International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (4), No. (10)
IJESA
October 2025
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (4)، العدد (10)

سينما التحريك كوسيط تربوي: نحو بيداغوجيا سمعية-بصرية في التربية الفنية

مرتضى موقدمين
باحث دكتوراه في مجال التربية والفن، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية – الرباط، المغرب
mortadarabat2001@gmail.com

ملخص

يهدف هذا المقال إلى دراسة سينما التحريك في سياق التربية الفنية، انطلاقًا من إشكالية مركزية تتمثل في كيفية تحويل منتَج سمعي–بصري فني وسردي إلى أداة ديدكتيكية قادرة على تحقيق التوازن بين المتعة الجمالية والوظيفة التعليمية. ومن هذا المنطلق، يسعى المقال إلى إبراز الإمكانات التربوية لسينما التحريك في تجديد الممارسة الصفية، وتطوير مهارات القراءة البصرية والتفكير النقدي، وإشراك المتعلم في إنتاج المعنى بدل الاكتفاء بالتلقي السلبي. كما يروم إظهار كيف يمكن لهذا الوسيط أن يشكل مدخلًا بيداغوجيًا للتربية الفنية، عبر دمج البعد الإدراكي والوجداني في التعلم.

منهجياً، اعتمد البحث على مراجعة تركيبية للأدبيات الأكاديمية المنشورة بين 2000 و2025 في مجالات التربية، الفن والجماليات، مع تحليل نقدي يعيد تركيب نتائجها ضمن إطار نظري موحّد يسمح بفهم أعمق لدور الصورة المتحركة في التعليم. وقد دعّم المقال هذه المقاربة النظرية بدراسة حالة فيلم الأمير الصغير (2015) لمارك أوزبورن، الذي يشكّل مثالًا على كيفية توظيف السرد البصري والتحريك السينمائي لإعادة صياغة العلاقة بين الأدب والفن والتربية.

وتخلص الدراسة إلى أن سينما التحريك ليست مجرد وسيلة إيضاح شكلية، بل فضاء للتفاعل الجمالي والمعرفي يتيح بناء معرفة قائمة على التأويل والتفكير النقدي، ويمنح المتعلم فرصة للانتقال من موقع المتلقي السلبي إلى الفاعل المشارك. غير أن تفعيلها بفعالية يقتضي وعيًا بيداغوجيًا متجددًا يوازن بين عمقها الفني ووظيفتها التعليمية، وهو ما يفتح آفاقًا جديدة لإعادة التفكير في المكانة الاستراتيجية للتربية الفنية داخل المدرسة المعاصرة

الكلمات المفتاحية: التربية الفنية، سينما التحريك، البيداغوجيا، المتعلم، الإبدال الجمالي، التلقي السمعي-البصري.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (4), No. (10)
IJESA
October 2025
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (4)، العدد (10)

Animated Cinema as an Educational Medium: Towards a Audio-visual Pedagogy in Art Education

Mortada Mokadmine
PhD researcher in education and art, Mohammed V University,
Faculty of Educational Sciences, Rabat, Morocco
mortadarabat2001@gmail.com

Abstract

This article investigates the role of animated cinema in art education, starting from a central problematic: how can an artistic and narrative audio-visual product be transformed into a didactic tool capable of balancing aesthetic enjoyment with pedagogical value? Building on this question, the study seeks to highlight the educational potential of animated cinema in renewing classroom practice, fostering visual literacy and critical thinking, and engaging learners as active participants in meaning-making rather than passive recipients. It further aims to show how this medium can serve as a pedagogical entry point for art education by integrating both cognitive and affective dimensions of learning.

Methodologically, the research adopts a synthetic review of academic literature published between 2000 and 2025 in the fields of education, art, and aesthetics, combined with critical analysis that reconstructs previous findings into a unified theoretical framework. This theoretical perspective is reinforced by a case study of The Little Prince (2015), directed by Mark Osborne, which provides a concrete example of how narrative structure, visual language, and animation techniques can reshape the relationship between literature, art, and education.

The study concludes that animated cinema should not be reduced to a supplementary teaching aid but recognized as a space of aesthetic and cognitive interaction that fosters interpretation, dialogue, and reflective learning. Its effective use, however, requires renewed pedagogical awareness capable of balancing artistic depth with educational functionality. Such an approach opens new perspectives for rethinking the strategic role of art education in contemporary schooling and its capacity to

bridge creativity, knowledge, and values.

Keywords: Art Education, Animated Cinema, Pedagogy, Learner, Aesthetic Substitution, Audio-Visual Reception.

تقديم

لقد ظلّ الإنسان، عبر مسار تطوره الحضاري والثقافي، يفتّش عن وسائط يُودع فيها معارفه وتجاربه ورؤاه تجاه العالم من حوله، فتنوّعت هذه الوسائط بتنوّع الأزمنة والسياقات. وإذا كان اللسان قد شكّل، على امتداد التاريخ، الأداة الأسمى للتفكير والتواصل، فإنّ الرسوم السمعية-البصرية، ولا سيّما المتحرّكة منها، أخذت ترسّخ حضورها في منظومات التمثّل والتفاعل، لتغدو عنصراً محورياً في زمن التحولات الرقمية والتربوية الراهنة. ومن بين أفانين التعبير السمعي-البصري، تبرز سينما التحريك بوصفها ممارسة فنية تتقاطع مع إمكانيات تمثيلية وتخيلية قد تسمح بإعادة النظر في طرق بناء المعرفة، خصوصًا داخل الفضاءات التربوية والتعليمية.

على صعيد آخر، يطرح حضور سينما التحريك في السياق البيداغوجي أسئلة حول طبيعة العلاقة بين الوسيط الفني والسياق التعليمي: كيف يمكن تحويل منتَج سمعي-بصري ذي طابع سردي وخيالي إلى أداة ديدكتيكية؟ وهل يسمح هذا النمط من الوسائط بإعادة بناء المحتويات الدراسية بطريقة أكثر تفاعلية وشمولية؟

ومن هذه الإشكالية تتفرع بعض التساؤلات التفصيلية، التي تساعد على مقاربة الموضوع من زوايا متعددة: فنية، بيداغوجية، وديدكتيكية.

1. ما الخصائص الفنية والبيداغوجية التي تميز سينما التحريك عن غيرها من الوسائط التعليمية؟
2. إلى أي حد يمكن للمدرس أن يؤطر التوازن بين المتعة السمعية-البصرية والهدف التعليمي؟

إن إثارة هذه الأسئلة لا تهدف إلى القطع مع النماذج التعليمية السابقة، بقدر ما تسعى إلى فتح أفق تأملي حول الإمكانات التربوية للرسوم المتحركة، وعلاقتها بالتعلم من حيث الوسائط والمضامين والمقاربات.

تكمن أهمية هذا التوجه في جعل سينما التحريك تمكّن المتعلم من:

- توسيع دائرة الذات عبر الصورة والتأويل البصري.
- الانفتاح على الغير عبر مقاربة وجدانية وجمالية للأفلام السينمائية.
- تذوق المعنى والإحساس به لا فقط تحصيله.

- التمكن من المشاهدة كفعل حيّ لا كموضوع دراسي مغلق.

يتأسس هذا التوجه على ما يسميه ألان كيرلان (Alain, 2004) بـ "الإبدال الجمالي"، الذي لا يُفهم بوصفه مجرد تكملة للمنهاج أو ترفًا ثقافيًا، بل كتحول جذري في النظرة إلى التربية ذاتها، لهذا، حين نتحدث التربية الفنية[1] فإننا لا نشير إلى عملية التلقين أو بناء معرفي خالص، بل إلى فعل إنساني معقد يتشابك فيه العقل بالعاطفة، ويتفاعل فيه المجتمع مع الفرد. (Bennaceur, 2025)

فالإبدال الجمالي[2] هو وعي جديد بعلاقة الفرد بالفن وبذاته وبالآخر، حيث يُصبح التفاعل الجمالي جزءًا من تكوين المتعلم، لا في تعامله مع النصوص والصور فقط، بل أيضًا في ممارسته لتفكير، الفهم، والتأويل، والنقد، والاختيار.

تُبين الدراسات الأكاديمية والكتب التربوية أهمية إدماج البعد الجسدي والتفاعلي في الممارسة الصفية، بما يعيد التفكير في العلاقة التربوية خارج النماذج الخطية التقليدية.

ففي هذا الإطار، تُعد أعمال كلود بوجاد-رونو (Claude p. R., 1983) حول " le corps de l'élève dans la classe " و "(Claude P.-R. , 1983) Le crops de l'enseignant dans la classe" حجر الزاوية في فهم لغة الجسد والتواصل غير اللفظي داخل القسم. فهو يلفت الانتباه إلى الجسد، سواء للمدرس أو المتعلم، كونه ليس مجرد وعاء سلبي للمعرفة، بل أداة تواصل وتعبير أساسية تؤثر في دينامية العلاقة البيداغوجية، سواء من جهة التلقي أو الإرسال.

في السياق نفسه، يقدّم هيبر هانون (Hannoun, 1989) في كتابه Paradoxe sur l'enseignant قراء جدلية لأدوار المدرّس داخل الفصل بطريقة فنية. يميز بين "المدرّس الدمية الخاضع" الذي يكتفي بالانصياع لتوجيهات المؤسسة دون مساءلة، و "المدرّس الممثل المبدع" الذي يُفعّل أدوات الأداء والتجسيد، محوّلاً الفصل إلى فضاء تواصلي نابض بالحياة، يمزج بين التوجيه والإبداع. ويُبرز دور المدرس كفاعل جمالي، لا كمجرّد ناقل معرفي.

أما على المستوى الوجداني والتواصلي، تسلط دراسة زيف أفنر (Avner, 1979) الضوء على الدور المزدوج

[1] قد يبدو هذا التصور مثاليًا في سياق المؤسسات التعليمية وما تعرفه من تحديات، إلا أن الرهان على البعد الجمالي للتربية الفنية يظل ضروريًا، ليس بوصفه بديلًا عن البعد العلمي أو المعرفي، بل بوصفه تكاملًا معه، ووسيلة لإعادة ربط المتعلم بالثقافة والفن والعالم من حوله، داخل فصل دراسي أكثر إنسانية وحرية وإمعاناً.

[2] يرى ألان كيرلان أن العودة التربوية للفن لا ينبغي أن تفهم بوصفها ترميماً لركن ظل مهمشاً داخل التربية، بل باعتبارها التمظهر الأكثر إشعاعاً لتحول شامل في اتجاه نموذج جمالي للتربية.

للضحك في التعليم، ضمن *l'humour en éducation: approche psychologique*، فالضحك يمكن أن يكون محفّزاً ومُحرِّراً، وفي الوقت نفسه ساخراً ومُحبِطاً. ليجعل حس الدعابة أداة تربوية متعددة الأبعاد، تخفف التوتر، تحفز المشاركة، وتكسر الجمود، لتصبح وسائل التواصل داخل الفصل أكثر دفئاً وفاعلية.

وبالعودة إلى المشترك بين هذه الدراسات، نجد أنها تُجدد النظرة إلى الممارسة الصفية، من خلال توسيع مفاهيم العلاقة التربوية نحو مزيد من التفاعل الجسدي، والتجسيد الجمالي، والذكاء العاطفي. وهي كلها مداخل ضرورية لإرساء نموذج تربوي يجعل من الفصل الدراسي فضاءً حيًا، ينخرط فيه المتعلم والمدرّس على السواء بوصفهما فاعلين لا مُتلقين فقط.

أولاً: سينما التحريك كتربية فنية: تشكيل العلاقة بين المتعلم والمعرفة الإدراكية -الوجدانية:

1. أفق الصورة المتحركة والمعرفة:

تجاوزت سينما التحريك نطاق كونها فنًا موجهًا للأطفال أو وسيلة للتسلية العابرة، بل أضحت تشكل مدخلاً خصبًا لفهم أعمق للعلاقة بين الصورة والمعرفة (Sanda Veres, 2020). فهي تطرح، منذ لحظة التفكير في إنتاجها، سؤالاً جوهريًا حول كيفية بناء المعنى من خلال الحركة، وكيفية استقبال المشاهد لها بوصفها خطابًا سمعيًا -بصريًا يوازي الخطاب اللغوي في قوته.

ما يشحذ هذا النقاش إلى تجاوز ثنائية الترفيه/التعليم نحو مساحة أوسع تُختبر فيها قدرة الصورة على الوساطة المعرفية (Kaddouri, 2024). إن دمج سينما التحريك في التربية لا يعني الاستعانة بها كمجرد "وسيلة إيضاح"، بل التعامل معها ك "فضاء تعليمي بصري فني"، يُمكّن المتعلّم من الدخول في حوار مع الصورة، وتفكيك الرموز، وتحليل الإيقاع، والحركة، والتمثيل، أي ممارسة "القراءة البصرية" باعتبارها شكلًا من أشكال التفكير النقدي (Haesendonk, 2015)

2. الأفق البيداغوجي والمعرفي:

هذا البعد الوسيط يدفع المتلقي، وهو في موقع المتعلم، إلى مساءلة ذاته أمام ما يشاهده: هل يتعلق الأمر بمجرد رسوم متحركة، أم أننا أمام لغة بصرية قائمة بذاتها لها نحوها الخاص وإيقاعها المميز؟ هنا ينفتح مجال للتحليل الديدكتيكي، إذ يمكن التفكير في سينما التحريك ليس فقط كأداة عرض، بل كفضاء

إنتاج للمعرفة تقدم في شكلها الإدراكي والوجداني معًا[3].

ويُصبح السؤال إذن حول كيفية تلقّي هذه الرسوم داخل الفضاء التعليمي، وكيف يمكن أن تعيد صياغة العلاقة بين المدرّس والمتعلم، باعتبارها مادة قابلة للنقاش والتحليل وليست مجرد محتوى جاهز للاستهلاك. لأن الفيلم لا يكفي بذاته، بل يحتاج إلى دمج تربوي سليم، وتوجيه بيداغوجي يجعل منه مادة تعليمية لا مجرد لحظة ترفيهية. (Sanda Veres, 2020)

إن التأمل في هذا الحضور يفتح أفقاً حول كيفية انتقال المتعلم من وضعية المشاهدة البسيطة إلى وضعية المشاركة، بحيث لا يظل أسير التلقي المنغلق، وإنما ينخرط في حوار مع ما يراه. هذه النقطة بالذات تدفعنا إلى التساؤل عن حدود الديدكتيك التقليدي: كيف يمكن لهذا الفن، الذي يبدو في ظاهره بسيطاً، أن يربك القوالب الجامدة في التعليم الفني ويفرض إعادة النظر في أفانين التواصل التربوي؟ لهذا تبدو أحيانًا الأنيميشن للبعض فنًّا بسيطًا من حيث الشكل، لكن عمقها التربوي يتجلى في قدرتها على التعبير عن مفاهيم شديدة التعقيد، ضمن صيغ سردية جذابة (M. Homecillo, Nimated Films: Palatable Mirrors of Life, 2024).

ومن هنا تبرز إشكالية التكوين الجمالي[4]: فالمتعلم حين ينخرط في مشاهدة فيلم تحريك لا يكتفي بتلقيه على مستوى الفكرة، بل يعيش تجربة حسية وفكرية متداخلة، يشارك فيها الخيال بقدر ما يشارك فيها العقل. هذه الثنائية تطرح تحديًا على مستوى الممارسة التربوية: هل على المدرّس أن يوجه المتعلم نحو قراءة جاهزة، أم أن الدور يكمن في فتح مجال للتأويل ضمن حدود الإطار التعليمي؟

3. الأفق الثقافي والمعرفي:

وفي سياق أوسع، يمكن قراءة سينما التحريك كتجسيد لعلاقة جديدة بين المعرفة والوسيط الفني. فالمعرفة لم تعد حكراً على النصوص المكتوبة أو الخطاب الشفوي، بل صارت الصورة في صلب عملية التلقين والتأطير. هذه النقلة تثير تساؤلات عميقة حول التحول الذي يشهده التعليم: كيف نتعامل مع وسائط فنية لم تكن موجودة في القوالب الكلاسيكية للتربية؟ هنا يظهر البعد الجدلي بين متطلبات

[3] هذه هي المسألة التي نجدها حاضرة عند شيلر في رسائله من 12-15 حين رأى أن التربية الجمالية تصبح مشروعا لبناء شخصية متكاملة، لا تقتصر على تنمية الفكر أو تهذيب عاطفة منفصلة، بل تجمع بين البعدين في وحدة عضوية واحدة (Schiller, 2004) .

[4] هل نحن أمام أداة تعليمية محايدة أم أمام خطاب جمالي يفتح أفقاً للتفكير في ماهية التعلم نفسه؟

النظام التعليمي ورغبة الفن في الانفلات من القيود، بين الحاجة إلى تأطير بيداغوجي صارم وبين الحاجة إلى ترك فسحة للابتكار والتجريب[5].

إن ما يميز هذا النقاش هو أنه يربط بين ثلاثة مستويات في آن واحد: مستوى فني يتعلق بخصوصية لغة التحريك، ومستوى بيداغوجي يتصل بكيفية دمج هذه اللغة في الممارسة التعليمية، ومستوى معرفي أعمق يتساءل عن طبيعة المعرفة التي تُبنى من خلال هذا التداخل. فحين يشاهد المتعلم فيلماً، لا يواجه فقط رسوماً متحركة، بل يواجه أيضاً أنماطاً من التفكير، أنماطاً من السرد، ورؤى للعالم. لأن الفن، في جوهره، ليس نشاطًا زخرفيًا، بل شكل من أشكال التفكير.

وهو ما أكده Collingwood بقوله إن الفن هو تفكير في الجمال، لا مجرد إنتاج للجمال (Eren, 2016). تأسيسًا على ذلك، تصبح التربية الفنية وضمنها سينما التحريك وسيلة لتكوين "الإنسان المفكر". وعليه، يعد إدماج هذا الوسيط داخل التربية الفنية يستدعي مقاربة جديدة لا تختزل العملية التعليمية في النقل أو الشرح، بل تجعلها فضاء لتفاعل مفتوح بين النص البصري والوعي الفردي والجماعي.

وبقدر ما تطرح سينما التحريك إمكانيات تعليمية، فإنها تطرح أيضاً سؤال التلقي الثقافي. فالمتعلم لا يدخل قاعة الدرس بوصفه صفحة بيضاء، بل يأتي محملاً بتمثلات سمعية-بصرية اكتسبها من التلفزيون، ومواقع التواصل الاجتماعي، وألعاب الفيديو.

لذلك فإن إدماج هذا النوع الفني في السياق التعليمي لا ينفصل عن هذه الخلفية الثقافية، بل يلتقي معها في نقطة مركزية: كيف نُعيد ترتيب علاقة المتعلم بالصور التي تحاصره يومياً، ونحوّلها من استهلاك عشوائي إلى تفاعل واعٍ؟ وهنا يتضح أن النقاش لا يقتصر على الجانب الفني أو البيداغوجي وحده، بل يتشعب ليشمل البعد الثقافي والاجتماعي للتربية.

إن التفكير في سينما التحريك كتربية فنية هو في جوهره تفكير في إعادة صياغة العلاقة بين المتعلم /المعرفة والمدرس /المعرفة، عبر وسيط لم يعد هامشياً بل صار مركزياً في زمن الصورة. هو وسيط لا مناص منه في العملية التعليمية التعلمية (بوجبلان، 2023).

[5] الأمر الذي يفضي إلى المراوحة بين الحرية في استقبال العمل الفني وبين التوجيه البيداغوجي الذي يضمن انسجام العملية التعليمية.

ثانياً: سينما التحريك ونسق التفاعل البيداغوجي:

ترسم سينما التحريك في العملية التعليمية -التعلمية مسارًا يتقاطع فيه البعد الحركي مع البعد السردي، يمكّن المتعلم من التفاعل مع المحتوى بطريقة أكثر حيوية واندماجًا. غير أنّ هذا الاندماج يبقى رهينًا بمدى وعي المدرّس بحدود الوسيط وطاقته. وسنلاحظ العلاقة التواصلية بين المدرس والمتعلم، وخصائص هذه الوسيلة التربوية بين الطرفين، توجيهًا وتفاعلًا.

إن المخرجات المعجمية صرفًا ونحوًا وإحالة تنبثق منها الدلالة الاصطلاحية للتواصل، لتشير إلى أن هذا المفهوم يفيد "انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز"، والاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي، يمكّننا من نقل معارفنا وييسر تفاهمنا بين الأفراد (عزت، 2007).

بناءً على هذا المعطى، تكون أشكال التواصل متعددة الأنساق: بين اللغة، والرمز، والخط، والصورة، والصوت، وسائر أنواع التدليل الممكنة، هو تفاعل حصري أو موسّع بطرق شتى. والحال أنه "متى دلّ الشيء على معنى فقد أخبر عنه وإن كان صامتًا" (الجاحظ، 1998).

ينصاع هذا الفن كوسيط سمعي -بصري وحركي يُفعّل فضاء التواصل داخل القسم عبر بعدين متكاملين: القول والإشارة. فـ "أن نقول" هو صياغة للفهم والتصور، و "أن نُري ونشير" هو فتح لمسار بصري يثري الإدراك ويُدخل الآخر في دائرة التفكير. لكن الممارسة البيداغوجية كثيرًا ما ترجّح القول على الإشارة، فتحرم المتعلم من التعددية الإدراكية.

لكن، كيف يمكن تفكيك بنية التواصل الصفي من خلال شكليه الأفقي والعمودي وفق التجدد البيداغوجي المستمر، خصوصًا في تدريس التربية الفنية؟

المضامين: أحادية القطب:

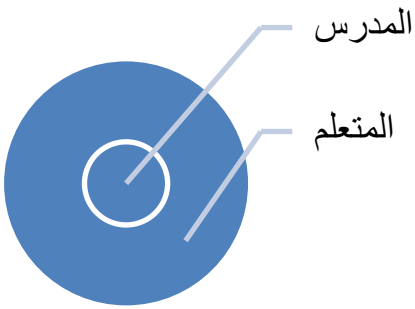
بدا من المناسب تقديم المقاربة ذات المدخل بالمضامين، مع التوجه نحو المتعلّم، وذلك لغايات تبررها أسبقية النماذج البيداغوجية تاريخيًا؛ غير أن هذه المقاربة تُظهر قصورًا في مواكبة متطلبات التفاعل المعاصر، إذ جعلت المدرّس دائمًا في موقع المتحكّم والموجّه نحو بناء الفهم أو النظرية أو التطبيق، متجاهلة دور المتعلم في صناعة المعرفة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (4), No. (10)
IJESA
October 2025
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (4)، العدد (10)

يمثل العنوان الملحق إشارة إلى وجود تنازع معنوي بين سلطة المعرفة (المضامين)، وسلطة تدبير المعرفة من خلال إجراءاتها وتفعيلها على مستوى الوسائط المتحركة غير أن هذا التنازع غالبًا ما يُحسم لصالح سلطة المضامين، إذ ظلت *وسائط التحريك* في كثير من الأحيان حبيسة التقديم الإخباري والإيضاحي، دون أن تُفعّل كوسيط للحوار أو أداة لإنتاج المعنى، رغم قدرتها على إغناء التجربة التعليمية بصريًا وحركيًا.

إن تأمل الأنظمة التعليمية التقليدية يكشف عن هيمنة التوجه الإلقائي، الذي لا يعير شروط التواصل اهتمامًا بالقدر الذي يوليه للمحتوى التعلمي. فبقدر ما تكون الإرادة والتشارك الذهني من أهم شروط التواصل الفعّال "[6] تكون المضامين غالبًا ما استبدلتها بالكمية المعرفية التي تُلقى على مسامع المتعلمين، الأمر الذي يُفرغ التواصل من عمقه النقدي ويعيد إنتاج التلقين بصيغ جديدة.

عندما، كانت الأنظمة التربوية التقليدية قد تميزت بتقديم أثر المدرّس وفاعليته في تخطيط وتدبير العملية التعليمية التعلمية بناءً على المحتوى الجاهز، توارت *وسائط التحريك* هنا خلف الخطاب اللغوي والمحتوى الثابت، ولا تحضر إلا لتأكيد ما قيل مسبقًا، وفق توجه بيداغوجي يجعل مسار الدرس من المدرّس وإليه، في مسار أحادي صرف.



يتضح من خلال هذا التخطيط أننا أمام رسم توضيحي يُقدّم الوضعية التواصلية للمدرس على المتعلم، وهو ما يجسّد المنطق الطبقي الذي رسخه التوجه الأكاديمي، إذ هو ممتلك المعرفة، والمتعلم ينهل من معينه بناءً على ما يتلقاه. والملاحظ أن هذا الطرح ينسجم مع تصور روجيه كوزينيت (Roger Cousinet) الذي اعتبر أن أولى مهام المتعلم قبل فعل التعلم ذاته "الخضوع لإرادة معلم يمسك بمقاليد السلطة" (بوستيك،

[6] وهو ما لاحظه روجي موكيلي Mucchielli. R، بأنه لا يمكننا الحديث عن تواصل بيداغوجي، ما لم تتوفر الإرادة في إقامة عالقة فعالة بين المرسل والمتلقي، وهذا الضرب من التواصل، هو تشارك ذهني وتفاهم متبادل ونشاط اجتماعي، لذلك فهو يتأسس على عالقات اجتماعية، وإن شئت قلت على عالقات إنسانية " (موكلي، 2007)

1986). هذا التصور، رغم أهميته التاريخية، يعكس اختزالًا للتعلم في بعده السلطوي، وهو ما يتنافى مع روح التجديد البيداغوجي المعاصر.

لعل مفهوم السلطة هذا هو الذي سيرسخ تواصلاً سلطويًا لا يختلف عن التوجه أحادي القطب، كما بيّنا أعلاه.

ما دامت المقاربة بالمضامين قد كشفت عن هيمنة المعلم وغياب التفاعل الحقيقي، فإن التحول نحو نموذج الأهداف مثّل خطوة أساسية في إعادة النظر إلى العملية التعليمية، وهو ما يمنح لسينما التحريك وظيفة أعمق تتجاوز الإيضاح إلى المشاركة في بناء السلوك والمعرفة.

الأهداف: المتعلم والغاية:

دعت الضرورة التربوية إلى تجديد النَّفَس التعليمي التعلّمي من خلال نموذج بيداغوجي جديد هو الأهداف، وبصرف النظر عن الخلفيات الإبستيمية والسياقات الإيديولوجية التي حثت على توظيف هذا النموذج، فإنه يظل إبدالًا مهمًّا من حيث تجديد الوظائف التربوية بالأساس. غير أن حدوده تكمن في اختزال العملية التعليمية -التعلمية حول تحقيق غايات محددة سلفًا.

لقد انتقلت وظيفة المتعلم من التلقي الساكن للمعلومة، إلى الفعل في اكتسابها وتمثلها، طالما التعلم يقتضي بالضرورة إحداث تغيير في سلوكيات المتعلم، ولا يحصل ذلك إلا بترتيب المضامين وإعدادها وفق برمجة تخدم هذه التحوّلات السلوكية لدى المتعلم. ومع ذلك، فإن حصر التعلم في التغيير السلوكي وحده يظل تقزيمًا لطاقاته التأويلية والإبداعية.

يتضح من خلال هذا المعطى الإبستيمي لخصوصية البيداغوجيا ذات المدخل بالأهداف، أن وظيفة المتعلم لم تعد قاصرة على الاستقبال والتلقي، ولكن انبنت علاقة جديدة بين المحتوى والمتعلم، إذ انتقلت وظيفة التلقي الساكن واستُبدلت بالتفاعل من أجل تغيّر في البنيات الذهنية والسلوكية. غير أن هذا التحول يظل محكومًا بمدى وعي المدرّس بضرورة تحرير المتعلم من حصر الأهداف في أنماط سلوكية جاهزة.

إذا كان الأمر كذلك، فإن *التحريك السينمائي*، بهذا المنطلق، سيأخذ بُعدًا وظيفيًا فاعلًا في إحداث التغيّرات التي حدّدها المدرّس في أهدافه الإجرائية والخاصة والعامة. فهو لم يعد مجرد وسيلة لتوضيح المحتوى أو إضافة جمالية للدرس، بل أصبح جزءًا من تحقيق الأثر التعلمي، إذ يمكّن المتعلم من التفاعل مع المضامين، واستكشاف العلاقات بين المفاهيم المختلفة بشكل ملموس وحركي، وهو ما يتجاوز الطابع النفعي الضيق للأهداف.

نلاحظ أن هذه الوسائط *الفنية* بدأت تحضر تدريجيًا في التعليم كلما توسّع الوعي بالبيداغوجيا ذات المدخل بالأهداف خاصة الإجرائية. غير أن حضورها سيصبح أكثر فعالية وإنتاجًا مع الإبدال البيداغوجي الذي اعتمد مفهوم الكفايات أساسًا له، ليجعل المتعلم شريكًا نشطًا في صناعة التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة.

الكفايات: المتعلم والمدرس:

لقد دعا تجديد النموذج البيداغوجي واستبدال الأهداف بالكفايات إلى تحديث موسّع يشمل كافة الأطراف المتفاعلة في العملية التعليمية التعلمية، وإضافة مستجدات بيداغوجية على مستوى الطرائق (اللحية، 2012).

بصرف النظر عن الخلفيات الفلسفية والتاريخية التي أوجدت مشروع الكفايات، يتيح إدماج *سينما التحريك* في هذا السياق إمكانية إعادة تشكيل العلاقة التفاعلية بين المدرّس والمتعلّم، عبر توفير وسائط معاصرة تدعم التعلم النشط، مستندة على وعي تربوي يوازن بين الحرية والتأطير.

أ. الكفايات والمحتوى:

إن تجديد الوسائل والطرائق وانسجامها مع الرؤية الاستراتيجية لنموذج الكفايات يكون فاعلًا في المكوّن الأساس الذي يتمحور حول التفاعل، وهو المحتوى المرئي والمتحرك وأشكال بنائه ومجموع الكفايات ونوعياتها التي تنمو في حقل *التحريك السينمائي*. لقد هيمن تصور المحتوى في النماذج السابقة على العلاقة بين المدرّس والمتعلّم، على اعتبار أن المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، والمعرفة تُنقل في جرعات محددة (بوستيك، 1986).

أما اليوم، فإن *تحريك المحتوى سمعيً-بصريًا وسرديًا* لم يعد زينة مصاحبة للدرس، بل أداة إنتاج للمعرفة ومدخلًا للتفاعل الفني والجمالي بين المتعلمين. لكن الخطر يبقى قائمًا في أن يتحول هذا التنويع إلى تناثر دون عمق إذا غابت الرؤية المتكاملة للتعلم بالكفايات.

ب. الكفايات والمدرّس:

تكشف الكفايات عن مرحلتين جديدتين: التمثّل القبلي، والتطبيق في سياقات خارج الفصل، وهما امتداد للتعليمات الفصلية. وفي هذا السياق، يصبح المدرّس محفّزًا ودليلًا، يعمل على تنظيم مجموعات التعلم، توجيه الأنشطة، وإتاحة الوسائط المتحركة المتنوعة. وتتمثل أدوار المدرس الجديدة هنا في التخطيط والتوجيه والتتبع. (اللحية، 2012)

يظهر من خلال هذه الوظائف أن *سينما التحريك* لا تُقدّم كإجابة جاهزة، بل كأداة لتوليد التفاعل، وتحفيز المتعلم على التأويل، والاكتشاف، وإعادة بناء المعنى بطريقة تشاركية ومتعددة الأصوات، هكذا، ستعرف الطرائق حاجة أساسية إلى التواصل التفاعلي وليس الأحادي.

ت. الكفايات والمتعلّم:

يشير استبدال مصطلح "التلميذ" بـ "المتعلّم" (التربية، 1998) إلى تحوّل باراديغمي من التلقين إلى الفعل والمبادرة الذاتية، إذ لم يعد المدرّس مركز السلطة المطلقة، بل أصبح المتعلّم فاعلًا قادرًا على التعلم الذاتي والمبادرة الشخصية. ومع إدماج *التحريك السينمائي*، يصبح المتعلّم محور العملية التعليمية، إذ يُطلب منه قراءة المشاهد المتحركة، تحليل الأفلام التربوية، تأويل المشاهد، والمشاركة في صناعة المعنى بشكل نشط وتفاعلي، هذه العناصر هي إحدى الخصائص الأساسية في التربية الفنية.

1.3 التفاعل الانعكاسي:

تتيح البيداغوجيا ذات المدخل بالكفايات للمتعلّم تجديد وظائفه داخل المدرسة، ويصبح المدرّس محفّزًا لاستعداده على التفكير والنقد والتحليل. وهو ما أكده لابوردي على أن "التواصل هو التقنية الأساسية لمهنة التلميذ ومهنة المدرس" (أقفلي، 2013)، ومن خلال *تحليل المشاهد*، يتجلّى الدور الفعلي للمدرّس في توجيه المتعلّمين نحو فهم الصور، قراءة الأفلام، وتحليل المشاهد التفاعلية، بما يجعل التواصل انعكاسيًا ومتجاوزًا لأحادية القطب التقليدية.

2.3 التفاعل الموازي:

يقول الجاحظ: "المعاني مطروحة في الطريق". حتى المعارف تُطرح في فضاء تفاعلي متعدد، يشبه محيطًا من المعلومات، ويتطلب قدرة على الإبحار فيها. لكن هذا الفضاء نفسه قد يتحول إلى فوضى معرفية إذا غابت بوصلة موجهة، وهنا يظهر دور المدرّس ليس كمالك للمعرفة، بل كوسيط ومحفّز ومرشد لتوجيه التفاعل.

حيث تتفاعل *وسائط التحريك السينمائي* مع المجموعات، وتتيح للمتعلمين تبادل التأويلات والأفكار بحرية. لكن هذه الحرية تحتاج إلى تنظيم بيداغوجي يوازن بين الانفتاح والفهم المشترك، وهكذا لا يقتصر على التفاعل الأحادي، ولا على الانعكاسي فحسب، بل سنجد تفاعلاً ثالثاً اقترحنا له اسم التفاعل الموازي.

سنلاحظ إذن، في مختلف النماذج السابقة، تجديداً مهماً على مستوى نسق الوظائف بين الأطراف المتفاعلة في العملية التعليمية التعلمية، ليظل السؤال الجوهري: كيف يتم تدبير مشاهد التحريك السينمائي داخل الممارسات التعليمية لتحقيق التفاعل الفعّال وبناء معنى قائم على تربية فنية؟

ثالثاً: نموذج الأمير الصغير كسينما تحريك في سياق التربية الفنية:

اخترنا دراسة فيلم الأمير الصغير The Little Prince, 2015 للمخرج مارك أوزبورن، بوصفه نموذجًا سينمائيًا ينتمي إلى سينما التحريك، من منطلقات تربوية ومنهجية تستدعي البحث في علاقة الصورة المتحركة بالتربية الفنية. ولعل الدافع الأساس وراء هذا الاختيار هو ما يتيحه الفيلم من إمكانات تربوية وجمالية تتجاوز مجرد المتعة السمعية-البصرية، إذ يعكس تداخلًا عميقًا بين البعد الفني والبعد القيمي في إطار التنشئة التعليمية والثقافية. فالفيلم، وهو اقتباس حديث لرواية أنطوان دو سانت-إكزوبيري الشهيرة الصادرة عام 1943، لا يكتفي بإعادة سرد النص الأدبي، بل يقدّمه في صياغة بصرية تتداخل فيها الرمزية والفلسفة والتربية على القيم الإنسانية.

الصورة (1): رسم يدوي يجسّد الأسلوب البصري للمؤلف في تصوير شخصية الأمير الصغير، المستوحاة من رواية أنطوان دو سانت-إكزوبيري. المصدر: دوسانت-اكزوبيري، أنطوان ترجمة: العماري محمد التهامي. الأمير الصغير. الطبعة الثانية. الدار البيضاء -المغرب. دار النشر المركز الثقافي العربي، 2013، ص:15 (أنطوان، 2013)

إن هذا الاختيار يجد مشروعيته في كون الفيلم يشكّل مادة تعليمية ثرية تسمح للمتعلم بالتفاعل مع قضايا الهوية والحرية والخيال عبر الصورة والصوت والرمز، ومن هنا يمكن القول إن الأمير الصغير ليس مجرد فيلم موجّه للأطفال، بل هو نص بصري حواري متعدد المستويات، يوجّه أسئلة فلسفية حول معنى الحياة والبراءة والوعي بالعالم. هذه الخصائص تجعل من الفيلم مدخلًا بيداغوجيًا لإحياء علاقة المتعلم بالمعرفة، وإعادة التفكير في دور الفن كوسيط تربوي يتجاوز حدود التسلية إلى حدود التربية على القيم.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (4), No. (10)
IJESA
October 2025
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (4)، العدد (10)

1. البعد السردي والرمزي في فيلم الأمير الصغير:

الصورة (2): مشاهد مقتبسة من فيلم الأمير الصغير (2015)، توضح البعد البصري وتقنيات التحريك المستخدمة، تشمل تقنية Stop-motion Animation، للمخرج مارك أوزبورن، (بلوراي 2D+3D) منتريال: استوديوهات On animation. (Osborne, 2015)

يفتح فيلم الأمير الصغير آفاقًا جديدة في التحريك السينمائي، مستفيدًا من ثراء النصوص الأدبية الأصلية وطاقاتها الرمزية، ليؤدي وظائف تربوية وفنية وتعليمية معقّدة. وعند تأمل هذا الفيلم من زاوية تحليل تربوي وفني، يتّضح أنه ليس مجرد إعادة سرد لحكاية أنطوان دو سانت-إكزوبيري، بل هو بناء سردي جديد يستند إلى الفكرة الأصلية ويُعيد تشكيلها ضمن إطار سينمائي معاصر قادر على مخاطبة الأجيال الجديدة (Lenka Rusnakova, 2022).

إن هذا التحول لا يقتصر على عملية "النقل" من الأدب إلى الصورة، بل يتمثل في إعادة ترميز المعنى وتفعيل إمكانات اللغة البصرية لتجسيد المفاهيم المجردة في صور ملموسة. وهو ما يندرج ضمن ما يمكن تسميته بـ "التحول الإبداعي والتفسيري" للنصوص، حيث يتم الحفاظ على جوهر الفكرة الأصلية، لكن مع إغنائها بأبعاد رمزية وتربوية جديدة. وبهذا يصبح الفيلم أكثر من مجرد مادة فنية؛ إنه أداة للتفكير النقدي وإعادة تشكيل العلاقة بين الأدب والفن والتربية.

تكتسب العلاقة بين الأمير والثعلب الظاهرة في الصورة أعلاه، بعداً تربوياً بليغاً: فالترويض هنا ليس إخضاعًا، بل صيرورة تربوية قائمة على الصبر والحوار والتبادل، تشبه فعل التربية ذاته الذي يقوم على التواصل المتبادل بين المدرس والمتعلم. لذلك، فإن هذه الصور ليست مجرد مشاهد فنية للمتعة الجمالية، بل هي أداة ديدكتيكية يمكن أن تُستثمر في المدرسة لإعادة صياغة علاقة المتعلم بالصورة: من استهلاكها بشكل عابر إلى جعلها موضوعًا للتفكير والتأمل، وفضاءً للتربية الفنية والقيم الإنسانية.

ونجد التحليل البيداغوجي يظهر كيف يعتمد الفيلم على بنية سردية مزدوجة: حياة الطفلة في عالم منضبط مقابل رحلة الأمير الصغير في عالم البراءة. هذا التوازي يسمح بفتح مساحة للحوار والمقارنة الداخلية لدى المتلقي (المتعلم) والذي أسماه آيزر في نظريته بالمتلقي الفعلي (Wolfgang, 1978)، حيث يصير قادرًا على المقارنة بين عالم الكبار المرهق والمنظم وعالم الطفولة المليء بالدهشة والأسئلة. وهو ما نصت عليه أنماط الشخصية لفلورنس ليتاور (Ansia Andini Putri, 2022) ، بأن الطفلة الرئيسية تتحرك بين أنماط نفسية متعددة، مما يعكس الطبيعة الديناميكية للشخصيات في السينما المعاصرة ويبرز قدرة الفيلم على التعبير عن التعقيد النفسي للطفل الحديث.

2. البعد البصري والتحريكي كوسيط للتعلم تربوي:

الصورة (3): مشاهد مقتبسة من فيلم الأمير الصغير (2015)، توضح البعد البصري وتقنيات التحريك المستخدمة، تشمل تقنيتين: تقنية Stop-motion Animation وتقنية Animation (computer-generated imagery)، للمخرج مارك أوزبورن، (بلوراي D+3D2) منتريال: استوديوهات On animation (Osborne, 2015).

من زاوية بصرية، يعتمد الفيلم على تمايز الأسلوب بين عالمين: قصة الطفلة تُقدّم عبر رسوم ثلاثية الأبعاد دقيقة ومنظمة، تعكس التحكم والإنجاز، بينما قصة الأمير الصغير تُقدّم بأسلوب الستوب موشن اليدوي، الورق والخيط والظل يخلق ملمسًا طفوليًا حقيقيًا. هذا التباين لا يقرأ كخيار تقني فقط، بل يمثل فلسفة تربوية وجمالية، عن طريقها يعيش المشاهد بين "الحقيقة" و"الخيال" في خطين متوازيين، دون أن يُلغى أحدهما الآخر.

يمثل توظيف الألوان (الأصفر للاكتشاف، الأحمر للفقد، الأزرق الرمادي للانفصال) لغة بصرية تؤسس لفهم وجداني، وهو ما يتقاطع مع ما طرحه وينكوت حول "المساحة الانتقالية" التي يعيش فيها الطفل بين الواقع والخيال. بذلك تتحول العناصر البصرية إلى أدوات للتربية الوجدانية والاجتماعية، يتعلم من خلالها المتلقي كيف يربط الإحساس بالمعنى.

هذه الاستراتيجية السردية البصرية تسمح للمتعلم بمقاربة الأحداث ببطء وتأمل، فينمو لديه وعي نقدي تجاه الصورة ورموزها. هنا، لا تُصنع الطفولة من جديد، بل يُفسح لها مكان للتواجد، لتكون تجربة يمكن أن يعيشها الجميع، تمامًا كما أشار Ashis Nandy إلى أن الطفولة ليست مرحلة عمرية بل موقف من الحياة.

فبدلاً من اختزال الفيلم في كونه مجرد تحويل نص إلى صورة، يتيح التحليل التربوي إدراك إمكانياته في إعادة تشكيل خبرة التعلم ذاتها، التي يصبح فيها المتعلم مشاركًا نشطًا في إنتاج المعرفة وفقاً لتجاربه الخاصة (Mesquida Peri, 2016)، لا متلقياً ساكناً، هو تعلم متعدد الحواس. من هذا المنطلق، يصبح فعل التعلم تجربة تأملية، تتداخل فيها العاطفة مع العقل، والتقنية مع الإبداع، ما يفتح أفقًا أوسع للنقاش حول إمكانيات التعليم الفني في صقل الوعي لدى المتعلم.

خاتمة

تكشف مساءلة حضور سينما التحريك في التربية الفنية أنّ هذا الوسيط يضع العملية التعليمية أمام مفارقة بنيوية، إذ يجمع بين بعده الجمالي القائم على الحركة والرمز والسرد، وبعده البيداغوجي الذي يقتضي تنظيم المعرفة داخل الفصل. ومن ثمّ، فإن إدماجه في التعليم لا ينفصل عن طبيعة العلاقة المركبة بين الفن والتربية، حيث يُشترط تحقيق توازن دقيق بين إمكانات التأويل والانفعال، ومتطلبات الضبط الديدكتيكي.

كذلك، قد أبرزت الدراسة أنّ خصوصية التربية الفنية تكمن في تلاقي الإدراك الجمالي مع التكوين المعرفي، بما يجعل التعلم امتدادًا للتجربة الفنية والجمالية، لا مجرد تراكم للمضامين. فالاعتماد على الصورة المتحركة يتيح بناء معرفة نقدية قائمة على التفكير والتأويل، ويدفع المتعلم إلى المشاركة الفاعلة بدل الاقتصار على التلقي السلبي.

وتُبرز النتائج أنّ سينما التحريك تمتلك طاقة متجدّدة لإحياء دينامية التفاعل داخل الصف، وإغناء التجربة البيداغوجية بأبعاد رمزية وسردية وبصرية تتجاوز حدود الزينة الشكلية إلى عمق الفعل التربوي. غير أنّ هذه الخلاصات تظلّ أولية، وتستدعي دراسات ميدانية معمّقة تستكشف شروط تفعيل هذا الوسيط الفني، وتقيس أثره في سياقات تعليمية متنوّعة، بما يفتح أفقًا جديدًا لإعادة التفكير في المكانة الاستراتيجية للتربية الفنية داخل المدرسة الحديثة.

Bibliographie

- Ansia Andini Putri, A. P. (2022). Analiysis Of Main Characters In The Film The Little Prince By Mark Osborne 2015. *JEdu: Journal Of English Education*, 197-200.
- Avner, Z. (1979). *l'humour en éducatin: approche psychologique.* Paris: les éditions ESF.
- Bennaceur, H. (2025). The Philosophical Context Of Art Education In Light Of Selected Philosophical Approaches. *Science, Education And Innovations In The Context Of Modern Problems* , pp.113-115.
- Eren, I. (2016). Art and Education. *Kaygi*, pp. 60-64.
- Franco, L. (2013). *Simulation and learning.* New York: Springer Science.
- Haesendonk, K. V. (2015, December 12). Animated film and the Construction of a Caribbean Cultural Identity. *Arte y politicas de identidad*, pp. 83-90.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant.* Paris: edition ESF.
- Kaddouri, S. (2024). Integration Of films In Education: Practices in Teaching Literature. *Journal For Education, Teachers and Trainers*, pp. 279-280.
- kerlan, Alain. *l'art pour éduquer? La tention esthétique* (2004) Québecles presses de l'Université laval pp: 6.
- Claude, pujade- Renaud. *le corps de l'élève dans la classe* 1983 Parisles edition ESF.
- Claude, pujade- Renaud. *Le crops de l'enseignant dans la classe* 1983 ParisLes edition ESF.
- Lenka Rusnakova, Z. K. (2022). Philosophical Meta-Story About The Little Price As A Synergy of Book And Film Industries: On The Possibilities Of Film Adaptation Of Literature For Children And Youth. Communication Today, pp. 76.
- M.Homecillo, J. Y. (2024, june 13). Animated Films: Palatable Mirrors of Life. *Media 30&: Media and Culture*, pp. 7-12.
- M.Homecillo, J. Y. (2024). Animated Films: Palatable Mirrors of Life. *Media 301: Media and culture*, pp. 7-12.
- Mesquida Peri, K. C. (2016). Art And Educatin or Education Throught Art: Education Through Image. *Scientific Research Publishing*, pp. 1215-1216.
- Osborne, M. (Réalisateur). (2015). *The Little Prince* [Film].

- Sanda Veres, I. M. (2020, July). The use of the Educational Animated film in Primary Education in romania.Literature Review. *Romanian Review Of Geographical Education*, pp. 73-80.
- Schiller, F. (2004). *On The Aesthetic Education of Man, in a Series of Letters.* Mineola, New York: Dover Publications.
- Wolfgang, I. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- أقفلي، ح، (2013 نونبر). خصوصيات عمل التلميذ قراءة في كتاب "مهنة التلميذ" لروني لابوردوري. دفاتر التربية والتكوين منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة.57-56 .pp
- *التربية، م. ع. (1998) مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. الدار البيضاء: منشورات علوم التربية.*
- *الجاحظ، ت. ع. (1998) البيان والتبين تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي. مطبعة المدني، pp. 78*
- اللحية، ل. (2012) الكفايات في علوم التربية -بناء الكفاية -افريقيا الشرق. pp. 27
- أنطوان، د. س. (2013) الأمير الصغير. الدار البيضاء -المغرب: المركز الثقافي العربي.
- بوجبلان، ا. (2023، نونبر). المزايا الديداكتيكية للصورة في المجال التربوي. مجلة علوم التربية دورية مغربية فصلية متخصصة.143 .p
- بوستيك، م. (1986) العلاقة التربوية. ترجمة محمد بشير النحاس. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. 71 -128 .pp
- عزت، م. ف. (2007) *قاموس المصطلحات الإعلامية*. جدة: دار الشروق. 86 .pp
- موكلي، ر. (2007) *التواصل البيداغوجي: نظريات ومقاربات. ترجمة عز الدين الخطابي وزهور حوتي.* الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. 246 .pp