



لدراسات التربوية والإنسانية
AFAQ Journal for
Educational and Human Studies

مجلة علمية دولية محكمة، تصدر بشكل دوري

مجلة آفاق

لدراسات التربوية والإنسانية

مدير النشر:
الدكتور عز الدين حدو

أكتوبر
2026

المجلد (01)
العدد (02)



رقم الصحافة:
1/2026

المعرف الدولي:
ISSN : 3156-9692

الموقع الإلكتروني
afaqjournal.net

الإيداع القانوني:
2026PE0029

أكتوبر
2026
المجلد (01)
العدد (02)

مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية
AFAQ Journal of Educational and Human Studies



لدراسات التربوية والإنسانية
AFAQ Journal for
Educational and Human Studies

An International Peer-Reviewed Journal Published Periodically

AFAQ

Journal for Educational and Human Studies

Director of Publication
Dr. Azeddin Haddou

October
2026

Volume (01)
Issue (02)



Press Number:
1/2026

ISSN : 3156-9692

Website:
afaqjournal.net

Legal Deposit:
2026PE0029



للدراستات التربوية والإنسانية
AFAQ Journal for
Educational and Human Studies

أكتوبر
2026

المجلد (01)
العدد (02)

مجلة علمية دولية محكمة، تصدر بشكل دوري



الدكتور عز الدين حدو	مدير النشر
الدكتور لطفي علواني	رئيس التحرير
الدكتور محمد ملحاوي	مدير التحرير

هيئة التحرير

الدكتور أوزال معاذ

أستاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

الدكتور محمد دخيبي

أستاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

الدكتور حميد مسرار

أستاذ التعليم العالي

الدكتور إبراهيم العوني

أستاذ التعليم العالي



رقم الصحافة
1/2026



رقم الإيداع القانوني
2026PE0029



المعرف الدولي
ISSN : 3156-9692



البريد الإلكتروني
editorial@afaqjournal.net



رقم الهاتف
+212 629150200



الموقع الإلكتروني
afaqjournal.net

الهيئة الاستشارية

المغرب	أستاذ التعليم العالي متقاعد	د. مصطفى بنعلت
تونس	أستاذ أستاذ الفلسفة والمنطق بجامعة الزيتونة	د. البشير لسيود
السعودية	أستاذ بجامعة الملك خالد	د. سعيد القحطاني
المغرب	أستاذ التعليم العالي/جامعة جامعة محمد الأول	د. عبد الكريم بوفرة
المغرب	أستاذ علوم التربية/ مركز تكوين المفتشين	د. خالد فارس
المغرب	أستاذ التعليم العالي/جامعة عبد الملك السعدي	د. رشيد كهوس
المغرب	أستاذ التعليم العالي/ المركز الجهوي -الشرق	د. مصطفى صادقي

الهيئة العلمية

الدكتور عبد العظيم صغيري

أستاذ الثقافة والفلسفة الإسلامية / جامعة قطر

الدكتورة نجاة الطاهر قرفال

اللغة العربية والحضارة/ التعليم العالي بالمعهد الأعلى للغات
بجامعة قابس -تونس

الدكتور سميع الله الزبيري

اللغة العربية والدراسات القرآنية -باكستان

الدكتور فراس بن ساسي

المعهد العالي للحضارة الإسلامية جامعة الزيتونة -تونس

الدكتور عبد الحميد الداودي

الدراسات القرآنية/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور سرحاني بلخير

الفقه والأصول/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور رشيد الحمد اوي

التربية الإسلامية/ المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
مراكش -المغرب

الدكتور أسامة اليحياوي

التاريخ/جامعة محمد الأول وجدة -المغرب

الدكتور خليل حيون

الدراسات الإسلامية/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور جمال بن علي

الدراسات الفرنسية/ المدرسة العليا للتكنولوجيا الناظور -المغرب

الدكتور عبد الباسط المستعين

التاريخ والحضارة/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتورة سميرة حيدا

علوم اللغة العربية/ المدرسة العليا للتربية والتكوين وجدة -المغرب

الدكتور الجيلالي سبيع

الدراسات الإسلامية/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور محمد بادلت

علوم التربية والجغرافيا/ المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
العيون الساقية الحمراء -المغرب

الدكتور عبد الرحيم موفق

الدراسات الإسلامية/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتورة سالمة الراجي

اللغة العربية وديد اكتيكها
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش آسفي -المغرب

د.الصادق الصادقي العماري

علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، جامعة محمد الأول وجدة، المغرب

الدكتور أحمد التبايك

أستاذ علوم التربية وديداكتيك الفرنسية -المغرب

الدكتور أحمد سفران

الفقه الإسلامية/ جامعة الملك خالد -السعودية

الدكتور أحمد الزاملي

الفقه الإسلامي/جامعة الملك خالد -السعودية

الدكتورة ابتسام الزاهر

التاريخ الاجتماعي والدراسات النسائية/ كلية الآداب والعلوم

الإنسانية سايس- المغرب

الدكتورة الجوهرة بنت راشد بن حبيب الخالدي

التاريخ الإسلامي/جامعة الإمام عبد الرحمان بن فيصل -السعودية

الدكتور خالد البورقادي

أصول الفقه ومناهج التدريس/ مفتش تربوي -المغرب

الدكتور طارق زروقي

التاريخ الاجتماعي جامعة سيدي محمد بن عبد الله - المغرب

الدكتور طيب الرحماني

الدراسات العربية جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور نعيم حميد

الحضارة الإسلامية/الدراسات القرآنية جامعة محمد الأول -المغرب

أخلاقيات وشروط النشر

تعتمد المجلة على استقبال الأبحاث والدراسات العلمية المقدمة إليها، ولا تتمتع الدراسات المكلفة بأي ميزة تفضيلية على البحوث المقدمة بشكل اعتيادي عند مراجعتها من قبل هيئة التحكيم، وتشترط مجلة آفاق أن تستوفي الدراسات والبحوث المعايير الآتية:

- أن تندرج المادة في صميم الموضوعات التي تتناسب مع تخصص المجلة.
- جودة البحث وأصالته، وأن لا يكون قد نشر إلكترونيا أو ورقيا من قبل، أو قدم للنشر في أي جهة أخرى.
- تقبل المجلة الأبحاث باللغات الثلاث (العربية، الإنجليزية، الفرنسية).
- أن تكون لغة المادة رصينة وواضحة.
- أن يلتزم بالمواصفات الأكاديمية المتعارف عليها، وأن يحترم قواعد البحث العلمي.
- أن يلتزم بالدقة والأمانة في نقل المعلومات، والنزاهة في تفسير دلائل النصوص والمصادر، واعتماد المعايير العلمية المتعارف عليها في التوثيق الأكاديمي.
- تتراوح عدد الكلمات في الأبحاث ما بين 2000، 8000 كلمة.
- مراجعات الكتب (ما بين 1500، 3000 كلمة)، ينبغي أن تشمل على التعريف بأهمية الكتاب، ومؤلفه، وعنوانه، وتحديد الجديد في البحث وأطروحته الأساسية، وأن يتضمن التحليل النقدي والمقارن لأطروحة البحث ومحاوره الأساسية وليس مجرد عرض لمحتوياته.
- تشمل بنية البحث: عنوان البحث؛ تعريف الباحث والمؤسسة التي ينتمي لها؛ ملخص تنفيذي للبحث (لا يتعدى 500 كلمة) باللغة العربية والإنجليزية؛ وكلمات مفتاحية لا تتعدى خمس كلمات؛ ومقدمة علمية تنتظم إشكال البحث على نحو واضح، وأهدافه، وقيمه العلمية، والدراسات السابقة للموضوع، وخطة البحث، والمنهج المتبع، ثم خاتمة تضم خلاصة البحث ونتائجه العلمية.
- التوثيق في البحث يكون على النحو الآتي:
 - انظر قالب النشر المعتمد.
 - يلتزم نفس المنهج في الإحالة على الكتب الأجنبية.
 - استيفاء البحث للمادة العلمية المطلوبة للموضوع.
 - بعد القبول النهائي للبحث، يُطلب من الباحث مساهمة رمزية بسيطة لتغطية التكاليف الفنية والإدارية المتعلقة بإعداد المقال للنشر، وتشمل المراجعة الشكلية، والتنسيق، والإخراج الفني، وإدارة المنصة الإلكترونية. ولا تُعد هذه المساهمة مقابلاً لقبول البحث أو لتحكيمه، إذ يتم التحكيم العلمي بصورة مستقلة وفق معايير المجلة.

قالب المجلة



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

جميع الحقوق محفوظة للناشر ولمجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية

العنوان: مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية

الموقع الإلكتروني: afaqjournal.net

البريد الإلكتروني: ceditorial@afaqjournal.net

الهاتف / واتساب: +212 629150200

رقم الإيداع القانوني: 2026PE0029

المعرف الدولي: ISSN : 3156-9692

رقم الصحافة: 01/2026

الإخراج الفني: عز الدين حدو

المطبعة: مكتبة وراقة الحرية، وجدة، المملكة المغربية

حقوق الطبع: © 2026 جميع الحقوق محفوظة للناشر ولمجلة

محتويات العدد

افتتاحية العدد هيئة التحرير

التوعية الفكرية والنظم المعرفية: أية علاقة؟

د. البشير لسيود 09

Repenser la typologie des apprenants à l'ère de l'IA générative: entre autonomie, délégation cognitive et autorégulation

dr. Jamal Benali 37

من أجل تعايش إيجابي في مجتمع متعدد الثقافات

د. حميد الداودي 55

هندسة التكوين، وتجليات الممارسة المهنية

د. محمد دخيبي أبو أسامة 75

التربية مدخل إلى استغراب واعٍ: بناء وعي نقدي بالفكر الغربي في زمن العولمة

د. عز الدين حدو / د. محمد ملحاوي 89

مفهوم الاستدلال النحوي وطبيعته

محمد ميساوي 111

حضور المنهج الإثنوغرافي في السرد القديم: قراءة تحليلية في فصول أرسطو السياسية

عبد الرحيم اليحياوي 129

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

يأتي العدد الثاني من مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية في سياق معرفي تتسارع فيه التحولات التي تعيد تشكيل أسئلة الإنسان، وأنماط تفكيره، وعلاقاته، ومؤسساته، وطرائق إنتاج المعرفة وتداولها. ولعل ما يميز هذه التحولات أنها لا تجري في مجال معرفي منفرد، بل تتقاطع فيها التربية والفكر والثقافة واللغة والمجتمع والتكنولوجيا، بما يجعل الحاجة إلى البحث العلمي الرصين أكثر إلحاحا، وإلى المقاربات المتعددة التي تستحضر تعقيد الظواهر الإنسانية وترابط أبعادها أكثر ضرورة.

انطلاقا من هذا الأفق، يواصل العدد الثاني من المجلة رهانها على إتاحة فضاء علمي منفتح على قضايا التربية والإنسان، وعلى الدراسات التي تتجاوز حدود التخصص الضيقة دون أن تتخلى عن مقتضيات الدقة المنهجية والصرامة العلمية. وقد جاءت مواد هذا العدد متنوعة في موضوعاتها ومقارباتها، غير أن بينها خيطا ناظما يتمثل في مساءلة الإنسان في علاقته بالمعرفة، وبالمجتمع، وبالثقافة، وباللغة، وبالتحولات التي تفرضها البيئة الرقمية والمعرفية المعاصرة.

يفتح العدد بدراسة «**التوعية الفكرية والنظم المعرفية: أية علاقة؟**» للدكتور البشير لسيود، وهي دراسة تضع العلاقة بين الوعي الفكري والبنية المعرفية في دائرة البحث، وتثير سؤالاً أساسياً حول كيفية تشكل الوعي وتفاعله مع النظم التي تنتج المعرفة وتوجه طرائق فهم الواقع. وتكتسب هذه القضية راهنيتها من كون بناء الوعي لم يعد منفصلا عن طبيعة المرجعيات والمفاهيم والأطر المعرفية التي تؤطر تفكير الإنسان ومواقفه.

في امتداد لهذا الاهتمام بالتحولات التي تمس علاقة الإنسان بالمعرفة، يقدم الدكتور Jamal Benali دراسة باللغة الفرنسية بعنوان: «**Repenser la typologie des apprenants à l'ère de l'IA générative : entre autonomie, «délégation cognitive et autorégulation**»

حيث تتجه الدراسة إلى إعادة التفكير في أنماط المتعلمين في ظل صعود الذكاء الاصطناعي التوليدي، من خلال مساءلة التوازن بين استقلالية المتعلم، وتفويض بعض العمليات المعرفية للأدوات التقنية، والقدرة على التنظيم الذاتي للتعلم. وتفتح هذه القضية مجالا واسعا أمام البحث التربوي لإعادة النظر في عدد من المفاهيم المرتبطة بالمتعلم، والتعلم، والوساطة التكنولوجية، والمسؤولية المعرفية في البيئة التعليمية الجديدة.

ومن سؤال المعرفة والمتعلم إلى سؤال الاجتماع والثقافة، تأتي دراسة الدكتور حميد الداودي الموسومة بـ «**من أجل تعايش إيجابي في مجتمع متعدد الثقافات**»، لتتناول إحدى القضايا الإنسانية والاجتماعية التي أصبحت تفرض نفسها بقوة في المجتمعات المعاصرة. إذ إن تعدد المرجعيات الثقافية لا يقتضي مجرد الاعتراف بالاختلاف، وإنما يستدعي بناء شروط معرفية وتربوية وقيمية تسمح بتحويل التنوع إلى مجال للتفاعل والتعارف والتعايش الإيجابي.

وفي مجال التكوين والممارسة المهنية، يقدم الدكتور محمد دخيبي أبو أسامة دراسة بعنوان «**هندسة التكوين، وتجليات الممارسة المهنية**»، يلتقي فيها البعد النظري للتكوين بالبعد العملي الذي تتجسد فيه مخرجاته. وتبرز أهمية هذا الموضوع في كونه يطرح التكوين باعتباره عملية هندسية متكاملة، لا تقتصر على نقل المعارف، وإنما تمتد إلى بناء القدرات والكفايات واستثمارها في الممارسة المهنية، بما يعيد وصل التكوين بسياقه الوظيفي والمهني.

يضم العدد كذلك دراسة مشتركة للدكتور عز الدين حدو والدكتور محمد ملحوي بعنوان «**التربية مدخل إلى استغراب واع: بناء وعي نقدي بالفكر الغربي في زمن العولمة**». وتنطلق هذه الدراسة من اعتبار التربية مجالا مركزيا في بناء الوعي بالآخر، وفي

الانتقال من تلقي الفكر الغربي بصورة استهلاكية أو اختزالية إلى التعامل معه تعاملًا معرفيًا نقديًا يقوم على الفهم والتحليل والمقارنة والحوار. ويكتسب هذا الطرح أهميته في سياق عالمي تتداخل فيه المرجعيات الثقافية والفكرية، وتتزايد فيه الحاجة إلى وعي قادر على الانفتاح دون ذوبان، والنقد دون انغلاق.

أما في مجال الدراسات اللغوية، فيقدم محمد ميساوي دراسة موسومة بـ «مفهوم الاستدلال النحوي وطبيعته»، تتجه إلى مساءلة مفهوم الاستدلال في الدرس النحوي والكشف عن طبيعته وآلياته، بما يضيء جانبًا من الجوانب المنهجية التي أسهمت في بناء المعرفة النحوية وتطويرها. ويأتي هذا البحث ليؤكد أن التراث اللغوي العربي لا يزال حافلًا بقضايا منهجية قابلة لإعادة القراءة والتحليل في ضوء الأسئلة العلمية المعاصرة.

يختتم العدد بدراسة عبد الرحيم اليحياوي الموسومة بـ «حضور المنهج الإثنوغرافي في السرد القديم: قراءة تحليلية في فصول أرسطو السياسية»، وهي دراسة تفتح إمكانًا للحوار بين مناهج البحث الحديثة وبعض النصوص الفكرية القديمة، من خلال استجلاء ملامح المنهج الإثنوغرافي في مادة سردية ذات أبعاد سياسية. وتبرز أهمية هذا النوع من المقاربات في قدرته على مساءلة النصوص القديمة بأدوات تحليلية تكشف عن أبعاد معرفية ومنهجية قد لا تظهر من خلال القراءة التقليدية وحدها.

وإذا كانت هذه الدراسات تختلف في موضوعاتها وحقولها المعرفية، فإن تنوعها لا يحول دون انتظامها ضمن تصور أوسع للبحث في قضايا الإنسان والمعرفة والتربية والمجتمع. فمن النظم المعرفية والتوعية الفكرية، إلى الذكاء الاصطناعي وأنماط التعلم، ومن التعدد الثقافي والتعايش إلى هندسة التكوين والممارسة المهنية، ومن التربية والوعي النقدي إلى الاستدلال النحوي والمناهج في قراءة السرد القديم، يكشف العدد عن اتساع المجال الذي تتحرك فيه الدراسات التربوية والإنسانية، وعن الحاجة إلى مقاربات تتفاعل مع الأسئلة الجديدة دون أن تنقطع عن الأصول المعرفية والتاريخية التي تشكل خلفيتها.

إن مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية، وهي تقدم هذا العدد الثاني، تؤكد مرة أخرى أن انفتاح البحث العلمي على تعدد التخصصات لا يعني التخلي عن التخصص، وأن الحوار بين الحقول المعرفية لا يستقيم إلا حين يؤسس على وعي دقيق بالمفاهيم والمناهج وخصوصيات الموضوعات المدروسة. ومن ثم، فإن تنوع الأبحاث المنشورة في هذا العدد ليس تنوعًا عارضًا، وإنما هو تعبير عن تصور للمجلة يجعل من التعدد المنهجي، والانفتاح المعرفي، والصرامة العلمية ركائز أساسية في مشروعها العلمي.

في هذا المقام، تتقدم هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير إلى الباحثين الذين أسهموا بأعمالهم في هذا العدد، وإلى السادة المحكمين الذين بذلوا من وقتهم وجهدهم ما أسهم في تجويد المواد العلمية، كما تثمن ثقة الباحثين بالمجلة وإسهامهم في بناء فضائها العلمي. وتظل المجلة، في مسارها، حريصة على أن تكون فضاء للبحث الرصين، والحوار العلمي، وتبادل الخبرات، واستشراف القضايا التي تشغل التربية والإنسان في عالم سريع التحول.

وإذ نضع بين أيدي القراء هذا العدد، فإننا نأمل أن يجدوا فيه مادة علمية تثير السؤال، وتفتح أفق النقاش، وتحفز على مواصلة البحث؛ لأن قيمة المعرفة لا تكتمل بمجرد إنتاجها، وإنما تتعزز بقدرتها على أن تفتح أسئلة جديدة، وأن تصل بين الباحث والقارئ، وبين النظرية والممارسة، وبين التراث وأسئلة الحاضر وآفاق المستقبل.

والله ولي التوفيق.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

التوعية الفكرية والنظم المعرفية: أية علاقة؟

Intellectual Awareness and Epistemic Systems: What Is the Relationship

د. البشير لسبود، جامعة الزيتونة، تونس

الكلمات المفتاحية	الملخص
(التوعية الفكرية؛ التفكير؛ نظم المعرفة؛ النظم المعرفية؛ الفلسفة)	تتأسس العلاقة بين الوعي ونظم المعرفة على التفاعل المتبادل بين التوعية والتفكير، فالتوعية تمثل فعلاً مقصوداً يرمي إلى إيقاظ الوعي وتنبيه الفرد إلى ما يحيط به من أفكار وقيم ومعارف، في حين يمثل التفكير الآلية التي تمكنه من فحص تلك المعارف وتحليلها ونقدها وإعادة تنظيمها. ومن ثم، لا تكون التوعية ذات أثر حقيقي ما لم تتحول إلى ممارسة فكرية واعية، كما لا يستطيع التفكير أن يؤدي وظيفته المعرفية كاملة من دون وعي يوجه موضوعه ويمنحه دلالة. وعلى هذا الأساس، تؤدي نظم المعرفة دور الوسيط الذي تتشكل من خلاله العلاقة بين الوعي والتفكير، إذ تحدد الأطر والمفاهيم والأدوات التي يستند إليها الفرد في فهم ذاته والعالم من حوله. وبذلك تصبح التوعية مدخلاً إلى بناء وعي قادر على التفكير، ويغدو التفكير بدوره وسيلة لترشيد الوعي وتحريره من المسلمات والأنماط الجاهزة، بما يسمح بالانتقال من مجرد اكتساب المعرفة إلى إنتاج موقف معرفي نقدي وفعال. وقد حاولنا في هذا العمل الارتحال بهذه الإشكالية عبر مختلف الحقب التاريخية والحضارية مستحضرين آراء الكثير من الفلاسفة الذين تركوا بصماتهم في سجل الوعي والتفكير.
Keywords	Abstract
The relationship between consciousness and systems of knowledge is founded on the reciprocal interaction between awareness-raising and thinking. Awareness-raising constitutes an intentional process aimed at awakening consciousness and drawing the individual's attention to the ideas, values, and forms of knowledge that surround them, whereas thinking represents the mechanism through which they can examine, analyze, critically assess, and reorganize that knowledge. Accordingly, awareness-raising can have no genuine impact unless it develops into a conscious intellectual practice, just as thinking cannot fully perform its epistemic function without a consciousness that directs its subject matter and endows it with meaning. On this basis, systems of knowledge serve as an intermediary through which the relationship between consciousness and thinking takes shape, as they determine the frameworks, concepts, and tools upon which individuals rely in understanding themselves and the world around them. Thus, awareness-raising becomes a gateway to developing a consciousness capable of thinking, while thinking, in turn, becomes a means of guiding and refining consciousness and liberating it from assumptions and ready-made patterns, thereby enabling a transition from merely acquiring knowledge to producing a critical and active epistemic stance. In this work, we have sought to trace this problematic across different historical and civilizational periods, drawing upon the views of numerous philosophers who have left their mark on the history of consciousness and thought.	(Intellectual Awareness; Thinking; Knowledge Systems; Epistemic Systems; Philosophy)
مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية	
9	

مقدمة

تُعدّ مسألة التوعية الفكرية، من خلال علاقتها بالنظم المعرفية، قضيةً راهنيةً وشائكةً، لما تطرحه من تساؤلاتٍ حول طبيعة العلاقة بين الوعي الفكريّ وبُنى المعرفة المختلفة، إذ تضعنا أمام قضيتين أساسيتين، وهما: التوعية الفكرية من جهةٍ أولى، ونظم المعرفة من جهةٍ ثانية، وهو ما يستدعي ضرورةَ الكشف عن أوجه الترابط والتفاعل العلميّ والمعرفيّ والعمليّ بينهما. فكيف ستتجلّى العلاقة بين هذين المحورين؟ وما انعكاسات هذه العلاقة على وعي الطالب أو الفرد بصفةٍ عامّة؟

انطلاقاً من ذلك، سنعمل في هذه الدراسة على معالجة هذه الإشكالية عبر ثلاثة محاور رئيسة، حيث سنطرح في **المحور الأول** مفهوم التوعية الفكرية وسبل تجليها على المستويين النظريّ والعمليّ، وسنخصّص **المحور الثاني** لبيان أهميّة النظم المعرفية ودورها في تحقيق الوعي، أما **المحور الثالث** فسيشتمل على محاولة لإقامة مقارنة تجمع بين مضامين المحورين السابقين، أي بين التوعية الفكرية ونظم المعرفة، لنختتم بحوصلةٍ عامّةٍ لأهمّ النتائج التي انتهينا إليها، مع الإشارة إلى بعض التوصيات الممكنة.

إشكالية البحث:

تتمحور إشكالية البحث حول الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوعية الفكرية ونظم المعرفة، وبيان أوجه التفاعل والتأثير المتبادل بينهما، واستجلاء انعكاسات ذلك في بناء وعي الفرد، ولا سيّما الطالب، وتوجيه تفكيره، وتشكيل موقفه من المعرفة.

وتتفرع عن هذه الإشكالية الأسئلة الآتية:

ما المقصود بالتوعية الفكرية، وما أبرز مستويات تجليها النظريّ والعمليّ؟

ما المقصود بنظم المعرفة، وما طبيعتها وأهميتها في تشكيل الوعي؟

كيف تتفاعل التوعية الفكرية مع نظم المعرفة؟

ما أثر هذه العلاقة في بناء الوعي الفكريّ للطالب والفرد عموماً؟

إلى أيّ حدّ يمكن أن تُسهم هذه العلاقة في الانتقال من مجرد تلقّي المعرفة إلى بناء وعي نقديّ قادر على الفهم والتحليل والممارسة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف، أهمّها:

- تحديد مفهوم التوعية الفكرية والكشف عن أبرز أبعادها النظرية والعملية.
- بيان مفهوم نظم المعرفة وتحديد طبيعتها ووظيفتها في تشكيل الوعي والتفكير.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوعية الفكرية ونظم المعرفة، ورصد أوجه التفاعل بينهما.

- بيان دور نظم المعرفة في بناء الوعي الفكريّ وتوجيه عملية التفكير.
- استجلاء أثر التوعية الفكرية في التعامل مع المعرفة من خلال الفحص والتحليل والنقد وإعادة التنظيم.
- اقتراح مقارنة تكاملية تجمع بين التوعية الفكرية ونظم المعرفة بما يسهم في بناء وعي نقديّ وفاعل، ولا سيما لدى الطالب.

الدراسات السابقة:

أما الدراسات السابقة، فقد توزعت في اتجاهات متعددة؛ تناول بعضها مفهوم التوعية الفكرية وأبعادها وآلياتها، واهتم بعضها الآخر بمفهوم الوعي وعلاقته بالتفكير وبناء الشخصية النقدية، في حين انصرفت دراسات أخرى إلى بحث النظم المعرفية وبنيتها ووظيفتها في إنتاج المعرفة وتوجيه التفكير. كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الوعي والمعرفة من زوايا فلسفية وتربوية وفكرية مختلفة. غير أن الدراسة الحالية تنطلق من محاولة الجمع بين هذه المستويات ضمن مقارنة واحدة، تتجه إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوعية الفكرية والنظم المعرفية، وبيان كيفية إسهام تفاعلها في بناء وعي فكريّ نقديّ وفاعل.

خطة البحث:

المقدمة

المبحث الأول: مفهوم التوعية الفكرية وسبل تجليها على المستويين النظريّ والعملّي

المبحث الثاني: أهمية النظم المعرفية ودورها في تحقيق الوعي

المبحث الثالث: التفاعل بين التوعية الفكرية والنظم المعرفية

الخاتمة

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليلي، من خلال تحديد مفاهيم التوعية الفكرية ونظم المعرفة وتحليل مضامينهما وبيان أوجه التفاعل بينهما، كما استعانت بالمنهج المقارن عند استحضار التصورات والآراء الفلسفية والفكرية المختلفة، بغية الكشف عن تطوّر مفهوم الوعي والتفكير ونظم المعرفة عبر السياقات التاريخية والحضارية المتنوعة، وصولاً إلى بناء مقارنة تجمع بين التوعية الفكرية والنظم المعرفية.

المبحث الأول: مفهوم التوعية الفكرية وسبل تجليها على المستويين النظري والعملي

المطلب الأول: التوعية لغة

إذا أردنا تحديد دلالة التوعية الفكرية، وجب العودة إلى أصل الفعل، وهو الفعل الثلاثي المزيد بعنصر «وَعَى» (بفتح الواو وتشديد العين)، ومصدره على وزن «تفعلة» (تَوَعَّى). ويعني الفعل «وَعَى» تنبيه الشخص، ونصحه، أو حمله على إدراك الأمور وفهمها، وهو مشتق من الجذر الثلاثي «وع ي» وقد ورد في المعجم الوسيط «تَوَعَّى» (اسم)، «تَوَعَّى»: مصدر «وَعَى»، و«تَوَعَّى النَّاسُ مِنْ أَسْئَرِ الْمَوَاطِنَةِ»: جَعَلَهُمْ يُدْرِكُونَ حَقَائِقَ الْأُمُورِ.

وقد ورد في لسان العرب "وعى، الوَعَى: حفظ القلب الشيء، وعى الشيء والحديث يعيه وعيا وأوعاه: حفظه وفهمه وقبله، فهو واع، وفلان أوعى من فلان، أي أحفظ وأفهم. وفي الحديث: نصر الله أمراً سمع مقالتي فوعاها، فرب مبلّغ أوعى من سامع. وأذن واعية"¹.

من خلال هذا التفكير اللغوي، يمكن أن نخلص إلى تحديد صورة عامة حول مصطلح التوعية، الذي يفيد الفهم والمعرفة والإدراك، أي الإحاطة بالشيء، سواء أكان مسألة مادية، كمعرفة خصائص الآلة أو السيارة وامتيازاتها مثلاً، أم مسألة معرفية، كإحاطة بقضية من القضايا الاجتماعية، مثل ظاهرة استهلاك المخدرات أو الانتحار.

المطلب الثاني: التوعية اصطلاحاً

اصطلاحاً، يتسع مفهوم التوعية ليشمل مساحات واسعة من الفهم والإدراك، نظراً لارتباطه الوثيق بمفهوم مركزي هو الوعي، الذي يُعد حالة ملازمة للإنسان منذ لحظة وجوده. فمن خلال هذا الوعي الأولي، يتمكن الطفل من التمييز بين المتقابلات الحسية، كالحلو والمر، والساخن والبارد، والظلمة والنور، فضلاً عن غيرها من الظواهر المرتبطة بمحيطه المباشر وهو ما بينه جان بياجيه (Jean Piaget) (1896-1980) في نظريته حول التطور المعرفي، إذ يمرّ الطفل بمراحل تبدأ من الإدراك الحسي الحركي، حيث يكون الفهم مرتبطاً بالمحسوسات، ثم ينتقل تدريجياً إلى مراحل التفكير المجرد، وهو ما يدعم فكرة انتقال الوعي من التمييز الحسي إلى التمييز المعرفي، ويسمى بياجيه جهد الإنسان وقدرته على تحقيق التواصل والتوازن بينه وبين بيئته بالتكيف، الذي يتوقف، في نظره، على عمليتين

¹ - ابن منظور، أبو الفضل، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، طبعة جديدة محققة ومشكولة ومذيّلة بفهارس، دار المعارف، القاهرة، د.ت ج39، ص4876.

متداخلتين، هما: الاستيعاب والملاءمة، "فالإدراك الحسيّ، والتدرّب الحسيّ الحركيّ، وفعل التفهّم والتحليل... تقوم كلّها ببناء العلاقات بين البيئة والجسم بطريقةٍ أو بأخرى"².

ويعتبر الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (John lock) (1704-1632) أنّ المصدر الوحيد للمعرفة هو التجربة، فالعقل يولد صفحةً بيضاء ولا يتضمّن أيّة معرفة، لذلك تُعدّ التجربة المورد الأساس لكلّ معارف الإنسان ولاقتناعه بالحقيقة، "من التجربة كلّ ما يشكّل معرفتنا، ومن التجربة تستمدّ ذاتها كليّاً. فاستخدام ملاحظتنا للأشياء المحسوسة الخارجية، أو العمليات الفكرية الداخلية، المدركة والتي نفكر فيها بأنفسنا، هو الذي يزود أفهامنا بكلّ موادّ التفكير. هذان هما نبع المعرفة اللذان نستمدّ منهما كلّ الأفكار التي نستحوذ عليها، أو يمكن بشكل طبيعيّ أن تنبع منهما"³، ثمّ يقول لوك في موضع آخر مؤكّداً دور التجربة في البحث عن الحقيقة وتأكيداتها، "فالحقيقة قلّما يمكن قبولها في أيّ مكان بالتصويت لدى ظهورها أول مرّة: والآراء الجديدة دائماً موضع شكّ واعتراض، من دون أيّ سبب آخر، إلّا لأنّها ليست شائعة من قبل. لكن الحقيقة، شأنها شأن الذهب، لا تكون أقلّ قيمة أبداً، لأنّها أُخرجت مجدّداً من المنجم، بل المحاكمة والتفحص ما يجب أن يعطيها قيمة، وليس لكونها من الطراز القديم"⁴، فالذهب، رغم قيمته التاريخية المعلومة والموروثة، يحتاج إلى الفحص والتدقيق حتّى يتمّ التأكد من جدارته، من خلال قوّة التجربة وجديتها.

وفي مقابل ذلك، يرى المذهب العقليّ أنّ العقل يتضمّن أفكاراً فطريّة سابقة على التجربة، إذ يعتبر الفيلسوف الألمانيّ إيمانويل كانط (Emanuel Kant)، (1804-1724)، أنّ العقل لا يكتفي بتقبّل المعطيات الحسيّة، بل يُسهّم في تنظيمها وتشكيلها ومنحها معنى من خلال بنياتٍ قبليّة، وهو ما يوضّح عمليّة التحوّل من الإدراك الحسيّ إلى الفهم المعرفيّ.

"... ولأنّ العقل هو القدرة التي تمنحنا مبادئ المعرفة القبليّة، فإنّ العقل المحض هو ذاك الذي يتضمّن مبادئ معرفة شيء ما على نحو قبليّ تماماً. وأنّ أورغانونا للعقل المحض سيكون مجموعة تلك المبادئ التي بموجبها يمكن

² - يياجي، جان، البنيويّة، ترجمة: عارف منيمنة وبشرى أوبري، منشورات دار عويدات، بيروت-باريس، ط1، ص10.

³ - لوك، جون، الأعمال الفلسفيّة الكاملة مكتبة 1644، ترجمة عبد الكريم ناصيف، دار الفرق، دمشق، سورية، ط1، 2019، دمشق، ص 185.

⁴ - لوك، جون، الأعمال الفلسفيّة الكاملة، م. س، ص 107.

للمعارف القبلية المحضة أن تُكتسب أو تقوم حقًا، والتطبيق المفصل لمثل هذا الأرغانون سيعطي سستاما للعقل المحض⁵.

غير أنّ هذه القدرة لا تظلّ ثابتة عند حدودها الحسّية، بل تشهد تطوّرًا تدريجيًا يواكب نموّ الإنسان، حيث تنتقل من مستوى الإدراك الحسّي البسيط إلى مستوى الوعي المعرفيّ المركّب.

وفي هذا المستوى المتقدّم، يغدو الوعي أداةً للتمييز بين القيم والمعايير، فيشمل إدراك الصواب والخطأ، والجميل والقبيح، والخير والشرّ، بما يعكس نُضجًا في بنية الفرد الفكرية. وعلى هذا الأساس، يمكن النظر إلى الوعي بوصفه لحظةً معرفيّةً تتجلّى في إصدار الأحكام واتّخاذ المواقف إزاء الظواهر المختلفة، سواء أكان ذلك بالقبول أو الرفض أو النقد، وذلك في ضوء ما يتوافر للفرد من معطيات وخبرات معرفيّة، وقد ورد في قاموس علم الاجتماع تعريف للوعي بأنّه "انّحاء عقليّ انعكاسيّ يُمكن الفرد من الوعي بذاته وبالبيئة المحيطة به بدرجات متفاوتة من الوضوح والتعقيد، ويتضمّن ذلك وعي الفرد بوظائفه العقلية والجسميّة، ووعيه بالأشياء والعالم الخارجيّ، وإدراكه لذاته بوصفه فردًا وكعضو في جماعة"⁶.

يتمكّن الفرد من خلال الوعي من تحقيق مستويات متقدّمة من الإدراك، ويصبح قادرًا على تحليل الخطاب والتمييز بين الصواب والمغالطات، لأنّ عملية التمييز ليست مسألة يسيرة، بل تحتاج إلى فهم السياقات المعرفيّة والاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة والسياسيّة، حتّى يكون الرأي صائبًا والنقد موضوعيًا. وبذلك يتخلّص الفرد من الأوهام والظنّ والتقبّل الساذج لآراء الآخرين ومواقفهم، لأنّه امتلك عقلًا ناقدًا ووعيًا واسعًا وتفكيرًا عميقًا. فالوعي هو رحلة الفرد من الظنّ إلى اليقين، ومن التفكير العامّي إلى الإدراك الواعي المسؤول النخبويّ، إجمالًا تعني التوعية تكوين الفهم الصحيح لحقيقة ما يجري.

المطلب الثالث: الفكر لغة

ورد في لسان العرب، فكر، الفُكْر والفِكر: إعمال الخاطر في الشيء، قال سيّويه: ولا يجمع الفكر ولا العلم ولا النظر، قال: وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكارا. والفكرة: كالفكر وقد فكر في الشيء، وأفكر فيه وتفكر بمعنى. ورجل فكيّر، مثال فسّيق، وفكير: كثير الفكر (الأخيرة عن كراع)⁷.

⁵ - كانط، إيمانويل، نقد العقل المحض، ترجمة: موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، 1988، ص 54.

⁶ - محمّد علي محمّد وآخرون، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، 1988، ص 88.

⁷ - ابن منظور، أبو الفضل، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، طبعة جديدة محقّقة ومشكولة ومذيّلة بفهارس، دار المعارف، القاهرة، د.ت ج39، ص 3451.

وفكر (فعل): فكر/ فكر في، يفكر، تفكيراً، فهو مُفكر، والمفعول مُفكر فيه. فكر الشخص: مارس نشاطه الذهني. فكر في الأمر: تفكر فيه، وتأمله، وأعمل العقل فيه ليصل إلى نتيجة أو حل أو قرار. فكر بموعده: أخطره بباله، وذكّره به. يفكر في نفسه فقط: أناني يحب نفسه أكثر من الآخرين.

ومن خلال هذه المعاني المعجمية، يمكن استخلاص أنّ التفكير يعني إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول، وتُسمى هذه العملية تفكيراً، كحالة تفكير الطالب في إنجاز الاختبار، أو حالة المحقق الذي يبحث عن الجاني من خلال التفكير في الأثر والبحث فيه. فالتفكير هو عملية إعمال للعقل في قضية من القضايا بطريقة مرتبة، انطلاقاً من المعلوم للوصول إلى المجهول.

المطلب الرابع: الفكر اصطلاحاً

الفكر، أو التفكير، حالة محايثة للإنسان، ينسج من خلالها وعيه، ويخطّط بما لمامح مشاريعه وبرامجه، فهو حدث لا ماديّ في ذهن الفرد، وكلّما اتّسعت آفاق التفكير، ازداد الإنسان إدراكاً لذاته وفهماً لعالمه، فصار كلّ قرار، وكلّ فعل، وكلّ فكرة، ثمرة لوعي متقدّم، لا صدفةً عابرة، لأنّ "الإدراك باعتباره الملكة الأولى للذهن، يطبق على أفكاره، لذلك يُعدّ الفكرة الأولى والأبسط التي تتوفّر لدينا عن التفكير"⁸.

غير أنّ التفكير ليس مجرد حضور ذهنيّ، بل هو أداة بناءٍ وهدم، فبقدر ما يكون الفرد واعياً ومنظماً ترتفع درجة إسهامه في تحقيق التوازن والنظام، وبقدر ما يضعف أو يختلّ، يفسح المجال للجهل والفوضى. ومن هذا المنطلق، يصبح التفكير أحد أهمّ مقومات الإنسان، ليس لأنّه كامل، بل لأنّه مرآة تعكس ذاته وصوره الوجودية.

إنّ التفكير عنصرٌ أساسيٌّ في حياة الإنسان، وفي الوجود بصفةٍ عامّة، ففي غيابه يحلّ الاتّباع والتقليد، ويسود الجهل، وبحضوره ينتظم الإنسان وتزدهر الحضارات، ولولا التفكير لما انتقل الإنسان من عصرٍ إلى آخر، ولا تطوّر من وضعٍ إلى وضعٍ أفضل في مختلف المستويات والمجالات، فهو المحرك الحقيقيّ لكلّ تطوّر حضاريّ وفكريّ ليصبح القارب الذي يرتحل بالإنسان من مرحلةٍ إلى أخرى، وينقله من الجهل إلى الوعي، "كلّ ذلك يجعل من امتلاك الفرد

⁸ - لوك، جون، الأعمال الفلسفية الكاملة، م، س، ص 229.

لمهارات التفكير المختلفة ضرورة ملحة مما جعل مهمة تنمية مهارات التفكير لدى كل فرد في المجتمع تعليمية، وتعليمها تأخذ مكان الصدارة⁹ في ملامح تشكّل الوعي.

يعدّ التفكير من أبرز الخصائص التي تميّز الإنسان، إذ لا يُنظر إليه بوصفه مجرد نشاط ذهنيّ عابر، بل باعتباره حالةً محايثةً للوجود، ومن خلالها يصوغ الإنسان وعيه ويحدّد ملامح أفعاله ومشاريعه. فالتفكير، في جوهره، انتقال من المعلوم إلى المجهول، وسيورة مستمرة تهدف إلى تجاوز المعطى نحو الممكن، ممّا يجعله أداةً أساسيةً في بناء المعرفة وتطويرها. وقد أقام، جورج فيلهلم فريدريش هيغل (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) (1770-1831) صلةً وثيقةً بين الفلسفة والفكر والواقع، إذ يقول: "ما دامت الفلسفة هي اكتشاف العنصر العقليّ، فإنّها لهذا السبب نفسه عبارة عن إدراك للحاضر وللواقع بالفعل، فالفلسفة دراسة للعالم الواقعيّ الفعليّ، وليست مهمتها أن تشيد عالماً في الما وراء: عالماً مزعوماً لا يعلم سوى الله أين يوجد"¹⁰، ف"الفلسفة هي عصرها مُلخّصاً في الفكر"¹¹. ومن ثمّ، فإنّ الإنسان يمارس الفلسفة في حراكه الذهنيّ والماديّ اليوميّ من خلال التفكير، وإن لم يكن واعياً بذلك في كثيرٍ من الأحيان، "إنّ ما هو عقليّ متحقّق بالفعل عقليّ. عند هذا الاقتناع يلتقي الرجل البسيط مثله مثل الفيلسوف سواء بسواء"¹²، وهو ما ينسجم مع قول جان بول سارتر (Jean-Paul Sartre) (1905-1980) "كلّ فلسفة هي عملية، حتّى تلك التي تبدو ولأوّل وهلة الأكثر تأملياً"¹³.

ولا يقتصر التفكير على كونه حركةً ذهنيّةً مجردة، بل يتجلّى أيضاً في كونه عمليةً تحليليّةً تقوم على تفكيك المشكلات إلى عناصرها الأساسية، كما يحدث في العلوم الدقيقة كالرياضيات والفيزياء. ومن خلال هذا التفكيك، يتمكّن الباحث من فهم القضايا المعقّدة وإعادة تركيبها في صورةٍ أوضح وأكثر اتّساقاً. غير أنّ هذا البعد التحليليّ لا ينحصر في المجال النظريّ، بل يمتدّ ليشمل القضايا العملية والاجتماعية، حيث يصبح التفكير أداةً لحلّ الأزمات وتدير شؤون الحياة، كما يظهر في المواقف التي تتطلّب حكمةً وحنكةً لتفادي النزاعات وتحقيق التوازن.

غير أنّ التفكير، رغم مركزيّته، ليس قيمةً مطلقةً في ذاته، بل تتحدّد قيمته بالكيفية التي يُوظّف بها. فقد يُستخدّم بوصفه أداةً للبناء والإصلاح، وقد يتحوّل إلى وسيلةٍ للهدم والإفساد. ومن هنا، يمكن التمييز بين استثمار التفكير واستغلاله، فاستثماره يقتضي توظيفه توظيفاً إيجابياً وواعياً وأخلاقياً يخدم الفرد والمجتمع، ويسهم في تحقيق

⁹ - كتاب مدرسي، التفكير وتعليم مهارات التفكير، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن، اليمن، د.ت ص 3.

¹⁰ - هيغل، جورج فيلهلم فريدريش، أصول فلسفة الحق، ترجمة: إمام عبدالفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، المجلد 1، ط3، 2007، ص 84.

¹¹ - المرجع نفسه، ص 88.

¹² - المرجع نفسه، ص 86.

¹³ - جان بول سارتر، مسائل في المنهج، مطبعة غاليمار، باريس، 1960، ص 7.

التقدم والانسجام والعدالة الاجتماعية مثل كيفية نقل الحجر الأسعد وإطفاء الفتنة بين القبائل العربية المتوهجة للقتال تحت أستار الكعبة¹⁴، أما استغلاله، فيتمثل في توجيهه نحو تحقيق مصالح مادية ضيقة أو غايات غير مشروعة، وهو ما يفرض على الإضرار بالآخرين وإلى اختلال القيم مثل القتل والسرقة أو الكيد.

وعليه، فإن التفكير لا يُقاس بمجرد حضوره، بل بنوعيته وغاياته. فليس كل تفكير منتجاً، ولا كل استخدام للعقل محموداً، فالتفكير الذي ينفصل عن القيم وخدمة الإنسان يتحول إلى وسيلة أو ظاهرة أدائية بحتة، تفقد بعدها الإنساني. ومن ثم، يغدو التفكير الحقيقي هو ذاك الذي يجمع بين الفاعلية المعرفية والمسؤولية الأخلاقية، فيسهم في ترقية الإنسان، لا في تقويضه.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن التفكير يشكّل ركيزة أساسية في حياة الإنسان وتطوره الحضاري، إذ به ينتقل من طور إلى طور، ومن مستوى إلى آخر. غير أن هذا الدور يظل رهيناً بمدى وعي الإنسان بكيفية توظيفه، وبقدرته على توجيهه نحو الخير العام.

فالتفكير، في نهاية المطاف، ليس مجرد أداة للفهم، بل مسؤولية أخلاقية تحدّد مآلات الفرد والمجتمع على حد سواء، ففي فضاء التفكير تلتقي:

عقلانية رينيه ديكارت (René Descartes) (1596-1650) بوصفها مجالاً للبحث عن المعرفة.

¹⁴ - "وفي عام 18 ق.هـ أعادت قريش بناء الكعبة في الجاهلية بعد أن تهدم جزء منها من سيل عرم انحدر إلى البيت الحرام، فأوشكت الكعبة منه على الإهيار، وكان قد أصابها من قبل حريق بسبب امرأة كانت تجمرها، فهدمتها فريش وقد اتفقوا على أن لا يدخلوا في بناء الكعبة من كسبهم إلا طيباً، فلا يدخلوا فيها مهر بغي ولا بيع رباً، ولا مظلمة أحد من الناس، وجعلوا يبنونها بحجارة الوادي وقد شارك رسول الله -صلى الله عليه وسلم- مع أعمامه في البناء، ونقل الحجارة، وكان عمره -صلى الله عليه وسلم- إذ ذاك خمساً وثلاثين سنة، وبلغوا موضع الحجر الأسود وما يرى الحجر أحد، فإذا هو وسط حجارهم مثل رأس الرجل يكاد يتراعى منه وجه الرجل، فقال بطن من قريش: نحن نضعه. وقال آخرون: نحن نضعه. فقالوا: اجعلوا بينكم حكماً. قالوا: أول رجل يطلع من الفج (1)، فجاء النبي صلى الله عليه وسلم. فقالوا: أتاكم الأمين. وكانوا يسمونه الأمين، ولم يجربوا عليه كذبة قط. فقالوا له، فوضعه في ثوب ثم دعا بطونهم (2) فأخذوا بنواحيه معه، فوضعه هو صلى الله عليه وسلم بيديه"، (انظر المكتبة الشاملة ص187).
(https://shamela.ws/book/49/1#p1).

ثم أخلاقية إيمانويل كانط (Emmanuel Kant) (1724-1804) بوصفها معياراً لتقييم الغاية من التفكير.

وبراغماتية جون ديوي (John Dewey) (1859-1952)، من أجل حلّ الواقع. وتحليلية برتراند راسل، (Bertrand Russell)، (1872-1970) بوصفها أداةً لتفكيك المشكلات.

وبذلك يتحوّل التفكير إلى مائدةٍ مستديرةٍ يلتقي حولها جلّ الفلاسفة، رغم اختلاف مشاربهم الفكرية وتباعدهم الزمني، ممّا يعني أنّ التفكير هو الأرضية المشتركة القادرة على استيعاب الاختلافات وفهم التناقضات.

المطلب الخامس: التوعية والفكر

بعد أن تناولنا هذين المصطلحين "التوعية والفكر" كلاً على حدة، لغةً واصطلاحاً، نوجّه النظر الآن إلى البحث في العلاقة التي تجمع بينهما، أي بين الوعي والفكر، أو بين التوعية والتفكير. فما طبيعة هذه العلاقة وحدودها بين هذين المصطلحين؟ أهى علاقة تماهٍ، أم تبادلٍ، أم قطعية؟

من الواضح أنّه يعسر الفصل بين مصطلحي الوعي والتفكير، فكلّ منهما يحتاج إلى الآخر، وهو ما يجعل العلاقة بينهما معقدة ومتشابكة، فلا توجد نقطة انطلاق محدّدة للوعي لتحقيق التفكير، ولا نقطة محدّدة ينطلق منها التفكير للوصول إلى الوعي. يشكّل هذا الترابط بين المصطلحين قوّةً في حدّ ذاته، إذ يوجّه الإنسان نحو فهم أعمق لذاته وللعالم من حوله فيعزّز قدرته على اتّخاذ قرارات واعية بدلاً من الانشغال بتحديد حدود المصطلحات لغوياً أو مفاهيمياً.

إنّ هذا الترابط من منظور فلسفيّ يعني أنّ الوعي يهتمّ بتعميم المعرفة وتوجيهها نحو المجتمع بأسره، فهو يشمل غالبية الأفراد ضمن الدولة أو المؤسسات، ويحرص على بثّ القيم والمبادئ الأساسية. على سبيل المثال، قد نجد إطاراً سامياً أو مسؤولاً في الدولة أو الجامعة، لكن وعيه محدود بمجال اختصاصه، ومن ثمّ يحتاج إلى التوجيه والتوعية المستمرة لذلك نلاحظ أنّ العديد من المؤسسات العامة والخاصة تقوم بدورات تكوينية وتدريبية لمنظوريها لتحسينهم مع التطوّرات المعرفية والعلمية والواقعية.

على خلاف ذلك، يُعدّ التفكير أو الفكر اختصاصاً نخبويّاً، يمارس ضمن مجالات دقيقة كالطبّ، والرياضيات، والفلسفة، والأدب، وغيرها. فالتفكير لا يكتفي بالوعي السطحيّ، بل يسعى إلى التحليل العميق والتجريد، ويُمكن الفرد من استكشاف المجهول وصياغة الحلول المبتكرة. من هذا المنطلق، يمكننا القول إنّ العلاقة بين الوعي والفكر ليست علاقة تفضيل أو تبعيّة، بل هي علاقة تكاملية: الوعي يمهّد الأرضية لفهم أوسع، والتفكير يقدّم الأدوات اللازمة للابتكار والتعمق، وممّا يشكّلان العمود الفقريّ لتقدّم الإنسان والمجتمع.

المطلب السادس: التنوع الفكري من النظري إلى العملي

بعد أن عالجنا مصطلحي التنوع والتفكير لغويًا واصطلاحيًا ومضمونيًا، يبرز سؤال مركزي مفاده: كيف يمكن نقل هذين المصطلحين من حيز التنظير إلى مجال الممارسة؟ أي كيف يمكن الانتقال بهما من مستوى التنظير في الثقافة السائدة¹⁵ إلى مستوى الممارسة في الثقافة الصلبة، حتى يتحوّل إلى وعي حيّ متحرّك يلازم ذات الفرد، ويوجّه مسار حياته العملية واليومية، رغم ما قد يعترض هذا التحوّل من عوائق نفسية وسلوكية ومادية؟

إنّ امتلاك الفرد لمساحة من الوعي والتفكير يجعله كالأسير الذي مرّق قيوده، فبدلاً من الأسر تحلّ الحرية، وبدلاً من الجهل يحلّ الوعي. فأسرّ العقول بالجهل والعادات والتقاليد أخطر من الأسر الماديّ للفرد. فإذا تحرّر العقل والوعي والتفكير، يتحوّل الفرد إلى طاقة إبداعية متميزة وملهمة على المستويين النظري والعملي، فلا يعود قارئاً ساذجاً أو متقبلاً بسيطاً للآراء والأفكار، بل يصبح ممتلكاً لشخصية وازنة تميّز بين النفع والضرر، وبين الموجب والسالب، وبين الطيب والخبيث.

فالوعي هو القارب الحقيقي لنجاة الأفراد من كلّ أشكال الدغمائية والسذاجة والبساطة الفكرية، إذ نعت أفلاطون (Platon) (427 ق.م - 347 ق.م)، هذه الفئة الساذجة بأهل الكهف، فالذين يقطنون الكهف لا علاقة لهم بالعالم الخارجي وما يتوقّر فيه من نور وحركة، لأنهم اعتادوا الظلمة، حتّى أصبحت أشعة الشمس المتسلّلة إلى الكهف مصدر إزعاج بالنسبة إليهم، إذ تُقلق ظلمتهم المألوفة. لذلك، فإنّ امتلاك الوعي والتفكير يمثّل لحظة تحرّر مهمّة تُخرجهم من وضع الكهف، بما يرمز إليه من ظلمة، إلى فضاء الطبيعة والإنسان، بما يرمز إليه من وعي وتفكير.

صحيح أنّ لحظة الخروج من الكهف مؤلمة وقاسية، لكنّها ضريبة التحرّر، سواء من الظلمة أو من الجهل، لأنّ الانتقال من الجهل إلى الوعي، ومن الدغمائية إلى التفكير، قد يكون أكثر إيلاّماً من لحظة الخروج من الكهف ذاته، فامتلاك الوعي والتفكير يحتاج إلى جهدٍ ودربة وإرادة، حتّى يتخلّص الفرد من عبء الجهل ويحمل عبء ذاته.

¹⁵ - أول من اشتهر باستعمال مصطلح «الثقافة السائلة» هو عالم الاجتماع والفيلسوف البولندي زيجمونت باومان (Zygmunt Bauman)، في إطار مفهومه الأوسع "الحداثة السائلة"، وقد تناول باومان، الثقافة السائلة، بوصفها ثقافة تتسم بسرعة التغير، وعدم الاستقرار، وضعف الثبات في القيم والهويات والعلاقات، في مقابل الثقافة «الصلبة» أو المستقرة.

الوعي، لذلك، يفضل بعض الناس البقاء في "راحة الجهل" بدل تحمّل "قلق الوعي" أو "شقاء العقل"، وهو ما عبّر عنه الشاعر أبو الطيب المتنبي في قوله:

ذو العقل يشقى في النعيم بعقله *** وأخو الجهالة في الشقاوة ينعم¹⁶

فالفرد الحكيم والذكي والواعي يتألم من فرط تفكيره وحسّه المرهف، حتّى في أوقات راحته، بينما يكون الفرد الجاهل بسيطاً، يعيش غالباً في حالة من الاطمئنان والانسجام والهدوء، لأنّه لا يدرك خفايا الأمور ولا يسعى إلى معرفتها ولا يهتم بعواقبها، فيمضي في حياته دون قلقٍ يُثقله أو تفكيرٍ يُؤرّقه.

لذلك، فإنّ التوعية الفكرية لا تتوقّف عند حدود المعرفة والوعي، بل تتساءل عن كيفية تشكّل المعرفة، والمنهج الذي أدّى إلى بنائها، ثمّ الغاية من هذا البناء، إذ أنّ الفرد الواعي لا ينخدع بحسن النوايا ولا يُسلم بظاهر القول، بل يغوص في البحث ليكشف خلفيات هذه المعرفة ومراميها، وهو ما ينقل الفرد من حالة التفكير إلى حالة التفكير في التفكير ذاته، وهي مرحلة أوعى وأعمق وأنفذ إدراكاً وهو ما يسمّى بالنقد المعرفي.

المبحث الثاني: أهمية النظم المعرفية ودورها في تحقيق الوعي

لعلّ أول سؤال يتبادر إلى الأذهان عند دراسة مسألة النظم المعرفية هو: ما نغني بهذه النظم؟ وهل هناك نظام معرفي واحد، أم نظم معرفية متعدّدة ومتنوعة؟ وهل هذه النظم قابلة للتطور والإضافة، أم أنّها ثابتة لا تتغيّر؟ ثمّ ما دور هذه النظم في تشكيل الوعي الفردي والجماعي؟ وهل تُنتج هذه النظم الوعي، أم تُنظّمه، أم تحدّه؟

المطلب الأول: في معنى النظم المعرفية (Cognitive Systems)

لا يكتسب النظام المعرفي مشروعيتّه إلّا بقدر ما يُسهّم في بناء المعرفة وتنظيمها، إذ لا يقتصر دوره على تجميع المعطيات، بل يتجاوز ذلك إلى ترتيبها ضمن نسقٍ يمنحها دلالةً ويجعلها قابلةً للإدراك والاستثمار. ومن ثمّ، فإنّ قيمة أيّ نظام معرفي تكمن في قدرته على تمكين الفرد، والإنسان بوجه عامّ، من الارتقاء في سلّم الفهم، وذلك تبعاً لاختلاف درجات الوعي ومستويات التخصص والمعرفة.

غير أنّ النظم المعرفية لا تتسم بالوحدة أو الانسجام المطلق، بل هي متعدّدة ومتباينة، وقد تبلغ حدّ التعارض، وهو ما يتجلّى بوضوح في كلّ من الفلسفة الغربية والفلسفة الإسلامية، حيث تتحاور أنساق معرفية مختلفة في منطلقاتها وغاياتها.

¹⁶ - المتنبي، أبو الطيب أحمد بن الحسين. ديوان أبي الطيب المتنبي. تحقيق عبد الوهاب عزام. القاهرة: دار المعارف، 1944م، ط1،

وبناءً على ذلك، يمكن اعتبار كل نظام معرفي تعبيراً عن جهد فكريّ مخصوص، نشأ في سياق قراءةٍ فرديةٍ للواقع والمعرفة، ثم ما لبث، بفعل قوّته التفسيرية وتماسكه الداخليّ، أن ارتقى إلى مستوى النسق، ليغدو إطاراً موجّهاً للفهم، أو مدرسةً فلسفيةً قائمةً بذاتها. ومن أهمّ النظم، بصفةٍ عامّة، نجد: النظام الدينيّ، الذي يعوّل على النصوص المقدّسة والتأويلات، ثمّ النظام الفلسفيّ، الذي يقوم على الحجج والبراهين العقلية، ثمّ النظام العلميّ، الذي يتأسّس على المنهج التجريبيّ والتحقّق من خلال التجربة، وأخيراً النظام الإيديولوجيّ، الذي يعمل على بناء المعارف التي تخدم الرؤى والتصورات السياسية والاجتماعية.

فعلى مستوى الفلسفة الإسلامية، نجد في الفكر الإسلاميّ نظاماً معرفيةً، أقدم في نشأتها مقارنة بالنظم الغربية، لذلك نالت أولويّة الذكر والتحليل في هذا العمل، من أهمّها:

النظام البيانيّ، الذي يعتمد على القرآن والسنة واللغة، ومن أبرز رواده الشافعيّ وابن حزم. يقوم على التفسير والقياس والبلاغة، ويعتبر أنّ المعرفة تُستمدّ من النصّ وتُفهم عبر اللغة .

النظام البرهانيّ، الذي يقوم على البرهان العقليّ والمنطق، عامّةً، والأرسطيّ خاصّةً، ومن أبرز رواده الفارابي وابن رشد، ويؤكد هذا النظام أنّ المعرفة الحقيقية لا تُدرك إلّا بالعقل والبرهان .

النظام العرفانيّ، القائم على الذوق والكشف والحدس، ومن أهمّ رواده أبو حامد الغزالي وابن عربي، ويعتمد على التجربة الروحية، إذ يرى أنّ المعرفة الحقيقية لا يمكن إدراكها إلّا بالقلب، وليس بالعقل وحده .

النظام الكلاميّ، الذي يسعى إلى الجمع بين العقل والنقل، ويقوم بدور المدافع الأساسي عن العقيدة، ومن أبرز رواده الإمام الجويني وفخر الدين الرازي، اللذين اعتمدا على الجدل والحجاج العقليّ، معتبرين أنّ العقل قادر على فهم العقيدة والدفاع عنها.

مقابل ذلك، فإنّ أهمّ النظم المعرفية التي عرفت في الفلسفة الغربية، هي: العقلانية، ويمثلها كلٌّ من ديكارت وسبينوزا، والتجريبية، ورائدها جون لوك، والنقدية، وعميدها كانط، والوضعية، ورائدها أوجست كونت، والتأويلية، ومنظرها بول ريكور، ثمّ بُني ما بعد الحداثة التي عمل على تأسيسها ميشال فوكو.

وكملاحظةٍ أوليّةٍ نسوقها في إطار استحضار المنظومتين المعرفيتين، الإسلامية والغربية، تتمثّل في شموليّة الفكر الإسلاميّ الذي يجمع بين دور العقل والروح والنقل، مقابل تخصّص الفكر الغربيّ أو تجزئته. كما أنّ لكلّ نظامٍ

معرفيَّ طريقته ومنهجه في إنتاج المعرفة وإنارة الوعي، وهو ما يؤكد أنَّ المعرفة ليست بنكًا للمعلومات أو المعطيات، بل هي مسارات إدراكية متعددة ومتطورة، قد تبدو متناقضة، لكنها تسهم جميعًا في بناء الوعي الإنساني والحضاري وتطويرة.

المطلب الثاني: دور النظم المعرفية في تحقيق الوعي

بعد أن تعرّضنا للتعريف بأهم المنظومات المعرفية في الثقافتين الإسلامية والغربية، سنسعى إلى استحضار أمثلة ونماذج من هاتين الحضارتين، لبيان دورها في تعزيز الوعي بالتعرف على:

النموذج العرفاني في الثقافة الإسلامية، بوصفه منظومة معرفية. ويعود اختيارنا للنموذج العرفاني إلى ما أسهم به في إثراء المنظومة المعرفية الإنسانية بصفة عامة، والمنظومة المعرفية الدينية الإسلامية بصفة خاصة، إذ ظل هذا النموذج حاضرًا في اهتمامات عدد من الفلاسفة والمستشرقين. وسنلج إلى هذه المنظومة من خلال أحد أبرز ممثليها، وهو الشيخ محيي الدين ابن عربي، الأندلسي المولد، وممثل التيار الصوفي والعرفاني، الذي يرى أنَّ القلب يمثل سبيلاً أساسياً إلى المعرفة والإدراك، من دون أن يقصي دور العقل.

والنموذج العقلاني في الثقافة الغربية، الذي أثار جدلاً واسعاً، سواء في الأوساط الفكرية أو الدينية المسيحية، لما اتّسم به من جرأة معرفية وسعي إلى تحليل المعارف والظواهر الإنسانية والطبيعية والاجتماعية والسياسية اعتماداً على العقل، وهو الفيلسوف باروخ سبينوزا، هولندي المولد، ارتبط اسمه بتأسيس تصوّر عقلائي حديث يميل إلى الفصل بين الدين والدولة.

أولاً: النموذج العرفاني محي الدين ابن عربي (558 هـ - 638 هـ).

أحدث ابن عربي منعطفًا مهمًا في الفكر العربي الإسلامي، إذ جسّد أحد الملامح الأساسية في انتقال الوعي من المعرفة إلى العرفان. ونعني بالمعرفة، بما هي اختزال للعلم والوجود في العقل الصرف أساساً، كما نعني بالعرفان ما هو توسّل بالذوق والكشف والتحرّر من أسر العقل، فالظاهر ليس إلّا تجليات وصوراً قد تكون خادعة ومضللة أحياناً، ممّا يفرض على العارف تجاوزها، وهو ما يجعل من سمو الأخلاق وتعالى النفوس وترفع الأجساد شروطاً أساسية للإدراك، وتحقيق تصوّر عرفاني أصيل للوجود¹⁷.

وبذلك نكون إزاء محاولة جديدة لتجاوز الفهم الأحادي للوجود، أي الفهم القائم على المعرفة العقلانية بوصفها انتصاراً مبالغاً فيه للعقل، نحو معرفة تستند إلى العقل والذوق معاً، أي الجمع بين المعرفة العقلية والمعرفة الكشفية.

¹⁷ - انظر: لسيود، البشير، نظرية الوجود بين ابن عربي وسبينوزا، مجمع الأطرش للكتاب المختص، 2021، ط1، ص 201.

فقيمة الإنسان ومبلغه من الوجود يتحددان بمرتبه المعرفية، إذ إنّ درجة الوجود هي، في جوهرها، مستوى معرفي. لذلك، فإنّ مشروع ابن عربي يتأسس على منظومة عرفانية تسعى إلى تجاوز الأنظمة البيانية والبرهانية والكلامية.

شكل عرفان ابن عربي أهمية كبرى في الفكر الإسلامي، وخاصة في مجال المعرفة، بسبب "غزوه لدائرة البيان وتأثيره فيها على صعيد المحتوى والمضمون، وتأثره بها على صعيد العبارة والشكل"¹⁸، كما طرح ابن عربي إشكالية مهمة في الفكر الإسلامي وهي مسألة التأويل والذي هو "ليس مجرد وسيلة في مواجهة النص، بل هو منهج فلسفي كامل ينتظم الوجود والنص معا"¹⁹، لذلك فإنّ ابن عربي يقدم لنا "فلسفة في التأويل قد تساعدنا على كشف الجوانب المشابهة في فكر غيره، سواء السابقين عليه أو التالين له"²⁰.

لذلك حقق مشروعه نقلة نوعية في الوعي بالوجود، حتى "ينهض بعقلانيته ويستردّ روحه، تلك الروحانية المؤسسة على العقل، والعقل المنتهي بالروحانية، فتكون قضيتته مبنية على أضلع ثلاثة: الشريعة والطريقة والحقيقة. وهي قضية تكشفّت بوضوح في اللقاء الشهير بين ابن عربي وابن رشد، أي ملاقات العقل بالطريقة، وهو ما أفرز خطاب العرفان الفلسفي"²¹.

يسعى ابن عربي إلى الانتقال من العقل "السياقيّ التداولي" إلى "العقل الوجداني"، ومن "الروحانية المشتتة" إلى "الروحانية العقلانية"، فهو لا يقصي أيّ نظام من نظم المعرفة، بما في ذلك المعرفة العقلية، بل يسعى إلى التأسيس لنظام معرفي يجمع بين آليات التفكير والوجدان والنصوص.

ذلك أنّ الاتكاء على جنس واحد من المعارف قد يخلق ضرباً من الانفصام في الوجود، كما يرى ابن عربي. ثمّ إنّ أنّ الاعتماد على الثنائيات، كثنائية المادة والروح، أو العالم الماديّ والعالم المثاليّ، يُسقط المعرفة في تقابلات حادة،

¹⁸ - الجابري، محمد عابد، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط9، 2009، ص347.

¹⁹ - أبوزيد، نصر حامد، فلسفة التأويل، دراسة في تأويل القرآن عند محيي الدين بن عربي، مكتبة التنوير دار الوحدة، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص18.

²⁰ - ن.م، ن.ص.

²¹ - بلقاسم، خالد، الكتابة والتصوّف عند ابن عربي، ط1، دار توبقال للنشر، المغرب، 2004، ص113.

ويؤسس لحالة من الاستقطاب، وما يترتب عنها من انفصام على مستوى الوعي والإدراك بصفة عامة. لذلك ابتكر ابن عربي منهجاً خاصاً يجمع بين مختلف الأنماط المعرفية، وهو المنهج العرفاني.

من البديهي لدى المختصين أنّ النظام العرفاني الأكبري، كما عند ابن عربي، لا يضادّ بقية النظم المعرفية ولا يناقضها، ولا يسعى إلى التصادم معها، بل يهدف إلى بناء منظومة معرفية جديدة تعمل على تجاوز النقائص والفراغات في سائر المنظومات المتاحة من خلال الجمع بين الذوق والعقل والحس، إذ يقول "ولولا العين لم يظهر لعقل دليل عند اللبيب"²²، فالحواس يمكن أن تكون مدخلا للأخطاء، لكن سبب هذه الأخطاء ليست الحواس في حدّ ذاتها لكن عملية الإدراك تمت بشكل خاطيء "وقد غلط في هذا جماعة من العقلاء ونسبوا الغلط للحسّ وليس كذلك وإنما الغلط للحاكم"²³.

لذلك يقرّ ابن عربي بأن اعتماد ملكة العقل على الحواس سيحرمها من القدرة على استقبال التفحات الإلهية والفتوحات الربانية لأنّ هذه الوسائط عاجزة عن استقبال العطاء الرباني ولا يمكن أن تساعد العقل على فهمها "يا أخي ما أفقر العقل حيث لا يعرف شيئاً مما ذكرناه إلا بوساطة هذه القوى، وفيها من العلل ما فيها"²⁴، ممّا يجعل الحواس في نظر ابن عربي عوائق معرفية للعقل²⁵.

فلم يكن اهتمام ابن عربي منصباً على نقد بقية المنظومات بقدر ما كان موجّهاً نحو التأسيس لمنظومة جديدة تجمع بين العلوم والأفكار والإنسان والوجود بصفة عامة. فهي منظومة شبه مكتملة، لا تُقصي طرفاً، غير أنّها لا تنفتح، في أفقها النهائي، إلّا نحو الله أو المطلق، فابن عربي لم يُلغِ الوعي النقدي، بل تجاوزه نحو أفق تأمليٍّ أعمق، فهو يرفض مبدأ الصراعات والتناقضات الحادة من أجل التأسيس للانسجام بين مختلف النظم المعرفية، وهو ما يعكس تركيبته المتوازنة ومرونته المعرفية العالية. لذلك حصر صراعه في النفس والأهواء، مقابل التخلّي عن بقية الصراعات أو الترفع عنها، أي نقل الصراع من الخارج إلى الداخل، فصوت نداء الهوى قادر على إغراء النفس وصمّ العقل، إذ يقول ابن عربي "كما أجابت حواء إبليس في أكل الشجرة، ومن هنا وقعت بين الهوى والعقل الوقائع والحروب والفتنة على هذا الملك الإنساني"²⁶.

ثانياً: النموذج العقلي، باروخ سبينوزا (1632-1677م)

²² - الفتوحات المكيّة، دار صادر، بيروت، لبنان، د. ت. ج. 2، ص. 628.

²³ - المرجع نفسه، ج. 1، ص. 314.

²⁴ - المرجع نفسه، ج. 1، ص. 289.

²⁵ - انظر: لسيود، البشير، نظرية الوجود بين ابن عربي وسبينوزا، مرجع سابق، ص 205.

²⁶ - المرجع نفسه، ص. 36.

على خلاف رؤية ابن عربي، الذي يراهن على التصوّر العرفانيّ، يطالعنا سبينوزا برؤية جديدة تنبني على المسار العقليّ، إذ يعتبر أنّ "المعرفة العقلية حصيلة تدرّج معرفيّ عاشه الإنسان من الانفعال إلى الفعل، ومن الجزئيّ إلى الكلّي، ومن المختلف إلى المشترك، ومن الاعتباريّة إلى الاستدلال، فهي معرفة مسكونة بالصراع الدائم"²⁷، ويحدّد جيل دولوز (1925-1995) أطراف هذا الصراع "بين المفهومات الثلاثة: التشكيك، والتنزيه، والاستدلال"²⁸، أي الانتقال من حالات النقص إلى حالات الاكتمال والتمام، باعتبار أنّ "ما يكون مشتركاً بين جميع الأشياء، ويوجد في الجزء والكلّ على حدّ سواء، لا يمكن تصوّره إلّا على نحوٍ تام"²⁹.

ينفرد النظام التشغيليّ للأفكار في المعرفة العقلية بالانسجام الداخليّ، فكلّ فكرة داخل الذهن تُحيل إلى فكرة أخرى من داخل الفضاء الذهنيّ. ويعكس هذا الانسجام الداخليّ قدرة سبينوزا على الكشف عن عناصر التواصل والارتباط بين الأفكار بطريقة عقلية وعلمية، قادرة على إقصاء الأخطاء الساكنة في وعي الإنسان، والتأسيس لمعرفة خالية من الانحرافات، من خلال بناء نسقٍ رياضيّ هندسيّ استدلائيّ، يقيم معرفة حقيقية بالوجود تُحرّر الإنسان من الحيرة والدغمائية. فإذا كانت خطوط الطول هي علاقات السرعة والتمهّل والحركة والسكون فإن خطوط العرض هي مجموع الانفعالات³⁰، لذلك عمل سبينوزا على إخضاع جميع مكّونات الوجود إلى منظومة المعادلات الرياضية والقوانين الهندسية لأنّ "الله يتصرّف بقوانين طبيعته وحدها ولا يخضع لأيّ قسر"³¹.

ويتميّز النسق السبينوزيّ بأصوله التأسيسية المبنية على المعرفة العقلية الصحيحة، من خلال توظيفه للمنهج الرياضي والاستدلال الهندسيّ، واعتماد الانسجام العقليّ مقياساً للحقيقة. ولكي يضمن سبينوزا معرفة صحيحة، وطّن نسقه بقواعد صارمة تسمح له بتطوير مداركه المعرفية، من معرفة لا تدرك إلّا الجزئيّ إلى علمٍ يحيط بالكلّي، ومن حالة التصوّرات إلى حالة البرهان والعلم الصحيحين.

²⁷ - انظر: لسبود، البشير، نظرية الوجود بين ابن عربي وسبينوزا، م، س، ص 207.

²⁸ - دولوز (جيل)، سبينوزا ومشكلة التعبير، ترجمة أنطوان حمصي، ط1، أطلس للنشر والتوزيع، 2004، ص33.

²⁹ - سبينوزا، علم الأخلاق، ترجمة جلال الدين سعيد، دار الجنوب للنشر، تونس. د.ت، ص. 135.

³⁰ - Deleuze Gilles, Spinoza et la philosophie pratique, éd. Minuits, Paris, 1981. 2003

³¹ - سبينوزا، علم الأخلاق، م.س.، ص. 52.

ورغم سير سبينوزا على خطى ديكارت الرياضية، فإنّ توظيفه لهذا المنهج كان أعمق وأشمل، من خلال رفضه لهلوسات الفكر اللاهوتي، وتمّزده على "الثوابت" الدينية والسياسية في عصره، ممّا حوّل أعماله إلى معابد متميزة للعقل، بعد أن تحرّرت من الفكر الغائي والأحكام المسبقة. وقد صنّف المعرفة إلى ثلاثة أجناس: المعرفة الحسية، ثمّ المعرفة العقلية التي يعتبرها المعرفة الحقّة، وأخيراً المعرفة الحدسية أو البديهية، التي تنفرد بالوضوح والتميز، وتمثّل لديه المعرفة السامية³².

اعتبر سبينوزا الإدراك الحسيّ إحدى وسائل المعرفة، من خلال خضوع الإنسان للطبيعة، واتباع عواطفه، والتفاعل مع المعارف المتبورة والمختلطة التي توفرها الإدراكات عبر التجربة المبهمة عن طريق الحواس، ليصبح سبب تسرّب هذا الخلط والبتّر المعرفي، حسب تصوّره، هو اعتماد إدراكات النفس على "النظام العامّ للطبيعة"، أي إنّ هذه المعارف مدفوعة من خارج النسق النفسي، فهي حصيلة التأثيرات الخارجية وليست وليدة البناء الداخلي المنسجم، لأنّ النفس البشرية لا تدرك "تأثيرات الجسم فحسب، بل تدرك أيضاً أفكار هذه التأثيرات"³³.

إنّ الإدراك العقليّ للمعرفة هو التحقق من أنّ شيئاً ما لا يتحقّق إلّا على الحالة التي هو عليها، ولا يمكن أن يكون على نحو آخر مختلف عنها، ويعرّفه كانط بقوله: "الإدراك هو وعي أميريّ، أعني وعي مصحوب بإحساس"³⁴، فتصبح جميع المعارف مرآة عاكسة للعقل من خلال التفكير والتأمّل، وهو ما يعني التحرّر الجزئيّ ثمّ الكلّيّ من الانفعالات، من خلال اكتشاف العلل الأولى المتحرّرة من الانطباعات الذاتية، لأنّ "العقل يسعى في الاستدلال إلى إحالة كثرة تنوّع معرفة الفاهمة إلى أقلّ عدد من المبادئ وإلى اضفاء أسمى وحدة بينها"³⁵، وبذلك تصبح ميزة المعرفة العقلية هي التحرك داخل منظومة ذهنية باطنية، تترتب عليها أفكار تنسجم مع نظام ضروري، وتكون متوالدة ومتناسجة، وهذه الصرامة في البناء والمصدر تجعلها معرفة سليمة وحقّة.

لقد تحوّل اعتماد الإنسان على العقل إلى لحظة فارقة حرّته من الوهم والظنّ، فهي لحظة خلاص من المعرفة الانطباعية الضيقة التي تحدّ من تفكير الإنسان وإرادته وقوّته، لأنّ العقل أصبح يبحث عن العلل والقوانين التي تربط بين مكّونات الوجود من خلال البرهنة والاستدلال، ليحقّق بذلك معرفة واضحة ويقينية.

المبحث الثالث: الاشتباك بين التوعية الفكرية والنظم المعرفية

³² - أنظر: سبينوزا، علم الأخلاق، م، س، ص. 139.

³³ - ن.م، ص. 267.

³⁴ - كانط، إيمانويل، نقد العقل المحض، م، س، ص 130.

³⁵ - ن.م، ص 190.

سنحلل في هذا المحور العلاقة التأسيسية بين التوعية الفكرية والنظم المعرفية، وعمق التأثير والتأثر بينهما. إذ نلاحظ، من خلال ما انتهينا إليه في المحورين السابقين، أنّ التوعية والتفكير، أو الوعي والفكر، مرتبطان ارتباطاً عميقاً وأساسياً، ولا يمكن الفصل بينهما. كما أنّ الاشتباك بين الوعي النخبوي والواقع يساهم في إنتاج النظم المعرفية، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والتاريخية والمؤسسية، وكذلك فإنّ الاشتباك بين النظم المعرفية ذاتها هو الذي أدّى إلى تأسيسها وتطويرها، كما هو الشأن بين أفلاطون وأرسطو أو الغزالي وابن رشد، أو بين ديكارت وسبينوزا.

المطلب الأول: التلازم بين الوعي والفكر

من الواضح أنّ الوعي هو الذي يدرك الواقع من خلال الاحتكاك اللحظي به، وأنّ الفكر هو الذي يقدم القراءات، ويؤسس النسق، ويقترح الحلول. لكن إدراك الواقع ليس مسألة متاحة للجميع، لاحتياجه إلى الفراسة والخبرة، فتبرز النخبة بوصفها الأقدر على تفكيك إشكالاته، ورسم الرؤى لتجاوز مطباته. فالإنسان المثقف، كما يقول هيجل (Hegel) (1770-1831) "هو الذي يحسن ختم أفعاله ببصمة الكلية، وهو الذي تخلى عن خصوصيته بحيث أصبح يتصرف وفق مبادئ كلية"³⁶.

إنّ المفكر الحقيقي هو الذي يتحرر أولاً من المنظومة التقليدية بمختلف أنواعها، ثم يدرس الواقع من خلال معطيات الواقع ذاته وبمناهج علمية صارمة ثانياً، فلا يسلط نفسه على الواقع ويقراه قراءة ذاتية أو انطباعية، بل قراءة علمية وميدانية وموضوعية، وبذلك يتحوّل المفكر إلى محلل رياضي للبيانات وقارئ اجتماعي للوقائع، فيزّوج بين التجريدية والمادية، لأنّ "العقل المحض في استعماله الدغمائي (وليس في استعماله الرياضي) لا يعي أنّه يجب أن يراعي بدقة تامّة قوانينه العليا، بقدر ما يجب عليه أن يمثل باحتشام ومجرداً تماماً من مظاهر الادّعاء الدغمائي، أمام محكمة عقل أعلى يفحصه بعين الحاكم الناقد"³⁷.

³⁶ - Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, La raison dans l'histoire: Introduction à la philosophie de l'histoire, trad. Kostas Papaioannou, Union générale d'éditions, coll.

« 10/18 », Paris, 1965, pp. 87-88.

³⁷ - إيمانويل كانط، نقد العقل المحض، م.س، ص 358.

لذلك يمثل الوعي مرحلة مهمة وأساسية في عملية الإدراك والتشخيص لكن هذه المرحلة غير كافية لتحديد الإشكالات وبناء النسق لذلك يأتي دور المفكر ليعيد ترتيب هذه المستويات المتعددة من الوعي وبنائها في صورة أنساق فكرية تشكل رؤية متكاملة للدولة والمجتمع نظرا لقدرته على "استيعاب السمات الخاصة في جزئياتها وتجزئة الظرفيات وعزل مختلف المظاهر والفعل تجريدًا بإضفاء صورة الكلّ مباشرة على كلّ سمة من هذه السمات"³⁸.

إنّ الوعي المبدع ليس ظاهرةً جماعيةً، بل هو لحظة انتخاب للأفراد المتميزين بعمق التفكير، القادرين على النفاذ إلى حقيقة قضايا الإنسان وهمومه على مختلف المستويات. "فالإنسان المثقف يعرف مختلف سمات الموضوعات، إنّها توجد من أجله، وقد منحها تفكيره الثقافي شكل الكليّة"³⁹.

يشير هيجل إلى مجموعة من الجدليات المتداخلة بين الذات والواقع والأفكار والكليّة، فيتدخل المثقف ليصنع منها نسقًا متكاملًا، لقدرته على استخراج السمات المشتركة للأفراد والمجتمعات على مختلف الأصعدة، وبذلك يتحوّل المفكر إلى طبيب معرفي وحضاري، لتمكّنه من تشخيص الواقع وتفكيك أزماته، ثمّ يقدم الرؤية المناسبة لهذه المعضلة أو تلك. لذلك انتهت أغلب اجتهادات المفكرين وأعمالهم إلى بناء أنساق معرفية تسعى إلى معالجة قضايا الأفراد والمجتمعات.

المطلب الثاني: الاشتباك والتفاعل بين النظم المعرفية

النظم المعرفية هي أعمال واجتهادات سعى أصحابها إلى التفاعل مع الواقع، وحاولوا أن يقدموا تصوّراتهم للإشكالات التي تواجه الإنسان فردًا وجماعة. لكن عندما تُطرح مسألة النظم المعرفية، فمن المعيب التفاعل معها كمقدّسات فكرية لا ينضب مفعولها ولا تظهر نقائصها، بل هي رؤى أو أفكار أو أنساق في إطار زمني ومكانيّ معيّنين، ممّا يعني ضرورة التفاعل النسبي مع هذه النظم، والعمل على نقدها وتجاوزها، لأنّ النسق الفكري الواحد قد يكون مناسبًا لهذا المجتمع وغير مناسبٍ لذاك، فاستثمار هذه الأنساق يجب ألا يكون عابرًا للحدود المكانية والزمانية، وألا يكون مسألة مقدّسة لا تتسرّب إليها الأخطاء، وهو ما يحول دون تحقيق الإبداع والتطور والإضافة.

لقد مثل الاشتباك والتفاعل بين النظم المعرفية خطوة مهمة في تطوير الأفكار والمضامين والمناهج، فلم تعد النظم المعرفية نظمًا مغلقة، بل استفاد بعضها من رؤى وتصورات بعض، من خلال عدّة وسائط، مثل ظاهرة الاقتباس، والاستيعاب، والنقد، وإعادة التأويل، والإبداع.

³⁸ - Hegel , La raison dans l'histoire, op. cit, pp. 87-88

³⁹ - Ibid., pp87-88

فالاقتباس من شأنه أن يُثري النصَّ ويُغني الفكرة من خلال الانفتاح على ثقافة الآخرين من أفراد ومجتمعات وشعوب، فيساعد المفكر في دعم أفكاره وتوضيحها بالأفكار السابقة أو المتزامنة، فيفتح أفق التفكير وتحقق الإضافة، فلا يظل الفرد رهين آرائه وتصوّراته، بل يصبح قادرًا على الاستفادة من إنتاجات عقول الآخرين. كما أنّ الاقتباس بدوره يمكن أن يتطوّر ليصبح شكلاً من أشكال الاستيعاب أو التلافح المعرفي بين مختلف المناهج والعلوم والاختصاصات، فاحتكاك المعارف بعضها ببعض، وتفاعلها المضموني والتجريبي، من شأنه أن يُنتج أنساقاً معرفيةً جديدةً أكثر صرامةً وفاعليةً، فالتلافح بين الأفكار والمعارف، مهما كانت حدة تناقضاتها، يمكن أن يُفضي إلى بناءات فكرية جديدة وأكثر واقعية.

أما النقد، فيعكس شخصية القارئ المدرك الذي تجاوز مرحلة التقبّل السلبي للمعرفة ليصل إلى مرحلة الباحث الناقد الذي يحلّل كلّ المتلقّيات الجديدة ويفكّكها، فيغيب التسليم التلقائي بأيّ معرفة حتّى يتمّ تنخيلها بغربال النقد، فيأخذ الباحث ما يصحّ منها وما يستفيد منه في علومه واختصاصه، ويستبعد ما يثبت ضعفه أو عدم ملائمته.

تُعَدّ مسألة التأويل وإعادة التأويل المرحلة المتقدّمة من النقد، فلم تتوقّف المعرفة عند الاقتباس أو الاستيعاب أو النقد، بل انتقلت إلى مرحلة التأويل وإعادة تأويله، بمعنى تجاوز الدلالة الظاهرية للنصّ والبحث عن الدلالات الرمزية أو الخفية أو الباطنية. وتحتاج هذه العملية إلى درجة كبيرة من التمكن، وما يقتضيه ذلك من إحاطة بموضوع النصّ وصاحبه والظروف التي أحاطت بإنتاجه، مثل كتاب **كليلة ودمنة** لابن المقفع، الذي جاء على لسان الحيوان، في حين كان كتاباً سياسياً بامتياز.

فالتأويل هو لحظة إنتاج ثانية للنصّ من خلال النصّ ذاته، لكنّه لا يتوقّف عند ظاهر القول، بل يغوص في أعماقه وحيثياته العلمية والسياسية والتاريخية والدينية، فكلّ نصّ هو رسالة أو فكرة، لكن فهمها على حقيقتها يقتضي فكّ جميع شفراتها، لأنّ "إشكاليات القراءة لا تقف عند حدود اكتشاف الدلالات في سياقها التاريخي الثقافي الفكري، بل تتعدّى ذلك إلى محاولة الوصول إلى "المغزى" المعاصر للنصّ التراثي في أيّ مجال معرفي"⁴⁰، فالتأويل هو لحظة تفكيكٍ شاملةٍ للنصّ، وإعادة ترتيبٍ لمضمونه ودلالاته، فهو عملية غوصٍ في أعماقه، وإظهارٌ للأفكار والمعاني المسكوت عنها لأسباب تاريخية أو معرفية أو سياسية أو دينية.

⁴⁰ - أبوزيد، نصر حامد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2014، ص6.

أما الإبداع، فهو المرحلة المتوجة لكل هذه الخطوات، إذ يتم استثمار مراحل الاقتباس والاستيعاب والنقد والتأويل وهضمها، فتتحول المعارف السابقة إلى منجزٍ مبتكر بعد أن وظّف الباحث أغلب هذه الخطوات أو استفاد منها. فالإبداع هو عملية إعادة بناء وتجاوز للأنقال المعرفية القديمة، فينشأ نسق جديد له خصوصياته المضمونية والمنهجية، وله رسالته العلمية والمعرفية.

إنّ الإبداع ليس عملية آلية ينتهي إليها الباحث، بل هو لحظة تحمّرٍ واكتمالٍ معرفيين في مجال من المجالات. فبعد استيعاب كلّ الخصوصيات القديمة، ستظهر خصوصيات جديدة مبتكرة استثمرت القديم وأعادت صياغته مضمونياً وعلمياً ومنهجياً في نسق جديد، مثل أفلاطون الذي استفاد من سقراط، وأرسطو الذي استفاد من أفلاطون، وسبينوزا الذي استفاد من ديكارت، وماركس الذي استفاد من هيجل، وابن سينا الذي استفاد من الكندي، وبذلك تبرز فلسفات جديدة على أنقاض الفلسفات القديمة بفعل عملية التجاوز والإبداع.

وكنموذج على فاعلية الاقتباس والاستيعاب والنقد، نجد تفاعل المسلمين مع الفلسفة اليونانية، إذ شهدت الفلسفة الإسلامية تدرّجاً من الاطلاع والاقتباس والاستيعاب إلى النقد والتأويل، ثمّ الإبداع، فأضحت منظومة فلسفية تتسم بالصرامة والدقة والمنهجية، كما أسهمت في تطوير مناهج النظر والاستدلال من خلال توظيف الاستقراء، فتحوّلت الفلسفة الإسلامية من مرحلة التلقّي إلى مرحلة الإنتاج.

المطلب الثالث: نماذج من التفاعل الحضاري بين النظم المعرفية:

بناءً على ما تقدّم من إطارٍ نظريّ حول التفاعل بين النظم المعرفية، فإنّ هذه الدراسة لا تكتمل إلّا ببحث تجلياته التاريخية والمعرفية في الحضارات الكبرى، إذ شهدت هذه الحضارات ضروباً من التفاعل بين النظم المعرفية أخذاً وعطاءً. لذلك، سنتناول نموذجاً معرفياً من الحضارة اليونانية، ومن الحضارة الإسلامية، ومن الحضارة الغربية، مع بيان ما أفضى إليه هذا التفاعل من تحولات معرفية وعلمية وفكرية. كما تجدر الإشارة إلى أنّ التفاعل بين النظم المعرفية يتخذ ضربين: أحدهما داخلي، ويتمثل في التفاعل بين الفلاسفة والمفكرين داخل الحضارة نفسها مثل أرسطو وأفلاطون، أو ابن سينا والفارابي، والآخر خارجي، ويتمثل في التفاعل بين فلاسفة ومفكرين ينتمون إلى حضارات ومشارب فكرية مختلفة مثل تفاعل المستشرقين الغربيين مع الحضارة الإسلامية كهنري كوربان (Henry Corbin) (1903-1978) الفرنسي المولد.

أ- التفاعل الحضاري بين النظم المعرفية القديمة: التأثيرات الشرقية في الحضارة اليونانية

لم تنشأ الحضارة اليونانية في عزلة عن الحضارات السابقة، بل استفادت من عدّة روافد حضارية، ولا سيّما الحضارتين المصرية والبابلية، إذ عرفت مصر ازدهاراً كبيراً في مجالات العلم والمعرفة، وخاصة في الرياضيات والهندسة والفلك، ممّا أتاح للفلاسفة اليونانيين الاستفادة من هذا التراث العلمي، إذ يقول ألكسندر كويريه (Alexandre

Koyré (1892-1964): "إنّ البابليين هم السّباقون. وفعلا فقد نظروا في السماوات، وحدّدوا مواقع النجوم، ووضعوا لها جداول، وسجّلوا يوما فيوما ما يناسب المواعيد من مواقع"⁴¹، وتشير المصادر القديمة إلى أنّ بعضهم، مثل طاليس وفيثاغورس، ارتحل إلى مصر طلباً للعلم، كما تذكر روايات أنّ أفلاطون زارها واطّلع على ما كان سائداً في معابدها من معارف وتعاليم⁴².

ويرى جون بوردمان (John Boardman) (1927-2024) أنّ تأثّر الثقافة المادّيّة اليونانيّة بالشرق بدأ بصورة محدودة ومتقطّعة نحو عام 900 ق.م، نتيجة وصول حرفيّين مهاجرين من الشرق، ولا سيما من سورية وشمال بلاد الشام، وتدفّق بعض المصنوعات المستوردة. غير أنّ التحوّل الحقيقيّ الذي يمكن وصفه بـ«الثورة الاستشراقية»، ظهر في القرن الثامن قبل الميلاد، حين أصبح التأثير الشرقيّ واسعاً ومستمرّاً في آثاره داخل أرض اليونان. ويرجع بوردمان هذا التحوّل أساساً إلى احتكاك اليونانيّين بتقنيّات ومنتجات شمال سورية والمناطق الواقعة وراءها، أكثر من ارتباطه بالتأثير الفينيقيّ إذ يقول بوردمان: "بدأت عمليّة تشرب الثقافة المادّيّة اليونانيّة بالتأثيرات الشرقيّة بصورة متقطّعة نحو عام 900 ق.م، وذلك من خلال الحرفيّين المهاجرين والأشياء المستوردة. أمّا الثورة الاستشراقية الحقيقيّة في البرّ اليوناني، التي كانت واسعة النطاق وامتدّت آثارها على نحوٍ مستدام، فقد كانت ظاهرةً تعود إلى القرن الثامن قبل الميلاد، ونشأت بفعل الاحتكاك بتقنيّات ومنتجات شمال سورية وما وراءها، أكثر ممّا نشأت عن تأثير الفينيقيّين"⁴³.

وقد أسهم هذا التواصل الحضاريّ في انتقال جملة من المعارف العلميّة والرياضيّة والفلكيّة إلى اليونان، قبل أن يعيد الفلاسفة اليونانيّون صياغتها ضمن نسقٍ فلسفيّ يقوم على النظر العقليّ والبرهان، "فهذه الكلاسيكيّات... أفادت الأجيال التالية من المشتغلين بالعلم وعلى مدى حقبة طويلة من الزمن في تحديد المشكلات والمناهج الحقيقيّة لأحد مجالات البحث العلميّ واستطاعت أن تقوم بهذه المهمّة"⁴⁴.

⁴¹ - كويريه، ألكسندر، بابل أم أثينا، دراسات في تاريخ الفكر العلمي، باريس: غاليمار، 1966، ص 88.

⁴² - أنظر: نفس المرجع.

⁴³ - Boardman, J. Al Mina and history. Oxford Journal of Archaeology, 9(2), 1990, P. 185.

⁴⁴ - توماس كون، بنية الثورات العلميّة، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، عدد 168، ديسمبر 1998، ص 39.

وفي السياق ذاته، يؤكد والتر بوركرت (Walter Burkert) (1931-2015)، أن الثقافة لا تنمو في عزلة، وإنما تتطور من خلال الانفتاح على الآخر والاستفادة من منجزاته، ويرى أن ما يُعرف بـ"المعجزة اليونانية" لم يكن وليد عبقرية ذاتية خالصة، بل كان ثمرة تفاعل اليونانيين مع حضارات الشرق الأدنى واستفادتهم من منجزاتها الحضارية والعلمية، وقد عبّر عن ذلك بقوله: "إنّ الثقافة ليست نباتاً ينبت من بذرته في عزلة، بل هي عملية متواصلة من التعلّم، يوجّهها الفضول إلى جانب الحاجات والمصالح العملية. وهي تنمو، على وجه الخصوص، من خلال الاستعداد للتعلّم من «الآخر»، ومن كلّ ما هو غريب وأجنبي. وقد أتاح عصرٌ ثوريّ، مثل عصر التوجّه نحو الشرق (Orientalizing Period)، هذه الفرصة تحديداً للتطور الثقافيّ. ومن ثمّ، فإنّ "المعجزة اليونانية" ليست مجرد ثمرة موهبة فريدة، بل تدين أيضاً بوجودها إلى حقيقة بسيطة مفادها أن اليونانيين هم أكثر الغربيين اقتراباً من الشرق"⁴⁵.

ب- التفاعل الحضاري بين النظم المعرفية في الحضارة الإسلامية:

أما رواد الحضارة الإسلامية، فقد انفتحوا على النظم المعرفية للحضارات السابقة، ولا سيّما التراث اليوناني والفارسي والهندي. وقد أسهم اتّساع رقعة الدولة الإسلامية وتفاعلها مع الشعوب المختلفة في تعزيز هذا الانفتاح الحضاري والثقافي، فازدهرت حركة الترجمة، ولا سيّما في العصر العباسي، حتّى بلغت ذروتها في عهد الخليفة المأمون الذي دعم «بيت الحكمة» وجعله مركزاً لترجمة العلوم والفلسفة. وقد أفاد المسلمون من هذا التراث في مجالات متعدّدة، منها الرياضيات والمنطق والطب والفلك والموسيقى، إذ يقول ديمتري غوتاس (Dimitri Gutas) (1945م) "مع اعتلاء الأسرة العربية العباسية سدة الحكم وتأسيس مدينة بغداد (762م)، انطلقت حركة الترجمة العربية-اليونانية، واستمرت مزدهرةً لأكثر من قرنين. وبحلول نهاية القرن العاشر، كانت جميع المؤلفات العلمية والفلسفية اليونانية تقريباً التي كانت متاحة في أواخر العصور القديمة، بما في ذلك مؤلفات في علم الفلك، والكيمياء، والفيزياء، والرياضيات، والطب، والفلسفة، قد تُرجمت إلى اللغة العربية"⁴⁶.

⁴⁵ - Walter Burkert, The Orientalizing Revolution: Near Eastern Influence on Greek

.Culture in the Early Archaic Age, Harvard University Press, 1992, pp. 127-128

⁴⁶ - Gutas, Dimitri, *Greek thought, Arabic culture: the Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early 'Abbāsid society* (2nd-4th/8th-10th centuries), publisher: London ; New York : Routledge, 1998, P1.

وقد عبّر الكندي (185-256 هـ) (801-8733م) عن هذا الانفتاح بقوله "... ينبغي لنا ألا نستحي من استحسان الحق، واقتناء الحق من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا، والأمم المبائية، فإنه لا شيء أولى بطالب الحق من الحق"⁴⁷.

يكشف هذا النص عن وعي مبكر بأهمية التفاعل بين النظم المعرفية، إذ يرفض الكندي مختلف أشكال الانغلاق الحضاري، ويجعل معيار قبول المعرفة صدقها وقيمتها، لا مصدرها أو انتماءها الحضاري. ولم يقتصر دور الكندي وغيره من فلاسفة الحضارة الإسلامية على نقل المعارف الوافدة، بل أعادوا بناءها ونقدها وتطويرها، وأثروها بإضافات أصيلة أسهمت في ازدهار الحضارة الإسلامية وانتقالها من مرحلة التلقي إلى مرحلة الإنتاج والإبداع. ثم انتقلت ثمار هذا المنجز، عبر حركة الترجمة والتواصل الحضاري، إلى الغرب، فكان لها أثر بارز في تطور عدد من العلوم والفلسفة خلال العصور الوسطى وبدايات النهضة.

ج- التفاعل الحضاري بين النظم المعرفية في الحضارة الغربية:

ومع اتساع نطاق التواصل بين العالم الإسلامي وأوروبا، ولا سيما من خلال الأندلس وصقلية والحروب الصليبية، اطلع الغربيون على المنجز العلمي والفلسفي الذي بلغته الحضارة الإسلامية. وقد أسهم ذلك في ازدهار حركة الترجمة من العربية إلى اللاتينية، فنقلت مؤلفات عدد من العلماء والفلاسفة المسلمين، مثل ابن سينا، وابن رشد، والغزالي، والخوارزمي، والرازي، والزهرائي، واستفادت منها الجامعات الأوروبية في الطب والفلسفة والرياضيات والفلك وغيرها من العلوم. كما ما تزال اللغات الأوروبية تحتفظ بعدد من المصطلحات ذات الأصول العربية، وهو ما يعكس عمق الأثر الذي تركته الحضارة الإسلامية في النهضة العلمية الغربية، لكن الحضارة الغربية لم تتوقف عند مرحلة التفاعل الخارجي، بل تطورت داخلياً من خلال التناقضات التي تسكنها، وهو ما عبّر عنه بول ريكور بقوله: "تتعاقب الفلسفات وتتناقض، ويحطم بعضها البعض الآخر، فتكشف عن الحقيقة وهي متغيرة"⁴⁸.

خاتمة البحث

⁴⁷ - الكندي، رسالة في الفلسفة الأولى، رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق محمد عبد الهادي أبو ريده، دار الفكر العربي، القاهرة 1950، ص 103.

⁴⁸ - Paul Ricœur, *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1955, p.46.

يبدو أنّ طرح مسألة التوعية الفكرية وربطها بمسار النظم المعرفية يفتح آفاقاً واسعة للبحث، ويحيل بالضرورة إلى تاريخ المعرفة وتعدّد أشكالها وتنوّع مساراتها، بحيث يغدو البحث في النظم المعرفية بحثاً في تاريخ الإنسانية نفسها، إذ تتداخل فيه علوم الحضارات وتجاربها، وتتفاعل فيه المعارف وتتقاطع مساراتها عبر الزمان والمكان.

غير أنّ ما يمكن أن نخلص إليه هو أنّ الإنسانية واحدة، وأنّ المعرفة، في جوهرها، تراث إنسانيّ مشترك، لكنّها ترتحل من حضارة إلى أخرى ومن مكان إلى آخر، تبعاً لقدرة كلّ مجتمع على إنتاجها واستيعابها وتطويرها. فالمعرفة لا تستقرّ في حضارة استقراراً نهائياً، ولا تنتمي إلى بيئة حضارية بعينها، وإنما تظلّ في حركة مستمرة، تنتقل وتتجدّد كلّما وجدت بيئة قادرة على احتضانها ونقدها وإعادة إنتاجها.

ومن هنا، اضطررنا في هذا البحث إلى الطواف بين أزمنة وحضارات ولغات مختلفة لأنّ الوعي الفكريّ مقترن بالإنسان، وحيثما ظهر الإنسان الواعي ظهرت معه الحاجة إلى المعرفة وإعادة النظر في الموجود وطرح الأسئلة حوله. ولذلك فإنّ النظم المعرفية لا تكفّ عن الترحال والانتقال والتفاعل، بل إنّ من شروط استمرارها وازدهارها قدرتها على الانفتاح على غيرها، واستيعاب ما تقدّمه الحضارات المختلفة، ثمّ إخضاعه للنقد وإعادة البناء والإبداع.

غير أنّ هذا الترحال المعرفي لا ينبغي أن يتحوّل إلى مجرد انتقال للمعارف من حضارة إلى أخرى دون مساءلة أو إضافة، إذ إنّ الرهان الحقيقي يكمن في طبيعة المساءلات التي ترافق هذا الانتقال، وفي قيمة الأسئلة التي تُطرح على المعرفة، وفي النقد الذي يصاحب انتقالها، وفي الإضافات التي تنتج عنها. ومن ثمّ، فإنّ قيمة التوعية الفكرية والنظم المعرفية لا تقاس بمجرد تراكمها أو انتشارها، وإنّما بمدى قدرتها على خدمة الإنسان والارتقاء بوجوده. فقد أظهرت التجربة التاريخية أنّ بعض أشكال الوعي قد تنحرف عن غاياتها، وأنّ بعض النظم المعرفية يمكن أن تتحوّل، في ظروف معيّنة، من أدوات للبناء إلى أدوات للهيمنة والصراع والدمار.

ومن ثمّ، فإنّ القول بأنّ التوعية الفكرية والنظم المعرفية ملكية إنسانية وتاريخية وكونية لا يعفينا من طرح السؤال الأهمّ: ماذا أضافت هذه النظم إلى الإنسان؟ وهل أسهمت في سعادته وتحريره وبناء عالم أكثر إنسانية، أم تحوّلت أحياناً إلى أدوات للصراع، فأدخلته في حروب فكرية ومادية لا تنتهي بل جعلته متصالحاً مع الشرّ وعاجزاً عن مغادرة منطقة التوحّش؟

لعلّ هذا السؤال هو الذي يظلّ مفتوحاً أمام البحث، فقيمة المعرفة لا تكمن في وجودها فحسب، وإنّما في الغاية التي توجّه إليها، والكيفية التي تُنتج بها، والآثار التي تخلفها في حياة الإنسان.

مراجع البحث

1. ابن عربي، محي الدين، الفتوحات المكيّة، دار صادر، بيروت، لبنان، د. ت.،
2. ابن منظور، أبو الفضل، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، طبعة جديدة محقّقة ومشكولة ومذيّلة بفهارس، دار المعارف، القاهرة، د. ت.
3. أبوزيد، نصر حامد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2014.
4. أبوزيد، نصر حامد، فلسفة التأويل، دراسة في تأويل القرآن عند محيي الدين بن عربي، مكتبة التنوير دار الوحدة، بيروت، لبنان، ط1، 1983.
5. بلقاسم، خالد، الكتابة والتصوّف عند ابن عربي، ط. 1، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، 2004 .
6. بياحيه، جان، النبوية، ترجمة: عارف منيمنة وبشير أوبري، بيروت، منشورات عويدات، ط. 1، 1982 .
7. الجابري، محمد عابد، بنية العقل العربي: دراسة تحليليّة نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربيّة، ط. 1، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 1986.
8. دولوز، جيل، سبينوزا ومشكلة التعبير، ترجمة: أنطوان حمصي، ط. 1، أطلس للنشر والتوزيع، 2004 .
9. سارتر، جان بول، مسائل في المنهج، باريس، غاليمار، 1960 .
10. سبينوزا، باروخ، علم الأخلاق، ترجمة: جلال الدين سعيد، تونس، دار الجنوب للنشر، د. ت. .
11. كانط، إيمانويل، نقد العقل المحض، ترجمة: موسى وهبة، بيروت، مركز الإنماء القومي، 1988 .
12. الكندي، يعقوب بن إسحاق، رسالة في الفلسفة الأولى، رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق: محمد عبد الهادي أبو ريّدة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1950 .
13. كون، توماس، بنية الثورات العلمية، ترجمة: شوقي جلال، سلسلة «عالم المعرفة»، العدد 168، الكويت، ديسمبر 1998 .
14. كويريه، ألكسندر، بابل أم أثينا، دراسات في تاريخ الفكر العلمي، باريس، غاليمار، 1966.
15. لسبود، البشير، نظريّة الوجود بين ابن عربي وسبينوزا، ط. 1، مجمع الأطرش للكتاب المختص، 2021 .

16. لوك، جون، الأعمال الفلسفية الكاملة، ترجمة: عبد الكريم ناصيف، دمشق، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، ط. 1، 2019.
17. محمد، محمد علي، وآخرون، قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1988.
18. مركز البحوث والتطوير التربوي، التفكير وتعليم مهارات التفكير، عدن، اليمن، د. ت.
19. هيجل، جورج فيلهلم فريدريش، أصول فلسفة الحق، ترجمة: إمام عبدالفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، المجلد 1، ط3، 2007.

المراجع الأجنبية:

1. **Burkert, Walter**, *The Orientalizing Revolution: Near Eastern Influence on Greek Culture in the Early Archaic Age*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1992.
2. **Boardman, John**, *Al Mina and History*, *Oxford Journal of Archaeology*, Vol. 9, No. 2, 1990.
3. **Gutas, Dimitri**, *Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbāsid Society (2nd-4th/8th-10th Centuries)*, London-New York, Routledge, 1998.
4. **Hegel, Georg Wilhelm Friedrich**, *La raison dans l'histoire : Introduction à la philosophie de l'histoire*, trad. Kostas Papaioannou, Paris, Union générale d'éditions, coll. « 10/18 », 1965.
5. **Ricœur, Paul**, *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1955.
6. PDF created with pdf Factory trial version www.pdfactory.com

Repenser la typologie des apprenants à l'ère de l'IA générative: entre autonomie, délégation cognitive et autorégulation

Rethinking Learner Typologies in the Age of
Generative AI: Between, Autonomy, cognitive
delegation, and self-regulation

Jamal BENALI, École Supérieure de Technologie de
Nador – Université Mohammed Premier (ESTN–UMP),
Maroc

Les mots-clés	Résumé
intelligence artificielle générative ; apprenant ; autorégulation ; autonomie ; délégation cognitive ; métacognition ; enseignement supérieur ; médiation instrumentale.	L'intelligence artificielle générative (IAG) modifie moins seulement l'accès à l'information que la distribution même de l'activité cognitive entre l'étudiant et l'outil. Cette évolution rend insuffisantes les typologies d'apprenants fondées uniquement sur les préférences, les styles ou la seule autonomie déclarée. À partir d'une revue théorique articulant autorégulation, métacognition, médiation instrumentale, délégation cognitive et difficultés désirables, et d'une étude exploratoire menée auprès de 453 étudiants de l'École Supérieure de Technologie de Nador parmi 671 sollicités, cet article propose de déplacer l'analyse vers deux dimensions : la capacité de l'étudiant à réguler son apprentissage et la manière dont il délègue à l'IA une partie de l'effort cognitif. Les données disponibles montrent un environnement fortement numérisé – les répondants déclarant consacrer près d'un quart de leur journée aux écrans – qui invite à distinguer autonomie apparente et autonomie effective. Nous proposons une typologie heuristique en quatre profils : l'autoformant augmenté, le stratège assisté, le délégant cognitif et le technodébordé algorithmique. Cette typologie permet de dépasser une opposition simpliste entre usage et non-usage de l'IA : ce qui devient décisif n'est pas la fréquence d'utilisation, mais la qualité de la régulation, la capacité de vérification, la conservation d'un effort cognitif productif et la conscience du moment où l'outil aide ou remplace l'activité d'apprentissage. L'article discute enfin les implications pédagogiques pour l'enseignement supérieur : scénarisation de l'usage de l'IA, explicitation des traces de raisonnement, évaluation des processus et développement d'une littératie critique de l'IA.
Keywords	Abstract
Generative artificial intelligence (GenAI) is changing not only access to information but also the distribution of cognitive activity between students and technological tools. This shift makes learner typologies based solely on preferences, learning styles, or declared autonomy increasingly insufficient. Drawing on a theoretical review combining self-regulated learning, metacognition, instrumental mediation, cognitive offloading and desirable difficulties, and on an exploratory study involving 453	generative artificial intelligence; learner typology; self-regulated

students at the École Supérieure de Technologie de Nador out of 671 students invited to participate, this article proposes two main analytical dimensions: students' capacity to regulate their learning and the way they delegate cognitive effort to AI. Available data portray a highly digitalized environment, with respondents reporting close to one quarter of their day spent on screens, and therefore call for a distinction between apparent and effective autonomy. We propose a four-profile heuristic typology: the augmented self-directed learner, the assisted strategist, the cognitive delegator, and the algorithmically overwhelmed learner. The typology moves beyond the simplistic opposition between AI users and non-users: what matters is not usage frequency itself, but the quality of regulation, verification practices, preservation of productive cognitive effort, and awareness of when AI supports or substitutes learning activity. Pedagogical implications include explicit AI-use scenarios, reasoning traces, process-oriented assessment, and the development of critical AI literacy in higher education.	learning; cognitive offloading; metacognition; higher education; instrumental mediation.
--	--

Introduction : lorsque l'IA ne se contente plus d'assister l'apprentissage

L'essor des modèles génératifs accessibles au grand public depuis la fin de 2022 a accéléré une transformation déjà engagée par les environnements numériques : l'étudiant ne travaille plus seulement avec des ressources, il interagit avec un système capable de reformuler une consigne, proposer un plan, générer une synthèse, produire un code, simuler un dialogue, traduire, corriger ou expliquer. Les travaux récents insistent à juste titre sur les opportunités pédagogiques de ces modèles, mais aussi sur les risques liés à la fiabilité, à l'intégrité académique, à la dépendance et à la perte d'activité intellectuelle (Kasneci et al., 2023 ; Tlili et al., 2023 ; Lo, 2023). Les orientations de l'UNESCO défendent ainsi une intégration centrée sur l'humain, où la technologie ne doit pas se substituer à l'agentivité et aux capacités de l'apprenant (Miao & Holmes, 2023).

Le problème scientifique ne peut donc plus être formulé uniquement en termes d'accès, d'acceptabilité ou de fréquence d'usage. Deux étudiants peuvent utiliser le même outil quotidiennement et pourtant apprendre de manière radicalement différente. Le premier peut solliciter l'IA après avoir tenté une tâche, comparer la réponse produite à ses propres hypothèses, demander une contre-argumentation, vérifier les sources et reformuler de mémoire. Le second peut remettre intégralement la tâche à l'outil, copier la réponse obtenue et confondre la qualité du produit avec la qualité de son apprentissage. Dans les deux cas, l'activité observable est « assistée par IA » ; cognitivement, elle ne relève pas du même processus.

C'est à ce déplacement que cet article s'intéresse. L'IA générative rend visible une question ancienne mais désormais décisive : qu'est-ce qu'un apprenant autonome lorsque certaines opérations cognitives peuvent être externalisées en quelques secondes ? L'autonomie ne peut plus se confondre avec le fait d'agir seul,

ni l'efficacité avec la rapidité d'obtention d'une réponse. Elle doit être réinterprétée comme capacité à définir un but, sélectionner et contrôler des stratégies, surveiller sa compréhension, évaluer la pertinence des aides mobilisées et reprendre la main lorsque l'outil devient substitutif plutôt que formatif.

Notre argument est que l'IA générative oblige à repenser les typologies d'apprenants à partir du rapport entre trois variables : l'autorégulation, l'effort cognitif effectivement conservé par l'étudiant et la qualité de la délégation à l'outil. L'enjeu n'est donc pas de produire une nouvelle étiquette générationnelle, mais de proposer un cadre analytique décrivant des postures d'apprentissage susceptibles d'évoluer selon les tâches, les disciplines et les contextes.

1. Problématique et questions de recherche

Les typologies classiques ont souvent cherché à différencier les apprenants selon des préférences ou des modalités dominantes. Les travaux de Kolb (1984), de Fleming et Mills (1992) ou les recherches sur les approches d'apprentissage en profondeur et en surface (Marton & Säljö, 1976) ont contribué à déplacer le regard vers l'activité de l'apprenant. Toutefois, la littérature a également montré les limites d'un usage prescriptif des « styles d'apprentissage », notamment lorsqu'on suppose qu'un enseignement adapté à une préférence déclarée améliorerait mécaniquement les résultats (Pashler et al., 2008). À l'ère des modèles génératifs, une difficulté supplémentaire apparaît : l'environnement lui-même participe désormais à des opérations qui étaient auparavant accomplies par le sujet.

La question centrale devient alors : comment caractériser les postures d'apprentissage dans un environnement où l'étudiant peut externaliser une partie substantielle de l'activité de compréhension, de formulation, de recherche, de mémorisation ou de résolution ? Cette question générale se décline en trois interrogations : (1) comment distinguer autonomie réelle et autonomie apparente dans un apprentissage assisté par IA ? (2) à quelles conditions la délégation cognitive constitue-t-elle une stratégie efficace plutôt qu'un appauvrissement de l'apprentissage ? (3) quelles figures d'apprenants permettent de décrire les nouvelles tensions entre assistance, effort, contrôle métacognitif et dépendance ?

Nous défendons l'hypothèse générale suivante : l'effet formatif ou appauvrissant de l'IA dépend moins de l'usage en soi que de la qualité de l'autorégulation qui encadre cet usage. Une seconde hypothèse en découle : plus la délégation cognitive est forte et peu contrôlée, plus le risque de dissociation entre performance immédiate et apprentissage durable augmente. Enfin, une troisième hypothèse considère que les profils d'apprenants doivent être compris comme des postures dynamiques, non comme des catégories psychologiques fixes.

2. Cadre théorique : de l'autonomie à l'écologie cognitive de l'apprenant

2.1. Des typologies d'apprenants aux postures situées

Les travaux sur l'apprentissage ont longtemps cherché à identifier des différences relativement stables entre individus. Or, les recherches contemporaines invitent davantage à penser l'apprenant en situation : ses stratégies varient en fonction de la tâche, des buts poursuivis, du contexte, des ressources disponibles et du sentiment d'efficacité. Dans cette perspective, une typologie utile ne doit pas enfermer l'étudiant dans un profil, mais aider à comprendre des configurations d'activité.

Les travaux de Viviane Glikman sur les formations ouvertes et à distance sont particulièrement féconds pour cette réflexion parce qu'ils replacent l'autonomie dans un environnement de ressources, de médiations et d'accompagnement (Glikman, 2002/2018). L'autonomie y apparaît comme une construction et non comme une condition préalable. À l'ère de l'IA, cette intuition prend une nouvelle portée : la présence d'une ressource extrêmement disponible et dialogique peut donner l'impression d'une autonomie accrue tout en fragilisant, chez certains étudiants, la planification, la persévérance et le contrôle du raisonnement.

2.2. Autorégulation et métacognition : la compétence centrale

Les modèles de l'apprentissage autorégulé décrivent l'apprenant comme un agent capable d'orienter son activité par des buts, de mobiliser des stratégies, de surveiller son avancement et d'ajuster son comportement (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Winne & Hadwin, 1998). L'autorégulation mobilise ainsi des composantes cognitives, métacognitives, motivationnelles et comportementales. La métacognition, au sens de Flavell (1979), renvoie notamment à la connaissance et au contrôle que le sujet exerce sur ses propres processus cognitifs.

Dans un environnement génératif, ces capacités prennent une importance accrue. L'étudiant doit non seulement savoir s'il comprend la tâche, mais aussi juger la pertinence d'interroger l'IA, la qualité de la réponse, le niveau de confiance à lui accorder et le moment où il doit reprendre l'activité. La maîtrise du prompt ne suffit donc pas. Un utilisateur peut être techniquement habile et cognitivement passif. Inversement, un étudiant qui utilise peu de fonctionnalités peut faire preuve d'une forte autorégulation s'il choisit l'outil à bon escient, vérifie les réponses et reconstruit les connaissances.

2.3. Délégation cognitive : entre économie fonctionnelle et perte d'effort productif

La notion de cognitive offloading décrit le recours à une action externe ou à un outil afin de réduire les exigences internes d'une tâche (Risko & Gilbert, 2016). L'externalisation cognitive n'est pas intrinsèquement problématique : prendre des notes, utiliser une calculatrice ou programmer un rappel sont déjà des formes de délégation. La nouveauté des modèles génératifs tient à l'étendue des opérations susceptibles d'être externalisées : structuration d'arguments, formulation linguistique, génération d'exemples, synthèse, résolution et parfois justification elle-même.

Cette extension impose de distinguer délégation fonctionnelle et délégation épistémique. La première libère des ressources pour des opérations de niveau supérieur ; la seconde transfère à l'outil des opérations qui constituent précisément l'objet de l'apprentissage. Si l'objectif est d'apprendre à argumenter, déléguer intégralement la construction de l'argumentation n'est pas équivalent à demander à l'IA de critiquer un argument déjà élaboré. Le risque est alors une dissociation entre performance et apprentissage : le produit final s'améliore tandis que la compétence interne progresse peu. Des résultats expérimentaux récents suggèrent d'ailleurs que l'usage non contraint de ChatGPT peut, dans certains contextes, diminuer la rétention à long terme par réduction de l'effort cognitif nécessaire à la consolidation (voir notamment l'essai contrôlé publié en 2025 sur la rétention des connaissances).

Cette tension rejoint le principe des « difficultés désirables » : certaines difficultés ralentissent la performance immédiate mais améliorent la consolidation

et le transfert (Bjork & Bjork, 2011). L'IA peut supprimer précisément ces frictions fécondes. La question pédagogique devient donc moins « comment rendre la tâche plus facile ? » que « quelles difficultés faut-il conserver pour que l'activité reste formatrice ? ».

2.4. Médiation instrumentale et redistribution de l'activité

L'approche instrumentale de Rabardel (1995) permet d'éviter une vision technocentrée. Un artefact ne devient instrument qu'à travers les schèmes d'utilisation que le sujet construit ou s'approprie. L'IA générative n'agit donc pas seule : ses effets dépendent des usages, des buts et des régulations qui l'inscrivent dans l'activité. Cette perspective rejoint la distinction entre médiatisation – organisation technologique des contenus et interactions – et médiation – transformations opérées dans l'activité, les représentations ou la relation au savoir (Peraya, 2006).

Nous proposons ici de parler de médiation pédagogique augmentée lorsque l'IA soutient une activité que l'étudiant demeure capable de contrôler, d'expliquer et de réinvestir. À l'inverse, lorsque la production algorithmique devient opaque pour l'étudiant et remplace les opérations essentielles de construction du savoir, la médiation se transforme en substitution cognitive. Le critère n'est donc pas la présence de l'outil mais la conservation d'une agentivité intellectuelle.

2.5. Vers une écologie cognitive de l'apprenant

L'étudiant contemporain apprend dans une écologie composée de ressources internes (connaissances, mémoire, stratégies), de ressources sociales (enseignants, pairs) et de ressources techniques (moteurs de recherche, plateformes, IA génératives). Le problème n'est plus de savoir si la cognition est « dans la tête » ou « dans l'outil », mais comment le sujet orchestre cet ensemble. Cette perspective rejoint les approches de cognition distribuée et d'esprit étendu (Clark & Chalmers, 1998) tout en conservant un critère pédagogique : la distribution des ressources doit servir une appropriation et non seulement la production d'un résultat.

Nous définissons ainsi l'écologie cognitive de l'apprenant comme l'ensemble dynamique des ressources humaines, symboliques et technologiques qu'il mobilise pour apprendre, ainsi que les règles de régulation par lesquelles il décide ce qu'il conserve, externalise, vérifie et transforme. Dans ce cadre, l'autonomie ne signifie pas absence d'aide : elle désigne la capacité à gouverner intelligemment les aides disponibles.

3. Méthodologie : une étude exploratoire ancrée dans le contexte de l'EST de Nador

3.1. Terrain et participants

La réflexion est adossée à une étude exploratoire menée à l'École Supérieure de Technologie de Nador, établissement de l'Université Mohammed Premier. Au total, 671 étudiants ont été sollicités et 453 réponses exploitables ont été recueillies, soit un taux de participation d'environ 67,5 %. Le terrain est particulièrement pertinent pour observer l'évolution des comportements d'apprentissage : les étudiants évoluent dans des cursus professionnalisants, utilisent plusieurs environnements numériques et sont confrontés à des tâches de production écrite, de recherche, de communication et de résolution de problèmes susceptibles d'être rapidement assistées par des outils génératifs.

3.2. Positionnement méthodologique

Le présent article adopte une logique exploratoire et compréhensive. Les données quantitatives servent à documenter le degré d'immersion numérique et à contextualiser les usages ; la typologie proposée n'est pas présentée comme une classification statistiquement définitive, mais comme un modèle heuristique construit par confrontation entre observations de terrain, résultats descriptifs et cadres théoriques. Cette précaution est importante : établir des profils stables supposerait, dans une étape ultérieure, des analyses multivariées ou de classes latentes fondées sur des indicateurs validés d'autorégulation, de dépendance, de vérification et de délégation cognitive.

3.3. Variables d'intérêt

L'analyse s'organise autour de quatre familles de variables : (a) l'intensité de l'environnement numérique et la place des écrans ; (b) les finalités d'usage des outils génératifs ; (c) les comportements de contrôle – vérification, comparaison, reformulation, explicitation du raisonnement ; et (d) le rapport à l'effort – tentative préalable, persévérance, recours immédiat à l'outil ou usage après confrontation à une difficulté. Ces dimensions permettent de déplacer l'attention de la seule consommation d'outils vers les mécanismes d'apprentissage.

3.4. Limites et précautions

Trois limites doivent être assumées. Premièrement, les données proviennent d'un seul établissement et ne peuvent être généralisées à l'ensemble de l'enseignement supérieur marocain. Deuxièmement, les déclarations d'usage ne renseignent pas toujours fidèlement l'activité cognitive réelle. Troisièmement, la vitesse d'évolution des outils modifie rapidement les pratiques. Pour ces raisons, la typologie doit être comprise comme un cadre à éprouver par des observations, des traces d'activité, des entretiens d'auto-confrontation et des protocoles expérimentaux.

4. Résultats exploratoires : une autonomie fragilisée par l'hyperdisponibilité de l'assistance

4.1. Une immersion numérique devenue structurelle

Un premier résultat de nos travaux concerne la place massive des écrans dans le quotidien étudiant. Les participants déclarent y consacrer près d'un quart de leur journée, soit environ six heures. Ce constat ne permet pas, à lui seul, de conclure à un usage problématique ; il établit toutefois que l'apprentissage universitaire s'inscrit désormais dans un environnement où le numérique n'est plus périphérique. L'IA générative s'ajoute donc à une écologie déjà saturée de sollicitations, de notifications, de ressources concurrentes et d'accès immédiat à l'information.

Cette situation produit une ambiguïté majeure : l'étudiant peut sembler plus autonome parce qu'il obtient seul une réponse, alors qu'il dépend davantage d'une assistance externe pour structurer son activité. L'autonomie apparente correspond à la capacité d'obtenir un résultat sans intervention humaine directe ; l'autonomie effective suppose la capacité d'expliquer le résultat, d'en évaluer la validité, de le reconstruire et de transférer les acquis à une situation nouvelle.

4.2. De l'usage à la qualité de l'usage

Les échanges menés autour du corpus montrent qu'une variable binaire – utiliser ou ne pas utiliser l'IA – est trop pauvre pour rendre compte des apprentissages. Le même outil peut être mobilisé comme tuteur, partenaire de confrontation, correcteur, générateur de modèles, substitut à la production personnelle ou moyen de contournement. Cette pluralité impose de considérer l'intention, le moment du recours et le type d'opération déléguée.

Un usage formateur tend à préserver trois opérations : une tentative personnelle avant assistance, une évaluation critique de la sortie produite et une reconstruction après assistance. À l'inverse, le risque de délégation excessive augmente lorsque l'étudiant interroge l'outil avant toute mobilisation de ses connaissances, accepte la première réponse et livre le produit sans pouvoir expliciter le raisonnement sous-jacent.

5. Proposition d'une typologie renouvelée des apprenants à l'ère de l'IA générative

À partir des cadres mobilisés et des observations de terrain, nous proposons une typologie à deux axes. Le premier est le niveau d'autorégulation, de faible à élevé. Le second est la qualité de la délégation cognitive, de contrôlée à substitutive. Le croisement des deux axes fait apparaître quatre postures. Elles ne décrivent pas des identités permanentes : un même étudiant peut changer de posture selon la tâche, la pression temporelle, la discipline ou l'enjeu évaluatif.

Profil	Autorégulation	Délégation cognitive	Comportements caractéristiques	Risque potentiel /
Autoformant augmenté	Élevée	Contrôlée	Tente, questionne, vérifie, compare, reformule et réinvestit. Utilise l'IA comme partenaire de réflexion.	Fort potentiel d'apprentissage et de transfert.
Stratège assisté	Moyenne à élevée	Sélective mais orientée	Optimise le temps, sollicite l'IA pour	Efficacité élevée ; risque de privilégier la

Profil	Autorégulation	Délégation cognitive	Comportements caractéristiques	Risque potentiel /
		vers l'efficacité	structurer ou améliorer le produit ; conserve une partie du contrôle.	performance au détriment de l'approfondissement.
Délégant cognitif	Faible à moyenne	Forte / substitutive	Confie à l'IA les opérations centrales de compréhension, d'argumentation ou de rédaction ; vérifie peu.	Produit souvent satisfaisant, mais apprentissage fragile et dépendance croissante.
Technodéborderé algorithmique	Faible	Instable et peu contrôlée	Utilise l'outil sans stratégie, formule mal la demande, accepte ou rejette les réponses sans critères, se perd entre sources et versions.	Risque de désorientation, d'erreurs et de désengagement.

5.1. L'autoformant augmenté

Cette figure prolonge la logique de l'autoformation tout en l'inscrivant dans une écologie outillée. L'étudiant ne cherche pas à prouver qu'il peut se passer de l'IA ; il sait au contraire l'intégrer sans lui abandonner le pilotage. Il formule des objectifs, fait une première tentative, sollicite l'outil pour obtenir un feedback, des alternatives ou une critique, puis vérifie et reformule. La compétence distinctive de ce profil est la réversibilité : il peut expliquer ce qu'il a appris et poursuivre la tâche sans assistance.

5.2. Le stratège assisté

Le stratège assisté privilégie l'efficacité. Il sait utiliser l'IA et sait souvent obtenir rapidement un produit de qualité. Son activité n'est pas nécessairement superficielle, mais elle est orientée par l'optimisation du temps et du résultat. Cette posture est particulièrement intéressante car elle se situe à la frontière entre expertise instrumentale et réduction de l'effort. Elle peut devenir formatrice lorsque l'étudiant utilise le temps gagné pour approfondir, et appauvrissante lorsqu'il remplace systématiquement les opérations cognitives coûteuses.

5.3. Le déléguant cognitif

Le déléguant cognitif confie à l'outil les opérations qui devraient précisément permettre l'apprentissage : chercher l'idée, produire l'argument, expliquer, synthétiser, résoudre et parfois même vérifier. La qualité linguistique ou formelle de la production peut masquer une faible appropriation. Ce profil illustre l'autonomie paradoxale : l'étudiant paraît autonome dans la production, mais devient hétéronome du point de vue cognitif. Il est particulièrement vulnérable aux hallucinations et aux erreurs parce qu'il manque souvent de ressources internes pour juger la sortie générée.

5.4. Le technodéborde algorithmique

Cette figure actualise le technodéborde décrit dans les travaux sur la formation à distance. La disponibilité de l'IA ne simplifie pas nécessairement son activité. Il peut multiplier les requêtes, accepter des réponses contradictoires, ne pas savoir formuler un besoin ou confondre fluidité linguistique et exactitude. Son problème n'est pas seulement technique : il touche à la définition du but, aux critères de qualité et au contrôle métacognitif. Il a besoin d'un accompagnement plus explicite, non d'un accès supplémentaire à des outils.

6. Discussion : performance, apprentissage et subjectivité de l'apprenant

6.1. La performance ne constitue plus une preuve suffisante d'apprentissage

L'une des conséquences majeures de l'IA générative est l'affaiblissement du lien entre qualité du produit observable et niveau de maîtrise de l'étudiant. Une réponse bien écrite, une synthèse élégante ou un code fonctionnel peuvent être obtenus sans que l'étudiant possède les connaissances nécessaires pour les reproduire ou les transférer. L'évaluation universitaire doit donc progressivement déplacer une partie de son attention du produit vers le processus : traces de raisonnement, justification des choix, oral de reprise, comparaison entre versions, analyse critique de la sortie de l'IA et production sans assistance sur des étapes ciblées.

6.2. L'autonomie devient une capacité de gouvernement des aides

L'autonomie, dans ce nouveau contexte, ne saurait être définie comme indépendance à l'égard des ressources. Les apprenants experts ont toujours mobilisé des livres, des pairs, des enseignants et des instruments. Ce qui change avec l'IA est la puissance de substitution. L'autonomie doit donc être pensée comme une compétence de gouvernement des aides : savoir quand les appeler, quoi leur déléguer, comment les contrôler et quand les retirer.

6.3. La littératie de l'IA ne se réduit pas au prompt engineering

Une formation centrée uniquement sur l'art de formuler des prompts risquerait de renforcer une compétence instrumentale sans développer les capacités de jugement. Une littératie critique de l'IA devrait comprendre au moins cinq dimensions : compréhension des limites probabilistes des modèles ; vérification des faits et des sources ; connaissance des enjeux éthiques et de confidentialité ; capacité à expliciter la part de travail confiée à l'outil ; et compétence métacognitive pour évaluer l'effet de l'assistance sur son propre apprentissage. Les politiques universitaires doivent ainsi articuler usage, transparence et responsabilité (Chan, 2023 ; Cotton, Cotton, & Shipway, 2024).

6.4. Une subjectivité numérique en recomposition

Au-delà des compétences, l'IA intervient dans la relation de l'étudiant à lui-même comme sujet apprenant. Elle peut soutenir le sentiment de compétence, offrir un feedback sans jugement et élargir l'accès à l'explication. Mais elle peut

aussi déplacer le centre de gravité de l'activité : l'étudiant n'est plus seulement celui qui cherche et construit une réponse ; il devient celui qui sélectionne, valide et assemble des propositions générées. Cette transformation invite à interroger la subjectivité numérique de l'apprenant : que signifie se reconnaître auteur d'un travail, capable d'un raisonnement et responsable d'un choix lorsque l'activité est coproduite avec un système génératif ?

7. Implications pédagogiques pour l'enseignement supérieur

Les résultats et le modèle proposé conduisent à cinq orientations pédagogiques complémentaires.

1. Scénariser explicitement les moments d'usage et de non-usage de l'IA. L'interdiction générale est difficilement soutenable, mais l'usage permanent empêche de préserver certaines opérations formatrices. Les enseignants peuvent définir des phases : tentative individuelle, assistance autorisée, comparaison, reprise sans outil.

2. Évaluer les processus autant que les produits. Demander à l'étudiant de conserver ses brouillons, ses prompts significatifs, ses corrections, ses critères de validation et une courte note réflexive permet de rendre l'activité cognitive plus visible.

3. Introduire des tâches de vérification. L'étudiant peut être amené à détecter une erreur, comparer deux réponses générées, retrouver les sources, défendre ou réfuter une proposition de l'IA. L'outil devient alors objet de critique plutôt que fournisseur de solution.

4. Préserver des difficultés désirables. Certaines activités doivent rester suffisamment exigeantes pour consolider la mémoire, la compréhension et le transfert. L'aide peut être graduée plutôt qu'immédiate.

5. Former à l'autorégulation assistée. Les étudiants doivent apprendre à se poser des questions avant et après usage : Qu'est-ce que je sais déjà ? Pourquoi ai-je besoin de l'IA ? Quelle opération suis-je en train de lui déléguer ? Puis-je vérifier la réponse ? Serais-je capable d'expliquer ou de reproduire ce résultat sans l'outil ?

Conclusion

L'IA générative ne rend pas les anciennes questions pédagogiques obsolètes ; elle les radicalise. L'autonomie, l'effort, l'accompagnement, la métacognition et la médiation sont plus que jamais au cœur de l'apprentissage, mais ils doivent être relus dans un contexte où une partie croissante de l'activité peut être externalisée. Dès lors, opposer les étudiants qui utilisent l'IA à ceux qui ne l'utilisent pas présente peu d'intérêt scientifique. La variable déterminante est la manière dont l'étudiant régule la relation à l'outil.

La typologie proposée – autoformant augmenté, stratège assisté, délégrant cognitif et technodéborder algorithmique – constitue un cadre heuristique pour analyser cette relation. Sa contribution centrale est de distinguer usage de l'IA et appropriation cognitive. L'enjeu n'est pas d'empêcher la délégation, mais d'apprendre à la rendre consciente, contrôlée et compatible avec les objectifs de formation.

Cette proposition ouvre un programme de recherche plus large. Une étape suivante consistera à construire des indicateurs validés d'autorégulation et de délégation cognitive, puis à tester empiriquement la stabilité des profils par des analyses de classes latentes ou de clustering. Des protocoles longitudinaux permettraient également d'observer les passages d'une posture à l'autre et de mesurer les effets de scénarios pédagogiques destinés à transformer le délégrant cognitif en utilisateur réflexif. C'est à cette condition que l'université pourra faire de l'IA non un raccourci vers la performance, mais un instrument de développement intellectuel.

Références bibliographiques

- Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society (pp. 56–64). Worth Publishers.
- Bonfils, B. M. (2018). L'école est finie ! L'ère trans-moderne du savoir-relation et la fin de la transmission ? Éducation et socialisation, 47. <https://doi.org/10.4000/edso.2668>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20, 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. Analysis, 58(1), 7–19. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. Innovations in Education and Teaching International, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. Innovations in Education and Teaching International, 61(3). <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137–155. <https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0011.014>
- Glikman, V. (2002/2018). Des cours par correspondance au « e-learning » : Panorama des formations ouvertes et à distance. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.glik.2002.01>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2). <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Peraya, D. (2006). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscópico*, 4(3), 200–204.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10, 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.

- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. –
Theory Into Practice, 41(2), 64–70.
https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

من أجل تعايش إيجابي في مجتمع متعدد الثقافات

Towards Positive Coexistence in a Multicultural Community

د. حميد الداودي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.

المصطلح	الكلمات المفتاحية
يتناول هذا البحث إشكالية بناء تعايش إيجابي في مجتمع متعدد الثقافات ومتعدد الأديان، انطلاقاً من المرجعية الإسلامية وما تتضمنه من تصورات حول التنوع الإنساني والتكريم الآدمي والبر والقسط والتعاون على الخير. وينطلق البحث من ملاحظة أزمة قيمة وحضارية أسهمت في إضعاف الروابط الإنسانية وظهور نزعات الإقصاء والهيمنة والصدام الثقافي. ويهدف إلى بيان مقتضيات التعايش وضرورته، وتشخيص أبرز عوائقه، ثم اقتراح قواعد وحاضنات فكرية وقيمية ومؤسسية كفيلة بتحويل التعايش من مجرد تجاوز سلبي إلى شراكة إنسانية إيجابية. واعتمد البحث المنهج الاستقرائي التحليلي، باستقراء النصوص القرآنية والحديثية والتفاسير وتحليل مضامينها وربطها بقضايا التعدد الثقافي.	(التعايش؛ الحوار؛ التعدد الثقافي؛ الاختلاف)
Abstract	Keywords
(Positive coexistence; cultural pluralism; religious diversity; shared values; human dignity; dialogue.)	This study examines the problem of building positive coexistence in a multicultural and multi-religious society from an Islamic perspective. It clarifies the requirements and necessity of coexistence, identifies its major obstacles, and proposes intellectual, ethical, and institutional foundations for transforming coexistence into positive human partnership. The study adopts an inductive-analytical approach based on the Qur'anic and Prophetic texts and the exegetical source. It concludes that positive coexistence does not require abolishing differences or dissolving identities; rather, it requires recognition of diversity, protection of human dignity, justice, benevolence, shared values, and responsible dialogue.

مقدمة

من أهم تجليات الإفلاس القيمي الذي أفرزه بناء المجتمعات الحديثة ما تعلق بالإنسان فيها، من حيث التخلي عن كثير من الصفات الإيجابية التي سددت حركته في الحياة ووجهت إنجازاته نحو نفع الآخرين في إطار الارتباط الإنساني. مثل هذا المأزق الحضاري تحدياً كبيراً أمام تحقيق إنسان المجتمع، يتفاعل مع غيره بهذه الصفة. ومن أهم ما ساهم في هذه البلوى ذلك السعي الحميم لمشاريع التحديث المعاصرة لتغيير بنية المجتمعات التقليدية - بما فيها من عناصر قيمية إيجابية.

ومن الملاحظ أن الاهتمامات بحركات المجتمع تطورت وتنوعت بقدر ما أفرزته النظريات الاجتماعية من رؤى وتصورات ومفاهيم ارتدت على المجتمعات بشر لا يستهان به، الأمر الذي استدعى منظومة القيم الفطرية في الإنسان والمبادئ الدينية التي يؤمل فيها الكثيرون إيجاد مداخل للرد الحضاري.

من هنا تتجلى أهمية الوعي بالذات الحضارية التي تمثل البوصلة المحددة لاتجاهنا وتؤطر حركة وجودنا وتحتف بأمالنا ونصنع بها مستقبلنا، وهي خميرة نهوضنا من جديد، شريطة التولي في السعي الإصلاحية شطر النفوس والعقول والقلوب لاستنفار طاقاتها تأكيداً على أنها مفتاح تحديد النسيج المجتمعي وترشيد العلاقات الإنسانية.

مشكلة البحث:

تتمثل إشكالية البحث في السؤال الآتي: كيف يمكن تأسيس تعايش إيجابي داخل مجتمع متعدد الثقافات والأديان، بما يحفظ الخصوصيات العقدية والثقافية، ويعصم من الاستكبار والإقصاء والهيمنة والصدام، ويسر في الوقت نفسه مجالات التعاون القيمي وتحقيق المصالح الإنسانية المشتركة؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها:

- بيان أهمية التعايش الإيجابي في المجتمعات متعددة الثقافات والأديان، والكشف عن ضرورته في ترشيد العلاقات الإنسانية وتحقيق الاستقرار المجتمعي.
- تأصيل مفهوم التعايش من خلال استقراء جملة من النصوص الشرعية واستحضار ما تضمنته من مبادئ وقيم مؤسّسة للعلاقة مع الآخر، بما يحفظ الخصوصيات الدينية والثقافية ويمنع الإقصاء والصدام.
- الكشف عن أبرز العوائق التي تحول دون قيام تعايش إيجابي، ولا سيما المفهوم المسبقة، ورفض الآخر، والاستعلاء الثقافي، وادعاء المركزية، والهيمنة، والاستكبار.
- استخلاص القواعد والحاضنات القيمية للتعايش، من خلال إبراز مبادئ البر والقسط، والتكريم الآدمي، والقيم المشتركة، والتعاون على تحقيق المصالح الإنسانية.
- استثمار بعض خصائص العقل المسلم المالكي في بناء رؤية عملية للتعايش، واستجلاء ما يمكن أن تسهم به المرجعية العلمية والفكرية في صناعة الإمامة والقيادة وترشيد الشاكلة الفكرية.
- تحديد جملة من الضوابط المنهجية التي ينبغي أن تحكم مراكز صياغة الشاكلة الفكرية، بما يعزز محورية الذات مع الانفتاح على الكل، ويحقق الإيجابية والانضباط والمراعاة على الأهداف الإصلاحية.
- الإسهام في بناء تصور إسلامي متوازن للتعايش يجمع بين المحافظة على الخصوصية العقدية والثقافية والانفتاح على التعاون الإنساني، بعيداً عن منطق الهيمنة أو الذوبان أو الصدام.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع التعايش بين أتباع الثقافات والأديان المختلفة باهتمام ملحوظ في الدراسات الفكرية والاجتماعية والشرعية المعاصرة، وتنوعت المقاربات التي تناولته بحسب زوايا النظر ومجالات التخصص. فقد اتجه جانب من

الدراسات إلى بحث التعايش من منظور حقوقي وإنساني، مركزا على مبادئ المساواة والاعتراف بالاختلاف واحترام الخصوصيات؛ بينما تناولت دراسات أخرى الموضوع من منظور ديني وحضاري، من خلال استقراء النصوص الشرعية المؤسسة للعلاقة مع الآخر وإبراز القيم المشتركة بين بني الإنسان. كما اهتمت بعض الدراسات ببحث إشكالية التعدد الثقافي والديني وما تثيره من تحديات تتصل بالهوية والخصوصية والاندماج والصراع الثقافي.

مع أهمية هذه الجهود، فإن البحث الحالي ينطلق من مقارنة تجمع بين التأصيل الشرعي للتعايش وتحليل عوائقه وبناء قواعده العملية، مع إيلاء عناية خاصة بالقيم المؤسسة للعلاقة مع الآخر، وبخصائص العقل المسلم المالكي وإمكان توظيفها في صناعة الشاكلة الفكرية وترشيد القيادة والإمامة. ومن ثم، لا يقتصر البحث على بيان مشروعية التعايش أو الدعوة إليه، وإنما يسعى إلى الانتقال من التأصيل النظري إلى تحديد القواعد والضوابط التي يمكن أن تجعل منه ممارسة إيجابية تحفظ الخصوصية وتفتح مجالات التعاون الإنساني.

خطة البحث:

- المحور الأول: مقتضيات التعايش وضرورته
- المحور الثاني: عوائق التعايش
- المحور الثالث: قواعد وحاضنات التعايش
- المحور الرابع: من أهم ضوابط مراكز صياغة الشاكلة الفكرية
- الخاتمة

منهج البحث:

المنهج الاستقرائي الجزئي والمنهج التحليلي؛ وذلك باستدعاء نصوص من الوحي واعتماد بعض أقوال أهل الذكر في تدبرها.

المبحث الأول: مقتضيات التعايش وضرورته

يتبوأ هذا الموضوع مكانة متميزة بالنظر إلى الظروف المستجدة، والتحديات الواقعية التي دعينا إلى مواجهتها. ذلك بأن التعايش أمر ضروري لأن الله هو الذي خلق الجميع: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ الحجرات 13، فالخالق سبحانه الواحد، خلق الناس من مصدر واحد، وهم متنوعون ومختلفون، ثقافيا ودينيا. هذا أمر فيه إرادة إلهية واضحة؛ اقرأوا قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ سورة هود 118. 119.

باستعراض جملة من أقوال أهل التدبر في هذه الآية الحكيمة يتبين بدهية سنة التنوع في معتقدات الناس:

قال ابن كثير: "وقيل بل المراد وللرحمة والاختلاف خلقهم كما قال الحسن البصري في رواية عنه في قوله: وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ، قال الناس مختلفون على أديان شتى إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ فمن رحم ربك غير مختلف فقيل له لذلك خلقهم قال خلق هؤلاء لجنته وخلق هؤلاء لناره وخلق لعذابه وكذا قال عطاء بن أبي رباح والأعمش، وقال ابن وهب سألت مالكا عن قوله تعالى: وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ ولذلك خلقهم، قال فريق في الجنة وفريق في السعير.

وقد اختار هذا القول ابن جرير وأبو عبيد الفراء وعن مالك فيما روينا عنه من التفسير ولذلك خلقهم قال للرحمة وقال قوم للاختلاف: إما للرحمة خلقهم، وعند طائفة منهم: وللإختلاف خلقهم. لكن من رحم ربك فهداهم إلى الحق، فهم لا يختلفون"¹.

وقال البغوي: "قال الحسن وعطاء: وللإختلاف خلقهم. قال أشهب: سألت مالكا عن هذه الآية قال: خلقهم ليكون فريق في الجنة وفريق في السعير ; أي خلق أهل الاختلاف للاختلاف، وأهل الرحمة للرحمة. وقال ابن عباس، ومجاهد، وقتادة، والضحاك: وللرحمة خلقهم، يعني الذين رحمهم. وقال الفراء: خلق أهل الرحمة للرحمة، وأهل الاختلاف للاختلاف. وحاصل الآية: أن أهل الباطل مختلفون، وأهل الحق متفقون، فخلق الله أهل الحق للاتفاق، وأهل الباطل للاختلاف"².

¹ تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي، ج 4 ص 310 - 311

² معالم التنزيل في تفسير القرآن، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي، ج2 ص 172.

وقال سيد طنطاوي: "ومنهم من جعل الإشارة إلى مجموع الاختلاف والرحمة، لأنه لا مانع من الإشارة بها إلى شيئين كما في قوله عَوَانٌ بَيِّنٌ ذَلِكَ أى بين الفارض والبكر.

فيكون المعنى: وللاختلاف والرحمة خلقهم، أى أنه - سبحانه - خلق أهل الرحمة للرحمة وأهل الاختلاف للاختلاف".³

قال الألوسي: "فكأنه قيل: وللاختلاف خلق الناس، على معنى لثمرة الاختلاف من كون فريق في الجنة وفريق في السعير خلقهم. واللام لام العاقبة والصيرورة، لأن حكمة خلقهم ليس هذا، لقوله سبحانه: وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ. ولأنهم لو خلقهم له - أي للاختلاف - لم يعذبهم على ارتكاب الباطل. ومنهم من جعل الإشارة إلى الرحمة لأنها أقرب مذكور، فيكون التقدير: إلا من رحم ربك ولرحمته - سبحانه - خلق الناس.

وصح تذكر اسم الإشارة مع عودته إلى الرحمة لكون تأنيثها غير حقيقي. ومنهم من جعل الإشارة إلى مجموع الاختلاف والرحمة. فيكون المعنى: "وللاختلاف والرحمة خلقهم أي أنه سبحانه خلق أهل الرحمة للرحمة وأهل الاختلاف للاختلاف".⁴

قال ابن عجيبة: "مقتضى الحكمة وجود الاختلاف؛ ليظهر مقتضيات الأسماء في عالم الشهادة؛ فاسمه الرحيم يقتضي وجود من يستحق الكرم والرحمة، وهم أهل الإيمان، واسمه المنتقم والقهار يقتضي وجود من يستحق الانتقام والقهرية، وهم أهل الكفر والعصيان...

﴿وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾: بعضهم على الحق، وهم أهل الرحمة والكرم، وبعضهم على الباطل، وهم أهل القهرية والانتقام، أو مختلفين في الأديان والملل والمذاهب، ﴿إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ﴾: إلا ناسًا هداهم الله من فضله، فاتَّفَقُوا على ما هو أصل الدين والعمدة فيه، كالتوحيد والإيمان بجميع الرسل وبما جاؤوا به، وهم المؤمنون..

³ التفسير الوسيط للقرآن الكريم، محمد سيد طنطاوي، ج 7 ص 294.

⁴ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم، شهاب الدين محمود بن عبد الله الألوسي، ج 6 ص 357.

وقوله: ﴿وَلَدَلِكْ خَلَقَهُمْ﴾: إن كان الضمير للناس، فالإشارة إلى الاختلاف، واللام للعاقبة؛ أي: ولتكون عاقبتهم الاختلاف خَلَقَهُمْ، وإن كان الضمير يعود على "مَنْ"، فالإشارة إلى الرحمة؛ أي: إلا من رَحِمَ ربك وللرحمة خَلَقَهُمْ.⁵

وقال ابن عاشور: "إن الله قادر أن يجعلهم أمة واحدة متَّفِقة على الحق مستمرة عليه كما أمرهم أن يكونوا. ولكن الحكمة التي أقيم عليها نظام هذا العالم اقتضت أن يكون نظام عقول البشر قابلاً للتطوُّح بهم في مسلك الضلالة، أو في مسلك الهدى، على مبلغ استقامة التفكير والنظر والسلامة من حُجُب الضلالة، وأن الله تعالى لما خلق العقول صالحة لذلك جعل منها قَبُول الحق بحسب الفطرة، التي هي سلامة العقول من عوارض الجهالة والضلال، وهي الفطرة الكاملة المشار إليها بقوله تعالى: ﴿كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً﴾، لم يَدَّخِرهم إرشاداً أو نُصْحاً بواسطة الرُّسل ودعاة الخير ومُؤَلِّميه من أتباع الرسل، وهم أولو البقيَّة الذين يَنهون عن الفساد في الأرض. فمن الناس مهتدٍ، وكثير منهم فاسقون، ولو شاء لخلق العقول البشرية على إلهام مَتَّحِد لا تَعُدُّوه، كما خَلَق إدراك الحيوانات العُجْم على نظام لا تتخطَّاه من أول النشأة إلى انقضاء العالم، فنجد حال البعير والشاة في زمن آدم - عليه السلام - كحالهما في زماننا هذا، وكذلك يكون إلى انقراض العالم."⁶

فإذن حين يشاء الله رب العالمين أن يختلف الناس فلا مناص من التعارف والتعايش، وقد تعهد القرآن بأن الله قد خلق الأرض للجميع. والطيبات أخرجها للناس، مطلق الناس، قال ربنا الحكيم: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ سورة الأعراف آية 32.

جعلهم في هذه الأرض، وقدرهم أن يعيشوا معاً، وأن يتواجدوا معاً في لحظة واحدة، وأن لا حق لأحد أن ينفي الآخر تحت أية ذريعة أو مسوغ أو سبب. حتى ولو أنك تحمل الحق وتعتقد أنك علمته من خلال دراستك النص الإلهي والحديث النبوي، فتبين لك المراد، هذا المستوى من اليقين عندك لا يسمح لك أن تنقل إلى الآخرين رغبتك فرضاً وإكراهاً، لأنه ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ البقرة 256. والله قد خلق الناس ويسر لهم الاختيار لتستبين مستوياتهم، ولم يكن المجتمع الذي أسسه الرسول صلى الله عليه وسلم منذ بداياته الأولى، ثم الدولة بعد ذلك عندما تيسر أمر إدارة شؤون الناس في المدينة بشكل حر ومستقل، لم تك هذه الدولة خاصة بالذين آمنوا بالله

⁵ البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، أبو العباس بن عجيبة الحسني الأنجزي الفاسي، ج 2 ص 567.

⁶ تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد، الطاهر بن عاشور ج 12 ص 187.

والرسول صلى الله عليه وسلم؟ كلا. الأقرب أن يقال إنها دولة الحق والإيمان، ودولة الخير التي شملت جميع الناس؛ مؤمنهم وكافرهم، ومنافقيهم وخلصهم في الإيمان.

لقد استوعبت حركة النبوة المختلف فيه والمختلفين، وأعطت كل واحد حجمه، مع الإصرار على عرض الحق للجميع. إذ من حق الناس حتى ولو أُذن لهم أن يختلفوا، من حقهم علينا نحن المسلمين أن يسمعو صوتنا، وأن يدركوا قناعاتنا، وأن يستشعروا خوفنا عليهم، وإشفاقنا عليهم في هذا الاتجاه.

ومن ثم لم تشتط الأحكام الشرعية الإسلامية في المعاملات التجارية التي تخاطب الناس عموماً وتنظم علاقاتهم، حتى القربات التي يتقرب بها الإنسان إلى ربه، أُذن له أن يكون من المستفيدين من هذه القربات أناس غير مسلمين. ومن الأوقاف الأوائل التي وقفها المسلمون وقف صفية على أخيها وكان يهودياً وبإذن رسول الله صلى الله عليه وسلم وموافقته.

لماذا نحن مطالبون أن نفقه التعايش الإيجابي؟ لأن الإسلام الذي ننتمي إليه دين عالمي، يعني أننا متأكدون أن الفرصة الأخيرة للبشرية جاءت على لسان ممثل الأنبياء والرسل كلهم محمد صلى الله عليه وسلم، وأن الأمة الإسلامية، تنقسم إلى قسمين: أمة الاستجابة وأمة الدعوة. فالناس كلهم مجال لنا، و الأرض كلها وطن لنا، وبنو آدم نتقاسم معهم الإنسانية والأدوية، وأنهم موضوع من موضوعات اهتمامنا من باب الشفقة، ونحن أخرجنا للناس كما قال تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ﴾ سورة آل عمران 110، "لناس" أي لأجل الناس وخدمتهم، ولنفعهم ما أمكن ودفع الضر عنهم حسب القدرة والاستطاعة، بل إن القرآن يدعونا إلى أن نتحرك فوراً إذا كنا قادرين لإنقاذ مستضعفين يراد بهم الكيد والإكراه والظلم: ﴿وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمُ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ نَصِيرًا﴾ سورة النساء آية 75.

بناء على ما سلف فإن التعايش الإيجابي هو الذي يثمر في عالم البشر، حتى ولو بقوا مختلفين، ويعمر الأرض فتصير ساحة للتعاون على الخير والبر في ظل التنوع الثقافي والاختلاف الديني..

المبحث الثاني: أهم عوائق التعايش

العائق الأول: عدم الرغبة في الاستعداد لقبول الآخر

يقتضي التعايش طرفين أو أطرافاً عدة، وقد تكون أنت صاحب عقلية تسع الجميع، يقر حرية الناس في اختياراتهم، ولديك رغبة حقيقية في التعاون مع الجميع بشأن ما ينفع الناس، وتعذرهم فيما اختلفوا فيه معك، ولكن الطرف الآخر ليس كذلك، قد يكون إقصائياً، لا يطبق التنوع؛ يود لو أنك تنساق مع هويته الحضارية، ومع تصوره وجهازه المفهومي، وتخضع لذلك خضوعاً مطلقاً، بل يستعمل القوة في سبيل ذلك. وفي تاريخ البشرية نماذج عديدة، حيث هناك منطقان، منطق " أَخْرِجُوهُمْ مِنْ قَرْيَتِكُمْ " سورة الأعراف 82، و " لَنُخْرِجَنَّكَ يَا شُعَيْبُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَكَ مِنْ قَرْيَتِنَا أَوْ لَتَعُوذُنَّ فِي مِلَّتِنَا " سورة الأعراف 88، و " لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُوذُنَّ فِي مِلَّتِنَا " سورة إبراهيم 13، قابله منطق آخر " إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ أَلِيمٍ " سورة هود 26، " يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذَكِيرِي بِآيَاتِ اللَّهِ فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ " سورة يونس 71، " يَا قَوْمِ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ أَجَرِي إِلَّا عَلَى الَّذِي فَطَرَنِي أَفَلَا تَعْقِلُونَ "، سورة هود 51 " قُلْ يَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلَى مَكَانَتِكُمْ إِنِّي عَامِلٌ فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ " سورة الزمر 39، " لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ " سورة الكافرون 6، وغير ذلك من عشرات النصوص التي تبين أن هناك مسلكين متدافعين يشغلان بقوة.

العائق الثاني: الفهم المسبقة

هناك تصورات تاريخية، أو مواقف سيئة في بعض المجتمعات صنعت فكراً معيناً أتى من استغله ليشكل صورة غير حقيقية عن الطرف الآخر، مما يؤدي إلى سوء التعايش أو عدم التعايش أصلاً. إذن نحتاج أن نبحت باستمرار وبعمق عن جذور الخلفيات المسبقة لنزيل ما تعلق بها من الظنون والأوهام.

العائق الثالث: ادعاء مركزية العالم ونفي الشريك الثقافي

تتجلى المشكلة في رؤية طائفة أو حضارة ما أنها مركز الكون، وأنها مصدر المعرفة والعلم والقيم والمفاهيم حول الحياة، ولا شريك لها في هذا. فإذا وصلت جماعة من الناس إلى هذا المستوى، فتلك مشكلة حقيقية كبيرة. ما الفرق بينها وبين من قال: " مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ " سورة غافر 29، أنا هو مصدر كل شيء. من كان يعتقد نفسه كذلك، فقد ارتكب عائقاً، خصوصاً إذا فرض ما يعتقد ويؤمنه على الآخرين. هذا الأمر لا يتعلق بمن يعتقد أنه صاحب حق، لأن كل واحد يتحدث عن قناعاته، موقن بأن ما يحمله فكرة صحيحة.

العائق الرابع: خطيئة الهيمنة والاستكبار والاستعلاء والرغبة في الصدام

هذا أمر في غاية الخطورة، ولا علاقة له بقوله تعالى "﴿وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾" آل عمران 139، هذا ليس استعلاء بل علو؛ لأن من اعتقد فكرة ثم آمن بها ورآها صوابا دافع عنها وضحي من أجلها، وهذا موقف سليم بل هو مطلوب. أما الاستعلاء بالفكر البشري والنظريات البشرية، ثم الاستكبار بها على الآخرين، فهو بمثابة جريمة إنسانية..

ومن العوائق الخطيرة التي تذكر في هذا السياق، أن يأتي شخص ويقول: التاريخ انتهى هنا، كما أراد صاحب "نهاية التاريخ"⁷، أو أن الحضارات كتب عليها حتما أن تتصارع، كما قرر مؤلف "صراع الحضارات"⁸. إن هذه الأيديولوجية القاتلة للإنسان تستبطن عقلية قديمة، تقسم الناس إلى أحرار وأسياد وعبيد خاضعين تابعين. التاريخ لم ينته عند من أصدر أنه قد انتهى، والحضارات ليس مكتوبا عليها أن تتصارع دائما، بل هناك إمكانية للتعايش وللحوار بين الثقافات..

المبحث الثالث: حاضنات التعايش

الحاضنة الأولى: ضرورة البر بالآخرين والقسط إليهم

لا بد أن نؤمن بأنه يمكن أن تنتقل من صراع الحضارات إل حوار الثقافات، لأن البشرية لم تستفد من الصراع إلا الدمار والحروب؛ وما العوالة إلا محو للإنسان ومصادرة لحيته وإرادته. وعندما تشعر شعوب أنها مقهورة، مغلوقة، تُحتل أرضها، وتُنتهك أعراضها، كيف يمكن أن نتحدث عن التعايش؟. يقول ربك سبحانه وتعالى كلماته: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (8) إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَىٰ إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴿سورة الممتحنة آية 8-9.﴾

⁷ نهاية التاريخ والإنسان الأخير، فرانسيس فوكوياما، ترجمة فؤاد شاهين، وجميل قاسم، ورضا الشايب، إشراف ومراجعة وتقديم مطاع صفدي، بيروت: مركز الإنماء القومي، 1993م.

⁸ صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمي، هنتنغتون صموئيل، ترجمة طلعت الشايب، تقديم صلاح قنصوة، القاهرة، 1998م

مقتضى قول الله الكريم أن البر والقسط ثابت مع تنوع الملة؛ مع المخالفين المواعدين، المسلمين، مع الأحرار الذين يرفضون أن يستعبد الإنسان. نحن مطالبون بأن نبر بمؤلاء، وأن نحسن إليهم، خصوصا إذا علمنا أن المجتمع الذي يؤسسه القرآن منذ أول انطلاقة قائم على التعايش، الأسرة المسلمة على سبيل المثال، تتكون من زوج مسلم، وزوجة مسلمة، ولكن لها شكل آخر، فقد تكون المحصنة من الذين أوتوا الكتاب امرأة لزوج مسلم في أسرة مسلمة. وعلى الرجل أن يحب هذه المرأة وأن يكرمها ويؤدي جميع حقوقها الزوجية، وأن يقدر عائلتها وأصهاره الذين هم ليسوا على مذهبه وملته. فمنذ الانطلاقة، القرآن يعطيك إمكانية صناعة أسرة تعطي للتنوع الثقافي والاختلاق الديني مجالا ولو كان صغيرا يتعايشون فيه، مع المصاحبة بالمعروف لإسناد المؤسسة الحاضنة للقيم، والعاصمة من تأثير المعتقد السلبي على النسيج المجتمعي.

أما عندما يتعلق الأمر بمن يخرجنا من ديارنا ويقاقلنا في ديننا ويكرهنا على اعتناق غير ملتنا، ويتعاون مع كل من يجرم في حقنا ويحتل أرضنا وينتهك عرضنا، فالتعايش هنا ليس حقيقيا، إنه عين الضعف والهوان، وإنه الذل الذي أمرنا أن نرفضه، طبعاً لا تنتظروا من الآخرين أن يحترمونا إذا كنا نسمي الانحزام والاستسلام والهوان تعايشا، سيقول: إنكم تكذبون على أنفسكم، ليس هذا تعايشا، هذا فرض الأمر الواقع، وأنتم خاضعون له. ولن يحترمنا أحد إذا قلنا بغير المقاومة للشر والأذى الذي يمكن أن يلحقه غيرنا بنا ممن لا يريد للإنسان أن يعيش حراً ويقتنع بما يريد من معتقدات ومن اتجاهات في الحياة عموماً. هذا أول ضامن لأن يتحقق التعايش الإيجابي ضمن إطار التنوع الثقافي، والاختلاف الديني. ومن ثم تعد الأفكار الداعية إلى نبذ الأصول الممثلة لجذور الأمة ومنابعها الذاتية عقبة في طريق انبعاث حركية فكرية جادة، لأن في ذلك تعطيلاً لهويتها وإفناء لماهيتها، كما أن الذين يغلقون أبوابهم في وجه ما ينجزه الآخرون من خير وحكمة لا يسلكون سبيل الرشاد الحضاري. ومن ثم يتقرر أن المنهج السليم هو الانطلاق من مصادر المسلمين الأساسية ومرجعيتها الثابتة نحو التفاعل الإيجابي مع معطيات العقل والعصر.

إن التأمل في حركات المجتمعات التي حافظت على وجودها وماهيتها يكشف أنه ما من قوم أصروا على صياغة مشاريعهم وفق منظومتهم القيمية وصابروا وهم يفكرون لبناء حركيتهم الاجتماعية، ثم أصروا على خطهم في الحياة، وثبتوا في مجراهم الحضاري، إلا كونوا لأنفسهم ذاتا مستقلة وموقعا وازنا بين الناس، مقاومين أساليب التنميط والتحنيط.

الحاضنة الثانية: التكريم الآدمي فوق كل اعتبار.

قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [سورة الإسراء آية 70]. الأصل في الآدمي أن يُكْرَمَ بغض النظر عن معتقده، وأن يصاب وتحتزم حرته وكرامته واختياراته، ولا يحق لأحد أن يفرض عليه أي شيء، حتى ولو كان ديناً حقاً. لو شاء ربك لأنزل آية من السماء وظلت أعناق الناس لها خاضعين ولكانوا كلهم مؤمنين، إنما شاء ربك أن يكون الناس مختلفين ولذلك خلقهم. الله خلق المؤمنين وغيرهم، ومن ثم فالتكريم للجميع، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ﴾ الانفطار: 6. وإذا كان الإنسان هو المصدر الأساس والعنصر الأبرز في الاختلالات الاجتماعية الكبرى، فإنه كذلك المنطلق الرئيس والفاعل المؤثر في أية عملية إصلاحية حقيقية، ومن ثم يسوغ القول إن تحقيق هدف التعايش الواسع يدفع المهتمين به إلى است فراغ وسعهم لصياغة الرؤى وتكوين المفاهيم وسن برامج ووضع مخططات تستنفذ كل طاقات الإنسان الظاهرة والباطنة حتى يتحقق نوع الإنسان الذي يصنع الحياة اللائقة به ضمن النسيج العلائقي.

إن الإنسان خلق كريماً، إذا قويت فكرته استقامت سيرته وصفت روحه وارتفع بذلك في توقيير الحق وخدمة الخلق، وازداد منسوب شعوره بالمسؤولية إزاء مجتمعه، بفقه الجوار وقيم الصدق والعدل والوفاء بالعهد والأمانة التي لا تتغير.

الحاضنة الثالثة: الانطلاق من القيم المشتركة الثابتة الضامنة للتساكن

يستطيع الناس في هذه الأرض الصغيرة جداً أن يتعايشوا بالقيم المشتركة التي يعترف بها الجميع، قيم مشتركة ثابتة ضامنة لهذا التساكن. ما أكثر هذه القيم، ونحن المسلمون نستطيع أن نسهم فيها بقسط وافر جداً، بل إننا أمة القيم. ومن ثم نحن قادرون على أن نقدم للإنسانية كلها ما يسعدها على مستوى القيم، فلا نسرق ولا نغدر ولا نكذب ولا نخون،.... هذه كلها أمور في غاية الأهمية. طبعاً هنا، أود أن أثير قضية في غاية الأهمية؛ يمكن أن نسمع من أناس من غير المسلمين أن يكتبوا كتباً، مثل: 'الإسلام شريكاً'⁹، يقررون فيها أن الإسلام والثقافة الإسلامية جزء من البنية المجتمعية التي يتواجد فيها المسلمون، لأن الإسلام لا يخص أناساً معينين، بل يعم الخلائق بأصوله الكبرى وأسسها

⁹ فريتس شتيبات، الإسلام شريكاً: دراسات عن الإسلام والمسلمين، ترجمة عبد الغفار مكاوي، بيروت، 2004م.

القيمية، مع اختلاف الفهوم وتنوع مناهج تأويل بعض قضايا العقيدة. يتعين التأكيد على هذا الأمر لأن هناك نصوصاً قرآنية تدعو إلى التلاقي على المشترك، وأخرى تؤكد على تميز المسلمين بخصائص تفردهم. وقد يأتي شخص إلى النص الذي يتحدث عن المشترك الذي يهدي إليه النص القرآني فيجعله هو الإسلام ويدعو إلى تذويب الفوارق، ويدخل في دين جديد ليطلق عليه ما يشاء من التسميات تحت إطار التعايش، هذا ليس تعايشاً لكنه قتل له؛ التعايش هو الإبقاء على الاختلاف وإمكانية التلاقي مع هذا التنوع، نحن نقول للآخرين إننا نؤمن بالله والرسول والجنة والنار، والأحكام الشرعية كلها، ونؤمن كذلك بأن البشرية يمكن أن تلتقي على قواسم مشتركة، هكذا يجب أن نبليغ للناس. ومن ثم تستبين الحاجة إلى أهل التخصص، وأهل الذكر، من العلوم الشرعية ومن الراسخين من أئمة الرشد الكبار.

إن النظر إلى ما يجمع الأمة من المشترك من الأصول والمبادئ والأهداف الكلية يقود إلى إدراك سعة مساحات التقاء أفرادها وتعاونهم وتناصرهم، وإلى الخطأ المبين الذي يقع فيه من يضيق منها ويوسع ما يختلف فيه الناس، ذلك بأن التنوع داخل مرجعية الأمة الكبرى عامل إثراء واغتناء للخطاب الفكري والحركي.

الأمر الذي يفترض القدرة على التفاعل الذكي مع منتجات العصر وما أنشأه من مذاهب ورؤى ومفاهيم، قصد تيسير فقه معتقدات وأفكار الآخرين الذين لهم نسبة في صناعة الرأي مهما يكن الموقف منه. ولقد تمكن أولو الذكر في أمتنا من إبداع موازين فكرية فاعلة نفع الله بها الناس، ومن هؤلاء علال الفاسي ابن القرويين الذي أوتي حظاً كبيراً من قراءة ما أنتجه العقل الغربي الشيء الذي يسر له أهلية الربط الحكيم بين مختلف الثقافات والقدرة على الانتفاع من المنتج الفكري الإنساني بل؛ "ربما أمكن القول إنه أحد الأصوات العربية الإسلامية النادرة التي استطاعت أن تتكلم بلغة العصر دون أن تخرج من إهاب الإسلام وقيمه الجوهرية. ولكن من المؤكد أنه ظل حتى النهاية متشبهاً بفكرة ميزت معظم سابقه، فكرة التركيب بين الأصول الروحية والعقلية الإسلامية"¹⁰. فلا غرابة أن يكون "لا جمود ولا جحود" عنواناً لأول مقال نشره في دعوة الحق العدد الأول يوليو 1957¹¹، وأن ينادي إلى تحرير العقول من خرافات الماضي ومضللالات العصر الحديث"¹²، وأن يعرض أفكاره بعيداً عن التحنيط أو التنميط، بل لتكون دلالات

¹⁰ أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث، د فهمي جدعان، ص 344

¹¹ علال الفاسي في موسوعة الحركة الوطنية والمقاومة، عبد القادر الإدريسي، ص 213.

¹² مسألة الحرية في فكر وممارسات علال الفاسي، مصطفى القباچ، ص 285

على حركة العقل، تتوسل قارئها ليستقبلها بعين ناقدة حتى يستكمل نقصها، فهي ليست نهائية حتى عند صاحبها
13.

الحاضنة الرابعة: استثمار خصائص منتوج بنية العقل المسلم المالكي العام

تتميز المدرسة المالكية بكثرة مصادرها وأصولها التي تستنبط منها الأحكام، وهناك أصول ممتازة جدا يمكن استثمارها في هذا الباب: - المصلحة المرسلية، وهو باب واسع، - فتح الذرائع ومثلها سد الذرائع، - شرع من قبلنا هو شرع لنا، وما زال أناس على شرع من قبلنا، وإذا كان شرع من قبلنا فيه الكثير مما يمكن أن نأخذه ونعتمده وآخر نختلف معه، فهذا مدخل إلى التعايش، وفق: - مراعاة الخلاف، - الخروج من الخلاف خير من الوقوع فيه، وقس على ذلك أصولا أخرى تدلك على أن هذا المذهب يحتاج إلى من يحسن شرحه، إلى جانب الدرس الاشعري في تناول قضايا العقيدة على سنن صنيع الأستاذ الطاهر ابن عاشور في كتابه "التحرير والتنوير" إذ عرضها بطريقة مقنعة كاشفة عن الحاجة إلى الدرس العقدي القائم على تجديد مناهج تناول قضايا أصول الدين. ثم إن الإمام مالك رحمه الله رفض أن يُفرض كتابه "الموطأ" على الناس فرضا، وإنما يُدعى إليه المكلفون ويُبلَّغوا بما جاء فيه.

الحاضنة الخامسة: صناعة الإمامة والقيادة وصياغة الشاكلة الفكرية

تتبوأ مراكز صناعة القرار الفكري منزلة متميزة في إنتاج الأفكار وصياغة الأجهزة المفاهيمية الممكنة للتعايش الإيجابي، ومن ثم حاجتها إلى ضوابط تسندها وتفعّل مهامها الكبرى. لأجل ذلك يصنف الناس من حيث معيار الفكر والحركة إلى أقسام ثلاثة:

- صنف لا يفكرون إلا قليلا مذبذبين؛ لا إلى مختبر صياغة الفكر ينتمون، ولا إلى حركي الجهد المادي ينضمون، وهم لا يمتلكون قرارهم بشكل حر مستقل، بل هم صدى لفلسفة حياة غيرهم.
- صنف يفكر ولكن لا أثر لذلك على واقعه، وقد يكون مَرَد ذلك اختلال في طريقة التفكير وفوضى سطحية في المعرفة.

- الصنف الثالث: يجمع بين خلق التفكير وعبادة التحرك؛ إنهم يحبون وهم يتفكرون، حركتهم أثر لأفكارهم، وفكرهم نابع من حركتهم، ينطلقون منها ليطوروا مجالاتهم ويستكملوا نقائصهم ويرتقوا إلى مستويات ثقافة التساكن المجتمعي.

عندما يسكن هم الفكر والحركة روح الإنسان ويهيمن عليه، يحببه ويجعله يمشي في الناس بنور برنامج منظم، وفق تخطيط يعصم الطاقات من التبدد والجهود من التخطي، ويعجل من تحقيق الأهداف بذكاء وإتقان. إن التفاعل الإيجابي بين إرادة الفكر وإدارة الحركة كفيل بإغراء ذوي الفطر الصافية والأرواح النقية لاحتضان مشروع التساكن وإلحاق الخير بالخلق. كلٌ ينفق مما عنده؛ فمنهم ذوو البصائر والعرفان ومنهم أصحاب بسطة في المال والحكمة، ومنهم من يجمع هذا وذاك.

المبحث الرابع: أهم ضوابط مراكز صياغة الشاكلة الفكرية

الضابط الأول: محوية الذات واندماج الجزء في الكل

يتأسس المعنى الحقيقي للفكر الجماعي من خلال تماهي أفراد مع هدف الفريق المشترك والتضحية بكل هدف خاص يتعارض أو يؤخر تحقيق المتفق عليه، ومن ثم يفترض في عناصر جماعة التفكير السعي جماعيا بعنوان (نحن) بدلا من (أنا).

وفي سبيل تأكيد اندماج الفرد في الفريق والتحدث باسمه كأنه هو، ومقابلة الآخرين بسعي واحد وخطة واحدة جمعت عقولا وخبرات متعددة، يتعين استحضار أن الزمان زمان المؤسسات، وأن قدرتها على الامتداد رهينة بربط تحول تصوراتها إلى برامج وتمثل برامجها في مشاريع قائمة يحتضنها المجتمع.

ثم إن هذه القدرة متوقفة كذلك على استيعاب طبيعة الإنسان الاجتماعية والرغبة في الظهور مع الآخرين، ولذلك يحتاج الأفراد إلى توجيههم في هذا السياق ليتم ذلك على بصيرة نافعة للمجموع. ومن أبرز تجليات "المحوية" إحياء التمحور حول الذات، ونسبة الفعل للآخرين حتى لو كان الفرد هو صاحب هذا الخير الكبير.

الضابط الثاني: انتهاج سبيل التلطف وتجنب استرضاء الجماهير

مما يعاب في عمل مراكز صناعة القرار الفكري وهو يستهدف خدمة الناس حرصه على استرضائهم في جميع الأحوال وجذبهم بأي طريقة ليكون له موقع داخل المجتمع. إن هذا الخطأ لا يقل خطورة عن الاصطدام مع الآخرين وفتح جبهات الصراع معهم.

وأشد من ذلك نكرا، أن تجد طبيبا يستشير المريض الجاهل في الدواء الذي جاء يطلبه عند أهل الذكر، أو أن تجد قادة الفكر يحاولون إرضاء أهواء من كُلفوا بإصلاح شأنهم وتدير طريقة علاج اختلالاتهم النفسية والتربوية والسلوكية.

الضابط الثالث: مركزية التخطيط

ما أكثر الأفكار التي أبدعها الأفراد أو الجماعات، وقد يكون منها السديد والرشيد، ولكنها لم تجد لها سبيلا إلى واقع المجتمعات أو أنها عند التنزيل تشوهت بترجمة غير مدروسة وبعمل غير مبرمج بالدقة المطلوبة، أو لم توفر أثناء ذلك الظروف المناسبة وفق رؤية واضحة بصيرة.

والناظر إلى حركة الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام يسترعى انتباهه حضور التخطيط في مجالات دعواتهم وهدايتهم. حيث إن من مقتضيات ثقافة التخطيط فقه السنن وحسن اختيار الأسباب ودراسة النتائج المتوقعة، ووضع الاحتمالات الممكنة، وإدراك حجم الإمكانيات المتوفرة، وتصور واقع العوائق القائمة والحواجز المنتظرة.

الضابط الرابع: تحديد الهدف والمربطة على التوجه إلى تحقيقه

إن تحديد الهدف مطلب أساس للعمل الجاد، وعنصر رئيس لتحقيق نقلة نوعية للمجتمعات، وركيزة أساسية لإنجاز المشاريع الكبرى والصغرى، المتوسطة أو البعيدة المدى. والذين يمشون في الأرض بدون أهداف محددة ويطنون أنهم على شيء يخطئون السبيل ويفشلون فشلا كبيرا.

وعندما يمشي القائمون على مؤسسات صناع الفكر والرشد على نور من هدفهم الكبير وإضاءة من أهدافهم التي برمجوها لها، وتمت أجزائها وتحيينها، يتمكنون من ضبط سيرها ووقايتها من فقدان وجهتها.

ثم إن توحيد الأهداف وسموها ييسر الطاقات ليسرى ويجنبها العسرى التي تحبط الأعمال فتشقى بذلك مراكز صياغة الشاكلة الثقافية التي تسعى بدون وحدة الهدف، مما يؤدي إلى عواقب أقسى عناوينها سراب حسبه الظمان إلى الإنجازات شيئا فلما فحسه عن قرب لم يجده شيئا فارتد نظره حسيرا.

كم من طاقات بخس الناس حقها وزهدوا فيها وفي أهلها لأنها لم توجه نحو هدفها السامي المحدد، وكم من قدرات تم إغفالها وإهمال أصحابها لأنها وضعت في سياق التنازع بدل التناغم فحرم المجتمع من خبراتها، وكم من جهود لو ضمت إلى بعضها لكان وراء ذلك قوة كبيرة عجبت البشرية.

الضابط الخامس: سياق الانضباط

من أهم ما يُمكن سعي المراكز الفكرية من محافظتها على توجهها الجماعي وسيرها وفق الوعي الجمعي التزام أفرادها بقواعد التشاور والاستماع إلى ذوي الخبرات والكفاءات، والتسليم بما يسفر عنه تبادل الرأي، والسعي لتطبيق ما اتفق عليه حتى لو خالف بعض وجهات النظر. بل إن المخالف لا يقل حماسة عن إنجاز ما أوصلت إليه الشورى، فتراه يمثل رأي الفريق أو المؤسسة ويدافع عنه.

الضابط السادس: الإيجابية والعكوف على الإمكانيات الذاتية

يستهدف العمل الجماعي تحريك الطاقات وتوجيه القدرات ودمجها لإنجاز مشاريع محددة، وهو مدعو إلى محطات تأمل ذاتية للتقييم وقياس المراحل التي تم عبورها نحو الأهداف، وإلى وقفات إلزامية عندما يصطدم بعوائق التعايش.

لأجل ذلك يتعين امتلاك القدرة على التفاعل الإيجابي مع الظروف المتعددة ورفض الاستسلام لها، عن طريق الإبداع في صياغة البدائل الممكنة وتحديد المناهج للانطلاق في سياقات متطورة. والذي ينظر إلى الواقع المناقض للإيمان بعدسة حركية الفكر يرى آثام الآخرين وانحرافات المجتمع مشاريع لاغتنام الحسنات عن طريق الصبر عليها وعدم التأثير بها، وعن طريق البحث الجماعي لإصلاح ما يمكن إصلاحه ووضع خطط للخدمة هؤلاء بهداياتهم ونصيحتهم؛ روى الإمام مسلم في صحيحه: عَنْ أَبِي مُوسَى، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " إِنَّ مَثَلِي وَمَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ كَمَثَلِ رَجُلٍ أَتَى قَوْمَهُ، فَقَالَ: يَا قَوْمِ إِنِّي رَأَيْتُ الْجَيْشَ بَعْثِي، وَإِنِّي أَنَا النَّذِيرُ الْعُرْيَانُ، فَالتَّجَاءَ، فَأَطَاعَهُ طَائِفَةٌ مِنْ قَوْمِهِ، فَأَذْجُوا فَانْطَلَقُوا عَلَى مُهْلَتِهِمْ، وَكَذَّبَتْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ فَأَصْبَحُوا مَكَائِهِمْ، فَصَبَّحَهُمُ الْجَيْشُ فَأَهْلَكَهُمْ وَاجْتَنَحَهُمْ، فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ أَطَاعَنِي وَاتَّبَعَ مَا جِئْتُ بِهِ، وَمَثَلُ مَنْ عَصَانِي وَكَذَّبَ مَا جِئْتُ بِهِ مِنْ الْحَقِّ." ¹⁴

ولقد دعا إبراهيم عليه السلام ربه أن يرزقه ومن اتبعه، ثم نبهه ربه إلى سعة عطاءات الربوبية خلقه أجمعين: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُمْ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ﴾ [البقرة آية 126].

ثم ترى الخليل عليه الصلاة والسلام يبدي رجاءه تأخير العذاب بحجة وجود لوط عليه السلام بينهم: ﴿وَلَمَّا جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَى قَالُوا إِنَّا مُهْلِكُوا أَهْلَ هَذِهِ الْقَرْيَةِ إِنَّ أَهْلَهَا كَانُوا ظَالِمِينَ﴾ (31) قَالَ إِنَّ فِيهَا لُوطًا قَالُوا نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَنْ فِيهَا لَنَنْجِيَنَّهُ وَأَهْلَهُ إِلَّا امْرَأَتَهُ كَانَتْ مِنَ الْغَابِرِينَ﴾ [سورة العنكبوت آية 31 - 32] وقال

¹⁴ كتاب الفضائل، باب شفقتي صلى الله عليه وسلم على أمته ومبالغته في تحذيرهم مما يضرهم، ح 2283.

تعالى: ﴿فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَاهِيمَ الرَّوْعُ وَجَاءَتْهُ الْبُشْرَى يُجَادِلُنَا فِي قَوْمِ لُوطٍ (74) إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَحَلِيمٌ أَوَّاهٌ مُنِيبٌ (75) يَا إِبْرَاهِيمُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا إِنَّهُ قَدْ جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ وَإِنَّهُمْ آتِيهِمْ عَذَابٌ غَيْرُ مَرْدُودٍ﴾ [هود آية 74-75].

خاتمة البحث

خلص البحث إلى أن بناء تعايش إيجابي في مجتمع متعدد الثقافات لا يتحقق بالشعارات المجردة ولا بإلغاء الاختلاف، وإنما بإعادة بناء العلاقة بين الناس، انطلاقاً من الإقرار بالتنوع، والاعتصام بقيم الكرامة والعدل والبر والقسط. كما أن التعايش يفتقر إلى وعي حضاري يحمي الخصوصيات من الذوبان، وفي الوقت نفسه يمنع الانغلاق الذي يحول الهوية إلى أداة إقصاء. من هنا تبرز أهمية القيم المشتركة، والحوار، ومراعاة الخلاف، والتخطيط المؤسسي، وصناعة القيادة الفكرية القادرة على ترجمة المبادئ إلى مبادرات عملية ومن ثم جاء التأكيد على أن المرجعية الإسلامية، حين تُقرأ قراءة مقاصدية واجتهادية واعية، قادرة على الإسهام في بناء ثقافة تعايش، تحفظ الاختلاف وتمنع الصدام وتيسر التعاون الإنساني.

بناء على ما ذكر فإن المقالة تركز على النتائج الآتية:

- التعايش لا يستلزم تذويب الفوارق الدينية والعقدية، بل يقتضي حرية اختيار الناس، وتجنب خطيئة التنميط والتحنيط الثقافي والإكراه الديني.
- يمكن للتراث المالكي الأصولي، من خلال أصول مثل المصلحة المرسلة ومراعاة الخلاف وفتح الذرائع وسدها، أن يوفر أدوات اجتهادية مؤسسة للتفكير الرشيد في قضايا التعايش.
- يتوقف نجاح مشاريع التعايش على قيادة فكرية، ومؤسسات قادرة على تحويل المبادئ إلى برامج، مع التخطيط وتحديد الأهداف، والتقييم المستمر.
- الوعي بالذات الحضارية لا يتعارض مع الانفتاح على الآخر؛ بل إن المنهج الأهدى هو الجمع بين الثبات على المرجعية والتفاعل مع منجزات العقل والعصر.

توصيات

لأجل ذلك كله يوصي البحث بما يأتي:

- أولاً: إدماج ثقافة التعايش وإدارة الاختلاف ضمن البرامج الجامعية والتربوية، بالتوسل بالدراسات البينية التي تجمع بين العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية في تداول الشأن الثقافي.
- ثانياً: مأسسة الحوار الثقافي والديني وتعزيز خطاب إعلامي وتربوي ناقد للصور النمطية والفهوم المسبقة عن الآخر.
- ثالثاً: تشجيع البحث في التراث المالكي الأصولي لاستخراج أدوات اجتهادية قابلة للتوظيف في قضايا التعايش المعاصر.
- رابعاً: ربط مشاريع التعايش بالتخطيط والتقييم، وقياس الأثر وتجاوز الاقتصار على المبادرات الظرفية.

مراجع البحث

1. ابن عجيبة، أبو العباس أحمد بن محمد بن المهدي الحسني الأنجزي الفاسي، البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، تحقيق أحمد عبد الله القرشي رسلان، القاهرة، 1419 هـ.
2. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر التونسي، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984 هـ.
3. ابن كثير، إسماعيل بن عمر القرشي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419 هـ.
4. الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415 هـ.
5. البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد الفراء، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تحقيق عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1420 هـ.

6. طنطاوي، محمد سيد، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، دار نخضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.

7. جدعان، فهمي، أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث، ط3، دار الشروق، 1988.

8. الإدريسي، عبد القادر، علال الفاسي في موسوعة الحركة الوطنية والمقاومة.

9. الفاسي، علال، النقد الذاتي، ط1، 1952.

10. فرانسيس فوكوياما، نهاية التاريخ والإنسان الأخير، ترجمة فؤاد شاهين، وجميل قاسم، ورضا الشايب، إشراف ومراجعة وتقديم مطاع صفدي، بيروت: مركز الإنماء القومي، 1993م.

11. فريتس شتيتات، الإسلام شريكاً: دراسات عن الإسلام والمسلمين، ترجمة عبد الغفار مكاي، بيروت، 2004م.

12. القباچ، مصطفى، مسألة الحرية في فكر وممارسات علال الفاسي.

13. هنتنغتون صموئيل، صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمي، ترجمة طلعت الشايب، تقديم صلاح قنصوة، القاهرة، 1998م.

Bibliography List

1. Ibn 'Ajība, Abū al-'Abbās Aḥmad ibn Muḥammad ibn al-Mahdī al-Ḥasanī al-Anjarī al-Fāsī, *Al-Baḥr al-Madīd fī Tafsīr al-Qur'ān al-Majīd*, edited by Aḥmad 'Abd Allāh al-Qurashī Rislān, Cairo, 1419 AH.
2. Ibn 'Āshūr, Muḥammad al-Tāhir ibn Muḥammad ibn Muḥammad al-Tāhir al-Tūnisī, *Taḥrīr al-Ma'nā al-Sadīd wa-Tanwīr al-'Aql al-Jadīd min Tafsīr al-Kitāb al-Majīd*, Tunisian Publishing House, Tunis, 1984.
3. Ibn Kathīr, Ismā'īl ibn 'Umar al-Qurashī, *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm*, edited by Muḥammad Ḥusayn Shams al-Dīn, Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1419 AH.
4. Al-Ālūsī, Shihāb al-Dīn Maḥmūd ibn 'Abd Allāh al-Ḥusaynī, *Rūḥ al-Ma'ānī fī Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm wa-al-Sab' al-Mathānī*, edited by 'Alī 'Abd al-Bārī 'Atīyyah, Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1415 AH.

5. Al-Baghawī, Abū Muḥammad al-Ḥusayn ibn Mas‘ūd ibn Muḥammad al-Farrā’, ***Ma‘ālim al-Tanzīl fī Tafsīr al-Qur’ān***, edited by ‘Abd al-Razzāq al-Mahdī, Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī, Beirut, 1st ed., 1420 AH.
6. Tanṭāwī, Muḥammad Sayyid, ***Al-Tafsīr al-Wasīṭ lil-Qur’ān al-Karīm***, Dār Nahḍat Miṣr for Printing, Publishing and Distribution, Cairo, 1st ed.
7. Jad‘ān, Fahmī, ***The Foundations of Progress According to Muslim Thinkers in the Modern Arab World***, 3rd ed., Dār al-Shurūq, 1988.
8. Al-Idrīsī, ‘Abd al-Qādir, “‘Allāl al-Fāsī,” in ***Encyclopedia of the National Movement and Resistance***.
9. Al-Fāsī, ‘Allāl, ***Self-Criticism***, 1st ed., 1952.
10. Francis Fukuyama, ***The End of History and the Last Man***, translated by Fu‘ād Shāhīn, Jamīl Qāsim, and Riḍā al-Shāyibī; supervised, reviewed, and introduced by Muṭā‘ Ṣafadī, Beirut: National Development Center, 1993.
11. Fritz Steppat, ***Islam as a Partner: Studies on Islam and Muslims***, translated by ‘Abd al-Ghaffār Makkāwī, Beirut, 2004.
12. Al-Qabbāj, Muṣṭafā, ***The Question of Freedom in the Thought and Practices of ‘Allāl al-Fāsī***.
13. Samuel P. Huntington, ***The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order***, translated by Ṭal‘at al-Shāyib, introduction by Ṣalāḥ Qinqūwah, Cairo, 1998.

هندسة التكوين، وتجليات الممارسة المهنية

Training Engineering and the Manifestations of Professional Practice

د. محمد دخيبي أبو أسامة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، المغرب

الكلمات المفتاحية	الملخص
هندسة التكوين؛ تحليل الممارسات؛ تجليات التكوين؛ استراتيجيات الممارسة المهنية	بين واقع الممارسة المهنية ونظام التكوين في كل المجالات فيصل لا يقدّر قيمته إلا المشتغل ضمن نسق التشريع له، والتخطيط لسياقه، والتدبير لمجرياته. لذلك تخضع عملية التكوين في سياق الممارسة المهنية لمجموعة من الضوابط حتى تستجيب للشروط المارء الوصول إليها، والمعايير المتفق على صياغتها. لذا، تعد هندسة التكوين (Training Engineering) أهم مرتكز تقوم عليه مرحلة إعداد، وتجهيز الموارد البشرية القادرة على مجابهة الواقع العملي، وتسهم بدرجة أكبر في تخليق العمل الميداني. كما أن هذه الهندسة تشكل الرافء الأول لتقريب مفهوم الممارسة المهنية في مجال التربية والتكوين، وتحسين الأداء المهني وتجويده؛ ما يكفل تحقيق الغايات الكبرى من السياسية التعليمية. وتهدف هندسة التكوين على خطوات منهجية، تركز على المعرفة، والبيداغوجيا، والديدكتيك، وتسهر على توفير المادة الخام للطلاب (ة) المتدرب (ة)، ليضمن تطبيقات عملية ذات أهمية قصوى، تبدأ بالتخطيط، فالتدبير وصولا إلى التقويم. ومن خلال هذا المبدأ تتحدد أهم اختصاصات المكلف بالتكوين، أو بمعنى آخر مهندس التكوين الذي يتولى أجراء التنظيمات، وإكسابها درجة المهنة، المتفق تدبيرها أثناء ورشة تحليل الممارسات، أو من خلال التدريب الميداني من جهة، أو من خلال إعداد الملف الشخصي، وإنجاز المشروع الشخصي المؤطر من جهة ثانية.

Keywords

Abstract

The relationship between the reality of professional practice and the training system in all fields is a crucial link whose value can only truly be appreciated by those involved in establishing the legal framework, planning its context, and managing its processes. Therefore, training within the context of professional practice is subject to a set of regulations and requirements to ensure that it meets the desired conditions and complies with the agreed-upon standards.

Thus, **Training Engineering** constitutes one of the most important pillars underlying the preparation and development of human resources capable of addressing the realities of professional practice. It also contributes significantly to fostering ethical and responsible fieldwork. Moreover, this engineering represents a primary means of bringing the concept of professional practice closer to the field of education and training, as well as improving and enhancing professional performance, thereby ensuring the achievement of the broader objectives of educational policy.

Training Engineering is based on methodological steps that focus on knowledge, pedagogy, and didactics. It ensures that student trainees are provided with the necessary theoretical and practical foundations, enabling them to engage in highly significant practical applications,

(Training -
Practice
Analysis –
Manifestations
of Training –
Professional
Practice
Strategies)

beginning with planning and management and culminating in assessment.

Based on this principle, the main responsibilities of the person in charge of training—or, in other words, the **Training Engineer**—can be identified. This professional is responsible for putting theoretical frameworks into practice and transforming them into professional competencies. This is achieved either through the management of activities carried out during **practice analysis workshops** and field training, or through the preparation of the **personal portfolio** and the development of a **supervised personal project**.

مقدمة

بين واقع الممارسة المهنية ونظام التكوين في كل المجالات فيصل لا يقدّر قيمته إلا المشتغل ضمن نسق التشريع له، والتخطيط لسياقه، والتدبير لمجرياته. لذلك تخضع عملية التكوين في سياق الممارسة المهنية لمجموعة من الضوابط حتى تستجيب للشروط المارد الوصول إليها، والمعايير المتفق على صياغتها.

لذا، تعد هندسة التكوين (Training Engineering) أهم مرتكز تقوم عليه مرحلة إعداد، وتجهيز الموارد البشرية القادرة على مجابهة الواقع العملي، وتسهم بدرجة أكبر في تخليق العمل الميداني. كما أن هذه الهندسة تشكل الرافد الأول لتقريب مفهوم الممارسة المهنية في مجال التربية والتكوين، وتحسين الأداء المهني وتجويده؛ ما يكفل تحقيق الغايات الكبرى من السياسة التعليمية.

وتقوم هندسة التكوين على خطوات منهجية، تركز على المعرفة، والبيداغوجيا، والديدكتيك، وتسهر على توفير المادة الخام للطالب (ة) المتدرب (ة)، ليضمن تطبيقات عملية ذات أهمية قصوى، تبدأ بالتخطيط، فالتدبير وصولاً إلى التقويم.

ومن خلال هذا المبدإ تتحدد أهم اختصاصات المكلف بالتكوين، أو بمعنى آخر مهندس التكوين الذي يتولى أجرة التنظيرات، وإكسابها درجة المهنة، المتفق تديرها أثناء ورشة تحليل الممارسات، أو من خلال التدريب الميداني من جهة، أو من خلال إعداد الملف الشخصي، وإنجاز المشروع الشخصي المؤطر من جهة ثانية.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في تحديد مدى تطابق الجانب النظري أثناء صياغة مرتكزات هندسة التكوين، وما يتطلبه الواقع التعليمي أثناء الممارسة المهنية. لذلك يمكن صياغتها على الشكل الآتي:

ما مدى استجابة هندسة التكوين المقررة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لحاجات التكوين والممارسة المهنية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- إدراك أهمية هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛
- تقريب أساسيات الممارسات المهنية من خلال ورشات التكوين؛
- تقديم صيغة توافقية تحدث التكامل بين الجانب النظري والميداني.

الدراسات السابقة:

- محمد حاجي الدريسي، المسالك الجامعية للتربية ودورها في تجويد الممارسات التربوية، الإجازة المهنية في تدريس الدراسات الإسلامية نموذجاً، مسالك التربية والتكوين، المجلد الأول، العدد 1، (2018).
- محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليو 2020.
- إلى جانب المذكرات والمراسيم التنظيمية
- دراسات شخصية سابقة

خطة البحث:

مقدمة

- المحور الأول: هندسة التكوين: التنظير والتفعيل
- المحور الثاني: تجليات الممارسة المهنية، وسياق التكوين المستمر
- أولاً: مجزوءات التكوين؛
- ثانياً: ورشات التكوين، وتجلياتها في الممارسة المهنية؛
- أدوات تحليل الممارسات؛
- تجليات الممارسات المهنية.
- ثالثاً: التحليل والتأمل: أبعاد الممارسة المهنية
- البعد العلائقي؛
- البعد البيداغوجي؛
- البعد الديداكتيكي؛
- البعد الشخصي.

تركيب

خاتمة

منهج البحث:

يعتمد البحث على آليات المنهج الوصفي والتحليلي، لذا فهو يستند إلى المذكرات والمراسيم، بوصفها إطاراً مرجعياً، إلى جانب التحليل الميداني للمقررات التكوينية، والملاحظات الميدانية المسجلة.

تمهيد

بين واقع الممارسة المهنية ونظام التكوين في كل المجالات فيحصل لا يقدّر قيمته إلا المشتغل ضمن نسق التشريع له، والتخطيط لسياقه، والتدبير لمجرياته. لذلك تخضع عملية التكوين في سياق الممارسة المهنية لمجموعة من الضوابط حتى تستجيب للشروط المارد الوصول إليها، والمعايير المتفق على صياغتها.

لذا، تعد هندسة التكوين (Training Engineering) أهم مرتكز تقوم عليه مرحلة إعداد، وتجهيز الموارد البشرية القادرة على مجابهة الواقع العملي، وتسهم بدرجة أكبر في تخليق العمل الميداني. كما أن هذه الهندسة تشكل الرافد الأول لتقريب مفهوم الممارسة المهنية في مجال التربية والتكوين، وتحسين الأداء المهني وتجويده؛ ما يكفل تحقيق الغايات الكبرى من السياسة التعليمية.

وتقوم هندسة التكوين على خطوات منهجية، تركز على المعرفة، والبيداغوجيا، والديداكتيك، وتسهر على توفير المادة الخام للطالب (ة) المتدرب (ة)، ليضمن تطبيقات عملية ذات أهمية قصوى، تبدأ بالتخطيط، فالتدبير وصولاً إلى التقييم.

ومن خلال هذا المبدأ تتحدد أهم اختصاصات المكلف بالتكوين، أو بمعنى آخر مهندس التكوين الذي يتولى أجرة التنظيرات، وإكسابها درجة المهنة، المتفق تدبيرها أثناء ورشة تحليل الممارسات، أو من خلال التدريب الميداني من جهة، أو من خلال إعداد الملف الشخصي، وإنجاز المشروع الشخصي المؤطر من جهة ثانية.

كما تتفرع التطبيقات العملية لهندسة التكوين إلى مجالات متدرجة؛

- من التشخيص القبلي، وتشخيص المستلزمات؛
- إلى التخطيط الممنهج لتحديد مسارات التكوين من خلال تحديد أهداف التكوين، وكفائاته الأساس، واختيار العدة التي تتيح فرصة التكوين الفاعل والفعال؛
- مروراً بالتدبير البيداغوجي، بتفعيل الطرق والوسائل، وتحيين فرص التعلم والتكوين، وتنويع أساليب التكوين: كالتكوين الحضوري، أو التكوين الذاتي، أو التكوين عن بعد إذا تطلب التدبير الاستعانة به؛

- وصولاً إلى التقييم وقياس الأثر، بتتبع الموارد التي تم إرساؤها، والتحقق من درجات الاستفادة منها، ومن ثمة انعكاس التكوين على أداء الطالب (ة) المتدرب (ة)، في سياقات مهنية مختلفة، تستجيب لمتطلبات مهنة التدريس، وخصوصيات المتعلمات والمتعلمين.

المحور الأول هندسة التكوين: التنظير والتفعيل

مرت تجربة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب بمجموعة من المراحل التنظيمية، تميزت بالتردد، والانتقال من شكل تربوي إلى آخر، تتحكم فيه السياسية العامة للدولة، وبخاصة من خلال الانتقال من السياسية المركزية إلى التدبير اللامركزي، وتوسيع الجهوية، أو ما سمي بالجهوية المتقدمة.

ولبيان مراحل تدبير الشأن الجهوي، نشير إلى كون دستور المملكة المغربية (2011)، يؤكد على أهمية التنظيم الجهوي والتراحي، وارتكازه على التدبير الحر: "وعلى التعاون والتضامن؛ ويؤمن مشاركة السكان المعنيين في تدبير شؤونهم، والرفع من مساهمتهم في التنمية البشرية المندجة والمستدامة".¹ وبالموازاة مع هذا الإجراء صدر الميثاق الوطني للالتزام الإداري سنة 2018؛ حيث نص في المادة 4 على كون المصالح اللامركزية للدولة تتمثل في: "التمثيلات أو البنيات الإدارية الترابية الممثلة للإدارات المركزية، على مستوى الجهة وعلى مستوى العمالة أو الإقليم، سواء كانت تابعة لقطاع وزاري معين، أو مشتركة بين قطاعين أو أكثر...".²

لذلك بدأ الاشتغال منذ 2011 في الاشتغال بمبدأ الجهوية في مجال تكوين الأطر التربوية من مدرسين، وأطر إدارية، وأطر مختصة في الدعم الإداري والنفسي والاجتماعي (أطر الدعم لاحقا). فكان أول مرسوم يوطر هذه العملية مؤسسا للجهوية المتقدمة، وبانيا لهندسة تربوية منظمة، وموجهة بأطر مرجعية سياسية، وتربوية.

لذا، يعد المرسوم رقم 672-11-2 في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أهم خطوة لتحقيق الارتقاء بنظام التربية والتكوين. وقد أكدت الوثائق الرسمية للمملكة المغربية أجرة تدبير المراكز الجهوية، ولعل ما صدر في الجريدة الرسمية عدد 6018 بتاريخ 9 ربيع الأول 1433 (2 فبراير 2012) في شأن نظام الوظيفة العمومية خير مثال على ذلك؛ حيث تمت التنصيص في المادة الأولى على إحداث المراكز؛ فجعل نظامها قائما على كونها: "مؤسسة لتكوين الأطر العليا خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي، وتنظم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في شبكة وطنية لمؤسسات تكوين الأطر التربوية".³

كما أن هناك مجموعة من القرارات التي توطر عملية التكوين داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ونشير في هذا الصدد إلى قانون "نظام موظفي الإدارات العامة" الصادر بالجريدة الرسمية عدد 7316 بتاريخ 5 محرم 1446 (11 يوليوز 2024)؛ حيث تمت إضافة بعض البنود منها ما يتعلق بهيئة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بإضافة أطر هيئة الأساتذة الباحثين في التربية والتكوين (المادة 14)، والتأكيد على أهمية التداريب الميدانية في المادة 24: "يتم التكوين التطبيقي والعملي، حسب المسالك المتوفرة بالمركز، بمؤسسات التربية والتعليم العمومي،

¹ المملكة المغربية، وزارة العدل، دستور المملكة المغربية، 2011، الباب التاسع: الجهات والجماعات الترابية الأخرى، الفصل 136، ص. 55.

² وزارة الانتقال الرقمي وإصلاح الإدارة، مرسوم رقم 618-17-2 صادر بتاريخ 18 من ربيع الآخر 1440 (26 ديسمبر 2018) بمثابة ميثاق وطني للالتزام الإداري. (موقع الوزارة).

³ الجريدة الرسمية، عدد 6018 بتاريخ 9 ربيع الأول 1433 (2 فبراير 2012) في شأن نظام الوظيفة العمومية، الباب الأول، مقتضيات عامة، المادة الأولى.

وبمختلف مصالح الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وكذا بالبنيات الإدارية للمصالح المركزية المكلفة بالتربية والتكوين.

بالعودة إلى القرارات الوزارية نشير إلى اثنين منها:

- الأول الصادر بتاريخ 19 فبراير 2029 رقم 19-007 بشأن تحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان التأهيل المهني لأطر التدريس بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛ حيث كان التركيز على تخصيص سنتين للتكوين (المادة 2): "يؤم الرفع من مستوى تمكنهم من الكفايات الأكاديمية وتنمية كفاياتهم المهنية والسلوكية اللازمة لممارسة ناجعة ومسؤولة لمهنة التدريس."⁴
- أما الثاني فقد أطرته المستجدات التربوية التي ميزت سنة 2024، بتغيير مجموعة من البنود المرتبطة بمهنة التدريس، والتأطير، والإدارة التربوية.. لذا عرف التكوين بالمراكز الجهوية تحيين الأطر المرجعية المنظمة له، بإصدار المقرر الوزاري رقم 24-066 بتاريخ 22 نونبر 2024، بتحديد البرنامج الرسمي وإجراءات التقييم الخاصة بالتكوين الأساس التأهيلي للأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ حيث: "يشمل البرنامج... مجموع الوحدات التكوينية المحددة قائمتها، وغلافها الزمني وتوزيعها على فترتي السنة التكوينية... وعلاوة على الوحدات المذكورة، يتعين على جميع الطلبة إنجاز مشاريع شخصية مؤطرة تترجم حصيلة الجهود والمبادرات المنجزة من لدنهم في إطار تكوينهم الذاتي بفضاء المركز، أو بمؤسسات التربية والتعليم العمومي."⁵

فمن خلال هذه الوثائق، وهي بعض من الكل، يمكن أن نستنتج الملاحظات الآتية:

- التدرج في تنظيم الإجراءات العملية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ إذ انتقلنا من سنتين تكوينيتين (الأولى بالمراكز، والثانية بمؤسسات التعيين)، إلى سنة واحدة (بمعدل ستة أو سبعة أشهر)؛
- تحديد إجراءات آخر السنة، من قبيل إحداث امتحان التخرج في المقرر الوزاري الأخير (2024)؛
- إلغاء البحث التربوي التدخلي، وتعويضه بالمشروع الشخصي المؤطر، واقتراح إمكانية إجرائه انطلاقاً من الملاحظات المسجلة بالمراكز الجهوية...؛
- التأكيد على أن هندسة التكوين تحكمها مجموعة من الأطر المرجعية الحكومية والوزارية (التربية الوطنية)، ما من شأنه أن يبلغ درجة التحكم في تحقيق الكفايات الأساس وفق حاجات الطلبة

⁴ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 19-007، بتاريخ 19 فبراير 2029، في شأن تحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان التأهيل المهني لأطر التدريس المتدربين بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

⁵ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مقرر لوزير التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، رقم 24-066 صادر بتاريخ 22 نونبر 2024 بتحديد البرنامج الرسمي وإجراءات التقييم الخاصة بالتكوين الأساس التأهيلي لأساتذة التعليم (الابتدائي - الإعدادي - التأهيلي).. بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

المتدربين والكفايات المستهدفة، ومن ثمَّ هندسة التكوين برنامجا متكاملًا، تتداخل فيه الأهداف، والمضامين، والأنشطة المختلفة، والوسائل أو المستلزمات الضرورية، إلى جانب محطة التقييم بكل إجراءاتها المحلية والوطنية.

وفي الأخير، لا بد من الإشارة إلى أهمية المراحل السابقة للولوج إلى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. فمن بين المستجدات إحداث المدارس العليا للتربية والتكوين، التي تخصص في إعداد طالب حاصل على الإجازة في التربية، مما يمكنه من الالتحاق بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بعد اجتيازه مباراة الدخول، وفي الوقت نفسه يكون -من المفترض- متمكنًا في الكفايات الأساس في مجال التربية، ليكون المركز نفاذة على المهنة، أو بمعنى مهنة التكوين.

وقد جاء هذا الإحداث بناء على مقترحات الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030؛ حيث أعطت الوزارة الوصية الانطلاقة الرسمية لمسلك الإجازة في التربية. وتعد هذه المدارس إلى جانب المدارس العليا للأساتذة: "مؤسسات للتعليم العالي تابعة للجامعة ذات استقطاب محدود، وقد بوأها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح مكانة متميزة ضمن أدوار النهوض بالمدرسة المغربية، حيث اعتبرت في الرافعة الثانية عشرة المتعلقة بتطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاح والابتكار خاصة فيما يتعلق بالمراجعة المنتظمة للمناهج والبرامج وفق معايير الجودة".⁶

لذلك، تعرّف هندسة التكوين بوصفها: "عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية".⁷ ولا يمكن الفصل بين هندسة التكوين كما هي معروفة ومعلومة و"تصميم الأنظمة التعليمية" Instructional Systems Design الذي يختصر في ISD، وهو منهجية أيضا توظف لتخطيط البرامج التكوينية.

وإجمالًا، يمكن إجمال أهداف هندسة التكوين في:

- تشخيص الحاجات الأساسية للطلبة المتدربين؛ إذ يشكل تقييم المستلزمات من المحطات الضرورية لبناء هندسة تكوين ذات جودة؛
- تحديد الكفايات ذات الأولوية؛

⁶ محمد حاجي الدريسي، المسالك الجامعية للتربية ودورها في تجويد الممارسات التربوية، الإجازة المهنية في تدريس الدراسات الإسلامية نموذجًا، مسالك التربية والتكوين، المجلد الأول، العدد 1، (2018)، ص. 183

⁷ محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليو 2020، ص. 12.

- تخطيط علمي لكل مراحل التكوين، بدءاً من البطاقات التوصيفية للمجزوءات، مروراً بالمشاريع الشخصية المؤطرة، والملف التراكمي، وصولاً إلى التقويم النهائي، سواء ما تعلق بالتصديق على مجزوءات الفترتين الأولى والثانية، أم امتحان التخرج في نهاية السنة التكوينية؛
- اختيار الوسائل والطرق المناسبة، ويدخل ضمن هذا الإطار صيغ التكوين: من التكوين الحضوري، والتكوين الذاتي، والتكوين عن بعد؛
- توفير العدة اللازمة للتكوين، من إعداد المجزوءات، وتجريبها، وتنزيلها تدريجياً؛
- إدماج البيداغوجيات الجديدة، ونذكر على سبيل المثال "مؤسسات الريادة"، من خلال توفير مساحة زمنية لتمرير مستجداتها، وتوفير العدة اللازمة للطلاب المتدرب حتى يكون قادراً على مجابهة الواقع التعليمي بكل جدارة، وجرأة؛
- تمكين الطالب المتدرب من اختيار الظاهرة التربوية، وإدراجها ضمن المشروع الشخصي المؤطر الذي يسهم - إن كان العمل جاداً - في بلورة المفاهيم النظرية، والبحث عن الاقتراحات والحلول لتجاوز أهم المشاكل المعرقة للسير العادي للعملية التعليمية التعليمية؛
- تثمين مهنة التربية والتكوين بسن عملية إنجاز الملف التراكمي الذي يوطّن العمليات المنجزة، ويوثق علاقة الطالب (ة) المتدرب (ة) بالمنجز التدريبي، كما يحفز على العمل الموازي بين التكوين الحضوري داخل المركز، وعمليات الاندماج والانغماس داخل الوسط التعليمي.

المحور الثاني: تجليات الممارسات المهنية، وسياق التكوين المستمر

لا يمكن الانطلاق من الوضعيات التنظيرية، وإغفال - في المقابل - الأساس العملي التطبيقي، الذي لا يغيب الفاعلية الميدانية. لذلك، اخترنا التعامل مع التجلي الذي تؤدبه "هندسة التكوين" في الممارسات المهنية. لقد سبقت الإشارة، إلى أهمية النسق التعليمي الذي ينطلق منه مبدأ التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. ولم نصرف النظر عن أهمية الطالب (ة) المتدرب (ة) الملتحق بالمركز حاملاً رصيدها معرفياً، وبيداغوجياً، وديداكتيكياً. والتركيز بطبيعة الحال على طالب الإجازة في التربية، الذي سبق له أن تلقى تكويناً معرفياً، وتنظيراً في مجال التربية والتكوين، مع التركيز أحياناً على الأبعاد الوظيفية للتكوين الأساس. وهذا ما لاحظناه أثناء المشاركة في تدبير بعض الحصص التدريسية بالمدرسة العليا للتربية والتكوين التابعة لجامعة محمد الأول بوجدة؛ إذ لا يمكن الحديث عن تلقي المعرفة التربوية، دون الخوض في وضعيات تعليمية تعلمية، يقدمها الأستاذ المكلف بتدبير بعض المواد ذات الطابع التكويني (التخطيط، والتدبير، والتقويم خاصة)، بالنظر إلى البطاقات التوصيفية التي تحسم في العلاقة التي تربط هذه المدارس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى جانب - طبعاً - إسهام بعض أساتذة المراكز في تقديم الدروس بالمدرسة العليا للتربية والتكوين على سبيل الساعات الإضافية، مما يجعله أحياناً يقدم بعض التصورات المهنية، ويشمل بها تقديمه للمحاضرات.

من جانب آخر، لا يمكن أن نستثني الطالب(ة) صاحب الإجازة الأساسية، الذي يجعل من فترة الاستعداد لمباراة ولوج المراكز مرحلة للتكوين الذاتي في مجالات معرفية، وبيداغوجية، وديديكتيكية، وأحيانا يتفوق على صاحب الإجازة التربوية في مجال تخصصه.

من هذا المنطلق، نستطيع أن نقدم رؤية مختصرة عن هندسة التكوين، وتحليلاتها في الممارسة المهنية، من خلال بعض المجزئات المنجزة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على جانب طبعاً ما يتلقاه الطالب(ة) المتدرب(ة) من تدريب ميداني بإحدى المؤسسات التعليمية العمومية التابعة للمجال التربوي الذي يتلقى فيه التكوين.

أولاً: مجزئات التكوين

من أساسيات التكوين الحضوري مواصلة الطالب(ة) المتدرب(ة) تلقي بعض المعارف التي سبق له أن عرفها بالجامعة، ودرسها في وحدات دراسية مختلفة. غير أن التحاقه بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين يفرض عليه التركيز على أهم المضامين التي تفيده في تكوين ذاته معرفياً، والاستعداد لنقلها ديدكتيكياً (النقل الديدكتيكي) لفائدة المتعلم في مختلف المستويات: "يستفيد الطلبة من ثلاث وحدات لدعم التكوين الأساس، يتم تحديدها من طرف مجلس المركز، من بين الوحدات المعتمدة بناء على نتائج التقويم التشخيصي الذي يتعين إنجازه بداية السنة التكوينية. ويتعين على الطلبة كذلك دراسة باقي وحدات التكوين الأساس، المحددة توصيفاتها... في إطار تكوينهم الذاتي المؤطر".⁸

ومن الإجراءات التدييرية المعتمدة داخل المراكز، التركيز على أساسيات المعرفة التي يحتاجها الطالب المتدرب ضمن كفاياته الأساس، في التعليم الثانوي خاصة؛ فيتم اعتماد الدعم التكوين الأساس في النحو، والصرف، والبلاغة، والعروض، والأجناس الأدبية، وتحليل الخطاب، إلى جانب النقد العربي قديمه وحديثه؛ إذ المفروض تقديم أربعة نماذج من دعم التكوين الأساس. ونؤكد دائماً أن النموذج المقترح هنا هو التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، لأن التعليم الابتدائي يركز فيه على النحو والصرف، إلى جانب التواصل الشفهي والكتابي.

وبغض النظر عن دعم التكوين الأساس، يخضع الطالب المتدرب لتكوين ديدكتيكي يخص مجزئات التخطيط، والتدبير، والتقويم؛ حيث تشير الكفايات المستهدفة إلى التنسيق بين المجزئات، والتكامل المنهجي والمعرفي. ونذكر مثالا واحداً:

مجزوءة التدبير 2، الكفاية المستهدفة:

"في نهاية المجزوءة يصبح المتدرب(ة) قادرا على استثمار ما خططه في مجزوءة التخطيط، وما اكتسبه من موارد في مجزوءة التدبير 1، مستندا إلى شروط التدبير الفعال ومبادئه ومستحضرا البعد التبصري في وضعيات مهنية ومُهننة بمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، وموظفا مختلف استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في وضعيات التعليم والتعلم."

لذلك، تستند الكفايات الأساس في مختلف المجزوءات المقدمة إلى الأسس النظرية، والعملية التي تفيد الطالب المتدرب، سواء أثناء تكوينه بالمركز، أم حين يلتحق بمقر العمل.

ثانيا: ورشات التكوين، وتجلياتها في الممارسة المهنية

تأتي الورشات الموازية، رابطا منهجيا بين التنظير والعمل الميداني، وأشير هنا إلى ورشتي الإنتاج الديدكتيكي، وتحليل الممارسات المهنية. ولا بأس من التأكيد على أهمية الاستئناس بالنموذج التربوي الميداني في هذا المجال. واقصد بهذا الأمر، ما يمكن أن يقدمه الأستاذ(ة) المكون(ة) تطوعا من مواكبة تأطيرية للطالب(ة) المتدرب(ة). فمن خلال هذه المواكبة يستطيع أن يقدم الصورة التي يجب أن يكون عليها أستاذ المستقبل. كما أن الورشات التطبيقية داخل المركز، تجعل العمل الميداني أحد قوالبه الممهدة للممارسة المهنية الحقيقية.

وللأسف، لم تعد المواكبة الميدانية أساسا داخل هندسة التكوين. لذا، غاب أهم معيار لتقييم العملية التعليمية، ولم يعد أمام الأستاذ(ة) المكون(ة) البعد الحقيقي للممارسة التي يمكن تقويمها، وتأطيرها، وملاحظة ثمراتها. ومن المؤكد أن توصيفات ورشتي الإنتاج الديدكتيكي وتحليل الممارسات تثبت ارتباطها القوي بالمبادئ الأولى لهندسة التكوين؛ إذ تقوم على:

- الانطلاق من الكفايات المستهدفة؛
- تحديد المستلزمات؛
- صياغة الأهداف؛
- اقتراح المضامين المناسبة للفترة الزمنية المقررة (30 ساعة)، ولحاجات الطلبة المتدربين (التدريب الميدانية، وتشخيص وضعيات أثناء تمثيل وضعيات مشابهاة داخل الحصص التكوينية)، ومتطلبات التقويم الإجمالي، والامتحان الوطني الموحد (امتحان التخرج)، ولظروف الالتحاق بالعمل؛
- اختيار الوسائل والأدوات المناسبة لتدبير الحصص التكوينية؛
- بناء أدوات التقويم والتغذية الراجعة...

ويمكن تقديم مثال على ورشة تحليل الممارسات التي سبق لي أن شاركت في تخطيطها، وإعدادها ضمن شراكة التعليم العالي وجامعة أريزونا؛ حيث تمت الإشارة إلى هذه المبادئ المذكورة.

أ - أدوات تحليل الممارسات

تهدف عملية تحليل الممارسة المهنية الانتقال التدريجي من الممارسة المرتجلة والعفوية إلى الممارسة المنظمة والمعلنة والمفكر فيها، واكتساب القدرة على مفهمة الممارسات. فتستند بذلك إلى إطار نظري مرجعي بمثابة نموذج

- إرشادي، كما تستند إلى عمليات إجرائية يقف خلالها المدرس على الخطوات التي اعتمدها؛ فتكون الأدوات المسطرة عمليات تساهم في تطوير ممارساته، ونذكر أهمها:
- ✓ تحليل الممارسات الصفية بشكل فردي أو جماعي؛
 - ✓ استثمار أنشطة ميتا معرفية باستمرار؛
 - ✓ اعتماد التقويم الذاتي والتقويم المتبادل وأنشطة التغذية الراجعة باستمرار؛
 - ✓ الإسهام في إعداد أو تدبير مرتبط بالمتعلم أو بالقسم أو بالمؤسسة؛
 - ✓ إنجاز بحث تربوي تدخل في ميداني.

ب- تجليات تحليل الممارسات:

- كتابة تقرير حول درس معين؛ يستوجب معرفة المراحل التالية:⁹
- ✓ تسجيل المعلومات الخاصة بالدرس وإطاره العام؛
 - ✓ الانتقال إلى تقديم أهم الملاحظات؛
 - ✓ تحليل الممارسة وتأملها، وتفكيك أبعادها؛
 - ✓ الاستنتاجات وأهم الاقتراحات الموجهة للأستاذ.

وطبعاً، لا نريد أن نقدم البطاقة الوصفية كما وردت في الوثائق المتعلقة بالتكوين، وهي متاحة رقمياً وورقياً، لكن في المقابل أرى أن تحديد الأبعاد المرتقب ملاحظتها أثناء الممارسة المهنية دافع أول لمعرفة أهمية هندسة التكوين من خلال هذه الورشة.

ثالثاً- التحليل والتأمل: أبعاد الممارسة الصفية

البعد العلائقي:

المتعلق بجانب التواصل والتفاعل بين المدرس والمتعلمين، إذ يتعين عليه أن يأخذ بعين الاعتبار العلاقات التالية:

- ✓ الحمولات السيكلوجية والثقافية والاجتماعية؛
- ✓ تعامل الأستاذ مع المتعلم بالتحفيز والتشجيع؛
- ✓ التعامل السليبي مع المتعلم بالتشكيك في قدراته وعدم إيلائه الأهمية اللازمة.

⁹- حين تغيب الأسئلة الموجهة لتحليل الممارسة، يلجأ الأستاذ أو الموجه إلى كتابة تقرير، وهو يقترب من التقرير الذي ينجزه المفتش أو المرشد التربوي للأستاذ أثناء زيارته.

البعد البيداغوجي:

يتمثل في الأنشطة التربوية التي يقدمها الأستاذ خلال الحصة من:

- ✓ تنظيم الأنشطة؛
- ✓ ضبط مستمر للمهمة، بالدعم والتفويم والمعالجة؛
- ✓ التوزيع الأنسب لأدوار المتعلمين؛
- ✓ تحفيزهم؛
- ✓ حسن التدبير: الفضاء- الزمان؛
- ✓ استثمار المعينات والدعامات الديدكيتيكية.

البعد الديدكيتيكي:

- ✓ الطرق التربوية المتبعة واختلافها ووظيفتها؛
- ✓ الاستراتيجيات؛
- ✓ الأساليب؛
- ✓ مدى ملائمة كل هذه العناصر وحاجات المتعلم.

البعد الشخصي:

- ✓ مواقف الأستاذ البيداغوجية؛
- ✓ تمثلاته؛
- ✓ علاقته بالمعرفة؛
- ✓ تصوراته حول المتعلمين.

ونلاحظ التداخل بين هذه الأبعاد أو المعايير، لأن الشخصية والبعد البيداغوجي والديدكيتيكي لا يمكنها أن تستقيم وتقدم الوجه الصحيح للممارسة دون توحدها واجتماعها كاملة في شكل أفقي أولاً؛ إذ نسترسل من بعد لآخر، وشكل عمودي حيث التداخل بينها لتقديم الدرس الناجح، أو المحقق للأهداف المرجوة.

خاتمة البحث**تركيب**

من خلال ما سبق تقديمه، من تحديد لهندسة التكوين، وتقديم لنماذج من التكوين الحضوري بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى جانب الإشارة إلى بعض خصوصيات الملتحقين بهذه المراكز؛ نشير إلى كون الهدف الأساس من هندسة التكوين وفق هذا البرنامج الشامل والمتكامل، على الأقل نظرياً، هو الارتقاء بجودة التكوين، وتحقيق الغايات الكبرى التي تسطرها الجهات الرسمية المكلفة بتدبير شأن التربية والتكوين بالمغرب.

كما تسعى هندسة التكوين إلى التخطيط المنهجي لمختلف مراحل التكوين؛ سواء بالطريقة السابقة 2016-2024 التي كانت تحدد التكوين في سنتين: الأولى بالمراكز، والثانية بمؤسسات التكوين، أم من خلال اقتصرها على سنة واحدة في مقرر 2024، حيث يتّوج الطالب (ة) المتدرب (ة) مساره التكويني بامتحان التخرج والحصول على شهادة التأهيل التربوي، -تسعى- إلى تحديد الحاجات والأهداف، واختيار المضامين والاستراتيجيات المناسبة، واعتماد الوسائل والمعينات الديداكتيكية الملائمة لتدبير الحصص التكوينية، وصولاً إلى محطات التقويم الإجمالي الذي يحدد درجة تحقق الكفايات الأساس.

كما تبرز تجليات الممارسات المهنية في قدرة الطالب (ة) المتدرب (ة)، بوصفه فاعلاً مهنيًا، في توظيف قدراته، ومكتسباته، والاستفادة من الملاحظات المقدمة له خلال الحصص التكوينية في الدعم الأساس، أو من خلال مراحل التخطيط، والتدبير، والتقويم، أو أثناء ورشات الإنتاج الديداكتيكي وتحليل الممارسات، دون إغفال أهمية الكفايات ذات الصلة بأخلاقيات المهنة، والحياة المدرسية، والاستفادة من الوسائط التكنولوجية والرقمية في تقديم دروسه، والتخطيط لها مسبقاً، وتقومها.

لذا، فالتكامل بين هندسة تكوينية نظرية، وتدبير عملي تطبيقي بين التدريب والممارسة الرسمية كفيل بتحقيق الرهان الأكبر وهو الفعالية المهنية، وتعزيز القدرة على الإبداع، والابتكار، والتكيف مع مختلف الظروف التي تواجه الأستاذ (ة) حين التحاقه بمؤسسات التكوين. كما يؤكد هذا التكامل الاستجابة الملحة للتحولات الكبرى التي يشهدها العالم في ظل التطور الرقمي، والتغير في مستويات التفكير، والتدبير، والتقويم.

مراجع البحث

- ✓ دستور المملكة، والمذكرات الوزارية
- ✓ المملكة المغربية، وزارة العدل، دستور المملكة المغربية، 2011، الباب التاسع: الجهات والجماعات الترابية الأخرى، الفصل 136، ص. 55.
- ✓ وزارة الانتقال الرقمي وإصلاح الإدارة، مرسوم رقم 618-17-2 صادر بتاريخ 18 من ربيع الآخر 1440 (26 ديسمبر 2018) بمثابة ميثاق وطني للتركيز الإداري. (موقع الوزارة: <https://bdj.mmsp.gov.ma/Ar/Document>، تاريخ الزيارة 25 غشت 2026، (11.39)

- ✓ الجريدة الرسمية، عدد 6018 بتاريخ 9 ربيع الأول 1433 (2 فبراير 2012) في شأن نظام الوظيفة العمومية، الباب الأول، مقتضيات عامة، المادة الأولى.
- ✓ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 19-007، بتاريخ 19 فبراير 2029، في شأن تحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان التأهيل المهني لأطر التدريس المتدربين بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- ✓ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مقرر لوزير التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، رقم 24-066 صادر بتاريخ 22 نونبر 2024 بتحديد البرنامج الرسمي وإجراءات التقييم الخاصة بالتكوين الأساس التأهيلي لأساتذة التعليم (الابتدائي - الإعدادي - التأهيلي).. بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- المراجع بالعربية
- ✓ محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليو 2020.
- ✓ محمد حاجي الدريسي، المسالك الجامعية للتربية ودورها في تجويد الممارسات التربوية، الإجازة المهنية في تدريس الدراسات الإسلامية نموذجاً، مسالك التربية والتكوين، المجلد الأول، العدد 1، (2018)

التربية مدخل إلى استغراب واع:

بناء وعي نقدي بالفكر الغربي في زمن العولمة

Education as a Gateway to a Conscious Occidentalism: Cultivating Critical Awareness of Western Thought in the Age of Globalization

د. عز الدين حدو، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب

د. محمد ملحاوي، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب

الكلمات المفتاحية	الملخص
(التربية، الفكر الغربي، الاستغراب، العولمة الفكرية، النقد الحضاري)	تهدف الدراسة إلى استكشاف دور التربية بوصفها أداة حضارية محورية في فهم الفكر الغربي ونقده، عبر توظيف مقاربة استغرابية واعية، تتجاوز الثنائية التقليدية بين الرفض العدمي والانبهار السلبي. وقد انطلقت من إشكالية مركزية تتعلق بإمكانات بناء وعي نقدي متبصر بفكر الآخر الغربي عبر التربية، باعتبارها المجال الأكثر تأثيراً في تشكيل العقل الجمعي، وصيانة المرجعية الحضارية. ولتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة تصوراً منهجياً مركباً يجمع بين التحليل النقدي والتأصيل التربوي والنقد الحضاري، من خلال التأكيد على تحليل السياقات المرجعية والفلسفية التي أسهمت في تشكّل الفكر الغربي، واستكشاف جدلياته الداخلية، ومفاهيمه المؤسسة، مع بيان التحديات التربوية الناتجة عن هيمنة العولمة الفكرية وآليات الاختراق القيمي. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تأسيس مشروع نقد حضاري متكامل يستعيد زمام المبادرة المعرفية، ويعيد ضبط العلاقة مع الفكر الغربي على أساس التمييز النقدي الواعي، والتفاعل الإيجابي الرشيد.
Keywords	Abstract
This study aims to explore the role of education as a pivotal civilizational tool in understanding and critically engaging with Western thought, through the adoption of a conscious <i>Occidentalism</i> approach that transcends the conventional dichotomy of nihilistic rejection and passive fascination. The research is grounded in a central question concerning the potential of constructing an insightful, critical awareness of Western intellectual frameworks through education, as it represents the most influential domain in shaping collective consciousness and safeguarding civilizational identity. To achieve this, the study employs a composite methodological framework, combining critical analysis, educational theorization, and civilizational critique. It emphasizes the analysis of the philosophical and referential contexts that contributed to the formation of Western thought, explores its internal debates and foundational concepts, and highlights the educational challenges posed by the dominance of intellectual globalization and mechanisms of value infiltration. The study concludes by advocating for the establishment of a comprehensive civilizational critique project capable of reclaiming epistemic agency and redefining the relationship with Western thought on the basis of conscious critical discernment and constructive, balanced engagement.	(education, Western thought, Occidentalism, intellectual globalization, civilizational critique)

مقدمة

لم يعد من الممكن في ظل التحولات العميقة التي يشهدها العالم الإسلامي أن تظل العلاقة مع الفكر الغربي حبيسة مواقف الانبهار المطلق أو الرفض العدمي، إذ أن هيمنة المرجعيات الغربية على المشهد المعرفي والإعلامي والسياسي العالمي، وامتداد تأثيرها إلى مختلف جوانب الحياة في المجتمعات الإسلامية، أفرزت واقعا معقدا يستدعي مقاربات متجددة قادرة على تفكيك هذه المرجعيات ونقدها، مع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية.

في هذا السياق، تبرز التربية باعتبارها المجال الأعمق تأثيرا في تشكيل العقل الجمعي للأمم، وبناء وعيها النقدي القادر على التعامل مع الآخر الحضاري من موقع التفاعل لا الاستلاب. كما تستدعي الضرورة استثمار مقاربة الاستغراب، التي مثلت منذ عقود دعوة لاستعادة زمام المبادرة في فهم الغرب من منظور مغاير، يقوم على قراءة الفكر الغربي في سياقاته التاريخية والمعرفية، مع تفكيك بنياته المرجعية، بعيدا عن الإعجاب أو التشويه.

ومن ثم، فإن الجمع بين التربية والاستغراب في مشروع فكري وتربوي متكامل يمكن أن يشكل مدخلا ناجعا لفهم الفكر الغربي ونقده، وتصحيح مسار العلاقة الثقافية معه، وإعادة تأسيس وعي نقدي منفتح، يحصّن الذات، ويبعد التوازن للعلاقة مع الآخر.

مشكلة البحث:

كيف يمكن للتربية، من خلال مقارنة استغرابية، أن تسهم في بناء وعي نقدي منفتح بفكر الآخر الغربي؟ وما هي الأطر المنهجية التي تسمح بتوظيف التربية والاستغراب بشكل تكاملي في قراءة الفكر الغربي، مع تعزيز المناعة الثقافية وحماية الهوية الحضارية الإسلامية؟

أهمية البحث:

✓ **أهمية معرفية:** تسعى الدراسة إلى إغناء الحقل الفكري العربي الإسلامي بمقاربة مركبة جديدة تستثمر أدوات التربية ومناهج الاستغراب لفهم الفكر الغربي، وهو مسعى ما زال يعاني من ندرة المعالجة المتكاملة.

✓ **أهمية منهجية:** تقترح الدراسة نموذجا معرفيا منهجيا يعيد ضبط العلاقة مع الفكر الغربي على قاعدة النقد المنهجي لا القطعية أو التبعية.

✓ **أهمية واقعية:** تستجيب الدراسة لحاجة ملحة إلى إعادة الاعتبار للتربية كوسيلة تحصين ثقافي ضد مخاطر الاختراق القيمي والمعرفي في ظل عولمة ثقافية طاغية

أهداف البحث:

✓ الكشف عن أهمية التربية في بناء وعي نقدي متزن بفكر الآخر.

- ✓ استكشاف إمكانات مقارنة الاستغراب كأداة لفهم الفكر الغربي وتفكيك أنساقه.
- ✓ تحليل أوجه التكامل بين التربية والاستغراب في مواجهة تحديات العولمة الفكرية.
- ✓ صياغة آفاق منهجية وتربوية لتعزيز التفكير النقدي الواعي لدى النخب والمتعلمين.

الدراسات السابقة:

فيما يخص الدراسات السابقة، لا يمكن القول إن حقل الاستغراب - مفهومها ومنهجها - بقي خاليا من الاهتمام، بل شهد محاولات علمية متفرقة اجتهدت في مقارنة المسألة، سواء من خلال تأصيل المفهوم، أو استعراض أدواته المنهجية، أو تطبيقاته في قراءة الفكر الغربي. ورغم محدودية هذه الدراسات من حيث العدد والامتداد المعرفي، فإنها أسهمت في فتح نقاش نقدي حول مركزية الفكر الغربي وأثره على المجتمعات غير الغربية. غير أن الملاحظ، حسب ما وقف عليه الباحث من خلال الاستقراء والتتبع، هو الغياب شبه التام لدراسات جعلت من التربية مدخلا لاستغراب الفكر الغربي ومساءلة منظومته القيمية والمعرفية. وهو ما يكشف عن فراغ علمي يستدعي المزيد من البحث والاجتهاد لربط الاستغراب بالتربية باعتبارها أداة استراتيجية في بناء الوعي النقدي وتحقيق تحصين حضاري للأجيال.

خطة البحث:

- الإطار المفهومي: التربية والاستغراب ودورها في تكوين الوعي الثقافي والنقدي.
- المبحث الأول: التربية مدخل لفهم الفكر الغربي ونقده: دورها في تعزيز التفكير النقدي والتميز بين الإنتاج المعرفي الغربي في سياقاته المتعددة.
- المبحث الثاني: التحديات التربوية في مواجهة الفكر الغربي: دور القيم التربوية الإسلامية في التصدي لتحديات الفكر الغربي وحماية الهوية الثقافية.
- المبحث الثالث: الاستغراب والتربية: التقاطعات المنهجية: تحليل أوجه التكامل بين التربية كمجال معرفي والاستغراب كمقاربة نقدية.
- الخاتمة.

منهج البحث:

تعتمد الدراسة منهجا تركيبيا نقديا يستثمر أدوات المنهج التحليلي لفحص مضامين الفكر الغربي وكشف خلفياته الفلسفية والثقافية، في ضوء مقاصد تربوية، مع توظيف المنهج المقاصدي لاستقراء الأبعاد القيمية والمعرفية الضابطة للعلاقة مع الآخر. كما تستند إلى مقارنة استغرابية تنطلق من خارج النسق المرجعي الغربي، لا بقصد القطيعة أو

الإسقاط، بل بهدف بسط منهج لفهم منطقته وكشف تناقضاته وتحليل نسبته، بما يسمح بإدارة العلاقة معه بعقل نقدي متبصر. وبهذا تزوج الدراسة بين التحليل النقدي، والتأصيل التربوي، والنقد الحضاري، لإعادة ضبط العلاقة مع الفكر الغربي على قاعدة التمييز بين الإنساني المشترك والثقافي المتصادم، استجابة لحاجة معرفية وواقعية تفرضها تحديات العولمة القيمية والمعرفية الراهنة.

الإطار المفهومي - التربية والاستغراب في تكوين الوعي الثقافي والنقدي

المطلب الأول: التربية؛ المفهوم والوظيفة التكوينية

على اعتبار أن المفهومين اللغوي والاصطلاحي للتربية قد استقرا في الأدبيات التربوية والعلمية، فإن الدراسة تتجاوز استحضرهما، لتنتقل مباشرة من النظر في أبعاد المفهوم الحضارية ووظائفه المعرفية والقيمية. فالتربية من هذا المنطلق ننظر إليها بكونها فعلا حضاريا متكاملا، هدفه تنمية الإنسان في أبعاده الثلاثة: الروحية والعقلية والجسدية، وذلك ضمن نسق قيمى مرجعي يستمد مقوماته من التصور الإسلامى للوجود والإنسان والعالم. كما أنّها عملية متواصلة، تتجاوز مجرد النقل للمعارف والمهارات إلى غرس القيم، وتشكيل الاتجاهات، وتنمية ملكة التفكير النقدي التي تمكن الفرد من فحص الأفكار، وتحليل الظواهر، واتخاذ المواقف عن وعي وبصيرة، "فالتربية بمؤسساتها المختلفة تسهم في تشكيل وعي الناشئة وتنمية هذا الوعي لديهم، والمؤسسات التربوية وعلى رأسها النظام التعليمي، تروج لفكر وتنشر ثقافة، وتعلي من شأن قيم، وكل ذلك يعمل على تشكيل وعي الأفراد، ويحدد رؤيتهم لما يدور حولهم من ظواهر اجتماعية... ولا يقف الوعي عند حد إدراك الشيء، فالوعي له مستويات ثلاثة هي: الإدراك والوجدان والمنزوع، فهو لا يقتصر على الإدراك والمعرفة وما يرتبط بهما من مشاعر واتجاهات فحسب، وإنما يتعدى ذلك إلى أسلوب الفهم وعملية التقييم من جانب الفاعلين وتصرفاتهم وردود أفعالهم"¹. ومن ثمّ تضطلع التربية بدور استراتيجي في بناء الضمير الجمعي، وصيانة الهوية، زيادة على ترشيد العلاقة مع الآخر وفق مبادئ التعارف والعدل.

المطلب الثاني: الاستغراب؛ من رد الفعل إلى مشروع نقدي

إن الناظر في مجال الفكر المعاصر، يجد "الاستغراب" خطابا متفردا في نشأته، بليغا في مقصده، تولّد من رحم الحاجة الملحة إلى النظر في الغرب من خارج أسواره، بعيدا عن فتنة الانبهار العاجز، وجفاء الرفض المتعصّب، وهو ما أشار إليه حسن حنفي حينما تناول جوهر الاستغراب موضحا أن مهمته تتمثل في: "فك عقدة النقص التاريخية في علاقة الأنا بالآخر، والقضاء على مركب العظمة لدى الآخر بتحويله من ذات دارس إلى موضوع مدروس، والقضاء

¹ دور التربية بتنمية الوعي بالحضارة العربية الإسلامية، محمد صديق سلطان، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد: 21، يناير 2005م، ص 289.

على مركب النقص لدى الأنا بتحويله من موضوع مدروس إلى ذات دارس. مهمته القضاء على الإحساس بالنقص أمام الغرب لغة وثقافة وعلماء ومذاهب ونظريات وآراء². وعليه، فقد رام هذا الخطاب أن ينقّب في البنية المعرفية والثقافية التي صاغها المشروع الغربي، فيستنطق سياقاته الاجتماعية والتاريخية، ويفكك تناقضاته الداخلية، كشفًا لما استتر خلف بريقه من إشكالات وسوء مواضع. وفي الآن ذاته، لا ينبغي تجاوز ما انطوى عليه هذا المشروع من منجزات فكرية وعلمية أسهمت في تطوير منظومات العقل، وتحديث البنى المؤسسية، في إطار حضاري تدافعي، "فإن للسلف أقوالاً في وصف أعدائهم لم يمنعهم الإسلام من ذكر محاسنهم وهذا ما جاء في قوله تعالى: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۖ اْعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة: 08). إننا بحاجة لدراسة الغرب كيف نهض نهضته الصناعية المدنية، وكيف بنى مؤسساته ثم كيف بدأ الانهيار حتى نأخذ بأسباب الانطلاق ونتجنب أسباب الانهيار"³. ومن ثم، فقد تجاوز "الاستغراب" ردود الأفعال الاندفاعية التي ظلت تتراوح — دهرًا — بين تقليد ذليل، وقطيعة متحررة، ليؤسس لبنية نقدية راشدة، تستقرئ الآخر من مقام الندّ، لا من موقع التابع المتلقي؛ في مشروع معرفي يروم التوازن في الفهم، والإنصاف في التقييم.

المطلب الثالث: التربية والاستغراب؛ الوعي النقدي المتبصر

يقتضي النظر في العلاقة بين التربية ومشروع الاستغراب استحضر غاية مركزية تشكل نقطة التقاء بينهما، تتجلى في سعيهما المتمثل نحو بناء وعي نقدي متبصر، يتجاوز منطق التبعية الثقافية والانبهار الأعمى بمنجزات الآخر، دون السقوط في شرك الانغلاق والتفوق. فالتفاعل مع الفكر الغربي ومخرجات حضارته أمر تفرضه طبيعة المشترك الإنساني، وواقع التداخل الحضاري الذي يستحيل الانفصال عنه، "ذلك أن قاعدة (الحكم على الشيء فرعٌ عن تصوّره) لا تسري في دائرة علوم الشريعة وأصول الفقه فقط، وإنما يمكن القول إنها تشكل ركيزة منهجية للتعامل مع

² مقدمة في علم الاستغراب، حسن حنفي، ص 24.

³ بل لابد من دراسة الغرب ونقده، مازن مطبقاني، جريدة المدينة المنورة، عدد: 11256، 13 شعبان 14 يناير 1994م.

الظواهر في كل مجالات الحياة"⁴. إلا أن هذا التفاعل لا ينبغي أن يكون استلاباً أو انسياقاً، بل تمييزاً واعياً بين ما يصلح للإنسان من حيث هو إنسان، وما يتعارض مع ثوابت الأمة وهويتها الجامعة.

ومن ثم، فإن الوعي التربوي الناقد، في تفاعله مع مشروع الاستغراب، يشكّل أداة منهجية ناجعة لبناء وعي ثقافي راشد للأمة، من خلال إثارة النقد الذاتي، وترسيخ فقه السنن الحضارية، وإعادة بناء العلاقة مع الآخر على قواعد من التعارف والتوازن والاحترام المتبادل. وهو وعي يتأسس على إدراك الفروق الدقيقة بين الثابت والمتغير، وبين المشترك والخصوصي، مع الإيمان بأن حفظ الكرامة الإنسانية، وصيانة الخصوصيات الحضارية، من شروط أي حوار حقيقي أو تلاقٍ مثمر بين الأمم.

المبحث الثاني: التربية مدخل لفهم الفكر الغربي ونقده

يتشكّل الفكر الغربي من منظومة معرفية معقّدة، تتوزع بين فلسفات مادية، ونظريات علمانية، وتصورات فردانية عن الإنسان والمجتمع والكون. وهو فكر يحمل في طياته إسهامات معرفية رائدة، كما يتضمن تصورات ونماذج قيمية تتعارض مع مرجعية الحضارة الإسلامية. ولا يمكن التعامل مع هذه المنظومة إلا من خلال أدوات تحليلية مركّبة، تمتلكها التربية الناقدة القادرة على فهم السياقات وتفكيك المفاهيم، وتمييز المرجعيات.

المطلب الأول: فهم السياقات

تناط بالتربية مسؤولية كبيرة في إعداد عقل واع يدرك الخلفيات والسياقات التاريخية والمعرفية التي نشأ في دائرتها الفكر الغربي، حتى يتاح لهذا العقل تفسير البنى وفهم الدوافع والتحوّلات. ويتطلب ذلك وعياً نقدياً يتعقب مسارات هذا الفكر، ويكشف عن مرجعياته وأثرها في تشكيل تصوّراته للإنسان والكون والقيم.

- **السياق التاريخي:** بحيث، لا يمكن قراءة الفكر الغربي بمعزل عن سياقاته المفصلية، بدءاً من عصور النهضة الذي أعاد للإنسان الغربي مركزته في مقابل سلطة الكنيسة، مروراً بعصر التنوير الذي مجدّ العقل وأسس لمسار علمنة الحياة، ثم الحداثة التي نصّبت الإنسان معيار الوجود، وصولاً إلى ما بعد الحداثة، حيث اهتزت مركزية الإنسان ذاته وتفتت المفاهيم الكلية.

- **عوامل التحول:** من قبيل التحولات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية، والتغيرات العميقة في أنماط المعرفة والقيم، والتي أفرزت تصورات جديدة عن الإنسان، والمجتمع، والكون، وحددت ملامح مغايرة لوجه

⁴ التحدي والاستجابة في التفاعل مع الغرب نماذج وخبرات، وائر مرزا، حوليات أمتي في العالم، مركز الحضارة للدراسات السياسية، عدد: 2011م، ص 47.

العلاقة بينهما. "فالمنظومة الفكرية الغربية التي شملت الفلسفة والتاريخ وعلم الإنسان وعلم الاجتماع وعلم النفس والفكر السياسي والاقتصادي؛ كانت رهينة ميتافيزيقا الحس والطبيعة والمادة، وقد قادت إلى نتائج غاية في الأهمية والخطورة، وليس على الفكر المجرد فحسب؛ إنما على المستوى الحضاري، فقد كرسّت الفردية المتضخمة بدل التعددية، والمادة بدل الروح، والزمن بدل الأبدية والخلود، وقبل كل شيء؛ الطبيعة بدل الإله"⁵.

- **الجدليات الداخلية:** مثل الصراع بين العقلانية والمادية، وبين الفردانية والجماعية، وبين الحرية والحتمية، وغير ذلك من الثنائيات المتعارضة التي تشكّل بنية الفكر الغربي وتعكس ما يعتريه من توترات داخلية، "ترسم لنا فكرا مترعزعا وجغرافيا متناثرة، كأرخبيلات تستعصي على التحديد والتمثيل، مقتربة من التيه والاختفاء"⁶.

المطلب الثاني: نقد المفاهيم

يقتضي التعاطي مع الفكر الغربي اعتماد مقارنة نقدية متبصرة لمفاهيمه المركزية، والتي غالبا ما تُقدّم - في برامج ومقررات - بكونها معطيات إنسانية محايدة، في حين أنها محمولة على خلفيات فلسفية محددة. لذلك من الضروري "الوعي على المفاهيم السائدة والعمل على تحليلها وفهمها، وتفكيكها لمعرفة مكامن الإصابات والانحرافات الفكرية ونواحي القوة والضعف، ومنافذ التغيير في التركيب الفكري الذي يعبر عنه المفهوم؛ ذلك أن المفهوم يمثّل خلاصة الأفكار والنظريات والفلسفات المعرفية وأحيانا نتائج وخبرات وتجارب العمل به، في النسق المعرفي الذي يعود إليه وينتمي إلى بنائه الفكري"⁷.

ومن أهم هذه المفاهيم -مثالا لا حصرا-:

⁵ فكر الاستغراب في التداول المعرفي المعاصر: نحو رؤية موضوعية في استكشاف الآخر، عز الدين معيش، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد: 100، صيف 2020م، ص 38.

⁶ أرخبيلات ما بعد الحداثة رهانات الذات الإنسانية من سطوة الانغلاق إلى إقرار الانعتاق، محمد بكاري، ص 11.

⁷ بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، مجموعة من الباحثين، ص 7.

- الحرية: فبينما يقدمها الفكر الغربي الحديث باعتبارها قيمة مطلقة تركز حرية الفرد واستقلالته، فإنها في التربية الإسلامية تضبط بمحدود المسؤولية الاجتماعية والضوابط الشرعية.
- العقل: يسند له الفكر الغربي سلطة مطلقة لتفسير الوجود والحكم على القيم وتقريرها، في مقابل ذلك تؤكد التربية الإسلامية على عقلانية منضبطة، تعترف بمحدودية العقل أمام هدي الوحي وسعة الكون اللامتناهي.
- الإنسان: الذي جعل منه الفكر الغربي الحديث مركز الكون، في انتقال صارخ من مرجعية الغيب إلى مرجعية الذات، بنما يقرّ التصور التربوي الإسلامي بمكانة الإنسان وتكريمه الإلهي، لكن من غير فصله عن مقام الاستخلاف الذي يقيد حريته بشرط المسؤولية، وارتباط وجوده بالرسالة.

المطلب الثالث: تمييز المرجعيات

تتمثل الوظيفة الجوهرية للتربية في إعداد العقل القادر على التمييز بين المرجعيات والمستويات المختلفة للفكر الغربي، فليس من الإنصاف أو الدقة النظر في هذا الفكر بوصفه كتلة متجانسة أو حقيقة مطلقة، بل وجب نعيد له عبر التربية "نسبيته وتاريخه وزمنيته، وإذا كان يشغل المركز، فيجب أن يصبح مرة أخرى عنصرا واحدا ضمن عناصر أخرى تكوّن عالم الإنسان، وإذا كان يعتبر نفسه عالميا وعاما فيجب أن نبين خصوصيته ومحليته... بحيث يصبح التشكيل الحضاري الغربي تشكيلا حضاريا واحدا له خصوصيته وسماته، تماما مثلما لكل التشكيلات الأخرى خصوصيتها وسماتها"⁸. وبالتالي فليس الفكر الغربي سوى منظومة فكرية متشابكة تتداخل فيها الأصول الفلسفية بالمرجعات الاجتماعية، وتنتج فيها المنطلقات العقدية بالاختيارات السياسية والثقافية. ومن هذا المنطلق تعمل التربية على ترسيخ منهج نقدي يتيح للنشء والنخب المثقة الوقوف على الفوارق الدقيقة بين هذه المستويات، والتعامل مع الأفكار الوافدة منها بميزان الوعي العميق والفرز الدقيق، وفهم المرجعيات العقدية والحضارية الأصيلة، وذلك من خلال تصنيفه إلى نطتين متمايزتين:

- المنتج العلمي الإنساني المشترك: القائم على منجزات العقل البشري في ميادين العلوم الإنسانية والحقوق، والعلوم التجريبية والتقنية، وهو نتاج التجربة الإنسانية الكونية في سعيها نحو تحسين شروط العمران البشري، ف"كلما كان مستوى الوعي العمراني متقدما لدى الإنسانية كان

⁸ الفكر الغربي: مشروع رؤية نقدية، عبد الوهاب المسيري، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مج: 02، عدد: 5، 1996م، ص 1-2.

مستوى العطاء المعرفي والأخلاقي والسلوكي عاليا. ولعلّ فقه العمران هو الفقه الذي تحتاجه الإنسانية اليوم -وقد فرطت فيه منذ قرون من الزمن- لتشييد مشروع عمارة الأرض، وتأسيس نهضة عمرانية شاملة⁹. ومادام هذا الجانب من الفكر الغربي يستجيب لحاجات الإنسان، ويخدم مقاصد العدل والكرامة، والارتقاء بالمشترك الإنساني، فإنه مجال مشروع للتفاعل الواعي والانتفاع الرشيد.

- **الفكر الإيديولوجي المتصادم:** إن التفاعل مع المشترك العلمي العمراني يكون "شريطة ألا نأخذ منهم الأسس المرجعية لتلك النماذج والإجراءات؛ إذ أن الأساس المرجعي في الإسلام متعلق أولا وأخيرا بالأصول الشرعية العامة، وبالغايات والأهداف العليا، وهي محل خلاف كامل وشامل مع الحضارة الغربية"¹⁰، وهي الجانب الإيديولوجي المتصادم، الذي يتأسس على مرجعيات فلسفية ومقولات معرفية تصادم التصور الإسلامي للوجود والإنسان والقيم، إذ يعيد تعريف الإنسان خارج مركزية الوحي، ويختزل الغاية من الوجود في النزعات الفردية أو المادية، فيُفْرِغ الإنسان من بعده الغائي، ويشوّه منظومته القيمية.

وعليه، تعمل التربية الواعية على إنتاج عقل حضاري ناقد، له القدرة على التفاعل مع الفكر الغربي ضمن قواعد التمييز المعرفي والنقد المتبصر، بما يحفظ الهوية ويُسهم في إثراء المشترك الإنساني.

المبحث الثالث: التحديات التربوية في مواجهة الفكر الغربي

تعتز التربية الإسلامية في الزمن الراهن جملة من التحديات المركبة والمعقدة، ضمن سياق هيمنة الفكر الغربي بأطروحاته الفلسفية وأنساقه الثقافية على المشهد العالمي، ولا ينحصر في مجرد التفاعل مع التيارات الفكرية الدخيلة، بل تبرز أيضا بجلاء في مساعي إعادة تشكيل الوعي، وإعادة صياغة النسق القيمي للأمة وفق تصورات مغايرة

⁹ المسلمون والغرب والتأسي القرآني للمشترك الإنساني، أحمد الفراك، ص 213.

¹⁰ الغرب في الميزان والتجدد الحضاري: قراءة في كتابات نقدية ورؤى بنائية، شيرين فهمي، 3 دجنبر 2024م، مركز الحضارة للدراسات والبحوث، رابط المقال: <https://2h.ae/AwSt>.

لأصولها الحضارية. وهو الأمر الذي يستوجب مقارنة تربوية متبصرة، قادرة على حماية الهوية من التلاشي، وخلق توازن حضاري يتيح للأمة أن تدير علاقتها بالفكر الآخر من موقع الندّ لا التبعية، ووفق منطق التعارف لا الذوبان، وبما يعيد تثبيت مركزية الوعي مرجعية معرفية وقيمية في البناء التربوي المعاصر.

المطلب الأول: هيمنة العولمة الفكرية

لم تعد العولمة في سياقها المعاصر مجرد تفاعل اقتصادي أو تواصل ثقافي بين الشعوب، بل تحولت إلى منظومة فكرية ذات طابع قيمى ومعرفى غربى مهيمن، تسعى إلى تصدير نمط حضارى محدد باعتباره النموذج الأوحى للحدائى والارتقاء الإنسانى، من خلال -على سبيل التمثيل- تجنيد "منظمة الأمم المتحدة لصالح ظاهرة العولمة والنظام الدولى الجديد، إذ أصبح مجلس الأمن الدولى بمثابة مجلس الأمن القومى الأمريكى، وقد عمل الغرب على تقنين قيمه فى موافق دولى تصدر باسم الأمم المتحدة على العالم بأسره، مثل مؤتمر السكان والتنمية فى القاهرة 1994م، ومؤتمر المرأة فى بكين 1996م¹¹. كما تعمل المؤسسات الإعلامية العابرة للحدود، والشبكات الرقمية، وأنظمة التعليم المعولم، على إعادة تشكيل الوعى الجمعى وفق هذا التصور الأحادى، بما يجعل المرجعيات المحلية والخصوصيات الحضارية فى موقع دفاعى هشّ.

وأمام هذا الواقع، تجد التربية الإسلامية نفسها أمام تحدّى حقيقى يستوجب تجاوز التحصين القيمى إلى ضرورة إعادة بناء أدواتها التحليلية والنقدية، وتشيد مشروع تربوى يعيد الاعتبار لمركزية التنوع الحضارى، ويرسخ لدى النشء الوعى بأن التجربة الإنسانية أوسع من أن تحتل فى نموذج معرفى وقيمى واحد. ويُمكنهم من ممارسة نقد حضارى متبصر، يفرّق من خلاله بين ما هو مشترك إنسانى يمكن التفاعل معه بإيجابية، وما هو مهيمى إيدولوجيا يهدف إلى تذويب الخصوصيات الحضارية والقيمية للأمم.

المطلب الثانى: الاختراق القيمى

يُعدّ الاختراق القيمى أحد أبرز التحديات الحضارية التى تعترض سبيل مسار التربية الإسلامية المعاصرة؛ إذ لا يتوقف هذا الاختراق عند التصادم الظاهر بين منظومتين قيميتين فحسب، بل يتسلل خلسة فى صورة مفاهيم ومناهج وافدة، تحمل فى طياتها تصورات مضمرّة لغرض إعادة تشكيل النسق القيمى للمجتمعات والأفراد من الداخل. تنعكس تحليلات هذا النوع من الاختراق، فى تلك النزعات الفردانية المتطرفة التى تُقدّم الذات على الجماعة، وفى نسبة

¹¹ مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، محمد عمارة، ص 25.

قيمة تجرّد القيم من بعدها الأخلاقي والديني، فضلاً عن تلك الدعوات إلى التحرر الأخلاقي الذي يُحطّم ثوابت الفطرة ويخس القيم الروحية والاجتماعية.

تكمن خطورة هذا الاختراق في كونه يتسرب بأساليب ناعمة من خلال أنظمة التعليم والإعلام والثقافة الشعبية، سواء عبر التغريب المباشر أو عبر مفاهيم معولة محايدة ظاهرياً، لكنها مشبعة بمضامين معرفية وقيمية متعارضة مع التصور الإسلامي للوجود والإنسان والقيم.

ويجد هذا النمط من الاختراق مسالكه عبر قنوات متعددة، من أبرزها الاتفاقيات الدولية التي تُبرم مع مؤسسات أجنبية، والتي لا تخلو - وإن بدت ثقافية أو فنية - من أجندات فكرية مضمرة. ولعلّ ما شهدته الساحة التعليمية الوطنية يوم الجمعة 19 يوليوز 2024م من توقيع وزارة التربية الوطنية لاتفاقية شراكة مع جمعية 88 International، بدعم من البنك الأوروبي للاستثمار، لإدخال الموسيقى الأجنبية كوسيلة لـ"تعزيز التسامح والمواطنة" في المؤسسات التعليمية¹²، مثالٌ صريح على هذا النمط من الاختراق. وهو ما دفع خبراء تربويين - من بينهم عبد الناصر ناجي - للتحذير من تحوّل الحياة المدرسية إلى مجال مفتوح أمام الجمعيات الأجنبية لتمرير قيمها وإشاعة ثقافتها¹³.

ومن هذا المنطلق تتولّد الحاجة العاجلة إلى يقظة فكرية تربوية منهجية، تملك القدرة على تفكيك هذه المفاهيم، وغربلة ما يُطرح من قيم، وتمكين التربية الإسلامية من إعادة بناء نسقها القيمي استناداً إلى مرجعية الوحي، بما يُحافظ على الأصالة ويفتح آفاق التفاعل مع المشترك الإنساني من موقع وعي وتميّز حضاري.

المطلب الثالث: تفكك المرجعية

في ظل هذا الاختراق القيمي المتدرج، يتعرض الخطاب التربوي الإسلامي لمحاولات ممنهجة لفك ارتباطه بمرجعياته الأصيلة المتمثلة في التوحيد، باعتباره العامل الموجه للمعرفة، والقيم، والمعايير السلوكية. بحيث تسعى هذه المحاولات إلى

¹² صفحة المندوب السامي للتخطيط شكيب بن موسى، عبر linked in، رابط المنشور: <https://2h.ae/IOvD>، تم الاطلاع عليه يوم: 29.05.2025.

¹³ جريدة هوية بريس، الموقع الرسمي، 22 يوليو 2024م، رابط المنشور: <https://2h.ae/oTAR>.

تتميش مركزية الوحي لصالح تصورات بشرية نسبية، تجعل من الإنسان - بما هو هوى وميول ومصلحة آنية - المصدر الأوحى لتحديد معايير القيم، والحكم الفصل في تحديد الصواب والخطأ. ولعل من أبرز السياقات التاريخية التي مهدت لهذا التهميش، ما ارتبط بفترة (الاستعمار) التي عملت خلاله القوى الغربية على "تفكيك المحاكم الشرعية، وإلغاء الشريعة من النظام القضائي، وفرض القانون الفرنسي أو البريطاني، حسب الدولة المحتلة. ومع ذلك، لم يكتف الغرب بتغيير القوانين، بل دعم نخبا فكرية محلية تبنت أفكاره واعتبرت الدين عائقا أمام التقدم"¹⁴.

إن أخطر ما في هذا المنحى أنه يؤدي تدريجيا إلى تفكك المرجعية الشرعية لتصبح مجرد صوت ضمن أصوات متكاثرة في فضاء نسبي تنعدم فيه الثوابت وتذوب فيه الفواصل بين الحق والباطل، فتتحول القيم إلى معطيات متغيرة بتغير الأهواء والظروف، دون ضابط مطلق يحكمها.

ومن هذا المنطلق، فإن إعادة تثبيت مركزية التوحيد، وتأكيد مرجعية الوحي في بناء النسق القيمي والمعرفي للتربية الإسلامية، يكون ضرورة حضارية وفكرية لصون الهوية العقدية للأمة، وضمان ديمومة النسق المرجعي الجامع الذي يمنح الإنسان معنى وجوده، ووجهة حركته، ومقصد أفعاله. إذ لا يمكن لعقل سليم ولا لفطرة مستقيمة أن يقبلا بنسف مرجعية مطلقة، تحرر الإنسان من عبثية التصورات الوضعية وتضعه في موضع المكرم المستخلف، دون أن يكون ذلك مرهونا بإرادة بشرية متقلبة.

المطلب الرابع: دور القيم الإسلامية

في ظل هذه التحديات التربوية التي أفرزها الفكر الغربي، بهيمته المفاهيمية والقيمية من خلال العولمة وآلياتها الناعمة والخفية، تبرز القيم الإسلامية ليس فقط بوصفها منظومة أخلاقية تحفظ الذات من الانحراف، بل بكونها مشروعا حضاريا متكاملًا يؤسس لفلسفة تربوية راشدة، تنتظم علاقة الإنسان بخالقه، وبذاته ومحيطه، وبالعالم.

تكمن مركزية القيم الإسلامية في قدرتها على توجيه الإدراك البشري، ورسم مسارات حركة العقل وفق منظور شمولي، يعترف بتعدد الخبرات الإنسانية، ويقيمها ضمن معيار الوحي والميزان القيمي للأمة. وفي ضوء هذا السياق نستحضر ثلاثة أدوار أساسية:

- ترسيخ مرجعية الوحي في توجيه الفكر والمعرفة: فالوحي في المنظور الإسلامي ليس مجرد نصوص معبّدة للوجدان الديني، بل هو المرجعية العليا التي تُسَدّد حركة الاجتهاد الإنساني، وتضبط مسار التفكير والنظر، وذلك

¹⁴ الأمة الإسلامية والنماذج الغربية، وليد محرم، ص 23.

لاحتوائه -الوحي- "على المبادئ والسنن التي تمثل الضوابط والمنطلقات الإلهية للعلوم والمعارف الإنسانية على النحو الذي يجعل الوحي مع الوجود مصدرا ومنطلقا للعقل الإنساني في هذه المعارف والعلوم"¹⁵، ضمن رؤية عمرانية حضارية متكاملة. وهو ما يمنع العقل من الانفلات في متاهات العدمية أو النسبية المطلقة، ويوفر له معيارا يقيس به الأفكار والمفاهيم دون أن يقع في دوغمائية التعصب أو عبثية الانبهار.

- بناء هوية فكرية متماسكة: إذ تصقل التربية الإسلامية عقلا قادرا على استيعاب معطيات الفكر الإنساني، والتفاعل الواعي معه، دون الذوبان في ثقافته أو الارتكان لمقولاته. إنها الشخصية التي توفق بين الاعتزاز بالهوية واستيعاب المشترك الإنساني، مع توظيف فقه الموازنات لانتقاء ما يلائم قيمها وثوابتها، ورفض ما يتصادم مع تصوّرها العقدي والوجودي.

- إحياء ثقافة التمييز النقدي الحضاري: ذلك أن أخطر ما تنتجه هيمنة الفكر الغربي ليس فقط فرض مفاهيمه، بل إضعاف ملكة التمييز لدى النشء، وتحويله إلى مستهلك ثقافي، "على مستوى جوانب متعددة، بحيث لا يقتصر فقط على ما هو مادي على سبيل المثال الهدام والاستهلاكات المادية... بل يشمل كذلك المستوى الثقافي العلمي للفرد، والذي يرتبط بثلة من المفاهيم السوسيولوجية منها الأصل الاجتماعي والرساميل والخيرات الرمزية والتنشئة الاجتماعية ومواقع التواصل الاجتماعي"¹⁶. وهنا، يتجلى دور التربية الإسلامية المهم في إعادة بناء منظومة المفاهيم لدى الأفراد، وتأهيلهم لممارسة نقد حضاري راشد، يفرّق بين ما هو إنساني مشترك يمكن التفاعل معه ضمن مقصد العمران البشري، وبين ما هو نابع من مرجعيات فلسفية تصادية تهدم الثوابت وتقوّض الهوية.

المبحث الرابع: الاستغراب والتربية - جدلية نقد الآخر وبناء الذات

إن التهديد الأخطر الذي يواجه الأمم ليس في صدامها الظاهر مع الآخر، بل في تغلغل مفاهيمه داخل نسيجها الثقافي والاجتماعي من غير وعي، حتى تُصبح مرجعياته الضمنية هي الحاكمة لأنماط تفكيرها، وأساليب إدراكها

¹⁵ القرآن والنظر العقلي، فاطمة إسماعيل محمد إسماعيل، ص 24.

¹⁶ الاستهلاك الثقافي وإشكالية التربية: مقارنة سوسيولوجية متعددة، عزيز لعيون وعبد الواحد اتموت، مجلة كراسات تربوية، العدد: 16، أكتوبر 2024م، ص 5.

للعالم. من هنا يتأسس مشروع الاستغراب باعتباره مقارنة فكرية نقدية لا تكتفي برصد مظاهر الهيمنة الغربية، وإنما تنفذ إلى تحليل بنيتها المرجعية العميقة، واستكشاف أنساقها المضمرة التي تؤسس تصوراتها للإنسان والقيم والكون.

ضمن هذا الأفق تتحرك التربية الإسلامية؛ فهي ليست مجرد قناة لنقل المعارف أو حفظ التقاليد، بل تمثل مشروعاً حضارياً يسعى إلى إنتاج وعي متبصر بالتاريخ والهوية، يمكن صاحبه من إدارة العلاقة مع الفكر الآخر من موقع الفاعل الحضاري، لا من موقع المنفعل أو التابع.

المطلب الأول: التربية أداة لإعادة هندسة الوعي الحضاري

في عالم مشبع بالمفاهيم الوافدة، تغدو التربية من حيث جوهرها فعلاً استراتيجياً يعيد بناء جهاز المفاهيم لدى الناشئة، ويُنشئ عقلاً حضارياً ناقداً يتحرك في أفق السنن الحضارية ويدرك منطق التحولات الثقافية، ويسهم في "في كتابة تاريخ العالم وتاريخ العلم، بعد أن مرّ علينا زمن تلقفنا فيه العلم ومناهجه دون محاجة فكرية أو معرفية لأصوله وفلسفته، فصيغت برامجنا الأكاديمية بناء على معطى الآخر ورؤيته للعالم، حتى التأريخ للتمدن في جغرافيتنا ارتبط بغزو الآخر لنا"¹⁷.

فليس من مهام التربية الاقتصار على تعليم الأجوبة، بل من وظائفها الأساسية أن تعلم الإنسان كيف يطرح الأسئلة، وكيف يُقرأ الواقع بمنطق السنن، ويميّز بين المعرفة الإنسانية المشتركة ومنظومات الفكر المعلمة التي تخدم ثوابت الوجود والمعنى.

المطلب الثاني: الاستغراب: نقد خارج النسق

على النقيض من الدراسات الغربية التي تمارس النقد الذاتي من داخل نسقها المرجعي، يأتي الاستغراب باعتباره خطاباً نقدياً ينطلق من خارج هذا النسق، متوسلاً بأدوات تحليلية مستلهمة من التصور الإسلامي للإنسان والكون والقيم. وليس الغرض من هذا النقد إسقاط الآخر (الغربي)، بل الغاية تتجلى في فهم منطقته، وكشف تناقضاته، وتحليل منطلقاته، والكشف عن طابع نسبيته، "فإذا ما أدرك العالم الإسلامي أن الظاهرة الحضارية الغربية مسألة نسبية، فسيكون من السهل عليه أن يعرف أوجه النقص فيها، كما سيعرف عظمتها الحقيقية، وبهذا تصبح الصلات

¹⁷ أهمية الدراسات الحضارية في تكوين الوعي الحضاري، هيئة التحرير، إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 79،

مع العالم الغربي أكثر خصوبة¹⁸، مما يسمح بالتفاعل العقلاني مع منجزاته، ورفض تحيزاته التي تصادم الثوابت العقدية وتحتزل التجربة الإنسانية في بعد مادي نكوصي.

المطلب الثالث: التقاطعات المنهجية: مشروع نقد حضاري

في عمق الاشتغال المعرفي، يلتقي مشروع الاستغراب وفعل التربية، في إرساء مشروع نقد حضاري متكامل، يجاوز فكرة الدفاعية السطحية أو التبعية اللامشروطة، إلى بناء جهاز مفاهيمي نقدي استراتيجي يمارس وعيا تفكيكيا واعيا بالذات وبالأخر. ويتأسس هذا المشروع على ثلاث وظائف مركزية:

- **ترسيخ ثقافة التمييز النقدي الواعي:** وذلك لأجل تحرير عقول الناشئة من الوقوع في شرك المنظومات الفكرية الوافدة دون غربلة أو تمحيص، وفتح الأفق أمامها لفاعل الانتقائي الراشد وفق معايير مستمدة من الرؤية الإسلامية للكون والإنسان والقيم، لا وفق مقاييس ذات طابع نسبي متقلب.
- **إدارة متوازنة للعلاقة مع الفكر الآخر:** بما يحجر الخطاب التربوي من ثنائية القطيعة والانبهار، ويضعه في موقع الفاعل الحضاري المستند إلى منظومته المرجعية، والمنفتح بوعي نقدي على منجزات الآخر، في سياق شراكة معرفية قائمة على تقدير المشترك الإنساني، وتمييز ما يخالف الثوابت العقدية والقيمية.
- **تأصيل بدائل معرفية وتربوية رصينة:** من خلال بناء أنساق فكرية ومناهج تربوية تستند إلى الوحي مصدرا رئيسا للمعرفة والقيم، مع استلهاهم روح الاجتهاد الحضاري الذي يمكن الأمة من التعاطي مع متغيرات العصر، دون الارتكان لمنطق التغريب أو الانغلاق.

وعليه، لا يُمكننا الحديث عن تربية مؤثرة ولا عن نقد حضاري جاد من دون استحضار وظيفة الاستغراب، كما لا يكتمل مفهوم الاستغراب وخطابه في ظل فراغ تربوي يُغفل بناء العقل الناقد منذ النشأة. فكلًا المشروعين يتكاملان ضمن رؤية حضارية، تعيد للأمة وعيها بمرجعيتها الحضارية وحققها في إعادة تشكيل علاقتها بالعالم وفق منطق الشهود الحضاري والوسطية الراشدة.

¹⁸ نحو فقه للاستغراب، محمد البعياضي، ص 75.

خاتمة البحث

انتهت الدراسة إلى أن استثمار التربية بوصفها أداة حضارية ورافعة معرفية لفهم الفكر الغربي ونقده، من خلال مقارنة استغرابية متبصرة، لا يمثل مجرد خيارٍ منهجيٍّ، بل يعدّ ضرورة استراتيجية تملّحها التحولات الفكرية والقيمية المتسارعة التي تعرفها المجتمعات الإسلامية في سياق عولمي مضطرب. كما أكدت الدراسة على محدودية المقاربات التقليدية في التعامل مع الفكر الغربي، سواء تلك التي استسلمت لمنطق الرفض المطلق، أو التي انسأقت وراء موجة القبول المنبهر، داعية إلى إدارة هذه العلاقة من خلال بناء قراءة نقدية متماسكة، تراعي السياقات الفلسفية والتاريخية التي أسهمت في تشكّل هذا الفكر، وتفكّك بنياته المرجعية، وجدلياته الداخلية، وأنساقه المضمرّة.

وأثبتت الدراسة أن التربية، بما لها من سلطة على تشكيل الوعي الجمعي، وهندسة المنظومات القيمية والثقافية للأمم، تظل الآلية الأنجع لترسيخ وعي نقدي متبصر قادر على إعادة ضبط العلاقة الحضارية مع الآخر الغربي، ضمن مشروع يستبطن مقصد تحصين الهوية، وإعادة تأسيس المرجعية الإسلامية مركزاً معرفياً وقيماً في البناء التربوي المعاصر. وهو وعي يقوم على التمييز بين المشترك الإنساني الذي يصبّ في خدمة مقصد العمران البشري، وبين الأنساق الفكرية المؤدلجة التي تصادم الثوابت العقدية للأمة.

وعليه، فإن التكامل بين فعل التربية ومشروع الاستغراب يمثل مساراً استراتيجياً لبناء وعي حضاري متزن، يحرّر المجتمعات الإسلامية من أسر التبعية المعرفية والثقافية، ويوسّع آفاق الانفتاح الرشيد على منجزات الفكر الإنساني، في إطار نقد حضاري واعٍ، يعيد ترتيب العلاقة مع الفكر الغربي خارج ثنائية الذوبان والتفوق، ويؤسس لمرحلة جديدة من الشهود الحضاري القائم على العدل والكرامة والمعرفة المتوازنة.

آفاق وتوصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أفرزتها هذه الدراسة، وبالنظر إلى التحولات القيمية والمعرفية التي تفرضها العولمة الثقافية، تتبلور أمام الفكر التربوي الإسلامي آفاق علمية واستراتيجية واعدة، يمكن إجمالها فيما يلي:

1. **ضرورة تطوير دراسات تطبيقية معمقة** تستثمر مقارنة الاستغراب في المجال التربوي، باعتبارها آلية تحليلية نقدية تستهدف تفكيك الفكر الغربي في سياقاته المرجعية والفلسفية، واستجلاء أثره القيمي والمعرفي على النظم التعليمية والثقافية في المجتمعات الإسلامية. على أن تُبنى هذه الدراسات بمنهج نقدي مقاصدي يستحضر مقومات التصور الإسلامي للوجود والإنسان والقيم.

2. إعادة هيكلة المناهج التعليمية العربية والإسلامية بما يرسخ ثقافة التمييز النقدي الواعي، ويكسب المتعلمين ملكة تفكيك المفاهيم الوافدة وتحليل خلفياتها المرجعية والأنطولوجية، ويمكّنهم من التعامل مع الفكر الغربي بمنطق الفحص والتحليل لا بمنطق الرفض العدمي أو القبول الانبساطي، بما يحقق التوازن بين مقتضيات الانفتاح ومتطلبات الحفاظ على الثوابت العقدية.

3. الدعوة إلى بناء أنساق فكرية وتربوية بديلة تنهل من معين الوحي وترتكز إلى مقاصد الشريعة، مع استلهاهم روح الاجتهاد الحضاري في التعاطي مع قضايا العصر. بحيث تتأسس هذه الأنساق على منظومة قيمية متكاملة تُسهم في حفظ الهوية الإسلامية، وتوسيع آفاق التفاعل الإيجابي مع منجزات الفكر الإنساني المشترك، دون الارتكان لاختياراته المرجعية المتصادمة.

4. إحداث مراكز بحثية متخصصة في قضايا الاستغراب التربوي تتولى دراسة الفكر الغربي من زاوية نقدية استغرابية، وتحليل آليات الاختراق القيمي والمعرفي التي تستهدف النسيج الثقافي والأنساق التربوية في العالم الإسلامي. وينبغي أن تضطلع هذه المراكز بوضع استراتيجيات منهجية للتحصين والتمكين، وإعداد أدوات معرفية تساعد على إعادة ضبط العلاقة مع الآخر.

5. تحفيز النخب الفكرية والتربوية على الانخراط الفعلي في مشروع نقد حضاري متبصر، يعيد ترتيب العلاقة مع الفكر الغربي خارج ثنائية التبعية والتقوقع، ويؤسس لمقاربة تعارفية متوازنة تقوم على الاعتراف بالخصوصية الحضارية للأمة الإسلامية، وتثبيت مرجعيتها العقدية، مع تعزيز قيم الشراكة الإنسانية في بناء عمران معرفي وأخلاقي مشترك.

مراجع البحث

1. أرخبيلات ما بعد الحداثة رهانات الذات الإنسانية من سطوة الانغلاق إلى إقرار الانعتاق، محمد بكاري، دار الرافدين، لبنان، ط1/ 2017م.
2. الأمة الإسلامية والنماذج الغربية، وليد محرم، كتاب رقمي، ط/ 2025م.

3. الاستهلاك الثقافي وإشكالية التربية: مقارنة سوسيولوجية متعددة، عزيز لعيون وعبد الواحد اتلموت، مجلة كراسات تربوية، العدد: 16، أكتوبر 2024م.
4. القرآن والنظر العقلي، فاطمة إسماعيل محمد إسماعيل، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيريندن، 1981م.
5. التحدي والاستجابة في التفاعل مع الغرب نماذج وخبرات، وائر مرزا، حوليات أممي في العالم، مركز الحضارة للدراسات السياسية، 2011م.
6. بل لابد من دراسة الغرب ونقده، مازن مطبقاني، جريدة المدينة المنورة، عدد: 11256، 13 شعبان 14 ينابر 1994م.
7. بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، مجموعة من الباحثين، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ط1/ 1998م.
8. فكر الاستغراب في التداول المعرفي المعاصر: نحو رؤية موضوعية في استكشاف الآخر، عز الدين معميش، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد: 100، صيف 2020م.
9. الفكر الغربي: مشروع رؤية نقدية، عبد الوهاب المسيري، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مج: 02، عدد: 5، 1996م.
10. المسلمون والغرب والتأسي القرآني للمشارك الإنساني، أحمد الفراك، المعهد العالي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1/ 2021م.
11. مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، محمد عمارة، نخصة مصر، القاهرة، ط1/ 1999م.
12. مقدمة في علم الاستغراب، حسن حنفي، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 1413هـ - 1992م.
13. نحو فقه للاستغراب، محمد البنيادي، كتاب الأمة، 1430هـ.
14. أهمية الدراسات الحضارية في تكوين الوعي الحضاري، هيئة التحرير، إسلامية المعرفة، العدد 79، شتاء 2015.
15. دور التربية بتنمية الوعي بالحضارة العربية الإسلامية، محمد صديق سلطان، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد: 21، يناير 2005م.

المواقع الالكترونية

16. الغرب في الميزان والتجديد الحضاري: قراءة في كتابات نقدية ورؤى بنائية، شيرين فهمي، مركز الحضارة للدراسات والبحوث، رابط <https://2h.ae/AwSt> ، تم الاطلاع عليه يوم: 2025/05/27.

17. جريدة هوية بريس، الموقع الرسمي، رابط <https://2h.ae/oTAR> ، تم الاطلاع عليه يوم: 29.05.2025.

صفحة المندوب السامي للتخطيط شكيب بن موسى، عبر LinkedIn ، رابط: <https://2h.ae/lOvD> ، تم الاطلاع عليه يوم: 29.05.2025.

Research References

1. Archipelagos of Postmodernity: The Stakes of the Human Self, from the Grip of Isolation to the Affirmation of Liberation, Muhammad Bakari, Dar Al-Rafidain, Lebanon, 1st ed., 2017.
2. The Islamic Ummah and Western Models, Walid Muharram, Digital Book, 2025.
3. Cultural Consumption and the Problematic of Education: A Multidimensional Sociological Approach, Aziz Laayoun and Abdelwahid Atelmot, Educational Notebooks Journal, No. 16, October 2024.
4. The Qur'an and Rational Inquiry, Fatima Ismail Muhammad Ismail, International Institute of Islamic Thought, Herndon, 1981.
5. Challenge and Response in Engagement with the West: Models and Experiences, Wael Mirza, Annals of My Ummah in the World, Center for Civilization Studies and Political Research, 2011.
6. It Is Necessary to Study and Critique the West, Mazen Mutabqani, Al-Madinah Al-Munawwarah Newspaper, Issue No. 11256, 13 Sha'ban / January 14, 1994.
7. Concept Formation: An Epistemological Study and Applied Models, a group of researchers, International Institute of Islamic Thought, Cairo, 1st ed., 1998.
8. The Thought of Occidentalism in Contemporary Epistemological Discourse: Toward an Objective Perspective on Exploring the Other, Izz al-Din Ma'amish, Contemporary Islamic Thought Journal, International Institute of Islamic Thought, No. 100, Summer 2020.

9. Western Thought: A Critical Vision Project, Abd al-Wahhab Al-Messiri, Contemporary Islamic Thought Journal, International Institute of Islamic Thought, Vol. 2, No. 5, 1996.
10. Muslims and the West: The Qur'anic Foundation of the Human Common Ground, Ahmad Al-Farrak, International Institute of Islamic Thought, United States of America, 1st ed., 2021.
11. The Risks of Globalization to Cultural Identity, Muhammad Imara, Nahdet Misr, Cairo, 1st ed., 1999.
12. An Introduction to the Science of Occidentalism, Hassan Hanafi, Al-Dar Al-Jami'iyyah for Publishing and Distribution, Beirut, 1413 AH / 1992.
13. Toward a Jurisprudence of Occidentalism, Muhammad Al-Ban'iyadi, Kitab Al-Ummah, 1430 AH.
14. The Importance of Civilizational Studies in Developing Civilizational Awareness, Editorial Board, Islamic Knowledge, No. 79, Winter 2015.
15. The Role of Education in Developing Awareness of Arab-Islamic Civilization, Muhammad Siddiq Sultan, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, No. 21, January 2005.

Websites

16. The West in the Balance and Civilizational Renewal: A Reading of Critical Writings and Constructive Visions, Shireen Fahmy, Center for Civilization Studies and Research, available at: <https://2h.ae/AwSt>, accessed May 27, 2025.
17. Huwaity Press Newspaper, Official Website, available at: <https://2h.ae/oTAR>, accessed May 29, 2025.
18. Page of the High Commissioner for Planning, Chakib Benmoussa, via LinkedIn, available at: <https://2h.ae/lOvD>, accessed May 29, 2025.

مفهوم الاستدلال النحوي وطبيعته

The concept and nature of syntactic inference

ذ. محمد ميساوي¹، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.

الكلمات المفتاحية	الملخص
الاستدلال النحوي؛ طبيعة الاستدلال؛ الآليات الاستدلالية؛ القياس النحوي؛ أصول النحو.	يدرس هذا البحث مفهوم الاستدلال النحوي وطبيعته وآليات اشتغاله في الدرس النحوي العربي، من خلال مقارنة وصفية تحليلية تستند إلى قراءة نماذج من المصادر النحوية الأصلية. وينطلق البحث من بيان مفهوم الاستدلال في الدرس اللغوي، ثم يستعرض حضوره في علم المنطق وأصول الفقه، وصولاً إلى تحديد مفهومه عند النحويين. كما يتتبع تطور الاستدلال النحوي منذ اعتماده على الأصول السماعية والقياس، وصولاً إلى تنوع آلياته بين الآلة النصية والآلة العقلية، وما ارتبط بهما من الشواهد والاستنباط والقياس والحجاج. ويكشف البحث أن اتساع الاستدلال النحوي ارتبط بعوامل متعددة، من أبرزها التأثير بمناهج العلوم الدينية والعقلية، ونقص النص أو الاستقرار النحوي. ويخلص إلى أن الاستدلال مثل أساساً مركزياً في بناء القواعد والأحكام النحوية، واتخذ بعدين متكاملين: تطبيقياً ونظرياً.
Keywords	Abstract
This study examines the concept, nature, and mechanisms of syntactic inference in Arabic grammatical thought through a descriptive and analytical approach based on selected examples from primary grammatical sources. It first explores the general concept of inference and its development in logic and Islamic legal theory, before examining its specific meaning and uses among Arab grammarians. The study then traces the development of syntactic inference from its initial reliance on transmitted linguistic evidence and analogy to the diversification of its inferential mechanisms, particularly textual and rational mechanisms. It also identifies the main factors that contributed to the expansion of grammatical inference, including the influence of religious and rational sciences, the absence or limited availability of textual evidence, and grammatical debates and disputations. The study concludes that inference constituted a central foundation for establishing grammatical rules and judgments and developed along both practical and theoretical dimensions.	Syntactic Inference; Nature of Inference; Inferential Mechanisms; Grammatical Analogy; Principles of Arabic Grammar.

1 يندرج هذا العمل ضمن سياق إنجاز أطروحة دكتوراه، بإشراف الأستاذة الدكتورة بشرى أفرح، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.

مقدمة

كان الاستدلال من أبرز الآليات، والوسائل التي اهتم بها النحوي أثناء الممارسة اللغوية، بغية الحصول على معارف جديدة، والوصول إلى نتائج صحيحة، تجلت في بناء الأحكام النحوية، وتأسيس القواعد، واستنباط الأصول والكتليات العامة، ولم يسر النحويون على نمط واحد في عرض هذه الممارسة النحوية، بل سلكوا فيها سبلا متنوعة ربما كان مرد هذا إلى طبيعة الاستدلال في المدونة النحوية، التي تشكلت معالمها في الإحاطة بنصوص اللغة العربية، والتعقيد لها على أساس أن "المصير إلى ما قالته العرب هو الواجب"، أو القياس على النصوص السماعية تحت ضابط "قف حيثما وقفوا ثم قس". وفي غياب هذين الأصلين لجأ النحاة إلى طرق أخرى موسعة استمدت من علوم متعددة حتى غدا الاستدلال منهجا منتظما ينتج من خلاله النحوي الأحكام، والقواعد والأصول. ويوظفه في الجدل والحجاج.

فما الاستدلال؟ وما أهميته في الدرس النحوي؟ وما آلياته عند النحويين؟

مشكلة البحث

يُعدّ الاستدلال من الآليات المركزية التي اعتمد عليها النحويون في بناء الأحكام النحوية وتأسيس القواعد وتوجيه الظواهر اللغوية، غير أن ممارسته في المدونة النحوية لم تجر على نمط واحد، بل تنوعت آلياته ومصادره واتسعت مجالات توظيفه تبعًا لتطور الدرس النحوي وتداخل النحو مع علوم أخرى، ولا سيما المنطق وأصول الفقه والكلام. ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما مفهوم الاستدلال النحوي، وما طبيعته، وما أبرز آلياته والعوامل

التي أسهمت في تطوره واتساع مجالات توظيفه في الدرس النحوي العربي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة، أهمها:

- ما المقصود بالاستدلال النحوي، وكيف تبلور مفهومه عند النحويين؟
- ما طبيعة الاستدلال النحوي، وكيف تطور في الممارسة النحوية؟
- ما أبرز الآليات التي اعتمدها النحويون في استدلالاتهم؟
- ما العوامل التي أسهمت في تطور الاستدلال النحوي واتساعه؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مفهوم الاستدلال النحوي وبيان معالنه في المدونة النحوية.
- الكشف عن طبيعة الاستدلال النحوي وتتبع مظاهر تطوره في الممارسة النحوية.
- رصد أبرز الآليات الاستدلالية التي اعتمدها النحويون، والتمييز بين الآلية النصية والآلية العقلية.

- بيان العوامل المؤثرة في تطور الاستدلال النحوي واتساع مجالاته، ولا سيما صلته بمنهج العلوم الدينية والقواعد العقلية، ونقص النص أو الاستقراء، والمناظرات.
- إبراز وظيفة الاستدلال في بناء الأحكام والقواعد النحوية وفي توجيه الخلاف والحجاج بين النحويين.

الدراسات السابقة

- هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بالاستدلال عامة وبالأستدلال النحوي خاصة نذكر منها:
- "الاستدلال عند النحاة العرب بين الأسس المعرفية والاشكالات المنهجية" لعابدة قرسييف.
 - و"أصول الاستدلال والاعتراض النحوية عند أبي حيان الأندلسي من خلال تفسيره" البحر المحيط "دراسة وصفية تحليلية" لسالم شرابي.
- وغيرها من البحوث التي اهتمت بالاستدلال النحوي نظريا وتطبيقا، لكن المقال الذي نقدمه يختلف عن تلك الدراسات، فقد خالفناهم في تعريف الاستدلال النحوي، وفي العوامل التي أسهمت في توسيع الاستدلال.

خطة البحث

التقديم

المبحث الأول: مفهوم الاستدلال النحوي

- المطلب الأول: تعريف الاستدلال
- المطلب الثاني: مفهوم الاستدلال عند المناطق والأصوليين
- المطلب الثالث: تعريف الاستدلال عند النحويين.

المبحث الثاني: طبيعة الاستدلال.

- المطلب الأول: تطور الاستدلال عند النحويين.
- المطلب الثاني: الآلية الاستدلالية.
- المطلب الثالث: عوامل تطور الاستدلال.

خاتمة.

منهج الدراسة

فرضت علينا طبيعة الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بحيث حاولنا قراءة المادة العلمية النحوية من مصادرها الأصلية، واختيار نماذج معينة تحقق الغاية من الدراسة مع وصفها وتحليلها.

المبحث الأول: مفهوم الاستدلال النحوي

المطلب الأول: تعريف الاستدلال

الاستدلال مصدر من الفعل "استدل" الذي يعود إلى الفعل الثلاثي "دل"، أي أبان الشيء بأمانة¹، واستدل بزيادة الحروف (الألف والسين والتاء) تعني في الغالب الدلالة على الطلب، يقال استدل فلان على الشيء: طلب دلالة عليه، واستدل بالشيء على الشيء: اتخذ دليلا عليه².

أما مصطلح الاستدلال بشكل عام، فقد عرفه الجرجاني بقوله: "تَقْرِيرُ الدَّلِيلِ لِإثْبَاتِ المدلُولِ"³. وعلى هذا فالاستدلال طلب الدليل، أو هو عملية إقامة الدليل، أو الطريق المرشد إلى المطلوب، وجاء بالدليل لإثبات المدلول عليه.

وقد انتشرت دلالات هذا المصطلح في ميادين المعرفة المختلفة بحيث اشتهرت في العلوم العقلية إلى أن امتدت مساحة استعماله في علم النحو.

المطلب الثاني: مفهوم الاستدلال عند المناطق والأصوليين

من خلال قراءتنا لأبعاد الاستدلال النحوي نجد أنه ارتبط بعلمي المنطق وأصول الفقه، وهذا راجع إلى طبيعة هذين العلمين في المنظومة الفكرية العربية، لأن اشتغالهما العلمي في الأساس هو "الدليل"، لهذا استمد النحوي معارفه الاستدلالية من حيث التنظير، والتقعيد، والتفريع من أفكار هذين العلمين ومعارفهما. فقد تأسس مفهوم الاستدلال من قاعدة علمية ذات مرجعية منطقية وأصولية. لهذا قبل الحديث عن الاستدلال في الفكر النحوي وتحديد معالمه، نقف عند مصطلح "الاستدلال" في علم المنطق وعلم أصول الفقه.

¹ مقاييس اللغة، ابن فارس أبو الحسين أحمد، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ط 1399هـ - 1979م. 359/2.

² المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الطبعة الثانية، 1972م 1392هـ، 294/1.

³ التعريفات، الجرجاني الشریف، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان؛ الطبعة: الأولى 1403هـ، 1983م، ص 17.

أولاً: تعريف الاستدلال عند المناطقة

كان للاستدلال حضور قوي في الفكر المنطقي، بل هو الجوهر الذي اشتغل عليه هذا العلم سواء في التنظير للمسائل العقلية، أو في عرض القضايا الفكرية. فالاستدلال في المنطق يندرج ضمن قاعدة علمية مرجعها العقل في الأساس، لهذا عرف المناطقة الاستدلال بأنه: "استنتاج قضية مجهولة من قضية أو قضايا معلومة¹ أو هو "التوصل إلى حكم تصديقي مجهول بواسطة حكم تصديقي معلوم أو بملاحظة حكمين فأكثر من الأحكام التصديقية المعلومة"²، فعملية الاستدلال في المنطق تقوم على البرهنة العقلية على صحة المدلول. ويكون الاستدلال "بإحدى الطريقتين، إما انتقال على العلة أو المعلول فيسمى استدلالاً "إيَّياً"، أو بالعكس فيسمى استدلالاً "ليَّياً"³. وتقسيم الاستدلال إلى إيَّيٍّ وليَّيٍّ⁴ باعتبار انتقال من العلة إلى المعلوم، أو الأثر إلى المؤثر أو بالعكس، وهناك تقسيم آخر أشار إليه المناطقة على أساس بناء المعارف وانتقالها من قضية كلية إلى قضية أخرى. ويتمثل في نوعين هما: الاستدلال المباشر: هو استدلال ينتقل فيه الفكر من قضية واحدة فقط تتكون من موضوع ومحمول إلى قضية أخرى تدعى نتيجة تتكون من موضوع ومحمول أيضاً.

أما الاستدلال غير المباشر: هو استدلال ينتقل فيه الفكر من مقدمتين أو أكثر للحصول على نتيجة.⁵

1 المصدر نفسه.

2 ضوابط المعرفة، وأصول الاستدلال والمناظرة، الميداني عبد الرحمان حسن حبنكة، دار القلم، دمشق، سوريا، 1414هـ 1993م، ص149.

3 التعريفات ص18.

4 جاء في كتاب "المنطق"، المظفر، محمد رضا، مطبعة النعمان، النجف العراق، تاريخ النشر: 1968م. ص363، 364: "الاستدلال الإيَّي هو انتقال من العلم بالمعلول إلى العلم بالعلة، أو من العلم باللازم إلى العلم باللازم الآخر، كالاستدلال بوجود النهار على وجود وطلوع الشمس، فوجود وطلوع الشمس علة لوجود النهار، ولكن إذا لم نشاهد الشمس، ولكن رأينا أن النهار متحقق تنتقل بذلك إلى العلم بوجود الشمس، وقد ينعكس الأمر فنتقل من العلم بالعلة إلى العلم بالمعلول، وهو المسمى بالبرهان الليَّي، وهو مأخوذ من "لم" الذي يستعمل للسؤال عن علة الشيء، كالاستدلال بوجود الشمس على وجود النهار (الشمس طالعة فالنهار موجود)".

5 - يتخذ الاستدلال غير المباشر ثلاثة أشكال وهي:

- الاستدلال الاستنباطي: هو الاستدلال الذي نتقل فيه من مقدمتين كبيرى وصغرى بينهما حد مشترك لنصل إلى نتيجة تلزم عن المقدمتين، ويشترط -على الأقل- أن تكون الكبرى كلية، وأن تكون النتيجة إما كلية أو جزئية.

يتبين من خلال التعريفات السالفة الذكر أن الاستدلال يرتبط بالعملية العقلية التي تنتقل من قضية معلومة إلى تحقيق نتائج كانت مجهولة وقد يكون هذا الانتقال بواسطة أو بدونها.

ثانيا: مفهوم الاستدلال عند الأصوليين

يعد علم أصول الفقه من أهم العلوم الذي مثل الاستدلال بشموليته وكلياته، وأكثر من قعد للآلة الاستدلالية سواء الآلة النصية، أو الآلة العقلية، وهذا راجع إلى طبيعة علم أصول الفقه. فهو علم يبحث في الأدلة التي يتوصل بها إلى معرفة الأحكام الشرعية والسعي إلى إثباتها. لهذا اهتم الأصوليون كثيرا بالاستدلال تعريفا وتنظيرا وتقعيدا. والناظر في المدونة الأصولية يجد أكثر من تعريف للاستدلال، فهو: "طلب الدليل الشرعي للتوصل بالنظر الصحيح فيه إلى الحكم الشرعي"¹. إلا أن الدليل المطلوب قد يكون عاما شاملا للأدلة النصية من الكتاب والسنة وغير الأدلة النصية كالإجماع والقياس، وقد يراد به دليل مخصوص وهو "ما ليس بنص ولا إجماع ولا قياس علة وهو ثلاثة أقسام تلازم بين حكمين من غير تعيين علة واستصحاب وشرع من قبلنا"². وقد قسموا الأدلة إلى أدلة إجمالية وإلى أدلة فرعية³، بهذه المفاهيم أخذ النحوي يؤطر للاستدلال ويأخذ بتقسيمات الأصوليين.

المطلب الثالث: تعريف الاستدلال عند النحويين

المطلع على المؤلفات النحوية يجد أن النحوي لم ينظر للدليل من منظور دلالة اللغوية، ولم يستقل بتعريف خاص للاستدلال، لأن النحوي مارس الدليل، حسب ما تلميه طبيعته المعرفية، فعمله في الأصل هو دراسة التراكيب من الناحية

- الاستدلال الاستقرائي: هو استدلال ننطلق فيه على الأقل من مقدمتين، ويشترط أن تكون فيه المقدمة الكبرى جزئية والنتيجة كلية.

- الاستدلال التمثيلي: هو استدلال الذي ننقل فيه من مقدمات جزئية إلى نتيجة جزئية، وهو أضعف أنواع الاستدلالات من الناحية المنطقية ولا يعتبره أرسطو استدلالا حقيقيا، بل يقول عنه بأنه: استدلال مزيف، لأنه لا يهدف إلى تأسيس على معرفة كلية، بل يظل في حدود الجزئيات ولا يرقى إلى مستوى المعرفة الكلية، وغالبا ما يستعمل هذا الاستدلال في الخطابة والبلاغة. ينظر: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، التهانوي محمد بن علي، مكتبة: لبنان ناشرون الطبعة: الأولى، 1996م. ص 172. والمرشد السليم في المنطق الحديث والقديم، حجازي عوض الله، دار الطباعة المحمدية، مصر، ط6، (د ت). ص 253.

1 - ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، ص 149.

2 - منتهى الوصول والأمل في علمي الأصول والجدل، ابن الحاجب، ط دار الكتب العلمية دار الكتب العلمية. الطبعة الأولى: 1405هـ/1985م. ص 202-203.

3 والأدلة الإجمالية عندهم الكتاب والسنة والإجماع والقياس، والأدلة الفرعية كثيرة منها الاستحسان والعرف والاستصحاب والمصالح المرسلة.

التطبيقية، وممارسة القواعد أثناء التحليل والاستنباط، رغم ذلك لم تخل محاولات النحاة بتحديد مفهوم الاستدلال، خاصة في مؤلفات النحويين المتأخرين أو الذين اهتموا بأصول النحو.

حاول الأنباري تعريف الاستدلال بقوله: "اعلم أن الاستدلال طلب الدليل كما أن الاستفهام طلب الفهم" ثم بعد ذلك وضع مفهوم الدليل فقال: الدليل عبارة عن معلوم يُتوصل بصحيح النظر فيه إلى علم ما لا يعلم في مستقر العادة اضطراراً¹. وقد ذكر تعريفاً آخر للدليل فقال: "الدليل ما يُرشد إلى المطلوب"².

يلاحظ على هذه التعاريف أنها لا تبتعد عن المفهوم اللغوي إذ الاستدلال في اللغة طلب الدليل، ثم هناك ملاحظة أخرى أنه عرف الدليل بما عرفه الأصوليون. إلا أن الناظر في المؤلفات النحوية يجد أن الاستدلال لا يتوقف عند تعريف ابن الأنباري، بل مارس النحوي الاستدلال بمفهومه الواسع بحسب ما يعرف في علم المنطق، أو علم الكلام، أو علم الأصول، فقد تداخلت هذه العلوم في عقل النحوي، واستحضر آلياتها الاستدلالية لإنتاج الأحكام وبناء القواعد، أو استثمارها في الجدل والحجاج.

وهكذا نصل إلى تعريف خاص يمكن أن يجمع ما تقدم فنقول:

الاستدلال³ آلة ترتبط بالدليل النقلي أو العقلي بغية إثبات الأحكام أو نفيها، ثم توظيفها في الاستنباط والتفعيد أو الحجاج والخلاف النحوي.

¹ الإغراب في جدل الإعراب، الأنباري أبو البركات، تحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، (1377هـ / 1957م) ص 45.

² مع الأدلة الأنباري أبو البركات، تحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، (1377هـ / 1957م) ص 81.

³ قد تتقاطع دلالات بعض المفاهيم مع الاستدلال كالاحتجاج والاستشهاد، وبيانها أن الاستشهاد هو الإتيان بدليل نقلي من القرآن الكريم أو كلام العرب لبناء حكم وتأسيس قاعدة، أما الاحتجاج يؤتى به في مواقف معينة كالجدل والخلاف لتدعيم رأي أو رده، أما الاستدلال فأعم منهما فالفرق إذا بين هذه المصطلحات هي في وظيفة كل واحد منهم وطريقة استعمالهم في سياقات محددة.

المبحث الثاني: طبيعة الاستدلال

المطلب الأول: تطور الاستدلال عند النحويين

كانت الأصول السماعية المادة الأولية للاستدلال، لأن في بدايات نشأة النحو كان الاعتماد في الأساس على القرآن، وكلام العرب، إلا أن عقل النحوي اصطدم بوقائع لغوية جديدة، فاتسع فكره، وامتد نظره، فلجأ إلى آليات استدلالية تواكب الأساليب الطارئة على البيئة اللغوية العربية فدخل القياس في مرحلة مبكرة.

وكان أشهر من روج للقياس الحضرمي¹ الذي قيل: "إنه أول من بعج النحو ومد القياس وشرح العلل"². والقياس الذي مده الحضرمي هو قياس المشابهة³ وليس القياس الجدلي أو القياس المنطقي العقلي. حيث جعل الحضرمي المسموع أصلاً في القياس، فحمل ما لم يُسمَع على ما سُمِع، فصار كل "ما قيس على كلام العرب فهو من كلامهم"⁴. ويظهر هذا من خلال الشواهد التي نقلت عنه منها ما قال ابن سلام: "قلت ليونس: هل سمعت من ابن أبي إسحاق شيئاً؟ قال: قلت له: هل يقول أحد الصويق، يعني: السويق؟ قال: نعم، عمرو بن تميم تقولها. وما تريد إلى هذا؟ عليك بباب من النحو يطرد وينقاس"⁵.

فهذا النوع من القياس صار أصلاً من الأصول العامة التي انطلق منها اللغويون عامة والنحويون بصفة خاصة، فقد استعانوا به في تفسير كثير من قضايا اللغة والنحو، واتخذوه ضابطاً رئيساً يضبط عدداً من الظواهر اللغوية في العربية،

¹ كان عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي أحد أئمة اللغة العربية ت 173هـ. قال أبو الطيب اللغوي بأنه "أعلم أهل البصرة وأعقلهم ففرع النحو وقاسه" ينظر: مراتب النحويين، أبو الطيب عبد الواحد بن علي، دار النهضة القاهرة. ص 12.

² "ذلك أن سيبويه قد سمى في كتابه من روى عنهم أصول النحو من الأئمة ولم يتجاوز الحضرمي إلى إمام قبله". ينظر: طبقات فحول الشعراء الجمحي محمد بن سلام، تحقيق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، ط 1400هـ / 1980م. 1/ 14.

³ وقال الأنباري في تعريفه: "هو أن يحمل الفرع على الأصل بضرب من الشبه، من غير العلة التي علق عليها الحكم في الأصل، ذلك مثل أن يدل على إعراب الفعل المضارع بأنه يتخصص بعد شياعه كما أن الاسم يتخصص بعد شياعه، فكان معرباً كالاسم". لمع الأدلة، ص 107، 108.

⁴ الخصائص، ابن جني، تحقيق الشيخ محمد علي النجار، المكتبة العلمية بيروت (بدون) ط. 328/1.

⁵ طبقات الشعراء، ص 7.

سواء أكان في المجال الصرفي كصياغة الأبنية، أم في المجال النحوي كعمل المشتقات، والممنوع من الصرف، والمبنيات من الأسماء؛ إذ إنه يفسر هذه الظواهر تفسيراً منطقياً يقوم على العلاقات بين العناصر اللغوية¹.

ثم توسع الاستدلال كثيراً مع الخليل وسيبويه² والنحاس والفارسي وابن جني والزجاج والزجاجي، ثم اكتملت صورة الاستدلال في ذهن النحويين المتأخرين الذين استفادوا من التراث الضخم الذي وصلهم عبر التراكم المعرفي الذي تطور من خلال أزمنة متعددة.

المطلب الثاني: الآلية الاستدلالية

أ- الآلة النصية:

والمقصود بالآلة النصية تلك الشواهد المستمدة من القرآن الكريم والحديث النبوي³، أو النصوص التي وصلت النحاة عن طريق السماع والرواية من كلام العرب، فالنحويون عموماً نظروا إلى هذه النصوص باعتبارها ركيزة أساسية في بناء المنظومة النحوية، فأنشأوا منها قواعد وأحكاماً كما وظفوها في عملية الترجيح والتوجيه ودعم الآراء، فكانت منطلقاً لتدوين نظريتهم النحوية بشكل علمي دقيق.

إلا أننا ننبه أن النص الشعري يأتي في مقدمة الآليات الاستدلالية، بل يعد من أهم مصادر الاستشهاد التي لقيت عناية خاصة عند النحويين، فقد أكثروا من الاستشهاد به واعتمدوا عليه في تقرير كثير من القواعد والأحكام النحوية

¹ دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتعقيدها، النجار لطيفة إبراهيم، الناشر: دار البشير الطبعة: الأولى - 1414هـ - 1994م، ص 79.

² انطلق سيبويه في استدلالاته من رحم اللغة نفسها، سواء من القرآن أو من كلام العرب، أو من أدلة أخرى استخلصها من طبيعة اللغة نفسها، منها القياس، أو الاستدلال بسياق المقام، أو المقال، أو قواعد الأعمال، أو أقوال النحاة خاصة آراء شيخه الخليل.

³ ظل موقع الحديث النبوي الاستدلالي ضعيفاً، فلم يذكر النحاة الأوائل الحديث النبوي إلا في مواطن معينة جاءوا به لتأكيد قاعدة، أو توضيح كلمة غريبة، أو لبيان نوع من التعبير. والسبب في عدم الاعتماد النحاة الأوائل على الحديث النبوي هو اكتفاءهم بالتراث اللغوي الضخم الذي وصلهم عن طريق السماع إضافة إلى الضوابط التي وضعوها في بناء القواعد التي رأوا أنها تتوفر فقط في القرآن الكريم وكلام العرب من شعر ونثر، وإن كانت هناك أسباب أخرى كالرواية بالمعنى أو لوقوع اللحن فيه من رواية الأعاجم، والسبب كما قالت خديجة الحديثي في كتاب: موقف النحاة من الاحتجاج بالحديث الحديثي خديجة، دار الرشيد الطبعة الأولى بغداد العراق، 1981م، ص 367: "أن كثيراً من الرواة كانوا غير عرب بالطبع، ولا تعلموا لسان العرب بصناعة النحو"

ووظّف كذلك في مسائل الخلاف والاحتجاج والترجيح بين المذاهب النحوية والآراء المختلفة والمناقشات العلمية، لهذا وضعوا شروطاً وضوابط للأخذ والرواية فحدّدوا زمن من يحتج بقوله، وظهر ما يعرف بعصور الاحتجاج والاستشهاد، ووضعوا مكان القبائل¹ التي تبنى على أساس لغتها القواعد والأحكام، وقسموا المادة اللغوية إلى متواتر وآحاد ووضعوا شروطاً لنقل اللغة واعتدوا بمبدأ الشيوع في استخراج الظاهرة النحوية من المادة اللغوية.²

ب- الآلة العقلية:

تستمد هذه الآلة قواعدها من المنطق، والكلام، والجدل وأصول الفقه، وقد استند إليها النحوي لتكون وسيلة إلى استنباط الأحكام، وتوجيه الآراء، وفهم التركيب اللغوي بدقة وعقلانية. فلا ريب أن القواعد المنهجية العقلية كانت ملكة راسخة متأصلة لدى النحاة الأوائل ومركوزة في فكرهم إلا أن قواعد الأصول، ومبادئ علم المنطق، وعلم الكلام أكسبتها قوة ومتانة، فغدت تلك القواعد تمثل خطوات ومناهج يبذل النحوي من خلالها جهده، ويحيل نظره للوصول إلى الحكم.

ومن أمثلة الآلة العقلية القياس المنطقي فقد وظف النحاة هذا النوع من القياس في إطار الحجاج والخلاف النحوي من أجل إسكات الخصم وإلزامه.

مثلاً ذكر الأنباري في الإنصاف³ مسألة استعمال "ما أفعله" من البياض والسواد احتج البصريون بأن قالوا: الدليل على أنه لا يجوز استعمال "ما أفعله" من البياض والسواد أنا أجمعنا على أنه لا يجوز أن يستعمل مما كان لوناً غيرهما من سائر الألوان فكذلك لا يجوز منها وبصورة الاستدلال القياسي سيكون دليله على النحو الآتي:

- كل الألوان لا يجوز التعجب منها (مقدمة كبرى)

- السواد والبياض بعض الألوان (مقدمة صغرى)

- إذن السواد والبياض لا يجوز التعجب منها (نتيجة).

وبهذه الصورة استطاع النحوي أن ينوع في استدلالاته أثناء الممارسة النحوية، فأحياناً يخضع لسلطة العقل ومبادئه الفكرية، وأحياناً أخرى لا يخرج عن طبيعة الاستدلال اللغوية المحضة، إلا أن هذا التنوع جاء عبر عوامل متعددة.

¹ أن العرب الذين يوثق بعريتهم، ويستشهد بكلامهم هم عرب الأمصار إلى نهاية القرن الثاني، وأهل البدو من جزيرة العرب إلى آخر القرن الرابع.

² أصول التفكير النحوي، أبو المكارم علي، دار غريب، للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2007م. ص 67.

³ الإنصاف في مسائل الخلاف، الأنباري أبو البركات عبد الرحمن، ت - جودة مبروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، الطبعة الأولى، 2002م. 149/1-150.

المطلب الثالث: عوامل تطور الاستدلال

أ- التأثير بمنهج العلوم الدينية والقواعد العقلية

تأثر علم النحو بأصول العلوم العقلية والنقلية، ومنهجها الاستدلالية، وطرقها التعليلية. وهذا راجع إلى هيمنة هذه المعارف على الساحة العلمية الإسلامية، فالنحوي كغيره من العلماء كانت له صلة قوية بمختلف العلوم، فكان مطلعاً وعالماً بالعلوم الدينية، كما كانت له صلة بالفلسفة والمنطق والعلوم العقلية.

فلم يعد الاستدلال النحوي حبيس السماع أو قياس الشبه، فقد أمدته العلوم النقلية والعقلية بمجموعة من القواعد الاستدلالية، فتأثر النحوي بأصول علماء الحديث¹ ومنهج المتكلمين² وقواعد الأصوليين³ وصرامة المنطقيين.

تداخلت هذه العلوم في عقل النحوي الجدلي، واستحضرها لاستنباط الأحكام، واستخراج القواعد، وتوجيه الخلاف والحجاج، وهذا ما نلمسه عند أعلام النحو العربي خاصة ابن جني الذي حاول استخراج الأصول الاستدلالية النحوية من مسالك أصول الكلام والفقه، ومنهم كذلك أبو البركات الأنباري الذي تأثر بأبي إسحاق الشيرازي في كتاباته الأصولية، بل نجد أن كتابه الإنصاف رتبته على مسائل فقهية خلافية بين الشافعي وأبي حنيفة. وقد تبعه جلال الدين السيوطي في المنهج نفسه في كتابه "الاقتراح في أصول النحو" على نظير الاقتراح في أصول الفقه.

فأمام هذا الانفتاح والتلاقح الفكري أخذ التفكير الاستدلالي موقعه في الدراسات العلمية اللغوية عامة والدراسات النحوية بصفة خاصة.

¹ منهج التواتر والثقة والتثبت في الرواية فلا استدلال لا يكون قويا إلا إذا توفرت فيه هذه الشروط التي وضعها أهل الحديث في الرواية ليعتمد النحوي أقوى الأقوال سنداً ومعتمداً.

² يقوم الاستدلال في علم الكلام: على المبدئين: مبدأ التلازم: الذي يعني إذا ثبت اللازم ثبت الملزوم، ومبدأ التمانع: الذي يعني إذا بطل الملزوم بطل اللازم. ومواضع كثيرة أخذ بمذتين المبدئين النحاة وعلى رأسهم سيبويه.

³ أخذ النحوي كثير من قواعد الاستدلال وآلياته من علم أصول الفقه كالقياس، والاستصحاب، والسير والتقسيم، بل فكر النحوي الاستدلالي استمد من هذا العلم في كثير من مسأله.

ب- انعدام النص أو نقص الاستقراء

في انعدام النص في العملية الاستدلالية النحوية يلجأ النحوي إلى استفراغ الجهد وإعمال العقل، لأن "إيقاف الاستشهاد عند حد معين جعل النحاة وقد جفت روافد الاستقراء عندهم يلجؤون إلى ما لديهم من قواعد، فيجعلونها مادة الدراسة بدل النصوص التي أعوزهم الجديد منها"¹، وقد بين الأنباري هذه الحالة بهذه الصيغة: "السماع محدود والاستعمال غير محدود"، وبحكم أن النقل غير ممكن فإن السبيل الوحيد لرصد لا محدودية اللغة حسب الأنباري هو اللجوء إلى قوانين ومبادئ العقل كالقياس على القواعد العقلية المحصورة هو الذي يسمح للمتكلم ببناء التأليف اللغوية غير المحصورة والتعبير اللامحدود عن المعاني النفسية اللامحدودة ويجعل الطابع العقلي والمحدود للقوانين "اليسيرة" العلم باللغة غير 'مكلف' وبناء على ذلك ينبغي أن يبنى النحو على مبادئ العقل ومنها القياس لا على الاستعمال الخارجي للغة لأنه لا يدخل تحت الحصر."²

ومن الظواهر التي لجأ إليها النحوي في غياب النص ظاهرة الافتراض، فهي تعد من الظواهر الاستدلالية التي لها مكانتها الخاصة عند النحويين، فساهمت هذه الظاهرة باستمرار الآلية الاستدلالية في الدرس النحوي على الرغم من توقف السماع وانعدام النص.

قال تمام حسان: "فلما انتهى عصر الاستشهاد، وكان على اللغويين أن يستمروا في دراسة اللغة دون أن تتجدد الشواهد في أيديهم، وجدوا أنفسهم بوضع اضطرروا فيه إلى أن يدوروا حول ما وضعه السلف من قواعد، فجعلوا كلامهم عنها، لا عن مادة اللغة، ولم يعد ثمة مكان للاستقراء، لأن السلف في نظرهم كانوا قد أتموا هذه العملية، ووقفوا العمل فيها برفض الجديد من الشواهد، وهنا بدأ فرض القواعد على الأمثلة"³.

انطلق النحاة في ابتكار الكلمات اللغوية، والتراكيب النحوية، منها ما عقد منه سيبويه في (الكتاب) بابا تحت عنوان: "ما ينصرف من الأفعال إذا سميت به رجلاً"⁴، ذكر فيه ما افترض النحويون من أسماء مستعارة من ألفاظ وأوزان الأفعال كقوله:

¹ اللغة بين المعيارية والوصفية، حسان تمام، عالم الكتب القاهرة مصر. ط 2001م، ص 175.

² المتكلم وصناعة النحو، الرحالي محمد، ضمن كتاب "في اللسانيات العربية مبادئ نظرية وظواهر وصفية" 2021م. ص 197.

³ اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 4.

⁴ الكتاب، سيبويه، تحقيق أ./ عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط. الثانية، 1402 هـ - 1982 م، 206/3.

"إن سميت رجلا ضرب أو ضرب أو ضروب لم تصرف. فأما فعل فهو مصروف، ودحرج لا تصرفه لأنه لا يشبه الأسماء"¹، كما ذكر افتراضات من النوع نفسه لنحاة آخرين، وما أنتجت بينهم من خلافات، إذ نقل عن يونس: أنك إذا سميت رجلا بالفعل: ضارب فهو مصروف، وكذلك إن سميته ضارب، وضرب، وهو قول أبي عمرو والخليل، في حين ذهب عيسى مذهبا مخالفا لهم لأنه يراه ممنوعا من الصرف². وهناك الكثير من هذه الفرضيات ورد ذكرها في الكتاب في أبواب الممنوع من الصرف كتسمية المذكر بال مؤنث، والمؤنث بالمذكر، والتسمية بالجمع، وأشباه الجمل، وبالحروف، والأدوات.

ج- المناظرات

قال الجرجاني: "المناظرة لغة من النظر، أو من النظر بالبصيرة، واصطلاحاً هي النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهاراً للصواب"³.

فأساس المناظرة وجود متناظرين⁴ ولا بد لهما من موضوع تجري فيه المناظرة، والمقصود منها "ردّ الخصم إلى الصواب بطريق يعرفه؛ لأن رده بغير ما يعرفه من باب تكليف ما لا يطاق، فلا بد من رجوعهما إلى دليل يعرفه الخصم السائل معرفة الخصم المستدل"⁵. ولنجاح عملية الإقناع، والإفحام، فكل من المناظرين يحاول أن يقوي حجته، ولا يكون ذلك إلا بالاستدلال.

وللمناظرات مكانة رفيعة متميزة في الدرس النحوي وقد كانت لها أهمية كبرى في تطوير الاستدلال وتوسيعه. وقد دونت سير أعلام النحو العربي مجموعة من المناظرات التي كانت مساعدا على الانفتاح على استدلالات جديدة خاصة

¹ المصدر نفسه، 207/3.

² المصدر نفسه: 206/3.

³ التعريفات: 231.

⁴ ويسمى البادئ بالكلام (عارض الموضوع) معيّلا، والمعتز سائلا

أو يسمى البادئ (عارض الموضوع) مانعا والمعتز مستدلا، وذلك تبعا لموضوع المناظرة

وقد يتغير الأمر أثناء المناظرة، فينقلب السائل مُعِلِّلا والمُعِلَّل سائلا أو المانع مستدلا والمستدل مانعا. أنظر: أدب الحوار والمناظرة، ص 66

⁵ الموافقات في أصول الشريعة، الشاطبي أبو إسحاق، دار المعرفة، لبنان د. ت 4 / 335.

العقلية منها. ومن أشهر هذا النوع من المناظرات تلك المناظرة¹ التي جرت بين الفيلسوف متى بن يونس (ت328هـ)، وأبي سعيد السيرافي (368هـ). وكان الدليل العقلي هو الفيصل والحكم الذي يرجع إليه.

ومن النماذج كذلك على استثمار أكثر من دليل في المناظرات المناظرة المشهورة التي سميت: بالزنبورية، حيث جرت بين الكسائي، وسيبويه، فسألوه عن أمور كثيرة، ثم سألوه كيف تقول: "كنت أظن أن العقرب أشد لسعة من الزنبور، فإذا هو هي، أو فإذا هو إياها" اختار سيبويه الرفع ومنع النصب فإذا هو إياها. والكسائي جوز الوجهين ودليله أن العرب ترفع كل ذلك وتنصب.

أما سيبويه استدلال بصحيح السماع منها:

قوله تعالى: ﴿قَالَ أَلْقَهَا يَا مُوْسَىٰ فَلَمَّا هِيَ قَاِذَا هِيَ تَنسَوِي﴾ [سورة طه الآية 20].

وكذلك اعتمد على العامل النحوي لتقوية رأيه، وصورة إعراب (فإذا هو هي): هو: مرفوع بالابتداء ولا بد للمبتدأ من خبر فوجب أن يقال "فإذا هو هي". الضمير (هو) راجع إلى الزنبور لأنه مذكر والضمير "هي" راجع إلى العقرب لأنها مؤنثة.²

هكذا أسهمت المناظرات والحوارات النحوية في توسيع الاستدلال وأكسبته كثيرا من الذبوع والانتشار لأن المستدل أو السائل في حاجة إلى سرعة الاستحضار ودقة النظر وقوة الدليل. هذه عوامل من جملة عوامل أخرى وسعت الاستدلال في الدرس النحوي التي جمعت بين السماع والاجتهاد مما كون منظومة استدلالية شاملة.

خاتمة

وبعد عرضنا لطبيعة الاستدلال النحوي وآليات اشتغاله يتبين لنا أن النحويين بنوا مسائل النحو العربي، وفروعه، وقضاياها على أسس متينة، استطاعوا من خلالها أن يسيروا عليها في آرائهم، وتوجيهاتهم، وفي مؤلفاتهم النحوية، كما كانت هذه الأسس من أهم الضوابط التي انطلقوا منها، وأسسوا عليها قواعدهم، وعززوا بها أحكامهم النحوية، واستدلوا بها في إبانة الأساليب التركيبية حتى غدت صناعة علمية قائمة بذاتها عمودها الاستدلال وأصوله.

ومن خلال قراءتنا للفكر النحوي نجد أن الاستدلال اتخذ اتجاهين:

أحدهما: تطبيقي ويتجلى في جميع المؤلفات النحوية التي مورست استدلالاتها من الناحية العملية ابتداء من "كتاب" سيبويه إلى آخر ما ألف في علم النحو.

¹ المقابسات، التوحيد أبو حيان، تحقيق حسن السندوبي، المكتبة التجارية، ط1، مصر، 1929م. ص 86 87.

² الإنصاف، ص 208، 210.

والآخر: نظري يقعد لهذا الأصل، ويقننه انطلاقاً من القواعد العامة التي وضعها النحاة مثل الخصائص لابن جني، وأعمال أبي البركات الأنباري الذي خصّ أصول الاستدلال بعناية دقيقة. إلا أن الملاحظ لدراستنا للاستدلال يتبين أن النحاة قد استفادوا من مناهج المنطق الأرسطي، وطرائق علم أصول الفقه، وانطلقوا من قواعدهما الاستدلالية لبناء القواعد واستنباط الأحكام واستثمارها فيما يدور بينهم من خلاف وجدل.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن الحاجب، منتهى الوصول والأمل في علمي الأصول والجدل - ط دار الكتب العلمية دار الكتب العلمية. الطبعة الأولى - 1405هـ/1985م.
- ابن جني، الخصائص، تحقيق الشيخ محمد علي النجار، المكتبة العلمية. بيروت (بدون) ط.
- ابن فارس أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة: تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ط 1399هـ - 1979م.
- أبو الطيب عبد الواحد بن علي، مراتب النحويين، دار النهضة القاهرة.
- أبو المكارم علي، أصول التفكير النحوي، دار غريب، للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2007م.
- الأنباري أبو البركات عبد الرحمن،
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد، ت - جودة مبروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، الطبعة الأولى (2002م).
- لمع الأدلة في أصول النحو، ت - الأفغاني سعيد، مطبعة الجامعة السورية، (1377هـ/1957م).
- التفتازاني سعد الدين، متن تهذيب المنطق والكلام ط 1 سنة 1330هـ، 1912 مطبعة السعادة القاهرة مصر.
- التهانوي محمد بن علي، كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، الناشر: مكتبة لبنان ناشرون الطبعة: الأولى، 1996م.
- التوحيد أبو حيان، المقابسات، تحقيق حسن السندوي، المكتبة التجارية، ط، 1 مصر، 1929م.
- الجرجاني الشريف، التعريفات دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان؛ الطبعة: الأولى 1403هـ - 1983م

- جريشة علي، أدب الحوار والمناظرة ص 66، دار الوفا، المنصورة، ط1، 1989م.
- الجمحي محمد بن سلام، طبقات فحول الشعراء تحقيق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، ط 1400هـ / 1980م.
- حجازي عوض الله، المرشد السليم في المنطق الحديث والقديم، دار الطباعة المحمدية، مصر، ط6، (د ت).
- الحديثي خديجة، موقف النحاة من الاحتجاج بالحديث دار الرشيد الطبعة الأولى بغداد العراق 1981
- حسان تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية عالم الكتب تاريخ 2001م 1421هـ القاهرة مصر.
- الزبيدي أبو الفيض محمد، تاج العروس من جواهر القاموس، المطبعة الخيرية المنشأة بجمالية مصر، الطبعة الثانية (1393هـ، 1973م).
- السيوطي، جلال الدين أبو الفضل عبد الرحمن، الاقتراح في اصول النحو، ضبطه وعلق عليه عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، دمشق، سوريا، ط 2006م
- الشاطبي أبو إسحاق، الموافقات في أصول الشريعة، دار المعرفة، لبنان د. ت
- العمري محمد بن علي، قياس العكس في الجدل النحوي عند أبي البركات الأنباري كلية اللغة العربية جامعة أم القرى السعودية بدون تاريخ.
- المظفر محمد رضا، المنطق مطبعة النعمان، تاريخ النشر: 1968، النجف العراق.
- الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان، كتاب الحروف تحقيق محسن مهدي دار المشرق بيروت لبنان ط1، 1986م.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط: الطبعة الثانية، 1972م 1392هـ
- الميداني عبد الرحمان حسن حبنكة، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، سوريا، 1414هـ 1993م،
- النجار لطيفة ابراهيم، دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعدها الناشر: دار البشير الطبعة: الاولى - 1414هـ - 1994م
- الرحالي محمد، المتكلم وصناعة النحو ضمن كتاب "في اللسانيات العربية مبادئ نظرية وظواهر وصفية" 2021م.

References

- The Holy Qur'an.
- Ibn al-Hajib, Muntahā al-Wuṣūl wa-l-Amal fī 'Ilmay al-Uṣūl wa-l-Jadal, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st ed., 1405 AH/1985.

- Ibn Jinni, Al-Khaṣā'is, edited by Muhammad 'Ali al-Najjar, al-Maktabah al-'Ilmiyyah, Beirut, n.d.
- Ibn Fāris, Abū al-Ḥusayn Aḥmad, Mu'jam Maqāyīs al-Lughah, edited by 'Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, Dar al-Fikr, 1399 AH/1979.
- Abū al-Ṭayyib 'Abd al-Wāhid ibn 'Alī, Marātib al-Naḥwiyyīn, Dar al-Nahḍah, Cairo.
- Abū al-Makārim, 'Alī, Uṣūl al-Tafkīr al-Naḥwī, Dar Gharib for Printing, Publishing and Distribution, Cairo, 1st ed., 2007.
- Al-Anbārī, Abū al-Barakāt 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Abī Sa'īd, Al-Inṣāf fī Masā'il al-Khilāf bayna al-Naḥwiyyīn al-Baṣriyyīn wa-l-Kūfiyyīn, edited by Jawdat Mabruk Muḥammad Mabruk, Maktabat al-Khanji, Cairo, Egypt, 1st ed., 2002.
- Al-Anbārī, Abū al-Barakāt 'Abd al-Raḥmān, Luma' al-Adillah fī Uṣūl al-Naḥw, edited by Sa'īd al-Afghānī, Syrian University Press, 1377 AH/1957.
- Al-Taftāzānī, Sa'd al-Dīn, Matn Tahdhīb al-Manṭiq wa-l-Kalām, 1st ed., al-Sa'adah Press, Cairo, Egypt, 1330 AH/1912.
- Al-Tahānawī, Muḥammad ibn 'Alī, Kashshāf Iṣṭilāḥāt al-Funūn wa-l-'Ulūm, Maktabat Lubnān Nāshirūn, 1st ed., 1996.
- Al-Tawḥīdī, Abū Ḥayyān, Al-Muqābasāt, edited by Ḥasan al-Sandūbī, al-Maktabah al-Tijariyyah, Egypt, 1st ed., 1929.
- Al-Jurjānī, al-Sharīf, Al-Ta'rīfāt, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, Lebanon, 1st ed., 1403 AH/1983.
- Jīrīshah, 'Alī, Ādāb al-Ḥiwār wa-l-Munāẓarah, p. 66, Dar al-Wafā', Mansoura, 1st ed., 1989.
- Al-Jumāhī, Muḥammad ibn Sallām, Ṭabaqāt Fuḥūl al-Shu'arā', edited by Maḥmūd Muḥammad Shākir, al-Madanī Press, 1400 AH/1980.
- Ḥijāzī, 'Awḍ Allāh, Al-Murshid al-Salīm fī al-Manṭiq al-Ḥadīth wa-l-Qadīm, Dar al-Ṭibā'ah al-Muḥammadiyyah, Egypt, 6th ed., n.d.
- Al-Ḥadīthī, Khadījah, Mawqif al-Nuḥāt min al-Iḥtijāj bi-l-Ḥadīth, Dar al-Rashīd, Baghdad, Iraq, 1st ed., 1981.
- Ḥassān, Tammām, Al-Lughah bayna al-Mi'yāriyyah wa-l-Waṣfiyyah, 'Ālam al-Kutub, Cairo, Egypt, 2001.

- Al-Zabīdī, Abū al-Fayḍ Muḥammad, Tāj al-‘Arūs min Jawāhir al-Qāmūs, al-Maṭba‘ah al-Khayriyyah, established in Jamāliyah, Egypt, 2nd ed., 1393 AH/1973.
- Al-Suyūṭī, Jalāl al-Dīn Abū al-Faḍl ‘Abd al-Raḥmān, Al-Iqtirāḥ fī Uṣūl al-Naḥw, edited and annotated by ‘Abd al-Ḥakīm ‘Aṭiyyah, Dar al-Bayrūtī, Damascus, Syria, 2006.
- Al-Shāṭibī, Abū Ishāq, Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Sharī‘ah, Dar al-Ma‘rifah, Lebanon, n.d.
- Al-‘Umarī, Muḥammad ibn ‘Alī, Qiyās al-‘Aks fī al-Jadal al-Naḥwī ‘inda Abī al-Barakāt al-Anbārī, College of Arabic Language, Umm al-Qura University, Saudi Arabia, n.d.
- Al-Muẓaffar, Muḥammad Riḍā, Al-Mantiq, al-Nu‘mān Press, Najaf, Iraq, 1968.
- Al-Fārābī, Abū Naṣr Muḥammad ibn Muḥammad ibn Ṭarkhān, Kitāb al-Ḥurūf, edited by Muḥsin Mahdī, Dar al-Mashriq, Beirut, Lebanon, 1st ed., 1986.
- Academy of the Arabic Language in Cairo, Al-Mu‘jam al-Wasīṭ, 2nd ed., 1972/1392 AH.
- Al-Maydānī, ‘Abd al-Raḥmān Ḥasan Ḥabankah, Ḍawābiṭ al-Ma‘rifah wa-Uṣūl al-Istidlāl wa-l-Munāẓarah, Dar al-Qalam, Damascus, Syria, 1414 AH/1993.
- Al-Najjār, Laṭīfah Ibrāhīm, Dawr al-Binyah al-Ṣarfiyyah fī Waṣf al-Zāhirah al-Naḥwiyyah wa-Taḳ‘īdihā, Dar al-Bashīr, 1st ed., 1414 AH/1994.
- Al-Raḥḥālī, Muḥammad, “Al-Mutakallim wa-Ṣinā‘at al-Naḥw,” in Fī al-Lisāniyyāt al-‘Arabiyyah: Mabādi’ Naẓariyyah wa-Zawāhir Waṣfiyyah, 2021.

حضور المنهج الإثنوغرافي في السرد القديم:

قراءة تحليلية في فصول أرسطو السياسية

The Presence of the Ethnographic Approach in Ancient Narratives: An Analytical Reading of Aristotle's Political Chapters

ذ. عبد الرحيم اليحيائي، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة، المغرب.

الكلمات المفتاحية	الملخص
الأنثروبولوجيا؛ الإثنوغرافيا؛ السرد القديم؛ أرسطو؛ الفكر السياسي؛ المجتمع.	يدرس هذا البحث حضور الملامح الأولى للمنهج الإثنوغرافي في السرد القديم، من خلال الوقوف عند بعض النماذج الفكرية التي أسهمت في وصف الإنسان والمجتمع والثقافة، مع التركيز بصورة خاصة على فصول أرسطو السياسية. وينطلق البحث من كون أن الأنثروبولوجيا، رغم تبلورها كعلم مستقل في العصر الحديث، تستند إلى إرثاصات معرفية قديمة ارتبطت بوصف الشعوب وعاداتها وتقاليدها وأنماط تنظيمها الاجتماعي والسياسي. ويسعى البحث إلى الكشف عن طبيعة الحضور الإثنوغرافي في السرد القديم، وبيان مظاهره في الكتابات اليونانية، ثم تحليل الطريقة التي تناول بها أرسطو الظواهر السياسية والاجتماعية، ولا سيما من خلال وصف أنماط الحكم والتحويلات التي عرفتتها مدينة أثينا وربطها بالبنية الاجتماعية والثقافية للجماعة. وتخلص الدراسة إلى أن فصول أرسطو السياسية تتضمن عناصر وصفية وتحليلية ومقارنة تقترب، من حيث طبيعتها، من بعض إجراءات المنهج الإثنوغرافي الحديث، رغم اختلاف السياق المعرفي والأدوات المنهجية بين الفكر القديم والأنثروبولوجيا المعاصرة.
Keywords	Abstract
This study examines the presence of early ethnographic features in ancient narratives by focusing on intellectual models concerned with the description of human beings, societies and cultures, with particular attention to Aristotle's political chapters. Although anthropology emerged as an independent discipline in modern times, its intellectual foundations can be traced back to earlier forms of knowledge concerned with describing peoples, customs, traditions and systems of social and political organization. The study seeks to identify the early manifestations of the ethnographic approach in ancient narratives and to analyze Aristotle's treatment of political and social phenomena, particularly his descriptions of political systems and transformations in Athens and his interpretation of these transformations in relation to the social and cultural structure of the community. The study concludes that Aristotle's political writings contain descriptive, analytical and comparative elements that bear similarities to certain principles of modern ethnographic methodology, despite the differences between the intellectual context and methodological tools of	Anthropology; Ethnography ; Ancient Narrative; Aristotle; Political Thought; Society.

مقدمة

تُعد الكتابة من أبرز المنجزات التي أسهمت في حفظ الذاكرة الإنسانية ونقل التجارب والأفكار من جيل إلى آخر، إذ أتاحت للإنسان تحويل مظاهر حياته الفردية والجماعية إلى مادة قابلة للتدوين والتداول والدراسة. وقد ارتبطت الكتابة منذ بداياتها بمحاولات الإنسان فهم ذاته ومحيطه، وتسجيل ما يلاحظه من ظواهر طبيعية واجتماعية وثقافية. ومن ثم، فإن تاريخ المعرفة الإنسانية لا يمكن فصله عن تاريخ السرد والوصف والتدوين، باعتبارها أدوات أساسية في التعبير عن التجربة الإنسانية.

وقد ساهمت الحضارات القديمة في تطوير أشكال متعددة من الكتابة والتدوين، بدءاً من الكتابة المسمارية في بلاد الرافدين، مروراً بالكتابات المصرية القديمة وما تضمنته من برديات ونقوش، وصولاً إلى الكتابات اليونانية التي اتخذت منحى أكثر ارتباطاً بإنتاج الأفكار وتطوير أشكال التفكير الفلسفي والمنطقي. وقد أتاح هذا التطور ظهور نصوص لم تقتصر على تسجيل الأحداث، وإنما تناولت الإنسان والمجتمع والحيوان والطبيعة وأنماط العيش والتنظيم السياسي.

وفي هذا السياق، تكتسب الكتابات اليونانية أهمية خاصة، بالنظر إلى ما تضمنته من محاولات لفهم الإنسان والوجود والمجتمع. فقد انشغل الفلاسفة اليونانيون بقضايا متعددة تتصل بالإنسان والحياة الاجتماعية والسياسية، كما اهتموا بتفسير الظواهر وربطها بالسياقات التي نشأت فيها. وبرز أرسطو ضمن هؤلاء المفكرين باعتباره صاحب إنتاج فكري واسع شمل المنطق والأخلاق والسياسة والعلوم الطبيعية والأدب والنقد.

وإذا كانت الأنثروبولوجيا قد تبلورت باعتبارها علماً مستقلاً في العصر الحديث، فإن البحث في الإنسان وثقافته ومجتمعه لا يمثل ظاهرة حديثة بالكامل؛ إذ يمكن العثور على إرهاصات مبكرة لهذا الاهتمام في عدد من النصوص القديمة التي اهتمت بوصف الشعوب وعاداتها وتقاليدها وأنماط حياتها وتنظيمها الاجتماعي والسياسي.

وتبرز أهمية هذا الموضوع من خلال محاولة استجلاء العلاقة بين بعض أشكال السرد القديم وبين ما أصبح يعرف لاحقاً بالمنهج الإثنوغرافي، خاصة أن هذا المنهج يقوم على وصف الجماعات البشرية وتحليل أنماط حياتها ومؤسساتها وقيمها وعاداتها ضمن سياقاتها الاجتماعية والثقافية.

ومن هذا المنطلق، يركز البحث على فصول أرسطو السياسية، باعتبارها نموذجاً يمكن من خلاله دراسة طبيعة الوصف والتحليل والمقارنة التي اعتمدها أرسطو في تناوله للظواهر السياسية والاجتماعية. فالنص الأرسطي لا يتعامل مع أنظمة الحكم باعتبارها مجرد مؤسسات سياسية منفصلة، وإنما يربط بينها وبين طبيعة المجتمع والفئات الاجتماعية ومصالحها وعاداتها وتوازنها.

وتتبع أهمية البحث كذلك من محاولة قراءة نص قديم بأدوات مفاهيمية تنتمي إلى مجال معرفي حديث، مع مراعاة الاختلاف بين السياقين وعدم إسقاط المفاهيم المعاصرة بصورة آلية على الفكر القديم. لذلك، فإن الحديث عن

حضور المنهج الإثنوغرافي في سردية أرسطولا يعني اعتبار أرسطوأنثروبولوجيًا بالمعنى الحديث، وإنما يعني الكشف عن بعض العناصر الوصفية والتحليلية التي تتقاطع مع المبادئ التي تطورت لاحقًا داخل الدراسات الإثنوغرافية والأنثروبولوجية.

إشكالية البحث

انطلاقًا من أهمية السرد القديم في تسجيل مظاهر الحياة الإنسانية، ومن حضور الوصف والتحليل والمقارنة في بعض الكتابات اليونانية، وخاصة كتابات أرسطو، يمكن صياغة الإشكالية المركزية للبحث على النحو الآتي:

كيف يحضر المنهج الإثنوغرافي في السرد القديم، وما مدى إمكانية الكشف عن ملامحه في فصول أرسطو السياسية؟ وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- ما المقصود بالأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا، وما أبرز خصائص المنهج الإثنوغرافي؟
- متى ظهرت الإرهاصات الأولى للاهتمام بالإنسان والمجتمع والثقافة في السرد القديم؟
- كيف أسهمت الكتابات اليونانية في وصف الشعوب والمجتمعات وأنماط حياتها؟
- ما طبيعة الحضور الوصفي والتحليلي في كتابات أرسطو السياسية؟
- كيف ربط أرسطو بين الظواهر السياسية والبنى الاجتماعية والثقافية؟
- إلى أي حد يمكن اعتبار بعض الإجراءات المعرفية التي اعتمدها أرسطو قريبة من المنهج الإثنوغرافي؟
- ما حدود إسقاط المفهوم الإثنوغرافي الحديث على نصوص أرسطو القديمة؟

أهداف البحث

- يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها:
- أولاً، التعريف بمفهوم الأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا، والوقوف على بعض الخصائص الأساسية للمنهج الإثنوغرافي.
 - ثانياً، الكشف عن الإرهاصات الأولى للاهتمام بالإنسان والجماعة والثقافة في السرد القديم، وإبراز بعض النماذج التي عرفت اهتماماً بوصف الشعوب وأنماط حياتها.
 - ثالثاً، إبراز أهمية الكتابات اليونانية في تاريخ التفكير حول الإنسان والمجتمع، مع التركيز على أرسطو.

- رابعاً، تحليل طبيعة الوصف والتحليل والمقارنة في فصول أرسطو السياسية، وبيان علاقتها بالسياق الاجتماعي والثقافي.
- خامساً، الكشف عن مظاهر التقاطع بين طريقة أرسطو في دراسة الظواهر السياسية والاجتماعية وبعض مبادئ المنهج الإثنوغرافي الحديث.
- سادساً، بيان حدود المقارنة بين الفكر الأرسطي القديم والمنهج الإثنوغرافي الحديث، وتجنب إسقاط المفاهيم الحديثة على النصوص القديمة بصورة غير تاريخية.

الدراسات السابقة

يستند البحث إلى مجموعة من الدراسات والمراجع التي تناولت الأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا وتاريخ هذا العلم، إضافة إلى المصادر التي تناولت الفكر الأرسطي والفكر السياسي القديم. ومن بين الدراسات التي استفاد منها البحث كتاب «مدخل عام في الأنثروبولوجيا» لمصطفى تلوين، الذي يقدم مدخلاً عاماً إلى مفهوم الأنثروبولوجيا وطبيعة موضوعها، كما يستفيد البحث من كتاب حسين فهم «قصة الأنثروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان»، الذي تناول تاريخ الأنثروبولوجيا ومراحل تطورها، ووقف عند بعض الإرهاصات القديمة التي ارتبطت بوصف الشعوب والثقافات. كما يستفيد البحث من «قاموس الأنثروبولوجيا: إنجليزي عربي» لشاكر سليم، في تحديد المفهوم العام للأنثروبولوجيا، إلى جانب الاستفادة من بعض الأعمال الأجنبية التي تناولت تاريخ الإثنولوجيا والأنثروبولوجيا ومفاهيمها. وقد ركزت بعض هذه الدراسات على تاريخ الأنثروبولوجيا وتطورها بوصفها علماً مستقلاً، في حين اهتم بعضها الآخر بتحديد مفاهيمها ومجالاتها. أما البحث الحالي فيتجه إلى الاستفادة من هذه الأعمال في قراءة نص قديم، ومحاولة الكشف عن الملامح المنهجية التي يمكن أن تتقاطع مع المنهج الإثنوغرافي في فصول أرسطو السياسية. وتتمثل الإضافة التي يسعى إليها البحث في الجمع بين دراسة تاريخ الأفكار الأنثروبولوجية وتحليل نص أرسطي من زاوية منهجية، بدل الاختصار على دراسة تاريخ الأنثروبولوجيا باعتباره تاريخاً لعلم حديث مستقل.

خطة البحث

للمامسة الإشكالية المطروحة والإجابة عن التساؤل المتعلق بحضور المنهج الإثنوغرافي في السرد القديم، وبخاصة في سردية أرسطو، تم اعتماد خطة تقوم على ثلاثة محاور أساسية، تسبقها مقدمة وتمهد لها بخلاصة تستجمع أهم النتائج التي توصل إليها البحث، وذلك على النحو الآتي:

- **تمهيد:** يدرس أهمية الكتابة والسرد في حفظ التجربة الإنسانية وتوثيق مظاهر الحياة البشرية، مع إبراز حضور الاهتمام بالإنسان والمجتمع والثقافة في الكتابات القديمة، وصولاً إلى طرح الإشكالية المركزية للبحث.

- **1 مدخل نظري مفاهيمي:** يدرس مفهوم الأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا، ودلالاتهما ومجالات اشتغالهما، مع الوقوف على نشأة الأنثروبولوجيا وتطورها، وتحديد بعض المفاهيم المرتبطة بدراسة الإنسان والمجتمع والثقافة، بما يسمح بتحديد الإطار المفاهيمي الذي ستم من خلاله قراءة السرد القديم.

- **2 حضور المنهج الأنثروبولوجي في السرد القديم:** يركز هذا المحور على تتبع الإرهاصات الأولى للاهتمام بالإنسان والآخر في الكتابات القديمة، من خلال الرحلات والبعثات والاتصال بين الحضارات، ثم الوقوف عند نماذج من الكتابات المصرية واليونانية والرومانية، وإبراز ما تضمنته من وصف للشعوب وعاداتها وتقاليدها وأنماط حياتها ومظاهرها الاجتماعية والثقافية.

- **3 المنهج الإثنوغرافي في فصول أرسطو السياسية:** قراءة تحليلية: يخصص هذا المحور لتحليل فصول أرسطو السياسية، والكشف عن طبيعة المنهج الوصفي والتحليلي الذي اعتمده في تناول الظواهر السياسية والاجتماعية، مع التركيز على وصف الجماعات والفئات الاجتماعية، وربط التحولات السياسية بالعادات والقيم والبنى الاجتماعية والثقافية، فضلاً عن إبراز حضور المقارنة وتحليل أنماط الحكم في السرد الأرسطي.

- **خلاصة:** تتضمن أهم النتائج التي يخلص إليها البحث بشأن حضور العناصر الوصفية والتحليلية والمقارنة في السرد القديم، ومدى تقاطعها مع بعض مبادئ المنهج الإثنوغرافي الحديث، مع التأكيد على ضرورة مراعاة الاختلاف بين السياق المعرفي القديم والمفهوم المنهجي الحديث.

منهجية البحث وإجراءاته

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال وصف المفاهيم الأساسية المرتبطة بالأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا، ثم تحليل مظاهر حضورها الأولي في السرد القديم.

كما تم توظيف المنهج التاريخي في تتبع نشأة الاهتمام بالإنسان والمجتمع والثقافة، والوقوف على بعض المراحل التي ساهمت في تطور الفكر الأنثروبولوجي وصولاً إلى تشكل الأنثروبولوجيا باعتبارها علماً مستقلاً.

واستفاد البحث كذلك من المقاربة المقارنة في إبراز أوجه التقاطع والاختلاف بين بعض الإجراءات الوصفية والتحليلية الواردة في النصوص القديمة وبين المبادئ التي يقوم عليها المنهج الإثنوغرافي الحديث. تتمثل الإجراءات المعتمدة في جمع المادة المتعلقة بمفهوم الأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا، ثم تصنيفها وتحليلها، قبل الانتقال إلى قراءة نماذج من السرد القديم، وخاصة الكتابات اليونانية، وتحليل فصول أرسطو السياسية للكشف عن طبيعة العلاقة التي أقامها بين المؤسسات السياسية والبنى الاجتماعية والثقافية. لا يهدف البحث إلى اعتبار أرسطو صاحب منهج إثنوغرافي بالمعنى الاصطلاحي الحديث، وإنما يسعى إلى الكشف عن الإرهاصات المنهجية التي يمكن ملاحظتها في طريقة وصفه وتحليله للمجتمع والظواهر السياسية، مع مراعاة الفارق الزمني والمعرفي بين الفكر القديم والعلوم الاجتماعية الحديثة.

تمهيد

إن أقدم الكتابات التي اعتبرت المادة المصدرية الخام في تاريخ البشرية هي التي جادت بها انامل الفلاسفة الإغريق، فقد أحدث هؤلاء ثورة فعلية ساعدت للدفع قدما نحو مسألة التدوين وجعل الفكر البشري بارزا في وعاء خطي هو الوثيقة، فلم يفتهم أي شيء في الحياة الإنسانية، بل أبدعوا فكرا وفلسفة ومنطقا ومنهجاً، وحتى في الاجتماع البشري فقد برعوا بخطوطهم المميزة فتلك الكراسات روت عن علاقات بشرية، وصدامات ومؤاخاة، بل تطرقت كتب هؤلاء لمواضيع الحب كذلك.

كان ينظر للكتابة في بداية الأمر بكونها إبداع أوفنا كما أشار لذلك العلامة ابن حيث استشهد الرجل بأولى تلك البوادر التي قام بها الفلاسفة الإغريق، حيث لم يتجاوزهم في أصل الاجتماع والموجودات لا بشر ولا كائن حي فكتبوا عن صنوف الحيوانات ومعيشها وطرقها في التزاوج والانجاب والاكثار وزاد امر تدوينهم انتاجا حينما تعمقوا في فلسفة الروح البشرية وتساءلوا عن أصل الوجود.

كان لفعلهم ذلك أثر حقا عن مرحلة التفكير الإنساني وما وصلنا من تطور هذه السيورة من الأفكار عبر حركة السرديات التي كانوا هم أصلها. فتدوين الأفكار أمر ليس بالهين بل هو منهج قائم على إخراج مكونات النفس وما تضمه للعالم الخارجي عبر التعبير، لذلك كان الأولى أن نسائل أنفسنا قبل الشروع في مسألة تأصيل هذه العلوم الإنسانية عن مردها، إذ نجد أنفسنا أحيانا قد تجاوزنا مرحلة مهمة من مراحل الصناعة الفكرية للإنسان، لنجل أغلب العلوم لصيقة بسياقها الحديث. لذلك ألم يكن رواد هذه المدارس ومنظرو الفرضيات والعلوم الإنسانية الحديثة قد اطلعوا مسبقا على كتابات أرسطو وأفلاطون، واستعاروا منهما طرق الكتابة على الأقل في الفلسفة والمنطق وعلم الكلام، كما فعل ابن رشد حينما نقل بدون احتكار أفكار تلك المدارس الفلسفية الأولى وطورها ليصنع الصدى الفكري في عصره؟

إن من ميزة العقل البشري الإبداع والاختراع، فلقد تم صنع الكتابة في ألواح طينية بالمدينة القديمة ببابل منذ 3500 سنة قبل الميلاد، وهو النص المسماري الشاهد الذي وصلنا اليوم. لكن مع تسلسل الحضارات أضحت مرحلة تطوير هذه الكتابة مسؤولية من منظور التطور البشري وهو ما أسهم به المصريون القدماء في بردياتهم وعلى نقوش جدرانهم لينتقلوا من مرحلة الترميز المسماري إلى التشفير ثم أخذ الاغريق ذلك على محمل الجد فباشروا في حركة التدوين، لكن ما ميزهم هو مرحلة صناعة الأفكار التي لا زالت لصيقة بنمط التفكير الإنساني.

إن ما فعله أرسطو وهو تلميذ أفلاطون يتجاوز حدود التصديق، فلا زلنا نقرأ له حتى تصادفنا مع تيمة خطية ممنهجة تجعلنا نتساءل عن أصل ذلك العلم وذلك وبذلك فحضور الأنثروبولوجيا في سرديات إغريقية أو رومانية قديمة هو أمر وارد، خاصة إذا كان الحديث عن قصص واقعية عاشها السارد الإغريقي أو الروماني في زمنه.

1- مدخل نظري مفاهيمي

أرسطو: هو أرسطوطاليس ولد سنة 384 ق.م. في مدينة صغيرة في تراقيا شمال شبه الجزيرة اليونانية، نشأ في ظروف ثقافية وتعلم على يد أفلاطون وقد تخرج من مدرسته " الأكاديمية". له العديد من المؤلفات في المنطق والجدل والأخلاق والسياسة والعلوم الطبيعية...ومن أشهر كتبه في الأدب والنقد: كتاب الشعر oetica، كتاب الخطابة

1

Rhetorica وهو صاحب المذهب الفلسفي المسمى بالمشائين .

التعريف الاشتقاقي للأنثروبولوجيا: تتكون الأنثروبولوجيا من شقين وهما أنثروبوس Anthropos ومعناها الإنسان، ولوغوس Logos وتعني بحثاً أو دراسة أو علماً، أي علم الإنسان. أما من المنظور الفلسفي فالأنثروبولوجيا علم وصفي للإنسان. واصطلاحاً هي علم من العلوم الإنسانية الذي يهتم بمعرفة جميع مناحي الحياة الإنسانية معرفة كلية وشمولية. إذ يهتم بدراسة الإنسان من حيث قيمه (قيم جمالية، دينية، أخلاقية، اقتصادية، ثقافية، واجتماعية (...). 2.

¹ أرسطو، فن الشعر، ترجمة: إبراهيم حمادة، ص. 14.

² / تلوين مصطفى. (2011). مدخل عام في الأنثروبولوجيا، (ط.1). لبنان: دار الفارابي. ص 19-20. نقلاً عن

ولعل الفهم الدقيق لماهية الأنثروبولوجيا سيكون من خلال اطلاعنا على مهام الأنثروبولوجيون،

وفي هذا الصدد وجدنا تعريف الباحثة الأمريكية ماركريت ميد (Margaret MEAD(1901-1979

³ قد استوفى مجمل النواحي التي تشغل البحث الأنثروبولوجي وهو كالتالي:

"نحن نصف الخصائص الإنسانية، البيولوجية والثقافية، للنوع البشري عبر الأزمان وفي سائر الأماكن. ونحلل الصفات البيولوجية والثقافية المحلية، كأنساق مترابطة ومتغيرة، وذلك عن طريق نماذج ومقاييس ومناهج متطورة. كما نهتم بوصف وتحليل النظم الاجتماعية والتكنولوجية، ونعنى أيضا ببحث الإدراك العقلي للإنسان وابتكاراته ومعتقداته ووسائل اتصالاته. وبصفة عامة، فنحن الأنثروبولوجيين نسعى لربط وتفسير نتائج دراساتنا في إطار نظريات التطور، أو مفهوم الوحدة النفسية المشتركة بين البشر. إن التخصصات الأنثروبولوجية التي قد تتضارب مع بعضها هي في ذاتها مبعث الحركة والتطور في هذا العلم الجديد، وهي التي تثير الانتباه، وتعمل على الإبداع والتجديد، هذا وتجدر الإشارة إلى أن جزءا لا بأس به من عمل الأنثروبولوجيين يوجه نحو القضايا العملية في مجالا الصحة والإدارة والتنمية الاقتصادية ومجالات الحياة الأخرى." ⁴

إن هذا التعريف الأمريكي يوضح لنا أن الأنثروبولوجيا دراسة للإنسان من الناحية العضوية والثقافية، حيث يستخدم الأمريكيون الأنثروبولوجيا الجسمية الفيزيائية للإشارة إلى دراسة الجانب العضوي أو الحيوي للإنسان، بينما يستخدمون مصطلح الأنثروبولوجيا الثقافية ليعني جميع التخصصات التي تدرس النواحي الاجتماعية والثقافية لحياة الإنسان القديم التي يشار إليها بعلم الأركيولوجيا، كما أنها تتناول دراسة لغات الشعوب البدائية واللهجات المحلية والتأثيرات المتبادلة بين اللغة والثقافة بصفة عامة، وذلك في إطار ما يعرف بعلم اللغويات. علاوة على ذلك يوجد مجالان دراسيان آخريان وهما الإثنولوجيا التي تهتم بالدراسة التحليلية والمقارنة للمادة الإثنوغرافية بهدف الوصول إلى تصورات نظرية، وتعميمات بصدد مختلف النظم الاجتماعية من حيث أصولها وتطورها وتنوعها، أما الإثنوغرافيا فتعني

. Russ Jacqueline (2004) *Dictionnaire de philosophie*, Bordas, Paris.P. 24-25

³ / تعد مارغريت ميد واحدة من أكثر علماء الأنثروبولوجيا الثقافية شهرة في الولايات المتحدة الأمريكية لما لها من تأثير امتد إلى أوروبا وبلدان أخرى. ولدت مارغريت ميد في السادس عشر من شهر كانون الأول عام 1901م في فيلادلفيا بولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوفيت سنة 1979. (أنظر مقال موقع مؤسسة مؤمنون بلا حدود حول ماركريت ميد).

⁴ / حسين فهميم. (1986)، قصة الأنثروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان. (ط.1). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ص.13-14. نقلا عن، Poirier Jean. (1984). *Histoire de l'ethnologie presses universitaires de France*, troisième édition. P.280.

الدراسة الوصفية لأسلوب الحياة ومجموع التقاليد والعادات والقيم والأدوات والفنون والمأثورات الشعبية لدى جماعة

5

معينة خلال فترة زمنية محددة .

أما في أوروبا قد يختلف الأمر نوعا ما في معنى الأنثروبولوجيا ومجالاتها، وذلك حسب الخلفيات الثقافية والمصالح القومية؛ يذكر جون بواريه⁶ Jean Louis Marie Poirer (1834-1755) أنها ظهرت في كتابات علماء الطبيعة في القرن 18م. كما أنه يزعم على أن بلوميناخ أول من أدرج مصطلح الأنثروبولوجيا في منهج تدريس التاريخ الطبيعي بالجامعات، حيث اتسعت دائرة هذا المعنى فيما بعد لتشمل المقارنة بين الإنسان والحيوان، وتنوع السلالات البشرية والخصائص الوراثية للشعوب مقارنة بين الإناث والذكور، لتحديد الوظائف والأدوار الاجتماعية لكل نوع.

إضافة إلى ذلك أسس الإنجليز فرع الأنثروبولوجيا الاجتماعية إذ يصفها أحد الرواد على أنها تدرس السلوك الاجتماعي الذي يتخذ في العادة شكل نظم ومؤسسات اجتماعية (العائلة؛ نسق القرابة، التنظيم السياسي؛ الإجراءات القانونية؛ الأطر الدينية العلاقات بين المجتمعات).

يختلف أيضا تعريف الأنثروبولوجيا لدى العرب لكن هذا الاختلاف ينحصر في تبني النظريات الغربية كون الأنثروبولوجيا تعد علما غربيا بامتياز، وفي هذا السياق نذكر تعريف شاكر سليم الذي أورده في قاموس الأنثروبولوجيا (1981): "الأنثروبولوجيا علم دراسة الإنسان طبيعيا واجتماعيا وحضاريا"⁷ إذ يحمل هذا التعريف نظرة شمولية لدراسة الإنسان موجزة في الثلاث مجالات المذكورة آنفا، وعلى إثرها جاءت تسمية علم الإناسة.

⁵ Poirier Jean. (1984). *Histoire de l'ethnologie presses universitaire de France*, troisième édition. P.105.

⁶ / جون بواريه (1755-1834) Jean Louis Marie Poirer ولد بشمال فرنسا و هو عالم نباتة ومستكشف فرنسي من نهاية ق.18م. و بداية ق.19م. أرسله لويس السادس عشر إلى مدينة الطارف بالجزائر (منطقة الكالة تحديدًا) لجرد التنوع النباتي لدى البربر.

⁷ / شاكر سليم. (1981). قاموس الأنثروبولوجيا: انجليزي عربي. (ط.1). الكويت: جامعة الكويت. ص.56.

عندما نفتتح الحديث حول نشأة الأنثروبولوجيا فإننا سنجد البعض يرجع نشأتها إلى القرن 18م، متزامنة مع الحركة التنويرية أما آخرون فيرجعون نشأتها كعلم حتى الخمسينيات من القرن الثامن عشر، أما البعض الآخر فيرجعها إلى ما بعد الحرب العالمية الأولى كعلم قائم بذاته نظريا وميدانيا، علاوة على ذلك فهو يعتبر علما أوروبيا بامتياز ورغم ذلك غالبا ما كان المنظرون لتاريخ الأنثروبولوجيا يتحدثون عن جذور قديمة أو بالأحرى عن بوادر أولية لظهور ملامح الأنثروبولوجيا لعصور ضاربة في القدم. وقبل ذلك نود الإشارة إلى التقسيم الذي أجراه توماس بنيمان⁸ Thomas Penniman (1895-1977) لتاريخ الأنثروبولوجيا إلى خمسة مراحل أساسية:

- المرحلة الأولى: ما قبل عام 1835 مراحل تمهيدية منذ العصور الأولى.
- المرحلة الثانية: 1835-1859 بروزها كفرع جديد للمعرفة.
- المرحلة الثالثة: 1859-1900 تأسيسها كعلم أكاديمي.
- المرحلة الرابعة: أوائل القرن 20م. إلى 1935 مرحلة التأصيل.
- المرحلة الخامسة: من 1935 حتى نهاية الخمسينات مرحلة التدعيم والتثبيت.

2- حضور المنهج الأنثروبولوجي في السرد القديم

رغم أن الأنثروبولوجيا تعتبر علما حديثا لم يتحقق كعلم مستقل إلا في أواخر القرن 19م. إلا أن البحث في خصائص الشعوب ووصف الثقافات، والمقارنة فيما بينها قد أثبتت جذورها في عصور قديمة منذ أن أصبح الإنسان يرى لنفسه حاجة في الاستطلاع حول الآخر الذي يختلف عنه في العرق واللغة والثقافة والحضارة وأسلوب العيش لأغراض معينة، وعلى إثر ذلك بدأ ينتبه ويلاحظ الفروقات القائمة بينه وبين الجماعات الأخرى المختلفة عنه، حيث أنتجوا تفسيرات في هذا الصدد سواء كانت هذه الفروقات فيزيولوجية أو ثقافية من تقاليد وأعراف ومعتقدات ممارسة ضمن الحياة الحضارية. إذن من هذا المنطلق كيف يمكننا أن نستخرج الملامح المبكرة للأنثروبولوجيا؟

غالبا ما يعتبر فعل التعرف على الآخر عن طريق القرب منه ومشاهدة أنشطته وممارساته بالمعينة عن كذب، ولا سيما هذا التعارف كان منذ القدم إما عن طريق البعثات؛ الرحلات التجارية؛ الحروب والغزو، التي نتجت عنها أشكال مختلفة من أساليب تجسيد ثقافة الآخر ووصفها والإخبار عنها في إطار ما يسمى باتصال الحضارات، لذلك سنتحدث أولا عن العصور القديمة.

⁸ / توماس بنيمان: (1895-1977) Thomas Penniman أنثروبولوجي أمريكي صاحب كتاب "تاريخ الأنثروبولوجيا في مئة عام (1965). *A hundred years of Anthropology*

يجمع معظم علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا على أن الرحلة التي قام بها المصريون القدامى عام 1493 ق.م.⁹ إلى بلاد بونت¹⁰ بهدف التبادل التجاري تعد من أقدم الرحلات التاريخية للتعارف بين الشعوب، والتي نتج عنها أول أسلوب لوصف بنية الآخر وطابعه الثقافي من خلال ما تبين في النقوش المصورة في معبد الدير البحري¹¹ لمشهد استقبال ملك ومملكة بلاد بونت لمبعوث مصري وما أوضحت من تفاصيل الصفات الجسمية، حيث بدا واضحا ما اتصف به أهل المملكة من تراكم السمنة بإفراط.

⁹ / كانت الرحلة مؤلفة من خمسة مراكب، على متن كلٍّ منها 31 راكباً، وذلك بهدف استيراد بضائع بونت النفيسة التي شملت البخور والعطور. ونتج عن هذه الرحلة اتصال المصريين القدماء بأهالي أفريقيا الجنوبية (أنظر حسين فهميم، قصة الأنثروبولوجيا ص.40-41).

¹⁰ / بلاد بونت: منطقة بونت: وهي المنطقة التي تمتد من سواكن الى أقصى نقطة عرفها المصريون، سواء في جنوب الجزيرة العربية أو ساحل الصومال. وعندما اكتشف العالم الأثري "ماريت" Mariette رسوم رحلة بلاد بونت المصورة على جدران معبد الدير البحري للمملكة حتشبسوت وذلك في عام 1877، الذي أكد بأن بلاد بونت تقع في أفريقيا وحدد موقعها بشمال الصومال. لكن يبقى لحد الآن موقع بلاد بونت غير مؤكد و لكن يبدو من خلال منتجاتها المستوردة أنها كانت تقع في منطقة ما بالقرب من بلاد الصومال، و كما يذكر د. رمضان عبده أن تلك البلاد كانت تقع في منطقة تشمل بلاد الصومال وإريتريا، وربما ضموا إليها مايقابلها من الجنوب الغربي لبلاد اليمن في بعض العصور. وأرجح بعض علماء الحضارة المصرية القديمة أن مكان هذه البلاد في المنطقة الواقعة حول بوغاز باب المندب في جنوبي البحر الأحمر على الشاطئ الإفريقي والاسيوي أي تشمل الصومال وإريتريا وجنوبي الجزيرة العربية. ويذكر د. نيكولا جريمال أن المصريين القدماء حددوا موقع بونت في بلاد الإله (أي بابل) وكان هذا الاسم يدل منذ الدولة الوسطى على المناطق الشرقية، ويسود الاعتقاد أن هذه البلاد كانت تقع في مكان ما في المنطقة المحصورة بين شرقي السودان وشمال إريتريا، وكانت مصدر مصر الأساسي من أخشاب المر (نوع من الشجر) وقد جلب منها المصريين فيما بعد البخور والإلكتروم والذهب والعاج والإينوس، الراتنج، الصمغ وجلود الفهود و جميعها من المنتجات الإفريقية. ورأي آخر يقول أن هذه التسمية خاطئة و صاحب هذا الطرح هو د. آلن جاردنر Allen Gardener

ويقال أن الاسم الحقيقي والصحيح المستمد من النصوص المصرية هو بوييني أو بينيه. (أنظر مقال محمد ثروت، نقوش بعثة بلاد بونت لحتشبسوت ومقارنتها بما قبلها).

¹¹ / الدير البحري؛ أو معبد حتشبسوت شيد في القرن السادس الميلادي على أطلال معبد ملايين السنين للمملكة حتشبسوت، يقع في أحضان سلسلة جبلية شاهقة في البر الغربي بالأقصر، مصر (أنظر محمد البيلي، ورقة تعريفية للموقع الأثري : معبد حتشبسوت بالدير البحري ص.4).

من ناحية أخرى نجد الإغريقي هيرودوت¹² يصف ضمن مدونته التواريخ *les histoires* مختلف الشعوب (حوالي 50 شعباً) من حيث عاداتهم وأساليب حياتهم واعتماده مقارنة الفوارق الثقافية بين السلالات؛ الثقافة؛ اللغة؛ الطوطمية؛ التقاليد والعادات؛ الملامح الفيزيولوجية والأصول. بحيث جمع معلومات وصفية أقرب منها إلى الدقة. كما يعتبر أرسطو¹³ الفيلسوف اليوناني من أوائل الذين وضعوا بعض أوليات الفكر التطوري للكائنات الحية، وذلك من خلال ملاحظاته وتأملاته في التركيبات البيولوجية وتطورها في الحيوان، (كما ينسب إليه أيضاً توجيه الفكر نحو وصف نشأة الحكومات وتحليل أشكالها وأفضلها)، الأمر الذي يعتبر مساهمة مبدئية وهامة في دراسة النظم الاجتماعية والإنسانية.¹⁴ ثم بعدما سيطرت روما على معظم أوروبا والشرق الأوسط وشمال إفريقيا (100-500 ق.م.) قام أرسطو بوصف عدة مواقع جغرافية بناء على مشاهدته الحية لأحوال الجغرافيا الطبيعية لمقاطع الإمبراطورية الرومانية؛ حالة سكانها؛ تاريخها وغريب عاداتهم وعقائدهم.

لا يجد الأنثروبولوجيون في الفكر الروماني ما يمكن اعتباره إسهامات أصيلة في نشأة علم مستقل لدراسة الشعوب وثقافتهم، أوتقاليد راسخة لمثل هذه الدراسات. ولكن، يمكن أن تستثنى من ذلك أشعار كاروس لوكرتيوس¹⁵ التي احتوت على بعض الأفكار الاجتماعية الهامة، فقد تناول موضوعات عدة عرضها في ستة أبواب رئيسية. إذ خصص الباب السادس لعرض فكري التطور والتقدم، حيث تحدث عن الإنسان الأول والعقد الاجتماعي، ونظامي الملكية والحكومة، ونشأة اللغة، إضافة إلى مناقشة العادات والتقاليد والفنون والأزياء

¹² / هيرودوت: ينتمي إلى الإغريق يطلق عليه من قبل المؤرخين أب التاريخ، على اعتبار أنه أول من أرخ للشعوب، ضمن مجلده المسمى " تاريخ هيرودوت" ولم يتحدث فقط عن أحداث تاريخية فقط بل اعتمد كذلك وصف الشعوب وعاداتهم، لكن معظم المعلومات التي ضمنها في كتابه لم تكن معلومات ناتجة عن ملاحظاته المباشرة بتواجده بين الأهالي الذين تحدث عنهم بل كانت معلومات مستقاة من الرواية الشفوية من طرف أشخاص زاروا المنطقة التي يتحدث عنها غالباً كانوا رحالة و تجار وعبيد، ومن بين الشعوب الذين كتب عنهم اللوبيين نسبة إلى سكان شمال إفريقيا من بينهم سكان مريطانيا الطنجية (المغرب).

¹³ / أرسطو: إسمه الكامل أرسطو طاليس ولد سنة 384 ق.م. في مدينة صغيرة في تراقيا شمال شبه الجزيرة اليونانية، نشأ في ظروف ثقافية، لقد تتلمذ على يد أفلاطون وتخرج من مدرسته " الأكاديمية". له العديد من المؤلفات في المنطق و الجدل و الأخلاق و السياسة و العلوم الطبيعية...ومن أشهر كتبه في الأدب و النقد: كتاب الشعر *Poetica*، كتاب الخطابة *Rhetorica* وهو صاحب المذهب الفلسفي المسمى بالمشائين (أنظر كتاب أرسطو، فن الشعر، تر: ابراهيم حمادة، ص. 14).

¹⁴ / نفس المرجع، ص. 46.

¹⁵ / يعدّ تيتوس لوكرتيوس كاروس **Titus Lucretius Carus** واحداً من كبار الشعراء والفلاسفة الرومان. ويصنّفه بعض الدارسين ضمن الفلاسفة الأبيقوريين. ولد نحو 99 ق.م. وتعود شهرة لوكرتيوس إلى قصيدته المطوّلة الموزّعة على ستة أجزاء بعنوان "في طبيعة الأشياء"؛ فقد عُدّت من روائع الأدب اللاتيني.

والموسيقى¹⁶. وقد رأى بعض الأنثروبولوجيون أنّ لوكرتيوس استطاع أن يتصوّر مسار البشرية في عصور حجرية ثمّ برونزية، ثمّ حديدية، بينما رأى بعضهم الآخر في فكر لوكرتيوس، تطابقاً مع فكر لويس مورجان¹⁷ Morgan (1881-1818) أحد أعلام الأنثروبولوجيا في القرن التاسع عشر. وذلك من حيث رؤية التقدّم والانتقال من مرحلة إلى أخرى، في إطار حدوث طفرات مادية، وإن كان مردّها في النهاية إلى عمليات وابتكارات عقلية¹⁸ وإذا استثنينا أشعار لوكرتيوس هذه وما احتوتها من أفكار تتعلّق بطبيعة الكون ونشأة الإنسان وتطوّره، فإنّه من الصعوبة أن تنسب نشأة علم الأنثروبولوجيا إلى الفكر الروماني القديم، كما هو الحال عند الإغريقين.

3- المنهج الإثنوغرافي في فصول أرسطو السياسية: قراءة تحليلية

تُظهر فصول أرسطو الواردة في كتاب السياسة، ولا سيما تلك التي تناول فيها تحولات الحكم في مدينة أثينا، ملامح منهجية واضحة تقوم على الوصف التحليلي للظواهر السياسية بوصفها تعبيراً عن بني اجتماعية وثقافية عميقة، وهو ما يجعل هذه النصوص قريبة في روحها وإجراءاتها من المنهج الإثنوغرافي بمفهومه الحديث. فالأحداث السياسية، كما يعرضها أرسطو، لا تُقدّم باعتبارها وقائع معزولة أو مجرد قرارات قانونية، بل تُدرّس ضمن سياقها الاجتماعي والتاريخي، من حيث علاقتها بعادات الجماعة، وذهنيتها، وأنماط سلوكها الجمعي في لحظات الأزمات والتحوّلات الكبرى.

وينطلق أرسطو في تحليله من ملاحظة دقيقة للممارسات السياسية اليومية داخل المجتمع الأثيني، مثل أساليب اختيار الحكام، وطبيعة عمل المجالس، وآليات التشريع والإلغاء، وطرق ممارسة السلطة والقمع. هذه العناصر لا تُعرض بوصفها نصوصاً مجردة، بل كوقائع اجتماعية حيّة تعكس تفاعلات الجماعات المختلفة داخل المدينة، من عامة الشعب إلى النخب السياسية والعسكرية. ويكشف هذا المنحى الوصفي عن اهتمام أرسطو بما يمكن تسميته «الثقافة

¹⁶ / نفس المرجع ص. 47.

¹⁷ / لويس هنري مورغان (Louis Henry Morgan 1881-1818) محام و أنثروبولوجي أمريكي من خلال بحثه المختص بإحدى قبائل الهنود الأصليين بأمريكا أخرج كتابا بإسمها تحت عنوان " عصابة الإروكزين" كما أصدر كتابا آخر تحت عنوان " أنظمة القرابة و المصاهرة في العائلة البشرية".

¹⁸ / نفس المرجع، ص. 41.

السياسية» للآثنيين، أي مجموع القيم والتصورات والعادات التي تحكم سلوكهم السياسي، وهو ما يشكل جوهر المقاربة الإثنوغرافية التي تهدف إلى فهم المجتمعات من داخلها، عبر تحليل أنماط عيشها وتنظيمها الذاتي.

كما يتضح الطابع الإثنوغرافي في ربط أرسطو المستمر بين التحولات السياسية والبنى الاجتماعية القائمة، إذ لا يفسر سقوط الديمقراطية أو قيام حكم الأقلية والطغيان تفسيراً قانونياً محضاً، بل يعيده إلى عوامل اجتماعية ونفسية، مثل خوف الجماعة، وتأثير الهزائم العسكرية، وتنامي الشعور بعدم الأمان، واستغلال الخطاب السياسي للتقاليد والآباء بغرض شرعنة السلطة. فالسياسة، في منظور أرسطو، ليست مجرد نظام حكم، بل هي انعكاس مباشر لطبائع الجماعات وتوازناتها الداخلية، وهو تصور ينسجم مع الرؤية الإثنوغرافية التي ترى في المؤسسات السياسية نتائجاً ثقافياً واجتماعياً قبل أن تكون بناءً قانونياً.

ويلاحظ كذلك أن أرسطو يعتمد في تحليله على مقارنة جماعية بنوية، حيث يُقدّم الفاعلين السياسيين بوصفهم ممثلين لفئات اجتماعية محددة، لا بوصفهم أفراداً معزولين. فالنبلاء، والعامّة، والمشاة، وأصحاب الثروة، يظهرون في النص كقوى اجتماعية تتفاعل داخل بنية سياسية واحدة، وتؤثر في مسار الحكم تبعاً لمصالحها ومواقعها. وهذا التركيز على الجماعة والبنية، بدل الفرد والحدث المعزول، يعكس وعياً منهجياً قريباً من المنهج الإثنوغرافي الذي يهتم بدراسة الأنساق الاجتماعية وأنماط العلاقات داخل المجتمع.

ويبرز البعد الإثنوغرافي أيضاً من خلال اعتماد أرسطو على المقارنة الضمنية بين أنماط الحكم المختلفة داخل المجتمع الآثيني نفسه، إذ يقارن بين الديمقراطية وحكم القلة والطغيان، مبرزاً الفروق في أساليب الحكم، ومستوى المشاركة السياسية، وطبيعة العلاقة بين الحاكم والمحكوم. وتُعد هذه المقارنة أداة مركزية في المنهج الإثنوغرافي، لأنها تسمح بفهم التحولات الثقافية والاجتماعية من خلال تتبع الاختلافات في السلوك والمؤسسات عبر الزمن.

أما من حيث الإجراء المعرفي، فإن أرسطو يعتمد على الملاحظة غير المباشرة والتجربة التاريخية المتراكمة، مستنداً إلى معاشته للواقع السياسي، وإلى ما توفر له من شهادات وأحداث موثقة. ورغم أن هذا الأسلوب لا يرقى إلى الملاحظة التشاركية بالمفهوم الأنثروبولوجي الحديث، فإنه يظل قريباً من المنهج الإثنوغرافي في اعتماده على الواقع المعيش وتحليل الوقائع كما تجلّت في حياة الناس اليومية. كما يحرص أرسطو، في الغالب، على تبني موقف تحليلي يوازن بين الوصف والنقد، فيسعى إلى فهم منطق الجماعات السياسية قبل إصدار الأحكام الأخلاقية عليها، وهو ما يعكس نزعة تفسيرية تشكّل إحدى الركائز الأساسية للبحث الإثنوغرافي.

وخلاصة القول، إن فصول أرسطو السياسية تمثل نموذجًا مبكرًا لمنهج وصفي تحليلي يمكن اعتباره أحد الجذور الأولى للتفكير الإثنوغرافي في دراسة الظواهر السياسية والاجتماعية. فقد استطاع أرسطو، من خلال ربط السياسة بالثقافة والسلوك الجماعي، أن يتجاوز التفسير القانوني الضيق للحكم، ويقدم قراءة عميقة للمجتمع الأثيني في لحظات تحوله، وهوما يمنح نصوصه قيمة علمية تتجاوز زمانها، وتؤهلها لتكون مرجعًا مهمًا في الدراسات المنهجية المقارنة بين الفكر الفلسفي القديم والعلوم الاجتماعية الحديثة.

خلاصة:

تُمكن قراءة فصول أرسطو السياسية، في ضوء المنهج الإثنوغرافي، من استخلاص خلاصة منهجية ومعرفية عميقة تؤكد أن الفكر الأرسطي لم يكن مجرد تنظير تجريدي في شؤون الحكم، بل ممارسة تحليلية واعية للواقع الاجتماعي والسياسي في سياقه الثقافي والتاريخي. فقد تعامل أرسطو مع الظاهرة السياسية بوصفها نتاجًا مركبًا لتفاعلات بشرية، تحكمها العادات والتقاليد والذهنيات الجماعية بقدر ما تحكمها القوانين والمؤسسات، وهوما يضع تحليله في تماس مباشر مع جوهر المقاربة الإثنوغرافية التي تقوم على فهم المجتمعات من الداخل، لا من خلال نماذج مسبقة أو تصورات معيارية جاهزة.

وتكشف هذه الدراسة أن أرسطو اعتمد بشكل منهجي، على الوصف الدقيق للوقائع السياسية كما تجلت في الممارسة اليومية لأهل أثينا، فربط بين التحولات الدستورية والأوضاع الاجتماعية والنفسية للجماعة، مبرزًا أثر الخوف، وعدم الاستقرار، وصراع المصالح، في انتقال الحكم من الديمقراطية إلى حكم القلة أو الطغيان. ولم ينظر إلى هذه التحولات باعتبارها اختلالات قانونية فحسب، بل بوصفها تعبيرًا عن خلل أعمق في البنية الاجتماعية وتوازن القوى داخل المجتمع، وهو تصور ينسجم تمام الانسجام مع المنهج الإثنوغرافي الذي يرى في السياسة انعكاسًا لبنية المجتمع وقيمه وسلوكاته.

كما تُبرز الخلاصة أن أرسطو أولى أهمية خاصة للجماعة باعتبارها وحدة التحليل الأساسية، فركز على الفئات الاجتماعية ودورها في صناعة القرار السياسي، بدل الاقتصار على الأفراد أو الشخصيات التاريخية. وقد سمح له هذا المنظور الجماعي بفهم آليات اشتغال السلطة، وكيفية تشكّل الشرعية السياسية، واستغلال الخطاب القيمي والتقليدي

لتبرير الحكم أو مقاومته. وهذا التوجه البنيوي الجماعي يعد من الركائز الأساسية للمنهج الإثنوغرافي، الذي يهتم بدراسة النسق الاجتماعي في كليته، والعلاقات التي تربط مكوناته بعضها ببعض.

وتؤكد الخلاصة أيضاً أن أرسطو لم يفصل المنهج عن الموضوع، بل انبثق تحليله من طبيعة الواقع الذي درسه، فاستند إلى التجربة التاريخية والملاحظة المتراكمة، معتمداً على سرد الأحداث وتحليلها في ضوء أسبابها الاجتماعية والثقافية. ورغم غياب الأدوات الإثنوغرافية الحديثة، مثل الملاحظة التشاركية أو العمل الميداني، فإن منهجه ظل قائماً على مقارنة تفسيرية تهدف إلى الفهم قبل الحكم، وإلى الكشف عن منطق الفعل السياسي كما يعيشه الفاعلون أنفسهم داخل مجتمعهم.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن فكر أرسطو يمثل مرحلة تأسيسية مبكرة في تاريخ المناهج الوصفية التحليلية، ويشكل جسراً معرفياً بين الفلسفة السياسية الكلاسيكية والعلوم الاجتماعية الحديثة. فالمنهج الذي اعتمده في دراسة أنماط الحكم، وتحليل أسباب استقرارها أو انهيارها، يتقاطع مع مبادئ المنهج الإثنوغرافي من حيث الاهتمام بالسياق، والجماعة، والثقافة، والتاريخ، مما يمنح نصوصه قيمة منهجية تتجاوز الإطار الفلسفي التقليدي.

وعليه، فإن استحضار المنهج الإثنوغرافي في قراءة فصول أرسطو لا يقتصر على إعادة تأويل نصوص قديمة، بل يفتح أفقاً نقدياً لفهم تطور مناهج البحث في العلوم الإنسانية، ويبرز أن كثيراً من الأدوات المفاهيمية التي تعتمد عليها الدراسات المعاصرة تجد جذورها الأولى في أعمال فلسفية كلاسيكية. ومن هنا، تكتسب هذه الخلاصة أهميتها في تأكيد أن دراسة الفكر الأرسطي من زاوية منهجية لا تُعني فقط البحث الأكاديمي في الفلسفة السياسية، بل تسهم أيضاً في تعميق الوعي بتاريخ تشكّل المناهج العلمية في دراسة المجتمع والإنسان.

مراجع البحث

- ✓ أرسطو. فن الشعر. ترجمة إبراهيم حمادة. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلوالمصرية، 1989.
- ✓ تلوين، مصطفى. مدخل عام في الأنثروبولوجيا. ط. 1. بيروت، لبنان: دار الفارابي، 2011.
- ✓ سليم، شاك. قاموس الأنثروبولوجيا: إنجليزي-عربي. ط. 1. الكويت: جامعة الكويت، 1981.
- ✓ فهم، حسين. قصة الأنثروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1986.

✓ Penniman, Thomas Kenneth. A Hundred Years of Anthropology. 3rd ed., rev. London: G. Duckworth, 1965.

- ✓ Poirier, Jean. Histoire de l'ethnologie. 3e éd. revue et corrigée.
Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- ✓ Russ, Jacqueline, et Clotilde Badal-Leguil. Dictionnaire de
philosophie. Paris: Bordas, 2004.