العولمة و تطوير التعليم المعماري بكلية الفنون الجميلة بالقاهرة

هبة عصام صفي الدين
مدرس مساعد
كلية العلوم و الفنون الهندسية
جامعة مصر الدولية

safieldin@menanet.net

موجز البحث:
العولمة حقيقة موضوعية لها آثارها المتعددة على الواقع المصري و أنظمته الاجتماعية. و التعليم المعماري هو أحد هذه الأنظمة و التي يجب أن تتطور استجابة لجملة المتغيرات التي تمليها العولمة على تلك الأنظمة. و من هنا، تهدف هذه الورقة البحثية إلى اقتراح هيكل مبدأي لتطوير التعليم المعماري بكلية الفنون الجميلة بالقاهرة، جزء من الدعوة العامة لتطوير التعليم المعماري في مصر بما يتناسب و اسم الكلية و مكانتها العريقة، ومن أجل أن تستعيد الكلية خصوصيتها و تميزها.

وتبدأ منهجية الورقة البحثية بجزء نظري تحليلي لمحتوى الأدبيات المعرِفة للعولمة و آثارها على الواقع العربي والمصري، و ماهية اشكالية العلم في العالم العربي و جهود التعليم المرجوة لمواجهة تحديات العولمة. و عن طريق إلقاء الضوء على الحالة الراهنة للتعليم المعماري في مصر، تنتقل الورقة إلى دعم جدلية ضرورة تطوير التعليم المعماري بكلية الفنون الجميلة كجزء من ضرورة ملحة لتطوير التعليم المعماري في مصر بوجه عام. و أخيراً، تطرح الورقة البحثية اقتراحاً لهيكل تصوري لتطوير منهج التعليم المعماري بالكلية نواة لنموذج التطوير الأشمل. والهيكل المقترح هو محصلة تحليل المحتوى في أحدث الأدبيات المتعلقة بمجال التعليم المعماري، و نتائج الأبحاث الأكاديمية وتوصيات المؤتمرات و الندوات الدولية و المحلية. و من خلال مقترحات متعلقة بكل من الأهداف، المحتوى و المنهجية، يهدف هذا الهيكل المقترح إلى تحويل منهج التعليم المعماري بكلية الفنون الجميلة بالقاهرة من التعليم موضوعي التوجه، و الذي يركز على الموضوع المطروح و نتائجه الملموسة إلى التعليم منهجي/فكري التوجه، و الذي يركز على طريقة التناول و العملية الفكرية ورائها.

العولمة و تطوير التعليم المعماري بكلية الفنون الجميلة بالقاهرة

هبة عصام صفي الدين
مدرس مساعد
كلية العلوم و الفنون الهندسية
جامعة مصر الدولية

safieldin@menanet.net

مقدمة: ماهية العولمة و آثارها على الواقع المصري:

أصبحت ظاهرة العولمة –بما لا يدع مجالاً للشك- حقيقة موضوعية، و قد تمت هندسة كثيراً من جوانبها بتصميم من القوى العالمية المهيمنة، بما أدى على نحو ما إلى تفريغ العالم من المعنى – على حد تعبير روجيه جارودي – حتى أصبحت الحياة ذاتها سلعة في كثير من مظاهرها. و كان من نتاج ذلك ظهور التفكك في النسيج الثقافي الكلي، و شيوع البطالة، و بروز مظاهر الاغتراب لدى الأفراد في توزع اهتماماتهم بين الثقافات التقليدية
و الثقافة الموحدة، بل و إلى التنكر أحياناً لقيمهم الثقافية الوطنية. و لا شك أن تأثير الفراغ المفتوح قد أدى إلى تكوين قيم مضطربة في الوعي و اللاوعي، و تشوه في الحق و الواجب و النافع و الفاسد، في استباق إلى عالم بلا هوية – على حد عنوان كتاب د. حسين كامل بهاء الدين "الوطنية في عالم بلا هوية". و بالرغم من أن العولمة لا تعتبر وليدة القرن العشرين بالنسبة لمصر، بل تعود إلى قديم الأزل حيث تجسدت في علاقات التبادل المتعلقة بالسلع و الخدمات و انتقال رؤوس الأموال و الأفكار و تقدم وسائل الاتصال. إلا أنها – العولمة- قد تجلت عالمياً مع ظهور المجتمع الصناعي و حركات الاستعمار. و بالتالي فان العولمة بدأت تتخلق كظاهرة منذ القرن الخامس عشر، و أخذت تتطور و تتكامل حتى وصلت إلى الصورة المكتملة التي تشهدها حالياً (جلال أمين، 1998).

و يعرف د. اسماعيل صبري العولمة "بالكوكبة"، أو التداخل الواضح لأمور الاقتصاد و السياسة و الثقافة
و الاجتماع و السلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدولة ذات السيادة أو الانتماء إلى وطن محدد أو لدولة (اسماعيل صبري عبد الله، 1996). و من ناحية أخرى، يعرف السيد ياسين العولمة من خلال ربطها بثلاثة عمليات؛ العملية الأولى تتعلق بانتشار المعلومات بحيث تصبح مشاعة لدى جميع الناس – و العملية الثانية تتعلق بتذويب الحدود بين الدول، و العملية الثالثة هي زيادة معدلات التشابه بين الجماعات و المؤسسات (السيد ياسين، 1998).

و من خلال عدة تعريفات أخرى، يتضح انها –العولمة- تشمل كل التفاعلات عبر الحدود من أنشطة و ظواهر اجتماعية و سياسية و ثقافية و يتمثل ذلك في تدفق الاستثمارات الخارجية و الحد من الاجراءات و قوانين الحماية الوطنية في مواجهة المبادلات و ظهور ابتكارات تكنولوجية في المجال الالكتروني جعلت الاتصال و التواصل يتحرر نهائياً من علاقته بالزمان و المكان.

و في ظل التعريفات السابقة، يمكن الاستدلال على أن آثار العولمة على الواقع المصري قد تمثلت في تفتيت القدرة الانتاجية و الاستهلاكية المتمثلة في تجزأة المجتمع و تقزيم الاقتصاد و غياب الرشد. و بالرغم من تبني عدة محاولات للتحديث العلمي، فانها اقتصرت على مفاهيم الصناعة و التكنولوجيا، مما نتج عنه علاقة تبعية سواء على المستوى الاقتصادي أو المستوى الثقافي. و لم ينتج تأثير ايجابي يذكر على التحديث العلمي و التنمية الفكرية.
و يمكن القول كذلك – وللأسف- بأن البنيتين الاجتماعية و الاقتصادية في مصر، و نظراً لظروف كثيرة تجئ العولمة ضمن قائمتها – لا توازن أفضل الشروط لنمو الفكر العلمي و تطور ابداعاته و ابتكاراته.

إشكالية العلم في عصر العولمة:

تؤكد الأدبيات المتوافرة في هذا المجال أن العلم بمعناه المبني على الفرضية و التجربة و النتيجة، محصور الممارسة إلا لدى قلة من الشخاص المجتهدين بالوطن العربي. "ان هذه الممارسات العلمية بقيت طوال الوقت خارج مسرح الصراع في الثقافة العربية و ظلت على هامش النظم الفكرية و الأيديولوجية المتصارعة و لم يشارك العالم العربي في تغذية العقل العربي" (محمد الجابري، 1984). خلافاً لارتباط العلم في الغرب بالتجربة و الاكتشاف
و دخوله ضمن أنساق الثقافة العامة و الحياة اليومية لأفراد المجتمع، و ذلك عن طريق تعميم مكتسباته التي أخذ يتعامل بها مع الناس، مما ساهم في عقلنة رؤية الأفراد للطبيعة و المجتمع.

و يحدد د. أنطون زحلان ثلاثة نقاط أو محددات "معضلة العلم و التكنولوجيا في العالم العربي" و هي: 1. رغم المجهودات المتعددة لتحديث البحث و تطوير التعليم، تبقي معظم الاجراءات المعتمدة عقيمة و عاجزة عن القيام بدورها المفترض. 2. الانفصال القائم بين المؤسسات العلمية و التكنولوجية و بين العمليات الحكومية على الرغم من النداءات و التوصيات في المحافل العلمية و المؤتمرات الدولية لما يزيد عن نصف قرن – لاتزال الفجوة بين المؤسسات و المجمعات العلمية و بين التنفيذ الفعلي اليومي للمخططات الحكومية في اتساع مستمر. 3. ليست هناك مشكلة في اعداد الجامعيين المتخرجين كما أن هناك وفرة كبيرة في المشروعات المنفذة – الا أنها تعتمد على الخبرة الأجنبية، و لكن تكمن الفجوة في القصور المؤسسي بين العرض و الطلب و الربط بينهما. و هكذا، فلا النظام التعليمي تطور و لا المشروعات استفادت من الطاقة المحلية. كما يؤكد عبد الكبير الحطيبي على أن المعرفة العربية ما تزال تمارس نشاطها على هامش المعرفة الغربية (صالح السنوسي، 2000).

و نحن هنا نرفع دعوة جمال حمدان – و التي يصل عمرها إلى ثلاثة و أربعين سنة – بأننا نحتاج إلى ثورة تعليمية كاملة لا تقضي على الأمية فقط، و انما تعيد تأسيس التعليم العام من حيث الشكل و المضمون و ترفع مستوى الأداء في المؤسسة الجامعية و المراكز البحثية (جمال حمدان، 1960). و في هذا الشأن يؤكد د. سعيد اسماعيل علي أن تطوير التعليم في مصر لابد و أن يتم تناوله و كأنه معركتنا العسكرية القومية ضد الاحتلال، فهو "معركتنا الحضارية" ضد قوى الشر المتعددة و التي هي أشد إضراراً بأمتنا من كل احتلال عسكري عرفناه (سعيد اسماعيل، 2003).

جهود تطوير التعليم في عصر العولمة:

يرى د. سعيد اسماعيل علي، أنه في عصر العولمة، و لكي تكون جهود تطوير التعليم قادرة بالفعل على أن تحدث تغييراً ملموساً و تمد المجتمع بقوى بشرية لديها بالفعل القدرة على إحداث التغيير و قيادته و ضبطه
و حسن توجيهه فلابد أن تتسم بأربعة مقومات، و هي العلمية، القومية، الديمقراطية و الشمول. (سعيد اسماعيل علي، 2003)

فالعلمية هي التطبيق الفعلي للمبدأ المعروف القائم على ضرورة التجريب قبل التعميم، و كذلك أن يسبق البحث و الدراسة أي تطوير مراد، مع الالتزام بنتائج ما يسفر عنه البحث. و **القومية** هي أن تتاح الفرصة لفئات متعددة ذات صلة للمشاركة الفعالة في التفكير للتطوير. و **الديمقراطية** هي أخذ بآراء متخصصين و ليس بالضرورة مسؤولين أو متخذي القرارات بشأن التعليم، و أن تكون هناك مكاشفة بكافة الحقائق و المعلومات التعليمية.
و أخيراً **فالشمول** هو ألا تقوم الجهود مرجئة تطوير بعض العناصر الأخرى إلى مراحل تالية، تذرعاً بالتدرج أو غيره.

دعاوي لتطوير التعليم المعماري المصري بوجه عام في زمن العولمة:

في مصر، أثرت المتغيرات السابق شرحها سلباً على مهنة العمارة على وجه العموم و على المنتج المعماري على وجه الخصوص، و يتضح هذا في عدم قدرة مهنة العمارة في الاضطلاع بمهامها الأولية، كما يتضح في تفككها إلى عدة تخصصات منبثقة و ممارسات مرتبطة. و يفسح هذا –بالتالي- مجالاً للحيرة و التساؤل حول إرتباط مهنة العمارة بدورها في خدمة المجتمع و تلبية إحتياجاته و تجسيد أحلامه و تطويره و الإرتقاء به. و يقف التعليم المعماري في قفص الإتهام على أنه أحد المسببات في هذه المعضلة المحيرة. إذ تتهم مداخله التقليدية بأنها تعد الطلاب لنماذج من

الممارسة لم تعد متوائمة أو متوافقة مع السياق الحالي للمهنة و المتوقع منها. و عموماً، فمن المفترض أن يأتي التعليم بالتغيير، و ذلك بتطوير و تحديث كلاً من المناهج و طرق التدريس التقليدية التي تهدف أساساً إلى تنمية التوجهات و القدرات الإبداعية. بل يتوقع من التعليم المعماري أن يتعدى ذلك إلى توفير/تقديم المزيد من الفهم و الادراك للبيئة المبنية ضمن سياقها العمراني على وجه الشمول. و كذلك، فإن التعليم المعماري مسؤول عن تطوير التوجهات الفكرية و القدرات الإبداعية المرتبطة بالحوار و التواصل بين المعماري و مجتمعه، و المرتبطة بمبادئ العمل الجماعي سواء بين المعماري و زملائه أو بينه و بين غير المتخصصين من شاغلي البيئة المبنية. إضافة، فالتعليم المعماري مسؤول أيضاً عن إعداد الطلاب لعملية تعليمية مستمرة لما بعد التخرج و على مدار الحياة. و من ثم، فلابد للتعليم المعماري أن يحمل قدراً من المرونة التي تسمح بالاستمرارية و التواصل في إستيعاب و مجاراة للتحولات المتلاحقة لمتغيرات العصر بشقيها الفلسفي/الفكري و المادي على حد السواء.

و تؤكد د. أميرة توفيق أن ضعف الوعي بمهنة المعماري، و بدور المهنة في خدمة المجتمع، و اختفاء الرؤية العامة التحليلية و التأملية و النقدية هو نتيجة غياب أو ضعف المناهج الفنية في مرحلة الدراسة المدرسية. مما لا يعد الطلاب أو يؤهلهم للدراسة المعمارية للراغبين منهم، و مما يضعف القدرات الفكرية و الابداعية لدى الأفراد بوجه عام، و هم شاغلي المباني و البيئة المبنية (أميرة توفيق 1993).

و يؤكد ميثاق العمل المشترك بين الاتحاد الدولي للمعماريين و منظمة اليونسكو لعام 1996، بأن المرحلة القادمة آتية بتحديات فكرية و معرفية من شأنها تدهور كثير من المبادئ و المفاهيم المستقرة و التي سوف تؤدي حتماً إلى زيادة إقصاء المعماري عن دوره الإجتماعي. مما يلقى بالضوء على أهمية المشروعات و الأبحاث الأكاديمية لإعادة تشكيل حلول لمشكلات الحاضر و إيجاد سبل للتعامل مع أطروحات المستقبل.

و قد أعلن ضمن الإعتبارات العامة لذلك الميثاق، أن مناهج التعليم المعماري و برامج تدريب المعماريين لابد
و أن تتنوع بما يسهم في الإثراء الثقافي لمعماريي المستقبل، بهدف تحقيق مستوى أداء و زيادة فعالية المعماريين في مواجهة المتطلبات المجتمعية و المتغيرة دوماً، و بهدف الوصول بالمعماريين إلى المستوى الثقافي الذي يمكنهم من مواجهة تحديات المستقبل المختلفة. إضافة، فقد نص الميثاق على ضرورة أن ينظر للتعليم المعماري على أنه صناعة القدرة على الإدراك و التنظيم و التفعيل للأفكار البناءة، لحل المشكلات و التعامل مع المتعارضات ما بين مختلف الإحتياجات و المحددات و المعوقات، مما يحقق التجسيد المادي للإحتياجات النفعية و الآمال و الطموحات المجتمعية.
و ذلك من خلال إيجاد التوازن بين المعرفة و المهارات، و من خلال التفاعل بين التعليم النظري
و الممارسة التطبيقية، و من خلال البحث الجاد و المتعمق و المتعلق بالتقويم الدوري للمناهج و طرق التدريس، للوصول إلى و الوقوف على أفضل المقترحات و القرارات بشأن التعديل و التطوير (الإتحاد الدولي للمعماريين، 1996).

خصوصية التعليم المعماري في كلية الفنون الجميلة بالقاهرة:

أنشئت مدرسة الفنون الجميلة المصرية عام 1908على غرار مدرسة الفنون الجميلة بباريس Ecole des Beaux-Arts . خضعت لإشراف وزارة المعارف العمومية عام 1910، ثم تحول اسمها إلى مدرسة الفنون الجميلة العليا عام 1927، ثم المدرسة العليا للفنون الجميلة عام 1941، ثم الكلية الملكية للفنون الجميلة عام 1950. ضمت إلى وزارة المعارف العليا عام 1961 باسم كلية الفنون الجميلة، ثم ضمت أخيراً إلى جامعة حلوان عام 1975.
و تسعى الكلية نحو الحفاظ على جاذبيتها للطلاب ذوي المجاميع المرتفعة في الثانوية العامة اللذين يجتازون اختبار القدرات بنجاح. و يميز التعليم المعماري بالكلية التخصص من العام الأكاديمي الأول و تنويع ما تقدمه مع التركيز على دراسة الفن من خلال المنهج المعماري.

أما بالنسبة لمدرسة الفنون الجميلة بباريس Ecole des Beaux-Arts ، فقد تأسست عام 1819 و كانت تؤهل الطلاب لمسابقة روما الكبرى Grand Prix de Rome، و هي جائزة سنوية تمنح بواسطة أكاديمية الفنون الجميلة،

و منذ عام 1867 أصبحت تؤهل الطلاب للحصول على دبلوم العمارة. (أشرف سلامة،1991). و قد أنشئت البوزار بالرغم من وجود عدة مدارس تقنية لتعليم العمارة المعتمدة على الانشاء لتعليم العمارة من خلال التأكيد على ضرورة أن يكون **للعنصر المعماري أسباب علمية و فكرية، مع التاكيد على التأثيرات الجمالية و البعد التاريخي**
و كان على طلابها أن يجتازوا اختبارات في علوم الحساب، الهندسة الوصفية و المنظور. و كان هدف البوزار الأسمى هو **تحقيق شخصية قومية محلية في العمارة.** و زادت سيطرة البوزار بعد عقد أول امتحان رسمي للحصول على دبلوم العمارة في عام 1869 كأساس لكل من يريد أن يمارس المهنة مما أدى إلى سيطرة المدرسة
و سيادتها باعتبارها أول و أكبر مركز للتعليم المعماري في العالم. و عندما أعيد تشكيل المدرسة عام 1883، **ارتبط تعليم العمارة بها بالتصوير و النحت**. و أعيد النظر في التعليم المعماري بالبوزار مرة أخرى عام 1940، لتكن المانحة الوحيدة لدبلوم الدراسات العليا. ثم خضع التعليم المعماري الفرنسي لإعادة النظر في عام 1968، حتى أصدر الرئيس الفرنسي شارل ديجول قراره عام 1970 بحل البوزار إلى عدد من المدارس التخصصية الاقليمية (أشرف سلامة، 1991).

عمومية الأداء الحالي:

لم يتسع مجال البحث لتتبع تطور العملية التعليمية بكلية الفنون الجميلة بالقاهرة إلا انها –و إذا كانت- قد أنشئت على نفس المبادئ فانها -و للأسف- قد تحولت تدريجياً من شدة التميز و الخصوصية إلى العموم و الشيوع. فالآن، و بعد مضي ما يقرب من مائة عام على إنشاء مدرسة الفنون الجميلة في مصر، يمكن القول بأنها صارت كغيرها من مدارس العمارة المنتشرة في مصر و التي يزيد عددها عن خمسة و ثلاثين قسماً ما بين حكومي و خاص. و قد تراجع قسم العمارة في مصاف كليات القمة تبعاً لمؤشرات مكتب التنسيق و القبول للحاصلين على الثانوية العامة لعام 2002 و ما قبله (www.ahramdaily.org HYPERLINK "http://www.ahramdaily.org"). و بالنسبة لطبيعة الدراسة الحالية، فانها لا تكاد تختلف عن الأخريات من مدارس العمارة إلا في بعض محتويات المقررات أو المسميات على مدار السنوات الخمس. و يعبر حال التعليم المعماري بالكلية عن الصورة العامة للحالة الراهنة للتعليم المعماري في مصر و الذي يتهم في مجمله بأنه تعليم تقليدي يجب تطويره، و يتهم بأنه تعليم نظري، يميل لتعريض الطلاب لترجمات و آراء مسبقة، في تجاهل لمهاراتهم الهامة المؤثرة و سلوكياتهم المكافئة التي يمكن تنميتها من خلال التجريب الفعال
و المنشط لتلك القدرات المتنوعة. فيصبح الطلاب بالتالي في مواجهة مع مدركات مسبقة، مما يجعلهم على قدر بسيط من التحكم في تعليم أنفسهم بأنفسهم. و نتيجة لهذا النظام التعليمي، يتم تشجيع الإعتماد على المعلمين
و الأساتذة كمصدر المعلومة و الرأي، و ينظر الطلاب للأساتذة على أنهم الوسيط الوحيد في التعليم و الحكم، مما يحرم الطلاب من تنمية مهارات الاستكشاف الذاتي للمعلومة و التعبير عن الرأي الشخصي، و النقد الذاتي الموضوعي (ستانسفيلد، 1999). و بالنسبة لنظم الحكم و التقويم، ففي النظام التقليدي لا يتم تعريف الطلاب بمعايير الحكم و التقويم و التي عادة ما تبنى على إعتبارات شخصية، مما يحرم الطلاب من تعلم الموضوعية و النقد
و التعبير عن الرأي و تقبل الرأي الآخر (نيكول و بيلينج، 2000).

و بالرغم من تصميم المناهج في كلية الفنون الجميلة بحيث توفر تنوع و غزارة المعرفة، إلا العملية التعليمية بها يمكن أن يطلق عليها "عملية عصف ذهني" (brain storming process) و ليست عملية "اجرائية" (procedural) فغالباً ما يتم تدريس المواد النظرية داخل قاعات المحاضرات، و التي تنفذ بالطريقة التقليدية "التلقين"، فتقدم المواد النظرية كحقائق واقعة، بدون الالتفات أو الاهتمام بشرح الديناميات المسببة خلف تكوين هذه المبادئ و النظريات مع الكثير من التمارين المنزلية، و التي يتطلب بعضها رحلات لعمل تقارير أو أبحاث ميدانية. و يقوم الطلاب بالتمارين خارج حرم الكلية – سواء فرادى أو في مجموعات- بدون توجيه أو ارشاد فيما يخص ماذا و لماذا
و كيف يبحثون في البيئة المبنية. و بالنسبة للأبحاث، فتتم بدون اتباع قواعد البحث العلمي، مما ينتج عنه جهل الطلاب بقواعد جمع البيانات، الملاحظة، التحليل، و نوعيات و طرق لبحث المختلفة كالوصفي، و النقدي
و التقويمي، إلخ. و بالرغم من التركيز على استديو التصميم المعماري بالكلية، إلا أن غياب المناخ التمثيلي يؤثر سلباً على الطلاب بعدم تعاملهم الكافي مع المستعملين بالقدر المباشر بالنسبة لاحتياجاتهم و تطلعاتهم، ويحرمهم من التعامل مع متغيرات الواقع و معوقاته، نتيجة عدم انغماسهم الحقيقي في أبحاث تقويم جادة، وهي بمثابة العامود الفقري للتعامل

مع البيئة المبنية. و حرمان الطلاب من التعرف على الأوضاع الحقيقية ينتج عنه معماريين أنويين، يتعاملون مع البيئة المبنية على أنها مجرد أعمال فنية، معزولة أو بمنأى عن السياق المحيط.

يؤكد د. الغزالي كسيبة ود. محمد توفيق عبد الجواد على أن النظام التعليمي الحالي يعاني الكثير من المشكلات مع زيادة أعداد الطلاب الذين يلتحقون بالكلية طبقاً لمجاميعهم و ليس طبقاً لمهاراتهم أو قدراتهم أو حتى اهتماماتهم.
و تتنوع تلك المشكلات بين عدم كفاءة امكانات ستوديوهات التصميم و بين قلة الوقت المخصص لتلك المادة و بين سوء التواصل بين الأساتذة و الطلاب. و ينبه د. أشرف سلامة إلى الحاجة إلى تعليم المعلمين المعماريين بوجه عام (educating the architectural educators) كوسيلة لحسن ادارة و تطوير النظام التعليمي. الأمر الذي أكد عليه أيضاً عصام صفي الدين كوسيلة تنمية للقدرات الابداعية، و أضاف عليه ضرورة خضوع المشتغلين بالتدريس إلى تقييم دوري. كما أكد صفي الدين على ضرورة الخروج عن نطاق التعليم المباشر إلى حيز التعلم عن طريق التجربة (experiential learning) كمنهج تعليمي في المدارس المعمارية، و أخيراً فقد دعا إلى ادخال التعليم الفني جزءاً أساسياً من التعليم المعماري، مع التركيز على ربط القيم الجمالية بما تعكسه من حاجات مجتمعية و مرجعيات معمارية. (هبة صفي الدين، 2001)

و مما سبق، و مما لا يدع مجالاً للشك، أنه هناك حاجة ملحة لتطوير التعليم المعماري بوجه عام، والتعليم المعماري في كلية الفنون الجميلة بالقاهرة بوجه خاص، و ذلك بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية بها، من أجل التحول من تنمية المهارات الفردية إلى التفاعل المتكامل، من التعليم النظري المحدود بالمقرر المحدد أو المكتوب و التمرين الملزم إلى التعليم المستمر غير المحدود، مفتوح النهاية. و أخيراً من التعليم الموجه بواسطة "واضعي الدرجات" إلى التعليم الذاتي كعملية مستمرة لما بعد التخرج و الحصول على شهادة الصلاحية لممارسة المهنة "**بـــكالوريوس الفنون الجميلة – تخصص عمارة**".

ضرورة تطوير العملية التعليمية المعمارية بكلية الفنون الجميلة بالقاهرة:

ينادي البحث إذاً بضرورة تطوير العملية التعليمية المعمارية في كلية الفنون الجميلة، جزء من الدعوة العامة لتطوير التعليم المعماري في مصر بما يتناسب و اسمها و مكانتها العريقة، و من أجل أن تستعيد الكلية خصوصيتها و تميزها. و بناء عليه، فانه يجب تقويم و إعادة صياغة العملية التعليمية بها بحيث:
- تقدم الكلية للمجتمع معماريين على مستوى المنافسة، مبدعين و ملتزمين بأخلاق المهنة المعمارية.
- تقدم الكلية للمجتمع مواطنين صالحين، ناضجين فكرياً ذوي حساسية بيئية و مسؤولية اجتماعية.
- تقدم الكلية للمجتمع مصممين، يعملون على رفع الوعي الجمالي و التذوق الفني في سائر أنساق البيئة المبنية.

و في الصفحات التالية، أتقدم باقتراحات تطوير العملية التعليمية المعمارية بالكلية في صورة هيكل مبدأي (conceptual framework) يعتمد على محورين أساسيين؛ الأول هو العمارة في كلية الفنون الجميلة بين العلم والفن، و الثاني هو منهج الدراسة المعمارية ما بين الأهداف، المحتوى، المنهجية و طرق التدريس. و تأتي هذه المقترحات كمحصلة لتحليل المحتوى في أحدث الأدبيات المتعلقة بمجال التعليم المعماري، و نتائج الأبحاث الأكاديمية و توصيات المؤتمرات و الندوات الدولية و المحلية في هذا المجال.

أولاً: العمارة في كلية الفنون الجميلة بين العلم و الفن:

يقول تيلهاردي شاردان "أن روح البحث و الكشف هي اللب الأسمى للتطور، فهي تنغلغل في اعماق كل أولئك الذين نذروا ذكاءهم و حياتهم للفن و العلم" (سلمان الواسطي، 1986). و لأن العلم و الفن فرعان من فروع النشاط الذهني الانساني، فهما متناظران كما هما مختلفان. و خلال الكثير من مراحلهما الاجرائية يكون هناك تطوراً متوازياً و متقارباً جداً للأفكار العلمية و الأفكار الفنية؛ فالفكرة أو الالهام، قد تأتي للعالم فجأة، كما لو كانت هابطة من السماء، مما يشير إلى أن الأفكار تنبع من أعمق مناطق الذهن البشري. لكن الفكرة لا يمكن أن تتحول إلى واقع ملموس دون أن يجري في الذهن - خلال عملية حدسية تلقائية - ربط عدد من الحقائق المنفصلة يقوم بعدها العالم باقامة الدليل على

فرضيته عن طريق التجارب و الاختبارات. و بعبارة أخرى، "الفكرة" تأتي أولاً. و بالنسبة لمراحل الاختلاف في الأفكار الفنية، فسببها زيادة أهمية العناصر الذاتية، في حين تحتل العناصر الموضوعية القابلة للاثبات ذاك الدور في الأفكار العلمية (سلمان الواسطي، 1986).

و بالنسبة للعمارة، فتقع بين المنطق، الأسس ، المبادئ و الجماليات، في تطبيق للعلوم الطبيعية و القيم المدركة و التعبير الفني، مما يلقي بالضوء على النظرية المعمارية بين الأصالة الفكرية و النفعية الوظيفية و ما يجسدهم من علم و فن و حرفة. و بالبحث المتعمق في الأدبيات المتاحة، يمكن انتخاب تعريف فيتروفيوس للعمارة - و الذي يعود إلى القرن الأول قبل الميلاد. و قد عرف فيتروفيوس العمارة على أنها: "المواءمة، المتانة و الجمال في الوقت المناسب و بالتكلفة المناسبة" (فيتروفيوس، القرن الأول ق.م.). و يضع هذا التعريف المهنة في المنطقة الرمادية بين كل من الواقع و الحقائق من ناحية، و بين القيم و المبادئ من ناحية أخرى و بين الاحساس و الخيال من ناحية ثالثة. فالمعماري إذاً هو المولف المبدع ذو الحساسية الثقافية و الواعي بالحرفية التقنية و القادر على خلق منتج من خلال الحدس الفني.

و تشرح الدراسات في مجال القدرات الابداعية و تصنيفها و ربطها بعلوم الأحياء و الدراسات السلوكية كيف يعمل نصفي العقل. فالنصف الأيمن هو الشمولي و يتعلق عمله بالحدس و التخيل، و هو ما يميز الفنان. بينما النصف الأيسر هو الممنطق و المحلل و يتعلق عمله بالوقائع و المحددات، و هو ما يميز العالم.

و عليه، فان خريج قسم العمارة بكلية الفنون الجميلة هو الفنان العالم أو العالم الفنان، و هو الذي يتعلق إبداعه بتشغيل نصفي عقله بنفس القدر و بنفس الكفاءة، و هو ما تؤكده نظرية كارل يونج عن الأنشطة الذهنية المتضادة (هبة صفي الدين، 2002). فالطالب يفترض أن تنمى فيه القدرة على الاحساس، التفكير، الادراك، التخيل و النظرة الداخلية لمركبات الأمور، و النظرة الشمولية لها. و تلك القدرات تعمل منفردة أو مجتمعة، لكن هناك أنشطة تمنع أو تعوق الأخرى مثل التفكير و الاحساس، الادراك و الحدس، النظرة التحليلية لمكونات الموقف و النظرة الكلية لها.
و بعبارة أخرى، فان بعض هذه النشطة الذهنية تعمل بطريقة أفضل في مواقف أو مجالات منفصلة.

و من هنا، و من أجل اكساب التعليم المعماري بكلية الفنون الجميلة صبغة الفن العلمي أو العلم الفني، فلابد أن يتم توعية طالبها بهذه الأنشطة و يتم تدريبه على متى و كيف يستدعي و يستخدم النشاط الذهني المحدد طبقاً للموقف الراهن. و قد أثبتت التجارب صلاحية التفكير و الادراك و النظرة التفصيلية للأمور في مجال اكتساب المعرفة،
و صلاحية الاحساس و الحدس و النظرة الكلية للأمور في مجال التطبيق.

ثانياً: منهج العمارة في كلية الفنون الجميلة (الأهداف، المحتوى والمنهجية):

يهدف الاطار المقترح إلى تحويل منهج التعليم المعماري بكلية الفنون الجميلة بالقاهرة من منهج **موضوعي التوجه** (subject-oriented)، و الذي يركز على الموضوع المطروح و نتائجه الملموسة إلى منهج **منهجي/فكري التوجه** (method-oriented)، و الذي يركز على طريقة التناول و العملية الفكرية ورائها. و فيما يلي تناول لكل من الأهداف، المحتوى، و المنهجية (objectives, content and methodology):

أهداف المنهج:

و الأهم من صياغة الأهداف هو توضيحها للطلاب منذ بداية دراستهم بالكلية، في جلسات أو ورشات عمل أكاديمية توجيهية، يتم فيها تعريفهم بأهداف الدراسة عامة و أهداف المقررات المنفصلة، مما يؤدي إلى رفع وعيهم بوسائل و سلوكيات تعلمهم، و يضع نصب أعينهم توقعات اكتسابهم لكل من المهارات و المعارف بالنسبة للمقررات المنفصلة، و تكاملها مع بعضها البعض على مستوى كل عام أكاديمي على حدة أو على مستوى المرحلة الدراسية الكاملة.

و يمكن تلخيص أهداف المنهج في:

التركيز على دور المعماري كمسهل (facilitator) و عضو فريق أكبر (team player) في المجتمع الذي يعمل به.

الاهتمام بالتصميم البيئي كحجر الأساس لعملية التعليم المعماري، مع الاهتمام بالشقين المادي و المعنوي لتحقيق الثقافة الانسانية و الارتقاء بالسلوك في البيئة المبنية.
الاهتمام بالتفكير المنطقي، و تعليم كل طالب كيف يعلم نفسه بنفسه و يعلم غيره.
التركيز على بناء منهج التصميم المبني على أسس فنية حرة، يتبع بتعاليم معمارية موجهة و موصوفة طبقاً لقواعد فنية.

محتوى المنهج:

بناء على صياغة الأهداف التعليمية على النحو الأسبق، فان المحتوى، بالتالي، لابد أن يتكامل في معارفه لينقل جميع أنساق البيئة المبنية. و تختار الموضوعات المقدمة كوسائل لتنمية قدرات الطلاب على استكشاف و فهم العلاقات المتداخلة بين مختلف المتغيرات و تضميناتها. كما تشمل الموضوعات الاعتبارات و المعايير الكيفية و الكمية و الجمالية للبيئة المبنية. ومع توجيه أعمق نحو العامل الانساني في العملية التصميمة و البنائية، كنتيجة لتفاعلات سياسية، اقتصادية/اجتماعية، و محصلة ثقافية كلية. و يشكل هذا مرجعية للتحليل المقارن كيف تؤثر أوضاع ثقافية ما على الفكر التصميمي ونوع أو أسلوب بناء، بالنسبة إلى كل من احتياجات الأفراد، تقنيات و مواد البناء، القيم الجمالية، و غيرها من التفصيلات المعمارية. هذا المحتوى لابد و أن يركز أيضاً على تقديم دراسات حالات تمثيلية أو واقعية مع الاستعانة بأمثلة لظروف أو عوامل سياسية، اقتصادية/اجتماعية، سلوكية و غيرها، بالاضافة إلى اختبارات واقعية لمشكلات و حلول من خلال زيارات و تمارين ميدانية. و لابد للمحتوى في هذا الصدد أن تتعادل فيه الأوزان النسبية للدراسات الثقافية، الفنية، الاجتماعية، البيئية، التقنية، التصميمة، و التطبيقية.
و هذا من أجل تحقيق التعادل بين كل من؛ 1. مجموعة مقررات العلوم الانسانية (humanities) و هي مجموعة المقررات التي تغرز القيم و المبادئ و تنمي "الحساسية الثقافية"، 2. مجموعة مقررات العلوم الفنية و التقنية (technicalities)، و هي التي تضع أقدام الطلاب على أرض الواقع و الحقائق و تنمي "الحرفية التقنية"، 3. مجموعة مقررات العلوم الجمالية و النظرية (aesthetics)، و هي التي تدعم الاحساس و الخيال و تنشط "الحدس و التعبير الفني". و أخيراً، فلابد من أن يصمم استديو التصميم المعماري كالبوتقة المصهرة (melting-pot) لتلك المجموعات الثلاث بنفس القدر و بنفس الكفاءة.

فالمحتوى بالضرورة لابد و أن:

يدعم تداخل و تفاعل مستمر بين المقررات، و ذلك باشراك عدة أطراف معنية في تخطيط و بناء المحتوى.
يقوي القاعدة البحثية، مع التواصل الأقصى مع المجتمع لتعزيز التعليم خارج حرم الكلية.
من خلال قوام مرن للمواد الاختيارية، لابد و أن تتداخل المواد مع بعضها البعض، مع اتاحة الفرصة للتوسع في مراحل التحليل و التقويم.
يوجه التصميم نحو العالم الحقيقي كقاعدة للمنهج.
يكامل بين المعماريين، الفنانين، علماء الاجتماع، النقاد، علماء البيئة، متخصصي البناء، المقاولين، المخططين، متخذي القرار، السياسيين، المشرعين، المفكرين و المنظرين، و غيرهم.

المنهجية:

و المنهجية هي الاجرائية التي لابد أن تبدأ بتقديم تعريفات للدراسات المختلفة، ثم تنتقل لادراك كيف تطورت هذه المفاهيم كنتيجة لتراكم الفكر الانساني. ثم تستند إلى دراسات حالات توضح كيف تطبق تلك المبادئ عملياً في مختلف المواقف. و هي مرحلة تبدأ بعملية استكشاف لتلك المبادئ، ثم تتم مقارنة الحالات الدراسية، و تستخلص الآراء، و يتم الاستنتاجات و التفسيرات. و ترتكز الاجراءات على جذب الانتباه، ثم جذب الاهتمام، ثم الفهم، ثم التطبيق الموجه، و أخيراً التطبيق المستقل . و من خلال المقرر، لابد و أن تجرى المناقشات الجماعية، المناظرات، التعلم الجماعي، التعلم من خلال التجربة، التقويم الذاتي و تقويم الآخرين. إضافة، تلعب الرحلات و الزيارات الميدانية دوراً حيوياً في شرح المبادئ و النظريات و تفسيراتهما و اختبار صلاحياتهما في أوضاعهما الحقيقية.

و تصمم تلك المنهجية على أساس أن:

تبنى على تشجيع إرساء علاقة بين مختلف المجالات التصميمية من خلال مشروعات و مقاييس لأعمال تتعدى الحدود الفاصلة بين المجالات التصميمية المختلفة.
ركيزة المنهجية هي العمل الجماعي و المجتمعي في مناخ تشبيهي أو تمثيلي كنموذج للعالم الخارجي، بما يوفره من ترجمات و تفسيرات شرطية لانتاج تصميم متميز.

و تصمم المنهجية بحيث تعتمد على كل من:

التعلم من خلال التجربة.
خلق استديو تصميم متكامل و متداخل، و تشمل لجان تحكيم المشروعات محكمون متعددي التخصصات، في محاكاة للواقع.
إدخال و تطوير استديوهات التصميم التخيلية، بين المدارس المعمارية و بعضها، في مصر و غيرها،
و بين الكلية و المكاتب التصميمية و الشركات و غيرها.

و يمكن ادراج **مهارات التدريس** تحت بند المنهجية، و تخلص الأدبيات إلى أن أهمية تطوير مهارات التدريس المعماري تهدف إلى تحقيق كل من: 1. التداخل و التفاعل مع مشكلات الحياة و ممثلي الواقع. 2. وضع اليد على الخبرات (hands-on-experience) المتعلقة بديناميات و متغيرات العملية التصميمية. 3. تحقيق التواصل و التعاون بين الأطراف و المكونات، لتقوية و تكامل كل من المهارات المعرفية والوجدانية و النفس/حركية.
و تنعكس مهارات التدريس من خلال كل من؛ مناخ الفصل الدراسي، مصادر التدريس داخل الفصل، إجراءات المحاضرة، و أخيراً القياس و التقويم. و يمكن تلخيص مهارات التدريس فيما يتعلق بكل من تلك النقاط فيما يلي:

أولاً: مناخ الفصل الدراسي: يجب أن يكون محاكياً للعالم، يتعلم فيه الطلاب من خلال التجربة التي تحاكي التطبيقات الواقعية. و من خلال هذا تتاح الفرصة للطلاب للتفاعل، اتخاذ القرارات و تحمل عواقبها. و بالتالي، تتبلور الأفكار من خلال المناقشات المفتوحة، و تنمي المدارك الخاصة بالمشاهدة و الملاحظة و التفرقة و الاعتبار و التحليل. فالفصل الديمقراطي هذا، يغير سلوك الطلاب من مجرد مستقبلين لمسلمات سابقة التجهيز، إلى مشاركين فعالين، مما يكون له أثر مباشر على تنمية مهاراتهم الفكرية الابداعية.

ثانياً: مصادر التدريس داخل الفصل: و هي جميع الوسائل و الأدوات التمثيلية و المثيرات و الأدوات التي تناسب مختلف طرق التعلم (multiple intelligences)؛ المنطقي-الرياضي، التعبيري-اللغوي، البصري-الفراغي، الموسيقي –الايقاعي، الجماعي، الذاتي، الجسدي-الحركي، و الطبيعي. إضافة، فالرحلات و الزيارات الميدانية لابد أن تشغل قدراً أكبر من الأهمية، على أن تكون موجهة، و سابقة الاعداد، فيستفيد منها الطلاب في فهم و تطبيق المبادئ النظرية في سياقها الواقعي، و تنمي ليهم تباعاً مهارات الفهم، التحليل و التقويم، و هكذا.

ثالثاً: إجراءات المحاضرة: و تبدأ بجذب الانتباه، ثم إثارة الاهتمام، ثم الفهم، ثم التطبيق الموجه، ثم التطبيق الحر.
و يمكن تحقيق ذلك عن طريق بدأ المحاضرة بالتهيئة (warming-up) تحديد هدف المحاضرة و مراجعة سريعة للمحاضرة السابقة، ثم العصف الذهني (brain-storming) إحماء الطلاب من خلال إثارة التساؤل
و المناقشة عن التعريفات أو المبادئ التي سوف تدرس، ثم تقديم مادة المحاضرة (presenting) مع اشراك الطلاب في أسئلة و أجوبة و الاسقاط أو التمثيل، و أخيراً الخلاصة (summing-up) و تفقد آراء الطلاب
و تعليقاتهم أو من خلال تمرين تطبيقي مباشر.

رابعاً: القياس و التقويم: لابد أن يعي الطلاب بالهدف وراء كل تمرين مطلوب، فيثار حماسهم و دوافعهم لايجاد وسائل و سبل تمرين أنفسهم، خارج الفصل أو مدة المحاضرة. و التمرين الموزع أفضل من التمرين المتصل.
و بالنسبة للامتحانات، فمراعاة تغطية غالبية أجزاء المنهج و مباشرة الأسئلة و تنوع طرق تقديمها
و تتابع درجة الصعوبة في الأسئلة من التذكر للفهم للتطبيق للتحليل للتوليف للتقويم، جميعها اعتبارات تنأى بالامتحان

عن أن يكون مجالاً لمجرد تذكر البيانات أو أن يتيح مجالاً للالتباس حول معاني الأسئلة أو طرق الاجابة عليها.

و لا يحقق ما تقدم شرحه إفراز المعماري السابق تعريفه بدون أن يعاد النظر في استديو التصميم المعماري لاستكمال و تكامل ما لم تغطه النقاط السابقة، إلا أن تطبيق هذه المنهجية من شأنها رفع وعي الطلاب بدور المبادئ و القيم و الأيدولوجيات، و تنبههم إلى طرق و أنماط و وسائط التفكير. أما الآتيليه – أو بوتقة الصهر، فهو مجال التواصل، التفاعل، و التطبيق. فتعمل عقول الطلاب في الاتجاهين ما بين كل من التفكير العلمي(scientific)، التفكير المجازي (metaphoric) و التفكير الانتقادي (critical)، مع فترات للاختبار بينهم؛ في عملية توليف تحاكي مرحلة التوليف في العملية التصميمة. فيصبح للطلاب القدرة على التجريد، تكوين الأفكار و التنظير ما بين مختلف مجموعات المواد و المقررات المعرفية، و تتضح لهم التعقيدات و المترابطات الدفينة، فيستطيعون بالتالي أن يعكسوا كل هذا و يظهروه من خلال القياس التمثيلي (analogy) و المناقشة (discourse)، فيخدم كل ذلك في تحقيق نواياهم و معانيهم المكتسبة في حلولهم التصميمية.

و هنا، يمكن القول بأن هذا الاطار يمكن أن يكون نواة لنموذج تطوير التعليم المعماري في كليتي؛ كلية الفنون الجميلة. و يمكن الادعاء بأن تطبيق ذلك النموج يضمن الإرتقاء الكيفي بالعملية التعليمية المعمارية بالكلية، و زيادة كفاءة خريجيها و بالتالي؛ ضمان الإرتقاء بالدور المعماري في خدمة المجتمع المصري في زمن العولمة.

و أخيراً فالتعليم المعماري في كلية الفنون الجميلة، هو إحدى مجالات التعليم التي هي في الأساس جزء من النظام الاجتماعي المصري. و النظم الاجتماعية لابد و أن تستجيب لجملة التغيرات التي تحدث حولها، و التي –كما يجسدها هذا البحث- هي ما تمليه العولمة حالياً. فهل يستجيب التعليم المعماري في كلية الفنون الجميلة
و يتغير و يتكيف، أم يظل على حاله؟؟؟

المراجع:

أحمد زكي صالح "نظريات التعلم". القاهرة: مكتبة النهضة المصرية 1983

اسماعيل صبري عبد الله "الكوكبة: اطار العام لنظام عالمي جديد". ندوة النظام الاقتصادي العالمي والتنمية العربية – بنغازي. مايو 1996

أشرف سلامة "التعليم المعماري: تطوير المناهج و العملية التعليمية". ماجستير كلية الهندسة جامعة الأزهر 1991

أميرة إبراهيم توفيق "بناء منهج يعالج مشكلات الممارسات الفنية لطلاب المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس 1993

أنطوان زحلان "معضلة العلم و التكنولوجيا في العالم العربي". في صالح السنوسي "العرب من الحداثة إلى العولمة". القاهرة: دار المستقبل العربي 2000

جلال أمين "العولمة و الدولة". مجلة المستقبل العربي، بيروت. يناير 1998

جمال حمدان "جغرافية المدن". القاهرة: مطبعة البيان 1960

حامد عمار "الثقافة: في سياق التنمية و العولمة". مجلة الهلال فبراير 2003

حسين كامل بهاء الدين "الوطنية في عالم بلا هوية". القاهرة: دار الهلال

رشدي لبيب و فايز مراد مينا "المنهج: منظومة لمحتوى التعليم". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية 1993

سعيد اسماعيل على "التعليم في مصر". كتاب الهلال نوفمبر 1995 العدد 539

سعيد اسماعيل علي "الطريق إلى تطوير التعليم: نحو مشروع علمي قومي ديمقراطي شامل" مجلة أحوال مصرية . القاهرة شتاء 2003

سلمان الواسطي (مترجم) " بين الفن و العلم". للدكتور دولف رايسر. دار المأمون للترجمة و النشر وزارة الثقافة و الاعلام. بغداد 1986

السيد ياسين "الزمن العربي و المستقبل العالمي". القاهرة: دار المستقبل 1998

صالح السنوسي "العرب من الحداثة إلى العولمة". القاهرة: دار المستقبل العربي 2000
محمد عابد الجابري "نقد العقل العربي – تكوين العقل العربي". دار الطليعة، بيروت 1984
هبة صفي الدين "تأملات حول معرض العمارة المصرية المعاصرة" مجلة مدينة العدد 19 اغسطس-سبتمبر 2001
Galal, L., (2001). **Lesson Planning.** In: **Teacher Training Program.** Workshop held at Misr International University, Egypt.
Nicol, D. and Pilling, S., (2000). **Changing Architectural Education**, (Ed.). Spon Press.
Qotby, I., (2001). **Classroom Management.** In: **Teacher Training Program.** Workshop held at Misr International University, Egypt.
Safey Eldeen, H., (2002). **Experiential Learning in Undergraduate Education**. In: **Architectural Education Today: Cross-Cultural Perspectives**. Salama A, Orielly, W., and Noschis, K. (editors). Lausanne: Comportments
UIA and Architectural Education: **Reflections and Recommendations** (2002). Document prepared by the UIA Architectural Education commission
UIA World Program, 1996. **Education**. UIA/UNESCO Charter for Architectural Education.
Vitruvius, (B.C.). **The Ten Books on Architecture**, (Translated 1960). Dover.
HYPERLINK "http://www.ahramdaily.org" www.ahramdaily.org