مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن المركز الدولي للإستراتيجيات التربوية والأسرية ICEFS

The International Center for Educational and Family Strategies

ISSN 2633-206X

London United Kingdom

أبريل 2024م
شوال 1445هـ

April 2024 Vol.5, No.5

عدد رقم 5

مجلة

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

SENAD for Education and Family Research

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
سناد للبحوث والدراسات
التربوية والأسرية

مجلة سِنَاد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

SENAD for Education and Family Research

ISSN 2633-206X

السنة (5)

عدد رقم 5

أبريل 2024م

شوال 1445هـ

تصدر عن

المركز الدولي للاستراتيجيات التربوية والأسرية / لندن-بريطانيا

www.icefs.net

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

مهتمة بقضايا التربية والأسرة والعمران والإنسان

رئيس التحرير

أ.د. رشيد كهوس

نائب رئيس التحرير

أ.جنات نصراوى

هيئة التحرير

أ.د. ماجد بن عبد الله العصيمى

أ.د. حمادى نايت شريف

د. مصطفى الحكيم

أ.د. ياسر عبد الرحمن طرشانى

التنسيق التقني:

أ.عثمان الهرون

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير

على العنوان التالي:

United Kingdom, London, 27 Old Gloucester Street, WC1N3AX

البريد الإلكتروني: senadmagazine@gmail.com

مجلة سِنَاد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

SENAD for Education and Family Research

مجلة محكمة نصف سنوية

الترقيم الدولي المعياري للمجلة:ISSN 2633-206X

U n i t e d K i n g d o m

رابط المجلة الإلكتروني:

/https://icefs.net/category/senad-magazine

المجلة مسجلة في قواعد البيانات والمعلومات العربية والدولية الآتية:

- قواعد بيانات شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة" /بيروت – لبنان.

-مجلة حاصلة على معامل التأثير العربي.

قواعد النشر في مجلة سناد:

يشترط لقبول البحوث والدراسات المقدمة للنشر بالمجلة:

- أن تتسم بالأصالة الفكرية، والأمانة العلمية، واحترام مناهج البحث، وقواعد النظر العلمي السليم، مع سلامة اللغة، ووضوح الفكرة.
- ألا يكون قد نشر أو قدم للنشر في مجلة أخرى أو مؤتمر علمي أو أي جهة أخرى وألا يكون مستلا من رسالة علمية.
- أن يشير الباحث في الصفحة الأولى من البحث للبيانات التالية: *العنوان باللغتين العربية والإنجليزية *الاسم الكامل للباحث ثلاثيا باللغتين العربية والأجنبية *الوصف الوظيفي *المؤسسة التي ينتمي إليها *بريده الإلكتروني.
- أن يُرفق الباحث مع بحثه ملخصا عن سيرته الذاتية وصفته العلمية.
- أن تستقل كل صفحة من صفحات البحث بهوامش مرقمة آليا، وبترقيم متجدد لكل صفحة.
- أن يبدأ باسم الكتاب في الهوامش وفي لائحة المصادر والمراجع.
- يرفق بالبحث ملخص باللغتين العربية والإنجليزية في حدود 250 كلمة. مع الكلمات المفتاحية للبحث تتراوح بين (3-6) كلمات.
- يجب ألا يقل البحث عن 5000 كلمة، ولا يتجاوز 8000 كلمة.
- تتم كتابة البحوث على القالب الخاص بالمجلة ومقاساتها.
- إعداد البحث وفقاً للخط المعروف بـ Traditional Arabic، مع تباعد الأسطر بحد (lines 1.5)، ويكون حجم الخط في المتن (15)، بينما في الهوامش (12)، وفي العناوين (16)، وتكتب العناوين بالبنط العريض Text Bold.
- يبعث البحث مرقونا مصححا مستوفيا للشروط السالفة إلى البريد الإلكتروني للمجلة أو المركز في نسختين: (word)و(pdf) إلى البريد الإلكتروني للمجلة:

senadmagazine@gmail.com

<u>تنبيه:</u>

- يتمّ إخضاع جميع المشاركات لفحص مبدئيّ من قِبَل هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحقّ لها أن تعتذر عن قبول البحث.
- تخضع جميع البحوث المقدمة للمجلة للتحكيم العلمي من قبل لجنة الأكاديميين المتخصصين، وعلى الباحث أن يلتزم بإجراء تعديلات المحكمين.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

الهيئة العلمية الاستشارية

الاسم	المؤسسة	الدولة
أد.خالد الصمدي	المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية	المغرب
أ.د. أنور غيتسيتش	كلية الدراسات الإسلامية / نوفي بازار	صربيا
أ.د. سهام موعد	كلية الدراسات الإسلامية / نوفي بازار	صربيا
أ.دة.رقية طه جابر العلواني	جامعة البحرين	البحرين
أ.د. إدريس جويلل	كلية الحقوق/ جامعة المولى إسماعيل	المغرب
أدربيع حمو	المدرسة العليا للتربية والتكوين بالقنيطرة	المغرب
أ.د.عمر بن سكا	كلية أصول الدين بتطوان	المغرب
أ.د.عبد الكريم القلالي	كلية أصول الدين بتطوان	المغرب
أ.دة.رشيد بوخبرة	المدرسة العليا للتربية والتكوين بالقنيطرة	المغرب
أ.د. زياد الرواشدة	كلية الإلهيات/جامعة اسطنبول	تركيا
أ.د.هشام العربي	كلية الدراسات الدينية /جامعة أكاديميون	مصر
أ.د. محمد رجب فضل الله	كلية التربية / جامعة العريش	مصر
أ.دة. سميرة الرفاعي	جامعة اليرموك/اربد	الأردن
أ.دة.ربى هاشم الشبول	جامعة البلقاء التطبيقية	الأردن
أ.د. عادل بن إبراهيم رفاعي	الجامعة الإسلامية /المدينة المنورة	السعودية
أ.د.أبكر عبد البنات آدم	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
أ.د. وسيم أبو ياسين	الجامعة اللبنانية الدولية	لبنان
أ.د. حميد مسرار	كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة	المغرب
أ.د. عبد الحليم ايت امجوض	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالدار البيضاء	المغرب
أ.د.هشام تهتاه	كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة عبد المالك السعدي بتطوان	المغرب

المحتويات

الموضوع	الكاتب	الصفحة
افتتاحية العدد	أ.د. رشيد كهوس رئيس التحرير	10
ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي من التنظير إلى التنزيل	د. عبد الكريم بودين أستاذ مؤهل بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء د. محمد حمراوي مفتش تربوي بالأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء	12
القيم التربوية الأسرية ومدى حضورها في المقررات الدراسية العربية من خلال المقرر الدراسي للمستوى الإشهادي السنة الأولى باكالوريا بالمدرسة المغربية نموذجا	د. محمد أحمد لفرم مفتش ممتاز للتعليم الثانوي-الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين – فاس	45
بعض محددات العنف في المدرسة المغربية	د. سيدي حسن ازروال مبرز وباحث المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال- خنيفرة (المغرب)	72

استراتيجيات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية السلك الابتدائي نموذجا	د. عبد الإله لخزاز أستاذ اللغة العربية بوزارة التربية الوطنية دكتوراه في علوم التربية	99
إشكالية إثبات النسب للحمل الناتج في فترة الخطبة دراسة تحليلية نقدية بين التشريع الإسلامي والتشريع الوضعي المغربي	أ. شيماء شهبوني باحثة بسلك الدكتوراه بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	126
قراءة في مبادئ النزاع المدني دراسة على ضوء القوانين الدولية	دة. حكيمة السبا عي أستاذة القانون الخاص بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بتطوان، المغرب	155
الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية وموقعها في قيم وأعراف المجتمع المغربي	أ.عبد الحكيم قلاشي باحث في سلك الدكتوراه كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الرباط	192
تقرير علمي عن: المؤتمر الدولي للعلوم الإسلامية عبر التاريخ؛ دور القرن الهجري الثالث في تطور العلوم الإسلامية 25-26 نوفمبر 2022م جامعة إسطنبول، كلية الإلهيات	أ.د. زياد عبد الرحمن الرواشدة	219

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد المصطفى الأمين، وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا إلى يوم الدين.

أما بعد؛ فيأتي هذا العدد الخامس استكمالا لمسار بدأناه منذ أربعة أعوام، كان حافلا بالعطاء العلمي والإنتاج الفكري في قضايا التربية والأسرة والإنسان والمجتمع... إذ لا يقتصر عمل المركز على إصدار المجلة فقط ، وإنما ينوّع أنشطته، ليحقّق التكامل المنشود من خلال المحاضرات الشهرية التي يستضيف فيها شخصيات علمية مرموقة وخبراء في الأسرة؛ حيث استضاف في لقاء أوّل فضيلة الأستاذ الدكتور المفكر عبد الكريم بكار الذي قدّم محاضرة بعنوان: (إعداد الأبناء للمستقبل)، وفي المحاضرة الثانية استضاف فضيلة الأستاذ الدكتور خالد الصمدي وهو وزير مغربي سابق وخبير في التربية والتعليم والقيم، في موضوع: (التكامل بين القيم والقانون في مقاربة التشريعات ذات الصلة بالأسرة)، أما المحاضرة الثالثة فقد استضاف فيها الأستاذة الدكتورة الفاضلة رقية طه جابر العلواني أستاذة بجامعة البحرين، في موضوع: (دور المرأة في النسيج الأسري: قراءة تدبّرية في سورة التحريم)، وفي اللقاء الرابع استضاف فضيلة الدكتور والاستشاري الأخصائي في الطب النفسي والعلاج السلوكي ببريطانيا رضوان الخياط ، وسيواصل سلسلته الشهرية باستضافة شخصيات أخرى من دول مختلفة. كما نظم أيضا خلال هذا الموسم العلمي 2024 مؤتمرا دوليا بكلية أصول الدين بتطوان المغرب، بالشراكة مع مختبر العلوم الإسلامية: الأصول والمناهج المقاصد والقيم في سياقاتها المعاصرة، في موضوع: (الشباب والعصر الرقمي: الفرص والتحديات)، ونظمت بموازاتها ورشات تكوينية في الذكاء الاصطناعي والتسويق الالكتروني..

ومن ثم يأتي هذا العدد في سياق الأنشطة السابقة ويتناول بالدراسة والتحليل قضايا متنوعة في التربية والتعليم والقانون ومشكلات الأسرة وغير ذلك.

وختاماً نرجو لهذا المنبر العلمي والصرح الفكري النجاح والتوفيق والسداد، وندعو إلى تضافر جهود الباحثين والمفكرين لدعم مسيرته خدمة للأسرة خاصة وللأمة عامة...

ولا يسعني في الأخير إلاّ أن أتوجّه بجزيل الشكر وكلّ التقدير إلى هيئة التحرير والهيئة العلمية وإلى جميع المشاركين في هذا العدد، والمحكمين له أيضا.

والحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات.

أ.د. رشيد كهوس

رئيس التحرير

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي من التنظير إلى التنزيل

The role of government school principals and principals in the governorate of Irbid in empowering male and female teachers professionally during the Corona pandemic, "from the teachers' own viewpoint

د. عبد الكريم بودين
أستاذ مؤهل بالمركز الجهوي
لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء
abdlkrimboudin@gmail.com

د. محمد حمراوي
مفتش تربوي بالأكاديمية الجهوية
لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء
anasrayan06@@gmail.com

ملخص الدراسة:

ترمي الورقة البحثية إلى بسط مدى تفعيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في بعض الكتب المدرسية، استحضارا لما أورده منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الابتدائي والثانوي من ضوابط بهذا الشأن قصد استثمارها في تأليف الكتب المدرسية.

وقد ركز البحث في جانبه النظري الحديث عن خصائص المفهوم العقدي، وآليات النقل الديداكتيكي؛ فيما خصص جانبه التطبيقي لتحليل مضمون بعض الكتب المدرسية بسلكي التعليم الابتدائي والثانوي ومدى تنزيلها لآليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي؛ وختم البحث بالتوصيات والمقترحات في أفق تجويد الدرس العقدي تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

الكلمات المفتاحية: النقل الديداكتيكي؛ الدرس العقدي؛ الكتاب المدرسي؛ منهاج التربية الإسلامية.

Abstract:

The research seeks to ascertain the extent to which didactic transmission mechanisms for the doctrinal lesson are activated in some textbooks, especially since the Islamic education curriculum, both in the primary and secondary education streams, provided a set of didactic transmission controls to be used in writing textbooks. The theoretical side of the research focused on the characteristics of the doctrinal concept and the mechanisms of didactic transmission. While the applied side focused on analyzing the content of some textbooks in the primary and secondary education streams and the extent to which they apply the didactic transmission mechanisms for the doctrinal lesson. The research concluded with recommendations and proposals regarding improving the doctrinal lesson through planning, management and evaluation.

Key words: Didactic transfer; doctrine; school book; Islamic education curriculum

مقدمة:

أرضية الموضوع وأهميته

تعد المنظومة العقدية التي يتبناها الإنسان أهم دعائم شخصيته وتميزه البشري؛ فهي التي تحدّد مساره السلوكي وطبيعة تعاطيه مع محيطه ونمط الحياة التي يعيشها، بل تحدّد مصيره الوجودي بأكمله.

ومن المسلّم به أن العقيدة هي أساس الدين الإسلامي ليس على مستوى المعرفة والنظر فحسب بل حتى على مستوى السلوك والعمل، إذ أنّ الاعتقاد هو الذي يدفع إلى الفعل ويحثّ على العمل، ويصحّح النية التي هي أساس الأفعال في الإسلام.

وممّا لا شك فيه أن تشخيص مناط النفع والضرر عند الإنسان يعود إلى رؤيته العقدية للواقع. وهذا يستلزم ترشيد مدلول العقيدة بربط مفاهيمها بالمعين الصافي معين الوحي، وربطها بكلّ قضايا المجتمع، وبكلّ المجالات.

أهمية الدراسة:

جاءت مراجعة منهاج مادة التربية الإسلامية لتجعل من غاياتها تحقيق المقصد الوجودي للمتعلم، والذي يجعل من مدخل التزكية بشقيه، القرآن الكريم والعقيدة، المفتاح الرئيس لتنشئة المتعلم على أن يحبّ الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم ويكره أن يعصيهما، والسبيل لتحقيق ذلك كله هو التزام المنهج القرآني في التربية والتعليم، والذي جسده النبي صلى الله عليه وسلم بعيدا عن تعقيدات المتكلمين وخلافاتهم؛ صونا لعقيدة المتعلمين ونفاذا إلى جوهر الإيمان، وتحصيلا لحقيقته: وهي العمل بمقتضاه.

ويأتي هذا البحث للتحقق من التنزيل الأسلم لهذه الغايات في بعض الكتب المدرسية، باستثمار آليات النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي.

الأهداف:

1. الكشف عن التصور الذي حكم واضعي المنهاج فيما يخصّ الدرس العقدي؛
2. الوقوف على خصائص مفهوم الدرس العقدي في الوثيقة المنهاجية والوثائق المصاحبة لها؛

3. تتبع مدى تنزيل الكتب المدرسية –موضوع البحث- لتوجيهات منهاج مادة التربية الإسلامية فيما يرتبط بالدرس العقدي؛

4. تقديم مقترحات عملية لتيسير تدبير الدرس العقدي على مستوى الممارسة الصفية.

الإشكالية:

إذا كانت الكتب المدرسية وسيلة ديداكتيكية ودعامة بيداغوجية تسعى لتنزيل فلسفة منهاج المادة وتوجيهاته، فإلى أيّ حدّ نجحت في استحضار أسس التنزيل السليم لمفاهيم الدرس العقدي؟ وهل استطاع مؤلفو الكتب المدرسية تفعيل آليات النقل الديداكتيكي في الأنشطة التعلمية المقترحة؟

وتتفرع عن هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

ما مفهوم النقل الديداكتيكي؟ وما هي أسسه؟

ما المقصود بالدرس العقدي؟

ما هي آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الابتدائي والثانوي؟

إلى أي حد استطاع مؤلفو الكتابين المدرسيين "في رحاب التربية الإسلامية" لسلك التعليم الابتدائي، و"منار التربية الإسلامية" لسلك التعليم الثانوي تنزيل هذه الآليات؟

فرضيات البحث:

تقتضي مشكلة البحث وأسئلته الفرعية، تحديد الفرضيتين الآتيتين:

- ❖ استطاع مؤلفو الكتب المدرسية– موضوع البحث- تنزيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي الواردة في المنهاج.
- ❖ استطاع مؤلفو الكتب المدرسية – موضوع البحث- بصفة نسبية تنزيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي الواردة في المنهاج.

منهجية البحث وإجراءاته:

لمعالجة محاور البحث، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي والاستقرائي الذي يتأسّس على الملاحظة والوصف والتحليل، والاستقراء. وقد فرضت طبيعة الموضوع وإشكاليته اللجوء إلى أداة منهجية تمكن من الحصول على معطيات يتوفر فيها الصدق والموضوعية، ونقصد بذلك أداة تحليل المضمون.

واستهدفت هذه الأداة الوثائق التربوية لمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الابتدائي: (منهاج المادة، والإطار المرجعي للسنة السادسة ابتدائي، ومذكرة المراقبة المستمرة)؛ واستهدفت أيضا الكتابين المدرسيين "في رحاب التربية الإسلامية" لسلك التعليم الابتدائي، و"منار التربية الإسلامية" لسلك التعليم الثانوي.

حدود البحث:

ركز البحث في جانبه النظري الحديث عن خصائص المفهوم العقدي، وآليات النقل الديداكتيكي؛ فيما خصص جانبه التطبيقي لتحليل مضمون بعض الكتب المدرسية بسلكي التعليم الابتدائي والثانوي ومدى تنزيلها لآليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي؛ وختم البحث بالتوصيات والمقترحات في أفق تجويد الدرس العقدي تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

خطة البحث:

لمعالجة عناصر الورقة البحثية سنتناولها من خلال التصميم الآتي:

- ✓ المبحث الأول: التأطير النظري للورقة البحثية.
  - ▪ المطلب الأول: التأطير المفاهيمي.
  - ▪ المطلب الثاني: أسس وضوابط النقل الديداكتكي العامة في التعليم المدرسي:
- ✓ المبحث الثاني: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الابتدائي والثانوي.
  - ▪ المطلب الأول: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الابتدائي.

- المطلب الثاني: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي.
- المطلب الثالث: جدول ربط الضوابط العامة في التعليم المدرسي، بالضوابط الخاصة في منهاجي التربية الإسلامية بالسلكين

✓ المبحث الثالث: النقل الديداكتيكي لمفاهيم الدرس العقدي في الكتب المدرسية.

- المطلب الأول: الكتاب المدرسي: "في رحاب التربية الإسلامية"، للمستويات: السادس ابتدائي والثالثة إعدادي والأولى باكالوريا.
- المطلب الثاني: الكتاب المدرسي: "المنير في التربية الإسلامية، المستوى السادس ابتدائي" و"منار التربية الإسلامية"، السنة الثالثة إعدادي، والسنة الأولى باكالوريا.

✓ خاتمة.

✓ المصادر والمراجع

المبحث الأول: التأطير النظري للورقة البحثية.

المطلب الأول: التأطير المفاهيمي.

الفرع الأول: النقل الديداكتيكي:

وظّف مفهوم النقل الديداكتيكي سنة 1970 من لدن عالم الاجتماع ميشيل فيري MICHEL VERRET في كتابه " LES TEMPS DES ETUDES"، ثم سيشيع من بعد على يد "شوفلار"، هذا الأخير يعرف النقل الديداكتيكي بأنه "مجموعة التغييرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها؛ ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون، بحكم أن المعرفة تمرّ بعدة تحوّلات حتّى تصبح معرفة صالحة للتعلم".[1]

أ- تعريف النقل الديداكتيكي:

تعدّدت تعاريف النقل الديداكتيكي، لنذكرمنها ما يلي:

التعريف الأول: النقل الديداكتيكي هو " التمييز بين (المعرفة العالمة) كما تبرز في البحث الأكاديمي، والمعرفة التي يصادفها الملاحظ في الممارسات الفصلية"2.

التعريف الثاني: النقل الديداكتيكي هو: " العمل الخاص بتكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع التدريس، وذلك حسب المكان والجمهور المتلقي والغايات والأهداف التي تمّ تحديدها3".

التعريف الثالث:"تحويل الدراية العارفة إلى دراية تعليمية أو تدريسية، مع العلم أن هذه الدراية الأخيرة تختلف عن الدراية المدرسة التي تختلف بدورها عن الدراية المتعلمة"4.

---

[1]- اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، علي أوشان، ط دار الثقافة الدار البيضاء، ط2005/1، ص: 32.

[2]- الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، لورنس كورنو وآلان فرينو، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطاب، تقديم عبد الكريم غريب، ط الأولى 2006، مطبعة النجاح – الدار البيضاء، ص: 72.

[3]- المرجع نفسه، ص: 72.

[4]- المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، ط الأولى 2006، دار النجاح الجديدة – الدار البيضاء، 275/1.

التعريف الرابع: النقل الديداكتيكي:" عبارة عن عمل أو نشاط وصفي لطريقة وتقنية تحويل المعرفة من مجالها العالم تبعا لبنائها الطبيعي، إلى مجال التعليم في سياقه الصناعي والعلمي، إن هذا المفهوم يهدف إلى إنتاج صيغة مناسبة للتعليم"[1]

وخلاصة القول فإن النقل الديداكتيكي هو: نشاط اختزالي وعمل انتقائي يهدف إلى تحويل المعارف من مجالها العالم، وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي، حسب شروط ومقاييس خاصة، تستحضر التغيير الحاصل على مستوى الشكل والمضمون دلاليا وإبستمولوجيا وسيكولوجيا.

ب- خصائص النقل الديداكتيكي حسب شوفلار:

أجمل شوفلار خصائص النقل الديداكتيكي في أربع خصائص أساسية هي:

* كل نقل ديداكتيكي يمارس تفكيكا للمعرفة ويعيد إنتاجها و بناءها، فهو يجزئ الممارسة النظرية إلى حقول للمعرفة محددة، تفتح على ممارسات وأنشطة للتعلم متخصصة ومرتبطة بأهداف معينة سلفا؛

* كل نقل ديداكتيكي يفصل المعرفة عن الشخص أو الذات التي أنتجتها لتصبح ملكا للمؤسسة التربوية التي تبرمجها داخل مقررات وكتب مدرسية...والواقع أن فصل المعرفة عن الشخص يعني أيضا الاحتفاظ بها كمنتوج وعدم اللجوء إلى الحوافز الشخصية والدوافع الإيديولوجية لإنتاجها الأصلي، اللهم إذا كان ربط المعرفة بدوافعها الشخصية والاجتماعية والإيديولوجية جزءا من بناء الدرس أي موضوعا للتدريس؛

* كل نقل ديداكتيكي يمارس برمجة للمعرفة التي يستقبها، والبرمجة لا تقدم المعرفة دفعة واحدة، بل تنظمها داخل مقررات ووحدات مرتبة حسب نظام متنام للتحصيل والتعلم، وتخطط لمراقبة تعلمها بشكل يسمح للتلميذ باكتساب تدريجي للخبرات؛

* كل نقل ديداكتيكي يمارس تعميما للمعرفة، أي يوسع مجال تعليمها ليفتحها على قطاعات عريضة من التلاميذ.

[1]- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي، العمراوي أحمد، البقالي القاسمي خالد، السلسلة البيداغوجية عدد 8، دار الثقافة الدار البيضاء ط1 1999، ص 85.

وبموجب ذلك تصبح المعرفة عمومية تخضع داخل المؤسسة المدرسية لما يسمى دينامية الجماعة، فهي تصرف لأعداد هائلة من التلاميذ لذلك طورت المؤسسة أشكالا مختلفة للتدريس ووضعيات عددية للتعلم حسب خصوصيات المواد الدراسية ونوعية الجماعة الفعلية ونمط التنظيم المدرسي وما إلى ذلك....[1]

الفرع الثاني: الدرس العقدي:

أ- تعريف الدرس العقدي:

التعريف اللغوي:

- الدرس: " دَرَسَ الكتابَ يَدْرُسُه دَرْساً ودِراسَةً ودارَسَه من ذلك كأَنه عانده حتى انقاد لحفظه"[2] "ودَرَسْتُ الكتاب أَدْرُسُه دَرْساً أَي ذللته بكثرة القراءة حتى خَفَّ حفظه علي"[3]

- العقدي: نسبة للعقيدة، وفي اللغة من عقد يعقد " العين والقاف والدال أصلٌ واحدٌ يدلُّ على شَدٍّ وشِدّةِ وُثوق"[4]

الدرس العقدي اصطلاحا: هو " طرق بيان العقيدة وتبليغها للناس شرحا وتعليما وردا على شبهات...، بمسالك يقتدر بها على جعل المخاطب قادرا على فهم واستيعاب ما يخاطب به، وسائل ومسائل وغاية، بحيث يدرك المخاطب ما يناسب المخاطب لتحقق الفهم والإفهام، بالمنهج الذي بينت به العقيدة أول مرة في القرآن الكريم والسنة النبوية"[5]

التعريف الإجرائي: انطلاقا من التعريفين، وربطا بموضوع البحث يمكن استخلاص التعريف الإجرائي الآتي:: نقصد بالدرس العقدي الشق الثاني من مدخل التزكية، إضافة إلى درس القرآن الكريم، وهو الدرس المقرر في سلكي التعليم الإبتدائي والثانوي بنوعيه. "وأدرجت فيه المادة

---

[1]- رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف، دار إفريقيا الشرق، ط1/ 2007، ص: 203-204.

[2]- لسان العرب، ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ، مادة " درس"

[3]- لسان العرب، مادة "درس"

[4]- معجم مقاييس اللغة لابن فارس، مادة (عقد)

[5]- بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته معالمه خطواته، عبد الكريم القلالي، مركز تفسير للدراسات القرآنية www.tafsir.net ص: 9.

المتعلقة بوجود الله ووحدانيته، والتي تدلّ على تفرد الله تعالى بالإلهية والربوبية، وخضوع ما سواه له سبحانه ترسيخا لمبدإ التوحيد...وهو الأساس الذي كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يرسيه في قلوب أصحابه رضي الله عنهم..."[1]

ب- خصائص مفاهيم الدرس العقدي:

- مفاهيم فطرية: يقول ابن تيمية رحمه الله: "الإقرار والاعتراف بالخالق فطري ضروري في نفوس الناس، وإن كان بعض الناس قد يحصل له ما يفسد فطرته حتى يحتاج إلى نظر تحصل له به المعرفة"2 وعلى اعتبار تمثّلات المتعلمين لصيقة بالبيئة المجتمعية التي يعيشها، فإن مفاهيمه العقدية الفطرية " تتأثر بالمحيط الاجتماعي والثقافي... ممّا يوجب تشخيص تمثلات التلاميذ حولها قبل تعليمهم إياها لإزالة كل موانع اكتسابها بالإضافة إلى الكشف عن مواطن الخلل في تمثلها" [3]

- مفاهيم مجردة: المفهوم العقدي مفهوم مجرد من الصعب نقله للمتعلم ما لم يتمّ ربطه بسلوكيات تترجم وجوده، أو تنفيه.

- مفاهيم نسقية شمولية: فالمفاهيم العقدية يحضر فيها البعد النسقي أثناء بناء التعلمات، فلا يمكن مثلا الحديث عن مفهوم القضاء والقدر، بمعزل عن الإيمان بباقي الغيبيات، لأنّها " تستمدّ من عقيدة شاملة منسجمة تخاطب الروح والعقل والوجدان، لذا يستحبّ استحضار هذا البعد النسقي حين التدريس بإبراز هذه العلاقة بين مفاهيم العقيدة الإسلامية" [4]

الفرع الثالث: تعريف الكتاب المدرسي:

عرفه "باسكال غوسان" قائلا:" الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين؛ والكتاب المدرسي يقترح دروسا تترافق مع وثائق وصور، خطاطات، خرائط، نصوص، إحالات بيبلوغرافية...وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو

---

[1]- تعليم الدين في مدارس المملكة المغربية ومقاصده الكونية، آيت إعزة أحمد، درس حسني ألقي بين يدي الملك بتاريخ 19 رمضان 1439/ 4 يونيو 2018.

[2]- مجموع الفتاوى، ابن تيمية أحمد بن عبد الحليم، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية 2004، (16/ 328)

[3]- مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي – معالجة واقتراحات- أيت إعزة أحمد ، الدار العالمية للكتاب، ومكتبة السلام الجديدة، ط الأولى 2009. ص: 63

[4]- مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، ص: 63

تستنسخ لهذا الغرض. ويضم الكتاب المدرسي كذلك تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلميذ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة".[1]

ويعرفه كل من "كزافيي روجرز" و"ف.م جرار" كما يلي: "إنه أداة مطبوعة مبنية على نحو قصدي بحيث تندرج ضمن سيرورة تعلم ما، لأجل تحسين نجاعته، وله خواص عديدة:

- ❖ يؤدي وظائف مختلفة متصلة بالتعلمات.
- ❖ ينصب على أهداف تعلم مختلفة.
- ❖ يقترح أنواعا مختلفة من الأنشطة التي يظن فيها خدمة التعلم"[2]

"الكتاب المدرسي وثيقة مطبوعة imprimé موجهة للتلميذ لكي يستعملها في إنجاز تعلماته، أو أغلبها على الأقل. إنه أداة يدوية "manuel" ملازمة للمتعلم بشكل يومي قبل أن يكون أداة فكرية لأنه موجه مؤسسيا وديداكتيكيا لأجل التشغيل والاستعمال الذاتي"[3]

وبالجملة يعتبر الكتاب المدرسي أداة تعليمية أو وسيلة تربوية من أهم الوسائل التعليمية ضمن عناصر المنهاج؛ فهو تفصيل وتوضيح عملي لما يقترحه المنهاج، ومساعد قوي في إكساب المتعلم الحقائق العلمية المنظمة؛ إلا أنه يجب التنويه إلى أن " الكتاب المدرسي ليس سوى فرضية لتصريف المنهاج الرسمي، فلا ينبغي إذن التعامل معه على أنه المنهاج نفسه؛ إنه مجرد أداة مساعدة، تستعمل عادة عندما يتبين أن بعض مكوناته تستجيب لخصوصيات وحاجات المتعلمين. ينبغي إذن ألا يتم التعامل مع الكتاب المدرسي على أنه منطلق ومنتهى؛ يتحول بموجبه الدرس إلى إنجاز متسلسل لمختلف التمارين والأنشطة المتضمنة في الكتاب دون تصرف أو اجتهاد؛ ويتحول إلى بديل عن وضعيات حقيقية ووسائل وطرائق أكثر ملاءمة. إن استعمال الكتاب

1- الكتاب المدرسي: أي قيم؟ لأي تلميذ؟ سعيد أراق، مجلة علوم التربية، ع 40، 2009، ص: 111".

2- رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف، ط. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2007، ص: 236".

3- دليل الحياة المدرسية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، غشت 2008، ص: 35.

المدرسي بهذه الصورة يعوق التعلم أكثر مما يخدمه، فالمطلوب من هيئة التدريس الاجتهاد في استثماره وإثرائه بأنشطة متنوعة تستجيب لحاجات المتعلمين ولمتطلبات نموهم"[1]

الفرع الرابع: تقويم الكتاب المدرسي:

يقصد بتقويم الكتب المدرسية:" تجميع المعطيات المنسجمة التي تستجيب لمتطلبات تقويم الكتاب المدرسي، وفحص درجات المطابقة بين هذه المعطيات (المعلومات)، والمعايير المطابقة للأهداف التي تم تحديدها في البداية، أو تلك المعطيات التي تمّت مراجعتها وتدقيقها خلال المسار التقويمي"[2]

ومن هذا المنطلق فالتقويم يخضع لمجموع معايير، ومؤشرات، تم التعاقد بشأنها مع مؤلفي الكتب المدرسية، ضمن دفتر التحملات، وبعد المصادقة عليه من طرف لجان خاصة، والاشتغال عليه لفترة زمنية محددة، تتم المراجعة والتدقيق بما يتيح تدارك الخلل، وتثمين الجوانب الإيجابية، والاستفادة منه على الوجه الأمثل.

ويجمع الخبراء على أنه لا جدوى من تقويم يمكن أن يؤدي إلى تعديل كتاب مدرسي حديث النشر أو مطبوع بوفرة ملحوظة، غير أنه بإمكاننا تقويم استعمال هذا الكتاب بالارتكاز على أنواع من القرارات التي تفضي إلى استعمال جملة من المعلومات وتكوين المدرسين، أو إعداد دليل يساعد المدرسين على الاستفادة من الكتاب...

1- تقويم الكتب المدرسية بين اتخاذ القرار ومشكلة المعايير، محمد مكسي، مج دفاتر التربية والتكوين، ع 3، شتنبر 2010، ص: 23"..

2- تقويم الكتب المدرسية بين اتخاذ القرار ومشكلة المعايير، ص: 25

الفرع الخامس: التعريف التركيبي الإجرائي للنقل الديداكتيكي في الدرس العقدي:

بناء على التعاريف الاصطلاحية وارتباطا بموضوع الورقة البحثية يمكن القول إن النقل الديداكتيكي للدرس العقدي هو: تكييف المفهوم العقدي الذي أنتجه علم العقيدة وتحويله ليصير ملائما للتدريس، أخذا بعين الاعتبار لخصوصيات المفهوم العقدي، وحاجيات المتعلمين وخصوصياتهم النمائية، سواء على مستوى تأليف الكتب المدرسية، أو على مستوى الممارسة الصفية.

المطلب الثاني: أسس وضوابط النقل الديداكتكي العامة في التعليم المدرسي:

تعدّ المعرفة التعليمية أو المضامين المعرفية المنقولة للمتعلمين، معرفة منتقاة ومختارة من المعرفة العالمة، ولا يستقيم هذا النقل إلاّ وفق شروط وضوابط، وقد تعددت هذه الضوابط بتعدد المرجعيات العلمية، وتعدد المواد الدراسية، وعلى رأسها الرياضيات وعلم الاجتماع التي استعملت النقل الديداكتيكي لأول مرة ضمن أدبيات ومرجعيات تدريسهما، ثم استثمرتها باقي المواد بعد ذلك، والتعليم المدرسي بالمغرب اهتم في وثائقه التربوية المؤطرة بالنقل الديداكتيكي، واستقراء أهم أسس وضوابط النقل الديداكتيكي في التعليم المدرسي، سواء من خلال المناهج الدراسية، أو التوجيهات التربوية، أو المنتوج التربوي لمختلف المواد الدراسية. ويمكن استخلاص أهمها من خلال ما يلي:

- **ضابط التجريد:** كل معرفة عالمة لها سياقات وملابسات أنتجتها، بحيث مرت بلحظات نجاح وإخفاق، واستمرار وتوقف، حتى يستوي المنتوج العلمي على سوقه، بكل حمولاته وتجاربه. ونقل هذا المنتوج ليكون مادة تعليمية معناه إلزامية تجريده عن كل الظروف والعوامل التي شهدت ميلاده واستواءه، فينتقل المنتوج العلمي من الطابع الشخصي dépersonnalisation، ليقدم معرفة علمية للمتعلم واضحة ومنظمة، تتيح إمكانية استيعابها وترتيبها. "ولذلك فعند عرض موضوع صفات الله مثلا على المتعلمين، يجب أن تكون الرواسب الذاتية قد نزعت عن هذا الموضوع، بمعنى تجريده من الأخطاء التي وقع فيها الغير، وتجنب التعامل مع الموضوع انطلاقا من

نظرة جميع الفرق الكلامية بالإضافة إلى التعليلات الشخصية، ثم يجب أن نتعامل مع مفاهيمه وفق التطور التاريخي، خصوصا عندما نتحدث عن الأدلة على وجود الله تعالى"[1]

- **ضابط الموضوعية:** أو ما يمكن الاصطلاح عليه باليقظة الديداكتيكية، وهو معيار يحتم على الديداكتيكي الباحث خاصة على مستوى تأليف الكتب المدرسية، أو الديداكتيكي الممارس، أن يأخذ كل منهما مسافة واضحة وكبيرة تحقق الحياد المطلوب، بين القناعات الشخصية من جهة، والمعرفة المنتَجة للتدريس من جهة أخرى.

- **ضابط الصدق:** لا يعني النقل الديداكتيكي للمعرفة الوقوع في ابتذال المعرفة، والتبسيط العامي المخل بالأصول الابستمولوجية لأي علم تستقى منه المعرفة المدرسية، وذلك لاعتبار منهجي دقيق، هو أنّ المعرفة المتعلمة من شأنها أن تساعد المتعلم في سيرورة تعلمه على الانتقال من المعرفة الحسية إلى المعرفة العلمية المجردة.

- **ضابط التدرج:** يقصد بهذا الضابط استحضار واضعي المناهج الدراسية، ومؤلفي الكتب المدرسية للخصائص النمائية للمتعلم العقلية والوجدانية، بما يراعي سنّهم ومستواهم وحاجاتهم.

- **ضابط تكييف وتجديد وتنامي المعرفة:** من القواعد الأصولية الموضّحة لهذا الضابط " إن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب" فالمعرفة المنتجة للتدريس عبر عملية النقل، الأصل فيها أن تكون مطلقة موجّهة للعموم، وليست خاصة بفئة دون أخرى، ولتحقيق ذلك تكيّف المعرفة بالانتقال من الخصوصية المنتجة لها، إلى العمومية الموجهة للجميع، " ولذلك فإن كلا من الصلاة، والزكاة، والصيام، والحج، لا تخضع لتاريخها الداخلي أي الفترة التي فرضت فيها، بل هي خارجة عن التاريخ في بعديه الزماني والمكاني، ولذلك فإنها يجب أن تدرس كضرورات وبديهيات مرتبطة بزمان الفرد والمسلم ومكانه، بصيغتهما المطلقة"[2]

- **ضابط التوافق:** ونعني بها أن المعرفة المنتجة للتدريس مطلوب فيها أن تكون متوافقة مع منهاج المادة الدراسية وفلسفته. فهو يسيج حدودها، ليجعلها معرفة مغلقة لا تتجاوز الحدود المرسومة لها.

---

[1]- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي ، مرجع سابق، ص: 93. بتصرف.

2- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي ، مرجع سابق ،ص: 94.

- **ضابط القابلية:** المعرفة المنقولة ديداكتيكيا تستلزم قابليتها للتحول إلى أنشطة صفية لبناء التعلمات

- **ضابط الملاءمة والمناسبة:** المعرفة المنتجَة للتدريس تقتضي ملاءمة المستوى النمائي والإدراكي للمتعلم، " حيث أن المعرفة المدرسة التي على المتعلم أن يستفيد منها هي التي تكون في مستواه، ومعبرة عن احتياجاته، ولذلك فإن الجزئيات والتفريعات المذهبية التي عمل على تخريجها علماء الإسلام، لن تفيده كثيرا في حياته العامة"[1]

- **ضابط الصحة والقوة:** ونقصد بها صحة المعرفة سندا ومتنا، بحيث ينتقي الديداكتيكي أصحها وأقواها، في مقابل استبعاد المعرفة الضعيفة سندا ومتنا، ويختص هذا الضابط عموما بالنصوص الشرعية (الأحاديث النبوية).

- **ضابط الواقعية:** أنشطة التعلم من خلال المعرفة المدرسية يشترط أن تكون واقعية تلامس معيش المتعلم كمعيار لانضباطها للنقل الديداكتيكي السليم على اعتبار أن ربط أنشطة التعلم في الكتب الرسمية بالواقع من شأنه تحفيز المتعلم وإقباله على بناء تعلماته.

- **ضابط الانسجام:** كلّما انسجمت المعرفة المدرسية مع فطرة المتعلم، كلما كانت نافعة، وذات فائدة، والانسجام يستدعي مراعاة خصوصيات المتعلم الفطرية أثناء نقل المعرفة.

- **ضابط الأجرأة والربط:** المعرفة المنتجة للتدريس لا تستقيم إلا إذا ارتبط فيها العلم بالعمل، لتكون معرفة وظيفية تلبّي حاجات المتعلم وضروراته العملية.

المبحث الثاني: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الابتدائي والثانوي.

يشكل مدخل التزكية محطة رئيسة في مسار بناء شخصية المتعلم(ة)، فهو مؤسس لما يأتي بعده من محطات (المداخل الأخرى)، من خلاله يعمل المدرس(ة) على بناء الجانب التصوري الفكري والعقدي عند المتعلم(ة) عبر السور القرآنية ودروس العقيدة، حيث يعمل على تخلية نفس المتعلم من كل ما علق بها من انحرافات عقدية وتصورية وفكرية، وتحليتها بالإيمان الصادق

1- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي مرجع سابق، ص: 97.

القائم على توحيد الله والخضوع له والتعلق به سبحانه؛ وتحقيق ذلك كلّه يمرّ عبر تنزيل ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي.

وعلى اعتبار خصائص المفهوم العقدي من المحدّدات الأساس الموجهة للنقل الديداكتيكي، فهذا يستدعي إيرادها بدء قبل ذكر ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاجي السلكين الابتدائي والتأهيلي.

المطلب الأول: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج المادة لسلك التعليم الابتدائي.

نص منهاج مادة التربية الإسلامية على مجموعة من ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، وتحت عنوان " توجيهات منهجية لتدريس مدخل التزكية"، وارتباطا بدروس العقيدة من هذا المدخل نجد الضوابط الآتية:[1]

- مراعاة النمو العقلي- المعرفي والوجداني للمتعلم(ة)؛
- مراعاة صعوبة المضامين المتصلة بالعقيدة عند إعداد أنشطة التعليم والتعلم؛
- الحرص على تقديم المضامين المتصلة بالعقيدة بشكل مبسط وسهل؛
- اعتماد أسناد متنوعة لتقريب المضامين والمفاهيم المتعلقة بالعقيدة؛
- الانطلاق مما يلاحظه المتعلم(ة) من مخلوقات ويسمعه عن مظاهر الخلق لتقريب مفاهيم العقيدة(ة)؛
- الاعتماد على الوسائل التعليمية المناسبة لتبليغ مضامين العقيدة؛
- عدم التفصيل في المفاهيم والمصطلحات العقدية في المستويات الدنيا (الأولى والثانية والثالثة)؛
- التركيز في الشرح على أسلوب الترغيب وإبراز رحمة الله ومغفرته؛
- استثمار الآيات القرآنية المناسبة للموضوع العقدي.

1- منهاج مادة التربية الإسلامية لسلك التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص: 9

- الاعتماد على الوسائل التعليمية المناسبة لتبليغ مضامين العقيدة؛
- عدم التفصيل في المفاهيم والمصطلحات العقدية في المستويات الدنيا (الأولى والثانية والثالثة)؛
- التركيز في الشرح على أسلوب الترغيب وإبراز رحمة الله ومغفرته؛
- استثمار الآيات القرآنية المناسبة للموضوع العقدي.

المطلب الثاني: : ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية لسلك التعليم الثانوي.

إنّ المتأمل للوثيقة المنهجية لمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي يستنبط مجموعة من ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، وقد جاءت متفرقة في ثنايا هذه الوثيقة التربوية لهذا سنذكر هذه التوجيهات كما وردت في الوثيقة المنهجية، ثم بعد ذلك نستنبط الضوابط المرتبطة بها:

- " تجاوز التراكم الكمي وبناء المضامين المعرفية، وإحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية"[1].
- ربط موضوعات التعلم (ومنها موضوعات الدرس العقدي)، بذات المتعلم(ة) وشخصه(ا)، وإحساسه بأن مصلحته هي غاية الدرس وهدفه.
- " خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة"[2]
- "مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقا من المرجعيات الشرعية"[3].
- "ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبّر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"[4].

---

[1]- منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص: 4

[2]- نفسه، ص: 5.

[3]- نفسه، ص: 5

[4]- نفسه، ص: 10

- اعتماد القرآن الكريم أساسا لتأصيل المضامين العقدية، واتّباع منهجه في تناول مسائل بالعقيدة؛
- التأسّي برسول الله صلى الله عليه وسلم في تنزيل المفاهيم العقدية.
- "وحدة العقيدة: وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير
- الابتعاد عن تعقيدات المتكلمين وخلافاتهم صونا لعقيدة المتعلم(ة) ونفاذا إلى جوهر الإيمان.
- "استناد دروس التربية الإسلامية على الثوابت المغربية المتمثلة في....والعقيدة الأشعرية....."[1]
- اعتماد مذهب أهل السنة والجماعة ومنهج الأشعرية في تناول مسائل العقيدة.
- " تشخيص التمثلات وتعديلها وتصحيحها"[2].
- الانطلاق من تمثلات المتعلمين حول مفاهيم العقيدة، واعتمادها مدخلا رئيسا للتعديل والتصحيح والتثبيت.
- " اعتماد بيداغوجيا تأطير السلوكيات وبناء المواقف الإيجابية"[3]؛
- " اعتماد بيداغوجيا القدوة لبناء المواقف وترسيخ السلوكات الإيجابية"[4].
- الربط بالعمل، ودفع المتعلم(ة) إلى اتخاذ المواقف والمبادرات الإيجابية.
- " التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم(ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية وسياقه الاجتماعي والثقافي"[5].
- العمل على تقريب المفاهيم العقدية المجردة للمتعلم(ة) وفق سيروراته النمائية؛
- استحضار حقيقة نمو المفاهيم العقدية.

---

[1]- منهاج مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، ص: 5

[2]- نفسه، ص: 6

[3]- نفسه، ص: 6

[4]- نفسه، ص: 6

[5]- نفسه، ص: 7

المطلب الثالث: جدول ربط الضوابط العامة في التعليم المدرسي، بالضوابط الخاصة في منهاجي التربية الإسلامية بالسلكين

الضوابط والمعايير العامة	الضوابط والمعايير الخاصة
تكييف المعرفة وتجديدها وتناميها.	العمل على تقريب المفاهيم العقدية المجردة للمتعلم(ة) وفق سيروراته النمائية.
التجريد.	العمل على تقريب المفاهيم العقدية المجردة للمتعلم(ة) وفق سيروراته النمائية.
الموضوعية.	وحدة العقيدة وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم(ة) بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير.
الصدق.	ربط موضوعات التعلم بذات المتعلم(ة) وشخصه(ا) وإحساسه(ا) بأن مصلحته(ا) هي غاية الدرس وهدفه.
التدرج.	العمل على تقريب المفاهيم العقدية المجردة للمتعلم(ة) وفق سيروراته النمائية.
التوافق.	اعتماد القرآن الكريم أساسا لتأصيل المضامين العقدية، واتباع منهجه في تناول مسائل العقيدة.
الملاءمة والمناسبة.	مراعاة النمو العقلي-المعرفي والوجداني للمتعلم(ة).
الصحة والقوة.	اعتماد مذهب أهل السنة والجماعة ومنهج الأشعرية في تناول مسائل العقيدة.
الانسجام.	الحرص على تقديم المضامين المتصلة بالعقيدة بشكل مبسط وسهل.
الأجرأة والربط.	الربط بالعمل، ودفع المتعلم(ة) إلى اتخاذ المواقف والمبادرات الإيجابية.
القابلية.	مراعاة صعوبة المضامين المتصلة بالعقيدة عند إعداد أنشطة التعليم والتعلم.
الواقعية.	الانطلاق مما يلاحظه المتعلم(ة) من مخلوقات ويسمعه عن مظاهر الخلق لتقريب مفاهيم العقيدة.

المبحث الثاني: النقل الديداكتيكي لمفاهيم الدرس العقدي في سلسلة الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية".

المطلب الأول: الكتاب المدرسي للسادس ابتدائي:

لاحتساب النسب المئوية لمعايير النقل الديداكتيكي الخاصة دروس التزكية-العقيدة- بسلك التعليم الابتدائي فقد اعتمدنا ما يلي:

أ- المعطيات:

- عدد دروس العقيدة: 6.
- عدد مراحل كل درس: 3 (أنشطة الانطلاق/ أنشطة البناء/ أنشطة التقويم).
- العدد الكلي لكل نشاط هو: 6.

ب- طريقة احتساب النسب:

-النسبة المئوية لكل معيار= التكرار النسبي للمعيار x 100/ العدد الكلي لكل نشاط.

ج- دروس العقيدة المستهدفة:

(أومن بالغيب: الملائكة واليوم الآخر./ أعرف الله من خلال خلقه./ أومن بالقضاء والقدر./ مراتب الدين: الإسلام، حديث جبريل عليه السلام./ مراتب الدين: الإيمان، حديث جبريل عليه السلام./ مراتب الدين: الإحسان، حديث جبريل عليه السلام.)

النموذج 1: "في رحاب التربية الإسلامية السنة السادسة ابتدائي".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	%100	%100	%100
2	الموضوعية	%100	%100	%100
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%100	%100	%100
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	%5.55	%0	%50
6	التوافق	%0	%0	%0
7	القابلية	%0	%0	%5.55
8	الملاءمة والمناسبة	%25	%25	%25
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%5.55	%5.55	%5.55
11	الانسجام	%100	%100	%100
12	الأجرأة والربط	%0	%0	%0

ملاحظات:

- احترم مؤلفو الكتاب المدرسي معايير النقل الديداكتيكي التالية: التجريد/ الموضوعية/ الصدق/ التدرج/ الصحة والقوة/ الانسجام؛
- لم يوظف مؤلفو الكتاب المدرسي معايير النقل الديداكتيكي التالية مطلقا: التوافق/ الأجرأة والربط؛
- توظيف معيار "الواقعية" كان ضعيفا جدا؛
- معيار "الملاءمة والمناسبة" كان دون المستوى؛
- معيار " القابلية" كان منعدما في أنشطة الانطلاق والبناء، وضعيفا في أنشطة التقويم والدعم؛
- معيار "التكييف والتجديد والتنامي" كان ضعيفا جدا في أنشطة الانطلاق، ومنعدما في أنشطة البناء، ومتوسطا في أنشطة التقويم والدعم.

النموذج 2: " المنير في التربية الإسلامية: السنة السادسة ابتدائي".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	100%	100%	75%
2	الموضوعية	100%	100%	50%
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	100%	100%	100%
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	0%	%0	%0
6	التوافق	0%	%0	%0
7	القابلية	0%	%0	%0
8	الملاءمة والمناسبة	50%	25%	25%

9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	0%	%0	%0
11	الانسجام	25%	25%	25%
12	الأجرأة والربط	0%	%0	%0

ملاحظات:

- احترم مؤلفو الكتاب المدرسي لمعايير النقل الديداكتيكي التالية بمعدل نئوي يصل 75% (: التجريد/ الموضوعية/ الصدق/ التدرج/ الصحة والقوة)
- الغياب الكلي للمعايير الآتية في جميع مقاطع البناء: (التوافق/ القابلية/ التكييف والتجديد/ الأجرأة/ الواقعية)
- معياري "الملاءمة والمناسبة" و "الانسجام"" كان حضورهما ضعيفا.

المطلب الثاني: الكتاب المدرسي للسنة الثالثة إعدادي

لاحتساب النسب المئوية لمعايير النقل الديداكتيكي الخاصّة بدروس التزكية-العقيدة- بسلك التعليم الابتدائي اعتمدنا ما يلي:

أ- المعطيات:

- عدد دروس العقيدة: 4.
- عدد مراحل كلّ درس: 3 (أنشطة الانطلاق/ أنشطة البناء/ أنشطة التقويم).
- العدد الكلي لكل نشاط هو: 4.

ب- طريقة احتساب النسب:

- النسبة المئوية لكل معيار= التكرار النسبي للمعيارx 100/ العدد الكلي لكلّ نشاط.

ج- دروس العقيدة المستهدفة:

(أسماء الله الحسنى: (هو الله الذي لا إله إلاّ هو عالم الغيب والشهادة...)/ أهميّة التدين في حياة الفرد والمجتمع/ الإسلام عقيدة وشريعة/ أثر القرآن في تزكية النفس.)

النموذج 1: "في رحاب التربية الإسلامية السنة الثالثة إعدادي".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	%100	%100	%100
2	الموضوعية	%100	%100	%100
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%100	%100	%100
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	%0	%0	%75
6	التوافق	%0	%0	%0
7	القابلية	%0	%0	%75
8	الملاءمة والمناسبة	%0	%0	%75
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%0	%0	%75
11	الانسجام	%100	%100	%100
12	الأجرأة والربط (ربط المفهوم /العلم بالعمل)	%0	%0	%75

ملاحظات:

- احترام مؤلفي الكتاب المدرسي لمعايير النقل الديداكتيكي التالية: التجريد/ الموضوعية/ الصدق/ التدرج/ الصحة والقوة/ الانسجام؛
- الغياب الكلي لمعيار "التوافق"؛
- الغياب الكلي لمعايير: التكييف والتجديد والتنامي، والقابلية، والملاءمة والمناسبة، والواقعية، والأجرأة والربط في أنشطة الانطلاق والبناء؛
- حضور هذه المعايير في أنشطة التقويم والدعم بنسبة كبيرة.

النموذج2: "منار التربية الإسلامية السنة الثالثة إعدادي".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	75	75%	75%
2	الموضوعية	50%	50%	50%
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	75%	75%	50%
5	تكييف وت جديد وتنامي المعرفة	0%	%0	%0
6	التوافق	0%	%0	%0
7	القابلية	25%	%0	%0
8	الملاءمة والمناسبة	25%	0%	%0
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100

10	الواقعية	25%	%0	%0
11	الانسجام	25%	25%	25%
12	الأجرأة والربط	0%	%0	%0

ملاحظات:

- الاحترام الكلي لمؤلفي الكتاب المدرسي لمعايير النقل الديداكتيكي التالية: (الصدق/ الصحة والقوة)
- الغياب الكلي للمعايير الآتية: (الأجرأة والربط/ التوافق/ التجديد)
- الحضور المتوسط للمعايير الآتية:(التجريد / الموضوعية/ التدرج)
- حضور باهت في مقطع الانطلاق للمعايير الآتية: (الواقعية/ الملاءمة/ القابلية) وغيابها الكلي في باقي المقاطع.

المطلب الثالث: الكتاب المدرسي للسنة الأولى بكالوريا:

لاحتساب النسب المئوية لمعايير النقل الديداكتيكي الخاصة دروس التزكية-العقيدة- بسلك التعليم الابتدائي فقد اعتمدنا ما يلي:

أ- المعطيات:

-عدد دروس العقيدة: 4.

-عدد مراحل كل درس: 3 (أنشطة الانطلاق/ أنشطة البناء/ أنشطة التقويم).

-العدد الكلي لكلّ نشاط هو: 4.

ب- طريقة احتساب النسب:

-النسبة المئوية لكل معيار= التكرار النسبي للمعيارx 100/ العدد الكلي لكل نشاط.

ج- دروس العقيدة المستهدفة:

(الإيمان والغيب/ الإيمان والعلم/ الإيمان والفلسفة/ الإيمان وعمارة الأرض.)

النموذج 1: "في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى باكالوريا".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	%75	%75	%75
2	الموضوعية	%100	%100	%100
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%100	%100	%100
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	%0	%0	%0
6	التوافق	%0	%0	%0
7	القابلية	%0	%0	%0
8	الملاءمة والمناسبة	%0	%25	%0
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%0	%0	%0
11	الانسجام	%75	%75	%75
12	الأجرأة والربط	%0	%0	%0

ملاحظات:

- احترام مؤلفي الكتاب المدرسي لمعايير: الموضوعية، والصدق، والتدرج، والصحة والقوة؛
- الغياب الكلي لاستثمار معايير النقل الديداكتيكي التالية: التكييف والتجديد والتنامي، والتوافق، والقابلية، والأجرأة والربط؛
- حضور معياري " الانسجام"و "التجديد" بنسبة الثلثين؛
- غياب معيار "الملاءمة والمناسبة" في أنشطة الانطلاق والتقويم والدعم، مقابل حضوره في أنشطة البناء بنسبة قليلة.

النموذج 2: "منار التربية الإسلامية، السنة الأولى باكالوريا".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	50%	75%	75%
2	الموضوعية	50%	25%	50%
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	50%	50%	50%
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	50%	%50	50%
6	التوافق	25%	%0	%0
7	القابلية	50%	%0	%0
8	الملاءمة والمناسبة	25%	0%	%0
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100

10	الواقعية	50%	%0	%0
11	الانسجام	50%	50%	50%
12	الأجرأة والربط	50%	%0	%0

ملاحظات:

- الاحترام النسبي لمؤلفي الكتاب المدرسي لمعايير: (الموضوعية، والصدق، والتدرج) حيث لم تتجاوز 50% في مقابل الاحترام الكلي لمعيار القوة والصحة.
- الغياب الكلي لاستثمار معايير النقل الديداكتيكي التالية: التكييف والتجديد والتنامي، والتوافق، والقابلية، والأجرأة والربط؛ في كل مقاطع البناء باستثناء معياري الأجرأة والقابلية في مقطع الانطلاق حيث لم يتجاوزا 50%
- حضور معياري " الانسجام"و "التجديد" بنسبة 50% ؛
- غياب معيار "الملاءمة والمناسبة" في أنشطة الانطلاق والتقويم والدعم، مقابل حضوره في أنشطة البناء بنسبة قليلة جدا لم تتجاوز الربع.

خاتمة: (النتائج والتوصيات).

بعد ملامستنا للتفاصيل النظرية والتنزيلية لموضوع الورقة البحثية، لابدّ من استخلاص نتائج الدراسة التطبيقية و تمحيص الفرضيات وتقديم التوصيات والمقترحات.

أولا: النتائج العامة للدراسة التطبيقية:

من خلال الدراسة التطبيقية للكتب المدرسية الستة الموزعة على الأقسام الإشهادية نستنتج ما يلي:

☜ **عموديا** (على مستوى حضور معايير النقل الديداكتيكي في دروس مدخل التزكية): الغياب الكلي لمعايير (الأجرأة وربط العلم بالعمل/ الواقعية/ الملاءمة والمناسبة/ القابلية/ التوافق/ التجديد والتكييف) في كل المستويات الإشهادية، وفي جل النماذج المختارة.

وبالتمعّن في هذه المعايير، نجد أنها حاسمة في توفير معرفة مدرسية تحقق النتائج المرجوة من عملية التعليم والتعلم، وتساعد بشكل كبير في نجاحها، وغيابها مؤشر لا يستقيم معه الحديث

عن تحفيز المتعلمين والمدرسين، وتوفير مادة مدرسية ملائمة للممارسة الصفية الناجحة، ومعينة عليها.

☜ **أفقيا** (على مستوى حضورها في مقاطع بناء الدرس العقدي): لا تتفاوت كثيرا نسب حضور كل معيار في مقاطع البناء، ممّا يكرس ما ذكرناه أعلاه، ويؤكد على صعوبة توفير أرضية انطلاق للبناء السليم للمعرفة.

☜ إن غياب أغلب معايير النقل الديداكتيكي، وضعف حضور بعضها، لن يسهم في البناء الجيد للدرس العقدي، على اعتبار خصائصه المميزة، كما ان غياب تلك المعايير سيؤثر سلبا على إنتاج معرفة مدرسية لم تجرد من سياقها الشخصاني والتاريخي الذي أنتجها، ولم تراع فيها النسقية والشمولية التي لا تنفك عن المعرفة العقدية حتى يستوعبها المتعلم كمنظومة متكاملة لا مجزأة، وهذا من شأنه التأثير السلبي على الفهم والاعتقاد.

ثانيا: تمحيص الفرضيات.

اقترحت الورقة البحثية الفرضيتين الآتيتين:

❖ استطاع مؤلفو الكتب المدرسية– موضوع البحث- تنزيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي الواردة في المنهاج.

❖ استطاع مؤلفو الكتب المدرسية – موضوع البحث- بصفة نسبية تنزيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي الواردة في المنهاج.

خلاصة نتائج الدراسة التحليلية أثبتت صحة الفرضية الثانية، حيث إننا وجدنا الكتب المدرسية المعنية بالتحليل قد استثمرت بعض معايير النقل الديداكتيكي دون أخرى، وهذا يؤكد خطأ الفرضية الأولى التي ترى بأن هذه الكتب المدرسية استثمرت كل معايير النقل الديداكتيكي.

ثالثا: المقترحات والتوصيات:

☜ ضرورة خضوع مؤلفي الكتب المدرسية لتكوين بخصوص آليات النقل الديداكتيكي وسبل تنزيلها في الكتب المدرسية؛

☜ تضمين مصوغات التكوين المستمر لأساتذة مادة التربية الإسلامية مواضيع تركز على آليات وضوابط النقل الديداكتيكي وسبل تنزيلها في الممارسة الصفية؛

☜ تجنب الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية أثناء الاشتغال الديداكتيكي للمدرس(ة)؛

☜ إنجاز مراجعة للكتب المدرسية موضوع البحث في أفق تجويدها بتوظيف آليات النقل الديداكتيكي المتعارف عليها؛

☜ التدقيق في دفاتر المساطر الخاصة بإنتاج الكتب المدرسية بحيث تستجيب لمقتضيات بناء التعلمات وفق معايير النقل الديداكتيكي.

مراجع الدراسة:

1. بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة، أهميته ومعالمه وخطواته، عبد الكريم القلالي، مركز تفسير للدراسات القرآنية، www.tafsir.net

2. الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، لورنس كورنو، ألان فرينو، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطاب، تقديم عبد الكريم غريب، ط الأولى 2006، مطبعة النجاح – الدار البيضاء.

3. ديداكتيكالتربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي،العمراوي أحمد، البقالي القاسمي خالد، السلسلة البيداغوجية عدد 8، دار الثقافة الدار البيضاء ط1 1999.

4. رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف، ط. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2007.

5. اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، علي أوشان، ط دار الثقافة الدار البيضاء، ط2005/1.

6. مجموع الفتاوى ابن تيمية أحمد بن عبد الحليم ، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية، 2004.

7. مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الإبتدائي-معالجة واقتراحات-، آيت إعزة أحمد، ط الدار العالمية للكتاب، ومكتبة السلام الجديدة، ط1، 2009.

8. معجم مقاييس اللغة لأحمد بن فارس، ط دارالفكر 1999م

9. المجلات:

10. مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ع 3، شتنبر 2010.

11. مجلة علوم التربية، ع 40، 2009.

الوثائق التربوية الرسمية والكتب المدرسية:

1. درس حسني، أحمد آيت إعزة، الإثنين 19 رمضان 1439هـ/ 4 يونيو 2019

2. دليل لحياة المدرسية،مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، وزارةالتربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، غشت 2008.

3. في رحاب التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ط 2016، الدار العالمية للكتب، الدارالبيضاء.

4. في رحاب التربية الإسلامية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، يوسف بنعجيبة وآخرون، 2016.

5. في رحاب التربية الإسلامية،السنة الأولى من سلك البكالوريا، يوسف بنعجيبة وآخرون، ط 2016، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، الدارالبيضاء.

6. منار التربية الإسلامية، السنة الأولى بكالوريا، محمد طابخ وآخرون، 2016، TOP EDITION.

7. منار التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، محمد طابخ وآخرون، 2016، TOP EDITION

8. منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، يونيو 2016.

9. منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، يونيو 2016.

10. المنير في التربية الإسلامية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، محمد العسلي وآخرون، دار النشر سوماكرام، الدار البيضاء 2016.

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

القيم التربوية الأسرية ومدى حضورها في المقررات الدراسية العربية من خلال المقرر الدراسي للمستوى الإشهادي السنة الأولى باكالوريا بالمدرسة المغربية نموذجا

Family educational values and the extent of their presence in Arabic academic curricula Through the curriculum for the first year baccalaureate level in the Moroccan school as an example

د. محمد أحمد لفرم
Dr. Mohamed Ahmed LAFRAM
مفتش ممتاز للتعليم الثانوي-
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين – فاس
mh.lafram@gmail.com

ملخص الدراسة:

إن الفكرة تبقى، دوما، مجرد فكرة حبيسة الذهن ما لم تتحوّل، في مستوى أول، إلى قناعة فكرية، ثم تترقى إلى درجة قيمة منتقاة ومنشودة، قيمةٍ تنتج طموحا فكريا وخطة عملية لتحقيقها؛ والقيمة، ذاتها، لا بدّ لها من مسوّغ يجعل منها، في مستوى رابع، موقفا عقيديا، يتم تبنيه والدفاع عنه، ليصير، في مستوى أخير، مبدأ سلوكيا، يصير مع الوقت، تصرّفا عفويا. ولا يمكن تلقي مثل هذه المقومات إلاّ في ربوع المدرسة، باعتبارها أهمّ مؤسسة تتولّى، مع غيرها، مهمّة التنشئة الاجتماعية. ولا يمكن الحديث عن تأثيرات قيمية مدرسية إلاّ في إطار عمل إصلاحي لمنظومة القيم المدرسية، محكم البناء، جيد التخطيط، يؤصل لمنهاج تعليمي يراوح بين المادة العلمية والقيمة المتضمنة فيها، بشكل يجعل المعرفة مقبولة وقيمها متقبلة .

وقد اهتمت الدراسة بمقرر مادة التربية الإسلامية لمستوى السنة الأولى من شهادة الباكالوريا، جميع الشعب والمسالك، باعتبارها سنة إشهادية تنتهي بامتحان جهوي، وذلك من خلال الكتاب المدرسي 'منار التربية الإسلامية'، كما تمّ الاهتمام بالعلاقة غير الظاهرة بين واضع المنهاج ومسطر البرنامج ومؤلف الكتاب المدرسي ومخطط الإطار المرجعي ومصرف المضامين والمتلقي الذي ينتج جماع ذلك من خلال أنشطة تعليمية هادفة؛ تراعي، هذه الأعمال، في مجموعها، المستوى الإدراكي، الأساس، للمتعلم، متمثلا في مجالات شخصيته المعرفي والمهاري والوجداني. ومن أجل تناول الإشكال، بجدية، فقد وقفت الدراسة مع قراءة وصفية لمضامين الكتاب، لتجسيد عملية تقويمية، تسهم في تطوير درس التربية الإسلامية، استجابة لحاجات المتعلم، وتنمية لمهاراته، وتفعيلا لدوره في التنشئة الاجتماعية، وحتى تؤدي المنظومة التربوية دورها في ترسيخ قيم التضامن الأسري بين أفراد مجموعة القسم في أفق تعميم تلك القيم بين سائر أفراد المجتمع.

الكلمات المفتاحية: القيم التربوية الأسرية، الكتاب المدرسي، المنهاج الدراسي، المقرر الدراسي، التربية الإسلامية.

Abstract:

An idea always remains just an idea trapped in the mind unless it is transformed, at the first level, into an intellectual conviction, and then it is raised to the level of a selected and desired value, a value that produces an intellectual ambition and a practical plan to achieve it. The value itself must have a justification that makes it, at a fourth level, a doctrinal position, to be adopted and defended, so that it becomes, at a final level, a behavioral principle that, with time, becomes a spontaneous behavior. Such components can only be received within the school, as it is the most important institution that undertakes, along with others, the task of socialization. It is not possible to talk about the effects of school values except within a reform framework for the school value system, well-constructed and well-planned, that establishes an educational curriculum that ranges between the scientific subject and the value contained in it, in a way that makes knowledge acceptable and its values acceptable.

The study focused on the Islamic education subject for the first year level of the baccalaureate degree, all sections and courses, as it is a certification year that ends with a regional exam, through the textbook "Manar of Islamic Education." Attention was also paid to the invisible relationship between the author of the curriculum, the program supervisor, and the author of the textbook. The outline of the frame of reference, the bank of contents, and the recipient that collectively produces this through purposeful educational activities; As a whole, these works take into account the basic cognitive level of the learner, represented in the areas of his cognitive, skillful, and emotional personality. In order to address the problem seriously, the study focused on a descriptive reading of the contents of the book, to embody an evaluative process that contributes to developing the Islamic education lesson, responding to the learner's needs, developing his skills, and activating his role in social upbringing, and so that the educational system plays its role in consolidating the values of family solidarity. Among the members of the department group with the aim of disseminating these values among the rest of the community members.

Key words: Family educational values, school book, curriculum, course, Islamic education.

مقدمة:

لم يعد خافيا على أحد أهمية تطوير المناهج الدراسية، وضمن ذلك، تظهر أهمية صناعة المقررات التي تعبر عن تلك المناهج، ثم تصريفها في مضامين يعبر عنها الكتاب المدرسي، الذي يبرز أهم القيم التي يرصدها المجتمع لبناء منظومة قيمية يتسلح بها أفراده ليستمروا في الحياة ويتلافوا الفناء الذي يمكن أن يتهدّد أيّ مجتمع لم يصنع لنفسه قيما تقيه الزوال.

أرضيّة الموضوع وأهميّته:

إنّ التربية والتعليم مرتبطان ارتباطا وثيقا عند مختلف المجتمعات، وهما ممارستان تتمّان في صورتين: الأولى صورة عفوية تقوم بها الأسرة؛ والثانية: عملية، وممنهجة، ومخطط لها، تقوم بها المدرسة. وهذا يتطلب تضافرا بين المؤسستين حتى يمكن تكامل أنشطتهما، وأعمالهما، وتناسق أدوراهما، حتى لا تعرقل إحداهما مهمة الأخرى. ولئن كانت المدرسة تبرمج مناهج دراسية، وتنشئ برامج لتنفيذها، وتقيم مقررات دراسية وتعليمية لإنجازها، متضمنة قيما توجيهية لتنشئة أفراد يحققون الأهداف والمشاريع المخطط لها؛ فإن الأسرة تقدم، هي الأخرى، قيما عفوية، قد تتفق مع المدرسة، وقد تختلف، وربما قد تتعارض معها، ممّا يتطلب تخطيطا ينظر في المنهاج الدراسي الرسمي والمنهاج الموازي، الضمني، الذي يشرف عليه الآباء والأولياء، بما يضمن عدم إحداث أي شرخ في المنظومة القيمية، والأخلاقية، في المجتمع. لذا أصبح من الملح الانتباه لضرورة تضمين المقررات التعليمية قيما تربوية أسرية حتى يتشبع بها المتعلمون وينشؤون عليها وينشِّئون عليها أجيالا مستقبلية خدمة للمشروع الحضاري الإسلامي الذي يقود إلى الشهادة على العالم. والمقرر الدراسي المغربي الذي يصرّف المنهاج الدراسي اهتم بالعديد من القيم، والدراسة عملت على إبراز القيم التربوية الأسرية على وجه الخصوص، باعتبار أن هذا المقرر هو في مستوى إشهادي. والموضوع يكتسي راهنيته وأهميته الكبيرة، سواء في مجال التدريس عموما، أو في مجال تدريس القيم والمفاهيم خصوصا، باعتبار القيم والمفاهيم أصبحت واقعا يفرض نفسه بقوّة في عصر العولمة، وما يتهدّد الأسرة من عوامل الانشطار والتفتت.

الأهداف:

وتستهدف الدراسة تحقيق جملة من الأهداف؛ أهمها:

1) إشاعة مفهوم القيم التربوية الأسرية؛
2) إبراز أهمية هذه القيم في رسم طريق نحو قيادة أسرية مستقبلية؛
3) التوجيه لمخطط يطوّر تضمين القيم التربوية الأسرية في المقررات الدراسية.

الإشكالية:

هل تمّ الاهتمام بالقيم التربوية في المنهاج الدراسي، وفي المقرر التعليمي؟ وهل نجح الكتاب المدرسي في تصريف تلك القيم التربوية الأسرية وتقديمها في قوالب يتقبّلها المتعلمون ويقبلون عليها ويسعون لتنفيذها؟ وهل الممارسة التعليمية تستهدف تلك القيم؟ وهل أساليب التقويم المستمرة أو الختامية تراعي ذلك في عمليتها التقويمية، أم تبقى كلاما مخطوطا لا يجد سبيلا للتفعيل ليتحوّل إلى سلوكات وتصرفات عملية عفوية؟[1].

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت جانب القيم في التربية الإسلامية، لكن أقربها إلى التصور المنشود:

1) القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها: خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، 1429هـ، 2008م، وقد اهتم بتصنيف القيم إلى مركزية وفرعية، وضرب لذلك أمثلة.

2) القيم الإسلامية في المناهج الدراسية: خالد الصمدي، وقد وقف عند جملة من التساؤلات الكبرى: ما هي الأسس النظرية والتطبيقية التي ينبغي أن تؤطر نظرتنا إلى المناهج التعليمية لكي تبنى على ترسيخ الهوية الحضارية للأمة المسلمة؟ وما هي القيم الكلية، والجزئية، التي ينبغي أن تكون حاضرة في مناهج التعليم، والمقررات الدراسية عموما، ومقررات المرحلة الأساسية على وجه الخصوص، وما هي سماتها، وخصائصها، ومجالاتها، في ارتباطها بسلوكات المتعلم؟ وقد اهتم بضرورة بناء مناهج تعليمية ودراسية تراعي شروط هذه المرحلة وخصوصيتها.

[1] - لن تجيب الدراسة عن كل التساؤلات الإشكالية، فهناك أسئلة أجابت عنها، وهناك أسئلة اقتضاها البناء الإشكالي وفرضتها راهنيتها، فستفتح مجالات بحثية للمطلعين، بحول الله.

3) أسس ومهارات بناء القيم التربوية، وتطبيقاتها في العملية التعليمية: إبراهيم رمضان الديب؛ برنامج تدريبي عملي يتضمن المعارف، والمهارات، والخبرات اللازمة لإعداد منظومة القيم التربوية، ومراحل بنائها في النفس الإنسانية، الطبعة الأولى، 1427هـ، 2006م، فانطلق من توصيف الصراع القائم بين قيم العالم الجديد وقيم المجتمعات التقليدية ذات الثقافات المختلفة. فحلت، تبعا لذلك، قيم خطيرة من مثل: قيم التصارع والإقصاء واحتواء الآخر ودمجه... واقفا عند قطبي الصراع بين الغرب والحضارة الإسلامية. ووقف عند أهمية القيم بالنسبة للفرد باعتبارها محددا لمشاعره وأفكاره، ومن ثمة فهي المميز للفرد عن أقرانه وغيره من الناس، كما هي المعيار الذي يضبط تصرفاته. غير أنه، حتى وهو يضع تصورا تدريبيا تطبيقيا فقد غاب عنه الحديث عن بناء منهاج قيمي، يجمع شتات مختلف الأسلاك التعليمية من الروض إلى الدكتوراه، حيث سعى لتكون لكل سلك تعليمي منظومته الخاصة، مما سيحدث شرخا في قيم الفرد، ومن ثمة شرخ في تكوين شخصيته، وينعكس على هذه الشخصية كما يكشف الواقع المعيش.

4) القيم في الفكر الإسلامي، وطريقة تعليمها للتلاميذ: كريم نجم خضر وآخر، منشور بمجلة آداب الرافدين، عدد خاص، مؤتمر كلية الآداب العلمي الثاني، العدد (1/41)، 1426هـ، 2005م، فميزا بين موقف التفلت من القيم وموقف التعصّب لها. وجالا بين المفهوم الفلسفي للقيم ضمن جملة من الفلسفات المعاصرة. وأشارا إلى الطرق التلقينية للقيم، ثم طريقة القدوة الحسنة، طريقة القصة، التطبيق العملي والتربية بالوقائع... مركزين على طرائق التدريس المختلفة، لكن غاب عنهما تماما ربط القيمة بالمفهوم، في إطار التدريس بالمفهوم.

5) القيم وطرق تعلُّمها وتعليمها: فؤاد علي العاجز، وآخر، دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان: "القيم والتربية في عالم متغير"، والمنعقد في جامعة اليرموك في الفترة من 27-1999/7/29م، إربد، الأردن، فتعرضا لنسبية القيم، ومكوناتها، وثبات القيم الإسلامية، وأشارا للعلاقة الوطيدة بين القيم والتربية. وتحدثا عن الطفل، أي بالانطلاق من الأسرة، لكنهما انشغلا بمضامين عامة ولم يربطاها بفعل التدريس، من مثل الموعظة و ملء الفراغ وتفريغ الطاقة، فاتسم الموضوع بالعمومية البعيدة عن الممارسة التعليمية التعلمية الفعلية.

6) أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية، لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي، دراسة ميدانية: حكيمة آيت حمودة، منشور بمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص عن الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري، فألمحت إلى أهمية دور المعلم في تشكيل المتعلم من خلال

تنمية قيمه السلوكية، ومن ثمة تشكيل الهوية المجتمعية والوطنية؛ مشيرة إلى ضرورة حمل المناهج الدراسية لقيم معينة من مثل مفهوم المسؤولية الاجتماعية، والملكية العامة، والوطنية.

7) تعلم القيم وتعليمها، تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم: ماجد زكي الجلاد، دار المسيرة، بدون تاريخ ولا طبعة. وبعد تعريف القيم انتقل إلى عرض جملة من الطرائق التدريسية التي يمكن أن تسعف في تدريس القيم. لكنه غاب عنه، هو أيضا، ربط القيمة بالمفهوم، من جهة، والاهتمام بوضع مناهج تعليمية، لمختلف الأسلاك، بمنظور قيمي، يجمع بين نظام تعليمي ومنظومة قيمية، أي بناء مناهج قيمية.

8) التوحيد والتزكية والعمران، محاولات في الكشف عن القيم والمقاصد القرآنية الحاكمة: طه جابر العلواني، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى، 1424هـ، 2003م، حيث أبرز أن هذه القيم الثلاث هي مرجعية مقاصدية لبيان الغاية من الخلق، وهي بذلك قيم معيارية لمختلف القيم التي تنبثق عنها، باعتبارها قيما إنسانية عالمية.

والجامع بين هذه الدراسات جميعا أنها لم تقارب القيم بالتربية الأسرية، أو لم تقارب قضية القيم التربوية في ارتباط مع التنشئة الاجتماعية، وخصوصا التربية الأسرية؛ لذا جاءت الدراسة التي بين يديك لتلامس الصلة بين حضور القيم التربوية بالأسرة، من جهة أولى، وصلتها بالفعل التربوي، وخصوصا في مجال التعليم، من جهة ثانية، لكونه مَشْتلا حقيقيا لترسيخ القيم الإسلامية السامية.

أهمية الدراسة:

تكتسي الدراسة أهمية بالغة ويستدعيها للحضور بشكل مكثف راهنيتها القوية لما تمثله هذه القيم من أهمية؛ فلا أحد ينكر دور القيم في تحقيق مشاريع الأمم. والصراع القيمي، بما فيه الصراع المفاهيمي، يزداد شراسة في العالم بشكل مخيف؛ فمن يستطيع تسويق قيمه في العالم يسود؛ ممّا يتطلب حضورا قيميا في المشاريع التعليمية، على الخصوص، لتحصين المتعلمين من القيم الوافدة التي قد تشكّل خطرا على مفاهيمهم وقناعاتهم، وخصوصا ترسيخ قيم الأسرة في الكتب المدرسية.

منهجية البحث وإجراءاته:

تبنت الدراسة:

1- المنهج اللفظي، الذي ينطلق من الاعتماد على التحليل، بنظرة كلية متوازنة، للمنهاج، والمقرر، والكتاب المدرسي، بناء على مضامينه العامة، والنظر في المفردات، والمصطلحات الحاملة للمضامين القيمية التربوية الأسرية؛ وموطن حضورها، وعدد تكرارها[1]، وكيفية تسلسلها في الكتاب المدرسي، وترقي مضمونها، وتوسعه، أو تضييقه.

2- المنهج الاستقرائي: ويتم اعتماده في الانطلاق من نصوص الآيات التي وردت في الكتاب المدرسي، وتبيّن مدى مناسبة المضمون للمشروع المستهدف؛ كما تمّ الاهتمام بالمحتويات المعرفية، والنصوص العلمية، التي تمّ توظيفها أو دعم المضامين بها، وكذا تعابير المؤلفين.

3- المنهج الاستنباطي: وتم اعتماده لاستنطاق مضامين النصوص للخروج بمعنى يمكن أن يشكّل قاعدة يمكن تبنيها وتمثلها.

4- المنهج التحليلي: الذي يقوم على الشرح، والتبيان، والتوضيح، من خلال تفكيك الظاهرة المدروسة، ثمّ شرح محتوياتها، وربط الفرضيات بالنتائج ربطا منهجيا، مع محاولة معرفة الأسباب المدروسة، ومسبباتها، واستنتاج قواعد تناسب المضمون المتوصل إليه.

حدود البحث:

يتم تصريف منهاج التربية الإسلامية لمستوى السنة الأولى باكالوريا كتابان:

1. في رحاب التربية الإسلامية؛
2. منار التربية الإسلامية؛ وقد اشتغلت الدراسة بالكتاب الثاني، لضيق المساحة.

خطة البحث:

مقدمة منهجية؛ تمهيد؛ المبحث الأول: الدلالات المسهمة في بناء الدراسة؛ المبحث الثاني: ارتباط القيم بالمجال التعليمي؛ المبحث الثالث: تضمين الكتب المدرسية للقيم التربوية الأسرية يسهم في إشاعتها وتعميمها.

[1] - لن يلجأ الباحث لمنهج تحليل المحتوى ودراسة المضمون فذلك سيوسع المجال البحثي ويتطلب دراسة وافية، لذا تم الاكتفاء بإشارات موحية.

المبحث الأول: الدلالات المسهمة في بناء الدراسة

المطلب الأول: دلالات المصطلحات المركزية

القيم: وتقصد بها الدراسة تلك الحمولة المعرفية الشرعية النابعة من الوحي التي تستهدف المتعلم توجيها له حتى يتمثل مضامينها، باعتبارها قيما جماعية، شرعية، تؤهل الفرد لخدمة نفسه، والمحيطين به، ومجتمعه، ومحبة الآخرين، والسعي في خدمة كل محتاج، والدعوة لتلك القيم بشكل يدفع لتبني مواقف، ومبادئ، يدافع عنها المتعلم، وينشرها بين الناس:

1) القيم: في اللغة:" تدور مادّة القيم في اللغة حول الاعتدال والاستقامة والمواظبة والملازمة والثبات على الشيء وعدم الميل عن الحق والبعد عن الزيغ"[1]. وبجولة في المعاجم الأسس في اللغة العربية تجد القيمة مدارها حول كل شيء ثابت مستقيم معتدل.

وقد قال الله تعالى في الكتاب المبين: ﴿وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ (5)﴾[البينة]؛ أي: مستقيمة ناطقة بالحق والعدل[2]. قال الطبري في تفسيرها: المستقيمة العادلة[3]. وقد فسّرها ابن كثير: الملّة القائمة العادلة، أو الأمّة المستقيمة المعتدلة[4]، وقال محمد الطاهر ابن عاشور: المستقيمة، وهي شديدة القيام الذي هو هنا مجاز في الكمال والصواب. فالقيمة مبالغة في القائم[5]. وقال وهبة الزحيلي: دين القيّمة أي دين المستقيم، أو دين الملّة القيمة، أو دين الأمّة القيمة القائمة بالحق[6].

والقيم من خلال منظور الفكر الإسلامي، تتجلي في: "مجموعة المعايير المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية وأصبحت محل اعتقاد واتفاق لدى المسلمين عن اقتناع واختيار، والتي من خلالها نحكم على السلوك الإنساني من حيث الرغبة فيه أو عنه"[7]؛ دون أن يعني ذلك أنه لا يوجد لدى الفكر الإسلامي تصوّر إيجابي عن القيم بحكم حضور الفطرة السليمة، وبقايا الملل الصحيحة السابقة.

---

[1] - عبد الله محمد حريري: القيم في القصص القرآني الكريم، الصفحة 47،

[2] - الكشاف: الزمخشري، د.ط، دار الكتاب العربي، بيروت، 1429ه/2008م، 591/4.

[3] - جامع البيان فِي تأويل القرآن: محمد بن جرير الطبري، ط 3، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420ه/1999م، 65/12.

[4] - تفسير القرآن العظيم: إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، خرج أحاديثه: محمد أنس مصطفي الخن، ط 1، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، 1429ه/2008م، 818/4.

[5] - تفسير التحرير والتنوير: محمد الطاهر ابن عاشور، د.ط، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 1997م، 477/15و478.

[6] - التفسير المنير فِي العقيدة والشريعة والمنهج: وهبة الزحيلي، ط 1 ، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1411ه/1991م، 390/30.

[7] - الغامدي، م س، نفس الصفحة.

واصطلاحا: "إعداد المسلم إعداداً كاملاً من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام"[1]. هذا التعريف يجعل التربية هي الأساس الأول في بناء القيم السامية. وقد يبدو بجانبه الصواب، لكنه يغيب الفطرة التي تؤهل الفرد لتقبل القيم النبيلة، فحين تغيب الفطرة تحلّ أهواء النفس فتنحرف المفاهيم والقيم: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجِّسَانِهِ، كَمَا تُنْتَجُ البَهِيمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ، هَلْ تُحِسُّونَ فِيهَا مِنْ جَدْعَاءَ"، ثُمَّ يَقُولُ أَبُو هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا"[الروم:30][2].

في حين هناك من يرى القيم "مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فردية وانفعالية يشترك فيها أشخاص، لتعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية الكبرى، لخدمة أهداف محددة تسعى لتحقيقها تلك الفئة"[3]؛ غير أنّه يمكن الذهاب للردّ عليه بأن أصالة القيم، تنطلق من التصوّر الذهني الفردي، وليس بالضرورة انتظار الرأي الجمعي، ويشترك مع غيره فيها، في أن التواضع على هذه القيم يأتي تاليا.

ومن يرى أنها " مجموعة الأشياء المعنوية التي يكتسبها الفرد من خلال احتكاكه بالبيئة أو المجتمع المحيط به، ويُنظر إلى القيم بأنها إيجابية لأنها مرتبطة بالبيئة والمجتمع. ولكي تكون إيجابية فإنها يجب أن تكون مضبوطة بضوابط الشريعة الإسلامية لتأثيرها في تحقيق السلوك السوي للمعلم والمتعلم حتى يستطيع الفرد من خلال ذلك التمييز بين الأمور ضارّها ونافعها"[4]. فهنا ينجلي الحضور القوي للمحيط[5].

أما من جانب علماء النفس التربوي، فالقيمة هي "مجموعة من المعايير والمقاييس، المعنوية بين الناس، يتّفقون عليها فيما بينهم، ويتّخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية"[6]. وهي: "مجموعة من الأهداف والمثل العليا، التي توجّه الإنسان، سواء

---

[1] - http://www.saaid.net/Doat/arrad/17.htm

[2] - أخرجه البخاري: في الصحيح، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات، هل يصلى عليه، وهل يعرض على الصبي الإسلام، ح 1358.

[3] - عبد الرحمن بن علي الغامدي: قيم المواطنة لدى طلاب الثانوية وعلاقتها بالأمن الفكري الصفحة 22،

[4] - الغامدي، نفسه.

[5] - كل ما خارج المؤسسة التعليمية يعتبره الباحث محيطا، فالفرد إلى المحيط هو في وسطه، أي يتوسطه، وبذلك فهو محيط بهذا الفرد، ومن ثمة فبين الفرد والمحيط تلازم وتبادل أدوار.

[6] - الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية: إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة النهضة المصرية، ط 1، د.ن، القاهرة، 1971م، ص 375.

في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السماوي"[1]. وهي "المفاهيم المجردة اللازمة للأفراد، والتي يمكن غرسها في نفوس النشء من خلال قصص القرآن الكريم، ويتضح أن هناك عنصراً مشتركاً يجمع بينها، وهو العنصر التقديري الشخصي، بمعنى أن القيمة باعتبارها مقياساً أو معياراً نزن به أعمالنا، إنما تعبر عن عناصر شخصية، عقلية وذاتية[2].

ومن خلال هذه التعاريف يمكن الخلوص إلى اختيار الباحث في تعريف القيم تعريفا إجرائيا: فهي **'قناعة إيجابية تضبط سلوك الفرد بشكل معتدل بتوافق مع الشريعة وتمكنه من التمييز بين الأفعال والاعتقادات التي يتواضع مع غيره في تحديدها وضبطها'**.

2) التربوية: في اللغة: رَبَّ: جمع وزاد، والصبي رباه حتى أدرك[3]، وربّبها: نمّاها وزادها وأصلحها وأتمها[4]، والمطر يرُب النبات وينميه[5].

فمدار حرفي (الراء و الباء) على معنى السمو والنماء، ف(ربا يربو) تنكشف عن زيادةٍ في الأشياء حجما، وقد برعت العرب في تعابيرها، فإنها استعملت للإنسان والحيوان مفردة (ربَّى يُربي)؛ في حين يتم استعمال (ربأ يربأ) للأمور المعنوية من مثل تكريم النفس عن الدنايا، ويُستعمل للرُقي بالجوهر: ربَّ يَرُبّ، حتى نصل إلى (الرَّب) وهو خالق كل شيءٍ وراعيه ومصلحه؛ إنه سبحانه أصل التربية[6].

أمّا في الاصطلاح: فالتربية هي "العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد من أجل الحياة الاجتماعية، إن هدفها أن تثير لدى الطفل وتنمي عنده طائفة من الأحوال الجسدية والفكرية والخلقية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي، في جملته، وتتطلبها البيئة الخاصة التي يعَدّ لها بوجه خاص"[7]. إن التربية تنمي عند الفرد، بالإضافة إلى ما ذكر، الجانب

---

[1] - في أصول التربية: محمد الهادي عفيفي، د.ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1970م، ص 379.

[2] - القيم التربوية في القصص القرآني: سيد أحمد طهطاوي، ص 44.

[3] - الفيروزبادي: القاموس المحيط، باب (ر، ب، ب)،

[4] - مرتضى الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، باب (ر ب ب)،

[5] - ابن منظور: لسان العرب، باب (ر ب ب)،

[6] - لعل فيه معنى من القول المشهور: أدبني ربي فأحسن تأديبي، فقد ذكروا أنه لا أصل له مع أن معناه صحيح. قال في الحاشية: رواه ابن السمعاني في أدب الإملاء والاستملاء ص 1، ونسبه السخاوي في المقاصد ص 29 للعسكري في الأمثال وضعفه، وضعفه أيضاً الألباني، انظر سلسلة الاحاديث الضعيفة 101/1 -102، وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: إن معناه صحيح، ولكن لا يعرف به إسناد ثابت، انظر مجموع فتاوى شيخ الاسلام ابن تيميه 375/18،

[7] - عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ، باب تربية education،

العاطفي والوجداني، حتى يكون قادرا على الوعي بكل الوسائل التي يتلقّاها من المحيط. غير أنّ الواقع يكشف عن خلل كبير في السلوك التربوي، سواء في التربية الأسرية، أو المجتمعية، أو التعليمية، حيث يتمّ التركيز، اليوم، على التعليم المعرفي، والجسمي، القائم على الاهتمام باللباس والأكل، حتى صار الفرد كائنا مستهلكا، فغابت القيم الراقية مثل الاهتمام بالآخرين وحل محلّها الأنانية المطبِقة، وغاب تقديم الآخر وتفضيله.

القيم والمقررات التعليمية: ومن أحسن السبل لجعل القيم السامية واقعا مجسّدا بناؤها انطلاقا من محتويات تعليمية تحمل قيما نبيلة تساعد على حصول فعل التزكية الذاتية التي تنتج تقبُّلا واستجابة تقود للبحث عن 'نجم'[1] يقتدى به من أجل إدراك حقيقة الحقوق المتبادلة بين العبد وربه وبين العبد وأخيه لبلوغ درجة الإحسان.

إن المحتوى التعليمي، من مستوى الروض إلى مستوى الدكتوراه يجب أن يحتوي قيَماً فاعلة تتقبلها النفوس والفطر السليمة وتتفاعل معها القلوب والأذهان النظيفة، وإن أي واحد قال غير ذلك فإنما يجري ليس عكس تيار جارف ولكن يجري في مواجهة الفناء.

إن التعليم يحتاج لقيم تؤثث مساره ومسيره، قيم قابلة للتمثل ومتساوقة مع الواقع الذي لا يعترض حاجات الأفراد داخل الجماعات. والقيم هي لب المناهج الدراسية، بل المنهج التعليمي من أول خطوة تعليمية إلى آخر شهادة، ولن يلبث من تعود على قيم نبيلة طيلة عشرين سنة حتى تصير قيمه فعلا مُلاحَظاً وأداء مجسَّدا.

الأسرية: ففي المعنى اِللغوي: أصل كلمة الأسرة مأخوذ من "أسر، بمعنى الشدّ والعصْب[2]، والأسرة بالضمّ تعني الدِّرع الحصينة[3]؛ وأُسرة الرجل: عشيرته ورهطه الأدنون التي يتقوى بها، سمُّوا بذلك لأنه يتقوى بهم[4]، والأُسرة: عشيرة الرجل وأهل بيته[5].

---

[1] - مدخل من مداخل منهاج التربية الإسلامية الجديد الحالي، في التعليم المدرسي الابتدائي والثانوي، مدخل الاقتداء. ولعل خير قدوة هو رسول الله صلى الله عليه وسلم، ثم الأمثل فالأمثل.

[2] - مختار اِلقاموس: الطاهر أحمد الزاوي، د.ط، الدار العربية للكتاب، د.م، 1983م، ص20.

[3] - تاج اِلعروس مِن جِواهر اِلقاموس: محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، د.ط، دار الهداية، القاهرة، د.ت، 2456/1.

[4] - تاج اِلعروس مِن جِواهر اِلقاموس: نفسه، 2456/1.

[5] - لِسان اِلعرب: ابن منظور، مادة 'أسر'، 148/1.

وفي اِلاصطلاح: تعدّدت تعاريف الباحثين للأسرة، فهي "جماعة صغيرة تقوم على رابطة القرابة الدموية، وتضم في حالتها الطبيعية الأبوين وأطفالهما، فيعيش الجميع حياة مشتركة، ويكفل فيها بعضُهم بعضهم الآخر، ويعاون القادر العاجز، حتى يمكنه من مواصلة الحياة"[1]. وهي: "الجماعة الإنسانية التنظيمية المكلّفة بواجب استقرار وتطوّر المجتمع"[2]. و"الأسرة هي الجماعة المعتبرة نواة المجتمع، والتي تنشأ برابطة زوجية بين رجل وامرأة، وفي غالب الأحيان يتفرع عنها أولاد، وتظل ذات صلة وثيقة بأصول الزوجين من أجداد وجدات، وبعض الأقارب على أن يكونوا في معيشة واحدة"[3]. وقد حرص الإسلام على إنشاء أسرة تسهم في توالد من يوحدون الله، وتكثير سواد الأمة للظروف التي قد تطرأ.

المقرر الدراسي: هو مكوّن من مكونات المنهاج الدراسي، وليس بديلا عنه ولا مرادفا له.

المستوى الإشهادي السنة الأولى باكالوريا بالمدرسة المغربية: هي سنة يجتاز فيها المتعلم امتحانا جهويا في بعض مواد المنهاج، على أن يجتاز في السنة الثانية امتحانا وطنيا في باقي المواد، يتحصل بعدها على شهادة الباكالوريا التي تؤهله لدخول التعليم العالي.

المطلب الثاني: بناء المفهوم المركزي وتأصيله: التربية القيمية الأسرية

إن القيم الأسرية الإسلامية التي وردت في ثنايا القرآن والسنة، هي 'الأمن' الأسري، وهي التي تضمن حياة آمنة مطمئنة لكل الأسر التي تسعى لتبنيها والعمل على منوالها: ﴿وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُمْ بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَاناً فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالأَمْنِ إِنْ كُنتُمْ تَعْلَمُونَ (81) الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُوْلَئِكَ لَهُمْ الأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ (82)﴾[الأنعام]. وقد حرص الوحي على عرض قيمه في شكل متكامل، وليست قيما منفصلة عن سياقها وعن أهدافها؛ ممّا يتطلّب تبنيها مجتمعة وتجسيدها مترابطة. والكتاب المدرسي تبنّى هذا الطرح فجعل المضامين التي تحمل قيما متنوّعة بين نصوص شرعية ونصوص فكرية ومعالجة بيد جماعة من المؤلفين الذين لا يغيب عنهم مشروع التنمية والتربية الإسلامية. فحينما يتمّ تبني قيم الشرع بقبول واقتناع فإنّها ستتحوّل ضمنا إلى ممارسات بين أفراد الأسرة فتشيع بينها محتوياتها المتنوعة فتحدث بذلك كل عناصر الترابط الأسري بناء على قيم أسرية تربوية إسلامية

[1] - أثر اِلوالدين فِي تكوين اِلشخصية: دِراسة مِوضوعية فِي سِورية: أنطون رحمة، د.ط، مطبعة دار الحياة، دمشق، 1965م، ص69.

[2] - مصطفى الخشاب، علم اِلاجتماع اِلعائلي، د.ط، دار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، 1966 م، ص: 43 .

[3] - الأسرة واِلمجتمع: علي عبد الواحد وافي، ط 7، دار نهضة مصر، القاهرة، 1977م، ص15.

يمكن أن تؤثر في مختلف المحيطين: "حياة الإنسان حياة قيمية، وذلك لأنّ كلّ إنسان يسير في حياته وفق مجموعة من القيم، تم ترتيبها على نحو معيّن، بحيث تحكم تصرفاته في هذه الحياة، وعلاقاته بالناس والأشياء، وتتحدّد في ضوئها ملامح شخصيته، التي يُعرف بها بين الناس"[1].

لقد حرص الشرع على إشاعة القيم التربوية الأسرية بين الناس من أجل العمل لاكتسابها، والتحلي بها في السر والعلن؛ وذلك لكونها تسهم في حصول التوافق النفسي الذاتي، والاجتماعي، ولكونها تعمل على تجويد التصرفات، وتحسين التعاملات فهي "تحفظ الأمن، وتقي من الشرور في المجتمع؛ لأن تأثيرها أعظم من تأثير القوانين والعقوبات، فالقيم المتأصِّلة في النفس تكون أكثر قدرة على منع الأخطاء من العقوبة والقانون"[2].

ولا تخفى أهمية هذه القيم التربوية الأسرية في تمتين العلائق، عموما، فهي ترتق الفواصل بين عناصر الفكر ومكونات الثقافة ومختلف الأنظمة والمنظومات في المجتمع[3]؛ فهي، بذلك، تحدث نوعا من التوازن، بالنسبة للحياة الاجتماعية: "وإذا كان من الممكن بناء عواطف وقيم جديدة فمن الممكن كذلك هدم ما قد يوجد من ذلك ممّا لا يكون مرغوباً فيه"[4].

ولعلّ الأزمة المعاصرة التي تعيشها مختلف المجتمعات، خصوصا مع تنامي ظواهر الجريمة، وتعاطي المخدرات، وذيوع ذلك في صفوف المتعلمين، حتى الأطفال الصغار منهم، وشيوع أفكار غريبة وافدة من مجتمعات لا تعير للأخلاق أهمية، يدفع للانشغال البالغ والكبير بقضية القيم التربوية الأسرية، سعيا للحفاظ على ما تبقى من أنظمة أسرية سليمة، في انتظار إحياء السلوك الأسري الإسلامي وتعميمه بين مختلف المجتمعات.

وتتجلّى الأهمية العلمية للدراسة في تقديم تصوّر دقيق للمنظومة القيمية الأسرية في الإسلام باعتباره معيارا لتقييم هذه القيم؛ كما تتجلى الأهمية المعرفية لها في تقديم تطبيق لمختلف القيم المنشودة من خلال الكتاب المدرسي.

---

[1] - القيم التربوية في القصص القرآني: سيد أحمد طهطاوي، إشراف: عبد الغني عبود وأحمد عبد المطلب، ط 1 ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1416ه/1996م، ص5.

[2] - أهمية القيم في بناء الأفراد والأمم: عبد الباري بن عوض الثبيتي، المسجد النبوي، المدينة المنورة، منشور بتاريخ،2008/6/13م، بموقع: http://www.mktaba.org/، وتمت الاستفادة منه بتاريخ 2023/12/31م.

[3] - علم الاجتماع: النظرية والمنهج والموضوع: محمد عاطف غيث، د.ط، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د 1995 م، ص92.

[4] - التربية الإسلامية وطرق تدريسها: إبراهيم محمد الشافعي، المرجع السابق، ص58.

المبحث الثاني: ارتباط القيم بالمجال التعليمي

المطلب الأول: الحاجة إلى القيم في المناهج الدراسية

يتفق مختلف المفكرين، عموما، ومختلف المهتمين بمجال التربية، خصوصا، على أهمية القيم في حياة الناس كافة، وحياة المتعلم التعليمية، على وجه الخصوص، لما تشكله من دعامة أساس في بناء الفرد، وتكوين المتعلم في مجتمع متناسق حتى ولو اختلفت عقائده؛ إذ هي تشكل المشترك السلوكي بينهم جميعا.

والقيم الإسلامية المنشودة تنبني، عند الفرد، من خلال تراكم معرفي مكتسب، إما بطريق التعلم العفوي القائم على التجربة الذاتية، أو من خلال التعلم الممنهج؛ فهي بذلك 'صنيعة' معرفة، وهي عند الفرد المسلم نتاج 'فطرة ربانية' سليمة، وتوجيه عقلي ضابط، ومعرفة شرعية. والفطرة والعقل هما أدوات التحصين حتى لا تنزلق المفاهيم عن الغاية الشرعية التي تهدف إلى تحرير ابن آدم من كل سلطة إلا سلطة الشرع الإلهي: "ولذلك لم تفتأ الرسالات السماوية تعمل على ترسيخ النموذج الذي يربط المعرفة بالقيم عن طريق التربية، وتحذر من النموذج الذي يفصل بينهما لما له من آثار سلبية في الحال والمآل"[1].

والتربية على القيم مدخل مركزي في المنهاج الدراسي المغربي، بالإضافة إلى مداخل التربية على الاختيار وتنمية الكفايات؛ مما دفع إلى تبني مقاربات تسهل عملية تضمين القيم في محتوياتها المعرفية؛ وإن كانت آثار هذا التصور لم تظهر في الواقع، خصوصا تصرفات غريبة تقع داخل أسوار المدارس والكليات والمعاهد، من قبيل العنف الذي تزداد وتيرته سنويا، أو تعاطي المخدرات والمهلوسات، والغش في الامتحانات؛ وهو ما يتطلب تفعيل دور المدرسة للحد من هذه التصرفات داخل أسوارها، والتقليل منها في المحيط العام؛ ومنهاج التربية الإسلامية، على الخصوص، من بين مختلف المناهج الدراسية، يسعى لتجسيد هذه المفاهيم القيمية في تصرفات المتعلمين، من خلال مضامين حملتها مفردات المقرر الدراسي وتم تصريفها في كتب مدرسية لمختلف أسلاك التعليم المدرسي. وهذا يتطلب تضافر مختلف المواد الدراسية للعمل في اتجاه تفعيل القيم المشتركة وتضمينها في الكتب المدرسية المختلفة، من جهة، ومن جهة ثانية، اشتغال المدرسين على هذا

[1] - التربية على القيم في مناهج التعليم وأثرها في التنمية –مقاربة معرفية منهجية-: خالد الصمدي، سلسلة الإسلام والسياق المعاصر رقم 121، نشر الرابطة المحمدية للعلماء، ص3.

المشروع لإرجاع المدرسة إلى سابق عهدها في تخريج القامات العلمية المتحصنة بالقيم الإسلامية السامية.

وقد تم تشييد منهاج التربية الإسلامية على قيمة مركزية وهي قيمة 'التوحيد'، وتتفرع عنها عديد من القيم الفرعية الناظمة؛ من أهمها قيم: الحرية والاستقامة والإحسان والمحبة؛ يتم تصريفها من خلال مداخل خمسة: التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة.

المطلب الثاني: أهمية القيم في المقررات التعليمية

إن النظر إلى مفهوم القيم هو الذي يحدّد مضمونها، فالقيمة ليست في ذات الشيء، كما يقول البعض[1]، بل يصدر الحكم عليها من واقع التأثير والتأثر الحاصل بين الذوات وهذه الأشياء[2]؛ في حين أن هناك من يرى أن التشبع بقيمة من القيم هو الذي يحدد نظرتنا للأشياء والحكم عليها بالصحة أو الخطأ، بالحسن أو القبح[3]. ومن هذه الرؤية يتبين أن البعض ينحصر ضمن زاوية مفادها أنّ القناعة هي التي تحدّد قيمة الشيء، وهو ما يقودنا إلى الزعم بأن العقيدة هي المحدّد لمضمون القيمة، وتتقوّم الأشياء من خلالها، وعليه فالعقيدة الإسلامية هي المحدد لمضامين القيم التي يجب تبنيها، وهي أداة الحكم عليها. ولعلّ هذا ما يثير في الفكر إمكانية التصارع بين القيم وبين المصالح، ما دامت هذه المصالح يغلب عليها الطابع الشخصي؛ وهنا يأتي دور التربية والتعليم، إذ بهما تتأصل القيم التربوية بغاية بناء الفرد، وإصلاحه، وتكوين مبادئه في الحياة.

وقد سبق بأن القيم هي أهم عنصر في المنظومة التعليمية، في أي مكان في العالم، لعدة أسباب، منها: أنها تمثل الإطار المرجعي لهذه المنظومة، وهي أيضا البعد الاستراتيجي الذي تطمح المنظومة إلى بلوغه؛ فمنها المنطلق وإليها المسير. وأمة الإسلام تشبعت، في عهدها الأول بهذا المعطى، وجسدته فعليا، فلتسمع أم الإمام مالك، رحمه الله، وهي ترسله إلى الشيخ ربيعة الرأي لطلب العلم: "خذ من خُلقه قبل أن تأخذ من علمه"[4]؛ ناهيك عن علماء التربية والتعليم في التاريخ الإسلامي، مما يفيد بأهمية المجال الأخلاقي والمجال القيمي.

---

[1] - القيم التربوية لدى طلاب كليات التربية: ليلى أحمد عبد الحكيم، منشور بمجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 33، سنة 2016م، (ص ص 401-424).

[2] - إرتقاء القيم دراسة نفسية: عبد اللطيف محمد خليفة، ص 38.

[3] - قضايا التعليم وتحديات العصر: سعيد طعيمة، دار العالم العربي، القاهرة، 2008م، ص 256-257.

[4] - ترتيب المدارك وتقريب المسالك: القاضي عياض، وزارة الأوقاف، المغرب، 1983م، 3/1.

وقد اهتمت المنظومة التعليمية بالمغرب بمجال القيم، إذ اعتبرته مرتكزا ثابتاً أوّل فيها، فقد جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين: "يهتدي نظام التربية والتكوين للملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب أفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الايجابية والإنتاج النافع.."[1].

وقد بين هذا الميثاق مركز اهتمامه الذي تجلى في: منح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية؛ وقد حدد مواطن هذه القيم: 1- قيم العقيدة الإسلامية؛ 2- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛ 3- قيم المواطنة؛ 4- قيم حقوق الإنسان. وقد كان من المفترض، بعد عقود من صدور هذا الميثاق أن تكون قناعات المتعلمين قد تحسنت من خلال تمرير مختلف القيم المرصودة، ولكن الواقع خلاف ذلك؛ فهناك تراجع خطير للقيم، وهذا ما كشف عنه تقرير المجلس الأعلى حول التربية على القيم في منظومة القيم في المدرسة المغربية: "اتساع الهوة بين الخطاب حول القيم والحقوق والواجبات، وبين الممارسة الفعلية لها، بالنظر لاستفحال السلوكات المخلة بالقيم داخل المدرسة المغربية"[2]؛ فقد أشار التقرير إلى اقتراح حل لهذا المشكل: "توضيح الخيارات والمقاربات المتبناة في إدماج التربية على القيم ضمن المنهاج المدرسي العام"[3]. وبتتبع المنهاج الجديد وعملية تنزيله في الواقع العملي، تبين أنه: "رغم الحضور القوي للقيم في منهاج التربية الإسلامية، إلا أنها لم تنزل بشكل فعال في دروس المادة سواء من حيث تموقعها في الدروس أو من حيث منهج تقويمها"[4].

والكتاب المدرسي 'منار التربية الإسلامية'، اهتم بالجانب المعرفي على حساب الجانب الوجداني الذي يصرّف القيم، فتمّ التركيز على شرح المصطلحات والأخذ بيد المتعلم نحو إعادة صياغة المعارف والمعلومات بأسلوب جديد بعيدا عن بناء المواقف وتبني القيم والسعي إلى تمثلها وتجسيدها من خلال أنشطة تطبيقية تقوم على حلّ وضعية مشكلة من واقع الحياة العملية

---

[1] - لميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص7.

[2] - تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول: "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، يناير 2016 ، ص 7.

[3] - تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول: "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، يناير 2016 ، ص10.

[4] - إشكالية تنزيل القيم في المقررات الدراسية، مادة التربية الإسلامية نموذجا: يوسف لوكيلي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد1، 2020م، (ص ص 117-133)، ص7.

تحفيزا للمتعلم على الانخراط في حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه. والكتاب المدرسي يعرض القيم بشكل فج لا يمنح المتعلم فرصة الاشتراك في الوعي بالمشكل، والعلم به ثانيا، ثم إيجاد حله ثالثا، وهو ما يسهم في حشر المتعلم في عمق الإشكال، ويجتهد لبلوغ حل، وذلك عندما تتعدد الاقتراحات التي يتقدم بها مختلف المتعلمون، مما يكسب الفرد المتعلم جملة من الحلول الممكنة للمشكل. فقد طغى التراكم المعرفي بشكل أدى إلى تقزيم أي مهارة أخرى، بل إن التراكم المعرفي كان يشكل عبئا قويا على لجنة التأليف، وهو ما أدى إلى إرضاء لجان تقويم الكتب المدرسية، وهذا العبء ازداد ثقله على المتعلمين، وصار هاجسا على حساب التعلمات الأخرى، وهو ما سيظهر في حصص التقويم حيث تكثر حالات الغش بشكل لافت يؤكد حقيقة غياب تحقق القيم المسطرة في كل الأطر المرجعية، بل تشبع المتعلمين بقيم مناقضة لما تم ترسيمه في المنهاج الجديد، وهي قيم لا تتفق مع وظيفة المدرسة وغاية التعليم؛ مما يفيد أن هناك منهاجا 'موازيا' للمنهاج الرسمي، يقوم بعكس المنشود، وهو ما يتطلب وقفة حاسمة لإعادة تفعيل أدوار المدرسة.

المبحث الثالث: تضمين الكتب المدرسية للقيم التربوية الأسرية يسهم في إشاعتها وتعميمها

المطلب الأول: القيم التربوية الأسرية التي حملتها محتويات الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية

إن اهتمام الدراسة بالكتاب المدرسي باعتباره أداة تساعد السياسة التعليمية في تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وأنه، أيضا، صورة تعكس مدى وضوح هذه الأهداف، ومن جهة ثالثة، فهو صلة وصل بين المدرسة والأسرة تستطيع من خلاله الاطلاع على جملة القيم التي تسعى المدرسة إلى دفع المتعلم إلى تبنيها والدفاع عنها.

هل بالإمكان الحديث عن تعليم متماسك بين مختلف مستوياته؟

لقد ورد في مقدمة الكتاب المدرسي: "كما يتيح لك تعرف قيم التوحيد والمحبة والحرية والإحسان والاستقامة باعتبارها قيما ناظمة للمنهاج، وعلى رأسها قيمة "التوحيد" التي هي قيمة مركزية، تنعكس آثارها على سلوكك وتصرفاتك في علاقتك بربك وبنفسك وبغيرك وبيئتك. وقد راعت مضامين الكتاب ما يلي:

– قيم العقيدة الإسلامية، والهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، والمواطنة، وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية..

– المقاصد الأربعة الرئيسية: الوجودي، والكوني، والحقوقي، والجودي، التي من خلالها تتحقق الحرية والتحرر من أي عبودية لغير الله تعالى"[1].

إن كتاب التربية الإسلامية هو كتاب موجَّه لفئة معينة، أساسا، وهو موجه لفئة ضمن فئة المتعلمين، وهم تلاميذ السنة الأولى من سلك الباكالوريا، فلهذه الفئة مواصفات معرفية ومهارية وخصائص نفسية، مما يتطلب مراعاتها في تصميم الكتاب[2] حتى يتوافق مع حاجات[3] المتعلمين ويلبي رغباتهم ويستجيب لميولاتهم، مع توخي الطرح العلمي الموضوعي[4] للمعرفة وتيسير نقلها تدريسيا[5].

ومنهاج مادة التربية الإسلامية تشكل من خمسة مداخل[6]:

1- **مدخل التزكية**: شمل القرآن الكريم وكل ما يتعلق بالإيمان؛ وقد تم اعتماد الدروس الآتية: الإيمان والغيب، والإيمان والعلم، والإيمان والفلسفة، والإيمان وعمارة الأرض.

2- **مدخل الاقتداء**: و"يقصد به معرفة رسول الله صلى الله عليه وسلم من خلال وقائع السيرة وشمائله وصفاته الخلقية والخلقية باعتباره النموذج البشري الكامل قصد محبته واتباعه والتأسي به لنصرته وتعظيمه وتوقيره"[7]؛ وقد اشتمل على دروس: صلح الحديبية وفتح مكة دروس وعبر، والرسول صلى الله عليه وسلم مفاوضا ومستشيرا، ونماذج للتأسي: عثمان بن عفان رضي الله عنه وقوة البذل والحياء، والرسول صلى الله عليه وسلم في بيته.

3- **مدخل الاستجابة**: و"يقصد بها تطهير الجسم والقلب لتأهيل المؤمن لعبادة الله وشكره بالذكر والدعاء بهدف تزكية الروح لتحقيق الفلاح في الدنيا والآخرة"، والاستجابة، على هذا الأساس، تشمل كل ما يتعلق بفقه الشريعة الإسلامية وخصائصها ومقاصدها...؛ ويضم: فقه

---

[1] - منار التربية الإسلامية: جماعة من المؤلفين، ص2.

[2] - لن تنشغل الدراسة بوصف الكتاب المدرسي، فالشكل ليس موطنه هنا.

[3] - الحاجات والرغبات والميول ليست خاضعة للنزوات، بل تم التوصل إليها من خلال أبحاث ودراسات شملت عينات من المتعلمين في مختلف مستوياتهم، وعلى ضوئها يتم معرفتها والتخطيط لتلبيتها.

[4] - لا يعني غياب الذاتية، ولكن المطلوب تغييب الانحياز المعرفي بدون دليل يقنع المتعلم.

[5] - لقد تم الاستغناء عن مفردة لاتينية: 'ديداكتيك'، وحلت محلها كلمة: 'تدريسية'.

[6] - المداخل الخمسة لجميع مستويات التعليم المدرسي بالمغرب، من القسم الأول في التعليم الابتدائي، إلى السنة الثانية من مستوى الباكالوريا (12 سنة تعليمية).

[7] - منهاج التربية الإسلامية: منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، الصادر عن مديرية المناهج (يونيو 2016م)، ص 09.

الأسرة: الزواج: الأحكام والمقاصد، وفقه الأسرة: الطلاق: الأحكام والمقاصد، وفقه الأسرة: رعاية الأطفال وحقوقهم، وفقه الأسرة: الأسرة نواة المجتمع.

4- **مدخل القسط:** وهذا المدخل يفيد: "كل ما تعرف عليه المتعلم من الحقوق: حق الله في التعظيم والتنزيه، وحق النفس في التربية والتهذيب، وحق المخلوقات في الإصلاح والرعاية، وحق الخلق في الرحمة والنفع والنصح. وغاية هذه الحقوق، الوصول بالفرد إلى التعامل الإيجابي مع كل ما خلق الله من الكائنات، وذلك برعاية حقوقها والعناية بها قصد إصلاح أحوالها وفق منظور الرحمة والرعاية"[1]؛ ويضم مواضيع: حق الله: الوفاء بالأمانة والمسؤولية، وحق النفس: الصبر واليقين، وحق الغير: العفة والحياء، وحق البيئة: التوسط والاعتدال في استغلال البيئة.

5- **مدخل الحكمة:** ويقصد به "إصلاح النفس وتهذيبها والسمو بها وتطهيرها وفق توجيهات الشرع، بما يرفع الفرد إلى مستوى الإيجابية والمبادرة بالأعمال الصالحة للتقرب إلى ربه، ولتعميم النفع وتجويد الأعمال وفق قيم الرحمة والتضامن والمبادرة"؛ ويضم مواضيع دروس: الكفاءة والاستحقاق أساس التكليف، والعفو والتسامح، ووقاية المجتمع من الفواحش، والسبعة الذين يظلهم الله.

النصوص القرآنية: وقد تم الاشتغال على سورة يوسف المقررة كاملة على شكل مقاطع ستة، بالإضافة إلى العناوين التي تم عرضها. وهذا النص، الوارد في قصة نبي الله يوسف عليه السلام، غني بالإشارات القيمية الأسرية بشكل لافت، إذ سورة يوسف تحكي قصصا وقعت داخل مختلف الأسر التي حل بها نبي الله يوسف عليه السلام. وقد تم توظيف مقاطع من هذه السورة في بناء مختلف الدروس التي وردت بالمنهاج الدراسي؛ مما يسهم في ترسيخ مختلف القيم الأسرية التربوية بشكل واضح.

ولقد اشتغل مدخل الاستجابة على قضايا أسرية تبين من خلالها حضورا قيميا متعلقا بالتربية الأسرية. فاهتم المدخل برباط الزواج، واعتبره سبيلا للائتلاف، كما اعتبره ميثاقا، المقصد منه تحقيق قيم 'الإحصان'، و'العفاف'، واهتم بهذه القيمة بشكل لافت، خصوصا عند عرض قصّة نبي الله يوسف عليه السلام مع التي راودته وهو في بيتها فاعتصم وتعفف، والتنبيه على 'الحب' باعتباره سبب دوام العشرة بين الأزواج، واشتغل على قيمة 'المودة' لأنها الرابط القوي الذي يستمرّ وتستمرّ معه وبه الرابطة الأسرية، وقيم 'الرحمة'، و'الستر'، و'الحماية'، و'تهذيب النفس'،

[1] - منهاج التربية الإسلامية.

و'التحصن'، و'حفظ الأنساب' حتى بعد الموت أو الطلاق، و'الطمأنينة'، و'المساكنة' وهي أهم ما أودعه الله في نفوس الأزواج، إذ في غياب التساكن تضمحل الأسرة، وقيم 'الاحترام'، و'المعاشرة بالمعروف'، و'الرعاية'. ولم يفت هذا المدخل التنبيه على القيم التي يجب حضورها في حال توقف العلاقة الزوجية، حيث إن هذه النهاية لا تنهي العلاقة الأسرية، فحضرت قيمة 'آصرة القرابة'، و'العفو'، و'الصلح'، و'مجلس العائلة'، و'السكن'، و'الإحصان'، و'العطف'، و'الشفقة'، و'الحضانة'، و'البذل'، و'العطاء'.

كما تبيّن من خلال مدخل القسط حضور مجموعة أخرى من القيم التربوية الأسرية، من مثل: 'الوفاء'، و'الأمانة'، وقد اهتمّ الكتاب المدرسي بقيمة الأمانة اهتماما كبيرا، واعتبرها من الأخلاق الإسلامية السامية، فعقد لها عدة فقرات، ودعمها بالعديد من نصوص الوحي، وحضرت قيم 'المسؤولية'، و'حقوق الناس'، و'العهود'، و'الصبر'، كل ذلك لبلوغ درجة 'الإحسان'، وتحصيل قيمتها.

ولم يخل مكون الحكمة من قيم تربوية أسرية، من مثل: 'الاستحقاق'، و'الكفاءة'.

وأما مدخل التزكية، فقد حضرت فيه قيم: 'الإيمان'، و'العلم'، وحضر مع مدخل الاقتداء قيم 'التفاوض'، و'الاستشارة'.

المطلب الثاني: استنطاق مواقع القيم التربوية الأسرية في المقرر التعليمي

هل نجح الكتاب المدرسي في تصريف تلك القيم التربوية الأسرية وتقديمها في قوالب يتقبلها المتعلمون ويقبلون عليها ويسعون لتنفيذها؟

إن المتعلم، وخصوصا المتعلم في سلك الباكالوريا، هو في سنٍّ يجنح فيها إلى 'الانعزال'، و'التمرد' على مختلف 'الضوابط الأسرية'، بل وينفجر حتى على 'الضوابط الاجتماعية'؛ مما يتطلب تركيز التوجيه القيمي في هذا المجال تركيزا قويا للفت انتباهه لأهمية الأسرة في بناء أي مجتمع؛ فجاء هذا المنهاج لرسم القيم الإسلامية ذات القوة على التوجيه السليم للسلوك داخل الأسر، وذلك بتنظيم العلاقة بين الأزواج، وبينهم وبين الأبناء، ثم بين كل هؤلاء وذوي الأرحام، مما يؤهلها للتوسع لتعم المحيط الاجتماعي.

في الأسبوع الخامس من السنة الدراسية يقدم المدرس والمتعلمون درسا في مدخل الاستجابة، تحت عنوان: "فقه الأسرة؛ الزواج: الأحكام والمقاصد"، وقد سطر مؤلفو الكتاب المدرسي جملة أهداف يسعى الجميع لتحقيقها، وهي: - تعريف الزواج ومقدماته وأحكامه ومقاصده؛ - إدراك أهمية الزواج وغاياته ومقاصده؛ - الحفاظ على المقومات والقيم الشرعية لتحقيق السعادة الزوجية وبناء الأسرة الصالحة القوية.

وقد ألمح مؤلفو الكتاب إلى قيم تربوية أسرية انطلقت من: الألفة والائتلاف بين الرجل والمرأة الذي ينتهي بالزواج، كما اعتمدوا على نصوص ركزت على أن الزواج 'ميثاق'، بكل ما يعنيه المصطلح القيمي، وهو الذي سيختم بعقد، وهي كلها مفردات ومصطلحات قيمية مرتبطة بالأسرة، لكن تفعيل هذه القيم من خلال أنشطة تطبيقية فاعلة كان غائبا تماما في الكتاب المدرسي، حيث انصبت أسئلة التقويم 'النموذجية' و'التوجيهية' على الجانب المعرفي، في حين أنّه لا يكفي طرح مثل هذا السؤال: ما القيم والمواقف التي يمكن استخلاصها من هذه الآية؟ كيف تتعامل مع هذه القيم والمواقف؟ إذ القيم لا يكشف عنها بأسئلة، بل من خلال مواقف يتم تبنيها من خلال وضعيات مشابهة، يتم إقحام المتعلم فيها بدون تنبيه، فيستجيب لها من خلال مواقف يتبناها ويدافع عنها.

وفي الأسبوع الثاني عشر، في مدخل الاستجابة أيضا، موضوع تحت عنوان: "فقه الأسرة: الطلاق-الأحكام والمقاصد"؛ تم تغليب الجانب الفقهي فيه على الجانب القيمي، دون أن يعني ذلك تغييب الجانب القيمي، و لكن كان من المطلوب مع الجانب الفقهي ضرورة استحضار الجانب الوجداني والعاطفي في ارتباط مع القيم المنشودة؛ فقد حضرت مفردات مفاهيمية من مثل: الطلاق، الطهر، الرجعة، العدة، وهي مفاهيم لا تحمل مضامين قيمية مؤثرة، بل مضامين معرفية كثيرة وكثيفة، وهو ما يتضح بجلاء من خلال تتبع فقرات الكتاب المدرسي.

وفي العموم، فإن غياب إطار مرجعي ضابط للقيم المستهدفة، يحصرها بالنص، أو يقترح أهمها مما يمكن أن يتمّ اعتباره حدا أدنى، يناسب سن المتعلم، يشتغل عليه المعلمون والمتعلمون، ويضمن تكافؤ الفرص لجميع متعلمي السلك والمستوى في مختلف ربوع البلاد، وتخدمه هذه المحتويات، هو الذي يجعل عملية التنزيل صعبة للغاية؛ كما أن طرائق التقويم في كل مراحله لا تستجيب لمعايير تناسب التدريس بالقيم والمفاهيم القيمية، وهو ما يعرقل تشرب المتعلم للقيم، وخصوصا القيم الأسرية، باعتبارها قيما تربوية تستهدف تنظيم الأسرة والحفاظ عليها وتمتين أواصر الصلة بين أفرادها.

خاتمة: (النتائج والتوصيات).

إن بين التصور الذهني، والعرض النظري، من جهة، وبين التنزيل التطبيقي، والممارسة التدريسية، فرق شاسع، يفرض مزيدا من الحرص حتى تكون الممارسة التدريسية موازية للعرض النظري، ويتمثل ذلك في جعل الممارسة التدريسية تنبني على أنشطة تطبيقية، بالاعتماد على "بيداغوجيا حل المشكلات"، بإقحام المتعلم في النوازل التي تعترضه أو يمكن أن تعترضه، فيبدي حيالها تقبلا، وتفاعلا، فيبني بذلك مفاهيمه، ويتمثل قيمه، ويشكل مواقفه، ويحاجج عنها. ولا يمكن للممارسة التدريسية أن تفعّل القيم إلا بتقويم يقوم على استحضار القيم من دون الاكتفاء بالتصريح بها، في بناء شبكة التقويم، إذ أنّ تغييب القيم في الفعل التقويمي والتركيز على المعارف لهو السبب الرئيس في تحجيم القيم وتقليص دورها في حيز التدريس، وهو الذي يفقدها قيمتها عند المتعلم، خصوصا إذا كانت القيم المنشودة هي القيم الأسرية، ففي هذه النتيجة تفقد الأسرة قيمتها عند المتعلم، ومن ثمة تفقد الأسرة دورها ويفقد المتعلم ذلك الدفء الذي يبحث عنه، مما يولد عنده تمردا غير مفهوم على كل شيء.

<u>النتائج:</u>

لقد قادت الدراسة إلى جملة من النتائج، يمكن حصرها في الآتي:

1. ضرورة الاشتغال المستمر على تطوير مناهج التعليم حتى تستطيع المنظومة التربوية مسايرة تطوير الحياة؛

2. أهمية المصطلحات والمفاهيم وخصوصا المفاهيم القيمية في حياة الأفراد والشعوب لحفظ هوياتها في ظل تغول العولمة؛

3. الأسرة هي الكيان الذي يحفظ المجتمع ويضمن تماسكه، وفي تشتتها ضياع للمجتمع؛

4. القيم الأسرية هي الأمن الأسري الذي يحفظها من الاضطراب؛

5. القيم تتشكل في نسق قيمي يضبط حياة الأفراد وتصرفاتهم جميعا؛

6. قوة القيم عند الإنسان أشد وقعا من القوانين الزجرية؛

7. تضمين المقررات التعليمية قيما تربوية أسرية ضرورة ملحة حتى يتشبع بها المتعلم في هذه السن الحرجة؛

8. القيم، وضمنها القيم الأسرية، تعتبر إطارا مرجعيا للمنظومة التعليمية، وهي غايتها الاستراتيجية.

التوصيات:

توصية أولى على مستوى منهج تدريس القيم؛ وذلك باعتماد أنشطة تعليمية تطبيقية باعتماد الوضعيات المشكلة، تنطلق من حياة المتعلم، وتحفزه على المبادرة، وتكوين موقف والدفاع عنه؛ وأخرى على مستوى تقويم مختلف القيم؛ وتتمظهر من خلال اتباع نفس خطة التدريس، إذ لا يمكن التقويم بطريقة تختلف عن طريقة التدريس؛ مما يعني الانطلاق من وضعيات تقويمية دامجة، تحفز المتعلم على بذل مجهود لحلها، وبذلك يمكن تلافي مشكل الغش في الامتحانات، حيث يمكن استثمار أي وثيقة، فالمطلوب ليس استرجاع المعرفة ولكن حسن توظيفها، والتشبع بالقيم المحمولة في مفرداتها.

تعميق البحث في مقاصد التربية، وربطها بالقيم التربوية الأسرية، لكون الأسرة هي حجر الأساس لبناء الفرد والمجتمع، وإيجاد السبل لتحسن تدريسها وجودة تقويمها، حتى تتشكل الأدوات التي تبني الفرد المؤهل لخدمة مجتمعه.

مراجع الدراسة:

1. المصحف الشريف برواية حفص عن عاصم.
2. أثر الوالدين في تكوين الشخصية: دراسة موضوعية في سورية: أنطون رحمة، مطبعة دار الحياة، دمشق، د.ط، 1965م.
3. إرتقاء القيم دراسة نفسية؛ دراسة نفسية: عبد اللطيف محمد خليفة، سلسلة عالم المعرفة، رقم 160، أبريل 1992م.
4. إشكالية تنزيل القيم في المقررات الدراسية، مادة التربية الإسلامية نموذجا: يوسف لوكيلي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد1، 2020م، (ص ص 117-133).
5. الأسرة والمجتمع: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، الطبعة السابعة، 1977م.
6. الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية: إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، د.ت، 1971م.
7. التربية الإسلامية وطرق تدريسها: إبراهيم محمد الشافعي.
8. التربية على القيم في مناهج التعليم وأثرها في التنمية –مقاربة معرفية منهجية-: خالد الصمدي، سلسلة الإسلام والسياق المعاصر رقم 121، نشر الرابطة المحمدية للعلماء.
9. التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج: وهبة الزحيلي، الطبعة الأولى، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1411هـ/1991م.
10. القاموس المحيط: محمد بن يعقوب الفيروزبادي، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ب.ت، ب.ط.
11. القيم التربوية في القصص القرآني: سيد أحمد طهطاوي، إشراف: عبد الغني عبود وأحمد عبد المطلب، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1416هـ/1996م.
12. القيم التربوية في القصص القرآني: سيد أحمد طهطاوي، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط، إشراف الدكتور عبد النبي سيد أحمد عبود، وآخر، دار الفكر العربي، 1996م.
13. القيم التربوية لدى طلاب كليات التربية: ليلى أحمد عبد الحكيم، منشور بمجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 33، سنة 2016م، (ص ص 401-424).

14. القيم في القصص القرآني الكريم: عبد الله محمد حريري، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص تربية إسلامية، إشراف الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع، جامعة طنطا، كلية أصول التربية، الدراسات العليا، 1409هـ/1988م.

15. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: محمود بن عمر الزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ط، 1429هـ/2008م.

16. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية المغربية، 1999م.

17. أهمية اِلقيم فِي بِناء اِلأفراد وِالأمم: عبد الباري بن عوض الثبيتي، المسجد النبوي، المدينة المنورة، منشور بتاريخ،2008/6/13م، بموقع: http://www.mktaba.org/، وتمت الاستفادة منه بتاريخ 2023/12/31م.

18. تاج اِلعروس مِن جِواهر اِلقاموس: محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، تحقيق عبد الستار أحمد فراج وآخرون، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1385هـ/1965م.

19. ترتيب المدارك وتقريب المسالك: القاضي عياض، وزارة الأوقاف، المغرب، 1983م.

20. تفسير اِلتحرير وِالتنوير: محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون، تونس، د.ط، 1997م.

21. تفسير اِلقرآن اِلعظيم: إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، خرج أحاديثه: محمد أنس مصطفي الخن، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 1429هـ/2008م.

22. تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول: "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، يناير 2016م.

23. جامع اِلبيان فِي تِأويل اِلقرآن: محمد بن جرير الطبري، الطبعة الثالثة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420هـ/1999م.

24. صحيح البخاري: الإمام محمد بن إسماعيل البخاري، دار ابن كثير، بيروت ودمشق، الطبعة الأولى، 1423هـ/2002م.

25. علم اِلاجتماع اِلعائلي: مصطفى الخشاب، دار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 1966م.

26. علم اِلاجتماع: اِلنظرية وِالمنهج وِالموضوع: محمد عاطف غيث، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د.ط، 1995م.

27. في أِصول اِلتربية: محمد الهادي عفيفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، 1970م.

28. قضايا التعليم وتحديات العصر: سعيد طعيمة، دار العالم العربي، القاهرة، 2008م.

29. قيم المواطنة لدى طلاب الثانوية وعلاقتها بالأمن الفكري: عبد الرحمن بن علي الغامدي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، 1430هـ/2009م.

30. لسان العرب: محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، ب.ط، ب.ت.

31. مختار اِلقاموس: الطاهر أحمد الزاوي، الدار العربية للكتاب، د.ط، 1983م

32. معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، سلسة علوم التربية رقم 9و10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1994م.

33. منار التربية الإسلامية: جماعة من المؤلفين، 2016م.

34. منهاج التربية الإسلامية: منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، الصادر عن مديرية المناهج (يونيو 2016م).

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

بعض محددات العنف في المدرسة المغربية

Some determinants of violence in Moroccan schools

د. سيدي حسن ازروال
مبرز وباحث
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بني ملال- خنيفرة (المغرب)
azeroualsidihassan@yahoo.fr

ملخص الدراسة:

العنف استخدام متعمد للقوة البدنية أو القوة الجسدية، المهددة أو الفعلية، ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع معين، ممّا يؤدي إلى حدوث إصابة أو وفاة أو هما معا أو أذى نفسي أو نكوص أو حرمان.

من هذا التعريف، يوصف العنف المدرسي على أساس أنه اعتداءات جسدية تحدث بين التلاميذ أو تصدر عنهم. ويعتبر العنف المدرسي مشكلة عامة تتخذ شكل التحرش وإطلاق النار والشجار ومجموعة من الإساءات الجسدية الأخرى. إن عواقب العنف المدرسي وخيمة تُؤدّي في الحالات القصوى إلى خسائر في الأرواح. وتشمل الآثار الأخرى لهذا العنف، التخريب المتعمّد وفقدان الممتلكات (وخاصة المرافق المدرسية)، والانحلال الأخلاقي، وضعف تنمية رأس المال البشري، وزيادة معدل الجريمة، وتآكل القيم الثقافية، والإساءة إلى سمعة المدارس والمجتمعات. فما هي أسباب العنف المدرسي؟

ستحاول هذه المقالة الإجابة على هذا السؤال.

الكلمات المفتاحية: العنف/ القوة الجسدية/ الأذى/ تآكل القيم الثقافية/ الأسباب.

Abstract:

Violence is the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation.

From this definition, school violence could be described to be physical attacks between (or by) students. School violence is a problem and takes the form of bullying, shooting, brawls and other physical abuses. The consequences of school violence are grave, as the loss of human lives. Other effects of school violence include vandalism and loss of property (especially school facilities), moral decadence, poor human capital development, increase in crime rate, erosion of cultural values and a bad reputation for schools as well as societies. “What are the causes of school violence?

this article shall attempt to answer this question.

Key words : violence/ physical force/ harm/ erosion of cultural values/ the causes.

مقدمة:

أرضية الموضوع وأهميته:

تخلّل العنف حياة الإنسان ضد الطبيعة والحيوان وابن جلدته وغير ذلك، لأن إثباتات تاريخية كثيرة وشواهد أركيولوجية متنوعة تدلّ على اللجوء إليه؛ فالعنف سمة ملازمة للنفس البشرية في مواقف طارئة ما دام الناس يتعرّضون له من حين إلى آخر نتيجة انفعالات الغضب والخوف بغية تلبية الحاجات الغريزية للاستمرار في الوجود.

وليست المدرسة في منأى عن العنف لأنّها تعاني قلقا وتوترا من خلال تنامي هذا العنف باستعمال وسائل متنوعة تنتج عنها عواقب وخيمة. لقد شرعنت المدرسة، في البداية، العنف المدرسي وأقرته خيارا بيداغوجيا من أجل الانضباط والتحصيل الجيد في التعليم التقليدي؛ ثم بدأ منحى العنف يتغيّر بسبب تعالي أصوات موجات حقوق الإنسان والجمعيات التابعة لها التي تنادي باحترام حقوق الطفل وحمايته من كلّ أشكال العنف وخاصة داخل أسوار المؤسسات التعليمية. وبعد ذلك، اهتزت صورة المدرسة في نظر المجتمع المغربي؛ فتغيرت القيمة الحقيقية والوضعية الاعتبارية للمدرّس الذي تحوّل إلى هدف للعنف ممّا عمل على تقويض علاقات التواصل والتفاعل الإيجابي بين مختلف الفاعلين التربويين1.

الأهداف:

تهدف هذه الدراسة إلى تناول ظاهرة العنف المدرسي لدى الشباب في المغرب وتحليلها من خلال التركيز على ما يلي:

- التعرف على مفهوم العنف على المدرسي؛
- التعرف على أنواع وصور العنف المدرسي
- التعرف على الأساليب المختلفة لاستخدام العنف المدرسي؛
- التعرف على أسباب العنف المدرسي؛
- التعرف على سبل مواجهة العنف المدرسي.

1- تعد المذكرة رقم 867/14 الصادرة في 17 أكتوبر 2014 بشأن القرارات التأديبية المتخذة من طرف مجالس الأقسام أهم المذكرات التي حاولت تدبير الظاهرة باعتماد مقاربة تربوية صرفة منحت الأولوية لمصلحة المتعلم.

الإشكالية:

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة عالمية يُعاني منها معظم المتمدرسين في كافة المؤسّسات التعليمية وبأشكال مختلفة، فهي تعدّ من الظواهر المهمة التي تفرض تكاثف كافّة جهود الجهات والمؤسسات الموجودة في الدولة لمواجهتها لأنّها أصبحت تقلق الآباء والمسؤولين نتيجة ما يترتّب عنها من آثار سلبية تهدّد حياة المتمدرسين. وعلى الرغم من أهمية الاهتمام بموضوع العنف في كافّة مجالاته، إلاّ أنّ المؤسسات التعليمية لم تنل الحظ الكافي من الدراسة والتحليل.

الدراسات السابقة:

ترتبط معظم الدراسات المنجزة في هذا الباب بالمشكلات الاجتماعية التي تواجهها المجتمعات نظرا لطبيعة البرامج والخطط التي تعتمدها في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وتعدّ المشكلات السلوكية الانحرافية من أهمّ هذه المشكلات التي تتفشّى في بلدان العالم لأسباب وعوامل متعددة، بما فيها العالم العربي الذي يتأثّر بالمستجدات إيجابًا وسلبًا. وبرزت مشكلة انحراف المتمدرسين في السنوات الأخيرة بصورة تستلزم الانتباه لها والوقوف عندها من أجل تفاديها. وتتمثل دراسة مشكلة انتشار العنف لدى المتمدرسين في أنّها خطوة للارتقاء بالعملية التعليمية والاستفادة من نتائجها في معرفة الآثار السلبية على المتمدرسين وما يعانونه من معوّقات الدراسة جراء العنف.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على دراسات أخرى رائدة سبقتها إلى تناول موضوع العنف، هي:

- سيكولوجيا الإرهاب وجرائم العنف، إسماعيل، عزت، (1988)، الكويت، منشورات السلاسل.

- المجتمع والعنف، بيرنو (فليب) وآخرون، (1975)، ترجمة الأب إلياس زحلاوي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

- العنف الرمزي، بورديو، بيير، (1994)، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير هيكل، بيروت، المركز الثقافي العربي.

- العنف الأسري ضد الطفل والمجتمع الأردني، توفيق، عنان، (1999)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن (رسالة مرقنة غير منشورة).

- شرح قانون العقوبات، حسني، محمود نجيب، (1982)، القسم العام، النظرية العامة للجريمة والنظرية العامة للعقوبة والتدبير الاحترازي، ط5، القاهرة، دار النهضة العربية.

- العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، الخولي، محمود سعيد، سلسلة قضايا العنف مكتبة الأنجلو المصرية.

- دور المرشد الطلابي في الحد من ظاهرة العنف في المدارس (دراسة على عينة من مدرسي وطلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان الأردنية)، الخوالدة، فردوس إبراهيم، (2008)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- أسباب الجريمة وطبيعة السلوك الإجرامي، الدوري، عدنان، (1984)، ط 2 الكويت، دار السلاسل للنشر والتوزيع.

- الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، الشيباني، عمر، (1973)، بيروت، لبنان، دار الثقافة.

- العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، العمري، صالح، (2002)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (رسالة مرقنة غير منشورة)/ توجد أيضا في أكاديمية نايف للعلوم الأمنية (1423 ه)، الرياض.

أهمية الدراسة:

يتفق المهتمون بميدان التعليم، رغم تباين انتماءاتهم ومستوياتهم، على أن المؤسسة التعليمية أصبحت بؤرة للعنف نظرا لغياب قيم الاحترام والتعايش وقبول الآخر والتسامح والحوار. ويُفترض في هؤلاء المهتمين أن يعوا أسباب هذه الظاهرة لاتّخاذ التدابير اللازمة لمعالجتها. وإذا كانت المذكرات الوزارية المدرسية – المذكرة رقم 867/14 نموذجا- قد تبنّت على وجه الخصوص مبادئ حقوق الطفل المصرّح بها دوليا ووطنيا وتناولت موضوع العنف وتدبيره إداريا وتربويا، فإن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو : ما مدى إسهام مثل هذه التدابير في تشجيع العنف عمدا أو دون قصد بالإفراط في تغليب "مصلحة" المتعلمين؟

أصبح العنف المدرسي سمة بنيوية ملازمة للمؤسسات التعليمية في المغرب في السنوات الأخيرة مما يُهدد العلاقات بين مكونات المجتمع المدرسي ويحتم ضرورة الاهتمام بدراسة هذه الظاهرة من مختلف جوانبها. ويمكن إجمال الدواعي التي كانت وراء اختيار تناول هذا الموضوع في ما يلي:

- دواعي موضوعية: لا يمكن الحدّ من ظاهرة العنف المدرسي بالمؤسسات التعليمية دون الاطلاع على السياق الدولي الحقوقي والإلمام به وتتبّع المراسيم والمذكرات التي تطرّقت للموضوع منذ بداية

الاستقلال (المرسوم الوزاري الصادر بتاريخ 14/ 12/ 1956 في شأن العقوبات البدنية) إلى آخر مذكرة وزارية صدرت بشأن العنف المدرسي (المذكرة الوزارية رقم 17/116 الصادرة بتاريخ 7 نونبر 2017 ، بشأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي).

- دواعي ذاتية: تتمثل في راهنية هذا الموضوع الذي يفرض نفسه كمعضلة تؤرق مختلف المتدخلين في الشأن التربوي بصفة عامة ضمانا للسير العادي في المؤسسة بتوفير الظروف الملائمة وسلامة الأشخاص والممتلكات1.

منهجية البحث وإجراءاته:

اعتمدت هذه الدراسة على بعض مناهج البحث العلمي في نوع من التكامل، منها:

- المنهج التحليلي: يعتمد على جمع المعلومات الرئيسة عن ظاهرة علاقة العنف بالمؤسسات التعليمية، ومناقشتها مناقشة مستفيضة للوصول إلى استنتاجات عميقة.

- المنهج الوصفي: يعتمد هذا المنهج في الدراسات التربوية والاجتماعية على وصف الأحداث كما هي في الواقع، فهي دراسات تتطلب التركيز على وصف حالات سلوك الأفراد في المجموعات.

- المنهج الاستقرائي: يعتمد على استقراء الواقع بجمع المعلومات وربط بعضها ببعض، وستتكفل الدراسة الميدانية بالقيام بهذا الأمر.

حدود البحث:

يشهد الوسط الحضري والقروي في المغرب انتشارا مقلقا لظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية في المرحلة الثانوية (إعدادي، تأهيلي) بحكم خصوصية البنية العمرية للمتعلمين المتسمة بالمراهقة وما تحمله من تغيرات انفعالية وسلوكية يطبعها التوتر والرغبة في إظهار الذات وإثباتها. وسيقتصر مجال العمل على عينة عشوائية من ثمان مؤسسات ثانوية (أربع مؤسسات إعدادية وأربع مؤسسات تأهيلية) بالمجال الحضري لمقاربة إشكالية العنف والمؤسسات التعليمية2 سنة 2023.

1- من بين المهام المتعلقة بمدير المؤسسة التعليمية التي ينص عليها المرسوم الوزاري 2-02-376 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية و التعليم العمومي الصادر في 17 يوليوز 2002.، في المادة 11: رئاسة مجالس المؤسسة ومراقبة العاملين بالمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والمذكرات الجاري بها العمل/ العمل على ضمان حسن سير الدراسة والنظام في المؤسسة وتوفير شروط الصحة والسلامة للأشخاص والممتلكات.

2- امتد عمل بناء الاستمارة وتوزيعها وجمع معطياتها شهرين (نونبر ودجنبر)، وشارك في تعبئتها عينات من الذكور والإناث من الوسط التربوي.

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة

لا بدّ لكلّ دراسة من حدود نظريّة ومرتكزات منهجية تتحكّم في مراحل إنجاز موضوع معيّن من خلال توضيح الرؤى وتوحيد المرجعيات. ولا بدّ كذلك من استثمار المجهودات والتدابير المبذولة لتدبير العنف المدرسي ومعالجته في السياق الدولي والوطني، مع جرد أهمّ المذكرات والدلائل الصّادرة عن الوزارة التي تناولت الظاهرة موضوع الدراسة. وقبل الشروع في إثارة ما يحيط بهذه الظاهرة، يُفترض تحديد المفاهيم والمصطلحات المهمة التي توحّد النقاش.

أ) مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

يعدّ تحديد بعض مفاهيم ومصطلحات هذه الدراسة أمرا ضروريّا لأنّه يسهّل إدراك المعاني والأفكار التي يعبّر عنها الدارس. وتميّز الدراسة بين مفاهيم أساس، من بينها: العنف، والعدوان، والعنف المدرسي، والعنف الرمزي، والعقوبة، والعقوبة البديلة، والمجلس الانضباطي، وخلية الإنصات والاستماع، والمرصد الوطني لحقوق الطفل، والأندية التربوية:

- **العنف:** تعني كلمة عنف violence (التي ترجع إلى الأصل اللاتيني violentia) السمات الوحشيّة والقوّة؛ ويعني الفعل violar العمل بالخشونة والعنف1. ويعطي القاموس الفرنسي Robert للعنف تعريفات كثيرة مثل: التأثير على فرد ما أو إرغامه على العمل دون إرادته باستعمال القوّة أو اللجوء إلى التهديد2. ويعرّف ابن منظور في لسان العرب العنف بما يلي: ضدّ الرفق، عنف به وعليه، ويعنف عنفا وعنافة أي قسا عليه، وهو عنيف إن لم يكن رفيقا في أمره، ونقول اعتنف الأمر أي أخذه بعنف، وأعنف الشيء أخذه بشدة وقسوة3. ويعرّفه الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي جوليان فروند (J.Freund) بالقوّة التي تهاجم مباشرة الآخرين وممتلكاتهم بقصد السّيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع أو الهزم4. ويعرّفه قاموس العلوم الإنسانية بأنّه فعل خشن يهدف إلى الضغط على الآخرين وإرغامهم5. ويقول ماكس فيبر Max Weber إنّ الدولة هي المؤسسة التي تسيطر وتحتكر العنف الشرعي. ويُلحق العنف الأذى بالطرف الأخر من خلال

1- Dictionnaire des sciences humaines, Gresle et autres (1990), sociologie psychologie sociale coll, Fernand anthropologie, Nathan, Paris, P.7 .

2- Dictionnaire le Robert alphabétique et analogique de la langue française, Rober (1978), Société de nouveau livre, Paris, P. 2097.

3- لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، (1968)، المجلد الرابع، بيروت، دار صادر، ص.ص. 257-258.

4- المجتمع والعنف، بيرنو (فليب) وآخرون، (1975)، ترجمة الأب إلياس زحلاوي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ص. 15.

5- Dictionnaire des sciences humaines sociologie psychologie sociale anthropologie (1990), coll, Franand Nathan, Paris, P.7.

الصفع والقتل، فهو سلوك ضارّ يمنع الآخرين من فعل شيء لا يرغب فيه المعتدي، أو إكراههم على فعل شيء يرغب فيه باستخدام القوة أو التهديد وما قد يترتّب عنهما من إلحاق الأذى1.

- **العدوان:** تعطي موسوعة "كيلي" للعدوان التعريف التالي: هو فعل من يهاجم بدون إثارة أو تحريض من الطرف الأخر، كما أنه فعل يحمل صبغة العداوة بهدف جرح الآخرين وإلحاق الضّرر بهم2؛ وهو أيضا في علم النفس ميول تهدف إلى التّخريب والإرغام والإذلال للغير. ويُعبّر عدوان الطفل في كثير من الأحيان عن "عدم الإشباع" الناتج عن نقص الرعاية والاهتمام: عندما يتمّ كبح رغبة ما فإن المعني يلجأ إلى العدوان للقضاء على الحرمان الناتج عن هذا الكبح3؛ وفي هذه الحالة يتبنّى العنف بسبب الإحباط (تأخير إشباع الرغبات).

ويمكن تجفيف العدوان بتحويله إلى موضوع آخر من أجل تخفيف حدة التوتر الملازم للإحباط. فالطفل المحبط الذي لا يستطيع التخلص من التوتر الذي يسببه الراشدون له قد يعتدي على أخيه الأصغر أو على ذاته كلما فشل في توجيه عدوانه نحو مصدر الإحباط الأصلي مع غياب التحويل (يوجّه العدوان إلى ذاته على شكل لوم النفس أو إيذائها أو الندم أو الانتحار)4. إنّ العدوان (مما سبق) أكثر خطورة من العنف لأنه يظهر دون تحريض أو إثارة من الطرف الأخر.

- **العنف المدرسي:** لا يختلف العنف المدرسي عن باقي أنواع العنف الممارس في مجالات أخرى، وهو عبارة عن ممارسات نفسية أو بدنية أو مادية تؤدّي إلى إلحاق الأذى والضرر بفئة خاصّة هي فئة مجتمع التربية (المتعلمون أو المدرّسون أو الإداريون) أو المؤسسة نفسها، ويؤثّر سلبا في النظام العام للمؤسسة سواء مورس داخلها أو خارجها. ويتحدّد العنف المادي في الضرب والمشاجرة والسطو على الممتلكات المدرسيّة وتخريبها... والعنف المعنوي في السبّ والشتم والسخرية والاستهزاء وإثارة الفوضى في الأقسام. و تتداخل كلّ هذه المعاني في تعريف العنف لتفيد التوحّش (ضد المدنية) وعدم الأمان insécurité والاعتداء agression.

1- العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، الخولي، محمود سعيد، سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو المصرية، ص.127.

2- Dictionnaire Encyclopédique "Quillet" (1981), Paris, 1981, P.97.

3- Dictionnaire de la psychologie, Sillamy (1967), Larousse Librairie, Paris, P.18.

4- العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، الخولي، محمود سعيد، سلسلة قضايا العنف مرجع مذكور، ص. 110.

- **العنف الرمزي:** وهو حسب بيير بورديو، عنف نائم خفي هادئ، لا مرئي ولا محسوس حتى بالنسبة إلى ضحاياه1. ويعني أن يفرض المسيطرون أفكارهم وآراءهم وطريقة تفكيرهم التي تناسب مصالحهم، من خلال ممارسات قيمية ووجدانية وأخلاقية وثقافية تعتمد على الرموز كأدوات ووسائل للسيطرة، مثل اللغة والصورة والدلالات والمعاني ... الخ.

- **العقوبة:** هي "جزاء يوقع باسم المجتمع تنفيذا لحكم قضائي على من تثبت مسؤوليته عن الجريمة"2. والعقوبة كذلك: "جزاء تقويمي، تنطوي على إيلام مقصود، تنزل بمرتكب جريمة ذي أهلية لتحملها، بناء على حكم قضائي يستند إلى نص قانوني يحدّدها، ويترتب عليها إهدار حقّ لمرتكب الجريمة أو مصلحة له أو ينقصهما أو يعطل استعمالها"[3]. والعقوبة : "هي الجزاء الذي يقرّره القانون ويوقعه القاضي من أجل الجريمة ويتناسب معها"[4].

يتجسّد العنف باعتباره أحد تجليّات سلوكات غير مدنية صادرة عن المتعلّم اتجاه المتعلمين أو المدرّسين أو الأطر الإدارية أو الأعوان أو ممتلكات المؤسسة وتجهيزاتها، وينتج عنها أذى أو ضرر بدني أو نفسي أو مادي لأحد الأطراف السابقة أو تدمير وإتلاف التجهيزات والممتلكات التابعة للمؤسسة التربوية.

- **العقوبة البديلة:** ترتبط لفظة "البديلة" باستبدال الشيء. والأصل في الإبدال جعل شيء مكان شيء آخر. أمّا على المستوى الاصطلاحي للعقوبة البديلة فقد عرّف الفقهاء بدائل العقوبات بأنّها اتخاذ عقوبات غير سجنية ضد المدنيين. وفي المجال التربوي، فقد أكدت المذكرة رقم 14/867 بشأن القرارات التأديبية المتخذة من طرف مجالس الأقسام الصادرة بتاريخ 17 أكتوبر 2014 على ضرورة تعويض التوقيف المؤقت عن الدراسة بعقوبات بديلة عبارة عن خدمة ذات نفع عام للمؤسسة، وتتمثل تلك العقوبات في: تنظيف ساحة ومرافق المؤسسة، وإنجاز أشغال البستنة، والقيام بأشغال داخل المكتبة المدرسية، والمساعدة في الأشغال المرتبطة بتقديم خدمات المطاعم والداخليات المدرسية، والمساعدة على تحضير الأنشطة الرياضية.

1- le sens pratique, Pierre Bourdieu (1980), édition Minuit, Paris, p. 219.

2- شرح قانون العقوبات، مصطفى، محمود محمود، (1983) ، القسم العام، ط 10، القاهرة، دار النهضة العربية، ص. 555.

3- الأحكام العامة للنظام الجزائي، الصيفي، عبد الفتاح مصطفى، (1995) ، الرياض، مطبوعات جامعة الملك سعود، ص. 483.

4- شرح قانون العقوبات، حسني، محمود نجيب، (1982) ، القسم العام، النظرية العامة للجريمة والنظرية العامة للعقوبة والتدبير الاحترازي، القاهرة، دار النهضة العربية، ط5، ص. 667.

- **المجلس الانضباطي:** أوكل المرسوم 2-02-376 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي في المادة 29 إلى مجالس الأقسام- كهيئة تأديبية- صلاحية اتخاذ الإجراءات التأديبية في حق المتعلمين غير المنضبطين أو الذين يخلون بمقتضيات القانون الداخلي للمؤسسة.

- **خليّة الإنصات والاستماع:** إنّ الإنصات إلى المتعلّمين مهمّة تربويّة تتجلّى في عقد مقابلة معهم قصد جمع معلومات ومعطيات حول شخص كلّ واحد منهم (كفرد في المجتمع) للتعرّف عليهم تربويّا ومدرسيّا واجتماعيّا وإقدارهم على معرفة ذواتهم. ويتمّ هذا الإنصات بين المربّي (أو فريق الإنصات) والمتعلّم بناء على طلب منه، أو بعد إقناعه من طرف أحد عناصر الفريق أو من طرف أحد مدرسيه؛ و تتّسم هذه العلاقة بتفاعلات تربويّة واجتماعية، تفضي إلى جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حوله من أجل استثمارها ومساعدته على تخطّي العقبات التي تلاقيه ضمن مساره الدراسي.

- **المرصد الوطني لحقوق الطفل:** مؤسّسة وطنية تسهر على تنفيذ وتطبيق بنود اتفاقية هيئة الأمم المتحدة بشأن تطوير وتوسيع حقوق الطفل؛ ويقوم المرصد بهذه المهمة بتعاون مع مختلف فعاليات المجتمع المدني المغربي وبدعم من الوكالات المتخصّصة لهيئة الأمم في مجال حقوق الطفل. ويتولّى المرصد، من الناحية العمليّة، دراسة وتحليل وضعية الطفل المغربي داخل المجتمع، ورصد الحلول الوقائية لحمايته وإيجاد حلول اجتماعية واقتصاديّة مستديمة لمشاكل الطفل على المستويات التربوية والصحية والقانونية والثقافية والترفيهية.

- **الأندية التربوية:** النادي التربوي كما يعرّفه دليل الأندية التربويّة: إطار تنظيمي وآلية منهجيّة وعمليّة لمزاولة نوع من أنشطة الحياة المدرسيّة التي تنظّمها المؤسسة بإسهام فاعل من المتعلمين. ويتشكّل النادي من مجموعة من المتعلمين، من مستويات دراسية مختلفة، تجمعهم صفة الميل المشترك لمجالات الأنشطة التي يشتغل عليها النادي، حيث يقبلون على الانخراط التلقائي والفعلي في إنجازها تحت إشراف تربوي، بما يتيح لهم تنمية مجموعة من الخبرات والميول والقيم والكفايات التربوية1.

1- وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر والبحث العلمي (المغرب)، (2009): دليل الأندية التربوية.

ب) تدبير العنف بالوسط المدرسي:

تعاظم أعداد المتعلمين بالمؤسسات التعليمية على اختلاف أعمارهم وحمولاتهم الفكرية والوجدانية، وتنوّع بيئاتهم الاجتماعية والاقتصادية، ومعاصرتهم لثورة الإعلام والاتصال، وتواجدهم في بيئة تخلخلت فيها بنية العديد من القيم الاجتماعية، وشعورهم بفقدان المؤسسات الاجتماعية التقليدية (الأسرة، المدرسة، المسجد... الخ) سلطتها التربوية والمعرفية ومكانتها الرمزية. أصبحت المدرسة المغربية – على غرار العديد من المؤسسات الأخرى- بؤرة لمختلف أشكال العنف خاصّة منذ مطلع التسعينيات؛ وبدأت تشهد انتشار سلوكات لا مدنية بشكل ملحوظ نتيجة التعاطي السلبي مع الحريات في المجتمع، وتدني مكانة المؤسسة التعليمية. وأمام هذه المشاكل البشرية، تم بذل مجهودات متعددة انسجاما مع السياق (المحيط) الدولي والوطني.

- السياق الحقوقي الدولي:

اجتاحت موجة حقوق الإنسان العالم، فخلفت آثارا إيجابية وسلبية مسّت الأفراد والمجتمعات. فقد استطاعت هذه الموجة، منذ ظهورها وتطوّرها وبلوغها درجة الاكتمال، أن تُراكم تجارب حقوقية وإنسانية في مختلف المجالات، فأخذنا نتحدث عن الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية... الخ التي تؤسس لتعايش الناس دون المساس بحرياتهم؛ غير أن هذه الموجة خلفت أيضا نتائج سلبية غير متوقعة أثرت في مجالات بعينها أهمها مجال التربية والتعليم حين لاءمت بين إرغامات التعليم الحديث والمعاصر وحقوق الطفل المتعلم الذي أصبحت مصلحته فوق أي اعتبار.

فقد نص العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لسنة 1966 على نبذ جميع أشكال العنف والعدوان، وأكد أنه لا يجوز تعريض أي شخص للتعذيب أو الاسترقاق أو السخرة في أعمال خارج نطاق الدراسة أو الاحتجاز التعسفي أو تقييد حريته في التنقل والتعبير، لأن كبت حرية المتعلم في التعبير والمشاركة من شأنه أن يجعله أكثر حقدا على المدرسة وأكثر عنفا وتهديدا للمجتمع وإن لم يظهر هذا العنف تجاه المدرس فإنه قد يظهر على شكل اعتداء على ممتلكات المؤسسة وأثاثها أو في تعاطي المخدرات وغيرها من مظاهر الانحراف.

وفي إطار المجهودات الدولية للقضاء على ظاهرة العنف المدرسي، أصدرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو UNESCO دليلا لوقف العنف في المدارس والإسهام في تنفيذ برنامج "التعليم للجميع" وعقد الأمم المتحدة الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال

العالم (2001-2010)، ويندرج أيضا في إطار متابعة التقرير العالمي عن العنف ضد الأطفال لعام 2006 الذي يمثل أول جهد دولي شامل لدراسة نطاق العنف ضد الأطفال ودراسة تأثيره العام. وقد ركز هذا الدليل على وجوب إيلاء الاهتمام لموضوع العنف في سياق التعلم ومنعه في المدارس والقضاء عليه؛ كما يسلط هذا الدليل الضوء على الجهود المتضافرة التي يبذلها مجموعة من الخبراء والجهات والمؤسسات المعنية لبلوغ هذه الغاية1.

وأصدرت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (مكتب المرأة والتنمية) كذلك في مارس 2009 دليلا تدريبيا للمتعلمين حول كيفية التعامل مع العنف القائم على النوع الاجتماعي في المدارس وكيفية تجنبه. وبالرجوع إلى هذا الدليل والدليل الخاص بوقف العنف في المدارس، يتخذ المجتمع الدولي الإجراءات اللازمة للتصدي للعنف، ويحدث التغييرات الضرورية بمساعدة الأوساط المدرسية والمجتمع الدولي بتنفيذ التدابير الرامية إلى منعه.

وبما أن عنف المتعلمين مسألة بالغة التعقيد، فقد نص دليل وقف العنف المدرسي الصادر عن هيئة اليونسكو على أن معالجة هذه الظاهرة تتطلب تكاثف الجهود عن طريق تشجيع مشاركة هؤلاء المتعلمين، وإتباع نهج شامل يسهم فيه الآباء والمعلمون والمجتمع المحلي، والعمل على الربط بين السياسة والتشريع والممارسة، ووضع مؤشرات عن العنف. ويتناول هذا الدليل مختلف أشكال العنف الحاصلة في المدارس ويقدم مقترحات عملية لما يمكن أن يقوم به المدرسون لمنع حدوثها، نذكر من بينها على سبيل المثال:

- اتباع نهج شامل يشترك فيه المتعلمون وموظفو المدارس والآباء والمجتمع2؛
- جعل المتعلم شريكا في منع العنف3؛
- بناء قدرة المتعلم على الصمود أمام الصعوبات ومساعدته على التصدي لتحديات الحياة؛
- البحث عن آليات تسمح بضمان السلامة في المدارس؛

1- انعقدت اجتماعات الخبراء والحلقات الدراسية والمؤتمرات للإسهام في وضع هذا الدليل؛ ومن أبرز هذه الاجتماعات اجتماع الخبراء المعنون بـ"وقف العنف في المدارس، ما هي التدابير الناجعة؟"، الذي استضافته اليونسكو في مقرها سنة 2007، والمؤتمر العالمي الرابع بشأن العنف في المدارس والسياسات العامة، الذي تولت اليونسكو رعايته والمنظم من طرف المرصد الدولي في شأن العنف في البيئة المدرسية سنة 2008 في لشبونة.

2- بدون تضافر الجهود بين الأسرة والمدرسة لا يمكن القضاء على هذه الظاهرة أو التخفيف من حدتها، فالتنسيق بين الأسرة والمدرسة ومتابعة الآباء لأبنائهم، والسهر على العناية بهم وبمتطلباتهم يبقى خير أسلوب لمواجهة هذه الظاهرة.

3- يمكن جعل المتعلم المشاغب والعنيف شريكا أساسيا في منع العنف بتحميله مسؤولية السهر مثلا على نظافة وأمن المؤسسة عن طريق خلق أمن مدرسي مكون من المتعلمين؛ فالمتعلم قد يتجاوب مع متعلم آخر أكثر من تجاوبه مع رجل الإدارة؛ وهذا بالفعل ما ذهبت إليه مجموعة من المؤسسات التعليمية بالمغرب حيث أصبحت تعتمد على بعض المتعلمين من أجل مساعدتها في ضبط أوضاع متعلمين آخرين داخل المؤسسة.

- تخصيص أماكن آمنة ومريحة للمتعلمين.

كما أعرب المنتدى العالمي للتربية المنعقد في داكار بالسنغال سنة 2000 على الصلة التي تجمع بين الحق في التعليم الجيد والحق في بيئة آمنة وخالية من العنف؛ فلا يُتصور وجود تعليم جيد في جو يسوده العنف والانحراف. ونظرا لكون المدرس يلعب دورا محوريا في القضاء على ظاهرة العنف والانحراف بصفة عامة في المؤسسات التعليمية فقد نص المعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لسنة 1966 على ضرورة تحسين الأوضاع المادية للعاملين في التدريس1.

وتشكل هذه الإجراءات – ظاهريا- علاجا يسمح بمنع العنف في المدارس؛ غير أن العكس هو ما حدث: عندما توالت مذكرات وزارية تمنع العنف ضد المتعلمين وتضعهم في لائحة القاصرين الذين يتوجب حمايتهم وتدين المدرسين الذين يستخدمون الشتم في حالة الغضب وترفض إخراجهم من الفصل الدراسي لأنه المكان الطبيعي الذي يلزمهم التواجد فيه، صارت للمتعلم سلطة لا يمكن المساس بها مما شجع على نشوء أعمال العنف المختلفة.

- السياق الوطني:

اعتمدت وزارة التربية الوطنية في مواجهتها لظاهرة العنف المدرسي وطنيا على ثلاثة مداخل أساسية هي:

المدخل التربوي: ويتمثل في تفعيل التدابير الوقائية عبر حملات تحسيسية وتوعوية، يسهم فيها الفاعلون والشركاء قصد مقاربة الظاهرة من مختلف جوانبها؛ والتفكير المشترك في إبداع حلول لتطويقها؛ وإحداث مراكز جهوية لرصد العنف المدرسي ومراكز الاستماع وخلايا الإنصات في المؤسسات التعليمية لتتبع هذه الظاهرة وتنظيم تظاهرات ثقافية وفنية ورياضية تروم نبذ العنف؛ وتأسيس أندية تربوية يشرف عليها منشطون خضعوا لتكوين خاص؛ وإنجاز دراسات ميدانية حول العنف بإسهام مؤسسات وطنية ودولية.

1- تحسين الأوضاع المادية لرجال ونساء التعليم، من شأنه أن يعيد الهيبة والاحترام لهذه الفئة التي يتذيل موظفوها قائمة الأجور مقارنة بزملائهم من الموظفين في باقي القطاعات، الشيء الذي يؤثر سلبا على مردودهم وعطائهم ويجعلهم غير راضين على مستواهم المعيشي، فيقومون ببعض الساعات الإضافية وبعض الأعمال الأخرى التي لا تليق بقيمة رجل التعليم.

وقد صنف مركز أبحاث التعليم العالي التابع لجامعة شيكاغو الأمريكي المغرب في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث أجور رجال التعليم مقارنة بباقي الدول العربية، وقام التقرير برصد أجور رجال التعليم في 13 دولة عربية ليحتل المغرب المرتبة ما قبل الأخيرة، نظرا لكون الأستاذ المغربي يتقاضى عند بداية مشواره ما يعادل 4500 درهم، واحتلت الجارة الجزائر الرتبة الأخيرة لكون الأستاذ الجزائري يتقاضى ما يقارب 3500 درهم، وفي المقابل احتلت قطر صدارة الدول العربية من حيث الأجور التي تمنحها لرجال التعليم، إذ بلغ راتب الأستاذ القطري حوالي 65 ألف درهم تليها الكويت براتب قدره 29 ألف درهم ثم الإمارات براتب 28 ألف درهم، بينما يبقى الأستاذ الياباني الأعلى أجرا في العالم بحصوله على راتب شهري يفوق 77 ألف درهم. وعموما فتهميش رجل التعليم ومنحه راتبا متواضعا يعني تهميش المؤسسة التعليمية وتهميش الثروة البشرية.

المدخل الإداري: يبلغ فوريا عن كل سلوك منحرف، ويتخذ الإجراءات الضرورية (من طرف إدارة المؤسسة) حسب الحالة دون تهاون أو تأخر، ويتعامل فوريا وبحزم (من طرف المديريات الإقليمية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين) مع مختلف الحالات التي ترفع إليه من طرف المؤسسات التعليمية (من خلال أعمال مختلف الآليات الإدارية والمسطرية المتاحة لها من أجل معالجة الحالات المعروضة)1.

المدخل الأمني والقانوني: ويتمثل في إصدار دوريات مشتركة مع وزارة الداخلية لضمان الأمن المدرسي وحماية محيط المؤسسة بالتعاقد مع شركات خاصّة لتأمين الحراسة بالثانويات الإعدادية والتأهيلية والعمل على تغطية باقي المؤسسات الابتدائية؛ والإبلاغ الفوري لمصالح الأمن والسلطات المحليّة عن حالات العنف المسجّلة وتكثيف قنوات وآليات التنسيق مع هذه المصالح؛ وتنصيب الإدارة نفسها طرفا مدنيّا في الدعاوى ضدّ كلّ من تسبّب في إلحاق ضرر بنساء ورجال التعليم بمناسبة القيام بمهامّهم: إيلاء مختلف القضايا ذات الطبيعة الأمنية المعروضة على الجهات المختصة العناية اللازمة، من حيث التتبع والمواكبة ومؤازرة الأطراف المتضرّرة من العنف طيلة مراحل المسطرة القانونية؛ والتنسيق مع المرصد الوطني لحقوق الطفل في ما يخصّ الحالات المعروضة عليه، خصوصا تلك التي تتطلب متابعة قضائية.

ورغم ذلك، فإن شعار "مصلحة المتعلم فوق أي اعتبار" جعلت المسؤولين عن القطاع يُحابون هذا المتعلم على حساب المدرّس خاصة والمدرسة عموما؛ وهكذا تنامت هذه الظاهرة بسرعة كبيرة إلى درجة أنها شغلت الرأي العام المغربي.

ج) كرونولوجيا المذكرات المرتبطة بتدبير العنف المدرسي:

يعتبر المرسوم الوزاري الصادر بتاريخ 14/ 12/ 1956 في شأن العقوبات البدنية أوّل إجراء تدبيري وقانوني تتّخذه الوزارة الوصية قصد التصدّي لظاهرة العقاب البدني الذي كان مستساغا وإجراء معمولا به داخل الفصول الدراسية، وحلقة من حلقات المدرسة المغربية، وخاصّة في المراحل الابتدائية. ويبرز ذلك كلّما أتى أحد المتعلمين فعلا مخلاّ بنظام القسم كما يراه المدرس، أو أتى فعلا مخلاّ بقانون التعلم من حيث إهمال الفروض أو حفظ الدروس؛ على أن مظاهر العقاب المدرسي كانت ذات بعدين، بعد بدني وبعد نفسي. وغاب الحديث - تقريبا- عن العنف المدرسي في

1- المذكرة رقم 116 في شأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي الصادرة بتاريخ 7 نونبر 2017 .

المذكرات الوزارية، بعد هذا المرسوم، إلى حدود نهاية سنوات التسعينات من القرن الماضي، مع صدور المذكرة الوزارية رقم 99/807 بتاريخ 23 شتنبر 1999 التي تنصّ على:

- تفادي تعنيف المتعلمين جسديا ونفسيا؛

- التحلّي بروح الحوار وتشجيع حرية التعبير داخل قاعة الدرس ومختلف أرجاء المؤسسة؛

- التحسيس والتعريف بمخاطر العنف وانعكاساته السلبية على العملية التعليمية.

وتوالت العديد من المذكرات المتصلة بشكل مباشر أو غير مباشر بالعنف المدرسي بأشكاله المتعددة، حيث بدأ الحديث يتناول العنف الممارس على ممتلكات وتجهيزات المؤسسات التعليمية (تخريب/ إتلاف)، وأيضا العنف الموجّه ضدّ الأطر التربوية والإدارية. ونورد فيما يلي أهم تلك المذكّرات حسب تسلسلها الزمني :

* المذكرة رقم 89 الصادرة بتاريخ 18 يناير 2000 المتعلقة بدعم شروط السلامة بالمؤسسات الثانوية التأهيلية، التي نصّت على تشخيص كلّ الأسباب المؤدية إلى إتلاف ممتلكات المؤسسة، واعتماد خطة استعجالية واستباقية لمعالجة هذه الأسباب.

* المذكرة رقم 75 بتاريخ 10 أكتوبر 2000 حول استثمار مواد الاتفاقية الدولية الخاصة بحقوق الطفل.

* المذكرة رقم 42 الصادرة بتاريخ 12 أبريل 2001 المتعلقة بتنشيط النوادي التربوية بالمؤسسات التعليمية باعتبارها فضاء ملائما لتفتح المتعلم على مختلف المجالات واكتشاف مواهبه.

* المذكرة رقم 117 بتاريخ 25 أكتوبر 2002 لتعميم منهاج التربية على حقوق الإنسان.

* المذكرة رقم 88 الصادرة بتاريخ 10 يوليوز 2003 المتعلقة باستعمال فضاءات المؤسسة التعليمية التي نصت على وجوب توزيع القانون الداخلي للمؤسسة على المتعلمين مع التحسيس بأهمية تطبيقه.

* المذكرة رقم 3 الصادرة بتاريخ 4 يناير 2006 المتعلقة بتنشيط دور جمعية آباء وأولياء التلاميذ التي نصت على تحسيس الآباء بحقوق الطفل، وترسيخ مفاهيم المواطنة والتعاون وحقوق الإنسان، ومحاربة ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية.

* المذكرة رقم 146 الصادرة بتاريخ 23 نونبر 2007 في موضوع تخليد اليوم العالمي لمناهضة العنف ضد النساء بإشراك المتعلمات والمتعلمين في التعبير عن نبذهم للعنف بكل أشكاله وصوره وأساليبه.

* المذكرة رقم 09 الصادرة بتاريخ 6 فبراير 2008 المتعلقة بموضوع تنمية السلوك المدني بالمؤسسات التعليمية.

* المذكرة رقم 11/04 الصادرة بتاريخ 20 دجنبر 2011 المتعلقة بمحاربة العنف في محيط المؤسسات التعليمية التي دعت إلى القيام بحملات تحسيسية مستمرة، والقيام بأنشطة تعزز التربية على المواطنة وترسخ السلوك المدني الرفيع.

* المذكرة الوزارية رقم 14/867 الصادرة في 17 أكتوبر 2014، بشأن العقوبات التأديبية المتخذة من طرف مجالس الأقسام، والمعروفة بمذكرة العقوبات البديلة، التي دعت إلى تجنب اعتماد قرارات تأديبية تؤدي إلى توقيف المتعلمين عن الدراسة، واستبدال تلك القرارات بعقوبات بديلة ترتكز على قيام المتعلم بتقديم خدمة تعود بالنفع العام سواء على المؤسسة أو زملائه وزميلاته. من قبيل:

- تنظيف ساحة المؤسسة ومرافقها؛

- إنجاز أشغال البستنة؛

- القيام بأشغال داخل المكتبة المدرسية كالتنظيف وترتيب الكتب والمراجع... الخ؛

- المساعدة في الأشغال المرتبطة بتقديم خدمات المطاعم والداخليات المدرسية؛

- المساعدة في تحضير الأنشطة الرياضية.

* المذكرة الوزارية رقم 15/02 الصادرة بتاريخ 09 يناير 2015 المتعلقة بالتصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي التي تنصّ على:

- وضع واجب التصدّي لمشكل العنف بالوسط المدرسي في صدارة اهتمامات مختلف المسؤولين الجهويين والإقليميين والمحليين؛

- التعامل مع مختلف مظاهر السلوكات العدوانية والمنحرفة وأشكالها بنفس الحزم المطلوب، سواء تعلّق الأمر بالعنف الرمزي أو اللفظي أو البدني، أو بالتحرّش الجنسي أو بتعاطي المخدرات أو بغيرها من التصرفات والممارسات المشينة؛

- الإبلاغ الفوري من طرف الأطر التربوية والإدارية والمتعلمات والمتعلمين لإدارة المؤسسة عن كلّ سلوك منحرف بالوسط المدرسي؛

- إبلاغ مصالح الأمن والسلطات المحلية بشكل فوري عن الحالات التي تستدعي ذلك؛

- تنصيب الإدارة نفسها – وفقا للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل- طرفا مدنيا في الدعاوى ضدّ كلّ من تسبّب في إلحاق ضرر بنساء ورجال التعليم بمناسبة القيام بمهامهم.

* المذكرة الوزارية رقم 17/116 الصادرة بتاريخ 7 نوفمبر 2017، بشأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي، التي اعتبرت العنف الممارس سواء في حقّ المتعلمين والمتعلمات أو في حقّ الأطر الإدارية والتربوية بالمؤسسات التعليمية سلوكا منبوذا يتعيّن التصدّي له بشكل حازم؛ كما أكّدت المذكرة المعنية على ضرورة صيانة كرامة نساء التعليم ورجاله، بالنظر لسمو رسالتهم التربوية وقيمتهم الاعتبارية؛ ودعت المذكرة كذلك إلى اعتماد الحزم والصرامة، وعدم التساهل مع أيّة ممارسة مشينة تستهدف المجتمع المدرسي من خلال اعتماد تدابير تربوية وإدارية وأخرى ذات طبيعة قانونية وأمنية... الخ.

د) مناقشة:

إن المتأمّل في كرونولوجيا تدبير العنف المدرسي من خلال المذكرات السالف ذكرها سيلاحظ تطوّرا نوعيّا تمثل في الانتقال من العنف الذي كان يمارس على المتعلمين من طرف الأطر التربوية، كآلية بيداغوجية لضبطهم وإجبارهم على الجدّ والتحصيل الدراسي؛ وكان هذا النهج مقبولا ومشرعنا من طرف المجتمع المدرسي إلى حدّ ما؛ ولكن مع مطلع الثمانينات تغيّرت نظرة المجتمع لدور المدرسة حيث أصبحت تفرّخ أصحاب الشواهد العاطلين والمحبطين، إضافة إلى توقيع المغرب على العديد من الاتفاقيات والمواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان بشكل عام وحقوق الطفل بشكل خاص، بموجب الظهير الشريف رقم 493.34 بتاريخ 14 يونيو 1993، ممّا شكّل إطارا مرجعيّا للعديد من المذكرات الوزارية التي تناولت تدبير العنف بالوسط المدرسي، خاصة مع الدينامية التي بدأ يعرفها المجتمع المدني على مستوى الوعي الحقوقي، في ظلّ تطوّر وسائل الإعلام والاتصال وانتشار المعلومة على نطاق واسع، وبدأت تتعالى أصوات الجمعيات الحقوقية والمدنية مستنكرة مختلف أشكال العنف الممارس على الطفل/ المتعلم بالمدرسة العمومية.

وفي تطوّر نوعي آخر، انتقل منحى العنف المدرسي من العقوبات البدنية الممارسة على المتعلم إلى شكل آخر للعنف بدأ يظهر في تخريب ممتلكات المؤسّسة التعليمية وتجهيزاتها كنوع من التعبير عن السخط نتيجة الإحساس بالفراغ وضعف الانتماء إلى المؤسسة التربوية، خاصّة مع تراجع الدور التربوي والرقابي للأسرة؛ فاضطرت الوزارة الوصية إلى التنصيص على ضرورة المحافظة على فضاء المؤسسات التعليمية وحماية تجهيزاتها وممتلكاتها من خلال إصدار العديد من المذكرات والدلائل المرتبطة بتفعيل وتنشيط الحياة المدرسية واعتماد مواثيق المؤسسة، أهمّها القانون الداخلي الذي يجسّد نوعا من التعاقد بين مكوّنات المجتمع المدرسي ويبيّن حقوق كلّ الأطراف المتدخلة في العملية التعليمية وواجباتهم ومسؤولياتهم.

ويلاحظ المتتبّع للشأن التربوي ببلادنا – خلال السنين الأخيرة- انقلابا في منحى العنف المدرسي الذي أضحى يمارس من طرف المتعلمين ضدّ المدرّسين والمدرّسات؛ ومن هنا نسترجع الدور الريادي والقيمة الاعتبارية التي كان يحظى بها نساء التربية والتعليم ورجالها في الماضي. لقد بدأت مكانة المدرس وصورته داخل المجتمع تتراجع لأسباب عديدة، إلى الدرجة التي أصبح فيها عرضة لأشكال كثيرة من العنف سواء الجسدي أو اللفظي أو التحرش الجنسي... الخ وغالبا ما يكون المتعلمون هم أبطال ذلك العنف.

إنّ ما نقرأه أو نسمعه أو نراه في وسائل التواصل والإعلام على اختلاف أنواعها وتعدّد وسائطها يبعث على القلق ويدقّ ناقوس الخطر بخصوص واقع العنف بمؤسساتنا التربوية. لقد أصبحت الممارسة التربوية الصفية غير آمنة للمدرّس الذي يمكن أن يتعرّض للعنف والإهانة أثناء قيامه بواجبه المهني، كما أصبحت بعض العمليات التربوية كالحراسة في الامتحانات الإشهادية مثلا محفوفة بالمخاطر بل تشكّل تهديدا لسلامة الأطر التربوية، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها.

ويجمع العديد من المهتمين بالشأن التربوي على أن توتّر العلاقة بين الأطر التربوية من جهة والمتعلمين والمتعلمات من جهة أخرى، مردّه التحوّل الحاصل في علاقة المدرسة- كمؤسسة تربوية – بالمجتمع؛ فعوض أن يتأثر هذا الأخير بالمدرسة أضحت المؤسسة التربوية مجالا يعكس ظواهر المجتمع خاصة السلبية منها: كالغش والعنف وغياب الوازع الأخلاقي... الخ ويعود ذلك في جانب كبير منه إلى تراجع دور الأسرة أمام هجمة ثقافية أجنبية يتم استيرادها عبر وسائل الاتصال والتواصل الحديثة مقابل ضعف العرض التربوي والتثقيفي والتكويني لمناهجنا ومؤسساتنا التعليمية.

المبحث الثاني: دراسة ميدانية لظاهرة العنف

أ) الاستمارة:

استمارة موجهة للمنتسبين للمؤسسة التربوية

الاسم و النسب (اختياري)..... الصفة:.....

- **في رأيك، ما هي أنواع العنف الأكثر ترددا بمؤسستك ومكانه؟**

عنف بين المتعلمين/ عنف تجاه أطر المؤسسة/ عنف اتجاه ممتلكات المؤسسة/ آخر/

الموضوع: .....

المكان: .....

- **ما هي مظاهر العنف الأكثر انتشارا بالمؤسسة، حسب رأيك؟**

عنف لفظي/ عنف جسدي/ عنف جنسي (تحرش...)/ عنف رمزي/ تخريب ممتلكات، تجهيزات/ آخر

كيف تم العنف؟.....

- **من خلال تجربتك، كيف تتمّ معالجة العنف بالمؤسسة في غالب الأحيان؟**

تنبيه المتعلم (مرتكب العنف)/ استدعاء ولي أمر المتعلم/ توقيع التزام/ عقد المجلس التأديبي/ آخر/

العقوبات البديلة: نعم: لا: نوعها:

- **من خلال ممارستك الميدانية، ما هي أغلب القرارات التي تتخذها مجالس الأقسام (في صيغتها الانضباطية) في مواجهة حالات العنف بالمؤسسة؟**

إنذار المتعلم (مرتكب العنف)/ توبيخ/ توقيف مؤقت عن الدراسة/ تغيير المؤسسة/ طرد نهائي (فصل عن الدراسة)/ آخر/

ب) تفريغ الاستمارة:

موضوع العنف	- عنف بين المتعلمين: 60 % - عنف اتجاه أطر المؤسسة: 25 % - عنف اتجاه ممتلكات المؤسسة: 15 %
مكان العنف	- داخل الفصل: 36 % - في الساحة: 47 % - في محيط المؤسسة: 17 %
نوع العنف	- عنف لفظي: 40 % - عنف جسدي: 37 % - عنف جنسي (تحرش...): 1 % - عنف رمزي: 4 % - تخريب ممتلكات، تجهيزات: 15 % - آخر: 3 %
سن مرتكب العنف	- 17 سنة فما فوق: 35 % - ما بين 15 و16 سنة: 43 % - مل بين 12 و14 سنة: 23 %
إجراءات تدبير العنف	- تنبيه المتعلم (مرتكب العنف): 13 % - استدعاء ولي أمر المتعلم: 40 % - توقيع التزام: 21 % - عقد المجلس التأديبي: 6 % - آخر: 18 %
العقوبات البديلة في قرارات المجالس التأديبية	- نعم: 45 % - لا: 55 %

نوع العقوبات البديلة	- البستنة: 33 % - المكتبة: 33 % - عقوبات أخرى لا علاقة لها بالمذكرة: 34 %
عقوبات أخرى	- إنذار المتعلم (مرتكب العنف): 30 % - توبيخ: 30 % - توقيف مؤقت عن الدراسة: 10 % - تغيير المؤسسة: 20 % - طرد نهائي (فصل عن الدراسة): 8 % - آخر: 2 %

ج) نتائج تفريغ الاستمارة:

بعد تفريغ معطيات الاستمارات وتحديد نسبها، نخلص إلى النتائج التالية:

- توتر العلاقة بين المتعلمين فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين الأطر التربوية والإدارية من جهة أخرى؛

- ارتباط العنف المدرسي بالساحة والفصل الدراسي، باعتبارهما مكانا لتجمعات المتعلمين، وما ينتج عن ذلك من تفاعل واحتكاك بين مكونات المجتمع المدرسي؛

- أهم مظاهر العنف المسجلة بالمؤسسات التعليمية، العنف اللفظي والجسدي إضافة إلى تخريب ممتلكات وتجهيزات المؤسسة؛

- ارتباط العنف المدرسي بشكل كبير بمرحلة المراهقة، باعتبارها فترة عمرية انتقالية تحفل بالعديد من التناقضات النفسية والانفعالية المختلفة؛

- تنحصر أهم الإجراءات المتّخذة من طرف الإدارة التربوية لتدبير حالات العنف المسجلة بمؤسساتها التعليمية في تنبيه المتعلمين- مرتكبي العنف- واستدعاء أولياء أمورهم وتوقيع التزام بعدم تكرار السلوك المشين؛

- عدم اعتماد مجالس الأقسام- في صيغتها التأديبية - على مقتضيات المذكرة رقم 14/867 في أغلب قراراتها، ممّا يطرح التساؤل حول فعالية الإجراءات التي نصّت عليها المذكرة المعنية (العقوبات البديلة)، ومدى إمكان تطبيق تلك التدابير؛

- اقتصار العقوبات البديلة التي يتمّ اللجوء إليها من طرف مجالس الأقسام- كهيئة تأديبية- على أشغال البستنة وأعمال المكتبة، مع إدراج إجراءات تأديبية أخرى لم تنص عليها مذكرة العقوبات البديلة (تقديم اعتذار- تقديم عرض حول العنف أمام زملاء القسم)؛

- إجماع الأطر الإدارية والتربوية على عدم قدرة العقوبات البديلة التي جاءت بها المذكرة رقم 14/867 على الحدّ من ظاهرة العنف المدرسي بشكل فعّال؛

- غياب الإلمام بالإجراءات الرسمية المرتبطة بتدبير العنف المدرسي لدى فئة مهمة من الأطر التربوية (28% من الأطر التربوية لم تطلع على مقتضيات المذكرة رقم 14/867)؛

- ضرورة إشراك الأسرة وتوسيع صلاحيات مجالس الأقسام إضافة إلى تفعيل خلايا الإنصات بالمؤسسات التعليمية للحدّ من العنف المدرسي.

د) مناقشة إضافية:

تبيّن من خلال وثيقة وزارة التربية الوطنية المغربية بالتعاون مع فرع منظمة اليونسكو بالرباط، سنة 2006، أن العنف في المدرسة المغربية يأخذ مظاهر متعددة، منها:

- العنف اللفظي: ويتمثل في استخدام ألفاظ غير عادية، كالسباب بإيحاءات جنسية، والسباب الديني، واستعمال هذه الألفاظ يكون نتيجة فقدان الوازع الاجتماعي، والتربية الضعيفة، وغير السليمة، إضافة إلى الكبت؛

- العنف غير اللفظي: ويكون ذلك بالاستهزاء بالآخرين، وتحقيرهم، والتهديد، أو الإيماء بسوء، والتخويف، والحقد، وقد يكون العنف من الأسرة تجاه الابن كالاستهزاء بضعفه في التحصيل الدراسي، ومقارنته بغيره من أبناء عمره، وإشعاره بالفشل، والإحباط؛

- العنف المجسد: وذلك بالكتابة، والرسم على الجدران، وأغلفة الكتب المدرسيّة من إيحاءات عنصريّة تكون موجّهة لزملائهم الذين يعتبرون أعداءً لهم، أو لأساتذتهم، وتحتوي هذه الكتابات على التهديد، والتحريض؛

- العنف المنظّم: ويتمثل العنف هنا في مجموعة من المتعلمين يتزعّمهم تلميذ عنيف وعدواني، ومهمتها تخويف بقية المتعلمين وتهديدهم وإجبارهم على دفع الأموال والاستيلاء على أشيائهم؛

- العنف الاتصالي: أدّى انتشار استخدام وسائل الاتصال الحديثة بين المتعلمين من الهواتف المحمولة والحواسيب، إلى ظهور العنف الاتصالي المتمثل في توجيه رسائل تهديدية من خلال الهواتف المحمولة وإنشاء صفحات على شبكات "الفيس بوك" للتحريض على متعلم معين، أو مدرس ما؛

- العنف الرياضي: إنّ التعصّب الرياضي المنتشر بين الناس أدّى إلى ظهور العنف الرياضي بين المتعلمين بظهور مجموعة من المشجعين لإحدى الفرق الرياضية وتحويلهم المدرسة إلى ساحات لتبادل الشتائم والضرب دفاعاً عن فرقهم الرياضيّة؛

- العنف اتجاه الذات: ينطوي المتعلم على نفسه، ولا يختلط بزملائه، فيشعر بأنه منبوذ من غيره، وقد يؤدي ذلك إلى انتحاره نتيجة شعوره بعدم الفائدة من حياته.

إن عنف المتعلم المراهق ضد أستاذه لا ينحصر في سبب واحد بل يرجع لعدّة أسباب يمكن حصر أهمها كالآتي:

1. الأسباب النفسية: يجب ألاّ نغفل الجانب النفسي في حياة الإنسان وأثره في السلوك الإنساني. ويحدث العنف بسبب الإنسان وعلى الإنسان وعلى بيئته وممتلكاته، ويدفع العامل الذاتي والنفسي الفرد إلى أنماط معينة من السلوك ومنها السلوك الانحرافي1، ومن أسباب سلوك العنف عند المتعلم ما يرجع إلى شخصيته وهي :

- الشعور المتزايد بالإحباط؛

- الاعتزاز بالشخصية؛

- تمرّد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة؛

- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة؛

- عدم إشباع المتعلمين لحاجاتهم العقلية.

1- دور المرشد الطلابي في الحد من ظاهرة العنف في المدارس (دراسة على عينة من مدرسي وطلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان الأردنية)، الخوالدة، فردوس إبراهيم، (2008)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص.ص. 1. 88.

2. التنشئة الأسرية: إن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل من النواحي العقلية والوجدانية والأخلاقية والجسمانية والاجتماعية والنفسية. وقد اهتم الكثير من الباحثين بالأسرة لدورها المؤثّر والفعّال في السلوك بسبب عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، لأنها تغرس في نفس الصغير أنماط ونماذج أفعاله واستجاباته تجاه التفكير والإحساس والقيم.

3. المدرسة والنظام المدرسي: يتّضح ارتباط المدرسة بالانحراف والعنف نظرا لتأثيرها في شخصية الطفل من جانب، وفي البيئة المحيطة من جانب آخر. وقد تفشل المدرسة في أداء وظائفها كمؤسسة اجتماعية تربوية لعوامل متعدّدة منها ما يتعلّق بالطفل، وما يتعلق بزملائه، وما يتعلق بأساتذته، وما يتعلق بالمواد الدراسية وموضوعاتها، أو ما يتعلق بالنظام المدرسي بصفة عامة[1]. قد تكون المدرسة سببا في العصيان نتيجة القيود التي تفرض على المتعلمين التي تتمثل في سلطة وأوامر المدرسين ومديري المدارس، ومن شأن ذلك أن يخلق لديهم شعورا بالخضوع والاستسلام والنقص، وخاصة في مرحلة المراهقة التي يتأكد فيها إثبات الذات عن طريق العصيان والسلوك العدواني.

4. الرفاق في المدرسة وخارجها: يملك المتعلم مع زملائه في المدرسة نمطا معينا من العلاقات الاجتماعية، إلا أن هذا النمط من العلاقات له تأثير واضح على نمط الحياة في هذه المدرسة وسيرها وعلى المتعلم شخصيا. ويرتبط المتعلم بغيره إما بدافع الانسياق، أو بدافع ما توفر له الصحبة من احتياجات وظروف يراها مناسبة. ويصل العنف والعدوان في المدرسة بصفة عامة ببعض المتعلمين إلى الاستفزاز والسرقة لإشباع حاجاتهم المادية[2].

5. وسائل الأعلام: أصبح لمختلف وسائل الاتصال الحديثة تأثيرا "واسعا" في مجال عرض القيم والمعايير الاجتماعية وغالبية أنماط السلوك والعادات. ويكاد يجتمع الرأي العام على أننا نواجه اليوم حملة إعلامية شرسة، نظرا لما تعرضه هذه الوسائل بوجه خاص من مواد تحتوي على مشاعر من الرعب والعنف والجريمة السارية والعدوان[3].

1- العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، العمري، صالح، (2002)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (رسالة مرقنة غير منشورة)/ توجد أيضا في أكاديمية نايف للعلوم الأمنية (1423 هـ)، الرياض.

2- الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، الشيباني، عمر، (1973)، بيروت، لبنان، دار الثقافة.

3- العنف الأسري ضد الطفل والمجتمع الأردني، توفيق، عنان، (1999)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن (رسالة مرقنة غير منشورة) \ العمري، صالح، 2002 "العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية"رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (رسالة مرقنة غير منشورة)/ توجد أيضا في أكاديمية نايف للعلوم الأمنية (1423 هـ)، الرياض.

خاتمة:

لا أحد منا يشك في دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية للمتعلمين ولا أحد منا كذلك يشك أن مغادرة هؤلاء المتعلمين المدرسة قبل نهاية مسارهم الدراسي له انعكاسات سلبية ووخيمة عليهم وعلى المجتمع بشكل عام؛ لكن في المقابل يتعين على الدولة والمدرسة توفير الظروف الملائمة التي تضمن حق الجميع في تحصيل دراسي جيد عبر توفير الإمكانات البشرية والمادية وفرض الانضباط اللازم من خلال مواجهة تفشي ظاهرة العنف والسلوكات المشينة بالمؤسسات التربوية.

إن مسألة الاعتداءات على المدرسين، وممارسة العنف بالمؤسسات التعليمية انتشرت بدرجة مخيفة، إلى حد يكاد يصل إلى تهديد الأمن داخل المؤسسة التعليمية ومحيطها. ولا يكاد يمر شهر دون أن نسمع عن اعتداء أو تحرش على مدرسين أو أطر تربوية أخرى في العديد من المدارس، وهي اعتداءات تصل أحيانا إلى مستوى عال من الخطورة، كالضرب والجرح، أو كسر بعض أطراف الجسد، أو التسبب في إعاقات مستديمة ..الخ. ولا يمكن قبول استمرار هذا الوضع المزري دون إعادة الأمور إلى نصابها خصوصا أن التعليم يُشكل مستقبل الإنسانية لأنه يوفر لها التقدم والرفاه.

ونوجه عناية القارئ المحترم إلى تشابه الدراسات المنجزة عن العنف المدرسي لسبب يعود إلى توحيد بناء الاستمارات التي تُنجز في الدراسات الميدانية من خلال مرجعيات دولية أو وطنية تهتم بهذا الموضوع أو استثمار التوصيات التي وردت في ملتقيات منظمات عالمية مثل منظمة اليونيسكو ... الخ؛ غير أن هذه المقالة تناولت موضوع العنف المدرسي لا لتحميل الدولة القطرية أسبابه ونتائجه بل لتبيان كيف أن السياق الدولي الحقوقي أسهم – دون قصد – في تفشي هذه الظاهرة.

مراجع الدراسة:

1. سيكولوجيا الإرهاب وجرائم العنف، إسماعيل، عزت، (1988)، الكويت، منشورات السلاسل.

2. لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، (1968)، المجلد الرابع، بيروت، دار صادر.

3. المجتمع والعنف، بيرنو (فليب) وآخرون، (1975)، ترجمة الأب إلياس زحلاوي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

4. العنف الرمزي، بورديو، بيير، (1994)، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير هيكل، بيروت، المركز الثقافي العربي.

5. العنف الأسري ضد الطفل والمجتمع الأردني، توفيق، عنان، (1999)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن (رسالة مرقنة غير منشورة).

6. شرح قانون العقوبات، حسني، محمود نجيب، (1982)، القسم العام، النظرية العامة للجريمة والنظرية العامة للعقوبة والتدبير الاحترازي، ط5، القاهرة، دار النهضة العربية.

7. العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، الخولي، محمود سعيد، سلسلة قضايا العنف مكتبة الأنجلو المصرية.

8. دور المرشد الطلابي في الحد من ظاهرة العنف في المدارس (دراسة على عينة من مدرسي وطلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان الأردنية)، الخوالدة، فردوس إبراهيم، (2008)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

9. أسباب الجريمة وطبيعة السلوك الإجرامي، الدوري، عدنان، (1984)، ط 2 الكويت، دار السلاسل للنشر والتوزيع.

10. الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، الشيباني، عمر، (1973)، بيروت، لبنان، دار الثقافة.

11. الأحكام العامة للنظام الجزائي، الصيفي، عبد الفتاح مصطفى، (1995)، الرياض، مطبوعات جامعة الملك سعود.

12. العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، العمري، صالح، (2002)، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (رسالة مرقنة غير منشورة)/ توجد أيضا في أكاديمية نايف للعلوم الأمنية (1423 ه)، الرياض.

13. مذكرة رقم 867/14 الصادرة في 17 أكتوبر 2014 بشأن القرارات التأديبية المتخذة من طرف مجالس الأقسام.

14. مذكرة رقم 116 في شأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي الصادرة بتاريخ 7 نونبر 2017

15. شرح قانون العقوبات، مصطفى، محمود محمود، (1983)، القسم العام، ط 10، القاهرة، دار النهضة العربية.

16. المرسوم الوزاري 2-02-376 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية و التعليم العمومي الصادر في 17 يوليوز 2002.

17. وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي (المغرب)، (2009): دليل الأندية التربوية.

18. علم الاجتماع التربوي، وطفة، علي أسعد، (1997)، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

20. Dictionnaire des sciences humaines sociologie psychologie sociale anthropologie (1990) : coll, Franand Nathan, Paris.

21. Dictionnaire Encyclopédique "Quillet" (1981) : Paris.

22. La violence de l'école, Defance Bernard (1992), édition syros, Paris.

23. Dictionnaire des sciences humaines, Gresle et autres (1990) , sociologie psychologie sociale coll, Fernand anthropologie, Nathan, Paris.

24. La violence, Michaud Y (1978) , édition « que sais-je », PUF ;Paris, Gallimard.

25. Dictionnaire le Robert alphabétique et analogique de la langue française, Rober (1978), Société de nouveau livre, Paris.

26. le sens pratique, Pierre Bourdieu (1980) , édition Minuit, Paris.

27. Dictionnaire de la psychologie, Sillamy (1967) , Larousse Librairie, Paris.

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

استراتيجيات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية

السلك الابتدائي نموذجا

Reading and Writing Teaching Strategies to Arabic Learners Primary Education

د. عبد الإله لخزاز
أستاذ اللغة العربية بوزارة التربية الوطنية
دكتوراه في علوم التربية
Lakhzaz.abdelilah1992@gmail.com

ملخص الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة وتحليل استراتيجيات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية في السلك الابتدائي، وبيان مدى فاعليتها. وقد تشكلت عينة البحث من خمس استراتيجيات هي: استراتيجيات القراءة المتكررة، وإستراتيجية الحوار والمناقشة، وإستراتيجية تنال القمر، والاستراتيجيات التركيبية، وإستراتيجية التلخيص. وقد اعتمدنا مجموعة من المعايير للحكم على فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة هي: بيان مميزات وعيوب الإستراتيجية، وتحديد مهارات التفكير التي تساعد على تنميتها، ودور كل من المعلم والمتعلم، ومدى تحقيقها للتفاعل، ثم العنصر الذي تركز عليه في العملية التعليمية التعلمية. وقد توصل البحث إلى أن استراتيجيات تعلم مهارتي القراءة والكتابة يتمّ تعلّمها مثلما يتم تعلم المعارف الأخرى، وأنها منسجمة مع مبادئ المقاربة بالكفايات في جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية. وأن التوظيف الأمثل لهذه الاستراتيجيات رهين بمدى قدرة المدرس على تجنب بعض التحديات التي قد تطرحها على مستوى الوسائل وزمن الإجراء.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجية، القراءة، الكتابة، السلك الابتدائي، اللغة العربية

Abstract:

The research aims to study and analyze teaching strategies for the reading and writing skills of Arabic language learners in elementary school, and to demonstrate their effectiveness. The research sample consisted of five strategies: repeated reading strategies, dialogue and discussion strategy, moonlighting strategy, compositional strategies, and summarization strategy. We adopted a set of criteria to judge the effectiveness of the strategy in developing reading and writing skills, including: stating the advantages and disadvantages of the strategy, identifying the thinking skills it helps develop, the role of both the teacher and the learner, the extent of achieving interaction, and the element focused on in the learning process. The research concluded that learning strategies for reading and writing skills are taught similarly to other knowledge, and they are in line with the principles of competency-based approach in placing the learner at the heart of the learning process. The optimal utilization of these strategies depends on the teacher's ability to overcome some of the challenges that may arise in terms of resources and timing.

Key words: Reading ,Writing , Primary Education , Arabic Language.

مقدمة:

تشكل استراتيجيات تدريس مهارتي القراءة والكتابة عنصرا أساسياً في عملية تعلم اللغة وتطوير المهارات اللغوية للمتعلمين. وتعتبر هذه المهارات من العناصر الأساسية التي يحتاجها الطفل من أجل التفاعل مع العالم المحيط به بفعالية، سواء في مجال المدرسة أو الحياة عامة. وبواسطة استخدام استراتيجيات متعددة ومتنوعة، يمكن للمعلمين توجيه التلاميذ نحو فهم أعمق للنصوص المقروءة والمسموعة وتحليلها، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم في التعبير الكتابي بشكل أكثر دقة وتأثيراً. وتساعد استراتيجيات التدريس المتخصّصة على تحفيز الفضول والاهتمام لدى المتعلمين، وتشجعهم على الاستكشاف والتفكير النقدي. وعلاوة على ذلك، تسهم في تعزيز الثقة بالنفس وتحفيز الرغبة في التعلم المستمر، وإقدار المتعلمين على تنمية الكفاية اللغوية بشكل شامل، مما يمكنهم من التفاعل بنجاح مع مختلف الوسائل التعليمية والمعلوماتية في المجتمع الحديث.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالعمليات الذهنية التي ينتهجها المتعلمون أثناء تعلمهم للمهارات اللغوية، إلاّ أنه لا توجد اتفاقية واضحة حول تحديد عناصر استراتيجيات التعليم والتعلم، وكيفية تمييزها عن الأنشطة الذهنية الأخرى، وحتى فيما يتعلق بتسميتها، هناك تباين في التعريفات وفي تحديد العلاقات بينها. والسلوكيات التي يعتبرها البعض استراتيجيات تعلم اللغة غالبا ما تكون ملبدة بالغموض، مما دفع الباحثين في مجال التعليم إلى محاولة تحديد حدود واضحة بين الاستراتيجيات والتقنيات والتكتيكات. وجميعها عمليات ينتهجها المتعلمون لتنظيم عملية التعلم بشكل مدروس، سواء كانت واعية أو غير واعية. وغالبا ما يختار المتعلمون استراتيجيات التعلم بناءً على أهدافهم وظروفهم الشخصية، ومع مرور الوقت قد تتغير هذه الأهداف والظروف، مما يستدعي استعراض وتعديل الاستراتيجيات المستخدمة. وبالتالي، يحتاج المدرس أن يكون على دراية بحاجيات واختلافات المتعلمين الفردية، بما في ذلك العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وأن يضعوا هذه المعطيات في اعتبارهم عند اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لهم.

وبما أنّ استراتيجيات تدريس وتعلم المهارات اللغوية، خصوصا مهارتي القراءة والكتابة متنوعة ومختلفة نركز في هذا البحث على خمس استراتيجيات هي: استراتيجيات القراءة المتكررة، واستراتيجية الحوار والمناقشة، واستراتيجية تنال القمر، والاستراتيجيات التركيبية، واستراتيجية

التلخيص. ونحاول أن ندرسها من حيث فاعليتها في تنمية مهارات التفكير وتنمية القراءة والكتابة وسهولة تطبيقها، ومدى إثارتها لدافعية المتعلم نحو التعلم، ثم أدوار كل من المدرس والمتعلم.

المبحث الأول: استراتيجيات تعلم اللغة

كلمة إستراتيجية مشتقة من الكلمة اليونانية (استراتيجيوس) التي تعني القيادة، لذلك ظل مفهوم الاستراتيجية لفترة طويلة يعني المهارة المغلقة التي يزاولها القادة في المجال العسكري. ومن هذا المنطلق نجد أن معناها يتغير بتغير مجال توظيفها. والمفهوم العام المتفق عليه لدى أغلب الباحثين أنها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق أغراض ذاتية (شاهين، 2011، ص 22). ولم يقتصر مفهوم الإستراتيجية على المجال العسكري وإنما انتقل إلى مجال التربية والتعليم، إذ اكتسبت مفهوما محددا، يعني كل الإجراءات التي يخطط لها المعلم مسبقا من أجل تنفيذ التعليم، في حدود الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المحددة (شاهين، 2011، ص 2). بمعنى أنّ الإستراتيجية لا يتم استعمالها بشكل متزامن مع الدرس أو استخدام الاستراتيجية دون تحديدها مسبقا في عملية التخطيط، لأنها ببساطة تقتضي من المعلم التوفر على مجموعة من الأدوات لتنفيذها في الفصل الدراسي. وهذا ما يؤكد أن المعنى الحقيقي للإستراتيجية هو مجموعة من الإجراءات التي يحددها المعلم مسبقا في عملية التخطيط والتي يعمل على تحقيقها أثناء تنفيذ الدرس. كما تعني الإجراءات التي يختارها المعلم لتهيئة الفرص التعليمية أمام المتعلمين لتحقيق التعلّم. وبهذا نقول إن استراتيجيات القراءة والكتابة هي مجموعة من الإجراءات التي يحددها المعلم في مرحلة سابقة يفترض أنه سيعتمدها من أجل تدريس مهارتي القراءة والكتابة للمتعلمين. ويجب أن يختار المعلم الاستراتيجية التي تتوافق مع المتعلمين وميولاتهم وحاجياتهم ووثائرهم في التعلم وتلبي احتياجاتهم وتعمل وفق الإمكانات المتاحة لديهم.

وتعني استراتيجيات تعلم اللغة كذلك العمليات التي يقوم بها المتعلمون من أجل تسهيل التعلم، ومن أجل أن يكونوا أكثر استقلالية وعاطفية. ويعرفها كوهين (2007) بأنها تلك الوسائل التي تساعد المتعلمين على تحسين التعلم، وإتقان العديد من المهام الخاصة، والتعويض عن النقص في التعلم (**cohen**، 2005، ص33). أما الاستراتيجيات في التعليم فتعني خطة عمل عامّة

توضع لتحقيق أهداف معينة ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها. كما أنّها تعني الآليات التي يتّخذها المدرس وتتمظهر في الأفعال التي ينفذها المعلم والمتعلمين في المواقف التعليمية. ومن خصائصها أنّها تكون مرنة قابلة للتعديل والتكييف حسب الفوارق الفردية للمتعلمين، وتعكس ما يجري داخل البيئة الصفية بامتياز.

وقد قسمت أكسفورد (1990) استراتيجيات التعلم إلى قسمين أساسيين، يسمى القسم الأول بالاستراتيجيات المباشرة، وهي عبارة عن عمليات ذهنية تتمثل أساسا في الذاكرة وتخزين المعلومات الجديدة واسترجاعها، بينما تمكن الاستراتيجيات المعرفية من فهم اللغة الجديدة أثناء إنتاجها بواسطة مجموعة من الطرق كالتلخيص والتحليل المنطقي والمقارنة من بين أخرى. أما الاستراتيجيات غير المباشرة، فهي عبارة عن استراتيجية ميتا- معرفية وعاطفية واجتماعية. وتمكن الاستراتيجيات الميتا- معرفية المتعلمين من مراقبة معارفهم الخاصة عن طريق استعمال وظائف كالمركزية والتمركز والترتيب والتخطيط. وعندما يكون المتعلمون أمام خلل أو لبس في قواعد اللغة التي يقرؤونها أو يكتبونها يلجؤون إلى الاستراتيجيات الميتا- معرفية لمعرفة خطاطة معرفتهم اللغوية السابقة ولربط ما يتلقونه من لغة وعلامات ورموز بالعدة القديمة. أما الاستراتيجيات العاطفية فتتصل بالمشاعر والمواقف والقيم(أكسفورد، 1900).

المبحث الثاني: مفهوم القراءة والكتابة

جاء في لسان العرب أن قرأت الشيء قرآناً: جمعته وضممت بعضه إلى بعض. ومعنى قرأت القرآن: لفظت به مجموعاً: أي ألقيته(...) وقرأ غيره إقراءً(...) والإقتراء: افتعال من القراءة(...) واستقرأه طلب منه أن يقرأ (ابن منظور، 1311م، مادة قرأ). يظهر لنا من خلال تعريف ابن منظور أن فعل القراءة يمكن أن يقوم به الإنسان بمفرده، أو أن يطلبه منه أحد ما. ويظهر ذلك من خلال الصيغ الصرفيّة التالية: (قرأ= فعل) و(الإقراء = الإفعال) وأقرأ غيره أي جعله يقرأ، وهذا إن دلّ على شيء فهو يدلّ على أنّ مهارة القراءة هي مهارة تخضع لمنهج علمي دقيق في سياق تدريسها، بمعنى أن فعل القراءة يمكن أن يكون بطريقة جهرية أو صامتة، لكنّه في كلتا الحالتين

يقتضي تتبّع الحروف وتهجئتها بشكل صحيح للوصول إلى معنى الكلمات والعبارات المشكلة للنص المقروء.

وتعرف القراءة كذلك على أنها منح تفسير ذو معنى للرموز اللغوية المطبوعة والمكتوبة. وهي وسيلة من أجل الفهم، تحدث نتيجة التفاعل بين استيعاب الحروف المكتوبة التي هي اللغة، مع مهارات القارئ (حمزة، 2008، ص 11). والمعنى المستفاد من هذا التعريف أن القراءة هي تفاعل بين ما هو مكتوب، يمكن ملاحظته بالعين المجردة وبين ما هو إدراكي، يحتاج للتحليل المنطقي، لا يرى بالعين المجردة. كما يحتاج فهم النص توفر القارئ على مجموعة من المهارات التي تدخل في تفاعل مع إدراك الرموز المكتوبة. وللقراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فلا تتقدم الأمم والشعوب مما تملكه من نفط وغاز وموارد مادية وإنما بما لديها من موارد بشرية واعية، تستطيع تحقيق التنمية والنهضة بالبلاد (الصوفي، 2007، ص 33).

أما بخصوص الكتابة، فقال صاحب لسان العرب، إن الكتاب معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتْبٌ. كتب الشيء يكتبه كَتْباً وكِتَاباً وكِتابةً. وكَتَّبَهُ خَطَّهُ. (...) والكتابة لمن تكون له صناعة(...) والكتبة اكتتابك كتاباً تنسخة (...) وقيل كتبه: خطَّه، واكتتبه استملاه (...) والكتاب ما كتب فيه (ابن منظور1311م، مادة كتب). فالكتابة صناعة، والصناعة لا تستقيم إلا بتوفر الشخص على مجموعة من المهارات، ومهارات الكتابة متعدّدة قد ذكر ابن منظور مهارتا الخط والإملاء. وأردف كلامه بقول ابن الأثير" إن الكتابة أن يكاتب الرجل عبده على مال يؤديه إليه منجماً. وبهذا فالتعريف اللغوي لا يقدم لنا سوى معلومات تبدو سطحية عن عملية الكتابة، تختزل في عمليات رسم الحروف بشكل جيد وجمعها وشدها وتنظيمها .

إن الكتابة صناعة تحتاج إلى الدربة والمهارة في تعلمها، وتتم الاستعانة بها من أجل التعبير عما في النفس من معان باطنة، حيث تتم ترجمة تلك المعاني من خلال خطها على الورقة في صورة مفردات وتراكيب لغوية معينة (شعبان، 2010، 25). بمعنى أن الكتابة هي عملية ذهنية وحركية في الآن نفسه، يعمل فيها الكاتب بنقل ما هو ذهني (الأفكار، المشاعر، التصورات...) إلى ما هو ملموس (مفردات، جمل، تراكيب). وذهب طعيمة (2004) إلى أن الكتابة عملية تحويل الرموز من

خطاب شفهي إلى نص مطبوع أو مرقون. فهي عملية يتمّ فيها تركيب المفردات والعبارات ومختلف الرموز، بهدف توصيل الرسالة إلى متلق يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا (طعيمة، 2004، 189). وبهذا يظهر لنا أن الكتابة هي مهارة معقدة للغاية، لكنها مهمة جدا، فبدون كتابة لا يمكن للأمم أن تتقدم ولا يمكن للأفراد أن يعبروا عما في دواخلهم. إن الكتابة قبل أن تكون وسيلة، فهي فن نقل ما في دواخلنا وعوالمنا، من أفكار ومشاعر وأحلام وتصورات، إلى الخارج، ووسيلة لمشاركة التجارب مع الآخرين. وبدون القراءة لا يمكن تنمية الكتابة، إنهما جسد واحد ينمو إذا تمت تنميتهما معا.

وفي حقيقة الأمر تتجاوز الكتابة معناها السطحي إلى معنى أعمق، لأنها تقتضي امتلاك الكاتب كفاءة وقدرة على تصوير الأفكار وتصديرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوياً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق، والطلاقة على عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير (شعبان، 2010، ص 25). وبذلك ففعل الكتابة يقتضي من الطالب امتلاك مجموعة من القدرات والكفايات والمعارف التي يدمجها في بنيته الذهنية لإنجاز مهارات يدوية تتمثل أساساً في مهارتي الخط والإملاء، والاتساق. إن فعل الكتابة يقتضي تصور الأفكار وتصديرها في فونيمات (حروف) وكلمات وتراكيب وفقرات ونصوص وفق النظام اللغوي المتعاقد عليه، وبكتابة صحيحة ومنتظمة، وأساليب متنوعة مع عرض تلك الأفكار ومعالجتها في تتابع وتنقيح بشكل يسمح للقارئ بالتعرف عليها وفهم مدلولاتها ومضامينها. وبناء على التعاريف السابقة تبين لنا أن الكتابة هي عملية معقدة تجمع بين آليتين في الآن نفسه: عملية عقلية تنطلق من المعارف والمعارف الفعلية والحس-حركية والوجدانية، وعملية فزيائية تتمثل في رسم الحروف والكلمات والعبارات والجمل بشكل صحيح إملائياً ونحوياً ودلالياً... بشكل متسق .

المبحث الثالث: استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة

تتنوع احتياجات متعلمي اللغة العربية في المستوى الابتدائي وطرق استجابتهم لعملية التعلم بشكل كبير، حيث يمكن أن يكون لدى بعض المتعلمين ميولاً للتعلم البصري، حيث يستجيبون

بشكل أفضل للصور والرسوم التوضيحية. وفي المقابل، قد يفضل آخرون التعلم بالاستماع، وهم يستفيدون أكثر من المحتوى الصوتي مثل المحاضرات المسموعة أو النقاشات الصوتية. وهناك فئة من المتعلمين قد يستجيبون بشكل أفضل للأنشطة التفاعلية والتجارب العملية. ومن هذا المنطلق، يجب على المعلم أن يكون متنوعا في استخدامه للأساليب التعليمية لضمان تلبية احتياجات جميع المتعلمين وتمكينهم من تحقيق أقصى استفادة من عملية التعلم. وعادة ما تعمل الاستراتيجيات المتنوعة على تحفيز تفاعل المتعلمين مع المحتوى الدراسي وتعزيز مهاراتهم اللغوية بشكل شامل. وعندما يتم تقديم المواد بأساليب مختلفة يتمكن المتعلمون من استخدام مهاراتهم اللغوية بأشكال متنوعة، مثل التفكير النقدي والتحليل والتفاعل مع النصوص بطرق متعددة. وهذا يساعدهم على فهم المفاهيم بشكل أعمق وتطوير قدراتهم في التعبير الكتابي والتواصل بشكل أفضل. كما أن تنويع الاستراتيجيات يساهم في تعزيز مستوى التفاعل بين المتعلمين وتشجيع التعلم التعاوني. وعندما يتعاون التلاميذ معا على مهام متعددة الوسائط يتمكنون من تبادل الأفكار والمعرفة بشكل فعال، وهذا من شأنه أن يسهم في بناء فهم أعمق للمواد الدراسية المتعلمة، وتعزيز تطبيق المفاهيم في سياقات حقيقية.

المطلب الأول: استراتيجية القراءة المتكررة

تعرف استراتيجية القراءة المتكررة على أنها إحدى المحاولات النشيطة بخصوص ما يقوم به المتعلم لفهم مضمون الرسالة النصية (**Rihlah, et. al**، 2016، 162). ويقرأ المتعلمون النص قراءة متكررة: أي مرات عديدة حتى يصلوا إلى المستوى المطلوب في سرعة القراءة. وهي استراتيجية تساعد المتعلمين على تنمية الطلاقة والفصاحة في قراءة النصوص. ومن المؤكد أن المغزى من قراءة النص ليس الوصول إلى مرحلة إدراك الحروف والكلمات وقراءتها بشكل سريع، بل المغزى هو الوصول إلى الفهم السريع لمضمون النص. لذلك يساعد التكرار في إعادة التفكير في العديد من القضايا المطروحة في النص. وقد أورد عبد الحليم (2009، ص 310) مجموعة من العناصر التي تبين أهمية استراتيجية القراءة المتكررة في تعليم القراءة، حاولنا تلخيصها في النقاط التالية:

- طورت هذه الإستراتيجية لزيادة قراءة المتعلم.
- تساهم في زيادة سرعة القراءة.
- تساهم في جعل المتعلمين قادرين على نقل تحسنهم في سرعة القراءة إلى نصوص قرائية متعددة.
- تساهم في زيادة الفهم القرائي من خلال التكرار.
- تساهم في زيادة المعرفة والدافعية للقراءة لدى المتعلمين.

وذكر **Rihlah, et al**(2016) أن لإستراتيجية القراءة المتكررة عدة أنواع نقدمها على الشكل التالي:

- القراءة المتكررة الشفهية: هي القراءة التي يقرأ فيها المتعلم النص بشكل شمولي.
- القراءة المتكررة المزدوجة: يكون المتعلم الأول قارئا والمتعلم الثاني مستمعا يضع تقويم القراءة زميله.
- القراءة الممسرحة: جعل النص متجسدا في القاعة من خلال تقمص الطلاب لشخصيات النص وأداء الأدوار.
- القراءة الموقوتة: يتم التركيز فيها على جزء من النص، ويكرر الطالب قراءته إلى أن يصل إلى درجة الفهم والطلاقة.

ومن أجل تطبيق إستراتيجية القراءة المتكررة يحتاج المعلم التقيد بمجموعة من الشروط الأساسية، حددها عبد الحليم (2009) في النقاط التالية:

- ضرورة وجود نمذجة من قبل المعلم أو الأكثر كفاءة في القراءة (القراءة النموذجية للمعلم).
- أن تتوافر في المتعلمين بعض المهارات اللغوية التي تساعدهم على القراءة، وذلك بالتعرف على معاني الكلمات في السياق أو استعمال القاموس أو من خلال التعرف على مقاطعها الصوتية.
- أن يقرأ المتعلمون النصوص المقدمة لهم، كيف ما كان نوعها، وذلك من ثلاث إلى أربع مرات.
- يتراوح عدد الجلسات الأسبوعية للقراءة مابين 3-5 مرات في الأسبوع.

- تتم الجلسات في فترات قصيرة من 10-20 دقيقة للجلسة الواحدة.
- ألا تتعدى المدة الزمنية التي يقرأ فيها المتعلم دقيقة واحدة في كل مرة، للتقييم المرحلي والنهائي.
- أن تكون تغذية راجعة لتقييم تقدم المتعلمين في الطلاقة.
- على المدرس أن يشجع المتعلمين باستعمال عبارات الشكر والثناء.
- أن يتم تدريب المتعلمين على أكثر من قطعة لغوية واحدة.
- على المدرس أن يتوفر على شبكة تقييم أسبوعية أو شهرية يتتبع فيها تطور مستوى أداء وسرعة المتعلمين.

ونقدم من خلال الشكل في (1) أهم مميزات وعيوب إستراتيجية القراءة المتكررة مع بيان مدى سهولة تطبيقها وأدوار كل من المتعلمين والمعلم.

الشكل (1) يبين خصائص إستراتيجية القراءة المتكررة

	إستراتيجية القراءة المتكررة
مميزات وعيوب الإستراتيجية	تساهم الأسئلة التي يطرحها المتعلمون على أنفسهم في تحسين وتقوية ملكة التفكير لديهم. كما تمكنهم من خلخلة تمثلاتهم السابقة وربطها بالنص الجديد. لكنها قد لا تكون إيجابية في حالة لم يترك المعلم للمتعلمين فرصة البحث الذاتي عن حل المشكلات أو التساؤلات
مهارات التفكير التي تنميها	تزيد من وعي المتعلمين بالعمليات العقلية التي يقومون بها من خلال ربط الخبرات السابقة بالجديدة وتحليلها بعمق.
دور الطالب	استرجاع الخبرات والمعلومات السابقة وترتيب الأفكار بشكل منطقي ومراجعة الذات والتفكير فيما يقوم به. كما يقوم بالتنبؤ والتخمين وطرح الأسئلة والبحث عن المعلومات التي تعينه على إيجاد الحل المناسب
دور المعلم	يقوم المعلم بالنقاش مع المتعلمين لمعرفة تمثلاتهم وخبراتهم السابقة وانتقاء المواضيع التي تتناسب مع ميولاتهم ثم عرض الدرس بطرق جيدة ويدفع المتعلمين إلى طرح أسئلة ذاتية ويقوم بتقييم أدائهم بالنظر إلى التغذية الراجعة
مدى سهولة	من أسهل الاستراتيجيات تطبيقا هي هذه الإستراتيجية لأن مراحلها سهلة

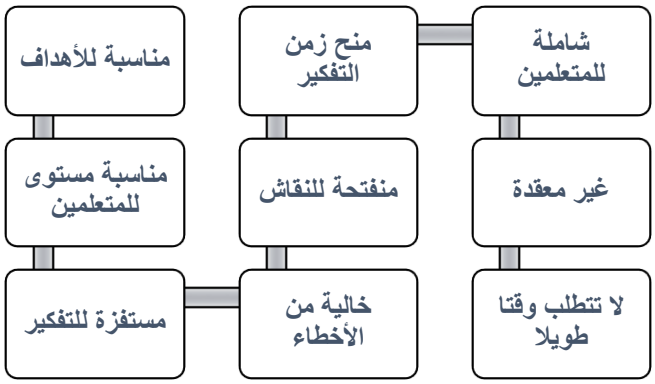
تطبيقها بالنظر إلى مراحلها	جدا، ولا تحتاج معادات وأدوات كثيرة كما أن زمن تحقيقها زمن منطقي مقارنة مع الزمن المخصص لمكون النصوص والتعبير والإنشاء.
مدى تحقيقها للتفاعل بين الطلاب والمعلم	التفاعل يكون أكثر بين المتعلم والمعلم ونادرا ما نجد التفاعل بين المتعلمين فيما بينهم، لأن التدريب على طرح السؤال يكون ذاتيا وليس جماعيا في غالب الأحوال.
من هو محور العملية التعليمية	المتعلم هو محور العملية لأنه هو من يتدرب على طرح السؤال ويعمل على البحث والاستقصاء من أجل الوصول إلى الحل أما المعلم فهو موجه ومرشد ومعدل لمسار التعلم فقط. ويدفع المتعلم للنقاش أكثر.

ويظهر لنا من خلال الشكل في (1) أن إستراتيجية القراءة المتكررة مثالية في تدريس القراءة والكتابة، خصوصا أن تطبيقها لا يكلف المدرس توفير وسائل وأدوات محددة، ويمكن تطبيقها في الزمن المحدد لمكون النصوص أو التعبير والإنشاء. كما يظهر لنا من خلال معاينة طريقة عمل إستراتيجية القراءة المتكررة أنها تساعد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في القراءة، إذ تمكنهم عمليات التدريب المتكررة على نصوص مختلفة من الطلاقة في النطق والدقة في فهم المعنى. ويمكن للمعلم استخدامها من أجل دعم متعلميه في تنمية مهارات الفهم ودعم المتعثرين منهم.

المطلب الثاني: إستراتيجية الحوار والمناقشة

تعتبر إستراتيجية الحوار والمناقشة من الاستراتيجيات الحديثة التي تتمّ من خلال تعليم الكتابة والقراءة، لأنها تجعل المعلم في نقاش مستمر مع المتعلمين من أجل فهم النص المقروء. ويتخذ النقاش في الغالب صورتين: الصورة الأولى هي عندما يتم بين المتعلم والمعلم، أما الصورة الثانية عندما يتم بين المتعلمين فيما بينهم. ويؤكد شاهين (2011) أن المعلم مطالب بمراعاة العديد من الجوانب أثناء تفعليه تعليم القراءة أو الكتابة باستعمال إستراتيجية الحوار والمناقشة، خصوصا الموضوعات التي تحتاج إلى جدل وإبداء الرأي فيها (شاهين، 2011، ص 21). وغالبا ما تتصف الأسئلة التي يتم توليدها أثناء الحوار والمناقشة على الشكل المبين في (2).

الشكل (2) يبين مواصفات الأسئلة في استراتيجيات الحوار والمناقشة



إن ما تسعى هذه الإستراتيجية إلى تحقيقه هو إثارة تفكير ومنطق المتعلمين من خلال توجيه العديد من الأسئلة،بشكل يخلق التفاعل بين المعلم والمتعلمين. وتساعد تلك الأسئلة الموجهة المعلم على تحديد مدى فهم المتعلمين للنص الذي يقرؤونه. إن هذه الإستراتيجية تدفع المتعلمين إلى اكتشاف وتقدير المشاركة وخلق التفاعلات بين المعلم والمتعلمين. ويذهب مصطفى (2014، ص 222) إلى أن تطبيق هذه الخطوة يخضع لثلاث عمليات متفاعلة فيما بينها هي:

- إعداد المتعلمين للمناقشة.
- السير قدما في المناقشة.
- تقويم المناقشة.

فعلى سبيل المثال، يقوم المعلم بإعداد العديد من الأسئلة التي يبني بها نقاشه حول نص من النصوص المقررة، ويسأل بطريقة تفاعلية، مع الحرص على توجيه النقاش وعدم السماح لأي متعلم بالحديث إلاّ إذا أخذ الإذن من المعلم. ويتم بناء الدرس التفاعلي بشكل جيد عندما يعطي المعلم مجموعة من الأسئلة القبلية للمتعلمين على أساس البحث والاستقصاء من كتب ومواقع إلكترونية ثم نقاش ذلك في الفصل الدراسي.

وتتيح هذه العملية للطلاب فرصة مقارنة أعمالهم مع زملائهم وتصحيح المعلومات الخاطئة وتثمين أخرى. وهناك أنواع مختلفة من المناقشة يمكن للمعلم استعمالها وفقا للموقف التعليمي المحددة والمخطط له مسبقا منها: المناقشة المفتوحة، والمناقشة التلقينية، والمناقشة الجدلية الاكتشافية، ثم المناقشة الجماعية الحرة، والندوة والمناقشة الثنائية... ولكلّ نوع من أنواع تلك

المناقشات خصوصيته المحدّدة التي ينبغي مراعاتها (المصطفى، 2014، ص 223). ولمزيد من التوضيح حول أهمية إستراتيجية الحوار والمناقشة في تدريس مهارتي القراءة والكتابة ننظر إلى الشكل في (3).

الشكل (3) يبين مزايا إستراتيجية الحوار والمناقشة وأهميتها في تدريس القراءة والكتابة

	التفكر	الإيجابيات	السلبيات	دور المعلم	دور المتعلم	التفاعل
الحوار والمناقشة	الجدل وإبداء الرأي الاستدلال والتحاجج الخطابة والإقناع واسترجاع المعارف والمعلومات القبلية للطلاب واستخدامها في الإجابة عن الأسئلة.	تنمي في المتعلمين مهارات التواصل الشفهي وتسمح لمشاركة أكبر عدد من المتعلمين كما أنها لا تحتاج وقتا طويلا في إنجازها وتؤدي إلى فهم جيد للنص	تتجلى بعض سلبيات هذه الإستراتيجية إذا لم يكن المعلم دقيقا في ضبط الفصل من الممكن أن يتم تشاجر أو خلاف بين المتعلمين.	يقوم بتحديد مجموعة من الأسئلة مسبقا على ضوئها يتم فهم النص. ويجب أن تكون مناسبة غير معقدة ولا تحتاج تفكيرا عميقا	الإجابة عن أسئلة المعلم والتفاعل معه ومع باقي المتعلمين	تغلق التفاعل بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين فيما بينهم. وهي أحسن إستراتيجية في التفاعل الصفي.

على الرغم من مزايا إستراتيجية الحوار والمناقشة الواردة على الشكل في (3) إلاّ أنّ لها بعض العيوب أو السلبيات؛ فهي لا تكون فعّالة في المجموعات الصغيرة جدا، لأنها بهذه الحالة ستتحوّل إلى مناظرة، كما أنها تفترض أن يكون المعلم مدربا على تقنيات التنشيط والحوار لتفادي أي تعصب للرأي من قبل المتعلمين، ثم إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين في الفصل للمشاركة، وهذا قد ينتج عنه عدم ضبط الزمن بشكل جيد، أو عدم تحقيق كافة أهداف الدرس أو الخروج عن الموضوع الرئيسي. وإذا استطاع المعلم تجاوز مثل هذه النقاط تصبح هذه الإستراتيجية مثالية في

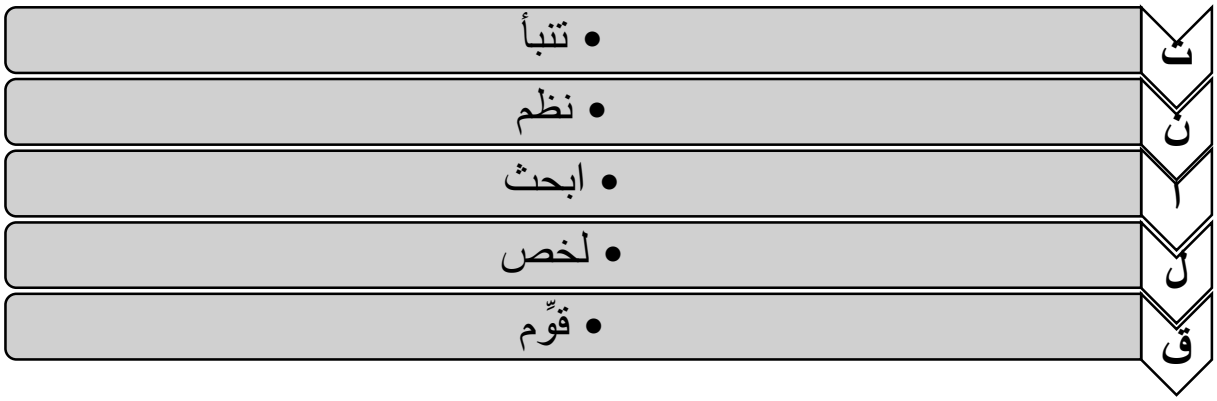
تدريس المتعلمين على المهارات اللغوية الأربع خصوصا الاستماع والمحادثة اللتين لا تنفصلان عن القراءة والكتابة.

إنّ اعتماد المدرس إستراتيجية الحوار والمناقشة يساهم في جعل المتعلمين يمارسون اللغة تواصليّا أثناء التلقي والإنتاج. وقبل أن يعرض المعلم النص موضوع الدرس يكلف المتعلمين بقراءته في المنزل والإجابة على أسئلة الفهم والتحليل. والمعلم من جهته يقرأ النص ويعدّ مجموعة من الأسئلة التي من شأنها أن تبين مضمون النص وجوانبه الشكلية والفنية والتعبيرية ومقاصد الكاتب وغيرها. والمعلم الجيد هو من يخطّط مسبقا لإجراء هذه الإستراتيجية، فيراعي أهداف الدرس الكبرى والصغرى ويحاول أن يحققها من خلال ربط الأسئلة بالأهداف وعدم إدراج أسئلة لا تخدم أهداف الدرس، ثم أن يختار الأسئلة التي تكون مثيرة من أجل دفع المتعلمين إلى التعلم. كما يجب أن تكون الأسئلة مناسبة للمستويات الإدراكية والمعرفية للمتعلمين وأن تكون متنوعة من أجل أن تشمل الذكاءات المتعددة. وإذا لم تحصل الاستجابة لبعض الأسئلة يجب أن يغير المعلم من صيغة السؤال ويصل ما أمكن إلى مدركات المتعلمين. وعندما يطرح المعلم السؤال يمنح وقتا للمتعلمين من أجل التفكير واسترجاع خبراتهم السابقة. ولا يقتصر دور المعلم في تطبيق الإستراتيجية فحسب، وإنما عليه أن يكون مرشدا أثناء الدرس، فيوجّه الأسئلة وينظم الحواريضمن مشاركة الجميع، خصوصا المتعلمين الذين يعيشون وضعيات صعبة. والجميل في هذه الإستراتيجية أنها لا تتطلّب وقتا طويلا أو معدات وأدوات خاصة لتطبيقها، فتطبيقها يكون موازيا لعملية بناء الدرس مع المتعلمين، انطلاقا ممّا أعدّوه في المنزل فيتم تصحيح الخطأ وتثمين المجهودات الصحيحة. ويمكن للمعلم أن يستخدم التعزيز الإيجابي والتحفيز من خلال منح النقط للمتفاعلين من المتعلمين والذين قاموا بالتحضير الجيد للدرس. إضافة لذلك يمكن للمعلم إجراء عملية التقويم مباشرة من خلال الأسئلة التفاعلية ومعرفة درجة فهم المتعلمين للنص.

المطلب الثالث: إستراتيجية تنال القمر

تعرف إستراتيجية تنال القمر بأنها جملة من الإجراءات والممارسات التي يتقيد بها المدرس من أجل دفع المتعلمين إلى فهم مضمون النص. ومن تلك الإجراءات نجد التنبؤ والتنظيم والبحث والتقويم. أما مراحل إجراء هذه الإستراتيجية، فتتم عن طريق التقديم والتدريب الموجه والتدريب المستقل (الصيداوي، 2015، صفحة 15). وسميت هذه الإستراتيجية بالنظر إلى الأحرف الأولى منها كما هو مبين على الشكل في (4)

الشكل (4) يبين الاسم الكلي لإستراتيجية تنال القمر



وتكمن أهمية استعمال إستراتيجية تنال القمر في أنها تمنح للمتعلمين فرصة قراءة النصّ بهدف تعلم شيء جديد، فتبيّن لهم تلك الأهمية مما يزيد من دافعيتهم للتعلم. زد إلى ذلك أنّ المتعلمين عندما يتعوّدون على استعمال هذه الإستراتيجية، فإنها تصبح عادة لهم، ويصبح كل متعلم قادرا على تفعيل آليات التعلم الذاتي لأي نص قرائي من النصوص التي يصادفها. وبفضل الآليات والمهارات التي يكتسبها المتعلم، من خلال التعلم وفق هذه الإستراتيجية، خصوصا مهارات التلخيص والتنبؤ، فإنه ينمي الثقة بنفسه ويجد أن ما كتبه في تلخيصه، يتفق مع أفكار الكاتب ويقدمها بصورة إبداعية.

وقد أوردت دايرسون (2012) مجموعة من النقاط الإيجابية التي تنميها إستراتيجية تنال القمر في شخصية المتعلمين (دايرسون، 2012، صفحة 3). منها:

- تعمل على تقوية الجوانب الإدراكية للمتعلمين في مجال الفهم والاستيعاب.
- إنها إستراتيجية نشطة تعمل وفق مبادئ التعليم النشط الذي يضيف الحيوية والنشاط على الفصل.
- تنمي مهارات تحديد الأفكار الأساسية والابتعاد عن الحشو والإطناب في الكتابة.
- تعمل على زيادة الاستقلالية الذاتية للمتعلمين في تعلم القراءة والكتابة.

وبناء على أهمية اعتماد المدرس لإستراتيجية تنال القمر في تدريس القراءة والكتابة، لابد أن يراعي الخطوات الأساسية التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية. ويتم تقديم إستراتيجية تنال القمر للمتعلمين بالنظر إلى مراحلها التي سميت عليها كما هو مبين على التالي:

- التنبؤ: يبدأ المدرس هذه المرحلة بعرض عنوان النص الذي سيدرسونه، فيطلب المدرس من المتعلمين التنبؤ بالموضوع الذي سيتحدث عنه النص كما يدفعهم لتقديم افتراضات معينة. مثلا يقول أحد المتعلمين أفترض أن النص سيعالج الموضوع كذا أو كذا.
- التنظيم: يطلب المدرس من المتعلمين أن يقدموا جميع أفكارهم بخصوص الموضوع ثم ينظمها على شكل خريطة مفاهيم أو خريطة ذهنية ثم يبدأ المدرس في بيان الأفكار التي لها صلة بموضوع النص.
- البحث: بعد ذلك يقرأ المتعلمون النص ثم يوجه المدرس النقاش إلى الافتراضات التي طرحت من قبل، ليبحث المتعلمون عما يؤيدها أو ينفيها في النص من أفكار.
- التلخيص: يعمل المتعلمون أثناء قراءتهم للنص على تحديد الأفكار الأساسية والتي لها علاقة بموضوع النص وصياغتها على شكل معين إما جدول أو خارطة ذهنية أو غير ذلك من الأشكال التي تساعد على تلخيصها.
- التقويم: يقارن جميع المتعلمين الأشكال التي قاموا بإعدادها من أجل تحديد الأفكار الأساسية التي يتفق حولها الأكثرية ومدى صحتها وملاءمتها لتوجيهات المدرس.

ولقد أكد دحلان (2019) من خلال دراسة قام بها بخصوص فاعلية إستراتيجية تنال القمر في تعليم القراءة والكتابة أن هذه الخطوات التي يعتمدها المدرس في تدريس القراءة، تساعد المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم وتمكنهم من استحضار العناوين والصور المرتبطة بالموضوع وربطها بالمعرفة السابقة. وهذا يعزز عملية التعلم، خصوصا التعلم الذاتي الذي تساهم فيه مهارة التنظيم التي تأتي مع الخطوة الثانية (دحلان، 2019، ص 21). وبالفعل فهي إستراتيجية نشطة تنمي مجموعة من القدرات والمهارات المعرفية للمتعلمين، وتمكنهم من التعامل مع النصوص وفهمها وتلخيصها بشكل جيد. وللمزيد من التوضيح حول خصوصية إستراتيجية تنال القمر ننظر إلى الشكل في (5).

الشكل (5) يبين خصوصية إستراتيجية تنال القمر ومدى ملاءمتها لتدريس القراءة والكتابة

	تنال القمر
المميزات والسلبيات	تساهم إستراتيجية تنال القمر في تيسير فهم المتعلمين لمضمون النص وتمنحهم فرصة تعلم شيء جديد. كما تمنح مزيدا من الاستقلالية في التعلم الذاتي، إلاّ أنها قد تأخذ وقتا طويلا إذا لم يحسن المدرس تدبير الوقت.
مهارة التفكير	تساعد هذه الإستراتيجية في تنمية قدرات المتعلمين في التنبؤ والتنظيم والبحث والتلخيص والتقويم.
دور المتعلم	التنبؤ بقيمة النص وتنظيم معلوماته القبلية مع معلومات النص ثم البحث عن أجوبة للأسئلة وبعدها تلخيص النص وتقويم العمل الذي قام به.
دور المدرس	يقتصر دور المدرس في هذه الإستراتيجية على مواكبة العمليات التي يقوم بها المتعلمون وتعديل مسارها نحو ما هو صحيح.
المهارات اللغوية التي تنميها	تعمل على تنمية المهارات اللغوية جميعا، خصوصا القراءة والتحدث.

هل تثير الدافعية؟	نعم تثير الدافعية خصوصا عندما يعلم المتعلم أن ما تنبأ به في البداية لم يحصل عليه أو أن ما توقع صار صحيحا. كما أن الاستكشاف يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم.
هل فيها تعاون؟	تساهم هذه الإستراتيجية في التعلم النشط لأن الطلاب يعملون بشكل تعاوني لإنجاز المخططات ووضع الفروض والتلخيص ثم تقويم أعمالهم.

وممّا لا شكّ فيه أنّ جميع استراتيجيات التعليم والتعلم التي يتمّ تداولها والعمل بها صالحة لتعليم القراءة والكتابة في أيّ مرحلة تعليمية بما يتناسب مع المتعلمين وقدراتهم العقلية ومراحل نموهم الفكري. ومع ذلك وجدنا في إستراتيجية تنال القمر بعض المميّزات التي تساعد بجد في تعليم القراءة والكتابة. وبناء على مجموعة من الدراسات التي تؤكد فاعليتها(دحلان، 2019) نجد أنّ هذه الإستراتيجية تناسب أكثر المتعلمين في المرحلة الابتدائية وتركّز بالتحديد على تدريب المتعلمين على تحديد الأفكار الأساسية والجزئية في النصّ، واستيعاب مفرداته ومعانيه، وتلخيص كلّ ذلك بشكل موجز ومفهوم. وجوهر فهم المعنى العام للنص هو أن يعرف المتعلّمون هذه الجزئيات. كما أرى أنّ هذه الإستراتيجية ستفيدني كثيرا في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتعزز ثقافتهم ومعارفهم ومعلوماتهم. وقد صممت الإستراتيجية من أجل أن يتدرّج المتعلمون في فهم النصّ من البسيط المادي الملموس إلى ماهو معقد ومجرّد.

إن تدريس القراءة والكتابة أو إحدى المهارات اللغوية الأخرى بإستراتيجية تنال القمر يساعد المدرّس على التدرّج في الدرس، ويبني الدرس مع متعلمين درجة تلو الأخرى. فالمرحلة الأولى هي تنبأ وهي المدخل الذي يتعرّف فيه المتعلم على النصّ قراءة أولية، يستقبل فيها النص بما لديه من مخزون لغوي قبلي وما يؤكد على أن المتعلمين لديهم معرفة علمية ولغوية قبلية للنص الجديد الذي يستقبلونه هو هذا الاستقبال لأنّه لو كان النص بلغة لا يفقه منها المتعلمون أي شيء لما وجدنا ذلك الاستقبال. ولا يتم معاتبة المتعلم في هذه المرحلة لأنه فقط يتنبأ وهذا يجعله يتواصل مع النص براحة تامة. ويمكن للمدرس أن يتدخّل من أجل تقديم مؤشرات تساعد المتعلّمين على التنبؤ. وبعدها يضع المتعلمون خريطة معرفية يحدّدون فيها الأهداف التي يريدون أن يتعلموها في النص. ويمكن للمدرس أن ينظم الفصل على شكل مجموعات فيتم التعليم التعاوني بينهم ممّا

يؤدي إلى تعزيز معارف بعضهم البعض. وبعد تصميم المتعلمين للخريطة الذهنية ينتقل المدرس إلى مرحلة البحث، وفي هذه المرحلة يطلع المتعلمون على أغلب معلومات النص لينتقلوا بعد ذلك إلى التلخيص، ويمكن أن يستعمل المتعلمون في التلخيص الخريطة المعرفية لأن العمل بالخريطة في التلخيص يساعد على تنمية الخيال لدى المتعلمين من خلال الإبداع في رسم الخريطة المعرفية، كما يعمل على تنمية مهارة التنظيم، ويعزز حفظ المعلومات واسترجاعها بكيفية سهلة. وفي الأخير يقوم المتعلمون بعملية التقويم،وذلك من خلال المقارنة بين الخريطة المعرفية الأولى للتوقع والخريطة الثانية للتلخيص. وبهذا يتعلم المتعلمون التقويم الذاتي والتبصر. والحقيقة أن هذه الإستراتيجية تنمّي مهارات الاتصال كافة من خلال القراءة والكتابة والتحدث والاستماع. فيقرأ المتعلمون النص ويتحدثون فيما بينهم بشكل تعاوني، ثم يكتبون ويلخصون الأشياء التي فهموها. كما تعمل على تنمية مهارة الاكتشاف التي تساعد على التعلم الذاتي ومهارة التقويم والتحليل والتلخيص والمقارنة وغيرها من القدرات العقلية.

المطلب الرابع: الإستراتيجية التركيبية

عادة ما تستعمل هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، فيعمد المعلم إلى استعمالها بما يضمن له الانتقال السلس مع المتعلمين في عمليات نطق الأصوات والحروف والكلمات ثم الجمل. وعادة ما تقوم هذه الإستراتيجية على تركيب الأجزاء من الكل أو العكس، بحيث يقدم المعلم الحروف ثم المقاطع من الحروف فالكلمات من المقاطع فالجمل من الكلمات وذلك وفق طريقتين (عطية، 2014، ص 57). ويمكن تحديد شكل الإستراتيجية التركيبية على الشكل في (6).

الشكل (6) يبين مواصفات الاستراتيجية التركيبية

الطريقة الهجائية: تقوم هذه الطريقة على مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي لا يمكن للمعلم أن يتجاوز إحداها إلى خطوة أخرى، لأنها متسلسلة. ويتوقف فهم المتعلمين لكل مرحلة على فهم المرحلة التي قبلها. ويتم تقديم الحروف العربية مقرونة بأسمائها ورموزها، أو يستعمل المعلم صورا تحمل رموزها، على أن يكون التقديم متسلسلا حسب الترتيب الهجائي (ألف، باء، ثاء، جيم، حاء...). ويجري الربط بين اسم الحرف وصورته بشكل يمكّن المتعلمين من حفظها في أذهانهم، ويتحقق المدرس ما إذا تم ذلك لينتقل إلى مرحلة تشكيل المقاطع، ثم تركيب الكلمات عن طريق دمج الجذور والزوائد،وبعدها تكوين المركبات والجمل القصيرة والطويلة... ويتم التسلسل على الشكل الوارد في (7).

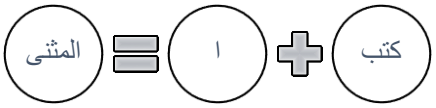
(7)

أ). إجراءات تعليم القراءة والكتابة وفق الإستراتيجية التركيبية

- مرحلة تقديم أسماء الحروف: يجب على المعلم أن يقدم للمتعلمين أسماء الحروف العربية كما هي في ترتيبها الألف بائي، وعندما يتحقق من مدى حفظهم لتلك الحروف وترسخها في أذهانهم ينتقل إلى المرحلة الموالية.
- مرحلة ربط الحروف بالرموز: يتم في هذه المرحلة ربط الحروف بالرموز التي تعبر عنها مثلا: ألف: أ / باء: ب / ثاء: ث /جيم: ج
- مرحلة تدريب الطلاب على كتابة صورة الحرف: ويعمد المعلم إلى تنفيذ ذلك في خطوتين، الأولى أن يكتب المعلم الحرف في أعلى السبورة مستعملا ألوانا زاهية تجذب المتعلمين، ثم يرسم صورة الحرف متقطعة ويطلب من المتعلمين إتمام الحروف على السبورة حتى يتمكنوا من الكتابة دون تنقيط. أما في الخطوة الثانية فيعمد المعلم إلى استعمال كراسات المتعلمين فيرسم فيها الحروف بالنقط وذلك بتكرار الحرف الواحد مرارا ثم يطلب منهم إتمام ذلك.

○ مرحلة التدريب على تكوين المقاطع: يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على تكوين كلمات لها مقطع واحد، مثلا ضم الراء مع الفاء يعطينا رف والراء مع الباء يعطينا رب ... ويمكن استعمال أشكال من هذا القبيل:

○ تدريب المتعلمين على تكوين الكلمات عن طريق دمج الجذر بالزوائد: ويمكننا بناء مجموعة من الكلمات عن طريق هذا الاعتماد ومن الضروري أن يبدأ المعلم بالكلمات المحسوسة والسهلة التي يمكن للطلاب معرفة معناها بسرعة، مثلا:



○ تدريب المتعلمين على ضم كلمتين لتكوين جملة قصيرة: مثلا يطلب منهم ضم قلم + هند تعطينا قلم هند... ويستمر الترتيب وفق هذه الإستراتيجية حتى يتمكّن المتعلمون من القراءة والكتابة في مستويات مبتدئة.

ب) مزايا الطريقة الهجائية

انطلاقا من تحليلنا لهذه الطريقة التي تعدّ جزءا من الإستراتيجية التركيبية وجدت أنّ من المزايا التي تحققها هي:

- يحفظ المتعلمون الألفاظ لا المعاني وهذا ينصب على العلاقة بين الحروف وصورها التي لا معاني بينها وبهذا هم لا يفهمونها معنويا.
- تعمل هذه الطريقة على تعليم أسماء الحروف لا أصواتها لذلك فالمتعلمون عندما يريدون تهجئة الكلمات ينطقون أسماء حروفها.
- التعلم بهذه الطريقة يجعل المتعلمين يتعلمون حرفا حرفا.

الطريقة الصوتية: جاءت هذه الطريقة كي تغطي بعض العيوب التي وقعت فيها الطريقة السابقة لأن الحروف في هذه الطريقة تقدم عن طريق أصواتها وليس بأسمائها. ويتم عادة في هذه الطريقة تقديم المعلم الحروف بأصواتها والرموز التي تعبر عنها أو يتم كتابتها بلون مخالف في

الكلمات، ولا يمكن للمتعلمين نطقها إلا في سياق تحريكها أو تقطيعها بعد حرف المد ونطقه بصوته الحقيقي (عطية، 2014، ص 63).

أ). إجراءات تعليم القراءة والكتابة وفق الطريقة الصوتية

- مرحلة تقديم الحروف صوتيا: يقوم المعلم بتقديم أصوات الحروف حرفاً حرفاً ويردد المتعلمون أصوات الحروف بعده مشدداً على إخراج الحروف من مخارجها.
- مرحلة تقديم صورة الحرف: بعد أن يقدم المعلم صوت الحرف يقدم صورته ويجري عملية ربط بين صوت الحرف وصورته حتى يصل إلى مستوى اقتران صورة الحرف بصوته في أذهان المتعلمين.
- مرحلة كتابة الحروف: يدرب المعلم المتعلمين على كتابة الحروف على السبورة ونطقها في أثناء الكتابة وقراءتها بأصواتها.
- مرحلة الربط بين الأصوات والحركات والحروف: يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على الربط بين أصوات الحروف والحركات، وأصوات الحروف وحروف المد بمعنى يتم تدريبهم على نطق مقاطع تتكون من حرف صامت. وحركة،ومقاطع تتكون من حرف صامت وحرف مد مثل : زَ،دَ،دُ،زا،دا،دو...وهكذا.
- مرحلة التدريب على ضم المقاطع: تدريب المتعلمين على ضمّ مقاطع إلى بعضها لتكوين كلمات قصيرة تتكون من مقطعين.

ب). مزايا الطريقة الصوتية

انطلاقا من معرفتنا للطريقة التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية يمكننا تحديد أهم المزايا التي لامسناها فيها، بخصوص قدرتها على تعليم القراءة والكتابة، وهي على الشكل التالي:

- يشكل تقديم الحروف بأصواتها تعليما بالطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الطفل اللغة.
- قلة التشديد على المعنى في المراحل المتقدمة من التعلم.
- تعليم الحروف حرفا حرفا مما يمكن المتعلمين من حفظها بشكل جيد.

وعموما رأينا أن الإستراتيجية التركيبية هي من بين أهمّ الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم اعتمادها في تعليم القراءة والكتابة كما يمكن للمتعلمين الاعتماد عليها، خصوصا في تعلم اللغات

الأجنبية حيث يبدؤون بأجزاء الكلمة إلى أن يصلوا إلى مرحلة قراءة نصوص طويلة ومعقدة. ولمزيد من التوضيح بخصوص مزايا وعيوب هذه الإستراتيجية ننظر إلى الشكل في (7).

الشكل (7) يبين مواصفات الإستراتيجية التركيبية

أوجه المقارنة	الإستراتيجية التركيبية
المميزات	تعليم القراءة والكتابة بشكل متدرج
العيوب	يحتاج المعلم وقتا طويلا في إنجازها كما أن رسم الحروف في كراسات جميع المتعلمين عملية شاقة
مهارات التفكير المستهدفة	مهارة الحفظ والتحليل والتركيب
دور المتعلم	قراءة وكتابة الكلمات والجمل
دور المعلم	رسم الحروف والكلمات على كراسات المتعلمين والسبورة
سهولة التطبيق	لا يحتاج المعلم أدوات كثيرة لتطبيق الإستراتيجية
مناسبتها للطلاب	في الغالب تناسب هذه الإستراتيجية جميع المتعلمين إلا أن الذين يتعلمون بسرعة سيملون

ورغم المميزات التي تحظى بها الإستراتيجية التركيبية إلاّ أنها تعكس نوعا من الملل بالنسبة للمتعلمين، ولا تقوم بشكل أساسي على المتعلمين، وتعتمد الحفظ، وعيوب أخرى كالقراءة المتقطعة، وعدم الاهتمام بالمعاني، كما أنّها تأخذ وقتا طويلا في التطبيق. ومن هذا المنطلق يحاول المدرس أن يكون شديد الحرص لتخطي مختلف التحديات التي تطرحها هذه الإستراتيجية بغية الاستفادة منها أكثر في عملية تدريس القراءة والكتابة.

المطلب الخامس: إستراتيجية التلخيص

إستراتيجية التلخيص هي إستراتيجية تنشط العمليات الذهنية للمتعلمين أثناء القراءة والكتابة. وذلك بعد فهمهم جيدا للنصّ. وهي مهارة تبين مدى فهم المتعلمين للنصّ موضوع الدرس (عطية، 2014، ص 100). وبذلك تعمل إستراتيجية التلخيص على منح المتعلمين الوسائل الضرورية من أجل تتبع أفكار النص المقروء وتحديد الأفكار الأساسية. وهذا يتيح للمتعلمين إمكانية جعل تلك النصوص مختصرة وتحتوي في الآن نفسه على جلّ الأفكار الأساسية التي تشكل عصب النص. ويعمل المتعلمون أثناء عملية التلخيص على تنمية مهارات الكتابة التي تتمثّل في تجويد الأسلوب، وخلق انسجام واتساق بين عناصر النصّ وأفكاره. وتساعد إستراتيجية التلخيص المتعلمين في بناء وعي قوامه الابتعاد عن كلّ حشو زائد في الكتابة وحتى في الحديث، وتنظيم الأفكار، وإعطاء الأولوية للأفكار الأساسية ثم الثانوية. وقد عرفت إستراتيجية التلخيص بأنها تلك الخطة المنهجية التي يتمّ تدريب المتعلمين على إتقانها، من أجل إعادة بناء النصّ بأسلوب آخر وبشكل مختصر مع الحفاظ على الأفكار الأساسية. و يجب أن تكون تلك الخطة واعية ومرنة تقبل الحذف والتغيير والزيادة وغيرها. وتقتضي إستراتيجية التلخيص امتلاك هذا الأخير العديد من المهارات نعرضها من خلال الشكل في (8).

الشكل (8) يبين مهارات توظيف إستراتيجية التلخيص

مهارة تحديد الأفكار الأساسية

مهارة تحديد الزيادات والحشو وتمييزها عن الأفكار الأساسية

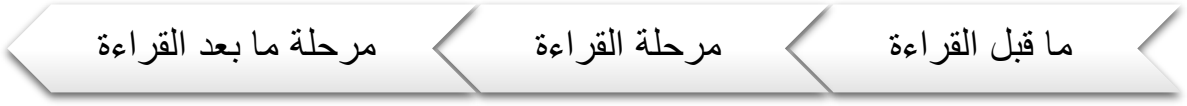
مهارة تشجيب الملخص من أي زيادات أو حشو

مهارة إعادة بناء النص بأسلوب الطالب مع الحفاظ على جوهر النص

ومن المبين على الشكل (8) أن امتلاك المتعلمين لهذه المهارات يقتضي منهم التدرب على القراءة والكتابة في مرحلة واحدة. ويستحسن أن يبدأ المعلم مع المتعلمين التدرب على تلخيص نصوص سهلة تكون أفكارها واضحة إلى أن يصل إلى مرحلة منحهم نصوصا معقدة ومركبة. والمتعلمون مطالبون بتلخيص النص عن طريق حذف ما يصل إلى 70% منه والإبقاء على 30% فقط، تشمل

الأفكار الأساسية، وتكون منظمة ومترابطة بشكل لا يبين أنها عبارة عن ملخص لنص كبير. ومن المؤكد أن يكون أسلوب المتعلم باديا على النص، وليس مجرد نقل حرفي لبعض الجمل وإلصاق بعضها ببعض. ويرى عطية (2014) أن إجراءات التدريس بإستراتيجية التلخيص تتم بثلاث مراحل نعرضها من خلال الشكل في (9).

(9)



يقوم المعلم في مرحلة ما قبل القراءة بتقديم النص موضوع الدرس، والقضايا التي يعالجها ثم يبين للمتعلمين أين تكمن أهمية الموضوع في تنميتهم الثقافية والفكرية والمعرفية. كما يعمل المعلم على الرفع من حافزية المتعلمين ودفعهم لقراءة النص، ثم يربط موضوع النص الجديد بالخبرات والمعارف السابقة للطلاب كعملية بنائية، باعتبار أن المتعلمين يتعلمون بشكل بنائي عن طريق جعل المعارف السابقة أرضية لمناقشة وتعلم المعارف الجديدة. ثم في الأخير يبين المعلم للمتعلمين الغرض من دراسة موضوع النص وذلك من أجل أن تكون القراءة هادفة. أما في المرحلة الثانية:أي مرحلة القراءة، يبدأ المعلم النشاط أو الدرس عن طريق قراءته للنص قراءة نموذجية كي يقف المتعلمون على الحركات الإعرابية الصحيحة. ويركز في قراءته على الأفكار الأساسية ويكررها إذا اقتضى الحال ذلك. كما يقوم بشرح المفردات والعبارات الصعبة وفك معاني التشبيهات والمجازات وغيرها من الأمور اللغوية التي قد لا يفهمها المتعلمون. وفي المرحلة الأخيرة يقوم بإعادة صياغة الموضوع بأسلوب مختصر يجعل حجمه في الثلث مع المحافظة على الأفكار الأساسية ثم استخلاص المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النص وتأويل أخرى.

خلاصة:

تمكنا من خلال هذا البحث من تحليل ومناقشة مجموعة من استراتيجيات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية في السلك الابتدائي. مؤكدين أن المدرس يمكنه تعلم هذه الاستراتيجيات والتدرب على توظيفها من خلال التكوين الأساس أو المستمر. وغالبا ما تساعد هذه الاستراتيجيات على تعميق مهارات المتعلمين في تفكيك النصوص وفهم معناها وتأليف أخرى بشكل متسق ومنسجم. وقد تشكلت العينة موضوع الدراسة والتحليل من إستراتيجية القراءة المتكررة، وإستراتيجية الحوار والمناقشة، وإستراتيجية تنال القمر، والاستراتيجيات التركيبية، ثم إستراتيجية التلخيص. واختيارنا لهذه الاستراتيجيات نابع من أهميتها في تسهيل عملية تدريس القراءة والكتابة، ولانسجامها مع المقاربة بالكفايات، وتركيزها على المتعلم بجعله في قلب العملية التعليمية، وسهولة تطبيقها مع المتعلمين، وإثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، ثم تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي. ومع ذلك فإن المدرس في حاجة إلى العمل أكثر لتجنب بعض التحديات التي قد تواجهه أثناء توظيف هذه الاستراتيجيات، مثل قلة الموارد والأدوات والوسائل الديداكتيكية، ومحدودية زمن القراءة والكتابة، ثم كثرة الأفراد والأقسام المشتركة.

المراجع

1. حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). *سيكولوجية عسر القراءة: الدسليكسيا*. عمان: دار الثقافة.
2. الصوفي، عبد اللطيف. (2007). *فن القراءة*. دمشق: دار الفكر.
3. عبد الحليم، محمد رياض. (2009). "استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث ابتدائي". *المجلة العلمية*. م 25. ع2. جامعة أسيوط.
4. ابن منظور، جمال الدين. (1311م).*لسان العرب*. دار صادر. بيروت.
5. شعبان، ماهر. (2010). *الكتابة الإبداعية والوظيفية، المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. طعيمة رشدي أحمد والناقة محمود كامل.(2006).*تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
7. أكسفورد، ريبيكا. (1990).*استراتيجية تعلم اللغة*. ترجمة السيد محمد دعدور. مكتبة الأنجلو مصرية.
8. شاهين، عبد الحميد. (2011). *استراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم*. كلية التربية، جامعة الإسكندرية. مصر.
9. عطية، محسن علي. (2014). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.
10. Cohen, A. D. (2005). *Strategies for learning and performing L2 speech acts*. Intercultural Pragmatics, 2, 275–301.
11. Rihlah, et. all. (2016). "atsar thariqah al-qira'ah al-mutakarrirah fi maharah al-kitabah" Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, Volume 3.pp 159-172. Available online at website : http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/arabiyat

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

إشكالية إثبات النسب للحمل الناتج في فترة الخطبة

دراسة تحليلية نقدية بين التشريع الإسلامي والتشريع الوضعي المغربي

The Issue of Proving Lineage for Pregnancy During the Engagement Period: A Critical Analytical Study Between Islamic Legislation and Moroccan Positive Law

أ. شيماء شهبوني
باحثة بسلك الدكتوراه
بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
chaymae.chahbouni@usmba.ac.ma

ملخص الدراسة:

إن التحولات التي عرفتها المجتمعات المعاصرة بفعل الانفتاح على الغرب واستيراد مجموعة من الأفكار الغربية القائمة على أساس التحرر، وضعف الوازع الديني والأخلاقي لدى الناس؛ جعل الكثير من حالات الخطبة تسفر عن دخول الخطيبين في علاقة جنسية، والتي قد يترتب عنها في العديد من الحالات حمل، الشيء الذي يطرح إشكالية إثبات النسب لهذا الحمل الذي نتج قبل إبرام عقد الزواج.

ومن المعلوم شرعا وقانونا أن الخطبة ليست سوى تعارف ومواعدة بين شخصين على الزواج مستقبلا، ومن ثم فهي ليست بزواج، ولا ترتب أي أثر من آثاره، وبما أن النسب يعد أثرا للزواج وليس الخطبة؛ فإنه منطقيا أي حمل نتج في فترة الخطبة فهو حمل غير شرعي.

إلا أن الأمور لا يمكن أن تؤخذ على ظاهرها، فلابد من مراعاة الكثير من الحيثيات، خاصة وأن الموضوع اختلفت حوله الأنظار لغياب نص صريح حوله؛ ومن ثم فإن الموضوع يقتضي مقاربة موضوعية، ورؤية كلية تستحضر معاني الشريعة الإسلامية وجميع الحيثيات التي يمكن أن تؤثر في الحكم بالوجود أو العدم؛ وذلك تحقيقا للمقصد الكلي للشريعة الإسلامية المتمثل في جلب المصالح ودرء المفاسد.

فإذا كانت العلة من منع انتساب الأطفال الناتجين خارج مؤسسة الزواج هو الخوف من اختلاط الأنساب، فإن الوسائل الحديثة تعطي من اليقين ما لا يبقي في المسألة مجالا للشك، خاصة وأن جميع الأدلة تفيد تشوف الشرع إلى إثبات النسب؛ بحيث أنه يثبت بأدنى دليل ولا ينتفي إلا بأقوى الأدلة.

وكون النسب تشريف وعدم نسب الولد إلى والده هو عقوبة له، لا يستقيم عقلا ولا نقلا، بل هو نعمة وإعفاء من المسؤولية، وطبعا هذا ليس من العدل الإلهي.

الكلمات المفتاحية: الخطبة-النسب-التشريع الإسلامي-التشريع الوضعي المغربي.

Abstract:

The transformations that contemporary societies have witnessed due both to a certain openness to Western impact and the importation of a set of Western ideas based on ideas of liberation, as well as the lack of religious faith and influence have made many cases of propsals of marriage that result in entering into a sexual relationship, which may result in pregnancy. This issue poses the problem of proving the parentage of this pregnancy that resulted before the conclusion of the marriage contract. Hence, in Sharia and law, a proposal of marriage is but a time of acquaintance between two people looking forward to marry. Still, it is not mariage. And since lineage is an effect of marriage and not engagement, logically any pregnancy that resulted during the engagement period is an illegal pregnancy. However, things cannot be taken at face value, so many considerations must be taken into account, especially since the subject is so controversial. Therefore, the subject requires an objective approach and a holistic vision that evokes the meanings of Islamic law and all the merits that can affect the ruling, in order to achieve the overall purpose of Islamic law in serving interests and shielding individuals from wrong doing. If the reason for preventing the affiliation of children outside the institution of marriage is the fear of mixing lineages, modern methods give certainty that leaves no room for doubt in this matter, especially since all the evidence indicates that the Sharia seeks to prove the lineage, so that it is proven with the slightest evidence and is denied only by the strongest evidence. On the other hand, not attributing pregnancy to the father is not so much a punishment for him as it is a blessing and exemption from responsibility, and of course this is not fair in the prism of Sharia (Islamic law).

Keywords: Propsal of engagement - Lineage – Sharia Law (Islamic Legislation) – Moroccan legislation

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى التابعين وتابعيهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد:

فلما كانت العلاقة الزوجية علاقة تقوم على نية الدوام؛ فإن استقرارها واستمرارها لا يمكن أن يتم إلا مع الإنسان الذي ترتاح له نفسك وتطمئن إليه؛ وتحقيقا لهذا المقصد، شرع الله سبحانه وتعالى الخطبة قبل الزواج ليحصل التعارف والتآلف بين الطرفين؛ ولأن هذه الخطبة لا تعدو كونها تعارف ومواعدة بين الطرفين بالزاوج وليست زواجا؛ فقد خصها سبحانه بمجموعة من الأحكام والحدود التي يحرم تجاوزها من قبل المخطوبين، والتي نجد على رأسها؛ تحريم الخلوة بينهما، حتى لا يكون ذلك ذريعة تؤدي إلى ما لا يحمد عقباه.

غير أن التحولات التي عرفتها المجتمعات المعاصرة بفعل الانفتاح على الغرب واستيراد مجموعة من الأفكار الغربية القائمة على أساس التحرر، وضعف الوازع الديني والأخلاقي لدى الناس؛ جعل الكثير من حالات الخطبة تسفر عن دخول الخطيبين في علاقة جنسية، والتي قد يترتب عنها في العديد من الحالات حملا، الشيء الذي يطرح إشكالية مدى جواز إثبات النسب لهذا الحمل الذي نشأ في فترة الخطبة وقبل إبرام عقد الزواج.

ومن المعلوم فقها وقانونا أن النسب يعتبر من الآثار المترتبة عن عقد الزواج وليس الخطبة، وعليه فإن الحمل الناتج في فترة الخطبة منطقيا يعتبر حملا غير شرعي، وهنا تطرح إشكالية أخرى؛ وهي مدى جواز إثبات النسب للحمل الذي نتج عن علاقة غير شرعية.

فإذا تم التفاهم بين رجل وامرأة على الزواج في المستقبل وتمت الخطبة بينهما، فهذا لا يعتبر زواجا وإنما وعدا به، ومادام الأمر كذلك؛ فإن الخطبة لا يمكن أن ينتج عنها أي أثر من آثار عقد الزواج حتى ولو قدم الخاطب جزءا من الصداق أو الصداق كله، وهذا الحكم متفق عليه في الفقه الإسلامي وجميع القوانين الحديثة للأحوال الشخصية والأسرة في العالم العربي الإسلامي[1].

1- يراجع: محمد الشافعي، الزواج وانحلاله في مدونة الأسرة، سلسلة البحوث القانونية 24. ص.22.

إلا أن الأمور لا يمكن أن تؤخذ على ظاهرها، فلابد من مراعاة الكثير من الحيثيات، خاصة وأن الموضوع اختلفت حوله الأنظار لغياب نص صحيح صريح في الموضوع؛ ومن ثم فإن الموضوع يقتضي مقاربة موضوعية، ورؤية كلية تستحضر معاني الشريعة الإسلامية وقواعدها الكلية، وتراعي الواقع؛ لأنه لا شك في أن غياب رؤية كلية في مقاربة الموضوع سيؤدي إلى التجزيئ والانحراف عن مقاصد الشرع وتضييع مصالح الخلق.

والمشرع المغربي في إطار البحث عن حلول قانونية للنوازل الاجتماعية الطارئة، فقد حاول إيجاد حل قانوني لهذه المشكلة، والتي تجلت ضمن مقتضيات المادة 156 من مدونة الأسرة؛ ولكن مع ذلك فقد طرحت هذه المادة إشكالات عديدة، سواء على مستوى الصياغة النظرية، أو على مستوى الممارسة القضائية.

وانطلاقا من هذه الإشكالات التي يثيرها الموضوع؛ جاءت أهمية البحث فيه، فجاء بعنوان:

إشكالية إثبات النسب للحمل الناتج في فترة الخطبة

دراسة تحليلية نقدية بين الفقه الإسلامي والتشريع الوضعي المغربي.

والأهداف المراد تحقيقها من خلال هذه المحاولة البحثية تتجلى أساسا في:

أولا- استخلاص موقف الفقه الإسلامي من الحمل الناتج في فترة الخطبة، وتحليل الأدلة التي استندوا إليها في إثبات النسب أو عدم إثباته، ثم محاولة استخلاص الرأي الراجح في الموضوع وفق رؤية كلية تنطلق من الواقع ومقاصد الشريعة الإسلامية.

ثانيا- استخلاص الموقف التي تبناه المشرع المغربي وسار عليه العمل القضائي في الموضوع، ثم محاولة تحليله ورصد أبرز إشكالاته؛ وذلك من خلال استحضار جملة من الأحكام القضائية المطبقة على النازلة.

وتحقيق هذه الأهداف اقتضى توظيف منهجين؛ وهما كل من المنهج الوصفي والمنهج التحليلي. فبالنسبة للمنهج الوصفي؛ فقد تجلى أساسا في المطلب الأول من المبحث الأول؛ حيث تم استحضار مواقف الفقهاء حول مسألة إثبات النسب للحمل الناتج في مرحلة الخطبة، وكذا في

المطلب الأول من المبحث الثاني؛ حيث تم وصف المادة 156 من مدونة الأسرة، وإن كان التحليل حاضرا بعد وصفها من خلال استخلاص أهم الإشكالات التي تثيرها المادة وتفسيرها ونقدها. كما تجلى الوصف أيضا في المطلب الثاني من نفس المبحث؛ حيث تم استحضار بعض الأحكام القضائية تطبيقا للمادة 156. أما المطلب الثاني من المبحث الأول فقد طبعه المنهج التحليلي بشكل بارز؛ حيث تمت مناقشة الأدلة المعتمدة في إثبات النسب أو نفيه، وتفسيرها ونقدها سعيا للوصول إلى الموقف السديد والراجح في الموضوع.

وبناء على ذلك، فقد قسمت الموضوع إلى: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة.

فبالنسبة للمقدمة -كجميع المقدمات البحثية-جاءت للتعريف بالموضوع ببيان أهميته والإشكالية التي يثيرها والأهداف المراد تحقيقها والمنهج الموظف في دراسته- وهو ما تقرر سلفا- ثم الخطة المعتمد-كما سيأتي-.

بالنسبة للتمهيد، فقد كان لابد منه من أجل التعريف بالمصطلحات الرئيسة في الموضوع، ثم مدخل عام إلى الوسائل المعتبرة في إثبات النسب فقها وقانونا.

أما بالنسبة للمبحث الأول، فقد جاء بعنوان "إثبات النسب للحمل الناتج في فترة الخطبة في التشريع الإسلامي" واقتضى تقسيمه إلى مطلبين، تناولت في المطلب الأول موقف التشريع الإسلامي من إثبات النسب للحمل الناتج في فترة الخطبة، ثم جاء المطلب الثاني مقتضيا مناقشة الأدلة التي استدل بها الفقهاء على إثبات أو نفي النسب للحمل الناتج في مرحلة الخطبة، مع بيان الرأي الراجح؛ وذلك وفق رؤية كلية موضوعية.

أما المبحث الثاني، فقد جاء بعنوان: "إثبات النسب للحمل الناتج في مرحلة الخطبة في التشريع المغربي"، وهو الآخر اقتضى تقسيمه إلى مطلبين، تناولت في المطلب الأول وصف مقتضيات المادة 156 -باعتبارها المادة التي حاول المشرع من خلالها إيجاد حل قانوني للنازلة- ثم استخلاص أهم الإشكالات التي تثيرها. أما المطلب الثاني فقد خصصته لوصف وتحليل الواقع العملي للمادة 156 من خلال الممارسة القضائية.

وأخيرا خاتمة البحث، التي تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها.

تمهيد:

إن الهدف من هذا التمهيد هو بيان ما يحتاج إلى بيان مما هو ليس من صلب الإشكال وإنما وسيلة إلى فهمه، ومن ثم فقد خصص لتحرير المصطلحات المهمة التي يحوم حولها الموضوع، فكما هو معلوم أن المصطلحات هي الوسيلة التي نصل من خلالها إلى المعاني والدلالات، وتحرير المصطلحات الرئيسة هي مستهل كل بحث يرمي إلى تحقيق نتائج موضوعية، والمصطلحات الأساسية عندنا في الموضوع كما هو ظاهر تتمثل في كل من مصطلح **"الخطبة"** و**"النسب"**. وسنبين المعاني التي يفيدها كل مصطلح على حدة، وبعده سنتعرف على وسائل إثبات النسب المعتبرة فقها وقانونا، وكل ذلك سيكون بالكم والكيف الذي يرفع الغبش ويجعل القارئ في الصورة المطلوبة بعيدا عن أي استطراد.

أولا: تعريف الخطبة.

يرتد لفظ الخطبة من حيث أصله اللغوي إلى مادة "خطب"، يقال خاطبه يخاطبه خطابا، والخطبة بضم الخاء الكلام المخطوب به، وفي النكاح الطلب أن يزوج، ويقال اختطب القوم فلانا، إذا دعوه إلى تزوج صاحبتهم[1].

أما من حيث الاصطلاح، فقد عرفها الحنفية بأنها: "طلب التزوج"[2]، وهي عند الشافعية:"التماس الخاطب النكاح من جهة المخطوبة"،[3] وعرفها المالكية بأنها: التماس التزويج؛ وهي إما صريحة مثل أن يقول فلان يخطب فلانة، أو غير صريح كيريد الاتصال بكم والدخول في زمرتكم[4].

وجميع التعاريف كما هو ظاهر تتفق على اعتبار الخطبة التماس الرجل النكاح من امرأة ما.

1- مقاييس اللغة. أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر1979م. مادة "خطب".

2- حاشية رد المحتار على الدر المختار: شرح تنوير الأبصار. محمد أمين الشهير بابن عابدين. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر. ط:2، 1966م. ج:3، ص:8.

3- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. شمس الدين، محمد بن محمد، الخطيب الشربيني. تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود. دار الكتب العلمية-بيروت. ط:1، 1994م، ج: 4، ص:219.

4- شرح الخرشي على مختصر خليل أبو عبد الله محمد الخرشي. دار الفكر للطباعة-بيروت. ط:1317/2م. ج:3، ص: 163.

وعموما الخطبة من حيث الاصطلاح هي: إعلان الرجل رغبته في الزواج من امرأة خالية من الموانع الشرعية بالنسبة إليه، فإذا أجيبت هذه الرغبة بقبول من المرأة أو ممن له صفة شرعية في النيابة عنها، تمت الخطبة بينهما[1].

وعلى هذا المنوال سار قانون الأحوال الشخصية في المغرب؛ فقد جاء في الفقرة الثانية من المادة الخامسة من مدونة الأسرة: "تتحقق الخطبة بتعبير طرفيها بأي وسيلة متعارف عليها تفيد التواعد على الزواج، ويدخل في حكمها قراءة الفاتحة وما جرت به العادة والعرف من تبادل الهدايا".

فالمشرع المغربي اعتبر الخطبة وعدا بالزواج ولا تترتب عليها أي آثار.[2]وهو يستفاد من الفقرة الأولى أيضا من نفس المادة؛ بما نصه: "الخطبة تواعد رجل وامرأة على الزواج".

وعليه، إذا تمت الخطبة بين رجل وامرأة، فإنها لا تعدو أن تكون تواعدا متبادلا بينهما على عقد زواجهما في المستقبل، دون أن يكون ذلك التواعد ملزما لأي منهما من الناحية القانونية.

وهذا ما أجمعت عليه المذاهب الإسلامية أيضا؛ حيث اعتبرت الخطبة وعدا بالزواج غير ملزم، والوعد بالعقد ليس له قوة العقد إطلاقا في إلزام طرفيه بآثار العقد[3].

وبناء على ذلك، يعتبر خلو الخاطب بالمخطوبة ومعاشرته لها حراما، كون عقد الزواج هو الفاصل شرعا بين علاقة شرعية وأخرى غير شرعية؛ ذلك أن الفروج لا تحل إلا بالزواج. ومن البديهي بعد ذلك أن خلو الخاطب بمخطوبته ومعاشرته لها، بل واتصاله بها جنسيا قبل تحقق الشروط المتطلبة شرعا في الزواج يعد ضربا من ضروب الزنا، وكل حمل تخلف عن ذلك فهو مبدئيا حمل غير شرعي[4]. وهذا ما كان مقررا في مدونة الأحوال الشخصية سابقا، فقد جاء في قرار للمجلس الأعلى:"لما ثبت أن نكاح المدعى عليه كان بعد وضع حملها المزداد منه البنت نادية، فإن

1- الواضح في شرح مدونة الأسرة. محمد الكشبور. مطبعة النجاح: الدار البيضاء. ط:2015/3م. ج:1، ص: 194.

2- ينظر: المرجع السابق، ج: 1، ص:194. الزواج وانحلاله في مدونة الأسرة. محمد الشافعي. سلسلة البحوث القانونية رقم 24. ص: 22.

3- الواضح في شرح مدونة الأسرة. محمد الكشبور. ج:1، ص:194.

4- نفسه: ج:1، ص:197.

هاته البنت لا تلحق بنسب المدعى عليه، ولو أقر ببنوتها وكانت من مائه؛ لأنها بنت زنا وابن الزنا لا يصح الإقرار ببنوته ولا استلحاقه لقول الشيخ خليل إنما يستلحق الابن مجهول النسب"[1].

ولكن مدونة الأسرة الصادرة عام 2004 استدركت هذا الإشكال، وأدرجت مادة خاصة بالحمل الناتج في فترة الخطبة، وشروط نسبته إلى أبيه، وذلك ضمن المادة 156 من مدونة الأسرة، وهو ما سيتفصل لاحقا.

ثانيا: تعريف النسب.

ينتسب لفظ النسب من حيث اللغة إلى مادة "نسب"، جاء في مقاييس اللغة: النون والسين والباء كلمة واحدة قياسها اتصال شيء بشيء. والنسب منه، سمي بذلك لاتصاله وللاتصال به. تقول: نسبت أنسب، وهو نسيب فلان[2].

وفلان يناسب فلانا فهو نسيبه؛ أي قريبه. ونفسه النِّسْبةُ والنُّسْبَةُ والنَّسَبُ أي القَرابةُ.

قال الجوهري: نَسَبْتُ الرجلَ أَنْسبُه، بِالضَّمِّ، نِسْبةً ونَسْباً إِذا ذكرت نسبه، وانْتَسَبَ إِلى أَبيه أَي اعتزى[3].

والنسب من حيث الاصطلاح لا يخرج عن معناه اللغوي؛ فاصطلاحا هو القرابة؛ والاتّصال بين إنسانين بالاشتراك في ولادةٍ قريبةٍ أو بعيدة[4].

وعرفه ابن العربي بأنه: هو عبارة عن مزج الماء بين الذكر والأنثى على وجه الشرع، فإن كان بمعصية كان خلقا مطلقا، ولم يكن نسبا محققا[5].

1- قرار صادر عن المجلس الأعلى في 30 مارس 1983م. منشور بمجلة قضاء المجلس الأعلى، عدد:39. ص:109.

2- مقاييس اللغة، مادة: "نسب".

3- لسان العرب.محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى. دار صادر- بيروت. ط:3/1414ه. مادة: نسب".

4- نيل المآرب بشرح دليل الطالب. عبد القادر بن عمر بن عبد القادر ابن عمر بن أبي تغلب بن سالم التغلبي الشَّيْبَاني. تحقيق: الدكتور محمد سُليمان عبد الله الأشقر. مكتبة الفلاح، الكويت. ط:1/1983م. ج:2، ص:55.

5- أحكام القرآن. القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي. راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر عطا. دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان. ط:3/2003م. ج:3 ص:447.

أما المشرع المغربي، فقد عرف النسب بمقتضى المادة 150 من مدونة الأسرة بما نصه: "لحمة شرعية بين الأب وولده تنتقل من السلف إلى الخلف". وهو أمر تفردت به عن مدونة الأحوال الشخصية الملغاة التي لم تأت على تعريفه باعتبار أن ذلك يعد من صميم الفقه، والغاية المرادة من هذه الإضافة إضفاء الشرعية على الأبناء المولودين في فترة الخطوبة متى حالت ظروف قاهرة دون توثيق الزواج، ولعل هذا التعريف يستغرق ذلك ويدل عليه[1].

وكما هو واضح من تعريف ابن العربي وكذا المادة 150 من مدونة الأسرة؛ أن الشرع هو مناط تحقق النسب؛ أي هو أثر من آثار كل علاقة مشروعة لا غير.

ثالثا: وسائل إثبات النسب.

يثبت النسب في الشريعة الإسلامية بأحد أمور أربعة، وهي: الفراش، والإقرار، والبينة، والقيافة. فاتفق العلماء على ثبوته بالفراش، والاستلحاق، والبينة، واختلفوا في القيافة[2].

أما في القانون المغربي، فيثبت النسب بثلاثة أسباب؛ وهي التي نص عليها المشرع المغربي ضمن المادة 152 من مدونة الأسرة بما نصه: "أسباب لحوق النسب:

1- الفراش؛
2- الإقرار؛
3- الشبهة".

والفراش هو الزوجية القائمة بين الرجل والمرأة عند ابتداء حملها بالولد، أو كون المرأة معدة للولادة من شخص معين، وهو لا يكون إلا بالزواج الصحيح وما ألحق به، فإذا ولدت الزوجة بعد زواجها ثبت نسب المولود من ذلك الزوج دون حاجة إلى إقرار منه بذلك، أو بينة تقيمها على ذلك؛

1- الدليل الفقهي والقضائي للقاضي والمحامي في المنازعات الأسرية. عادل حامدي. مطبعة المعارف الجديدة-الرباط. ط:1/2016م. ص:300.

2- زاد المعاد. محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية. مؤسسة الرسالة، بيروت - مكتبة المنار الإسلامية، الكويت. ط:27/1994. ج:5، ص:368.

وذلك لأن عقد الزواج الصحيح يبيح الاتصال الجنسي بين الزوجين، ويجعل الزوجة مختصة بزوجها يستمتع بها وحده، فإذا جاءت بولد فهو من زوجها[1].

أما بالنسبة للإقرار، ويسميه الفقهاء أيضا بثبوت النسب بالدعوة؛ وهو إخبار الشخص بوجود القرابة بينه وبين شخص آخر، وهذه القرابة تتنوع إلى قرابة مباشرة؛ وهي الصلة القائمة بين الأصول والفروع لدرجة واحدة كالبنوة والأبوة والأمومة، وقرابة غير مباشرة؛ وهي قرابة الحواشي الذين يجمعهم أصل مشترك دون أن يكون أحدهما فرع لآخر كالأخوة والعمومة، ومثلها قرابة الأصول والفروع بعد الدرجة الأولى كالأجداد والحفدة[2].

والذي يهمنا هنا هو النوع الأول فهو الإقرار بالبنوة؛ أي ادعاء المدعي المقر أنه أب لغيره، وهو الذي نظمه المشرع المغربي ضمن المواد من 160 إلى 162 من مدونة الأسرة. وقد جاءت المادة 160 تنص على أنه: "يثبت النسب بإقرار الأب ببنوة المقر به ولو في مرض الموت، وفق الشروط الآتية:

– أن يكون الأب المقر عاقلا.

– ألا يكون الولد المقر به معلوم النسب.

– ألا يكذب المستلحق-بكسر الحاء- عقلا أو عادة.

– أن يوافق المستلحق-بفتح الحاء- إذا كان راشدا حين الاستلحاق، وإذا استلحق قبل أن يبلغ سن الرشد، فله الحق في أن يرفع دعوى نفي النسب عند بلوغه سن الرشد.

– إذا عين المستلحق الأم، أمكنها الاعتراض بنفي الولد عنها، أو الإدلاء بما يثبت عدم صحة الاستلحاق.

لكل من له المصلحة أن يطعن في صحة الاستلحاق المذكورة مادام المستلحق حيا".

1- ينظر: أحكام الأسرة في الإسلام دراسة مقارنة بين فقه المذاهب السنية والمذاهب الجعفرية والقانون. محمد مصطفى ط:4/1983. الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت. ص:703.704.

2- أحكام الأسرة في الإسلام. شلبي. ص:714، 715.

أما بالنسبة للبينة باعتبارها وسيلة لإثبات النسب أيضا؛ فهي بأن يشهد شاهدان أنه ابنه، أو أنه ولد على فراشه من زوجته أو أمته، وإذا شهد بذلك اثنان من الورثة لم يلتفت إلى إنكار بقيتهم وثبت نسبه، ولا يعرف في ذلك نزاع[1].

هذه الوسائل متفق عليها، وبقيت وسيلة رابعة أخيرة؛ وهي القيافة، وتعرف على أنها تتبع أثر الشبه والنظر إلى من يتصل، فيحكم به لصاحب الشبه، وقد قضى بها رسول الله صلى الله عليه وسلم وألحق النسب بها[2].

وكما هو معلوم في أمر القيافة أنها اجتهاد مبني على الظن وتتبع الشبه بين الطرفين، ولعل اعتمادها كوسيلة إلى الإثبات في ذلك الزمان يدل بشكل قوي على تشوف الشرع إلى إثبات النسب ولو بأدنى الأدلة، في حين أن الواقع المعاصر أصبح يوفر من الوسائل ما لا يبقي للظن مجالا، فيكون الأخذ بها مطلوبا وواجبا حفاظا على هذه الكلية العظيمة.

المبحث الأول

إثبات النسب للحمل الناتج في فترة الخطبة في التشريع الإسلامي.

إن الحديث عن حمل ناتج في فترة الخطبة يعني الحديث عن حمل ناتج خارج مؤسسة الزواج، وعليه فإن الحمل الناتج بسبب المخالطة الجنسية بين المخطوبين لا فرق بينه وبين الحمل الناتج عن زنا؛ ذلك أن الخطبة لا تعدو كونها تواعد بين اثنين على الزواج، وتبقى مرحلة للتعارف بين الرجل والمرأة في الحدود التي وضعها الشرع ويجوز العدول عنها في حالة عدم التفاهم أو النزاع، ومن ثم سنجد أن فقهاء الإسلام عبر العصور لم يتناولوا هذه القضية بهذا الاسم، كون الخطبة لا تعتبر زواجا ولا يترتب عليها أي أثر من آثار الزواج؛ لذلك سواء قلنا حمل ناتج في فترة الخطبة أو حمل ناتج عن زنا، فنفس المعنى ونفس الحكم.

1- زاد المعاد. ابن القيم.ج:5، ص: 374.

2- نفسه. ج:5، ص:374.375.

وبناء عليه، سيكون موقف الفقهاء من الحمل الناتج في مرحلة الخطبة هو نفسه موقفهم من الحمل الناتج عن علاقة غير شرعية، وتغيير المسميات لا يعني تغير الأحكام، فمادام العقد هو الفاصل بين علاقة شرعية وأخرى غير شرعية، فالحمل الناتج في مرحلة الخطبة والحمل الناتج عن علاقة غير شرعية يشكلان اذن وجهتين لعملة واحدة.

المطلب الأول: حكم إثبات النسب للحمل الناتج في فترة الخطبة في التشريع الإسلامي.

اختلف الفقهاء في إثبات النسب للحمل الناتج عن علاقة جنسية خارج مؤسسة الزواج على ثلاثة مذاهب:

المذهب الأول: **وهو مذهب جمهور أهل العلم، من المالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية، وبعض الحنفية[1] والذي يذهب إلى أن ابن الزنى لا ينسب لأب بحال، وحجتهم في ذلك من السنة والمعقول.**

فمن السنة استدلوا بحديثين:

الأول: **ما أخرجه البخاري عن ابن عمر أن النبي صلى الله عليه وسلم «لَاعَنَ بَيْنَ رَجُلٍ وَامْرَأَتِهِ فَانْتَفَى مِنْ وَلَدِهَا، فَفَرَّقَ بَيْنَهُمَا، وَأَلْحَقَ الوَلَدَ بِالْمَرْأَةِ»[2]، فقالوا إن ولد الزنا هو أسوأ حالا من ولد الملاعنة فيأخذ حكمه[3].**

والحديث الثاني: **ما ورد في قصر النسب على الفراش، فقد جاء في حديث عائشة رضي الله عنها أنها قالت: «كَانَ عُتْبَةُ عَهِدَ إِلَى أَخِيهِ سَعْدٍ أَنَّ ابْنَ وَلِيدَةِ زَمْعَةَ مِنِّي، فَاقْبِضْهُ إِلَيْكَ، فَلَمَّا كَانَ عَامَ الفَتْحِ أَخَذَهُ سَعْدٌ، فَقَالَ: ابْنُ أَخِي عَهِدَ إِلَيَّ فِيهِ، فَقَامَ عَبْدُ بْنُ زَمْعَةَ، فَقَالَ: أَخِي وَابْنُ وَلِيدَةِ أَبِي، وُلِدَ عَلَى فِرَاشِهِ، فَتَسَاوَقَا إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ سَعْدٌ: يَا رَسُولَ**

---

[1]- البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية دراسة فقهية مقارنة. سعد الدين مسعد هلالي. مكتبة وهبة، القاهرة 2010. ص:360. المدونة. مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني دار الكتب العلمية، بيروت. ط:1، 1994. ج:2، ص:556. بداية المجتهد ونهاية المقتصد. أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد. دار الحديث- القاهرة2003م، ج:4، ص:142. المغني. موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الدكتور عبد الفتاح محمد الحلو، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع- الرياض. ط:3/1997م.ج:9، ص:129.

2- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الطلاق باب يلحق الولد بالملاعنة، ح:5315.

3- البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية. مرجع سابق. ص:361.

اللَّهِ، ابْنُ أَخِي، قَدْ كَانَ عَهِدَ إِلَيَّ فِيهِ، فَقَالَ عَبْدُ بْنُ زَمْعَةَ: أَخِي وَابْنُ وَلِيدَةِ أَبِي، وُلِدَ عَلَى فِرَاشِهِ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: هُوَ لَكَ يَا عَبْدُ بْنَ زَمْعَةَ، الوَلَدُ لِلْفِرَاشِ وَلِلْعَاهِرِ الحَجَرُ، ثُمَّ قَالَ لِسَوْدَةَ بِنْتِ زَمْعَةَ: احْتَجِبِي مِنْهُ»[1].

يقول ابن حجر في شرح الحديث: الذي يظهر من سياق القصة أنها كانت أمة مستفرشة لزمعة، فاتفق أن عتبة زنى بها، وكانت طريقة الجاهلية في مثل ذلك أن السيد إن استلحقه لحقه وإن نفاه انتفى، وإذا ادعاه غيره كان مرد ذلك إلى السيد أو القافة، فأبطل النبي صلى الله عليه وسلم حكم الجاهلية وألحقه بزمعة[2].

أما أمره صلى الله عليه وسلم سودة بالاحتجاب، فهو من باب الاحتياط، وأشار الخطابي إلى أن في ذلك مزية لأمهات المؤمنين؛ لأن لهن في ذلك ما ليس لغيرهن، والشبه يعتبر في بعض المواطن، لكن لا يقضى به إذا وجد ما هو أقوى منه[3].

ونقل عن الشافعي أنه قال: لقوله صلى الله عليه وسلم الولد للفراش معنيان، أحدهما: هو له ما لم ينفه، فإذا نفاه بما شرع له كاللعان انتفى عنه. والثاني: إذا تنازع رب الفراش والعاهر فالولد لرب الفراش[4].

وأما من المعقول فيستدلون بأربعة أوجه:

- الأول: أن ماء الزنى هدر لا حرمة له فلا يرتب أثرا.

- الثاني: أن الزاني تعدى حدود الله في طريق المعاشرة الحلال، فلو ألحقنا الولد به لكان ذريعة لكل متفحش لم يصل إلى المرأة برضاها ورضا أهلها أن يصيبها، ويكون الولد له، فكان لابد أن يعامل بنقيض قصده.

1- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب، باب الولد للفراش، ح:6749.

2- فتح الباري بشرح صحيح البخاري. أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. دار المعرفة، بيروت،١٣٧٩ه.ج:12، ص:34. البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية. ص:362.

3 فتح الباري. ج:12، ص:37.

4- فتح الباري. ج:12، ص: 34،35.

- الثالث: أن الأبوة وصف شرف لا يستحقها إلا من بذل وقدم لها بالزواج أو التسري.

- الرابع: أننا لا نتيقن من أن ابن الزنى منه؛ لأن التي طاوعته ساقطة المروءة والشهادة، ويمكن أن تفعل مع غيره كما فعلت معه، فمن أين يتمحص نسبة الولد له؟[1]

المذهب الثاني: يرى أن ابن الزنى ينسب للزاني. وإلى هذا ذهب الشعبي، وإسحاق، وذكره عن عروة وسليمان بن يسار، وبه قال المالكية، ونسبه بعضهم إلى القرطبي، وذهب ابن تيمية إلى قريب من هذا القول[2].

ويستدل أصحاب هذا الرأي من السنة بحديثين:

الأول: ما جاء في حديث أنس بن مالك أنه قال: إِنَّ هِلَالَ بْنَ أُمَيَّةَ قَذَفَ امْرَأَتَهُ بِشَرِيكِ ابْنِ سَحْمَاءَ، وَكَانَ أَخَا الْبَرَاءِ بْنِ مَالِكٍ لِأُمِّهِ، وَكَانَ أَوَّلَ رَجُلٍ لَاعَنَ فِي الْإِسْلَامِ، قَالَ: فَلَاعَنَهَا، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «أَبْصِرُوهَا، فَإِنْ جَاءَتْ بِهِ أَبْيَضَ سَبِطًا قَضِيءَ الْعَيْنَيْنِ فَهُوَ لِهِلَالِ بْنِ أُمَيَّةَ، وَإِنْ جَاءَتْ بِهِ أَكْحَلَ جَعْدًا حَمْشَ السَّاقَيْنِ فَهُوَ لِشَرِيكِ ابْنِ سَحْمَاءَ»، قَالَ: فَأُنْبِئْتُ أَنَّهَا جَاءَتْ بِهِ أَكْحَلَ جَعْدًا حَمْشَ السَّاقَيْنِ[3].

الثاني: ما جاء عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت: «كَانَ عُتْبَةُ عَهِدَ إِلَى أَخِيهِ سَعْدٍ: أَنَّ ابْنَ وَلِيدَةِ زَمْعَةَ مِنِّي، فَاقْبِضْهُ إِلَيْكَ، فَلَمَّا كَانَ عَامَ الفَتْحِ أَخَذَهُ سَعْدٌ، فَقَالَ: ابْنُ أَخِي عَهِدَ إِلَيَّ فِيهِ ، فَقَامَ عَبْدُ بْنُ زَمْعَةَ، فَقَالَ: أَخِي وَابْنُ وَلِيدَةِ أَبِي، وُلِدَ عَلَى فِرَاشِهِ، فَتَسَاوَقَا إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ سَعْدٌ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ابْنُ أَخِي، قَدْ كَانَ عَهِدَ إِلَيَّ فِيهِ، فَقَالَ عَبْدُ بْنُ زَمْعَةَ: أَخِي وَابْنُ وَلِيدَةِ أَبِي، وُلِدَ عَلَى فِرَاشِهِ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: هُوَ لَكَ يَا عَبْدُ بْنَ زَمْعَةَ، الوَلَدُ لِلْفِرَاشِ وَلِلْعَاهِرِ الحَجَرُ. ثُمَّ قَالَ لِسَوْدَةَ بِنْتِ زَمْعَةَ: احْتَجِبِي مِنْهُ»[4].

1- البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية. ص. 362.

2- المغني لابن قدامة. ج:9، ص: 123. فتاوى ابن تيمية. ج:5، ص:508.

3 أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الطلاق، انقضاء عدة المتوفى عنها زوجها، ح:1496.

4- سبق تخريجه.

ووجه الدلالة من هذا الحديث؛ هو اعتبار النبي صلى الله عليه وسلم للشبه الدال على صاحب الماء وليس الدال على صاحب الفراش؛ ولذلك أمر سودة رضي الله عنها بالاحتجاب، فلو لم يكن هنالك اعتبار لصاحب الماء لما أمرها بالاحتجاب[1]، ومن هنا قال ابن حجر: استدل به الحنفية على أنه لم يلحقه بزمعة؛ لأنه لو ألحقه به لكان أخا لسودة، والأخ لا يؤمر بالاحتجاب منه[2].

أما ما يستدل به هذا المذهب من المعقول فمن أوجه:

الأول: أن تنسيب الولد لصاحب الماء أفضل من أن يترك بدون نسب لأب.

الثاني: قياس ماء الزاني على ماء النكاح لعموم الحديث: "الولد للفراش". وقد اعتبر الحنفية والحنابلة هذا القياس في مسألة تحريم بنت الزاني وأم الزانية وبنتها على الزاني قياسا على الوطء الحلال.

الثالث: قياس ماء الزنى على ماء الشبهة، فقد ذهب الفقهاء إلى أن من وطئ بشبهة امرأة خلية وأتت بولد، أمكن أن يكون منه نسب له.

الرابع: أن الجمهور الذين ذهبوا إلى عدم تنسيب ولد الزنى للزاني أثبتوا بالزنى حرمة المصاهرة، فلا يجوز عند أكثرهم للزاني أن يتزوج بأم الزانية أو ابنتها منه أو من غيره. وإذا ثبت للزاني هذا الأثر، ألا يثبت له أثر النسب مراعاة للصغار الضائعين[3].

المذهب الثالث: وهذا المذهب يرى أن ابن الزنى ينسب إلى الزاني إن تزوج بالمزني بها وهي حامل. وإلى هذا ذهب أبو حنيفة ومحمد وعليه الفتوى في المذهب، وبه قال ابن عباس. أما إن لم يتزوجها حتى وضعت فلا ينسب للأب، وإنما ينسب لأمه التي ولدته[4]. وحجتهم في ذلك من القرآن الكريم والمأثور.

1 البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية. ص:365.

2فتح الباري. ج:2، ص:37.

3- البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية. ص:367.

4- نفسه. ص:367.

فمن القرآن الكريم يستدلون بقوله تعالى:

﴿ٱلزَّانِي لَا يَنكِحُ إِلَّا زَانِيَةً أَوْ مُشْرِكَةً وَٱلزَّانِيَةُ لَا يَنكِحُهَآ إِلَّا زَانٍ أَوْ مُشْرِكٌ وَحُرِّمَ ذَٰلِكَ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ ۝٣﴾ [سورة النور:3]

ووجه الدلالة أن الله تعالى خص للزاني نكاح الزانية والعكس، ومنع ذلك على المؤمنين، ويجب لتحقق نكاح الزاني من الزانية أن يستبرئ رحمها من ماء غيره.

وأما الدليل من المأثور، فمنه ما روي عن ابن عباس أنه سئل عن الرجل يزني بالمرأة ثم يريد نكاحها؟ فقال: «أَوَّلُ أَمْرِهَا سِفَاحٌ، وَآخِرُهُ نِكَاحٌ».[1]

ومنه أيضا أن أبا بكر الصديق رضي الله عنه سئل عن رجل زنى بامرأة ثم يريد أن يتزوجها، فقال: «مَا مِنْ تَوْبَةٍ أَفْضَلُ مِنْ أَنْ يَتَزَوَّجَهَا خَرَجَا مِنْ سِفَاحٍ إِلَى نِكَاحٍ».[2]

والمستخلص من خلال استحضار مذاهب الفقهاء حول الموضوع والأدلة التي يستند إليها كل مذهب؛ أنه ليس ثمة نص قاطع صريح الدلالة حول المسألة، فالنص الذي استدل به الجمهور على عدم جواز نسب ابن الزنا إلى صاحب الماء هو نفسه الذي استدل به المذهب الثاني على جواز إثبات النسب له؛ وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عمومية النص واحتماله أكثر من تأويل، بل حتى الأدلة العقلية التي يستند إليها الجمهور لا تستقيم عقلا مع الواقع المعاصر؛ ومن ثم كان من الأهمية بمكان في هذا السياق تحليل الأدلة وفق رؤية موضوعية وعلى ضوء مقاصد الشريعة الكلية؛ وذلك بغية الوصول إلى التفسير والحكم السديد الذي يقتضيه العقل والنقل والمصلحة، وهو ما خصصت له المطلب الثاني من هذا المبحث.

---

[1]- المصنف. أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني. تحقيق:حبيب الرحمن الأعظمي. المجلس العلمي- الهند. ط: 1983/2م.ج:7، ص:202. رقم الحديث: 2785.

[2]- مصنف عبد الرزاق. مرجع سابق. ج:7، ص:204. رقم الحديث: 2795.

المطلب الثاني: الرأي الراجح في المسألة من خلال تحليل الأدلة السابقة ومناقشتها.

لقد تبين مما سبق أن مسألة إثبات النسب للحمل الناتج خارج مؤسسة الزواج هي مسألة خلافية بين الفقهاء؛ والسبب هو انعدام دليل صريح الدلالة حول المسألة، ولو كان لحسم الأمر، والدليل الوحيد الذي يستند إليه الجمهور في تحريم نسب الأطفال الناتجين عن علاقة خارج الزواج؛ هو قوله صلى الله عليه وسلم: «**الولد للفراش وللعاهر الحجر**»[1]، **وأكثر العلماء اختلفوا في تأويل الحديث، قال ابن رشد: "أما أكثر الفقهاء فقد أشكل عليهم معنى هذا الحديث لخروجه عندهم عن الأصل المجمع عليه في إثبات النسب"**[2].

وقد أُوّل قول النبي صلى الله عليه وسلم: «الولد للفراش» **على أنه حكم بذلك عند تنازع الزاني وصاحب الفراش**[3]. **ولعل هذا ما يقتضيه العقل أيضا؛ إذ أن الأصل أن المولود على فراش الزوجية ينسب إلى الزوج، ولا يعقل أن ينتفي عنه لمجرد ادعاء، يقول ابن قدامة: "فإن النسب يحتاط لإثباته، ويثبت بأدنى دليل، ويلزم من ذلك التشديد في نفيه، وأنه لا ينتفي إلا بأقوى الأدلة"**[4].

والواقع أنه ليس ثمة إجماع كما يدعي البعض، لما في ذلك من خلاف-كما مر- حكاه ابن رشد، وابن قدامة، وذكره ابن حجر، بل هو قائم على التناقل من بعض الكتب ولا يعرف له مصدر، فكتاب الإجماع لابن المنذر والذي يشتمل على 766 مسألة إجماعية في أكثر أبواب الفقه لم يتضمن خبرا واحدا عن إجماع المسلمين في نفي نسب ولد الزنى وعدم مشروعية إلحاقه بصاحب الماء، لا من قريب ولا من بعيد[5].

1- زاد المعاد. ج:5، ص:381.

2- بداية المجتهد ونهاية المقتصد. ج:4، ص:141.

3 زاد المعاد. ج:5، ص:381.

4- المغني. ابن قدامة. ج:8، ص: 374.

5- البصمة الوراثية وعلائقها.ص: 388،389.

كما أن القياس الصحيح يقتضيه، فإن الأب أحد الزانيين، وهو إذا كان يلحق بأمه، وينسب إليها، وترثه ويرثها، ويثبت النسب بينه وبين أقارب أمه، وقد وجد الولد من ماء الزانيين، وقد اشتركا فيه، واتفقا على أنه ابنهما، فما المانع من لحوقه بالأب إذا لم يدعه غيره؟[1]

بل إن هناك أدلة لم يلتفت إليها الجمهور، وإقتصارهم في عدم إثبات النسب لابن الزنا على حديثه صلى الله عليه وسلم «الولد للفراش وللعاهر الحجر» فيه من التجزيء ما فيه، ومن الأخذ بظاهره ما يتنافى مع نصوص كلية وقطعية، وكذلك مع مقاصد الشرع وكلياته القائمة على العدل والرحمة، وهو ما دل عليه قوله تعالى: ﴿ٱدۡعُوهُمۡ لِـَٔابَآئِهِمۡ هُوَ أَقۡسَطُ عِندَ ٱللَّهِۚ﴾[الأحزاب:5]، فجعل سبحانه نسب الولد إلى والده الحقيقي من القسط ومن العدل، وإن ادعى البعض أن للآية سبب نزول؛ فالعبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، وسياقها يدلّ على العموم، خاصّة عندما اقترنت بالعدل، والعدل هو سمة من سمات الشريعة الإسلامية.

أما الدليل العقلي الذي يستدل به الجمهور في أنّ عدم نسب الحمل إلى الزاني هو عقوبة له، فلعلّ هذا الأمر كان في ذلك الزمان، حيث كان النسب يعتبر تشريفا للآباء، ولكن هذا لا ينطبق على واقع الناس في هذا العصر الذي ضعف فيه الوازع الديني والأخلاقي، والكلّ يتهرب من مسؤولياته، فإذا كان النسب منّة من الله امتن بها على عباده وهو في الأصل تشريف للأب، فإن سلوكات الناس في عصرنا لا تشهد بهذا الأمر، فكل من يربط علاقة خارج الزواج هدفه الاستمتاع فقط، وأن يترتب عن ذلك حمل ونسب فهو تكليف بالنسبة له وليس تشريفا، تكليف سيقيد حياته ويزيد من مسؤولياته، فإذا أصبحت هذه المسؤولية تثقل كاهل الآباء الشرعيين -وهو ما يشهد له الواقع العملي- فكيف بالزاني الذي لا هدف له من تلك العلاقة سوى الاستمتاع؟!

1 زاد المعاد. ج:5، ص: 382.

ومن ثمّ، فإنه يجب أن تعالج المسألة وفق رؤية واقعية تتماشى ومتغيرات العصر، وواقع الناس وسلوكاتهم، والبحث عن الحلول التي تقلل من مثل هذه الإشكالات. و من هذا المنطلق يبدو أن القول بأن ابن الزنا لا ينسب إلى صاحب الماء بحال، غير متوافق مع النصوص التي جاءت بشكل عام، ولا مع مقاصد الشريعة وكلياتها، ولا مع واقع الناس وسلوكاتهم، خاصّة في هذا العصر الذي ضعف فيه الوازع الديني والأخلاقي حيث لا أحد يرتضي لنفسه تشريفا هو في واقعه تكليف. فالناس تبحث عن إشباع شهواتها بالكيفية التي لا ترتّب مسؤولية أو أي تكليف. ولا شك أن عدم نسب الحمل إلى صاحب الماء هو مدعاة إلى الاستهتار وتكرار الأمر مادام يبدو بسيطا ولا يرتب أية مسؤولية، أما إذا ألحق النسب بالزاني؛ فإن ذلك سيلقي على كاهله مسؤوليات وواجبات تجاه ذلك الحمل؛ من نفقة وملبس ومسكن وإرث وغيره، ولعلّ هذا سيدفع الكثير من الناس إلى التعقّل قليلا قبل الإقبال على أي علاقة غير شرعية.

فالواقع أنّنا نعيش في عصر أصبح فيه المعيار الوحيد الذي يضبط تصرفات الناس هو الجانب المادي فقط، فوجب أخذ هذا الجانب في الحسبان. ولعل إلزام الزاني بمسؤولياته اتجاه الولد الذي من مائه فيه عقوبة له لما سيترتب عن ذلك من تكليف ومسؤولية. فإذا كان الوازع الديني والأخلاقي قد تغيب ولم يعد له أي أثر في ضبط سلوكات الناس، فوجب تغيير الطريقة ومعاملتهم بالأسلوب الذي يفهمون به، والذي سيكون له أثر في التقليل من مثل هذه المشكلات.

المبحث الثاني: إثبات النسب للحمل الناتج في فترة الخطبة في التشريع المغربي تأصيلا وتنزيلا.

من المتفق عليه شرعا وقانونا أن عقد الزواج هو الفاصل بين علاقة شرعية وأخرى غير شرعية؛ ذلك أن الفروج لا تحل إلا بالزواج، ومن البديهي القول بأن خلو الخاطب بمخطوبته ومعاشرته لها جنسيا قبل تحقق الشروط المتطلبة شرعا في الزواج يعد ضربا من ضروب الزنا، وكل حمل نتج عن ذلك الاتصال فهو مبدئيا حمل غير شرعي[1].

[1]- الواضح في شرح مدونة الأسرة. محمد الكشبور. مرجع سابق. ج:1، ص:197.

ورغبة من المشرع في إيجاد حلول قانونية لنوازل اجتماعية طرأت نتيجة العلاقات الحرة؛ واعتقادا منه أن الشرع متشوف إلى إثبات النسب الذي هو من أقوى الدعائم التي يقوم عليها كيان الأسرة ويرتبط به أفرادها[1] التجأ إلى صياغة المادة 156 من مدونة الأسرة لمعالجة ظاهرة الحمل الناتج في فترة الخطبة، وأحاطها بمجموعة من الشروط المشددة التي لا يتحقق النسب للخاطب إلا بتوفرها كلها، ولعل هذا التشدد خلق إشكالات على مستوى الممارسة العملية؛ وهو ما سنسعى لإبرازه في المطلب الثاني من هذا المبحث؛ وذلك بعد تحليل مقتضيات المادة 156 وإبراز أهم الإشكالات التي تثيرها في من خلال المطلب الأول.

المطلب الأول: مقتضيات المادة 156 و الإشكالات التي تثيرها.

عالجت مدونة الأسرة المغربية كل ما يتعلق بالخطبة من خلال مقتضيات المواد:5 و6 و7 و8 و9 ولم تشر إلى نسب الحمل الذي ينتج في فترة الخطبة إلا في الباب الثاني المتعلق بالنسب ووسائل إثباته من خلال المادة 156.

وقد جاءت صياغة هذه المادة على النحو الآتي: "إذا تمت الخطوبة وحصل الإيجاب والقبول وحالت ظروف قاهرة دون توثيق عقد الزواج، وظهر حمل بالمخطوبة، ينسب للخاطب للشبهة إذا توفرت الشروط الآتية:

- إذا اشتهرت الخطبة بين أسرتيهما ووافق ولي الزوجة عليها عند الاقتضاء.
- إذا تبين أن المخطوبة حملت أثناء الخطبة.
- إذا أقر الخطيبان أن الحمل منهما.

تتم معاينة هذه الشروط بمقرر قضائي غير قابل للطعن، إذا أنكر الخاطب أن يكون ذلك الحمل منه، أمكن اللجوء إلى جميع الوسائل الشرعية في إثبات النسب".

وبالقراءة المتأنية لهذا النص التشريعي نجده يثير جملة من الإشكالات، وهي:

[1]- شرح مدونة الأسرة أحكام الزواج والطلاق. إدريس اجويلل. مطبعة انفو-برانت: فاس/المغرب. ط:2/ 2018. ص:72

- أولا: أن المادة لم تبين ما المقصود بالظروف القاهرة وما علاقتها بالخطبة بعد توفر الشروط المذكورة، ولعل هذا الغموض سيفتح بابا أمام القضاء للشرح والتفسير والتأويل والاجتهاد كل حسب هواه[1].

- ثانيا: تعبير المدونة بلفظ الزوجة وهي لم تصر زوجة بعد[2].

- ثالثا: تقييد نسب الحمل الناتج عن الخطبة بالشبهة لا علاقة له أصلا بنكاح الشبهة، فنكاح الشبهة كما هو مقرر عند الفقهاء هو الوطء غلطا، مثل المرأة المزفوفة إلى بيت زوجها دون رؤية سابقة وقيل إنها زوجته فيدخل بها، ومثل من وطأ امرأة يجدها الرجل على فراشه ظانا أنها تحل له[3].

فكيف نتحدث عن شبهة و الحال أن الخاطب والمخطوبة يعرفان بعضهما وأقبلا على علاقة جنسية برضاهما؟!

فإذا اعتمدنا المفهوم الصحيح للشبهة، نقول إن المادة 156 من مدونة الأسرة لا علاقة لها مطلقا بالشبهة، ولعل المشرع لاعتبارات اجتماعية اعتبرها كذلك حماية لعرض المخطوبة ونسب الحمل[4].

وربما كان من الأنسب والحالة هذه أن ينسب الحمل للخاطب للإقرار به كما يتبين من خلال مفهوم المادة المذكورة.

ويمكن أن تتبين العلة من توظيف لفظ الشبهة في هذه المادة من خلال حكم صادر عن ابتدائية مكناس؛ حيث جاء فيه: "إن المصلحة اقتضت أن يثبت النسب استثناء في الاتصال بشبهة أو المبني على شبهة؛ وهو الذي لا يكون زنا ولا ملحقا بالزنا، ولا يكون بناء على زواج

1- ينظر: شرح مدونة الأسرة أحكام الزواج والطلاق. إدريس اجويلل. ص:76.

2-نفسه. ص:76.

3-نفسه. ص:76.

4- الواضح في شرح مدونة الأسرة. محمد الكشبور. ج:2، ص:352.

صحيح أو زواج فاسد، ومن هنا دخلته الشبهة، وهو ما اعتبره المشرع المغربي بمقتضى المادة 152من مدونة الأسرة سببا من أسباب لحوق النسب[1]".

وبناء عليه، فإن الشبهة في المادة 156 قد وظفت بالمعنى العام للشبهة وليست بذلك المعنى الذي قصده الفقهاء وقرروه سببا من أسباب لحوق النسب، ولا حتى بالمعنى المقصود في المادة 155 من مدونة الأسرة.

ولكن يبقى الأنسب تغيير لفظ الشبهة من المادة 156 بالإقرار؛ كونه من جهة يتناسب مع الشروط المطلوبة في المادة 156 ويقتضي مفهومها، ويتوافق مع شروط الإقرار المحددة في المادة 160 من جهة أخرى؛ حيث أن الإقرار لا يلزم إثبات سبب البنوة؛ لأن الأصل هو حمل الناس على الصلاح دائما، فيكفي المقر بالبنوة أن يعلن إقراره بالكيفية التي حددها القانون[2]، ليتحقق ثبوت نسب المقرّ له.

فالمشرع قد ميز تمييزا واضحا بين إثبات النسب بواسطة قرينة الفراش وإثبات النسب عن طريق الإقرار أو الاستلحاق، وفي هذه الحالة الأخيرة فإنه في حالة وقوع نزاع؛ فإنه يجب على المحكمة أن تقف عند الشروط التي حددها المشرع ضمن مقتضيات المادة 160، والتي لا يوجد من بينها إثبات فراش الزوجية أو تعيين الأم، أو بعبارة أخرى، ليس للمحكمة مطلقا أن تطلب من المقرّ في دعوى الإقرار بالنسب الاستدلال بوثيقة الزواج كشرط لقبول دعواه؛ حتى يستطيع ذلك المقر تصحيح بعض الأوضاع المشبوهة، حماية لنسب الولد بالخصوص، وعرض أمه، وتأكيدا للقاعدة التي ترى أن الشرع متشوف للحوق الأنساب؛ ذلك أنه لو كان هناك فراش لما احتاج المقر أن يعتمد على الإقرار[3].

1- حكم مؤرخ في 2007/04/24 ملف عدد 5/5/333. منقول من كتاب: الدليل الفقهي للقاضي والمحامي في المنازعات الأسرية، عادل حامدي. ص:317.

2- نفسه. ج:2، ص:404.

3- الواضح في شرح مدونة الأسرة. الكشبور. ج:2، ص:410.

ومن المعلوم أنه متى ثار نزاع حول الشروط المطلوبة والحالة هذه، فعلى صاحب المصلحة وغالبا ما يتمثل في المخطوبة أو من ينوب عنها أن يثبت ما يدعيه بالوسائل التي يحددها القانون.

المطلب الثاني: الواقع العملي لتطبيق المادة 156 من مدونة الأسرة.

إن الواقع العملي لتنزيل المادة 156 يختلف كثيرا عن الجانب النظري؛ فبما أن المادة جاءت على شيء من العموم خاصة في جانب الإثبات؛ فإن هنالك اختلاف بين المحاكم على مستوى تطبيقها، فبعض المحاكم تتشدد كثيرا في الشروط التي جاءت بها لإثبات نسب الحمل الناتج في فترة الخطبة، ومنها من تكتفي بإثبات الخطوبة بأي وسيلة كانت. غير أن هنالك من المحاكم من فتحت الباب على مصراعيه؛ حيث رتبت على مجرد الزنا ما ترتبه الخطوبة[1]، فقد جاء في حكم صادر عن قسم قضاء الأسرة التابع لابتدائية بنسليمان: "حيث أمرت المحكمة بإجراء بحث في موضوع النازلة أكد من خلاله الطرفان معا أنه كانت تربطهما علاقة جنسية غير شرعية، وأنه تمت إدانتهما من أجل ذلك..حيث تبين من نسخة الحكم الابتدائي المدلى به في الملف والذي تم تأييده استئنافيا أن الطرفين معا تمت إدانتهما من أجل جنحتي الإخلال العلني بالحياء والفساد.. وحيث إن النسب يثبت بالظن وتعتبر البنوة كأصل شرعي بالنسبة للأم والأب معا إلى أن يثبت العكس...وحيث أمرت المحكمة بإجراء خبرة طبية جينية بعد أن أبدى المدعى عليه رغبته في ذلك... وحيث إنه نتيجة للخبرة الطبية أعلاه يتعين التصريح بثبوت نسب الطفل للمدعى عليه"[2].

وهناك محاكم تتشدد في إثبات النسب؛ حيث لا تثبته إلا بتوفر الشروط كلها، ففي حكم صادر عن المحكمة الابتدائية بمراكش قسم قضاء الأسرة، قضى بعدم ثبوت النسب؛ لأن الشروط المذكورة في المادة 156 غير متوفرة. وفي حكم آخر صادر عن المحكمة الابتدائية بالدار

1- الواضح في شرح مدونة الأسرة. محمد الكشبور. ج:2، ص:379.

2- حكم مأخوذ من متن كتاب: الواضح في شرح مدونة الأسرة. محمد الكشبور. ص:379.

البيضاء قسم قضاء الأسرة، الذي قضى أيضا بعدم ثبوت نسب المولود؛ لأن ادعاء المدعية بوقوع الخطبة غير مبرر وليس بالملف ما يثبت ذلك.

وفي حكم آخر أيضا صادر عن المحكمة الابتدائية بالحسيمة قسم قضاء الأسرة؛ حيث قضى برفض الطلب وعدم إلحاق نسب مولود إلى خطيبين طلبا من المحكمة إلحاق نسب ابن إليهما، فرفضت المحكمة الطلب؛ لأن المولود جاء نتيجة علاقة غير شرعية[1].

ويثار الإشكال أيضا إذا نفى الخاطب أن الحمل منه. ففي هذه الحال نجد أن المادة 156 قد تناولتها في الفقرة الأخيرة بما نصه: "إذا أنكر الخاطب أن يكون ذلك الحمل منه أمكن اللجوء إلى جميع الوسائل الشرعية في إثبات النسب".

وفي هذا السياق جاء في حكم صادر عن المحكمة الابتدائية بفاس قسم قضاء الأسرة ما يلي: "وبناء على جواب المدعى عليه بواسطة نائبه بتاريخ 2023/03/08، والذي يلتمس التصريح بعدم قبول الدعوى شكلا لمخالفتها الفصل 38 من قانون المحاماة، وفي الموضوع فإنه ينفي نفيا قاطعا أن يكون الابن من صلبه، وأن الوثائق المدلى بها لا ترقى إلى درجة الاعتبار؛ ذلك أن الاشهاد بالخطبة لا يدخل ضمن المستندات التي يمكن بواسطتها إثبات الزواج أو النسب، وأن المادة 152 من مدونة الأسرة حددت بأن النسب لا يثبت إلا بالفراش أو الإقرار أو الشبهة(...) مضيفا ما سبب سكوتها لأكثر من 14 سنة في تقديم هذه الدعوى في أوانها، وفي إطار ثبوت الزوجية الذي كان معمولا به بمقتضى مدونة الأسرة ملتمسا رفض الطلب(...) حكمت المحكمة علنيا ابتدائيا وبمثابة حضور في حق المدعية وحضوريا في حق المدعى عليه بعدم قبول الدعوى شكلا وتحميل رافعها الخسائر"[2].

ففي هذا الحكم نجد أن المحكمة قضت بعدم قبول الدعوى مع أن المدعية عرضت أن المدعى عليه أشهر خطبته بها، وأن هذه الخطبة حضرها جماعة من المسلمين من الأهل والأقارب وقرئت الفاتحة، وحدد المهر، ولها شاهدة حضرت حفل الخطبة.

---

[1]- شرح مدونة الأسرة أحكام الزواج والطلاق. إدريس اجويلل. ص:77

2- حكم صادر عن المحكمة الابتدائية بفاس، قسم قضاء الأسرة. ملف عدد:2023/1613/617. بتاريخ: 2023/03/22. غير منشور.

ولعل العموم التي يتخلل المادة 156 فتح المجال واسعا أمام القضاء للتفسير والتأويل، وهذا لن يحقق العدل دائما.

كما أن المحكمة عللت رفضها إجراء خبرة جينية لإثبات أن الطفل ابن المدعى عليه، بأن طلب إجراء خبرة جينية يعتبر إجراء من إجراءات تحقيق الدعوى وليس موضوعا أساسيا للدعوى. و هذا التعليل ليس كافيا في حدّ ذاته لعدم قبول إجراء الخبرة الجينية، وقد يستنتج أن ذلك تهاون من المحكمة، ولا يمثل تطبيقا لقاعدة تشوف الشرع لثبوت النسب.

وعليه، فإن القضية تحتاج إلى مزيد من الضبط، والأصل أن على المشرع أن يحدد بشكل صريح أن الخبرة الجينية هي الوسيلة المعتمدة في إثبات النسب في حالة أنكر الخاطب أن ذلك الحمل منه؛ وذلك بشكل مطلق دون قيود ولا شروط، تطبيقا لقاعدة تشوف الشرع إلى إثبات النسب، وأي استسهال أو تهاون في الأمر فإنه سيرتب الكثير من العواقب التي يدفع ثمنها غالبا ذلك الطفل الذي لا ذنب له..

وهذا طبعا لا يعني الانحياز إلى جانب المخطوبة وتصديقها وتكذيب الخاطب، ولكن نجد من الطبيعي أن ينكر الخاطب هروبا من تحمله المسؤولية، في حين أنه من المستبعد أن تطلب المرأة إجراء خبرة جينية لرجل زورا؛ لأنها لن تنال من ذلك شيئا، خاصة إذا نظم المشرع المسألة بشكل محكم وصارم؛ حيث أنه يرتب عقوبة شديدة على أي ادعاء تثبت الخبرة عكسه، أما أن تبني المحكمة قراراتها على الظن في مسألة كمسألة النسب، وأن ترفض إجراء الخبرة لمجرد ادعاءات أو أسباب ربما كانت خارجة عن الإرادة؛ فإن هذا لا يمثل مقصد الشرع، ولا المسؤولية المنوطة بها، والتي تتطلب منها تحقيق العدل بكل الوسائل الممكنة.

خاتمة:

وفي ختام هذه المحاولة البحثية أقول:

إنّ تشوّف الشّرع إلى إثبات النسب، يستدلّ عليه من خلال منهجه في تقييد النفي وتوسيع الإثبات؛ حيث يكون إثباته بمجرد الظنّ ونفيه لا يتمّ إلاّ باليقين، وكذا يكون قبول إثباته بأكثر من سبيل كالفراش، والإقرار، والخبرة، وشهادة عدلين، وبيّنة السماع، والشبهة، بينما حصر نفيه في سبيل واحد متمثل في اللعان، فالشرع بذلك متشوّف إلى الثبوت أكثر من تشوّفه إلى النفي.

وإذا كانت العلّة من منع انتساب الأطفال الناتجين خارج مؤسّسة الزواج هو الخوف من اختلاط الأنساب؛ فإنّ الوسائل الحديثة لم تدع للشك مجالا، فالخبرة الطبية الحديثة تعطي من اليقين ما لا تعطيه الوسائل التي كان يستعان فيها في العصور الأولى، والقول بعدم جواز إثبات النسب بالوسائل الحديثة فيه تناقض مع قاعدة تشوف الشرع إلى إثبات النسب.

أما القول بعدم نسب الحمل الناتج خارج مؤسسة الزواج للأب هو عقوبة له؛ فإن الواقع لا ينطق بذلك؛ لأن الإعفاء من المسؤولية هو في الحقيقة نعمة وليست عقوبة بالنسبة لأغلب الرجال، وعليه لن يكون ذلك حدا للفواحش بقدر ما هو مساهم في انتشارها. والنتيجة دائما أن الذي يدفع الثمن هو ذلك الطفل الذي لم يكن له أي ذنب، ثم الأم التي تصبح منبوذة من طرف المجتمع، فلا شك أن التسليم بهذه الرؤية لا يرتضيها العقل ولا الشرع.

وإذا كان المشرع المغربي قد واكب تحولات العصر وحاول إيجاد حل قانوني للنازلة من خلال المادة 156 من مدونة الأسرة؛ إلا أن العموم الذي اصطبغت به المادة، والشروط المجحفة التي تضمنتها تخلق إشكالات كثيرة من حيث التنزيل، ومن ثم فإن على المشرع إعادة النظر في المسألة، وصياغة المادة بشكل دقيق ومحكم للحدّ من التفسيرات والتأويلات التي تحول دون تحقيق العدل بين جميع الناس.

المصادر والمراجع المعتمدة:

1. أحكام الأسرة في الإسلام دراسة مقارنة بين فقه المذاهب السنية والمذاهب الجعفرية والقانون. محمد مصطفى ط:1983/4. الدار الجامعية للطباعة والنشر- بيروت.

2. أحكام القرآن. القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي. راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر عطا. دار الكتب العلمية-بيروت ط:2003/3م

3. بداية المجتهد ونهاية المقتصد. أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد. دار الحديث – القاهرة 2003م.

4. البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية دراسة فقهية مقارنة. سعد الدين مسعد هلالي. مكتبة وهبة-القاهرة 2010.

5. حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار. محمد أمين الشهير بابن عابدين. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر. ط:2/ 1966م.

6. الدليل الفقهي والقضائي للقاضي والمحامي في المنازعات الأسرية. عادل حامدي. مطبعة المعارف الجديدة-الرباط. ط:2016/1م.

7. زاد المعاد. محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية. مؤسسة الرسالة-بيروت، مكتبة المنار الإسلامية-الكويت. ط:1994/27.

8. الزواج وانحلاله في مدونة الأسرة. محمد الشافعي. سلسلة البحوث القانونية رقم 24.

9. شرح الخرشي على مختصر خليل أبو عبد الله محمد الخرشي. دار الفكر للطباعة. بيروت. ط:1317/2م.

10. شرح مدونة الأسرة أحكام الزواج والطلاق. إدريس اجويلل. مطبعة انفو-برانت فاس، المغرب. ط:2018/2.

11. صحيح مسلم. أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه- القاهرة.

12. لسان العرب. محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى. دار صادر- بيروت. ط:3/1414هـ.

13. مجلة قضاء المجلس الأعلى، عدد:39.

14. المدونة. مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني. دار الكتب العلمية-بيروت ط:1/1994.

15. المصنف. أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني. تحقيق:حبيب الرحمن الأعظمي. المجلس العلمي- الهند. ط: 2/1983م.

16. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. شمس الدين، محمد بن محمد، الخطيب الشربيني. تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود. دار الكتب العلمية- بيروت. ط:1/1994م.

17. مقاييس اللغة. أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر1979م.

18. نيل المآرب بشرح دليل الطالب. عبد القادر بن عمر بن عبد القادر ابن عمر بن أبي تغلب بن سالم التغلبي الشَّيْبَاني. تحقيق: الدكتور محمد سُليمان عبد الله الأشقر. مكتبة الفلاح- الكويت.

19. الواضح في شرح مدونة الأسرة. محمد الكشبور. مطبعة النجاح- الدار البيضاء. ط:3/2015م.

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

قراءة في مبادئ النزاع المدني

– دراسة على ضوء القوانين الدولية –

A reading of the principles of civil conflict

–Study in light of international laws

دة. حكيمة السبا عي
أستاذة القانون الخاص
بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بتطوان، المغرب.

Hakimasbai1@gmail.com

ملخص الدراسة:

يحكم النزاع المدني مجموعة من المبادئ والقواعد التي تشكل أساس الخصومة المدنية، والتي يمكن أن تتصل بنظام التقاضي ككل، لتوفير محاكمة عادلة داعمة للحقوق الإجرائية الأساسية بمفهومها الواسع المتصل بعدالة القضاء وعدالة التقاضي.

فقد أصبحت مبادئ النزاع المدني أكثر إلحاحا من زاويتين؛ الأولى مرتبطة بما أصبحت تعرفه التجارة والاستثمار الدوليين من تزايد مطرد، والثانية تعزى لما منحته التشريعات المقارنة من إمكانية اللجوء الى الطرق البديلة لحل النزاع، التي لا تتبع فيها إجراءات التقاضي العادية، وتعد تفعيلا لآليات القضاء البديل وترسيخا لثقافة العدالة الاتفاقية. ولعل على رأس تلك القواعد مبدأ الحياد القضائي كمبدأ توجيهي متصل بمؤسسة القضاء، والمواجهة باعتباره مبدأ متصلا بإجراءات التقاضي.

الكلمات المفتاحية: النزاع المدني، مبدأ الحياد القضائي، مبدأ المواجهة.

Abstract:

The civil dispute is governed by a set of principles and rules that form the basis of civil litigation, which can relate to the litigation system as a whole, to provide a fair trial that supports basic procedural rights in its broad sense related to judicial justice and litigation justice. The principles of civil conflict have become more urgent from two angles. The first is linked to the steady increase in international trade and investment, and the second is due to what comparative legislation has granted the possibility of resorting to alternative methods of resolving the dispute, in which normal litigation procedures are not followed, and is considered to activate alternative judicial mechanisms and consolidate the culture of consensual justice. Perhaps at the top of these rules is the principle of judicial impartiality as a guiding principle related to the judicial institution, and confrontation as a principle related to litigation procedures.

Key words: The civil dispute,the principle ofjudicial impartiality, The Principe of confrontation.

مقدمة:

إن النزاع المدني تحكمه مجموعة من المبادئ والقواعد التي تشكل أساس الخصومة المدنية[1]، والتي يمكن أن تتصل إما بمؤسسة القضاء أو بنظام التقاضي ككل، كل ذلك تأمينا وتوفيرا لمحاكمة عادلة داعمة للحقوق الإجرائية الأساسية بمفهومها الواسع المتصل بعدالة القضاء وعدالة التقاضي.

ويُعرّف النزاع[2] المدني بأنه منازعة يسعى فيها أحد الأطراف الى استرجاع حق أو الحصول على تعويض من خلال الاحتكام لقواعد المسطرة المدنية، وهو مجال ينظر في جميع القضايا التي ليست لها طابع جنائي، وقد يتعلق بالنزاعات الناشئة عن العقود أو المعاملات العقارية أو المسؤولية المدنية[3].

---

[1]: لقد أعطت محكمة النقض المصرية في أحد قراراتها تعريفا لكل من الدعوى والخصومة مقررة بأن: "الدعوى هي حق الالتجاء إلى القضاء للحصول على حماية قانونية للحق المدعى به، أما الخصومة فهي وسيلة، ذلك أن مجموعة من الإجراءات التي يطرح بها الادعاء على القضاء ويتم بها تحقيقه والفصل فيه" ، نقض مدني جلسة 1980/1/3 أورده محمد علي عويضة، سلطة القاضي التقديرية في تكييف دعوى استرداد الحيازة، دراسة تحليلية وتأصيلية، بدون مطبعة 2016، ص. 122.

في حين أن هناك من اعتبر الخصومة المدنية بأنها: " مجموعة إجراءات التي يتم من خلالها تحقيق الدعوى وبحثها تمهيدا لإصدار حكم في موضوعها" ، نبيل إسماعيل عمر: أصول المرافعات المدنية والتجارية، منشأة المعارف الإسكندرية،الطبعة الأولى، 1986، ص. 295.

ويستخلص من هذا التعريف ثلاث نقط أساسية:

- الطلب هو الخطوة الأولى في إنشاء الدعوى.
- الخصومة لا تقوم لها قائمة إلا بعد اتخاذ مجموعة من الإجراءات الشكلية المنصوص عليها قانونا.
- إنهاء الخصومة لا يعني بالضرورة إنهاء الحق في الدعوى.

[2]: النزاع مأخوذ من نزع واشتق منه، والنزاع بمعنى الشقاق، والتنازع بمعنى التجاذب الشديد والتخاصم، ونازعه يعني خاصمه وجاذبه،

والنزاع وضع اجتماعي سلبي ينخرط فيه طرفين أواكثر،بحيث يسعى كل طرف إلى تحقيق مصالحه واحتياجاته داخل قضية النزاع. ينظر:

دليل المجتمع المحلي للحد من النزاعات والتنمية الحساسة للنزاعات، برنامجالأممالمتحدةالإنمائي، النسخة التجريبية 2012، ص 6.

وعرّف النزاع القانوني في القانون الدولي بأنه :(ذلك النزاع الذي يمكن عرضه على القضاء الدولي وإصدار قرار فيه وفقاً لقواعد القانون الدولي، وأيضا بأنه: النزاع المتعلق بخلافات الأطراف فيما يتعلق بحقوقهم المشروعة. ينظر: خلف رمضان محمد بلال الجبوري: دور المنظمات الدولية في تسوية المنازعات،دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية 2013، ص. 26.

[3] :HASAN SADIKI: what is a civil dispute? www.resolutionpeopel.co.uk.

civil dispute definition and example, www.hollyhefton.com

وهذا التعريف قريب من الذي أعطاه مجلس اللوردات البريطاني[1] حين عرف النزاع المدني: بأنه عِبارة قانونية تستعمل للتعبير عن أي نزاع مدني أو تجاري من خلال إتباع قواعد المسطرة المدنية عدى تلك التي يحكمها القانون الجنائي.[2]

والنزاع المدني حسب القانون الفرنسي هو مواجهة بين شخصين أو أكثر (طبيعيين أو اعتباريين) ناتجة عن حقهم في التقاضي، وينشأ هذا النزاع في مجالات مختلفة تدخل في اختصاص القضاء المدني وبعد إجراء محاولة للصلح بين الطرفين[3].

ويستخلص من هذه التعريفات أنه:

- طبيعة النزاع هي الفيصل في تحديد نوع الاختصاص وبالتالي معرفة هل هو مدني أم غير ذلك.

- محاولة إنهاء النزاع بالطرق الودية وقبل أن تنظره المحكمة المختصة أصبح أمرا إلزاميا في كل النزاعات المدنية حسب التشريع الفرنسي من خلال المرسوم رقم 282-2015 الصادر بتاريخ 11 مارس 2015.

---

[1] **مجلس اللوردات:** House of Lords ، أحد المجلسين اللذين يناط بهما مهمة سن القوانين في برلمان المملكة المتحدة. إلى جانب مجلس العموم. وتنحصر مهمة مجلس اللوردات في دراسة مشروعات القوانين التي يجيزها مجلس العموم. وكثيرًا ما يعدِّل مجلس اللوردات في مشروعات القوانين ولكن نادرًا مايعترض على مبادئها الأساسية. فبعد أن يجيز مجلس العموم مشروع القانون يمكن لمجلس اللوردات أن يؤجله ولكن لا يستطيع أن يلغيه.

وقد انقسم البرلمان البريطانيإلى مجلس اللوردات ومجلس العموم في القرن الرابع عشر الميلادي. وكان للمجلسين سلطات متساوية تقريبًا حتى عام 1832م، حينما سَلَبَ قانون الإصلاح كثيرًا من سلطة مجلس اللوردات. كما قلصت القوانين البرلمانية لعام 1911م وعام 1949م فعالية مجلس اللوردات. وفي عام 1999م، بدأ البرلمان تقليص عدد أعضاء مجلس اللوردات من فئة النبلاء بالوراثة.

لتفصيل أكثر ينظر:

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights/core/1/add.5/rev.1,13 July 1994,pp4-5

Guide to Parlaiment, www.bbc.co.uk.

The Parliamentary Archives holds the historic records of the House of Lords.

The Guardian. (2005). "Special Report: House of Lords

[2] : A.Jolowicz : civil litigation : what's it for ? the Cambridge law journal, vol.67.no.3,nevombre 2008, pp508.

[3] : Pauline S : qu'est –ce qu'un litige ? www.litige.fr.

ومن خلال ما تقدم، فقد أصبحت مبادئ النزاع المدني أكثر إلحاحا من زاويتين؛ الاولى مرتبطة بما أصبحت تعرفه التجارة والاستثمار الدوليين من تزايد مطرد، والثانية تعزى لما منحته التشريعات المقارنة من إمكانية اللجوء الى الطرق البديلة لحل النزاع ADR[1] كالتحكيم والصلح والوساطة، التي لا تتبع فيها إجراءات التقاضي العادية، وتعد تفعيلا لآليات القضاء البديل وترسيخا لثقافة العدالة الاتفاقية.

الأهداف:

- دراسة ماهية مبادئ النزاع المدني.
- دراسة نموذجين من نماذج النزاع المدني المتمثلين في مبدأ الحياد القضائي ومبدأ المواجهة.
- التعرف على تطبيقات هذين المبدأين في كل من القوانين الدولية والنصوص الإجرائية.

الإشكالية:

إن كل من مبدأ المواجهة ومبدأ الحياد القضائي كلما اجتمعا إلا وأثارا إشكالات وتساؤلات حول كيفية تنزيلهما ومن يحظى بالأولوية في التطبيق؟ وهل هي فعلا مبادئ مطلقة أم لكل مبدأ استثناء؟ وهذه التساؤلات تضعنا أمام إشكالية أشمل وأعم تتمثل في الكيفية التي يعمل بها نظام العدالة المدنية ككل؟

الدراسات السابقة

- قصاص عيد: التزام القاضي باحترام مبدأ المواجهة، دار النهضة العربية، 1994.

[1]: ADR هو اختصار للمصطلح الإنجليزي : (alternative-dispute resolution) وتعني الحلول البديلة للنزاعات المدنية، هذا وقد تبنى قانون المسطرة المدنية الأمريكي هذه الوسائل، وكانت الإنطلاقة من ولاية ميشيغن حيث أصبح من خلال التعديل الذي أدرج على القانون بإمكان القاضي الاجتماع مع فرقاء الدعوى قبل نظرها بأسبوعين يعملون جميعا من أجل طرح الوقائع والأدلة المقدمة فيها، فإذا لم يتوصل الأطراف إلى تسوية، تنتقل أوراق الدعوى إلى المحاكمة ويبقى الحال كذلك إلى أن تتم تشكيل لجنة لبحث الأمور المتعلقة بالجلسات التي تعقد ما قبل المحاكمة حيث خلصت اللجنة وبعد عقد دورات كثيفة إلى إنشاء المركز القضائي الفدرالي. ينظر: مجد وليد عصا المناصرة: إدارة الدعوى المدنية وتطبيقاتها العملية وفقا لأحكام القانون الأردني، رسالة الماجستير في القانون الخاص، جامعة الشرق الأوسط، أبريل 2012 ص 37 ، والهامش رقم 1.

- لريد محمد أحمد: احترام حق الدفاع ضمانة للمحاكمة العادلة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية/ قسم العلوم الاقتصادية والقانونية، العدد 19، يناير 2018.

- علي كحلون: النظرية العامة للنزاع المدني، منشورات مجمع الاطرش للكتاب المختص، تونس 2016.

- International Principals on the Independence and Accountability of Judges, Lawyers and Prosecutors - Practitioners Guide No. 1, Geneva, Switzerland 2007.
- Erik Voeten: the impartiality of international judges:evidence from the European court of human rights, Georgetown University, vol. 102,NO.4 November 2008.
- Jennifer K.Robbennolt and Mathew Taksin: can judges determine their own impartiality, American psychological association,vol.41,No.2, 2010.

هذه الدراسات وغيرها تناولت كل من مبدأ الحياد القضائي ومبدأ المواجهة سواء من خلال ما تم التنصيص عليه في المواثيق والمعاهدات الدولية أو من خلال ما تم تجسيده كإجراءات مسطرية في القوانين الوطنية.

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية قانونية وحقوقية بحكم تداخل التشريعات الانجلوساكسونية واللاتينية في محاولة للتنصيص على هذه المبادئ والقواعد العامة في صدر قوانينها، بل وإعطائها طابعا كونيا دستوريا. فضلا عن الأهمية العملية، حيث أن الخصومة المدنية متشعبة سواء على مداها الذاتي (الأطراف) أو الموضوعي (الحق المراد حمايته أو استرداده) أو الزمني.

ولعل على رأس تلك القواعد مبدأ الحياد القضائي كمبدأ توجيهي متصل بمؤسسة القضاء، والمواجهة باعتباره مبدأ متصلا بإجراءات التقاضي .

منهجية البحث وإجراءاته:

ولقد اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي وأيضا المقارن، وذلك من خلال التشريعات القانونية والآراء الفقهية والاجتهادات القضائية لمختلف الدول التي تناولت مبادئ النزاع المدني في قوانينها.

حدود البحث:

سنتوقف في هذه الدراسة بشيء من التفصيل عند كل من مبدأ الحياد ومبدأ الوجاهية مع الإشارة الى تأثير حالة الطوارئ الصحية التي عاشها العالم على هذه المبادئ التوجيهية.

خطة البحث:

وللإجابة على الإشكالية سالفة الذكر قمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى مبحثين:

- المبحث الأول: الحياد كمبدأ توجيهي متصل بمؤسسة القضاء، ولقد قسمناه إلى مطلبين تناولنا في الأول الحياد وأبعاده الحقوقية والأخلاقية، وفي الثاني تطبيقات قانونية لمبدأ الحياد القضائي في النصوص الإجرائية.
- المبحث الثاني: المواجهة ضمانة للعدالة الإجرائية، وقد قسمناه هو الآخر إلى مطلبين تطرقنا في الأول للمواجهة في المادة المدنية، وفي الثاني لضمانات المواجهة خلال مراحل المحاكمة.

المبحث الأول: الحياد كمبدأ توجيهي متصل بمؤسسة القضاء.

لا يوجد مجتمع بدون عدالة، و عدالة المجتمعات أو الدول تقاس بقوة قضائها، فالقضاء خادم لسيادة القانون ووصي على تنفيذه أثناء الفصل في النزاعات في إطار الاستقلالية الكاملة، فهو – أي القضاء - كما ذكر ابن خلدون[1] " من الوظائف الدّاخلة تحت الخلافة لأنّه مَنْصب الفصل بين الناس في الخصومات حسما للتّداعي وقطعا للتّنازع".

وإذا كانت السلطة القضائية هي التي تختص بالبت في المنازعات والسهر على احترام القانون وتطبيقه فإن مبدأ الحياد يوجب على القاضي المدني أن لا يفصل إلا القضايا المعروضة عليه بصفة قانونية ولا يتعهد بالقضايا من تلقاء نفسه. فالنزاع ملك الفرقاء.

[1]: ابن خلدون: المقدمة، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، الطبعة الاولى، 2007 بيروت، لبنان، ص 242.

وعلى هدي ذلك فإن دراسة الحياد القضائي كمبدأ ذي كيان خاص تستدعي إحاطته بمفاهيم تفسيرية ذات أبعاد أخلاقية وحقوقية (المطلب الأول) لننتقل بعدها الى تطبيقاته القانونية في المسطرة المدنية (المطلب الثاني).

المطلب الأول: الحياد وأبعاده الحقوقية والاخلاقية.

إن الحياد القضائي مبدأ قانوني له قواعد ذات نزعة أخلاقية حقوقية محددة في كل نظام قانوني، إذ أن تطبيق القانون بشكل صحيح على الجميع على قدم المساواة وبدون التأثر بضغوط خارجية لا ينطوي فحسب على قواعد وترتيبات كافية، بل ينطوي أيضا على ارتفاع معايير أخلاق المهنة وحسن السلوك بين جميع المشتركين في عملية الفصل في المنازعات[1] . ويتداخل هذا الاخير مع مفاهيم أخرى قريبة منه أو مشابهة له ترمي في مجملها الى تعزيز نزاهة القضاء واستقلاليته في اتخاد القرارات. فماهي إذن المتطلبات ذات الطابع الاخلاقي في القواعد القانونية التي تنظم عدم تحيز القاضي في كل نظام قانوني؟

من أجل الإجابة على هذا الإشكال سنقوم بقراءة تحليلية مقارنة بين النصوص القانونية والاخلاقية.

الفرع الأول: الحياد في التشريعات الدولية.

بموجب القانون لا غنى عن القضاء المستقل للعدالة المحايدة[2]، فالحياد من المبادئ العامة المعترف بها من قبل الامم المتحضرة حسب نص المادة 38 من النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية في لاهاي[3].

---

[1]: ANNA VAN SAKSENLAAN: rule of law politicians' Guide, The Raoul Wallenberg Instituteof Human Rights and Humanitarian Law,The Hague Institute for the Internationalisation of Law (HiiL), august 2012, p15

[2]: ETHICAL PRINCIPLED FOR JUDGES , Canadian Judicial Council (CJC) Catalogue Number JU11-4/2004E, p 13.

[3]:STATUTEOF THEINTERNATIONAL COURTOF JUSTICE, عن موقع https://www.icj-cij.org/en/statute.

حيث تعترف الصكوك الدولية والإقليمية لحقوق الانسان بضمان محكمة مستقلة ومحايدة كحق من حقوق الانسان في محاكمة عادلة[1]، من تلك النصوص ما جاء بالمادة 14 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية[2] وكذلك المادة 10 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، و ما ورد بالمواد 7 و26 من الميثاق الافريقي لحقوق الانسان والشعوب، و المادة السادسة من المعاهدة الأوروبية لحقوق الإنسان[3]، وكذلك الأمر في المادة 10 من اتفاقية البلدان الأمريكية لحقوق الانسان، كما أن ميثاق كندا تحت عنوان " المبادئ الأساسية للعدالة" قد نص بدوره على ضرورة استقلالية السلطة القضائية و حيادها[4].

ومن الملاحظ أنه غالبا ما يتم تناول استقلال السلطة القضائية والحياد معا في النصوص القانونية ومدونات السلوك رغم أن لكل منهما مفهوم وخصائص تختلف عن الآخر؛ فمفهوم الاستقلال يشير إلى الاستقلال الذاتي الممنوح للقاضي أو المحكمة للبت في الدعاوى عند تطبيق القانون على الوقائع، هذا الاستقلال ينطبق على السلطة القضائية كمؤسسة مستقلة عن غيرها من فروع السلطة وقد أشير إليه بالاستقلال المؤسسي[5]، ويرتبط عادة بضمانات مؤسسية معينة تسمح للقضاة بتحرير أنفسهم إلى حد ما من الضغوط الخارجية عند اتخاذ قراراتهم. وتشمل هذه الضمانات، من بين أمور أخرى ، حيادية إجراءات التعيين (أي عدم وجود تدخل سياسي)، واستقرار المنصب، والاستقلالية عن الفروع الأخرى للحكومة، ومجال معقول من الحصانة،

---

[1]: تعد المبادئ الأساسية بشأن استقلال السلطة القضائية إحدى الانجازات الرئيسية لمؤتمر ميلانو للأمم المتحدة لعام 1985 التي تم اعتمادها بعد ذلك بموجب قراري الجمعية العامة للأمم المتحدة 32/40 و 146/40. ينظر

UNITED NATIONS ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL ,Commission on human rights sub-commission on Prevention of Discrimination and Protection of MinoritiesThirty-eighth session Item 4 of the provisional agenda/CN.4/sub.2/1985/6-2 july 1985.

[2]: جاء في المادة 14 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (1966) أنه:" لكل فرد الحق في جلسة استماع عادلة وعلنية من قبل محكمة مختصة ومستقلة وحيادية ومنشأة بموجب القانون".

[3]: تنص المادة 6 من الاتفاقية الاوربية لحقوق الانسان (1950) على " لكل شخص الحق في مرافعة علنية عادلة خلال مدة معقولة أمام محكمة مستقلة غير منحازة ومشكلة طبقا للقانون".

[4]:la justice administrative et arbitral/caractéristique générales de la justice administrative/ l'indépendance et l'impartialité. Rapport du gouvernement du Canada p.1 www.gv.ca.bureauduconseilarbitralejusticearbitrale.

[5]:Diego M. Papayannis:Independence, impartiality and neutrality in legal adjudication,Issues in Contemporary Jurisprudence, 2016,https://journals.openedition.org

وحرمة رواتبهم[1]، ويشير الاستقلال الشخصي إلى استقلال القاضي عن باقي أعضاء السلطة القضائية[2].

وعلى عكس الاستقلال فإن الحياد يشير إلى موقف القاضي أو المحكمة تجاه الدعوى والأطراف ذات الصلة بهذه الدعوى، وقد ذكرت لجنة حقوق الانسان أنه في سياق نص البند 1 من المادة 14 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية " يعني حياد المحكمة أنه لا يجوز للقضاة أن يحملوا تصورات مسبقة بشأن القضية المنظورة أمامهم، ويجب ألا يتصرفوا بطريقة تعزز مصالح أحد الأطراف على حساب مصالح الآخر"[3].

ويعرف الفقه القانوني[4] الحياد القضائي كالآتي: " ان القاضي يعامل الطرفين أمامه بالتساوي، ويتيح لهما فرصة متساوية لعرض قضاياهم، فالحياد يعني أن القاضي ليس له مصلحة شخصية في النتيجة، وهو ضروري للعملية القضائية". ومع الحياد تأتي الموضوعية وتعني؛ اتخاذ قرارات قضائية بناء على اعتبارات قانونية مستخلصة من وقائع القضية حتى وإن كانت تتعارض ووجهة

---

[1]:International Principals on the Independence and Accountability of Judges, Lawyers and Prosecutors - Practitioners Guide No. 1, Geneva, Switzerland 2007, p18.

[2]:ERIK VOETEN: the impartiality of international judges: evidence from the European court of human rights, Georgetown University, vol. 102,NO.4 November 2008,p 417.

جاء في احد قرارات المحكمة العليا بكندا أنه " الاستقلال القضائي ليس امتيازا أو حقا مقصورا على قاضي، بل هو مسؤولية مفروضة على كل قاضي لتمكينه من الحكم في الخصومة بذمة وحيادية على أساس القانون والأدلة المطروحة في الدعوى دون ضغوط أو تأثير خارجي أو احتمال التدخل من أي شخص، إن جوهر مبدأ استقلال القضاء هو حرية القاضي التامة في سماع القضايا التي تعرض على المحكمة.ينظر:

مكتب الأمم المتحدة المعني بالجريمة والمخدرات، تعليق على مبادئ بانجلور للسلوك القضائي، مارس 2008، ص 48.

[3]:International Principals on the Independence and Accountability of Judges, Lawyers and Prosecutors, op.cit,p18.

عرف مكتب الأمم المتحدة الحياد القضائي في معرض تعليقه على مبادئ بانجلور للسلوك القضائي بأنه: " الحيادية هي القيمة الأساسية المطلوبة في القاضي، وهي الصفة الجوهرية للسلطة القضائية. ويجب أن تتوفر الحيادية كأمر واقع وكمفهوم طبيعي، فإن تم تقبل التحيز كمفهوم طبيعي فمن شأن هذا الأمر ترك احساس بالضيق والظلم ومن تمّ تدمير الثقة في النظام القضائي". ينظر:

مكتب الأمم المتحدة المعني بالجريمة والمخدرات، تعليق على مبادئ بانجلور للسلوك القضائي، المرجع السابق، ص 70.

[4]: Erik Voeten: the impartiality of international judges:Evidence from the European Court of Human Rights, op.cit,p 419.

نظر المحكمة. جاء في أحد قرارات المحكمة العليا بكاليفورنيا: " يجب على القضاة النظر في القيم المقبولة للمجتمع حتى ولو لم تكن قيمهم"[1].

ومعنى هذا؛ أن الحياد يرتبط عادة بموضوعية القرار الذي تصدره المحكمة وأن لا يوجد تحيز تجاه أحد الأطراف. كما يتم أيضا التمييز بين الحياد الشخصي، والذي يعتمد على عدم وجود مصلحة في نتيجة الإجراءات، حيث يكون القاضي مجرد جهة موكول اليها مهمة فض النزاع، والحياد المؤسسي، وهو ما يشار إليه عادة بالاستقلال. ربما أدى هذا التمييز إلى القول بشكل عام أن " الاستقلال هو شرط لا غنى عنه للحياد"[2].

وعلى الرغم من وجود اتفاق عام من حيث المبدأ على أن القضاة ينبغي أن يكونوا مستقلين ومحايدين، يبدو أن هناك إجماعا ضئيلا على ما تعنيه مبادئ الاستقلال والحياد في الممارسة العملية؛ فقد جاء في أحد قرارات التحكيم الصادرة عن المركز الدولي لتسوية منازعات الاستثمار،" إن الاستقلال والحياد هما حالة ذهنية لا يمكن الاستدلال عليها إلا من خلال سلوك، إما من قبل المحكم المعني أو الأشخاص المرتبطين به أو بها " [3]. في الواقع إن هذا القرار مردود عليه وإن كان له ما يبرره في ظل انتشار الطرق البديلة لحل النزاع من وساطة وصلح وتحكيم، إلا أن القضاة مستقلون ومحايدون إذا كانوا يشتغلون في إطار مؤسسي مناسب يحميهم من التأثيرات الخارجية، ولم تكن لديهم علاقة سابقة أو حالية مع الأطراف أو أي طرف له مصلحة في التقاضي. ويمكن التحقق من هذين الشرطين دون الرجوع إلى الحالة العقلية للقاضي.

---

[1] : Rebecca Love Kourlis: Judicial Independence and Independent Judges, Denver law review, volume 80, article 6, December 2020, p 753.

[2]: Leslie w.Abramson: Deciding recusal motions : who judges the juges ?, Valparaiso University Law review, volume 20, N. 2? P 543.

[3]:Diego M. Papayannis:Independence, impartiality and neutrality in legal adjudication,Issues in Contemporary Jurisprudence , op.cit.

وعلى هذا الأساس وضعت بعض مدونات السلوك معايير حيادية القضاة، منها ما جاء بمبادئ بنغالور للسلوك القضائي[1] ، إذ نص المبدأ الثاني على وجوب أن يلتزم القاضي الحياد أثناء توليه مهامه القضائية بدون تحيّز أو تحامل أو محاباة تجاه أي من الفرقاء. ولذلك يتعين على القاضي أن يفصل في المسائل المعروضة عليه دون تحيّز، وعلى أساس الوقائع والقانون، ودون أي تأثير خارجي أو ضغوط أو تهديد أو تدخلات مباشرة أو غير مباشرة، وألا يميز بين أي من الخصوم لدِين أو مذهب أو عرق أو لون أو جنسية أو أي سبب آخر، وأن لا يعطي آراء مسبقة بشأن المسألة المنظورة أمامه، وألا يتصرف بطريقة تعزز مصالح أحد الأطراف، كما يتوجب على القاضي تخليه عن عواطفه وانفعالاته وانتماءاته السياسية والفكرية والعقائدية عند مزاولته لمهامه القضائية[2].

وبخصوص مشاركة القضاة في الانشطة السياسية جاء في ميثاق أخلاق القضاة الصادر عن المجلس القضائي الكندي أنه يجب أن تتوقف جميع الأنشطة السياسية والحزبية عند التعيين، كما يمتنع القضاة عن الحضور أو العضوية في الأحزاب السياسية[3]. أما بخصوص الانخراط في الأنشطة الاجتماعية والثقافية ذكر الميثاق ذاته أن "القضاة أحرار في المشاركة في الأعمال المدنية والخيرية والدينية، وتخضع تلك الانشطة للاعتبارات التالية:

---

[1]:في إطار جهود هيئة الأمم المتحدة الرامية إلى تعزيز استقلال ونزاهة السلطات القضائية، وبناء على ذلك عقدت مجموعة النزاهة القضائية اجتماعها الثاني في مدينة بنغالور في الهند خلال الفترة ما بين 24 و 26 من شهر فبراير في عام 2001، و بدعم من مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة، للاطلاع و التباحث حول مشروع معايير السلوك القضائي المعد من قبل مقرر المجموعة، ودراسة افضل صور الصياغة الفنية لمشروع مبادئ السلوك القضائي والكفيلة بإضفاء السمة الدولية عليه من خلال مراعاة التقاليد القضائية في الأنظمة القضائية اللاتينية والانجلوسكسونية، و من ثم الموافقة على الصياغة النهائية لمسودة مبادئ السلوك القضائي والتي عرفت فيما بعد بمسمى (مسودة بانغالور للسلوك القضائي). ولقد اعتُمِدت مسودة السلوك القضائي التي أعدتها مجموعة النزاهة القضائية في نسختها النهائية في اجتماع الدائرة المستديرة لرؤساء المحاكم والذي عقد بقصر السلم في مدينة لاهايفي شهر نوفمبر لعام 2002، حيث تم إقرار النسخة النهائية للمسودة والتي عرفت فيما بعد بمسمى (مبادئ بنغالور للسلوك القضائي). وتتكون مبادئ بنغالور للسلوك القضائي من ستة مبادئ عامة يتعين على القاضي الالتزام بها على الصعيدين الفردي والمؤسساتي. ينظر: قرار الأمم المتحدة رقم 3/12 المتعلق بتعزيز وحماية حقوق الانسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية.

زين العابدين شرار:دولة قطر ومبادئ بنغالور للسلوك القضائي، محكمة قطر الدولية ومركز تسوية المنازعات، 2016، عن موقع: https://www.qicdrc.gov.qa/.

[2]: زين العابدين شرار، المرجع السابق.

[3]:: ETHICAL PRINCIPLED FOR JUDGES , Canadian Judicial Council (CJC), op.cit.p 35.

- يجب على القضاة تجنب الانخراط في أي جمعية أو نشاط يمكن أن ينعكس سلبا على حيادهم او التأثير على أداء واجباتهم القضائية.

- لا ينبغي للقضاة تقديم المشورة القانونية أو الاستثمارية".[1]

وفي نفس السياق تضمن النظام الأساسي العالمي للقاضي الذي أقرته الرابطة الدولية للقضاة بتاريخ 1999/11/17، القواعد الاساسية لسلوك القضاة، ومن هذه القواعد الحياد القضائي (المادة 5) حسب المادة لا يكفي التزام القاضي بالحياد بل واجب الوفاء بالتزامه يقتضي أيضا " ضبط النفس والاهتمام بكرامة المحكمة وبجميع الاشخاص المعنيين" و أكدت المادة 7 على أنه " يجب على القاضي ألا يؤدّي أي وظيفة أخرى، سواء كانت عامة أو خاصة، مدفوعة الأجر أو غير مدفوعة، فهذا لا يتوافق تماما مع واجبات القاضي ووضعه"[2].

وعلى العموم يعكس استقلال القضاء وحياده العناصر المتأصلة في السلطة القضائية في إطار نظام يحكمه القانون، ويعزز حق الإنسان في محاكمة عادلة، إذ يشكل المبدأ كما ذكرت لجنة حقوق الانسان التابعة للأمم المتحدة " حق مطلق لا يقبل أي استثناء"[3]، وبالتالي فهو قابل للتطبيق في جميع الاحوال ولدى جميع المحاكم.

---

[1]:ibid, p 34.

لقد وضعت المحكمة الاوروبية لحقوق الانسان المعايير الخاصة بتقييم الحيادية حيث اقرت : " يجب تحديد توافر الحيادية على أساس ما يلي:

- اختيار شخصي، حيث يتم الاهتمام بالاعتقاد الشخصي والسلوك الشخصي لقاضي معين، أي فيما إذا كان القاضي لديه تحامل أو تحيز شخصي في قضية معينة؛
- وأيضا وفقا لاختيار موضوعي أي من خلال التأكد من أن الهيئة القضائية نفسها، وتشكيلها، من بين أمور اخرى قد توفر لها ضمانات كافية لاستبعاد أي شكوك مشروعة فيما يتعلق بحاديتها".

Cour Européenne des Droits de l'homme, conseil de l'Europe,2013, https://www.echr.coe.int/.

[2]:Ana Libertad Laliena Piedrafita Blanca, María Sánchez-BlancoMancera, Pablo Catalán García: Judicial Impartiality: between law and ethics, p 3. https://www.ejtn.eu/

[3]":independence and impartiality of judges an absolute right that may suffer no exception"Ana Libertad Laliena Piedrafita Blanca, María Sánchez-BlancoMancera, Pablo Catalán García,ibidm p 4.

هذا بخصوص الحياد القضائي في النصوص الدولية القانونية والأخلاقية فما موقف المغرب من هذا المبدأ؟

الفرع الثاني: موقف القانون المغربي من الحياد القضائي.

وفي المغرب فقد كرس دستور2011 عدة مبادئ أخلاقية، وعلى رأسها مبدأ استقلال السلطة القضائية وحياديتها بكل تجلياته الفردية والمؤسساتية خاصة الفصول (1-107-109-111)[1]، وفي ما يتعلق بالمعايير القانونية المنظمة للسلوك القضائي، يشكل القانون التنظيمي رقم 100.13 المتعلق بالسلطة القضائية[2]، والقانون التنظيمي رقم 106.13 المتعلق بالنظام الأساسي للقضاة[3]، الإطار القانوني الناظم لقواعد سلوك القضاة وما ينبغي عليهم الالتزام به من قيم ومبادئ، وما يجب أن يتحلوا به من صفات ضرورية لأداء مهامهم، والتي تكفل تحقيق شرط المحاكمة العادلة، وبالتالي تعزيز مكانة القضاء وتضمن ثقة الجمهور فيه وفي قراراته وأحكامه. فثقة الجمهور تمثل حجر الزاوية في استقلال القضاء وحياديته.

[1]: الفصل1 من الدستور المغربي على: " يقوم النظام الدستوري للمملكة على أساس فصل السلط".

الفصل 107: " السلطة القضائية مستقلة عن السلطة التشريعية وعن السلطة التنفيذية".

الفصل 109: " يعد كل اخلال من القاضي بواجب الاستقلال والتجرد خطأ مهنيا جسيما، بصرف النظر عن المتابعات القضائية المحتملة".

الفصل 111: " يمكن للقضاة الانخراط في جمعيات، أو انشاء جمعيات مهنية، مع احترام واجبات التجرد واستقلال القضاء".

[2]: يحيل القانون 100.13 المتعلق بالمجلس الأعلى للسلطة القضائية، ظهير شريف رقم 1.16.40 صادر في 14 من جمادى الآخرة 1437 (24 مارس 2016) في قسمه الأول المتعلق بالأحكام العامة على الفصل 107، 103، 106، من دستور المملكة في المادة الثانية والرابعة من نفس القانون.

[3]: تؤكد المادة 38 من القانون رقم 106.13 المتعلق بالنظام الأساسي للقضاة قرار رقم 55.17 الصادر في 25 من محرم 1439 (16 أكتوبر 2017).على واجب احترام التجرد واستقلال القضاء، وتحيل على الفصل 111 من الدستور المملكة. نفس الامر نجده في المادة 46، 48، 49، والتي تؤكد على استقلال وحياد القضاء وتحيل على المرجع الأسمى في البلاد وهو الدستور (الفصول 109-111).

فهذان القانونان بمثابة آليات مساءلة تحترم استقلال وحياد القضاء والسلطة القضائية، فضلا عن تنصيصهما على أهمية اعتماد مدونة الأخلاقيات القضائية[1]، حيث إنه " إذا كان مبدأ استقلال السلطة القضائية يرتبط بمكانة هذه الأخيرة بين السلط، وبأهمية النصوص القانونية المخصصة لها وكذا تلك المنظمة للوضعية الفردية للقضاة ومجموع القواعد المرتبطة بالعدالة، فإنه وبنفس المستوى، تبرز أهمية القواعد المؤطرة للسلوك القضائي وانعكاسها المباشر على تحقيق الغاية من هذا المبدأ وتجسيده من خلال الممارسة اليومية للقضاة. سواء داخل المحاكم أو خارجها".[2] وفي السياق ذاته تعد مبادئ هذه المدونة وآليات تطبيقها ومواكبتها فرصة سانحة للقضاة على اختلاف مراكزهم ومسؤولياتهم ومهامهم من معرفة أكبر بواجباتهم الملتزمين بها وستفتح الباب للمتقاضين للاطلاع على معايير واضحة ومعروفة لأخلاقيات مهنة القضاء من أجل بناء الثقة وتدعيم صورة الجهاز القضائي وتحسين فعاليته ونجاعته.[3]

وخلاصة لما تقدم، فإن هذه النصوص القانونية والأخلاقية توفر كل السبل الممكنة لأداء القضاء مهامه معتمدا فقط على سلطته التقديرية وعلى الوقائع محل النزاع الواردة بعريضة الدعوى وللأسباب القانونية الملائمة لها، وذلك بمنأى عن أي تأثير خارجي أو تهديد أو ضغط.

---

[1]: جاء في المادة 106 من القانون 100.13 المتعلق بالمجلس الأعلى للسلطة القضائية أنه: "يضع المجلس، بعد استشارة الجمعيات المهنية للقضاة، مدونة للأخلاقيات القضائية تتضمن القيم والمبادئ والقواعد التي يتعين على القضاة الالتزام بها أثناء ممارستهم لمهامهم ومسؤولياتهم القضائية، وذلك من أجل:

- الحفاظ على استقلالية القضاة وتمكينهم من ممارسة مهامهم بكل نزاهة وتجرد ومسؤولية؛
- صيانة هيبة الهيئة القضائية التي ينتسبون إليها والتقيد بالأخلاقيات النبيلة للعمل القضائي والالتزام بحسن تطبيق قواعد سير العدالة؛
- حماية حقوق المتقاضين وسائر مرتفقي القضاء والسهر على حسن معاملتهم في إطار الاحترام التام للقانون؛
- تأمين استمرارية مرفق القضاء والعمل على ضمان حسن سيره؛

تنشر مدونة الأخلاقيات القضائية بالجريدة الرسمية.

[2]: مقتطف من ديباجة مدونة الأخلاقيات القضائية الصادرة بالجريدة الرسمية بالمغرب عدد 6967 بتاريخ 24 رجب 1442 الموافق ل 08 مارس 2021، اعمالا للمادة 106 المذكورة أعلاه، حيث جاءت المدونة في 35 مادة، موزعة على ديباجة، وثلاث أبواب، الأول منها يتضمن مقتضيات عامة، والباب الثاني مخصص للمبادئ العامة للأخلاقيات القضائية، بينما خصص الباب الثالث لآليات التطبيق والمواكبة.

[3]: المرجع ذاته، ص 1.

وبعدما أحطنا بمبدأ الحياد القضائي في نطاق القانون الدولي، سنعرج على قانون المسطرة المدنية لنستخلص تطبيقات هذا المبدأ من النصوص الإجرائية.

المطلب الثاني: تطبيقات قانونية لمبدأ الحياد القضائي في النصوص الإجرائية.

مثلما تتداخل مع الحياد في القوانين الدولية مفاهيم أخرى تكمله أو تفسره؛ مثل الاستقلال والنزاهة، فإن هذا المبدأ يتداخل كذلك في القوانين الإجرائية مع مبادئ أخرى جوهرية؛ كمبدأ ملكية الدعوى لأطرافها[1]، ومبدأ ثبات النزاع[2]، فالحياد القضائي كما قال ل.م سينغفي (M.L Singhvi) المقرر الخاص بإدارة وزارة العدل وحقوق الإنسان للمحتجزين " ليس مبدأ تاريخيا فحسب بل أيضا يمثل على مستوى الفقه القانوني أساس نزاهة وموضوعية الإجراءات القضائية".[3]

وعلى هذا الأساس فإن ما يميز النزاع المدني، هو الحرية الممنوحة لأطرافه في اللجوء الى المحكمة للحصول على الحماية القضائية، فالقاضي لا يتعهد بالقضية تلقائيا، بل الخصوم يملكون وحدهم مفاتيحها سواء تعلق الأمر ببدء الخصومة القضائية، أو في وضع حد لها قبل أن تقول المحكمة كلمة الفصل فيها.

فمن المعلوم أن الدعوى المدنية تعطي الأولوية لرافعيها في تسييرها وتوجيهها وحتى إنهائها، لكن هل هذه الحرية تعني منع المحكمة من التدخل لأداء المهام المنوطة بها وفق ما حدده لها القانون؟

---

[1]le :Principe dispositif: principe selon lequel les parties ont l'initiative du procès et en déterminent le contenu. Ce principe conduit à ce que le juge doive trancher et ne puisse trancher que les points qui lui sont soumis.

المبدأ الذي بموجبه يكون للأطراف مبادرة رفع الدعوى وتحديد موضوعها، وبالتالي يكون على القاضي النظر في الدعوى فقط بناء على ما آثاره الأطراف من وقائع. ينظر: Le principe dispositif Fiche 1 le principe de partie / www.editions-ellipses.fr.

[2].: Principe d'immutabilité : principe selon lequel les parties ne peuvent faire valoir de nouvelles prétentions en cours de procès sauf à ce qu'elles se rattachent à celles initiales par un lien suffisant.

مبدأ ثبات النزاع: المبدأ الذي بموجبه لا يمكن للأطراف تقديم طلبات جديدة أثناء المحاكمة إلا ما كان لها ارتباطا كافيا بالطلب الأصلي.المرجع السابق.

[3]:www.un.doc.E/cn.4. sub2/1985.pp 80.

لفهم أكثر للحياد القضائي في القوانين الإجرائية لا بأس من الرجوع الى القرون الأولى حيث كان يتم التمييز في اليونان القديمة،بين ثلاثة مستويات في المجتمع: "الأكروبوليس" وهم سادة الآلهة،"الأيروباغوس" مكان جلوس القضاة و"أغورا" فضاء تجوّل السياسيين. وهكذا، فإن القضاة حسب هذا التقسيم الطبقي لهم وظيفة طبيعية تتمثل في النطق بالقانون والبت في النزاعات.[1]ومع ذلك فإن إنجاز هذه المهمة يأخذ حسب هذا التوجه مسارات مختلفة اعتمادًا على التمييز بين دور القاضي في نظام الإجراءات الادعائية أو التخاصمية، الذي يعد القاضي مجرد حَكم يراقب تبادل الخصوم الطلبات والدفوع ووسائل الإثبات، ثم إذا أعلنوا عن استنفادهم لها يوزن بينها ويصدر حكمه على نحو ما انتهت إليه عملية الموازنة[2]. ودوره في نظام الإجراءات الاستقصائية. ففي النظام الاستقصائي كما يوحي بذلك الأصل اللاتيني لمصطلح تفتيش inquisis أو enquête أي "بحث" أو "استقصاء" يكون للقاضي الدور الأساسي في تسيير النزاع واستقرائه بما يتطلب ذلك من مسؤولية إجراء التحقيق والبحث عن الأدلة سعيا وراء كشف الحقيقة.[3]

إلا أن هذه التفرقة لم يعد معمولا بها من الناحية العملية، بل أصبحت حسب الفقه القانوني تبسيطية وكلاسيكية بحكم أنه لا يوجد نظام إجرائي اتهامي أو استقصائي بحت في القوانين الاجرائية[4].

فحسب هذا الاتجاه فإن أطوار المحاكمة تهيمن عليها تبادل الأدوار بين القاضي والأطراف في الدعوى المدنية وفق الآتي:

[1] :L'office du juge:Paris, Palais du Luxembourg les 29 et 30 septembre 2006 .https://www.senat.fr/.

[2]: الحسين السالمي: القانون العدلي، التنظيم القضائي العدلي، الجزء الأول، مجمع الأطرش للكتاب المتخصص، الطبعة الأولى 2018، ص 73.

[3] : L'office du juge, op.cit.

[4]:Motulsky, *Rôle respectif du juge et des parties dans l'allégation des faits*, Écrits, t. 1, p. 38.

الفرع الأول: دور الأطراف في الدعوى.

إن حق التصرف في الدعوى من المبادئ المكرسة من قبل التشريعات المقارنة حيث ينص الفصل الأول من قانون المسطرة الفرنسي على أنه " للأطراف وحدهم الحق في رفع الدعوى، إلا في الحالات التي ينص فيها القانون على خلاف ذلك. ولهم الحق في إنهائها ما لم تنته بحكم القانون"[1]. بينما تنص المادة 63 من قانون المرافعات المصري على ما يلي: "ترفع الدعوى إلى المحكمة بناء على طلب المدعي تودع قلم كتابة المحكمة ما لم ينص القانون على خلاف ذلك"[2].

إذن الدعوى حق معترف به قانونا للأفراد، وبالتالي يمكنهم استعمال هذا الحق والقيام بتقديم طلب قضائي أو المطالبة القضائية[3] أمام المحكمة المختصة. كما يمكنهم التنازل عن هذا الحق، أو التوصل إلى حلول بديلة ترضي الأطراف خارج أسوار المحاكم، كما للخصوم سلطة تحديد إطار الدعوى وموضوعها وسببها إذ يمنع على القاضي تغيير أي منها بصريح الفصل 3 من قانون المسطرة المدنية المغربي[4]. يقابله الفصل 5 والفصل 6 و الفقرة الأولى من الفصل 7 والفقرة الثانية من الفصل 12 من قانون المسطرة المدنية الفرنسي[5].

---

[1]:***art.1:***Seules les parties introduisent l'instance, hors les cas où la loi en dispose autrement. Elles ont la liberté d'y mettre fin avant qu'elle ne s'éteigne par l'effet du jugement ou en vertu de la loi.*Version en vigueur depuis le 01 janvier 1976,Codifié par Décret 75-1123 1975-12-05 JORF 9 décembre 1975 rectificatif JORF 27 janvier 1976, https://www.legifrance.gouv.fr/.*

[2]: تقابلها المادة 3 من قانون الإجراءات المدنية والإدارية الجزائري على أنه: "يجوز لكل شخص يدعي حقا، رفع دعوى أمام القضاء للحصول على ذلك الحق أو حمايته". و المادة 323 من أصول المحاكمات المدنية اللبناني التي جاء فيها: "للخصوم وحدهم الحق في إقامة الدعوى، فيما عدا الحالات التي ينص فيها القانون على غير ذلك، ولهم السير بإجراءات المحاكمة مع ما يترتب عليهم من أعباء، وذلك طبقا للصيغ والأشكال وفي المهل المحددة، ويمكنهم وضع حد للمحاكمة قبل أن تنقضي بصدور الحكم أو بمقتضى القانون".

[3]: تعد المطالبة القضائية حسب قرار لمحكمة التمييز المصرية"إجراء يوجه إلى المحكمة في مواجهة الخصم وبها يتحدد نطاق الدعوى، سواء بالنسبة للخصوم أو للقاضي، وتلتزم المحكمة عند فصلها في الدعوى بأن لا تخرج عن هذا النطاق". طعن رقم 2000/436 أحوال – جلسة 2001/1/22 – رقم 91، أورده : كمال عبد الواحد الجوهري، أجندة الأسانيد القانونية والقضائية الأساسية في إعداد مذكرات الدفاع وأعمال المحاماة اليومية مزودة بتطبيقات مختارة من قضاء محكمة التمييز ومحكمة النقض، دار محمود، القاهرة، ص 161.

[4]: يتعين على القاضي أن يبت في حدود طلبات الأطراف ولا يسوغ له أن يغير تلقائيا موضوع أو سبب هذه الطلبات ويبت دائما طبقا للقوانين المطبقة على النازلة ولو لم يطلب الأطراف ذلك بصفة صريحة.

[5]:art.5: Le juge doit se prononcer sur tout ce qui est demandé et seulement sur ce qui est demandé.

Art.6: A l'appui de leurs prétentions, les parties ont la charge d'alléguer les faits propres à les fonder

إذن الدعوى ملك الفرقاء فلهم حق رفعها الى القضاء وتسييرها وإثباتها أو إنهائها إلاّ في الحالات التي تمس النظام العام ويكون دور القاضي مقيدًا بمبدأ ثبات المحاكمة في نطاق النزاع الذي يحدده المتقاضون، وهو ما ذهب إليه الاجتهاد القضائي في أحكامه، حيث قضت محكمة النقض المغربية أن " محكمة الاستئناف بعد إحالة الملف عليها عوض أن تتقيد بالنقطة القانونية موضوع النقض عمدت إلى رفع المبالغ موضوع القرار المنقوض حسب ما جرى عليه منطوق قرارها. و قضت كذلك بتوسعة الأعياد التي لم تكن محل طلب من قبل المطلوبة في النقض"[1]. وهو الاتجاه ذاته الذي ذهبت إليه محكمة التمييز المصرية في قرارها حينما نصت في حيثيات حكمها على الآتي: "من المقرر أنه يجب على المحكمة ألا تخرج عن نطاق الدعوى وألا تتجاوز في حكمها حدود الطلبات المعروضة عليها أو الحكم بغير ما طلبه الخصوم، وأن تتقيد بسبب الدعوى وحصر بحثها عليه".[2]

الفرع الثاني: الدور المتنامي للقاضي المدني.

بغية ضمان العدالة في قضاء القاضي وضمان الحق في المحاكمة العادلة للمتقاضين، أخذ المشرع المغربي بنظام الحياد الإيجابي، الذي يتمتع من خلاله القاضي بسلطة تقييم وحتى تعديل الأساس القانوني لطلبات الأطراف من خلال استعادة الحقائق والوقائع المتنازع بشأنها، مهما كان الأساس القانوني الذي يتذرع به المتقاضون. ولربما يفهم من فحوى الفصل 3 من قانون المسطرة المدنية المغربي تقسيم المشرع الدعوى الى عناصر واقعية وأدخلها ضمن مهمة الخصوم وعناصر قانونية تمكن القاضي من إثارتها من تلقاء نفسه، "ويبت دائما طبقا للقوانين المطبقة على النازلة ولو لم يطلب الأطراف ذلك بصفة صريحة".

---

art.7al.1 : Le juge ne peut fonder sa décision sur des faits qui ne sont pas dans le débat.

Art12 al.2: Toutefois, il ne peut changer la dénomination ou le fondement juridique lorsque les parties, en vertu d'un accord exprès et pour les droits dont elles ont la libre disposition, l'ont lié par les qualifications et points de droit auxquels elles entendent limiter le débat.

[1]: قرار عدد 591 الصادر بتاريخ 20-9-2016 في الملف الشرعي عدد 2015/2/750، نشرة قرارات محكمة انقض غرفة الأحوال الشخصية، والميراث، العدد 28، ص: 59.

[2]: طعن رقم 639 لسنة 2000 تمييز تجاري جلسة 2001/4/1م. أشار له: كمال عبد الواحد الجوهري مرجع سابق ص 165.

في القانون المقارن، هناك اتجاه واضح للغاية لتعزيز صلاحيات القاضي للتوفيق بين صلاحيات الأطراف والاهتمام بالعدالة الجيدة وسير الخدمة العامة، من هذا المنطلق اكتسب القاضي دورًا نشطًا في سير المحاكمة، وإدارة الجلسات وتحديد المواعيد، والأمر بإجراءات التحقيق اللازمة. فقد أشار القانون الفرنسي إلى ذلك بنص صريح إذ نص الفصل 3 من قانون المسطرة المدنية على أن " يسهر القاضي على حسن سير المحاكمة، وله في سبيل ذلك الحق بمنح المهل واتخاذ ما يلزم من تدابير"[1]. كما له سلطة الأمر بحكم منصبه بجميع إجراءات التحقيق المقبولة قانونًا[2].

وهو التوجه الذي تبناه الاجتهاد القضائي المصري في قرار له صادر بتاريخ 1976/03/24 الذي جاء فيه ما يلي: "يجوز للقاضي أن يستعين بالخبراء في المسائل التي يستلزم الفصل فيها استيعاب النقاط التي لا تشملها معارفه، والوقائع التي قد يشق عليه الوصول إليها، دون المسائل القانونية التي يفترض فيه العلم بها"[3].

والمشرع المغربي لم يخرج عن هذا التوجه عندما خول للقاضي صلاحية تسيير مسطرة التحقيق (التي نظمها في الفصول من 59 إلى 66 من قانون المسطرة المدنية) وتقدير الأدلة: " إن المعاينة والخبرة من وسائل الإثبات التي تخضع للسلطة التقديرية لمحكمة الموضوع"[4]. و ذلك لاستجلاء للحقيقة والكشف عن كل غموض طال وقائع الدعوى. "وهو بهذا التصرف يكون استعاض عن مبدأ الحياد السلبي في نظرية الإثبات، والتي تجعل موقف القاضي من الدعوى سلبيا، ينحصر

[1] :art.3: Le juge veille au bon déroulement de l'instance ; il a le pouvoir d'impartir les délais et d'ordonner les mesures nécessaires.

[2] : art.10: Le juge a le pouvoir d'ordonner d'office toutes les mesures d'instruction légalement admissibles.

[3]: قرار ذكرته حليمة بنت المحبوب بن حفو: دراسة في قانون المسطرة المدنية، المطبعة والوراقة الوطنية، الطبعة الأولى، 2018، ص 73.

[4]: قرار صادر عن محكمة النقض قرار رقم 1582 الصادر بتاريخ 25 - أبريل 2001 في الملف رقم 00/4/1/716 أورده أحمد قليش، محمد زنون: الوجيز في الشرح العملي لقانون المسطرة المدنية، ج 1، فضاء آدم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2018، ص 157.

دوره في تقدير ما يقدمونه الخصوم من وسائل الإثبات المحددة قانونا وفقا لإجراءات الإثبات، ومدى مراعاتهم لها"[1].

وعلى العموم يعد حياد القضاة أحد العناصر المتأصلة في السلطة القضائية في إطار نظام يحكمه القانون، وينضاف للمواجهة ليشكلا أهم المبادئ التوجيهية الضامنة لمحاكمة عادلة .

المبحث الثاني: المواجهة ضمانة للعدالة الإجرائية.

تعد المواجهة احدى المبادئ الأساسية في المحاكمة العادلة وترجمة عملية لحق الدفاع[2] وضامنة للمساواة بين الخصوم؛ فالخصومة هي سجال أو منازعة بين شخصين على الاقل مدعي ومدعى عليه[3]، وبالتالي احترام مبدأ المواجهة يقتضي منح كلا الطرفين حق الدفاع والاطلاع والرد بالكيفية والوقت التي تناسبهما، وهذا ما يرفع المواجهة إلى مصاف المبادئ الآمرة في القوانين الإجرائية وطنيا ودوليا.

ومضمون المواجهة أو الوجاهية، أو مبدأ الحضورية، من الناحية الإجرائية، هو تمكين كلا الطرفين أثناء المحاكمة بعرض كافة الحجج ومناقشتها.[4] كما عرفها فتحي والي بأنها " حق كل خصم في الدفاع عن نفسه بكافة الوسائل القانونية، والواقعية، وتقديم أدلة الإثبات المؤيدة

---

[1]: قرار صادر عن محكمة النقض المغربية بتاريخ 23 يناير 1980 أورده: محمد شريف عبد الرحمن: المبادئ الأساسية في قانون الإثبات، دار الفكر والقانون، الطبعة الأولى، 2013، ص 40.

[2]: يعد حق الدفاع من الحقوق الطبيعية للفرد أقرته جملة من المواثيق الدولية والتشريعات المقارنة: الفقرة 1 من المادة 11 من الاعلان العالمي لحقوق الانسان، الفقرة 3 من المادة 14 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية كذلك الفقرة 3 من المادة 6 من الاتفاقية الاوربية لحماية حقوق الانسان والحريات الاساسية، الفقرة 2 من المادة 8 من الاتفاقية الامريكية لحقوق الانسان.

[3]: عرفت الموسوعة القانونية الأمريكية المدعي: بالطرف الذي يبدأ الدعوى القضائية بتقديم طلب إلى كتابة المحكمة ضد المدعى عليه، يطالب بحق أو تعويض ضرر . في حين المدعى عليه حسب الموسوعة: .هو الذي يدفع ما جاء به المدعي في طلبه.

Encyclopidia of American Law, edition 2 (2008) Retrieval May 6 2018 forom, legal – dictionary.The freedictionary.com.

والمتمعن في هذه التعريفات يجدها قريبة مما قدمها الفقه الاسلامي، لتفصيل أكثر لطفا الرجوع:

عن سليمان بن أحمد العليوي، الدعاوى القضائية بين الشريعة والأنظمة الوضعية، مكتبة التوبة، الطبعة الأولى 2012، ص 68 و 69.

[4] : Serge braudo :Définition de contradictoire, dictionnaire du droit privé, https://www.dictionnaire-juridique.com/.

لوجهة نظره مع تمكينه من العلم بكل ما هو موجه ضده من ادعاءات ، وإتاحة الفرصة له لمناقشتها والرد عليها[1]. وهو بهذا المعنى يرتب التزامات في حق المتقاضين والقضاء لضمان حسن سير المحاكمة، ولفهم أكثر لدور المواجهة في ضمان محاكمة عادلة وتطبيقاتها العملية في قانون المسطرة المدنية سنقسم هذا المبحث إلى مطلبين بحيث نخصص الأول للمقتضيات القانونية الوطنية والدولية لمبدأ الوجاهية ونخصص الثاني لضمانات المواجهة خلال مراحل المحاكمة.

المطلب الأول: المقتضيات القانونية الوطنية والدولية لمبدأ الوجاهية.

تقدم معنا ان مبدأ المواجهة يتيح الفرصة لأطراف الدعوى لحضور إجراءات المحاكمة وإطلاع كل خصم على ما لدى الخصم الآخر من أدلة ودفوع لمناقشتها والرد عليها، كما تمكن القاضي من تكوين قناعته حول القضية المعروضة عليه[2]. ولعل ما يجعل المواجهة تحتل مركز الصدارة ضمن المبادئ التوجيهية لإجراءات التقاضي، أن إعمالها يعزز ويرسخ مبادئ أخرى تنسجم وترتبط معها وجودا وعدما، وهذا ما جعل المواثيق الدولية والتشريعات الوطنية والمقارنة تربط بينها في نصوصها إن لم يكن بشكل صريح فضمنيا؛ من تلك المبادئ العلانية والشفاهية، وسنقف عند كل من هذين المبدأين في علاقتهما بالمواجهة بشكل مقتضب وفق التالي:

الفرع الأول: المواجهة ومبدأ العلانية.

إن مبدأ العلانية يعد إلى جانب المواجهة من ضمانات العدالة الإجرائية وركيزة أساسية في دولة الحق والقانون، حيث تدفع القاضي للحرص على إظهار المساواة بين الخصوم خلال مراحل الدعوى. ومؤدى علانية الإجراءات أن تتم المحاكمة وما يتخللها من إجراءات إلى صدور الحكم بشكل علني[3]. ويطبق هذا الحق على القضية ذات الطابع الجنائي والمدني على حد سواء – مع

---

[1]:فتحي والي: الوسيط في قانون القضاء المدني، دار النهضة العربية، طبعة 1980 ، ص 967.

[2]: بن عمراني محمد، فروحات سليمان: مبدأ المواجهة بين الخصوم وأثرها في المحاكمة العادلة- دراسة مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي- مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في الشريعة والقانون، جامعة أحمد دراية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، السنة الجامعية 2018/2017م، ص 12. قصاص عيد: التزام القاضي باحترام مبدأ المواجهة، دار النهضة العربية، 1994، ص18.

[3] :le principe de publicité de la procédure judiciaire, https://cours-de-droit.net/.

بعض الاستثناءات - وهو مضمن صراحة في المادتين 10 و 11 من الاعلان العالمي لحقوق الانسان، والمادة 14 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، والمادة 6 (1) من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، والمادة 8 (5) من الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان، و الفقرة 7 من المادة 64 من نظام روما الأساسي[1] ، والفصل 14 من منظمة العفو الدولية الذي جاء فيه: " الحق في النظر العلني للقضايا ضمان أساسي لعدالة واستقلالية التقاضي، وهو وسيلة لحماية الثقة في نظام العدالة".[2]

والواضح من هذه النصوص أن علنية جلسات المحكمة شرط وقائي مهم يخدم مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع ككل[3]، وهذا ما أكدت عليه المحكمة الأوربية لحقوق الإنسان في أحد قراراتها الذي جاء فيه أن أساس مبدأ العلانية منح ضمان للخصم، ومراعاة للمصلحة العامة أيضا حتى لا يفلت القاضي من الرقابة[4]. وقد منحت هذه النصوص استثناءات على هذا المبدأ مراعاة للمصلحة العامة أو للآداب والأخلاق العامة[5].

وقد كرس الدستور المغربي هذا المبدأ من خلال تنصيصه عليه في مقتضى الفصل 123 "تكون الجلسات علنية ما عدا في الحالات التي يقرر فيها القانون خلاف ذلك". و قد نص قانون المسطرة المدنية المغربي على مبدأ علنية الجلساء في الفصول 43 و50 و345 و 375، (تقابلها الفصول 22 و 433 من قانون المسطرة الفرنسي) كما نص قانون رقم 42.10 المتعلق بقضاء القرب هو الآخر

---

[1]: نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، وثيقة رقم A/CON.183/9 المؤرخ في يوليو 1998، والمعدل في نوفمبر 1998 ليدخل حيز التنفيذ في الفاتح من يونيو 2002، ص 53.

[2]: منظمة العفو الدولية، دليل المحاكمة العادلة، الطبعة الثانية، 2014، ص 212.

[3]: لتفصيل أكثر رجاء ينظر: التعليق رقم 13 بشأن المادة 14 من العهد، مجموعة التعليقات العامة الصادرة عن الأمم المتحدة الصفحتان 123 – 124، الفقرة 6.

[4]: Arrêt du 24 novembre 1997, Werner/Autriche, le principe de publicité de la procédure judiciaire, opi.cit.

[5]: أوردت المادة 14 من العهد بعض الاستثناءات على هذا المبدأ عندما نصت على أن: الصحافة والجمهور قد يُستبعدان من جانب من المحاكمة أو من كلها لأسباب محددة تتمثل في الحفاظ على الآداب العامة أو النظام العام أو الأمن الوطني في مجتمع ديمقراطي أو حفاظا على خصوصيات الأطراف أو عندما تقتضيه على نحو أخر المصلحة العامة.حقوق الإنسان في مجال إقامة العدل: دليل بشأن حقوق الإنسان خاص بالقضاة والمدعين العامين والمحامين، الفصل 7 الحق في محاكمة عادلة، الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2003، ص 237.

على هذا المبدأ من خلال مادته 7. والمادة 11 من مشروع قانون رقم 38.15 المتعلق بالتنظيم القضائي، التي أحالت بدورها على الفصل 123 من دستور 2011.

يتضح من نص الدستور ومن القوانين الإجرائية أن مبدأ العلانية وسيلة لإشاعة الطمأنينة في نفوس الأفراد وتعزيزا للثقة العامة في نظام العدالة، حيث عندما تتم المحاكمة التي تتيح للأطراف الحضور وعرض حججهم ودفوعهم ومناقشتها في جلسة عامة، وما يستتبعها من صدور حكم يتضمن ما تداوله الأطراف نكون قد حققنا المواجهة في شكل محاكمة علنية.

الفرع الثاني: المواجهة ومبدأ الشفوية.

تعد الإجراءات الشفوية أحد مظاهر المواجهة أثناء المحاكمة، وهي ضمانة أساسية من ضمانات المحاكمة العادلة. ويقصد بمبدأ الشفوية أن جميع الأدلة المقدمة في الدعوى يجب أن تخضع للمناقشة الشفوية بجلسة الحكم، ويترتب على ذلك أنه لا يجوز للهيئة القضائية أن تستند في حكمها على أي دليل لم يطرح للمناقشة أمامها[1].

وتتجلى أهمية مبدأ الشفوية في اعتبار أنه يقوم على تقويم وتبسيط مسطرة التقاضي؛ من طلبات ودفوع وأدلة أمام جميع فرقاء الدعوى، كما يساعد القضاء في بناء قناعته على الوقائع والإجراءات التي تمت تحت بصره وسمعه. كما تبدو أهمية هذا المبدأ في كونه يَعتبر حضور المعني بالمحاكمة لإلزامي حتى يتسنى له الإحاطة بكل تفاصيل الدعوى للدفاع عن نفسه، بإزالة كل لبس تسرب للتقارير والملاحظات والحجج المطروحة بالملف.[2]

وعلى عكس مبدأ العلانية الذي تم التنصيص عليه في معظم المعاهدات والاعلانات الدولية والقوانين الوطنية، فإن مبدأ الشفوية لم يكرس بالنص لا في التشريعات المقارنة[3] ولا في القوانين

---

[1]: لريد محمد أحمد: احترام حق الدفاع ضمانة للمحاكمة العادلة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية/ قسم العلوم الاقتصادية والقانونية، العدد 19، يناير 2018، ص 122.

[2]: سيبوكر عبد النور، شنين صالح: مبدأ الشفوية في المحاكمة الجنائية العادلة، دفاتر السياسة والقانون، المجلد 13، العدد 02، 2021، ص 184. علي كحلون : النظرية العامة للنزاع المدني، منشورات مجمع الاطرش للكتاب المختص، تونس 2016، ص 505.

[3]: وفي ضل غياب تنصيص صريح من قبل التشريعات المقارنة على مبدأ الشفوية يمكن أن نستشف تطبيقه من خلال بعض الإجراءات المسطرية ، فالإدلاء بالشهادة بطريقة شفوية أو مسجلة مرئيا أو صوتيا دليل علة شفوية المحاكمة ، كما أن الاستعانة بمترجم فور يفهم منها تم عرض إجراءات ومستندات على المحكمة بغير لغة المتقاضي بما لا يمكنه والحالة هاته من الرد عليها

الوطنية[1]، التي لم تتضمن أي تعريف لمبدأ شفوية الإجراءات، وهذا الصمت لا يتماشى وطبيعة الدعاوى التي يتم الفصل فيها بموجب هذا المبدأ، رغم تحديدها في الفصل 45 من قانون المسطرة المدنية على سبيل الحصر، مما جعل النزاع المدني تطغى عليه المسطرة الكتابية، وخاصة المرحلة التحضيرية؛ فهي مرحلة كتابية بامتياز بما في ذلك تحرير عريضة الدعوى والجواب عنها وتحرير الطلبات الأصلية والمعارضة وطلبات الإدخال، وتبادل التقارير، فلا يعتد بالمشافهة خلال تلك المرحلة[2].

وبرجوعنا إلى القانون الفرنسي نجده هو الآخر لم يأت ذكره للمسطرة الشفوية إلا في موضعين، الفصل 817 من قانون المسطرة المدنية الذي جاء فيه: " يكون الإجراء شفويا عندما يستثنى الأطراف من توكيل محامي وفقا لأحكام الفصل 761 ".[3] والمرسوم عدد 1165 لسنة 2010، المتعلق بإجراءات الصلح في المادة المدنية والتجارية والاجتماعية، الذي نص على مجموعة من القواعد العامة المتعلقة بالمسطرة الشفوية، وقد تم إدراج هذه القواعد في الكتاب الأول من قانون المسطرة المدنية في فقرة بعنوان " أحكام خاصة بالمداولات الشفوية" المكملة للقسم المخصص للمناقشات[4].

أمام القضاة مشافهتا.(المادتين 69 (2) و 67 (1) من نظام روما الأساسي، الفصلي ن 9 (5) و 22 (2) من دليل منظمة العفو الدولية، البند 6 و9 من دليل مراقبة المحاكمات في حالات الإجراءات الجنائية، دليل الممارسين 5، جنيف، سويسرا 2009، ص 69 – 101. لتوسع أكثر ينظر لطفا: سيبوكر عبد النور، شنين صالح، مرجع سابق، ص 185-186،مروة أبو العلا: مبدأ شفوية الإجراءات والاستثناءات الواردة عليها، موقع: https://www.mohamah.net/.

محفوظ عمر خميس: المبادئ الأساسية والهامة التي تسود الخصومة، مجلة البحوث القضائية، العدد 5 ، سبتمبر 2006م، ص 38-42. https://www.unodc.org/. إعلان الدوحة الخاص بترسيخ ثقافة القانون:

[1]: هذا بعد اطلاعنا على القوانين المتعلقة بالدراسة وخاصة قانون المسطرة المدنية وقانون التنظيم القضائي للمملكة، القانون رقم 28.08 المتعلق بتنظيم مهنة المحاماة، القانون رقم 100.13 المتعلق بالمجلس الأعلى للسلطة القضائية، القانون رقم 106.13 المتعلق بالنظام الأساسي للقضاة ، مدونة الأخلاقيات القضائية.

[2]: على كحلون، مرجع سابق، ص506.عبدالكريم الطالب: الشرح العملي لقانون المسطرة المدنية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة 9 /2019، ص 170-171.

[3] : art 817: « Lorsque les parties sont dispensées de constituer avocat conformément aux dispositions de l'article 761, la procédure est orale, sous réserve des dispositions particulières propres aux matières concernées ».

[4]: https://www.legifrance.gouv.fr/.

ولقد علق الفقيه غينشارد على مسألة تراجع أسلوب المرافعة كوسيلة للمسطرة الشفوية لصالح المسطرة الكتابية قائلا: "عرض الأطراف لقضيتهم بكفاءة وبدون تكلفة مالية وهم ديمقراطي"[1]. كما انتقد الفقيه بيرو هذا الإجراء معتبرا أن التنصيص على السماح للمتقاضين بالوصول المباشر إلى القاضي للاستماع إليهم دون إجبارهم على المسطرة الكتابية لا يغني في شيء، فإن المسطرة الشفوية تعفيهم فقط من الكتابة في حين تظل باقي الاجراءات مليئة بالفخاخ والمفاجآت أبان على إثره العمل القضائي تفضيل المتقاضين للمسطرة الكتابية.[2]

ولقد أدى هذا التناقض[3] إلى نقاش قانوني حقيقي دفع بالفقه الفرنسي إلى اقتراح مفاده ضرورة صياغة مبادئ توجيهية جديدة للمحاكمة ولاسيما عدالة المناقشة، والدعوى إلى إصلاح شامل لنظام المسطرة الشفوية.[4]

ويتجلى ارتباط المواجهة بمبدأ الشفوية، في أن شفوية الإجراءات أمام المحكمة تتيح للأطراف تحديد طلباتهم في جلسة الاستماع، وحتى في حالة تقديمها كتابيا، فإن المناقشات الشفوية تخولهم تصحيحها أو استكمالها تكريسا لمبدأ المواجهة.

فمن خلال مبدأ المواجهة يسمح للطرف الذي اكتشف في جلسة الاستماع لادعاءات لم تتح له الفرصة للدفاع عن نفسه بشكل كاف في تقديم طلب تأجيل القضية، فالطبيعة الشفوية للإجراءات تراعي المواجهة كمبدأ توجيهي للمحاكمة والذي ينطبق على كافة مراحل الدعوى. وهذا

---

[1]: S. Guinchard, F. Ferrand, C. Chainais, L. Mayer: Procédure civile, Édition Dalloz, collection hypercour, 2019.

[2]: S. Guinchard, F. Ferrand, C. Chainais, L. Mayer, opi.cit.Aurélien Bamdé :Proc2cure orale devant le Tribunal judiciaire: l'oralité débats, https://aurelienbamde.com/.

[3]: تعتبر الإجراءات الشفوية والإستجوابات المباشرة والمحاكمة العلانية أحد ركائز النظام القضائي الأنجلو أمريكي وهو لا يطرح خلافات عملية مثل تلك التي يفرزها العمل القضائي في القوانين الأوروبية، وللوصول ألى ما وصل إليه الأن النظام الانجلو أمريكي تم إصدار العديد من اللوائح التنظيمية المتعلقة بقبول الأدلة وكيفية مناقشتها والرد عليها، من أجل ضمنا حسن سير الإجراءات القانونية العادلة. وحماية المحلفين من التضليل، فوسائل الإثبات القانوني حسب هذا النظام هي شهادة الشهود و والدلائل والقرائن، وبفعل الاصلاحات التي طالت القوانين الإجرائية ، منحت صفة شاهد للأطراف في الدعوى المدنية ، وحتى للمتهم في الإجراءات الجنائية، في حين حسب القوانين الأوروبية لا يمكن للأطراف أن يكونوا شهودا. لتفصيل أكثر لطفا ينظر:

https://www.britannica.com./

[4] :S. Guinchard, F. Ferrand, C. Chainais, L. Mayer, opi.cit.

ما حاول القضاء الفرنسي تأكيده من خلال قراراته " إن الأسباب التي استند عليها القاضي في حكمه يفترض أنها تمت مناقشتها تطبيقا لمبدأ المواجهة"،[1] وفي نفس السياق أقر أن: عبء إثبات المذكرات الشفوية يقع على عاتق من تقررت لصالحه، حيث يكون على المستأنف تقديم أي وسيلة كانت لإثبات سلوكه المسطرة الشفوية، ويمكن أن يتم استنتاج الدليل بشكل خاص من الإشارات الواردة بالقرار المطعون فيه أو من أوراق القضية.[2]

ولعل أخذ المواجهة موقع الصدارة ضمن المبادئ التوجيهية العامة كضمانة للعدل والمساواة، ومكون أساسي من مكونات النظام العام الإجرائي هو ما جعل التشريعات المقارنة لا تجد بدا في التنصيص عليها، لكن يمكن القول ان المشرع المغربي كرس مبدأ المواجهة بشكل غير مباشر في قانون المسطرة المدنية، وهذا ما سنحاول توضيحه في المطلب التالي.

المطلب الثاني: ضمانات المواجهة خلال مراحل المحاكمة.

على عكس المشرع الفرنسي الذي نص صراحة على مبدأ المواجهة في قانون المسطرة المدنية من خلال الفصول 14 إلى 17 من قانون المسطرة المدنية بل اعتبرت محكمة النقض الفرنسية منذ القرن التاسع عشر أن المواجهة من مبادئ القانون الطبيعي الثابت والمرتبط في جوهره بالمحاكمة، وتبنى هذا المبدأ حينها الفقيه هنري موتولسكي وعلق قائلا: إن مبدأ المواجهة ليس سوى تجسيدا لمبدأ أوسع، وهو احترام الحق في الدفاع[3]. وعلى العموم فإن مبدأ المواجهة يتطلب علم كل خصم بما طرحه خصمه على المحكمة، وإتاحة له فرصة الرد بعد استدعائه وفق الشروط المحددة قانونا.

[1]: (*Cass. 2e civ., 6 mars 2003*). Droit et pratique de la cassation en matière civile, Ouvrage collectif, éd. LexisNexis, 2012.

[2] : (*Cass. com., 2 mars 1999*), Ibid.

[3] :H. Motulsky : Rôle respectif du juge et des parties dans l'allégation des faits, opi.cit, p. 63. Etienne Vergé, procédure civile, collection (Droit en), presse universitaire de gronoble. p.23.

الفرع الأول: المواجهة من خلال مسطرة التبليغ.

الدعوى كإجراء قضائي موقوف استعماله في النزاع المدني على سلطة المدعي، لكنّ استيفاء حقه من خلالها - أي الدعوى – لا يتأتى إلا ببلوغ العلم بها الى المدعى عليه، والوسيلة التي تحقق ذلك هي التبليغ. ولا يكفي التبليغ وإنما يجب أن يقترن بإجراء الاستدعاء للجلسة مكتمل الشروط والشكليات المحددة قانونا، طبقا للفصول 36-37-38-39 من قانون المسطرة المدنية[1]. فيُستدعى المدعى عليه لدى المحكمة المختصة وبهويته الصحيحة وفي مقره الصحيح والوقت المحدد للجلسة.

ويقصد بالتبليغ الوسيلة التي قررها القانون لإعلام أطراف الدعوى من خصوم وغيرهم بالإجراء المطلوب منهم، أو بالإجراء الذي تم اتخاده في الدعوى ليتمكنوا من اجابته، أو الإلمام به، وبالتالي القيام بالإجراءات الازمة في مواجهته.[2]

وبهذا المفهوم يكون للتبليغ أهمية للمتقاضين وللمحكمة وللمجتمع ككل. فالتبليغ يساعد في تحقيق المواجهة بالصورة التي عرضناها في هذه الدراسة، فمن خلاله يتمكن المدعى عليه وفي الوقت المناسب، من العلم بوجود دعوى قضائية موجهة ضده، كما يبلغ المدعي بردود ومواقف المدعى عليه من وسائل الإثبات التي قدمها والأسباب الواقعية والقانونية التي بنى عليها ادعاءاته،[3] " إن المناقشات تتم بوجود الأطراف ومحاميهم في جلسة علنية وفي تاريخ محدد تم إبلاغ الأطراف به من قبل"[4].

---

[1]:ينص الفصل 38 من قانون المسطرة المدنية المعدل بمقتضى القانون رقم 33.11 أنه " يسلم الاستدعاء والوثائق إلى الشخص نفسه أو في موطنه أو في محل عمله أو في أي مكان آخر يوجد فيه، ويجوز أن يتم التسليم في الموطن المختار".تقابله المادة 68 من قانون المرافعات المصري، الفصل 653 من قانون المسطرة المدنية الفرنسي، المادة 399 من قانون أصول المحاكمات المدنية اللبناني، والفصل 68 من قانون المرافعات المدنية والتجارية التونسي.

[2]: بكر عبد الفتاح السرحان: الإعلان القضائي ودور طرفي الخصومة فيه: دراسة تقييمية في ظل قانون الإجراءات المدنية الاتحادي رقم 11 لسنة 1992 وتعديلاته، المجلة الدولية للقانون، الجزء3، العدد 15، 2017، ص 4.

[3]: وهذا ما يوافق منطوق الفصل 15 من قانون المسطرة المدنية الفرنسي في القسم المخصص للمواجهة الذي نص : يجب على الأطراف إبلاغ بعضهم البعض وفي الوقت المناسب بالأسباب الواقعية التي يستندون إليها في ادعاءاتهم ، والأدلة التي يقدمونها والأسس القانونية التي يتذرعون بها ، حتى يتمكن كل طرف من تنظيم دفاعه.

Les parties doivent se faire connaître mutuellement en temps utile les moyens de fait sur lesquels elles fondent leurs prétentions, les éléments de preuve qu'elles produisent et les moyens de droit qu'elles invoquent, afin que chacune soit à même d'organiser sa défense.

[4]:Cass. 2e civ., C., 26 juin 2003, Serge Braudo, opi.cit.

أما أثر التبليغ على المحكمة، فالفرض أنه عند إخطار الأطراف بما هو موجه ضدهم قبل موعد بدأ المحاكمة، تتاح لهم فرصة إعداد دفوعهم وحججهم، وبالتالي توفر المحكمة على معلومات أكثر حول القضية تعني بالضرورة صحة أكبر في عملها[1]، وبمنطق المخالفة إذا لم يتم استدعاء الخصم بشكل صحيح، لن يكون الحكم سليما.

ونظرا لأهمية التبليغ القضائي في تحقيق مبدأ المواجهة في قانون المسطرة المغربي، فهو خاضع لرقابة محكمة النقض، إذ جاء في أحد قراراتها: " عدم استدعاء الطاعن أو من يمثله للجلسة التي أدرجت فيها القضية، يجعل القرار الصادر مطعون فيه لخرقه لقواعد مسطرة التبليغ المضرة بالطاعن ولمساسه بحقوق الدفاع"[2].

واستنادا إلى القرار أعلاه، القاضي هو الضامن لحقوق الدفاع ولمبدأ المواجهة وهو الأمر الذي أكد عليه التشريع الفرنسي عندما نص في الفصل 116 من قانون المسطرة المدنية على أن القاضي يلتزم في جميع الظروف بأن يراقب احترام الخصوم للمواجهة وأن يلتزم نفسه بها[3]. الأمر الذي لا يتحقق دون سلك مسطرة التبليغ.

وفي ذلك قضت محكمة النقض المصرية بأن "النص في الفقرة الثالثة من المادة 68 من قانون المرافعات المضمنة بالقانون رقم 23 لسنة 1992 على أنه " ولا تعتبر الخصومة منعقدة في الدعوى إلا بإعلان صحيفتها إلى المدعى عليه ما لم يحضر بالجلسة " يدل على أن المشرع ارتأى اعتبار الخصومة منعقدة في الدعوى بأحد أمرين أولهما إعلان صحيفتها للمدعى عليه و الثاني حضور المدعى عليه بالجلسة إذ وردت العبارة الخاصة بالحضور بصفة عامة مطلقة دون قيد أو شرط ..."[4].

---

[1]: بكر عبد الفتاح السرحان، مرجع سابق، ص 5. حكيمة السباعي: مبدأ ملكية الدعوى لأطرافها بين حق التقاضي وتحقيق العدالة – دراسة مقارنة- مطبعة الخليج العربي، الطبعة الأولى 2021، ص57.

[2]: قرار صادر عن محكمة النقض بتاريخ 18 يونيو 1991 تحت عدد 816، حكيمة السباعي، مرجع سابق، ص 59-60.

[3]Jean vincent, serge guinchard, Procédure civile .Dalloz, 25 éme édition,1999, p 745.

[4]نقض 2007/2/24 طعن 45 س ، 75 ق أشار له: أنور طلبة : قانون المرافعات المدينة والتجارية، الجزء الأول ، المركز القومي الإصدارات القانونية، الطبعة الأولى ، 2009، ص 401-402.

وأخيرا وليس آخرا نقول أن الاستدعاء القصد منه الحضور للاطلاع والمناقشة.

الفرع الثاني: الاطلاع وحق الرد.

إن مبدأ المواجهة يقتضي أن لا تستمع المحكمة لأحد الخصوم أو محاميهم إلا بحضور الطرف الآخر واطلاعه على أوراق القضية وعلى جميع الوثائق التي أدلى بها خصمه، إذ لا يجوز للمحكمة أن تعتمد في حكمها على دليل قدم ولم تتح للمتقاضين فرصة الاطلاع عليه، وإذا قدم أحد الخصوم مستندا في الجلسة فطلب الآخر أجلا للاطلاع، وجب على المحكمة أن تستجيب لطلبه[1].

كما يجب على الخصم الرد على ما ورد بأوراق القضية ولا يكتفي بالحضور لأن الحق في الصمت ليس من خصائص النزاع المدني، بل هو حق مكفول للمتهم في المادة الجنائية[2].

وبناء على ذلك، يكون البطلان هو جزاء كل حكم استند على دليل لم يطلع عليه الخصوم ولم يناقشوه بجلسة الحكم. وقد سبق وأكدت محكمة النقض الفرنسية على الطبيعة الحتمية لمبدأ المواجهة وألغت على إثر ذلك قرارا لمحكمة الاستئناف، لعلة أن القرار لم يتضمن ما يدل على تقديم الاطراف رد على ما جاء في القضية من استنتاجات، لاسيما وأن المذكرات الأخيرة للشركة المستأنفة مصحوبة بوثائق جديدة تضمنت تطورات تمت صياغتها في اليوم السابق لجلسة المحاكمة.[3]

واجابة على مصير مبدأ المواجهة في ظل جائحة كورونا نورد احدى الاجتهادات القضائية للمحاكم الفرنسية في هذا الصدد جاء في أحد قرارات محكمة الاستئناف ما يلي: "إذ نصت المادة

---

[1]: لدير محمد أحمد، مرجع سابق، ص 122، محفوظ عمر خميس، مرجع سابق، ص 42.

[2]: علي كحلون، مرجع سابق، ص 508.

[3]:(1ère Civ. - 13 novembre 2008 BICC n°698 du 15 mars 2009)https://www.dictionnaire-juridique.com/.

8 من الأمر عدد304 لسنة 2020 المؤرخ في 25 مارس 2020 في فقرته الأولى أنه خلال فترة حالة الطوارئ المنصوص عليها في القانون عدد 290 لسنة 2020 المؤرخ في 23 مارس 2020 والخاصة بالتعامل مع فيروس كورونا 19 الوباء، أنه عندما يكون الحضور إلزاميا أو يتم تمثيل الأطراف من قبل محام، يجوز للقاضي أو رئيس المحكمة أن يقرر انعقاد جلسة المحاكمة دون مناقشة، وتمنح الفقرة الثانية من المادة 8 أجل خمسة عشر يوما للطعن في القرار الصادر عن المحكمة، باستثناء الحالات التي تنظر فيها المحكمة بصورة استعجالية، وقد طعنت الغرفة المدنية الثانية بمحكمة الاستئناف قرارا جاء في حيثياته إن مسألة ما إذا كانت المادة 8 المذكورة أعلاه والتي تحدد امكانية اتخاذ إجراء من قبل المحكمة دون منح إمكانية للخصوم للحضور بجلسة المحاكمة، في نزاعات محددة تستوفي شروط الطوارئ والتي تؤدي في الغالب إلى صدور أحكام قابلة للتنفيذ قانونا، فإن الحكم جانب الصواب لتعارضه مع المادة 16 من إعلان حقوق الإنسان والمواطن لعام 1789، وقضت أنه من المناسب إحالة المسألة على المجلس الدستوري لإبداء رأيه حول الإبقاء على المادة 8 ضمن المجال التشريعي ، فردّ هذا الأخير من خلال القرار 866-2020 الصادر بتاريخ 19 نوفمبر 2020 تضمن: تنظيم جلسة محاكمة يحضر فيها الخصوم للمناقشة والرد هو ضمانة قانونية للمتطلبات الدستورية لحقوق الدفاع والحق في محاكمة عادلة، وأقر أن الحكم المطعون فيه لم يحرم الأطراف من هذه الضمانات، لكن تحقيقها يقتضي مراعاة السياق الصحي الاستثنائي الناتج عن وباء كوفيد – 19"[1].

" لا تكون المحكمة خرقت مبدأ المواجهة والضمانات التشريعية، ومنها البند الاول من المادة 6 من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، عندما كان هدفها هو تدبير الغرض منه حماية المتقاضين"[2].

[1]::(2e Chambre civile 24 septembre 2020, pourvoi n° 20-40056) https://www.legifrance.gouv.fr/

[2]:(1ère Chambre civile 15 juin 2017, pourvoi n °15-23066, BICC n°872 du 1er décembre 2017)https://www.legifrance.gouv.fr/

خاتمة: (النتائج والتوصيات).

وختاما يمكن ان نستنتج أنه:

- حياد القضاء ضروري لضمان سيادة القانون.
- السلطة التشريعية هي الضامن لاستقلال القضاء وسيادة القانون، وبالتالي حماية الحقوق الفردية بشكل فعال، فحرية وديمقراطية أي دولة تقاس بمدى استقلال وحيادية قضائه.
- إن أخلاقيات الوظيفة القضائية ضرورية من الناحية العملية.
- أن الحرية والمسؤولية كقيمتين أخلاقيتين رهينتين وجودا وعدما بمبدأين أساسيين وهما استقلال القضاء وحياديته، وبالتالي قد يتسبب هذان الأخيران في تآكل القيمتين الأوليتين.
- القاضي في النظام الانجلوساكسوني يعين انطلاقا من توجهه السياسي.
- المنازعات هي أساس العمل القضائي.
- الأفراد أسياد حقوقهم فهم الذين يحددون إطار الدعوى وسببها وموضوعها ووسائل اثباتها، كما يتفردون بحق السير في المحاكمة أو وضع حد لها إما صلحا او تحكيما.
- مسؤولية الحفاظ على الحياد ليست حكرا فقط على قضاء الحكم بل على القضاء الواقف من وكلاء عامين ومحامين وكل متدخل في الدعوى المدنية.
- مسطرة التبليغ هي الوسيلة القانونية التي تتحكم في سير إجراءات الدعوى منذ بدايتها إلى نهايتها لارتباطها الوثيق بها.

ومن خلال ما تقدم نقترح التالي:

- تعزيز ثقة المواطن في مؤسسة القضاء من خلال دعم نزاهته واستقلاله.
- تخصيص باب تمهيدي ضمن قانون المسطرة المدنية يتم التنصيص فيه على أهم المبادئ التوجيهية للمحاكمة مثل نظيره الفرنسي والكندي والمصري...
- تضمين الفصل 38 من قانون المسطرة المدنية مسألة التأكد من هوية الشخص المراد تبليغه شخصيا بالاطلاع على ما يثبتها رسميا.

مراجع الدراسة:

المراجع باللغة العربية:

1. محمد علي عويضة، سلطة القاضي التقديرية في تكييف دعوى استرداد الحيازة دراسة تحليلية وتأصيلية بدون مطبعة 2016.
2. نبيل إسماعيل عمر: أصول المرافعات المدنية والتجارية، منشأة المعارف الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1986.
3. دليل المجتمع المحلي للحد من النزاعات والتنمية الحساسة للنزاعات، برنامجالأممالمتحدةالإنمائي، النسخة التجريبية 2012.
4. خلف رمضان محمد بلال الجبوري: دور المنظمات الدولية في تسوية المنازعات،دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية 2013.
5. مجد وليد عصا المناصرة: إدارة الدعوى المدنية وتطبيقاتها العملية وفقا للأحكام القانون الأردني، رسالة الماجستير في القانون الخاص، جامعة الشرق الأوسط، أبريل 2012.
6. ابن خلدون: المقدمة، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، الطبعة الاولى، بيروت، لبنان، 2007.
7. الحسين السالمي: القانون العدلي، التنظيم القضائي العدلي، الجزء الأول، مجمع الأطرش للكتاب المتخصص، الطبعة الأولى 2018.
8. كمال عبد الواحد الجوهري، أجندة الأسانيد القانونية والقضائية الأساسية في إعداد مذكرات الدفاع وأعمال المحاماة اليومية مزودة بتطبيقات مختارة من قضاء محكمة التمييز ومحكمة النقض، دار محمود، القاهرة.
9. نشرة قرارات محكمة انقض غرفة الأحوال الشخصية، والميراث، العدد 28.
10. حليمة بنت المحبوب بن حفو: دراسة في قانون المسطرة المدنية، المطبعة والوراقة الوطنية، الطبعة الأولى، 2018.

11. أحمد قليش، محمد زنون: الوجيز في الشرح العملي لقانون المسطرة المدنية، ج 1، فضاء آدم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2018.

12. سليمان بن أحمد العليوي، الدعاوى القضائية بين الشريعة والأنظمة الوضعية، مكتبة التوبة، الطبعة الأولى 2012

13. محمد شريف عبد الرحمن: المبادئ الأساسية في قانون الإثبات، دار الفكر والقانون، الطبعة الأولى، 2013.

14. بن عمراني محمد، فروحات سليمان: مبدأ المواجهة بين الخصوم وأثرها في المحاكمة العادلة-دراسة مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي- مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في الشريعة والقانون، جامعة أحمد دراية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، السنة الجامعية 2018/2017م.

15. قصاص عيد: التزام القاضي باحترام مبدأ المواجهة، دار النهضة العربية، 1994.

16. فتحي والي: الوسيط في قانون القضاء المدني، دار النهضة العربية، طبعة 1980.

17. مكتب الأمم المتحدة المعني بالجريمة والمخدرات، تعليق على مبادئ بانجلور للسلوك القضائي، مارس 2008.

18. نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، وثيقة رقم 2002 A/CON.183/9.

19. دليل المحاكمة العادلة، منظمة العفو الدولية، الطبعة الثانية، 2014.

20. حقوق الإنسان في مجال إقامة العدل: دليل بشأن حقوق الإنسان خاص بالقضاة والمدعين العامين والمحامين، الفصل 7 الحق في محاكمة عادلة، الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2003.

21. لريد محمد أحمد: احترام حق الدفاع ضمانة للمحاكمة العادلة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية/ قسم العلوم الاقتصادية والقانونية، العدد 19، يناير 2018.

22. حكيمة السباعي: مبدأ ملكية الدعوى لأطرافها بين حق التقاضي وتحقيق العدالة – دراسة مقارنة- مطبعة الخليج العربي، الطبعة الأولى 2021

23. سيبوكر عبد النور، شنين صالح: مبدأ الشفوية في المحاكمة الجنائية العادلة، دفاتر السياسة والقانون، المجلد 13، العدد 02، 2021.

24. علي كحلون : النظرية العامة للنزاع المدني، منشورات مجمع الاطرش للكتاب المختص، تونس 2016.

25. دليل مراقبة المحاكمات في حالات الإجراءات الجنائية، دليل الممارسين 5، جنيف، سويسرا 2009.

26. محفوظ عمر خميس: المبادئ الأساسية والهامة التي تسود الخصومة، مجلة البحوث القضائية، العدد 5 سبتمبر 2006 م.

27. عبدالكريم الطالب: الشرح العملي لقانون المسطرة المدنية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة 9 /2019.

28. بكر عبد الفتاح السرحان: الإعلان القضائي ودور طرفي الخصومة فيه: دراسة تقييمية في ظل قانون الإجراءات المدنية الاتحادي رقم 11 لسنة 1992 وتعديلاته، المجلة الدولية للقانون، الجزء3، العدد 15، 2017.

29. أنور طلبة : قانون المرافعات المدينة والتجارية، الجزء الأول ، المركز القومي الإصدارات القانونية، الطبعة الأولى، 2009.

المراجع باللغة الاجنبية:

1. Anna Van saksenlaan: rule of law politicians' Guide, The Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law, The Hague Institute for the Internationalization of Law (HiiL), august 2012.

2. Ethical principled for judges, Canadian Judicial Council (CJC) Catalogue Number JU11-4/2004

3. United Nations Economic and social council, Commission on human rights sub-commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities Thirty-eighth session Item 4 of the provisional agenda/CN.4/sub.2/1985/6-2 july 1985.

4. International Principals on the Independence and Accountability of Judges, Lawyers and Prosecutors - Practitioners Guide No. 1, Geneva, Switzerland 2007.

5. Erik Voeten: the impartiality of international judges: evidence from the European court of human rights, Georgetown University, vol. 102,NO.4 November 2008.

6. Etienne Vergé, procédure civile, collection (Droit en), presses universitaire de gronoble.p.23.

7. A.Jolowicz : civil litigation : what's it for ? the Cambridge law journal, vol.67.no.3,nevombre 2008.

8. Jennifer K.Robbennolt and Mathew Taksin: can judges determine their own impartiality, American psychological association,vol.41,No.2, 2010.

9. Rebecca Love Kourlis: Judicial Independence and Independent Judges, Denver law review, volume 80, article 6, December 2020.

10. Leslie w.Abramson: Deciding recusal motions : who judges the juges ?, Valparaiso University Law review, volume 20, N. 2.

11. H.Motulsky :Rôle respectif du juge et des parties dans l'allégation des faits, Écrits, t.1.

12. Encyclopidia of American Law, edition 2, 2008.

13. S. Guinchard, F. Ferrand, C. Chainais, L. Mayer: Procédure civile, Édition Dalloz, collection hypercour, 2019.

14. Jean vincent, serge guinchard, Procédure civile, 5 éme édition .Dalloz,1999.

المواقع الالكترونية:

www.resolution.com.

www.holly.com.

www.bbc.co.uk.com

www.parliament.uk/archives.

www.politics.guardian.co.uk/lords.

www.litige.fr.

https://www.icj-cij.org/en/statute.

www.gv.ca.bureauduconseilarbitralejusticearbitrale.

https://journals.openedition.org.

https://www.qicdrc.gov.qa/.

https://www.echr.coe.int/.

https://www.ejtn.eu/.

www.editions-ellipses.fr.

www.un.doc.E/cn.4

https://www.senat.fr/

https://www.dictionnaire-juridique.com/.

https://cours-de-droit.net/

https://www.legifrance.gouv.fr/.

https://aurelienbamde.com/.

https://www.unodc.org/.

https://www.mohamah.net/.

https://www.unodc.org.

https://www.britannica.com./

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية

الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية وموقعها في قيم وأعراف المجتمع المغربي

Alternative means of resolvingfamily disputes and theirlocationIn the values and customs of Moroccan society

أ.عبد الحكيم قلاشي
باحث في سلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية -الرباط-
Kallachi20131207@gmail.com

ملخص الدراسة:

تعنى هذه الدراسة بقضية من القضايا الأسرية، التي تتعلق بالنزاعات الناشئة بين الزوجين؛ فهي تهدف إلى بيان الإطار المفاهيمي للوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية، وذلك من خلال تعريفها وتحديد مفهوم أهم أنواعها ومشروعيتها في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي، باعتبارها جزءا من ثقافتنا ومنظومتنا القيمية؛ إذ تجد أصولها في أعراف وعادات المجتمع المغربي، والتي قد تشكل أحد أهم أسباب نجاح الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية في بلادنا.

الكلمات المفتاحية:الصلح، التحكيم، الوساطة، الأسرة، النزاعات الأسرية.

Abstract:

This study is concerned with a family issue, which is related to conflicts arising between spouses. It aims to explain the conceptual framework for alternative means of resolving family disputes, by defining them and defining the concept of their most important types and their legitimacy in Islamic jurisprudence and positive law, as they are part of our culture and value system, as they find their origins in the customs and customs of Moroccan society, which may constitute one of the most important reasons for the success of Alternative means of resolving family disputes in our country.

Key words: Reconciliation, arbitration, mediation, family, family disputes.

مقدمة:

الحمد لله الذي أمر عباده بإصلاح ذات بينهم، وجعل في الصلح خيرية مطلقة، فقال تعالى:«**وَإِنِ امْرَأَةٌ خَافَتْ مِنْ بَعْلِهَا نُشُوزًا أَوْ إِعْرَاضًا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يُصْلِحَا بَيْنَهُمَا صُلْحًا وَالصُّلْحُ خَيْرٌ**».[النساء: 127]، والصلاة والسلام على الذي أرسل مصلحا لعباد الله تعالى ونبيا من الصالحين، وعلى آله الطاهرين، وصحبه الصادقين.

أما بعد؛ فالأسرة هي اللبنة الأولى في بناء المجتمع، والدعامة الأساسية التي يقوم عليها صرحه المتين، وعلى مدى قوتها وتماسكها تتوقف البنية الاجتماعية برمتها في منعتها وسلامتها وعافيتها، وقدرتها على الاستقرار والعطاء.

لهذه الاعتبارات أولت الشريعة الإسلامية الأسرة كامل الرعاية، واعتبرت إنشاءها ميثاقا غليظا، وفضها مباحا بغيظا، إذ وردت هذه التسمية في قوله تعالى:« **وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ وَأَخَذْنَ مِنْكُمْ مِيثَاقًا غَلِيظًا»[النساء: 21].**

لكن ومع ذلك، فقد يتخلل الحياة الأسرية العديد من المشكلات التي تؤدي إلى اضطراب العلاقات بين الزوجين، وحدوث النزاعات والتصدعات الأسرية التي إذا ما استمرت قد تهدد الأسرة في كيانها ككل؛ لذلك كان لابد من الرجوع إلى الطرق البديلة لتسوية النزاعات الأسرية، التي تعرض على الطرفين لحل النزاع وإزالة الخلاف الواقع أو المتوقع بينهما، مصداقا لقوله تعالى:« **وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا** » [النساء: 35]. وأهم الطرق البديلة المعروفة هي الصلح والتحكيم والوساطة.

إن الآليات البديلة لحل النزاعات الأسرية ليست نظاما غريبا عن ثقافتنا ومنظومتنا القيمية، حيث تجد أصولها وجذورها في أعراف المجتمع المغربي وتقاليده، والتي تتعلق بفض النزاعات الأسرية عن طريق التحكيم والوساطة والصلح بين الزوجين وتسوية النزاعات الناشئة بينهما بطرق ودية وفعالة، وتسعى إلى دوام واستقرار العلاقات الأسرية، وإحلال الوفاق محل الشقاق.

ووعيا من المشرع المغربي بتأثير الأفراد داخل الأسرة، والأسرة داخل المجتمع، حرص على حفظ الروابط الأسرية ورعايتها، سواء قبل الزواج في فترة الخطبة، أوأثناء قيام الرابطة، وبعد انحلالها، سعيا منه إلى الحفاظ على القيم الإنسانية في العلاقات الاجتماعية، والأسرية أثناء الزواج وبعده.

وقد أعطى المشرع المغربي اهتماما كبيرا لهذه الوسائل؛ حيث قام بصياغة إطار قانوني للوسائل البديلة لتسوية المنازعات من خلال القانون المتعلق بالتحكيم والوساطة الاتفاقية، وكذلك الصلح في مدونة الأسرة؛ إذ نجد في مقتضياتها العامة كثيرا من المؤشرات التي تدل على توجه المشرع المغربي نحو إقرار الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية والوساطة الأسرية.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف هذا البحث فيما يلي:

- التعريف بالحلول البديلة لتسوية الخصومات الأسرية، وبيان أهم أنواعها (الصلح، التحكيم، الوساطة).
- مقارنة الوسائل البديلة لحل النزاعات في مجال الأسرة بين الفقه الإسلامي والقانون الوضعي.
- محاولة بيان واقع تطبيق الوسائل البديلة لحلّ النزاعات الأسرية في المجتمع المغربي، وذلك برصد بعض الأعراف والعادات والتقاليد التليدة المتعلقة بالمجال الأسري.
- بيان استناد هذه الأعراف والتقاليد المتعلقة بالحلول الودية لإنهاء الخصومات إلى الفقه الإسلامي.
- تقديم المقترحات والتوصيات للوصول إلى معرفة وسائطية لصيانة الأسرة المغربية من التفكك، والحد من بروز بعض الظواهر الأسرية والمجتمعية السلبية.

إشكالية البحث:

إن التساؤل المطروح في هذا الموضوع هو مايلي:

ما هي أهم الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية؟ وما مفهومها في الاصطلاح الشرعي والقانوني؟

وما المكانة الخاصة التي احتلها الصلح والتحكيم والوساطة الأسرية في أعراف وعادات المجتمع المغربي؟

وما مدى موافقة هذه الأعراف والتقاليد لأحكام الشريعة الإسلامية ومبادئها؟

الدراسات السابقة

هناك العديد من المقالات في مجال الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية، لكني لم أطلع على مقال متخصص تناول الموضوع بهذا العنوان، فهي قليلة مقارنة بمختلف موضوعات الأحوال الشخصية، لكن هناك دراسات ذات صلة بالموضوع بحثت في شرعية هذه الوسيلة وعن القواعد التي تنظمها، وقد تطرق بعضها للحديث عن قضايا شؤون الأسرة وبعض تطبيقاتها في أعراف المجتمع المغربي بشكل عام، ومع ذلك فهي لا تمثل إلا جزءا يسيرا من مضمون هذا المقال، ومن بين هذه المقالات مايلي:

- " التحكيم بين الزوجين في دعاوى الطلاق من خلال النوازل الفقهية والقانون الوضعي"، لبياض عبد الله، مجلة المنهل، دون ذكر العدد وتاريخ النشر، ص 16، 17.
- "حوكمة الوسائل البديلة لتسوية المنازعات لتحقيق مقاصد الشريعة"لعيسى عبد الحنان محمد، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية،المجلد الخامس من العدد الثالث والثلاثين.
- "دور الوساطة الأسرية في حل النزاعات بين الزوجين _دراسة فقهية_" لجيهان الطاهر محمد عبد الحليم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية بمكة، العدد 58، تاريخ النشر 2021،ص 955.
- "دور الطرق البديلة لحل النزاعات فيإصلاح القضاء وتأهيله لمواجهة تحديات العولمة" لمحمد سلام، مجلة الملحق القضائي، عدد37، مطبعة دار السلام الرباط، ص 36-37.
- " موقع الوسائل البديلة لحل المنازعات في الأعراف والعادات المغربية" للفحصي محمد بلحاج، مجلة المتوسط للدراسات القانونية والقضائية، مقال عدد 2، دار المنظومة، ص395. وقد تناول هذاالمقال موضوع الوسائل البديلة لحل النزاعات بشكل عام وتطبيقاتها في أعراف المجتمع المغربي، وقد أشار فيه الى آلية التحكيم والصلح الأسري بشكل مقتضب دون ذكر الآليات الأخرى.

أهمية الدراسة:

تواجه العديد من الأسر المغربية في الآونة الأخيرة كثيرا من الصعوبات والمشاكل أدت بكثير منها إلى التفكك والفراق، ولا شك أن هذا ناتج عن التطورات التي يشهدها العالم في شتى الميادين والمجالات، فكان لزاما أن تستحدث آليات بديلة في حل النزاعات الأسرية كخيار بديل للحد من نسبة حالات الطلاق والتفكك الأسري لما تحققه من نتائج إيجابية في رأب صدع النزاعات الأسرية والتئام شملها، وتجنب العديد من الأسر ويلات وفواجع التفكك الأسري والعائلي.

وتجدر الإشارة إلى أن اختيارنا لهذه الوسائل و الأساليبَ الودية؛ لكونها ممّا تزخر به الثقافة والتقاليد المغربية التليدة، ولأنها أسهمت بشكل فعال في إنهاء الخصومات بين الأفراد والأسر والعشائر والقبائل المغربية. واستطاعت أن تحقق السلام والاستقرار والأمن، فكان لحضور القائمين بالصلح والتسويات الودية دور كبير في الحد من المعوقات والمشاكل التي تواجهها الأسر المغربية.

منهجية البحث وإجراءاته:

بغية تحقيق أهداف هذه الدراسة اخترت لهذه المهمة مجموعة من المناهج العلمية المتمثلة في المنهج التحليلي والمنهج المقارن من خلال تحليل الموضوع ودراسته وفهمه فهما دقيقا في ضوء نصوص الشريعة الإسلامية، ومقارنة هذه الدراسة ببعض النصوص القانونية المنظمة لموضوع الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية، وكذلك المنهج الوصفي لأننا بصدد توصيف وتتبع تطبيقات وممارسات الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية في أعراف المجتمع المغربي وعاداته .

حدود البحث:

اقتصرت هذه الدراسة على الوسائل البديلة لحل النزاعات في مجال الأسرة وموقعها في ثقافة المجتمع المغربي وأعرافه وقانونه مبينا تأصيلها ومشروعيتها في الفقه الإسلامي.

خطة البحث:

سنحاول الإجابة عن الإشكالية من خلال مبحثين: نخصص الأول للتعرف على ماهية الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية وأنواعها. ونخصص الثاني لمشروعية الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية ، وتطبيقاتها في قيم وأعراف المجتمع المغربي.

❖المبحث الأول: ماهية الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية وأنواعها، ومفهوم الوساطة الأسرية

إن تحديد المفاهيم من الأمور المنهجية التي يجب على الباحث ألا يغفل عنه قبل التطرق لأي موضوع؛ ولذلك يتجه تناول مفهوم الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية (أولا) وأهم أنواعها (ثانيا).

المطلب الأول: مفهوم الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية

لقد عرفت الأنظمة المعاصرة، مصطلح الوسائل البديلة، أو الطرق البديلة لحل النزاعات وبتسميات متنوعة، منها على سبيل المثال القضاء غير الرسمي، أو القضاء الاتفاقي، أو القضاء الودي.[1]

ويتنوع تعريف هذه الطرق بالنظر إلى مزاياها، وأسباب اللجوء إليها، واختلاف النظم القانونية، ففي النظام الأنجلوسكسوني مثل الولايات المتحدة الأمريكية وابريطانيا، فإن سبب اللجوء إلى هذه الحلول البديلة يرجع لما يعرفه النظام القضائي بهما من ارتفاع الصوائر القضائية، وطول المدة التي يستغرقها النزاع أمام القضاء .

أما الدول التي تعتمد النظام اللاتيني كفرنسا وبعض الدول العربية، فإن سبب اللجوء إلى الوسائل البديلة يرجع لكثرة القضايا التي تعرض على القضاء، ومحاولة التخفيف عنه، وهو ما أخذ به الإصلاح القضائي الجديد بالمغرب.[2]

(1)**تقنيات الوساطة لتسوية النزاعات دون اللجوء إلى المحاكم**، برادة غزيولامحمد ،الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء،الطبعة الأولى، 2015، ص 24.

(2)**تقنيات الوساطة لتسوية النزاعات دون اللجوء إلى المحاكم**، ، مرجع سابق، ص 24.

وقد جاء تعريف هذه الوسائل متقاربا إلى حد ما، فقد عرفت بأنها: "مجموعة من الإجراءات التي تشكل بديلا عن المحاكم في حسم النزاعات، وغالبا ما تستوجب تدخل شخص ثالث نزيه وحيادي".[1]

وعرفت بكونها: "كل الوسائل والآليات التي يتم بواسطتها حل النزاعات وتسويتها حِبيا بين أطرافها بدل اللجوء إلى الدعوى القضائية بمحاكم الدولة".[2]

من خلال هذين التعريفين يمكن القول إن هذه التسميات المتنوعة تدور كلها حول جوهر واحد وهو الحل الودي بين أطراف النزاع بعيدا عن النظام القضائي التقليدي، وذلك سعيا لحل خلافاتهم وتوطيد علاقاتهم بصورة إيجابية.

وهذا يتلاءم مع طبيعة النزاعات الناشئة بين أفراد الأسرة الواحدة، والتي تمتاز عن غيرها من المنازعات القانونية، فهي نزاعات يغلب عليها الطابع العاطفي الإنساني والاجتماعي.

فالوسائل البديلة تمكن من تدبير المنازعات الأسرية عن طريق مساعدة أطرافها المتنازعة للاجتماع والتواصل، وتقريب وجهات نظرهم بهدف الوصول إلى تسوية نزاعاتهم بشكل ودي ورضائي بعيدا عن التقاضي.

أما مفهوم الأسرة فالناظر لبعض الأدبيات ذات التوجه الإسلامي سيجد أن المعنى الاصطلاحي لا يبتعد عما جاء في اللغة، فالأسرة من الشدة والصلابة والقوة، ولذلك فهي أقوى بنية في المجتمع، وتطلق على عشيرة الرجل الذين هم تحت مسؤوليته من زوجة وأطفال وكل من تحت إعالته. وإنما سميت بذلك؛ لأنه بهم يتقوى، وبهم يشتد عوده ويقوم صرحه، ولذلك كان أهل الجاهلية كثيري الافتخار بالعشيرة والقبيلة والرهط والآباء والأنساب. وللنسب دلالته القوية هنا،

(1)**الوسائل البديلة لحل النزاعات التجارية –دراسة مقارنة-**،آباريان علاء، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، الطبعة الثانية، 2012، ص 53.

(2)**مدخل لدراسة الطرق البديلة لمعالجة النزاعات – نحو نظرية عامة-** ،ابن خدة رضى ، مكتبة دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، الطبعة الأولى ، 2019، ص 14.

فهو أساس قيام الأسرة، والأسرة هي التي تدل على النسب الحقيقي للرجل أو المرأة، ولا يوجد في أي أمة، ما يوجد لهذه الأمة من خصوصية في المحافظة على الأنساب.(1)

وقد عرفت الأسرة في اللغة بأنها عشيرة الرجل وأهل بيته، فهي الدرع الحصينة، أي عشيرته ورهطه الأدنون؛ لأنه يتقوى بهم.(2)

أما في الاصطلاح فإن أول إشكال يعترض الباحث في مجال الدراسات الأسرية هو تحديد مفهوم دقيق للأسرة، وذلك لسببين:

السبب الأول: لم ترد لفظة الأسرة صريحة في القرآن الكريم، ولكن جاءت مرادفاتها مثل: الأهل، العشيرة، الرهط...

السبب الثاني: تعدد وتنوع قد يصل إلى حد التعارض بين التخصصات المهتمة بالأسرة، ففي الشريعة الاسلامية عرفها وهبة الزحيلي بأنها " الجماعة المعتبرة نواة المجتمع، والتي تنشأ برابطة زوجية بين رجل وامرأة ثم يتفرع عنها الأولاد، وتظل ذات صلة وثيقة بأصول الزوجين من أجداد وجدات، وبالحواشي من إخوة وأخوات، وبالقرابة القريبة من الأحفاد (أولاد الأولاد) والأسباط (أولاد البنات) والأعمام والعمات، والأخوال والخالات وأولادهم".(3)

و في علم الاجتماع عرفت الاسرة بأنها: "جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأب والأم وواحد أو أكثر من الأطفال يتناوبون الحب ويتقاسمون المسؤولية، وتقوم بتربية الأطفال، وضبطهم؛ ليصبحوا أشخاصا يتصرفون بطريقة اجتماعية".(4)

(1)**الأسرة في التصور القرآني**، تلوت جميلة، الطبعة الأولى 2015، مركز الدراسات الأسرية والبحث في القيم والقانون، الدار البيضاء، ص 23.

(2)**لسان العرب**، ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقي، دار صادر – بيروت، الطبعة الثالثة - 1414 هـ، ج4، ص19 – 20.

(3)**الأسرة المسلمة في العالم المعاصر**، الزحيلي وهبة ، الطبعة الرابعة 2008، دار الفكر المعاصر، لبنان، ص20.

(4)**العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية**، ابراهيم سني، مذكرة لنيل شهادة الماجستر في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر –بسكرة- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، السنة الجامعية: 2015/2014، ص31.

فالذي يتضح من خلال ما سبق أن مفهوم الأسرة في الفكر الإسلامي يختلف عن مفهومها في الفكر الاجتماعي الغربي، ذلك بأن الأسرة في الفكر الإسلامي رابطة يقرها الشرع، وفي الفكر الاجتماعي الغربي رابطة يقرها المجتمع، ولا شك أن هناك فرق بينهما.

وبناء على كل ما سبق يمكن تعريف الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية بأنها: "مجموعة من الإجراءات، تمكن من اجتناب الخلافات داخل الأسرة الواحدة، وغالبا ما تستوجب تدخل طرف ثالث نزيه وحيادي في النزاع، لتفادي اللجوء إلى القضاء، سعيا لديمومة الروابط العائلية".

بعد أن تطرقنا إلى مفهوم الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية نتولى فيما يلي ابراز أنواع هذه الوسائل.

المطلب الثاني: أنواع الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية

تتنوع الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية، ومن أهم هذه الآليات المعروفة هي: الصلح الأسري (أولا)، والتحكيم الأسري (ثانيا)، والوساطة الأسرية (ثالثا).

1. الصلح الأسري

إن هدف الشريعة من عقد الزواج و تكوين الأسرة دوامُ العشرة بين الزوجين، وتحقيق السكن والمودة والرحمة بينهما، إلا أن العلاقة الزوجية قد يتخللها بعض النزاعات والخلافات التي تهز كيانها، وتحول دون تحقيق المقصد الشرعي منها، فتصير هذه العلاقة مصدر قلق وشقاق مستمر بين الزوجين.

وانطلاقا من حرص الشريعة الإسلامية على الحفاظ على الرابطة الزوجية وتفادي انحلالها، شرع نظام الصلح بين الزوجين عند نشوء خلاف بينهما، باعتباره من أهم الطرق البديلة عن القضاء في مجال فض النزاعات الأسرية، وطريقا فعالا لرفع النزاع، ووضع حد للخصومة في مدة قصيرة وبأقل التكاليف، ويدفع الأطراف إلى ترسيخ ثقافة الحوار والتسامح، والحفاظ على أواصر المودة والرحمة، وتأسيس الروابط الاجتماعية والأسرية، وتحقيق الأمن والاستقرار الأسري والاجتماعي بصفة عامة.

و الصلح، من الناحية اللغوية يدور معناه حول رفع النزاع وإحلال السلم والوفاق محل العداوة والشقاق.[1] **وفي الاصطلاح** فقد عرف فقهاء الشريعة الإسلامية الصلح أكثر من تعريف:

عرفه ابن عابدين من الحنفية:"عقد يرفع النزاع ويقطع الخصومة".[2]

وعرفه ابن عرفة من المالكية: "انتقال عن حق أو دعوى بعوض لرفع نزاع أو خوف وقوعه".[3]

وعند النووي من الشافعية: "العقد الذي تنقطع به خصومة المتخاصمين".[4]

وعرفه البهوتى من الحنابلة: "معاقدة يتوصل بها إلى موافقة بين مختلفين".[5]

من خلال هذه التعريفات يتضح لنا أنها جاءت شاملة لجميع أنواع الصلح، لتعم بذلك كل ما من شأنه أن يعالج النزاع حال وقوعه.

قال ابن قدامة: "ويتنوع الصلح أنواعا؛ صلح بين المسلمين وأهل الحرب، وصلح بين أهل العدل وأهل البغي، وصلح بين الزوجين إذا خيف الشقاق بينهما".[6]

أما مدونة الأسرة فلم تتطرق إلى تعريف الصلح بين الزوجين بل اقتصرت على ذكر الإجراءات المتعلقة به فقط ، غير أنه بالرجوع إلى نص المادة 400 من مدونة الأسرة نجد أنها تنص على ما يلي: " كل ما لم يرد به نص في هذه المدونة، يرجع فيه إلى المذهب المالكي والاجتهاد الذي يراعي فيه تحقيق قيم الإسلام في العدل والمساواة والمعاشرة بالمعروف".

---

(1)**المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**،أبو العباس أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، (المتوفى: نحو 770هـ)، المكتبة العلمية – بيروت، ج1، ص 345.**المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ج1،ص 520.

(2)**رد المحتار على الدر المختار**، ابن عابدين الدمشقي الحنفي (ت 1252هـ)، الطبعة الثانية، 1412هـ - 1992م، دار الفكر-بيروت، ج5، ص628.

(3)**الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية**، أبو عبد الله، الرصاع محمد بن قاسم الأنصاري، (ت 894هـ)، (شرح حدود ابن عرفة للرصاع)، الطبعة الأولى، 1350هـ، المكتبة العلمية، ص 314.

(4)**روضة الطالبين وعمدة المفتين**،أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت: 676هـ)، تح: زهير الشاويش، الطبعة: الثالثة 1412هـ / 1991م، المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق- عمان.

(5)**كشاف القناع عن متن الإقناع**، البهوتىالحنبلى، منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس (ت: 1051هـ)، دار الكتب العلمية، ج3، ص 390.

(6)**المغني لابن قدامة**، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (المتوفى: 620هـ)، بدون طبعة، مكتبة القاهرة، تاريخ النشر: 1388هـ - 1968م، ج4، ص357.

وقد عرف الفصل 1098 من ظهير الالتزامات والعقود المغربي الصلح بأنه: "عقد بمقتضاه يحسم الطرفان نزاعا قائما أو يتوقيان قيامه وذلك بتنازل كل منهما للآخر عن جزء مما يدعيه لنفسه، أو بإعطائه مالا معينا أو حقا".

ويتضح من خلال هذا التعريف أن هناك اتفاق بينه وبين تعريف المالكية للصلح من حيث قيام النزاع أو توقعه، ومن حيث نية إنهائه، وكذا تنازل أحد الطرفين للآخر عن جزء مما يدعيه أو حقه بعوض.

واستنادا إلى ما سبق يمكن تعريف الصلح في مجال النزاعات الأسرية بأنه: "ذلك العقد الذي يتم بواسطته رفع النزاع الواقع أو المتوقع بين أطراف الأسرة الواحدة في وضعية الشقاق أو الانفصال، سعيا لتحقيق التواصل والمودة بينهما".

2. الفرع الثاني: التحكيم الأسري

اهتمت الشريعة الإسلامية بالأسرة وأولتها عناية فائقة، وحفظت وثاقها وأحاطتها بأعظم العهود وأشد المواثيق؛ كون الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الكبرى، والزواج هو أساس الأسرة والحياة الاجتماعية، وفي صلاحها صلاح للأجيال ولحال الأمة جمعاء وزيادة في رفعة وعلو شأنها.

وحرصا من الشريعة الإسلامية على متانة الروابط والعلاقات الأسرية، وصيانتها مما قد يفسدها من المكدرات والنزاعات التي قد تنشأ بين الزوجين، ولاسيما في وقتنا المعاصر الذي تعرضت الأسرة فيه لهيمنة الماديات، مما أحدث ضغوطا عليها، وخوفا من الشقاق والخلافات التي قد تتسع رقعتها بين الزوجين، سعت الشريعة الإسلامية إلى فض النزاعات بينهما بطرق رضائية قبل اللجوء إلى القضاء، ومن هذه الطرق التحكيم بين الزوجين.

إن الناظر في المعاجم اللغوية، يجد أن التحكيم يدور حول عدة معاني، منها: (القضاء، التفويض، العدل، المخاصمة والمنازعة، المنع، والضبط، والاتقان). فهذه المعاني كلها لها علاقة

بالمنازعة، كما أن التحكيم لا يفترق عن القضاء من الناحية اللغوية، غير أنهما يختلفان من الجانب الاصطلاحي كما سيأتي بيانه. (1)

أما من الجانب الاصطلاحي، فقد عرف فقهاء الشريعة الإسلامية التحكيم بتعاريف عدة.

عرفه ابن نجيم من المذهب الحنفي بأنه: "تولية الخصمين حاكما يحكم بينهما وركنه اللفظ الدال عليه مع قبول الآخر".(2)

عرفه ابن فرحون من المذهب المالكي بقوله: " أن الخصمين إذا حكما بينهما رجلا وارتضياه لأن يحكم بينهما".(3)

وعرفه الماوردي من المذهب الشافعي بقوله: " وإذا حكم خصمان رجلا من الرعية ليقضي بينهما فيما تنازعاه". (4)

وعرفه ابن قدامة من المذهب الحنبلي بقوله:" إذا تحاكم رجلان إلى رجل حكماه بينهما ورضياه، وكان ممن يصلح للقضاء، فحكم بينهما.(5)

وعرفته مجلة الأحكام العدليةفي المادة (1790) بأنه: " التحكيم هو عبارة عن اتخاذ الخصمين حاكما برضاهما؛ لفصل خصوماتهما ودعواهما".(6)

(1)**معجم مقاييس اللغة**، أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، (المتوفى: 395هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م، ج2، ص91.**لسان العرب**، مرجع سلبق، ج12، ص 140-143.**المصباح المنير**، مرجع سابق، ج 1، ص 145.

(2)**البحر الرائق شرح كنز الدقائق**،ابن نجيم المصري، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، (ت: 970هـ)، الطبعة الثانية، بدون تاريخ، دار الكتاب الإسلامي، ج7، ص24.

(3)**تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام**،إبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، برهان الدين اليعمري (ت 799هـ)، الطبعة الأولى 1406هـ - 1986م، مكتبة الكليات الأزهرية، ج1، ص62.

(4)**أدب القاضي**، الماوردي البصري الشافعي، أبو الحسن بن محمد بن حبيب، تحقيق محمد هلال السرحان، ج2، ص 379.

(5) **المغني لابن قدامة**، مرجع سابق، ج10، ص94.

(6)**مجلة الأحكام العدلية**، لجنة مكونة من عدة علماء وفقهاء في الخلافة العثمانية، تحقيق: نجيب هواويني، الناشر: نور محمد، كارخانه تجارتِ كتب، آرام باغ، كراتشي، ص: 365.

وبالرجوع إلى مدونة الأسرة نجد أنها لم تعط تعريفا للتحكيم بين الزوجين، بل بينت الإجراءات التي يتم به من خلال نص المادة (95) و (96)، غير أنه يمكننا العودة إلى تعريف المذهب المالكي للتحكيم تطبيقا للمادة (400) من المدونة.

وقد ورد تعريف التحكيم في الفصل (306) من المسطرة المدنية: "يراد بالتحكيم حل نزاع من لدن هيئة تحكيمية تتلقى من الأطراف مهمة الفصل في النزاع بناء على اتفاق تحكيم".

إن المتأمل في التعريفات السابقة للتحكيم في الاصطلاح الفقهي والقانوني، يجد أنه رغم تنوع صيغها، إلا أن جميعها متقاربة؛ إذ اتفقت على أن التحكيم إنما يكون برضا واختيار طرفي الخصومة، كما اتفقت على أنه يكون بتولية الأطراف المتنازعة لشخص ثالث ليفصل بينهما.

وعليه؛يمكن تعريف التحكيم بأنه: " تولية الخصمين (ونقصد به في هذا المقام الزوج والزوجة) طرفا أو أكثر ارتضياه للفصل فيما تنازعا فيه".

المطلب الثالث: مفهوم الوساطة الأسرية

تعد الوساطة إحدى أهم الطرق البديلة لحل النزاعات الناشئة بين الأطراف بطريقة ودية، وذلك نظرا للمعاني السامية والأهداف المرجوة من تبنيها، ونظرا للفعالية التي تختص بها في تسوية النزاعات في شتى مجالات ومستويات الحياة ومن ضمنها النزاعات الأسرية، فهي ملائمة لحل النزاعات الأسرية، ومناسبة لطبيعة الأسرة ولخصوصية العلاقة بين أفرادها، ولكونها تتم بعيدا عن أجواء المحاكم وبمنأى عن مساطر التقاضي، مما يوفر ظروفا مواتية لاستقرار أسري أكبر يمكن من الحفاظ على السلم الاجتماعي واستتباب الأمن الروحي والقيمي للمجتمعات.

ومفهوم الوساطة من الناحية اللغوية يدور كله حول معنى التوسط والاعتدال، والخيار. والوساطة هي التوسط في الحق والعدل لفض نزاع قائم بين متخاصمين أو أكثر عن طريق طرف ثالث وهو معنى مناسب في مجال النزاعات الأسرية موضوع بحثي.[1]

(1) **مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج6، ص108. **لسان العرب**، مرجع سابق، ج7، ص 427. **مختار الصحاح**،زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ) ،ت. يوسف الشيخ محمد،الطبعة الخامسة، 1420هـ / 1999م، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا، ص 338.**القاموس المحيط**،مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب

وقد عرفها مجمع اللغة العربية بأنها: " أحد أساليب تسوية المنازعات، عن طريق تقريب وجهات نظر طرفي النزاع، مما يؤدي إلى تسوية الخلاف ".[1]

أما من الجانب الاصطلاحي فقد عرفت الوساطة الأسرية بأنها: "مجموع العمليات التي تسعى إلى إعادة إصلاح وترميم الروابط الأسرية بفضل تدخل شخص الوسيط، من دون أن يملك هذا الوسيط أي سلطة قرار على المعنيين بالنزاع، وإنما يقتصر دوره على تأطير اجتماعات سرية للتداول حول أسباب المشكل الطارئ بين طرفي الخصومة، وذلك بغرض إيجاد الحلول الودية المناسبة والمرضية للأطراف، في جو يحرص الجميع على أن يعمه الحوار الجاد والمثمر".[2]

وعرفت بكونها: "عملية بناء أو إعادة بناء الروابط العائلية، تتمحور حول استقلالية ومسؤولية الأشخاص المعنية بوضعيات الشقاق أو الانفصال، يعزز فيها شخص ثالث هو الوسيط الأسري المحايد والمستقل المؤهل والذي ليس له سلطة اتخاذ القرار، تواصلهم ويحملهم من خلال تنظيم لقاءات سرية على تدبير نزاعهم الأسري الممتد في تنوعه وتطوره".[3]

وتعني الوساطة الأسرية: "تلك العملية التطوعية التي تحقق للطرفين أو الزوجين الذين على وشك الانفصال أو الطلاق الفرصة لإجراء ترتيبات معينة تتيح لكل منهما التوصل لتسوية الأوضاع المالية أو غير المالية الهامة".[4]

يتبين من خلال ما سبق، أن النتائج المرجوة من الوساطة الأسرية، هي الوصول إلى المحبة والاتفاق والعلاقة الطيبة بين الزوجين، فهي وسيلة للحفاظ على العلاقة الزوجية لتفادي انحلالها وتفككها، وهذا المفهوم للوساطة الأسرية ملائم لنظام الأسرة في الشريعة الإسلامية التي

الفيروزآبادى (ت 817هـ)، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، الطبعة الثامنة 1426 هـ - 2005 م، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، (ص: 692).

(1)**تقنيات الوساطة لتسوية النزاعات دون اللجوء إلى المحاكم**، مرجع سابق، ص 117.

(2) المؤتمر الدولي حول **الوساطة الأسرية ودورها في الاستقرار الأسري** 7 -8 دجنبر 2015، المغرب،وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، مطبعة أكدال، الرباط، ص 40.

(3)**الوساطة الأسرية –دراسة فقهية**- الكامل نور الدين ، بحث لنيل شهادة الماستر في القانون الخاص، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، 2017/2016، فاس، ص7.

(4)**خدمة الوساطة والإرشاد الأسري بالمغرب**، بلاج محمد ، الطبعة الأولى 2015، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، ص 194.

تحث على ضرورة الصلح بين الزوجين، والقضاء على الشقاق بينهما للحفاظ على الرباط الأسري من التخلخل، قال تعالى :« **وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا** » [النساء: 35].

واستنادا إلى كل ما سبق فإنه يمكن تعريف الوساطة الأسرية بأنها: " آلية اختيارية تعرض على أطراف الأسرة الواحدة في وضعية الشقاق أو الانفصال، تهدف إلى إيجاد حل ودي بينهما والحفاظ على علاقاتهم العائلية، من خلال تدخل طرف ثالث مؤهل، ليست له سلطة اتخاذ القرار، يسمى الوسيط الأسري ".

❖المبحث الثاني: مشروعية الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية، وتطبيقاتها في قيم وأعراف المجتمع المغربي.

المطلب الأول: مشروعية الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية

لقد أصلت الشريعة الإسلامية نظام الوسائل البديلة لحل النزاعات خاصة في المنازعات المتعلقة بالأسرة، لأنها تقطع المنازعة وتضع حدا للخصومة، وتؤدي الى نشر المودة والوئام بين أفراد المجتمع الاسلامي ويحل الوفاق محل الشقاق وتقضي على البغضاء بين المتنازعين، ولذلك أجمعت عليها جميع مصادر التشريع الاسلامي، فهي مشروعة بالكتاب والسنة والإجماع والمعقول.

فمن القرآن الكريم، قوله تعالى:« **وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا** » [النساء: 35].

قال ابن العربي: "مسألة الحكمين نص الله عليها وحكم بها عند ظهور الشقاق بين الزوجين واختلاف ما بينهما، وهي مسألة عظيمة اجتمعت الأمة على أصلها في البعث، وإن اختلفوا في تفاصيل ما ترتب عليه".[1]

(1)**الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي**، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، ت: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الطبعة الثانية، 1384هـ - 1964 م، دار الكتب المصرية – القاهرة، ج 5، ص 178.

كما جعل سبحانه وتعالى في الصلح الخيرية المطلقة فقال تعالى:« **وَإِنِ امْرَأَةٌ خَافَتْ مِنْ بَعْلِهَا نُشُوزًا أَوْ إِعْرَاضًا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يُصْلِحَا بَيْنَهُمَا صُلْحًا وَالصُّلْحُ خَيْرٌ**».[النساء: 127].

قال ابن عطية الأندلسي في قوله تعالى:« **وَالصُّلْحُ خَيْرٌ**».[النساء: 127].

"لفظ عام مطلق بمقتضى أن الصلح الحقيقي الذي تسكن إليه النفوس ويزول به الخلاف خير على الإطلاق، ويندرج تحت هذا العموم أن صلح الزوجين على ما ذكرنا خير من الفرقة".(1)

كما دعا القرآن الكريم إلى الإصلاح بين المتباينين، وجعله من أفضل ما يتناجى به الناس، ليتراجعا إلى ما فيه الود والألفة واجتماع الكلمة فقال تعالى: « **لَا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا** » **[النساء: 113]**.

فالصلح عبادة عظيمة وعمل مأجور، وهو من أفضل القربات إلى الله سبحانه وتعالى، والصلح كمعاملة دنيوية يعتبر من أرقى أنواعها وأكثرها أثرا على أطرافها وكل من سعى إليه.

كما تستند الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية في مشروعيتها على العديد من الأحاديث النبوية الشريفة، التي تبين أهميتها في تيسير حياة الناس، وأنها الطريق الوحيد لحل الأزمات والنزاعات المجتمعية والأسرية، من بينها:

عن أبي الدرداء قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ألا أخبركم بأفضل من درجة الصلاة، والصيام، والصدقة؟" قالوا: بلى قال: "إصلاح ذات البين قال: وفساد ذات البين هي الحالقة".(2)

(1)**المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، ابن عطية الأندلسي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1422 هـ، ج 2، ص 120.

(2)**مسند الإمام أحمد بن حنبل**، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق، شعيب الأرنؤوط- عادل مرشد، وآخرون، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م، مؤسسة الرسالة. ج45، ص500.

وفي الحديث حث وترغيب في إصلاح ذات البين، واجتناب الإفساد فيها؛ لأن الإصلاح سبب للاعتصام بحبل الله وعدم التفرق بين المسلمين، وفساد ذات البين ثلمة في الدين، فمن تعاطى إصلاحها ورفع فسادها نال درجة فوق ما يناله الصائم القائم المشتغل بخويصة نفسه.(1)

وعن مسروق، عن عائشة، قالت: كان بيني وبين النبي صلى الله عليه وسلم كلام، فقال: " أجعل بيني وبينك عمر؟" فقلت: لا. فقال: "أجعل بيني وبينك أباك؟" قلت: نعم.(2)

ومنه، يتأسى بسنة النبي صلى الله عليه وسلم في لجوئه إلى التحكيم لرفع النزاع بينه وبين زوجته على مشروعيته.

لقد أجمع العلماء على مشروعية الصلح بين الناس في كل المجالات بما فيه الصلح بين الزوجين، كما ثبتت مشروعيته من عمل الصحابة رضوان الله عنهم، وذلك عن طريق اعتماده في تسوية النزاعات التي كانت تعرض عليهم.

قال ابن رشد الحفيد وهو يتحدث عن الصلح، بعد أن تطرق إلى تأصيله من الكتاب والسنة النبوية الشريفة: "واتفق المسلمون على جوازه على الإقرار، واختلفوا في جوازه على الإنكار". (3)

وقد روي عن عمر ابن الخطاب أنه قال: "ردوا الخصوم حتى يصطلحوا، فإن فصل القضاء يورث بين القوم الضغائن".(4)

قال الكاساني الحنفي: "أمر رضي الله عنه برد الخصوم إلى الصلح مطلقا، وكان ذلك بمحضر من الصحابة الكرام رضي الله عنهم، ولم ينكر عليه أحد فيكون إجماعا من الصحابة فيكون حجة قاطعة".(1)

---

(1)**تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي**،أبو العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفورى (المتوفى: 1353هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، ج7، ص 179.

(2)**المعجم الأوسط**،أبو القاسم الطبراني سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، (ت: 360هـ) ت: طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين – القاهرة، ج 5، ص 135.

(3)**بداية المجتهد ونهاية المقتصد**، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (ت 595هـ)، بدون طبعة، دار الحديث القاهرة، تاريخ النشر: 1425هـ - 2004 م، ج 4، ص 77.

(4)**المصنف في الأحاديث والآثار**، أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (المتوفى: 235هـ)، تحقيق كمال يوسف الحوت، الطبعة: الأولى، 1409، مكتبة الرشد – الرياض، ج 4، ص 534.

فكما ثبتت مشروعية الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية من نصوص الكتاب والسنة النبوية الشريفة وكذا إجماع الأمة الإسلامية، تثبت مشروعيتها من المعقول، وهو أن النزاع سبب للعداوة والبغضاء بين المسلمين، وإنهاؤه بين المسلمين مطلوب شرعا، والصلح هو السبيل الأمثل لإزالة الخلاف ورفع الخصومة بينهم وحفظ الروابط المجتمعية، ولا سيما الأسرية واستقرارها.

ومنه يمكن أن نستنتج أن مشروعية الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية ثابتة من الكتاب والسنة النبوية الشريفة وإجماع الأمة وكذا من المعقول، حيث أمر الله عز وجل بها في كتابه العزيز وحث عليها النبي صلى الله عليه وسلم؛ باعتبارها الطريق والسبيل الأمثل للتوفيق بين المتنازعين، وأوصد سبحانه وتعالى كل الطرق التي تؤدي إلى فساد ذات البين، وحث المتنازعين على قبول أي مبادرة للصلح وإنهاء الخصومة والشقاق.

المطلب الثاني: تطبيقات الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية في قيم وأعراف المجتمع المغربي.

كانت الوسائل البديلة لحل المنازعات تعتمد منذ القدم، فحل النزاعات عن طريق الحلول البديلة - بشكل أو بآخر- كان معروفا في المجتمع البشري مند بداية العلاقات الاجتماعية وما يترتب عنها من خلافات.[2]

هاته الأخيرة التي كانت تنشأ لدى مختلف الشعوب والقبائل، وتلك الحلول البديلة هي أصلا منبثقة من عاداتهم وتقاليدهم، والتي اختاروها حلولا ودية وهادئة لخلافاتهم بغية حفظ علاقاتهم وترابطهم الاجتماعي.[3]

وتعتبر الأعراف من أهم الوسائل البديلة المعتمدةكقيم مجتمعيةلفض النزاعات من طرف سكان وقبائل المغرب قبل الإسلام،سواء كانت هذه النزاعات مدنية أو جنائية أو تتعلق بالميراث والأحوال الشخصية.[1]

---

(1)**بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع**، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (ت: 587هـ)، الطبعة الثانية 1406هـ - 1986م، دار الكتب العلمية،، ج 6، ص 40.

(2)**تقنيات الوساطة لتسوية النزاعات دون اللجوء إلى المحاكم**، ،مرجع سابق، ص 19.

(3)**الوسائل البديلة لحل النزاعات التجارية –دراسة مقارنة-**،مرجع سابق، ص 59.

وتنوع هذه الأعراف بتنوع القبائل و الأجناس، فالعرف في "سوس" يختلف عنه في جبال الأطلس الكبير، وهو في جبال الأطلس الوسيط يختلف عنه في سهول "زمور" والغرب والجبال، وهذه الأعراف تختلف قوة وضعفا حسب البيئات وظروف الحياة.

والظاهرة البارزة في هذا، هو أن الأعراف تجد لها مكانا خصبا؛ حيث تبتعد عن مناطق الحواضر العلمية، مما يجعلنا نوقن بأن البعد عن المراكز العلمية، هو العامل الأساس في احتفاظ العرف بمكانته، حيث يظل بعيدا عن منافسة القانون له، ففي شمال المغرب - مثلا. لا نجد أثرا قويا للأعراف بين سكانه كما هو الشأن بالنسبة للجنوب.[2]

وبعد اعتناق المغاربة للدين الإسلامي، انقادوا لأحكام الشريعة الإسلامية، ولكنهم أبقوا على بعض أعرافهم وقيمهم، والتي لا تتعارض مع أحكام ومبادئ الشرع، واستنبط لها الفقهاء أدلة شرعية، خاصة تلك التي تتناول النزاعات المدنية والجنائية، أما في ميدان الأحوال الشخصية والميراث، فالمرجع فيها للشريعة الإسلامية.

وكانت هذه الأعراف والقيم المغربية تدون في سجلات وألواح، ويطلق عليها "أزرف" أو "أبريد" أو "أمزراك" في المناطق الجبلية.

أما في منطقة سوس فيطلق عليها "الألواح" أو "العرف" أو "القانون". ويسمى المكلفون بوضعها وتطبيقها ب "إينفلاس"، ويعتزون بذلك أيما اعتزاز؛ لأنه دليل على تمتعهم بمكانة اجتماعية عالية.

وكان يعهد إلى شيوخ القبائل بصيانتها والمحافظة عليها، ويتوارثها الشيخ أبا عن جد، وعلى مستوى آخر، كان المغاربة يرفعون نزاعاتهم إلى أئمة المساجد والمدارس العلمية العتيقة، خاصة تلك الفئة التي بلغت درجة العالمية والتي توصف بالعلماء أو الفقهاء أو المفتين.[3]

---

(1)مجلة المتوسط للدراسات القانونية والقضائية، مقال بعنوان: **" موقع الوسائل البديلة لحل المنازعات في الأعراف والعادات المغربية"** ،الفحصي محمد بلحاج، عدد 2، دار المنظومة، ص395.

(2)**العرف والعمل في المذهب المالكي ومفهومها لدى علماء المغرب**، الجيدي عبد الكريم، مطبعة فضالة- المحمدية، المغرب، 1982، ص 217.

(3)**"موقع الوسائل البديلة لحل المنازعات في الأعراف والعادات المغربية"**، مرجع سابق، ص 396-397.

وقد كان للمجتمع الأمازيغي أحكام عديدة، وفق ما كانت تفرضه عليهم قيمهم وأعرافهم وعاداتهم، فقد كانت المنازعات الأسرية تعرض على قاضي الجماعة "أمزارفوا" بشكل رضائي من لدن الزوجين وعلى طرفي العلاقة وفق عادات وأعراف هذا المجتمع بالإدلاء بالحجج على ادعاءاتهما أمام الجماعة، حتى يتسنى لها تكوين رأي في الموضوع، أما في حالة غياب هذه الحجج أو عدم كفايتها، فإنه كان يتم تأجيل النظر في النزاع إلى وقت لاحق.

كما كان يتم اختيار حكم معروف بنزاهته وأخلاقه، توكل له مهمة ترصد ومتابعة الزوجين قصد تقديم تقرير على ما عاينه، حتى تتمكن الجماعة في ضوئه بالقيام بدور التحكيم أو حسم الخلاف بين الزوجين، باعتبار ذلك من خير الأعمال وأفضلها وأكثرها ثوابا عند الله سبحانه وتعالى.[1]

ومع الفتح الإسلامي، وتأثر المغاربة بتعاليم الإسلام، صارت هذه الأعراف تأخذ بتشريعه، فكان شيخ القبيلة إذا حلت به نازلة يستشير من يأنس فيه القدرة على فهم الشريعة الإسلامية، ليعرف وجه الحكم فيما يخالفها من الأعراف، فيعدل عما خالف منها، ويبقي على ما وافق منها.[2]

وللمغرب دور هام في صيانة العلاقات الأسرية، والحفاظ على قيم وأعراف الأسرة المغربية، وتقويتها، وتعزيزها بما يضمن الاستقرار الأسري والمجتمعي، لذا أولى اهتماما كبيرا للصلح؛ حيث نص على توظيفه في عدة نصوص قانونية إما بصفة إلزامية أو اختيارية، سواء تعلق الأمر بالشكل أو الموضوع، بالمادة المدنية أو الجنائية، وفيما يخص مدونة الأسرة يمكن أن نشير إلى مقتضيات المواد 81 و82 و89 و113 من مدونة الأسرة عندما يتعلق الأمر بمسطرة الطلاق والتطليق.[3]

(1) **"موقع الوسائل البديلة لحل المنازعات في الأعراف والعادات المغربية"**، مرجع سابق، ص 402.

(2) **العرف والعمل في المذهب المالكي ومفهومها لدى علماء المغرب**، الجيدي عبد الكريم، مطبعة فضالة- المحمدية، المغرب، 1982، ص 219.

(3) **تقنيات الوساطة لتسوية النزاعات دون اللجوء إلى المحاكم**، مرجع سابق، ص 175.

كما نظم التحكيم الأسري من خلال المادتين 94 و 95 من مدونة الأسرة، فقد تنبه إلى إمكانية فشل المحكمة في الوصول إلى حل بين الزوجين أثناء محاولة الصلح، وسمح للقضاء بإعادة المحاولة من قبل أهل الأطراف في إطار ما يعرف بمؤسسة الحكمين، بهدف الوصول إلى حل ودي يرضي الطرفين، كما أشارت مدونة الأسرة في ديباجتها إلى تعزيز آليات التوفيق والوساطة بتدخل الأسرة والقضاء.(1)

وقد تبنى القانون المغربي الوساطة الاتفاقية من خلال قانون 05-08 من المسطرة المدنية، وهو بذلك يكون قد فضل اتباع التدرج في إدخال ثقافة الوساطة في القضايا المدنية ومن ضمنها قضايا الأسرة، وذلك على مراحل وخطوات تبتدئ بجعلها اختيارية، من أجل التشجيع على اللجوء إليها.(2)

وباعتبار الطرق البديلة لحل النزاعات الأسرية أحد أبرز آليات فض النزاعات وتوجيهها نحو الودية والسلمية، ولكونها متجذرة في أعراف وقيم الأسرة المغربية فإنها تتطلب تدخل عدة هيئات ومؤسسات في مجالها، كل واحدة حسب الأدوار المنوطة بها.

وقد أشارت مدونة الأسرة بموجب المادة 82 لإمكانية استعانة المحكمة بمن تراه مؤهلا لإصلاح ذات البين، ويدخل في إطارها الاستعانة بالمجالس العلمية في إصلاح ذات البين، والتي عملت وزارة العدل على إصدار منشور يخص التنسيق بين أقسام قضاء الأسرة والمجالس العلمية، لما تمتلكه من مؤهلات علمية في تقريب ذات البين بين الزوجين، ورأب الصدع الناشب بينهما، ولم شمل أسرة كاد عقدها أن ينفرط، لكن واجهت هذا الأمر بعض الصعوبات القانونية.(3)

وعلى العموم تستند المنظومة المرجعية للوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية بالمغرب، إلى أعراف وعادات مبنية على قيم الأسرة المغربية، والتي تتوافق مع مبادئ وأحكام الشريعة

(1) وهذه إشارة إلى نوع من أنواع الوساطة، وهي التي تمارس بإشراف من القضاء وتسمى بالوساطة الأسرية القضائية.

(2) **الصلح والوساطة الأسرية في القانون المغربي والمقارن**، زهور الحر، أشغال الندوة الجهوية الحادية عشر التي نظمها المجلس الأعلى يومي 01 و 02 نونبر 2007، ص142.

(3) مقال بعنوان: **"الوساطة الأسرية بالمغرب بين تحديات الواقع والآفاق المستقبلية"**، لعبد العزيز الجطيوي، موقع طالب القانون. www.talibdroit.com، بتاريخ 29/01/2021.

الإسلامية، الداعية إلى إصلاح ذات البين، وإلى حماية الفضاء الأسري بما هو فضاء يكرس قيم البذل والعطاء بدون مقابل بين كل أفراد الأسرة.

❖ الخاتمة

✓ نتائج البحث:

انطلاقا مما سبق، وللإجابة على إشكالية هذا البحث، سنتطرق إلى بيان أهم النتائج المتوصل إليها، والتي سنجملها فيما يلي:

- الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية: هي مجموعة من الإجراءات تمكن من اجتناب الخلافات داخل الأسرة الواحدة، وغالبا ما تستوجب تدخل طرف ثالث نزيه وحيادي في النزاع وذلك بدون اللجوء إلى القضاء، سعيا لديمومة الروابط العائلية.

- للوسائل البديلة تسميات متنوعة، تدور كلها حول معنى واحد، وهو الحل الودي بين أطراف النزاع، بعيدا عن النظام القضائي التقليدي، وأهم أنواعها الصلح والتحكيم والوساطة الأسرية.

- تساعد الآليات البديلة على إنهاء النزاعات الأسرية وخاصة بين الزوجين بأسلوب آمن، وذلك عن طريق التراضي والتسوية بدل التقاضي، ولاسيما أن اللجوء إلى القضاء لا يمثل الحل الأمثل لتسوية الخصومات الأسرية، كونه ليس عقدا رضائيا للمتخاصمين بل هو سلطة ونظام.

- الوسائل البديلة لحل النزاعات الأسرية، بما في ذلك الصلح والتحكيم والوساطة، أمر متأصل في الدين الإسلامي، وتعتبر من أفضل القرب إلى الله تعالى، ما دامت تتوافق مع مبادئ الشريعة الإسلامية وأحكامها.

- إن فكرة الوسائل البديلة لحل الخصومات، ليست بنظام غريب عن ثقافتنا ومنظومتنا القيمية؛ فالنزاعات الأسرية كانت تحل في العديد من المناطق المغربية، وهذا من شأنه أن يساهم في إنجاح هذه التجربة في بلادنا.

✓ التوصيات والمقترحات:

أهم التوصيات التي توصلنا إليها، يمكن ذكرها على سبيل الإجمال بما يلي:

- إيلاء الأسرة أهمية بالغة باعتبارها أساس المجتمع واللبنة الأولى في بنائه، والسعي لإعادة الرحمة والمودة والسكينة للأسرة التي أصيبت بالتصدع والشقاق.
- بعث الروح في الأسر من أجل توجيه الأهل أبناءهم وبناتهم المقبلين على الزواج بأهمية الحياة الزوجية والأسرية وحثهم على صيانتها والحفاظ عليها.
- على المعنيين بالأمر جعل دورات تأهيلية للمقبلين على الزواج قبل إبرام عقد الزواج، وذلك لتفادي الأسباب الداعية إلى حدوث النزاعات والشقاق الأسري، وإيلاء الصلح والتحكيم والوساطة الأسرية أهمية بالغة باعتبارها من أهم الطرق للوصول إلى الحلول الودية عند حدوث النزاع والشقاق بين الزوجين.
- الإسهام في جعل قانون ينظم الوسائل البديلة لتسوية النزاعات الأسرية يستفيد من التجارب المقارنة، وينهل من ثقافة وأعراف وتقاليد المجتمع المغربي وخصوصياته بما يتوافق مع مبادئ وأصول الفقه الإسلامي ومقاصده.

المراجع والمصادر

- المصحف الشريف.
- أدب القاضي الماوردي، أبو الحسن بن محمد بن حبيب، تحقيق محمد هلال السرحان.
- الأسرة المسلمة في العالم المعاصر، الزحيلي وهبة، الطبعة الرابعة 2008، دار الفكر المعاصر، لبنان.
- الأسرة في التصور القرآني، تلوت جميلة، الطبعة الأولى 2015، مركز الدراسات الأسرية والبحث في القيم والقانون، الدار البيضاء.
- البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، الطبعة الثانية بدون تاريخ، دار الكتاب الإسلامي.
- بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ابن رشد الحفيد، بدون طبعة، دار الحديث القاهرة، تاريخ النشر: 2004.
- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، الكاساني الحنفي، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد، الطبعة الثانية 1986، دار الكتب العلمية.
- تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد، مكتبة الكليات الأزهرية.
- تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، المباركفورى، أبو العلا محمد، دار الكتب العلمية، بيروت.
- تقنيات الوساطة لتسوية النزاعات دون اللجوء إلى المحاكم، برادة غزيولامحمد ،الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء،الطبعة الأولى، 2015.
- الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، ت: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الطبعة الثانية 1964، دار الكتب المصرية – القاهرة.
- خدمة الوساطة والإرشاد الأسري بالمغرب، البلاج محمد ، الطبعة الأولى 2015، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء.

- رد المحتار على الدر المختار، ابن عابدين، الدمشقي الحنفي (ت 1252هـ)، الطبعة الثانية 1992، دار الفكر-بيروت.
- روضة الطالبين وعمدة المفتين، النووي، محيي الدين، الطبعة الثالثة 1991، المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق- عمان.
- العرف والعمل في المذهب المالكي ومفهومها لدى علماء المغرب، الجيدي عبد الكريم، مطبعة فضالة- المحمدية، المغرب، 1982.
- العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية، ابراهيم سني، مذكرة لنيل شهادة الماجستر في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، السنة الجامعية: 2015/2014.
- القاموس المحيط، الفيروزآبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، الطبعة الثامنة 2005، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان.
- كشاف القناع عن متن الإقناع، البهوتى، منصور بن يونس الحنبلى، دار الكتب العلمية.
- لسان العرب، ابن منظور، الأنصاري الرويفعى الإفريقي، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة 1414 هـ
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ابن عطية الأندلسي، ، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1422 هـ
- مختار الصحاح، الرازي الحنفي، زين الدين محمد بن أبي بكر، ت: يوسف الشيخ محمد،الطبعة الخامسة، 1999م، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا.
- مدخل لدراسة الطرق البديلة لمعالجة النزاعات – نحو نظرية عامة- ، ابن خدة رضى، مكتبة دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، الطبعة الأولى ، 2019.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، تح: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، وآخرون، الطبعة الأولى 2001 ، مؤسسة الرسالة.

- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، المكتبة العلمية – بيروت.
- المصنف في الأحاديث والآثار، ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد، تح: كمال يوسف الحوت، الطبعة الأولى 1409، مكتبة الرشد، الرياض.
- المعجم الأوسط، الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد، تح: طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين، القاهرة.
- معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، أحمد بن زكرياء القزويني الرازي، دار الفكر، 1979م.
- المغني لابن قدامة، ابن قدامة المقدسي، أبو محمد موفق الدين، بدون طبعة، مكتبة القاهرة، تاريخ النشر: 1388هـ - 1968م.
- الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية، الرصاع، محمد بن قاسم الأنصاري، (شرح حدود ابن عرفة للرصاع)، الطبعة الأولى، 1350هـ، المكتبة العلمية.
- الوساطة الأسرية –دراسة فقهية- الكامل، نور الدين ، بحث لنيل شهادة الماستر في القانون الخاص، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، 2017/2016، فاس.
- الوسائل البديلة لحل النزاعات التجارية –دراسة مقارنة-، آباريان علاء، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، الطبعة الثانية، 2012.

❖ **المجامع**

- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة.

❖ **المجلات:**

- مجلة الأحكام العدلية، لجنة مكونة من عدة علماء وفقهاء في الخلافة العثمانية، تح: نجيب هواويني، الناشر: نور محمد، كارخانه تجارتِ كتب، آرام باغ، كراتشي.

- مجلة المتوسط للدراسات القانونية والقضائية، الفحصي، محمد بلحاج، مقال بعنوان: "موقع الوسائل البديلة لحل المنازعات في الأعراف والعادات المغربية"، العدد 2، دار المنظومة.

❖ **المقالات:**

- مقال بعنوان: "الوساطة الأسرية بالمغرب بين تحديات الواقع والآفاق المستقبلية"، لعبد العزيز الجطيوي، موقع طالب القانون.www.talibdroit.com ، بتاريخ 29/01/2021.

❖ **المؤتمرات**

- المؤتمر الدولي حول الوساطة الأسرية ودورها في الاستقرار الأسري 7 -8 دجنبر 2015، المغرب،وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، مطبعة أكدال، الرباط.

- الصلح والوساطة الأسرية في القانون المغربي والمقارن، الزهور الحر، أشغال الندوة الجهوية الحادية عشر التي نظمها المجلس الأعلى يومي 01 و 02 نونبر 2007.

تقرير علمي عن

المؤتمر الدولي للعلوم الإسلامية عبر التاريخ؛ **دور القرن الهجري الثالث في تطور العلوم الإسلامية**

25-26 نوفمبر 2022م
جامعة إسطنبول، كلية الإلهيات

Asır Asır İslami İlimler Uluslararası Sempozyumu:

Hicri Üçüncü Asrın İslâmî İlimlerin Gelişimindeki Yeri

25-26 Kasım 2022, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

The Place The Hıjrı Thırd Century İn The Devleopment Of The Islamıc Scıences İnternational Symposıum

25-26 november 2022,istanbul university, faculty of theology

أ.د.زياد عبد الرحمن الرواشدة *

جاء هذا المؤتمر "دور القرن الهجري الثالث في تطور العلوم الإسلامية" المنعقد في 25-26 تشرين ثاني 2022م ضمن فعاليات سلسلة المؤتمرات الدولية للعلوم الإسلامية عبر التاريخ التي تعقد في جامعة اسطنبول/ كلية الإلهيات منذ عام 2019م، فكأن أول تلك المؤتمرات "العلوم الإسلامية في القرن الهجري الأول" والذي عقد في جامعة اسطنبول بتاريخ 42-25 تشرين أول 2019م، وبسبب ظروف وباء كرونا-19 لم نستطع عقد المؤتمر الثاني في السنة التالية للمؤتمر الأول، وقمنا بتأجيله لسنة 22 .10. 2020م. وكان مؤتمرًا افتراضيًا تم عقده عبر منصة جامعة اسطنبول/ كلية الهيات. أما مؤتمرنا هذا "دور القرن الهجري الثالث في تطور العلوم الإسلامية" المنعقد بتاريخ 25-26 تشرين ثاني 2022م، فقد تم تنظيمه مع شركائنا من جامعة عبد المالك السعدي- كلية أصول الدين بتطوان/ المغرب، ومختبر العلوم الإسلامية: الأصول والمناهج والمقاصد والقيم في سياقاتها المعاصرة/ المغرب، وهو مختبر أسس ضمن جامعة عبد المالك السعدي- في كلية أصول الدين بالمغرب، والمعهد العالي الإسلامي/ الهند. تناولت محاور المؤتمر الحركة العلمية للعلوم الإسلامية في هذا القرن تحديدًا، وكان القرن الهجري الثالث من القرون المبكرة في تاريخ النشأة والتكوين والتطوير التي شهدتها العلوم والمذاهب والفرق الإسلامية. كما

* الأستاذ المشارك د. زياد عبد الرحمن الرواشدة، جامعة إسطنبول- كلية الإلهيات، قسم التفسير.

Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi TİB Tefsir ABD, Assoc. Prof. Dr., İstanbul University Faculty of Theology, Department of Qur'anic Exegesis, İstanbul, Türkiye, ziyad.alrawashdeh@isstanbul.edu.tr, Orcid.Org/0000-0002-1759-0882

اشتملت محاور المؤتمر على كافة العلوم الإسلامية الأساسية والمتعلقة بها في القرن الهجري الثالث؛ كالتفسير وعلوم القرآن الكريم، والحديث الشريف وعلومه وشروحه، واللغة العربية وآدابها، والفقه الإسلامي وأصوله، والكلام والعقائد، والفرق والمذاهب، والأخلاق والتصوف ومدارسها، والفلسفة والمنطق، وحركة الترجمة.

وصلنا (114) ملخصًا للاشتراك في المؤتمر، أعدها (120) أكاديميًا من (17) دولة للمشاركة في مؤتمرنا هذا. ومع ذلك؛ لم يتم قبول بعضها؛ لعدم ارتباطها بالقرن الذي حددناه، كما لم تُقبل بعض المشاركات؛ لأن أصحابها لم يراعوا المعايير الأكاديمية فيها. وبعد مداولات بين الهيئة الاستشارية والعلمية والتنظيمية؛ تم قبول (98) ملخصًا من الأوراق البحثية من (14) دولة بما فيها تركيا من (106) أكاديمي وباحث، ومن بين هذه الملخصات البالغ عددها (98)، تم كتابة (9) أوراق بشكل مشترك، و(89) ورقة بحثية مستقلة، (2) من الأوراق المشتركة محلية، و(7) من خارج تركيا. وبلغ عدد المشاركات المحلية (48) مشاركة من قبل أكاديميين من داخل تركيا، و(58) مشاركةً من أكاديميين من مختلف دول العالم الإسلامي، كما تم إعداد (44) مشاركة باللغة التركية، و(48) باللغة العربية، و(6) باللغة الانجليزية. ومن بين الباحثين الضيوف من خارج تركيا؛ (13) من الجزائر، و (6) من المغرب، و (3) من اليمن، و (6) من الأردن، و (3) من العراق، و (11) من باكستان، و (9) من سلطنة عُمَان. وشارك شخص واحد من كل من المملكة العربية السعودية، والسودان، والولايات المتحدة، وتونس، والكويت. ومن المجموع العام للمشاركات كان لدينا (18) بحثًا في التفسير، و(6) في القراءات، و (11) في الحديث، وكان العدد الأكبر في الفقه، إذ وصل عدد المشاركات فيع (22) بحثًا . كما وصل عدد الأبحاث في الكلام والعقائد (6)، و تاريخ المذاهب (4)، والتصوف (5)، وفي اللغة العربية وعلومها (5)، والسيَّر والتاريخ الإسلامي (8). وفي التاريخ الإسلامي (4) أبحاث، و(3) في الفلسفة الإسلامية، و (1) في السياسة، و (2) في تاريخ الأديان و(1) في علم النفس، و(2) في الجغرافيا. وبذلك يكون المؤتمر شاملا لجميع المحاور وكافة مجالات العلوم الإسلامية التي أعلن عنها.[1]

[1]. هدايت آيدار، زياد رواشدة وآخرون، *دور القرن الثالث الهجري في تطور العلوم الإسلامية*، (اسطنبول: جامعة اسطنبول كلية الإلهيات، 2011م)، 45.

انظر: الموقع الرسمي للمؤتمر؛ https://www.iksadkongre.org/theologyarabic ، تاريخ الوصول إليه: 2023/06/12م

انطلقت فعاليات المؤتر صباح يوم الجمعة الساعة 9:15 الموافق 2022/11/25م، وافتتحت بالقرآن الكريم، ثم كلمة عميد كلية الإلهيات/ جامعة اسطنبول السيد العميد أ.د. رمضان موصلو، وكلمة رئيس المؤتمر أ.د. هدايت آيدار تناول فيها هدف المؤتمر وقدم إحصاءات تتعلق بالمشاركين في المؤتمر، ثم كلمة أ.د. صافي آرباكوش مفتي اسطنبول. وبعد هذه الافتتاحية تم بدء الفعاليات حسب البرنامج المعلن. اشتمل المؤتمر على سبع جلسات، عقدت في ثلاث قاعات بشكل متزامن، ارتأت اللجنة المنظمة للمؤتمر عقد ثلاث جلسات متزامنة في نفس الوقت؛ وذلك لفتح المجال للباحثين الجدد بتقديم أوراقهم في هذا المؤتمر من جهة ولكثرة المداخلات ومحدودية الزمان من جهة أخرى، وعقدت فعاليات مؤتمرنا على النحو التالي:

1. عقدت ثلاث جلسات متزامنة في ثلاث قاعات مختلفة في يوم 2022/11/25م في الفترة الواقعة بين 10:30-12:00. على النحو التالي:

الجلسة الأولى: في قاعة المؤتمرات الكبيرة، وكانت برئاسة أ.د. رمضان موصلو، وكان محور الجلسة التفسير وعلوم القرآن، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات علمية كلها في التفسير وعلوم القرآن؛ جاءت المداخلة الأولى "نظرة لحركة التفسير في القرن الهجري الثالث" لـ أ.د. هدايت آيدار/Prof. Hidayet Aydar من جامعة اسطنبول، تناول فيها حركة التفسير في القرن الثالث واستمرارها بتقاليد مدرسة التفسير للقرن الأول والثاني الهجريين، وتطرق فيها لأبرز مناهج التفسير والمفسرين في هذا القرن كالتفاسير اللغوية وآيات الأحكام، والتفاسير المذهبية. وكانت المداخلة الثانية "مقاربة تاريخية في فهم النص القرآني؛ ابن قتيبة الدينوري أنموذجًا" للأستاذ المشارك د. زياد الرواشدة/Doç. Ziyad Ravaşdeh من جامعة اسطنبول، تناول فيها مقايسة بين منهجيتين مختلفتين لابن قتيبة (ت. 276هـ/889م) في كتابيه "تأويل مشكل القرآن" و"غريب القرآن". أما المداخلة الثالثة "دراسة حول مسألة المناسبات بين الآيات في القرن الهجري الثالث" فكانت للباحث إرسن كاباكشي/ Ersin Kabakacı من جامعة هتت، وتناول في هذه الورقة مسألة "مناسبات القرآن" وبالأخص في دراستها من تفسير يحيى بن سلام (ت. 200/815) في سورتي النحل والصافات، مع الإشارة لمصادره مثل مقاتل بن سليمان (ت. 150/767). أما الورقة الأخيرة في هذه الجلسة فكانت "فكرة المجاز عند الإمام الشافعي في السياق القرآني" للطالبة الدكتوراه خديجة أجه إرجن/Hatice Ece Erçin من جامعة اسطنبول. حيث تناولت مسألة الاستعارة والمجاز في لغة القرآن الكريم عند الإمام الشافعي من خلال دراسة مصنفاته وبالأخص كتاب الرسالة وطلابه ايضًا.

الجلسة الثانية: أجريت في قاعة المؤتمرات الصغيرة، وكانت برئاسة أ.د. عبد الله أمين شيمان، وكانت المشاركات في هذه الجلسة متخصصة بالقراءات وعلومها، كانت المداخلة الأولى "القراء العمانيون في القرن الهجري الثالث ودرهم الحضاري، جمع ودراسة" للأستاذ المشارك الدكتور عبد الله بن سالم بن حمد الهنائي من جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان، وقد عرف في مداخلته بالقراء العمانيين وجهودهم في تعليم القراءات ونشرها في القرن الثالث الهجري. وكانت المداخلة الثانية "مدارس الإقراء في القرن الهجري الثالث ودورها في انتشار الروايات القرآنية المتوارتة" للدكتور فيصل عبد الله بن حسن الجودة / الكويت/ وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. وقد تناول الباحث بهاء إسهام القراء في نشر الروايات القرانية المتواترة. المداخلة الثالثة كانت "الوقف والابتداء في القرن الهجري الثالث أضواء وإلماحات" للدكتور عبده حسن الفقيه/ اليمن، وقد تناول بها الوقف والابتداء ومصطلحاته في القرن الثالث الهجري ومصنفاته، كما تطرق للوقف عند الإمام يعقوب، ولكتاب ابن سعدان في الوقف والابتداء. والمداخلة الأخيرة في هذه اللجلسة كانت "أقوال محمد بن عيسى الأصفهاني المقرئ (ت. 253هـ) في علم الوقف والابتداء؛ تأصيل وتمثيل" للأستاذ المشارك د. مهدي دهيم، كلية العلوم الشرعية مسقط/ سلطنة عُمان/ تناول بها تعريفاً لعلم الوقف ونشأته، وتطرق لتحليل منهج كتاب الإمام الأصبهاني في الوقف والابتداء، وشرح بعض الأمثلة التوضيحية، وذكر مصادره.

الجلسة الثالثة: في قاعة قصر العمادة، وكانت برئاسة أ.د. محمد دال كلج، وكان محور الجلسة حول الفرق والمذاهب الإسلامية، وكانت المداخلة الأولى "النصيرية في مصادر الشيعة الإثنا عشرية الأوليه دراسة تحليلية في أوجه التشابه والاختلاف" لـ أ.د. فرست مرعي إسماعيل جامعة زاخو العراق، وتناول بها الجو العام لسبب ظهور النصيرية، وتحديث عن فكرة المهدي عند الشيعة الإثنا عشرية، وظهور نيابة الأئمة عند النصيرية، وعقد مقاربة بين الفرقتين. وجاءت المداخلة الثانية "انتشار المذاهب بين الموالي في القرن الثالث الهجري وأثرها في الثقافة الإسلامية" لـ أ.د. محمد دال كلج، من جامعة اسطنبول، وقد تناول مسألة التفسير الديني وفهمه وجدلية تقديم "العقل على النقل/ النقل على العقل" بين المذاهب والملل. وكانت المداخلة الثالثة "أنشطة الدعوة الإسماعيلية في القرن الثالث الهجري: دراسة تحليلية سياسية واجتماعية" للأستاذ المشارك. د. مظفر تان، من جامعة أنقرة، تناول بها نشأة الإسماعيلية وتأسسها في منطقة شرق الجزيرة العربية "منطقة البحرين" سنة (873/260)، وانتشار مبادئها على يد أبي سعيد الجنابي، كما انتشارت في شمال إيران وخرسان و ما وراء النهر، وقام بعد ذلك أبو حاتم الأصفهاني بنشرها

في أذربيجان وجرجان، ثم صار مقرها أصفهان وكانت مركزًا لنشر أفكارها. وناقش الباحث هذه الأمور من جانب سياسي وعقائدي واجتماعي في مداخلته. وكانت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "مفهوم الخبر في الكتب التي ألفت بهدف إثبات النبوة في القرن الثالث الهجري: الجاحظ وعلي بن أبي رين الطبري أنموذجًا" لطالب الدكتوراه محمود يوسف ماهتاب أغلو، من الجامعة الأردنية، تناول بها موقف الجاحظ وعلي الطبري من مفهوم الخبر، وعقد مقايسة بينهما في مفهوم الخبر، ومكانته في دلائل النبوة.

2. عقدت ثلاث جلسات متزامنة في ثلاث قاعات مختلفة في يوم 2022/11/25م في الفترة الواقعة بين 14:30-16:30. وهي:

الجلسة الأولى: في قاعة المؤتمرات الكبيرة، وكانت برئاسة أ.د. نجم الدين قوك قر، وكان محور الجلسة التفسير والفقه والتاريخ، وتضمنت الجلسة ثلاث مداخلات علمية كلها في التفسير وعلوم القرآن؛ جاءت المداخلة الأولى "مدارس التفسير في اليمن إسهاماتها الحضارية في القرن اثالث الهجري: دراسة وصفية" لـ طالب الدكتوراة هاني محمد الغشيمي، من جامعة فاتح سلطان محمد FSM ، تناول فيها حركة التفسير وعلوم القرآن في اليمن بالقرن الثالث الهجري وتطرق بذلك إلى تفسير الإمام عبد الرزاق الصنعاني، ثم تناول تفاسير الفرق في تلك الحقبة كالزيدية والباطنية. وجاءت المداخلة الثانية "حركة التفسير شمال إفريقيا في القرن الثالث الهجري: هود بن محكم الهواري (ت. 280هـ) أنموذجًا" لـ د. خديجة تابر، من جامعة أك دنيز، تناولت فيها الحديث عن القيمة التاريخية لتفسير الهواري الإباضي، كما تحدثت عن نسخ التفسير المخطوطة، وقدمت تقييما لهذا الأثر من جهة تاريخية واجتماعية وسياسية وجغرافية كون المفسر من الجزائر (شمال إفريقيا). وجاءت المداخلة الثالثة والأخيرة في هذه الجلسة "ابن سعد وتأريخه" للأستاذ المشارك د. محمود كلبتين، من جامعة مرمرة، تناول فيها أهمية كتاب "الطبقات" لابن سعد، كونه أول كتاب صنف في بابه (السير، المغازي)، وقام الباحث على تقييم الكتاب في كلا جزئية.

الجلسة الثانية: عقدت في قاعة المؤتمرات الصغيرة، وكانت برئاسة أ.د. عمر فاروق تبر، وكان محور الجلسة الترجمة والكلام والعقائد، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات؛ جاءت المداخلة الأولى "مقاربة منهجية لمناقشة موضوعات كلامية في محاور المتكلمين في القرن الثالث الهجري" لـ أ.د. عمر فاروق تبر، من جامعة أك دنيز، تناول فيها الباحث المصادر المعرفية المؤسسة للفهم الديني من خارج المصادر النقلية، وحاجة المذاهب الإسلامية لتأسيس مذاهب كلامية، كما تناول الأثر السياسي والاجتماعي في تكوين المذاهب الكلامية، وظهور مسائل كلامية على المستوى

المجتمعي كمسألة أفعال الإنسان مثلاً. والمداخلة الثانية: "كتب السنة وأثرها في كتب العقائد" لـ د. برهان الدين كيجي، تناول فيها ما يقارب العشرين شخصية علمية كان لها أثر في الاستفادة من الأدلة النقلية (الآيات، الحديث، أقوال الصحابة التابعين) في كتب العقائد بأبواب مختلفة كتعريف الإيمان، زيادة الإيمان ونقصانه، الاستثناء في اليمين، والكبائر. الخ. وجاءت المداخلة الثالثة "الترجمة وأثرها في علم الكلام خلال القرن الثالث الهجري"؛ وكانت مداخلة مشتركة لـ أ.د. عبد اللطيف تلوان من جامعة محمد الأول، و د. سعيد بدهان من المغرب، تناولا فيها التفاعل الثقافي لحركة الترجمة في القرن الثالث الهجري، وتطرقا إلى أقطاب حركة الترجمة من اليونانية للعربية وأبرز الكتب التي ترجمت للعربية في ذلك القرن، وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "علاقة مسألة ماهية الله وجدلية رؤيته في سياق دراسة كتاب المقالات" للباحث زبير شتين، تناول فيها مسألة ماهية الخالق وحقيقته، وجدلية فهم صفاته من كتاب "المقالات" للكعبي.

الجلسة الثالثة: عقدت في قاعة قصر العمادة، وكانت برئاسة أ.د. حوسنو كوين أوغلو، وكان محور الجلسة التاريخ والحديث، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات؛ جاءت المداخلة الأولى "عالمان كبيران من علماء القرن الثالثك أحمد بن حنبل ومسلم بن الحجاج" لـ د. نعمة الله سومورو من باكستان، تناول فيها تعريفا بالإمامين ومنهج كل منهما في تدوين الحديث الشريف. وكانت المداخلة الثانية "تاريخ المدن في القرن الثالث الهجري" للمعيد يوسف دفجي من جامعة كرابوك، تناول فيها أهم الكتب التي صنفت في تاريخ المدن فيي القررن الثالث الهجري ك الخطط، الآثار، الفضائل، الفتوح، الطبقات والجغرافيا. وجاءت المداخلة الثالثة "التأريخ العالمي للمؤرخين المسلمين: اليعقوبي أنموذجًا"؛ للباحثة (طالبة الدكتوراه) مروة نور كرى حسين تناولت فيها أهمية التدوين والتاريخ للفرق والمذاهب والأحداث التاريخية وعلى هذا يسهل تقييمها ودراستها وعلى هذا الأساس تناولت الباحثة اليعقوبي (ت. 905/292) نموذجا في هذه الدراسة. وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "تاريخ العالم وقضاياه الأساسية عند المسلمين في القرن الثالث الهجري" للمعيد صلاح الدين بولات أوغلو من جامعة وان، تناول فيها أثر المصادر الثانوية في جغرافيا العالم الإسلامي بالتاريخ الإسلامي كمصادر اليهود والنصارى (الإسرائيليات) والمصادر الفارسية.

3. عقدت ثلاث جلسات متزامنة في ثلاث قاعات مختلفة في يوم 2022/11/25م في الفترة الواقعة بين 16:30- 18:00. وهي:

الجلسة الأولى: عقدت في قاعة المؤتمرات الكبيرة، وكانت برئاسة أ.د. محمد أتالاي، وكان محور الجلسة علم النفس والتاريخ والجغرافيا، وتضمنت الجلسة ثلاث مداخلات، وأجريت المداخلات باللغتين التركية والإنجليزية؛ جاءت المداخلة الأولى "أول كتاب في علم النفس في التاريخ: "مصالح الأبدان والأنفس" للبلخي" لـ د.سليمان دوغان آي، من جامعة إرجياس، تناول فيها تحليلاً وتقييمًا لكتاب "مصالح الأبدان والأنفس" للبلخي. وكانت المداخلة الثانية "البلدان الأجنبية في مصنفات الجغرافيا المبكرة: مظهر من التصور أم نماذج الإدارات؟" للأستاذ المشارك د. أحمد نور الله أوز دال، من جامعة آغري، تناول فيها تناول فيها المناطق الجغرافية والبلدان التي خارج حدود الدولة العباسية (البلاد الإسلامية) في القرن الثالث الهجري كالهند والصين والمدن البيزنطية، وأشار إلى بعض من كتب في هذا الميدان كاليعقوبي والدنيوري والخوارزمي وغيرهم. وجاءت المداخلة الثالثة والأخيرة في هذه الجلسة "ظهور علم الجغرافيا في القرن الثالث الهجري وأمثلته الأولية" للمعيد محرم صمد بلقن من جامعة هتت، تحدث فيها عن سبب ظهور الجغرافيا الإسلامية والدور التي لعبته في ظهورها في هذا القرن

الجلسة الثانية: عقدت في قاعة المؤتمرات الصغيرة، وكانت برئاسة أ.د. عدنان دميرجان، وكان محور الجلسة السيرة النبوية والتاريخ الإسلامي، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغتين التركية والعربية؛ جاءت المداخلة الأولى "رواد السير: ابن هشام (ت. 833/218)" لـ أ.د. آدم أباك، من جامعة بورصه، تناول فيها أهم المصنفين الذين دونوا السيرة النبوية: سيرة ابن هشام أنموذجًا. وكانت المداخلة الثانية "ابن قتيبة وكتابه المعارف" للأستاذ المشارك د. عادل شان، من جامعة إسكي شهير عثمان غازي، تناول فيها كتاب المعارف لابن قتيبة الدنيوري شرحًا وتحليلاً وتطرق لأدبيات هذا الكتاب والدراسات التي كتبت حوله باللغتين العربية والتركية. أما المداخلة الثالثة "منهج البلاذري في تناوله روايات التفسير في كتابه "أنساب الأشراف"" لـ د. مصطفى صويجان، من جامعة إسكي شهير عثمان غازي، تناول فيها الحديث عن أهمية الروايات التفسيرية في كتاب البلاذري "أنساب الأشراف". وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "أحمد بن يحيى البلاذري (ت. 892/279) ومنهجه التاريخي في كتابه فتوح البلدان" لـ أ.د. شوكت الأتروشي من جامعة زاخو العراق، تناول فيها غاية البلاذري من تأليفه لكتابه "أنساب الأشراف"، محللاً أسلوبه ومنهجه فيه.

الجلسة الثالثة: عقدت في قاعة قصر العمادة، وكانت برئاسة أ.د. نجدت توسن، وكان محور الجلسة التصوف والفقه، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة العربية والتركية والإنجليزية؛ جاءت المداخلة الأولى "التصوف الإسلامي في القرن الثالث الهجري" لـ أ.م. د. حفاف نبيل، من جامعة أحمد بلة1/ الجزائر، تناول فيها الصوفية والتصوف ومصطلحاتها، وظهورها وشطحاتها، ونشاطاتها والتأليف فيها في القرن الثالث الهجري. وكانت المداخلة الثانية "دواعي انتشار المذهب المالكي في المغرب في القرن الثالث الهجري" لـ د. محمد غزلاوي، جامعة الحسن الثاني من المغرب، تناول فيها إسهامات المدرسة المغربية في انتشار المذهب المالكي في المغرب الأقصى. أما المداخلة الثالثة "نقطة تحول في فهم الصوفيين للخواطير: مدخل لنظرية خواطر الفناء للجنيد البغدادي"، وكانت الورقة البحثية مشتركة لـ د.عبد الله طه أورهان من جامعة ناف شهير حاجي بكتاش ولي، والأستاذ المشارك د. حسن أيدمير من جامعة إنونو ، تناولا فيها بحث مسألة الخواطر في حقل التصوف بشكل مركزي، وأشارا الباحثات إلى أن مفهوم الخواطر كان مؤسسًا لمفهوم الفناء في قاموس التصوف. وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "اكتشاف استقلالية الصوفية في العلوم الإسلامية: القرن الثالث الهجري في تحليل تاريخي" لـ أ.د. محمد شهيد حبيب من جامعة لاهور باكستان، تناول فيها استقلالية التصنيف في العلوم الإسلامية لدى أرباب التصوف.

4. عقدت ثلاث جلسات متزامنة في ثلاث قاعات مختلفة في يوم 2022/11/26م في الفترة الواقعة بين 09:30- 11:00. وهي:

الجلسة الأولى: عقدت في قاعة المؤتمرات الكبيرة، وكانت برئاسة أ.د. عبد الحميد بير إشك، وكان محور الجلسات التفسير والحديث، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغتين العربية والتركية؛ جاءت المداخلة الأولى "فهم الإمام البخاري للقرآن الكريم: تقييم من زاوية الجامع الصحيح " للمعيدة سمية صايقن، من جامعة نجم الدين أربكان، تناولت فيها منهجية البخاري في تفسير القرآن الكريم من كتاب التفسير في صحيحه. وكانت المداخلة الثانية "تدوين الإسرائيليات في تفسير عبد الرزاق بن همام" للطالبة الدراسات العليا خديجة بكتاش من جامعة اسطنبول، تناول فيها مسألة روايات الإسرائيليات في زمن التدوين بشكل عام، ومنهجية ابن همام وفهمه لها على وجه الخصوص. وجاءت المداخلة الثالثة "نشاط الأمصار الحديثي في النصف الأول من القرن الثاالث الهجري دراسة من خلال شيوخ الإمام مسلم" لـ د. راما نبيل أبو طربوش من الأردن، تناول فيها الحركة العلمية للحديث الشريف في بداية القرن الثالث، وتطرقت

إلى شيوخ الإمام مسلم بن الحجاج. وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "الإمام سهل بن محمد التستري (ت. 852/238) ومنهجه في التعامل مع القرآن الكريم: تفسير القرآن العظيم نموذجًا " لـ د. ليلى معاش من جامعة غرداية الجزائر، تناول فيها القيمة المعرفية لتفسير التستري وبالأخص التفسير الإشاري الذي تضمنه هذا التفسير.

الجلسة الثانية: عقدت في قاعة المؤتمرات الصغيرة، وكانت برئاسة أ.د. جمال عبد الله أيدن، وكان محور الجلسة الفقه والتفسير، وتضمنت الجلسة ثلاث مداخلات، وأجريت المداخلات باللغتين العربية والتركية؛ جاءت المداخلة الأولى "التأصيل والتقعيد لغريب القرآن الكريم في القرن الثالث الهجري وأثره على المنهجية التفسيرية" لـ أ.د. خالد إبراهيم الألوسي، من جامعة بغداد/ العراق، تناول فيها تصيل هذا العلم ومصطلحاته وإشكالياته في القرن الثالث الهجري. وكانت المداخلة الثانية "قاسم الرسي (ت. 860/264) كإمام مذهب: المذهب القاسمي وآراؤه المذهبية" للأستاذ المشارك د. فاتح يوجل من جامعة أنقرة ، تناول فيها نعريفًا بمؤسس المذهب القاسمي وأصول مذهبه وآرائه. وجاءت المداخلة الثالثة والأخيرة في هذه الجلسة "دور رواة الإمام محمد في تكوين الأصول الحنفيّة في القرن الثالث الهجري: أبو حفص الكبير وأبو سليمان الجوزجاني أنموذجًا" مشتركة بين طالب الدكتوراة في الجامعة الأردنية مصطفى ساردار أوزجان من جامعة نجم الدين أربكان، و طالب الدكتوراة محمد علي جاغلار من جامعة مرمرة. حاولا الباحثان فيها تسليط الضوء على الأصول التي أسس على الأحناف أصول مذهبهم الفقهي، ومنهج الجوزجاني في التأصيل وطريقته في التعامل مع المتون والمرويات.

الجلسة الثالثة: عقدت في قاعة قصر العمادة، وكانت برئاسة أ.د. محمد الشريفين من جامعة آل البيت/ الأردن، وكان محور الجلسة الحديث، وتضمنت الجلسة ثلاث مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة العربية؛ جاءت المداخلة الأولى "إسهامات نقاد القرن الثالث الهجري في بناء التكامل المنهجي في النقد الحديثي" لـ د. خليفة العربي زريق، من جامعة وهران1/ الجزائر، تناول فيها مفهوم التكامل المنهجي والنقد الحديثي لثنائية (السند والمتن)، (الفقه والحديث)، (النقد الداخلي والخارجي) في ذلك القرن. وكانت المداخلة الثانية "أثر شيوخ المحدثين في طريقة تصنيف كتب الحديث وشروطها في القرن الثالث الهجري: الكتب الستة نموذجًا" لـ أ.م. د. يحيى زكريا معابدة، من جامعة بأموك قلعة/ تركيا، تناول فيها توضيح أثر العلماء في شروط تصنيف الكتب الستة ومقاصدهم وطريقة تصنيفهم. وجاءت المداخلة الثالثة والأخيرة في هذه الجلسة "الإمام أبو غانم الخرساني وخصائص مدونته" مشتركة بين أ.م د. حاتم بن رشيد بن حمد السيابي من كلية

العلوم الشرعية/ سلطنة عُمان، و طالبة الدراسات العليا دارين بنت علي الجابرية من كلية العلوم الشرعية/ سلطنة عُمان، تناولا فيها مدونة أبي غانم الخرساني الفقهية والحديثية، وحللا المكانة العلمية والمنهجية للمصنف في هذه المدونة.

5. عقدت ثلاث جلسات متزامنة في ثلاث قاعات مختلفة في يوم 2022/11/26م في الفترة الواقعة بين 11:30- 13:00. وجاءت على النحو التالي:

الجلسة الأولى: عقدت في قاعة المؤتمرات الكبيرة، وكانت برئاسة أ.د. بكر كوزو ديشي، وكان محور الجلسات الفقه والحديث، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة التركية؛ جاءت المداخلة الأولى "تأثير عيسى بن إبان في تكوين نظرية الخبر في أصول الفقه" للأستاذ المشارك د. محمد علي آيتكن، من جامعة نجم الدين أربكان، تناول فيها نعريفًا بعلي بن إبان ومنهجه في تأسيس نظرية الخبر في أصول الفقه. وكانت المداخلة الثانية "منهج ابن المنذر في تناوله لمسائل الفقه والحديث" لـ د. هدايت زارتورك من جامعة جانكارى، تناول فيها منهجية ابن المنذر في فهمه للنصوص الدينية. وكيفية تعامله مع النصوص الحديثية والمسائل الفقهية. وجاءت المداخلة الثالثة "إسهامات كتب أصول الحديث في تطوير اللغة العربية في القرن الثالث الهجري: كتابا غريب الحديث، والأمثال أنموذجًا" لـ د. رمضان دوغان أي، من جامعة دوملو بنار تناول فيها أهمية كتب أصول الحديث في تقاليد اللغة العربية وآدابها وتطورها في ذلك القرن من خلال كتب الغريب والأمثال عمومًا وبالأخص غريب الحديث والأمثال لقاسم بن سلام على وجه التحديد. وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "استخدام مفهوم المرسل في القرن الثالث الهجري: بالأخص عند الترمذي في العلل الكبير" لـ د. بهادر أوبوس، مركز سلجوق للاختصاص الديني العالي-كونيا، التابع لرئاسة الشؤون الدينية/ أنقرة ، تناول فيها ظهور مفهوم/ مصطلح المرسل في علم الحديث، واستخدامه في القرن الثالث الهجري عند المحدثين بذلك القرن، وطريقة استخدامه عند الإمام الترمذي.

الجلسة الثانية: عقدت في قاعة المؤتمرات الصغيرة، وكانت برئاسة أ.د. عبد الله العجمي نائب عميد كلية الشريعة والدراسات الإسلامية/ جامعة الكويت، وكانت محاور الأوراق الفقه والتاريخ الإسلامي، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة العربية؛ جاءت المداخلة الأولى "المنهج الفقهي عند ابن جعفر في كتابه الجامع: أبواب العبادات أنموذجًا" لـ أ.م. د. عائشة بنت مبروك بن حمود القنوبية، من كلية العلوم الشرعية/ سلطنة عُمان، تناولت فيها تعريفًا بالإمام الإزكوي ومنهجه في فقه العبادات من خلال كتابه "الجامع". وكانت المداخلة الثانية

"الكتابات التاريخية في الغرب الإسلامي خلال القرن الثالث الهجري: كتابات ابن الصغير نموذجًا (ت. 906/294) " لـ د. الشيخ لكحل من جامعة غرداية/ الجزائر، تناول فيها منهج مؤرخي الإباضية في بتاهرت، بنقلهم المرويات التاريخية بلا سند/ إسناد مقطوع، وأشار إلى مفارقة المنهج بين ابن الصغير ومنهج مؤرخي القيروان الذين كانوا يدونون الروايات التاريخية بأسلوب المحدثين/ اتصال السند في المرويات التارايخية. وجاءت المداخلة الثالثة "الإسهام الفكري للعلماء الرستميين بتهيرت خلال القرن الثالث الهجري؛ بكر بن حماد التيهرتي أنموذجًا" لـ أ.د.يمينة بنت صغير حضري، من جامعة غرداية/ الجزائر، تناولت فيها الأوضاع التاريخية والحركة العلمية والإسهامات الفكرية في بتهيرت في القرن الثالث الهجري. وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "الإمام عبد الملك بن حميد (ت. 840/226) ودوره السياسي في سلطنة عُمان" لطالب الدراسات العليا عبيد بن العبد بن حمود الوهيبي من جامعة نزوى/ سلطنة عُمان ، تناول فيها تعريفًا بأحد أبرز الشخصيات العلمية والسياسية في المذهب الإباضي (الإمام عبد الملك بن حميد)، وتطرق لأبرز المواقف التاريخية المؤسسة لمنهجيته في فهم السياسة الشرعية القائم على الإحسان والمساواة والتسامح.

الجلسة الثالثة: عقدت في قاعة قصر العمادة، وكانت برئاسة أ.د. كريم بولادي، وكان محور الجلسات القراءات والفقه والكلام، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة العربية؛ جاءت المداخلة الأولى "الفكر العقدي الإسلامي بين مدرستي العقل والنقل خلال القرن الهجري الثالث: أسباب نشأته وخصائصه ومناهجه" أُلقي بالنيابة عن د. عيسى ربيح، من الأردن، تناول فيها المنهج الفكري والعقدي في الإسلام لمدرستي النقل والعقل في فهم النصوص المتعلقة بالأحكام العلمية. وكانت المداخلة الثانية "ملامح التأليف في القراءات في القرن الثالث الهجري" لـ د. حمود محمد حمود ردمان من جامعة صنعاء سابقًا/ وباحث مستقل مقيم في مصر، تناول فيها القراء والقراءات وأبرز ملامح التأليف، والتأليف في القراءات المتواترة والشاذة وأثرها في علم القراءات في القرن الثالث الهجري. وجاءت المداخلة الثالثة "ملاحظات حول القراءات في كتاب المقتضب للمبرد"، للأستاذ المشارك د. رجب كوينجو، من جامعة نجم الدين أربكان، قدمت بالنيابة عنه، تناول فيها مسألة قبول القراءات من زاوية التأصيل والتقعيد البنيوي اللغوي لها. وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "معالم الاتصال المعرفي بين أعلام المدرسة المالكية في القرن الثالث الهجري وتجلياتها في تأسيس المذهب المالكي"، وكانت ورقة مشتركة لكل من أ.د. عمر مونة، د. ليلى سليماني من جامعة غرداية/ الجزائر، تناولا فيها معالم الاتصال المعرفي

بين الدارس المالكية وأعلامها في القرن الثالث الهجري، وأثر ذلك في التأسيس والتأصيل لتقريرات أصول المذهب والمصنفات الرائدة في ذلك العصر: كالمدونة لسحنون، والواضحة لابن حبيب... وغيرها.

6. عقدت ثلاث جلسات متزامنة في ثلاث قاعات مختلفة في يوم 2022/11/26م في الفترة الواقعة بين 14:30- 16:00. وجاءت على النحو التالي:

الجلسة الأولى: عقدت في قاعة المؤتمرات الكبيرة، وكانت برئاسة أ.د. آيدن توبال أوغلو، وكان محور الجلسة الفلسفة الإسلامية، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة العربية والتركية؛ جاءت المداخلة الأولى "الفكر الفلسفي الإسلامي في القرن الثالث الهجري: أسباب نشأته وموضوعاته وخصائص منهجه وأبرز علمائه " للأستاذ المشارك د. عيسى ربيح أمين أحمد، من الأردن، بحث فيها أسباب نشأة الفكر الفلسفي وحركة الترجمة، وأبرز علماء الفلسفة وتحليل مناهجهم في مصنفاتهم التي ألفوها في القرن الثالث الهجري. وكانت المداخلة الثانية "ابن جعفر الأزكوي (ت. 890/277) ودوره في تنمية الفكر الإسلامي" لـ أ.م. د. عبد الله بن مبارك السعدي من سلطنة عُمان، تناول فيها تعريفًا بالإمام أبي جعفر الإزكوي، والقيمة المعرفية لكتابه "الجامع" وأثرها في عالم المعرفة. وجاءت المداخلة الثالثة "معالم الفقه السياسي وتطوراته النظرية في القرن الثالث الهجري"، د. محمد علي بيود/ جامعة سكاريا، من جامعة نجم الدين أربكان، تناول فيها أهم تحولات النظرية للفكر السياسي ومصنفاته، كما تناول أهم مصطلحاته ومفاهيمه في ذلك القرن. وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "أنشطة الترجمة لمصنفات الفلسفة والفكر الإسلامي في القرن الثالث الهجري"، لطالبة الدكتوراه نرجس أوزن، تناولت فيها الترجمة بشكل ممنهج في القرن الثالث الهجري، وإنشاء العباسيين لبيت الحكمة الذي أخذ على عاتقه ترجمة كتب المنطق والفلسفة والرياضيات والطب من اللغة الهندية والسريانية واليونانية للغة العربية.

الجلسة الثانية: عقدت في قاعة المؤتمرات الصغيرة، وكانت برئاسة أ.د. علي بولوت، وكان محور الجلسة اللغة العربية وآدابها، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة العربية والتركية؛ جاءت المداخلة الأولى "كتاب البديع ومكانته في علم البلاغة" لـ بكر يلدرم، من جامعة جانقرى ، تناول فيها تحليلاً لمنهجية ابن المعتز في كتابه "البديع" وأثره في حركة علم البلاغة العربية. وكانت المداخلة الثانية "مفهوم "الفحل" عند الأصمعي وأثره في النقد الأدب العربي" لـ د. أحمد قزاك/ من جامعة يلوفا، تناول فيها تحليل مفهوم "الفحل" في دلالاتها التعاقبية بقواميس

اللغة العربية بشكل عام وعند الأصمعي على وجه الخصوص. وجاءت المداخلة الثالثة في هذه الجلسة بعنوان "دور علماء القرن الثاللث في تأسيس المصطلحات النحوية: الفراء (ت. 822/207) أنموذجًا" لـ أ.م. د. سيف المسكري من جامعة الشرقية/ سلطنة عُمان، تناول فيها دور الفراء في تأسيس المصطلحات النحوية واللغوية، كما تطرق لمنهجية الفراء في "معاني القرآن". وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "من تقاليد المشافهة إلى تقاليد التحرير: نشأة نقد الشعر العربي في القرن الثالث الهجري"، للمعيد إسماعيل أراز، من جامعة مرمرة، خلص فيها إلى ذكر أهمية معايير المقايسة بين الشعر والشعراء في جودة أشعارهم من خلال تطور أساليب نشر الشعر وعرضه بين المشافهة والتحرير في القرن الثالث الهجري.

الجلسة الثالثة: عقدت في قاعة قصر العمادة، وكانت برئاسة أ.د. إبراهيم الغماري، وكان محور الجلسة صول الفقه، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة العربية؛ جاءت المداخلة الأولى "القواعد الأصولية عند ابن جعفر (ق3) في كتابه الجامع" لـ أ.د. إبراهيم الغمَّاري، من كلية العلوم الشرعية/ سلطنة عُمان، تناول علماء الإباضية بشكل تأثيلي، وعرف بالإمام الإزكوي وكتابه "الجامع"، وتناول تحليل بعض القواعد الأصولية في مباحث الدلة الشرعية ومباحث الدلالات لدى الإزكوي في كتابه "الجامع". وكانت المداخلة الثانية "تطور التأليف في علم أصول الفقه خلال القرن الثالث الهجري وإشكالاته" لـ أ.د. حمادي ذويب من جامعة منوبة/ تونس، تناول فيها أسباب قلة التأليف في هذا العلم بتلك الفترة، وأسباب عدم وصول كتب أصولية من ذلك الزمن، مع أن هناك مصنفات أصولية تنسب للمذاهب في عداد الكتب المفقودة، كما تطرق لمسألة الإجماع في كتاب "الرسالة" للشافعي. وجاءت المداخلة الثالثة في هذه الجلسة بعنوان "تطوير الفقه الإسلامي وتدوينه في القرن الثالث للهجرة: فقه السير والعلاقات الدولية نموذجًا" لنور الهدى الهاشمي، تناولت فيها نشأة القانون الدولي الوضعي والإسلامي وخصائصه وأهم جوانبه وفوائده في ذلك القرن. وجاءت المداخلة الرابعة والأخيرة في هذه الجلسة "هاشم بن غيلان (ت. 839/225) ودوره في تنمية الفكر الإسلامي"، لطالب الدراسات العليا في جامعة نزوى بدر بن محمد العامري/ وزارة الأوقاف والشؤون الدينية- القابل/ سلطنة عُمان، تناول فيها التعريف بشخصية هشام بن غيلان وتقاليد آثاره العلمية وأثرها في مجالها المعرفي.

7. عقدت جلستان في قاعتين يوم 2022/11/26م في الفترة الواقعة بين 16:30-18:00. وجاءت على النحو التالي:

الجلسة الأولى: عقدت في قاعة المؤتمرات الكبيرة، وكانت برئاسة أ.د. نجم الدين كزلكايا، وكان محور الجلسة الحقوق الإسلامية والتصوف، وتضمنت الجلسة ثلاث مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة التركية والعربية والإنجليزية؛ جاءت المداخلة الأولى "مكانة القرن الثلاث الهجري في تطور الشريعة الإسلامية" وكانت مشتركة بين د. طارق محمود الشيخ، د. ساجيلا كوثر، من الجامعة الإسلامية في باكستان، وقد تناولا فيها السمة العامة للاجتهاد في هذا القرن بملامح تنوع في المصادر الفرعية للتشريع والمصطلحات الجديدة في هذا الميدان، مع الإشارة لمنهج الاستدلال بين أهل الرأي والحديث. وكانت المداخلة الثانية "خلفية معارضة النَّظام للإجماع" للمعيدة طوبى قول، من جامعة عبد الله قول، تناولت فيها الخلفيات التاريخة والعلمية لمسألة مخالفة النظام (كأحد أبرز رموز المعتزلة) للإجماع، وأثر ذلك في تلامذته كالجاحظ ومدرسة بغداد والبصرة. وتطرقت لمن خالفه في هذا الصدد كابن حزم ودادو الظاهري مستحضرة الدلة ومناقشتها. كانت المداخلة الثالثة "حاتم الأصم (ت. 851/237) من رواد علماء خرسان" لـ د. عائشة قول متى، من جامعة سكاريا، تناولت فيها شخصية حاتم الأصم البلخي كأبرز علماء وأرباب التصوف في خرسان في القرن الثالث، وتطرقت إلى أهم المفاهيم التي أسهم بها في ميدان التصوف كنظرية الأحوال والمقامات.

الجلسة الثانية: عقدت في قاعة قصر العمادة، وكانت برئاسة أ.د. محمد الشريفين، وكان محور الجلسة أصول الفقه والتفسير ومقارنة الأديان، وتضمنت الجلسة أربع مداخلات، وأجريت المداخلات باللغة التركية والعربية؛ جاءت المداخلة الأولى "فهم أحمد بن حنبل للإجماع" للأستاذ المشارك د. يونس أراز، من جامعة إسكي شهير، وقد تناول فيها مسألة فهم الإجماع لدى الإمام أحمد بن حنبل، وتحقق شروطها. وكانت المداخلة الثانية "إسهامات إصبغ بن الفرج في التأسيس لنظرية الإلتزام" للأستاذ المشارك د. عبد الحق جبار، من جامعة وهران/ الجزائر، تناول فيها نظرية الإلتزام في الفقه الإسلامي لدى إصبغ بن الفرج من خلال كتابه "تحرير الكلام في مسائل الإلتزام". جاءت المداخلة الثالثة والأخيرة "إسهامات علماء المسلمين الأوائل في دراسة الدين: مراجعة لمختارات علمية من القرن الثالث الهجري" لـ وكانت مشتركة بين د. رضا أحمد سعيد، و د. محمد أبو بكر، من الجامعة الوطنية للغات الحديثة/ إسلام آباد باكستان، وقد تناولا فيها بداية

التصنيف في ميدان التأليف في علم الأديان في هذا القرن، وتطرق لأهم الكتب التي أُلفت للرد على الزردشتية واليهود والنصارى والملحدين.

وستطبع أعمال المؤتمر بعد تحريرها وعرضها على الهيئة العلمية ضمن كتاب محرر دولي في المملكة المغربية؛ ونحن مدينون بالشكر لسعادة أ.د. رشيد كهوس مدير مختبر العلوم الإسلامية: الأصول والمناهج المقاصد والقيم في سياقاتها المعاصرة على تعهده بنشر القسم العربي لهذا الإصدار.

سناد للبحوث والدراسات التربوية والأسرية