ISSN: 2706-6495

التربية الموسيقية والتكوين الجمالي في بناء الإنسان (قراءة في الامتداد التاريخي والتحول البيداغوجي)

Music Education and Aesthetic Formation in Human Development (A Reading of Historical Continuity and Pedagogical Transformation)

إعداد الدكتور/ محسن خنوس

أستاذ باحث في ديداكتيك التربية الموسيقية وعلوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية

Email: mohcine.khnnous@fse.um5.ac.ma

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9072-1937

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى مقاربة العلاقة بين الموسيقى والتربية من منظور إبستيمولوجي يربط بين الامتداد التاريخي للوظائف التربوية للموسيقى والتحولات البيداغوجية المعاصرة التي أعادت الاعتبار للفنون في بناء الإنسان. وتنطلق الدراسة من إشكالية مركزية تتمثل في مساءلة قدرة التربية الموسيقية، بوصفها ممارسة جمالية وتربوية مركبة، على الإسهام في التنمية الذاتية للمتعلمين، من خلال تطوير كفاياتهم المعرفية والوجدانية والاجتماعية والجمالية.

وتعتمد الدراسة مقاربة تحليلية تركيبية تستند إلى مراجعة الأدبيات الفلسفية والتربوية والنفسية والعصبية ذات الصلة، مع استحضار بعض التوجهات الدولية في مجال التربية الفنية والثقافية، والانفتاح على السياق المغربي من خلال مساءلة موقع التربية الموسيقية داخل المنظومة التربوية الوطنية. وتبيّن الدراسة أن الموسيقى، خلافًا لبعض التمثلات السائدة، لا تختزل في بعدها الترفيهي أو التقني، بل تشكل مجالًا لتأهيل المتعلم وتنمية قدراته، من خلال تعزيز الانتباه، والذاكرة السمعية، والتعبير الوجداني، والتعاون، والانضباط، وبناء الذوق والحس الثقافي.

وقد خلصت الدراسة إلى أهمية إدماج التربية الموسيقية إدماجًا فعليًا في المسار الدراسي للمتعلمين، وإلى ضرورة تحويلها إلى رافعة للتكوين الإنساني الشامل. ويقتضي ذلك اعتماد سياسة تربوية وثقافية واضحة، تقوم على تكوين المدرسين، وتطوير المناهج، وتوفير البنيات الملائمة، وضمان عدالة الولوج إلى التربية الفنية. وبذلك، فإن إعادة الاعتبار للموسيقى داخل المدرسة تمثل مدخلًا لتجويد الفعل التربوي، وترسيخ العدالة الثقافية، وتنمية الرأسمال البشري.

الكلمات المفتاحية: الموسيقى والتربية؛ التربية الموسيقية؛ التكوين الجمالي؛ التحول البيداغوجي؛ بناء الإنسان؛ الكفايات الإنسانية؛ الرأسمال البشري؛ العدالة الثقافية.

ISSN: 2706-6495

Music Education and Aesthetic Formation in Human Development (A Reading of Historical Continuity and Pedagogical Transformation)

Dr. Mohcine Khnnous

Professor and Researcher in Music Education Didactics and Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco

Abstract:

This study seeks to examine the relationship between music and education from an epistemological perspective that connects the historical continuity of the educational functions of music with contemporary pedagogical transformations that have restored the value of the arts in human development. The study proceeds from a central research problem: questioning the capacity of music education, as a complex aesthetic and pedagogical practice, to contribute to learners' self-development by enhancing their cognitive, affective, social, and aesthetic competencies.

The study adopts an analytical-synthetic approach based on a review of relevant philosophical, educational, psychological, and neuroscientific literature. It also takes into consideration selected international orientations in the field of arts and cultural education, while engaging with the Moroccan context by examining the position of music education within the national educational system. The study shows that music, contrary to certain prevailing representations, cannot be reduced to its recreational or technical dimension; rather, it constitutes a field for developing the learner and strengthening their capacities through the enhancement of attention, auditory memory, emotional expression, cooperation, discipline, and the formation of taste and cultural sensibility.

The study concludes by emphasizing the importance of effectively integrating music education into learners' school pathways and the need to transform it into a lever for comprehensive human formation. This requires the adoption of a clear educational and cultural policy based on teacher training, curriculum development, the provision of appropriate infrastructure, and the guarantee of equitable access to arts education. Accordingly, restoring the status of music within the school represents an entry point for improving educational practice, consolidating cultural justice, and developing human capital.

Keywords: music and education; music education; aesthetic formation; pedagogical transformation; human development; human competencies; human capital; cultural justice.

1. المقدمة:

تحتل التربية موقعا مركزيا في بناء الإنسان، لا باعتبارها نقلا للمعارف فحسب، بل بوصفها سيرورة ثقافية وقيمية تسهم في تشكيل الوعي وتنمية القدرة على الفهم والتفاعل والإبداع. ومن هذا المنظور، لا يتكون الطفل داخل المدرسة من خلال المعارف الصريحة وحدها، وإنما أيضا عبر الخبرات الرمزية والجمالية والوجدانية التي تمكنه من تنظيم إدراكه للعالم وبناء علاقته بذاته وبالآخرين.

تندرج الممارسة الفنية ضمن هذه الخبرات، لأنها تتيح للمتعلم تنمية قدرات حسية ومعرفية ووجدانية وتعبيرية متعددة. وقد أكد ديوي أن الخبرة الجمالية لا تنفصل عن الحياة، بل تمثل شكلا منظما من أشكال التفاعل الإنساني مع العالم (Dewey, 1934/2005). كما بين آيزنر أن الفنون تسهم في تنمية أنماط دقيقة من التفكير، من قبيل الملاحظة، والتمييز، والتخيل، والتأويل، والحكم الجمالي.(Eisner, 2002) وفي الاتجاه نفسه، تؤكد اليونسكو أهمية التربية الفنية والثقافية في تحسين جودة التعلم، وتعزيز الإبداع، والانفتاح على التنوع الثقافي.(UNESCO, 2006, 2024)

ضمن هذا الإطار، تكتسب التربية الموسيقية أهمية خاصة، لأنها تجمع بين الإصغاء، والإيقاع، والحركة، والذاكرة، والانفعال، والعمل الجماعي. فهي لا تمثل نشاطا ترفيهيا أو مهارة تقنية معزولة، بل مجالا تربويا يمكن أن يسهم في تنمية الانتباه، والذاكرة، والقدرة على التعبير، والتعاون، والانضباط، وبناء الحس الجمالي. وقد أشارت بعض الدراسات في علم النفس المعرفي وعلوم الأعصاب إلى وجود علاقة بين التدريب الموسيقي المنتظم وبعض الوظائف المعرفية والوجدانية، مثل الذاكرة، والانتباه، والوظائف التنفيذية، والقدرات اللغوية، مع ضرورة التعامل الحذر مع هذه النتائج وعدم تحويلها إلى علاقة سببية مطلقة طبقا لما يشير إليه عدد من الباحثين .(Schellenberg, 2004; Miendlarzewska & Trost, 2014)

وتزداد أهمية هذا الموضوع في ظل التحولات الاجتماعية والرقمية التي يعرفها الطفل المعاصر، حيث تتنامى هيمنة الشاشات وتتراجع أحيانا خبرات الإصغاء والتفاعل المباشر والممارسة الجماعية. لذلك، فإن إعادة التفكير في أدوار التربية الموسيقية لا ترتبط فقط بالدفاع عن الفن داخل المدرسة، بل بسؤال أوسع يتعلق ببناء كفايات إنسانية متوازنة، تجمع بين المعرفة والحساسية، وبين الأداء والمعنى، وبين الفرد والجماعة.

في السياق المغربي، يكتسب هذا النقاش بعدا خاصا بالنظر إلى غنى التراث الموسيقي الوطني وتعدد روافده، من جهة، وإلى محدودية مأسسة التربية الموسيقية داخل المدرسة، من جهة أخرى. فرغم عدد من المبادرات المرتبطة بإدماج المادة وتكوين المدرسين وإحداث مسارات فنية، ظل حضور التربية الموسيقية متذبذبا وخاضعا لاختيارات ظرفية وقرارات شخصية مرتبطة بمسؤول معين أكثر من ارتباطها برؤية حكومية واضحة وطويلة الأمد وبسياسة تربوية وثقافية مستدامة.

انطلاقا من ذلك، تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول السؤال الآتي: إلى أي حد يمكن اعتبار التربية الموسيقية مدخلا تربويا فاعلا لتأهيل الطفل وتنمية كفاياته المعرفية والوجدانية والاجتماعية والجمالية، في سياق يتسم بالحاجة إلى تربية أكثر توازنا وشمولا؟

وتتفرع عن هذا السؤال المركزي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأسس الفلسفية والتربوية التي منحت الموسيقى مكانة في تكوين الإنسان؟
- ما الكفايات المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي يمكن أن تسهم التربية الموسيقية في تنميتها؟
- ما حدود الاستدلال بالدراسات العصبية والنفسية في الدفاع عن التربية الموسيقية؟
- ما العوائق التي تحد من مأسسة التربية الموسيقية داخل المدرسة المغربية؟
- ما الشروط اللازمة لتحويل التربية الموسيقية إلى رافعة للتنمية البشرية والعدالة الثقافية؟

ISSN: 2706-6495

وللبحث عن عناصر للإجابة عن هذه الأسئلة، تعتمد الدراسة مقاربة نظرية تحليلية تركيبية، تستند إلى مراجعة الأدبيات الفلسفية والتربوية والنفسية والعصبية ذات الصلة بالتربية الموسيقية، وإلى استحضار بعض التقارير الدولية والوثائق الوطنية، مع مساءلة موقع التربية الموسيقية داخل المنظومة التربوية المغربية وحدود مأسستها.

وتسعى الدراسة إلى إبراز إمكانات التربية الموسيقية في بناء الكفايات الإنسانية، دون الادعاء بأنها تنتج آثارا آلية أو مستقلة عن شروط التأطير، والاستمرارية، وعدالة الولوج، وجودة السياسات التربوية. فالدراسة لا تروم اختبار فرضية تجريبية أو قياس أثر مباشر للتربية الموسيقية، بل تسعى إلى بناء إطار تفسيري يبرز إمكانات الممارسة الموسيقية في تنمية الكفايات الإنسانية لدى الطفل، مع مساءلة شروط تفعيلها في السياق المغربي.

1.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقاربة علمية لمكانة التربية الموسيقية ضمن مشروع تأهيل الطفل وتنمية كفاياته الإنسانية، وذلك من خلال تجاوز النظرة الاختزالية التي تحصر الموسيقى في الترفيه أو الأداء التقني، والانتقال إلى فهمها بوصفها ممارسة تربوية وثقافية مركبة تسهم في تشكيل الذات وبناء المعنى. كما تروم الدراسة إبراز الأسس الفلسفية والتربوية التي منحت الموسيقى، عبر التاريخ، موقعا مركزيا في مشاريع تكوين الإنسان، سواء من خلال وظيفتها في تهذيب الحس، أو تنظيم الانفعال، أو تقوية الروابط الجماعية، أو تنمية الذوق الجمالي.

وتسعى الدراسة كذلك إلى تحليل ما راكمته البحوث المعاصرة في علوم التربية، وعلم النفس المعرفي، وعلوم الأعصاب، بشأن آثار الممارسة الموسيقية في تنمية الانتباه، والذاكرة، واللغة، والتنسيق الحركي، والتنظيم الانفعالي، والمهارات الاجتماعية. كما تهدف إلى مساءلة حضور التربية الموسيقية في السياق المغربي، من خلال الوقوف عند مسارها التاريخي، وحدود إدماجها داخل المدرسة، والعوائق التي حالت دون تحويلها إلى مكون قار داخل المنظومة التربوية. وتطمح الدراسة، في ضوء ذلك، إلى اقتراح تصور تربوي يجعل من التربية الموسيقية رافعة لبناء الكفايات الإنسانية، وتعزيز العدالة الثقافية، وتجويد الحياة المدرسية.

2.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تعالج موضوعا يقع في تقاطع التربية، والفن، والتنمية البشرية، والسياسات الثقافية. فالموسيقى لا تدرس هنا باعتبارها ممارسة فنية معزولة، بل بوصفها مدخلا لفهم علاقة الطفل بذاته، وبجسده، وبوجدانه، وبالآخرين، وبتراثه الثقافي. وتزداد أهمية الموضوع في ظل التحولات الاجتماعية والرقمية التي يعرفها الطفل المعاصر، حيث تتنامى هيمنة الشاشات الإلكترونية، وتتراجع أحيانا خبرات الإصغاء، والتفاعل المباشر، والعمل الجماعي، والتعبير الحسي والجمالي.

كما تكتسي الدراسة أهمية خاصة بالنسبة للسياق المغربي، بالنظر إلى غنى التراث الموسيقي الوطني وتعدد روافده، من جهة، وإلى هشاشة حضور التربية الموسيقية داخل المدرسة، من جهة أخرى. فهي تفتح النقاش حول ضرورة الانتقال من التعامل مع الموسيقى بوصفها نشاطا مناسباتيا أو هامشيا إلى اعتبارها حقا تربويا وثقافيا، ومجالا لبناء الذوق، وتنمية الإبداع، وترسيخ الانتماء، والانفتاح على التنوع. وتكمن أهميتها العلمية أيضا في أنها تجمع بين التأصيل النظري، والاستناد إلى نتائج البحث العلمي، واستحضار التقارير الدولية، ومساءلة السياسات التربوية، بما يجعلها مساهمة في النقاش الأكاديمي حول التربية الفنية والتنمية البشرية.

وتتمثل أصالة هذه الدراسة في الربط بين ثلاثة مستويات غالبا ما تعالج بصورة منفصلة: المستوى الفلسفي التاريخي لمكانة الموسيقى في تكوين الإنسان، والمستوى العلمي المرتبط بأثر الممارسة الموسيقية في الكفايات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، والمستوى السياساتي المرتبط بمأسسة التربية الموسيقية في السياق المغربي.

ISSN: 2706-6495

3.1. حدود الدراسة:

تتحدد حدود هذه الدراسة، أولا، في طبيعتها النظرية والتركيبية، فهي لا تقدم بحثا ميدانيا تجريبيا قائما على عينة من المتعلمين أو المدرسين، ولا تقيس بشكل مباشر أثر التربية الموسيقية في التحصيل أو السلوك أو النمو النفسي، وإنما تعتمد على تحليل الأدبيات العلمية، واستقراء التجارب والتقارير، وبناء حجاج نظري حول أدوار الممارسة الموسيقية في تأهيل الطفل. ولذلك، فإن نتائجها ينبغي أن تفهم بوصفها خلاصات تحليلية وتركيبية قابلة للتطوير من خلال دراسات ميدانية لاحقة.

وتتحدد حدودها، ثانيا، في تركيزها على التربية الموسيقية نموذجا للممارسة الفنية، دون أن يعني ذلك إقصاء باقي الفنون مثل المسرح، والرقص، والفنون التشكيلية، والسينما، التي يمكن أن تضطلع بدورها بأدوار تربوية وإنسانية مهمة. كما أن الدراسة تنفتح على السياق المغربي بوصفه مجالا للتحليل والمساءلة، لكنها لا تدعي تقديم تشخيص شامل لكل السياسات الموسيقية والثقافية بالمغرب، ولا تغطي جميع المؤسسات والبرامج والتجارب المحلية. أما من الناحية المفهومية، فإن الدراسة تتعامل مع مفاهيم مثل "الكفايات الإنسانية"، و"الرأسمال البشري"، و"التنمية البشرية"، و"التربية الجمالية" بوصفها مفاهيم تحليلية مفتوحة، تحتاج إلى مزيد من التحديد الإجرائي في الأبحاث التطبيقية اللاحقة.

ويمكن، بناء على هذه الحدود، اعتبار هذه الدراسة خطوة نظرية أولى في اتجاه بلورة أرضية علمية لمشاريع بحثية مستقبلية، يمكن أن تعتمد المقابلات، والملاحظة الصفية، وتحليل المناهج، والدراسات التجريبية، لقياس أثر التربية الموسيقية في تنمية الكفايات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والجمالية لدى الأطفال في السياق المغربي

2. الإطار النظري:

المبحث الأول: تحولات المكانة المعرفية والتربوية للموسيقى بين التأصيل التاريخي والرهانات المعاصرة

لا يروم هذا المبحث تقديم عرض تاريخي وصفي لمكانة الموسيقى في الحضارات القديمة والحديثة، بقدر ما يسعى إلى إثارة الانتباه إلى أن العلاقة بين الموسيقى والتربية وتكوين الإنسان تمثل سؤالا عميقا في الفكر التربوي والفلسفي. فاستحضار التجارب المصرية والصينية واليونانية والعربية الإسلامية، ثم البيداغوجيات الموسيقية الحديثة، يسمح بفهم الوظيفة التربوية للموسيقى عبر التاريخ وتفكيف التمثلات السائدة والأحكام الجاهزة التي تختزلها كممارسة تزيينية أو كنشاط هامشي. فقد ارتبطت الموسيقى بوظائف معرفية وأخلاقية ووجدانية واجتماعية. ومن ثم، فإن هذا التأصيل التاريخي يخدم الإشكالية المركزية للدراسة، من حيث إنه يبرز أن تنمية الكفايات الإنسانية عبر الموسيقى لها جذور فكرية وتربوية ممتدة، وأن الرهان المعاصر لا يتمثل في إثبات أهمية الموسيقى من حيث المبدأ، بل في إعادة بناء مكانتها داخل المدرسة الحديثة وفق شروط علمية ومؤسساتية واضحة.

فمنذ العصور القديمة، لم تختزل الموسيقى في كونها انتظاما للأصوات في صيغ لحنية وإيقاعية فحسب، بل باعتبارها نمطا من أنماط إدراك العالم وتنظيم علاقة الإنسان بذاته وبمجتمعه. ولهذا أدرجت الموسيقى، في التقليد الفلسفي القديم، ضمن مجالات المعرفة التي تسهم في تكوين العقل والذوق والروح، كما هو الشأن في تصور العلوم الرياضية الأربعة التي جعلت الموسيقى إلى جانب الحساب والهندسة والفلك، باعتبارها علما للتناسب والانسجام والنظام (Fubini, 1990).

ومن هذا المنظور، فإن الموسيقى لا تنتمي إلى مجال الإحساس وحده، ولا إلى مجال العقل وحده، بل تحتل موقعا وسيطا بينهما. فهي، من جهة أولى، معرفة تقوم على النسب والإيقاع والعلاقات الصوتية. ومن جهة ثانية، خبرة وجدانية وجمالية تؤثر في الانفعال والذاكرة والخيال والتواصل. وهذا ما يجعلها موضوعا إبستيمولوجيا ذا طبيعة مزدوجة، لأنها تكشف عن العلاقة العميقة بين البنية العقلية للتنظيم الصوتي والبنية النفسية للتلقي والتأثر. وقد بين ديوي أن الخبرة الجمالية ليست معزولة عن الحياة، بل هي صورة مكثفة من صور الخبرة الإنسانية حين تبلغ درجة من التنظيم والاكتمال والمعنى (Dewey, 1934/2005).

ISSN: 2706-6495

وضمن هذا الأفق، لا تكون التربية الموسيقية مجرد تلقين تقني لقواعد الغناء أو العزف، بل ممارسة تربوية تسهم في تنظيم الخبرة، وتربية الانتباه، وتهذيب الحس، وتشكيل الذوق.

لقد كشفت الحضارة المصرية القديمة عن حضور مبكر للموسيقى بوصفها ممارسة اجتماعية وتربوية وروحية. فالتحف الأثرية، من نقوش المقابر وجدران المعابد والمشاهد الجنائزية والدينية، تؤكد أن الموسيقى كانت حاضرة في الطقوس والاحتفالات والمواكب والعمل والحياة اليومية. وتشير ستروديك إلى أن الموسيقى كانت حاضرة في فضاءات متعددة من الحياة المصرية القديمة، من الولائم والمواكب الدينية إلى الطقوس الجنائزية وساحات العمل (Strudwick, 2006). كما تؤكد تيلديسلي أن الصوت الموسيقي كان جزءا من الحياة اليومية للأسر المصرية القديمة، وأن تقدير أهمية الموسيقى في هذا المجتمع يصعب المبالغة فيه (Tyldesley, 2007). ولا تكمن أهمية هذا المعطى في إثبات حضور الموسيقى تاريخيا فحسب، بل في بيان وظيفتها الاجتماعية والتربوية، إذ يبدو أن المصريين القدامى أدركوا أثر الموسيقى في تهذيب النفس، وتقوية الروابط الجماعية، ونقل القيم، وتثبيت الذاكرة الثقافية.

ومن الناحية الإبستيمولوجية، تكشف التجربة المصرية القديمة عن تصور للموسيقى بوصفها معرفة عملية مندمجة في الحياة. فهي لم تكن علما نظريا منفصلا عن واقع المجتمع، ولا ممارسة فنية معزولة عن الطقس والقيمة، بل كانت وسيطا رمزيا لتنظيم الانفعال الجماعي وتدبير العلاقة بين المقدس واليومي. لذلك يمكن القول إن الموسيقى أدت في هذه الحضارة وظيفة مزدوجة: وظيفة جمالية تنتج المتعة والتناغم، ووظيفة تربوية تسهم في بناء الانتماء وضبط السلوك وترسيخ المعنى الجماعي.

أما في الحضارة الصينية القديمة، فقد اتخذت الموسيقى بعدا أخلاقيا وسياسيا واضحا. ففي التصور الكونفوشي، لم تكن الموسيقى متعة حسية عابرة، بل أداة لتقويم النفس وتحقيق الانسجام بين الفرد والجماعة والدولة. وقد ربط كتاب الطقوس الصيني، المعروف بـ "Li Ji"، بين الموسيقى والنظام الأخلاقي، معتبرا أن الموسيقى تسهم في تهذيب المشاعر وتوجيهها نحو الاعتدال والانسجام (Confucius, 1885). وفي هذا السياق، تتحول الموسيقى إلى معرفة معيارية، لأنها لا تكتفي بوصف الانفعالات، بل تسهم في تنظيمها وتوجيهها. فالتربية الموسيقية، في التصور الكونفوشي، ليست مجرد تنمية للذوق، بل هي تربية على الانضباط الداخلي والانسجام الاجتماعي.

وهذا التصور يجد امتداده في الفكرة القائلة إن الجمال لا ينفصل عن الأخلاق، وإن النظام الصوتي يمكن أن يكون صورة رمزية للنظام النفسي والاجتماعي. لذلك، حين تنظم الموسيقى الانفعال الفردي، فإنها تسهم، بصورة غير مباشرة، في تنظيم المجال الجماعي. ومن هنا كان حضورها في التربية الصينية القديمة متصلا بسؤال الحكم والأخلاق والعلاقات الاجتماعية، لا بسؤال الفن وحده.

وفي الفلسفة اليونانية، تبلورت منزلة الموسيقى ضمن تصور نظري أكثر نسقية. فقد ارتبطت الموسيقى عند الفيثاغوريين بفكرة الانسجام الكوني، حيث تكشف النسب الصوتية عن انتظام خفي يحكم الكون والنفس. ومن ثم أدرجت الموسيقى ضمن العلوم الرياضية الأربعة، باعتبارها علما للعلاقات والنسب، لا مجرد ممارسة وجدانية (Fubini, 1990). هذا الإدراج المعرفي يمنح الموسيقى منزلة إبستيمولوجية خاصة، فهي فن لأنها تنتج أثرا جماليا، وهي علم لأنها تقوم على علاقات رياضية قابلة للفهم والتنظيم.

وقد منح أفلاطون للموسيقى موقعا مركزيا في مشروعه التربوي والسياسي. ففي كتابه "الجمهورية"، يربط بين الموسيقى وتكوين النفس، معتبرا أن الإيقاع والانسجام ينفذان إلى أعماق الروح، ويمنحانها الرشاقة والاعتدال متى أحسن توجيههما تربويا (Plato, 1992, 401d–402a). ومن ثم، فإن الموسيقى، عند أفلاطون، تسبق البرهان العقلي من حيث أثرها التكويني، لأنها تهيئ الطفل لتذوق النظام والجمال والخير. ولهذا دافع عن ضرورة اختيار الأنماط الموسيقية المناسبة للناشئة، لأن الموسيقى قادرة، في تصوره، على تشكيل النفس وتهذيبها أو إفسادها تبعا لطبيعة الإيقاعات والألحان التي تتعرض لها.

أما أرسطو، فقد تعامل مع الموسيقى من زاوية وظائفها النفسية والتربوية. ففي مؤلفه "السياسة"، يرى أن الإيقاع واللحن يحاكيان أحوالا وجدانية وأخلاقية مثل الغضب، واللين، والشجاعة، والاعتدال، وما يقابلها من صفات، وهو ما يجعل الموسيقى قادرة على التأثير في النفس من خلال التهذيب والترويح والتطهير الوجداني (Aristotle, trans. 1998, 1340a14–1340b5). ولذلك لم ينظر أرسطو إلى تعلم الموسيقى بوصفه إعدادا للاحتراف، بل بوصفه عنصرا من عناصر التربية الحرة التي تساعد الإنسان على تربية انفعالاته، وتنمية حكمه الجمالي، واكتساب القدرة على الاستمتاع بما هو نبيل وملائم. ومن هنا يمكن القول إن الفلسفة اليونانية أسست لفهم عميق للموسيقى بوصفها معرفة تربوية، تتداخل فيها أبعاد النفس والأخلاق والجمال والسياسة.

وإجمالا تكشف هذه النماذج الحضارية أن الموسيقى ارتبطت، منذ مراحل مبكرة، بوظائف تتجاوز المتعة الحسية، إذ استعملت في تهذيب الانفعال، وتنظيم العلاقة بالجماعة، وتكوين الحس الأخلاقي والجمالي. وهذا المعطى التاريخي يضيء أحد أبعاد إشكالية الدراسة، وهو أن الكفايات التي تسعى التربية المعاصرة إلى تنميتها لدى الطفل، مثل الإصغاء، والانضباط، والتعاون، والقدرة على التمييز الجمالي، ليست بعيدة عن الوظائف التي أسندتها الحضارات القديمة للموسيقى. غير أن الفرق الجوهري يكمن في أن هذه الوظائف تحتاج اليوم إلى إعادة صياغة بيداغوجية داخل المدرسة، حتى لا تبقى مجرد أفكار فلسفية أو ممارسات طقوسية، بل تتحول إلى كفايات قابلة للتنمية والتقويم.

في الفكر العربي الإسلامي، عرف التفكير في الموسيقى مسارا معرفيا غنيا، جمع بين التحليل الرياضي، والتأمل الفلسفي، والبحث النفسي، والنقاش الأخلاقي والروحي. فقد عالج الكندي الموسيقى بوصفها علما ذا صلة بالنسب والطبائع والأمزجة، كما اهتم بأثر الألحان في النفس الإنسانية، وهو ما يدل على وعي مبكر بالطابع النفسي والتربوي للممارسة الموسيقية (الكندي، 1962؛ Shiloah, 1995). أما الفارابي، فقد قدم في كتابه "الموسيقى الكبير" تصورا بالغ الأهمية للموسيقى، إذ جمع بين البعد النظري للصناعة الموسيقية والبعد النفسي لأثر الألحان في المتلقي. ولم ينظر الفارابي إلى الموسيقى باعتبارها صناعة صوتية فحسب، بل بوصفها معرفة بالنفس أيضا، لأنها تؤثر في الانفعال والخيال والسلوك.

وقد ميز الفارابي بين أصناف من الألحان بحسب آثارها النفسية والوجدانية، مثل الألحان التي تحدث الانفعال، والألحان التي تحرك الخيال، والألحان التي تبعث اللذة والراحة. ويؤكد في هذا السياق أن الألحان الكاملة «نافعة في إفادة الهيئات والأخلاق، ونافعة في أن تبعث السامعين على الأفعال المطلوبة منهم»، بل ونافعة كذلك في «اقتناء سائر الخيرات النفسانية مثل الحكمة والعلوم» (الفارابي، 1967، ص. 1181). وتكمن أهمية هذا التصور في أنه يجعل الموسيقى مجالا تربويا مركبا، لا يقتصر على التذوق أو المتعة، بل يمتد إلى بناء الانفعال، وتنمية الخيال، وتوجيه الفعل، وفتح النفس على المعرفة.

كما يكشف تناول الغزالي لمسألة السماع في كتابه "إحياء علوم الدين" عن بعد تربوي وروحي مهم في فهم أثر الموسيقى والصوت في النفس. فقد ربط الغزالي أثر السماع باستعداد النفس ومقاصد المتلقي وسياق الممارسة، بما يعني أن الموسيقى ليست خيرا أو شرا في ذاتها، وإنما تتحدد قيمتها بحسب المقصد والسياق والأثر الذي تحدثه في النفس (الغزالي، 1982). وهذا الطرح ينسجم مع رؤية تربوية دقيقة ترى أن أثر الموسيقى لا ينفصل عن شروط التلقي وعن البناء الأخلاقي والوجداني للمتعلم.

ويمكن أن نضيف إلى ذلك ما يطرحه ابن خلدون في مقدمته حول الصنائع والفنون وصلتها بالعمران البشري. فالفنون، ومنها الموسيقى، لا تنفصل عن تطور الاجتماع الإنساني، بل تظهر وتزدهر حين تبلغ المجتمعات درجة من الاستقرار والتحضر تسمح بتطور الصنائع والمهارات والذوق (ابن خلدون، 2004، فصل الصنائع). وبهذا المعنى، تصبح الموسيقى مؤشرا ثقافيا على درجة من درجات العمران، كما تصبح جزءا من الذاكرة الحضارية ومن أشكال التعبير عن الرقي الاجتماعي والرمزي.

وتدعم الدراسات العربية الحديثة هذا التصور حين تنظر إلى الفن بوصفه مجالا لإنتاج المعنى وتنمية الذوق وتربية الحس الجمالي. فقد أكدت أميرة حلمي مطر أن الخبرة الجمالية لا تختزل في المتعة الحسية، بل تتضمن أبعادا معرفية ووجدانية وتأويلية

تجعل الفن مجالا للفهم والحكم والتذوق (مطر، 1984). كما يذهب شاكر عبد الحميد إلى أن التذوق الفني عملية نفسية مركبة تتداخل فيها الإدراك، والانفعال، والذاكرة، والخبرة الثقافية، وهو ما يجعل التربية الفنية والموسيقية مجالا أساسيا لتنمية الحساسية الجمالية والقدرة على التأويل (عبد الحميد، 2001). ومن ثم، فإن الموسيقى، في ضوء هذه المقاربات، لا تفهم باعتبارها تدريبا مهاريا فحسب، بل باعتبارها تجربة إدراكية ووجدانية تسهم في تشكيل الوعي والذوق.

وعموما سمح هذا التراث العربي الإسلامي بتعميق الإشكالية من زاوية أخرى، إذ يبين أن الموسيقى لم تفهم فقط باعتبارها صناعة صوتية، بل بوصفها معرفة بالنفس وبأثر الألحان في الوجدان والسلوك والخيال. فتصور الفارابي للألحان من حيث آثارها النفسية، ومقاربة الغزالي للسماع في علاقته بالمقصد والسياق، يفتحان إمكانا تربويا مهما لفهم التربية الموسيقية بوصفها مجالا لتنظيم الانفعال وتوجيه الحس وبناء الذوق. وبذلك يصبح السؤال المطروح اليوم هو: كيف يمكن نقل هذه الرؤية، التي تربط الموسيقى بالنفس والأخلاق والمعنى، إلى إطار مدرسي حديث يقوم على المنهج والكفايات وعدالة الولوج؟

أما في السياق الأوروبي الحديث، فقد انتقلت الموسيقى تدريجيا من مجال التعليم الديني والطقوسي إلى مجال التربية النظامية والبيداغوجيا الحديثة. فقد ارتبط الغناء الكنسي والإنشاد الجماعي، في مراحل تاريخية طويلة، بقيم الانضباط، والإصغاء، والالتزام، والتعاون، واحترام النظام الجماعي. لكن التحولات الفكرية التي عرفتها أوروبا منذ عصر النهضة والأنوار أعادت بناء مفهوم التربية الفنية والموسيقية في ضوء تصور جديد للطفل وللتعلم. فقد دافع روسو عن تربية تقوم على احترام طبيعة الطفل، وعلى التعلم من خلال التجربة والخبرة المباشرة، لا من خلال التلقين المجرد (Rousseau, 1979). كما أكد بيستالوتزي أهمية التربية المتكاملة التي تجمع بين العقل واليد والقلب، وهي صيغة تجد امتدادها الواضح في التربية الموسيقية بوصفها مجالا يجمع بين الفهم والمهارة والوجدان (Pestalozzi, 1894).

مع مطلع القرن العشرين، شهدت التربية الموسيقية تحولا بيداغوجيا عميقا، انتقلت بموجبه الموسيقى من كونها مادة معرفية قائمة على التلقين النظري وحفظ القواعد، إلى خبرة تربوية حية تستند إلى الفعل، والممارسة، والجسد، والإدراك السمعي، والتفاعل الجماعي. فقد أسهمت البيداغوجيات الموسيقية الحديثة في إعادة تعريف فعل التعلم الموسيقي باعتباره مسارا نمائيا يدمج بين الحس والحركة والوجدان والخيال، ويجعل من المتعلم فاعلا في بناء تجربته الفنية لا مجرد متلق سلبي للمعرفة الموسيقية. ولذلك لم تعد الحصة الموسيقية تقتصر على شرح المدرس للمقامات أو الإيقاعات أو الرموز، بل أصبحت فضاء للتجريب؛ كأن يكتشف المتعلم النبض الإيقاعي عبر المشي المنتظم، أو يميز بين الشدة واللين من خلال التصفيق، أو يعبر عن الجمل الموسيقية بالحركة، أو يشارك في أداء جماعي يربط بين الغناء والإنصات والتفاعل.

في هذا السياق، أبرز إميل جاك دالكروز أهمية العلاقة العضوية بين الإيقاع والحركة والجسد، معتبرا أن فهم الموسيقى لا يتحقق عبر السمع وحده، بل من خلال إدراك جسدي وزمني للإيقاع، حيث يصبح الجسد وسيطا تربويا لاكتساب الحس الموسيقي وتنمية الانتباه والتوازن والتناسق الحركي. (Dalcroze, 1921; Juntunen, 2004) وتترجم هذه المقاربة، مثلا، في أنشطة المشي على النبض، وتغيير الاتجاه عند تغير الإيقاع، وتمثيل الصعود اللحني بحركة تصاعدية للجسم، أو أداء أنماط إيقاعية مختلفة بالقدمين واليدين. فهذه الأنشطة لا تعلم الطفل الإيقاع بصورة ذهنية مجردة، بل تجعله يعي الزمن الموسيقي من خلال الجسد، بما ينمي الإصغاء، ورد الفعل، والضبط الحركي.

أما زولتان كوداي، فقد جعل الغناء والذاكرة السمعية والتربية الصوتية مدخلا أساسيا لبناء الكفاية الموسيقية لدى الطفل، مؤكدا أن الصوت البشري يمثل الأداة الأولى والطبيعية لتكوين الحس اللحني وتنمية القراءة الموسيقية والوعي النغمي (Choksy, 1999; Houlahan & Tacka, 2015). ومن أمثلة أنشطته التربوية استعمال الأغاني الشعبية البسيطة، والتدرج من الغناء السماعي إلى الترميز الموسيقي، وتوظيف إشارات اليد لتمثيل الدرجات الصوتية، والتدريب على التمييز بين المسافات اللحنية القصيرة.

وبذلك يتحول الغناء من مجرد أداء صوتي إلى وسيلة لبناء الذاكرة السمعية، وتنمية الدقة النغمية، وتعزيز العلاقة بين الصوت والرمز والمعنى.

وفي الاتجاه ذاته، أسس كارل أورف مقاربته على التكامل بين الإيقاع والكلمة والحركة والارتجال، بما يتيح للطفل المشاركة الفعلية في إنتاج الخبرة الموسيقية عبر اللعب المنظم، والتعبير الإيقاعي، والعمل الجماعي، بدل الاقتصار على الاستماع أو إعادة الإنتاج الآلي (Campbell, 1991; Shamrock, 1997). وتظهر هذه المقاربة في أنشطة مثل تحويل الجمل الكلامية إلى أنماط إيقاعية، أو مرافقة الأناشيد بآلات إيقاعية بسيطة، أو بناء حوار موسيقي بين مجموعتين من المتعلمين، أو الارتجال باستعمال آلات إيقاعية. ويمكن، في السياق المغربي، توظيف إيقاعات محلية مثل إيقاع أحواش أو كناوة أو العيطة في أنشطة جماعية مبسطة، تسمح للمتعلمين بالربط بين التراث الموسيقي والابتكار التربوي.

أما شينيتشي سوزوكي، فقد شدد على دور البيئة السمعية والدعم الأسري والتكرار المنتظم في تعلم الموسيقى، منطلقا من تشبيه التعلم الموسيقي باكتساب اللغة الأم، حيث تتكون المهارة الموسيقية تدريجيا عبر المحاكاة، والإنصات المتكرر، والتشجيع، والممارسة اليومية داخل محيط تربوي محفز (Suzuki, 1983; Kendall, 1985). وتتجسد هذه المقاربة في أنشطة الاستماع اليومي إلى مقاطع موسيقية محددة، وتقليد المدرس أو أحد الأقران في أداء جملة موسيقية قصيرة، وتكرار العبارات اللحنية داخل جو خال من التوتر، وإشراك الأسرة في متابعة التعلم خارج الفصل. وبذلك لا تنفصل التربية الموسيقية عن المحيط الاجتماعي للطفل، بل تمتد إلى البيت والأسرة والممارسة اليومية.

وتكشف هذه المقاربات، على اختلاف مرجعياتها، عن تصور تربوي جديد للموسيقى بوصفها مجالا لبناء الإنسان في أبعاده الحسية والحركية والمعرفية والاجتماعية، فهي لا تنحصر في تلقين المهارات التقنية أو حفظ الرموز الموسيقية، بل تسهم في تنمية الانتباه، والذاكرة السمعية، والتعبير الجسدي، والتواصل، والانضباط، والإبداع. كما أن إدماج أنشطة مثل الغناء الجماعي، والحركة الإيقاعية، والارتجال، والإنصات الموجه، والأداء على آلات بسيطة، والعمل في مجموعات، يجعل من الموسيقى وسيطا تربويا فعالا لتنمية الكفايات العرضانية، خاصة التعاون، والإنصات المتبادل، واحترام الدور، والثقة في النفس. ومن ثم، فإن بيداغوجيات القرن العشرين الموسيقية تمثل منعطفا أساسيا في تاريخ التربية الفنية، لأنها نقلت الموسيقى من دائرة المعرفة المجردة إلى مجال التجربة التربوية الشاملة، حيث يصبح التعلم فعلا متكاملا يجمع بين الجسد والصوت والحركة والمعنى.

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول بأن البيداغوجيات الموسيقية الحديثة تكتسي أهمية مباشرة في ضوء إشكالية هذه الدراسة، لأنها نقلت الموسيقى من مجال التأمل الفلسفي العام إلى مجال الممارسة الصفية المنظمة. فقد أصبح تعلم الموسيقى، في هذه المقاربات، تجربة نشطة تقوم على الجسد، والصوت، والحركة، والغناء، والارتجال، والعمل الجماعي، بما يسمح بتنمية كفايات مثل الانتباه، والذاكرة السمعية، والتعبير، والتعاون، والانضباط، والإبداع.

ويكشف هذا التحول عن انتقال في فهم الموسيقى تربويا، فبعد أن ارتبطت في التصورات القديمة بالنظام الكوني والأخلاقي والروحي، أصبحت في التصورات الحديثة مجالا بيداغوجيا لبناء الكفايات. غير أن هذا الانتقال لا يعني القطيعة مع التصورات السابقة، بل إعادة توظيفها داخل إطار تربوي حديث يجعل المتعلم فاعلا في بناء خبرته الموسيقية.

وتنسجم هذه الرؤية مع ما ذهب إليه آيزنر، حين أكد أن الفنون تسهم في تنمية أنماط دقيقة من التفكير، مثل الملاحظة، والتمييز، والتأويل، والتخيل، وإصدار الأحكام الجمالية والمعرفية على الخبرة (Eisner, 2002). كما تؤكد اليونسكو أن التربية الفنية، بما فيها التربية الموسيقية، تسهم في تطوير القدرات الإبداعية والثقافية، وتحسين جودة التعلم، وتعزيز المشاركة الثقافية والاجتماعية لدى المتعلمين.(UNESCO, 2006)

وعليه، فإن استكشاف مكانة الموسيقى في التربية بين الماضي والحاضر يبرز مستويين متكاملين: مستوى الاستمرارية، ويتمثل في الاعتراف التاريخي بدور الموسيقى في تهذيب الانفعال وتنمية الذوق وتنظيم العلاقة بالجماعة، ومستوى التحول، ويتمثل في انتقالها من مجال رمزي وطقوسي وأخلاقي إلى مجال تربوي مؤسسي له أهداف ومناهج وطرائق وأدوات تقويم.

يتضح من هذا المسار التاريخي أن الموسيقى امتلكت، في تصورات تربوية وفلسفية متعددة، وظيفة تتجاوز الترفيه والأداء التقني. غير أن قيمة هذا التأصيل لا تكمن في استعادة الماضي لذاته، بل في إضاءة إشكالية الدراسة: كيف يمكن تحويل هذه الوظائف التاريخية إلى مشروع تربوي مؤسسي يستند إلى مناهج واضحة، ومدرسين مؤهلين، وأنشطة منظمة، ومعايير تقويم تراعي الأبعاد المعرفية والوجدانية والاجتماعية والجمالية للمتعلم؟

وبناء على ذلك، يفضي المبحث التاريخي إلى خلاصتين أساسيتين:

- الأولى أن التربية الموسيقية تمتلك مشروعية معرفية وتربوية متجذرة في تاريخ الفكر الإنساني،
- والثانية أن هذه المشروعية لا تكفي وحدها ما لم تترجم إلى سياسات تعليمية تجعل الموسيقى مكونا فعليا من مكونات تكوين الطفل.

ومن هنا ينتقل التحليل إلى السياق المغربي، باعتباره مجالا لاختبار مدى قدرة المنظومة التربوية على تحويل هذا الرصيد التاريخي والفكري إلى ممارسة مدرسية منتظمة تسهم في بناء الكفايات الإنسانية.

المبحث الثاني: التربية الموسيقية وبناء الكفايات الإنسانية: مقاربة تحليلية في ضوء البحوث المعاصرة

تقتضي المعالجة العلمية للعلاقة بين الممارسة الموسيقية والتنمية البشرية تجاوز مقاربتين اختزاليتين: الأولى تنظر إلى الموسيقى بوصفها نشاطا ترفيهيا خالصا، لا يتجاوز حدود المتعة الجمالية أو ملء الفراغ؛ والثانية تبالغ في وظائفها إلى حد اعتبارها قادرة، بمفردها، على معالجة أعطاب المدرسة والمجتمع. وكلا التصورين لا يستجيب لمقتضيات التحليل العلمي الرصين، لأن أثر الموسيقى، شأنها شأن باقي مجالات التربية الفنية، لا يتحقق خارج الشروط الاجتماعية والمؤسساتية والثقافية التي تؤطرها، ولا ينفصل عن جودة التأطير البيداغوجي، واستمرارية الممارسة، وعدالة الولوج، ووضوح الأهداف التعليمية.

ومن ثم، لا يتمثل الرهان في الدفاع الانطباعي عن الموسيقى أو إضفاء وظائف خيالية عليها، بل في تحليل أدوارها الممكنة استنادا إلى ما راكمته علوم التربية، وعلم النفس المعرفي، وعلوم الأعصاب، والسوسيولوجيا الثقافية، والتقارير الدولية. فالممارسة الموسيقية، حين تندمج في المدرسة أو في الفضاءات التربوية والثقافية بطريقة منظمة، يمكن أن تسهم في تنمية كفايات معرفية ووجدانية واجتماعية، غير أن هذه الآثار لا تنتج بصورة آلية، بل تظل مشروطة بطبيعة البرامج، وكفاءة المدرسين، وملاءمة الأنشطة للفئات العمرية، وصلتها بثقافة المتعلم ومحيطه.

في هذا الإطار، تنظر الأدبيات الدولية إلى التربية الفنية والثقافية بوصفها مكونا من مكونات جودة التعليم، لا باعتبارها نشاطا هامشيا أو مكملا. فقد أكدت اليونسكو أن إدماج الثقافة والفنون في السياسات والمناهج والبرامج التعليمية يسهم في تعزيز الإبداع، والتنوع الثقافي، والمشاركة، والتعلم مدى الحياة، بما يجعل التربية الفنية جزءا من الحق في تعليم شامل ومنصف وذي جودة (UNESCO, 2006, 2010, 2024). ويعني ذلك أن جودة التعليم لا تقاس فقط بمستوى التحصيل في المواد الأساسية، بل كذلك بقدرته على تنمية الخيال، والحس الجمالي، والتفكير النقدي، والقدرة على التعاون، وهي كفايات أساسية في التربية المعاصرة.

وتبرز الموسيقى، ضمن هذا التصور، باعتبارها ممارسة مركبة تجمع بين الإدراك، والوجدان، والحركة، والتفاعل الاجتماعي. فهي ليست نشاطا حسيا خالصا، ولا معرفة نظرية مجردة، بل تجربة يتقاطع فيها السمع، والذاكرة، والانتباه، والتنظيم الزمني، والتعبير الجسدي، والعمل الجماعي. ومن هنا تنبع قيمتها التربوية، لأنها تضع المتعلم في وضعية تعلم شمولية تستدعي العقل والجسد

والانفعال في آن واحد. وقد بينت مقاربات التربية الموسيقية الحديثة، منذ دالكروز وكوداي وأورف وسوزوكي، أن التعلم الموسيقي لا يتحقق بمجرد حفظ الرموز أو ترديد الألحان، بل عبر خبرات نشطة تشمل الحركة، والغناء، والإيقاع، والإنصات، والارتجال، والتفاعل الجماعي.(Dalcroze, 1921; Choksy, 1999; Campbell, 1991; Suzuki, 1983)

وقد بينت سوزان هالام، في تركيب بحثي حول أثر الممارسة الموسيقية النشطة في نمو الأطفال والشباب، أن الانخراط المنتظم في الموسيقى يمكن أن يرتبط بتحسن في بعض جوانب اللغة، والقراءة، والحساب، والإبداع، والتنسيق الحركي، والتركيز، والثقة بالنفس، والمهارات الاجتماعية، والعمل الجماعي، والانضباط الذاتي، شريطة أن تتم الممارسة في سياق تربوي محفز وغير قسري (Hallam, 2015). وتكمن أهمية هذا الطرح في أنه لا يقدم الموسيقى سببا وحيدا ومباشرا للنجاح الدراسي، بل يربط أثرها بعوامل وسيطة، من بينها انتظام الممارسة، وجودة التوجيه، وطبيعة الأنشطة، ودافعية المتعلم، ومناخ التعلم.

ويمكن توضيح ذلك من خلال أنشطة الاستماع الموسيقي الموجه. فعندما يطلب الأستاذ من المتعلمين الإصغاء إلى مقطع موسيقي، وتمييز اللحن الأساسي، أو تحديد تغير الإيقاع، أو ملاحظة دخول آلة معينة، فإنهم لا يمارسون نشاطا ترفيهيا فقط، بل يطورون مهارات الانتباه الانتقائي، والتحليل البنيوي، والذاكرة السمعية. وهذه المهارات تلتقي مع كفايات مطلوبة في مجالات تعليمية أخرى، مثل تحليل النصوص، أو قراءة الخرائط، أو تفكيك التجارب العلمية، أو فهم البنيات الحجاجية. ويمكن للمدرس، على سبيل المثال، أن يعرض مقطعا موسيقيا قصيرا ثم يطلب من المتعلمين تحديد عدد الجمل الموسيقية، أو تمييز الحوار بين الآلات، أو رسم خط بياني بسيط لتغير الشدة والسرعة، بما يحول الإنصات إلى فعل تحليلي منظم.

كما أن العزف الجماعي ينمي نوعا من الذكاء العملي والاجتماعي، لأن المتعلم لا يستطيع النجاح في الأداء الجماعي إذا ظل منشغلا بذاته فقط، بل يحتاج إلى الإصغاء للقائد، والانتباه إلى زملائه، واحترام الإيقاع المشترك، وضبط لحظة التدخل ومستوى الصوت. وبذلك تتحول الممارسة الموسيقية إلى تدريب عملي على الانتباه المشترك، والمسؤولية الجماعية، واحترام الأدوار. ويمكن، في هذا السياق، اعتماد أنشطة مثل أداء إيقاع جماعي بالتناوب، أو تقسيم القسم إلى مجموعات صوتية وإيقاعية، أو إنجاز مرافقة بسيطة لأغنية مدرسية باستعمال التصفيق، والدفوف، والخشخيشات، والآلات الصفية. فهذه الأنشطة تجعل المتعلم يدرك أن جودة العمل المشترك لا تتحقق إلا بالتنسيق، والإنصات، واحترام الزمن الجماعي.

أما من زاوية علوم الأعصاب وعلم النفس المعرفي، فقد أظهرت بعض الدراسات أن التدريب الموسيقي يستدعي شبكات دماغية متعددة مرتبطة بالسمع، والحركة، والذاكرة، والانتباه، والمعالجة الزمنية، والتنظيم الانفعالي. وتشير أبحاث في هذا المجال إلى أن تعلم الموسيقى قد يرتبط بتحسين بعض الوظائف التنفيذية والمهارات اللغوية والاجتماعية، مع ضرورة الانتباه إلى أن قوة هذه الآثار تختلف تبعا لمدة التدريب، وجودته، وسياقه الاجتماعي، وعمر المتعلم، ومستوى انتظامه في الممارسة (Schellenberg, 2004; Moreno et al., 2011; Habibi et al., 2018; Alemán et al., 2016). ويعد هذا التمييز مهما، لأنه يمنع تحويل العلاقة بين الموسيقى والتنمية إلى علاقة سببية مبسطة، ويدفع إلى فهمها بوصفها علاقة مشروطة بسياق تربوي واجتماعي محدد.

لذلك، ينبغي التمييز بين مستويات مختلفة من التعرض للموسيقى. فهناك الاستماع السلبي، حيث يتعرض المتعلم للموسيقى دون توجيه أو تحليل؛ والاستماع الموجه، حيث يتعلم التركيز على عناصر محددة داخل العمل الموسيقي؛ والممارسة الأدائية، مثل الغناء والعزف والإيقاع؛ ثم الممارسة الإبداعية، مثل الارتجال، والتأليف البسيط، وإعادة توزيع الألحان، وصناعة المشاريع الصوتية. وكلما انتقل المتعلم من الاستماع السلبي إلى الممارسة النشطة والإبداعية، ازدادت إمكانات بناء كفايات أعمق، لأنه يصبح منتجا للمعنى لا متلقيا له فقط. ويمكن، مثلا، أن ينتقل نشاط بسيط من الاستماع إلى إيقاع تراثي مغربي، إلى تقليده بالتصفيق، ثم إعادة تركيبه جماعيا، ثم توظيفه في تأليف مقطع صوتي قصير، بما يجمع بين الذاكرة، والإبداع، والتعاون، والارتباط بالتراث الثقافي.

ولا تنحصر فائدة الممارسة الموسيقية في المجال المعرفي، بل تمتد إلى المجال الوجداني. فالطفل أو اليافع يجد في الغناء، والإيقاع، والعزف، والاستماع، وسائط للتعبير عن حالات داخلية قد يصعب التعبير عنها باللغة اللفظية. كما يمكن للأنشطة الموسيقية أن تسهم في تخفيف القلق، والخجل، والتوتر، والشعور بالعزلة، خاصة عندما تمارس في بيئة تربوية إيجابية قائمة على التشجيع والتثمين والتعاون. وقد دعم تقرير منظمة الصحة العالمية حول دور الفنون في تحسين الصحة والرفاه هذا التوجه، إذ بين أن الأنشطة الفنية، بما فيها الموسيقى، يمكن أن تسهم في دعم الصحة النفسية، وتحسين جودة الحياة، وتقوية الروابط الاجتماعية، شريطة أن تندمج ضمن سياسات عمومية عابرة للقطاعات.(Fancourt & Finn, 2019)

غير أن هذه الأنشطة لا ينبغي أن تقدم بوصفها علاجا نفسيا مباشرا، بل باعتبارها ممارسات تربوية داعمة للمناخ المدرسي، ومكملة للأدوار النفسية والاجتماعية داخل المؤسسة. ويمكن، على سبيل المثال، اعتماد تمارين الإيقاع الجماعي في بداية الحصة لتعزيز التركيز، والغناء الجماعي لتقوية الاندماج والثقة بالنفس، والاستماع التأملي الموجه لتنمية الانتباه، وورشات التعبير الصوتي لمساعدة المتعلمين الخجولين على المشاركة التدريجية، والمشاريع الموسيقية الجماعية لتحويل التوتر إلى إنجاز فني مشترك. كما يمكن توظيف أنشطة الارتجال الصوتي والحركي في بناء الثقة، إذ يسمح للمتعلمين بالتعبير داخل إطار آمن ومنظم، لا يقوم على الحكم أو العقاب، بل على التجريب والتدرج.

وعلى المستوى الاجتماعي، تعد الممارسة الموسيقية الجماعية من أكثر الوضعيات الفنية قدرة على تنمية الانضباط، والتعاون، والانتماء. ففي الغناء الجماعي، لا تتحقق جودة الأداء إلا بانسجام الأصوات داخل النسيج العام؛ وفي الفرقة الموسيقية، لا ينجح العمل إلا إذا احترم كل مشارك دوره، وزمن تدخله، وشدة صوته، وعلاقته بباقي الآلات. وبذلك تربي الموسيقى على الانضباط من داخل التجربة الجمالية، لا من خلال الأمر الخارجي فقط. وتكمن خصوصية الانضباط الموسيقي في أنه انضباط محسوس، إذ يدرك المتعلم مباشرة أن الخروج عن الإيقاع يخل بالعمل، وأن عدم الإصغاء للآخر يؤدي إلى التنافر، وأن احترام القاعدة ينتج تناغما مشتركا.

وتزداد أهمية هذا البعد حين ترتبط الأنشطة الموسيقية بثقافة المتعلم ومحيطه. فاستثمار الأغاني التراثية، والإيقاعات المحلية، والأشكال التعبيرية الجماعية، لا يحقق فقط هدفا فنيا، بل يعزز الإحساس بالانتماء، ويجعل المدرسة فضاء للاعتراف بالذاكرة الثقافية للمتعلمين. ويمكن، في السياق المغربي، توظيف إيقاعات كناوة، وأحواش، والعيطة، والملحون، والأغنية الأندلسية، لا بوصفها مواد فولكلورية جامدة، بل باعتبارها موارد بيداغوجية لتنمية الإنصات، والإيقاع، والحركة، واللغة، والذاكرة الجماعية. وهنا تتقاطع التربية الموسيقية مع التربية على التراث، والتنوع الثقافي، والمواطنة الجمالية.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن القيمة التربوية للموسيقى لا تكمن في الموسيقى ذاتها بوصفها مادة منعزلة، بل في طريقة تنظيمها داخل مشروع بيداغوجي واضح، يربط بين الأهداف، والأنشطة، والتقويم، وسياق المتعلم. فحين تتحول الحصة الموسيقية إلى فضاء للإنصات، والغناء، والحركة، والإبداع، والعمل الجماعي، فإنها تسهم في بناء كفايات عرضانية ضرورية للمدرسة المعاصرة، مثل التركيز، والتعاون، والتواصل، والانضباط، والثقة بالنفس، وحل المشكلات، والقدرة على التعبير. أما حين تختزل في تلقين نظري أو نشاط مناسباتي معزول، فإن أثرها التربوي يظل محدودا وعابرا.

وعليه، فإن الممارسة الموسيقية المنظمة تمثل مدخلا مهما من مداخل التنمية البشرية، لا لأنها تقدم حلولا سحرية لمشكلات التعليم والمجتمع، بل لأنها تتيح للمتعلمين خبرات مركبة تساعدهم على بناء العلاقة بين الجسد والعقل، وبين الفرد والجماعة، وبين الحس الجمالي والمسؤولية الاجتماعية. ومن هنا، فإن إدماج الموسيقى في السياسات والمناهج التربوية ينبغي أن ينظر إليه بوصفه استثمارا في الإنسان، وفي جودة الحياة المدرسية، وفي بناء مواطن قادر على الإصغاء، والتعبير، والتعاون، والإبداع.

ويمكن ترجمة هذه الأهداف في السياق المدرسي من خلال آليات عملية، من بينها كورال المؤسسة التعليمية. فالكورال يمثل إطارا بيداغوجيا وفنيا لتنمية الحس الجمالي، وتعزيز الانتماء، وترسيخ التعاون والانضباط. كما يتيح إشراك متعلمين من مستويات مختلفة في تجربة جماعية قائمة على الإنصات المتبادل، واحترام الأدوار، وضبط الإيقاع، وتوحيد الأداء الصوتي. ويمكن أن يشتغل الكورال على رصيد متنوع من الأناشيد الوطنية، والأغاني التراثية المغربية، والأعمال الغنائية بلغات متعددة، بما يربط المتعلمين بذاكرتهم الثقافية، ويفتحهم في الوقت نفسه على التنوع اللغوي والثقافي.

كما يمكن اعتماد ورشات إيقاعية مدرسية تربط بين التربية الفنية والتربية البيئية، من خلال صناعة آلات إيقاعية بسيطة باستعمال مواد قابلة لإعادة التدوير، مثل العلب المعدنية، والقنينات البلاستيكية، وقطع الخشب، والأغطية، والأنابيب. ولا تقتصر أهمية هذه الورشات على إنتاج عروض فنية، بل تمتد إلى تنمية الوعي البيئي، وترشيد الاستهلاك، وتحويل النفايات إلى موارد إبداعية ذات قيمة جمالية. كما تساعد على تنمية الحس الإيقاعي، والتنسيق الحركي، والعمل الجماعي، والقدرة على الابتكار، من خلال إشراك المتعلمين في جميع مراحل المشروع: جمع المواد، اختبار أصواتها، صناعة الآلات، تنظيم الإيقاعات، ثم تقديم عرض جماعي.

إن هذه الأمثلة لا تتطلب دائما إمكانات مادية كبيرة، لكنها تحتاج إلى رؤية تربوية واضحة، وتنسيق مؤسسي، وتكوين مناسب للمدرسين، وحد أدنى من الوسائل. كما أن قيمتها لا تكمن في بعدها التنشيطي فقط، بل في قدرتها على تحويل الممارسة الموسيقية إلى وضعية تعلم مندمجة تجمع بين الفن، والبيئة، والتربية على المواطنة، والعمل الجماعي، والإبداع.

بناء على ذلك، يمكن القول إن التربية الموسيقية تسهم في التنمية البشرية لا بوصفها عاملا مستقلا أو حلا آليا، بل باعتبارها مجالا تربويا مشروطا بجودة الممارسة واستمراريتها وعدالة الولوج إليها. فهي قادرة، متى أدمجت داخل مشروع بيداغوجي واضح، على دعم بناء كفايات معرفية ووجدانية واجتماعية وجمالية، وعلى تحسين المناخ المدرسي، وتعزيز الانتماء الثقافي، وتوسيع إمكانات التعبير والإبداع لدى المتعلمين.

المبحث الثالث: الشأن الموسيقي بالمغرب بين التراكم التاريخي وهشاشة الترسيم التربوي

تبرز قراءة تاريخ الشأن الموسيقي بالمغرب أن الممارسة الموسيقية لم تكن مجرد تعبير فني معزول، بل شكلت مكونا أساسيا من مكونات الذاكرة الثقافية والهوية الجماعية. فالمجال الموسيقي المغربي يتسم بتعدد روافده وتنوع أنماطه، من الموسيقى الأمازيغية بمختلف تعبيراتها الجهوية، إلى الموسيقى الأندلسية المغربية ومدارسها، والطرب الغرناطي، والملحون، وكناوة، والحسانية، والعيطة، والراي، والركادة، والمطروز المرتبط بتراث اليهود المغاربة، فضلا عن موسيقى الزوايا والطرق الصوفية. ويكشف هذا التنوع عن طابع تراكبي للهوية الموسيقية المغربية، حيث تتجاور الذاكرة المحلية والامتدادات الأندلسية والتأثيرات الإفريقية والمتوسطية في نسيج ثقافي مركب يجعل من الموسيقى مجالا لحفظ الذاكرة وإعادة إنتاج الانتماء.

وقد نبهت بعض الدراسات الكلاسيكية المبكرة إلى هذا الغنى، ومن بينها أعمال ألكسيس شوطان، ولا سيما كتابه *Tableau de la musique marocaine*، الذي يعد من المحاولات الأولى لوصف مكونات المشهد الموسيقي المغربي في النصف الأول من القرن العشرين، من حيث أنماطه وآلاته وصلته بالغناء والرقص والممارسة الجماعية (Chottin, 1939). غير أن أهمية هذه الأعمال ينبغي أن تقرأ بحذر منهجي، لأنها تنتمي إلى سياق معرفي كولونيالي، لكنها تظل مع ذلك ذات قيمة أرشيفية في تتبع بدايات تنظيم المعرفة حول الموسيقى المغربية ومؤسساتها.

وفي مرحلة لاحقة، أسهمت أعمال باحثين مغاربة في بناء قراءة داخلية لتاريخ الموسيقى المغربية، ومن أبرزهم عبد العزيز بنعبد الجليل، الذي تناول الموسيقى المغربية من زاوية تاريخية وثقافية، مبرزا امتداداتها الأندلسية والعربية والمحلية، ومكانتها ضمن الذاكرة الفنية الوطنية (بنعبد الجليل، 2000). كما قدم أحمد عيدون، في كتابه *Musiques du Maroc*، قراءة تركيبية لتعدد

الممارسات الموسيقية المغربية، مبرزا أنها لا تمثل تراثا ساكنا، بل مجالا حيا يتفاعل مع التحولات الاجتماعية والتقنية والثقافية (Aydoun, 1992). ويمكن في هذا السياق استحضار إسهامات محمد الرايسي وغيره من الفاعلين والباحثين المرتبطين بالمؤسسات الموسيقية، خاصة فيما يتعلق بتتبع أدوار المعاهد الموسيقية والمحافظات والفرق الفنية في حفظ الرصيد الموسيقي الوطني ونقله إلى الأجيال الجديدة.

غير أن صون هذا الموروث وتطويره لم يكونا نتيجة تلقائية لاستمرارية التقليد، بل ارتبطا بدرجات متفاوتة بتدخلات مؤسساتية، ومبادرات مدنية، وجهود فردية لباحثين وممارسين وفنانين. ومن هذه الزاوية، يمكن النظر إلى الموسيقى بوصفها رأسمالا ثقافيا ورمزيا، بالمعنى الذي يجعلها مجالا لإنتاج الذوق والانتماء والتمييز الاجتماعي، وفي الوقت نفسه مجالا قابلا للديمقراطية حين تتاح شروط الولوج والتعلم والممارسة لجميع الفئات (Bourdieu, 1984). وتزداد أهمية هذا التصور حين يتعلق الأمر بالمدرسة، لأن التربية الموسيقية لا تقتصر على تنمية مهارات تقنية أو أدائية، بل تسهم في بناء الحس الجمالي، وتنمية الذكاء الوجداني، وتوسيع أفق التلقي، وترسيخ الانتماء إلى الذاكرة الثقافية الوطنية.

تاريخيا، أدخلت مرحلة الحماية الفرنسية والإسبانية إلى المغرب عددا من البنيات الموسيقية ذات الطابع الأكاديمي الغربي، مثل إرساء نوى أولى للمعاهد الموسيقية، وتطوير تعليم موسيقي قائم على الصولفيج والقراءة والكتابة الموسيقية، فضلا عن إنشاء فرق موسيقية عسكرية ومدنية. وإذا كانت هذه الدينامية قد ارتبطت بسياق استعماري غير متكافئ، فإنها أسهمت، مع ذلك، في إدخال أدوات مؤسساتية ومعرفية جديدة إلى الحقل الموسيقي المغربي. وبعد الاستقلال، عمل المغرب على توسيع هذه البنيات من خلال إحداث معاهد موسيقية، ودعم الإنتاج الموسيقي عبر الإذاعة والتلفزة، وتأسيس فرق وطنية وجهوية، مما أتاح فضاء لاكتشاف أصوات ومواهب جديدة في الغناء والعزف والتلحين.

وقد أسهم هذا الدعم، خلال مرحلة معينة، في ترسيخ ملامح الأغنية المغربية العصرية، وفي بروز تجارب فنية استطاعت أن تحقق امتدادا وطنيا وعربيا. ويمكن التمثيل لذلك بالقصائد التي لحنها أحمد البيضاوي، مثل *بسمة الأمل*، و*أضحى التنائي*، و*البردة*، وبالأعمال التي لحنها عبد السلام عامر، مثل *القمر الأحمر*، و*راحلة*، و*قصة الأشواق*، و*ميعاد*، و*الشاطئ*. كما انفتحت الموسيقى المغربية على آفاق جديدة من خلال تجارب جماعية مثل الإخوان مكري، وناس الغيوان، والمشاهب، وجيل جيلالة، وأوسمان، وغيرها من التجارب التي أعادت صياغة العلاقة بين التراث والحداثة، وبين التعبير الفني والسؤال الاجتماعي.

غير أن هذه الدينامية لم تخل من تقهقر وتراجع. فمنذ منتصف تسعينيات القرن العشرين بدأت تظهر مؤشرات ضعف السياسات العمومية الموجهة للفنون والموسيقى، سواء من خلال تقلص الميزانيات المخصصة لتنشيط بعض البنيات الثقافية، أو تراجع أدوار بعض الفضاءات الفنية، أو تفكيك عدد من الفرق والأجواق الوطنية والجهوية، أو تحرير قطاع الإنتاج والبث الموسيقي دون مواكبة كافية. ويمكن تفسير هذه التحولات في ضوء غياب سياسة ثقافية مندمجة تجعل من الموسيقى مكونا من مكونات التنمية الثقافية والتربوية، لا مجرد نشاط ترفيهي أو مجال مناسباتي.

وتزداد خطورة هذا الوضع حين يمس مبدأ تكافؤ الفرص في الولوج إلى التكوين الموسيقي. فرفع تكاليف التسجيل في المعاهد الموسيقية، دون آليات اجتماعية واضحة للدعم أو الإعفاء، قد يؤدي إلى تحويل الموسيقى من حق ثقافي وتربوي إلى امتياز اجتماعي. وهذا يتعارض مع روح الإنصاف التي تؤكدها المرجعيات الوطنية للتربية والتكوين، ولا سيما الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي دعا إلى تجديد المدرسة المغربية وتنويع التعلمات وربطها بالثقافة والانفتاح، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030 التي جعلت من الإنصاف والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع مرتكزات أساسية للمدرسة الجديدة (اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 1999؛ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015).

أما على مستوى التربية الموسيقية المدرسية، فقد اتخذ حضور الدرس الموسيقي في المغرب مسارا متذبذبا، حيث ظل التعليم الموسيقي، وفق المنهج الأوروبي، حاضرا في بعض المؤسسات التعليمية الأجنبية أو ذات الخصوصية الثقافية، مثل مدارس البعثات الأجنبية وبعض المدارس اليهودية، حيث ارتبطت الموسيقى بالغناء والاستماع والعزف والانفتاح على رصيد الموسيقى الأوروبية. في المقابل، عرفت المدرسة المغربية، خلال مرحلة بناء النظام الوطني للتعليم بعد الاستقلال، أشكالا مختلفة من حضور الموسيقى، خاصة من خلال الأناشيد الوطنية والتربوية وبعض ملامح الموسيقى الأندلسية في مدارس التعليم الحر والتعليم الأصيل، بينما ارتبطت حصص التربية الموسيقية في بعض مؤسسات التعليم العصري العمومي بحضور أساتذة أجانب متعاونين.

غير أن سياسة مغربة الأطر تقليص عدد الأطر التربوية الأجنبية وتعويضها بالأطر المغربية، وما رافقها من مغادرة عدد من المدرسين الأجانب، أدت تدريجيا إلى تقلص تدريس التربية الموسيقية، قبل أن يعرف هذا التدريس توقفا شبه كامل في نهاية ستينيات القرن الماضي. واستمر هذا الانقطاع لأكثر من عقدين، إلى أن شهدت سنة 1993 منعطفا مهما بإحداث شعبة التربية الموسيقية بالمركز التربوي الجهوي بالرباط، وهو ما يمكن اعتباره بداية المسار الحديث لإعادة إدماج التربية الموسيقية في المدرسة المغربية. وفي سنة 1995 جرى تعيين أول فوج من أساتذة التربية الموسيقية، كما صدرت مذكرة وزارية خاصة بتدريس المادة بالسلك الإعدادي، وتزامن ذلك مع إصدار أول كتاب مدرسي للمادة بعنوان *صول-فا*، متضمنا دروسا في النظريات الموسيقية باللغتين العربية والفرنسية.

وخلال الفترة الممتدة بين 1995 و2001، تواصل تكوين وتعيين أساتذة التربية الموسيقية بوتيرة محدودة نسبيا. وفي سياق تعديل سيرورة إدماج المادة بالمنظومة التربوية المغربية مع بداية الألفية الثالثة، ولا سيما عقب صدور المذكرة الوزارية رقم 12 بتاريخ 31 يوليوز 2000، التي عدلت المذكرة رقم 158 بتاريخ 20 غشت 1995، برزت منسقية دعم التربية الموسيقية كآلية اقتراحية ومواكبة لمسار تعميم المادة وتدبير حاجياتها من الأطر والتكوين. وقد وردت الإشارة إلى هذه المنسقية سنة 2001 في سياق اقتراح الاستفادة من خبرة أساتذة الموسيقى العاملين بوزارة الثقافة لدعم تدريس التربية الموسيقية (خنوس والصيفي، 2023).

وقد حمل الكتاب الأبيض لسنة 2002 بدوره مشروعا لإحداث شعبة للتربية الموسيقية ضمن قطب الفنون بالسلك الثانوي التأهيلي، بما يفتح أفقا للحصول على بكالوريا فنية في هذا التخصص، ويؤهل المتعلمين لمتابعة دراسات عليا أو مهنية في المجال الموسيقي. ويعد الجزء السادس من الكتاب الأبيض، المتعلق بالمناهج التربوية لقطب الفنون، مرجعا رسميا مهما في هذا الباب، لأنه يعكس محاولة لدمج الفنون ضمن بنية المنهاج الدراسي، لا الاكتفاء بها بوصفها أنشطة موازية (وزارة التربية الوطنية، 2002). كما أطلقت تجربة أولية لإعادة تأهيل إعدادية المغرب الكبير لتصبح مؤسسة متخصصة في التربية الموسيقية، غير أن توقف هذا المشروع يكشف عن إحدى السمات البنيوية التي ميزت مسار التربية الموسيقية بالمغرب، وهي ضعف الاستمرارية المؤسساتية وصعوبة تحويل المبادرات التجريبية إلى سياسات عمومية مستقرة.

وفي سنة 2009، مثل تنظيم أول مهرجان للمجموعات الصوتية مؤشرا على إمكانية جعل التربية الموسيقية رافعة للحياة المدرسية وتنمية الكفايات التعبيرية والجمالية لدى المتعلمين. وقد أدى النجاح النسبي لهذا النوع من المبادرات إلى تعزيز حضور الفنون ضمن مشاريع المخطط الاستعجالي، وإلى إحداث شعبة للتربية الموسيقية بالمركز التربوي الجهوي بمكناس سنة 2010. غير أن سنة 2012 شهدت توقفا مفاجئا في توظيف أساتذة التربية الموسيقية، وهو ما أثر سلبا في مشروع تعميم المادة. ورغم تبرير هذا القرار، في حينه، بقلة المناصب المالية أو محدودية المترشحين الحاصلين على مؤهلات متخصصة، فإن استمرار توقف التوظيف، رغم تخرج أفواج من مسالك جامعية ومهنية ذات صلة، يطرح سؤالا أعمق حول مكانة التربية الفنية في سلم أولويات السياسات التعليمية.

إن هذا المسار المتذبذب يبين أن التربية الموسيقية في المغرب لم تعامل دائما بوصفها مكونا أساسيا من مكونات التكوين العام، بل ظلت في الغالب مادة هامشية، قابلة للتوسع حين تتوفر إرادة ظرفية، وقابلة للتراجع حين تضيق الأولويات القطاعية. وهذا الوضع

يتعارض مع المرجعيات الدولية التي تنظر إلى التربية الفنية بوصفها حقا تربويا وثقافيا، كما يتعارض مع المرجعيات الوطنية التي تؤكد الحق في مدرسة قائمة على الإنصاف والجودة والارتقاء. فقد نصت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030 على بناء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف والجودة والارتقاء، كما جاء القانون الإطار رقم 51.17 ليؤكد ضرورة إرساء منظومة تربوية متجددة، قائمة على تنمية الكفايات، وتجويد التعلمات، وربط المدرسة بمحيطها الثقافي والاجتماعي (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015؛ المملكة المغربية، 2019).

ومن ثم، فإن إشكال التربية الموسيقية بالمغرب لا يكمن فقط في ضعف التعميم أو محدودية الموارد البشرية، بل في غياب تصور تربوي ومؤسساتي واضح لوظيفة الموسيقى داخل المدرسة. فالموسيقى ليست مادة تزيينية أو نشاطا مناسباتيا، بل مجال لبناء الذوق، وتنمية الحس النقدي، وتربية السمع، وتطوير الذاكرة، وتعزيز العمل الجماعي، وتوسيع المشاركة الثقافية. كما أنها مدخل لتثمين التراث الوطني وربط المتعلمين بتعددية التعبيرات الثقافية التي تشكل الهوية المغربية. وبذلك يمكن أن تتحول التربية الموسيقية إلى وسيط بين المدرسة والذاكرة الثقافية الوطنية، وبين التعلم النظامي والتنشئة الجمالية والاجتماعية.

وعليه، فإن المفارقة الأساسية في السياق المغربي تتمثل في وجود رصيد موسيقي غني ومتعدد، يقابله حضور مدرسي هش وغير مستقر للتربية الموسيقية. فالمغرب يمتلك ذاكرة موسيقية عريقة، وبنيات مؤسساتية راكمت تجارب مهمة، وأعلاما وممارسين أسهموا في تطوير الأغنية والتأليف والتربية الموسيقية، غير أن هذا الرصيد لم يتحول بعد إلى سياسة تربوية مستدامة داخل المدرسة. لذلك، فإن إعادة الاعتبار للتربية الموسيقية تقتضي الانتقال من منطق المبادرات الظرفية والأنشطة المناسباتية إلى منطق السياسة العمومية المندمجة، التي تربط بين المدرسة، والمعاهد الموسيقية، والجامعة، والمؤسسات الثقافية، والإعلام العمومي، والصناعات الثقافية والإبداعية.

إن بناء سياسة وطنية واضحة في هذا المجال يستلزم تكوين المدرسين، وتطوير المناهج والكتب المدرسية، وتوفير البنيات والآلات، وإرساء شراكات بين قطاعات التربية والثقافة والتعليم العالي، مع ضمان ولوج الأطفال المنحدرين من الفئات الهشة إلى التكوين الموسيقي. فبلد مثل المغرب، بما يملكه من عمق تاريخي وتنوع موسيقي وتراث غير مادي غني، لا يمكن أن يبني اقتصادا ثقافيا وإبداعيا مستداما دون مدرسة تنمي الذوق، وتصون الذاكرة، وتفتح أمام المتعلمين إمكانات التعبير الفني الخلاق. ومن هنا، فإن السياق المغربي لا يمثل مجرد خلفية تطبيقية للدراسة، بل يشكل مجالا لاختبار الإشكالية المركزية للمقال: كيف يمكن تحويل التربية الموسيقية من رصيد ثقافي وممارسة فنية متقطعة إلى مكون تربوي مؤسسي يسهم في بناء الكفايات الإنسانية لدى الطفل؟

وعليه، يمكن الخلوص إلى أن تاريخ التربية الموسيقية بالمغرب هو تاريخ مد وجزر بين محاولات الإدماج ومظاهر الإقصاء، وبين لحظات المبادرة ولحظات الانقطاع. وقد أدت هذه الوضعية إلى إضعاف قدرة المدرسة المغربية على جعل الموسيقى أداة للتنشئة الجمالية والثقافية، ومجالا لتكافؤ الفرص، ورافعة من روافع التنمية البشرية. لذلك، فإن إعادة الاعتبار للتربية الموسيقية تقتضي بلورة سياسة وطنية واضحة، تستند إلى تكوين المدرسين، وإنتاج المناهج والكتب المدرسية، وتوفير البنيات والآلات، وإرساء شراكات بين قطاعات التربية والثقافة والتعليم العالي، مع ضمان ولوج الأطفال المنحدرين من الفئات الهشة إلى التكوين الموسيقي. فبلد مثل المغرب، بما يملكه من عمق تاريخي وتنوع موسيقي وتراث غير مادي غني، لا يمكن أن يبني اقتصادا ثقافيا وإبداعيا مستداما دون مدرسة تنمي الذوق، وتصون الذاكرة، وتفتح أمام المتعلمين إمكانات التعبير الفني الخلاق.

3. الخاتمة:

إن التنمية لا تتحقق إلا بالإنسان، ولا تكون إلا من أجله، وبالتالي فهي ليست مجرد نمو اقتصادي أو تراكم مادي، بل مشروع حضاري شامل يروم إحداث تحولات اقتصادية، وسياسية، واجتماعية، وثقافية، قادرة على إنتاج الثروة والمعنى والكرامة الإنسانية.

في هذا السياق، يمثل التعليم الجيد مدخلا حاسما للتنمية وغاية من غاياتها، لا سيما بعد أن أبانت تجارب دولية متعددة أن الاستثمار في الإنسان، وفي المدرسة، وفي الثقافة، وفي الكفايات المركبة، يشكل أحد الشروط الأساسية لبناء مجتمعات مبدعة وقادرة على التكيف والتحول. ومن ثم، فإن العلاقة بين الموسيقى والتنمية البشرية لا يمكن اختزالها في بعد واحد، ولا النظر إليها بوصفها من الكماليات، بل ينبغي مقاربتها من منظور تكاملي يربط بين المعرفي، والوجداني، والاجتماعي، والثقافي. فالممارسة الموسيقية لا تكتسب قيمتها التنموية من كونها نشاطا فنيا فحسب، بل من طبيعتها المركبة التي تجعلها مجالا لبناء الإنسان في أبعاده المتعددة. فهي، من جهة أولى، تسهم في تنمية الانتباه، والذاكرة السمعية، والتمييز، والتحليل، والقدرة على إدراك البنيات، ذلك أن الاستماع إلى عمل موسيقي وتحليل مكوناته الإيقاعية واللحنية والهارمونية يشبه، من الناحية المنهجية، تحليل نص أدبي، أو قراءة صورة، أو تفكيك ظاهرة مركبة. كما أن تعلم العزف يقتضي التخطيط، والتدرج، وتصحيح الأخطاء، والربط بين الرمز والحركة والصوت، وهي كلها عمليات معرفية تسهم في بناء التفكير المنظم والدقة والانتباه. إضافة لذلك تتيح الموسيقى للمتعلمين إمكان التعبير عن الانفعالات وتنظيمها وتحويلها إلى شكل جمالي ورمزي. فهي تساعد الطفل واليافع على استكشاف إنسانيته وتعرف مشاعره، وتدبير التوتر، والانتقال من الانفعال الخام إلى التعبير المنظم، وهو أمر يكتسي أهمية خاصة في مرحلتي الطفولة والمراهقة، حيث تكون الحاجة ملحة إلى وسائط تربوية قادرة على احتواء القلق، والخجل، والاندفاع، وصعوبات التواصل. وبهذا المعنى، لا تكون الموسيقى مجرد ممارسة صوتية أو أدائية، بل تصبح فضاء لتربية الوجدان، وتدبير الانفعال، وبناء التوازن النفسي.

من الناحية الاجتماعية، تعزز الموسيقى الجماعية، سواء من خلال الكورال أو العزف الجماعي أو الورشات الإيقاعية، قيم التعاون، واحترام القواعد، وتقاسم الأدوار، والإصغاء للآخر، والشعور بالانتماء إلى الجماعة لدى المتعلمين. فالأداء الموسيقي الجماعي لا ينجح إلا إذا التزم كل فرد بزمنه، ودوره، وإيقاعه، وموقعه داخل المجموعة. ومن ثم، فإن الموسيقى تربي على الانضباط من داخل التجربة الجمالية نفسها، لا من خلال التوجيه والتأطير الخارجي فقط. وهي بذلك تسهم في بناء مناخ مدرسي أكثر توازنا، وتوفر بديلا تربويا لبعض مظاهر العنف أو العزلة أو الانسحاب، لأنها تمنح المتعلم فرصة للاندماج في مشروع جماعي ذي معنى.

غير أن تحويل التربية الموسيقية إلى رافعة حقيقية للتنمية البشرية يظل رهينا بجملة من الشروط العملية والمؤسساتية. فلا يكفي رفع الشعارات الفضفاضة من قبيل أهمية التربية الموسيقية، ولا يكفي إدراجها شكليا في الخطابات الرسمية أو الأنشطة المناسباتية، بل ينبغي بناء سياسة عمومية قادرة على تحويلها إلى ممارسة مستدامة داخل المدرسة والجامعة والمجتمع. ويقتضي ذلك، أولا، تكوين مدرسين يجمعون بين الكفاية الموسيقية والكفاية البيداغوجية، لأن جودة الأثر التربوي للموسيقى ترتبط أساسا بجودة الوساطة التعليمية. كما يقتضي، ثانيا، توفير بنيات ملائمة، من قاعات وتجهيزات وآلات أساسية وموارد رقمية وفضاءات للتدريب والعرض. ويستلزم، ثالثا، تطوير مناهج تراعي التنوع الموسيقي المغربي، ولا تختزل الموسيقى في النظريات الغربية أو في الحفظ الآلي، بل تجعل منها مجالا للاستماع، والتحليل، والغناء، والعزف، والإبداع، وتثمين التراث.

كما أن نجاح هذا الورش يفرض اعتماد مبدأ العدالة في الولوج، حتى لا تتحول الموسيقى إلى امتياز طبقي تستفيد منه فئات محدودة قادرة على وضع أبنائها بمدارس التعليم الخصوصي، بينما يحرم منه أبناء الفئات الاجتماعية الهشة. فالتربية الموسيقية، من هذا المنظور، ينبغي أن تعامل بوصفها حقا تربويا وثقافيا متاحا لجميع الأطفال، لا نشاطا اختياريا تابعا للإمكانات الفردية للأسر. ويقتضي الأمر كذلك بناء شراكات مؤسساتية بين المدرسة، والمعاهد الموسيقية، والجامعة، والجماعات الترابية، والجمعيات، والمؤسسات الثقافية، بما يسمح بتوسيع قاعدة الممارسة الموسيقية، وربطها بالحياة المدرسية والطلابية والمجتمعية. كما ينبغي اعتماد تقويم نوعي لا يركز فقط على الأداء التقني، بل يشمل المشاركة، والإنصات، والتعاون، والإبداع، والتقدم الفردي، واحترام قواعد العمل الجماعي.

والأهم من ذلك كله هو ضمان الاستمرارية، والانتقال من المشاريع الظرفية والموسمية إلى برامج طويلة الأمد قابلة للتتبع والتقييم والتطوير.

وعليه، فإن إدماج التربية الموسيقية في المنظومات التربوية لا ينبغي أن ينظر إليه بوصفه مطلبا قطاعيا خاصا بأهل الموسيقى، بل بوصفه جزءا من مشروع وطني أوسع لتجويد التربية، وتعزيز التنمية البشرية، وترسيخ العدالة الثقافية. فالتنمية البشرية في القرن الحادي والعشرين لم تعد تختزل في التكوين المعرفي الضيق أو في اكتساب المهارات التقنية وحدها، بل أصبحت تقتضي تنمية الإبداع، والخيال، والتعاون، والمرونة، والصحة النفسية، والمشاركة الثقافية، والقدرة على العيش المشترك. ومن هذا المنظور، تشكل التربية الموسيقية إحدى الرافعات الممكنة لبناء مدرسة وطنية أكثر إنصافا، وأكثر انفتاحا على محيطها، وأكثر قدرة على تكوين مواطن متوازن، مبدع، معتز بثقافته، ومنفتح على العالم.

4. المصادر والمراجع:

1.4. الوثائق الرسمية:

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين .(1999) *.الميثاق الوطني للتربية والتكوين* .المملكة المغربية.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .(2015) *.الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء* .المملكة المغربية.

المملكة المغربية .(2019) *.القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي* .الجريدة الرسمية.

وزارة التربية الوطنية .(2002) *.الكتاب الأبيض: الجزء السادس، المناهج التربوية لقطب الفنون* .الرباط: لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي.

2.4. المراجع العربية

ابن خلدون، عبد الرحمن .(2004) *.المقدمة* .دار الفكر.

الفارابي، أبو نصر .(1967) *.كتاب الموسيقى الكبير* (غطاس عبد الملك خشبة، محقق). دار الكاتب العربي.

الفارابي، أبو نصر .(1996) *.إحصاء العلوم* (ط. 1). دار ومكتبة الهلال.

الغزالي، أبو حامد .(1982) *.إحياء علوم الدين* (ج. 2). دار المعرفة.

الكندي، يعقوب بن إسحاق .(1962) *.رسائل الكندي الفلسفية* (محمد عبد الهادي أبو ريدة، محقق). دار الفكر العربي.

خنوس، م.، والصيفي، م. م. (2023). إضاءات حول مسار ووضع تدريس التربية الموسيقية بالمغرب .*مجلة ليكسوس، 47*، 60–75.

عبد الحميد، شاكر .(2001) *.التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني* .عالم المعرفة.

مطر، أميرة حلمي .(1984) *.فلسفة الجمال: أعلامها ومذاهبها* .دار قباء.

بنعبد الجليل، عبد العزيز .(1983) *.مدخل إلى تاريخ الموسيقى المغربية* .مؤسسة شباب الجامعة.

شوطان، ألكسيس .(1939) *.لوحة عن الموسيقى المغربية* .باريس: بول غوتنر.

عيدون، أحمد .(1992) *.موسيقات المغرب* .الدار البيضاء: إيديف.

3.4. المراجع الأجنبية:

Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2016). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science, 18*(7), 865–878.

Aristotle. (1998). *Politics* (C. D. C. Reeve, Trans.). Hackett Publishing.

Aydoun, A. (1992). *Musiques du Maroc*. Eddif.

Bastian, H. G. (1998). *L'influence de l'éducation musicale sur le développement des enfants* (G. Kreutz, Trans.). Université GH Paderborn.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1979)

Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. Schirmer Books.

Choksy, L. (1999). *The Kodály method I: Comprehensive music education* (3rd ed.). Prentice Hall.

Chottin, A. (1939). *Tableau de la musique marocaine*. P. Geuthner.

Confucius. (1885). *The Li Ki: Book of rites* (J. Legge, Trans.). Clarendon Press.

Dalcroze, É. J. (1921). *Rhythm, music and education* (H. F. Rubinstein, Trans.). G. P. Putnam's Sons.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Perigee Books. (Original work published 1934)

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. WHO Regional Office for Europe.

Fubini, E. (1990). *The history of music aesthetics* (M. Hatwell, Trans.). Macmillan.

Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi, A. A., Leahy, R. M., Haldar, J. P., Varadarajan, D., Bhushan, C., & Damasio, H. (2018). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: Results from a longitudinal study. *Cerebral Cortex, 28*(12), 4336–4347.

Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre/Music Education Council.

Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education* (2nd ed.). Oxford University Press.

Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurhythmics*. University of Oulu.

Kendall, J. D. (1985). *The Suzuki violin method in American music education*. Summy-Birchard.

Laloy, L. (1903). *La musique chinoise*. Henri Laurens.

Lechevalier, B., Platel, H., & Eustache, F. (2010). *Le cerveau musicien: Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale*. De Boeck.

Miendlarzewska, E. A., & Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience, 7*, Article 279. https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279

Mondancin, O. (2011). *L'éducation musicale dans le secondaire*. L'Harmattan.

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science, 22*(11), 1425–1433.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

OECD. (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. OECD Publishing.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.

Pestalozzi, J. H. (1894). *How Gertrude teaches her children* (L. E. Holland & F. C. Turner, Trans.). Swan Sonnenschein.

Pineau, M., & Tillmann, B. (2001). *Percevoir la musique: Une activité cognitive*. L'Harmattan.

Plato. (1992). *Republic* (G. M. A. Grube, Trans.; C. D. C. Reeve, Rev.). Hackett Publishing.

Rousseau, J.-J. (1979). *Emile, or on education* (A. Bloom, Trans.). Basic Books. (Original work published 1762)

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science, 15*(8), 511–514. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x

Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An integrated foundation. *Music Educators Journal, 83*(6), 41–44.

Shiloah, A. (1995). *Music in the world of Islam: A socio-cultural study*. Wayne State University Press.

Strudwick, H. (2006). *The encyclopedia of ancient Egypt*. Amber Books.

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education* (W. Suzuki, Trans.). Alfred Music.

Tyldesley, J. (2007). *Egypt: How a lost civilization was rediscovered*. University of California Press.

UNESCO. (1986). *Réseau de maisons de culture et centre national audiovisuel*. UNESCO.

UNESCO. (2006). *Road map for arts education: Building creative capacities for the 21st century*. UNESCO.

UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the development of arts education*. UNESCO.

UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. UNESCO.

UNESCO. (s. d.). *Venezuela's national system of children and youth orchestras*. UNESCO Policy Monitoring Platform.

World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.

4.4. رومنة المراجع العربية:

Abd al-Ḥamīd, Sh. (2001). *Al-Tafḍīl al-Jamālī: Dirāsah fī Saykūlūjiyyat al-Tadhawwuq al-Fannī*. ʻĀlam al-Maʻrifah.

Al-Fārābī, A. N. (1967). *Kitāb al-Mūsīqā al-Kabīr* (Ghaṭṭās ʻAbd al-Malik Khashabah, Ed.). Dār al-Kātib al-ʻArabī.

Al-Fārābī, A. N. (1996). *Iḥṣā' al-'Ulūm* (1st ed.). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (1982). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* (Vol. 2). Dār al-Maʻrifah.

Al-Kindī, Y. ibn I. (1962). *Rasā'il al-Kindī al-Falsafiyyah* (Muḥammad ʻAbd al-Hādī Abū Rīdah, Ed.). Dār al-Fikr al-ʻArabī.

Benabdeljalil, A. (1983). *Madkhal ilā tārīkh al-mūsīqā al-maghribiyyah* [Introduction to the history of Moroccan music]. Mu'assasat Shabāb al-Jāmiʻah.

Khnous, M., & Al-Ṣayfī, M. M. (2023). Iḍā'āt ḥawla masār wa-waḍʻ tadrīs al-tarbiyah al-mūsīqiyyah bi-al-Maghrib. *Majallat Līksūs, 47*, 60–75.

Maṭar, A. Ḥ. (1984). *Falsafat al-Jamāl: Aʻlāmuhā wa-Madhāhibuhā*. Dār Qibā'.

Ibn Khaldūn, ʻA. (2004). *Al-Muqaddimah*. Dār al-Fikr.

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الدكتور/ محسن خنوس، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v8.87.1