

اللامساواة في المدرسة المغربية ووعود التحول الرقمي من منظور سوسيولوجي نقدي Inequality in the Moroccan School and the Promises of Digital Transformation from a Critical Sociological Perspective

مراد جدي

مفتش تربوي بالمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة
باحث في سوسيولوجيا الثقافة والتنمية، الناظور، المغرب

ملخص

تماهت المدرسة المغربية منذ عقود مع الوعود المثيرة والطموحة التي رافقت دخول التكنولوجيا الرقمية إلى عالم التربية والتكوين، فتنبت العديد من السياسات والبرامج لعلاج مشاكل التعليم بما تقدمه التكنولوجيا الرقمية من حلول ومزايا. لكن هذه الوعود التي لم يتم الوفاء بها، خلقت بدورها تحديات فعلية ومتزايدة أمام الجهات التربوية الفاعلة، وعلى رأسها مشكلة اللامساواة الرقمية، والتي غدت إشكالا حقيقيا، في وقت تم فيه تقديم انتشار التكنولوجيا الرقمية على أنها حتمية ومفيدة. لذلك تهدف هذه الورقة إلى مراجعة ماهية هذه الادعاءات بشأن التربية والتكنولوجيا - وخاصة التكنولوجيا الرقمية - وفق تحليلات نظرية وتجريبية مستندة إلى إطار السوسيولوجيا النقدية ومنفتحة على إضاءات علوم التربية، والنفس، ودراسات الإعلام، والاتصال. وتخلص هذه الدراسة إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار القضايا السوسيولوجية الكبرى في معالجة اللامساواة الرقمية بدل الاتكاء على الحلول الحتمية للتكنولوجيا.

كلمات مفتاحية

اللامساواة الرقمية، التفاوت المدرسي، الإنصاف التعليمي، التحول الرقمي، السوسيولوجيا النقدية.

Abstract

For decades, Moroccan schools have responded to the exciting and ambitious promises that accompanied the entry of digital technology into the world of education and training. They have adopted many policies and programs to address educational problems with the solutions and advantages that digital technology offers. However, these unfulfilled promises have

created, in turn, real and increasing challenges for educational stakeholders most notably the issue of digital inequality, which has become a serious concern, at a time when the spread of digital technology is considered as being both inevitable and beneficial.

In this context, this paper aims to review the nature of claims about education and technology - especially digital technology – with reference to theoretical and empirical analyses based on the framework of critical sociology, and open to insights from sciences of education, psychology, media, and communication studies.

The study concludes that there is a need to consider larger sociological issues in addressing digital inequality rather than exclusively relying on the inevitable solutions of technology.

Keywords

Digital inequality, school inequality, educational equity, digital transformation, critical sociology.

مقدمة

ثمة ادعاءات منتشرة على نطاق واسع في الخطابات التربوية العالمية والوطنية بأن الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم والتعلم، سيشيخ التغلب على العديد من التحديات التعليمية، وعلى رأسها مسألة اللامساواة والتفاوت في الفرص والحظوظ. وتفترض هذه الادعاءات أن الابتكارات المتحققة في مجال التكنولوجيا الرقمية تمتلك قدرة تحويلية هائلة على تغيير التعليم نحو التحسن المستدام، بحيث سيتمتع المتعلمون بإمكانات متزايدة للوصول إلى مجموعة متنوعة وجديدة من فرص التعلم، فضلا عن توفير الخيارات التعليمية التي تلائم احتياجاتهم وتساعدهم في تجاوز العقبات التي تحول دون حصولهم على تعليم متساو ذي جودة.

وفي مقابل هذه الادعاءات توجد العديد من الآراء والأدبيات التي تحذر من مخاطر التكنولوجيا الرقمية على قدرات التفكير والمعرفة والتواصل والاندماج في الحياة الاجتماعية والعملية لدى الأجيال الجديدة من المتعلمين في حقبة التحول الرقمي. لكن المناقشات المحصورة بين تأييد أو معارضة استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم تتخذ طابعا استشرافيا بالأساس، ولا تقدم أدلة كافية وموثوقة بما لدعم وجهة نظرها، وذلك بسبب تغييب السياقات الاجتماعية والثقافية التي يتم فيها استخدام التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم. ولذلك تتجلى أهمية هذه الدراسة في تركيزها على العديد من القضايا غير التكنولوجية والمعقدة المرتبطة بالأصول الاجتماعية للمتعلمين وظروف عيشهم وتنشئتهم وهوياتهم وثقافتهم، والتي يفترض تأثيرها في صنع فوارق وتفاوتات في مستويات الانخراط في التعليم والاستفادة من فرص التعلم التي توفرها التكنولوجيا الرقمية.

وعليه، فإن هذه الورقة تعيد النظر في الخطاب المستخدم حول التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم والتربية، حيث تهدف إلى الكشف عن الخلفيات الإيديولوجية والقوى الاجتماعية والثقافية التي تقف وراء خطابات الاحتفاء بقدرة التكنولوجيا الرقمية على إحداث تغيير جذري في منظومة التربية والتكوين. وترى هذه الورقة أنه ينبغي

اعتبار التكنولوجيا الرقمية أكثر من مجرد وسيط محايد (Selwyn, 2011)¹، لذلك لا بد من فهم السياقات التي يتم فيها تبني التكنولوجيا الرقمية واستخدامها، ودراسة الكيفيات التي يعاد فيها تعريفها ومنحها معاني مختلفة في سياقات اندماجها، وعلى الخصوص ما يتعلق بأوجه استمرار القضايا التربوية طويلة الأمد كاللامساواة والتفاوت وإعادة الإنتاج والثقافة عند استخدام التكنولوجيا الرقمية في البيئات التعليمية المحلية. ولذلك فإن التساؤل الرئيسي الذي تطرحه هذه الورقة يتمثل فيما يلي:

كيف يمكن للتكنولوجيا الرقمية أن تسهم في التغلب على إشكالات اللامساواة والتفاوت في مجال التعليم والتعلم من وجهة نظر الخطابات التربوية السائدة؟

وتنبثق عن هذا التساؤل عدة أسئلة فرعية:

هل تجعل التكنولوجيا الرقمية التعليم والتعلم أكثر إنصافاً ومساواة؟

وإلى أي حد تحسّن التكنولوجيا الرقمية من جودة التعليم وتعزز مردودية التعلم؟

وكيف يدعم استخدام التكنولوجيا الرقمية التغيير في التعليم والتعلم نحو التوسع والاستدامة؟

ولالإجابة عن هذه الأسئلة، سنركز على فهم الخطاب السائد حول التكنولوجيا في التعليم ونتائج في الميدان، ونستند في التحليل إلى منظور سوسيولوجي نقدي، يستفيد من التراكم النظري الذي حققته النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت والفلسفة النقدية للتكنولوجيا والتحليلات النقدية السوسيولوجية للتعليم والتعلم، مع الانفتاح على الإضاءات العلمية المستمدة من علوم التربية ودراسات الإعلام والاتصال. ولذلك نخرج في معالجة إشكالية هذه الورقة وتساؤلاتها بين مناهج تحليل الخطاب والبحث الإثنوغرافي، ونوظف لهذا الغرض مقارنة كيفية نقدية لدعم الفهم السوسيولوجي الجديد حول مساهمة التكنولوجيا الرقمية الحالية والمحتملة مستقبلاً في مجال التعليم والتعلم.

1. التكنولوجيا الرقمية والإنصاف في الوصول الحر والفردى إلى فرص التعلم الملائمة

مع تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتسارع تغلغل كل ما هو رقمي في مختلف جوانب الحياة اليومية والعامّة، واتساع نطاق انتشارها على مدى العقود الماضية، اكتسبت التكنولوجيا - وخاصة التكنولوجيا الرقمية - أهمية متزايدة للاقتصاد والمجتمع والثقافة. وشكلت موضوعاً للكثير من الآمال والوعود التي بشر بها رسل التقنية الجدد، فأشاعوا أننا «ندخل في عصر جديد»، يعدّ بـ«قدوم عالم اجتماعي متجدد تماماً وأكثر مرونة، وأكثر مشاركة، بواسطته سيتم إلغاء عدد من الحدود الراهنة - سواء أكانت تقنية أم اجتماعية» (ريجو، 2009).

1 يرى نيل سيلوين أن هناك ثلاثة جوانب مميزة ماهية التكنولوجيا، وهي: (1) التكنولوجيا نفسها كأشياء مادية وكيفية تصميمها وتوزيعها، (2) الأنشطة والممارسات: أي ما يفعله الناس بالتقنيات ويعرفونه عنها (بما في ذلك قضايا التفاعل البشري، التنظيم، الهوية، والممارسات الثقافية)، (3) السياق: أي الترتيبات الاجتماعية والأشكال التنظيمية التي تحيط باستخدام التقنيات بما في ذلك المؤسسات والبنى الاجتماعية والثقافات.

اجتذبت الأفكار القائلة بالقيمة التربوية للتكنولوجيا الرقمية، واعتبارها بمثابة علاج رقمي لمشاكل التعليم (سيلوين، 2021)، اهتماما عالميا، وفتحت آفاقا جديدة أمام عمليات تجديد تربوية واسعة النطاق، راهنت على الإمكانيات التحويلية لهذه التكنولوجيات الجديدة على توقع تغيير التعليم نحو الأفضل، بغض النظر عن السياقات أو الظروف (Selwyn, 2013). وعادة ما تبرر حتمية التحول الرقمي في التربية بأن هناك استحقاقات يتطلبها عالم المستقبل، تفرض إعادة التفكير في التعليم، في إمكانياته وحدوده وأغراضه (Facer, 2011; Selwyn, 2011).

أولت الوثائق التربوية الرسمية للمغرب عناية خاصة للانتفاع بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل إتاحة فرص التعلم الملائمة للجميع على قدم المساواة، والوصول إلى الفئات المحرومة عبر معالجة تحدي «الفجوة الرقمية» وخصوصا لصالح الأوساط القروية والمهمشة. وقد ركزت منطوقات الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) وبرامج المخطط الاستعجالي (2009 - 2012) ومقتضيات الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم (2015 - 2030)، والتي تمت بلورتها في القانون-الإطار 51.17 وملحقاته كحفاظة للمشاريع وخريطة طريق إصلاح المدرسة المغربية (2022 - 2026)، وما رافق هذه الوثائق من تقارير تحليلية وتقييمية وتوصيات وإحالات صادرة عن مختلف مؤسسات الاستشارة والخبرة كالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (المجلس الأعلى للتعليم سابقا)، والمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، واللجنة المكلفة بإعداد النموذج التنموي الجديد²، على ضرورة تزويد المدارس ومختلف مؤسسات التربية والتكوين بالتجهيز والتأهيل المادي والبشري لاستخدام التكنولوجيا في مختلف أنماط التعليم الرسمي النظامي (داخل الفصول الدراسية وفي أنشطة الحياة المدرسية والدعم التربوي) وغير الرسمي وغير النظامي (التعليم الإلكتروني، التعلم عن بعد، المصادر التعليمية المفتوحة، البرمجيات التربوية وغيرها).

شهد الخطاب التربوي الرسمي حول استخدام التكنولوجيا في التعليم تناميا مطردا في طموحاته وآفاقه، فانتقل من الاهتمام بتوسيع نطاق الوصول إلى فرص التعلم وتعزيز إدماج الفئات المهمشة، وخصوصا في حالات الطوارئ والكوارث. وقد عززت متطلبات استمرارية التعلم في خضم جائحة كوفيد 19 هذا التوجه على تعبئة الحلول التكنولوجية لضمان استمرارية الوصول إلى فرص التعلم بغض النظر عن السياقات والظروف، مع التشجيع على تعزيز التعلم الذاتي والمستقل. وفي هذا الصدد تبلورت العديد من التشريعات والمخططات الهادفة لتحويل أنماط التعلم نحو صيغ أكثر انفتاحا ومرونة وشمولية (مرسوم التعليم عن بعد، مرسوم الدعم التربوي وغيرها).

يأتي انخراط المغرب في الاعتماد على التكنولوجيا باعتبارها وصفا لحل مشاكل اللامساواة والتفاوت ضمن سياق عالمي، يروج منظوره أمثال: نيكولاس نيغروبونتي (Nicholas Negroponte) وسيمور أوبري بايبرت (Seymour Aubrey Papert) وتشارلز ليدبيتر (Charles Leadbeater) وغيرهم لمبادرات وبرامج تقوم على الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية للنهوض بالتعليم، في وقت أثبتت فيه العديد من المشاريع العالمية

2 تراجع لائحة هذه الوثائق التربوية في البيبليوغرافيا.

والمبادرات الوطنية فشل الحلول القائمة على المعالجات التكنولوجية وحدها لإنجاز التغيير التربوي المنشود³ (Selwyn, 2013; Selwyn & Facer, 2013).

حازت مسألة العلاج التكنولوجي لمشاكل التعليم التأييد والحماسة من مجموعة واسعة من جماعات المصالح (حكومات، شركات، وكالات دولية...) ومن الممارسين والمراقبين ومستهلكي التعليم (تلاميذ، طلبة، أولياء أمور...)، ممن اختزلوا الوصول إلى فرص التعليم في البعد المادي للتكنولوجيا (Groupe de recherche de l'Observatoire OMAFOR-TICE, 2016)، دون أن يأخذوا بعين الاعتبار الطبيعة المعقدة والفوضوية لوقائع التعليم والتعلم، وارتباطها بالسياقات السوسيو-ثقافية المحيطة بها. فالتغلب على معضلة اللامساواة تتجاوز مجرد النفاذ إلى الأجهزة والاتصال بالإنترنت، فهي تبقى حقيقة سوسيو-ثقافية متشابكة مع علاقات القوة والترانبيت الطبقيّة ومختلف التفاوتات في مراكمة الموارد المعرفية والاجتماعية والتباينات من حيث الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والمظالم المرتبطة باستخدام التكنولوجيا دون إنكار دور الفعالية الفردية في ممارسة الاختيار ضمن البنيات الأوسع (Selwyn & Facer 2014).

لذلك يدعونا نيل سيلوين Neil Selwyn وكيري فيسر Keri Facer في كتابتهما العديدة إلى الحذر من المبالغة في الادعاء بالتحول التكنولوجي للتربية. وتعد اللامساواة في الفرص والحظوظ التعليمية من أكبر المعضلات السوسولوجية الكلاسيكية، على اعتبار التعليم أساسا مهما للاندماج الاجتماعي عبر توسيع فرص وخيارات كل فرد (جدي، 2022). وتسعى التكنولوجيا إلى تقديم نفسها كوسيلة مثالية لتمكين الأفراد من الاختيار الحر بين مجموعة متنوعة من فرص التعلم ضمن مجتمع قائم على الجدارة والاستحقاق، يتمتع فيه الأفراد بحق متساو في التنافس ضد بعضهم البعض لتحقيق النجاح، بغض النظر عن الظروف والخلفيات. كما تدعم التكنولوجيا الرقمية بوصفها وسيلة جاهزة للتدخلات التنموية لفرض تغييرات ينظر إليها كتميز إيجابي من أجل ضمان تكافؤ الفرص والمساواة في النتائج.

تستمد هذه الادعاءات مبرراتها وأدلتها حول زيادة تمكين المتعلم الفردي من ارتباط التكنولوجيا بإحساس عام بالحرية والعدالة والتحرر، تتجسد في مقولة «شخصنة» المشاركة القائمة على التكنولوجيا بشكل يراعي احتياجات واهتمامات المستخدم الفردي. وكذلك من التأكيد الملح لعقود طويلة من البحوث والنظريات في المجال التربوي على القيمة المتزايدة للمتعليم الفرد في تشكيل تجربة التعلم. بالإضافة إلى أن إعادة تموضع الأفراد ضمن مجتمع الشبكات، زادت من إمكانيات الترابط، ويسرت أشكالاً جديدة من المؤانسة المجتمعية، أفرزت أساليب عديدة للتقاسم وتبادل الخبرات والمعارف والحكمة الشعبية، تقدم تجربة تعليمية تشاركية تركز على الإنتاج التعاوني والمشاركة اللاحقة في المعرفة (Selwyn, 2010, 2011).

3 مثل مبادرة «كمبيوتر محمول واحد لكل طفل» المعروفة اختصاراً بـ OLPC.

قد تبدو هذه الادعاءات معقولة ومغرية للعديد من المتحمسين للاحتفاء بقدرة التكنولوجيا على إحداث تحول جذري في التربية، لكن عندما نلجأ إلى فحص الأدلة والحجج بروية، تظهر العديد من الادعاءات بأنها مفتقرة إلى العمق والتعميد المطلوب لمعالجة حقائق اللامساواة المدرسية في العصر الرقمي. فتصوير الأجيال الجديدة من المتعلمين على أنهم مستقلون ويمتلكون القدرة على التعلم ذاتيا باعتماد التكنولوجيا، يفترض أن المتعلم يمتلك قدرا معيناً من الاستقلالية المعززة بالقدرة على إدارة نماء تعلمه شخصياً من وجهة نظر الأنشطة والمحتوى في إطار ما يعرف بالتعلم المنظم ذاتياً *Self-Regulated*، وإلا لن يكون تعلمه ناجحاً. وتشير التقييمات العملية إلى أن التعلم من خلال التكنولوجيا لا يوفر هذه الاستقلالية، بل تتاح فقط من خلال الدعم والتوجيه الذي يؤديه محيط المتعلم (Beishuizen & Steffens, 2011).

تظهر العديد من الأدلة المستمدة من دراسات عالمية النطاق للمشهد التربوي الدولي باعتماد مقاربات الاقتصاد السياسي إلى أن التكنولوجيات الرقمية لا تؤدي إلى زيادة تنوع فرص التعلم، بل على العكس من ذلك تفرض أشكالاً نخوية وتخصوية من فرص التعلم. كما يثير التوجه الفردي المفرط لهذه التكنولوجيات التربوية القائم على المنطق التقني البحث اعتراضات من لدن القادة والباحثين التربويين، وخصوصاً مسألة تعظيم ذاتية المتعلمين بوصفها ضرورة سياسية في عالم تكنولوجي ومتشابك بشكل متزايد، لا سيما فيما يتعلق بالقدرة التنافسية في اقتصاد المعرفة العالمي (Selwyn & Facer, 2013).

ومن المنظور السوسيو-نقدي، ينبغي لنا أن نوجه انتباهنا إلى السياقات الأسرية والمحلية والبنوية التي يتم فيها استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم باعتماد مقاربة شاملة وموسعة، تأخذ بعين الاعتبار مختلف أبعاد اللامساواة الرقمية. ونحيل في هذا الشأن على دراستين مهمتين تؤكدان على دور الأبعاد السوسيو-ثقافية في توفير فرص التعلم والاستفادة من عائدات التعليم. الدراسة الأولى للسوسيولوجية الأمريكية أنيت باتريشيا لارو (Annette P. Lareau) بعنوان: «الطفولة غير المتكافئة: الطبقة والعرق والحياة الأسرية» (2003)، حيث بينت كيف تؤثر الظروف الأسرية المختلفة على أداء الأطفال وتفاعلاتهم داخل المدرسة وخارجها، وسلطت الضوء على مزايا وعيوب تربية الأطفال من خلال الزراعة المنسقة أو النمو الطبيعي (Lareau, 2011). والدراسة الثانية للسوسيولوجي الفرنسي برنارد لايير (Bernard Lahire) حول اللامساواة في صفوف الأطفال، توقف فيها عند الروابط بين التنشآت واللامساواة بالوقوف عند عوالم أسرية وطفولية متباينة ومتغيرة من سياق لآخر، لإبراز مختلف أشكال اللامساواة السائدة عند الأطفال، بحيث يعكس كل نوع مستوى من مستويات التراتبية الاجتماعية بين الطبقات الاجتماعية والمجموعات الأسرية (Lahire, 2019). وتشكل هاتان الدراستان خلفية نظرية لإعادة النظر إلى التعليم والتكنولوجيا، بما مفاده أن مفتاح التغيير نحو تحسين أنظمة التعليم والتعلم لتكون أكثر إنصافاً ومساواة، لا يمكن أن يكون بيد التكنولوجيا الرقمية وحسب، بل ينبغي البحث عليه في مختلف تعقيدات السياقات الاجتماعية والثقافية، وخاصة الأسرية والمحلية (Collin et al., 2015).

وعليه يبدو أن فكرة أن التكنولوجيا تجعل «التعليم أكثر إنصافا ومساواة» ترتبط بوضوح بقضايا أوسع من مجرد «التدخلات الفنية»، بل تلامس المشكلات الراسخة منذ زمن طويل كالتفاوتات والقيم والثقافة وإعادة الإنتاج والهيمنة. مما يقتضي فتح مجال للانتقادات السوسولوجية للتعليم الرقمي لتقديم مقترحات مقبولة ثقافيا حول كيفية مواجهة أوجه اللامساواة والهيمنة الحالية، وحول كيفية إعادة تشكيل استخدام التكنولوجيا في التربية على أسس أكثر إنصافا وعدالة عبر سياسة ديمقراطية للتكنولوجيا (فينبيرغ، 2019).

2. مساهمة التكنولوجيا الرقمية في تحسين جودة التعليم وزيادة مردودية التعلم

تمثل قضايا الجودة والمردودية مبررات قوية لتشجيع إدماج التكنولوجيات الرقمية في التربية والتكوين، ويبدو هذا الأمر مسألة ملحة لتطوير النموذج البيداغوجي المغربي، بحيث تراهن مختلف الوثائق التربوية منذ محطة المخطط الاستعجالي تحديدا على دور تكنولوجيات المعلومات والاتصالات في تحسين جودة التعليم وتعزيز مردودية التعلم (أخ العرب، 2020). وإن كانت منظقات هذه الوثائق تستدعي المزيد من التدقيق في التمييز بين استخدام التكنولوجيا من أجل التعليم والتعلم، وبين كيفية تعلم وتعليم استخدام هذه التكنولوجيا.

ينظر للتكنولوجيات الرقمية على أنها ستجلب العديد من المزايا لتحسين الممارسات البيداغوجية للمدرسين والارتقاء بأدائهم المهني، فهي على سبيل المثال تساعد المدرسين على تخطيط وإعداد المواد الدراسية بطرق أكثر اقتصادا في الجهد والوقت، كما تسمح لهم باختيار المواد التعليمية وتعديلها وإنتاجها، والمشاركة في بناء وتكييف أدوات التعلم.

كما تشمل مزايا استخدام التكنولوجيا في التربية الجوانب الإدارية والإجرائية للمؤسسات، حيث تم تبنيها على نطاق واسع. وينظر إلى هذا الإدماج المتزايد للتكنولوجيات في العمليات التنظيمية للمدارس والهيكل التربوية المحلية والجهوية والمركزية على أنه سيجعل هذه المؤسسات أكثر كفاءة وديمقراطية ومرونة وقدرة على التكيف وخفض التكاليف (Selwyn, 2010).

إلا أن هذه المزايا المفترضة ستضفي طابعا تكنوقراطيا على تصور المدارس المعاصرة وكيفية أداء عمليات التعليم وممارساته، وستثير مخاوف ومقاومات من قبل العديد من المدرسين والإداريين، الذين يبدو قلقا من أن تحل التكنولوجيا محل وظائفهم والتكوينية، مما يطرح تحديات مضنية من أجل المسيرة والتكيف والتجديد المتواصل. ومن جهة أخرى فشلت التوقعات بأن التكنولوجيا الرقمية ستغير الممارسات المكتنبة، إذ نرى العكس تماما، فمثلا تزايدت كميات استهلاك الورق مع تزايد الاعتماد على التكنولوجيا، وتعززت الجوانب البيروقراطية والسلطوية للتعليم عبر التحكم في تدفق البيانات المتعلقة بالمسارات الدراسية والتوجيهية للمتعلمين.

من خلال ما سبق، نجد أن هناك حاجة ملحة لإعادة تحديد دور المدرس ضمن التعليم القائم على التكنولوجيا بشكل أكثر وضوحا والدفاع عنه، وخصوصا في ظل الانتقادات الموجهة إلى الطبيعة غير المجسدة للتعليم القائم

على التكنولوجيا، وذلك على اعتبار التعليم عملية إنسانية بالأساس، في حين أن التكنولوجيا تهدد هذه العلاقات الإنسانية الواقعة في قلب المؤسسات التعليمية⁴ (Facer, 2011). فالعديد من جوانب التعليم اجتماعية ومتجسدة في الطبيعة، وهناك حاجة إلى الوجود الجسدي للمدرس، الذي يسهل التعلم من خلال تجسيد المنهاج الدراسي وطبيعة كلامه، لذلك يبدو من الضروري إحداث مزج متكامل ومدمج بين التعلم الوجيه (وجها لوجه) الذي يقوده المدرس في الفصل الدراسي، وتجارب التعلم عن بعد التي تركز على المتعلم ويقودها بنفسه. ويمكن للمدرس في هذا الصدد أن يقوم بدور فاعل في إدارة وتنسيق التعليم القائم على التكنولوجيا، وتوجيه الأنشطة التكنولوجية والرقمية للمتعلمين بما يعود عليهم بالنفع العام (تنمية تفكيرهم وفهمهم النقدي وإبداعاتهم الرقمية مثلاً)⁵ (Selwyn, 2011).

ترى الخطابات التربوية الرسمية، المدعومة بالرؤى والمفاهيم المستجدة حول التعلم الرائجة في الثقافة التربوية المعاصرة والمبنية على عقود من البحوث حول نظريات التعلم وتقنياته⁶ (Selwyn, 2011)، أن التكنولوجيات الرقمية تجدد وستجدد عمليات التعلم وممارساته على نحو يجعلها أكثر فعالية وفائدة⁷ (Depover et al., 2007). وسنناقش هذه الوعود بتمحيص وإعادة تفكير في منطقتها الاستدلالي والحجاجي، بما يسعفنا في التثبت من قيمتها النظرية والتحليلية.

سنوقف في هذا الصدد عند الادعاء بأن التكنولوجيات الرقمية تعمل على زيادة تحفيز المتعلمين وتحسين دافعيتهم بوصفهم متعلمين مشاركين ومنخرطين في تعلمهم بدلا من كونهم مراقبين سلبيين كما هو الحال في المدرسة «التقليدية». وتؤول هذه الإمكانيات الإيجابية للتعليم القائم على التكنولوجيا بالخصائص التقنية والفنية التي تتيحها التكنولوجيا الرقمية. فهي تعد أكثر جاذبية ودينامية ومتعة بفضل ميزة الوسائط المتعددة ذات الوظائف المبتكرة وتصميم الواجهات والمؤثرات التفاعلية المحببة إلى جيل الشاشات (خرباش، 2010). ومن هنا تتبع أهمية التفكير بطريقة مختلفة في موضوع التحفيز، وذلك بأن نأخذ بعين الاعتبار منظور الأطراف المعنية باستخدام التكنولوجيا الرقمية في سياقات استخدامها، مع التركيز على نوع المهمة التي يتم تنفيذها بواسطة هذه التكنولوجيا، وليس على الأداة في حد ذاتها (Wouters & Oostendorp, 2013).

جسدت التكنولوجيا الرقمية بميزاتها التقنية التي تفترض سهولة الاستخدام وتحقيق المنفعة العامة للجميع آمال وأحلام المتعلمين لتحقيق «مجتمع أكثر ديمقراطية وعدالة»، وخصوصا عن طريق التعليم (Facer, 2011). وجاءت إيديولوجيا مجتمع الشبكات التي نظر لها مانويل كاستلز (Manuel Castells) لتمنحها واقعا متخيلا،

4 بشأن فكرة التعليم بوصفها عملية لتمكين الأطفال من أن يصبحوا «إنسانا كاملا»، وأهمية دعم عقد وحوار جديد بين الأجيال حول المستقبل يراجع كتاب كيري فيسر حول تعلم المستقبل.

5 تراجع هذه المناقشات عند سيلوين.

6 أثرت مختلف نظريات التعلم المعروفة لحد اليوم على توقعات وافترضات المجتمع التعليمي (سواء من الأكاديميين المتخصصين أو السياسيين والمنفذين والممارسين والمستهلكين) بشأن العلاقة بين التربية والتكنولوجيا.

7 يمكن مراجعة أفكار المؤيدين للقيمة المفترضة للتكنولوجيا من أجل إحداث تجديد بيداغوجي شامل وتحقيق طموحات المدرسة اليوم.

حيث يمكن النظر إلى هذه الشبكات بوصفها شكلا من أشكال الإدراك الموزع *La cognition distribuée* الذي يفرضي إلى التمكين بدل التقييد من خلال العمل على التنسيق بين البيئة الإنسانية (الواجهة الاجتماعية) والبيئة المادية (الواجهة الإيكولوجية)، وهكذا يمكن النظر إلى الرقمي بوصفه امتدادا لقدرات المعرفة الإنسانية في إطار إيكولوجيا افتراضية (Collin *et al.*, 2015).

يوجد تيار كامل من الأبحاث الدولية والوطنية حول تصور الفائدة وسهولة الاستخدام بين مستخدمي التكنولوجيا بشكل عام، واستخدامها في وضعيات التعليم والتعلم بشكل خاص. ويعد نموذج قبول التكنولوجيا المعروف اختصارا باسم (TAM Technology Acceptance Model) إطارا معتمدا للتنبؤ بقبول الناس للتكنولوجيا من خلال قياس نواياهم والقدرة على تفسير مواقفهم (Davis *et al.*, 1989). وتؤكد الأبحاث الحديثة ارتباط المواقف الإيجابية تجاه الأجهزة التكنولوجية بمدى ملاءمة المهام التي يتم تنفيذها بهذه الأجهزة في سياقات استخدامها (Ifenthaler & Schweinbenz, 2013).

وعادة ما تربط التكنولوجيا الرقمية بتوفير المزيد من التعلم النشط من خلال تهيئة بيئات تعلم فعالة وعالية الجودة، والتخفيف من عوائق التعلم الوجيه، لكن العديد من الأدوات التي تم تصميمها ليطم تطبيقها في مجال التعليم، لم تحز الاهتمام الكافي لتكييفها مع سياقات التعليم المختلفة، ولا تقوم التكنولوجيات الرقمية بأكثر من تعزيز «البث» الذي يتحكم به المدرس (Selwyn, 2011).

يرى بعض التربويين أنه يمكن عن طريق استخدام التكنولوجيا الرقمية تعميق التعلمات وتبسيط المعارف المعقدة عبر توظيف التقنيات الدينامية ومقاطع الفيديو والرسوم التوضيحية، ليترك الأمر للمتعلم من أجل بناء الديناميات اللازمة للتعلم ذهنيًا. وإذا كان استيراد هذه الميزات إلى بيئة الفصل الدراسي، تحوّل هذا الأخير إلى بيئة غنية لإتقان العمليات المعرفية عالية التعقيد، فمن الضروري أن تكون المهام مبنية وفق شروط معينة موجودة في بنية المعرفة المقصودة بالتعلم، وأن تنطوي على كفاءة عالية في التصميم والتقديم لتجنب أي تشتيت للانتباه (Spanjers *et al.*, 2012).

وعندما يصبح التعلم أكثر فعالية ونشاطا يمكن سحب هذه الفوائد لدعم التعلم خارج البيئة المباشرة للمتعلم، لكن لا توجد أدلة قاطعة على زيادة فعالية التعلم باستخدام التكنولوجيا الرقمية، دون الأخذ بعين الاعتبار أهمية الالتزام الشخصي للمتعلم فيما يتعلق باستخدام التربوي الهادف والمسؤول للتقنيات التي تعتمد على مشاركته في المهام التي تقترحها هذه التقنيات. وتركز العديد من الأبحاث من زاوية النظر هذه على السياق السوسيو-ثقافي الذي يتم فيه التعلم، إذ تشير إلى أن الدعم غير المتكافئ من جانب أولياء الأمور أو المدرسين له تأثيرات ملموسة على النجاح أو الإخفاق المدرسي سواء باستخدام التكنولوجيا أو بدونها (Collin & Karsenti, 2013). ففي حالة التعلم عن بعد، وعلى الرغم من أن بعض المدرسين تمكنوا من إرسال المواد التعليمية، إلا أن العديد من المتعلمين لم يتمكنوا من العثور على مستوى الاتصال والتفاعل الذي يسمح لهم بتحديد المشكلات وكيفية تجاوزها بما في ذلك ردود الفعل الوجدانية، لذلك وجدوا أنفسهم في حالة من العزلة وعدم الاستقرار تمنعهم من البقاء في وضعية

تحفيز ذهني أو التفكير في دراستهم، ما يدفعهم إلى الفشل والتسرب (Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique, [CSEFRS], 2021). ونستخلص بالتالي ضرورة إعادة التفكير المتعمق بسرعة في مصاحبة الممارسات التعليمية المدعومة بالتكنولوجيا الرقمية، ويسلط الوضع الحالي الضوء على الحاجة لتطوير تعاون جديد بين المدرسين والمتعلمين وأولياء الأمور.

3. التكنولوجيا الرقمية ودعم التغيير في مجال التعليم والتعلم نحو القابلية للتوسع والاستدامة

فرضت الأهمية المتزايدة لحضور التكنولوجيا الرقمية في الحياة اليومية تحديات جديدة بالنسبة للحياة المهنية والمدنية، وأثارت مخاوف أخلاقية وسوسيو-معرفية بشأن استخدامها، ولذلك تعاضمت الإثارة النظرية لموضوع التحول الرقمي الهائل باعتباره قوة محفزة وكاشفة عن التحولات التربوية والاجتماعية المطلوب إحداثها لمواكبة ضغوط ومطالب التغيير التكنولوجي. حيث «تبشر التكنولوجيات الجديدة بعصر جديد من التعلم مدى الحياة، والذي يدعم القدرة التنافسية للدول في اقتصاد المعرفة العالمي» (Selwyn, 2005).

على صعيد الخطاب التربوي المغربي، بدأت «لغة جديدة للتعلم» تظهر منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ثم نامت حصيلة مفردات هذه اللغة بتوالي صدور الوثائق التربوية، وتعكس هذه التحولات في الخطاب التأثير المتزايد لاقتصاد المعلومات والمعرفة في المجتمع المعاصر على السياسة التربوية الوطنية، ويدل الأمر على تبلور منظور وطني متمم بشكل مطرد يفترض ضمناً أن منظومة التربية والتكوين المغربية مقبلة على مواجهة تحديات هائلة، تتحدد أساساً بقدرة المواطنين الأفراد على اكتساب المهارات والمؤهلات اللازمة لضمان مكان في سوق العمل، وبالقدرة التنافسية العامة للدولة في الاقتصاد الجديد. وهذا الاقتصاد الجديد المبني على المعرفة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعليم، والذي غدا موضع اهتمام عام ومستمر، تعكس تهمته البلاغية حدة المناقشات السياسية والمهنية والشعبية السائدة بشأن عائدات التعليم والتعلم ونتائجه على الاقتصاد والمجتمع.

حاولت السياسة التربوية المغربية مواجهة هذه التحديات بالمراهنة على استراتيجية للتعلم مدى الحياة، يدعمها توقعات طموحة بدور التكنولوجيا في تعزيز المشاركة في هذا المسعى نحو تعلم واسع ومستدام. وفي هذا السياق ولدت مع استراتيجية المغرب الرقمي 2013 أفكار حول «المواطن الرقمي» أو «الأجيال الرقمية الجديدة» وغيرها من التعابير (وزارة الصناعة والتجارة، 2013) التي شكلت منطلقاً للتشكيك في أنماط التعلم والمعرفة والممارسات المقدمة من المدارس «التقليدية». مدفوعة بسرديات بديلة حول فعالية الأطفال المفترضة باعتبارهم مواطنين لعالم رقمي جديد هم سادته، بينما يطلب من البالغين أن يصبحوا مرنين وقابلين للتكيف والاستجابة للتحولات الجارية في سياق «اقتصاد المعرفة ما بعد العصر الصناعي». وإلى هذا المعنى يشير الأقتباس التالي من تقرير: التكنولوجيات والقيم بالقول: «فالحديث عن جيل الأترنت وعن الثقافة الرقمية المعاصرة يعني أن الآباء يمكنهم أن يتعلموا من أبنائهم؛ إذ من الأفضل الدخول في علاقة مباشرة مع الأبناء بدل خلق مسافات معهم» (المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي [CESE]، 2017). هذا في الوقت الذي يقال فيه للبالغين بأنهم مسؤولون بشكل متزايد

عن صنع مكانهم ودورهم في العالم على أساس تعلم مستمر بدلا من تولي وظيفة مدى الحياة. ذلك أن تسارع التحولات التكنولوجية من المنتظر أن يؤدي إلى تغييرات عميقة في أنماط الإنتاج، تهدد بتقليص أهمية التدخل البشري واليد العاملة في العديد من القطاعات، مما ينتج عنه زعزعة لاستقرار قدرات البالغين بوصفهم رأسمالا بشريا⁸، وبالتالي فإن الأمان المهني والجودة العامة للوظائف ستعرف تغييرا جذريا، مع ما يترتب على ذلك من عواقب على رفاهية الأفراد.

وهكذا تحت وطأة ضغوط التحول الرقمي المتسارع، أعادت الصناعة والسياسة صياغة سمات الطفولة والبلوغ، وهذه الأفكار الجديدة حول الطفولة والبلوغ تهدد بتعطيل النموذج المعياري للعلاقات بين البالغين والأطفال الذي تقوم عليه المؤسسات التربوية (Facer, 2011). وتنضم العواقب المحتملة لشيخوخة السكان إلى ركب هذه الأفكار، لتخلق حالة جديدة من عدم اليقين بشأن أمن التعاقد القائم بين الأجيال. فيما تغطي الأجندة الاقتصادية مجتمع المعلومات واقتصاد المعرفة بمكانة واضحة في تفسير التأييد السياسي المتزايد منذ تسعينات القرن العشرين للمفهوم الواسع للتعلم مدى الحياة، وهو مفهوم لا يشمل فقط مراحل التعليم الإلزامية، ولكن أيضا التعليم طوال حياة البالغين (Selwyn, 2005). ويمكن أن نستخلص بوضوح طغيان هذه الأجندة الاقتصادية والحرفية (الفنية) على التصريحات الرسمية حول التعلم مدى الحياة من خلال تحليل مفردات الوثيقة الصادرة عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي سنة 2013 في موضوع: «التعلم مدى الحياة: طموح مغربي»، والتي تسلط الضوء على كيفية تلقي الخطاب التربوي المغربي للأفكار والمفاهيم الرائدة في السوق التربوية العالمية.

وعلى هذا الأساس، أصبح ينظر إلى التعلم مدى الحياة حسب القانون-الإطار بأنه: «كل نشاط يتم في أي لحظة من لحظات الحياة بهدف تطوير المعارف أو المهارات أو القدرات أو الكفايات في إطار مشروع شخصي أو مهني أو مجتمعي». وهذه الخلاصة تفترض صورة زاهية لمجتمع تعلم ناجح، تتوافر فيه فرص التعلم الجيدة والمستدامة للجميع في مختلف مراحل الحياة بشكل عادل ومنصف، مما يؤدي إلى تحقيق الرخاء الاقتصادي الوطني والاندماج الاجتماعي المتكامل. لكن المعضلة التي يواجهها صناع السياسات التربوية، أن تنمية مجتمع التعلم الواسع والمستدام (المحدد بمفردات) ليس مهمة سهلة على الإطلاق، وتقتضي براعة سياسية في معالجة العمليات السوسيو-اقتصادية المعقدة.

بحسب المنظور السائد يعد النفاذ الشامل إلى الأجهزة الرقمية والاتصال بالإنترنت من الشروط المسبقة واللازمة للتمكن من استخدام التكنولوجيا، وخصوصا الرقمية، ما يفتح إمكانية الوصول إلى التعلم لجميع الفئات. وتوجد أمام هذا الطموح عدة عوائق تمنع الاتصال بمجتمع التعلم الرقمي المفترض وتحول دون الاستفادة التامة من

8 يمكن العودة إلى التقرير العام للنموذج التنموي الجديد، خصوصا الفقرات المتعلقة بالاقتصاد والرأسمال البشري والتحول الرقمي. وأيضا: التقرير السنوي للمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي 2016 في موضوع: «التحول الرقمي في خدمة المواطن ومن أجل تحقيق تنمية اقتصادية مستدامة». والإحالة الذاتية لنفس الهيئة رقم 2021/52 في موضوع: «نحو تحول رقمي مسؤول ومدمج». على الموقع الإلكتروني: www.cese.ma

المشاركة في فوائده، وتمثل فيما اصطلح عليه بـ«الفجوة الرقمية» قبل أن تأخذ تسمية «اللامساواة الرقمية» مكان هذا المصطلح.

ولفهم كيفية تخيل «الوعد التعليمي» بالشمول الرقمي، لا بد من وقفة لتوضيح ماهية هذه المفاهيم السالفة: كيف نعرفها؟ وما هو نطاقها؟ ومن المعني بها؟ وما علاقتها بمسارات التعلم سواء في المدرسة أو على مدى الحياة؟ وقبل ذلك كله ماذا نعني بالتكنولوجيات التربوية الرقمية؟

تعد الإجابة عن هذه الأسئلة محمدا أساسيا لإبراز المنظورات والرؤى المؤيدة لإدماج التكنولوجيا الرقمية في التربية، ومحكا لفهم ادعاءاتها من وجهة نظر سوسيو-نقدية. ونجد أول عثرة أمام تحقيق مجتمع الشمول الرقمي المنشود تكمن في الغموض الذي يكتنف مفهوم «التكنولوجيا الرقمية» عندما يتعلق الأمر بمسائل الإنصاف والمساواة. إذ باستقراء مضامين مفهوم «تكنولوجيا المعلومات والاتصالات» أو «التكنولوجيا الرقمية» كما قدمته منطوقات السياسات التربوية الرسمية، نجد أن هذا المفهوم بصيغته الشاملة يشير إلى «كل غير متجانس للغاية من الأدوات والتطبيقات والبرمجيات وطرق الوصول إلى المعلومات، والتي تشترك في استخدام ترميز البيانات الثنائية» (Tricot, 2019). لكنه عندما يعالج مسألة «الفجوة الرقمية» يميل إلى استخدام تعريف ضيق، يحد من مسألة الوصول في التجهيزات والولوج للإنترنت وإتقان التعامل مع الأدوات الرقمية (CESE, 2021). وهذا الغموض والاختزال يقودنا إلى نقطة خلافية ثانية تتعلق بمفهوم «الوصول أو النفاذ»، وهي مصطلحات شائعة الورد في السياسات التكنولوجية، لكنها غير محددة بدقة وتغلب عليها العديد من المزايم المحيطة بإصلاح التعليم على نحو رقمي يجري في بيئات إلكترونية سليمة وخالية من السياق (سيلوين، 2021).

بصدد هذه القضايا والأسئلة، يظهر أن منظور السياسات التكنولوجية والتربوية المغربية، وما يرتبط بها من مناقشات سياسية وإعلامية ومهنية وبخثية، لم يتوصل بعد إلى بلورة رؤية شمولية وموسعة للامساواة الرقمية وتبعاتها على التعليم والتعلم. فهناك تركيز شبه كلي على مشكلات الاتصال والوصول، وخصوصا تجهيز البنية التحتية الرقمية في مختلف المستويات، ولم تهتم إلا بشكل محدود ومتأخر بمشكلات بناء الكفايات الرقمية وترشيد استخدامات التكنولوجيا في الحياة اليومية والمدنية والتربوية، وتمكين الناس من المعرفة والدراية وامتلاك الموارد الضرورية لاتخاذ قرارات مستنيرة تيسر حياتهم بفعالية، وتدفعهم إلى المشاركة الكاملة في حياة المجتمع بغض النظر عن أي اعتبارات، مع تعزيز سبل العيش المشترك. ولهذا الغرض أحدثت وكالة التنمية الرقمية (2017)، مع تسجيل غياب المبادرات المتكاملة لتنمية الكفايات الرقمية من أجل حياة ورفاهية جميع المواطنين على غرار بعض المبادرات الأوروبية (بلجيكا مثلا). وعليه يمكن أن نخلص إلى ما ذهب إليه فان دايك Van Dijk، من أن «الوصول والاتصال شرطان ضروريان، ولكنهما غير كافيين، للمشاركة المتكافئة في المجتمع. ويعتبر الوصول المادي ضروريا، ولكن مستوى المهارات الاجتماعية والرقمية والاستخدام الفعلي للموارد الاجتماعية ومصادر الإنترنت هي التي تقرر المشاركة المتكافئة إلى حد ما» (دايك، 2021).

يحلنا الاقتباس السابق على نقطة حيوية لتوسيع مجال التعلم واستدامته باعتماد التكنولوجيا الرقمية، ألا وهي الإنصاف والشمول في اكتساب الكفايات الرقمية للتعلم مدى الحياة. ونسجل بصدد هذه النقطة أن هناك تعثرا واضحا في السياسات العامة للتكنولوجيا والتربية على الصعيد المغربي في بناء تصورات وإعداد إجراءات وأدوات عملية لكسب رهان الإنصاف والشمول في الكفايات السوسيو-رقمية للجميع، وتوضح أبعاد هذا التعثر والإخفاق في عدد من السمات، التي تعد بمثابة أدلة على استمرار حقائق اللامساواة الرقمية وتبعاتها على التعليم والتعلم.

يجمع العديد من الباحثين على أن الكفايات الرقمية ضمن إطارها الواسع مع كل أشكال الموارد المعرفية والسوسيو-ثقافية، تعد المفتاح للوصول إلى مجتمع المعرفة، كما أنها مؤشر مهم في إعطاء صورة واضحة عن أوجه اللامساواة الرقمية لكون التفاضل في مستويات المهارات الاجتماعية والرقمية هو ما يحدد الاستخدام الفعلي لخصائص الشبكة. (دايك، 2021). وعلى الرغم من مراعاة المغرب في سياساته العامة على القطاع التكنولوجي الرقمي في تنمية اقتصاده ورفاهية مجتمعه، فإنه لم يتمكن لحد الآن من تصميم استراتيجية وطنية شاملة ومتكاملة لتنمية الكفايات الرقمية سواء في المدرسة أو باقي نطاقات الحياة العامة. وبطبيعة الحال هناك بلاغة مفرطة في الحديث عن التحول الرقمي ومزاياه، لكن هذا الحديث يفتقد لإطار برامجي يحدد مستويات هذه الكفايات ويصمم أدوات لتقييم نائها، مع ربطها بمختلف مناحي السياسة العمومية، وتعيين القنوات التي يمكن من خلالها تنفيذ برامج للتكوين على الكفايات الرقمية، مع إشراك جميع المتدخلين الحكوميين والاقتصاديين والمهنيين والتربويين والمدنيين في هذا البرنامج الممتد وواسع النطاق. هذا مع الإشارة إلى وجود بعض المبادرات القطاعية والخاصة والمدنية (الأنايبك مثلا)، التي تتطلب مضاعفة الجهود لبناء الكفايات الرقمية بطريقة مستعرضة. ذلك أن معضلة اللامساواة الرقمية ليست محصورة في الجانب التكنولوجي، بل «تتد عميقا في سياق اقتصادي وثقافي، وفي المسار الشخصي والاجتماعي، وفي التمثلات الغالبة التي تحدد بقوة الاستثمار في التكنولوجيات الجديدة» (ريفيل، 2018).

خاتمة

حاولت هذه المقالة إعادة فحص الأدلة التي تركز على القيمة المضافة للتكنولوجيا الرقمية في التعليم، وبالتحديد في السياق المغربي، وتناولت أساسا ثلاثة ادعاءات كبرى عبر تقديم تحليل سوسولوجي نقدي للافتراضات التي تستند إليها، ويختص كل منها بجانب من جوانب العلاقة المعقدة بين التعليم والتكنولوجيا الرقمية. ومفاد هذه الادعاءات أن تكثيف الاستخدام التربوي للتكنولوجيا الرقمية سيزيد من تدعيم التوجه الفردي والديمقراطي للتعليم وتوسيع مجال التعلم المستدام والجيد. وبخلاف هذه الأطروحة ترى هذه المقالة أن البحث حول التكنولوجيا الرقمية في التعليم، يقتضي أولا الاعتراف بأوجه الاستمرار والانقطاع بالنسبة للعديد من القضايا غير التكنولوجية والمعقدة اجتماعيا كاللامساواة والتفاوت والثقافة والقيم، والتي تمثل تحديات أساسية لضمان الإنصاف والشمول في التعليم،

ولا تتغير بالقدر المطلوب على الرغم من كل خطابات الاحتفاء بالتجديد والتحول الذي تحاط به التكنولوجيا الرقمية في التعليم.

ولتأكيد هذا المنحى الاستدلالي، اقتصرنا الورقة على معالجة قضية اللامساواة الرقمية بوصفها خطابا، وسلطت الضوء على كيفية تشكيل المتخيل المعاصر للتكنولوجيا والتربية، وذلك بهدف موضوعة منطوقات السياسات التربوية المغربية ضمن خطاب سياسي وثقافي عالمي. وإذا كان منظور السوسيولوجيا النقدية أسعف هذه المقالة في أخذ مسافة كافية نسبيا من الوقوع في فخ الخطابات المفرطة في التفاؤل بالتكنولوجيا الرقمية أو القلق منها، فإن المشكلة الرئيسية التي تتطلب تعميق البحث تبقى هي النظر إلى الأشكال الملموسة للامساواة الرقمية وما تثيره من سوء فهم سياسي وثقافي حول طبيعتها. ولأجل ذلك نحث هذه الورقة على تجاوز المآزق الذي وقعت فيه الأدبيات المعاصرة بتأكيداتها على العمليات الاجتماعية المباشرة المحيطة باستخدام التكنولوجيا في البيئات المدرسية، في حين قد يكون من المنطقي توجيه زاوية النظر في دراسة اللامساواة الرقمية نحو القضايا غير التكنولوجية التي تكمن وراء اللامساواة في المجتمع بشكل عام، مما يفتح بوابة جديدة لفهم الاستخدامات التربوية للتكنولوجيا الرقمية في سياقات اجتماعية متباينة، تتوخى ضمان الشمول والمساواة في الاستفادة من عوائد التكنولوجيا باعتبارها منفعة عامة.

بيبلوغرافيا

- أخ العرب، عبد الرحيم (أكتوبر 2020). «التعليم الإلكتروني من تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى التعليم عن بعد: مقارنة للتجربة المغربية في ظل جائحة (كوفيد 19)». مجلة علوم التربية، العدد (73).
- جدي، مراد (نوفمبر 2022). «أزمة التربية والتعليم والفوارق الاجتماعية مقارنة للحظوظ والفرص التعليمية من منظورات سوسيولوجية متعددة». مجلة الحياة التربوية، وجدة: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق، العدد (2).
- خرياش، محمد (شتنبر 2010). «تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم: وجهة نظر». مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد (3).
- دايك، جان إيه. جي. إم. فان (يوليو 2021). اللامساواة في مجتمع الشبكات. في كيت أورتون - جونسون ونيك بريور (محرران). علم الاجتماع الرقمي: مقاربات نقدية. (ترجمة: هاني خميس أحمد عبده). عالم المعرفة، العدد 484، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ريجو، فيليب (2009). ما بعد الافتراضي: استكشاف اجتماعي للثقافة المعلوماتية. (ترجمة: عزت عامر). القاهرة: المركز القومي للترجمة. الطبعة الأولى.

- ريفيل، ريمي (يوليو 2018). الثورة الرقمية، ثورة ثقافية؟ (ترجمة: سعيد بلمخوت). عالم المعرفة، عدد 462، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- سيلوين، نيل (يوليو 2021). إعادة النظر في التعليم في العصر الرقمي. في كيت أورتون - جونسون ونيك بريور (محرران). علم الاجتماع الرقمي: مقاربات نقدية (ترجمة: هاني خميس أحمد عبده). عالم المعرفة، العدد 484، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- فينبرغ، أندرو (ربيع 2019). «النظرية النقدية للتكنولوجيا: هل غدت الديمقراطية الغربية محض وهم؟» (ترجمة: هبة ناصر). مجلة الاستغراب، العدد (15).
- القانون - الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805، 17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019). <https://n9.cl/tu682>.
- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي (أبريل 2021). التقرير العام للنموذج التنموي الجديد. <https://n9.cl/yre5f>.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2014). من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (دجنبر 2014). التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000 - 2013: المكتسبات - والمعوقات - والتحديات.
- المجلس الأعلى للتعليم (2008). التقرير السنوي عن حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها. ج. 1.
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي (2017). تقرير التكنولوجيات والقيم: الأثر على الشباب. <https://n9.cl/v38gn>
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي (2021). الإحالة الذاتية رقم 2021/52 في موضوع: «نحو تحول رقمي مسؤول ومدمج».
- مرسوم رقم 2.20.472 صادر في 15 من محرم 1443 (24 أغسطس 2021) في شأن دروس الدعم التربوي.
- مرسوم رقم 2.20.474 صادر في 15 من محرم 1443 (24 أغسطس 2021) يتعلق بالتعليم عن بعد.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (يونيو 2008). التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009 - 2012.
- وزارة التربية الوطنية (يوليوز 2012). الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. المختبر الوطني للموارد الرقمية، الرباط.

- وزارة الصناعة والتجارة والتكنولوجيات الحديثة بالمملكة المغربية. المغرب الرقمي 2013: الاستراتيجية الوطنية لمجتمع المعلومات والاقتصاد الرقمي. <https://n9.cl/w5u3dm>.
- Beishuizen, J. & Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In: Carneiro, R. & Lefrere, P. & Steffens, K. & Underwood, J. (Eds.). *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Perspective* (pp. 3-21). vol 5, Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-654-01>
- Collin, S. & Guichon, N. & Ntebutse, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. In: *Revue STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, volume 22. <https://hal.science/hal-01218240>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : analyse es enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, N. 41 (1), 192 - 210. <https://doi.org/10.7202/1015065ar>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, en partenariat avec l'UNICEF. (2021). Rapport Enseignement au temps de COVID au Maroc, Rapport thématique. <https://n9.cl/k118i>
- Davis, F. D. & Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (Aug., 1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, Vol. 35, No. 8, 982-1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Depover, C., Karsenti, T., Kommis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Facer, K.. (2011). *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. London And New York: Routledge.
- Groupe de recherche de l'Observatoire OMAFOR-TICE. (Octobre 2016). *L'école Marocaine à l'ère des technologies mobiles, Stratégie TICE 3.0*. <http://omafor.technoeducative.com/stratice3.0.pdf>
- Ifenthaler, D. & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction: The teachers perspectives. *Computers in Human Behavior*, No. 29, 525 -534. www.elsevier.com/locate/comphumbeh
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Paris: Le Seuil.

- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. 2nd Edition with an Update a Decade Later. Berkeley and Los Angeles and London: University of California Press.
- Selwyn, N. & Facer, K. (2013). *The Politics of Education and Technology: Conflicts, Controversies, and Connections*. New York: Palgrave Macmillan.
- Selwyn, N. & Facer, K.. (2014). The Sociology of Education and Digital Technology: Past, Present and Future. *Oxford Review of Education*, 40 (4), 482- 496.
- Selwyn, N. (2005). *Adult Learning in the Digital Age: Information Technology and the Learning Society*. London And New York: Routledge.
- Selwyn, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis (Foundations and Futures of Education)*. London And New York: Routledge.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London And New York: Continuum International Publishing Group.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. London And New York: Routledge.
- Spanjers, I. E. & Gog, T. van & Wouters, P. & Merriënboer, J. J. G. van. (2012). Explaining the segmentation effect in learning from animations: The role of pausing and temporal cueing. *Computers & Education*, No. 59 (2), 274 - 280. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.024>
- Tricot, A. (Janvier 2019). Qu'est-ce que le numérique permet d'apprendre en dehors de l'école ? *Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE)*, n° 12, 1-4. <https://n9.cl/k9uw7>
- Wouters, P. & Oostendorp, H. V. (January 2013). A meta-analysis review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, Volume 60, 412 -425. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.018>

