



إدماج التراث الثقافي في الممارسات الصفية بالمدرسة الابتدائية:

نحو بناء الهوية الثقافية وتعزيز الانتماء

د. وهيب أبو عبد الله

حاصل على دكتوراه بجامعة ابن طفيل، كلية اللغات والأدب والفنون،

مختبر اللغة والمجتمع، تخصص الدراسات الثقافية، مدينة القنيطرة

المغرب

الملخص:

يتناول هذا المقال إشكالية إدماج التراث الثقافي في الممارسات الصفية بالمدرسة الابتدائية المغربية، انطلاقاً من التحولات الثقافية والاجتماعية التي يشهدها العالم المعاصر وما تفرضه من تحديات مرتبطة بالحفاظ على الهوية الثقافية وصون الذاكرة الجماعية في ظل تأثيرات العولمة والتنمية الثقافية. وينطلق المقال من اعتبار التراث الثقافي رأسماً رمزياً وثقافياً يتجاوز كونه مجرد موروث من الماضي ليصبح مورداً استراتيجياً لإنتاج المعنى وتعزيز الانتماء وترسيخ التماسك الاجتماعي.

وقد سعى المقال إلى استجلاء مكانة التراث الثقافي داخل المنظومة التربوية المغربية من خلال تحليل حضوره في المناهج والممارسات الصفية، وإبراز دوره في بناء الهوية الثقافية للمتعلمين وتعزيز ارتباطهم بمحيطهم الاجتماعي والثقافي. كما ناقش التراث بوصفه رأسماً ثقافياً قابلاً للاستثمار التربوي، مستنداً إلى مقاربات سوسيولوجية وثقافية تؤكد أهمية المدرسة في نقل القيم والرموز الثقافية وإعادة إنتاجها عبر الأجيال. لذلك، توقفنا عند العلاقة التفاعلية بين الثقافة المحلية والثقافة المدرسية، وإبراز أهمية ربط التعليمات بخبرات المتعلمين وخصوصياتهم الثقافية من أجل تحقيق تعلم فعال وذو معنى.

كما أبرز المقال أن المدرسة الابتدائية المغربية تشكل فضاءً أساسياً لتثمين التراث الثقافي وإعادة تداوله، من خلال توظيف عناصره المختلفة، كالحكايات الشعبية والأمثال والفنون والعادات المحلية، داخل الأنشطة التعليمية. وتم التأكيد على أن إدماج التراث في الممارسات الصفية لا يسهم فقط في تعزيز الهوية والانتماء، بل أيضاً في تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية والإبداعية والاجتماعية للمتعلمين.

وخلص المقال إلى أن نجاح المدرسة المغربية في أداء وظيفتها الثقافية يقتضي الانتقال من المقاربة الاحتفالية للتراث إلى مقاربة تربوية مندمجة تجعل منه مورداً ديداكטיكياً دائماً الحضور في التعليمات. كما أوصى بتعزيز حضور التراث الثقافي المادي وغير المادي في المناهج والكتب المدرسية، وتشجيع الشراكات بين المؤسسات التعليمية والفاعلين الثقافيين المحليين، بما يسهم في بناء مدرسة مفتوحة على محيطها، قادرة على تحقيق التوازن بين متطلبات الحداثة والحفاظ على الخصوصية الثقافية المغربية.



Abstract

This article examines the issue of integrating cultural heritage into classroom practices in Moroccan primary schools, in light of the cultural and social transformations shaping the contemporary world and the challenges they pose for preserving cultural identity and safeguarding collective memory amid the influences of globalization and cultural homogenization. The article considers cultural heritage as a symbolic and cultural capital that goes beyond being merely a legacy of the past to become a strategic resource for generating meaning, strengthening a sense of belonging, and fostering social cohesion.

The article seeks to explore the place of cultural heritage within the Moroccan educational system by analyzing its presence in curricula and classroom practices, while highlighting its role in shaping learners' cultural identity and strengthening their connection to their social and cultural environment. It also discusses heritage as a form of cultural capital that can be invested in educational processes, drawing on sociological and cultural approaches that emphasize the school's role in transmitting cultural values and symbols and reproducing them across generations. In this regard, the article examines the interactive relationship between local culture and school culture and underscores the importance of linking learning experiences to learners' backgrounds and cultural specificities in order to achieve meaningful and effective learning.

Furthermore, the article highlights that the Moroccan primary school constitutes a key space for valuing and transmitting cultural heritage through the incorporation of its various elements—such as folk tales, proverbs, arts, and local customs—into educational activities. It emphasizes that integrating heritage into classroom practices contributes not only to strengthening identity and belonging but also to developing learners' linguistic, communicative, creative, and social competencies.

The article concludes that the success of Moroccan schools in fulfilling their cultural mission requires moving beyond a celebratory approach to heritage toward an integrated educational approach that treats heritage as a permanent didactic resource within teaching and learning processes. It also recommends strengthening the presence of both tangible and intangible cultural heritage in curricula and school textbooks, and encouraging partnerships between educational institutions and local cultural actors. Such efforts would contribute to building a school that is open to its environment and capable of balancing the demands of modernity with the preservation of Morocco's cultural distinctiveness.

Keywords: Cultural Heritage, Cultural Identity, Belonging, Local Culture, Classroom Practices, Cultural Capital.



يشهد العالم المعاصر تحولات ثقافية واجتماعية عميقة ومتسارعة بفعل تأثيرات العولمة وثورة التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي واتساع شبكات التواصل والتبادل المعرفي عبر الحدود، وهو ما أفضى إلى بروز تحديات جديدة تتعلق بالحفاظ على الخصوصيات الثقافية وصون الذاكرة الجماعية. وبذلك، لم يعد التراث الثقافي ينظر إليه بوصفه مجرد بقايا من الماضي يخزن في الذاكرة الجمعية، بل أضحي رأسمالاً ثقافياً واستراتيجياً يساهم في بناء الهوية الفردية والجماعية. وبذلك أصبحت المدرسة مطالبة بالانخراط في دينامية ترميم التراث وإعادة إنتاجه في صيغ تربوية حديثة تجعل منه مورداً للتعليم وبناء شخصية المتعلم.

وتكتسي المدرسة الابتدائية المغربية أهمية خاصة ضمن هذا الرهان، بحكم كونها الفضاء الأول الذي تشكل داخله التمثيلات الأولية للمتعلمين حول الذات والمجتمع والثقافة. وبذلك، يكتسب إدماج التراث الثقافي في الممارسات الصفية أهمية متزايدة، لما يتيح من إمكانيات لربط التعلمات بالسياقات الثقافية والاجتماعية للمتعلمين، وجعل بذلك المعرفة المدرسية أكثر ارتباطاً بمجتمعهم وتراثهم الثقافي. بيد أن هذا التوجه يثير مجموعة من الإشكالات النظرية والعملية المرتبطة بموقع التراث الثقافي داخل المنهاج الدراسي المغربي، وبحدود حضوره في الممارسات الصفية، وبمدى وعي المسؤولين عن الشأن التربوي بالمغرب بأهميته التربوية والثقافية. فضلاً عن التساؤل حول الكيفية التي يمكن من خلالها تحويل عناصر التراث المحلي إلى موارد تعليمية فعالة دون الوقوع في التوظيف المناسباتي. كما يطرح هذا النقاش كذلك سؤالاً جوهرياً يتعلق بقدرة المدرسة الابتدائية المغربية على تحقيق التوازن بين متطلبات الانفتاح على القيم والمعارف الكونية من جهة، والحفاظ على الخصوصية الثقافية المحلية وترسيخ قيم الهوية والانتماء من جهة أخرى. وانطلاقاً من هذه الاعتبارات، يسعى هذا المقال إلى استجلاء مكانة التراث الثقافي داخل الممارسات الصفية في السلك الابتدائي بالمدرسة المغربية، والكشف عن الرهانات التربوية والثقافية الكفيلة بجعل المدرسة فضاء لصون الذاكرة الثقافية المحلية وإعادة إنتاجها في إطار مشروع تربوي يجمع بين الأصالة والتجديد.

التراث الثقافي والدراسات الثقافية: من الموروث إلى المورد التربوي

يُنظر إلى التراث الثقافي في الدراسات الثقافية بوصفه بناءً اجتماعياً ورمزياً يتجاوز اختزاله في الآثار المادية أو الموروثات التاريخية الجامدة، ليشمل مجمل المعاني والقيم والتمثيلات والممارسات التي تنتجها الجماعات البشرية وتعيد إنتاجها عبر الزمن. فالتراث، ليس مجرد ما يُورث من الماضي، بل هو عملية مستمرة من الانتقاء والتأويل وإعادة التوظيف، تُسهم في تشكيل الهوية الجماعية وتحديد علاقة المجتمع بماضيه وحاضره ومستقبله.

وقد أسهمت الدراسات الثقافية، منذ نشأتها مع أعمال مفكري مركز برمنغهام للدراسات الثقافية المعاصرة، في توسيع مفهوم الثقافة ليشمل أنماط الحياة اليومية والرموز والمعاني المتداولة داخل المجتمع " أن الثقافة ليست مجرد إنتاج فكري أو فني نخبوي، بل هي أسلوب حياة كامل من قيم وممارسات وخبرات اجتماعية"¹، ومن ثم يصبح التراث الثقافي جزءاً من هذا النسق الرمزي الذي يمنح الأفراد والجماعات إحساسهم بالاستمرارية والانتماء.

يعد التراث الثقافي من المفاهيم المركزية في الدراسات الأنثروبولوجية والسوسيولوجية والتربوية المعاصرة، لما يمثل من رصيد حضاري يعكس تاريخ المجتمعات وخصوصياتها الثقافية. ويشير مفهوم التراث الثقافي إلى مجموع الموروثات المادية وغير المادية التي أبدعتها الجماعات البشرية عبر مسارها التاريخي، وتناقلتها من جيل إلى آخر باعتبارها جزءاً من هويتها الجماعية وذاكرتها الثقافية. ويشمل هذا التراث المعالم التاريخية والمواقع الأثرية والمخطوطات والمصنوعات التقليدية من جهة، كما يشمل اللغات واللهجات والحكايات الشعبية والعادات والتقاليد والفنون والعروض الاحتفالية والمعارف والخبرات المتوارثة من جهة أخرى².

¹ Williams Raymond, *Culture and Society 1780–1950*, London: Chatto & Windus, 1958, p 18.

² Rodney Harrison, *The Idea of Cultural Heritage*, Manchester: Manchester University Press, 2013, p4.



وفي التعريف المؤسسي المعتمد دوليًا، تعرف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) " التراث الثقافي بأنه مجموع الممارسات والتصورات وأشكال التعبير والمعارف والمهارات وما يرتبط بها من أدوات وقطع ومجالات ثقافية تعترف بها الجماعات والأفراد بوصفها جزءًا من تراثهم الثقافي، ويتم تناقلها من جيل إلى آخر مع إعادة إنتاجها باستمرار تبعًا للبيئة والتاريخ والتفاعل الاجتماعي"³.

كما ينظر بيير بورديو Pierre Bourdieu إلى التراث الثقافي باعتباره شكلًا من أشكال الرأسمال الثقافي الذي تمتلكه الجماعات والأفراد " يؤثر في بناء الهوية وإعادة إنتاج الثقافة داخل المؤسسات الاجتماعية، وفي مقدمتها المؤسسة التعليمية. فالمدرسة لا تقتصر وظيفتها على نقل المعارف، بل تسهم أيضًا في نقل القيم والرموز الثقافية وإعادة إنتاجها عبر الأجيال، وهو ما يجعل التراث الثقافي موردًا تربويًا يمكن استثماره في بناء التعلّمات وتنمية شخصية المتعلّم"⁴.

وفي السياق التربوي، تبرز أهمية التراث الثقافي باعتباره وسيلة لربط المتعلّم بمحيطه الاجتماعي والثقافي، وتعزيز إحساسه بالانتماء إلى مجتمعه ووطنه. كما يعمل التراث الثقافي على تنمية الوعي بالتنوع الثقافي، وترسيخ قيم الحوار والتسامح واحترام الاختلاف، فضلًا عن كونه موردًا ديداكتيكيًا غنيًا يمكن توظيفه في مختلف الأنشطة التعليمية والتعلمية. وبذلك فإن إدماج التراث الثقافي داخل المدرسة لا يهدف فقط إلى المحافظة عليه، بل يسعى إلى تحويله إلى مورد معرفي وتربوي يهدف إلى بناء الهوية الثقافية للمتعلمين وتحقيق تعلم أكثر ارتباطًا بواقعهم وتجاربهم الحياتية. وهو ما يذهب إليه كذلك المفكر المغربي عبد الله العروي "أن التراث الثقافي لا يُفهم بوصفه معطى ثابتًا أو منظومة جاهزة من القيم الجاهزة للتلقّي، بل هو بناء تاريخي مشروط بسياقه الاجتماعي والسياسي، تشكّل عبر مسار طويل من التحولات، ولذلك لا يمكن التعامل معه كمرجع مقدس أو حقيقة نهائية، بل باعتباره موضوعًا للفهم التاريخي والنقد العلمي الذي يربطه بشروط إنتاجه ويكشف آليات تشكّله داخل الواقع"⁵. ومن هذا المنظور يدعو العروي إلى ضرورة تفكيك الخطاب التراثي وإعادة قراءته في ضوء منطق التاريخ بدل استعادته بشكل انتقائي يخدم الحاضر دون وعي بأصوله. ومن منظور الهوية الثقافية فالتراث هو منبع للمعنى " التراث لا يمثل معطى ثابتًا أو جوهريًا مكتملًا، بل هو فضاء للتفاوض وإعادة التمثيل المستمر، حيث تُبنى الهويات الثقافية من خلال استحضار الماضي وتأويله في ضوء رهانات الحاضر"⁶، وبذلك يغدو التراث الثقافي موردًا لإنتاج المعنى أكثر منه مجرد مخزون للذكريات أو الشواهد التاريخية.

وانطلاقًا من هذه المقاربات، يمكننا تعريف التراث الثقافي في إطار الدراسات الثقافية بأنه منظومة دينامية من الرموز والمعارف والممارسات والتعبيرات المادية واللامادية التي تنتجها الجماعات البشرية وتعيد تأويلها عبر الزمن، بما يضمن استمرارية الذاكرة الجماعية وتشكيل الهوية الثقافية وتعزيز الإحساس بالانتماء داخل المجتمع.

التراث والهوية والانتماء

يحظى التراث الثقافي بمكانة محورية في بناء الهوية الفردية والانتماء للمجتمعات، باعتباره الوعاء الذي تحتزن فيه المجتمعات ذاكرتها التاريخية وقيمها ورموزها الثقافية. فالتراث يمثل موردًا رمزيًا تستند إليه الشعوب في تعريف ذاتها وتعزيز شعورها بالاستمرارية والانتماء "الهوية الثقافية ليست معطى ثابتًا، وإنما بناءً مستمر يتشكل من خلال استحضار الماضي وتأويله في ضوء الحاضر"⁷. كما يرتبط التراث بالانتماء من خلال

³ UNESCO, *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2003, Article 2

⁴ Pierre Bourdieu, "The Forms of Capital", in John G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York, 1986, p241.

⁵ عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، المفاهيم والأصول، المركز الثقافي العربي، بيروت/الدار البيضاء، ط2، 1992، ص. 233.

⁶ Stuart Hall, "Cultural Identity and Diaspora". In: Jonathan Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990, p 225.

⁷ Stuart Hall *Cultural Identity and Diaspora*. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990, 225.



ما يوفره من مرجعيات ثقافية مشتركة تمنح الأفراد الإحساس بالانتماء إلى جماعة ذات تاريخ وقيم مشتركة "الشعور بالانتماء يتأسس على الذاكرة والرموز الثقافية التي توحد أفراد الجماعة حول تصور مشترك لهويتهم"⁸. وفي الفكر العربي المعاصر يذهب محمد عابد الجابري إلى أن "التراث يشكل أحد المكونات الأساسية للهوية الثقافية، شريطة التعامل معه بوصفه مجالاً للفهم والنقد والتجديد، لا مجرد موضوع للحفظ والتقدير"⁹، هكذا يتجلى التراث الثقافي بوصفه أحد الحوامل الرمزية المركزية للهوية والانتماء؛ فمن خلاله تستبطن الجماعات ذاكرتها التاريخية وتعيد بناء تمثلاتها لذاتها وللعالم. وفي المقابل، يشكل الانتماء الآلية الاجتماعية والثقافية التي تضمن استمرارية التراث وتجده. لذلك تنظر الدراسات الثقافية إلى التراث لا كأثر من الماضي فحسب، بل كحقل لإنتاج المعنى وصياغة الهوية.

التراث بوصفه رأسمالاً ثقافياً

يرتبط مفهوم الرأسمال الثقافي أساساً بأعمال عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو Pierre Bourdieu الذي سعى إلى تفسير آليات إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية من خلال توزيع الموارد الثقافية بين الأفراد والجماعات "الرأسمال الثقافي بأنه مجموع المعارف والكفايات والدوق الثقافي والمؤهلات والرموز التي يكتسبها الفرد عبر التنشئة الاجتماعية والتعليم، والتي تمنحه قدرة على الفعل والتميز داخل المجتمع وقد ميز بين ثلاثة أشكال للرأسمال الثقافي: الرأسمال المتجسد في المعارف والمهارات المكتسبة، والرأسمال الموضوعي المتجسد في المنتجات الثقافية والرمزية، والرأسمال المؤسسي الذي تمنحه المؤسسات التعليمية من خلال الشهادات والاعتمادات الرسمية"¹⁰، وفي ضوء هذا التصور، يمكن اعتبار التراث الثقافي، بمختلف تجلياته المادية واللامادية، شكلاً من أشكال الرأسمال الثقافي المتراكم تاريخياً. فالمعارف التقليدية والحكايات الشعبية واللغات المحلية والفنون والحرف والعادات الاجتماعية لا تمثل مجرد بقايا من الماضي، بل تشكل موارد ثقافية تنتقل بين الأجيال وتُسهّم في بناء الكفايات الرمزية للأفراد وتعزيز إحساسهم بالانتماء إلى جماعة ثقافية محددة. ومن ثم فإن قيمة التراث لا تكمن فقط في قدمه أو أصالته، وإنما في قدرته على إنتاج المعنى وإثراء الخبرة الثقافية للأفراد.

وفي السياق التربوي، تتجلى أهمية التراث بوصفه رأسمالاً ثقافياً في قدرته على ربط التعلم بسياق المتعلم الثقافي والاجتماعي. فالمدرسة لا تقتصر وظيفتها على نقل المعارف الأكاديمية، بل تسهم أيضاً في تداول الرأسمال الثقافي وإعادة إنتاجه. وعندما يتم استثمار التراث الثقافي داخل الممارسات الصفية، فإن المتعلم لا يكتسب معارف جديدة فحسب، بل يطور وعياً بهويته الثقافية ويعزز ارتباطه بمحيطه الاجتماعي. ومن هنا تتجاوز وظيفة التراث بعده التذكاري أو الاحتفالي ليصبح مورداً تربوياً فاعلاً يسهم في تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية والإبداعية والقيمية.

وقد عززت منظمة اليونسكو هذا التوجه من خلال اعتبار التراث الثقافي، وخاصة التراث اللامادي، مورداً أساسياً للتنمية البشرية المستدامة ولتعزير التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات "التراث، وفق اتفاقية صون التراث الثقافي غير المادي لسنة 2003، يمثل مخزوناً من المعارف والمهارات والتقاليد التي تمنح الجماعات شعوراً بالهوية والاستمرارية"¹¹.

وعليه، فإن النظر إلى التراث الثقافي باعتباره رأسمالاً ثقافياً يسمح بتجاوز التصورات التقليدية التي تحصره في كونه إراثاً من الماضي، نحو اعتباره مورداً استراتيجياً لإنتاج المعرفة وبناء الهوية وتعزيز الانتماء. بذلك، يغدو إدماج التراث الثقافي في الفضاء التربوي استثماراً في رأسمال رمزي قادر على الإسهام في تكوين متعلم واع بمرجعياته الثقافية، ومنفتح في الآن ذاته على القيم الإنسانية الكونية.

⁸ Anderson Benedict, *Imagined Communities*. London: Verso, 1983, p6

⁹ التراث والحداثة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص. 14. محمد عابد الجابري،

¹⁰ Pierre Bourdieu, *the Forms of Capital*. In: Richardson, J. G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986, p243.

¹¹ UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO, 2003, Article2.



المدرسة الابتدائية المغربية فضاء لإعادة إنتاج الثقافة وتداولها

تُعد المدرسة الابتدائية من أهم المؤسسات الاجتماعية والثقافية التي تضطلع بوظيفة نقل الثقافة وإعادة إنتاجها داخل المجتمع، إذ لا تقتصر رسالتها على تعليم المعارف والمهارات الأساسية، بل تمتد إلى تنشئة الأفراد على منظومة من القيم والرموز والتمثيلات التي تشكل أساس الهوية الثقافية المشتركة. لذلك، ينظر علماء الاجتماع والتربية إلى المدرسة باعتبارها فضاءً للتداول الثقافي، وهو المكان الأفضل للعمل على التمكين من المعارف المتعلقة بالتراث، يتم داخله نقل الموروث الثقافي من جيل إلى آخر، بما يضمن استمرارية المجتمع والمحافظة على تماسكه الرمزي " أن الغايات الكبرى للتربية التراثية ثقافية بطبيعتها الحال، كما أنها ترتبط بالتربية على المواطنة. هذه التربية لا تسعى فقط إلى خلق روح احترام الأشياء التراثية، ولكنها يجب أن تستهدف فهم التجربة الإنسانية في تنوعها وبعدها النقدي الذي يقود إلى الحرية"¹²

وقد أبرز إميل دوركايم Émile Durkheim أن "التربية تمثل الوسيلة التي يمارس بها المجتمع تأثيره على الأجيال الناشئة من أجل غرس القيم والمعايير التي تضمن اندماجهم داخل الجماعة"¹³، فالمدرسة وفق هذا التصور، ليست مؤسسة محايدة، بل جهاز اجتماعي يضطلع بوظيفة التنشئة الثقافية والأخلاقية، من خلال نقل ما يعتبره المجتمع جديرًا بالحفظ والاستمرار، وفي السياق نفسه، ذهب طالكوت بارسونز Talcott Parsons " أن المدرسة تؤدي دورًا محوريًا في نقل القيم المشتركة التي يقوم عليها النظام الاجتماعي، وتهيئ المتعلمين للانتقال من دائرة العلاقات الأسرية الخاصة إلى فضاء المجتمع الأوسع، حيث يتعلمون قيم التعاون والمسؤولية والانضباط والمواطنة"¹⁴، وهكذا تصبح المؤسسة المدرسية وسيطًا بين الثقافة المجتمعية والثقافة الفردية.

ومن منظور الدراسات الثقافية، تمثل المدرسة فضاءً لإنتاج المعنى وبناء التمثيلات الثقافية، ويؤكد ستوارت هول Stuart Hall أن الثقافة تنتقل عبر أنظمة التمثيل التي تمنح الأشياء والأحداث معانيها داخل المجتمع"¹⁵، وبذلك لا تقتصر وظيفة المدرسة على نقل المعلومات، بل تشمل أيضًا تشكيل تصورات المتعلمين حول الهوية والتاريخ واللغة والانتماء الثقافي. فالقصص والنصوص والصور والرموز التي يتفاعل معها المتعلم داخل المدرسة تساهم في بناء وعيه بذاته وبمجتمعه.

وتتجلى أهمية المدرسة الابتدائية بصورة خاصة في كونها المرحلة الأولى التي تتشكل خلالها المرجعيات الثقافية الأساسية للطفل، حيث يبدأ في بناء تمثلاته عن ذاته ومجتمعه والعالم المحيط به. وفي هذا السياق، لا تقتصر وظيفة المدرسة على تيسير اكتساب المعارف والمهارات، بل تمتد إلى تمكين المتعلمين من الاندماج في منظومتهم الثقافية من خلال استيعاب القيم والرموز والمعاني المشتركة التي تؤطر الحياة الاجتماعية. لذلك، فإن توظيف عناصر التراث الثقافي داخل الممارسات الصفية يتيح للمدرسة القيام بدورها بوصفها فضاءً لحفظ الذاكرة الجماعية، من خلال تحويل الموروث الثقافي إلى مورد تربوي يقوم ببناء المعنى وتعزيز الوعي بالانتماء.

وبذلك، تكتسب الحكايات الشعبية والأمثال والأغاني التقليدية والاحتفالات والممارسات الثقافية المحلية قيمة تربوية تتجاوز بعدها الترفيهي أو التذكاري، لأنها تحمل في مضامينها أنساقًا من القيم والرموز والتصورات التي تعكس رؤية الجماعة لذاتها وللعالم. وهو ما ينسجم مع تصور جيروم برنر Jerome Bruner الذي يذهب "أن الثقافة تُنقل إلى الأجيال الجديدة عبر السرد والرموز والمعاني المشتركة التي تتيح للفرد فهم موقعه داخل الجماعة الثقافية التي ينتمي إليها"¹⁶.

¹² Halbwachs, Maurice, *la mémoire collective*, Paris, 2 edition, 1968, p 67.

¹³ Émile Durkheim, *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1922, p51.

¹⁴ Talcott Parsons, "The School Class as a Social System". *Harvard Educational Review*, p304.

¹⁵ Stuart Hall, *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications, 1997, p 15.

¹⁶ Bruner, Jerome. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996, p 43.



إن المدرسة الابتدائية، بوصفها مؤسسة للتنشئة الثقافية، تضطلع بوظيفة استراتيجية في نقل الثقافة المغربية وإعادة إنتاجها عبر الأجيال، من خلال إدماج مكوناتها التراثية في التعليمات والممارسات الصفية. فهي لا تنقل المعارف فحسب، بل تُثَمِّن المتعلم من تملك الرصيد الرمزي والقيمي الذي راكمه المجتمع المغربي عبر تاريخه، بما يعزز ارتباطه بذكرته الجماعية ويقوي شعوره بالانتماء الثقافي. ومن ثم تغدو المدرسة فضاءً لتداول التراث وتحديد دلالاته، بما يضمن استمرارية الهوية الثقافية الوطنية ويؤهل المتعلم للانخراط في عالم متغير دون التفريط في مرجعيته الحضارية والثقافية.

العلاقة بين الثقافة المحلية والثقافة المدرسية

تُعَدُّ العلاقة بين الثقافة المحلية والثقافة المدرسية من القضايا الأساسية في علم الاجتماع التربوي، إذ تؤثر الثقافة المحلية بما تتضمنه من قيم وعادات وتقاليد ولغة ورموز اجتماعية في شخصية المتعلم وسلوكاته داخل المؤسسة التعليمية. فالمدرسة تستقبل متعلمين يحملون رصيداً ثقافياً مكتسباً من الأسرة والمجتمع المحلي، وتعمل في الوقت نفسه إلى نقل ثقافة مدرسية قائمة على المعارف العلمية والقيم التربوية والمواطنة. لذلك فإن نجاح العملية التعليمية يرتبط بمدى قدرة المدرسة على التفاعل الإيجابي مع الثقافة المحلية واستثمارها في التعلم.

وقد أكد عالم الاجتماع الفرنسي إميل دركايم Émile Durkheim "أن التربية عملية اجتماعية تهدف إلى نقل قيم المجتمع وثقافته إلى الأجيال الجديدة"¹⁷، فهو يرى أن التربية ظاهرة اجتماعية قبل أن تكون عملية فردية، فهي الوسيلة التي يعتمد عليها المجتمع لنقل قيمه ومعايير وثقافته إلى الأجيال الصاعدة. فالمجتمع لا يستطيع الاستمرار والحفاظ على تماسكه إلا إذا نجح في غرس القيم المشتركة لدى أفراد، مثل احترام القوانين والتعاون والانضباط والمسؤولية. وبذلك، تقوم المدرسة بدور أساسي في إعداد الفرد للاندماج في المجتمع من خلال تلقينه المعارف والقيم والعادات التي تشكل هويته الاجتماعية والثقافية. لذلك اعتبر دركايم أن التربية ليست مجرد نقل للمعرفة، بل هي عملية تنشئة اجتماعية تهدف إلى تكوين المواطن الصالح القادر على التكيف مع متطلبات الحياة الجماعية.

بينما يرى الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey "أن المدرسة ينبغي أن تنطلق من خبرات المتعلمين وبيئتهم الاجتماعية لتحقيق تعلم ذي معنى"¹⁸. وهو تصور يذهب إلى أن التعلم لا يتحقق بصورة فعالة من خلال التلقين والحفظ فقط، بل من خلال تفاعل المتعلم مع محيطه وخبراته اليومية. فالمدرسة، في نظره، يجب أن تكون امتداداً للحياة الاجتماعية وليست مؤسسة معزولة عنها. لذلك ينبغي أن تنطلق المناهج والأنشطة التعليمية من واقع وبيئة المتعلمين واهتماماتهم ومشكلاتهم التي يعيشونها داخل أسرهم ومجتمعاتهم، حتى تصبح التعليمات أكثر معنى وفائدة، ويزداد دافع المتعلم نحو التعلم. ولهذا دعا ديوي إلى اعتماد التعلم القائم على الخبرة والممارسة، وإلى جعل المدرسة فضاءً للحياة الديمقراطية والتفاعل الاجتماعي.

وعليه، يلتقي المفكران في اعتبار التربية عملية اجتماعية مرتبطة بالمجتمع والثقافة، وأن المدرسة لا يمكن أن تنفصل عن البيئة التي توجد فيها. فالثقافة المحلية تمثل مصدراً مهماً للقيم والخبرات التي ينبغي أن تستثمرها المدرسة في بناء تعلم ذي معنى وفي تنشئة الأفراد على الاندماج الإيجابي داخل مجتمعهم. وبذلك، العلاقة بين الثقافة المحلية والثقافة المدرسية هي علاقة تكامل وتفاعل متبادل؛ فكلما احترمت المدرسة الخصوصيات الثقافية للمتعلمين وربطت التعليمات بواقعهم الاجتماعي، ازدادت فرص نجاحهم الدراسي واندماجهم التربوي.

إدماج التراث الثقافي في الممارسات الصفية: رهانات وآفاق

يُعد إدماج التراث الثقافي في الممارسات الصفية مدخلاً تربوياً مهماً لتعزيز الهوية الثقافية للمتعلمين وربط التعليمات بواقعهم الاجتماعي والثقافي. فالتراث، بما يتركز به من قيم وعادات وتقاليد وفنون ومعارف محلية، يمثل رصيداً تربوياً يمكن استثماره في بناء تعلم ذي معنى وتنمية

¹⁷ Emile Durkheim, *Éducation et Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1922, p51.

¹⁸ Jean Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, 1916, p 22.



الشعور بالانتماء إلى المجتمع والوطن. ويسهم في توظيف الحكايات الشعبية والأمثال والموروثات المحلية والاحتفاء بالمناسبات الثقافية في جعل المدرسة فضاءً يحافظ على الذاكرة الجماعية وينقلها إلى الأجيال الجديدة.

وتكمن أهم رهانات هذا الإدماج في مواجهة مظاهر الاغتراب الثقافي الناتجة عن العولمة، وتعزيز الاعتزاز بالهوية الوطنية، وتنمية الكفايات التواصلية والاجتماعية لدى المتعلمين. كما يسمح ببناء جسور بين الثقافة المدرسية والثقافة المحلية، مما يرفع من دافعية التعلم ويقوي ارتباط المتعلم ببيئته " أن التربية تؤدي وظيفة اجتماعية تتمثل في نقل القيم والثقافة الجماعية إلى الأجيال الصاعدة، بما يضمن استمرارية المجتمع وتماصكه"¹⁹، كذا أن التعلم الناجح يحتاج إلى ربط موارد التعلم بوسط المتعلم " أن التعلم الفعال ينبغي أن ينطلق من خبرات المتعلمين وبيئتهم الاجتماعية، وهو ما يجعل التراث الثقافي مورداً تربوياً أساسياً داخل الفصل الدراسي"²⁰. من هذا المنطلق، يشكل التراث الثقافي مورداً تربوياً مهماً داخل الفصل الدراسي، لأنه يعكس البيئة التي ينتمي إليها المتعلم ويعبر عن هويته وقيم مجتمعه. فعندما يوظف المدرس الحكايات الشعبية والأمثال والعادات والتقاليد المحلية في الأنشطة التعليمية، يصبح التعلم أكثر معنى وقرباً من المتعلم، مما يسهم في زيادة دافعيته للمشاركة والتفاعل. كما يساعد هذا التوجه على تعزيز الشعور بالانتماء والاعتزاز بالهوية الثقافية، ويجعل المدرسة فضاءً يربط بين المعرفة الأكاديمية والحياة اليومية للمتعلمين، بدل أن تكون مؤسسة منفصلة عن واقعهم الاجتماعي والثقافي.

تثمين التراث المحلي داخل التعليمات

يُعَدُّ تثمين التراث المحلي داخل التعليمات من المداخل التربوية التي تسهم في ربط المدرسة بمحيطها الاجتماعي والثقافي، إذ يسمح باستثمار الموروث الثقافي المحلي بما يضمنه من عادات وتقاليد وحكايات شعبية وفنون ومعارف متوارثة في بناء التعليمات وإغنائها. ويساعد هذا التوجه على جعل المعرفة المدرسية أكثر ارتباطاً بواقع المتعلمين، كما يعزز لديهم الشعور بالانتماء إلى مجتمعاتهم والاعتزاز بهويتهم الثقافية. فالتراث المحلي يشكل مورداً تربوياً يمكن توظيفه لتنمية التفكير النقدي وتعزيز الكفايات اللغوية والاجتماعية والثقافية فيذهب محمد عابد الجابري أن بناء مشروع تربوي ناجح يقتضي الانطلاق من الخصوصية الثقافية للمجتمع " ربط التعليم بمقومات الهوية الوطنية والثقافية، مع الانفتاح في الوقت نفسه على القيم والمعارف الإنسانية الحديثة"²¹. ومن ثم فإن استثمار التراث المحلي في التعليمات يساهم في تحقيق التوازن بين الأصالة والمعاصرة ويعزز الوعي بالهوية الثقافية المغربية.

حضور التراث الثقافي في المدرسة المغربية

يشكل التراث الثقافي اليوم أحد المداخل التربوية الأساسية التي تعتمد عليها الأنظمة التعليمية المعاصرة من أجل تعزيز الهوية الثقافية وتنمية قيم المواطنة والانتماء لدى المتعلمين. وفي هذا السياق، تؤكد منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) "أن التربية على التراث تسهم في تعريف الناشئة بتاريخهم وتقاليدهم الثقافية، وتنمية وعيهم بأهمية حماية التراث الثقافي والطبيعي ونقله إلى الأجيال المقبلة. كما تعتبر اليونسكو أن التكامل بين الثقافة والتعليم يشكل ركيزة أساسية للتنمية المستدامة، وأن المدرسة مطالبة بتعزيز الشعور بالانتماء والتنوع الثقافي والحوار بين الثقافات من خلال المناهج الدراسية والأنشطة التربوية"²².

وفي المغرب، يندرج الاهتمام بالتربية على التراث ضمن التوجهات الرامية إلى تعزيز الوظيفة الثقافية للمدرسة المغربية وربط التعليمات بمحيط المتعلم الاجتماعي والثقافي. وتظهر مضامين التراث الثقافي في عدد من المواد الدراسية، خاصة اللغة العربية والاجتماعيات والتربية الفنية، من خلال التعريف بالموروث التاريخي والحضاري والعادات والتقاليد والفنون الشعبية والصناعات التقليدية. كما أوصت الورشات الجهوية التي

¹⁹ Emile Durkheim, *Éducation et Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1922, p52.

²⁰ Jean Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, 1916, p 23.

²¹ إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، 1989، بيروت، ص 45. محمد عابد الجابري،

²² UNESCO, *World Heritage Education Programme*, Paris, 2024, p2.



أطلقها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2025 بضرورة تعزيز حضور التراث والثقافة الوطنية في المناهج الدراسية والكتب المدرسية والأنشطة التربوية، بما يرسخ الوعي بالهوية الوطنية ويقوي الوظيفة الثقافية للمدرسة.

وتؤكد التجارب الدولية الرائدة أن التربية على التراث لم تعد تقتصر على تقديم معارف نظرية حول الماضي، بل أصبحت مدخلاً بيداغوجياً لبناء التعلم النشط وربط المدرسة بالمجتمع. فمثلاً في إيطاليا، وضعت وزارة الثقافة خطة وطنية للتربية على التراث الثقافي (*Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale*) "التراث موردًا تربويًا واستراتيجيًا لتكوين المواطن، وتقوم على إشراك المتعلمين في مشاريع ميدانية وزيارات للمواقع التاريخية والمتاحف ومؤسسات التراث"²³، كما يعد برنامج «Apprendisti Ciceroni» من أبرز التجارب الإيطالية في هذا المجال، حيث يتولى التلاميذ دراسة المعالم التراثية في مناطقهم وتقديمها للزوار في شكل مرشدين ثقافيين، مما يعزز ارتباطهم بالتراث المحلي وينمي لديهم مهارات البحث والتواصل والمواطنة الثقافية.

أما في فرنسا، فقد تم إدماج التربية على التراث ضمن ما يعرف بـ المسار الفني والثقافي للتلميذ (*Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle*)، الذي يهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتشاف التراث الثقافي المحلي والوطني عبر الزيارات الميدانية والشراقات مع المتاحف والمكتبات والمؤسسات الثقافية، بما يضمن استمرارية التعلم الثقافي منذ التعليم الابتدائي إلى نهاية التعليم الثانوي. وقد أظهرت التجربة الفرنسية أن ربط التعلّمات المدرسية بالمواقع التراثية يساهم في رفع دافعية المتعلمين ويعزز إدراكهم لقيمة التراث في بناء الهوية الفردية والجماعية.

وفي اليابان، ترتبط التربية على التراث بمفهوم التربية على الهوية المحلية (*Local Heritage Education*)، حيث يتم إشراك التلاميذ في أنشطة ميدانية للتعرف على المواقع التاريخية والتقاليد المحلية والحرف التراثية، بهدف تعزيز الوعي بالمووروث الثقافي المحلي وترسيخ المسؤولية الجماعية تجاه المحافظة عليه. كما تستثمر المؤسسات التعليمية اليابانية التراث الثقافي في تنمية قيم الانضباط والمسؤولية والانتماء للمجتمع المحلي، وهو ما جعل التربية على التراث جزءًا من التربية المدنية والثقافية في المدرسة اليابانية.

هذا وتعتبر المخيمات الصيفية من أهم الآليات التربوية المعتمدة دوليًا في مجال التربية على التراث الثقافي، إذ توفر فضاءً للتعلم بالممارسة يتيح للأطفال واليا فعين التعرف المباشر على الموروث الثقافي المادي واللامادي من خلال الزيارات الميدانية والورشات التطبيقية والأنشطة التفاعلية، "وقد أثبتت التجارب الدولية، خاصة ضمن برنامج متطوعي التراث العالمي التابع لليونسكو، أن المخيمات التراثية تساهم في تنمية الوعي بأهمية التراث وتعزيز الشعور بالهوية والانتماء والمواطنة الثقافية، كما تساعد على اكتساب قيم المحافظة على التراث ونقله إلى الأجيال اللاحقة من خلال إشراك الشباب في أنشطة التوثيق والتممين والصيانة والتعريف بالمواقع التراثية. لذلك أصبحت المخيمات الصيفية في عدد من الدول الأوروبية والآسيوية مكونًا أساسيًا في برامج التربية على التراث، باعتبارها مكملة لأدوار المدرسة في ربط التعلّمات النظرية بالواقع الثقافي المعيش"²⁴.

وتبرز هذه التجارب الدولية أن نجاح إدماج التراث الثقافي في المدرسة لا يرتبط فقط بحضوره في المناهج الدراسية، بل يتطلب أيضًا اعتماد مقاربات بيداغوجية نشطة تقوم على الاستكشاف والملاحظة والزيارة الميدانية والمشروع التربوي والشرابة مع المؤسسات الثقافية. ومن ثم فإن تعزيز مكانة التراث الثقافي داخل الممارسات الصفية بالمدرسة المغربية يظل رهينًا بمدى قدرة الفاعلين التربويين على تحويل التراث من مجرد محتوى معرفي إلى مورد تربوي حي يساهم في بناء التعلّمات وتنمية الكفايات وترسيخ الهوية الثقافية لدى المتعلمين.

²³ Ministero della Cultura, *IV Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale*, 2021, p6.

²⁴ UNESCO, *World Heritage Volunteers Initiative*, Paris, UNESCO World Heritage Centre, 2023, p 6.



خاتمة

يتضح من خلال ما تم تقديمه أن التراث الثقافي لم يعد يقتصر على كونه إرثاً تاريخياً أو مخزوناً رمزياً مرتبطاً بالماضي، بل أصبح مورداً تربوياً وثقافياً واستراتيجياً يسهم في بناء الهوية الفردية والجماعية وتعزيز الشعور بالانتماء داخل المجتمعات المعاصرة. حيث أظهرت المقاربات السوسيولوجية والثقافية والتربوية أن المدرسة تضطلع بدور محوري في نقل هذا التراث وتداوله وإعادة إنتاجه، من خلال ما توفره من آليات للتنشئة الاجتماعية والثقافية، تمكن المتعلم من استيعاب مكونات ذاكرته الجماعية وتملك مرجعياته الحضارية والثقافية. وبذلك، يكتسي إدماج التراث الثقافي في الممارسات الصفية أهمية خاصة داخل المدرسة الابتدائية المغربية، باعتبارها الفضاء الأول الذي تتشكل داخله التمثيلات الأساسية للمتعلمين حول المجتمع والثقافة.

كما بينت التجارب الدولية الرائدة، سواء في فرنسا أو إيطاليا أو اليابان، أن التربية على التراث لا تتحقق من خلال إدراج مضامين معرفية مرتبطة بالموروث الثقافي فحسب، وإنما من خلال اعتماد مقاربات بيداغوجية نشطة تجعل المتعلم في قلب التجربة الثقافية، عبر الزيارات الميدانية والمشاريع التربوية والشراكات مع المؤسسات الثقافية والمخيمات الصيفية. وهو ما يؤكد أن نجاح المدرسة في أداء وظيفتها الثقافية يظل رهيناً بقدرتها على تحويل التراث من موضوع للتلقين والحفظ إلى مورد للتعليم والاكتشاف وبناء المعنى.

وفي السياق المغربي، ورغم الجهود المبذولة على مستوى المناهج والبرامج والوثائق المرجعية والورشات الوطنية الهادفة إلى تعزيز الوظيفة الثقافية للمدرسة، فإن حضور التراث الثقافي داخل الممارسات الصفية لا يزال في حاجة إلى مزيد من تفعيل والتطوير. ذلك أن الرهان الحقيقي لا يكمن في مجرد التعريف بعناصر التراث أو الاحتفاء بها في مناسبات ظرفية، بل في إدماجها ضمن مشروع تربوي متكامل يربط التعليمات بالبيئة الثقافية للمتعلمين، ويجعل من الثقافة المحلية رافعة لبناء الكفايات وتنمية الحس النقدي وتعزيز قيم المواطنة والانفتاح.

وعليه، فإن جعل المدرسة الابتدائية المغربية فضاءً لتداول التراث الثقافي وإعادة إنتاجه يقتضي تطوير المناهج الدراسية بما يضمن حضوراً أكثر عمقاً وتوازناً للموروث الثقافي الوطني والمحلي، وتعزيز الشراكات مع الفاعلين الثقافيين والمؤسسات المعنية بحماية التراث وتثمينه. كما يستدعي الأمر الانفتاح على التجارب الدولية الناجحة في مجال التربية على التراث، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية المغربية، بما يسمح ببناء نموذج تربوي قادر على التوفيق بين متطلبات الأصالة والانفتاح، وبين المحافظة على الهوية الثقافية الوطنية والاستجابة لتحولات العالم المعاصر. وبذلك يصبح التراث الثقافي ليس فقط موضوعاً للتعليم، بل رافعة أساسية لتكوين مواطن واعٍ بمرجعياته الحضارية، معترٍ بانتمائه الثقافي، وقادر على الإسهام في بناء مجتمع متماسك ومنفتح في آن واحد.



ببليوغرافيا

- الجابري، محمد عابد. (1991). *التراث والحداثة*. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. لبنان.
- الجابري، محمد عابد. (د.ت). *إشكاليات الفكر العربي المعاصر*. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. لبنان.
- العروي، عبد الله. (1992). *مفهوم التاريخ: المفاهيم والأصول*. ط 2. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء/بيروت. المغرب/لبنان.
- Anderson, Benedict. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Bourdieu, Pierre. (1986). "The Forms of Capital". In Richardson, John G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Dewey, John. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Durkheim, Émile. (1922). *Éducation et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hall, Stuart. (1990). "Cultural Identity and Diaspora". In Rutherford, Jonathan (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Hall, Stuart. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
- Harrison, Rodney. (2013). *The Idea of Cultural Heritage*. Manchester: Manchester University Press.
- Parsons, Talcott. (1959). "The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society". *Harvard Educational Review*, 29(4), pp. 297–318.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO.
- Williams, Raymond. (1958). *Culture and Society 1780–1950*. London: Chatto & Windus.
- Maurice Halbwachs, *la mémoire collective*, Paris, 2 edition, 1968 .