



مجلة ريناد سلسلة أبحاث أكاديمية مصمتة

في العلوم القانونية والاجتماعية والعلوم الإنسانية

**REVUE RINAD
UNE SÉRIE DE RECHERCHES
JURIDIQUES, SOCIALES ET
HUMAINES**



العدد رقم 28 / يوليو 2026

مديرة المجلة: الدكتورة سامية رماش

جميع حقوق الطبع محفوظة للمجلة والناشر ©

الرقم المعياري الدولي: ISSN: 3085-4695
رقم الإيداع القانوني: 2024PE0042

مجلة ريناد "سلسلة أبحاث أكاديمية معمقة في العلوم القانونية والاجتماعية والعلوم الإنسانية"

- المديرية المسؤولة: الدكتورة سامية رماش
- الطبع والإخراج: المطبعة الأورومتوسطية بفاس
- رقم الإيداع القانوني: ISSN 3085-4695_ 2024PE0042
- العدد: 28
- السنة: 2026
- للتواصل مع المجلة:
- 0655011187 : 
- revuerinad@gmail.com : 

جميع حقوق الطبع محفوظة للناسر والمجلة ©

اللجان العلمية للمجلة

اللجنة التقنية

مديرة المجلة

سامية رماش

دكتورة في المالية العمومية/
مساعدة إدارية بوزارة الداخلية
أستاذة زائرة بكلية الحقوق بفاس

رئيسة التحرير

بشرى النية

أستاذة التعليم العالي تخصص القانون الخاص/
كلية الحقوق- جامعة محمد الخامس أكادال – الرباط

تنسيق

عبد النور قندسي

دكتور في القانون الخاص/
أستاذ محاضر بكلية الشريعة بفاس

حمزة الرندي

دكتور في القانون العام/
إطار بوزارة الداخلية

لجنة التحكيم الخاصة بالعلوم القانونية

الاسم	التخصص
نورا خير	أستاذة جامعية بالمعهد الملكي لتكوين الأطر بالرباط (تخصص القانون)
نعيمه أزويري	أستاذة جامعية بكلية العلوم القانونية والسياسية جامعة ابن طفيل بالقنيطرة
اسيا ايت علي	أستاذة جامعية بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، عين الشق الدار البيضاء
وداد العيدوني	أستاذة جامعية بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، عبد المالك السعدي بطنجة
هدى وحتاش	أستاذة جامعية متخصصة في القانون العام بجامعة القاضي عياض بمراكش
أمينة الخلوفي	أستاذة جامعية متخصصة في القانون الخاص بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بالجديدة.
سلوى الإدريسي	محامية بهيئة فاس
عبد الكريم جلام	أستاذ جامعي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - مراكش (تخصص العلوم القانونية)
فريد بنته	أستاذ جامعي، متخصص في المالية العامة والقانون الجنائي، بكلية الحقوق، جامعة محمد الأول بوجدة
عدي البشير	أستاذ جامعي متخصص في القانون الخاص، بكلية الحقوق، جامعة ابن زهر بأكادير
خالد عثمانى	أستاذ جامعي متخصص في القانون الخاص، بكلية الحقوق، جامعة أبي شعيب الدكالي بالجديدة
عادل العابد	أستاذ جامعي متخصص في القانون الخاص بكلية الحقوق - جامعة القاضي عياض بمراكش
محمد ادريس الماحي	أستاذ جامعي بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية - جامعة النيل الأزرق بالسودان/ نائب عميد الكلية
عبد الإلاه محبوب	أستاذ جامعي متخصص في القانون الخاص/ كلية الحقوق بتطوان

إبراهيم أيت وركان	أستاذ جامعي متخصص في القانون الخاص / كلية الحقوق / جامعة شعيب الدكالي بالجديدة
سعيد سيتر	أستاذ جامعي متخصص في القانون العام/ كلية الحقوق/ جامعة الحسن الأول بالسطات
محمد برهان الدين	أستاذ جامعي متخصص في القانون الخاص/ كلية الحقوق/ جامعة القاضي عياض بمراكش
عبد النور قندسي	أستاذ جامعي متخصص في القانون الخاص/ كلية الشريعة بفاس
عبد العاطي الزباني	أستاذ جامعي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين أنزكان أكادير
يوسف الشكر	أستاذ جامعي متخصص في القانون الخاص/ كلية الحقوق- جامعة محمد الخامس أكدال – الرباط
عادل الوريقي	أستاذ محاضر بوزارة الصحة / تخصص قانون عام
سمير الستاوي	أستاذ زائر بـماستر قانون المقابلة بكلية الحقوق السويسي – الرباط محامي عام بمحكمة النقض ومسؤول برئاسة النيابة العامة –الرباط
مريم الأنصاري	إطار برئاسة النيابة العامة – دكتورة متخصصة في المجال الجنائي
إسماعيل اليحيوي	مفتش الشغل / باحث في المادة الاجتماعية بالحسيمة
عشعاش ملود	مفتش الشغل/ دكتور متخصص في القانون الخاص
مصطفى الفوري	دكتور متخصص في القانون الخاص
حمزة الرندي	دكتور متخصص في القانون العام / إطار بوزارة الداخلية
حفيظ الزهري	دكتور متخصص في القانون العام
سفيان مشرف	دكتور متخصص في القانون العام
براء هلال	أستاذ زائر وباحث بسلك الدكتوراه بكلية الحقوق أكدال – الرباط
حمزة الكندي	دكتور متخصص في العلوم القانونية والسياسية
محمد لطرش	دكتور متخصص في الدراسات والأبحاث في حقوق الإنسان
عبد العزيز الهلالي	دكتور متخصص في القانون العام والعلوم السياسية
محمد احديدو	دكتور متخصص في القانون العام والعلوم السياسية

دكتور متخصص في القانون الخاص/ أستاذ زائر بجامعة عبد المالك السعدي/ كلية الحقوق بتطوان/ عدل بدائرة محكمة الاستئناف بتطوان	كريم احليحل
دكتور متخصص في العلوم القانونية والسياسية/ متصرف من الدرجة الثانية بوزارة الشؤون الخارجية والتعاون الإفريقي والمغاربة المقيمين بالخارج	محمد المعروف
دكتورة متخصصة في القانون الإداري	فاطمة العطلاتي
دكتورة متخصصة في القانون العام	سكينة الإدريسي المنصوري
دكتورة متخصصة في القانون العام	سارة نايت با علي
دكتورة متخصصة في القانون العام	يسرى جاي قريشي
دكتور متخصص في العلوم الجنائية	يونس باعدي
دكتور متخصص في القانون العام والعلوم السياسية	عبد الرزاق صمادي
دكتور متخصص في القانون الخاص	أسامة النجاري
دكتور متخصص في القانون الخاص	عبد الإله شني
دكتور متخصص في القانون الخاص	أشرف ركراكي
دكتور متخصص في القانون العام والعلوم السياسية	هشام بلوا
دكتور متخصص في القانون الخاص	المهدي سحاب
دكتور متخصص في القانون الخاص/ إطار بوزارة العدل	عبد العالي مغشيش
دكتور متخصص في القانون الخاص	مروان عباسي
دكتور متخصص في القانون العام والعلوم الإدارية	إبراهيم خليل الضاضي
باحثة في العلوم الاقتصادية	وجدان هليشو
باحثة في العلوم الاقتصادية والتدبير	كنزة حسوني
دكتوراه في القانون العام تخصص علوم سياسية وعلاقات دولية جامعة محمد الأول بوجدة	زكرياء حلوي
دكتورة متخصصة في القانون الخاص	حفيظة العدراري
دكتور متخصص في المالية العمومية والقانون والقضاء الإداري	عادل أرجدال
دكتور متخصص في القانون الخاص/ قانون الأعمال	بدر الحيمودي
دكتور متخصص في القانون الخاص/ رئيس المنتدى القانوني للدراسات والأبحاث الأكاديمية	محمد الخروبي
دكتور باحث بأكاديمية الشرطة/ دولة قطر	نور الدين السعداني
دكتور متخصص في القانون العام/ أستاذ زائر بالكلية متعددة التخصصات بالرشيدية/ مستشار قانوني في الهجرة وحقوق الإنسان	عبد المنعم شمراح

لجنة التحكيم الخاصة بالعلوم الإنسانية

الاسم	التخصص
إسماعيل حلال	أستاذ جامعي متخصص في الفلسفة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس
ناريمان العكري	دكتورة متخصصة في الفلسفة / أستاذة مادة الفلسفة
سامي دقاقي	أستاذ جامعي متخصص في علم النفس / المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين/ الدار البيضاء
عزيز فارح	دكتور متخصص في علم النفس/ أخصائي ومعالج نفسي
سعيد عقاوي	دكتور متخصص في علم الاجتماع / خبير في القياس ومناهج التقويم
خريصي عبد الحكيم	دكتور متخصص في علم الاجتماع
إبراهيم الهيباوي	دكتور متخصص في علم الاجتماع
نهى الحلس	أستاذة جامعية بالمدرسة الوطنية للهندسة المعمارية بوجدة متخصصة في التراث والعمارة
سعيد الأشعري	أستاذ جامعي متخصص في التراث الثقافي / كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة
وسام شهير	أستاذ جامعي متخصص في الدراسات الإفريقية / كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة
عبد الملك قلعي	أستاذ زائر بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، دكتور متخصص في التواصل والدراسات الأمازيغية/ محرر صحفي
داود الهكيوي	أستاذ جامعي باحث في الأدب والنقد العربيين
خديجة إيكور	أستاذة التعليم العالي لمادتي الصرف والنحو بكلية الآداب والعلوم الإنسانية/ جامعة شعيب الدكالي بالجديدة
زينب بن الشتيوي	أستاذة جامعية متخصصة في علوم التربية/ أستاذة مكونة للأساتذة المتدربين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بأكادير.
ريم محمد طيب الحفوظي	أستاذة جامعية، متخصصة في اللغة العربية والأدب الحديث، جامعة الموصل – العراق
أحمد خلدي	أستاذ جامعي متخصص في اللسانيات بجامعة محمد الخامس بالرباط.

عبد الإلاه مطيع	أستاذ جامعي محاضر مؤهل بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة/ تخصص الديدكتيك وتنظيم الحياة المدرسية
فضيل نصري	دكتور متخصص في اللغة العربية / مفتش التعليم الثانوي التأهيلي
المهدي الشواي	دكتور متخصص في اللغة العربية/ أستاذ مادة اللغة العربية
يوسف اعسيلة	أستاذ زائر بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس/ دكتوراه تخصص ديدكتيك اللغة العربية
سعيد الشرعي	دكتور متخصص في تفاعل الآداب عربي مشرق أندلسي مغربي
سعيد ابناي	دكتور متخصص في اللغة العربية وآدابها (البلاغة وتحليل الخطاب)/ أستاذ اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بمراكش
عماد الأزرق	دكتور متخصص في اللغة العربية وآدابها/ أستاذ مادة اللغة العربية
ياسين عميمي	دكتور متخصص في علوم اللغة العربية
أحمد نصر الحكماوي	دكتور متخصص في علوم اللغة العربية
محمد الغمروسي	دكتور متخصص في الأدب العربي
سفيان البوحيماوي	دكتور متخصص في الأدب والفنون
سارة اضوالي	أستاذة الثانوي التأهيلي/ الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق، تخصص النحو والبلاغة
أسماء الوريثي	دكتورة متخصصة في اللغة العربية
عبد الله الحتوك	دكتور متخصص في اللغة العربية/ أستاذ اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي/ أستاذ زائر بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس وكلية الشريعة.
إدريس رمصيص	أستاذ متخصص في اللغة العربية
محمد بوغوتة	دكتور متخصص في اللغة الأمازيغية وديدكتيكها
سعيد بلفقيه	دكتور في علوم التربية وباحث في قضايا الشباب والمجتمع المدني، كوتش معتمد في التنمية الذاتية ومؤطر معتمد في التأطير السوسيو تربوي
عبد الله العبادي	أستاذ بالجامعة الأفروآسيوية، مفكر وكاتب صحفي
هدى البكاي لهبيل	إعلامية بالاذاعة الوطنية، باحثة في مجال الصحافة والإعلام الحديث ومهتمة بالشأن الثقافي

إلياس الهاني	أستاذ بجامعة أهومي البريطانية، متخصص في الفكر الإسلامي
لقاء خليل إسماعيل الغزالي	أستاذة جامعية، متخصصة في التاريخ الإسلامي، مديرة تربية نينوى، العراق
عبد الله منيوي	دكتور متخصص في الفقه المقارن بالقانون/ أستاذ مادة التربية الإسلامية بفاس
عبد الصادق بوشريط	دكتور متخصص في الدراسات الإسلامية
رشيد زاح	دكتور متخصص في الدراسات الإسلامية/ باحث في الشؤون التربوية
عبد الإله بنالشلح	أستاذ ودكتور باحث في الفقه والأصول
محمد الاجواد	دكتوراه تخصص الحديث الشريف وعلومه
يوسف العلمي	دكتور متخصص في العلوم الشرعية
بوعبيد الازدهار	دكتور متخصص في العلوم الشرعية/ أستاذ زائر بالمدرسة العليا للتربية والتكوين ببني ملال
عبد العزيز لعبيدي	دكتور متخصص في الفقه المقارن بالقانون
طارق البوداني	دكتور متخصص في الفقه وأصوله/ أستاذ رسمي بالتعليم العمومي/ السلك التأهيلي، الدرجة الممتازة
رضوان بلحاج	دكتور متخصص في العلوم الشرعية والقانونية
هشام الحايك	دكتور في الدراسات الإسلامية، تخصص الفقه والأصول
عبد الرحمان أولاد طرادة	دكتور متخصص في الدراسات الإسلامية، أستاذ السلك التأهيلي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بمراكش
الجيلالي الأخضر	دكتور متخصص في العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية والشرعية والتدبير
نعيمة توح	أستاذة جامعية متخصصة في اللغة الفرنسية والأدب الفرنسي بكلية العلوم بوجدة
شيماء يوسف	أستاذة التعليم العالي بالمدرسة العليا لإدارة الأعمال المعلومات والاتصالات بوجدة، وأستاذة مساعدة بجامعة محمد الأول كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة، متخصصة في اللغة الفرنسية، أستاذة مادة اللغة الفرنسية بالمعهد الفرنسي بوجدة.

عبد الإله نجدي	دكتور متخصص في علوم اللغة وديداكتيك اللغة الفرنسية والهندسة البيداغوجية
عمر الإسماعيلي	دكتور متخصص في علوم التربية وديداكتيك اللغة الفرنسية/ أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي و أستاذ زائر بالمدرسة العليا للأساتذة بمكناس
عمر فتاح	دكتور متخصص في علوم اللغة الفرنسية
رفيق أوباشير	دكتور متخصص في اللغة الفرنسية/ أستاذ بالمدرسة العليا للتربية والتكوين بوجدة
هشلم وهبي	دكتور متخصص في اللغة الفرنسية/ أستاذ زائر بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
منصور دعاماش	دكتور متخصص في اللغة الفرنسية / أستاذ اللغة الفرنسية
عبد الإله بوعلي	دكتور متخصص في اللغة الفرنسية/ أستاذ زائر بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة
عبد الإله نجدي	دكتور متخصص في علوم اللغة وديداكتيك اللغة الفرنسية والهندسة البيداغوجية
عزيز الـحيـاوي الإدريسي	دكتور متخصص في مادة التاريخ
أسامة الـحيـاوي	دكتور متخصص في مادة التاريخ/ أستاذ عرضي بالمدرسة العليا للتربية بوجدة وأستاذ التعليم الثانوي التأهيلي مادة التاريخ والجغرافيا
ميلود سواملة	دكتور متخصص في مادة التاريخ
لبنى قهوجي	دكتوراه تخصص تاريخ معاصر/ باحثة في التاريخ والتراث
جواد أبو زيد	أستاذ جامعي متخصص في الجغرافيا البشرية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة المولى اسماعيل بمكناس
ياسين ايت حسو	دكتوراه تخصص الجغرافيا الطبيعية
نور الدين طاهير	دكتوراه تخصص الجغرافيا البشرية
محمد الزبير	دكتوراه تخصص جغرافيا وإعداد المجال
محمد الكريمي	دكتوراه تخصص الجغرافيا
محمد المعمري	دكتوراه تخصص الجغرافيا الطبيعية والعلوم البيئية

لجنة التحرير والمراجعة:

الاسم	التخصص
رشيد اللاوي	باحث متخصص في اللغة العربية/ أستاذ السلك الثانوي في مادة اللغة العربية
وداد المرنيسي	باحثة بسلك الدكتوراه/ قانون عام
سهام حفيظي	باحثة بسلك الدكتوراه/ قانون عام
محمد ياسين الرغبي	باحث بسلك الدكتوراه/ قانون عام
أحمد الهرط	باحث بسلك الدكتوراه/ قانون عام/ تخصص المالية العمومية
نور الدين سنون	باحث بسلك الدكتوراه/ تخصص القانون الخاص
فاطمة الزهراء رماش	باحثة في علم النفس
أمين الطاهري	باحث بسلك الدكتوراه/ قانون خاص
سلمى الوارتي	باحثة في القانون الخاص
عبد المجيد المسكيني	دكتور باحث في العلوم الشرعية
نصيف ريديوي	باحث في الفكر الإسلامي
هاجر زركان	باحثة متخصصة في القانون الرقمي بالجامعة الأورومتوسطية بفاس
مروة النحيلي	باحثة بسلك الدكتوراه/ قانون خاص باللغة الفرنسية
فؤاد مستفيد	باحث بسلك الدكتوراه/ تخصص التاريخ
محمد سعدوني	باحث بسلك الدكتوراه/ تخصص/ الدراسات الأدبية واللسانية وعلوم الإعلام والتواصل
محمد مجن	باحث بسلك الدكتوراه تخصص الحديث وفقهه
محمد فنان	باحث بسلك الدكتوراه شعبة اللغة العربية وآدابها
عبد المجيد طبازة	باحث في القانون الخاص / تخصص المعاملات العقارية
عبد الله ابوشريف	أستاذ وباحث بسلك الدكتوراه / تخصص القانون العام والعلوم السياسية والمالية العامة

عز الدين الغوساني	باحث بسلك الدكتوراه / تخصص القانون العام/ جامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال
عثمان تالمة	باحث بسلك الدكتوراه / تخصص القانون العام – السياسات العمومية الترابية
عبد المجيد النوري	باحث بسلك الدكتوراه / تخصص القانون الخاص

الفهرس

مقالات باللغة العربية

الاسم	العنوان	الصفحة
لحسن اوتسلمت	أثر مستجدات الشيك على السياسة العقابية المغربية.	22
ياسين الغرغري	التحول الرقمي في تكوين أستاذ التربية الإسلامية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين: من توظيف الموارد الرقمية إلى بناء الكفاية اليداكتيكية الرقمية	43
بدر الدين الشرقي	صناعة الشروح الفقهية في التراث الإسلامي: قراءة في الأسباب الباعثة والأهداف المرسومة	58
حامد سالم علي المشيخي	الخصوصية الموضوعية للجريمة الجمركية	77
محمد خليل أكديحي	الخوارزميات والاقتراح الحر: الاستقلالية المعرفية وحدود الحماية الدستورية للإرادة الانتخابية في عصر الديمقراطية الرقمية	114
حليمة أكشو	زواج القاصرات في ضوء إصلاح مدونة الأسرة: دراسة في التحديات القانونية وآليات الحماية الجنائية	139
أسماء الشوكي	الحماية القانونية للمرأة العاملة من التحرش الجنسي في بيئة العمل: دراسة مقارنة	159
رفيع محمد	الاستقلال المالي والإداري للمستشفيات: من نظام سيكما SEGMA إلى المجموعات الصحية الترايبية (GST)	171
صالح ناصر صالح الجنيدي الهاشمي	السيادة القضائية ومستقبل "القاضي الروبوت" في الولايات المتحدة الأمريكية	185
نادية البعون	تنظيم حق الإضراب في المغرب ومؤثرات التشريع القانون كظاهرة متداخلة	199
محمد معاش	رقابة التسيير الممارسة من طرف المجالس الجهوية للحسابات ورهان تجويد التدبير المحلي	263

292	القيمة العقابية للغرامة الجنائية في المنظومة الزجرية المغربية	هشام سمارة
321	إنفاق الزوجين بين سلطان الإرادة والإلزام -القانوني والشرعي-	آمال اليوسفي
331	قراءة في تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي: اقتصاديات الثقافة	مراد الفكيكي
340	الحق في حرية التنظيم بالمغرب: من مرجعيات حقوق الإنسان الدولية إلى تحديات الواقع الإداري	إبراهيم بومسهول
357	الصلح وأثره على الدعوى العمومية على ضوء المادتين 1-41 و 372 من قانون المسطرة الجنائية والمادة 316 وما يليها من مدونة التجارة	سمية أبركان
366	تجارة العبيد في المغرب خلال القرنين 19-20: دور فرنسا في فرض قانون منع تجارة العبيد	ادريس الغازي
375	الذكاء الاصطناعي في دول الجنوب بين الواقع والتحديات القانونية والتقنية سلطنة عُمان نموذجا"	يوسف بن عبد الله بن خميس النخيلي
396	أثر التوجه الاستراتيجي على الأداء المؤسسي: الدور الوسيط للبعد التنظيمي دراسة تطبيقية على المستشفيات الخاصة بمدينة الأبيض	- عبد العزيز حسن عبد العزيز آدم - مجاهد عبد القادر فضل السيد ابراهيم - محمد بدوي محمد علي - إسلام موسى محمد السنوس
411	أثر التضخم على الودائع الإستثمارية بالمصارف التجارية السودانية خلال الفترة 2002 - 2022م	- سهام ميرغني ليلي - ابراهيم فضل المولى البشير - محمد علي محمد إبراهيم محمد عز الدين فضل الله
434	قياس أثر الدين العام على النمو الاقتصادي في السودان في الفترة من (1990-2025)	- بدر الدين عبد الملك الحاج ابوزيد - عز الدين محمد فضل الله عبد الله - ادم حسن ابراهيم حسن

456	الإطار القانوني والمؤسساتي لحماية البنيات التحتية الرقمية ذات الأهمية الحيوية: دراسة مقارنة بين إستونيا والمغرب	يونس باعدي
479	تذليل الحكم التحكيمي بالصيغة التنفيذية	سعاد وداعلي
494	الخبرة الجينية كوسيلة لإثبات نسب الأطفال خارج إطار الزواج: "قراءة نقدية لمبررات الاستبعاد في ضوء المقاصد الكبرى للشرعية"	سلاف بوزي
509	تأثير إسهاد القاضي الدستوري المغربي عن التنازل على حماية الحقوق السياسية - الانتخابات التشريعية نموذجاً -	أحمد شيكر
523	ازدواجية المعايير في حماية حقوق الإنسان أثناء النزاعات المسلحة داخل النظام الدولي: دراسة تحليلية نقدية	سالم عبد الرحمن عبيد الكعبي
558	توظيف الوسائط الرقمية في تدريس اللغة العربية "إكراهات التنزيل وشروط الملازمة الديدانكية"	نوال القصبواوي
573	"التدبير الرقمي لميزانية الجماعات الترابية ورهان نجاعة الأداء المالي"	عماري عدنان
582	العقود التجارية بين الرضائية والشكلية	عبد الله مبارك صالح الصيعري
592	العقوبات البديلة كآلية للتأهيل ووسيلة لتخفيف الاكتظاظ السجني من وحي الأستاذة لطيفة المهدياتي	لمياء اوصليب
610	الديمقراطية التشاركية على المستوى الترابي، الميزانية التشاركية نموذجاً	نور الدين السعداني

الاسم	العنوان	الصفحة
حميد جوهري	حركات اللسان العربي: مراجعات صوتية صوتية	623
محمد سعدوني	حرية الاعتقاد في الإسلام بين مبدأ الاختيار ومقتضيات النظام الشرعي	635

644	"الكتاب هو المِرْقَاة إلى فهم الكتاب"	داود الهكيوي
666	الآثار الاجتماعية والاقتصادية المترتبة على تدبير النساء العاملات (ربات البيوت) لميزانية الأسرة	عشاكي نادية أشهبون زبيدة
687	الحركة والرياضيات (الهندسة)	لوكيل عبد الحليم
695	الوقف الإسلامي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.	محمد ناصر
717	النقد الأدبي والنقد السينمائي بين فن قراءة النص الورقي وفن قراءة الظل البصري	عزيز زروقي
736	دور المؤثرين الرقميين في تشكيل الهوية الرقمية: دراسة تمثلات طلبة ماستر التواصل والثقافة الرقمية أنموذجا	هشام عبدالأوي عبد المالك الماحي
749	المدرسة والثقافة: نحو نموذج تربوي جديد مسير للعالم الرقمي	عصام ابن خدا
758	شعر أفرادي في قبيلة آيت سغروشن، نموذج للشاعر ادريس أسراي	حفيظ ونو
767	الممارسات التربوية الدامجة بالمؤسسات التعليمية ودورها في الارتقاء الدراسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	محمد السامي
782	الوعي الصحي لدى متعلمي ومتعلقات ثانوية المجد التأهيلية "الوعي الغذائي نموذجا"	سعيد الفكاك عبد اللطيف المودني
794	النفس الإنسانية عند ابن رشد	فاطمة الزهراء وقدي
804	أثر المذهب المالكي في توجيه فقه الحديث عند المغاربة دراسة تاريخية ومنهجية	رشيد أجانو
812	الكتابة الدرامية في المسرح المغربي بين سؤال الامتداد التقليدي وتحديث الممارسة الإبداعية	الكبير البغدادي
828	استثمار الدرس الصرفي عند ابن عطية من خلال تفسير المحرر الوجيز	بدر لحرش

842	طرابلس في ظل الاحتلال الاسباني 1510 – 1530	عيدة بوبكر موسى الزوي
858	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على قيم وسلوك طلبة الجامعات الفلسطينية "التيك توك" أنموذجاً	- خليل إبراهيم خليل أبو علبة - عبد الكريم الزيتوني - سميرة شمعاعي
894	"من المنجم إلى الفعل النقابي: تشكّل الطبقة العمالية بجرادة وتطور نضالاتها من عهد الحماية إلى ما بعد الاستقلال"	عبد الباسط المستعين الأنصاري حسن
912	المؤسسة الأمنية بالمغرب وإعادة بناء العلاقة مع المجتمع: مقاربة سوسيو-أنثروبولوجية في سياق التحولات الاجتماعية.	هشام هطلة
925	علي العابدية ودوره في النضال الوطني الليبي	عيدة بوبكر موسى الزوي

مقالات باللغة الفرنسية والإنجليزية

Nom	Titre	Page
BAQCHICHE Hajar	Les navires abandonnés : un danger perfide Entre carences normatives et impératifs environnementaux	943
Mohamed El omary	Familles en migration : archéologie de l'appartenance et poétique du déracinement Vers une nouvelle forme de connexion : redéfinir les interactions dans les espaces de précarité	956
EL RHAZOUNI ABDELHAMID	L'impact des ententes anticoncurrentielles sur les marchés : un risque pour la concurrence	971
Rahmouni Jihane	Apprenant, Ecole : Quel enjeu pour un développement territorial intégré ? La gestion des risques de violences scolaires	986
EL- AZHARI AMARA	Quand la langue de spécialité reste sans spécialistes : la formation didactique des enseignants de FOU en question	1008
-TOUFIK Nouhaida -DRISSI EL BERKOUKI Amine	La protection sociale comme instrument juridique de réalisation du développement durable social au Maroc : Entre universalisme normatif et effectivité des droits.	1022
Aziz EL MAATAOUI	APPROPRIATION SOCIALE ET SPATIALE D'UN SITE DE RELOGEMENT : PRATIQUES HABITANTES, LIENS DE VOISINAGE ET CONDITIONS D'INTÉGRATION LOCALE À SAÏD HAJJI (SALÉ)	1045
SAMIR BELHAJ	La transformation numérique au Maroc : entre ambitions réformatrices et contraintes juridiques	1060

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله حمدا كثيرا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه،
أما بعد:

الحمد لله الذي سخر لنا إصدار العدد رقم 27 من مجلة ريناد في العلوم القانونية والإنسانية، راجية من المولى أن تشكل إضافة نوعية وتغني الحقل المعرفي في مجال القانون والعلوم الإنسانية، تطل عليكم مجلة ريناد في عددها رقم 27 لترسي ثوابت المساهمة الفاعلة في دعم البحث والنشر العلمي، بسلسلة أبحاث قانونية وبمواضيع اجتماعية تلامس المستجدات الآنية، ودراسات تنهل من مشارب متنوعة وبلغات مختلفة.

نتمنى أن يفتح هذا العدد آفاقا للمعرفة والبحث العلمي، باعتبارها أحد الغايات التي تسعى إليها المجلة موازاة مع تقوية الروابط العلمية مع كافة الفاعلين في الحقل القانوني والعلوم الإنسانية، وكل المهتمين من خلال تبادل الأفكار والمعارف، وفي الأخير تدعو المجلة الأكاديميين والباحثين وسائر المهتمين بالتخصصات القانونية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، لإثراء المجلة بأبحاثهم ومساهماتهم من أجل أن تكون لبنة متميزة في مجال البحث العلمي وتستمر في رسالتها العلمية.

شروط وضوابط النشر بمجلة ريناد في العلوم القانونية والإنسانية

- ✓ احترام قواعد النشر والالتزام بالأمانة العلمية
- ✓ ضرورة إدراج الإحالات بالمقال
- ✓ ملائمة موضوع المقال أو المساهمة العلمية مع مجال وتوجه المجلة
- ✓ إرفاق المقال بالبيانات التعريفية الأساسية لكاتبه
- ✓ ضرورة وضع ملخص للمقال
- ✓ يجب إرسال المقال بصيغة الورد (word)
- ✓ جميع المقالات يجب إرسالها حصرا إلى البريد الإلكتروني للمجلة: revuerinad@gmail.com
- ✓ جميع الآراء والمعلومات الواردة بالمقال وما به من سرقات علمية، تحت مسؤولية الكاتب الشخصية
- ✓ الآراء الواردة في المقالات لا تعبر إلا على آراء أصحابها
- ✓ يتم التواصل مع صاحب المقال وإعلامه بقبول أو رفض نشر مقاله في جميع الحالات وفي أقرب وقت
- ✓ يمكن التواصل مع المجلة على رقم الواتساب التالي: 0655011187

وقل علم ربنا

Qabilas.com

التنمية المهنية لأطر التربية والتكوين نحو إرساء نموذج المهنة التعاونية المبررات الإبيستمولوجية، الممارسات الدولية الفضلى، الفرص والتحديات

Professional development of Education and formation staff Towards a Collaborative Professionalism Model. Epistemological Rationale, International Best Practices, Opportunities and Challenges

ذ. لحسن اوتسلمت

طالب باحث في سلك الدكتوراه – مختبر سبل التنمية والقيم -كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة القاضي عياض-مراكش

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى اقتراح تصور نسقي متكامل للتكوين المستمر، يروم تحقيق التنمية المهنية الشاملة لأطر التربية والتكوين. وينطلق المقترح من نقد المقاربات التقليدية القائمة على الفئوية والتجزيء، متجاوزاً محدودية تجارب "جماعات الممارسات المهنية" التي اقتصرَت في صيغتها الحالية على فئة مديري المؤسسات التعليمية.

يرتكز النموذج المقترح على استراتيجية «المهنة التعاونية» كمدخل أساسي لتعزيز التعلم المهني الجماعي والتحسين المستمر للأداء؛ حيث يقدم هندسة تكوينية ممتدة تلبي الحاجات المهنية لمختلف الفئات (تربوية، إدارية، تفتيش، تخطيط وتوجيه) بصورة تكاملية وعرضانية. تهدف هذه الرؤية في محصلتها إلى تحويل المؤسسة التعليمية إلى "منظمة متعلمة (Learning Organization)" قادرة على مواكبة التحولات التربوية وتجويد التعلم، استناداً إلى نماذج دولية أثبتت كفاءتها في الارتقاء بالمنظومات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية- التكوين المستمر- المهنة- المهنة التعاونية، الكفايات المهنية، مجتمعات التعلم المهنية

Abstract

This research paper aims to propose an integrated, systematic framework for continuing professional development, designed to achieve the comprehensive professional development of education and teaching staff. The proposal stems from a critique of traditional approaches based on categorisation and fragmentation, moving beyond the limitations of 'professional practice groups', which in their current form are restricted to the field of educational management.

The proposed model is based on a 'collaborative professionalisation' strategy as a fundamental approach to enhancing collective professional learning and the continuous improvement of performance; it offers an

extended training framework that meets the professional needs of various groups (educational, administrative, inspection, planning and guidance) in an integrated and holistic manner. Ultimately, this vision aims to transform the educational institution into a 'learning organisation' capable of keeping pace with educational changes and improving learning outcomes, based on international models that have proven their effectiveness in upgrading educational systems.

Keywords: Professional Développement - continuous formation - Professionnalisation - Collaborative Professionnalisation - Professional Competencies- Collaborative Professional Learning (CPL).

مقدمة:

ينطلق تصورنا المتضمن في هذه الورقة من فرضية أساسية مفادها أن منظومة التربية والتعليم، نسق تربوي، من أبرز سماته القابلية للتغيير والتجديد والتطوير بشكل مستدام؛ لذلك، فإن الأطر التربوية والإدارية بوصفها المكون الفاعل في هذا النسق، مطالبة بالمراجعة والتجديد والتغيير.

من هذا المنطلق تعد عملية التكوين المستمر للأطر التربوية والإدارية، وتنميتها مهنيًا بشكل مستدام، مرتكزا أساسيا لكي يستجيب إعدادهم لولوج ومواكبة تحديات اقتصاد المعرفة المتسم بالسيولة¹ الدائمة. إن لولوج عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، يتأسس على ما تمتلكه الموارد البشرية من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر، مما يقتضي التفكير في طبيعة الاستراتيجيات والبرامج المعتمدة في تكوين الأطر التربوية والإدارية، خاصة برامج التكوين المستمر.

من هنا تبرز الحاجة الملحة والمستديمة والمتجددة للتكوين المستمر، بوصفه تحيينا وتجديد وتطويرا لمختلف المعارف والخبرات والمهارات والكفايات والقيم والتصورات والممارسات، المتعلقة أساسا بمجال مهني أو علمي أو معرفي محدد، وذلك بهدف تطويرها وتجديدها وتعميقها ما أمكن، وجعلها مستجيبة لمطالب ومتغيرات الظرفية، ولأهداف النظام التربوي-التكويني والاجتماعي في آن واحد، بل ولمستلزمات وآفاق التنمية البشرية والاجتماعية المتكاملة². وفق هذا المنظور، فإن مهندسي السياسات التعليمية على

¹ السيولة، مفهوم نحته عالم الاجتماع البولندي، زيجمونت باومان (1925 – 2017)، في مشروعه النقدي " الحداثة السائلة" بتوصيفه للوضعية الحالية للنظام الاجتماعي والاقتصادي الإنساني، الذي يتسم بفتح السوق أمام الرأسمال الحر والاستهلاك والتحديث المستمر الذي لا غاية ولا هدف له إلا المزيد من الاستهلاك والإشباع الفوري والمؤقت للرغبات، وضع لخصه زيجمونت باومان في عبارة أن "التغير هو الثابت، ويكون اللابقي هو اليقين الوحيد".

² مصطفى محسن، رهان التكوين المستمر بين التجديد والتطوير وتنمية الموارد البشرية، مجلة عالم التربية ع19 سنة 2010، ص 74

المستويين المركزي والجهوي، مدعوة إلى اعتماد مقاربات أكثر نجاعة تستجيب لحاجات الأطر التربوية والإدارية، وفي الآن ذاته تتفاعل بشكل إيجابي مع إكراهات الممارسة المهنية اليومية.

بناء على ما سبق، ومن أجل اقتراح تصور للتكوين المستمر، يستهدف التنمية المهنية لأطر التربية والتعليم، قائم على نموذج المهنة التعاونية¹ بوصفها استراتيجية للتعليم المهني التعاوني والتحسين المستمر للأداء. سنحاول في الجزء الأول من هذه الورقة البحثية فهم الأسس التنظيمية والإطار القانوني المؤطر لاستراتيجية التكوين المستمر لفائدة أطر التربية والتعليم في المغرب، ومنه سنرصد أهم الإشكاليات التنظيمية التي تعيق فعالية برامج التكوين المستمر الوطنية والجهوية. في حين، سينصب تركيزنا في الجزء الثاني على تقديم معالم تصورنا لاستراتيجية للتكوين المستمر قائمة على نموذج المهنة التعاونية، حيث نقترحه مدخلا لبناء مخططات ومشاريع تستهدف التنمية المهنية لأطر التربية والتعليم من أطر إدارية وتربوية وأطر التفتيش والتخطيط والتوجيه والتدبير بشكل نسقي، تكاملي بين هذه الفئات، يلبي حاجاتها بشكل عرضاني وممتد، وبما يخدم المدرسة المغربية، وذلك باستحضار الممارسات العالمية الفضلى وفي الآن ذاته يتجاوز حدود البرامج المعتمدة في الاستراتيجيات الوطنية والجهوية للتكوين المستمر ذات الطابع الفئوي، وتجربة "جماعات الممارسات المهنية"، التي تجمع فئة مديري المؤسسات التعليمية واستثناء باقي الفئات المهنية المعنية بتعزيز جودة التعلّيمات، وتطوير المؤسسات التعليمية، وتحويلها إلى مؤسسات تربوية متكاملة.

ورقنتا البحثية تحاول الإجابة عن الإشكالية التالية: كيف يمكن هندسة برامج للتكوين المستمر تستهدف التنمية المهنية الشاملة لأطر التربية والتكوين، تستحضر نموذج المهنة التعاونية؟ وإلى أي مدى يمكن أن يساهم هذا النموذج في الارتقاء بالكفايات المهنية لأطر التربية والتعليم؟ وما المداخل الممكنة لهندسة هذا النموذج؟

انطلاقا من الإشكالية أعلاه، فإن الدراسة البحثية للموضوع تقتضي منا تقسيمه إلى مطلبين: سنناقش في (المطلب الأول) الإطار القانوني والتنظيمي المنظم للاستراتيجيات الوطنية للتكوين المستمر؛ ومنه وباستثمار خلاصات هذا الإطار القانوني سنقدم قراءة تقييمية نرصد من خلالها نقاط القوة والإكراهات والتحديات التي تعيق فعالية برامج التكوين المستمر الموجهة لفائدة أطر التربية والتكوين، وبمقاربة استشرافية سنقترح المداخل الممكنة ومعالم النموذج المقترح لاستراتيجية التكوين المستمر، نزع منها مؤطرة بمقاربة تكاملية تتجاوز الإكراهات والتحديات القائمة (المطلب الثاني).

¹ نموذج طرحه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في تقريره الموسوم بـ «المدرسة الجديدة تعاقب مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين» أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بتاريخ دجنبر 2024، تحت رقم تقرير 2024/7.

المطلب الأول: قراءة في الإطار القانوني المنظم للاستراتيجية الوطنية للتكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية

أولاً: تحديدات مفاهيمية

تُعد التنمية المهنية لأطر التربية والتعليم محوراً أساسياً في إصلاح المنظومات التربوية وتجويد الأداء المهني والتربوي لمؤسسات التربية والتعليم بوصفها قطب رحي المنظومات التعليمية. فإذا كانت التنمية المهنية هي عملية مستمرة تهدف إلى تحسين مهارات وكفاءات الأفراد في مجال معين من خلال توفير فرص التدريب والتعليم التي تساعدهم على التطور والنمو في مجالاتهم المهنية؛ ففي سياق التربية والتعليم، تشير التنمية المهنية إلى الأنشطة والبرامج التي تهدف إلى تحسين أداء أطر هيئة التدريس والأطر الإدارية العاملة في المؤسسات التعليمية، بتمكينهم من المعرفة والأدوات والمهارات التي تساهم في تحسين عملية التعلم والتعليم.

ومن أهم ما جاء من تعريفات لمفهوم التنمية المهنية نذكر:

تعرف التنمية المهنية في تقرير هيئة "اليونسكو" بأنها: "عملية طويلة الأجل تشمل إتاحة فرص منتظمة، وتجارب مخطط لها بشكل منهجي من أجل تعزيز التنمية والتطوير لفائدة المدرسين"¹. أما "مارشا" و "كارول Marsha & Carall" فيعرفان التنمية المهنية: بأنها تعلم مدى الحياة خلال أنشطة تعاونية يمارسها العاملون بداخل المدرسة بهدف تحسين مهارات كل عضو في فريق المدرسة لبلوغ غايتين أساسيتين هما: تحسين أداء التلاميذ وانجازهم، وتهيئة بيئة فاعله للتعلم والتثقيف بداخل المدرسة"².

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نخلص إلى أن التنمية المهنية بوصفها جهوداً منظمة ومستمرة في الزمن تستهدف تمكين العاملين من المهارات المعرفية والميدانية وغرس اتجاهات الإيجابية لديهم لتحسين مستوى أدائهم نحو العمل. ومن بين الأهداف التي يمكن بلوغها:

1- تطوير الثقافة المهنية والأكاديمية لكل الأفراد داخل المدرسة من خلال تدريبهم على متطلبات تطبيق الإصلاحات التربوية الجديدة، وتدريبهم على أدوارهم الجديدة التي تفرضها عمليات الإصلاح

¹ UNESCO: Teacher professional development: An international review of the literature, international institute for educational planning, Paris, 2003, P. 12.

² Marsha, S. & Caroll, K : Why can't we get it right? professional development in our school, California, Corwin press, INC, 2001, P. 4.

ورد هذا التعريف في دراسة بحثية بعنوان: التنمية المهنية لمديري الإدارات التعليمية: الفلسفة والأهداف والخبرات، للباحثين جمال الدين ونجوى يوسف منشورة بمجلة عالم التربية، ع59، الجزء 06، سنة 2017.

وبالتالي بناء وتطوير الإحساس بالمسؤولية عن المدرسة مما يزيد الشعور بالرضا والانتماء الوظيفي للمدرسة.

2- علاج جوانب القصور سواء في مرحلة التكوين الأساس أو للفترة التي مرّ منها الموظف خلال مساره الوظيفي من بداية التعيين حتى بداية تطبيق برامج التنمية المهنية بالمدرسة.

3- تدعيم دور الإدارة التربوية في تنمية المدرسين مهنيًا وتوفير الفرص والدعم لذلك. تشكل التنمية المهنية للفاعل(ة) التربوي(ة) فرصة سانحة للتكوين والتأهيل تتيح له إمكانيات متجددة لمواكبة مستجدات التربية والتكوين؛ تسمح بتحسين المعارف وتقوية القدرات؛ وتؤمن له مردودية متواصلة على مستوى الأداء المهني.

ومن بين مداخل التنمية المهنية لأطر التربية والتعليم، اعتماد استراتيجيات وطنية وجهوية وإقليمية ومحلية للتكوين المستمر، باعتباره سيرورة تستهدف تنمية قدرات الممارس وتستهدف التطوير المتجدد لكفاياته ومهاراته ومساعدته على استثمار طاقاته وقدراته، فيما تتطلب منه الأوضاع المتغيرة والمتجددة على الدوام، وذلك قصد تمكينه من المهارات اللازمة للقيام بدوره في العملية التربوية على أساس وجه ممكن. ومنه، فإن التكوين المستمر يتحدد بكونه، "تكملة للتكوين الأساسي الذي يتلقاه المدرسون أو الموظفون أو غيرهم بعد تكوينهم الأولي، الذي حصلوا عليه قبل الخدمة، ويستهدف التكوين المستمر مساهمة التطور الذي يحصل عادة في بنيات العمل الذي يمارسونه والعمل على إشباع الحاجات المتطورة للعمل الذي يزاولونه، وهو تكوين يساعد على مواكبة التطورات والمستجدات والتحسين المستمر في الأداء وعلى الابتكار والتجديد"¹.

يكتسي التكوين المستمر في عالم اليوم أهمية بالغة في جميع القطاعات العمومية والخاصة، وفي قطاع التربية الوطنية بصفة خاصة، ويعد رافعة أساسية لكل تجديد تربوي يسعى إلى مواكبة المستجدات البيداغوجية والديداكتيكية والتدبيرية في أفق تحقيق الإصلاح التربوي المأمول.

وفي مدلول المرسوم 2.05.1366²، يقصد بالتكوين المستمر في المادة الأولى "مجموع العمليات الرامية إلى تأهيل الموظفين والأعوان بتلقينهم تكوينًا نظريًا وتطبيقيًا قصد، إعدادهم لمزاولة المهام المطابقة لهذا التكوين، واستكمال الخبرة استجابة للتطورات التقنية والتحولات التي تعرفها الإدارة العمومية، وتحسين كفاءات وخبرات الموظفين والأعوان قصد تمكينهم في إطار إعادة الانتشار أو الحركية

¹ أحمد أوزي، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية ع42، 1990 مطبعة النجاح الجديدة، سنة 2016 ص 188
² وزارة تحديث القطاعات العامة، المرسوم 2.05.1366 يتعلق بالتكوين المستمر لموظفي وأعوان الدولة، الصادر بتاريخ 2 دجنبر 2005، المنشور في الجريدة الرسمية عدد 5386 بتاريخ 12 يناير 2006 ص 174.

من ولوج مناصب تتطلب مؤهلات جديدة أو لمزاولة أنشطة مهنية مختلفة، ثم إعداد الأطر العليا لتولي مهام التصور والتأطير والتدبير والتوجيه بالإدارة العمومية.

"وتشكل مهن التربية والتكوين والتدبير إحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها المنظومات التربوية، ويعد الارتقاء المستمر بها دعامة ضرورية لتطوير هذه المنظومات والرفع من أدائها ومردوديتها. ذلك أن هذه المهن تمثل قدرات مؤسساتية وآليات عمل لاستثمار ما يمثله الفاعلون (ات) التربويون (ات) من إمكان بشري حاسم في إحداث التغيير الذي تنشده الإصلاحات التربوية، وعامل مؤثر في مساراتها من منطلق كونهم: المحرك الأساس للفعل التربوي في مختلف أبعاده المرتبطة بالمهن التربوية ولا سيما التدريس، والتكوين، والتأطير، والتدبير الإداري والمالي والتخطيط، إلخ؛ محور أداء المدرسة لوظائفها على الوجه الأمثل في خدمة المتعلم(ة)، والرفع المستمر من مردوديتها الداخلية والخارجية؛ القلب النابض للإصلاح التربوي، الهادف إلى بناء مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء؛ مصدر خبرة مجتمعية تمد السياسات العمومية بمختلف أنواع التأطير والتوجيه والاستشارة والرأي بخصوص مختلف المشاريع"¹.

ولتحقيق هذه الرهانات وتجاوز الإشكاليات المرتبطة بأدوار الفاعلين (ات) التربويين (ات) ومواصفاتهم ومهامهم، وتكوينهم، وضع تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي **المهنة** ضمن المرتكزات الأساسية لتجديد مهن التربية والتكوين والتدبير والبحث العلمي، ويعتبرها دعامة أساسية لتكوين الفاعلين (ات) التربويين (ات)، وتمكينهم من القدرات والكفايات اللازمة لمزاولة أدوارهم ومهامهم، ولتشكيل هويتهم المهنية.

لقد أخذ مفهوم **المهنة** في التشكل منذ بداية القرن العشرين، ومنذ بداية الألفية الثالثة توسع استعمال المفهوم في الأدبيات التربوية، فالمهنة رغم وجودها في ملتقى تقاطع ابستمولوجي بين حقول معرفية متعددة من بينها: سوسيولوجيا المهن، السياسات العمومية للشغل، مجال تدبير الموارد البشرية، ...؛ يمكن تعريفها بشكل عام : "بأنها تملك لكفايات نوعية، تتيح للمهني أن يجد باستمرار منفذا لحسن التصرف ولابتكار حلول جديدة لوضعيات غير مألوف، حيث تقوم على مرتكز أساسي يتمثل في العلاقة الجدلية بين الممارسة المهنية (الشغل)، وبين المعرفة، إذ أن المعرفة المتخصصة هي التي تعطي الشرعية للمهنة، والممارسة تنمي المعرفة وتضعها في محك الواقع"².

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/03، فبراير 2018، ص 07.

² عبدالله الخباري وآخرون، مؤلف جماعي، هندسة التكوين المهني للمدرسين، نماذج نظرية ومقاربات وبدائل للتطوير، ط1، سنة 2024، رؤى برنت سلا، المغرب.

وفي سياق تكوين الفاعلين التربويين، فإن **المهنة** ترتبط ببناء مسارات مركبة ومعقدة ومتفاعلة، عبر مسارين أساسيين: أولاً؛ حضور البعد التأملي *la réflexivité* في الممارسة المهنية، عبر تأمل الفاعلين التربويين في ممارساتهم المهنية، عبر تملكهم لمهارة التفكير الانعكاسي والتفكير الناقد والتعود على التقييم الذاتي وحل المشكلات. ثانياً؛ أهمية البعد العلائقي التفاعلي بين زملاء المهنة باستثمار آليات متعددة من بينها: المصاحبة، الحوار، المشاركة، العمل الجماعي، البحوث التربوية التدخلية من خلال فرق بحثية.

وفي سياق الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، يدل مفهوم المهنة على "مجموع العمليات التي تستهدف تحويل نشاط ما إلى مهنة اجتماعية منظمة، يحركها إنتاج موضوعات أو خدمات معينة، ولها إطارها التنظيمي والاجتماعي، وقواعدها ومتطلباتها الخاصة بالأداء المهني (الكفايات المهنية، وجودة الإنتاج والمنتج...)". وعلى مستوى التربية والتكوين، ترتبط المهنة ببناء الهوية المهنية، التي تتحدد معالمها باستمرار، من خلال التكوين العام، المعرفي والتربوي والعملية، الذي يستغرق المسار المهني بأكمله، بهدف إكساب الكفايات اللازمة لممارسة العديد من الأدوار والمهام الجديدة (التدريس والتكوين والتأطير والتدبير، إلخ) من أجل الارتقاء بجودة المنظومة التربوية ومستوى أدائها¹.

في استقراءنا لتجارب مجموعة من المنظومات التعليمية الدولية والإقليمية، تبين لنا اعتمادها على نموذج رائد مرتبط بالتنمية المهنية لأطر التربية والتعليم قائم على التعلم المهني التعاوني يركز على **المهنة التعاونية**، وقد انتبه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أخيراً لهذا النموذج المعتمد من طرف أنظمة تعليمية رائدة دولياً وإقليمياً، حيث ورد مفهوم المهنة التعاونية في تقريره الأخير الموسوم بـ "المدرسة الجديدة تعاقب مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين بتاريخ دجنبر 2024، تحت رقم تقرير 2024/7².

وقد أثبتت مجموعة من الدراسات البحثية جدوى المهنة التعاونية، بوصفها استراتيجية فعالة عالمياً لتحسين التعليم، والارتقاء بممارسات التدريس وتدبير المؤسسات التعليمية، حيث تبنت العديد من دول العالم (لاسيما: سنغافورة، فنلندا، هولندا، اليابان، كندا، الولايات المتحدة الأمريكية). هذا التوجه اعتبرته مدخلا لبناء المجتمعات التعليمية التعاونية، ووضعت مبادرات سياسية تعليمية تشجع على ذلك³.

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، الملحق 2، ص82.

² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: المدرسة الجديدة تعاقب مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين"، تحت رقم تقرير 2024/7. دجنبر 2024.

³ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سابق ص86.

ويُشير مفهوم **المهنة التعاونية**¹ بشكل عام إلى تطوير أو ممارسة مهنة ضمن إطار تعاوني، حيث يتم التركيز على التعاون بين الأفراد أو الأطر المهنية لتحقيق أهداف مشتركة وتبادل الخبرات والمعارف. هذا المفهوم يرتبط بعدة مجالات، منها التعليم، حيث يُعرف أيضًا بالتعلم المهني التعاوني أو التنمية المهنية التعاونية، وكذلك في الاقتصاد والاجتماع من خلال الجمعيات التعاونية. أما في السياق التربوي، فيقصد بها: العمل الجماعي المنظم بين المدرسين أو أطر التربية والتعليم لتطوير أدائهم المهني عبر تبادل الخبرات، حل المشكلات بشكل جماعي، والتعلم من الممارسة اليومية. حيث تعتمد هذه المهنة على:

- التعاون المنتظم بين الأطر المهنية.
- بناء مجتمعات تعلم مهنية تشجع على الحوار والتغذية الراجعة.
- تطوير المهارات بشكل جماعي وليس فردي.
- القيادة الداعمة التي تهيئ بيئة محفزة للتعلم الجماعي.

تقود استراتيجية المهنة التعاونية إلى تأسيس **مجتمعات التعلم المهنية**² (Professional Learning Communities - PLCs)، التي تمثل نهجًا حديثًا في تطوير التعليم، إذ تجمع مجموعات من المدرسين أو الأطر التربوية بشكل منتظم للتعلم الجماعي، تبادل الخبرات، وحل المشكلات التربوية بهدف تحسين جودة التعليم ونتائج التلاميذ الدراسية. تقوم مجتمعات التعلم المهني على مبدأ التعاون المستمر بين المدرسين أو بين الأطر الإدارية، حيث يشكلون فرق عمل تتشارك في رؤية وأهداف واضحة لتطوير الأداء المهني والتربوي. يلتقي الأعضاء لمناقشة التحديات، تبادل الأفكار، وتطبيق أفضل الممارسات التعليمية، مع التركيز على تعلم التلاميذ وتجويد العملية التعليمية.

ثانياً: قراءة في الإطار التنظيمي المؤطر للاستراتيجية الوطنية للتكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية.

يعد التكوين المستمر رهانا استراتيجيا للإدارة العمومية لتطوير كفايات أطرها وتنميتها مهنيًا، من هذا المنطلق دعت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030³، إلى ضرورة نهج تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية، وتدبير ناجع للمسار المهني، قائم على المواكبة والتقييم والترقية على أساس الاستحقاق وجودة الأداء والمردودية. وتفعيلاً لتوصيات الرؤية الاستراتيجية، نص القانون الإطار⁴ رقم 51.17

¹ ريتشارد دوفور، إيكرو روبرت، المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل، أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، ط2، الدمام، سنة 2008، ص 29.

² يوسف الحسيني، مجتمعات التعلم المهنية، نهج بنائي لتطوير ثقافة التدريب والتنمية المهنية في المؤسسات التعليمية، المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، العدد 2، المجلد 05، سنة 2019، ص 241 بتصرف.

³ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سابق ص 27-28.

⁴ المملكة المغربية، القانون الإطار 51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، بتاريخ 19 غشت 2019.

المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، في المادة 14 منه، على أنه يتعين جعل التكوين المستمر إلزاميا ضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني المشار إليها في الدلائل المرجعية الواردة في المادة 37 من هذا القانون، كما تدعو المادة 39 إلى وضع برامج سنوية للتكوين المستمر والمتخصص لفائدة الأطر التربوية والإدارية. وتفعيلا لما ورد في القانون الإطار 51-17، أصدرت وزارة التربية الوطنية العديد من النصوص التنظيمية ذات الصلة بالتكوين المستمر، منها -على سبيل المثال- مقرر لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 20-031 صادر في 03 شتنبر 2020 بشأن المصادقة على استراتيجية التكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية.

استنادا إلى المقرر الوزاري¹، يقصد بالتكوين المستمر في قطاع التربية الوطنية: "مجموع عمليات رصد وتعزيز وتطوير القدرات والمهارات والمواقف الهادفة إلى تحسين وتجويد الممارسة المهنية- التربوية أو التدبيرية أو التقنية- بعد تولي المهام وخلال ممارستها ويشمل عموم الأنشطة التربوية والتدبيرية المنظمة لفائدة العاملين في مجال التربية والتكوين من أجل تعزيز معارفهم وتقوية مهاراتهم والرفع من أدائهم المهني، وبذلك يعد التكوين المستمر أداة للتنمية المهنية تلازم المسار المهني للفاعل التربوي على شكل مسلسل تأهيلي متواصل ونظام للتطوير التدريجي للممارسة المهنية الناجعة".

وقد أسندت للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مهمة تنفيذ استراتيجية وبرامج القطاع الوزاري المكلف بالتربية الوطنية في مجال التكوين المستمر، إذ ينص المرسوم رقم 2.11.672 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين كما وقع تغييره وتتميمه بالمرسوم 2.24.397 على أن من مهام هذه المؤسسات العمل على إنجاز التكوين المستمر واستكمال الخبرة لفائدة الأطر التربوية والإدارية والتقنية المنتمية لمختلف الفئات المهنية العاملة بالوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، وكذا لفائدة العاملين بمؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي.

ويتبين من خلال هذه النصوص التنظيمية أن استراتيجية التكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية، تهدف إلى وضع إطار عام يمكن من ترجمة المرجعية والموجهات العامة المتعلقة بالتكوين المستمر لفائدة الأطر التربوية والإدارية والتقنية المنتمية لمختلف الفئات العاملة بقطاع التربية الوطنية. بشكل يتيح فرصا متجددة للتنمية المهنية للعاملين بمختلف ميادين التربية والتكوين والبحث وذلك من خلال مأسسة التكوين المستمر وجعله امتدادا للتكوين الأساس ومتكاملا معه، حيث تضمنت بعض المستجدات من بينها: إقرار نظام التصديق على دورات التكوين المستمر بناء على معايير محددة، كما سيتم الأخذ بعين الاعتبار

¹ وزارة التربية الوطنية، المقرر الوزاري رقم 20-031 في شأن المصادقة على استراتيجية التكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية، صادر في 03 شتنبر 2020.

التكوينات المستمرة المصادق عليها عند المشاركة في مختلف المباريات، إضافة إلى اعتمادها ضمن معايير الخبرة المهنية، وشبكات تنقيط الأداء المهني، علاوة على ربط امتحانات الكفاءة التربوية والمهنية بالتكوين المستمر.

اعتمدت التجربة المغربية في استراتيجيتها الخاصة بالتكوين المستمر، خاصة بقطاع التربية الوطنية

صياغة التكوين المستمر المعتمدة في التجربة المغربية	الفئة المستهدفة	الأطر المرجعية	الإجراءات ووسائل العمل
التكوين الحضوري	جميع فئات موظفي وزارة التربية الوطنية	المقرر الوزاري رقم 031-20 في شأن المصادقة على استراتيجية التكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية	- دورات تكوينية وطنية، جهوية، إقليمية موضوعاتية - وفقا للمقرر الوزاري، قبل وضع مخطط التكوين المستمر، يتم الانطلاق من الحاجيات المعبر عنها، فضلا عن الإشارة إلى مبدأ التنافسية في إعداد مصوغات التكوين المستمر، وفقا لدفتر التحملات وطلب المساهمات.
التكوين عن بعد	جميع فئات موظفي وزارة التربية الوطنية	المذكرة الوزارية 075-23 في شأن التسجيل بمنصة إ-تكوين -تنمية، الصادرة بتاريخ 02 أكتوبر 2023	- منصات للتكوين المستمر مثل E-takwine، إ-تكوين-تنمية، هذه المنصة تهدف إلى تيسير التكوين المستمر الذاتي للأطر التربوية والإدارية. - لقاءات تكوينية عن بعد باستخدام منصات التناظر المرئي Microsoft teams
المصاحبة والتكوين عبر الممارسة	- أطر التدريس - الأطر الإدارية الجديدة (ناظر، مدير، مدير الدراسة)	- المذكرة 95-16 في شأن الترشيح لمهام الأستاذ المصاحب في الأسلاك التعليمية الثلاثة الصادرة بتاريخ 3 نونبر 2016. - المذكرة الإطار 099-19 في شأن المصاحبة والتكوين عبر	- ورشات تحليل الممارسات المهنية - زيارات ميدانية، زيارات صفية - انجاز مشاريع بحثية وبحوث تدخلية - تقاسم الوثائق المهنية والتربوية - مقابلات فردية

	المصاحبة الصادرة بتاريخ 30 شتنبر 2019. ■ قرار لوزير التربية الوطنية رقم 1849.05 صادر في 8 غشت 2005 بشأن تحديد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية. ■ المذكرة 131- 14 في شأن تحديد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية، الصادر بتاريخ 6 شتنبر 2014.		
--	---	--	--

غير أن هذه النصوص التنظيمية في حاجة ماسة إلى إخراج الدلائل المرجعية للوظائف والكفاءات لتتلاءم مع مستجدات منظومة التربية والتكوين، وإصدار الدلائل الخاصة بتفعيل التدابير الواردة في القرار الأنف ذكره المتمثلة في تامين واعتماد دورات التكوين المستمر ضمن شبكات تقييم الأداء المهني لموظفي الوزارة لضمان فعالية ونجاعة برامج التكوين المستمر الوطنية والجهوية والإقليمية.

فضلا عن ذلك، يستدعي مطلب تجويد التكوين المستمر اعتماد معايير التنافسية والشفافية في الإعداد للمخططات الجهوية للتكوين المستمر، من خلال فتح المجال للتباري لإعداد فرق التكوين والتأطير وفق دفاتر تحملات واضحة، قصد انتقاء أجود العروض المتنافسة، وجدير بالذكر أن بعض الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين قد نهجت طريق فتح المجال للتباري حول طلبات عروض تخص البرامج الجهوية للتكوين المستمر، غير أن البعض منها قد تراجع عن ذلك، والبعض منها اعتمدها بشكل محتشم، إذ لا يعلن غالبا عن المتنافسين وعن الفرق التي تم انتقاؤها.

وانطلاقا من قراءة لبعض تجارب البرامج الجهوية للتكوين المستمر، يلاحظ غياب التنافس والتمفصل بين التكوين الأساس والتكوين المستمر من جهة، وبين الفئات المستهدفة بالتكوين المستمر، في الوقت الذي يمكن إيجاد جسور بين مختلف التخصصات ومهام أطر التربية والتعليم خاصة في المؤسسات التعليمية، إذ يخليل إلينا أن كل تكوين يعزف نغمة حسب هواه، وكل فئة وكأن لديها خصوصيات مغلقة تتميز بها عن الفئة الأخرى.

إضافة إلى ذلك تحتاج برامج التكوين المستمر إلى التحرر من سلطة بعض المحددات التنظيمية والإدارية، لأنها تتناقض مع مبدأ الإبداع والتجديد، ومن بين مظاهر البيروقراطية الإدارية: إخضاع برامج التكوين المستمر خلال تنزيلها لسلسلة من المساطر الإدارية مما يجعلها تتأخر عن موعد تنفيذها، كما أن تنزيلها يتم في فترة محددة من السنة ابتداء من شهر شتنبر إلى غاية شهر دجنبر، حيث أن مسطرة الإعداد والمصادقة تستهلك تقريبا نصف أشهر السنة المالية، وهو ما يؤدي إلى ضغط في تنزيل أجناس دورات التكوين المستمر خلال مدة وجيزة، مما يضيف عليها بعضا من طابع الارتباك، وضعف المردودية.

المطلب الثاني: المداخل الممكنة لإرساء نموذج للتكوين المستمر قائم على المهنة التعاونية

أولاً؛ المهنة التعاونية: المبررات الإستراتيجية

ترتكز المهنة التعاونية على مجموعة من النظريات العلمية الحديثة التي تفسر كيف يتعلم الأفراد بشكل أفضل من خلال التفاعل والعمل الجماعي. وتعد هذه النظريات الأساس العلمي الذي تستند إليه الممارسات التربوية في مجتمعات التعلم المهني. فيما يلي أبرز هذه النظريات¹:

1. النظرية البنائية الاجتماعية – (Social Constructivism) فيغوتسكي

تؤكد هذه النظرية أن التعلم عملية اجتماعية في جوهرها، حيث يبني الأفراد معرفتهم من خلال التفاعل مع الآخرين داخل سياق اجتماعي وثقافي. ويشدد فيغوتسكي على مفهوم "منطقة النمو الوشيك (Zone of Proximal Development)"، أي أن المتعلم يحقق مستوى أعلى من الفهم بمساعدة الأقران أو مرشد خبير، وهو ما يتحقق في بيئات التعلم التعاوني. كما أن التواصل واللغة لهما دور محوري في بناء الفهم، ويعد التفاعل الجماعي محفزاً لنمو التفكير النقدي والإبداعي.

2. نظرية التعلم الاجتماعي – (Social Learning Theory) ألبرت باندورا

ترى هذه النظرية أن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد والتفاعل مع الآخرين. الفرد يتأثر بالبيئة الاجتماعية ويتعلم من خلال النمذجة والمحاكاة، ما يجعل العمل الجماعي والتعلم التعاوني بيئة مثالية لتطوير المهارات والسلوكيات المهنية. تؤكد أيضاً على أهمية التغذية الراجعة والدعم الاجتماعي في تعزيز التعلم.

¹Kantar, L, D , Demystifying Instructional Innovation: The Case of Teaching with Case Studies. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 13 (2). p101-115.(2013)

3. نظرية الذكاءات المتعددة – (Multiple Intelligences) هوارد جاردنر

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يمتلكون أنماطاً متعددة من الذكاءات (لغوية، منطقية، اجتماعية، إلخ)، وأن التعلم التعاوني يتيح استثمار هذا التنوع لصالح المجموعة. ويتم ذلك عبر تفاعل الأفراد ذوي الذكاءات المتنوعة داخل المجموعة مما يساعد على تعزيز فرص التعلم الفعال ويثري بيئة التعلم.

4. النظرية البنائية المعرفية – (Cognitive Constructivism) جون بياجيه

تركز على أن التعلم هو عملية نشطة يبني فيها المتعلم معارفه من خلال التفاعل مع البيئة وحل المشكلات. ومنه، يؤكد بياجيه أن تفاعل المتعلمين مع أقرانهم في مجموعات متقاربة المستوى يسرع من التطور العقلي ويعزز الفهم العميق.

نستنتج مما سبق أن فلسفة المهنة التعاونية التي تستهدف أطر التربية والتعليم، تستند إلى نظريات علمية راسخة أبرزها: البنائية الاجتماعية (فيغوتسكي)، التعلم الاجتماعي (باندورا)، الذكاءات المتعددة (جاردنر)، البنائية المعرفية (بياجيه). تؤكد هذه النظريات جميعها أن التعلم يصبح أكثر عمقاً وفاعلية عندما يكون تفاعلياً، جماعياً، ويستثمر التنوع البشري، ويعتمد على الحوار والتغذية الراجعة والتجربة المشتركة.

تكتسي المهنة التعاونية/ التعلم المهني التعاوني ¹ (Collaborative Professional Learning) في التربية والتعليم أهميتها في قدرتها على:

- تطوير الكفاءات المهنية للعاملين في المؤسسات التربوية من خلال مقاربات تعاونية.
- إرساء ممارسات إدارية وتعليمية قائمة على العمل الجماعي، تقاسم الخبرات، واتخاذ القرار المشترك.
- دمج مبادئ التعاونيات (الديمقراطية، المشاركة، العدالة) في الإدارة المدرسية والتعليم التشاركي.
- يشجع على التطوير المهني للمعلمين عبر مجتمعات تعلم مهنية (PLCs).
- يرتبط بفعالية التعليم، التحسين المستمر، وممارسة القيادة التشاركية. وتقوية المسؤولية الجماعية والمهارات الاجتماعية، وهي متأثرة بمبادئ العمل التعاوني الاقتصادي.

¹ Richard DuFour, Robert Eaker, Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement, Solution Tree, 1998 p143-159

■ الإدارة التعاونية للمؤسسات التعليمية من خلال: إدخال مبادئ المهنة التعاونية (التخطيط الجماعي، الرقابة الذاتية، الشفافية) في عمل إدارات المدارس.

5. المهنة التعاونية في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي:

في تقريره الجديد الموسوم بـ «المدرسة الجديدة تعاقب مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين» الذي أصدره بتاريخ دجنبر 2024، تحت رقم تقرير 2024/7، الرهان الخامس: النموذج البيداغوجي الجديد، والمهن التربوية، ورد مفهوم المهنة التعاونية لأول مرة في الأدبيات التربوية المغربية، إذ اقترح المجلس مفهوم المهنة التعاونية ضمن الاختيارات الممكنة لتجويد الأداء المهني لأطر التربية والتعليم، من خلال بناء فرق تربوية فعالة، مكونة من أطقم تدريسية، بالإضافة إلى أطقم غير تدريسية، من أطر إدارية وتربوية وأطر التفتيش والتخطيط والتوجيه والتدبير، وأطر مختصة في التربية الدامجة، وأطر مساعدة في الفعل التربوي. الغرض منها تعزيز التعلم المهني التعاوني في إطار مجموعات، مما سينعكس إيجابيا على المتعلمين والمتعلمين، وقد استلهم المجلس هذا الاستراتيجية من خلال اطلاعه على تجارب دولية متميزة، يمكن أن تكون مصدر إلهام لبرامج مماثلة في المغرب.

ثانياً؛ المهنة التعاونية مقارنة التجربة المغربية في ضوء التجارب الدولية والإقليمية

تعتمد استراتيجية المهنة التعاونية على التعاون بين الأفراد في بيئات العمل أو التعليم لتحقيق أهداف مشتركة. في سياق التعليم، يُمكن أن يُترجم هذا المفهوم إلى بيئات تعليمية حيث يعمل المدرسون، الإداريون، المشرفون، والطلاب معاً في بيئة تعليمية تعاونية تساهم في تحسين الأداء التعليمي وتنمية المهارات. حيث تلعب المهنة التعاونية دوراً مهماً في تحسين جودة التعليم من خلال تبادل الخبرات وتنمية المهارات المهنية بين الأطر التربوية المختلفة.

ولإبراز جدوى وإيجابيات المهنة التعاونية، ودورها في التنمية المهنية لأطر التربية والتعليم، سننطلق من رصد لبعض التجارب الدولية والإقليمية¹، قصد استثمارها في إعداد معالم تصور استشرافي للتكوين المستمر قائم على نموذج المهنة التعاونية، وبذلك ننطلق من النماذج التالية:

¹ اعتمدت في إنجاز هذه المقارنة على مجموعة من الدراسات البحثية العربية والأجنبية من بينها:
■ أمين النبوي: مجتمعات التعلم، مدخل للاعتماد الأكاديمي للمدارس، دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وهونج كونج وكوريا، ومدى إمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية والتنمية، ع. 41، سنة 2007 ص 106.

- Christopher, B. "Towards a Learning Community: The Journey of a Maltese Catholic Church School", Management in Education, vol. 22, No. 3, 2008 p. 22.
- Richard DuFour, Robert Eaker; Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement; Solution Tree; 1998

النظام التعليمي	مرجعيات المهنة التعاونية	ملامح المهنة التعاونية	التحديات والإكراهات
المغرب	■ جماعات الممارسات المهنية¹ (مديرو المؤسسات التعليمية) جاء تنزيلها في إطار مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية المغربية (PAGESM)، وضمن سياق الاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة، تمت المصادقة على مشروع PAGESM في البرنامج الحكومي للمملكة المغربية سنة 2012، في إطار بروتوكول التعاون بين المغرب في شخص وزارة التربية الوطنية، ودولة كندا ممثلة في الوكالة الكندية للتنمية الدولية سنة 2011.	■ عبارة عن تجمع لمدبرات ومديري المؤسسات التعليمية ينتمون لنفس الأحواض المدرسية، تهدف جماعة الممارسات المهنية إلى: الانتماء إلى شبكة للتعاون المهني؛ دمج المديرين والمديرات الجدد؛ التواصل حول الصعوبات الخاصة بتدبير مشروع المؤسسة المندمج؛ إغناء المعارف والممارسات والمواقف. ■ آلية للتكوين المستمر: إرساء لنظرية التكوين بالأقران. ■ آلية للبحث والتجديد التربوي	■ دورية اللقاءات ■ ضغوط العمل الإداري ■ محدودة الاستهداف (مقتصرة فقط على فئة المديرين دون أن تشمل باقي الأطر الإدارية والتربوية) ■ غياب دراسات تقييم الأثر للتجربة. ■ توقف العمل بها بشكل غير رسمي.

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل إرساء جماعات الممارسات المهنية، أبريل 2013، مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب.

■ ضيق الوقت وكثرة الأعباء الوظيفية: يُعد نقص الوقت المخصص للتعاون بين المعلمين من أبرز العقبات، حيث يشكو المعلمون من كثرة المهام الإدارية والتدريسية، مما يحد من قدرتهم على المشاركة الفعالة في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية والتطوير المهني الجماعي.	■ أظهرت دراسات حالة في مدارس فنلندية أن مديري المدارس يلعبون دورًا محوريًا في بناء مجتمعات التعلم المهنية، حيث يتبنون القيادة التشاركية ويشجعون على اتخاذ القرار الجماعي، ويعززون ثقافة الثقة المتبادلة والانفتاح بين أعضاء الهيئة التدريسية. ■ يعمل المعلمون معًا في تخطيط وتنفيذ الدروس، مما يعزز من تبادل الخبرات ويزيد من رضا المعلمين عن عملهم ويدعم تطويرهم المهني المستمر	■ القيادة التشاركية والثقافة المدرسية: ■ دعم التعاون والتدريس التشاركي (Co-teaching)،	فنلندا
■ الطبيعة المركزية والهيكلية الهرمية للنظام التعليمي: النظام التعليمي في سنغافورة يتسم بالمركزية الشديدة والهيكلية الهرمية، ما يحد من استقلالية المعلمين ويضعف روح المبادرة الذاتية، وهي من الركائز الأساسية لنجاح مجتمعات التعلم المهنية.	■ تعتمد سنغافورة على برامج تدريبية متكاملة تشمل التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، مع التركيز على تطوير الجوانب العلمية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات. ■ تعزيز التعلم المستمر والتطوير المهني للمعلمين داخل المدارس. ■ ثقافة تقييم وتحسين مستمر للنظام التعليمي.	■ المدرسة محور التعلم التعاوني المهني: تلعب المدارس في سنغافورة دورًا محوريًا في دعم التعلم المستمر للمعلمين، حيث يتم تعزيز ثقافة قيادة المعلم للتفوق المهني من خلال مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة نفسها.	سنغافورة

■ الحواجز الثقافية واللغوية: التنوع الثقافي واللغوي في المجتمع المدرسي القطري يفرض تحديات في التواصل الفعال بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، خاصة مع وجود نسبة كبيرة من المعلمين والطلاب غير الناطقين بالعربية	■ برامج مثل "تمكين قادة التعلم" (ELL) التي أطلقتها مؤسسة WISE بالتعاون مع وزارة التعليم، تركز على تطوير مهارات القيادة التعليمية وتشجيع بناء بيئات مدرسية تعاونية، حيث يتشارك القادة والمعلمون في مناقشة التحديات وتبادل أفضل الممارسات لتحسين نتائج التعلم	■ اعتماد برامج دولية لإرساء مجتمعات التعلم المهنية:	قطر
■ رغم نجاعة النظام التعليمي الياباني في تحقيقه لنتائج جيدة في مختلف روائز التقييم الدولية ، لكن، مع ذلك هناك تحديات تواجه تجربته المتميزة من بينها: كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية: يعاني المدرسون في اليابان من ساعات عمل طويلة جداً، تشمل مهاماً إدارية وأنشطة إضافية مثل الإشراف على النوادي، ما يؤدي إلى إرهاقهم ويحد من قدرتهم على تطوير أنفسهم أو التفاعل الكافي مع المتعلمين. ■ المركزية الإدارية: تفرض بعض السياسات المركزية قيوداً على مرونة المدارس في تطبيق مبادرات مجتمعات التعلم المهنية بشكل كامل، خاصة في ظل الحاجة لمواءمة السياسات مع الواقع المحلي لكل مدرسة.	■ تركز هذه المجتمعات على التعاون بين جميع عناصر المدرسة: الأساتذة، الإدارة، التلاميذ، والمجتمع المحلي. يتم العمل الجماعي بشكل منظم وتعاوني، حيث يتعلم الجميع من بعضهم البعض ويشاركون في اتخاذ القرار وتحليل الأداء. ■ القيادة في المدارس اليابانية تشاركية، وتُشجع المدرسين على القيادة والمبادرة ضمن هيكل منظم يتيح تبادل المعرفة والخبرات، ويُعزز من فعالية الممارسات المهنية. ■ مجتمعات التعلم المهنية في النظام التعليمي الياباني قائمة على: العمل الجماعي، القيادة التشاركية، التنمية المهنية المستمرة، ربط التعليم بالهوية الثقافية، والتركيز على التعاون والتعلم الذاتي.	■ فلسفة تعليمية إصلاحية من داخل المدرسة: مجتمعات التعلم المهنية في اليابان تُبنى كفلسفة تعليمية ومشروع تطويري إصلاحي يُخطط له من داخل المدرسة، استناداً إلى رؤية ورسالة المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية المتاحة.	اليابان

خلاصات:

انطلاقاً من التجارب المقارنة التي تستهدف رصد الممارسات الفضلى التي اعتمدت المهنة التعاونية منطلقاً أساسياً للتنمية المهنية لأطر التربية والتعليم، يمكن أن نخلص إلى النتائج التالية:

- بالنسبة للتجربة المغربية رغم أنها اعتمدت إحدى نماذج المهنة التعاونية المتمثلة في جماعات الممارسات المهنية منذ سنة 2012، إلا أنها "ظلت محدودة الأثر بفعل تركيز العمل بها في فئة مديري المؤسسات التعليمية الذين ينتمون لنفس الحوض المدرسي"¹، وعدم انفتاحها على أطر التربية والتعليم المؤثرين في العملية التعليمية التعلمية من هيئة التدريس، والأطر الإدارية، وأساتذة المؤسسات التعليمية، وأيضاً أعضاء خارج المؤسسة التعليمية كأطر التوجيه والتخطيط، وأساتذة مراكز التكوين والجامعات إن كانت قريبة أو التواصل معهم عن بعد للاستفادة من عنصر الخبرة.
- استناداً إلى التجارب الدولية والإقليمية المقارنة، نستنتج أن استراتيجية المهنة التعاونية تشمل منظومة المدرسة برمتها، حيث تستفيد منها مختلف الأطر التربوية والإدارية ولا تقتصر على فئة دون أخرى، إذ تشكل المدرسة محور التعلم التعاوني المهني، ومن داخلها يتم التخطيط لمختلف مشاريع التكوين المستمر في ارتباط وثيق مع رؤية ورسالة المدرسة وحاجاتها وإمكاناتها المادية والبشرية المتاحة.
- مجتمعات التعلم المهنية في الأنظمة التعليمية التي ركزنا عليها في المقارنة قائمة على: العمل الجماعي، القيادة التشاركية حيث إن المدرس يساهم بفعالية في منظومة القيادة واتخاذ القرار، التنمية المهنية المستمرة، ربط التعليم بالهوية الثقافية، والتركيز على التعاون والتعلم الذاتي بشكل مستمر.

خلاصات و توصيات الدراسة البحثية:

تشير الدراسات الأكاديمية الدولية المقارنة إلى أن استراتيجية التنمية المهنية لأطر التربية والتعليم القائمة على نموذج التعلم المهني التعاوني تمثل مدخلاً فعالاً للتكوين المستمر وركيزة أساسية لتحسين التعليم وتطوير أداء المدرسين من خلال العمل الجماعي، القيادة التشاركية، والتعلم المستمر، مع وجود اختلافات في آليات التطبيق حسب السياق الثقافي والتعليمي لكل دولة.

¹ عبد اللطيف الفحصي، جماعات الممارسات المهنية وسيلة لأي غاية، دفاقر التربية والتكوين، العدد 11 يوليو 2014، الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 47.

ومن أجل إرساء نموذج المهنة التعاونية في نظامنا التعليمي بالمغرب، لابد من التذكير بأهم فوائده، التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- يُعد من أهم براديجمات المهنة المعتمدة اليوم في مختلف الأنظمة التعليمية العالمية.
- يشجع على التطوير المهني للأطر التربوية عبر مجتمعات تعلم مهنية (PLCs).
- يساعد على تحسين نجاعة أداء الأطر التربوية والإدارية في المؤسسات التعليمية، من خلال التحسين المستمر لكفاءاتها، ومساهمتها في ممارسة القيادة التشاركية.
- تقوم على إشراك المتعلمين والمعلمين في قرارات التعلم.
- تقوّي المسؤولية الجماعية والمهارات الاجتماعية، وهي متأثرة بمبادئ العمل التعاوني الاقتصادي.
- الإدارة التعاونية للمؤسسات التعليمية من خلال إدخال مبادئ المهنة التعاونية (التخطيط الجماعي، الرقابة الذاتية، الشفافية) في عمل إدارات المدارس.
- المهنة عبر التكوين التعاوني: التعليم المستمر للمدرسين والمديرين من خلال ورش جماعية، تبادل الممارسات، والتقييم الذاتي الجماعي.
- ومنه ندعو إلى إرساء هذا النموذج في نظامنا التعليمي استثمارا للتجارب الفضلى، وبشكل يراعي خصوصيات نموذجنا الحضاري والثقافي.

إن المهنة التعاونية لأطر التربية والتعليم هي دعوة لإعادة النظر في كيف نُكوّن المدرسين، ونُدير المؤسسات التعليمية، ونعيد تعريف "النجاح المهني" كممارسة جماعية مستمرة ومستدامة مرافق للفاعل التربوي طيلة مساره المهني. إنها مقارنة تُزاج بين قيم التعاون ومناهج التطوير المهني.

مراجع الدراسة:

- باللغة العربية:
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية ع42، 1990 مطبعة النجاح الجديدة، سنة 2016
- مصطفى محسن، رهان التكوين المستمر بين التجديد والتطوير وتنمية الموارد البشرية، مجلة عالم التربية ع19 سنة 2010
- عبد الله الخيازي وآخرون، مؤلف جماعي، هندسة التكوين الممهن للمدرسين، نماذج نظرية ومقاربات وبدائل للتطوير، ط1، سنة 2024، رؤى برنت سلا، المغرب.

- ريتشارد دوفور، إيكرو روبرت، المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل، أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، ط2، الدمام، سنة 2008
 - أمين النبوي: مجتمعات التعلم، مدخل للاعتماد الأكاديمي للمدارس، دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وهونج كونج وكوريا، ومدى إمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية والتنمية، ع. 41، سنة 2007
 - جمال الدين ونجوى يوسف، التنمية المهنية لمديري الإدارات التعليمية: الفلسفة والأهداف والخبرات، مجلة عالم التربية، ع59، الجزء 06، سنة 2017.
 - عبد اللطيف الفحصى، جماعات الممارسات المهنية وسيلة لأي غاية، دفاثر التربية والتكوين، العدد 11 يوليو 2014، الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
 - يوسف الحسيني، مجتمعات التعلم المهنية، نهج بنائي لتطوير ثقافة التدريب والتنمية المهنية في المؤسسات التعليمية، المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، العدد 2، المجلد 05، سنة 2019
 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، الملحق 2.
 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: المدرسة الجديدة تعاقده مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين"، تحت رقم تقرير 2024/7. دجنبر 2024.
 - المملكة المغربية، القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، بتاريخ 19 غشت 2019.
 - وزارة تحديث القطاعات العامة، المرسوم 2.05.1366 يتعلق بالتكوين المستمر لموظفي وأعوان الدولة، الصادر بتاريخ 2 دجنبر 2005، المنشور في الجريدة الرسمية عدد 5386 بتاريخ 12 يناير 2006
 - وزارة التربية الوطنية، المقرر الوزاري رقم 20-031 في شأن المصادقة على استراتيجية التكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية، صادر في 03 شتنبر 2020.
 - وزارة التربية الوطنية، دليل إرساء جماعات الممارسات المهنية ، أبريل 2013، مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب
- مراجع باللغات الأجنبية:
- Marsha, S. & Caroll, K : Why can't we get it right? professional development in our school, California, Corwin press, INC, 2001

- Richard DuFour, Robert Eaker, Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement, Solution Tree, 1998
- Kantar, L, D , Demystifying Instructional Innovation: The Case of Teaching with Case Studies. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 13 (2).
- Christopher, B. "Towards a Learning Community: The Journey of a Maltese Catholic Church School", Management in Education, vol. 22, No. 3, 2008
- UNESCO: Teacher professional development: An international review of the literature, international institute for educational planning, Paris, 2003.

التحول الرقمي في تكوين أستاذ التربية الإسلامية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين:

من توظيف الموارد الرقمية إلى بناء الكفاية الديداكتيكية الرقمية

ياسين الغرغري

دكتور في الدراسات الإسلامية – المغرب.

الملخص

يعالج هذا المقال إشكالية التحول الرقمي في تكوين أستاذ التربية الإسلامية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، منطلقاً من تمييز مفاهيمي بين توظيف الموارد الرقمية بوصفه ممارسة قد تظل تقنية استهلاكية، والكفاية الديداكتيكية الرقمية بوصفها قدرة مركبة على انتقاء الموارد الرقمية وتقويمها وإعادة بنائها بما يخدم أهداف المادة ويراعي خصوصية معرفتها. ويحلل المقال الخصوصية التي تكتسبها هذه الكفاية في التربية الإسلامية، حيث يتسم المحتوى الشرعي الرقمي بتعدد مرجعياته المذهبية وتفاوت ضبطه العلمي، بينما يعتمد المنهاج الرسمي وحدة المذهب المالكي، مما يجعل انتقاء المورد الرقمي عملية مزدوجة، ديداكتيكية ومرجعية معاً، يتحول فيها تكوين الأستاذ في الفقه المقارن إلى مورد نقدي أساسي. ويقترح المقال، عبر نموذج تطبيقي لمسألة فقهية وورشة تكوينية، مدخلين لبناء هذه الكفاية: معالجة الإشكالات الرقمية النوعية داخل مجزوءة ديداكتيك المادة، وتوظيف تحليل الممارسات المهنية، مع مؤشرات أولية لتقويم هذه الكفاية لدى الأستاذ المتدرب.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، الكفاية الديداكتيكية الرقمية، التربية الإسلامية، الموارد الرقمية، تكوين الأساتذة، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

Abstract

This article addresses the issue of digital transformation in the training of Islamic Education teachers at the Regional Centers for Education and Training Professions. It begins by establishing a conceptual distinction between the use of digital resources, which may remain a purely technical and consumptive practice, and digital didactic competence, understood as a complex ability to select, evaluate, and

reconstruct digital resources in ways that serve the objectives of the subject and take into account the specific nature of its knowledge.

The article examines the particular significance of this competence in Islamic Education, where digital religious content is characterized by diverse jurisprudential references and varying levels of scholarly accuracy, whereas the official curriculum adopts the unity of the Maliki school of jurisprudence. Consequently, the selection of digital resources becomes a dual process, both didactic and referential, in which the teacher's training in comparative jurisprudence serves as a fundamental critical resource.

Through an applied model addressing a jurisprudential issue and a training workshop, the article proposes two approaches to developing this competence: addressing subject-specific digital challenges within the Islamic Education didactics module, and employing professional practice analysis. It also presents preliminary indicators for assessing this competence among trainee teachers.

Keywords: digital transformation, digital didactic competence, Islamic Education, digital resources, teacher training, Regional Centers for Education and Training Professions.

المقدمة

يشهد قطاع التربية والتكوين بالمغرب، على غرار المنظومات التربوية المعاصرة، تحولاً رقمياً متسارعاً لم يعد خياراً تقنياً ثانوياً، بل توجهاً استراتيجياً مؤطراً تشريعياً؛ إذ نص القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعليم وتحسين مردوديتها، وعلى إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية وتكوين مختصين في هذا المجال، فضلاً عن تنمية التعلم عن بعد بوصفه مكملاً للتعلم الحضوري¹. وقد سبق هذا التوجه التشريعي تراكم مؤسسي في المجال، تجسّد في برامج وطنية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم وما واكبها من أدلة بيداغوجية رسمية².

غير أن هذا التوجه العام يطرح، على مستوى الممارسة التكوينية، إشكالات مفاهيمية دقيقة كثيراً ما يمر دون تمحيص: وهو الخلط بين "استعمال الموارد الرقمية" بوصفه مهارة تقنية يمكن اكتسابها بالتدريب الأداتي، و"الكفاية الديداكتيكية الرقمية" بوصفها قدرة مركبة على توظيف هذه الموارد توظيفاً منضبطاً بأهداف المادة الدراسية وخصوصية معرفتها ومستوى متعلميها. فقد يتقن الأستاذ تقنياً استعمال العروض والمنصات والتطبيقات، دون أن يمتلك بالضرورة القدرة على انتقاء المورد الملائم وتقويمه وإعادة بنائه ديداكتيكياً بما يخدم التعلم.

ويكتسب هذا الإشكال حدة خاصة في مادة التربية الإسلامية؛ ذلك أن معرفتها المرجعية معرفة شرعية معيارية، يعتمد المنهاج الرسمي في شقها الفقهي وحدة المذهب المالكي³، بينما يتسم المحتوى الشرعي المتاح رقمياً بتعدد مرجعياته المذهبية وتفاوت ضبطه العلمي، إذ تُنتج جهات متباينة لا تلتزم بالضرورة باختيارات المنهاج المغربي ولا بضوابط التحقق العلمي. وبهذا، فإن توظيف المورد الرقمي في هذه المادة لا يطرح سؤال الجودة التقنية والملاءمة البيداغوجية فحسب، كما في سائر المواد، بل يطرح قبل ذلك سؤال السلامة المرجعية للمضمون ذاته.

1 - القانون الإطار رقم: 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، الجريدة الرسمية، 2019، المادة 33، ص: 21.
2 - المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، الرباط، وزارة التربية الوطنية، 2014، ص: 5-6.
3 - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، وثيقة منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، الرباط، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، يونيو 2016، ص: 5.

من هنا تنبثق إشكالية هذا المقال: كيف يمكن للتكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أن يحقق الانتقال بأستاذ التربية الإسلامية من مجرد توظيف الموارد الرقمية إلى بناء كفاية ديداكتيكية رقمية تراعي خصوصية المادة ومرجعيتها؟

ويهدف المقال، تبعاً لذلك، إلى ثلاثة أمور: تأصيل مفهوم الكفاية الديداكتيكية الرقمية وتمييزه عن المهارة التقنية وعن مجرد توظيف الموارد الرقمية، وتحليل خصوصية هذه الكفاية في مادة التربية الإسلامية بالنظر إلى طبيعتها معرفتها ومرجعيتها منهاجها، واقتراح مداخل عملية لبنائها ضمن التكوين الأساس والمستمر لأستاذ المادة.

ولمعالجة هذه الإشكالية، اعتمد المقال المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الأدبيات التربوية والوثائق الرسمية ذات الصلة؛ وهو بذلك يقدم إطاراً مفاهيمياً وتصوراً أولياً لمداخل التطوير، لا تقويماً لواقع ميداني، وهو ما يفتح المجال أمام دراسات ميدانية لاحقة تختبر هذا التصور.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للتحويل الرقمي والكفاية الديداكتيكية الرقمية.

1- مفهوم التحويل الرقمي في التعليم وسياقه المغربي.

يُقصد بالتحويل الرقمي في التعليم، في هذا المقال، المسار المؤسسي الذي تنتقل به المنظومة التربوية من الاستعمال العرضي للأدوات الرقمية إلى إدماجها البنوي في وظائف التعليم والتعلم والتكوين والتدبير، بما يعيد تشكيل الممارسات البيداغوجية ذاتها لا مجرد وسائطها. وقد أضحت توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم رهاناً تعتبره الأدبيات التربوية ضرورة يفرضها عصر المعرفة، لما يتيح من إمكانات في تجويد التعليم والتعلم¹.

وفي السياق المغربي، تراكمت جهود مؤسسية في هذا الاتجاه منذ ما يزيد على عقد ونصف، أبرزها البرنامج الوطني لتعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وما واكبه من إنتاج أدلة بيداغوجية رسمية صادرة عن المختبر الوطني للموارد الرقمية توطر إدماج هذه التكنولوجيا في الممارسة الصفية². ثم جاء القانون-الإطار رقم 51.17 ليمنح هذا التوجه سنداً تشريعياً ملزماً، إذ نص على تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعليمات، وإحداث مختبرات للابتكار وإنتاج

1 - خالد الأنصاري، "تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم"، مجلة كراسات تربوية، المجلد 1، العدد 2016/02، ص: 162.

2 - المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، الرباط، وزارة التربية الوطنية، 2014، ص: 5-7.

الموارد الرقمية وتكوين مختصين في هذا المجال، وتنمية التعلم عن بعد بوصفه مكملاً للتعلم الحضوري¹. ويندرج هذا كله ضمن دينامية أوسع للتجديد البيداغوجي تسعى إلى تجاوز بيداغوجيا التلقين نحو تعلم فعال يتركز حول المتعلم².

غير أن قراءة هذه النصوص تكشف أن التنصيص التشريعي والمؤسسي انصبَّ أساساً على البنات (المختبرات، الموارد، المنصات) وعلى مبدأ الإدماج، بينما ظل سؤال الكفاية التي يحتاجها الأستاذ لتفعيل هذا الإدماج داخل كل مادة دراسية بخصوصيتها سؤالاً مفتوحاً، تُحيل الإجابة عنه إلى هندسة التكوين. ومن هنا تأتي الحاجة إلى تدقيق مفاهيمي يميز بين مستويات التعامل مع الرقمي في الممارسة التعليمية.

2- التمييز المفاهيمي: من المهارة التقنية إلى الكفاية الديدانكتيكية الرقمية.

يقترح هذا المقال التمييز بين ثلاثة مستويات متدرجة في علاقة الأستاذ بالرقمي، مع التنبيه إلى أن هذا التدرج الثلاثي صياغة تحليلية يتبناها المقال لأغراض الدراسة:

المستوى الأول: المهارة التقنية، ويُقصد بها القدرة على استعمال الأجهزة والبرمجيات والمنصات (إعداد عرض تقديمي، استعمال منصة للتواصل، البحث في الشبكة). وهي مهارة عامة مشتركة بين سائر المستعملين، لا تحمل في ذاتها أي بعد بيداغوجي.

المستوى الثاني: توظيف الموارد الرقمية، ويعني استعمال الأستاذ لموارد رقمية جاهزة أو معدلة داخل الدرس. وهذا المستوى أرقى من سابقه لأنه يُدخل الرقمي إلى الفصل، لكنه قد يظل توظيفاً استهلاكياً إن اقتصر على العرض دون مساءلة الملاءمة الديدانكتيكية للمورد ومضمونه.

المستوى الثالث: الكفاية الديدانكتيكية الرقمية، وهي المستوى الذي يتبناه هذا المقال. وإذا كانت الكفاية تُعرّف في الأدبيات البيداغوجية بوصفها قدرة مركبة على تعبئة موارد معرفية ومهارية ووجدانية متعددة لمواجهة وضعيات حقيقية³، فإن الكفاية الديدانكتيكية الرقمية يمكن تحديدها، تبعاً لذلك، بأنها: قدرة الأستاذ المركبة على انتقاء الموارد الرقمية وتقويمها وإعادة بنائها وتوظيفها في وضعيات تعليمية-تعليمية، بما يخدم أهداف المادة الدراسية ويراعي طبيعة معرفتها ومستوى متعلميها. ويجد هذا التمييز ما يسنده في الدراسات العربية المقارنة التي عرضت الأطر الدولية للكفايات الرقمية المهنية للمعلمين (وتسميها بعض

1 - القانون الإطار رقم: 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، الجريدة الرسمية، 2019، المادة 33، ص: 21.
2 - أمال قاسيمي، "المدرسة المغربية وسؤال التجديد البيداغوجي، نحو بناء مدرسة حديثة"، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد: 2025/11، ص: 10.
3 - فاطمة الزهراء فشار، "مدخل إلى البيداغوجيا والديدانكتيك"، الجزائر، كنوز الحكمة، 2023، ص: 51-52.

هذه الدراسات "الجدارات الرقمية"، ومنها الإطار الأوروبي للكفايات الرقمية للمعلمين، وبيّنت أن هذه الأطر تتجاوز الكفاية الرقمية العامة المطلوبة من أي مواطن إلى كفايات مهنية وبيداغوجية خاصة بالمعلم، تشمل مجالات من قبيل التعامل مع الموارد الرقمية انتقاءً وإنشاءً وتعديلاً، وتوظيفها في التدريس والتقويم وتمكين المتعلمين¹.

3- الكفاية الديدانكتيكية الرقمية بوصفها قدرة مركبة: الأبعاد والمكونات.

بناءً على التعريف السابق، يمكن تحليل هذه الكفاية إلى أربعة أبعاد متكاملة يقترحها هذا المقال:

البعد التقني: التمكن الأدوات الأساسية، وهو شرط لازم غير كافٍ.

البعد الديدانكتيكي: القدرة على الحكم على ملائمة المورد الرقمي لأهداف الدرس ومستوى المتعلمين، وعلى إدماجه في سيناريو بيداغوجي متماسك لا إقحامه إقحاماً.

البعد النقدي-التقويمي: القدرة على فحص مضمون المورد الرقمي والحكم على سلامته العلمية ودقته، وهو البعد الذي تتفاوت حدته بحسب طبيعة المادة الدراسية.

البعد الأخلاقي-المهني: الوعي بضوابط الاستعمال المسؤول للرقميات (الملكية الفكرية، حماية المعطيات الشخصية، الاستعمال الآمن)، وهو بعد مقرر في الأدبيات التربوية المعاصرة المعنية بالكفايات الرقمية للمدرسين.

ويتضح من هذا التحليل أن المسافة بين "توظيف الموارد الرقمية" و"الكفاية الديدانكتيكية الرقمية" تكمن أساساً في البعدين الديدانكتيكي والنقدي-التقويمي؛ فهما اللذان يحولان الاستعمال من فعل تقني إلى فعل بيداغوجي مسؤول. وإذا كان هذا صحيحاً في سائر المواد الدراسية، فإن البعد النقدي-التقويمي يكتسب في مادة التربية الإسلامية حساسية نوعية تتصل بالمرجعية الشرعية للمضمون ذاته، وهو ما يفصله المحور الثاني.

1 - محمد أحمد عبد العظيم، "أطر الجدارات الرقمية المهنية للمعلمين في برامج الإعداد والتنمية المهنية: دراسة مقارنة بين بعض دول الاتحاد الأوروبي وإمكانية الإفادة منها في مصر". مجلة التربية المقارنة والدولية، المجلد 16، العدد 2021/16، ص: 46-11.

المحور الثاني: خصوصية الكفاية الديداكتيكية الرقمية في التربية الإسلامية.

1- طبيعة المحتوى الشرعي الرقمي: تعدد المرجعيات في مقابل وحدة المرجعية في المنهاج

يتسم المحتوى الشرعي المتاح عبر الفضاء الرقمي (مواقع، قنوات، تطبيقات، مقاطع مصورة، منصات فتاوى) بخاصيتين تميزانه عن الموارد الرقمية في سائر المواد الدراسية. أولاهما تعدد المرجعيات: فهذا المحتوى تنتجه جهات متباينة المشارب، تنتمي إلى مدارس فقهية ومرجعيات مذهبية مختلفة، وتتوجه في الغالب إلى جمهور عام عابر للسياقات الوطنية، لا إلى متعلم مغربي محكوم منهاجاً باختيار مرجعي محدد. وثانيتهما تفاوت الضبط العلمي: إذ يتجاور في هذا الفضاء المحتوى المؤسسي المحكوم بضوابط علمية، والمحتوى الفردي الذي قد لا يخضع لأي مراجعة، دون أن تتوافر للمستعمل غير المتخصص أدوات ظاهرة للتمييز بينهما.

وفي المقابل، ينص المنهاج الرسمي لمادة التربية الإسلامية بالمغرب صراحة على اعتماد وحدة المذهب الفقهي المالكي في تدريس الأحكام الشرعية¹. وينشأ عن هذه المفارقة وضع ديداكتيكي خاص: فالأستاذ الذي يبحث عن مورد رقمي لدرس فقهي يجد نفسه أمام عرض رقمي غزير، لكن جانباً من هذا العرض مبني على اختيارات فقهية غير الاختيار المعتمد في المنهاج، أو عارض للخلاف بطريقة لا تناسب المستوى الدراسي. وبهذا يصبح الانتقاء في هذه المادة عملية مزدوجة: انتقاء ديداكتيكي (الملاءمة لأهداف الدرس ومستوى المتعلمين) وانتقاء مرجعي (الموافقة لاختيار المنهاج المذهبي)، وهو ما لا نظير له بالحدة نفسها في مواد أخرى يكون فيها مضمون المورد الرقمي محل إجماع علمي واسع.

2- الكفاية النقدية في تقويم الموارد الرقمية الشرعية: استثمار التكوين في الفقه المقارن.

إذا كان البعد النقدي-التقويمي، كما تقدم في المحور الأول، هو الفاصل بين توظيف الموارد الرقمية والكفاية الديداكتيكية الرقمية، فإن هذا البعد يقتضي في التربية الإسلامية عدة معرفية خاصة لا يوفرها التمكن التقني مهما بلغ. ذلك أن تقويم المورد الرقمي الشرعي يستلزم القدرة على أمرين: أولهما التعرف على الانتماء المرجعي للمضمون، أي تمييز الاختيار الفقهي الذي بُني عليه المورد ونسبته إلى مذهب نسبة صحيحة؛ وثانيهما الحكم على دقته العلمية، أي التحقق من سلامة عرضه للحكم الشرعي بشرطه ودليله.

1 - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، وثيقة منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، الرباط، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، يونيو 2016، ص: 5.

وهنا يظهر الدور الوظيفي للتكوين الجامعي في الفقه المقارن؛ فهذا الحقل، من حيث هو مجال يجمع أقوال الفقهاء في المسائل المختلف فيها مع بيان أدلتها وأوجه الاتفاق والاختلاف بينها¹، يزود الأستاذ بخريطة معرفية للخلاف الفقهي تمكنه من تحديد موقع أي محتوى رقمي على هذه الخريطة: هل يعرض قول المذهب المالكي المعتمد في المنهاج؟ أم قولاً آخر معتبراً لكنه غير المعتمد؟ أم خلطاً بين الأقوال أو نسبة غير دقيقة؟ وبهذا تتحول المعرفة المقارنة، التي قد تبدو للوهلة الأولى عبئاً على الأستاذ الملزم بمرجعية واحدة، إلى مورد نقدي أساسي في زمن أصبح فيه المحتوى الشرعي الرقمي متعدد المصادر بطبيعته. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الكفاية النقدية لا تقتصر وظيفتها على انتقاء الأستاذ لموارده الخاصة، بل تمتد إلى فهم البيئة الرقمية التي يستقي منها المتعلمون أنفسهم تمثلاتهم قبل وصولهم إلى الدرس.

3- نموذج تطبيقي: من الفحص المرجعي إلى القرار الديدانتيكي.

لتوضيح اشتغال هذه الكفاية عملياً، يمكن تحليل الوضعية الآتية: أستاذ يهيئ درساً في صفة الصلاة، فيبحث عن مقطع رقمي تعليمي يعرض كيفية أدائها عرضاً مصوراً. وتُعدّ هيئة وضع اليدين في القيام من المسائل المناسبة لبيان الإشكال؛ فهي من مسائل الصلاة المختلف فيها بين الفقهاء، حيث نجد من أشهر الأقوال فيها أن جمهور الفقهاء ذهبوا إلى وضع اليمنى على اليسرى (القبض)، بينما المشهور في المذهب المالكي إرسال اليدين (السدل) في صلاة الفريضة، ويرجع الخلاف إلى اختلاف الآثار الواردة في صفة صلاة النبي صلى الله عليه وسلم وتقدير دلالتها². ولما كان كثير من المحتوى الرقمي التعليمي في صفة الصلاة يُنتج خارج السياق المغربي، فقد يجد الأستاذ كثيراً من المقاطع المتاحة تعرض القبض، وهو خلاف الهيئة الجارية في الممارسة المغربية ووفق المشهور عند المالكية.

هنا تنتقل الوضعية من مستوى الفحص المرجعي (وقد أنجزه الأستاذ بفضل خلفيته المقارنة: المقطع مبني على قول الجمهور لا على مشهور المذهب المالكي) إلى مستوى القرار الديدانتيكي، وأمام الأستاذ ثلاثة خيارات:

الاعتماد: اعتماد المورد كما هو، وهو خيار غير سديد هنا، لأنه يعرض على المتعلم هيئة مخالفة للمعتمد في المنهاج في درس غايته ترسيخ هذه الهيئة، مما يُحدث تشويشاً يناقض الوظيفة المرجعية للدرس.

1 - عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، "المذهب في علم أصول الفقه المقارن: تحرير لمسائله ودراساتها دراسة نظرية تطبيقية"، الرياض، مكتبة الرشد، 1999، ص: 1/11-12.

2 - ابن رشد الحفيد، "بداية المجتهد ونهاية المقتصد"، كتاب الصلاة، مسألة وضع اليدين إحداهما على الأخرى في الصلاة، ص: 1/146.

الرفض والاستغناء: رفض المورد والاكتفاء بالعرض المباشر أو بوسائل بديلة، وهو خيار سليم مرجعياً لكنه قد يضحّي بالقيمة المضافة للوسيط الرقمي دون ضرورة، إن وُجد بديل أفضل.

التعديل أو الاستبدال: البحث عن مورد منتج وفق المرجعية المعتمدة (كالموارد الصادرة عن مؤسسات دينية أو تربوية مغربية رسمية)، أو تعديل توظيف المورد بحصر المقطع المعروض في الأجزاء الموافقة للمنهاج، أو إنتاج مورد بديل بسيط.

ويمكن أن تُستخلص من هذا التحليل أربعة معايير يقترحها هذا المقال لترشيد القرار الديداكتيكي في مثل هذه الوضعيات: معيار السلامة المرجعية (مدى موافقة مضمون المورد للاختيار المعتمد في المنهاج)، ومعيار الكلفة الديداكتيكية (ما قد يُحدثه المورد من تشويش موازنةً بما يضيفه من قيمة تعليمية)، ومعيار قابلية التعديل (إمكان تكييف المورد أو الاقتصار على أجزائه السليمة)، ومعيار توافر البديل (وجود مورد موافق للمرجعية بجودة مقاربة). وبهذا يتضح أن النموذج لا يختبر معرفة الأستاذ الفقهية فحسب، بل كفايته في تحويل هذه المعرفة إلى قرار ديداكتيكي معلّل، وهو جوهر الكفاية الديداكتيكية الرقمية في هذه المادة. غير أن هذه الكفاية لا تُكتسب بالتلقائية ولا يكفي فيها التكوين التقني العام، بل تحتاج إلى بناء مقصود ضمن تكوين الأستاذ، وهو ما يتناوله المحور الثالث.

المحور الثالث: بناء الكفاية الديداكتيكية الرقمية في تكوين أستاذ التربية الإسلامية.

1- موقع المكوّن الرقمي في الهندسة التكوينية الحالية وحدوده.

ينظّم التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وفق المرسوم المؤسّس، في سنة تكوينية تجمع بين دروس نظرية (علوم التربية، التشريع المدرسي، ديداكتيك التخصص) وتدريب تطبيقية بالمؤسسات التعليمية¹. ويحضر المكوّن الرقمي ضمن هذه الهندسة بوصفه أحد مكونات التأهيل المهني للأستاذ المتدرب، انسجماً مع التوجه التشريعي العام نحو إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنظومة². أما التقدير الدقيق لحجم هذا المكوّن وكيفية تفعيله الفعلي داخل مختلف المراكز، فمسألة تستدعي دراسة ميدانية مستقلة تخرج عن حدود هذا المقال.

1 - مرسوم رقم: 2.11.672 بإحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الرباط، الجريدة الرسمية، 2011، ص: 6.
2 - القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، الجريدة الرسمية، 2019، المادة 33، ص: 21.

غير أن التحليل المفاهيمي الذي بُني في المحورين السابقين يسمح بتسجيل ملاحظة بنوية: فبقدر ما يُقدّم المكوّن الرقمي في صيغة تكوين تقني عام مشترك بين التخصصات (التمكن من الأدوات والمنصات وإنتاج الموارد)، يظل البعدان الحاسمان في الكفاية الديدانكتيكية الرقمية - البعد الديدانكتيكي والبعد النقدي- التقويمي - خارج دائرة هذا التكوين المشترك بطبيعتهما، لأنهما لا يتحددان إلا داخل كل تخصص بخصوصية معرفته. ففحص السلامة المرجعية لمورد رقمي شرعي، كما بيّن نموذج المحور الثاني، ليس مهارة تقنية قابلة للتدريس المشترك، بل كفاية تخصصية تستدعي تكويناً موصولاً بديداكتيك المادة. ومن هنا يتحدد مدخل البناء المقترح.

2 - مداخل الإدماج: ربط التكوين الرقمي بديداكتيك التخصص وتوظيف تحليل الممارسات.

يقترح هذا المقال مدخلين متكاملين لبناء هذه الكفاية:

المدخل الأول: نقل مركز الثقل في التكوين الرقمي، جزئياً، من التكوين التقني المشترك إلى مجزوءة ديداكتيك التربية الإسلامية ذاتها، بحيث تُعالج داخلها إشكالات نوعية من قبيل: خصائص المحتوى الشرعي الرقمي وتعدد مرجعياته، ومعايير انتقاء الموارد الرقمية للدروس الفقهية، وكيفية تكييف مورد رقمي مع اختيارات المنهاج. وبهذا لا يتلقى الأستاذ المتدرب "تكويناً رقمياً" و"تكويناً ديدانكتيكياً" منفصلين يُترك له عبء التأليف بينهما، بل يبني الكفاية في نقطة تقاطعهما، وهي النقطة التي تتكون فيها فعلاً.

المدخل الثاني: توظيف مجزوءة تحليل الممارسة المهنية، وهي مقارنة تبصيرية تتيح للأستاذ المتدرب مساءلة ممارسته الفعلية وإعادة النظر فيها بدل تلقي معايير جاهزة¹، في تحليل وضعيات ذات صلة مباشرة بالكفاية الديدانكتيكية الرقمية: كيف اختار الأستاذ المتدرب مورداً رقمياً لدرسه؟ وهل فحص انتماؤه المرجعي قبل اعتماده؟ وما أثر توظيفه في تعلمات المتعلمين وتمثلاتهم؟ ويرتبط هذا بتوظيف التأمل المهني بوصفه أداة لتعزيز وعي الأستاذ بممارساته وتطويرها المستمر².

1 - عرابي، مراد. "تحليل الممارسة المهنية مدخل للتكوين المهني ورافعة لتجويد التأهيل المهني للمدرس". مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث، المجلد 4، العدد 2021/14، ص: 47.

2 - ماجدة مازن دراوشة، "تجارب المعلمين في توظيف التفكير التأملي لتعزيز النمو المهني: دراسة نوعية". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد 6، العدد 10، 200/2025، ص: 188.

3 - نموذج تطبيقي: ورشة تكوينية لتقويم وانتقاء الموارد الرقمية لدرس فقهي.

يمكن تصور ورشة تكوينية ضمن مجزوءة ديداكتيك التربية الإسلامية، تُبنى على النحو الآتي: تنطلق الورشة بتقديم وضعية مهنية محددة: تحضير درس فقهي عملي (من قبيل درس في الطهارة أو الصلاة مما يقرره المنهاج)، مع عينة من ثلاثة إلى أربعة موارد رقمية حقيقية متاحة في الشبكة تتناول موضوع الدرس، تُنتقى بحيث تتفاوت في سلامتها المرجعية وجودتها الديداكتيكية والتقنية. ثم يشتغل الأساتذة المتدربون في مجموعات على فحص هذه الموارد وفق شبكة معايير ثلاثية: السلامة المرجعية (موافقة المضمون للاختيار المذهبي المعتمد في المنهاج ودقة عرضه للحكم)، والملاءمة الديداكتيكية (مناسبة المورد لأهداف الدرس والمستوى الدراسي وقابليته للإدماج في سيناريو بيداغوجي)، والجودة التقنية (وضوح الصوت والصورة وسلامة اللغة وسهولة التوظيف). وتُختتم الورشة بمناقشة جماعية لقرارات المجموعات (اعتماد، رفض، تعديل، استبدال) وتعليلها وفق المعايير الأربعة المقترحة في المحور الثاني، ثم بصياغة جماعية لشبكة انتقاء أولية يجربها الأستاذ المتدرب أثناء تداريبه الميدانية، ويعيد تحليل نتائج تجربتها ضمن مجزوءة تحليل الممارسة المهنية، بما يحقق التكامل بين المدخلين المقترحين.

4 - مؤشرات تقويم الكفاية الديداكتيكية الرقمية لدى الأستاذ المتدرب.

يمكن أن تُبنى مؤشرات تقويم هذه الكفاية على ثلاثة مستويات قابلة للرصد أثناء التداريب، تُعرض في الجدول الآتي:

المستوى	المؤشر	أداة الرصد
التخطيط	إدراج موارد رقمية ملائمة في تحضير الدرس مع تعليل اختيارها ديداكتيكياً ومرجعياً.	جذاذة الدرس وبطاقة التحضير.
الانتقاء والتقويم	القدرة على فحص الانتماء المرجعي للمورد الرقمي وكشف ما يخالف اختيار المنهاج أو يعرض الحكم عرضاً غير دقيق.	شبكة تقويم الموارد المنجزة في الورشات والتداريب.

إدماج المورد الرقمي في سيناريو الدرس إدماجاً وظيفياً يخدم التعلم، وتدبير ما قد يثيره من أسئلة لدى المتعلمين.	شبكة ملاحظة الحصص أثناء التدريس الميدانية.
--	---

وتمثل هذه المؤشرات تصوراً أولياً قابلاً للتطوير والتحقق من صلاحيته عبر دراسات ميدانية لاحقة، شأنها شأن الشبكة المقترحة في الورشة.

الخاتمة والتوصيات.

النتائج

أسفرت هذه الدراسة، من خلال تناولها لإشكالية الانتقال بأستاذ التربية الإسلامية من توظيف الموارد الرقمية إلى بناء الكفاية الديداكتيكية الرقمية، عن ثلاث نتائج رئيسية تنسجم مع الأهداف التي حددتها المقدمة:

فمن جهة التأصيل المفاهيمي، تبين أن الكفاية الديداكتيكية الرقمية تتمايز عن المهارة التقنية وعن مجرد توظيف الموارد الرقمية، بوصفها كفاية مركبة تقوم على انتقاء الموارد الرقمية وتقويمها وإعادة بنائها وتوظيفها بما يخدم أهداف المادة ويراعي طبيعة معرفتها ومستوى متعلميها، وأنها تنتظم في أربعة أبعاد متكاملة (تقني، وديداكتيكي، ونقدي-تقويمي، وأخلاقي-مهني)، يمثل البعدان الديداكتيكي والنقدي-التقويمي منهما الفيصل بين الاستعمال التقني والفعل البيداغوجي المسؤول.

ومن جهة خصوصية هذه الكفاية في التربية الإسلامية، تبين أن المفارقة بين تعدد المرجعيات المذهبية في المحتوى الشرعي الرقمي ووحدة المرجعية المالكية في المنهاج الرسمي تجعل الانتقاء في هذه المادة عملية مزدوجة، ديдаكتيكية ومرجعية معاً، وأن التكوين الجامعي في الفقه المقارن يتحول في هذا السياق من معرفة موازية إلى مورد نقدي أساسي، يمكن الأستاذ من فحص الانتماء المرجعي للموارد الرقمية واتخاذ قرار ديдаكتيكي معلل بشأنها (اعتماداً أو رفضاً أو تعديلاً أو استبدالاً) وفق معايير قابلة للتحديد.

ومن جهة مداخل بناء هذه الكفاية في التكوين، تبين أن التكوين التقني المشترك بين التخصصات، على أهميته، لا يبيّن بطبيعته البعدين الحاسمين في هذه الكفاية، وأن بناءهما يقتضي مدخلين متكاملين:

معالجة الإشكالات الرقمية النوعية داخل مجزوءة ديداكتيك التربية الإسلامية ذاتها، وتوظيف تحليل الممارسات المهنية والتأمل المهني في مساءلة الاختيارات الرقمية الفعلية للأستاذ المتدرب أثناء تداريبه.

التوصيات

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن اقتراح ما يأتي:

إدماج محور خاص بتقويم وانتقاء الموارد الرقمية الشرعية ضمن مجزوءة ديداكتيك التربية الإسلامية في التكوين الأساس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مع تفعيله بورشات تطبيقية على موارد رقمية حقيقية وفق شبكة معايير محددة، على غرار النموذج المقترح في هذا المقال.

تطوير ورشات تكوين مستمر ضمن مجزوءة تحليل الممارسة المهنية تتيح للأساتذة العاملين مساءلة اختياراتهم الرقمية الفعلية وتبادل الخبرات في تدبير المحتوى الشرعي الرقمي، بما يجعل التكوين المستمر امتداداً عملياً للتكوين الأساس في هذا المجال.

تعميق البحث الأكاديمي في هذا الموضوع عبر دراسات ميدانية تقيس فعلياً مستوى الكفاية الديداكتيكية الرقمية لدى أساتذة التربية الإسلامية المتدربين والعاملين، وتختبر صلاحية المؤشرات والشبكات المقترحة في هذا المقال، بما يتجاوز التصور النظري نحو رصد الممارسة الفعلية.

وتظل هذه المقترحات تصوراً أولياً قابلاً للتطوير في ضوء نتائج الدراسات الميدانية المستقبلية.

لائحة المصادر والمراجع

- 1- ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد القرطبي الأندلسي (ت: 595هـ)، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، خرّج أحاديثه وحكم عليها فريد عبد العزيز الجندي، دار الحديث، القاهرة، دون ذكر رقم الطبعة، 1425هـ / 2004م، أربعة أجزاء في مجلدين.
- 2- الأنصاري، خالد، «تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم»، مجلة كراسات تربوية، المجلد الأول، العدد الثاني، فبراير 2016م، ص 162-177.
- 3- دراوشة، ماجدة مازن، «تجارب المعلمين في توظيف التفكير التأملي لتعزيز النمو المهني: دراسة نوعية»، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد السادس، العدد العاشر، أكتوبر 2025م، ص 187-200.
- 4- عرابي، مراد، «تحليل الممارسة المهنية: مدخل للتكوين المهنين ورافعة لتجويد التأهيل المهني للمدرس»، مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث، المجلد الرابع، العدد الرابع عشر، أكتوبر 2021م، ص 47-85.
- 5- فشار، فاطمة الزهراء، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، الطبعة الأولى، كنوز الحكمة، الجزائر، 2023م.
- 6- قاسيمي، آمال، «المدرسة المغربية وسؤال التجديد البيداغوجي: نحو بناء مدرسة حديثة»، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد الحادي عشر، يناير 2025م، ص 10-35.
- 7- المختبر الوطني للموارد الرقمية، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الرباط، شتنبر 2014م.
- 8- المملكة المغربية، القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 7 ذي الحجة 1440هـ الموافق 9 أغسطس 2019م، الجريدة الرسمية، العدد 6805، بتاريخ 17 ذي الحجة 1440هـ الموافق 19 أغسطس 2019م، ص 5623 وما بعدها.
- 9- المملكة المغربية، مرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 من محرم 1433هـ الموافق 23 ديسمبر 2011م، في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الجريدة الرسمية، العدد 6018، بتاريخ 9 ربيع الأول 1433هـ الموافق 2 فبراير 2012م، ص 496 وما بعدها.

- 10- النملة، عبد الكريم بن علي بن محمد (ت: 1435 هـ)، المذهب في علم أصول الفقه المقارن: تحرير لمسائل ودراستها دراسة نظرية تطبيقية، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض، 1420 هـ / 1999م، خمسة أجزاء
- 11- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، وثيقة منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، الرباط، يونيو 2016م.

صناعة الشروح الفقهية في التراث الإسلامي: قراءة في الأسباب الباعثة والأهداف المرسومة

الباحث: بدر الدين الشرقي

باحث في سلك الدكتوراه

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة ابن طفيل القنيطرة- المغرب

الأستاذ المشرف: الدكتور عبد المغيث الجيلاني

ملخص البحث:

يتناول هذا المقال ظاهرة "الشروح الفقهية" بوصفها صناعةً تأليفيةً راسخةً في التراث الإسلامي، تهدف إلى فكِّ غوامض المتون، وكشف معاني العبارات، وتيسير سبل تلقي العلم. وينطلق المقال من إشكالية محورية مفادها: لماذا احتاجت المتون الفقهية إلى شروح، مع أن الأصل في التصنيف هو الاستغناء عن البيان الزائد؟ وما البواعث التي دعت إلى ظهور هذه الصناعة؟

وقد اعتمد المقال على المنهج التأصيلي الاستقرائي، من خلال تتبع نصوص أئمة الفقه واللسان والتصنيف لاستجلاء هذه الإشكالية.

وقد خلص المقال إلى أن الأسباب الباعثة على صناعة الشروح تنقسم إلى بُعدين رئيسيين: **بعد معرفي**؛ ناشئ عن غموض النصوص و**بعد تعليمي**؛ يتعلق بالحاجة التزامنية بين المتن والشرح.

كما كشف المقال عن خمسة مقاصد كبرى رسمها الشراح لأعمالهم، وهي: الانتصار للمتن ودفع المغالطات، وتعليل الفروع وربطها بالأصول، وبيان الصور والأمثلة التطبيقية، وحل الألفاظ وتفكيك العبارات، وأخيراً الاستدراك والتصحيح وترجيح الأقوال.

وتؤكد الدراسة في ختامها أن هذه الصناعة لم تكن اجتراراً أو ترفاً علمياً، بل ضرورةً منهجيةً ووعياً راسخاً بطبقات المتعلمين ومقتضيات الزمان، وهو ما يجسد نموذجاً فريداً للتراكم المعرفي البناء في الحضارة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: التأليف الفقهي – صناعة الشرح دواعي الشرح – مقاصد الشراح – التراث

الإسلامي.

المقدمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبع سنته إلى يوم الدين.

أما بعد؛ فإن من أبرز مظاهر عبقرية التأليف في الحضارة الإسلامية، ذلك النسق المحكم الذي قامت عليه الكتابة العلمية، حيث توزعت المعارف بين متونٍ تختصر لتُحفظ، وشروحٍ تُبسّط لتُفهم، وحواشٍ تُحرر لتُضبط. وقد شكّلت "الشروح الفقهية" حلقةً وسطى في هذه السلسلة، إذ قامت بوظيفة جوهرية تمثلت في فكّ رموز النصوص التأسيسية، وكشف معانيها، وتوسيع مبانيها، حتى أصبحت معلماً بارزاً من معالم الدرس الفقهي، ومصدراً لا غنى عنه للمتفهمين والباحثين.

غير أن وقوف المتأمل أمام هذه الظاهرة التأليفية يثير في نفسه جملةً من التساؤلات الإشكالية، لعلّ أبرزها: كيف انتقل الفقه من مرحلة النصوص المجردة إلى مرحلة "الصناعة الشرحية + المتقنة؟ وما الأسباب الحقيقية التي جعلت هذه الصناعة ضرورةً علميةً، مع أن الأصل في التصنيف – كما قرره الأئمة – هو الاستغناء عن البيان الزائد؟ وهل كانت هذه البواعث ذاتيةً نابعةً من قصد المصنفين إلى الإغلاق والتعقيد، أم موضوعيةً ناشئةً عن تغير الأزمنة، وتعدد الطبقات، وتبدل السياقات اللغوية والاصطلاحية؟ ثم ما الغايات والمرامي التي رسمها الشراخ لأنفسهم من وراء مصنفاتهم، وهل اقتصر على مجرد البيان اللغوي، أم تجاوزته إلى التعليل، والتصحيح، والاستدراك، وترجيح الأقوال، بما يجعل منها اجتهاداً مستقلاً بذاته؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، يسعى هذا المقال إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها:

1. تأصيل مفهوم "صناعة الشرح الفقهي"، ببيان دلالاته اللغوية وتحديد ماهيته الاصطلاحية، بما يؤكد أنه حرفة تأليفية قائمة بذاتها لها أصولها وضوابطها.
2. رصد الأسباب الباعثة على ظهور هذه الصناعة وتحليلها، وتقسيمها إلى بواعث معرفية تعود إلى طبيعة النص نفسه (سواء بقصد الغموض أو بطرئه)، وبواعث تعليمية ترتبط بحاجة المتلقي والمنظومة الدراسية.
3. استقراء المقاصد الكبرى التي رسمها الشراخ، وتفصيلها في خمسة محاور رئيسية: الانتصار للمتن، وتعليل الفروع، وبيان الصور التطبيقية، وحل الألفاظ، والاستدراك والتصحيح.

واعتماداً على المنهج التأصيلي الاستقرائي، سيسير المقال في خطة متدرجة، تبدأ بتأصيل مفهوم صناعة الشرح لغةً واصطلاحاً، ثم تنتقل إلى تتبع نشأتها وتطورها عبر الزمن، ثم تقف بالتحليل عند الأسباب الباعثة لها مقسمةً بين المعرفي والتعليمي، لنُختتم باستقراء الأهداف المرسومة التي تكشف عن عمق هذه الصناعة وثراء غاياتها، معتمداً في ذلك كله على نصوص أعلام هذه الصناعة، كالنووي، وابن خلدون، والغزالي، والقاضي عياض، وابن مرزوق، وغيرهم ممن تركوا بصماتهم الواضحة على معالم هذا التراث الخالد.

نسأل الله التوفيق والسداد، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه، نافعاً لعباده، إنه ولي ذلك والقادر عليه

أولاً: التأصيل المفهومي للشرح الفقهي:

الشرح في اللغة: الفتح والبيان، تقول: شرحت الكلام إذا بينته، وشرحت الغامض إذا فسرتة. وأصل اشتقاقه من تشريح اللحم، وهو بسطه وقطعه عن العضو قطعاً (1).

ومنه شرح الصدر، وهو فسحه وبسطه (2)

قال ابن عباس رضي الله عنهما في تفسير قول الله تعالى: «فمن يرد الله أن يهديه يشرح صدره للإسلام» (3) (يوسع قلبه للتوحيد والإيمان به) (4).

وقال أبو جعفر الطبري: (ت 310 هـ): (فسح صدره لذلك وهونه عليه، وسهله له بلطفه ومعونته، حتى يستنير الإسلام في قلبه، فيضيء له ويتسع له صدره بالقبول) (5).

وقال العلامة: إسماعيل الجوهري رحمه الله: (الشرح الكشف؛ تقول: شرحت الغامض؛ إذا فسرتة، ومنه تشريح اللحم) (6)

إذا؛ فالشرح يأتي بمعان عدة؛ منها: التوسيع، والكشف، والبيان، والتوضيح، والتفسير، والفهم، والفتح.

ثم إن هذه اللفظة استعملت في شرح المشكل من الكلام إذا بسطه الشارح وأظهر ما يخفى من معانيه.

(1) مقاييس اللغة لابن فارس، (ت 395 هـ) تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة 1366 هـ. مادة "شرح": (269/3)، ولسان العرب لابن منظور: (2228/4).

(2) المفردات المفردات في غريب القرآن، لأبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (ت 502 هـ) تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - 1412 هـ (ص 449).

(3) سورة الأنعام، الآية: 26.

(4) تفسير ابن أبي حاتم، للإمام الحافظ أبي محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم الرازي ت 327 هـ تحقيق أسعد محمد الطيب، المكتبة العصرية - صيدا. (ص 1384).

(5) تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل أي القرآن)، محمد بن جرير الطبري، دار الفكر، بيروت، 1405. (541/9).

(6) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت 393 هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، الطبعة الرابعة 1407 هـ - 1987 م. (378/1).

ثم إن الكلام المشروح ربما كان ممتزجا بالشرح نفسه بحيث لا ينفك عنه فيكونان كالشيء الواحد، وربما كان منفكا عنه بحيث يتقدم المشروح ثم تقوم الحاجة إلى شرحه، كما هو الغالب من استعمال هذه اللفظة، لا سيما عند المتأخرين.

ولذا عرف الشرح مثلا بأنه: (كتاب وضع على المتن لإيضاح عباراته وتفصيل ما أجمل فيه من مسائل العلم والتوسع فيها) (1).

وعليه؛ نجد أن علاقة الاصطلاح العرفي لـ "الشرح"، بالأصل اللغوي، ظاهرة.

ثانيا: نشأة صناعة الشروح وتطورها

الأصل في الكتاب استغناؤه عن غيره، وقيامه بالغرض من تصنيفه دون احتياج إلى شرح وبيان؛ لأن ذلك أيسر وأقرب إلى إصابة الفائدة دون عناء (2).

قال النووي (ت 687هـ) : (خير المصنفات ما سهلت منفعتها وتمكن منه كل أحد) (3).

وقال ابن الأكفاني (ت 749هـ) : (كل من وضع من البشر كتابا فإنما وضعه ليفهم بذاته من غير شرح) (4).

والعادة أن الأمم متى طال عهدها بالعلم، وتعاقبت عليها الأجيال، انتقل العلم من فردانية الاجتهاد إلى جماعية الإنتاج، فتنوع مناهجه، وتعمق مباحثه، وتكامل معارفه، لتكون الحصيصة النهائية وليدة تظافر فكري، يُتَمُّ بعضه بعضا.

(1) المناهج والأطر التأليفية في تراثها، د محمد لطفي الصباغ، المكتب الإسلامي، الطبعة الأولى: 1405/1985. (ص36).

(2) كشف الظنون، لمصطفى بن عبد الله كاتب جلبي القسطنطيني المشهور باسم حاجي خليفة أو الحاج خليفة، نشر: مكتبة المثنى - بغداد، تاريخ النشر: 1941 م (36/1).

(3) تهذيب الأسماء واللغات: (5/1).

(4) إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد - لأبي الجود شمس الدين محمد بن إبراهيم بن ساعد الأنصاري المعروف بابن الأكفاني السنجاري الأصل المصري المتوفى سنة 749هـ (1348م) طبع في مصر سنة 1318هـ (1900م): (ص55).

وكان العلماء يتداولون العلم قراءة وإقراءً، فيتولون كشف غوامضه، وحل رموز عباراته. وفي الزمن القريب كان المشكل منه نذرا يسيراً، لكنه ما لبث أن تكاثرت وتضاعفت كلما تطاول العهد وتباعد الأمد، حتى استحکم الغموض في كثير من مسائله. وإذا كان هذا العلم مما يذهب بذهاب حملته العارفين به، فقد ألحّت الحاجة إلى تدوينه، كما كانت من قبل داعية إلى تدوين أصول العلم نفسه.

غير أن من الشروح ما كانت الحاجة إليها مصاحبة لنشأة المشروح نفسه، بحيث ينشأن معا فيؤدي كل منهما وظيفة لا يستقل بها الآخر. وينبغي النظر إلى هذا النوع بمعزل عن غيره، فالشروح هنا لم تكن استباقاً لاندثار العلم من الصدور، بل هي حاجة أصلية من صميم العلم وجوهر بنائه (1).

ثالثاً: الأسباب الباعثة على صناعة الشروح الفقهية

بناء على ما سبق فإنه يمكن القول بأن الحاجة إلى الشروح كان لها باعثنان:

1- الباعث المعرفي (الناشئ من النص نفسه):

ويحصل ذلك بغموض عبارة الأصل التي لا تتكشف إلا بالشرح، ولغموض عبارة الأصل أحوال، من أهمها:

الحال الأول: أن يكون مصنف الأصل قاصداً إلى هذا الغموض؛ وذلك يحصل بأمور، منها استعمال الألفاظ المستغلقة التي لا يفهمها المرء إلا بإعمال العقل فيها وتكرار النظر في معانيها، ومنها استعمال الرموز والمواضع التي لا يدركها عامة الناس بل خاصة أهل هذا الفن أو ذاك.

فإن قيل: فلم يستعمل المصنفون والمتكلمون مثل ذلك في كلامهم؟

قيل: تختلف مقاصدهم في ذلك؛ فمنهم من يقصد به صون العلم عن غير أهله، وهذه سبيل طائفة من العلماء ترى أن العلم لا يتهيأ إلا بالجد في الطلب، والملكة المؤهلة لحسن التفقه. ويرون أنه لا ينبغي أن يكون ميسراً لعامة الناس، مبذولاً لكل أحد؛ بل الأولى ألا يطمح إليه إلا من توافرت فيه سمات الفهم الراجح، والصبر على التحصيل، والعقل الثاقب، ليستعين بهذه الأدوات على تحصيل المعارف على وجهها الصحيح، وحسن تبصّر دقائقها.

(1) جغرافيا الثقافة العربية الإسلامية: قواعد التكوين وقواعد التحويل. د. فرحات الدريسي، دار المتوسطة للنشر، تونس الطبعة الأولى: 2018 (ص153).

ويروى عن الخليل بن أحمد (ت 170 هـ) رحمه الله أنه قال: (من الأبواب ما لو نشاء أن نشرحه حتى يستوي في عمله القوي والضعيف لفعلنا، ولكننا نحب أن يكون للعالم مزية) (1) .

وحكى البغدادي عن علي بن سليمان الأخفش (ت 315 هـ) أنه قال: (عمل سيبويه كتابه على لغة العرب وخطبها وبلاغتها، فجعل فيه بينا مشروحا، وجعل فيه مشتبهات ؛ ليكون لمن استنبط ونظر فضل، وعلى هذا خاطبهم الله عز وجل بالقرآن.

ثم نقل عن أبي جعفر النحاس (ت 338 هـ) قوله معقبا على كلام الأخفش: وهذا الذي قاله علي بن سليمان حسن؛ لأن بهذا يشرف قدر العالم وتفضل منزلته؛ إذ كان ينال العلم بالفكرة واستنباط المعرفة، ولو كان كله بينا لاستوى في علمه جميع من سمعه، فيبطل التفاضل، ولكن يستخرج منه الشيء بالتدبر، ولذلك لا يمل؛ لأنه يزداد في تدبره علما وفهما) (2).

الحال الثانية: ألا يكون المتكلم الأول أو مصنف الأصل قاصدا إلى الغموض، ولكنه جرى على الألفاظ والأعراف والاصطلاحات التي يستعملها أهل زمانه وبلده، ثم أفضى تغيير السياقات إلى أن صار كلامه لا يفهم عند قوم آخرين إلا بواسطة الشرح الذي يكشف معاني تلك الألفاظ وحقائق تلك الاصطلاحات والأعراف، ونحو ذلك من المعاني.

قال ابن خلدون (ت 808 هـ) في أثناء عده لمقاصد التأليف: (وثانيها: أن يقف على كلام الأولين وتوابعهم، فيجدها مستغلقة على الأفهام، ويفتح الله له في فهمها، فيحرص على إبانة ذلك لغيره ممن عساه يستغلّق عليه؛ لتصل الفائدة لمستحقها. وهذه طريقة البيان لكتب المعقول والمنقول) (3) .

2- الباحث التعليمي (الناشئ من حاجة المتلقي)

أن يولد المتن والشرح معا في قالب واحد، لكل منهما وظيفته التي لا يقوى عليها الآخر. فالمتن يجلي رؤوس المسائل، ليذكر بها المبتدئ والمنتهي، فيسهل حفظها ودراستها، وتستحضرها الأذهان في كل حين.

(1) البصائر والذخائر لأبي حيان التوحيدي، تحقيق: وداد القاضي، دار صادر، بيروت، الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988 م (124/3).

(2) خزائن الأدب، عبد القادر بن عمر البغدادي (ت 1093 هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة

الطبعة الرابعة، 1418 هـ - 1997 م. (372/1).

(3) مقدمة ابن خلدون، لعامة ولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (808 هـ)، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، مكتبة الهداية - دمشق

الطبعة الأولى: 1425 هـ - 2004 م. (342/2).

وأما الشرح فكالـمـصباح الذي ينير المعاني ، ويبسطها بسطا، ويفصل القيود والاحتراقات التي ألجأ الاختصار إلى طيها، فلا يبقى غامضٌ إلا وانكشف، ولا مشكلاً إلا وانحل.

قال الخليل بن أحمد (ت 170 هـ): (يطول الكلام ليفهم، ويوجز ليحفظ) (1).

وقال أبو حامد الغزالي (ت 505 هـ): (فائدة الإطناب: الشرح والإيضاح المغني عن عناء التفكير وطول التأمل، وآفته الإملال، وفائدة الإيجاز جمع المقاصد وترصيفها، وإيصالها إلى الأفهام على التقارب، وآفته الحاجة إلى شدة التصفح والتأمل لاستخراج المعاني الدقيقة من الألفاظ الوجيزة الرشيقة) (2).

ومن أجل ذلك: منع الفقهاء الإفتاء من المختصرات والمتون إلا ممن كان عالما بها، مستحضرا لمعانيها وما ترك فيها من القيود اختصارا؛ فإن أصحابها يتخفون منها اعتمادا على فهم الفقيه والمتفقه (3). بل ربما جرى ذلك في كتابات الفقهاء بالعموم؛ فإن مخاطبتهم في مصنفاتهم إنما هي لأمثالهم من الفقهاء الذين يدركون مراداتهم، وإنما يقع الغلط عندما يطالعها غير الفقيه فينتقم الفتيا بما فيها دون أهلية ولا علم منه بذلك (4).

ومما سبقت الإشارة إليه من الدواعي، يعلم أن الشروح في أصل وضعها ورتبتها في التداول العلمي ليست ترفا زائدا، ولا تكرارا واجترارا لمسائل العلم، كما زعم بعض من يجهل طرائق العلم وتراثيبه عند أهل الإسلام. ثم لا تلك المقالة قوم دون أن يكلفوا أنفسهم عناء الفهم لها، فضلا عن فحصها ونقدها، حتى زعموا أنها أماراة على الدخول في عصور الجهل وانطفاء شعلة العقل (5).

(1) المجالسة وجواهر العلم، لأبي بكر أحمد بن مرزان بن محمد بن مالك الدينوري المالكي (ت 333 هـ)، تحقيق: عدنان عبد الرحمن مجيد القيسي، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى: 1418 هـ/1997 (ص399).

(2) فضائح الباطنية للإمام أبي حامد الغزالي، تحقيق عبد الرحمن بدوي، مؤسسة دار الكتب الثقافية الكويت، الطبعة الأولى: 1383 هـ/1964. (ص31).

(3) ينظر: الفروق الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق لأبي العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (ت 684 هـ)، عالم الكتب بدون طبعة وبدون تاريخ (198/2).

(4) الشروح الفقهية، هيثم بن فهد الرومي، مقال منشور بالمجلة الفقهية السعودية، العدد: 61، (ص666).

(5) مستويات الخطاب المنهجي في العلوم العربية الإسلامية، د حسن عبد الحميد، رؤية للنشر والتوزيع القاهرة، الطبعة الثانية: 2013، (ص140).

خامساً: الأهداف المرسومة من وراء صناعة الشروح

تتلخص مقاصد الشرح التي يهدف الشراح عادة إلى تحقيقها فيما يلي:

1 - الانتصار للكتاب المشروح

وذلك بدفع ما يرد عليه من سوء الفهم والغلط، ومن ثم قال حاجي خليفة (ت 1067 هـ) : (إن من آداب الشراح وشرطه أن يبذل النصرة فيما قد التزم شرحه بقدر الاستطاعة، ويذب عما قد تكفل إيضاحه بما يذب به صاحب تلك الصناعة ليكون شارحاً غير ناقض وجارح، ومفسراً غير معترض) (1).

وذكر النووي في أول (التتقيح في شرح الوسيط) أن المقصود بالكتاب بيان اثني عشر نوعاً، وذكر منها : (السابع: بيان ما غلطه فيه كثيرون وليس هو غلطاً، بل له وجه خفي على من غلطه، وهذا كثير جداً في الأحكام واللغات) (2).

2- تحليل الفروع والمسائل المذكورة في المتن، وبيان معانيها واصولها

والغرض من هذا أمور، منها معرفة أدلتها، ومنها أن يسهل البناء والتخريج عليها، ومنها أن يسهل ضبطها.

وقد نبه على هذا الغرض طائفة من الشراح. فمن ذلك قول الباجي (ت 474 هـ) في مقدمة كتابه المنتقى شرح الموطأ : (ورغبت أن أقتصر فيه على الكلام في معاني ما يتضمنه ذلك الكتاب من الأحاديث والفقه وأصل ذلك من المسائل بما يتعلق بها في أصل كتاب الموطأ ليكون شرحاً له وتنبيهاً على ما يستخرج من المسائل منه ويشير إلى الاستدلال على تلك المسائل والمعاني التي يجمعها ...) (3).

وقال علاء الدين الكاساني (ت 587 هـ) : (الغرض الأصلي والمقصود الكلي من التصنيف في كل فن من فنون العلم، هو تيسير سبيل الوصول إلى المطلوب على الطالبين، وتقريبه إلى أفهام المقتبسين، ولا

(1) كشف الظنون: (1 / 37).

(2) التتقيح في شرح الوسيط: لأبي زكريا يحيى بن شرف النووي ت 676 هـ [مطبوع بهامش الوسيط لأبي حامد الغزالي]. - القاهرة: دار السلام، 1417 هـ - 1997. (1 / 79).

(3) المنتقى شرح الموطأ، الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث التجيبي القرطبي الباجي الأندلسي (ت 474 هـ)، مطبعة السعادة، الطبعة: الأولى، 1332 هـ. (2 / 1).

يلتزم هذا المراد إلا بترتيب تقتضيه الصناعة وتوجيه الحكمة، وهو التصفح عن أقسام المسائل وفصولها، وتخريجها على قواعدها وأصولها؛ ليكون أسرع فهما وأسهل ضبطا وأيسر حفظا، فتكثر الفائدة وتتوفر العائدة (1).

3- بيان الصور والأمثلة:

وذلك أن اختصار الفروع والمسائل في المتون والمختصرات ربما أحوج إلى ذكر صورتها وبيان أمثلتها في أحوال كثيرة.

قال ابن قاضي شعبة (ت 874 هـ) في أول شرحه لـ (المنهاج) للنووي: (استخرت الله تعالى في كتابة شرح مختصر على المنهاج في الفقه... مقتصرًا على تصوير مسائله وبعض دلالاته) (2).

ونذكر صورة المسألة وأمثلتها في كتب الشروح مجال لتخريج الفروع وتجدد أحكامها باختلاف الزمان والمكان، وفيها ربط لنصوص الفقهاء التأسيسية بأمثلتها المتجددة وأشكال تطبيقها المختلفة، (3) شريطة أن تكون صورة المسألة وأمثلتها مطابقة لما في الأصل المشروح، لا أن تكون المسألة صحيحة في نفسها وحسب، ومن ثم غلط الفقهاء من صوروا المسائل بخلاف ما هي عليه في المتون مع صحتها في الفقه.

4 - شرح الألفاظ وحلها :

وهذا من أهم أغراض الشروح، وقد نص عليه جمع من الشراح.

فمن ذلك قول القاضي عياض (ت 544 هـ) في شرحه للمدونة: (فإن أصحابنا من المتفقهة أسعدنا الله وإياهم بتقواه، رغبوا في الاعتناء بمجموع يشتمل على شرح كلمات مشكلة، وألفاظ مغلطة، مما اشتملت عليه الكتب المدونة والمختلطة، اختلفت الروايات في بعضها، ومنها ما أرتج على أهل درسها وحفظها. وربما اختلف المعنى لذلك الاختلاف فحمل على وجهين، أو تحقق الصواب أو الخطأ في أحد اللفظين. وفي ضبط حروف مشكلة على من لم يعتن بعلم العربية والغريب... وأضفت إلى الغرض المطلوب بيان

(1) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين أبو بكر بن مسعود الكاساني، دار الكتاب العربي، بيروت، 1982. (2 / 1).

(2) بداية المحتاج في شرح المنهاج، لابن قاضي شعبة، بدر الدين محمد بن أبي بكر بن أحمد الأسدي الدمشقي الشافعي (المعروف: بابن قاضي شعبة)، تحقيق: لجنة محققين، دار النوادر، ط: إدارة الثقافة الإسلامية في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، في دولة الكويت. (1 / 93).

(3) عبقرية التأليف العربي علاقة النصوص والاتصال العلمي د. كمال نيهان، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت . 2015م (ص214).

معاني الألفاظ الفقهية الواقعة في هذه الكتب، وكيفية تجوزها عن موضوعها، وأصل اشتقاق أصولها وفروعها . ونثرنا أثناء ذلك نكتا من كلام المشايخ والحقاق وتعليقاتهم، إلى ما استثرناه من أسرار الكتاب واستنبطناه إلى تنبيهاتهم. وأكثرها مما لم يقع في الشروحات له ذكر، ولا انكشف له في التعاليق سر، لنتم الفائدة لباعياها، وتكمل المنفعة لدارسها وراويها). (1)

وقد يستعان بشرح ألفاظ المتن المشروح بنصوص الفقهاء الآخرين التي تسعف وتكشف عن معاني ألفاظه. كما قال أبو عبد الله المواق (ت 897هـ): (بالله أستعين وهو حسبي ونعم الوكيل على استخراج نصوص أقابل بها مسائل مختصر خليل، يستعان بهذه النصوص على فهمه، وتكون شاهدة على نقله، فأتي بلفظ خليل بنصه، ثم أنقل بإزائه نص غيره. وأتخير من النصوص ما يكون أقرب للفهم وأوجز في اللفظ. ولا أزيد على ما شهر إلا لأمر ما، أو يكون مضاهيا له في الشهرة أو أشهر، وأكتفي بالنقل دون التنزيل على اللفظ؛ إذ المقصود كشف النقول) (2).

غير أن صنيعة هذا كان محل انتقاد من الشراح، حيث قال أبو عبد الله الحطاب (ت 954هـ) واصفا صنيعة: (وقد وقفت على قطعة مما كتبه الشيخ العلامة خطيب غرناطة أبو عبد الله محمد بن المواق الأندلسي، وهو حسن من جهة تحرير النقول لكنه لا يتعرض لحل كلام المصنف) (3)

فإذا تقرر ما مضى، فإن هذا الغرض الذي هو من أهم مقاصد الشروح يندرج فيه شرح الألفاظ وتفكيك العبارات، وحل إشكالات المسائل وبيان ما تشتمل عليه من المنطوق والمفهوم، كما في قول الحطاب: عن شرح ابن مرزوق (ت 842هـ) : (ولم أر أحسن من شرحه؛ لما اشتمل عليه من تفكيك عبارة المصنف، وبيان منطوقها ومفهومها، والكلام على مقتضى ذلك من جهة النقل) (4) .

5- الاستدراك والتعقب

وذلك أن الشراح ربما استدركوا على المتن المختصرة، أو عادوا عليها ببعض وجوه التعقب، ومن ذلك ما يأتي:

- (1) التنبيهات المستنبطة على الكتب المدونة والمختلطة، عياض بن موسى بن عياض بن عمرو بن يحيى السبتي، أبو الفضل (ت 544هـ) تحقيق: الدكتور محمد الوثيق، الدكتور عبد النعيم حميتي، دار ابن حزم، بيروت – لبنان الطبعة: الأولى، 1432 هـ - 2011 م، (6/1 - 7).
- (2) التاج والإكليل لمختصر خليل محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، أبو عبد الله المواق المالكي (ت 897هـ)، دار الكتب العلمية الطبعة الأولى: 1416هـ-1994م، (5/1).
- (3) مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، لأبي عبد الله شمس الدين محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي الحطاب الرعيني المالكي (ت 954هـ)، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثالثة: (1412هـ - 1992م) (7/1).
- (4) مواهب الجليل: (7/1).

أ- تقييد الألفاظ المطلقة في المتن:

وذلك أن أصحاب المتن المختصرة ربما تخففوا من ذكر القيود لأجل الاختصار فيعنى الشراح ببيانها. كما في قول الدردير (ت 1201 هـ): (هذا شرح مختصر على المختصر للإمام الجليل العلامة أبي الضياء سيدي خليل، اقتصر فيه على فتح مغلقه، وتقييد مطلقه، على المعتمد من أقوال أهل المذهب)⁽¹⁾.

ب- بيان الوهم وإصلاح الغلط

وذلك أن النقص مستول على البشر، وكل كتاب سوى كتاب الله تعالى فالوهم وارد عليه، والخطأ متطرق إليه. ومن ثم كان من عمل الشراح أن يبينوا ما يرد في المتن والأصول من الوهم والغلط. بل إن من المصنفين من يطلب من الناظر في كتابه إصلاح ما يجده فيه من الغلط والوهم، ولذلك أمثلة كثيرة فمنها:

قول أبي عبد الله ابن الحاج (ت 737 هـ) في خطبة كتابه المدخل: (ورحم الله امرءا ظهرت له عورة أو عيب فستر، أو عذر فاستعذر، وإن ظهر خير فبفضل الله ورحمته والمن له بدءا وعودا. ولا بأس أن يصلح ما وجد من الغلط والوهم، فقد أذنت له في الإصلاح؛ لأنه من باب المعاونة على البر والتقوى، وأن البر خير)⁽²⁾.

وقول الشيخ خليل بن إسحاق رحمه الله في أول المختصر: (وأسأل بلسان التضرع والخشوع وخطاب التذلل والخضوع أن ينظر بعين الرضا والصواب، فما كان من نقص كملوه، ومن خطأ أصلحوه، فقلما يخلص مصنف من الهفوات، أو ينجو مؤلف من العثرات)⁽³⁾.

(1) الشرح الكبير، للدردير: (5/1).

(2) المدخل، لأبي عبد الله محمد بن محمد بن محمد العبدري الفاسي المالكي، الشهير بابن الحاج (ت 737 هـ)، دار التراث، بدون طبعة وبدون تاريخ: (12/1).

(3) مختصر العلامة خليل بن إسحاق بن موسى، ضياء الدين الجندي المالكي المصري (ت 776 هـ)، تحقيق: أحمد جاد، دار الحديث/القاهرة، الطبعة: الأولى، 1426 هـ/2005 م: (ص 8).

وليس المراد بالإصلاح التغيير والتبديل كما نص على ذلك أهل العلم، بل المراد ذكر الوهم والخطأ ثم بيان وجه الصواب في إثر ذلك.

قال أبو عبد الله ابن مرزوق الحفيد (ت 842 هـ) في أول شرح خليل، في كلام نفيس: "وأما ما أذن فيه المصنف من تكميل النقص الواقع في كتابه، وإصلاح الخطأ الكائن، فمحملة عندي والله أعلم أنه أراد تكميله بالتنبيه على النقص والخطأ، وإصلاح ذلك بألفاظهم حال الإقراء والفتوى بما فيه، أو التنبيه على ذلك بالكتابة في الشروحات لمن تصدى للوضع عليه، أو بالكتابة في حواش كتابه، مع التنبيه على أنه حاشية. وأما أن يكون أذن في إصلاح ذلك بالتبديل والتغيير بالكتابة في أصل كتابه، بحيث يكشف بعض ألفاظه ويؤتى بديلها أو يزداد فيها أو ينقص فما أظنه يأذن في هذا، ولا أظن جوازه؛ لأن فتح هذا الباب يؤدي إلى نسخ الكتاب بالكلية، وعدم وقف الأمر على ساق؛ لاختلاف القرائح، وظن كل واحد أن الصواب معه. ولا خفاء أن الفساد اللازم عن هذا المحذور أعظم وأكثر من الفساد اللازم بترك نقص المصنف وخطئه؛ لأن هذا يسير ولا يتزايد، وذلك لا يقف على حد، فيصلح المصلح إلى ما لا نهاية له. وقد شاهدت شيئاً من هذا في نسخ ابن الحاجب الفقهي؛ لأن بعضهم ذكر عنه مثل هذا الإذن، وهو إن صح محمول على ما ذكرته (1).

ج- تصحيح الروايات والأقوال وترجيح المطلق منها وبيان المعتمد وبيان الخلاف النازل والعالي وأدلته:

وذلك أن العادة في المتن والمختصرات قد جرت بالاختصار في مثل ذلك، بحيث يجري المصنف المسألة على رواية واحدة أو قول واحد، وربما أشار إلى غيرها مطلقاً الحكاية دون تقديم لإحدى الروايات أو ترجيح بينها، فيتكفل الشراح ببيان ذلك.

قال بهرام (ت 803 هـ) في أول شرحه المتوسط المختصر خليل: (فكتبت عليه بعد الاستخارة ما يبين إن شاء الله تعالى معانيه، ويوضح مقاصده ومبانيه، مع ذكر طرق الأشياخ، واختلاف الروايات) (2).

(1) المنزعة النبيل في شرح مختصر خليل وتصحيح مسائله بالنقل والدليل، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن مرزوق الحفيد (ت 866)، دراسة وتحقيق: جيلالي عشير ومحمد بورنان ومالك كرشوش، مركز الإمام الثعالبي للدراسات ونشر التراث، الطبعة الأولى: 1433 هـ / 2012 م. (314/1).

(2) تحبير المختصر، وهو الشرح الوسيط لبهرام على مختصر خليل، تحقيق: د. أحمد بن عبد الكريم نجيب - د. حافظ بن عبد الرحمن خير، مركز نجيبويه للمخطوطات وخدمة التراث، الطبعة الأولى، 1434 هـ - 2013 م، (60/1).

وهذا الغرض من أصعب الأغراض وأشقها؛ فإن التدقيق في فهم كلام الماتن وصاحب الأصل، ثم معرفة ما يقابله من الروايات والأقوال في المذهب الواحد وخارج المذهب، من الأمور التي يكثر فيها الغلط. وقد نبه الفقهاء على ذلك، فقال المرداوي مثلاً : (وقد يشرح أحدهم كتاباً، ويجعل ما يقوله صاحب الكتاب المشروح رواية أو وجهاً أو اختياراً لصاحب الكتاب، ولم يكن ذكره صاحب الكتاب عن نفسه، أو أنه ظاهر المذهب، من غير أن يبين سبب شيء من ذلك، وهذا إجمال أو إهمال).⁽¹⁾

(1) الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل: لأبي الحسن علاء الدين علي بن سليمان المرداوي الدمشقي الصالحي (ت 885 هـ)، دار إحياء التراث العربي ببيروت الطبعة الأولى: 1419 هـ. (396/30).

خاتمة:

وبعد هذا الطواف في رحاب الشروح الفقهية، واستقراء أبرز معالمها من مفهوم، ونشأة، وأسباب، ومقاصد، يمكننا أن نُسجل جملةً من الخلاصات التي تتضح من ثنايا هذا المبحث التأصيلي، وهي:

1. أن الشرح الفقهي لم يَنْشَأْ عبثاً ولا ترفاً علمياً، بل استجاب لحاجات معرفية وتعليمية أصيلة، تمثلت في غموض النصوص بمرور الزمن، وتغير الأعراف اللغوية، والحاجة إلى تقريب العلم للمبتدئين، وضبط مسأله للمنتهين، كما استجاب لداعٍ تعليمي جعل المتن والشرح متلازمين يؤدي كلٌ منهما وظيفة لا يقوم بها الآخر.

2. أن الشروح لم تكن مجرد تكرار مملٍ أو اجترار للمسائل، بل حملت مضامين تجديدية، تمثلت في تعليل الأحكام، وبيان الصور والأمثلة، وتقييد المطلق، وتصحيح الأوهام، وترجيح الأقوال، مما جعلها ميداناً خصباً للاجتهاد الفقهي، ومنارةً للفهم الرشيد.

3. أن الشرح أدركوا خطورة مهمتهم، فتحلّوا بأدب النصرة للكتاب المشروح، مع الإشارة إلى مواضع الوهم والخلل بطريقة علمية موضوعية، تهدف إلى الإصلاح لا إلى الهدم، والبيان لا إلى التبديل، كما نبهوا إلى أن التصحيح لا يعني تغيير نصوص المتون، بل التنبيه على الصواب في الحواشي أو الشروح، حفاظاً على أصل المتن من العبث.

4. أن الشروح تضمّنت آليات متنوعة في التعامل مع النصوص، من تفكيك العبارات، وحلّ الإشكالات، وبيان المنطوق والمفهوم، إلى الاستعانة بنصوص أخرى لفهم الألفاظ، مما يدل على تكامل المنهج العلمي عند الفقهاء، وحرصهم على تحقيق الفائدة المرجوة من المتن والشرح معاً.

وختاماً، فإن الوقوف على مقاصد الشروح الفقهية وأسباب نشأتها، يكشف عن عمق المنهج التألّيفي عند علماء الإسلام، وعن إدراكهم لطبقات المتعلمين، واحتياجات الزمان، ومقتضيات الاجتهاد. وإذ نقم هذا المقال، فإننا نرجو أن يكون فاتحةً لمزيد من الدراسات التحليلية التي تتعمق في بنية الشروح الفقهية، وتستجلي مناهج شراحها، وتسهم في تجديد النظر في تراثنا الفقهي العظيم، بما يليق به من فهم معاصر، ومواكبة رشيدة. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر التراثية:

- إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد، لابن الأكفاني، محمد بن إبراهيم بن ساعد الأنصاري (ت 749هـ)، مطبعة مصر، 1318هـ/1900م.
- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، للمرداوي، أبي الحسن علاء الدين علي بن سليمان الدمشقي الصالحي (ت 885هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى: 1419هـ.
- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، للكاساني، علاء الدين أبي بكر بن مسعود (ت 587هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، 1982م.
- بداية المحتاج في شرح المنهاج، لابن قاضي شهبة، بدر الدين محمد بن أبي بكر بن أحمد الأسدي الدمشقي الشافعي (ت 874هـ)، تحقيق: لجنة من المحققين، دار النوادر، بالتعاون مع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - الكويت، بدون تاريخ.
- البصائر والذخائر، لأبي حيان التوحيدي، علي بن محمد (ت 414هـ)، تحقيق: وداد القاضي، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى: 1408هـ/1988م.
- تاج والإكليل لمختصر خليل، للمواق، محمد بن يوسف بن أبي القاسم الغرناطي المالكي (ت 897هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى: 1416هـ/1994م.
- تحبير المختصر (الشرح الوسط على مختصر خليل)، لبهرام بن محمد الدميري المالكي (ت 803هـ)، تحقيق: د. أحمد بن عبد الكريم نجيب، د. حافظ بن عبد الرحمن خير، مركز نجيبويه للمخطوطات وخدمة التراث، الطبعة الأولى: 1434هـ/2013م.
- تفسير ابن أبي حاتم، لابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد الرازي (ت 327هـ)، تحقيق: أسعد محمد الطيب، المكتبة العصرية، صيدا، بدون تاريخ.
- تهذيب الأسماء واللغات، للنووي، أبي زكريا يحيى بن شرف (ت 676هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ.

- **التنبيهات المستتبطة على الكتب المدونة والمختلطة، للقاضي عياض، عياض بن موسى بن عياض اليحصبي السبتي (ت 544هـ)، تحقيق: د. محمد الوثيق، د. عبد النعيم حميتي، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى: 1432هـ/2011م.**
- **التنقيح في شرح الوسيط، للنووي، أبي زكريا يحيى بن شرف (ت 676هـ) [مطبوع بهامش كتاب الوسيط لأبي حامد الغزالي]، دار السلام، القاهرة، 1417هـ/1997م.**
- **جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطبري)، للطبري، محمد بن جرير (ت 310هـ)، دار الفكر، بيروت، 1405هـ.**
- **خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، للبغدادى، عبد القادر بن عمر (ت 1093هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة: 1418هـ/1997م.**
- **الشرح الكبير على مختصر خليل، للدردير، أحمد بن محمد العدوي المالكي (ت 1201هـ)، (ويليه حاشية الدسوقي)، دار الفكر، بيروت، بدون تاريخ.**
- **الصاحح تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري، أبي نصر إسماعيل بن حماد الفارابي (ت 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة: 1407هـ/1987م.**
- **فضائح الباطنية، للإمام أبي حامد الغزالي، محمد بن محمد (ت 505هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، مؤسسة دار الكتب الثقافية، الكويت، الطبعة الأولى: 1383هـ/1964م.**
- **الفروق (أنوار البروق في أنواع الفروق)، للقرافي، أبي العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي (ت 684هـ)، عالم الكتب، بيروت، بدون طبعة وتاريخ.**
- **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لحاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطيني (ت 1067هـ)، مكتبة المثنى، بغداد، 1941م.**
- **لسان العرب، لابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي (ت 711هـ)، دار صادر، بيروت، بدون تاريخ.**
- **المجالسة وجواهر العلم، للدينوري، أبي بكر أحمد بن مروان المالكي (ت 333هـ)، تحقيق: عدنان عبد الرحمن مجيد القيسي، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى: 1418هـ/1997م.**

- المدخل، لابن الحاج، أبي عبد الله محمد بن محمد العبدري الفاسي المالكي (ت 737هـ)، دار التراث، بيروت، بدون طبعة وتاريخ.
- مختصر العلامة خليل، لخليل بن إسحاق بن موسى الجندي المالكي (ت 776هـ)، تحقيق: أحمد جاد، دار الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى: 1426هـ/2005م.
- المفردات في غريب القرآن، للراغب الأصفهاني، أبي القاسم الحسين بن محمد (ت 502هـ)، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم - الدار الشامية، دمشق/بيروت، الطبعة الأولى: 1412هـ.
- مقدمة ابن خلدون، لابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد (ت 808هـ)، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، مكتبة الهداية، دمشق، الطبعة الأولى: 1425هـ/2004م.
- المنتقى شرح الموطأ، للباقي، الوليد سليمان بن خلف القرطبي الأندلسي (ت 474هـ)، مطبعة السعادة، الطبعة الأولى: 1332هـ.
- المنزوع النبيل في شرح مختصر خليل وتصحيح مسائله بالنقل والدليل، لابن مرزوق الحفيد، أبي عبد الله محمد بن أحمد التلمساني (ت 866هـ)، تحقيق: جيلالي عشير، محمد بورنان، مالك كرشوش، مركز الإمام الثعالبي للدراسات ونشر التراث، الطبعة الأولى: 1433هـ/2012م.
- مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، للحطاب، أبي عبد الله شمس الدين محمد بن محمد الطرابلسي الرعيني المالكي (ت 954هـ)، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثالثة: 1412هـ/1992م.
- معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، أحمد بن زكريا (ت 395هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، القاهرة، 1366هـ.

ثانياً: المراجع الحديثة والدراسات المعاصرة

- جغرافيا الثقافة العربية الإسلامية: قواعد التكوين وقواعد التحويل، للدريسي، فرحات، دار المتوسطة للنشر، تونس، الطبعة الأولى: 2018م.
- الشروح الفقهية، للرومي، هيثم بن فهد، مقال منشور في المجلة الفقهية السعودية، العدد: 61، (ص 666)، بدون تاريخ.

- عبقرية التأليف العربي: علاقة النصوص والاتصال العلمي، لنبهان، كمال، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، دولة الكويت، 2015م.
- مستويات الخطاب المنهجي في العلوم العربية الإسلامية، لعبد الحميد، حسن، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الثانية: 2013م.
- المناهج والأطر التأليفية في تراثنا، للصباغ، محمد لطفي، المكتب الإسلامي، الطبعة الأولى: 1985م/1405هـ.

الخصوصية الموضوعية للجريمة الجمركية

حامد سالم علي المشيخي

باحث بسلك الدكتوراه في القانون الخاص

كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بالسويسية جامعة محمد الخامس الرباط

مقدمة

يمثل تحصيل الحقوق و الرسوم الجمركية مصدرا ماليا هاما لخزينة الدولة، إذ أن الهدف الأساسي للقانون الجمركي هو ضمان الاقتصاد الداخلي و تمويل الخزينة العمومية بالموارد المالية بواسطة الضريبة المفروضة على عمليات الاستيراد و التصدير، كما يهدف إلى حماية الصحة والأمن العمومي و التراث الثقافي، وهذا ما يفسر ضرورة الرقابة الجمركية، فقد عرفت الجرائم الجمركية منذ القديم كنتيجة حتمية للقيود الاقتصادية و لكن القوانين التي كانت تتضمن هذه الجرائم كانت قليلة و محدودة التطبيق من حيث الزمان والمكان، بحيث لا توحى بالتفكير في أنها تشكل نظاما قانونيا مستقلا .

ونظرا للدور المهم الذي تقوم به إدارة الجمارك و تكريسا لأهدافها التي تتوخى منها حماية الاقتصاد الوطني و أمام التطورات الحاصلة في المجتمعات الحديثة ومواكبة لتلك التطورات اضطرت التشريعات الجنائية إلى التدخل بالتجريم بقوانين خاصة وهكذا اصدر المشرع مدونة الجمارك و الضرائب المباشرة سنت قواعد موضوعية تتناول التجريم في الميدان الجمركي و المسؤولية الجنائية و ووسائل الإثبات وقواعد شكلية البحث و إقامة الدعوى العمومة و بعض المقتضيات المتعلقة بالمحاكم و طرق الطعن والتنفيذ، استثناء من أحكام القواعد العامة الواردة في القانون الجنائي و المسطرة الجنائية .

فخرج القانون الجمركي عن القانون العام أضفى عليه الطابع الصارم و المتشدد لاعتبارات حماية وذلك بفرض رقابة خاصة على أصناف من البضائع، و اتخاذ إجراءات معينة بغرض تحقيق أهداف اجتماعية و سياسية و اقتصادية و بالتالي فإن أي تحلل من المنع أو القيد يشكل مخالفة للتشريع الجمركي و من واجب الدولة زجره .

وهذه الصرامة و التشدد مع مرتكبي الجرائم الجمركية أضفت على هذا القانون خصوصية تتأني في مدى تحقيق التوازن بين أهدافه الرامية الى حماية البنية لاقصادية للدولة، وتحقيق الحريات و الحقوق الفردية من خلال قواعد المسؤولية و الجزاء المترتب عنها، وتجسيدها لهذه الأهداف فأى خروج عن هذه القواعد يعد منطلقا لمنازعة جمركية .

و نظرا لان قواعد القانون العام لا تتسع لتشمل صور التجريم الجمركي و لا ترقى لتوفير الصرامة والتشدد الطابع المميز للقانون الجمركي فان خروجه عنها يشكل خصوصية بارزة سواء من حيث إجراءات المتابعة و طرق إثبات الجريمة الجمركية و كذا قواعد تحديد المسؤولية و الجزاء.

فدراستنا تنحصر في مجال تحديد المسؤولية و الجزاء و تبرز أهميتها في حصر القواعد المميزة للقانون الجمركي و خصوصية الجريمة الجمركية لنجد أنفسنا أمام السؤال الإشكال : ماهية الأسس القانونية التي تقوم عليها المسؤولية الجنائية و المدنية في المجال الجمركي؟

هذا الإشكال تتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

ما المقصود بالجريمة الجمركية؟ ماهي الأركان العامة للجريمة الجمركية ؟

كيفية معاينة الجرائم الجمركية؟ ما هي الطبيعة القانونية للقصد الجنائي في المجال الجمركي؟ ما مدى خروج قواعد الجزاء الجمركي عن القواعد المقررة في القانون العام؟

المطلب الأول: الأحكام العامة للجريمة الجمركية

المطلب الثاني: المسؤولية الجنائية والتدابير المتعلقة بالجريمة.

المطلب الأول: الأحكام العامة للجريمة الجمركية

تعتبر الجرائم الجمركية من أخطر التحديات التي يواجهها المجتمع الدولي بأسره، وذلك ما تشكله هذه المشاكل من خطر على الاقتصاد الوطني والدولي، وعلى الأموال الخاصة والعامة وتتعدد صور الجرائم المتمثلة في الاعتداء على المال وجرائم الغش الضريبي والجمركي، إضافة إلى الغش التجاري، وتعد الجرائم الجمركية فرعاً من فروع الجرائم الاقتصادية، وذلك لكونها جرائم تمس الاقتصاد الوطني بصفة مباشرة عن طريق التهرب الضريبي، لذا سنحاول في الفقرة الأولى من هذا المطلب التطرق إلى تعريف الجريمة الجمركية مع بيان مختلف الأركان المكونة لها، مروراً في الفقرة الثانية إلى الخصائص التي تمتاز بها الجريمة الجمركية مع الإشارة إلى تصنيف مختلف الجرائم الجمركية.

الفقرة الأولى: تعريف الجريمة الجمركية وأركانها.

أ- تعريف الجريمة الجمركية:

تطرق المشرع المغربي إلى الأحكام التي تخص الجريمة الجمركية من خلال الظهير الشريف بمثابة القانون المؤرخ 9 أكتوبر 1977 بمثابة مدونة الجمارك والضرائب الغير مباشرة¹ وبالضبط من خلال مقتضيات الجزء التاسع الفصول من 204 وما يليه:

ولقد عرف المشرع بواسطة الفصل 204 من مدونة الجمارك والضرائب الغير مباشرة إذ جاء في هذا الفصل أن "الجنحة أو المخالفة الجمركية عمل أو امتناع مخالف للقوانين والأنظمة الجمركية ومعاقب عليها بمقتضى هذه النصوص".

ووفقاً للفصل 206 من نفس القانون فإنه تعتبر بمثابة جريمة جمركية تامة، مجرد محاولة ارتكاب هذه الجريمة ولو ارتكبت الأفعال خارج دائرة النطاق الجمركي.

إذ جاء في الفصل المذكور ما يلي: كل محاولة لخرق القوانين والأنظمة الجمركية تعتبر بمثابة الخرق التام لهذه القوانين والأنظمة الجمركية ويعاقب عليها بهذه الصفة ولو كانت الأفعال التي تتصف بها بداية التنفيذ قد ارتكبت خارج التراب الخاضع".

هذا التعريف ينطبق مع ما جاء في المادة 110 من القانون الجنائي والتي تعرف الجريمة بأنها عمل أو امتناع مخالف للقانون ومعاقب عليه بمقتضاه.

ولقد ركز مشروع مدونة الجمارك قبل تعديل 5 يونيو 2000 على الركن المادي ولم ينص على الركن

¹ - منشور بالجريدة الرسمية عدد 3389 مكرر، الصادر بتاريخ 13 أكتوبر 1977.

العقاب في تعريف الجريمة الجمركية لذلك تدخل المشرع في المادة الأولى من ظهير 5 يونيو 2000 وأضاف ركن العقاب في تعريف الجريمة الجمركية لذلك يمكن تعريف الجريمة الجمركية أنها "عمل أو امتناع مخالف للقوانين والأنظمة الجمركية صادر عن شخص يتمتع بالإدراك والتمييز ويمس بحقوق إدارة الجمارك والاقتصاد الوطني ومعاقب عليه بمقتضى القوانين والأنظمة الجمركية.

ب- أركان الجريمة الجمركية:

تقوم الجريمة الجمركية كغيرها من الجرائم على ثلاث أركان أساسية، الركن المادي، الركن المعنوي ثم الركن القانوني.

- الركن القانوني:

مفادها الركن أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص سابق فلا يمكن أن نعتبر فعلا ما جريمة إلا إذ نص القانون على تجريمه وحدد له عقابا يطبق على مرتكبيه هذا المبدأ منصوص عليه في المادة 8 من الميثاق العلمي لحقوق الإنسان وكذا المادة 3 و4 من القانون الجنائي.

وبالرجوع إلى مدونة الجمارك نجد العنصر القانوني ينفرد بمجموعة من المميزات:

- أن مبدأ الشرعية يقتضي أن يكون الفعل المجرم محددا تحديدا كافيا على خلاف المدونة التي تكتفي بذكر المبدأ العام تاركة إدارة الجمارك تنظيم شروط التطبيق.

- من خل قرائنتنا للفصول التي تحدد الأفعال التي تعتبر جنح ومخالفات جمركية نجد أنها تتسم بطابع المرونة ومجالها جد واسع تلك المرونة والعمومية في اختيار العبارات والمفاهيم تفتح الباب واسعا أمام الإدارة وكذلك المس بمبدأ مهم مرتبط بالشرعية وهو مبدأ عدم جواز استعمال القياس.

- خلافا للقاعدة العامة المعتمدة في التشريعات المالية والتي تنص على أنه "لا ضريبة إلا بنص" فإن جميع البضائع خاضعة للرسوم الجمركية عند الاسترداد ما لم ينص على إغفالها، فغياب النص الذي يفرض الضريبة على البضائع لا يؤدي إلى إعفائها.

- الركن المادي للجريمة الجمركية:

إذ لا يعترف القانون الجمركي إلا بالطابع المادي للمخالفة وهذا لا يعني أن يكون سلوك إيجابيا فقط بل يمكن أن يكون محله سلوك سلبي كما هو الشأن بعدم التحريم أو عدم تقديم البضائع للمراقبة، وهذا لا يعني أن القانون الجمركي خلافا للقانون العام بنظر تحقق نتيجة ما ليقرر العقاب فبمجرد ما تتعدى المخالفة إلى حل التهيئة يمكن أن يكون جريمة كاملة تستحق مرتكبها العقاب.

أولاً: النشاط السلبي في الجريمة الجمركية

أو ما يعرف بحالة الامتناع ويظهر حينما تلزم المقتضيات القانونية الشخص باحترامها إلا أنه يتمتع عن ذلك¹، كعدم القيام بالتصريح بهدف التملص من أداء الرسوم...

ثانياً: النتيجة الإجرامية

إن الغاية من التجريم في مدونة الجمارك هي حماية إدارة الجمارك خاصة والاقتصاد الوطني عامة فالاعتداء على تلك الحقوق يشكل جريمة والنتيجة الإجرامية هي ما يحدثه ذلك الاعتداء، وهي تختلف بين الجرائم الشكلية والمادية. فالجرائم الشكلية كما سبق القول هي التي تجرم للخطر ولا نعتد بالنتيجة وأغلب الجرائم الجمركية هي جرائم شكلية تقوم نتيجة الإخلال بالالتزام الذي تفرضه القوانين².

والجرائم المادية كما هو معلوم لا تقوم إلا بثبوت الضرر ولقد نص المشرع على هذه النتيجة صراحة لقيام الركن المادي فالنتيجة تتمثل غالباً في عدم أداء الرسوم أو الإخلال بالقيود الجمركية ببعض البضائع المحضرة. ولا يكفي انعدام التصريح أو التزوير بل يجب أن ينتج عن ذلك التملص في أداء الرسوم

- الركن المعنوي للجريمة الجمركية:

لابد من توفر الركن المعنوي لتحقيق الجريمة الجمركية المتمثل في القصد الجنائي ويتوفر هذا الركن متى قام هناك خطأ في حق الفاعل وهو إما أن يكون متعمداً أو غير متعمد، وعناصر القصد الجنائي تتمثل في توجيه إرادة الجاني من أجل تحقيق واقعة مجرمة تمر علمه وإحاطته بتحقيقها واقعيًا وقانونيًا لكن القانون الجمركي ولرغبته للضرب على أيدي المخالفين نص صراحة في المادة 203 على أنه تكون المخالفة الجمركية بمجرد ارتكابها بصفة مادية دون حاجة لاعتبار نية مرتكبيها.

الفقرة الثانية: خصائص الجريمة الجمركية وأنواعها.

أولاً: تصنيف الجرائم الجمركية.

حسب الفصل 279 من ظهير أكتوبر 1977 فإنه يوجد من الأفعال الإجرامية التي تشكل خرقاً للأنظمة الجمركية ويتعلق الأمر بالجنح الجمركية والمخالفات الجمركية.

¹ علي الجفغوني، المنازعات الجمركية الجزرية، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في القانون الخاص، جامعة محمد الأول وجدة سنة 2005-2007، ص10.

² عبد الوهاب عافلاني، القانون الجنائي الجمركي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بالدار البيضاء، السنة الجامعية 2000-2005، ص30-31

1 الجنح الجمركية.

والتي تنقسم بدورها إلى طبقتين جنح جمركية من الطبقة الأولى ثم جنح جمركية من الطبقة الثانية.

أ) الجنح الجمركية من الطبقة الأولى:

حسب الفصل 279 مكرر مرتين الجنح الجمركية من الطبقة الأولى ما يلي:

(1) جنحة استرداد أو تصدير مخدرات أو مواد مخدرة أو محاولة فعل ذلك بدون ترخيص أو ترخيص أو بتصريح غير صحيح أو غير مطابق.

(2) جنحة حيازة مخدرات أو مواد مخدرة دون قيام تلك الحيازة على أساس قانون يبررها.

(3) جنحة خرق المقتضيات القانونية المتعلقة بحركة وحيازة المخدرات والمواد المخدرة داخل دائرة الجمارك.

(4) جنحة وضع مخدرات أو مواد مخدرة في مستودع أو مخازن وساحات الاستخلاص الجمركي.

ب) الجنح الجمركية من الطبقة الثانية:

حدد المشرع بواسطة الفصل 281 من مدونة الجمارك مختلف صور الجنحة الجمركية من الطبقة الثانية إذ تجسدت في تسع جنح نذكر منها ما يلي:

- جنحة التهريب الجمركي.

- جنحة عدم تقييد البضاعة المنقولة بالطائرة في بيان البضائع الموقع من طرف قائد الطائرة.

- جنحة عدم تسجيل البضائع المنقولة عبر البحر بالبيان التجاري بالباخرة أو البيان العام لحمولتها.

- كل زيارة غير مبررة في الطرود وبصفة عامة كل زيارة في العدد تثبت عند القيام بإحصاء في المشروع أو في المشروع الصناعي الحر.

- كل عمل أو مناورة تنجز بطرق معلوماتية ترمي إلى إتلاف واحد أو أكثر من المعلومات المخزنة في النظم المعلوماتية للإدارة عندما يكون الغرض من هذا الإتلاف هو التملص من رسم أو الحصول بصيغة غير قانونية على اعتبار معين.

2 المخالفات الجمركية:

تنقسم المخالفات الجمركية إلى أربع طبقات، مخالفات جمركية من الطبقة الأولى، ومخالفات جمركية من الطبقة الثانية، مخالفات جمركية من الطبقة الثالثة ثم مخالفات جمركية من الطبقة الرابعة.

أ) المخالفات الجمركية من الطبقة الأولى:

حسب الفصل 285 من مدونة الجمارك والضرائب الغير مباشرة يتضح أن هذه المخالفات تتجسد في 11 مخالفة.

تشكل مخالفة من الدرجة الأولى ما يلي:

- (1) مع مراعاة أحكام الفصل 299-6 بعده استيراد أو تصدير البضائع المحضرة المشار إليها في البند (ب) من 1 من الفصل 23 عن طريق مكتب للجمرك بدون تصريح مفصل.
- (2) الاسترداد أو التصدير بدون تصريح مفعّل عن طريق مكتب للجمرك إذ كان ينتج عن عدم التصريح عن رسم أو مكس أو التملص منه.
- (3) عدم القيام داخل الآجال المحددة بإيداع التصريح التكميلي المنصوص عليه في الفصل 76 المكرر.
- (4) حيازة البضائع من الأماكن المشار إليها في الفصل 27 بعد إيداع التصريح المفصل دون أن تكون الرسوم والمكوس قد تم أدائها أو ضمانها وقبل التسليم رفع اليد عن البضائع.
- (5) عدم تقديم البضائع الموضوعة بمخازن وساحات الاستخلاص الجمركي حسب ما هو معروف في الفصل 61 بمجرد ما يطلب ذلك أعوان الإدارة وكذا البضائع المقدم بشأنها التصريح الموجز والمشار إليه في الفصل 59 المكرر من المدونة.
- (6) عدم تقديم البضائع المودعة تحت نظام المستودع عند أول طلب لأعوان الإدارة.
- (7) عدم تقديم البضائع المودعة تحت نظام العبور والوثائق الجمركية التي يجب أن ترفق بها مجرد ما يطلب ذلك أعوان الإدارة.
- (8) كل شطط كتعمد في استعمال أنظمة المستودع الصناعي الحر أو القبول المؤقت لتحسين الصنع الفعال أو القبول المؤقت أو العبور أو التحويل تحت مراقبة الجمرك.
- (9) عدم تقديم البضائع المودعة تحت نظام الصناعي الحر أو عدم إثبات استعمال البضائع المذكورة بمجرد ما يطلب ذلك أعوان الإدارة.
- (10) عدم تقديم البضاعة المودعة تحت مسؤولية الحارس الأمني عليها بمجرد ما يطلب أعوان الإدارة ذلك.
- (11) خرق مقتضيات الجزء السادس المكرر من هذه المدونة المتعلقة بمراقبة أنظمة الإعفاء أو سقف

استثناء الرسوم والمكوس عند الاستيراد".

ب) المخالفات الجمركية من الطبقة الثانية:

حسب الفصل 294 من مدونة الجمارك والضرائب الغير المباشرة نجد:

"تشكل مخالفات من الطبقة الثانية:

1) كل تحويل البضائع من مستودع لآخر أو كل مناوله جرت فيه بدون إذن البضائع أو الأشياء أو الأدوات أو المنتجات الموضوعة:

- إما تحت نظام القبول المؤقت لتحسين الصنع الفعال.

- إما تحت نظام القبول المؤقت.

3) عدم القيام داخل الأجل المحددة بتسوية وضعية البضائع الموضوعة وفق نظام المستودع أو المستودع الصناعي الحر أو تحت نظام العبور أو التحويل تحت مراقبة الجمارك.

4) كل تصريح غير صحيح أو مناورة عند الاستيراد أو التصدير عندما ينتج عن هذا التصريح غير صحيح أو هذه المناورة التجانف عن رسم أو مكلسي أو التملص منها.

5) خرق مقتضيات الفصول 32-38-46-47-49-50-55-57-69 من المدونة.

6) استيراد أو تصدير بضائع غير محظورة أنجز عن طريق مكتب للجمرك إما بدون تصريح مفصل أو بحكم تصريح غير صحيح أو غير مطابق للبضائع المقدمة عندما لا ينتج عن ذلك تجانف عن رسم أو مكس أو تملص منها.

7) رفع التسليم الوثائق المشار إليها في الفصل 42.

8) كل إيداع في المستودع الحر الخصوصي لبضائع خاضعة للرسوم والمكوس عند الاستيراد غير مبنية في إذن الإدارة المنصوص عليها في الفصل 68 أعلاه.

ج- المخالفات الجمركية من الطبقة الثالثة:

حدد المشرع هذه المخالفات بواسطة الفصل 297 من مدونة الجمارك حيث جاء في هذا الفصل ما يلي:

"تشكل مخالفة جمركية من الطبقة الثالثة كل تحريم غير صحيح أو مناورة تهدف أو تؤدي إلى الحصول كلاً أو بعض على إرجاع مبلغ منفعة ما ترتبط بالتصدير".

د- المخالفات الجمركية من الطبقة الرابعة:

حسب الفصل 299 من مدونة الجمارك والضرائب الغير المباشرة:

"تشكل مخالفات جمركية من الطبقة الرابعة المخالفات لأحكام:

- القوانين والأنظمة المكلفة الإدارة بتطبيقها عندما لا تكون هذه المخالفة معاقب عليها خصيصا بنص خاص.

- هذه المدونة والنصوص المتخذة لتطبيقها عندما لا تكون هذه المخالفات معاقب عليها خصيصا بنص خاص.

- هذه المدونة والنصوص المتخذة لتطبيقها عندما لا تكون هذه المخالفات معاقب عنها خصيصا في هذه المدونة.

- وتطبق أحكام الفقرة السابقة بالخصوص على:

(1) كل إغفال أو عدم صحة بشأن أحد البيانات الواجب تضمينها في التصريحات عندما لا يكون للمخالفة الجمركية أي تأثير على تطبيق الرسوم أو المكوس أو تدبير الخطر والقيود.

(2) كل إغفال تقييد في السجلات المبوبة والسجلات وغيرها من الوثائق من الوثائق التي يكون إمساكها إجباريا.

(3) عدم التنفيذ الكلي أو الجزئي للالتزامات المتعهد بها في مسند جمركي.

(4) خرق مقتضيات الفصول 36-49-53-54-57 من المدونة.

(5) كل خرق لتدابير احتياطية أمرت بها السلطة الإدارية.

(6) المخالفات لأحكام الفصل 23 بشأن عدم مراعاة ضوابط يكوّدة أو التكييف المفروضة عند الاستيراد أو التصدير عندما لا يترتب عن هذه المخالفات أي أثر ضريبي".

ثانيا: خصائص الجرائم الجمركية.

تمتاز الجريمة الجمركية بمجموعة من الخصائص:

- الطابع المادي للجريمة الجمركية:

فحسب الفصل 181 من مدونة الجمارك تعتبر الجريمة الجمركية من الجرائم الاقتصادية التي يغلب عليها الطابع الموضوعي والذي من أبرز صفاته إضفاء صفة المادية على تلك الجرائم وما يؤكد ذلك

اعتماد المشرع في تحديده للمسؤولية جنائيا، فافتراض قيام المسؤولية في حق مجموعة من الأشخاص عددهم في الفصل 223 من مدونة الجمارك وأساس هذه القرينة على مجرد وقائع مادية، مما يفيد أن المتابع بجنحة أو مخالفة جمركية إذا ما أثبتت الواقعة المادية في حقه لا يستطيع التخلص منها بادعاء عدم العلم وإنما عليه أن يثبت القوة القاهرة وهو أمر يكاد يكون مستحيلا.

الطابع الشكلي للجريمة الجمركية:

إذ اشترط القانون الجمركي لقيامها أن يتم على شكل معين دون أن يتطلب نتيجة معينة، ودليل ذلك أن مدونة الجمارك لا تعير اهتماما للنتيجة المترتبة عن الفعل المخالف للقوانين والأنظمة الجمركية حسب الفصل 214 من مدونة الجمارك¹.

الطابع الاقتصادي للجريمة الجمركية:

تعد الجرائم الجمركية فرعا من فروع الجرائم الاقتصادية وذلك للطبعة التقنية التي تتميز بها، وكذلك إلى كونها جرائم تمس الاقتصاد الوطني بصفة مباشرة عن طريق التهريب من الرسوم الجمركية، فالمجال الجمركي ذو اختلاط وثيق بالاقتصاد الوطني وذلك لأن المجال الاقتصادي يشكل مجالا ينشط فيه إدارة الجمارك.

وما يؤكد أن الجريمة الجمركية هي جريمة اقتصادية بالدرجة الأولى، توسع دائرة المسؤولين عن هذه الجرائم وتقرير المسؤولية عن فعلا الغير، بالإضافة إلى مسؤولية الأشخاص المعنوية في هذه الجرائم وذلك لإنجاح السياسة الاقتصادية ويعاقب الشخص بعقوبات تمسه في ماله ونشاطه فالعقوبة غالبا ما تتخذ طابعا ماليا كالغرامات والمصادرات.

المطلب الثاني: المسؤولية الجنائية والتدابير المتعلقة بالجريمة.

ترجع أسباب اتساع نطاق المسؤولية الجنائية مدونة الجمارك والضرائب غير مباشرة في أربع عوامل وهي: حماية تنفيذ القوانين الاقتصادية، اتساع نطاق التجريم، خطورة الجرائم على الاقتصاد الوطني، ذاتية الركن المعنوي في هذه الجرائم.

تعتبر قواعد المسؤولية الجنائية المقررة في القانون الجنائي العام مطبقة على الجرائم الجمركية سواء تعلق الأمر بمبدأ شخصية العقاب أو بتفريده، وتبعا لذلك يطبق الجزاء على من ساهم مساهمة مباشرة أو غير مباشرة في ارتكابه، غير أن نطاق المسؤولية الجزائية التقليدية لا يتسع لاستيعاب كامل الجزاءات

¹ - الفصل 214 من مدونة الجمارك: "الغرامات الجنائية يجب الحكم بها في جميع الحالات، ولو ثم تلحق الأفعال المرتكبة أي ضرر مادي بالدولة".

الجمركية¹.

وهذا الذي يدفعنا إلى التساؤل إلى أي حد استطاع المشرع في المادة الجمركية توسيع دائرة المسؤولين جنائيا عن المخالفات الجمركية؟

سنحاول في هذا المطلب الحديث عن المسؤولية الجنائية في الجريمة الجمركية في (الفقرة الأولى) على أن نتحدث في (الفقرة الثانية) عن العقوبات والتدابير الجنائية.

الفقرة الأولى: المسؤولية الجنائية في الجريمة الجمركية.

1) الفاعلون الأصليون:

تقوم المسؤولية الجنائية للفاعلين الأصليين للمخالفة الجمركية أمام حكم قيامهم ببعض الأنشطة وإما على أساس قرينة قانونية.

بالرجوع إلى المادة 222 من مدونة الجمارك والضرائب غير المباشرة نجد ما حصرت المسؤولين جنائيا² والمسؤولية الجنائية تقوم للفاعلين الأصليين إما بحكم قيامهم ببعض المهن، وإما على أساس الإهمال.

أ- موقعوا التصريحات:

تعتمد إدارة الجمارك على تنمية التصريح بالبضائع سواء عند التصدير أو الاستيراد، لتحديد قيمة الرسوم والمكوس، وتعيين النظام الجمركي الذي تخضع له البضائع، وكذا في تطبيق الأنظمة والمعاملات التي تتطلبها تدابير المراقبة الجمركية وتحقق هذه التقنية إيجابيات كثيرة سواء لفائدة الخزينة، أو لفائدة التجارة والتجار، أو لفائدة الإدارة نفسها باستغلال الوقت والجهد³.

ويشكل إغفال التصريح جريمة جمركية تترتب عنها مساءلة المصريح وهذا ما أكدته الفقرة الأولى من المادة 222 السالفة الذكر من مدونة الجمارك. والمشرع في الفصل 67 من مدونة الجمارك والضرائب غير مباشرة، اعتبر الأشخاص المؤهلين لتقديم التصريح هم مالكو البضائع والمعشرون⁴ المقبولين والأشخاص الحاصلين على إذن خاص لاستخلاص البضائع.

ب- المؤتمنون:

1 - حسن بوسقيعة، المنازعات الجمركية، طبعة 2005، دار هوم بوزيعة، الجزائر ص 407.

2 - الفصل 222 من مدونة الجمارك والضرائب غير المباشرة.

3 - محمد الشلي، المصلحة الجمركية في القانون المغربي، الطبعة الأولى 2010 ص 319.

4 - المعشرون جمع معش وهو كل شخص ذاتي أو معنوي يزاول مهنة القيام لفائدة الغير بالإجراءات الجمركية المتعلقة بالتصريح المفصل.

من تجليات توسيع نطاق المسؤولية في المادة الجمركية، متابعة من أطلق عليهم المشرع في الفصل 222 من مدونة الجمارك بالمؤتمنين عن عمل مستخدميهم، فيما يتعلق بالعمليات الجمركية المنجزة بتعليمات منهم.

ثانيا: المؤتمنون على عمل مستخدميهم

أشار الفصل 222 م ج إلى أن المؤتمنين مسؤولون جنائيا عن عمل

مستخدميهم فيما يخص العمليات الجمركية المنجزة بتعليمات منهم. يستنتج من هذا الفصل أن المشرع المغربي أخذ بما يسمى في الفقه الجنائي بمبدأ المسؤولية الجنائية عن فعل الغير مما يمكن اعتباره خروجاً عن القواعد العامة التي تقر بمبدأ شخصيته العقوبة وهنا يظهر لنا بجلاء الخصوصية التي يتميز بها القانون الجمركي لأن المسؤولية لا تطال مرتكب الجرم أو من شارك فيه وإنما تمتد لتطال المؤتمنين على عمل مستخدميهم على أساس علاقة التابع بالتبوع في العمليات الجمركية وأيضاً في حالة عدم تنفيذ الالتزامات الموقعة من طرفهم¹.

وفيما يخص مسؤولية الناقل ورؤساء البواخر والسفن والمراكب وقواد الطائرات يسأل هؤلاء مسؤولية جنائية فيما يخص الجناح والمخالفات الجمركية المرتكبة على ظهر بواخريهم ومراكبهم وطائراتهم حيث تقوم تلك المسؤولية بمجرد ضبط البضاعة على ظهر وسيلة النقل من غير أن يكون من اللازم إثبات المساهمة الشخصية للناقل في الغش لكون المسؤولية تركز هنا على أساس مقترض يقع على الناقل وهو مراقبة البضائع التي يتولى شحنها وتسليمها².

وتقوم مسؤولية الناقل أيضاً عن كل الإغفالات والمعلومات الغير الصحيحة الملاحظة في بياناتهم.

غير أن المسؤولية تزول إذا بين رؤساء البواخر والمراكب والسفن أنهم نقلوا بأمانة جميع البيانات المصرح بها من طرف الشاحن وبأنه ليس لهم أي سبب معقول من شأنه التشكيك في صدق وصحة المعلومات في سند الشحن الذي تم به شحن البضائع، أو أيضاً تنتفي مسؤولية الناقل إذا ضبطت البضاعة في أمتعة موضوعة تحت حراسة شخصية لأحد المسافرين.

الفقرة الثانية المشارك في الجراحة الجمركية

تطرقت الفقرة الأولى من الفصل 221 من م ج لأحكام المشاركة حيث نصت إن الشركاء والمتواطئين في ارتكاب جنحة أو مخالفة جمركية تطبق عليهم وفق شروط الحق العام نفس العقوبات المطبقة على

¹ محمد الهشري المسؤولية الجنائية من فعل الغير، مجلة القضاء والقانون العدد 138 فبراير 1988 ص 111
² محمد زلابجي، جريمة التهريب الجمركي بين مشروعية أدلتها وملائمة جزاءاتها، مجلة المنظرة، العدد 4 يونيو 1999، ص 143.

المرتكبين الرئيسيين للجنحة أو المخالفة الجمركية ويمكن أن تطبق عليهم التدابير الاحتياطية المنصوص عليها في الفصل 120 من م. ج. ان المشرع الجمركي رغم إحالته على القواعد العامة في تنظيمه للمشاركة طبق للفصل 129 من ق ج إلا أنه لتلافي النقص أورد مجموعة من الصور غير الواردة في الفصل المذكور بذلك مراعاة تخصيصية السادة الحمرية :

وتعتبر مسؤولية المؤتمنين¹ هي الوجه المقابل لمسؤولية المصريح، فقد يكون المؤتمن هو مالك البضاعة الذي يوكل غيره للقيام نيابة عنه بالعمليات الجمركية سواء كان مستوردا أو مصدرا.

1 المتعهدون:

يقصد بالمتعهد لدى إدارة الجمارك "الشخص الذي يحرر التعهد باسمه ويهدف هذا التعهد إلى ضمان الوفاء بالالتزامات التي تقع على عاتق مستفيد من نظام من النظم الاقتصادية الجمركية"².

تقوم المسؤولية الجنائية للمتعهد عن المخالفات الجمركية، بمقتضى الفصل 222 من المدونة في حالة عدم تنفيذ الالتزامات التي يوقعها عادة المتعهد، خصوصا المستفيد من الأنظمة الاقتصادية بمقتضى سند الإعفاء المشار إليه في الفصل 116 من مدونة الجمارك ويتضمن التصريح بالامتنال لمقتضيات القوانين الخاصة في هذا الشأن، والإخلال بهذه الالتزامات يترتب عنه مسؤولية المتعهد جنائيا.

وإذا كان هذا ما يخص الفاعلون الأصليون في الجريمة الجمركية، فكيف تعامل المشرع الجمركي مع المشاركين والمستفيدين من الغش في الجريمة الجمركية.

2) المشاركون والمستفيدين من الغش:

أ- المشاركون:

إن قيام المسؤولية الجنائية عن الجريمة الجمركية لا تقتصر فقط على المساهمة المادية في الجريمة بل تقوم كذلك من خلال المشاركة³ في المخالفة الجمركية كما قد تقوم المسؤولية الجنائية من خلال الاستفادة من الغش.

وينص الفصل 221 من مدونة الجمارك على أن "الشركاء المتواطئين في ارتكاب جنحة أو مخالفة جمركية تطبق عليهم وفق شروط الحق العام نفس العقوبات والمطبقة على المرتكبين الرئيسيين للجنحة أو

1 - المؤتمنين: هم الأشخاص الذين يكلفون غيره بالسهر على مصلحة وقد يكون مالك البضاعة أو مستوردها وقد يكون هو المصريح باعتباره هذه العملية تتم باسم المعشر وتوقع باسم أحد مستخدمي العامل بمقتضى وكالة.

2 - حسن بوسقيعة تصنيف الجرائم ومعاينتها، دار هومة بوزيعة، الجزائر، طبعة 2005، ص 429، منقول عن مصطفى حسيني المنازعات الجزرية.

3 - عرف القانون الجنائي المشاركة في الفصل 129 الذي ينص: "يعتبر مشاركا في الجنحة أو الجنحة من لم يساهم مباشرة في تنفيذها ولكن أتي أحد الأفعال الآتية...."

المخالفة الجمركية، ويمكن أن تطبق التدابير الاحتياطية على الأشخاص الذاتيين أو المعنويين الذين لهم مصلحة في الغش.

وفي غير الحالات المنصوص عليها في القانون الجنائي يعتبر المتوطنون في ارتكاب الجنحة أو المخالفة الجمركية الأشخاص الذين قاموا على علم بما يلي:

- حرضوا مباشرة على ارتكاب الغش أو سهّلوا ارتكابه بأية وسيلة من الوسائل.

- اشتروا أو حازوا ولو خارج الدائرة بضائع ارتكب الغش بشأنها.

- سترّوا تصرفات مرتكبي الغش أو حاولوا جعلهم في مأمن من العقاب.

ب- المستفيدون من الغش:

إن مفهوم المستفيد من الغش¹ غريب على القانون العام فهو خاص بقانون الجمارك وحده يتضمن هذا المفهوم في آن واحد الإشتراك بدون نية إجرامية وكذا الاشتراك مع توافر نية إجرامية، ولكنه أوسع من اشتراك القانون العام لأنه يمتد إلى السلوك اللاحق لتمام الجريمة.

إلا أن الغرض من إحداث مفهوم جديد للمشاركة، وهو المستفيد من الغش، كسلاح لمواجهة الأشخاص الذي تنطبق عليهم شروط المشاركة بمفهومها الضيق وذلك لإخضاعهم للمتابعة في إطار مدونة الجمارك، حيث نصت الفقرة من الفصل 221 من مدونة الجمارك ما يلي: "كما تطبق هذه العقوبات والتدابير الاحتياطية على الأشخاص الذاتيين أو المعنويين الذين لهم مصلحة في الغش".

وأضاف المشرع في الفقرة الأخيرة من نفس الفصل بأنه "يعتبر شخصا ذاتيا أو معنويا له مصلحة في الغش:

- الذين قاموا على علم بتمويل عملية الغش.

- مالكو البضائع المرتكب الغش بشأنها.

(3) الأسباب المؤثرة على المسؤولية الجنائية:

هذه الأسباب يمكن تصنيفها في 3 أقسام: فقد ترفع المسؤولية بصفة نهائية، وقد يقتصر دورها على تخفيف العقوبة، وقد تشدد العقوبة فترفعها عن الحد المقرر للجريمة.

¹ - يطلق الغش في القانون الجمركي على المخالفات للقوانين والأنظمة المكلفة إدارة الجمارك بالسهو على احترامها.

1 الأسباب المعفية من المسؤولية:

يحدد القانون على سبيل الحصر الأعدار التي تعفى من العقاب، والنصوص المتعلقة بالإعفاء تفسر على سبيل الحصر ولا يمكن التوسيع في تفسيرها عن طريق القياس¹ ولهذا سنحاول الوقوف على ظرف القوة القاهرة (أولا) و الجنون والقصر (ثانيا) أو حسن النية.

القوة القاهرة:

عرف المشرع المغربي القوة القاهرة في 269 من قانون الالتزامات والعقود تحت عنوان القوة القاهرة والحادث الفجائي بأنه: "كل أمر لا يستطيع الإنسان أن يتوقعه كالظواهر الطبيعية (الفيضانات والجفاف والعواصف والحرائق والجراد) وغارات العدو، وفعل السلطة ويكون من شأنه أن يجعل تنفيذ الالتزام مستحيل". كما أشار إليها المشرع المغربي في الفصل 124 من القانون الجنائي وأدرجها ضمن أسباب التبرير.

أما في القانون الجمركي تعتبر القوة القاهرة من الأسباب المانعة للمسؤولية الجنائية، ويبقى إثبات وجودها على عاتق مرتكب المخالفة الجمركية الذي يتعين عليه لدفع مسؤوليته الجنائية أن يثبت بصفة دقيقة حالة القوة القاهرة.

حالة بعض الأشخاص المفترضة مسؤوليتهم الجنائية:

ويتعلق الأمر بناقلي البضائع وربابنة البواخر وقواد الطائرات الذين تفترض مسؤوليتهم الجنائية عن الجناح والمخالفات الجمركية المثبتة على متن ناقلاتهم وبواخرهم.....

وقد وضع المشرع مجموعة من الوسائل التي من شأن إثبات توفرها درء المسؤولية الجنائية على هؤلاء، وهذه الوسائل منصوص عليها في 226 من مدونة الجمارك ويقتضي إثباتها بجميع طرق الإثبات القانونية وتخضع من حيث وجودها من عدمه إلى قضاء الموضوع في إطار السلطات المخولة له في تقدير الوقائع.

2 : الأسباب المخففة للعقوبة:

في بعض الحالات لا يؤدي عدم توفر القصد الجنائي إلى انتفاء المسؤولية الجنائية بل فقط خروج

¹ محمد بريدة الغزولي ، مدونة وتنظيمات الجمارك والضرائب الغير مباشرة وفق آخر التعديلات، دار النشر المعرفة الرباط 2000، ص224.

المخالفة الجمركية من نطاق الجرائم العمدية لتدخل مجال الجرائم الظنية ويكون ذلك بالتالي سببا مخففا للعقوبة وليس عنصرا لقيام المخالفة وينطبق الأمر على الحالات التالية:

حسن النية:

حسن النية هو الاعتقاد لدى الشخص أثناء إجرائه تصرفا معينا بأنه في وضعية غير مخالفة للقانون وغير مضرّة بحقوق الغير.

في المادة الجمركية تطرق المشرع لعنصر حسن النية في الفصل¹ 257 المكرر من مدونة الجمارك وجعل صلاحية تقدير وجوده من عدمه لقاضي الموضوع الذي يمكنه إذا ثبت لديه، من خلال الوقائع القضية ملاساتها وإعمالا لسلطته التقديرية وجود عناصر تدل على توفر حسن النية أن يمنح ظروف التخفيف وفق الضوابط القانونية المنصوص عليها في ذات الفصل.

حالة الأشخاص المسؤولين جنائيا والأشخاص المفترضة مسؤوليتهم الجنائية:

عالج الحالة الأولى الفصل 226 من مدونة الجمارك وذلك بعدم تطبيق عقوبة الحبس على موقعي التصريحات والمؤتمنين على عمل مستخدميهم والمتعهدين بالنسبة للجنح الجمركية المنسوبة إليهم إلا إذا صدر منهم خطأ متعمد.

أما الحالة الثانية فعالجها الفصل 226 من مدونة الجمارك بعدم تطبيق عقوبة الحبس على الأشخاص الموجودة في حوزتهم البضائع المرتكب الغش بشأنها وناقليها وقواد الطائرات وربابنة السفن المنسوب إليهم ارتكاب جنح جمركية إلا في حالة صدور خطأ متعمد أي توفر القصد الجنائي لديهم.

فالملاحظ من هذين الفصلين أن الإعفاء يقتصر على عقوبة الحبس علما بأنها كعقوبة سالبة للحرية تطبق فقط بالنسبة للجنح الجمركية.

3: الأسباب المشددة للعقوبة:

تشديد العقوبة في الميدان الجمركي يقتصر على توفر حالة العود ويسري على العقوبات المالية المستحقة ولا يشمل العقوبات الحبسية فطبقا للفصل 257 المكرر مرتين من مدونة الجمارك "يضاعف الحد الأقصى للعقوبات المالية المستحقة إذا قام مقترفوا الجنح والمخالفات الجمركية، بارتكاب جنحة أو مخالفة جمركية جديدة غير مخالفات الطبقة الرابعة، من خلال الثلاث سنوات التي تلي إبرام مصالحها مصالحة أو إدانة بمقتضى حكم نهائي.

¹ - انظر الفصل 257 مكرر من مدونة الجمارك: "إذا تبين للمحكمة وجود عناصر.....".

ولا يطبق هذا المقتضى على الأشخاص الذين يقومون لحساب الغير، بالإجراءات الجمركية إلا في حالة خطأ شخصي ومعتمد.

ونشير إلى أنه في حالة اجتماع أسباب التخفيف (حسن النية) وحالة العود ونظرا لسكوت القانون الجمركي فتطبق مقتضيات الفصل 161 من القانون الجنائي حيث يتعين على المحكمة في تحديد العقوبة تطبيق مفعول حالة العود أولا ثم بتطبيق الظروف المخففة.

والجدير بالذكر أنه وبالإضافة إلى المسؤولية الجنائية في ميدان المخالفات الجمركية نجد أن هناك مسؤولية مدنية وقد عالجها المشرع من خلال الفصلين 229 مكرر من مدونة الجمارك وحدد الأشخاص المسؤولين مدنيا وجعل مجال المسؤولية المدنية شاملا للضرائب والرسوم الجمركية والمصادرات والغرامات والمصاريف.

الفقرة الثانية: العقوبات والتدابير الجنائية.

إن الأنظمة العقابية في الدول المتخلفة هي انعكاس لأنظمتها الاجتماعية، فتوزيع العقوبات وكيفية تطبيقها وتنفيذها يخضع للمبادئ السياسية والفلسفية السائدة، وللقيم الخلقية والاجتماعية التي تحدد وسائل وأهداف العقاب.

وتتجه التشريعات بصفة عامة إلى تشديد العقاب على الجرائم الاقتصادية بما فيها الجرائم الجمركية نظرا لخطورة هذه الجرائم وتهديدها أمن الدولة الاقتصادي، ذلك أن من شأن الجزاء الرادع أن يوقظ القاعدة الاقتصادية التي تنهجها الدولة.

والجزاء الجنائي هو تدبير قهري ينص عليه القانون، ويقعه القاضي من أجل الجريمة، ويتناسب معها، ويتمثل في حرمان المحكوم عليه من حق من حقوقه.

أنواع العقوبات في المخالفات الجمركية:

لقد نص المشرع المغربي في مدونة الجمارك على العقوبات التالية:

- الحبس.

- مصادرة البضائع المرتكب الغش بشأنها والبضائع المستعملة لإخفاء الغش ووسائل النقل.

- الغرامة الجبائية.

- الغرامة الإدارية.

الحبس¹:

يحكم بالحبس من شهر إلى سنة عند ارتكابه إحدى الجنح من الطبقة السادسة وجوبا، وجوازا عند ارتكابه جنحة من الطبقة الثانية.

الغرامة الجبائية:

أما فيما يخص الغرامة الجبائية فتبلغ قيمتها خمس مرات مجموع قيمة الأشياء المرتكبة الغش بأنها "وسائل النقل والأشياء المستعملة لإخفاء الغش بالنسبة للجنح من الطبقة السادسة أما بالنسبة للجنح من الطبقة الخامسة فتساوي ثلاث مرات مبلغ الرسوم والمكوس المتملص منها.

وتتراوح من 1000 و 10 000 درهم بالنسبة للجنح من الطبقة الرابعة وتعادل ضعف مبلغ الرسوم والمكوس منها بالنسبة للجنح من الطبقة الثالثة.

كما تعادل خمس مرات مقدار المبلغ والمنافع المرتبطة بالتصدير وبالنسبة للجنح من الطبقة الثانية وبغرامة نافذة قدرها 1 500 إلى 5 000 درهم بالنسبة للجنح من الطبقة الأولى.

الغرامة الإدارية:

لم تحدد لها المدونة قدرا معينا ولا شكلا بل بقيت خاضعة للسلطة التقديرية لإدارة الجمارك وهذا يشرح إشكالا عميقا.

المصادرة:

يقصد بها مصادرة إدارة الجمارك للبضائع المهربة والمرتكب الغش بشأنها وقد ميزت المدونة بين البضائع المحظور التعامل بها قانونا كالمخدرات والبضائع الغير المحظورة التعامل.

بالنسبة للأولى تعد المصادرة كتدبير وقائي أو احتياطي، وبالنسبة للثانية كعقوبة ذات طابع تعويض بحكم استخلاصها من طرف إدارة الجمارك مثلها مثل الغرامة الجبائية على عكس الغرامات المحكوم بها بمقتضى القانون العام لخزينة الدولة (الفصل 210).

¹ - الفصل 280 من مدونة الجمارك.

التدابير الوقائية:

- المنع من الإقامة بدائرة الجمارك.
- المنع من دخول مكاتب ومخازن والساحات الخاصة لحراسة الجمارك.
- سحب رخصة قبول المعشر في الجمر ك أو الإذن في الاستخلاص الجمركي.
- الحرمان من الاستفادة من الأنظمة الاقتصادية الخاصة بالجمرك.

خاتمة

وتأسيا على ما سبق دراسته لموضوع الخصوصية الموضوعية للجريمة الجمركية في إطار مدونة الجمارك المغربية وكذا النصوص العامة نخلص الى أن القانون الجمركي يتميز بقواعد خاصة غير تلك الموجودة في القانون الجنائي والمسطرة الجنائية لدرجة أنه يمكن القول معها أننا أمام قانون جنائي جمركي خاص يتوفر على قانون موضوعي وآخر إجرائي، الغاية منه بشكل أساسي هو حماية الذمة المالية للدولة التي تسهر وتحرص عليها إدارة الجمارك والتي تنفذ السياسة الجمركية، حيث أعطى المشرع المغربي لهذه الأخيرة سلطة مطلقة في تسوية الجرائم الجمركية عن طريق المصالحة إلى حد التجاوز عن الملاحقة إذا تمت المصالحة.

وهو مقتضى الهدف منه بالأساس تعزيز الموارد المالية للدولة عبر استخلاص الغرامات المالية بدل العقوبات الحبسية، ويستفاد ذلك من المقتضيات الواردة في مدونة الجمارك المتعلقة بنطاق المسؤولية الجنائية للجريمة الجمركية وكذلك الدور الإجرائي لإدارة الجمارك الذي يبتدئ من ارتكاب الجرم الجمركي وانتهاء إلى تنفيذ الحكم أو التنازل عن الدعوى، إلا أن هذه المقتضيات يبقى تفعيلها وحسن تطبيقها على كاهل القضاء المغربي بجميع درجاته باعتباره الضامن لحقوق الأفراد وحرياتهم من جهة ومن جهة أخرى الساهر على حماية الاقتصاد الوطني من الجرائم الجمركية التي تستهدف بالدرجة الأولى المصلحة المالية للدولة وذلك عبر التهرب من الرسوم والأنظمة الجمركية.

لائحة المراجع

الكتب

- حسن بوسقيعة، المنازعات الجمركية، طبعة 2005، دار هومة بوزيعة، الجزائر.
- محمد الشلي، المصلحة الجمركية في القانون المغربي، الطبعة الأولى 2010.
- حسن بوسقيعة، تصنيف الجرائم ومعاينتها، دار هومة بوزيعة، الجزائر، طبعة 2005.
- محمد برادة الغزيولي، مدونة وتنظيمات الجمارك والضرائب الغير مباشرة وفق آخر التعديلات، دار النشر المعرفة الرباط 2000.

المجلات

- محمد الهمشري المسؤولية الجنائية من فعل الغير، مجلة القضاء والقانون العدد 138 فبراير 1988.
- محمد زلايجي، جريمة التهريب الجمركي بين مشروعية أدلتها وملائمة جزاءاتها، مجلة المناظرة، العدد 4 يونيو 1999.

الاطاريح والرسائل

- رسالة لنيل شهادة الماستر "الحماية الجنائية في الجرائم الجمركية" ص 11 وما بعده.
- علي الجغنوني، المنازعات الجمركية الزجرية، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في القانون الخاص، جامعة محمد الأول وجدة سنة 2005-2007
- عبد الوهاب عافلاني، القانون الجنائي الجمركي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بالدار البيضاء، السنة الجامعية 2000-2005.