عنوان البحث:

خرّيجي منظومة "إمد" من الجامعات التونسية وحيثيات كسب رهان التشغيل:

تجربة المعهد العالي للفنون والحرف بالقيروان أنموذجا

د.خالد عبيدة، أستاذ مساعد بالمعهد العالي للفنون والحرف بالقيروان

البريد الإلكتروني: khaled_abida@yahoo.fr

ملخص البحث:

وقعت منظومة التعليم العالي التونسي في شراك العولمة عبر ذلك "الاصلاح" التعليمي الذي قامت به بتبنيها لنظام "إمد" والذي فرضه النظام البائد بإيحاءٍ من البنك الدولي. ولكن الرجوع على الأعقاب اليوم صار أمرًا شبه مستحيل نظرًا لضخامة المبالغ التي صُرفت لتحقيق هذا "الاصلاح" والتي نحن بصدد تسديدها الآن. وسنحاول في هذه المداخلة تِبيَان السلبيات التي أثرت على منظومة تعليمنا العالي عبر تسرُعنا في تبني منظومة "إمد" من دون سابق تفكر وإقتراح بعض الحلول التي حاولنا إيجادها في المعهد العالي للفنون والحرف بالقيروان عبر المراهنة على زرع خصوصية ثقافية نقدية وإبداعية لدى خرِّيجينا تساعدُهم كثيرًا في كسب رهان التشغيل.

Abstract :

The system of the Tunisian higher education is under the influence of globalization because of the new reform undertaken by the fallen governors and blown by the World Bank to adopting the "LMD" system. However, we cannot shrunk the huge expenses that tasted this "reform" and we are currently in the process of the refund. We present in this paper the damaging effects of this reform and the solutions we adopted in the Higher Institute of Arts and Crafts in Kairouan to exceed by establishing a creative and critique cultural specificity at our graduates that will help them to find work.

المقدمة:

لا يخفى على أحد اليوم بأن منظوماتنا الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية العربية لم تعُد مستقلة بذاتها بقدر ما صارت مُرتهنة بمنظومة عالمية مُتشابكة أملاها علينا النظام العالمي الجديد في ظل العولمة. وفي إطار هذا الملتقى حول جودة التعليم العالي الذي تُنظمه جامعة حضر موت، قدَّرنا المشاركة في هذا النقاش بما يتوافق وإثبات هذه الحقيقة ومدى وقعها على تعليمنا العالي في تونس، خاصة من خلال منظومة "إمد"، وسبل تدارك سلبياتها قصد تحقيق أكثر ما يمكن من أهداف النجاعة في التكوين عسى أن نتجاوز معضلة البطالة المحتدمة يوما بعد يوم؛ وذلك عبر تفعيل إستراتيجيات تعليميّة تراهن على إبداعية الفرد كرأس مال حقيقي في التنمية. فما أهم المشكلات التي تجابهنا وما هي الحلول التي حاولنا إيجادها لتجاوُزِها بطرق متفاوتة النجاح أثناء تدريسنا للفنون بالمعهد العالي للفنون والحرف بالقيروان؟

1- التعليم العالي التُونسي في شِراك العولمة:

عبَّر الكثير من الفلاسفة والمنظِرِين الغربيين عن رفضِهم لأنساق العولمة وتدَخُلِها في مجال تدريس الفنون. ومن أهم ما قرأتُه حول هذا الموضوع مقال لدومينيك شاتو Dominique Chateau يحملُ عنوان "دفاع وتوضيح لمفهوم الفنون التشكيلية و(مفهوم الفنون التطبيقية)[1] " يفسِرُ فيه الباحِث عملية الانتقال من مصطلح "فنون تشكيلية" إلى مصطلح "فنون بصرية" ومن مصطلح "فنون تطبيقية" إلى مصطلح "تصميم" (design) مُعتبِرًا إياها بمثابة التبني لرؤية أمريكة دون سابق تفكر أو علم. فالتوافق الأوروبي مع الأنماط الأمريكية والتقاليد اللأنقلوسكسونية قد يكون مُرتَجِلا وواهيا في نظرِه إذا قمنا "بسلعنة" القيم الروحية واللامادية التي يبثها الخطاب الإبداعي وإذا ما تعاملنا مع تدريس الفنون بطريقة نمطية تُماهي الطُرق المقتبسة لبيع القطن أو الجبن أو النفط.

[1] - Dominique Château, « Défense et illustration de la notion d'arts plastiques (et de celle d'arts appliqués) », Article publié in http://arts plastiques. Ac-Bordeaux.fr/bibliographie château htm

وعلى نسقِ الوتيرة النقدِية نفسِهَا، فإنني أعتبِرُ بأن مُسايرة نظام التعليم العالي التُونسي للمنظومات التعليمية الرائجة في الغرب ومُحاوَلة تعميمها على جميع الاختِصاصات، دون الأخذ بعين الاعتبار الخُصُوصِيات التعليميَّة التعَلُّميَّة لكُل واحدٍ منها، أدى في أحيان كثيرة إلى تَقهقُرِ المستوى العِلمي للطالب ولخِرّيجي الجامِعات التُونِسية بشكل عام[2]. ولقد لاحظنا جميعا بأن مُستوى التكوين قد تدنى وبأن المكتسبات المعرِفية والسُلوكية لطالب اليَوم قد تدحرجت بوُضوح أمام تلك التي كان عليها بالأمس. ومِن بين تِعِلاّت سُلُطات الإشراف التي فرضت منظومة "إمد" فرضًا على واقِع تعليمنا العالي الراهن، توحيد شهاداتِنا الوطنية مع الشهادات الأخرى خارِج الوَطن حتى يتسنى لخرِيجِينا مُتَابعة دراساتهم العُليَا في الغرب، لاتِّساق شهاداتِهم مع الشهادات الأجنبية؛ وكأننا بالعائلات التونِسية، التي يعجِز الكثير منها عن تسديدِ المصاريف الدِراسية لأبنائها داخِل البلاد، صارت قادِرةً على إرسالِهم خارِجها!

ولقد انتهى الأمرُ بالعولمة التي تُعتَبَرُ تنميطًا للمُمارسات الاقتصادية والثقافية بين مُختلف شعوب الأرض إلى غرس براثنها في هيكلِ تعليمنا العالي. ففي حين كان "مسار بُولُوني" « Le processus de Bologne » الذي نُظِّمَ في السُوربون بباريس في شهر ماي 1998 يهدِفُ إلى توافُقِ نُظُمِ التعليم العالي الأوروبي وتوحيدها إلى حدود سنة 2010 حسب نِظام الأرصدة système de crédits الذي سيسمح بجولان الطالب الأوروبي في مُختلف الجامِعات ذات الاختصاص؛ وجدنا أنفُسنا كبُلدانٍ نامية مُنخرِطين بسُرعة في سِياقِ هذا النظام التعليمي الجديد الطارِئ علينا من دون سابِق عِلم؛ بل ولعلنا قد استبقنا حتى بعض بُلدان الاتحاد الأوروبي في تطبيقه.

وما يعنيه ذلك شيءٌ واحِدٌ هو أن منظومة التعليم العالي في بِلادِنا لم تخرُجُ مُطلقا عن بوتقة القرارِ السياسي. وكل ما قُدِمَ من تفسيرات ما بعد الثورة، لفهمِ تقهقُرِ المستوى التعليمي في تُونِس، اكتفى بتوَجِيهُ أصابع الاتهام إلى المخلُوعِ وأزلامه وحمَّلهُم مسؤولية إفراغ العملية التَعليمية من مُحتَواها وتَعويد الأجيال على ثقافة الحق في النجاح، بَعدَ أن كرَّسَت الدَولَةُ في الحِقبَة التي سبقتهم ثقافة العمل التي تجعلُ النجاح من نصيب المجتهدين فقط. ولكن، هل قدمت هذه المعاينة ال"ما بعد ثورية" حُلُولاً لتفَادي الأزمة أم أنها، بمثل هذا الكشف diagnostique ، تتواصِلُ في خدمة أجنداتها السياسية ؟

[2]– هذا الإقرار نابعٌ من صَدَى أقوال الزُملاء في اختصاصنا وفي اختصاصات أخرى، ومُنبثِقٌ أيضا عن واقِع تجربتي الشخصية.

ومن دون الخوض أكثر في جدال تحديد مسؤولية من كان وراء إفساد المنظومة التربوية والجامعية، فإنه بات من المؤكد لدَيَ بأن العديد من القرارات التربوية الخاطئة قد اتُّخِذَت طوال العقدين الأخيرين وأدَت إلى الانزلاق في ممارسات سيئة أهدرت حق الطلَبة في تعليم جيِّد وضحَّت بهم على عَتَبَةِ إرضاء الحاكم الذي كان لا يَتَوَانى عن استعمال كل قرار تربوي، مهما صغُرَ شأنه أو كَبر، في بورصة المضاربات السياسية السمجة وليُصبِحَ الحق في التعليم وكَأَنه مِنَةٌ يَمُنُ بها الراعِي على رَعِيَتِه بعد أن كان حقا مُكتسبا وخيارا استراتيجيا على المدى القريب والمتوسط والبعيد.

ويعتقد العديد من العاملين في قِطاع التعليم العالي أن نظام "إمد" فُرِض علينا فرضا من جهات خارجية وكَثِيرًا ما كان يُشَارُ في ذلك إلى البنك العالمي تحديدا. وهذا البنك هُو الذي فرضه لغايات في نفس يعقوب ليس أقلُها مِن أن يَنسِف بمحاولاتنا البائسة للتطوير ويضمن تبعيتنا للغرب على مَرِ السِنين. ومن المعروف أيضا عن البنك العالمي أنه يضغط على البلدان المقترِضَة لإتباع نصائح الخُبراء الذين أَوكَل لهم مهمة تشخيص مشاكل الفقر أو التربية أو النمو أو البيئة للبلدان الفقيرة واقتراح الحلول الملائمة.

ومن الطبيعي أيضا أن يكون مُوَظَفُو البنك وخبراءه مُتَحَمِسين للحُلُول التي توصلوا إليها والتي أسهموا في استنباطها ومن المنطِقي كذلِكَ أن يَهُمُّوا لكل فُرصة سانِحة لِتجريب هذه الحلول والنظريات على أرض الواقع ونتيجة ذلك أن أضحى تعليمنا العالي حقلاً من حُقُولِ تجارِبِهُم؛ والعيب كل العيب مَوكولٌ لمن فتح لهم أبواب المخابر ليُجرِبوا نظرياتِهِم على عقولِنا وعُقُولِ ناشِئتِنا مُقَابِل الأَموَال الطائلة التي أنفقت في سبيل ذلك.

ولكننا اخترنا هذا النظام التعليمي المستورَد بمحضِ إرادَتنا ونحن نُسدِّدُ الآن قروض البنك العالمي من عرق جبين الشعب ومن تكوين أبنائنا. وأذكرُ بأنني قرأت في إحدى المقالات الصُحُفية[3] بأن أحدَ المشاركين في "مسار بولوني" لسنة 1998 وقف يخطب بعد عشرين عامًا في الحُضور الذي كان مُشارِكًا في المؤتمر العالمي للتعليم العالي في اليونسكو سنة 2009 راجيًا منهم ألا يُقلِدوا نظام "إمد" وأن يستنبطُوا نظاما خاصا بهم .

[3]– أنظر مقال الأستاذة روضة بن عُثمان المنشور بجريدة "مواطِنُون" يوم 12 أوت 2011.

وقد أثَّر كلامُه وحُججُه المقدمة بشكل واضِحٍ في عدد كبير من وزراء التعليم العالي الذين يُناهِز عددُهُم الستين وزيرا يومها؛ إلا أن الوَفدَين التُونسي والمغربي دافعا عن هذه المنظومة وراحا يَتَبَجحان بنجاحِها في بلدانِهم أكثر من فرنسا نفسها؛ والحال على ما هو عليه اليوم. و ما أحوجنا الآن أن نسترجِع كلام هذا الرجُل وأن نأخُذ بنصيحتِه سعيًا لتحديدِ الكِفايات التي سنُسلِّحُ بها طالبنا حتى يُساهِم في التأسيس الفعال والبنَّاء لِخُصُوصية ثقافية نقدية مُتسِقة مع مَحَلِيَتِه ومنفتِحَة على فضاء الآخر، لا مُنصهِرةٌ فيه وفاقدة لوِجهَتها الحضارية. فما هي السُبُل البيدَاغُوجِيَة الممكنة لتدارُك هذا التقهقُر الذي صار يَعرِفُه تدريس الفنون في معاهدنا العليا والحالُ أن منظومة "إمد" تُعتبرُ "مكسبًا حقيقيًا" لا يُمكِن التراجُعُ عنه بالنسبة لأصحاب القرار؟

2- "المناهج التفاعُلية" سبيلاً لتأسيس خُصوصية ثقافية نقدية عبر تدريس الفُنُون:

من مَوقِعِي كباحث مَسكُونٍ بالهاجِسُ النقدي فيما يُحيط به ومن خلال مُزَاوَلَتِي للتَدرِيسِ داخل ورشات الفنون أو الاشراف على مشاريع طلبة الماجستير المهني في الفُنون المرئيّةِ بالقيروان؛ تَرَكَّزَت عندي جُملةٌ من القناعات البيداغوجية وترسَّخت أهدافٌ تعليميَّة تعلُّميَّةَ كُبرى يُمكِنُ أن تشمل مناهج تدريس الفُنون في معاهدنا العُليا قصد تكرِيس الخُصُوصِية الثقافية النقدية التي أتحدثُ عنها. ولا أعتقِدُ بالمرّةِ بأن هذا الهدف السُلُوكي ذو طابعٍ طُوباوِيٍ utopique إذا ما دأبنا على اعتبار الطالِبِ مِحوَرَ العمَلِيَةِ التعليميَّة وسعينا لإدراجِهِ في وضعِياتٍ عَمَلٍ مَبنيَةً على ثلاثِ كفاياتٍ سُلُوكِيَةٍ أساسية وهي:

- تحمُلُ مَسؤُولية المسار الذي اختاره لتمشيه الإبداعي والدِفاع عنه.
- مُزاولة النقدِ الذاتي على ضوء مُلاحظات الآخر وآرائه.
- الانفتاح على تجارب الآخر، شرقيًا كان أو غربيًا.

وبالتركيز على زَرعِ وتثبيت هذه الكِفايَات الثلاث في سلُوكِه خلال العملية التعليميَّة، قد يتَسنَى للطالب بَلوَرَةُ مسارٍ إبداعيٍّ واعٍ بِتَمَيُزِهِ ومُدرِكٍ لِسُبُلِ بلُوغِهِ عبر تَمَشِيَاتٍ مُنهَجَةٍ ومساراتٍ إبداعيةٍ مُستَحدَثَةٍ تنطلِقُ من المفاهيم الإجرائية التي اشتغل عليها الفنانون الآخرون في سَعيٍ حثيث مِنهُ لشَخصَنَتِهَا personnification.

ولقد حصَل لي يقين بعد سنوات من العمل بأن تحقيق هدف الخُصوصية الثقافية النقدية لدى المتعلم في مجال الفُنون المرئية يمُر حتمًا عبر علاقة تفاعُلية بين أقطاب ثلاث هي على التوالي: المعلم والمتعلم أولا، المتعلِمين فيما بينهُم ثانيا والنظريات والمناهج المعتمدة في عملية التواصل البيداغُوجي ثالثا. وبالاعتماد على "المنهج التفاعُلي"، يُصبح الوسيط داخِل العمليَة التَعليميَّة التعلُميَّة في تدريس الفنون التشكيلية قائمًا بين هذه الأقطاب الثلاث وهو الذي لا يعدُو أن يكون سوى المحتوى المعرِفي نفسه.

وفي سياق علاقة تفاعلية مبنيَةٍ بشكل طبيعي، يتراجع هذا المحتوى المعرِفي على أن يكون قبليًا وسابِقًا لغِمار العملية التعلِيميَّة التعلُميَّة، ليَغدُو مُنبثِقًا عنها ونابعًا منها. فالوسيط المعرفي الذي أتَحدثُ عنه ليس كميّة المعارِف التي ستُحدِدُ عملية التواصُل مع الطالِب. إنها، بالأحرى، مجمُوعة الخِبرات التي بصدد البناء والتشكُل en devenir بين الأستاذ والطالب أو بين مجموعة الطلبة داخِل فضاء الورشة، لتغدُو بذلك المحرك الأساسي للعملية التواصُلية. حينئذ، ألا يُصبِحُ التدريس في الورشات ضربًا من ضروب الإبداع بين المشرف على الورشة وآهليها من المتعلِمين؟ ألا يتحولُ دورُ الأستاذ آنذاك إلى مُرافِقٍ للطلبة بدَل أن يكُون مُلَقِّنًا لهم جُملةً من المعارِف التي لا يَبنُونَهَا بأنفُسِهِم، فتضل غريبة عنهم حتى ينتهي بهم الأمر إلى نِسيانها طال بهم الدهر أو قصر؟

إن مفهوم "التفاعُل" هذا لا يفتأ أن يتغَيَر وأن يُحوَّرَ إذا ما طَوَّرنَا في فَهمَنَا له وفي تَصوُرَنا للعلاقة التبادُلية بين طَرفي العملية التعليمية. أفليس من الوارد حينها أن يُصبحُ هذا المفهوم قائمًا على أسَاسٍ من "التفاعُلية" بين نظرِيَاتٍ تعليمية مُتعدِدَةٍ كالنظرية السلُوكية théorie behavioriste والنظرية البنائية théorie constructiviste والنظرية المعرفية théorie cognitiviste التي نأخُذُ بكُلِ واحِدةٍ منها بطرف حسب مرحلة التعليم والتعلُم أو خلال مُتابعة مشاريع البحث؟

وحين نُقارِنُ النظريات التعليمِيَة الثلاث فيما بينها، يبدُو تقارُبُها واضِحًا وتداخُلُها مُمكِنًا. فإذا كانت النظرية السُلُوكية تُحِيلنا على مضمون المعرفة السَاعِين لإرسائه لدى الطالِب والمرتكِز بالدرجة الأولى على مَسَارِه السُلوكي ligne de conduite أمام المشكل الذي يُواجِهُه أو إزاء تمشِيه الإبداعي، فان النظرية البِنائية تُكرِسُ المعاني الذاتية والموضِعية للتمشي الذي انتهجه دون غيرِه داخل وضعِية تعليمية مُحددة، بينما تُساعِدُنا النظرية المعرِفية على تحديد الأساليب والمسَارات والاستراتيجيات الناجِعة للخوضِ في وضعِية العمل المقتَرحة وتذليل صُعُوباتِها من طرف الأستاذ واقتراح الإجاباتِ المنتَظرة منها من طرف الطالب.

ويعتقِدُ الكثير مِن مُدرِسي الفنُون التشكيلية داخِل ورشاتِهِم بأنهُم يَشتَغِلُون على هذه المِدارات الثلاثة بِصِفة مُتوازية، والحال أنهُم عادةً ما كانوا يُغلِّبُون منظُومَةً على أخرى ويبذلونَ كل ما في وِسعِهِم لتكرِيسِ المعلومة التقنية أو المعرِفية لدى الطالِب، في حين أنه كان من الأفضل لو دَفعُوه نَحوَها حتى لا تَتَلاشى من ذهنِه إثرَ خُرُوجِه من قاعة الامتحان مُباشَرَة. وتلك هي للأسف الشديد ردةُ فِعل الطالِبِ الذي تَلَقَّى تكوينا تلقِينيًا لم يبذل خلاله أي جُهدٍ فردِي لِحصادِ معرِفَتِهِ المقتصَرَةِ على تفعيل الذاكرة لِسَردِ ما وقع حِفظُه أو قضاءِ ساعات طِوال لِحذقِ مهارة تقنية بعينِها لا إبداعِيَةَ فيها ولا ابتكار بقدرِ ما تعتمِدُ على التِكرَار.

وفيما يتعلقُ بإنجازِ المشاريع داخِل الوَرَشات، كحالِ بُحُوثِ نِهاية الدُرُوس أو المشاريع المهنِية في مُستوى الماجستير –وهنا أتحدث عن تجرِبتي في القيروان وما لاحظتُهُ من خلال تجارِب بعض الزُملاء– فإن هاجِسَ وَظِيفِيَّة "المنتُوج" الذي يُنجِزُه طالب الفُنون التشكيلية في الإجازات التطبيقية يجعلُ الأُستاذ مُندفِعًا نحو تحقيق النتائج أكثر من اشتغاله على سُبُلِ الوُصُل إليها، مِمَا يجعَلُهُ في غَالِب الأَحيَان يَفرِضُ مَوَاضِيع بحثٍ تهُمُه ولا تهُمُ الطالب ضَرُورَةً؛ إلا أن هذا الأخير مُنصاعٌ نحو نيلِ رِضَا المعلِم أكثر من حِرصِه على تَعلُّمِ منهجيات البحث الخَاصَة بقطاعِنا. وكيف نَلُومُه على ذلِك وأستاذُهُ المشرِف على الورشة لا يُولِي اهتماما خاصًا بهذه المسألة !؟

"المردُودية"، "سوقُ الشُغل"، "الفَاعِلية"، "التشغيلية"...كُلُها شِعاراتٌ وَرِثناها عن العهد البائد ولا زِلنا نُعانِي منها إلى اليوم وسنضَل نُقاسِي في وَرشاتِ الفُنُون التشكيلية التي أصبحت، قصرًا، تبحثُ عن الوظيفية أكثر من حِرصِها على الإبدَاعِيَة. وأكادُ أجزِمُ بأن هذه الشِعارات السِياسِيَةٌ بامتياز هي السببُ الرئيسي وراءَ تدهوُرِ حالِ دارِسِي الفُنُون البَصَرية اليوم وبعضِ مُدَرِسِي الأجيال الصَاعِدَة. وفي نقدِنا الذاتي لممارساتِنا التعليمية خارِج نِطاقِ النرجسية الضيِقة أو المصلحية المباشِرة، قد نصِلُ رُبما إلى تحقيق الهدف السامي الذي أُلَمِّحُ له باستمرار والموسُوم ب"الخُصوصية الثقافية النقدية" التي ستخلِقُ لدى أجيالنا الثِقة في قُدُراتِهِم الذاتية وتجعلُهم في نفس الوقت مُنفتِحين على تجارِب الآخر وِفق معايير قِياسِيَةٍ واعية بمخاطر الانزلاق الأعمى في المقُولات المستوردة أو في المرجعِيات الحضارية المنغلقة التي أكل عليها الدهر وشرب. وإذا تبنينا مثل هذه القناعة رهانًا مِحوَرِيًا في تعامُلِنا مع الطلبة، قد نتمكَنُ ساعتها من التصَدِي للحيف المجحف والأخطاء الفظيعة التي يرتكِبُها ساستُنا لبُلوغ مآرِب شخصِية على حِساب التكوِين المعرِفي للمجمُوعة الوطنية.

3- الموقع المحوري للطالب داخل المناهج التفاعلية:

لا يُمكِنُ لتدريسُ الفُنون التشكيلية في زَمَننا الرَاهِن أن يُثبِت الجَدوى من تَعَلُمِيَّته إلا عبر الدَورِ الحيوي الذي سيلعبُهُ في تنميَةِ رأس المال البشري المبدِع من خلال إيجاد الحُلُولِ المبتكرة لحاجِياتِهِ الأساسية الملتَزِمَةِ ضرُورَةً بالمعطيات المادية المتاحة. وكنتُ قد تحدثتُ في إحدى مقالاتي المعَنونة "تدريس الفنون والضرُورة العاجلة لتأسيس خُصوصية ثقافية نقدية[4]" عن بعض البُحوثُ في السُلُوك الخلقي التي لاحظت تَبَايُنَاتٍ واضحة عند عامة الناس بين الحُكم الخلقي والسُلوك الظاهر، إذ ليس من الثابت دائمًا تطابق الفعل مع القول. وبناء عليه، يُصبِحُ مفهوم "القيمة" la valeur داخل الوسط الدِراسي، معرِفية كانت أو سُلُوكية، أكثر ارتباطا بِعَمَلِية التأثير والتأثر بين مُختلف أطراف العملية التربوية منه بالأحكام القِيَمِيَة المفرُوضَةِ سلفًا. وتضل كُلُ الثوابت الخُلُقِية قابِلَةٌ للتحوُلِ والتغيُرِ في مناخٍ سَلِسٍ من الحِوَارِ والممَارسَة والمشَارَكَة الفِعلية التي يقعُ من خِلالِها تَبادُل المكتسبات التقنية والمعرِفِية من طرف المعَلِم والمتعلم أو بين المتعلِمين أنفسُهم.

إن عملية التواصُل البيداغوجي التي لا تقوم على الملاحَظَة والاكتشاف والنقد من طرفي العملية البيداغُوجية لا تلبثُ أن تكُون، إما دحضا وتأكيدًا لبديهيات، وإما اندِفَاعًا للوُصُول إلى نتائج مُرتقبة من دون أخذ الوقت الكافي للخوضِ أكثر في مضمُون التواصل. فما هو السبيل إلى خلق هذه العلاقة التفاعُلية حتى لا تنقلب حصَصُ التدريس بورشات الفنون البصَرية إلى حِصَصٍ تلقينية؟

لقد كان لِجُملَة الملاحظات التي سجَلتُها في تعامُلي مع فِئَاتٍ مُختلفةٍ من المتعلِمين الدورُ الكبير في صَقلِ سُلوكياتي الراهنة في التعامُل البيداغُوجي مع الطلبة داخل ورشات الفُنون التشكيلية المتعدِدَة والمختلفة التي كان الهَدَف التعليمي السُلُوكي النقدي l'objectif d'une conduite critique جامِعًا بينها وعِمادًا لها. ولاعتقادي العميق بأنه لا يمكنني بلُوغ هذا الهدف التعليمي –العاجل– من دون المراهنة الفعلية على مفهومي "التفاعُلية" و"النقدية" داخل ورشات الفنون التشكيلية ومن دون

[4] – خالد عبيدة، "تدريس الفنون والضرورة العاجلة لتأسيس خصوصية ثقافية نقدية"، مقال منشور في مجلة قضايا إستراتيجية، العدد الخاص بجويلية، أوت، سبتمبر، 2012، بداية من ص.71.

تفعيلهما آليةً ذو جدوى في عملية النقل التعلُمِي transfert didactique وفي رَجعِها بين الأستاذ والطالب feed-back أو بين الطلبة أنفُسِهم عن طريق الجدل النقدي المتبادل، كانت صياغتي لوضعيات العمل المقترحة ومُتابعتِها مُرتكِزة بالأساس على:

- البحث الدقيق في المرجَعِية الفَنِيَة المتَفَاةِ على أسَاسِ المفاهيم الإجرائية التي تُوَظِفُها وتشتغِلُ عليها.
- صياغة وضعية العمل المقترحة بالانطلاق من حوامِل مرئية أو مقروءة (نُصوص، صور لأعمال...) تكون مفتُوحة بدورِها على تأويل الطالب ولا تَحمِل معنى نهائي ومُغلق.
- حَثُ الطالب على تقديم عمله ضمن أجهزة تواصُليةdes dispositifs communicationnels تُهيِّؤ مكانا للمُتلقي عند تقبُلِها.
- مدى نجاحِ الطالب في استِثَارة المتلقي لخطابه البصري (الأستاذ وبقية الطلبة) وما يُمكِنُ أن يُحرِك عملُه المقترح من جدَلٍ داخل فضاء الورشة رُجوعًا على وضعية العمل الأولى. ويجعلُ هذا الحراك النقدي بقية الطلبة مُشاركين حقيقيِّين في عملية التقييم ويدفعُ صاحِب العمل للدِفاعِ عن خياراتِه أو لمراجعتِها على ضوء العملية النقدِية التي تدور حولها.

وبالاعتمادِ على هذه المعطيات والتمشيات في صياغة وضعية العمل المقترحة ومتابعتُها، وفق إتِّساقِها مع الأهداف المقرَرَة للورشة وحسب التَدَرُجِ الزمني المرصُود لها على مدى السنة الجامِعية، يُصبِحُ الطَالِب هو الفاعل الحقيقي داخل العملية التعليمية ويغيب الأستاذ الذي بناها ورسَم بتَأَنِي علاَمَات طريقِها المتفرع؛ ولكُلِ طالِبٍ إثر ذلِك أن يأخُذ المفتَرَق الذي يَرَاه مُلائِمًا دُون الحِيادِ، طبعا، على الطريق العام للسير التي تفرعت منها السُبُل.

وأمام ثُنائية الحُضُور والغِياب النسبي "للمُعلِم" داخِل الورشة، والتي تجعل الحُضُور النقدي للطالب أكثر فعاليَّةً وبنائيَّة، يصير الدورُ الذي يضطلِعُ به المشرِفُ على الورشة مُقترِنا بدور الوسيط médiateur الذي يُحَوِّلُ المعرفة العالمة savoir savant إلى معرفة قابلة للتدريس savoir à faire apprendre في صياغتِهِ لوضعية العمل التي سيقترِحُها على طلبته. ويُنسِّق الأستاذ كذلك بين ما يقترحه الطلبة بصفة ذاتية وما يُمكنُ أن يُحيلهم عليه من مرجعيات يبحثون فيها عن المعلُومة التي يحتاجونها

بأنفُسِهم. ويُعرِّفُ بعض الباحثين في مَجال التربية بأن العملية البيداغوجية تتلخصُ في "اقتصاد الوساطة والتواصُل"[5] « Une économie de médiations et de communications »، الذي يتحولُ عبره الأستاذ من مُلقِنٍ للمعرفة إلى ضامنٍ لها ومُخطِطًا لهياكِلها المنبثقة عن مجموعة من المتعلِمين، تجعلُ دوره المحوري مُلَخصًا في التَنسِيق بينها.

كما أن المراهنة على استقلالية الطالب لا تجعلُ الأستاذ الوسيط الأكبر في العملية التواصُلية بين المعرفة والمتعلم. فالطالب أو مجمُوعة الطلبة يُصبِحُون وُسطاء لأنفُسِهم في علاقتهم بالمعرفة بمُساعدته وبمشُورته. فهو يُبرمِجُ وضعيات تعليمية ويُقدِّمُ توجيهات عامة ويفتح أحيانا أقواسا نظرية تجعل من المتَعَلِمين وُسطاء لأنفُسهم « auto-médiateurs ». وعلى هذا النحو، تتَحَوَلُ وضعية العمل التي يقترحُها الأستاذ إلى وسائط لازمة médiations nécessaires للتواصُل ويتحوَلُ هو بدورِه إلى وسيط بينها وبين الطلبة médiateur، يُهَيِّئ ويُشرِفُ علىِ العَملية التواصُلية البيداغُوجية المبنِيَة بالأساس على جُهد الطلبة الذين هَمُّوا بأنفُسِهم للبحث عن المعرِفة العارفة التي تُناسِبُهُم. يقُول رُوجِي كوسيني Roger cousinet في هذا السياق: " بأقل ما نُدَرِّس، بأَكثَرِ ما نتعَلَم لأن مَعنى أن تَكُون مُدَرِسًا هو أن تتلقى المعلُومات ومعنى أن تكُون مُتَعَلِمًا هو أن تبحثَ عنها[6]". ولكن، على أي أساسٍ سيَهُمُّ طالِب الفُنون التشكيلية بالبحث عن المعلُومة التي يَحتاجُها؟ ألا يَفتَرِضُ بحثُه هَيكَلاً عَامًا أو خارطة طريق تُوَجِهُهُ نحوَهَا؟

من هنا تأتي أهَمِيَةُ المرجع الذي سيستندُ عليه الأُستاذ لِصِياغة وضعيات العَمَل المقتَرَحة علَى الطَلَبة. إن دِقة اختيَار هذا المرجع والغوصَ في غِمارِه لإيجاد الوسائِطِ النَصية أو البصرية التي تَتَلاءم مع الهدف التعليمي المرصُود في البَرنامِج السَنَوِي للورشة هو الدورُ الرَئيسي الذي يضطلِعُ بِه الأستاذ حتى يَضَع الطالِب في النِطاق العام لبحثِهِ عن المعرِفة الخاصة التي ستَكُون في خدمة مشرُوعِه. وهذِه أُولى بوادِرِ "التَفاعُلِيَّة" بين الأستاذ والطالب والتي سَتُساهِم فيما بعد – إن كانت صِيغةُ العَمَلِ المقترحة مُحاكَةً

[5] Georges - Lerbet, article intitulé « Approche systémique et sciences de l'éducation », paru in *Revue française de pédagogie* n°67, Paris 1984, pages 29-36.

[6] -Roger Cousinet, cité par Mahsouna Sellami dans son livre *Arts plastiques et Enseignement, essai poïétique*, Editions Unité de recherche Pratiques artistiques modernes en Tunisie, Tunis 2012, page13. Le texte original de la traduction arabe est : « Moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher ».

بشَكلٍ سليم طبعا – في بلوَرَةِ "تفاعُلِيَةٍ" من درجة ثانية بين المحتَوى المعرِفِي والمعطى السُلُوكي الذي سيُؤَسِسُ لهُ المتعَلِم في بحثِه عن المعلُومَةِ النظرية التي يَحتاجُها تفَاعُلاً مع وضعِيةِ العَمَلِ المقتَرَحَة.

ثاني بوادِر "التفاعُلِيَّة"، المفتُوحة على القُدُرات الذاتية للمُتعلِّم أكثر من استجابتها لإنتِظارات الأستاذ من الوضعية التي إقتَرَحَها عليه، هي المنهَجُ التساؤلي الذي يَتَوخاهُ هذا الأخير في استدراجه للمعلُومَة المستَلَّةِ من الطالِب عبر إستِنطاقِهِ منهجِيًا، مُساعِدًا إياه بذلك على بِناءِ المعرِفتِه التي يحتاجُها بنفسِه. ويُعتبَر هذا المنهجُ في المسائلَةِ البيداغُوجِية والتَدَرُجِ بها داخِل العملية التعلُمِيَّة ضاربًا في القِدَم، إذ تنبنِي الفلسفة السُقراطية برُمتِهَا على أهمية السُؤال في المنهج التوليدي Maïeutique الذي يقودُ الطرف المحَاوَرَ تدرِيجِيًا إلى إنتاج معرِفتِه وفكرِه بنفسِه. ويُوضِّحُ لنا سقراط بأنه عندما نطرحُ سُؤالاً مُنَهَجًا على شخصٍ ما، فإنه سيُفصِحُ من تِلقاء نفسِه عن معرِفتِه وعن منطقِه السليم. ونستشهِدُ في هذا السياق بِمُحاورَتِه المشهُورة *المينون* *Ménon* التي أجراها مع خادِم جاهِلٍ تمكن الفيلسُوف أثناء مُحاورَتِه من أن يُرافِقَه ذِهنِيًا حتى يَحُلَ بنفسِهِ المشكِل الهندَسي لتِكرار المربع La duplication d'un carré من دون تلقينِه أي مَعرِفَةٍ سابقة، مُكتَفِيًا في ذلك على طرحِ الأسئِلة المناسبة في الوقت المناسب حسب تَطوُرِ وتيرة الحِوار.

ويُنبِهُنا المنهج التوليدي السُقراطي لأهمِيَةِ التدقيق في مُستَوى صياغة التعليمات consignes التي تُصاحِبُ وضعية العمل المقترحة، المحاكَةِ على أساسٍ مرصُودٍ من التحويل التعلِّيمي التَعلُمِي. فأن نُدقِّق في مُستَوى صياغة هذه التعليمات المصاحِبة هو اختصار لنصف الطريق الذي سينطلِقُ معه بحثُ الطالِب وتبدأ معه مُرافقتُنا له عبر المسائلَةِ الموجَهَة. وفي مجالات أخرى، لم يندثِر هذا المنهج التوليدي السُقراطي بتقادُمِه، بل إن المنَاهِج الحديثة في مجال العِلاج النفسي طوَرتهُ وأطلقت عليه تسمية جديدة تُعرف بتقنية "الكوشينك"[7]« coaching ». واقتفاءً لخُطى سقراط ومنهجِهِ التوليدي، كثيرًا ما تحدث الخبراء على أن تقنية "الكوشينك" لا تُقدِّمُ معرِفَةً خاصة للمُتَدَرِب بقدرِ ما تُساعِدُه على أن يجد بنفسِه حُلُولاً لمشاكله الشخصية والمهنية عبر بنائِه الذاتي لتحليل الوَضعِيَة المعيقة لتقَدُمِه وللأهداف التي يَرصُدُها من خلالها وللاستراتيجيات التي سيتوخاها لبُلُوغِها.

[7]– « coaching » هي كلمة إنكليزية معناها الحَرفِي "التدريب" ومعناها الميدَانِي "المرافقة" و"المصاحبة" لأشخاص أو لمجمُوعَاتٍ في تَحُولاتِهِم الشخصيَة والمهنية.

والفرق في تطبيقِ تقنية "الكوشينك" بين المجال الكلينيكي clinique والمجال التعليمي واضِحٌ، وإن كانت نقاطُ الالتِقاء بينه وبين المناهِج التفاعُلِيَة التي نتحدثُ عنها جليَةً أيضًا للعِيَان. ففي حين تغيب على المرافِق Coach الأهداف التي يسعى المتدَرِبُ Coaché لبُلُوغِها –لجهله بالمشاكِل الشخصِيَة والمهنِيَة لمن يُرافقه– تبدُو الصيغة التعاقُدِية بين الأستاذ والطالب، المحبُوكة بشكلٍ سليم ضمن وضعية العمل المقترحة، ميثاقا قائِمًا بذاته بين الطرفينِ لتحديد وِجهة الأسئلة التي سيطرحُها المرافِق البيداغُوجي والتي تُحَدِدُها التعليمات التي تُلزِمُ الطالِب باحترامها من دُونِ أن تَحُد، ضرورَةً، من حُرِيَتِه في التفاعُلِ معها إبداعِيًا. وتَتنزَّلُ في هذا الصدد أهمية النسق التساؤلي الذي سيخوض فيه الطالِبُ مع أُستاذِه على أساس من التفاعُلِيَة التي تجعلُ الأجوِبَة التي يستدرِجه نحوها المرافِقُ البيداغُوجي مُنبَثِقَةً عن المتَعَلِم وخِبراتِه ولا تتخارَجُ عن نِطاق معرِفتِه.

داخِلَ هذا النَسَقِ التَفاعُلي من التعلُم، يَشرَعُ الطالِبُ في التأسيسِ لمِسَارات إنشائية processus poïétique مُهيكَلَة بين النظري والتطبيقي. غير أن سُبُلَ بُلوغِها ليست بسيطة وتتطلَبُ جُهدًا مُشتَرَكا بين المشرِفِ على الورشة وأهليها، مع التزام الحذرِ في كُل مرة من طَرَفِ الأُستاذ الذي قد يقعُ، طَوَاعِيةً ومن دون قَصدٍ، في فخِ التلقين والإملاء والإلزام أمام الحَيرَةِ التي يَعيشُها الطالب إزاء وضعِيَةِ العَمَل المقتَرَحة والتي عادةً ما تُعيق تقدُمَه في العمل، فيَلجَئ حينذاك إلى أستاذِه كمَلاَذٍ أخير.

هذه النَزعَةُ التَواكُلِيَةُ لدى الطالِب هي السببُ الرَئيسي الذي يجعَلُ الأستاذ يَسقُطُ في فَخِ التَلقِينِيَة ويَمنَعُ الطَالِبَ من تَحَمُلِ مَسؤُولية الطَرِيق الذي وَجَدَ فيه نفسَه قبل أن يأخُذ أحدِ المنعَرَجاتِ التي سيسلُكُها ويُخطَ نَهجَه الإنشائي في ثناياها. هذه الوضعِيَةُ، مجازًا، هي التي سيَجِدُ فِيها الطالب نفسَه بعد إنهاء دِراستِه ويتأهَبُ للبَحثِ عن العمَل؛ فإذا قامَ الأُستاذ بإيجادِ الحُلول مَكَانَهُ أثناء الوَضعِيَاتِ التَعلِيمِيَّة التَعَلُميَّة، فهل سيَكُون معه بعدَ حُصولِه على الشهادة؟

من هُنا تأتي أهمِية الهدف السُلوكي في التَعَلُم داخِلَ الوَرَشات التي يرتَكِزُ عَلَيها تدريس الفُنُون التشكيلية أو الفُنون والحِرَف. فما تُراهُ يَكون مُحتوى هذا التَعَلم يا تُرى؟ هل يَكفِي أن يَحذَقَ طالِبُ السنوات الأولى مثلا التَمرين الشهير للدَائِرة اللونية وينجح في التفريق بين لُوِيناتِها العديدة حتى يُصبِحُ قادِرا على توظيفِها في عَمَلٍ تَصوِيريٍّ؟ أليس من الأجدى لتكوينِهِ أن يَشتَغِل على مفهوم "الاقتصاد" « l'économie » داخِل العَمَل التصويري بالارتِكازِ على مراجِع فنية غربِيةٍ وعربية، على حَدِ السَوَاء، أكثر من أن يُقَضِّي حِصَصًا مُتتالية في تِكرارِ تَمرينٍ ذي طبيعة تَلقِينِيّةٍ صرفة؟

أمام هذا الزخم المتواتِر من الأسئلة المطروحة وأسئِلَةٌ أُخرى مُنبثقة عن المعاينة العَينِيَة للعديد من الجُذاذات البيداغُوجية للزُملاَء[8]، يُصبِحُ التساؤلِ المِحوَرِي الذي يجمعُها كُلُها مُرتبِطًا أكثر بجدوى ما سنُقدِمُه للطالب فترة تكوينه- التي بُتِرت منها سنة بأكملِها في نظام "إمد"- حتى نبلُغ الهدف السُلُوكي/المعرِفي والبِنائي الذي سيُساعِدُنا كثيرا في تحقيق الخُصُوصية الثقافية النقدية التي نطمَحُ لإرسائها. وبالرُغم من أن هذا الهدفٌ التعليمي يبدو لنا بعيد المدَى، فإن السنَوَات المرصُودة لبُلُوغه لا يُمكِنُ أن تتجاوز في كُلِ الحالات السنوات الثلاث للإجازة.

من هذا الموقع الذي وجَدت فيه نفسي[9] ومن موقِعِ مسؤوليتِي مع بقية الزُملاء في تسليح الطلبة بسُلوكيات ومهارات يُواجِهون بها غدهُم الضبابي[10]، صار تحديدُ الأهداف البعِيدة التي نُريد بُلُوغها من خلال التكوين سابقة للأهداف الآنية للعَمَلية التَعليمِيَة. فليست التشغيلية والانصِهار في المحيط المؤسساتي- المرَوَجَانِ من طرف أصحاب القرار- هُما الهدف الذي نرصِدُه والذي أثبت فشلَهُ بعد أن قُمنا بالتحوير الكامِل لمنظومة التعليم العالي. بل إن إفراغ الفنون التشكيلية من مُحتوياتِها الإبداعية تحت لائِحة الفُنُون التطبيقية لا يُعتَبَرُ إلا تشويها للمجالين كِليهِما. فالطالِبُ القادِرُ على بناء تمشي إبداعِي مُقنِع ومُجدِد في المشرُوعِ الذي يُنجِزُه لا يَعُوزُه بالمرَةِ أن يُحَول خزفيتهُ أو منحوتته مَثَلاً إلى شيء وظيفي. وحسب رأيي، لا يُعتَبَرُ ذَلِك إطلاقا جوهَرُ العملية التعليميَّة في مجال الفُنُون التشكيلية.

---

[8]- أنتُخِبت سنة 2011 لأكون مُديرا لقسم الفنون التشكيلية بالمعهد العالي للفنون والحرف بالقيروان، مما سمَح لي بالاطِلاعِ على الجُذاذات البيداغوجية plaquettes pédagogiques للعديد من الزُملاء ومُعاينتُها نقدِيًا وإبداء بعض المِلاحظات التي كان يقبلُها البعض ويمتعِضُ منها البعض الآخر.

[9]- أو بالأحرى، الموقع الذي وضعنا فيه ساستنا.

[10]- لقد لاحظت، من خلال إدارتِي لقسم الفُنون التشكيلية بالمعهد العالي للفُنُون والحِرف بالقيروان ومن خلال مُسائلتي لبعض الزُمَلاء من المعاهِد الأخرى، بإن الطلبة المرسمين بالمعاهِد العُليا للفُنون والحرف التي لا إجازات أساسية فيها عادة ما يكُونون أكثر خيبة ووهنا من بقية طلبة الفُنون لأنهم يفتقِدون للحافِز الموضوعي الذي سيدفعُهم للمُثابرة والاجتهاد والابتكار. ويرجع ذلك إلى الفكرة المسبقة السلبية جدا التي يحمِلونها عن الآفاق المهنية التي تنتظرُهُم بعد حُصُولِهم على الإجازات التطبيقية في الفنون البصرية. وقد لاحظت طيلة أربع سنوات متتالية بالقيروان بأن ما يُقاربُ عن ثُلُث الطلبة المرسمين بالسنة أولى جذع مُشترك يسحبون ترسِيمهم أولا يُكمِلون دِراستهم قبل نهاية السنة الجامِعية. أمام هذه الفِئة من الطلبة اليائسين مُنذ تلقيهِم للتوجيه الجامِعي بعد حُصُولِهم على شهادة الباكالوريا، يتضاعف دورُ الأساتِذة المشرِفين على الورشات نظرًا لأنه صار من اللازم عليهم - إذا كانوا يبحثُون بالفِعل عن خلق ديناميكية تفاعُلية داخِلَ ورشاتِهم- أن يُجَدِدوا خلق الحافِز la motivation لدى الطالِب والذي يتعذرُ عليه بدُونه متابعة حِصص الورشات بفاعِلية حقيقية.

كما أني لا أعتقِدُ بأن مفهُوم "البراغماتية" كامِنٌ في تحويل طلبة الفُنون التشكيلية إلى حِرَفِيين أو إلى مُصمِمين غير مُتمكِنين لا من المهارة التقنية للحِرفي ولا من مناهِج البحث الدقيقة للمُصمِم، إذ لا تكمُنُ "البراغماتية" في نظري في تغيير وجهة اختصاصٍ لحِسابِ اختصاص آخر وإفراغ الأول من مُحتواه المعرِفي والإبداعي. فهل تَنكَر الأمريكان أنفسهُم، المنبثق عنهُم مفهُوم "البراغماتية"، إلى الخُصوصِيات الجمالية للفُنُون البصرية لغاية إدراجها في خانة الفُنُون التطبيقية والتصميم حتى يتمكن حامِلو شهاداتِهِم العُليا مِن الانصِهارِ في سوق الشُغل؟!

4- أهمية التربُص البيداغُوجي للطلبة بين التأطير الجامِعي والتَعلُم الميداني:

يتَنَزَلُ في هذا المستَوى من التساؤل الدورُ الرئيسي الذي يَلعَبُهُ التربُص المهنِي للطَالب خارِج المؤسَسَة لِيحتَكَ بسُوق الشُغل ومُتطلِباتِها ويُكافِحُها فَرضًا لِذائقةٍ جديدة نابِعةٍ من مناهِج البَحثِ التطبيقي التي تَمَرَسَ عليها وخَبِرَها طِيلَةَ تكوِينِه؛ وأيضًا، من الخطِ السُلُوكي la ligne de conduite الذي بَدَأَ يَتَوَضَحُ لَديهِ والذي أعتَبِرُهُ شَخصِيًا من أهَمِ الأهداف التَعلِيمِيَة التَعَلُمِيَةِ التِي يَجِبُ أن نُراهِنَ عليها كأساتِذةً وكمُنَسِقِي برامِج. ولكن هل سيترُكُ أصحابُ الورشات التي يتربَصُ فيها الطلبة، في مُستوى الإجازة التطبيقية أو في مُستوى الماجستير المهني، مَجَالاً لاختبار رُؤاهُم الذاتية ومُقتَرَحَاتِهِم الإبداعية خارِجَ ما تُنتِجُهُ مُؤَسَسَاتُهُم الاقتِصادية؟ هل من الممكِنِ تحويلُ فضَاءَ العَمَل فترَة التَربُص إلى مجالٍ إبداعِي يَسمَحُ للطَالِبِ بمُزَاوَلَة خُصُوصِيَاتِه الإبداعية ورُؤَاهُ الشَخصِيَةِ إلى جانِبِ احتكاكه بسُوقِ الشُغلِ المهنية وما تُرَوِجُهُ مِن مُنتَجاتٍ استِهلاَكِية؟

من البديهي، بطَبِيعة الحال، أن لا يَقبَلَ القَائِمُونَ على مُؤَسَسَات التَربُص بتحويل فضاءِ عملِهِم إلى مخابِرَ تَجرِيبِيَة يَمتَحِنُ فيها الطلَبَةُ زادَهُم الإبداعي. ولأن الهدف من التربَص المهني بالنِسبَةِ للمُكوِنين في معاهِد الفُنُون والحِرف هو إلتحام الطالِب بسُوقِ الشُغل وفَهمِ نوامِيسِها والتدخُلِ نسبِيًا في حيثِياتِها بمَا أوتِيَ من ملَكَاتِ ابتكارٍ وتجديدٍ عَمَلوا جاهِدين على تَطوِيرِها وصَقلِها فترَةَ تَكوِينِهِ بالمؤَسَسَة الجامِعِيَة، ارتأيت بصفتي مُدير قِسم الفنون التشكيلية بالتشاور مع مُدير قِسم التَصميم ولجنَةٍ من الأساتِذَة المشرِفين على تأطير التربُصات المهنيَة، أن تتِمَ مُناقشَةَ تقرير التربُص على ضوءِ مِعيارين مُتلازِمين ينبَثِقُ الواحِدُ منهُما عن الآخر.

بالنسبة للمِعيَار الأول، فإنَهُ يرتَبِطُ مُبَاشَرَةً بالتقديم المادي لِمُؤَسَسَةِ التربُص وما قامَ الطَالِبُ بإنجازِهِ داخِلَها وِفق ما يتَطَلَبُه نظامُ العَمَلِ فيها، مُوضِحًا لنا تقنيات العَمَل الموظفَة وآلِيَاتِه التي اعتمدها ليُساهِمَ فِعلِيًا في دورتِها الإنتاجية، عارِضًا علينا –مُباشرة أو في تقريرِه– بعضَ الأعمالِ التي قَامَ بإنجازِهَا. أما المِعيَارُ الثاني، فإنهُ في عَلاَقَةٍ مُبَاشرة مع الهدف السُلُوكي والبِنائي الذي تسعَى المؤسَسة الجامِعِيَة لإرسائه لدى خِرِيجيها.

وعندَ اجتماعنا الأول بالطلبة المتربصين، نصَّصنا على دور التربُص المهني بالنِسبَةِ لخِرِّيجي معاهِد الفُنُون والحِرف وركَزنَا على أنَ الإضافة النوعِيَة للطَالِب في صُلبِ المؤسسة المهنية قد يَكُون حافِزًا لأصحابِها لانتدابِه. وبالفِعل، فإن الطَلبة الذين راوَحُوا في فترة التربُص بين فهمِ خُصُوصِيات المؤسَسة وآلِياتِها وخَطِ عَمَلِها وأضافوا عليها بعضًا من لَمَساتِهِم الإبداعِيَة، قد وُفِقُوا إلى حدٍ كبير في الحُصُولِ على وظائِف فيها بعد نِهاية فترَةِ التَرَبُص؛ أما أولئِك الذين اكتفوا بِدَورِ الشغيلِ ولم يستفيدوا إلا من المهارات الحِرَفِيَة التي مدتهم بها المؤسسة المهنية، فقد أنهوا فترة تَرَبُصِهِم بنجاح وخرجُوا منها دون أي وُعُودٍ مُقبِلة.

وحتى لا تنصَهِرُ المؤسَسَةُ الجامِعِيَة وخُصُوصِياتُها التعليميَةُ تَمَامًا في شِعَارِ "التشغِيلية" — الذي أُعاوِدُ وأُكرِرُ بأنهُ شعارٌ سِيَاسيٌ بالأساس وبأنهُ كان من بين التِّعِلاتِ التي ساهمت في تغيير منظومة التعليم العالي التُونسِي– ارتأينا مع بعض الزُملاء أن يتضَمَن الجزء الثاني من التربُص تقدِيمًا لعَمَلٍ شخصِيٍ، أنجَزَهُ الطالِبُ داخِلَ مُؤسسة التربُص أو خارِجَها بإشراف أستاذٍ جامِعي، شريطة أن يَستَنِد في إنجازِهِ لهذا المشرُوع على الموادِ والخامات وتقنيات العَمَل المنتَهَجَة داخِلَ المؤسسة المهنِيَة التي تَحتَضِنُهُ.

وبالإضَافَةً إلى ما تم تحصيلُه من خِبراتٍ عمليَةٍ حِرَفِيَة أو صِنَاعِيَة، حَرِصنا أثناء مُتابَعَتِنَا للطَالِبِ في فترَةِ تربُصِهِ أن يُقَدِمَ –بالتَوَازِي مع ما يقُوم به يومِيًا من أشغال في مُؤَسَسَةِ التَرَبُص– إنتاجًا مُتَفَرِدًا في تصميمِهِ بالاعتِمادِ على نفسِ آليات العَمل والمواد الأولِيَة التي تُوفِرُها المؤَسَسة المضيِّفةُ. وكانت هذه المراوَحَةُ بين الحذاق المهنِيَ والتمشي الإبداعي، في ضِلِ ظرُوفِ عمَلٍ مُرتَهِنةٍ بسياقاتِ الإنتاج والإنتاجية، من بين التَحَدِيات التي حاولنا رفعها وتَحقيقَهَا في خُرُوجِ الطالِب عن المعهَد العَالي للفُنُونِ والحِرَفِ بالقيروان. فما الذي أقصدُهُ ب"التمشي الإبداعي" في هذا السياق وهل يخضعُ لنفس المعايير الجامعية داخِلَ مُؤَسَسَةِ التَرَبُص؟

يُعتبر "التمشي الإبداعي" في مجال تدريس الفنون مقاربة تعلُمِيَّة وبيداغوجية تُساعدُ الطالب على إضفاء بعد فني على ما يُنجِزُهُ. ولا يقترن البعد الفني فيما نقصِدُه هنا بمنظورٍ جمالي صرف، بل إننا نضعُه بالأحرى في إطاره التَعلِّيمي التَعلُّمي من حيث

تعالُقِهِ بالتمشي الإنشائي poïétique وبالمكتسبات السُلُوكية التي تُساعِدُ المتَعَلِم على بناء علاقة وطيدة بين المعرفة النظرية ومهاراتِهِ التقنية. وبالتالي، تُدرِجُه هذه العلاقة في مسارٍ بحثي processus expérimental قوامُهُ تواشُجُ بحثه –عبر الخطوط أو في الكلمات– مع المهارة التقنية التي يكتسِبُها عن طريقة التجربة ومُزاولَتِها المتَواصِلة.

ولا يختلِفُ بُنيويًا التمشي الإبداعي الذي يخُصُ مجال تدريس الفُنون عن التمشي الإبداعي الذي ينتهِجُهُ الطالب خارِج المؤسسة الجامعية باستثناء أن الكفايات التي إكتسبَها أصبحت تأخُذُ اتجاهًا أفُقِيًا بعد أن كان اتجاهها عمُوديًا يُواكِب الاختصاص. والكفايات الأفُقية هي كفايات عامة لا ترتبط بتعلُمٍ محدد دون غيره، بل تتطورُ ضمن مقامات مُتعدِدة ومُختلِفة لأنها عابِرةٌ لمجالات التعلُّم داخِلَ فضاء المؤسسة الجامِعية أو خارِجَها. كما تشتركُ في تحقيق هذه الكِفايات الأفقية كلُ المواد التعليميّة والأنشطة التي تُنجز بالتوازي بين المؤسستين الجامِعية والمهنية.

وبهذا المعنى، تُصبِحُ هذه الكِفاياتُ دائِمةً وقابِلَةً للتعميم، ويُمكن نقلُها من سياق التعليم العالي إلى سياق الحياة العامة؛ كما يُمكن توظيفُها لحَلِ مشاكِلَ طارِئة أو لاستنباط حُلُولٍ بديلة يُستعاض بها عن الحُلُول المتداولة. ولا تقُوم هذه الكفايات الأفقية على تعلُّم وحيد أو على اختصاص بعينه، وإنما هي نتيجة تظافُرِ تعلُّمَات كثيرة يبلغ المتعلِمُ من تحصيلها، في كل مرحلة، مُستوى من إدراك معناها ووجهَتِها ما يُمَكِّنُهُ من تصريفها تصريفًا مناسِبًا ومُتكيِّفًا مع الأوضاع المادية التي يجِدُ فيها الطالِبُ نفسه.

غيرَ أن الأمر يضل من الصُعُوبَةِ بما كان في كل الحالات، حتى يَتَمَكن طالِبِنا على امتداد الأشهُرِ الثَلاث المخصَصة لفترة التَرَبُص أن يستوعِب التَقنِيَاتَ الجدِيدةَ التي تمُدُه بها مُؤسَسَة التَرَبُص وأن يَبتَكِر عَمَلَهُ الشخصي بالتَوازي. ولم تدفَعنا هذه الصُعوبَةُ على التراجُعِ عما قَدَّرنَاهُ من ضرُورَةِ المراوَحَةِ بين الإنتاج والابتِكار في فترة التَرَبُص، على قِصَرِهَا، لأنَنَا لاحَظنا مَيدانِيًا بأن الطَالِبَ الذِي يُوفَقُ في هذه المراوَحَةِ هو الذي يَتَمَكَنُ في نِهايَة التَرَبُص من الحُصولِ عَلى وظيفةٍ داخِلَ المؤسسةِ الحاضِنة، في حين يكتفي بقِيَة الطَلَبة بما اكتسبوه من مهَارَاتٍ تقنِيَة أثناء فترةِ تَرَبُصِهِم الوَجِيزَة.

كمَا لاحظنا كذلِكَ، في قِسم الفُنُون التَشكيلِيَة أو في قِسم التصميم، بأن أغلبِيَة الطَلبة المُوَفَّقِينَ في هذهِ المرَاوَحةِ بين الصنعَةِ والابتِكار هُم من خِرّيجي الماجستير المهني. وتَزيدُ هذه الملاحظة في دَعمِ قناعتي الرَّاسِخة بأن الزمن الدِراسي الذي يتحصَل الطالِبُ على إثره على إجازَتِهِ التطبيقية غير كافٍ بالمرَةِ حتى يتسنى له تحويل جُملَة مَا تَعَلَمَهُ إلى مكتسبَاتٍ سُلُوكيَةٍ يُوَظِفُها في جُلِ

السياقات البحثيَةِ أو المِهنيَةِ التي يجدُ فيها نفسَه. كما أنه لا يُمكِنُ استيفاء مُقومات المشرُوع البيداغوجي لختم نهايَةِ الدُروس في ظرفٍ وجيزٍ لا يتجاوزُ الأربع عشرة أسبُوعًا. فكيف يُمكِن حينئذٍ أن نَنتَظِرَ من طلبَتِنا مردُوديَةً ونجاعَةً في سوق الشُغل والحالُ أن مشرُوعَ تَخَرُجِهِم كانَ مُرتَجلاً؟

الخلاصة:

إذا كان إعتماد منظومة "إمد" في التعليم العالي الغربي ذو نجاعة بيِّنة من خلال تسهيل حركية الطالب بين المؤسسات الجامعية الأوروبية ذات الاختصاص والتقارب الكبير بين مضامين التدريس فيها، فإن محاولات تطبيقها على منظومات تعليمنا العربي كانت مُرتجلة ومتسرعة نوعا ما لأننا لم نُمهِّد الأرضية اللازمة التي تضمن مردوديتها في تكوين الطلبة وفي مساعدتهم للدخول إلى سوق الشغل.

ولكن بالرغم من ذلك، فإن الرجوع على الأعقاب يُعد أمرا شبه مستحيل لضخامة التكلفة التي تكبَّدها هذا الانتقال من منظومة لأخرى، مما يجعل ضرورة مراجعة مناهجنا البيداغوجية وتصنيف أهدافنا التعليميَّة التعلُميَّة وفق أولويات التحولات الاجتماعية والسياسية الراهنة التي تعيشُها بلدان الربيع العربي. ومهما تكن المنظومة التعليمية المنتهجة، فإن المراهنة على الفرد والخصوصية الثقافية النقدية التي ستترسخ لديه والحلول الخلاقة التي سيبتدعها أمام الأزمات التي يمر بها في مسيرته هو الذي سيكون المعيار الأجدى لتقييم مدى فعالية مناهجنا التعليمية ومدى فحواها في إدراك كل هذه الأهداف مجتمعة.

المراجع:

- Dominique Château, « Défense et illustration de la notion d'arts plastiques (et de celle d'arts appliqués) », Article publié in http://arts plastiques. Ac-Bordeaux.fr/bibliographie château htm.
- Georges – Lerbet, article intitulé « Approche systémique et sciences de l'éducation », paru in *Revue française de pédagogie* n°67, Paris 1984.

- Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et Enseignement, essai poïétique*, Editions Unité de recherche Pratiques artistiques modernes en Tunisie, Tunis 2012.
- روضة بن عُثمان، "حول دسترة حق كل التونسيين في تعليم جيد"، مقال منشور بجريدة "مواطِنُون" يوم 12 أوت2011.
- خالد عبيدة، "تدريس الفنون والضرورة العاجلة لتأسيس خصوصية ثقافية نقدية"، مقال منشور في مجلة قضايا إستراتيجية، العدد الخاص بجويلية، أوت، سبتمبر، 2012.