancing emotional regulation, expanding emotional vocabulary, and fostering social-emotional learning.

A common misconception about individuals with autism is that they lack emotions or the desire for social interaction. Contrary to this belief, many individuals with autism experience a wide range of emotions and seek social connections. Hence, caregivers need to acknowledge and facilitate emotional expression in autistic children. Recognizing the diverse spectrum of emotional expression in autism enables caregivers to implement effective strategies to help these children navigate their emotions and communicate effectively.

Research also underscores the impact of emotional intelligence on the well-being of parents of children with autism. Studies have identified a substantial correlation between emotional intelligence and the quality of life of mothers raising children with autism. Enhanced emotional intelligence can enhance the quality of life for these mothers by assisting them in managing stress and providing better care for their children.

Moreover, bio-social feedback plays a critical role in helping children comprehend their emotions through verbal and nonverbal cues. Caregivers' responses to these cues offer valuable learning opportunities, aiding children in understanding their emotions, recognizing triggers for negative emotions, and developing strategies for emotion regulation. This process is fundamental for fostering emotional intelligence in children with autism.

Furthermore, attachment contributes significantly to social-emotional development by establishing a foundation of trust and confidence in infants towards their caregivers. This attachment enables infants to seek comfort through emotional communication during times of stress even before acquiring language skills. The emotional regulation acquired during this early stage can have a profound impact on later life success beyond just cognitive abilities.

In conclusion, developing rapport and trust with children on the autism spectrum involves acknowledging their emotions, implementing targeted interventions, nurturing attachment through basic trust, and facilitating emotional expression through bio-social feedback. Caregivers must recognize the importance of emotional intelligence in caring for children with autism to create supportive environments that promote their social-emotional growth. See references: (Emotional Expression in Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[3], (Emotional Expression In Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[5], (2001_v5_1.pdf, 2014, pages 16-20)^[4], (Marwaha & Malik, 2022)^[9].

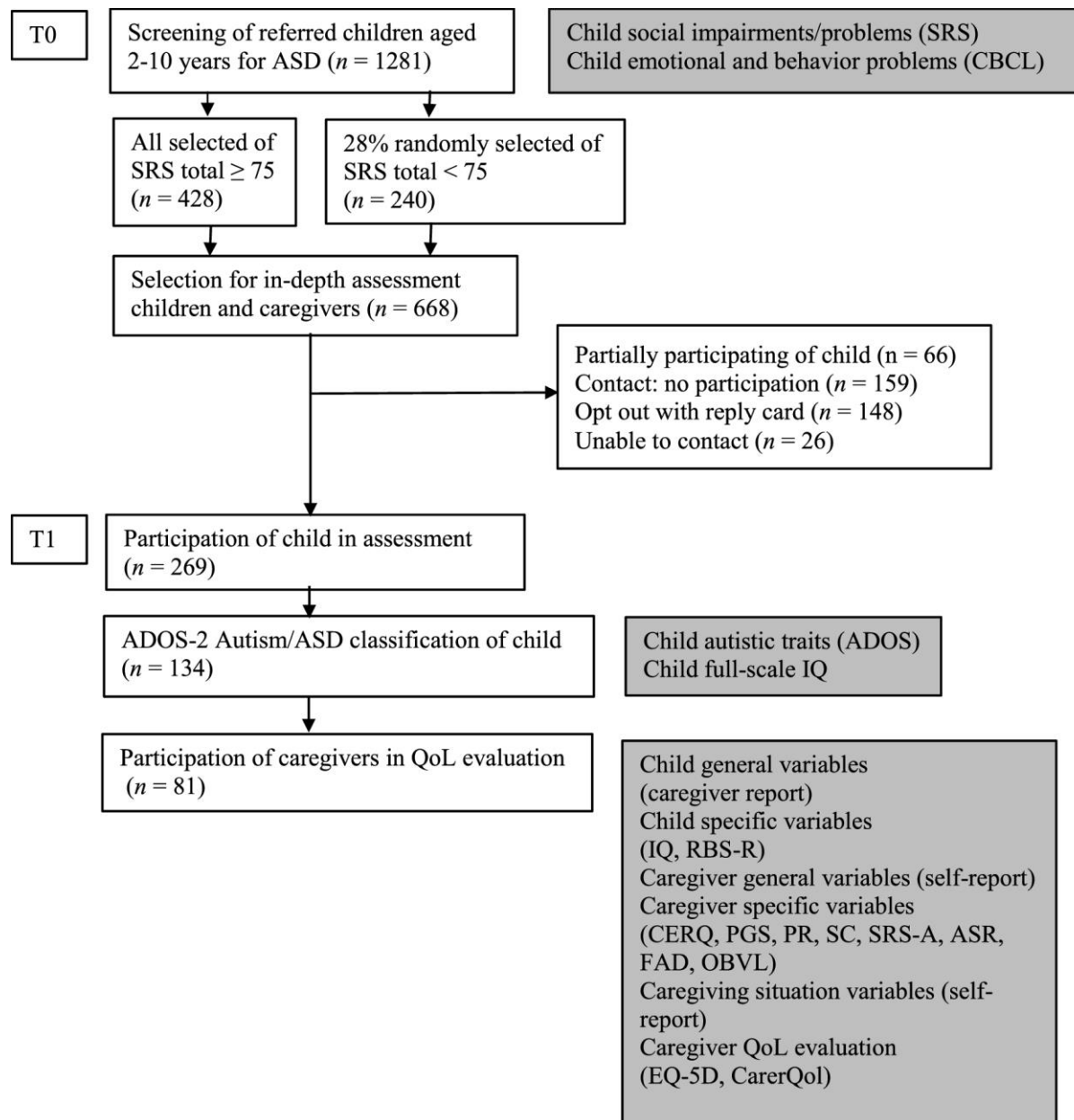


Figure 1: Flowchart of the study design with instruments at each time point. ASD autism spectrum Disorder, SRS social responsiveness scale, CBCL child behavior checklist, ADOS autism diagnostic observation schedule second edition, IQ intelligence quotient, RBS-R repetitive behavior scale-revised, CERQ cognitive emotion regulation questionnaire, PGS personal growth scale, PR partner relationship, SC social contacts, SRS-A social responsiveness scale-adults, ASR adult self-report, FAD family assessment device, OBVL opvoedingsbelasting vragenlijst [Parenting Stress Questionnaire], EQ-5D EuroQol five-dimensional quality of life questionnaire, CarerQol care-related quality of life questionnaire (source: reference (Duvekot et al., 2022)^[15]).

3.2. Effective communication strategies

Establishing effective communication is vital for caregivers of children with autism to build connections and meet their emotional needs. It is a common misconception that individuals with

autism lack empathy or emotions, but research shows that they feel emotions just like anyone else. Caregivers must pay attention to non-verbal cues such as facial expressions, body language, eye contact, and tone of voice to understand the emotional state of autistic children. They should also respect individual preferences regarding eye contact while finding other ways to connect and communicate effectively.

In addition to non-verbal cues, using alternative communication methods can help individuals with autism express their emotions. By incorporating these methods, caregivers can bridge communication gaps and enhance emotional well-being in children with autism. Interventions in educational settings that focus on verbal and nonverbal emotional expression can improve emotional intelligence over time.

Understanding the unique challenges faced by individuals with autism in expressing emotions and connecting with others allows caregivers to develop successful communication strategies that support their emotional needs. Through careful observation of non-verbal cues and the use of alternative communication methods, caregivers can encourage emotional expression in children with autism and establish meaningful connections. See references: (Emotional Expression in Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[3], (Emotional Expression In Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[5].

3.3. Managing challenging behaviors with emotional intelligence

Handling difficult behaviors with emotional awareness is essential for caregivers of children with autism. Studies suggest that individuals on the autism spectrum may struggle with regulating their emotions, both their own and those of others. For example, children with autism may find it hard to react to emotional cues from others, even if they recognize them. This lack of responsiveness can pose challenges for caregivers trying to help children deal with emotional distress or navigate conflicts (Gaigg, 2012; Yirmiya et al., 1992; Loveland et al., 1994).

Caregivers of children with autism often encounter daunting situations like meltdowns, tantrums, and demanding behavior from their children. These ongoing difficulties can significantly impact the mental well-being of caregivers (Lee et al., 2017). To tackle these obstacles, caregivers must hone their emotional intelligence to effectively handle negative thoughts and emotions. Emotional intelligence empowers caregivers to enhance mental well-being by managing emotions such as anger, anxiety, and joy in themselves and their children (Mehmood & Gulzar, 2014; Ruiz-Robledillo & Moya-Albiol, 2013).

Furthermore, grasping emotional intelligence elements like recognizing emotions and regulating emotions is crucial for successful caregiving of children with autism. Caregivers should accurately perceive the child's emotions and adeptly manage their reactions to challenging behaviors. By cultivating these abilities, caregivers can cultivate a supportive environment that nurtures the emotional growth of children with autism (Schutte et al., 1998; Bowman, 2010).

In summary, handling challenging behaviors with emotional intelligence is paramount for caregivers of children with autism. By enhancing their emotional intelligence skills, caregivers can

establish rapport and confidence with autistic children, communicate effectively, and successfully address difficult behaviors. Ultimately, this fosters a more supportive atmosphere that benefits both the child and the caregiver. See references: (acer, 2023, pages 6-10)^[2], (Trevisan et al., 2021)^[2], (Behaviour problems of children with ASD and perceived stress in their caregivers: The moderating role of trait emotional intelligence?, 2016)^[11].

4. Supporting Children with Autism Through Emotional Intelligence

4.1. Creating a nurturing environment

Establishing a supportive atmosphere for children with autism is vital for their emotional well-being and holistic growth. This nurturing environment requires a deep understanding of each child's specific requirements and the implementation of tailored interventions to foster emotional development. By utilizing strategies that encourage emotional expression and comprehension, caregivers can facilitate the emotional flourishing of children with autism.

A fundamental aspect of creating a nurturing environment is offering avenues for emotional expression. Given that children with autism may struggle with verbalizing their feelings, caregivers must pay close attention to non-verbal cues and create a safe environment where children feel comfortable expressing themselves. Through validating and acknowledging their emotions, caregivers can establish trust and nurture a sense of security within the child.

Moreover, fostering social interactions and building connections with peers can enrich the emotional growth of children with autism. Encouraging social engagement and facilitating group play can aid in developing crucial social skills and forming relationships. By providing opportunities for positive social experiences, caregivers play a pivotal role in supporting the emotional well-being of children with autism.

Additionally, promoting emotional regulation and coping mechanisms is integral to cultivating a nurturing environment for children with autism. Caregivers can impart strategies to help children manage intense emotions, such as practicing breathing exercises or utilizing calming techniques. By modeling self-regulation methods and offering guidance during challenging moments, caregivers empower children to effectively regulate their emotions.

In essence, establishing a nurturing environment for children with autism entails comprehending their individual needs, encouraging emotional expression, facilitating social interactions, and teaching coping strategies. By prioritizing emotional development and delivering consistent support, caregivers equip children with autism to navigate their emotions confidently and develop resilience. See references: (Emotional Expression in Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[3], (Emotional Expression In Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[5], (Clark, 2023)^[13].

4.2. Encouraging social interaction and communication skills

Facilitating social interaction and communication abilities in children with autism is paramount for their all-around growth and welfare. Adopting approaches that stimulate emotional expression and boost social skills can have a significant impact on these children.

One valuable technique involves utilizing visual aids like emotion cards or charts to assist children with autism in recognizing and expressing their emotions visually. By presenting emotions in a visual format, caregivers can aid children in comprehending and conveying their feelings more effectively.

Moreover, incorporating social stories can be advantageous in instructing children with autism on appropriate emotional responses in diverse situations. These personalized narratives can offer guidance on navigating social interactions and expressing emotions appropriately.

Participating in activities centered around recognizing emotions, such as using emotion flashcards or engaging in emotion-based games, can also contribute to promoting social interaction and communication skills in children with autism. By practicing the identification and labeling of different emotions, children can enhance their emotional awareness and improve their understanding of other's emotions.

Additionally, providing tailored social skills training programs designed to address the unique requirements of individuals with autism can enhance their emotional intelligence. These programs focus on fostering emotional awareness, empathy, and effective communication - all vital skills for successful social interactions.

By implementing these strategies to promote social interaction and communication skills in children with autism, caregivers can establish a supportive environment that nurtures healthy emotional development and enriches the overall well-being of these individuals. See reference (Emotional Expression In Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[5].

4.3. Promoting emotional regulation and coping mechanisms

Encouraging emotional self-regulation and coping mechanisms in children with autism is vital for their overall well-being and growth. Developing skills to regulate emotions is crucial for individuals with autism to effectively manage their feelings. Through the use of techniques like visual aids, relaxation methods, mindfulness practices, and tailored social skills training, caregivers can help children with autism navigate their emotions more successfully.

Visual supports, such as emotion thermometers or calm-down charts, can assist children in recognizing their emotional state and implementing appropriate coping strategies. Teaching relaxation techniques like deep breathing exercises or progressive muscle relaxation can aid children in calming themselves when experiencing emotional distress. Introducing mindfulness exercises, such as guided meditation or sensory grounding, can support children in staying present and handling overwhelming emotions. Furthermore, providing social skills training that meets the

unique needs of individuals with autism can improve their ability to effectively communicate emotions and seek assistance from others.

Promoting emotional regulation skills not only enables children with autism to cope with difficult emotions but also encourages them to engage in positive social interactions. By nurturing emotional intelligence through these methods, caregivers can help children comprehend and express their feelings effectively, leading to healthier emotional development and enhanced social relationships. See references: (Selby, 2023)^[1], (Emotional Expression In Autism: Healthy Emotional Development, 2024)^[5], (Madhuleena Roy Chowdhury, 2024)^[10].

5. Training and Development for Caregivers

It is imperative to provide caregivers of children with autism with proper training and development opportunities to enhance their ability to offer effective care and support. The role of emotional intelligence in this regard is crucial, as it allows caregivers to navigate the unique challenges that come with caring for individuals with autism. By gaining knowledge and skills related to emotional intelligence, caregivers can effectively manage their own emotions, establish strong relationships with autistic children, and cultivate a nurturing environment that fosters emotional well-being.

One essential aspect of caregiver training is the cultivation of cognitive reappraisal skills. Cognitive reappraisal involves recognizing negative emotions and substituting them with more positive ones. This approach can be particularly beneficial for caregivers who may experience high levels of stress or frustration when dealing with challenging behaviors exhibited by children with autism. Learning how to reframe negative emotions positively can enhance caregivers' ability to cope effectively in stressful situations.

Moreover, training programs should focus on improving communication strategies with autistic children. Effective communication is key to building trust and rapport, as well as promoting social interaction and emotional regulation. Caregivers can benefit from techniques such as active listening, nonverbal communication, and utilizing visual aids to support communication efforts.

Additionally, caregiver training should include guidance on managing challenging behaviors with emotional intelligence. Caregivers must understand the underlying emotions driving certain behaviors in autistic children and learn how to respond calmly and compassionately. By employing techniques like positive reinforcement, redirection, and de-escalation strategies, caregivers can help address challenging behaviors while supporting emotional regulation.

In conclusion, caregiver training programs for children with autism should prioritize enhancing their emotional intelligence skills to ensure effective caregiving practices. By providing caregivers with the necessary tools and knowledge to navigate the complexities of caring for individuals with autism, they can establish a supportive environment that promotes emotional well-being and improves the overall quality of care delivered. See references: (Jani et al., 2023)^[4], (Trevisan et al., 2021)^[7], (Madhuleena Roy Chowdhury, 2024)^[10].

| | Pre-treatment | Post-treatment | Follow-up |
|------------------|----------------------|-----------------------|------------------|
| Somatic symptoms | | | |
| Immunological | 8.76 ± 6.18 | 8.29 ± 4.95 | 7.41 ± 5.30 |
| Respiratory** | 9.53 ± 7.70 | 6.29 ± 4.59 | 6.65 ± 6.72 |
| Cardiovascular | 10 ± 7.55 | 6.35 ± 5.55 | 7.65 ± 6.50 |
| Gastrointestinal | 9.59 ± 7.87 | 8.76 ± 7.02 | 8.71 ± 7.43 |
| Neurosensory*** | 8.12 ± 8.44 | 5.24 ± 7.07 | 6.47 ± 8.14 |
| Genital-urinary* | 7.35 ± 7.21 | 5.35 ± 4.60 | 4.71 ± 5.34 |
| Muscular | 13.53 ± 10.01 | 11.24 ± 8.91 | 12 ± 9.63 |
| Dermatological | 11.18 ± 8.13 | 10.06 ± 6.91 | 10.65 ± 8.89 |
| Total symptoms* | 78.05 ± 53.16 | 61.58 ± 39.78 | 64.23 ± 45.91 |
| Burden* | 67.52 ± 12.50 | 61.58 ± 12.73 | |

Table 2: Scores (mean and standard deviation) in Somatic Symptoms and Burden in Pre- and Post-treatment and One Month Follow-up for Caregivers. (source: reference (Albiol & Ruiz-Robledillo, 2015)^[16].

6. Conclusion

In summary, the significance of emotional intelligence in caregivers of children diagnosed with autism spectrum disorders cannot be understated when it comes to promoting mental wellness and providing effective care. Research findings underscore the critical role of emotional intelligence elements like emotional understanding, emotional facilitation, and emotional perception. These elements are vital for establishing trust and connection with autistic children, implementing successful communication techniques, and handling challenging behaviors with empathy and insight.

Caregivers who demonstrate a high level of emotional intelligence are better prepared to create supportive environments, stimulate social interaction and communication abilities, and encourage emotional regulation and coping strategies in children with autism. The capacity to comprehend and manage emotions not only benefits the children but also contributes to the overall well-being of the caregivers themselves. Studies indicate that caregivers of children with autism spectrum disorders face elevated levels of stress, highlighting the importance of emotional intelligence in promoting mental health throughout their lives.

Moreover, interventions designed to enhance the quality of life for individuals with ASD should take into account both child and caregiver attributes. By integrating caregiver viewpoints into outcome assessments and concentrating on enhancing emotional intelligence in caregivers, interventions can positively impact the well-being of both children with ASD and their families. Further investigation is necessary to explore the connections between child characteristics, caregiver outcomes, and caregiving attributes to develop more efficient support strategies for families affected by autism spectrum disorders.

By nurturing emotional intelligence through structured methods such as monthly themes for social-emotional learning (SEL), caregivers can improve their capacity to foster the overall well-being and success of children. Implementing these approaches can result in long-lasting advantages in the development of emotional intelligence among individuals with autism spectrum disorders. It is crucial for caregivers to continually seek out resources and activities that promote social-emotional learning to effectively cultivate emotional intelligence. See references: (Selby, 2023)^[1], (acer, 2023, pages 6-10)^[2], (Hillegers et al., 2020)^[12].

References

- [1] Selby. (2023). Nurturing Emotional Intelligence: A Monthly Theme Approach | Everyday Speech. <https://everydayspeech.com/blog-posts/general/nurturing-emotional-intelligence-a-monthly-theme-approach/>
- [2] acer. (2023). RLJ_1_SYAHRINA+HAYATI+MD+JANI_5_1595. <https://www.russianlawjournal.org/index.php/journal/article/download/1955/1075>
- [3] Emotional Expression in Autism: Healthy Emotional Development. (2024). <https://www.crossrivertherapy.com/autism/emotional-expression-in-autism>
- [4] Syahrina Hayati Md Jani, Rizuwan Abu Karim, Mohamed Saladin Abdul Rasool, Nurjannah Salleh. (2023). Role of Emotional Intelligence and Psychological Well-Being Among Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorders in Melaka, Malaysia. <https://cyberleninka.ru/article/n/role-of-emotional-intelligence-and-psychological-well-being-among-caregivers-of-children-with-autism-spectrum-disorders-in-melaka>
- [5] Emotional Expression In Autism: Healthy Emotional Development. (2024). <https://www.thetreetop.com/aba-therapy/emotional-expression-in-autism>
- [6] Fostering Emotional Intelligence in Children: A Guide for Parents ' Autism Center of. (2024). <https://autismcoe.com/blog/school-readiness/fostering-emotional-intelligence-in-children-a-guide-for-parents/>
- [7] Trevisan. Dominic A., Brackett. Marc A., McPartland. James C., Abel. Emily A.. (2021). Considerations About How Emotional Intelligence Can be Enhanced in Children With Autism Spectrum Disorder. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.639736>
- [8] 2001_v5_1.pdf. (2014). <https://atotalapproach.com/images/docs/AffectDiathesisHypothesis.pdf>
- [9] Raman Marwaha, Fatima Malik. (2022). Developmental Stages of Social Emotional Development in Children. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>
- [10] Madhuleena Roy Chowdhury. BA. (2024). Emotional Regulation: 6 Key Skills to Regulate Emotions. <https://positivepsychology.com/emotion-regulation/>
- [11] Behaviour problems of children with ASD and perceived stress in their caregivers: The moderating role of trait emotional intelligence. (2016). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S175094671630054X>
- [12] Manon H. J. Hillegers, Pieter F. A. de Nijs, Leona Hakkaart-van Roijen, Leontine W. ten Hoopen, Kirstin Greaves-Lord, Werner B. F. Brouwer, Jorieke Duvekot. (2020). Children with an Autism Spectrum Disorder and Their Caregivers: Capturing Health-Related and Care-Related Quality of Life. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6946729/>

- [13] Casey Clark. (2023). How to help kids with autism build emotional intelligence, according to experts. <https://www.care.com/c/how-to-help-kids-with-autism-build-emotional-intelligence/>
- [14] Seeing it my way: A perspective-taking intervention alleviates psychological distress in caregivers of autistic children. (2023). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422222002268>
- [15] Duvekot. Jorieke, ten Hoopen. Leontine W., Hillegers. Manon H. J., de Nijs. Pieter F. A., Brouwer. Werner B. F., Hakkaart-van Roijen. Leona, Greaves-Lord. Kirstin. (2022). Caring for Children with an Autism Spectrum Disorder: Factors Associating with Health- and Care-Related Quality of Life of the Caregivers. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-021-05336-7>
- [16] Luis Moya Albiol, Nicolas Ruiz-Robledillo. (2015). Effects of a cognitive-behavioral intervention program on the health of caregivers of people with autism spectrum disorder. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/j.psi.2015.01.001>

Employing Digitalization in the Moroccan School Education Sector and Its Future Prospects

Dr. Zinelabidine ZARIOUH

Regional Academy for Education and Training
Tangier-Tetouan-Al Hoceima
Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25599759>

To cite this article: ZARIOUH, Z. (2024, March). Employing Digitalization in the Moroccan School Education Sector and Its Future Prospects. Science Step Journal II (4), 1-18. ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study focuses on the digitization of the school education sector in Morocco. The aim is to achieve the universalization of digital education, as well as the digitization of a group of services related to the management of services directed to the sector's frameworks and learners. The research comes in an international and local context that gives great importance to digitization and the use of modern technology in various aspects of life. Especially in the education sector, which receives attention in terms of forming generations, achieving human development, and ensuring sustainable development. This is important since the bets of the current century are based on digital culture skills, informatics, and advanced technologies.

The basic problem is evident in diagnosing the path of employing digitization in the school education sector and determining its current situation in all aspects, its difficulties, and how these constraints can be overcome. The significance of the topic lies in monitoring the level of success achieved by the established goals for digitizing the sector. The effectiveness of programs related to that and identifying the shortcomings or challenges facing this policy adopted more than two decades ago. This is done by relying on a clear methodology based on analyzing the programs and plans to digitize the school education sector in Morocco from their inception until the present moment. Then searching for obstacles that prevent the complete success of these programs. Finally, providing recommendations aimed at improving the course of this vision based on current sectoral projects.

It is expected that this study will contribute to a deepening understanding of the reality of digitization of the school education sector in Morocco. It will provide solutions and proposals that can improve the effectiveness of the process and overcome its shortcomings. While also providing visions about future projects and ways to enhance them.

Keywords: Digital education - School sector - Digitization - Technology – Morocco

توظيف الرقمنة في قطاع التعليم المدرسي بالمغرب و آفاقه

د. زين العابدين زريوح

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
طنجة تطوان الحسيمة المغرب

ملخص:

تتمحور هذه الدراسة حول رقمنة قطاع التعليم المدرسي بالمغرب، وذلك من خلال الخطوات التي تستهدف الوصول إلى تعميم التعليم الرقمي أولا، وكذا رقمنة مجموعة من الخدمات المتعلقة بإدارة القطاع أو الخدمات الموجهة لأطر القطاع والمتعلمين من جهة ثانية. حيث يأتي البحث في سياق دولي ومحلي يعطي الأهمية البالغة للرقمنة وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في مختلف مناحي الحياة، خصوصا في قطاع التعليم الذي يحظى بالاهتمام على صعيد تكوين الأجيال وتحقيق التنمية البشرية وضمان التنمية المستدامة، لاسيما وأن رهانات القرن الحالي تركز على مهارات الثقافة الرقمية والمعلوماتيات والتقنيات المتطورة.

تتجلى الإشكالية الأساسية في تشخيص مسار توظيف الرقمنة في قطاع التعليم المدرسي والوقوف على وضعيته الحالية في كافة المناحي، وما يعترضه من مصاعب، والكيفية التي يمكن من خلالها تجاوز هذه الإكراهات. إذ تكمن أهمية الموضوع في رصد مستوى النجاح المحقق وفق الأهداف المسطرة لرقمنة القطاع، ومدى نجاعة البرامج المتعلقة بذلك، وتحديد مكان الخلل أو التحديات التي تواجه هذه السياسية المعتمدة منذ أزيد من عقدين. وذلك بالاعتماد على منهجية واضحة تقوم على تحليل برامج ومخططات رقمنة قطاع التعليم المدرسي في المغرب منذ بدايتها إلى غاية اللحظة، ثم البحث عن المعوقات التي تحول دون النجاح الكامل لهذه البرامج، وأخيرا تقديم توصيات تهدف لتحسين مسار هذه الرؤية استئناسا بالمشاريع القطاعية الراهنة.

فمن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تعميق فهم واقع رقمنة قطاع التعليم المدرسي بالمغرب، وتقديم بعض الحلول والمقترحات التي من الممكن أن تجود من مردودية العملية وتتجاوز القصور الحاصل فيها، مع تقديم قراءة في المشاريع المستقبلية وسبل تعزيزها.

الكلمات المفتاحية:

التعليم الرقمي- القطاع المدرسي- الرقمنة - التكنولوجيا- المغرب

مقدمة:

استهدفت سياسة الدولة المغربية في العقد الأخير رقمنة الوزارات والإدارات والقطاعات بشكل يسمح بتحديث هياكلها وتحسين أدائها وسهولة الولوج إلى خدماتها، بما فيها وزارة التربية الوطنية التي نالت نصيبا مهما من هذه التوجهات. بحيث شهد قطاع التعليم المدرسي تطورا كبيرا نتيجة السياسات التي تم اعتمادها من أجل الرقي بالقطاع على المستوى التكنولوجي والرقمي، ضمن إطار عام يسعى لمواكبة التطورات العالمية ومسار التحديث والعصرنة التي تشهدها الدول المتقدمة في كل القطاعات. فقد تم تسطير العديد من البرامج التي تصب باتجاه رقمنة القطاع بكافة أجهزته ومستوياته، وكذا تمكين الأطر والمتعلمين من كل الأدوات المعلوماتية والتكنولوجيا اللازمة لضمان ممارسة العملية التعليمية في ظروف جيدة وقابلة للتكيف مع مختلف التغيرات على غرار ما جرى في فترة الحجر الصحي المرتبط بكورونا. كما تم استحداث مجموعة من الدورات التدريبية التي سعت لتوفير المهارة المعلوماتية الضرورية لفائدة أطر القطاع. مما جعل من توظيف الرقمنة والتكنولوجيا رهانا حيويا يركز على الشمولية والديمومة بغية تحقيق النجاعة والفعالية، والوصول إلى التنمية المنشودة. رغم ما يجابهه هذا التوجه من تحديات تجعل من الصعب تحقيق كل الأهداف والنتائج المرجوة، إذ أن بعض المشاكل حالت دون الوصول إلى المبتغى النهائي من هذه السياسة.

فما هي أبرز البرامج والمخططات التي وضعت لفائدة التعليم الرقمي ورقمنة القطاع المدرسي؟

وأين تتمثل أهم مساعيها وأهدافها؟

وما هي حدود نجاحها؟ والصعوبات التي تقف أمامها؟

تعتبر تكنولوجيا الإعلام والاتصال وسيلة من وسائل حل المشكلات التربوية، وطريقة للتفكير بشكل نظامي واع في وضعيات تدريسية وتعليمية، لتحقيق ما يسمى بالتعليم الرقمي¹. فتكنولوجيا الاتصال والإعلام تهدف إلى تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم، وذلك كونها علما أكاديميا يطمح إلى فهم وتحديد المشكلات التعليمية والعمل على تحليلها وتفسيرها وتقديم حلول بديلة فعالة ومؤثرة، كما أنها تعتمد على الجانب الاجرائي والتطبيقي بالدرجة الأولى، وتعد مكونا تفاعليا وربطيا وظيفيا بين مكونات الموقف التعليمي. لهذا أضحي من الضروري اعتماد تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المؤسسات التعليمية خصوصا، والمنظومة التربوية عموما، من أجل ضخ دماء التجديد في مجال التربية والتكوين عبر تطوير وسائلها وأساليبها للرفع من قدرات الاستجابة وزيادة مستوى الانتاجية. بحيث أثبتت التجارب أن استخدامها قد ساعد بشكل كبير على اختصار الوقت اللازم لتدريس الكثير من الموضوعات مقارنة بالطرق التقليدية التي تعتمد على الشرح والإلقاء واستخدام السبورة فقط. وإذا كان هم المنظومة خلق متعلمين مختلفين، فإنه وجب توفير وسائل مختلفة استنادا إلى العبارة القائلة: "إن التلاميذ المختلفين يتعلمون دائما بوسائل مختلفة"، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن متعلمي اليوم

¹ - التعلم الرقمي هو تعلم يعتمد على استخدام تقنية المعلومات والاتصال، أي الانفتاح المطلق على الوسائل الرامية بكافة أنواعها وأشكالها، رجاء لجويدك، "التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 70، دجنبر 2020، ص 167.

كبروا وترعرعوا مع التكنولوجيا الرقمية وأدواتها، فإذن هي جزء من حياتهم اليومية، مما يفرض على المعلمين استثمار هذا الواقع أو هذه الحقيقة في عمليتي التعليم والتعلم والاكساب في الحجرات الدراسية وغيرها، على عكس ما كنا نراه مع الأجيال السابقة التي كانت تقليدية محضة¹.

أولاً- المشاريع الأولية لإدماج الرقمنة والتكنولوجيا في التعليم المدرسي:

1- برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بالمغرب (GENIE)

يتجلى الهدف من برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بالمغرب (GENIE) جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات محركاً للتنمية البشرية وأحد دعائم الاقتصاد، وذلك عبر توفير البنيات التحتية المعلوماتية والموارد الرقمية التربوية وتكوين المدرسين في هذا المضمار بشراكة مع مايكروسوفت ومتدخلين آخرين.

جاء برنامج GENIE تنزيلاً للاستراتيجية الرامية إلى تعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في ميدان التربية والتكوين، بزر هذا المشروع سنة 2006 في إطار تفعيل البرنامج الاستعجالي، حيث يحضر هذا البرنامج بقوة باعتباره مشروعاً مدمجاً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التربوي، وقد شارك في إعداد هذا العمل فريق من خبراء وزارة التربية الوطنية بدعم من أليف ALEF ويوسيد USAID وميكروسوفت Microsoft و اليونسكو UNESCO، ويتوخى البرنامج الاستعمال الناجع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من طرف الفاعلين في الحقل التربوي وخصوصاً المشرفين التربويين تأطيراً وتتبعاً، والإداريين فيما يتعلق بالتسيير الإداري، والمدرسين على مستوى تطوير العملية التعليمية التعلمية. وانطلاقاً من ذلك، فالبرنامج يركز على مقاربتين أساسيتين: تحسين أداء المدرسين اعتماداً على ما تقدمه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من دعم ديداكتيكي، وإدماج المتعلمين في عالم المعلومات لتمكينهم من أدوات الوصول إليها وتوظيفها².

وتقوم استراتيجية البرنامج على 3 محاور رئيسية:

- التجهيز والبنيات التحتية: من خلال الاستمرار في توفير قاعات متعددة الوسائط SMM Fixe في المؤسسات الإعدادية والثانوية وإدخال الحواسيب إلى حجرات الدراسة فيما يخص السلك الابتدائي، مع اعتماد مقارنة الحقيقية متعددة الوسائط VMM والتي ستمكن من تغطية كافة الأسلاك والمستويات الدراسية، كما تهدف هذه المقاربة إلى تعميم استعمال الحاسوب ومسلط الفيديو

¹ - نور الدين أرطبع و عبد الله بن عتو و عبد الكريم شبكي، "تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المنظومة التربوية المغربية انطلاقاً من مشروع جيني: دراسة وصفية/ نقدية"، مجلة مسالك التربية و التكوين، المجلد 1 العدد 1، السنة 2018، ص 125.

² - دليل المكون، مديرية برنامج GENIE تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم وتطوير الأداء المهني، طبعة 2013، ص 4

داخل كافة الحجرات الدراسية من طرف المدرسين. إلى جانب العمل على ربط المؤسسات الدراسية المجهزة في غضون المرحلة الأولى من البرنامج بشبكة الانترنت. بحيث تم العمل خلال هذه المرحلة على 9260 مؤسسة من مختلف الأسلاك خلال هذه الفترة¹.

- التكوين والإنماء المهني: ويعتمد على صياغة برنامج للإنماء المهني استنادا إلى معايير دولية وفق منظمة اليونسكو في مجال تكوين البالغين على إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. بحيث تستهدف مصوغات التكوين هاته كل من المدرسين والمفتشين ورؤساء المؤسسات التعليمية بغية مساعدتهم على التمكن من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. وذلك بناء على المصوغات التالية: مصوغة المبادئ الأولية في الإعلاميات (12 ساعة)، مصوغة الجذع المشترك (12 ساعة)، مصوغات الخاصة لكل فاعل تربوي (12 ساعة)².

ويستند برنامج تطوير الأداء المهني القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المطبقة في مجال التربية والتعليم إلى جانب هام من المصاحبة وتدبير «التغيير» ويأهّن على الفاعلين الأساسيين في المنظومة؛ أي المفتشون والمدراء والمدرسون؛ من خلال تقوية دور المفتشين، على مستوى التأطير وتعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الحقل التربوي، وتتجلى مهمة المدراء في لعب دور بيداغوجي قيادي داخل مؤسساتهم عن طريق تشجيع التجديد التربوي، وحسن استعمال القاعات والحقيبة المُتعدِّدَاتِي الوسائط، أما المدرسون فيتمثل دورهم القيادي في تدبير التغيير عبر المشاركة في تكوين زملائهم والإسهام في شبكة مُسَيَّرِي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إقليميا وجهويا³.

فمع نهاية يوليوز 2007 عرفت المرحلة الأولى من برنامج جبني تجهيز أكثر من 2000 مؤسسة تعليمية بقاعات متعددة الوسائط وتكوين ما يناهز 5000 مدرس واستعمال العديد من الموارد الرقمية في إطار إنتاجات المدرسين المجددين، وفي إطار برامج تجريبية مع شركات دولية. لكن مع نهاية سنة 2008 تم التوجه نحو تحيين هذه الاستراتيجية من خلال نصب الاهتمام أكثر بنمط التجهيزات وهندسة التكوينات وتحديد الأولويات في اقتناء الموارد الرقمية، وذلك بغية بلوغ هدفين مهمين هما: تحسين جودة التعلّيمات والإنماء المهني للمدرسين، وتطوير المهارات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى المتعلمين. وتحقيقا لهذين الهدفين تمت إعادة جدولة البرنامج على فترة 5 سنوات (2009-2013) وتم تعزيز الاستراتيجية بمحورين استراتيجيين جديدين هما: قيادة البرنامج، وتطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم⁴.

ويدخل ضمن هذا المرحلة كذلك تكوين 209702 من الأطر التربوية من أستاذة وأستاذة متدربين ومفتشين ومدراء المؤسسات، وذلك في "مصوغات تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتطوير الأداء المهني PDP-TICE"⁵.

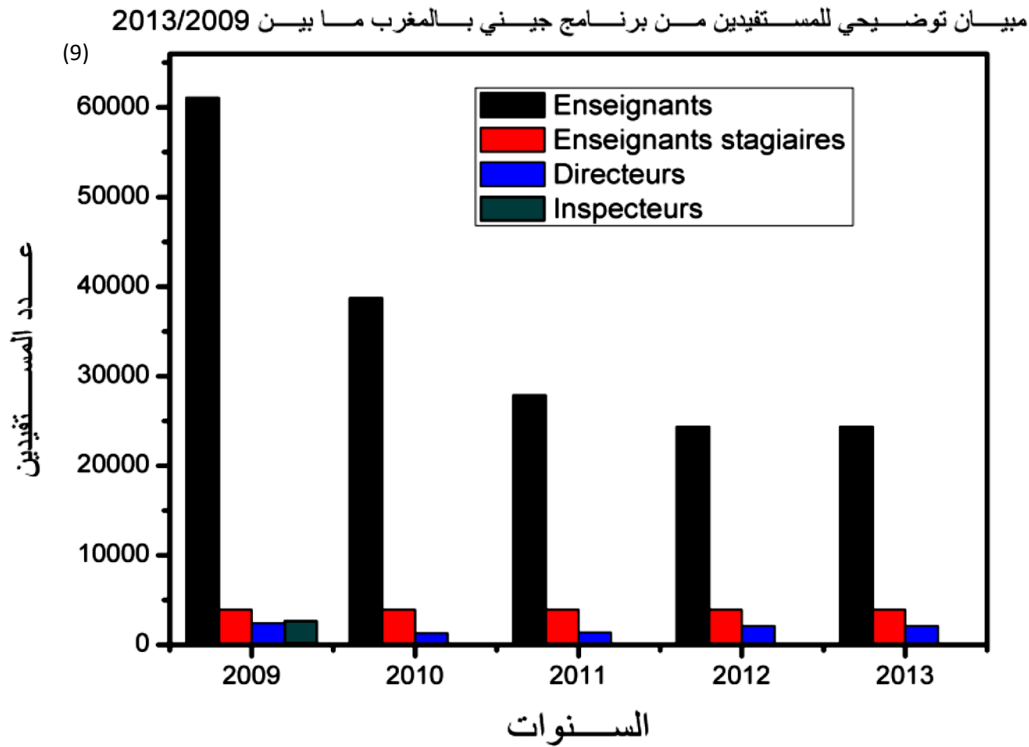
¹ - وزارة التربية الوطنية، القطب البيداغوجي لبرنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، مدرسة النجاح 2009-2012، ص 3-4.

² - نفسه، ص 4.

³ - دليل المكون، مديرية برنامج GENIE، مرجع سابق، ص 4

⁴ - وزارة التربية الوطنية، القطب البيداغوجي لبرنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، مرجع سابق، ص 2.

⁵ - نفسه، ص 4.



وفي هذا الإطار جاء أيضا محور الاهتمام بالموارد الرقمية، بحيث تم اتباع مجموعة من الخطوات غايتها اقتناء وتطوير ونشر موارد رقمية لفائدة التلاميذ والمدرسين بغية توظيفها توظيفاً تربوياً ملائماً، إذ يسهر هذا المحور على:

- إحداث المختبر الوطني للموارد الرقمية تعهد إليه مهمة اقتناء وإنتاج والمصادقة على الموارد الرقمية، كما سيقوم هذا المختبر بضمان يقظة رقمية على شبكة الانترنت؛

- إنشاء بوابة رقمية وطنية www.taalimice.ma تضمن الإعلام حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وكذا التشبيك الافتراضي لمستعملي هذه التكنولوجيات ونشر الموارد الرقمية ووضعها رهن إشارة المستعملين؛

- اقتناء موارد رقمية، تتماشى مع المناهج والمقررات الدراسية، بواسطة طلبات عروض دولية¹.

¹ - وزارة التربية الوطنية، القطب البيداغوجي لبرنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، مرجع سابق، ص 7.

2- التكوينات الإشهادية MOS وMCE:

اندرجت هذه التكوينات في سياق بلورة الأهداف المسطرة للفترة 2013-2016 من أجل تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، عبر برنامج "Génie"، بغية الرقي بجودة الأداء المهني للمدرسين. وذلك في إطار تفعيل اتفاقية الشراكة المبرمة بين وزارة التربية الوطنية وشركة "Microsoft"، حيث كانت البداية سنة 2013 مع التكوينات الإشهادية الجهوية التي حددت للعملية 5 مراحل؛ انطلاقا من تهيئ المكونين الرئيسيين وإعداد الصفقات والمراكز ومباشرة التكوينات؛ إلى غاية الامتحانات الإشهادية¹.

أما التكوين الإشهادي (MCE) فهو يتمحور حول توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية. ويستفيد من هذا التكوين الأطر التربوية وهيئة التأطير التربوي والتكوين الذين حصلوا على أحسن النتائج الخاصة بالتكوينات الإشهادية MOS كمرحلة أولى، على أن يتم تعميمها على جميع الأطر التربوية في مرحلة لاحقة.

وقد تم إدماج المتعلمين أيضا في هذه العملية في فترة موائية، إذ عملت الوزارة في إطار تفعيل مشاريع الرؤية الاستراتيجية 2015-2030؛ وخاصة المشروع المندمج رقم 12 الخاص "بتطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم" في شقه المتعلق بتنمية وتطوير الكفايات الرقمية للتلاميذ؛ متعلقي الجذوع المشتركة ليستفيدوا بدورهم من هذه التكوينات الإشهادية، والتي استهدفت في مرحلة أولية جميع الأطر التربوية والإدارية. وتحقق بفضلها تكوين ما يزيد عن 100 ألف إطار بالوزارة. كما يتم إجراء مجموعة من التصفيات قصد المشاركة في البطولات الدولية MOS انطلاقا من سنة 2016، والتي تعتبر مباراة عالمية تختبر كفايات المتعلمين المترشحين في برمجيات مايكروسوفت، ويعتمد هذا النوع من التكوين على معايير معترف بها دوليا، لذلك فإن الحاصل على الشهادة يعتبر مؤهلا على مستوى عالٍ، ويشكل بذلك رصيدا هاما يعزز الكفايات التكنولوجية للمتعلم. وتهدف هذه المباراة، التي تندرج في إطار الشراكة بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي وشركة ميكروسوفت المغرب، إلى اختبار مهارات التلاميذ في بعض البرامج المكتبية والتي ستساعدهم لا محالة في مساهمهم الدراسي والمهني لاحقا².

إذ استمرت هذه المشاريع لتتقاطع مع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي 2015-2030 من خلال مراحل أخرى أكثر تطورا وشمولية؛ حيث تم توسيع المشروع من خلال اقتناء المزيد من قسيمات الإسهاد (Microsoft Office Specialist) MOS و MCE (Microsoft Certified Educator) ومحاولة تمكين شرائح مهمة من تلاميذ الجذع المشترك كذلك من تكوينات MOS³.

¹ - وزارة التربية الوطنية، المراسلة الوزارية رقم 2119-3 بتاريخ بشأن انطلاق التكوينات الإشهادية الجهوية، 22 أبريل 2013.

² - وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم 117-16 بشأن المبادرة الوطنية للإسهاد الخاصة بتلاميذ الجذع المشترك، 20 يونيو 2016.

³ - وزارة التربية الوطنية، المراسلة الوزارية رقم 0873/19 بشأن انطلاق التكوينات الإشهادية MOS وMCE للفترة 2019-2020، 22 يونيو 2022.

3- مشروع سيكوماتيس TICE

انطلق مشروع سيكوماتيس TICE في شقه التجريبي سنة 2016، حيث تم تجريبه بثمان مديريات إقليمية بغية استثمار الوسائل التكنولوجية المتاحة والتشجيع على إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن الحصص الدراسية وتبوع تطوير استعمالاتها في الممارسات الصفية¹.

وقد عملت بعدها مديرية برنامج "جيني" على تعميم المشروع التجريبي "سيكوماتيس TICE"، وذلك بهدف الوصول إلى تنظيم دروس نموذجية أو ورشات قرب على شكل دروس تريبوية يتم خلالها إدماج الموارد واستعمال العتاد المعلوماتي المتوفر بالمؤسسات وفق الدلائل البيداغوجية المعتمدة في هذا المجال، لفائدة تلميذات وتلاميذ المؤسسات التعليمية بإشراف من أستاذاتهم وبتنسيق مع المشرفين التربويين. وفي هذا السياق تم العمل على تنظيم دورات تكوينية في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الممارسة الصفية، وكذا برمجة لقاءات تريبوية ودروس نموذجية تهم هذا المجال².

ثانيا- مشاريع التدبير والتواصل والتجهيز الرقمي:

استهدف القطاع المدرسي رقمنة معطيات كافة الموظفين في القطاع وتمكينهم من الاطلاع على وضعيتهم المهنية وملء طلبات الانتقال وغيرها من الخدمات عبر عدد من البوابات: بوابة الموارد البشرية، بوابة الحركة الانتقالية... زيادة على رقمنة مجموعة من الخدمات الموجهة للتلاميذ والمترشحين على غرار بوابة الترشيح لاجتياز الامتحانات الإشهادية... إلى جانب بوابة مسار التي تمثل منظومة معلوماتية متكاملة تمكن من إرساء طرق عمل جديدة للتدبير المدرسي على صعيد المؤسسات التعليمية، ابتداء من نظام تنقيط شفاف يتشارك فيه كل الفاعلين التربويين والتلاميذ وأولياءهم وصولا إلى تتبع ملفات التلاميذ والعملية التعليمية بكافة جوانبها.

كما تعد البوابة الرئيسية لوزارة التربية الوطنية المكلفة بتدبير القطاع المدرسي من بين أفضل البوابات الحكومية تنظيما والأجود على المستوى العملي، حيث تضم العديد من الفضاءات الإلكترونية مثل: فضاء الآباء والأمهات، فضاء التلميذات والتلاميذ، فضاء الموارد البشرية، فضاء الصحافة، فضاء الشركاء، مواقع الأكاديميات...

ومن أبرز الخدمات والآليات الرقيمة والالكترونية التي توفرها الوزارة:

¹ - وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم 082-16 في شأن المشروع التجريبي سيكوماتيس TICE لتطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، 22 أبريل 2016.

² - وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية عدد 114-17 في شأن تبوع تطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، 22 فبراير 2017.

1- خدمة تبليغ:

تقوم خدمتي تبليغ عبر البوابة الإلكترونية: men.gov.ma/NOTIFRH؛ على تدبير الموارد البشرية لمعرفة الوضعية الإدارية وتقريب مجموعة من الإجراءات والخدمات من موظفي وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، حيث كان الموظفون في السابق يضطرون إلى زيارة المديرية الإقليمية أو الموارد البشرية المركزية من أجل عدد من هذه الخدمات. ومن بين هذه الخدمات المتوفرة عبر البوابة: الاطلاع على وضعية الترقية وتاريخ مفعول الدرجة أو الرتبة، والحالة العائلية للموظف، والاقطاعات، وكذا تحميل مجموعة من الوثائق التي تحمل طابع مديرية الموارد البشرية مثل: الوضعية الإدارية؛ وقرارات الترقية في الدرجة والرتبة. وتتسم هذه الخدمة بالسرية والخصوصية بحيث لكل موظف حساب على منصة Taalim.ma وكلمة مرور يلج بواسطتهما لصفحته الخاصة.

2- تديرومعالجة الحركة الانتقالية الكترونيا:

ويتم ذلك عبر بوابة الحركة الإنتقالية التعليمية بوزارة التربية الوطنية: haraka.men.gov.ma، والتي يتم من خلالها تدبير عملية الانتقال والتبادل لمختلف أطر الأسلاك التعليمية (الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي) من أساتذة ومشرفين تربويين وإداريين ومستشاري التوجيه والتخطيط.

3- الربط بالانترنت وتوفير المعدات التكنولوجية:

كانت بداية عملية ربط المؤسسات التعليمية بالانترنت انطلاقا من برنامج "جيني"، لتصل وزارة التربية في أبريل 2023 إلى استكمال عملية ربط كل المؤسسات التعليمية بشبكة الإنترنت، بل والشروع في تجهيز هذه المؤسسات بخادمت رقمية "سيرفر Server"، وأنظمة لتجويد البنية التحتية الرقمية بمنظومة التربية والتعليم، والعمل على إنجاز محاور أساسية تساهم في تعزيز ربط المؤسسات التعليمية بشبكة الإنترنت. كما تم التمكن من تجهيز 10400 مؤسسة تعليمية بحقائب متعددة الوسائط، إضافة إلى تجهيز قاعات للدروس بالأجهزة المساعدة على التعليم وفق الوسائل الحديثة. وتعترم الوزارة الوصية كذلك ضمن مخططاتها تنزيل ورش التحول الرقمي بالقطاع المدرسي، على اعتبار أن الربط الرقمي لقطاع التربية والتعليم يمكن أن يساهم في تحسين جودة التعليم وضمان تكافؤ الفرص في الاستفادة من خدمات الإنترنت بين التلاميذ داخل كافة المؤسسات التعليمية¹.

¹ - "وزارة التربية الوطنية تعلن عن استكمال عملية ربط كل المؤسسات التعليمية بشبكة الإنترنت"، موقع جريدة مملكة بريس الإلكترونية، www.mamlakapress.com، 18 أبريل 2023، تاريخ الاطلاع 20 يناير 2024.

ثالثا- المشاريع الراهنة والمستقبلية:

1- حافظة المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية 2015-2030:

تحتل في الوقت الراهن المشاريع المندمجة واجهة التحول الرقمي في قطاع التعليم المدرسي وذلك من خلال مشروعين أساسيين:

* المشروع المندمج رقم 12 الخاص بتطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم: حيث يهدف تنزيل هذا المشروع بشكل عام إلى الانخراط الفاعل في اقتصاد ومجتمع المعرفة وتأمين التعلم مدى الحياة والمساواة، أما على المستوى الخاص فهو يرمي إلى إدماج ناجع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المقاربة المهنية منذ الشروع في تصور المناهج والبرامج والمواد، وتنمية وتطوير كفايات التلاميذ في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم، ونشر الثقافة الرقمية، وتعميم تدريس المعلومات¹.

فقد تم تسطير مجموع من التدابير من أجل تفعيل هذه الأهداف وذلك من خلال: إعداد برنامج وطني قابل للتقييم والمراجعة حسب النتائج المحققة، وتكوين متخصصين في البرمجيات التربوية والإعلاميات البيداغوجية وإنتاج المضامين والموارد التعليمية الرقمية، وكذا إحداث مراكز للموارد الرقمية على المستوى الجهوي والمحلي؛ إضافة إلى مختبرات للابتكار وإنتاج هذه الموارد وتكوين متخصصين في هذا المجال، زيادة على إعداد خطة عمل للتعبئة والتحسيس بأهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإنشاء مرصد وطني لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والانفتاح على المقاولات والمتعهدين في مجال التكنولوجيا عبر شراكات مؤسسية، إلى جانب تحفيز الشباب على خلق مقاولات متخصصة في إنتاج الحوامل التربوية الرقمية².

* المشروع الاستراتيجي رقم 16 حول تقوية نظام المعلومات للتربية والتكوين: هذا المشروع الذي يستهدف إرساء نظام معلوماتي مؤسسي لقيادة المنظومة التربوية وتقييمها وضمان جودتها، إذ يتنظر منه إنشاء منظومة مدمجة لمعلومات التربية والتكوين والبحث العلمي والاستثمار في التجهيز المعلوماتي، وإعداد آليات فعالة لتأمين المنظومات المعلوماتية والعمل على حماية المعطيات الشخصية، وكذا تطوير الإدارة الإلكترونية والمساهمة في تبسيط المساطر الإدارية، ووضع آليات لضمان الحصول على المعلومات الموثوقة والعمل على نشرها، والاستثمار في تطوير الكفاءات في المجال المعلوماتي، بالإضافة إلى بناء نظام لتتبع المتدربين والمتكويين والطلبة والخريجين طيلة مساهمهم التعليمي وبعد تخرجهم، إلى جانب إرساء آليات لرصد وتعميم الممارسات الجيدة، ونظام وطني للجودة في جميع المستويات³.

¹ - وزارة التربية الوطنية، المشروع المندمج رقم 12 الخاص بتطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، يناير 2017، ص 2.

² - نفسه، ص 5.

³ - وزارة التربية الوطنية، المشروع الاستراتيجي رقم 16 حول تقوية نظام المعلومات للتربية والتكوين، يناير 2017، ص 2.

فمن بين المستجدات التي من المتوقع أن يأتي بها هذا المشروع، والتي يمكن أن تشكل قفزة نوعية على مستوى رقمنة مختلف مرافق وخدمات القطاع المدرسي: تنظيم المكاتب الخلفية Backoffice والتدبير الإلكتروني للشكايات مع فتح مكاتب للاتصال والدعم التقني Hotlin؛ تطوير حكاما لتدبير المعطيات Charte de gouvernance des données؛ فتح فضاءات خاصة بالمعطيات المفتوحة "بوابة التربية" open data؛ تطوير المنظومات المعلوماتية لتتبع المتدربين (E-CRMEF، E-CPGE، E-BTS، MASSAR)؛ تطوير الاستعمالات والعمل التشاركي بمسوحة taalim.ma، فتح خدمات إلكترونية خاصة لرصد الممارسات الجيدة والتعريف بها؛ تطوير الاستعمالات والعمل التشاركي بالبوابة الداخلية للوزارة؛ تطوير المحتوى ورقمنة جميع المراجع المهنية والأطر المرجعية¹.

2- التعليم عن بعد:

كانت بداية فكرة التعليم والتكوين عن بعد مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ وذلك من أجل تحقيق تكافؤ الفرص فيما يخص بعض المناطق النائية والمعزولة، دون أن تكون بديلا عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربوي؛ تلك العلاقة الحية القائمة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفاهم والاحترام. حيث جاءت الفكرة بقصد معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر بالنظر لبعدها المستهدفين وعزلتهم، وبالتالي العمل على الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة، والسعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص بالاستفادة من مصادر المعلومات وبنوك المعطيات وشبكات التواصل؛ مما يسهم -بأقل تكلفة- في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية. ومن هذا المنظور حاولت السلطات المكلفة بالتربية والتكوين أيضا في إطار الشراكة مع الفعاليات ذات الخبرة، على التصور والإرساء السريعين لبرامج للتكوين عن بعد، وكذا على تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل، على أن يتم الشروع في عمليات نموذجية في هذا المضمار؛ ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000-2001؛ من أجل توسيع نظامها تدريجيا².

وقد دفعت جائحة كورونا -وحالة الإغلاق التي رافقتها- السياسة الحكومية إلى تسريع عملية الرقمنة وتوسيع الاستخدام التكنولوجي في التعليم المدرسي، وذلك من خلال مؤسسة التعليم عن بعد على المستويين القانوني والتربوي، والعمل على توفير الموارد الرقمية واللوجستية اللازمة لذلك داخل الفصول الدراسية، وتطوير الأبحاث العلمية حول الوسائل التربوية والمنهجية الكفيلة بإنجاح هذا الأسلوب التعليمي الجديد، والرفع من مردودية التدريس.

فقد مكنت الشراكة مع مايكروسفت من الاستفادة من عدة خدمات في إطار التعليم عن بعد ومعالجة ملفات المدرسين؛ خصوصا من خلال برنامج Microsoft Teams. إذ أطلقت وزارة التربية الوطنية يوم الاثنين 23 مارس 2020 عبر منظومة Taalim.ma العمل بالخدمة التشاركية Teams المدمجة في منظومة مسار، والتي توفر وظائف مهمة تمكن الأساتذة من التواصل المباشر مع تلاميذهم، وكذا تنظيم دورات للتعليم عن بعد عبر أقسام افتراضية تتيح إمكانية إشراك التلاميذ في العملية التعليمية

¹ - نفسه، ص 4-9.

² - وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2009، الدعامة العاشرة، المادة 119.

التعليمية، وذلك من خلال استعمال العروض التقديمية أو النصوص الرقمية أو تقنيات الصوت أو الفيديو. بحيث جاء هذا الإجراء في إطار التدابير الرامية إلى ضمان الاستمرارية البيداغوجية وتنوع البدائل الممكنة من أجل مواصلة التحصيل الدراسي، وتشجيع التلميذات والتلاميذ على متابعة دراستهم عن بعد من خلال إتاحة إمكانية التواصل المباشر معهم وتبعضهم. إذ توفرت هذه الخدمة في المرحلة الأولى لمدرسي وتلاميذ سلكي الثانوي التأهيلي والثانوي الإعدادي، حيث كان بإمكان الأساتذة -من خلال هذه الخدمة- تهيئة الأقسام الافتراضية انطلاقاً من منظومة "مسار" وفقاً للبنية التربوية للمؤسسة¹.

وقد أضحى -بالموازاة مع ذلك- إعداد وتقديم دروس وحصص في إطار التعليم عن بعد من مهام الأستاذ؛ بناء على مشروع النظام الداخلي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛ المتضمن "ميثاق التلميذ"، والصادر في يونيو 2020².

3- البوابة الإلكترونية TilmidTICE:

هي منصة إلكترونية رقمية أعدتها وزارة التربية الوطنية لتقديم دروس عن بعد في فترة التوقف الدراسي بسبب فيروس كورونا المستجد، ويتم اللجوء إلى البوابة دون استخدام أي قن سري؛ والبوابة تقدم دروساً مصنفة حسب الأسلاك والمستويات التعليمية وكذا المواد الدراسية؛ وفي مرحلة أولى من إطلاقها تم نشر الموارد الرقمية المتوفرة، كما تم تطعيم هذه البوابة بصفة منتظمة بدروس جديدة، إذ تقرر -في هذا الإطار- السماح باللجوء مجانيًا وبصفة مؤقتة إلى جميع المواقع والمنصات المتعلقة بـ "التعليم أو التكوين عن بعد" مع الإشارة إلى أن هذه المجانية لا تشمل قناة اليوتيوب¹. "غير أن الإشكال الذي واجهه هذه العملية هو أن جل الموارد الرقمية المتوفرة على هذه المنصة في مراحلها الأولى مأخوذة من قنوات الأساتذة على اليوتيوب، ومشاهدتها يقتضي المرور عبر اليوتيوب video". "steraming" وابتداءً من 12 يونيو 2020م أصبحت المنصة تمكن التلميذات والتلاميذ من البث المباشر للموارد الرقمية مجاناً وبدون ضرورة التوفر على رصيد "أنترنت"³.

وقد تلاه في 15 دجنبر 2020 إطلاق تطبيق مرتبط بالبوابة وهو "التطبيق التربوي الجوال للتعلم عن بعد TilmidTICE"، وذلك من أجل ضمان تحصيل بيداغوجي مستمر ومتواصل للمتعلمين عبر آلية التعليم "عن بعد" بناء على الرغبات المعبر عنها من طرف أولياء الأمور، وتحقيقاً للتطلع الدائم للارتقاء بهذه الآلية البيداغوجية وتجديدها، بما يمكن المتعلمين من تحصيل دراسي آمن يحفظ سلامتهم الصحية في ظل تفشي جائحة كوفيد-19 أو حالة طوارئ مشابهة. إذ تم إعداد هذا التطبيق الجديد بشراكة مع مدرسة 1337 للبرمجة والابتكار وجامعة محمد السادس متعددة التخصصات وبدعم من مؤسسة المجمع الشريف للفوسفاط، بحيث جاء ليعزز النمط التربوي القائم على التعليم عن بعد الذي اعتمده الوزارة في ظل هذه الجائحة؛ والمتمثل في الدروس التعليمية المصورة التي تبث عبر القنوات التلفزيونية الوطنية والمنصات الرقمية، وكذا الأقسام الافتراضية التفاعلية، وذلك بالنظر لما يمتاز به من فعالية وسرعة في

¹ - وزارة التربية الوطنية، بلاغ إخباري، 23 مارس 2020.

² - وزارة التربية الوطنية، مشروع النظام الداخلي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المتضمن "ميثاق التلميذ"، يونيو 2020، ص 10.

³ - إسماعيل مرجي، "التجربة المغربية في التعليم عن بعد"، منار الإسلام للأبحاث والدراسات، www.islamnarr.com، 14 يناير 2023، تاريخ الاطلاع 20 مارس 2023.

نقل وتقاسم المعارف والمستجدات التعليمية التعلمية. ويحتوي هذا التطبيق، الذي يمكن الولوج إليه مجاناً عبر الهاتف الجوال، على دروس تتوافق مع المنهاج الدراسي الوطني والتدرج البيداغوجي لمختلف المواد والمستويات والمسالك الدراسية، ومن شأنه أن يمكن المتعلمين من تتبع دروسهم بيسر وبشكل مستمر، وذلك وفق الزمان والمكان اللذين يتناسبان مع رغباتهم ورغباتهم وأبائهم وإمكاناتهم وظروفهم المتاحة. وقد صمم وفق أحدث لغات البرمجة والأنظمة الأكثر تداولاً في الأجهزة النقالة، حيث يمتاز بخاصية سهولة التثبيت والتوافق وقابلية الاستخدام في مختلف أنظمة الهواتف النقالة (Android, Harmony OS, IOS)، كما يمتاز بسلاسة ويسر التصفح والمتابعة، وذلك من خلال تضمينه فهرسة ذكية تسهل على المتعلمين الحصول على المعارف التعليمية المراد اكتسابها، فضلاً عن اتسامه بخاصيتي التقاسم والتحديث المستمر لكل مادة دراسية، مما يتيح لكل مستخدميه التواصل الآني وتقاسم كل المستجدات والدروس المنتجة وفق المنهاج الدراسي الوطني¹.

وقد دفعت ظروف غياب عدد مهم من الأطر التربوية عن صفوف الدراسة في التعليم العمومي بفعل المشاركة الإضراب بداية الموسم الدراسي 2023-2024، بالوزارة إلى وضع مسألة التعليم والدعم عن بعد ضمن أولوياتها من جديد، وذلك من خلال إطلاق عملية الدعم التربوي الرقمي "عن بعد" عبر المنصة الوطنية «TelmidTICE» والتطبيق الجوال المرتبط بها، والمنصات التفاعلية التي تم تطويرها من قبل الأكاديميات الجهوية، وذلك من خلال وسائل رقمية تمثل في دروس تعليمية مصورة وتمارين تفاعلية وامتحانات تجريبية إرشادية تتوافق مع المنهاج الدراسي، حيث تضم ما يقارب 12.500 مورد رقمي؛ منها حوالي 11.000 درساً تعليمياً، وما يقارب 1.000 من التمارين، وأكثر من 500 نموذجاً من الامتحانات الإشهادية. وإلى جانب ما تنسم به هذه المنصة بسلاسة وسهولة التسجيل وتصفح محتوياتها، أضحت تتميز بخاصيتي التقاسم والتحديث المستمر لكل مادة دراسية، مما يتيح لكل مستخدمها تقاسم المستجدات والدروس المتوفرة. وهو ما يأتي في سياق مواصلة توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بالدعم التربوي الموجه لمعالجة التعثرات الدراسية في حينها، وتعزيز التعلم الأساس والكفايات اللازمة².

رابعاً- مشاريع أخرى:

لقد أضحت الدولة المغربية واعية بضرورة تعزيز رقمنة التعليم، إذ أكدت المادة 33 من قانون – إطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الصادر في 19 غشت 2019؛ على أنه يتعين على الحكومة أن تتخذ جميع التدابير اللازمة والمناسبة لتمكين مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في القطاعين العام والخاص من تطوير موارد ووسائل التدريس والتعلم والبحث، وذلك من خلال مجموعة من الآليات: تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعلم وتحسين مردوديتها؛ إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال؛ تنمية وتطوير التعلم عن بعد

¹ - وزارة التربية الوطنية، بلاغ صحفي، 15 دجنبر 2020.

² - وزارة التربية الوطنية، بلاغ صحفي، 22 نونبر 2023.

باعتباره مكملًا للتعليم الحضوري؛ تنوع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها؛ إدماج التعليم الإلكتروني تدريجياً في أفق تعميمه¹.

كما استهدفت خارطة الطريق 2022-2026 "من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع"؛ مجموعة من الوضعيات التي تخدم هذا الإطار؛ إذ ارتكزت على ضرورة أن يتوفر كل أستاذة وأستاذ في أفق سنة 2026 على العتاد المعلوماتي، مع موارد رقمية تم التحقق من فعاليتها وأشرف على تطويرها مختبر للرقميات².

وأكد أيضا الالتزام رقم 9 من هذه الخارطة على ضرورة اتسام كل المؤسسات بظروف استقبال حسنة؛ مجهزة وتستعمل الوسائل الرقمية³. إذ تم التنبيه إلى أنه يجب أن تتوفر كل المؤسسات التعليمية الابتدائية والثانوية على تجهيزات رقمية للعرض، تمكن من استغلال الموارد الرقمية ذات أثر بيداغوجي متحقق منه، مع توفير حجرات متعددة الوسائط حديثة بجميع مؤسسات التعليم الثانوي⁴.

ولم يهمل كذلك مشروع المدرسة الرائدة هذا الجانب؛ بالتأكيد على أهمية امتلاك الأستاذ حقيبة تربوية متكاملة لتدبير التعلّمات ودعمها وتقويمها، إلى جانب حاسوب نقال مهني⁵. مثلما أشار النظام الأساسي الخاص بموظفي قطاع التربية الوطنية إلى مهام إنتاج الموارد البيداغوجية المادية والرقمية والعمل على تحيينها وتطويرها، وأناط هذه الوظيفة بالهيئة المحدثة للأستاذة الباحثين⁶.

خامسا- التعثرات والإكراهات:

تواجه التعليم الرقمي ورقمنة القطاع عدة مشاكل لا حصر لها، فقد رصدت وزارة التربية الوطنية أن الأساتذة لا يتوفرون بما يكفي على العتاد الرقمي (حواسب – لوحات إلكترونية.....)⁷، كما تبين أن تجهيز المؤسسات التعليمية بالموارد الرقمية غير كاف، والعديد منها لا يتوفر على قاعة حديثة متعددة الوسائط أو تجهيزات العرض، كما أن الأساتذة لا يتوفرون بما يكفي على الموارد الرقمية الضرورية لمواكبة حصصهم الدراسية⁸.

¹ - قانون – إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 19 غشت 2019، الجريدة الرسمية عدد 6805، المادة 33، ص 5632.

² - وزارة التربية الوطنية، خارطة الطريق 2022-2026 "من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع"، ص 29.

³ - نفسه، ص 31.

⁴ - نفسه، ص 32.

⁵ - وزارة التربية الوطنية، رزنامة مشاريع بناء نموذج: المدرسة العمومية الرائدة، ص 18.

⁶ - الأمانة العامة للحكومة، مشروع مرسوم 819.23.2 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي قطاع التربية الوطنية، 24 شتنبر 2023، المادة 35 ص 11.

⁷ - وزارة التربية الوطنية، خارطة الطريق 2022-2026، مرجع سابق، ص 29.

⁸ - نفسه، ص 32.

زيادة على البطء في التنزيل وضعف الفعالية، إذ نجد أن برنامج جيني واستراتيجية المغرب الرقمي 2013 قد استهدفا-على التوالي منذ سنتي 2006 و2008- تمكين كل المؤسسات المدرسية من الربط بالانترنت، وذلك بالرفع من نسبة الربط من 20 بالمائة سنة 2008 إلى 100 بالمائة سنة 2013¹. إلا أن ذلك لم يتحقق إلا سنة 2023، كما أن هذا الربط اقتصر في معظمه على الجانب الإداري فقط؛ ولم يستهدف العملية التعليمية التعلمية ما دامت جل الأقسام والقاعات الوسائطية أو قاعات المعلومات لا تستفيد من هذا الربط، مع استمرار التخوف من هذا الربط؛ نتيجة هواجس أخلاقية وتربوية.

إذ سبق وأن وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين كذلك رؤية مبكرة بخصوص ذلك دون أن يصل إلى تحقيق المبتغى، بحيث نصت المادة 120 من هذا الميثاق على أن: "تعمل كل مؤسسة للتربية والتكوين على تيسير اقتناء الأجهزة المعلوماتية ومختلف المعدات والأدوات التربوية والعلمية عن طريق الاقتناء الجماعي بشروط امتياز، لفائدة الأساتذة والمتعلمين والإداريين"، كما أكدت المادة الموالية 121 على أنه من حيث: "أن التكنولوجيا التربوية تقوم بدور حاسم ومتنام في أنظمة التعليم ومناهجه... تعمل سلطات التربية والتكوين على إدماج هذه التقنيات في الواقع المدرسي، على أساس أن يتحقق لكل مؤسسة موقع معلوماتي وخزانة متعددة الوسائط، في أفق العشرية القادمة، بدءا من السنة الدراسية 2000-2001"².

كما يلاحظ أن الوزارة والأطر التربوية لا يزالون مرتين بالكتاب المدرسي إلى حد كبير بسبب عدة عوامل، زيادة على صعوبة اندماج أو تعاطي جزء من الأطر التربوية والإدارية مع التكنولوجيات الجديدة. في حين نجد أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين وضع منذ سنة 1999 ضمن مخططاته: "تحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وخاصة في مجال التكوين المستمر"³.

وكما هو الأمر بالنسبة لضعف التكوين الرقمي المهني لدى المدرسين والمتصرفين، يلاحظ ضعف كبير أيضا لدى المتعلمين على مستوى الكفايات الرقمية اللازمة في ظل التمثلات الاجتماعية التي تنظر بطريقة دونية لهذه الأساليب التعليمية الحديثة، إلى جانب الفقر الاجتماعي الذي يحول دون وصول شرائح واسعة من المتعلمين أو أسرهم للربط بالانترنت أو امتلاك معدات رقمية⁴. مما يمكن أن يصطلح عليه باللامساواة الرقمية، والتي تتجلى في تركيز امتلاك المهارات والمعارف والوسائل الرقمية لدى فئات اجتماعية محددة دون غيرها، مما يطرح ضرورة تجاوز هذه الوضعية بضمان الحق التربوي-في هذا الإطار- للفئات المحرومة وتحقيق الإنصاف الرقمي⁵، وذلك في زمن تعد فيه الثقافة الرقمية والمعلوماتية والتقنية من مهارات القرن 21م⁶.

¹ - وزارة الصناعة والتجارة والتكنولوجيا الحديثة، المغرب الرقمي 2013 الاستراتيجية الوطنية لمجتمع المعلومات والاقتصاد الرقمي، 2009-2013، 2008، ص 28.

² - وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2009، الدعامة العاشرة، المادة 120-121.

³ - وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2009، الدعامة العاشرة، المادة 119.

⁴ - سعيد الشراوي، "التعليم عن بعد في التجربة المغربية في ظل اللامساواة الرقمية"، مجلة القانون الدستوري والعلوم الإدارية، المركز الديمقراطي العربي ببرلين، العدد 34-33، أبريل 2020، ص 34-33.

⁵ - نفسه، ص 36.

⁶ - رجاء لحويدك، "التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 70، دجنبر 2020، ص 171.

علاوة على التفاوت في مواد التدريس والأسلاك التعليمية من حيث مدى إمكانية ملاءمتها مع التعليم الرقمي، واختلاف توظيف الرقمنة فيما بينها، فعلى سبيل المثال تظل اللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية أكثر قابلية للرقمنة، كما هو الأمر بالنسبة للوضعيات التعليمية في السلك الابتدائي التي تعد أكثر قابلية من غيرها في أسلاك أخرى وأسهل من حيث القدرة على تكييفها مع الرقمنة. مثلما هو الأمر بالنسبة للمتعلمين الذين يختلف مدى تفاعلهم وتجاوبهم مع التعليم الرقمي حسب الأعمار والشرائح الاجتماعية التي ينتمون إليها. زيادة على إهمال -أو بالأحرى- ضعف البرامج أو الموارد الرقمية التي تستهدف المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

خاتمة:

لقد أصبحت رقمنة التعليم أمرا ملحا يفرض ذاته في ظل التغيرات العالمية في ظل العولمة وظهور مجموعة من الوضعيات الجديدة التي لم تكن في السابق (مثل حالة الإغلاق أو الإضراب)، لذلك فالدولة المغربية ومعها وزارة التربية الوطنية تسارع الخطى من أجل تنزيل جميع المشاريع المرتبطة بهذا المجال، غير أنها تجد نفسها أمام مجموعة من الصعوبات المادية والبشرية واللوجستية والتقنية.

وبناء على ما سبق فيمكن أن نخلص إلى أن القطاع بحاجة إلى مجموعة من الإجراءات الآتية: التكوين الدائم والدؤوب للموارد البشرية والأطر التربوية وإطلاعها على كافة المستجدات التكنولوجية مع تحفيزها من أجل الإقبال على اكتساب وتوظيف المعلومة الرقمية؛ إدماج الرقمنة وتكنولوجيا الاتصال في التعليم المدرسي منذ وقت مبكر حتى يستطيع المتعلم التأقلم معها ويمتلك ما يكفي من القدرات الرقمية؛ إنشاء قاعدة بيانات رقمية أو بنك رقمي يحتضن جميع الوحدات الدراسية والموارد المعرفية المرتبطة بالمنهاج أو دروس الدعم التربوي، وذلك بشكل قابل للتحيين وخاضع للمراقبة العلمية والصيانة المستمرة؛ فتح المجال من داخل الوزارة للبحث التربوي أو استقطاب أطر متخصصة تسهر على البحث حول توظيف الرقمنة في التدريس، وتأسيس مراكز خاصة بذلك تعمل على ابتكار وتجويد البوابات والتطبيقات وإنتاج الموارد الرقمية؛ تزويد جميع الأطر التربوية والقاعات بمعدات تساعد على التعليم الرقمي بالإضافة إلى الربط بشبكة الانترنت؛ تعديل البرامج التعليمية الحالية وتكييفها مع أساليب التعليم المعتمدة على التكنولوجيا الحديثة بناء على قاعدة تنوع وتوسيع العروض البيداغوجية وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي والسبورة؛ مراعاة التفاوتات الاجتماعية والإنصاف في إنتاج الموارد الرقمية وكذا في تنزيل جميع البرامج والمشاريع المرتبطة بالتعليم الرقمي؛ زيادة على تبسيط المواقع الخدمائية للوزارة وتقديم دورات تكوينية في كيفية الولوج إليها والتعاطي معها.

قائمة المراجع:

- أرتيغ، نور الدين وآخرون. (2018). "تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المنظومة التربوية المغربية انطلاقا من مشروع جيني: دراسة وصفية/ نقدية". مجلة مسالك التربية والتكوين. 1 (1).
- الأمانة العامة للحكومة. (2023). مشروع مرسوم 819.23.2 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي قطاع التربية الوطنية.
- دليل المكون. (2013). مديرية برنامج GENIE تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم وتطوير الأداء المهني.
- الشرفاوي، سعيد. (2020). "التعليم عن بعد في التجربة المغربية في ظل اللامساواة الرقمية". مجلة القانون الدستوري والعلوم الإدارية. المركز الديمقراطي العربي ببرلين. العدد 6.
- قانون – إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). الجريدة الرسمية عدد 6805. 19 غشت.
- لحويديك، رجاء. (2020). "التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 70.
- مرجي، إسماعيل. (2023). "التجربة المغربية في التعليم عن بعد". منار الإسلام للأبحاث والدراسات، www.islamanaar.com. تاريخ الاطلاع 20 مارس 2023.
- وزارة التربية الوطنية. (2020). بلاغ إخباري. 23 مارس.
- وزارة التربية الوطنية. (2020). بلاغ صحفي. 15 دجنبر.
- وزارة التربية الوطنية. (2023). بلاغ صحفي. 22 نونبر.
- وزارة التربية الوطنية تعلن عن استكمال عملية ربط كل المؤسسات التعليمية بشبكة الإنترنت". (2023). موقع جريدة مملكة بريس الالكترونية. www.mamlakapress.com. تاريخ الاطلاع 20 يناير 2024.
- وزارة التربية الوطنية. خارطة الطريق 2022-2026 "من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع".
- وزارة التربية الوطنية. رزنامة مشاريع بناء نموذج: المدرسة العمومية الرائدة.
- وزارة التربية الوطنية. القطب البيداغوجي لبرنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. مدرسة النجاح 2009-2012.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). المذكرة الوزارية رقم 16-082 في شأن المشروع التجريبي سيكوماتيس TICE لتطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. 22 أبريل.

- وزارة التربية الوطنية. (2017). المذكرة الوزارية عدد 17-114 في شأن تتبع تطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). المذكرة الوزارية رقم 117-16 بشأن المبادرة الوطنية للإشهاد الخاصة بتلاميذ الجذع المشترك. 20 يونيو.
- وزارة التربية الوطنية. (2022). المراسلة الوزارية رقم 19/0873 بشأن انطلاق التكوينات الإشهادية MOS وMCE للفترة 2019-2020.
- وزارة التربية الوطنية. (2013). المراسلة الوزارية رقم 2119-3 بتاريخ بشأن انطلاق التكوينات الإشهادية الجهوية.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). المشروع المندمج رقم 12 الخاص بتطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). المشروع الاستراتيجي رقم 16 حول تقوية نظام المعلومات للتربية والتكوين،
- وزارة التربية الوطنية. (2020). مشروع النظام الداخلي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المتضمن "ميثاق التلميذ".
- وزارة التربية الوطنية. (2009). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الدعامة العاشرة. المواد 119-120-121.
- وزارة الصناعة والتجارة والتكنولوجيات الحديثة. (2008). المغرب الرقمي 2013 الاستراتيجية الوطنية لمجتمع المعلومات والاقتصاد الرقمي، 2009-2013.

Family and Career Maturity of Learner's Relationship at The End of Middle School Stage in Moroccan Schools: A Field Study

Dr. Mohamed HABA¹

Applied Humanities Laboratory
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25599762>

To cite this article: HABA, M. (2024, March). Family and Career Maturity of Learner's Relationship at The End of Middle School Stage in Moroccan Schools: A Field Study. Science Step Journal (2), 1-25. ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study seeks to monitor family and career maturity relationships among middle school final-year students as an early stage of career guidance in Moroccan schools. The survey research consisted of the Arabic version of Crites' career maturity scale, along with a series of family-related variables that the study assumed were having an impact on the career maturity of children, mainly parents' occupations, their educational level, and cultural resources available to the family. The study sample includes 180 learners from six public middle schools, all of which belong to a rural province of the Fez Meknes region. The results of this study show low career maturity among the majority of learners involved in the study, with a direct and statistically significant effect of family variables on children's career maturity and a difference in the degree of impact between fathers and mothers. The paper concludes with possible key points for guidance interventions in educational institutions to develop the career maturity of learners and to improve family-school relationships and collaboration on this matter.

Keywords:

Family, Career maturity, Learners, Middle school stage, Moroccan school.

¹ mohamed.haba@usmba.ac.ma

علاقة الأسرة بالنضج المهني لمتعلمي نهاية المرحلة الإعدادية بالمدرسة المغربية - دراسة ميدانية -

د. محمد حابا

مختبر العلوم الإنسانية التطبيقية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

ملخص:

ترمي تسعى هذه الدراسة إلى رصد تأثير بعض المتغيرات الأسرية على مستوى النضج المهني لدى متعلمات و متعلمي السنة النهائية من السلك الإعدادي باعتبارها أولى عتبات التوجيه في المدرسة المغربية. تم تطبيق مقياس النضج المهني على عينة من 180 متعلما و متعلمة في ست مؤسسات تعليمية إعدادية عمومية تنتهي جميعها إلى إقليم جغرافي ذي طبيعة قروية بجهة فاس مكناس. أظهرت نتائج الدراسة نضجا مهنيا متدنيا لدى غالبية المتعلمين، مع تأثير بعض المتغيرات الأسرية المتمثلة في مهنة الأب، والمستوى التعليمي للأبوين وكذا الموارد الثقافية المتوفرة للأسرة. اختتمت الدراسة بمدخل يمكن الاشتغال عليها لبلورة تدخلات توجيهية بالمؤسسات التعليمية لتنمية النضج المهني للمتعلمين من جهة، وتحسين علاقة الأسرة بالمدرسة للعمل سويا في هذا الاتجاه من جهة ثانية.

الكلمات المفتاحية:

الأسرة، النضج المهني، المتعلم، المرحلة الإعدادية، المدرسة المغربية.

مقدمة:

تستهدف منظومة التوجيه المدرسي والمهني مساعدة المتعلمين على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن مساراتهم الدراسية والمهنية، وإعدادهم لتدبير مختلف التحولات التي ستشهدتها حياتهم المستقبلية في إطار ما أصبح يعرف بالتوجيه مدى الحياة. ولئن ظلت الممارسة التوجيهية، منذ نشأتها، رهينة منظور سيكولوجي يقوم على منطق المرشد الخبير ويحد بالتالي من هامش الفعل أمام المتعلم، فإن تحولات عدة عجلت بالتأسيس لممارسة توجيهية تربوية تقوم على مبادئ اللاتوجيهية وفق منظور كارل روجرز، حيث يمتلك الفرد وحده فرصة التحكم في نماءه الذاتي، وتحديد أولوياته وتنفيذ اختياراته، اعتمادا على الكفايات التي يكتسبها بفعل تجاربه الشخصية والدراسية والحياتية، وبدعم ومواكبة من محيطه.

وارتباطا بالسياق التربوي المغربي، واستشعارا لأهمية التوجيه السليم للمتعلمين في تحسين المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة التربوية، فقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على إعمال مقاربة تربوية للتوجيه، تنطلق من محورية المتعلم باعتباره فاعلا مسؤولا عن اختياراته الدراسية والتكوينية والمهنية، وتجعل التوجيه المدرسي والمهني مجال اشتغال مشترك تتولى فيه المؤسسة التعليمية مهام المواكبة بمختلف تجلياتها المدرسي والمهنية والتخصصية والإدارية والتقنية، إلى جانب الأسرة من موقع المواكبة الأسرية، قصد مساعدة المتعلم على تحقيق النضج المهني، وبالتالي تملك القدرة على بلورة وتنفيذ مشروعه الشخصي وتحقيق أهدافه الدراسية والمهنية. يكتسي هذا النموذج التشاركي أهمية قصوى في سياق عالمي يتميز بالتحولات المستمرة لسوق الشغل، وتزايد الرهان على نضج المتعلم وقدرته على التكيف مع مختلف الوضعيات المستجدة حالا ومستقبلا.

أولا: الإطار المنهجي للدراسة:

1. مشكلة الدراسة:

تنظر النماذج النمائية في مجال التوجيه المدرسي والمهني للاختيار كنتجوب لسيرورة تربوية مستمرة تترجم حصيلة التفاعلات المتبادلة بين الشروط والخبرات الذاتية للمتعلم من جهة، وظروفه الأسرية والمدرسية والمهنية والاجتماعية من جهة أخرى. ولأن الأمر يتعلق ببناء يستدمج المعطيات المتعلقة بمعرفة الذات ومعرفة الوسط الدراسي والمهني بالتوازي مع النماء الفكري والعاطفي والوجداني للفرد، فإن نجاح المقاربة التربوية في التوجيه يتطلب أيضا انخراطا وتعبئة جماعية لمواكبة المتعلم في بلورة مشروعه الشخصي، وفق سيرورة مستمرة تتجاوز منطق العمل الظرفي، وتعتمد تدخلات منسجمة ومتشاور بشأنها بين المؤسسة التعليمية والأسرة، باعتبارها اللبنة الأساسية للتنشئة الاجتماعية، وبحكم أهمية الدور الذي ينبغي أن تضطلع به في تنمية قدرات أبنائها على التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية بشكل عام، مستثمرة في ذلك ما يتوفر لها من وعي ورأسمال ثقافي، ومن إمكانات اقتصادية واجتماعية.

غير أن ملاحظة بعض مؤشرات الواقع التربوي تبرز ارتفاع نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اتخاذ القرار المناسب بشأن توجيههم الدراسي والمهني، حيث يبقى التردد والحيرة وعدم القدرة على الاختيار سمة الموقف، إلى جانب ارتفاع حالات عدم التوافق

مع متطلبات الشعب والمسالك التي تم "اختيارها" بدليل ارتفاع حالات تغيير التوجيه وتعديل المسار... وإذا كانت بعض هذه المؤشرات مرتبطة بعوامل ذاتية تخص المتعلم نفسه، أو بعوامل مؤسسية تتعلق بقصور مساهمة المدرسة في إعداد المتعلم للحظة الاختيار، فإن العامل الاجتماعي الأسري يبقى أيضا حاضرا في هذا الإطار.

انطلاقا من هذا الواقع، تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف عند بعض ملامح نجاح المقاربة التربوية للتوجيه في السياق المغربي من خلال مؤشر أساسي يتمثل في مستوى النضج المهني لدى تلاميذ نهاية السلك الإعدادي بالعلاقة مع بعض المتغيرات الأسرية، وذلك من خلال طرح السؤال التالي: هل هناك علاقة بين بعض المتغيرات المرتبطة بالوضع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة ومستوى النضج المهني لأبنائها؟

2. أسئلة الدراسة:

بالعلاقة مع السؤال المحوري أعلاه، تحاول الدراسة الحالية تقديم بعض عناصر إجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- كيف يتحدد موقع ومستوى عينة البحث على مقياس النضج المهني وعلى مختلف أبعاده؟
- إلى أي حد تؤثر بعض المتغيرات الأسرية في تحديد مستوى النضج المهني لدى المتعلمين؟
- ما هي بعض عناصر برنامج عمل في مجال التوجيه المدرسي والمهني يستهدف الاستجابة للحاجيات التوجيهية والإرشادية لمتعلمي نهاية السلك الإعدادي في أفق رفع مستوى نضجهم المهني؟

3. أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف العام لهذه الدراسة في رصد علاقة النضج المهني لمتعلمي السنة النهائية الإعدادية ببعض المتغيرات الأسرية. وتتفرع عنه الأهداف الخاصة التالية:

- رصد مستوى النضج المهني لدى عينة الدراسة انطلاقا من مقياس النضج المهني؛
- الكشف عن علاقة بعض المتغيرات الأسرية بمستوى النضج المهني لدى المتعلمين؛
- اقتراح بعض السبل الكفيلة بتطوير برامج تدخلية في مجال التوجيه المدرسي والمهني تستجيب للحاجيات التوجيهية لمتعلمي نهاية السلك الإعدادي قصد الرفع من نضجهم المهني من جهة، وتجويد العلاقة بين الأسرة والمدرسة خدمة للمصالح الفضلى للمتعلمين من جهة ثانية.

4. أهمية الدراسة:

تكتسي محاولة تحديد مستوى النضج المهني لدى تلاميذ نهاية السلك الإعدادي أهمية خاصة لمجموعة من المتدخلين في العملية المدرسية والمهنية بشكل عام وفي منظومة التوجيه بشكل خاص:

- بالنسبة للمدرسين ولأطر التوجيه المدرسي والمهني: تسمح خلاصات الدراسة بالتعرف على الحاجيات التوجيهية والإرشادية للمتعلمين بشكل يعينهم على بناء تدخلات تربوية مناسبة، وبرامج عمل ملائمة كفيلة بالرفع من مستوى النضج المهني للفئات المعنية بتدخلاتهم الإرشادية؛
- بالنسبة للمتعلمين: بفعل تحولات سوق الشغل وعدم استقرار منظومة المهن، فإن امتلاك الأدوات المساعدة على الاختيار والقابلة للتوظيف في مختلف السياقات يعد أمرا هاما في رسم معالم المستقبل؛
- بالنسبة للأسر: بالنظر للدينامية التي تطبع المجتمع المعاصر وضرورة الاستعداد لتحولات سوق الشغل، يتطلب الأمر وعي الأسرة بمدى اهتمام أبنائها بمستقبلهم المهني، وبضرورة إنماء الكفايات اللازمة لتدبير أفضل لمساراتهم المهنية، وبدورها الحاسم في مواكبة الشباب المتعلم في هذا الإطار.

5. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة من متعلمي السنة النهائية للسلك الإعدادي، يتابعون دراستهم بست مؤسسات تعليمية إعدادية (أربع مؤسسات حضرية واثنتان قرويتان) بإحدى مناطق الأطلس المتوسط بجهة فاس مكناس. كما أن موضوعها قد انصب أساسا على تحديد مستوى النضج المهني لعينة البحث في علاقته مع بعض المتغيرات الأسرية دون الوقوف عند أساليب المعاملة الوالدية وتأثيراتها المفترضة على الاختيارات الدراسية والمهنية للأبناء.

ثانيا: التأطير النظري للدراسة:

1. المنظور النمائي للتوجيه المدرسي والمهني:

من أجل إعداد الأفراد لمواكبة التغيرات المتواصلة في أساليب التفكير والعمل والإنتاج الناتجة عن ثورة المعرفة، شهدت خدمات التوجيه المدرسي والمهني تحولات عميقة انتقلت بموجها من المنظور التقني الاختزالي للشخصية الإنسانية إلى مرحلة جديدة يتم فيها تغليب الجانب النمائي على تدخلات الفاعلين في المجال، حيث تجسد ذلك من خلال ظهور المقاربات التربوية في التوجيه، وهو تحول ناتج عن العوامل التالية¹:

- عوامل مدرسية مرتبطة بتوسع العرض المدرسي بفعل تعميم وإجبارية التعليم، وظهور عدة تخصصات ومسالك بفعل التراكم المعرفي، وبالتالي تزايد الوعي بضرورة مواكبة المتعلمين من أجل الإعداد للاختيار والتهيئ المبكر لقرارات التوجيه؛
- التطورات المتسارعة لأوضاع سوق الشغل وعالم المهن، حيث أصبح التنبؤ بأفاقهما المستقبلية غاية في الصعوبة بفعل الحراك المهني والانتقال من نموذج مهني قار إلى نموذج متحول يتسم بتغير المهن وتجدها وانقراضها، ونزوع الفرد نحو تغيير مجال عمله، وتغير المؤهلات والكفايات المطلوبة لولوج السوق؛

¹ Guichard, J., & Huteau, M., (2001) : *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris, p 251.

- تحول في منظومة القيم، حيث تزايد الرفض لبعض المهن، وتنامي الاهتمام بالفرد كذات فاعلة ومسؤولة ينبغي العمل على تسهيل تفتحها واستقلاليتها، واعتبار نموها الشخصي مساهما في التطور الاقتصادي والاجتماعي.
- في ظل هذه التحولات، وحيث أن الفرد أصبح مطالبا بأن يتعلم كيفية تدبير اللامتوقع، ومواجهة المجهول، وأن يتوفر على وسائل التوافق أكثر من المعلومات، فإنه لم يعد ممكنا الاستمرار وفق نموذج توجيهي يناسب عالما يخضع لسيرورة تطور بطيء. إن التوجيه الظرفي يبدو وهما، ومن الأفضل تعويضه بمقاربة تربوية¹.
- يتأسس المنظور التربوي للتوجيه على خلفية نظرية نمائية تركز على أهمية الجانب الدينامي التطوري للشخصية، وتعتبر الاختيار والقرار الدراسي والمهني تنويجا لسيرورة نمائية تمر بمراحل تنسجم كل واحدة منها مع مستوى معين من نمو الفرد، هذه المراحل ينبغي العمل على مواكبتها وتنميتها، ومساعدة الفرد على المرور من مرحلة لأخرى، من خلال استدماج عناصر المحيط والتحيين المستمر لصورة الذات. تتطلب مواكبة وتنشيط النمو المهني، في نظر بيلوتي، "معايشة مجموعة من التجارب، عبر انخراط الفرد في مختلف الأنشطة، وفق تراتبية معينة؛ ثم المعالجة المعرفية للتجارب المعاشة بتشجيع استعمال مختلف السيرورات الفكرية؛ وأخيرا إدماج هذه التجارب عبر ربطها بالخبرات السابقة"². ومن هنا، فإن نجاح السيرورة النمائية في تنمية النضج المهني لدى المتعلم يبقى رهين أعمال المبادئ التالية:
- المبدأ التجريبي: يقوم على خلق ومعايشة وضعيات وتجارب ومشاركة المتعلم فيها باعتباره ذاتا فاعلة في عملية الاختيار الدراسي والمهني. تسمح هذه التجارب، التي يتم الاشتغال عليها في الوسط المدرسي أو خارجه، بما في ذلك داخل الأسرة، بتنمية مختلف أصناف المعرفة لدى المتعلم (المعرفة النظرية، المعرفة المهارية والمعرفة الحياتية)، وبناء مجموعة من الكفايات، وأنماط من العلاقات مع الذات تسمح بالتعرف على رغباته وميزاته، ومجموعة من التمثلات حول الأدوار التي يمكنه تقمصها أو تفاديها من خلال التماهي مع بعض الشخصيات والنماذج المهنية... وتزداد حافزية المتعلم للإقبال على هذه التجارب والتعلمات كلما كانت جديدة ومتنوعة وهادفة وذات منفعة بالنسبة له، وذات مستوى معقول من التحدي³؛
- المبدأ الاستكشافي: يبنى على معالجة التجارب المعيشة معرفيا، وتمكين المتعلمين من التعبير عن الانطباعات والآراء والأفكار التي تولدت عن عملية التجريب والاستكشاف. يتعلق الأمر بمعرفة الأدوات المعرفية وأنماط التفكير التي يستعملها المتعلم في عملية البحث عن المعلومات وفي استثمارها وتوظيفها لاتخاذ القرار. يتم التركيز في هذا المستوى على النشاط الذهني للفرد، حيث تتم مقابلة المعلومات ومعالجتها بهدف تسهيل الانتقال من حالة التردد كحالة راهنة إلى مرحلة القرار كحالة مأمولة. تتعلق هذه المعلومات بالذات وبالعالم، وتخزن على شكل خطاطة تشكل بنية حركية تمكن في الوقت ذاته من استيعاب المعلومات الجديدة، وإعداد حلول لمشاكل الاختيار والتوجيه⁴.

¹ Pelletier, D. & Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative de l'orientation*. Canada. Gaétan Morin éditeur, p 28

² Permatin, D. & Legres, J. (1988). *Les projets chez les jeunes. Issy les moulineaux. Edition EAP*, p 75

³ Musial, M. & al. (2012). *Comment concevoir un enseignement?* Bruxelles: De Boeck

⁴ كيشار، جون وهيتو، ميشال (2009): التوجيه المدرسي والمهني بين النظريات والتطبيق، ترجمة خالد امجيدي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ص 106.

2. النضج المهني كمفهوم مركزي في المنظور النمائي للتوجيه:

للوهلة الأولى يبدو مصطلح النضج بسيطاً، إذ غالباً ما يستخدم في مجال التوجيه المدرسي والمهني للتعبير عن حالة متعلم يؤدي مهام الاختيار الدراسي والمهني بسلاسة. غير أن محاولة تعريف المفهوم قد أظهرت بعض الصعوبات في التحديد، وذلك بالنظر لطابعه المثالي من جهة، ولتنوع المرجعيات التي يمكن الاستناد إليها من جهة أخرى، حيث يمكن الحديث عن نضج فيزيولوجي ونفسي وفكري وعاطفي واجتماعي... كما أن النضج يمكن أن يحيل على الفرد باعتباره ذاتاً فاعلة تسعى لبلوغ أقصى درجات تحرير القدرات الكامنة للفرد لتمكينه من الخلق والإبداع، أو باعتباره موضوعاً يسعى للتوافق مع وضعيات اجتماعية محددة سلفاً¹.

وقد استعملت بعض الأبحاث في السياق العربي مفهوم الوعي المهني كمرادف لمفهوم النضج المهني باعتباره يعبر عن معرفة الطالب لسماته الذاتية التي تعينه على امتلاك رؤية واضحة حول توافقه في مجالات مهنية تلاءم سماته الشخصية باعتبار أن إدراك الفرد لميوله ومهاراته يمكنه من رسم مساره الوظيفي والمهني، فيختار الدراسة أو المجال المناسب لتحقيق طموحاته².

وعموماً، فالمفهوم حديث نسبياً في مجال التوجيه المدرسي والمهني، وهو مستمد من الاشتغال النظري لسوبر (Super) خلال خمسينيات القرن العشرين الذي يتأسس على تعدد إمكانيات الأفراد وتنوع الفروق بينهم على مستوى الاستعدادات والاتجاهات والميول الشخصية، وعلى إمكانية توجيه النمو المهني من خلال تأثير البيئة على الأفراد³. يتعلق الأمر، حسب سوبر (D. Super)، بقدرة الفرد على الاختيار من خلال التحكم الفعلي في المهام النمائية الحاسمة في مساره، بمعنى "قدرته على توقع مستقبله من خلال الاستخدام المنطقي والمنسجم للمعلومات المتاحة لديه عن اهتماماته وقيمه وكفاياته"⁴. يؤكد سوبر على قابلية النضج المهني للإنماء من الاكتساب التدريجي لمختلف المهام النمائية التي تتطلبها كل مرحلة نمائية في ارتباط مع سن المتعلم ومستواه التعليمي ووضعه السوسيوثقافي، علماً أن تحديد المهام النمائية المتوقعة تتم في سياق خاص بفترة معينة.

يتميز سوبر بين مقاربتين مختلفتين لمفهوم النضج المهني⁵، حيث يعبر في نظره عن:

- نسق من المراحل النمائية ترتبط بكل مرحلة سلسلة من المهام النمائية، تترجم هذه المراحل في مجملها تعبيراً مهنيًا لمفهوم الذات، ويصير النضج المهني تلك القدرة على اتخاذ القرارات المهنية المناسبة للمرحلة العمرية وعلى تحقيق التوافقات المطلوبة للمرحلة النمائية؛

¹ Permatin, D. & Legres, J., op cit, p 19

² مطر، محمود أمين (2008): الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين، فلسطين.

³ أبو حماد، ناصر الدين. (2008). الإرشاد النفسي والتوجيه المهني. عالم الكتب الحديث. الطبعة الأولى. الأردن. إربد، ص 350.

⁴ Patillon, T-V., et al., p 64

⁵ Permatin, D. & Legres, J., op cit, p 21

- السلوك المنتظر من الفرد في مواجهته لمشكل معين مقارنة مع ما يصدر من أقرانه. يتعلق الأمر هنا بمجموع القدرات والسلوكيات التي يمكن تعبتها من طرف الفرد لمواجهة المهام النمائية.

وبناء على هذه التحديدات، وضع سوبير وأوفرستريت (Super et Overstreet)¹ خمسة أبعاد أساسية للنضج المهني هي:

- الوعي بالحاجة إلى القيام باختيارات تربوية ومهنية؛
- توفر المعلومات الشخصية والمهنية اللازمة للمشروع الشخصي؛
- انسجام التفضيلات المهنية المعبر عنها بتقدم مراحل المشروع؛
- تنوع الكفايات المتوفرة لدى المتعلم؛
- تلاؤم الاختيار مع الفرص المتوفرة.

أما كرايتس (Crites)²، فيعتبر أن النضج المهني انعكاس لمدى تمكن الفرد من مهام الارتقاء الملائمة لمرحلته المهنية، ويميز بهذا الخصوص بين بعدين متكاملين للنضج المهني أحدهما معرفي يتمثل في مهارات اتخاذ القرار المهني، والثاني وجداني يتمثل في اتجاهات الفرد نحو عملية صنع القرار المهني. وقد اقترح نموذجا للنضج المهني يتضمن خمس كفايات تشمل القدرة على التخطيط والانخراط في مشروع، والقدرة على الوصول إلى المعلومات وتحليلها، ومعرفة العالم المهني ومساطر الولوج للتكوينات والمهن، والقدرة على اتخاذ القرار ومعرفة متطلبات الولوج إلى التكوينات والمهن.

وفي ظل التحولات الاقتصادية والتكنولوجية خلال الألفية الجديدة مع ما صاحبه من هشاشة للمسارات المهنية للأفراد، منحت أعمال مجموعة من الباحثين خاصة الأمريكي سافيكاس (Savickas)³ نفسا جديدا لمفهوم النضج المهني حينما اعتبرته مرادفا لمفهوم التكيف، وبالتالي موردا حاسما يواكب الأفراد في بناء مساراتهم المهنية، وفي التعامل مع مختلف تحولات الحياة المهنية.

تجدر الإشارة إلى أن حضور ونمو أبعاد النضج المهني لدى الفرد يختلف باختلاف التجارب والخبرات التي يكتسبها في حياته، والتي تمكنه من توسيع معارفه حول الذات وسوق العمل، واكتساب مهارات التفكير وتخطيط المستقبل والتوفر على أهداف، وتنمية الثقة بالنفس في ارتباط مع بناء قراراته الدراسية والمهنية.

3. مساهمة الأسرة في مواكبة الأبناء في عملية الاختيار:

إذا كانت المدرسة هي المؤهلة أكثر، بحكم وظائفها وأدوارها، لإعداد المتعلم للاختيار، وذلك من خلال العديد من الآليات التي يوفرها الوسط المدرسي، خاصة المنهاج الدراسي بمختلف مداخله وامتداداته، وعبر التدخلات المتخصصة التي يتولاها المستشارون في

¹ Permatin, D. & Legres, J., op cit, p21

² Crites, J. (1995). *Career maturity inventory: Administration and use manual*. Monterey, CA: McGraw-Hill

³ Savickas, M. L., et al., (2010). *Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21ème siècle*. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39 (1), 5-39.

مجال التوجيه المدرسي والمهني، فإن الأدوار التربوية للأسرة، وضمنها ما له علاقة بالاختيار والتوجيه، لا تقل عن أدوار المدرسة من حيث الجدوى والأهمية رغم اختلاف المناهج والوسائل. وهو الأمر الذي أكدته الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مادته السادسة عشرة، حيث أشار إلى أنه يتعين "على الآباء والأولياء الوعي بأن التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وبأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تؤثر إلى حد بعيد في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتقدم الناجح، كما تؤثر في سيرورتهم الدراسية والمهنية بعد ذلك".

وقد تزايد الإيمان بأهمية التعاون والتفاعل بين المؤسسات انطلاقاً من لأن مشاكل المتعلمين وانتظاراتهم ترتبط بشكل حاسم بنوعية هذه العلاقة وطبيعة التفاعلات التي تتم في إطارها. إن هذا المدخل التعاوني يتجاوز الطرح التقليدي القائم على تجاوز التمييز بين التعليم كمجموع التحصيل الدراسي الذي يتم في المدرسة، والتربية كمجموع العادات الأخلاقية والاجتماعية المستوعبة خارج المدرسة¹. وعليه، تلعب الأسرة دوراً حاسماً في زرع القيم والعادات والمعايير في شخصيات أبنائها، "فالآباء من الطبقة الوسطى يهتمون بغرس قيم معينة في أبنائهم كالإنجاز والإبداع، في حين لا يهتم الآباء من الطبقة الدنيا بذلك"².

بشكل عام، يمكن القول إن مساهمة الأسر في مجال المساعدة على توجيه أبنائهم يمكن أن تتخذ مظهرين اثنين على الأقل: إعلام أطفالهم بشأن الفرص الدراسية والتكوينية والمهنية المتاحة في النظم المدرسي والمهنية الممكن ولوجها، وتمكينهم من معايشة بعض التجارب الكفيلة بتوسيع مداركهم المعرفية بشأن عالم الدراسة والمهنة، أو المساعدة في تنمية بعض الكفايات لدى الطفل، والقابلة للتوظيف في مجال الاختيار (الاستقلالية، المرونة...).

4. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- النضج المهني: بشكل مختصر، يمكن تعريف مفهوم النضج المهني بأنه قدرة الفرد على الاختيار الدراسي والمهني الواقعي، وتحمل مسؤولية هذا الاختيار، انطلاقاً من الوعي بالذات وبالواقع وبمتطلبات اتخاذ القرار المهني الملائم. وبشكل إجرائي، يتحدد المفهوم في ثنايا هذه الدراسة من خلال الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في مختلف مكونات مقياس النضج المهني المستخدم فيها؛
- الاستقلالية: في ارتباطه مع النضج المهني، يشير مفهوم الاستقلالية إلى قدرة الفرد على استعمال الدعم الذاتي والتحمل الشخصي للمسؤولية، مع التخلي الواعي عن دعم البنات المحيطة به؛
- المرونة: يحيل المفهوم عموماً على استعداد الفرد وقدرته على ترويض الانفعالات والاندفاعات القوية، وتكوين علاقات واقعية، ووضع الخطط الواقعية، والتكيف والتفاعل الإيجابي مع ظروف الحياة المتغيرة التي تنعكس على استجاباته السلوكية للمواقف الحياتية وعلاقاته الاجتماعية³.

¹ أموراق، الطيب (1998): الطفل بين الأسرة والمدرسة، في: خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التكوين التربوي، عدد 8، ص 8.

² ادخيس، محمد (1997): التربية والقيم والمجتمع، القسم الثاني، فضاءات تربوية عدد 4، ص 26.

³ حسن، ولاء إسحق (2009): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص 28.

- السلك الإعدادي: هو السلك الأول من التعليم الثانوي في المنظومة التربوية المغربية، يلتحق به التلاميذ الحاصلون على شهادة الدروس الابتدائية، ويستغرق ثلاث سنوات دراسية تختتم بنيل شهادة السلك الإعدادي. يتم خلال هذا السلك تعزيز وتوسيع التعلّمات والمهارات الأساسية ودعم نمو الذكاء التجريبي والاستئناس بالمفاهيم والقوانين الأساسية للعلوم والتمرن على معرفة ممنهجة للعالم، ومصاحبة التلميذ في بناء مشروعه الشخصي ومساعدته في اختياراته المدرسي والمهنية (قرار وزير التربية الوطنية رقم 2071.01).
- المدرسة: يعود أصل الكلمة إلى (Skhole) الإغريقية، ويعنى بها وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع بعضهم بهدف المتعة والتثقيف¹. ومع تطور البشرية صار للمدرسة دور أساسي في خلق الانسجام بين مصالح الفرد ومصالح الجماعة². وبشكل عام، فالمدرسة فضاء للتربية والتكوين، ومجال لممارسة المتعلمين لحقوقهم واحترامهم لواجباتهم مما يمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات التي تؤهلهم لتحمل التزاماتهم³. أما في هذه الدراسة، فالمقصود بها مؤسسات السلك الثانوي الإعدادي العمومي.
5. بعض الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع:
- خلصت دراسة الصمادي (1988) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية بين توجهات الوالدين والنضج المهني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مدينة عمان. وقد تضمنت الممارسات الوالدية تعزيز الأبناء عندما يبدو اهتمامهم بمستقبلهم المهني، ومناقشتهم حول المهن المختلفة، وتشجيع الحرية والاستقلالية في التفكير⁴.
- هدفت دراسة الحوارنة (2005) إلى البحث في أثر نمط التنشئة الأسرية في النضج المهني لدى طلبة الأول الثانوي في محافظة الكرك. اشتغل الباحث على عينة من 488 طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني بين الطلبة ذوي التنشئة الأسرية حسب النمط (ديمقراطية، حماية) أو (تسلط، إهمال)، حيث كان الفرق لصالح نمط (ديمقراطية، حماية)⁵.
- هدفت دراسة ناصر (2011) إلى الكشف عن النضج المهني ومستوى الطموح لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين على ضوء عدة متغيرات منها المستوى الاجتماعي. تم استخدام قائمة النضج المهني لكرابيتس على عينة من 197 طالبا وطالبة. أظهرت النتائج مستوى متوسطا للنضج المهني لدى العينة المبحوثة، كما تبين عدم وجود فوارق تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي⁶.
- هدفت دراسة بخيرة وبغدادباي (2021) إلى التعرف على دور الرأسمال الثقافي للأسرة في بناء المشروع الشخصي لتلميذ المرحلة الثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المستوى التعليمي للأولياء يعد عاملا مهما في التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما يدفعهم إيجابا نحو الاهتمام ببلورة مشروعهم الشخصي، حيث تساهم الأسر ذات المستوى الثقافي والتعليمي بشكل فعال في التكيف

¹ الفارابي وآخرون (1994): معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، ص 82.

² ادخيس، محمد، مرجع سابق، ص 105.

³ وزارة التربية الوطنية والشباب (شتنبر 2003): دليل الحياة المدرسية، مطبوعات الوزارة، ص 6.

⁴ خطابية، يوسف ضامن (2009): التوجهات المهنية عند الشباب الجامعي: دراسة ميدانية في الأردن، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد 2، العدد 2، الأردن.

⁵ الحوارنة، إباد (2005): أثر نمط التنشئة الأسرية في النضج المهني لدى طلبة الأول الثانوي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

⁶ ناصر، فيفيان (2011): النضج المهني ومستوى الطموح لدى طلبة المدارس في المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

الجيد لأبنائها داخل المحيط المدرسي من خلال المتابعة المستمرة والمرافقة الدائمة لكل نشاطاتهم واهتماماتهم الدراسية والمهنية¹.

تبرز مختلف الدراسات السابقة أن اضطلاع الأسر بمهام مواكبة المتعلمين في بناء الاختيار الدراسي والمهني، وتهيئهم لاتخاذ القرارات المناسبة بشأن مستقبلهم، لا يمكن إلا أن يكون إيجابيا ومفيدا. وكلما كان المستوى الثقافي للأسرة جيدا، ونمطها في معاملة أطفالها ديمقراطيا ومنفتحا، كلما ساعد ذلك على اهتمام الأبناء بالقضايا التعليمية بشكل عام والتوجيهية بشكل خاص.

ثالثا: الإطار الميداني للدراسة:

1. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من متعلمي ومتعلقات السنة النهائية من السلك الإعدادي بالمدرسة العمومية المغربية. ميدانيا، اشتملت الدراسة على عينة مقصودة من 180 متعلما ومتعلمة مما يستحيل معه الحديث عن أية إمكانية لتعميم خلاصاتها. على مستوى الجنس، تشكلت العينة من 116 أنثى بنسبة 64.44%، و64 ذكر بما نسبته 35.56%، أغلبهم (144 مستجوب أي 80.00%) يتمركزون في سن 14 و15 سنة.

2. أداة الدراسة:

- التعريف بالأداة:

يعتبر مقياس مستوى النضج المهني لكريتس (Crites) أداة مرجعية في قياس مستويات النضج المهني. وقد تم تعريبه وتعديله ليلتئم البيئة العربية من طرف العديد من الباحثين (جروان، 1986؛ السواط، 2008؛ البلوي، 2009). وبارتباط مع أهداف وغايات الدراسة الحالية، فقد تم اعتماد نسخة للمقياس تتضمن 65 عبارة، بعضها ذات اتجاه موجب وبعضها سالب، تنتظم في خمسة أبعاد تتفاوت بين ما هو معرفي، أي مهارات اتخاذ القرار، وما هو وجداني، أي الاتجاهات نحو عملية اتخاذ القرار، هذه الأبعاد هي²:

- البعد الأول: التعرف إلى الميول والقدرات والقيم ومراعاتها في عملية اتخاذ القرار، ويتكون من 21 عبارة هي العبارات ذات الأرقام والاتجاهات التالية: 2+، 4-، 5+، 6-، 8+، 14+، 15+، 16-، 20+، 24-، 25-، 30-، 33-، 39+، 44-، 45-، 54-، 56-، 57+، 60+، 64-؛
- البعد الثاني: الاهتمام، وجمع المعلومات عن المهن وطبيعة العمل بها وشروط الالتحاق والفرص المتاحة، ويتكون من 14 عبارة هي العبارات ذات الأرقام والاتجاهات التالية: 1-، 10-، 11-، 22-، 28-، 31-، 34+، 36-، 37+، 38-، 46-، 50-، 53+، 62-؛
- البعد الثالث: الاستقلالية في عملية الاختيار، ويتكون من 13 عبارة هي العبارات ذات الأرقام والاتجاهات التالية: 3-، 7-، 9+، 13-، 19-، 21+، 35+، 40-، 47+، 49-، 55-، 59-، 61-؛

¹ بغدادباي، عبد القادر وبخيرة، أحمد (2021): أثر الرأسمال الثقافي للأسرة في بناء المشروع الشخصي للتلميذ، مجلة الفكر المتوسطي، جامعة تلمسان، مجلد 11، العدد 1.

² أبو حماد، ناصر الدين، مرجع سابق، ص 362.

- البعد الرابع: الواقعية والمرونة في عملية الاختيار، ويتكون من 7 عبارات هي العبارات ذات الأرقام والاتجاهات التالية: (+12، -18، +27، -29، +41، +48، -52)؛
- البعد الخامس: الاتجاه نحو العمل بشكل عام، ويتكون بدوره من 10 عبارات هي العبارات ذات الأرقام والاتجاهات التالية: (-17، +23، -26، -32، -42، -43، -51، -58، -63، +65).
- لخصائص السيكومترية للمقياس:

من أجل قياس مدى صدق محتوى مقياس النضج المهني المعتمد في هذه الدراسة، فقد تم عرضه على مجموعة من أطر التوجيه المدرسي والمهني، وبعض أساتذة اللغة العربية بشكل خاص، وذلك من أجل إبداء الرأي بشأن وضوح فقراته، وملاءمة صياغتها اللغوية للمتعلم المغربي، وانسجامها مع أهداف منظومة التربية والتكوين في مجال إعداد المتعلم للاختيار، حيث تم إجراء تعديلات طفيفة على الصياغة اللغوية بشكل خاص في ضوء المقترحات المتوصل بها.

أما بالنسبة لصدق بناء المقياس، فإن حساب معاملات ارتباط أبعاد الأداة ببعضها البعض ومع المقياس ككل تبرز وجود ارتباطات قوية، إيجابية ودالة إحصائياً في مجملها، مع معاملات ارتباط متوسطة بالنسبة لبعد الواقعية والمرونة. وعموماً فقد جاءت مصفوفة الارتباط على الشكل التالي:

جدول رقم 1: مصفوفة الارتباط بين مختلف أبعاد المقياس ودرجته الكلية

| المقياس ككل | الاتجاه نحو العمل | الواقعية | الاهتمام | الاستقلالية | تعرف الميول | |
|----------------------------|-------------------|----------|----------|-------------|-------------|-------------------|
| | | | | | 1 | التعرف إلى الميول |
| | | | | 1 | ,751** | الاستقلالية |
| | | | 1 | ,731** | ,789** | الاهتمام |
| | | 1 | ,564** | ,357** | ,409** | الواقعية والمرونة |
| | 1 | ,326** | ,757** | ,717** | ,826** | الاتجاه نحو العمل |
| 1 | ,802** | ,487** | ,869** | ,892** | ,919** | المقياس ككل |
| **. مستوى الدلالة عند 0.01 | | | | | | |

كما تم التأكد من مدى ثبات المقياس من خلال طريقة الاتساق الداخلي بين أبعاده وفقراته باستخدام اختبار ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات، حيث أبرزت نتائج الاختبار ارتفاع معاملات الثبات سواء على أبعاد المقياس الأربعة، أو على المقياس ككل، حيث بلغت 0.904 بالنسبة لبعد التعرف إلى الميول والقدرات والقيم، و0.909 بالنسبة لبعد الاستقلالية في عملية الاختيار، و0.924 بالنسبة

لبعد الاهتمام، و0.961 بالنسبة لبعد الواقعية والمرونة، و0.920 بالنسبة لبعد الاتجاه نحو العمل، ثم 0.900 بالنسبة للمقياس ككل، وهي معاملات جيدة تعد ذلك دليلاً على ارتفاع الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.

رابعاً: نتائج الدراسة:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم اعتماد التحليل الكمي للبيانات المستقاة من بنود الاستمارة المعتمدة كأداة للدراسة، حيث تم استخدام برنامج (SPSS) لاستخراج مختلف المؤشرات الإحصائية المناسبة، ومعرفة نوع العلاقات بين مختلف المتغيرات. وقد تم تفسير النتائج المستخرجة من خلال ربطها بالأسس النظرية المعتمدة في الدراسة.

1. كيف يتحدد مستوى النضج المهني لدى أفراد عينة الدراسة؟

من خلال استثمار المعطيات المستقاة بواسطة أداة البحث، تبين أن أغلب المتعلمين المبحوثين (حوالي 90%) يتموقعون في مستويات متدنية إلى متوسطة من النضج المهني، حيث جاءت قيمهما (46,2%) و(42,3%) على التوالي، وبالتالي، وحدها (11,5%) من أفراد العينة من أبرزت المعطيات تمتعهم بنضج مهني مرتفع. ورغم غياب أي تأثير لمتغير الجنس في تحديد المستوى العام للنضج المهني أو في مختلف أبعاده الخمسة، حيث أفرز استعمال اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين قيماً إحصائية كلها سلبية، يلاحظ أن نسبة من الإناث تسجل نضجاً مهنيًا مرتفعاً. وبالرغم من تواضع هذه النسبة (15,8%)، فهي تؤكد ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي خلصت إلى وجود فروق بين اتجاهات الطلبة نحو أنواع من التعليم، خاصة المهني، تعزى إلى متغير الجنس، إذ أن اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من الطلاب وعلى الأبعاد جميعها¹، هذا رغم أنه في مجتمعاتنا، وبفعل عوامل ثقافية، يميل الآباء أكثر إلى تغذية الطموحات المهنية للأبناء الذكور.

وبالتركيز على الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس، فإن توزيع أفراد العينة وفقها يتحدد كما يلي:

جدول رقم 2: مستويات النضج المهني لأفراد العينة حسب الأبعاد الخمسة للمقياس

| مستوى النضج المهني | تعرف الميول | الاستقلالية | الاهتمام | الواقعية | الاتجاه نحو العمل |
|--------------------|-------------|-------------|----------|----------|-------------------|
| ضعيف | 47,8% | 53,7% | 19,1% | 12,2% | 53,2% |
| متوسط | 37,7% | 34,3% | 73,5% | 79,7% | 15,6% |
| مرتفع | 14,5% | 11,9% | 7,4% | 8,1% | 31,2% |

مفلح (2001): التفاوت في الاتجاهات المهنية بين طلبة الصف الأول الثانوي المهني في كل من الريف والمدينة في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة سحر علوان.¹ الأردنية، عمان، الأردن.

تسير نتائج عينة الدراسة على أبعاد مقياس النضج المهني في نفس مسار الدرجات التي تم تحصيلها على المقياس الكلي، ذلك أن معطيات الجدول تفيد مستوى ضعيفا للمتعلمين على أبعاد "تعرف الميول"، و"الاستقلالية" و"الاتجاه نحو العمل"، ودرجات متوسطة على بعدي "الاهتمام" و"الواقعية". وارتباطا مع عمر المستجوبين (ما بين 13 و15 سنة) الذي يتطابق، حسب أدبيات التوجيه المدرسي والمهني، مع مرحلة بداية تبلور التفضيلات المهنية، وينسجم مع الاستكشاف كمهمة نمائية، فإن الأرقام المسجلة تساءل المنظومة التربوية فيما يتعلق بدورها من أجل إعداد المتعلم للاختيار. ذلك أنه في كلا المكونين المعرفي (تعرف الميول) والوجداني (الاستقلالية)، يبدو أن الاهتمام بقضايا الاختيار لدى المتعلمين لا زال في حدوده الدنيا.

وبالاستئناس بأسس المقاربة التربوية في التوجيه، فإن ضعف تملك كفايات التوجيه لدى المتعلمين قد يعكس فقرا للمناهج المدرسي على مستوى إكسابهم هذا النوع من الكفايات، أو ضعف أثر التدخلات التوجيهية والإرشادية التي توفرها المؤسسات التعليمية، أو عدم انخراط فاعلين خارجيين، وضمنهم الأسر، في الإعداد لمرحلة القرار.

2. إلى أي حد تؤثر بعض العوامل الأسرية في تحديد مستوى النضج المهني لدى المتعلمين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النضج المهني لدى المتعلمين تعزى لمتغير مهنة الأب والأم؟

رغم أن بعض الدراسات قد وقفت عند أهمية الطموحات الأبوية في مساعدة الطفل على استشراف مستقبله الدراسي، وبالتالي تأثير هذه الطموحات مشروعه الدراسي المستقبلي¹، فإن الحديث عن تنظير خاص حول موضوع دور العوامل الأسرية في مجال التوجيه المدرسي والمهني لم يتبلور إلا ابتداء من ثمانينات القرن الماضي، حيث أنجزت العديد من الدراسات التي أبرزت العوامل الأسرية المؤثرة بشكل أساسي في النماء المهني للأطفال²؛ يتعلق الأمر بالمستوى السوسيواقتصادي والثقافي للأسرة، بأصولها الاثنية، بتركيبها، بممارستها المدرسي والمهنية، أو بمنظومتها القيمية... كما ربطت عدة دراسات بين الاختيارات الدراسية للأبناء وأنواع المهن والوظائف التي يزاولها آباؤهم، وبخصوصيات وشروط هذه الأنشطة المهنية، واستحضرت كذلك تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على قيم وشخصية الأبناء وعلى رغبتهم وتطلعاتهم المستقبلية³.

من أجل تحديد موقع المتعلمين المعنيين بالدراسة الحالية على أبعاد مقياس النضج المهني في ارتباط مع مهن آباءهم، فقد تم اعتماد تصنيف ثنائي للمهن كما أنتجه الفكر السوسيوولوجي المعاصر، يميز بين عمال الياقات البيضاء (White-collar)، الذين يقومون بعمل ذهني مكثبي، وأصحاب الياقات الزرقاء (Blue-collar) الذين يؤدون أعمالا يدوية ميدانية:

¹ Bouteyre, E., (2004): *Réussite et résilience scolaire*, Dunod, Paris, p 35.

² Rebelo Pinto, H., & Conceição Soares, M., (2009) : *Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents*, L'OSP [En ligne], URL : <http://osp.revues.org/index2272.html>

³ Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle: approche pluridisciplinaire*. Institut de recherche et de documentation pédagogique. Paris

جدول رقم 3: دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات النضج المهني و أبعاده باختلاف مهن الآباء

| الدلالة الإحصائية | قيمة (ت) | مهن فكرية | | مهن يدوية | | أبعاد مقياس النضج المهني |
|-------------------|----------|-----------|-------|-----------|-------|-------------------------------------|
| | | انحراف | متوسط | انحراف | متوسط | |
| 0,000 | 4,98 | 0,37 | 1,96 | 0,58 | 2,56 | التعرف إلى الميول والقدرات والقيم |
| 0,000 | 5,86 | 0,33 | 1,82 | 0,63 | 2,55 | الاستقلالية في عملية الاختيار |
| 0,000 | 3,87 | 0,36 | 2,18 | 0,45 | 2,57 | الاهتمام، وجمع المعلومات عن المهن |
| 0,000 | 1,92 | 0,41 | 2,35 | 0,32 | 2,51 | الواقعية والمرونة في عملية الاختيار |
| 0,000 | 6,29 | 0,45 | 1,77 | 0,81 | 2,74 | الاتجاه نحو العمل بشكل عام |
| 0,000 | 5,53 | 0,17 | 1,92 | 0,55 | 2,56 | المقياس ككل |

من خلال الجدول يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة من المتعلمين الذين يمارس آباؤهم مهنا يدوية على الدرجة الكلية لمقياس النضج المهني أكبر مقارنة مع قيمة المتوسط الحسابي لدى المتعلمين من آباء يمارسون مهنا فكرية. ثمة ملاحظة تتعلق باختلاف قيمة الانحراف المعياري للدرجة الكلية للمقياس بين الفئتين، حيث نجد أنها عند الأبناء من ذوي المهن اليدوية أكبر، مما يعني أن المتعلمين من آباء يمارسون مهنا فكرية أكثر تناسقا في مستوى النضج المهني.

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين إحصائيا، فقد تم حساب قيمة (ت) للفرق بين مجموعتين، واستنادا إلى قيم (ت) المحسوبة، يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مختلف أبعاد مقياس النضج المهني تعزى لنوعية المهن التي يزاولها آباؤهم لصالح أصحاب المتوسط الأكبر، وهم المتعلمون من آباء يمتنون مهنا يدوية.

وقد أبرزت المعطيات الإحصائية أن مستوى النضج المهني لدى المتعلمين الذين يمارس آباؤهم مهنا فكرية يبقى متدنيا مقارنة مع المتعلمين المنتمين إلى أسر يشتغل أربابها في مجالات عمل يدوية، حيث نجد أن 68,0% من المتعلمين المنتمين لأسر يشتغل الآباء فيها مهنا فكرية لهم نضج مهني ضعيف، في مقابل 25,9% فقط لدى المتعلمين ذوو الآباء الممارسين لمهن يدوية. يبدو هذا الاستنتاج إلى حد ما "متناقضا"، إذ عادة ما يكون الآباء من ذوي المهن الفكرية أكثر اهتماما بالمستقبل الدراسي والمهني لأبنائهم. إن التفسير الممكن لهذا الأمر يرتبط بعلاقة المتعلمين مع المجال المهني عموما ومدى قرههم منه. ففي الوقت الذي تدفع فيه الأسر الفقيرة ذات المهن اليدوية أبناءها إلى الاهتمام بموضوع العمل مبكرا، من موقع الطموح، حيث أشارت إحدى الدراسات¹ إلى أن أعلى مستويات الطموح قد سجلت في الأوساط السوسيو-اقتصادية المتدنية. كما وقفت دراسة الصويط² إلى أن الغالبية العظمى للأبناء يواصلون أعمال آباءهم، خاصة إذا

¹ Gerald, R. A., & Bruce, A. R., (2000) : *Analyse longitudinale des relations familiales et du succès scolaire chez les enfants de familles monoparentales et biparentales*, Direction générale de la recherche appliquée, Canada, p 8.

² الصويط، محمد (2009): الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية، رسالة ماجستير تخصص توجيه تربوي ومهني، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص 26.

كانت ذات طبيعة يدوية، حيث يوفر الآباء لأبنائهم فرص التدريب المهني، هذا الأمر يحدث غالباً لدى الأسر ذات الدخل المحدود، حيث يمثل الآباء نماذج سلوكية لأبنائهم مما يدفعهم للاقتداء بهم والاختيار عن غير وعي لمهنة الآباء. وفي ذات الاتجاه ذهبت إحدى الدراسات¹ إلى أن تطوراً قد حدث في عقليات الآباء المنتمين للأوساط الاجتماعية المتدنية حيث تراجعت التصورات الراضية للمشاريع الدراسية الطويلة الأمد لتحل محلها طموحات مستقبلية إيجابية يأملون من خلالها رؤية أبنائهم وهم قد حققوا نجاحات مهنية واجتماعية مشرفة. أما الآباء المنتمون لأوساط سوسيو-اقتصادية ميسورة فإنهم "يوجهون" أبنائهم نحو الدراسات طويلة الأمد، على عكس الفئات الأسرية المتوسطة التي تقترح على أبنائهم مشاريع عاجلة لإدماجهم في الحياة المهنية²، وبالتالي فالصنف الأول من الأسر قد يؤجل النقاش في موضوع الاختيارات الدراسية والمهنية للأبناء إلى وقت لاحق، وهو ما يفوت على الأبناء فرص معايشة تجارب وإعمال التفكير في القضايا التي قد تسمح بنمو نضجهم المهني.

وخلافاً لتأثير مهنة الأب، يتضح من الجدول رقم 4 أدناه أن قيم (ت) غير دالة في مختلف أبعاد مقياس النضج المهني في ارتباط مع ممارسة الأم لعمل مهني، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود إلى اختلاف علاقة الأم بمجال العمل؛ ولعل ذلك يحيل إلى تماثل مواقف الأمهات من قضايا التوجيه المدرسي والمهني لأبنائهن، خاصة وأنه في ظل مجتمع قروي أيسري، فإن الحضور الأبوي يمارس تأثيراً أكبر على حياة الأبناء بصفة عامة وعلى اختياراتهم الدراسية بشكل خاص، وقد لا يمنح للأم هامشاً للمساهمة في "النقاش" الأسري حول مستقبل الأبناء، رغم المساهمة القوية للأمهات في الاهتمام بدراسة أطفالهن، وحضورهن اليومي في البيت وتميزهن بقوة تواصلهن مع الأبناء³:

جدول رقم 4: دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبارات النضج المهني وأبعاده حسب عمل الأم

| الدلالة الإحصائية | قيمة (ت) | مشتغلة | | غير مشتغلة | | أبعاد مقياس النضج المهني |
|-------------------|----------|--------|-------|------------|-------|-------------------------------------|
| | | انحراف | متوسط | انحراف | متوسط | |
| 0,280 | 1,09 | 0,54 | 2,09 | 0,56 | 2,28 | التعرف إلى الميول والقدرات والقيم |
| 0,022 | 2,35 | 0,29 | 1,76 | 0,65 | 2,24 | الاستقلالية في عملية الاختيار |
| 0,200 | 1,29 | 0,46 | 2,21 | 0,45 | 2,40 | الاهتمام، وجمع المعلومات عن المهن |
| 0,676 | 0,42 | 0,39 | 2,39 | 0,36 | 2,44 | الواقعية والمرونة في عملية الاختيار |
| 0,197 | 1,30 | 0,57 | 1,98 | 0,85 | 2,30 | الاتجاه نحو العمل بشكل عام |
| 0,043 | 2,08 | 0,15 | 1,89 | 0,54 | 2,27 | المقياس ككل |

¹ Tavoillot, H. (1972). *Les parents et le travail scolaire*. Paris. Le Centirion, p 46.

² Claveau, B., (1979): *Relation entre le niveau socio-économique et le niveau d'aspiration scolaire des parents pour leur enfant d'âge scolaire*, Thèse de psychologie, Université de Québec, p 129.

³ Terrail, P. (1992). *Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire*. Education et formation. n°30, p 11.

هل توجد ارتباطات إيجابية بين مستوى النضج المهني لدى المتعلمين والمستوى التعليمي للأبوين؟

إذا كانت مؤشر المستوى الدراسي للأسرة، والذي يقاس بأعلى مستوى تعليمي وصل إليه الآباء، محددًا أساسيًا للنجاح الدراسي في العديد من البلدان¹، فإن المعطيات الإحصائية أدناه تكشف عن ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين المستوى التعليمي للأم ومختلف أبعاد النضج المهني لدى الأبناء.

غير أن المثير للانتباه هو ذلك الارتباط الأكثر دلالة مع المستوى التعليمي للأب (عند مستوى 0.05)، إلا أنه ارتباط عكسي، حيث تميل درجات مختلف أبعاد النضج المهني إلى الانخفاض بالموازاة مع ارتفاع المستوى التعليمي للأب:

جدول رقم 5: علاقة النضج المهني للأبناء بالمستوى التعليمي للأب والأم

| أبعاد النضج المهني | تعرف الميول | الاستقلالية | الاهتمام | الواقعية | الاتجاه نحو العمل | المقياس ككل |
|-------------------------------------|-------------|-------------|----------|----------|-------------------|-------------|
| المستوى التعليمي للأب | -,343* | -,340* | -,324* | -,262 | -,289* | -,605** |
| المستوى التعليمي للأم | ,584** | ,454** | ,463** | ,366** | ,585** | -,713** |
| ** . ارتباط ذا دلالة عند مستوى 0.01 | | | | | | |
| * . ارتباط ذا دلالة عند مستوى 0.05 | | | | | | |

إذا أمكن لنا أن نفترض أن هذه العلاقة الارتباطية العكسية بين المستوى التعليمي للأب والنضج المهني للابن تترجم تدخلا مباشرا من طرف الآباء المتعلمين في القرارات الدراسية لأبنائهم مما لا يسمح لهم بمعايشة تجارب واكتساب خبرات تتطلب منهم الانخراط الشخصي في اتخاذ القرار، فإن هذه الخلاصة تنسجم مع ما وصلت إليه دراسات أخرى. فقد توصل وطفة² إلى أن المستوى التعليمي للأبوين مؤثر في توجيه أبنائهم إلى مختلف التخصصات، فالدخول إلى الكليات المميزة مثل الطب والهندسة وإدارة الأعمال... يحتاج وزنا ثقافيا مرتفعا، بينما تقل هذه الحاجة عندما يتعلق الأمر بالكليات الأقل أهمية أو متوسطة الأهمية. أما دراسة (Rebello & Soares)³ فقد أبرزت أن انخراط الآباء في أنشطة تستهدف إعلام وتوجيه أبنائهم يسجل أكثر لدى الآباء ذوي المستوى التعليمي المرتفع، أو الذين

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2014): تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات: التقرير التحليلي، منشورات المجلس، ص 121-122

وطفة، علي أسعد (2011): تكافؤ الفرص الأكاديمية في جامعة الكويت: تأثير متغيرات الوسط الاجتماعي، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت، ص 111-112.

³ Rebello Pinto, H., & Conceição Soares, M., Op cit.

استفادوا من دراسات طويلة، كما أنه بالنسبة للنجاح المدرسي، فالآباء المتعلمون يمتلكون قدرة أكبر على تقديم الدعم البيداغوجي والاجتماعي الضروري لنجاح أبنائهم، مقارنة مع الآباء من ذوي المستويات التعليمية الضعيفة.

إذا كان هذا الصنف من التأثير يتم بطريقة بناءة وإنمائية، فإن إحدى الدراسات في الواقع البوركينابي¹ قد خلصت إلى أن الآباء ذوي مستوى تعليمي مرتفع يسعون للتأثير على اختيارات أبنائهم، ولكن عبر ممارسة الضغوط عليهم من موقع معرفتهم بمتطلبات الواقع المهني بشكل خاص، حيث يميلون إلى فرض رغبات الكبار على الصغار، وهذا عكس الآباء من ذوي المستوى التعليمي المنخفض الذين يتركون حرية الاختيار لأطفالهم نظرا لضعف معلوماتهم حول الواقع المهني.

وبالعلاقة مع هذه النتائج لذلك، ثمة افتراضات جديرة بالدراسة والتحليل من قبيل:

- ألا يعكس الوضع المتدني لنتائج المتعلمين من آباء ذوي مستوى تعليمي عالي على مكونات مقياس النضج المهني حرصا مبالغا فيه من طرف هؤلاء الآباء على الاهتمام بمستقبل أبنائهم من منطلق تقديرهم الخاص للواقع المدرسي والمهني والاقتصادي للمجتمع المغربي، وذلك بشكل يعيق "السماح" لأبنائهم بإنماء مهارات وكفايات الاختيار لديهم؟
- ألا تعبر العلاقة الارتباطية الإيجابية بين مستويات النضج المهني للمتعلمين والمستوى التعليمي لأمهاتهم توافقا في الخلفية المؤطرة للطرفين والمرتبطة بالرغبة في إثبات الذات سواء من خلال إنماء كفايات الاختيار لدى الأطفال، أو من خلال توسيع هامش الحرية لهم من طرف الأمهات؟
- هل توجد ارتباطات إيجابية بين مستوى النضج المهني لدى المتعلمين والموارد الأسرية؟

تعتبر الموارد المتوفرة للفرد عاملا حاسما في نجاحه الدراسي، وفي رسم معالم مستقبله الدراسي والمهني. وقد أثبتت دراسة سابقة في الواقع المغربي أن تلاميذ الثالثة إعدادي الذين لهم ظروف سوسيواقتصادية مريحة ينجحون أكثر من زملائهم، وذلك بالنظر للإمكانيات المادية المتوفرة بالمنزل، والقدرة على الحصول على الكتب والموارد البيداغوجية التي تمكن من التعلّمات الإضافية داخل الأسرة²، ذلك أن أداءات هذه الفئة من التلاميذ تكون أفضل من إنجازات نظرائهم الذين لا يتوفرون على هذه الموارد، أو الذين يتوفرون عليها بعدد أقل.

تشكل هذه الموارد جزءا من مفهوم أعم شائع الاستعمال في حقل علم الاجتماع بالأساس هو الرأس المال الثقافي. ويعرفه بورديو (Bourdieu) بكونه مجمل المؤهلات الفكرية والثقافية الموروثة عن المحيط الأسري للفرد، حيث يتخذ ثلاثة أشكال، أولها ذاتي يحيل على المؤهلات مثل القدرة على التعبير ومواجهة الجمهور، وثانيها موضوعي يتعلق بالأشياء المرتبطة بالثقافة كالكتب مثلا، وثالثها

¹ Moumoula, I.A & Nabalou, R.B. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Numéro 38.

² المجلس الأعلى للتعليم (2008): البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي: التقرير التحليلي، منشورات المجلس، ص 76.

مؤسساتي يرتبط بالألقاب والشهادات الجامعية التي تؤثر على أصالة الفرد. وقد خلصت دراسة لبنانية¹ إلى أن الرأسمال الثقافي للأهل محرك أساسي لأنشطة المتعلمين وركيزة ثابتة لنجاحهم المدرسي في المستقبل، وبالتالي فكلما كان مرتفعا كلما تعزز نجاح الأطفال، وكلما كان متدنيا، فهو يؤدي حتما إلى تدني عزمهم وبالتالي فشلهم في النجاح.

وتتمثل الموارد التي تم الاشتغال عليها في الدراسة الحالية في: عدد الكتب في البيت، توفر جهاز حاسوب، توفر ربط بالإنترنت، توفر المتعلم على بيت خاص ومكتب للعمل المنزلي. وباستثناء بعد الواقعية، فإن المعطيات الإحصائية قد أبرزت ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى 0.01 بين توفر الموارد الثقافية لدى الأسر ومختلف أبعاد النضج المهني لدى الأبناء، بما في ذلك المقياس ككل. إذ كلما توفرت الموارد لدى الأسرة كلما ساهم ذلك في ارتفاع مستوى النضج المهني في شموليته لدى الأبناء. ومعلوم أن توفر هذه الموارد يرتبط إلى حد كبير بالمستوى السوسيواقتصادي للأسرة. وقد أبرزت بعض الدراسات أنه كلما هذا المستوى مرتفعا كلما اتجهت الأسرة أكثر نحو تربية تقوم على الحزم والفعالية، وتشجع العلاقات التواصلية الضيقة مع أطفالهم²، وبالتالي تبصير هؤلاء الأطفال بأهمية وجدوى الاهتمام بمستقبلهم الدراسي والمهني.

خلاصة وتوصيات:

رغم الحدود الجغرافية والبشرية والمنهجية للدراسة الحالية، فإنها تسمح لنا بالقول إن النضج المهني للمتعلمين يتأثر بشكل حاسم بالظروف الأسرية، مما يفرض على المدرسة العمل على تقديم خدمات توجيهية من شأنها المساهمة في تدارك هذا النقص من خلال الاشتغال المتكامل على الجوانب التالية:

- الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات المقدمة للمتعلمين عن ذواتهم، وعن قدراتهم وميولاتهم واستعداداتهم وقيمهم... وتأثير كل ذلك في سيورة اتخاذ القرار. كما يمكن أن تشمل الخدمات الإرشادية في شقها المعرفي تقديم المعلومات ذات العلاقة بمعرفة الدراسات والمهين...
- الجانب المهاري: يقتضي تدريب المتعلمين على اكتساب مهارات اكتشاف الميول والاستعدادات، وكذا تقنيات جمع المعلومات حول الذات وحول المهين وسوق العمل...
- الجانب الوجداني: ويشمل أنشطة وتدخلات تربوية هادفة لدعم استقلالية المتعلم وثقته بنفسه، والرفع من فعاليته الذاتية وتقديره لذاته... بما يسمح له بالتعامل البناء مع مختلف وضعيات اتخاذ القرار.
- وبالعلاقة مع الأسرة، من المناسب أن تعمل المؤسسات التعليمية في إطار مقارنة تقوم على الانفتاح على المجتمع المدرسي على:
- تفعيل العمل المشترك مع الأسرة لضمان انخراطها الواعي والمسؤول في مساعدة أطفالها على حسن الاختيار:

¹ جليل، وديع شكور (1997): تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، ص 183.

² Liechti, L., Op cit.

- تقديم خدمات لفائدة الأسر في شكل ندوات ولقاءات قصد زيادة وعيها وتعريفها بتأثير أنماط التنشئة الأسرية على سيرورة اتخاذ القرار لدى الأبناء.

مراجع الدراسة:

- مراجع باللغة العربية:

1. أبو حماد، ناصر الدين. (2008). الإرشاد النفسي والتوجيه المهني. عالم الكتب الحديث. الطبعة الأولى. الأردن. إربد.
2. ادخيس، محمد (1997): التربية والقيم والمجتمع، القسم الثاني، فضاءات تربوية عدد4.
3. أموراق، الطيب (1998): الطفل بين الأسرة والمدرسة، في: خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التكوين التربوي، عدد 8.
4. بغدادباي، عبد القادر وبخيرة، أحمد (2021): أثر الرأسمال الثقافي للأسرة في بناء المشروع الشخصي للتلميذ، مجلة الفكر المتوسطي، جامعة تلمسان، مجلد 11، العدد 1، 81-104
5. البلوي، نايف راضي (2009): أثر التنشئة الوالدية وأنماط الشخصية على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة كلية التربية في منطقة تبوك، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
6. جليل، وديع شكور (1997): تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
7. حسن، ولاء إسحق (2009): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
8. الحوارنة، إياد (2005): أثر نمط التنشئة الأسرية في النضج المهني لدى طلبة الأول الثانوي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
9. خطابية، يوسف ضامن (2009): التوجهات المهنية عند الشباب الجامعي: دراسة ميدانية في الأردن، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد 2، العدد 2، الأردن.
10. السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان (2008): فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف دراسة شبه تجريبية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.
11. الصويط، محمد (2009): الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية، رسالة ماجستير تخصص توجيه تربوي ومهني، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
12. علوان، سحر مفلح (2001): التفاوت في الاتجاهات المهنية بين طلبة الصف الأول الثانوي المهني في كل من الريف والمدينة في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
13. الفارابي وآخرون (1994): معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب.

14. كيشار، جون وهيتو، ميشال (2009): التوجيه المدرسي والمهني بين النظريات والتطبيقات، ترجمة خالد امجيدي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
15. المجلس الأعلى للتعليم (2008): البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي: التقرير التحليلي، منشورات المجلس.
16. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2014): تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات: التقرير التحليلي، منشورات المجلس.
17. مطر، محمود أمين (2008): الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين، فلسطين.
18. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (23 نوفمبر 2001): قرار وزير التربية الوطنية رقم 2071.01، منشور بالجريدة الرسمية عدد 4985 بتاريخ 11 مارس 2002
19. ناصر، فيفيان (2011): النضج المهني ومستوى الطموح لدى طلبة المدارس في المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
20. وزارة التربية الوطنية والشباب (سنتبر 2003): دليل الحياة المدرسية، مطبوعات الوزارة.
21. وطفة، علي أسعد (2011): تكافؤ الفرص الأكاديمية في جامعة الكويت: تأثير متغيرات الوسط الاجتماعي، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

- مراجع باللغة الفرنسية:

22. Bourdieu, P., (1979): **Les trois état du capital culturel**, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris.
23. Bouteyre, E., (2004): **Réussite et résilience scolaire**, Dunod, Paris.
24. Claveau, B., (1979): **Relation entre le niveau socio-économique et le niveau d'aspiration scolaire des parents pour leur enfant d'âge scolaire**, Thèse de psychologie, Université de Québec.
25. Crites, J. (1995). **Career maturity inventory: Administration and use manual**. Monterey, CA: McGraw-Hill.
26. Gerald, R. A., & Bruce, A. R., (2000): **Analyse longitudinale des relations familiales et du succès scolaire chez les enfants de familles monoparentales et biparentales**, Direction générale de la recherche appliquée, Canada.
27. Guichard, J., & Huteau, M., (2001): **Psychologie de l'orientation**, Dunod, Paris.
28. Liechti, L. (2012). **L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle: approche pluridisciplinaire**. Institut de recherche et de documentation pédagogique. Paris.

29. Moumoula, I.A & Nabalou, R.B. (2005). **L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso**. Revue internationale d'éducation de Sèvres. Numéro 38.
30. Musial, M. & al. (2012). **Comment concevoir un enseignement?** Bruxelles: De Boeck.
31. Patillon, T-V., Dosnon, O., Dulu, O. et Loarer, E. (2018). **L'évaluation des compétences à s'orienter**, L'orientation scolaire et professionnelle, 61-91.
32. Pelletier, D. & Bujold, R. (1984). **Pour une approche éducative de l'orientation**. Canada. Gaétan Morin éditeur.
33. Permatin, D. & Legres, J. (1988). **Les projets chez les jeunes**. Issy les moulineaux. Edition EAP.
34. Rebelo Pinto, H., & Conceição Soares, M., (2009) : **Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents**, L'OSP [En ligne], URL : <http://osp.revues.org/index2272.html>
35. Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. et Van Vianen, A. E. M. (2010). **Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21ème siècle**. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39 (1), 5-39.
36. Tavoillot, H. (1972). **Les parents et le travail scolaire**. Paris. Le Centurion.
37. Terrail, P. (1992). **Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire**. Education et formation. n°30.

**Production of Sociological Knowledge and its Relationship
to the Development of The Moroccan University
- Didactique Approach -**

Dr. Abdelali KAIDI¹

Faculty of Human and Social Sciences,
Ibn Tofail University, Kenitra - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: 10.6084/m9.figshare.25668687

To cite this article: KAIDI, A. (2024, March). Production of Sociological Knowledge and its Relationship to the Development of The Moroccan University, Didactique Approach. Science Step Journal II (4),1-13. ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study aims to identify the key factors leading to a decline in the production of sociological knowledge at Moroccan universities. The adoption of curricula that do not align with global variables can impact the researcher's efficiency and ability to produce knowledge through scientific presentation. The researcher, who is a professor at the university, believes that the knowledge produced in Morocco is not up to the required level compared to developed countries. This is due to political backgrounds that have imposed themselves on the field, leading to marginalization at the knowledge level. A partnership between the state and the university is necessary to support the production of sociological knowledge. All actors in the field of knowledge, including the state, the university, researchers, and students, must work together to serve and produce sociological knowledge.

In this study, I have leveraged the quantitative method. This methodology was chosen owing to the fieldwork-based nature of the research, and the attendant direct relationship between the researcher and the research environment.

Keywords

knowledge- Moroccan University- Student Researcher- professor researcher-Partnership - Scientific curricula- the Society.

¹ adiladilmks2066@gmail.com

www.sciencestepjournal.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

**La Production de Connaissances Sociologiques et sa Relation
avec Le Développement de L'université Marocaine
- Approche Didactique –**

Dr. Abdelali KAIDI

Faculté des Sciences Humaines et Sociales,
Ibn Tofail University, Kenitra – Maroc

Resumé

Cette étude théorique et sur le terrain vise à mettre en évidence les facteurs les plus importants contribuant à la baisse de la production de connaissances Sociologiques à l'université Marocaine à l'heure actuelle, grâce à l'adoption de programmes qui ne correspondent pas aux variables globales qui peuvent contribuer à la faible efficacité du chercheur et le rendre incapable de produire des connaissances, par le biais de la science scientifique, présentation, et la méthodologie que le professeur chercheur à l'université peut fournir, de sorte que les connaissances ici ne soient toujours pas au niveau requis par rapport aux pays développés. En raison de l'existence de certains antécédents politiques qui s'imposent dans ce domaine, et donc de la marginalisation au niveau des connaissances qui peuvent être liées de L'état et l'étendue de son soutien. Pour l'université, dans le cadre d'une sorte de partenariat entre les différents acteurs du domaine des connaissances, c'est-à-dire entre l'État et l'université, et ce qu'ils offrent au chercheur et l'étudiant chercheur pour server et produire des connaissances sociologiques.

Dans cette étude, je me suis appuyé la méthode quantitative en raison de la nature de l'étude basée sur le travail de terrain, grâce à la relation directe entre le chercheur et le travail sur le terrain.

Mots clés

Connaissance Sociologique - Université Marocaine - Étudiant chercheur – Professeur chercheur - Partenariat - Curriculum scientifique - La société.

Introduction

Le domaine de la Sociologie est le domaine appelé le champ de crise, qui met en évidence le rôle des chercheurs actifs dans la production de connaissances sociologiques, lorsqu'il y a un état d'ébullition social avant l'état de stagnation. Et de stabilité dans les phénomènes sociaux, et considère la société avec ses interactions. Le laboratoire d'étude des phénomènes sociaux dans le domaine de la sociologie en particulier, la recherche Scientifique universitaire au Maroc s'est préoccupée de la formation de l'élite dans la société, y compris des professeurs et des étudiants universités dans le passé, et cette et prémisse s'est répandue dans de nombreuses universités avec toutes ses spécialisations, compte tenue de retour. La Science est attendue de cette catégorie de formation Universitaire et l'idée que la sécurité et la qualité des productions scientifiques dépendent de l'efficacité du conférencier et qualifié, liée à la didactique de l'imité qu'elle fournit aux étudiants à l'intérieur de l'amphi et à la méthode Scientifique utilisée pour traiter le matériel scientifique.

Mais en fait, les conditions d'adhésion aux approches didactiques et les règles de la recherche scientifique étaient plus importantes dans le développement des productions de connaissances l'Université Marocaine. Ses sources variaient et ont émergé sous la forme de problèmes didactiques et méthodologiques pour traiter du matériel scientifique dans le domaine de la sociologie.

Le Sujet des productions de connaissance sociologiques à l'université Marocaine a suscité de nombreuses discussions entre les élites, mais la nature du processus par lequel les connaissances sociologiques sont produites et ses caractéristiques n'ont pas été clairement définies. Actuellement, la recherche scientifique occupe une place importante dans l'avancement des Sociétés, grâce à la contribution des penseurs, des chercheurs, avec leurs ajouts innovants a l'équilibres des connaissances sociologiques et de leurs relations, avec des approches et des mécanismes pour améliorer les productions scientifiques devenues. Il souffre de la marginalisation et de l'exclusion dans ce domaine. Car les institutions universitaires sont considérées comme des centres essentiels pour cette activité scientifique. et pour susciter des incitations scientifique pour les chercheurs intéressés par cette question, afin qu'ils puissent le faire, ce qui peut rendre la compétitivité au sein de ces secteur en matière de recherche pour la production et la possessions de connaissances sociologique à la lumière de l'escalade de la concurrence sur la contribution de sociétés du savoir. afin de permettre à l'université marocaine d'atteindre ses objectifs en travaillant à fournir des conditions aux professeurs et aux étudiants dans le cadre du partenariat réel entre eux et l'état, sous la forme d'un programme, formation, et motivation pour produire des connaissances sociologique sobres, en encourageant les étudiants, en particulier dans le cœurs de doctorat, à travailler sur nouveaux phénomènes, sur le terrain pour Suivre le rythme du développement des sociétés avancées avec l'aide de l'université, avec toutes les formes des soutien matériel et moral pour atteindre as objectifs. Production de connaissances sociologiques, Ainsi,

l'université et sortie de son isolement et des tours pour ouvrir ses portes à d'autres universités et à d'autres sociétés, ses besoins en connaissances et les exigences de sa croissance et de ses progrès, grâce aux diverses capacités qu'elle offre pour développer la recherche scientifique et en faire parmi les autres productions à l'intérieur et à l'extérieur de l'université marocaine. Notamment Sur le terrain. La sociologie, qui peut la rendre conscient et se rapporter au mouvement continu de la vie dans l'état d'intérêt de la recherche scientifique et en faire l'une de ses précariétés, mais si le contraire est le cas, en production scientifique ici ne sera qu'une rumeur, elle ne peut que mettre la société au fond et faire la production de connaissances sociologiques dans les rangs tardifs par rapport aux autres sociétés. En conséquence, nous pouvons poser ces questions, Quel est le rôle de l'université marocaine dans la production de connaissances sociologiques ? Et Quelle est sa relation avec l'État et la société ? Et quelle sont les mécanismes de cette avancée, à la lumière des crises successives ?

1 : Le rôle de l'université marocaine dans la production de connaissances sociologiques.

L'université est la première institution chargée des connaissances et des Sciences dans toutes disciplines, car elle est le principal centre de production de connaissance sociologiques, car elle a connu une sorte de déclin en privilégiant ce domaine, qui a constitué une baisse importante des premiers rangs aux niveaux arabe et international. Il peut même maintenir sa position dans les pays de l'état, tels que la Tunisie, L'Égypte, L'Irak, l'Algérie... etc., correspondent aux exigences de du marché du travail, car il s'efforce de préférer un domaine à un autre, ce qui a entraîné une sorte de baisse du Niveau au Niveau international, même les Africains et les Arabes, ces facteurs ont fait de la sociologie à l'université marocaine un domaine qui n'avait pas l'importance qu'il a dans d'autres pays, ce qui reflétait négativement sur les performances productives par rapport à d'autres universités externes, et donc entré dans le cycle des conflits pour maintenir l'équilibre des connaissances de la sociologie par les professeurs et les étudiants. Les institutions concernées seront la volonté en raison de l'existence de forces cherchant à éliminer certaines disciplines, dont la sociologie qu'ont entraîné une sorte de déclin dans la sélection de la division de Sociologie au sein de l'université marocaine, car il s'agit d'une division qui ne profite à rien et qui n'est pas conforme aux développements de l'université marocaine, le marché du travail.

La Sociologie marocaine a été marginalisée par l'université et a accordé une importance à de nombreuses disciplines techniques, qui peuvent être exploitées dans les entreprises, et les formes ... dc, l'humeur des gens, et les gens gâchent leur fête de mas carde, selon "Pierre Bourdieu", et c'est le rôle de la sociologie en général.

La chose qui peut être décrite comme la science rebelle, qui éveille les gens de leur sommeil et leur négligence, bien sûr, la science qui rassemble tous ces éléments combattus par divers moyens, à commencer par la propagation du chômage parmi ses diplômés grâce aux positions qui lui sont accordées dans l'année et aux perspectives d'avenir pour ceux-ci. la division, qui fait que de nombreux étudiants choisissent d'autres spécialisations qui leur permettent d'accéder au marché

du travail, le facteur qui fait que la Sociologie à l'université marocaine vivent aujourd'hui de multiples crises, ni au niveau de l'emploi ni au niveau de la demande pour celui-ci au sein des universités, et donc la formation de la soi-disant "pauvreté productive" dans ce domaine, de sorte que les productions scientifiques sont presque insistantes, à l'exception de certaines recherches que les étudiants ont menées dans le doctorat et ta maîtrise, étant donné que certaines d'entre elle font partie de la majeure in Sociologie, de sorte que cette catégorie d'étudiantes et même certains professeurs produisent encore un pourcentage modeste de connaissances sociologiques aux fins de la remise des diplômes.

La connaissance sociologique semblent aujourd'hui rares la disparition est due à la vision pessimiste avec laquelle tout le monde en est venu à la considérer, car elle n'était "pas en mesure de répondre aux besoins des diplômés et de leur offrir des postes de de travail, et cette question s'est ajoutée aux tendances de l'université an niveau de la production, qui avaient un impact négatif sur la production de connaissances sociologiques au sein de l'université marocaine. compte tenu du lien entre la sociologie et la manière dont elle est produite les institutions dans la nature de leur pratique scientifique, à travers la nécessité d'exclure cette spécialisation, en tant que organismes publics, de la part des rationalisation et intérêt technocratique, on orienté tous leurs efforts et efforts vers les spécialisations to the techniques, et préparent les ingénieurs et techniciens à prendre en charge les affaires du pays, et cette question peut se traduire au sien de l'université marocaine avec la priorité qui a été donnée aux autres spécialisations. Que la Sociologie, comme les disciplines scientifiques et techniques par exemple, qui peuvent être compatibles avec les conteste idéologiques du développement ont complètement discrédité cette spécialisation et ses tempes à travers le déclin de la proportion de productions solides dans la forme institutionnelle dont l'université peut être la première responsable, faisant ainsi de la sociologie la seule spécialisation à laquelle on puisse penser. Dans le cadre d'une sorte d'exclusion et de marginalisation par rapport aux autres spécialisations.

2: Université et société quelle relation pour se lever de la recherche scientifique sociologique.

La production de connaissances sociologiques de l'université marocaine à l'heure actuelle peut être limitée ici, principalement à une sorte de consensus entre l'université et la société, dans le cadre d'une sorte de partenariat permanent pour travailler sur de nombreux phénomènes et problèmes sociétaux, étant donné que l'université n'est plus capable de travailler se seule, il existe un besoin constant de la société en tant que soutien officiel des associations, de la société civile, de de centres de recherches et des organisation, afin de d'améliorer la capacité de l'université à travailler scientifiquement et à produire des connaissances sociologiques qui peuvent résoudre de nombreux problèmes sociaux. Psychologiques et même économiques dont souffre encore la société – marocaine. Aujourd'hui, l'université marocaine est devenue plus importante que ce qui est endoctriné dans les tribunes, à ce qui est externe, à la recherche, à l'universitaire et à ce qu'elle

inclut de la qualification cognitive des humains et de la société, et de la génération de connaissances au besoin, en tant que partie de la société qui ne peut pas être isolée.

La connaissance Sociologique est la richesse et sciences, si elle est prise en compte. la société sera dans un état de développement constant, de progrès et de consciences, Considérant que ces connaissances scientifiques sont le principal nerf dans le développement et dans le progrès social, connaissances sociologiques de l'abondance de sa production et de son attention grâce à l'encouragement des chercheurs dans le domaine sociologique à rechercher et à se concentrer sur la plupart des phénomènes graves et actuels au sein de la société afin d'identifier les grands problèmes qui peuvent également produire le soi, disant retard social, pour trouver des solutions appropriées aux problèmes de la nation actuelle, bien sûr, tout cela ne sort pas de nulle part, mais plutôt en partenariat avec la communauté et l'université, en allouant le budget à la recherche scientifique dans le domaine sociologique comme fournissant des laboratoires équipés avec les meilleurs étudiants, doctorat. et des subventions sont accordées pour assurer leur pérennité et leur continuité dans la recherche scientifique et la production de solides connaissances scientifiques, ainsi, cette coopération entre les universités, c'est - à -dire entre l'université marocaine et les universités étrangères proposées, peut être principalement destinée à investir dans la recherche scientifique, devenue sur les tombes grâce aux résultats réalistes qu'elle produit qu'enlèvent le rideau et exposent une réaliste modeste et insérable, qui a rendu la recherche sociologique aujourd'hui, il connaît une sorte de négligence et de retraite, contrairement à ce qu'il était avec "Jacques Burke" et "Mohammed Ksaus"..., et d'autres chercheurs dans les affaires sociologiques, au motif que la sociologie et la science ennuyeuse on se que le sociologue français "Pierre Bourdieu" avec une science qui gâte les parties masqués des gens, la productions de connaissances sociologiques de l'université marocaine est aujourd'hui, en fait, basée sur le principe de la domaine et le désir sérieux de la produire sur la base du besoin urgent qu'en a fait une priorité sociale, mais dans le cas d'une société qui ne fait pas croire à la recherche scientifique Sociologique, ne pas accepter la discussion en matière scientifique, Sa principale préoccupation est tout ce qui est matériel et tangible, y compris l'immobilier, les voitures, la procréation, les prises élèves et les vêtements et tout ce qui concerne le bien-être de la vie en fait tous ces facteurs ont poussé l'université marocaine à lever aujourd'hui la main sur le domaine scientifique. Elle produit des recherches sociologiques et accorde une importance au domaine techniques uniquement, et en ignorant le domaine Sociologique, qui est en fait la clé principale du développement de la plupart des sciences et du, progrès de la société malheureusement, à la lumière des transformations, actuelles, tout le monde poursuit tout ce qui est important pour mon bénéfice, et il ne fait aucun doute que l'absence de cette interaction ou de ce partenariat entre Les différentes composantes a conduit à de faibles efforts et au manque de solutions suggestions et alternatives entre ces composants et l'université, et c'est ce qu'on peut appeler le partenariat et la coopération communautaire qui peut relancer la recherche sociologique liée au mouvement de la société au cas où cette Coopération et ce partenariat soutient activés pour faire de la connaissance sociologique le

contre de la Société et des chercheurs comme mécanisme de promotion de l'université marocaine ce qui 'il a et ce qu'il doit faire s'il a fait avancer l'université marocaine, trouve ce Sur quoi on peut compter, étant donné que la connaissance sociologique est l'épine dorsale et la connaissance de tout qui est sociétal pour libérer l'homme de la mentalité de troupeau et le rendre libre de penser, de créer pratique toutes ses ambitions et orientations, cela est principalement dû à l'importance de la sociologie et l'étude des idées, des connaissances et des solutions qu'elle produit, mais avec grand regret, seuls les cueilleurs qui sont produits dans le cadre de la remise des diplômes et des promotions ou de Certains articles modestes qui ne peuvent pas suivre le rythme des productions scientifiques occidentales sobres, la raison derrière cela reste la tendance politique qui fait la distinction entre diverses disciplines et orientation scientifiques, ce qu'a fait de l'université marocaine un lieu pour ne recevoir des connaissances que de manière traditionnelle, sans avoir besoin de développer ses programmes et programmes, ce qui l'a soumis à de nombreuses critiques et a sa description, dans l'institutions stérile, le chef du sous-développement a été stigmatisé avec de nombreux autres pays arabes et que l'université n'est qu'une école de haut niveau dans laquelle l'enseignement est pratique par la mémorisation et l'étude des livres classiques et la consommation de ce qui a été produit auparavant. Spécifique, ses objectif et ses fonctions, la création des contres de recherche sociologiques et d'autres organismes et associations n'est souvent qu'une simple imitation de ce qui existe dans les pays développés.

Montrer cette image idéale de cette institution et de cette réalité est une autre chose qui montre la réalité des connaissances sociologique du Maroc, qui manque de l'équipement nécessaire des centres de recherches réels et la fourniture des capacités matérielles nécessaires pour les professeurs chercheurs Et d'étudiants, et l'université et le premier incubateur pour ceux-ci nous pouvons parler ici de connaissances sociologiques et son existence coin de ces appels d'offres et idéologies politiques dans ce domaine afin que nous puissions are atteindre au moins un pourcentage important de la production de connaissances sociologiques par les normes scientifiques que nous cherchons à atteindre dans le cadre d'une sorte de partenariat entre l'université et la société.

3: partenariat entre professeurs et étudiants pour produire et améliorer les connaissances.

Il est très évident que nous parlons de la production de connaissances dans le domaine sociologique en lien avec les cadres éducatifs, tels que les professeurs qui enseignent dans leur relation avec les étudiants, dans le cadre d'une sorte de partenariat institutionnel, étant donné que l'université marocaine ne peut plus fournir les conditions appropriées pour ceux. Ci pour les rendre capables de le faire et de bien le supporter, le professeur d'université qui délivre des connaissances aux étudiants de manière traditionnelle et des consommations, sans ajouter d'autres connaissances qualitatives à cela, ce qui a entraîné de nombreux problèmes qui entravent la production scientifique sociologique. Sobre à l'intérieur de l'université, afin que l'étudiant se

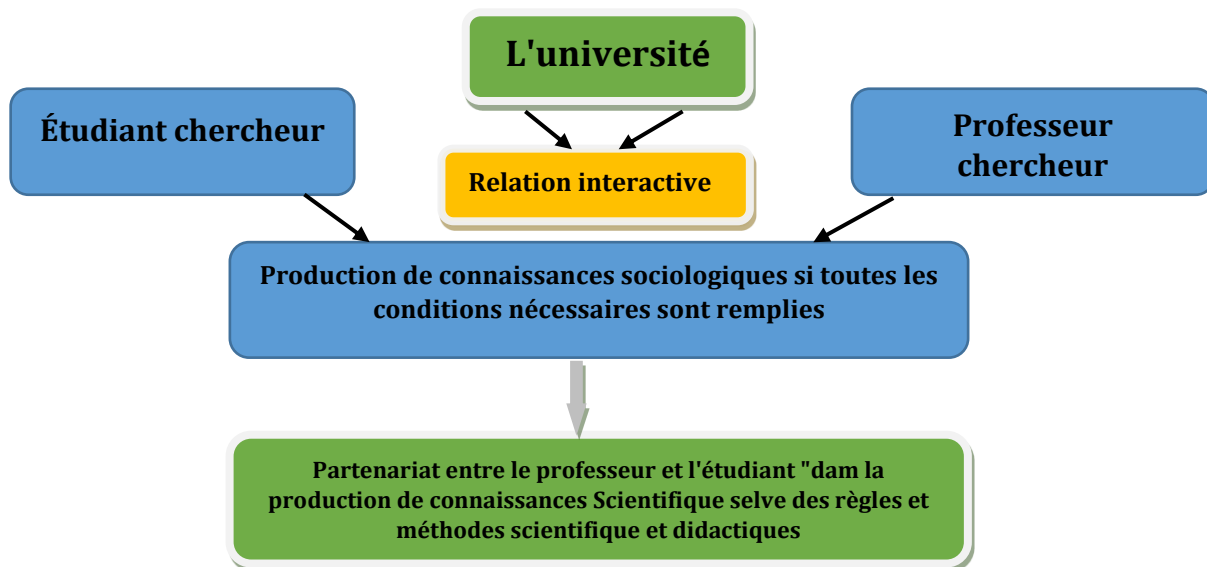
trouve son tour, incapable de donner, de penser et d'être créatif, dans de nombreux cas, seuls certains d'entre eux sont intervenus, ceux qui suivent le rythme de leurs étudiants dans la préparation de leur thèse et de leurs projets en direct grâce à la communication quotidienne et en associant le professeur et l'étudiant avec les mêmes préoccupations scientifiques pour la production de recherche scientifique au niveau sociologique à l'université marocaine aujourd'hui. Toutes sortes de connaissances, en particulier les connaissances sociologiques qui peuvent être limitées à deux facteurs principaux: premièrement, l'université et sa capacité à assumer la responsabilité de la recherche scientifique, confirmer sa production et sa qualité, et en faire une priorité sans se mêler d'autres questions. convient à cela, y compris des subventions universitaires pour les étudiants et une rémunération financière pour les professeurs de recherche à déménager à l'intérieur et à l'extérieur de la partie, afin d'encourager la recherche et l'excavation d'idées sérieuses pour construire cet important édifice scientifique, en faisant du professeur chercheur ici le lien principal dans cette équation, sur la base de la limitation sociologique, connaissance scientifique sous sa forme, sans l'intervention d'autres parties qui n'ont rien à voir avec ce domaine, Bien sûr, en s'appuyant sur des approches participatives entre les différents acteurs de ce domaine. Notamment des chercheurs et des chercheurs universitaires, basé sur le processus de coopérations entre eux, en établissant et des partenariats de recherche dans ce domaine entre différents universités nationales et internationales, pour faire le domaine sociologique.

Un mécanisme qui pousse la société vers le progrès et le développement, et ainsi acquérir des connaissances. d'une qualité acceptable qui peut faire en sorte que l'étudiant, le professeur et l'université ressentent une sorte de fierté devient d'autres universités, le deuxième facteur et le partenariat bilatéral entre professeur et l'étudiantes il s'agit d'une relation régie par une sorte d'autorité le professeur ici est responsable, sur tout ce que l'étudiant propose, notamment au niveau du doctorat, de sorte que l'on constate souvent que le professeur impose à l'étudiant, par exemple, la qualité de la recherche et le sujet. ce qui peut laisser une sorte de trébuchement chez l'étudiant, en raison du coût matériel de la recherche, qui nécessite un grand financement ou l'incapacité de l'étudiant à construire et à accomplir cette recherche, pas au niveau de la collecte de matériel scientifique ou au niveau du programme, qui sont toutes de raison qui font que l'étudiant ici ressent de sorte que confusion entre terminer le travail ou arrêter, et c'est ce qui l'amène à produire une recherche scientifique sociologique modeste qui n'est pas à la hauteur du niveau requis, ainsi que du rôle du professeur superviseur, qui peut être parfois absent tout au long de l'année scolaire, il ne surveille pas ce que l'étudiant offre à cette période particulière, étant donné que le professeur est le premier leader dans le processus de production de connaissances Sociologiques dans ce domaine, en encadrant l'étudiant chercheur, et la diriger méthodiquement scientifiquement, théoriquement et sur le terrain, afin que l'étudiant ici puisse produire une recherche Solide dans laquelle le professeur et l'étudiant Sont partenaires et responsables, à travers le type de coopération, sérieuse et fructueuse qui peut leur être bénéfique, ainsi que me l'université marocaine, bien sûr, le succès de cela ne peut pas se produire, sauf en raison des efforts

concertes entre l'université de l'ampleur de sa capacité à encourager le chercheur et à lui donner des mécanismes de travail et à faire de l'étudiant ici l'objectif du processus éducatif visant à faire de la recherche scientifique une priorité, dans le cadre de la coopération et du partenariat entre l'université, le professeur et l'étudiant. Fruits, à l'avenir, en acquérant sa continuité en même temps, qui fait ici la connaissance Sociologique, peut s'orienter vers une classification théorique, de terrain et implicite résultant de l'expérience sur le terrain.

4: méthode et règles didactiques pour le développement de la recherche scientifique.

La recherche scientifique considère comme la recherche la plus importante en sciences humaines et sociales, basée sur des données de terrain sur l'étude d'un phénomène particulier buse sur une méthode scientifique et des approches adoptées pour rendre le matériel scientifique plus crédible et solide, afin que ces connaissances puissent être faites au sommet des rangs. Dans le cas scientifique de l'adoption des règles scientifiques appliquées de méthodes de recherche Scientifique, que ce soit dans leur approcher qualitative ou quantitative, ou même leur combinaison, notamment à l'époque contemporaine, c'est la principale approche que le chercheur et. le spécialiste, qu'il soit étudiant on professeur et chercheur, soit accrédité dans tous les domaines nécessaires, des données et terrain et théoriques, grade à la pleine implication du chercheur et du répondant, dans le cadre d'une sorte d'interaction sérieuse et l'échange d'idées et d'information pour obtenir la qualité des connaissances sur un sujet spécifique, puis les classer, les analyser et les critiquer dans le bout de la théorise ou de la légaliser, si possible, et cela ne peut être atteint que par la participation des différents acteurs académiques dans un cadre établi et systématique entre l'étudiant chercheur, et le professeur chercheur et l'institution concernée, et cela peut être explique par le calligraphie suivant:



Cela se fait selon les exigences méthodologiques et de domicile. En fait, les méthodes de recherche scientifique se sont imposées sur la carte de la recherche en sciences humaines et sociales, malgré de nombreuses difficultés rencontrées ou résultant de recherches sociologiques, que ce soit au niveau des relations dialectiques entre la théorie et la pratique, ou au niveau de l'éthique Scientifique de la recherche sociologique, le processus d'utilisation de ces approches pour l'étude des phénomènes sociaux, il convient de noter que les méthodes de recherche dans la production de connaissances sociologiques à l'université marocaine aujourd'hui, nous pouvons dire que quelque chose s'est développé et varié dans des degrés différents. Dans et qualitatifs, en quantité et en qualité, le moral actuel ou attendu défie les individus, les groupes sociaux ou les pays, dans plus d'un domaine, temporellement, et spatialement, par conséquent, les approches adaptées dans la production de connaissances scientifiques dans le domaine sociologique, une connaissance solide de la variable. Signification du mot et est la principale référence sur laquelle peut être invoquée, mais malheureusement en temps de rapidité, d'intérêt, la recherche scientifique n'est aujourd'hui qu'une action de certains chercheurs à des fins matérielles, ou pour atteindre un objectif spécifique, les règles scientifiques et didactiques de la construction de la recherche scientifique sévère qui répondent à toutes les conditions scientifiques, ce qui est souvent observé par notre lecture de nombreux livres collectifs modestes, qui incluent des articles qui manquent des sons scientifiques dans de nombreuses disciplines pour que trouvions que le titre du livre est chose et que l'article écrit est une autre, en l'absence de conditions scientifiques et La cohérence entre le contenu écrit et le titre d'autres choses qui peuvent déformer l'image des productions Scientifiques dans notre temps contemporain, en plus de certaines revues commerciales qui acceptent et publient tout dans le but de de plus, le profit financier et facilement accepté par un grand nombre de thèses universitaires à discuter, malgré la grande pénurie que vous connaissez. Ni au niveau métrologique ni scientifique – en particulier tous les facteurs ont contribué d'une manière ou d'une autre à la baisse de la valeur de la recherche scientifique dans notre pays et à la baisse des productions faibles et modestes, il devrait reconsidérer la façon dont il basée sur de nombreuses normes scientifiques strictes dans le cadre de la recherche scientifiques. Sérieuse et de la méthodologie académique, parmi ces éthiques, par exemple, nous citons certains d'entre eux de crédibilité, objectivité et d'expérience. la nouveau, la méthodologie, l'intégrité des styles sont autant d'éthiques qui peuvent rendre la recherche scientifique précieuse et efficace, et nous pouvons donc parler ici de la production de connaissances Scientifiques si ces normes proposées sont bien adoptées et expliquées sur le terrain et en font une étape importante dans la recherche Scientifique, en particulier Sur le terrain Sociologie au moins un pourcentage, mais Si c'est le contraire et les chaises sont restées, comme aujourd'hui, nous ne pouvons que cesser de parler de recherche scientifique ou autres, sans mettre dans des situations difficiles qui peuvent nous faire du mal et nous faire avancer en retard et embarrassant au niveau des productions Scientifiques qui ne sont pas se basées sur la méthode Scientifique à étudier les phénomènes est les traiter automatiquement, par rapport à ce que l'université produit aujourd'hui, entre des connaissances solides et des modestes qui n'ont pas le sens méthodologique

et scientifique sur lequel on s'appuie pour construire une société Capable de penser, de critiques et de concurrencer à la lumière des transformations.

5. La contribution de l'État au renforcement de la position de l'université marocaine dans le domaine de la production de connaissances Scientifique.

Les institutions scientifique, en particulier l'université marocaine, sont tenues de faire ce qui convient au développement et à l'amélioration de la recherche scientifique en fournissant toutes les conditions appropriées à tous les acteurs, chercheurs et chercheurs, afin de suivre le rythme des développements dans le monde, dans le domaine de la recherche scientifiques, et la production de connaissances dans tous les domaines, en particulier le domaine sociologique, était donné que la production scientifique est le principal pilier de l'université marocaine, à condition que la recherche théorique soit ascèse sur la recherche sur le terrain avec son application, une science que profite à la société, avec la nécessité pour l'État de contribuer finançant les universités et encourageant à prêter attention aux scientifiques recherche, en fonction des expériences des pays qui reçoivent, en établissant un partenariat entre les secteurs public et privé entre les universités nationale et les universités internationales, L'État est premier responsable de toutes les activités qu'elle impose à l'université, avec la possibilité de bénéficier du soutien, selon laquelle l'université peut développer ses connaissances et ces capacités scientifiques, notamment domaine Sociologie, qui patauge entre L'affirmation de soi et la marginalisation, de sorte que cette spécialité à une réputation importante et important dans le cas où elle a une valeur efficace des fournir des bibliothèques et des laboratoires scientifiques et la généralisation des bourses pour tous les étudiants sans relire à l'Age à l'âge. la possibilité de s'engager dans la processus de développement Scientifique, avec la nécessité de faire du conférencier l'objectif du processus d'apprentissage éducatif, in fonction du choisie de la compétence nécessaire qui réponds aux normes des dossier scientifiques sobre qu'il a avant d'entrer dans les études Supérieures. Afin que l'université puisse obtenir le meilleur, chercheurs et les coupes are avec ses habitudes répréhensibles qui dépendent a la logique du clientélisme et du favoritisme dans les sélections des compétences universitaires, et nous pourrons donc parler ici de la production de connaissances Scientifiques dans ses relations avec l'université et l'État et en tant que soutien officiel de la constriction de ces connaissances solides, Édifice, pas au niveau, de près ou de loin, cela nécessite une coopération constructives entre l'État et l'université en raison de son potentiel scientifique de spécialisé et de la société avec ces différentes institutions. la recherche scientifique complètement améliorée à l'université marocaine aujourd'hui, grâce aux rôle efficaces qui doivent être présentes comme des projets de recherches plus rapidement et à former des idées importantes qui piment être fournies pour étudier un phénomène particulier au cours de son étude et produire des résultats à ces Sujet, la recherche Scientifique est d'une grande importance comme étant le principal fracture des niveau intellectuel et cultural de l'élévation humaine, et c'est le moteur du nouvel ordre mondial, car de nombreux pays du monde cherchant aujourd'hui à atteindre le plus grand degré de technologie et de connaissances précises et fructueuses qui assurent le confort et le luxe dans les sociétés, qu'elles

soient et différentes. Sa culture, par conséquent la production de connaissance sociologique à l'université marocaine dépend de la mesure dans laquelle l'État répond aux exigences de l'université et des ces acteurs académiques, à travers la question de l'implication et de l'accès à la société du Savoir et à sa productions de la meilleure façon.

Conclusion

La production du connaissances Sociologique nécessité aujourd'hui une vision claire et durable de la parte de l'université marocaine et de l'étendue de son intérêt pour la recherche Scientifique, et d'en faire avant tout une des ses priorités, afin que l'université marocaine, à la lumière des transformations actuelles, on a assisté à une sorte de déclin des performances de la recherche universitaire, du fait de la présence de nombreuse contraintes liées aux contestes politique, qui paravent chercher à privilégier un domaine par rapport à un autre, étant donné que le champ Sociologique n'est aujourd'hui d'aucune utilité, à rien, ce qui en a fait un domaine peu attractif pour les chercheurs au Maroc et sans intérêt des professionnelles, créant ainsi un ensemble de problèmes qui font de la recherche scientifique il se classe en retard par rapport aux pays de l'État, et cela le résultat de recherche modestes réalisées dans certains souvent dans ce domaine, en plus des recherches supérieur assumer une promotion on obtenir un certificat. Voilà ce que il donne un pourcentage décent de recherche scientifique possible ce qu'il entend avant tout, c'est la relation entre l'État et l'université un partenariat permanant avec l'étudiant chercheur et les connaissances qu'il acquiert académie an sein de l'université.

Bibliographie

- Mohammed Al Idrisi, (2017), Enseigner la sociologie au Maroc: Les institutions de recherche et les enjeux de l'institutionnalisation épistémologique de la pratique scientifique, conseil arabe des Sciences sociales, série de documents de travail n° 1.
- Walid Bakhoush, et Wafa Qasimi et Salima Belhkir, (2017), le rôle du partenariat communautaire dans l'activation de la relation entre la recherche scientifique et le capital intellectuel pour le développement, revue Al. Serragi dans L'éducation et les questions sociales, le septième numéro.
- Abdel Wahab Gouda Abdel Wahab Al Hais, (2019), Déterminâtes de la production de et de l'acquisition de connaissances chez les étudiantes diplômées d'une université, Sultan Qabus. "réalité et difis", Faculté des lettre et des Sciences Sociales, Sultanat d'Oman.
- Alain Jameau, (2013), les connaissances mobilisées par l'enseignement dans L'enseignement des sciences: analyse de l'organisation de l'activité et des ses évolutions, université de Bretagne occi - dental. Brest, français
- Qasim Matar Abdel Khaledi, (2023), Méthodologie de la recherche scientifique, ses étapes, ses méthodes et méthodes, ses outils et moyens, les origines de sa écriture, université d'Albasra, Faculté, d'administration et d'économie Gourn.
- Abdoul Karim Gharib, (1997), Méthodes et techniques de recherche Scientifique – Approche épistémologique, publications du monde de l'éducation, Nouvelle presse à Najah, casa Blanca, première édition.
- Wail Benjelloun, (2017), Recherche Scientifique et universités arabes, universités et recherche Scientifique dans le monde arabe, Centre arabe de recherche et d'études politiques, Beyrouth, Liban, première édition,
- Yasmine Ebrahime (2021), le rôle de l'université dans le développement de la recherche Scientifique : une étude de terrain, à université de Damiette, la revue Scientifique, Faculté des lettres. Numéro quatre.

**The Fassi Portrait in Fès Ou Les Bourgeois De l' Islam
Regarding the Colonialist and Oriental Understanding of The Tharaud Brothers**

Dr. Houda NADDI¹, Dr. Abdelkader ZERRIQ²

Sidi Mohamed Ben Abdellah University,
Fes - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25601244>

To cite this article: NADDI, H., & ZERRIQ, A. (2024, March). The Fassi Portrait in Fès Ou Les Bourgeois De l' Islam Regarding the Colonialist and Oriental Understanding of The Tharaud Brothers. (SSJ, Ed.) Science Step, II (4), 1-12. ISSN: 3009-500X.

Abstract

The city of Fez has given rise to a long tradition of literary and ethnographic description, both in the Arab and European worlds.

Our article considers the portrait of the inhabitants of Fez (Les Fassi) in Fez or the Bourgeois of Islam (1930) by the Tharaud brothers, from a colonialist and orientalist perspective by opting for a mixed and plural approach.

The ultimate aim of these two convinced colonialists was to contribute to spreading and magnifying the image of Resident General Lyautey. To do this, they exalted his expansion policy while allowing Morocco to be identified in France as a country in complete decadence to which Lyautey had given new life.

In the portrait they draw, the Tharauds essentialize the Fassi by reducing his identity to moral particularities, intellectual aptitudes, and psychological characteristics that are supposedly immutable and transmitted from generation to generation.

In short, the Tharauds have classified the Fassi according to his appearance, his religion, and, of course, his geographical origin, thus emptying him of his plurality and in particular of the possibility of embodying himself with complexity according to circumstances.

Keywords

Fez, Colonialism, Ethnography, Postcolonial literature, Portrait, Orientalism

¹ Private University of Fez, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco

² Ecole normale supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès - Morocco

Le portrait du Fassi dans Fès ou les bourgeois de l'Islam selon la perception colonialiste et orientale des frères Tharaud

Dr. Houda NADDI, Dr. Abdelkader ZERRIQ

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah

Fès – Maroc

Resumé

La ville de Fès a donné lieu à une longue tradition de description littéraire et ethnographique, aussi bien dans le monde arabe que dans le monde européen.

Notre article envisage d'étudier le portrait des habitants de Fès (Les Fassi) dans Fès ou les bourgeois de l'Islam (1930) des frères Tharaud, selon une perception colonialiste et orientale, en optant pour une démarche mixte et plurielle.

L'ultime dessein de ces deux colonialistes convaincus, était de contribuer à diffuser et à magnifier l'image du Résident général Lyautey. Pour cela, ils exaltent sa politique d'expansion, et tout en permettant d'identifier le Maroc en France comme étant un pays en complète décadence auquel Lyautey a redonné une vie nouvelle.

Dans le portrait qu'ils brossent, les Tharaud essentialisent le Fassi en réduisant son identité à des particularités morales, des aptitudes intellectuelles et des caractères psychologiques supposés immuables et transmis de génération en génération.

En somme, les Tharaud ont classé le Fassi en fonction de son apparence, sa religion et, bien sûr, son origine géographique, le vidant ainsi de sa pluralité, et notamment de la possibilité de s'incarner avec complexité au gré des circonstances.

Mots-clés

Fès, Colonialisme, Ethnographie, Littérature postcoloniale, Portrait, Orientalisme

Introduction

Derrière l'idée de *Fès ou les bourgeois de l'Islam*, on retrouve le Résident général Lyautey qui fit appel aux bons offices des frères Tharaud afin de faire connaître le Maroc aux Français, dans l'optique de rallier plus de suffrages à sa politique au Maroc, car il avait compris l'importance, l'efficacité et la portée de *l'art de la publicité*¹.

Les Tharaud avaient déjà connu une première notoriété avec *Dingley, l'illustre écrivain*, prix Goncourt 1906. La rencontre avec Lyautey revêt pour eux une importance particulière parce que leur séjour au Maroc est à l'origine d'une nouvelle source d'inspiration et d'une série qui se compose de trois œuvres: *Rabat ou les heures marocaines* en 1919, *Marrakech ou les seigneurs de l'Atlas* en 1920 et *Fès ou les bourgeois de l'Islam* en 1930. Cette série marocaine, d'après Roland Le bel², spécialiste de la littérature marocaine, qui constitue un modèle du genre illustré précédemment par Loti, Chevrillon et Bertrand, va contribuer à diffuser et à magnifier l'image de Lyautey, tout en permettant d'identifier le Maroc en France.

Dès l'arrivée des Tharaud au Maroc en 1917, Lyautey aurait donné l'ordre de les dégager de tout devoir militaire_ ils étaient appelés à l'activité le 6 août 1914, l'aîné comme simple soldat, le cadet caporal_ et de les promener dans le pays, rapporte d'Ormesson:

« Leur devoir à eux, c'est de connaître le Maroc. Ce sont des écrivains, qu'ils écrivent! »³

Le Résident général, désireux de voir populariser en métropole sa tâche colonisatrice, « *passé pour se plaire en compagnie des gens de lettres. Ce brillant cavalier s'est composé un état-major d'intellectuels et d'artistes* »⁴, note André Billy.

Les Tharaud s'assignent le but de la diffusion du Maroc en France, c'est-à-dire la diffusion d'une image de Lyautey au Maroc. Ces colonialistes convaincus que sont les deux frères exaltent une politique d'expansion. Participant à la mise en scène, ils contribuent à l'audience de l'expérience Lyauteyenne en France, et sont de ceux qui font pénétrer cette mythologie de Lyautey dans les milieux parisiens.

Jusqu'à la fin de leur vie, les Tharaud ne cesseront de donner du Maroc l'image d'un pays qui était en complète décadence et auquel « *Lyautey a redonné la vie, sa vie ancienne, sa vie d'autrefois, sa vie de toujours, et une vie nouvelle.* »⁵

Ils vont pendant cinquante ans poursuivre une œuvre à quatre mains, le cadet chargé du premier jet, et l'aîné, Jérôme, responsable de la mise au point. Infatigables voyageurs, ils parcoururent de nombreux pays: la Palestine, l'Iran, le Maroc, la Roumanie et ramenèrent de leurs

¹ Cité par Abdeljlil Lahjomri, *préface de Fès où les bourgeois de l'Islam*, Jérôme et Jean Tharaud, Ed. Marsam, 2002, p5

² Roland Le bel, *Le Maroc dans les lettres d'expression française*, Paris, Editions Universitaires, 1956, p. 38

³ Wladimir d'Ormesson, *Auprès de Lyautey*, Paris, Flammarion, 1963, p.142

⁴ André Billy, *La Muse aux bétycles*, Essai de critique littéraire, Paris, La Renaissance du Livre, 1921, p.181

⁵ Les Tharaud, *Ces voyages à qui nous devons tant*, Conférençia, Journal de l'Université des annales, n°12, 15 décembre 1948, p. 489

voyages la matière de reportages et de livres, parmi lesquels on retiendra surtout cette trilogie marocaine. Ils obtinrent le prix Goncourt en 1906 et Jérôme Tharaud fut élu à l'Académie française le 1er décembre 1938.

Fès ou les bourgeois de l'Islam est une étude des mœurs de la ville de Fès. Elle semble apporter quelques fragments d'un noyau de vérité que les Marocains eux-mêmes n'auraient jamais appréhendé sans ce regard perçant et scrutateur des Tharaud. En effet, l'œuvre en elle-même est un véritable voyage dans le Fès des années vingt, à travers lequel les deux écrivains voyageurs nous font découvrir des fresques somptueuses consacrées aux principaux aspects immuables de la vie de cette cité: les esclaves, les marchands, le mellah, les Chikhât, la religion, les Chorfa et Chérifat, le mariage bourgeois, les femmes et l'amour, l'université et la justice.

Fès ou les bourgeois de l'Islam nous plonge, ainsi, dans une cité figée dans un rituel immuable qui allait durer plusieurs siècles. On y retrouvera l'accueil mitigé, voire méprisant, devant le triomphalisme occidental venu déranger les habitudes de cette société, ses intrigues sociales, les mariages, les adultères. Autant de détails qui font revivre les arrières grands-parents des *Fassis*.

Dans cet article, nous avons choisi de dégager le portrait du Fassi tel que se le représentent les Tharaud. De plus, il est le reflet et la traduction des intentions des deux auteurs. Mais essayons d'abord de définir le concept « portrait ».

Le portrait est une forme particulière de la description qui permet à l'écrivain de montrer le personnage représenté. C'est un témoignage des auteurs donné en focalisation interne. Ils peuvent donc faire part des impressions, des sentiments, et des réflexions du personnage qui sert de point de vue, c'est-à-dire, le Fassi. Les fonctions du portrait sont différentes selon les buts du romancier. En outre, un même portrait peut remplir plusieurs fonctions:

- La fonction référentielle: dans ce cas, le portrait a pour but de permettre au lecteur de se forger une idée précise du personnage, de le visualiser en le rendant vraisemblable.
- La fonction narrative ou explicative: elle sert à mettre en valeur un personnage à un moment précis de son histoire.
- La fonction symbolique: elle montre la portée sociale, morale ou psychologique d'un personnage.
- La fonction esthétique: elle offre une galerie de personnages beaux ou laids selon les critères esthétiques d'une époque.

Dans *Fès ou les bourgeois de l'Islam*, nous retrouvons toutes les fonctions citées ci-dessus dans le portrait du Fassi que les Tharaud ont peint en recourant à un composé de stéréotypes qui relèvent de l'exotisme oriental. En effet, les Fassis sont définis par un ensemble de traits moraux et un comportement particulier qui constituerait une image familière chez les écrivains et leurs lecteurs occidentaux avides d'exotisme:

« Orgueilleux, fanatiques, corrompus, corrupteurs, étroits d'esprit, jaloux les uns des autres, toujours prompts à la critique et peu enclins à reconnaître les services qu'on a pu leur rendre. »¹

Les Tharaud ont placé « l'orgueil » à la tête de leur liste, car, en bon chrétiens, ils savent que l'orgueil est la racine de tous les péchés comme le préconise l'église.

En effet, cette citation résume les grands instincts de l'âme marocaine telle qu'elle est représentée dans la littérature de voyage. Il paraît d'après les Tharaud, que l'Oriental concentre toutes les formes du péché telles que les a fixées le moine Dominicain Thomas d'Aquin au XIII^{ème} siècle: l'Orgueil, la paresse, la jalousie, la luxure, la gourmandise, la colère et l'envie. Ce sont les sept péchés capitaux qui représentent toutes les maladies de l'âme et tout ce qui conduit au mal.

D'ailleurs, on retrouve ce portrait de l'oriental chez beaucoup d'autres écrivains voyageurs qui ont précédé les Tharaud et qui ne font que ressasser les clichés et les stéréotypes établis par la littérature orientale. C'est le cas par exemple de l'Italien Edmondo de Amicis vers la fin du XIX^{ème} siècle qui reprend cette peinture des Marocains :

« une race de vipères et de renards ; faux, lâches [...] rongés par l'avarice, dévorés par l'égoïsme, brûlés par les passions les plus abjectes [...] ; ils sont sevrés de tout plaisir qui dérive de l'exercice de l'intelligence. Ils s'adonnent de toute leur âme et pendant toute leur vie à la jouissance d'amasser de l'argent, et partageant le temps que leur laisse ce soin entre une oisiveté somnolente qui les amollit et des plaisirs déréglés et grossiers qui les abrutissent. [...] Ils se déchirent mutuellement avec une rage impitoyable, [...] que l'on ajoute à tout cela un orgueil diabolique dissimulé. »²

La citation des Tharaud et celle d'Edmondo de Amicis résument en quelque sorte la vision globale des Marocains par les écrivains voyageurs occidentaux. C'est donc la même vision qui met en relief les éléments que les écrivains ont jugés pertinents quant à la réalité des Marocains.

Ainsi, et comme l'explique Boussif Ouasti, l'écrivain « sélectionne ce qui se présente à sa vue en fonction de ses critères, favorisant volontiers ce qui confirme ses préjugés ou ses idées, ou au contraire, ce qui lui paraît original, neuf ou simplement différent de ses habitudes mentales. »³

Souvent, les Tharaud reposent sur la comparaison, explicite ou implicite, entre autrefois et aujourd'hui, entre alors et maintenant, pour souligner cette image négative de l'oriental qui dénigre les avantages et les profits que lui apporte la colonisation :

« Bien que ces Fassi soient les premiers à trouver de grands avantages dans les facilités nouvelles que nous apportons au trafic, ils n'en conviendront jamais. « Rien de tout cela, disent-ils, ne nous était indispensable. Avant que vous fussiez ici, nous faisons nos affaires aussi bien, sinon mieux. Nous n'avions pas de routes, mais nous nous servions de nos pistes ; nous n'avions pas d'autos, mais nous avons nos chameaux, nos mulets et

¹ Jean et Jérôme Tharaud, *Fez ou les bourgeois de l'Islam*, paru en 1930, Ed., Omnibus (1996) p. 183

² Edmondo de Amicis, *Le Maroc*, Paris, Gallimard, 1882, p.310

³ Boussif Ouasti, *Profil du Maroc, voyages, images et paysages*, Ed. Altropess-Tanger (Maroc), 2001, p. 274

nos ânes ; tout se faisait plus lentement et d'une façon plus précaire, mais nous nous arrangions de toutes ces lenteurs et de ces incertitudes... » Et négligeant de parti pris les bénéfiques qu'ils reçoivent de l'état présent des choses, ils ne songent qu'à regretter les profits qu'ils réalisaient hier avec les procédés d'autrefois. »¹

Cette longue diatribe montre bien comment les Tharaud défendent et soutiennent la politique de colonisation menée par la France.

Les antithèses se succèdent et se suivent mettant à jour une dualité qui souligne comment le Fassi déprécie et rabaisse les apports de l'Occident et comment il reste attaché à sa culture et à son ancienne méthode de faire le commerce malgré sa « précarité ».

Les Tharaud n'avoueront jamais qu'il s'agit là, d'une sorte de résistance à la colonisation. Le Fassi n'accepterait pas qu'on lui impose une culture étrangère malgré les profits qu'il pourrait en tirer. Sa fierté l'empêche de s'adapter délibérément à cette nouvelle situation imposée par le colonisateur dont les desseins ne sont pas souvent innocents. Le Fassi dénigre la modernité car celle-ci met en valeur l'Occidental et met en évidence sa supériorité :

« Même ces mécaniques qui leur plaisent si fort, et dont ils usent jusqu'à l'abus, auto, téléphone, télégraphe, etc., ils ne songent pas un instant, je ne dis point à les admirer ou à essayer de les comprendre, mais seulement à s'en étonner. Admirer, s'étonner, reconnaître chez nous une supériorité quelle qu'elle soit, serait un acte d'humilité dont ils sont parfaitement incapables, et qui les blesserait deux fois en leur double qualité de Fassi et de Musulmans. »²

L'origine donc de cette fierté du Fassi qui refuse de reconnaître la supériorité du colonisateur, provient de « sa qualité de Musulman ». La religion du Fassi serait la cause principale du malaise que ressentent les auteurs et qui, en même temps, empêche le Marocain de s'épanouir et d'adopter la civilisation européenne.

Le Fassi « n'a qu'un souci : donner la plus haute idée possible de son bon esprit religieux, ne pas sembler moins bon musulman que son voisin. Or accepter publiquement l'idée d'un étranger risque de compromettre cette réputation de piété. »³

Ce discours sur l'altérité reflète autant la propre mentalité des auteurs que celle de la société qu'ils prétendent caractériser. Les images que véhiculent ce message des écrivains, celle du Marocain musulman et, bien sûr, aussi celle de l'occidental, se trouvent ainsi placées aux antipodes l'une de l'autre, se dénigrant mutuellement :

« Nos actes, nos personnes, rien n'échappe à leur esprit dénigrant. Et s'il faut reconnaître qu'ils n'ont pas toujours tort, reste pourtant à expliquer une animosité si constante. »⁴

¹ Jérôme et Jean Tharaud, *Fez ou les bourgeois de l'Islam*, op.cit., p. 181

² Ibid., p. 182

³ Ibid., pp. 181, 182

⁴ Ibid., p. 180

Une fois le portrait moral du Fassi bien cerné et établi selon le point de vue exogène, supérieur et colonialiste des Tharaud, les écrivains abordent un autre volet de la personnalité du Fassi, celle de sa richesse et de son travail. Ainsi, d'après les Tharaud, l'activité principale du Fassi serait le commerce :

« *A Fès tout le monde est marchand* »¹, assurent les écrivains. D'où le portrait détaillé que brossent les auteurs du *Tadger*, c'est-à-dire le commerçant du gros. C'est un grand commerçant, très riche, « *qui a pour un million de marchandises quelque part, qui vient de passer tout à l'heure un ordre de deux cent mille franc à son correspondant de Casablanca ou d'ailleurs* »². Cependant, ce *Tadger* passe sa journée « *assis par terre dans une chambre minuscule* »³ dans son grand *fondouk* humant « *l'odeur du crottin* »⁴, sans aucun confort, derrière « *un pupitre de cèdre sans pieds, posé à même le sol, un téléphone, un coffre-fort poussiéreux, une étagère branlante où sont éparpillés quelques échantillons, [...], la passion des affaires anéantissait en lui le goût de ces raffinements que, sorti de ce fondouk, il recherche tellement dans la vie.* »⁵

Voilà un autre point sur lequel insistent les Tharaud dans leur portrait du *Tadger* qui recherche avec frénésie le plaisir, encore un autre péché capital, la luxure, où seul le plaisir personnel compte. D'après les auteurs, le Fassi serait un débauché dont la devise est « mon plaisir avant tout ». En effet, et comme nous l'avons souligné dans les pages précédentes, le Fassi épouse plusieurs femmes et se procurent plusieurs concubines noires, les « négresses de lit ». En général tous les riches de Fès possèdent un harem tel qu'il est décrit dans la littérature orientale, tous recherchaient le plaisir sexuel pour lui-même. Les femmes qui l'entourent dans la maison devraient œuvrer à satisfaire sa libido. De plus, beaucoup d'entre eux se dirigent le soir, après le crépuscule, vers le Mellah qu'ils méprisent pourtant, dans le seul but de lorgner les juives :

« *Là, dans une chambre de la maison (celle du juif), à l'abri du regard, il s'enivre avec le vin du Mellah. Ce n'est d'ailleurs qu'une part de son plaisir. Ce qu'il vient surtout chercher dans ce cabaret clandestin, c'est la femme, la fille du juif. [...] Elle est là, il peut lui parler, il s'imaginer que, s'il pouvait la saisir, il aurait presque possédé une de ces Nazaréennes, dont il a tout ensemble le désir et l'effroi. La juive le devine, se prête complaisamment à ce jeu, entretient son désir en lui versant le vin ou l'eau-de-vie ; mais il est rare qu'elle lui cède, et le Fassi reprend son fiacre et retourne à ses femmes, la tête lourde et satisfait* »⁶

Les Tharaud expliquent comment les bourgeois fassis avaient acquis leur fortune. Ce n'est certainement pas grâce à leur labeur. Mais plutôt parce que les Sultans avaient l'habitude de choisir leurs fonctionnaires chez les Fassi qui profitent de l'aubaine pour s'enrichir illicitement dans

¹ Ibid., p. 178

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid., p. 190

l'exercice de la fonction publique sachant qu'« *au Maroc, [...] jamais la concussion n'a déconsidéré personne* »¹. Au contraire, si un fonctionnaire de l'Etat n'arrive pas à l'opulence pendant l'exercice de sa fonction, il « *est regardé là-bas comme un sot* »². C'est pourquoi « *de respectables et très dignes bourgeois, pour se donner de l'importance, se vantent couramment d'avoir reçu des pots-de-vin plus considérables encore que ceux qu'ils ont touchés dans la réalité.* »³

Les Tharaud mettent ainsi en relief la déchéance de l'administration marocaine, et du pouvoir en place qui, depuis des siècles, repose sur une minorité bourgeoise corrompue, dont le premier dessein est de s'enrichir aux dépens d'une population pauvre constituée d'artisans et de petits agriculteurs. C'est pourquoi le rêve qui hante l'imagination de ces gens était de « *devenir vizir, pacha, cadî, commissaire aux douanes, prévôt des marchands [...] Le commerce n'a jamais été pour eux qu'un moyen de faire fructifier l'argent gagné ou volé, comme on voudra, dans les fonctions publiques, et qui a le prestige du trésor fabuleux qu'on découvre un jour, par hasard.* »⁴

Parallèlement, les Tharaud soulignent l'effort de l'administration coloniale pour lutter contre la corruption qui gangrenait la fonction publique au Maroc, ainsi que la résistance d'une société qui se complaît dans le désordre et l'injustice, sans jamais nier ou refuser ce système administratif archaïque, qui oppresse tout un peuple :

« *A Fès on ne nous pardonne pas d'être venus jeter le trouble dans un vieil ordre de choses, ou plutôt un vieux désordre, dont on tirait tant d'avantages. On nous en veut d'avoir, je ne dis pas aboli, mais rendu plus malaisé un vieux moyen de s'enrichir, si commode, si traditionnel, si bien passé dans les moeurs que ceux-là mêmes qui avaient à en souffrir, n'en faisaient pas grief à ceux-là qui en tiraient profit, avec l'espoir secret qu'ils pourraient peut-être, un jour, en bénéficier eux-mêmes.* »⁵

D'après les Tharaud, il semble que cette sclérose de la société fassie qui ne sait ni évoluer ni s'adapter, est due à leur religion, l'Islam :

« *Sur des gens à la nuque dure, comme on dit dans la Bible, l'Islam a usé des procédés des tyrannies. Il a réussi en cela qu'il est parvenu à imposer certaines habitudes de vie, mais est-il allé plus loin ?* »⁶

Les Tharaud relèvent quand même un trait de caractère dominant et commun à tous les Fassis, il s'agit de la politesse car à Fès « *religion et politesse sont des obligations de la même nature, imposées à une société qui demeure, dans son fond, sans grande délicatesse intérieure.* »⁷

¹ Ibid., p. 180

² Ibid.

³ Ibid., p. 181

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid., p. 200

⁷ Ibid.

Un peu plus loin, les auteurs reviennent sur cette uniformité de la politesse chez les habitants de Fès, sans distinction de classes sociales ou de degré de fortune :

« A Fès, où la mentalité est à peu près uniforme, et où la fortune seule établit des différences entre les gens, tout le monde est également poli. Le serviteur et le maître ont les mêmes idées sur la vie, et les moeurs des uns et des autres sont ordonnées par cette qaïda (règle sociale) que tout le monde respecte là-bas, moins comme une acquisition personnelle que comme un legs de famille, un héritage séculaire. Depuis des siècles et des siècles, cette politesse n'a pas changé. »¹

La politesse est donc un héritage social pour le Fassi, elle est dans sa nature depuis des siècles. Cependant, il paraît que ce trait de caractère, somme toute louable, exaspère les Tharaud qui devinent, derrière cette politesse « innée », la duplicité et l'hypocrisie du Fassi :

« tant de politesse arrive à faire illusion. A l'individu réel, qui peut être ce que l'on voudra, elle en substitue un autre, un personnage idéal, d'une bonne grâce, d'une éducation parfaite. Et s'il faut bien avouer que ce double vous exaspère quelquefois par la fausseté qui s'abrite derrière une si noble façade, cette courtoisie sans défaillance fait d'un séjour chez les Fassi un plaisir inoubliable. »²

Dans les pages qui précèdent, nous avons relevé les portraits du Tadjer et du fonctionnaire fassi tels que les conçoivent les Tharaud. Mais dans *Fez ou les bourgeois de l'Islam*, les écrivains brossent beaucoup d'autres portraits comme celui de l'artisan, de la femme ou du cadî. Toutes ces représentations concourent à donner au lecteur une image exotique de l'autre en relevant les différents traits de mœurs orientales et les qualifications relatives à la couleur locale. Elles résument les grands instincts de l'âme marocaine telle qu'elle est représentée dans la littérature de voyage. Et comme le pense Ouasti : *« on reconnaît dans ce portrait totalisant au vitriol un ensemble disparate de stéréotypes investis dans la peinture de l'Oriental en général et du Marocain en particulier. »³*

D'après les Tharaud, le temps s'est arrêté à Fès, car le Fassi est *« trop paresseux pour conserver, trop mal doué pour inventer, ce qu'il fait aujourd'hui est tout pareil à ce qu'il faisait hier »⁴*. L'occidental a donc le devoir d'intervenir pour tirer le pays de son hibernation qui a trop duré. Le colonisateur a donc le devoir d'aider et de civiliser un peuple qui risque de disparaître si l'Occidental l'abandonne à son propre sort, et c'est du moins l'impression qui se dégage du récit des frères Tharaud. Comme la plupart des écrivains orientalistes, ils affirment, peut-être de bonne foi, que le Maroc n'a connu pour ainsi dire aucun changement depuis l'époque de Mahomet. Leur peinture orientaliste du pays ne suppose pas seulement un voyage dans l'espace, mais aussi dans

¹ Ibid., p. 183

² Ibid., p. 184

³ Boussif Ouasti, *Profil du Maroc, voyages, images et paysages*, op.cit. 2001, p. 284

⁴ Jérôme et Jean Tharaud, *Fez ou les bourgeois de l'Islam*, op.cit., p. 169

le temps, comme si le Maroc n'avait connu aucune transformation depuis près de deux millénaires, renforçant ainsi une vision de l'autre à travers des clichés au service de la domination coloniale.

Conclusion

Les Tharaud donnent l'impression qu'ils ont consulté *Rawd al-Qirtas*¹ avant de se rendre au Maroc et de rencontrer la ville réelle qu'ils ont placée sous un signe de fragilité et de perméabilité. Elle est donc colonisable, c'est-à-dire facilement gagnable à la douceur humaine et à la civilisation française.

Cependant, Boussif Ouasti, l'historien marocain, minimise l'impact de la littérature dite coloniale qui, d'après lui n'a pas joué un rôle politique fondamental, même si elle a fourni un ensemble d'informations sur l'espace et ses occupants. Pour lui ces récits n'étaient qu'une propagande coloniale qui voulait influencer l'opinion publique française réticente aux thèses du Parti Colonial :

« Cette littérature dite « coloniale », fille de la politique orientale-coloniale française, pourrait faire l'objet d'une lecture nouvelle et scientifique qui doit récuser d'emblée l'illusion référentielle de l'ethnopsychologie des années soixante-dix. »²

L'ethnopsychologie, c'est-à-dire l'étude des caractéristiques psychiques des collectivités et des groupes ethniques, était nécessaire pour participer à la propagande coloniale. C'est pourquoi les Tharaud ont réservé de longues pages au portrait du Fassi.

Pour le lecteur français d'aujourd'hui, nous pensons qu'un tel portrait ne présenterait pas beaucoup d'intérêt. Il est vrai que *Fès ou les bourgeois de l'Islam* est une œuvre majeure de la littérature dite coloniale comme *Au Maroc* de Pierre Loti ou *Confidences d'une jeune fille de la nuit* de François Bonjean, toutefois, nous imaginons mal un voyageur français, qui, pour ne pas s'ennuyer, se procure un récit qui rapporte des événements des années vingt, un art de vivre caduc, concernant de surcroît un pays étranger, parce que, comme l'affirmait Rémy Beurieux, il y a là chez les Tharaud :

« une ingénieuse façon d'habiller de meuf les lieux communs rendus sordides par l'image. [...] Il y a belle lurette que les écrivains occidentaux se sont plu à les relever, à les opposer à nos façons de comprendre et de sentir. »³

Nous pensons que le lecteur français serait plutôt tenté par la lecture d'un récit comme *Confidences d'une jeune fille de la nuit* que par un roman qui décrit les mœurs et l'histoire d'une

¹ Ali ibn Abd Allâh, *Rawd al Qirtas*, 1326, traduit une première fois par August Beaumier en 1860, puis une seconde (1964) édition de la traduction espagnole de Huici Mivanda fortement annotée et considérée comme faisant autorité.

² Boussif Ouasti, *Profils du Maroc, voyages, images et paysages*, op.cit., p. 192

³ Cité par Abdeljlil Lahjomri, *préface de Fès où les bourgeois de l'Islam*, Jérôme et Jean Tharaud, op.cit., p5

minorité marocaine des années vingt. Cependant, et comme le souligne Lahjomri, ce lecteur français probable d'aujourd'hui :

« serait surpris de découvrir [...] que le mythe ne se transforme pas aussi vite que la réalité dont il est la projection déformée et simplifiée, et qu'à la lumière aveuglante de l'actualité inquiétante dans sa brutalité, les images, les stéréotypes sur l'Islam et les musulmans, persistent encore, sont entretenus par une méconnaissance de cette religion. »¹

¹ Ibid., p7

Bibliographie

- Billy, A. (1921), *La Muse aux bésicles*, Essai de critique littéraire. Paris: La Renaissance du Livre.
- D'Ormesson, W. (1963), *Auprès de Lyautey*. Paris: Flammarion.
- De Amicis, E. (1882), *Le Maroc*. Paris: Gallimard.
- Ibn Abd Allâh, A. (1326), *Rawd al Qirtas*, traduit une première fois par August Beaumier en 1860, puis une seconde (1964) édition de la traduction espagnole de Huici Mivanda fortement annotée et considérée comme faisant autorité.
- Lahjomri, A. (2002), préface de *Fès où les bourgeois de l'Islam*, Jérôme et Jean Tharaud. Rabat: Marsam.
- Le bel, R. (1956), *Le Maroc dans les lettres d'expression française*. Paris: Editions Universitaires.
- Ouasti, B. (2001), *Profils du Maroc, voyages, images et paysages*. Tanger: Altropess.
- Tharaud, J., J. (15 décembre 1948), *Ces voyages à qui nous devons tant*, *Conférenci*, Journal de l'Université des annales, n°12.
- Tharaud, J., J. (1930), *Fez ou les bourgeois de l'Islam*. Paris: Omnibus (1996).

**The Ontology of Absurd Philosophy in The New French Novel
Between Ideology's Power and the System's Sedition**

Dr. Brahim EL GUERMALI

Faculty of Languages, Letters and Arts, Ibn Tofail University,
Kenitra, Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25601265>

To cite this article: EL GUERMALI, B. (2024, March). The Ontology of Absurd Philosophy in The New French Novel Between ideology's Power and the System's Sedition. Science Step Journal II (4), 1-27. ISSN: 3009-500X.

Abstract

The novel « L'Étranger » ("The Stranger") (1942), produced by the French existentialist writer Albert Camus (1913-1960), is considered an imaginative literary work that falls within the so-called "philosophical novel" based on the logic of existential absurdity, where absolute human indifference is the individual's slogan in real social life, and where human existence becomes as if it were non-existent.

From this standpoint, our reading work is considered a significant critical attempt that aims - specifically - to highlight the manifestations of the philosophy of ontological absurdity in the novel entitled "The Stranger", whether in its psychological and philosophical dimension or its systemic, rhetorical, and institutional dimension. To settle a systematic critical vision, we have adopted a sociological and cultural approach based on demonstrating the process of operation of the various sociocultural patterns and systems in that novel. So, we have adopted two effective methodological approaches: The Social Textual Method and The Cultural Critical Mechanism.

Keywords:

Ontology - Philosophy of the Absurd- French Novel - The New Novel – Ideology - System.

أنطولوجيا الفلسفة العبثية في الرواية الفرنسية الجديدة بين سلطة الإيديولوجيا وثورة النسق - لألبير كامو - نموذجاً «L'Étranger» رواية

د. ابراهيم الكرّمالي

كلية اللغات و الآداب و الفنون،
جامعة جامعة ابن طفيل، القنيطرة
المغرب

ملخص:

تعتبر رواية «L'Étranger» (الغريب) (1942)، للكاتب الفرنسي الوجودي ألبير (1913-1960) Albert Camus، عملاً أدبياً تخييلياً يندرج ضمن ما يسمى "الرواية الفلسفية" القائمة على منطق العبث الوجودي، حيث تكون اللامبالاة الإنسانية المطلقة هي شعار الفرد في الحياة الواقعية الاجتماعية، وحيث يصبح وجود الإنسان كعدمه. ومن هذا المنطلق، فإن عملنا القرّائي ليعد محاولة نقدية فارقة تتقصّد - تحديداً - رصد تجليات فلسفة العبث الأنطولوجي في رواية "الغريب"، حيث سيتم رصد هذا النوع من العبث في بعده النفسي والفلسفي، كما في بعده النسقي السوسيوثقافي.

فيما يخص قيمة الدراسة البحثية الأكاديمية، فإنها تتحدد في رهان جعل اللغة العربية، في إطار الدراسات الأدبية المقارنة، نافذة للانفتاح على الأدب الفرنسي الحديث، وخاصة الروائي منه. ولعل هذا التصور، سيتحقق من خلال الاتصال المباشر بذلك الأدب في لغته الأصلية. ومرد ذلك، طبعاً، إلى تلافي الاعتماد النمطي - الشوفيني على الترجمات التي اعتورها التشظي التأويلي المنفتح، سواء الحديثة منها أو المعاصرة، في ظل تصدع البنية اللغوية؛ خصوصاً وأن رواية "الغريب" قد خضعت، سابقاً، لعدة ترجمات¹.

ولعل أهمية ورقتنا البحثية، تنحصر في محاولة التعريف بالرواية الغربية الجديدة ذات النزعة الفلسفية الوجودية التي كان بتزعمها الفيلسوف الفرنسي جون بول سارتر؛ وذلك في إطار التقاطع الفكري بين الأدب والفلسفة. ولعل هذا التقاطع، هو الذي تقول به الدراسات الأدبية المقارنة. ولذلك، فإن مسعى الدراسة يتبلور ويتمفصل - تحديداً - في تعرّف أوجه التقاطع الملحوظ والمطرّد بين الرواية والفلسفة الوجودية القائمة على منزع النظرية العبثية. ولبلورة رؤية نقدية منهجية محكمة، فقد اعتمدنا مقارنة نقدية

¹ كترجمة سهيل أيوب (1980)، وترجمة عايدة مطرجي إدريس (2013)، وترجمة محمد آيت حنا (2014)؛ ولعل آخر الترجمات العربية، تلك التي كان بطلها المترجم المصري هكتور فهمي الذي عمد إلى ترجمة رواية "الغريب" إلى العامية المصرية، حيث انتهى عمله بصور ترجمته سنة 2022 عن دار النشر المصرية "هن".

سوسيونصية وثقافية¹ تنهض على تبيان سيرورة اشتغال مختلف الأنساق السوسيوثقافية في رواية "الغريب"؛ وذلك من خلال الاستناد إلى منهج سوسيولوجيا النص، كما إلى آليات النقد الثقافي باعتباره مقارنة نقدية ما بعد حدائية .

إذن، ما وجه التقاطع بين الفلسفة والأدب في رواية "الغريب" الجديدة؟ وكيف تتجلى فلسفة "العبث الوجودي" سرديا وسوسيو-لسانيا؟ وما هي دلالاتها وأبعادها الثقافية؟ وكيف تسهم البنية اللغوية-السردية، باعتبارها وسيطا نصيا، في تصريف الخطاب الإيديولوجي والقيمي؟ وما هي تجليات الاشتغال النسقي الثقافي المضمرة؟ وكيف تتمظهر صورة الإنسان العربي – الشرقي في تلك الرواية؟

كلمات مفتاحية:

الأنطولوجيا - فلسفة العبث الوجودي - الرواية الفرنسية - الرواية الجديدة - الإيديولوجيا - النسق.

¹ ملاحظة: سنعتمد على النسخة الفرنسية الأصلية لرواية «L'Étranger» (الغريب) في طبعها الأولى، سواء خلال دراسة المتن (مصدر الدراسة)، أو في أثناء اقتباس الاستشهادات / الأمثلة النصية التي عملنا - شخصيا - على ترجمتها إلى العربية، حفاظا على الأمانة العلمية والدقة المصطلحية على حد سواء.

تقديم:

تعد رواية «L'Étranger» ("الغريب")¹، للكاتب والفيلسوف الفرنسي ألبير كامو Albert Camus (1913-1960)²، نموذجاً سردياً إبداعياً حديثاً يرقى إلى أواخر المنتصف الأول من القرن العشرين. وهو ذلكم النموذج الذي يندرج ضمن ما يسمى "الرواية الفلسفية" القائمة على منزع "العبثية الوجودية".

فما يطبع رواية "الغريب"، تخصيصاً، هو قدرتها الفائقة على التماهي مع النزعة الفلسفية الوجودية التي تنبني - قاعدياً - على منطقي "الكينونة" و"العدم"، والتي كان يمثلها خلال الأربعينيات من ذلك القرن كل من الفيلسوف الفرنسي جون بول سارتر³ Jean-Paul Sartre والفيلسوف الألماني مارتن هايدغر⁴ Martin Heidegger.

هذا، وتأتي رواية "الغريب" للتعبير عن رؤية اجتماعية خاصة للعالم؛ وهي تلكم الرؤية التي كانت تتأسس على الفكر الفلسفي الوجودي، وخاصة عندما نستحضر ما يسمى "فلسفة العبث". ولعل الكاتب ألبير كامو، ليعد رائد هذه الفلسفة بلا منازع؛ لأنه كان يتخذ الكتابة الأدبية الإبداعية، وخاصة الروائية منها، فضاءً فلسفياً لعبثياً للكشف عن نزعته العبثية القائمة على شعور "اللامبالاة المطلقة" إزاء العالم الاجتماعي على أكثر من صعيد. ذلك أن تلك النزعة، كانت تنبني على مبدأي "اللامبالاة إزاء العالم الاجتماعي"، و"الثورة على القيم أو المعايير الاجتماعية والثقافية والأخلاقية". بقدر ما كان كامو يعتبر الفضاء السردى مجالاً استراتيجياً حيويًا لنقد، بل فضح الخطابات الإيديولوجية المؤسسية والمجتمعية التي كانت تتأسس على الصراعات والنزاعات الفتوية داخل المجتمع الطبقي.

¹ - Camus, Albert (1942), «L'étranger», 1^{ère} édition, Paris, collection Folio, Editions Gallimard.

² - ألبير كامو: Albert Camus كاتب ذو جنسية مزدوجة: جزائري وفرنسي؛ لكونه قد وُلد ونشأ في الجزائر. وبعد تخرجه من الجامعة الجزائرية بكلية الآداب، توجه إلى فرنسا واستقر فيها حتى وفاته. كان كامو فيلسوفاً (ينتمي إلى الفلسفة الوجودية والعبثية) وكاتباً (كتب في الرواية والمسرح والسيناريو) وصحفيًا (اشتغل في جريدة "الكفاح"). ومن أهم مؤلفاته الفكرية والفلسفية، نجد على سبيل المثال: كتاب «Le mythe de sisyphé: Essai sur l'absurde» ("أسطورة سيزيف: دراسة نقدية حول فلسفة العبث") (1942)، وكتاب «الإنسان المتمرّد»، حيث تتكشف فلسفته العبثية. أما بخصوص أعماله الروائية الشهيرة، فنجد منها على سبيل المثال: رواية «L'étranger» ("الغريب") (1942)، ورواية «La peste» ("الطاعون") (1947)، ثم رواية «La chute» ("السقوط") (1956).

وفيما يتعلق بأبرز مسرحياته، فنجد منها على سبيل المثال لا الحصر: «Caligula» ("كاليغولا") (1958)، و«Le malentendu» ("سوء الفهم") (1958) و«Les justes» ("العادلون") (1949). أما بخصوص القصة القصيرة، فنجد المجموعة القصصية التي حصل بفضلها - تحديداً - على جائزة نوبل للآداب سنة 1957، والمعنونة بـ «L'exil et le royaume» ("المنفى والمملكة") (1957). بقدر ما شكلت تلك الجائزة ثمار عديد الأعمال الأدبية (الإبداعية والنقدية) والفلسفية والفكرية.

³ - صاحب كتابي "الوجود والعدم" (1943)، و"الوجودية مذهب إنساني" (1945).

⁴ - صاحب الكتاب الشهير «الوجود والزمان» (1927).

1- المبحث الأول: الرواية الغربية الجديدة في ظل الفلسفة العبثية المنفلتة

باستحضار التوجه الجديد للكتابة الروائية الفرنسية، نجد أن رواية "الغريب"، للكاتب ألبير كامو، تندرج ضمن ما يسمى "الرواية التجريبية" (Le roman expérimental). وقد برز فجر هذه الأخيرة خلال أواخر القرن التاسع عشر كامتداد للتيار الواقعي الملتزم، حيث بات لزاماً دراسة الواقع في منحاه التخيلي القائم على المنزع العلمي-الطبيعي التجريبي. ولعل إميل زولا ¹Emile Zola (1840-1902) ليعتبر من أبرز أعلام النزعة الطبيعية التجريبية في الإنتاج الروائي الحديث؛ بقدر ما يعد من المؤسسين الفعليين لتلك النزعة، وهذا ما يتضح من خلال كتابه الموسوم بـ "الرواية التجريبية" (1879).

وهنا نلاحظ، بدهيا، انفتاح الرواية على مختلف العلوم التجريبية (وخاصة علمي البيولوجيا البشرية والفيزيولوجيا العصبية، فضلا عن الطب) والعلوم الإنسانية (كالتاريخ وعلم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع والاثنولوجيا والأنثروبولوجيا والجغرافيا). وفي هذا الخضم، يمكن الإشارة إلى انفتاح الرواية على مختلف التيارات الفلسفية؛ ولعل أبرزها، التيار الفلسفي الوجودي الذي كان يتزعمه جون بول سارتر على التراب الفرنسي. بقدر ما كان ألبير كامو يعد من أبرز ممثلي المذهب الوجودي في الكتابة الروائية، وخاصة لما يتعلق الأمر بالمنزع الفلسفي العبثي.

وقد نتج عن ذلك المنزع، بالأساس، ما يسمى بـ "الرواية الفلسفية" (من قبيل رواية "الغثيان" "La nausée" (1938) لـجون بول سارتر، ورواية "الغريب" "L'étranger" (1942)، لألبير كامو). ثم إن من أبرز مظاهر التجريب الفني في الخطاب السردي الغربي، وخاصة في الرواية الفرنسية، نلفي اعتماد ما يسمى "تقنية اللعب"، بوصفها آلية إجرائية جديدة باتت تطبع المتخيل الروائي الحديث، في إطار ما يسمى "الرواية اللّعبية" "Le roman ludique".

فمن مبادئ اللعب الفني الروائي، نستحضر فعل تشظي اللغة، وتفكك عرى الخطاب، والثورة على المنطق والعقل والمألوف، ومخاطبة اللاشعور واللاوعي (عبر استدعاء الآليات النفسية، من قبيل التخيلات والاستهجمات والهذيان)، وأشكلة اللاممكن واللامنطق واللامعقول، عدا عن تشكل العبث الوجودي (ولعل من أبرز آلياته، اللامبالاة إزاء الحياة كلها، وعدم مراعاة أدبيات وقوانين العيش الإنساني المشترك)، والسعي الحثيث لمحاكمة القيم والمعايير والأعراف المجتمعية.

¹ - من بين أبرز روايات إميل زولا التي تجسد البعد التجريبي في الكتابة الروائية، نجد: رواية "Thérèse Raquin" (1867)، ورواية "L'assomoir" (1876)، ورواية "Germinal" (1885)؛ فضلا عن كتابه النظري - النقدي المؤسس للرواية التجريبية "Le roman expérimental" (1880)، الذي يعتبر دستور المذهب الروائي الطبيعي التجريبي:

وما أسهم في تطوير الرواية الفلسفية - ذلكم التطور الذي تمخض عما يسمى "الرواية التجريبية" (بمفهومها الفلسفي والعلمي - الطبيعي) التي يعد إيميل زولا من أبرز روادها والمؤسسين لها -، وخاصة على مستوى التحديد الاستمولوجي، هو بروز ما يسمى "الرواية الجديدة" Le nouveau roman. ولعل من أبرز أعلام هذه الأخيرة في المشهد الروائي الفرنسي الحديث، نجد ألان روب غرييه¹ (1922-2008) Alain Robbe-Grillet و ناتالي ساروت² Nathalie Saraute (1900-1999) و كلود سيمون Claude Simon؛ وفي المشهد الشعري، نجد الشاعر الفرنسي ميشال بوتور Michel Butor (1926-2016).

وبالإشارة إلى مصطلح "الرواية الجديدة"، باعتباره مفهوما جديدا ينزع إلى القطع مع المفهوم الكلاسيكي للرواية، يقول ألان روب غرييه في ثانيا كتابه الموسوم بـ "من أجل رواية جديدة" (1963) (« Pour un nouveau roman »): "إذ أستعمل عن طيبة خاطر، في العديد من الصفحات مصطلح الرواية الجديدة، فهذا لا يعني الإشارة إلى مدرسة أو مجموعة محددة متكونة من كُتاب ينتجون في الاتجاه نفسه، وإنما هي عبارة عن تسمية تشمل كل من يبحثون عن أشكال روائية جديدة، تعبر بقدرة عن علاقات جديدة بين الإنسان والعالم (أو تبعدها)، وتشمل كذلك كل من قرروا ابتكار الرواية، أي ابتكار الإنسان. هم يعرفون أن التكرار الآلي لأشكال الماضي ليس من العبث وغير مجد فقط، بل قد يصبح مضرا؛ إن إغلاق عيوننا عن وضعنا الحالي في الوقت الراهن، يمنعنا في نهاية المطاف ببناء عالم وإنسان الغد"³.

ويقول ألان روب غرييه في السياق نفسه: "ساد الاعتقاد أننا وصلنا إلى أقصى مدى، بإعطائنا معنى للعالم. وكان فن الرواية، خصوصا، قد بدا مكرسا لهذه المهمة. لكن ذلك لم يكن إلا تبسيطا وهميا؛ إذ بدل ان نجد هذا العالم أكثر وضوحا وقربا منا، وجدناه يفقد شيئا فشيئا أي إشارة للحياة. وبما أن حضور العالم قبل كل شيء يكمن في واقعيته، فالمهم الآن إقامة أدب يضع هذا في الاعتبار"⁴.

¹ - من أبرز مؤلفاته الروائية الحديثة البارزة، نجد: رواية «Un régicide» (1949)، ورواية «Les Gommages» (1953)، ورواية «La Jalousie» (1957). ثم رواية «Le Voyeur» (1955)؛ فضلا عن الكتاب النقدي المؤسس للرواية الجديدة، الذي يحمل عنوان "Pour un nouveau roman" (1963).

² - صاحبة المجموعة السردية المؤسسة للرواية الجديدة بشكل بارز، الموسومة بـ "Tropismes" (1939)، وكذا كتاب «عصر الشك» «L'ère du soupçon» (1956)؛ فضلا عن بعض رواياتها، من مثل: رواية "Les fruits de l'or" (1963)، ورواية "Le planétarium" (1959)، ثم رواية "L'enfance" (1983).

³ - نقلا عن داود، محمد (2013)، "الرواية الجديدة: بنياتها وتحولاتها (مقاربة سوسيونقديّة)" (ص: 43-44)، الطبعة الأولى، بيروت (لبنان)، دار ابن النديم للنشر والتوزيع، وهران (الجزائر)، دار الروافد الثقافية-ناشرون.

⁴ - نقلا عن يقطين، سعيد (2010)، "فضايا الرواية العربية الجديدة: الوجود والحدود" (ص: 171-172)، القاهرة (مصر)، دار رؤية للنشر والتوزيع.

هذا، وتقوم فلسفة الرواية الجديدة، على التمرد على جماليات الوحدة والتماسك والنمو العضوي، وكذلك على تحطيم مبدأ الإيهام بالواقعية؛ باعتبار أن العالم يتصف بالغموض والارتباك والفوضى¹. إذن، فمهمة الروائي تكمن، بالأساس، في إثارة الشك والتساؤلات لدى المتلقي (...) وتدفعه دفعا إلى التفكير من جديد في كل ما يقرأ².

في هذا المضمار، يذهب شكري عزيز الماضي إلى القول بأن "الرواية الجديدة تثير الأسئلة الفنية التي تصدم القارئ أكثر مما تجذبه، وتهزوعه الجمالي وذوقه أكثر مما تدغدغ عواطفه، وتجعله يعيش في عالم متماسك بفوضاه، وهي تؤكد له مرارا (بصورة مباشرة، وبأساليب عديدة) أن ما يقرأه لا يمثل الواقع، بل هو مجرد عمل متخيل. فالرواية الجديدة بنية فنية دالة على الاحتجاج العنيف، والرفض لكل ما هو متداول ومألوف، وهي تجسيد لرؤية لا يقينية للعالم"³.

من جانبه، يقول الباحث سعيد يقطين في سياق الإشارة إلى خصائص الرواية الجديدة: "سعى الروائي الجيد إلى تكسير وحدة القصة، وتفكيكها، وإلى تكسير لغة الحكى، وتشذير بنيات العالم الروائي. إن الأساسي عنده، هو إبراز لا منطق العالم ومعناه الخارجي"⁴. كما قال يقطين في المنحى نفسه: "إن كُتاب الرواية الجديدة في فرنسا، أمثال ألان روب غرييه وناتالي ساروت وكلود سيمون وسواهم، سعوا إلى الخروج عن سكة الرواية الواقعية وتطوراتها خلال مرحلة ما بعد الحرب الثانية؛ وذلك في أفق تقديم تجربة جديدة تتعلق بالشكل الفني للرواية، ولا سيما على مستوى بناء الرواية وشخصياتها وحكاياتها. وقد تمخض عن تلك التجربة بروز ما يسمى "اللارواية" أو "الرواية الجديدة"، في محاولة ممنهجة لتجاوز إنجازات الرواية الكلاسيكية في القرن التاسع عشر، وامتداداتها المتنوعة إلى أواسط القرن العشرين"⁵.

ومرد ذلك، بحسب سعيد يقطين، إلى كون الحرب قد كشفت عن منتهى الفظاعة التي باتت تطبع السلوك الإنساني، وانتهت إلى أن أحلام الإنسان في القرن التاسع عشر لم تؤد إلا إلى الحرب والدمار⁶. ونتيجة لذلك، فإن رؤية الإنسان للعالم ولنفسه، بحسب يقطين دائما، قد تغيرت؛ "إذ لم يبق أي معنى للأشياء، فحلّ اللامعنى للأشياء والقيم والأخلاق والمعايير، بل للوجود نفسه؛ بقدر ما حلت مظاهر الشك والعبث واللامعقول محل القيم والأخلاقيات التي كان يؤمن بها الإنسان سابقا"⁷.

1- عزيز الماضي، شكري (2008)، "أنماط الرواية العربية الجديدة" (ص:16)، سلسلة عالم المعرفة، عدد 355، الكويت، إصدارات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

2- المرجع نفسه، ص:16.

3- المرجع نفسه، ص:16.

4- يقطين، سعيد، "قضايا الرواية العربية الجديدة: الوجود والحدود" (ص:172)، مرجع سابق.

5- يقطين، سعيد (2017)، "التجريب وما بعد التجريب" (ص:08)، في كتاب جماعي (عبارة عن أعمال ندوة) معنون ب "سؤال التجريب في الأجناس الأدبية: الأسئلة والآفاق"، الطبعة الأولى، منشورات كلية الآداب والعلوم، جامعة شعيب الدكالي، الجديدة (المغرب)، مطبعة إديسيون بلوس (Editions Plus).

6- المرجع نفسه، ص:11.

7- المرجع نفسه، ص:11.

على هذا الصعيد السياقي، نرتكن إلى قول سعيد يقطين الآتي: " هذا اللامعنى هو الذي جاءت الرواية الجديدة لتعبر عنه من خلال موقفها من الرواية السابقة. فلم تبق أسماء الشخصيات، على سبيل المثال، حاملة للاسم الشخصي واللقب والانتماء إلى جهة ما، ولكنها عبارة عن حرف، أو اسم مجرد. كما أن الأماكن التي كانت تعج بها الرواية الواقعية، وهي تقف على اسم الشارع، ورقم المنزل... صارت بلا أسماء. ونفس الشيء ينطبق على الزمن؛ إنه لم يبق خطيا كما كان، ولكنه صار متداخلا مع الزمن النفسي، والمتذكر والمتخيل، وبذلك تم تكسير تلك الخطية. وحتى مفهوم البطل بالمعنى التقليدي لم يبق له وجود. فالشخصية، والحالة هذه، تواجه مصيرها في الرواية، كما هي في الواقع، وهي لا تحمل أي رسالة أخلاقية أو إيديولوجية كما كان عليه الأمر سابقا. إن الشخصية تبحث عن معنى لحياتها. أما الراوي، فقد صار لا يعرف إلا ما تعرف الشخصية، ولا يقدم لنا إلا الواقع كما هو معيش من لدن الشخصيات، وهو غير معني بتوجيه المتلقي أو تنبيهه أو تربيته. وبذلك صارت الشخصيات المتعددة تضطلع بدور الراوي، فتصلنا تصوراتها وعواملها الذاتية والنفسية من خلال أقوالها مباشرة"¹.

كما تتميز الرواية الجديدة، ههنا، بسطوة البياضات أو الفراغات البيضاء في ثنايا الكتابات السردية، حيث يسود فعل الصمت المغلف بالأنساق المضمرة الناطقة، وحيث يجنح الكاتب، عن قصد، إلى افتعال التخفي وحجب رؤاه النسقية المختلفة للعالم. وهنا، نلفي القارئ يكون مضطرا إلى أعمال طاقاته التأويلية من أجل التفاعل مع خطاب الكاتب. وفي هذا الخضم، يقول جون بول سارتر: "الصمت لحظة من لحظات الكلام، إن السكوت لا يعني الصمت، وإنما الامتناع عن الكلام. يعني إذن الكلام مرة أخرى"²

وتجدر الإشارة في هذا الخضم المقامي، إلى أن فعل الكتابة لا يتم دون أن يصمت الكاتب. ذلك أن واقع الانخراط في عملية الكتابة، بحسب رولان بارت، كأن يكون الكاتب خافت الصوت كالميت؛ ولعل مرد ذلك، إلى كون معنى عمل أدبي ما لا يمكن أن يتكون وحيدا³.

إذن، فبالاحتكام إلى مقول ألان روب غرييه، وبالاستناد إلى المسوغات الاستمولوجية البراديغمية/الإبدالية الفارقة، يمكن أن ندرك أيما إدراك أن الرواية الجديدة باتت تهض على تجريب أشكال وطرائق فنية مغايرة وغير مألوفة في الكتابة السردية، بما ينسجم مع متغيرات وتحولات العصر، في أفق خلخلة ثوابت الموروث الروائي الكلاسيكي، وكذا من أجل إرساء منظور جديد للعلاقة الجدلية بين الإنسان والعالم. فبدل النظر إلى هذا الأخير على أنه كيان متماسك وواضح المعالم من حيث التمثل الذهني، ينبغي، بالأحرى، تصوره على أنه فضاء يتسم بالعماء والتشظي والانشطار الانطولوجي، بهدف إعادة تشكيله وطرح إمكانات أشكاله جوهره

1- المرجع نفسه، ص: 11.

2- نقلا عن أسعد، سامية أحمد (1976)، " في الأدب الفرنسي المعاصر " (ص: 32)، الطبعة الأولى، القاهرة (مصر)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

3- بارت، رولان (1988)، " النقد البنيوي للحكاية " (ص: 8)، ترجمة: أنطوان أبو زيد، الطبعة الأولى، الدار البيضاء-باريس، دار سوشيريس، بيروت، منشورات عويدات.

وماهيته على حد سواء، في أفق أمثلته على نحو منظم وممنهج، بل أسطرته و ضبط نظاميته أو معياريته من قلب الواقع المتصدع والفوضوي، ومن قلب اللانظامية واللامعيارية واللامنهج؛ وذلك وفق منطق سوربالي يسائل مكامن عبثية ذلك العالم على علّاته وهناته. ولن يتأتى ذلك المبتغى الاستراتيجي والحيوي، إلا بابتداع أساليب وآليات تخيلية جديدة في سيرورة إنتاج المتخيل الروائي الثائر، وتوسيع مدارك الرؤية الوجودية بحصافة عقلانية راسخة، من خلال الانفتاح على مختلف حقول المعرفة العلمية الإنسانية والطبيعية - التجريبية (علم النفس، علم الاجتماع، الفلسفة، التاريخ، البيولوجيا، الفيزيولوجية العصبية، الفيزياء، الأساطير، التراث، إلخ).

في هذا السياق، ينبري محمد برادة ليدلي بدلوه قائلاً (في ثنايا إحدى دراساته النقدية الموسومة ب «القصة القصيرة: الهوية التجريب - الصيرورة» ، 1988): «إن التجريب لا يعني الخروج على المألوف بطريقة اعتباطية. ولا اقتباس و صفات وأشكال جربها آخرون في سياق مغاير. إن التجريب يقتضي الوعي بالتجريب، أي توفر الكاتب على معرفة الأسس النظرية لتجارب الآخرين، وتوفره على أسئلته الخاصة التي يسعى إلى صياغتها صوغاً فنياً يستجيب لسياقه الثقافي ورؤيته للعالم. هذا الوعي بالتجريب يضمن للكاتب أن يتعامل تعاملًا خلاقاً مع حصيلة الإنتاج القصصية، سواء انتمت إلى التراث أو إلى الذخيرة العالمية الحديثة. ومن ثم، فإن محاوره النصوص الأخرى، والتفاعل معها، بل والاستفادة من منجزاتها الفنية تصبح مختصة ومولدة لأشكال جديدة أو قديمة أو حديثة، في صوغ مضامين ورؤيات مغايرة»¹.

ومن جهة أخرى، تعتبر فلسفة العبث من أبرز موضوعات الرواية الغربية الجديدة، وخاصة في كتابات كل من جون بول سارتر (من خلال رواية "الغثيان") وألبير كامو (من خلال رواية "الغريب"). وتنهض تلك الفلسفة على تصوير ملامح العلاقة الوجودية الجدلية بين الإنسان والعالم؛ وهي تلك العلاقة التي يطبعها التنافر والصدام، بقدر ما يطبعها واقع تصدع القيم الإنسانية النبيلة. فمن تجليات العبث الإنساني، نلفي التمرد على القيم والمعايير والضوابط والقواعد الاجتماعية والثقافية التي ينهض علمها مجتمع ما، من خلال إبداء شعور اللامبالاة إزاء كل شيء، حيث تنتفي أنطولوجيا الأنا في علاقتها بالعالم، لتستحيل عدما صارخا، بقدر ما تنتفي معالم العقلانية والمنطق والضمير الأخلاقي.

باستحضار فلسفة ألبير كامو العبثية في ثنايا أعماله الروائية، يقول الدكتور حسن حماد: "وفي مناسبات أخرى، يتحدث ألبير كامو عن الموقف العبثي باعتباره علاقة تنافر بين الإنسان والعالم، علاقة أقرب إلى العلاقات العاطفية، لكنها علاقة تقوم على الكراهية وليس الحب"².

¹ - نقلا عن أمنصور، أحمد (1999)، "خرائط التجريب الروائي" (ص:24)، الطبعة الأولى، فاس، مطبعة أنفوبرانت.

² - حماد، حسن (2002)، "مفهوم العبث بين الفلسفة والفن" (ص:25)، الطبعة الأولى، القاهرة (مصر)، مكتبة دار الكلمة.

من جانبه، يقول نبيل راغب في سياق تحديد مفهوم نظرية الفلسفة الوجودية العبثية في الحقل الأدبي: "عبرت النظرية العبثية في الأدب تعبيراً و أفياً عن انعدام المعنى وراء السلوك الإنساني في العالم المعاصر الذي فقد كل عوامل الانسجام والتوافق. بل إن الأدب نفسه أوشك أن يفقد معناه ودوره النفسي والروحي في الحياة (...). ومع تضخم المشكلات، وتعقد الحياة، وتسارع الإيقاع اللاهث، ظهر العالم بأسره على هيئة أكادس مختلطة من الشظايا، إنسانية وغير إنسانية، عتلات وأياد، عجلات وأعصاب، حوادث يومية تافهة وأحداث مثيرة عابرة. وأصبح خيال الإنسان عاجزاً عن التأليف بين آلاف التفاصيل المتباينة التي يلقاها يومياً، مما أفقد حياته معناها والهدف الذي يعيش من أجله. وكان من الطبيعي أن تبرز النظرية العبثية في الأدب نتيجة لهذه المحنة التي يمر بها الإنسان المعاصر"¹.

أما بشأن واقع توصيف شخصيات كُتّاب العبث، فإنه يمكن استحضار قول الباحث نبيل راغب الآتي: "وسلوك الشخصيات في مسرحيات العبث ورواياته، هو نتيجة درامية، وربما مأساوية للتفاعل بين التفكير المشتت والإحساس المضطرب، مما يفقدها الإرادة الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار. فهي شخصيات تتحول من عمل على آخر، وتنتقل من فكرة على أخرى بدون سبب منطقي أو مبرر معقول، أو تقرر في أحيان أخرى الاستقرار في وضعها الراهن، في حين تستدعي ظروفها الملحة تغييراً. بهذا الأسلوب تتصرف معظم الشخصيات في مسرحيات صامويل بيكيت ويوجين أونيسكو وأرتور آدموف وغيرهم. وهو سلوك ناتج عن تقطع سلسلة التفكير المنطقي وانتفاء السببية التي تضع الفكرة في سياقها الصحيح. وهذا ينعكس بدوره على أسلوب الكلام والحديث والحركة؛ إذ تكثر الجمل والتراكيب التي لا تخضع لأية قواعد في النحو والصرف، بل إن الكلمات نفسها تتحول إلى مجرد أصوات مدغومة مثل تلك التي تصدر عن الطيور والحيوانات. وتؤدي هذه الفوضى الفكرية واللغوية إلى توليد الأفكار المشتتة التي لا رابط فيما بينها في كلام الشخصية الواحدة في لحظات معينة أو بصفة مستديمة. وبما أن الشخصية غير قادرة على الاتساق أو التماسك الفكري، فإنها بالتالي غير قادرة على الاتصال بالشخصيات الأخرى والتواصل معها. فكل شخصية تعيش في شرنقة من الوهم والضيق والعبث والعزلة الكاملة عن بقية الشخصيات برغم وجودها الواقعي بينها"².

وفي هذا الصدد، ينبري نبيل راغب ليقول أيضاً: "فقد عبر الاتجاه العبثي في الأدب تعبيراً و أفياً عن انعدام المعنى وراء السلوك الإنساني في العالم المعاصر الذي فقد كل وحدة تمنح الإحساس بالانسجام والتوافق"³.

في محصلة القراءة الاستمولوجية الكاشفة، يمكن أن نسجل، في نهاية المطاف، أن النص الروائي عبارة عن مجموعة من اللغات الجماعية المعبرة عن مصالح وأفكار ومواقف مستعملها. بقدر ما يعد ذلك النص، فضاء ذا قيمة مرجعية متشاكلية مع اللغة

¹ - راغب، نبيل (2003)، "موسوعة النظريات الأدبية" (ص: 438-439)، الطبعة الأولى، الجيزة (مصر)، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.

² - المرجع نفسه، ص: 440-441.

³ - راغب، نبيل (1984)، "المذاهب الأدبية: من الكلاسيكية إلى العبثية" (ص: 240)، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العالمية للكتاب.

والواقع والإيديولوجيا على حد سواء، ومجالا خطابيا تتجسد فيه مختلف الأنساق الثقافية والاجتماعية، سواء الصريحة منها أو المضمر، على المستويات السردية واللسانية والسيميائية.

2- المبحث الثاني: رواية "الغريب" على محك الاشتغال النسقي السوسيونصي والثقافي

1.2- الإطار العام للرواية:

يمكن تأطير العمل الروائي "الغريب" (1942)، للكاتب الفرنسي ألبيركامو، في تيار "الفلسفة الوجودية" من جهة، والتي يعد الفيلسوف الفرنسي جون بول سارتر من أبرز روادها بلا منازع على التراب الفرنسي، ثم ضمن "فلسفة العبث الأنطولوجي" من جهة أخرى، والتي تقوم على نزعة "اللامبالاة الوجودية". وهنا، يمكن القول إن الرواية تعتبر فضاء لمساءلة، بل محاكمة المنظومة القيمية المجتمعية على أكثر من صعيد. ذلك أن القيم والأعراف المجتمعية السائدة، ما تلبث أن تصبح بلا معنى في حياة الفرد؛ خصوصا وأن هذا الأخير بات ينزع، من حيث لا يدري، إلى الفردانية الوجودية في ظل تنامي ظاهرتي "التشيؤ" و"الاستلاب".

ولعل منشأ تينك الظاهرتين، هو سطوة ووحشية الرأسمالية؛ بحكم أن هذه الأخيرة لا تؤمن إلا بالقيم الاقتصادية التبادلية والمصالح الشخصية على السواء، حيث يصبح الإنسان مجرد سلعة تباع وتشترى دون اعتبار يُذكر للقيم الإنسانية النبيلة. وبالموازاة، يمكن أن يُعزى "التشيؤ"، بحصر المعنى، إلى عدم مصداقية النزعة الماركسية الاشتراكية التي لا تعدو أن تكون غطاء أو قناعا تمويها لتحقيق المصالح الإيديولوجية الخاصة لبعض الفئات المجتمعية ذات الحظوة والوجاهة في المجتمع.

في ظل هذا المشهد البانورامي، يمكن إدراج رواية "الغريب" ضمن سياق عرفت فيه الرواية أزمة جوهريّة في بنيتها اللغوية والسردية؛ ولعل مرد هذا المعطى، إلى تفكك التركيب السردى، وتشظي الذات، وانهبان القيم والأنساق السوسيوثقافية على حد سواء. ومن ثم، فما بات يطبع الوضعية السوسيوثقافية للإنتاج الروائي، هو هيمنة قيم مجتمع السوق؛ ولا سيما لما يتعلق الأمر بقيمة التبادل أو التداول، حيث زالت القيم النوعية والفنية - الجمالية للإنتاج الأدبي، ناهيك عن بروز الصراعات والمصالح الإيديولوجية الفئوية.

واللافت، وهنا، أن الحياة قد أصبحت بلا معنى، بل بلا قيمة بالنسبة لبعض الأفراد أو الجماعات؛ ما تولّد لدى البعض من الناس شعورٌ بالاستيلاء والتشيؤ الوجودي في خضم الحياة الاجتماعية، وكذلك باللامبالاة إزاء كل شيء. وقد انعكس ذلك طبعا على النسيج اللغوي الذي شهد، بدوره، تصدعا وتفككا هيكليا، حيث أصبحت الكلمات والجمل بلا معنى. فقد يتلفظ/ينتج المتكلم الكلمات والتراكيب اللغوية أو يتلقاها، ولكن دون أن يستوعب معناها البتّة، ولا أن يعيرها أدنى اهتمام يُذكر، كما لو أنها قالبٌ صوتي أجوف. ولعل هذا ما نلمسه في رواية "الغريب"، حيث يتصدع الخطاب السردى واللساني، سواء إزاء تشظي اللغة أو إزاء انشطار الذات الإنسانية داخل المجتمع.

على هذا الأساس، فقد سطع نجم تلك الرواية لتسليط الضوء على مشهد أزمة وتفكك القيم النوعية الأصيلة، سواء الإنسانية منها أو الثقافية أو الاجتماعية. وفي الآن نفسه، فقد صورت الرواية مظاهر منازعة وانتقاد بعض الخطابات الإيديولوجية السائدة في وسط بعض الجماعات الاجتماعية، وخاصة تلك الخطابات ذات النزعة الإنسية المسيحية والماركسية. ذلك أن هذه الأخيرة قد فقدت مصداقيتها على مستوى الخطاب اللغوي/اللساني والخطاب السردي على السواء.

هذا، وقد حاول ألبير كامو، من خلال رواية "الغريب"، منازعة الخطاب المسيحي-الإنسي الذي كان يتقصد تمثّل التاريخ الإنساني من منظور الماورائيات المؤسسية، بقدر ما كان يرنو إلى مجادلة الخطاب الإنسي- القومي الذي يدعو للتقدم، رافضاً الإقرار بحقيقة وجود غائية/قصديّة تاريخية ما (مسيحية أو ماركسية).

وهكذا، فإن ما يطبع رواية "الغريب"، تحديداً، هو مشهد العبث الوجودي والقيمي. ومرد ذلك، طبعاً، إلى ازدواجية القيم والمعايير المجتمعية، وكذا إلى هيمنة قوانين السوق وتدهور الوضع اللغوي على حد سواء؛ ما انعكس سلباً على الخطاب اللساني. وقد تولد عن ذلك ما يسمى "اللامبالاة الدلالية"، وهي تلكم الظاهرة التي اتخذها كامو وسيلة استراتيجية-إجرائية نافذة لنقد المجتمع بشكل لاذع من جهة، والسخرية من قيمه ونظمه ومؤسساته التي يطبعها التفكك والانحلال بسبب نزعتها الإيديولوجية من جهة أخرى. وكل ذلك، لا يمكن رصده، بحسب سوسولوجيا النص، إلا على المستوى السوسيو-لساني والسردي على ضوء رؤية سيميائية محايثة ومنفتحة في آن.

2.2- المادة الحكائية (تتبع الحدث):

تدور أحداث رواية "الغريب" (L'Étranger)، لألبير كامو، حول شخصية جدلية تدعى "مورسو" (Meursault)، بوصفها بطلة الرواية. وقد كان مورسو يعيش مع أمه منذ الطفولة، بيد أنه سرعان ما أقدم، فيما بعد، وبدون أدنى حرج منه، على وضعها داخل ملجأ للعجزة يحمل اسم "مارينغو" (Marengo)، لمدة ثلاث سنوات؛ وذلك بسبب عجزه عن الإنفاق عليها من جهة، ثم بسبب إحساسه باللامبالاة تجاهها من جهة أخرى.

وتبني الرواية على فصلين رئيسيين اثنين. في الفصل الأول، نلفي الرواية قد انطلقت أحداثها بتلقي البطل خبر وفاة أمه، ولكنه لم يبد أي شعور تجاه الحدث الجلل؛ وبتعبير آخر، لم يعبأ بموتها قط. ورغم ذلك، واحتراماً للأصول والأعراف الثقافية السائدة، فقد قرر طلب رخصة إجازة استثنائية من مديره لمعاينة مراسم دفن أمه؛ فذهب إلى ملجأ "مارينكو" "Marengo"، الذي يبعد عن العاصمة الجزائرية بحوالي ثمانين كيلومتراً. ولذلك، فقد قصد، في البداية، الملجأ حيث يوجد نعش أمه. وعندما وقف قبالة هذا الأخير، نجد أنه لم يذرف أي دموعاً واحدة من أجل أمه التي فارقت الحياة حديثاً. وفي اليوم الموالي، توجه مورسو إلى المقبرة من أجل معاينة حدث الدفن، وخاصة بعد رفضه رؤية أمه للمرة الأخيرة.

وفي أثناء اقتفائه أثرَ الموكب الجنائزي المتوجه إلى المقبرة حيث ستتم مراسيم دفن أمه، كان البطل يشكو من شدة الحرارة؛ خصوصا وأن المسافة الفاصلة بين الملجأ والمقبرة كانت بعيدة. وبعد اختتام مراسيم الدفن، شعر البطل بأن كل شيء قد انتهى بسرعة. وعندما رجع إلى مكان إقامته، نجده قد إستأنف نشاطه الطبيعي، مفضلا التوجه إلى الشاطئ مع صديقه الحميمة "ماري" في سبيل الاستجمام، ثم إلى السينما فيما بعد، في أفق الاستمتاع بمشاهدة فيلم كوميدي ساخر.

على أن البطل قد أثار استغراب واندعاش ماري، وخاصة حينما علمت هذه الأخيرة أن أمه قد توفيت أمس فقط، وأنه كان قد تصرف كما لو أن لا شيء قد حصل. وبعد انقضاء أسبوعين عن وفاة أمه، وبينما كان يتجول في الشاطئ ذات يوم، فقد حصل أن صادف رجلا عربيا سبق له أن تشاجر مع صديقه "رايمون"، والذي كان قد هم بضرب هذا الأخير بالسكين. وبدون وعي أو قصد منه، فقد إستخرج البطل مسدسا من جيبه، وهم بإطلاق النار على العربي بدم بارد، فأرداه قتيلًا؛ بذريعة أن هذا العربي كان يهم بإخراج سكين حاد من جيبه.

في ظل مشهد القتل، تبدأ وقائع الفصل الثاني من مشهد المحاكمة التي خضع لها البطل بسبب جريمة القتل. وقد تولد عن ذلك الحدث صراعات محتدمة كانت قد تكشفت على المستوى اللغوي والإيديولوجي، بل حتى على المستوى القيمي-الأخلاقي. فقد تمت محاكمته في البداية على سلوكه غير الأخلاقي تجاه أمه؛ لكونه لم يتعاطف معها إطلاقًا، بحسب شهادات المسنين الذين كانوا يعيشون برفقة أمه داخل الملجأ، وكذلك بحسب شهادة صديقه ماري التي صرحت باستغرابها إزاء لامبالاة صديقها مورسو إزاء واقعة وفاة أمه. وقد لاحظ كل هؤلاء ذلك السلوك الشاذ الذي نم عن اللامبالاة. كما حوكم البطل، فيما بعد، بسبب جريمة القتل التي لم يشعر جرائها بأي ندم أو تحسر.

وللدفاع عن نفسه، فقد زعم البطل أن سبب قتله العربي هو الشمس الحارقة؛ وخاصة لما سطعت أشعة هذه الأخيرة، على حين غزّة، على شيء لامع كان يوجد بحوزة العربي، فتراءى له ذلك الشيء على أنه سكينٌ أبيضٌ حادٌ. وقد اعتقد البطل أن العربي كان سيهم بطعنه مثلما فعل مع صديقه رايمون، ما جعل من نفسه أضحوكة ومبعثًا على الاستهزاء والسخرية إزاء كل الحاضرين في المحكمة. ذلك أن حجته، بالنسبة إليهم، كانت جد واهية وتافهة، ولم تقم على أي أساس قانوني يُذكر. ومن ثم، فالشمس، باعتبارها عاملاً أو محدداً طبيعياً، لم يكن لها تأثير على سير أطوار المحاكمة، ولم يُعتدَّ بها من قبل هيئة القضاة، بل حتى من قبل العالم الاجتماعي بأسره. ولذلك، فقد صدر في حقه حكمٌ بالإعدام شنقاً حتى الموت؛ ولكنه لم يبال بذلك إطلاقاً، لأنه كان قد شعر، في قرارة نفسه، بأن حياته، أصلاً، بلا معنى، وبلا هدف محدد.

في خضم هذا الوضع التراخيدي المتصدع، فقد أحضرت المحكمة للبطل مرشداً دينياً من أجل تذكيره بالقيم الدينية المسيحية النبيلة قبل حصول حدث الإعدام المحتوم، والسعي الحثيث لإرجاعه، إن أمكن، إلى الطريق المستقيم، من خلال طلب الرحمة والغفران من العلي القدير (الله). ولما قال له المرشد إنه كان قد ارتكب ذنباً عظيماً يستوجب التوبة والغفران، نلفي البطل قد أكد على أنه لا يعرف معنى كلمة "ذنب"، ولا حتى معنى عبارة "طلب الغفران"، مُصرحاً جهاراً بأنه ملحد. بقدر ما أقدم البطل على

قذف ذلك المرشد بكلمات نابية تقوم على الشتم والسب، مستهزئا وساخرا من خطابه الديني، بل ساخرا حتى من الحياة، ومن قيمها وقوانينها الزائفة؛ مما جعل البطل يقرر طرد ذلك المرشد من زنانه.

3- اشتغال فلسفة العبث الأنطولوجي على المستوى النصي – القبيحي:

1.3- دلالة النسق العبثي الثوري على الصعيد السوسيونصي:

باستدعاء السياق الحكائي للنص الروائي، فقد تمت محاكمة البطل (مورسو) جراء ارتكابه جريمة قتل في حق مواطن عربي. فقد قتل البطل هذا الأخير عن غير عمد أو قصد، بل بالصدفة، وبلا مبالاة؛ أي بدون سبب يذكر، حتى أنه لا يدري إن هو ندم على ذلك أم لا، كما أنه لم يدافع عن نفسه أمام القضاء. وفي خضم مشهد محاكمته، نلفي البطل قد أبدى عبثية مطلقة، بل لامبالاة صارخة. والمثير في الأمر، أنه ما إن أصدرت المحكمة حكما يقضي بإعدام مورسو شنقا حتى الموت، حتى عبر بطلنا عن لامبالاته بهذا المصير التراجيدي. وبتعبير آخر، إنه لم يعد يبالي بحياته، لأنها أصلا بلا معنى، وبلا قيمة.

أكد أن نزعة "اللامبالاة الدلالية"، تتمفصل من خلال إبداء البطل شعور اللامبالاة إزاء دلالة الكلمات/الوحدات المعجمية والتراكيب اللغوية والسردية من جهة، ثم إزاء دلالة القيم من جهة أخرى. فقد طلب رايمون إلى البطل أن يشهد لصالحه أمام الضابطة القضائية بمفوضية الشرطة بشأن قضيته؛ باعتبار أنه كان متهما بتعنيف صديقه. والحال أن رايمون سانتيز (Raymond Sintès) كان قد أقدم على ضرب صديقه الحميمة بدافع الشوق والغيرة؛ إذ كان يفتقدها كثيرا، ولم يقصد، من وراء ذلك الصنيع، إيذاءها؛ ليقبل البطل، إثر ذلك، الشهادة لصالحه بدون تردد وبلا مبالاة.

ولعل ذلك التصور، يتضح – نصيا- من خلال قول البطل: "لقد قال لي إنه ينبغي أن أشهد لصالحه. بالنسبة لي، الأمر سيان؛ ولكنني لم أكن أعرف ما يجب على قوله. وبحسب رأي رايمون، فإنه كان يكفي أن أصرح بأنه كان يفتقد الفتاة كثيرا. فوافقتُ على أن أشهد لصالحه"¹. فالتركيب اللغوي – النحوي الآتي: "فالأمر سيان"، عبارة عن جملة إسمية، أو مركب إسمي إن صح القول (مكون من مبتدأ وخبر)، وهو النسيج اللساني الذي عبر من خلاله البطل عن لامبالاته، ومن ثم عبثيته الصارخة؛ مما يشي بأن دخول الآخرين في عالمه لا يعني شيئا بالنسبة له، لا سيما وأن دخولهم كان كعدمه.

فحتى الكلمة أو الوحدة المعجمية في رواية "الغريب"، قد صارت بلا معنى، بقدر ما أصبحت شيئا بلا قيمة (طالها التشيؤ هي أيضا إن صح التعبير). ولعل ذلك بسبب تصدع الأوضاع الاجتماعية والسياسية، وانتهيار الأخلاق، فضلا عن تدهور القيم التي أصبحت مطبوعة بالازدواجية واللامبالاة الدلالية والتشيؤ على حد سواء. بل حتى معنى النقيض أو الضد، صار بلا معنى (فالأضداد الآتية: الحب/الكراهية-الحقيقة/الكذب-الخير/الشر-الفضيلة/الرديلة-الواقع/الخيال، صارت كلها بلا معنى، وهي كلها سواء). ومرد ذلك إلى تفشي ظاهرة اللامبالاة إزاء الوقائع والقضايا والقيم الاجتماعية والإنسانية، عدا عن الصراعات الإيديولوجية. وهذا ما

1 - Camus, Albert, L'étranger (p: 60) , Op.Cit.

أحدث أزمة مستشرية على مستوى اللغة؛ فالكلمة إذن، في تلك الرواية، تم انتزاعها من حقلها المعجمي والدلالي، وتوقفت عن العمل كأداة للتواصل، بل تعرضت للتعطيل الممنهج على الصعيد النسقي الدلالي.

إن كلمة "حب" - بوصفها وحدة معجمية تدل على ذلك الشعور الإنساني النبيل والطاقح بالمشاعر الجياشة التي نكنها لشخص ما، تعبيرا منا عن إعجابنا به أو تعلقنا به، مما يجعلنا نتوق ونتشوق للقائه أو المكوث معه دوما- تظهر على أنها فارغة من محتواها الدلالي بالنسبة للبطل (مورسو)؛ إذ توقفت عن الدلالة على شيء ما، شأنها في ذلك شأن كلمة "كراهية".

وقد جسد مورسو لا مبالاته تجاه كلمة "حب" على مستوى الخطاب التركيبي - السردى، في سياق استفهام ماري إياه بشأن مصداقية علاقتهما الغرامية من عدمها، من خلال قوله: "وبعد برهة، سألتني عما إذا كنت أحبها، فأجبتني بأن ذلك لا يعني لي أي شيء؛ ولكن، على ما يبدو لي أنني لم أكن أحبها، مما جعلها تبدو حزينة"¹. أما بشأن كلمة "كراهية"، فإننا نلفي البطل قد قتل الرجل العربي بدون أن يكرهه؛ بحيث أنه عزا فعل القتل إلى الصدفة، مبرزا أن السبب الرئيسي هو أشعة الشمس الساطعة (دافع طبيعي محض). وهذا ما يتضح من خلال قوله للقضاة في خضم مشهد محاكمته: "لقد قتلت العربي بسبب الشمس. لم تكن لدي نية قتله"².

ونفس الشيء يحصل مع كلمة "صدقة"، فلا تعني للبطل أي شيء؛ ذلك أن وجود الأشخاص في حياته مثل عدمه. ويظهر ذلك، جليا، على المستوى اللغوي/التركيبي - السردى من خلال قوله لرايمون، حيث عرض هذا الأخير على البطل الصدقة: "لقد سألتني أيضا عما إذا كنت أريد أن أكون رفيقه. وما إن قلت له إن الأمر عندي سيان، حتى بدا فرحا... الخ"³.

2.3- فلسفة النسق القيمي المتصدع:

إن المتأمل في شأن القيم، يلحظ أنها قد فقدت قيمتها ومعناها وجوديا في رواية "الغريب"، موضوع القراءة، بسبب طابعها الازدواجي والمتناقض. فقيمة "الحب"، على سبيل المثال لا الحصر، باتت تعني الكراهية، بينما باتت قيمة "الخير" تعني الشر. ذلك أن النقيض في تلك الرواية، لم يعد له معنى وجودي؛ إذ إن كل القيم (سواء الإيجابية منها أو السلبية) قد أضحت سواء. فالحب أو الكراهية، بالنسبة لبطل الرواية (مورسو)، شيء واحد؛ فهما كلمتان فارغتان من المعنى، ووجودهما كعدمهما؛ إذ تعتبران كقالب أجوف فارغ لا يتحدد إلا صوتيا. أما الكلمات الآتية: "العدالة"، و"الظلم"، و"الحرية" و"العبودية"، فكلها سواء. فحتى "الحياة"، بالنسبة للبطل مورسو، لم يعد لها قيمة أو معنى؛ وذلك بسبب ما آلت إليه الأوضاع الاجتماعية والإنسانية في المجتمع، وما شهدته من تدهور وتصدع، وما نتج عن كل ذلك من تشظٍّ وانشطار للذات الإنسانية.

1 - Camus, Albert, L'étranger (p: 57), Op.Cit.

2 - Ibid, p:155.

3 - Ibid, P:47.

فما إن فرغ البطل من مراسيم وطقوس دفن أمه، حتى قصد، في اليوم الموالي، شاطئ البحر من أجل الاستجمام. إننا نستشعر، هنا، لا مبالاة البطل إزاء أمه التي كانت قد توفيت حديثاً، والتي لم يعبأ بواقع وملابس وفاتها، حتى أنه لم تظهر على محيّا أي علامة دالة على حزنه؛ لأنه لم يكن، بكل بساطة، يُكِنّ لها أي عاطفة، ثم لأن قلبه كان خالياً، تماماً، من المشاعر والأحاسيس والعواطف.

ومن ثم، فقد أبدى موروغو جموده ولامبالاته إزاء وفاة أمه، ولم يتأثر بموتها قيّد أنملة؛ فقد كان وجودها بالنسبة إليه مثل عدمها. وهذا ما لاحظته أصدقاء أمه الذين كانوا يشاركونها الملجأ بدار العجزة. ولعل هذه الشرارة العبثية، تتكشف وتتأجج من خلال قوله: "اليوم، أمي ماتت، وربما ماتت أمس، لا أدري... ولكن ذلك لا يعني لي شيئاً. ربما تكون قد ماتت أمس"¹. ومن ثم، فإن التركيب اللغوي الإسي "ولكن ذلك لا يعني لي شيئاً"، يدل على أن البطل يعبر عن عبثيته/ لا مبالاته المطلقة تجاه الوقائع الراهنة، من قبيل واقعة وفاة أمه.

كما تجلت مبالاته حتى أمام نعش أمه عندما كان في الملجأ؛ ويتبلور هذا الصنيع لما أقدم البطل على التدخين قبالة ذلك النعش بدون مراعاة الأصول الاجتماعية والإنسانية. ويتضح هذا من خلال قوله: "بما أنني أحب القهوة بالحليب كثيراً، فإنني قبلت دعوة بواب الملجأ، والذي كان قد رجع، فيما بعد، حاملاً الصحن. لقد شربت القهوة بالحليب، فتولّدت لدي بعدها رغبة جامحة في التدخين. لكنني ترددت، لأنني لم أكن أعرف ما إذا كان بمقدوري القيام بذلك أمام نعش أمي. فكرت جيداً، بيد أن ذلك لم يستحق أي أهمية تذكر؛ إذ منحت البواب سيجارة وبدأنا حينها معاً التدخين"². وقد تجلّى جموده العاطفي، لما رفض البطل رؤية أمه للمرة الأخيرة، وخاصة بعدما طلب منه مدير الملجأ ذلك: "أتود، قبل كل شيء، رؤية أمك للمرة الأخيرة؟ قلت لا"³.

على هذا النحو، فإن كلمة "الحب"، بوصفها قيمة إنسانية، لا تعني شيئاً بالنسبة لبطل الرواية (موروغو). فقد قصد السينما برفقة صديقه ماري التي لا يبالي بحبها هي الأخرى، ولا يعرف إن كان يحبها أو يكرهها. وقد مفصل موروغو تلك القيمة على مستوى الخطاب التركيبي – السردي بدون أن تحمل أي مدلول يُذكر. ولعل هذا المعطى، يتجسد من خلال قول البطل: "وبعد برهة، سألتني عما إذا كنت أحبها، فأجبتها بأن ذلك لا يعني لي أي شيء؛ ولكن، على ما يبدو لي أنني لم أكن أحبها، مما جعلها تبدو حزينة"⁴.

والملاحظ، أيضاً، أن فكرة الزواج – بوصفها عرفاً اجتماعياً وسنة دينية وإنسانية – بصديقه ماري كان ينظر إليها بعين الريبة واللامبالاة. وفي هذا السياق، يقول البطل (موروغو): "أنت ماري في المساء بحثاً عني، وسألتني عما إذا كنت أرغب بالزواج بها، فقلت لها إن الأمر عندي سيان، وإننا نستطيع أن نقوم بذلك إن شاءت. لقد أرادت أن تعرف إن كنت أحبها، فأجبتها مثل المرة السابقة

1- Camus, Albert, L'étranger (p: 9), Op.Cit.

2- Camus, Albert, L'étranger (p: 17), Op.Cit.

3- Ibid, p:23.

4- Ibid, p: 57.

بأن ذلك لا يعني لي شيئاً، ولكنني بلا شك لم أكن أكن لها أي حب"¹. وبناء على ذلك، فقد أكد البطل أنه سيتزوج أي فتاة أخرى تعرض عليه فكرة الزواج بدون أن يبادلها أي شعور بالحب.

كما أن الشيء نفسه ينسحب على علاقات البطل الاجتماعية مع رفقاته أو أصدقائه؛ إذ لم يكن يبادلهم أي مودة أو صداقة. ذلك أن هذه الأخيرة، بالنسبة له، أصبحت مجردة من معناها، كما هو الشأن بالنسبة لصداقته مع رايمون سانتيز. فقد طلب هذا الأخير إلى البطل أن يصير صديقه، إلا أنه لم يكن يبالي بهذا الطلب؛ إذ كان البطل قد قبل صداقته بدون أدنى تردد. ويتجلى ذلك على المستوى اللغوي – السردى من خلال قوله: "لقد سألتني أيضا عما إذا كنت أريد أن أكون رفيقه. وما إن قلت له إن الأمر عندي سيان، حتى بدا فرحاً... إلخ"².

3.3- فلسفة الخطاب الإيديولوجي السائد على المستوى النصي:

إن تعدد اللغات الجماعية في الأوساط الاجتماعية، بل حتى في وسط الجماعة الواحدة (كالبورجوازية المتعددة الأطياف: الليبرالية، والرأسمالية، والاشتراكية، والكاثوليكية، والإنسية، والجانسينية، إلخ)، قد أسهم في تذكية الصراعات الطائفية، بل حتى في تأجيج نار النزاعات الإيديولوجية التي كانت قد قوّضت معنى وقيمة اللغة. ذلك أن كل لغة جماعية أصبحت فقط وسيلة أو أداة للتعبير عن إيديولوجية جماعة معينة، ما أفقد اللغة مصداقيتها ومشروعيتها.

هذا، وتعتبر السلطة القضائية من منظور بطل الرواية (مورسو)، خير مُمثِّلٍ للنزعة الاشتراكية والدينية/المسيحية الزائفة التي ما تفتأ تشيئ الفرد، وما تنفك تقوّض توجهه الفردي؛ بذريعة ضرورة مراعاة واحترام الأعراف والقيم المجتمعية والدينية/المسيحية.

من أبرز ممثلي السلطة القضائية، كما جاء في الرواية، شخصية المدعي العام Le procureur général الذي انطوى خطابه على نزعة إيديولوجية تمثل الجماعة المسيحية الإنسية، والتي حاول غرسها في قلب البطل على نحو ضمني أو غير مباشر (من تحت الطاولة)، معاتباً إياه على لامبالته الوجودية المفرطة. ذلك أن السلطة القضائية لم تعد تحاكم الأفراد على أفعالهم الجنائية/الإجرامية أو الجنحية، وإنما على فلسفاتهم أو تمثلاتهم الوجودية والقيمية إزاء البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيشون في كنفها.

والمثير في الأمر، أن المحققين من الشرطة القضائية، قد علموا بأمر لامبالته التي أبدتها خلال مراسيم دفن أمه؛ ولعل هذا ما يتضح من خلال قول البطل: "لقد علم المحققون بأنني كنت قد أديت جموداً سلبياً خلال مراسيم دفن أمي"³. كما لأمه قاضي التحقيق على ذلك؛ لكون البطل لم يكثر، إطلاقاً، لتقاليد الثقافة الإنسانية التي تقضي بضرورة تفاعل الفرد مع المشهد

1- Ibid, p: 67.

2- Ibid, P:47.

3- Camus, Albert, L'étranger (p: 99) , Op.Cit.

الجنائزي، من خلال إبداء مظاهر الحزن والأسى على محياه، إلى حد البكاء عندما يكون الهالك من المقربين؛ ولئن تطلب الأمر التظاهر أو التصنع بالحزن على الأقل، تفاديا لإثارة شكوك أو استغراب الناس حياله. وهذا يعني أن البطل كان عليه أن يلجأ إلى النفاق المجتمعي إن صح التعبير.

على أن مورسو (البطل) لم يستوعب قطّ كلام القاضي، ولم يعره أي اهتمام، مكتفيا بالتذرع بكونه كان متعبا للغاية خلال مراسيم الدفن، إلى حد الشعور برغبة شديدة في النوم؛ وذلك بسبب عناء السفر من جهة، وبسبب شدة حرارة الشمس المفرطة من جهة أخرى¹.

وجراء الفراغ الدلالي والوجودي للقيم، فقد حاول البطل الكشف عن واقع انعدام قيمة الحياة بالنسبة إليه، وخاصة في أثناء حوار كان قد دار بينه وبين قاضي التحقيق؛ من منطلق أن هذا الأخير كان قد اتهم البطل بجريمة اللامبالاة الأخلاقية والقيمية المفترضة، فضلا عن جريمة القتل المتحقة. وفي ضوء تنازع وتجاذب الإيديولوجيات الفكرية والعقدية، فقد عبر القاضي، على نحو ضمني ومضمر، عن نزعتة الدينية المسيحية التي تنم عن الإنسية، وتشي بالانتماء الإيديولوجي المغلف بالخطاب القانوني.

وقد تكشّفت تلك الرؤية المقنعة على المستوى اللغوي والسردي، ما جعل البطل ينتقد ذلك الخطاب الإيديولوجي. ولعل هذا التصور يتبدى من خلال قوله في سياق حوار مع قاضي التحقيق: "أتعني أن حياتي ليس لها معنى؟ في رأيي، إن الأمر لا يعني، ولقد قلت له ذلك. ولكنه قد سبق له أن أوصاني بشكل صريح وعلني، وعلى مرأى مني، باعتناق الديانة المسيحية [...]"². ولعل الرؤية الإلحادية التي يتمتع بها البطل، قد جرّت عليه ويلات القضاء، والتي كانت من بين الأسباب التي جعلت القضاة يطلبون رأسه (إعدامه) على مرأى العامة من الناس.

من معالم الصراع الإيديولوجي على المستوى اللغوي-النصي، ذلك الجدل الذي دار بين مورسو والقاضي حول مسألة الإيمان بالله، والذي يتضح من خلال قول البطل: "سألني قاضي التحقيق عما إذا كنتؤمن بالله، فقلت له: لا. فجلس وهو حائق. فقال لي: هذا مستحيل، لأن جميع البشر يؤمنون بالله، وحتى الذين يعصونه ويخالفون شريعته يؤمنون به. ففي رأيي، الأمر لا يعني. ولكنه، أراد أن يمرر من تحت الطاولة (ضمنيا) تعاليم المسيح على مرأى مني، فصاح على نحو غير معقول: "أنا، أنا مسيحي"، سادعوا المسيح المبجل حتى يمنحك الغفران على خطاياك؛ فكيف لا يمكنك أن تصدق أن المسيح قد عانى من

¹ - Camus, Albert, L'étranger (p: 100) , Op.Cit.

² - Ibid, p:106.

أجلك؟¹... ثم نظر إلى باهتمام وبشيء من الحزن، ثم قال: لم أر أبدا في حياتي روحا قاسية مثل روحك"². كما قال له القاضي بعد أن استنفد كل طاقته خياله: "لقد انتهى الأمر من أجل اليوم أيها السيد عدو المسيح"³.

ونفس السيناريو قد حصل مع المرشد الديني الذي زار البطل في السجن، من أجل غرس القيم المسيحية في قلبه، وثنيه، في نفس الآن، عن سكة الإلحاد؛ بيد أنه لم يفلح، هو الآخر، في تحقيق ذلك المسعى. وهذا ما يظهر جليا من خلال قول البطل: "قال لي المرشد الديني: - لماذا كنت ترفض زيارتي السابقة؟ فأجبتته بأنني لا أؤمن بالله"⁴. وهذا يعني أن المؤسسة الدينية المسيحية الفرنسية قد سعت بدورها - على غرار المؤسسة القضائية- إلى تمرير خطاب إيديولوجي مسيحي عبر النسيج اللغوي، في محاولة حربائية لاستدراج البطل إلى عوالم المسيح وطلب الغفران، ومن ثم جعله - على نحو ضمني - خاضعا لأصول ومعايير المنظومة الدينية والمجتمعية الفرنسية من جهة، في أفق إبعاده عن سكة الإلحاد واللامبالاة الوجودية من جهة أخرى.

على أن ذلكم المسعى الإيديولوجي، لم يتحقق فعلا، وإنما حافظ البطل، بالأحرى، على قناعاته القائمة على العيب الوجودي، متطلعا إلى حياة أخرى حيث تنتفي القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية، وحيث لا يعبأ بقوانين المجتمع ولا بأعرافه، حتى ولو ظل وحيدا مستسلما، في انتظار الموت المحتوم على يد المقصلة على مرأى السواد الأعظم من الناس. وهذا ما يبدو من خلال قوله: "حتى يتم استنفاد كل الوسائل، وحتى أشعر بأنني وحيد شيئا ما، فإنه لم يكن قد تبقى لي إلا أن أتمنى أن يكون ثمة الكثير من المتفجرين يوم إعدامي، وبأن يستقبلوني بصياحات الحقد والكرهية"⁵.

وتتجلى المعالم الخطابية الإيديولوجية، ههنا، في فعل محاكمة البطل على لا مبالته إزاء قيم المجتمع وأصوله، بدل محاكمته على الجريمة التي اقترفها. ومن مظاهر ذلك، استفساره عن سبب إيداع أمه ملجأ المسنين؛ بدعوى أن القيام بهذا الفعل يعد جريمة أخلاقية وفعلا مشينا في حق الإنسانية على حد سواء. وفي هذا المضمار، قال البطل: "قال لي رئيس هيئة المحلفين إنه يتعين الآن تناول مسائل تبدو غريبة شيئا ما عن قضيتي، ولكنها قد تلامسها من قريب. لقد سألتني عن السبب الذي كان قد جعلني أودع أمي ملجأ المسنين (دار العجزة)، فأجبتته بأن السبب هو عدم توفر المال الكافي لإبقائها في المنزل والعمل على إعالتها ورعايتها"⁶.

بقدر ما تمت محاكمة البطل على انشغالاته الشخصية، وعلى عدم إبدائه مظاهر الحزن والأسى خلال مراسيم دفن أمه، وكذلك على انصرافه السريع عن الموكب الجنائزي فور إنهاء عملية الدفن، من أجل استئناف نشاطاته الاعتيادية، من قبيل

1 - Ibid, p :106.

2 - Camus, Albert, L'étranger (p: 107) , Op.Cit.

3 - Ibid, p :109.

4 - Ibid, p :174.

5 - Ibid, p :184.

6 - Camus, Albert, L'étranger (p: 133) , Op.Cit.

الاستحمام وارتياح المرافق العمومية رفقة أصدقائه. ويتمظهر ذلك، نصيا، من خلال قول المدعي (النائب العام): "سادتي، هيئة المحلفين، ففي اليوم الموالي لمراسيم دفن أمه، إنشغل هذا الرجل بالاستحمام... كما ذهب إلى السينما من أجل مشاهدة فيلم كوميدي حتى يعيش أجواء الضحك، ولا شيء آخر لذي لأقوله لكم"¹. كما أردف المدعي العام قائلاً: "نعم، إنني أتهم هذا الرجل بدفن أمه بقلب مجرم"².

بالاستناد إلى جريمة اللامبالاة، التي ارتكبتها البطل في حق قيم وأصول ومعايير المجتمع عامة، وفي حق أمه بشكل خاص، فقد أكد المدعي العام أن تلك اللامبالاة كانت من أبرز الأسباب التي دفعت البطل إلى ارتكاب جريمة القتل في حق الرجل العربي. ولعل هذا ما يتضح من خلال قول المدعي: "لقد حددت أمامكم أيها السادة الكرام مجريات الأحداث، التي دفعت هذا الرجل دفعا إلى ارتكاب جريمة القتل عن سبق إصرار وترصد. إنني أشدد على هذه النقطة بالذات. لأن الأمر لا يتعلق هنا بقاتل عادي، أو بفعل طائش قد ترون أنه يستحق تخفيف الحكم نتيجةً لظروف إنسانية معينة. إن هذا الرجل، أيها السادة، ذكي. لقد استمعتم إليه، أليس كذلك؟ إنه يعرف كيف يجيب. إنه يعرف قيمة الكلمات"³. ولتأكيد هذا الطرح، قال البطل: "لقد صرّح النائب العام بأنه ليس لدي أي شيء لأفعله مع مجتمع أجهل قواعده الأساسية... كما استطرد قائلاً: إنني أطلب إليكم رأس هذا الرجل"⁴.

وهذا يعني أن جريمة الخروج عن سكة الأعراف والتقاليد الدينية والمجتمعية، أخطر بكثير من جريمة القتل. وهذا ما يتضح من خلال قول محامي البطل: "قال المحامي: "في النهاية، هل هذا الرجل متهم بدفن أمه أم يقتل رجل عربي؟"⁵.

4.3- شعرية الرؤية النسقية التأويلية على المستوى السوسيوسيميائي:

ما يمكن استحضاره على مستوى المقاربة السيميائية، بادئ ذي بدء، هو "البرنامج السردى" للنص الروائي. ومن تجليات هذا الأخير، نجد أن موقف السارد إزاء شخصية البطل موقف سلمي. ذلك أن السارد يرى أن اندماج هذه الشخصية في البرنامج السردى أمر مستحيل؛ بحكم أنها تتموقع فوق المربع السيميائي؛ خصوصا وأنها عاملٌ لا يشكل ذاتا، وبلا موضوع/هدف.

فالبطل، ههنا، يعتبر شخصية غير قابلة للتطويع/التحريك، أو للتحفيز على إنجاز فعل معين عن اقتناع وإيمان (رفض الخضوع لنصيحة المرشد الديني القاضية بطلب الغفران من العلي القدير(الله) ليمحو ذنوبه/رفض رؤية نعش أمه/رفض الدفاع عن نفسه أثناء محاكمته/رفض وصايا القاضي)، بقدر ما يفتقد إلى الأهلية (القدرة على فعل شيء ما وتحمل مسؤولية أفعاله)، وإلى الرغبة الحقيقية في الفعل والإحساس بالواجب: عدم القدرة على الامتثال لقاضي التحقيق من حيث ضرورة شحن القلب

1 - Ibid, p:142.

2 - Ibid, p:146.

3 - Ibid, p:152.

4 - Ibid, p:155.

5 - Ibid, p:145.

بالعواطف، وبواجب الشفقة على أمه، والتأثر بموتها/عدم معرفة معنى الحياة أو القيم: لا يعرف معنى الذنب أو الحب أو الكراهية أو الصداقة أو العاطفة، أو الأمومة حتى (إنه إنسان سلبي وغير مؤهل للاندماج في المجتمع، كما لو أنه يعيش في جزيرة غير مأهولة)/عدم رغبته في رؤية نعش أمه .

وفيما يتعلق بالإنجاز/الفضل، فالبطل يبدو أنه غير مبال بأفعاله ولا بمصيره، بل لا يعرف إن كان ما ينجزه أمراً مقبولاً أم لا، سلبياً أم إيجابياً (قتل العربي/مآل علاقته بماري/حضوره مراسيم دفن أمه/علاقاته بأصدقائه/الحكم بالإعدام/شتم وسب المرشد الديني)؛ بمعنى أن كل أفعاله تنم عن العبث الوجودي.

أما على مستوى التقييم الجزائي، فإننا نجد أفعال البطل لا تستحق، إطلاقاً، التمجيد أو الثناء؛ إذ إن جل ما يمكن قوله في هذا المضمار، هو أنها أفعال سلبية ولا مبالية البتة، والتي أدت به في نهاية المطاف إلى المشنقة. ولعل هذا بسبب افتقاده مبادئ الجدية والواجب وحس المسؤولية من جهة، ثم بسبب افتقاده قيمة القيم والمشاعر والأحاسيس إزاء الغير من جهة أخرى، ضاربا بعرض الحائط المنظومة الثقافية والاجتماعية المشتركة بأسرها.

وبإعمال آلية "النموذج العاملي"، باعتبارها آلية سيميائية سردية تقوم على نزعة الأهواء، نجد أن العامل الذات هو البطل مورسو. وفيما يخص موضوع البنية العاملية، فهو النزعة إلى الانغماس في حياة اللامبالاة والعبث الوجودي دون مراعاة للنظم الاجتماعية؛ ولئن كانت هناك موضوعات أخرى ثانوية، من قبيل السفر من أجل المشاركة في دفن أمه على سبيل النفاق المجتمعي، ودون استحضاره الأخلاقي للبعد العاطفي الإنساني، ثم فعل محاكمته من قبل السلطة القضائية.

أما العامل المرسل، فهو غياب الوازع الديني والأخلاقي والقيمي لدى البطل؛ بسبب إحاده، ناهيك عن فساد المجتمع/العالم الاجتماعي، من خلال تردي وانهيار قيمه وتفكك نظمه وفساد مؤسساته وانحلال أخلاقه؛ ما دفع البطل/العامل الذات دفعا إلى تبني مبدأ اللامبالاة والانغماس في حياة العبث اللامحدود. ثم إن هناك مرسلا آخر قد تكشف هنا، ألا وهو الأصول الاجتماعية التي ألزمت البطل بالسفر من أجل المشاركة في دفن أمه؛ فضلا عن نزعته العنصرية والعدائية تجاه العرب، والتي حفزته على قتل العربي بشكل وحشي، وعن سبق إصرار وترصد، والمتولدة عن التراكمات الثقافية السلبية التي خلفتها الآلة الاستعمارية الفرنسية في أذهان ومخيل الفرنسيين منذ القدم.

وفيما يتعلق بالعامل المرسل إليه، فهو متعدد بتعدد أشكال الموضوع. ومن ذلك، توجه البطل إلى ملجأ العجزة، من أجل المشاركة في دفن أمه التي كانت ترقد روحها بسلام، منتظرة إياه حتى يحييها بدمعة تنم عن التأثر والحسرة على وفاتها. إلا أنه لم يبد أي شعور يُذكر تجاه الحدث/المُصاب الجلل، ولم يرغب حتى بفتح النعش، ورؤية أمه للمرة الأخيرة، بالرغم من إلحاح نزلء الملجأ، منتظرا إختتام مراسيم الدفن بفارغ الصبر. وبذلك، فإنه يعتبر موجودا في هذا المكان (الملجأ)، ولكنه، في نفس الوقت، يكره التواجد فيه، ولعل هذا يعد علامة فارقة دالة على العبث الوجودي.

وعند مُختتم المراسيم، نلفي البطل يعود أدراجه، ليدلف، في اليوم الموالي، إلى شاطئ البحر، لكي يستأنف حياته العبيثة برفقة صديقه ماري، التي لا يدري إن كان يحبها أم لا، ومن ثم إلى السينما من أجل مشاهدة فيلم كوميدى، متناسيا واقعة وفاة أمه، كما لو أنها لم تمت أبدا؛ وهنا تجلّ آخر للعبث الوجودي.

فيما يخص العامل المساعد على الفعل، فهو أيضا متعدد المظاهر. فأول من ساعده على السفر من أجل المشاركة في دفن أمه، هو مُشغَلُه (رب عمله) الذي كان قد منحه إجازة لبضعة أيام، باعتبار ذلك عملا إنسانيا، فضلا عن نزلاء الملجأ الذين تكفلوا بعملية الدفن. ومن ناحية أخرى، نجد صديقه رايمو، وكذلك ماري التي شاركتها حياة العبث، ولكنها سرعان ما هجرته عندما دخل السجن، بقدر ما نجد المحاميلذي حاول الدفاع عنه، ولكن عبثا.

أما العامل المعارض/المعاكس، فهو بطبيعة الحال السلطة القضائية (قاضي التحقيق/النائب العام/القاضي)، ورجال الشرطة الذين اعتقلوه بتهمة ارتكابه جريمة قتل في حق مواطن عربي بدافع العنصرية، وأودعوه السجن لتحكم عليه السلطة القضائية، فيما بعد، بالإعدام شنقا حتى الموت أمام الملأ، لتضع له بذلك حدا لحياة العبث واللامبالاة. أما المرشد الديني (ممثل السلطة الدينية)، الذي اعتبره البطل معاكسا لحياته العبيثة، فقد حاول مساعدته من خلال محاولة غرس القيم الدينية المسيحية في قلبه، من أجل الاهتداء إلى الطريق المستقيم، وثنيه عن اللامبالاة الدينية، ومن ثم السعي لإخراجه من بوتقة العبث، وتحريره من سطوة الرؤية التشاؤمية، ولكن بدون جدوى. ذلك أن البطل قد أثر حياة اللامبالاة الوجودية المطلقة، والتي ما انفك ينقاد وراءها ويجتوّ ماضيه البئيس. ولذلك، فقد تمت معاقبة البطل بتهمة القتل من جهة، ثم بتهمة لامبالاته وجموده العاطفي وفراغه الروحي وإلحاده من جهة أخرى.

وهذا يعني أن البطل يلقي نفسه فوق ما يسمى "المربع السيميائي"؛ أي فوق منطق التضاد أو التناقض. فالحياة والموت، بالنسبة للبطل، سواء، بقدر ما ينتفي كل من الوجود والعدم في نظره. فكل شيء بالنسبة إليه سيان؛ أي بلا معنى وبلا قيمة، كما لو أنه جسد بلا روح، أو آلة تسير ميكانيكيا بدون وجهة محددة. ونفس الحكم ينسحب على قيمتي "الحب" و"الكراهية"؛ فعندما سألته صديقه ماري بشأن ما إذا كان يحبها أم لا، نجده قد أجابها بالنفي السلبي. ذلك أنه لا يملك أدنى ذرة حب تجاه صديقه تلك، وإنما يتخذها عشيقة أو خليلة فحسب؛ لأنه لا يعرف ما هو الحب، وماذا يعني بالتحديد، حتى أنه قبل فكرة الزواج بدون تردد لما عرضتها عليه، ولو أنه لا يحبها، إلى حد أنه كان في مقدوره أن يتزوج أي فتاة تعرض عليه فكرة الزواج.

ونفس الأمر يصدق، ههنا، على قيمة الكراهية، إذ لا يعرف البطل معناها البتة؛ فقد قتل الرجل العربي بدم بارد، وبدون أن يكن له أدنى ذرة كراهية أو عداوة. على أن ثمة من قرأ صنيع القتل قراءة تأويلية سلبية، مفادها أن ارتكاب جريمة القتل، كان بدافع العنصرية أو التمييز العنصري الذي كان ممارسا ضد العرب. ذلك أن العنصرية كانت تعتبر، خلال فترة خضوع بعض البلدان المغاربية (وخاصة الجزائر) للاستعمار الفرنسي، ثقافة سائدة في المخيال الشعبي الفرنسي.

4- أنطولوجيا النسق الثقافي المضمري في ضوء عنف الفلسفة الخطابية:

من أبرز الأنساق الثقافية المثيرة للجدل في رواية "الغريب"، نلني نسقا مضمرا يتم فصل على مستوى الخطاب اللغوي، ألا وهو " صراع الأجيال". لقد سلطت الرواية الضوء على هذا المعطى النسقي، من خلال التأكيد على فكرة جوهرية، مؤداها أن اختلاف الفئات العمرية بين الناس، من شأنه توليد الصراع الإيديولوجي والاجتماعي بينهم. وهذا ما حصل بين البطل وأمه على وجه التحديد؛ مما يعني أن التفاوت العمري والثقافي بينهما كان من بين أسباب نفور البطل من أمه. وهذا ما يتمظهر من خلال قول مدير الملجأ للبطل: "أتعلم، لقد كان لأملك هنا أصدقاء وأناس من ستمها؛ إذ كان بإمكانها أن تشاركهم اهتمامات وانشغالات زمانهم (جيلهم). أنت شاب، وقد كان من الطبيعي أن تشعر بالانزعاج والضجر حيالك"¹.

ومن معالم الاشتغال النسقي في رواية "الغريب"، الكشف عن نسق ثقافي مضمري آخر يتحدد أساسا في "إبداء بعض الأجانب الغربيين علامات الحقد تجاه العرب، وكذلك في السعي، إن أمكن، إلى القضاء عليهم بدم بارد". وهذا ما يكشف عن النزعة الدمية والعنصرية التي كانت تطبع الإمبريالية الفرنسية إبان مرحلة الاستعمار.

فقد كانت فرنسا، آنذاك، تنهج السياسة الاستعمارية في حق البلدان الإفريقية، وخاصة تجاه البلدان المغاربية؛ ونخص بالذكر ههنا الجزائر حيث وقعت أحداث الرواية. ومن تجليات ذلك، قول رايغوند للبطل، في سياق رغبته العارمة في الانتقام من رجل عربي كان قد تشاجر معه من قبل على شاطئ البحر: "سألني رايغوند: «أأجهزُ عليه؟». فقلت له فقط: "إنه لم يتفوه بكلمة بعد. سيكون من غير المجدي أن تطلق النار هكذا". ثم قال رايغوند: "سأشتمه إذن، وعندما سيصيب سأجهز عليه". فأجبت: "هكذا الأمر"، ولكن إن لم يُخرج السكين من جيبه، فإنه لا يمكنك أن تطلق النار. فاستشاط غضبا"².

على صعيد آخر، فقد جاءت رواية "الغريب" لنتقد "النزعة الانتهازية للمؤسسة الإعلامية والصحفية". ذلك أن هذه الأخيرة لم تعد تخدم مصالح العامة كما ينبغي، فضلا عن كونها قد ابتعدت عن الخط التحريري الذي يقضي بضرورة تنوير الرأي العام، والسعي لإخباره بما يستجد من الأخبار والوقائع الإيجابية التي من شأنها الإسهام في تنمية المجتمع والنهوض به، مفضلةً تلميع صورتها وإسعاد صوتها وإذاعة صيتها، من خلال الترويج لمشاكل ومصائب الناس، والاعتناء على حساب مأساتهم.

ولعل ذلك المعطى النسقي، قد توكد، في ثنايا الرواية، من خلال انشغال الآلة الصحفية الفرنسية بقضية البطل مورشو، الذي كان قد أصبح موضوع حديث الرأي العام مجتمعيًا وإعلاميًا، أو مادة دسمة للتناول إن صح القول؛ بفعل مشهد المحاكمة على واقعة قتله الرجل العربي، إيذانا بتفشي ظاهرة العنصرية. ويتضح ذلك من خلال قول البطل: "لقد كنت مندهشا قليلا بحضور كل هذا الحشد من الناس في هذه القاعة المغلقة من المحكمة. لقد نظرت من جديد إلى قاعة المحكمة، ولم أميز أي شخص. أعتقد

¹ - Camus, Albert, L'étranger (p: 11) , Op.Cit.

p:88. Ibid.-²

جيدا، أولا وقبل أي شيء، أنني لم أكن قد أدركت أن كل هؤلاء الناس يزدحمون ويتهافتون من أجل رؤيتي. عادة، فالناس لم يكونوا ينشغلون بشخصي. كان يلزمي مجهود كبير لأستوعب أنني كنت قضية كل هذا الحراك. قلت للدركي: "ما هذا الحشد من الناس؟! لقد أجابني بأن مرد ذلك إلى الصحافة"¹.

وبذلك يمكن أن نذهب إلى أن البطل/الإنسان قد تولد لديه موقف إزدواجي ولا مبال إزاء اللغة، وكذلك إزاء القيم الثقافية والاجتماعية التي طبعها التدهور والتصدع على السواء. ولعل مرد ذلك إلى هيمنة قوانين السوق، القائمة على القيم التبادلية التي تولد ظاهرتي التشيؤ والاستيلاء على أكثر من صعيد، وكذلك بسبب فساد المؤسسات التي تمثلها في هذه الرواية السلطة القضائية. ومن العوامل الأخرى، نلني تفكك القيم الاجتماعية، ونفاق المجتمع الذي بات يبنى على المظاهر والشكليات، علاوة على الهيمنة الإيديولوجية في الساحة الفكرية².

إذن، فقد أصبح البطل/الإنسان يعيش حالة الانشطار الوجودي، ولم يعد يتبنى أية قيمة من القيم (الخير أو الشر- الحب أو الكراهية)، ولا أي موقف من المواقف إزاء الأحداث والحالات والأفعال (موقف سلبي أو موقف إيجابي). وبتعبير آخر، نرى أن البطل بات يعيش فوق ازدواجية القيم، ويعلو عليها (فوق التضاد إن صح القول: الخير/الشر)، بل إنه لا يقر حتى بوجودها (فوق ما يسمى "المربع السيمائي"، إن صح التعبير).

خلاصة تركيبية:

تأسيسا على ما سبق، يمكن القول إن المقاربة النقدية السوسيونصية والثقافية لرواية "الغريب"، قد خلصت إلى أن هذه الأخيرة تعتبر فعلا عملا سرديا - تخييليا يمثل المنعى الفلسفي - الأنطولوجي للجنس الروائي في منحاه التجريبي الجديد، وخاصة في غضون أواخر المنتصف الأول من القرن العشرين؛ بقدر ما كشفت تلك المقاربة، عن تجليات فلسفة العبث التي ارتضاها ألبير كامو منهجا في الحياة الوجودية على وجه التخصيص. ذلك أن الرواية قد استطاعت، بفضل آلياتها التخيلية والفنية- الجمالية، تجسيد العالم الاجتماعي الواقعي المتشظي؛ بفعل عنف الخطاب الإيديولوجي المؤسساتي من جهة، ثم بفعل تسلط النزعة الدينية-المسيحية المتطرفة في الوسط المجتمعي الفرنسي من جهة أخرى، حيث أصبح الإنسان مشيئا، وحيث بات وجوده كعدمه.

كما سعت الدراسة النقدية للرواية، إلى إبراز دينامية الفكر العبثي الإنساني بكل جوانبه وأبعاده؛ علاوة على محاولة الكشف عن ظواهر العالم الاجتماعي الشاذة، وكذا عن قيمه الأخلاقية الجدلية التي ما لبثت أن آلت إلى الاندحار والنكوص؛ وذلك بسبب

¹ Op.Cit.،(p: 127) Camus, Albert, L'étranger-

² - بالمفهوم الغرامشي للمصطلح (نسبة إلى أنطونيو غرامشي صاحب كتاب "دقاتر السجن"، والذي يعد من أبرز منظري نظرية ما بعد الاستعمار، والذي سعى عبر كتاباته نقد المركزية الغربية، وتقويض مفهوم الهيمنة الغربية).

نزعة السوق الرأسمالية المتوحشة إلى تشييء وتسليع الإنسان العادي إلى حد استعباده وتسخيره في سبيل خدمة الفئة البورجوازية والإقطاعية المتحكمة في دواليب الدولة الغربية.

وحاصل القراءة النقدية إذن، أن رواية "الغريب" تعد، بحق، مختبرا فوتوغرافيا يصلح لتصوير الحياة الإنسانية المجردة من المعنى، وكذا من القيمة الوجودية بكل تلويناتها وتوصيفاتها. بقدر ما تعد تلك الرواية فضاء تخييليا سورياليا؛ لأنها جاءت لترسيخ الحرية المطلقة على علاتها وهناتها، وإرساء فلسفة العبث والتمرد التي يقول بها ألبير كامو، والتي طالما تكشفت في كتابات هذا الأخير الفلسفية والإبداعية والنقدية على أكثر من صعيد.

المصادر والمراجع

1- المصادر (نموذج الاشتغال):

- Camus, Albert (1942). « L'étranger », 1^{ère} édition , Paris, collection Folio, Editions Gallimard.

2- المراجع:

- أسعد، سامية أحمد (1976)، " في الأدب الفرنسي المعاصر"، الطبعة الأولى، القاهرة (مصر)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- أمنصور، محمد (1999)، "خرائط التجريب الروائي"، الطبعة الأولى، فاس، مطبعة أنفوبرانت.
- بارت، رولان (1988)، " النقد البنيوي للحكاية"، ترجمة: أنطوان أبو زيد، الطبعة الأولى، الدار البيضاء-باريس، دار سوشبريس، بيروت، منشورات عويدات.
- حماد، حسن (2002)، مفهوم العبث بين الفلسفة والفن، الطبعة الأولى، القاهرة (مصر)، مكتبة دار الكلمة.
- داود، محمد (2013)، " الرواية الجديدة: بنياتها وتحولاتها (مقاربة سوسيونقدية)"، الطبعة الأولى، بيروت (لبنان)، دار ابن النديم للنشر والتوزيع، وهران (الجزائر)، دار الروافد الثقافية-ناشرون.
- راغب، نبيل (2003)، " موسوعة النظريات الأدبية"، الطبعة الأولى، الجيزة (مصر)، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.
- راغب، نبيل (1984)، " المذاهب الأدبية: من الكلاسيكية إلى العبثية"، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العالمية للكتاب.
- عزيز الماضي، شكري (2008)، " أنماط الرواية العربية الجديدة"، سلسلة عالم المعرفة، عدد 355، الكويت، إصدارات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- يقطين، سعيد (2010)، "قضايا الرواية العربية الجديدة: الوجود والحدود"، القاهرة (مصر)، دار رؤية للنشر والتوزيع.
- يقطين، سعيد (2017)، "التجريب وما بعد التجريب"، في كتاب جماعي (عبارة عن أعمال ندوة) معنون ب "سؤال التجريب في الأجناس الأدبية: الأسئلة والآفاق"، الطبعة الأولى، منشورات كلية الآداب والعلوم، جامعة شعيب الدكالي، الجديدة (المغرب)، مطبعة إديسيون بلوس (Editions Plus).

William James:
The Human and the Problem of the Philosophical Interpretation of Religion

Dr. Abderrafie EL-AMARTI¹

Department of Philosophy, Faculty of Social Sciences & Humanities
Dhahr Al-Mehraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University
Fes - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25601268>

To cite this article: LAAMARTI, A. (2024, March). William James: The Human and the Problem of the Philosophical Interpretation of Religion. Science Step Journal II (4), 1-17. ISSN: 3009-500X.

Abstract

This research aims to shed light on the interpretation of religion by humans throughout history and the position of the philosophy of religion as presented by William James. The article seeks to identify one of the most important essential and fundamental elements in human nature, which is the essence of religion. The goal is to understand how religion is presented according to each person's interpretation, from the perspective of the philosophy of religion with William James.

James's philosophy of religion concerns itself with religious experience, belief, and the religious person. It opens decisively to Hermeneutics, providing a neutral philosophy of any particular religion. The research strives to identify the essence of religion, the role of interpretations in that, and the psychological approach to it. James was not interested in interpreting religion, religious truth, or religious experiences as presented in the scriptures. Instead, he was concerned with spiritual experiences and how religion influences the experience of each person, apart from the anthropological human culture or the religion that one believes to be true.

Keywords

Hermeneutics, Human, Psychological Approach, Religion, Religious Experience.

¹ abderrafiephilo@gmail.com

وليام جيمس: الإنسان وإشكالية التأويل الفلسفي للدين

د. عبد الرفيع العمارتي

شعبة الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز،
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

ملخص:

يتخذ مفهوم الإنسان دلالات متعددة، فبالإضافة إلى أنه كائن عاقل، ناطق، اجتماعي، سياسي، الخ، فإنه أيضا وبالدرجة الأولى كائن متدين. عنصر الدين بالنسبة لوليام جيمس لا يقل أهمية عن المقومات الجوهرية المختلفة (العقل، اللغة، الاجتماع... الخ) التي لها دور كبير في تشكل ماهية الإنسان. الشيء الذي أكده سنة 1902 من خلال كتابه العمدة: "The Varieties of Religious Experience, A Study In Human Nature". إن الدين حسب تصور جيمس مرتبط بالطبيعة البشرية ذاتها، ومتأصل فيها، ويمس الإنسان في حياته وأخلاقه وسلوكه وعاداته. وهو الشيء الذي نفهمه من عنوان الكتاب ذاته.

يأتي سياق هذا البحث تبعا لتعدد التأويلات المختلفة التي اتخذها الدين عند الإنسان عبر التاريخ وموقف فلسفة الدين كما يقدمها وليام جيمس إزاء ذلك. وذلك من زاوية التأويليات من جهة، ومن منطلق تصور وليام جيمس من جهة أخرى. وبالتالي فالهدف من هذه المقالة تسليط الضوء على تأويل الإنسان للدين، والتعرف على أحد أهم العناصر الماهوية والجوهرية في الطبيعة البشرية، والمتمثلة بالأساس في جوهر الدين، ثم كيف يحضر الدين وفق تأويل كل شخص، من زاوية فلسفة الدين المعاصرة مع الفيلسوف الأمريكي المعاصر، وأحد رواد الفلسفة الأمريكية المعاصرة، ألا وهو وليام جيمس (1842-1910). الهدف إذن في نظرنا من خلال هذا البحث، يتعلق بقراءة الدين كما يقدمه وليام جيمس ضمن محاضراته: "The Varieties of Religious Experience, A Study In Human Nature" (1902)، ومقاربة تلك الإشكالية -أي الدين- في ضوء التأويليات، ولكن دون أن نمهي بينه -أي جيمس- وبين الهيرمينوطيقا كما تجلت مع دلتاي وشلايرماخر وغادا مير وهيدغر وغيرهم من الفلاسفة الذين طوروا هذا المبحث الهيرمينوطيقي في ضوء البراد يغم اللغوي بالمعنى التحليلي إلى درجة التطابق. إن ما يميز وليام جيمس أنه لم يهتم بتأويل وتفسير الدين والحقيقة الدينية أو التجارب الدينية كما قدمت في النصوص المقدسة -أي في التوراة والإنجيل والقرآن، بل جعل من مهمة الهيرمينوطيقا تنصب بالأساس على تجارب الإنسان الروحية، وكيف يحضر الدين في تجربة كل شخص؛ بعيدا عن ثقافة الإنسان الأنثروبولوجية، أو الدين الذي يعتقد الشخص في صحته أو يعتنقه.

إن فلسفة الدين لدى وليام جيمس في نسختها المتأخرة، والتي تهتم بالدين والتجربة الدينية، إرادة الاعتقاد، وبالإنسان المتدين؛ تنفتح بصفة حاسمة على الهيرمينوطيقا؛ لأنها تتشكل كفلسفة إنسانية بمعنى جديد تماما. فلسفة تتخلص من كل تحيز لدين معين، لتثبت بأن الكائن البشري لا يمكنه أن يكون في النهاية إلا كائن مؤول للدين ولتجربته الدينية الخاصة به ولكل ما هو مقدس.

غابتنا إذن من خلال هذا البحث، الغوص في إشكالية الإنسان وماهيته، والتعرف على جوهر الدين فيه كأساس تشكل ماهيته ودور التأويلات في ذلك- أي في الإجابة عن سؤال الإنسان وعلاقته بالدين-، والمنهج المتبع الذي اتخذه جيمس كأساس له، والذي لا يخرج عن المنهج السيكوظاهراتي.

كلمات مفتاحية:

الهيرمينوطيقا، الانسان، المنهج السيكوظاهراتي، الدين، التجربة الدينية، الخ.

تمهيد:

يعد سؤال الدين من بين أهم الأسئلة الفلسفية والجوهرية التي عرفتها الفلسفة، وشغلت الفكر البشري عبر التاريخ، إلى درجة يمكن القول إن مشكلة الدين قديمة قدم الفكر الفلسفي، الشيء الذي أدى إلى تعدد التأويلات، وتباين في الفهم، واختلاف مدارك رؤى الإنسان تطرح نحو الدين، وذلك بدءاً من لحظة تلقي النص الديني مع العهد القديم وصولاً إلى مرحلة التقديس والتمجيد له منذ أزل بعيد.

إن مفهوم الدين عبر التاريخ لم يستقر عند دلالة محددة، الشيء الذي جعل من ماهية الإنسان تحدد بأنها ماهية دينية بالأساس، وهو ما أدى بجيمس خلال المرحلة المعاصرة بأن يقدم تأويلاً جديداً لمفهوم الدين، حيث نقل مفهوم الدين من الدفاع والتقديس إلى مرحلة الفهم والإفهام والتناول الفلسفي له، إلى درجة صار معه -أي جيمس- الدين إمكانية أنطولوجية لفهم الكينونة الإنسانية.

وجدير بالذكر بأن وليام جيمس ليس رجل دين أو لاهوتي أو متخصص في تاريخ الأديان أو متحيز لدين معين، بل إنه أولاً وقبل كل شيء طبيب وعالم نفس، وهنا تظهر براعة جيمس وأهميته في نقل الدين من التقديس إلى النظر الفلسفي، وهو ما يبرر بالتالي مشروعية النظر الفلسفي في الدين.

سنحاول أن نتناول هذا الموضوع -وليام جيمس: الإنسان وإشكالية التأويل الفلسفي للدين- وفق العناصر الآتية:

- أولاً: الهميمونوطيقا كمدخل لفهم الإنسان.
- ثانياً: الدين وكشف الماهية الإنسانية.
- ثالثاً: التجربة الدينية والمصير التأويلي.
- خاتمة.

أولاً: الهرمينوطيقا كمدخل لفهم الإنسان.

شكلت الهرمينوطيقا Hermeneutics لحظة ظهورها منعطفاً منهجياً أساسياً لأجل فهمها للإنسان. إذ مثلت محطة أساسية في خدمة الإنسان من حيث استكناه خباياه النفسية الداخلية من جهة، وسلوكاته وتصرفاته التي يقوم بها سواء في علاقته بذاته، أو مع الآخرين من الناس من جهة أخرى، دون إغفال لعلاقة الإنسان بتلقي النص الديني وتفاعله مع المقدس. على اعتبار أن الدين يمثل أحد أهم الأبعاد الجوهرية والأساسية المشكلة لمهية الإنسان. مما طرح مشكلة صراع التأويلات بحسب تعبير بول ريكور وهو أحد عناوين كتبه¹. ومن ثمة التساؤل، هل لأجل معرفة الإنسان معرفة دقيقة يقتضي الأمر التركيز على بنيته النفسية الداخلية فيه أم من خلال محاولة فهم سلوكاته الخارجية الظاهرة أم أن الأمر يقتضي الجمع بين باطن الشخص وظاهره؟

فإذا كانت مهمة الهرمينوطيقا تتحدد من جهة في فن الفهم والتأويل، فإنها أيضاً من زاوية أخرى لا تخرج عن إشكالية العلاقة بين الفهم والتفسير، وذلك وفق رأي جميل صليبا أن " غاية التفسير الفهم والإفهام... وسيلة تعيين مدلول الشيء بما هو أظهر منه حتى يصبح المجهول معلوماً والخفي واضحاً"² لأجل تأسيس وتحديد المبادئ العامة لميادين البحث المراد تفكيكها عند الإنسان.

تعود جذور الهرمينوطيقا أولاً ومن حيث النشأة إلى فترة تاريخية قديمة جداً، يمكن موقعها تاريخياً حوالي (القرن 3 ق. م)، حيث استخدمت في البداية ضمن أغراض مختلفة: منها المتمثلة في مهمة تفسير النصوص الدينية سواء مع اليهودية أو المسيحية. وبتطور هذا المبحث (أي الهرمينوطيقا)، أصبحت خلال القرن 18 م موضوعاً للبحث والدراسة في مجال الفلسفة³ واللاهوت والعلوم الإنسانية سواء منها؛ الاجتماعية أو النفسية. كما عدت -الهرمينوطيقا- من زاوية أخرى، مرجعاً مهماً في فهم الثقافة البشرية والتفاعل الإنساني والثقافي بكل مكوناته في العصر الحديث. ما دام الإنسان الكائن الوحيد الذي يخضع لضرورات مختلفة تفرض عليه نمط حياته وطريقة عيشه وتتحكم وتؤثر بالضرورة في سلوكاته. وهي لا تخرج من ثمة عن ضرورات مرتبطة بـ: الجسد، العقل، المشاعر، الغرائز، التربية، التعليم، اللغة، الثقافة، الدين، الاقتصاد، السلطة والتاريخ، الخ.

فإذا كانت الهرمينوطيقا كما سبقت الإشارة لحظة ظهورها تستند إلى فهم النص الديني، وكيفية تلقي وحضور هذا النص لدى المتلقي، فإنها -الهرمينوطيقا- وبالمقابل مع شلايرماخر⁴ أصبح يتلخص دورها في كونها: فن الفهم، أو فهم الفهم، أو معرفة الفهم، أو تشریح عملية الفهم، أو قراءة القراءة. إذ تنشأ الهرمينوطيقا تحليل كيفية تلقي القارئ للمعنى، وبيان ماهية فهمه، وما الذي يحدث عند فعل القراءة. فهي (أي الهرمينوطيقا) تفسير وتحليل لما يحدث في الذهن لحظة فهم النص. إنها تحلل كيفية وطبيعة تشكل المعرفة

1- Ricœur, Paul. (1969). Le conflit des interprétations, Essais d'herméneutique. Paris.

2- صليبا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي، ج1. دار الكتاب اللبناني. بيروت- لبنان، ص: 234.

3- لا نقصد بالفلسفة هنا الميتافيزيقا بالمعنى الأرسطي أو اللاهوت على وجه الدقة، إذ نقصد بها (أي الفلسفة) المعنى الذي يفيد الاهتمام النظري والانشغال الفلسفي بالتفكير النقدي في الإنسان ومشكلاته.

4- أصدر شلايرماخر كتابه الذي تحدث فيه عن مفهومه الجديد للهرمينوطيقا للمرة الأولى عام 1799 تحت عنوان: "عن الدين: خطابات لمحتقره من المثقفين".

لدى القارئ حين يقرأ النص¹، وهي بذلك تنتمي للعصر الحديث، الذي ظل يثيرها ويكرسها فيه التفاعل بين الفلسفة والمكاسب الجديدة للعلوم والمعارف الإنسانية المتنوعة، واستلهاً وتمثل معطيات كل منها للأخر². لقد عدت الهيرمينوطيقا خلال المرحلة الحديثة والمعاصرة إمكانية أنطولوجية جديدة لفهم الكينونة الإنسانية (كينونة الموجود الإنساني) بمختلف تجلياتها وتناقضاتها المتعددة. ولعل من بين الشخصيات المهمة في تاريخ الهيرمينوطيقا نستحضر على سبيل المثال لا لحصر كل من: كلادنيوس Chladenius، شلاير ماخر Schleiermacher، دلتاي Dilthey، بيتي Betti، هيرش Hirsch، بولتمان Bultmann، غادامير Gadamer، ريكور Ricœur ... الخ.

إن استخدام الهيرمينوطيقا في دائرة الحقائق الدينية، وكيفية تلقي الإنسان للنص الديني والتأويلات المختلفة التي عبر عنها الإنسان اتجاه ذلك (أي اتجاه الدين والمقدس) يدل على أن "ما نسميه هنا الحقيقة الدينية (وهي تسمية محايدة) ليست على الإطلاق تجربة خالصة مجردة صامتة، بل تجربة دونت في النصوص، -أي في التوراة والإنجيل والقرآن على صعيد الثقافة الغربية والعربية في آن واحد-، ويعاد تفسير هذه النصوص دوماً داخل ثقافات تختلف عن الثقافات التي ظهرت فيها هذه النصوص لأول مرة"³. ويراد بالتفسير داخل الهيرمينوطيقا، التفسير المنهجي للنص الديني والذي يستخدم على ثلاثة مستويات: "تفسير النصوص الدينية: بمعنى ربطها بالدلالات المتوخاة منها (تكوين بني إسرائيل باعتبارهم الشعب المختار، والإعلان عن ملكوت الله، وتأسيس الإسلام بوصفه أمة المؤمنين، إن على المستوى الاجتماعي، وإن على المستوى الديني، وما إلى ذلك). وتفسير الثقافات بمعنى ربط تفاسيرها بالتفسيرات الأولى والثقافات الأولى. وبالتالي، تفسير تلك الثقافات الأولى الذي يعني ربطها بالوجود، لتقدم له تفسيراً ينفذ من الظاهر إلى الباطن، ويدل على ما وراءه في الوقت نفسه. المستويان الأول والثاني لا يتصلان بفلسفة الفقه إلا على نحو غير مباشر؛ أي أنهما لا ينفعان إلا في حدود الدور الذي يلعبه تفسير وتاريخ العبارات اللاهوتية التي تعنى بها المجتمعات الدينية التاريخية، في فهم وتفسير الرسالة الدينية تجاه التجربة الإنسانية. إذا فالمستوى الثالث هو المتصل مباشرة بفلسفة الدين"⁴.

لقد رفعت الهيرمينوطيقا مع كل من مارتن هيدغر وهانس جورج غادا مير بطابعها الفلسفي تفسير الوجود والحياة والعالم والنصوص الدينية إلى الأفق الفلسفي، بمعنى أنها لم تتوقف عند قراءة النصوص والتراث الكتابي والشفاهي، بل ارتقت إلى قراءة الوجود والعالم والذات والحياة والأشياء والتاريخ والأفعال والأحوال والعلوم والمعارف والفنون والأدب والنصوص المختلفة. وبعد أن ارتقى الفهم في الهيرمينوطيقا الفلسفية إلى أن يكون حدثاً أنطولوجياً، أصبح أساس الفهم هو: الحياة والذات، وكل ما تحفل به أنماط وجودها وتاريخها وظروفها الزمانية والمكانية المتنوعة، بمعنى أنها اتسعت فتخطت فقه النصوص إلى فهم الوجود والذات⁵.

¹ - يقصد هنا بالنص، النص الديني المقدس وكيف يتفاعل الإنسان مع تلقيه للخطاب الديني.

² - الرفاعي، عبد الجبار. (2017). الهيرمينوطيقا والتفسير الديني للعالم. (ط 1). بيروت-لبنان: دار التنوير للطباعة والنشر، ص: 11.

³ - ريكور، بول. (2020، دجنبر). الأنساق الرئيسية في فلسفة الدين أو التيارات الأساسية في فلسفة الدين، المحجة/العدد الثامن، ص: 80.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 80-81

⁵ - الرفاعي، عبد الجبار. (2017). الهيرمينوطيقا والتفسير الديني للعالم. (ط 1). دار التنوير للطباعة والنشر، ص: 11.

لعل السؤال الذي يطرح نفسه بنفسه بناء على ما أوردناه من أفكار سابقة، إلى جانب أسئلة أخرى، يمكن التعبير عنها بما يلي:
ما موقع فلسفة وليام جيمس ضمن هذا المبحث الهيمنوطيقي؟ وكيف يحضر؟ وهل يمكن اعتبار وليام جيمس فيلسوفا هيمنوطيقيًا؟
وبأي معنى يمكن تناول فلسفة وليام جيمس داخل مبحث الهيمنوطيقيًا؟

يمكن القول إن القاسم المشترك بين مبحث الهيمنوطيقيًا بتمفصلاتها المختلفة والفيلسوف وليام جيمس بكل بساطة هو مشكلة الإنسان بأبعاده المركبة والمختلفة من جهة، ثم الكيفية التي يحضر بها كل من الدين والتجربة الدينية في حياة كل شخص والتأويلات المختلفة لكل منهما من جهة أخرى أيضا. أي أن الفيلسوف وليام جيمس يتقاطع مع مبحث الهيمنوطيقيًا في أنه انهم واهتم بسؤال ما الانسان في كتاباته الفلسفية المختلفة. إذ يقدم جيمس تأويل فلسفي للدين وللإنسان المتدين وفق رؤية فلسفية جديدة ابتدأت معالمها مع جيمس لحظة انشغاله بقضايا علم النفس بالأساس، والتي عبر عنها بوضوح في كتابه: مبادئ علم النفس¹. إن الهيمنوطيقيًا إذن مع الفيلسوف وليام جيمس، ما هي في النهاية إلا تجسيد لشعار فلسفة سقراط: "أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك". وبالتالي فالأمر يتعلق بقراءة الدين والانسان المتدين من منظور وليام جيمس في ضوء التأويلات، ولكن دون أن نماهي بينه - أي جيمس- وبين دلتاي وشلايرماخر وغادا مير وهيدغر وغيرهم من الفلاسفة الذين طوروا هذا المبحث الهيمنوطيقي في ضوء البراد يغم اللغوي² بالمعنى التحليلي إلى درجة التطابق. إن للفيلسوف وليام جيمس في تناوله لإشكالية الإنسان والدين وجها فريدا يميزه إلى جانب المنحى الهيمنوطيقي؛ ألا وهو استعانتة بالمنهج السيكوظاهراتي الذي يضيف عليه صبغة فلسفية في جوابه عن سؤال ما الإنسان؟

يفيد المنهج السيكوظاهراتي عند وليام جيمس، المنهج السيكلوجي الذي يتخذ جذوره من مبادئ علم النفس، والمنهج الفينومينولوجي الوصفي الذي ينهل بالأساس من فلسفة إدموند هوسرل. مما يعني أن هوسرل يشكل الخلفية التاريخية للفينومينولوجيا الوصفية لدى وليام جيمس. لأن هوسرل "حاول من خلالها (أي الفينومينولوجيا) التعرض لهذا التوتر من خلال وصف العمليات الأولى التي يتم فيها تعرف الذات الإنسانية إلى الظاهرات. هذا التوجه الجديد يحاول مخاطبة الأفعال الإدراكية الذاتية على أنها ظاهرات يتعين وصفها، فإذا بهذه المخاطبة، في الآن ذاته، وصف لما يتم إدراكه من خلالها على أنه، بدوره، ظاهرات تتبدى للإدراك"³.

إن استخدام جيمس للمنهج السيكوظاهراتي في دائرة الحقائق الدينية من جهة، وفي فهم الإنسان وكيفية حضور الدين في تجربة كل شخص -في نظرنا- من جهة أخرى، يبدو مناسباً وله ما يبرره:

1 – James, William. (1890). The Principles of Psychology. In Two Volumes. Henry Holt and Company. New York.

² - براديجم اللغة، وهو تقليد فلسفي أرسى معالمه على وجه الخصوص مثل غادامير وأبل وريكور وروتي وهابرماس وديريدا، واشتغل في نطاقه عدة شراح مثل: غرايش وكلكال وتوغندهانت وغيرهم.

³ - خوري، أنطوان. (1974). مدخل إلى الفلسفة الظاهراتية. (ط 3). دار التنوير للطباعة والنشر. ص: 39.

أولاً؛ لأن وليام جيمس لم يهتم بتفسير الحقيقة الدينية أو التجارب الدينية كما قدمت في النصوص المقدسة – أي في التوراة والإنجيل والقرآن-، بل لأنه جعل من مهمة الهيرومينوطيقا تنصب بالأساس على تجارب الإنسان الروحية، وكيف يحضر الدين في تجربة كل شخص؛ بعيداً عن ثقافة الإنسان الأنثروبولوجية، أو الدين الذي يعتقد الشخص في صحته أو يعتنقه. وهو ما يؤكد وليام جيمس نفسه بقوله "أنا لست عالماً لاهوتياً، ولا عالماً متعلماً في تاريخ الأديان، ولا عالماً في الأنثروبولوجيا. علم النفس Psychology هو الفرع الوحيد من التعلم الذي أنا على دراية به"¹.

يصح القول انطلاقاً من جملة هذه الاعتبارات السابقة، بأن فلسفة الدين كما يقدمها وليام جيمس في نسخها المتأخرة، والتي تهتم بالدين والتجربة الدينية، إرادة الاعتقاد، وبالإنسان المتدين؛ تنفتح بصفة حاسمة على الهيرومينوطيقا؛ لأنها تشكل كفسلفة إنسانية بمعنى جديد تماماً. إنها فلسفة الدين التي تتخلص من كل تحيز لدين معين، والتي تثبت بأن الكائن البشري لا يمكنه أن يكون في النهاية إلا كائن مؤول للدين الذي يعتنقه. مما يدل على أن معرفة كنه الإنسان لا يمكنها أن تكون معرفة كاملة إلا إذا استوعب الفيلسوف والهيرومينوطيقي شتات أبعاده المركبة والمتناقضة هنا والآن. وهو ما يستوجب الإحاطة بذات الإنسان أولاً، وما يوجد إلى جانب الإنسان، وما يشكل تجربته الروحية والدينية المعاشة من جهة أخرى ثانياً.

ثانياً: الدين وكشف الماهية الإنسانية.

إن الدين كما يقدمه وليام جيمس في كتابه:

"The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature" متكامل مع الطبيعة البشرية ومتأصل فيها. أي أنه، نابع من الذات وراجع إليها في الوقت نفسه، مع احتفاظه بخصيئته التي تميزه، وهي العلاقة بيننا وبين ما نعتقد أنه فائق على الطبيعة. حيث اكتشف جيمس باعتباره عالم نفس وجود عنصر غير فيسيولوجي في الطبيعة الإنسانية، وهو ما يؤدي بالإنسان إلى اتجاهه نحو المقدس أو الله le devin. وبالتالي وجود مناطق خفية من الشعور يمكن للإنسان عن طريقها معرفة عالم غير منظور le monde invisible. يسميها وليام جيمس بالنفس الكامنة أو المستورة Esprit subliminal.

ينطلق وليام جيمس من خلال كتابه: "إرادة الاعتقاد The Will To Believe" معرفاً الدين بما يلي، لقد: "دلت كلمة الدين في تاريخ الفكر الإنساني على كثير من المعاني، ولكن حين أستعملها الآن أقصد بها ما فوق الطبيعة. مقرراً بذلك أن ما يدعى بنظام الطبيعة الذي يتضمن عالم التجربة ليس إلا جزءاً من مجموعة الكون، وأن هنالك وراء هذا العالم المشاهد عالماً آخر غير مشاهد لا نعرف الآن عنه شيئاً إيجابياً، ولكننا ندرك أنه ليس لحياتنا هذه من قيمة إلا في علاقتها به"². من هذا الوجه من النظر، يقرر وليام جيمس "أن

1 -James, William. (1917). The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature. Being the Gifford Lectures on Natural Religio. Delivered at. Edinburgh in 1901-1902. New York. London. Bombay. Calcutta and Madras, p:2.

² - جيمس، وليام. (1946). إرادة الاعتقاد. (د. ط). ترجمة، محمود حب الله. دار إحياء الكتب العربية، ص: 130.

الدين أساسا تجربة وشيء يحسه المرء ويعيشه: إنه إحساس بتوافق تلقائي أو مجبول بين الإنسان وبين نفسه، بين الإنسان الواقعي والمثالي. وهو في الوقت نفسه إحساس بصلة الإنسان بوجود أعظم منه هو الذي يحدث هذا التوافق وينجلي كأنه مصدر لا ينضب من النشاط والقوة. هذا الإحساس المزدوج يصبح في النفس المتدينة لب الحياة الشاعرة¹. الغاية من الدين إذن وفق تصور وليام جيمس تتجلى في "الاعتقاد بعالم غير منظور"². ما دام "خيرنا الأسمى كائن في إيجاد الملاءمة الناجحة بيننا وبين ذلك العالم"³.

قرر وليام جيمس في كتابه "إرادة الاعتقاد" أن الاعتقاد عنصر أساسي في طبيعة الإنسان، وأن الإيمان مطلب مشروع للإنسان. وخلص إلى أن الذهن لا يقرر العقائد. مما دافع عن وجهة نظره المتمثلة في أن وجدان الإنسان هو الذي يوصل إلى الاعتقاد الديني. إذ سيصل وليام جيمس إلى هذه النتيجة -فيما بعد- ضمن محاضراته "The Varieties of Religious Experience"، وذلك حينما بين أن تجربة الإنسان الدينية أثبتت -في حالات عديدة- وقائع مؤكدة تنطوي على الاعتقاد بوجود عالم غير منظور⁴ le monde invisible. هذا العالم غير منظور وفق تصور جيمس، له وجود حقيقي وواقعي في تجربة الإنسان الدينية وليس مجرد تصور. إذ سيجعل جيمس هذه النتيجة نقطة الارتكاز في تناوله للدين ضمن -فلسفة الدين- وفي بناء تصوره عن التصوف وللتجارب الدينية المختلفة أيضا.

لم يبحث وليام جيمس في الدين، كرجل دين، ولا كعالم في تاريخ الأديان، أو لاهوتي، وإنما يبحث في الدين، كعالم سيكولوجي وكفيلسوف؛ أي يدرس النزعات الدينية Propensities Religious، والمشاعر الدينية Religious feelings، والدوافع الدينية Religious Impulses، دراسة فلسفية وسيكولوجية بحثية⁵. وبالتالي يصير "الدين -من منظور جيمس- باعتباره فعل سيكولوجي La Religion comme Fait Psychologique"⁶.

قبل أن يقوم وليام جيمس بأبحاثه السيكولوجية في النزعات الدينية عند الإنسان يقدم بحثا آخر. فيتساءل هل البحث في الدين مشروع؟ وهل للإنسان حق اعتناق معتقدات دينية⁷. حيث يعرف الإيمان بأنه "الاعتقاد بشيء يمكن أن أشك في وجوده من الناحية النظرية البحتة. وحين ينكر الذهن وجود شيء، أو يشكك فيه لا يقوم ذلك دليلا على أنه غير موجود. لأن الذهن ليس كل

¹ بوترو، إميل. (1973). العلم والدين في الفلسفة المعاصرة. ترجمة: أحمد فؤاد الهواني. (د ط). الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص: 261.

² - James, William. (1906). L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive. Lecture 3. « La Réalité de L'invisible ». Traduit de l'Anglais avec l'autorisation de l'auteur par : Frank Abouzit. Préface d'Émile Boutroux. Bibliothèque nationale de France. Gallica, p: 53-57

³ المرجع نفسه، ص: 53.

⁴ - James, William. (1906). L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive. Lecture 3. « La Réalité de L'invisible ». Traduit de l'Anglais avec l'autorisation de l'auteur par: Frank Abouzit. Préface d'Émile Boutroux. Bibliothèque nationale de France. Gallica, p: 53-57.

⁵ - James, William. (1917). The Varieties of Religious Experience, Lecture1. « Religion and Neurology », op, cit, p: 6-23.

⁶ - James, William. (1906). L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive. Lecture2. « La Religion Comme Fait Psychologique », op, cit, p: 26-52.

⁷ موضوع هذا التساؤل وجوابه مسجل في مقالة جيمس الشهيرة "إرادة الاعتقاد"، التي صدرت أولى مقالات كتاب كامل سمي باسمها. ولقد قال جيمس بعد نشر هذا الكتاب إنه كان يجب أن يسميه حق الاعتقاد.

شيء، في الطبيعة البشرية، في هذه الطبيعة، ذهن ووجدان وإرادة¹. وهكذا ليست المظاهر الدينية في الإنسان خصائص مبتدعة غريبة، ولكنها جزء من مجموعة من المظاهر مستمدة من الطبيعة البشرية In Humain Nature ذاتها² وهو ما يتأكد من عنوان كتاب وليام جيمس ذاته: "The Varieties of Religious Experience, A Study In Humain Nature".

بالنسبة لوليام جيمس، ف"الفرضية الدينية بالمعنى الدقيق للكلمة ليست سوى تدين الفرد نفسه، والتحقق من هذه الديانة يكمن في التغيرات المستقبلية للعالم الذي ينتجه تدين ذلك الفرد نفسه³. مادام "الإيمان هو الاختبار التجريبي وليس الفرضية التي يجب اختبارها"⁴. ومع ذلك توقع وليام جيمس أن تثبت القداسة الدينية أنها المفتاح الأساس لفهم شرعية المعرفة الدينية. أي، اختبار القداسة عند الانسان وأهميتها في الفطرة السليمة، لأجل التأكد "إلى أي مدى تعتبر الحياة الدينية نفسها نوعا مثاليا من النشاط البشري"⁵. وبالتالي صارت "القداسة⁶ بالنسبة لجيمس هي مفتاح التحقيق والتحقق الديني Is the Key to Religious inquiry and verification"⁷.

ضبط مفهوم الدين بالنسبة لوليام جيمس أمر بالغ التعقيد. كونه مرتبط بالحياة البشرية وتجربة الإنسان الوجدانية الحيوية. بل أكثر من ذلك، فالدين يمس الإنسان في حياته وأخلاقه وسلوكه وعاداته. مما يعني أن تقديم تعريف مقنع للدين يظل صعب المنال. لكن، وبالرغم من ذلك، يذهب جيمس في كتابه: "The Varieties of Religious Experience" إلى القول: "رغم أنه من غير الحكمة وضع تعريف للدين ثم المضي في الدفاع عنه في وجه كل الاعتراضات، فإن هذا لن يقف حائلا دون قيامي بتقديم وجهة نظر محدودة (...). فالدين الذي أعنيه هنا، هو مجموعة من الأحاسيس والأعمال والتجارب التي يحصل عليها الأفراد عند الوحدة (أو في عزلتهم) عندما يرون أنفسهم وجها لوجه أمام كل ما يعتبر إلهيا"⁸. من هنا كان الدين حسب وليام جيمس إلى جانب "الإيمان الديني ضروريا لحياة مليئة، غنية، معطاءة، تتيح للإنسان تحقيق أعلى إمكاناته"⁹.

إن جوهر الدين وفق تصور وليام جيمس يكمن في "المشاعر والأفعال، لا في العقائد النظرية، وأن الجانب العملي واحد في كل الأديان"¹⁰. وبالتالي نخلص مع وليام جيمس إلى أن لكل شخص حق مطلق في الاعتقاد والإيمان. وأن هناك طريقان للاعتقاد: طريق

1- James, William. (1948). Essays in Pragmatism. Hafner. New York, p: 22.

²- بوترو، إميل. (1973). العلم والدين في الفلسفة المعاصرة. مرجع سبق ذكره، ص: 244.

3- Shook, John. (2014, February). William Jam on Religious Saints and Verifying the God Hypothesis: Article in Religious studies and theology, University at Buffalo, the state University of New York, p: 187.

⁴- المرجع نفسه، ص: 187.

5- James, William. (1917). The Varieties of Religious Experience, op, cit, p: 333.

⁶- المرجع نفسه، ص: 254.

7- Shook, John. (2014, February). William James on Religious Saints and Verifying the God Hypothesis. op, cit, p: 189.

8- James, William. (1917). The Varieties of Religious Experience, op, cit, p: 31.

⁹- المرجع نفسه، ص: 483.

¹⁰- المرجع نفسه، ص: 481.

العقل، وطريق الوجدان كما وضحه في قوله: "إن اعتقادنا في بعض المسائل التي آمنا بها أثر بفعل طبائعنا الوجدانية والاختيارية وأن اعتقادنا في بعض آخر منها أثر بمجهوداتنا العقلية"¹. مما يعني أن طبيعتنا غير العقلية وفق تصور وليام جيمس تؤثر بشكل واضح في معظم آرائنا ومعتقداتنا الدينية. سواء كانت الديانة؛ مسيحية، يهودية أو محمدية.

ثالثاً: التجربة الدينية والمصير التأويلي.

لقد عالج وليام جيمس في كتابه:

"The Varieties of Religious Experience, A Study in Humain Nature"، الذي ظهر مع بدايات القرن العشرين، مفهوم التجربة الدينية، باعتبارها أحد أهم المواضيع المهمة والأساسية في فلسفة الدين. إذ نادى -أي وليام جيمس- بأن الإنسان يجد في طبيعته البشرية دافعا إلى الاعتقاد بالدين. مقصد وليام جيمس من الطبيعة البشرية هنا، هو اعتقاده بوجود مجالات خفية من شعورنا متصلة ومرتبطة بعالم غير منظور "وهي حقائق بشرية لا جدال فيها"². ربطها وليام جيمس بما وراء النفس الشعاعية Subconscious أو النفس الكامنة السامية Subliminal "التي تناشد الحياة اللاواعية، أكثر من أي وقت مضى"³. مما يعني أن التجربة الدينية من منظور وليام جيمس هي الدين كله. أو بعبارة أخرى هي الصخرة التي يرتكز إليها الدين⁴.

ولكن ما المقصود بالتجربة الدينية على وجه التحديد؟ وما موقعها في حياة الإنسان؟ وما التأويلات التي تتخذها تلك التجربة في حياة كل شخص؟

يعرف برايتمان⁵ التجربة الدينية بأنها "الوعي بالله من دون واسطة، وهذا الوعي لا يتأثر عن طريق العقل أو الإرادة الفردية أو الجماعية، وإنما تأتي من الله مباشرة"⁶. ويصفها عدنان المقراني بأنها "الصلة الحميمية بين المؤمن والله تعالى"⁷. بينما يظل التعريف الراجح لها هو: "الإحساس بالعلاقة والصلة بموجود متعال"⁸. أما التجربة الدينية بالمعنى الأخص، فهي تلك التجربة التي يبدو فيها أن الله قد أظهر نفسه إلى الإنسان، وتجلي له بنحو من الأنحاء، وهي التجربة التي يتصور فيها الفرد أن متعلقها هو الله، أو تجلي الإله في فعل أو كائن مرتبط به بشكل من الأشكال. بعبارة أخرى -وحسب تعبير وليام جيمس نفسه- يمكن القول بأن التجربة الدينية بمعناها

¹ - جيمس، وليام. (1949). العقل والدين. (د ط). ترجمة: محمود حب الله، مصر: دار إحياء الكتب العربية، ص: 6.

² - James, William. (1906). L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive; op, cit, p : 121.

³ - المرجع نفسه، ص: 124.

⁴ - صعيب، أديب. (2015). التجربة الدينية. ضمن موسوعة فلسفة الدين: الإيمان والتجربة الدينية. (ط 1). بيروت: دار التنوير، ص: 79-80.

⁵ - إدغار شيفيلد برايتمان: (1884-1953)، فيلسوف ومعلم أمريكي بجامعة بوسطن. مدير سابق للمجلس الوطني للدين في التعليم العالي، لاحظ لحيته التجريبية للإيمان بالله على أساس المثالية والوعي. تؤكد كتاباته على القيم النفسية الشخصية للفكر الديني. تشمل الأعمال الرئيسية: مقدمة في الفلسفة (1925)، وفلسفة المثل (1928)، والشخصية والدين (1934)، وفلسفة الدين (1940)، والطبيعة والقيم (1945).

⁶ - لغنهاوزن، محمد ومليكان، مصطفى. (2015). التجربة الدينية. ضمن موسوعة فلسفة الدين: الإيمان والتجربة الدينية. ط 1. بيروت، دار التنوير، ج 2، ص: 158.

⁷ - المقراني، عدنان. (2011/1432). التجربة الدينية والنص. مجلة قضايا إسلامية معاصرة. مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد. 48/47، ص: 19.

⁸ - بوسفيان، حسن. (د ت). دراسات في علم الكلام الجديد. (د ط). ترجمة وتحقيق: محمد حسن زراقت. مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي. ص: 305.

الخاص، عبارة عن "نوع من ظهور أو تجلي الله على الشخص الذي يعيش تلك التجربة¹. وهكذا يشبه وليام جيمس التجربة الدينية بما يلي:

فهي -أي التجربة الدينية- أولا "إنها سفينة حارقة للوصول إلى الميناء، إنه الموت من أجل أن تولد من جديد. للحياة الحقيقية يجب أن نمر بالفناء كما يقول Jacob Boehme، وهذا الممر هو الأزمة"². وثانيا، إنها "شيء يجب أن يتصدع داخلنا، ينكسر ويذوب في نار هذه الأزمة. وفي كثير من الأحيان تنفجر فجأة في روح الإنسان، وتترك له انطبعا لا يقاوم بأن قوة خارجية قد تدخلت فيه"³.

إن التجربة الدينية من منظور وليام جيمس تجربة نفسية وفردية خاصة بكل فرد، ولا يمكن مشاركتها مع الغير إلا فينومينولوجيا. إذ "لا ينبغي لنا أن ننسى أن ما من شيء أكثر غباء من التعامل مع حقيقة نفسية وكأنها غير موجودة، وذلك ببساطة لأننا غير قادرين على تجربتها بأنفسنا"⁴. وما دامت -التجربة الدينية- متحققة شعوريا في التجربة الباطنية للشخص، فيمكن عدها من ثمة: "واحدة من الأشكال الأساسية للتجربة الإنسانية. وأي شخص اختبرها بالكامل لن يشك في واقعها أبدا"⁵، ما دامت تجربة نابعة من الطبيعة البشرية لكل شخص.

التجربة الدينية بالنسبة لـ "وليام جيمس"، بناء على ما تقدم، ترجع إلى رد فعل الإنسان تجاه حياة يجب أن تعني شيئا جليلا أو متزنا، وقيما، وهي عرض حول أي سلوك أدرجناه كسلوك للتعدين. إذا ابتهج يجب ألا يبدو الأمر ابتساما (...). إذا حزن فهي ليست صبيحة أو صرخة. فحيث الدين يعتبر العالم بأنه مأساوي، يجب أن نفهم المأساة كتطهير، للحزن الديني أينما وجد، هذا يعني أنه يجب امتلاك ذاكرة مطهرة الأثام⁶. ولا يتحدث وليام جيمس عن التجربة الدينية بالمعنى الأخص فقط، بل يتحدث عن تجارب دينية عديدة ومتنوعة، لأنه يرى أن "للتجربة الدينية صورا بعدد الأفراد المتدينين"⁷. ولذا فوليام جيمس، لا ينظر إلى الدين باعتباره طقوسا أو عقائد دينية، وإنما ينظر إليه باعتباره "أحاسيس أو عاطفة The feeling"⁸. لكن ما تأويل الشخص لتجربته الدينية؟ وما تأثيرها على شخصيته؟

الشخص فيما يقول وليام جيمس: "يعرف أن السر الديني يتم في داخل نفسه حين يمسه الضرر فيصبح طالبا العون. فيسمع صوتا يجيبه "كن شجاعا، لقد أنقذك إيمانك". والنفوس الإنسانية منقسمة بالطبع على نفسها وعاجزة، فإذا اطمأنت وإذا أضيفت إليها قوة لا يمكن أن تستمدتها من ذاتها، فإنما ذلك لأن موجودا أعظم منها يعينها"⁹. أي أنه "لكي يكون الانفعال دينيا، يجب أن نعهده كأنه

1- James, William. (1917). The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature, op, cit, p: 137.

2- James, William. (1906). L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive ; op, cit, p : 120-121.

3- المرجع نفسه، ص: 120-121.

4- James, William. (1906). L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive ; op, cit, p : 120.

⁵ - المرجع نفسه، ص: 121.

⁶ - المرجع نفسه، ص: 31.

⁷ - المرجع نفسه، ص: 477.

⁸ - المرجع نفسه، ص: 31.

⁹ - بوترو، إميل. (1973). العلم والدين في الفلسفة المعاصرة. مرجع سبق ذكره، ص: 267.

يستمد مبدأه وغاياته من الله، بشرط أن نفهم الله فهما دينيا¹. مما يعني حسب جيمس أن "الإيمان الداخلى فى التجربة الدينية هو الذى يميزها كتجربة من جهة، ودينية من جهة أخرى"². ومن هذا الوجه من النظر حسب وليام جيمس تدل التجربة على صفة دينية³.

إن سبب بروز هذا الاعتقاد بالنجاة، والإيمان بالتجربة الدينية عند وليام جيمس، وعمقها، وغناها عن التجربة العلمية، تعرضه لأزمة نفسية حادة، (أو ما يسمى بـ المالاخوليا (Mélancolie)، وهي أحد أهم العناصر التى تناولها -وليام جيمس- بالتفصيل فى كتابه الموسوم بـ "إرادة الاعتقاد La volonté de croire"⁴، شفى منها بفعل قبوله بفكرتي العون الإلهي، والحرية الكفيلة بتغيير مصير الإنسان، عن طريق مشاركتنا اللاشعورية فى موجود أعظم. مما نستطيع أن نسميه الله أو الألوهية أو بتعبير وليام جيمس نفسه "حضور الإلهي De présence du divin"⁵.

حيث يعتبر أن هناك مرحلتان متباينتان للشفاء من هذا المرض (المالاخوليا (Mélancolie)، الذى هو التشاؤم الديني؛ قد ينتقل بالإنسان من النظرة التشاؤمية نحو الأشياء، إلى الأخرى التفاؤلية المضيئة - L'optimisme Religieux - من خلال "الاتحاد والانسجام مع العقل الكلي"⁶، ثم أيضا "الثقة الدينية على أن تتجه نحو عالم آخر أكثر جمالا وحسنا من هذا العالم"⁷. ولكن أعظم سبب عقلي لها، هو ذلك التناقض بين حوادث الطبيعة وبين الرغبة فى الاعتقاد بأن هناك وراء تلك الطبيعة قوة أخرى روحية ليست الطبيعة إلا مظهرها لها⁸، وهي "حقيقة وجود العالم اللامرئي The Reality Of The Unseen"⁹.

إن دواء المالاخوليا Mélancolie بالنسبة لوليام جيمس يبدأ "باعتمادنا لشيئين لا يمكن أن ينسجما أبدا. باعتمادنا أولا، أنه لا بد أن يكون هناك نفس كلية شاملة. وباعتمادنا، ثانيا، أن مجريات الحوادث فى الطبيعة مظهر حقيقي ومعبر دقيق مطابق كل المطابقة لتلك النفس الكلية"¹⁰. وما النفس الكلية بالنسبة لـ"وليام جيمس" سوى "إله محب للإنسان"¹¹، وألا نتبع من قوانينه إلا ما تملي به الحكمة، وهو الذى يساعدنا على أن نحقق أغراضنا الخاصة¹².

¹- المرجع نفسه، ص: 268.

²- المرجع نفسه، ص: 268.

³- المرجع نفسه، ص: 268.

⁴ - James, William. (1916). La volonté de croire. Chapitre 2 : "la vie veut-elle être vécue ?". Traduit de l'Anglais par Loÿs Moulin. Bibliothèque de philosophie scientifique. Gallica, p: 49-73.

⁵- James, William. (1906). L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive, op, cit, p: 62.

⁶- جيمس، وليام. (1946). إرادة الاعتقاد. مرجع سبق ذكره، ص: 119.

⁷- المرجع نفسه، ص: 120.

⁸- المرجع نفسه، ص: 120.

⁹ - James, William. (1917). The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature, op, cit, p: 53.

¹⁰- المرجع نفسه، ص: 121.

¹¹- المرجع نفسه، ص: 121.

¹²- المرجع نفسه، ص: 123.

إن التجربة الدينية فيما يرى وليام جيمس تدخلنا بالفعل في عالم تتصل فيه الأرواح وتتفاعل، لا من خارج، بل من داخل وبدون واسطة، إنها " التجربة الدينية الداخلية التي تولد وتزدهر وتموت في وعي الفرد

Conscience individuelle¹. ومن هنا نرى أن تركيز وليام جيمس على الصفة الداخلية للدين، أي على الدور الإيجابي للدين في حياة الإنسان، أمر لا بد منه لعلم النفس الديني. والهدف ليس الاستخفاف بالنتائج السلبية التي قد تظهرها الدراسات، ومنها ربط بعض أنماط الدين بالعصاب والتعصب والعنف. لكن الهدف هو التمييز بين أنواع مختلفة من الممارسات الدينية². فـ " حضور الإلهي Présence de divins³ بالنسبة لـ " وليام جيمس " هو ما يميز التجربة الدينية عن غيرها من التجارب، فهذا العنصر (حضور الإلهي Présence de divins) أساسي لأي تجربة دينية⁴.

فإذا ما تساءلنا مع وليام جيمس عن: ما حاجة الإنسان للتجربة الدينية؟ أو بعبارة أخرى، ما هي الاحتياجات التي تلبها لدى الإنسان؟ ماذا يتحول فيه؟ ما هي الاختلافات التي تنتج عنها لدى شخص ما؟ يجيبنا وليام جيمس عن ذلك انطلاقاً من منظوره الخاص، وبدون تردد، أن قيمة التجربة الدينية تكمن في السعادة *relève du bonheur* التي تمنحها للإنسان⁵. بل أكثر من ذلك إنها " تضيف إلى الحياة سحراً لا يمكن استنتاجه من أي شيء آخر لا عقلاً أو منطقياً⁶ ما دامت تمثل حقيقة وجوه الشخص ضمن مجال الدين.

وهكذا، إذا سألنا الناس عن: ما الهدف من الحياة بالنسبة لكم؟ " يجيب معظم الناس عن هذا السؤال: ما هو الهدف من الحياة البشرية؟ أغلبية الناس تجيب: " إنها السعادة *C'est le bonheur*⁷. ما دامت التجربة الدينية في طبيعتها الأصلية بتعبير -وليام جيمس - تجعل الإنسان يملأه الـ " شعور بالفرح *comme joie*⁸. وبناء على ما تقدم، يمكن القول على أنه لا يمكن فهم التجربة الدينية من منظور "وليام جيمس" إلا من خلال وجود العناصر الأساسية المكونة لبنية الدين والتي لها قيمة ودور كبير في حركة الحياة الإنسانية برمتها، وهي كالتالي: ميل الإنسان إلى الاعتقاد، استحضر المقدس، الاستعداد الروحي والحيوي في الإنسان.

خاتمة:

نخلص بناء على ما تقدم من أفكار، أن الإنسان وفق تصور وليام جيمس، إنسان متدين بالأساس. وبالتالي نستطيع القول، إن ماهية الإنسان ماهية دينية بالأساس. وهو ما يعني أن الإنسان كائن مركب من أبعاد مختلفة، وليس من بعد واحد بحسب تعبير

1- James, William. (1906). *L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive*, op, cit, p: 289.

²- صعيب، أديب. (2015). التجربة الدينية. مرجع سبق ذكره، ص: 83.

3- James, William. (1906). *L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive*. op, cit, p: 17.

⁴- المرجع نفسه، ص: 17-18.

5- Legrand, Georges. (2018, 04, 27). *L'expérience religieuse et la philosophie de William James*. *Revue néo-scholastique de philosophie*, p: 160.

6- James, William. (1906). *L'expérience religieuse*, op, cit, p: 41.

⁷- المرجع نفسه، ص: 95.

8- Frey, Daniel. (2019, Mars 20). *L'Expérience Religieuse selon William James: connaissance et expérience de Dieu*. Presses Universitaires de Strasbourg, p: 267.

"هيربرت ماركيز". الشيء الذي جعل الإنسان يفتح حول تأويلات نظرية مختلفة للكشف عن ماهيته؛ وبذلك يتأكد مدى أهمية الدين والتجربة الدينية وفق تصور وليام جيمس في خلق ماهية إنسانية جديدة؛ قوامها التفرد الذاتي، والتخلق الديني، والقداسة.

إن تأويل جيمس للدين يتخذ بعدا إيجابيا على الطبيعة البشرية، حيث يمنح الشخص القدرة على التخلص من الدوغمائية والانفتاح على التجارب الدينية المختلفة. دين يجعل الشخص يقبل بحضور الإلهي والمقدس في تجربته الشخصية الروحية. دين يمنح الإنسان الشعور بالطمأنينة والفرح والسعادة؛ يقبل الرأي المختلف وليس متزمتا أو منغلقا؛ إنه -أي الدين- تجربة فردية وروحية ومشاعر حيوية، وأمر نحسه ونعيشه، محبوب ومتأصل في الطبيعة البشرية للإنسان. مما نستطيع القول إن وليام جيمس يدعونا إلى الانفتاح على تصور جديد في تناولنا للدين وللتجارب الدينية المختلفة، انطلاقا من منهج فلسفي جديد، يهمل بالأساس من الأصول السيكولوجية لعلم النفس والفينومينولوجية الفلسفية والتأويلية كذلك. أي أن وليام جيمس يدعونا إلى إعادة الاعتبار لأحد أهم الجوانب الحيوية المنسية في الإنسان، خاصة البعد الديني فيه والمشاعر الدينية الحيوية المختلفة والمتأصلة في الطبيعة البشرية. والهدف لا يخرج عن استكناه خصوصية الإنسان المركبة والمعقدة وكيفية تأويل هذا الأخير -الإنسان- للدين وللمقدس وتأثير ذلك عليه في منحه شخصية جديدة تؤمن باختلاف التجارب الدينية الروحية مهما كانت طبيعة الدين ذاته (إسلامية، مسيحية أو يهودية، الخ). وبتعبير جيمس ذاته، فمن خلال الدين، وباستحضار المشاعر الدينية الحيوية في الطبيعة البشرية، الإنسان يولد من جديد. بل أكثر من ذلك: "الشخصية تتحول؛ الإنسان يولد حقا للمرة الثانية؛ وحياته الجديدة تدعى القداسة"¹. وهكذا بالتالي فالشخص "المتدين يستطيع فجأة أن يتذوق جمال العقيدة الدينية"² التي يعتنقها.

لكن يظل السؤال إلى أي مدى يساهم تصور وليام جيمس في نشر ثقافة الاختلاف الديني خاصة والحقبة المعاصرة التي أصبحت تعج بمختلف الصراعات الدينية والاقتتال؟ وكيف نستطيع بناء إنسانية تؤمن بالاختلاف الديني وتتعترف بقيم التسامح والاعتراف بالحوار والاختلاف الديني وقيم حقوق الإنسان؟

المرجع نفسه، ص: 241-¹

المرجع نفسه، ص: 200-²

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- الرفاعي، عبد الجبار. (2017). الهيرمينوطيقا والتفسير الديني للعالم. (ط 1). بيروت-لبنان: دار التنوير للطباعة والنشر.
- بوترو، إميل. (1973). العلم والدين في الفلسفة المعاصرة. ترجمة: أحمد فؤاد الهواني. (د ط). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- بوسفیان، حسن. (د ت). دراسات في علم الكلام الجديد. (د ط). ترجمة وتحقيق: محمد حسن زراقت. مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي.
- جيمس، وليام. (1946). إرادة الاعتقاد. (د ط). ترجمة، محمود حب الله. دار إحياء الكتب العربية.
- جيمس، وليام. (1949). العقل والدين. (د ط). ترجمة: محمود حب الله، مصر: دار إحياء الكتب العربية.
- خوري، أنطوان. (1974). مدخل إلى الفلسفة الظاهرية. (ط 3). دار التنوير للطباعة والنشر.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

المصادر والمراجع باللغة الانجليزية:

- James, William. (1890). The Principles of Psychology. In Two Volumes. Henry Holt and Company. New York.
- James, William. (1917). The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature. Being the Gifford Lectures on Natural Religio. Delivered at. Edinburgh in 1901-1902. New York. London. Bombay. Calcutta and Madras.
- James, William. (1948). Essays in Pragmatism. Hafner. New York.
- Shook, John. (2014, February). William James on Religious Saints and Verifying the God Hypothesis: Article in Religious studies and theology, University at. Buffalo, the State University of New York.

المصادر والمراجع باللغة الفرنسية:

- Frey, Daniel. (2019, Mars 20). L'Expérience Religieuse selon William James: connaissance et expérience de Dieu. Presses Universitaires de Strasbourg.
- James, William. (1906). L'expérience Religieuse, Essai de psychologie descriptive. Traduit de l'Anglais avec l'autorisation de l'auteur par: Frank Abouzit. Préface d'Émile Boutroux. Bibliothèque nationale de France. Gallica.
- James, William. (1916). La volonté de croire. Traduit de l'Anglais par Loÿs Moulin. Bibliothèque de philosophie scientifique. Gallica.

- Legrand, Georges. (2018, 04, 27). L'expérience religieuse et la philosophie de William James. Revue néo-scholastique de philosophie.
- Ricœur, Paul. (1969). Le conflit des interprétations, Essais d'herméneutique. Paris.

المقالات:

- ريكور، بول. (2020، دجنبر). الأنساق الرئيسية في فلسفة الدين أو التيارات الأساسية في فلسفة الدين، المحجة/العدد الثامن.
- صعيب، أديب. (2015). التجربة الدينية. ضمن موسوعة فلسفة الدين: الإيمان والتجربة الدينية. (ط 1). بيروت: دار التنوير.
- لغنهاون، محمد ومليكان، مصطفى. (2015). التجربة الدينية. ضمن موسوعة فلسفة الدين: الإيمان والتجربة الدينية. ط 1. بيروت، دار التنوير، ج 2.
- المقراني، عدنان. (1432/2011). التجربة الدينية والنص. مجلة قضايا إسلامية معاصرة. مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد. 48/47.

المعاجم باللغة العربية:

- صليبا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي. ج 1. دار الكتاب اللبناني. بيروت- لبنان.

**The Integrative Relationship between Semantics, Semiology, and Epistemology
in Dr. Mohammed Al-Musbahi's Book "Meanings and Challenges"**

Rachid EL AMARTY¹

Regional Academy for Education and Training
Fès-Meknes, Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25601259>

To cite this article: EL AMARTY, R. (2024, March). The Integrative Relationship between Semantics, Semiology, and Epistemology in Dr. Mohammed Al-Musbahi's Book "Meanings and Challenges. Science Step Journal (2), 1-17. ISSN: 3009-500X.

Abstract

This article employs the problematic analytical method to explore the intricate relationship between signification, semiotics, and epistemology. Situating itself within the realm of academic inquiry, it examines the interpretive and conceptual frameworks inherent in these domains, elucidating their interplay and convergence. Through a comparative analysis of traditional models, the paper endeavors to elucidate the complexities surrounding this issue, paving the way for the formulation of alternative interpretations. The study underscores the necessity of addressing the inherent conflicts and ambiguities arising from divergent perspectives, advocating for a more balanced and integrative approach. Drawing inspiration from Dr. Mohammed Al-Musbahi's work in "Significations and Problems," the article extracts theoretical and methodological insights to illuminate the historical trajectory of this discourse. By dissecting the underlying dimensions of this problem, it seeks to unravel the dialectical and indicative nature of the relationship between signification, epistemology, and semiotics. Moreover, the article contemplates the implications of these findings within the broader context of academic discourse, juxtaposing them with the perspectives offered by scholars such as Mohammed Abed Al-Jabri and Taha Abdul Rahman. Ultimately, it poses a central question regarding the similarities and symmetries between these models, thereby contributing to a deeper understanding of the integrative dimension between sciences and their theoretical foundations.

Keywords: Semantics, Semiotics, Epistemology, Interplay, Integration.

¹ chokriamine940@gmail.com

العلاقة التكاملية بين الدلالة والسيميولوجيا والابستمولوجيا عند الدكتور محمد المصباحي في كتابه دلالات وإشكالات

د. رشيد العمارتي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
فاس مكناس، المغرب

ملخص:

ترمي هاته المقالة إلى تسليط الضوء على إشكالية ذات طبيعة مركبة ومستعرضة وتمفصلة. عن طريق التوسل بالمنهج الدلالي الإشكالي التحليلي للبحث في العلاقة الملتبسة الشائكة الجدلية القائمة بين الدلالة في بعدها اللغوي والفلسفي، والسيما في بعدها التأويلي، والابستمولوجيا في بعدها التصوري التاريخي. باعتبارها أنساقاً تأويلية تدللية تصويرية مفتوحة على جميع العلوم وفي وجه جميع الإشكالات. حيث تأتي هاته الورقة البحثية في سياق البحث والكشف عن إرهاصات وملامح ومعالم التداخل والتفاعل والتجاذب والتقاطب بين التفكير السيميائي والدلالي والابستمولوجي. انطلاقاً من النبش في نماذج تراثية عكست أبعاد تلك الإشكالية. مما يقتضي المقارنة بينها من أجل بلورة تصور متكامل حولها. إذ تختلف التصورات حول الشيء الواحد والمسعى المشترك بينها؛ ليكون ذلك ذريعة إلى تشريع أسماء جديدة وسن أحكام بديلة؛ مما يوجب من حدة الصراع بين الأقوال التي تنصب نفسها حكماً فصلاً لتجاوز حالة اللبس والشك والارتباك الحاصل عند تعدد الأسماء وتعارضها وتناقضها. وهذا يفرض التدخل من أجل تصحيح العلاقة غير المتوازنة بين ما هو دلالي وما هو سيميائي وما هو إبستمولوجي عن طريق جعلها علاقة تفاعلية تداخلية تساندية تكاملية. وذلك بالبحث لها عن نموذج معاصر يتمثل فيما قام به الدكتور محمد المصباحي من خلال كتابه دلالات وإشكالات باستنباط الثوابت النظرية والمنهجية والأبعاد التطبيقية لتلك الإشكالية. حيث استطاع أن يواكبها في محطاتها التاريخية المفصلة وفي منعرجاتها، ومنعطفاتها التامفصلية. إذ عملنا على تفكيك محاور تلك الإشكالية عنده بغية الوقوف على عتبات التماهي والتكامل بين الدلالة والابستمولوجيا والسيميولوجيا باستنباط أبعادها الجدلية والدلالية والإشكالية الممتدة والمستعرضة والتمفصلة. فهي تخضع في بنيتها العميقة إلى رؤيتين اتصالية وانفصالية تتحكما في الصيرورة التداخلية والتكاملية للعلوم وباقي الأنساق السيميائية والدلالية. في أفق المقارنة بين هذا النموذج وبين نموذج محمد عابد الجابري في كتابه بنية العقل العربي، ونموذج طه عبد الرحمان في كتابه تجديد المنهج في تقويم التراث. في مقالة أخرى مستقلة من خلال الجواب عن السؤال الجوهرية والمحوري المتمثل فيما يلي: ما هي أوجه التشابه والتشاكل والتناسب والتمائل بين هاته النماذج الثلاثة على مستوى النظر في البعد التكاملي بين العلوم وأسسها النظرية والمنهجية والتطبيقية؟

كلمات مفتاحية:

الدلالة، السيمياء، الابستمولوجيا، التداخل، التكامل.

مقدمة

إن الإنسان كائن سيميائي بامتياز؛ حيث انصرف اهتمامه منذ القدم ولازال إلى بناء وتشبيد الأنساق السيميائية اللغوية، وغير اللغوية التي يحيى في كنفها، ويبرر من خلالها مشروعية وجوده، ويؤسس بواسطتها هويته الخاصة به، والمشاركة مع الآخرين سواء بالأقوال أو بالأفعال التي يشترط فيها أن تكون دالة في ذاتها وترسل في الوقت ذاته مدلولاً للآخر. ومن ثم فالوجود الإنساني بمختلف أبعاده هو عملية بحث مستمرة عن الدلالة وتحقيق للمعنى. أي أنه وجود مؤطر في عمقه وجوهره بالدلالة، ومغلف في شكله وظاهره بالعلامات اللغوية وغير اللغوية؛ من أجل الخروج من حالة التيه، والغموض، والالتباس، والارتباك والظن إلى حالة من الوضوح، والكشف، والاطمئنان، واليقين.

وفي السياق ذاته، وتبعاً لذلك؛ فإن الفعل الإنساني هو فعل سيميائي دلالي يتألف من دال ومدلول، تتضاعف مدلولاته بتضاعف الدوال والأسماء والعلامات التي يأخذها ذلك الفعل في سياقات مختلفة كما تتضاعف الصورة بين المرأتين. ومن ثم تشكل الدلالة العمود الفقري لأي نشاط إنساني؛ ففي كنفها ظهرت وتأسست الهوية السيميائية للأشياء الموجودة وصارت مداليل، وفي أحضانها تبلورت علامات تلك الأشياء، وسماتها ودوالها. إلا أن العلاقة بين تلك الدوال والمدلولات ظلت شائكة وجدلية، وغامضة وملتبسة بحسب وجهة نظر كل باحث خائض في الدلالة. باعتبار أن تلك الوجهة والزاوية هي التي تحدد الموضوع المعني بالدلالة ونسبه الدلالية والتأويلية والكشف عن موقعه وسيرورته في الوجود، وإمكانية بناء وتشكل معرفة حوله. مما يقتضي استحضار هذا التداخل بين الدلالة في بعدها الفلسفي والسيميائي في بعدها التأويلي، والإبستمولوجيا في بعدها النقدي والإشكالي عبر نقد وأشكلة ذلك الخطاب الدلالي والسيميائي وفق علاقة دائرية لولبية تنجذب إلى بؤرة الوجود الإنساني مهما اختلفت سياقاته ومساقاته وبنياته الثقافية.

اللغة ممثل الوجود ومؤله

لقد أصبحت العلامة اللسانية هي الممثل الأول للوجود، بل هي—كما قال فاضل تامر— بمثابة (اللغة الثانية، صص.8-9) «الوحدة الصغرى المكونة للوجود ذاته». وهي واسطة العقد بين الإنسان والعالم؛ حيث تشكل مع باقي العلامات نسقا دلاليا يساهم في احتواء الوجود بمختلف تجلياته وتمظهراته. ولذلك لا يمكن إغفال البعد اللساني في الأنساق السيميائية باعتبار أن تلك الأنساق هي تشكيلات لغوية تظل وفيه لنسبها اللغوي ونسبها السيميائي. ومن ثم أصبحت اللغة- كما يقول بنفيسست أداة الوصف والاكتشاف السيميائيين (Problèmes de linguistique générale, 1970, P: 298).

إن الأنساق السيميائية بمفاتيحها اللغوية المتمثلة في العلامات والرموز الدالة، قد استطاعت أن تنقل الوجود والأشياء والظواهر من أحضان الوجود والطبيعة إلى حنوط اللغة؛ حيث أضفت على ذلك كله صبغة لسانية. وبناء على ذلك لا يمكن قراءة أي نسق سيميائي دون العودة إلى تلك المفاتيح السيميائية؛ إذ يؤكد عبد الواحد المرابط على أن: مفهوم العلامة السيميائية أضحى مفتاحا

معرفيا لولوج كل مجالات الدراسة والبحث والاستقصاء، وذلك لما يتوفر عليه هذا المفهوم من قدرة على الوصف والتفسير والتجريد، ولما يوفره من إمكانيات للفهم والتحليل (السيمياء العامة و سيمياء الأدب، ص.5). فإذا كانت السيمياء علما عاما يدرس جميع الأنساق الدلالية في المجتمع الإنساني، وبما أن اللغة هي أكثر الأنساق الدلالية تعقيدا وأكثرها ارتباطا بالإنسان، فقد شكل النموذج اللغوي مفتاحا ومنطلقا لدراسة الأنساق الأخرى غير اللغوية. لذلك كانت اللسانيات والنموذج اللغوي هما محددين رئيسين للسيمياء (السيمياء العامة و سيمياء الأدب، ص.20).

وتبعاً لذلك؛ فالعلامات اللسانية هي اللبنة الأساس التي منها تتشكل كل نظرية، وهي بذلك وسيلة شكلية لكنها في جوهرها ذات طبيعة إشكالية عندما تشرع الباب، وتفتح المجال لإشكالات سيميائية جديدة على مستوى التشكل والفهم والتأويل. كما أن سوسير قد اعتبر العلامة اللسانية نموذجا لجميع العلامات السيميائية والمشكل اللساني بحسبه هو أولا وقبل كل شيء، مشكل سيميائي (F.DE Saussure: Cours de Linguistique Générale : 34-35). مما يقتضي الأخذ في الحسبان البعد السيميائي المركزي لها لأنها تشكل العمود الفقري لكل الأنظمة السيميائية، والانتباه أيضا للعلاقة الشائكة والجدلية التي تربط تلك العلامات بمدلولها والأشياء التي تحيل عليها في الواقع .

تحديد السيمياء

يتحدد الإنسان اليوم بكونه كائنا سيميائيا؛ لأنه يوظف أنساقا سيميائية متعددة من أجل البحث عن الدلالة وإعطاء معنى لوجوده وتغيير قيم الأشياء والمسميات في الواقع. وهو بذلك ينتج دلالات جديدة عبر توظيفه أنماطا مختلفة من العلامات والرموز. لقد أضحت السيمياء، إذن، وسيلة من الوسائل الناجعة لإنتاج الأنساق الدالة بكل أبعادها المعرفية؛ ومن هنا تأتي أهمية تحديدها والتعرف عليها وتوظيفها في تفكيك تلك الأنساق كذلك. وبالرجوع إلى «لسان العرب»، نجد السمة والسيما والسيمياء وهي كلها تتمحور حول العلامة: «العلامة على صوف الغنم»، «العلامة توضع على الشاة»... إلخ، والأصل في هذه الكلمات هو وسى، إذ حولت الواو من موضع الفاء إلى موضع العين فصارت: سومي، ثم قلبت الواو ياء لسكونها وانكسار ما قبلها: سيمي، ومنها استعملت سيما و سيماء و سيمياء. (ابن منظور، لسان العرب، مادة سوم)

يظل الأصل اللغوي للمعنى وفيها لمفهوم العلامة؛ فهي تتحدد في بعدها اللغوي بشكل يجعلها تميز بين الأشياء عبر إضفاء القيم الخلافية عليها، فالعلامة عندما توضع على صوف الغنم فهي تميزها عن غيرها، وتسمها بسمة خاصة بها تنفرد عن غيرها. أما على المستوى الاصطلاحي فإن السيمياء تتحدد كعلم شامل يدرس كيفية اشتغال الأنساق الدلالية التي يستعملها الإنسان، والتي تطبع وجوده وفكره (عبد الواحد المرابط، السيمياء العامة و سيمياء الأدب، ص.3).... فهي علم تنحصر مهمته في الكشف عن الأنساق الدالة سواء منها اللسانية أو غير اللسانية. ولقد تم اختيار المصطلح (Sémiologie) من قبل العالم اللغوي السويسري فيردينان دوسوسير، في بداية القرن العشرين، للدلالة على علم عام للعلامات ينطلق من اللسانيات باعتبارها فرعا نموذجيا (F.DE Saussure: Cours de Linguistique Générale: 34-35.) بينما تم اعتماد المصطلح – (Semiotic) في نفس الفترة تقريبا- من قبل الفيلسوف الأمريكي شارل

ساندرس بورس، ليدل على علم عام للعلامات يصدر عن المنطق والفلسفة (Charles Senders Peirce: *Ecrits sur le signe*, 1978, P. 120. 53): فكيف ظهرت، إذن، السيمياء وتطورت، وتبلورت وأخذت شرعيتها الإستيمولوجية والمنهجية؟

ظهور السيمياء

إن الإنسان كائن سيميائي بالدرجة الأولى، ومن ثم ظل التفكير السيميائي ملازماً له منذ القدم، وأخذ أشكالاً مختلفة. وبسبب ذلك لا يمكن إنكار ما أبدعه الإنسان على مختلف العصور من أنساق سيميائية، وعلى ما أبداه من انشغالات وما قدم من إشارات وشذرات في هذا المجال. ولكن ذلك كان يفتقد للنسقية والمأسسة؛ لأنه لم تظهر السيمياء باعتبارها علماً شاملاً لأنساق الدلالة إلا في القرن العشرين، حيث ارتبط ظهورها – حسب أكثر الاستقصاءات دقة- بأربعة مصادر تأسيسية هي كالتالي) عبد الواحد المرابط، السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ص: 3)، (الفلسفة التداولية للأمريكي شارل سندر سبورس (Ch.S. Pierce) الذي وضع في بداية القرن العشرين، الأرضية الإستيمولوجية (المنهجية والمفاهيمية) لعلم عام يدرس جميع أنواع العلامات. واللسانيات البنيوية للسويسري فيرديناند دوسوسير (F.de Saussure) الذي وضع – في نفس الفترة تقريبا- نظرية مستحدثة لدراسة العلامات اللغوية، متصوراً إمكانية تأسيس علم عام يدرس جميع أنواع العلامات (اللغوية وغير اللغوية)، بحيث تمثل اللسانيات أحد فروع المعرفة. ثم فلسفة الأشكال الرمزية للألماني إرنست كاسيرر (E. Cassirer)، الذي وضع – قبيل أواسط القرن العشرين- تصورات عميقة حول الأنساق الرمزية التي يستعملها الإنسان ويعيش داخلها، والتي تحدده باعتباره حيواناً رامزاً. وأخيراً المنطق وفلسفة اللغة في التقاليد الأكاديمية الأمريكية التي سادت أواسط القرن العشرين، والتي كانت قد تبلورت انطلاقاً من تصورات «المنطق الرمزي» لمدرسة فيينا، مع فريج (G. Frege) وكرناب (R. Carnap) وروسل (B. Russel) وفيتغينشتاين (L. Wittgenstein) وغيرهم، فقد تمخض عن هذه التقاليد نظريات لسانية تداولية (Pragmatiques) سرعان ما تقاطعت مع مفاهيم بورس، وتوسعت مع شارل موريس (Ch.Morris) لتصبح علماً عاماً للعلامات.

لقد ظهرت السيميائيات، إذن، كعلم قائم مستقل بناء على هاته المرحلة التأسيسية المفصلية (Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, 1972, p113-117) ليتحدد بذلك موضوعه، ومنهجه، وأهدافه، ونماذجه؛ فكيف ذلك؟

موضوع السيميائيات

ظل العنصر المركزي للدراسة السيميائية هو الدليل أو العلامة الذي يختلف مفهومه باختلاف النظريات والاتجاهات السيميائية، غير أنها تتحدد – عموماً- باعتبارها شيئاً يدل على شيء آخر بموجب علاقة رابطة هي الدلالة (Signification) (المرابط، السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ص: 4) وإذا نظرنا للعلوم كلها فهي في محصلتها أنساق دلالية تقوم على مركزية الدليل أو العلامة. فبسبب ذلك ظهرت وتطورت واستطاعت بناء نموذجها التحليلي ونسقتها المفهومي. (مبارك حنون، 2001، صص: 9-11 و 1987، صص: 21-35-43-52). ولذا فالعودة إلى السيميائيات هي عودة حتمية وأضححت ضرورية وباتت مؤكدة من أجل الكشف عن

الأنساق التحليلية للعلوم واكتشاف نماذجها المفهومية؛ فهي بذلك؛ أي السيميائيات ستتحول إلى علم تحليلي تدمج المنطق في نسقها الخاص بها، والانفتاح في الوقت نفسه على الأنساق التحليلية الأخرى كاللسانيات. لقد استطاعت، إذن، أن تتحول إلى أورغانون جديد؛ فكيف ذلك؟

السيمياء أورغانون العلوم

تحدد الهوية الإستمولوجية للسيميائيات بكونها قد انبثقت من اللسانيات في أول الأمر، ولكن سرعان ما انفتحت على باقي الأنساق التحليلية الأخرى كالمنطق والفلسفة لتصبح بدورها علما موسوعيا جامعاً ناظماً لضابطة لكل العلوم وحسباً ورقبياً عليها؛ ولذلك فقد انتظمت واستوت كأورغانون (Organon) ناظم لتلك العلوم ولأدواتها المعرفية، أو بمثابة منهجية (Méthodologie) عامة تعيد تنظيم العلوم وفق منظور إستمولوجي جديد (المرباط، السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ص.16). ولمعرفة سلميتها التنظيمية في هرم العلوم وموقعها ضمنه يقترح الدكتور عبد الواحد المرابط تأطيرها من ثلاث زوايا هي (السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ص.17):

1- يتعلق بوضع السيمياء بين حدها الأعلى باعتبارها علماً للعلوم (أي إستمولوجيا عامة) وحدها الأدنى الذي هو اللسانيات. ومن ثم ينبغي التركيز على الطابع الموسوعي للسيمياء من جهة، وعلى النموذج اللغوي الذي لعب الدور الرئيس في تحقيق ذلك الطابع من جهة أخرى،

2- يتعلق بالتصورات والنظريات اللسانية التي أنتجت هذا النموذج اللغوي ومدته بالغنى والتنوع، فجعلته بذلك قادراً على اختراق مجالات أخرى غير اللغة، أي جعلته أداة ناجعة تستطيع السيمياء بواسطتها أن تبلغ حداً بعيداً من الشمولية والموسوعية.

3- يتعلق بما عرفته السيمياء العامة من اتجاهات متباينة يقدم كل منها تصوراً لما ينبغي أن يكون عليه هذا العلم، سواء من حيث الوضع الإستمولوجي أو من حيث موضوع الدراسة أو من حيث الرؤية المنهجية التي يتوجب اعتمادها.

يحكم السيمياء، إذن، سلم جدلي بشكل تصاعدي. باعتبار أن النموذج اللساني يشكل أرضيتها الصلبة ومنطلقها النظري والمنهجي في دراسة باقي النماذج والأنساق غير اللسانية. كما أنها تخضع في الوقت نفسه لسلم جدلي تنازلي باعتبارها بنية فوقية تتحكم في جميع العلوم تمثلاً، وتدليلاً، وتأويلاً. إن هاته السلمية الجدلية الثنائية التي تؤطرها جعلتها تتفرع بحسب تفرع النماذج اللسانية التي تمتاح منها مقولاتها التحليلية، وكذلك بحسب تنوع البنية النظرية والمنهجية للعلوم المساندة لها كالمنطق والرياضيات، والفلسفة. وبالتالي فهي دوائر متعددة تنجذب إلى مركز ثقل واحد هو مركز النسق الدلالي السيميائي؛ فكيف ذلك؟

لقد وسع سوسير من دائرة السيمياء انطلاقاً من اللسانيات لتدرس كل الوقائع الدالة في المجتمع؛ أما بورس فذهب إلى أبعد من ذلك بجعلها علماً لكل شيء يحمل معنى، وهي بحسبه عبارة عن منطق عام يدرس الطبيعة الجوهرية لكل سيميوزيس

ممكن(المرباط، السيمياء العامة و سيمياء الأدب،ص.28) ، كما أنها تنتظم وفق مستويات سيميائية ثلاثة يهتم كل منها بأبعاد العلامة : فالنحو الخالص يدرس أبعادها التركيبية، والمنطق (بمحصر المعنى) يدرس أبعادها الدلالية بينما تتكفل البلاغة بأبعادها التداولية. (Ch.S.PeirCE : Ecrits sur le signe P : 120-121) لكن كاسيرر عمل على مراجعة التعريف التقليدي للأرسطي للإنسان باعتباره حيوانا ناطقا إلى اعتباره حيوانا رامزا : (Ernest Cassirer Philosophie des formes symboliques 1961,P:73).

وإذا انتقلنا عند شارل موريس؛ فإن السيمياء ستنتظم عنده ضمن ازدواجية إبستمولوجية أكثر وضوحا: فهي علم يدرس العلامات وهي في نفس الوقت أداة لكل العلوم. فهي تمثل بذلك الأورغانون الذي يستعمله علم العلم ذلك لأن كل علم يستعمل العلامات ويقدم نتائجه من خلال العلامات (Ch. Morris: Fondements de la théorie des signes, p :20). لقد تحولت السيميائيات إلى علم من الدرجة الثانية. حيث أصبحت بمثابة الإبستمولوجية المركبة البديلة. فما هي إذن الإبستمولوجيا؟

تحديد الإبستمولوجيا

ويناقش الباحث المغربي محمد وقيدى التعريف الوارد في قاموس "لالاند" الدال على أن الإبستمولوجيا تعتبر فلسفة العلوم، مشيرا إلى أنها ليست تركيبا أو توقعا حدسيا للقوانين العلمية. إنها بصفة جوهرية دراسة نقدية للمبادئ والفرضيات والنتائج العلمية... ولذلك ينبغي تمييز الإبستمولوجيا عن نظرية المعرفة على الرغم من أنها تمهيد لها وعامل مساعد لا غنى عنه، إذ أنها تدرس المعرفة بتفصيل بكيفية بعدية في تنوع العلوم والموضوعات لا في وحدة الفكر» (وقيدى: ما هي الإبستمولوجيا؟).

فالإبستمولوجيا هي نظرية الإنتاج النوعي للتصورات العلمية، إنها النظرية التي تهتم بتشكيل نظريات كل علم على حدة (بنعبد العالي، يفوت 1986، ص:7)؛ أما بالنسبة لنظرية المعرفة، كما يدل على ذلك اسمها، تهتم بجميع أنواع المعارف دون تخصيص، أو على الأصح، بقدرتنا العارفة مهما كان الموضوع المعروف؛ في حين أن الإبستمولوجيا تتعرض لنوع خاص من المعارف هو المعرفة العلمية (عبد السلام بنعبد العالي، د. سالم يفوت: 1986، ص:7). فالإبستمولوجيا، إذن، هي عملية إنتاج التصورات العلمية. حيث يعتبر التصور نتيجة حتمية لما هو دلالي؛ فهو المدلول الذي يقابل دالا معينا تجمع بينهما علاقة دلالية؛ وهذا يقتضي تحديد الدلالة.

تحديد الدلالة

الدلالة بؤرة الوجود والمعرفة

تنبثق الدلالة من أحضان الوجود، وتنقذ من بؤره المتراوحة بين الحسي والمجرد والجزئي والكلبي، وبين الثابت والمتغير والمتحرك والساكن، والبسيط والمركب. إنها تندرج ككرة الثلج، وتنطبع بتمظهرات ذلك الوجود الذي تشكل الدلالة بؤرته ومحور كل المعارف التي تتشكل حوله. مما يقتضي أولا تحديد ماهيتها وبعد ذلك بسط القول والمقال في تطورها وهيمنتها على مختلف الأنساق المعرفية. فهي تتحدد بكونها (الجرجاني، التعريفات، ص 107): «هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول

هو الدال، والثاني هو المدلول». فالدلالة تشمل الدال والمدلول، بحيث يكون الشيء الدال على حالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر الذي هو المدلول. أي أن هناك حالة انتقال من شيء دال قصد استكناه مدلوله.

فهي، إذن، عملية جدلية اقتضائية، ورحلة مستمرة مفتوحة على كل المجاهيل من أجل الظفر بمدلول دال من المدلولات لعله يشفي الغليل، ويغني السائل، ويبعث الأمل في نفس الحائر الشاك المتردد المتودد إلى نيل المراد وتحقيق اليقين. لذلك فهي تتلون بحسب المجال الاستدلالي للدال وبموجب مرجعيته التداولية. حيث يحدد الكفوي أنواعها بقوله (الكليات، ص 367): «الدلالة: لأن الدلالة إما أن تكون على نفس المعنى الموضوع له، فدلالة المطابقة سميت بذلك لمطابقة الدال المدلول كدلالة الإنسان على الحيوان الناطق، إذ هو موضوع لذلك، أو على جزء معناه، فدلالة التضمن سميت بذلك لتضمن المعنى لجزء المدلول، كدلالة الإنسان على الحيوان أو على لازم معناه الذهني لزم مع ذلك في الخارج أم لا؛ فدلالة الالتزام سميت بذلك لاستلزام المعنى للمدلول، كدلالة الإنسان على قابل العلم» (أبو علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، 1/788-789-790).

فالدلالة عند الكفوي تتحدد في ثلاثة أنواع:

- 1- دلالة المطابقة وهي دلالة الدال على تمام المدلول الموضوع له .
- 2- دلالة التضمن ولذلك لتضمن الدال لجزء المدلول؛
- 3- دلالة الالتزام وهو دلالة الدال على لازم معناه الذهني،

وانطلاقاً مما سبق؛ يتبين أن المعنى يقوم بدور محوري في تحديد الدلالة وحصر أنواعها؛ مما يستدعي تحديده، والوقوف عنده. حيث يحدده الزبيدي بقوله (الزبيدي: تاج العروس، "عنى"): «المعاني هي الصور الذهنية من حيث وضع بإزائها الألفاظ»؛ إن المعنى يتحدد، إذن، اصطلاحاً بشكل مجمل بكونه يدل على الصورة الذهنية التي بدورها تظل سجيئة التمثلات التي يمتلكها كل بان ومتمثل لتلك الصورة. كما أنها تبقى وفيه لمرجعيتها السيميائية؛ إذ يحدد الجرجاني ويفصل تلك الصورة بحسب المستويات الوجودية، والمفهومية، والمقامية التي تنتهي إليها، فهي (الجرجاني: التعريفات، المعاني): «معنى حين يقصدها المتكلم، و"مفهوم" حين يفهمها السامع أو القارئ من اللفظ "وموضوع له" من حيث إن اللفظ وضع إزاءها، و"ماهية" حين تقع في جواب "ما هو"، و"هوية" من حيث امتيازها عن الأعيان». ينتظم المعنى باعتباره صورة ذهنية وفق ما يلي:

1- الصورة الذهنية معنى باعتبار قصد المتكلم. 2- هي مفهوم نتيجة فهم المخاطب، 3- هي ما وضع اللفظ بإزائه، 4- هي ماهية تعرف الشيء، 5- هي هوية واقعية تميز الشيء عن الأعيان.

تأسس الدلالة، إذن، على ثنائية قطباها هما: الدال والمدلول؛ وبذلك تتسع دائرتها وتتفرع أنواعها بحسب أبعاد العلاقة القائمة بين الدال والمدلول التي تتراوح بين البعد الوجودي، والبعد اللغوي، والبعد المنطقي، والبعد الإستمولوجي، والبعد الميتافيزيقي. كما

تمتد بشكل لولبي لتشمل كل أنواع الدلالة اللفظية، والعقلية، والطبيعية، والصناعية مع ما تحتمله هاته الأنواع من فروع أخرى. وبناء على ما سبق تشكل الدلالة مركز ثقل الوجود، وبؤرته الأساسية، ومنبع كل الأنساق السيميائية، وبوصلتها المتحكمة فيها من أجل النظر في ذلك الوجود وفهمه وتأويله. وهي بذلك تؤسس الأرضية النظرية والمنهجية للشبكة المفاهيمية لكل نسق من تلك الأنساق خصوصا عندما تتداخل مع ما هو سيميائي تأويلي ومع ما هو إبستمولوجي دلالي. إن تلك العلاقة التداخلية التكاملية بين مكونات ذلك الثالوث التصوري السيميائي الدلالي تقتضي تنزيلها على أرض الواقع وفق سلم جدلي تصاعدي باستنباط ثوابتها وخلفياتها النظرية والمنهجية. وسلم تنازلي بوضعها في سياقاتها التاريخية والمعاصرة من أجل استقراء أبعادها وتجلياتها وحدودها وطبيعتها ومركزاتها؛ بالبحث لها عن صورة واقعية تجمع بين الماضي والحاضر ونموذج تقريبي استطاع أن يرسم هيكلها المنطقي والموضوعاتي عبر إخضاع الدلالة للمساءلة الإبستمولوجية والتأويل السيميائي؛ فمن يكون ذلك النموذج، وكيف استطاع تفكيك ذلك اللغز السيميائي والدلالي والإبستمولوجي المتشابك المتناسك؟

يحاول محمد المصباحي أن يضع يدنا منذ البداية على سر السميأة، ويكشف لنا بالواضح والملموس سر بناء الإنسان لأنساقه السيميائية بكل مشاربها ومذاهبها؛ حيث يجزم على: «أن فعل البناء الكلامي أو الفلسفي هو أساسا فعل الدلالة، بمعنى أن النشاط النظري هو في جوهره ابتكار للدلالة أو تعديل لها أو إعادة بنائها أو تشويهها» (دلالات وإشكالات، ص. 5)؛ فالدلالة، إذن، هي عنوان كل نشاط إبداعي، ومحركه الأساس، ووقوده الذي تنوهج به شعلته، وهي السر وراء تشكل الأنساق السيميائية، ومبعث ظهورها ومفتاح تطورها، و تبلورها. فتلك الأنساق ما هي في العمق والأصل إلا صيرورة مستمرة لتأسيس دلالة جديدة، وإعادة توزيعها أو إعادة تعميق أو ترسيم أو تفكيك دلالة من الدلالات القديمة والانطلاق منها من أجل استئناف عملية الاستنساخ الفكري أو الاستشكال المعرفي والمنهجي (أيت حمو: مشكلة الأفعال الإنسانية بين الخلق الاعترالي والكسب الأشعري، 2017).

إن الدلالة، إذن، هي المدخل الأساسي لكل فعل إبداعي، وهي قطب الرحى في كل نشاط سيميائي، والعمود الفقري لكل سيرورة إبداعية، وهي نقطة بداية كل عملية سيميائية، وهي في الوقت نفسه الحكم الفصل في كل رحلة من رحلاتها؛ إذ يقول محمد المصباحي: «فإذا كانت الدلالة هي الحدث الأصلي في عملية الإبداع النظري، فعندئذ لن تكون فقط هي المسؤولة عن سحر البيان ولكن أيضا عن كل الفتن العقائدية» (دلالات وإشكالات، ص. 18). تتميز الدلالة، إذن، بقدرتها المنهجية الفائقة الخلاقة على أشكلة الوجود واللغات والظواهر والأشياء، ونقلها من حالة الثبات، والعزلة، والتشتت، والتراكم، والجمود، والتكون والتفوق إلى حالة من التفاعل والصدام، والصراع والتجاوز، والتطور والاستمرار؛ إنها في جوهرها نظام جدلي تتأسس ثمارها في قدرتها على نسج علاقات بين الدوال والمدلولات قوامها الصراع والتعارض والتضاد مما يوجب من شرارة هاته القيم الدلالية التفاعلية وانعكاسها على تلك العلاقات في أفق فتح وتعبيد طرق جديدة للنظر والتفكير والتأويل والتناظر.

حيث يؤكد المصباحي ذلك قائلا: «فإذا كانت الدلالات، بجهة ما، ثمرة الصراع، فإن هذا يدل على أنها ليست ذات طبيعة ثابتة، بل هي في تحول مستمر بسبب دخولها في علاقات من الاختلاف بل والتضاد مع معانٍ أخرى. وهذا معناه أن الدلالة أداة الحل والعقد،

أي علة اللبس والإشكال، مثلما أنها أداة الحل والكشف في آن واحد. وهذا ما يجعل الجدل أنسب الطرق لفهم صيرورتها وتفسير ارتباطاتها» (دلالات وإشكالات، ص. 6). تنتظم الدلالة وفق منطق متعدد القيم؛ فهي سبب الكشف والبيان، وهي في الوقت ذاته علة اللبس والغموض والإشكال والظن والتخمين. كما أنها أداة للوحدة والاختلاف في الوقت ذاته؛ إنها عملية مستمرة من النفي والإثبات؛ حيث اللاحق منها ينفي السابق ويتجاوزه، ويأخذ صفته؛ ليظل ذلك يسري في الوجود وفق سيرورة مستمرة مفتوحة على كل الاحتمالات.

إنها عملية سيميائية حداثية زيقية كلما أمسكنا بخيط من خيوطها انفلتت منا من جديد، وعاودت ممارسة سحرها وجاذبيتها علينا بنقلنا من حالة الكشف والظهور إلى حالة الغموض والالتباس والإشكال. يكمن جوهر الدلالة، إذن، في أنها أداة تفتك بالأسماء وتفقد دلالته الأصلية، وتصيب علمها معاني جديدة فيتأجج الصراع، ويحتدم الجدل حول سبب تغير دلالات تلك الأسماء وأحكامها، ومدى تناسبها مع مجالها الدلالي الاستدلالي الجديد وكيفية حضورها في مجالها الدلالي الاستدلالي الأصلي، ونوع التغيير الذي طالها ومدى تأثيره على نشأة الأنساق، والمذاهب السيميائية من حيث الاستقلال أو التبعية، أو التفاعل مع الأنساق الأخرى والتداخل معها تكاملا وتمفصلا أو تعارضا وتضادا وانفصالا. وهل يشكل ذلك التغيير نقطة تحول حقيقية في تاريخ المفاهيم والعلوم فيجعله أكثر التباسا أم هو مواجهة لذلك الالتباس وبالتالي الخروج منه بواسطة الدلالة وعبرها؟

يبدو أن المصباحي محمد يردنا إلى التاريخ من أجل تقديم المعطيات الحجاجية التي تعضد ما مهدنا به لهاته الفقرة؛ حيث يوضح ذلك بشكل جدلي تصاعدي قائلا: «أن تعاملنا مع تاريخ الفكر، وخصوصا العربي-الإسلامي منه، جعلنا نلاحظ أن انطلاقا شرارة تأسيس المذهب أو الافتراق عنه لبناء مذاهب مضادة، تكون في الغالب في الدلالة. غير أن ذلك لا يتم إلا عندما تتخذ الدلالة طابع الالتباس، وذلك حينما يطلق نفس الاسم للتعبير عن حقيقتين متناظرتين أنطولوجيا. ولا يلبث هذا اللبس أن يتحول إلى إشكال، عندما تتدخل آليات التنظير، وذلك عندما يصاغ اللبس على نحو يتراوح فيه بين حلين كلاهما يؤدي إلى إلزامات أو محالات عسيرة الارتفاع. غير أنه للخروج من الإشكال وبناء المذهب الفكري الخاص، يتم اللجوء من جديد إلى استعمال أداة دلالة الأسماء. وهكذا كانت الدلالة هي علة اللبس والإشكال، وستكون هي أيضا أداة الخروج منها» (دلالات وإشكالات، ص. 6).

إن المصباحي بوضعه تلك الإشكالية السيميائية في سياق التاريخ وإحاحه على أهميتها النظرية والمنهجية في تأسيس العلوم والمعارف وامتلاكها الآليات الفعالة لمساءلة مبادئ، وأسس ونتائج تلك العلوم عبر تفكيك هياكلها الإبيستمولوجية، والسيميائية، ومفاهيمها ونقدها، وإعادة تعديل دلالتها نفيًا أو إثباتًا. فهو يمنح الدلالة صفة العلم الرقيب والحسيب على العلوم؛ إنها نوع من الإبيستمولوجيا الجديدة؛ حيث يؤكد المصباحي على ذلك قائلا: «لا بد في البداية من كلمة عن الإبيستمولوجيا حتى نتبين ماذا نقصد منها، وكيف أنها تلتقي في الأصل بالدلالة لتشكّل شيئا واحدا معها»، (دلالات وإشكالات، ص. 9). مع الأخذ بعين الاعتبار أن «الإبيستمولوجيا هي العلم الذي يدرس أصول العلوم (في مقابل الأنطولوجيا التي تدرس أصول الأشياء)»، (دلالات وإشكالات، ص. 9).

فالعلاقة جدلية، إذن، بين الاستمولوجيا والدلالة والأنطولوجيا؛ فهاته الأخيرة تنظر في الموجود، والثانية تسمه بأنواع من الدلالات قد تكون جزئية أو كلية، بالقوة أو بالفعل، واقعية أو ميتافيزيقية... بينما الأولى تدرس طبيعة تلك المفاهيم المسندة إلى الأشياء وفق منطق دلالي؛ فهي تنظر في أصول العلم ولكن ذلك النظر يظل محكوما وموسوما بالبعد الدلالي الإشكالي؛ فكيف ذلك؟

يتفحص المصباحي أصول المنهج السيميائي الدلالي الإشكالي وذلك بالعمل على تأصيل العلاقة القائمة بين الدلالة والإشكال، والتي تنجذب بدورها إلى علاقة مركزية أخرى هي علاقة الانفصال والاتصال بين الأشياء والمفاهيم والعلوم ومدى توجيهها للدلالة وتأثيرها على أنواعها؛ حيث يقول: «وذلك من خلال علاقة الدلالة بالإشكال، هذه العلاقة التي تنطوي بدورها على علاقة أخرى، هي علاقة المتصل بالمنفصل. وهذا ما حدا بنا أن نصلح على هذه الرؤية بالمنهج الدلالي الإشكالي» (دلالات وإشكالات، ص. 5).

يرتكز المنهج الدلالي الإشكالي، إذن، على ركيزتين أو دعامتين هما:

1-الدعامة الدلالية

2-الدعامة الإشكالية

تربط بين هاتين الدعامتين علاقة جدلية تصاعدية، بحيث تشكل الدعامة الأولى مرتكز الدعامة الثانية، لأن في البدء يتم إسناد الأسماء والمفاهيم إلى الأشياء، لتحصل بذلك دلالات مختلفة؛ لتصبح بعد ذلك تلك الدلالة عبارة عن بؤر دلالية تحبل بإشكالات سيميائية مترتبة متداخلة؛ وبالتالي موضع إشكال واستشكال وتأويل؛ إذ يقول المصباحي: «يروم هذا المنهج، إذن، إلى متابعة عملية تحول الأسماء إلى مفاهيم، وتحول المفاهيم إلى إشكالات، وتحول الإشكالات إلى أقوال، وذلك عبر تبين دور الاختلاف الدلالي في نشأة الأقوال الفلسفية، ودور الصراع القولي في إضفاء الدلالات الجديدة على الأسماء» (دلالات وإشكالات، ص. 6).

بناء على ما سبق؛ يبدو أن العلاقة القائمة بين البعد الدلالي والإشكالي هي علاقة تلازمية؛ حيث بمجرد ما تطفو الدلالة على السطح تتحول إلى تشكيلة مفاهيمية تنبض بإشكالات مختلفة؛ إذ تثير في الآخرين أسباب مباشرة القول حولها والإدلاء بأقوالهم، بل تستفزهم لإعادة تفكيك أنساقها السيميائية، والكشف عن المعن والمسكوت عنه من القول؛ وذلك لأنها تغدو موضع أخذ ورد. ويحتدم حولها الصراع القولي من جديد. إنها عملية تعاقبية تراكمية متسلسلة تتماهى مع حركة التاريخ وفق منطق مزدوج يجمع بين مستويات الخطاب ومختلف الإشكالات المطروحة في ذلك الخطاب، وفي ذلك يقول المصباحي: «لكن في المقابل، وبفضل هذا المنهج، يتبين أن الدلالة، التي يحملها اسم ما، ليست مجرد ذرة بسيطة منعزلة، بل هي عبارة عن مركب من العلاقات التي تنتظم في بناء هندسي متشابك، ولكنه متحرك. هكذا تجمع هذه الكتابة المحايثة لتاريخ الفلسفة بين جانبين متضايقين، الجانب البرهاني، المتمثل في البناء الهندسي، والجانب الجدلي، المتمثل في الحركية الإشكالية» (دلالات وإشكالات، ص. 6).

فالدلالة؛ إذن، تقوم على النسقية والمرونة السيميائية وذلك بنسج علاقات داخلية وخارجية؛ تركز الأولى على التفاعل والتداخل والتكامل بين أنواع الدلالات وفق منطق أفقي دائري بين مختلف العلوم المكونة للنسق السيميائي والعلوم الأخرى من خارج ذلك النسق. أما الثانية فهي ذات منطق عمودي تركز على تفاعل تلك الدوائر السيميائية الدلالية مع حركة التاريخ وتطورها وتلويها وفق منطق الأسطوانة. لكن يظل البعد الدلالي هو العمود الفقري لتلك الحركة التاريخية الجدلية. بحيث هو الذي يحركها من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل؛ وهو الذي يبعثها من جديد لتصبح موضع إشكال وذلك برصد علاقة الدلالة بموضوعها وفاعلها الأساسي بوضع الأسماء في سياقاتها المرجعية المختلفة ومساقاتها التاريخية المتشعبة قصد التمييز بين المتصل والمنفصل منها؛ يقول المصباحي: «يقوم الشق الدلالي من هذا المنهج على أساس تتبع علاقة الدلالة بموضوعها وبفاعلها، وذلك بتحليل دلالات الأسماء، وتفصيلها، وإثبات نوع الفرق بينها، هل هو من باب المتصل أو من باب المنفصل. ورصد النتائج الفلسفية المترتبة عن هذا التبيين أو ذاك» (دلالات وإشكالات، ص. 5).

إن العلاقة بين الدلالة ومتغيراتها السابقة تلقي بظلالها على الاختيارات النظرية والمنهجية لصاحب هذا النسق السيميائي أو ذاك؛ حيث إن القول بالدلالة المنفصلة يجعل مثلا الفيلسوف ومن يدور في فلكه أقرب إلى المتكلمين ومن ينحو نحوهم رغم توظيفه للشبكة المفاهيمية الدلالية الموروثة عن أرسطو؛ لأنه يستعملها بضمون دلالي مختلف ولحل استشكالات خاصة تتماشى مع مقتضيات الدلالة المنفصلة المتبناة. أما إذا تبني الفيلسوف الدلالة المتصلة؛ فإنه يحاول توظيف الشبكة المفاهيمية الدلالية الأرسطية وفق مقتضيات الخريطة السيميائية لأرسطو. إن العلاقة بين الدلالتين هي علاقة تاريخية مفصلية؛ حيث بموجب المتصلة منها تأسس المنهج الدلالي، وبموجب المنفصلة منها تأسس المنهج الجدلي الإشكالي؛ ولذلك يقول المصباحي: «فعندما يتبنى الفيلسوف أو المتكلم مثلا الدلالة المنفصلة بالنسبة لأسماء الفلسفة، فإنها تحول بينها وبين القول بوجود عام، وعلة مشتركة، وعقل عام، مما يفضي به إلى نظرية عرضية الوجود على الذات، وانفصال العقل عن الإنسان، وخلق الطبيعة من السببية والفعل» (دلالات وإشكالات، ص. 5).

إن المصباحي لا يكف عن إبراز الأبعاد المحورية للمنهج الدلالي الإشكالي؛ فإذا كنا سابقا قد حاولنا رفع الستار عن البعد الدلالي منه؛ فإن الآن سنحاول العودة إلى البعد الإشكالي منه لإلقاء المزيد من الضوء عليه. حيث يقول المصباحي: «أما عن الشق الإشكالي من المنهج، فيقوم على النظر إلى المفاهيم من حيث هي إشكالات، اعتقادا منا بأنه لا يمكن فصل الدلالة عن الإشكال. ونقصد بالإشكال ذلك التوتر الذي ينشأ عن علاقة الاسم بدلالاته، وعلاقة القول بالأقوال المختلفة معه أو المضادة له. هكذا يكون تناول المفاهيم مجرد مناسبة للنظر في التيارات والأقوال التي تمثلها. ويسعى النظر الإشكالي إلى الوعي بالإشكال، عن طريق الإحاطة بكيفية انعقاد عقده، ومعرفة مقدار غموضه، استعدادا للخروج من انحباسه الدلالي والقولي. وهذا لا يتم إلا بتتبع علاقة الأقوال فيما بينها بالنسبة إلى دلالات اسم أو قول معين، مما يجعلنا نفتح مباشرة على تاريخ الفلسفة» (دلالات وإشكالات، ص. 5).

إن البعد الإشكالي من ذلك المنهج يضع الأطروحة الدلالية في منعطفات التاريخ الحاسمة، ومنعرجاته الملتوية، وفي مستوياتها المعرفية الحاضنة لها؛ يجعلها في قلب الاهتمامات والانشغالات السيميائية السابقة واللاحقة؛ حيث يتطلع كل خائض فيها لتفكيك

علاقة الاسم بمسماه وتحليل أنواع الدلالات التي تسند لهذا الاسم أو ذاك، ورصد الأقوال المنسوجة حولها. وجعلها موضع إشكال واستشكال: أي إخضائها للأشكلة وجعل التشكيلات الخطابية حولها نقطة انطلاق لتأسيس دلالات جديدة، وتوزيع أدوار ذاتية وموضوعية بديلة على الأسماء والمسميات. إذ يقول المصباحي: «ومن هنا تأتي أهمية المنهج الجدلي- الإشكالي الذي يدفع بالفكر، في خضم الجبرة والانحباس، إلى اكتشاف الطبيعة الإشكالية للأشياء والمسائل تمهيدا لإلقاء نظرة جديدة وذلك عبر مقابلة قول بنقيضه» (دلالات وإشكالات، ص. 20).

بعد تحديد كل ركن من أركان المنهج الدلالي الإشكالي ينصرف اهتمام المصباحي بعد ذلك إلى المقارنة بينهما؛ حيث يقول: «أما عن منهج شرح الأسماء أو تفصيل الدلالات أو المعاني على الأسماء فإننا لا نكون أمام أقوال متناقضة أي إزاء آراء للفلاسفة يبطل أحدهما الآخر، ولكن أمام أسماء تقال بالنسبة لشيء واحد بجهات مختلفة. وهكذا إذا كان المنهج الإشكالي-الجدلي يقوم على صراع الأقوال، فإن المنهج الدلالي يقوم على صراع أو تدرج الدلالات بالنسبة للاسم الواحد، مما يؤدي هو بدوره إلى اللبس وإلى الانحباس عن التقدم الفكري» (دلالات وإشكالات، ص. 20).

إن البعد الإشكالي من المنهج يقوم في عمقه على صراع الأقوال؛ لأن الاختلاف في هذا المستوى يكون ذا طبيعة خلافية مبنائها على المنحى الانفصالي في الدلالة؛ أما البعد الدلالي فيقوم على المنحى الاتصالي في الدلالة؛ لكن البعد الأول ينصب على النظر في فحص الأقوال المرتبطة بمطلب معين وهي في الغالب تنطلق مما قاله الآخرون؛ فيكون ذلك البعد ذاتيا. أما بخصوص البعد الدلالي فهو بعد موضوعي ينطلق من الوجود ذاته من أجل تأسيس دلالات جديدة حوله؛ إذ يقول محمد المصباحي: «إذا كانت الأقوال الجدلية تكشف الجانب الذاتي للمطالب، أي آراء السابقين والمعاصرين من الفلاسفة، فإن الأقوال الدلالية تكشف عن الجانب الموضوعي من هذه المطالب، أي معاني الاسم الواحد - وهو اسم الموجود بالنسبة للفلسفة الأولى- هذه المعاني التي تقال بجهات مختلفة أو بتناسب. أو بعبارة أخرى، إذا كانت الأقوال الإشكالية تسعى إلى البت في علاقة أقوال بمطلب، فإن منهج تفصيل الدلالات يبت في علاقة شيء بأسمائه. والواقع أن هناك علاقة وطيدة بين هذين النوعين من الأقوال. ذلك لأن الغموض الموضوعي في معاني الأسماء يؤدي إلى أقوال تبطل إحداها الأخرى، كما أن الأقوال المتناقضة قد تجعل من الاسم الواضح اسما مشتركا أو مشككا» (دلالات وإشكالات، ص. 20-21).

فالعلاقة بين البعدين السيميائيين مختلفة؛ لأن البعد الجدلي الإشكالي يظل مرتبطا بأقوال الفلاسفة وردود بعضهم على البعض الآخر، أما البعد الدلالي فهو يسعى إلى تأصيل وتفصيل علاقة الأسماء بمسمياتها؛ لكن تظل تلك العلاقة ضرورية ومركزية وحتمية ومصيرية للجانبين معا. حيث يقول محمد المصباحي: «حقا إن روح النظر متباين فيما بينهما لأنه إذا كان النظر الجدلي ذا طابع خصومي يتعلق بتاريخ الفلسفة فإن النظر الدلالي ذو توجه تفسيري أو تأويلي يهتم علاقة المفسر بالنص، ولكنهما مع ذلك يتفقان في كونهما ينطلقان من شيء واحد هو الاسم أو المطلب، ويسعيان معا إلى إزالة لبس الدلالة وتجاوز مأزق الأقوال المتناقضة.» (دلالات وإشكالات، ص. 21).

يتأسس المنهج الدلالي الإشكالي، إذن، على محورين متكاملين هما: المحور الدلالي والمحور الإشكالي. وتقوم العلاقة بين المحورين على التلازم والضرورة. كما أن تلك العلاقة تحتل أبعاداً نظرية ومعرفية إضافة إلى الأبعاد المنهجية؛ حيث يلقي المنهج الإشكالي بظلاله على البعد الإبستمولوجي للعلوم؛ إذ تنتظم تلك العلوم وموضوعاتها بحسب طبيعة الدلالة المتبناة؛ فإذا تبني الفيلسوف الدلالة المنفصلة فإنه يجد نفسه مدعواً إلى الانخراط في الإشكاليات الدلالية باستحضار أطروحات المتكلمين والمتصوفة إضافة إلى أطروحات الفلاسفة؛ مما يؤدي إلى التداخل بين الفلسفة والكلام والتصوف على مستوى المبادئ، والمطالب، والموضوعات، والمباحث والمسائل والمنهج.

لكن في المقابل، إذا تبني الفيلسوف الدلالة المتصلة؛ فإنه سينخرط في الإشكالات الدلالية انخرطاً إبستمولوجياً أنطولوجياً صرفاً؛ مما يحول دون تداخل الفلسفة مع الكلام والتصوف. حيث يقول المصباحي: «غير أن الالتزام بهذا النوع من الدلالة يؤدي، في المقابل، إلى إثبات اتصال معرفي بين أجناس المعرفة المختلفة، فتختلط الفلسفة بالكلام والتصوف. أما عندما يتبنى الفيلسوف الدلالة المتصلة، فإن الطريق أمام تصور وجود عام يصبح مفتوحاً، مما يؤدي إلى القول بذاتية الوجود، وهو الشرط المسبق لقيام الأنطولوجيا والعلوم الطبيعية، مادامت الأشياء تحمل قوامها في ذاتها، لكن مع الحفاظ على استقلال العلوم عن الفلسفة، والفلسفة عن الكلام والتصوف» (دلالات وإشكالات، ص. 5).

وبالرغم من ذلك تظل الوحدة الإبستمولوجية ملحة ومطلوبة للنسق السيميائي الفلسفي في خضم هذا الصراع المحتدم، والقائم بين تلك الأقوال والتوجهات الفلسفية النابعة من اختلاف المرجعيات الدلالية؛ إذ يقول المصباحي: «هكذا يكون التعدد والاختلاف هو ما يطبع الدلالة الفلسفية، بيد أن هذا لا يعني أن القول الفلسفي تخلى عن هاجس الوحدة، بل بالعكس، كلما تعددت الدلالات واختلفت الإشكالات اغتنت الوحدة الفلسفية في جوهرها» (دلالات وإشكالات، ص. 5). بل يشكل ذلك الاختلاف منبعاً للثراء المعرفي والمنهجي داخل الفلسفة، وكباقي الأنساق السيميائية؛ لأنه لا يمكن أن تتأسس هاته الأخيرة إلا على مبدأ الاختلاف بين أنواع الدلالات.

ولقد قسم المصباحي الدلالة إلى قسمين هما: منفصلة ومتصلة. فالدلالة المنفصلة يحدها بـ «تلك التي تحيل إلى حقيقتين متقابلتين أنطولوجياً ودلالياً، بحيث لا يمكن إقامة درجات بينهما تنضوي بعضها تحت لواء البعض الآخر... وينضوي ضمن هذه الدلالة كل من موقفي التأويل والاشتراك في الاسم، في مقابل التفسير الحرفي أو التفسير المشكك» (دلالات وإشكالات، ص. 7). ترتبط، إذن، التيارات الفلسفية والكلامية بحسب المرجعية الدلالية التي تتبناها؛ فإذا كانت تتبنى مرجعية دلالية منفصلة؛ فإن تلك الدلالة تمنحها تأشيرة الفصل بين أنواع الوجود، وتحول بينها وبين بناء مستويات ترانسية في الوجود. أما إذا كانت تتبنى مرجعية دلالية متصلة فإن تلك الدلالة تمنحها تأشيرة ربط الاتصال بين مستويات الوجود وإقامة علاقات ترانسية بينها؛ مما يؤدي إلى اختيار أطروحة التفسير المشكك للاسم بدل التفسير الحرفي له.

ينضوي تحت لواء التفسير الحرفي للاسم أصحاب القول بالاشتراك والتأويل؛ حيث يرى المصباحي أن موقف التأويل يقول: «بحقيقتين منفصلتين بدلالة واحدة تنشطر إلى صنفين: الأولى حقيقية والأخرى مجازية، في حين يقول موقف الاشتراك بنفس الحقيقتين المنفصلتين، لكن بداليتين منفصلتين لنفس الاسم. فله يد، لكن لا كالأيدي عند الأشاعرة، بينما قد تعني اليد عند المعتزلة العناية أو الرحمة» (دلالات وإشكالات، ص. 8)

الخاتمة:

بناء على ما سبق؛ تتبوأ الدلالة منزلة مركزية في الأنساق السيميائية، وهي بذلك تشكل مركز ثقلها، والمهاد النظري والمنهجي لأطروحاتها؛ بل تمتزج بالإبستمولوجيا لتصير هاته الأخيرة تفكك أنساق العلوم والمعارف بناء على أنواع الدلالات التي تسند إلى الأسماء، والأقوال التي تنسج حولها. إن الباني للأنساق السيميائية سواء كان فيلسوفاً أو متكلماً أو متصوفاً يسعى بشكل مستمر إلى نحت أنواع جديدة من الدلالة عبر تفكيك علاقة الأسماء بمسمياتها، وهو بذلك يظل محكوماً بمرجعية من المرجعيات الدلالية؛ لأنها تفرض أطرها المفهومية عليه، ونماذجها التحليلية فرضاً. فالدلالة، إذن، هي التي تعبد المسالك أمام الجميع قصد مراجعة الأنساق السيميائية السابقة وبناء أنساق جديدة يهيكل سيميائية بديلة وأكثر كلية وعمقا، وأصالة وشمولية عبر إخضاع تلك الأنساق للأشكلة والمساءلة الإبستمولوجية من خلال الدلالة وبالذات عن طريق توظيف المنهج الدلالي الإشكالي للكشف عن البعد المنفصل منها الذي ينتج عنه التكامل بين الفلسفة وعلم الكلام والتصوف، والبعد المتصل الذي يلزم عنه التجاذب والتقاطب بين الحقول السابقة دون تكاملها.

المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع باللغة العربية

- فاضل تامر (1994)، اللغة الثانية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.
- محمد المصباحي (1988)؛ دلالات وإشكالات: دراسات في الفلسفة العربية الإسلامية، ط1، منشورات عكاظ.
- محمد المصباحي (2005)؛ دلالات وإشكالات: دراسات في الفلسفة العربية الإسلامية، ط1، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع: بيروت.
- عبد الواحد المرابط (2005)، السيميائية العامة وسيميائية الأدب، مطبعة أنفو- برانت، فاس. الطبعة الأولى.
- حنون مبارك (1987)، مدخل للسانيات سوسير، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.
- حنون مبارك (2001)، في السيميائيات العربية: قراءة في نصوص قديمة، الناشر سليكي إخوان، طنجة، الطبعة الأولى.
- حنون مبارك (1987)، دروس في السيميائيات، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.
- حمد بن علي التهانوي (1998)، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.
- السيد الشريف علي بن محمد الجرجاني الحنفي (2003)، التعريفات، ضبط نصوصها وعلق عليها، محمد علي أبو العباس، مكتبة القرآن، القاهرة.
- أبو البقاء الكفوي (2011)، الكليات، تحقيق د. عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية:
- أيت حمو (2017): مشكلة الأفعال الإنسانية بين الخلق الاعترالي والكسب الأشعري، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
- محمد وقيدي، ما هي الإستيمولوجيا؟ مكتبة المعارف، الرباط.
- يفوت سالم، بنعبد العالي عبد السلام (1986): درس الإستيمولوجيا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

المصادر والمراجع باللغة الفرنسية

- Benveniste, Emile: (1970), Problèmes de linguistique générale. Ed. Gallimard. Paris.
- Charles Senders Peirce: (1978) Ecrits sur le signe. Ed, Seeuil, Paris
- Charles Senders Peirce: (1978), Fondements de la théorie des signes. (O. cité).
- Ernest Cassirer: (1961), Philosophie des formes symboliques. Ed. Nathan, Paris
- Ferdinand De saussure: (1985) Cours de linguistique générale. Ed. Payot, Paris.
- Ernest Cassirer: (1961) Philosophie des formes symboliques. Ed. Nathan, Paris.

- Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov: (1972) Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. (Ed. Seuil, coll. points, Paris.

Fès through the Lens of 'Au Maroc' by Pierre Loti: Romanticism, Realism, and Clichés
- A Literary Analysis -

Dr. Houda NADDI

Université Privée de Fès,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: 10.6084/m9.figshare.25621752

To cite this article: NADDI, N. (2024, March). Fès in “Au Maroc” by Pierre Loti: Romanticism, Realism, and Clichés. Science Step Journal II (4),1-31. ISSN: 3009-500X.

Abstract

French literature dedicated to Morocco has experienced a great boom since the major European powers decided to extend their domination over the country. *Au Maroc* by Loti is a part of this artistic movement of the 19th century that has generated a plethora of travel narratives celebrating the Orient and fostering enthusiasm for Orientalism.

Loti, like other travel writers, brought back from his stay in Morocco a narrative in which he expresses his astonishment and fascination for the beauty and harshness of this country whose customs appear strange and so different from those of Westerners.

From the outset, he compares the country he encounters with Europe, thus emphasizing the superiority of the West, testifying to a clear chauvinism and nationalism. He then lets his feelings express themselves according to his moods to convey his sense of disorientation and enchantment, creating both realistic and dreamlike portrayals of the city of Fez. He emphasizes the Moroccan archaism that he dominates in this imperial city and seems enchanted by the medieval majesty of the paintings he examines with delight, giving his readers the impression that the city has not changed for a very long time. He evokes the houses of Fez, its sky, its walls, its ugliness, its sadness, and even the benevolent peace that emanates from it.

In *Au Maroc*, Loti oscillates between excessive enthusiasm, wonder, and joy on the one hand, and a dark and gloomy literary register on the other hand; between the disgusting and the magnificent. And that is precisely the main characteristic of the writer. Thus, Fez is sometimes a city full of lights, a gloomy city, but which, nevertheless, inspires poetry and creation. Through his narrative, the writer simultaneously manifests his abomination and his wonder.

Keywords

City, Orient, Western perception, French literature, Fez, Westernism, Morocco

Fès Dans « Au Maroc » De Pierre Loti: Romantisme, Réalisme Et Poncifs

- Une Analyse Littéraire -

Dr. Houda NADDI

Université Privée de Fès,
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Fès – Maroc

Resumé

La littérature française dédiée au Maroc a connu un grand essor depuis que les grandes puissances européennes ont décidé d'étendre leur domination sur le pays. Au Maroc de Loti s'inscrit dans ce mouvement artistique du XIX^{ème} siècle qui a engendré une pléthore de récits de voyages célébrant l'Orient et favorisant l'élan de l'orientalisme.

Loti, comme les autres écrivains voyageurs, a rapporté de son séjour au Maroc, un récit dans lequel il exprime son saisissement et sa fascination devant la beauté et la rudesse de ce pays dont les mœurs lui paraissent étranges et si différentes de celles des occidentaux.

Dès l'abord, il rapproche le pays qu'il aborde avec l'Europe soulignant ainsi la supériorité de l'Occident témoignant d'un chauvinisme et d'un nationalisme manifestes. Il laisse alors ses sentiments s'exprimer selon ses états d'âme pour exprimer son dépaysement et son enchantement, traçant des tableaux tantôt réalistes, tantôt oniriques de la ville de Fès. Il insiste sur l'archaïsme marocain qui domine dans cette cité impériale et paraît envoûté par la majesté moyenâgeuse des tableaux qu'il examine avec enchantement, donnant à ses lecteurs l'impression que la ville n'a subi aucun changement depuis très longtemps. Il a évoqué les maisons de Fès, son ciel, ses murailles, sa laideur, sa tristesse et même la paix bienfaisante qui s'en dégage.

Dans Au Maroc, Loti vacille, entre un abus d'enthousiasme, d'émerveillement et d'allégresse d'un côté, et un registre littéraire sombre et morne de l'autre côté ; entre le dégoûtant et le magnifique. Et c'est là justement la caractéristique principale de l'écrivain. Ainsi, Fès est tantôt une ville pleine de lumières, tantôt une ville sinistre et lugubre, mais qui, tout de même, inspire la poésie et la création. A travers son récit, l'écrivain manifeste en même temps son abomination et son émerveillement.

Mots clés

Ville, Orient, Perception Occidentale, Littérature Française, Fès, Occidentalisme, Maroc.

Introduction

Derrière La ville impériale de Fès, lieu où les cultures d'Orient et d'Occident se mêlent, a engendré une littérature riche en description et en ethnographie, à la fois dans les mondes arabes et européens. En effet, un grand nombre d'écrivains, orientaux et occidentaux, comme Driss Chraïbi, Khatibi, Ben Jelloun, Pierre Loti, les frères Tharaud, André Chevrillon, Eugène Aubin, et bien d'autres, ont été fascinés par cette ville qui a nourri leur imaginaire littéraire et artistique.

Ainsi, la cité vénérable de Moulay Idriss, son saint patron, occupe une place méritée dans la littérature étant donné qu'elle a pu inspirer, non seulement des écrivains et des poètes, mais aussi des peintres et des cinéastes, qui ont appréhendé sa représentation dans leurs ouvrages chacun selon une perception propre à sa civilisation.

Dans notre article, nous avons choisi d'apporter quelques éclaircissements sur la représentation littéraire de Fès dans *Au Maroc* de Pierre Loti.

En 1889, le ministre de France, Jules Patenôtre, avait proposé à Pierre Loti, de son vrai nom, Julien Vaud, de faire partie de la suite de son ambassade qui se rendait de Tanger à Fès pour rencontrer le Sultan Moulay Hassan afin de relater par écrit cette mission diplomatique, sachant que l'image du Maroc de la fin du XIX^{ème} siècle était fournie à l'opinion française par les récits de ces ambassadeurs.

Pierre Loti avait déjà visité Tahiti, le Japon, le Sénégal, la Turquie..., cependant il fut ébloui et enchanté par le Maroc d'où il rapporta son ouvrage publié l'année suivante sous le simple titre *Au Maroc* dans lequel ne se manifeste aucun jugement sur la politique générale du pays, sur la vie intime de la cour ou sur les intérêts des puissances coloniales. Le livre est plutôt une série de notes descriptives prises au jour le jour. N'empêche qu'il réagit parfois, en face des mœurs et des coutumes orientales, comme le ferait un occidental imbu de sa supériorité par rapport aux indigènes qu'il contemple.

Au Maroc, récit de voyage publié en 1889, a suscité notre intérêt car nous entendons analyser la représentation de Fès à l'époque coloniale. Nous essayerons d'apporter quelques éclaircissements, sur les spécificités de cette œuvre qui investit la ville à travers un regard exogène, celui de l'Occidental. Cela nous mène donc à formuler notre problématique à travers une série d'interrogations:

- Dans quelle mesure le regard exogène de Loti déforme l'univers perçu?
- Quelle est la part d'exotisme dans cette œuvre?
- Comment l'auteur présente-t-il au lecteur des images de l'autre et de l'ailleurs?
- Quel serait le rapport entre l'orientalisme développé sur la ville et l'impérialisme français?

- Quelle est la part de réalité et celle de fiction dans cette œuvre?

Dans notre analyse, nous avons opté pour une démarche plurielle, formelle, et thématique, afin d'étudier les représentations de la ville de Fès chez Loti en analysant les thèmes abordés dans *Au Maroc*, leur rapport avec l'idéologie véhiculée par l'auteur, et le rapport entre les deux cultures, marocaine et française. Nous nous intéresserons aussi au point de vue choisi par l'auteur et à ses procédés stylistiques pour relever son empreinte dans l'œuvre, sachant que *Au Maroc*, est une œuvre littéraire à part entière bien que l'auteur décrive et explique la vie en société dans cette ville exactement comme le ferait un document.

En effet, et comme le dit bien Samoyault Tiphanie, « la littérature peut être un document pour l'histoire de même qu'un document peut verser sans aménagements particulier dans la littérature dans le cas de certains témoignages ».

Pierre Loti est né en 1850. Influencé par son frère aîné, il devient officier de marine. Il eut alors l'occasion de parcourir les mers de la planète, durant quarante années, en veillant à consigner ses observations et ses impressions de voyages qui seront à l'origine de plus de cinquante œuvres dont certaines ont connu un grand succès comme *Aziyadé* (1879), *Les désenchantés* (1906) ou encore *Pêcheur d'Islande* (1886).

Quand Patenôtre fait appel à lui pour l'accompagner au Maroc, Loti était déjà un écrivain au sommet de sa gloire. Son séjour dans le royaume, qui traversait alors une incertitude et une précarité politique et sécuritaire, dura plus d'un mois (du 25 mars au 4 mai 1889). Le pays était étroitement surveillé par les puissances occidentales avec leurs intrigues expansionnistes et hégémoniques.

Le séjour de Loti au Maroc a été traduit dans *Au Maroc*, un récit qui suscita un grand intérêt dès sa parution: « c'est le meilleur livre que j'aie lu sur le Maroc, et sur ce sujet, j'en ai lu beaucoup », affirma Abdeslam Kninah. Lois Dayle Briskey souligne, admirative, que: « la description ne se perd jamais dans le vague. L'adjectif est toujours précis et évocateur tout en restant sensible au moindre changement de couleurs ou d'atmosphère. »

Le récit de voyage occupe une place importante dans l'histoire de la littérature et ses formes étaient diverses: récits, guides, lettres, carnets de bord, ou encore chroniques. Cependant, il faut comprendre que le récit de voyage est un texte double étant donné qu'il parle d'un voyageur et d'un pays. C'est pourquoi nous pensons que la meilleure définition qui s'appliquerait au récit de Loti, en l'occurrence *Au Maroc* est celle du dictionnaire Larousse:

« [...] Le voyage en Orient décrit des contrées qui ont le charme des terres de légende et de prestige des cultures millénaires. Il incombe aux récits de voyage de faire partager le dépaysement authentique et les sentiments directement éprouvés. On ne voyage plus pour découvrir, mais pour visiter, il ne s'agit plus de transmettre une information, de "reconnaître oculairement le monde",

[...] mais d'éprouver sur soi des émotions promises par un dépaysement attendu, d'en tirer une jouissance qui s'exalte dans l'écriture du récit. »

En effet, dans *Au Maroc*, la culture de l'auteur se confond avec le réel donnant naissance à un récit qui serait plutôt une représentation d'a priori sur l'autre, l'auteur ayant construit des modèles d'individus et de sociétés qu'il assimile au référent. A ce propos Pires explique que:

« Le récit de voyage poses souvent la question des relations que le discours entretient avec le référent, surtout des rapports du référent à la culture qui le construit [...] l'image de l'autre suppose un ensemble d'idées sur l'étranger entraînant une analyse de deux ou plusieurs cultures mises en confrontation où l'émergence de l'Autre est filtrée par le regard d'un sujet, à la lumière d'un schéma mental et une matrice culturelle qui lui sont propres»

En somme, l'auteur est assurément influencé par son statut d'origine, et par sa place sur l'échiquier social. Il abordera la représentation de la ville de Fès selon sa sensibilité, et selon des préjugés, des clichés et des stéréotypes qui se sont formés au fil des conversations, des lectures, des visites de musées, ou encore lors de précédents voyages dans les pays de l'Orient.

D'ailleurs, dès le début de l'œuvre, l'auteur se veut honnête en précisant le genre de lectorat auquel s'adresse son récit: « Laissons tout, et jouissons seulement au passage des choses qui ne trompent pas, des belles créatures, des beaux chevaux, des beaux jardins et des parfums de fleurs...»

Loti entend s'adresser à une élite française qui aime son modèle d'écriture et qui est fascinée par l'Orient, son exotisme et son pittoresque: « Donc, ceux-là seuls me suivent dans mon voyage, qui parfois le soir se sont sentis frémir aux premières notes gémies par des petites flûtes arabes qu'accompagnaient des tambours. Ils sont mes pareils ceux-là, mes pareils et mes frères. ». Ensuite Loti prend l'engagement envers son lectorat occidental en l'assurant qu'il le ferait voyager à travers un « vieux pays » et de « grandes villes mortes »:

« qu'ils montent avec moi sur mon cheval brun, large de poitrine, ébouriffé à tous crins, à travers des plaines sauvages tapissées de fleurs, à travers des déserts d'iris et d'asphodèles, je les mènerai au fond de ce vieux pays immobilisé sous le soleil lourd, voir les grandes villes mortes de là-bas, que berce un éternel murmure de prières. »

Loti assume donc le devoir de satisfaire pleinement le besoin en images exotiques de ses lecteurs dont il est l'envoyé, le délégué et le porte-parole. Toutefois, l'écrivain fut déçu dès qu'il s'approcha de la ville impériale, car vue de loin, la cité ne se présentait pas à ses sens comme il se l'était présentée dans son esprit:

« Puis, le même pan de montagne, s'écartant toujours, commence à nous découvrir de grands remparts gris, surmontés de grandes tours grises. Et c'est une surprise pour nous de voir Fès d'une teinte si sombre au milieu d'une pleine si verte, quand nous nous l'étions imaginée toute blanche

au milieu des sables: Elle a l'air étonnamment triste, il est vrai; mais vue de si loin, entourée de ces fraîches cultures, on a peine à croire que c'est bien là l'impénétrable ville sainte, et notre attente en fut déçue... »

Il s'agit d'une description expressive qui dénote les sentiments que l'auteur éprouve. En effet, la couleur grise lui inspire la tristesse et la déception. Elle permet d'établir une relation entre la cité et la sensibilité de l'auteur qui la contemple de loin, et dont la mélancolie reflète ses états d'âmes, et dont tous les sens sont en éveil et en relation avec la scène ou le lieu décrits. A ce propos Lois Dayle Briskey précise que: « Rien ne lui échappe, ni les sons, ni les couleurs, ni les parfums. Ils sont habilement mêlés et concourent tous à l'impression générale ». Cependant, dès que l'auteur aborde la ville de près, son impression changes totalement: « Cette porte aux arabesques bleues et roses, qui avait un air féérique vue de loin, perd beaucoup à être regardée de près; elle est immense, mais elle n'est qu'une grossière imitation neuve des splendeurs anciennes »

Loti fut logé dans un quartier de la Médina, l'ancienne ville. Là, il était saisi par une sensation d'étouffement et d'angoisse au milieu de cette cité inconnue:

« c'est une longue rue sinistre, entre de hauts murs crevassés et noirâtres, qui ne sont égayés d'aucune fenêtre: de loin en loin seulement, des trous grillés [...]. Nous circulons dans un dédale de petits couloirs qui tournent perpétuellement sur eux-mêmes, si étroits que, de droite et de gauche, nos genoux en passant touchent les murs. »

Un peu plus loin, il décrit la maison qu'on lui a réservée pour exprimer la solitude et le dépaysement qui l'étreignent:

« De tous les gîtes qui m'ont abrité au courant de ma vie, aucun n'a jamais été plus sinistre que celui-ci [...]. Et jamais n'a été plus brusque ni plus complète l'impression de dépaysement, de changement de moi-même en un autre personnage d'un monde différent et d'une époque antérieure. »

Malgré ce sentiment de solitude et de dépaysement, et en dépit de ces impressions mélancoliques; la perception de l'auteur, un beau soir, se métamorphosa totalement, selon son état d'âme actuel, et trace alors un tableau magnifique de la ville de Fès:

« la vieille ville fanatique et sombre se baigne dans l'or de tout ce soleil; étalée à mes pieds sur une série de vallons et de collines, elle a pris un aspect d'inaltérable et radieuse paix, quelque chose de presque riant, de presque doux; je ne la reconnaissais plus, tant elle est changée; il y a comme un rayonnement rose sur l'immobilité de ses ruines. Et l'air est devenu tout à coup si tiède et si tranquille, donnant des illusions d'éternel été! »

Ainsi, chez Loti, la perception de la ville change selon l'humeur du moment et elle n'a pas toujours cet aspect sinistre et sombre décrit au début du récit même si le fil conducteur de ses descriptions reste la vieillesse et la vétusté de la ville impériale.

A propos de cette perception magique et ensorcelante que brosse Loti de Fès, Anouar Ouyachchi explique que Loti est passé de:

« La déception du premier moment au sentiment de paix que procure [...] la vision se métamorphosant, par un beau jour de soleil, sous le regard de l'écrivain voyageur, la redécouvrant (Fès) du haut de sa terrasse, en une cité radieuse qui n'a plus rien de sombre et de fanatique »

Encore un peu plus loin, l'exaltation et l'engouement de Loti pour la ville apparaissent dans les tableaux qu'il brosse de la cité avec une vive émotion:

« Là-haut, sur ma maison, c'est le même enchantement que chaque soir: la ville, tout en or jaune ou rose, les plus proches terrasses séparées par une insaisissable vapeur bleuâtre, et les terrasses lointaines, les milliers de carrés de pierre en teintes irisées qui se dégradent, dévalant sur les collines, comme des choses éboulées, jusqu'à la ceinture des remparts et des jardins verts.»

En somme, chez Loti, les sensations, les perceptions et les impressions se mêlent. Ses états d'âmes instables et contradictoires seraient, pensons-nous, le fruit du paradoxe auquel le voyageur écrivain se trouve confronté: d'une part, son émerveillement devant la ville qu'il vient de découvrir, d'autre part, sa réticence et son hésitation devant l'étrangeté, la singularité et la nouveauté de la cité impériale. C'est en prenant ces considérations en compte qu'on pourrait approcher le modèle d'écriture esthétique de Loti qui n'hésite pas à exagérer pour corser ses descriptions et séduire son lectorat.

Dans Au Maroc, c'est la vieillesse et la vétusté de Fès qui fonctionne comme le fil conducteur de son récit: « on a conscience d'un recul subit à travers les siècles, d'une replongée oppressante et profonde dans le calme des âges antérieurs. ». Cependant, l'auteur était agréablement surpris, car il a pu assouvir son appétence pour la vie antique qu'il a toujours voulu ressusciter comme il le souligne lui-même:

« Avec une obstination puérile et désolée, depuis ma prime jeunesse, je me suis épuisé à vouloir fixer tout ce qui passe, et ce vain effort de chaque jour aura contribué à l'usure de ma vie. J'ai voulu arrêter le temps, ressusciter des aspects effacés, conserver de vieilles demeures, prolonger des arbres à bout de sève, éterniser jusqu'à d'humbles choses... »

Ainsi, Loti laisse souvent apparaître sa hantise du passé et de la vétusté quand il décrit Fès, il ne s'ennuie jamais de répéter que la ville est vieille:

« Ici, c'est la vieillesse, la vieillesse croulante, la vieillesse morte, qui est l'impression dominante causée par les choses; il faudrait, une fois pour toutes, admettre que ce dont je parle est toujours passé à la patine des siècles, que les murs sont frustes, rongés de lichen, que les maisons s'émiettent et se penchent, que les pierres n'ont plus d'angles. »

Pour mettre davantage en relief la vétusté de la cité, Loti se place lui-même au cœur du tableau qu'il brosse pour dégager l'immobilisme qui caractérise ce pays: « je me sens gêné d'apporter une tâche dans ce tableau sans âge, qui, si je n'étais là, pourrait aussi bien être daté de l'an 1200 ou 1000. »

En effet, pour Loti, Fès vit dans le Moyen-âge, et l'écrivain ne se lassera jamais de le répéter de différentes manières: « Et ce tableau d'arrivée, cette multitude silencieuse à cette entrée de ville, et ce déploiement de bannières, tout cela est du plein Moyen-Age, tout cela à la grandeur du XVe siècle, sa rudesse et sa naïveté sombre. ». Chez Loti, la vétusté ne suinte pas seulement des murs, mais elle se dégage aussi des indigènes que l'auteur situe au-delà du Moyen-Âge: «Cela fait penser à ces foules primitives, composées de gens nomades à qui il est indifférent d'être ici ou ailleurs; à ces multitudes qui, aux déserts de Judée ou d'Arabie, suivaient les prophètes. »

A un certain moment, l'écrivain se sent gêné d'avoir trop insisté sur la vétusté de la ville. Alors il s'en excuse insidieusement pour la mettre plutôt davantage en relief: « Je regrette, en vérité, d'employer si souvent le mot « vieux », et je m'en excuse. De même, quand j'écrivais du Japon, je me rappelle que le mot « petit » revenait, malgré moi, à chaque ligne. Ici c'est la vieillesse ».

En somme, c'est la vétusté qui accapare sa représentation de la cité impériale. Il répétera ce qualificatif encore et encore, et il le percevra partout, dans les pierres, dans les murs, dans les maisons et chez les habitants. C'est donc une ville sinistre et vétuste qui dominera les descriptions de Loti, même au moment de son départ:

« Fès s'éloigne sur ces mêmes fonds sombres, prend ces mêmes aspects sinistres qui nous étaient restés dans la mémoire depuis sa première apparition au matin de notre arrivée. En nous retournant, longtemps nous pouvons voir encore, au pied de ses murailles presque noires, les rangées de petits cônes blancs comme neige qui sont le camp du très saint calife...

Des teintes tristes partout; les passants enveloppés de laine, les chameaux, les ânes tout ce qui fait le va-et-vient entre les deux villes par ce même et unique sentier, a des couleurs terreuses brunâtres ou grises »

En définitive, Loti nous brosse le tableau d'une ville qui n'existe plus et qui a totalement changé, et cela à travers la vision d'un Occidental qui, lui n'a pas tellement changé. Cependant certains critiques pensent que Loti a quand même beaucoup aimé le Maroc qu'il a voulu préserver de la modernité, et vers la fin de son récit, il s'adresse au Maghreb, on dirait un prédicateur ou un moraliste:

« O Maghreb sombre, reste, bien longtemps encore, muré, impénétrable aux choses nouvelles, tourne bien le dos à l'Europe et immobilise toi dans les choses passées. Dors bien longtemps et continue ton vieux rêve, afin qu'au moins il y ait un dernier pays où les hommes fassent leur prière... Et qu'Allah conserve au sultan ses territoires insoumis et ses solitudes tapissées de fleurs,

ses déserts d'asphodèles et d'iris, pour y exercer dans l'espace libre l'agilité de ses cavaliers et les jarrets de ses chevaux, pour y guerroyer comme jadis les paladins et y moissonner des têtes rebelles. Qu'Allah conserve au peuple arabe ses songes mystiques, son immuabilité dédaigneuse et ses haillons gris! Qu'il conserve aux musettes bédouines leur voix triste qui fait frémir aux vieilles mosquées l'inviolable mystère, et le suaire des chaux blanches aux ruines...! »

Quel sermon fougueux, pompeux et grandiloquent! Cette aversion de Loti envers la modernité est-elle vraiment sincère? Ne serait-ce pas, tout simplement, une prédisposition de l'auteur pour le rêve et l'impressionnisme?

Lahjourni a un point de vue bien précis sur ce sujet. Il l'exprime avec réalisme et avec une pointe d'ironie en énumérant ce que Loti voulait sauvegarder au Maroc: « La mort, l'immobilité, le silence et la solitude, le désert et les fleurs, et la rêverie, le mysticisme et le mystère, la musique, Dieu, la tristesse et la légende. »

Il s'agirait donc d'un discours plutôt idéologique au service du colonialisme français. En effet, durant tout son séjour à Fès, Loti n'a perçu ni remarqué aucun indice positif permettant de mettre le cité sur la voix de la modernité. Elle est, pour l'auteur, une ville agonisante, près de disparaître, qui va progressivement vers la ruine; et implicitement, seule une occupation occidentale pourrait l'arracher au dépérissement.

Dans Au Maroc, Loti a réservé de longues descriptions à l'université Karaouïn. Pour lui, cette prestigieuse université serait plutôt le foyer de l'intolérance et du fanatisme:

« La Karaouin, la mosquée sainte, la Mecque de tout le Moghreb, où, depuis une dizaine de siècle, se prêche la guerre aux infidèles, et d'où partent tous les ans ces docteurs farouches qui se répandent dans le Maroc, en Algérie, à Tunis, en Egypte, et jusqu'au fond du Sahara et du noir Soudan. »

Pour souligner l'archaïsme de cette université, Loti énumère les sciences qui y sont dispensées occultant délibérément le rôle prépondérant de cette institution dans le monde arabe. En effet, dans son récit, il nous apprend que:

« Parmi les sciences enseignées à Karaouïn, figurent l'astrologie, l'alchimie, la divination. On y étudie les « nombres talismaniques », l'influence des étoiles et des anges, et d'autres ténébreuses choses qui sont momentanément disparues du reste de la Terre [...] Le Coran et ses commentateurs y sont longuement paraphrasés; de même Aristote et d'autres philosophes antiques. Et à côté de tant de choses graves ou arides, d'étonnantes mignardises de style, de diction, de grammaire, des subtilités du Moyen Age que nous ne savons plus comprendre, et qui sont comme ces dessins si cherchés et si frêles recouvrant çà et là les lourds bastions et les grands murs arabes. »

Néanmoins, Loti trace une belle description représentative de Karaouïn. Cela nous étonne quelque peu, car nous savons que les non-musulmans ne pouvaient y accéder. L'écrivain «

stationne devant les portes, regardant longuement à l'intérieur » et, même dans ces conditions, Loti nous trace un tableau de Karaouïn si réel, et si précis, dénotant son enchantement et sa sensibilité devant cet édifice:

« c'est une sorte d'amas de mosquées, d'époques et de styles différents, c'est une ville de colonnes et d'arceaux de toutes les formes arabes. Tantôt des cintres lourds, écrasés sur des piliers trapus, se succédant en perspectives sans fin, avec d'innombrables lampes suspendues dans l'obscurité des plafonds: tantôt des cours, inondées de soleils, à voûte de ciel bleu, entourées de hautes colonnes frêles et d'arcades infiniment dentelées, d'un dessin toujours rare et exquis. [...] L'une des portes, dans l'ombre de laquelle je m'arrête de préférence, donne sur la plus grande et la plus merveilleuse de ces cours, pavée de faïence et de marbre. Il y a, sur les côtés, des petits kiosques qui s'avancent, plutôt des petits dais, rappelant en plus beaux, ceux de la célèbre « cour des Lions » à l'Alhambra [...] Et, sur les montants tout droits, tout plats et d'une raideur voulue, qui séparent ces portiques festonnés, des couches de sculptures, d'une finesse et d'un dessin inimitables, s'étalent et s'enroulent, fouillées à des profondeurs différentes... »

Il paraît, de cette description, que l'architecture et le savoir-faire des artisans marocains ont fasciné l'écrivain. Ici, du moins, Loti n'est pas envahi par les préjugés occidentaux qui veulent que les musulmans ne soient pas de grands amateurs d'art. Il exprime clairement et sans équivoque sa fascination pour l'architecture de Karaouïn, pour l'élégance de ses ornements et pour l'adresse des artisans marocains. Alors, il s'enflamme et s'exclame devant la beauté d'un tel édifice:

« Par la grande porte ogivale, nous apercevons des lointains indéfinis de colonnes et d'arcades, d'une forme exquise, fouillées, sculptées, festonnées avec l'art merveilleux des Arabes. Des milliers de lanternes, des girandoles, descendent des voûtes, et tout est d'une neigeuse blancheur, qui répand un rayonnement jusque dans la pénombre des longs couloirs. »

Pour décrire Karaouïn, Loti est resté constant et dévoué à son style d'écriture, obéissant à son tempérament. Les tableaux qu'il brosse varient selon la clarté ou la sombreur du sujet qu'il décrit, selon qu'il contemple son sujet du haut de sa terrasse ou qu'il se promène dans les impasses et les ruelles de la ville, selon que le firmament est couvert ou bleu. Ainsi, de loin, du haut de sa terrasse, la crainte et l'anxiété de l'écrivain se dissipèrent en observant cette université:

« Là-bas, voici Karaouïn et Moulay Driss, les deux grandes mosquées saintes, dont les noms seuls, avant mon arrivée, me donnaient le frisson des choses mystérieuses! Je vois en dessus, leurs minarets, leurs toits recouverts de faïences vertes comme ceux de l'Alhambra: ainsi regardées en pleine lumière, dans la tranquillité de ce beau soir, elles semblent ne plus être de redoutables sanctuaires, et, de même, toute cette grande ville, au milieu de sa ceinture de frais jardins, si calme, sous l'adoucissement de cette pure lumière d'or rose. »

Un peu plus loin, Loti fait preuve davantage d'indulgence et de magnanimité à l'encontre de cette vieille université qui participe à la prolifération de « docteurs farouches » et qui « prêche la guerre aux infidèles ». Il est saisi par la tentation d'entrer et de se joindre aux prieurs:

« Involontairement, je suis ramené toujours dans les ruelles noires qui font le tour de Karaouïn. Là encore le mystère est bien tombé, et l'impression si étrange du premier jour ne se retrouve plus; [...] pour un peu j'entrerais; [...] je trouverais tout naturel de venir m'agenouiller à côté de ces gens dont je porte le costume. »

L'accès des mosquées étant interdit aux non-musulmans, Loti ne pouvait pas vraiment faire appel au sens de la vue pour décrire le rituel de la prière musulmane. C'est plutôt essentiellement à travers des sensations auditives qu'il rencontre l'Islam. En effet, l'appel du muezzine qui exhorte les fidèles à s'acquitter de leur devoir religieux, se répète cinq fois par jour: « Dans le lointain de la nuit sonore, j'entends psalmodier, psalmodier, toujours à pleine voix aiguë et triste, des cris de foi ardente, des plaintes chantées qui sont comme l'expression de tout notre néant terrestre.». Il paraît que cet appel à la prière fait souffrir l'écrivain. Les appels à la prière des muezzines, blessaient ses sens et accroissaient son calvaire surtout en pleine nuit, en l'empêchant de dormir: « C'est comme un immense cantique à Allah, cantique de rêve, tantôt exalté, tantôt lent et plaintif; et lugubre toujours, lugubre à faire frémir, [...] ayant, comme les musettes arabes, emprunté aux chacals un peu du timbre de leur voix... ».

L'intolérance de Loti pour l'Islam est évidente quand il décrit les rituels des prières des musulmans, faisant appel à ses sensations auditives. Il exprime son dénigrement de « l'autre » à travers l'oreille, et toutes les émotions qu'il éprouve peuvent être considérées comme des jugements de valeurs qui dénotent son dédain et son chauvinisme: « Du haut de tous les minarets, les muezzins, mettant leurs mains contre la bouche, répétant le long gémissement religieux aux quatre points cardinaux, en traînant leur voix de fausset tristement comme des loups qui hurlent...»

En comparant les muezzins à des animaux nocturnes, Loti met en relief, encore une fois, sa supériorité d'Occidental, et même la prééminence de la religion catholique, dont les mœurs et les rituels seraient, implicitement, plus douces.

L'ambiguïté des sentiments de Loti envers les musulmans est manifeste dans les descriptions qu'il brosse des mosquées et des fidèles à Fès, même si dans sa préface il a écrit: « Et encore, dans ces pures descriptions auxquelles j'ai voulu me borner, suis-je très suspect de partialité pour ce pays d'Islam, moi qui, par je ne sais quel phénomène d'atavisme lointain ou de préexistence, me suis toujours senti l'âme à moitié arabe. »

Par ailleurs, nous avons noté que les éloges de Loti sont souvent suivies par des jugements sévères et dépréciatifs, restant ainsi fidèle à ses humeurs changeantes. Ainsi la ville qui l'a fasciné un moment auparavant:

« Ne donne plus l'impression de ce qu'elle est en réalité de farouche et de sombre; de ce qu'elle renferme de mystérieusement immuable; on a peine à se figurer que c'est bien là ce cœur muré de l'Islam, cette Meque solitaire du Moghreb, sans routes pour communiquer avec le reste du monde. »

En somme, pour Loti, la ville décrite n'apparaît pas toujours sous le même aspect: tantôt c'est une cité sombre et vétuste, tantôt c'est une ville fascinante, belle et pleine de lumière: « D'ailleurs tout le mystère, tout le sombre, qui à première vue semble envelopper les choses, tombe bien vite dès qu'on se familiarise avec leur aspect. »

Ainsi, pour distinguer le bon côté des choses et ne plus user de sarcasmes et d'ironie, qui se devinent de manière implicite dans les descriptions de Loti, l'écrivain a besoin de se familiariser d'abord avec la ville.

Même le roi Moulay Hassan n'a pas échappé aux propos mordants de Loti dans ses descriptions lors de la réception de la mission diplomatique à Fès. En effet l'auteur, usant de clichés dévalorisants et d'un exotisme sans borne, voulait plutôt insister implicitement sur la supériorité de la civilisation occidentale: « Puis un carrosse doré, d'un style Louis XV imprévu dans cette mise en scène, et mièvre, et ridicule au milieu de cette rudesse. (D'ailleurs l'unique voiture existant à Fès, offerte au sultan par la reine Victoria.) ».

Ici, l'écrivain n'a pas pu s'empêcher de signaler le cadeau d'une reine européenne à un roi oriental. Pour lui, ce carrosse qui provient de l'Europe civilisée, était le seul élément distingué, alors que les autres aspects de la réception étaient « ridicules » et d' « une rudesse grandiose ».

Loti pousse sa description infamante et ignominieuse jusqu'à identifier le commandeur des croyants à une momie: « Et là-bas dans la pénombre de l'ogive, que nous regardons toujours, [...] se dessine une haute momie blanche à figure brune, toute voilée de mousseline ». Ainsi, le commandeur des croyants ne serait qu'une momie échappée d'une pyramide pharaonique. C'est encore l'occasion pour l'écrivain, en utilisant ce qualificatif, de ressasser la vétusté et l'immobilisme de Fès et de tout le pays. C'est un constat que l'auteur ne cessera jamais de mettre en avant:

« A quoi bon une ambassade à un tel souverain, qui reste, comme son peuple, immobilisé dans les vieux rêves humains presque disparus de la terre? Nous sommes absolument incapables de nous entendre, la distance entre nous est à peu près celle qui nous séparerait d'un Calif de Cordoue ou de Bagdad ressuscité après mille ans de sommeil. »

De plus, c'est un roi qui paraît souffrir, assumant laborieusement les contraintes des responsabilités inhérentes à son statut de commandeur des croyants. Il est fatigué, maussade et mélancolique: « des yeux morts, dont on voit paraître le blanc, en dessous de la prunelle à demi cachée par la paupière; son expression est une mélancolie excessive, un suprême ennui ». De là, Loti

affirme, usant de questions rhétoriques, que ce monarque ne représente en vérité aucun avantage pour la France: « Qu'est-ce que nous lui voulons, et pourquoi l'avons-nous fait sortir de son impénétrable palais... ».

Pour l'écrivain, ce roi incarne une religion et une civilisation qui s'apprêtent à disparaître, car il savait que l'impérialisme européen se préparait à étendre son hégémonie sur le pays: « Cet homme qu'on a amené devant nous dans un tel appareil, est le dernier représentant d'une religion, d'une civilisation en train de mourir. »

La musique accompagnant le cortège royal est devenue un thème exotique qui met en relief, comme toujours, la supériorité de l'occidental habitué aux symphonies mélodieuses et agréables à l'oreille de l'Europe civilisée:

« Et tandis que l'étrange cavalier s'avance vers nous, [...], la musique, comme exaspérée, gémit de plus en plus fort, sur des notes plus stridentes, entonne un hymne religieux, lent et désolé, qu'accompagnent à contretemps d'effroyables coups de tambours [...]. Et nos nerfs reçoivent je ne sais quelle impression angoissante de cette musique si lugubre et inconnue. »

Cependant, dès que l'auteur a reçu un cadeau du roi, un fusil d'argent et un grand sabre damasquiné d'or, il devient moins acerbe et plutôt courtois et aimable. Il adore certainement collectionner les antiquités: « Quant à S.M. le Sultan, je lui sais gré d'être beau; de ne vouloir ni parlement ni presse, ni chemins de fer ni routes, de monter des chevaux superbes; de m'avoir donné un long fusil garni d'argent et un grand sabre damasquiné d'or ».

En somme, l'écrivain vacille entre l'ironie mordante et le lyrisme enthousiasmant pour décrire la réception royale. Toutefois, il ne peut s'empêcher d'admirer le roi qui représenterait un passé que l'écrivain voulait maintenir vivace dans son esprit car il paraît que la fuite du temps lui est insupportable:

« J'admire son haut et tranquille dédain des agitations contemporaines; comme lui je pense que la foi des anciens jours, qui fait encore des martyres et des prophètes, est bonne à garder et douce aux hommes à l'heure de la mort. A quoi bon se donner tant de peine pour tout changer, pour comprendre et embrasser tant de de choses nouvelles, puisqu'il faut mourir, puisqu'un jour il faut râler quelque part, au soleil ou à l'ombre, à une heure que Dieu seul connaît. »

Conclusion

Edward Saïd pense que les desseins des artistes et intellectuels européens vont de pair et accompagnent l'impérialisme politique des Etats. Ces écrivains et peintres ont largement aidé à créer une représentation de l'Orient selon des thèmes récurrents et classiques: l'Orient mystérieux, immobile, éternel, érotique et exotique créant ainsi un contraste flagrant avec la société industrielle européenne émergente.

Au Maroc est assurément une œuvre qui obéit à cette idéologie impérialiste et expansionniste. Loti se devait donc de peindre des tableaux légendaires et féeriques, de mettre en scène des civilisations et des peuples étranges. En ce sens, son beau livre, *Au Maroc*, ne diffère pas beaucoup de celui des frères Tharaud Fez ou les bourgeois de l'Islam, ni de ceux de bien d'autres écrivains comme Chevrillon ou Victor Segalen.

Chez Loti, la ville est appréhendée à travers un ensemble de clichés et de stéréotypes, mais il s'est distingué dans ses descriptions par la simplicité et la limpidité. On retrouve dans *Au Maroc* les thèmes chers à l'écrivain: la vie ancestrale, l'obsession du passé, la haine du modernisme. C'est d'ailleurs avec une nostalgie du passé que Loti déambule dans les dédales de la ville de Fès, une cité voilée, mystérieuse et inépuisable. Pour l'auteur cette ville est d'abord un lieu de dévotion, de piété et de mysticisme; c'est aussi un monument historique qui ne se prête pas aisément à l'investigation de par son caractère profondément religieux, et de par sa conception architecturale.

Fès à l'air d'une ville inaccessible, réfractaire aux mœurs occidentales, c'est donc une ville énigmatique à l'abri des influences du modernisme. N'empêche que progressivement elle dévoile ses secrets à l'écrivain voyageur qui puisera profondément dans l'exotisme pour subjuguier son lectorat et produire un récit de voyage selon la définition de Ouasti:

« Le récit de voyage est un genre versatile et pluriel [...] il regroupe une infinité de textes écrits par des Producteurs de statuts différents, inspirés d'expériences et de documentations les plus diverses »¹², « il est censé représenter une culture dans son authenticité, souvent étrangère ou inconnue, et tout écrit est un fin mensonge qui fait semblant de se rapporter au réel. »

En somme, dans *Au Maroc*, Loti a voulu dépeindre la ville de Fès dans son pittoresque, son atmosphère, sa sensibilité, faisant ressortir la finesse de sa poésie et de ses sensations. Cette qualité d'écriture, Jean Marc Moura la décrit de façon expressive: « Les impressions se multiplient pour dompter le sens et saisir l'élément fugace, mais aussi pour contourner la faillite qui menace l'expression de l'insaisissable [...]. L'impression de voyage traduit les sentiments du voyageur. Elle conditionne son sens critique. ».

Bibliographie

- Dayle Briskey, L. (1949), L'exotisme de Pierre Loti, Master's thesis, Rice University,
- Dictionnaire historique, thématique et techniques des littératures françaises et étrangères anciennes et modernes. (1986) Paris: Larousse, (T. II).
- Kninah, A. (2016), Images(s) française(s) du Maroc avant le protectorat XVIIe- XXe siècles, thèse soutenue à l'université d'Avignon et des pays de Vaucluse.
- Loti, P. (1889), Au Maroc, Paris: Omnibus, 1996.
- Loti, P. (2005), Au Maroc précédé de "Journal marocain". Casablanca: EDDIF (Bibliothèque Arabo- Berbère).
- Loti, P. (2006), Musée de la vie romantique, exposition- Fantômes d'Orient, Paris: Prime Jeunesse.
- Moura, J. M. (1998), L'Europe littéraire et l'ailleurs, Paris: PUF.
- Ouasti, B. (2001), Profils du Maroc, Voyages, images et paysages, Tétouan: Publications de la Faculté des lettres et des sciences humaines de Tétouan.
- Ouyachchi, A., « Représentation littéraire de Fès », Itinéraires [En ligne], 2012-3 | 2013, mis en ligne le 01 décembre 2012. URL: <http://itineraires.revues.org/984>; DOI: 10.4000/itineraires.984.
- Tiphany, S., « Du goût de l'archive au souci du document », Littérature, 2012/2 (n°166), p. 3-6. DOI: 10.3917/litt.166.0003. URL: <https://www.cairn-int.info/revue-litterature-2012-2-page-3.htm>

Domestic and Family Violence in The Context of the Hague Convention of 25 October 1980 on the Civil Aspects of International Child Abduction

Dr. Adil AZERKAN

Faculty of Legal, Economics & Social Sciences,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes- Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25599744>

To cite this article: AZERKAN, A. (2024, March). Domestic and Family Violence in The Context of the Hague Convention of 25 October 1980 on the Civil Aspects of International Child Abduction. Science Step Journal II (4), 1-18. ISSN: 3009-500X.

Abstract

The international legal instruments on parental child abduction in private international law do not sufficiently cover the case of women who experience domestic violence. In fact, in this case, those women who, due to fear of their partners and absence or ignorance of the laws and mechanisms that can help them in their country of residence, have no choice and decide to flee with their children. This highlights the failure of this mechanism in this specific case.

This paper aims to analyze the legal and jurisprudential situation of the incidence of domestic violence on women in international child abduction and how the increase in abducting mothers who held the custody and custody of minor children at the time of abduction is causing the need to adapt the interpretation of the 1980 Hague Convention on the Civil Aspects of International Child Abduction to this new international social reality.

Furthermore, this article reflects on some practical aspects in both the current and future application of the provisions of the 1980 Hague Convention on the Civil Aspects of International Child Abduction, particularly the interpretation of domestic violence as a type of grave risk, which constitutes one of the exceptions to the immediate return of children outlined in Article 13(1)(b) of the Convention.

Keywords:

Hague Convention, international child abduction, domestic or family violence, grave risk.

العنف المنزلي والأسري في سياق اتفاقية لاهاي المتعلقة بالمظاهر المدنية للإختطاف الدولي للأطفال المؤرخة في 20 أكتوبر 1980

د. عادل أزرقان

كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس- المغرب

ملخص:

إن الإتفاقيات الدولية بشأن التصدي للنقل غير المشروع للأطفال في القانون الدولي الخاص لا تغطي بشكل كاف حالة النساء ضحايا العنف الأسري والعائلي، في الواقع ففي مثل هذه الحالات حيث تكون النساء مجبرات على الفرار بمعية ابنائهن خارج دولة محل إقامتهن الإعتيادية بسبب الخوف من الأزواج ونتيجة للغياب أو الجهل بالقوانين والآليات التي يمكن أن تساعدن في مواجهة هذا العنف، مما يوضح فشل هذه الإتفاقيات في هذا الجانب .

تحاول هذه الورقة تحليل الموقف القضائي والفقهي بخصوص تأثير العنف المنزلي والأسري على ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال، وكيف أن الأمهات الحاضنات اللواتي تعرضن للعنف الأسري أصبحن يشكلن النسبة الأكبر من عدد الأشخاص الخاطفين، مما يقتضي والحالة هذه إعادة وملاءمة تفسير مقتضيات إتفاقية لاهاي المتعلقة بالجوانب المدنية للإختطاف الدولي للأطفال لسنة 1980 مع هذا الواقع الاجتماعي الدولي الجديد.

علاوة على ذلك، يعكس هذا المقال بعض الجوانب العملية في التطبيق الحالي والمستقبلي لمقتضيات إتفاقية لاهاي المتعلقة بالجوانب المدنية للإختطاف الدولي للأطفال لسنة 1980، خاصة تفسير العنف المنزلي بأنه نوع من الخطر الجسيم الذي يشكل أحد استثناءات الإرجاع الفوري للأطفال الواردة في المادة 13(1) (ب) من الإتفاقية.

كلمات مفتاحية:

إتفاقية لاهاي، النقل غير المشروع للأطفال، العنف المنزلي والأسري، الخطر الجسيم.

مقدمة:

يدخل موضوع النقل غير المشروع للأطفال في صلب المنازعات التي تثيرها الروابط العائلية في القانون الدولي الخاص، في الجانب المتعلق بحق حضانة الأطفال وحق زيارتهم واستزارتهم، ومع ذلك فإن الخاصيات التي يتميز بها نطاقه الشخصي تجعل منه موضوعاً ينفرد بقواعد معينة تخرج به أحيانا عن منظومة القانون الخاص لتلمس الحلول من خلال منظومة حقوق الإنسان.

لهذا رغم التباين الشديد بين ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال وظاهرة العنف ضد النساء سواء من حيث طبيعة الحقوق محل الإعتداء أو من حيث الأسباب والأهداف، فإن كليهما يعد واحداً من تجليات الوعي الدولي بحماية حقوق الأفراد وضمان استمرار مراكزهم القانونية بصورة تتجاوز مجال الحدود الدولية، وبالتالي فمن الطبيعي أن تنشأ بينهما علاقات معينة تتأرجح بين التأثير والتفاعل أحيانا وبين الصراع ومحاولة الهيمنة أحيانا أخرى.

صحيح أن مباحث القانون الدولي الخاص لاتعالج وضعية المرأة إلا بشكل عرضي، من خلال المؤسسات التقليدية (كالجنسية والزواج المختلط والميراث)، بحيث تظل وضعيتها في العموم غير مدروسة بشكل كاف وربما مغيبة من الناحية الواقعية (Layachi, 1992)¹، ومع ذلك فإن الزخم الكبير والمطرد على الصعيد الدولي لحركة مناهضة العنف ضد النساء كمظهر من مظاهر التمييز، فرض على الهيئات المهتمة بالقانون الدولي الخاص ضرورة ملاءمة نصوصها القانونية التي تمس المرأة بشكل مباشر أو غير مباشر مع مفترضات الحماية القانونية التي تقرها إتفاقيات حقوق النساء، التي جعلت من حظر العنف ضد المرأة مبدأً من مبادئ القانون الدولي الملزم للجميع.

وفي هذا الإطار فإن مؤتمر لاهاي للقانون الدولي الخاص لم يستطع أن ينأى بنفسه عن هذه المؤثرات، لاسيما أن التقارير الصادرة عن المحاكم والسلطات المركزية للدول الأطراف في المؤتمر بمناسبة تطبيق إتفاقية لاهاي المتعلقة بالمظاهر المدنية للإختطاف الدولي للأطفال المؤرخة في 25 أكتوبر 1980، والتي صادقت عليها المملكة المغربية بظهير 02 غشت 2011² (ظهير، 2011)، تشير إلى أن العنف ضد الأمهات أضحى يشكل السبب الرئيسي لإستفحال ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال عبر العالم، وأنه أمام العجز الذي يعتري التشريعات الداخلية وعمل المؤسسات الحكومية والأجهزة الأمنية والقضائية في توفير سبل الحماية الفعالة للنساء بصفة عامة، وللأمهات في إطار الزيجات المختلطة بصفة خاصة، جعل من المحيطات والبحار التي تفصل الدول وقارات العالم الملاذ الأفضل للهروب مع أبنائهن من وطأة العنف³ (Miranda, 1999).

¹ -Layachi Messaoudi: «La discrimination à l'égard de la femme en droit international privé marocain», Revue de droit comparé.vol 44n°4, Octobre-décembre1992. p.947.

² -المملكة المغربية تعتبر من البلدان الأطراف في مؤتمر لاهاي للقانون الدولي الخاص، انضمت للإتفاقية في 09/03/2010، وصادقت عليها بمقتضى الظهير الشريف رقم 1.09.11 مؤرخ في 02 أغسطس 2011، وتم نشرها في الجريدة الرسمية عدد 6026 بتاريخ فاتح مارس 2012، ص753.على أن سريان هذه الإتفاقية بين المغرب وباقي الدول الأخرى المصادقة أو المنضمة لها، يبقى مشروطا بسلوك هذه الدول لمسطرة قبول المغرب، وقد بلغ عدد البلدان التي قبلت المغرب في الإتفاقية 62 دولة.

³ - Miranda Kaye: «The Hague Convention and the flight from domestic violence: how women and children are being returned by coach and four», International Journal of Law, Policy and the Family, vol. 13, issue 2, 1999, pp. 191-212.

على أن جوهر النقاش الدائر بخصوص اتفاقية لاهاي لسنة 1980، في سياق ظاهرة العنف ضد المرأة خاصة الأم، يرتد في أصله إلى كونها لم تفلح عبر مسطرة أو دعوى الإرجاع الفوري للأطفال في امتحان الملاءمة مع المعايير الدولية لمناهضة العنف ضد النساء، بحيث أن سيطرة البعد المسطري على هذا النص القانوني نتيجة عوامل داخلية وخارجية متفاعلة فيما بينها، جعلته مفرغا من بعده الإنساني والاجتماعي و متضمنا لمقتضيات قد تتنافى مع مصلحة الطفل وحقه في الإبقاء على علاقته مع الأم، بل أكثر من هذا، أوضحت دعوى الإرجاع الفوري للأطفال أداة قانونية بيد الزوج المعتدي لفرض مزيد من العنف والتهديد، وتكريس هيمنتته على الأم المعنفة¹ (Permanent, 2011).

ولما كان التطرف الذي وقعت فيه هذه الإتفاقية حقيقة بادية للعيان فقد اجتهد البعض في التلطيف من حدته وغلوائه، تقريبا للشقة بين حق الطفل في البقاء في دولة محل إقامته الإعتيادية وحق الأم في نقل الطفل خارج هذه الدولة كلما ثبت تعرضها للعنف من طرف الزوج أو المعاشر. وقد اتخذ الإجتهد الفقهي والقضائي في هذا المسعى طريقة التفسير النشط أو التطوري لإتفاقية لاهاي (الموسى، 2004)²، من خلال قراءة متجددة للإستثناءات الواردة على دعوى الإرجاع الفوري للأطفال، لاسيما الإستثناء المتعلق بالخطر الجسيم على الطفل المنصوص عليه في الفقرة (ب) من المادة 13 منها.

من ثم، تحاول هذه الدراسة الإجابة على إشكالية أساسية تتعلق بكيفية تفاعل قضاء وفقه القانون الدولي الخاص بمناسبة تطبيقه لإتفاقية لاهاي لسنة 1980، مع منظومة مناهضة العنف ضد النساء. وذلك من خلال إبراز العلاقة الجدلية بين ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال وظاهرة العنف المنزلي والأسري (الفقرة الأولى)، ثم رصد الإتجاهات القضائية والفقهية المعاصرة في التفسير الموسع لإتفاقية لاهاي لفائدة الأمهات المعنفات (الفقرة الثانية).

¹ - **le Bureau Permanent de la conférence de lahaye Dip:** « VIOLENCE CONJUGALE ET FAMILIALE ET L'ARTICLE 13 « RISQUE GRAVE » EXCEPTION DANS LE FONCTIONNEMENT DE LA CONVENTION DE LA HAYE DU 25 OCTOBRE 1980 SUR LES ASPECTS CIVILS DE L'ENLÈVEMENT INTERNATIONAL D'ENFANTS: DOCUMENT DE RÉFLEXION», doc n°9,2011, p.8.

² - محمد خليل الموسى: «تفسير الإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان في ضوء ممارسة الهيئات المختصة بالرقابة على تطبيقها»، مجلة الحقوق الكويتية، العدد الأول، السنة 28، مارس 2004، ص 257.

الفقرة الأولى: العلاقة الجدلية بين ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال وظاهرة العنف الأسري.

يجب الإشارة إلى أن النقل أو الإحتجاز غير المشروع للأطفال في سياق القانون الدولي الخاص الإتفاقي، يشكل من الوجهة الواقعية ظاهرة إجتماعية وإنسانية معقدة ذات صور متعددة ومظاهر متجددة بنحو يصعب على الحصر، لهذا فإن أية محاولة لوضع مفهوم قانوني لها لا تأخذ بعين الاعتبار هذه الحقائق ستظل مسألة جد شائكة.

وتتميز هذه الظاهرة بكونها خليط من الأفعال المادية والوسائل القانونية والقضائية المتجلية في قيام أحد الأبوين بإبعاد جغرافي للطفل عن الأب الآخر، سواء بتعسفه في ممارسة حقه في الحضانه أو حق الزيارة، أو بالإعتماد على سند قضائي محصل عليه بصورة احتيالية في دولة أجنبية، أو حتى عن طريق إخفاء الطفل خرقا لسند واجب التطبيق على هذا الأخير وإبعاده عن السلطة المكلفة بتطبيقه (Bruno, 1994).¹ وعموما، إذا لم يتم التصدي لمثل هذه الأفعال فستكون النتيجة هي تخويل الخاطف إمكانية اقتضاء الحق بيده، و تسوية هذه الوضعية غير المشروعة سواء باللجوء إلى القضاء أو بمجرد مرور الوقت، ومن هنا تكتسب هذه الظاهرة خطورتها. وقد عبرت الأستاذة (ELISA PREZ VERA) عن هذا المعنى بالقول: "يمكن التأكيد على أن ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال مع كل ما تتضمنه من مآسي إنسانية على مستوى حقوق الطفل، تكتسب حدتها و خطورتها القانونية من الإمكانية المخولة للأفراد في خلق روابط مصطنعة للاختصاص القضائي وتغيير القانون الواجب التطبيق والحصول على حكم قضائي قد يكون مخالفا في مضمونه لحكم آخر صادر عن سلطات دولة أخرى، و هو ما يجعل للحكمين قيمة محدودة جغرافيا لكنها كافية لإضفاء المشروعية على وضعية واقعية غير مرغوب فيها" (pérez-vera, 1980)².

ولعل هذا ما دفع بعض الفقه إلى وصف النقل غير المشروع للأطفال بأنه نوع متطور من forum shopping (Caravaca & Gonzales, 2014)³ «التحايل على الاختصاص القضائي الدولي»، أي الإمكانات المخولة لأحد أطراف النزاع للإختيار بين المحاكم التي من الممكن أن تكون مختصة، وذلك بتحكمه في ضوابط الاختصاص الدولي وبالتالي التحايل على الحكم القضائي الذي كانت ستصدره المحكمة المختصة أصلا، فقد جاء في قرار صادر عن محكمة Rimini الإيطالية بتاريخ 26 نونبر 2002 في تعريفها forum shopping بأنه « ممارسة تروم إختيار المحكمة الأكثر فائدة للمدعي»⁴ (Rimini, 2003)، كما يعرفه القضاء الأمريكي بأنه إمكانية الإختيار بين المحاكم سواء من أجل الحصول على امياز ممنوح بمقتضى القانون الموضوعي لدولة معينة أو من أجل استبعاد قانون محكمة دولة يتعارض مع مصالح المدعي⁵ (Ferrari, 2016).

¹ - Bruno Sturlese: (Bruno, 1994) « juris- classeurs de droit international, Fsc 549. 1994. P.10.

² - Elisa pérez-vera : « Rapport explicatif de la convention de la haye sur les aspects civils de l'enlèvement international d'enfants de 25 octobre 1980 » P : 17 ; Actes et documents de la Quatorzième session (1980), t. III, Enlèvement d'enfants ; p.164.

³ - Alfonso Caravaca y Javier Varrascosa Gonzales «secuestro internacional de menores» in, derecho internacional privado, volumen II camaras,4 ed, 2014, Granada. p.160.

⁴ - قرار منشور في:

- (Rimini, 2003), 01 /2003, n° 2, p.143.

⁵ - انظر بصفة خاصة:

فالنقل غير المشروع للأطفال وفقا لهذا الوصف هو في الحقيقة وسيلة واقعية لخلق ضوابط مصطنعة للاختصاص القضائي الدولي من أجل الحصول على حق حضانة الطفل¹ (Lagarde, 1996).

وتعد اتفاقية لاهاي بشأن الجوانب المدنية للإختطاف الدولي للأطفال الصادرة عن مؤتمر لاهاي للقانون الدولي الخاص والمؤرخة في 25 أكتوبر 1980، أهم إتفاقية دولية تصدت لهذه الظاهرة، حيث عرفت النقل غير المشروع للأطفال في مادتها 3 بأنه:

«يعتبر نقل طفل أو احتجازه غير مشروع في الحالات التالية:

(أ)- إذا كان في ذلك انتهاك لحقوق الحضانة الممنوحة لشخص أو مؤسسة أو هيئة ما، سواء بشكل مشترك أو فردي، والتي ينص عليها قانون الدولة التي كان الطفل مقيما فيها بصفة اعتيادية مباشرة قبل نقله أو احتجازه؛ (ب)- إذا كانت هذه الحقوق قد مورست فعليا وقت النقل أو الإحتجاز، سواء بشكل مشترك أو فردي، أو كانت ستمارس لو لم يحدث نقل الطفل أو احتجازه.

قد تمنح حقوق الحضانة المذكورة أعلاه في الفقرة (أ) على وجه الخصوص بموجب قانون، أو بناء على قرار قضائي، أو اتفاق ذو اثر قانوني بموجب قانون الدولة المعنية».

وقريبا من هذا التعريف ما ورد في المادة الأولى من اتفاقية لوكسمبورغ المتعلقة بالاعتراف بالقرارات في مادة حضانة الأطفال وتنفيذها وكذا إعادة تثبيت هذه الحضانة الصادرة عن المجلس الأوروبي في 20 مايو 1980: «يقصد بالنقل دون وجه حق: نقل طفل عبر الحدود الدولية خرقا لقرار بشأن حضانته صادر في إحدى الدول المتعاقدة وقابل للتنفيذ فيها. ويعتبر كذلك نقلا دون وجه حق، عدم إرجاع طفل عبر الحدود الدولية بعد انتهاء فترة ممارسة حق الزيارة أو أية فترة أخرى مؤقتة قضاها الطفل خارج الدولة التي تمارس فيها حضانته» (l'Europe, 1980)².

وقد تم تبني نفس التعريف للنقل غير المشروع للأطفال في اتفاقية لاهاي المتعلقة بالإختصاص والقانون المطبق والاعتراف والتنفيذ والتعاون في مجال مسؤولية الأبوين وإجراءات حماية الأطفال المؤرخة في 19 أكتوبر 1996³ (Dip, 1996)، كما أن اتفاقية الدول الأمريكية بشأن إرجاع الأطفال المؤرخة في 15 يوليوز 1989 تضمنت مادة تكاد تكون ترجمة حرفية لنص المادة السابقة (privado, 1989)⁴، ونفس الأمر بالنسبة للقانون التنظيمي لمجلس الإتحاد الأوروبي المعروف بإسم (Règlement Bruxelles II bis) المتعلق بالإختصاص والإعتراف وتنفيذ القرارات في مادة الزواج والمسؤولية

Franco Ferrari « Forum Shopping: pour une défénition ample dénuée de jugements de valours » Revue critique de droit international privé, Janvier – Mars 2016, 06/2016, n°1, p.85

¹- Paul Lagarde «Rapport explicatif de la conventions de la Haye concernant la compétence. La loi applicable. La connaissance l'exécution et la coopération en matière de responsabilité parentale et de mesures de protection des enfants. 19 octobre 1996), p.42. (<http://www.hcch.net>).

²- conseil de l'Europe «convention européenne sur la reconnaissance et l'exécution des décisions en matière de garde des enfants et le rétablissement de la garde des enfants» dite la convention de Luxembourg 20 Mai 1980. www.coe.int.

³- يعتبر المغرب أول دولة وقعت على هذه الاتفاقية بتاريخ 19 أكتوبر 1996، وقد نشرت في الجريدة الرسمية عدد 5108 بتاريخ 15 ماي 2003.

⁴- conferencia interamericana de derecho internacional privado: convencion interamericana sobre restitucion internacional de menores.

Hecha en montevideo el 15 de julio de 1989.: (<http://www.Oas.Org>).

الأبوية (Pierre Jean Claux Stéphane, 2018; chalas, 2018)¹، والذي تمت مراجعته بمقتضى القانون التنظيمي لمجلس الاتحاد الأوروبي عدد 2019/1111 المؤرخ في 25 يونيو 2019.

وتتم الصياغة التي أفرغ فيها هذا التعريف، بأن اتفاقية لاهاي لسنة 1980 قد ذهبت إلى حصر النقل غير المشروع للأطفال في صورتين، الأولى نقل طفل من دولة محل إقامته الإعتيادية إلى دولة أخرى خرقا لحق الحضانة، والحالة الثانية الإحتفاظ بالطفل ورفض ارجاعه لدولة محل اقامته الإعتيادية بعد انقضاء مدة مؤقتة قضاهها في الخارج.

وغني عن البيان أن الواقع الذي أفرزته المنازعات الدولية بشأن الروابط العائلية أدى إلى بروز أشكال وفرضيات أخرى للنقل غير المشروع للأطفال تتجاوز التعداد السابق (Farage, 2014)²، وتختلف عنه سواء من حيث وسائلها أو أسبابها القانونية والسوسولوجية (Caravaca & Gonzales, 2014)³. ويدل استقراء واقع العمل القضائي والفقهى على حصول تحول جذري في صور النقل غير المشروع للأطفال، حيث أنه بناء على إحصائيات مؤتمر لاهاي (lowe, 2017)⁴، فالأمهات الحاضنات أصبحن الأكثر نقلا للأطفال عبر الحدود الدولية، ففي سنة 2015 ارتفعت نسبة الأمهات الخاططات إلى 73% من حالات النقل غير المشروع في إطار تطبيق اتفاقية لاهاي، مما أدى إلى تكسير تلك الصورة النمطية التي ألهمت واضعي اتفاقية لاهاي لسنة 1980، والتي مفادها أن النقل غير المشروع للأطفال هو خرق حق الحضانة من طرف الأب صاحب حق الزيارة بإستغلاله هذه الفرصة للفرار مع الأبناء، لهذا فقد كان التركيز منصبا بشكل أساسي على التضييق من ممارسة حق الزيارة وتقييده بمجموعة من الإجراءات التحفظية في سبيل إبقاء الطفل في دولة محل إقامته الإعتيادية ومع الأم الحاضنة.

وفي نفس المعنى تؤكد الدكتورة Isabel Reig Fabado بأن الأمهات يشكلن 73% الخاططات وأن 93% منهن كان لهن حق الحضانة على الأطفال قبل النقل غير المشروع سواء بشكل إنفرادي أو بصورة مشترك مع الأب، وبأن 73% تعرضن للعنف من الأزواج او المعاشرين واعتبرن أن النقل غير المشروع هو الأداة المناسبة للهروب من هذا الوضع الأسري المشين (Fabado, 2018)⁵، كما تشير الأستاذة María Jesús Cañada Lorenzo ممثلة النيابة العامة لدى الغرفة المكلفة بالعنف ضد المرأة بالمحكمة العليا الإسبانية في معرض حديثها عن العلاقة بين العنف ضد المرأة والنقل غير

¹ - بخصوص هذا القانون انظر كل من:

- Pierre Jean Claux et Stéphane David: «Droit et pratique du divorce» Dalloz Référence, 4 édition, 2018, p92.

- Chistelle Chalas: « Précisions sur la résidence habituelle et la procedure de retour de l'enfant dans le règlement Bruxelles II bis » revue critique de droit international privé N°3,2018, p.115.Dalloz.

- Michel Farage: «La lutte contre les Enlèvements internationaux d'enfants» dans L'études DALLOZ,2014, p.152.

³ - مرجع سابق:

Alfonso Caravaca y Javier Varrascosa Gonzales: «secuestro internacional de menores » in, derecho internacional privado, p.165.

⁴ - Nigel Lowe and Victoria Stephens: « The Seventh Meeting of the Special Commission on the Practical Operation of the 1980 Hague Child Abduction Convention and the 1996 Hague Child Protection Convention – October 2017, p.3.

⁵ - Isabel Reig Fabado: «El traslado ilícito de menores en la Unión Europea: retorno vs violencia familiar o doméstica», Cuadernos de derecho transnacional, vol 10, N°1,2018, p.611.

المشروع للأطفال بأن يزيد من 80% من الأمهات المعنفات يتعرضن للإبتراز من الأزواج بواسطة الأبناء القاصرين، بحيث أصبح الطفل وسيلة أو أداة لممارسة الهيمنة والعنف ضد المرأة (Lorenzo, 2018).¹

هذه الحقائق تكفي بذاتها للتدليل على العلاقة الجدلية بين الإختطاف الدولي للأطفال والعنف ضد المرأة، الذي أضحي السبب الرئيسي والمباشر لإضطراب الأمهات إلى الفرار مع أطفالهن نتيجة للخوف وغياب الوعي بالآليات القانونية لطلب الحماية ضد العنف والإضطهاد في دولة محل الإقامة (Sutil, 2018).²

والجدير بالذكر هنا أن المقصود بالعنف ضد المرأة في سياق ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال، هو ذلك العنف الذي تتعرض له النساء داخل الأسرة أو ما يسمى بالعنف الأسري، وهو نوع من أنواع التمييز ضد النساء وفق التعريف الذي أورده المادة 3 من اتفاقية إسطنبول الصادرة عن المجلس الأوروبي بتاريخ 11 مايو 2011، المتعلقة بالحماية والتصدي للعنف ضد النساء والعنف الأسري، والتي جاء فيها «العنف الأسري يشمل جميع أشكال العنف البدني أو الجنسي أو النفسي أو الاقتصادي الذي يحدث داخل الأسرة أو المنزل أو بين الأسواج السابقين أو الحاليين، بغض النظر عما إذا كان مرتكب العنف يسكن مع الضحية في نفس المسكن». على أن هذا النوع من العنف تختلف درجاته باختلاف المستوى الثقافي والإجتماعي والإقتصادي للأسرة، وقد اقترح بعض الخبراء اعتماد مقارنة مؤسسة على معطيات مستمدة من علم الاجتماع (Permanent, 2011)³، وفي هذا الإطار تؤكد بعض الدراسات أن النقل غير المشروع للأطفال قد يكون رد فعل ضد العنف وقد يكون عنف أسري في حد ذاته (Zorza, 2000)⁴، ومع ذلك فهناك إجماع على أن النساء يشكلن غالبية ضحايا العنف الأسري و الأكثر تضررا بسبب التمييز الاقتصادية والإجتماعي خاصة في حالة عدم الإستقلال المالي (Sherry, 2009).⁵

لهذا، بعض التعاريف الحالية للعنف ضد المرأة تشير إلى ضرورة فهم العنف الأسري على أنه سلوك مستمر للتهريب مع وجود تهديد بالإعتداء البدني الجسيم من أجل السيطرة على المرأة (Dutton & Goodman, L. A, 2005)⁶، من هذا المنظور فإن ديناميات العنف الأسري تتجاوز مجرد وقائع الإيذاء البدني إلى ضرورة تقييم وتقدير السياق العام للعلاقة التي تطبعها نوع من استراتيجيات السيطرة (santé, 2005)⁷، لهذا فقد نبه أحد

¹- María Jesús Cañada Lorenzo: «LA INCIDENCIA DE LAVIOLENCIA DE GÉNERO EN LA SUSTRACCIÓN INTERNACIONAL DE MENORES», VII Congreso sobre Violencia Doméstica y de Género: Madrid, 18 y 19 de octubre de 2018.

²- Carmen ruiz Sutil: «IMPLEMENTACIÓN DEL CONVENIO DE ESTAMBUL EN LA REFUNDICIÓN DEL REGLAMENTO BRUSELAS II BIS Y SU REPERCUSIÓN EN LA SUSTRACCIÓN INTERNACIONAL DE MENORES», Cuadernos de Derecho Transnacional (octubre 2018), Vol. 10, Nº 2, pp. 616.

³- مرجع سابق:

le Bureau Permanent de la conférence de lahaye Dip: «VIOLENCE CONJUGALE ET FAMILIALE ET L'ARTICLE 13 «RISQUE GRAVE», p7.

⁴- J. Zorza, "The UCJEA: What Is It and How Does It Affect Battered Women in Child-Custody Disputes?" 37 Fordham Urban Law Journal (2000), p. 909.

⁵- S. Hamby, "The Gender Debate About Intimate Partner Violence: Solutions and Dead Ends", Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 2009, Vol. 1, No. 1, p. 24 à 34.

⁶- M.A. Dutton and L.A. Goodman, "Coercion in intimate partner violence: Toward a new conceptualization", Sex Roles, 52 (2005), p. 743 à 756.

⁷- L'Organisation mondiale de la santé: Premiers résultats concernant la prévalence, les effets sur la santé et les réactions des femmes, Genève, Organisation mondiale de la santé (OMS), 2005, p. viii et p9.

القضاة (Chamberland, 2003)¹ إلى الصعوبات التي قد تواجه المحكمة بمناسبة البت في قضايا النقل غير المشروع للأطفال التي يتخللها العنف في سياق اتفاقية لاهاي لسنة 1980، والتي من أهمها عدم التكافؤ في القوى بين المعتدي والضحية، يجب على القاضي عند سؤال الزوجة عن سلامتها وعن سلوك الزوج اتجاهها، أن يأخذ في الحسبان إمكانية وجود تهديد أو ترهيب من جانب الزوج خاصة بالنسبة للنساء اللواتي ليس لهن محام، فالأثار النفسية والاجتماعية لمتلازمة المرأة المنهكة من العنف، ومتلازمة الضغط ما بعد الصدمة التي تتعرض لها الأم تجعلها فاقدة للمصدقية والقدرة على الدفاع.

ليس من شك في أن اتفاقية لاهاي لسنة 1980 لم تتعرض صراحة لهذه المسألة، بيد أن هذا الفراغ لا يتناقى والمنطق الذي يسود منظمة مؤتمر لاهاي للقانون الدولي الخاص بضرورة التفاعل مع الإتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، من خلال حث الدول الأطراف في الإتفاقية على ملاءمة تشريعاتها الداخلية مع المبادئ العالمية لحقوق الطفل والمرأة، بل إنها تؤكد على عدم تنافي تطبيق اتفاقية لاهاي مع باقي الإتفاقيات الدولية والإقليمية والثنائية ذات الصلة بالنقل غير المشروع للأطفال.

وفي هذا الإطار فإن اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الطفل لسنة 1989 تتضمن في المادتين 11 و35 التزامات على عاتق الدول الأطراف بضرورة اتخاذ كل الإجراءات المناسبة لمكافحة ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال في ضوء المصلحة الفضلى للطفل، كما أنها تضمنت مقتضيات تشجب العنف العائلي وتأثيره على السلامة البدنية والنفسية للطفل وتنص في مادتها 19 على ضرورة اتخاذ الدول لجميع التدابير الرامية لحماية الطفل ضد العنف، وقد ورد في الملاحظة عدد 13 للجنة حقوق الطفل، أن الضرر العقلي الذي قد يتعرض له الطفل يشمل العنف الأسري (Nations Unies, 2011)². مع العلم أنه سبق لمحكمة النقض الفرنسية أن أكدت في قرارين متعلقين بالنقل غير المشروع للأطفال أن بعض مواد إتفاقية حقوق الطفل تعتبر قواعد قانونية موضوعية تقبل التطبيق المباشر أمام القضاء (Neirinck, 2014)³، الأول بتاريخ 18 ماي 2005 جاء في إحدى حيثياته «مراعاة المصلحة الفضلى للطفل والحق في الإستماع إليه بناء على كل من المادة 3 فقرة 1 والمادة 12 فقرة 2 من إتفاقية حقوق الطفل تفرض على القضاء قبول طلب الطفل» (Civ, 2005)⁴، أما القرار الثاني بتاريخ 14 يونيو 2005 بشأن نقل غير مشروع لطفلة من الولايات المتحدة إلى فرنسا جاء فيه «أن المادة 3 فقرة 1 من إتفاقية حقوق الطفل تقبل التطبيق المباشر أمام القضاء الفرنسي» (civil, 2005)⁵.

ومن المفيد الإشارة كذلك، أنه على المستوى الأوروبي فقد تم سن إتفاقية بتاريخ 11 مايو 2011، من طرف المجلس الأوروبي بشأن منع العنف ضد المرأة والعنف المنزلي ومكافحتهم، المعروفة باتفاقية إسطنبول، وقد تضمنت في مادتها 31 مقتضيات تلزم الدول الموقعة بمراعاة ظاهرة العنف ضد النساء عند التشريع في مجال حقوق الحضانة على الأبناء، بما في ذلك ضمان تمكين الأمهات المعنفات من الحماية القانونية لحقوقهن على الأبناء.

¹- Jacques Chamberland, « L'article 13 para. 1 b) et la violence conjugale: la situation canadienne », dans La lettre des juges sur la protection internationale de l'enfant: A) tome V, Printemps 2003, p. 17 à 21,

²- Comité des droits de l'enfant, Observation générale No. 13 (2011), Article 19: Droit de l'enfant à la liberté contre toutes les formes de violence, p. 9.

³ _ حول هذا الموضوع انظر بصفة خاصة:

Claire Neirinck: « A propos de l'intérêt de l'enfant » in Thèmes, commentaires et études DALLOZ 2014, p.30.

⁴ _ Cours de cassation 1^{er} chambre Civ, 18 Mai 2005, JCP 2005, II.10115.

⁵ _ Cours de cassation 1^{er} chambre civil, 14 Juin 2005, JCP 2005, II.10115.

لهذا فقد ذهب بعض الباحثين إلى اعتبار هذا المقتضى سند قانوني يمكن لمحاكم الدول الأوربية التي تبت في منازعات النقل غير المشروع للأطفال في إطار اتفاقية لاهاي اعتماده لرفض طلبات الإرجاع الفوري للأطفال في الحالة التي يكون فيها النقل غير المشروع مترتب عن العنف الذي تعرضت له الأم الخاطفة في دولة محل الإقامة الاعتيادية للطفل (Sutil, 2018)¹.

عموماً فإن النتيجة الأساسية التي ينبغي الخلوص إليها من خلال المعطيات السابقة، أن موضوع العنف ضد المرأة، يتموقع في صلب الإشكاليات الأساسية التي تطرحها ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال في القانون الدولي الخاص الإتفاقي، باعتباره أحد الأسباب البارزة لتفشي الظاهرة.

لهذا فمن المنطقي أن يبادر مؤتمر لاهاي للقانون الدولي الخاص سواء من خلال اجهزته المكلفة بتتبع اتفاقية لاهاي 1980، أو من خلال محاكم الدول الأطراف، إلى البحث عن طريقة للتلطيف من صرامة دعوى الإرجاع الفوري للأطفال، وذلك بالتوسع في تفسير بعض الإستثناءات الواردة على دعوى الإرجاع الفوري للأطفال لفائدة الأم المعنفة في الإتفاقية.

الفقرة الثانية: رصد الإتجاهات القضائية والفقهية المعاصرة في التفسير الموسع لإتفاقية لاهاي لفائدة الأم المعنفة.

تحتل دعوى الإرجاع الفوري للأطفال التي ابتكرها مؤتمر لاهاي للقانون الدولي الخاص المنصوص عليها في إتفاقية لاهاي لسنة 1980، مكانة خاصة في منظومة القانون الدولي الخاص، باعتبارها الوسيلة الأنجع للتصدي للنقل غير المشروع للأطفال، وقد وصفها (Batiffol, 1981)² الفقيه Henri Batiffol ومعه كثير من الباحثين (Des-Beauquesne, 2002)³ بأنها تشبه دعوى الحيازة في حقل الحقوق العينية، ولهذا الوصف ما يبرره، إتفاقية لاهاي تنطلق من مبدأ أن كل إختطاف أو احتجاز غير مشروع للطفل خارج محل إقامته الاعتيادية يشكل فعلاً مادياً أو واقعياً يجب التصدي له فوراً لتجريدته من أي أثر قانوني، عن طريق الأمر بالإرجاع الفوري للطفل إلى محل إقامته الاعتيادية دون المساس بجوهر موضوع حق الحضانة.

وتقوم فلسفة دعوى الإرجاع الفوري للأطفال على فكرة إعادة إقرار أو تثبيت الوضعية السابقة للطفل (pérez-vera, 1980)⁴ التي تم الإضرار بها بفعل النقل غير المشروع، أي إرجاع الحالة إلى ماكانت عليه قبل الإختطاف، دون المساس بموضوع أصل حق الحضانة وباستقلال عن النزاع القائم أو من المحتمل قيامه حول هذا الحق (Bruno, 1994)⁵. ولا ترمي هذه الدعوى إلى البت في السلطة الأبوية والحضانة أو تنظيم ممارسة هذه الحقوق، بل هدفها على حد تعبير محكمة الدرجة الكبرى بتولوز هو "ضمان الإرجاع السريع للطفل إلى محل إقامته... فالفكرة الأساسية هي إعادة الوضعية

¹-مرجع سابق:

Carmen ruiz Sutil: « IMPLEMENTACIÓN DEL CONVENIO DE ESTAMBUL EN LA REFUNDICIÓN DEL REGLAMENTO BRUSELAS II BIS Y SU REPERCUSIÓN EN LA SUSTRACCIÓN INTERNACIONAL DE MENORES», Cuadernos de Derecho Transnacional (Octubre 2018), Vol. 10, Nº 2, pp. 621.

² - Henri Batiffol: « La quatorzième session de la conférence de la Haye de droit international privé » RCDIP 1981, p233.

³ - Sophie Des-Beauquesne: «L'article 13b alinéa 1^{er} de la convention de la haye en question devant les juridictions Francaises» Revue AIfam, n°10 /2002 Octobre2002, Dalloz.

⁴ - pérez-vera, Elisa: « Rapport explicatif de la convention de la haye 1980 » pp.16.

⁵ - Bruno Sturlese: « soustraction internationale de mineurs »Fsc 549. 1994. P: 26.

السابقة التي تم خرقها بفعل الأعمال المادية التي تفتقد إلى المشروعية وفقا للمبدأ القائل بأن ضحية الغش أو الإكراه يجب قبل كل شيء إعادته إلى حالته الأصلية" (deToulouse, 1988)¹.

فقد جاء في المادة 16 من الإتفاقية بأن: "عقب تلقيها مذكرة تفيد حدوث نقل أو احتجاز طفل بطريقة غير مشروعة حسب ماورد في المادة 3، لايحق للسلطات القضائية أو الإدارية التابعة للدولة المتعاقدة التي نقل إليها الطفل أو التي أحتجز فيها، إصدار قرار حول الجوانب القانونية لحقوق الحضانة إلى أن يثبت أن شروط إعادة الطفل بموجب هذه الإتفاقية غير متوفرة، أو إن لم يتم تقديم طلب بموجب هذه الإتفاقية خلال فترة زمنية معقولة بعد تلقي المذكرة".

كما نصت المادة 17 من الإتفاقية «لايعتبر القرار المتعلق بالحضانة والذي تم إصداره أو الإعتراف به في الدولة المقدم إليها الطلب أساسا لرفض إعادة الطفل بموجب هذه الإتفاقية، غير أنه يمكن للسلطات القضائية أو الإدارية التابعة للدولة المقدم إليها الطلب أن تأخذ بعين الإعتبار أسباب إصدار هذا القرار في تطبيقها لهذه الإتفاقية».

وجاء في المادة 19 من اتفاقية لاهاي لسنة 1980 بأن: "لا يؤثر أي قرار يتعلق بإعادة الطفل بموجب هذه الإتفاقية على الجوانب القانونية المرتبطة بالحق في الحضانة".

فمن خلال هذه النصوص فدعوى الإرجاع الفوري للأطفال كما تم تصميمها من جانب مؤتمر لاهاي، هي دعوى خاصة من حيث موضوعها إذ تهدف إلى إعادة الطفل إلى وضعيته القانونية والواقعية السابقة لعملية النقل غير المشروع دون الخوض في موضوع حق الحضانة، ومن جهة أخرى فإنها دعوى مستقلة من حيث طبيعتها القانونية، إذ يتم استنفادها بمجرد إرجاع الطفل إلى دولة محل إقامته الاعتيادية (Badan, 1991)²، دون أن يكون للحكم الصادر بالإرجاع أو رفض هذا الإرجاع أثر يذكر على النزاعات القائمة أو المحتمل قيامها حول جوهر حق الحضانة (Ronald, 1985)³.

ومع ذلك، بالرغم من صرامة المبادئ التي تقوم عليها دعوى الإرجاع الفوري للأطفال، فإن الإتفاقية قررت بعض الإستثناءات التي يمكن اعتمادها من جانب قضاء الدولة المطلوبة التي نقل إليها الطفل لرفض الإرجاع الفوري، فقد جاء في المادة 13 من الإتفاقية مايلي: «على الرغم من الأحكام الواردة في المادة السابقة، لا يتحتم على السلطة القضائية أو الإدارية التابعة للدولة المقدم إليها الطلب إصدار أمر بإعادة الطفل إذا تمكن الشخص أو المؤسسة أو الهيئة التي تعارض إعادة الطفل من إثبات أن: أ) الشخص أو المؤسسة أو أي هيئة أخرى ترعى شخص الطفل لم تكن تمارس فعلا حقوق الحضانة وقت النقل أو الإعادة بشكل فعلي، أو كانت قد وافقت مسبقا أو فيما بعد على النقل أو عدم إعادة الطفل؛

ب) ثمة مخاطر جسيمة لإعادة الطفل قد تعرضه للأذى الجسدي أو النفسي أو وجوده في وضع لايطاق.

¹ -Arrêt de tribunal de grande instance deToulouse de 20 Mars1987, Revue critique de droit international privé, n°77-1,1988, p.67.

² - **Didier Operti Badan**: «informe sobre la cuarta conferencia especializada interamericana sobre derecho internacional privado». in, las jornadas de profesores de derecho internacional privado de Toledo (26 y 27 de enero 1990) Toledo 1991, p.236.

³ - **Herbert Ronald**: "restitucion de menores en el ambito internacional" Revista Uruguaya de derecho procesal- N1-1985.P71.

يجوز للسلطة القضائية أو الإدارية رفض إصدار طلب إعادة الطفل إذا رأت أن الطفل يرفض إعادته وأنه قد بلغ من العمر والرشد الدرجة التي تسمح بالأخذ برأيه. عند تقدير الظروف المشار إليها في هذه المادة، تأخذ السلطات القضائية والإدارية بعين الاعتبار المعلومات المتعلقة بالخلفية الاجتماعية للطفل التي تحصل عليها من السلطة المركزية التابعة للدولة التي يقيم بها الطفل بصفة اعتيادية أو أي سلطة مختصة تابعة لهذه الدولة».

وتتجلى الغاية من تقرير هذه الإستثناءات كما جاء في المذكرة الإيضاحية لإتفاقية لاهاي في أنه: «نقل الطفل قد يكون في بعض الأحيان مبررا لأسباب موضوعية تتعلق إما بشخص الطفل أو ترتبط بمحيطه العائلي».

وإذا كان المدى الحقيقي للإستثناءات المفيدة لدعوى الإرجاع الفوري أمرا مرتبنا بعوامل معينة تدور في سياق حماية المصلحة الفضلى للطفل، فإن ما يعيننا حقيقة في نطاق العنف ضد المرأة هو الإستثناء الوارد في الفقرة (ب) المتعلق بالخطر الجسيم والوضعية التي لا تطاق.

وفي هذا الإطار كان الإتجاه العام للمحاكم هو استبعاد قبول الإستثناء المذكور على أساس العنف ضد الأم، استنادا إلى كون هذا الإستثناء مقرر لفائدة الطفل فقط، وهذا ما قضت به المحكمة الإقليمية لغرناطة الإسبانية في قرارها الصادر بتاريخ 21 أبريل 2017 (Granada, 2017)¹، كما جاء في قرار آخر صادر عن المحكمة الفدرالية السويسرية (BUCHER, 2017)² بتاريخ 28 أبريل 2014، أن العنف الذي تعرضت له الأم قبل نقل الطفلين لا يشكل ضررا بمفهوم المادة 13 من إتفاقية لاهاي. وفي نفس المسار ذهبت المحكمة الإقليمية للولايات المتحدة الأمريكية للجزء الشمالي من مقاطعة إلينوي في قرارها الصادر بتاريخ 2 غشت 2000، عندما استبعدت من مفهوم الضرر الجسيم الموجب لرفض إرجاع الطفل مشاهدة الطفل وحضوره لمرتين واقعة إعتداء الأب على الأم الخاطفة (ETATS-UNIS, 2000)³.

بينما اشترطت بعض المحاكم لقبول اعتبار العنف ضد الأم سبب كاف لرفض الإرجاع الفوري للطفل توافر بعض العوامل تثبت خطورة الأب، منها التكرار المستمر للعنف، ممارسة العنف بحضور الأبناء (Permanent, 2011)⁴.

وفضلا على هذا الموقف القضائي، هناك صعوبة أخرى ترتبط بإثبات العنف، بحيث يقتضي الأمر من المحكمة التي تبت في الإرجاع الفوري اجراء تحقيقات في الموضوع وجمع الأدلة، وهذه مسألة تتنافى مع اختصاصها، كما أنها لا تتوافق مع السرعة التي يقتضيها الحكم في هذه الملفات حيث يلعب الزمان دور محوري في هذه المسطرة، على اعتبار أن بقاء الطفل في الدولة المطلوبة لمدة تتجاوز السنة يعتبر في حد ذاته سبب لرفض الإرجاع، من هنا ذهبت بعض المحاكم إلى التأكيد على أن البحث في هذا الموضوع هو من اختصاص المحاكم الجنائية، بينما ذهبت محاكم أخرى إلى اعتباره من إختصاص دولة محل الإقامة الإعتيادية للطفل لأنها الأقرب إلى ملامسة وضعيته الإجتماعية.

¹- SAP Granada, 152/2017 de 21 de abril (Roj: SAP GR486/2017), poder judicial, n°13.

²-Arrêt du Tribunal 5A_674/2011 du 31 octobre 2011, consid. 3.2., consid. 2, in Le droit en question, Mélanges en l'honneur de Margareta Baddeley, Genève (Schulthess) 2017, p. 61 ss (Cité: BUCHER, La volonté de l'enfant).

³- Affaire Tabacchi v. Harrison 2000 wl190576(N.D.ill).2aout2000, Cour DE DISTRICT DES ETATS-UNIS, INCADAT: HC/E/USF465.

⁴-مرجع سابق:

على العموم فإنه من المؤكد أن العنف ضد الأم له ضرر بليغ على الأبناء، فهناك قناعة حول تأثير العنف ضد الأمهات على الأبناء لأنه يؤدي إلى آثار نفسية ضارة بنفس حدة العنف المباشر (LaHaye, 2017)¹

يمكننا في هذا السياق أن نناقش ثلاثة أنماط محتملة من العلاقة بين ظاهرة النقل غير المشروع للأطفال والعنف الممارس في حق الأم :

- تشير الأبحاث والتحقيقات إلى وجود علاقة بين السلوك العنيف الموجه ضد الأم في كنف الأسرة والضرر أو الإيذاء الذي يعنيه الطفل جراء هذا الجو العنيف استنادا إلى احصائيات مؤتمر لاهاي فما بين 30 و60 في المئة من العلاقة بين العنف والضرر على الأبناء.

- العنف غير المباشر أو الإبتقائي الذي يمارسه الأب ضد الطفل بغرض الإيذاء النفسي للأم.

- الآثار النفسية على الطفل الذي يعيش في مناخ العنف العائلي ، وهنا يمكن الإشارة إلى ماورد في ديباجة القانون الأساسي الإسباني رقم 2015/8 المؤرخ في 22 يوليوز 2015 المتعلق بتعديل نظام حماية الطفولة والمراهقة والذي جاء فيه " لايمكن تبرير أي نوع من أنواع العنف ضد الطفل ، وبشكل خاص وضع الأبناء في بيئة عائلية يسودها العنف الأسري المبني على التمييز الجنسي، فهذا النوع من العنف يمس ويؤثر على الطفل من أوجه شتى ، أولا من حيث استقراره ونموه ، ثانيا من خلال آثاره على الصحة النفسية والجسدية ، ثالثا عن طريق جعله أداة للسيطرة وإخضاع المرأة جسديا ونفسيا واقتصاديا ، وأخير من خلال تسهيل توارث هذا العنف ضد المرأة بين الأجيال. فتعرض الطفل لهذه التجربة داخل كنف الأسرة الذي يفترض فيه أنه المكان الأكثر أمنا يجعله بدوره ضحية للعنف ضد المرأة، من أجل كل ماسبق فمن الضروري في البداية الاعتراف بالطفل كضحية من بين ضحايا العنف والتمييز ضد المرأة، والتنصيص على هذا النوع من العنف في المادة الأولى من هذا القانون في سبيل تسليط الضوء على هذه الظاهرة " .

ومن بين الأحكام القضائية التي تبرز بشكل واضح وصريح التأثير المباشر لمشاهد العنف العائلي على الطفل، ماورد في قرار صادر عن المحكمة العليا الإسبانية بتاريخ 21 يناير 2016، في شأن المتابعة من أجل جريمة الإعتداء المتكرر على الزوجة بالنسبة للأب وجريمة القتل بالنسبة للإبن، فالمتأنف لم يكتفي بهذا السلوك وهذه الممارسة العائلية التي يكتنفها العنف والتخويف بل ورثها لولده و شجعه عليها منه دون أدنى نقد أو معارضة، فتجلت فيه بهذه الدرجة الخطيرة من الأفعال الموصوفة".

ولعل هذه الإعتبارات هي التي دفعت بعض المحاكم إلى قبول تطبيق الإستثناء الوارد في المادة 13 من إتفاقية لاهاي في حالة العنف ضد الأم ورفضت إرجاع الطفل، وهذا ما قضت به محكمة النقض الفرنسية في قرارها الصادر بتاريخ 14 أكتوبر 2021، برفضها إرجاع الطفل من فرنسا إلى البرتغال على أساس التاريخ العنيف للأب (cassation, 2022)²، كما جاء في قرار صادر عن محكمة الإستئناف للقسم لشرق ولاية بنسلفانيا بأنه العنف الذي كان يمارسه الأب ضد الأم الخاطفة خاصة التهديدات بالقتل فضلا عن تعاطيه المفرط للكحول إلى جانب عوامل أخرى بما فيها عدم

¹ -La Conférence de La Haye de droit international privé: Rapport de la réunion des experts concernant les questions de violence domestique ou familiale et la Convention Enlèvement d'enfants de 1980, Université de Westminster, Londres 12 juin 2017, P1.

² -Cour de cassation, 1^{er} civ, n°21-15.811, Rcdip, n°156, 2022, p742.

قدرة السلطات القبرصية على حماية الطفلة من هذه الإضطرابات العائلية تشكل عناصر كافية للحكم بوجود خطر يستوجب رفض الإرجع (pennsylvanie, 2010)¹.

على أن الفتح الكبير الذي تحقق لحماية الأمهات ضحايا العنف في سياق إتفاقية لاهاي المتعلقة بالجوانب المدنية للإختطاف الدولي للأطفال ، هو إصدار المكتب الدائم لمؤتمر لاهاي للقانون الدولي الخاص دليلاً مرجعياً لحسن تطبيق المادة 13 من إتفاقية لاهاي (Lahaya, 2017)² ، أقر فيه بإمكانية التوسع في تفسير الإستثناء الموماً إليه أعلاه، بحيث حث فيه محاكم الدول الأطراف وسلطاتها المركزية³ على اعتبار العنف العائلي الذي قد تتعرض له الأمهات الخاطفات كشكل من أشكال الضرر أو الخطر الجسيم المرتد على الطفل المنضوي في سياق استثناءات رفض الإرجاع الفوري ، مع مراعاة أن تحليل ورصد الضرر يجب استنباطه من خلال قياس درجة تأثيره على الطفل، مع الأخذ في الإعتبار طبيعته المستمرة وشدته ، كما أنه في حالة ثبوت هذا الخطر الجسيم جراء العنف العائلي فعلى المحاكم أن تتأكد قبل الحكم برفض إرجاع الطفل إلى محل إقامته الإعتيادية من مدى توافر وملاءمة وفعالية التدابير والإجراءات التحفظية والخدمات الاجتماعية لحماية الطفل والأم المعنفة في هذه الدولة الأخيرة ، ومع ذلك فإنه في كثير من الأحيان تكون هذه الإجراءات الإحترازية غير كافية وفيها كثير من المجازفة بالطفل والأم ، لهذا فإن هذا الدليل يؤكد على ضرورة إعطاء الأولوية لمصلحة الطفل في عدم تعرضه للضرر النفسي والبدني على حساب الطبيعة الإجرائية وصرامة نصوص الإتفاقية في أعمال دعوى الإرجاع الفوري للأطفال.

الخاتمة:

لاشك أن عدم مراعاة وضعية الأم المعنفة في سياق إتفاقية لاهاي، وإجبارها قضائياً في إطار دعوى الإرجاع الفوري للأطفال، إما بالتخلي عن الطفل لفائدة الأب العنيف عن طريق تسليمه للسلطة المركزية لدولة محل إقامته الإعتيادية، وإما العودة معه إلى هذه الدولة، ففي كلتا الحالتين نكون أمام وضعية مأساوية من الناحية القانونية والإجتماعية، واتجاه نحو تكريس العنف ضد المرأة والطفل، ومن هذا المنطلق فأية محاولة للتصدي الفعال للنقل غير المشروع للأطفال يجب أن تأخذ بعين الاعتبار هذه الحقيقة المأساوية وأن تجعل من حماية الأم والطفل ضحايا العنف الأسري غايتها الأولى ، إذا أن الإتفاقيات الدولية المتعلقة بالنقل غير المشروع للأطفال لا تكتسب أهميتها فقط من الآثار القانونية المتعلقة بالموضوع، وإنما كذلك لكونها أساساً لتحقيق توازن معقول أو مقبول بين أطراف الروابط العائلية.

الأكد أن هذا البحث هو محاولة لتسليط الضوء على جزء بسيط من الإشكاليات التي تواجهها المرأة المعنفة في إقرار حقها في الحماية من خلال منظومة القانون الدولي الخاص، صحيح أن هناك إكراهات تواجه هذا المسعى النبيل ، ومع ذلك فإن التحولات العميقة في الإيمان بهذه

¹ - Affaire Milltiadous v. Tetervak, 686F.supp, Division est, pennsylvanie, 2d 544,19 février 2010, INCADAT: hc/e /us1144.

² - **le Bureau Permanent de la conférence de Lahaya, Guide de bonne pratique en vertu de la convention de la haye du 25 octobre 1980,** PartieVI, 2017, p38.

³-السلطة المركزية بمفهوم إتفاقية لاهاي هو جهاز إداري أو قضائي تعينه كل دولة طرف في الإتفاقية ويناط به تتبع القضايا الخاص بالنقل غير المشروع للأطفال التي تعني هذه الدولة سواء بصفتها دولة طالبة أو مطلوبة وكذا التواصل مع أجهزة مؤتمر لاهاي وباقي السلطات المركزية للدول الأعضاء.

القضية العادلة تجاوزت كل التوقعات، من هنا يمكن القول أنه رغم الطبيعة المسطرية الصارمة لدعوى الإرجاع الفوري في اتفاقية لاهاي المتعلقة بالمظاهر المدنية للإختطاف الدولي للأطفال، فإن ثقل قضية مناهضة العنف الأسري كان حاسماً في إجبار الأجهزة المنوط بها تطبيق الإتفاقية على إيجاد حلول مناسبة لملاءمة تفسير نص الإتفاقية مع متطلبات مناهضة العنف الأسري.

لائحة المراجع:

مراجع أجنبية

- Badan, D. O. (1991). informe sobre la cuarta conferencia especializada interamericana sobre derecho internacional privado. las jornadas de profesores de derecho internacional privado de Toledo (26 y 27 de enero 1990), (p. 236). Toledo.
- Batiffol, H. (1981). La quatorzième session de la conférence de la Haye de droit international privé. revue critique de droit international privé, p. 233.
- Bruno, S. (1994). soustraction internationale de mineurs et droit conventionel de l'entraide judiciaire civile. (549), pp. 1-24.
- BUCHER. (2017). La volonté de l'enfant. Dans A. Leuba, Marie-Laure Papaux Van Delden, Bénédicte Foëx, & S. Verlag (Éd.), Le droit en question, Mélanges en l'honneur de Margareta Baddeley (p. 61). Zürich.
- Caravaca, A., & Gonzales, J. V. (2014). secuestro internacional de menores. Dans A. C. Gonzales, Derecho internacional privado (éd. 4, p. 160). Granada: Camaras.
- Cassation, C. d. (2022). arrêt de cassation n°21-15.811. revue critique de droit international privé(156), p. 742.
- Chalas, c. (2018). « Précisions sur la résidence habituelle et la procedure de retour de l'enfant dans le règlement Bruxelles II bis. critique de droit international privé(3), pp. 115-127.
- Chamberland, J. (2003). « L'article 13 para. 1 b) et la violence conjugale : la situation canadienne », dans La lettre des juges sur la protection internationale de l'enfant. Consulté le 3 15, 2024, sur HCCH.net.
- Civ, C. d. (2005, 5 18). Arrêt. Jurisclasseur périodique, 2(10115).
- civil, C. d. (2005, 6 14). Arrêt. jurisclasseur périodique, 2(10115).
- Des-Beauquesne, S. (2002, octobre). L'article 13b alinéa 1er de la convention de la haye en question devant les juridictions Francaises . Revue Afam(10).
- DeToulouse, A. d. (1988). Arrêt de tribunal de grande instance deToulouse de 20 Mars1987. Revue critique de droit international privé, 1(77), p. 67.

- Dip, c. d. (1996, octobre 19). Convention du 19 octobre 1996 concernant la compétence, la loi applicable, la reconnaissance, l'exécution et la coopération en matière de responsabilité parentale et de mesures de protection des enfants. Consulté le 3 27, 2024, sur hcch.
- Dutton, M. A., & Goodman, L. A. (2005). Coercion in Intimate Partner Violence: Toward a New Conceptualization. Consulté le 3 20, 2024, sur Sex Roles: A Journal of Research <https://doi.org>.
- ETATS-UNIS, C. D. (2000, 8 2). Affaire Tabacchi v.Harrison . Récupéré sur INCADAT :HC/E/USF465.
- Fabado, I. R. (2018). El traslado ilícito de menores en la Unión Europea: retorno vs violencia familiar o doméstica. Cuadernos de derecho transnacional, 10(1), págs. 609-634.
- Farage, M. (2014). La lutte contre les Enlèvements internationaux d'enfants. paris: dalloz.
- Ferrari, F. (2016, Janvier-Mars). Forum Shopping : pour une défénition ample dénuée de jugements de valaurs. Critique de droit international privé(6), pp. 82-98.
- Granada, a. p. (21 de 4 de 2017). Sentencia 152/2017. Recuperado el 16 de 3 de 2024, de <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es>.
- Lagarde, P. (1996). Rapport explicatif de la conventions de la Haye concernant la compétence. La loi applicable. La connaissance l'exécution et la coopération en matière de responsabilité parentale et de mesures de protection des enfants. 19 octobre 1996. Récupéré sur hcch.net.
- Lahaya, I. B. (2017). Guide de bonne pratique en vertu de la convention de la haye du 25 octobre 1980. Consulté le 3 10, 2024, sur hcch.net.
- LaHaye, I. C. (2017). Rapport de la réunion des experts concernant les questions de violence domestique ou familiale et la Convention Enlèvement d'enfants de 1980. Londres: Université de Westminster.
- Layachi, M. (1992, Octobre-décembre). La discrimination à l'égard de la femme en droit international privé marocain. 44(4), pp. 947-957.
- L'Europe, C. d. (1980, Mai 20). convention européenne sur la reconnaissance et l'exécution des décision en matiér de garde des enfants et le rétablissement de la garde des enfants» dite la convention de Luxembourg 20 Mai1980. Consulté le 3 27, 2024, sur coe.net.

- Lorenzo, M. J. (2018). LA INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA SUSTRACCIÓN INTERNACIONAL DE MENORES», 18 y 19 de octubre de 2018. VII Congreso sobre Violencia Doméstica y de Género; (pp. 1-14). Madrid. Consultado le 3 20, 2024
- Lowe, N. (2017, 10). The Seventh Meeting of the Special Commission on the Practical Operation of the 1980 Hague Child Abduction Convention and the 1996 Hague Child Protection Convention. Consultado le 3 28, 2024, sur hcch.net.
- Miranda, K. (1999). The Hague Convention and the flight from domestic violence: how women and children are being returned by coach and four. pp. 191-212.
- Nations Unies, C. d. (2011). Comité des droits de l'enfant - Observation générale No.13: Le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence. Consultado le 3 12, 2024, sur www.right-to-education.org.
- Neirinck, C. (2014). A propos de l'intérêt de l'enfant. Paris: Dalloz Commentaires et études.
- Pennsylvania, c. D. (2010, 2 19). Affaire Milltiadous v.Tetervak. Consultado le 3 12, 2024, sur INCADAT :hc/e /us1144.
- Pérez-Vera, E. (1980). Rapport explicatif de la convention de la haye sur les aspects civils de l'enlèvement international d'enfants de 25 octobre 1980. Actes et documents de la Quatorzième session (1980), t. III, Enlèvement d'enfants, (p. 164). La Haya. Consultado le Mars 27, 2024
- Permanent, I. c. (2011, Mai 9). Violence Conjugale Et Familiale Et L'article 13 « Risque Grave » Exception Dans Le Fonctionnement De La Convention De La Haye Du 25 Octobre 1980 Sur Les Aspects Civils De L'enlèvement International D'enfants : Document De Réflexion. Consultado le Mars 27, 2024, sur hcch.net.
- Pierre Jean Claux Stéphane, D. (2018). Droit et pratique du divorce (éd. 4). paris: Dalloz.
- Privado, C. i. (15 de 7 de 1989). convencion interamericana sobre restitucion internacional de menores. Recuperado el 27 de 3 de 2024, de Oas.Org.
- Rimini, T. d. (2003). Forum Shopping. (2), p. 143.
- Ronald, H. (1985). restitucion de menores en el ambito internacional. Revista Uruguay de derecho procesal(1), págs. 67-75.
- Santé, L. m. (2005). Premiers résultats concernant la prévalence, les effets sur la santé et les réactions des femmes. Genève: OMS.

- Sherry, H. (2009). The gender debate about intimate partner violence: Solutions and dead ends. (R. P. Psychological Trauma: Theory, Éd.) Récupéré sur <https://doi.org>.
- Sutil, C. R. (10 de 2018). IMPLEMENTACIÓN DEL CONVENIO DE ESTAMBUL EN LA REFUNDICIÓN DEL REGLAMENTO BRUSELAS II BIS Y SU REPERCUSIÓN EN LA SUSTRACCIÓN INTERNACIONAL. Cuadernos de Derecho Transnacional, 10(2), págs. 615-641.
- Zorza, J. (2000). The UCJEA: What Is It and How Does It Affect Battered Women in Child-Custody Disputes? Fordham Urban Law Journal, p. 909.

مراجع باللغة العربية

- ظهير. (02 غشت, 2011). إتفاقية لاهاي المتعلقة بالمظاهر المدنية للإختطاف الدولي للأطفال. رقم 1.09.11، 753. الرباط.
- محمد خليل الموسى. (2004). تفسير الإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان في ضوء ممارسة الهيئات المختصة بالرقابة على تطبيقها. (1)28، الصفحات 252-278.

**The Dynamism of Women's Roles Within Public Institutions:
The Impact of The Socio-Legal Approach on The Diversity of Women's Roles in Society**

Dr. Kawtar HACHMIWI ¹

Faculty of Legal, Economic and Social Sciences, Tanger,
Abdelmalek Essaâdi University, Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25601235>

To cite this article: HACHMIWI, K. (2024, March). The Dynamism of Women's Roles Within Public Institutions: The Impact of The Socio-Legal Approach on The Diversity of Women's Roles in Society. Science Step Journal. II (4), 1-21. ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study aims to identify the various social changes witnessed by Moroccan society, which have led to a dynamic emergence in the societal roles assigned to genders and changes in the legal framework and procedural practices concerning social interactions. The study first addresses conceptual definitions related to the topic and the role women have come to enjoy within public institutions according to a set of strategies adopted by the state. Secondly, it delves into the Public Service Law and the Labor Code, not to mention the criminal protection of women, with a focus on the legal framework outlined in Law 103-13 derived from the Family Law, which regulates the protection of women from all forms of violence and oppression they may face amidst societal transformations. Undoubtedly, the study also discusses sociological theories explaining the role of women within organizations (functional, role conflict, etc.), yet according to official statistics, it becomes evident that women still occupy lower ranks in terms of employment and interaction with public facilities compared to men.

Keywords

Women - Public Institutions - Laws - sociology - Roles - Society

¹ kawtar.hachmiwi@gmail.com

دينامية أدوار المرأة داخل المؤسسات العمومية: أثر المقاربة السوسيو-قانونية في تنوع أدوار المرأة في المجتمع

د. كوثر الهشيموي

كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية طنجة
جامعة عبد المالك السعدي، المغرب

ملخص

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مختلف التغيرات الاجتماعية التي شهدتها المجتمع المغربي، والتي أدت الى بروز دينامية على مستوى الأدوار المجتمعية المنوطة بهن على المستوى القانوني والممارسات الإجرائية على مستوى التفاعلات الاجتماعية، بحيث تطرقت الدراسة اولاً لتعريفات مفاهيمية تخص الموضوع، والدور الذي أصبحت تحضى به المرأة داخل المؤسسات العمومية وفقاً لمجموعة من الاستراتيجيات التي نهجتها الدولة، ثم ثانياً من خلال قانون الوظيفة العمومية ومدونة الشغل، ناهيك عن الحماية الجنائية للمرأة، مما لا مناص فيه شكل القانون الاطار 103-13 المنبثق من القانون الحثاني، الإطار القانوني المنظم لحماية المرأة من كل أشكال العنف والقهر الذي قد تتعرض إليه في ظل التحولات المجتمعية، مما لاشك فيه تناولت الدراسة النظريات السوسولوجية المفسرة لدور المرأة داخل المنظمات (الوظيفية، صراع الأدوار...)، إلا أنه ووفق للاحصائيات الرسمية اتضح أن المرأة لا زالت في مراتب متدنية من حيث اشتغالها واحتكاكها بالمرافق العمومية بالمقارنة مع الرجل.

الكلمات المفتاحية:

المرأة - المؤسسات العمومية - القوانين - السوسولوجية - الأدوار - المجتمع.

مقدمة

يبدو تعدد ظاهرة عمل المرأة واشتغالها ظاهرة قديمة داخل المجتمعات البشرية، إلا أنها لم تظهر بشكل بارز إلا مع الثورة الصناعية وما عرفته من بروز المؤسسات والمصانع التي فضلت اشتغال المرأة في مجموعة من القطاعات بعدما كانت حكرًا على الرجل فقط، فأضحى التغيير الإيجابي الذي تسعى له المجتمعات، مرهون بشكل كبير بواقع المرأة ومدى تمكنها من القيام بأدوارها على مختلف الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ونجد أن المغرب من البلدان التي تسهر على إعطاء قدر كبير من الأهمية في مجال النهوض بحقوق المرأة سواء على مستوى تأهيل المنظومة القانونية الوطنية التي تم الحرص على ملاءمتها مع الاتفاقيات الدولية، أو على مستوى تعزيز البناء المؤسسي وتطوير البرامج والسياسات في مجال المساواة وحماية حقوق المرأة والنهوض بها.

ولا شك أن التكريس الدستوري لحقوق المرأة وحمايتها، تجلى في التنصيص على المساواة وحظر كل أشكال التمييز، سواء بسبب الجنس أو اللون أو المعتقد أو الثقافة أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو الإعاقة أو أي وضع شخصي، وإلزام الدولة بالسعي إلى تحقيق مبدأ المناصفة بين الرجال والنساء، وضمان الولج المنصف والمساوي للحقوق وللحريات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية دون تمييز، باعتبار النهوض بأوضاع النساء وتعزيز حقوقهن وضمان ولوجهن إلى مختلف البنيات المستدامة إحدى دعائم التنمية ورهان تحقيقها.

ونظرا للدور الفعال للمرأة ودينامية المجتمعات البشرية، يمكن طرح الإشكالات التالية من قبيل: ما أثر التشريعات القانونية والدراسات السوسولوجية في ترسيخ ثقافة تنوع أدوار المرأة داخل المجتمع؟

للإجابة على هذه الإشكاليات ارتأينا دراسة هذا الموضوع من خلال تقسيمه إلى مبحثين؛ المبحث الأول مدخل مفاهيمي لعمل المرأة، والمبحث الثاني الإطار القانوني والسوسولوجي المنظم لوضعية المرأة داخل المؤسسات العمومية.

المبحث الأول: مدخل مفاهيمي لعمل المرأة.

كان للتطور الاقتصادي والاجتماعي دورا أساسيا في تغيير طبيعة عمل المرأة، فقد كان لتزايد الحاجة لليد العاملة عاملا أساسيا في خروج المرأة لسوق الشغل، الشيء الذي أدى معه إلى ظهور عدة مفاهيم اجتماعية جديدة تدرس طبيعة عمل المرأة بعلاقتها مع محيطها الاجتماعي، وحماية حقوقها أسوة بالرجل.

ومن خلال هذا المبحث سندرس مقارنة النوع الاجتماعي (المطلب الأول)، دور المرأة في المؤسسات العمومية (المطلب

الثاني).

المطلب الأول: مقارنة النوع الاجتماعي.

يقصد بالنوع الاجتماعي ذلك البناء الاجتماعي الذي يوضح المهام والأدوار المنوطة لكل من المرأة والرجل، وطريقة التفاعل بينهما ثقافيا واجتماعيا على حسب طبيعة بنية كل مجتمع، حيث يستعمل كأداة لفهم واقع النساء والرجال، وفهم أصل التفاوتات بينهما في كافة المجالات الحياتية، والسعي نحو القضاء عليها وإحلال المساواة في الحقوق والواجبات بدل اللامساواة والتمييز بينهما، فما هو المقصود بمفهوم النوع الاجتماعي (الفقرة الأولى)، وكيف نشأ وتطور هذا المفهوم (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: بحث في المفهوم.

تلور مفهوم النوع الاجتماعي "الجندر" كمفهوم إجرائي في العقدين الأخيرين، بحيث انتقلنا تاريخيا من الحديث عن الجنسانية إلى النوع الاجتماعي، والذي يشير إلى العلاقات والأدوار الاجتماعية والقيم التي يحددها المجتمع لكل من المرأة والرجل، قد تتغير هذه الأدوار والعلاقات والقيم وفقا لتغير المكان والزمان، بالنظر لتداخلها وتشابكها مع العلاقات الاجتماعية الأخرى كالدين والطبقة الاجتماعية والعادات والتقاليد والعرق والبيئة والثقافة والإعلام، الشيء الذي يجعلنا في حاجة إلى إردافه بمصطلح تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، والتي نقصد بها المساواة الشاملة بين الرجل والمرأة على مستوى جميع النواحي سواء كانت سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية، والحد من التمييز القائم على الجنس.

وبما أن الأدوار الاجتماعية داخل المجتمع تختلف باختلاف المعطيات الطبيعية (السن، الجنس...)، وأيضا باختلاف المعطيات الثقافية (المستوى الدراسي، التنشئة الاجتماعية...)، ظلت الأدوار والوظائف مرتبطة بالمعطيات الطبيعية كتلك المتصلة بالمرأة كجنس، في حين توصف الأدوار المرتبطة بالمعطيات الثقافية بالأدوار الحضارية المتقدمة، لذا كان لا بد من الارتقاء بالمرأة من المستوى الطبيعي إلى المستوى الثقافي، الأمر الذي جعلنا نتحدث في وقتنا الحاضر عن موضوع النوع الاجتماعي بدل الجنس¹.

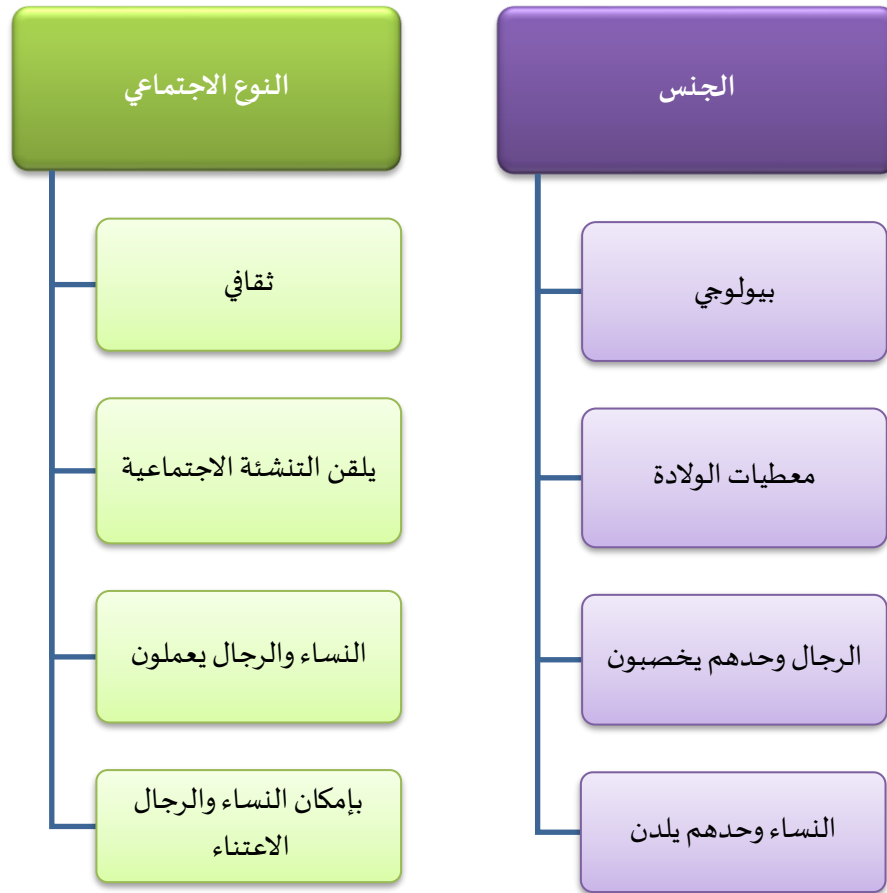
فإذا ما حاولنا أن نفرق بين الجنس والجندر يمكن لنا أن نقول حسب منظمة الصحة العالمية، أن الجنس هو مجموعة من الخصائص البيولوجية والفسولوجية الخاصة بكل من الذكر والأنثى، واختلاف شكل الأعضاء التناسلية، وبالتالي فالجنس يبينه الاختلاف البيولوجي الذي يميز الذكر بالإخصاب، ويميز الأنثى بوجود الرحم وما يترتب عنه من حمل وولادة.

أما النوع الاجتماعي "الجندر"، فيمكن تحديده اجتماعيا وذلك من خلال الأدوار والسلوكيات والأنشطة والصفات المحددة اجتماعيا، يتم تحديدها في مدى تناسبها مع النساء أو الرجال، لهذا يتم بناء النوع الاجتماعي من خلال التنشئة الاجتماعية، كما أنها تختلف من مجتمع إلى آخر حسب العادات والتقاليد والقيم والمعايير والاتجاهات، وأيضا مستوى المساواة بين الجنسين والعدالة في تكافؤ الفرص، إذ يمكن تغييرها وتعديلها كما يمكن نفيها.

¹ بورخيس فوزي، المرأة في خطاب العلوم الاجتماعية من متغير الجنس إلى سؤال النوع، منشورات إفريقيا الشرق 2016، الدار البيضاء، المغرب، ص: 107-108

ولتوضيح وضبط وفهم مفهومي الجنس والنوع الاجتماعي والاختلافات بينهما، نقترح الخطاطة التالية¹:

خطاطة رقم 1: الفرق بين مفهومي الجنس والنوع الاجتماعي



الوزاني الطيبي كريمة، ثقافة النوع بالمغرب مقارنة سوسيوولوجية لمفهومي الحكامة والمجتمع المدني، منشورات دار التوحيدي، الطبعة الأولى 2016، المملكة المغربية، ص: 219.

الفقرة الثانية: النشأة والتطور.

مع عصر الثورة الصناعية وتعالى الأصوات النسائية، برزت الحركات النسائية التي تدعو إلى مساواة المرأة مع الرجل في الأمور الحياتية، فبدأ في بداية القرن 19 انتشار مفهوم النوع الاجتماعي، إلا أنه تبلور جليا في الغرب على ثلاث موجات نسوية التوجه، ابتدأت بأمريكا الشمالية ثم انتقلت سنة 1988 إلى أوروبا الغربية حيث طالبت النسويات بالمساواة بين الرجل والمرأة على مستوى الحقوق والواجبات، لتنتشر في باقي العالم.

وتجدر الإشارة إلى أن مختلف الدراسات الأنثروبولوجية لما رغريت ميد حول الثقافة الأمريكية، بالإضافة إلى الدراسات السوسولوجية لسيمون دو بوفواغ، وبعض الدراسات في علم النفس لهم وقع في ظهور التأصيل العلمي والنظري لمفهوم النوع الاجتماعي¹، إلا أن أولى محاولات الضبط العلمي لمفهوم النوع الاجتماعي تمت عبر عالمة الاجتماع النسوية آن أواكي Ann Oakley، التي وضحت بأن مصطلح "الجنس" يجسد مفردة تشير إلى الفوارق البيولوجية بين الذكر والأنثى "الجندرين"، بينما يمثل مصطلح "النوع" بروز اختلافات بين المرأة والرجل على أساس الثقافة والتنشئة الاجتماعية، وأن هذه الأخيرة تشمل لتصنيف الاجتماعي الذكوري والأنثوي، وذلك من خلال كتابها حول الجنس والنوع والمجتمع الذي نشر سنة 1972، فهو ترجمة لمصطلح الجندر أي الجنس من حيث الذكورة والأنوثة من خلال المجتمع، وبالتالي تم التخلي عن كلمة جنس التي تركز في التقسيم بين الذكر والأنثى على أساس المعطى البيولوجي أو الفطري أو الفيسيولوجي، وطرح تقسيم جديد وهو التقسيم الاجتماعي، الذي تبناه المؤتمر العالمي الرابع للمرأة في بكين سنة 1995، وبعده في سنة 1998 صدرت وثائق مؤتمر روما حول إنشاء المحكمة الجنائية الدولية الذي ورد في أحد مواده أن كل تفرقة أو عقاب على أساس الجندر يشمل جريمة ضد الإنساني، وكان في بداية الأمر إدخال كلمة "جندر" في تعريف الجرائم باللغة الإنجليزية أمرا غريبا اقتضى التدقيق في مقصوده، كما أن النصين العربي والفرنسي تم استعمال كلمة "جنس" ولم يتم استعمال كلمة "جندر" بحيث تم تعريفه على أنه مفهوم يعني الذكر والأنثى في نطاق المجتمع، بمعنى ما يشار إليه في علم الاجتماع بالعربية الفرد الاجتماعي.

وهكذا أصبحت قضايا النوع الاجتماعي أكثر ارتباطا بالمكانة والدور الاجتماعي للمرأة والرجل داخل البنية المجتمعية، في الوقت الذي ظل الجنس مؤشرا يحيل إلى الفروق البيولوجية بين الذكور والإناث، بعيدا عن المعايير الاجتماعية، ويحمل مفهوم النوع في دلالاته الإجرائية إشارة للخصائص المرتبطة بالجنس ثقافيا².

لتتجلى بالتالي أدوار النوع الاجتماعي التي يحددها المجتمع للمرأة والرجل معا والتي تكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية، وتتغير بمرور الزمن وتتباين من ثقافة إلى أخرى أو داخل الثقافة الواحدة في:

- ✓ الدور الإنجابي: فعل إنجاب الأطفال ليس حكرا على المرأة فقط بل ينتج عنه عدة مسؤوليات ومهام منزلية وعائلية مشتركة بين الرجل والمرأة مع، كمسؤولية تنشئة الأطفال ورعايتهم وتربيتهم.
- ✓ الدور المجتمعي: يتوزع هذا الدور بين الرجل والمرأة على حسب ثقافة المجتمع فهو امتداد للدور الإنجابي إذ يمتد من الاهتمام بالأسرة والعائلة إلى الاهتمام المجتمعي، والذي يؤدي بشكل تطوعي مساهمة منها في تطوير المجتمع.
- ✓ الدور الإنتاجي: وهي الأدوار التي يؤدي عنها، وتشمل الإنتاج وجلب الدخل، بحيث يجب زيادة دور المرأة وتخفيض الفروقات في الأجر والقضاء على الفجوات الجندرية.

¹ التايب عائشة، النوع وعلم اجتماع العمل والمؤسسة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى، 2011، ص: 87.

Christine Guinnet, Eric Neveu, Féminins- Masculins, Sociologie de genre, Armand Colin. Paris, 2004, P22.²

✓ الدور السياسي: حيث غالبا ما يتم احتكار المناصب السياسية والقيادية ومراكز اتخاذ القرار في العالم من طرف الرجال، إذ ما يزال دور المرأة في هذا المجال مقيدا ونسبة مشاركتها ضئيلة.

المطلب الثاني: المؤسسة العمومية والمرأة أية أدوار ممكنة.

يقتضي البحث في دور المرأة وفعاليتها وإنتاجيتها بالمؤسسات العمومية، التطرق لمفهوم المؤسسة العمومية (الفقرة الأولى)، وكذا الدور الذي تلعبه المرأة فيها (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: مفهوم المؤسسة العمومية

يأخذ مفهوم المؤسسة معاني متعددة وأشكال مختلفة، فهناك من يشير إلى المصنع، والمنظمة، والمنشأة والنسق بالمؤسسة، والتي كان هدفها الوحيد إنتاجي ربحي، وهو ما تؤكده المدرسة الكلاسيكية التقليدية والمدرسة السلوكية، والبنائية الوظيفية، فدراسة المؤسسة كبناء اجتماعي قائم بذاته، يتفاعل وينصهر بداخله سلوك الأفراد متبلورا في شكل وظائف ضمن بنيات تنظيمية محددة بالهيكل التنظيمي (organigramme)، فقد عرفها فيليب بورنو Phillips Bernaux بكونها "مكان مستقل (نسبيا عن المحيط والمجتمع) منتج للضوابط التي تحكم العلاقات الاجتماعية"¹.

كما تعرف المؤسسة حسب المدرسة التقليدية الكلاسيكية، بأنها مؤسسة ذات وحدة اجتماعية تضم مجموعة من العناصر الأساسية أولها الموارد المالية، وتتمثل في رأس المال الذي تقوم عليه المؤسسة، والموارد المادية من مختلف الآلات الصناعية، بالإضافة إلى أهم مورد في أي مؤسسة والمتمثل في الموارد البشرية ونعني مجموعة من الأفراد بالمؤسسة من مسيرين وعاملين²، لذا يمكن القول أن المؤسسة هي عبارة عن وحدة اجتماعية، تتكون من علاقات مهنية وإنسانية - رسمية وغير رسمية -، تساعدهم على تحقيق أهداف مشتركة من خلال التعاون والتنافس والتفاعل فيما بينهم³.

أما فيما يخص أصناف المؤسسات فهي صنفان، مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأولية على حد تعبير عالم الاجتماع الفرنسي وهي مؤسسة الأسرة، في حين مؤسسات التنشئة الاجتماعية الثانوية تكمن في المدرسة والإعلام والمجتمع الكبير، والمؤسسات سواء أكانت عمومية أو خصوصية، وذلك على حسب احتكاك الفرد مع المجتمع.

ونعني بالمؤسسة العمومية هي كل تنظيم يستهدف تقديم خدمات للمرتفقين، ومختلف الفاعلين الاجتماعيين، بمعنى تحقيق المنفعة العامة على حسب كل اختصاص، ويتم تمويلها من طرف الدولة.

¹ الزباني عبد الغني، سوسيولوجيا المقاومة بالمغرب مدخل إلى منجز لحبيب امعمري، منشورات دار ما بعد الحداثة، ص: 17.

² شنوف زينب، تحليل سوسيولوجي للمؤسسة من الإنتاج إلى إعادة الإنتاج، مجلة أفق للبحوث والدراسات، المركز الجامعي ايليزي، دورية سداسية أكاديمية دولية محكمة، العدد3، يناير 2019، ص: 64.

³ بن عيسى المهدي محمد، علم اجتماع التنظيم، من سوسيولوجيا العمل إلى سوسيولوجيا المؤسسة، ط1، الجزائر، 2010، ص: 238.

الفقرة الثانية: دور المرأة في المؤسسة العمومية.

تعد المرأة شريكا أساسيا في تحقيق أهداف التنمية وتطوير المجتمع، ولا يمكن التغاضي عن الأدوار المهمة التي تقوم بها داخل المجتمع، وفي كافة القطاعات.

◆ قطاع التعليم: تساهم المرأة بشكل كبير في تطوير الأسس التعليمية على مختلف مستوياتها، فنجد المرأة في مجال التعليم، تمثل نسبة مهمة في ولوج هذه المهنة خاصة في مستويات التعليم الأولى، بخلاف التعليم العالي الذي ما زالت نسبة مشاركتها به ضئيلة مقارنة بالرجل.

◆ قطاع الصحة: يعد حضور المرأة في قطاع الصحة حضورا قويا عالميا، وفي المغرب نجد أن ثلاثة من كل خمس أطباء هن نساء. وبالنسبة للأطر التمريضية وغيرهم من تقنيي الصحة، فإن النساء تشغلن نسبة الثلثين، وتزداد هذه الهيمنة النسائية على مستوى الأطباء والأطر التمريضية سنة بعد أخرى.

◆ قطاع منظومة العدالة: عرف عدد النساء القاضيات ارتفاعا ملحوظا، حيث أضحى 1068 قاضية من مجموع 4218، أي بنسبة 25% من قضاة المملكة، وهذا يعد إنجازا كبيرا في هذا القطاع، وفي المقابل يعتبر تواجد النساء القاضيات في مراكز مسؤولية تسيير المحاكم لا يعكس حجم تواجدهن النوعي والعددي، إلا أنه في الآونة الأخيرة عرف تطورا ملحوظا حيث بلغ عدد المسؤولات في الهيئة القضائية 18 مسؤولة منهن ثلاث قاضيات عضوات بالمجلس الأعلى للسلطة القضائية.

◆ القطاع العسكري: تمكنت المرأة من الانخراط في مجال القوات المسلحة على مختلف المستويات، كالإدارة والمراقبة والصحة والهندسة، الشيء الذي جعلها تتبوأ مكانة هامة داخل هذا الجهاز بعدما كان حكرًا على الرجل.

وهكذا يمكن القول على أن وظيفة المرأة في مختلف القطاعات تشكل قوة ديناميكية داعمة للتطور والتحول في المجتمع وفي هذا الصدد لا بد أن نشير إلى أن المملكة المغربية اعتمدت سياسة عمومية مندمجة للمساواة كإطار لتحقيق التقائية بمختلف المبادرات المتخذة لإدماج مقاربة النوع الاجتماعي في السياسات الوطنية وبرامج التنمية، وفق إجراءات دقيقة لتنزيل المساواة ومكافحة كل أشكال التمييز والعنف وتمكين النساء، حيث صادقت سنة 2013 على خطة حكومية للمساواة "اكرام" 2012-2016، تهدف إلى مشاركة الكاملة والمنصفة في مختلف المجالات، كما تضمن الاستفادة المتساوية من نتائج وثمار هذه المشاركة.

كما أعدت الحكومة المغربية، بشراكة مع هيئة الأمم المتحدة للمرأة، برنامج "مغرب التمكين"²، وذلك انسجاما مع المقتضيات الدستورية والالتزامات الحكومية وأهداف التنمية المستدامة ومختلف الاتفاقيات الدولية التي صادق عليها المغرب، بهدف تعزيز الإطار المؤسسي وتعزيز الفرص الاقتصادية لفائدة النساء.

¹ انظر في هذا الصدد: كلمة السيد الرئيس الأول لمحكمة النقض الرئيس المنتدب للمجلس الأعلى للسلطة القضائية بمناسبة افتتاح السنة القضائية الجديدة 2023.

البرنامج الوطني المندمج للتمكين الاقتصادي للنساء والفتيات في أفق 2030.²

وترصيدا للمكتسبات المحققة، تم اعتماد الخطة الحكومية الثانية للمساواة "اكرام 2" 2017-2021، التي تمت المصادقة عليها من طرف اللجنة الوزارية للمساواة، وهي خطة تركز على التخطيط المبني على النتائج، وعلى المقاربة المجالية والتنزيل الترابي في البرمجة والتتبع، وفق مقاربة حقوقية وتشاركية ديمقراطية، مكنت من التعاطي عن قرب أكثر مع احتياجات المواطنين والمواطنون من جهة، والمساهمة في تقليص التفاوتات الاجتماعية والمجالية من جهة ثانية. وتتضمن هذه الخطة الحكومية سبعة محاور، أربعة موضوعاتية وثلاثة عرضانية، وهي: تقوية فرص النساء وتمكين اقتصاديا، وحقوق النساء في علاقتها بالأسرة، حماية النساء وتعزيز حقوقهن، ونشر مبادئ المساواة ومحاربة التمييز والصور النمطية المبنية على النوع الاجتماعي، وإدماج النوع في جميع السياسات والبرامج الحكومية، والتنزيل الترابي لأهداف الخطة¹.

المبحث الثاني: الإطار القانوني والسوسيولوجي المنظم لوضع المرأة داخل المؤسسات العمومية

ولوح المرأة لمجال العمل تطلب من المشرع وضع ترسانة قانونية، أخذنا بعين الاعتبار مقاربة النوع الاجتماعي بإيجاد آليات تساهم بكيفية فعالة لأداء دورها في تنمية المجتمع من جهة وكذا حماية كافة حقوقها بما يتناسب مع طبيعتها. وهكذا ارتأينا تقسيم هذا المبحث إلى التطرق للحماية القانونية للمرأة في مجال العمل (المطلب الأول)، ودينامية المرأة داخل المؤسسات العمومية بين التنظير والممارسة (المطلب الثاني).

المطلب الأول: الحماية القانونية للمرأة في مجال العمل

إن دراسة مظاهر الحماية القانونية للمرأة في مجال العمل ينبغي منا الوقوف على الحماية المدنية (الفقرة الأولى) والجنائية (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: الحماية المدنية

سنعمل في هذه الفقرة على معالجة مظاهر حماية المرأة في قانون الوظيفة العمومية وفي قانون الشغل.

أولا: قانون الوظيفة العمومية

عمل المشرع المغربي على تكريس مبدأ المساواة الفعلية بين المرأة والرجل في حق الالتحاق بالوظيفة العمومية وإزالة العراقيل التي من شأنها إحداث تمييز بينها وبين الرجل في التمتع بالحقوق الوظيفية وهذا ما أكده المشرع المغربي في الفقرة الثانية من الفصل الأول من قانون الوظيفة العمومية والذي نص على أن "لكل مغربي الحق في الوصول إلى الوظائف العمومية على وجه المساواة".

¹ تقرير المشاركة الكاملة والفعالة للمرأة واتخاذها القرارات في الحياة العامة، وكذلك القضاء على العنف لتحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة وجميع الفتيات، المملكة المغربية، الدورة 65 للجنة وضع المرأة، مارس، 2021، ص: 23 وما بعدها.

ولا فرق بين الجنسين عند تطبيق هذا القانون الأساسي ما عدا المقتضيات التي ينص عليها أو التي تنتج عن قوانين أساسية خصوصية"¹.

وفي إطار تحقيق المساواة بين الجنسين عملت وزارة الوظيفة العمومية وتحديث الإدارة على وضع مجموعة من الاستراتيجيات، ويتعلق الأمر بالبرنامج الاستراتيجي المتوسط المدى، الذي يهدف إلى تحسين التشريع القانوني وتثمين وتأهيل الرأسمال البشري من خلال تحديث منظومة تديره، وتوفير ظروف عمل محفزة من خلال تقليص الفوارق بين الجنسين في تدبير الموارد البشرية، خاصة وأن النهوض بوضعية المرأة والعمل على تطويرها أضحت من إحدى الرهانات الإستراتيجية ببلادنا ومجتمعنا على السواء، وذلك من خلال تجاوز إشكالية بعد النوع الاجتماعي داخل القطاع.

فولوج المرأة المناصب العليا ومناصب المسؤولية شكل اهتماما كبيرا داخل مكونات المجتمع المغربي، وهو ما مكن من التنصيب في مختلف القوانين الوطنية على كافة الضمانات القانونية لحظر التمييز وتشجيع مشاركة النساء، حيث تم في هذا الإطار إصدار عدة قوانين لتعزيز ولوج النساء إلى المناصب والوظائف العمومية:

- القانون التنظيمي 02.12 المتعلق بالتعيين في المناصب العليا (2012)، والذي حدد مبادئ التعيين في:

- تكافؤ الفرص والاستحقاق والشفافية والمساواة في وجه جميع المرشحات والمرشحين؛
- عدم التمييز بجميع أشكاله في اختيار المرشحات والمرشحين للمناصب العليا، بما فيها التمييز بسبب الانتماء السياسي أو النقابي أو بسبب اللغة أو الدين أو الجنس أو الإعاقة أو أي سبب آخر يتعارض مع مبادئ حقوق الإنسان وأحكام الدستور؛
- المناصفة بين النساء والرجال، باعتبارها مبدأ تسعى الدولة لتحقيقه طبقا لأحكام الفقرة الثانية من الفصل 19 من الدستور.

- الفصل 22 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية (القانون 50.05 - ماي 2011) المتعلق بتكريس مبادئ المساواة والشفافية والاستحقاق في ولوج الوظائف العمومية بتعميم المباراة؛

- المرسوم رقم 2.11.621 (25 نونبر 2011) المتعلق بشروط وكيفيات تنظيم مباريات التوظيف في المناصب العمومية في إطار تكافؤ الفرص والمزيد من الشفافية؛

- الفصل 46 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية (القانون 50.05) الذي رفع مدة رخصة الولادة من اثني عشر أسبوعا إلى أربعة عشر أسبوعا، وذلك في إطار رعاية الأمومة والعناية بالمرأة الموظفة؛

¹ القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، ظهر شريف رقم 1.58.008 بتاريخ 4 شعبان 1377 (24 فبراير 1958)، وفق آخر تعديل بتاريخ 01 شتنبر 2022، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 2372.

- المرسوم 2.11.681 (نونبر 2011) في شأن كفايات تعيين رؤساء الأقسام والمصالح بالإدارات العمومية (المادة 9: وجوب عضوية امرأة على الأقل ضمن اللجنة المنظمة)؛

- المرسوم 2.15.770 (2016) المتعلق بتحديد شروط وكفايات التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية؛

- قرار إحداث مرصد مقارنة النوع بالوظيفة العمومي، وإحداث موقعه الإلكتروني؛

- منشور (غشت 2018) حول رخصة الرضاعة التي تستفيد منها الأمهات الموظفات، حيث تم تمديدها إلى (18) شهرا ابتداء من استنفاذ رخصة الولادة والمحددة في 14 أسبوعا؛

- منشور (شتنبر 2019) حول إقامة دور الحضانة بالمرافق العمومية؛

- إعداد دفتر التحملات النموذجي لدور الحضانة بالقرب من أماكن العمل.

وتأتي التعديلات في القانون المنظم للرضاعة، بناء على تفعيل مقتضيات الاتفاقية الدولية رقم 183 بشأن مراجعة اتفاقية حماية الأمومة المعتمدة من طرف المؤتمر العام لمنظمة العمل الدولي، والتي صادق عليها المغرب ونشرها في الجريدة الرسمية، وكذا مجهودات الحكومة في مجالي حقوق الأم والطفل.

هذا، بالإضافة إلى إقرار عدة تدابير وإجراءات من أجل تعزيز المساواة بين الجنسين في الوظيفة العمومية وتطوير الآليات المؤسسية لتمكين المرأة من الوصول إلى وظائف مختلفة من المسؤولية في الإدارة العمومية المغربية وتعزيز ولوج النساء لمناصب المسؤولية والمناصب العليا بشكل متساو مع الرجل، والرفع من أداء الكفاءات النسائية من أجل تطوير وتحسين الخدمات العمومية الموجهة للمواطنين رجالا ونساء، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المرأة الموظفة وضمان التوازن بين الحياة المهنية والحياة الخاصة في ممارستها لعملها الإداري بالوظيفة العمومية، حيث اتخذت العديد من الإجراءات والمبادرات لتطوير القيادة النسائية ودعم تمثيلية ومشاركة النساء في جميع مواقع المسؤولية في شتى المجالات، من مؤسسات وهيئات قضائية والوظيفة العمومية والجماعات الترابية، وكذا على مستوى المقاولات العمومية وفق رؤية إستراتيجية تركز المناصفة والمساواة¹.

ثانيا: تجليات حماية المرأة الأجيبة من خلال أحكام مدونة الشغل.

من بين الضمانات الهامة التي تحول دون التمييز بين الجنسين في أحكام التشغيل، مبدأ المساواة في الأحكام، وهذا ما أكد عليه المشرع المغربي من خلال مدونة الشغل، المادة 9 الفقرة الثانية "كما يمنع كل تمييز بين الأجراء من حيث السلالة أو اللون أو الجنس أو الإعاقة، أو الحالة الزوجية، أو العقيدة، أو الرأي السياسي، أو الانتماء النقابي، أو الأصل الوطني، أو الأصل الاجتماعي، يكون من شأنه خرق أو تحريف مبدأ تكافؤ الفرص، أو عدم المعاملة بالمثل في مجال التشغيل أو تعاطي مهنة،

¹ تقرير، مرجع سابق، ص: 49 وما بعدها.

لاسيما فيما يتعلق بالاستخدام، وإدارة الشغل وتوزيعه، والتكوين المهني، والأجر، والترقية، والاستفادة من الامتيازات الاجتماعية، والتدابير التأديبية، والفصل من الشغل.

من خلال ما تقدم يتضح جليا أن المشرع منع كل تمييز بين الجنسين من شأنه المس بمبدأ تكافؤ الفرص في ميدان التشغيل، ومن بين المجالات التي يمارس فيها أيضا التمييز بين الجنسين، مجال الأجور، حيث تدخل المشرع من خلال المادة السالفة الذكر إضافة إلى المادة 34 من م.ش، التي منعت كل تمييز بين الجنسين عن الأجر عند تساوي قيمة الشغل الذي يؤديانه¹.

ومن تجليات عدم التمييز كذلك حسب المادة 9 من م ش، حالة الفصل؛ إذ أن قيام المشغل بالفصل على أساس الجنس يعرض نفسه لعقوبات زجرية حددتها المادة 12 من ق ش، وكل فصل أو إجراء تأديبي في الحالة السالفة الذكر يعد باطلا. كما أنه استكمالا لصور الحماية القانونية للنساء الأجيريات، التي نصت عليها جل التشريعات الدولية، عمل المشرع المغربي من خلال مدونة الشغل على تأسيس العديد من المقتضيات في هذا الإطار مراعاة للوضعية الخاصة والتميزة للمرأة. حيث أنه وإن كان العديد من المهام التي قد يكون لها نفس الشأن بالنسبة للجنسين معا، إلا أنه نظرا للبنية الفسيولوجية المختلفة بينهما، والمهام الملقاة على عاتق المرأة يجعلها محض اهتمام وعناية، توجب إفراد مقتضيات خاصة بها، هذه الحماية تم تكريسها من خلال أحكام المادة 179 و181 و35 و36 و179 من م.ش.

حيث من خلال هاتين المادتين منع المشرع المغربي تشغيل النساء في الأعمال الشاقة والباطنية نظرا لاعتبارات صحية بدرجة أولى، كما قام بمنع تشغيل نفس الفئة في الأعمال التي من شأنها أن تؤثر على أخلاقهم وتخل بالأداب العامة، أما في حال مخالفة هاته المقتضيات فقد حدد المشرع غرامات مالية مع مضاعفتها في حال تعددت الأجيريات اللواتي لم يراعى في حقهن تطبيق المادتين السالف ذكرهما.

أما بخصوص تشغيل النساء ليلا فقد أقر المشرع من خلال المادة 172 من م.ش، على مبدأ تشغيل هاته الفئة ليلا، ولا يمنع هذا الأخير إلا إذا كان فيه تأثير على وضعهن الصحي والاجتماعي، أو في حالة الاستثناءات التي يحدده النص التنظيمي بحسب الفقرة الأولى من م 172 من م.ش.

وتبقى هاته الحماية غير كافية إذا كان من الأصلح منع تشغيل فئة الأجيريات ليلا إلا في حالة اضطرار قصوى. وإلى جانب ما سبق أولى المشرع الأجيرية الحامل بمقتضيات خاصة نظرا لما تحتاجه في هذه المرحلة من عناية خاصة خلال تلك المدة التي تكون قدراتها ضعيفة وقواها منهكة خاصة خلال الأسابيع الأخيرة للحمل.

¹ ولضمان تطبيق المقتضيات السالفة الذكر عمل المشرع على فرض غرامات زجرية عن كل مخالفة صدرت من طرف المشغل (م 9) و(م 12) من مدونة الشغل. ظهر شريف رقم 1.03.194 صادر في 14 رجب 1424 (11 سبتمبر 2003)، بتنفيذ القانون رقم 65.99 المتعلق بمدونة الشغل، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5167، بتاريخ 13 شوال 1424 (08 ديسمبر 2003)، ص: 3969.

ومن بين صور هذه الحماية القانونية التي وفرتها قوانين الشغل للنساء الأجيرات، نجد إجازة الوضع، فغايتهما يكون حماية صحة المرأة العاملة وصحة جنينها، هذا المقتضى الذي جاء به المشرع من خلال المادة 152 من م.ش، بحيث نص على "أن المرأة الأجيبة تتمتع عند إثبات حملها بشهادة طبية بإجازة ولادة مدتها 14 أسبوع ما لم تكن هناك مقتضيات أفيد في عقد الشغل أو اتفاقيات الشغل الجماعية أو النظام الداخلي".

وحسب المادة 154 من م.ش، فإن للمرأة الأجيبة أن توقف سريان عقد الشغل فترة تبتدئ قبل تاريخ توقع الوضع بسبعة أسابيع، وإذا تم إثبات بشهادة طبية نشوء حالة مرضية عن الحمل تجعل من الضروري إطالة فترة توقف العمل، فإنه يتم الزيادة في إجازة الولادة مدة استمرار الحالة المرضية على أن لا تتعدى ثمانية أسابيع قبل تاريخ توقف الوضع.

وحسب المادة 159 من م.ش، فإنه لا يمكن للمشغل إنهاء عقد شغل أجيبة أثبتت حملها بشهادة طبية، كما لا يمكن للمشغل أن يقوم بإنهاء عقد شغل أجيبة حامل بسبب نشوء حالة مرضية عن هذا الأخير.

وكل فعل يعتبر تعسفيا يخول للأجيبة حق المطالبة إما بالرجوع أو المطالبة بالتعويضات المستحقة عن الفصل التعسفي. كما أنه لا يحق للمشغل تبليغ الأجيبة بالفصل بسبب ارتكاب خطأ جسيم خلال فترة إجازة الأمومة. وكل إجراء مخالف لذلك يعرض المشغل لغرامات مالية وذلك حسب الفصل 165 من م.ش¹.

وفي إطار نفس الحماية خول المشرع للمرأة الأجيبة حق التخفيف من الأشغال التي تكلف بها خلال فترة الحمل، فالمشغل ملزم باتخاذ جميع الإجراءات الممكنة التي تحول دون تعرض الأجيبة الحامل وجنينها إلى أي أذى أو عمل شاق.

كما عمل المشرع المغربي على توفير عناية خاصة للمرأة الأجيبة بعد الوضع، وذلك حتى تتمكن من استرجاع عافيتها وحتى يتسنى لها العناية بمولودها، وذلك من خلال المادة 151 من م.ش، بالتأسيس لهذه الحماية في فترة النفاس، حيث جاء في هذه المادة على أن للأجيبة الحامل حق توقيف سريان عقد الشغل بعد تاريخ الوضع بسبع أسابيع، بل أكثر من ذلك فإن نفس المادة تقتضي أنه إذا ثبت بشهادة طبية وجود حالة مرضية ناتجة عن الوضع، بإمكانها أن تطيل مدة توقف العقد لمدة تصل لأربعة عشر أسبوعا بعد تاريخ الوضع دون أن يمكن أن تزيده على ذلك².

كما أن للأجيبة الأم الحق في الاستفادة من إجازة استثنائية ترتبط بعطلة الولادة وبعطلة نشوء حالة مرضية من الولادة، حالة مرضية من الولادة، ولكن عند رغبة الأجيبة الأم في تربية مولودها شريطة أن تشعر مشغلها في أجل أقصاه 15 يوما من انتهاء إجازة الأمومة وألا تتجاوز هذه الفترة 90 يوما.

ويمكن للمرأة الأجيبة كذلك الاستفادة من مدة سنة غير مدفوعة الأجر لتربية مولودها، بعد الاتفاق مع مشغلها، وذلك حسب المادة 156 من م.ش، كما مكنتها المشرع حسب المادة 157 من م.ش، من حق العدول عن استئناف عملها ووضع حد

¹ انظر في هذا الصدد الفصل 165 و158 و159 من مدونة الشغل.

² ونشير في هذا الصدد إلى أنه في حالة ما إذا تعرضت المرأة الأجيبة لولادة فجائية فإنه من حقها أن تستفيد من المدة التي تستغلها قبل الولادة إلى ما بعد الولادة.

للعلاقة الشغلية دون مراعاة أجل لإخطار أو أداء أي تعويض على أن توجه إلى مشغلها وقبل انتهاء فترة توقف عقدها بـ 15 يوما على الأقل رسالة مضمونة مع إشعار بالتوصل، تستعرض فيها أنها لن تستأنف شغلها.

وزيادة على ما سبق ونظرا لدور الرضاعة الطبيعية في نمو المولود، وما لها من تأثير على صحته خولت مدونة الشغل من خلال المادة 161 للأمر الأجير الحق في أن تتمتع يوميا وعلى مدى سنة كاملة من تاريخ استئنافها الشغل على إثر الوضع، باستراحة خاصة يؤدي علمها الأجر باعتبارها وقتا من أوقات الشغل، مدتها نصف ساعة صباحا ونصف ساعة ظهرا من أجل إرضاع مولودها خلال أوقات الشغل.

وكل مخالفة لما سبق تعرض المشغل لغرامات مالية حسب المادة 165 من م.ش.

وفي نفس الإطار يجب على المشغلين تجهيز غرفة خاصة للرضاعة داخل كل مقالة أو على مقربة منها، إذا كان يشغل فيها أزيد من 50 أجرة تتجاوز أعمارهن 16 سنة.

الفقرة الثانية: مظاهر الحماية الجنائية للمرأة

إن الوقوف على مظاهر الحماية الجنائية للمرأة يقتضي منا تسليط الضوء على هذه الحماية سواء من الناحية الإجرائية أو الموضوعية.

أولا: الحماية الإجرائية.

تعد النيابة العامة باعتبارها مؤسسة قضائية من نوع خاص تمثل المجتمع بإقامة الدعوى العمومية وممارستها، وتبقى النيابة العامة استثناء من الجرائم التي اشترط فيها المشرع الشكاية من المتضرر، هي الجهة الأصلية المكلفة بتحريك المتابعة في مختلف الجرائم الأخرى التي تمس كيان المجتمع حتى ولو ارتكبت داخل نظام الأسرة مثل جرائم الاعتداء على الأصول سواء بالقتل أو الضرب أو الجرح والجرائم الواقعة بين الزوجين وخاصة جرائم العنف، وإلى جانب الدور الحمائي والرئيسي المنوط بها، فإن لها دورا وقائيا لحماية المرأة المعنفة باعتبار هذه المؤسسة عنصرا أساسيا ضمن آليات التكفل بالنساء ضحايا العنف، وذلك حسب مقتضيات المواد المنصوص عليها في الباب الرابع والخامس من قانون 103.13 المتعلق بمحاربة العنف ضد النساء¹.

مما لا شك فيه أن المحاكمة العادلة تقتضي احترام إجراءات التقاضي المنصوص عليها في القانون الإجرائي، وتماشيا مع هذا التوجه خصص المشرع الجنائي للمرأة بمقتضى قانون المسطرة الجنائية حماية على مستوى التفتيش.

فبالنسبة لتفتيش الأماكن نص المشرع في الفقرة الثالثة من المادة 60 من م ج²، على أن ".... تحضر هذا التفتيش في جميع الأحوال امرأة ينتدبها ضابط الشرطة القضائية لتفتيش النساء في الأماكن التي يوجدن بها....".

¹ انظر في هذا الصدد المواد من 9 إلى 17 من ظهير شريف رقم 1.18.19 صادر في 5 جمادى الآخرة 1439 (22 فبراير 2018) بتنفيذ القانون رقم 103.13 المتعلق بمحاربة العنف ضد النساء، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6655، بتاريخ 23 جمادى الآخرة 1439 (12 مارس 2018)، ص: 1449.

² ظهير شريف رقم 1.02.255 صادر في 25 من رجب 1423 (3 أكتوبر 2002) بتنفيذ القانون رقم 22.01 المتعلق بالمسطرة الجنائية، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5078 بتاريخ 27 ذي القعدة 1423 (30 يناير 2003)، ص: 315.

كما قد نص المشرع على التفتيش الجسدي في المادة 81 من ق م ج، الذي جاء فيه "يجوز لضابط الشرطة القضائية إجراء تفتيش جسدي على كل شخص تم وضعه تحت الحراسة النظرية. لا تنتهك حرمة المرأة عند التفتيش، وإذا تطلب الأمر إخضاعها للتفتيش الجسدي يتعين أن تقوم به امرأة ينتدبها ضابط الشرطة القضائية لذلك، ما لم يكن الضابط امرأة. تسري مقتضيات هذه المادة أيضا في حالة التلبس بجناية أو جنحة".

ثانيا: حماية المرأة في ظل قانون 103.13.

شكل القانون رقم 103.13 المتعلق بمحاربة العنف ضد النساء ثورة في الترسنة القانونية، وذلك بوضعه إطارا قانونيا شاملا خاصا لمحاربة كافة أشكال العنف ضد المرأة، وقد عرف القانون 103.13 العنف في مادته الأولى على أنه كل فعل مادي أو معنوي أو امتناع أساسه التمييز بسبب الجنس، يترتب عليه ضرر جسدي أو نفسي أو جنسي أو اقتصادي للمرأة¹. وقد رتب المشرع أحكاما زجرية على كل شخص ارتكب عنفا أو تسبب بالإيذاء ضد أي امرأة بسبب جنسها أو ضد امرأة حامل، وذلك حسب مقتضيات المادة 404 من ق م ج، المعدل بمقتضيات المادة 2 من القانون 103.13. فتكون العقوبة المقررة لهذا الفعل الجرمي تختلف بالوصف المقترن به، فيكون نوع الجريمة إما مخالفة عقوبتها الاعتقال من يوم واحد إلى 15 يوما وغرامة من 20 إلى 200 درهم أو إحدى هاتين العقوبتين فقط. أو جنحة ضبطية تتراوح مدة الحبس فيها من ستة أشهر إلى سنتين وغرامة من 200 إلى 500 درهم أو إحدى هاتين العقوبتين، وتضاعف العقوبة لتصبح جنحة تأديبية فتكون مدة الحبس من سنتين إلى خمس سنوات وغرامة من 250 إلى 2000 درهم والمنع من الإقامة من خمس إلى عشر سنوات.

ويأخذ الفعل الجرمي وصف جنائية إذا ترتب عن هذا العنف فقد عضو أو بتره أو الحرمان من منفعة أو أي عاهة مستديمة، فتكون عقوبة السجن من خمس إلى عشر سنوات²، وتضاعف من عشر إلى عشرين سنة، في حالة سبق الإصرار والترصد أو استعمال السلاح، والسجن من عشر إلى عشرين سنة إذا ترتب عن العنف موت الضحية دون نية القتل، وتكون العقوبة بالمؤبد إذا ترتب عن العنف موت الضحية مع سبق الإصرار والترصد³.

¹ العنف الجسدي: كل فعل أو امتناع يمس، أو من شأنه المساس، بالسلامة الجسدية للمرأة، أي كان مرتكبه أو وسيلته أو مكان ارتكابه؛

العنف الجنسي: كل قول أو فعل أو استغلال من شأنه المساس بحرمة جسد المرأة لأغراض جنسية أو تجارية، أي كانت الوسيلة المستعملة في ذلك؛
العنف النفسي: كل اعتداء لفظي أو إكراه أو تهديد أو إهمال أو حرمان، سواء كان بغرض المس بكرامة المرأة وحرمتها وطمأنينتها، أو بغرض تخويفها أو ترهيبها؛
العنف الاقتصادي: كل فعل أو امتناع عن فعل ذي طبيعة اقتصادية أو مالية يضر، أو من شأنه أن يضر، بالحقوق الاجتماعية أو الاقتصادية للمرأة.

² الفقرة الثانية فصل 402 ق م ج.

³ انظر الفصول 403 و404 من ق م ج.

المطلب الثاني: دينامية المرأة داخل المؤسسات العمومية بين التنظير والممارسة.

في هذا المطلب سنتطرق للنظريات السوسيولوجية المفسرة لدور المرأة داخل المنظمات (الفقرة الأولى)، وإلى الممارسة الفعلية لعمل المرأة بالمجتمع المغربي (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: النظريات السوسيولوجية المفسرة لدور المرأة داخل المنظمات.

إن دراسة دينامية المرأة بالمؤسسات العمومية يقتضي منا الوقوف على مختلف النظريات السوسيولوجية المفسرة لعمل المرأة، ونظرا لوجود العديد من النظريات التي أحاطت بموضوع اشتغال المرأة، سنقف عند ثلاث نظريات كبرى تطرقت للموضوع بشكل مفصل.

أولا: النظرية الوظيفية.

تركز النظرية الوظيفية على أدوار الفاعلين الاجتماعيين داخل البنية المجتمعية، فمن قبل كان حضور المرأة داخل المنظمات وتحديد المؤسسات العمومية ضئيل جدا بما هو عليه الآن، كما ترى هذه النظرية أن المجتمع وحدة مترابطة ونسقا اجتماعيا موحدا لا يقل شأنًا عن بقية الكائنات الحية الأخرى، ويشترك في مجموعة من الوحدات، حيث لكل وحدة من وظائف معينة ومحددة وأن أهم الوظائف هو قدرتها على تكوين علاقات هدفها التواصل الإنساني، فالوظيفة كإيديولوجية تعتبر الفروقات الجنوسية المسبب وراء إحداث التكامل الاجتماعي¹. يتضح من خلال تطور المجتمعات ودينامية مجموعة من المعايير الاجتماعية، تغير دور المرأة ووظيفتها، فبعد ما كانت وظيفتها تقتصر على العمل غير المأجور وتربية الأولاد فقط، أصبحت في وقتنا الراهن تلعب دورا فعالا داخل مجموعة من المنظمات والمؤسسات العمومية نظرا لما لها من نجاحات وتراكمات حققتها في مختلف المجالات والمشارب الحياتية، إلا أن هذا يطرح إشكال على مستوى دينامية أدوار المرأة داخل المجتمع وكيفية تقسيم العمل بين الرجل والمرأة داخل مؤسسة الأسرة وما يعرفه الواقع من تحديات، وهو الأمر الذي يحيلنا إلى إعادة النظر في مجموعة من الأدوار المجتمعية بشكل يتماشى مع السياق الاجتماعي الذي أصبحنا عليه الآن ويعمل على الحد من الإجحاف في حق المرأة.

ثانيا: نظرية النوع الاجتماعي.

ظهرت هذه النظرية في ثمانينيات القرن الماضي، وحاولت الاهتمام بالتمايزات والاختلافات التي تكون على أساس النوع أو الصفة بين المرأة والرجل والمتجسدة في كل من الاختلافات البيولوجية والسيكولوجية والفيزيولوجية والثقافية، فعلى سبيل المثال غالبا ما تحتل النساء مراتب أقل من الرجال للقيام بنفس العمل، وتكون فرصتهن في التقدم في وظيفتهن محدودة، وخاصة في المناصب العليا ومناصب اتخاذ القرارات، وهناك أيضا الأعباء المنزلية التي تقع دائما على عاتق المرأة، حتى وإن كانت تعمل خارج المنزل، وتقول فيرلوتري أكار "من أجل أن تكون للمرأة فرصة للصعود إلى أعلى الهرمية الذكورية يتحتم عليها أن

¹ بيوضون شرارة عزة، الجندر ماذا تقولين؟ الشائع والواقع في أحوال النساء، دارالساق، الطبعة 1، بيروت، لبنان ص: 27.

تتخلى عن كل ما يجعلها امرأة" وترى أكار أن المرأة في المجتمع الذكوري غالبا ما تجبر على أن تختار بين أمومتها وعملها خارج المنزل في حين لا يضطر الرجال إلى الاختيار¹.

ثالثا: نظرية صراع الأدوار للمرأة العاملة أو الموظفة.

عندما نحاول إسقاط نظرية الفعل الاجتماعي لدى تالكوت بارسونز في موضوع أدوار المرأة، نجد أن المرأة هي جزء لا يتجزأ من المجتمع ويكمل الدور الأساسي للمرأة في بيتها فهي الزوجة المسؤولة عن أداء واجباتها تجاه زوجها وكل أفراد أسرتها بغرض تربيتهم وتجاوز ظاهرة التصدع الأسري، وفي نفس الوقت هي أصبحت طالبة تواصل دراستها في الجامعة وتحرص على أن تكون ناجحة فيها، وفي العمل أيضا تسعى لتثبت كفاءتها المهنية. لذلك فهي لا تستطيع أن تنجح في هذه الأدوار دون أن تتفاعل وتتواصل مع المحيط الخارجي والداخلي أي تفاعلها الإيجابي مع الزوج داخل الأسرة، وأيضا مع الموظفين الذين يشتغلون معها في نفس المجال، كل هذا يهدف إلى تحقيق الاستقرار الاجتماعي².

إن إقبال المرأة على العمل، يولد لها صراعا حول كيفية التوفيق بين العمل والمنزل، والتوفيق بين رعاية الأطفال والأعمال المنزلية، فالأنشطة التي تمارسها خلال العمل تزيد من شعورها بالضغط خاصة وأنها مقترنة بتربية الأولاد وأعباء الأسرة، فتصبح عاجزة على الموازنة بين التربية والعمل فتضطر المرأة إلى الخروج من العمل من أجل تربية الأبناء بحيث تصبح عاجزة أمام أداء أدوارها المهنية والأسرية³.

الفقرة الثانية: الممارسة الفعلية لتشغيل المرأة في المجتمع المغربي.

إن عدد النساء المشتغلات لا يتجاوز 2.5 مليون امرأة، أي ما يعادل معدل تأنيث التشغيل بحوالي 18.6% سنة 2019، مقابل 28% عام 2000. وفي المقابل، ارتفع معدل النساء النشيطات ليصل إلى 20.9% سنة 2021، مع ارتفاع أكثر وضوحا في المجال القروي مقارنة بالمدن.

وتميزت سنة 2020 بفقدان حوالي 432 ألف منصب شغل، مع انخفاض معدل تشغيل النساء ليصل إلى 16.7% سنة 2020، مقابل 18.6% سنة 2019.

وحسب وسط الإقامة، بلغ معدل تشغيل النساء في المجال القروي 26.3%، و14.5% في المجال الحضري، عام 2019، مقابل 32.9% و21.9% عام 2000.

ولم تتوفر حوالي 60% من النساء المشتغلات عام 2019 على أي شهادة، مقابل 51.3% بالنسبة للرجال، بينما سنة 2000 أكثر من 80% من النساء المشتغلات ليست لديهن شهادات، مقابل 73.7% لدى الرجال.

¹ منصور رشا سهيل، مفهوم النوع الاجتماعي الجندر وقضية المساواة النوعية سياسات التنمية الدولية والثقافة العربية نشرت بقسم 53 العلوم السياسية الجامعة البريطانية في مصر، العدد الثاني، جزء 2019، ص: 445.

² زروقي عائشة، صراع الأدوار لدى المرأة العاملة وتأثيره على الاستقرار الوظيفي، مذكرة لنيل شهادة الماستر العلوم الاجتماعية، تخصص علم الاجتماع والانثروبولوجيا، جامعة قاصدي مرباح، ورقالة، الجزائر، 2022-2023، ص: 31-32.

³ محمد الحسن إحسان، علم اجتماع العائلة، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، 2005، ص: 202.

ويشير التوزيع القطاعي لتشغيل النساء برسم 2000 و2019 إلى أن 47% من النساء المشتغلات يعملن في قطاع الفلاحة والغابات والصيد البحري سنة 2019 مقابل 62.1 سنة 2000. وفيما يتعلق بنسبة النساء المشتغلات في قطاع الصناعة انتقلت من 17.4% إلى 14.5%.

بلغ حجم النساء في حالة بطالة 388 ألف شخص، أي بنسبة 35% من مجموع العاطلين، حيث أن غالبيةهن من فئة الشباب البالغة أعمارهم أقل من 35 سنة (82,6%) ومن الحاصلين على شهادة (88,1%)¹. كما أن ثلاثة أرباع العاطلات (75,9%) تفوق أو تعادل مدة بطالتهن السنة (مقابل 63,5% لدى الرجال) و69% لم يسبق لهن أن اشتغلن (مقابل 50,9% لدى الرجال).

وتبقى البطالة أكثر ارتفاعا بين النساء، حيث يبلغ معدل البطالة لديهن 13,5% مقابل 7,8% لدى الرجال، وخصوصا في المناطق الحضرية، حيث يبلغ معدلها 21,8% لدى النساء مقابل 10,3% لدى الرجال.

وعلى مستوى تواجد المرأة بالوظيفة العمومية في مختلف المؤسسات والإدارات بالمغرب إلى حدود سنة 2019 بلغت نسبة التأييد بالوظيفة العمومية حوالي 40% من العدد الإجمالي للموارد البشرية للدولة في حين وصلت نسبة التأطير حوالي 23,77% وفي المناصب العليا 17,2%.

خاتمة:

من خلال ما سبق، نستنتج أن المرأة لعبت دورا محوريا في نهضة المجتمعات القديمة والحديثة، وأثبتت من خلال أدوارها قدرتها على التغيير الإيجابي داخل المجتمع المغربي على حد الخصوص، وذلك عبر مجموعة من التشريعات القانونية التي ردت الاعتبار للمرأة، فحضورها في مختلف جوانب الحياة وإصرارها على الوقوف بجانب الرجل ومساندتها له، دليل على كونها عنصرا أساسيا في إحداث عملية التغيير في المجتمع.

وفي هذا الصدد نؤكد على أن التوازن الطبيعي والمشاركة ذي أهمية فائقة للجنسين معا، بحيث أن كل من الرجل والمرأة يملكان أدوارا يجب أن لا يطغى أحدهما على الآخر ولا يتحكم به، لكي يكونا في انسجام وسلام مع الإنسانية ومع الحياة الطبيعية، فالجندر لا يمثل سيطرة النساء، ولا تدمير الأسرة، ولا نفي للقيم الإيجابية ولا المساواة المطلقة، ولا يعني تخلي المرأة عن رعاية أطفالها ولا التخلي عن أنوثتها، فهو يعني تكامل الأدوار بين الجنسين وليس انتقاصها، فهو يعني بإلغاء كل أشكال التمييز ضد المرأة. وهو الأمر الذي يجعلنا نطرح التساؤلات التالية: ما مصير الجندين وأدوارهما في ظل التغييرات المجتمعية التي تعرفها الأنساق الاجتماعية؟ هل سيتم الاحتفاظ بأصالة الثقافة المغربية أم سيتم تهديدها؟

¹ تقرير، مرجع سابق، ص: 52 وما بعدها.

قائمة المراجع:

- بن عيسى المهدي محمد، علم اجتماع التنظيم، من سوسيولوجيا العمل إلى سوسيولوجيا المؤسسة، ط1، الجزائر، 2010.
- بورخيس فوزي، المرأة في خطاب العلوم الاجتماعية من متغير الجنس إلى سؤال النوع، منشورات إفريقيا الشرق 2016، الدار البيضاء، المغرب.
- بيضون شرارة عزة، الجندر ماذا تقولين؟ الشائع والواقع في أحوال النساء، دار الساقى، الطبعة 1، بيروت.
- التايب عائشة، النوع وعلم اجتماع العمل والمؤسسة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى، 2011.
- زروقي عائشة، صراع الأدوار لدى المرأة العاملة وتأثيره على الاستقرار الوظيفي، مذكرة لنيل شهادة الماستر العلوم الاجتماعية، تخصص علم الاجتماع والانثروبولوجيا، جامعة قاصدي مرباح، ورقالة، الجزائر، 2022-2023.
- الزباني عبد الغني، سوسيولوجيا المقاومة بالمغرب مدخل إلى منجز لحبيب امعمري، منشورات دار ما بعد الحداثة.
- شنوف زينب، تحليل سوسيولوجي للمؤسسة من الإنتاج إلى إعادة الإنتاج، مجلة أفاق للبحوث والدراسات، المركز الجامعي ايليزي، دورية سداسية أكاديمية دولية محكمة، العدد 3، يناير 2019.
- محمد الحسن إحسان، علم اجتماع العائلة، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، 2005.
- منصور رشا سهيل، مفهوم النوع الاجتماعي الجندر وقضية المساواة النوعية سياسات التنمية الدولية والثقافة العربية نشرت بقسم 53 العلوم السياسية الجامعة البريطانية في مصر، العدد الثاني، جزء 2019.
- الوزاني الطيبي كريمة، ثقافة النوع بالمغرب مقارنة سوسيولوجية لمفهومى الحكامة والمجتمع المدني، منشورات دار التوحيدى، الطبعة الأولى 2016، المملكة المغربية.
- ظهير شريف رقم 1.58.008 بتاريخ 4 شعبان 1377 (24 فبراير 1958)، المتعلق بالقانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، وفق آخر تعديل بتاريخ 01 شتنبر 2022، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 2372.
- ظهير شريف رقم 1.03.194 صادر في 14 رجب 1424 (11 سبتمبر 2003)، بتنفيذ القانون رقم 65.99 المتعلق بمدونة الشغل، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5167، بتاريخ 13 شوال 1424 (08 ديسمبر 2003).
- ظهير شريف رقم 1.18.19 صادر في 5 جمادى الآخرة 1439 (22 فبراير 2018) بتنفيذ القانون رقم 103.13 المتعلق بمحاربة العنف ضد النساء، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6655، بتاريخ 23 جمادى الآخرة 1439 (12 مارس 2018).
- ظهير شريف رقم 1.02.255 صادر في 25 من رجب 1423 (3 أكتوبر 2002) بتنفيذ القانون رقم 22.01 المتعلق بالمسطرة الجنائية، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5078 بتاريخ 27 ذي القعدة 1423 (30 يناير 2003).
- تقرير المشاركة الكاملة والفعالة للمرأة واتخاذها القرارات في الحياة العامة، وكذلك القضاء على العنف لتحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة وجميع الفتيات، المملكة المغربية، الدورة 65 للجنة وضع المرأة، مارس، 2021.
- Christine Guinnet, Eric Neveu, Féminins- Masculins, Sociologie de genre, Armand Colin. Paris, 2004.

Higher education in the Arab world: Between the present reality and future challenges

Dr. Abdelkader AZDAD¹, Mina KHARBACH²

Faculty of Letters and Human Sciences Ain Chock,
Hassan II University, Casablanca - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: 10.6084/m9.figshare.25669068

To cite this article: AZDAD, A., & KHARBACH, M. (2024, March). Higher education in the Arab world: Between the present reality and future challenges. Science Step Journal II (4),1-31. ISSN: 3009-500X.

Abstract

The objective of this study is to evaluate the condition of education in the Arab world. We aim to identify the root causes of the educational crisis, pinpoint its symptoms, and analyze its impact on scientific research advancement in these countries as compared to more developed nations. We will be using a descriptive and chronological approach to transcend the current reality, keep pace with innovation and modernity, meet challenges, and catch up with advanced nations. Our primary goal is to emphasize education in general and higher education in particular, encompassing all its human, technological, and knowledge components. The transformation of the higher education sector into a productive and efficient one is crucial. A crucial question remains: To what extent do governments in these countries aspire to elevate higher education? Is it genuinely a priority for them?

Keywords.

Higher education , Arab word, Challenger, Reality

¹ Professor of Higher Education, specializing in Cognitive Psychology, Faculty of Letters and Human Sciences, Ain Chock, Hassan II University, Casablanca.

² PhD student in Psychology, Lab, Archeology, History, and Psychology: Comparative Approaches, Faculty of Letters and Human Sciences, Ain Chock, Hassan II University, Casablanca.

التعليم العالي في الوطن العربي بين الواقع وتحديات المستقبل

د. عبد القادر أزداد¹، مينة خرباش²

كلية الآداب والعلوم الإنسانية – عين الشق
جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب

ملخص

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة الوقوف على واقع التعليم بالوطن العربي ورصد أسباب أزمة هذا التعليم وأين تتجلى مظاهرها، وكيف ينعكس ذلك على تطور البحث العلمي في هذه الدول مقارنة مع دول أخرى متقدمة، من خلال اتباع منهج وصفي كرونولوجي، وذلك بهدف السعي إلى تجاوز الواقع الحالي ومسايرة التجديد والحدثة برهاناتها وتحدياتها الكبرى، واللاحق بركب الدول المتقدمة ولن يكون ذلك إلا بالاهتمام أكثر بالتعليم عموما وبالتعليم العالي خصوصا بكل مكوناته البشرية و التكنولوجية والمعرفية، وجعل قطاع التعليم العالي قطاعا منتجا وفعالا ليبقى السؤال إلى أي حد ترغب حكومات هذه الدول النهوض بالتعليم العالي؟ وهل يشكل فعلا أولوية من أولوياتها؟.

كلمات مفتاحية

التعليم العالي، الوطن العربي، التحديات، الواقع

¹ أستاذ التعليم العالي، تخصص علم النفس المعرفي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء.

² طالبة دكتوراه في علم النفس، مختبر علامات، أركيولوجيا التاريخ وعلم النفس: مقاربات مقارنة كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

مقدمة

إن التعليم العالي في الوطن العربي يبقى في مجمله حديث العهد باستثناء التعليم التقليدي في بعض الجامعات الدينية العتيقة. ويرجع أول ظهور للجامعة في الوطن العربي، إلى سنة 1927 حيث نشأت كلية الطب بالقاهرة، ثم تلتها الجامعة الأمريكية في بيروت 1866. وجامعة القديس يوسف، سنة 1875، ثم جامعة الجزائر 1879 والجامعة المصرية التي نشأت سنة 1908. إذا يبقى عمر معظم الجامعات العربية الحديثة لا يتعدى الثلاثين سنة، غير أنه ابتداء من الخمسينات عرفت الجامعات تزييدا كبيرا رافق فترة حصول معظم الأقطار العربية على الاستقلال السياسي. لتتجاوز في التسعينيات المائة جامعة موزعة على مختلف البلدان العربية.

فهذه النشأة الحديثة والسريعة أفرزتها الضغوطات والإكراهات الناتجة عن التوسع الهائل للتعليم الابتدائي والثانوي، تحت ضغط النمو الديمغرافي الهائل الذي عرفته هذه الأقطار مما أدى إلى أن الاستجابة الكمية كانت على حساب الأغراض الكيفية والنوعية.

مما جعل أغلب الجامعات العربية عبارة عن محتشدات طلابية تفقد الشروط الضرورية والملائمة التي تسمح للعملية التعليمية بأن تؤدي وظيفتها الحقيقية، سواء على صعيد التجهيزات والمختبرات والمعدات والتأطير العلمي. أو على صعيد المردودية. فضلا عن كون التعلم عامة والتعليم العالي بشكل خاص تابع لأغراض السلطات السياسية الشيء الذي جعله مجرد وسيلة لممارسة الدعم الإيديولوجي اللازم لخلق التوازن الضروري لضمان استمرار وفعالية الأنظمة السياسية القائمة، فالسلطة في الوطن العربي، هي أكثر العناصر فعالية في المجتمع في اتجاه محاصرة السؤال والمبادرة والحرية، بدل أن يكون التعليم إطارا لإنتاج الفعالية وروح الإبداع، خصوصا وأن الأنساق التعليمية في الغرب تواكب التحولات الجذرية التي تعرفها المعرفة العلمية والإنسانية، بحيث توفر للطالب كل شروط الاستقلال والتحرر بدل تهيئته بهدف احتوائه بشكل مطلق. أما في الوطن العربي، لم تستطع المؤسسة التعليمية التحول إلى فضاء متميز يتم فيه تغيير واستثمار القدرات العقلية وتحفيز الطفل من خلال خلق مناسبات تجعله يفكر لوحده، بدل تكييفه وترويضه داخل أنساق لا تنتظر منه إلا التلقي والتكرار فما هي مميزات واقع التعليم العالي في الوطن العربي، وعلى ضوء ذلك ما هي الأزمة التي يتخبط فيها؟

1- رصد الواقع الراهن

يمكن اعتبار أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات منعطفا حاسما في مجال التربية والتعليم في أغلب البلدان العربية لكون هذه المرحلة تميزت بحصولها على الاستقلال وشكلت بداية محاولاتها في تجاوز التخلف التربوي الذي عرفته إبان فترات الانحطاط العثماني، والانتداب والاستعمار الغربيين، وكانت نكبة 1948، عاملا معززا للتوجهات الجذرية العاملة في اتجاه تقدم تربوي سريع وتشير الاحصائيات إلى تزايد عدد المتدربين في سوريا ارتفع العدد من 148.000 تلميذ في عام 1944-1945 إلى 311.000 تلميذ في

1952 و 1953 ثم تضاعف مرة أخرى خلال العقد التالي فقفز إلى 647.000 تلميذ في 1964-1965 أما في العراق فقفز عدد الأطفال في التعليم الابتدائي من حوالي 200.000 طفل عام 1950 إلى 957.000 تلميذ في 1964-1965 أي أنه تضاعف أكثر من أربعة أضعاف.

وإذا كانت القفزة التعليمية قد تأخرت في الأقطار المغربية إلى النصف الثاني من الخمسينيات أو حتى النصف الأول من الستينيات، فذلك لأن هاته الأقطار لم تحصل على استقلالها إلا متأخرة (فتونس 1954- الجزائر 1962- المغرب 1956) وقد جاءت الستينيات استمراراً للخمسينيات، مسار التقدم التعليم فقد بلغ مجموع الطلبة المسجلين في معظم البلدان العربية في المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائي الثانوي والعالى 13.75 مليون طالب في عام 1967 و 1968، بعدما كان هذا العدد في 1969:8.90 مليون طالب، وأهمية هاته الزيادة تكمن في كونها تمثل اضعاف الزيادة المقابلة في عدد السكان الذين هم في عمر مراحل التعليم، أي الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 و 24 سنة وهذه الزيادة المرموقة حقا أدت ببعض الجهات في 1966 في ملتقى طرابلس بالإقرار على أن تكون سنة 1980 آخر موعد لتعميم التعليم الابتدائي وتم التأكيد على ذلك في مؤتمر مراكش في يناير 1980، غير أن هذه القرارات لم تكن تستند إلى معطيات متينة، فنسبة التعليم أخذت في التراجع خلال النصف الثاني من الستينيات وفي السبعينيات وكذلك النصف الأول من الثمانينيات. وأصبح يتضح أن النمو التعليمي عاجز عن مجاراة النمو السكاني. فعلى الرغم مما قيل عن سنة 2000 باعتبارها مرتبطة بتحقيق مجموعة من المخططات وعلى رأسها تعميم التعليم الابتدائي، وبالرغم أيضا من مراهنة مجموعة من المؤسسات والهيئات الرسمية وغير الرسمية، كالإليسسكو واليونسكو، فإن هدف تعميم التعليم الابتدائي (وهو هدف متواضع) لن يتم بلوغه قبل 2021.

يمكن الاعتراف على أن نسبة الأمية قد انخفضت في الوطن العربي إلى حد ما عند الأفراد الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة من 80% عام 1960 إلى 29% عام 1980، لكن أعداد الأميين فوق 15 عشر من العمر ارتفعت من حوالي 43 مليون في 1970 إلى نحو 50 مليون في 1980. وقد بلغت 52 مليون عام 1990 فبالنسبة للمغرب مثلا: بلغ عدد الأميين في 1970 إلى نحو 50 مليون في 1980 وقد بلغت 52 مليون عام 1990 فبالنسبة للمغرب مقلا بلغ عدد الأميين في 1970: 2.687.000 وفي سنة 1980 وصل العدد إلى 8.236.000 ليصل سنة 1990 إلى 9.981.000 في أحدث الاحصائيات فنسبة الأمية مازالت مرتفعة في دول المغرب العربي ففي سنة 2014 بلغت نسبتها 19% من إجمال السكان وعدد الأميين نحو 96 مليون نسمة وهي تعادل بذلك ضعف المتوسط العالمي في الأمية تقريبا كما تزال نسبة الأمية في أوساط الإناث الضعف بالمقارنة مع الذكور وذلك حسب احصائيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بحيث يقدر أن القضاء التام على الأمية في بلدان المغرب العربي سيتم في حلول سنة 2050.

II- واقع التعليم العالي في مغرب مابعد الاستقلال

تتمحور وظائف الجامعة حول ثلاثة قضايا أساسية:

(1) وظيفة التكوين

(2) وظيفة البحث العلمي

(3) وظيفة التنمية الاقتصادية والثقافية.

إن الأبعاد الوظيفية للتعليم العالي تختلف من بلد إلى آخر نظرا لاختلاف درجة نموه وسياساته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. لقد تميزت فترة ما بعد الاستقلال في المغرب بتقص كبير في الأطر والبنية الجامعية، مما جعله يهتم بتكوين الأطر، التي أفضت إلى ضرورة انشاء شبكة جامعية تكاد تكون قادرة على تلبية طلبات المجتمع المغربي.

وهكذا حاولت الدولة المغربية في هاته المرحلة تطوير ما تركته سلطات الحماية في اتجاه استكمال البنية الجامعية، وتنظيمها انطلاقا من الغايات الوطنية، فدشنت أول جامعة مغربية يوم 21 دجنبر 1957 بمدينة الرباط، وتلتها تدشين مجموعة من مؤسسات التعليم العالي.

واهتم المغرب كذلك بالتعليم العالي الأصيل الذي أفرز مع التعليم العالي العصري، نوعين من القوى الاجتماعية والثقافية، تتنافس على جميع الأصعدة بما في ذلك المجال السياسي، وما يثير الانتباه في اطار هذه المرحلة هو الاهتمام بالبحث العلمي، وذلك بخلق بنية مؤسساتية للبحث وتميزت مرحلة 62-75 بكثرة الاضطرابات الناجمة أساسا عن غياب سياسة تعليمية مدروسة بطريقة علمية تحظى بموافقة جميع الأطراف نتيجة انعدام عنصر الديمقراطية الذي تعبر عنه عدة مؤشرات كاتخاذ قرارات فردية وعشوائية دون تحاور وتساور ومشاركة الفعاليات الثقافية والسياسية والإقتصادية والممارسين لمهنة التدريس والبحث.

إن التعليم العالي في المغرب هو أعلى مرحلة من مراحل التعليم و يدخل تحت إشراف وتوجيه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتكوين الأطر وهو مسار دراسي يتوج بالحصول على شواهد جامعية أو مهنية، وفي حالة بعض الجامعات يحصل المتخرج على رتبة عسكرية أو شبه عسكرية، من سمات هذا التعليم العالي بالمغرب هو التنوع في الشعب والمجالات والميادين التي يشملها وكذا وجود عدد كبير من الجامعات والكليات والمعاهد والمؤسسات العليا التابعة للدولة وأيضا الخاصة التي عرفت انتشارا واسعا في السنوات الأخيرة. كما قد عرف قطاع التعليم العالي الخاص تطورا ملحوظا مند سنة 2010 وذلك بعد أن أقرت الدولة نصوصا قانونية متعلقة بهذا القطاع (الجامعات والكليات الخاصة) وهي نصوص متعلقة بمعادلة الشهادات الممنوحة من طرف هذه الجامعات وقبولها والمصادقة عليها محمد الشرقاوي واعترفت الدولة وصادقت على الشواهد الممنوحة من طرف هذه الجامعات وذلك في موسم 2014/2015 فتزايد عدد المستفيدين من التعليم في هذا القطاع بنسبة 10% ما بين السنة الدراسية 2013 إلى السنة الدراسية

gaillard et bonabid.2017.2017

ورغم أن عدد الطلبة بالقطاع الخاص يبقى محدودا مقارنة مع التعليم العمومي إلا أن العدد المتزايد لهذه المؤسسات سي طرح تحديات أمام المسؤولين حول جودة هذه المؤسسات والخدمات التي تقدمها وتخصصاتها ومسائلها.

والسؤال الذي يبقى مطروحا هو هل هذه المؤسسات والجامعات الخاصة هي خيار وحل أم هي ضغوطات العتبة التي تدفع الآباء إلى الولوع إلى هذه الجامعات؟

أم هو خيار سياسة الدولة لفتح المجال أمام خصوصية هذا القطاع التعليمي العالي والتهرب من المسؤولية خصوصا مع التزايد المهول للتلاميذ الذين يحصلون على البكالوريا كل سنة؟

في السنوات الأخيرة حصل تطور ملحوظ للتعليم العالي بالمغرب مواكبا لما يعرفه العالم من ثورة تكنولوجية ومعلوماتية لذلك بدأ في دمج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأصبحت عدد من الجامعات تقدم دورات في هندسة البرمجيات، وأصبح عدد الخريجين المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تزايد إذ وصل إلى ما يقارب 2000 خريج سنويا. وهكذا فاعتماد الجامعة المغربية على التكنولوجيا الرقمية أصبح ضرورة وليس خيار فهو الحل الأمثل لمواجهة الاكتظاظ من جهة وتحسين التكوينات والاندماج المهني للخريجين الشباب. كما أن أزمة كورونا أجبرت الجامعات والمسؤولين على قطاع التعليم عموما إلى استخدام الرقمنة مما دفعهم إلى توجيه مذكرات وزارية لتعبئة جميع الإمكانيات وتوظيف الوسائل التكنولوجية في عملية تلقين المضامين والسهرة على تكوين الأساتذة والإداريين وتجهيز المؤسسات والجامعات بالمعدات والمنصات والتراخيص المطلوبة لجعل الجامعة المغربية في المستوى المطلوب وطنيا ودوليا خصوصا في ظل العولمة والمنافسة الدولية الاقتصادية والمعرفية والاجتماعية مما يلزم المؤسسات المغربية بتحسين جودة تعليمها وتكوين خريجين بمواصفات ذات جودة عالية.

تنقسم مؤسسات التعليم العالي بالمغرب إلى نوعين من مؤسسات التعليم العالي ذات الولوع المحدود والولوع المفتوح وذلك مستوحى من النظام الفرنسي والتي كانت السبابة للتمييز من بعض المدارس العليا (كالطب والهندسة وتسيير المقاولات والتجارة) والجامعات. لكن في حين أن الجامعات الفرنسية استمرت في أداء مهامها الأكاديمية ولم يطلها التهميش على عكس الجامعات المغربية التي عانت من التقسيم المفتوح والمحدود. إذ أصبحت المؤسسات ذات الولوع المحدود تحظى بالتقدير والإعجاب والسعي نحو محاولة الحصول على مكان في رحابها، بينما المؤسسات ذات الولوع المفتوح أصبحت تعاني من النظرة السلبية ومن التهميش والتحقير واعتبارها فقط الحل الأخير الذي يختاره الطلبة الذين لا خيار لهم.

لأن هذين النوعين من التعليم العالي لا يعملان في تكامل أو في تجانس بل يخضعان لمنطق تفضيلي تراتبي صارم فالتعليم ذو الولوع المفتوح عكس الولوع المحدود يستقبل الطلبة الأقل ترتيبا في سلم التنقيط والطلبة الأفضل والأوائل هم من حظ ونصيب المؤسسات ذات الولوع المحدود التي تشتد عتبه ونقط مرتفعة بالإضافة إلى اجتياز إجباري لمباراة الانتقاء وهي من جهتها تضمن لطلبتها

شواهد تتلائم مع تخصصاتها (طب، هندسة، تقنية...) وتؤهلهم مباشرة لسوق الشغل في حين ان المؤسسات ذات الولوج المفتوح مازالت تنهج نظام الاجازة - الماجستير- الدكتوراه وخريجها يعانون من البطالة أو من ندرة المناصب التي تتلائم مع تخصصاتهم .

تحدث زين الدين 2020 عن أهمية البحث العلمي والتعليم العالي عموما وفي المغرب على وجه الخصوص، مستشهدا بما وقع في فترة الحجر الصحي لكورونا وكيف كانت التأويلات لاما وقع من تهديد فيروسي الى شكوك في اللقاحات الى حديث عن مؤامرات كل ذلك هو درس مهم نستخلص منه أهمية العلم والمعرفة، وأهمية الاهتمام بالبحث العلمي وتشخيصه والنهوض به من خلال الاهتمام بمنابر الجامعات والكليات بمختلف مكوناتها إدارة وهيئة التدريس وطلبة ومختبرات بحثية وجب إصلاحها وجعلها مواكبة للواقع للتطور الذي يعرفه العالم في شتى المجالات وهو يدعوا أيضا كل الدول العربية إلى الاتحاد ليس فقط السياسي بل اتخاذ تنموي ذاتي لصقل الخبرات وتكاملها والرفع من مستوى التعلم العالي في هذه الدول وتجويده وعدم الاتكال على الغير دائما في البرامج والمناهج والاستراتيجيات دون الأخذ بعين الاعتبار للخبرات العربية والوطنية وللطاقات الشابة. مما اسفر على ظاهرة غير صحية للمجتمعات العربية وهي هجرة الأدمغة أو هجرة الذكاء العربي والتي لا حل ولا علاج لها خارج نطاق تنموي متكامل يراعي البعد الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المناسب للرفع من جودة التعليم العالي ومستوى المعيشة للخريجين والمهتمين وإيجاد سبل تطورهم وارتقايم عيسى 2012.

III - مظاهر أزمة التعليم العالي

إن التعليم في جوهره يشكل هرما موازيا للهرم الاجتماعي. وما يوضح ذلك هو كون البورجوازية الصاعدة الغربية كانت في أمس الحاجة إلى عمال مهرة وفنيين وتقنيين يقومون بأدوارهم في العملية الإنتاجية والصناعية التي ميزت المجتمع، بعد القضاء على مرحلة الزراعة الإقطاعية فلم يكن أبناء النخبة يرغبون في الانخراط في العمل المهني اليدوي فاقصر دورهم على تحصيل العلم والمعرفة النظرية، مثل الفلسفة الشعر الأدب اللاتيني، كامتياز طبقي واجتماعي وبذلك تم تقسيم العمل وتقسيم البشر، ومن هنا نشأت الحاجة إلى تعلم أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة، ليس بغرض تثقيفهم وتوعيتهم ولكن بغرض قيامهم بأدوار مهنية في العملية الإنتاجية، لزيادة العائد الاقتصادي، الذي يعود بالنفع على الطبقة البورجوازية، ومن هنا بدأت البنية التعليمية تنعكس على البنية الاجتماعية والطبقية في المجتمع، وتكرس التفرقة بين التعليم النظري كامتياز لأبناء النخبة والتعليم التقني والمهني لأبناء الفقراء.

يتسم البحث العلمي بالتنظيم والذي هو سمة كل المؤسسات الاجتماعية. وبالتالي يكون هو سمة العمل في هذه المؤسسات ولكي يحقق البحث العلمي الأهداف المرجوة منه تسهر الجامعات على تحديد الوظائف والغايات التي من أجلها تأسست في الأصل، ومن أهمها الاهتمام بالعنصر البشري وتكوينه معرفيا لخلق كوادر وتنشيط البحث العلمي هو سلسلة مترابطة من الأعمال والدراسات التي يقوم بها الباحث بهدف الوصول إلى نتائج وتقديم معلومات ومعطيات جديدة تخدم البحث العلمي، تربط الماضي بالحاضر ويتعبر البحث العلمي أيضا بوابة نحو أي نمو اقتصادي واجتماعي يستهدف بالأساس العنصر البشري كثروة بديلة عن الثروات الطبيعية.

عرف المغرب الكبير طفرة ملموسة في هذا المجال خلال السنوات الخيرة رغم التقارير التي صنفت التعليم العالي في الوطن العربي بالمتدني فحسب تقرير المنتدى الاقتصادي دافوس لسنة 2020 فإن المغرب الكبير احتل المرتب الأخيرة في جودة التعليم فتونس جاءت في المركز 84 يليها المغرب في الرتبة 101 و الجزائر 119 وموريتانيا في المركز 164 مع استثناء بعض الدول من التصنيف لاعتبارها أصلا لا تتوفر أي شروط لجودة التعليم بها مثل ليبيا.

IV- حديات البحث العلمي في ظل الواقع الراهن

يشهد العالم تغيرات عديدة ومتسارعة تحركها الثورة العلمية والتكنولوجية والذكاء الاصطناعي وتطور وسائل الاتصال والمعلومات، وهو ما خلق تغيرات في حياة الناس وعلى مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية باعتبار أن هذا البحث العلمي أصبح في ظل العولمة هو الرافعة الحقيقية للاقتصاد الحقيقي الذي أصبح يتأسس على المعرفة وعلى العنصر البشري. غير أن أغلب الدول العربية واهتمامها بالبحث العلمي لم يصل إلى المستوى المطلوب ومازالت تعرف مشاكل وأزمات تقف أمام أي تنمية مستدامة.

إن أي مهتم بدراسة واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي يلاحظ عدم دخول الخصوصية الثقافية الذاتية لهذه الشعوب وعدم احترامها للهوية الخاصة بل يلمس طغيان التأثير الملموس بالمناهج التقليدية المتوارثة من حضارة الدول التي استعمرتها.

وكذا الركود الشديد والجمود الذي يعرفه هذا القطاع مما يجعله لا يواكب التطور التكنولوجي والمعرفي والتنموي الذي شهدته بعض الدول الأخرى هذه العوامل جعلت من البحث العلمي والتعليم العالي واقعا بعيدا عن الممارسة والحياة والتنمية إذ أن نتائجه ودراساته وأبحاثه لا تتماشى مع الواقع الحقيقي للبحث العلمي. ولا يؤخذ كوسيلة لتجاوز الركود المجتمعي أو كحل للأزمات التي يعيشها المجتمع فالعلاقة بين التعليم العالي والحركة التنموية في المجتمع غير متجانسة.

إن جودة التعليم هي التي تخلق أفراد متميزين قادرين على خلق وبناء حضارة قوية تتماشى مع متطلبات العصر، وبناء حضارة متطورة وفعالة. فالاهتمام بالعنصر البشري يجب أن يكون من أولويات التعليم العالي وتسليحه بالمهارات اللغوية المعرفية الفنية العلمية والعملية ليكون أفرادا مندمجين ومبدعين في تنمية مجتمعاتهم.

بالإضافة إلى اهتمامه بالعنصر البشري على التعليم العالي يواكب التطور الهائل الذي يعرفه العالم خصوصا الثورة التكنولوجية والمعلوماتية والذكاء الاصطناعي، ولن يتأتى ذلك إلا بالرفع من الميزانية المخصصة لقطاع البحث العلمي. فتطور وتقديم الشعوب تقاس بنسبة الاهتمام بالميزانية التي تصرف على قطاع التعليم والبحث العلمي فيما يلي جدول توضيحي مستخلص من مشاريع قوانين المالية السنوية لدول المغرب العربي.

جدول 1: مشاريع قوانين المالية السنوية لدول المغرب العربي لسنة 2022

| الدول | حجم الانفاق عموما | حجم الانفاق على التعليم العالي | السنة 2022 | النسبة المئوية |
|-----------|-------------------------|--------------------------------|------------|----------------|
| المغرب | 9/5 مليار درهم مغربي | 14 مليار درهم مغربي | 2022 | نسبة 1% |
| الجزائر | 9858 مليار دينار جزائري | 40.51 مليار دينار جزائري | 2022 | نسبة 1.01% |
| تونس | 58.29 مليار دينار تونسي | 210 مليون دينار تونسي | 2022 | نسبة 1.6% |
| ليبيا | 86 مليار دينار لبيي | 213 مليون دينار لبيي | 2022 | نسبة 0.90% |
| موريتانيا | 88.5 مليار أوقية جديدة | 1.56 قية جديدة | 2022 | نسبة 0.90% |

الأرقام الموجودة في الجدول ذات دلالة كبيرة توضح حجم النفقات الهائلة مقارنة مع نسبة 14% فقط المخصص في كل هذه الدول للتعليم العالي. مما ينعكس على قيمة البحوث العلمية ونذرتها مقارنة مع دول أخرى التي تخصص ميزانيات هائلة للبحث العلمي في تقرير لمنظمة اليونسكو فإن نسبة الانفاق في دول العالم العربي من الانفاق العالمي على البحث العلمي بلغ 0.2% في حين نجد نفقات الصين زادت بنسبة 8.7% متجاوزت بذلك ما تنفقه المانيا على التعليم العالي والبحث العلمي.

ويمكن الإشارة إلى قلة الباحثين في الوطن العربي إذ تبلغ نسبتهم 136 باحث لكل مليون شخص من السكان مقارنة مع 4374 باحث في الولايات المتحدة الأمريكية.

ينعكس ذلك على عدد البحوث والمنشورات العلمية التي ينتجها التعليم العالي والباحثين المغاربة مقارنة مع الدولة العربية الأخرى، إذ نشرت خلال الفترة الممتدة ما بين 2010-2015 حوالي 28% من الإنتاج العربي.

هذه الأزمة التي يعيشها التعليم العالي بالوطن العربي تعد أزمة مجتمعية ومن بين أسباب عدم تقدم ونجاعة هذا التعليم العالي. فالإنتاجات الجامعية من بحوث ودراسات غالبا ما تبقى حبيسة الرفوف ولا يتم استثمارها في حل مشاكل المجتمع أو الأزمات السياسية وحتى اتخاذ القرارات العلمية والتغيرات المنهجية التي تطرأ على قطاع التعليم نفسه.

هذه الأزمة أيضا تتحمل مسؤوليتها الحكومات العربية التي لا تولي الاهتمام الكامل والمطلوب لهذا القطاع الحيوي والمفروض أنه أساسي في تنمية المجتمع وحضارته، لعدم وعيها بأهمية التعليم العالي ونتاجاته المعرفية والعلمية وخصوصا الوعي بأهمية العلوم

الاجتماعية والنفسية والإنسانية عموما مقارنة مع العلوم الدقيقة و التقليل من أهميتها وقيمتها كتخصصات تعتبر غير منتجة أو غير نافعة لعدم جاذبيتها لسوق الشغل.

في حين وجب ربط الجسور بين صناعات القرار في الدول العربية وبين مراكز الدراسات العلمية في المجالات الإنسانية والاجتماعية والنفسية لكونهم الأكثر دراسة وتفهما للأوضاع المجتمعية و الأكثر قدرة على إيجاد حلول ناجعة لبعض المشكلات المجتمعية (هزاز 2021).

لقد أصبح التعليم العالي يأخذ طابع ذاتي نفعي متمثلا بالخصوص في شواهد أو دبلومات مما يؤثر على طبيعة البحوث العلمية والدراسات التي تكون بعيدة عن الواقع والمجتمع وتكون هامشية ومتكررة.

كما أن عدم اهتمام الحكومات بالتعليم العالي في الوطن العربي يظهر أيضا في ضعف الميزانيات المخصصة لهذا القطاع ولتطويره، وذلك يعود في الحقيقة إلى موقف كل دولة من واقع التعليم عندها وإيمانها بأن مستقبلها وتقدمها مرتبطان بتقدم قطاع التعليم عموما من عدمه حيث ترى الدراسات ان التعليم في الوطن العربي يواجه اكرهات عديدة من بينها:

- عدم تلقي التعليم العالي للميزانية المالية الضرورية والكافية لتطوير البحث العلمي داخلها.
 - عدم انفتاح الجامعات على شركات مع مؤسسات التمويل الخاص.
 - عدم استقلالها المالي ووجود سلطات وصية على ميزانية البحث العلمي يخلق تداخل في التخصصات والصلاحيات.
- وهكذا فمختلف الأقطار العربية، تتساوى في نظرتها الى التعليم، فأغلبيتها لا توظف في التعليم إلا حوالي 0.5% من ناتجها القومي بينما نجد دولة إسرائيل تخصص للتعليم 1% واليابان 1.9% والولايات المتحدة الأمريكية 2.5% بينما نجد ان الميزانيات العسكرية والأمنية إذا ما قارناها مع ميزانيات التعليم والبحث فإنها تبدو هزيلة وضئيلة، حيث تشير الإحصائيات إلى أن العرب يستهلكون 42% من مجموع المستهلكات العسكرية في العالم، مما يدل على غلبة الهاجس الأمني عند الحكام العرب على الهاجس المعرفي. بالإضافة إلى ذلك تعاني الجامعة العربية. من كثرة الدراسات الأدبية بالمقارنة مع الدراسات المهنية والتقنية والعلمية. وما يزيد هذه الوضعية تفاقمها هو سياسة التعريب التي بدأ في نهجها في المغرب مثلا. مما أفرز توافد حشود كبيرة من الطلاب على كليات الآداب والحقوق والشريعة وأصول الدين تجنباً للفشل الذي قد يلاقونه في الشعب العلمية والتي يتم التلقين فيها باللغات الأجنبية، فرغم تبنيه بعد الاستقلال للمبادئ الأربعة المعروفة وهي: التعميم التوحيد، المغربية، والتعريب، والتأكيد على أهمية التعليم في تحقيق التنمية الاقتصادية، وذلك بالاعتماد على مجموعة من النظريات الحديثة. خاصة منها نظرية الرأس المال البشري، ولتحقيق ذلك رصدت الدولة المغربية إمكانيات مادية وبشرية هائلة: غير أنه تمت ثلاث مفارقات أساسية تميز نظام التعليم في المغرب يحددها جميل سامي كالتالي:

1. استقرار نسبة التمدرس في 55% رغم ارتفاع عدد المتدربين، الشيء الذي يحول دون تحقيق تعميم التعليم. بل نكاد

نبتعد عنه بالنظر إلى التكاليف الحالية.

2. تتعلق بضعف مردودية التعليم. من جراء ارتفاع نسبة الرسوب والطرء، رغم الكلفة المالية الكبيرة.

3. تهم العلاقة بين التكوين والشغل والتي تتميز بانعدام التناسب بين إعداد وتكوين الخريجين وحاجيات البلاد من الأطر المتخصصة المتوسطة والعليا.

بالإضافة الى هذه المفارقات نجد أن المؤسسة التعليمية تشكل المجال المركزي الوحيد في مجتمعاتنا من حيث انتقال وإنتاج المعارف وتطويرها بصفة هادفة ومنتظمة. والسبب في ذلك يرجع إلى هشاشة مختلف مكونات المجتمع المدني. خاصة منها هياكل الإنتاج، فمجتمعاتنا ليست مجتمعات تشكل فيها مؤسسات الإنتاج أداة مركزية لإنتاج المعرفة وتطويرها، لأن مؤسساتنا تكتفي في غالب الأحيان باستهلاك بعض المعارف الأساسية، ومن ثم فهياكلنا الثقافية لا زالت هشة ومحاصرة ومهددة في عدد كبير من جوانبها، بالإضافة إلى أن المجتمع العربي يعيش أوضاعا تتسم بعدم الحسم في مستقبله وبالتالي فالمجال الثقافي والإيدلوجي يكتسي أهمية مبالغاً في حجمها لأن الأمر مازال يطرح كما لو كان يقتصر على مستوى الإرادة والدعوة والتبشير، ويمكن القول إن المسألة التعليمية ترتبط بشكل جذري بإرادة السياسيين والمخططين ووزراء التربية، وكذلك وبدرجة أقل برجال التعليم والمثقفون.

وهناك في السنين الأخيرة ظاهرة استفحلت بشكل كبير وتتقاسمها جل دول العالم الثالث عامة ودول العالم العربي خاصة وهي مشكلة البطالة، الناتجة عن عدم التوافق بين التعليم العالي وحاجيات المجتمع الفعلية للتنمية والإزدهار، مما يؤدي إلى هدر كبير في الجهد والمال وإلى تصاعد البطالة، ويدفع الكثير من الخريجين إلى الرغبة في الهجرة طلباً في الرزق، دون أن ننسى أن بطالة خريجي الجامعات أكثر قساوة من بطالة الأميين فخرجوا الجامعات تكونت لديهم حاجات ومستويات معيشية من الصعب التنازل عنها: فهم لن يقبلوا بأي عمل كان ويترفعون عن العمل اليدوي.

وهكذا يمكن القول إن الجامعة قد ساهمت في الوقت الراهن على الأقل في اختلال التوازن بين التكوين وسوق الشغل ففي الوقت الذي كانت فيه الجامعة تلعب دوراً مركزياً في التكوين من أجل ولوج سوق الشغل واكتساب المعارف أصبحت الآن تؤدي مباشرة إلى البطالة هذه الأخيرة التي تشكل حالياً المعضلة الكبيرة التي يعاني منها أغلب الخريجين وتعاني منها أيضاً كل المجتمعات بدون استثناء.

خاتمة:

يمكن أن نخلص إلى أن التحديات التي تواجهها الجامعات العربية والتي تطرقنا إلى جوانب منها في هذا العرض تظل مزمنة ومرتبطة بالمشايع المجتمعية التي نود التأسيس لها، لذلك فإن أي حل نقترحه لن يضيف جديداً إلى مئات الحلول التي اقترحت عبر عشرات المؤتمرات التي عقدت لعرض هذه التحديات وعلاجها ومع ذلك نقول ان علاج المشاكل التي تعاني منها معظم الجامعات العربية (بطالة الخريجين) لا يكون إلا بربط جاد. وحققي ما بين الجامعات وعمليات التنمية، وفي خضم هذه الأوضاع المتردية، تبقى الجامعات العربية، مدار صراعات بين قوى المجتمع المختلفة، فالسلطة تريدها أداة تحكم وقوى التقدم في المجتمع تريدها أداة تنوير وتثوير، والأنتلجيسا. تريدها مجالاً لممارسة حرية التفكير والنقد.

وهذه الرهانات وغيرها هي التي تحكم لحد الآن واقع ومآل الجامعات العربية. التي يبدو أن أمامها مهام جسيمة معرفية وحضارية التي لم توفق في أدائها كاملة.

المراجع

- بيان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس 2020
- الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي : 2018
- التعليم العالي بالمغرب " فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح ". التقرير القطاعي 2022
- زين الدين لحبيب الستاتي 2020. "البلدان العربية وأولوية البحث العلمي إلى متى سيستمر الهدر؟ مجلة المستقبل العربي العدد 500 1 - 12.
- عيسى محمد عبد الشفيق 2012: "الفقر والفقراء في الوطن العربي مركز الدراسات الوحدة العربية بيروت.
- نادر مبارك 2021: دور البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في الكويت مجلة الدراسات التجارية المعاصرة. المجلد التاسع العدد 11.
- زينب فريج 2018: رهانات وتحديات البحث العلمي والتعليم العالي في البلدان المغاربية. مجلة الفكر للدراسات القانونية والسياسية. العدد 1.
- معطيات مأخوذة من مواقع الوزارة الاقتصادية والمالية لدول (موريتانيا، الجزائر، المغرب، تونس، ليبيا لسنة 2022) المنشور في المواقع على الأنترنت.
- د. هنزاس اسماعيل 2021: دور مراكز الأبحاث في عملية صنع القرار وإعداد السياسات العامة. مجلة السياسات العامة المجلد (5) العدد (3) 2021.
- الدكتورة هادية العول الهلول 2021: " واقع البحث العلمي في البلدان المغاربية معوقات ومقترحات التطوير (تونس نموذجا (مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية العدد الخامس .
- الشرقاوي محمد
- شبل بدران 1990: النظام التعليمي وحقوق الانسان في الوطن العربي " مجلة الوحدة ص: 82 عدد 72،.
- مجلة الوحدة عدد 14 ص: 144
- محمد جسوس: مجلة الوحدة عدد 14. 84-85.
- عبد الرحمان . 1990.، حمادي: "مجلة الوحدة" عدد 72 ص: 11
- CHERQAOUI .M 1993 sociologie de l'éducation ; puf-coll. Que sais-je
- Handy Amr,(2020)- a survey of ICT and Education in Morocco Archived from. On rippom.com www197
- Gaillard.j. Bonabid.H. 2017. La recherche scientifique au Maroc et son internationalisation, Editions universitaires européennes.

The Features of Semantic Grammar Theory According to Al-Mubarrad: A Comparison between Sibawayhian Syntactic Foundations and Semantic Syntactic Foundations in his Concise Book

Rachid EL AMARTY¹

Regional Academy for Education and Training
Fès-Meknes, Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25601253>

To cite this article: EL AMARTY, R. (2024, March). The Features of Semantic Grammar Theory According to Al-Mubarrad: A Comparison between Sibawayhian Syntactic Foundations and Semantic Syntactic Foundations in his Concise Book. Science Step Journal. II (4), 1-15. ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study delves into the theoretical foundations of Arabic grammar, moving beyond traditional educational perspectives to offer a nuanced understanding of the subject. Specifically, it examines al-Mubarrad's semantic system to extract key elements of his grammatical theory.

The research highlights an epistemological shift initiated by al-Mubarrad in response to Sibawayh's grammar, marking a significant milestone in the evolution of grammatical theory. Employing a philological analytical approach, the study categorizes semantic grammatical concepts articulated by al-Mubarrad, laying the groundwork for the theory of definiteness and preference.

Al-Mubarrad's theory links definiteness with the informational values of verbal and nominal clauses, while also introducing the concept of preference, which transcends traditional grammatical structures. These insights are expected to influence future developments in Arabic grammatical theory, particularly concerning definiteness and preference.

Keywords: Predominance, Informing, Case marking, Subordination, Initiation, Noun, Verb, Particle, Subject, News, Predicate.

¹ Chokriamine940@gmail.com

ملاحح نظرية النحو الدلالي عند المبرد بين الأصول النحوية السبويه والأصول النحوية الدلالية في كتابه المقتضب

د. رشيد العمارتي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
فاس مكناس، المغرب

ملخص:

ترمي تأتي هاته الدراسة في سياق الكشف عن مستويات التنظير في النحو العربي عبر استنباط النظريات النحوية المؤطرة لهندسة النحو العربي وعدم النظر إلى إبداعات النحاة في كونها مجرد قواعد تعليمية في النحو؛ لذلك ترمي هاته المقالة إلى تصحيح تلك الرؤية التسطيفية الاختزالية في التعامل مع النحو العربي والعمل على وصف وتحليل كيفية انتظام النظام الدلالي للمبرد في كتابه المقتضب من أجل استخراج معالم نظريته النحوية الدلالية. حيث تتحدد إشكالية موضوع المقالة في الثورة الابستمولوجية التي قادها على مخرجات النظام النحوي عند سبويه والتأسيس لمرحلة جديدة في تاريخ علم النحو ترتكز على كون مجال التجديد عند المبرد هو الدلالة النحوية وليس النحو. وبالتالي فهو موضوع يستحق الدراسة وتخصيصه بهاته المقالة لكونه موضوعا جديدا وغير مطروق من قبل. كما أن المبرد يشكل جسر العبور من نظرية النحو وفق الأصول السبويه إلى معالم نظرية النحو الدلالي. مما فرض علينا منهجا فيلولوجيا تحليليا يقوم على وصف النصوص وتحليل مفاهيمها وتصنيف تلك المفاهيم إلى مفاهيم ثابتة عند سبويه التي تشكل ثوابت نظريته. ومفاهيم نحوية دلالية تؤسس لمتغيرات النظرية النحوية الدلالية عند المبرد. حيث تنتظم تلك المتغيرات في ثلاثة أبواب أساسية هي: هذا باب الفاعل، وهذا باب المسند والمسند إليه، وباب "الحالات والتبيين"؛ حيث تجتمع هاته الأبواب الثلاثة وتتضافر في التمهيد لنظرية العمدة والفضلة، بل هي التي تبشر بالإرهاصات الأولى لهاته النظرية، وتشكل البذور النواة لها. إذ ينحسر مفهوم "البناء على" كمفهوم سبوي في الباب الأول، ويتقدم مفهوم الإخبار عند المبرد ليعوضه؛ حيث ستبنى جملة الابتداء، وجملة الفعل على أساس قيم إخبارية، وليس على أساس قيم موضوعية ليناظر بين جملة الابتداء والخبر وجملة الفعل والفاعل؛ إذ سيقرن الرفع بالجملة باعتبارها لا تتم إلا بحصول ذلك الرفع، ورغم أن المبرد لم يصرح بمفهوم العمدة هنا فإنه يمهد لها بشكل قوي عندما يربط بين الرفع وركني الجملة الفعلية والاسمية؛ إذ ترتبط العمدة بالإخبار وجودا وعدما. وإذا عدنا إلى مفهوم الفضلة فنجد المبرد قد صرح به خارج ما يتعلق بركني الجملة مما يعني أن ما كان داخلا في بنية الإخبار؛ فهو مهيا لشغل وظيفة العمدة، وما كان خارجا عن بنية الإخبار؛ فهو مهيا لشغل وظيفة الفضلة. تلك هي معالم نظرية المبرد الأساسية وهي ستشكل بلا شك الصيحة الأولى، والسابقة المثلى؛ لنظرية العمدة والفضلة التي ستهيمن على مفاصل النظرية النحوية العربية فيما بعد.

الكلمات المفتاحية:

الجملة، الإخبار، الرفع، الفضلة، النصب، الاسم، الفعل، الحرف، الفاعل، المبتدأ، الخبر.

مقدمة

يبدو أن كل نحوي يؤسس نحوه على إشكالية محددة، وتصور مرتبط بتلك الإشكالية يجلي مضمونها المعرفي، وأبعادها النظرية والإجرائية؛ فما هي الإشكاليات التي أسس عليها المبرد نحوه؟ وما هي التصورات المعرفية المرتبطة بتلك الإشكاليات؟ وما طبيعة المحاور المعرفية الأفقية منها والعمودية التي اعتمد عليها في بلورة نظامه النحوي في كتابه الرطب "المقتضب"؟ هل كان مسكونا بالتوجه النظري نفسه عند سيبويه أم يؤسس لمرحلة نحوية جديدة بأسس جديدة وهندسة نحوية بديلة؟ هل ظل المبرد وفيها لنظرية المواضيع أم تجاوزها إلى نظرية الأحوال أو الوظائف النحوية؟ وما مقومات هذا التحول وما مضامينه وأبعاده النظرية والإجرائية؟ إن المبرد قد أرسى معالم نظرية نحوية دلالية متشابهة من حيث الشكل مع نظرية سيبويه ولكنها مختلفة تماما عنها باعتباره يربط بين الرفع والإخبار من جهة والفضلة والنصب من جهة ثانية بحالات تبين الخبر. فما هي معالم تلك النظرية؟

إشكالية التنظير في النحو العربي

عرفت قراءة النظام النحوي مقاربات مختلفة ومتفاوتة أحيانا، في كيفية التعامل مع نصوصه؛ إذ يمكن تجميع تلك المقاربات في صنفين هما (مجدي بن صوف، 2010):

1 - مقارنة تعليمية معيارية ترى في العلوم اللغوية مجموعة من القواعد كوسيلة لمنع وقوع اللحن أثناء الكلام؛

2 - مقارنة تنظر إلى العلوم اللغوية التي يشكل النحو مركز ثقلها على أنها تحركها من الداخل مجموعة من المبادئ، والثوابت والقوانين الكلية تشكل نظرية للنظام النحوي؛

تظل المقاربة الأولى اختزالية وتبسيطية وساذجة؛ لأنها لا تنظر إلى الثوابت التي قامت عليها تلك القواعد باعتبارها قوانين كلية ترتد إلى قانون كلي يشكل نظرية قائمة الذات؛ حيث يشير بعض اللغويين بخصوص وجود النظرية في تراثنا اللغوي؛ إذ يقول حلبي خليل (العربية وعلم اللغة البنيوي، 1988): «أغلب الظن أن النظرية موجودة، ولكنها تحتاج إلى الكشف عنها؛ فليس من المعقول أن يقوم هذا البناء الضخم في الدرس اللغوي العربي دون نظرية». فالدرس اللغوي العربي الذي يشكل النظام النحوي مركز ثقله ليس عبارة عن قواعد مفككة مبعثرة معزولة؛ بل هي تخضع في العمق إلى قانون كلي ناظم ضابط رابط يتحكم في الكليات النازمة لتلك القواعد وجزئياتها؛ إلا أن الباحثين صرفوا اهتمامهم إلى دراسة تلك القواعد أكثر من البحث في النظريات التي تتحكم فيها، وظلت الدراسات المرتبطة بذلك تخضع في الغالب للأحكام العرفية أكثر ما تخضع للنقاش العلمي الجريء.

إن السؤال الذي يؤرق الباحثين هو: "هل هناك نظرية في النحو العربي؟" وفي الغالب يتبادر إلى الذهن نظرية العامل التي تمنع النظار والأنظار من البحث في النظريات الأخرى المحركة للنظام النحوي من الداخل؛ بل كما يقول الدكتور حسن خميس الملق (التفكير العلمي في النحو العربي، 2002): «أن نظرية النحو أوسع من حدود نظرية العامل، ولكن سحر نظرية العامل غطى العيون عن الجوانب

النظرية الأخرى في نظرية النحو العربي، وكم نسمع من المناقشات من يقول: هذا يتعارض مع نظرية النحو من غير أن نقع على تحديد دقيق جدا لمقصده بمصطلح "نظرية النحو"، لهذا يترجح في الذهن أن نظرية النحو مفهوم عرفي ما يزال في حاجة إلى من يقدمه مكتوبا بلغة علمية، ليكون محور نقاش بين الباحثين الذين سيرفدون تلك الصياغة لنظرية النحو العربي بأرائهم المفيدة وصولا إلى اتفاق أو شبه اتفاق على مفهوم نظرية النحو العربي بأرائهم المفيدة وصولا إلى اتفاق أو شبه اتفاق على مفهوم نظرية النحو، لكي لا تبقى بعض الدراسات أسيرة الخلط بين النحو ونظريته، أي بين القاعدة والتعديد».

فالدراسات النحوية لازالت خاضعة للأحكام العرفية والتسطيحية التبسيطية الاختزالية؛ حيث يتم اختزال كل هذه التراكمات المعرفية للنظام النحوي في مجموعة من القواعد تدرس هنا أو هناك بشكل من الأشكال؛ من أجل الاحتراز من الخطأ في اللغة وصيانة الأداء اللغوي من اللحن، وإفراغ ذلك من كل وعي نظري يتحكم في تلك التراكمات المعرفية. ونحن هنا لا ننكر ما قام به بعض الأساتذة الأفاضل وطلبته في المغرب من بحوث انصبحت على الكشف عن النظريات المتحكمة في النحو العربي خصوصا عند سيبويه ():

حيث عندما قمنا بزيارة أغلب الكليات بالمغرب، والاطلاع على أرشيف النحو العربي وجدنا غيابا لدراسات نحوية تتعدى سيبويه إلى غيره من النحاة من أجل الوقوف على النظريات التي تتحكم في أنظمتهم النحوية؛ ولهذا نفترض أن النظام النحوي يخضع في أسسه العميقة لنظرية ما تحركه، لكن هاته الفرضية تبقى مشروطة بالحدز وذلك بإخضاعها للمنطق الاحتمالي التحليلي التشكيكي التوقعي؛ عن طريق طرح أسئلة تجمعها إشكالية كشبكة من الإشكاليات قصد محاصرة تلك الفرضية والتحقق من وجودها؛ ولذلك فهل استعمل النحاة المفاهيم الأساسية والمحورية باعتبارها مفاهيم نظرية وأدوات إبستمولوجية تحرك نظامهم النحوي من الداخل؟ أم يقتصر استعمالهم لها كأدوات تقنية، وكمفاهيم إجرائية دون أن يستندوا إلى وعي نظري وإبستمولوجي يحركها من الداخل: هل كان استعمالهم تلك المفاهيم من باب الحدس أم من باب التأسيس لنظريات تتحكم في معاهد النظام النحوي ومفاهمه؟

النظرية بين التأسيس والمأسسة

من العلم إلى النظرية

ينشأ العلم ثم تنشأ النظرية. والعلم كان في الفكر العربي الإسلامي مرادفا لاكتشاف القوانين، ذلك أن الفارابي استعمل تعريفه بالعلوم التي أحصاها في كتابه المهم: "إحصاء العلوم" بأنها صناعة غايتها اكتشاف القوانين؛ حيث هناك مرحلة ما قبل الحد والقانون، ومرحلة ما بعد الحد والقانون؛ ولهذا بادر الفارابي بتعريف ماهية القانون، فقال (إحصاء العلوم ص: 57-58): «والقوانين في كل صناعة أقاويل كلية أي جامعة ينحصر في كل واحد منها أشياء كثيرة مما تشتمل عليه تلك الصناعة وحدها حتى يأتي على جميع الأشياء التي هي موضوعة للصناعة أو على أكثرها، وتكون معدة إما ليحاط بها ما هو من تلك الصناعة لئلا يدخل فيها ما ليس منها أو يشذ عنها ما هو منها، وإما ليتمتعن بها ما لا يؤمن أن يكون قد غلط فيه غالط، وإما ليسهل بها تعلم ما تحتوي عليه الصناعة وحفظها».

والأشياء المفردة الكثيرة إنما تصير صنائع أو في صنائع بأن تحضر في قوانين تحصل في نفس الإنسان على ترتيب معلوم؛ وذلك مثل الكتابة والطب والفلاحة والعمارة وغيرها من الصنائع عملية كانت أو نظرية». فالحد والقانون أساسان للعلم عند الفارابي؛ بل هما أساسان للنظرية؛ إذ هي أقاويل كلية شاملة لجميع جزئياتها أو أكثرها؛ حيث يميز الفارابي بين المعرفة القائمة على قوانين كلية حاصلة بشكل مرتب في عقل الإنسان وبين المعرفة العامة الشائعة التي لا تندرج في صناعة نظرية أو عملية، أي أنه يميز بين النظرية وغير النظرية ونجد التوجه نفسه حاضرا عند الأسترابادي في شرح الشافية؛ إذ يقول (شرح شافية ابن الحاجب مع شرح شواهد، ج، 1 ص: 2): «قد تقرر عند العلماء أن لفظ العلم يطلق إطلاقا حقيقيا على الأصول والقواعد وهي القضايا الكلية التي يتعرف منها أحكام جزئيات موضوعها، وعلى التصديق بهذه الأصول والقواعد، وعلى ملكة استحضارها الحاصلة من تكرير التصديق بها».

بينما يقول في شرح الكافية (شرح الكافية، ج 1. ص 1): ".... الواضع يضع قانونا كليا..." فالعلم يتأسس بالبحث في الكليات النازمة للظواهر وإرجاع تلك الكليات إلى قانون كلي يتحكم فيها، إذ تمثل تلك الكليات النظام النحوي الدلالي، ويمثل ذلك القانون النظرية، لأنه لا توجد نظرية بدون نظام (Popper Karl Raimaund 1973).

تحديد النظرية

تتعدد تعريفات النظرية بتعدد المعرفين لها، لذلك سنقتصر على أربعة تعريفات لها: يعرف الدكتور الفاسي الفهري النظرية بقوله (اللسانيات واللغة العربية، ص 4): «والنظرية اللسانية، كسائر النظريات، هي بناء عقلي يتوق إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكون مجموعة متسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير. ويمكن تمثيلها كمجموعة من المفاهيم الأساسية ومجموعة من المسلمات تستنتج منها النتائج التفسيرية للنظرية».

تقوم النظرية في جوهرها على بناء عقلي يتحكم في أكبر عدد من الظواهر بشكل متسق من أجل تفسير تلك الظواهر وفق مجموعة من المفاهيم الأساسية والمسلمات التي يتم استنتاج النتائج منها. فالنظام النحوي يخضع في جوهره لبناء عقلي بقيامه على مجموعة من المفاهيم المركزية، والجدلية، والمسلمات بشكل نسقي من أجل تفسير آليات اشتغال ذلك النظام؛ وهي بذلك تنبني على منطق افتراضي احتمالي من أجل السمو بها من الواقع إلى المستوى المفهومي النسقي لتفسير ذلك الواقع.

وذهب الفقيه (أرون R. Arone) (فريد جبور، الإشكالية في البحث، ج 2. ص 14): على أن النظرية البحثية نظام (système) ارتباني - استقرائي (hypothético-déduction)، مؤلف من مجموعة افتراضات، تطرح انطلاقا من الحقيقة الراهنة، وترمي إلى رفعها من الواقع إلى المستوى المفهومي، وذلك بصياغة مصطلحات دقيقة محددة؛ فالنظرية موجودة في واقع تفكير النحاة ونصوصهم بشكل فرضي احتمالي، ولكنها تحتاج إلى من يستنبطها استنباطا مفاهيميا عقليا مجردا بشكل نسقي بالتمييز بين مبادئها ونتائجها وقوانينها وردها إلى مبدأ واحد وقانون كلي تفسر به كل الحالات والأحكام والقواعد التي يخضع لها النظام النحوي لهذا النحوي أو ذاك. إذ تشكل النظرية (أياد كريم الصلاحي: المتناهي واللامتناهي في فلسفة ابن سينا، 2008): «تركيبا عقليا مؤلفا من تصورات منسقة تهدف

إلى ربط النتائج بالمبادئ، أي أنها قضية تحتاج إلى برهان لإثبات صحتها، أو بعبارة أخرى أنها فرض علمي يربط عدة قوانين بعضها ببعض، ويردها إلى مبدأ واحد يمكن أن نستنبط منه أحكاما وقواعد».

فاكتشاف النظرية يخضع لمنطق جدلي تبرهن من خلاله طبيعتها التركيبية العقلية النسقية كمجموعة من القوانين المترابطة فيما بينها وذلك بإرجاعها إلى مبدأ واحد تنتظم وفقه وتسير على منواله. وعليه؛ فالنظام النحوي هو مجموعة من القوانين الكلية المترابطة فيما بينها، والخاضعة لتصورات عقلية منسقة؛ حيث ترد تلك القوانين كلها إلى مبدأ واحد يتحكم في سير تلك القوانين واشتغالها، ولذلك فالنظرية تتموقع خلف النظام كمبدأ كلي منظم لذلك النظام ومتحكم ورباط بين مدخلاته ومخرجاته، فهي نظام من الأنظمة؛ تنتظم وفق مجموعة من المقولات والمفاهيم بشكل نسقي من أجل التحكم في متغيرات النظام النحوي الدلالي بالكشف عن العلاقات الظاهرة والمضمرة المتحركة في عناصره المتغيرة؛ وذلك لأن: « النظرية بنيان من المفاهيم المترابطة، والتعريفات والمقولات التي تقدم نظرية نظامية إلى الحوادث- مع ما يقع تحت الاستقراء- بوساطة تحديد العلاقات بين المتحولات بهدف تفسير الحوادث والتنبؤ بها» (رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، ص.28).

فالنظرية في النظام النحوي الدلالي ذات طابع مفاهيمي هرمي بشكل متراتب متناسق يخضع لسلمين:

1 – سلم تصاعدي يؤدي بنا إلى المقولة الأصل؛ والمبدأ الكلي المتحكم في كل مفاصل ومعاهد النظام النحوي الدلالي؛

2 – سلم تنازلي يؤدي بنا إلى المفاهيم والقوانين والعلاقات المترابطة بشكل نسقي من أجل ضمان اشتغال النظام النحوي الدلالي.

إن انتظام النظرية بهذا الشكل يعكس في العمق التراتبية النظرية للنظام النحوي الدلالي التي خضع لها طوال مسيرته التاريخية مع النحاة؛ وهذا بدوره يؤسس للبحث الإيستمولوجي من أجل الوقوف على العمل الإيستمولوجي الذي يأخذ شرعيته ومبرراته في الوجود من البحث في الصورة المتخفية وراء النظام النحوي الدلالي؛ أي أن البحث في أسس وأصول ذلك النظام المفترضة التي كانت وراء النسخة الظل الموجودة أمامنا باعتبار أن الصورة المثل والنموذج تنعكس في الأولى وهي التي تعكس الثوابت النظرية لذلك النظام.

محاوير النظام النحوي عند المبرد

التحديد الشكلي لأنواع الكلم

حافظ المبرد على التصنيف الشكلي لأصناف الوحدات النحوية القائم على أسس شكلية؛ حيث يصنف ذلك في (المقتضب، ج.1ص.141): «باب هذا تفسير وجوه العربية، وإعراب الأسماء والأفعال: فالكلام كله: اسم، وفعل وحرف جاء لمعنى لا يخلو الكلام عربيا كان أو أعجميا من هذه الثلاثة. والمعرب: الاسم المتمكن، والفعل المضارع، وسنأتي على تفسير ذلك كله إن شاء الله. فأما الأسماء

فما كان واقعا على معنى نحو: رجل، وفرس، وزيد، وعمرو، وما أشبه ذلك وتعتبر الأسماء بوحدة: كل ما دخل عليه حرف من حروف الجر فهو اسم، وإن امتنع ذلك فليس باسم».

حدد المبرد الاسم بعلامات شكلية كالإعراب، والتمكن والجر، وقد استشهد بالنسبة للاسم بالأسماء المتمكنة وهي: رجل، وفرس، وزيد، وعمرو، للتدليل على شكلية هذا التصنيف والاستدلال على أصلية التمكن في الاسم ومركزيته في النظرية النحوية. أما الفعل فقد حدده في الجزء الرابع من كتابه بالمواصفات الشكلية نفسها التي حدده بها سيبويه؛ حيث يقول المبرد (المقتضب، ج. 4 صص. 435-436): «فالفعل إنما هو مبني للدهر بأمثلة، ف(فَعَلَ) لما مضى منه، ويفعلُ يكون لما أنت فيه، ولما لم يقع من الدهر: فلذلك تقول: سرت يوما، وسأسير يوم الجمعة لأنه لا ينفك عنه».

الفعل = مبني للدهر بأمثلة = يبني للزمان بحسب الصيغ؛ حيث ينتظم وفق ثلاث صيغ وأوزان، كل صيغة تقابل زمنا محددًا:

فعل = الماضي.

يفعل = الحال.

يفعل = المستقبل

لكن يبقى هناك فرق جوهري بين تحديد سيبويه والمبرد بخصوص البناء للزمان وصيغ كل زمان على حدة، فسيبويه يدخل صيغة الأمر في المستقبل بينما لا يدخلها المبرد في تقسيمه للزمان، ويستعين كذلك بحروف التسوية للدلالة على المستقبل، وهذا دليل على ظهور الإرهاصات الأولى لنظرية جديدة حول الزمان عند النحاة ستبيلور فيما بعد على أيديهم بشكل أكثر دقة وتحديدًا. لقد حصر المبرد الكلم في ثلاثة أصناف هي: الاسم، والفعل، والحرف الذي حدده تحديدًا دلاليًا؛ أي أن الحرف هو ما يلعب دورًا دلاليًا في اقترانه بالاسم أو الفعل أو ما يأتلف منهما.

النظام الإعرابي للمبرد

لقد جمع المبرد بين نظامين في باب واحد: نظام الكلم ونظام الإعراب والبناء؛ حيث يحدد ذلك بشكل متوال في باب تفسير وجوه العربية وإعراب الأسماء والأفعال، وقد سبق وأن حددنا أصناف الكلم وأسس تصنيفها لنتقل إلى تحديد نظام المعربات والمبنيات وفق حالات المعرب وحالات المبني وكيف ينتظمان في ثنائية متقابلة متشاكلة، إذ يقول (المقتضب، ج. 1 ص. 142): «وإعراب الأسماء على ثلاثة أضرب: على الرفع، والنصب والجر، فأما رفع الواحد المعرب غير المعتل فالضم، نحو قولك: زيدا، وعبد الله، وعمرو. ونصبه بالفتح نحو قولك: زيدا، وعبد الله وعمرا وجره بالكسرة نحو قولك: زيد وعمرو وعبد الله. فهذه الحركات تسمى بهذه الأسماء إذا كان الشيء معربًا، فإن كان مبنيًا لا يزول من حركة إلى أخرى، نحو حيث، وقبل، وبعد - قيل له مضموم ولم يقل مرفوع، لأنه لا يزول عن الضم.

وأين، وكيف، يقال له مفتوح، ولا يقال له منصوب لأنه لا يزول عن الفتح. ونحو هؤلاء، وحذار، وأمس مفسور. ولا يقال له مجرور، لأنه لا يزول عن الكسر وكذلك من وهل وبلى يقال له موقوف ولا يقال له مجزوم، لأنه لا يزول عن الوقف».

فنظام المعربات ونظام المبنيات يحددان وفق مبدأ التقابل بينهما أولاً، وفق مبدأ الزوال والانتقال من حالة إلى حالة أو عدم الزوال وعدم الانتقال من حالة إلى أخرى.

محاور النظام الدلالي

ينتظم النظام الدلالي للمبرد في ثلاثة أبواب أساسية هي: هذا باب الفاعل، وهذا باب "المسند والمسند إليه"، وباب "الحالات والتبيين"؛ حيث تجتمع هذه الأبواب الثلاثة وتتضافر في التمهيد لنظرية العمدة والفضلة بل هي التي تبشر بالإرهاصات الأولى لهذه النظرية وتشكل البذور النواة لها.

انحسار "البناء على" وظهور مفهوم الإخبار

يتأسس كل مفهوم في النظام النحوي على تصور محدد، ويرتبط بمضمون معين، يحمل قيمة نظرية وإجرائية تؤهله لكي يشكل محورا أساسيا في نظرية من النظريات، فلا يشكل حضور المفهوم في النظام النحوي مؤشرا على مركزية المفهوم ونجاعته النظرية في ذلك النظام إلا بحضوره عبر المواصفات السالفة الذكر، كما أن استرسال المفهوم مع المفاهيم وحضوره بجانبها لا يؤهله ليتصدر هرم النظرية النحوية، بل لابد وأن يدخل في علاقة انتظام وتناسق مع باقي المفاهيم حتى يكتسب هويته الإستمولوجية، وماهيته المعرفية، وقوته النظرية والإجرائية؛ إذ لا مجال للنظر في المفاهيم بشكل معزول مشتت مبعثر أو متراكم في الكشف عن سر انتظام، وانسجام النظام النحوي؛ حيث كل المفاهيم محكومة بنسقية جامعة مانعة تؤهلها للاشتغال بشكل منتظم، ودائم، ومنسجم.

فإذا عدنا إلى مفهوم "البناء على" الذي يمثل محورا مركزيا في النظرية النحوية عند سيبويه بتناسق وتنسيق مع باقي المفاهيم الأخرى، نتفاجأ بانحسار دوره وتراجع قوته الإجرائية في المقتضب عند المبرد؛ حيث سيظهر مفهوم الإخبار الذي يعوض مفهوم "البناء على"؛ ليؤذن ببزوغ نظرية جديدة بديلة عن نظرية الموضوع وإن كانت في بداية النشأة والظهور. يقول المبرد (المقتضب، ج.4 صص.126-128): «في باب المسند والمسند إليه. وهما ما لا يستغنيان كل واحد من صاحبه فمن ذلك: قام زيد، والابتداء وخبره، وما دخل عليه نحو (كان) و(إن) وأفعال الشك والعلم والمجازاة. فالابتداء نحو قولك: زيد، فإذا ذكرته فإنما تذكره للسامع ليتوقع ما تخبره به عنه فإذا قلت (منطلق) أو ما أشبهه صح معنى الكلام، وكانت الفائدة للسامع في الخبر، لأنه قد كان يعرف زيدا كما تعرفه، لو لا ذلك لم تقل له زيد، ولكن قائلا له: رجل يقال له زيد، فلما كان يعرف زيدا، ويجهل ما تخبره به عنه – أفدته الخبر، فصح الكلام، لأن اللفظة الواحدة من الاسم والفعل لا تفيد شيئا، إذا قرنتها بما يصلح حدث معنى، واستغنى الكلام. (...).

واعلم أن خبر المبتدأ لا يكون إلا شيئاً هو الابتداء في المعنى: نحو: زيد أخوك، وزيد قائم. فالخبر هو الابتداء في المعنى، أو يكون الخبر غير الأول، فيكون له فيه ذكر، فإن لم يكن على أحد هذين الوجهين فهو محال ونظير ذلك: زيد يذهب غلامه، وزيد أبوه قائم، وزيد قام عمرو إليه، ولو قلت: زيد قام عمرو – لم يجز، لأنك ذكرت اسماً، ولم تخبر عنه بشيء، وإنما أخبرت عن غيره».

يشكل هذا النص رغم طوله إطاراً نظرياً دلاليًا جديدًا للبحث في ماهية المبتدأ أو التدليل على العلاقة الرابطة الجامعة بينه وبين الخبر، والبرهنة على أهمية الإخبار في تحديد هوية المبتدأ؛ حيث تنعدم هذه الهوية بانعدام الإخبار. كما نسجل غياب مفهوم "البناء على" والموضع باعتبارهما مفهومين مركزيين في تحقق المبتدأ كقيمة موضوعية أولى يبني عليها الخبر. وسنتبع هذا النص من بدايته إلى نهايته قصد استنباط الأسس النظرية الدلالية لتشكل الجملة الفعلية والجملة الاسمية معاً مع تعضيد هذا النص بنص آخر مشاكل له في البنية والمستويات معاً. حيث يستهل المبرد نصه بقوله: هذا باب "المسند والمسند إليه" وهما ما لا يستغنيان كل واحد من صاحبه، وإلى هنا لزال النحو على سكة سيبويه، لكن بالتمثيل والاستدلال من طرف المبرد على هذا الباب يخرج النحو عن هذه السكة ويختار سكة أخرى هي سكة الإخبار؛ حيث يخالف المبرد سيبويه في الاستدلال والبناء لهذا الباب مصدراً إياه بالجملة الفعلية مثنياً له بالجملة الاسمية بعدما كانت الصدارة في هذا الباب للجملة الاسمية. يقول المبرد: فمن ذلك: قام زيد والابتداء وخبره، وما دخل عليه نحو (كان) و(إن) وأفعال الشك والعلم والمجازاة. ولهذه الصدارة قيمة معرفية جديدة هي أولية الخبر وأوليوتيه في تحديد عناصر الجملة؛ ورسم عناصرها إعرابياً؛ حيث سيصبح كل مخبر عنه مرفوعاً؛ لتتناظر بذلك جملة الفعل والفاعل مع جملة المبتدأ والخبر تناظراً يتأسس على التقائهما في الخبر والمخبر عنه، لذلك يقول المبرد: فالابتداء نحو قولك: زيد، فإذا ذكرته فإنما تذكره للسامع، ليتوقع ما تخبره به عنه فإذا قلت (منطلق) أو ما أشبهه صح معنى الكلام، وكانت الفائدة للسامع في الخبر، لأنه قد كان يعرف زيداً كما تعرفه، ولولا ذلك لم تقل له زيد، ولكن قائلاً له: رجل يقال له زيد، فلما كان يعرف زيداً، ويجهل ما تخبره به عنه – أفدته الخبر، فصح الكلام، لأن اللفظة الواحدة من الاسم والفعل لا تفيد شيئاً، وإذا قرنتها بما يصلح حدث معنى، واستغنى الكلام. "لذلك فالإخبار عن المبتدأ هو المحدد له وليس المبني والمبني عليه ويتعزز هذا الاستدلال ويتوضح أكثر بقول المبرد: «فالخبر هو الابتداء في المعنى، أو يكون الخبر غير الأول، فيكون له فيه ذكر، فإن لم يكن على أحد هذين الوجهين فهو محال ونظير ذلك: زيد يذهب غلامه وزيد أبوه قائم، وزيد قام عمرو إليه، ولو قلت: زيد قام عمرو لم يجز لأنك ذكرت اسماً، ولم تخبر عنه بشيء، وإنما أخبرت عن غيره، سنطلق من المثال الأخير لتجلية أهمية الإخبار عن المبتدأ في تحده واستوائه فإذا قلت زيد قام عمرو. نكون قد أخبرنا عن عمرو وليس عن زيد بينما لو قلنا: زيد قام أبوه يقوم نسب بين المبتدأ والخبر قوامه الإخبار عنه بالفعل قام، وهذا كله يجلي بوضوح أهمية "المخبر عنه والخبر" و مركزيتهما في النظام النحوي عند المبرد في تشكل واستواء عناصر الجملة الفعلية والاسمية على السواء، وهذا ما يعضده النص الثاني الذي يقول فيه المبرد (المقتضب، ج.3 ص.11): «وليس محلها في الصلة كمحلها في الفعل: لأن الموصول لا بد من أن يكون في صلته ما يرجع إليه، والفعل المطلق يستغنى فيه عن ذلك: فيكون المفعول فيه فضلة كالحال والظرف والمصدر ونحو ذلك مما إذا ذكرته زدت في الفائدة، وإذا حذفته لم تخلل بالكلام، لأنك بحذفه مستغن ألا ترى أنك تقول: قام زيد، فلولا الفاعل لم يستغن الفعل، ولولا الفعل لم يكن للاسم وحده معنى إلا أن يأتي في مكان الفعل بخبر».

بناء على ما ورد في هذا النص يعتبر الخبر حدا فاصلا بين العمدة والفضلة؛ فالخبر هو أصل الفائدة لذلك يشكل قطبي العمدة وهما: الخبر والمخبر عنه وإن لم يشير إلى مفهوم العمدة؛ والفضلة زيادة في الفائدة، وليست أصلا في الفائدة، إذن فما كان أصلا في الخبر فهو مرفوع، وما كان زائدا على الخبر والفائدة فهو فضلة. وذلك ما جلاه بقوله: والفعل المطلق يستغنى فيه عن ذلك، فيكون المفعول فيه فضلة كالحال، والظرف، والمصدر، ونحو ذلك مما إذا ذكرته زدت في الفائدة، وإذا حذفته لم تخلل بالكلام، لأنك بحذفه مستغن ألا ترى أنك تقول: قام زيد، فلولا الفاعل لم يستغن الفعل، ولولا الفعل لم يكن للاسم وحده معنى إلا أن يأتي في مكان الفعل بخبر».

أي أن الكلام يتأسس في حده الأدنى على "الخبر والمخبر عنه" ولا يمكنه الخروج عن تلك الدائرة سواء كان فعلا وفاعلا أو مبتدأ وخبرا، وذلك أصل الفائدة، وما زاد على الخبر وزاد في الفائدة فهو فضلة.

العمدة أصل الرفع

من الجملة إلى العمدة

لم يصرح المبرد بمفهوم العمدة؛ بينما صرح بمفهوم الفضلة، لكن قد مهد لذلك بشكل كبير عندما قرن بين الرفع والجملة بل بين أصل الرفع والجملة الفعلية والاسمية معا، يقول المبرد (المقتضب، ج.1 ص.383): «وذلك لأن الأصل الرفع، وهو الذي لا يتم الكلام إلا به، كالاتداء والخبر، والفعل والفاعل». كان الرفع يشغل عند سيبويه موضعا ثابتا ويرتبط بالعمل وحده، لكن الرفع عند المبرد سيشتغل موضعا دلاليا ويقترن بالجملة الفعلية والاسمية معا، وهذا ما سيوضحه أكثر في باب الفاعل. يقول المبرد في هذا الباب (المقتضب، ج.1 ص.146): «وهو رفع، وذلك قولك: قام عبد الله، وجلس زيد. وإنما كان الفاعل رفعا لأنه هو والفعل جملة يحسن عليهما السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب، فالفاعل، والفعل بمنزلة الابتداء والخبر، إذا قلت: قام زيد، فهو بمنزلة قولك: القائم زيد».

ينظر المبرد، ويشاكل ويناسب بين جملة الفاعل وجملة المبتدأ على مستوى البنيات والمستويات؛ فكلتا الجملتين راجعتان إلى بنية واحدة هي: بنية الخبر والمخبر عنه. فكل من المبتدأ والخبر والفعل والفاعل يجسدان هذه البنية على المستوى المجرد العميق، فالرفع يتحدد بناء على هذا المستوى الإخباري المجرد الذي تنعقد به جملة الفعل والفاعل وجملة المبتدأ والخبر؛ إذ يتعزز هذا الفهم وهذا التوجه بنصوص أخرى للمبرد منها على الخصوص قوله (المقتضب، ج.3 ص.123): «وإنما الابتداء والخبر كالفعل والفاعل، فحق الكلام أن يؤدي في الإخبار كما كان قبل، فإن زاد أو نقص فسد الشرط» وتأكيده في نص آخر (المقتضب، ج.3 ص.175): «فلأن الابتداء والخبر كالفعل والفاعل، لأنهما جملتان». وتدعيمه ذلك بنص جامع مانع بقوله (المقتضب، ج.4 ص.50) «في باب المفعول الذي لا يذكر فاعله وهو رفع، نحو قولك: ضرب زيد، وظلم عبد الله. وإنما كان رفعا، وحد المفعول أن يكون نصبا، لأنك حذف الفاعل ولا بد لكل فعل من فاعل، لأنه لا يكون فعل ولا فاعل، فقد صار الفعل والفاعل بمنزلة الشيء الواحد، إذ كان لا يستغني كل واحد منهما عن صاحبه، كالاتداء والخبر. والفعل قد يقع مستغنيا عن المفعول ألبتة حتى لا يكون فيه مضمير، ولا مظهر». فالمبرد ينظر إلى جملة الفعل

والفاعل نظرة تركيبية محضة؛ حيث باجتماعهما يصيران كالشيء الواحد. ويتوجب الرفع للفاعل كما يتوجب للمبتدأ والخبر. حيث يفسر حصول الرفع بانعقاد الجملة سواء كانت فعلية أو اسمية. فكيف فسر حصول النصب؟

انتظام الفضلة في باب المفاعيل

تنظم الفضلة عند المبرد انتظاما في باب المفاعيل وهو ما يوضحه "باب الحالات والتبيين"؛ وكأنه اسم على مسمى، ومدخل من مداخل الفضلة، ومفتاح من مفاتيحها؛ فالفضلة خبر من نوع ثان يكون ثانويا وليس أساسيا، فكل من "العمدة والفضلة" يرجع إلى الخبر؛ إلا أن الخبر في العمدة يكون على وجه الإلزام؛ لأن عناصر الجملة التي تشملها العمدة هي اللوازم لتلك الجملة وهي أصل الفائدة، أما الخبر في الفضلة فيكون على وجه التخيير، والتقييد، والتبيين، والزيادة في الفائدة، لننتقل من نحو سيويه المبني على خط موضعي بنقط موضعية ذات طبيعة سلمية على مستوى الأحوال () ومخرجاتها الإعرابية. وخير ما نستشهد به على ذلك نص طويل للمبرد يوظف فيه الفضلة تأطيرا نظريا دلاليا مرتبطا بالفعل ومجالاته الدلالية؛ حيث يقول في هذا الباب بعدما عنوانه بباب "الحالات والتبيين" (المقتضب، ج.4 صص.299-300):

«والمفعول على ضروب: فمن ذلك المصدر وهو: اسم الفعل، وهو مفعول صحيح لأن الإنسان يفعل واسم فعله ذلك المصدر. تقول: ضربت ضربا، وقيمت قيما فأنت فعلت الضرب والقيام، ولو قلت: ضربت وقيمت - لدلت على أنك فعلت الضرب والقيام، وكذلك كل فعل تعدى أو لم يتعد. فإذا قلت: ضربت زيدا، أو كلمت عمرا، فأنت لم تفعل زيدا ولا عمرا، إنما فعلت الضرب والكلام، فأوقعت الضرب بزيد، وأوصلت الكلام إلى عمرو، فزيد وعمرو مفعول بهما، لأنك فعلت فعلا أوقعته بهما، وأوصلته إليهما. فإن قلت: سرت يوم الجمعة، وجلست مكان زيد - فإنما فعلت السير والجلوس في هذا الزمان، وهذا المكان، فالزمان والمكان مفعول فيهما والفصل بينهما وبين زيد أنك أوصلت إلى زيد شيئا. ولم تعمل في الزمان شيئا، إنما عملت عملا احتوى عليه الزمان والمكان. تقول ضربت زيدا يوم الجمعة في الدار. فأنت لم تصنع بالدار واليوم شيئا، ولكن لو قلت: هدمت الدار، وبنيت الدار - لكانت مفعوله بمنزلة زيد، لأنك فعلت فعلا أوصلته إليهما.

وكذلك الحال هي مفعول فيها تقول جاءني زيد الطويل فالطويل نعت، وكذلك مررت بأخيك الكريم إنما معناه بأخيك الموصوف بالكرم المعروف به فإذا قلت: جاءني زيد ماشيا - لم يكن نعتا لأنك لو قلت جاءني زيد الماشي لكان معناه المعروف بالمشي، وكان جاريا على زيد، لأنه تحلية له وتبين أنه زيد المعروف بهذه السمة، ليفصل ممن اسمه مثل اسمه بهذا الوصف. فإذا قلت: جاءني زيد ماشيا - لم ترد أنه يعرف بأنه ماش، ولكن خبرت بأن مجيئه وقع في هذه الحال، ولم يدل كلامك على ما هو فيه قبل هذه الحالة أو بعدها. فالحال مفعول فيه إنما خبرت أن مجيئه وقع في حال مشي، وكذلك مررت بزيدا ضاحكا وصادفت أخاك راكبا. [...] زيد في الدار قائما فإن جعلت (قائما) هو الخبر رفعته، وكان قولك (في الدار) فضلة مستغنى عنها، لأنك إنما قلت: زيد قائم، فاستغنى زيد بخبر، ثم خبرت أين محل قيامه، فقلت: في الدار ونحوه».

يشكل الخبر الفيصل بين العمدة والفضلة، فما كان خبراً عن الفاعل أو عن المبتدأ فالكل عمدة. ويوجب الرفع وما كان خبراً عن الزمان أو المكان أو عن الذي وقع عليه فعل الفاعل أو عن الحال فهو فضلة يوجب النصب. فالخبر خبران: خبر يتأسس عليه الرفع: أي الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وخبر ثان يتأسس عليه التبيين والتوضيح والزيادة في الفائدة؛ فينتظم في الفضلة؛ حيث تشكل الحال وباقي المفاعيل عند المبرد خبراً على وجه التقييد ويشكل الرفع خبراً على وجه اللزوم؛ لأنه لا يستغني "الفعل الخبر" عن "الفاعل المخبر عنه"، والخبر عن المبتدأ، بينما قد يستغني الفعل عن الفضلات. حيث تشكل تلك المعالم الخطوط الناظمة لنظرية النحو الدلالي عند المبرد.

وإذا قرأنا كتاب سيبويه من بدايته إلى نهايته لا نجد أثراً على نظرية العمدة والفضلة، فهو لم يتلفظ ولو مرة واحدة بالعمدة أو الفضلة، بل كان يؤسس لنظرية المواضع التي تتحكم في رقاب الحالات الإعرابية رفعا ونصبا وجرا. وهو ما نجده يخالف تماما وبشكل جذري نظرية الأحوال أو الوظائف النحوية (العمدة والفضلة)؛ فإذا كانت المواضع تنتظم مع الشغل و"البناء على" والعمل انتظاما خاصا، وترتبط بذلك ارتباطا متينا؛ فإن نظرية الأحوال "العمدة والفضلة" ترتبط ارتباطا وثيقا بالإسناد؛ فما كان مسندا ومسندا إليه فهو عمدة وما لم يكن كذلك فهو فضلة؛ أي أن نظرية الأحوال تبدأ مع الإسناد أي مع الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر، بينما تبدأ نظرية المواضع مع الفاعل الذي يشكل مركزا موضعيا [عميقا] تنطلق منه كل عمليات الفعل ليعمل في معمولاته، وتبدأ كذلك مع المبتدأ؛ أي أن الأولوية والصدارة في النظرية الموضوعية تكون لموضع الرفع وليس لموضع الفعل أي للأسماء المتمكنة التي تخضع بدورها لسلمية موضوعية تتوزع، وترتبط بناء على سلمية عاملية مناسبة ومشكلة لذلك بدءا من المستوى المقولي، ومرورا بالمستوى العاملي، ووصولاً إلى المستوى المعجمي، بينما نجد الأولوية والصدارة في نظرية الأحوال لطرفي الإسناد سواء في الصورة الفعلية أو الصورة الاسمية؛ حيث تخضع تلك النظرية بدورها لسلمية إسنادية تتوزع وترتبط بناء على سلمية عاملية مناسبة ومشكلة لذلك بدءا من المستوى المقولي، ومرورا بالمستوى الإسنادي والعاملي ووصولاً إلى المستوى المعجمي.

الخاتمة

لقد استطاع المبرد الوثوب بالنظام النحوي الدلالي وثبة جديدة غير مسبوقة مدشنا بذلك عتبة تجديدية تؤشر على مرحلة جديدة في النحو العربي الذي بعدما كان يخضع لنظرية نحوية خالصة أصبح يرتكز على منطلقات نحوية دلالية كالإخبار والجملة والفضلة. إذ سينحسر الموضع النحوي الذي يشكل الحجر الأساس في نظرية النحو عند سيبويه، ويتراجع مفهوم "البناء على" باعتباره علاقة نحوية تربط بين المبني والمبني عليه عنده، و في المقابل يتقدم مفهوم الإخبار عند المبرد ليعوضه؛ حيث ستبنى جملة الابتداء، وجملة الفعل على أساس قيم إخبارية، وليس على أساس قيم موضوعية ليناظر بين جملة الابتداء والخبر وجملة الفعل والفاعل؛ إذ سيقرن الرفع بالجملة باعتبارها لا تتم إلا بحصول الرفع، ورغم أن المبرد لم يصرح بمفهوم العمدة هنا فإنه يمهدها بشكل قوي عندما يربط بين الرفع وركني الجملة الفعلية والاسمية؛ إذ ترتبط العمدة بالإسناد وجودا وعدما.

وإذا عدنا إلى مفهوم الفضلة فنجد المبرد قد صرح به خارج ما يتعلق بركني الجملة مما يعني أن ما كان داخلا في بنية الإسناد؛ فهو مهياً لشغل وظيفة العمدة ويستوجب الرفع، وما كان خارجا عن بنية الإسناد؛ فهو مهياً لشغل وظيفة الفضلة ويستوجب النصب. تلك هي معالم نظرية النحو الدلالي الأساسية عند المبرد وهي: ستشكل بلا شك الصيحة الأولى، والسابقة المثلى لنظرية العمدة والفضلة؛ فهل سيكرس ابن السراج بعده هذا النهج النحوي الدلالي نفسه بإضافات جديدة وأطر مفهومية أكثر شمولية وعمقا؟ وبالأحرى هل سيستوعب النحاة بعده هذا التغيير الذي مس النظرية في العمق، ويعملون على تطويره ببناء نظرية نحوية دلالية تجمع بين النحو والدلالة؟

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

- أبو بشر عمرو بن عثمان (1983 م)، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة.
- لأسترايازي النحوي رضى الدين (2000 م)، شرح كافية ابن الحاجب، شرح وتحقيق الأستاذ الدكتور عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.
- لأسترايازي النحوي رضى الدين (2000 م)، شرح شافية ابن الحاجب مع شرح شواهد، (1975) تحقيق محمد نور الحسن ومولاه، تحقيقهم لكتاب شرح شافية ابن الحاجب، بيروت، دار الكتب العلمية.
- أياد كريم الصلاحي (2008)، المتناهي واللامتناهي في فلسفة ابن سينا، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى.
- بن صوف مجدي (2010)، علم الأدب عند السكاكي، المعهد العالي للدراسات الأدبية والعلوم الإنسانية بتونس، دار مسكيليانى للنشر والتوزيع. تونس، الطبعة الأولى.
- جيور فريد (2010)، الإشكالية في البحث، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان- الطبعة الأولى.
- حسن خميس الملمخ (2002) الجملة، الإخبار، الرفع، الفضلة، النصب، الاسم، الفعل، الحرف، الفاعل، المبتدأ، الخبر. التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
- حلمي خليل (1988)، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الدكتور عبد الرحمان بودراع (1998)، النظر النحوي، أصوله وجوامعه، بحث في ضوابط التأمل اللغوي عند النحاة العرب، من خلال كتاب سيوييه. قسمان: تحت إشراف، الدكتور أحمد العلوي، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- شهيد سعاد (2000)، إبستمولوجية اللغويات العربية بالفرنسية، للدكتور أحمد العلوي، تقديم وترجمة. إشراف الدكتور: أحمد العلوي، جامعة محمد الخامس كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الرباط.
- الفارابي أبو نصر (1968)، إحصاء العلوم، تحقيق: عثمان أمين، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2، القاهرة.
- الفاسي الفهري عبد القادر (2000)، اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال للنشر والطبع، الدار البيضاء. المبرد أبو العباس، المقتضب (1979)، تحقيق عبد الخالق عضيمة، دار الكتاب المصري، القاهرة.
- وحيد دويدري رجاء (2000)، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط 1.

المراجع باللغة الأجنبية

- Ahmed Alaoui:
 - Epistémologie de la linguistique arabe, Editions okad, Rabat.
 - Hermenlogie Coranique et argumentation linguistique, Editions okad, Rabat.
- Popper Karl Raimaund. (1973) La logique de la découverte scientifique traduit de l'anglais par Tiysen – Ruttan et philippe deveaux paris, payot ,
- Iraqi Houssaini Mohamed Choukri. (1992). Commencement et rection dans le kitab de Sibawayhi: Thèse de doctorat, Université de Paris 7.
- Iraqi Houssaini Mohamed Choukri. (2007). l'ibtida'the beginning, in ENCYCLOPEDIA OF ARABIC LANGUAGE AND LINGUIS.ED.K. versteegh leiden. T:3

The Critical Theory of The Frankfurt School and Its Impact on Shaping Cultural Criticism

Abdelghani FANNANI¹

Faculty of Letters and Human Sciences,
Sultan Moulay Slimane University
Meknes - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25601220>

To cite this article: FANNANI, A. (2024, March). The Critical Theory of The Frankfurt School and Its Impact on Shaping Cultural Criticism. Science Step Journal II (4), 1-10. ISSN: 3009-500X.

Abstract

The Frankfurt School presented a postmodern critical theory based on the critique of the systems that dominate Western culture and the undermining of bourgeois consumerist capitalist culture, to change society, ridding man of his alienation and of its reification and of achieving human liberation.

The cultural industry is a major theme in the work of the Frankfurt School. Horkheimer and Adorno presented it for the first time in their article under the title: The Culture Industry, the lights deceive the masses. Through this article, the two writers showed how capitalist ideology uses culture in its various manifestations, by linking it to industry, to impose its domination on the individual and re-educate them by stereotyping the thinking of individuals and accustoming them to conform to dominant ways of thinking, and thus transferring them from a state of relative freedom to pleasant slavery.

With this theory and its concepts, the Frankfurt School paved the way for a new criticism that went beyond aesthetic and artistic literary criticism of texts and was concerned with examining discourses to uncover cultural patterns hidden in the cultural subconscious hidden behind the aesthetic cover and pleading with the aesthetic to pass on their permanence.

Keywords

The cultural industry- the Frankfurt School- critical theory- alienation- reification. cultural criticism.

¹ fannania9@gmail.com

النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت وأثرها في تشكيل النقد الثقافي

عبد الغني فناني

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المغرب

ملخص:

قدمت مدرسة فرانكفورت نظرية نقدية ما بعد حداثة تقوم على نقد الأنظمة المهيمنة على الثقافة الغربية، وتقويض الثقافة البورجوازية الرأسمالية الاستهلاكية، بهدف تغيير المجتمع وتخليص الإنسان من اغترابه وتشيينه وتحقيق التحرر البشري .

وتعتبر صناعة الثقافة موضوعاً رئيساً في أعمال مدرسة فرانكفورت، قدمه كل من ماكس هوركايمر وتيودور أدورنو أول مرة في مقال لهما تحت عنوان: صناعة الثقافة، التنوير وخداع الجماهير. كشف من خلاله الكاتبان كيف استخدمت الإيديولوجيا الرأسمالية الثقافة بمختلف مظاهرها عن طريق ربطها بالصناعة، لفرض هيمنتها على الفرد وإعادة تربيته، من خلال تنميط فكر الأفراد وتعويدهم على التواؤم مع أنماط الفكر السائدة بتعطيل وظيفة النقد لدى العقل ونقلهم بالتالي من الحرية النسبية إلى العبودية الممتعة.

بهذه النظرية ومفاهيمها، مهدت مدرسة فرانكفورت لنقد جديد تجاوز النقد الأدبي الجمالي والفني للنصوص، واهتم بفحص الخطابات للنبش عن الأنساق الثقافية المخبوءة في اللاوعي الثقافي الثاوية خلف الغطاء الجمالي وتتوسل بالجمالي لتمير ديمومتها .

الكلمات المفتاحية:

صناعة الثقافة_ مدرسة فرانكفورت_ النظرية النقدية_ الاغتراب_ التشيؤ. النقد الثقافي.

مقدمة:

يعد النقد الثقافي أحد المناهج والاتجاهات النقدية التي ظهرت مع نهاية القرن العشرين، مهمته اكتناه الأنساق الثقافية المضمرّة التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي بكل تجلياته وأنماطه وصيغته، تلك الأنساق المخبوءة تحت أقنعة البلاغي / الجمالي. والنقد الثقافي حقل معرفي يحلل النصوص والخطابات الدينية والفنية والجمالية في ضوء معايير ثقافية وسياسية واجتماعية وأخلاقية، بعيدا عن المعايير الجمالية والفنية، ومن تم فهو نقد إيديولوجي وفكري وعقائدي.

وتعتبر مدرسة فرانكفورت أو معهد الأبحاث الاجتماعية من أبرز المدارس الفلسفية الغربية المعاصرة، وهي تسمية لمجموعة الفلاسفة وعلماء الاجتماع اليساريين الذين بدأ جيلهم الأول نشاطه النظري والتجريبي في أوائل الثلاثينات من القرن الماضي مع تأسيس معهدهم: "معهد الأبحاث الاجتماعية" سنة 1923 بجامعة فرانكفورت. انصبت جهود المدرسة على نقد المجتمع الغربي الحديث ومؤسساته السياسية والأيدولوجية وأنظمتها المعرفية، بقصد كشف تناقضاته وجعل التغيير الاجتماعي، وتحرير الإنسان المعاصر من أوضاعه المتسمة بالسيطرة الكلية والشاملة هدفا لها، من خلال تبني نظرية نقدية جديدة للمجتمع، خلافا للنظريات التقليدية التي سيطرت ردحا من الزمن، تكشف عن مظاهر الاستغلال والاغتراب والتشويش التي أفرزها مشروع التنوير نتيجة هيمنة العقلانية الأداة. لذلك "يمكننا القول بأن النقد هو أهم ما يميز هذه المدرسة الفلسفية إلى درجة أصبحت تسمى لدى المشتغلين بالفكر الفلسفي المعاصر باسم النظرية النقدية" (بومير، 2012، ص.12).

ينصب موضوع دراستنا هذه، على تحديد مفهوم صناعة الثقافة لدى مدرسة فرانكفورت وخاصة عند هوركايمر وأدورنو باعتبارهما أول من قدم المفهوم في مقال "صناعة الثقافة، التنوير خداع للجماهير" كشف من خلاله الكاتبان عن الآليات الخفية والمضمرّة التي تنهجها وسائل الإعلام والسينما لتنميط وقولبة الفكر وطرق الاستهلاك، مستثمرة أنماط التسلية والمتعة التي تقدمها هذه الوسائل، ودور هذا المفهوم في التمهيد للنقد الثقافي كنقد جديد يغوص منقبا عن الأنساق الثقافية الخفية المضمرّة بين طيات الخطاب، وتلك المسؤولة عنه والمحركة له، والتي لا يعلم بوجودها ولم ينتبه إلى أن الثقافة فرضتها عليه، متجاوزا النقد الأدبي والفني الذي ساهم في تكريس العى الثقافي. وبناء عليه، فإن دراستنا ستحاول أن تسلط الضوء على الإشكالية التالية:

ما حدود مساهمة مدرسة فرانكفورت ونظريتها النقدية في صوغ مفهوم النقد الثقافي؟

لكن كون موضوعنا يندرج ضمن جهود المدرسة في نقد المجتمع الغربي الحديث ومؤسساته السياسية والإيديولوجية وأنظمتها المعرفية بهدف كشف تناقضاته في إطار نظرية نقدية للمجتمع، استوجب علينا، أولا وقبل كل شيء، التعريف بمدرسة فرانكفورت ونظريتها النقدية للمجتمع التي كشفت مظاهر الاغتراب والتشويش التي أفرزها مشروع التنوير.

وتأتي دراستنا هذه في سياق تزايد أهمية البحث في النقد الثقافي ومرجعياته المؤسسة والحاجة المستمرة إلى مساءلة المفاهيم التي أسست له وبنيت وجوده باعتباره حقلًا معرفيًا ومنهجًا جديدًا منفتحًا على المتعدد والمنوع من المتون التي تحضر فيها الثقافة،

وبصياغة أخرى، الحاجة إلى نقد النقد الثقافي الذي يستوقفه ويفحص مرجعياته المؤسسة ويسائل مفاهيمه معرفيا وأخلاقيا حتى يتسنى تقويم ما آل إليه وتوجيه مساره.

1. النظرية النقدية عند هوركايمر وأدورنو:

عمل رواد مدرسة فرانكفورت: ماكس هوركايمر، والتر بنجامين، تيودور أدورنو وهيربرت ماركوز على نقد الحضارة البرجوازية، التي انحرفت عن طريقها وسارت إلى هاوية اللاعقل بسبب عقلانيتها، والكفاح من أجل عالم يسوده الرشد ويختفي منه القهر والقمع. مستندين إلى روح الفلسفة الماركسية ومبتعدين عن مقولاتها التقليدية التي تركزت حول نقد الرأسمالية، ومتأثرين بأراء ماركس الذي يعتبر الإنسان يعيش اغترابا في هذه المجتمعات. لقد قامت النظرية النقدية على "نقد العلاقات المغتربة والمسببة لاغتراب الإنسان في المجتمعات الرأسمالية والصناعية القائمة على الشمولية والعقلانية التقنية والإدارية التي ادعت التقدمية والاستنارة" (مكاوي، 2018، ص.14).

باغترابهم كيهود مشتتين مضطهدين في أنحاء العالم، عالج كل من هوركايمر وبنيامين وماركوزا وأدورنو وفروم مفاهيم الثقافة والسيطرة والهيمنة والاغتراب والتشويء والعقلانية الأدوات والتقنية وغيرها بواسطة ممارسة النقد السلبي ومحاولة إثبات أن المشروع الثقافي الغربي هو مشروع إيديولوجي في شموليته، يهدف إلى تبرير التسلط والهيمنة وجعله عقيدة وحيدة للمجتمع الغربي الذي كانت تنظر إليه المدرسة "بوصفه كلا ضديا حافلا بأشكال التناقضات وضروب الصراعات الأهوائية والفكرية المختلفة" (مفرج، 2011، ص.115).

والمدرسة في نشأتها، لم تتضمن رؤية نقدية واضحة موحدة يمكن إدراجها ضمن توجه فلسفي واحد أو ضمن مدرسة، بل كانت مجموعة من الأفكار والنظريات المتعددة والمختلفة والمشتتة، ولم تكن نظرية نقدية واحدة، بل كانت نظريات نقدية عديدة لمنظرين نقديين مختلفين. إلا أنهم عالجوا قضايا أساسها نقد الواقع السياسي والاجتماعي، مستثمرين مفاهيم مثل الهيمنة والتسلط والاغتراب والتشويء، الأمر الذي دفع بتجاهل الاختلافات القائمة بين مختلف مفكرها.

انتقد ماكس هوركايمر النزعة الوضعية التي وجهت الفكر نحو الوقائع واهتمت بتصنيفها وترتيبها قصد البحث عن القوانين التي تحكمها باعتماد المنهج العلمي، مميزة بين المسائل العلمية الموضوعية، وما يسمى بالقيم المتسمة بالذاتية كقيم العدالة والحرية والسعادة والتسامح التي استبعدتها من مجال البحث العلمي، فاعتبرها هوركايمر "تعامل البشر بوصفهم حقائق وأشياء مجردة داخل نطاق محدود ومخطط من الحتمية الميكانيكية" (بومنير، ص.12). فلا اعتبار عندها للقيم الإنسانية التي طالما دافع عنها فلاسفة التنوير لكونها تخالف العقل والتجربة والموضوعية. في حين أعلنت من دور المعرفة العلمية والتقنية وانتقصت من دور الفكر الفلسفي الذي تعتبره منفصل عن الواقع أو متعال عنه أو أنه لا ينسجم مع الفكر العلمي الذي يروم دفع الإنسان إلى التقدم العلمي والمادي.

لقد حمل هوركايمر الوضعية المسؤولة عن الانتكاسات التي عرفتها الإنسانية على مستويات اجتماعية وسياسية وثقافية عدة والتي أدت إلى أفول العقل *l'éclipse de la raison* وهو عنوان لأحد أهم كتبه، أين درس مفهوم العقل في تاريخ الفلسفة الغربية، واعتبر

أن تدهور العقل الموضوعي وتحوله إلى عقل أداتي حدث بعد صعود عالم الصناعة النازية وتشكل عالم القوة والجبروت الذي يسعى إلى تحقيق المصالح المادية التي تعمل على تدمير العقل، ومن ثم يصبح الإنسان مجرد موضوع للسيطرة، والعقل آلة لها. مسلماً أن كل الفلسفات الإجرائية والتي من ضمنها البراغماتية هي تعبير عن العقل الأداتي السيء الذي لا يعترف بالإنسانية ولا الشفقة أو الرحمة، ويبقى هدفه هو الاستفادة والربح.

قبل "أقول العقل"، نشر هوركايمر مجموعة من المقالات بمجلة المعهد والتي جمعت في مجلد تحت عنوان "النظرية النقدية"، تناولت موضوعات متنوعة كالثقافة الجماهيرية والسلطة والهيمنة والوضعية المنطقية والمادية الجدلية وهي موضوعات تأتلف تحت سقف النظرية النقدية التي حددها بوصفها نقد الإيديولوجية أو نقد المنظومة الفكرية السائدة في المجتمع الغربي ونفيها وسلها من أجل مجتمع إنساني وعقلاني حر.

أكمل هوركايمر في كتابه النظرية التقليدية والنظرية النقدية بناء منهجه النقدي وناقش مسألة التسلسل العسكري والمشكلة الاقتصادية التي تشل الحياة الاجتماعية، وبين "كيف سيفضي اقتصاد التبادل بالضرورة إلى تفاقم تناقضات المجتمع ومن ثمة إلى إثارة حروب وثورات في عصرنا" (هوركايمر، 1990، ص 53. 54). ففي هذا الكتاب انتقد هوركايمر النظرية التقليدية في التفكير التي تنفصل عن الواقع المادي وتتواطأ مع أشكال القهر والقمع التي تمارسها الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية و"حدد خطوطاً لاتجاهات جديدة تتوخى النقد التحليلي للواقع ولحركية المجتمع والسياسة" (بن مسمية، 2020، ص 40). وأكد صلتها وارتباطها بالممارسة، أي ضرورة ربطها، باعتبارها نظرية اجتماعية، بالقوى الثورية القائمة داخل المجتمع، وتحويل، بذلك، المعرفة العلمية من مجرد نشاط عقلي نظري محصور في أروقة الأكاديميات إلى أدوات للنقد الاجتماعي والسياسي المباشر ترصد معاناة الإنسان المعاشة وتكشف عن المصالح الذاتية والإيديولوجية التي لا تناسب القيم الإنسانية، فضلاً عن التصدي لمختلف الأشكال اللامعقولة التي سعت الطبقة المسيطرة أن تلبسها للعقل أو أن تؤسس اليقين بها على اعتبار أنها ليست سوى أدوات لاستخدام العقل في تدعيم النظم الاجتماعية القائمة، وهو ما دعاه هوركايمر بالعقل الأداتي.

ويمثل أدورنو استمراراً لعمل سلفه ماكس هوركايمر. رفض بدوره التعبير عن العالم على شكل مجموع الذي من شأنه أن ينفي الفردية والاختلافات. فقد كان أدورنو واعياً باختلافات الثقافة الغربية.

استطاع أدورنو أن يكشف عن أهمية الأدب والفن في سياق التناول الفلسفي التنظيري لأقطاب مدرسة فرانكفورت. عرف الأدب على أنه "نفي Négativité يتسم بمقاومته للإيديولوجية والفلسفة" (بسطويسي، 1993، ص 126). متجاوزاً جوانبه الفنية والجمالية وباحثاً عن أنساقه المخبوءة تحت غطاء اللغة، فدراسة النص، حسب أدورنو، كشف عن إيديولوجيته وتسلسله التي مررها عبر جماليته وفنيته، فالفن والأدب هما "المجال الوحيد الذي يمكن أن تتحقق من خلاله مقاومة الهيمنة والتسلط" (مفرج، ص 120).

وبظهور كتاب جدل التنوير، (1944) الذي كتب بالاشتراك بين ماكس هوركايمر وتيودور أدورنو، أعاد أدورنو رسم انتصار التنوير وتعاسته في آن واحد، فقد انتقد العقل التنويري الذي عمل على إخضاع كل شيء ووصفه بأداة التسلط، فعن طريق العقل

بأدواته المعرفية من مفاهيم ومقولات، تتسلط الذات على الطبيعة من خلال معرفة قوانينها ونظامها. إن العقل الذي ظهر في عصر التنوير حسب أدورنو في ظل الفلاسفة روسو، وكانط، وفولتير، وهيوم، والذي تم تحريره من الأساطير، لم يؤد نتائج إيجابية بل تحول إلى قوة غير عقلانية تسيطر على الطبيعة والإنسان. بل "إن علاقة الاستقلال عن الطبيعة هو السيطرة عليها، دون ذلك لا يوجد العقل" (هوركايمر، أدورنو، 2006، ص. 62). فهذا العقل، حسب أدورنو، الذي استهدف في بداية الأمر إخراج الإنسان من حالة القصور والعجز عن استعمال عقله دون إرشاد الغير كما قال كانط (كانط، 2005، ص. 85)، أي تخليصه من الخرافات والأساطير ومساعدته على تحقيق تقدمه ورفاهيته، تحول إلى أداة سيطرة كلية على الطبيعة والإنسان بشكل أدى إلى نفي الحرية و"أفرز أشكالاً جديدة من الهيمنة والسيطرة على الإنسان، ولم يعد أداة تحرر وانعتاق، بل على العكس من ذلك حرض على إخضاع كل شيء متفرد تحت لوائه" (بومير، 2011، ص. 17). ولذلك نجد أن التقدم أدى إلى عكسه، وأن التنوير أدى إلى الشمولية، فالمجتمعات الحديثة التي تسعى إلى الفردية همشت الفرد وأقصته.

لم يكن أدورنو معادياً للعقل عامة، وإنما للعقل الأداتي الذي انحرف عن مساره ليصبح أداة للسيطرة والقمع في خدمة القوى والمؤسسات المسيطرة كالنازية والفاشية والستالينية الشيوعية، فانتهى إلى البربرية بتدميره لذاته، وأفشل مشروع الحدائث ومعها وعود فلاسفة التنوير في تحرير الإنسان من العبودية وتحقيق السعادة. فقد انصب نقد أدورنو على هذا العقل الأداتي الذي تسبب في أزمات عميقة في المجتمعات الغربية المعاصرة، وتوجه إلى نمط آخر من العقل وهو العقل الجمالي الذي سيحرر الإنسان من السيطرة والقهر.

2. صناعة الثقافة وسيلة لتنميط الفكر والاستهلاك:

تعد صناعة الثقافة موضوعاً رئيساً في أعمال مدرسة فرانكفورت، تم تقديمه أول مرة في مقال لهوركايمر وأدورنو تحت عنوان "صناعة الثقافة، التنوير خداع للجماهير" كشف من خلاله الكاتبان عن الآليات المضمرة والخفية التي تنهجها وسائل الإعلام والسينما لتنميط وقولبة الأفكار وطرق الاستهلاك، حيث استدرجت هذه الوسائل الجماهير إلى ثقافة الاستهلاك مستغلة التسلية والمتع السطحية والمبتذلة التي تقدمها الثقافة الشعبية، فأفقدتهم الاهتمام بطبقتهم وبالحاجة على التغيير السياسي والاقتصادي. لتصبح بذلك ثقافة الجماهير متطابقة في ظل هذا الاحتكار ومنتسخة نتيجة الاندماج بين الثقافة والتسلية.

فخلافًا للاعتقاد بأن المجال الثقافي هو أحد المجالات التي يمكن فيها الفكاهة من الهيمنة، أضحي، حسب أدورنو وهوركايمر، يخضع، هو الآخر، لعملية العقلنة كباقي مجالات الحياة الاجتماعية الأخرى، بل "أضحي النشاط الثقافي في حد ذاته عملية إنتاج صناعي جرت الناس عميقاً أكثر من أي وقت مضى إلى نظام مرشد وأعطتهم فكرة خاطئة عن الخلاص والحرية" (الخليل، د.ت، ص. 206). ولم تعد الأفلام والمذيعات تتظاهر بأنها فن، بل أصبحت عملاً تجارياً محضاً تحول إلى إيديولوجيا لتسويق التفاهات. "إن الثقافة عبارة عن سلعة ظاهرة التناقض. فهي تخضع كلياً لقانون التبادل مع أنه لا يمكن تبادلها بحد ذاتها، إنها سلعة تذوب بشكل أعمى في الاستهلاك رغم عدم قابليتها لذلك. لذلك فهي تذوب مع الإعلان الذي يصبح أكثر فأكثر حضوراً حتى يبدو احتكارها نوعاً من العبث (هوركايمر، أدورنو، ص. 188، 189). فتحول الثقافة إلى سلعة استهلاكية وارتباطها بمنطق السوق والتجارة وفق العرض والطلب وابتعادها

عن وظيفتها الرئيسية المتمثلة في الإسهام في اكتساب المعرفة والحصول على المعلومة أدى إلى ظهور آفات الاغتراب والتشويؤ، ودخول الثقافة الإنسانية معترك البيع والشراء، جعل منها سلعة تخضع لتقنيات الإشهار والتسلية والإثارة، التي تستغلها الدولة والنظام الحاكم للتحكم في الفكر والاستهلاك وتوجيهه.

هذه الصناعة الثقافية، وضحها أدورنو وهوركايمر عندما تحدثا عن مفهوم الإدماج "l'intégration" بوصفه "آلية للالتفاف على العنف الثوري الذي يمكن أن يأتي من الخطر العمالي" (بن مسمية، ص. 117)، وتقتضي الآلية تزويد العامل البروليتاري، الذي لا يملك إلا قوة عمله وقوت يومه، بأدوات يرتبط بها أو وهم يعيش من أجله يجعله لا يفكر في الثورة، وبالتالي الحفاظ على النظام القائم. وعملية الإدماج هذه، ولكي تؤدي وظيفتها، يتم إدماجها في عملية الاستهلاك عبر إدخال طبقة البروليتاريا في دوامة الرغبات المتجددة التي تقتل كل تطلع إلى التحرر والانعقاد والثورة. إنها صناعة الثقافة أو الثقافة الجماهيرية التي تصبح معها الثقافة سلعة للاستهلاك "ووسيلة للتنميط، وجعل الإنسان يرتبط بأوهام النجم السينمائي أو صيحات الموضة العالمية" (بن مسمية، ص. 118). لقد عملت كما يؤكد ليونثال Leo Lowenthal على عدم تسييس الطبقة العاملة، محددة أفقها بالأهداف السياسية والاقتصادية التي يمكن تحقيقها ضمن الإطار القومي والاستغلالي للمجتمع الرأسمالي بإنتاجها ثقافة تتميز "بالمعيارية، والنمطية، والمحافظة، والكذب، والتلاعب بالبضائع الاستهلاكية" (ستوري، 2014، ص. 111). بعبارة أخرى، إن صناعة الثقافة لا تشجع بل لا تسمح للجماهير بالتفكير فيما وراء حدود الحاضر، عن طريق تقييدها للخيال ومنعها بروز رغبات أكثر جوهرية. وكما يرى هربرت ماركوز HERBERT MARCUSE في كتابه "الإنسان ذو البعد الواحد" أن منتجات صناعة الثقافة "تكيف الناس مذهبيا وتشرطهم، وتصنع وعيا زائفا عديم الإحساس بما فيه من زيف، وعندما تصبح هذه المنتجات المفيدة في متناول عدد أكبر من الأفراد المنتمين إلى طبقات اجتماعية أكثر تعدادا، تخلق قيم الإعلان والدعاية طرزا للحياة وهو بلا أدنى شك طرز للحياة أفضل من السابق، لكنه من هنا بالذات يكتسب مناعة ضد كل تغير نوعي. وهكذا يتكون الفكر والسلوك الأحادي البعد (ماركوز، 1988، ص. 48).

من بين وسائل التنميط التي انتقدها أدورنو وهوركايمر، الراديو والتلفزيون والسينما (ويمكن أن نضيف إليها اليوم وسائل التواصل الاجتماعي خاصة الفيسبوك) واعتبرها وسائل براغماتية للترويج والدعاية الضاغطة على العقول من أجل قبولية الأفكار وتنميط الاستهلاك والذوق، وتدجين الأفراد عبر التسلية والمتعة والتقنية، لتصبح كل اختيارات الناس متحكم فيها مسبقا، فتتعطل، بذلك، لدى العقل وظيفة النقد والتشكيك والتفكيك، وينتقل من الحرية إلى العبودية. "فلا حاجة لخيال المستهلكين ولا لعفويتهم في هذه الثقافة للعودة إلى آليات نفسية، فالمنتجات بذاتها، ويأتي الفيلم في أولها، قد تألفت بحيث تصيب هذه الآليات بالشلل" (هوركايمر، أدورنو، ص. 148).

لقد أصبحت ثقافة الجماهير متطابقة في ظل الاحتكار الذي سعى إلى تنميطها، ومتفسخة نتيجة لاندماجها بالتسلية. وغدا اتحاد صناعة الإعلان بصناعة الثقافة "نهجا تقليديا للتأثير في الناس والتلاعب بهم" (بوتومور، 2004، ص. 94)، بل إن هذا "التقارب الغريب بين الثقافة والصناعة هو وحده الذي أنصف حقيقة أن الثقافة لم تعد ذلك التعبير الإنساني الحي عن التكامل الاجتماعي بقدر ما غدت نتاجا للمصالح التجارية المتداخلة قائما على التلاعب والمضاربة" (ألن هو، 2010، ص. 62).

هذا التطابق كرسه الأفلام وقصص المجلات التي لا تعتمد الموضوع أو المادة في إنتاجها، بقدر اعتماد تصنيف المستهلكين وتنظيمهم وفرزهم، فتقوم بتمرير المادة نفسها للجميع في مرحلة أولى، ثم تركز على الفروق والاختلافات في مرحلة ثانية، لتحديد لكل فرد ما ينسجم ومستواه وطبقته "ويظهر المستهلكون على شكل إحصائيات في بيانات المؤسسة البحثية، ويتم تقسيمهم، بحسب مجاميع الدخل المالي، إلى مجالات حمراء وخضراء وزرقاء" (هوركايمر، أدورنو، ص. ص. 40، 41)، يتم استعمالها واستغلالها في الدعاية وإعادة التربية لهؤلاء المستهلكين.

لقد حارب أدورنو الثقافة الشعبية بوجه عام، سواء كانت مدياعا أو سينما أو موسيقى أم قصص المجلات. أو بالأحرى حارب زيف استعمال كلمة "الشعبي" في وصف هذه الإنتاجات. حسب أدورنو، لكي تكون الثقافة شعبية، لابد أن تنبع من حياة أولئك الذين ينتجونها، لا أن يتم نسبتها إليهم بعد صناعتها. كما أن صناعة الثقافة تفرض محتواها على المستهلك، عكس الثقافة الشعبية التي "تعبّر عن تجربة شعبي الحياة المعيشة، عن حبه، وكراهيته، وحزنه، وتمرده، ومقاومته. ولكن ما إن تتوسط صناعة الثقافة ذلك كله حتى يغدو شيئا آخر مختلفا: سلعة" (ألن هو، ص. 107)، حيث تصبح ثقافة متحكم فيها من النخبة الحاكمة التي تجعلها أداة تنمط من خلالها قيم وسلوك الطبقة العاملة وتقزم دورها في مجرد تلقينات سلبية.

إن جعل الأشياء متماثلة، أي إضفاء الطابع المعياري عليها هو أحد سمات منتجات صناعة الثقافة. فقد نزعت السلع الثقافية إلى التشابه والتمائل في سعيها إلى "البحث عن طرائق فاعلة في تطويق الجمهور، وفي محاكاة ما سبق أن استعبدتهم" (ألن هو، ص. 109)، فبمجرد متابعة الدقائق الأولى لفيلم، وبمجرد معرفة بطله، أمكننا التكهن بمضمونه وبنهايته. لأن جل هذه الأفلام تركز على الأثر وقوة الشخصية وقدرتها على الاستحواذ على الجمهور أطول وقت ممكن أكثر من العناية بالمادة الإبداعية. هذا المنتج المعياري لا يتطلب من المستهلك أي تركيز فعلي لامتناعه، لأنه يكون قد هضم وحفظ ما سيتبع بعد معرفة نوع الفيلم، مثلا، أو بطله، ولأنه ما من شيء بهذا الفيلم سيدفعه إلى التفكير. "إن ضروب الخداع الواضحة، كالحيل السمعية والمؤثرات البصرية الخاصة، وشخصية النجم في الفيلم، حاضرة ومستعدة لكي تستحوذ على الجمهور وتمزه" (ألن هو، ص. 115).

وتعد "الفرادة" أو "الفردنة" سمة أخرى لمنتجات صناعة الثقافة، فهي تخلق سلعا تبدو وكأنها تخاطب الفرد وتهتم به في شخصه. أو أنها تخاطبه كما لو أنها فريدة، ما يجعل الفرد يشعر بالفرادة في استهلاكها، أو يشعر بأنه مميز يستهلك منتوجا مميزا. إلا أن أدورنو يعيب على المستهلكين مواصلة امتصاص المنتج واستهلاكه رغم إدراكهم حقيقته. "لعلنا ندرك حقيقة سخف تلك المسلسلات الخفيفة بما فيها من وضوح خطوط قصتها وتلفيق مغامراتها، إلا أننا نواصل مشاهدتها وتتبع حلقاتها" (ألن هو، ص. 116). وهذا راجع إلى قدرة صناعة الدعاية على السيطرة على مخيلاتنا ودفعها إلى الإدمان. إن صناعة الثقافة حسب أدورنو لا تخدع الناس فحسب، بل تجعل هذا الخداع ملتبسا على أنه ضرب من التنوير.

خاتمة:

هكذا قدمت مدرسة فرانكفورت صيغة تبين الأدوار المهمة التي تلعبها ثقافة الميديا في المجتمع الرأسمالي، وبسطت نموذجا لنوع متقدم لثقافة تجارية وتكنولوجية تخدم مصالح الشركات المهيمنة عبر تنميط الاستهلاك وزيادته، و"وضحت [المدرسة] الطرق التي تحولت بها التكنولوجيا إلى قوة إنتاج كبرى، ونمط تكويني للتنظيم والتحكم الاجتماعيين" (كلتر، 2017، ص. 251)، حيث أنتجت ثقافة جماهيرية نمطت فكر الأفراد وعودته على التواؤم مع أنماط الفكر السائدة، فكانت بالتالي أداة قوية للسيطرة الاجتماعية والهيمنة.

بذلك يعتبر مفكرو مدرسة فرانكفورت في نظرياتهم عن صناعة الثقافة والثقافة الجماهيرية، أول من قام بالنقد المهيج للثقافة والاتصالات القائمين على الميديا، وتحليل كل المنتجات الثقافية وربطها بالسياق السياسي والصناعي والتجاري. ومن الأمثلة العديدة على الدراسات التي قدمتها المدرسة، نذكر تحليلات أدورنو للموسيقى الشعبية ودراسات لوفينثال LOWENTHAL للأدب الشعبي ودراسات هيرتسوج HERZOG للمسلسلات الإذاعية ومقالة صناعة الثقافة لكل من أدورنو وهوركايمر، قام فيها رواد المدرسة بنقد الثقافة الجماهيرية التي عملت على توليد أنماط فكر وسلوك يتناسب والنظام السائد، والتنبيه إلى التحكم الكبير في الميديا (الإذاعة والتلفزيون) وأثره في إنتاج مجتمع استهلاكي يقوم على احتياجات ورغبات متماثلة يتم إنتاجها على نطاق واسع.

بهذا تكون المدرسة الألمانية قد ساهمت على نحو مباشر في صوغ مفهوم النقد الثقافي من خلال بحثها في عيوب المجتمع ومساءلة قيمه وسلوكه، ونقد الآليات الخفية التي ينتهجها الإعلام والسينما في زمن التقنية لقولية الفكر وتنميط الاستهلاك، وهو الطريق نفسه الذي سلكه النقد الثقافي العربي اليوم مع مشروع عبد الله الغدامي وغيره الذي يبحث في عيوب الثقافة العربية ودور الثقافة التلفزيونية في السيطرة على تفكير البشر.

قائمة المصادر والمراجع:

1. آلن هو. (2010). النظرية النقدية مدرسة فرانكفورت، (ترجمة ث. ديب). مصر: المركز القومي للترجمة.
2. بسطويسي، ر، م. (1993). علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت أدورنو نموذجاً. مصر: مطبوعات نصوص.
3. بن مسمية، ث. (2020). مدرسة فرانكفورت دراسة في نشأتها وتياراتها النقدية وضمحلها. العراق: المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية.
4. بوتومور، ت. (2004). مدرسة فرانكفورت. (ترجمة س. هجرس). ليبيا: دار أويا للطباعة والنشر.
5. بومير، ك. (2011). تيودور أدورنو نقد العقل الأداتي. في ك. بومير وآخرون، تيودور أدورنو من النقد إلى الإستيطيقا مقاربات فلسفية. الجزائر: منشورات الاختلاف.
6. بومير، ك. (2012). قراءات في الفكر النقدي لمدرسة فرانكفورت. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
7. الخليل، س. (د.ت). دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة. لبنان: دار الكتب العلمية.
8. ستوري، ج. (2014). النظرية الثقافية والنظرية الشعبية. (ترجمة ص. أبو الصبع، و ف. منصور). الإمارات العربية المتحدة: أبو ظبي للسياحة والثقافة.
9. كانط، إ. (2005). ماهي الأنوار؟ (ترجمة م بن جماعة). تونس: دار محمد علي للنشر.
10. كلتر، د. (2017). مدرسة فرانكفورت والدراسات الثقافية البريطانية الصبغة المفقودة. (ترجمة ك. أبو سحلي). مجلة فصول في النقد الأدبي، 3/25 (99)، 251.
11. ماركوز، ه. (1988). الإنسان ذو البعد الواحد. (ترجمة ج. طرابيشي). لبنان: منشورات دار الآداب.
12. مفرج، ج. (2011). استيطيقا أدورنو أو الفن بوصفه نقداً. في ك. بومير وآخرون، تيودور أدورنو من النقد إلى الإستيطيقا مقاربات فلسفية. الجزائر: منشورات الاختلاف.
13. مكاي، ع. (2018). النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت تمهيد وتعقيب نقدي. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي سي أي سي.
14. هوركايمر، م. (1990). النظرية التقليدية والنظرية النقدية. (ترجمة م. الناوي). المغرب: عيون المقالات للنشر.
15. هوركايمر، م. وأدورنو، ت. (2006). جدل التنوير شذرات فلسفية. (ترجمة ج. كتورة). لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة.

**Oral Narration in The Era of Image Culture:
The Folk Tale "Hdidan" As a Model**

Hafida ABOUD

Faculty of Arts and Humanities, University Sultan Moulay Slimane
Beni Mellal Béni Mellal - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2- Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25599792>

To cite this article: ABOUD, H. (2024, March). Oral Narration in The Era of Image Culture: The Folk Tale "Hdidan" As a Model. Science Step Journal II (4), 1-11. ISSN: 3009-500X.

Abstract

Through this research paper, we aim to touch on the reality of oral narration in the era of image culture. Adapting to the renewed reality in all its manifestations, the oral text became rich in formulas and phrases that generate new literary forms such as digital literature. We tried through the paper to answer some questions that revolve around knowing the reality of oral narration in the era of image culture through the folk tale and whether this heritage has preserved itself and its identity in light of this technological development, relying on the approach of cultural criticism.

Keywords:

Oral narration, image, image culture, cultural criticism, folk tale.

السرد الشفهي في عصر ثقافة الصورة: الحكاية الشعبية "حديدان" أنموذجا

حفيظة عبود

كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة السلطان مولاي سليمان،
بني ملال- المغرب

ملخص:

نهدف من خلال هذه الورقة البحثية إلى ملامسة واقع السرد الشفهي في ظل عصر ثقافة الصورة. فقد استطاع هذا النوع الأدبي بمختلف أشكاله: المثل، الأسطورة، الحكاية... التكيف مع الواقع المتجدد بكل تجلياته، فأضحى النص الشفوي غنيا بصيغ وعبارات دالة تولّد عنها أشكال أدبية جديدة كالأدب الرقمي. فحاولنا من خلال الورقة الإجابة عن بعض الأسئلة التي تتمحور حول معرفة واقع السرد الشفهي في عصر ثقافة الصورة من خلال الحكاية الشعبية، وهل حافظ هذا التراث على ذاته وهويته في ظل هذا التطور التكنولوجي، معتمدين على منهج النقد الثقافي.

كلمات مفتاحية:

السرد الشفهي، الصورة، ثقافة الصورة، النقد الثقافي، الحكاية الشعبية.

تقديم:

أضحت الصورة اليوم ضرورة حتمية في حياتنا، بل ملازمة لنا في كل لحظات حياتنا اليومية الصغيرة والكبيرة وفي كل المجالات، فقد أصبح المجتمع الإنساني مجتمعا تقوم الصورة بالوساطة من خلاله في جميع الأنشطة الإنسانية، وقد حذر المفكرون من مثل هذا الطغيان للصورة على ثقافة الإنسان إلى درجة قالوا إن التليفزيون سيحل محل الكلمات، فيكون هو العامل الأساس في التخاطب الاجتماعي، حيث إنه سيحل محل الأدب الشعبي المنقول شفاهة باللسان.

فقد أصبحت الصورة اليوم وسيلة اتصالية مؤثرة في إحداث التغيير الاجتماعي وفي التنمية الثقافية والمعرفية للشعوب. وأداة من الأدوات الفعالة التي تهدف إلى الإرتقاء بالمجتمع، كما تلعب دورا بارزا في تشكيل قيم المجتمع بنقلها صورة وصوتا.

ويعد السرد الشفهي رسالة من رسائل التواصل الحضاري والثقافي بين الأجيال من أجل الحفاظ على ذاكرة الشعوب. ولذلك جاءت هذه الورقة البحثية للتنقيب عن هذه الذاكرة التي تتمثل في السرد الشفهي باعتباره ذخيرة المجتمع ومخزونه الثقافي والتراثي من خلال تسليط الضوء على الحكاية الشعبية التليفزيونية.

وسنحاول في دراستنا هذه إعطاء صورة عن واقع السرد الشفهي في ظل عصر ثقافة الصورة وذلك من خلال سلسلة "حديان"، معتمدين على منهج النقد الثقافي.

1-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للوصول إلى جملة من الأهداف من أهمها:

- ✓ إبراز مكانة ثقافة الصورة في إيصال رسائل إلى المجتمع؛
- ✓ المساهمة بإضافة جديدة لحقل النقد الثقافي في تحليل السلسلة التليفزيونية والكشف عن أنساقها المضمر؛
- ✓ إبراز دور الحكاية الشعبية في التنشئة الاجتماعية وترسيخ القيم؛
- ✓ تعزيز مكانة السرد الشفهي في الأوساط الاجتماعية من خلال المنتج التليفزيوني.

2-أهمية الدراسة:

لا أحد ينكر على الصورة اليوم المكانة التي أصبحت تحتلها لدى الإنسان المعاصر، لقد أصبحت تحيط به من كل جانب، فلم يجد نفسه إلا وهو يسير بسرعة مذهلة في اتجاه تشكيل حضارة للصورة، حضارة تجعلنا نتحدث عن إنسان الصورة بالمعنى الاستهلاكي للصورة. فهي أداة فعالة في تشكيل قيم المجتمع ووسيلة للتوجيه والإرشاد والتنوير الثقافي، تعطي للمشاهد القدرة على التحرك من مكان إلى آخر عن طريق ما يشاهد، ومقارنته بما هو عليه، الشيء الذي يدفعه إلى تحسين مستواه. ويعد السرد الشفهي من رسائل

التواصل الحضاري والثقافي من أجل الحفاظ على هذا الموروث الشعبي. لذلك جاءت هذه المداخلة للتنقيب عن هذا الموروث المتمثل في السرد الشفهي الذي يعد ذاكرة الشعوب ومخزونها التراثي من خلال تسليط الضوء على الحكاية الشعبية المصورة.

3-منهج لدراسة:

تندرج دراستنا هذه ضمن البحوث الوصفية التحليلية، فقد استخدمنا منهج النقد الثقافي لتحليل العناصر المكونة للرسالة الإعلامية إن على المستوى الظاهر أو على المستوى المضمرة للوصول إلى تفسير دقيق لفحوى تلك الرسالة مع الكشف عن الأنساق المهيمنة في هذا الخطاب.

4-تحديد المفاهيم:

ارتكزت هذه الورقة البحثية على المفاهيم والمصطلحات الآتية:

4-1: السرد الشفهي:

للسرد مفاهيم متعددة ومختلفة، تنطلق من أصله اللغوي فهو يعني مثلاً: "تقدمة شيء إلى شيء تأتي به مشتقا بعضه في أثر بعض متتابعاً، وسرد الحديث ونحوه يسرده سرداً إذا تابعه، وفلان يسرد الحديث سرداً، أي يتابعه ويستعجل فيه، وسرد القرآن تابع قراءته في حذر منه."¹

واصطلاحاً "الكيفية التي تروى بها القصة عن طريق قناة الراوي والمروي له، وما تخضع له من مؤثرات، بعضها متعلق بالراوي والمروي له، والبعض الآخر متعلق بالقصة ذاتها."²

وكما يعرفه سعيد يقطين: "بأنه فعل لا حدود له. يتسع ليشمل مختلف الخطابات سواء كانت أدبية أو غير أدبية يبدعه الإنسان أينما وجد وحيثما كان."³

أما السرد الشفهي فهو ما يتم تناقله من الكلمات المنطوقة، فهي من أقدم وسائل التواصل البشري، حيث كان ولازال رديف التاريخ المكتوب والموثق، مشتمل على كم هائل من أشكال التعبير المنطوقة، كالأمثال والأحاجي والحكايات والأساطير والقصائد الملحمية.

¹ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، المجلد السابع، ط1، 2010، ص165.

² حميد الحميداني: بنية النص السردية من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2003 ص45.

³ سعيد يقطين: الكلام والخبر (مقدمة للسرد العربي)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1997، ص19.

4-2: ثقافة الصورة:

يعد مصطلح الثقافة من أكثر المفاهيم تعقيدا، نظرا لشموليته وتكثيفه لمعاني ودلالات عديدة، وقد رصد بعض الباحثين أكثر من 150 تعريفا لمفهوم الثقافة ومن بينها تعريف تايلور في كتابه "الثقافة البدائية" حيث عرفها بأنها "ذلك المركب الكلي الذي يشتمل على المعرفة والمعتقد والفنون والأدب، والأخلاق والقانون والعرف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بصفته عضوا في المجتمع".¹

أما الصورة فيعتبرها عز الدين إسماعيل: "تركيبية عقلية في جوهرها تنتمي إلى عالم الفكر أكثر من انتمائها إلى عالم الواقع."² ويعرفها العيفي باعتبارها "تجسيما للأفكار والخواطر النفسية والمشاهد الطبيعية حسية كانت أم خيالية على أساس التأزر الجزئي، والتكامل في بنائها، والتناسق في تشكيلها والوحدة في ترابطها والإيجاء في تعبيرها".³

فالصورة بشكل عام هي بنية بصرية دالة تتشكل وتتنوع في داخله، فهي بنية حية تزخر بتشكيل ملتحم التحاما عضويا بمادتها ووظيفتها المؤثرة الفاعلة".⁴

ومن هنا يمكن القول إن الصورة عبارة عن نسق ثقافي تتضمن معاني متعددة ودلالات مختلفة باختلاف العصور والأزمنة.

ومن ثم، وجب علينا أن ندرك أن ثمة تحول جذري في النظر للصورة وثقافتها، فقديما كان هناك قلة ملحوظة في الصور وكان إنتاجها مكلفا، وكانت الكلمة هي الأساس في ذلك الوقت، كما أن الصورة تمثل عملا فريدا لا يمكن تزييفه أو تغييره ولكن الآن ومع التكنولوجيا الرقمية تغير الوضع، فقد أصبحت وسيلة إتصال قائمة بحد ذاتها، وهي اللغة الأكثر شهرة وجماهيرية بين الشعوب، وأصبحت المجتمعات تعبر عن نفسها بشكل مرئي ومصور.

فثقافة الصورة هي ثقافة مفروضة علينا، تقتحم بيوتنا وتؤثر على ثقافتنا وأفكارنا وليس لنا سيطرة عليها. فهي ثقافة المستقبل والتي لا يمكن لرقيب أن يمنعها، كما أنها تنشر كل الثقافات ولكن تبقى ثقافة الأقوى المالك لهذه التقنية والمتحكم بها.

4-3: الحكاية الشعبية:

تعد الحكاية الشعبية حسب نبيلة إبراهيم شكل من أشكال التعبير في الأدب الشعبي إلى جانب الأسطورة، والحكاية الخرافية الشعبية والمثل الشعبي، واللغز والنكتة الشعبية والأغنية الشعبية. وقد اعتمدت في مرجعيتها لتعريف الحكاية الشعبية على ما جاء في

¹ سمير الشيخ علي: القراءة وثقافة الشباب السوري، دراسة ميدانية لعينة من طلاب جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية، 2011، ص 457.

² عز الدين اسماعيل: التفسير النفسي للأدب، بيروت، دار العودة، 1981، ص 63 بتصرف.

³ محمد الصادق العيفي: الاتجاهات الوطنية في الشعر الليبي الحديث، ط2، القاهرة، دار الكشاف، 2011، ص 11.

⁴ G. Graygarnard et J. hogo. L'audio-visuel. Lyon Chorique 1983.p :9.

بعض المعاجم الأجنبية وخاصة الألمانية التي تعرف الحكاية الشعبية بأنها: "الذي يتصل بحدث قديم ينتقل عن طريق الرواية الشفوية من جيل لآخر وهي خلق للخيال الشعبي ينسجه حول حوادث مهمة وشخص من مواقع التاريخ، أما المعاجم الإنجليزية فتعرفها بأنها حكاية يصدقها الشعب بوصفها حقيقة، وهي تتطور مع العصور فتتداول شفاهاً، كما أنها قد تختص بالحوادث التاريخية الصرف أو الأبطال الذين يصنعون التاريخ."¹

ويرى عبد الحميد يونس أن الحكاية الشعبية هي الدخيرة الوحيدة التي مكنت المجتمعات من تدوين كل ما مر بها. "يكون اصطلاح الحكاية الشعبية فضفاضاً يستوعب ذلك الحشد الهائل من السرد القصصي الذي تراكم عبر الأجيال والذي حقق بواسطته الإنسان كثيراً من مواقفه، ورصد الجانب الكبير من معارفه وليس وقفاً على جماعة دون أخرى ولا يغلب على عصر دون الآخر."²

عموماً فالحكاية الشعبية تمثل أثراً قصصياً ينتقل مشافهة، يروي أحداثاً خيالية ممزوجة بالواقع، تهدف إلى التسلية وأخذ العبرة.

4-4: النقد الثقافي:

يعرف النقد الثقافي على أنه "فعل الكشف عن الأنساق، وتعرية الخطابات المؤسسية، والتعرف إلى أساليبها في ترسيخ هيمنتها، وفرض شروطها على الذائقة الحضارية للأمة."³ فهو نقد يهتم بتحليل النصوص والخطابات الأدبية والفنية والجمالية، في ضوء معايير ثقافية وسياسية واجتماعية وأخلاقية، بعيداً عن المعايير الجمالية والفنية والبوطيقية. ومن ثم فالنقد الثقافي نقد إيديولوجي وفكري وعقائدي.

5- دور الصورة في تطور الحكاية الشعبية:

أصبحت الصورة اليوم بأشكالها المختلفة (التلفزيون والسينما والأنترنيت وفنون الإعلام والإعلان) تحيط بالإنسان المعاصر من كل جانب، فلم يجد نفسه إلا وهو يسير بسرعة مذهلة في اتجاه تشكيل حضارة للصورة، إنه عصر الصورة أو ثورة الصورة فهي كما يؤكد عبد الله الغدامي في كتابه "الثقافة التلفزيونية" أنها ستكون هي العلامة الثقافية، وهي مصدر الإستقبال والتأويل، بعد هيمنة النص المكتوب، فهو يعدّ هذه المرحلة بمثابة سقوط النخبة وبروز لكل ما هو شعبي ومنها الحكاية الشعبية، على اعتبار أن استقبال الصورة لا يحتاج إلى إجادة القراءة، بل إنه في الغالب لا يحتاج إلى الكلمات أصلاً.

وفي حاضرنا تسعى الصورة وبشكل كبير إلى إعادة تشكيل العالم وتشكيل السرد الشفهي ومنها الحكاية الشعبية، ولعل من أبرز ملامحه متمثل في عروض ثقافة الصورة المرئية والشبكات الفضائية فيما يمكن أن نطلق عليه الهيمنة والاستيلاء، وتحويل الفكر

¹ نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، ط3، (مزيدة ومنقحة)، دار المعارف، دت. ص134.

² عبد الحميد يونس، الحكاية الشعبية، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط1 1968م، ص11.

³ عبد الله الغدامي: النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2000، ص15.

العربي إلى شكل الثقافة العالمية الإلكترونية، فهي تتمظهر بثياب المتعة لتحول عقول الشباب عن القراءة المكتوبة والكتب إلى ثقافة المستقبل الواسعة (الصورة).

6-ثقافة الصورة في الحكاية الشعبية التلفزيونية "حديدان":

تشكل سلسلة "حديدان" اقتباسا لتلفزيونيا للتراث الشفوي، فحديدان شخصية شهيرة في الأدب الشعبي الأمازيغي المغربي، فهي ذات مقهورة من خلال بطلها الذي لا مقام له. وغالبا ما يسمى "حديدان لحرامي" أي المحتال، وفي منطقة مغربية أخرى يسمى "حمو لقران"، أو حديدان لقران بالأمازيغية.

في هذا المسلسل قام السيناريست إبراهيم بوبكدي والمخرجة فاطمة بوبكدي باقتباس وتعريب الحكايات الأمازيغية على الشاشة التي كانت ذات قدرة عالية على ترميز التجارب وتكثيفها لتسهل استعادتها.

فقد نجح المسلسل في ترسيخ وعي شعبي على المستوى التاريخي أولا، حيث يسترجع سنوات القحط والجوع التي عرفها المغرب لقرون طويلة مع ما رافقها من بؤس، فيظهر حديدان بطلا يحتال ليطعم نفسه وأولاده رغم أنه بلا عمل. والمستوى الثاني فني، من خلال استثمار حديدان "الحلقة" كفن شعبي رسخت مميزاته في الوعي الجمعي للمتفرج المغربي.

6-1: ملخص حلقات سلسلة "حديدان":

يحكى أنه في أيام الجوع، كان الرجال يتخلصون من بناتهم، لذا أخذ حديدان ابنتيه ليتخلص منهما، فأخذهما إلى نهر وأعطى كل واحدة صوفا. أمر البنت الكبرى أن تغسل الصوف الأسود ليصير أبيضاً، والثانية الصوف الأبيض ليصير أسوداً... وللتمويه، وضع الأب قربة تضرب الشجرة لتظن البنات أن الأب يحطب، يقطع الخشب، ليصنع "الدقاق".

حل الليل، ولم يرجع الأب فأخذت أمنا الغولة البنات. في حوار، تساءلت البنت الكبرى: "متى تنام أمنا الغولة؟" أجابت: "عندما تصرخ الهائم التي أكلتها في بطني". أما مصير ابن حديدان فقد كان أفضل، له حلاقة غريبة بذريعة صد عين الحسود، ورث حيل والده، فهو سارق البيض والدجاج والطماطم...

يعيش حديدان وأسرته في منزل مقفر، ينخره الجوع، لا قمح، ولا سمن ولا عسل فيه... ضجر أبناؤه من أكل "التشيشة" وهي دقيق شعير مغلي في الماء لا إدام فيه.

يطوف حديدان بين القبائل بحثا عما يسد به رمقه، فهو جوال هرب من زوجته الأولى، ليتزوج بثانية طلبا للحب فإذا بالأولى تلحق به فتصبح حياته جحيما، إلا أنه من حسن حظها، زوجته "عيادة" و"دواحة" لم تتحالفا ضده مما جعله يستفيد من صراع الضرتين... تسخر منه حماته الشريرة التي تنتقده طيلة الوقت.

يتحایل حديدان من أجل الأكل بكبرياء، كلما شمت قبيلة انتقل إلى غيرها، ينصب الفخاخ للآخرين للحصول على الملابس، على الأكل، على وسيلة نقل. يطلب من ضيوفه أن يجلبوا أكلهم معهم، أقام عرسا لم ينفق فيه مثقالا واحدا. يبيع الأوهام ليشتري الطعام... صار مطلوبا للعقاب، يريد البقاء في السجن ليستريح من كابوس زوجته.

6-2: الحمولات الثقافية في الحكاية الشعبية التلفزيونية "حديدان":

يتضح جليا في هاته السلسلة أن السيناريست اقتبس محتوى كتابته من التراث السردي الشفوي، واقتبست المخرجة أسلوبها في الإخراج من الحلقة الشعبية. فالمحتوى والأسلوب راسخان في الوعي الشعبي مما جعل السلسلة تحقق استهلاكا كبيرا، ساهمت من خلالها في تمرير خطابات ثقافية ذات حمولات دلالية عديدة. والبيداية تتمثل في اختيار اسم الشخصية الرئيسية (البطل) "حديدان" التي لا تتعلق بشخصية معينة في عمل معين، وإنما كظاهرة اجتماعية تولد أشكال معينة من الاستجابة وترسخ كقدوة وكنموذج وتتغلغل تدريجيا كعنصر أساس في البنية الاجتماعية، واختيار الاسم إنما هو تعبير عن هذه الشخصية من جهة، فهي تكثيف لكل أبعادها الجسدية والنفسية والاجتماعية والقيمية ومن جهة أخرى، لأن اسم حديدان استقر في التمثيل الاجتماعي للمغاربة من خلال هذا المسلسل الذي يعد أطول مسلسل في تاريخ الدراما المغربية. غير أن هذه الشخصية أطلت في السلسلة ليست بطلا مخلصا كالكائد الأسطوري المنقذ لجماعته من القهر كما صاغته الثقافات السابقة وصاغه المغاربة أيضا عبر التاريخ كما تقدم؛ وإنما مجرد بطل يبحث عن خلاصه الشخصي إلى أبعد الحدود فيتماهى معه الأفراد في استنساخ تجاربه وحلوله لمعاناتهم الشخصية. لذلك هذه الشخصية تتمتع بأكبر قدر من خصائص الخبث والخسة، وهي موعلة في الأنانية والإنتهازية، مبتكرة لكل أنواع الحيل والمقالب، مستهترة بكل قيم الجماعة والعيش المشترك.

هذا الاختلاف بين شخصية "حديدان" المغربي ونموذج البطل المخلص ليس مجرد تفصيل بسيط بين الشخصيتين، بل اختلاف جوهري ومؤشر على أن المجتمع المغربي يعرف تحولات قيمية كبرى نحو الأنانية والإنتهازية. فهو بطل انتهازي أناني محتال يخلص نفسه فقط بهيكل الأساليب اللاأخلاقية، فيتماهى معه الأفراد لا شعوريا محاولين استعارة أساليبه الملتوية كنموذج للنجاح الاجتماعي والنتيجة طبعا هي المزيد من التردي القيمي والأخلاقي.

قامت السلسلة أيضا بترويج نظرة نمطية تقليدية تجاه المرأة، سيطر عليها النسق الفحولي حيث تعرضت فيه لعمليات تصنيف طبقي وثقافي من جهة، وعمليات إقصاء علمي من جهة ثانية، لكونها عنصرا جاهلا حسب تصنيف ثقافي ينم في حقيقته عن تجهيل متعمد، كما يقول الغدامي في كتابه "الثقافة التلفزيونية". كما أن المرأة في هذه السلسلة ارتبطت بالمكر والخداع والتحايل وهو ما ظهر جليا من خلال زوجتي حديدان وكذلك حماته، وكأنما هي رسالة تحذيرية من الرجل ذو الخبرة في الحياة، المتمرس العارف بخبايا الخداع والمكر النسائية، يوجه رسالته للشباب المتفرج المقبل على الزواج ما سوف يلاقيه مع العديد من النساء في جميع مراحل حياته. فحديدان نتيجة مكر زوجاته فضل السجن ليستريح من صراعهما ومشاكلهما.

كما تحوي هذه السلسلة عددا من الأنساق ذات الأبعاد الإجتماعية، التي أمكن ملاحظتها داخل حلقات المسلسل وهي تتحرك بحرية، دون أن تتدخل أية أداة لتعمل على كشف وظيفتها النسقية مما يجعلها مثار ريبة وشك. ويمكن تأمل هذه الجوانب مثلا في الإغلاء من شأن الخديعة وجعل المراوغة والإحتيال عنصرين إيجابيين يساعدان على الوصول إلى الغايات النبيلة، والترويج للإستكانة والذل من أجل المصلحة، وهو ما يتعارض مع سلم القيم التي تعلي من شأن العزة والكرامة وتأتي دائما الإستكانة للإذلال. وهو ماظهر جليا في شخصية حديدان البطل الذي انتهج هذه الأساليب للوصول إلى أغراضه الشخصية وأورثها إلى أبنائه الذين انتهجوا خطاه، والتي من شأنها تكريس هذه الممارسات باعتبارها حلولا للمعضلات التي يواجهها المجتمع.

أمر آخر شديد الأهمية في تعلقه بالجانب الإجتماعي والمتمثل في مظهر الأنثى التي تتغلب على الذكر مهما كانت قوته وجبروته، ويأتي هذا الجانب في تشكيلات مختلفة، وتحت رداء جمالي متنوع. وتظهر قوة العقل والحيلة التي تتمتع به الأنثى وتتمظهر من خلال حماة حديدان "دلالة" التي لحقت به وحاولت الثأر منه لفراره من ابنتها (زوجة حديدان) والإستقرار في قبيلة أخرى.

وقد كان لجانب التعايش والتسامح نصيب في هذه السلسلة ترسخ من خلال علاقة البطل وأسرته مع جاره اليهودي "اسحاق"، وهي إشارة على أن العلاقة مع اليهود متجذرة في التاريخ وليست وليدة اليوم، وهي دعوة للكاتب وللمخرجة إلى حسن التعايش معهم احتراما للموروث الثقافي والعيش المشترك للطائفتين.

خاتمة:

لا يلقى السرد الشفهي ومنها الحكاية الشعبية ترحيبا كبيرا في معظم البلدان المتقدمة، فالأدب المعاصر في هذه البلدان هو أدب الطبقة الوسطى تستلزم قارئاً مثقفاً يشارك الكاتب في معلوماته ومفاهيمه. وأن إشباع الحاجة للسرد الشفهي كان عن طريق الكتب المصوّرة والذي لاقى رضی الأميين وأنصاف المتعلمين دون شكوى من جانبهم.

ويحتاج السرد الشفهي، باعتباره مرآة للحياة الشعبية التي تمثل الموروث الثقافي لبلد ما خاصة بعد انتقاله من الكتابة إلى الصورة التي تعرض في التلفزيون، إلى أسلوب خاص عن طريق اختيار الموضوعات والسرد القصصي واختيار المفردات المناسبة من أجل التعبير عن القواعد الأخلاقية والعادات والعلاقات التي تنشأ في الحياة اليومية.

وإن حكاية "حديدان" المصوّرة قدّمت لنا لمحة عن سنوات القحط والجوع التي عرفها المغرب لسنوات طويلة، وما رافقها من بؤس لكن في حلة فكاهية كوميدية استثمرت فيها الصورة لتمير حملات ثقافية ذات أبعاد دلالية عديدة (نسق الفحولة، النسق الإجتماعي، نسق التعايش...) ألقت بثقلها على المتفرج المغربي ليلقى صداها في معاشه اليومي، حيث ظهرت فيها شخصية حديدان كبطل مخلص لنفسه ولظروفه الإجتماعية بسلاح الحيلة والخداع.

لقد أثرت ثقافة الصورة بشكل كبير على السرد الشفهي. فالتكنولوجيا الحديثة والوسائط المرئية قدمت وسائل جديدة للتواصل والتعبير، مما قد يقلل من أهمية السرد الشفهي في بعض الأحيان. ومع ذلك، لا يزال السرد الشفهي يحتفظ بقوته وقدرته على إثارة الإهتمام والتأثير على الجمهور.

لذا، في زمن ثقافة الصورة، يبقى السرد الشفهي عنصرًا مهمًا يجب المحافظة عليه. إنه يساهم في إثراء التفاعل الاجتماعي وتنمية القدرات اللغوية والتعبيرية للأفراد. كما يمكنه أن يعمل جنبًا إلى جنب مع الصور والمرئيات لخلق تجارب تفاعلية وممتعة تجمع بين قوة الرؤية والتأثير اللفظي.

لائحة المصادر والمراجع:

- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، المجلد السابع، ط1، 2010.
- حميد الحميداني: بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2003.
- سعيد يقطين: الكلام والخبر (مقدمة للسرد العربي)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1997.
- سمير الشيخ علي: القراءة وثقافة الشباب السوري، دراسة ميدانية لعينة من طلاب جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق للأدب والعلوم الانسانية، 2011.
- عبد الله الغدامي: النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2000.
- عز الدين اسماعيل: التفسير النفسي للأدب، بيروت، دار العودة، 1981.
- محمد الصادق العفيفي: الاتجاهات الوطنية في الشعر الليبي الحديث، ط2، القاهرة، دار الكشاف، 2011.
- نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، ط3، (مزيدة ومنقحة)، دار المعارف، دت. عبد الحميد يونس، الحكاية الشعبية، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط1 1968م.

مراجع أجنبية:

- G. Graygmar et J. hogo. L'audio-visuel. Lyon Chorique 1983.

**Morocco's Autonomous State Services (S.E.G.M.A):
Legal Frameworks and Financial Viability**

Hamza LAAROUSSI

Faculty of Legal, Economics & Social Sciences,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes - Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25599729>

To cite this article: LAAROUSSI, H. (2024, March). Morocco's Autonomous State Services (S.E.G.M.A):
Legal Frameworks and Financial Viability. (SSJ, Ed.) Science Step, II (4), 1-9. ISSN: 3009-500X.

Abstract

Within the framework of the State Services managed autonomously in Morocco, as defined by the S.E.G.M.A., entities devoid of legal personality undertake to cover specific expenses not deducted from the appropriations allocated in the general budget, drawing upon their resources.

The core objective of these entities lies in the production of goods or the provision of services for financial remuneration. Established under finance law, their revenues are subject to estimation, and constraints are imposed on the maximum allowable expenses to be drawn from their budgets.

An essential prerequisite entails substantiating self-generated resources, typically derived from fees levied for the goods or services rendered.

Keywords

(S.E.G.M.A), State Services, Autonomous management.

Les Services d'Etat Gérés de Manière Autonome au Maroc (S.E.G.M.A): Cadres Juridiques et Viabilité Financière

Hamza LAAROUSSI

La Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès – Maroc

Resumé

Les Services d'Etat gérés de manière autonome au Maroc (S.E.G.M.A), qui ne disposent pas de la personnalité morale et qui couvrent certaines de leurs dépenses qui ne sont pas déduites des crédits affectés au budget général sur ressources propres, L'activité des intérêts précités doit viser principalement à produire des biens ou à fournir des services contre rémunération.

Leur objectif principal consiste à générer des biens ou à fournir des services moyennant une rémunération. Sont établis conformément à la loi de finances, dans laquelle leurs recettes sont estimées et le montant maximum des dépenses pouvant être déduites de leurs budgets est déterminé, il est nécessaire de prouver l'existence de ressources propres provenant des redevances perçues pour les biens ou services fournis.

La démonstration de l'existence de ressources internes, généralement issues de redevances perçues pour les biens ou services fournis, est un préalable nécessaire.

Mots-clés

S.E.G.M.A, Les Services d'Etat, Gestion autonome.

Introduction

En vue de bien veiller à la bonne gestion financière de quelques services publics non doté de la personnalité morale et en vue de bien rationaliser les responsabilités en matière de la direction des activités économiques, commerciales, professionnelles et sociales relevant de ces services publics. Le législateur Marocain, s'est réagi durant les années soixante pour la création d'un nouveau mode des services publics intitulés, les Services d'Etat gérés de Manière Autonome (S.E.G.M.A), L'absence d'un cadre juridique réglementant de manière précise les services de l'Etat gérés de manière autonome sur les plans institutionnel, organisationnel, et financier, rend difficile l'acceptation de cette nouvelle catégorie de l'Etat qui s'ajoute aux modes de gestion classiques des services publics bousculant ainsi les canevas juridiques largement dissertés par la doctrine marocaine du droit public, La spécificité de ce nouveau mode de gestion réside dans le fait que ces services de l'Etat sont dotés de l'autonomie financière mais ne disposant pas de la personnalité morale.

En vue de conférer aux services publics érigés en SEGMA plus d'autonomie et de souplesse dans leur gestion, le cadre juridique régissant les dits SEGMA prévoit des dispositions budgétaires spécifiques notamment en matière de report automatique de l'excédent de recettes dégagé au titre de l'exercice antérieur et de la possibilité de relèvement du plafond des charges chaque fois que les recettes propres dépassent les prévisions initiales contenues dans la loi de finances.

Cette souplesse de gestion conférée aux SEGMA permet une meilleure adaptation de la programmation des projets et actions réalisés dans ce cadre à l'évolution des recettes propres desdits services et le renforcement de la coordination et de la cohérence de l'intervention des SEGMA avec les autres composantes du budget de l'Etat en vue d'une plus grande complémentarité et d'une synergie des programmes et projets et partant une meilleure efficacité des politiques publiques sectorielles.

L'intérêt de l'étude des services de l'Etat gérés de manière autonome réside dans le fait de nous permet de bien mettre l'accent sur la spécificité de ce mode de gestion par rapport aux autres services publics, d'où la nécessité de poser la problématique suivante :

Qu'il est le cadre de la dimension juridique des services de l'Etat gérés de manière autonome ? et qu'elles sont ses spécificités, ses limites et ses dysfonctionnements par rapport aux autres modes de gestion des services publics ?

Partie I : l'enracinement juridique des services de l'Etat gérés de manière autonome (S.E.G.M.A).

Les services de l'Etat gérés de manière autonome apparaissent avec la promulgation du décret royal n° 66-330, date de 21 Avril 1967 relatif à la promulgation du code général de la comptabilité publique, qui a stipulé dans son article 65, alinéa 1 : « Un ordonnateur secondaire est désigné pour toute service d'Etat géré de manière autonome, Toutes opérations effectuées par ces services doivent être enregistrées par un comptable public relevant du comptable supérieur de l'Etat », Le même article dudit décret royal a annoncé dans son dernier alinéa : « un décret sera promulgué ultérieurement par proposition du ministre des finances décrivant les modalités spécifiques de la gestion des services concernés.

L'énoncé de cet article ne définit les SEGMA que de façon assez fragmentaire au point qu'il est difficile de dégager l'acception ainsi que les buts qui président à leur création, en effet, la création de budgets autonomes pour les S.E.G.M.A en dehors du cadre de la loi de finances soustrait une composante de cette loi des compétences du parlement et déroge par conséquent, aux dispositions du premier alinéa de l'article 75 de la constitution de 2011, qui dispose que « le parlement vote la loi de finances dans les conditions prévues par une loi organique ».

Cependant, les dispositions de la loi organique n°14-00 Modifiant et complétant la loi organique n°7-98 relative à la loi de finances confèrent au régime applicable aux S.E.G.M.A. la valeur de la loi organique et en fixant le statut financier et les règles de fonctionnement en vertu des articles 16 bis et 16 ter figurant à l'article 3 complétant la loi n° 7-98 précitée qu'il en va de même pour les modifications apportées aux troisième alinéa de l'article 9 de la même loi ; que ces dispositions fixent également les modalités de présentation desdits services dans la loi de finances en vertu de l'article premier modifiant les articles 12, 27, 28, 38 et 39 de la loi organique n°7-98.

Section I : la création des S.E.G.M.A

L'article 65 du décret royal n° 330.66 du 21 Avril 1967, et le décret royal n°183.66 du 31 juillet 1968 ne déterminent pas d'une manière précise les modalités de la création des S.E.G.M.A ; mais l'article 3 du décret royal du 31 juillet 1968 et qui est en quelque part en contradiction avec la loi organique des finances, montre implicitement que ces services sont créés par un arrêté conjoint du ministre des finances et par le ministre dont relève le service. Ainsi ; l'article 16 bis de la loi organique des finances 14.00 mettait fin à toute ambiguïté en incitant que : « les SEGMA sont créés par la loi des finances, Cette loi, prévoit les recettes de ces services et fixe le montant maximum des dépenses qui peuvent être imputées sur les budgets de ces services ».

L'article précité indique clairement que le législateur intervient aussi bien au niveau de la création que la suppression des SEGMA et ce à travers la loi des finances.

De ce fait, la création des SEGMA relève du domaine de la loi au même titre que la création des établissements publics prévue par l'article 71 de la constitution de 2011.

Toutefois, en vertu des dispositions de l'article 75 de la constitution de 2011, le gouvernement est autorisé à créer, par décrets, des services de l'Etat gérés de manière autonome sur la base de la loi d'habilitation prévue par la loi des finances, Ces décrets de création doivent être soumis à la ratification du parlement dans la prochaine loi de finances.

Etant donné que la création et la suppression des SEGMA faisant partie des compétences du parlement que ça soit à travers l'approbation de la loi des finances ou la loi d'habilitation, on pourrait dire que sa création ne relève pas de la compétence du pouvoir exécutif mais du pouvoir législatif comme tel est le cas des autres établissements publics nationaux.

Section II : la spécificité de l'activité des SEGMA

L'activité des SEGMA s'articule autour des services publics administratifs comme le centre national de notariat ou des services publics industriels ou commerciaux comme le service d'évaluation des produits forestiers rattaché au ministère des eaux et forêts, ainsi, il y a des autres services publics sociaux comme les centres hospitaliers provinciaux rattachés au ministère de la santé ou représentant des formations à savoir les instituts de formation hôtelière et touristique rattachés au ministère du tourisme .

Etant donné que ces services ne sont pas dotés de la personnalité morale, mais de l'autonomie financière, ils sont gérés par le mode de la régie directe, c'est-à-dire que l'Etat les gère en utilisant ses employés et ses propres moyens juridiques à savoir les arrêtés et les contrats administratifs, mais il faut signaler que cette autonomie financière est susceptible d'aboutir à une autonomie administrative même relative : le comité administratif de ces services est sous la responsabilité des chefs des services ou des directeurs qui sont à la fois des ordonnateurs ou des ordonnateurs adjoints, ce qui leur donne une certaine autonomie administrative sous tutelle des ministères qui les concernent.

En plus, nous retenons des dispositions du décret royal du 31 juillet 1968 fixant les modalités de l'application de l'article 65 du décret du 21 Avril 1967 portant règlement général de comptabilité publique, que les opérations financières des SEGMA sont effectuées en dehors du budget général de l'Etat à l'inverse des budgets annexes et les comptes spéciaux du trésor qui sont prévus par les lois de finances et qui suivent les mêmes procédures qui régissent le budget général de l'Etat, Cela suppose que toute création de SEGMA constitue une dérogation au principe du non affectation des recettes aux dépenses en raison du fait d'effectuer des opérations financières en dehors du budget général de l'Etat.

De ce fait, les budgets des SEGMA constituent une dérogation au principe de l'unicité et ne peuvent être inscrites dans le budget général de l'Etat, mais constituent l'une des composantes de

la loi des finances et doivent être inscrites dans le cadre cette loi à l’instar du budget général, des comptes spéciaux de trésors et les budgets annexes (jusqu’à annulation), Ces spécificités de l’activité des SEGMA engendrent des limites et des dysfonctionnements.

Partie II : les limites et les dysfonctionnements des SEGMA

Il importe au préalable de dire, que les limites et les dysfonctionnements sont multiples, dès lors que le concept même de service de l’Etat géré de manière autonome est complexe et incohérent.

La définition des SEGMA pose des problèmes juridiques et des difficultés pratiques indélébiles. Son manque de précision a entraîné une prolifération du nombre des SEGMA, dans la mesure où presque tous les départements ministériels ont créé des services gérés de manière autonome, favorisant le démantèlement budgétaire de l’Etat.

Les limites et les dysfonctionnements des SEGMA s’articulent autour de Trois grands axes : les insuffisances relatives à la définition juridique des SEGMA ; la variabilité de l’autonomie financière et le Statut des ordonnateurs, des contrôleurs financiers et des agents comptables.

Section I : les insuffisances relatives à la définition juridique des SEGMA

Comme nous l’avons déjà signalé ; la notion du SEGMA est apparue la première fois avec l’article 65 du décret royal portant règlement général de la comptabilité publique ; en 1968, un nouveau décret royal portant application de l’article 65 précité fixe les modalités d’organisation et de fonctionnement des SEGMA en définissant les SEGMA comme étant « des services de l’Etat dont certaines dépenses, non imputées sur les crédits du budget général de l’Etat, sont couvertes par des ressources propres. ». Certes ; l’objectif qui lui est assigné est très clair, dans la mesure où il octroie une autonomie financière à ces services non dotés de la personnalité juridique et correspond en général au souci de faire bénéficier ceux-ci d’une gestion souple et appropriée.

Cette formule de gestion des deniers publics, ouvre la brèche à une gestion plus souple, loin de l’orthodoxie financière des principes de la comptabilité publique pure et dure. Elle laisse la porte ouverte à l’empirisme et au pragmatisme de l’administration. Ensuite, il s’agit de préciser dans quelle mesure l’organisation financière et comptable répond aux besoins de gestion et de contrôle de cette catégorie de service, d’où la nécessité de parler de statut des organes intervenant dans la gestion des SEGMA.

Section II : Le statut des organes intervenant dans la gestion des SEGMA

On va insister plus particulièrement sur le statut de l'ordonnateur, des contrôleurs financiers et de l'agent comptable, En effet, il importe de remarquer que l'article 5 du décret royal du 11 juillet 1968 stipule expressément que « le chef du service est de droit ordonnateur des dépenses et des recettes du budget du service », Cet article consacrait l'autonomie financière du SEGMA puisqu'il confère à l'ordonnateur une responsabilité entière dans l'exécution des opérations budgétaires et financières.

Ensuite, et en application des dispositions de l'article 10 du décret royal du 31 juillet 1968 précité, le ministre des finances peut désigner par arrêté un contrôleur financier auprès de chaque service érigé en SEGMA. En effet, les SEGMA sont soumis au contrôle financier du dahir du 14 Avril 1960 relatif au contrôle financier de l'Etat. Cependant ; l'arrêté du ministre des finances du 2 janvier 1996 a étendu les attributions du contrôleur financier à l'ensemble des actes d'engagement des dépenses des SEGMA, celui-ci a été, en outre astreint à la tenue d'une comptabilité des engagements.

Par contre, les agents comptables des SEGMA se caractérisent par une diversité au niveau de leurs nomination et de leurs statuts, On constate une ambiguïté certaine en ce qui concerne la nomination de l'agent comptable, Ainsi, en vertu de l'article 65 du décret royal de 1967, les opérations des SEGMA sont décrites par un comptable spécial rattaché au comptable supérieur de l'Etat.

Quand au décret royal du 31 juillet 1968 ; il stipule expressément « qu'un fonctionnaire appartenant à un cadre qualifié à cet effet, reçoit, par décision du ministre dont relève le service, la qualité de comptable public au sens du règlement général de la comptabilité publique ».

Cette contradiction flagrante des textes en matière de nomination des agents comptables a été, à l'origine, d'une diversité de situations et d'une violation du principe sacro-saint de la séparation des ordonnateurs et des comptables (nomination par les ministères de tutelle ; nomination par le ministre des finances, décisions conjointes). Cette diversité du mode de nomination était une limite importante de l'ancien système de gestion financière des SEGMA.

Conclusion

Il convient d'observer que la masse des crédits de fonctionnement et d'investissement gérés par les SEGMA ne cessent d'augmenter, qu'en penser véritablement les SEGMA. S'agit-il d'un démembrement de l'Etat ou d'une nouvelle formule de gestion des finances publiques ?

Force de constater que ces services n'ont pas cessé de poser d'épineux problème aux pouvoirs publics, la question qui demeure posée, consiste à s'interroger sur l'efficacité de la gestion financière de SEGMA tant qu'une nouvelle forme de gestion des finances publiques ?

En définitive, les SEGMA doivent viser à atteindre une gestion financière efficace, efficiente et surtout transparente et de soucier des coûts et des avantages des opérations financières menées par lesdits services.

Références :

- AMRANI Abdellatif. (2002). « Les limites et les dysfonctionnements des SEGMA. le service public face aux nouveaux défis ». Actes du colloque organisé par la faculté des sciences juridiques. Économiques et sociales de Fès les 18 et 19 Octobre 2001 avec le concours de la fondation Hanns-Seidel. Publication REMALD. N0 35. Maroc.
- BOUACHIK Ahmed. (2002). « Les services de l'Etat gérés de manière autonome (S.E.G.M.A) ». Collection. Guide de Gestion. Série 13. Publication R.E.M.A.L.D. Maroc.
- Décret royal n° 66-330. Date de 10 Moharrem 1387 (21 Avril 1967) relatif au code général de la comptabilité publique. Bulletin Officiel N° 2843. 26 Avril 1967.
- Dahir charif n° 1.00.95 du 14 Moharram 1421 (19 Avril 2000) portant exécution de la loi organique n°14.00 modifiant et complétant la loi organique n°7.98 de la loi des finances. BO 4788 date de 20 Avril 2000 P 903.
- Décision du conseil constitutionnel n° 389-2000 du 18 Avril 2000. BO 4828 du 7/9/2000 P774.
- كومغار إبراهيم. (2009). "المرافق العامة الكبرى على نهج التحديث". الطبعة الأولى. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- الأعرج محمد. (2015). "القانون الإداري المغربي". الطبعة الرابعة. المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، المغرب.

Hydrometric Monitoring of the Aghebalou N’Kardous Spring: Addressing Water Scarcity Challenges in the Context of Climate Change (Rheris, Southeast Morocco)

Abdelmoumen BENCHATTOU ¹, Dr. Mohamed EL GHACHI

Laboratoire, "DPRP" USMS,
Faculty of Letters and Human Sciences,
Sultan Moulay Slimane University, Béni Mellal, Morocco

Science Step Journal / SSJ

March 2024/Volume 2 - Issue 4

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25599726>

To cite this article: BENCHATTOU, A., & EL GHACHI, M. (2024, March). Hydrometric Monitoring of the Aghebalou N’Kardous Spring: Addressing Water Scarcity Challenges in the Context of Climate Change (Rheris, Southeast Morocco) . (SSJ, Ed.) Science Step, II (4), 1-12. ISSN: 3009-500X.

Abstract

Water, an indispensable resource for sustaining life on Earth, holds profound environmental and socio-economic significance. However, its depletion has become increasingly evident in recent years, particularly within the context of climate change. Climate variability significantly impacts the water cycle, leading to notable shifts in water resource availability and distribution. This research focuses on the hydrometric flow monitoring of the Aghebalou N’Kardous water source, a critical asset in a semi-arid climate situated within the Oued Ferkela sub-basin.

This sub-basin represents a vital tributary of the Oued Rheris, located in the Tinghir province. Spanning an area of 1057 square kilometers, the watershed experiences spatiotemporal irregularities in rainfall, predominantly concentrated during the Autumn and Winter seasons. Due to the absence of hydrometric data, extensive monitoring campaigns were conducted between 2020 and 2021, involving daily water level assessments.

Through establishing a rating curve, instantaneous flows from the Aghebalou N’Kardous water source were derived, thereby contributing to the development of a comprehensive hydrometric database encompassing the study period.

Keywords:

Aghebalou N’Kardous water source - Monitoring - Gauging - Rating curve - Flow measurement.

¹ benchattouabdelmomen@gmail.com

Suivi hydrométrique de la Source d'Aghebalou N'Kardous: Une réponse aux défis de la rareté de l'eau dans le contexte des changements climatiques (Rheris, Sud-Est du Maroc)

Abdelmoumen BENCHATTOU, Dr. Mohamed EL GHACHI

Laboratoire, "DPRP" USMS,
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines,
Université Sultan Moulay Slimane, Béni Mellal-Maroc

Resumé

L'eau est une ressource vitale pour toutes les formes de vie sur Terre, et son importance est indéniable tant d'un point de vue environnemental que socio-économique. Cependant, ces dernières années, nous avons été confrontés à un épuisement de cette précieuse ressource, exacerbé par le contexte du changement climatique. Le changement climatique a un impact significatif sur le cycle de l'eau, avec des conséquences directes sur la disponibilité et la distribution des ressources en eau.

Dans cet article scientifique, nous nous concentrons sur la surveillance des débits hydrométriques de la source d'eau d'Aghebalou N'Kardous. Cette source d'eau est comme une perle dans un climat semi-aride et fait partie du sous-bassin versant d'Oued Ferkela, l'un des principaux affluents de l'Oued Rheris, situé dans la province de Tinghir. Le bassin versant couvre une superficie de 1057 km² et se caractérise par une irrégularité spatiotemporelle des précipitations, concentrées en automne et en hiver.

Étant donné l'absence de données hydrométriques, nous avons réalisé un suivi hydrométrique des débits de la source d'eau d'Aghebalou N'Kardous, dans le but de créer une base de données hydrométrique des niveaux d'eau pendant la période d'étude. Plusieurs campagnes de jaugeages ont été menées, de 2020 à 2021, avec un suivi quotidien des niveaux d'eau. Après la création de la courbe de tarage, nous avons pu extraire les débits instantanés de la source d'eau d'Aghebalou N'Kardous pendant la période de recherche

Mots-clés

Source d'Aghebalou N'Kardous - suivi - jaugeage - courbe de tarage - mesure du débit

I. Introduction

Au Maroc, la rareté de l'eau est devenue une problématique urgente nécessitant des investissements immédiats. Les changements climatiques en cours, la pression croissante due à l'activité humaine ainsi que l'explosion des besoins en eau amplifient ce défi. La région du Sud-Est du Maroc, caractérisée par un climat semi-aride, présente des conditions topographiques et géologiques qui, combinées au régime de précipitations incluant des chutes de neige en amont, favorisent l'émergence d'un réseau de sources. Selon A. Benchattou et M. El Ghachi (2021), on compte 26 sources dans le bassin versant du Rheris, résultant de l'interaction entre la géologie, la topographie et les modèles de précipitations. Ces sources d'eau sont d'une importance cruciale pour les populations locales.

Dans cette étude, nous avons suivi de près le débit de la source Aghebalou N'Kerdous, située dans le bassin versant de l'oued Ferkela. Malgré l'absence d'installations hydrométriques adéquates, nous avons procédé à la collecte quotidienne de données sur les niveaux d'eau. Des campagnes de jaugeage ont également été menées pour mesurer avec précision les débits instantanés de cette source. Cette approche, conforme à la méthodologie établie par A. Benchattou et M. El Ghachi (2021), se révèle essentielle pour obtenir des données hydrométriques dans les bassins versants non-jaugés.

II. Description de la zone d'étude

Le sous-bassin versant d'Aghbalou N'Kardous est inclus dans le vaste bassin du Rheris, couvrant une superficie de 1057 km² et se positionnant au cœur de la zone médiane du bassin de Rheris. Ce secteur se caractérise par des variations spatiales et temporelles des précipitations, concentrées principalement durant les saisons d'automne et d'hiver.

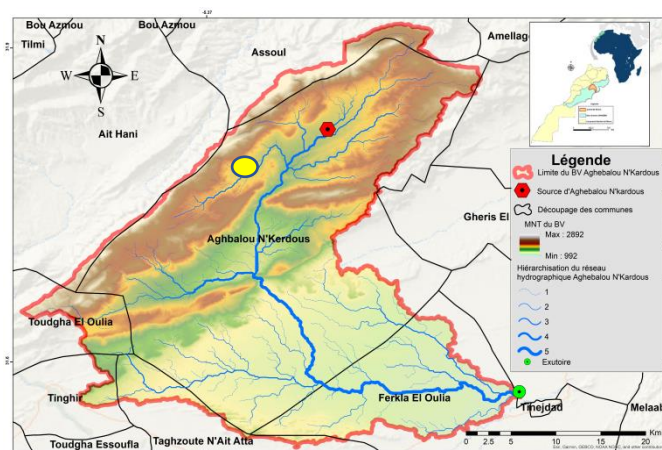


Figure 1: Situation géographique de la source Aghebalou N'Kardous

La source d'Aghebalou N'Kardous se trouve dans la région semi-aride du Sud-Est du Maroc. Elle joue un rôle primordial en approvisionnant en eau les environs, offrant ainsi une occasion de vie et de développement aux populations locales. Le bassin de cette source couvre une aire considérable et subit l'influence de facteurs géologiques, topographiques et de régimes de précipitations, y compris des précipitations neigeuses en amont. Ces caractéristiques favorisent la genèse de cette source.

La source d'Aghebalou N'Kardous occupe une place singulière en raison de la rareté de l'eau dans cette région semi-aride du Maroc. Elle constitue une ressource inestimable pour des activités telles que l'irrigation agricole, la consommation humaine et autres besoins socio-économiques locaux. La gestion et la préservation de cette source



Figure 2: la source Aghebalou N'Kardous

s'avèrent cruciales pour garantir une exploitation durable de l'eau et pour répondre à la croissance des besoins de la population et du développement socio-économique de la région. Un suivi hydrométrique régulier et une gestion responsable des ressources hydriques sont impératifs pour préserver cette source et assurer sa viabilité à long terme.

III. Méthodologies et matériels

L'indisponibilité des dispositifs hydrométriques tels que les stations hydrométriques, les échelles limnimétriques et les radars représente un obstacle majeur dans l'obtention de données hydrométriques fiables pour surveiller les cours d'eau et les sources. Les spécialistes de l'hydrologie insistent sur l'importance du travail de terrain pour collecter ces données, mais en l'absence des équipements appropriés, il devient difficile de mesurer avec précision les variables hydrométriques telles que le débit, le niveau d'eau et les précipitations. Ces informations s'avèrent essentielles pour comprendre les fluctuations hydrologiques, évaluer les ressources en eau et prendre des décisions éclairées en matière de gestion des ressources hydriques.

Il est donc impératif de doter les sources d'eau, à l'instar d'Aghebalou N'Kardous, des équipements hydrométriques nécessaires. Cette initiative permettrait de faciliter la collecte de données précises et d'assurer une gestion efficace et durable des ressources en eau. Grâce à ces dispositifs, les scientifiques, les gestionnaires de l'eau et les décideurs seraient mieux armés pour appréhender les impacts des changements climatiques et mettre en place des mesures adéquates afin de relever les défis en matière de disponibilité hydrique, tant pour le présent que pour l'avenir.

3.1. Description des dispositifs et de leur implantation

Pour faire une étude hydrologique approfondie sur la source d'Aghebalou N'Kardous, il est impératif de disposer d'équipements hydrométriques appropriés afin de collecter et de générer des données hydrométriques précises concernant cette unité topographique.

Au cours d'une visite scientifique réalisée en collaboration avec un technicien de l'agence hydraulique du bassin versant d'Oum Er-Rabia, nous avons constaté l'absence d'équipements hydrométriques essentiels tels qu'une station hydrométrique, une échelle limnimétrique et un radar, entre autres. Face à cette carence en équipements hydrologiques, nous avons pris la décision de mettre en place un suivi des niveaux d'eau de la source en utilisant une échelle limnimétrique. Parallèlement, nous avons entrepris la mesure des débits de la source au cours de différentes phases.

Cette approche nous permettra de recueillir des données fondamentales malgré les limitations en équipements, tout en nous permettant de mieux appréhender les caractéristiques hydrométriques de la source d'Aghebalou N'Kardous. Les informations recueillies contribueront à renforcer notre compréhension des conditions hydrologiques dans cette région et à éclairer les décisions futures en matière de gestion des ressources en eau.



Photo 1 : Exemple d'une station hydrométrique



Photo 2 : Exemple d'une échelle limnimétrique.

3.2 Choix du secteur et de la section de mesure des débits de la source d'Aghebalou N'Kardous

Le choix de l'emplacement de mesure représente une étape essentielle dans le processus de jaugeage des débits d'un cours d'eau, ayant un impact majeur sur la qualité des mesures obtenues. Lors de la sélection de la section transversale pour le jaugeage, il est crucial de prendre en compte les conditions d'écoulement spécifiques du jour de la mesure. Il est important de noter que cette section transversale peut varier d'une séance de mesure à une autre. Dans le cas d'un jaugeage

effectué au niveau d'une station hydrométrique, l'emplacement peut être situé à une distance considérable en amont ou en aval de la position du limnimètre. Cependant, il est impératif qu'aucun bras d'eau ne soit présent, contribuant à l'entrée ou à la sortie d'eau dans le tronçon, entre l'emplacement de mesure et la station hydrométrique, les critères fondamentaux pour la sélection de la position de mesure comprennent :

- La régularité de la section (absence d'obstacles tels que blocs ou creux) ;
- La constance des lignes d'écoulement (lignes de courant parallèles ou perpendiculaires à la section) et une section rectiligne et homogène ;
- Une sensibilité suffisante (profondeur d'au moins 15 cm, vitesse d'écoulement supérieure à 0,2 m/s) ;
- La proximité de la station limnimétrique (particulièrement importante en période de faibles débits) ;
- La stabilité de l'emplacement (possibilité de réaliser des jaugeages constants à un endroit donné, avec éventuellement un site pour les basses eaux et un autre pour les hautes eaux) (A. Benchattou et M. El Ghachi, 2021).

3.3 Suivi des hauteurs d'eau et jaugeages au micro-moulinet

Le suivi et l'observation des hauteurs d'eau de la source d'Aghebalou N'Kardous exigent un travail de terrain continu, quotidien et permanent. Cette tâche requiert une présence physique régulière afin de mesurer la hauteur de l'eau et de capturer une image de la cote enregistrée. Dans cette optique, un observateur dédié a été déployé pour enregistrer les variations du niveau de la source. Simultanément, nous effectuons des mesures de débit, également appelées jaugeages, pour déterminer les volumes d'eau qui s'écoulent à travers une section spécifique pendant une unité de temps donnée.

Cette approche de surveillance implique une interaction constante avec le terrain et une collecte minutieuse de données en temps réel. Elle permet de capter les fluctuations dynamiques des niveaux d'eau et d'obtenir une compréhension plus complète du comportement hydrologique de la source des poissons sacrés. De plus, les mesures de débit fournissent une perspective quantitative essentielle, permettant d'évaluer la quantité d'eau qui s'écoule de manière précise et fiable.



Photo 3 : Mesure des débits de la source (A. BENCHATTOU, 2021)



Photo 4 : Mesure des débits de la source (A. BENCHATTOU, 2021)

3.4 Mesure des débits de la source d'Aghebalou N'Kardous

Les opérations de jaugeage, ou mesures de débit, révèlent les volumes d'eau transitant par une section en une unité de temps. Dans le contexte actuel des défis hydriques liés aux changements climatiques, ces mesures revêtent une importance accrue. Notre approche de jaugeage, réalisée à l'aide de la méthode du moulinet, évalue la vitesse du courant. Cette vitesse varie horizontalement d'une rive à l'autre et verticalement de la surface de l'eau au fond du lit. Cette méthode de jaugeage nous a permis d'obtenir des données détaillées sur le comportement du courant, malgré ses variations spatiales et verticales. Les résultats des jaugeages que nous avons effectués durant des périodes variées, incluant les périodes de hautes et basses eaux, sont résumés dans le tableau ci-dessous. Ces données éclairent les fluctuations de débit au fil de ces périodes et enrichissent notre compréhension des schémas hydrologiques au sein de la source examinée (A. Benchattou et M. El Ghachi, 2021).

Tableau 1 : Les résultats des campagnes de jaugeages de la source

| Sources | Date | Hauteurs | Debits En L/S |
|---------------------|------------|----------|---------------|
| Aghebalou N'Kardous | 30/10/2020 | 21 | 115 |
| | 30/01/2021 | 19 | 106 |
| | 21/10/2021 | 15 | 87 |
| | 19/07/2022 | 11 | 83 |

3.5 Difficultés et problèmes rencontrés

Concernant les problèmes et les difficultés qu'on a trouvé durant la période de recherche sont des problèmes de manque des matériels (stations hydrométriques et le radar ... etc) et aussi le

manque des stations hydro climatologiques qui couvrent toutes les parties du bassin versant de la source et également l'absence de financement des projets et des études scientifiques.

IV. Resultats et interpretations

À partir d'un ensemble de campagnes de jaugeage visant à mesurer les débits de la source d'Aghebalou N'Kardous et à établir une base de données durant les phases de hautes et basses eaux, le logiciel Excel a été utilisé pour construire la courbe de tarage de cette source. La courbe de tarage, qui établit la relation entre la hauteur et le débit, représente l'étape la plus délicate. Bien que cette relation hauteur-débit puisse être considérée comme stable sur une période donnée, elle peut varier dans la durée, surtout lorsque le contrôle hydraulique n'est pas assuré par des ouvrages artificiels (A. Benchattou et M. El Ghachi, 2021).

Le logiciel Excel a été employé pour élaborer la courbe de tarage de la source des poissons sacrés. De plus, une courbe de tendance a été générée pour obtenir une équation de corrélation entre les hauteurs d'eau et les débits. Cette approche s'appuie sur une base de données contenant des débits journaliers instantanés. Elle permet de quantifier la ressource en eau dans cette région marquée par un climat semi-aride.

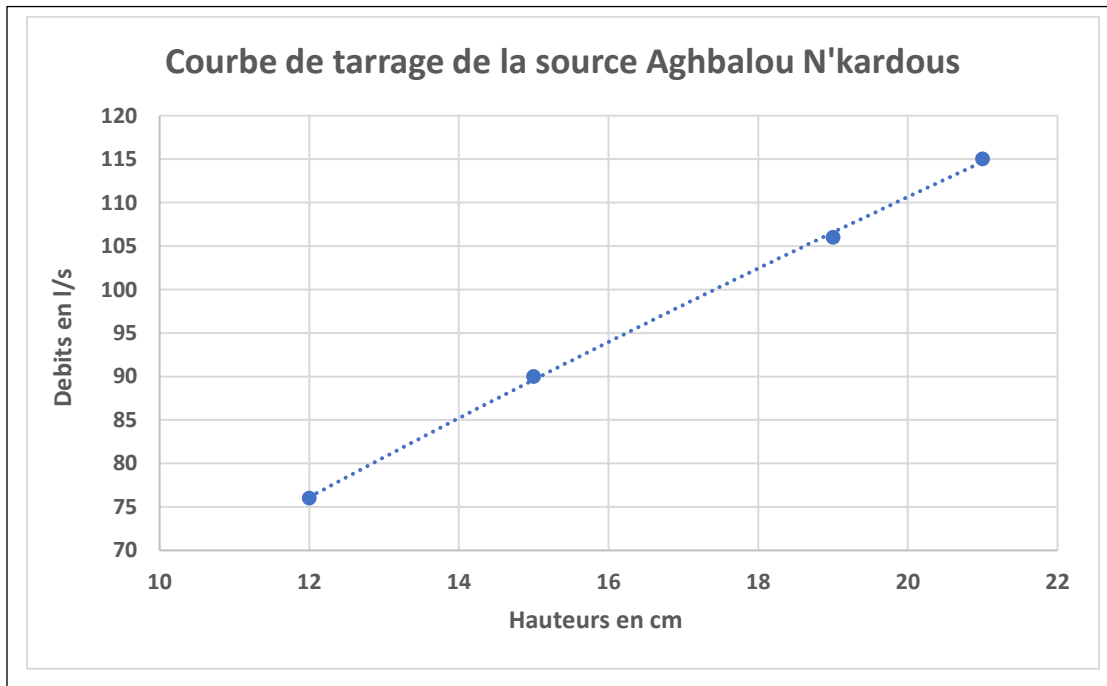


Figure 4: la courbe de tarage de la source d'Aghebalou N'Kardous

Conclusion

Ce travail scientifique s'est concentré sur une problématique spécifique, à savoir la production de données hydrométriques dans le bassin versant de la source d'Aghebalou N'Kardous. Cette zone est considérée comme l'une des plus importantes destinations touristiques dans le Sud-Est du Maroc. Elle brille comme une perle dans une région à climat semi-aride, en abritant une richesse exceptionnelle. Elle joue un rôle crucial en tant que point touristique et en contribuant à l'équilibre écologique de la région. Cependant, en raison du changement climatique, le fonctionnement hydrologique de cette source est perturbé. Afin de mieux comprendre ces variations dans les débits de la source, une étude approfondie du suivi hydrométrique des débits de la source des poissons sacrés a été entreprise entre 2020 et 2023.

Partant d'une absence totale de données, nous avons réussi à établir une base de données hydrométrique complète pour la source d'Aghebalou N'Kardous. Nous avons adopté une méthodologie qui nous a permis de surveiller les niveaux d'eau de la source. Ensuite, nous avons mené plusieurs campagnes de jaugeages pour créer une courbe de tarage spécifique à la source. Enfin, en utilisant cette courbe, nous avons pu extraire les débits de la source. Ces données nous ont permis d'appréhender le fonctionnement hydrologique de la source des poissons sacrés dans le contexte changeant du climat.

Références

- Benchattou, A. El Ghachi, M. (2021): Mise en place d'un dispositif d'observation et de suivi des crues torrentielles, dans le bassin montagnard non aménagé de Ouzoud. (Bassin Oum-Er-Rbia- Maroc). Monitoring dans le bassin d'Oum Er-bia (Maroc) : retours d'expérience en hydro-climatologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Béni-Mellal, pp.46-54, 2021, 978-9920-9919-3-3. Hal-03662043.
- Benchattou, A. El Ghachi M. (2019). Les crues éclairées dans les bassins montagnards non aménagés : suivi, mesures, extractions et analyse, cas du bassin versant d'Ouzoud. Mémoire du Master, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Béni-Mellal. Pp 135 – 196.
- Afnor (1992): Mesure de débit des liquides dans les canaux découverts – Méthode de la pente de la ligne d'eau – Norme NF ISO 1070. France, pp 1 – 13.
- Roche. PA, Miquel J., Gaume E. (2012) : Hydrologie quantitative Processus, modèles et aide à la décision Edition Springer, désormais diffusé par les éditions Lavoisier. France, pp 551 – 582.
- Benchattou, A. El Ghachi M. (2020): Les risques des inondations contemporaines dans la vallée d'Ouzoud : Détermination, cartographie et impacts (Haut-Atlas Central - Maroc). Publication collective : Risque naturels, environnementaux et sociaux dans l'espace marocain, Faculté des Langues, arts et Sciences Humaines, Agadir. Pp 50 - 63.
- Ghanem .M (2002) : Contribution à une typologie topo-climatique en montagne méditerranéenne : application au Haut bassin versant de l'Oued Lakhdar : cas de la vallée des Ait Bou Guemmez (Haut Atlas central, Maroc). Revue de Géographie du Maroc, N°1-2 vol 25 Rabat. Pp 61 - 84.
- Gharbi, M. Soualmia A. (2016) : Simulations des crues éclairées au niveau de la haute vallée de la Medjerda (Boussalem). Deuxième congrès tunisien de mécanique COTUME 2012, Sousse, Tunisie, pp 81-86.

