تدريس مادة تاريخ العمارة _ الأهداف والوسائل
قراءة في أدبيات مناهج تدريس تاريخ العمارة

ضحى عبد الغني عبد العزيز القزاز
مدرس مساعد في قسم الهندسة المعمارية / جامعة الموصل

الخلاصة

يتناول البحث تدريس مادة تاريخ العمارة بوصفها إحدى المواد الأساسية في مناهج تعليم المراحل الثانية والثالثة والرابعة في أقسام الهندسة المعمارية، مستكشفا أهدافها ووسائلها ، إذ تراوحت أهدافها بين أهداف مباشرة تتعلق بتطوير قدرات الطلبة الفكرية وتوسيع أفاقهم المعرفية ، وأهداف غير مباشرة ترتبط بتوجهات المجتمع الفكرية المحافظة الداعية إلى الاستمرارية التاريخية أو الثورية الداعية إلى التغيّر والتطور والتحول. بينما تمحورت الوسائل حول آليات التواصل المعرفي من جهة والمحتوى العلمي المراد إيصاله إلى الطلبة من جهة أخرى. حيث شملت آليات التواصل المعرفي كلا من آليات تدريس التاريخ وآليات دراسته، إذ تضمنت آليات تدريس التاريخ جوانب عديدة أبرزها : دور كل من التدريسي والطالب في العملية التعليمية ، وأسلوب تنظيم المادة العلمية ، والعوامل المحددة لنقطة البدء في العملية التعليمية ، ونوع التكامل المعرفي المطلوب إنجازه ، ومصادر المعلومات المعتمدة في العملية التعليمية. بينما تضمنت آليات دراسة التاريخ كلا من مناهج التحليل الوصفي ومناهج التحليل المقارن ومناهج التحليل التفسيري. وشمل تعريف المحتوى العلمي لمادة التاريخ المعماري تحديد طبيعته التي تراوحت بين الخصائص الفكرية المولدة للنتاج المعماري أو الخصائص المادية المعرفة له، وتحديد انتمائه الزماني والمكاني.

Teaching Architectural History _ Goals and Tools
Study in Literatures of Architectural History Curriculums

Dhuha Abdul Ghani Abdul Aziz
Assistant Lecturer in Department of Architecture/ Mosul University

Abstract

The research deals with architectural history as one of the basic subjects in architectural teaching and learning, exploring both its' goals and tools. Its' goals concentrated directly on developing mental skills of students, and indirectly on either the concept of historical continuity or the concept of historical development. Its' tools can be defined by the procedures of knowledge communication which includes both procedures

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

of teaching and studying history, and the scientific content to be communicated to students.

Keywords: architectural history curriculums, procedures of teaching history, historical knowledge communication, historical knowledge content.

استلم في 2006/6/12 قبل في 2007/1/21

١-المقدمة

يتناول البحث دراسة أهداف وأساليب تداول المعرفة التاريخية في التعليم المعماري نظرا لأهميتها في الوقت الحاضر، إذ توظّف المعرفة التاريخية في خدمة التصميم المعماري بدءا من مرحلة الدراسة وامتدادا إلى مرحلة الممارسة، حيث تكتسي المعرفة التاريخية حلّة نظرية تتحول فيها التصورات التاريخية إلى أصول ومبادئ تُبنى عليها فرضيات ونظريات التصميم المعماري. لذا يسعى البحث إلى تطوير مناهج تدريس مادة تاريخ العمارة في أقسام الهندسة المعمارية في الجامعات العراقية من خلال مقارنة واقع الحال مع الخبرات التعليمية العالمية لاستكشاف خصوصية هذا الواقع من جهة وإمكانيات تطويره من جهة أخرى .

قبل في 2006/9/3 م في 2005/12/5

إذ يركز البحث على تحديد الأهداف وتعريف الوسائل المستخدمة في تدريس مادة تاريخ العمارة معتمدا الطروحات التي تناولت تدريس مادة التاريخ بشكل عام والطروحات التي تناولت تدريس تاريخ العمارة بشكل خاص.

٢-أهداف تدريس مادة تاريخ العمارة

يستعرض البحث أهداف تدريس مادة التاريخ بشكل عام ، ثم يتناول أهداف تدريس مادة تاريخ العمارة بشكل خاص.

١.٢ -أهداف تدريس مادة التاريخ بشكل عام

أشارت دراسة الدكتور عبد الحميد السيد إلى أن تحديد الهدف يعدّ من مبادئ التدريس الجيد لمادة التاريخ، معتبرا أن التدريسي مسؤول عن تحديد وتفسير الأهداف وإيضاح السبل المؤدية إلى بلوغها باعتباره الواسطة بين المجتمع الذي يحدد الأهداف ويضع لها المناهج، والطلبة الذين تحدد لهم ومن أجلهم هذه الأهداف وتوضع هذه المناهج. معتبرا أن التدريس الجيد للتاريخ يعنى أساسا بتوجيه الطلبة إلى الربط بين الأحداث وإدراك العلاقات بينها والخروج من ذلك بتعميمات تعينهم على فهم المواقف الجديدة وتفسيرها ، وتزيد قدرتهم على رؤية اتجاه التطور في المستقبل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالحاضر يضم بين جنباته الماضي والمستقبل، والتاريخ بتفسيره للماضي والحاضر يساعد الطلبة على التفكير في عالم الغد والتنبؤ باتجاهات المستقبل. (السيد ،١٩٧٣،ص٣٨،٣٧،٣٠)

وتشير دراسة الريان إلى أن تدريس التاريخ وسيلة من وسائل تثقيف العقل، موضحة أن التاريخ يكشف عن عدد كبير من المجتمعات المتباينة فيهيؤنا لفهم وقبول أعراف مختلفة، ويجعلنا نتبين أن المجتمعات قد تحولت مرارا فيعودنا على تنوع الأشكال الاجتماعية ويشفينا من خوف التحولات، فتجربة التطورات تجعلنا نفهم عملية التحولات الإنسانية بواسطة تغيير العادات وتجدد الأجيال، مؤكدة على قيمة التاريخ التربوية في مساعدته على حل المشكلات الحاضرة بوصفه مستودع الخبرات والتجارب السابقة ، معتبرة أن دراسته توقفنا على أصول المشكلات التي نواجهها مما يزيد من فهمنا لها وقدرتنا على مواجهتها. (ريان،١٩٨٦، ص٥٦،٥٥)

وتشير دراسة اللقائي إلى أن أهداف تدريس التاريخ تستند إلى محورين رئيسيين هما : العلمية والوظيفية. فالعلمية تمثل تركيز التدريسي في تعليمه للتاريخ على البحث في "لماذا" و"كيف" أكثر من تركيزه على البحث في "ماذا" لتنمية قدرة الطالب على مهارات التفكير العلمي وما ينطوي عليه من مرور في مراحل وخطوات التفكير مثل جمع الحقائق والنقد والمقارنة والمقابلة والاستنتاج ووزن قيم الأدلة والتعليل والخروج بالتعميمات وإصدار الأحكام، فدراسة التاريخ لها دورها في تكوين النظرة الموضوعية لدى الطالب عن مجريات الأمور من حوله. أما الوظيفية فهي تمثل الاهتمام بمشكلات الحاضر كمحور رئيسي لدراسة الظواهر والأحداث والتيارات التي وقعت في الماضي والغرض من ذلك السير في دراسة التاريخ من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب ومن القريب إلى البعيد بحيث لاتنقطع الصلة بين ما يُدرّس والخبرات الحقيقية التي تشملها الحياة الحاضرة بوصفها الإطار الذي تتحدد فيه قواعد الانطلاق إلى المستقبل، فدراسة التاريخ وتدريسه ينبغي أن تستهدف تكوين اتجاهات وتعميمات تساعد في توسيع دائرة خبرات الطلبة وإلقاء المزيد من الأضواء على لحاضر وتلمّس ملامح المستقبل، كما أن دراسة التاريخ لها دورها في تنمية فكرة التغيّر لدى المتعلم ومساعدته على أن يكون قادرا على المشاركة فيه بل وإحداثه(اللقائي،١٩٧٩، ص٦٣،٦٢).

مما تقدم يتضح أن أهداف تدريس مادة التاريخ تتمحور حول جانبين الأول مباشر يتمثل بتطوير ملاكات التفكير العلمي الموضوعي والتثقيف العقلي للطالب، والثاني غير مباشر يتمثل إما بادراك الطالب لمفهوم الاستمرارية معتمدا فهم الماضي أساسا لتفسير الحاضر وللتنبؤ بالمستقبل من جهة أو بادراك الطالب مفاهيم التحول والتطور والتغيير كبنى أساسية تهيمن على الحياة الحاضرة من جهة أخرى.

٢.٢ -أهداف تدريس مادة تاريخ العمارة بشكل خاص

وبالرجوع إلى الأدبيات المعمارية التي تناولت أهداف تدريس مادة تاريخ العمارة، نجد أن طروحاتها تمحورت حول هذه الجوانب موضحة بالتفصيل خصوصية أهداف تدريس تاريخ العمارة ضمن كل جانب.

بالنسبة إلى الأهداف المباشرة المتمثلة بتطوير ملاكات التفكير العلمي الموضوعي والتثقيف العقلي للطلبة، نجد أن الدراسات أشارت إلى أن الهدف من تدريس تاريخ العمارة هي جعل الطالب أكثر معرفة وتفكيرا وأكثر شجاعة في اتخاذ قراراته الخاصة (Attoe &

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Moore،١٩٨٠، ص١)، فدراسة التاريخ تجعل الطلبة في مواجهة فلاسفة العمارة وهذا الجدل يوسّع إطارهم المرجعي ويدفعهم إلى التقييم الموضوعي لمعتقداتهم وطرائق عملهم الخاصة، مؤكدة على دور التاريخ المعماري في تثقيف الطلبة ، إذ أن دراسته تقود الطلبة إلى التاريخ الحضاري ، فالأبنية العظيمة تعدّ رموزا تكشف بواسطتها الحضارات عن مهاراتها وأساليبها في الحياة ومعتقداتها ومصادر وحيها وإلهامها (Bannister،١٩٨٠، ص٢). وأشارت الدراسات إلى الدور المهم لمادة تاريخ العمارة في إكساب الطلبة الخبرة العملية الممكن استثمارها في مادة التصميم المعماري، مؤكدة أن التاريخ يلعب دورا تقليديا في تعليم العمائر (Snyder & Catanese،١٩٧٩، ص٣٨) وأن الهدف الأقصى للتاريخ المعماري الذي لا يختلف عن أهداف المواضيع الأخرى في منهاج الدراسة المعماري هو مساعدة الطلبة على تعلم ما هي العمارة الجيدة، وتوجيههم إلى احترام الإنجازات السابقة ومنحهم الإجابة حول القضايا التي يواجهونها(Betts،١٩٨٠، ص٦). فتوجيه الطلبة إلى استيعاب مادة التاريخ بهدف التصميم تعدّ من المحفزات الأولية لتدريس التاريخ لمصممي المستقبل (Treib،١٩٨٠، ص٣١)، اذ يجد الطلبة في دراسة تاريخ العمارة الحافز لتوسيع أبجديتهم الشكلية وهو الهدف لعدد كبير من فصول دراسة تاريخ العمارة حول العالم (Tzonis،١٩٨٠، ص٩)، فتاريخ العمارة يمثل منجما يتضمن مخزنا واسعا من السوابق والمراجع الملهمة للتصاميم الخاصة بالطلبة، إذ يكشف التاريخ عن نماذج النظام التي يستخدمها الطلبة في تصاميمهم، مقدما الحلول البراغماتية للمشاكل المتكررة عن كيفية تنظيم الشكل(Hubbard،١٩٩٦، ص٩٨،٩٧)، كما يساعد في تأسيس المقاييس والمعايير الخاصة بالعمارة (Anderson،١٩٨٠، ص٢)، فالتاريخ يخدم بوصفه مختبرا يقدم توضيحات بحجم كامل لتأثيرات الفضاء والكتلة، لسيكولوجية التخطيط، ولكفاءة الحلول الإنشائية السابقة، فالأبنية التاريخية تعد وسطا ماديا ملموسا لتدريب الطلبة على تجسير الفجوة بين مخطط الورقة والإنجاز النهائي (Bannister،١٩٨٠، ص٢).

أما الأهداف غير المباشرة المتمثلة بادراك كل من مفهوم الاستمرارية التاريخية من جهة ومفاهيم التطور والتحول والتغيير من جهة أخرى فقد أكدت عليها الطروحات المعمارية، إذ تشير دراسة النعيم إلى ازدواجية الموقف نحو التاريخ المعماري متمثلا بالنظرة المعيارية Normative View التي ترى التاريخ المعماري على أنه مخزن للقيم الدائمة التي تنتقل عبر الزمن على شكل أساطير وحقائق ثابتة مؤكدة على مفهوم الاستمرارية، والنظرة النسبية Relative View التي ترى التاريخ المعماري على أنه عملية متتابعة للتطور تمتلك فيها القيم الحضارية حقيقة نسبية مؤكدة على مفاهيم التطور والتحول والتغيير (النعيم،٢٠٠١،ص١٢٣). وقد ركزت الطروحات بشكل خاص على مفهوم الاستمرارية التاريخية من خلال تعزيز دور الماضي في بناء الحاضر وحل مشكلاته، فدراسة عكاش تشير إلى أن الهدف الأساسي للتعليم المعماري هو تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارة التي يتطلبها مستقبل العمارة استنادا إلى تصورات معينة لماضيها القريب والبعيد، وتكمن هذه العلاقة وراء الرغبة في تدريس تاريخ العمارة كمادة رئيسية ووراء الافتراض أن الفهم التاريخي أساسي لفهم حاضر العمارة والتغيير (عكاش،٢٠٠١،ص١٢٣). فتدريس التاريخ يمثل الجهود الواعية لتشكيل ربط جديد في سلسلة الاستمرارية المعمارية التي تقييد الماضي إلى المستقبل، المزيج الذي تكون فيه التاريخية والمعاصرة مترادفتان (Moholy-Nagy،١٩٨٠، ص٢). فدراسة التاريخ تساعد في تحديد هوية المبادئ المتكررة عبر الزمن، وتساعد في إدراك أن الإنسان يمثل أداة القياس المعياري وأن العديد من مشاكله تبقى نفسها عبر العصور، فالتصورات حول الطوبغرافية، المناخ، التقاليد والأعراف ومتطلبات الوجود الإنساني في كل الأطوار تملك الأهمية الكبيرة وغير المتغيرة، فهي تختلف في المظاهر الخارجية أكثر مما في الجوهر(Arnaud،١٩٨٠، ص٢). وتشير دراسة Morris إلى أن الهدف الرئيسي لعلم أصول التدريس لفصلها الدراسي التعريفي في التاريخ المعماري يتمثل بربط الإنجازات الماضية بالالتزامات الحاضرة، معتبرة أن الفهم النمطي للإرث المعماري الغربي المستنبط من أشكال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأبنية التاريخية يمكّن المعماري المستقبلي من المشاركة في دعم هذه التقاليد خلال الاستجابة المتزامنة للحاجات الحاضرة (Morris، ١٩٨٠، ص٢).
وتناولت الطروحات المعمارية مفاهيم التطور والتحول والتغيير مشيرة إلى أن الدراسات ذات الطابع الفكري والتحليلي تجعل الطالب يتآلف مع الأسباب التي أدت إلى الاختلاف في التعبير البصري للأزمنة كالتغييرات في الفلسفة،في السياسات، وفي وسائل الإنتاج الناتجة عن الابتكارات الجديدة (Snyder & Catanese، ١٩٧٩، ص٤٣)، معتبرة أن تاريخ العمارة يمثل تاريخ التغييرات المكتوبة من قبل المعماريين المبدعين الذين اكتشفوا الجديد وآمنوا بالطرق الأفضل للبناء(Betts، ١٩٨٠، ص٤)، مؤكدة أن التاريخ هو دراسة مؤسسات المجتمع في سياق تطورهم التاريخي على أساس الموديل العضوي للنمو والتغيير (Nesbitt، ١٩٨٠، ص٤).
وبالرجوع الى المنهاج الدراسي لمادة تاريخ العمارة المعتمد في قسم الهندسة المعمارية في جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) نجد أن الهدف من تدريس المادة يتمثل بتوفير الخلفية المعرفية حول كل من مراحل تطور العمارة في العصور القديمة في العراق والأقطار العربية والأقطار المجاورة موضحا التأثيرات المتبادلة فيما بينها في المرحلة الثانية، ومراحل تطور العمارة الأوربية وصولا الى عصر النهضة موضحا تداخلها مع عمارة الأقطار المجاورة في المرحلة الثالثة. ويؤكد المنهاج على إعتماده تحليل الأمثلة التاريخية وفقا للنظريات التصميمية ليُفيد الطالب منها في دروس التصميم المعماري. ويشير أيضا إلى تطوير مهارات الطالب في رسم الأمثلة وتفاصيلها وتطوير مهاراته في إدراك الأشكال المعمارية وتناسبها والعلاقات بينها إضافة إلى تدريب الذاكرة الصورية للطالب.

مما تقدم يتضح أن أهداف تدريس مادة تاريخ العمارة تمحورت حول أهداف مباشرة تتمثل بتطوير ملاكات التفكير العلمي الموضوعي لدى الطلبة، وإكسابهم الثقافة المعمارية المتمثلة بالخزين المعرفي بالسوابق التاريخية، وإثرائهم بالخبرة العملية الممكن استثمارها في العملية التصميمية. والأهداف غير المباشرة المرتبطة إما بالتوجه الفكري المحافظ الداعي إلى اعتماد التاريخ المعماري أساسا لصيانة القيم الحضارية، مؤمنا بدور التاريخ في بناء الحاضر واستكشاف المستقبل، أو المرتبطة بالتوجه الفكري الثوري الهادف إلى الوصول إلى الفهم النقدي والحاسم لمعنى التطور الحضاري.

٣-الوسائل المستخدمة في تدريس مادة تاريخ العمارة

تناولت الأدبيات هذه الوسائل مؤكدة أن مناهج التاريخ ليست مجرد محتوى نعلمه للطلبة، معتبرة أن المشكلة في دراسة التاريخ ليست مشكلة كم ولكنها مشكلة كيف، فليس المقصود من تدريس التاريخ أن يعرف الطالب أكبر قدر من الحقائق، وإنما المقصود كيف نمد الطالب بمادة تاريخية تتيح له قدرا من المشاركة والعمل الفردي، وكيف ندربه على التوصل إلى المعرفة التاريخية من مصادرها الأمر الذي ييسر له الفهم ويزيد ميله نحو دراسة التاريخ (اللقائي، ١٩٧٩، ص٢٣، ٨٧).
وقد تمحورت الطروحات في تعريفها لهذه الوسائل حول جانبين، الأول يتعلق بتعريف آليات التواصل المعرفي، بينما يتعلق الثاني بتعريف المحتوى العلمي المراد إيصاله إلى الطلبة.

١.٣-آليات التواصل المعرفي

تناولت الأدبيات هذه الآليات معرفة كلا من : آليات تدريس التاريخ متمثلة بتعريف المناهج الممكن اعتمادها في إيصال المعلومات إلى الطلبة من جهة، وآليات دراسة التاريخ متمثلة بتعريف المناهج الممكن اعتمادها في قراءة مادة التاريخ من جهة أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١.٣.١.٣-آليات تدريس التاريخ " المناهج المعتمدة في إيصال المعلومات إلى الطلبة "

تناولت الأدبيات هذه المناهج مؤكدة على أن أهمية الطريقة التدريسية لا تقل عن أهمية محتوى المنهج الدراسي، وقد اتسمت المناهج بتنوعها وتباينها من حيث دور كل من التدريسي والطالب في العملية التعليمية، وأسلوب تنظيم المادة العلمية، والعوامل المحددة لنقطة البدء في العملية التعليمية، ونوع التكامل المعرفي المطلوب إنجازه، ومصادر المعلومات المعتمدة في التعليم.

أولا : دور كل من التدريسي والطالب في العملية التعليمية

تناولت الأدبيات هذا الدور، وأفرزت مناهج متنوعة وفقا للتغيّر في طبيعة مهام التدريسي والطالب، حيث يتراوح هذا الدور بين الدور الأساسي للتدريسي في إيصال المعلومات إلى الطلبة بوصفه محاضرا أو الدور المساعد للتدريسي بوصفه إما مشاركا للطالب في العملية التعليمية أو مشرفا عليه.

بالنسبة إلى الدور الأساسي للتدريسي فيتمثل في طريقة المحاضرة التي تتضمن إلقاء المعلومات وشرحها من قبل التدريسي والاستماع إليها من قبل الطلبة مصحوبا بتدوين المعلومات، وقد يتخلل الإلقاء أو يأتي في نهايته بعض الأسئلة التي يوجهها المدرس إلى الطلبة للتأكد من انتباههم وفهمهم، كما يكون مسموحا للطالب توجيه بعض الأسئلة بقصد الاستيضاح وزيادة الفهم، ويكون دور الطالب سلبيا من عملية التعلّم، فهو يستقبل المعلومات التي يمده بها المدرس دون القيام بمجهود فكري حقيقي للحصول على المعلومات بنفسه والربط بينها وتنظيمها، الأمر الذي يحيل عملية التعلّم إلى عملية حفظ واستظهار لفظي في أغلب الأحيان (السيد ،١٩٧٣، ص١٤٤،١٤٣). وتشير دراسة Treib إلى أن معظم الحديث في فصول تدريس مادة تاريخ العمارة يكون حول الشرائح المصوّرة Slides، فالطالب يكون منشغلا بالحصول على الحقائق مفضلا ذلك على فهم العمارة، كما أن معظم الطلبة يستخدمون الكلمات في تسجيل ملاحظاتهم وتعليقاتهم على المحاضرة فاقدين بذلك النظرة المتمعّنة إلى المكان الفعلي المفروض دراسته (Treib،١٩٨٠، ص٣٠). وتؤكد دراسة Betts أن التعليم بواسطة ذاكرة الاستظهار من غير فهم تكون عديمة الجدوى للطلبة الذين نسعى ليكونوا مبدعين، فالطلبة بحاجة إلى التدريسيين الذين يصرّون على تعليمهم كيفية توجيه الأسئلة والبحث عن إجابات لها. فتدريس التاريخ بهذه الطريقة يصبح حافزا على الإبداع بسبب مساعدته الطلبة على فهم كيف ولماذا يعمل المعماريون المبدعون. فهم يكتسبون المعرفة ويطورون المهارات ليختبروا افتراضاتهم قبالة السجل غير المشوه للماضي (Betts،١٩٨٠، ص٦).

أما الدور المساعد للتدريسي بوصفه مشاركا للطالب في العملية التعليمية فيظهر جليا في طريقة التدريس الشفوي التي بموجبها يقوم التدريسي باشراك الطلبة في بناء الدرس واستنتاج بعض حقائقه ومناقشتها وعمل المقارنات واستخلاص التعميمات والمعاني العامة وفقا لطبيعة الموضوع الذي يدرسه الطلبة، حيث يعرض التدريسي مجملا مختصرا للأفكار الرئيسية (الثيمات) عن الموضوع، ويقوم الطلبة وفقا لتوجيه التدريسي بجمع المعلومات معتمدين ألوانا مختلفة من النشاط في دراستهم للموضوع، إذ تساعد هذه الخطوات الطلبة على كسب المعلومات بأنفسهم من مصادرها المختلفة وتنظيمها وعرضها ومناقشتها (السيد، ص١٦٧-١٧٠)،(Lyndon، ص٢٦).

ويتجلى الدور المساعد للتدريسي بوصفه مشرفا على الطالب في كلا طريقتي التعيينات والمشروعات، فبالنسبة إلى طريقة التعيينات يعتمد الطالب على نفسه في الدراسة وجمع المعلومات وفقا لاستعداده وقدراته الخاصة، وتكون مهمة التدريسي فيها تحديد التعيينات وتوجيه الطلبة إلى المراجع ومصادر المعرفة المختلفة، وتزويدهم بالتوجيهات اللازمة للسير في هذه الدراسة وتقديم المساعدة لمن يطلبها وتقويم عمل كل طالب. وقد يكون التعيين إعداد خريطة أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رسوم أو عمل ملخص، وقد يتضمن تكليف الطلبة بقراءة إحدى المراجع التاريخية والإجابة عن الأسئلة التي يعدّها المدرس حول هذا النص، أو قراءة أكثر من نص أو مصدر حول موضوع واحد أو مشكلة واحدة وبيان ما بينهما من اتفاق أو تعارض، وقد يكون التعيين عاما لجميع الطلبة أو خاصا بطالب أو مجموعة من الطلبة. ويجب أن يكون التعيين واضحا ومحددا ليفهم كل طالب الأعمال المطلوبة منه وكيفية السير في أدائها بدقة ووضوح، وأن يكون مثيرا لميل الطالب ومستثيرا لتفكيره، على أن يكون الواجب مناسبا لقدرات الطلبة وخبرتهم السابقة من حيث درجة صعوبته وما يتطلبه من وقت وجهد، ولا بدّ من تنوع الواجبات في درجة صعوبتها وألوان نشاطاتها استجابة إلى الفروق الفردية بين قدرات ومهارات وميول الطلبة. ومن واجب التدريسي إشراك الطلبة في اختيار الواجبات (التعيينات) وإثارة المشكلات التي تتطلب مزيدا من البحث والدراسة واضعا خطط السير في دراستها (السيد،١٩٧٣، ص١٥٩-١٦٤).

أما طريقة المشروعات فبموجبها لا يدرس الطلبة التاريخ بتسلسله وترتيبه الزمني وانما كحلقة في سلسلة الدراسات والخبرات التعليمية اللازمة لتنفيذ المشاريع. فالمشاريع التي يقوم بها الطلبة في دراستهم للتاريخ، أي التي تدخل مادة التاريخ في تنفيذها، أو التي يتم عن طريقها دراسة مادة التاريخ تشمل أنواعا مختلفة من النشاط مثل عمل الموديلات ورسم الخرائط والمخططات والأشكال وجمع الصور والقيام برحلات . . . . الخ، ويختار الطلبة المشاريع بإشراف التدريسي وتوجيهه وفقا لرغباتهم وفي ضوء الغايات التي يريدون بلوغها، حيث يناقش الطلبة بإشراف التدريسي خطة تنفيذ المشروع ويبدأ الطلبة بجمع المعلومات من مصادرها المختلفة وتدوين المذكرات واكتساب الخبرات وأداء الأعمال التي يتطلبها تنفيذ المشروع. ويكون دور التدريسي في توجيه نشاط الطلبة والإشراف عليه حتى لا ينحرف عن أهدافه الأصلية ومساعدة الطلبة في حل المشكلات والصعوبات التي تواجههم في إتمام المشروع. وأخيرا تتم مناقشة نتائج المشروع والحكم عليها في ضوء أهدافه والتعرّف على الأخطاء التي حدثت في تنفيذه لتلافيها في المشاريع القادمة. ومن مزايا هذه الطريقة إتاحة الفرصة للطلبة للتعلم عن طريق الممارسة العملية التي تساعد على ترابط المعلومات والأفكار في أذهان الطلبة وتكاملها، إذ أنهم لا يدركون الحقائق والمعلومات كأجزاء في مواد مفصلة وإنما كبنى مترابطة (السيد،١٩٧٣، ص١٦٧-١٧٠).

إنّ التعليم المثمر لتاريخ العمارة يستلزم التفاعل بين التدريسي والطالب باستخدام طرق تعليمية مختلفة، إذ لا يمكن لأية طريقة أن تطبّق في جميع المواقف التي يتطلبها تدريس تاريخ العمارة، فطروحات Morris مثلا تشير إلى استخدام طريقة التدريس الشفوي وطريقة المشروعات ضمن المنهاج الدراسي، موضحة أنه خلال الفصل الدراسي الواحد تدرس الأنماط التاريخية لأبنية السكن وأبنية الحكم والأبنية التعليمية والأبنية الدينية. كل واحدة منها تدرس لفترة تتراوح من أسبوعين إلى أربعة أسابيع، كل أسبوع يقسّم إلى محاضرة موجزة تتبعها جلسة استطرادية يكون فيها لزاما على الطلبة الاهتمام بتحليل مادة المحاضرة وفقا لقراءات من مصادر تحدد لهم مسبقا. ويحدّد مشروع الفصل ليهتم بدراسة مثال واحد من نفس نمط المبنى خلال أربع أدوار تاريخية متميزة، ثمّ الجزء الأخير من المشروع يمثل عملية التطوير من قبل الطالب للمثالية العامة للنمط موضع الدراسة معتمدا على التحليل السابق (Morris، ١٩٨٠، ص٢٨).

وتشير طروحات Treib بدورها إلى استخدام طريقتي المحاضرة والمشروعات ضمن منهاجها الدراسي، موضحة أن العديد من النواحي التقليدية لفصل دراسة التاريخ تكون موجودة مثل الصلة الوثيقة بالمحاضرة بوصفها أداة أساسية مع إجراء بعض التحول في طريقة إعطاء المعلومات، حيث تركز المحاضرة اهتمامها بتعريف الشكل والموقع والقوى البيئية والخلفية الدينية والفلسفية والنواحي السياسية. ويكون لزاما على كل طالب تنفيذ مشروع الفصل الدراسي مع وضع محددات وقيود كثيرة لمنع الطلبة من تحويله إلى مقالة تقليدية أو مجرد تكرار لكلمات المحاضرة، فالمشروع يجب أن يكون بلغة الرسوم بنسبة الثلثين مع تشجيع الطالب على تحليل قراءاته والصور بعناية، إذ يجب أن تمثل تحليلا وليست فقط تمثيلا مستخدما المقارنات الحضارية، فالرسوم تمتلك المواصفات التي تفتقر إليها الكلمات، بالنسبة إلى رسوم التمثيل يجب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن تكون ثلاثية الأبعاد بنسبة ثلثي الرسوم، مستخدمة المناظير والرسوم الأيزومترية والأكسونومترية أو موديلات ، حيث أن استخدام الموديل يجعل الطالب يضع عناصر المبنى معا ويشاهد العلاقات بين الداخل والخارج للمبنى والسياق، ويشجع الطالب على وضع التخمينات حول ماذا تشبه الواجهة؟ أو كيف يطوّر المخطط؟ وهذا التنبؤ كهدف تدريسي _ بعد الدراسة _ يكون مرغوبا حيث يتضمن درجة من الاستيعاب والفهم، ثمّ يطور الطلبة مشاريع افتراضية تصمم الحلول فيها لمشاكل تصميمية مقدرّة استقرائيا (Treib، ١٩٨٠، ص٣٠، ٣١).
ويتم اعتماد طريقة المحاضرة غالبا في تدريس تاريخ العمارة لطلبة الدراسات الأولية في أقسام الهندسة المعمارية في الجامعات العراقية نتيجة لإعتبارها مادة نظرية تُعطى ضمن (٢ ساعة أسبوعيا) مفتقرة بذلك الى الدور الفاعل للطالب، بينما تُعتمد طريقة التدريس الشفوي في الغالب ضمن منهاج تدريس تاريخ العمارة لطلبة الدراسات العليا حيث يكون دور الطالب فيه أكثر فاعلية.

يتضح مما تقدّم تباين دور كل من التدريسي والطالب في العملية التعليمية وفقا لطريقة التدريس المستخدمة، إذ يكون دور التدريسي أساسيا مقابل دور ثانوي للطالب ضمن طريقة المحاضرة ، بينما يكون دوره مساعدا يتراوح بين المشارك للطالب ضمن طريقة التدريس الشفوي والمشرف على الطالب ضمن طريقتي التعيينات والمشروعات التي تتسم بتفعيل دور الطالب وإشراكه في عملية التعليم والتعلّم. وبهدف الوصول الى تفاعل أقصى بين الطالب والتدريسي في تدريس تاريخ العمارة ضمن أقسام الهندسة المعمارية في الجامعات العراقية لابدّ من إعتبار مادة تاريخ العمارة مادة نظرية وعملية معا تجمع أكثر من طريقة في تدريس تاريخ العمارة بمعدل (٤ ساعات أسبوعيا) لإعطاء هذه المادة دورا أكبر ضمن منهاج التعليم المعماري.

ثانيا: أسلوب تنظيم المادة العلمية

يتراوح هذا الأسلوب بين تنظيم مادة التاريخ كمفردات تعليمية أو كوحدات تعليمية. فتنظيم المادة كمفردات تعليمية تعدّ الأسلوب الشائع للتدريس، إذ ينظم التدريسي المعلومات والمفاهيم التي يحصل عليها الطلبة خلال العام الدراسي في مجموعة دروس مستقلة عن بعضها البعض، وينظم محتوى كل درس منها وفقا لمنطقه الخاص، مخصصا له زمنا محددا في خطة الدراسة، وغالبا ما يعتمد التدريسي المدخل الزمني أساسا للتنظيم المنطقي والمتسلسل لدروس مادة التاريخ. ويتم اعتماد هذا الأسلوب غالبا في طريقة المحاضرة وطريقة التدريس الشفوي.
أما تنظيم المعلومات كوحدات تعليمية فيتسم بكونه وسيلة تعليمية القصد منها تركيز الانتباه على النتائج والمفاهيم ذات المغزى والقيمة متجاهلة التفاصيل الكثيرة القليلة القيمة بالنسبة للطلبة، فالمغزى والشمول شرطان ينبغي توافرهما في الوحدة التعليمية، وأن تكون الوحدة والعناصر التي تدخل فيها في صورة مفاهيم يصل إليها الطالب لا في صورة سرد للأحداث، فهي تنظّم في أجزاء كبيرة مترابطة ذات نقطة ارتكاز تتجمع حولها المعلومات والأفكار، وتستخدم غالبا في طريقتي التعيينات والمشروعات. ويمر التدريس بخطوات تبدأ بتقديم الوحدة وإثارة الاهتمام بها وبيان أهمية دراستها والتعرّف على خبرات الطلبة ومعلوماتهم السابقة عنها، وقد يمهّد للدرس عن طريق الاختبارات التي تكشف عن حاجات الطلبة موضحة لهم سطحية معلوماتهم وجهلهم بموضوع الوحدة. ثمّ توضع الخطة لدراسة الوحدة، إذ يقوم التدريسي بالاشتراك مع الطلبة بتحديد أهداف الوحدة وتحليلها إلى عناصرها الرئيسية، ووضع خطة السير في دراستها متمثلة بألوان النشاط التي يقوم بها الطلبة، وتوزيع العمل على الأفراد والجماعات وبيان المراجع اللازمة لدراستها، ويجب أن تكون الوحدة محدودة في اتساعها ليتمكن الطلبة من الإلمام بأطرافها في فترة زمنية معقولة. ثمّ يمضي الطلبة في دراسة الوحدة وجمع المعلومات عنها من مصادرها المختلفة وتنظيمها وتفسيرها ومناقشتها وفقا لطبيعة الوحدة والهدف من تدريسها، ويعمل الطلبة بشكل فردي أو في مجاميع صغيرة للتدرب على التعاون والعمل الجماعي وبإشراف التدريسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرض الطلبة نتائج دراستهم عن طريق التقارير الشفهية والتحريرية والرسوم والصور وغيرها من وسائل العرض. وأخيرا تجمّع النتائج التي يصل إليها الطلبة من دراستهم للوحدة ويتم التحقق منها، ويشترك الطلبة في تقويم الوحدة، والحكم على مدى تحقيق الأهداف المحدّدة لدراستها، ومدى التغييرات التي طرأت على معلوماتهم ومفاهيمهم ومهاراتهم نتيجة دراسة الوحدة، وقد يستخدم التدريسي اختبارا آخر إذا كان قد ناقش الاختبار الأول مع الطلبة ليقارن بين معرفة الطالب قبل دراسة الوحدة وبعدها للتعرّف على مدى فهمهم لها، ونوع التغييرات التي ترتبت على دراستها (السيد،١٩٧٣، ص١٧٩،١٠٨-١٨٥).

إن استخدام طريقة الوحدات في تنظيم المنهج الدراسي يجعل التعلّم وظيفيا، فالمعلومات التاريخية لاتعدّ غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة، فهي لا تكتسب لذاتها وإنما لأهميتها في الوصول إلى المعاني والقيم الأشمل.

وتشير الطروحات إلى اعتماد الوحدات التعليمية في تدريس تاريخ العمارة، فدراسة Hubbard تشير إلى أن تدريس التاريخ يهدف إلى تعريف الطالب بالمخطط الإنساني للمأوى الأصلي Chareton بوصفه موديلا لإسكان الأفراد، حيث يستطيع الطالب استخدام ذلك الموديل في برنامج فعلي للوقت الحاضر (Hubbard، ١٩٨٠، ص٢٢). ويعتمد الEcole الوحدة التعليمية المهتمة بتعليم وفهم وتطبيق السوابق المعمارية واضعا طلبته في نظام ثلاثي للتمارين يتألف من فصل المسوحات التوثيقية الذي يركز على الإنجازات المعمارية التاريخية ثمّ تمارين تهدف إلى تحليل العناصر المعمارية للأبنية التاريخية، التي يتم استثمارها في مشروع ضمن مرسم مادة التصميم المعماري، مستلزما من الطلبة استخدام نفس المكونات التاريخية المتمثلة بالتطبيق العملي لمجموعة من القواعد الحاكمة للتناسب أو الاستخدام الصائب للأنظمة الكلاسيكية المستخدمة من قبل أسلافهم (Carlhian، ١٩٨٠، ص٢٥). وتشير دراسة Morris إلى اعتماد نمط المبنى المستمد من الأمثلة التاريخية كوحدة تعليمية، حيث يبدأ منهاجه بمحاضرات يتبعها مشروع يهتم بتحليل مثال لنمط مبنى خلال أربع أدوار تاريخية، والجزء الأخير من المشروع يمثل التطوير للمثال العام للنمط موضع الدراسة (Morris، ١٩٨٠، ص٢٨).

ويعتمد منهاج تدريس مادة تاريخ العمارة في قسم الهندسة المعمارية في جامعة الموصل أسلوب المفردات أساسا لتنظيمه موزعة على ثلاثين أسبوعا، بواقع ١٥ أسبوع لكل فصل دراسي. إذ أن إفتقار المنهج إلى الجانب العملي في تدريس تاريخ العمارة يؤدي إلى صعوبة إعتماد الوحدات التي توظف المعرفة النظرية في قضايا عملية.

مما تقدّم يتضح أن أسلوب تنظيم مادة تاريخ العمارة يتراوح بين المفردات التعليمية من جهة والوحدات التعليمية من جهة أخرى، مع التأكيد على أهمية إعتماد الوحدات التعليمية المستمدة من تحليل الأمثلة التاريخية وتوظيفها في مشاريع عملية.

ثالثا: <u>العوامل المحددة لنقطة البدء في العملية التعليمية</u>

تختلف الطرق الرئيسية لتنظيم منهج تدريس تاريخ العمارة ليس فقط في شكل التنظيم، وإنما في الأسس التي يقوم عليها اختيار محتوى المنهج ومركز الاهتمام والارتكاز الذي يحكم هذا الاختيار. إذ يمكن انتقاء محتوى منهج التاريخ وتنظيمه وتحديده إما على أساس المادة العلمية لتاريخ العمارة متمثلا بمنهج المادة، أو على أساس ميول الطلبة وحاجاتهم متمثلا بمنهج النشاط، أو على أساس مشكلات الحاضر واهتماماته وأهدافه (البيئة المحلية) متمثلا بالمنهج المحوري، أو على أساس متزن متوازن يأخذ هذه الجوانب جميعا.

بالنسبة إلى منهج المادة فهو أقدم المناهج وأكثرها انتشارا، فهو ينظم المعلومات والمفاهيم والمهارات التي يحصل عليها الطلبة خلال الفصل الدراسي في مواد دراسية مستقلة، ومن سلبياته تحويل عملية التعلم إلى حفظ واستظهار لفظي بسبب أن مادة التاريخ مليئة بالحقائق البعيدة عن خبرات الطلبة وميولهم، إضافة إلى أن تدريس مادة تاريخ العمارة بمعزل عن غيرها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من المواد يؤدي إلى تفكك معلومات الطالب وتناثرها وعدم تكاملها ويجعلها غير وظيفية، ويؤدي بالتالي إلى الخلط بين الأهداف والوسائل، فالمادة الدراسية التي هي في الأصل وسيلة تصبح هدفا وغاية في حد ذاتها (السيد،١٩٧٣، ص٩٣-٩٦). وتشير الطروحات إلى اعتماد النماذج التاريخية **للعمارة كنقطة بدء، فدرلسة** Hubbard مثلا تشير إلى البدء مع النظرة إلى الكيفية التي تستطيع فيها الأشكال التعبير عن أفكار صريحة، مركزا في تدريس تاريخ العمارة على أعمال محددة موضحا ماذا تعمل؟ ولماذا هي تعمل؟ وكيف يجعلها المصمم تعمل؟ (Hubbard، ١٩٨٠، ص٢٢) (Greese ، ١٩٨٠، ص١١)، **وتعتمد** Morris بدورها الأنماط التاريخية للعمارة كنقطة بدء في تدريسها (Morris، ١٩٨٠، ص٢٧).

وبالنسبة إلى منهج النشاط فانه يختلف في تنظيمه وفلسفته اختلافا كبيرا عن منهج المادة، فهو يعدّ ميول الطلبة وحاجاتهم وأغراضهم الأساس الذي يجب أن يبنى عليه المنهج، معتبرا المواد الدراسية وسيلة لإتمام هذا النشاط، وتستخدم طريقة المشروعات غالبا في تنفيذ هذا المنهج، ومن مزاياه تنوع خبرات الطلبة وأوجه نشاطاتهم وتوجيه الاهتمام إلى الخبرات المباشرة مما يعدّ ثورة على الأساليب التقليدية المعتمدة للخبرات الماضية دون الحاضرة في عملية التعلم، ويتسم المنهج بالمرونة ويوفر للطلبة حرية العمل وتحمّل المسؤولية والتعاون في تحديد أوجه النشاط الذي يقومون به، ووضع خطة العمل وتنفيذها وتقويم النتائج، فالمعلومات التاريخية لا تكتسب لذاتها وإنما لارتباطها بنشاط الطلبة القائم على أساس ميولهم (السيد،١٩٧٣، ص٩٦-١٠١). ويشير Vickery إلى أن الموقف الإنساني يمثل نقطة البدء الصائبة لكلا التعليم المعماري العام والبحث عن الجمالية المعمارية، فالطالب يتعلم من الماضي مختبرا بديهته الخاصة وأفكاره نحو المستقبل (Vickery، ١٩٨٠، ص١٩).

أما المنهج المحوري فيقوم على أساس مغاير للمنهجين السابقين، متخذا الحاضر الذي نعيش فيه بمشكلاته وقضاياه أساسا لاختيار محتوى المنهج، فاستخدام البيئة في تدريس التاريخ أمر لاجدل في أهميته، فهي مصدر الخبرات التي يكتسبها الطالب، وبالتالي فان أي خبرة تالية لا بدّ أن تستند على الخبرات السابقة، فالمعلومات التاريخية تعدّ مصدرا يستمد منه الطلبة ما يلزمهم لدراسة المشكلات والموضوعات ذات القيمة والمغزى الاجتماعي حاضرا فأساس اختيارها هو **الحاجات** الاجتماعية لاالفردية، وعليه يكون الطلبة الذين يدرسون وفقا لهذا المنهج أقدر من غيرهم على مواجهة مشاكل مجتمعهم الحاضرة والمستقبلية والمساهمة في حلها(**اللقائي**،١٩٧٩، ص٨٤،٨٣) (السيد،١٩٧٣، ص١٠١-١٠٤). ويعتمد الEcole هذا المنهج في تدريسه لمادة التاريخ، إذ يشير Carlhian إلى قيام الطلبة بالمسوحات والتحليلات للمراجع التاريخية بغية استثمارها في مشروع تصميمي يستلزم مقدما البحث عن الحل للمشاكل المعاصرة (Carlhian، ١٩٨٠،ص٢٥)، ويشير Vickery إلى ضرورة مساعدة الطالب على رؤية أننا نملك إرثا حضاريا غنيا وقضايا ومشاكل جديدة (Vickery، ١٩٨٠،ص١٩).

ويعتمد منهاج تدريس تاريخ العمارة في قسم الهندسة المعمارية في جامعة الموصل المادة العلمية لتاريخ العمارة كنقطة بدء، مركزا على توفير الخلفية المعرفية حول التاريخ المعماري المحلي والإقليمي.

مما تقدّم يتضح اختلاف مناهج التدريس من حيث نقطة بدئها بين البدء بمادة التاريخ ومحاولة تكييفها مع حاجات المجتمع وميول المتعلمين، أو البدء بميول المتعلمين وحاجاتهم وانتقاء مادة التاريخ التي تشبع هذه الميول، أو البدء بحاجات المجتمع ومشكلاته الحاضرة (الخبرات البيئية) واختيار المادة التاريخية اللازمة لدراستها، ويمكن اعتماد منهج يأخذ بعين الاعتبار أكثر من جانب منسقا فيما بينها. حيث تبرز أهمية تعزيز الخبرات البيئية كنقطة بدء في تدريس تاريخ العمارة في أقسام الهندسة المعمارية في الجامعات العراقية، إذ تتسم البيئة المحلية بالغنى التاريخي المعماري من جهة والتباين بين المدن العراقية من جهة أخرى، مما يستوجب بالتالي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التركيز على تدريس التاريخ المعماري الآشوري في جامعة الموصل مثلا بشكل خاص ، بخلاف جامعة بغداد التي يتم التركيز فيها على التاريخ المعماري البابلي والسومري مثلا.

رابعا: نوع التكامل المعرفي المطلوب إنجازه

تناولت الطروحات هذا الجانب، آخذة بالاعتبار أهمية تنظيم محتوى مادة التاريخ بصورة تؤدي إلى سهولة التقدّم في دراسته من مرحلة إلى أخرى للوصول إلى التكامل الرأسي، علاوة على أهمية تنظيم مادة التاريخ في ضوء ما يدرسه الطلبة في المواد الدراسية والميادين الأخرى وصولا إلى التكامل الأفقي.

فالتكامل الرأسي يهدف إلى تنظيم محتوى مادة التاريخ وتدريجها من مرحلة إلى أخرى بصورة تؤدي إلى تقدّم الطالب تقدما مضطردا مستفيدا من دراساته السابقة فيها. لذا ينبغي وضع محتوى تاريخ العمارة لأية مرحلة بالنظر إلى محتوى المرحلة السابقة والتالية، فالتنظيم الجيد يتطلب التكرار الغني لا التكرار الحرفي لما سبق للطالب دراسته معتمدا زوايا ومداخل جديدة تتضمن حقائق وتفسيرات أخرى للمواضيع السابق دراستها.

أما التنظيم وفق التكامل الأفقي فيؤكد على العلاقات والروابط بين ما يدرسه الطلبة في مادة تاريخ العمارة وفي غيرها من المواد الدراسية، هادفا إلى تكامل معلومات الطلبة وأفكارهم وزيادة فهمهم لمادة التاريخ وقدرتهم على تفسيره، وهذا الربط ليس غاية في حد ذاته وإنما وسيلة للتوضيح وزيادة الفهم ولتكامل معلومات الطلبة، فهم لايدركون المعلومات كأجزاء في مواد منفصلة، وإنما كبنى مترابطة (السيد،١٩٧٣، ص٩٩). فتدريس التاريخ بشكل تقليدي إلى الشعور بالغموض الناجم عن الانقطاع بين الحاضر الموجود الآن والآخر الموجود هناك المدعو التاريخ، إذ يقدّم التاريخ بوصفه حقيقة معزولة. لذا يتوجب على الطلبة مشاهدة فعالية التعامل مع التاريخ كفعالية حقيقية واقعية مثل فعالية تحليل العلاقات الوظيفية، فالطالب يجب أن يملك صورة التاريخ التي تكون تزامنية بحيث يمكن التحرك من أي تاريخ ليوضع بشكل ملائم ومكافئ في التصميم (Hubbard، ١٩٨٠، ص٢٢).

إذ تعتمد جامعة Maryland فصلا دراسيا في التحليل البصري للأبنية التاريخية لتطوير المهارات التحليلية للطلبة، هادفا الى تعريف الطلبة بمنهج التحليل كفعل إختزالي من الشكل العلني بإستخدام الرسوم التوضيحية diagrams الثنائية والثلاثية الأبعاد المرسومة يدويا لوصف الشكل الحضري المنشأ لمدينة روما وأماكن أخرى مركزا على العلاقة بين المبنى والسياق وشكل المدينة. ويعد هذا الفصل متمّما لفصل الرسم المعماري مركزا على العمارة والفضاءات المفتوحة والحضرية لروما وإيطاليا. (المنهاج الدراسي لجامعة Maryland ،٢٠٠٦)

وتشير طروحات Carlhain إلى تحقيق التكامل الأفقي بين مواد تاريخ العمارة والمسوحات التوثيقية والتصميم، واضعا الطلبة في نظام ثلاثي يتمثل بفصل المسوحات التوثيقية المتكون من محاضرات تهدف إلى إعطاء هيكل من سلاسل من تمارين الرسم التي تفترض من الطالب إعادة الإنشاء لإنجازات معمارية سابقة في مخطط ومقطع وواجهة، ثمّ سلاسل من تمارين التصميم لستة أسابيع داعية إلى تحليل العناصر التي يجب أن يبرع فيها الطالب قبل السماح بمباشرة العمل بتمرين التصميم باحثا عن الحل للمشاكل المعاصرة (Carlhain، ١٩٨٠،ص٢٥). وتشير طروحات Morris إلى التكامل بين مادة تاريخ العمارة ومادة المسوحات التوثيقية أو بين مادة تاريخ العمارة ومادة التصميم، معتبرة أن المعرفة حول الإنجازات المعمارية التاريخية يمكن نقلها إما بواسطة فصل دراسي لمادة المسوحات التوثيقية المرتبطة بعلم التاريخ، وهي طريقة معقولة عندما لاتقيّد بالهواجس الفنية التاريخية لفترة معينة أو طراز محدد، أو بواسطة فصل دراسي يركز على استمرارية التاريخ المعماري من خلال دراسة أنماط الأبنية المؤسساتية، معتمدة على نموذج المؤرخ Allsopp في كتابه The Study of Architectural History (Morris، ١٩٨٠، ص٢٧). ويؤكد Betts على أهمية توظيف التاريخ في المنهاج الدراسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعماري، معتبرا أنه يمثل الدليل المثالي الموّجه للطلبة في عملهم المركز بكثافة في مراسم التصميم المعماري، إذ يعرّف الطلبة إلى الكثير من أنماط الأبنية والتقنيات والمواقع والحضارات(Betts، ١٩٨٠،ص٦). وتشير دراسة Treib إلى إضافة التصميم البيئي إلى سلسلة فصول التاريخ المعماري في منهاج كلية UC Berkeley ، إذ يمثل فصلا في التعريف الفضائي متبنيا مدى من التصميم البيئي من تخطيط المدينة إلى المباني إلى الحدائق، ويكون تنظيم الفصل على أساس التسلسل الزمني التاريخي بشكل أساسي (Treib ، ١٩٨٠،ص٣٠).
وفي قسم الهندسة المعمارية في جامعة الموصل يتسم المنهاج التعليمي لمادة تاريخ العمارة بالتكامل المعرفي الرأسي مع المراحل السابقة واللاحقة، إذ يأخذ بالاعتبار التسلسل الزمني في تقسيم المادة بين المرحلتين الثانية والثالثة والمتمثلة بكل من : عمارة ما قبل التاريخ والعمارة العراقية القديمة (السومرية والبابلية والآشورية) والعمارة المصرية وعمارة بلاد الشام والعمارة الإغريقية والعمارة الهلنسية في العراق فالعمارة الفرثية ثم عمارة بلاد فارس في المرحلة الثانية، بينما يدرس الطالب في المرحلة الثالثة مراحل تطور العمارة الرومانية فالبيزنطية ثم الرومانسية فالغوطية فعمارة عصر النهضة، ولا يؤخذ التكامل الأفقي مع المواد الدراسية الأخرى بنظر الاعتبار عدا بعض الاهتمام من التدريسي في أن يستفيد الطلبة من معلومات الأمثلة التاريخية في مادة التصميم المعماري.

مما تقدّم تتضح أهمية تحقيق التكامل بنوعيه الرأسي والأفقي بين مناهج تدريس مادة تاريخ العمارة للمراحل الدراسية المختلفة من جهة وبين مادة تاريخ العمارة وبقية المواد الدراسية ضمن المرحلة الدراسية الواحدة من جهة أخرى وبالأخص مادة التوثيق المعماري ومادة الرسم اليدوي الحر الممكن تحقيقه ضمن الواقع التعليمي لأقسام الهندسة المعمارية في الجامعات العراقية، والسعي الى تحقيق التكامل الجزئي مع مادة التصميم المعماري من خلال توظيف المعرفة التاريخية في العملية التصميمية وضمن الحدود الممكنة.
وتجدر الملاحظة هنا الى أن التعليم المعماري في الجامعات العراقية يعتمد التسلسل الزمني أساسا للتكامل العمودي متجاهلا التكرار المرغوب فيه في التكامل العمودي والذي بموجبه يُعاد طرح نفس الموضوعات من وجهات نظر جديدة أكثر دقة وشمولية تلائم التطور الفكري للطالب ، إضافة إلى أهمية إستحداث مناهج دراسية في الجامعات العراقية تتسم بطبيعة شمولية جامعة لأكثر من مادة دراسية كمادة التحليل المعماري التي يمكن توظيفها لدراسة تاريخ العمارة ومادة الرسم المعماري ونظريات التصميم المعماري والتصميم الحضري، والتي تساهم بدورها في البناء المعرفي لمادة التصميم المعماري.

خامسا: مصادر المعلومات المعتمدة في العملية التعليمية

تنوعت المناهج من حيث مصادر المعلومات المعتمدة فيها، فطريقة المحاضرة تعتمد الاستماع إلى المحاضرة ومشاهدة وسائل الإيضاح المتمثلة بعرض الصور والخرائط والأفلام، بينما تعتمد الطرائق الأخرى المتمثلة بالتدريس الشفوي والتعيينات والمشروعات مصادر معلومات إضافية متمثلة بتدريب الطلبة على الدراسة والبحث في الكتب والمراجع التاريخية والقيام بالرحلات والمقابلات الشخصية وجمع الصور ومشاهدة ورسم الخرائط الموقعية والمخططات والأشكال.
إذ تؤكد دراسة Lyndon على اعتماد الدراسة القريبة للأبنية التاريخية من خلال الرسومات والصور والنصوص زائدا الرحلات للمواقع التاريخية عند الضرورة (Lyndon، ١٩٨٠،ص٢٦). بينما تشير دراسة Treibإلى عدم وجود نص مرجعي واحد يمكن اعتماده في الوصول إلى قصد ومحتوى بنية الفصل الدراسي، لذا يتم اعتماد عدد من القراءات من العمارة والأدب والفلسفة والدين والتاريخ الحضاري، مؤكدا على أهمية استخدام الأفلام التاريخية المرتبطة بالفترة التاريخية المطلوب دراستها، وبالرغم من كونها تثير التساؤل حول

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دقتها التاريخية كوثائق معمارية إلا أنها تمنح صورة طبق الأصل للذي ربما يكون (Treib، ١٩٨٠،ص٣٠). وتؤكد دراسة Attoe&Moore على أهمية الزيارة للموقع الأثري حيث الخبرة اليدوية الأولى المتعذر محوها حول الأبنية والأماكن التي تتركها فينا، والتي تمثل العرض الملائم لموارد التاريخ (Attoe&Moore، ١٩٨٠،ص٣١). ويشير Greese إلى أن الزيارة الميدانية إلى الأبنية التاريخية واستخدام الشرائح المصورة Slides والأفلام تضيف البعد الحي إلى عملية الدراسة (Greese، ١٩٨٠،ص١١). وتنتقد طروحات Watts الطريقة التقليدية في عرض الشرائح المصورة Slides في محاضرات تاريخ العمارة، معتبرة أن صعوبة المقارنة بين الصور المتعاقبة تنتج فراغا يحسره الطالب في إيجاد روابط ذهنية وعلاقات بين مجموعة الصور المعروضة مؤثرة بذلك على عملية التعلم والتذكر، والطريقة البديلة لعرضها تتمثل بإذابة الشرائح المصورة التي تنظّم التحولات البصرية من صورة إلى أخرى، فالإذابة تسمح خلال استمراريتها البصرية بالتعبير عن استمرارية الأفكار: الاستمرارية التاريخية من حقبة إلى أخرى، والاستمرارية ضمن الحقبة الواحدة بين العمارة ونواحي أخرى من المجتمع، والمقارنة بين أبنية محددة، وعلاقة الشكل المنشأ بالنظرية. فالصور المعزولة تميل إلى التأكيد على المبنى بوصفه جسما object بينما التحولات المرئية مع التحليل تؤكد على المبنى بوصفه حدثا في وقت محدد مع علاقته بالمباني الأخرى وبالمفاهيم والحضارة التي يمثل جزءا منها، فالجانب الأيمن من الدماغ المسؤول عن التعليم البصري يملك القدرة على الاهتمام بالكليّات والعلاقات والتجاورات والإدراك الحسي الفضائي، وهذا النوع من التعلّم يكون وثيق الصلة بتاريخ العمارة، ومع التحليل تصبح خبرة التعلّم نفسها مرئية ويصبح الطالب مشاركا فعالا في إدراك التحول من صورة إلى أخرى (Watts، ١٩٨٠،ص٢٩).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المناهج الدراسيّة في أغلب الجامعات العربية تفتقر إلى مصادر باللغة العربية يعوّل عليها في تدريس مادة تاريخ العمارة (عكاش،٢٠٠١،ص٩٦). إذ تقتصر مصادر المعلومات المعتمدة في قسم الهندسة المعمارية في جامعة الموصل على الاستماع إلى المحاضرة وعرض الصور والمخططات للأمثلة موضع الدراسة.

مما تقدّم يتضح تنوع مصادر المعلومات المعتمدة في تدريس مادة تاريخ العمارة بين الاستماع إلى المحاضرة، ومشاهدة وسائل الإيضاح، والقراءة من الكتب والمراجع ذات العلاقة، وزيارة المواقع التاريخية موضع الدراسة، وإجراء المقابلات الشخصية، وجمع الصور والخرائط، ومشاهدة الأفلام.

٢.١.٣- آليات دراسة التاريخ " المناهج المعتمدة في استقراء مادة التاريخ "

تناولت الطروحات هذه الآليات وتراوحت في تحديدها بين مناهج التحليل الوصفي ومناهج التحليل المقارن ومناهج التحليل التفسيري. فدراسة عكاش تشير إلى تحول كتابة التاريخ في القرن التاسع عشر من ممارسة فردية مستقلة تعتمد غالبا على السرد الوصفي إلى صناعة منظّمة ذات قواعد علمية يخضع مصطلحها لأسس أكاديمية أدت إلى عقلنة التاريخ ومنهجيته وبالتالي إلى تجريده من بعده الأسطوري وتحويله إلى دراسة نخبوية لها أسسها النظرية ومناهجها العلمية. وقد أثرت هذه التغييرات على فهم تاريخ العمارة، وعلى أساليب انتقاء وقراءة المصادر والوثائق التاريخية، وكيفية تصنيف المعلومات وتحديد ماهو أساسي وماهو هامشي في صناعة ونشر المعرفة التاريخية المعمارية (عكاش،٢٠٠١،ص٩٠). وتشير دراسة Watkin إلى إعطاء بعض الكتاب الانطباع بأن المهمة الأساسية للمعماري التاريخي تثبيت الحقائق، بينما تكون بالنسبة للآخرين شرحا لتاريخ الإنشاء أو المواد، ويفترض توجه آخر الحتمية الاجتماعية بينما يفسر البعض العمارة بوصفها فن الشكل النقي أو ابتداع الفضاء أو التقدم المحتوم نحو المثالية الطرزية (Watkin، ١٩٨٠، صviii).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالنسبة إلى منهج التحليل الوصفي فهو يمثل الخلاصة الوافية للحقائق متجنبا التفسيرات، فهو يسجل الأحداث بشكل موضوعي إلى الحد الممكن (Snyder & Catanese،١٩٧٩، ص٤٠). ويتم اعتماده في تدريس تاريخ العمارة محللا الأمثلة التاريخية بشكل رسوم هندسية بلغة السياق المادي لكل من الواجهة والمخطط والتفاصيل (Morris، ١٩٨٠، ص٢٨). وتنتقد طروحات بودماغ وحمزة هذا المنهج، معتبرة أن التحليل التاريخي للعمارة عن طريق الوصف الأدبي أم السرد البياني التسلسلي historiographie يفقد القراءة التاريخية قيمتها الكشفية وفعالية التحليل النقدي إذ يقتصر المؤرخ على وصف النصب المعمارية (بودماغ وحمزة،٢٠٠١،ص١٣٦).

وبالنسبة إلى منهج التحليل المقارن تشير طروحات Newton إلى اعتماد Fletcher لطريقة التحليل والمقارنة، مشيرا إلى أنه بواسطة تناقض النوعيات تفهم الفروقات بسهولة، فالميزة الخاصة بالعمارة الغوطية تظهر للعيان عند مقارنتها بالطرز الكلاسيكية وعصر النهضة، مستخدما تحليل عناصر المباني، مقارنا المخططات والجدران والأسطح والفتحات والأعمدة والزخرفة للأبنية التراثية (Newton،١٩٩١،ص٤٨،٤٧). وتشير طروحات Morris إلى تدريس التاريخ المعماري بواسطة الاهتمام بالتحليلات المقارنة لأنماط الأبنية المؤسساتية الأساسية المنتجة من قبل حضارات الماضي المختلفة، معتبرا أن هذا التوجه يمكّن الطالب من تقدير قيمة القواسم المشتركة والاختلافات وسط أبنية المؤسسات الأساسية (Morris، ١٩٨٠، ص٢٧).

أما منهج التحليل التفسيري، فيتسم باستخدام التاريخ للتقنيات التفسيرية في تعليل الإنجازات والتغييرات عبر الزمن، إذ تشير الطروحات إلى أن التاريخ الذي يملك المنزلة الصارمة في التعليم الأكاديمي يمثل البحث التفسيري الذي يُعرّف بوصفه التحري في الظواهر المادية – الاجتماعية ضمن سياقات مركّبة (Groat & Wang،٢٠٠٢، ص١٣٦). وتتنوع هذه المناهج في تبنيها إما لمناهج فلسفية عامة أو منهج فكري خاص بالتاريخي.

وتتراوح الطروحات في تحديد المناهج الفكرية الفلسفية المتبناة في تفسير التاريخ، فقد أكدت الطروحات على دور الفلسفة الواقعية متمثلة بالمنهج التجريبي المعتمد مبدأ السببيّة cause & effect معتبرا أن التاريخ يعالج العلاقات السببية بين السابق واللاحق من الأحداث مفسّرا التطور ومبيّنا كيف حدث ولماذا حدث (اللقائي،١٩٧٩،ص٨٧). فالتفسير السببي للتاريخ المتمثل بفكرة القانون المهيمن البارز في طروحات Viollet le Duc و Choisey المؤكدة على الطريقة العلمية السائدة في الغرب بعد الثورة الصناعية جعلت العديد يميلون إلى التفكير السببي حول تاريخ التصميم (Groat&Wang،٢٠٠٢، ص١٤٣). وقد تبنى Gideon هذا المنهج مفسرا الأعمال المعمارية القديمة بوصفها انبثاقا عن التقنيات والمواد الإنشائية آنذاك (Tzonis، ١٩٨٠، ص٧).

وأشارت الطروحات إلى اعتماد الفلسفة العقلانية في دراسة التاريخ، فالمثالية تمثل محاولة الفاذ إلى الروح الجوهرية للحقبة المراد دراستها (Colquhoun،١٩٩٦، ص٨٧). وتشير دراسة Groat &Wang إلى التفسير العقلاني للتاريخ بوصفه حركة الروح المطلقة المشتقة من فكر الفيلسوف Heigel الذي يعتبر أن التاريخ يمثل التطوّر المستمر للوعي المشاع أو للعقل، معلّلا الطاقة التفسيرية للإنتقالات الطرزية عبر الزمن، ومبررا وحدة التعبير الطرزي خلال حقبة من الزمن بأنها تمثل الروح المشاعة لتلك الحقبة معبرة عن نفسها في أشكال مادية (Groat&Wang،٢٠٠٢، ص١٣٦). وقد تبنّى Wolfflin وجهة نظر الفيلسوف Kant معتبرا أن كل طراز يعبّر عن المزاج السائد للعصر، ويهدف إلى خلق تأثير جمالي بصري يعبر عن المعاني ، معتمدا العوامل الشكلية في التحليل، ومجردا الدلالات الدينية والسياسية. وتبنّى Pevsner هذا التوجه في تفسيره لتاريخ العمارة معتبرا أن عمارة عصر النهضة مثلا ليست نتاجا للمواد أو الأهداف أو الظروف الاجتماعية وإنما للأرواح المتغيّرة للعصور المتغيّرة، فالمخطط الدائري للكنيسة يمثل رمزا لروح الإنسانية (Tzonis، ١٩٨٠،ص٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشير الطروحات إلى اعتماد المناهج البنيوية والسيميولوجية في دراسة تاريخ العمارة، إذ أستخدمت نظرية البنى العميقة في تحليل نشوء العمارة مفسرة الأشكال المعمارية كلغة إنسانية ناشئة عن التوجهات المتأصلة ضمن العقل، إذ يستشهدBroadband et al بأربع توجهات عقلية للمبنى هي:المبنى كحاوي للفعاليات الإنسانية، والمبنى كتحوير للمناخ، والمبنى كرمز حضاري، والمبنى كمستهلك للموارد، بوصفها تقدّم الأساس لبناء الأشكال خلال التاريخ (Groat&Wang،٢٠٠٢،ص١٤٧). ويؤكد Hubbard على دور التفسير الرمزي للتاريخ المعماري معتبرا أن التصميم يتحرك كستراتيجية تنقل الدور الرمزي وأن التاريخ يقدّم هذا التحرك كتقنية تُستخدم في العمل التصميمي، حيث يبدأ الطلبة بمهمة نقل وإيصال الأفكار الممكن الدفاع عنها في اليوم الحاضر (Hubbard، ١٩٨٠،ص٢٢). ولعبت العلوم الانثروبولوجية دورا هاما في توسيع أفق الخطاب التاريخي بفضل إدخال مفهوم الثقافة المركز على النظم الحياتية والفكرية المميّزة للمجتمعات الإنسانية في مجال الدراسات التاريخية، مهتما بتفسير الخصوصية والاختلاف في النتاجات المعمارية (عكاش، ٢٠٠١،ص٩١).

وتشير الطروحات أيضا إلى اعتماد منهج مابعد البنيوية في تفسير التاريخ، الذي يكون مناقضا للبنيوية التي تعتبر أنظمة الواقع الإنساني كأنواع موحّدة وجامعة، إذ تأخذ مابعد البنيوية المرحلة الزمنية مثلما تكون بدون تفسير الظروف المعطاة كأساسية وضرورية للحالات السابقة، فأي تخمين تاريخي للعمارة في هذه الستراتيجية يكون تخمينا لمعالجة الموضوع الاجتماعي/ الحضاري كذلك. فالعصر التاريخي يصبح ببساطة الهدف بوصفه تجميع الواقع، وفهم الواقع يتكون من إعراب المواضيع المعالجة التي تعرّفه. إذ تتسم مابعد البنيوية بتعزيز فكرة أن المعاني والمعارف مكونان مفهرسان للمكان والزمان الحضاري، فهي ترجع إلى إمكانية فهم المعرفة الذاتية العاملة في أي فضاء زماني حضاري بعمق أكبر (Groat & Wang،٢٠٠٢،ص١٤٧).

وقد يتبنى التاريخي منهجا فلسفيا خاصا به معتمدا منهجا علميا محددا أو جامعا لأكثر من توجه فلسفي في دراسته لتاريخ العمارة، فالتاريخي Fletcher يفسر العمارة كناشئة عن الحاجات الإنسانية، متأثرا بعلم الحياة للقرن التاسع عشر، ومشاهدا العمارة كظاهرة طبيعية، فالطرز تشاهد بوصفها أنواعا، والمظاهر المحلية بوصفها أصنافا، والتأثيرات مثل البيئة، ونجاح الطرز بوصفها نجاحا أو فشلا للتكييف، وقدرات التكييف هذه تعتمد على العناصر التفصيلية لتشريح العمارة (Newton، ١٩٩١،ص٤٩).

ويعتمد منهاج تدريس مادة تاريخ العمارة في جامعة الموصل كلا من آليات التحليل الوصفي وآليات التحليل المقارن إضافة إلى آليات التحليل التفسيري المعتمدة للمنهج الفلسفي البنيوي، معرفا النتاج التاريخي كمنظومات من العناصر والعلاقات على مستوى الجزء (المبنى) والكل (السياق).

يتضح مما تقدّم تنوع آليات دراسة التاريخ بين مناهج التحليل الوصفي ومناهج التحليل المقارن ومناهج التحليل التفسيري، إذ تتنوع مناهج التحليل التفسيري بين اعتماد مناهج فلسفية فكرية عامة تتبنى منهجا فلسفيا محددا وتفسر على ضوئه تاريخ العمارة وبين اعتماد منهج فكري خاص بالتاريخي.

٢.٣ – تعريف المحتوى العلمي المراد إيصاله إلى الطلبة

تناولت الدراسات هذا الجانب، وتمحورت في طرحها حول طبيعة المحتوى العلمي لمادة تاريخ العمارة وحول انتمائها المكاني والزماني.

بالنسبة إلى تعريف طبيعة المحتوى العلمي لمادة تاريخ العمارة، نجد أن الطروحات تناولت جانبين يتمحور الأول حول الخصائص الفكرية المولدة للنتاج المعماري بينما يتمحور الثاني حول الخصائص المادية المعرّفة لذلك النتاج. إذ تشير الطروحات إلى أن محتوى لتاريخ يمنح كلا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأيديولوجيات التي تكون بحاجة إلى النقد والمادة التي خارجها يكون النقد مصاغا (Colquhoun،١٩٩٦،ص٩٠)، معتبرة أن المادة الخام لتاريخ العمارة تتمثل بالنظريات والأحداث وطرائق التصميم والمباني والوثائق ذات العلاقة، حيث تتراوح من المجرد في شكل نظريات إلى المحدد جدا مثل المقاييس المفروضة للغرفة (Snyder&Catanese،١٩٧٩، ص٤٠).كما تشير الطروحات إلى أن التدريس المؤثر لتاريخ العمارة يجمع كلا الأسلوبين للتعبير عن أشياء مختلفة ضمن نظام محدد تاريخي في دراسته للصنف ونمطه، السابقة التاريخية ونسقها، الفكرة وصورها الذهنية، المعنى وتعبيراته، والمحتوى وهيئاته وتشكيلاته المختلفة (Schneider،١٩٨٠،ص٣٩). وتتنوع الطروحات في تعريف محتوى تدريس مادة التاريخ بين التركيز على المبادئ المعمارية والميّزة والهيئة والتفصيل والتناسب استجابة للمناخ والمواد وطرائق الإنشاء والفعاليات المتكيّفة (Speck،١٩٨٠،ص٢١)، أو التركيز العوامل الاجتماعية والحضارية والايكولوجية التي تنشئ الأشكال المعمارية أكثر من تأكيدها على معالجة هذه الأشكال (Nesbitt،١٩٩٦،ص٢٠٠)،أو التأكيد على تعريف الشكل والموقع والقوى البيئية والخلفية الدينية والفلسفية والنواحي السياسية (Treib،١٩٨٠،ص٣٠)، أو التركيز على دور الأبنية الحقيقية موضع الاختبار(Lyndon،١٩٨٠،ص٢٦).

ويعتمد منهاج تدريس تاريخ العمارة في جامعة الموصل على محتوى المادة التاريخية الجامع لكلا الخصائص الفكرية والخصائص المادية، إذ يعتمد التدريسي على تحليل الأمثلة التاريخية وفق النظريات التصميمية موضحا تداخل الفكرة مع محيطها الطبيعي والثقافي وتداخلها مع المتطلبات الوظيفية والحلول الإنشائية والمعالجات البيئية.

يتضح مما تقدّم تنوع محتوى مادة التاريخ بين الخصائص الفكرية المولدة للنتاج المعماري متمثلة بالنظريات أو الأحداث أو الطرائق التصميمية . . الخ. أو الخصائص المادية المعرّفة للنتاج المعماري متمثلة بتعريف الأنماط البنائية أو التقنيات الإنشائية أو الطرز الشكلية أو جوانب مادية أخرى.

وتتراوح الطروحات في تحديد كلا الانتماء المكاني والزماني لمحتوى مادة تاريخ العمارة، إذ تركز بعض الطروحات على السياقات المحلية في تدريس تاريخ العمارة مؤكدة على دور الدراسة المتجذرة في الأماكن المتميزة متمثلة بدراسة نسق تطور الأرض إلى جانب الأبنية، ودراسة الأبنية والفضاءات التي بينها، ودراسة الأبنية التاريخية المجاورة (Lyndon،١٩٨٠،ص٢٦). بينما تركز طروحات أخرى على سياقات حضارية عالمية من خلال توضيح فكرة الطراز المعماري مطورا إدراك الطلبة للعوامل المؤثرة للحضارات المختلفة (Morris،١٩٨٠،ص٢٧). كما يتنوع محتوى مادة التاريخ من حيث انتمائه الزماني، إذ يتراوح بين ارتباطه بمراحل تاريخية محددة أو ارتباطه بمراحل تاريخية مفتوحة، فبعض الطروحات تشير إلى دراسة السكن في مادة التاريخ مركزة على مظاهره المعمارية بوصفه منزل وقلعة من القدم إلى الحاضر (Morris،١٩٨٠،ص٢٧). بينما تشير طروحات أخرى إلى أن الفصول التقليدية لتدريس تاريخ العمارة تشقّ طريقها ابتداءا من الحضارة المصرية إلى الإغريقية فالرومانية . . . وصولا إلى العصور الوسطى فعصر النهضة (Speck،١٩٨٠،ص٢٠).

وفي منهاج تدريس تاريخ العمارة في جامعة الموصل يرتبط محتوى النتاج التاريخي بسياق زماني محدد، ويكون منتميا إلى السياقات المحلية والإقليمية وكذا السياقات العالمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(العراق ومصر وبلاد الشام وبلاد فارس واليونان) في المرحلة الثانية بينما يكون منتميا إلى السياقات العالمية (القارة الأوربية) في المرحلة الثالثة.

وعليه يتضح تنوع محتوى مادة التاريخ من حيث انتمائه المكاني بين السياقات المحلية والإقليمية أو السياقات العالمية، وانتمائه الزماني الذي يتراوح بين ارتباطه بفترة تاريخية محددة أو مفتوحة.

وجدير بالذكر أن منهاج تدريس تاريخ العمارة في جامعة الموصل يركز في الانتماء المكاني للمحتوى على الانتماء المحلي والإقليمي ضمن منهاج المرحلة الثانية حيث يكون الطالب أقل قدرة على استيعابها بهدف توظيفها تصميميا بخلاف المرحلة الثالثة التي يكون فيها الطالب ذو أفق أوسع إلا أنه أقل تفاعلا بسبب اقتصار المحتوى فيها على السياقات الأوربية البعيدة نسبيا عن واقع الطالب. ويفتقر الى النتاج المرتبط بسياقات زمنية مفتوحة كدراسة المعابد العراقية منذ نشوئها وحتى الدولة الإسلامية مثلا والذي على إدراك الطالب لمفاهيم الاستمرارية والتطور والتحول.

بناءا على ما تقدم توصل البحث إلى بلورة أبرز الجوانب التي تعرف كل من أهداف تدريس مادة تاريخ العمارة والوسائل المستخدمة في تحقيقها.

٤ - الاستنتاجات

تتمحور استنتاجات البحث حول تعريف كل من الأهداف والوسائل الممكن إعتمادها في التدريس الفاعل لمادة تاريخ العمارة وكما يلي :

- تتمحور أهداف تدريس مادة تاريخ العمارة حول أهداف مباشرة تهتم بتنمية التفكير العلمي الموضوعي للطلبة عن طريق التفسير والتحليل والنقد، وإكسابهم الثقافة المعمارية والخبرة العملية الممكن استثمارها في العملية التصميمية. وأهداف غير مباشرة ترتبط إما بالتوجه الفكري المحافظ للمجتمع الداعي إلى اعتماد التاريخ المعماري أساسا لصيانة القيم الحضارية، أو المرتبطة بالتوجه الفكري الثوري للمجتمع الهادف إلى الوصول إلى الفهم النقدي والحلم لمعنى التطور الحضاري.

أما الوسائل فهي تتراوح بين تعريف آليات التواصل المعرفي وتعريف المحتوى العلمي المراد إيصاله الى الطلبة، إذ تتمحور آليات التواصل المعرفي بين كل من آليات تدريس مادة تاريخ العمارة وآليات دراسته، وكما يلي :

- بالنسبة إلى آليات تدريس تاريخ العمارة، نجد أن التعليم المثمر يتطلب دورا إيجابيا للطالب في العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره بإعتماد طرائق التدريس الشفوي والتعيينات والمشروعات. وتنظيم المادة العلمية كوحدات لتكون وسيلة لإيصال المفاهيم والمضامين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الممكن توظيفها عمليا. وإعتماد مادة التاريخ إضافة الى الخبرات البيئية وميول الطلبة كنقطة بدء في إنتقاء المادة العلمية، وضرورة التكامل العمودي بين مناهج التاريخ المعماري للسنوات الدراسية السابقة واللاحقة بحيث تلائم التطور الفكري للطالب وتسمح بطرح نفس الموضوعات من وجهات نظر جديدة أكثر دقة وشمولية وتحقيق التكامل أفقيا مع بقية المواد ضمن المرحلة الدراسية الواحدة، وأخيرا تنويع مصادر المعلومات بحيث لا تقتصر على الاستماع إلى المحاضرة ومشاهدة الصور دون المصادر المعرفية الأخرى وبالأخص المراجع والزيارات الموقعية ... الخ.

- وبالنسبة إلى آليات دراسة التاريخ، فينبغي أن تتسم بالشمولية في اعتماد أكثر من منهج كالمنهج الوصفي ومنهج التحليل المقارن ومنهج التحليل التفسيري المعتمد للفلسفة البنيوية في تحليل العناصر وعلاقاتها ودلالاتها.
- وبالنسبة الى محتوى مادة التاريخ، ينبغي أن يتسم بالشمولية في طبيعته مركزا على كلا الجانبين الفكري والمادي للنتاج التاريخي، ودراسة النتاج المعرّف بدلالة زمنية محددة إضافة الى النتاج المرتبط بسياقات زمنية مفتوحة كدراسة تطور الأنماط البنائية عبر الزمن، أما الانتماء المكاني للمحتوى فيتنوع بين الإنتماء المحلي والإقليمي والعالمي مع التركيز على السياقات المحلية في المراحل الدراسية المتقدمة حيث يكون الطالب أكثر قدرة على التفاعل معها لإستثمارها تصميميا.

٥- التوصيات

- يوصي البحث بضرورة اعتماد مبدأ الاستمرارية التاريخية هدفا تعليميا لمادة تاريخ العمارة الإقليمية منها والأوربية، موضحا للطالب كيف حافظ الأوربيون على ارثهم الحضاري للوصول إلى السبل الكفيلة بالحفاظ على ارثنا الحضاري.
- يوصي البحث بتفعيل دور الطالب في التعليم من خلال إعداده التقارير والبحوث الصغيرة أو المشاريع التي تساهم في تطوير ملاكات تفكيره العلمية كالنقد والتحليل والتفسير. . . الخ.
- يوصي البحث بضرورة التكامل الأفقي لمادة تاريخ العمارة مع مواد التوثيق المعماري والرسم اليدوي الحر والرسم الهندسي وتصميم الفضاءات الخارجية وتصميم الفضاءات الداخلية من خلال اعتماد مشاريع مشتركة فيما بينها.
- يوصي البحث بأهمية اعتماد الخبرات البيئية والمشكلات الحاضرة نقطة بدء في تعليم تاريخ العمارة للوصول إلى كوادر عراقية قادرة على التعامل مع الواقع المحلي بإرثه العمراني والحضاري.

المصادر

١. السيد، عبد الحميد، "التاريخ في التعليم الثانوي"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣.
٢. اللقائي، أحمد حسين، "اتجاهات في تدريس التاريخ"، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ١٩٧٩.
٣. النعيم، مشاري عبد الله، "تحولات الهوية العمرانية- ثنائية الثقافة والتاريخ في العمارة الخليجية المعاصرة"، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ٢٦٣، بيروت، ٢٠٠١.
٤. بودماغ وحمزة،سعادسلمي و زغلاش، "النمطية بين تاريخ العمارة ومنهجية الابداع"، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ٢٦٣، بيروت، ٢٠٠١.
٥. ريان، رجائي، "مدخل لدراسة التاريخ"، دار ابن رشد، عمّان، ١٩٨٦.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦. عكاش،سامر، "حاضر العمارة بين وهمي النظرية والتاريخ" مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ٢٦٣، بيروت،٢٠٠١.
٧. مناهج تدريس مادة تاريخ العمارة للمرحلتين الثانية والثالثة في قسم الهندسة المعمارية/جامعة الموصل، للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

8. Anderson, Robert L, “How Not To Teach Architectural History”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
9. Arnaud, Leopold, “How Not To Teach Architectural History”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
10. Attoe & Moore, Wayne & Charles, “On Mining History”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
11. Bannister, Turpin, , “How Not To Teach Architectural History”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
12. Betts, Richard, “Historical Determinism Or Historical Precedent Be Demand”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
13. Carlhian, Jean Paul, “History at the Ecole”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
14. Colquhoun, Alan, “Theorizing a New Agenda For Architecture”, Princeton Architectural Press, New York, 1996.
15. Greese, Walter, “Reflections On How To/ How Not To Teach Architectural History”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
16. Grroat & Wang, Linda & David, ”Architectural Research Method”, John Wiley & Sons, INC, USA, 2002.
17. Hubbard, Bell, “Theory For Practice”, MIT Press, USA, 1996.
18. Hubbard, William Q, “History Synchrony”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
19. Lyndon, Donlyn, “In Situ, Etc”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
20. Moholy-Nagy, “How Not To Teach Architectural History”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
21. Morris, Ellen K, “Teaching History Typologically”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
22. Newton, Barry, “The Tree of Architecture”, Type and the (Im) Possibilities of Convention, CALA, U.S.A., 1991 .
23. Nesbitt, Kate, “Theorizing a New Agenda For Architecture”, Princeton Architectural Press, New York, 1996.
24. Schneider, Peter, “ Matrix of Memory”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
25. Snyder & Catanese, James C & Anthony J, “ Introduction to Architecture”, McGraw-Hill Book Company, USA,1979.
26. Speck, Lawrence, “ Mainstream is Almost All Wrong” Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

27. Tzonis, Alexander & Liane Lefaivre, “History is Returning to Design”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 1980.
28. University of Maryland, Program in Architecture, Visual analysis, Arch 448R/648R, Summer in Rome 2006.
www.arch.umd.edu/**Rome2006**/ARCH 448R.htm
29. Vickery, Robert L, “Teaching Theory To Beginning Student”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX111, N.3, Spring1980.
30. Watkin, David, “The Rise Of Architectural history”, The Architectural Press, London, 1980.
Watts, Carol Martin, “ Slide Dissolve as Technique”, Journal of Architectural Education, Vol.XXX1V, N.1, 19

تم اجراء البحث في كلية الهندسة – جامعة الموصل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com