كتاب وقائع المؤتمر العلمي الدولي

الفن المعاصر وتعلميّة الفنون نحو بيداغوجيا مجدّدة

ART CONTEMPORAIN ET DIDACTIQUE DES ARTS VERS UNE PÉDAGOGIE INNOVANTE

اشراف وتنسيق :

د. حبيب زوينخ

أ. كريم عايش

مـــؤلـــف جـــمـــاعـــي

الفن المعاصر وتعلميّة الفنون نحو بيداغوجيا مجدّدة

كتاب جماعي

بالتعاون بين:

المركز الديمقراطي العربي برلين - المانيا

المعهد العالي للفنون والحرف بقابس، جامعة قابس – تونس

جامعة إب – اليمن

جامعة النيل الأبيض – السودان

جامعة بنغازي – ليبيا

Demokratisches Deutsches Zentrum für MENA-Studien, Berlin, Deutschland

ISBN 9 783689 291129

DEMOCRATIC ARABIC CENTER

Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112

http://democraticac.de

TEL: 0049-CODE

030-89005468/030-898999419/030-57348845

MOBILTELEFON: 0049174274278717

المركز مؤسسة بحثية مستقلة تعمل فى إطار البحث العلمى الأكاديمي والتحليلات السياسية والقانونية والإعلامية والأقتصادية حول الشؤون الدولية والإقليمية

2024

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية

Democratic Arab Center
for Strategic, Political and Economic Studies

الـنـــــاشـــر

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
ألمانيا / برلين

Democratic Arab Center
For Strategic, Political & Economic Studies
Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه
في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر.
جميع حقوق الطبع محفوظة

All rights reserved
No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049-code Germany
54884375-030
91499898-030
86450098-030

البريد الإلكتروني
book@democraticac.de

عنوان الكتاب	الفن المعاصر وتعلميّة الفنون، نحو بيداغوجيا مجدّدة
مؤلف الكتاب	مؤلف جماعي
رئيس المركز الديمقراطي العربي	أ. عمار شرعان
مدير النشر	د. أحمد بوهكو
رئيس اللجنة العلمية	أ. د. منيرة بن مصطفى
الإشراف والتنسيق	د. حبيب زوينخ و أ. كريم عايش
الطبعة	الأولى
السنة	2024م
عدد الصفحات	133
رقم تسجيل الكتاب	ISBN 9 783689 291129
الناشر	المركز الديمقراطي العربي للدراسات السياسية والاستراتيجية والاقتصادية | برلين – ألمانيا

الآراء الواردة أدناه تعبّر عن رأي الكاتب ولا تعكس بالضرورة وجهة نظر المركز الديمقراطي العربي

المركز الديمقراطي العربي ألمانيا – برلين

جامعة قابس – تونس

جامعة إب – اليمن

جامعة النيل الأبيض – السودان

جامعة بنغازي – ليبيا

Demokratisches Deutsches Zentrum für MENA-Studien, Berlin, Deutschland

كتاب وقائع

للمؤتمر الدّولي العلمي الموسوم بـ :

الفن المعاصر وتعلمية الفنون، نحو بيداغوجيا مجدّدة

Art contemporain et didactique des arts, Vers une pédagogie innovante

يوم 2024/04/17 م حضور المعهد العالي للفنون والحرف بقابس، تونس،

وأيضا بواسطة تقنية التحاضر المرئي (أون لاين)

رئيس المؤتمر:

أ. د .حبيب زوينخ – المعهد العالي للفنون والحرف بقابس، جامعة قابس – تونس

الرئاسة الشرفية:

أ .د .صادق طويل - مدير المعهد العالي للفنون والحرف بقابس– جامعة قابس – تونس

أ.د نصر محمد الحجيلي – رئيس جامعة إب – اليمن

أ .د .عزالدين يونس الدرسي – رئيس جامعة بنغازي – ليبيا

أ.د .الشاذلي عيسى حمد عبد – مدير جامعة النيل الأبيض – السودان

أ.د فؤاد عبد الرحمن حسان – ئب رئيس جامعة إب للدراسات العليا والبحث العلمي – اليمن

د. قمر الدولة عبد المطلب احمد عبد المطلب – ئب مدير جامعة النيل الأبيض – السودان

د. يوسف زغواني عمر– مدير مركز جامعة بنغازي للغات – المدير التنفيذي – المركز الديمقراطي العربي–ليبيا

أ.د .صلاح محمد إبراهيم أحمد – جامعة النيل الأبيض – كلية الاقتصاد والدراسات المصرفية – السودان

أ .عمار شرعان – رئيس المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

هيئة المؤتمر

رئيس اللجنة العلمية: أ. د. منيرة بن مصطفى

المنسق العام :د. حاتم تراب، جامعة قابس – تونس

رئيس لجنة المتابعة :د .فضل قاسم الحضرمي – جامعة إب – اليمن

مدير النشر :د .ربيعة تمار – المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

رئيس اللجنة التحضيرية :د .أحمد بوهكو – المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا – برلين

رئيس اللجنة التنظيمية :أ .كريم عايش – المدير الاداري – المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

هيئة الاشراف والتنظيم

د. أحلام عيادي، أستاذة مساعدة، جامعة قابس، تونس.

د. حاتم تراب، أستاذ مساعد، جامعة قابس، تونس.

د. أمين الغر بي، أستاذ مساعد، جامعة قابس، تونس.

د. كوثر دمق، أستاذة مساعدة، جامعة قابس تونس.

اللّجنة العلمية:

أ. د. منيرة بن مصطفى، أستاذة تعليم عال، جامعة تونس، تونس.

أ. د. كمال إسكندر، أستاذ تعليم عال، جامعة صفاقس، تونس.

أ. د. حنان عبيد، أستاذة تعليم عال، جامعة مينيسو ، الولا ت المتحدة الامريكية.

أ. د. حبيب زوينخ، أستاذ محاضر، جامعة قابس، تونس.

أ. د. صادق طويل، أستاذ محاضر، جامعة قابس، تونس.

أ. د. يسرى زغدان، أستاذة محاضرة، جامعة صفاقس، تونس.

الفهرس

تـقـديـم..... 6

حبيب زوينخ، جامعة قابس – تونس 6

نحو مشّائية الفن: البيداغوجيا التعلمية التحررية في البيئة الطبيعية: مشروع "مأوية" نموذجا 9

د. حاتم تراب 9

في أهمية تدريس الخط العربي لطلاب الفنون من خلال تجربة ذاتية..... 24

أ. صالح عدوني..... 24

تعلمية الفنون في رحاب الفن المعاصر..... 40

أ. كوثر دمق..... 40

البيداغوجيا المبتكرة في تحليل الموسيقات المقامية المعاصرة: الطرق والآليات المستحدثة..... 54

أ. حلمي بنصير 54

برمجيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الفنون الموسيقية المعاصرة: تعزيز للإبداع أم انتحالٌ مقنّع؟ 66

أ. علي شمس الدين 66

الفن المعاصر ودوره في تطوير المناهج التعليمية في اختصاص الفنون التشكيلية: تنمية المهارات التقنية والتفكير النقدي 78

الباحثة صفاء قنومة 78

ديداكتيك المسرح في المدرسة العمومية المغربية: بين مثالية التشريع وإكراهات الواقع..... 93

الباحثة يوسف أبوعائشة..... 93

Le statut de la référence artistique contemporaine dans la didactique des arts..... 104

Habib ZOUINEKH 104

INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES IN ART AND DESIGN EDUCATION: THE ROLE OF DIGITAL PLATFORMS 116

Héla BEN MAALLEM 117

L'enjeu de l'éducation artistique dans les Écoles d'Art en Tunisie : vers des nouvelles approches pédagogiques 130

Mohamed Ali MSOLLI..... 130

تـقــديـــــم

حبيب زوينخ، جامعة قابس – تونس

لقد أصبح واقعنا المعولم يدفع نحو انفتاح ضروري على تطوّرات العصر والاستفادة من منجزاته وسياقاته الفكرية والعلمية المتغيرة. ضمن هذا الإطار، لم يعد من المنطقي أن تستمر العمليّة التعليميّة في تونس والعالم العربي عموما في الاشتغال وفق سياقاتها المعرفية وأدواتها البيداغوجية القديمة. لم يعد مسموحا للجامعة أن تغفل عن تطورات الطرق الديداكتيكية التي أصبحت تستلهم من مراجع جديدة ونظم معرفية وتكنولوجية وثقافية معاصرة. لن يكون مفيدا رفض الفكر الثوري الداعي إلى بيداغوجيا مجدّدة تستفيد من ابتكارات التكنولوجيا الراهنة وتدرس الحاجيات الجديدة في سوق متغيّر وانتظارات طلابية شغوفة. في هذا السياق، يؤكد كاويت على أنه "لا يوجد تعلم حقيقي إلا عندما يكون هناك تكامل، ولا يوجد تكامل إلا عندما يكون هناك معنى، ولا يوجد معنى إلا عندما يستجيب التعلم المقترح للاحتياجات التي يتم الشعور بها شخصيًا" (Caouette، **1997**، صفحة **95**).

من هذا المنطلق، وفي سياق مباحث تعلميّة الفنون (Didactique des arts)، نتساءل اليوم عن دور الفن المعاصر في العملية التعلميّة. ألا يبدو هكذا تساؤل غريبا أمام فرضية حتمية حضوره الأساسي في بناء منهج بيداغوجي حديث ومجدّد يمكّن من خلق تصوّرات وممارسات ثورية ومعاصرة تؤسس لشكل مبتكر من التلقي المعرفي في مجال تدريس الفنون؟

يبدو أن دراسة تجربة تدريس الفنون في تونس والعالم العربي عموما تكشف اليوم عن ملاحظات نقدية عديدة حول طبيعة توظيف الفن المعاصر في تلك التجربة نتيجة عدم فهم ما يتضمنه من معاني الدمقرطة والمفهمة التي تبلور خصوصية سياقه الفكري والابداعي[1]، وذلك في اطار ما أحدثته أزمة الفن المعاصر من ار ك بصري وتشويش ادراكي في زعزعة أنماط العرض ضمن شكل من الاختراق الصادم والمستفز، وهو ما قاد إلى اعتباره مضادا للفن والثقافة ودافعا نحو العدمية والقبيح، هيك عن ملاحظة قلة تبني طرق بيداغوجية مجددة تستفيد من إمكا ت ذلك الفن في الانفتاح على اللّامسبوق وتطورات الأدوات التكنولوجية والرقمية الراهنة.

---

[1] - في هذا الإطار، كثيرا ما تنبني الوضعية التعليميّة في تجارب التدريس عند كثير من الاساتذة في تدريس مختلف المواد في اختصاص الفنون البصرية على صياغة مشاريع فنية تستند إلى تجارب من الفن الكلاسيكي أو الحديث، والتي تنبني على فكرتي المحاكاة والجمالية كمبحثين فكريين وفلسفيين قابلين للتوظيف الهيكلي في تمارين التدريب الفني والقراءة الانشائية. وإذ نسوق هذه الملاحظة، فليس في ذلك اشارة إلى نقيصة أو اعتقاد بغياب جهد بحثي قابل للتثمين والانتاج الثري والمعمّق، وإنما نكتفي لإشارة إلى غياب ملحوظ في الاستناد إلى توظيف أنماط تقنية ورؤى فنية وابداعية جديدة ومستحدثة تدفع نحو خلق أنماط مبتكرة من بيداغوجيا مجددة تتجاوز الطرائق التقليدية في التدريس.

في سياق هذه التصورات، تهدف تعلميّة الفنون إلى خلق تفاعلات فعالة تربط بين الأستاذ والطالب والمعرفة بغية تسهيل عملية تملّك المعرفة من قبل المتعلمين. وهي تهتمّ أيضا لكشف عن مختلف الميكانيزمات المستخدمة من قبل الطالب لتملك المفاهيم والمعارف والممارسات والتقنيات المتصلة بمجال الفنو ، وكذلك الانتباه إلى أثر البيئة الخارجية في التعلم[1] (Barret، 1989، صفحة 176)، والبحث في الصعو ت والعوائق التي يواجهها ومحاولة تحليلها ومعالجتها ضمن خطط وأساليب تنظر في جملة من المفاهيم مثل: مفهوم التصورات[2] ومفهوم العوائق التعليمية[3]، ومفهوم الهدف العائق[4]. وذلك ضمن سعي لتبني طرائق بيداغوجية حديثة تهتم أساسا بنشاط الطالب وتعلّمه الذاتي، إذ تدعوا إلى تكييف محتو ت المواد المدرسة مع حاجيات الطالب وقدراته وكفاءته، وكذلك تدعو إلى البحث في كيفيّة تعلّم الطالب عن طريق الملاحظة والتفكير والبحث الذاتي، كما تدعو هذه الطرائق ضمن نظرة أكثر حداثة إلى البحث في كيفيّة جعل الطالب مشاركا بنفسه في بناء المعارف استنادا إلى مبادرته الإبداعية وجعله محور العملية التعليمية (خاصة مع Ferrière و Decroly و Dewy و Pestalogie).

وللأستاذ دور مهم في هذا السياق التجديدي يتجلى في سعيه لبلورة تلك التصورات وفق رؤية تستفيد من الانفتاح الذي تتيحه نظر ت البيداغوجيا المعاصرة، كما تستفيد من تطورات التجارب الفنية المعاصرة وتقديمها لأفكار وسياقات تقنية وعرضية وفنية ثورية وراهنة. يقول "فرغيسون" (Ferguson, 1987) في هذا الإطار: " إنّ المدرس المتفتح هو ذاك الذي يساعد المتعلّم في اكتشاف الأنظمة والعلاقات، إنّه مولّد للأفكار وصائغ لردود الأفعال وفاعل في عمليّة الاستيعاب، غير أنّه لا يعدّ السبب الرئيس في ذلك كله" (بيرتراند، 2007، صفحة 42). ضمن هذا السياق يتحدّث روجر (Rogers, 1976) عن التعلّم الخبراتي، إذ يعتبر ن التعلّم يقوم على مبادرات الطالب، وأنّ التعلّم الصحيح يحدث عندما يدرك الطالب وجود تلاءم بين المعارف التي يجب اكتسابها، وموضوع التعلّم، فكلّما كان الطالب مشاركا في العمليّة التعليميّة كلّما صار التعلّم أكثر سهولة. وعليه، يكتسب الطالب أكبر قدر من الاستقلاليّة في الفكر وفي الإبداع (بيرتراند، 2007، صفحة 57).

إن التدريس هو مجال الفن[5] (Mialaret، 1964، صفحة 4)، وعملية تدريس الفنون هي تجربة تداخل وتفاعل بين عناصر ثلاثة؛ أولها التجربة الأكاديمية في إطار الاستفادة من البحوث والدرلسات العلمية المنجزة، و نيها التجربة التعلميّة في إطار التكوين البيداغوجي، و لثها التجربة الفنية في إطار الجهد الفني للبذول في تكوين تجربة فنية ذلتية. إن للمدرس – الفنان يجمع بين هذه التجارب الثلاث ضمن سياق من التفكير والمعالجة من أجل تثمين الرؤى البيداغوجية والبحث عن أفق أوسع من التجديد يتجاوز التصورات الكلاسيكية والقديمة ويؤسس لرها ت قادرة على دفع الطالب نحو مزيد من الاكتشاف وخوض تجربة البحث والتعلم

---

[1] - في نفس السياق، يرى ريت أن الوضع التعليمي لا يكتمل إلا إذا أخذ في الاعتبار التدخلات الخارجية، التي تنقلها المجموعة بوعي، وكذلك الأحداث غير المتوقعة والمستبعدة من الوضع التعليمي الكلاسيكي عتبارها عقبات تعترض التعلم.

[2] - مفهوم التصورات (Les conceptions des apprenants): تعتبر التعلميّة أن الطالب لا يتعلم في انقطاع عن التصوّرات القبليّة. إذ أنّه يملك تصورات تمثل معارفه السابقة وهي لا تساعده في أغلب الأحيان على حسن تملك المعارف العلميّة.

[3] - مفهوم العوائق التعليمية (Les obstacles didactiques): تعتبر التعلميّة أن الطالب يتعرّض إلى عدّة عوائق خلال عمليّة تملك معارف جديدة على غرار ما يقول به " شلار" في حديثه عن العوائق الابستيمولوجيّة.

[4] - مفهوم الهدف العائق (Le dévolution didactique): يعود استنباط هذا المفهوم إلى الباحث الفرنسي "مارتينان" J. L. Martinand 1986 في محاولته التوفيق بين مفهومي: الهدف والعائق التعليمي وذلك لأجل قراءة أخطاء الطلبة قراءة تحليليّة بغية تحديد الأهداف الملائمة والتقويميّة.

[5] - يؤكد ميالاريت أن التدريس هو مجال الفن. فن خلق الظروف المواتية لهذا العمل العميق من المرجح أن يوجه تطور الموضوع، وفن التعامل مع تقنيات عمل معينة، وفن قيادة أولئك الذين يكون الشخص مسؤولاً عنهم نحو أهداف محددة.

والتكوين الذاتي وبناء شخصية فاعلة ومبادرة ومستقلة. وهو في ذلك يوظف تصوراته التي تتشكل في سياق تقاطع خبراته في البحث والتدريس والممارسة الفنية من أجل تقديم أفكار جديدة تنهل من تطورات الأدوات التكنولوجية والسياقات المعرفية المعاصرة من أجل صياغة وضعيات تعلمية جديدة تدفع الطالب نحو مزيد من الابتكار والر دة والتفكير الحر.

من هنا كان المؤتمر العلمي: "الفن المعاصر وتعلمية الفنون، نحو بيداغوجيا مجددة"، المنعقد لمعهد العالي للفنون والحرف بقابس – تونس في 17 أفريل 2024 لشراكة مع المركز الديمقراطي العربي برلين ألمانيا مناسبة هامة لطرح قضية بيداغوجية راهنة من زاوية المبحث العلمي. وهو طرح يستفيد من تجارب التدريس الذاتية في مجالات عدة مثل الفنون البصرية والمسرح والموسيقى، كما يستفيد بدون شك من التجارب الفنية الذاتية. في هذا الإطار تتنزل الإشكالية الرئيسية المحددة لأهداف هذا المؤتمر في سياق طرح سؤالي: كيف يمكننا استثمار المرجع الفني المعاصر من أجل خلق أدوات وميكانيزمات تعلميّة يمكنها الدفع نحو سيس بيداغوجيا مجددة؟ ما هو المنهج المكن اعتماده من أجل سيس تلك البيداغوجيا ضمن منحى ثوري ومعاصر؟

تتوزع الاهتمامات البحثية في هذا المؤتمر وفق ثلاث محاور:

- نحو تعلميّة موجهة نحو الفن المعاصر. سؤال المنهج والتصورات.
- بيداغوجيا الفن بين النظرية والتطبيق. رها ت توظيف المرجع الفني المعاصر.
- التجديد البيداغوجي في سياق تدريس الفن المعاصر. الأدوات والميكانيزمات والتصورات.

وهي محاور تهدف إلى تقديم تصورات بحثية تركّز لأساس على:

- الدعوة إلى الاهتمام همية توظيف الفن المعاصر في خلق تصورات ديداكتيكية جديدة تتجاوز التمثّلات القديمة والكلاسيكية.
- الدعوة إلى التفكير في أهمية خلق تصورات ثورية تؤسس لتجديد بيداغوجي يدفع نحو استثمار الطرق والأدوات والآليات والميكانيزمات المعاصرة في التدريس من خلال توظيف ما يتيحه الفن المعاصر من رؤى مفاهيمية وسياقات جديدة للعرض والانجاز والتعبير.
- التفكير في خلق سياق منهجي جديد في بناء الوضعيات التعلميّة يدفع نحو تكوين طالب ذو شخصية بحثية مستقلة ورائدة ومبادرة ومبتكرة.
- التفكير في كيفية استغلال وتوظيف التقنيات والتطورات التكنولوجية المتاحة في بلورة محتوى ديداكتيكي مبتكر.

يتضمن هذا الكتاب جملة النصوص المقدمة في إطار فعاليات المؤتمر المذكور آنفا. هذه النصوص تترجم تصورات فنانين ومدرسين في مجالات الفنون البصرية ونظر ت الفن والموسيقى والمسرح في سياق البحث في مختلف المسائل المطروحة في المحاور المذكورة سلفا.

نحو مشّائية الفن: البيداغوجيا التعلمية التحررية في البيئة الطبيعية: مشروع "مأوية" نموذجا

Towards a peripatetic art: Emancipatory Learning pedagogy in nature.
Through a « MAAWIA » project

د. حاتم تراب

أستاذ مساعد تعليم عالي، جامعة قابس، المعهد العالي للفنون والحرف بقابس، تونس.

Hatem.trab@yahoo.com

ملخّص:

يطرح هذا المقال إشكالية التعلم الفني في الفضاء الطبيعي، كحالة من التحرر البيداغوجي الذي يقطع مع المكان المغلق، ويدعو لمصالحة الطبيعة. ونفترض أن الأثر الفني في هذا الفضاء ما هو الا فعل سكن ومعايشة لخصوصية المكان. ونستدل بمشروع "مأوية" كبرهان نموذجي لممارسة فنية تسكن المكان وتتماهى معه، وتعكس أسلو تعلمي فيه تجديد منهجي لبيداغوجيا مغايرة، تتماهى في مضمونها مع توجهات الفن المعاصر.

الكلمات المفتاحية: التعلم الفني \ الفضاء الطبيعي \ البيئة \ مشائية الفن \ المكان \ فعل السكن.

ABSTRACT:
This article poses the problem of artistic learning in a natural space, as a state of educational liberation, which breaks with confined space, and calls for reconciliation with nature. We assume that the artistic effect in this space is nothing other than an act of inhabiting and experiencing the intimacy of the place. We cite the "MAAWIA" project as exemplary proof of an artistic practice that inhabits the place and identifies with it, and reflects an educational method in which there is a systematic renewal of a different pedagogy, whose content is coherent with contemporary art trends.
KEYWORDS: Artistic education, natural space, environment, peripatetic art, place, in situ.

Résumé:
Cet article pose la problématique de l'apprentissage artistique en espace naturel, comme un état de libération pédagogique qui rompt avec l'espace confiné, et appelle à une réconciliation avec la nature. Nous supposons que l'effet artistique dans cet espace n'est rien d'autre qu'un acte d'habiter et de vivre l'intimité du lieu. Nous citons le projet « MAAWIA » comme preuve exemplaire d'une pratique artistique qui habite le lieu et s'identifie à lui, et reflète une méthode pédagogique dans laquelle il y a un renouvellement systématique d'une pédagogie différente, dont le contenu est cohérent avec les tendances de l'art contemporain.
Mot clé : Education artistique, espace naturel, environnement, art peripaticien, lieu, in situ.

مقدمة

قد يبدو عنوان المقال غريبا، أو فيه ضرب من اللّبس، ومصدر هذه الغرابة من تلك المفارقة في العلاقة بين عملية التعلم والبيئة الطبيعية، بين فضاء التعلم المألوف والمتداول لدينا في جامعاتنا من ورشات وقاعات اختصاص، الى فضاء آخر مغاير، يبدو مفتوحا وممتدا أو "طبيعي". هذا ما يجعلنا نطرح سؤال المكان وأبعاده البيداغوجية التعلمية؟ فالخروج الى الفضاء الطبيعي المفتوح، لغاية تعلمية، هو هروب من الأمكنة المتداولة والمعتادة في عملية التدريس. وهو أيضا إقرار بموقف ثر ضد الفضاءات المغلقة والأطر المكانية ذات الأفق المحدود.

ولكن لكي نفهم ذلك، سوف ننطلق من فرضية "مشّائية الفن المعاصر"، التي نظن أنها تُقرّ فلاس المكان المنغلق وتدعو الى الانطلاق والتحرر نحو بيئة طبيعية مفتوحة. فكيف نفهم ذلك؟

من الواضح منذ البداية أننا نسعى الى ترسيخ فكرة تعلّمية تختلف بعادها البيداغوجية عن الحدود المغلقة لفضاءات التدريس الفني التي مللناها وضاقت بجدرانها عن حدود الابداع. وإذ نحاول التطلع لأفق جديد، وجد ه في الطبيعة، فهو من ب تغيير زاوية النظر، وتجديد سؤال إبداعية المكان وأبعاده البيداغوجية. ولأجل توضيح هذه الفكرة، نرصد ثلاثة مداخل نرى أنها كفيلة لتبيان مظهر هذه البيداغوجيا التعلمية المتحررة. أولا، حول دلالة مشّائية الفن المعاصر. و نيا، من خلال نموذج مشروع "مأوية فنية"، و لثا، في بيداغوجيا التعلم الحر في الفضاء الطبيعي.

مدخل: حول سياقات تعلمية الفنون

في بداية عصر النهضة ظهرت صحوة الفنان مصبوغة بنوع من الاستقلالية عن السلطة السياسية والاقتصادية، وظهر مستوى ذلك الفنان الذي يفكر من منطلق فلسفي. ويتجلى ذلك في المنحى الفكري الإنساني (الأفلاطوني الجديد) الذي تطور في فلورانس حوالي القرن 15 م، والذي يدعو إلى توحيد التوق والطموح الإنساني لتغيير المبادئ الأخلاقية والجمالية.

هذا الموقف الجديد خلق مفهوم الفن، (كانعكاس للطبيعة التي بدورها مرآة تعكس الفكر البديع) الذي سيحمل سجالا فكر و مليا، يرفع قسطا من التحفظ والتردد لنسبة للفنان. والرهان أصبح التعرف على مواقفه انطلاقا مما ينجزه، ومثال ذلك "ميكال أنج" الذي اجتث وانتزع عبيده من المادة بصوره الرمزية. ومن قدرته على مضاهاة التكوينات الر ضية الأكثر تجريدا، والبلاغية والشاعرية أيضا.

وفي الورشة، مكان التعلم، تُكيّف الأشياء ويعاد هيلها، وهناك يتم اللقاء بين المشهد والفنان لكي تنبثق فكرة العمل الفني وتولد نظريته. وبحوث ذلك العصر تدل على تطور الخطاب الفني الذي يبحث على الرفع من مستوى التفكير للدخول في الفنون الحرة، كالأغراض الأدبية التي أصبحت أكثر عمقا في الرسم، وظهور المنظور بمقار ته الهندسية، دون أن ننسى المعرفة الطبيعية للجسد التي تطالع علم التشريح...الخ.

وحوالي سنة 1500 في ورشة "بوتشيلّي" (Botticelli) يتحقق تحول مركز التعلم إلى مكان للتعليم، على شكل دٍ والفنان يصبح أكثر وعيا بقيمته، فيصبح مثقفا، متابعا لمعارض الأمراء والأثر ء. ومن ثمة انطلق التقليد الساعي لإنشاء مدارس الفن، الذي نجد أثره في العصر الحديث. وفي هذا السياق ترى الباحثة "آني فارجير" (Annie VERGER): "إن القطيعة بين مرحلتين ريخيتين للتكوين الفني، تفصل بين نمطين لتعليم الفن. الأولى تؤكد على التطبيق الحرفي الذي يتأسس على نقل موروث تقني، والثانية بمثابة منهج يُعده الفنان ذاته، مما ينزله منزلة الشاعر أو رجل العلم"[1] (VERGER، 2003).

[1] – إن هذا التناظر والتضاد والفصل بين هذين النمطين التعلُّميين للفن ليس من الأكيد إرجاعه إلى نظرة إيديولوجية فكرية على حسب رأي الباحثة "آني فارجير"، وهي أيضا لا تؤكد هذا التضاد، وكذلك ليس من ب الموقف الذي يؤكد هذا الفصل. وتقول أيضا: "إذا كان صحيح أن "كتاب الحرف"

هذا الرأي يستدعي منّا التوقف والنقاش، وكأن العملية التعلمية في الفن قد تم حصرها في مظهرين بحسب هذا السياق التاريخي كما ذهبت اليه الباحثة "آني فارجير". فإما نقل تراثي حِرفي، أو صياغة مدرسية بحسب تجربة فنان ما.

هذه الفكرة سوف تصبح محل ارتباك إذا نظر لتعلمية الفن من منظور الفن المعاصر. فاليوم أصبحنا لا نتحدث عن النقل الحرفي، وكذلك التعلم الفني المدرسي (مدارس الفن) قد تجاوزته الأحداث. لأن ما يطرحه الفن المعاصر يتجاوز هاتين المرحلتين، ان لم نقل يقطع معهما.

الفن ليس حرفة بمعنى التكرار، بل هو إبداع لأنه حي ومتحول ومتجدد. فالإبداع ضروري للفن، أما لنسبة للحرفة فالإبداع مستحب. وكذلك الفن بطبيعته غير منتهي ومفتوح ولا مكتمل (inachevée) والحديث هنا عن عملية التعلم، فبيداغوجيا الفن: هي لمقابل إبداع فني وليست تقنية تحكم.

وغاية التعليم الإبداعي في تعويدٍ تمريني ن تجعل المتعلم يستأنس بطريق موحشة لا يعرف منتهاها. يذكر محي الدين ابن عربي قائلا: "أنك إن مشيت وراء الشئ، لن ترى ماراه ولن ترى إلا أثر خطاه".

الإبداع اذن هو اكتشاف ما لم يقصد. أي أن تكون في حالة يقظة، وأن الذي يبدع لا تي بداع من خارج الواقع. الواقع غير موجود، وقابل للتأويل ليصير مفهوما معلوما. أما الوجود الذي لم يكن مبني على التأويل فهو غياب، ومن وسائل التأويل الإبداعي ضرورة التجاوز وضرورة التواضع.

من ثمة يمكن تحديد أهداف مستجدة لتعلمية الفنون، على غرار حرية الحركة، والتعبير، والنظام، والابتكار.

أما الطريقة المفترضة لذلك فهي مزيج من اللهو والجد، وهو ما وقعت الإشارة له في أهداف تعليم الفنون من حرية في التعبير والنظام الذي يقنن العملية الإنشائية. هذا من شأنه أن يحدد المحتوى الفني الذي سوف يكون مبنيا على فكر تحرري منطلق وغير منغلق. طبعا لاستناد على مرجعية فكرية ونظرية وفنية، تستند على ما نسميه "مشائية الفن المعاصر"، بوصفها نمط تفكير في معاصر نجد له أثر في مظاهر النحت المعاصر من خلال الحركات الفنية الخضراء، أصدقاء الطبيعة والبيئة. كيف نفهم ذلك؟

1. في دلالة مشّائية الفن المعاصر:

أ. مقاصد من مشّائية الفن المعاصر:

بعد قراءة ملية متأنية ورصينة للفن المعاصر، يتخلد لدينا فهم مغاير "للعمل الفني"، وتقنياته وتصور مختلف للفعل الإبداعي. وهو نتيجة حتمية لتحولات المفاهيم والاشكاليات التي يطرحها هذا الفن. وأهم ما يمكن الوقوف عنده ذلك الاهتمام لفضاءات المفتوحة التي يتغير معها مفهوم المكان. والعمل الفني أصبح مفلتا من قيود الورشة ومن أسر جدران قاعات الروض والمتاحف.

لايتيان بوالو" livre de Métiers D'Etienne Boileau (الكاهن الملكي للقديس لويس) لا يُظهر فصلا بين الفنان والحرفي، فتجدر الإشارة إلى الملاحظة أن في بداية العصور الوسطى كتبت العديد من الدواوين من طرف ممارسي الفن، يصفون فيها زملائهم ممن يمتهنون الفنون. وقد جابت هذه المخطوطات أورو الغربية. وجملة من الأسئلة الخاصة طرحت من خلال تقنية التصوير أو التزويق، وقد وُجدت مجدولة، وهم على سبيل المثال: تحليل العناصر المكونة للعمل، الحامل، المواد، الصبغيات، الورنيش ومسألة حماية السطوح الملونة، والزيت وإمكانية استعماله كوسيط تقني. و لرغم من أن هذه المعالجة الأولية كانت تقنية بحتة، فلا يمكن عزلها من الحقل النظري الذي ورد أثره في مكتبات أديرة الرهبة، مع عديد من المخطوطات ومقاييس ونماذج فينوس الشرق. في حين ومنذ بداية القرن 14، ارتبط المزوّقون لجامعات، والفنانون أصبحوا يرسمون الصور في الموسوعات".

هذا ما دفع الفنان المعاصر الى اعتبار الفضاء الطبيعي المفتوح مجالا للفعل الإبداعي ومحملا للمنجز الفني. هذا التحول في مفهوم المكان ينبه الى جملة من التحولات الأخرى التي يتوجب الاهتمام بها، على غرار فكرة العمل الفني وتقنياته وطرق عرضه ومنهجية تناوله، وخاصة خطابه الفني الذي ينبئ بفكر جديد لابد من العمل والاشتغال عليه. وهو ما يستدعي طرق مختلفة في التعاطي مع المنجز الفني وبيداغوجيا متطورة نساير هذا التحول.

وعلى أساس هذه المتغيرات نحاول العمل على إرساء أسلوب بيداغوجي مختلف يتواءم مع هذا الفكر المعاصر المتحول. لأجل ذلك كان لابد من التفكير منهجيا في مسالك التجديد التي ترتقي لمنجز الفني الى مشروع سيمته الحيوية والحركية والتفاعلية مع ذلك الفضاء الطبيعي المفتوح الحامل لفكرة العمل الفني. هنا لابد من الإشارة الى أن خصوصية العمل في مناخ بيئي تفرض نوعا من الحركية وسلوكا بيداغوجيا حيوي، أساسه التجوال في المكان والاكتشاف، وفهم خصوصياته بتفعيل آلية التساؤل، والمحاورة، والتأويل، والاستنتاج. هذا يشترط وجودا فعليا على عين المكان (in situ) الذي يستهدف المنجز الفني.

وليست الغاية مجرد استكشاف وز رة سياحية للتمتع بجمالية المكان بقدر ما هو استنطاق لتلك الجمالية الكامنة فيه.

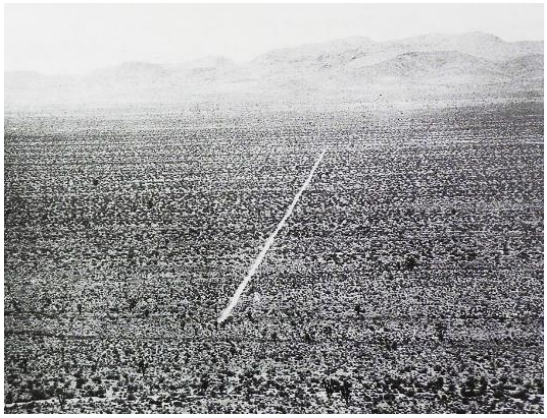
هذا يتطلب ز رة ميدانية تفاعلية داخل المكان المستهدف من أجل تكوين المعرفة فيه. وهو نمط تعلمي قد يبدو لنا جديدا ومعاصرا، يساير ما توصل اليه الفنان المعاصر من تفاعلاته داخل الفضاء الطبيعي المفتوح على غرار فناني "اللاند آرت" (land art) الذين مهّدوا لما يسمى لفن والطبيعة (art nature) أو الفن البيئي (art environnementale). بمعنى أن تمشي داخل الطبيعة، وتتفاعل معها فنيا بكامل الانطلاق والحرية. هذا ما أسميناه "مشّائية الفن المعاصر". وهو مصطلح نستعيره من أرسطو الذي أسس لما يعرف لمدرسة المشائية في الفلسفة[1].

ب. تقاطعات المشّائية مع فن النحت المعاصر:

هذا الأسلوب الأرسطي وجد فيه مسلكا بيداغوجيا مهما وملائم لفكرة التدخل التشكيلي على الفضاء الطبيعي. ويكفي أن نستشهد بعمل الفنان الأمريكي "والتر ديمار "[2] (Walter DE MARIA) عندما رسم خطا في صحراء "موهافي" (Mojaves) سنة 1963/ 1961. وهو عبارة عن خط مستقيم بطول واحد كلم، هو بمثابة طريق تكوّن ثر للمشي المتكرر ذها وإ . هو مشروع كان من المفترض أن تكون له جدران متوازية على طول الخط، غير أنه لم يتمم إنجازه.

[1] – المشّائية (peripatetic)، هي نمط تفكير تعلّمي قديم كان قد أسس له أرسطو من خلال ما يعرف " لمدرسة المشائية". نسبة الى الكلمة اليو نية (peripatos) والتي تعني أروقة مدارج الألعاب الر ضية، أين كان أرسطو يعقد اجتماعاته بتلاميذه. والمقصود لمشائية لدى أرسطو هو القاء الدرس وتكوين المعرفة أثناء المشي. ويعود ذلك الى تكوّن مجموعة من العينات الحية التي يناقشها أرسطو مع طلبته والتي يعثرون عليها في الطبيعة، والتي كانت مرصفة في مكان الدرس (في الطبيعة) يمينا ويسارا. فتكون مسارا لممرات يمشي خلالها أرسطو مع طلبته وهو يلقي الدروس. لذلك سميت لمدرسة المشائية، وصارت وسيلة بيداغوجية تجعل من المعرفة مجالا استكشافيا وحركي.

[2] – والتر ديمار : **1935 \ 2012**، نحات معاصر من رواد اللاند آرت مريكا، عرف عماله النحتية في الفضاء الطبيعي.



Mile long drawing 1961/ 1963

وكم في ذلك من معنى، هو أثر الانسان على الطبيعة، وأثر الحركة على الأرض، ودليل الوجود في المكان، وفعل متكرر يعكس صبرا ومثابرة وعمل دؤوب، أنها قصة الانسان ووجوده.

هذا النمط الفني، يبدو ثرا على القوالب الفنية الكلاسيكية المحنطة، وهو انفتاح وتثمين للبيئة. وعلى خطى "ديمار "، واستئناسا لمدرسة المشائية الأرسطية، نحاول استلهام سبلا بيداغوجية من داخل البيئة الطبيعية، من أجل بناء معرفة جمالية استكشافية للبيئة المحلية من خلال استنطاقها تشكيليا. يقول "بول آردين": ""التيارات الخضراء" تعطي صوً للفنانين من جميع الخلفيات، الملتزمين لمسائل المرتبطة لبيئة. إنها تجسد حركة تضفي جوًا جديدًا على فترة الأنثروبوسين التي نعيش فيها". هذا ينبه إلى راهنية هذا المبحث الذي يهتم لطبيعة. فالفن معايشة للبيئة وتفاعل داخلها. وهو الذي وصفه "آردين" بفترة "الأنثروبوسين"[1](Ardenne، **2019**، صفحة **35**)، حقبة استغلال الانسان للطبيعة. فالأنشطة البشرية بصفة عامة، لديها القدرة على إحداث تغييرات كبيرة في بيئة الأرض، بما في ذلك طبيعة الانسان ذاته.

ولما كان الفن المعاصر فنا بيئيا، ظهرت فيه تيارات خضراء تنادي ستغلال الطبيعة وتعديلها، لم يكن هذا الاهتمام معاد للبيئة، بل غايته الحماية والاستدامة وخاصة التنبيه الى مواطن الجمال فيها. وهو ما انتبه اليه فنانوا اللاند آرت ومن بعدهم فنانوا التيارات الخضراء، الذين أولوا اهتماما لغا لبيئة والطبيعة. وعلى الرغم من اختلاف زوا النظر لدى هؤلاء الفنانين الا أنه يحسب لهم العودة للطبيعة.

وقد شهدت فترة الستينيات والسبعينيات ظهور فنون طليعية، رافضة للمفاهيم الفنية القديمة. هدفها كسر الأطر وتجاوز حدود الفن السائد. يطالبون لتزام سياسي واجتماعي، ويعتبرون فنهم بمثابة شهادة على تنافسهم مع النظام القائم والجهاز الثقافي لا سيما مؤسسة المتحف، المكان الرمزي للثقافة. يحاولون الهروب من المفهوم التقليدي للمعرض، والمتحف، وصالة

---

[1] – الأنثروبوسين هو مصطلح جديد مشتق من اليو نية القديمة ἄνθρωπος (أنثروبوس، "إنسان") وkαινός (كاينوس، "جديد"، لاحقة تتعلق بعصر جيولوجي)، في إشارة إلى فترة جديدة أصبح فيها النشاط البشري هو النشاط الجيولوجي السائد أمام كل القوى الجيولوجية والطبيعية الأخرى التي كانت سائدة حتى ذلك الحين. هو اقتراح لعصر جيولوجي كان من الممكن أن يبدأ عندما أصبح ثير البشر على الجيولوجيا والنظم البيئية مهمًا على نطاق ريخ الأرض.

انتشر مصطلح الأنثروبوسين، الذي يعني "عمر الإنسان"، في نهاية القرن العشرين على يد عالم الأرصاد الجوية وكيميائي الغلاف الجوي بول جوزيف كروتزن، الحائز على جائزة نوبل في الكيمياء عام **1995**، وعلى يد يوجين ستويرمر، عالم الأحياء، لتعيين عصر جيولوجي جديد، بدأ في نهاية القرن الثامن عشر مع الثورة الصناعية.

وقد لا يعتمد تعريف الأنثروبوسين على التعديلات التي أجراها الإنسان على البيئة فحسب، بل أيضًا على طبيعته البيولوجية. ويتجاوز ثير هذه التغيّرات والتعديلات، التقلبات الطبيعية، خاصة على مستوى مناخ الكوكب والتواز ت الرئيسية للمحيط الحيوي.

العرض، المتهمة بعادهم عن المجتمع وتوسيع الفجوة بينهم وبين الجمهور؛ رغبتهم هي إعادة اختراع أشكال وأماكن التعبير لإعطاء إبداعاتهم مساحات جديدة، طبيعية أو حضرية. وكان هدفهم هو الانتقال من مبدأ الثابت إلى الحركي والحيوي في الطبيعة حتى وان كان زائلا. وفي الوقت نفسه، تطوير اهتمامهم لمواد الطبيعية الخام، والأرض بشحنتها الرمزية الكبيرة ستمثل المادة والموضوع المفضل[1].

في عصر الأنثروبوسين، حيث أصبحت إعادة تعريف طريقتنا في سكن العالم مسألة بقاء، يساهم الفن المعاصر في اتخاذ موقف ويسمح لتفكير في القضا البيئية. ولذلك يصبح الفنانون البيئيون، من خلال حساسيتهم وقدرتهم على جعل الأشياء غير الملموسة ملموسة، الممثلين والممثلات المثاليين لدعم العلم في المعركة البيئية (Clavel، 2012، الصفحات 437– 447).

في حوالي عام 1960، كانت الحاجة إلى الابتعاد عن الوسائط والمعارض التقليدية واضحة للغاية. لم يعد فنانو الحركة الفنية للأرض الأمريكية يرغبون في إنشاء مناظر طبيعية، بل يرغبون في التعامل معها. ظهرت هذه الحركة الفنية في الولا ت المتحدة، حيث تكثر المساحات البكر الكبيرة. تصبح الطبيعة أداة ومكا ً كافيًا للخلق في حد ذاته. رسالة هؤلاء الفنانين بسيطة: المناظر الطبيعية موجودة، وهي نبيلة وتستحق أن تكون مركز الاهتمام. من بين أشهر أعمال فن الأرض، يمكننا أن نذكر الرصيف الحلزوني "لروبرت سميثسون"، وهو عبارة عن دوامة ضخمة، مصنوعة بشكل رئيسي من الصخور وبلورات الملح، تستحم في بحيرة الملح الكبرى (Raphaël، 2012، الصفحات 163–172)، وكذلك أنفاق الشمس لنانسي هولت، المصنوعة من مجاري خرسانية مثقبة، و لتالي السماح للضوء لدخول.

في نهاية الستينيات، في إيطاليا، غزت حركة "الآرتي بوفيرا" الفضاء الثقافي. بسبب حرصهم ورغبتهم في الهروب من سوق الفن وتحدي المجتمع الاستهلاكي، يطالب الفنانون لعودة إلى جذورهم من خلال تجربة الفن من أجل الفن. تم إنشاء الأعمال المؤقتة في الغالب في الهواء الطلق، مع وجود عناصر في الموقع (Jean-Pierre , Arnaud Laclotte Michel, Cuzin Pierre، 2003، صفحة 174). وشملت هذه الحركة، من بين آخرين، "جوزيبي بينوني"، الذي عمل بشكل رئيسي مع الأشجار، وكذلك "جيوفاني أنسيلمو"، الذي جعله ارتباطه لأشياء غير المتجانسة مشهورًا، مثل مزيج كتلة من الجرانيت وخس طازج. وفي الوقت نفسه، وكرد فعل على التطور والتصنيع في اليا ن، أدار الفنانون اليا نيون ظهورهم للفن التقليدي. ويمكن اعتبار الحركة التي قدمها بول أردين في كتابه "فن بيئي: الخلق البلاستيكي والأنثروبوسيني"، والتي تسمى "مونو"[2] هي بمثابة تيار فني بيئي معاصر، لأن إبداعاتها تطالب حترام أكبر للطبيعة.

لم يعد فنانو البيئة المعاصرون، ورثة ووريثات رسامي المناظر الطبيعية، يسعون إلى إبراز جمال البانوراما. على عكس "اللاند آرت" و "الآرتي بوفيرا"، فإن الهروب من صالات العرض والمتاحف لإعادة الاتصال لطبيعة لم يعد كافيًا، بل إن موضوع البيئة أكثر هيمنة في أعمالهم من أعمال أعضاء حركة "مونو". إذا أراد فنانو البيئة تجاوز البحث عن الجمال والخصائص التشكيلية، فذلك لأن ممارساتهم المنخرطة تظهر الرغبة في إحداث تغيير اجتماعي.

---

[1] – في كثير من الأحيان، تتم مقارنة فن اللاند آرت لفن البيئي، ويوجد من لا يفرق بينهما. غير أن فن اللاند آرت كان في جوهره بيئيًا لأنه سمح لنا عادة التواصل مع الأرض والبيئة. ويعتقد آخرون أن هؤلاء الفنانين أفسدتهم المصالح الاقتصادية وأضروا لطبيعة. خاصة وأن التدخلات الفنية التي يقوم بها الفنانين في بعض الأحيان تغير المناظر الطبيعية بشكل جذري وعنيف. ولهذا السبب يرى بعضهم أن فن الأرض "مناهض للبيئة" لأنه وحشي للغاية ولا يحترم الطبيعة.

إذن فن اللاند آرت يشبه الفن البيئي أكثر من كونه فنًا بيئيًا صريحا. و لتالي، فإن البيئة هي مادة مميزة للإبداع لفناني اللاند آرت. إنه نوع من العودة إلى الطبيعة، لكنه لا يشكل على الإطلاق دعمًا للمطالبات البيئية، أو دفاعا عن الطبيعة.

[2] – (Mono Ha) هذه الحركة، التي نشأت في اليا ن بين عامي 1968 و1970، جمعت فنانين اشتغلوا على البيئة والمواد الطبيعية.

2. "مشروع مأوية"، نموذج فني لبيداغوجيا متحررة:

أ. تقديم لمشروع "مأوية":

عملا بمبدأ المواكبة والتحيين، ننظر الى الممارسة النحتية من منظور الفن المعاصر من خلال أطروحة تجاوز المألوف والمتداول. ومن خلال إشكاليات المكان المفتوح على الفضاءات الطبيعية. وهو منحى جمالي أسس له النحات المعاصر بتبني المعطى الطبيعي بوصفه موضوعا فنيا ومادة عمل وحامل للأثر الفني. من هذا المنظور يصبح تناولنا للممارسة النحتية، تناولا ايكولوجيا منفتحا على البيئة المحلية والطبيعة.

هذا يجعلنا أكثر قرب وتصالح مع البيئة. نسكن المكان ونتفاعل داخله بكامل معطياته الطبيعية والجمالية. بهذا المنطق كان من اللازم التفكير في مكان يستجيب لهذه المبادئ ويشترط خصوصية الانفتاح والحرية. في سياق هذا التفكير نتوجه "سطح القمر"، في جهة "الصمار" بتطاوين من الجنوب التونسي، بوصفه موقعا ملائم لتدخل تشكيلي يلبي كامل هذه الشروط. لكن لماذا "سطح القمر" لذات؟

"سطح القمر"، هو مكان طبيعي، تكمن طرافته في غرابة المعطى الطبيعي فيه، وفي جغرافيته غير المألوفة التي تذكر بسطح القمر فعليا، وهو ما يفسر سبب تسميته.

المكان في حد ذاته ملهم، ومثير ويطرح كثير من الأسئلة ودور الفنان أن يتفاعل مع ذلك المثير المستفز. نقول استفزاز لأنه فضاء يحيل على بُعد ما فوق أرضي. وأن تتواجد في ذلك المكان سوف ينتابك شعور سابح لا يعترف بقوانين الجاذبية. وسر ذلك في الامتداد اللامحدود في المكان المنفتح. زد على ذلك المكو ت الجغرافية للمكان ذو التضاريس "الكوكبية" التي تذكر بسطح القمر. من أشكال دائرية الى نتوءات بدائية فصخور ملساء وألوان غير معتادة للصخور والرواسب المنبسطة على سطح ذلك المكان. هي طبيعة عذراء تبوح بتمنعها عن الاستغلال البشري، وفي نفس الوقت تغري وتستدعي السكن داخلها. وهو لفعل استعارة صريحة من جغرافية سطح القمر.

كل هذه الخصوصية الطبيعية تثير وتستدعي التساؤل والحيرة. والسؤال الذي نطرحه إزاء كل ذلك هو، كيف يمكننا سكن هذا المكان؟ طبعا هو سكن فني، بتلك المقومات الجمالية الكامنة داخله.

للإجابة على هذا السؤال يفترض منا ز رة ميدانية للمكان للاستكشاف، والتأمل، والدراسة، والتأويل. وهي مرحلة مهمة تقوم على مبدأ الفهم والتحليل. كما لا ننسى فكرة معايشة المكان والتموقع داخله ومحاورته لسبر أغواره ولكشف أسراره.

- التجوال واكتشاف المكان:

عملا بمبدأ "مشائية الفن""، ننطلق في الفضاء الطبيعي الرحب بكل حرية وبدون قيود، فقط ما يوجهنا هو البحث عن فكرة الجمال. وما نضعه نصب أعيننا هو سكن المكان والانتماء اليه، وكأن الطبيعة تستضيفنا وتستدعينا للتموقع داخل رحمها. والمشي في رحاب تلك التضاريس الغرائبية يثير التفكير ويحفز المعطى الجمالي على البروز والظهور. وأن تمشي وأنت تفكر يجعل ميكانيزم الادراك أكثر حيوية وتفاعلية وهو ما نراهن عليه. ولعل الخصوصية الجغرافية الموجودة لمكان تضفي على

عملية التجوال والاكتشاف منحى المغامرة. لأن الجسد الباحث عن موقع في ذلك المكان سيجد نفسه متحول ومتبدل من مرتفع لآخر، ومن منخفض لآخر، ومن تعرّج أرضي الى انبساط، كذلك تضفي التركيبة الجيولوجية للمكان خصوصية واضحة لتميز نوعية الصخور التي تستعمر المكان، وهي معطيات لا يمكن تجاهلها في قراءة و ويل المكان.

- محاورة المكان و ويله:

ان الخصوصية الموجودة في ذلك الفضاء الطبيعي تجعلنا نقف عند فكرة الاحتواء والانتماء. وهي قراءة نتوصل اليها من تماهي المعطيات الجيولوجية في تلك الطبيعة البكر. فالصخور بتعرجاتها توحي بحركة دائرية، حلزونية فيها معنى التموقع والتقوقع. وكأن الصخر في حركة تشكّل وتفاعل مع ذلك السطح الأرضي. هذا يجر الى ويل تلك الحركة المندمجة لعش الذي يرمز لفكرة السكن. وهي لفعل كذلك، فدائرية حركة الصخور خذ شكل الأعشاش، وتقعّراتها تستدعي السكن والمأوى.

إذا تكرر هذا المعطى في ذلك الحقل الجيولوجي، فذلك يعني أنه كيد لفكرة المأوى ولرمزية العش. من هنا تصبح الأرض مأوى لأعشاش متكررة صنعتها تلك الصخور بتجاويفها الغرائبية و شكالها الدائرية. من ثمة، وإذا كان لدينا هذا المعطى التشكيلي، فلا يمكن المرور عليها ببساطة، بل يصبح الهدف استثماره تشكيليا ونحتيا من أجل تصميم عمل فني ذاتي يترجم هذه الخصائص ويتماهى معها. وهو ما عملنا على تشكيله منهجيا بحسب مرجعيات الفن المعاصر واستجابة لخصوصية المكان.

- الفعل الفني المتعدد والحر: تثمين واستدامة الجمالية الكامنة فيه

لأن الفعل الفني والتدخل التشكيلي على المكان حر وبحسب انفعال ذاتي، يصعب القول إن كل ما نقترحه فنيا في ذلك المكان سوف يكون متشابها، أو بنفس الأسلوب، أو بتقنية موحدة. المكان وفلسفته يحكمان لاختلاف والتعدد بحسب فهمنا له. وهو ما يفسر تنوع المقترحات التشكيلية على عين المكان. وأن نحاول ترجمة فكرة الأعشاش بوصفها مأوى وسكن للمكان، فلا يعني اطلاقا الوصول لنفس النتائج الفنية. لأجل ذلك جاءت حصيلة البحوث الفنية المنجزة من طرف الطلبة مختلفة بحسب كل فهم وبحسب كل رؤية ذاتية للطالب. هذا يجر الى تقدير هذا التنوع والعمل على حسن طيره من أجل ضمان هو ت متعددة ومتنوعة.

ب. الضوابط البيداغوجية في مشروع "مأوية":

على الرغم من فكرة التحرر والانطلاق داخل الطبيعة بدون قيود، الا أننا نضع ملزمات للعمل تكون بمثابة ضوابط وحدود لا يمكن تجاوزها. وهو اجراء لا نرى فيه تعسفا على خيارات الطالب الباحث في هذه البيئة بقدر ما هو تنظيم و طير منهجي لبلوغ أهداف وغا ت تعلمية نرصدها مسبقا. وهو أيضا اجراء منهجي يضمن حسن سيرورة البناء المعرفي المستهدف. هذا من شأنه أن يضع المتعلم في وضعية خاصة تدفعه لضرورة نحو منجز فني معاصر، وغير متكرر، وفيه بحث وابتكار. ونسردها كما يلي:

- أهداف مشروع "مأوية" العامة:

لعل أهم هدف نستهدفه هو كسر قيود الورشة والخروج الى الفضاء الخارجي، ستثمار المعطى الطبيعي والثقافي والبيئي المحلي.

أيضا نستهدف العمل على دعم مسالك التفكير الحيوي والتفاعلي خارج المؤسسة من خلال تفكير المشهد المحلي، ومن خلال ترسيخ مسالك بيداغوجية حيوية ونشيطة، واستشكال قضا الفن المعاصر من خلال تجارب بيداغوجية ميدانية.

كذلك نعمل من وراء ذلك على تكوين طالب حيوي مشارك ومتفاعل مع محيطه، مما يسهم في دعم سبل المبادرة الحرة التي يتبناها الطالب ويدافع عنها.

- أهداف المشروع الإجرائية والفنية:

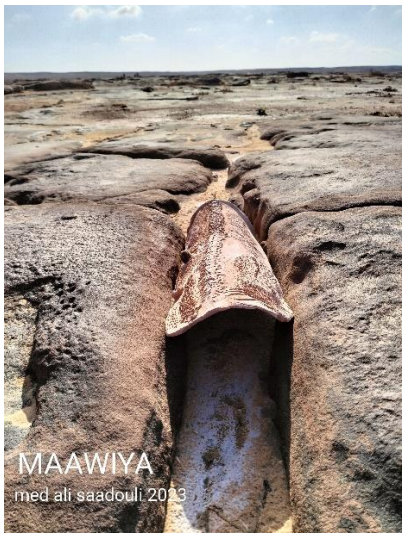
المطلوب في مشروع "مأوية" تصميم تدخل تشكيل على عين المكان، موضوعه: سكن المكان. ستثمار الخصائص التشكيلية والجمالية والجيولوجية للمكان.

أمّا المنجز فهو عمل نحتي يتم فيه توظيف تقنيات مختلفة بحسب ما تتطلبه فكرة المنجز (نحت، خزف، تجميع، استعادة، توظيف مواد مختلفة..) ويكون هذا المنجز الفني ترجمة لفكرة السكن لاستلهام من فكرة الأعشاش بوصفها مأوى وسكن.

- المرجعية الفنية:

يمكن الاستفادة من فن "اللاند آرت" بوصفه حركة فنية توجهت الى الفضاء الطبيعي واعتبرته حاملا للأثر الفني، كما يمكن أيضا التفكير في الحركات الفنية الخضراء التي ظهرت بعد فن "اللاند آرت" وخاصة تجربة الفنان "نيليس ايدو" الذي عبّر عشاشه التي سكنت مواضع مختلفة في الطبيعة عن تماهي الأثر الفني وانتماءه للبيئة.

- نماذج من المنجز الفني على عين المكان (**in situ**):



هاذين عملين يعكسان فكرة المأوى، تم انجاز العمل الأول بواسطة الطين المطبوخ على شكل سطح محدب يتماهى في تركيبه مع أخاديد الحجارة الموجودة لمكان. أمّا العمل الثاني فهو بتقنية متنوعة جمعت فيها صاحبة العمل بين الطين والخشب في تركيب هرمي خذ شكل الحجارة الموجودة لمكان، الشيء الذي يجعل منه أثرا فنيا متماهيا مع تلك التضاريس. وهو حالة من حالات السكن لانتماء. وقد تم توزيع أشكال كروية مقعرة على ذلك الجسد الهرمي تذكر بخلية النحل.

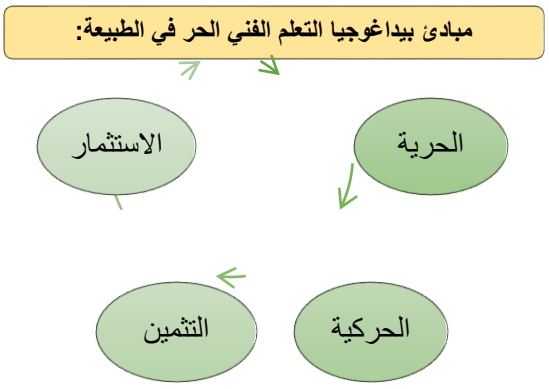
في هذين العملين يمكن الحديث عن عمل فني يعرض من أجل حضور جمالي من جهة ومن جهة أخرى من أجل وظيفة استسكان (بما أن العمل يمكن أن يكون مأوا فعليا لكائنات حية أو حيوا ت).

3. بيداغوجيا التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي:

تكمن قيمة مشروع "مأوية"، وغايته التعلّمية والفنية، في التأكيد على إنسانية الإنسان ومعرفة ذاته وتصالحه مع الطبيعة، وإدراك موقعه في المكان وفي العالم. الشيء الذي من شأنه تحقيق فوائد تعود على المتعلم لنفع والتطور، ليس فقط على المستوى المعرفي والتقني، ولكن أيضا من حيث السلوك والتفاعل والاستجابة.

من جانب آخر، سوف تصبح الطبيعة محط نظر واهتمام ورعاية خاصة في زماننا الحاضر أين أصبحت فيه الطبيعة مهددة، بل تكاد تسير نحو الاند ر من جراء التغيرات المناخية الناجمة عن تطور المجتمع والانسان. يقول "آردين: "سيأتي وقت – في عصر – عندما تكون المبالغة في تقدير الطبيعة من خلال منحها بعدًا من النقاء الذي لم تعد تتمتع به بسبب الظروف المدمرة بيئيًا، بمثابة الاحتيال والوهم وحتى الحنث ليمين" (Ardenne, 2019, p. 111) وهو قول يظهر شذوذ عن الاهتمام لطبيعة، بل يكاد يكون أي اهتمام فني لطبيعة بمثابة أوهام متخلفة تجاوزتها الأحداث.

مع الأسف فكرة عصرنة الفن بتقنياته وفضاءاته وأساليب عرضه، ساهمت بشكل أو خر في النفور من الطبيعة، وأن نعيد النظر فيها بوصفها سكن فني وفضاء عرض هي فكرة تُعد عند بعضهم متهورة أو مجنونة، أمام ما تتيحه فضاءات العرض المتطورة من امكا ت وتسهيلات في العرض الملائم والمريح للعمل الفني. ولتجاوز هذا الاشكال لا يجب النظر من زاوية مقارنة أو تفضيلية، ولكن يتوجب التفكير في مسألة محاورة المكان وسكنه. والطبيعة في هذا المستوى تمنحنا الكثير بما يدعم مبدأ السكن والاقامة في هذا العالم. من هذا المنظور نستنتج أن العملية التعلمية مبنية على الفضاء الطبيعي الحامل لخصوصيات واشكاليات، والرهان سكن المكان والتموقع فيه. أمّا المتعلم فسوف يكون هدفا رهاننا فيه التحرر والتشارك والاندماج. هذا الخطاب هو تمهيد لإعلان بيداغوجيا خاصة لتعلمية الفنون في الفضاء الطبيعي. وهو بحسب ما توصلنا اليه يشترط أوّلا، تحديد مفهومها وأهدافها العامة، و نيا العلم بفوائدها ومزا ها البيداغوجية، و لثا الوقوف عند استراتيجياتها التعلمية.



أ. مفهوم بيداغوجيا التعلم الفني الحر في الطبيعة وأهدافها:

بيداغوجيا التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي هي مجال دراسة يهتم بتعليم الفنون في البيئة الطبيعية والتي تشمل الهواء الطلق والمساحات الطبيعية المفتوحة. ويهدف هذا العمل إلى دراسة أهمية التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي وكذلك تحقيق الأهداف المرجوة من هذا المبحث.

وفي هذا المقال نتطرّق إلى بحث بيداغوجيا التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي، حيث يتم تحليل هذا المفهوم واستكشاف أهميته وفوائده في عملية التعلم. وتهدف هذه الدراسة إلى تطوير مفاهيم واستراتيجيات تدريس فنون الطبيعة والبيئة في الهواء الطلق بهدف تعزيز المهارات الفنية والإبداع والتفكير النقدي للطلاب، وأيضا، تعزيز التواصل والتعاون بينهم. كما تخاطب هذه الدراسة التحد ت التي يمكن مواجهتها في تطبيق هذه البيداغوجيا وتوفير الموارد اللازمة وتحقيق التوازن بين الحماية البيئية والإبداع الفني في الفضاء الطبيعي.

التعلم الفني الحر هو المفهوم الذي يتضمن استخدام الفضاء الطبيعي في عملية التعلم وتدريس الفنون. ويشمل هذا المفهوم التعلم من خلال الاستكشاف والتجربة في البيئة المحيطة واستخدام الموارد الطبيعية كأدوات تعليمية. ويهدف التعلم الفني الحر إلى تطوير المهارات الفنية وتعزيز الإبداع والتفكير النقدي للطلاب وتحفيزهم على التواصل والتعاون في عملية التعلم.

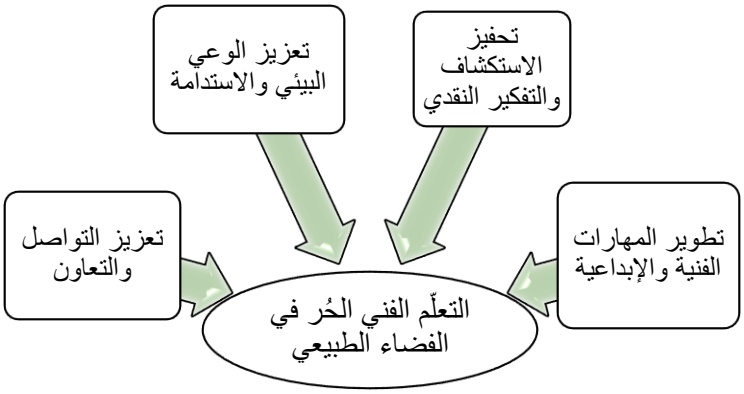
العناصر الأساسية لبيداغوجيا التعلم الفني الحر

تهدف اذن هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية في مجال بيداغوجيا التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي. أحد أهداف البحث هو فهم مفهوم التعلم الفني الحر وكيفية تطبيقه في الفضاء الطبيعي. كما تهدف الدراسة أيضا إلى تحديد الأساليب والتقنيات التعليمية المناسبة لتعليم الفنون في الفضاء الطبيعي وتوضيح ثير هذا التعلم على تطوير مهارات الفن والإبداع لدى الطلاب. وأخيرًا، تهدف الدراسة إلى استكشاف ثير التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي على تعزيز الوعي البيئي والاستدامة لدى الطلاب.

ب. فوائد التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي ومزاياه البيداغوجية:

تُعد التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي أمرًا مهمًا للغاية، حيث يتيح للأفراد فرصة استكشاف جمال الطبيعة وتجربة تفاعلاتها الفنية المختلفة. يساهم هذا النوع من التعلم في ز دة الوعي البصري والحسي لدى الفرد، ما يعزز الشعور لانتماء والتواصل العميق مع الطبيعة المحيطة. لإضافة إلى ذلك، يعزز التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي التفكير الإبداعي والتخيل، مما يساعد على تطوير مهارات حل المشكلات والابتكار في سياق الفن. كما يعزز التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي الإبداع والتفكير النقدي للطلاب ويساهم في تحسين التواصل والتعاون بينهم.

ويعتبر التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي ذو أهمية كبيرة في تنمية مهارات الطلاب الفنية وإثراء خبراتهم التعليمية. كما يتيح التعلم في الهواء الطلق للطلاب فرصة استكشاف وتجربة الفنون في بيئة طبيعية، مما يسهم في تحفيز الإبداع والتفكير النقدي لديهم. لإضافة إلى ذلك، يتيح التعلم في الفضاء الطبيعي فرصة للتواصل والتعاون بين الطلاب، حيث يتعاونون سوً في إنتاج أعمال فنية وتبادل الأفكار والآراء. و لتالي، يساهم التعلم الفني الحر في تنمية مهارات التعاون والتواصل لدى الطلاب وتعزيز قدراتهم الفنية والإبداعية.



ويمكن تفصيل هذه الأفكار في النقاط التالية:

- تنمية التفكير الحر المحفز على التفكير الإبداعي:

يترتب على التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي ثير إيجابي على التفكير الإبداعي للأفراد. يتعلم الفرد خلال هذه العملية كيفية تجسيد أفكاره ورؤيته الفنية في قطع فنية فريدة. بفضل تجاربه المختلفة في الفضاء الطبيعي، يصبح الفرد قادرًا على التحلي لتخيل والابتكار وتطبيقهما في عمله الفني. تدعم هذه التجارب التفكير الإبداعي وتساعد الفرد على التعبير عن نفسه بشكل فريد عبر إبداعه الفني في الفضاء الطبيعي.

- تطوير المهارة التقنية والتعابير الفنية:

يعد التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي فرصة مثالية لتطوير المهارات الفنية والتعبير الفني للأفراد. يمكن للفنانين أن يستفيدوا من التجارب المباشرة مع المواد الطبيعية والعناصر البصرية والتجارب المحيطة في الطبيعة لتنمية مهاراتهم الفنية. على سبيل المثال، يمكنهم استخدام ألوان الطبيعة والأشكال النباتية والهندسة الطبيعية كمصادر للإلهام والتجسيد الفني. هذا التفاعل مع الطبيعة يعزز القدرة على تطوير التقنيات والتعابير الفنية الفريدة التي تعكس رؤية الفنان وموهبته.

- تعزيز الوعي بالبيئة واحترام الطبيعة:

يساهم التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي في تعزيز الوعي البيئي والاحترام للطبيعة لدى الأفراد. عندما يقوم الفرد بتوجيه اهتمامه الفني نحو الطبيعة، يصبح أكثر حساسية لجمالها وعمقها. يستطيع الفرد أن يتعلم تقدير تكوين وتنوع الطبيعة وأهمية الحفاظ على البيئة الطبيعية بشكل عام. يمكن أن يؤدي هذا التعلم إلى تغيير سلوك الأفراد نحو البيئة وتشجيع المبادرات البيئية الإيجابية كما يعكس التعبير الفني الاحترام والتقدير للطبيعة المحيطة.

ج. استراتيجيات تطبيق بيداغوجيا التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي:

في هذا المستوى من الطرح، يصبح لدينا نمط تعلمي موسوم لحرية وغير محدود لمكان. وهو ما يفرض استراتيجيات تطبيقية من أجل بيداغوجيا التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي. التي تشترط تنظيم الفصول الدراسية في الهواء الطلق بوصفها فضاء التعلم وفي نفس الوقت الفضاء الملهم. وهو ما يقود الى مبدأ الاستكشاف والتجريب طبعا ستخدام المواد الطبيعية التي تسكن المكان، كأدوات تعليمية وكذلك كمادة حاملة للفكرة. هذا من شأنه ما يدفع الطلبة لتطوير أعمال فنية خاصة بهم بما أنهم سيعايشون لحظة استكشاف خاصة بهم أيضا. ولا يتوقف الأمر هنا عند اختصاص بعينه كالرسم أو النحت، ولكن هذا النمط التعلمي سوف يكون محفز لأي تخصص فني بما أن الطبيعة هي مكان العرض وموضوعه.

لكن يتطلب الأمر مراحل أساسية لتنفيذ التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي. فالتخطيط الجيد والاعداد المسبق والتصميم الواعي وتجهيز المواد والأدوات اللازمة عامل أساسي للتنفيذ، وللتجربة العملية. فضلا عن التوثيق الدقيق من أجل أن يكون مادة ثرية للاستثمار الفني كحالة من حالات التثمين.

هذا على مستوى الاعداد والتحضير من أجل بيداغوجيا متحررة، لكن إذا أرد النظر للمسألة كثر عمق فيمكن أن يكون هذا النمط التعلمي استراتيجيا مستقبلية تدعم فكرة تطوير الطرق التعلمية المتحررة التي تواكب الانسان المعاصر وتتوافق مع إمكا ته المتداولة لديه اليوم. فالتكنولوجيا المعاصرة وامكانيات التنقل والاستكشاف تساعد وان كان عن بعد على الاستكشاف والاستطلاع من أجل أحسن خيار للأمكنة وكذلك لتحليلها وفهمها لقدر المطلوب. من هذا المنظور يتطلب العمل على الفضاء الطبيعي كاستراتيجيا داعمة للبيئة للمحافظة عليها وإظهار جمالها والتسويق لها، وهو من الأهمية بمكان ما يجعل فكرة الانتماء للمكان حقيقة لا مناص منها، بل تفعيل وجودي داخله. وهو ما يفسر لمقابل فكرة سكن المكان ومعايشته.

غير أن المسألة في الأخير قد لا تخلو من تحد ت كبيرة لتطبيق بيداغوجيا التعلم الفني الحر في الفضاء الطبيعي. على سبيل المثال نذكر تحد ت التنظيم والإدارة، وهو هدف مباشرة يمكننا هذا النمط التعلمي من العمل عليه من أجل طالب مسؤول يحسن الاعداد والتحضير لمشاريع العمل والعمل علة توفير الموارد اللازمة. هذا على المستوى المباشر والقريب، أما بصفة غير مباشرة فان تحقيق التوازن بين الحماية البيئية والإبداع الفني يصبح غاية يتطلب الاشتغال عليها على مدى طويل وبصفة متكررة لتأسيس هذا التوجه المتحرر والمتصالح مع الطبيعة.

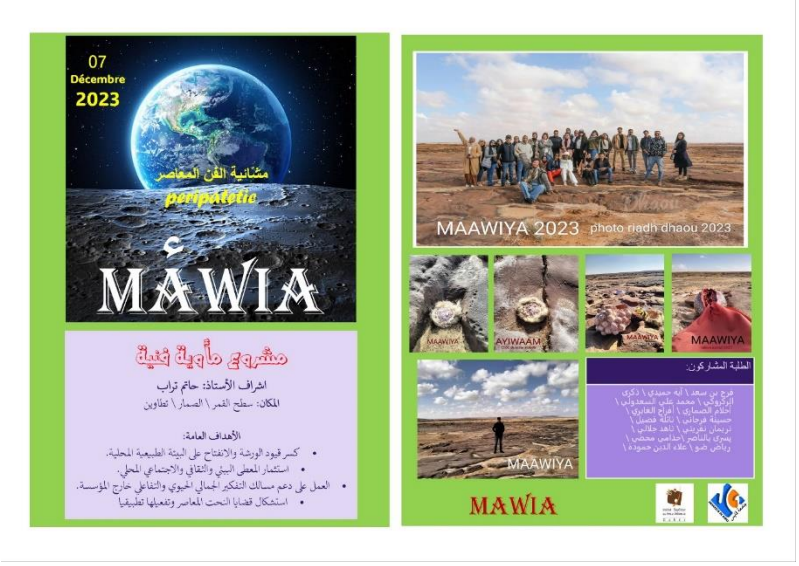
خاتمة:

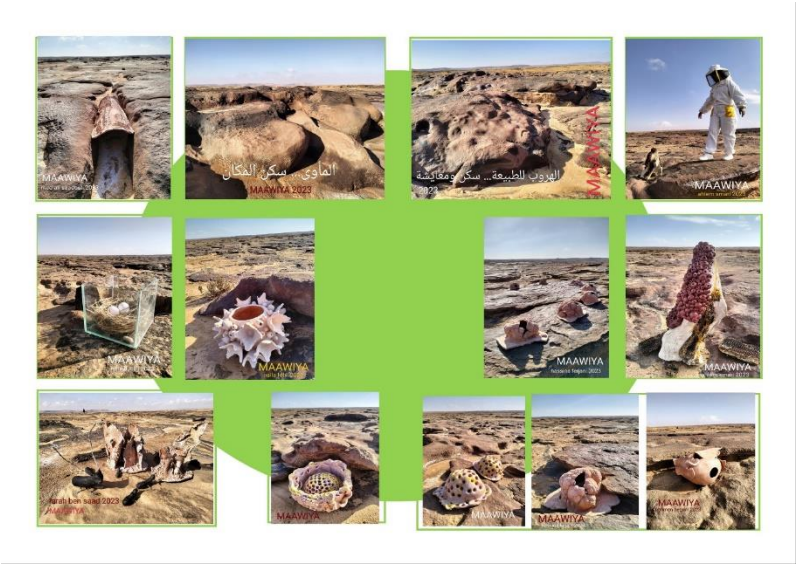
كان فن الأرض أول حركة فنية توضح هشاشة الطبيعة، لكن فن استصلاح الأراضي كان أول حركة تم تصنيفها على أنها فن بيئي. في الواقع، يسافر الفنانون إلى الصحاري والجبال بحثًا عن الأماكن المعزولة. في بعض الأحيان يقومون عادة هيل المواقع الملوثة، والبعض الآخر يخترق المناظر الطبيعية عن طريق تحريك الصخور واعادة ترتيبها. حتى لو لم يكن السبب البيئي واضحًا لجميع فناني فن الأرض، فإن كل هذه الأساليب لها نقطة مشتركة تتمثل في الاستثمار في المساحات الطبيعية لمنحها معنى. واليوم، تتواجد المناهج البيئية شكال فنية متعددة، ومن الوعي والتحسيس إلى العمل الفني النضالي، تتعالى المطالب البيئية في كل مكان في المعارض والملتقيات. حيث يحاول الفنانون من خلال فنهم رفع الوعي العام لخلق عالم أفضل، متناغم مع بيئته المحلية.

لتوازي مع ذلك، وعلى خطى هذا المنهج المتصالح مع البيئة، وعملا بما أسميناه "مشّائية الفن المعاصر"، ينتصب التعلم الحر في الفضاء الطبيعي كبيداغوجيا مجددة وكمنصة إبداعية لرفع مستوى الوعي والتثقيف واستلهام الإجراءات المستدامة. فيستخدم المتعلم البيئي موهبته وإبداعه لاستكشاف القضا البيئية وتسليط الضوء على جمال الطبيعة وتشجيع المتلقي على التفكير في ثيرهم على البيئة. من خلال الأعمال المؤثرة والعاطفية، فإنها تحفز الفكر وتعزز الوعي وتشجع المشاركة النشطة. من ثمة، يتجاوز التعلم الحر البيئي التمثيل الجمالي البسيط، اذ يشجع على التفكير العميق في علاقتنا لطبيعة وعواقب خياراتنا الحياتية. ويمكن للمتعلم البيئي تسليط الضوء على القضا البيئية الملحة، مثل تغير المناخ وفقدان التنوع البيولوجي والتلوث، مع تقديم حلول إبداعية للتعامل معها.

بذلك تصبح بيداغوجيا التعلم الفني البيئي بمثابة مبادرة توعية وتحسيس وتكوين معرفي. ومن خلال الانخراط في المشاريع المجتمعية والتعاون متعدد التخصصات ومبادرات التوعية، يُلهم الفنانون البيئيون الجمهور للاقتداء عمالهم لترسيخ ثقافة التصالح مع الطبيعة. بما إنهم يشجعون على التغييرات السلوكية الواعية التي تقدر الطبيعة وتحافظ عليها وتثمنها، ويدعمون المشاركة النشطة المتحررة، ويحثون على اعتماد أنماط الحياة المستدامة. ومن خلال هذا النموذج التعلمي، يظهر أن الممارسة الفنية يمكن أن تكون وسيلة قوية لتعزيز المشاركة البيئية القوية وخلق ثير إيجابي على المجتمع. وفي عالم يواجه تحد ت بيئية متزايدة، يقدم الفن البيئي بصيصًا من الأمل. إنه يذكر بجمال وقيمة كوكبنا بينما يشجعنا على العمل لحمايته. ومن خلال دعم الفن البيئي والاحتفال به، فإننا نشجع الابتكار والتعليم المتحرر والوعي الجماعي. من خلال بناء مستقبل أكثر استدامة وتناغمًا للأجيال القادمة.

ملحق الصور المصاحبة:





المصادر

- Ardenne, P. (2019). Un art écologique : création plasticienne et anthropocène. Bruxelles: éditions Le Bord de l'Eau, collection « La Muette ».
- VERGER, A. (2003). Enseignement de l'art. Dans encyclopedia univesalis (p. France).
- Clavel, J. (2012). L'art écologique : une forme de médiation des sciences de la conservation. Dans Natures Sciences Sociétés (20(4)).
- Laclotte M., Cuzin J.P. , Arnaud P. (2003). Dictionnaire de la peinture. Paris : Larousse.
- Raphaël, L. (2012). Le Land art : une esthétique de la nature. Dans Raison publique (2(17)).

في أهمية تدريس الخط العربي لطلاب الفنون من خلال تجربة ذاتية

The Significance of Teaching Arabic Calligraphy to Art Students through a Personal Experience

أ. صالح عدوني
أستاذ مساعد لمعهد العالي للفنون والحرف بقابس، جامعة قابس –تونس
adouni-salah@hotmail.fr

الملخص

إذا كنا نعيش عصر الصورة، فإن دراسة الفنون ليست ترفا معرفيا بل ضرورة أملاها الواقع. وقد تنوعت مقار ت معاهد الفنون في تونس على مستوى طبيعة المواد المدرسة وطرائق تدريسها. ولم تثر مادة تعليمية جدلا في معاهد الفنون التونسية كما أ رته مادة الخط العربي لنظر لارتباطه الوثيق بمشكلة التراث. وإذا كان من الصعوبة تجاهل العامل الإيديولوجي في هذا الجدل فإنه حري بنا عدم جعل هذا العامل محددا وحيدا للخيارات المنهجية والتعليمية في أروقة الجامعة. نسعى في هذه الورقة إلى الوقوف على أهمية تدريس الخط العربي لطلاب الفنون لا من خلال تبيان الثقل الحضاري لهذا الفن وضرورة ربط الأجيال المتعاقبة بذاكرتهم الفنية فحسب، بل نحاول الوقوف عند الثراء الجمالي والتشكيلي للخط العربي وإمكانيات توظيفه في مجالات فنية معاصرة كالتشكيل والتزويق والعمارة من خلال عرض تجربتنا في طير مشاريع طلبة الاختصاص.

الكلمات المفاتيح: – أهمية تدريس فن الخط العربي – طلاب الفنون – مجالات التوظيف المعاصرة – التجربة الذاتية في التدريس

Abstract

If we live in the age of the image, the study of the arts is not a cognitive luxury but a necessity dictated by reality. Art institutes in Tunisia have varied in their approaches to the subjects taught and teaching methods. No subject has sparked as much controversy in Tunisian art institutes as Arabic calligraphy due to its close connection to heritage. While it is hard to ignore the ideological factor in this debate, it should not be the sole determinant of methodological and pedagogical choices within university corridors. In this article, we aim to emphasize the importance of teaching Arabic calligraphy to art students, not only by highlighting the cultural significance of this art and the need to connect successive generations to their artistic memory, but also the aesthetic and plastic richness of Arabic calligraphy and its potential applications in contemporary artistic fields such as painting, decoration, and architecture by presenting our experience in guiding students' projects in this specialization.

Keywords: The significance of teaching Arabic calligraphy - art students - contemporary job fields - personal experience in teaching

مقدمة

يتزامن تحرير هذه الصفحات مع تراكم عشرين عاما من تدريسنا لمادة الخط العربي في معاهد الفنون في تونس، وقد واكبنا خلال هذه السنوات الطويلة تغيرات في نظم التدريس وتوزيع المواد وأخذ ورد في المضامين والمناهج، إلا أن الجدل الذي رافق تدريس الخط العربي في بلد كان يكشف عن مسار يدفع نحو الاستغناء عنه أو تهميشه في أحسن الأحوال. وليس أدل على هذه النية من تدحرج دراماتيكي في ساعات تدريسه وعدد الطلبة الذين يدرسونه، فبعد أن كان مادة اختصاص في أكثر من معهد في تونس تم إلغاء الاختصاص نهائيا في كل معاهد الفنون التونسية وتحول إلى مادة اختيارية فقط، وبعد أن كان يدرس في كل المستو ت تم تقليص تدريسه إلى حدود دنيا، و لنتيجة لن تخرج جامعاتنا في المستقبل مدرسين للخط العربي مما يعني الاستغناء عن تدريسه لا محالة... ولعل هذه المداخلة فرصة سانحة لمحاولة فهم هذا التوجه الإقصائي الذي نحسبه مدروسا وممنهجا ويخفي عداء لكل ما هو تراثي[1]. فهل يخفي هذا الموقف إر استعمار لا يزال يلقي بثقله على صناع القرار في تونس؟ وهل من الحكمة عدم ربط طالب الفنون بجذوره الفنية والحضارية؟

1- ربط المتعلم بجذوره الثقافية والتاريخية: التصالح مع الذات

يثار في الآونة الأخيرة جدل صاخب حول فن «الكليغرافيتي»[2]الذي أصبح ينتشر في شوارع المدن التونسية والعربية عموما. فنراه يكتسح جدران المباني والأبواب وصوامع المساجد وقبابها، كما اكتسحت اللوحة الحروفية، من قبل، محامل التشكيل العربية ردحا من الزمن. وتنقسم الآراء ما بين متحمس مستحسن ورافض مستهجن. وأ كان الأمر فإن اعتماد الخط العربي بصورة مكثفة يسيل حبرا كثيرا ويكشف تعطشا لدى الأجيال المتعاقبة من الفنانين الشبان العرب للفنون التراثية التي تعبر عن الهوية والانتماء. ولنا أن نتساءل في هذا الموضع عن طبيعة المواد التي تدرس في معاهد الفنون الحرف ومدارس الفنون الجميلة في تونس والعالم الإسلامي ولا سيما فنون التراث، فهل يعود تدريس الخط العربي مثلا إلى اعتباره نوعا من الأشكال الإبداعية ذات الثقل التشكيلي والأبعاد الجمالية التي يمكن للفنان الناشئ الاستفادة من جمالياتها؟ أم تراه يندرج ضمن هاجس المحافظة على التقاليد الفنية والموروث الحضاري للأمة

---

[1] - ربما يكون مفيدا استحضار ما قاله عفيف بهنسي في معرض ريخه للفن الحديث في تونس حيث أورد ما يلي: « في عهد الاستعمار الفرنسي ،وقد أرخى الماضي المجيد سدوله على الحاضر ، فلم يعد الناس يميزون بين ماض عريق وبين حاضر ذليل، كان عليهم أن ينهضوا من خلال مظاهر القوة المتجسدة في سيطرة المحتل ومن خلال ثقافته الناهضة. وكان الفنانون الأجانب المقيمون، قد نصبوا أنفسهم معلمين لفن الثقافة الفرنسية الوافدة. وإذا نبغ أحد التونسيين فكانت مقاييسهم أساس نجاحه» (عفيف، رواد الفن الحديث في البلاد العربية، 1985، صفحة 181) ونحن نعتقد أن الهيمنة الفرنسية على الجامعة التونسية لا تزال فعالة إلى اليوم وبعد ستين عاما من استقلال البلاد التونسية، ولا ننسى في هذا المقام أن المدرسة الفرنسية لعبت « دورا أساسيا في توجيه الفنانين الناشئين، فمنذ أن أسس بيير بوايه معهد الفنون الجميلة، وكان مراقبا عاما للفنون في تونس، أصبح أرمان فيرجو مديرا لهذا المعهد، وأعطى الدروس الأولى في الفن الفرنسي الذي ينسب إلى مرحلة الفن الطبيعي عند كورو وكوربيه، وكان الكسندر فيشه وهو رسام ومسرحي لعب دورا في تنشيط هذين الفنين, وقد أصبح المسؤول عن المعرض السنوي الصالون من 1912 حتى عام 1967 وكان الحكم في تقدير الفنانين» (المرجع السابق،ص181).

[2]- « الكليغرافيتي» هي ترجمة حرفية للكلمة الانجليزية « Calligraffiti » وهو مصطلح حديث مركب من جزأين «Calligraphie» أي فن الخط و «graffiti » أي فن الشارع . وهو شكل فني يجمع بين الخط والطباعة والكتابة على الجدران ويعرف نه فن بصري يدمج الحروف في التكوينات التي تحاول إيصال رسالة على أوسع نطاقًا من خلال الكتابة التي تم تغييرها جماليًا لتتجاوز المعنى الحرفي. استعمال هذا مصطلح في البداية، من قبل الخطاط الألماني المعاصر (نيلز شوو مولمان) في عام 2007، أما بالنسبة لفن "الكاليجرافيتي" العربي على وجه التحديد، فقد ابتكره الفنان (ال سيد) وهو فنان فرنسي من اصل تونسي، زينت اعماله جدران المباني حول العالم.

العربية، وكملمح من سياسات التحرر والاستقلال؟ وما هي المكتسبات التي تتيحها ورشة الخط العربي لطالب الفنون اليوم؟ وماهي الوسائل البيداغوجية التي قد تتيحها التقنيات الحديثة في تدريس الخط العربي؟

رفع الفنانون الطلائعيون في الغرب أواخر القرن التاسع عشر لواء الثورة على الموروث الفني وعلى نظام الأكاديمية وتبنوا مقولة «فنان له امتداد بدل فنان له أجداد» وكان لهم ما أرادوا فتتالت القطائع الفنية والحركات الفنية الثورية منذ الانطباعية إلى اليوم. يبدو لنا أن هذا الطرح تبسيطي حد السذاجة، ولا يمكن التسليم بمنطقه لمطلق. فهل قطع الفن الغربي صلته رثه الفني فعلا فمسح الطاولة وبدأ حداثته الفنية من نقطة الصفر؟ لا يمكن التسليم بهذه الفرضية لنظر للطبيعة الجدلية التي تسم المسارات الجمالية والتشكيلية مع الموروث والواقع والمستقبل، وهو الجدل الذي يعطي لمعنى التجاوز والقطيعة ديناميكيته فعليا. وحتى بقبول الفرضية على سبيل الافتراض فهل ما نجح في الغرب حتمي نجاحه عند ؟

ليس من الحكمة استعجال الإجابة؟ ولكن علينا أن نتذكر بداية أن العالم العربي يعيش منذ عقود طويلة حالة من الركود في كافة الأصعدة تقريبا. وتعيش المجتمعات العربية أزمات كثيرة ليس من اليسير حصرها. وقد رسم رواد النهضة العربية الأوائل، بعد أن وقفوا مشدوهين أمام منجزات الغرب الحضارية، تشخيصات ضافية، كما وضعوا عناوين كثيرة من أجل اللحاق بركب المجتمعات المتقدمة كان العلم أهمها. ولئن تعددت المقار ت واختلفت فإن النهوض لتعليم والاهتمام لمعرفة كانت محاور جامعة لا تنازع فيها. ولكن طفت على السطح اختلافات حول المناهج والمضامين والوسائل لا تزال إلى اليوم موضع جدل حامي الوطيس. وقد يكون من البداهة القول، اليوم، أن تدريس الفنون في المستو ت المختلفة من التعليم لا يقل أهمية عن تدريس المواد العلمية والمواد الإنسانية الأخرى، فنحن نعيش عصرا جماليا أو عصر الصورة كما يسميه مفكرون كثر. ولقد تضاعف الاهتمام بتدريس الفنون في تونس وفي العالم العربي في السنوات الماضية من خلال مضاعفة المؤسسات التعليمية المختصة وتعميمها. ولكن أسئلة كثيرة لا تزال مطروحة لحاح خصوصا ما تعلق منها بطبيعة المواد المدرسة وطرائق تدريسها ومخرجات كل مرحلة تعليمية. ويتصاعد الجدل بين الفينة والأخرى حول أهمية تدريس الفنون التراثية والجدوى منها. فهل كتب على الطالب العربي دراسة الفنون الغربية وحدها عتبارها عنوا للإبداع الإنساني في عصر الحاضر؟ أم أنه بحاجة لتنويع مرجعياته وروافده؟ وهل يعد تدريس الفنون الإسلامية، وعلى رأسها الخط العربي، ضرورة جمالية وتشكيلية أم هو مجرد "نوستالجيا" ئحة؟

لا شك أن هذه الأسئلة على صلة شكالية الأصالة والمعاصرة التي تعد العنوان الأبرز لصراع مرير بين مختلف النخب الفاعلة في مجتمعاتنا العربية. و مل في هذه المداخلة المتواضعة مقاربة المسألة بعيدا عن تنازع إيديولوجي عقيم قوامه التحديث ي ثمن أو الأصالة ي ثمن، فقد كان نتيجته محرقة فكرية لأجيال متعاقبة.

ولئن تعددت مقار ت تدريس الفنون واختلفت فإنها تتأرجح غالبا بين فكرتي المهارة والإبداع. ففي حين يرى البعض أن تعليم الفنون يجب أن يمر عبر ترسيخ جملة من المهارات الأساسية (الصنعة) التي يحتاجها المتعلم حتى يتسنى له إنجاز عمل فني أو حرفي استنادا إلى جملة من المكتسبات والقواعد العامة والقيم التشكيلية الأكاديمية (الكلاسيكية غالبا)، فإن البعض الآخر يدفع نحو التحرر وفتح خيارات الإبداع على مصراعيها. والحقيقة أنه لا يوجد تعارض فعلي بين الأمرين، إنما يتعلق الأمر بتغيرات جمالية وتشكيلية (ثورية) عصفت لفنون منذ نهاية القرن التاسع عشر في أورو كان عنوانها الرئيسي التحرر من ضوابط الأكاديمية الصارمة والتمرد عليها وفسح المجال نحو التجريب والنزعة الذاتية للإبداع. وطفت على السطح أسئلة تتعلق بطبيعة المواد التي يدرسها طالب الفنون العربي والكيفية التي يتعامل بها المدرسون في المواد في عالمنا العربي وفي تونس

أيضا. ربما سيعتمل في هذه المداخلة الكثير من التنازع بين الموضوعي والذاتي، أي بين مقاربة نظرية لتدريس المواد التطبيقية في معاهد الفنون والحرف واستحضار تجربة ذاتية في تدريس الخط العربي مدة عشرين عاما.

تقوم عملية التعلم في جوهرها على إعداد المواطن الصالح في مجتمعه والإيجابي في محيطه، لذا ترسم استراتيجيات التعلم بمختلف مراحلها تصورات تتيح للمتعلم تحفيز ملكاته الإبداعية وتملك مهارات تقنية وعلمية. ولا يمكن لمجموع كفا ت التعلم أن تكون ذات جدوى ما لم تكن شخصية المتعلم متوازنة ومستقرة نفسيا ومتصالحة مع تراثها الحضاري. إذ يتطلب الأمر كيدا للذات وثقة فيها. ولا شك أن معاهد الفنون تقع عليها مسؤولية جسيمة،" إنها مسؤولية لا تتعلق فقط لفائدة أو النتائج، بل تتعلق بشكل أعمق بعلاقة المجتمع لفن نفسه. لا توجد مدارس الفنون في فضاء الأفكار النادر. إنها في قلب واقع مكون من الرغبات والخيالات والمهن والتقاليد والمهن والأسواق والفرص والمال" (Yves، 1993، صفحة 11)[1].

وحري بنا ألا نتغافل عن جهد القوى الاستعمارية الطويل في طمس هوية مستعمراتها بل محاولة اجتثاثها من جذورها عبر تكريس الهيمنة الإعلامية والفكرية والاقتصادية والسياسية وجعل الشعوب تحت طائلة التبعية بدعوى التفوق الغربي. ولم يكن الفن بمنأى عن صراع الهيمنة، فقد عملت القوى الاستعمارية على فرض فنونها وثقافتها على مستعمراتها لإكراه بدعوى تصحر شعوبها إبداعيا وفقرها ثقافيا. ولنا أن نستعيد مثلا ما جاء في بعض الكتا ت الصّحفيّة عن «الصّالون التّونسي» الأوّل، من تثمين للبادرة كحافز لإيقاظ الإ لة التونسية من سباتها الحضاريّ المزعوم، حيث كتب المحامي المسمّى «غوان» في إحدى الصّحف معلّقا عن الحدث بلهجة عنصريّة: «هذه الأرض العقيم منذ قرون والتي يبدو كأنّما كُتِبَ عليها أن تحيى أبدا في إطار عمليّات تجاريّة بدائيّة وأن تبقى محدودة الآفاق تحت ثير المفاهيم الضيّقة للذّهنيّة السّاميّة (التّجارة والعمولات)، هذه الأرض تستفيق فجأة تحت التّأثير المخصب للعبقريّة الآريّة الخالصة الآتيّة من فرنسا" (اللواتي، 2017) وتواصل الحال إلى اليوم مع العولمة بما تمليه من تهميش لأوجه الثقافة و محق الخصوصية وتجاهل المحلية وتلوينها بما تحب وتكره، خاصة مع تحد ت النظام العالمي الجديد ملآته الإيديولوجية والسياسية. إن الفكر الاستشراقي[2] و ريخه الاستعماري وخطاب العولمة تتحد في جعل الفنان العربي والمسلم بلا ريخ فني، و لتالي تعمل هذه الخطا ت على محو الذاكرة من جهة وتثبيت الفن الغربي كمرجعية وحيدة من جهة أخرى، وهو ما يمثل خطرا على الوعي الجماعي للأجيال المتعاقبة وشرخا عميقا بين الماضي الفني والحاضر والمستقبل. وقد تعالت منذ عقود صيحات فزع مفادها أن كل أمة تحتاج لرصيد حضاري خاص وأصيل تنهل منه في حاضرها وتشيد به صروح مستقبلها. ويعد الفن مجالا رحبا لتحقيق الوصل مع التاريخ، وفسحة لتجذير الهوية وتمكين الأجيال المتعاقبة من الاعتزاز بذواتهم وتراثهم. هذا ما جعل مسألة الهوية والتأصيل أكثر المسائل إلحاحا

---

1 - Une responsabilité qui n'est pas uniquement d'utilité ou de résultat mais touche de manière plus profonde aux rapports que la société entièrement avec l'art lui-même. Les écoles d'art n'existent pas dans l'espace raréfié des idées. Elles sont au cœur de la réalité faite tout à la fois de désirs, de fantasmes, de vocation, de traditions, de métiers, de marché, de débouchés et d'argent." (Yves, 1993, p. 11).

2- يعرف إدوارد سعيد الاستشراق نه:" نمط من الإسقاط الغربي على الشرق وإرادة السيطرة عليه. (سعيد، الاستشراق، 2005، صفحة 120). كما يقدم سعيد ثلاثة معاني للاستشراق في موضع آخر تكشف الأبعاد الإيديولوجية للمصطلح فيرى أن الاستشراق بما هو بيروقراطية استعمارية "فالشرق جزء لا يتجزأ من الحضارة المادية والثقافية الأوروبية، والاستشراق يعبر عن هذا الجانب ويمثله ثقافيا، بل وفكر عتبار الاستشراق أسلو للخطاب، أي للتفكير والكلام، تدعمه مؤسسات ومفردات وبحوث علمية، وصور، ومذاهب فكرية، بل وبيروقراطيات استعمارية وأساليب استعماري. نيا بما هو "أسلوب تفكير يقوم على التمييز الوجودي والمعرفي بين ما يسمى "الشرق " وبين ما يسمى (في معظم الأحيان) "الغرب و لثا بصفته "المؤسسة الجماعية للتعامل مع الشرق...و ختصار بصفة الاستشراق أسلو غربيا للهيمنة على الشرق، وإعادة بنائه، والتسلط عليه. (سعيد، 2006، الصفحات 44–46).

وأعمقها جدلا وأشدها حساسية في الحياة الفكرية والفنية على الساحة العربية. فقد انتبه مثقفو بداية القرن العشرين إلى خطر الغزو الثقافي وحاولوا التصدي له لجهد والقلم منادين بضرورة ترميم الجدران و صيل الكيان حتى لا يكون الفنان العربي مستلبا في فكره مغتر عن مجتمعه[1].

يقتضي الإبداع الفني حتمية تراكمية ليفية، حتى يتسنى للمبدع إيجاد الصلة بين جذوره الثقافية والتاريخية، وما ينشده من خلق وتغيير وتجاوز، إذ " يحتاج كل فن من الفنون إلى ممارسة طويلة تمتد ريخيا مع مجتمعه لبلورة نظامه الخاص وآلياته ونظر ته ضمن المجتمع. " (صدام، 2016، صفحة 29) لأن العمل الفني مرتبط لوجدان و بع منه فالفنان عندما يختار عناصر تشكيله ومجموعته اللونية ونظام تركيبه لا يستند فقط لمنطق ذهني خاص أو أكاديمي مخصوص فقط إنما يتدخل العامل الوجداني الذي لا يمكن أن ينفك عن وعي جماعي للأمة. وبلغة أوضح ربما لا يمكن الحديث عن إبداع فني دون ذاكرة، لذلك يستحضر بنيامين أفلاطون حينما يستدعي "الذكرى كحالة متعلقة بجوهر الوجود الإنساني. إنها مصدر «الطاقة الكلية للوجود الداخلي» كما أنها تمثل جوهر الجمال. ومهما كان الجمال في حالة «ازدهار»، فإنه «يفتقر إلى الحيوية «wesenlos» إذ لم يستدع الذكر ت الماضوية. إن جوهر الجمال لا يكمن في اللحظة الحاضرة، بل في الذكر ت الماضوية؛ لحظة الشفق." (هان، 2021، صفحة 81).

لعل الفنان العربي، منذ منتصف القرن العشرين، قد سار وفق هذه الحتمية ستلهامه أشكالا مختلفة من تراثه العربي الإسلامي، لكن التحولات العميقة في الرؤى والتوجهات والأساليب والتقنيات الفنية التي شهدها القرن المنصرم، والتي رافقتها أزمات فكرية وسياسية واقتصادية واجتماعية في العالم العربي أحدثت هوة عميقة في الفهم والتصور لدى الفنان العربي وأملت عليه لحظات حيرة وقلق مبعثها التشكيك في مدى قدرة الأشكال التراثية على الاستمرار كنوع من الأداء الإبداعي لا كنمطية تكرر نفسها بدون آفاق مستقبلية، مما يدفع الفنان العربي إلى الاستنجاد لتجارب الخارجية علها تفيده في بلورة فكر متحرر قادر على رسم ملامح شخصيته الإبداعية. فاندرجت التجارب الفنية العربية في عموميتها في مسارات متوحدة في مساعيها مناشدة نحت الذات الإبداعية الرافضة لمنطق التبعية والتكرار، ولعل استلهام الخط العربي، منذ أكثر من قرن، قد مثل إحدى الوجهات الرئيسية التي تعرض بجلاء مسرح ربط الحاضر لماضي والأصالة لحداثة.

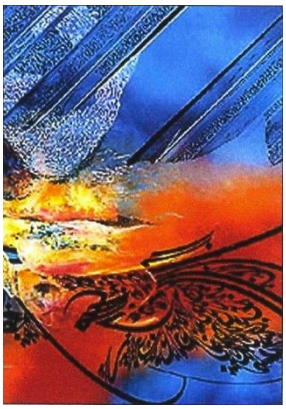
إن الخط العربي يعد الفن الوحيد الذي أبدعته الحضارة الإسلامية فهو فن إسلامي محض لم يتأت نتيجة ارث لحضارات سابقة شأن بقية الفنون الأخرى كالعمارة والزخرفة التي نهلت مما وجده المسلمون في الأقطار التي فتحوها كالبيزنطية والإغريقية والفارسية وغيرها... ويعبر الناقد والمؤرخ اليو ني ألكسندر دو بولو في كتابه الإسلام والفن الإسلامي عن خصوصية الخط العربي بقوله :"إن بدأ الحديث عن الخط العربي قبل الفنون الإسلامية الأخرى إنما مرده إلى انه يعد الفن العربي الوحيد الخالص الذي أبدعه الإسلام." (Alexandre, 1977, p. 175) [2].

---

[1] - الاستلاب: (**aliénation**) مفهوم يترادف مع الاغتراب والارتهان، فالإنسان العادي متكيف مع بيئته، أما المستلب فانه شخص فاقد لإمكانيات التكيف مع محيطه بحكم الأشكال القمعية والاضطهادية التي تحاصره. والاستلاب هو حالة من لا يملك زمام نفسه، وتكون أرادته مستلبة من قبل أطراف خارجية. وتعد مسألة الاستلاب من أكبر التحديات التي واجهت المثقف العربي في القرن العشرين. ويعرف الاستلاب أيضا بأنه "القبول المشروط هو (أنا أقبلك ما دمتَ كما أريد أنا، وليس كما ترغب أن تكون) هو المدخل لكل سلوكات الكذب والخداع والمراوغة والتمويه، ما دام الإنسان ممنوعاً عليه أن يكون بذاته ولذاته وأن يصير مشروعاً قائما بذاته". (مصطفى، 2005، صفحة 54).

[2] - "Si nous commençons par la calligraphie ,c'est parce qu'il s'agit du seul art proprement arabe de l'Islam" (Alexandre, 1977, p. 175)

ولا يجب أن نغفل في هذا السياق الحجم الذي أخذه الخط العربي والحروف العربية على محامل الفنون العربية الحديثة والمعاصرة كالتصوير والنحت والنسيج والخزف والتصميم وغيرها. فبرزت تيارات وخفتت أخرى، إلا أن الخط العربي الكلاسيكي ضل فنا حاضرا في الساحة العربية كما برزت نزعات الحروفية والخطوط المحدثة والكاليغرافيتي مؤخرا. ونذكر على سبيل المثال لا الحصر تجربة الفنان التونسي نجا المهداوي والفنان العراقي حسن شاكر آل سعيد ومحاولات الفنان العراقي حسن المسعودي وتجربة الفنان السوري مأمون الصقّال واللبناني سمير الصايغ وغيرهم كثيرون.



لوحة لنجا المهداوي

لوحة لحسن المسعودي

لوحة لوجيه نحلة

لوحة لسمير الصايغ

2– الأبعاد الجمالية والتشكيلية لفن الخط العربي

يعد الخط العربي من المواد الهامة لطالب الفنون، وليس مصادفة تدريس فن الخط العربي في معاهد الفنون الجميلة ومدارس الفنون والحرف في تونس وفي أصقاع العالم العربي والإسلامي، بل بعض الدول الغربية أيضا فالخط العربي يعتبر نوعا من الأشكال الإبداعية ذات الثقل التشكيلي والأبعاد الجمالية، التي يمكن لطالب الفنون الاستفادة منها. وقد انتبه الفنانون الغربيون مبكرا لجماليات الخط و" دخلت هذه المحاولات في صميم الاتجاهات الفنية الغربية منذ بداية هذا القرن. ويقف في مقدمة الفنانين العالميين الذين استمدوا من الخط العربي بول كلي الذي حاول تعلم الكتابة العربية ورآها سهلة نظرا لأنه كان أعسرا يكتب ليد اليسرى، ولقد ترك لنا لوحات وافرة بعد ز رته إلى تونس تتضمن كتا ت عربية، وعبر عن آرائه في أهمية الصيغ الكتابية، بل أنه يعتبر أول من استعمل الأحرف اللاتينية في التصوير. ومن أوائل المصورين الذين استفادوا من الكتا ت العربية " لويس للارد" الذي ولد في الجزائر عام 1918 وعشق الفن والخط العربي، و" محمد نجاد" الفرنسي النشأة والتركي الأصل. أما " كار ل هوفر " الألماني فقد استمد من الخط النسخي أجمل الصيغ التي لا تحمل مضمو لغو . وحاول " سينغيه" أن يجرد بعض الكتا ت العربية في لوحاته. وقام " ماسون "بعرض صيغ عربية سر لية" (عفيف، 1980، صفحة 92، 93) ويقول محمد سعيد الشريفي صاحب كتاب " خطوط المصاحف": " في العصر الحديث تطرقت الخطوط العربية إلى أعمال الفنانين التجريديين, أمثال" بول كلي ""جورج هونز" المعاصر و"بيكاسو " الذي درس الخط العربي على

يد خطاط تونسي. واستهوى الخط العربي الشاعر الألماني " جوته "الذي كان يقلده من حين لآخر. (شريفي، 1989، صفحة 33) .

يعتمد الخط العربي على اللغة وعلى الكلام أي أنه يتداخل مع مجالات فكرية دينية وأدبية مختلفة مما يتيح إمكانية تداخل المجالات في حيز واحد فتوفر اللوحة الخطية أكثر من قراءة لأنها حمالة لرسائل لغوية وتشكيلية في آن واحد، وهو ما يفسر المكانة المرموقة التي شغلها الخط العربي ولا يزال في ذهن المتقبل المسلم منها ما هو فكري أدبي، ومنها ما هو عقائدي تقديسي ومنها ما هو شكلي جمالي وهو ما جعل فن الخط مجالا فسيحا أمام التشكيليين العرب الذين سلكوا درو عديدة، فالبعض حمل على عاتقه عبء المجازفة فانخرط في دائرة الرسم المسندي[1] وزج بحروفه العربية في فضاء اللوحة الغربية واتخذ من الحروف أو من أشباه الحروف مفردات تشكيلية[2] وعمد إلى توزيعها في الحيز المساحي للوحة مستفيدا من جماليات حاصلة مسبقا في جسد الحرف .

كما تقوم الخطوط العربية الكلاسيكية على فكرة النسبة الفاضلة التي أسسها ابن مقلة وابن البواب من بعده وعلى فكرة الميزان التي تبلورت وطورها الخطاطون عبر التاريخ. فكان حرف الألف مقياس بقية الحروف في كل أنواع الخطوط كما كانت النقطة التي تستنبط من عرض القلم مقياس الألف وبقية الأبجدية. وهي الفكرة ذاتها التي يقوم عليها الرسم سواء كان الموضوع جسم إنسان أو وجها أو طبيعة جامدة وغيرها. " وهكذا فإن العرب عرفوا المقياس وهو الوسيلة لتحديد العلاقة العضوية بين أجزاء الشكل، منذ زمن قديم، وأقاموه في مجال الخط العربي لكي يكون معيارا للجمال .ويجد المقياس مبرره هنا كما هو الأمر في العمارة، والحق أن كتابة الخط هي أشبه لبناء، لا بد أن يكون محكما وأن تكون أجزاؤه متناسقة منسجمة، وليست خاضعة لمقاييس عفوية بل إلى علاقات مستمدة من طبيعة الأشياء." (بهنسي، جمالية الفن العربي، 1979، صفحة 107) والمقياس يؤدي إلى التناسب، ففي الخط يقتضي الأمر علاقة بين طول الحرف وعرضه من جهة وعلاقة الحرف بما يجاوره من الحروف التي تسبقه وتليه وما تحته وما فوقه من جهة أخرى. كما اهتم الخطاطون بفكرة توازن الكتلة وحسن التوزيع في المساحة ومشاكلة البياض للسواد وحسن الوضع. وهي قيم يحتاجها طالب الفنون في سيس التكوين ولا غنى عنها من أجل اكتساب أسس التشكيل بصفة عامة.

إن هندسة الخط، عبر ريخه الطويل، توفر عرضا ضافيا لفهم هندسة الفضاء وتمثل مقتضيات تشكيله. كما أن اللوحات الخطية تمثل إر لونيا لا يستهان بثرائه فهو بمثابة دروس قيمة في مجاورة الألوان وتضادها وتحاورها وتوزيعها في المساحة.

ولا ننسى أن فن الخط كان في حوار دائم مع المحامل المختلفة والمواد المتنوعة إذ نجده منقوشا على الجدران ومشكلا لآجر ومحفورا على الأبواب الخشبية والمحاريب والمنابر وغيرها من أ ث البيوت والقصور كالأنسجة علاوة على حضوره في صناعة الحلي والمجوهرات... أي أن فن الخط العربي اختلط مع أغلب المواد وتشكل بها كالحجر والجص والطين والخشب والذهب والفضة والبرنز والقماش وهو ما يفتح المجال فسيحا أمام طالب الفنون لخوض تجربة تشكيل المواد المختلفة والمحامل المتعددة وهي هواجس تشكيلية راهنة ومتجددة.

و لتالي جدير بنا التأمل في القيمة الشكلية التي اكتسبها الخط العربي مما يجعله ذا ثقل إبداعي لا يستهان به، فالخطوط العربية بتعددها وتنوع أشكالها اكتسبت جماليات جلية مما يخول لها التجلي كتأليفات شكلية لها أبعادها الفنية والتشكيلية الخالصة، فالخطوط الكوفية تعبر عن تجارب الفنان مع الخط الهندسي وخصائص الصلابة في الحركة، والخطوط اللينة أو المرطبة أمثال

---

[1] - الرسم المسندي: peinture à chevalet

[2] - المفردات تشكيلية:Motifs

الديواني وجليه تلخص ليفات للخطوط المقوسة والمنحنيات وتشكيلات الثلث جمع للين واليابس وتصور للتكوين والحركة والكتلة والفراغ والغنائية والإيقاع البصري والتكرار الشكلي، هذا إضافة إلى البعد الزخرفي الذي خذه بعض الخطوط لتنفرد بجمالية شكلية خاصة. مما قد يصب نحو قابلية تشكل الخط كشكل تجريدي له من المرونة والطواعية ما يؤهله لان يكون مادة بصرية تشكيلية واسعة الأفاق. ولعل ابرز دليل لهذه القيمة الشكلية والتشكيلية اعتماده من قبل الشعوب الأخرى غير الناطقة لعربية في أعمالها الفنية[1] أو اعتماده في التجارب الحداثية من قبل فنانين عالمين أمثال "بول كلي" و"لويس للارد" و"كارل هوفر" وغيرهم.

3- التجربة الذاتية في تدريس الخط العربي

3-1- مقاربة تدريس الخط العربي لطلبة الفنون والحرف

لقد كان خيار البيداغوجي[2] واضحا طيلة سنوات التدريس من خلال توجيه الطلبة نحو الاستفادة من الأبعاد التشكيلية للخط العربي في مستقبلهم الفني أو المهني بعد الفهم الجمالي والتشكيلي والحضاري لهذا الفن. وبعبارة أوضح كنا نفرق دوما بين تدريس الخط في معهد للفنون والحرف وبين تدريسه في مدارس تحسين الخطوط المنتشرة في عالمنا العربي. أي أنه لم يكن ثمة ضير في أن يكون الطالب خطاطا مجيدا ولكن الأهم هو أن يوظف الخط والحرف في تشكيلاته بطريقة مبتكرة مع الاستفادة من المنطق الجمالي للخط العربي. ولم يكن اختيار سهلا ولا عفو بقدر ما أملاه ضرورة أن يتكامل تدريس الخط العربي مع بقية المواد وأن يثمر تدريسه أفاقا فنية وحرفية أمام طالب الفنون في مسيرته الجامعية وما بعدها.

وكان لزاما علينا أن نسلك مقار ت تعليمية مختلفة حسب مستوى الطالب وتدرجه من جهة و حسب اختصاصه من جهة أخرى كأن نركز مع المستو ت الأولى على فكرة الميزان ونظام السطر والعلاقات اللونية بينما يكون الاهتمام في مستو ت متوسطة على فكرة التكوين و التأليف والإيقاع البصري و أن ندفع طلبة اختصاص النحت إلى التعامل مع تشكيل الحروف نحتيا عبر المواد والخامات المختلفة في حين توجيه طلبة اختصاص التصوير نحو التجارب الحروفية المسندية أما طلبة التصميم الغرافيكي فكان العمل معهم على طرق توظيف الحروف العربية في تصميم الشعارات و الملصقات الدعائية و الإشهارية.

وأخيرا كان التعامل مع المراحل النهائية ضمن بيداغوجيا المشروع الذي يرجعه الكثيرون إلى نظر ت جون ديوي (J.Dewey) الذي دعا إلى جعل الطالب قطب رحى العملية التعليمية من خلال إسهامه الفعال في إنتاج المعرفة وهي بذلك ترفض بيداغوجيا التمرين التي تقوم أساسا على التلقين وترهن بمردودية الأستاذ ومدى إسهامه في تفعيل المعارف والأفكار. إن إنجاز المشروع طريقة في التعلم مختلفة عن بقيّة الطرائق، فإنجاز المشروع مناسبة لف فيها المتعلّم تحويل الفكرة إلى فعل، ويتعوّد استثمار الوسائل المناسبة، واعتماد المناهج .بهذا يكون المشروع نشاطا تعلّميّا جامعا، لأنّه نشاط إدماجيّ متياز، فهو من التعلّمات التي تقتضي استنفار مختلف المعارف التي اكتسبها المتعلّم في اختصاص بعينه أو في

---

[1] - يتحدث عفيف بهنسي عن هذه الاقتباسات في كتابه" الفن الحديث في البلاد العربية" عن هده الظاهرة فيقول:" ظهر الخط العربي كعنصر فني منذ عهد بعيد في أعمال الفنانين في العالم فنحن نذكر الكتا ت العربية الجميلة في بعض الأعمال الفنية الموجودة في صقلية والتي تركها لنا النورمان وبخاصة رداء رو جر الثاني الذي يحوي شريطا كاملا من الكتا ت العربية ونذكر أيضا الكتا ت العربية غير المقروءة التي تؤطر النحوت البارزة البرونزية على ب كنيسة القديس بطرس والتي صنعها فيلارتي منذ عام 1425م". ص 92.

[2] - لفظ البيداغوجيا في أصله اليو ني يعني: "وظيفة العبد المكلف بقود الأولاد [أي] تربية، لمعنى المجازي، وتهذيب الأخلاق بنحو خاص" (لالاند، 2001، صفحة 951) أما في معناه الاصطلاحي فالبيداغوجيا يقصد بها علم التربية وهي:" نظرية عملية أي أنها نظرية موضوعها التأمل في منظومات التربية وطرقها بهدف تقدير قيمتها وبذلك تنويرها وتوجيه عمل المربين"المرجع السابق ص952. وبلغة أدق يمكن القول أن البيداغوجيا هي "علم التربية المعياري". نفس المرجع السابق.

اختصاصات متعدّدة. (وثيقة صادرة عن المركز الوطني البيداغوجي لوزارة التربية التونسية ، 2006، صفحة 10). ولذلك عملنا على أن يشمل التأطير دفع الطلبة إلى خوض غمار البحوث التشكيلية من خلال لعب دور المراقب والمتابع والموجه. لكن ذلك لم يثن عزمنا عن متابعة ومراجعة منجزات الطلبة منذ بدا ت تشكلها كبحوث تحضيرية حتى مرحلة العرض وما تقتضيه من وعي لمساحة والعلاقة لفضاء. وقد حرصنا على فسح المجال أمام الطلبة لتحمل مسؤولية اختيار المواد والتقنيات التي تسهم في نجاح مشاريعهم، مكتفيا في اغلب الأحيان بدور الناقد الذي يبدي الرأي ولا يلزم به المستمع، ولم يكن التدخل حاسما إلا في حال ثبت أن اختيارات الطالب لن تقوده إلى نتاج تشكيلي ومقاربة جمالية ترقى إلى مستوى بحث التخرج.

تعتبر مشاريع التخرج فرصة أمام الطالب لتوظيف المكتسبات النظرية والتطبيقية التي تلقاها طيلة السنوات السابقة. كما تضعه في نمط تعلم مختلف عن الأنماط التقليدية، فالطالب مدعو لإنتاج المعرفة لا أن يكون مجرد متقبل سلبي لها. ف"إنجاز المشروع مناسبة لف فيها المتعلّم تحويل الفكرة إلى فعل، ويتعوّد استثمار الوسائل المناسبة، واعتماد المناهج. بهذا يكون المشروع نشاطا تعلميّا جامعا، لأنّه نشاط إدماجيّ متياز، فهو من التعلّمات التي تقتضي استنفار مختلف المعارف التي اكتسبها المتعلّم في اختصاص بعينه أو في اختصاصات متعدّدة، ويمثّل بذلك كفاية مركزيّة ضمن الكفا ت الأفقيّة. " (المرجع السابق)أما من جهة الأستاذ المؤطر فهو مدعو لأن يكون مرافقا للطلبة منشطا للحصص من خلال مساعدتهم على اختيار المواضيع وتنظيم مسيرة العمل وتمشيه، كما عليه تحفيز الطلبة على البحث وتوجيههم نحو مصادر المعرفة التي يحتاجونها.

يظل الحديث نظر إلى هذا الحد لكن يمكن جعله تطبيقيا، بتسليطه على التجربة الذاتية في طير المشاريع، قصد مقاربته على أرض الواقع. وإن كان هذا التسليط سيسقط النص في فخ "الأ " فعند الحديث عن التجربة الشخصية يصعب إثبات التجرد من الذات، ولكن سنحاول قدر المستطاع عرض تجربتنا عادة قراءتها بدل سردها، مما قد يسهم في تحقيق نوع من العرض الموضوعي.

مثلت تجربة طير طلبة السنة الرابعة فنون تشكيلية اختصاص عربي، التي امتدت لسنتين (السنة الجامعية 2008–2009 والسنة الجامعية 2009–2010) لحظة فارقة لنسبة لمسيرتنا كمدرس للفنون. هي فارقة لأنها مهمة وصعبة في الآن ذاته. فبقدر ما استنزفت منا الجهد والوقت أضافت إلى تجربتنا، في التدريس، الشيء الكثير معرفيا وبيداغوجيا. وهي صعبة لما تتطلبه من حضور ذهني ومعرفي ومرونة بيداغوجية وتيقظ دائم في كل الحصص. كما أن المستوى الذهني والمعرفي الناضج الذي عادة ما يكون عليه الطلبة سنة التخرج يزيد من حجم المسؤولية. و طير مشاريع التخرج يشمل البحوث النظرية بما تتطلبه من الانتباه إلى اللغة والمعلومات والأفكار والمفاهيم والمراجع والنصوص ونحوها. وأيضا المنجزات التشكيلية بما تعنيه من صياغات تشكيلية وتعبيرية وجمالية. كما يشمل التأطير وعيا لجوانب النفسية للطلبة الذين تتذبذب أمزجتهم حسب نسق المشروع ومدى التقدم الذي يحصل. ولا يخفى الرهان الكبير الذي يعقده الطلبة على مادة الاختصاص نظرا للضارب الذي يميزها من جهة ، ورغبة كل طالب في إثبات إمكا ته ومهاراته و لتالي ذاته. يتعامل مع النفس البشرية في ذروة تنبهها وحماستها، وحتى شراستها أحيان، فالطالب يمر بحالات نشوة ونجاح وانكسارات وقنوط واسترخاء وإرهاق وتحد ت ومنافسة وتمرد ونحوها من تقلبات النفس البشرية، لأن المشروع يمثل تجربة حمل ومخاض وولادة وتنشئة بكل ما تعكسه الصورة المجازية من جهد ومعا ة.

2-3- بعض نماذج مشاريع تخرج طلبة الاختصاص

سنختم نصنا بعرض لبعض العينات المختارة من تجربتنا في تدريس الخط العربي وار ينا أن نستعرض أعمال السنوات النهائية عتبارها تتويجا لمسار الطالب وإجمالا لمكتسباته التشكيلية والجمالية. وقد اشتغلنا مع الطلبة على كيفية إخراج غلاف

الكتاب. ومن أهداف تلك الحصص أن يكون الطالب قادرا على إخراج أغلفة بحوثه بشكل فني متميز. وفيما يلي بعض النماذج من أغلفة التقارير:

نماذج من أغلفة تقارير الطلبة

وفيما يلي عناوين مشاريع الطلبة ونماذج من أعمالهم وفقرات من تقاريرهم أو من قراءة ذاتية لبعض تجاربهم:

– العنوان: الطغراء من الأسلبة إلى التنوع؛ معالجات تشكيلية بالخط السنبلي، (الطالب عبد القادر عدوني)

جزء من تحليل الطالب لتركيبة الطغراء

..."فالطغراء في الأصل ختم أو توقيع للسلاطين ... ولعل المتأمل لتكوينها يكتشف ما تتميز به من قيمة تشكيلية رائعة فهي عبارة عن تداخل وتكامل هندسي بين الدوائر والمستقيمات. أوّلها شكل مربع أو مثلث يمثل قاعدة الطغراء وقد سمي السراة أو الكرسي ومنه تبدأ كتابة النص ليتخذ في جزئه العلوي شكل حبة الكمثرى بيد أن شكل الطغراء كان يميل في البداية للاستطالة ثم تطور حتى وصل إلى صورته الحالية. أما الجزء الثاني من التركيبة فيمثل شكلا بيضاو يحتوي بدوره بيضة داخلية وأخرى خارجية تختلفان في الحجم. والجزء الأيمن منها مستطيل يسمى القول وهما ذراعا الطغراء. أما العنصر الأخير فيسمى المخلص ويغيب في بعض الطغروات وهو شكل دائري تكتب فيه البسملة عادة. .." (الطالب)

- العنوان: الحيز والامتداد، بحث في إمكانات تكيف الخط العربي مع أشكال من العمارة الإسلامية (الطالب مكرم الحداد).

جزء من مقدمة الطالب

"...وبما أن هندسة الحروف العربية معتمدة على الخطوط المستقيمة والمقوسة فإنه من السهل على دارس الفنون الإسلامية عموما أن يتلمس الروابط الجوهرية بين فن الخط وفن العمارة، وهي روابط تدعمها الطبيعة التلازمية للفنين في اغلب المنشآت المعمارية الإسلامية على اختلاف الأزمان والأمصار وهو ما يدعم القول ن للخط قابلية مذهلة للتكيف مع الحيز المساحي مهما اختلف. من هنا أمكن لي التطرق لمسألة تكيف الخط العربي مع العمارة كسند لبحث تشكيلي يكون فيه الحرف العربي الوحدة الأساسية في البناء المعماري..." (الطالب)

- العنوان: جماليات التأليف في الخط العربي؛ الحلية أنموذجا (الطالب مولدي بو رخيص)

جزء من خاتمة الطالب

"كانت بداية المشروع دراسة تحليلية لبنية الحلية وتحديد عناصرها ومكو تها وتبين ملامحها الخطية والتشكيلية ودراسة أنواع خطوطها. وخلصت إلى أن التأليف سمة جوهرية لتكوين الحلية. فتبنيت المفهوم واشتغلت عليه في مستو ته المختلفة إلا أن توقي إلى تجاوز القوالب الكلاسيكية دفعني إلى طرق ب التكوين المفتوح. " (الطالب)

–العنوان: النسيج الكتابي والتركيبة الخطية؛ بحث في أبعاد الدمج والكثافة (الطالبة صالحة قم)

محاولة الطالبة مقاربة مفهومي الدمج والكثافة

...فالدمج في اللغة هو تمازج وترابط و لف وعرفه الجوهري بقوله "دمج الشيء دموجا ودمجا إذا دخل في الشيء واستحكم فيه واستتر ..."والدمج هاجس المزخرف عادة إذ يعتمد في تصاميمه على ربط الوحدات الزخرفية ببعضها ليحدث تجانسا وتناغما بين عناصره الزخرفية في المساحة الواحدة .أما الكثافة فيعرفها ابن منظور نها "الكثرة والالتفاف وهي أيضا الكثير المتركب من كل شيء... " والكثافة في النسيج الكتابي تنتج عن كثرة الكلمات والحروف وتداخلها وتشابكها ببعضها إضافة إلى ترصفها وهي تسهم في إكساب اللوحة الخطية إيقاعا وحركية تدعمها التركيبة الخطية التي تندمج فيها مما يسهم في تنوع العناصر الغرافيكية وثراء المشهد البصري .(الطالبة)

– العنوان: خيالات سريالية في اللوحة الخطية؛ الحروف بين التقلص والتمطيط (الطالبة بهيجة منصري)

محاولة الطالبة مقاربة مفهومي التمطيط والتقلص

" لعل معالجة مفهومي التمطيط والتقلص ستعزز من فهمنا للخيارات التشكيلية التي أريد إدخالها على الحروف العربية. ففي اللغة يقال مط الشيء مطه مطا أي مده ومط وتمطط أي تمدد. وبطبيعة الحال كلما تمطط الشيء إلا وتقلصت إحدى جوانبه ففي الحقل المعجمي لهذا المفهوم يعني الانضمام والانزواء أما في علم الطبيعيات فيقال تقلصت العضلة أي انضمت عكس الامتداد والارتخاء. ولعل هذه المعاني تجد لها صدى في الخط العربي فالميزة الأهم التي تمتاز بها الحروف هي قابليتها على الامتداد والاختزال والتنصيب والبسط. وهو ما يبرر اشتغالي على مفهومي التمطيط والتقلص. " (الطالبة).

– العنوان: ضفائر خطية؛ معالجة تشكيلية بسعف النخيل (الطالبة الهادية عدوني)

قراءة شاعرية[1]

ضفيرة الخط وضفيرة سعف النخيل! أي جمع هذا الذي تنشده الطالبة؟ جناس اللفظ أم التقاء الأفكار؟ متباعدات هي الضفائر إن جادلنا ومتقار ت إن خضنا فيما خاضت هي فيه. تتصدى الطالبة للجدل وتنجح في تطويع الفكرة وتشكيل ضفائرها الخطية بسعف النخيل لتتصالح كتشكيلية مع محيطها وبيئتها وعاداتها وثقافتها. فأن لا أعيش اغترا عن بيئتي وألا أنفصم عن طبيعتي، وألا أتكلف المواد التي أشتغل بها حين إذن أكون بصدد ممارسة الإبداع التشكيلي وهو حال الطالبة كما اعتقد ...حوار حميم تنشده ستغلالها مادة محلية تستعمل عادة في بعض الصنائع التقليدية بجهتها لتحولها إلى هاجس تشكيلي في بحثها وتبدأ رحلتها مع ضفائرها الخطية وتجدد التساؤل عن الحدود بين الفنان والحرفي ...(الأستاذ)

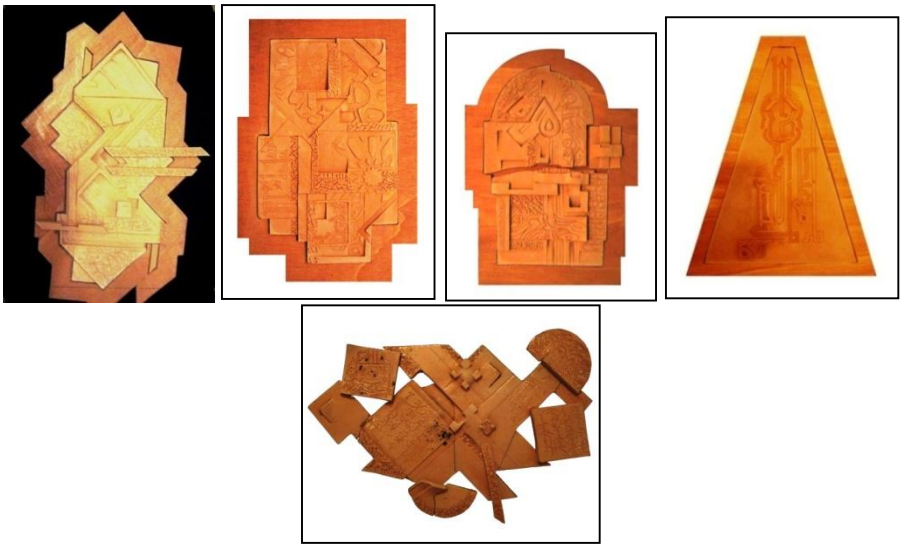
العنوان: المنحوتة الخطية؛ مقاربة تشكيلية لجماليات الكشف والإخفاء (الطالبة سنية سلامة)

قراءة شاعرية

إلى ذكر ت الطفولة العذبة وكساء العرائس وتزيينها تعود الطالبة بخيالها الخصب. لكنها ليست مجرد عودة حنين بل عودة تشكيلي حالم. تنبش الطالبة ذكر ت الطفولة وتقلب في الآن ذاته دفاتر ريخ الفن الحديث لتلتقي في بحثها المعاني والأفكار منسجمة ومتنافرة. ويجتمع كساء العرائس الخطية للفتاة الحالمة مع تسويق "كريستو" للأغلفة وأقمشة المصانع والشركات الضخمة التي تنسل بضائعها إلى الفن بغرض تسويق سلعها بمباركة فنانين ونقاد كثر. تمضي الطالبة في ليف المواد بين المعدن وصلابته وبين القماش وطواعيته. فتتشكل منحو ت خطية طريفة تطمح الطالبة من خلالها إلى إخراج الخط العربي من سجلاته الصفراء والزج به في فضاء حداثي. ولئن لم يخل الاختيار من مغامرة في جانبه الجمالي فإن المنجزات تغري بخوض المجهول لفك الغاز العرائس المتألقة كإغراء العروس ليلة زفافها. ومتى كان الفن والإبداع غير الجرأة والمغامرة؟ (الأستاذ)

–العنوان: خزفيات خطية؛ محاورة تشكيلية بين الحرف العربي ومحامل خزفية (الطالبة منية الثابتي)

[1] - القراءة الشاعرية في الأصل مجموعة نصوص متعاطفة مع جهد الطالب ومثمنة لجهوده التي بذلها طيلة السنة افتتحت بها القول كمؤطر للمادة في لجنة مناقشة مشاريع التخرج، وقد أرد من خلالها تشجيع الطلبة وتحفيزهم على مزيد العمل إن تسنى لهم فرص بحث أخرى



قراءة شاعرية

أليس الطين والماء أصل الخلق؟ هكذا تخبر كل نصوص المثيولوجيا...فما أجمل أن تعود الطالبة إلى المواد ذاتها لتنشئ خلقها التشكيلي المتميز. إنها تدفعنا لنتذكر لرغم عنا خلق آدم وألواح موسى ومسلة حمورابي وألواح الكتاتيب المغربية ...تدعو لنتأمل الوجود ونشأة الخليقة والتاريخ عبر عناق حميم بين مفردات الخط العربي ومادة الطين... هي تكوينات متنوعة التشكل منفلتة من السكون عبر تثبيت الإطار حينا وكسره أحيا . إن الأعمال تشكل مفردات لا تبوح بكل سحرها بل تتكتم وتخفي جمالها لتجعل الناظر مشدوها إلى كلها والى تفاصيلها بلا تفاضل. وسيزيد الشغف بها إن بدأت تتساءل عن رموز جزيئاتها وتقشفها اللوني والأساور الخشبية التي أحاطت بخصرها... (الأستاذ)

خاتمة

لعلها كثيرة هي الأسباب التي تقف وراء تهميش فن الخط العربي في الجامعة التونسية ولكن أبرزها إرث استعماري وتوجهات إيديولوجية معادية للتراث العربي الإسلامي ورثها كثير من المؤثرين في التعليم وصناع القرار من النخب التونسية التي تواصل النهج ذاته. وقد حاولنا الوقوف عند أهمية ربط المتعلم بجذوره الثقافية والحضارية حتى لا يكون منبتا ولا مستلبا بل معتزا بذاته وبتاريخه. وخصصنا الفقرة الأخيرة من المقال لاستعراض جانب من تجربتنا الذاتية في تدريس مادة الخط العربي في المعهد العالي للفنون والحرف بقابس. ولعل المقالة فرصة سانحة لتجديد الأسف الشديد لوضع نهاية لفن الخط في معاهد الفنون والحرف كمادة اختصاص وسنظل من المنادين بعودته لإدراكنا العميق لقيمة هذا الفن وإمكانية ربطه لفنون الأخرى، والتأكيد على أن فشل تجربة ما لا يعني قصور هذا الفن على مواكبة ركب الفنون أو متطلبات التدريس أو سوق الشغل أو غير ذلك من المسوغات التي يبرر بها هذا الموقف، إنما مرد القصور ربما يعود إلى عدم توازن بعض التجارب وعجزها عن فهم آلية تدريس الخط العربي في منظومة فنون أخرى.

وعموما لا يخفى أن تدريس الفنون يطرح إشكالات جمة منذ زمن، خاصة إذا تذكر أن الفن الحديث رافض للقواعد الكلاسيكية ومقولات الجمال والانسجام والمهارة ونحوها. وقد تدحرج الإشكال مع الفن المعاصر ككرة الثلج سريعا لينزلق نحو طغيان النزعات الفردية المغرقة في غرائبيتها، وبلغت في معظم الأحيان إلى أعمال عدمية أو أعمال يغلب على طابعها الابتذال واللّامعنى في أعمال جل فناني ما بعد الحداثة، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عما يمكن استثماره وتدريسه في الفن المعاصر؟ وكيف يدرس؟

مصادر عربية

- إدوارد سعيد. (2006). الاستشراق: المفاهيم الغربية للشرق (الإصدار ط1). (محمد عناني، المترجمون) مصر: رؤية للنشر والتوزيع.
- اللواتي, ع. (2017, 11 2). ،نشأة الفنّ التّشكيلي الغربي بتونس: الخلفية للسّياسية والمضامين الإيديولوجيّة . Récupéré sur مجلة ليدرز الإلكترونية أدب وفنون https ://ar.leaders.com.tn/article/2312 :

- أندري لالاند. (2001). موسوعة لالاند الفلسفية (الإصدار الطبعة الثانية، المجلد المجلد الثالث). (تعريب خليل احمد، المترجمون) بيروت – ريس: منشورات عويدات.
- حجازي مصطفى. (2005). الإنسان المهدور؛ دراسة تحليلية نفسية اجتماعية (الإصدار ط.1). الدار البيضاء، بيروت ، المغرب – لبنان: المركز الثقافي العربي.
- سعيد, إ. (2005). الاستشراق (éd. ط 7) .(ت. ك. ديب (Trad., مؤسسة الأبحاث العربية.
- شريفي, م. س. (1989). خطوط المصاحف عند المشارقة والمغاربة من القرن4 إلى القرن 10 ه (éd. ط 1 .(الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- صدام, ا. (2016). خاصرة الصورة (éd. ط 1 .(بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- عفيف بهنسي. (1979). جمالية الفن العربي. سلسلة عالم المعرفة.
- عفيف, ب. (1980). الفن الحديث في البلاد العربية. دار الجنوب للنشر – اليونسكو.
- عفيف, ب. (1985). رواد الفن الحديث في البلاد العربية (éd. ط1 .(بيروت, لبنان: دار الرائد العربي.
- هان, ب. ش. (2021). خلاص الفن (éd. ط 1) .(ت. ب. مصطفى (Trad., بيروت: دار معنى للنشر والتوزيع.

- وثيقة صادرة عن المركز الوطني البيداغوجي لوزارة التربية التونسية.(2006) .

مصادر أجنبية

- Alexandre, P. (1977). L'Islam et l'art musulman. Paris: Mazenod.
- Yves, M. (1993). Enseigner l'art, Analyses et réflexion sur les écoles d'art. Paris : Jacqueline Chambon.

تعلمية الفنون في رحاب الفن المعاصر

أ. كوثر دمق
أستاذة مساعدة لمعهد العالي للفنون والحرف بقابس، جامعة قابس – تونس
dammakkaouthar@yahoo.fr

الملخص

يستعرض هذ المقال خصوصية تدريس الفنون لتعليم العالي وذلك من خلال تسليط الضوء على التكنولوجيا الرقمية التي ما فتئت يوما بعد يوم تؤثر بصفة مباشرة على أقطاب العملية التعليمية، فبعد أن كان الأستاذ هو المصدر الوحيد لإنتاج المعرفة في سياق البيداغوجيا التقليدية أصبح المتعلّم في عصر الراهن يسعى إلى التعلّم الذاتي معوّلا في ذلك عن نفسه.

وضمن هذا السياق، ار ينا تقسيم المقال إلى عنصرين، الأوّل يهتم بتمثلات التجديد البيداغوجي في عالم يتزايد فيه تدفّق البرمجيات التكنولوجية، ومن ثمّة التوجّه إلى استقراء تعلّمية الفنون في رحاب مدرسة الفنون الجميلة لكبيبك من خلال التعرّف عن القرب على المحتوى المعرفي المرصود للطلبة واستكشاف الوسائط المساهمة في ذلك. أمّا العنصر الثاني، فقد خصّص لتتبّع مسارات التعلّم المطروحة من قبل مؤسسات التعليم العالي للفنون بتونس، والتعمّق في مسألة تطوّر مناهج التدريس داخل الورشة من قبل بعض الأساتذة الذين سعوا إلى صياغة أهدافهم وتصوراتهم التعلمية ضمن سياق فكري يستند إلى التجارب الفنية المعاصرة والأنساق التكنولوجية وصولا إلى بناء جسور معرفية جديدة لدى الطلبة.

Abstract

This article examines the specificity of teaching the arts in higher education by highlighting the impact of digital technology, which increasingly influences the poles of the educational process. After the teacher was the only source of knowledge production in the context of traditional pedagogy, today's learner seeks self-direct learning.

Within this context, we have divided the article into two sections, the first section focuses on pedagogical renewal in a world where technological software is increasingly flowing, and thus aiming to explore the art learning at the School of Fine Arts in the Quebec by identifying proximity to students' intended knowledge content and investigating the contributing media. The second section is devoted to tracking the learning paths offered by Tunisia's Higher Education Institutions for the Arts, and delving into the evolution of teaching curricula within the workshop by some professors who sought to shape their learning goals and perspectives in an intellectual context based on contemporary artistic experiences and technological patterns in order to build new knowledge bridges for students.

مقدمة

تتّسم المعاهد العليا للفنون ختلاف موادها وطرق التدريس فيها من بلد إلى آخر، وبتباين مناهج ومضامين التعليم من أستاذ إلى آخر داخل نفس المؤسّسة، حيث نجد فئة منهم تعيش على وقع الجمود والتّكلس من خلال غياب البعد الإبداعي أثناء تقديمهم للمعلومات والمفاهيم، إذ هم غالبًا ما يتشبّثون لمسارات البحثيّة القديمة وبفكرة التلقين، متجاهلين بذلك كلّ ما يدعو إلى التّشاركية والحوار مع المتعلّمين. وعوض أن يقوم الأستاذ بمرافقة الطلبة لبناء المعرفة نفسهم لتغدو بذلك الورشة ضر من ضروب الإبداع بين المشرف عليها وآهليها من المتعلّين، يكتفي الأستاذ بممارسة النموذج التقليدي القائم على فعل التلقين. وبهذا تضلّ المعارف غريبة عن الطلبة عتبارهم لم يساهموا في بنائها، وسرعان ما ينتهي بهم الأمر إلى نسيانها. ولا يخفنا علينا أنّ هناك فئة أخرى من الأساتذة، تمارس مهنة تدريس الفنون بما هو مجرّد أداء آلي لا يستوجب لنسبة لهم الإعداد الجيّد للمواد.

و لأنّ العالم شهد "في القرن الحادي والعشرين تطوّرات سريعة في شتّى المجالات، ومن أبرزها تطوّر استخدام تقنية المعلومات والاتّصالات حيث ظهر أثر هذا الأخير على المنظومات التّعليمية والتّربوية في الدّول المتقدّمة، إذ بدأت تتّجه نحو تقديم مداخلات ذات جودة عالية لتحصل على مخرجات أكثر جودة، لضمان الفعاليّة الأساسيّة لتطوير التّعليم وتقنينه وعصرنته لكي تواكب هذه التطوّرات تسارع المجتمعات في التطوّر" (غدايفي، 2020، صفحة 77)، فقد ار ينا في هذا السياق تسليط الضوء على تعلّميّة الفنون الموجّهة نحو مرجعيات الفنّ المعاصر والمنفتحة لأساس على مواكبة مستجدات العصر، حيث غزت التّكنولوجيا الرّقمية سائر المجالات، ونخصّ لذّكر ميداني الفنّ والتّصميم وفرضت علينا واقعًا من نوع جديد نلمسه في بيداغوجيا التدريس التي ثّرت بشكل مباشر وكبير لذكاء الالكتروني الذي جاء بتقنيات مبتكرة تدعّم حضور الأستاذ داخل فضاء الورشة. ومن هنا لا بدّ من استقراء معطيات المسار البيداغوجي الرّاهن والقائم على مسايرة بعض الأساتذة للتطوّر التقني وذلك بتوظيفهم التكنولوجيا الرقمية والاستفادة من مجالات الميد والمجال الافتراضي بشكل واضح في عملية التّدريس وتحديدًا بمعاهد وكليات الفنون، بداية لتّصوّرات ومرورًا بمراحل التّجريب والتّنفيذ والعرض والتّقييم، ضمن نسق يسمح بتحسين مستوى التعلّم لدى طلبة الفنون والارتقاء بجودة التعلّمات. ومن هنا نجد أنفسنا أمام مجموعة من التساؤلات التي استوجب منّا طرحها وهي كالآتي:

كيف يستفيد الأستاذ اليوم من الفن المعاصر في تدريس الفنون؟ كيف كان وقع الوسائط الرقمية في عصر الحالي على تعلّمية الفنون اليوم؟ هل مكان تعلّمية الفنون أن تكون بمنأى عما تشهده المجتمعات من ثورة معلوماتية وإيقاعات متسارعة وليدة الوسائل الاتصالية الحديثة؟ وهل ثمة معوقات حالت دون توسع مجال البيداغوجيا المعاصرة في معاهد الفنون؟ كيف السبيل إلى تطويع التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها في مقاربة بيداغوجية معاصرة؟

I تعلمية الفنون تنحو إلى التجديد

1التجديد البيداغوجي: التعريف بالمفهوم

يقود الحديث في موضوع التجديد البيداغوجي في رحاب تعلميّة الفنون إلى التّوقف بعض الشيء عند المضمون المفاهيمي "للبيداغوجيا التقليدية"، نظرًا لأنّها قد جسّدت مرحلة مهمّة من ريخ الأنظمة التعليمية لتعليم العالي، حيث ارتبطت عمليات التدريس في إطارها "بتلقين المعارف ونشرها بين المتعلمين." (عبد الحق، 2007، صفحة 38) وبذلك كان المدرّسُ قطب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وطرفا مسيطرًا وموجّهًا داخل الفصل بينما المتعلّم متلّق سلبي، لا يملك آليات التفكير النقدي أو حتّى آليات التعبير عن رأيه، فكلّ ما يصدر عن المعلّم يعدّ مقدّسًا وغير قابل للنقاش ليغدو بذلك سجين الأفكار

التي يتلقاها أثناء سير الحصص. ومن الجدير لذكر، أنّ هذا النمط التعليمي بدأ في التلاشي داخل المجتمعات التي انخرطت في سياق الثورة الكنولوجية، حيث غدَا المبحث الرقمي سمة مميّزة للعديد من المجالات وتخصّ اليوم ميداني الفنّ والتّصميم حيث استأثر على رؤية أساتذة الفنون الذين راهنوا عليه كسبيل لإنتاج المعرفة. وعليه وقع " على عاتق الباحثين في مجالات الفنون مواكبة التطور التقني والبحث في إمكانية تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي لخصائصها المتعددة في التعلم الآلي المعتمد على البيا ت والذاكرة الصناعية والاستنتاج بطرقة منطقية والقدرة على التعامل مع البيا ت بسرعة فائقة" (محمد أمين ، محمد أبو زيد ، و عيد علي، 2022، صفحة 45).ومن هنا حلّ الفعل البيداغوجي المعاصر والمنفتح على رها ت التّجديد والابتكار، كأسلوب بديل عن البيداغوجيا التقليدية التي ارتكزت "بشكل أساسي على نقل المعارف المكتسبة وتلقينها، حيث يُختزَل في ضوئها فعل التعليم في مجرد استقبال المتعلمين لمعرفة جاهزة ومعدّة سلفا من قبل المدرسين، ولا يقتضي منهم بناء المعارف نفسهم، وملاءمتها غراضهم الخاصة...وفي المقابل، تنحو البيداغوجيات المعاصرة إلى التركيز على المتعلمين وذلك ن تجعلهم محور التعلمات، وتضع تحت تصرفهم أدوات التعلم، ووسائل النجاح. لذلك يجتهد هؤلاء البيداغوجيون، أساسًا، في بناء وضعيات للتعلم لتوفير شروطه وظروف إنجازه، وتنحصر مهامهم فقط في الوساطة والتنشيط والتحفيز." (Atlet, 2018, p. 12)وبهذا نستشف نّ التجديد في مجال تعلمية الفنون ليس ممارسة عفوية وبسيطة تحدث كيفما كانت، إنّما هو عمل واع ومدروس يقتضيه التطوّر الحاصل والمستمر الذي يشهده المجتمع. وفي هذا السّياق أورد "فلوكي Foulquié أنّ البيداغوجيا هي الأسلوب الذي يتّبع في تكوين الفرد، فهي التي تتضمّن العلم بخصوصيّات الفرد والمعرفة لتّقنيات التربويّة والمهارة في استعمالها" (أحمد قايد و سبيعي، 2008، صفحة 34).

ولأنّ النظام البيداغوجي علاقة وثيقة" أشكال وأوجه التّدريس، بمعنى يمسّ المهام الّتي يضطلع بها المدرسون، وفي الوقت ذاته، الأنشطة التي يقترحونها على التلاميذ حتّى يكتسب هؤلاء مجموعة من المعارف والكفا ت في إطار تنظيم محكم ودقيق للزمن والفضاء المكاني والعلاقات" (Tricot, 2017, p. 112)، فقد تبيّنا أنّه من أسباب نجاح وضعيّة تعليمية لدى أستاذ، وفشلها لدى آخر، لرغم من تمكّنه من المعرفة بمستوى جيّد، كونه لا يكتسب آليات ومهارات تسيير عملية التعلّم إلى جانب عدم وعيه لأساليب البيداغوجيّة التي تراعي الاختلاف بين الذوات المتعلّمة. وضمن هذا المنحى، استهدفت بيداغوجيا الفنّ أشكال وطرق التعليم، فنقول عن مدرس "إنّه يمارس التجديد البيداغوجي في فصله عندما يصمّم شكلا مبتكرا، ويعتمد طريقة جديدة في ممارساته التعليمية والتعلمية" (البقالي، 2020، صفحة 3)، أي أنّه يميل إلى إدخال كلّ جديد في تدريس الفنون وذلك لاستناد إلى المرجعيات الفنية المعاصرة وإعادة تنظيم عناصر العملية التعليمية، وبمقتضى ذلك يحدث نقلة نوعية على الوضع السائد المألوف. وقبل أن نشرع في تحديد تمثلات التجديد البيداغوجي ضمن تعلمية الفنون، نودّ أن نؤكد على ربط الصلة ما بين التجديد البيداغوجي والابتكار، الذي وقع تعريفه كالآتي:" الابتكار هو نشاط متعمد يميل إلى تقديم التجديد في سياق معيّن وهو تعليمي لأنّه يسعى إلى تحسين تعلّم الطلاب بشكل كبير وذلك سلوب يميل إلى التّفاعل والتّفاعلية". (Bechard & Pelletier, 2001, p. 133) وبهذا يُعْنى التجديد البيداغوجي لتخفيف من وطأة العلاقات السلطوية التي يفرضها الفعل التعلمّي القائم على ثنائية السيطرة والخضوع بين الأستاذ والمتعلّم. وبعبارة مغايرة "لم يعد امتلاك المعارف وحدها، في القرن الواحد والعشرين، يشكّل أمرًا ضرورً ، بل المعوّل عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها (...) لذلك أصبحت المعاهد ملزمة بتنمية كفا ت المتعلّمين بشكل يمكنهم من الاستمرار في التعلّم الذاتي، وهو التعلّم مدى الحياة" (العماري، 2015، صفحة 146).

ولأنّ التعلّم في عصر الراهن "لم يعد عملاً معزولاً فردً: في عالم يتزايد فيه تدفق المعلومات ستمرار بت. يجب لضرورة أن خذ نظرية التعلّم بعين الاعتبار النظر في الاتجاهات السلوكية، المعرفية والبنائية في نسخة متكيفة مع العالم الرقمي" (قاسي، 2021، صفحة 121)، فقد سعى العديد من أساتذة الفنون إلى مواكبة التطوّر التقني والبحث في كيفية الاستفادة من برمجياته وتبني تقنياته ليبرز بذلك التّحوّل نحو تطبيق البيداغوجيا الجديدة في مؤسسات التعليم العالي ليس ضرً من ضروب الرّفاهيّة وإنّما ضرورة حتميّة فرضتها التغييرات الاقتصادية والتكنولوجية الّتي تمرّ بها المجتمعات العالميّة والإقليميّة. ومع ترسخ التكنولوجيا الرقمية في محيطنا، واكتساحها مختلف مناحي الحياة وتجذّرها في جلّ الممارسات والأنشطة اليومية، "تشكلت لنا قناعة راسخة في دورها الحاسم والواضح في التجديد البيداغوجي، خصوصا لما تضاعفت وتيرة تطوّرها، واقتحمت المجال التربوي عنوة ومن دون استئذان، فطفقت تغيّر وتعدّل في المهام والأنشطة التي يهيئها المدرسون، وينجزها المتعلمون ويتفاعلون معها، وبل تبتكر أنشطة تعلمية جديدة ومستحدثة." (البقالي، 2020، صفحة 15) ومن الجدير لذكر، أنّه لرغم من تطوّر المنظومة البيداغوجية حول العالم في القرن الحادي والعشرين، حيث شهدت تحوّلات جذرية منبعها التّطوّرات السريعة الحاصلة في عالم تكنولوجيا الاعلام والاتّصال والرقمنة، إلاّ أنّنا نلحظ أنّ النظام البيداغوجي ومقار ته النظرية في بعض البلدان ومن بينها تونس لا يزال يفتقد إلى المسارات البحثيّة المتجدّدة، نظرًا لوجود فئة من أساتذة الفنون لم تتمكّن إلى حدود اليوم من مسارعة خطاها بغية اللحاق بركب المنظومات المتقدّمة. وما يهمّنا من خلال هذا الطرح، هو أن نتناول لتحليل والمناقشة المهارات التي امتلكها أساتذة الفنون لتعليم العالي إ ّن ممارستهم لبيداغوجيا الرقمي والتي أدت إلى تجويد العمليّة التّعليميّة و لتالي الولوج إلى الفنّ المعاصر ومواكبة التطورّات المعرفيّة الحاصلة في العالم. ومن هنا كان لا بدّ لنا من اعتماد منهجية استقرائية، نسلّط من خلالها الضوء على المفاهيم النظرية المرتبطة لتجديد البيداغوجي من بينها "التعلم الرقمي" و"الفن المعاصر"، لننتقل بعد ذلك إلى تتبّع تمثلاته وآ ره في سياقٍ متّصلٍ بتعلّمية الفنون. فيما تتمثّل ملامح التجديد البيداغوجي في تعلمية الفنون اليوم؟ كيف يُرسِي الأستاذ بيداغوجيا متجدّدة انطلاقا من الفنّ المعاصر؟ فيما تتمثّل ملامح التجديد البيداغوجي في تعلمية الفنون اليوم؟ أي منزلة يحتلها الفن المعاصر في تعلمية الفنون؟

2- التجديد البيداغوجي آلية لتجويد التعلّم بمدرسة الفنون الجميلة بالكيبك

يعرف الابتكار في المجتمع الأكاديمي نّه: "كلّ نشاط جديد أو حلّ تنظيمي أو أسلوب جديد موجه نحو هدف ليضمن تطوير العمليات التعليمية." (Mykhailyshyn, Kondur, & Serman , 2019, p. 12) وضمن هذا السياق، ارتكزت البيداغوجيا المعاصرة ضمن تعلّمية الفنون على مناهج وأساليب تقوم على التجديد و التغيّر الديناميكي والابتكار الذي يعدّ "مفهوم متعدّد التّخصصات، ولا يزال يشوبه الغموض والتعقيد، ويعتمد معناه على السياق الذي ورد فيه" (Tierney & Lanford, 2016, p. 36)ومن خلاله يهدف الأستاذ إلى تحقيق القيمة المضافة للعملية التعليمية. وبناءً على هذا المنحى، انصبّ اهتمام المدرّسين على استقراء التيارات الفنية المعاصرة وتعريف بها لدى المتعلّمين بغية النهوض بممارساتهم وتنمية قدراتهم الإبداعية وتزويدهم لمعارف التي من شأنها أن تفسح المجال أمامهم للخروج من حيّز فضاء الورشة المعتاد لتمكّنهم في المقابل من التفاعل مع البرمجيات الحديثة وصولا إلى ملامسة فعل التجديد في طرائق العرض المعهودة. وفي هذا الشأن تقول ماري دوفيليا "تعمل المرجعيات في ريخ الفنون بشكل أساسي على فتح المجال الثقافي والتعريف لممارسات الجديدة. فهي لم تعد مجرّد أمثلة بسيطة ولكنّها تقدم مناهج الفنانين وتصوراتهم وتساؤلاتهم الفنية بغية توجيه الطلبة بشكل أفضل في أبحاثهم." (Devillier, 2014, p. 88) ومن الجدير لذكر أن هذا المنحى قد سجّل حضوره في العديد من معاهد الفنون، ومن بينها نذكر التجربة التعليمية بمدينة الكيبيك، إذ "وفّرت مدرسة الفنون

بيئة تعليمية تلهم على التّفاعل المستمر مع شبكة الملتميد والعديد من المراكز الفنية والمعارض والورشات الفنية والمسارح التي يتعاونون معها بغية تحقيق أهدافها... كما تمّ تجهيز الورشات والمخابر المختصصة حدث المعدات التكنولوجية التي تسمح بممارسة أعمال النجارة والقولبة والحفر والطباعة الحجرية والتصوير الرقمي" (htt)، وارتبطت الهيئة التدريسية بشبكات ومراكز الفنون الوطنية والدولية ممّا ساعد على تعزيز أواصر الحوار البناء مع الطلبة والاجابة على مختلف تساؤلاتهم. وبما أنّنا بصدد استقراء ريخ تعلمية الفنون في الكيبيك، فإنّه لا يسعنا اليوم أن نتجاهل التّطوّر الملحوظ الذي مرّت به مدرسة الفنون الجميلة لكيبك، أين شهدت عدّة مراحل، أوّلها أنّ مدارس الفنون الجميلة في الكيبيك ومونتر ل ارتبطت في بدا تها بشكل واضح بفرنسا، حيث كان مديري تلك المؤسسات وأعضاء هيئة تدريسها في الغالب من أصل فرنسي– وهو ما أثر بصفة مباشرة على مسار خطها البيداغوجي في تلك الفترة حيث طغى النمط الكلاسيكي المقتبس من الأكاديمية الفنية الفرنسية– ولكن سرعان ما تغيّر ذلك مع "الطلبة الذين يعودون من الرحلات الدراسية لخارج أن يجلبوا معهم رؤية أخرى أكثر حداثة للفنون. فهذا الجيل من الفنّانين يسعى إلى التحرّر من القيود الأكاديمية التصويرية لصالح استقلالية الفنّ والفرد وعمليته الإبداعية. ومن هنا تغدو مونتر ل، المقرّ الرئيسي لهم، مركزًا حقيقيا للفنّ الكندي الحديث. وضمن هذه التأمّلات الفكريّة تبرز اتّجاهات فنيّة جديدة حيث يكون التجريد فيها موضع ترحيب، وهو أمر ينتقده أنصار الأكاديمية مثل ميلارد. ومن هنا يطفو على الساحة سجال بين القدماء والمحدثين بقيادة بول إميل بوردواس وألفريد بيلان." (Girard, 2020)

و لرغم من أنّ مدرسة الفنون في الكيبيك سّست سنة 1922 إلاّ أنّها انضمت سنة **1970**مع جامعة لافال من خلال إنشاء مدرسة الفنون البصرية بها لتنتقل بعد ذلك سنة **1994** إلى واحدة من أجمل المباني الصناعية بقلب منطقة سان روش لكيبيك. وفي سنة 2003 أنشأت كلية الفنون البصرية والوسائطية بر مجًا دراسيًا جديدًا ينبني على تدريب الطلبة على الانفتاح على الإشكاليات الفنية الراهنة مع سيس مشاريع متعدّدة التخصصات. علاوةً على ذلك، تمّ التّركيز على نقل المعرفة الفنية والاستيتقية والنقدية والبيداغوجية المرتبطة بمجال الفنون الراهنة، لتصبح كلية الفنون مؤسسة تعليمية رائدة خاصّة وأنّ ثير خريجيها كان واضحا على الساحة الفنية الوطنية والدولية. ومن ثمّة تغيّر اسمها إلى معهد الفنون في ديسمبر2015، وفُسِح المجال للطالب للاستفادة منها كبيئة تعليمية ديناميكية، محفّزة ومتطوّرة ستمرار، إذ هي تحثّه على استثمار منتوجه الإبداعي من خلال تنظيم لقاءات مع فناني متعدّدي التّخصصات من الكيبيك وكندا وخارجها. كما أنّ فضاء التعلّم لم يخلو من تقديم الدعم للطلبة من قبل الخبراء الفنيين الذين ساهموا في عملية تطوير مشاريعهم تقنيا.

وفي سياق تتبعنا لتطوّر مسار تدريس الفنون لكيبيك، ار ينا تسليط الضوء على التغييرات والتعديلات التي شهدتها مدرسة الفنون على مستوى الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، والتعّرف عن قرب على الطروحات البيداغوجية التي تناولتها، خاصّة وأنّ بر مج التدريس الذي تمّ الترويج له في البداية مستمدّ بشكل مباشر من الأسس الأكاديمية الفرنسية، حيث تسوده جودة الرسم والتصوير.ـفـ"في أ مها الأولى سعت المدرسة إلى تحقيق هدف مزدوج، أوّلاً، نشر المعرفة لفنّ وتطوير الإحساس لجمال"، ومن ثمّ "إعداد الحرفيين ورجا المهنة والفنانين الذين يجدون من تدريبهم المتخصص وسيلة لكسب العيش". وبمرور الوقت، سيتم إعادة صياغة أهدافها للتعبير عن نفسها على النحو التالي:" "تهدف المدرسة قبل كل شيء إلى تدريب الفنانين المبدعين". ثر تدريس الفنون الجميلة في البداية بمدرسة الفنون الجميلة في ريس، كرد فعل على الصيغة الأمريكية ...بمرور الوقت، ستتطور المدرسة في اتجاه فن إعلاني وتجاري وحرفي مستوحى من البيئة وإلى حدّ كبير أساسه أصالة الفن التجاري والشعبي المعاصر في الكيبيك " (Mercier, 1997, p. 7)ومن هنا نتبيّن أنّ تعلّمية الفنون

لكيبيك لم تهدأ على وتيرة، وذلك مردّه التحوّل والتغيّر في برامجها وخطط التّدريس المعتمدة من قبل أساتذتها الذين سعوا إلى تطوير الأنظمة التعليميّة وإعادة النظر في أساليب تدريسهم بغية مواكبة ما يستجدّ في العالم من اتجاهات فنية معاصرة. كما منحت كلية الفنون البصريّة والوسائطيّة نفسها تفويضًا للتجديد ونقل المعرفة الناشئة في ممارسة الفنّ داخل مجتمع الكيبيك، أين تجسّد ذلك في مختلف المراحل الجامعية، بداية ببرامج شهادة الأستاذية والماجستير وصولاً إلى بر مج الدكتوراه. ومن خلال الجمع بين المعرفة والمعرفة العالمة، خذ هذه البرامج شكل الأنشطة الإبداعية والبحثية والتعلمية في مجال الممارسات الفنية المتنوعة مثل فنون الطباعة، وفنون الأداء، وفن الصوت، وفن الفيديو، والفن في المجتمع، والرسم، والصور المولدة لكمبيوتر، التفاعلية، والرسم، والتصوير الفوتوغرافي، والروبو ت، والنحت...وانعكاسًا للتغييرات التي يشهدها عالم الفن، فإنّ الطلبة كانوا مدعوون لتوجيه تلك الممارسات وفقا للإشكاليات الماديّة والتكنولوجية.

ومن هذا المنطلق، شهد الخطّ الديداكتيكي، تحوّل من التّعليم لتّخصيص إلى التّعليم لتّخاصص "*Interdisciplinarité*" ــ بين مختلف الورشات والاختصاصات الفنية التي ما انفكت تنفتح على بعضها البعض وتتناسل فيما بينها من خلال نقل أساليب اختصاص إلى اختصاص آخر وصولاً إلى إلغاء الفواصل والتّخصيص فيما بينهم بعد أن اتّسمت المادّة التعليمية سنة 1922 لاستقلاليّة والتّقسيم والتّخصيص. وضمن هذا المعنى يعرف محمد الهادي دحمان في مقاله المعنونــب "التّخاصص : منهجية ديداكتيكيّة" التّخاصص نّه : "يسُنّ علاقات مخصوصة بين الموادّ المتضافرة يرقى نِتاجها إلى إنجاز موحّد جامع للموادّ المتجاورة ومشكلاتها وطرقها ومفاهيمها مع الحذر في التنسيق بين مختلف وجهات النظر ضمن مقاربة منهجيّة تقوم على أواصر التّمفصل وحوافز الاستكشاف والإتّفاق." (دحمان، **2018**، صفحة **12**) ومن هنا يغدو التّخاصص صيغة لتحقيق الامدادات التراسلية بين الورشات وآلية لتحقيق التفاعل بين الفنون التشكيلية والمتغيّرات التكنولوجيّة المستجدّة في العصر، وتحت راية هذا المفهوم تمّ سنّ علاقات مخصوصة بين مختلف المواد ممّا يذكر ــبنظرية "وحدة المعرفة" (Rege Colet, 2022, p. 22) التي تحدث عنها غيسدولف "Gusdolf".

بناءً على ما ورد سابقًا، نستشف أنّ الفعل البيداغوجي صلب معهد الفنون لكيبيك ينضوي أوّلا، على أنّ التعلّم لأسلوب الإبداعي أنجع من التعلّم لأسلوب السلطوي حيث نعطي الفرصة للطالب لإيجاد ضالته في الوسائل التي يختارها. ومن ثمّة يطرح مفهوم التعاون والتشاركية وتناقل المعلومات بين مختلف الاختصاصات بما يعني أنّ منهجية التّدريس قد تحوّلت من التّخصيص إلى التّخاصص إذ هي تنبني ضدّ مبدأ الأحادية والجنس المعرفي المستقلّ بذاته. وفي نفس السياق، وقع تعزيز حضور البرمجيات الالكترونية والوسائل التّفاعلية والحوامل الرقمية في عملية التّدريس وأنشطة التعلّم بمعهد الفنون لكيبيك وذلك بغية إنتاج تعليم مرن وقوي يهدف إلى النهوض بجودة التّعلّمات وتحسين مردوديته والقطع مع الأطر البيداغوجية القديمة. وبما أنّنا بصدد استقراء منهجية التّدريس بمعهد الفنون لكيبيك، فلا بدّ لنا من الوقوف عند المحتوى المعرفي المرصود لطلبة الفنون فإذاــب" برامج معهد الفنون تشجع على اتّباع مسارات تعلم شخصية، فالهدف هو تطوير التفرد لدى كلّ طالب، وذلك بناءً على رؤية عالمية وخبرة معينة والتعبير عنه. يسعى معهد الفنون إلى تكوين فنانين مستقلين، قادرين على التّفاعل بطريقة إبداعيّة وذاتية وفريدة من نوعها لنسبة للمجتمع" (htt1). ومن هنا نلمح أنّ التعلّم الذاتي هو أحد المبادئ الأساسية لتدريس الفنون لكيبيك، حيث يتحوّل المتعلّم من مجرّد متلقّي سلبي للمعرفة إلى متعلّم يسعى إلى تحقيق الاستقلالية في بناء التعلّمات بنفسه من خلال خوضه غمار البحث والاستكشاف والتعلّم. وبهذا يغدو التعلّم الذاتي "دعوة للتحرّر من جمود الأساليب التقليدية في التعليم والتعلّم، فالمتعلّم يكون حرّا في الاختيار من بين أشكال مختلفة من التعلّم وفقًا لقدراته واستعداداته، وبذلك ننتقل من التلقين والتمركز حول المعرفة إلى الإبداع والابتكار والتمركز حول المتعلّم". (جماعي،

2021، صفحة 3) وتعزيزًا لهذا المبدأ أي التعلمّ الذاتي، شكلت التكنولوجيا الرقمية ومواقع الواب دعامة متينة للمتعلّم لاختيار مساره التعلّمي بنفسه، إذ هي تمكّنه من أشكال جديدة من التفاعلات مع المحتو ت والموارد المعرفية التي يتلاقاها عبر محركات البحث الالكترونية. وبفضل هذه الوسائط الرقمية حضي المتعلّم لاستقلالية والتفرّد في بناء المعرفة من أي فضاء متّصل بشبكة الانتر ت. وأمام هذا الوضع تحرّر الأستاذ من نمط الواجبات الروتينية، حيث أنّ عمليّة التّدريس لم تعد تقتصر على تقديم المعلومة من قبله، و لتالي انحصر دوره في خلق مناخ يشجع الطالب على الإبداع، وتحوّل من مَصْدَرٍ للمعلومة إلى مؤطّر لعملية توظيفها. "فهذا الوسط الرقمي، وهو يوفر للمتعلمين حرية التصرف في أنشطتهم التعلمية، وفي تدبير التعلمات والتنظيم الذاتي لها وفق قدراتهم الخاصة، فإنه يساهم بشكل كبير في تطوير كفا ت الاستقلال الذاتي في بناء التعلمات." (عزمي، 2015، الصفحات 16–17) وضمن هذا المنحى كان النظام البيداغوجي المتداول في الكيبك يركّز على مبدأ التعلّم الذّاتي المبني على الاستمرارية وعلى التعلّم النشيط الذي يولي أهمية كبرى لقدرات المتعلّم واستعداداته لخوض غمار التعلّم وتطوير ذاته وصولاً إلى اكتساب المعارف لاعتماد على نفسه و لتالي تنمية الكفاءات الأدائيّة الأكاديمية والعلميّة بشكل ذاتي ومقصود من قبل الفرد المتعلّم. وفي المقابل لذلك ينتقل محور الاهتمام من المتعلّم إلى الأستاذ الذي يضطلع بدور الموجّه والمرشد للطالب وهو ما يعني "السعي إلى تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة مستمرة في اكتساب المعارف والمهارات، وكذا القدرات اللازمة لتكوين شخصيته، لما يتلاءم مع متطلبات الحياة السريعة" (ملحم ، 2001، صفحة 14). وبما أنّ الوضعيات التعليمية لكيبيك كانت ولاتزال تتعامل مع التعلّم الذاتي، على اعتبار أنّه أفضل وسيلة للتعلّم، "فالطلبة يتعلمون أفضل كلّما اكتشفوا ذلك نفسهم" (Tricot, 2017, p. 7)، فقد ركّز الأساتذة هناك على وضع "برامج تدريس تفضل التعلّم الفردي في الورشة، دون أن تهمل نقل المهارات التقنية والمعرفية والمفاهيمية الضرورية لممارسة الخلق والتدريس. كما تمّ تعريف الطالب أيضًا بواقع البيئات الفنية واللغات المستخدمة فيها والأدوات المتاحة وكيفية توظيفها." (htt2) ومن خلال ما ورد سابقًا، نستشف أنّ تعلمية الفنون لكيبيك قد تمكّنت من جعل المتعلّم محور العملية التعلمية، وعنصرا نشيطًا وفعالاً لا ينتظر وصول المعلومات والمعارف إليه بل هو يسعى إلى امتلاكها بنفسه عن طريق ما يقوم به من نشاطات، مستفيدا في ذلك من استخدامه للوسائل التكنولوجية الحديثة. وبهذا نستشف أنّ الغاية من التعلّم والتعليم ليس جمع المعلومات والمعارف في أذهان الطالب بل تنمية أداء المتعلّم، وتعليمه كيف يستقي المعلومة بنفسه من خلال عودته مثلا إلى المكتبة الجامعيّة التي تعدّ من المرافق الحيوية التي يلتجئ إليها بغية التعامل معها كأداة تعلّم توفر له المعلومات بكافة أشكالها وتلبي احتياجاته البحثية من خلال تزويده لكتب والدور ت والنشر ّت المختصّة والمجلاّت... وفي هذا الصدد " تصف شهادات منية عبد وستيفان روي وكاثرين سيروا، الذين درسوا في كيبيك وفي فرنسا، بشكل جيد التطور الملحوظ لتاريخ الفن في كندا،... فعلى عكس المكتبات الجامعية في فرنسا، فإنّ مكتباتنا غنية لكتب الإنجليزية ومجموعات كتالوجات المعارض، التي يتم تحديثها نتظام، والمتاحة للطلبة في وقت متأخر من المساء والتي نوصيهم بقراءتها" (Hould, 2008, p. 511)وعلى هذا النحو، حظيت المكتبة لكيبيك همية كبرى في عملية التعلّم الذاتي عتبارها تدعم المناهج التعليمية التي تدرس لجامعة، فهي توفر مجموعة متوازنة وشاملة من المصادر التي تربط ارتباطا وثيقا لبرامج الأكاديمية.

كما أنّ مسارات التجديد البيداغوجي ضمن تعلمية الفنون بكندا لم تقف عند حدود ما ورد سابقا، حيث انخرطت مدرسة الفنون البصرية والوسائطية في تطوير برامجها انطلاقًا من دعمها لمجالات البحث الإبداعي، فلم يعد هناك مجال للأساليب التقليدية فحضي الطلبة لتأطير الجيّد أوّلاً، ومن ثمّة رصدت اعتمادات مالية تساعدهم على البحث والنشر، وخير دليل

على ذلك بر مج مؤتمرات المجتمع الجامعي ICI الذي يهدف إلى تمكين الطلبة الجامعيين بصورة دورية كلّ سنة من التعرف على أعمال فنية دوليّة والتحاور مع الفنانين والالمام ليات العملية الإبداعية لديهم والاستفادة من خبراتهم و لتالي تزويد الطلبة بثقافة فنية واسعة من شأنها أن تعزّز مجالات التجريب لديهم وتنمي المسار الإبداعي منفتح على لغة العصر، خاصة وأنّه مع مرور الوقت أنشأ مركز HexagramUQAM شبكة متكونّة من الباحثين تهتمّ لعلاقات بين الفنّ والتكنولوجيات الحديثة، بغية تطعيم برامج التدريس الجامعية لحضور التكنولوجي. وفي نفس هذا الإطار، وقع سنّ خدمة مراقبة الجوائز والمنح الدراسية والمعارض المهنية المخصصة لأعمال الطلبة إلى جانب توفير العديد من الدورات التدريبية لفائدة طلبة الفنون بغية مساعدتهم على عمليات التعلّم والاحتراف على جميع المستو ت.

IIتعلمية الفنون في المعاهد العليا التونسية

ومن منطلق أنّ تعلّمية الفنون تتغيّر من بلد إلى آخر نظرا لكونها تتأثر بجملة من العوامل، فقد ار ينا في هذا الصدد التوسّع في مجال بحثنا وذلك بتخصيص هذا القسم للتمعّن في مسارات التعلّم المطروحة من قبل النموذج التونسي، خاصّة وأنّ "العالم في تطوّر مستمر، حيث تظهر فيه نظر ت واختراعات، واتّجاهات في كلّ مكان، والتربية الفنية تتأثّر لتيارات والاتّجاهات في ميادين التربية والفنّ. وقد تشكّل تلك التيارات والاتجاهات تحد ت للفنانين ومعلمي الفنون، وعليهم أن يكونوا قادرين على مواجهتها حاضرًا ومستقبلاً. وأوّل هذه التحد ت هو تحديد الاتجاهات والمداخل الحديثة التي لها أكبر الأثر على عمليتي تعليم الفنون وتعلمها." (العامري، 2015، صفحة 223) ومن هنا كان لا بدّ لنا من طرح التّساؤلات التّالية من قبيل: إلى أي مدى انخرطت اليوم تعلمية الفنون في المؤسسات الجامعية التونسية ضمن السجل الفني المعاصر؟ وهل انصهرت برامج الفنون التشكيلية بتونس في مجتمع التكنولوجيا؟

ونظرًا لهذا التقدّم التكنولوجي الذي نعيش على وقعه اليوم، سعينا إلى الوقوف على تعلمية الفنون بمؤسسات التعليم العالي وتحديدا في تونس من خلال التعمّق في البرامج والخطط التي وضعها الأساتذة المشرفين على المواد المدرّسة، لنجد في هذا السياق أنّ طرق التدريس المتداولة حاليًا داخل الورشات تبقى متواضعة على مستوى تفاعلها مع البرمجيات الحديثة وتحتاج إلى تفعيل أكبر للتيارات الفنية المعاصرة. وفي هذا الصدد نستشهد بما ورد على لسان المحاضرة في علوم وتقنيات الفنون بتونس الأستاذة مفيدة الغضبان، حيث تصرّح قائلة: "لم نعد نراكم التجارب ونستفيد منها لبناء مشاريع جديدة وفتح آفاق أرحب لجامعاتنا وطلبتنا. ففي مجال الفنون الذي نحن بصدد الحديث عنه، أصبحت السياسات المتبعة من أصحاب القرار وسلطة الاشراف على الجامعات نمطيّة، مغلقة متكررة دون أخذ بعين الاعتبار لتطور الاختصاصات في العالم، وتغيير المراجع والمحامل، والوسائط ووسائل التواصل... وإنّ عدم مراعاة هذا التطور، جعل معاهد ومدارسنا الفنية تعاني من صعو ت في التكوين وفي مواكبة الاختصاصات العالمية." (الغضبان، 2021) إننا اليوم بحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى استخدام استراتيجيات تعليم وتعلّم تنفتح على التجارب الفنية العالمية المعاصرة ورفع الوعي هميتها لدى طلبة الفنون أثناء إعدادهم لمشاريع تخرّجهم ممّا يؤدي إلى تنمية الثقافة البصرية لديهم وبناء جسور معرفية جديدة. ونظرا لأهمية مكوّن الثقافة البصريّة وفاعليته في مجال تدريس الفنون التشكيلية، ار ت فئة من أساتذة الفنون بتونس إلى تطوير مناهج التعلّم داخل الورشات التطبيقية وذلك بجعل المواد المدرّسة تواكب التغيرات المستحدثة من خلال ز دة الاعتناء لثقافة الفنية والرؤية البصرية النافذة على معطيات التكنولوجية والفكر المعاصر والابتعاد عن التعليم الجامد معتمدين في ذلك آليات جديدة للتعلّم من بينها تنظيم ز رات ميدانية لورشات بعض الفنانين أين أمكن للطلبة من اكتشاف جانب مهمّ من مراحل إنشاء العمل الفنّي

في المرسم وخلق حلقات نقاش وتفاعل مع الفنّان نفسه إلى جانب تنظيم رحلات جماعية نحو المعارض التي تستقطب ممارسات فنية معاصرة بغية فتح آفاق أرحب للمعرفة لدى الطلبة وتحسين انتاجهم الفني.

لا شك اليوم أنّه ثمّة تصورات بيداغوجية رامت التجديد في تعلمية الفنون بتونس من خلال انفتاح ثلّة من الأساتذة على محيطهم التكنولوجي وتفاعلهم مع الممارسات الفنية المعاصرة لتغدو بذلك مقار ت طلبتهم صلب ورشة التصوير على سبيل المثال في علاقة مباشرة لتطوّر الحاصل والدائم في المجال الفني. وضمن هذا المنحى، انزاح طلبة الفنون التشكيلية عن آليات الإنشاء وطرق العرض الحديثة وتخلّصوا من المحامل المعهودة، فلم تعد الأمكنة المغلقة وجدرانها تحتضن أعمالهم خاصّة في ظلّ توجّههم إلى إنتاج عروض "الفيديو المابينغ" التي سمحت لهم لتمرّد على المحمل المسندي والألوان الصبغية وشرّعت لهم فكرة الولوج في علاقة جديدة مع المكان والذهاب لعمل الفني خارج فضاءاته التقليدية. ومن هنا يتحوّل الفضاء الخارجي من صرحٍ معماري ريخي محمّل لأحداث والمعاني إلى موقع فنّي يتملّكه الطالب ضمن ممارسة فنية تقوم على دمج المحتوى الرقمي مع الأمكنة الماديّة وذلك لتدخل مباشرة عليه وانشاء ارتباط جديد معه من خلال إعادة هيكلته بما يتماشى ومتطلبات الفعل الإنشائي. وعلى هذا النحو، ينتقل الطالب من العمل التصويري ثنائي الأبعاد إلى الاسقاطات الضوئية المتولدة عن عروض الحية للفيديو مابينغ. ومن هنا نستشف أنّ المشهد الجامعي بتونس بدأ يتصدر ولادة أعمال تشكيلية تقوم على التجديد في الأساليب والتقنيات وطرق العرض المستمدّة من الفنّ المعاصر كما هو الشأن مع عرض الفيديو مابينغ الذي أنجز من قبل طلبة المعهد العالي للفنون والحرف بقفصة و لشراكة مع المعهد العالي للفنون الجميلة بسوسة ضمن مشروع "جواز عبور" الذي تمّ تقديمه بسبيطلة في إطار اليوم العالمي للمواقع والمعالم الأثرية. هكذا نلحظ، أنّه من الممكن تطوير التعلّم من خلال العودة إلى الفنّ المعاصر الذي يفتح المجال أمام الطلبة إلى صقل مهاراتهم البصرية مرورا لتزوّد فكار جديدة ومفاهيم مبتكرة.

جواز عبور، سبيطلة، **18** أفريل 2024

وليس بعيد عن مبدأ تعلمية الفنون التي تنتفض ضدّ كل ما هو مألوف ومعتاد في الممارسات الفنّية، سارع العديد من الأساتذة في تونس إلى حثّ طلبتهم على تعويض الأدوات التقليدية اليدوية ببرمجات وأجهزة حديثة وذلك بطرح مواضيع تستهدف مسايرة التكنولوجيا الرقمية وتدفع بهم إلى استغلال الإمكانيات اللامحدودة للذّكاء الاصطناعيّ وذلك بتوظيف البرامج الرقمية بغية صياغة منجزات بصريّة رقميّة معاصرة تواكب تطلّعات العصر. "فمع دخول التقنيات التكنولوجية الجديدة إلى مجال الفنون ومع استخدام التطبيقات والتقنيات الحديثة في التعليم...أدت إلى تحسين وتطوير التطبيقات التعليمية" (حرارة ، **2022**، صفحة **35**). وقد تبينا حضور التكنولوجيات المعاصرة على سبيل الذكر صلب ورشة "*Recherche et conceptualisation*" من خلال المشروع الذي قدّمه الطالب "محمد غورشان" لمعهد العالي للفنون والحرف بصفاقس. ومن

منطلق أنّ المادّة المدرّسة لديها خصوصياتها إذ هي تجمع ما بين الجانب النظري والتطبيقي، سعى الطالب منذ البداية إلى الإلمام لمفهوم الدلالي "*illusion optique*" ومن ثمّة البحث في كيفية استحضاره والتعبير عنه تشكيليا. واستجابة لما ورد سابقًا، وجد الطالب ضالته في تقنية الهولوغرام، التي تنفرد بخاصيّة ما تمنحها القدرة على إعادة إنشاء صورة للأجسام، فهي "عبارة عن تصوير ثلاثي الأبعاد، يسجّل الضوء في جسم ليعطي شكل هذا الجسم، ليطفو كمجسّم ثلاثي الأبعاد وتتمّ هذه العملية ستخدام أشعة الليزر" (سويدان و شرف الدين، 2017، صفحة 14). ومن هنا يمكن للتفرّج من الالتفاف حول الشكل ورؤية تفاصيله في الفراغ وكأنّه موجود لواقع. وبما أنّ الطالب كان ملّم في بحثه بمفهوم" *illusion optique*" وعلى وعي مّ بطبيعة تقنية الهولوغرام وإمكا تها، فقد سعى إلى ابتكار أجهزة خاصة به تمكنه من إعادة تكوين صورة الجسم الأصلي بعاد الثلاثية ليحضر في نفس المكان والزمان الشخص وطيفه المتولّد عن اسقاط الموجات الضوئية التي تولت بدورها مسؤولية التصوير الثلاثي الأبعاد للجسم المراد و لتالي فإن الصورة المعروضة لا يمكن تمييزها عن الجسم الأصلي أبدا. وبهذا، فإنّ الطالب استطاع من خلال ممارسته الإنشائية القائمة على مسايرة التقنيات الحديثة ومواكبة التطور التكنولوجي أن ينحت لنفسه أسلو خاصا ويستجيب للمطلوب.

محمد غورشان، *e d'ubiquité*

انشائية تعبر عن استحضار مفهوم " *illusion optique*" من خلال تقديم الجسد وطيفه عبر تقنية الهولوغرام، 2022

تعلمي بمؤسسات التعليم العالي بتونس، تستوقفنا على سبيل الذكر تجربة المعهد خلالها تطوّرًا ملحوظًا على عدّة مستو ت: أوّلها تعدّد مسالك التّكوين التي ما صر المستحدثة. و نيا، سعي الإدارة إلى الانفتاح والشّراكة مع الهياكل الثقافية الجهوية والوطنية وذلك قامة معارض دورية طيلة السنة الجامعية برواق المعهد بغية تشجيع الطلبة على الانفتاح على محيطهم الفني وتغذية الثقافة البصرية لديهم. وفي ذات التوجّه، و لتوازي مع المعارض الجماعية والفردية التي أقيمت لأهمّ الفنانين لساحة التشكيلية التونسية، حرصت الهيئة التنظيمية في كثير من الأحيان على إقامة مائدة مستديرة ينشّطها ثلّة

من أساتذة المعهد وبحضور الطلبة من مختلف الاختصاصات والأساتذة وذلك بهدف تصفّح محطّات مهمّة في مسيرة الفنّان التشكيلي والتفاعل مع منهجه الفكري[1].

[1] - ولنا في هذا السياق، أنّ نعرّج على أهمية المعارض والفعاليات في تعلمية الفنون عتبارها تلعب دورا هامّا في تنمية الثقافة البصرية للطلبة كما هو الشأن مع المعرض الفردي للخزّاف محمد اليانقي الموسوم بـ"تصويراميك: رسوم صغرى و ر كبرى"، حيث حطّت أعماله رحالها في شهر أكتوبر من سنة 2023 بفضاء رواق المعهد وخلالها لامس طلبة المعهد مفهوم التّراسل بين التّصوير والسيراميك واستكشفوا حنكة الفنّان وتمرسه في استدراج خصوصيات ورشة التصوير نحو فضاء اللوح الخزفي. فكلّما نظر إلى أعمال الرّسام الخزّاف اليانقي أحالتنا إلى أنّ الفنون وتقنياتها تتعالق فيما بينها وكأنّنا به يسعى إلى إلغاء المسافة بين التصويري والخزفي حتا في ذلك عن مسارات إبداعية متجدّدة ومعاصرة. ومن الجدير لذكر أنّ هذا المعرض، شكّل وسيلة تعليمية لطلبة الفنون عتباره يطرح ممارسة خزفية تتخطّى الأطر الضيقة لورشة الخزف وتعيد التفكير في الدور المرتقب من الفنّان. وبذلك، يفتح اليانقي المجال للطلبة للقطع مع القيم الفنية السائدة متطلّعا نحو ابتكار لغة خزفية تحمل سمات تفرّده سواء في استدعائه لمادّة الطين أو في توظيفه المينا والأكاسيد في عمليّة التلوين وكأنّنا أمام لوحة تصويرية متضافرة اللون والملمس. هكذا أسفر معرض "تصويراميك"، الذي أثّث به اليانقي جدران رواق المعهد على الارتقاء لطلبة فكرًا وتقنية خاصّة وأنّه كان مشفوعًا بمائدة مستديرة تضمنت عدّة مداخلات استنطقت تجربته في مجالها الزّمني والفنّي، وأشادت في نفس الوقت بمقدرته على الجمع بين ملكتين ملكة التّصوير وملكة التّشكيل الخزفي، و"التقى الحضوران وكأنّنا لأوّل ينساب نحو الثاني والثاني يلتحف لأوّل في علاقات ألفة وائتلاف فيتظهر التّصوير "تخزيفًا و"التخزيف" تصويرًا... ومن هنا جاء مفهوم اليانقي المبتكر "بنتوراميك" ولعلّ الفنّان يقترح على طلبة الدّكتوراه في اختصاص علوم الفنّ وممارساته موضوعًا طريفًا وعميقًا يتطلب حوارات مع الذّات في ممارسة إنشائية، حوار مع الفضاء وحوار مع المادّة/ الشكل/اللّون/ الضوء. ويستنتج كما استنتج الفنّان من هذه الحوارات معرفة فيز ئية كيمائية علمية جمالية وفلسفية." (بيدة، 2022، صفحة 45).

خاتمة

ختامًا نخلص إلى أنّ تعلميّة الفنون اليوم لتعليم العالي لا تهدأ على وتيرة واحدة، إذ هي تتطوّر وتتغيّر من بلد إلى آخر وذلك بحسب انخراط الهيئة التدريسية في مستجدات العصر. فكلّما كان الأستاذ على وعي مّ همية المرجع الفني المعاصر في جودة التعلّم إلى وفتح مجالات أرحب للطلبة للاستكشاف والتفاعل مع الأنساق التكنولوجية الحديثة. وعلى خلاف البلدان الأوروبية التي عملت على تكريس آليات تعلّم جديدة فإنّ تعلّميّة الفنون بتونس لا تزال إلى حدود اليوم تعاني من نقص فادح في المنصات الرقمية التعلمية التفاعلية إذ هي لم تتبنى موقفا فنيا معاصرا ولم تهتم لوسائط الرقمية والبرمجيات الإعلامية أثناء صياغتها لأهدافها المنشودة من الدرس. وفي هذا الإطار، سعت فئة قليلة من أساتذة الفنون بتونس إلى الاستفادة من التكنولوجية الرقمية والبرمجيات الحديثة والمرجعيات الفنية المعاصرة أثناء التدريس متجاوزين بذلك النمط التقليدي للتعلّم.

المصادر العربية

- الصديق الصادقي العماري. (2015). التربية والتنمية وتحد ت المستقبل: مقاربة سوسيولوجية.
- جماعي, م. (2021). دليل التعلم الذاتي بر مج علم النفس. جامعة كفر الشيخ، كلية الآداب.
- حبيب بيدة. (ماي, 2022). تصويراميك محمد اليانقي: عودة إلى الزّمن الجميل. جريدة الشارع المغاربي، العدد311.

- حرارة سوسن. (2022) اثر استخدام تكنولوجيا الفنون الرقمية وفن الواقع المعزز في غثراء التصميم المتحرك ثلاثي الابعاد. (جامعة. حلوان بحوث في التربية الفنية والفنون.
- زينب محمد أمين ، أمل محمد أبو زيد ، و أسماء عيد علي. (يوليو, 2022). الذكاء الاصطناعي والاتجاهات المعاصرة في الفنون التشكيلية (دراسة وصفية تحليلية). مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية.
- سامي محمد ملحم . (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- سمير قاسي. (ديسمبر, 2021). التحول نحو النموذج الرقمي بين التغيير ومقاومة التغيير التنظيمي. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية.
- عبير سويدان، و شهيرة شرف الدين. (2017). الفنون التطبيقية والتوقعات المستقبلية. امكانية تطوير التصميميات والمعالجات الداخلية في التصميم الداخلي كمردود لاستخدام تقنية الهولوجرام. دمياط – رأس البر: جامعة دمياط– كلية الفنون التطبيقية.
- محمد البقالي. (ديسمبر, 2020). التكنولوجيا الرقمية والتجديد البيداغوجي. مجلة معارف تربوية، المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والر ضة، العدد5.
- محمد الهادي دحمان. (2018). الابداعية وتفاعل الاختصاصات. التّخاصص: منهجية ديداكتيكية، صفاقس.
- محمد حمود العامري. (19 جوان, 2015). الاتجاهات الفنية المعاصرة في التربية الفنية. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.
- مفيدة الغضبان. (6 جوان, 2021). الفنون داخل منظومة التعليم العالي في تونس: تعدد المسارات وانسداد الآفاق. جريدة المغرب.
- منصف عبد الحق. (2007). رها ت البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضا التعلم والثقافة المدرسية. دار البيضاء: افريقيا للشرق.
- نبيل جاد عزمي. (2015). التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الالكتروني، (الإصدار الطبعة الثانية). مكتبة بيروت.

- نور الدين أحمد قايد، و حكيمة سبيعي. (2008). التعلميمية وعلاقتها لأداء البيداغوجيوالتّربية،. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية ، العدد الثامن.
- هند غدايفي. (2020). اهمية التعليم الالكتروني لمعلم القرن الحادي والعشرين،مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، صفاقس.

المصادر الاجنبية

- Atlet, M. (2018). Les pédagogies de l'apprentissage. Presses Universitaires de France.

- Bechard, J., & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire: un cas d'apprentissage organisationnel. Sherbrooke: Editions du CRP.

- Devillier, M. (2014). L'impact des références de l'histoire des artssur la créativité, L'enseignment de l'histoire des arts. L'Harmattan.
- Girard, E. (2020). Un apprentissage professionnel à l'Ecole des beaux-arts de Montréal. Récupéré sur https://ville.montreal.qc.ca/memoiresdesmontrealais/un-apprentissage-professionnel-lecole-des-beaux-arts-de-montreal
- Hould, C. (2008, September). L'histoire de l'art au canada: pratiques actuelles d'une discipline universitaire,. (I. n. l'art, Éd.) In Perpective.
- Mercier, H. (1997). Répertoire Numérique du fonds école des beaux-arts de Québec. Montréal: Bibliothéque nationale du Québec.
- Mykhailyshyn, H., Kondur, O., & Serman , L. (2019). Innovation of Education and Educational in Conditions of Modern Higher Education Institution. Journal of Vasly Stefanyk Percarpathian National University.
- Rege Colet, N. (2022). Enseignement universitaire et interdixiplinarité. France: Boek Université.
- Tierney, W., & Lanford, M. (2016). Conceptualizing Innovation in Higher Education (Vol. 31). (Michael.B.Paulsen, Éd.)
- Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. éditions Retz.
- Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. Paris: Coll Mythes et realités.
- https://www.art.ulaval.ca/a-propos/presentation

البيداغوجيا المبتكرة في تحليل الموسيقات المقامية المعاصرة: الطرق والآليات المستحدثة

Innovative pedagogy in analyzing contemporary maqam music:

New methods and tools

أ. حلمي بنصير

أستاذ محاضر للتعليم العالي لمعهد العالي للموسيقى، جامعة صفاقس – تونس

helmi.bensir@isms.usf.tn

تلخيص

يتناول هذا بحث الطرق والآليات المستحدثة التي يستعملها الباحث في العلوم الموسيقية في تحليل الموسيقى المقامية المعاصرة لتكون منطلقا بيداغوجيا تساعد في خلق بيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة تمكن المتعلّم من استكشاف وفهم مقومات الخطاب الموسيقي المعاصر بكل تنوعه وروافده. يهدف هذا التمشي الى استخراج مختلف الخصوصيات التعبيرية والأدائية للخطاب الموسيقي لتكوّن جميعها عنصرا رئيسيا والخطوة الاولى في التأليف والأبداع.

Abstract

This research deals with the new methods and mechanisms used by researchers in music sciences for analyzing contemporary maqam music to be a pedagogical starting point that helps in creating a dynamic and stimulating educational environment that enables the learner to explore and understand the components of contemporary musical discourse in all its diversity and tributaries. This process aims to extract the various expressive and performance characteristics of musical discourse, making as such the first step in composing and creation.

مقدمة

يشير روني أوبير René Hubert أن البيداغوجيا ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا بل هي هذا كله، بل انها تنبني وفق تمفصل منطقي (Hubert, Histoire de la pédagogie, 1949, p. 5). وقد أخذت البيداغوجيا منزلة مرموقة سواء لنسبة للمدرّس وللمتعلّم هدفها الجوهري نقل المعرفة والثقافة من جيل الى جيل لتشمل مجالات مختلفة منها مجال الفنون وخاصة الموسيقى. ويُعدُّ تحليل الخطاب الموسيقي أحد المجالات المعرفية والمستحدثة في العلوم الموسيقية عتباره آلية توظف لتبرير فعل موسيقي بهدف تحديد المكوّ ت التقنية للأثر الموسيقي وتبيان تفاعلها في بلورة الخطاب الموسيقي لإضافة الى ربط الفعل الموسيقي لحقل الدلالي في قراءة نقدية تفاعلية مع المحيط الثقافي والاجتماعي الذي نشأ فيه الفعل الموسيقي. وقد سعى العديد من الأكاديميين والباحثين في حقل العلوم الموسيقية العربية الى تنويع طرق التحليل والبحث المعمق في آليات مستحدثة في التحليل وانشاء بيداغوجيا يستعملها المدرس في دروسه بهدف فهم خصوصيات الخطاب الموسيقي العربي المعاصر وتبرير استعمال عناصره الموسيقية المرتبطة لموسيقى المقامية في طرح مستمر لعديد الجوانب ذات الصلة بماهية الخطاب و ثيره في مجتمع البحث المنبثق منه أو الموجه له. وعليه سنتطرق في بحثنا الى أحد الطرق المتبعة حديثا كما سنعرض الآليات المستحدثة التي يستعملها الباحث في العلوم الموسيقية في تحليل الموسيقى المقامية المعاصرة لتكون منطلقا بيداغوجيا تساعد في خلق بيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة تمكن المتعلّم من استكشاف وفهم مقومات الخطاب الموسيقي المعاصر بكل تنوعه وروافده. يهدف هذا التمشي الى استخراج مختلف الخصوصيات التعبيرية والأدائية للخطاب الموسيقي لتكوّن جميعها عنصرا رئيسيا والخطوة الاولى في التأليف والأبداع.

1. في ماهية الخطاب الموسيقي

تعدّدت الدراسات المهتمة بموضوع الخطاب لتطال مستو ت مختلفة خاصة مع التطور الذي شهدته العلوم الإنسانية والفنون (الانصاري، 2017، صفحة 17). اذ أصبح الخطاب يشكل نقطة التقاء بين المعارف الإنسانية لأنه يكرس مبدأ إنسانية الانسان بكونه نتاجا لغو وعقلانيا لأساس (الزواري، من قضا الخطاب في الموسيقى التونسية، 2023، صفحة 14). كما تميزت الدراسات الإنسانية المعاصرة التي تتناول الخطاب لدرس من خلال العديد من المقار ت التنظيرية منها والتحليلية في مجالات بحثية متنوعة شملت اللسانيات والسيميائيات وكذلك الفنون. فقد أصبح من الضروري اليوم على الباحث في العلوم الموسيقية البحث في الخطاب الموسيقي عتبار النسق الذي يعيش فيه الابداع الموسيقي في عصر المتغيرات السريعة وهو ما يجعلنا نتساءل عن ماهية هذا النوع من الخطاب وعناصره ومقار ته التحليلية.

يُعدّ الخطاب الموسيقي حسب الباحث الأسعد الزواري من "أبرز أنواع الخطاب والانساق التواصلية التي تختلف شكلا ومضمو عن بقية أنواع الخطاب الأخرى له نظام داخلي مخصوص ومراجع ثير ومفاهيم ومصطلحات خاصة به تبين أصالته وتفرده وقدرته على التعبير والتواصل وبناء المعاني والدلالات وتحديد الهوية" (الزواري، من قضا الخطاب في الموسيقى التونسية، 2023، صفحة 18). فالخطاب يستوجب وجود 3 عناصر رئيسية: المرسل، الرسالة والمرسل اليه وهو ما يعني المخاطب والخطاب والمخاطب (منظور، 1955، صفحة 855) (البستاني، 1998، صفحة 240) (المهندس، 1984، صفحة 159) (المسدي، الأسلوبية والأسلوب، طبعة منقحة ومشفوعة ببيبلوغرافيا الدراسات الأسلوبية والبنيوية، 1982، صفحة 159). فصياغة الخطاب عملية مركبة ترتكز على ثلاث محطات تنطلق من المرسل لتصل الى المرسل اليه مرورا بمعطيات خارجية تتداخل بشكل لافت في فك شفرة الرسالة: الأولى تتصل لمرسل فيكون التحليل ذا بعد مقاصدي

انشائي يعالج مختلف الخطوط الانشائية المشكّلة للخطاب. أما المحطة الثانية فتتصل بمضمون الخطاب يتطرق فيه التحليل الى مختلف العناصر البنيوية للخطاب فيهتم في اطارها بظاهرة توزيعها واشتغالها داخل الفعل الموسيقي وذلك بتفكيكها وتبيان مراكز تداخلها أما المحطة الثالثة فتهتم لتقبل لدى المرسل اليه بما في ذلك الآ ر النفسة والادراكية (الانصاري، 2017، صفحة 18).

وفي سياق الخطاب الموسيقي يرى الباحث محمود قطاط أن الخطاب الموسيقي هو تعبير فني جمالي استعمله الإنسان للتعبير عن مشاعره بواسطة النغم والإيقاع (قطاط، الحفاظ على الهوية العربية من خلال الموسيقى (الموسيقى أحد أهم مظاهر الهوية العربية)، 2003، صفحة 35). ويرى حثون آخرون أن الخطاب الموسيقي هو لغة الفنان التي تُترجم في شكل عمل فني يتأثر بعديد العوامل الشخصية منها والمجتمعية (زعق، نقد الخطاب الموسيقي: الآليات والتوجهات، 2013، صفحة 135). وإن كان الخطاب الموسيقي إبداعا فإنّ امتلاك الفنان لهذه الفكرة والتعبير عنها ثم تسويقها هو لأساس صناعة إبداعية، وترتكز هذه الصناعة الإبداعية على ثلاث عناصر أساسية وهي: المادة الموسيقية–الموضوع –التعبير والتنفيذ (العيادي ر.، مشكلة البنية في الخطاب الموسيقي، 2013، صفحة 161) .

أ. المادة الموسيقية: يرتكز العمل الموسيقي على مادة خام كالصوت والإيقاع واللحن يمكن أن يستعملها الفنان ويخلق منها محسوسا جماليا. فمادة العمل الفني ليست مجرد شيء قد صنع منه هذا العمل وإنما هي غاية في ذاتها بوصفها ذات كيفيات حسيّة خاصة من شأنها أن تعين على تكوين الموضوع الإبداعي.

ب. الموضوع الموسيقي: ينحصر جمال الإبداع الفني في جمال الموضوع الذي يمثله، فالمبدع ينطلق من فكرة فنيّة تمثل حجر الأساس لإرساء عمل فني يكون موضوعه الوسيلة الأساسية لإبراز المادة ومحاكاتها وإظهار كل ذلك المحسوس الجمالي وبلورتها لتصبح سببا غير مباشر في الجمال.

ت. التعبير والتنفيذ: هو مرحلة المرور من المادة والموضوع إلى الكشف عن قيمة المحسوس وتنظيمه ليتسنى لنا إدراكه وتقبله وبذلك يصبح التعبير والتنفيذ السبب المباشر في الموضوع الإبداعي.

2. الخطاب الموسيقي المقامي المعاصر واشكاليات تحليل

تُعد الموسيقى المقامية ظاهرة كونية لأنها تتعدى الحدود الجغرافية للمنطقة العربية لتصل العديد من البلدان في كل القارات تقريبا. وفي هذا الإطار يعرف الباحث الاسعد الزواري المقامية على أنها تعتمد "على مبدأ المقام أو الطبع الذي يعبر في نفس الوقت عن سلم موسيقي معين، وعلى ما يتضمنه من خاصيات وما يثيره من تفاعلات سيكولوجية وفيزيولوجية (الزواري، المقامات المشرقية في الموسيقى التونسية المعاصرة، 2008، صفحة 15). وقد أطلق على الموسيقى العربية لمقامية نظرا لثرائها النغمي والايقاعي واعتمادها على المقام أساسا. فالمقام في الموسيقى المشرقية والطبع في الموسيقى التونسية والقدّ عند السوريين تطلق على إطار موسيقي ذي خاصية لحنية ايقاعية تبدو معقدة ولا تخضع لأية قوانين بتة ونهائية (عمر، مادة تحليل الموسيقى العربية بين الانطباعية والموضوعية: الوسائل والحاجيات التقنية اللازمة، 2020، صفحة 255) . فكل عازف يعتمد على عاملين أساسيين وهما الحيز أو المجال الصوتي والمعايير أو القيم الزمنية على أن يترك لنفسه مجالا للإرتجال في حدود خصوصيات المقام و لاعتماد على العناصر المكونة له (الزواري، المقامات المشرقية في الموسيقى التونسية المعاصرة، 2008، صفحة 16). فقد تميز الخطاب الموسيقي العربي بتنوع المقامات وتعددها والتي جاءت نتيجة عوامل عديدة أهمها

تفاعل العديد من الحضارات كالاغريقية والإسلامية والفارسية والتي أثرت بشكل مباشر على الصبغة التركيبية للعقود والاجناس الموسيقية جعلت جميعها الخطاب الموسيقي العربي ثر ومميزا من حيث تركيبته النغمية والمقامية وذلك بفضل العديد من العوامل الجغرافية والبيئية والوراثية (المهيش، قراءة نقدية لظاهرة الذكاء الاصطناعي وعلاقته لموسيقى المقامية، 2020، صفحة 117). غير أن الخطاب الموسيقي العربي يعيش اليوم العديد من الإشكاليات ارتبط بعضها لهوية الكونية والمحلية والعولمة وتوظيف الذكاء الاصطناعي والتناص الموسيقي وجدلية النص والخطاب والقالب والكلمة من المعنى الى المغنى. فيما يذهب الباحث عبد العيادي في بحثه تحت عنوان "الموسيقى المقامية زمن العولمة" أن من أهم إشكاليات الخطاب الموسيقي اليوم تتجسد في عدم توفر آليات لتفسير الموسيقى المقامية لنسبة لممارسيها وبدرجة أكبر لنسبة للآخر الذي يحمل ثقافة مختلفة عنا (العيادي ع.، الموسيقى المقامية في زمن العولمة، 2020، صفحة 148)، فما هي أغراض التحليل؟ وماهي المقار ت التحليلية للخطاب الموسيقي؟ وأين تكمن إشكاليات تحليل الموسيقى المقامية المعاصرة؟ وكيف نطور من بيداغوجيا تحليل الموسيقات المقامية من خلال الانفتاح نحو طرق وآليات مستحدثة؟

أ. أغراض التحليل الموسيقي

إن الغرض الأساسي من التحليل الموسيقي هو الكشف عن الجانب النظري للأثر الموسيقي وتحديد عناصره. فلكل خطاب موسيقي نظام موسيقي خاص به وقواعده وجمالياته التي تتحد في الإطار الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي اليه، خاصة إذا تعلّق الامر لموسيقات ذات التقاليد الشفوية (الزواري، من قضا الخطاب في الموسيقى التونسية، 2023، صفحة 70). ويعتبر التحليل الموسيقي حسب الباحثة أطياف محمد يوسف من العمليات الأساسية في بناء وتنمية الإحساس الموسيقي من خلال تفسير المسار اللحني للمؤلّف الآلي والغنائي وولوج الى أبسط عناصره ومكو ته وذلك بتقسيمه داخليا وتصنيفه تبعا للقوالب والصيغ الموسيقي وارجاعه الى القواعد والأسس الموسيقية المبنى عليها موسيقيا الى جانب ما يتناوله من جوانب جمالية ونظامية صرفة (يوسف، استخدام بعض أعمال محمد الموجي الغنائية كوسيلة مساعدة لسهولة تدريس ورقع المستوى التحصيلي في مقرر تحليل الموسيقى العربية، 2018، صفحة 1265). ويحتلّ التحليل الموسيقي اليوم موقعا ر د في توضيح مقوّمات التأليف الموسيقي وإبراز خصائصه البنيوية والجمالية بهدف تتبع المسار الابداعي الانساني والتعرف على أهمّ ملامحه. و لرجوع إلى مفهوم التحليل الموسيقي وأهدافه نلاحظ اختلاف المراجع حوله وتباينها في تحديد ماهيته، حيث اعتبر عالم السيمياء "جون مولينو" John Molino في مؤلفه " Fondement symbolique de l'expérience esthétique et analyse comparée : musique, poésie, peinture" أنّ التحليل في الميدان الفني من جانبه الإبستمولوجي على أنه طريقة تعتمد مبدأ الاختزال والرجوع إلى المكو ت البسيطة للأثر[1] (Molino, Fondement symbolique de l'expérience esthétique et analyse comparée : musique, poésie, peinture, 1986, p. 11). ومن جانبه يؤكد كلّ " ا ن نت" Ian Bent و"ويليام داربكين" William Drabkin أنّ قواعد التحليل الموسيقي تكمن في تحليل الجمل الموسيقية وتجزئتها لأجزاء بسيطة ومتتالية والبحث عن دورها داخل بنية تلك الجمل[2] (Bent، 1987، صفحة 9). إلاّ أن المؤلف الموسيقي " اسحاق سداعي" Yizhak Sadai يرى في كتابه Traités des objets musicaux, vers une épistémologie

[1] - « *... dans son sens épistémologique le plus général : l'analyse est une stratégie de réduction à des éléments simples. La séparation des niveaux, des variables des unités, répond à une volonté analytique, qui est l'esprit même de la recherche scientifique depuis ses origines et que l'on pourrait appeler l'horreur du mixte* »

[2] - « *… l'analyse musicale est la résolution d'une structure musicale en éléments constitutifs relativement plus simples, et la recherche des fonctions de ces éléments à l'intérieur de cette structure* »

"musicale أنّ التحليل الموسيقي ليس فنًا ولا علمًا، ولكنه عمل فنيّ يشتمل على كلاهما (Sadai, Traité de sujets musicaux, vers une épistémologie musicale, 2003, p. 247).

ويكمن الهدف الرئيسي من التحليل الموسيقي لأثر ما في فكّ رموز الأفكار والمعاني التي يريد المؤلف التعبير عنها من خلال استعماله لعناصر موسيقية مرتبطة لتركيبة اللحنية والإيقاعية والتنفيذية، لذلك ت من الضروري الاعتناء لمخزون الموسيقي وحمايته من الاند ر والتواصل مع منابعه التأليفية بغية تطوير العمل الموسيقي وإحيائه وتجديده.

ب. مقاربات التحليل الموسيقي

تعددت المقار ت التحليلية وتنوعت فقد وفرت المكتبة الموسيقية الغربية العديد من المقار ت التنظيرية في مجال التحليل الموسيقي نذكر أهمها (الزواري، من قضا الخطاب في الموسيقى التونسية، 2023، صفحة 69).

- التحليل اللحنيmélodique: يقوم تقسيم الأثر الى فقرات وجمل وعبارات انطلاقا من التحليل المفصل للخلا اللحنية والايقاعية المرتبطة لمقياس.
- التحليل المحوري thématique : يقوم على تقسيم النص الموسيقي الى خلا تتحدد وفق منظومات مضبوطة كالتوافق والايقاع
- التحليل البنيوي de la forme: من خلال استخراج الأجزاء الموسيقية المكوّنة للأثر الموسيقي اعتمادا على الكتابة الموسيقية وتصنيف الآلات والمقاربة القالبية والتي تقوم بدورها على القالب والمادة الموسيقية
- التحليل التوافقي harmonique: يقوم على تحليل المركبات والدرجات الموسيقية المحوّلة والوقفات اللحنية والايقاعية بغاية استخراج نمط التلحين عند مؤلف موسيقية أو مجموعة من المؤلفين ينتمون الى حقبة موسيقية أو موقع جغرافي واحد

- التحليل التناقطي contrapuntique: يقوم على دراسة واستخراج الضوابط التي تحكم المسار القائم بين الخطوط اللحنية المتوازية
- التحليل الايقاعي rythmique: يشمل بتحليل ماله علاقة لهيكل الايقاعي للأثر كالتقسيم والخلا الايقاعية والنبض وتعدد الايقاعات ونماذجها

غير أن هذه المقار ت التنظيرية تبقى مرتبطة لموسيقى الغربية نظرا لطبيعة الموسيقى التي تنتمي اليها، لذلك يمكننا القول أنّ لكل نظام موسيقي قواعده وجمالياته التي تتحد في الإطار الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي اليه ويكون التحليل وسيلة توفر آليات وعناصر يمكن أن تبرر الفعل الموسيقي وأغراضه، فماهي أهم الطرق والأليات المستحدثة في تحليل الموسيقى المقامية المعاصرة؟

ج. الطرق والآليات المستحدثة في تحليل الموسيقى المقامية المعاصرة: التحليل النغمي مثالا

يعدّ التحليل النغمي أحد المناهج التحليلية المعتمدة في التحليل الموسيقي، حيث يمكّن هذا المنهج من قيس المسافات للسلالم الموسيقية ستعمال برمجيات وتطبيقات الحاسوب في المجال الصوتي والموسيقي وذلك بتحديد الاصوات من خلال الاهتزازات والذبذ ت الموجودة في الملف المزمع تحليله (BAYHOM, Mesures d'intervalles,

méthodologie et pratique, 2007, p. 184) وأمام تنامي الامكانيات التحليلية داخل هذه البرمجيات أصبح مكان الباحثين استخراج الذبذبة الأساسية للأصواتfréquence fondamentale عتبار أن الطيف السمعي هو تتطابق مجموعة من الذبذ ت بصفة توافقية وغير توافقية فيما تمثل الذبذبة الأساسية اللحن المسموع (غراب، 2015، صفحة 2).كما تعتمد الخوارزميات الحسابيةles algorithmes de calcul الموجودة في هذه البرمجيات على نظرية الاحتمالات la probabilité لوجود التردد الاساسي ضمن مجموعة الترددات المكونة للصوت، واعتماد منهجية رشح الترددات filtrage fréquentiel للوصول الى عزل التردد الأساسي (BAYHOM, Mesures d'intervalles, méthodologie et pratique, 2007, p. 184). ومن بين هذه البرمجيات نجد برمجية"برات" Praat.

وتعدّ برمجية "برات" Praat أحد البرمجيات التي تهتم لتحليل والمعالجة الصوتية وتستعمل هذه البرمجية أساسا في مجال التحليل والكتابة والتصميم الصوتي وفي علم الصوت وعلم الصوت الكلامي وفي مجالات مجاورة تعتمد على المنهج الصوتي كعلم اللغة التفاعلية والانتروبولوجيا والعلوم الموسيقية والعلوم الطبية. وقد قام عداد هذه التطبيقة والإشراف عليها كل من الباحثين Paul Boersma وDavid Weenink من معهد الصوتيات من جامعة أمستردام.

الصفحة الرسمية للبرمجية برات Praat

وأمكن لنا تطبيق التحليل النغمي لارتجال صوتي قامت به الفنانة كريستيا كساب[1] التي تطرقت في ارتجالها الى مقامات الموسيقى العربية مثل مقام الراست والحجازكار والنكريز والهزام. فقد أبرز لنا التحليل النغمي مختلف الانتقالات الصوتية بين الدرجات الموسيقية ومقامات الموسيقى العربية. كما سهل التحليل النغمي استخراج الخصائص التعبيرية المقامية والخصوصيات اللحنية mélodiques، والمقامية maqamiques والتركيبية– البعدية structuro-intervalliques.

[1] - https://www.facebook.com/reel/909138154185313

ساهمت الوسائل والآليات التحليلية المستحدثة في استخراج التتالي النغمي والمقامي suites tonales et modales وما يتضمنه من انتقالات "ميكروتو لية" microtonales والتي تعتبر كلّها احد مقومات هذا التنوع المقامي للموسيقى العربية. فقد أصبحت لهذه الوسائل القدرة على تحليل أنواع شتى من الموسيقات لما توفره من امكا ت دقيقة في التحليل الموسيقي لطالما كانت نقطة خلاف بين عديد المختصين في هذا الموضوع، فأصبحت الدراسات الاكاديمية والعلمية في علم الموسيقى التحليلي مجالا بحثيا يعتمد على ركائز علمية تجمع بين ميادين مرتبطة لعلوم الصحيحة و لتكنولوجيا كالر ضيات والإعلامية والفيز ء وعلم الصوتيات لإضافة الى ما تدركه الأذن وما يحلله العقل، حيث أصبح للباحث في العلوم الموسيقية، بفضل هذه الآليات، القدرة على قياس تحرك الدرجات وطبيعة السلالم الموسيقية وتنوع الاشكال الايقاعية ومن ثمّ دراسة الخصوصيات "الاثنوميزيكولوجية" ethnomusicologique للمجتمعات والتي كانت مستعصية لوسائل التقليدية وبطرق التدوين الذاتي والتي تعتمد لأساس على السماع. وأمام هذه الآليات مبتكرة التي تساعد الباحث في مجال الموسيقى والعلوم الموسيقية على تحليل الموسيقى المقامية المعاصرة وتكون بذلك منطلقا بيداغوجيا تساعد في خلق بيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة

تمكن المتعلّم من استكشاف وفهم مقومات الفن المعاصر بكل تنوعه وروافده واستخراج مختلف خصوصياته التعبيرية والأدائية لتكوّن جميعها عنصرا رئيسيا والخطوة الاولى في التأليف والأبداع.

3. بيداغوجيا التحليل الموسيقي منطلق نحو التأليف والابداع

يشهد التعليم الموسيقي في السنوات الأخيرة اهتمام الباحثين والتربويين والمختصين في الميدان البيداغوجي، فتعددت الدراسات الأكاديمية النظرية منها والتطبيقية بهدف تجديد أساليب وطرق تدريس مادة تحليل الموسيقى العربية والمقامية وخلق بيداغوجيا تتناسب مع طبيعة المادة عتبارها مادة تجمع كل المعارف التي تلقاها الطالب في دراسته الموسيقية. فتحليل الموسيقى المقامية يقوم لأساس على بناء وتنمية الإحساس للحن وعلاقته ببقية العناصر الموسيقية (الإيقاع والوزن والتنفيذ والآلات المستعملة ....) من خلال تفسير المسار اللحني الذي اختاره المؤلف والتطرق الى أبسط عناصره ومكو ته وذلك بتقسيمه داخليا وتصنيفه تبعا للقوالب والصيغ الموسيقية وارجاعه الى القواعد والاسس المبنى عليها موسيقيا الى جانب الناحية الجمالية والنظامية للأثر. كما أن تحليل الموسيقى المقامية هو نتاج تكوين موسيقي أكاديمي شامل، يجب أن نعيره الاهتمام الكافي من طرف المدرس والمتعلم. فدراسة تحليل الموسيقي المقامية يساهم في الارتقاء بمستوى المتعلم من حيث الأداء الآلي والغنائي مع المساهمة في ربط مواد الموسيقى العربية بعضها ببعض. ويتجسد هذا الترابط من خلال مواد العزف والغناء حيث نضمن ارتفاع مستوى التحصيل المعرفي لنسبة للمتعلّم. فتحليل التجارب الموسيقية بصفة علمية ومنهجية يضمن الابداع والتأليف في مختلف الأعمال الموسيقية من خلال التجديد في السياقات التأليفية والمسارات المقامية والايقاعية والجرسية المعتمدة ونضمن بذلك التجديد في الكتابة والتنفيذ الموسيقي حيث أصبح المبدع الموسيقي ينفذ أعماله الموسيقية لاعتماد على البرمجيات الرقمية المتوفرة في الحاسوب وعلى آلات المزج الصوتي واستديوهات التسجيل الرقمي. وأمام أهمية دراسة التحليل الموسيقي في البرامج التعليمية وجب اتباع بيداغوجيا مبتكرة نضمن بها النقاط التالية:

- ❖ تحليل المؤلفات الموسيقية العربية المسموعة والمدونة.
- ❖ التمييز السمعي للعناصر الموسيقية المختلفة.
- ❖ تفسير المدونة الموسيقية عند الأداء.
- ❖ تعزيز روح الإبداع والتأليف لدى المتعلّم
- ❖ تمييز وتحليل الانتقالات المقامية في الموسيقى العربية.
- ❖ استيعاب المبادئ والمفاهيم الأساسية لتوزيع الأفكار الموسيقية على مجموعات صغيرة غنائية أوركسترالية.
- ❖ التمييز السمعي للجرس الصوتي للآلات الموسيقية.

خاتـمـة

صفوة القول، أصبح من الوجيه علميا وبيداغوجيا تغيير زاوية النظر فيما يخص آليات وطرق تحليل الموسيقى المقامية حتى يتسنى للباحث في العلوم الموسيقية إدراك جوهر الخطاب الموسيقي وتحديد خصوصياته وتعيين مرجعياته وتعداد مكو ته. فالبحث عن ماهية الخطاب الموسيقي بصفة عامة والخطاب الموسيقي المقامي المعاصر بصفة خاصة يستوجب منهجية جدّ متجددة تعتمد على الابتكار والابداع حتى يمكن لنا الكشف عن عناصره الداخلية المكوّنة له انطلاقا من مقار ت تنظيرية سابقة وآليات مستحدثة تعتمد لأساس على الحاسوب والذكاء الاصطناعي لرصد التحولات النغمية والتأليفية لأثر ما، وهو ما يطرح العديد من التساؤلات في خصوص قدرة الآلة على تحليل الأثر الموسيقي والتأليف على منواله وتتجاوز بذلك الإمكانيات الذهنية للبشر.

المصادر العربية

- ابن منظور. (1955). لسان العرب (المجلد 12). لبنان: دار صادر.
- أطياف محمد يوسف. (2018). استخدام بعض أعمال محمد الموجي الغنائية كوسيلة مساعدة لسهولة تدريس ورقع المستوى التحصيلي في مقرر تحليل الموسيقى العربية. (كلية التربية الموسيقية، المحرر) مجلة علوم وفنون الموسيقى، المجلد السادس والثلاثون.
- الأسعد الزواري. (2023). من قضا الخطاب في الموسيقى التونسية. تونس: مركز الموسيقى العربية المتوسطية منشورات سوتيميد .
- الزواري, ا. (2008). المقامات المشرقية في الموسيقى التونسية المعاصرة. تونس: مركز النشر الجامعي.
- أمير المهيش. (2020). قراءة نقدية لظاهرة الذكاء الاصطناعي وعلاقته لموسيقى المقامية. (مخبر بحث الاختصاصات المتداخلة في الفن والخطاب والموسيقى والاقتصاد، المحرر) توظيف الذكاء الاصطناعي في ليف الموسيقات المقامية.
- بطرس البستاني. (1998). محيط المحيط. مكتبة لبنان، شرون.
- رانية بوصرصار العيادي. (2013). مشكلة البنية في الخطاب الموسيقي. (وحدة بحث تحليل الخطاب الموسيقي، المحرر) الخطاب الموسيقي وسؤال الهوية.
- عبد السلام المسدي. (1982). الأسلوبية والأسلوب، طبعة منقحة ومشفوعة ببيبلوغرافيا الدراسات الأسلوبية والبنيوية. الدار العربية للكتاب.
- عبد العيادي. (2020). الموسيقى المقامية في زمن العولمة. (مخبر بحث الاختصاصات المتداخلة في الفن والخطاب والموسيقى والاقتصاد، المحرر) توظيف الذكاء الاصطناعي في ليف الموسيقات المقامية.
- غراب, أ. (2015). الاحتمالات الهرتزية كطريقة علمية لتحديد السلالم الموسيقية مثال تحليلي: قصيدة داء علي البراق. (ج. كاسليك
- محمود قطاط. (2003). الحفاظ على الهوية العربية من خلال الموسيقى (الموسيقى أحد أهم مظاهر الهوية العربية). (وزارة الاعلام بسلطنة عمان، المحرر) التوجهات والرؤى المستقبلية للموسيقى العربية.
- مكرم الانصاري. (2017). الخطاب الموسيقي وآليات التحليل: المنهج الأسلوبي أنموذجا. مقار ت في تحليل الخطاب.
- مهبه وجدي ، كامل المهندس. (1984). معجم المصطلحات العربية في اللغة والآداب. مكتبة لبنان.
- هاشم زعق. (2013). نقد الخطاب الموسيقي: الآليات والتوجهات. (وحدة بحث تحليل الخطاب الموسيقي، المحرر) الخطاب الموسيقي وسؤال الهوية.
- هلال بن عمر. (2020). مادة تحليل الموسيقى العربية بين الانطباعية والموضوعية: الوسائل والحاجيات التقنية اللازمة. (مخبر بحث الاختصاصات المتداخلة في الفن والخطاب والاقتصاد والموسيقى، المحرر) توظيف الذكاء الاصطناعي في ليف الموسيقات المقامية.

المصادر الاجنبية

- BAYHOM, A. (2007). Mesures d’intervalles, méthodologie et pratique. RTMMAM(n◦ 1).

- Bent, I. e. (1987). L'analyse musicale : histoire et méthode. Nice: édition Main d'œuvre.

- Hubert, R. (1949). Histoire de la pédagogie. Presses universitaires de France.
- Molino, J. (1986). Fondement symbolique de l'expérience esthétique et analyse comparée : musique, poésie, peinture. Analyse Musicale.
- Sadai, Y. (2003). Traité de sujets musicaux, vers une épistémologie musicale. L'Harmattan.

برمجيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الفنون الموسيقية المعاصرة: تعزيز للإبداع أم انتحالٌ مقنّع؟

Artificial Intelligence Software in Contemporary Music Arts Education: Enhancing of the Creativity or a Masked Plagiarism?

أ. علي شمس الدين

أستاذ مساعد للتعليم العالي، المعهد العالي للفنون والحرف بقابس–جامعة قابس– تونس

ali.chamseddine@isamgb.u-gabes.tn

المُلخّص

يَشهد عصر الحالي ثورة تكنولوجيّة تمتد إلى مختلف المجالات، بما في ذلك تعليم الفنون الموسيقيّةللمُعاصرة. إذ يستفيد هذا الاختصاص الإبداعي من برمجيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز مهارات الطلبة في استخدام برامج معالجة الصوت والإنتاج الموسيقي.

ويهدف هذا المقال إلى استكشاف وتحليل كيفيّة تدريس الإبداع الموسيقي في جامعاتنا التونسيّة من خلال مادة "تصميم الصوت"، والتحدّ ت التربويّة التي قد تثيرها هذه الوسائل المعاصرة. ولذلك يطرح المقال عددًا من التساؤلات نُدرج بعضا منها:

– ما هي برمجيات الذكاء الاصطناعي المتخصّصة في الموسيقى؟ وكيف يُمكنها تعزيز قدرات الطالب في المجال الإبداعي؟

– ما هي التبعات القانونيّة والأخلاقيّة لتدريس هذه البرمجيات في مجال الموسيقى؟

– كيف يُمكن مساعدة طلبة مادة "تصميم الصوت" على التمييز بين الإبداع والانتحال؟

تضمّن المقال محورين رئيسيين، اهتمّ فيه المحور الأول لتعريف ببعض البرمجياتـلـلمُستخدَمةِ في تعليم الإنتاج الموسيقي وخصائصها، مع تقديم تحليل مُقارن يجمع عملين أحدهما أصليّ و نيهما تجريبي استمدّ من سابقه أغلب عناصره الموسيقيّة. بينما عالج المحور الثاني قضا الملكيّة الفكرية للإبداعات الموسيقيّة المعاصرة والمسائل الأخلاقيّة المرتبطة بتدريس هذه البرمجيات الذكية لطلبتنا. كما يقترح في استنتاجاته حلولا على المدى القصير لضمان توليد إنتاجات إبداعيّة أصليّة خالية من الانتحالـلـلمُقنّع.

الكلمات المفاتيح: الذكاء الاصطناعي، تعليم الموسيقى الإبداعية، حقوق الملكية الفكرية، الاعتبارات الأخلاقية.

Abstract

The current technological revolution has reached various fields, including contemporary music education. This creative discipline benefits from artificial intelligence (AI) programs to enhance students' skills in using sound processing and music production software. The article aims to investigate and analyze the methodology of teaching creative music production in Tunisians' universities through the "Sound Design" course, as well as the educational challenges posed by modern technologies. The article poses several questions, including:

- What is AI-specific music software, and how can it enhance students' creative abilities?
- What are the legal and ethical implications of teaching these programs in the field of music?
- How can students in the "Sound Design" course be assisted in distinguishing between creativity and plagiarism?

This article integrates two main parts. The first focuses on introducing some programs used in music production education and their features, with a comparative analysis of two songs, one original and

the other experimental, derived from musical elements of the original one. The second part addresses issues related to the intellectual property rights of contemporary musical creations and the ethical considerations associated with teaching AI-based music production programs. The article concludes by proposing short-term solutions to ensure the production of original and masked plagiarism-creative works.

Keywords: AI, Creative Music Education, Intellectual Property Rights, Ethical Considerations.

مقدّمة

يشهد عصر الحالي ثورة تكنولوجيّة تمتد إلى مختلف المجالات، بما في ذلك تعليم الفنون الموسيقيّة الحديثة. إذ يستفيد هذا الاختصاص الإبداعي من برمجيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز مهارات الطلبة في استخدام برامج معالجة الصوت والإنتاج الموسيقي، مثل برامج شركة "ستنبورغ" (Steinberg)، التي توفر للمتدرّبين أدوات مُتطوّرة للتعبير الفني الرقمي.

فتصميم الصوت (Sound Design)، هي مادة تُدرّسُ لطلبة الماجستير في مجال الموسيقى والعلوم الموسيقيّة، وتهتم نشاء وتصميم وإنتاج المحتوى الصوتي، سواء كان ذلك موسيقا أو مؤثّرات صوتية. ويُستخدم هذا المجال الرقمي للصوت في إلباس ألعاب الفيديو، والأفلام، والإعلا ت، والمواقع الإلكترونيّة، وتطبيقات الهواتف المحمولة وغيرها، الموسيقى والأصوات المناسبة لها.

تعمل برمجيات الذكاء الاصطناعي على دمج مقاطع موسيقيّة من مصادر مُتنوعة، مما يصعب تحديد هويّة الموسيقى ـللمُنتَجة. لذا؛ يَهدف هذا المقال إلى استكشاف وتحليل كيفيّة تدريس الإبداع الموسيقي في جامعاتنا التونسيّة من خلال مادة "تصميم الصوت"، والتحدّ ت التربويّة التي قد تثيرها هذه الوسائل المعاصرة. ولذلك يطرح المقال عددًا من التساؤلات نُدرج بعضا منها:

– ما هي برمجيات الذكاء الاصطناعي المتخصّصة في الموسيقى؟ وكيف يُمكنها تعزيز قدرات الطالب في المجال الإبداعي؟

– ما هي التبعات القانونيّة والأخلاقيّة لتدريس هذه البرمجيات في مجال الموسيقى؟

– كيف يُمكن مساعدة طلبة مادة "تصميم الصوت" على التمييز بين الإبداع والانتحال؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها، اعتمد المقال على عَدد من المراجع والأبحاث ـللمُهتمّة لتكنولوجيات الحديثة في مجالات الموسيقى وأخرى حول قوانين حقوق المؤلّف و لئة تخصّ فلسفة التكنولوجيا وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي. ولفهم مظاهر الانتحال ـللمُقنّع في العمل الموسيقي، توجهنا إلى المنهج التجريبي، والمنهج الإحصائي، والمنهج التحليلي المقارن، وذلك نتاج أغنية تجريبيّة انطلاقٌ من أغنية أصلية وتحليلِهما. ولرصد مدى نجاح أهداف البحث وصداه لدى عيّنة من ـللمُستمعين، قُمنا ببثّ الأغنية التجريبيّة لجمهور مُتكوّن من فئات عمريّة المختلفة، واستقاء تفاعلاتهم وملاحظاتهم خلال فعاليات المؤتمر[1].

يتضمّن المقال محورين رئيسيين، يهتمّ فيه المحور الأول لتعريف ببعض البرمجيات ـللمُستخدَمةِ في تعليم الإنتاج الموسيقي

[1] – مؤتمر الفن المعاصر وتعليم الفنون: نحو بيداغوجية مبتكرة، الذي عُقد لتعاون بين المعهد العالي للفنون والحرف بقابس في تونس، والمركز الديمقراطي العربي المقر في ألمانيا – برلين، لشراكة مع عدة جامعات: جامعة قابس من تونس، جامعة إب من اليمن، جامعة النيل الأبيض من السودان، وجامعة بنغازي من دولة ليبيا، يوم 17–4–2024.

رابط البوم صور المداخلة الخاصّة بهذا المؤتمر:

https://www.facebook.com/media/set/?vanity=chams.tounes.1&set=a.10228732930941384

وخصائصها، مع تقديم تحليل مُقَارن يجمع عملين أحدهما أصليّ و نيهما تجريبي استمدّ من سابقه أغلب عناصره الموسيقيّة. ويعالج المحور الثاني على قضا الملكية الفكرية للإبداعات الموسيقيّة المعاصرة والمسائل الأخلاقيّة المرتبطة بتدريس هذه البرمجيات الذكية لطلبتنا.

في ظلّ التقدّم السريع لتقنيات الذكاء الاصطناعي وبرمجياته في مجال الموسيقى، تَبقى الكثير من التساؤلات المطروحة في هذا المقال مفتوحة. والتي من المهم اليوم التفكير في مخرجاتها لفتح أفق البحث والتعمّق في تعقيداتها، وذلك لمواكبة هذا النسق المتطور في عالم الموسيقى والتكنولوجيا.

1- البرمجيات المستخدمة لتدريس الإنتاج الموسيقي: تعريفها.

يتطلب العمل في مجال تصميم الصوت تدريبًا على برامج تركيب المواد الصوتية ومعالجتها، لإضافة إلى الكفاءة في استخدام برامج الإنتاج الموسيقي_للمُتقدّمة مثل تلك التي تعرضها شركة "ستينبورغ"، التي توفّر للطالب الوسائل المعاصرة للتعبير الفني الرقمي.

_تُعَدُّ برمجيات الإنتاج الموسيقي_للمُعتَمِدَة على الذكاء الاصطناعي تَقنية مُبتَكَرة، تُسهّل على المستخدمين إنتاج الموسيقى ونَشرها. وتَتضمن هذه التقنيات مَنصّات وبرامج تُعرف_بـ "الموسيقى التوليدية" (Generative Music)، حيث يَتحوّل الإبداع الموسيقي إلى نشاط تَعاونيّ (Miranda, 2021, p. 7) ، فانطلاقًا من لحن بسيط بصوت_للمُستَخدِم، _يُمْكِنُ لهذه_للمَنصّات إنشاء عمل موسيقيّ دون تَدخّل بَشري. من المنصّات الموجّهة لهواة الإنتاج الموسيقي مثل مواقع " Deep composer"[1] و"Boomy ai"[2] وغيرها.

بينما تعمل برامج إنتاج أخرى على تقديم عينات صوتيّة (Samples) التي يَعمل_للمُستخدم على جمعها والتأليف بينها، وتكون هذه العيّنات الموسيقيّة "خالية من الحُقوق" (Royalty-free)[3]، وبجمعها نحصل على مُنتج موسيقي معاصر خاص بمؤلّفه، وحامل لملامح الأصالة والإبداع على غرار ما تُقدّمه شركة "ستنبورغ " إحدى الشركات الرائدة في صناعة برمجيات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.

يتعامل طلبة الموسيقى والعلوم الموسيقيّة مع برمجيات شركة "ستنبورغ"، في إطار حصص "تصميم صوت"، على غرار النسخة الأخيرة لمحطّة العمل للصوت الرقميّ (Digital Audio Workstation: DAW) والمعروفة سمها التجاري "كِيُوَبِزْ" (CUBASE) ، إضافة إلى برامج هذه الشركة الفرعيّة، وللمنغمسة في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي مثل بر مج " أوضاع الاعوجاج الطيفي" (Modes Spectral Warp)، ودون احتساب البرمجيات المضافة على شكل "تكنولوجيا الأستوديو الافتراضي"(VST3: Virtual Studio Technology) (Cristina Bachmann, 2023, p. 511). كما تقدّم نفس

---

[1] This Generative AI technique pits two different neural networks against each other to produce new and original digital works based on sample inputs. With AWS DeepComposer, you can train and optimize GAN models to create original music.
https://aws.amazon.com/fr/deepcomposer/

[2] Create original songs in seconds, even if you've never made music before. Submit your songs to streaming platforms and get paid when people listen. Join a global community of artists empowered by generative music.
https://boomy.com/

[3] " موسيقى خالية من الحقوق". يشير هذا المصطلح إلى الموسيقى التي يمكن استخدامها بِحُرّيةٍ دون الحاجة إلى دفع رسوم أو الحصول على تراخيص من أصحاب الحقوق.

هذه الشركة الرائدة برمجيات مرافقة لمحطّة العمل للصوت الرقميّ مثل بر مج "طبقات طيفيّة" (Spectral Layers) وغيرها.

2- البرمجيات المستخدمة لتدريس الإنتاج الموسيقي: بعض من خصائصها.

يَدمِج صانعي بر مج "Cubase13" ميزة تكنولوجيّة تُعرفــب "أوضاع الاعوجاج الطيفي" (Spectral Warp Modes) وهو بر مج يُيسّر التحكّم بزمن التسجيلات الرقميّة، وله القدرة أيضا على إنشاء أنسجة صوتيّة، وإضافة مؤثّرات مُبتَكَرة على المادة السمعيّة. كما تسمح هذه الميزة بتعديل مواقع الأحداث الموسيقيّة (Musical events)، من لحنٍ وإيقاعٍ، لكي تُزامِنَ سرعة نبض العمل الفنّي وتَتَراكب معه. وهو ما يُسهم في خلق أصوات فريدة وإضافة بُعد إبداعيّ إلى الإنتاج الموسيقي.

شكل عدد 1: النافذة الرئيسية لبرنامج "Spectral Warp Modes" أحد البرامج العاملة تحت محطّة " Cubase13".

أمّا خاصية الذكاء الاصطناعي لبر مج "SpectraLayers Pro " (Steinberg Media Technologies GmbH, 2024) فهي تُعزز عملية تحرير الصوت بشكل استثنائي. ويتميز هذا البر مج بقدرته على عرض الأصوات كحدث بصري، ممّا يَسمح للمستخدم ستكشافها وتفكيك مُحتو ها. كما يتيح هذا البر مج التفاعل مع الصوت بطريقة إبداعيّة مثل تفكيك العيّنة الرقميّة وفصلها بحسب محتواها من صوت غنائي، وآلات مرافقة، وآلات إيقاعيّة، وغيرها. [1]

فبفضل الذكاء الاصطناعي أصبحت عملية "تحرير المزج" (Demixing) أسرع وأدقّ، مما يجعل "SpectraLayers" أداة قويّة ومرنة مكانها إزالة الأصوات غير المرغوب فيها، والتحكّم في مستوى الضجيج، وإصلاح المقاطع الصوتيّة، والتحكّم في الترّددات المؤقّتة (The Transients) بشكل يَدوي أو آلي، مع القدرة على إعادة مستو ت المزج الصوتي من جديد.

[1] SpectraLayers Pro by Steinberg is an advanced spectral audio editing software that revolutionizes audio manipulation by presenting sounds in a visual object format, providing users with unprecedented control and capabilities. This software allows users to delve deep into audio data, extract, transform, and perform various tasks including audio repair, restoration, and creative sound design. It enables users to isolate frequencies, split them into new layers, and apply advanced tools like AI-assisted unmixing, ambience matching, EQ matching, de-bleed, and more for tasks such as audio restoration, mixing, mastering, and sound design.

شكل عدد 2: النافذة الرئيسية لبرنامج "SpectraLayers Pro" لشركة "ستنبورغ"

وبفضل كلّ هذه الميزات، أصبح مكان أيّ مُستخدم تحويل عمل موسيقي كامل إلى مسارات، واستغلال محتو ته بكلّ حريّة، و"الاستيلاء" على الحقوق الماديّة والمعنويّة للمُلحّن والمطرب، وتواصل لتسلب في نفس السياق الحقوق المجاورة للموزّع الموسيقي والعازفين وغيرهم.

3- البرمجيات المستخدمة لتدريس الإنتاج الموسيقي: أحد مظاهر تطبيقاتها.

تقدم لنا برمجيات الإنتاج الموسيقي المعتمدة على الذكاء الاصطناعي مجموعة متنوعة من الأدوات الإبداعية. وسنحاول تحت هذا العنوان توضيح احدى التطبيقات في عملية الإنتاج والتي يتدرب عليها الطالب خلال دراسته في مادة "تصميم الصوت".

فبعد معالجة المسارات[1] للمُقتَطعة من العمل الأصلي وإجراء الإضافات والتغييرات اللازمة، نحصل على عمل موسيقي يُظهر ملامحَ مختلفة عن العمل الأصلي. ولفهم هذه التغييرات، نُدرجُ تحليلا مُقار بين العملين الموسيقيين المعاصرين. يتمثّل العمل الأصلي في أغنية "Allo" لمغني "الراب" التونسي "بلطي"[2]، أمّا العمل التجريبي فيتمثّل في أغنية من إنتاجنا الخاص بعنوان "راسي صحيح"[3]، والذي يَستَند إلى أجزاء مُهمّة من العمل الأصلي.

توحّد العملان في المقام (نهاوند راست) وفي سلسلة المركّبات للمُعتمدة وهي على التوالي:

- I: مركّب دو صغير (Cmin)،
- IV: مركّب فا صغير (Fa min)،
- V: مركّب صول كبير مع سباعيّة صغيرة (Sol7)،
- I: مركّب دو كبير/ مع سباعيّة صغيرة (Do7).

برز الاختلاف بين العملين في الجوانب التنفيذية، حيث ركز العمل الأصلي على مقام النهاوند (نهاوند راست مع كردي نوى)، بينما ظهر العمل التجريبي بمساحة صوتية أوسع من خلال إضافة عقد حجاز يكاه إلى ما سبق.

وعلى الرغم من وجود نفس الخلا الإيقاعية في العملين الأصلي والتجريبي، إلا أنه لمسنا اختلافات واضحة في كيفيّة وضع هذه الخلا وترتيبها. كلا المثالين لهما بداية مماثلة، لكن المحتوى اللحني اللاحق مختلف تمامًا. ويتم تعميق الفجوة بين العملين من اختلاف عدد المقاييس لعناصر التوزيع الموسيقي، وللمُبيّنة من خلال ألحان الطالع (Refrain) والأبيات (Couplets). فبينما تمتد أجزاء المثال الأصلي على مدى أربعة مقاييس (4 مقاييس)، يمتد أغلب أجزاء المثال التجريبي على ثمانية مقاييس (أي 8 مقاييس)، وهو ما نعاينه بوضوح من خلال التدوين الموسيقي الموالي.

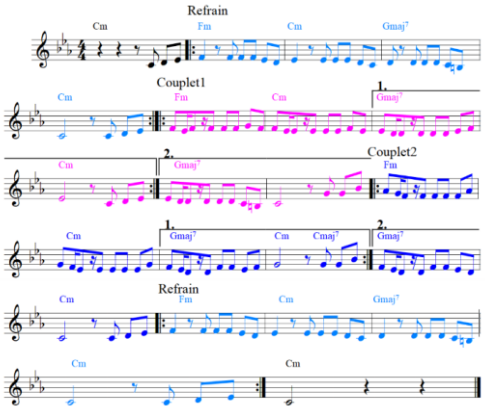
---

[1] أنظر الصورة عدد 7 وعدد8

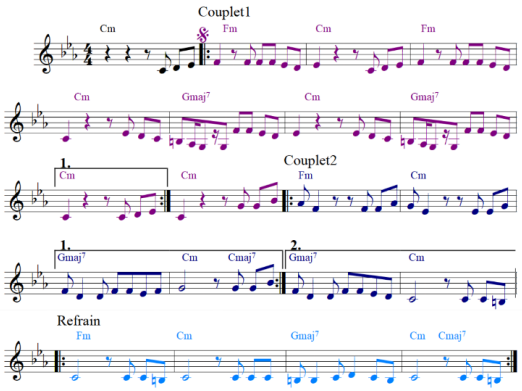
[2] رابط الأغنية الأصليّة لمغني الراب التونسي "بلطي" بعنوان: "Allo"
https://www.youtube.com/watch?v=22lBZpuyZxA

3 رابط الأغنية التجريبيّة من إنتاج صاحب المقال خصّيصا لهذا المقال
https://www.youtube.com/watch?v=3akcC1zmONE

شكل عدد 3: التدوين



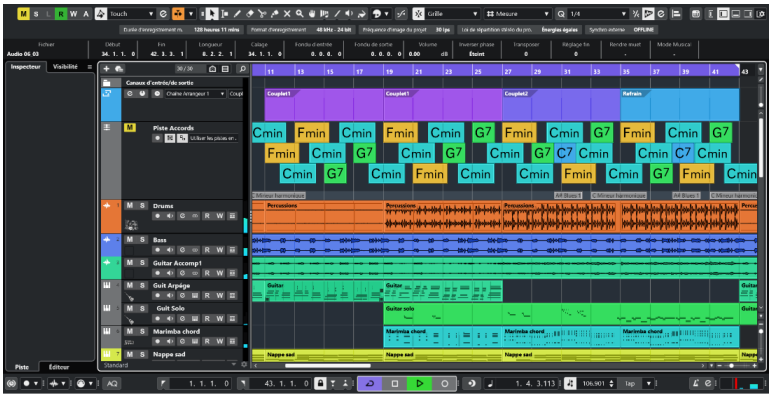
شكل عدد 4: التدوين الموسيقي للأغنية التجريبية "نا راسي صحيح "



الموسيقي للأغنية الأصلية "Allo Allo"

ولتمييز الفروقات التنفيذيّة بين العملين، الأصلي والتجريبي، نُدرج للغرض مقارنة لمؤشّرات الإنتاج (Production Indexes)[1] (COUPRIE, 2015, p. 104) والتي أظهرت طُرق تنظيم الأغنيتين المعاصرتين بمختلف محتو ها من توزيع موسيقي ومسارات وأحداث موسيقيّة وتنظيم سلاسل مزّكبّاهما.

شكل عدد 5: مؤشّرات الإنتاج بالنسبة لأغنية الأصلية "Allo Allo"

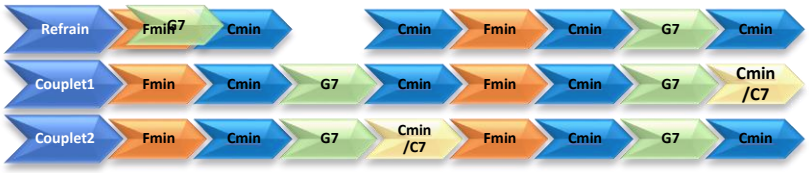


شكل عدد 6: مؤشّرات الإنتاج بالنسبة لأغنية التجريبية "نا راسي صحيح "

[1]Cet outil de préparation des échantillons sonores est utilisé par les analystes en reprenant une capture d'écran du logiciel DAW (Digital Audio Workstation) utilisé par le compositeur. Cette capture d'écran illustre parfaitement le discours de la création musicale, la découpe des matériaux, leur organisation sous la forme de montage et de mixage, leur agencement structurel étant autant d'éléments directement visibles sur l'image.

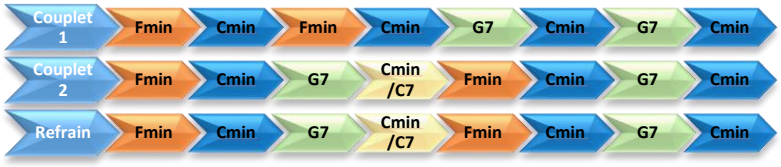
من حيث التوزيع الموسيقي، يُظهر المسار الأوّل لمؤشر الإنتاج توزيع الأغنيتين تكوّن من نفس العناصر: مقدمة موسيقية ومطلع واحدة (Refrain) وبيتان (2 Couplets). لكن تنظيم هذه العناصر كان مختلفاً بين العملين، حيث انطلقت الأغنية الأصلية بتكرار الطالع مرتين، في حين اختارت الأغنية التجريبيّة تقديم الأبيات والانتهاء لطالع.

أمّا في ما يخصّ نظام تسلسل للمُركّبات فقد ظهر مُتباينا بين العملين، فإعادة الخط اللحني غيّر من تنظيم المركّبات في العمل التجريبي وذلك لاعتماد على إمكانيّة تفكيك المسارات ومعالجتها رقميّا، وبذلك يتسنّى للمُستخدم تغيير تداول المركّبات في ما بينها. وبينما اتّخذت مرحلة الغناء في العمل الأصلي النظام التالي للمركّبات:



شكل عدد 7: رسم توضيحي لنظام المركّبات بالنسبة لأغنية الأصلية "Allo Allo"

تمكّنت الوسائل الإبداعيّة الحديثة من تحويل نظام سلاسل المركّبات للعمل التجريبي كما يبيّنه الرسم التوضيحي التالي انطلاقا من العمل الأصليّ:



شكل عدد 8: رسم توضيحي لنظام المركّبات بالنسبة لأغنية التجريبية "نا راسي صحيح "

فيما يتعلق لآلات الموسيقيّة للمُستخدمة في الأغنيتين، اعتمدت الأغنية التجريبيّة على معظم مسارات الأغنية الأصليّة، وهي تشمل مسارات لآلات مثل "الدرامز والباص والجيتار". مع إضافة مسارات لآلات جديدة، بعضها للمُصاحبة خطّ الغناء والبعض الآخر يُساير سلسلة للمُركّبات للمثال، وهو ما يُضفي على الأغنية التجريبيّة نسيجا صوتيّا يُبعدهُ جَرسيًّا عن الأغنية الأصليّة.

تبين من خلال التحليل للمُقارن لمؤشّر الإنتاج نقاط التشابه والاختلاف التي تجمع الأغنيتين، حيث استمدّت الأغنية التجريبيّة خصائصها من العناصر المقاميّة وسلاسل المركّبات وأهم المسارات الآلية للأغنية الأصلية. ولإضفاء خاصيّة "الأصالة" تم إثراء العمل التجريبي لحنياً بتناول عقد الحجاز يكاه في إطار مقام "النهاوند"، وآلياً دراج أجراس صوتية جديدة تمكّنت من تعميق الاختلاف بين المثالين. وقد ساهم تغيير مواقع محتو ت الأغنية الأصلية من مطلع غنائية وأبيات وسلسلة المركّبات في إضعاف عمليّة رصد الانتحال لدى للمُستمع[1].

كل هذه التعديلات والإضافات تعمل على إخفاء هويّة الأغنية التجريبيّة وإزالة علامات الانتحال منها، مما يمنحها طابعا يُضلّل المستمعين في خصوص أصالتها، وهو انتحال لا يمكن كشفه إلا من قبل الشخص الذي أنتج الأغنية. والذي

[1] أقيمت تجربة الاستماع والتعرّف على مكامن الانتحال للأغنية التجريبيّة خلال عرضها في المداخلة الخاصة بهذا المقال يوم 17-4-2024 لمعهد العالي للفنون والحرف بقابس، وبحضور 45 شخصا من مختلف الاعمار والاختصاصات. وقد عجز الحضور على التعرّف على الأغنية الأصلية التي استمّدت منها الأغنية التجريبيّة أغلب خصائصها.

نَعتبر انتهاكا واضحا لحقوق المؤلف. تجربة الاستماع لهذه الأغنية التجريبيّة خلال مداخلة عرض هذا المقال جرت يوم 17 أفريل 2024 لمعهد العليا للفنون والحرف بقابس، بحضور 45 شخصا من مختلف الأعمار والتخصّصات. لم يتمكن الجمهور من التعرف على الأغنية الأصلية التي اشتقت منها معظم ميزات الأغنية التجريبية.

ولاستكمال عملية الكشف، قمنا ببث الأغنية التجريبية على عدد من الصفحات الموسيقية الذكية[1]، القادرة على تقييم التسجيل وتوجيه المستخدمين إلى الأغنية الأصليةّ. وعلى الرغم من كفاءتها العالية، فإن هذه الصفحات قد أدرجت الأغنية التجريبيّة في خانة الأصالة.

ولإكمال عملية الكشف، قمنا بتشغيل الأغنية التجريبية على عدد من الصفحات الموسيقيّة الذكيّة لم تتمكّن من تقييم التسجيل وتوجيه المستخدم إلى الأغنية الأصلية. وعلى الرغم من كفاءتها، إلا أن هذه الصفحات لا تزال عاجزة عن التعرّف على مظاهر الانتحال الموسيقي.

إنّ تدريب الطالب على معالجة الصوت ستخدام الذكاء الاصطناعي يُمكّنه من تحويل عمل موسيقي أصلي إلى عمل إبداعي جديد، يَدمُج فيه عناصر موسيقيّة ليست على مِلكه. هذا النوع من "الإبداع" أو لأحرى من الانتحال-للمُقنّع يُثير مشاكل قانونيّة تتعلق بحقوق الملكيّة الفكرية للموسيقيين المعاصرين.

4- الملكية الفكرية للإبداعات الموسيقية المعاصرة في ظل الذكاء الاصطناعي.

تُثير تطورات الذكاء الاصطناعي تحد ت جديدة في مجال حقوق الملكية الفكرية، وهو ما أشار إليه الأستاذ والباحث في القانون بجامعة هونغ كونغ، "جيهان لي"، حين قال: "في حين توجد أحكام مماثلة في قوانين حقوق الطبع والنشر في بعض المؤسسات القضائية في ولا ت الكومنولث، مثل أيرلندا ونيوزيلندا وهونج كونج وجنوب أفريقيا، لا تَعترف معظم البلدان هليّة حقوق الطبع والنشر لمثل هذه الأعمال"[2] (Lee, 2021, p. 177). وهذه دعوة صريحة لتكاتف الجهود الدولية لمواجهة هذا التسارع التكنولوجي-للمُهدّد لحقوق المبدعين، وحماية الحقوق الفكريّة من تبعات السرقة والانتحال.

عند تطبيق القوانين المتعلقة لملكية الفكرية على الإبداع الذي يعتمد على الذكاء الاصطناعي، يجب علينا التحقّق من توافق هذه القوانين مع الأساليب المستخدمة من قبل المنتحلين، وضمان قدرة هذه القوانين على التكيف مع خصوصيات وسائل التكنولوجيا المستخدمة في الانتحال. و لتالي، ينبغي على قوانين الملكية الفكرية أن تكون قادرة على التعامل مع التحدّ ت الناشئة نتيجة استخدام تكنولوجيا مثل تقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات الانتحال أو انتهاك الحقوق. وعليه، يجب أن تكون هذه القوانين فعّالة ومؤثرة لضمان حماية حقوق المبدعين والحدّ من المخاطر المتعلّقة لانتحال والاستغلال غير المشروع للإبداعات التي تعتمد على التكنولوجيا المتقدمة.

إذ إنّ المقاربة القانونيّة التقنيّة تبقى غير كافية بعيدا عن المقاربة الاجتماعيّة والسياسيّة. وهو تَوجّه يراه "شسترمان" مُهمًّا من خلال مؤلّفه " نحن الروبو ت؟" قائلا في هذا الصدد: "ومن أكثر المقار ت الواعدة هي التخلّي عن هدف التفكير "كمحامٍ"، والتعامل مع التحليل القانوني، ليس كتطبيق القواعد على الوقائع، بل كبيا ت."[3]. (CHESTERMAN, 2021, p. 224)

---

[1] هي تطبيقات مُصَمّمة للتعرّف على الأغاني والبحث عنها بمجرد الاستماع إلى جزء منها عبر تسجيل أو حتى لصوت البشري مثل:
https://www.soundhound.com/
https://www.musixmatch.com-
https://www.youtube.com/-

[2] "While similar provisions exist in the copyright laws of some commonwealth jurisdictions, such as Ireland, New Zealand, Hong Kong, and South Africa, most countries do not recognize the copyrightability of such works"

[3] "A more promising approach has been to abandon the goal of thinking 'like a lawyer' and approach legal analysis not as the application of rules to facts but as data."

فيُصبح من الضروري هنا تحيين الأطر القانونيّة التي من شأنها حماية حقوق المؤلفين والمبدعين في عصر التكنولوجيا والابتكار (بنشهيدة، 2023، صفحة 27). و لعودة إلى العمل التجريبي الذي حبَيناه لتحليل، قد تبادر تساؤلات حول من يمتلك حقوق التأليف في الموسيقى التي تم إنشاؤها أو تحويرها أو معالجتها بمساعدة الذكاء الاصطناعي، وهذا يستدعي دراسات قانونيّة دقيقة ومُحيّنة ضمنا لحقوق المبدعين.

تُعتبر المصنفات الموسيقيّة أعمالاً فنيّة محميّة بموجب حقوق المؤلف والحقوق المجاورة. وفي حين تحمي حقوق النشر المصنفات الأصليّة، مثل اللّحن وكلمات الأغاني، تهتم الحقوق المجاورة بحماية حقوق الأداء (من أصوات الغنائية وعزف) والتوزيع الموسيقي والهندسة الصوتيّة وغيرها من الإجراءات التي تُساهم في إنتاج العمل الفني. و لإضافة إلى الملحنين والشعراء والموسيقيين والمغنين، يستفيد أيضًا الفريق المجاور لعمليّة تسجيل الأغنية من هذه الحماية القانونيّة (Sturm & others, 2019, p. 104).

في حالة تحويل عمل فني أصلي إلى عمل جديد، يَتمّ انتهاك حُقوق المؤلفين والأشخاص الذين شاركوا في إنتاج هذا العمل الموسيقي المعاصر بشكل غير قانوني. فهذا الصنف من الاستغلال يمتدّ ليشمل المشاركين في التوزيع الموسيقي وتقنيات الصوت ومصمّمي الصوت، لإضافة إلى المكو ت الأساسية للعمل مثل اللّحن والكلمات والأداء.

لنظر إلى مدى توسّع حقوق المؤلف والحقوق المجاورة، فإننا نتساءل عما إذا كنّا نُعلّم وسائل للإبداع أم وسائل للانتحال؟ وهل من مُحدّد لنسب هذا الابداع داخل الانتحال؟، وما هي حُدود هذا التوجّه في برامجنا التعليميّة في الجامعة التونسيّة؟ ومن الناحية المقابلة، نرى أن تعلّم هذه التكنولوجيات هو جزء أساسي من عملية التعليم الحديثة، والتي لا يمكن تجاهلها أو التخلّي عنها من أجل تطوير الطالب واكتسابه للمهارات والمعرفة.

توقفنا مرة أخرى في مفترق الحاجة إلى التكنولوجيا وموانع الأخلاقيات. فقد عالجت الفلسفة هذا الموقف متأخّرة جدًّا لمقارنة مع هذا التطور التكنولوجي الحثيث، إذ حدثت الاستفاقة الفكريّة بعد الحرب العالمية الثانية تحت اختصاص عُرف بـ "فلسفة التكنولوجيا"، وهو توجُّه قاده رعيل أوّل من الفلاسفة على غرار "دون إد" و"مارتن هايدجير" و"جون ديوي" و"فتجنشتين" (إد، 2006، صفحة 11). والذي تبعه توجّه براغماتي للفلسفة مع الأمريكي "تشارلز ساندرز بيريس" في تعامله مع الجوانب الأخلاقية والفلسفية للتكنولوجيا و ثيرها على المجتمع، والذي يرى نها علاقة "معقدة"، مُسلّطا الضوء على التفاعل الديناميكي بين التقدم التكنولوجي والتطور المجتمعي (Peirce, 1955, p. 253).

فتحديد ملكية الأعمال الموسيقيّة التي تم إنشاؤها ستخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي يَتطلب فهمًا دقيقًا للأطر القانونيّة المتعلقة بحقوق المؤلف والابتكار، وذلك من خلال تطوير سياسات وآليات فعّالة لحماية حقوق الملكيّة الفكريّة للإبداع المعاصر، مما يُسهم في تطوّر صناعة الموسيقى وتشجيع المبدعين على ابتكار مُحتوى جديد بكلّ أمانٍ.

وتبقى المقاربة القانونيّة عديمة الجدوى في ظلّ ضعف الوازع الأخلاقي، فبمجرّد ظهور عَمَلنَا الموسيقي التجريبي بمُحتوى أصلي، لن تتمكّن هذه الترسانة القانونيّة من حماية أصحاب العمل الفنيّ الأصلي، أو حتى اكتشاف نسب الانتحال. وهو تَوجّهٌ نراه أساسيّا في مقاربتنا التربويّة لتدريس الإبداع المعاصر في يومنا الحاضر.

5- تدريس البرمجيات الموسيقية بين الإبداع والانتحال.

للمضي قدمًا في طريق الإبداع وللحفاظ على أنفسنا ورسالتنا التربوية من تداعيات الانتحال، يجب تخصيص مجال لتوعية للمستخدم، أي الطالب، ليتجنب الانزلاق في مسار ذو بُعد أخلاقي قبل أن يكون ذو بعد قانوني. إننا بحاجة ماسة اليوم إلى إحياء الروح الإنسانيّة في زمن الانغماس السريع في التكنولوجيا. وقد أكدت الأستاذة في علم النفس الاجتماعي

"شيري توركل" ذلك، حيث أشارت إلى أنه يجب على الإنسان أن يسيطر على التكنولوجيا خلاقه قبل أن تسيطر التكنولوجيا على أخلاقه (Turkle, 2005, p. 213)، و لتالي، فإن تعليم الطلبة على استخدام برامج الإبداع الموسيقي التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي يمثل خطوة مهمة نحو حماية الإنسان من الآلة، ونحو تفضيل التفوّق الأخلاقي على الحصول على نتائج إبداعيّة بغض النظر عن مدى أصالتها.

يرى كتاب "أخلاقيات الذكاء الاصطناعي" لمؤلّفه "لياو" أنّ العمل الجدّي على أخلاقيات الإبداع وللمُبدع يكون لعودة إلى بعض من أخلاقيّات الفضيلة (Vertu Ethics) وقد حصرها في طرحه على فضائل الصدق والعدل والاعتدال (LIAO, 2020, p. 394).

وتُعتبر هذه الفضائل الثلاثة من بين الأربعة عشرة التي حددها أرسطو لتمكين الفرد من أداء واجباته كإنسان (Aristotle, 1999)، تُعرف هذه المبادئ الأخلاقيّة في الفلسفة سم الأسس الأخلاقيّة، والتي تحكم سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين والمجتمع بشكل عام. وهي أيضا من مضامين ثقافتنا وهويّتنا الإسلاميّة بفضل تعاليم ديننا الحنيف (صبحي، 1983، صفحة 25).

يُمثّل "الصّدق" قيمة أساسيّة لدى ممارستنا للإبداع المُعتمد على الذكاء الاصطناعي. ويَتضمّن الالتزام بقول الحقيقة والتصرّف بنزاهة، والسعي للاعتراف بحقوق الآخرين، ومساهماتهم في العمل الإبداعي ولو كان بسيطًا. إذ يَعكس الصدق الاهتمام بقيم الحقيقة والنزاهة في سياق الحياة الإنسانيّة.

أمّا العدالة، فهي مبدأٌ أساسيٌّ يتضمّن القُدرة على القيام لأفعال والتصرّفات بشكل عادل، يَضمنُ حقوق الآخرين ويَمتثِل للقوانين ويَحترم ملكيّتهم الفكريّة والأدبيّة. فهي التزام مبدئي لاتفاقيّات والقواعد.

ويتوسّط مبدأ الاعتدال المبدأين السابقين، وهما الصدق بذاتيّته والعدل بموضوعيّته. وهو مبدأ يُمثل القدرة على التحكم في السلوك والتصرفات بشكل مُعتدل ومتوازن. إذ يَعكس الاعتدال في رأينا القدرة على التحكّم في المادّة الابداعيّة الناتجة عن تدخّل التكنولوجيات الحديثة بطريقة متوازنة ومعقولة.

الخاتمة:

تُتابع مناهج التدريس بمؤسّسات التعليم العالي لبلاد التونسيّة خطى التطوّرات المعلوماتيّة، ، بهدف توفير تكوين يلبي احتياجات الطلاب من الكفاءة والقدرة على دخول سوق العمل. ويتجلى ذلك على سبيل المثال في مناهج درجة الماجستير في الموسيقى وعلوم الموسيقى، حيث يتم إدراج مواد مثل "تصميم الصوت"، والتي يتدرب من خلالها الطلبة على استخدام برامج الذكاء الاصطناعي الموجهة لإنتاج الموسيقى.

يسعى هذا النوع من الموادّ الفنيّة إلى تدريب الطلبة على معالجة الصوت وإنتاج الموسيقى، وذلك عبر برمجيات متطوّرة تكنولوجيّا، والقادرة على استغلال المصادر الصوتيّة الرقميّة ومعالجتها وتحويلها إلى إبداع فنّي يتماشى مع الموجات المعاصرة. وهو ما يُسهّل السبيل على المستخدم "للاستيلاء" على أجزاء من أغان أصليّة واستغلالها لإنتاج أعمال فنيّة جديدة.

في إطار رسالتنا التربوية، وفي ظل الإمكانيات الهائلة للانتحال، يجد أستاذ مادة "تصميم الصوت" نفسه أمام تحد ت قانونية وأخلاقية. ولتجنب هذه التحد ت، نقترح حلولا يمكن تطبيقها على المدى القصير، مثل إدراج محور حول قوانين الإبداع المعاصر في ظل التكنولوجيا الحديثة في مادة "حقوق المؤلف والملكية الفكرية" التي تُدرّس في مناهج جامعاتنا لطلبة الموسيقى والعلوم الموسيقية[1]، وذلك لعودة إلى ما يتطلّبه انتاج الموسيقى ستعمال برمجيات الذكاء الاصطناعي من فَهمٍ أعمقَ للأطر القانونيّة المتعلّقة بهذا المجال الثريّ والمتغيّر.

يمكن لأستاذ مادة "تصميم الصوت" تضمين حصة توجيهية لرفع مستوى الوعي الأخلاقي لدى الطالب، حيث يتم تعريفهم لقيم الأخلاقية الأساسية عند استخدام برمجيات الذكاء الاصطناعي في الإبداع، مثل الصدق والعدالة والاعتدال.

وفي غمرَة ما تُحقّقه هذه التقنيات الحديثة من إنجازات في مجالات البرمجة والإحصاء، فإنها ما زالت مُتّهَمَة في مجال الإبداع الموسيقي لانتحال حتى تَثبُتَ بَرَاءَتُها. وهو ما يخلص إليه المفكر " عوم تشومسكي" في تقييمه لمنصّة "تشات جي بي تي" و نظام الذكاء الاصطناعي الذي يقف وراءها قائلاً:" "تشات جي بي تي" يُظهِر شيئًا مثل تَفاهَةِ الشرّ: الانتحال واللاّمبالاة والتحاشي"[2] (Kuo, 2023). ولذلك، ينبغي علينا أن نَعتمد في الوقت الحالي على قُدرات الذكاء البشريّ بفضل مبادِئه الأخلاقيّة وقُدرته على المراوحة بين الصواب والخطأ، وهو ما سَيضمن لنا توليد إنتاجات إبداعيّة أصليّة خالية من الانتحال.للمُقنّع.

[1] "حقوق المؤلّف والملكيّة الفكريّة" تُدرّس في السداسي الرابع للطلبة بكلّ المعاهد العليا وأقسام الموسيقى والعلوم الموسيقيّة. أنظر الرابط الخاص لنظام الدراسي للمعهد العالي للموسيقى بتونس.
http://www.ismt.rnu.tn/wp-content/uploads/2019/08/Parcours-Musique-et-Musicologie-PMM.pdf

[2] " ChatGPT exhibits something like the banality of evil: plagiarism and apathy and obviation."

المصادر العربية:

- أحمد صبحي. (1983). الفلسفة الاخلاقيّة في الفكر الاسلامي. القاهرة: دار المعارف.
- دون إد. (2006). مدخل إلى فلسفة التكنولوجيا. (فر ل حسن خليفة، المترجمون) القاهرة: ktab INC.
- محمد بنشهيدة. (2023). الملكيّة الفكريّة والتحدّ ت القانونيّة في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. (جامعة ز ن عاشور، المحرر) التراث، 13(4)

المصادر الاجنبية

- Aristotle. (1999). The Nicomachean Ethics of Aristotle. (D. P. Chase, Trans.) Kitchner: Batoch Books. Retrieved from https://www.gutenberg.org/files/8438/8438-h/8438-h.htm

- CHESTERMAN, S. (2021). WE, THE ROBOTS? Regulating Artificial Intelligence and the limits of the law. New York: Cambridge university press.
- COUPRIE, P. (2015). L'analyse musicale et la représentation analytique de la musique acousmatique Outils, méthodes, technologies. Paris: DOSSIER D'HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES. Consulté le 4 2024, sur https://www.researchgate.net/publication/314413144_L'analyse_musicale_et_la_representation_analytique_de_la_musique_acousmatique_Outils_methodes_technologies

- Cristina Bachmann, a. o. (2023). Cuabse pro 13. New York: Steinberg.
- Gibbs, T. (2007). The Fundamental of Sonic Art and Sound Design. NewYork: Ava Publishing.
- Kuo, R. (2023, March 8). Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. Récupéré sur nytimes.com: https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html
- Lee, J.-A. (2021). Computer- generated Works under the CDPA 1988. Artificial Intelligence and Intellectual Property, 177-197.
- LIAO, S. M. (2020). Ethics of Artificial Intelligence. Oxford: Oxford University Press.
- Miranda, E. R. (2021). Handbook of Artificial ntelligence for Music. Cham: Spriger.
- Peirce, C. S. (1955). Philosophical writings of Peirce. New York: Roputledg and Kegan Paul Ltd.
- Steinberg Media Technologies GmbH. (2024, Avril 3). SpectraLayers. Retrieved from steinberg.net: https://www.steinberg.net/spectralayers/
- Sturm, B. L., & others, a. (2019). Artificial Intelligence and Music: Open Questions of Copyright Law and Engineering Praxis. Arts, 100-115.
- Turkle, S. (2005). The Second Self: Computers and the Human Spirit. London: The MIT Press.

الفن المعاصر ودوره في تطوير المناهج التعليمية في اختصاص الفنون التشكيلية: تنمية المهارات التقنية والتفكير النقدي

Contemporary art and its role in developing educational curricula in the field of plastic arts: developing technical skills and critical thinking

الباحثة صفاء قنومة

جامعة صفاقس– تونس.

Safagnouma1993@gmail.com

ملخص

ندعو من خلال هذا المقال، إلى ضرورة الاستفادة من مرجعيات الفن المعاصر وما يتيحه من آليات وتقنيات وميكانزمات حديثة في تطوير المناهج التعليمية لاختصاص الفنون التشكيلية في معاهد الفنون بتونس ولارتقاء بها نحو الأفضل، ومواكبة التطورات الحاصلة عالميا. من خلال وضع خطط واستراتيجيات جديدة، يُمكن للأساتذة استغلالها في تدريس الفنون وتغيير أساليبهم التقليدية والكلاسيكية، وتجاوز التصورات والتمثلات القديمة والسلبية الراسخة حول تجارب الفن المعاصر لهدف بناء اتجاهات تربوية قادرة على تحسين أداء الطلبة ومساعدتهم على تنمية تفكيرهم النقدي من خلال تغيير أنماط عرضهم وتطوير أساليب إبداعهم لخلق رؤى مفاهيمية وسياقات تعبيرية متجددة.

الكلمات المفتاحية: الفن المعاصر، الفنون التشكيلية، المناهج التعليمية، المهارات التقنية، التفكير النقدي.

Abstract :

This article advocates for, the necessity of utilizing contemporary art references and the modern mechanisms, techniques, and methodologies in developing curricula for the specialty visual arts education in arts institutes of tunis to enhance them towards betterment. It emphasizes keeping pace with global developments through new plans and strategies that teachers can utilize to change their traditional and classical teaching methods, and overcome the old and negative perceptions and representations entrenched about contemporary art experiences With the aim of building educational trends capable of improving students performance and helping them develop their critical thinking by changing their presentation patterns and developing their creativity methods, thus creating conceptual visions and renewed expressive contexts.

Keywords : contemporary art, visual arts, educational curricula, technical skills, critical thinking.

مقدمة

في ظل عالم يتغير المشهد الفني فيه بسرعة، ويتضح التحول الكبير نحو المعاصرة. أصبح دمج المراجع الفنية المعاصرة في عملية التدريس خيارًا حاسما عند الاساتذة، خاصة وان هذه المرجعيات تتأثر لتطورات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية وتؤثر في أفكار الطلبة النقدية، وفي أساليبهم الإبداعية والابتكارية. فهي توفر اليوم مجموعة واسعة من الوسائط والوسائل الرقمية والتكنولوجية التي تحفز وتشجع الطلبة وحتى الاستاذة –الفنانين على الاستكشاف والتّجريب والتّركيب والتّفاعل والانفتاح على جميع الاختصاصات الفنية والعلمية. وتتناول قضا هامة وتطرح أفكار ومفاهيم عميقة توضح لطلبة كيف يمكن استخدام الفن للتواصل والتعبير والتأثير على الأفكار، وكيف يمكن التشكيك في الوضع الراهن وتحدي المعايير وتجاوز الحدود ... لتالي فهي مرجعيات تساعد المدرس على تجديد استراتيجياته التعليمية والتأسيس لتصورات قائمة على افكار عميقة وتعبيرات متجددة.

فكيف يُمكن الاستفادة من التجارب المعاصرة لتطوير التجربة البيداغوجية عبر الآليات والتقنيات التي يوفرها هذا الفن؟

وما مدى ثير التكنولوجيا الرقمية على أعمال الطلبة وتكوينهم؟

1– إشكاليات توظيف المراجع الفنية المعاصرة في تعلمية الفنون التشكيلية:

أسس الفن المعاصر لمعايير جديدة، قدمت العديد من التناقضات بين الفن والمجتمع والثقافة و الدين واعتبر الإبداع يقوم في كثير من جوانبه على أفعال مثل الانتهاك والاختراق[1] كأفعال أ رت نقد وامتعاض ورفض العديد من النقاد والمفكرين وحتى بعض المدرسين والطلبة في مجال تدريس الفنون، حيث تم اعتبارها أفعال لا أخلاقية انتهكت حرمة الجسد، شوهته، تجاوزت المعايير الشكلية والجمالية والمحرمة ليس فقط عند الخروج عن المألوف في طرق العرض واستخدام مواد من قلب الطبيعة ومن قلب الاستهلاك اليومي او رة الاستفزاز عند التّدخل على الجسد فعال عنيفة ... بل أيضا بما يعشه المجتمع من تقنيات واليات وأساليب جديدة غير مسبوقة، قطعت مع السائد وقدمت رؤى مغايرة، أثرت على طبيعة الإنتاج الفني و قتلت الإبداع وقلصت دور الذات (الأصالة)، أصبح الفن نتاج للتكنولوجيا. و أصبح الإعلام هو المسؤول والناشر للمعلومة (الصناعة الثقافية)، والمولد الحقيقي لإدراكات الرؤية الفنية، لتالي أصبح الفن مضاد للثقافة، ومضاد للفن ذاته...، في هذا الإطار طُرح موضوع " أزمة الفن المعاصر"، و "موت الفن"، و "نهاية الاستيتقا"، هذا ما تحدث عنه "جياني فاتيمو (Vattimo, 1987) في القسم الثاني تحت عنوان "حقيقة الفن" حين طَرح سؤال "موت الفن" كسؤال أ ر من خلاله طرح مسالة مهمة وهي قضية إدراك الممارسة الفنية. لقد قدمت مدرسة فرانكفورت [2] (شابو، 2017، صفحة 46) نقدا لاذعا لهذه الممارسات، واعتبرت ان الفن المعاصر تجاوز فنون ما قبل الحداثة. وأصبحت تدعو لضرورة العودة للفن الأصيل والتّجربة الإنسانية الأصيلة التي يصنعها الفنان بنفسه ويبدع من خلالها. وتم

---

[1] الاختراق: ركن أساسي في الفن المعاصر ورغم ما أثير حوله من كتا ت عديدة إذ يبقى مفهوم مضمر وغير دقيق في الكثير من الدراسات العلمية. حيث يستند فعل الاختراق إلى الخرق أي عدم طاعة القوانين والقواعد المتعارف عنها بتالي فهو يتمحور حول عدم التطابق مع موقف عام وسائد ومسلم به، عدم الارتباط الفعل بضوابط والاهتمام بفكرة الاجتياح، تخطي الحدود، المضي في مسار المضاد عتباره كمسار طبيعي وهذا ما يطرحه الحقل المفاهيمي. بمعنى أخر الاختراق هو تجاوز المحدود إلى اللامحدود ورفض المبادئ والتقاليد (تجاوز المحرم والاتيقي والأخلاقي).

[2] هي مدرسة للنظرية الاجتماعية والفلسفة النقدية مرتبطة بمعهد الأبحاث الاجتماعية في جامعة غوته في مدينة فرانكفورت لمانيا في بداية العشرينات وقد ضمت مجموعة من المفكرين والباحثين في مختلف الفروع المعرفية. أهم روادها: هربرت ماركيوز، وثيودور أدورنو، وماكس هوركهايمر، ووالتر بنيامين، وإريك فروم.

استبعاد التجربة التكنولوجية والتقنية والوسائط المتاحة التي تستعمل مع الفن المعاصر خاصة وان اي انسان عادي (ليس فنان) أصبح مكانه انجاز عمل فني بمجرد امتلاكه لهذه التقنيات. لتالي وقع اقصاء كل ما هو انتاج فني معاصر.

اعتبر رواد مدرسة فرانكفورت ان التقنيات الحديثة والوسائل التكنولوجية تخفي شكل من أشكال الهيمنة والسلطة على الإنسان وتسلب حريته لذلك يجب التحرر لفن الاصيل من هذا الاستلاب التقني ومن سلطة الرأسمالية المهيمنة على النشاط الثقافي (الصناعة الثقافية). إلى التجربة الإبداعية الفريدة الخالصة والنابعة من العقل الجمالي، كتجربة مقاومة لكل أشكال الهيمنة والسلعنة (مع المجتمعات الاستهلاكية أصبح الفن سلعة تباع وتشترى)." لان الفن حين يتجاوز الواقع المباشر فانه يحطم التشيؤ في العلاقات الاجتماعية ويفتح بعدا جديدا للتجربة الإنسانية " (م.مؤلفون، 2011، صفحة 28) ويكون بذلك الفن الطبيعي (التقليدي) الذي ينجزه الفنان في الورشات والنابع من عقله ومن وسائله الذاتية دون تدخل التقنية او العلم. قادر أن يخلص الإنسان من كل أنواع الهيمنة واستلاب التقنية وسلطة الرأسمالية والعولمة.

هكذا طُرحت العديد من المواقف حول التمثل الجديد للأثر الفني واختلفت الآراء المقيمة لهذه التجارب حتى في مجال التدريس حيث اعتبرت تجارب الفن المعاصر عند بعض المدرسين والطلبة، مضادة للفن ومفتقرة للأصالة والجمالية، فما أحدثته أزمة الفن المعاصر من إر ك بصري وتشويش إدراكي، زعزع القيم الأساسية للفن وأفقده قيمته. مما جعل البعض من الأساتذة يتجنبوا إدراج هذه المرجعيات في مناهجهم التعليمية. وتم التّعويل غالبا على مرجعيات الفن الحديث في صياغة المشاريع الفنية وفي تمارين التّدريب الفني والقراءة الإنشائية...وهنا يمكن القول، أن هذا الإشكال يعود غالبا لعدة أسباب: أولها صعوبة فهم المعايير الجديدة للفن المعاصر، وعدم القدرة على تمثل معاني "الدمقرطة" واستيعاب الأفكار العميقة والرؤى المفاهيمية لهذا الفن. أيضا عدم القدرة على تمثل التنوع والثراء والانفتاح الذي أحدثته هذه التجارب... فرغم الاختلاف التقييمي لهذا الفن، خاصة وان العديد من التجارب قوبلت لكثير من الاستهجان والاستنكار والرفض حتى في الأوساط الغربية التي نشأت فيها، إلا أنها تجارب استندت إلى رؤية فكرية مفاهيمية عميقة وتقنية متجددة.

لتالي فهي مرجعيات في غاية الأهمية والتنوع والثراء سواء من حيث المواضيع والقضا التي تطرحها، والتي تثير التساؤلات وتخلق وجهات نظر مختلفة وتشجع على التفكير النقدي، خاصة عند استكشاف السياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية التي يتم فيها هذا الفن، أو من حيث الأدوات والوسائل التقنية التكنولوجية المختلفة التي تستعين بها خاصة في السنوات الأخيرة. حيث ساهمت العلاقة بين الفن المعاصر والتقنيات الحديثة في تجاوز الحدود بين كل الأجناس الإبداعية، وفتحت المجال لتنوع الثقافي والإبداعي. في هذا الإطار يقول "مارك جيمنيز" " الفنان حر في اختياره وانتقاء الأشكال والموضوعات والمواد المستعملة دون امتثال إجباري للقواعد والاتفاقيات الشائعة " (جيمنيز، 2012، صفحة 29) أي أن المعايير القديمة لم تعد صالحة اليوم لان نمط تمثل الواقع ليس ذاته. فالفن المعاصر فتح المجال "لدمقرطة الفن " أصبح الفن متاح للجميع وأصبح الفنان حر في اختار مواضيعه ومواده لم يعد الفن خاضع لقواعد وقوانين صارمة.

لقد تَمكن الفن المعاصر من تحرير الفن وتجرده من مفاهيم المادة والشكل إلى مفاهيم بصرية رقمية معقلنة مرتبطة بمتغيرات العصر، تعتمد على مبدأ التّجانس والاندماج، مما ترتب عليه تغيير في شكل اللوحة ومقومات التّشكيل وفضاءات العرض في ظل الوسائط البصرية المتعددة. وهذا ما فتح المجال أمام الطلبة وحتى الأساتذة لتجريب العديد من التقنيات والجمع بين العديد من الاختصاصات والانفتاح أكثر على العالم.

لذلك وفي ظل هذه التغييرات الفكرية والتقنية، علينا إعادة التفكير في شكل النظام التعليمي وطرق تصوره في المستقبل في ظل وجود العولمة ونتساءل في هذا الإطار هل تعد المناهج التعليمية الحالية في الجامعات التونسية وتحديدا في مجال الفنون التشكيلية قادرة على إعداد الطلبة في ظل التغييرات التي يحملها هذا الفن؟

من هنا ظهرت الدعوة الملحة إلى ضرورة إيجاد آليات وطرق واستراتيجيات جديدة تُغير وضعيات التعلم والتعليم وتوجهات الأساتذة في معاهد الفنون والحرف بتونس، نحو آليات جديدة تتفق مع تطورات العصر الراهن ونمط الحياة المهنية والتكنولوجية ويكون من خلالها التعليم في هذه المعاهد جذا ومتجددا.

وبرغم من أن توظيف الوسائط الرقمية والتكنولوجية وتفعيلها في اختصاص الفنون التشكيلية يحتاج إلى الأجهزة اللازمة والتكلفة الكافية، إلا انه يجب علينا أن نستفيد من مرجعيات الفن المعاصر وما يوفره من افكار ورؤى مفاهيمية وتقنيات ووسائل وادوات لخلق سياقات جديدة للعرض والانجاز والتعبير، ويجب علينا أن نطور المنظومة التعليمية لتصبح متكاملة وتشمل دروس وأنشطة ووسائل عرض وطرائق التدريس وعمليات التقييم... وتقديمها عبر وسائط تكنولوجية متعددة وحديثة.

فكيف يمكن الاستفادة من التجارب المعاصرة لتطوير التجربة البيداغوجية عبر الآليات والتقنيات والمكانزمات الحديثة التي يوفرها هذا الفن؟

2- الاستراتيجيات الحديثة في تعليمية الفنون التشكيلية من خلال توجهات الفن المعاصر

تساهم مرجعيات الفن المعاصر بشكل كبير في إثراء الخبرة العملية والمعرفية عند الطلبة والأساتذة في تجاربهم التعليمية الاكاديمية والفنية، لان اختلاف التجارب المعاصرة عن الفنون الأخرى، بطبيعتها الاستفزازية والمتسائلة، يوضح لطلبة كيف يمكن استخدام الفن للتواصل والتعبير والتأثير على الأفكار، وكيف نشكك في الوضع الراهن، وكيف نتجاوز الحدود... وهذا ما يساهم في تنمية تفكيرهم النقدي. ايضا توظيف التجارب المعاصرة في العملية التعليمية، يوسع أفق التجريب عند الطلبة والأساتذة –الفنانين، ويوفر أساليب ووسائل تعبيرية تحفز الطلبة على استكشاف وتجريب وتركيب أدوات وتقنيات حديثة. لتالي فهي تجارب تلهم الاساتذة على تغيير وضعيات التعلم والتعليم وتساعد على خلق بيداغوجيا شاملة ومجددة.

2-1- تنمية المهارات التقنية: الثراء التقني والتنوع الأسلوبي

استطاعت التجارب الفنية المعاصرة ان تتفاعل مع الوسائط التكنولوجية الحديثة، وحاولت تطويع الوسائل التقنية والرقمية والإعلامية لخدمة العمل الفني. فامتزجت التقنيات فيما بينها وتلاشت الحدود بين كل الأجناس الإبداعية. وتطورت الرؤى الفنية الى ان حلت الآلة محل اليد وأضحت تصنع الفن وتبدعه. لتالي تخطى الفنان حدود الفصل بين التخصصات العلمية والفنية، وقام بتجريب العديد من التقنيات وانفتح أكثر على العالم من حوله.

لقد سبق الفنانون الغربيون نظرائهم العرب بعقود في استثمار التقنيات الحديثة خاصة في مجال الفنون التشكيلية ثم سرعان ما أحس بعض التشكيلين العرب همية مواكبة المعاصرة والالتحاق بركب الحداثة.

من أمثلة الفنانين الغربيون الذين قاموا دراج الوسائط الرقمية والتكنولوجية في أعمالهم: " الفنان الأسترالي جيفري شو Jeffry Shaw وهو من أبرز طلائعي الفن الرقمي والتكنولوجي من اهم اعماله" المدينة المقروءة"The legible city 1988، وأثره المعروف "المتحف الافتراضي"The virtual museum 1990. "وفيه يعتلي المتلقي كرسيّا دوارا له حرية التحكم في سرعته وسط غرفة تحيل جدرانها على غرفة متحف يعايش فيها المتلقي ولوج واختراق تلك الجدران لينخرط لتالي في حقل دلالي واستعاري تكنفه الاحرف والرموز المتحركة لتبرز رة وتختفي طورا آخر." (الدرعي، 2017، صفحة 115)

نجد أيضا الفنان " م جون يك " Nam June Paik وهو أحد رموز واقطاب فن الفيديو **1962–1968** يستعمل هذا الفنان شاشات التلفاز كتنصيبة لأعماله الفنية. مثلا في عمله "Distorted Tv " قام بتنصيبة فيها ثلاثة عشرة شاشة تلفاز تذيع نفس الصورة يحاول من خلالها الفنان كسر النظام الكلاسيكي للصورة، محاولا ادخال التلفاز كوسيط فني بين المشاهد والاثر."

كذلك تعاون الفنان "روبرت روشمبورغ (Robert Rauschenberg)، مع المهندس "بيلي كليفار"(Billy Klûver) في انجاز أثر فني تفاعلي من خلال استثمار التقنية الصوتية والبصرية وإدماجها في عمال ابداعي كان المتلقي فيه عنصر مشارك في صياغة الأثر الفني بل هو الأثر في حد ذاته (الدرعي، **2017**، صفحة **114**).

أيضا نذكر التنصيبة الصوتية ل"ماكس نيوهاوس" التي يصفها بول أردان بها "تتكون من انتشار واشعاع ضجيج ذو ترددات وتوترات منخفضة استنادا الى اليات كهر ئية والكترونية. وهي منحوتة صوتية استحضارا للشكل. اجراء يكشف بصفة أولية ومسبقة رغبة جامحة للتاخل". (Ardenne, 1997, p. 243)

في العالم العربي ايضا هناك العديد من الفنانين الذين استفادوا من الوسائط الرقمية والتكنولوجية من بينهم نذكر "نور الدين الهاني" وهو فنان تونسي استبدل فرشاته لحاسوب وانتقل من التصوير الزيتي الى الفن الرقمي[1] ثم تحول إلى الفوتوغرافيا. كما اختار الفنان التشكيلي "سامي بن عامر" هو الاخر استخدام الحاسوب وبر مج Paint ليجسد فكرته في لوحات عَبّر فيها عن حالة من الخوف والألم جراء و ء كورو ، وقد نشرت أعماله على صفحات الفايسبوك، وعبر قناته الخاصة على اليوتيوب ضمن معرض افتراضي ثلاثي الأبعاد يحمل عنوان" لمسة مميتة"، تضمن عشرين لوحة رقمية اعتبرت مواصلة وامتداد لتجربته المادية.

هذا التفاعل والتداخل التقني والفني والعلمي فتح المجال امام الطلبة والمدرسين على تجريب العديد من التقنيات الرقمية والتكنولوجية وتخطي حدود الفصل بين جميع التخصصات. اذ أصبح مكان الطلبة اليوم توظف العديد من الوسائط السمعية والبصرية في اعمالهم الفنية التشكيلية وتجديد طرق عرضهم لتجاربهم الفنية وتغيير ادواتهم ودمج موادهم وتنويع اساليبهم الابداعية. من خلال مثلا تجسيد افكارهم في لوحات رقمية عوض اللوحات المادية أو المزج بين المادي والرقمي واستعمال حوامل جديدة لتعبيرات ثنائية وثلاثية الأبعاد، لاعتماد على تصاميم لحاسوب، والجرافيك والطباعة وبرامج الفوتوشوب كAdobe Illustrator و Adobe Photoshop او انتاج أفلام من الرسوم المتحركة وتعديل الصور والفيديوهات واستخدام مختلف العناصر الصوتية والحركية وغيرها.... لتالي يستوحي الطالب من الراهن أبعاده وينتج اعمال فنية كثر حرفية وتجدد.

في هذا الإطار يعتبر بر مج Adobe Photoshop من أفضل البرامج للرسم حيث يوفر لمستخدمه العديد من الادوات مثل (الصورة، الخطوط، الالوان...). "اذ يتميز هذا البر مج مكانية التعديل والتنويع في الصور والرسم والدمج وغيرها من الاختيارات لإنشاء التصاميم البصرية وتصاميم الصور المتحركة ويشتمل ايضا على ادوات معالجة الصور ثنائية وثلاثية الابعاد. ويوفر أدوات اضافية اخرى مثل (Color Efex Pro) التي تُمكن الطالب من تصحيح الالوان وتحسينها والتحكم في درجة اللمعان والتشّبُع وغيرها. مما يجعل الصور تبدو أكثر واقعية. وكذلك (Blow up 3) التي تساعد على تكبير وتصغير التصاميم الرقمية دون التأثير عن العمل." (رشدي، **2023**، صفحة **456**)

---

[1] الفن الرقمي هو أحد الفنون المعاصرة، والتي اقتبست تسميته من الرقمنة (عرفت المدرسة الرقمية Digitalisim منذ ستينات القرن الماضي) وهو فن يقوم على مجموعة الوسائل الرقمية (مواد رقمية غير ملموسة) يستعملها الفنان لإنتاج عمل فني ستعمال الحاسوب بمساعدة عدة برمجيات رقمية أو لانطلاق من الصور الفوتوغرافية أو الرسوم وتمريرها على شاشة الحاسوب لإحداث المعالجة التقنية.

أيضا نجد بر مج الرسم" Corel Painter"حيث يوفر بفضل عدد فرشاته التي تتخطى900 فرشاة في 36 مجموعة العديد من الاختيارات للرسم كما توفر اداة Brush Accelerator تسريع عملية الطلاء بنحو 20 مرة نتيجة تحسين وحدة المعالجة المركزية /وحدة معالجة الرسومات. ويتكامل بر مج Corel مع أجهزة ادخال Wacom Cintiqو Intuos. لذا فهو يُمَكِن الطالب من انشاء فن رقمي يحتفظ بلمسة تقليدية يدوية ستخدام القلم الرقمي الذكي" (رشدي، 2023، صفحة 456) .

هكذا استطعت تجارب الفن المعاصر ان تطرح العديد من الاختيارات والمواد والتقنيات الرقمية والتكنولوجية التي تستطيع ان تساعد الطلبة والاستاذة – الفنانين في انجاز أعمالهم في وقت قصير وبدقة عالية. بمجرد امتلاك الطالب او المدرس حاسوب او هاتف وشبكة إنترانت مكانه ان يتعلم تقنيات ويكتشف وسائل وأدوات لا حصر لها. لتالي ينمي مهاراته الذاتية الإبداعية.

في هذا الإطار يقول الفنان والجامعي والمنظر إدمون كوشو أحد رواد الفن الرقمي، والناقد نوربير هيلير في كتابهما القيم " الفن الرقمي – كيف تي التكنولوجيا إلى عالم الفن" أن الفن إذا توسل لرقمي لان ذلك أصبح ضرور لمواصلة التطور تماشيا مع تحولات العالم الذي نعيش فيه. فالفن تجربة قبل كل شيء والفنان إذا ما رام التعبير عن نفسه حر في اختيار لغته." لذلك أصبح من الضروري على الطلبة والاساتذة مواكبة التطورات الراهنة والنهل من الامكانيات الرقمية والتقنية والتكنولوجية قدر الامكان عتبارها ركيزة اساسية للفنون البصرية، تثري العملية الابداعية وتعزز حقل التواصل بين المبدعين وتمكن الطلبة والمدرسين من فرص لا متناهية من الخلق والابداع والتجديد.

مع تقدم وتطور التكنولوجيا استطاعت التقنيات الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي الموجودة عبر المنصات الغربية ان تقدم للمدرس–الفنان والطالب وسائل وأدوات ذكية ومواد جديدة يمكن الاستعانة بها في التجربة الابداعية والتعليمية. خاصة وان العديد من التطبيقات اصبحت تسهل وتسرع عملية تحضير الدروس والاختبارات، وتقوم على إ رة تفاعل الطلبة وتطوير النّواحي الذّكائية والإبداعية لديهم. و مكانها أن تقدم للطالب الدعم خارج الدرس وتوفر له كل ما يحتاجه وتطلعه على ريخ الفن وتجاربه وتجعله يشارك أفكاره مع زملائه ومع جمهور العالم الافتراضي ومع فنانين من مختلف انحاء العالم. وتُمكنه ايضا من التسويق لفنه دون شروط وقواعد وضوابط تخصصية او احترافية. لتالي فان هذا المساعد الذكي قادر على التكيف مع العملية التعليمية كملها فهو يستطيع معرفة قدرات الطالب ونقاط قوته وضعفه، والموضوعات التي يعاني فيها من قصور في الفهم أو نقص في المعلومات، ويقدم المساعدة المطلوبة والدعم اللازم في الوقت المحدّد و لشكل المناسب.

اعتبرت هذه الحقول الافتراضية اداة رائعة تُمكن مستخدمها من التلاعب لصورة والدمج بين العناصر التشكيلية والتّعديل والحذف والنسخ والتراجع عن الخطأ وهذا ما لا توفره اللوحات التقليدية. ... من هذه التطبيقات نذكر مثلا Midjourney وهو افضل موقع للرسم لذكاء الاصطناعي اذ يقوم هذا البر مج بتحويل الكلمات إلى صور .فبعد ان ينجز المستخدم حساب على أداة Discord لتشغيل البر مج، يُقدم الفكرة او النص او الكلمات لمدجوربي ليقوم بمعالجتها ووضع طلب المستخدم قيد الانتظار وهكذا وفي وقت وجيزيَتَمكن المستخدم من الحصول على الصورة المرغوبة، من خلال الروبوت المدمج بالذكاء الاصطناعي–(ai art-generators, 2024). يعتمد هذا البر مج على الخوارزميات بواسطة معمل أبحاث مستقل ويقوم بمعالجة اللغة واخذ الكلمات الرئيسية ويحولها الى صور ويتمتع بمساحة واسعة من الإبداع، فتكون الصور المنتجة من خلاله ذات واقعية ودقة عالية.

نجد أيضا بر مج DALL-E2 وهو نموذج اخر يُمكن من خلاله تحويل الكلمات إلى صور «وهو تي أداة تستخدم في الرسم لذكاء الاصطناعي تم تطويره من قبل OpenAI ، يعتمد على هيكلية GPT-3.5 ، التي هي أيضًا نموذج تعلم آلي

يتم استخدامه لإنشاء نصوص بشرية مشابهة. (ai-art-generators, 2024) يمكن هذا البر مج الطالب او الأستاذ من انشاء صور لتصاميم ومشاهد ولوحات من خلال الادخال النصي على سبيل المثال، " يُمكن للمستخدم مثلاً أن يطلب من هذا البر مج أن يرسم صورة لشخصية "شريك" الكرتونية سلوب مستلهم من مو ليزا، كما يُمَّكِنك من تحميل لوحة مثلا "الفتاة ذات القرط اللؤلؤي" وتطلب من "دال– إي" أن يظهرها وكأنها مشهد لكواليس جلسة تصوير أز ء نجمتها الفتاة التي تصورها اللوحة .(businessweek, 2024)

نلاحظ اذن ان هذه المنصات الذكية لتصميم النماذج الفنية وصور الجرافيك بتقنية الذكاء الاصطناعي والمتوفرة على الانترنت، يُمكنها أن تحقق فوائد عدة للطلبة وحتى الأساتذة –الفنانين، خاصة وأنها تُمَّكِن مستخدميها من إنشاء الصور بطُرق مختلفة وتُمَّكِنهم أيضا من تحميل هذه الصور واستخدامها في تصاميمهم وأعمالهم الفنية. لتالي فهي منصات تقدم الدعم للطلبة وتطلعهم على أساليب الرسم الحديثة.

يستطيع اليوم موقع تقنية الذكاء الاصطناعي Deep Dream تحويل الصورة العادية إلى لوحة فنية ملونة او مجردة "اذ تستند هذه التقنية الى الشبكة العصبية الاصطناعية، حيث يتم تدريب النماذج على تعلم الأنماط والمعالم في الصور، ثم يتم استخدام هذه النماذج لإنشاء صور جديدة. بمجرد تحميل الصورة الأصلية على الموقع، يُمكن للمستخدم تطبيق مجموعة متنوعة من المرشحات والإعدادات لإنشاء لوحة فنية فريدة من نوعها. تُمَّكِن هذه التقنية المستخدم أيضًا من تحميل الصور المنجزة ومشاركتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي أو تنزيلها للاحتفاظ بها"(ai-art-generators, 2024) وهكذا يفتح الذكاء الاصطناعي الأفق للتطور والإبداع.

لقد أصبح مكان المدرس اليوم تغيير طرائقه ومناهجه التعلمية من خلال العديد من الوسائط والوسائل التقنية والتكنولوجية التي يوفرها الفن المعاصر ويخلق استراتيجيات حديثة يتجاوز بها الطرق والمناهج التقليدية ويطور من خلالها وضعيات التعلم والتعليم. في هذا الإطار يقول بن عامر " أن تكون تشكيليا، يفترض أن تكون قادرا على التّفاعل مع وضعيات مختلفة ومتغيّرة"(lemaghreb, 2024) بمعنى ان تكون فنان تشكيلي يجب ان تكون متفاعل مع متغيرات العصر ومجلو ته وتستفيد من كل ما توفره هذه المتغيرات لخدمة العمل التشكيلي وتحسين المناهج التعليمية. لان هذا التّداخل و التّفاعل مع المتغييرات لا ينبطق على الطالب فقط عتباره محور العملية التعليمية وانما على المدرس– الفنان أيضا ان يبحث ويوسع تجربته التعليمية والأكاديمية و يغير مناهجه ويتجاوز التصورات والتمثلات الكلاسكية والقديمة ويؤسس لرها ت قادرة على الدفع لطالب لمزيد من الاستكشاف وخوض تجربة البحث والتعلم والتكوين الذاتي وبناء شخصية فاعلة ومبادرة ومستقلة.

ومن الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن لمدرس الفنون استغلالها في الدروس النظرية والتطبيقية: في تمارين التدريب الفني والقراءة الإنشائية وصياغة المشاريع الى غير ذلك. نجد تقنية الهولوجرام وهي استراتيجية تعليمية حديثة تُمَّكِن الأستاذ من تقديم درسه من خلال عرض الهولوغرافيا وهو عرض ثلاثي الابعاد يقوم على انشاء محاكاة افتراضية للدرس يتم الاستناد اليه لتقديم مواد تعليمية مختلفة من اجل اجراء تجارب افتراضية تفاعلية، وتوفير بيئة تعليمية غامرة تشجع على التعلم النشط. (الشوربجي، 2024، صفحة 8، 9) فهذه التقنية تُمكن الطلبة من رؤية الأشياء بشكل واقعي والتفاعل معها مباشرة. لهذا فان تبني استاذ الفنون في المعاهد التونسية اليوم هذه الاستراتيجية يعزز تجربة التعليم ويسهل عملية تحليل وتقييم التجارب الفنية ... فعوض أن يقوم المدرس بعرض الأعمال الفنية واستقراءها بطرق نمطية و تقليدية، يُمكن ان يستعين بتقنية التفاعل المرئي الهولوجرام في تقديم التجارب الفنية وتقييمها مع الطلبة واستكشاف ريخها الفني وتقنياتها وقضا الحقبة الزمنية التي

برزت فيها ... وبواسطة هذه التقنية يستطيع الأستاذ ان يُمَكِن الطلبة من القيام برحلات استكشافية افتراضية لمعارض من جميع انحاء العالم وز رة ورشات الفنانين، وأماكن فنية ريخية، ويجعل الطالب يتفاعل معها بجميع حواسه (البصرية، السمعية، الحركية ...) كما لو كانت هذه التجارب والمعطيات امامهم. وبرغم من ان تقنية الهولوجرام تحتاج الى اجهزة ومعدات مكلفة والى مختصين لتدريب المدرسين على كيفية استخدامها في الدرس، الا انها استراتيجية تفاعلية تعمق فهم الطلبة للمفاهيم التشكيلية وتحفزهم على الابداع والابتكار وتنمي تفكرهم النقدي. لتالي تجعل وضعيات التعلم والتعليم أكثر متعة واشراكا وفهما وواقعية.

لقد أصبح مكان الأساتذة اليوم نقل دروسهم ومحاضراتهم عن بعد، كثر سهولة وفاعلية عبر تطبيقات مختلفة، كتطبيق زووم Zoom، او عبر منصات التواصل الاجتماعي، من خلال المايل أو مجموعات الوات ساب ... وتقييم تجارب الطلبة في أي زمان ومن أي مكان. و مكان الطالب هو الاخر التفاعل مع هذه الدروس ومناقشتها مباشرة مع الأستاذ، والمشاركة في الندوات والمحاضرات العلمية التي يصعب عليه التنقل إليها سواء كانت في تونس أو خارجها. وهذه الميزة التقنية متوفرة منذ فترة الحجر الصحي. عندما فرضت الأوضاع الصحية على الأساتذة في فترة كورو إحداث تغييرات سريعة في عناصر المنظومة التعليمية، بحيث أوجبت عليهم البدء برقمنة مناهجهم وتحديث طرائق وأساليب تدريسهم لتصل المعارف للطلبة في كل مكان. وبذلك حلت الرقمنة إشكالية فوات الحصص الدراسية. وبرغم من أن تجربة التدريس عن بعد حينها لم تكن جحة وكشفت وجود إشكاليات حقيقية مع بعض الأساتذة خاصة من الجيل القديم. الا ان تداعيات العصر فرضت اليوم على الأساتذة إعادة النظر في هذه الإشكاليات ومحاولة حلها واحداث تغييرات متتالية في النظام التعليمي والتكويني الجامعي والاستفادة من التطورات التقنية والتكنولوجية في جميع الاختصاصات بصفة عامة وتطوير تدريس الفنون التشكيلية بصفة خاصة (نظرا لخصوصية المادة وصعوبة تدريسها وتعليمها وصعوبة الإحاطة بجميع أهدافها وغايتها).

وللاستفادة من التطورات الرقمية والتكنولوجية في تعليمية الفنون التشكيلية يُمكن للمدرس الاعتماد على عدة نماذج لخبراء متخصصين في تكنولوجيا التعليم من ذلك نذكر : "نموذج ADDIE وهو نموذج يعمل على مساعدة الأساتذة في التدريس ويوفر للمدرس خطط واستراتجيات تعليمية مرنة، يستخدمه العديد من المصمّمين التعليميين المحترفين للتدريس القائم على التكنولوجيا، وهو بر مج مناسب لكلّ زمان ومكان، وهو مرن بما يكفي لاستيعاب تطبيقات نظر ت التعلم السلوكيّة والبنائيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة والنظر ت التعليميّة الأخرى، لإضافة إلى الاحتياجات المعقدة. ويتكون هذا النموذج من هذه المراحل الخمسة: التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم ". (علوان، 2024)

ونذكر ايضا نموذج التصميم التعليمي ونج وررولرسون 1974 wong et Rouleson. يتكون هذا النموذج من عدة خطوات، يتم تنفذها بعد إجراء عمليات القياس القبلي للمتعلمين والاطلاع على الأهداف العامة، وبيان خطوات النموذج من خلال:

- أولا معالجة محتوى التدريس.
- ثم تحديد الأهداف التدريسية.
- اختيار استراتيجية التدريس.
- اختيار الوسائل التعليمية.
- تحديد أدوات وأساليب تقويم تعلم الطلبة.
- إعداد مخططات التدريس وفقا للمناهج الرقمية.

وهنا تحديدا يمكن أن نلخص هذا المنهج من خلال:

التحليل ثم تصميم المنهج التدريسي، إعداد التقارير والنتائج من طرف الأستاذ ثم تنفذها عبر البرامج البيداغوجية، ثم تقويمها.

كذلك نموذج لوغان (رشيد، 2011، صفحة 153) ويتكون هذا النموذج من مجموعة من الخطوات على النحو التالي:

- مرحلة التحليل: ويتم خلالها تحليل المحتوى المعرفي المناسب والمهام التعليمية المناسبة.
- مرحلة التصميم: ويتم خلالها صياغة الأهداف التربوية بطريقة سلوكية.
- مرحلة التطوير: ويتم خلالها تحديد طرائق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة.
- مرحلة التنفيذ: ويتم خلالها تطبيق التدريس داخل الحصة الصفية.
- مرحلة التقويم: ويتم خلالها التأكد من تحقق نتاجات التعلم.

كل هذه النماذج وغيرها تقوم بتصاميم الدروس بمستو ت مختلفة وتساعد الأساتذة في التدريس، بحيث توفر استراتيجيات وطرق مناسبة لتعليم الطلبة وتقييم تجاربهم التعليمية ومن خلالها يصبح المدرس أكثر قدرة على صياغة الأهداف التربوية ومواكبة للتطورات الحياتية ويصبح أكثر قدرة ايضا على مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية التي تحيط لطالب. فاعتماد المدرس على هذه النماذج من التطبيقات الرقمية والتكنولوجية في المناهج التعليمية للفنون التشكيلية، يخلق تحول في بيئة التعلم ويدعم الثقافة المعلوماتية للطلبة ويساعد على إعدادهم وتهيئتهم لعالم موجه لتقنية. لذلك أصبح من الضروري على المدرسين الاهتمام والتركيز أكثر على تطوير كفاءاتهم الذاتية ومناهجهم التعليمية والاستعانة بمحترفين في التقنيات لتعلم وتعليم الطلبة ومواكبة التطورات التكنولوجية العالمية. من خلال مثلا تخصيص قسم كامل (لطلبة والاساتذة) للفنون الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي والنمذجة العالية والاستفادة من التقنيات الحديثة في معاهد ، وتوفير مواد ومعدات تقنية وضوئية نستطيع استغلالها في معارضنا. فإعداد جيل من الفنانين في مجال الفنون التشكيلية مزود لإمكا ت العلمية والتقنية والامكانيات الابداعية والنقدية، قادر على المساهمة في النهوض بمستوى الحركة الفنية التونسية، وتلبية احتياجات سوق العمل، وله دور في النهوض بمستوى الفنون المختلفة ويعود لنفع على كامل عناصر العملية التعليمية.

3- تنمية التفكير النقدي:

تعتبر تجارب وحركات الفن المعاصر مرجعيات في غاية الاهمية والتنوع والثراء سواء من حيث التقنيات الرقمية والتكنولوجية التي تستعين بها لخدمة العمل الفني او من حيث المواضيع والقضا الهامة التي تتناولها. والتي يمكن للمدرس استغلالها في تطوير مناهجه. فهي تجارب تعالج مواضيع حساسة ومستفزة وتطرح افكار قوية ومفاهيم عميقة. يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية لتنمية التفكير النقدي عند الطلبة والتأسيس لمواقف وأفكار معاصرة. فالمعاصرة لا تقتصر على استغلال التقنيات الحديثة ومنجزات الحاضر لتسخير العمل الفني لكنها ترتبط أيضا بقوة الفكرة وطريقة الطرح والمعالجة. وخير دليل على ذلك تجربة مارسيل دوشامب Ready –made[1] (مسعودي، 2018، صفحة 5) مع عمله " النافورة او المبولة " والذي انجزه في فترة الحداثة واعتبر من اهم اعمال الفن المعاصر.

بتالي لا يمكن فهم المعاصرة على انها التزامن مع العصر كما ورد في معجم اتيان سوريو " ترتبط المعاصرة لزمنية (بحقبة الفعل) وتدقيقا هي التزامن أي التواجد في نفس اللحظة." (Souriau, 1990, p. 474) لأنه عند التدقيق في معاني هذا المصطلح فنيا نجد ان ربط مفهوم المعاصرة لتزامنية اي لراهن يجعلنا لا نستطيع تحديد زمن المعاصرة نظرا لاختلاف الاتجاهات الفنية. ولا يمكن ايضا فهم المعاصرة على انها «معايشة للحاضر، للوجدان والسلوك والاستفادة من كل منجزات

[1] المصنوع الجاهز Ready -made هو أسلوب فني استعمله الفنان الفرنسي مارسيل دو شامب في التنصيب وهي مرحلة مفصلية في حياته حيث توجه لاستعمال سلع ومنتوجات صناعية يضيف إليها بعض الكلمات أو إمضاء مستعار في إشارة إلى أن المهم في الفن المعاصر الفكرة والمفهوم.

الحاضر العلمية والفكرية وتسخيرها في توليد عمل فني. (معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي، 2024)كما ورد في معجم المعاني الجامع بمعنى المواكبة والاستجابة لمستجدات الواقع وترجمتها في اعمال فنية. لان كل التجارب التي عايشت حاضرها استفادت منه.

ولكن يمكن فهم الفن المعاصر نه لا يرتبط لضرورة بحيز زمني وإنما هو مشروع فكري ثوري، يعبر عن مواقف فردية أو طلائعية، بتوظيف كل التفاعلات المختلفة في المجتمع (الاقتصادية، التقنية، الاجتماعية ...) واستغلال كل ما يتحه الراهن في العمل الفني لطرح أفكار قوية ومعالجتها نقد .

لهذا فان استغلال المدرس للأفكار والقضا والمفاهيم العميقة التي يطرحها الفن المعاصر في العملية التعليمية هو مواكبة ومعاصرة في حد ذاته. فعند التعمق في فهم التجارب المعاصرة من خلال تحليلها واستقرائها وتقييمها والتعويل عليها في الدروس والتمارين التطبيقية وفي ورشات العمل، يتغير نمط تفكر الطلبة وتتغير نظرتهم للأشياء من حولهم، فهي تجارب توضح للطالب كيف يمكن استخدام الفن للتواصل والتعبير والتأثير على الافكار وكيف يمكن التشكيك في الوضع الراهن وتحدي المعايير ودفع الحدود. تلهم الطالب للتفكير خارج الصندوق وتحدي الأفكار التقليدية فهي تحثه على التفكير الدائم والتساؤلات المتواصلة وتجعله قادر على إبداء رأيه (إما لقبول أو الرفض) وبلورة الأسباب المقنعة لكل راي، لتالي يصبح قادر على اتخاذ القرار وقادر على استعمال الشواهد والحجج في تقييم المواضيع وقادر على الاتيان بصيغ وأفكار جديدة.

أصبح مكان المدرس اليوم تبني منهج الفن المعاصر في تطوير أهدافه التعليمية من خلال تنمية مهارة التفكير النقدي عند الطالب وخلق أسلوب تعليمي متجدد. وذلك من خلال تشجيعه على التجديد المتواصل وحثه على المزيد من البحث والاستكشاف والتجريب والانفتاح أكثر على جميع الاختصاصات والنهل من التقنيات الحديثة من خلال الاستخدام السليم والمفيد لتكنولوجيا فالهدف في المناهج الحديثة اعداد فنانين مبدعين لا يقتصر نشاطهم على المعرفة واكتساب التقنية وانما على كيفية استغلال المعارف والتقنيات وتوظيفها. أي القدرة على تناول الوسائل والأدوات التكنولوجية والعلمية والسمعية والبصرية بشكل سليم وبطرق فعالة والقدرة على تحويل المعارف القديمة الى معارف وأفكار جديدة مواكبة للعصر يستطيع من خلالها الطالب مواجهة تحد ت القرن الواحد والعشرين.

يمكن للمدرس ان يدفع لطالب لتبني التفكير القائم على التجاوز والرفض، تجاوز المواد الادوات والافكار القديمة والكلاسيكية، تجاوز قاعات العرض النمطية، الخروج لفضاءات مفتوحة (الالتجاء للطبيعة مثلا) ، انجاز اعمال مستوحاة من فن الأرض...، الاتيان بمفاهيم جديدة، واستعمال أدوات مختلفة (من قلب الطبيعة ومن قلب الاستهلاك اليومي ...) وتجاوز الورشات الضيقة والطرق والأطر وحتى المحامل القديمة والمعتادة نحو فضاءات توفر لطالب الحرية في اختيار موضوعه ومواده. وهنا ليس تجاوز الايتيقا والقيم والأخلاق أو اختراق وانتهاك الجسد طبعا، ولكن استغلال كل ما هو مهم في هذا الفن، من فكرة وتقنية. هذا ما يثير دافعية المتعلم لتالي يصبح قادر على استخدام تفكره في تحويل المعلومات العلمية إلى معاني يستخدمها لمعالجة قضية معينة أو مشكل محدد. فلم يعد تعليم الفن قائم على تلقين المعلومات وإتقان المهارات اليدوية بل أصبح الهدف في المناهج الحالية تنمية القدرات العقلية والابتكارية الإبداعية من خلال تحسين نوعية التفكير الناقد والتأسيس لتصورات جديدة قائمة على مفاهيم عميقة وأفكار نقدية وتعبيرات متجددة.

يمكن للأستاذ كذلك ان يحث الطلبة على استخدام فن العرض الادائي (Performance Art) واستعمال التعبيرات الجسدية لمحاكاة الواقع والتعبير عن الافكار الذاتية ومعالجة قضا اجتماعية وسياسية واقتصادية ... فالتعبير الأدائي الجسدي الحر يفتح الباب أمام الطالب على أشكال وسياقات تعبيرية تثير المتلقي، وتوفر ميزة التعاون والتشارك مع الأخر.

وتجعل الطالب يدمج انواع مختلفة من الفنون (الرقص، الجرافتي، الموسيقى، الرسم، المسرح، الشعر ...) بتالي ينتج أثر فني فرجوي ذو موقف احتجاجي سلوب متحرر ومتمرد.

ايضا يمكن دعم روح المبادرة عند الطالب من خلال الدفع به للقيام بمعارض شخصية او المشاركة في معارض جماعية لأساتذة والفنانين في مختلف انحاء العالم افتراضيا وواقعيا والمشاركة في الندوات العلمية والا م الدراسية... لأنه عند دمج الطالب داخل المجموعة لإحداث التعاون مع الاخر وحثه على التفكير التشاركي والانفتاح على قي الاختصاصات الفنية والعلمية يتعزز التواصل عنده وتتحرر افكاره ويصبح الطالب قادر على تقييم التجارب وفهم الرموز والعلامات في الاعمال وله القدرة على المناقشة والحوار لتالي يتبنى موقف التجديد والتعبير الجريء والجاد.

وهكذا يمكن ان يساهم منهج الفن المعاصر بشكل كبير في تنمية التفكير النقدي عند الطلبة ويحفزهم على تجريب العديد من التقنيات والمواد واكتساب خبرات إبداعية متنوعة ومتطورة، وهو ما يدعم اختصاص الفنون التشكيلية ويساعد على تحقيق أهدافها فالتفكير الناقد يلعب دور هام في إحداث النهضة الفكرية والثقافية، ويجعل الطالب يبتعد عن التقليد وإتباع أراء الآخرين فيصبح يقدم أفكاره الخاصة ويحللها وينتقدها. فهو يحقق نتائج على المدى البعيد لأنه يشجع الطلبة في مختلف جوانب حياتهم (الدراسية، العملية، الاجتماعية) على التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم لحقائق دون البحث فيها أو استكشافها هذا ما يؤدي لتوسيع خبراتهم ويثري البنية المعرفية لديهم.

يمكن القول ان التفكير النقدي من اهم الاهداف التربوية المعاصرة خاصة وانه ينمي قدرات الطالب على التعلم الذاتي لبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة يصبح الطالب لا يتعامل مع الاشياء والمواضيع بصورة سطحية بل يتفحصها ويكتشف ويستنتج ويستدل ويبحث عن الاسباب والبدائل يصبح قادر على حل المشكلات وقادر على اتخاذ القرار ... يجعل الطالب أكثر تقبل لتنوع الثقافي ويخلق اشكال ابداعية مغايرة وذات افكار جديدة ويستطيع مجابة التطورات وهي مهارات تساعده حتى في المدى البعيد.

في هذا الإطار يوصي المؤتمر العالمي لليونسكو للتعليم العالي في القرن الحادي والعشرين والذي انعقد في ريس سنة 2006 على انه " هناك حاجة في المجتمعات المعاصرة لتطوير الاستراتيجيات التعليمية والثقافية من اجل كيد الهوية والقيم الثقافية والجمالية وتعزيز التنوع الثقافي من اجل التنمية المستدامة ". كما يوصي أيضا «على ضرورة فهم التحد ت التي يواجهها التنوع الثقافي والتي تطرحها العولمة " (الرويس، 2017، صفحة 352) وهذا يعني ضرورة اعداد جيل لهم قدرة على المواكبة والتطور فكر وتقنيا وابداعيا.

لان امتلاك الطالب القدرة على استخدام الوسائط التكنولوجية لشكل السليم والفعال وتحقيق الاستفادة التقنية والمعرفية لاعتبارها أدوات تفاعلية قابلة للنقد والتفاوض مع الاخر وتعزيز التعلم الذاتي وامتلاك القدرة على التحرر من الأفكار القديمة والتبعية الفكرية واخذ القرار وتجاوز كل ما هو مألوف والاتيان بصيغ مبتكرة ... يجعل المناهج التعلمية في الفنون التشكيلية متجددة ومواكبة للعصر.

خاتمة

يمكن القول، أن توظيف تجارب الفن المعاصر في الدروس النظرية والتجارب التطبيقية والاعتماد عليها كعنصر أساسي في المناهج التعليمية يعد عامل حاسم في تطوير مناهج الفنون التشكيلية فهي مراجع تشجع على التفكير النقدي وتعزز التنوع الثقافي وتثير التفاعل النشط وتعتمد على تعليم الطالب من خلال تحفيزه وإ رة فضوله وتمنحه فرصة الانفتاح على الأخر

والتعاون معه والاستفادة من خبراته وهذا التعاون ليس في مجال الفنون فقط بل تعاون وانفتاح على جميع الاختصاصات وتجريب العديد من التقنيات. مما يساهم في خلق توجهات تربوية وإبداعية متجددة مواكبة لتطورات العالمية.

المراجع العربية :

- ابراهيم رشيد. (2011). تصميم التدريس المشاركون في عملية التصميم نماذج تصميم التدريس. نمائية ابراهيم رشيد الاكاديمية.
- الدكتور توفيق شابو. (ديسمبر, 2017). النزعة النقدية الثقافية عند مدرسة فرانكفورت براديغمات :الانسان–الثقافة –الفن. مجلة اللغة العربية وادبها، المجلد الخامس(العدد الاول).
- الزراعي, م. م. (2016). ظاهرة الاختراق في الفن المعاصر. مجلة أوراق فلسفية، غير دورية (العدد 26), 203–226.
- بدر الصالح. (2015). المناهج الرقمية. تم الاسترداد من https://alsharifbandar.blogspot.com/2015/02/blog-post_14.html
- بدر بن عبد الرحمن الرويس. (2017). المزاوجة بين المهارات التقنية ومهارات التفكير الناقد. جامعة الملك سعود كلية التربية قسم التربية الفنية.
- بلومبرغ. (2023). فن الذكاء الاصطناعي "دال–اي " يتحول من الادهاش الى الاحتراف. الشرق اقتصاد. تم الاسترداد من https://www.bloomberg.com/news/articles/2022-08-04/dall-e-art-generator-begins-new-stage-in-ai-development
- سلوى احمد محمود رشدي. (2023). التحول الرقمي واثره في الفنون المعاصرة. مجلة العمارة والفنون والعلوم.
- شوقي بن حسن. (2020). "لمسة مميتة"سامي بن عامر ومسارات الرسم التقني . العربي الجديد.
- عبد الرحمان ابراهيم. (1995). رؤية مستقبلية في نقد وتذوق الفنون . القاهرة : مكتبة الانجو المصرية.
- عبير الشوربجي. (2024). تقنية الهولوجرام في التعليم . اكاديمية داعم للمنهج المصري.
- عصام المغامر. (2024). أفضل 9 مواقع للرسم لذكاء الإصطناعي وتصميم الصور مجا . تم الاسترداد من https://www.moghamir.com/ai-art-generators/
- م.مؤلفون. (2011). ثيودور ادرنو من النقد الى الاستطيقا مقار ت فلسفية (الإصدار الاولى). (كمال بومنير، المحرر) الجزائر: منشورات الاختلاف.
- مارك جيمنيز. (2012). الجمالية المعاصرة الاتجاهات والرها ت (الإصدار الطبعة الاولى). (كمال بومنير، المحرر) بيروت، الر ط ، الجزائر : منشورات ضفاف دار الامان منشورات الاختلاف.
- معجم المعاني الجامع. (2010). تعريف ومعنى معاصرة في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي .
- نجم الدين الدرعي. (2017). الرقمنة في الفن المعاصر. مجلة فكر الثقافية.
- هنية محمد علوان. (2022). تعرفوا على نموذج EH للتصميم التعليمي. تعليم جديد.
- هيبة مسعودي. (2018). الفن المعاصر والصناعة الثقافية. تم الاسترداد من مركز نهوض للدراسات والنشر.

المصادر الاجنبية

- Ardenne, P. (1997). l'age de l'art contemporain une histoire des arts plastique a la fin 20 siécle (éd. du regard 14). Paris.

- Benjamin, w. (1935). l'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique.
- Rauschenberg, R. (1959- 1998). Art and Technology. Récupéré sur https://www.rauschenbergfoundation.org/artist/art-and-technology-1959-98
- Souriau, E. (1990). Vocabulaire d'ésthétique. Paris : Press Universitaire de France.
- Vattimo, G. (1987). La fin de la modernite. nihilisme et hermeneutique dans la culture post-moderne. (Seuil, Éd.)

ديداكتيك المسرح في المدرسة العمومية المغربية: بين مثالية التشريع وإكراهات الواقع

Didactics of theater in Moroccan public schools between legislative idealism and real constraints

الباحثة يوسف أبوعائشة

جامعة محمد الخامس– المغرب

abouaychayoussef@gmail.com

ملخص

يستمد الفن شرعية وجوده داخل أسوار المدرسة مما يتيحه للناشئة من فرص لتطوير وتحسين القدرات الشخصية، الأمر الذي جعل الو ئق الرسمية للبلاد (الدستور، الميثاق الوطني للتربية والتكوين...) تقر همية تدريسه وتطبيقه من المستو ت الدراسية الدنيا إلى المستو ت الجامعية، غير أن قيمة المسرح لمغرب يترجمها أولا تواجده الضئيل كبنية داخل المدرسة المغربية ووضعه الاعتباري الهش والغلاف الزمني الضعيف المخصص له مقابل المواد الأخرى في مختلف المستو ت، زد على ذلك، وجود معهد جامعي عمومي واحد متخصص في المسرح لمغرب قد يطرح أسئلة كبرى حول طبيعة تصور الدولة للفن في المدرسة.

من هذا المنطلق تسعى هذه الورقة للوقوف على الهوة بين المنطلقات التشريعية للمسرح في المدرسة المغربية، وإكراهات تنزيله في الواقع سواء كغاية أو كوسيلة.

كلمات مفتاحية: ديداكتيك المسرح، المدرسة العمومية، مثالية التشريع، إكراهات الواقع.

Abstract

The legitimacy of art within the walls of the school enables young people to have opportunities to develop and improve their personal abilities, which has made the official documents of the country (the constitution, the national charter for education and training...) recognize the importance of teaching and implementing it from the lower levels of education to the university levels. However, the value of theater in Morocco is first reflected in its limited presence as a structure within the Moroccan school and its fragile and weak consideration in terms of time allocated to it compared to other subjects at various levels. Furthermore, the presence of only one public university institute specialized in theater in Morocco raises major questions about the state's conception of art in schools. From this perspective, this paper seeks to identify the gap between the legislative foundations of theater in the Moroccan school and the challenges in implementing it in reality, whether as a goal or as a means.

Keywords: Didactics of theater, public schools, legislative idealism, real constraints.

مقدمة

يندرج هذا البحث في إطار عام يزاوج بين التربية والفن في سياق مؤسساتي، حيث تعاملت المنظومات التربوية العالمية مع الفن في المدرسة بتفاوت في التصورات حسب الإمكانيات والمرجعيات والموارد... حاول بعض المهتمين لشأن التربوي (حمداوي، 2018، صفحة 5) أن يقدموا نماذج للمنظومات التربوية المتفاعلة مع المجتمع وفق علاقات التأثير والتأثر، فنجد النموذج التربوي الذي يؤثر في المجتمع ويغيره كالنموذج اليا بي، ثم المدرسة التي يغيرها المجتمع كما هو الحال لنسبة لمدارس دول العالم الثالث، فالنموذج الأخير الذي يمثل المدرسة التي تتغير بتغير المجتمع.

انطلاقا من هذا التقسيم للنماذج التربوية العالمية حاول المفكرون والأد ء العرب وضع تصورات يمكن من خلالها ضمان مسايرة التطورات الحاصلة على مستوى الحقل التربوي، بما في ذلك إدماج الفنون داخل أسوار الفصل الدراسي، عتبارها دعامة أساسية ومكون رئيس في خدمة المجتمع والفرد، خصوصا، بعد خلو المجتمعات العربية من تبعات الاستعمار، ومحاولة سيس نموذج تربوي حديث يستلهم من النموذج التربوي الغربي أهم نظر ته وتعديلها وفق طابع محلي وبخصوصيات السياق العربي الإسلامي الخاص، كتب جبران خليل جبران بهذا السياق: "إذا ما تم تثقيف الناشئة في مدارس وطنية بحتة وتلقينها العلوم والفنون للغة العربية، ينتج عن ذلك الألفة المعنوية والاستقلال النفسي" (طواق، 1983، صفحة 112)

رافق المسرح منذ نشأته الطابع المقدس، وهو طابع تربوي متياز، طالما كان يهدف إلى تطبيع الفرد والمجتمع بطابع الأفكار أو الفلسفات التي ابتدعها الفكر أو العقل الإغريقي، والذي تبنته الدولة آنذاك، وهذا ما يؤكد أن العنصر التربوي ليس طار على المسرح بل كان في صلبه منذ نشأته، ومن هذا العمق التاريخي تستمد التربية المسرحية قوتها وحضورها وأهميتها.

استمر الدور التربوي بتلازمه مع المسرح خلال الإمبراطورية الرومانية، التي شهدت نشاطا مسرحيا شكل استمرارا للمسرح الإغريقي، وإن كان مختلفا عنه شكلا ومضمو ، في العصر الروماني، كما هو معروف تراجع الاهتمام لفلسفة والعلوم نسبيا، كما تراجعت الأفكار الديمقراطية التي كانت قد نشرتها التجربة الإغريقية، وتركز اهتمام الرومان على بناء الدولة نظر وعمليا من خلال المؤسسات، ولقد كان المسرح جزءا من هذه التركيبة الفكرية السياسية الجديدة .

في بداية حقبة القرون الوسطى، منعت الكنيسة ممارسة الفن المسرحي شكاله كافة، وقامت بذلك لسببين اثنين: الأول كتدبير وقائي للمجتمع بهدف إنقاذه من المساوئ التي يمكن للمسرح أن ينقلها بحسب اعتقادهم، لكون الكنيسة كانت تنظر للمسرح كأداة مفسدة، وإلى الممثلين كأبناء الشياطين فحسب الفلسفة التي كانت سائدة في الدول الرومانية، كل من ثبتت عليه تهمة المسيحية يعدم، وكان المسرح هو المنبر الأكثر شيوعا ومشاهدة من قبل الجمهور العريض، ما يعني أنه المكان الأكثر إسهاما في تحقيق الأهداف التربوية التي أرادتها الدولة الرومانية.

وبعد انتهاء القرون الوسطى، وبزوغ فجر النهضة الأوربية التي أخرجت أور ، ومعها العالم الحديث من عتمة الجهل والتخلف، استمر الدور التربوي للمسرح مترافقا مع تطلعات الحكام والأنظمة الملكية والإقطاعية التي حكمت أورو ، ونذكر مثلا المحاولة التي أجرتها مدام "دي جينيليس" في القرن الثامن عشر، عندما أرادت أن تلقن الأطفال مبادئ الأخلاق بطريقة الكوميد القصيرة التي كانت تقدمها في المسرح التعليمي الذي أنشأته، وبوصفها مربية للأمراء الصغار، فقد لقنتهم حقائق عن الاكتشافات العظيمة بواسطة المسرحيات التي كانت تعرض عليهم في حديقة القصر .

أدرك الفلاسفة والمفكرون أهمية دمج العلم مع الفن في التربية والتعليم، لما في ذلك من تحقيق للتوازن النفسي والاجتماعي الضروري لحياة الإنسان، فقد كتب جبران خليل جبران: " إذا ما تم تثقيف الناشئة في مدارس وطنية بحته، وتلقينها العلوم والفنون للغة العربية فينتج عن ذلك الألفة المعنوية والاستقلال النفسي. "إن ما قصده جبران خليل جبران في بداية القرن العشرين، هو نفسه ما نتحدث عن اليوم لكن بتسميات مختلفة أكثر تفصيلا، وهذا ما يدل على أن الحاجة لملء الفراغ الحاصل في التربية والتعليم قديمة ومكتشفة قبل انتشار التعليم نفسه، إنها حاجة اجتماعية إنسانية تتعلق بجوهر وجود الإنسان في الحياة.

يقول "جان لوك" الذي عاش في القرن السابع عشر أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء، وكذلك رأى الكاتب الفرنسي "جان جاك روسو" ضرورة إعطاء الطفل حريته المطلقة للتعبير عن نزعاته الطبيعية، وعلى الرغم من مرور الزمن وتغير المفاهيم التربوية والاجتماعية، واختلاف المدارس، والأنظمة، والأفكار التربوية في مقاربتها للعملية التربوية داخل المدرسة، لا تزال هذه القاعدة بتة لم يغيرها تقدم، ولا تطور، ولا عولمة.

تعود إرهاصات الارتباط بين السياق التربوي والمسرح في المغرب إلى القرن السابع عشر في عهد المولى الرشيد ابن مؤسس الدولة العلوية، من خلال الشكل الفرجوي (سلطان الطلبة)، حيث استمر احياؤه بشكل راتب في المغرب إلى ما بعد منتصف القرن الماضي، حيث بدأ الاحتفال بسلطان الطلبة من مدينة فاس، حيث يحكى أن المولى الرشيد قد انخرط في الفعل المسرحي، حينما التحم بطلبة القرويين وشاركهم طقوس الاحتفال بسلطان الطلبة.

ومن بين العروض المسرحية التي تبث عرضها إ ن الاستعمار في سياق مدرسي، سنة 1923 مسرحية (صلاح الدين الأيوبي) من طرف قدماء نوية إدريس الأول الإسلامية بفاس، غير أن إدراج المسرح فعليا لمنظومة المغربية المدرسية كان في الموسم الدراسي (1988–1989)، لموازاة مع ظهور المدرسة الحديثة التي كانت تختتم السنة الدراسية بحفلات تتخللها أنشطة فنية (عروض مسرحية، لوحات تعبيرية...).

يستمد المسرح في السياق المدرسي قيمته من الو ئق الرسمية المؤطرة لوجوده ولطرق تلقينه، حيث تحاول هذه الورقة الوقوف على المصادر الرسمية للمسرح في المنظومة التربوية، ثم تقصي الدوافع والإكراهات البنيوية والمادية والبشرية... التي تواجه هذا الفن ومدى حضوره وغيابه في الوسط الدراسي.

أولا: المرجعية القانونية للمسرح في الوسط المدرسي

أوصى المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم في دورته الأولى المنعقدة عام 1970، نتهاج سياسة تربوية عربية تسهم في جعل المسرح المدرسي يلعب دورا رزا في العملية التربوية بحيث يصبح جزءا من حياة التلميذ، ولتحقيق ذلك فقد أوصى المؤتمرون نشاء مسرح بسيط في كل مدرسة وتزويد المكتبة المدرسية بكتب مسرحية، وتكوين فرق مسرحية تقدم عروضا مسرحية في مواسم متعددة تحت إشراف مدرب خاص، وتخصيص جوائز تشجيعية لهذه الفرق. ولابد من الإشارة هنا إلى أن العديد من الدول الأوربية، والأمريكية بدأت منذ الخمسينيات تقريبا ستخدام المسرح في التعليم كمادة منهجية مستقلة لتنمية قدرات التلاميذ في التعبير عن أنفسهم، وبوصفه وسيلة أيضا حية لتدريس بعض المناهج المدرسية الأخرى.

ينص الفصل 33 من الدستور المغربي عتباره أسمى وثيقة رسمية لبلاد على أهمية الفن في الحياة العامة، حيث يحث السلطات العمومية على اتخاذ التدابير الملائمة لتحقيق ما يلي:

- توسيع وتعميم مشاركة الشباب في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية للبلاد.
- مساعدة الشباب على الاندماج في الحياة النشيطة والجمعوية وتقديم المساعدة لأولئك الذين تعترضهم صعوبة في التكيف المدرسي أو الاجتماعي أو المهني.
- تيسير ولوج الشباب للثقافة والعلم والتكنولوجيا والفن والر ضة والأنشطة. (الدستور، 2011)

في حين يعترف الميثاق الوطني للتربية والتكوين عتباره وثيقة رسمية تعنى بتوجيه المنظومة التربوية كملها لدور المحوري للمسرح داخل المدارس، بشكل لا يدع شكا على أهميته وقيمته الاعتبارية إلى جانب قي الفنون والأشكال الثقافية، حيث نصت المادة 48 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين على "التعاون لتنظيم أنشطة تربوية وتكوينية كتجريب منتجات أو خدمات أو تجهيزات أو طرائق تكنولوجية أو إبداع وعرض أعمال مسرحية أو موسيقية أو تشكيلية أو إلى غير ذلك"

في حين حاولت المادة 131 من نفس الوثيقة أن تؤكد على أهمية المسرح إلى جانب اعتباره مكو من مكو ت محور التربية الفنية مع مكوني التربية التشكيلية والموسيقى، كنشاط مواز لتدريس المواد الأخرى، تنص المادة المذكورة على الآتي:

«تعد التربية البدنية والر ضة والأنشطة الموازية مجالا حيو وإلزاميا في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، وتشمل على دراسات وأنشطة تسهم في النمو الجسمي والتفتح الثقافي والفكري للمتعلم»

تثبت المراجع المهتمة لمسرح داخل المدرسة أنه أدرج في المقررات المدرسية الابتدائية المغربية خلال السنة الدراسية 1988/1987، وقد جاء هذا الإدراج متزامنا مع التعديلات التي خضعت لها البرامج التعليمية ببلاد سنة 1985، حيث اعتمد في هذه التعديلات مبدأ التعليم الأساسي، الذي تصبح بموجبه الفترة الدراسية لابتدائي ست سنوات، والسنوات الست هاته تعتمد منهجيا حتى نهاية المرحلة الإعدادية ذات ثلاث سنوات حسب هذا التعديل، ومن ثم فإن الاهتمام بر مج المسرح المدرسي سيجد صداه في قي السنوات الأخرى، كما أن هذا التعديل يستجيب لمطلب تقرير إستراتيجية التربية العربية الذي يعكس جهود مؤتمرات المنظمة العربية للثقافة والتربية من أجل الأخذ لمفاهيم الحديثة في مجال علوم التربية، وتزامن هذا الإدراج ببلاد ، مع فتح المعهد العالي للتنشيط الدراسي من قبل وزارة الشؤون الثقافية، الأمر الذي يفرض مواصلة الاهتمام بنشاط المسرح المدرسي حتى نهاية المرحلة الثانوية، أي السنة الثالثة من التعليم الثانوي (قسم الباكالور)، مع ضرورة التنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الشؤون الثقافية حتى يجد مثل هذا الإحداث منفتحا لممارسي النشاط المسرحي لمدرسة المغربية في مراحلها الثلاث: الابتدائي، والإعدادية والثانوي (اكويندي، 1989، صفحة 10)

لعب انتقال منظومة التربية والتعليم إلى البعد المؤسساتي سنة 1991 دورا محور في ترسيخ ثقافة المسرح داخل المدرسة من حيث التعريف به في أوساط التلاميذ والممارسين والإداريين، حيث سست اللجنة الوطنية للمسرح المدرسي عتبارها إطارا مؤسساتيا وطنيا، سيهتم بتطوير المسرح المدرسي وتفعيله، وترجمته نظر وواقعيا داخل فضاء المؤسسة التربوية المغربية.

وفي سنة 1993، سينظم المهرجان الوطني الأول للمسرح المدرسي في نيابة سيدي عثمان لدار البيضاء، وذلك بمشاركة ثمان تعاونيات مدرسية تمثل كل واحدة منها جهة من الجهات السبع، لإضافة إلى تعاونيات فرع النيابة المحتضنة، ولابد

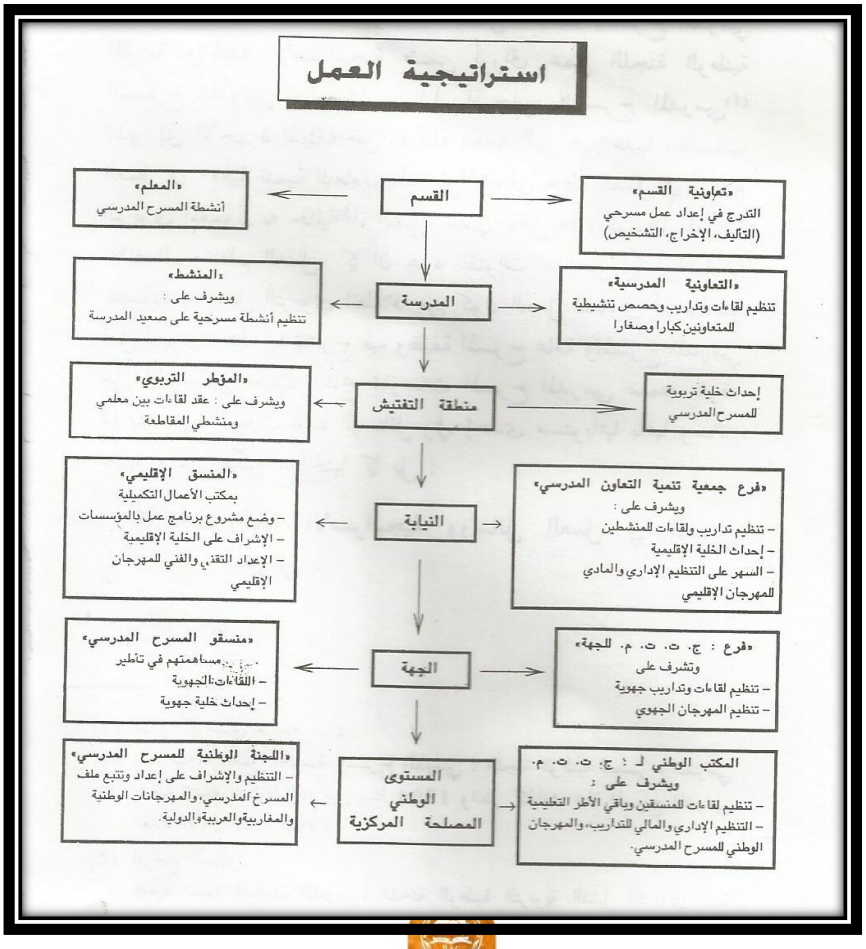
من الإشارة إلى أن انعقاد هذا المهرجان سبقته تصفيات محلية، وإقليمية، وجهوية لمختلف نيا ت، وجهات المملكة، ومازالت المهرجا ت الوطنية المتعلقة لمسرح المدرسي متوالية إلى يومنا هذا.

نظمت وزارة التربية الوطنية المهرجان الوطني الثامن للمسرح المدرسي للتعاونيات المدرسية سنة 2007 مابين 16و27 ماي، بمدينة الجديدة، تحت شعار "المسرح المدرسي دعامة أساسية للارتقاء لجودة"، بينما نظمت المهرجا ت السابقة في كل من الدار البيضاء، وفاس، ومراكش، والعيون، وأكادير، وآسفي، وطنجة، وتلتها ندوات وورشات للتكوين، والنقد، والتنظير، والتوجيه، أو التي خرجت بمجموعة من الاقتراحات والتوجيهات قدمت للقطاع الوزاري المعني لمسرح المدرسي وجمعيات التعاون المدرسي. (حمداوي، مسرح الأطفال بالمغرب، 2009، صفحة 53)

يحيل المسرح المدرسي على تقاطعات مع مفاهيم أخرى تقترب من معناه أو تعيد صياغة هذا المعنى في ارتباطه بمن يتوجه إليه، وفي قصدية فعله المباشر الذي يؤدي هو الآخر إلى أهدافه، فإن هذه القصدية في الأهداف تفترض التحقق والإنجاز، بما يعني قابليتها للتنفيذ عتبار دلالات المفهوم وإجراءات الأهداف المحددة، ما دام القصد منها هو التنفيذ، و لا يمكن لهذه الإجراءات أن تتم إلا وفق وسائل ترتبط لمسرح المدرسي (اكويندي، 1989، صفحة 83)

يقول عقا أمهاوش، أنه ينبغي تعيين منسقين لتأطير هذه العملية من أولها إلى آخرها، أي بعبارة أخرى يسهرون على تنظيم أ م إخبارية و تكوينية لفائدة المنشطين و تلقينهم ثقافة مسرحية، وتدريبهم على كيفية كتابة نصوص مسرحية، وعلى تقنيات الإخراج و طرق التعامل مع الممثلين على الخشبة. (أمهاوش، 2009، صفحة 47)

كما تقترح بطاقة العمل الخاصة لمسرح المدرسي استراتيجية عمل بين أوراق عمل اللجنة الوطنية للمسرح المدرسي، والواردة لدليل المرجعي للمسرح المدرسي، حيث تشير إلى الأجهزة المنبثقة عن الهيكلة العامة، التي هي عليها تنظيمات العمل في جمعية تنمية التعاون المدرسي، الشيء الذي جعل هذه الوسائل قنوات للاتصال وتنظيم العمل (اكويندي، 1989، صفحة 83)، و جاءت استراتيجية العمل المتعلقة لمسرح المدرسي كالتالي:



الخطة الإستراتيجية للعمل لمسرح المدرسي.

وتعتبر الوسائل في المسرح المدرسي، تلك الأدوات الميسرة للعمل، ما يجعل الأمر يلزم المتدخل بهذا الشأن إحاطة تفوق الإلمام لتقنية المسرحية، بل يتجاوز الأمر ذلك، ليصل إلى المنهجية المرتبطة أساسا بديداكتيك المسرح المدرسي.

ويعتبر المنهاج الدراسي وسيلة لتنفيذ مقتضيات المسرح المدرسي مادام مادة دراسية، يتضمنها هذا المنهاج و يحملها في تصوره العام شأنها في ذلك شأن قي المواد الدراسية الأخرى، ز دة على كون المسرح المدرسي يمكنه أن يلعب دور التقنيات البيداغوجية في تدريس هذه المواد لتقاطعه معها في أكثر من مستوى، وفي هذا المنحى يصبح المسرح المدرسي وسيلة تعليمية، إلا أن الغاية منه في المنهاج الدراسي الخاص به لا يحتمل إلا كونه غاية، أي أنه يدرج هدف التعلم و التعليم، و من ثمة يتجاوز هذا البعد ويطرح كمادة دراسية بل كوحدة ديداكتيكية متكاملة الأبعاد، أي أنه يتضمن المادة الدراسية و يرقى بها تدريسيا، و منهجيا، و يدعمها بما سيستلهمه من المواد والوحدات الدراسية المتجاورة معه في نفس المنهاج الدراسي، بحيث يعتبر غاية ووسيلة في نفس الآن، لامتلاكه تصوره المنهجي في التدريس و إسعافه على تبسيط المعطيات المعرفية، والمهارية، و الوجدانية، للوحدات الدراسية الأخرى، أي أنه يمثل وحدة الخبرة الإنسانية في شموليتها و يعطيها في صورها العلمية، و القابلة للتطبيق و الإنجاز، الشيء الذي يؤهلها للعب الدور البيداغوجي و التربوي، ليس على المستوى المعرفي فقط، بل و القيمي كذلك، وهذا متأت من تماسك وحدته من المنظور الديداكتيكي الصرف.

ثانيا: إكراهات تنزيل المسرح في المدارس العمومية المغربية

يقترح المنهاج الدراسي لسنوات التعليم الابتدائي بر مجا مفصلا للمسرح داخل مادة التربية الفنية، انطلاقا من السنة الأولى من التعليم الابتدائي، حيث تشتغل مادة التربية الفنية، على توفير فضاءات لممارسة أنشطة التفتح الفني من خلال التفاعل مع المواد والأشكال والأدوات ولإنجاز أعمال ومشاريع، فردية وجماعية مع الأقران، يغلب عليها الطابع العملي والتجريبي، في هذا الاتجاه التربوي، الهادف إلى تجديد أنشطة التربية الفنية، عملت مستجدات منهاج هذه المادة على إعادة النظر في بنيتها، التي أصبحت تتضمن ثلاثة مكو ت فنية، ذات وظائف تربوية تستجيب لحاجات النمو في شخصية المتعلم، فإضافة إلى مكوني التربية التشكيلية والموسيقى نجد مكون المسرح كمكمل لأضلع مثلث التربية الفنية والذي تتحدد أهدافها وفق البر مج المتعلق لسنة الأولى ابتدائي:

الوحدات	الأسابيع	التشكيل	الموسيقى	المسرح
	1	تقويم تشخيص ودعم استدراكي		
1 الأسرة	2 (الدرس 1)	التشكيل باعتماد مواد لينة (عجين ـ طين) (العجين الملون)	الاستماع إلى أصوات من المحيط المباشر والتعرف عليها (الحيوانات أصوات)	التعبير بتوظيف : التسخين الصوتي والحركي (ألعب أدوارا)
	3 (الدرس 2)	التشكيل باعتماد مواد لينة (خيوط وألياف) (التشكيل بالخيوط)	محاكاة أصوات من المحيط المباشر (نغم وإنشاد)	التعبير بتوظيف التنفس العميق والطبيعي (الاسترخاء وإزالة التوتر العصبي والعضلي) (منافع الرياضة)
	4 (الدرس 3)	التخطيط باعتماد الخط المستقيم والمنحنى (من الفريشة إلى التخطيط)	الاستماع لنشيد قصير وبسيط (البيغاء)	التعبير بإيقاظ الحواس (النظر - السمع - اللمس) (منافع الاسترخاء)
	5 (الدرس 4)	التخطيط باعتماد التجاور والتشابك (هندسة البيت)	الاستماع لنشيد قصير مع المصاحبة بالنبض (نشيد : بابا و ماما)	التنفس والاسترخاء أفرح مع أصدقائي
	6	تقويم ودعم الوحدة 1		
2 المدرسة	7 (الدرس 5)	التخطيط باعتماد الخط : العمودي - الأفقي-المائل (أرسم دفتري)	النشيد الوطني (1) : تعرف وترديد (نغني للعلم)	التعبير بتوظيف الصوت : التنغيم (تحية العلم)
	8 (الدرس 6)	التخطيط باعتماد الخط : الوحيد - المتكرر - المتعدد (علم بلادي)	النشيد الوطني (2) : حفظ مع المصاحبة بالنبض (نغني للوطن)	تعرف أنواع الأصوات : الترنيم (أعبر عن النصر)
	9 (الدرس 7)	التخطيط باعتماد الخط : المتجاور ـ المتشابك - المنكسر (أرسم التاج)	محاكاة آلات إيقاعية (الإيداع للوطن)	تعرف أنواع الأصوات (قسم المسيرة)
	10 (الدرس 8)	الرسم باعتماد : مواد تترك الأثر (طباشير - أقلام) (أشكل بخطوط)	النشيد الوطني (ج4) حفظ بالنقر على الطاولة (أغني للعيد)	تشخيص مواقف الحماس (شعار الوطن)
	11	تقويم ودعم الوحدة 2		
3 الهندام و النظافة	12 (الدرس 9)	التشكيل باعتماد مواد عضوية (الوحة من الطبيعة)	الاستماع لأصوات من الطبيعة والتمييز بينها (صوت الشلال)	التعبير بالحوار الفردي/مونولوج (الحوار الفردي)
	13 (الدرس 10)	التشكيل باعتماد الملمس Texture (ملمس من الحصى)	محاكاة أصوات من الطبيعة (صوت الريح)	التعبير بتوظيف الحوار الثنائي/الحوارية (نتواصل بالحوار)
	14 (الدرس 11)	التشكيل المسطح بأوراق الأشجار/نباتات (سطوح الفنان)	التعرف على صنف الآلات الإيقاعية (آلات من بلادي)	التعبير بتوظيف الحوار المقنن (الفارس الشجاع)
	15 (الدرس 12)	التشكيل باعتماد بقايا (بذور الفرع)	الاستماع لنشيد قصير من المجال مع النبض (نشيد : واحد اثنان)	تشخيص مواقف الوصف والإعجاب (الدمية العجيبة)
	16	تقويم ودعم الوحدة 3		
	17	دعم ونهاية الأسدس 1		

الوحدات	الأسابيع	التشكيل	الموسيقى	المسرح
4 الحي و الدوار	18 (الدرس 13)	التشكيل باعتماد الأشكال الهندسية المربع ـ المثلث ـ الدائرة (منزل بالأشكال)	التمييز بين الصوتين : الحاد والصدى (الإدراك السمعي بالألعاب) (لعب موسيقية)	التعبير بتوظيف : الحركة العمودية والأفقية (قائدة الرياضة)
	19 (الدرس 14)	التسطيح - التجسيم (العنبه الدائري)	تعرف الصوت الطويل والصوت القصير (رنين الهاتف)	التعبير بتوظيف : الحركة المنحنية والمنكسرة والدائرية (ألعب مع أصدقائي)
	20 (الدرس 15)	الألياف (أشكل بالبلاستيك)	محاكاة أصوات آلات صناعية تقليدية وعصرية (الصناعة والإنسان)	الارتجال المقنن والحر (ألعب دور رائد الفضاء)
	21 (الدرس 16)	البلاستيك مواد شفافة وغير شفافة (أشكل بالنفايات)	نشيد من المجال (نشيد : قريتنا)	تشخيص مواقف بالتقليد والمحاكاة (لعبة الدمى)
	22	تقويم ودعم الوحدة 4		
5 البيئة و الطبيعة	23 (الدرس 17)	الرسم باعتماد الألوان الأولية الأساسية (عباد الشمس)	آلات موسيقية وترية مصنوعة يدويا (آلات وترية مغربية)	التعبير بتوظيف : الحركة العمودية والأفقية والمنحنية و المنكسرة والدائرية (ألعب دور الشجرة)
	24 (الدرس 18)	الألوان الثانوية (عناصر من الطبيعة)	آلات موسيقية إيقاعية مصنوعة يدويا (آلات إيقاعية مغربية)	الارتجال المقنن والحر (ألعب دور حورية البحر)
	25 (الدرس 19)	الصباغة باعتماد الصباغة المائية (اليرقة الملونة)	آلات موسيقية هوائية مصنوعة يدويا (آلات هوائية مغربية)	التعبير عن مواقف مختلفة في حوارات (ألعب دور المحامي)
	26 (الدرس 20)	الالصاق باعتماد أوراق ملونة (أصنع قلبا)	أداء نشيد بصوت قوي وضعيف (نشيد : ألوان الورد)	التعبير عن مواقف مختلفة في حوار مرتجل (مسرحية ليلى والذئب)
	27	تقويم ودعم الوحدة 5		
6 الهندام و النظافة	28 (الدرس 21)	التخطيط والتشكيل والتلوين باعتماد: الألوان الفاتحة والغامقة (البالونات الطائرة)	ألعاب إيقاعية باستثمار مفاهيم موسيقية (ألعب على إيقاع الموسيقى)	التعبير عن مواقف بحركات ميمية (ألعب دور البهلوان)
	29 (الدرس 22)	الرسم باعتماد : الأقلام الملونة والبدية (أشكل بالألوان)	تعرف نماذج موسيقية محلية (أجواق نسائية مغربية)	التعبير عن موقف في حوار جماعي (ألعب دور الساحر)
	30 (الدرس 23)	الصباغة المائية الشفافة aquarelle والإسفنج (التشكيل بالصباغة)	تعرف آلات إيقاعية محلية من المحيط المباشر (آلات إيقاعية)	التعبير عن مواقف باللفظ والحركة (الفارس الشجاع)
	31 (الدرس 24)	تقنيات مركبة بمواد مختلفة : رسم ـ صباغة ـ إلصاق (أشكل بالكرتون)	أداء نشيد بسيط وقصير من المجال (نشيد : هيا نلعب)	التعبير عن مواقف بحوار ثنائي (مسرحية من إبداعي)
	32	تقويم ودعم الوحدة 6 = التقنيات المركبة : رسم و صباغة و إلصاق		
	33	تقويم ودعم سنوي		
	34	اجراءات نهاية السنة الدراسية		

يقترح المنهاج المتعلق لسنة الأولى ابتدائي بر مجا مفصلا للتربية الفنية انطلاقا من مكو تها الثلاثة، ومن خلال الوحدات المدرجة والمهارات المراد تقويتها لدى التلميذ داخل حيز زمني مسطر حكام من لدن واضعيه، ما يعطي معه انطباعا أن تلقين المسرح كغاية و كمكون مستقل عن قي المواد وبنفس القيمة الاعتبارية للمواد الأخرى، أو تلقين المواد الأخرى عبر المسرح ليكون وسيلة ديداكتيكية، يشكل مركز اهتمام لدى القيميين على المسرح داخل المدارس المغربية، حيث تي المنهاج بهذه الشاكلة الإيجابية ليكمل الصورة المثالية التي شكلتها الو ئق الرسمية المتعلقة لمسرح كما رأينا سلفا (المواثيق الدولية، الدستور، الميثاق الوطني للتربية والتكوين). (مؤلفين، 2019، صفحة 34)

انطلاقا من هذا الشكل المثالي للتوجيهات الرسمية المتعلقة لمسرح كمكون أساس من مكو ت التربية الفنية، يبقى لواقع الممارسة سلطة الحسم في القيمة التي يحظى بها المسرح في المجتمع المغربي عموما، وفي المدرسة على الخصوص، حيث سنسوق أهم الملاحظات التي تحد نوعا ما من مثالية التشريع والو ئق التوجيهية للمسرح، ومن بين أهم هذه الملاحظات:

غياب تصور نسقي موحد حول المسرح في الأسلاك التعليمية لمغرب على اختلاف مستو تها (ابتدائي، نوي إعدادي، نوي هيلي، جامعي).

لنسبة للتعليم الابتدائي يندرج المسرح في إطار مشترك (قطب التربية الفنية) بجل مكو تها (التربية التشكيلية، الموسيقى، المسرح) الأمر الذي يبقي هذه المكو ت الثلاثة قاصرة على دية دورها المرجو منها وهي مجتمعة، ما يضع الأستاذ والتلميذ في ارتباك عملي بين المكو ت الثلاث.

فيما يخص مستوى التعليم الثانوي الإعدادي، يقتصر حضور المسرح فيها على بعض النصوص الأدبية على قلتها داخل مادة من المواد الأخرى (مادة اللغة العربية).

أما فيما يخص مستوى التعليم الثانوي التأهيلي، يتم تدريس المسرح عبر بعض المؤلفات دائما في إطار مادة اللغة العربية، رغم أن بعض التجارب المسرحية المعاصرة في إطار التجريب وسلطته على مستوى التنظير والممارسة انسلخت عن النص الأدبي معلنة قطيعة مع التقاليد المسرحية التقليدية التي عمرت لزمن طويل في الساحة الفنية، ما يجعل ارتباط المسرح في جل المستو ت لأدب أمرا متجاوزا.

كما يظهر التعليم الجامعي بدوره ضعف تواجد المسرح والثقافة المسرحية لوسط الدراسي حتى في أعلى المستو ت التعليمية، ما يؤكد هذا التوجه هو توفر المغرب على معهد واحد متخصص في الفنون المسرحية بع للتعليم العالي بمدينة الر ط، المعهد العالي للفن المسرحي والتنشيط الثقافي ISADAC.

هذا الشح على مستوى المعاهد المتخصصة جامعيا في المسرح سينعكس لسلب على حضور المسرح لمدرسة، لقلة الخريجين المتخصصين في المسرح، المفروض أنهم أساتذة المسرح المستقبليين، الذين سيتحملون تدريس هذه المادة الحيوية المتعددة الأهداف (حسية، حركية، وجدانية...) في المدارس المغربية.

تتظافر عوامل أخرى لتؤثر على حضور المسرح في المدرسة العمومية المغربية، منها ما يتعلق لموارد البشرية، حيث يلعب نقص دراية الأساتذة بتقنيات المسرح وقلة التكوين المستمر، هيك عن عامل عدم كفاية الغلاف الزمني المحدد للمواد الدراسية، ومنها ما هو متعلق لبنية التحتية للمدارس، فكما رأينا من خلال توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALESCO أن الدول الأعضاء ملزمة نشاء مسرح بسيط في كل مدرسة، وتزويد المكتبة المدرسية بكتب مسرحية، الأمر الذي يبقى در الحدوث على مستوى المدارس العمومية، سواء الحضرية منها أو القروية.

ومن بين النقاط المهمة في نظر والتي من شأنها مساعدة المسرح على التواجد في المدارس المغربية، هو انفتاح المدرسة على الوسط والفرق المسرحية الخاصة لنشر الثقافة المسرحية شرط ملاءمة عروضها مع الضوابط والأبعاد التربوية المتعارف

عليها، هذا الانفتاح سيجعل التلميذ يتعرف على الفن المسرحي وتقنياته ومجالاته، وربما مزاولته مستقبلا، فما أحوج المجتمع لأفراد بنزعة فنية مسرحية.

خاتمة

يعكس اهتمام الدولة لفن وتلقينه في المدارس إيمانها الراسخ بقيمته ليس كهواية أو نشاط موازٍ لمواد أخرى، وإنما كمسار من مسارات التنمية، ومجالا خصبا للاستثمار، حيث طورت الدول الرائدة في العالم على المستوى التربوي رؤاها للمسرح من مادة مدرسية إلى مدخل للصناعة الثقافية، فكما هو معلوم، يجمع العرض المسرحي بين الكثير من التخصصات (الفنان المسرحي، المؤلف، مهندس الصوت، السينوغراف، النجار، الحداد، الأنفوغراف...) كل هذه التخصصات هي فرص عمل يخلقها المسرح، و لتالي، أصبح المسرح ضرورة لا غنى عنها داخل أسوار المدرسة بمثالية الو ئق الرسمية التي ينبغي أن توازيها صرامة التعاطي مع هذا الفن الدينامي في واقع الممارسة، الأمر الذي يتطلب انكبا جماعيا لكافة مكو ت المنظومة التربوية.

المراجع

- اكويندي، س. (1989). المسرح المدرسي. آسفي: جمعية التعاون المسرحي.
- الدستور. (2011). ظهير شريف رقم 91-1-11 صادر في 27 شعبان 1432 .
- أمهاوش،ع. (2009). المسرح المدرسي ودعم الفعل التربوي لمؤسسات التعليمية.
- جميل حمداوي. (2018). البيداغوجيا الإبداعية. الر ط.
- حمداوي، ج. (2009). مسرح الأطفال لمغرب. الناظور: مطبعة المقدم.
- طواق، ج. (1983). جبران الأديب المعلم في كتاب النبي. (د. ا. الشرقية, Éd.) بيروت.
- مؤلفين، م. (2019). عالم التربية الفنية دليل الأستاذة والأستاذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي. الر ط: أديسوفت.

Le statut de la référence artistique contemporaine dans la didactique des arts

منزلة المرجع الفني المعاصر في تعلميّة الفنون

Habib ZOUINEKH
Maître de conférences
Institut Supérieur des Arts et Métiers de Gabès
Université de Gabès/ Tunisie
habibzouinekh@gmail.com

Abstract
L'évaluation de l'expérience d'enseignement académique révèle de nombreuses observations critiques sur la nature de l'emploi de la référence artistique contemporaine dans le processus d'apprentissage. Ceci pour plusieurs raisons, dont la plupart semble liées au manque de compréhension de la profondeur de la dimension transgressive dans l'art contemporain, et au manque de la conception des significations de la démocratisation et la conceptualisation qui forme la spécificité de son aspect intellectuel, culturel et créatif. En effet, utiliser l'art contemporain comme référence artistique permet de créer de nouveaux conceptions pédagogiques qui poussent l'étudiant à découvrir, rechercher, s'efforcer de consolider l'expérience artistique, d'enrichir les méthodes de pensée critique, d'analyse, d'expérimentation et de construction cognitive. Cela nécessite la mise en place d'une approche didactique qui bénéficie d'un ensemble de théories pédagogiques et emploi l'expérience personnelle pour la recherche de perceptions compatibles entre théorie et pratique.
Il est important ici de souligner la nécessité de réfléchir à des systèmes de pédagogie renouvelés qui visent à pousser l'étudiant à établir un autoprogramme qui bénéfice de la spécificité des contextes créatifs, intellectuels et critiques dans l'art contemporain, et acquérir un esprit d'analyse. C'est une vision analytique capable de créer un style artistique inattendue et une compréhension claire de la problématique théorique et de la manière de la présenter dans les différentes étapes de la création d'une œuvre d'art. Dans tout cela, l'enseignant aide l'étudiant à découvrir ces systèmes et ces relations, génère des idées et développe le processus de compréhension, mais il n'est pas la raison principale de tout cela.

الملخص
تكشف المعاينة والتقييم في تجربة التدريس الأكاديمي عن ملاحظات نقدية عديدة حول طبيعة توظيف المرجع الفني المعاصر في العملية التعلمية، وذلك لعدة أسباب يبدو أن أغلبها يرتبط بعدم فهم عمق البعد الاختراقي في ذلك الفن، وعدم تمثّل معاني الدمقرطة والمفهمة التي تبلور خصوصية سياقه الفكري والثقافي والابداعي. والحال أن توظيف الفن المعاصر كمرجع فني يمكّن من خلق تصورات بيداغوجية جديدة تدفع الطالب للاكتشاف والبحث والسعي لتأصيل التجربة الفنية واثراء طرق التفكير النقدي والتحليل والتجريب والبناء المعرفي، وهو ما يشترط تأسيس منهج ديداكتيكي يستفيد من جملة النظريات البيداغوجية ويوظف التجربة الذاتية في البحث عن تصورات توائم بين النظرية والتطبيق.
من المهم هنا التأكيد على ضرورة التفكير في أنساق من البيداغوجيا المجددة التي تهدف إلى دفع الطالب لتأسيس منهج ذاتي في كيفية الاستفادة من خصوصية السياقات الإبداعية والفكرية والنقدية في الفن المعاصر واكتساب رؤية تحليلية قادرة على خلق أسلوب فني لا مسبوق وإدراك واضح للمسألة النظرية وكيفية حضورها في مختلف مراحل انشائية العمل الفني. والمدرس في كل ذلك يساعد الطالب في اكتشاف تلك الأنظمة والعلاقات، ويولّد الأفكار وينمي عمليّة الاستيعاب، غير أنّه لا يعدّ السبب الرئيس في ذلك كله.

Introduction

Pourquoi pose-t-on aujourd'hui, dans le cadre de la pédagogie de l'art, la question de la référence artistique contemporaine ? Est-ce parce que l'examen et l'évaluation de l'expérience d'enseignement universitaire révèlent de nombreuses observations critiques sur la nature de l'utilisation de cette référence dans le processus d'apprentissage ? Ou est-ce parce que ces observations portent précisément sur le problème de la réception cognitive chez les étudiants des instituts d'Art en Tunisie aujourd'hui. Etant donné, que l'on peut dire en général, qu'il existe un avis partagé parmi un bon nombre d'étudiants qui considèrent les expériences de l'art contemporain comme anti-art, vidées d'esthétique et dépourvues de la créativité originale.

Il ne fait aucun doute que l'enseignement de l'art contemporain, à différents niveaux au sein du système LMD, en licence et en mastère de recherche en arts visuels, a participé à réduire l'écart dans l'appréciation cognitive et la compréhension du contenu conceptuel et créatif qui constitue la structure de cet art. Cependant, l'expérience d'enseignement révèle encore un écœurement perceptible, chez certains étudiants, et peut-être même chez certains enseignants[1], qui exprime une incompréhension de la philosophie du concept de la transgression dans cet art, et ne sont pas conscient des significations de la démocratisation et de la conceptualisation qui identifient la spécificité de son contexte intellectuel, culturel et créatif.

Cela n'est pas surprenant à la lumière d'une expérience pédagogique dans l'enseignement des arts en Tunisie qui peut être considérée comme récente, par rapport à ses pareilles dans les pays européens par exemple. Cette pédagogie récente est souvent orientée vers l'art moderne comme référence pour un exploit dialectique direct. Ceci n'est pas surprenant à cause de la confusion visuelle et perceptuelle provoquée par la crise de l'art contemporain en déstabilisant les modes d'expositions au sein d'une forme de transgression choquante, provocante et considérée comme anti-art et anti-culture. Sans oublier que de nombreuses expériences artistiques actuelles ont approfondi ce débat, qui a provoqué beaucoup de rejets, de désapprobations et de scepticisme même dans les cercles occidentaux eux-mêmes.

Face à ce problème pédagogique, il faut d'abord noter qu'on part d'observations générales dans le cadre du processus d'évaluation diagnostique qu'on mène à la fin de chaque programme d'études, afin d'évaluer le plan de travail programmé au début de l'année universitaire. Ces observations ne peuvent jamais être exhaustives et elles ne sont pas destinées à être généralisées. On veut plutôt adopter ces observations comme un moyen de soulever une question pédagogique qui nous semble importante en renvoyant à la question du renouvellement pédagogique. Cela est au sein de la conception de recherche qui mise sur l'ouverture aux développements techniques actuels, les valorisant, puis les extrapolant et les employant afin de construire des perceptions éducatives qui franchissent l'ordinaire.

1- L'image de l'Art contemporain dans la réception cognitive de l'étudiant

On ne considère pas que l'expérience pédagogique soit distincte des recherches scientifiques et artistiques. L'enseignant, dans le domaine de l'art, doit considérer l'acte éducatif comme un processus de réflexion issu de recherches parallèles selon trois niveaux ; le premier est scientifique, dans le cadre des théories de l'art, le second est didactique dans le cadre de la formation pédagogique, et le troisième est artistique, dans le cadre de l'expérience artistique personnelle.

[1] - La situation éducative dans l'expérience d'enseignement de nombreux enseignants est souvent basée sur la formulation de projets artistiques en se référant à des œuvres ou mouvements de l'art moderne. C'est une pédagogie qui révèle un choix didactique qui repose sur l'idée de l'esthétique en tant que recherche intellectuelle et philosophique structurellement employable dans des exercices de pratique artistique et de lecture poïétique. Si on fait cette remarque, ce n'est pas pour désigner un défaut ou une croyance en l'absence d'un effort de recherche évaluable, riche et approfondie, mais on se contente de signaler une absence notable de l'utilisation de modèles techniques et de visions artistiques, créatives nouvelles et innovantes présentées dans les expériences de l'art contemporain et actuel suivant des modes technologiques et communicatives jamais vu.

L'expérience d'enseignement est produite à partir de l'interaction de ces trois éléments et de leur intersection dans les enjeux pédagogiques observés, afin de bénéficier des résultats de la recherche aux niveaux scientifique et technique et de les utiliser pour valoriser la recherche pédagogique et la formation de conceptions didactiques ouvertes aux développements techniques et académiques. L'enseignant tient à ce que ces conceptions soient basées sur le renouvellement et transfèrent la réception cognitive de l'étudiant au niveau de la pensée critique et de l'effort personnel motivé par le désir d'induction, d'analyse, de questionnement, de découverte, de discussion et de synthèse (NOTHOMB, 2002, p. 53)[1].

Dans le cadre de cette vision, on a abordé le sujet de cet article il y a deux ans, suite à des observations faites, lors de l'évaluation du plan pédagogique, dans l'enseignement de certaines matières théoriques pour le niveau du master de recherche en théories de la création. Précisément on s'intéresse ici à deux matières : art contemporain et séminaires thématiques. Ces observations ont conduit à mener une étude de terrain, au cours des deux dernières années, qui consistait en un questionnaire présenté à une soixantaine d'étudiants de différents niveaux de master de recherche et de licence en arts visuels dans trois Instituts d'Art à Gabès, à Sfax et à Tunis. Le questionnaire comprenait les questions suivantes :

- Avez-vous étudié l'Art Contemporain ?
- Avez-vous suivi tous les cours programmés ?
- Quelles sont vos observations sur les cours proposés ?
- Quelles sont vos observations générales dans l'évaluation de cet art ?
- Pourquoi une partie du public désapprouve-t-elle cet art ?
- Partagez-vous cette opinion avec eux ?
- Pensez-vous, en tant qu'étudiant en art visuel, que l'art contemporain peut être une référence importante à partir de laquelle vous puisez des idées originales, et vous pousse à créer des visions artistiques nouvelles et révolutionnaires avec une dimension créative distinctive ?
- Comment est-ce possible ?

Lors de l'évaluation des réponses écrites, on a constaté que plus de 60% des étudiants, participant à ce questionnaire, exprimaient leur manque de compréhension précise de la philosophie de l'art contemporain, malgré la régularité d'assister aux cours programmés et leur appréciation. Alors que les autres croient généralement que les expériences de l'art contemporain sont diverses ; certaines révèlent une richesse et des visions créatives uniques, et d'autres révèlent une présentation choquante et provocante selon deux points de vue : le premier est construit sur une dimension conceptuelle critique, et l'autre n'est qu'un acte qui crée le «buzz».

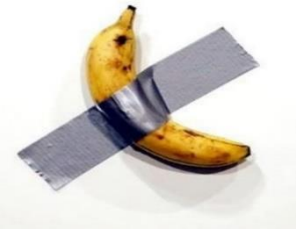
Les résultats de ce questionnaire ne sont ni étranges ni inattendus, ils sont presque normatifs. C'est logique dans un cadre régissant le contexte des attentes pédagogiques dans le processus d'enseignement. C'est aussi attendu dans le cadre de la répartition de l'effort de réception cognitive des étudiants selon les trois niveaux : faible, moyen et bon. On ne demande pas d'en tenir à ces résultats, mais plutôt de les considérer comme des observations générales qui renvoient à la question du statut de la référence artistique contemporaine dans l'identification des conceptions pédagogiques et de les considérer comme une recherche cognitive ouverte à la multiplicité et au renouvellement.

Il n'est pas étrange qu'une partie des étudiants, qui ont participé au questionnaire susmentionné, aient exprimé leur désapprobation à l'idée d'adopter l'art contemporain comme référence artistique, pouvant être utilisée, pour développer leurs expériences artistiques et les pousser vers un horizon de créativité plus large. De même, une grande partie du public, même dans les pays occidentaux, perçoit encore de nombreuses expériences de l'art contemporain

[1] - « Comme quoi, il n'est qu'une clef pour accéder au savoir, et c'est le désir ».

avec suspicion et désapprobation. Est-ce dû à leur refus que l'art contemporain soit anti-esthétique et conduit vers un paradigme de transgression qui sape les postulats et se révolte par le biais du franchissement de ses limites maximales et illimitées ?

Des modes d'expression multiples, parfois qualifiés de nihilisme, et s'inscrivant dans le contexte de la conceptualisation de la transgression et dans l'industrialisation culturelle, ont parfois incité les étudiants à adopter une idée opposée à l'Art contemporain. Ce qui se manifeste dans de nombreuses œuvres d'art telles que : l'*Urinoir* de Marcel Duchamp, *Les boîtes de merde d'artiste* de Manzoni, dont l'une s'est vendue au prix de trente-cinq mille dollars, les performances du body art avec les expériences d'Orlon, de Gunther Von Hagens et les groupes : Actionnisme Viennois, Cadavres et Post sensibility. Ainsi, dans d'autres expériences, comme les performances des Maurizio Cattelan, Paul McCarthy et Andres Serrano et dans les spectacles de dessin avec les cheveux, les lèvres, les organes génitaux, la queue d'âne, l'escargot, etc. Celles-ci représentaient des expériences révolutionnaires qui misaient sur les significations de la provocation et du choc et poussaient vers un embarras éthique établissant de nouvelles normes qui mettaient « fin à l'esthétique ». Ce qui incitait donc à décrire cet art post moderne comme laid, absurde et anti-art. En fait, comme on l'a déjà mentionné, c'est une opinion qui s'enregistre, non seulement en présence d'une section d'étudiants, mais aussi dans le contexte du débat sur la crise de l'Art contemporain[1] (VATTIMO, 1987, p. 10).



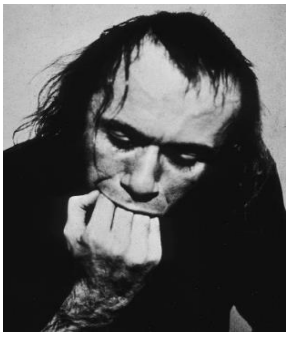
Maurizio CATALAN
Comédien. 2019

Marcel DUCHAMP
Fontaine, 1917

Piero MANZONI
Merdes d'artistes

Stelarc
Performance, 2012

ORLAN
Self Hybridations, 2014



Vito ACCONCI *Main et bouche*, 1970

D'autre part, les étudiants admettent que de nombreuses autres expériences en art contemporain se caractérisent par un contenu artistique créatif, comme celles de Bansky, Ernest Pignon-Ernst, Ron Mueck, Andy Warhol, Denis Peterson, Joseph Beuys et Christo, etc. C'est un avis qui correspond à la nature du jugement et de l'appréciation esthétique sur laquelle se fondait l'opinion précédente. Il est certain que l'enseignant part de ces observations, en poussant les étudiants à s'engager dans une discussion basée sur la réflexion et l'analyse, et

[1] - Dans la deuxième partie de son livre, Vattimo s'intéresse à l'étude d'un axe qu'il appelle la vérité de l'art. Il a voulu y soulever la question de la mort de l'art. C'est une question qui pointe vraiment vers la crise que connaît l'art contemporain à la lumière de la présence multiple de l'acte artistique.

parie sur la découverte et la compréhension de la dimension créative dans le traitement intellectuel, conceptuel et expressif contenu dans l'œuvre contemporaine à travers les diverses expériences mentionnées ci-dessus. Cela sape la perception du public basée sur un jugement impressionniste et établit une attitude critique et un horizon de pensée ouvert à l'inédit et au révolutionnaire[1] (ADORNO, 1995, p. 373).

D'un point de vue académique, la recherche scientifique n'exclut pas le refus adopté par une partie du public, qualifiés de conservateurs par Marc Jiménez, et qui n'ont pas encore compris qu'un nouveau style d'art a été créé (JIMENEZ, 2005). En fait, nous ne pouvons pas exclure ces « conservateurs », mais cela n'empêche pas de les aborder avec une pensée critique basée sur la réflexion et l'analyse. Dans le cadre de l'enseignement, l'acte didactique consacre cette pensée critique pour construire un effort cognitif appuyé par la recherche scientifique et non pas sur l'impression. Par conséquent, l'utilisation de l'art contemporain comme référence artistique permet la création de nouvelles conceptions pédagogiques qui poussent l'étudiant à découvrir, à rechercher, à authentifier l'expérience artistique et à enrichir les modes de pensée, d'analyse et de construction cognitive. Cela nécessite la mise en place d'une approche didactique qui tire parti d'un ensemble de théories pédagogiques et emploie l'expérience personnelle dans la recherche d'une complémentarité entre la théorie et la pratique.

2- La didactique des arts et l'approche pédagogique en employant la référence artistique contemporaine

L'éducation artistique a connu de nombreux développements avec la multiplicité des théories pédagogiques. Les transformations artistiques ont des divers effets épistémologiques dans la multiplicité des approches pédagogiques, notamment avec les révolutions qui ont secoué l'art dans son histoire moderne. Avec le Bauhaus, l'éducation artistique a adopté une approche différente de ce qu'elle avait connu auparavant, en particulier avec la renaissance, car elle a opté pour une nouvelle approche influencée par les concepts modernistes et développée par l'ouverture de l'art à un champ de traitement illimité.

La didactique est définie comme les interactions qui relient l'enseignant, l'étudiant et la connaissance afin de faciliter le processus d'acquisition des connaissances par les étudiants. Elle s'intéresse également à révéler les différents mécanismes utilisés par l'étudiant pour s'approprier des concepts et des savoirs liés à un domaine de connaissance particulier. Elle se relie aussi à rechercher les difficultés et les obstacles auxquels l'étudiant est confronté, à les analyser et à les aborder dans les plans et les méthodes de structuration des approches d'enseignement de la matière.

La didactique représente la méthode adoptée par l'enseignant dans la formulation des situations d'apprentissage liées aux spécificités de la matière, des concepts et des objectifs qui y sont mis en avant. Il semble, en analysant les caractéristiques de ces théories, qu'elles correspondent à la didactique de l'art. L'enseignant doit savoir comment exploiter les outils pédagogiques qui caractérisent les principes de ces théories, comment les aborder dans ses propres perceptions et ses assiduités, et comment concevoir l'essence de la pédagogie, ayant de nombreuses formes dans les méthodes anciennes et modernes. Les anciennes méthodes pédagogiques étaient centrées sur la transmission des connaissances par la simplification et le passage du partiel au total par le déchargement et la fragmentation de la matière. Tandis que la recherche pédagogique contemporaine cherche à avancer une définition claire d'objectifs et à la centrer sur l'étudiant. De même qu'elle exige la présence active d'un enseignant catalyseur et la mise de l'étudiant en posture exploratoire. Cela est visé par l'enseignant, par l'observation, par la réflexion et par l'auto-recherche, afin d'impliquer l'étudiant lui-même dans la

[1] - L'art, selon Adorno, est la lutte contre la réalité et la révélation du refoulé. C'est donc un art qui diagnostique les maladies de la civilisation contemporaine et représente le pouvoir de protestation humaine contre l'oppression des institutions qui représentent ou traduisent la domination autoritaire.

construction de connaissances basée sur son initiative créative et l'impliquer dans le processus éducatif (notamment avec Ferrière, Decroly, Dewy et Pestalogie).

Dans le processus de l'éducation artistique, l'enseignant combine les deux capacités d'artiste et de chercheur et travaille dans le cercle de la résolution problématique. Il vise la responsabilisation de l'étudiant et la compréhension de ses attentes en bénéficiant de la multiplicité des théories pédagogiques, dont nombreux chercheurs en ont parlé (MICHAUD, 1999)[1], telles que la théorie de l'apprentissage Gestalt[2], la théorie de l'apprentissage constructiviste[3], la pédagogie socratique[4] et la pédagogie différentiée[5], etc.

Dans ce contexte, il est nécessaire de souligner la nécessité de bénéficier, en particulier, des théories d'apprentissage contemporaines, qui ont modifié la répartition dans le triangle éducatif qui accorde de l'importance à l'étudiant, en tant que pôle du processus éducatif. (Puisque la connaissance était auparavant le pôle représenté par l'enseignant.)

Dans le cadre de l'apprentissage expérientiel, Rogers (ROGERS, 2013) admet que l'apprentissage est basé sur les initiatives des étudiants. Il considère aussi que l'apprentissage correct se produit lorsque l'étudiant se rend compte qu'il y a une adéquation entre les connaissances à acquérir et le sujet d'apprentissage ; alors, plus l'étudiant participe au processus éducatif, plus l'apprentissage devient facile. En conséquence, l'étudiant acquiert la plus grande indépendance de la pensée et de la créativité. L'enseignant cherche ici à respecter l'indépendance de l'étudiant, à l'encourager à poser des questions, à faire de la recherche, à se découvrir, à le pousser à faire ses propres choix et à lui permettre de construire le processus éducatif.

L'apprentissage est lié à un certain nombre de concepts, dont le plus important est le concept des apprenants, qui considère que l'étudiant n'apprend pas en rupture avec les perceptions tribales, car il a des perceptions qui représentent ses connaissances antérieures et, souvent, elles ne l'aident pas à avoir de bonnes connaissances scientifiques[6] (BACHELARD, 1986, p. 18). Dans ce contexte, l'enseignant doit prêter attention aux perceptions tribales de l'étudiant envers l'art contemporain et le pousser à les réévaluer et à examiner les possibilités de les observer sous d'autres angles basés sur l'analyse et la lecture critique. Cela se poursuit par découvrir les modèles représentés et réalisés dans le processus artistique et ses contextes théoriques. Il est important, ici, de pousser pédagogiquement l'étudiant à découvrir la relation entre la recherche scientifique et la pratique artistique, et à comprendre comment se fait le processus d'acquisition des connaissances par l'effort personnel conduit par l'expérimentation, l'analyse, le questionnement, la critique et la compréhension[7] (ROUX, 1999, p. 143). De ce fait, l'étudiant peut trouver dans la référence artistique contemporaine un champ riche

---

[1] - Voir aussi : BERTRAND Yves, *Théories contemporaines de l'éducation*, Ed. Chroniques *sociales, 1994.*

[2] - La Gestalt considère que l'apprentissage se fait par la perception et le passage de l'ambiguïté à la clarté. L'apprentissage est basé principalement sur la cognition. La clairvoyance est la condition d'apprentissage de base, qui est un stimulus puissant, tandis que le renforcement externe est un facteur négatif.

[3] - Le constructivisme considère que l'apprentissage nécessite l'auto-activité de l'apprenant pour entrer dans un conflit cognitif qui le mène à un autre niveau d'apprentissage et d'adaptation. Cette théorie est basée sur un certain nombre de concepts, dont les plus importants sont l'adaptation et l'organisation.

[4] - Cette pédagogie est généralement basée sur l'attention et la focalisation sur les questions, ce qui incite l'apprenant à réfléchir aux questions soulevées.

[5] - Cette pédagogie prend en compte les différences individuelles entre les apprenants à travers l'utilisation d'un ensemble d'outils pédagogiques qui cherchent à les atteindre vers le même objectif. Cette pédagogie repose sur la notion d'éducabilité, qui contredit la notion du don.

[6] - l'enseignant doit prendre en considération les connaissances empiriques déjà constituées par l'étudiant, non pas forcément pour les changer, mais pour les analyser, les questionner, et les enrichir de celles des autres et de celles du champ référentiel. Bachelard dit : « Ainsi toute culture scientifique doit commencer par la catharsis intellectuelle et affective »

[7] - « Ceci induit la compréhension d'un savoir en construction plutôt qu'accumulant et juxtaposant les connaissances ».

d'induction théorique et d'emploi artistique, et l'enseignant peut également construire des plans d'apprentissage ouverts à de nouveaux horizons.

3-L'importance de la référence artistique contemporaine dans la construction d'une situation d'apprentissage : approche d'une expérience personnelle

Depuis des années, on enseigne une matière théorique nommée séminaires thématiques, pour les étudiants de deuxième année master de recherche, spécialité théories de la création à l'Institut Supérieur des Arts et Métiers de Gabès en Tunisie. Cette matière a pour objectif de formuler une conception pédagogique misant sur l'approfondissement des intérêts de la recherche et de la discussion chez l'étudiant et son interaction en tant que pôle du processus d'apprentissage. Cela se fait dans le cadre de la construction des connaissances par un effort d'auto-recherche qui rejette la réception et l'endoctrinement de l'enseignant. Et cela, en renforçant le désir d'auto-apprentissage de l'étudiant, en respectant son indépendance, en l'incitant à poser des questions, en le poussant à faire ses choix[1] (BEAUDOT, 1973, p. 17) et en lui permettant de participer à la construction du processus éducatif par les outils de l'observation et de la réflexion basés sur son initiative créative (qui a été décrite par Ferrière, Decroly et Dewy).

Dans ce contexte, nos conceptions concernant l'élaboration d'un plan pédagogique pour la matière susmentionnée sont déterminées en partant de deux piliers principaux : D'une part, en approvisionnant l'idée de l'auto-apprentissage de l'étudiant comme un pôle du processus éducatif, et d'autre part, en s'accordant avec les objectifs généraux de la matière pour déterminer les outils et les mécanismes didactiques qui formulent la méthode d'enseigner des séminaires organisés selon des axes de recherche.

La conception générale de ces axes de recherche est basée sur l'approche des enjeux et des problématiques de la création dans l'œuvre artistique contemporaine, cependant, la détermination des thèmes de recherche et des séminaires est confiée aux étudiants à travers une discussion interactive à laquelle l'enseignant assiste comme un élément participant. La discussion conduit à la génération des questions et des problématiques qui suscitent encore des controverses et appellent des recherches supplémentaires. Ainsi, le sujet du prochain séminaire est déterminé à partir des résultats de recherches déjà résulté.

[1] - Alain Baudot souligne la grande attention qu'il faut porter au choix dans la naissance de l'œuvre d'art puisque le choix détermine le style artistique et les concepts qui y sont intégrés, ainsi que la spécificité du traitement et de la vision subjective. Il déclare : « L'art commence au choix ».

La répartition de l'enseignant et des étudiants dans la salle, selon le système de boucle où l'enseignant devient un contributeur au processus éducatif et non une source unique de la connaissance. À partir de là, la méthode d'endoctrinement disparait et rend l'étudiant actif dans le processus de recherche et d'apprentissage.

Le séminaire se déroule sous la forme d'une table ronde et les étudiants sont répartis sous la forme d'un cercle où l'enseignant devient un élément contributif au séminaire, il prépare à son tour sa contribution de recherche et participe à la discussion sans souverain. En retour, il conserve le rôle de président de la séance afin d'organiser le dialogue et l'enrichir, de diriger la discussion et de l'activer au cas où elle s'écarterait du parcours scientifique conçu. La nature de certains sujets conduit à un débat soit entre deux étudiants, soit entre deux équipes. C'est le cas quand la discussion produit deux opinions opposées ou différentes en termes de point d'analyse. Ce débat mène à une discussion féconde en présentant les preuves, les références et les outils de la recherche de chaque groupe au cours de la résolution analytique.

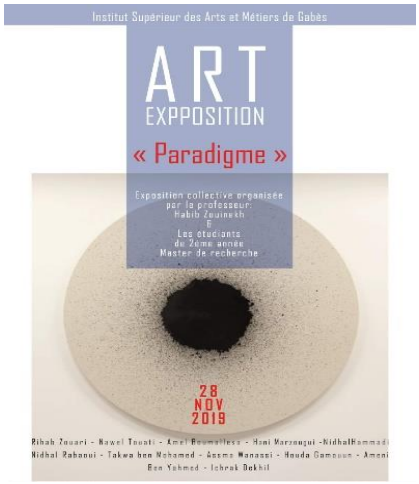
Les séminaires ont abordé de nombreuses problématiques importantes dans le cadre de traitement de la question de l'art postmoderne. Elles se sont ouvertes à diverses expériences dans les pays occidentaux, ainsi qu'en Tunisie et dans les pays Arabes[1] (GALDIN, 2001, pp. 1, 2), en interrogeant les questions de la synchronicité, de la mesure de l'action créatrice, de la démocratisation artistique, de la mort de l'esthétique, de l'embarras éthique, de l'industrie culturelle et de la dualité du patrimoine et de la modernité, etc. Cela a incité l'étudiant à découvrir le potentiel de sa capacité à approfondir la recherche et à diversifier les mécanismes d'analyse, de discussion et de lecture critique.

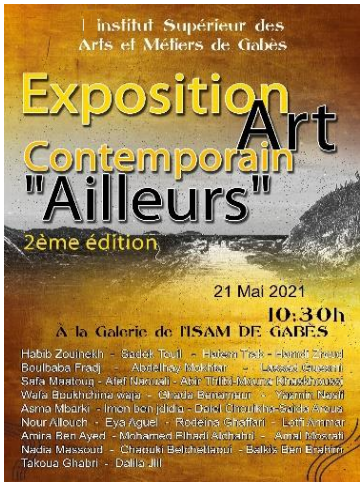
Dans le cadre de la formulation de nos conceptions pédagogiques autour de l'évaluation et l'enrichissement des résultats de recherche produits par l'effort cognitif conjoint dans les séminaires, on a décidé d'activer ces résultats en réfléchissant à la réalisation d'une exposition d'art collective où les étudiants peuvent approfondir le désir de la recherche et de la pensée

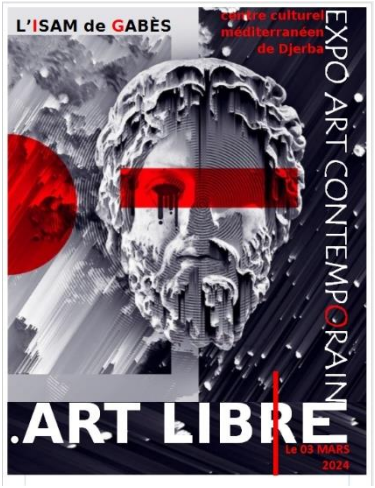
[1] - L'ouverture sur les références universelles doit aussi être accompagnée d'une réflexion sur les références nationales et sur les références régionales qui vont nourrir l'enseignement.

critique. Cela se fait en liant l'effort scientifique à la pratique artistique et en poussant l'étudiant à découvrir l'importance des fondements théoriques dans la construction de l'œuvre artistique en tant qu'espace de réflexion et d'expression authentique.

Premièrement, notre objectif est de pousser l'étudiant, au terme de cet effort de recherche, à se rendre compte de l'importance de surmonter les obstacles épistémologiques pointés par Bachelard (BACHELARD, 1986, pp. 13 - 18), à s'appuyer sur la recherche analytique pour comprendre la philosophie de l'art contemporain, à découvrir la spécificité de ses dimensions créatives et à comprendre la perspective artistique, référentielle et théorique sur laquelle se renvoient les artistes contemporains. Deuxièmement, nous visons à pousser l'étudiant à se lancer dans l'aventure de l'expérience en vivant une véritable expérience basée sur la recherche, la pensée analytique, l'expérimentation et la pratique[1] (ROUX, 1999, p. 126) afin de découvrir des possibilités nouvelles et révolutionnaires qui véhiculent ses visions, son style de pensée et sa pratique artistique, en dehors du cercle de l'habituel et du prêt.







Affiches de la 1ère, la 2ème et la 4ème édition de l'exposition de

En collaboration avec mes étudiants, on a réalisé une exposition collective d'art contemporain, intitulée *Paradigme*, dans l'espace de l'Institut Supérieur des Arts et Métiers de Gabès, et ce du 28 novembre au 04 décembre 2019. Cette exposition a eu un impact effectif dans l'Institut. Premièrement, puisqu'elle a présenté de nouvelles conceptions dans le contexte des développements de la scène artistique à l'ère postmoderne. Deuxièmement, en raison de la capacité des étudiants à penser l'art et à travailler sur un contexte artistique caractérisé par un nouveau mode d'exposition qui crée de la confusion pour le public, et ce en le poussant à se questionner et à proposer de multiples interprétations. Troisièmement, pour ce que cette exposition a révélé, généralement à tous les étudiants de l'Institut, des conceptions différentes du concept de la démocratisation de l'art, d'autant plus qu'un certain nombre d'étudiants participant à l'exposition n'appartiennent pas au domaine de l'art dans leur formation de base. Quatrièmement, parce que cette exposition a révélé la capacité des étudiants à former les premiers traits d'une personnalité artistique critique en liant la pratique artistique au traitement théorique.

Pour évaluer cette expérience, l'exposition *Paradigme* a créé les fondements pour lancer « L'exposition annuelle d'art contemporain » à l'ISAM de Gabès, qui a été ouverte au cours des trois éditions successives à une variété de participants y compris les étudiants de l'institut

[1] - « La pratique est la construction réflexive et singulière des notions, des concepts, des procédures et des comportements spécifiques au champ artistique. »

de différentes disciplines, ainsi que des artistes et des enseignants collègues. On est ambitieux lors des prochaines sessions pour la rendre internationale.

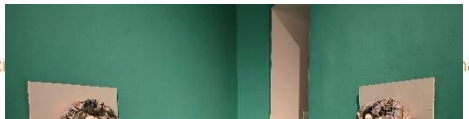
Ameni BEN YAHMED
Globalisation
Livres et boites d'emballages
2019

Habib ZOUINEKH
L'œuf noir
Œufs, chaise et papiers journaux
2019

Rihab ZOUARI
Immigration
Habits et pots de couleurs
2019

Nidhal HAMMADI et
Hani Marzougui
Vers l'intérieur
Photographie
2019

Ahlem BEN MBAREK
*N*ids
2024



Les conceptions pédagogiques, dans l'enseignement des matières appliquées, visent à orienter le contenu didactique vers le transfert d'idées et de résultats de recherche vers le domaine de la pratique et de l'expérimentation. Dans l'expérience de l'enseignement du dessin pour les sections finales en licence arts visuels, on a réfléchi à la manière de pousser l'étudiant à vivre une nouvelle expérience basée sur la réflexion, qui cherche un nouveau style de réalisation et d'exposition, en profitant de différentes expériences d'art contemporain.

En approfondissant une recherche analytique, qui traite le concept de la transgression, les étudiants ont trouvé un espace de possibilités ouvertes pour diversifier les mediums, les styles de dessin graphique, agrandir les dimensions des supports, et exposer dans l'espace ouvert, et c'est ce qui a incité à créer un style expressif appuyé sur l'élaboration des idées selon des visions subjectives basées sur une lecture critique du sujet choisi.

Dans les différents projets, les étudiants ont bénéficié de diverses expériences en art contemporain, dont l'expérience de sérigraphie dans les œuvres d'Andy Warhol, le dessin libre dans les œuvres d'Otto, les expressions linéaires dans les œuvres d'Yves Michaux et le dessin au fusain dans les œuvres d'Ernst Pignon-Ernest, etc. Dans cette dernière expérience, les étudiants ont trouvé diverses idées qui leur ont été inspirées pour réaliser de grands supports en maculature, de plus de cinq mètres de longueur, présentant des dessins au fusain, qui ont été affichés sur la façade d'un certain nombre de bâtiments avant qu'ils ne soient déchirés par les facteurs atmosphériques. Ils ont également pensé à d'autres types d'expositions, en accrochant des dessins sur des fils ou en les collant sur des murs. C'étaient des œuvres collectives qui transgressent l'idée du travail individuel, comme ce fut le cas dans les expériences des artistes du mouvement Cobra par exemple.

À travers ces expériences d'enseignement, on a trouvé des possibilités ouvertes dans l'art contemporain pour créer des conceptions pédagogiques qui peuvent pousser l'étudiant à adopter une vision révolutionnaire à travers laquelle il émerge du cercle de la pensée stéréotypée et se dirige vers l'horizon du renouvellement, de la découverte, de la recherche et de la pensée critique. L'enseignant doit toujours chercher à formuler un contenu didactique conforme à la nature de l'art en tant que domaine de connaissance basé sur la recherche et la libre expression. Ainsi, il est invité à varier les expériences, à les évaluer, à analyser leurs résultats, à comprendre et à surmonter les obstacles épistémologiques.

L'art actuel, quelle que soit la multiplicité des attitudes à son égard, ne peut être négligé dans le cadre des enjeux de l'université d'aujourd'hui, qui cherche à fournir aux étudiants des savoirs actualisés qui leur permettent de bénéficier des changements d'une ère mondialisée et régie par de nouveaux mécanismes de communication, d'informatique et de connaissances communes.

L'art contemporain et plus précisément l'art actuel est un champ vaste d'expériences diverses et parfois contradictoires. Cependant, il est important, sur le plan pédagogique, de réfléchir à la manière de pousser l'étudiant à comprendre sa philosophie et d'établir une approche de soi pour tirer parti de l'unicité de ses méthodes et de son contexte intellectuel critique. C'est aussi important de profiter de ce champ pour pousser l'étudiant à construire des compétences personnelles en pensée critique et analytique en créant un style artistique inédit et original. Ce style se crée au biais d'une compréhension claire du rôle de la problématisation théorique dans le processus poïétique de la création d'une œuvre artistique. Dans tout cela, l'enseignant aide l'étudiant à découvrir ces systèmes et ces relations, génère des idées et développe le processus d'assimilation, mais il n'est pas la cause principale de tout cela.

Bibliographie

- ADORNO, T. (1995). Théorie esthétique. (t. d. Jimenez, Trad.) Paris: Klincksieck.
- BACHELARD, G. (1986). La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychologie de la connaissance objective. Paris: Vrin collection « Bibliothèque des textes philosophiques ».
- BEAUDOT, A. (1973). Vers une pédagogie de la créativité. Paris: les éditons ESF.
- GALDIN, P.-J. (2001, juin). Des arts plastiques aux arts visuels : les mutations à venir. in situ(10).
- JIMENEZ, M. (2005). La querelle de l'art contemporain. Folio, Coll. Essais.
- MICHAUD, Y. (1999). Enseigner l'art (éd. Ed. Jacqueline Chambon, Coll. Rayon Arts). Nîmes.
- NOTHOMB, A. (2002). Robert des noms propres. Paris: Albin Michel.
- ROGERS, R. (2013). Liberté pour apprendre. Dunod.
- ROUX, C. (1999). L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline. La formation d'une problématique (éd. Ed. Jacqueline Chambon.). Nîmes.
- VATTIMO, G. (1987). La fin de la modernité : nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne. (t. d. Alunni, Trad.) Paris: Seuil.

INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES IN ART AND DESIGN EDUCATION: THE ROLE OF DIGITAL PLATFORMS

Stratégies Pédagogiques Innovantes Dans L'enseignement De L'art Et Du Design: Le Rôle Des Plateformes Numériques

Héla BEN MAALLEM
Maître assistante de l'enseignement Supérieur, Institut Supérieur des arts et métiers de Gabès, Tunisie
hela.benmalem@isamgb.u-gabes.tn

Abstract:

This article explores the impact of digital platforms on the field of art and design studies, and highlights their crucial role in the transmission of information and the transformation of pedagogical methods. This research focuses on how these tools encourage the emergence of new and creative ideas, while supporting students' self-guidance in an inclusive pedagogical approach. The in-depth analysis of the link between theory and practice explores how digital tools are changing traditional learning paradigms, particularly in the context of the methodology of project-based learning. The various parts of the study address the contextual framework of the research, the importance of project-based pedagogy and experimentation, the role of active pedagogy and digital platforms, and the challenges and limits of their use in art and design education.

التلخيص:

تبحث هذه المقالة في ثير المنصات الرقمية على مجال دراسة الفنون والتصميم، وتسلط الضوء على دورها الجوهري في نقل المعلومات وتغيير الأساليب والمناهج التعليمية. يركز هذا البحث على كيفية تشجيع هذه الوسائل على ظهور أفكار حديثة ومبتكرة، مع دعم التوجيه الذاتي للطالب في اتباع منهج تربوي شامل. تتناول مختلف أقسام الدراسة الإطار السياقي للبحث القائم على بيداغوجيا المشروع ودور مناهج التربية التفاعلية والمنصات الرقمية، وتحد ت وحدود استخدامها في تعليمية الفن والتصميم. هذه المناهج التعليمية الحديثة تشجع على دعم التعاون بين الطلاب والمدرسين في بناء المحتوى التعليمي، مما يحفز لديهم الجانب الإبداعي والتفكير النقدي ويعدهم لمستقبل مهني واعد.

Introduction

La réflexion sur l'enseignement de l'art et du design a toujours été animée par des théories, des travaux et d'analyses de modèles qui permettent d'appréhender de nouvelles stratégies pédagogiques dans l'enseignement en théorie et en pratique. En effet, les théories, les méthodes de travail, les processus de création évoluent constamment, et l'innovation pédagogique joue un rôle crucial dans la formation des étudiants dans ces disciplines.

Avec l'avènement des plateformes numériques, de nouvelles opportunités d'apprentissage se sont ouvertes, offrant aux enseignants et aux étudiants des outils et des ressources permettant d'enrichir l'apprentissage de l'art et du design en favorisant l'interaction, la collaboration et la créativité. Ces approches novatrices dans l'enseignement permettent aux étudiants d'acquérir des connaissances qui renforceront leur compréhension des enseignements, leur permettant ainsi de mieux visualiser et de schématiser le processus de la création artistique, de la planification et l'idéation jusqu'à la conception, tel que décrit dans « Design Thinking in Higher Education » par (Bueno Muñoz, 2023, pp. 37-61).

Dans cet article, nous examinerons le rôle crucial des plateformes numériques dans l'enseignement de l'art et du design, en mettant en évidence les nombreux avantages qu'elles offrent en termes de transmission de l'information et leur rôle significatif dans la transformation de la manière dont les enseignants dispensent leurs cours et dont les étudiants s'engagent dans le processus d'apprentissage. La question de recherche que nous abordons est la suivante : Comment pouvons-nous positionner de manière optimale l'enseignement de ces deux disciplines au sein de nos établissements universitaires ? Sommes-nous en mesure de confirmer que la démarche adoptée favorise réellement l'émergence d'idées nouvelles et créatives ?

Ce travail de recherche se penche sur l'analyse approfondie du processus de l'articulation théorie/pratique au sein d'une activité pédagogique à visée active, réflexive et inclusive. Plus précisément, notre objectif est de décortiquer comment les outils numériques modifient de manière significative les paradigmes traditionnels d'apprentissage liés principalement à l'atelier de méthodologie de projet. Notre intérêt est d'explorer les fonctionnalités et les utilisations possibles de certains outils numériques (cités à titre non exhaustifs) permettant de rendre l'apprentissage accessible à tous les étudiants et à soutenir leur autonomie dans le cadre d'une pratique pédagogique inclusive. Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de répartir ce travail de recherche en quatre parties. La première partie vise à clarifier le cadre contextuel de la recherche (l'étude de la cible). La seconde partie portera sur la place de la pédagogie de projet dans l'enseignement de l'art et du design et l'importance accordée à l'expérimentation. En troisième lieu, nous focaliserons sur la pédagogie active et le rôle des plateformes numériques dans l'enseignement inclusif. Enfin, nous aborderons les défis et les limites de l'utilisation de ces plateformes dans l'enseignement de l'art et du design.

1-Cadre contextuel :

Certaines disciplines exigent une part de créativité beaucoup plus que d'autres. L'enseignement de l'art et du design se situe en tête de liste des disciplines qui invitent les étudiants à faire preuve de créativité à travers des activités pratiques qui privilégient l'expérimentation et l'innovation. Le transfert actif des apprentissages nous mène à s'interroger sur la cible d'apprentissage, les ressources nécessaires, les stratégies et les processus que l'enseignant devra adopter pour favoriser l'accès et la réussite des enseignements.

En effet, dans son article intitulé « Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? » (Lauzon, Francine, 2000, pp. 34-40), propose un itinéraire en cinq actions-réflexions (figure :1) pour aider les professeurs à enseigner dans la perspective de l'intégration et du transfert des apprentissages. L'auteure met l'accent sur l'importance de la réflexion sur la pratique pour améliorer les interventions auprès des apprenants. Selon elle, « l'enseignement

dans la perspective de l'intégration et du transfert des apprentissages se définit dans un mouvement continu et réciproque d'actions-réflexions avec l'élève sur des phénomènes, des problèmes à résoudre, des tâches et des projets à réaliser ». Cette approche requiert une focalisation sur l'apprentissage de l'étudiant plutôt que sur le déroulement du plan du cours, ainsi qu'une réflexion constante sur la pratique pour améliorer la qualité de l'enseignement et une adaptation aux besoins des apprenants.

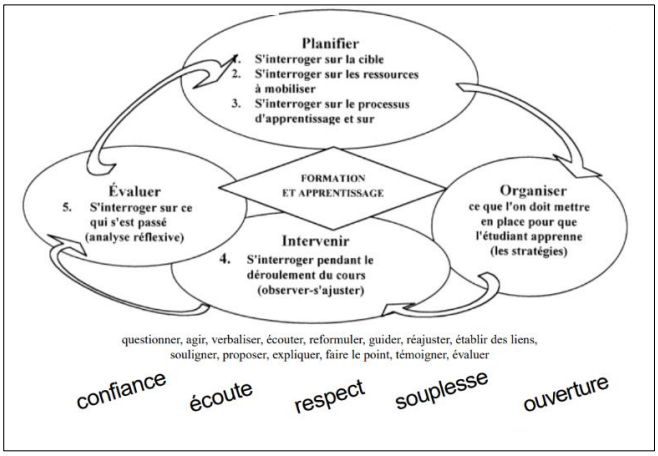


Figure 1 Le processus d'enseignement selon Lauzon (Lauzon, Francine, 2000, p. 36)

L'enseignement dans cette perspective entraîne des changements dans la perception du rôle de l'enseignant, le positionnant ainsi dans une posture de réflexion sur le : « comment faire apprendre ? comment enseigner ? et comment réussir la transmission de l'information ? ». Cette approche axée sur la transférabilité des compétences développées et des connaissances construites, souligne que le transfert des apprentissages encourage les enseignants à se demander comment leurs étudiants doivent aborder les problématiques propres à leur programme d'études, comment ils doivent acquérir et mobiliser les ressources nécessaires, et comment les enseignants peuvent intervenir pour les aider à développer leurs compétences et libérer leur créativité ?

Dans cette optique et en intégrant à ce processus de transfert des apprentissages l'approche professionnalisante adoptée par le ministère de l'enseignement supérieur, il est clair que l'enseignement des disciplines de l'art et du design est en train de subir une transformation majeure axée de plus en plus sur l'acquisition de compétences visant à mieux préparer les étudiants pour le monde du travail et aux défis professionnels. Nous sommes désormais témoins d'une révolution dans les méthodes et les stratégies d'enseignement. Sommes-nous prêts ? Quelles approches pourrons-nous adopter pour relever ces défis ? Cette révolution nécessite de repenser les méthodes d'enseignement traditionnelles et d'adopter de nouvelles approches axées sur le développement des compétences essentielles à la réussite de l'apprentissage des étudiants. Pour relever ces défis, il est crucial de commencer de s'interroger sur la cible d'apprentissage et sur ses caractéristiques afin de mieux intégrer l'apprentissage par l'action, en mettant l'accent sur la pratique et l'expérimentation.

En effet, nous sommes face aujourd'hui à une génération d'étudiants surnommée « Génération Z » ou également connue sous les noms d'« iGeneration » ou de « Zoomers ». Il s'agit de la génération qui fait référence aux personnes nées entre le milieu des années 1990 et le début des années 2000 (Figure :2). Cette génération succède à la génération des « Millennials » (ou génération Y : 1980-1997). Ce sont des natifs de la technologie « tech savvy », qui passent presque tous leurs temps immergés dans des technologies qu'ils considèrent comme indispensables à leurs vies et à leurs apprentissages.

Figure 2 Caractéristiques des générations X, Y et Z

	Génération X	Génération Y	Génération Z
Ils sont nés entre	1960-1980	1980-1997	1997-2012
Ils sont grandis	Avec la télé et les jeux vidéo	Avec l'avènement de l'internet et des téléphones portables	Avec les réseaux sociaux et les nouvelles technologies

La génération Z d'étudiants se distingue par sa forte connexion à la technologie, avec un large éventail d'outils numériques à leur disposition. Leur rapport à la l'information et la communication diffère des générations précédentes. Ils accordent une grande importance à la créativité, la participation et l'utilisation de nouveaux formats de communication et d'apprentissage, tels que les médias sociaux, les plateformes numériques en ligne, et les capsules vidéo, etc. Cette génération est en quête d'un enseignement personnalisé et un apprentissage basé sur des contenus éducatifs pertinents et de haute qualité. Parfois, ils font appel à l'IA pour adapter les contenus à leurs intérêts et besoins. Ils désirent être guidés et privilégient un apprentissage expérientiel et interactif, impliquant notamment un travail collaboratif autour de projets et souhaitent une intégration poussée des technologies dans leur apprentissage. Ouverts aux contenus visuels et aux formats interactifs, ils apprécient les réponses rapides et immédiates aux questionnements et aux quizz. Cependant, la génération Z relève des défis spécifiques liés à une durée d'attention courte (environ 12mn) et à l'attention fragmentée (une propension à utiliser plusieurs appareils simultanément et une capacité de travailler plusieurs tâches).

Il est donc essentiel de développer des stratégies pédagogiques qui tiennent compte des besoins et des caractéristiques spécifiques de la génération actuelle afin d'assurer leur intégration efficace dans l'enseignement de l'art et du design. Il fallait penser à captiver l'attention des étudiants dans un environnement où l'attention est fragmentée et courte, tout en répondant à la diversité et à l'interactivité, et en intégrant efficacement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les programmes d'études.

Dans ce contexte, les plateformes numériques peuvent jouer un rôle clé dans le soutien du processus d'apprentissage de cette génération, en offrant un accès à une large gamme de ressources et d'outils qui facilitent l'acquisition de compétences et de connaissances en art et en design (figure :3). Ces plateformes peuvent également favoriser la collaboration et la communication entre les étudiants, tout en favorisant le développement de compétences et l'évaluation.

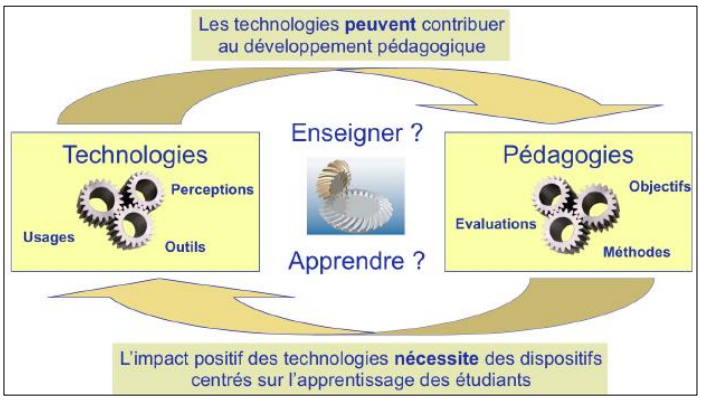


Figure 3. Une représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies (Lebrun, Marcel, 2011, pp. 1-20)

2-Stratégies pédagogiques innovantes : la pédagogie par projet

Pour comprendre le contexte de cette recherche, il est nécessaire tout d'abord de rappeler brièvement en quoi consiste la pédagogie par projet, comment elle est mise en œuvre dans la littérature ?

La pédagogie de projet, également connue sous le nom d'« approche par projet », d'« apprentissage par projet » ou d' « enseignement par projet », s'avère être une méthode d'enseignement d'une grande pertinence que l'enseignant pourrait adopter dans leur pratique pédagogique au sein de l'atelier de méthodologie de projet. Renforcée par les bases théoriques du courant constructiviste, cette méthode a fini par évoluer et s'étendre aux écoles secondaires et aux universités.

Cette approche trouve ses origines au début du XXe siècle aux États-Unis, où (Dewey, John, 1916, pp. 212-227) lance la méthode du « Learning by doing », qui consiste à apprendre par et dans l'action. Dewey avait déjà constaté que l'enseignement purement théorique donnait des résultats limités par rapport à l'enseignement pratique. Pour lui, penser et agir sont indissociables. Dans son article en ligne intitulé « la pédagogie de projet », (PAPAZOFF, Georges) met en avant cette approche comme une démarche de transmission explicite des connaissances et des outils du savoir, en se basant sur la motivation des apprenants.

Le fondement de cette démarche est examiné à travers les contributions de figures clés telles que, John Dewey[1], Olivier Decroly[2], (FREINET, C., 1967)[3] et PIAGET[4]. L'auteur souligne l'importance de la créativité et de l'autonomie des apprenants dans le processus d'apprentissage ainsi que l'importance de l'introduction de démarches créatives dans tout acte d'enseignement, notamment en amont lors de la préparation de l'intervention et en aval lors de la mise en situation d'apprentissage. Il explore les modalités d'évaluation, mettant l'accent sur la capacité des apprenants à rendre compte oralement ou par écrit de leur expérience, de leurs intentions et de leur adhésion au projet de classe, ainsi que sur leur capacité à réaliser en autonomie complète des travaux et des réalisations de même nature ou de même enjeu. Il en résulte que la spécificité de la pédagogie du projet dépasse une compréhension du savoir isolé et fragmenté, elle doit être abordée dans sa transversalité comme le souligne (BOUTINET, 2012, pp. 7-20) ou dans son caractère émancipateur comme la montre (TILMAN, 2004). Selon lui, la pédagogie par projet vise à accroître l'autonomie de pensée et d'action. Elle est émancipatrice dans le sens qu'elle favorise le développement des connaissances et des savoirs permettant aux apprenants de se libérer, de s'exprimer, de mobiliser des capacités de réflexion et de cultiver une pensée critique. La communication, le travail en équipe et la collaboration, sont des éléments essentiels mis en avant.

[1] John Dewey (1859-1952) : philosophe et psychologue américain, initiateur des méthodes actives - learning by doing, apprendre en faisant (et non en écoutant comme la pédagogie traditionnelle). La pédagogie employée doit être centrée sur l'intérêt de l'élève, son activité lui permettant une continuelle reconstruction de l'expérience au milieu d'une vie communautaire.

[2] Olivier Decroly (1871-1973) : médecin et psychologue belge. Le développement de l'enfant se fait par le levier de son intérêt lequel met en avant sa dimension affective

[3] Célestin Freinet (1896-1966) : instituteur qui développe la classe coopérative, le développement des connaissances dans des projets d'action et la production et la diffusion par la classe de ses propres instruments de travail (le journal scolaire). L'auteur parle aussi du Tâtonnement expérimental : En fonction de ses besoins et de ses centres d'intérêts, l'apprenant, au centre de ses apprentissages, va découvrir le monde par lui-même grâce à l'expérience et donc à la pratique des essais-erreurs.

[4] Constructivisme : Le savoir de l'élève se construit au départ de l'activité de ce dernier (manuelle ou intellectuelle)

Dans cet ordre d'idées, nous pouvons constater que la pédagogie par projet est au cœur de l'enseignement du design qui s'effectue habituellement dans le cadre d'ateliers qui privilégient l'expérimentation. En effet, « c'est à travers le projet que l'on enseigne le projet » (VIAL Stéphane, 2014), (PROULX Jean, 2004, pp. 72-85) tout en accordant de l'importance à l'enseignement des concepts et des théories qui constituent les bases fondamentales de l'apprentissage. Cette approche s'inscrit donc pleinement dans les principes de la pédagogie active permettant de générer des apprentissages à travers la réalisation d'un projet concret et faisant appel à des compétences techniques, artistiques et créatives des étudiants. Ainsi, l'enseignement du design se présente comme un processus visant à stimuler la créativité et l'innovation chez les étudiants. Dans cette approche, l'étudiant est placé au cœur du processus d'apprentissage. Il acquiert des connaissances en s'impliquant activement dans le projet. La pédagogie active fournit un cadre théorique et des méthodes qui enrichissent la pédagogie de projet, favorisant ainsi l'apprentissage expérientiel et collaboratif, ainsi qu'une compréhension approfondie du sujet abordé (en privilégiant les situations authentiques de recherche et d'investigation), tout en développant des compétences essentielles telles que la réflexion critique, la collaboration, la créativité, la communication, la motivation et l'engagement actif. « Le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage » comme le souligne (BOUTINET, Jean-Pierre, 1996).

En se basant sur les travaux de (KOLB, D. A., 1984, pp. 7-20) sur l'apprentissage expérientiel (Figure : 4) nous allons essayer de repérer l'ensemble des critères qui structurent la réflexion autour de l'apprentissage en termes de processus réflexif, continu et holistique. Kolb décrit un processus d'apprentissage impliquant une expérience concrète, une observation réfléchie, une conceptualisation abstraite et une expérimentation active. Ce processus est représenté comme un cycle d'apprentissage itératif permettant à l'étudiant d'expérimenter, de réfléchir et de conceptualiser ses connaissances. Selon (SERRE, F., 1995, pp. 5-20) « chaque fois qu'il engage une conversation réflexive avec son environnement, il construit une hypothèse qu'il met à l'épreuve et dont il tire des connaissances. Cette construction peut être de l'ordre de l'exploration, de l'expérimentation ou de la vérification ». Cette approche pédagogique centrée sur l'expérience, l'interaction, la réflexion et l'action renforce l'apprentissage actif, les compétences en matière de résolution de problèmes, la créativité et l'autonomie des apprenants pour favoriser un apprentissage significatif et durable.

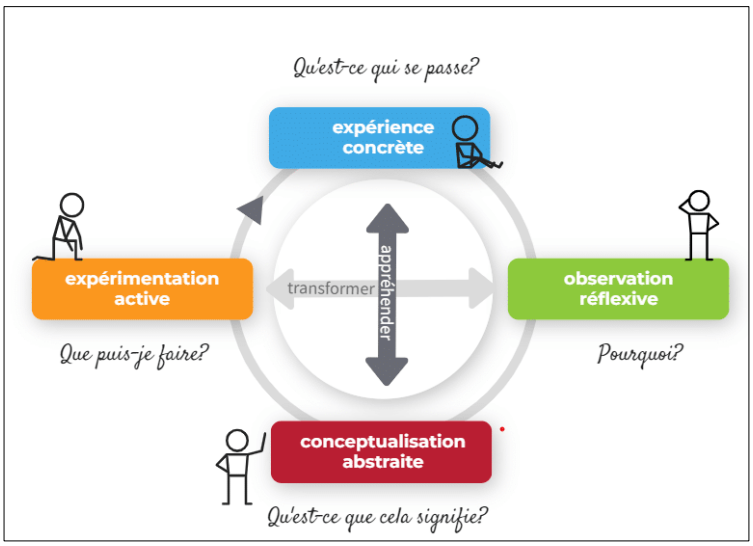


Figure 4 Cycle d'apprentissage de KOLB (CONSTANCE Denis, 2022)

D'après la figure 4 nous observons que l'aspect méthodologique de la pédagogie par projet s'oppose à celui de la « transmission » passive des apprentissages cognitives. Dans ce contexte, (GERMAIN, Stéphane, 2018, p. 105) souligne que « Le basculement de curricula basés sur les savoirs à des curricula basés sur les compétences suppose le passage du modèle pédagogique vertical transmissif au modèle pédagogique horizontal de l'acquisition, qui place l'élève au centre des apprentissages. Ce changement de paradigme amène un changement dans la culture éducative ». Cette méthodologie favorise en effet, l'engagement actif des apprenants en les encourageant à résoudre des problèmes concrets, ce qui stimule leur curiosité et leur compréhension. Le transfert des connaissances se fait par la mise en pratique et par l'action ; cela s'inscrit dans le cadre d'une approche active qui relie les concepts à des situations professionnelles futures.

En se basant sur l'engagement, la planification et la réalisation pratique, cette méthode vise à dépasser les limites disciplinaires pour résoudre d'une manière efficace les problèmes. En encourageant l'étudiant à devenir l'acteur principal de son parcours, la pédagogie par projet lui permet de s'impliquer dans des activités orientées vers des objectifs spécifiques, nécessitant des compétences plus larges que la simple mémorisation. Elle lui permet également de relever des défis concrets, de donner du sens à ses connaissances et de développer son autonomie.

En mettant l'accent sur le travail d'équipe, la concrétisation et l'innovation éducative, la pédagogie par projet vise à préparer l'étudiant à son métier futur via le développement d'une approche par compétences qui doit désormais s'appuyer sur des outils technologiques pour enrichir l'expérience d'apprentissage. En effet, l'enseignement du design favorise l'innovation en éducation et la pédagogie par projet pourrait représenter un levier d'innovation éducative en moyennant les (Technologies de l'Information et de la Communication : TIC). Et c'est exactement via les plateformes numériques que l'enseignant pourrait assurer cette transmission horizontale du savoir en favorisant un apprentissage facile, interactif et engageant, indépendamment de la nature de la matière enseignée (théorique ou pratique).

3- La pédagogie active et le rôle des plateformes numériques

L'approche expérientielle en pédagogie de projet se révèle efficace en raison de sa linéarité, de sa transdisciplinarité, de sa souplesse et de sa capacité à approfondir l'enseignement, favorisant ainsi une transformation permanente de l'apprentissage en intégrant de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs. Entre la méthode d'enseignement traditionnelle qui repose déjà sur cette transmission facile et linéaire du savoir, où l'enseignant est le détenteur du savoir (surtout en théorie) et ces nouveaux outils pédagogiques marqués par l'avènement des outils numériques interactifs, l'enseignant est appelé à adopter une démarche favorisant une construction collective, interactive et inclusive des connaissances.

L'apport de la technologie sur l'enseignement inclusif est remarquable. Elle se distingue à travers une pédagogie active et inclusive plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage. Cela se traduit par la création d'un environnement d'apprentissage accessible et adapté à tous, indépendamment de leurs différences individuelles, capacités ou besoins spécifiques. L'objectif est de créer des conditions favorables au développant des compétences en créativité et en collaboration afin de résoudre les problèmes d'apprentissage et mieux appréhender le monde professionnel et ses situations complexes en s'appuyant sur leurs expériences et en tenant compte de la singularité de chaque apprenant.

Dans cette perspective, l'enseignant est amené à s'interroger sur l'outil numérique approprié pour l'adapter à son cours et à sa démarche ? Quelles nouvelles opportunités et de quelles manières innovantes les exploiter pour favoriser une approche active et inclusive permettant à l'enseignant et à l'étudiant d'explorer des options supplémentaires pour concevoir, agir et s'exprimer et s'engager dans leur apprentissage ?

En se référant aux principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) (TURGEON, A. et VAN DROM, A., 2019) les outils numériques gratuits présentés à tire non exhaustifs dans ce qui suit, tend à faire découvrir les nouvelles possibilités et les manières innovantes pour l'utilisation de certains outils numériques afin de soutenir une approche inclusive. En effet, cette démarche basée sur la construction collaborative et équitable des connaissances est nourrie d'outils qui favorisent l'interaction et l'interactivité. Les enseignants peuvent avoir recours à des ressources visuelles et interactives permettent aux étudiants de mieux comprendre et d'explorer les différents concepts théoriques de l'art et du design. Les plateformes numériques offrent aux étudiants la possibilité de collaborer et de partager leurs travaux avec leurs pairs. Par le biais de forums de discussion en ligne, de groupes de travail virtuels et de projets collaboratifs, les étudiants peuvent échanger des idées, recevoir des commentaires constructifs et s'inspirer mutuellement. Cette interaction sociale favorise l'apprentissage collaboratif et encourage les étudiants à développer leur créativité et leur esprit critique.

Les plateformes numériques permettent également aux étudiants d'accéder à une vaste gamme de ressources et d'outils en ligne. Des bibliothèques numériques d'œuvres d'art, des bases de données de références et des logiciels de conception graphique et des outils nourris par l'intelligence artificielle sont disponibles pour les aider dans leurs projets artistiques. Ces ressources numériques facilitent la recherche et l'exploration, permettant aux étudiants d'approfondir leurs connaissances et de développer leurs compétences techniques. A travers ces espaces numériques interactifs, l'enseignant offre à ses étudiants des expériences d'apprentissage plus dynamiques et engageantes permettant de réconcilier et de renforcer les liens entre deux espaces l'un est distanciel, l'autre est présentiel. Comment favoriser l'interaction ? Comment impliquer les étudiants dans les activités proposées ? et quelles sont les applications les plus utilisées dans l'enseignement aujourd'hui ? Et quelles méthodes et quels types d'interaction choisir pour ses cours et ses étudiants ?

Les plateformes numériques proposent une variété d'outils. (BRUNEL, Stéphane. , GIRARD, Philippe, LAMAGO Merlin, 2015, p. 3) distinguent entre les outils de communication, les outils de production, les outils de planification et les outils de classe virtuelle. De leur côté, les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) soulignent que les outils numériques, bien que leur utilisation ne soit pas obligatoire, offrent de nouvelles possibilités pour soutenir l'apprentissage à différents moments du processus pédagogique. Les outils numériques qu'elle propose présentent plusieurs avantages pour favoriser une approche inclusive de l'enseignement. Dans leur dossier visant à explorer les fonctionnalités et les utilisations possibles de certains outils numériques (TURGEON, A. et VAN DROM, A., 2019) relèvent notamment les points suivants : une meilleure accessibilité aux connaissances, une variation des stratégies d'enseignement, une prise en compte de la diversité des étudiants, une augmentation de la fréquence et de la qualité de la rétroaction, une poursuite des apprentissages et de la collaboration au-delà du temps de classe, ainsi qu'un soutien à l'autonomie des étudiants et au développement de leur potentiel. Les auteurs présentent également un recensement non exhaustif d'outils numériques qui se veulent une source d'inspiration et un point de départ pour la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage. Pour présenter quelques outils illustrant notre propos nous allons nous inspirer du classement qu'ils proposent.

3.1 Les outils pour la présentation de contenu :

Les auteurs suggèrent quelques outils pour varier la présentation visuelle des contenus. Outre les formats classiques de présentation du cours, l'enseignant peut avoir recours à d'autres supports permettant, par exemple, des enregistrements de capsules vidés ou des vidéo-capture d'écran (screencast). Le partage de ces vidéos dans l'environnement numérique va permettre

aux étudiants de réentendre les explications de l'enseignant. Nous pouvons suggérer ici plusieurs logiciels libres comme : (O-Matic, OBS Studio, CamStudio, Clipchamp, CupCat, etc.) La capture vidéo peut aussi être utilisée par les étudiants pour commenter un travail ou expliquer la résolution d'un problème. L'enseignant peut aussi avoir recours à la création de vidéo ludique pour créer et présenter facilement des contenus animés (Powtoon).

Afin de créer des cartes conceptuelles ou des cartes mentales plusieurs outils gratuits sont disponibles permettant de créer des nuages de mots collaboratifs, un réseau de concepts, etc. Les étudiants pourraient aussi filmer leur carte avec leur téléphone en la commentant afin de la présenter à leurs pairs ou à l'enseignant. Nous suggérons ici : (Cmap , Mindmeister, Coggle, wooclap, nuagedemots.co, etc.) Certaines applications en ligne, comme (Thinglink), permettent de superposer des contenus complémentaires interactifs repérables à l'aide d'icônes (texte, vidéo, son, image ou hyperlien) directement dans une illustration. Pour organiser la présentation visuelle les enseignants et même étudiants pourront avoir recours à des applications comme (Canva, Figma, Piktochart, etc.) surtout dans l'approche de la classe inversée. Pour dynamiser les présentations visuelles et les rendre plus interactives, engageantes et plus efficaces, l'enseignant pourrait avoir recours à la création de sondages ou de permettre aux étudiants de poser des questions sur des contenus externes (des links, des vidéos, des slides, etc.) (Hypersay et wooclap) offrent des fonctionnalités similaires permettant de demander aux étudiants de noter leur appréciation du contenu ou d'identifier des éléments sur un contenu.

3.2 Les outils de communication audio/vidéo :

Les outils de communication permettent d'établir des échanges et une collaboration entre les différents acteurs de la chaine d'apprentissage. La communication peut se tenir en temps réel à travers les outils de communication synchrone tels : (le chat, la visio-conférence, le meet, le zoom, Microsoft teams, le réseau discord, Discourse, Vanilla Forums ou en mode différé (asynchrone) par le biais du courriel, du forum de discussion comme : BigBlueButton, Slack, Appear.in, Flipgrid, etc.) Le but de ces outils est de permettre aux étudiants d'échanger entre eux et de répondre à une question initiale de l'enseignant en enregistrant de courtes vidéos à partir de leur téléphone ou de leur portable. Cela va leur permettre d'être à l'écoute des questions de leurs pairs et aux réponses de l'enseignant.

3.3 Outils numériques pour la rétroaction

Dans un contexte de CUA, cette rétroaction peut s'inscrire dans une volonté de varier les modes de communication et de personnaliser le retour d'information auprès de l'étudiant. Plusieurs outils numériques émergent progressivement afin de recueillir ces informations auprès des étudiants sur leur perception du cours et leurs besoins. Cela permet d'accompagner et de guider l'étudiant dans son apprentissage afin s'assurer le suivi de son progrès et l'atteinte des objectifs fixés. Ces outils de collaboration, de suivi et de rétroaction facilitent le travail collaboratif et itératif, développant ainsi l'autonomie des étudiants, sous la supervision de leurs enseignants. Cette rétroaction pourrait être sous une forme intuitive via un canal audio comme : (Audacity, Talk & Comment, Vocaroo, etc.) ou une rétroaction vidéo via : (Appear.in, etc.) Une rétroaction sur le cours peut aussi être offerte par les étudiants. Après le recueil des rétroactions, les enseignants sont appelés à adapter leurs interventions via des plateformes comme :(Fovéa, Hubert.ai, Netquiz Web, etc).

3.4 Les Outils de création de sondage interactifs et de quiz.

Les sondages interactifs et les quiz correspondent aux activités les plus captivantes pour apporter un caractère ludique à une activité en classe, ce qui pourrait avoir un impact direct sur la motivation des étudiants. L'enseignant pourrait en effet avoir recours à ces outils pour réviser et valider la compréhension du cours en temps réel, ou pour offrir des explications

supplémentaires. Ces outils incitent la participation active de tous les étudiants. Les résultats sont projetés sur écran partagé afin de permettre aux étudiants de recueillir les bonnes réponses et de s'autoévaluer. Parmi ces outils (Kahoot) se démarque comme une solution intuitive et gratuite permettant d'administrer des quiz, d'animer des discussions et de recueillir des données d'enquête. Il s'agit d'un système de réponse en classe (en temps réel) basé sur le jeu. D'autres solutions similaires existent, telles que : (Quizizz, Socrative, PollEverywhere, Factile, Mentimeter, Qruiz, Proprofs, Wooclap, etc.). Ces outils permettent de faire interagir les étudiants à travers des questions variées, des sondages, des quizz, des questionnaires de satisfaction, avec parfois un nombre de questions limité.

3.5 Outils d'organisation visuelle de l'information ou des tâches

Nous repérons également d'autres outils servant principalement à l'affichage, au partage et à la modification de contenus. Parmi ceux-ci, (Genially) vise à favoriser un apprentissage interactif tandis que (Padlet) permet aux utilisateurs de partager des contenus classés par catégories ou par sujet de discussion, il permet aussi de poster des commentaires, des idées, des images, des textes, des vidéos et des schémas sur son espace à la manière de fiches. Il s'agit d'un espace d'écriture structuré qui peut ainsi étayer la démarche attendue des étudiants en fonction des objectifs pédagogiques visés. Trello est un autre outil permettant de visualiser les tâches et les documents associés à un projet sous forme de cartes agencées sur un tableau virtuel. De son côté, Asana est une plateforme de gestion de tâches et de projets qui permet de décomposer un projet en tâches assignées à une équipe. Cette plateforme offre une interface visuelle claire et complète pour visualiser les tâches en cours, complètes, en retard, etc. elle permet également, de planifier, gérer et suivre les projets tout en communiquant efficacement avec l'équipe, offrant des fonctionnalités telles que des mises à jour de statut, des tableaux et des listes pour diviser les plans en étapes concrètes, des automatisations pour confier les bonnes tâches aux bonnes personnes au bon moment, et plus encore.

3.6 Outils de travail collaboratif :

Pour favoriser le travail collaboratif, les enseignants peuvent avoir recours à des tableaux collaboratifs en ligne. Des solutions telles que (Jamborad ou Miro) peuvent constituer des outils intuitifs permettant de partager les idées entre collaborateurs. À l'aide d'un clavier, d'un stylo ou du bout des doigts, les étudiants et leurs enseignants peuvent publier des commentaires, rédiger des dissertations, des articles (ensemble) etc. Grâce à un Dashboard d'outils divers (le stylo, le post-it, les formes, l'outil commentaire et l'intégration de fichiers, ces outils peuvent répondre à différents besoins : réunions, ateliers, brainstorming, workflows agiles, UX design, mind mapping, etc.

3.7 Synthèse :

Bien que les plateformes numériques présentent de nombreux avantages, il est important de souligner que l'enseignement de l'art et du design ne doit pas se limiter à l'utilisation de ces outils technologiques. Les enseignants doivent veiller à maintenir un équilibre entre les approches traditionnelles d'enseignement et l'intégration des plateformes numériques qui viennent révolutionner les approches et les stratégies pédagogiques. Dans le contexte spécifique des disciplines de l'art et du design, il est crucial de préserver l'expérience tactile et sensorielle de la création artistique, qui ne peut être entièrement reproduite par les plateformes numériques. Les stratégies pédagogiques innovantes dans l'enseignement de ces deux domaines offrent de nouvelles opportunités d'apprentissage favorisant un enseignement actif et inclusif. Ces outils permettent une diversification des méthodes d'enseignement, une collaboration entre les étudiants et un accès équitable à une multitude de ressources en ligne. Cependant, il est toujours important de maintenir un équilibre entre l'utilisation des plateformes numériques et les

approches traditionnelles, afin de préserver une expérience artistique authentique des apprenants qui tient en considération les diverses préférences et les atouts de chaque étudiant afin qu'il puisse s'épanouir pleinement dans son processus créatif.

En somme, que l'enseignement fasse appel à des méthodes traditionnelles ou à des technologies numériques, l'enjeu est de permettre aux étudiants de développer leurs compétences artistiques, leur capacité d'innovation et leur autonomie. L'équilibre entre différentes approches pédagogiques, alliant expériences concrètes et outils numériques, offre aux étudiants un environnement d'apprentissage stimulant et enrichissant qui les encourage à explorer, expérimenter et repousser les limites de leur créativité.

Conclusion :

Il est indéniable que cette transformation constante du système éducatif nécessite des stratégies pédagogiques innovantes et une adaptation rapide et efficace de la part des enseignants et des étudiants, afin de les préparer aux défis professionnels. Il est crucial de repenser les programmes académiques, de concevoir de nouvelles méthodes pédagogiques centrées sur l'étudiant et sur le développement de ces compétences, et de renforcer les liens entre l'université et le monde du travail. L'intégration de plateformes numériques dans l'enseignement de la pédagogie de projet ouvre de nouvelles perspectives d'apprentissage interactif et collaboratif, favorisant la créativité et l'autonomie des apprenants. Ces outils technologiques permettent de transcender les limites physiques de la salle de classe, offrant des opportunités d'apprentissage enrichies et personnalisées. Ils facilitent l'expérimentation, la conceptualisation et la concrétisation des projets en art et en design, renforçant ainsi l'engagement des étudiants et la qualité de leur apprentissage.

L'approche inclusive dans l'enseignement de l'art et du design assure un accès équitable à l'éducation pour tous les étudiants, en tenant compte de leur diversité et de leurs besoins spécifiques. En favorisant la participation active et la collaboration, cette approche permet de créer un environnement d'apprentissage stimulant et inclusif, où chaque individu peut s'épanouir et exprimer sa créativité.

D'un point de vue pédagogique, cette approche novatrice favorise l'implication collective des étudiants et de l'enseignant en permettant une co-construction des contenus éducatifs. Cette collaboration créative stimule la curiosité, le développement intellectuel et la pensée critique, préparant ainsi les étudiants à leur future carrière professionnelle. Elle contribue à améliorer l'efficacité, l'équité et la pertinence de la performance éducative en garantissant la réussite des étudiants, indépendamment de leurs origines sociales, et en répondant à leurs besoins éducatifs.

Cette méthode pédagogique encourage également le développement de compétences transversales telles que le travail d'équipe, la communication efficace et la prise de décisions éclairées. Cela permet aux étudiants de s'adapter à un monde professionnel en constante évolution. En adoptant des approches innovantes et en relevant des défis avec audace et créativité nous les aidons à contextualiser leurs apprentissages et à transformer leurs connaissances en solutions pratiques pour des défis spécifiques en adoptant une approche inspirée du design thinking. Nous les préparons ainsi, à devenir autonomes, créatifs et capables de s'adapter à un environnement complexe et dynamique, tout en développant une vision globale et intégrée des enjeux professionnels.

Pour finir, nous soulignons que l'intégration réussie des plateformes numériques dans l'enseignement de l'art et du design, à travers une approche pédagogique de projet et un enseignement inclusif, ouvre de nouvelles perspectives pour une formation créative, collaborative et adaptée aux besoins de chaque apprenant. Cette combinaison harmonieuse de technologie, de créativité et d'inclusion promet de façonner les futurs artistes et designers, prêts à relever les défis de demain avec excellence.

Bibliographie

- BOUTINET, J. P. (2012). La figure du projet comme forme hybride de créativité. Specificités, 1.
- BOUTINET, Jean-Pierre. (1996). Psychologie des conduites à projet (Vol. 49). Paris: PUF.
- BUENO Muñoz, C. H.-L.-T. (2023). Design thinking in higher education. Dans In Design methodology and selected applications (pp. 37-61). Routledge EBooks. doi:https://doi.org/10.4324/9781032675558-3.
- DEWEY, John. (1916). Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education. Macmillan. Récupéré sur https://dn790004.ca.archive.org/0/items/democracyandeduc00deweuoft/democracyandeduc00deweuoft.pdf
- FREINET, C. (1967). Le Journal scolaire. Paris: Éditions de l'École moderne française.
- LAUZON, Francine. (2000, decembre). Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions. Actes du 20e colloque de l'AQPC, 14, pp. 34-40. Récupéré sur https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2704/8A21-Lauzon.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- LEBRUN, Marcel. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement. STICEF (Sciences et Technologies de, 18, 1-20. Récupéré sur https://hal.science/hal-00696443
- PAPAZOFF, G. (s.d.). https:/lien-sartrouville.ac-versailles.fr/IMG/pdf/la_pedagogie_de_projet_-_version_courte.pdf.
- PROULX Jean. (2004). Apprentissage par projet. Presses universitaires du Québec.
- (S.D.). Récupéré sur Geerd.ma: https://www.geerd.ma/blog/gen-z-et-leducation-a-quoi-sattendre-et-quel-futur-pour-led-tech/
- TILMAN, F. (2004). Penser le projet Concept et outils d'une pédagogie émancipatrice. Chronique sociale. Récupéré sur : https://www.cesep.be/PDF/ARTICULATIONS/ARTICULATIONS_38.pdf
- VIAL Stéphane. (2014). De la spécificité du projet en design : une démonstration. Communication et organisation [En ligne], 46, doi:https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4699

L'enjeu de l'éducation artistique dans les Écoles d'Art en Tunisie : vers des nouvelles approches pédagogiques

"The challenge of artistic education in Art Schools in Tunisia: towards new pedagogical approaches"

Mohamed Ali MSOLLI

Maître assistant de l'enseignement Supérieur, Institut Supérieur de beaux-arts de Sousse, Tunisie
mmsolli@gmail.com

Abstract

The teaching of arts in Tunisian higher education no longer enjoys its global reputation. The educational process has become anachronistic, relying on classical philosophical knowledge such as aesthetics. This knowledge is encapsulated in old texts and theories that have not evolved for decades. In Tunisian art schools, the current pedagogical method requires a return to modern artistic references for any contemporary project. However, this poses a problem as contemporary artistic production relies more on new technologies, and resorting to modern references can disrupt students. Some teachers timidly attempt to integrate these aspects, but the traditional and routine university model often thwarts their efforts. This imbalance hinders a comprehensive academic artistic education. Teaching art history, including modern art, seems insufficient to stimulate reflection on contemporary artistic ideas and concepts. The challenge lies in proposing a balanced artistic pedagogy, based on innovative and rich theory, capable of better meeting the requirements of contemporary artistic practices.

ملخص

تدريس الفنون في التعليم العالي التونسي لم يعد يتمتع بسمعته العالمية السابقة. أصبح العملية التعليمية تقوم على أسس قديمة، معتمدة على المعرفة الفلسفية التقليدية مثل الجماليات. هذه المعرفة محصورة في نصوص ونظر ت قديمة لم تتطور منذ عقود. في المدارس الفنية التونسية، تتطلب الطريقة التربوية الحالية العودة إلى المراجع الفنية الحديثة لأي مشروع معاصر. ومع ذلك، يشكل ذلك مشكلة لأن الإنتاج الفني المعاصر يعتمد أكثر على التكنولوجيا الحديثة، ويمكن أن يثير الاستعانة لمراجع الحديثة حيرة الطلاب. يحاول بعض المدرسين بخجل دمج هذه الجوانب، لكن جهودهم غالبًا ما تُحَطَّم من قبل النموذج الجامعي التقليدي والمعتاد. يعيق هذا التفاوت تكويناً فنياً أكاديمياً شاملاً. يبدو أن تدريس ريخ الفن، بما في ذلك الفن الحديث، غير كافٍ لتحفيز التفكير حول الأفكار والمفاهيم الفنية المعاصرة. يكمن التحدي في اقتراح تربية فنية متوازنة، تستند إلى نظرية مبتكرة وغنية، قادرة على الاستجابة بشكل أفضل لمتطلبات الممارسات الفنية المعاصرة

1. Introduction

L’éducation artistique, longtemps considérée comme un pilier essentiel du développement humain et sociétal, suscite un intérêt grandissant parmi la communauté scientifique, notamment dans le domaine de la pédagogie de l’art. Ce champ d’étude, vaste et complexe, s'intéresse aux processus d'enseignement et d'apprentissage des disciplines artistiques. Il examine en profondeur les systèmes pédagogiques à travers lesquels les individus acquièrent des compétences artistiques, aussi bien théoriques que pratiques. Ce cadre pédagogique permet aux apprenants de développer leur sensibilité esthétique tout en enrichissant leur compréhension du monde qui les entoure.

Face à l'évolution rapide des systèmes éducatifs et aux mutations socioculturelles actuelles, de nouvelles technologies et formes d’expression artistique émergent. Cette diversité culturelle soulève des questions essentielles sur les méthodes d’enseignement des arts dans les écoles tunisiennes. C’est dans ce contexte que la recherche en pédagogie de l’art revêt une importance cruciale, en offrant des perspectives contemporaines et des réflexions novatrices sur les pratiques éducatives. Elle explore les enjeux et défis auxquels sont confrontés à la fois les enseignants et les apprenants dans le domaine artistique.

Cet article se propose d'analyser les enjeux liés à l'enseignement de l'art contemporain dans les écoles d'art en Tunisie, en mettant en lumière les défis rencontrés par le système éducatif supérieur artistique, notamment en raison de méthodes pédagogiques dépassées, maintenues depuis des décennies. Depuis les années 1970, l'art a joué un rôle crucial dans le paysage socioculturel tunisien, permettant à l'identité culturelle locale de s'exprimer à travers diverses formes créatives. Cependant, l'enseignement de l'art a souffert d'un manque de rigueur pendant plusieurs décennies, et aujourd'hui, les effets de cette négligence se font sentir avec une pédagogie devenue obsolète. Plusieurs facteurs freinent ainsi le développement de l'éducation artistique dans les établissements d'enseignement supérieur spécialisés.

La méthode actuelle d'enseignement artistique, jugée désuète, ne correspond plus aux attentes des étudiants et même des enseignants, qui aspirent à des approches pédagogiques plus innovantes.

Nous analysons dans cet article les obstacles majeurs freinant l'évolution de la pédagogie de l'art en Tunisie. Ensuite, nous proposons des solutions novatrices, en nous appuyant sur les pratiques à l'échelle mondiale, en particulier sur l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement artistique. Ce modèle repose sur une nouvelle approche pédagogique visant à encourager le développement de la créativité et des compétences artistiques des étudiants.

Dans cette perspective, nous analysons le système éducatif actuel des écoles d'art en Tunisie, en identifiant d'abord les principaux obstacles liés à l'enseignement artistique, notamment en termes de méthodologie. Nous examinons également les défis récurrents auxquels les enseignants sont confrontés. Enfin, nous mettons en avant l'importance d'intégrer l'art

contemporain dans le cursus éducatif, en montrant comment les tendances et approches émergentes peuvent redéfinir les pratiques pédagogiques dans les écoles d'art tunisiennes.

Pour conclure, nous explorons les perspectives offertes par l'intégration de l'art contemporain dans l'avenir de l'éducation artistique en Tunisie, avec pour objectif d'améliorer les méthodes d'enseignement et de les adapter aux évolutions socioculturelles, tant au niveau national qu'international

2. La méthode d'enseignement artistique en Tunisie : exploration d'un modèle dépassé.

Face aux mutations socioculturelles constantes qui touchent divers domaines, y compris celui de l'art, il devient essentiel de repenser l'éducation artistique, en particulier celle de l'art contemporain. Ce domaine repose sur une pédagogie diversifiée, ancrée dans plusieurs approches, telles que :

- La pédagogie active, centrée sur la découverte ;
- La pédagogie différenciée, qui adapte l'enseignement aux besoins et aux intérêts spécifiques de chaque étudiant(e) ;
- La pédagogie interrogative, qui encourage la réflexion critique et l'analyse chez les apprenants.

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, un système complexe et en perpétuelle évolution, les pédagogues s'efforcent d'améliorer constamment les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans les établissements d'art tunisiens, qui constituent le sujet de notre réflexion aujourd'hui. Ce domaine exige un cadre éducatif solide, particulièrement au niveau du premier cycle, afin de développer les compétences de base et les connaissances des étudiants. L'objectif est de créer un environnement stimulant, propice à l'épanouissement de la créativité et au développement des compétences personnelles des étudiants.

Le pilier fondamental de la pédagogie dans l'enseignement supérieur est l'apprentissage collaboratif. Celui-ci vise à instaurer un climat d'apprentissage participatif, où l'étudiant(e) est activement impliqué(e) dans la construction de ses compétences académiques. Cette approche a pour finalité de favoriser l'autonomie des étudiants, en leur permettant de prendre part de manière active à leur propre développement académique et professionnel.

En examinant le système éducatif artistique, en particulier dans les établissements supérieurs tunisiens, nous constatons de nombreuses difficultés et obstacles qui freinent actuellement le développement de la structure éducative artistique. Ces défis entravent la modernisation nécessaire pour répondre aux attentes et aux besoins des étudiants dans ce domaine en pleine évolution.

Dans ce contexte, la pédagogue Mariette Théberge souligne l'importance des approches novatrices en éducation artistique, qui doivent impérativement favoriser le développement global de l'apprenant, tant sur le plan cognitif qu'émotionnel et social. Selon elle, l'intégration

des arts dans le cycle d'apprentissage permet un enrichissement complet de la discipline artistique.

Dans son article intitulé *« Éducation artistique à la formation à l'enseignement »*, Mariette Théberge explore le modèle québécois et met en avant l'utilité de l'apprentissage actif et collaboratif. Elle insiste sur le fait que « les apprenants sont perçus comme des êtres en quête de savoir et en devenir, ce qui les incite à s'engager dans un cycle d'apprentissage continu » (THEBERGE, publication numerique le 17/10/2007, pp. 515-540).

Ainsi, pour favoriser une pédagogie de l'art véritablement efficace, les cours doivent s'adapter à des modèles d'enseignement qui encouragent les étudiants à s'impliquer activement dans leur propre processus d'apprentissage. Cette approche renforce leur engagement et leur autonomie, tout en stimulant leur créativité et leur réflexion critique.

La méthode pédagogique officielle soutenue par les décideurs politiques en Tunisie n'a pas connu de changements significatifs depuis plusieurs décennies. Le contenu des matières enseignées est resté figé, et malgré quelques initiatives isolées de la part de certains enseignants, ces tentatives d'innovation demeurent rares et souvent subjectives.

Dans les institutions d'art en Tunisie, les étudiants sont encouragés à réaliser des projets principalement basés sur des acquis classiques. Dès le premier cycle, ils se voient imposer des sujets avec des exigences spécifiques, souvent inspirées de l'histoire de l'art des XIXe et XXe siècles, sans prendre en compte les mutations contemporaines. Cette inadéquation entre le contenu enseigné et les besoins actuels constitue une barrière majeure au développement de l'enseignement artistique. Les programmes, ancrés dans des méthodes traditionnelles, restent figés, créant un fossé entre les réalités contemporaines et le cadre éducatif.

Ce recours constant aux mouvements artistiques anciens provoque chez les étudiants un sentiment de frustration, perturbant leur créativité et leur motivation. Ce modèle, perçu comme décourageant, freine leur engagement et limite leur capacité à innover. Les enseignants, de leur côté, sont confrontés à un défi de taille, devant sans cesse adapter, à titre individuel, un contenu pédagogique dépassé aux mutations socioculturelles actuelles.

Le défi majeur pour l'enseignant d'art en Tunisie est de concilier l'intégration des approches novatrices tout en maintenant chez les étudiants une solide connaissance des fondements historiques de l'art. Ce tiraillement entre tradition et modernité crée un déséquilibre, compliquant davantage la tâche des enseignants qui cherchent à offrir un enseignement artistique riche, capable de s'ancrer dans un monde en perpétuelle transformation.

Dans l'enseignement de l'art, l'approche classique devient souvent un obstacle pour l'étudiant(e), notamment lorsqu'il ou elle termine sa formation académique et entre sur le marché du travail. En Tunisie, les méthodes traditionnelles reposent encore sur l'enseignement des techniques classiques et la transmission des styles et mouvements historiques, plongeant ainsi l'étudiant(e) dans une certaine uniformité créative. Une fois confronté au monde professionnel, l'étudiant(e) se retrouve face à un décalage entre un bagage académique figé et un marché artistique en

constante évolution. Cela le pousse à réapprendre et à acquérir de nouvelles compétences axées sur l'innovation et la créativité.

Depuis plusieurs années, des réformes sont régulièrement évoquées, mais aucune stratégie concrète n'a encore été mise en œuvre pour moderniser le système éducatif supérieur, en particulier dans les écoles d'art tunisiennes. En 2023, une enquête réalisée par le bureau de l'ONU à Tunis a mis en évidence les nombreuses difficultés et failles présentes dans le système éducatif du pays. Elle a souligné le fort potentiel des jeunes pour contribuer au développement économique et social, un potentiel pourtant freiné par "les différents obstacles rencontrés entre la fin des études et l'entrée dans la vie active". (Rapport de l'ONU, 2023)

Pour surmonter ces obstacles, une réforme éducative est indispensable. Il est nécessaire de réviser les programmes et le contenu pédagogique en adoptant des méthodes d'enseignement contemporaines qui privilégient la diversité artistique et la pensée critique. Cependant, cette transformation ne peut être effective que si une collaboration est établie entre les établissements d'art, les acteurs politiques, et les parties prenantes du secteur culturel.

Il est crucial d'adopter un système éducatif artistique qui intègre pleinement les thématiques de l'art contemporain du XXIe siècle. Le rapport de l'ONU affirme que la Tunisie a la capacité de former une génération future d'artistes dynamiques et polyvalents, capables d'avoir un impact positif sur le développement culturel et économique du pays.

En somme, les problèmes actuels du système éducatif artistique ne relèvent plus seulement des enseignants, mais plutôt d'un manque de volonté politique et d'absence de stratégie à long terme. Toute réforme efficace doit commencer par écouter les enseignants, puis procéder à une étude approfondie des principales lacunes afin d'identifier les causes et de résoudre en priorité les problèmes urgents.

Dans l'ensemble, les modules d'enseignement supérieur en Tunisie sont principalement axés sur une orientation théorique, particulièrement durant les premiers et seconds cycles. Cet attachement à une approche essentiellement académique entraîne un contenu surchargé, composé d'exercices majoritairement ancrés dans l'histoire de l'art et les mouvements artistiques classiques. Les étudiants se retrouvent enfermés dans cette bulle théorique, au détriment de leur créativité, ce qui empêche le développement de leurs compétences pratiques et de leur talent artistique.

De plus, la plupart des écoles d'art en Tunisie subissent depuis une décennie un manque significatif d'équipements, ce qui étouffe la phase pratique de l'apprentissage. L'accès aux matériaux et aux infrastructures adéquates devient de plus en plus difficile en raison des restrictions budgétaires. Les enseignants se retrouvent ainsi confrontés à des conditions de travail inadéquates, avec des espaces inappropriés pour mener à bien les activités artistiques pratiques.

Le programme éducatif artistique montre une certaine monotonie dans le contenu de nombreux modules, devenant obsolète et ancré dans des traditions artistiques dépassées. Cette rigidité

maintient les enseignants dans un cadre étroit, où le contenu théorique domine la pratique artistique. Bien que certains enseignants soient contraints de suivre le programme imposé par le ministère de l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins que cette approche limite grandement l'épanouissement créatif des étudiants.

Cependant, il est important de reconnaître les efforts individuels de certains enseignants qui tentent de surmonter ces obstacles. Par exemple, certains organisent des visites dans des musées d'art contemporain pour permettre aux étudiants de dépasser les cadres théoriques classiques et de s'ouvrir à de nouvelles formes d'expression. Comme le souligne Mariette Theberge, « l'art est en soi issu et promu par cette expérience de l'être en relation avec le monde qui l'entoure ». Il est donc impératif d'introduire une plus grande flexibilité dans les cours et ateliers afin de favoriser la créativité des étudiants et leur engagement dans une société en constante mutation.

En fin de compte, l'enseignement de l'art en Tunisie souffre parfois d'un manque d'innovation dans son approche pédagogique. Il est essentiel d'adopter une méthode qui permettrait d'explorer les approches artistiques classiques sous un angle différent, tout en offrant aux étudiants une formation équilibrée entre théorie et pratique. Ce changement favoriserait leur développement artistique et leur donnerait les outils nécessaires pour s'adapter aux exigences contemporaines.

Le principal défi auquel la pédagogie est confrontée aujourd'hui est d'établir un modèle d'apprentissage personnalisé et varié. Il est impératif de s'adapter aux changements sociaux et culturels rapides. Ainsi, l'enseignement doit être constamment actualisé tant sur le plan technologique que sur celui des méthodes pédagogiques, afin de mieux répondre aux besoins des étudiants lorsqu'ils entrent sur le marché du travail artistique, dans ses différentes disciplines et spécialités.

Dans son ouvrage « L'art pour éduquer » (KERLIN, 2004), Alain Kerlan analyse le défi de l'éducation contemporaine face aux politiques et pratiques pédagogiques des écoles d'art. L'auteur soulève la question de la création entre les établissements d'art et les institutions culturelles, dans le contexte des mutations perpétuelles du domaine éducatif artistique à l'échelle mondiale. Cette réflexion est essentielle pour notre système universitaire, et plus particulièrement pour le système pédagogique artistique, afin de lever les entraves qui freinent toute initiative de réforme.

En fin de compte, la pédagogie dans le domaine des arts doit promouvoir la diversité d'expression, permettant aux étudiants de s'engager librement dans leurs créations. Cela ouvre la voie à une richesse artistique et à des perspectives culturelles davantage ancrées dans le champ de l'art.

3. L'impact de l'art contemporain et la technologie numérique dans le processus d'apprentissage actuel

La contextualisation de l'art contemporain dans la pédagogie artistique exige un processus clair visant à se libérer du système classique en vigueur. Cela implique d'explorer des thématiques

contemporaines tout en enseignant l'histoire de l'art, en s'appuyant principalement sur les pratiques actuelles, y compris les œuvres et les artistes contemporains.

Cette approche doit également se baser sur le contexte socioculturel, en prenant en compte des questions sociales, environnementales et politiques. Ainsi, la pédagogie de l'art en Tunisie doit être redéfinie pour intégrer des notions novatrices et contemporaines, permettant de traiter l'art de manière plus libre et moins rigide.

Par ailleurs, la réforme du système pédagogique dans le domaine artistique doit adopter une approche plus flexible et adaptable, en se concentrant sur les intérêts et les compétences individuelles de chaque étudiant. Le contenu des programmes actuellement proposés dans les écoles d'art en Tunisie doit être orienté vers un enseignement centré sur l'étudiant, lui permettant de choisir ses activités et cours en fonction de ses préférences et de ses objectifs artistiques.

Dans cette optique, l'intégration des technologies numériques est devenue indispensable pour élaborer un projet pédagogique contemporain dans les écoles d'art. Cependant, les initiatives actuelles restent marginales et manquent d'une volonté ministérielle pour officialiser l'enseignement des nouveaux médias dans l'ensemble des spécialités, comme dans les arts plastiques.

De plus, l'apprentissage collaboratif est essentiel pour favoriser le travail interactif entre étudiants, enseignants, artistes invités et professionnels de l'art. L'interdisciplinarité doit également être intégrée dans le contexte pédagogique, en reliant l'art à d'autres domaines d'apprentissage, tels que les sciences, la technologie et la littérature. En encourageant ces connexions, il est possible d'instaurer des approches créatives et innovantes.

Le modèle pédagogique contemporain doit valoriser la réflexion critique en adoptant des méthodes d'auto-évaluation tout en tenant compte de la diversité de l'expression artistique. Une question essentielle à aborder est celle des références artistiques contemporaines et de leur intégration dans la structure d'apprentissage des écoles d'art en Tunisie. Cette intégration, bien que reconnue comme nécessaire, demeure marginale et se limite à quelques initiatives individuelles.

Incorporer des références artistiques contemporaines dans le processus d'apprentissage présente de nombreux avantages. Cependant, cela représente également un défi constant, car l'art contemporain est souvent marqué par sa subjectivité et son interprétation expérimentale, ce qui peut compliquer la tâche des étudiants. Il est donc crucial que l'exploration des références contemporaines soit accompagnée d'une ouverture aux diverses interprétations. Cela nécessite des discussions enrichissantes entre enseignants, étudiants et artistes pour clarifier toute incompréhension.

Depuis plus d'une décennie, le domaine de l'art a connu des révolutions et controverses face aux méthodes classiques, notamment celles héritées de l'art moderne, qui peuvent être contraignantes pour les enseignants et les étudiants. Les thèmes sensibles et provocateurs

abordés par l'art contemporain exigent que l'enseignant établisse un lien entre les étudiants et le contenu artistique.

Cette tâche est délicate, car le monde de l'art contemporain évolue rapidement, rendant difficile l'établissement d'une pédagogie locale qui soit en phase avec les expériences contemporaines mondiales. Le défi pour le système pédagogique artistique en Tunisie est de développer une méthode solide centrée sur l'art contemporain, tout en permettant, si nécessaire, un retour à des mouvements artistiques antérieurs. Cela implique de fonder un contenu éducatif qui relie le contexte historique à une interprétation riche, permettant ainsi de dépasser les limites des actes artistiques passés.

Le professeur Philippe Meirieu souligne dans son article (MEIRIEU, 2014, pp. 28-33) que l'éducation artistique et culturelle nécessite un travail collaboratif entre enseignants et intervenants pour réussir la réforme pédagogique. Pour relever ce défi, il est impératif que l'implication des enseignants et du ministère de l'enseignement supérieur soit au cœur de ce projet prometteur en Tunisie.

La collaboration et le travail d'équipe sont également des éléments essentiels de la pédagogie dans le domaine des arts. Les étudiants doivent être encouragés à travailler ensemble sur des projets artistiques, à partager des idées et à offrir des critiques constructives, favorisant ainsi le développement de compétences sociales et de communication.

Par ailleurs, la technologie joue un rôle de plus en plus important dans l'enseignement des arts. Les enseignants doivent s'orienter vers des outils numériques et des logiciels de création pour enseigner les techniques artistiques et explorer de nouvelles formes d'expression artistique. Des technologies éducatives, telles que la réalité virtuelle et la réalité augmentée, ouvrent également de nouvelles perspectives en matière d'engagement des étudiants et d'expérimentation artistique.

En adoptant cette structure pédagogique contemporaine, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant, permettant aux étudiants de développer leur créativité, leur pensée critique et leur compréhension de l'art dans le monde moderne. Lors du sommet mondial pour l'innovation dans l'éducation, tenu en octobre 2015 à Doha, le sociologue français Edgar Morin a souligné que l'enseignement doit permettre aux étudiants de s'ouvrir au monde socioculturel et d'interpréter librement.

Conclusion

En conclusion, Jean-Marie Baldner définit l'enseignement de l'art comme « un aller-retour entre pratique et analyse des œuvres » (BALDNER, 2013, pp. 3-9). Pour que l'enseignement de l'art en Tunisie soit efficace, il doit s'appuyer sur un bagage culturel riche et solide, favorisant ainsi des relations avec le contexte social. La pédagogie de l'art dans les établissements tunisiens ne peut devenir contemporaine que si elle renforce simultanément les capacités de réflexion et d'interaction des enseignants et des étudiants.

À ce sujet, le professeur Ramzi Turki souligne que « l'art doit, aujourd'hui, être déterminé selon de nouvelles exigences pédagogiques qui prennent en considération les transformations de l'organisme social » (TURKI, mars 2022, pp. 205-508). Il est crucial de sortir des formes d'apprentissage classique et de ne pas rester prisonnier d'un héritage pédagogique obsolète transmis de génération en génération.

Au-delà de la formation théorique et pratique, le succès du système éducatif dans le domaine de l'art repose sur une approche réflexive, axée sur l'analyse et la critique, qui sont des éléments fondamentaux de l'art contemporain actuel. Tout projet pédagogique artistique contemporain en Tunisie ne peut prospérer sans la volonté des acteurs politiques.

Il est essentiel d'adopter une perspective optimiste pour l'avenir, tout en reconnaissant que ce projet innovant nécessite une volonté collective pour être mis en œuvre. Cela implique un engagement des acteurs politiques, des administrateurs d'écoles d'art et des enseignants afin de faciliter ce changement dans l'enseignement supérieur et d'encourager activement ce processus de transformation.

Cet appel à l'action nécessite une collaboration commune pour réviser les programmes et les régimes d'études. Il est impératif d'adopter des méthodes d'enseignement plus participatives et interactives, tout en impliquant les acteurs du monde artistique pour offrir des opportunités d'apprentissage pratique.

Enfin, il est crucial d'enseigner les principes contemporains de l'art tout en intégrant l'histoire de l'art comme un élément moteur de l'innovation et de la créativité, tant chez les enseignants que chez les étudiants. L'instauration d'un environnement éducatif supérieur dynamique et novateur contribuera à former une nouvelle génération d'artistes tunisiens capables de marquer la scène internationale en constante évolution.

Bibliographie

- BALDNER, J. M. (2013). histoire des arts : de la notion à la discipline,. revue le français aujourd'hui,.
- KERLIN, A. (2004). L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. (c. é. culture, Éd.) presses universitaire de Laval.
- LUCENTTI, M. (2017). La nouvelle réforme scolaire en Tunisie. Forum de l'éducation.
- MEIRIEU, P. (2014). L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement. revue la scène(72).
- Rapport de l'ONU. (2023). bureau de Tunis.
- THEBERGE, M. (publication numerique le 17/10/2007). éducation artistique à la formation à l'enseignement. revue de sciences de l'éducation, 24(3).
- TURKI, R. (mars 2022). artialiser l'enseignement ou enseigner l'art. revue Leigia(2).

ISBN 9 783689 291129