

الباب الرابع

الرمز والعلامة والرمز الفني

الفصل التاسع عشر

تمييز الرمز من العلامة

مقدمة : كثيراً ما نخلط بين الرمز والعلامة في الفن . وفي غيره من أنواع النشاط الإنساني . ويترتب على خلطنا ألاّ تميز بينهما تمييزاً صحيحاً . وبالتالي لا تميز بين ما هو حقيقي وما هو غير حقيقي . فالفارق الجوهرى بين الشجرة كرمز والشجرة كعلامة . وبين اسم الشخص كرمز واسمه كعلامة ، وبين الطائر فى رسوم الأطفال كعلامة . والطائر فى رسومهم كرمز . ثم الطائر فى رسومهم كرمز فنى ؛ إن الجواب على هذه الأسئلة يتطلب منا أن نميز أولاً بين هذه الاصطلاحات : أى بين العلامة والرمز . ثم بين الرمز والرمز الفنى على ضوء الدراسات الحديثة فى الفلسفة وعلم النفس . قبل أن نطبق هذه المعانى فى ميدان الفن بوجه عام . وفى فن الأطفال بوجه خاص . فلنبداً إذن بالتمييز بين العلامة والرمز أولاً ثم ننتقل إلى تمييز الرمز الفنى من الرمز بوجه عام .

العلامة : العلامة ظاهرة ما تشير إلى وجود ظاهرة أخرى وتنبئ بها . فالشوارع المبثلة علامة على أن السماء قد أمطرت . والأصوات التى يحدثها

تساقط قطرات المطر فوق السطوح علامة على أن السماء تمطر . ووقع الأقدام الذى نستمتع إليه علامة على حضور قريب لنا كنا ننتوقه . وآثار الأقدام التى نجدها فى الرمال دليل على سير القافلة من هذا الطريق ، ورائحة الدخان التى نشمها علامة على أن هناك حريقاً ، والجرح المندمل فى وجه محمد علامة على الحادثة التى حدثت له . والفجر هو العلامة التى تشير إلى طلوع النهار ، كل هذه الأمثلة السابقة تدلنا على علامات طبيعية . والعلامة الطبيعية ، جزء من موقف له كليته وهى تدل الشخص الخبير على بقية هذا الموقف .

العلامة وما تشير إليه وارتباطهما بالفرد : إن العلامة والشيء الذى تشير إليه يرتبط كل منهما بالآخر ويكونان نتيجة لذلك « زوجاً » وكلما لاح أحدهما أو ظهر استدعى الآخر ، فكل علامة تشير إلى حادثة أو ظرف ، أو شيء معين ، وهى تستدعى هذا الشيء ، كما تستدعى كل الوظائف الأخرى الهامة المرتبطة به . وكل من العلامة والشيء الذى تشير إليه يرتبطان بعضو ثالث وهو الفرد الذى يستخدم هذا الزوج المرتبط . والرابطة بين الفرد وهذا الزوج لها منطق خاص غير منطق ارتباط طرفي الزوج بعضهما ببعض . فكل شيئين ارتبطا فى ذهننا على أنهما يكونان زوجاً : مثل زوج الجوارب . أو كفتى الميزان ، أو طرفي العصا ، يمكن للطرف الواحد من كل زوج منها أن يقوم بوظيفة الطرف الآخر ، أى أن كل طرف من الطرفين يتبادل مع الطرف الآخر وظيفته بدون أن يؤثر هذا فى كيان الطرفين أو فى وظيفة أحدهما . ولكن الحالة تختلف فى علاقة العلامة بالشيء الذى تشير إليه كطرفين مرتبطين بالفرد .

فالفرد أو « الذات » الذى يكون هذان الطرفان بالنسبة إليه زوجاً لا بد أن يجد أن أحد عضوى هذا الزوج له قيمة أكثر من العضو الآخر ، وأن الأول يمكن تناوله بسهولة أكثر من الثانى وهو الأهم . فإذا كنا على سبيل المثال مهتمين بحالة الجوع فى الغد فإن حالته اليوم يمكن أن تنبئنا بها إذا كانت الحالتان تكونان علامتين مرتبطتين بالنسبة إلينا . ويمكن كذلك أن يكون حدوث الرعد الآن علامة على أن البرق قد حدث قبل ذلك كما يمكن أن يكون البرق علامة على أن الرعد سيسمع بعد قليل . فكل واحد من الاثنين مرتبط بالآخر ، ولكننا نستطيع أن ندرك إدراكاً حسيّاً واحداً من الاثنين ، على حين يصعب علينا أو يستحيل إدراك الثانى إدراكاً حسيّاً ، وهو ما يهمنا ، ولهذا يستخدم الأول لأنه مرتبط بالثانى ويكشف عنه .

والأمثلة على ذلك كثيرة ، ويمكن أن نجدها بسهولة فى حياتنا : فلإننا نستطيع أن ندرك عند سماعنا صفارة القطار . أن القطار يوشك أن يتحرك ، وعند سماعنا لجرس المدرسة أن الدرس قد ابتدأ . ويمكننا أن نتبين إذا رأينا قرص الشمس الأحمر فى الأفق ، أن الشمس تغرب . ولكن هناك فرق بين صفارة القطار . أو جرس المدرسة ، وقرص الشمس . فالأولان منبهان صناعيان . أما الثانى فهو منبه طبيعى . والعلاقة المنطقية بين المنبهين الصناعيين وما يشران إليه تعادل العلاقة بين العلامة الطبيعية والشيء المرتبط بها .

ترجمة العلامة أساس ذكاء الحيوان : إن ترجمة العلامات هى الأساس الذى يقوم عليه ذكاء الحيوان . فإن الحيوانات ، مع أنها

لا تستطيع أن تفرق بين العلامات سواء أكانت طبيعية أم صناعية أم عرضية لكنها تستخدم هذه الأنواع لترشدها عند قيامها بنشاطها العملي .

والإنسان يشارك الحيوان في ذلك فيقوم بترجمة العلامات طوال اليوم : يرد على الأجراس ، ويراقب الساعة ، ويطلع علامات التحذير ، ويتبع الأسهم ، ويهرع عندما يسمع صياح الطفل . ويغلق النوافذ عندما يسمع صوت الرعد . والأساس المنطقي لكل هذه الترجمات . أو بعبارة أخرى العلاقة بين العلامات والحوادث ذات القيمة (التي تشير إليها) هي في الحقيقة علاقة بسيطة ، ويمكننا إدراكها بسهولة .

العلامة متعددة المعاني : وليس هناك حدود لما يمكن أن تدل عليه العلامة . ويتضح صحة هذا في العلامات الصناعية أكثر منه في العلامات الطبيعية . فصوت انطلاق المدفع يمكن أن يشير إلى بدء السباق ، أو إلى شروق الشمس أو غروبها ، أو إلى الخطر ، كما يمكن أن يكون علامة على بداية تحرك موكب . وبالمثل يمكن أن تفسر دقات الأجراس تفسيرات مختلفة : فدق الجرس يصح أن يشير إلى وجود شخص أمام الباب الأمامي أو الخلفي ، أو الباب الجانبي ، كما يصح أن يشير إلى شخص يطلبنا في (التليفون) أو إلى أن الخبز أصبح معداً ، أو أن السطر الذي نكتبه على الآلة الكاتبة قد قارب النهاية . ويصح كذلك أن يشير إلى ابتداء اليوم المدرسي أو انتهائه أو إعلان تحرك سيارة الركاب أو وقت الغداء أو الاستيقاظ . من هذا نرى أن العلامة يمكن أن تدلنا على معان متعددة .

الخطأ في تفسير العلامة : من الجائز أن نخطئ في ترجمة علامة ما لما قد تحمله من معان متعددة ولا سيما إذا كانت العلامة من النوع الصناعي :

فصوت أحد الأجراس يمكن أن يختلط في أذهاننا بصوت جرس آخر^(١). كما أننا يمكن أن نفسر الصوت الذي نتحدث إليه في (التليفون) تفسيراً خاطئاً. حتى العلامات الطبيعية يمكن أن نخطئ كذلك في تفسيرها: فالشوارع المبتلة ليست دائماً علامة يقينية على سقوط المطر لأنه من المحتمل أن تكون عربة رش الطريق قد سكبت عليها ماءها منذ لحظات، ولم نلاحظ ذلك.

إن عدم التوفيق في تفسير العلامات هو أبسر أنواع الخطأ: وإن ترجمتها ترجمة صحيحة مصدر لأبسط أنواع المعلومات. تلك المعلومات التي يشترك الإنسان مع الحيوانات في كشفها والتي يمكن أن نعتبرها النوع الأول اللازم للتفكير. ويمكن تفسير (الميكانيزم) الذي تقوم عليه استجابتنا للعلامات على أنه نوع من الأفعال المنعكسة المشروطة المهذبة التي يقوم المخ فيها بوظيفة لوحة التوزيع (switch board) التي تظهر عليها الأرقام الخطأ أو الصواب للعضو الحساس الذي استثار العضلات. وجعلها بالتالي تتوقع استجابة من نوع خاص يتفق مع هذه الإحساسات.

الرمز: والآن نترك العلامة قليلاً نتحدث عن الرمز. إن «الرمز» له معان مختلفة فلا بد أن نشرح بعضاً من هذه المعاني ونحددها، لنستطيع أن نفهم ما نقصده «بالرمز» ونميزه عن العلامة.

الرمز شيء يقوم مقام شيء آخر: يعتبر الشيء رمزاً لشيء آخر

(١) قد حدث أن خادمة جاءت لأول مرة إلى منزلنا ففقد جرس المنبه فجأة فجزعت لتد على الباب.

عندما يقوم مقامه أو يمثله . ومع أن الإنسان لا يعتبر الرمز هو هذا الشيء الآخر الحقيقي فعنده الاستعداد لأن يعالج هذا الرمز كما لو كان هذا الشيء الآخر ذاته موجوداً وممثلاً بالفعل . فالصوت « كرسى » رمز للمقعد الذى نجلس عليه ، ويمكننا أن نستخدم هذا الصوت فى حديثنا بالمعنى الرمزي إذا قلنا مثلاً إن مادة التشريح لها كرسى فى الجامعة ، أى لها مكان معترف به كسائر المواد المعترف بها فى السلك الجامعى ، فقد أصبح فى هذه الحالة رمزاً لمكانة المادة فى الجامعة ، ويمكن استخدامه كأنه هو هذه المكانة .

إن الرمز يقوم مقام فكرة ، وإن هناك صلة وثيقة بين الرمز وهذه الفكرة التى يرمز إليها ، وقد تكون هذه الصلة واضحة فلا تحتاج إلى تفكير كثير ، وقد يكون فيها بعض الغموض الذى يحتاج إلى شيء من التحليل لمعرفة السبب فى اختيار هذا الرمز ليبدل على هذه الفكرة . فالكرسى كرمز لمكانة مادة ما فى الجامعة بين واضح ، ولكن استخدام الحمامة كرمز للسلام ، والثعبان كرمز للعداء ، والكبش كرمز للفداء ، والنسر كرمز للقوة ، يحتاج إلى بعض التحليل لكشف العلاقة بين الرمز وما يرمز إليه .

الرمز جزء يقوم مقام الكل : هكذا نظر مذهب الجشتالت إلى الرمز ، فعندما يقوم الجزء بتمثيل الكل يمكن اعتبار الجزء رمزاً للكل . فالسفير جزء من أمته التى يمثلها والتى تعتبر كلا من هذا المثال ، وهو لذلك يعتبر رمزاً لها فى مجاله الذى يعمل فيه .

الرمز ملوك حسي يقوم مقام ملوك كلى : عند تحدثنا عن الأشياء

المحسوسة كرموز نستخدم مدركاتنا الكلية عنها ، أى نستخدم صوراً ذهنية لهذه الأشياء استخلصناها من عدة مواقف سبق لنا أن خبرناها فيها من قبل . لذلك نجد أن الرموز تستثير مدركات كلية عن الأشياء لا الأشياء نفسها . ففي المهرجان الأخير^(١) شاهد المصريون أساليب رمزية كثيرة مبتكرة ترمز إلى بعض المعاني ، فالغول استغل كرمز للغلاء في عربة وزارة التموين . والقطار استخدم كرمز لمصلحة السكك الحديدية ، والأجسام الثلاثة التي تنهار تحته ترمز إلى الإقطاع والرشوة والفساد ، فصلت رموسها الكثيبة عن الأجسام رمزاً للسيطرة عليها . وهذه الرموز كلها : الغول ، والأجسام التي فصلت رموسها ، صور لمدركات حسية ، ولكنها ترمز لمدركات كلية ، وهى الغلاء ، ومصلحة السكك الحديدية ، والإقطاع والرشوة ، والفساد .

الخلط بين الرمز والعلامة : كثيراً ما نخلط بين ما هو رمز وما هو علامة ولا سيما إذا استطاع المنبه الواحد أن يؤدي كلتا الوظيفتين . فالأسماء كثيراً ما تذكر كمعان رمزية وكثيراً ما ينادى بها كعلامات إشارية . وإن اسم الشخص يثير مدركاً كلياً لشيء محسوس في خبرة الفرد ، وبستطيع الفرد أن يسترجع هذا المدرك بسهولة في الخيال ، كما لو قلت « غاندى » فإن هذا الاسم يبعث إلى الذهن فكرة عن شخص معين : وهى فكرة المقاومة بالطريقة السلبية المبنية على عدم التعاون مع العدو ، والتي تسقط من حسابها استخدام القوة كوسيلة لتحقيق الأهداف . أصبح اسم غاندى

(١) نقصد هنا المهرجان الذى أقيم بمناسبة مرور ستة أشهر على حركة التحرير .

يستخدم كرمز ليستثير هذه الفكرة وغيرها : ولكن اسم غاندى بجانب قدرته الرمزية على استثارة هذه الفكرة نجده اسماً لشخص معين ، أى علامة تميز بها انساناً خاصاً هو غاندى . ومن هذا يمكن أن نرى أن اسم أى شخص يمكن أن يؤدى الوظيفتين : الوظيفة الرمزية عندما نفكر فيه كممثل لمجموعة صفات اقترن بها فى ذهننا ، والوظيفة التى هى علامة عندما نستخدمه كاسم إشارى (call-name) نميز به شخصاً عن غيره . وكثيراً ما يعبر الاسم القنطرة من اللغة الحيوانية (أى استخدام العلامات) إلى اللغة الإنسانية (وهى استخدام الرموز) عن طريق الخلط بين هاتين الوظيفتين .

الرمز لغة الإنسان لا الحيوان : إن الحيوان لا يستطيع فهم الرموز وستظل الرموز دائماً فوق مستواه ؟ لأن لغته التى يتحرك على أساسها هى لغة العلامات . إن الكلاب مثلاً يمكنها أن تفهم الأسماء كأسماء إشارية ، فإذا سمعت الكلب تقول « أحمد » مثلاً وكان سيده يحمل هذا الاسم ، ترجمه كعلامة وسينظر حوله هنا وهناك ل يبحث عن أحمد . أما إذا أنت ذكرت هذا الاسم لصديق لك وقلت له فى صيغة سؤال ، ماذا تعرف عن أحمد ؟ أو متى رأيت أحمداً ؟ أو هل قرأت خطاب أحمد ؟ فإن مثل هذه الأسئلة ستظل دائماً فوق مستوى الكلب . إذ أن المعنى الإشارى لهذا الاسم أو الإشارية (signification) هى المعنى الوحيد بالنسبة للكلب ، وهو معنى يشترك مع رائحة صاحبه ، ووقع أقدامه ، والصوت المميز له . لكن هذا الاسم فى حالة الإنسان يستثير

مدركاً كلياً لرجل يسمى بهذا الاسم ، كما يعد العقل إعداداً يسمح بزيادة المدركات التي يستثيرها هذا الاسم .

الاستجابة الإشارية والاستجابة الرمزية : ويستطيع الإنسان أن يعلم الشمبانزى أن يقود سيارة ، ولكن لا بد أن يتوقع شيئاً خطأ فى قيادته : فاستجابة الشمبانزى لضوء المرور الأحمر حينما يكون فى « مفترق الطرق » هى الوقوف وسط هذا المفترق . ولو شاهد الضوء الأخضر وفى طريقه عربة أخرى تسد الطريق أمامه ، فإنه سيقود سيارته بغض النظر عن النتائج المترتبة على ذلك . وبعبارة أخرى لا يمكن أن يقوم الضوء الأحمر مقام الوقوف بالنسبة للشمبانزى . ولكنه هو الوقوف نفسه . فبالنسبة للشمبانزى نجد أن الضوء الأحمر عبارة عن إشارة أو علامة وفى هذه الحالة يمكن أن نسمى استجابة الشمبانزى استجابة إشارية ، ومعنى ذلك أنها استجابة غير منوعة ، لا بد أن تحدث . سواء اقتضتها الظروف المحيطة أم لم تقتضها . أما بالنسبة للإنسان فإن الضوء الأحمر كما نفهمه بلغتنا عبارة عن رمز . وعلى ذلك يمكن أن نسمى استجابة الإنسان له : استجابة رمزية ، وهى استجابة تتطلب بعض التبصر المتأنى الذى يتوقف مظهره على الظروف المحيطة . وبعبارة أخرى . إن الجهاز العصبي القادر على الاستجابة الإشارية لا يميز بين العلامة التى تشير إلى شىء معين وبين هذا الشىء . على حين أن الجهاز العصبي الإنسانى الذى يعمل تحت ظروف طبيعية ، لا يرى علاقة ارتباط شرطية بين الرمز والشىء الذى يرمز له أو الشىء الذى يقوم هذا الرمز مقامه .

اختلاف السلوك الرمزي عن السلوك الذي يستثيره العلامة : إن الرمز لا يستثير في العقل نفس السلوك الذي يستثيره الموضوع المرموز إليه لو كان موجوداً بالفعل . فإذا ذكرنا نابليون كرمز فإننا لا نتوقع أن السامع سيحني رأسه لإجلالا لهازم أوربا ، كما لو كان واقفاً في حضرته أو واعياً بوجوده . أما إذا ذكرناه كعلامة فإن السامع يقوم بكل الحركات المتبعة الواجبة لتحية هذا الشخص ، فاسم الشخص كعلامة يستثير سلوكاً واقعياً ، ولكنه كرمز يستثير سلوكاً خيالياً . فإذا ذكر اسم صديق في مناقشة على سبيل الرمز ، فالمتوقع أن تستثار بعض الصفات التي أصبح هو رمزاً لها ، كسوء خلقه ونفاقه ، أو شهامته وتفانيه ؛ أي أننا نفكر فيما نتخيله عنه من صفات ووقائع مجردة تتفق مع غيبته . ولكن إذا أشار إليك أحد مناقشيك بحاجبيه ، وبنظرة إلى باب (الشقة) بحيث أمكنك أن تترجم علامات وجهه على أن هذا الصديق قد حضر ، فإنك سوف تغير مجرى الحديث أو تقطعه لأن استمرارك سيعتبر موجهاً إلى هذا الصديق في شخصه . ومن هذا نرى أن اسم الشخص كرمز يستثير نوعاً من التفكير ، والسلوك ، يخالف التفكير والسلوك الذي يستثيره اسم الشخص نفسه كعلامة . فسلوكنا نحو الرمز غالباً ما يكون سلوكاً مبنياً على الخيال والتخيل ، على حين أن سلوكنا نحو العلامة غالباً ما يكون مبنياً على أساس الوجود الواقعي .

موازنة بين الرمز والعلامة : ويمكننا الآن أن نوازن بين الرمز والعلامة
بما يأتي :

رقم	مميزات الرمز	رقم	مميزات العلامة
١	الرمز يقوم مقام شيء آخر وينوب عنه .	١	العلامة شيء . يشير إلى شيء آخر وينوب به .
٢	الرمز يستثير مدركات كلية .	٢	العلامة غالباً ما تنبئ بمدركات حسية
٣	الرمز يتطلب سلوكاً أساسه الخيال .	٣	العلامة تقتضي حدوث سلوك معين أساسه الواقع .
٤	الرمز من ابتكار الإنسان وعلى ذلك فاستخدامه يقتصر على الإنسان .	٤	العلامة هي الأساس في سلوك الحيوان وقد يستخدمها الإنسان .
٥	الرمز جزء يقوم مقام كل .	٥	العلامة جزء يشير إلى بقية الكل .
٦	لا توجد علاقة ارتباط شرطية بين الرمز وما يرمز إليه .	٦	الارتباط بين العلامة والشيء الذي تشير إليه ارتباط شرطي في أغلب الأحيان .

الفصل العشرون

العملية الرمزية

لما كان من الممكن أن تقوم بعض الأشياء مقام البعض الآخر ، استطاع الإنسان أن ينمى ما يمكن أن نطلق عليه العملية الرمزية ، فيمكن لأى شخصين أن يتفقا على جعل بعض الأشياء تقوم مقام بعضها الآخر ، وعندئذ يسهل على كل منهما أن يفهم الآخر ويتصل به عن طريق استخدام هذه الأشياء النائية التى اتفقا عليها . فالطفل مثلاً فى بداية عهده باللغة يطلق أصواتاً على بعض الأشياء ، ويعبر عنها برموز صوتية ، مثل كا أو ماما ، أو وا ، وهذه الرموز تستطيع أمه ترجمتها التى تعيش بجواره وتألف سماعها منه وتستطيع تفهم معانيها . أما الغرباء فتصبح هذه اللغة فى المرحلة الرمزية ألغازاً لا يستطيعون ترجمتها ترجمة صحيحة إلا بالتخمين ، أو المحاولة والخطأ ، وصرف بعض الوقت . وبنفس الوسيلة استغل الإنسان النامى بعض الأشياء لتتوب عن أشياء أخرى ، ولكن على اتفاق أكثر سعة وشمولاً : فالريش مثلاً الذى يلبس فوق الرأس فى بعض القبائل الهندية يمكن أن يقوم مقام الزعامة فى القبيلة ، وكذلك بعض الحجار أو حلقات النحاس أو قطع الأوراق المضادة ، يمكن أن تقوم مقام الثروة ، والصلبان يمكن أن تقوم مقام بعض المعتقدات الدينية ، والأزرار والأشرطة ، وبعض

الأنماط في الحلاقة الزخرفية أو الوشم يمكن أن تقوم مقام الانتساب الجماعي .

فالعملية الرمزية تتخلل الحياة الإنسانية في أحط حالاتها المتوحشة أو البدائية مثلما تتخللها في أعلى مستوياتها^٤ المتمدينة . فجنود الجيش والأطباء ورجال الشرطة ، والبوابون ، وعمال البرق ، والسعاة ، والملوك ، والوزراء يرتدون ثياباً ترمز إلى وظائفهم . وطلبة الجامعة في البلاد الأجنبية يجمعون برامج الرقص ومفاتيح العضوية في جمعيات الشرف التي ترمز إلى تفوقهم في ميادين اختصاصهم . وتكاد تكون جميع الأشياء التي يستخدمها الإنسان لها بجانب قيمتها الوظيفية أو البيولوجية قيمة أخرى رمزية .

كل أزياء (المودة) رمزية إلى أقصى الحدود ، فنوع الأقمشة ، وطريقة التفصيل ، والزخارف المختلفة ، لا يعرضها الجوانب العملية في الحياة إلا بدرجة يسيرة ، وعن طريق الملابس المطرزة تطريراً دقيقاً ، والأقمشة الرفيعة التي تعلق بها الأقدار بسهولة : والقمصان (المنشأة) ، والكعوب العالية ، والأظافر الطويلة الملبية ، نجد أن أفراد الطبقة الغنية تستطيع أن ترمز بذلك إلى حقيقة هامة : هي أنهم (لا يكدحون لكي يعيشوا) . بينما الطبقة الفقيرة التي تكدح لتعيش تستطيع كذلك أن تقلد رموز الغنى هذه ، لكنها ترمز بذلك لمعنى آخر : وهو أنه بالرغم من أنها تكدح لكي تعيش إلا أنها ليست أقل في مظهرها من الطبقة المترفة . وهناك أمثلة رمزية عديدة مماثلة : إننا نتخبر أثاث منازلنا ليكون رمزاً محسوساً لمقدار أذواقنا ، ومبلغ ثروتنا ، ومكانتنا الاجتماعية ؟ وإننا نستبدل

عرباتنا الجيدة بآخر طراز للعربات ، وليس هذا لنحصل على وسيلة انتقال أسرع أو أحسن حالا من التي في حيازتنا ، ولكن لنبرهن للجماعة التي نعيش بين ظهرانيها على أننا نستطيع أن نحقق مثل هذه الكماليات . إننا كثيراً ما نقطن الأحياء المشهورة لا طلباً لراحة أكثر ، وإنما لرمز بذلك إلى عنوان أخاذ ، ملفت للنظر ، يفهم الناس أننا في رغد من العيش . إننا نحب أن نضع غذاء غالباً على موائد الطعام لأن مثل هذا الطعام يبدو أشهى من الطعام الرخيص ، ولكن لنعرف ضيوفنا أننا نحبهم ، أو لنثبت لهم أننا في حالة رخاء ويسر . إننا نركب بالدرجة الأولى لا طلباً للراحة فحسب ، ولكن لنثبت لمن يرانا أننا من طبقة اجتماعية معينة ، أو أن حالتنا ميسورة . إن أغلب المظاهر التي يصح أن يطلق عليها « الظهور الكاذب » هي في الأصل انتحال بعض الصفات المفتعلة التي ليست في طبيعتنا لنعوض بعض النقص ، ولتثبت بعض التفوق لأقراننا ، وبمعنى آخر إن كثيراً مما نعلنه في سلوكنا يرمز لكثير مما نبطنه في نفوسنا^(١) .

وهذا السلوك المعقد الذي يبدو غير ضروري أدى بالفلاسفة الهواة والمتخصصين ، أن يتساءلوه المرة تلو المرة : « لماذا لا يستطيع الإنسان أن يحيا حياة طبيعية ميسرة ؟ لعل الإنسان يرغب لاشعورياً في الابتعاد عن هذا التعقيد في حياته الإنسانية ، بل لعله يريد أن يحيا حياة طبيعية ميسرة نسبياً كتلك الحياة التي تحياها الكلاب والقطط . ولكن العملية

(١) يقول الشاعر في نفس المعنى :

ومهما تكن عند امرئ من خلقه وإن خالها تخفى على الناس تعلم

الرمزية التي امتاز بها الإنسان قد يسرت له اللغة على اختلاف أشكالها وألوانها ، كما يسرت له سائر أنواع العلوم ، والرياضيات ، والفنون في مختلف صورها ، وتخللت سائر أنواع نشاطه في حياته الإنسانية مع ما يسرته له من سخافات . وإذا كثّر حدوث الخلل بالسيارات عن عربات اليد أو عربات الدواب ، فليس معنى ذلك أن نهمل السيارات ، ونعود أدراجنا إلى عربات اليد ، أو عربات (سوارس) . وبالمثل إذا كانت العملية الرمزية قد يسرت كثيراً من السخافات المعقدة لبنى الإنسان فليس معنى ذلك أن يشجع رغبته اللاشعورية في الارتداد إلى حياة القطط والكلاب .

الفصل الحادى والعشرون

الرمزية والأحلام

والآن يجدر بنا أن ننوه بالأهمية التى وضعها علماء التحليل النفسى فى الرمزية ، والتى عن طريقها استطاعوا الوصول إلى تفسير مواطن الضعف فى نفسية بعض مرضاهم . فالرمزية تتخذ صوراً مختلفة فى لعب الأفراد ، أو نكاتهم ، أو فلتات لسانهم . أو أحلامهم الحقيقية أو أحلام اليقظة . وهى تكشف فى كل من هذه الحالات عن أمور مستترة لا نستطيع فى هذا المجال أن نلم بها جميعاً ، ولكن الذى نريد هنا أن نخصه ببعض البحث هو صلة الرمزية بالأحلام الطبيعية .

يحدثنا فرويد وأتباعه عن أن الرقيب فى حالة النوم يكون أقل تيقظاً . ويسمح لكثير من الرغبات والنزعات التى لم تجد فرصة للإفصاح عن نفسها فى الحياة الواقعية بالخروج والإفصاح عن نفسها فى حالة الأحلام . ولكنها لا تخرج صريحة . بل تخرج مغلفة . ومنحرفة . ومستترة ، ومرتبطة رداءً من الرمزية التى لها صلة من قريب أو بعيد بالنزعة المكبوتة التى لم تجد سبيلها إلى التحقيق . وعلى أساس هذا المنطق نجد أن كل الرموز التى تصادفنا فى أحلامنا ليس لها قيمة فى ذاتها ، ولكن قيمتها فيما تم عنه من علاقات ، أو حوادث . أو نزعات لها أثرها الفعال فى شخصية الفرد وسلوكه .



شكل رقم (١٤)

وعرض لموضوع الأحلام . ويعتقد ويمثل « حلم المسجون » لفنان شويند . فرويد أن الفنان نجح في التعبير عن حلم أسامه سيطرة موقف خارجي . ومن عنوان الصورة « حلم المسجون » يشير فرويد إلى أن « الرغبة في الهروب » لها الغلبة والسيطرة في حلم المسجون . وقد حقق الفنان هذه الفكرة بتصويره المسجون يهرب من سجنه عن طريق النافذة ، إذ أن من هذه النافذة دخل شعاع الشمس فأيقظ المسجون من سباته . وبغير شك نلاحظ أن الأشباح (gnomes) الواقعة أحدها فوق الآخر ترمز لبعض الأوضاع التي يفترض المسجون أنه لابد أن يقوم بها إذا أراد أن يصعد إلى النافذة . ويقول فرويد : « إذا لم أخطئ وأنسب شيئاً كثيراً للفنان لم يقصده في تصميمه . فإن ملامح الشبح الذي وصل إلى النافذة ، والذي بدأ بنشر قضبانها الحديدية (وهي رغبة السجين التي يتمني أن يقوم بها) . تشبه ملامح السجين . بمعنى آخر أن صورة الهارب الذي

وقد استطاع أحد الفنانين ويدعى شويند (Schwind) أن يصور لنا في إحدى صوره « حلم المسجون » شكل رقم (١٤) وقد نجح في تصوير هذا الحلم نجاحاً ملحوظاً استثار اهتمام فرويد وجعله ينوه عن هذه الصورة وينشرها في الصفحة الأولى في أحد كتبه عندما

وصل إلى النافذة ، تعادل وترمز إلى صورة السجين ، وبالتالي فيها تحقيق لأمنيته التي يتمناها ويفكر فيها في أثناء يقظته. فصورة الحلم هي صورة رمزية مغلفة تفصح عن رغبة السجين في الهرب .

وقد استطاع ولهم ستكل^(١) أن يفرد مجلدين سميكي الحجم لتفسير الأحلام. ويعتقد ستكل وغيره من علماء التحليل النفسي أن كل فرد له رموز خاصة في أحلامه ، وهذه الحقيقة يسرت تقدماً ملحوظاً في دراسة تفسير الأحلام . ونحن نعلم أنه كثيراً ما تتكرر صور بعض الأشخاص في أحلامنا ، ويحلم كثير من الناس ببعض الأشخاص الذين تربطهم بهم عداوة ، ويقولون في دهشة : لماذا نحلم دائماً بمحمد أو بعلی أو بسيدة ، هؤلاء الذين لا نحبهم إطلاقاً ! يعتقد ستكل ، واعتقاده يمكن أن يكون قاعدة ، أن مثل هؤلاء الأشخاص الذين يظهرون بشكل متكرر في الأحلام ما هم إلا رموز لصفات أو أفكار معينة ، ويمكن القول بأنهم يرمزون إلى الإخلاص ، والحب . والفضيلة ، والوطنية ، أو إلى القبح والشراسة ، والإثم وما إلى ذلك . ويمكن أن نعدد مئات من هذه الأنواع التي تستخدم لتفسير بعض الأحلام الشديدة الغموض . ولكننا سنقتصر على القليل الواضح منها ليتمكن فهمه بسهولة . وهذا القليل مأخوذ من أبحاث ستكل .

الحالة الأولى : فنانة عمرها ٢٠ سنة تقريباً تدعى فلورين آدا ، تشكو من حالة عصبية ملازمة (Obsessional Paraphy) وموضوعة تحت ملاحظة

(1) Wilhelm Stekel, *The Interpretation of Dreams*, Vol. I, N.Y. : Liveright Publishing Corporation, 1943, pp. 99-110.

أبويها إذ أنها شديدة التقلب من الناحية المزاجية ، ويخاف عليها أبوها من سذاجتها . لكنها تعارض بشدة هذه الحيلة ، وتحاول كلما تمكنت أن تتغلب على أبويها وعلى مربيتها التي تحكمها . وقد أرسلت فلورين للدكتور سنكل للعلاج لأنها قلقة ، مضطربة ، لدافع يحفزها على أن تقوم بعدد من الأفعال الشريرة . وفي أحلامها تظهر حاكمها فلورين تارنوسكى (F. Tarnousky) المرة تلو المرة وتأخذ أدواراً رئيسية . وآدا (Adda) لا تستطيع أن تعلق لماذا تحلم دائماً « بهذه الشخصية » . وقد كان من المحتمل أن يرتاب الإنسان في وجود علاقة جنسية ، أو (ميل جنسى بين آدا ومربيتها) إذا لم تكن هذه المربية الحاكمة أكبر سناً من آدا ، وغير جذابة على الإطلاق . وبالإضافة إلى ذلك فإننا لا نجد أى إشارة إلى الجنس في أحلامها التي تحلم فيها بـتارنوسكى . والآن لتأمل في أحد أحلامها :

أريد أن أترى وأسير في الحى الذى به الملجأ ، إن الليل حالك الظلام ، وإنى منزعة . إنى أسأل تارنوسكى لتذهب مئى .

يمكن تفسير هذا الحلم بسهولة . فتارنوسكى ترمز إلى الأخلاق ، الأخلاق (البرجوازية) الرجعية : التي تزج المريضة ، والتي هى فى ثورة ضدها . فالحلم يشير إلى الآتى : إنى أرغب فى الخروج وحدى مهما كان الليل حالك الظلام ، ولكنى أخشى اضطراب إحساساتى ، كما أخشى ضعفى . إننى لا أستطيع أن أتححرر من مكبوتاتى الخلقية التى تصاحبنى أينما ذهبت . وإليك حلماً آخر لها :

إني أتريض بجوار شاطئ البحر في صحبة رجل في مقتبل العمر ، هذا الرجل يشعرني
بسرور عبق لأنه يحترمني .

وفجأة يضع ذراعيه حولي ويحاول تقبيل . ثم أنظر حول لأجد تارنوسكى ، وأشعر
باضطراب ، إذ أنها تركتني وحدي لأخبط حسب أهوائي . أنا أشعر بخطر شديد ، ولكن
تارنوسكى تظهر ، وتقذف هذا الشخص في وجهه بمظلتها فيفر هارباً .

هذا هو حلم تحذيرى وهو يشير إلى الآتى : تجنبني المواقف الخطرة ،
إذ أن سلوكك ، ربما هياً لك سبيل الزلل . ولكنها تحرز النصر في اللحظة
الأخيرة ، إذ تثبت لنفسها أنها أقوى ، فكلما التحذير ، وتحقيق الرغبة
أثبتا لها أنها تستطيع أن تغلب على الوسوسة .

الحالة الثانية : وهى حالة سيدة كثيراً ما تحلم بخادماتها العجوز
« بتشك » ، وقد كانت بتشك واهبة نفسها لهذه السيدة ، لكنها أخذت
في السكر حتى أنها أرسلت أخيراً لمعهد مدمنى الخمر ، والآن قد أصبحت
في حالة لا يرجى منها ، رغم أنها من عائلة طيبة ، ومثقفة ثقافة عالية ،
وفيا بلى أحد أحلامها :

إني أرغب في الذهاب للرقص ولكنى أرى « بتشك » مدودة على الأرض ووجها شاحب جداً ومتورم .
هذا أيضاً حلم يرمز للندم أو الحذر من الوقوع في الخطر . فصاحبة
الحلم تنبأ بالمستقبل الذى ينتظرها إذا هى أطلقت العنان لشهواتها . فالحياة
شئ جدى ، ولا ينبغى أن تعالجها بمثل هذه الروح التى يذهب بها
الشخص إلى المرقص . وبتشك ترمز إلى « الشهوة والفجور » .

وهكذا نرى من تحليل بعض هذه الأحلام أن الرغبات التى لا تجد
سبيلها إلى التحقيق فى الحياة نظراً لسيطرة المجتمع ، وقوة التقاليد ، تأتى
لتتحقق فى الحلم ، ولكنها تظهر فى صورة مغلفة ، رمزية ، تشير إلى تلك
الرغبات ، كما تشير إلى القبرى الكابته بأشكال مختلفة .

الفصل الثانى والعشرون

الرمز الفنى

مقدمة : ميزنا فى الفصل التاسع عشر العلامة من الرمز وفى الفصلين العشرين والواحد والعشرين رأينا أمثلة مختلفة لاستغلال الرمزية سواء فى حياتنا الواعية أو فى أحلامنا ، والآن يجدر بنا أن نتحدث عن الرمز الفنى لتمييزه من كل من العلامة والرمز العادى .

المعنى متضمن فى الرمز الفنى : قلنا إن العلامة ليست لها قيمة فى ذاتها ، ولكنها تستمد قيمتها من الشيء الذى تشير إليه ، وهى قيمة خارجة عن العلامة وليست صفة من صفاتها الأصلية . وكذلك الرمز هو شيء يقوم مقام شيء آخر . ولكنه يعامل كما لو كان هو هذا الشيء الآخر . فالصليب مثلاً يرمز إلى العقيدة الدينية ويمثلها . فهو إذاً رمز له معنى . والكلمات كمفردات عبارة عن رموز تمثل أشياء أو أفعالا معينة ، أى أنها تقوم مقام هذه الأشياء والأفعال . وعلى ذلك فهى نوع من الرموز التى لها معنى . وعلامة المرور خامعاً أيضاً عندما يكون مكتوباً عليها ٣٠ ميلاً إلى القيوم مثلاً . وتكون على شكل سهم يشير اتجاهه إلى المدينة . ولكن المعنى فى الصليب . والكلمات . وعلامة المرور . معنى خارجى . يقوم الرمز وتقوم العلامة فيه مقام الشيء عن طريق إشارتها

إليه . فالمعنى هنا لا ينتمى إلى الصليب ، ولا إلى الكلمة ، ولا إلى علامة المرور ، كصفة من صفاتها الأصلية المميزة . بل هو معنى يعادل المعنى الذى نجده فى اصطلاح جبرى أو مدلول كيميائى . ولكن هناك معانى أخرى تظهر نفسها مباشرة كصفات أصيلة فى الأجسام التى نخبرها . ليس هناك حاجة فى هذه الحالة إلى وسيلة متفق عليها أو واسطة للترجمة ، فالمعنى متضمن فى الخبرة المباشرة الملخصة فى الرمز الفنى ، وصفة أصيلة من صفاته ، كالمعنى الذى نأخذه من زهرة فى حديقة . وينكر البعض المعنى المتضمن فى الرمز الفنى ، ولعل سبب هذا الإنكار يرجع إلى عدم إلف هذا النوع من المعنى ، لأنه معنى فريد وجديد للدرجة أننا لا نجد له مثيلاً فى خبرتنا العادية يمكننا أن نعادله به ، كما أنه غير مرتبط بأى وسيلة من وسائل الخبرة غير الوسائل الجمالية ، وهذه هى إحدى القيم فى الفن الجميل ، وهى أن الرمز الفنى له قيمة فريدة . وهذه القيمة تستوضح وتركز المعانى التى تحتويها خبراتنا العامة بشكل مبهر وبأساليب ضعيفة .

فعلامه المرور توجه الشخص إلى مكان معين ، إلى المدينة مثلاً . ولكن العلامة لا تمد الشخص بخبرة عن هذه المدينة . وإنما ما تفعله فى الحقيقة هو أنها تضع أمامه الشروط التى لا بد أن تتوافر لكى يحصل هذا الشخص على هذه الخبرة . فالرمز أو المدلول العلمى ، مثله كمثل علامة المرور ، يضع لنا الشروط التى عن طريقها يمكن الحصول على خبرة بموضوع أو بموقف . وهذا المدلول الرمزي العلمى يعد ناجحاً أو منتجاً تبعاً للدرجة التى ينظم بها هذه الشروط ، وبالطريقة التى يستطيع الإنسان

أن يستخدمها كتوجيهات (directions) ، كما بعد فاشلاً ، ومختلاً كاذباً ، إذا كان يضع هذه الشروط بطريقة ملتوية لو استخدمت كتوجيهات فلأنها تسمى قيادة الشخص أو توصيله إلى الموضوع بطريقة مضیعة للوقت .

إن العلم یعنی بطريقة الدلالة الرمزية التي تساعدنا كوسيلة توجيهية، ولتأخذ على سبیل المثال المدلول العلمی الرمزی للماء (یدم ١) أو (H_2O) فهذا الاصطلاح يدل على الشروط التي نخرج بها الماء النقي إلى حيز الوجود . وهو اصطلاح نستخدمه في اختبار أى شيء يمكن أن نشبه في أنه ماء . فهذا المدلول الرمزی « أحسن » من المدلولات التي كانت معروفة قبل ظهور العلم ، لما يحتويه من دقة توجيهية نستطيع على أساسها الحصول على الماء أو الكشف عنه . ولكننا غالباً ما نفكر في هذا المدلول الرمزی على أنه يتضمن أكثر مما تتضمنه علامة المرور ، كما يكشف ويعبر عن الطبيعة الأصلية للأشياء . ولو كان المدلول العلمی يفعل هذا حقيقة لأصبح بذلك منافساً للفن ، ولتختم علينا في هذه الحالة أن نختار بين الاثنين ، ونتحيز إلى الجانب الذي يستطيع أن يكشف لنا أكثر من الآخر عن طبيعة الأشياء الأصلية . ولكن المدلول العلمی لا يستطيع أن يفعل هذا ، وستظل هذه صفة أصيلة من صفات الرمز النقي .

فالجانب الشعري إذاً كشيء مميز عن مجرد السرد النثري ، والرمز النقي كشيء مميز عن المدلول العلمی ، والتعبير كشيء مميز عن مجرد التبليغ الإخباري ، كل هذه الجوانب المميزة عن قريناتها تؤدي شيئاً يختلف عن مجرد الإشارة إلى الخبرة . إذ أنها هي نفسها تحتوي على

الخبرة . وتحملها بين طياتها كجزء من مكوناتها الأصلية . إن الشخص الذى يتبع علامة المرور ، يجد نفسه بعد قليل فى المدينة التى أشير إليها منذ لحظات . وعلى ذلك يمكنه أن يحصل الآن على بعض الخبرة المتضمنة فى المدينة . ويمكننا بدورنا أن نحصل على هذه الخبرة بالقدر الذى عبرت المدينة عنه . كما عبر حريق ميت غمر لحافظ إبراهيم فى قصيدته . ومن المحتمل أن تكون المدينة مزدانة ومعبرة عن نفسها فى احتفال يجمع بعض مميزاتها ومصادر ثروتها . وفى هذه الحالة فلن الزائر ، إذا كان يسمح لنفسه أن يشترك فيما هو حادث ، سيجد موضوعاً معبراً يختلف عن الأخبار التى يكتبها صحفى مهما كانت كتابته مملوءة بالمعلومات وصحيحة ، كما تختلف قصيدة حافظ إبراهيم عن خبر يكتبه صحفى عن هذا الحريق فى جريدته . فالقصيدة ، وقطعة التصوير ، لا تؤدى وظيفتها على أساس التبليغ الوصفى الصحيح ، ولكن على أساس الخبرة ذاتها .

من هذا يتضح لنا farkاً جوهرياً بين العلامة أو الرمز ، وبين الرمز الفنى ، ففى العلامة أو الرمز نجد أن الخبرة أو المعنى هى صفة خارجة عن العلامة أو الرمز ، ولكن فى حالة الرمز الفنى ، فالمعنى أو الخبرة هى صفة أصيلة من صفاته . أى أن الرمز الفنى يتضمن الخبرة ويحملها كجزء من مكوناته .

الرمز الفنى اختزال لفكرة أو انفعال : يحمل الرمز الفنى أفكاراً ، أو عقائد ، أو إحساسات ، أو انفعالات أو معلومات ، ولكن بطريقة (مرسبة) ، مختصرة ، تشبه الاختزال ، فهو يشبه فى الحقيقة (shorthand notes) الكتابة الموجزة التى تعبر عن خلاصات العقائد والمعلومات بلغة الأشكال

الفنية المختصرة إلى أقصى الحدود . ويستطيع هذا الرمز نقل هذه الخلاصات بشكل مباشر . إلى الشخص الأمي الذي يجهل القراءة .

يمكننا أن نعبر عن وجه الإنسان تعبيراً رمزياً لو رسمناه دائرة في وسطها نقطتان وخط رأسى . ولكن هذا الرسم يرتفع من كونه علامة عن الوجه . إلى رمز عاى عن الوجه . إلى رمز فنى للوجه . لو أنه فى حالته الأخيرة رتبت علاقاته على أساس فنى ، وحملت نتيجة ذلك بالمعانى والخبرات المختلفة . ويمكننا بناء على ذلك أن نعتبر كل الرسوم رمزية لو أنها صورت خبراتنا بأشكال فنية مختصرة . ولعل اللغة الهيروغليفية من أحسن الأمثلة التى تشرح لنا استخدام الرموز الفنية كوسيلة موجزة لنقل الأفكار والعقائد .

الموضوع والرمز الفنى : كثيراً ما يقدر العمل الفنى من زاوية الموضوع وتهمل كل الصفات الأخرى الأساسية التى يقوم عليها العمل الفنى . فالموضوع فى الفن ما هو إلا علامة إشارية لخبرة معينة ، وليس بخبرة . ولنضرب لذلك مثلاً بموضوع الشحاذين . فهناك فارق بين ترجمة هذا الموضوع على أساس أنه علامات . وترجمته على أساس أنه رموز فنية . فى الحالة الأولى يصح أن يسجل الفنان صورة فتوغرافية لشحاذين ، ذوى ثياب رثة ، وأجسام نصفها عارية ، ونصفها مصابة ، صورة على رصيف تحوطه الأقدار ، ويعلوه الذباب . هذه كلها علامات إشارية مرتبطة بالبوؤس كمعنى وقى ملازم لحالة الشحاذين فى فترة معينة من الزمان . فيصح أن يضع الفنان كل هذه العلامات فى صورته ، ولكن الصورة فى النهاية لا تكون عملاً فنياً إذ أن النتيجة فى هذه الحالة تذكرنا

بالحالة التي عليها الشحاذون عادة، ولكنها لا تجعلنا (نعيش خبرة) البؤس في أثناء رؤيتنا الصورة، لاعتمادها على العلامات فقط. فوظيفة الموضوع كوظيفة علامة المرور التي تشير إلى الخبرة ولا تتضمنها، وما لم يتضمن الموضوع الخبرة لا يمكن أن نسميه عملاً فنياً.

إن الشخص غير المدرب تدريباً فنياً في الرؤية ينظر في الصورة عادة للبحث عن الموضوع، ويستريح عندما يتبينه. والواقع أن الذي ينظر إلى العمل الفني باحثاً عن الموضوع هو في الحقيقة لا يبحث عن الشيء الذي ينبغي البحث عنه في الصورة. إن أي موضوع له قيمة للفنان بقدر ما يستثير انفعالاته ومشاعره، ولكن هذه القيم تتحول تدريجياً وترجم - تتحول مع نمو الانفعال واطراد المشاعر، وترجم إلى خطوط وأشكال وألوان، تصبح، وقد ارتبط بعضها ببعض، قادرة على نقل المعنى إلى الرائي. وهذا المعنى يختلف عن العلامات الأولى المرتبطة بالموضوع؛ هو معنى فريد كما سبق أن ذكرنا، ليس له معادل في غير القطعة الفنية. يقول الأستاذ كلمنت جرينبرج الناقد الفني: «إنني لا أحب قطعة روه (ثلاثة قضاة (Three Judges)، كثيراً لا لموضوعها، ولكن لأنني لا أجدها مركبة تركيباً فنياً ناجحاً...»

ويستطرد في موقف آخر: «إننا لا نتذكر تشيان على أساس موضوعاته^(١)»، وعلى ذلك ينبغي أن يراعى الشخص غير المدرب فنياً بعض الأسس الآتية في تقديره للصور:

(1) "A Life Round Table on Modern Art," *LIFE*: Vol. 25, Oct., 11, 1948.

١ - ينبغي ألا يتسرع في هدم صورة على أساس عدم وضوح موضوعها له ، أو لعدم ظهور معادل للموضوع يمكن تعرفه في خبرته العادية .

٢ - وعليه ألا يتسرع في استحسان صورة على أساس غموض موضوعها . ولا أن يقع فريسة للفكرة الأكاديمية التي تؤكد الغموض لذاته .

٣ - ويجب أن يهب الرائي نفسه كلها للصورة في أثناء رؤيتها ، أكثر مما يلتفت إلى ذاته أو إلى أى جانب في البيئة المجاورة . كما يجب أن تتحدث إليه الصورة ، وإذا لم تنقل إليه معنى فينبغي أن يتذكر أن الخطأ قد يرجع إليه لا إلى الفنان .

٤ - قد لا يحب الرائي في الغالب الصور اللاموضوعية ، ولكنه إذا كان متفتح الذهن لتقبل ما عساه أن يجده في الصور ، فإن هذا الاتجاه يساعده كثيراً في الاستمتاع بكثير من القطع الفنية الحديثة والقديمة .

استغلال الرمزية في الفن : وقد استطاع الفنان منذ أقدم العصور أن يستغل الرمزية في فنه . ففي الفن المصرى القديم نجد رموس الحيوانات وبعض الطيور ممثلة ومركبة على أجسام إنسانية لرمز لبعض الوظائف التي تؤديها هذه الرموز ، وفي الفن الإغريق نشاهد استخدام الإنسان في مواقف متعددة ممسكاً بأشياء مختلفة ليمثل آلهة الشعر ، أو الجمال ، أو الصيد ، واستخدام الفنان كثيراً من الرموز في الفن المسيحي المبكر : في المقابر ، وصناديق الموتى ، والكنائس ، والصور الحائطية . ونذكر مما استخدم على سبيل المثال : الحمل : وكان يستخدم كرمز للضحية والفداء

نسبة للخروف الذي فدى به إبراهيم ابنه إسماعيل ، كما يستخدم للتعبير عن صفة الراعى . والحمامة : وكانت وما زالت تستخدم كرمز للسلام . والنسر : ويستخدم كثيراً حتى في أعمال بعض الفنانين الذين لم يروه . والمفتاح والسلسلة والطاووس والديك . وغيرها تستخدم كرموز للتعبير عن شتى المعاني ، وما زال مختلف الفنانين يستخدمون الرمزية في فهم .

إذا رأيت صليباً فوق مبنى فإننى أعرف لأول وهلة أن هذا المبنى مكان مرتبط بالديانة المسيحية التى أصبح هذا الصليب رمزاً معبراً عنها . وهذا الرمز أصبح من الناحية الاجتماعية مرتبطاً بانفعالات كثيرة وصور وأفكار كلها ملخصة في هذه العلامة الاقتصادية سهلة التداول . إن ميدان الفن ملآن بمثل هذه الرموز التى تمثل بعض الصور الذهنية أو المدركات الكلية التى قد لا نستطيع أن نتعرفها إلا إذا اكسبنا بعض المعلومات الخاصة . لو فرضنا على سبيل المثال أن فلاحاً حفر أرضاً فوجد حجراً من القرن الثالث الميلادى محفوراً عليه سمكة ، فإن هذا الفلاح سبرى السمكة فقط ، لكن لو نظر عالم إلى هذا الحجر فإنه يستطيع أن يقول له : إن هذه السمكة هى إحدى الرموز القديمة التى تمثل عيسى المسيح ، وإن فكرتها الرمزية مرتبطة بالكلمة الإغريقية « سمكة » المكونة من خمسة حروف . والتى يمثل كل حرف من حروفها بداية لكلمة من خمس كلمات إغريقية معناها (عيسى بن الله المنقذ) (Jesus Christ, Son of God, Savior) وإذا سئل عالم من علماء السلالات البشرية فإنه يستطيع أن يخبره ، بأنه قبل المسيح بوقت طويل استخدمت السمكة كرمز جنسى ، أو رمز للمخصب في مختلف أنحاء العالم .

فالرموز والعلامات فى الفن تختلف فى درجات غموضها . أو فيما تحمله من أسرار خفية . وكلما كانت التعبيلة التى تستخدم هذه الرموز والعلامات بدائية فى فنها ، أو كانت لها ديانة بدائية . فلننا نتوقع أن نجد رموزها وعلاماتها ملخصة لأسرار غامضة إلى درجة أن هذه الرموز والعلامات قد تصل إلى أشكال مجردة غير ممثلة للأشياء الطبيعية .



التشويه الفنى كغنى للرمزية : وهناك

معنى رمزى آخر يلجأ إليه الفنانون فى كثير من الأحيان ، عن وعى أو غير وعى ، كما يسجله الأطفال فى أعمالهم بطريقة تلقائية ، وهو المبالغة فى رسم بعض أحجام للدلالة على الأهمية . ونجد أمثلة كثيرة توضح هذه المبالغة فى الرسوم القديمة . على الأخص رسوم قدماء المصريين . فقد كبر المصريون فرعون عن باقى الرعية ليرمزوا بذلك لسلطوته وسيطرته . ويكبر الطفل حجم المدرس



شكل (١٥) المدرس فى الفصل -
ظاهرة المبالغة - لتلميذ مجدى محمود
مرسى ، بمدرسة المنيرة الابتدائية .
السن ٧ سنوات

وسط التلاميذ ، شكل (١٥) وحجم الشرطى وسط الميدان ، ليرمز بذلك إلى الوظيفة الهامة لكل منهما . « والإطالة » ، كذلك هى نوع من الرمزية (الإيجابية) فى الفن إذ أن كلا من الفنان القديم والحديث والمطفل يطيل فى العضو الذى يؤدى وظيفة حيوية . فاليد التى تقطف البلح أطول بكثير من اليد الأخرى التى لا تقوم بهذه الوظيفة ، واليد التى تحمل المظلة أطول

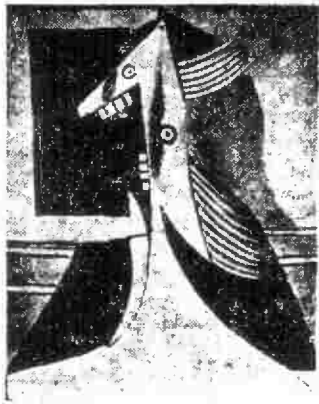
من اليد التي لا تحمل شيئاً . هذا ملحوظ في رسوم الأطفال ، وقد استغل صفة « الإطالة » الفنان مختار عندما عبر عن يد سعد اليمنى في أثناء الخطابة (في تمثاله المقام في قصر النيل) :

و « التصغير » أو « التقليل » في الحجم ، على عكس المبالغة ، يستغل في الفن كرمز للدلالة على قلة القيمة : فالرعية أصغر من فرعون في رسوم قدماء المصريين لأن لها قيمة ثانوية . والمتفرجون في صورة الطفل أصغر من اللاعبين لأن أهميتهم أقل . و « الحذف » هو كذلك نوع من الرمزية السلبية ، فكثيراً ما يحذف العضو الذي لا يؤدي وظيفة تأكيداً من الفنان أو الطفل أن هذا العضو لا يستخدم . ففي صورة عن « الاستماع إلى المذياع » يرسم أحد الأطفال المستمعين بأذان كبيرة رامزاً بذلك إلى وظيفة الاستماع التي يريد أن يعبر عنها في الصورة . ويحذف أعين المستمعين جميعاً لأنها لا تؤدي وظيفة معينة في الصورة . ولما سئل الطفل : لم يحذف العيون ؟ أليس لهؤلاء عيون ؟ أجاب : « هم يسمعون الآن ولا ينظرون ! » .

من هذا نرى أن « الحذف » و « الإطالة » و « التصغير » و « التكبير » كلها وسائل محسوسة يلجأ إليها الطفل والفنان ليرمز إلى بعض المعاني . والواقع أن ما يلجأ إليه كل منهما هو ما يسمى اصطلاحياً في الفن بالتشويه (distortion) الذي هو تحريف لإبراز المعنى ، فأغلب صور الفنانين رمزية ، وينبغي أن تكون كذلك إذا كانت صوراً رمزية ناجحة . إذ لا بد لنقل الخبرة بالأسلوب الفني من أن تصاغ بالقلب الذي يؤثر في النظارة فيستثير إحساسهم . وهذه الخبرة لا تنتقل

إذا حاكى الفنان في موقفه الصحفي الذي يكتب خبراً عن حادثة معينة ، أو الأثرى الذي يصف قطعة الآثار وصفاً علمياً مجرداً يتحرى فيه كل دقيقة وصغيرة . فلو أن الفنان فعل هذا لما استطاع أن يؤثر في شعور الرائيين تأثيراً فنياً ، أو يستثير خيالهم مهما كانت مهارته ودقته في هذا النقل ، ولكنه لكي ينجح في هذا لا بد من أن يبالغ مرة ، ويحذف أخرى ، ويكيف الخطوط ، والمساحات ، ويلعب بكل العلاقات الشكلية الممكنة ، وذلك ليتمكن من أن يحمل عمله الفني الرمزي المعنى الذي ينشده . ويمكن بعد ذلك لهذا الرمز أن يشع هذا المعنى دون واسطة خارجية على أنه ينبغي أن نذكر في هذا المجال أن الفنان قد يطبق كل هذه الأساليب ، ومع ذلك يخرج عمله فقيراً ، خالياً من المعنى وغير حامل لخبرة معينة ، وهذا يحدث إذا ما طغت العلامات على الرموز الفنية ، وأصبح العمل الفني كسهم المرور الذي يشير إلى الخبرة وينبه إلى بعض شروطها ، ولكنه لا يتضمنها ، وفي هذه الحالة لا يعتبر العمل عملاً فنياً .

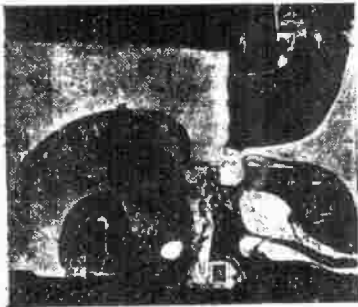
بعض الأساليب الرمزية في الفن : هناك أسلوبان ميزان يمثلان الرمزية في الفن : الأسلوب الأول هو : « الأسلوب التجريدي » والأسلوب الثاني هو « الأسلوب التخيلي » الذي يصوغ الفنان فيه عناصر موضوعه بأوضاع غير مألوفة . والمشهد في الأسلوب التجريدي أن الفنان يحقق بعض العلاقات في صوره بشكل لا نجد له معادلاً مباشراً في خبراتنا البصرية . وهذا الأسلوب يستثير كثيراً من الجدل وخصوصاً بين النظارة الذين تعودوا مضاهاة العمل الفني بما يعادله في الطبيعة . على أن لهذا النوع من الأساليب كثيراً من المقدرين الذين يستجيبون له استجابة لاشعورية ،



شكل رقم (١٦)
نجر يد - بابلويكاسو

والمثل الواضح لذلك الصورة الموضحة
في شكل (١٦)، لبابلويكاسو .
فهذه صورة مجردة نحبها كما نحب
قطعة من الطغيبليات الغربية . أو
تكويناً من تكوينات السحب . أو
بعض التموجات التي نشاهدها في
قطعة من الرخام . والدائرتان توحيان
بأن لهذا الجسم حياة خاصة .
يزيدها قوة هذه المربعات المتراسة
على جانبي الشكل الرئيسي والتي تشبه
أسنان الحيوان المفترس . أما الخطوط

البيضاء المتدفقة إلى أعلى وإلى أسفل . فهي إلى حد ما توحى بشعر
المعرفة . والشكل الذي خلقه الفنان
ولو أنه بعيد عن الواقع إلا أن
الإنسان لا يستبعد وجوده أو وجود
ما يماثله .



شكل رقم (١٧)
تكوين - سلفادور دالي

أما « الأسلوب التخيلي » فهو
نوع آخر من الرمزية اللاشعورية
يقوم فيه المصور باستخدام بعض
تخيلاته التي يمكن التعرف عليها .
لكنه يقوم بترتيب هذه التخيلات

بطريقة لاشعورية غير مألوفة . وفي كثير من الأحيان يأخذ هذا الترتيب شكلاً غير منطقي يحدث تأثيراً رمزياً ، كما هو الحال في صورة لسلفادور دالى شكل رقم (١٧) . والاستجابة الرمزية لهذه الصورة والصورة السابقة متروكة للاشعور^(١).

الفصل الثالث والعشرون

مكانة المعرفة فى التربية الفنية

معنى المعرفة : يهتم رجال التربية فى الوقت الحاضر بالمعرفة ، حتى إن البعض منهم يعتبر المعرفة إحدى الغايات السامية من التربية . ولكن المعرفة (Knowledge) أو الفهم (understanding) أو المعلومات (information) ، أو المادة المرتبطة بموضوع ما (literature) ، أو الحقائق (facts) ، كلها مصطلحات تشير إلى رصيد المعرفة المرتبطة بموضوع ما . وقد أشار الفيلسوف « هو يتهد » (A.N. Whitehead) فى كتاباته إلى أهمية المعرفة حينما تكون حية ، وبين ضررها حينما تكون ميتة لا يستفاد منها فى التربية ، وندد بتلك المعلومات التى يحفظها التلاميذ عن ظهر قلب ، ولا يجدون لها صدًى فى حياتهم . وبذلك يظهر بوضوح أهمية المعرفة حينما تكون مثمرة ، يستخدمها الإنسان ، ويطبقها فى حياته ، وتصبح أسلوباً فى العمل . أما المعرفة الميتة التى لا يعرف الإنسان مضمونها ، ويحفظها بطريقة آلية ولا يجد لها صدًى فى التطبيق ، إنما هى معرفة من شأنها أن تؤكد الجانب الآلى وتقتل الابتكار ، وبذلك تفقد الإنسان جزءاً كبيراً من قدرته فى السيطرة على البيئة ، كما تفقده جانباً كبيراً من تفهمه لذاته .

وتستثار حول التربية الفنية أسئلة عديدة ، منها ما هو متعلق بأهمية

المعرفة المتضمنة فيها واختلافها من المعارف الأخرى ، ومدى ضرورتها في حياة المتعلم .

المعرفة المحسة : والمعرفة التي نستثار في التربية الفنية ، ليست من نفس النوع الذي يرتبط بالعلوم والآداب ، ويمكن القول بأنها معرفة محسة ، حيث إنها ليست تلك المرتبطة باسم الموضوع ، وتفاصيل الأحداث ، فكل هذا بالنسبة للفن يعتبر معلومات خارجية ، إنما المعرفة الفنية هي جزء من الخبرة الجمالية يعيشها الفرد بكامل كيانه حين يحسها ، ويستجيب لها بعقله ، وجسمه ، كشيء واحد . وهذه المعرفة لا تترجم إلى معادل لفظي ، فالألفاظ لا تحمل دلالات كافية لتضع معادلاً لهذه القيم الجمالية التي يعيشها الفنان ، أو متذوق الفن داخل الخبرة . وإذا سألنا أنفسنا عن طبيعة هذه المعرفة ، لحاولنا أن نجيب على هذا السؤال الصعب ، بتصور حقيقة الخلق ، وحقيقة الحياة ذاتها . فالإنسان يحس بطبيعة الحياة وهو يشاهد النبات آخذاً طريقه في النمو والتطور ، من بذرة إلى ثمرة ، ويشاهد كل التغيرات التي تطرأ على النبات ، ويتبين تحوله ، وهذا التحول ينعكس أيضاً في الإنسان ، والحيوان ، وسائر الكائنات الحية ، حينها تنشأ وتتطور .

إن الأعمال الفنية تمر في لحظات الخلق بمراحل متطورة ، يتكشف الفنان في نهايتها نوع الخبرة التي مرت بها ، وهذه الخبرة تتضمن المعرفة المتميزة ذات الطابع الخاص ، التي كانت جزءاً لا يتجزأ من هذه الخبرة التي نكشفها .

ولا شك أن كل إنسان يستطيع أن يرى الحامة ، ولكن تتفاوت قدرة

كل فرد في صياغتها - ليس هذا فحسب ، بل إن الفنان قد يتمكن في صياغته من أن ينقل معاني من خلالها ، بينما غيره لا يرى فيها إلا شيئاً غفلاً لا معنى فيه ، حتى إذا حاول صياغته فلأنه لا يستطيع أن يعي من خلاله أى معنى ، وبالتالي لا يمكنه أن يؤثر في غيره . أما الفنان ، فلا يستطيع فقط أن يحول الخامات إلى معنى دائم فحسب ، بل يمكنه أن يتعمق في هذا المعنى إلى الدرجة التي تجعل الراى لا يدرك من الخامات ذاتها إلا الانفعال الذى تعكسه . وهذا الانفعال حين ينقلب من خلال الرمز أو المعنى ، فلأنه يأخذ كيانه ، وهذا الكيان يصبح قادراً على إشعاع هذا المعنى الذى ينقله من فرد إلى آخر ، ومن حقبة إلى غيرها ، فهو معنى قائم بذاته ، يعتمد على ذاته . دون أى وسيط خارجى ، ولا يتأثر بالزمان أو المكان ، هو معنى يتضمن فكرة الخلق ، ويحمل في طياته السر الذى وضعه الفنان . ويمثل شيئاً من هذا الإبهام الذى نحس به في الحياة ، هو سر أقرب إلى السحر . أو يمكن اعتباره كالطلسم يحتاج كالغز إلى خبير ليحلّه .

المعرفة أنواع : كل إنسان يحتاج في حياته إلى تعلم المعارف التى تنقلها اللغة الأبجدية ، لكن هذه اللغة حينما تستثير صوراً ، فلأنها لا تنقل إلا معاني خارجية يتعلمها الإنسان ، وهى غير مرتبطة بالرهوز أو العلاقات التى تستثيرها . أما في حالة الفن ، فإن الرهوز التى يلعب بها الفنان ، خاصة عندما ينجح في اللعب بها ، تصبح في ذاتها هى المعنى ، وهى بالتالى تستثير إحساس الراى نحو نوع من المعرفة ، يختلف عن ذاك

الذى نتعلمه بالحروف الأبجدية ، أو بالعلامات الرياضية ، هي معرفة يرتبط فيها الحس بالحواس ، ويدرك العقل المعنى مرتبطاً بالروز بل يدرك أن الرمز والمعنى ، شئ واحد .

ولا يستطيع الإنسان في حياته . أن يعيش فقط على المعلومات الخارجية التى تأتى إليه من العلامات المتفق عليها في اللغة والأرقام الحسابية . والرموز ، وما إلى ذلك .

المعرفة العالمية : إن الإنسان كى يدرك إنسانيته ، ويصل إلى أرفع مستوى له ، لا بد أن يتدرب على الاستجابة إلى نوع المعرفة ، والمعاني التى ترتبط مباشرة بإنسانيته ، بصرف النظر عن اللغة التى ينطق بها ، والجنسية التى ينتمى إليها ، والمكان الذى ولد فيه . أو الدين الذى يتبعه .

وفي الحقيقة إننا حين نتحدث عن عالمية الفن ، فإنما نرتكز أفكارنا حول إدراك هذا المعنى المتضمن في الرموز التشكيلية التى يلعب بها الفنان .

لهذا ، فإن الإنسان لا يحس بتكامله حقيقة ، إلا عندما يدرك المعنى المتضمن في عملية الخلق ، وتنقل إليه المعرفة المتضمنة من خلال الحس . فالصورة ، والتمثال ، وقطعة الحرف ، عندما تحكم علاقاتها التشكيلية ، يتولد من هذه العلاقات بعضها مع بعض ، قيمة ، أو معنى ، أو معلومات ، أو حقيقة ، يلتقطها المتفرج إذا كان قادراً على الرؤية ، متمكناً من التمييز الجمالى بين قيم الأشياء ، أما إذا لم يكن متدرباً على ذلك ، فإنه أسس التربية

يرى القطعة الفنية ولا يدرك شيئاً ، أى لا ينتقل إليه معناها ، فهي بالنسبة إليه تعرف على جسم موجود بالخارج : صورة ، أو تمثال ، أو قطعة خزفية ، لكن المعرفة التى تتضمنها مبهمة ، فكل تجربة الرأى فى هذه الحالة ، تكون مقصورة على التعرف التقليدى الذى يقتصر على اسم الشيء . أما فى حالة الرأى المتدرب ، فلديه سعة الخيال ، والحس المرهف ، والتجربة السابقة ، والمران ، إذ حينما يرى ، لا يتعرف فحسب ، بل يلتقط مباشرة المعنى ، أى تتحدث إليه القطعة الفنية ، فتنتقل إليه تلك المعرفة المميزة ، التى تضمنها فى طياتها كجزء من تركيبها العضوى ، ومن مقوماتها الذاتية .

المعرفة الإشارية : ولقد حاول جون ديوى فى كتاباته أن يميز بين العلاقة الإشارية ، التى تشير إلى نوع من المعرفة خارج عنها ، وبين الرمز الفنى الذى لا يشير إلى المعرفة فحسب ، وإنما يتضمنها . فإذا نظرنا إلى لافتة كتب عليها « إلى الفيوم » ، فإن المعرفة التى ندركها من هذه اللافتة ، هو أننا إذا اتبعنا الطريق الزراعى فسنصل فى النهاية إلى مدينة الفيوم ، إذن فاللافتة تعتبر علامة إشارية ، تھدى إلى خط السير ، ولكننا لانستطيع أن ندعى أنها تحمل فى طياتها المعنى الذى يمكن الإحساس به عندما نكون فى مدينة الفيوم ، هذا المعنى يكتسبه الإنسان ، لامن تلك العلامة الإشارية ، إنما من زيارته المدينة ، ومعيشته فيها ، والاختلاط بأهلها ، ورؤية مبانيها ، وأسواقها ، وحركة الحياة التى تغشاها ، وكل مميزاتها الأثرية والسياحية .

وحين يعبر الفنان التشكيلي فى لوحة ، أو تمثال ، أو قطعة خزفية ،

أو تصميم ، أو ما إلى ذلك ، فإن نجاحه لا يرتبط بقدرته على اللعب بالعلامات الإشارية ، وإنما باستطاعته أن يصوغ تجربته ، وانفعالاته ، في علاقات محكمة ، تكون قادرة على أن تشع المعرفة المميزة إلى الرأى . والسؤال هنا يرتبط بطبيعة هذه المعرفة ، فتجربة الإنسان بزيارة الفيوم إذا كانت تجربة فنية ، لاتعنى عدد ما رآه من منارل ، أو أشخاص ، أو سلع ، إنما هى تجربة المضمون المميز لطبيعة الحياة ككل : بتعقيدها ، وجوها . وعاملاتها ، وغير ذلك . هى خلاصة الحياة الحقيقية ، داخل هذه المدينة . والفنان التشكيلي حين يعبر بأية خامة من خاماته ، إنما يحاول ببسر أن يجعل تشكيلاته قادرة على أن تعكس التجربة ، دون استخدام أية دلائل إشارية ، وإذا أردنا حينئذ أن نحدد نوع المعرفة الذى يسجله الفن التشكيلي ، سنجد أنها معرفة حسية تلعب بمميزات الأشياء ، وبخصائصها العضوية ، وسماها الجمالية المثيرة . وكل هذه أركان مترابطة داخل المغزى التشكيلي . بحيث لا يسهل عزل بعضها عن بعض ، أو تجزئتها ، أو رؤية أى عنصر منها منفصلا ، فالتجربة لها صفتها الكلية التى لو تجزأت لفقدت معناها المميز ، وهى تجربة متضمنة فى العمل الفنى ، وليس من اليسير نقلها أو محاكاتها ، فإن ذلك يحرف المعنى . ويغير معاملة . والمعرفة التى يستقيها الرأى من خلال الفن ، تكتسب قيمتها حين يتركها الرأى ، ويحسها ، وأية معرفة بدون إحساس ، كما يقول « ارنولد ريد » (L. Arnauld Reid) : تعتبر جافة ، ولهذا فهو يرى أنه بدون تربية الإحساس لإدراك أى شىء ، فإن هذا الإدراك ، كما يعتقد ، يحف . ويعتبر تربية الإحساس الذى يساعد على الإدراك من

الأشياء المهمة في التربية . وحتى عندما يتحدث المربون عن الجوانب الذهنية ، فإنها كثيراً ما تتصور على أنها مفصولة عن الإحساس والفهم ، إلى أن تصل إلى درجة الانقسام ، حين يصل الفهم إلى استخدام الرموز بلا إحساس .

إن التربية الفنية ، أو التربية الجمالية من خلال الفن ، يجب أن تنمى وعى الفرد بالعالم الذى يتجدد يومياً ، والذى يتضمن قيماً لانهائية ، يستطيع الإنسان الخلاق أن يكتشفها كل يوم . فالتربية الجمالية يجب أن تفتح الأبواب لمزيد من الفهم والإحساس ، ويجب أن نقاوم نزعتنا التى نتجه فيها إلى استعباد أنفسنا لأشكال نمطية ، وكليشيات . إن التربية الجمالية التى تعتبر التربية الفنية جزءاً منها ، هى تربية للمعرفة ، وفهم فريد النوع ، ونحن نؤكد هذا لأنه كثيراً ما يهمل . والتربية الجمالية لها قيمة معرفية من نوع معين تتفوق فيه على أى نوع من المعرفة . أو الأفكار العادية ، فن خلال الإحساس الجمالى تفهم أشياء كثيرة ، لانتمكن من فهمها بوسائل أخرى ، وليس معنى ذلك التقليل من أهمية المعرفة العادية التى نستقيها من إدراك التاريخ ، أو العلوم العامة .

المعنى الاشارى والمضمن : وقد كتب الكثيرون من العلماء محاولين إيضاح كلمة « معنى » ، وكتبوا المجلدات ليميزوا فيها بين عديد من المعانى ، حتى لكلمة « معنى » ذاتها . فالمعنى الذى يمكن الحصول عليه فى القاموس عن بعض الكلمات ، أو الذى ندرك مغزاه من خلال التاريخ أو الأحداث ، « يختلف حتماً عن المعنى الذى ندركه من خلال الفن التشكيلى . وأية قيمة يلعب بها الفن ، لا يمكن قيامها بأية معايير

أخرى خارجية تطبق في أى مجال آخر ، أى بمعايير خارجة عن الفن .
 فاختبار الفن يأتي من خلال الفن ذاته ، وعلى ذلك فالرموز الجمالية
 تتضمن المعانى ، وهى تختلف فى ذلك عن المعانى التى تشير إليها الرموز
 الكلامية ، أو الحسابية (denotative) ، فالمعنى يتضمن الرمز الفنى
 والرمز الفنى هو فى ذاته المعنى (connotative)

وهناك فارق جوهري بين العمل الفنى فى مجموعه حينما تترابط علاقاته
 ويصبح رمزاً فنياً مميزاً ، وبين الرموز التشكيلية التى تظهر بين طياته :
 فى الحالة الأولى ، يظهر كيان متكامل هو رمز للتجربة الفنية التى
 يتضمنها العمل الفنى ، والتى تحوى فى طياتها المعنى الذاتى والمعرفة المميزة .
 أما فى الحالة الثانية ، فالرموز التى تستخدم تحمل معانى جزئية . وأحياناً
 معانى إشارية فيما تثيره من معارف ، خارج الدائرة التشكيلية ذاتها ،
 فإذا اعتبرنا الحمامة رمزاً للسلام ، والكبش رمزاً للتضحية . فالسلام
 والتضحية معان اصطلاح عليها مرتبطة بهذين الرمزتين . أى معان خارجية
 لها مغزاها فى التاريخ البشرى . وحين يلعب بها الفنان ، سواء فى صورة طبيعية
 أو علامة مرسومة ، فإن هذه الرموز تستثير فى هذه الحالة معنيين :
 أحدهما المعنى الإشارى الذى قد تعنيه لارتباطه بها من كثرة الاستخدام .
 والآخر هو الذى تكتسبه من وضعها فى العمل الفنى ، باعتبارها إحدى
 لبنات البناء التشكيلى الشامل والذى بدونها لا يتكامل .

الرموز فى الفن والرموز الفنية : فهناك فارق واضح بين الرموز الفنية
 (art symbols) ، والرموز فى الفن (symbols in art) ، فالأولى
 تطلق على كمال العمل التشكيلى حينما يصل إلى أوجه ، والثانية تطلق على

العلامات المميزة ذات الدلائل الإشارية البصرية التي تستثير معها بعض المعاني الدارجة عند الاستخدام ، والتي اتفق عليها الجنس البشرى في صراعه مع الحياة ، سواء كان هذا الاتفاق له تاريخ سحيق ، أو وليد اتفاق محلي حديث . والنوعان من الرموز يستثيران معرفة ، لكن المعرفة الأولى ذاتية (self-sufficient) ، يجب أن يتكشفها الرأى وهو ينظر إلى العمل الفنى ، أما الثانية فيلم بها ويستحضرها معه حين ينظر ويريد أن يفسر هذا المغزى الإضافى .

ويمكن أن تتضح هذه المقارنة ، باستعراض حالة الممثل الذى ينتحل أدواراً قد تثير : الشفقة ، أو الذعر ، أو الحياء ، أو القسوة ، أو الظلم ، أو الحب ، أو الكره .

إن الممثل فى حياته العادية ، قد لا يكون من النوع الشرير أو القاسى . الحزين أو المرح ، لكن من خلال الدور الذى يقوم به ، وعلاقاته بأدوار غيره من الممثلين الذين يدور الحوار معهم ، يتضح معنى الشراسة أو القسوة ، الشر أو الخير ، فالمعنى وليد الموقف فى ارتباطاته ، بحيث إنه عقب إسدال الستار ، وعودة كل ممثل إلى صفته الشخصية الأصلية . يحتنى مثل هذا المعنى ، مبتدئاً معانى أخرى تظهر كالتى نشاهدها فى الحياة ، لافى الأعمال الفنية . بل إن أحد الممثلين قد اشتهر فى علاقته بالجمهور الذى يشاهده فى مسرحياته أو أفلامه ، على أساس أنه يمثل الشر ، فهو يظهر باستمرار فى الأدوار التى تثير فى الناس المقت والغضب ، حيث إن أدواره لا ترتبط بمروءة أو وفاء ، بل تنبنى على أخلاقيات فاسدة ، وراءها الغدر ، والحيانة ، والقتل ، وكل ما نصوره من موبقات .

وعندما سئل هذا الممثل عن كيف يستمتع بأدوار الشر هذه ويتقنها حين يمثلها ، هل هو في حياته . من طبيعته هذا الشر ؟ كانت إجابته : « لاني أتوغل في إتقان أدوار الشر ، حتى أكره الناس في الشر ذاته ، وأبعدهم عنه ، فكره الناس لى أثناء تأدية دورى ، ليس كرهأ شخصيأ ، وإنما هو كره للدور الذى أمثله . وبالتالي أنا أساعد على الخير وفعله ، من خلال تأديتى لأدوار الشر ذاتها » .

المعرفة المتضمنة: ويلوح مما تقدم أن المعنى الذى يثار فى العمل الفنى ، هو معنى متضمن ، أو معرفة ذاتية وليدة محصلة العلاقات التى تتولد منها المعرفة نتيجة لإحكامها . لهذا فإن كيان المسرحية أو العمل التشكيلى ، والمعنى أو المعرفة المتضمنة ، كلاهما لا ينفصل عن الآخر (substance and meaning are inseparable) وينطبق ذلك أيضاً على قطعة الموسيقى . والقصيدة ، فالشخص يستطيع أن يعرف أو يفهم قصيدة أو صورة ، أو معزوفة جيدة دون أن يلحظه أحد : فالموسيقى يمكنه معرفة وفهم قطعة الموسيقى التى يلعها ، قبل أن يستمع إليه أى شخص وهو يعزفها ، فهناك رابطة شخصية تربط الفنان بالمعنى ، أو المعرفة التى تستثيرها أعماله الفنية ، وهذه الرابطة يقل شأنها فى حالة العلم والتاريخ ، ففى الفن تركز المعرفة حول الطابع المميز للقيمة ، كما تكتشف فى الخبرة المباشرة ، وهذه تعتبر حادثة فردية ، فالنزعة الخاصة فى الخبرة ، تحتل مكاناً أكبر فى الفن ، أكثر مما يمكن تصورا احتلاله فى العلم ، كما أن نقطة التأكيد مختلفة . وعلى الرغم من أننا نتحدث كثيراً عن الفن ، فإننا نضطر أن نشير فى النهاية إلى الحكم الذاتى الذى يجب أن يقوم

به الفرد لنفسه ، من خلال ما يكتسبه من خبرة شخصية . ولعل هذا الحكم يمكن أن يتضمن الخبرة الشخصية التي لا ترتب عليها المعرفة ، إلا في حالات مميزة ، فانطباعاتنا عن الصادق ، قد تكون محيرة ، وقد تكون مجرد أخطاء ، لذلك فإن أى جهد شخصي للاختبار والتأكد . لا بد منه كلما كان هذا ممكناً .

معارف خارجية : ولاشك أن هناك معارف عديدة يمكن التقاطها من العمل الفني التشكيلي ، فلوحة التصوير مثلاً تحتاج في إخراجها إلى كثير من المعارف ، بعضها خاص بإعداد اللوحة وما تتطلبه من أصول صناعية يمكن أن نخدم عمليات التعبير التي ستبنى فوقها . كما أن هناك معارف متعلقة بالموضوع المعبر عنه ، وقد تكون تاريخية ، أو حضارية ، أو بيئية حديثة تتعلق بملابس الأشخاص وسحناتهم ، والأجواء التي يعيشون فيها . ونوع العناصر التي يقطنونها ، والسلع التي يتداولونها فيما بينهم . كما أن هناك معارف متعلقة بخلط الألوان ، ومصنفاتها ، وتوافقاتها . وتبايناتها ، ومدى ثباتها . وكل ما يتعلق بالأصول التي تدخل في إحكام العلاقات اللونية داخل الصورة . وهناك معلومات ترتبط بطبيعة اللون ومواصفاته العضوية بالنسبة للجسم الذي يصنعه .

هذه كلها معلومات ، لكنها ليست تلك التي نحصل عليها في لحظة النشوة حينما نذوق العمل الفني ، هذه المعلومات التي ذكرناها تشبه إلى حد كبير المعلومات الخارجية التي نستقيها من تعلم التاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم العامة ، أما المعرفة الجديدة المغايرة لكل هذه المعلومات السابقة ، فهي تلك المتضمنة في التعبير ، والتي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من مقوماته

الذاتية ، تعطيه حياته ومميزاته ، ومادته الحية (substance) . وهذا النوع من المعرفة يتطلب من المربين جهداً خاصاً لتنمية مشاعر الناس لإدراكه ، حيث إنها معرفة ليس من السهل التعرف عليها أو الاستجابة لها ، أو بالأحرى لا تأتى بالتلقين ، وإنما بالانجذاب . وفتح النفس على سجيبتها للعمل الفني ، لينقل إلى الرأى ما يتضمنه ، وفي هذه الحالة لا يمكن الادعاء بأن الفن يلعب بالصدق أو الكذب ، فالمعنى المتضمن يكشف عن الحقيقة ، بجلها ومرها ، بفرحها وقسوتها . دون مبالاة ، أو زيف خارجي .

ولذلك يجب أن يكون من ضمن أهداف التربية . تدريب التلاميذ على تكشف المعنى المتضمن في الفن . بل التدريب على إدراك المعاني المتنوعة التي تظهر في أعمال فنية مختلفة والإحساس بما بينها من صلات .

إن الفن ما هو إلا تنظيم للمعنى . وفي هذه الحالة لا يعنى الفن إلا ذاته . وينجح الفنان حين يضمن الأشياء الجزئية الصفات العامة . ولا يرتبط بالمعنى المتضمن تحميساً على انتهاج سلوك معين . والمعنى المتضمن شيئاً يختلف كلية عن إدراك مغزى الموضوع المعبر عنه .

الخلاصة : وخلاصة القول إن التربية الفنية حينما تتيج للنشء فرصاً للتعبير . وخلق الأعمال الفنية التشكيلية : فإنها تمكنهم من إدراك معنى : أو معرفة مميزة . تختلف عن المعارف الأخرى التي يتناولونها في المواد الأكاديمية ، وهي معرفة تقرهم من طبيعة الحياة وسحرها ، ومن معنى الخلق وحقيقته المتضمنة فيه ، فإذا نجحت التربية الفنية في ذلك ، مكنت

التلاميذ من إدراك العام في الخاص ، وحسنتهم بعالمية الأشياء ،
 وقربتهم من الله حين يحسون بسحر الروح التي يحاول كل فنان أن
 يسجل شيئاً منها في أعماله الفنية .

إن تربية النشء على إدراك المعاني المتضمنة في الفن هي التربية التي
 ترفع من مستوى فهم الحياة بما فيها من غرابة ، ومتعة وسحر ، واقد آن
 الألوان للاهتمام بهذا النوع من المعرفة من خلال تدريس الفن ، حتى يدرك
 التلاميذ قيمته وأهميته .

الفصل الرابع والعشرون

مكانة التقليد في التربية الفنية

مكانتان للتقليد : للتقليد مكانتان في التربية الفنية ، إحداهما إيجابية والأخرى سلبية ، ولذلك يفضل مناقشتهما لنذكر المغزى وراء كل منهما ، ومدى تأثيره في النهاية على عملية التعلم ، واكتساب الخبرة داخل نطاق التربية الفنية . وكلمة تقليد (imitation) تعني المحاكاة أى التقليد بنقل رسم ، أو صورة ، أو تعبير مجسم ، من مصدر أصلى ، والادعاء بأن نتيجة النقل هى من صنع الناقل . والأطفال عامة يلجأون إلى التقليد ، وخاصة كلما صغرت أعمارهم ، وأحسوا في المواقف المختلفة أنهم لاحول لهم ولا قوة ، ولذلك نجدهم يتصرفون في مثل تلك المواقف بنفس الطريقة التى يتصرف بها البالغ ، وتصرفهم هذا لا يتم دائماً عن اقتناع داخلى ، وإنما يتم تحت ثقة الطفل بما يفعله البالغ في نفس هذا الموقف ، ويحقق نجاحاً فيقول الطفل لنفسه : لأننى لو تصرفت مثله لحققت ما يحققه من نجاح . ولذلك فالتقليد يتم بلا فهم ، وبدون إدراك للعواقب ، وفي كثير من الأحيان دون أن يتفاعل الطفل تفاعلاً كاملاً مع الموقف فيحس أبعاده ، ونتائجه ، والأسباب التى أدت إلى هذه النتائج .

وفي التربية الفنية يظهر التقليد جلياً واضحاً حينما يحاكي الطفل رسوم

غيره من التلاميذ ، ونجد في حالات كثيرة أن هناك تلميذاً قابلاً على كراسته يحاول أن يخفيها من جاره الذي يتنمر لنقل كل خط بما يشابهه ، وسرعان ما نجد في النهاية أن الرسمين متطابقان ، ولولا معرفتنا بالتلميذ المجد لما تمكنا بيسر من معرفة الأصلي من المقلد .

التلميذ في عهد النهضة : وموضوع التقليد في ذاته متسع ، ويشغل بال المربين على مستويات التعليم العام مثلما يشغل بال المفكرين على مستوى إعداد الفنان . وقد كانت العقيدة في عصر النهضة أن الفنان لا يستطيع أن يكون شخصيته إلا إذا اعتمد على ذاته فقط ، بل لا بد أن يبدأ بتقليد أستاذه الذي يلتحق بمرسمه كصبي ويبدأ يعاونه في إعداد الألوان والخامات ، وقماش التصوير ، ورسم بعض التفاصيل نقلاً لبعض الأصول وفقاً لإرشاد المعلم ، أى أن وضع هذا الصبي يقوم على أساس أن ليس له شخصيته ، فهو يعاون أستاذه بما يحقق شخصية هذا الأستاذ ، ومع هذا النظام الذى يمكن تسميته بالتلميذ (apprenticeship) نجد بعض الأطفال وبخاصة ذوى الاستعداد منهم يتميزون بالاجتهاد الشديد والملاحظة الدقيقة لما يقوم به الأستاذ ، وفي هذه الحالة نراهم إما يحكمون صنعة الأستاذ فينتجون على منواله ، أو أنهم لا يستطيعون المحاكاة بدقة فيمسخون الأستاذ ، أى ينتجون صوراً مشوهة لاتصل إلى المستوى الذى يحققه أستاذهم . هم أقرب إلى الآلات ، ينتجون على غرار أساتذتهم ، وتتوقف كفاءتهم على مقدرتهم في المحاكاة الدقيقة أو عدم القدرة على هذه المحاكاة ولكن الطبيعة تحبى بعض الأطفال بمواهب مرتفعة أكثر من العادية ، وقد تكون في كيانها الأصيل أندر من الكفاية التى يعمل بها الأستاذ .

ولذلك قد نتوقع من مثل هؤلاء الصبية الموهوبين تفوقاً على أستاذهم ، وفي هذه الحالة يصبح للصبي شخصية تفوق شخصية الأستاذ . ويحدثنا التاريخ بأمثلة هامة في هذا الصدد ، فلقد كان للفنان « فروكيو » في القرنين الخامس عشر والسادس عشر تلميذ يسمى « ليوناردو دافنشى » كان يعاون أستاذه في رسم صورة كان يفترض أن يرسم بها ملاكين وقد سافر فروكيو (Verrocchio) في مهمة وترك ليوناردو ، وحينما عاد من سفره وجد أن ليوناردو قام برسم ملاكين بطريقة أحسن فيها ففروكيو بتفوق التلميذ عليه ، فما كان منه إلا أن طلق الرسم واقتصر في إنتاجه على النحت وحده . كما يحدثنا التاريخ أيضاً على أن ليوناردو كان له تلاميذ من بينهم واحد اسمه « برناردينو لوينى » (B. Luini) وكان هذا التلميذ شغوفاً بأستاذه حتى إنه كان ينتج على منواله ، ولكن لاحظ النقاد أن هذا الإنتاج برغم ما يتميز به من جودة في الصنعة وفي إحكام الإخراج ، وفي عمليات التشطيب ، إلا أن نتائج لوينى بوجه العموم لم تصل إلى القدرة التي وصل إليها ليوناردو دافنشى ، افليس لها الفردية ، والتميز ، والشخصية ، التي وصل إليها ليوناردو ذاته .

وفي عصر النهضة كان الفنانون كما يقول جون ديوى : مثل أكلة لحوم البشر ، يعيش كل منهم على الآخر ، وكان العصر مليئاً بالفنانين من مصورين ونحاتين حتى إن المتاحف تمتلئ اليوم بآثارهم ، ولكن كم منهم يذكره التاريخ على أن مساهمته فريدة ؟ إنهم عدد ضئيل حكم عليهم النقاد بعد مئات من السنين مضت على أن إنتاجهم يرقى إلى المستويات العالمية .

التقليد للتعليم : وتدرّس الفنون في التعليم العام تعرّث في تاريخه بين موجتين ، إحداهما كانت ترى أن التقليد هو وسيلة التعليم وبدونه لا يستطيع التلميذ أن يحقق تعلماً أو ابتكاراً ، هذه الموجة هي التي أوجدت الأمشق ، وقواعد المنظور ، والنقل من الطبيعة ، ومحاكاة رسوم المتاحف ، ومستنسخاتها ، أما الموجة الثانية فلم تر إطلاقاً التقيد بنقطة البدء ، بل لم تر أن أى قواعد ضرورية للبدء بها لأحكام التعبير . ولذلك كان كل منهما أن تترك الحرية للطفل ليقص لنا خبرته بلغة الأشكال ، وبطريقته الخاصة ، ذلك تحت الاعتقاد بأن العملية الابتكارية يمكن أن تبدأ حتى من سن عشرة شهور ، فالمسألة إدراك علاقات ويستطيع الطفل أن يدرك العلاقات وفقاً لسنة ، وتنمو كلما كبر وترعرع . ولكن نعود للمشكلة التي أوجدت فكرة التقليد من الأصل : هل حلت عن طريق المبدأ الثاني ، مبدأ الحرية الفردية إذ يبدو التضارب جلياً بين نزعتين ، نزعة تريد المحافظة على خبرات الجنس البشري ، ولا ترى سبيلاً لذلك إلا بالحفظ والاستظهار ، والتقليد والمحاكاة ، ونزعة أخرى هي النقيض من النزعة الأولى ، لا ترى أن لهذه التقاليد قيمة إلا إذا استوعبها المتعلم ، ولا ترى البدء بها ، لأن ذلك يعنى حتمية وضع مستويات للعملية التعليمية أعلى بكثير مما هو في مقدور المتعلم أن يصل إليه . فستوى خبرة الجنس البشري في أى فن من الفنون ، وخاصة في العصور القديمة أرقى بكثير مما يستطيع فرد بمفرده أن ينجزه . وعلى ذلك فإن النظرة التي ترى حتمية الخضوع لهذا التقليد ، أو لخبرة الجنس البشري ، معناها الحتمى إلغاء شخصية المتعلم إلغاء تاماً ، بل والأكثر من ذلك تأجيل الاعتراف بوجوده

حتى يصل إلى مرحلة الرجولة ، وهذا في الحقيقة جوهر ماعانته التربية التقليدية في الماضي من أن مقاييسها ومعاييرها كانت كلها مستمدة من أهمية خبرات الجنس البشري ، دون وضع أى ثقل على أهمية المتعلم ، وقدراته ، وما يستطيع في كل لسن أن يستوعبه ، بشكل متدرج ، قبل أن يصل إلى السن النالى .

الاهتمام بالنزعة الذاتية : ثم إن النظرة الأخرى التى رأت ضرورة الاعتراف بالمتعلم كان من جرائها أن حدث إهمال تدريجى لخبرات الجنس البشري وعلى ذلك فإن النتائج الحتمية لهذا الاتجاه أظهرت لنا مستويين عامين بالنسبة للقدرة التحصيلية للطلاب ، أحدهما يتميز بالنزعة الذاتية ، وبالتفكير الوجدانى الخاص ، المعبر عنه فى الرسوم والأشكال التى أصبحت تميز فنون الأطفال إقليماً وعالمياً بما لها من لزومات وخصائص يعرفها المربون ويدركون سماتها التى تميزها عن فنون الكبار ، وهذا المظهر لفن الأطفال لم يكن يستمر إلا لسن ١١ سنة ، وبعد ذلك تحدث المأساة التى كانت التربية التقليدية تتغلب عليها باستخدام طريقة المحاكاة ، وتأكيد عمليات التقليد التى رأت ضرورة خضوع المتعلم لها قبل أن يبتكر .

إن المتعلم بعد سن الحادية عشرة يجد نفسه أمام وضع لا يحسد عليه ، فله رسوم يقوم بها ، ولكنها تذكره بأنه طفل ، وهو يريد أن ينهض ويفعل شيئاً يحسسه أنه متدرج فى النضج ، ويجد أمامه مدرسين مكتوفى الأيدي لا يستطيعون إرشاده أو تعليمه ، أو حل المشكلات التى يجابهها حلاً لمجانبياً يحافظ به على مستوى فنه ، وعملية التعلم بالنسبة للتلميذ النابه أمر

حتى فإذا لم يجد (كما يقول دعاة التربية التلقائية) من المعلم التوجيه الملائم ، وجده من أى تلميذ مجد ، أو من مجلة أو إعلان خارجى ، أو من كتاب ، أو من تقليد رسوم المتاحف ، وتعود القصة إلى النقطة التى بدأنا منها فلا يمكن فى الحقيقة الادعاء بأن هناك قواعد حتمية لعملية التعلم يخضع لها الطفل فى السن الصغيرة ، والمتوسط ، والكبير ، ولا يصيبها التكييف أو التعديل . مثل هذه القواعد معناها عدم الاعتراف بالطبيعة البشرية ، تلك الطبيعة التى نبتينها من ملاحظة الأطفال الذين يتدرجون فى النمو ببطء والذين يمررون فى مراحل لكل منها خصائصها المتميزة .

إن من المسلم به أنه لا توجد فواصل بين مرحلة وأخرى . وأن النمو من طبيعته التدرج ، كما نشاهده فى الكائنات الحية ، وفى النباتات ، من أول إنبات البذرة إلى وقت ظهور الثمرة . ومعنى هذا أن هناك عاملين رئيسيين لا بد من مراعاتهما فى أثناء عملية التعلم فى الفن ، وفى غيره من الأنشطة الأخرى : عامل فردى ، وآخر اجتماعى ، الأول يتعلق بطبيعة النمو ، والثانى يرتبط بخبرات الجنس البشرى . وقد حدث فى تاريخ الفكر التربوى تذبذب مستمر بين تأكيد أحد العاملين دون الآخر أو على حساب الآخر . فى الوقت الذى نعترف فيه بالفردية ، وما تتطلبه من حرية المتعلم . يتجه التفكير العام إلى إدراك مغزى ذلك عن طريق إهمال قيود التقاليد ، وما تحمله من قيم ، سواء أكانت فنية ، أو أخلاقية ، أو عائلية ، أو اجتماعية ، لعل هذا الفكر المتعارض هو الذى شجع جان جاك روسو وهو يتصور « إيميل » يترعرع فى بيئة جديدة متخالفة من كل القيود التى كانت تعوق الفرد عن النمو بإمكانياته إلى أقصى حد .

تكسير القيد الجماعى : وفى الحقيقة إن محاولة تحرر روسو من قيود مجتمع طبقى مستبعد ، تحكم فيه القلة الكثرة ، كانت ثورة على هذا القيد ، ومحاولة للبحث عن قيم جديدة متخلصة من هذه الشوائب . بمعنى آخر إن خبرات الجنس البشرى مع جودتها وصلاحتها فى وقت معين . وخاصة فى أثناء الازدهار الحضارى قد تصل فى بعض الأحيان إلى نوع من الرقابة ، ومن القيد الحديدى ، الذى يصبح فى ذاته عائقاً للتطور ومحيطاً لكل الجهود الموصلة إليه . ولذلك حينما تظهر النزعات المغالية فى إهمال التراث البشرى ، فإن ذلك يأتى عادة كرد فعل لأوضاع وصلت إلى درجة من التزمت لا يمكن السكوت عليها . إلا بثورة تطيح بكل آثارها حتى يبدأ الفرد من جديد يعيد بناء نفسه ، ويعيد بناء المجتمع . وعلى ذلك تفقدنا هذه الفكرة لا بالتضحية بالتقاليد الفنية وإنما بالنظر إليها نظرة نقدية فاحصة ، واختياراً يتلاءم مع التطور الفنى وإمكاناته . وقد دلت الابتكارات الحديثة التى نجح أصحابها على أنهم لم يخضعوا لمظهر تقليدى واحد ، مثلما كان يخضع فنان عصر النهضة أو المصريون القدماء ، بمعنى أن العصر الحديث كسر القيد الجماعى الكبير الذى كان لا يطلق العنان بدرجة كافية لبروز الفردية . وهذا التحطيم أدى إلى أن يكون الفن الإغريقى هو المرجع الأوحى فى التراث البشرى . كما كان ذلك شائعاً فى القرنين الماضيين على الأقل . وإنما أصبحت الفنون الأخرى التى عاشت آلاف السنين لها قيمتها كمرجع فى تعلم الفنون ، ودراستها . واقتضى هذا بطبيعة الحال أن تكون النافذة التى نطل منها على التقاليد ، نافذة فردية أى أن الفرد وهو ينمو يصبح قادراً على أن يةوم بثاقب ذهنه أسس التربية

بالتطلع إلى الماضي مهما كان نوعه ، ليستقى منه ما يتلاءم مع مشكلاته الحاضرة ، وعلى هذا الأساس نجد نتائج بعض تلاميذ الفصل الواحد في الفن متعددة ، ومتنوعة ، ومتبولة لأنها متصاة بمشاكل كل فرد ، وتعاونوه في نصجه وتكامله .

المبدأ الفردى والجماعى : وعلى هذا الأساس يمكن كشف الصلة بين المبدأ الفردى والجماعى فى التربية ، والعلاقة بين التعلم على أساس الحوافز الداخلية ، ووراثة ما تركه الجنس البشرى من خبرات ، أو بمعنى آخر التوفيق بين الاستعدادات الكامنة داخل الفرد والقيم المتاحة داخل البيئة . ولقد أوضح لنا أصحاب نظريات التعلم أن عملية التعلم لا تتم إلا بتفاعل الفرد مع البيئة ، ويتنصى هذا بالضرورة الاعتراف بالجانبيين الداخلى والخارجى ، بالعالم الذاتى والموضوعى ، فبتفاعل الجانبيين تتم عملية التعلم . ومضمونها فى هذا المجال أن المتعلم عنده مشكلة وهى التى تستثير فيه الحوافز المختلفة ، طبيعية أو مكتسبة . للبحث فى التراث البشرى عن حلول . وفى محاولة الحل نجد أن الكائن الحى يتنقى ، ويختار ، ويقارن ، وينظم ، ويتوم بعمليات كثيرة ، يضبط فيها تطاعاته ومشكلاته بما يعينه من التراث على حلها ، والوصول بها إلى الصورة الجديدة التى تتفق مع كيان العصر الذى يعيش فيه .

ولهذا السبب لم نجد بيكاسو (Picasso) فى أول حياته إلا مقلداً رأينا سمات سوراه فى أعماله . كان سوراه (Seurat) يجرب بنزعته التنقيطية ، وعاش بيكاسو الفترة الأولى من حياته فى باريس إبان ازدهار هذه النزعة ، ووجدت صورة مبكرة لبيكاسو يحاول فيها تطبيق هذه

النزعة على الرغم من أن بيكاسو له سماته في هذه الحقبة ، إلا أن شخصيته لم تكن بطلاقتها التي عرف عنها في أعماله مثل جورنيكا (Guernica) إلا بعد أن تفوق على النزعات التقليدية التي بدأ منها . وكذلك الحال مع ماتيس (Matisse) في تأثره بالفن الشرقى ، وفي حالة روه (Rouault) عند تأثره بالزجاج المعشق بالرصاص . وتصميمااته المميزة التي انتشرت في القرون الوسطى ، ومودليانى (Modigliani) في تأثره بالفن النجرو . فبدلنا ذلك على أن السمات الفردية كان لها دخل في انتقاء التراث بل وفي تحليل هذا النوع من التراث وامتصاص ما يصلح لاتجاهاته .

ضرورة التراث : والحقيقة أن الفرد مهما استطاع أن يجيد في أبحاثه لا يصل إلا إلى مستوى معين . وهذا المستوى لا يمثل أقصى ما يستطيع أن يصل إليه هذا الفرد . ولكن حينما تكشف الصفات الفردية عن تراث الفن البشرى تصبح الصفات الأخيرة مفتاحاً لنمو قيم جديدة عند الفرد ، إذ أنها تمدّه برصيد من التجربة لأجيال من الفنانين الذين كان لهم ذكاؤهم ومواهبهم الفنية الخارقة عبر التاريخ ، وعلى هذا الأساس فإن المبدأ حدث له توفيق في الفنون الحديثة . نجد أنه لا بد من التوفيق فيه أيضاً إلى العمليات التربوية في تدريس الفن . فالتراث الفنى البشرى بالنسبة لتدريس الفن يمثل في الحقيقة المادة التعليمية المراد تعلمها .

وهي مادة غير مقصورة على حقبة معينة ، أو عصر خاص . فتجارب الجنس البشرى الفنية كلها ملك للبشرية جمعاء ، مهما اختلفت اللغة أو الإطار السياسى ، أو العقيدة الدينية التي يزاولها شعب من الشعوب .

ففي القرن العشرين أصبحت المتاحف الدولية في مختلف أنحاء العالم

المتمددين تضم نماذج من الأعمال الفنية التي تنتمي إلى حضارات مختلفة : من الإنسان البدائي ، حتى الإنسان الذي يعيش في القرن العشرين . وعلى ذلك يراها الفنان مثلما يراها معلم الفن ، جنباً إلى جنب في نفس المدينة التي تعرض فيها الأعمال الحديثة . ولاشك أن طالب الفن أصبح عنده هذا المجال المتسع الذي يمكن أن يعتمد عليه في انتقاء ما يريده ، وما يفيده ، وهذه فرص لم تكن متاحة في القرون السابقة بنفس ما هي متاحة به في القرن العشرين .

المادة والفرد : وعلى هذا الأساس فإن المبدأ التربوي لاهتم بالفرد دون المادة ، ولا يجب أن يهتم بالمادة دون الفرد ، فكلاهما متمم للآخر ، والذي ينبغي إيضاحه ، هو أننا ينبغي انتقاء المادة التي تتلاءم مع نوع المتعلمين الذين نقوم بالتدريس لهم ، كما أننا في نفس الوقت ينبغي أن نجد التلاميذ القادرين على التكيف للمادة التي نقترحها ، فالمتعلمون بدون المادة يعتبرون سطحيين ، وليست لديهم الخبرة الكافية ، والمادة بدون متعلمين قد تكون طلاس لا يمكن فهم رموزها ، أو فهم مدلولاتها ، والعبرة التربوية ليست في إنكار أحد العاملين أو كليهما وإنما في محاولة إيجاد التوفيق بينهما ، حيث يتطلب هذا التوفيق المحافظة على الطبيعة الفردية ، وخلق الجو الصحي الفردي الحر المواتي لنمورها وترعرعها لأقصى حد تستطيع أن تصل إليه ، وذلك مع تيسير الغذاء الملأئم لهذا النمو ، فلا يمكن أن نتصور أن النمو يحدث في خواء ، بل لابد من مقومات المادة التي يتحقق هذا النمو خلالها ، وهي مادة حسب ما ظهر من شرح ، متقاه ، مكيفة لاستعداد الفرد ، مبسطة بحيث يمكن إدراكها ، والاستفادة

منها في التطبيق في الحياة ، الذي يؤثر في النهاية في تحسين سلوك الفرد .

التقليد وطابع الشخصية : وإذا عدنا أدراجنا بالسؤال عن دور التقليد ومكانته في هذه العملية ، هل هو أمر يتنافى إطلاقاً مع مبدأ نمو الفردية في إطار اجتماعي وثقافي ؟ والحقيقة أنه يتعارض من حيث بناء الشخصية ذاتها ، فالفكرة التربوية تنشد شخصاً له ذاتيته ، ولا يأتي ذلك إذا كان هذا الشخص مقلداً ، فالتقليد معناه إلغاء طابع الشخصية ، واستبدالها بطابع شخصية أخرى ، ولا يضمن أن يتحقق النمو إذا ما طمست الشخصية ، ولكن التقليد ذاته قد يكون بقصد الدراسة ، وبقصد هضم بعض الصفات من الغير ، وهو في هذه الحالة لا يعتبر نهاية مطلقة ، وإنما وسيلة لنهاية أفضل . ولا يمكن الحكم عليه على اعتبار أنه مرحلة منتهية ، وإنما يحكم عليه من حيث إنه أحد الأدوات التي يتعلم الإنسان خلالها صفات هو أحوج ما يكون إليها لحل مشكلاته ، وتوسيع رصيده ، وبناء شخصيته ، في الاتجاه الذي تسعى إلى تحقيقه . وعلى هذا الأساس يجب التفرقة بين التقليد حينما كان يستغل في الماضي كغاية من التعلم ، وبين التقليد كوسيلة انتقالية للوصول إلى هذا التعلم .

وحينما يكون التقليد وسيلة ندرك أنه عملية تجريبية ، يتحرى فيها الناشئ بعض السمات التي تفقدها رسومه وأعماله الفنية ، وهو يحاول أن يتدرب عليه يستطيع أن يكتسبها أو يتبين حقيقتها ، فيضمها كرصيده إلى تجاربه .
التقليد وسيلة : إذاً فالتقليد وسيلة من وسائل الدراسة وليس غاية لها ،

وهو طريقة فحص وتأمل وتحليل ، ثم هضم للقيم وتطبيقها في مجالات جديدة تحمل صفات الفرد الذاتية ووجهة نظره ، أى أن التقليد مقدمة لنتائج ستأتى بعد . وهو إذا تكشفنا قيمته التحليلية ، يصبح ضرورة من ضرورات الفهم المبني على الكشف الذاتي للحقائق . ونحن حينما نسلم بذلك ينبغي أن نحذر كل الحذر من أن نقع في خطأ المدرسة التقليدية القديمة ، التي وإن كانت قد اعترفت بالتقليد ، إلا أنها جعلته الغاية فطمست بذلك أهم أهداف التربية الحديثة ، وهو بناء الشخصية المبتكرة المتكاملة . فالأحرى بنا ألا نقع في هذا الخطأ ، بل نعيد تكشف التقليد كعامل فردى من عوامل التعلم ، ويمثل خطوة أولى من خطواته ، ولا بد للاعتراف به أن نسلم بأنه وسيلة وليس غاية ، ونحكم على قيمته من خلال إطار مساهمته في تحقيق هذه الغاية ، فإذا أدى التقليد إلى فقدان الذات ، كان ذلك مضرًا أكبر الضرر ، أما إذا كان معاونًا لتحقيق الذات ، فيكون وسيلة تعليمية حية لا يمكن إنكار قيمتها .

الفصل الخامس والعشرون

التربية الفنية فى عالم تكنولوجيا متغير

سرعة التغيير : يتميز العالم الذى نعيش فيه بسرعة التغيير ، فكل يوم يمر تسجل فيه مئات من الاختراعات ، التى تؤثر بدورها فى تشكيل حياة الإنسان بكل أبعادها ، تؤثر فى شكل طعامه ، ونوع ملبسه ، وتصميم مسكنه ، وأدوات حربه . ولقد تطور الإنسان فى استخدامه لوسائل النقل : من مجرد السير على القدمين . إلى الاستعانة بفروع الأشجار المدلاة لسرعة الانتقال من شجرة لأخرى ، إلى استخدام الدواب وعرباتها . فالسيارات ، والتطارات ، والسفن ، والطائرات . ولم تقتصر وسائل النقل على الطائرات العادية ، بل تعدتها إلى الطائرات النفاثة التى تجوب مسافات شاسعة فى زمن قليل . ولم يكتف الإنسان بهذا الحد ، بل سار شوطاً بعيداً فى ابتكار الصواريخ التى تحمل الأقمار الصناعية والمركبات التى نقات الإنسان إلى سطح القمر . وهو أمر ما كان يمكن تصوره عبر آلاف السنين .

إن شكل الحياة بالنسبة للإنسان الحديث مغاير تماماً لشكل الحياة فى العصور السابقة ، فإذا دخلت أحد المحلات الكبرى فى المدن الحديثة ، وأردت التنقل من مكان لآخر داخل هذه المحال ، فقد تستخدم المصعد الكهربائى لينقلك من طابق إلى آخر ، وفى العمارات

ناطحات السحاب توجد مصاعد يطلق عليها « الاكسبريس » وهي التي تتحرك صاعدة دفعة واحدة حتى تصل إلى الدور الخمسين ، ثم بعد ذلك تبدأ الوقوف على الأدوار المطلوبة فيما بعد الخمسين . وتوجد بجانب المصاعد ، فى المحلات الكبرى ، السلام الكهربائية المتحركة ، وهي لا تحتاج من رواد هذه المحال أكثر من الوقوف على أول سلمة ، فيتحرك بهم الدرج صعوداً أو نزولاً حيث يريدون . وفى محطات الأنفاق ، تنقل هذه الدرجات المتحركة رواد القطارات من سطح الأرض وتغوص بهم إلى الأعماق تحت سطح الأرض ، حيث يستولون القطارات .

استجابات جديدة : وهكذا نجد هذا التغير الواضح من الحياة الساذجة أو المتخلفة ، إلى الحياة التكنولوجية المتغيرة ، قد جعل للإنسان استجابات جديدة مغايرة ، تنفق مع طبيعة عصر الآلة وما يرتبط به . ولذلك فإن الزمن الذى كان يستغرقه الإنسان فى الانتقال من مكان إلى آخر ، لم يعد يستنفذه باستخدامه للوسائل الحديثة . وقد أدى هذا بطبيعة الحال إلى اقتصاد كبير فى الوقت الذى كان يصرفه باستخدامه للوسائل القديمة ، وخلق عنده وقتاً جديداً غير مستغل ، ترتب عليه حاجات تحتاج إلى إشباع ، بأساليب لم يعد ينفع فيها ما كان يتبعه الإنسان قبل التطورات التكنولوجية .

الانسان والآلة : وظهرت مع التغير التكنولوجى مشكلة أخرى ، هى صلة الإنسان بالآلة . فقد خلقت الآلة جواً مختلفاً كل الاختلاف عن الجوى الذى كان سائداً وقت انتشار الحرف اليدوية .

إن العامل فى المصنع اليوم يقف أمام الآلة ليقوم بحركات آلية متتابعة .

يضغط أزرارا ، أو يحرك مفاتيح ، أو يضع أغطية فوق زجاجات ، وكلها عمليات آلية سرعان ما يفقد الإنسان قدرته على التفكير فيها ، وتتحول طاقته إلى عمل روتيني آلي ، يستمر فيه أكثر من ست ساعات يومياً .

تشكيل الحياة اليومية : وإذا عدنا إلى حياة الإنسان في المنزل ، فقد غيرت أجهزة التسخين والتبريد الكهربائية ، والبوتاجاز ، والغسالات ، من طابع الحياة في المنزل ، كما غيرت الطريقة التي يتناول بها الإنسان طعامه . وفي البلاد التي تطورت تكنولوجياً ، نجد أن الحياة تكاد تنظم بآلات في شتى مرافقها . فالحصول على السجائر يتم بوضع قطعة معدنية من التتود في ثقب بالصندوق ، ثم بالضغط على الزر الموضوع أمام نوع السجائر ، يمكن الحصول على العلبة المطلوبة ، كما يمكن بالمثل الحصول على المشروبات ساخنة أو باردة ، وعلى الحلوى بأنواعها . وفي المطاعم « الأوتوماتيك » يتم اختيار أصناف الطعام بالضغط على الأزرار ، ويتضح من ذلك أن الإنسان اخترع الآلة وسخرها لخدمته ، فوفر بذلك طاقات إنسانية كبيرة ، وخلق مع ذلك مشكلات جديدة لحياته .

وأما من حيث استقبال المعلومات المرئية والمسموعة ، فقد أصبح الإنسان خاضعاً لتيار كبير من المعلومات التي يركز فيها على تكييف حاستي السمع والبصر ، فحين يعبر الطريق تصطدم عيناه بالعديد من الملصقات الإعلامية ، التي تضطره إلى قراءة ما هو مكتوب فيها ، وتفسير ما هو مرسوم . وفي البلاد المتقدمة تكنولوجياً تزداد حدة الإعلانات ، باستخدام الكهرباء ، والنيون ، بحيث يظهر الإعلان في صورة ديناميكية

متحركة ، مليئة بالألوان . وبالرؤى التى تصدم حواس الانسان القادم للمدينة لأول وهلة ، وتعرض سببها ليتأملها فى ثوان . وقد أصبحت البيئة الحديثة بالنسبة للإنسان الذى يعيش فى القرن العشرين مليئة بالاختراعات ، والتشكيلات التى تأثرت بالتقدم العالمى .

تأثر الوجدان : وكل هذا يقودنا إلى سؤالين رئيسيين ، أولهما : البحث عن الأثر النفسى الذى تركه هذه الحشود من المخترعات التكنولوجية على تكوين وجدان الإنسان وحساسيته .

والسؤال الثانى : كيف يمكن للتربية الفنية أن تلعب دوراً إيجابياً فى التكيف لهذا التيار الشديد من التأثير . وفى نفس الوقت كيف تستطيع أن تعوض الإنسان عما فقدته نتيجة لازدياد الاستجابات الميكانيكية بالنسبة للمؤثرات الخارجية .

الفن الحديث : لقد ذهب الفن الحديث لمذاهب شتى فى مسيرته لمواجهة التغير السائدة فى هذا المجتمع التكنولوجى ، حتى إننا لم نعد نرى أهمية للموضوع التقليدى ، أو الخضوع لمدرسة من النوع المألوف الذى تعودنا عليه فى القرن التاسع عشر . ولذلك أصبح من اليسير أن نشاهد فى المتاحف عديداً من المبتكرات التعبيرية الحديثة ، التى خاض فيها الفنانون بأسلوب لم يكن يخطر على بال الفنان قبل القرن العشرين . فاستخدموا ضوء الكهرباء فى إحداث صور ملونة دائمة الحركة ، كما استخدموا خامات عديدة للتعبير لم تكن معروفة من قبل . يدخل المتفرج إلى المعارض أو المتاحف الفنية الحديثة فيشاهد على سبيل المثال نموذجاً لصاح السيارة وقد ضغط كما لو كان فى حادثة ، وتحول إلى نحت

تعبيري ذى معنى مختلف كل الاختلاف عن النحت التقليدى المصنوع من الطين أو الجص أو المصبوب فى قوالب . إن الصورة قد تخلصت من بروازها ، وأصبحت مجموعة من الأشكال الهندسية ذات الخطوط الرأسية والأفقية المتقاطعة ، التى لاتتفق مع ما كان سائداً فى القرن التاسع عشر ، فكل شئ وقع تحت يد الفنان من خامة أو نفاية ، مصنوعة أو طبيعية ، خضعت لتشكياه الابتكارى ، وصاغ من خلالها أفكاره ، وانفعالاته ، لا يعرف الملك حدوداً ، حتى إن طبيعة الفن التشكيلى فى القرن العشرين أصبحت فى مجموعها تختلف عن طبيعة الفن فيما قبل هذا القرن ، ذلك لأن الفنان الذى يعيش فى هذا القرن يتمثل كل التطورات التكنولوجية التى أثرت فى تطوير الحياة ، وإعطائها الطابع الجمالى .

المتعة الجمالية : والمتعة الجمالية التى تسير القرن العشرين بتكنولوجياه ، وتقدمه ، وتغيره المستمر ، أصبحت تغاير كل المغايرة المتعة التى نلاحظها فى البيئات التى لم تأخذ بعد بأسباب هذا التطور ، أو التى مازالت تعيش فى حالة بدائية أو شعبية ساذجة . ولذلك قد نجد تناقضاً فى الاستجابة حينما يرى الشخص الذى يعيش فى هذه البيئات المتخلفة أعمالاً تنتمى إلى بعض البلاد التى نمت تكنولوجياً نمواً ملحوظاً . فالشخص الذى يعيش فى بيئة ساذجة : تعود أن يأخذ وقتاً طويلاً فى تكوين متعته ، والعيش من خلالها ، حيث إن المغنى الذى كان يطرب الجالسين ، كان يكفيه مقطع أو مقطعين ينشد هما طوال الليل منوعاً فى نبراته ، وفى حدة صوته . ويطرب الجالسون نتيجة الاستماع . وكان ذلك هو نوع

المتعة التي يعشقها الشخص الذي يعيش في بيئة محدودة غير متطورة تكنولوجياً ، كما أن وسائل المتعة التشكيلية كانت تسير في نفس الاتجاهات خاضعة لإمكانيات البيئة المحدودة : كاستخدام الحصر والكليم ، والزخارف الشعبية ، والأزهار المنقوشة على الفساتين والمفارش والستائر ، حتى الصور التي يهتمها الشخص هي تلك التي تتجه اتجاهات شعبية مثل : أبو زيد الهلالي ، أو عنزة ، أو أبو الفوارس ، التي تمثل بطولة مصورة بصيغة تغذى هذه السذاجة في المتعة .

تكيف الفن : لكن الإنسان في القرن العشرين الذي خاض الابتكارات التكنولوجية ، وأصبح يعيش في جو مشحون بتلك الابتكارات ، لا يمكن أن يجد من الوقت ، ولا من المفاهيم ، ما يجعله يستجيب بالأسلوب أو الطريقة التي خاضها الرجل الشعبي في البيئات الساذجة ، ولذلك أصبح الفن الذي يتطلبه ، يحتاج إلى نظرة خاطفة ، ليأخذ منه متعة سريعة . ولا عجب إذا رأينا أن الأثاث الذي يوضع في المنازل ، أصبحت تشكله المصانع بأسلوب هندسي مبسط ، وهو نفس التبسيط الذي نجده في السجادة ، ونشاهده في الصورة ، حتى إن الصورة الفنية من الممكن أن تستعمل لغطاء الكرسي أو الكنبه ، أي نفس التصميم الزخرفي البسيط بالألوان الناصعة ، أصبح هو التعبير المبتكر داخل إطار الصورة . وعلى هذا الأساس فإن حياة الإنسان الذي يعيش في عصر تكنولوجيا تتلاءم إلى حد كبير مع نوع الفن الذي يحتاجه ، وهو بالتالي يترك جانباً تلك الصور والتماثيل ذات الأشكال والمعاني التي كان يعشقها رواد القصور في العصور الماضية ، الذين كان لديهم

من الوقت ، ومن سبل الرخاء ، ما يمكنهم من أن يصفوا على مجالات
بيئتهم التي يعيشون فيها ، الزخارف والتفاصيل . والبهجة التي تنفق مع
الفراغ الزائد ، والوقت غير المستثمر . الذي عرفته تلك الحياة .

وضع التربية الفنية : والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا ، هو
وضع التربية الفنية في الإطار التعليمي بالنسبة لهذا العصر الذي جاء
بكل هذه التغيرات والتطورات التي شكلت حياة الإنسان الحديث ،
وأعطتها هذا المظهر . إن هذا السؤال كان محوراً لمؤتمرين دوليين ، أحدهما
عقد في عام ١٩٦٩ في مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية ،
والثاني عقد عام ١٩٧٠ في مدينة كوفنتري بإنجلترا ، بمناسبة العام الدولي
للتربية الذي تحتفل به اليونسكو . وفي كلا المؤتمرين أحسن الأعضاء
بأن هناك حاجة ملحة إلى تطور في الفكر التربوي في مجال التربية الفنية ،
ليساير هذا الاتجاه المتطور الذي أوجدته هذه الحياة الحديثة . فأصبح
من الأمور التي يكاد يتفق عليها . ما يمكن أن نلخصه في الاتجاهات
الآتية التي تمثل بعض التكيف الذي يجب أن يحدث للتربية الفنية
للتمشي مع هذا التيار المتطور في روحه ، ولتعويض الإنسان عما فقدته
كنتيجة لاحتمية التطور الذي من طبيعته أن يؤكد جوانب على حساب
أضعاف أو حذف جوانب أخرى كانت سائدة ، ونجمل هذه الاتجاهات
فيما يلي :

أولاً - الخامات : لا يمكن في الوقت الحاضر أن ندعى بأن هناك
خامات أساسية أو غير أساسية ، يمكن أن نقول إنها ذات قيمة رئيسية
أو لا قيمة لها ، بالنسبة للتعبير الفني في مراحل التعليم العام ، بل

الأفضل أن نقول إن أية خامة طبيعية أو مصنعة ، يمكن أن تخضع وفقاً للأسلوب التجريبي للعمليات التعليمية التي تدار في المدارس ، وهذا الخضوع لايعنى أن هناك أسلوباً محدداً لعملية التشكيل ، فهذا التشكيل سيستمد طابعه من وحى الخامة ذاتها ، وطبيعة شخصية المتعلم الذى سيفرغ انفعالاته في تلك الخامة بالطريقة التي تتفق مع أحاسيسه ، وفكره ، في أثناء التعبير .

ثانياً - الموضوع : ولم يعد هناك موضوع مثالى يمكن الادعاء بأنه الأفضل ، إذ أن الموضوع بالنسبة لعصرنا المتغير الذى يمثل قلق الإنسان وعدم استقراره ، أصبح هو في ذاته شيئاً غير مستقر . ولذلك حينما يكون الموضوع في سياق هلوسة شخصية ، أو في صورة مشكلة اجتماعية ، فالعبرة في أية حالة في مقدرة الشخص المعبر على تحويل هذا الموضوع إلى مادة تعبيرية ، تنقل إلى الغير الخبرة التي عاشها وأوصلها إلى مستوى مقبول من التعبير .

ثالثاً - الأسلوب : وقد كان أسلوب تشكيل الصورة أو التمثال أو العمل الفني أياً كان نوعه هو مضاهاة الطبيعة ، واستخراج صورة مطابقة لما تبدو عليه الأشياء في الحياة ، ولكن في الوقت الحاضر أصبح ذلك الأسلوب لايتغير بهذا المظهر ، وإنما يأخذ شكله من طبيعته التجريبية ، وقد تتداخل الأشكال أحيانا ، وقد يغطي البعض وهي في وقت تبدو مجسمة ، وآخر تبدو مسطحة ، هندسية في مظهرها أو غير هندسية ، كثيرة التفاصيل أو تهتم بالكليات ، عنيفة في خطوطها أو مبسطة ، وهذا يدل على أن الأسلوب أصبح بلاشكل ثابت ، فهو في الوقت

الحاضر يحتمل أى مظهر شأنه فى ذلك شأن الاختراع الذى باتى بقيم مقابلة لما سبق أن تعودناه من اختراعات سابقة .

رابعاً - الصناعة : أما الصناعة وهى وسيلة الإخراج وتكنيكيته ، فلم تعد شيئاً محفوظاً ، بل هى شىء تجريبي يستمد مظهره وقوته من طبيعة التعبير ذاته ، فالفنان المصور الذى ينغم فى تفاصيل خطوطه ، ويدقق : لا يمثل خبرة أكبر من ذلك الفنان الآخر الذى يقوم بالتعبير على أساس بطش مباشرة يستخدم فيها أنواعاً متعددة من السكاكين ، أو يستخدم أنابيب الألوان بطريقة مباشرة ليسكب ما بها على اللوحة . فأصبحت الصناعة غير ثابتة بل وتعتبر مسألة نسبية ، الحكم عليها لا يتم باعتبارها نهاية مطلقة فى حد ذاتها . بل إن الصناعة بالنسبة للنهج الحديث تستمد قيمتها من قدرتها على التكيف مع طابع التعبير ، وطرز الفنان ذاته .

خامساً - الأدوات المستخدمة : كما أنه لم تعد هناك أدوات تقليدية محببة فى حد ذاتها ، فالتصوير بالمعنى التقليدى يعتمد على استخدام الفرشاة ، لكن التصوير الحديث قد لا يستخدم فيه الفرشاة مطلقاً ، والفنان فكر فى كل ما حوله وأخضعه كأدوات لتعبيره : فكيزان الدوكو استخدمت لهذا الغرض ، كما استخدمت السكاكين والأمشاط الحديدية . والتربية الفنية ليست تعبيراً فحسب . ولذلك فإن خلق النماذج المجسمة يحتاج إلى الآلات الحديثة من مثقاب ، ومنشار ، ومبرد ، ومكبس . وأدوات مختلفة تدار بالكهرباء لتأدية وظائف أرقى من الاعتماد على جهد الانسان الضئيل ، واستخدام يديه . ولذلك آن الألوان لتزود ورش

التربية الفنية بالآلات والعدد الحديثة لتساير ركب التطور التكنولوجى .

سادسا - مجال الذوق الفنى والجمالى : ومن ناحية الذوق ، فن

البديى أن هناك واجباً ملحقاً أمام ممارسات التربية الفنية فى التعليم : وهو تقديم الأشكال الحديثة وليدة التطور التكنولوجى إلى التلميذ لتذوقها ، فعالم الصناعة يزخر اليوم بأشكال للسلع المصنوعة ذات طبيعة جديدة ، فهى فى مجموعها هندسية ، وتتسم بالبساطة ، وبالتصميم المرتبط بتأدية الوظيفة ، كما يدخل فيها إدراك للنسب والمسطحات فى توليف الحامات المختلفة الطبيعية والمطبوخة ، ومن الغريب أن هذه الأشكال برغم انتشارها فى الأسواق ، ودخولها كل منزل ، وفى كل مكتب ، أو ساحة عمل ، إلا أننا قل أن نجد مدرساً للتربية الفنية يعرض لأشكالها وتصميماتها ، ويعود التلاميذ المفاضلة بين بعضها والبعض الآخر . وهذه السلع لا تأخذ منه جهداً كبيراً لو أدرك أهمية الصلة بينها وبين الفن ، فلمبة المكتب ، والقلم الأبنوس ، والمكواة الكهربائية ومفتاح الكهرباء ، وأكرة الباب ، وشكل النجفة الحديثة ، وجهاز التلفون ، والراديو ، والتلفزيون ، والسيارة ، والطيارة ، إلى غير ذلك مما لا يمكن حصره ، شكلته يد الفنان المصمم الذى استطاع أن يربط بين الفكر الفنى والتطور التكنولوجى الحديث .

لقد آن الأوان لأن تأخذ التربية الفنية سبيلها إلى التطور لتواجه سبل التغير الحادث فى البيئة نتيجة للاتجاهات التكنولوجية ، وللاختراعات والابتكارات المتعددة التى تملأ الأسواق ، وتحيط بالإنسان فى كل مكان ، لقد أصبحنا نحتاج إلى تربية فنية داخل المدرسة لتساير التطور خارجها ،

قربية فنية تحكمها الوسائل العلمية ، والنماذج الحديثة التي تيسر فهم مضمون الحياة التكنولوجية وتذوق أشكالها ومنتجاتها .

إن عصرنا لم يعد يشايع تلك الاتجاهات الرومانتيكية المغالى فيها ، بل إنه عصر يبحث عن الحقيقة ويستغلها لصالح الإنسان أوضده . وإذا كان هذا العصر يؤكد في طياته الاستجابات الآلية للإنسان . ويخلق فراغاً قاتلاً بالنسبة لبعض طبقات من الشعب التي لا تستطيع أن تستثمر وقتها ، فلعل التربية الفنية تستطيع أن تعوض هذا النقص بملء الثغرة بتكوين ميول روحية نحو مزاوله الفن والاستمتاع به . وتطبيق آثاره في الحياة ، للارتقاء والمتعة بها على أسس حديثة تسير العصر .

الفصل السادس والعشرون

المؤتمر الدولي التاسع عشر في التربية الفنية ١٩٦٩

مقدمة : يتضمن هذا الفصل تقريراً عن المؤتمر الدولي التاسع عشر : الذي عقدته الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن (INSEA) في سنتر هيلتون بمدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية ، في الفترة من ٦ إلى ١٣ أغسطس سنة ١٩٦٩ . إن اهتمام الكاتب بهذا المؤتمر لا يرجع إلى المؤتمر نفسه . بل إلى الفكرة الأساسية التي نبعت منها الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن . حيث انعقدت الحلقة الدراسية الدولية في التربية الفنية في بريستول بإنجلترا عام ١٩٥١ . في فترة دراسية لمدة ثلاثة أسابيع . وفي نهاية هذه المدة قام الأعضاء باقتراح أن يكون للتربية الفنية جمعية دولية تناقش مشكلات التربية الفنية : وتصدر توصياتها على المستوى الدولي أسوة بالموسيقى والمسرح في هذا الوقت . وقد تحقق الاقتراح . واعتبر جميع المشاركين في هذه الحلقة أعضاء مؤسسين في الجمعية الجديدة التي ولدت تحت اسم « الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن : International Society for Education Through Art » واستخدمت (INSEA) مصطلحاً دولياً للإشارة لها . وعقدت الجمعية مؤتمرات مختلفة كان للكاتب حظ حضور اثنين منها ، أحدهما في لاهاي عام ١٩٥٧ . وكان محور الدراسة فيه « الفن في دور

المراهقة»^(١) ، ثم مؤتمر منبريال الدول . وقد كان يدور البحث فيه حول « الفن والسلام العالمى » . وأما هذا المؤتمر الذى عقد فى نيويورك ، فتدور فكرته حول « الفن من خلال التربية فى مجتمع تكنولوجى متغير » ، كما يبحث عن دور النواحي الإنسانية فى هذا المجتمع .

تنظيم المؤتمر : وكان نظام المؤتمر أن يجتمع الأعضاء فى اجتماعات عامة . تتلوا اجتماعات فرعية . حيث تبحث موضوعات تكنولوجية يدور فيها الحديث فى نفس الوقت . ويقتصر إعدادها على مجموعات صغيرة يقررها اختيار الأعضاء المشتركين .

حديث ممثل جمهورية مصر العربية فى المؤتمر : وقد أسهم الكاتب فى هذا المؤتمر بحديث عن الأساسيات فى إعداد مدرسى التربية الفنية (The Essentials in the Training of Art Teachers) ويتضمن الحديث خلاصة المبادئ أو القيم الأساسية فى إعداد مدرسى التربية الفنية . وقد نقل الكاتب للحاضرين تجربة خطة الدراسة فى إعداد معلم التربية الفنية فى (ج . م . ع) . حيث عاصرها فترة لانقل عن عشرين عاما . صادف فيها كثيراً من أوجه التغير والتحول . كما تضمن الحديث نبذة عن تكوين معلم المعلم ، وهى وظيفة تتطلب خصائص هامة فى شغلها . كى تؤهله للنجاح فى إعداد معلم التربية

(١) ارجع إلى التقرير المنشور عن هذا المؤتمر تحت اسم « تقرير عن المؤتمر الثانى للجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن » لاهائى من ١٩ أغسطس إلى ٢٣ منه عام ١٩٥٧ ، وعن المؤتمرات الأخرى . انظر الباب الخامس من كتاب الثقافة الفنية والتربية . دار المعارف بمصر ١٩٦٥ .

الفنية للمستقبل . وتضمن الحديث تصوير خطة الدراسة بالمعهد العالى للتربية الفنية التى تنتهى بالبكالوريوس فى الفنون والتربية . تبين المحاضر الأساس الذى تقوم عليه دراسة الفن والعلوم التربوية والإنسانية بالمعهد ، كيف يبدأ الدارس بنظام هرمى ، قاعدته دراسة سبعة فنون فى الأولى والثانية ، وينتهى بالتركيز على ثلاثة فى الثالثة والرابعة ، فى حين أن العلوم التربوية والإنسانية تبدأ بمقدمات فى الأولى والثانية ، وتنتهى بقاعدة هرم مقلوبة للتركيز على الإعداد المهنى التربوى .

وقد عرضت شرائح زجاجية بالفانوس السحرى ، تبين نماذج مختارة من أعمال فنون الأطفال المصريين . ونتائج من أعمال تلاميذ ويصا واصف فى السجاد ، وكذلك إنتاج طلبة بكالوريوس المعهد فى الامتحانات النهائية فى مادة التصميم . وكان الاستدلال من الشرائح الزجاجية حول إيضاح القيم الآتية :

١ - أن فن الأطفال فى مصر له جذوره فى البيئة ، وفى التقاليد المصرية العريقة . ولذلك فهو يحمل سمات محلية ، بجانب ما يحمله من قيم عامة يشترك فيها مع فنون الأطفال فى البلاد الأخرى .

٢ - أنه من الممكن أن تتبلور نزعات هذا الفن بعيداً عن التأثيرات الأكاديمية ، أو التأثيرات المفتعلة للفن الحديث ، لتكون فن معلم الفن الذى يجمع بين التلقائية والقوة المباشرة . مع المحافظة على الأساليب الفطرية عند الأطفال .

٣ - أن المعلمين الذين يعدون معلمى الفن ، يحتاجون إلى إعداد خاص فى كل جوانب الخبرة البشرية ، يختلفون فى مقوماتها عما هو

مطالوب بالنسبة للأستاذ الذى يعد الفنان .

٤ - أن الإعداد التربوى لمدرسى الفن ، يحتاج إلى مناخ خاص يتسم بالطابع التربوى المبكر . حيث يمكن أن يكتب المعلم الناشئ كل المقدمات الضرورية لتكوينه كعلم . كما يستطيع بدوره أن يكون ميالاً نحو مهنة التدريس . ويتطلب هذا الميل وقتاً غير قليل لاكتسابه .

٥ - أن إعداد معلم الفن يحتاج إلى ثقافة عريضة . وفهم إنسانى للبشر الذين يعلمهم . بجانب نموه فى عديد من جوانب الفن وقدرته على التعبير فيها .

وبرغم تقدير الحاضرين لما عرض وترجم ترجمة فورية إلى الألمانية والفرنسية . فقد استثيرت مناقشات حية على الصعيد الدولى ، يمكن تلخيص ما يتعلق بالأسئلة وإجابة الكاتب فيما يلى :

١ - اعتبار بلدكم له تاريخ طويل . ألا تشكل برامج التربية الفنية لاستفيد من هذا التراث العريق ؟

وقد أجيب عن ذلك بأن مناهج التربية الفنية فى التعليم العام ، وبخاصة فى المرحلة الثانوية . تتضمن جانب التذوق الفنى . حيث يتعرف التلميذ على نماذج من تراث بلاده . وفى المعهد العالى للتربية الفنية . يعسكر الطلاب بجوار الآثار القديمة . حيث يتناولونها بالبحث والتأمل والتقدير . فيكسبون منها قيماً كثيرة .

وجه خبير فرنسى السؤال الآتى :

٢ - لماذا تصر على عزل مدرس الفن فى إعدادهِ . عن إعداد الفنان؟ أنا أرى أنه يجب أن يكونا سوياً على الأقل فى البداية . حتى لا يشعر أحدهما

بالنقص بالنسبة للآخر ؟

وقد أجب عن ذلك بأن الفن المطلوب لمعلم الفن يختلف في سماته وطبيعته الانسانية ، وهدفه عن مجرد تعلم الفن للفن . فهناك فن للتربية ، وللتعليم ونشر الثقافة الفنية بين الجماهير ، وبخاصة بين التلاميذ من سن ٦ - ١٨ . وهذا يحتاج في الأداء والمعالجة إلى أساليب غير المتبعة في مدارس الفنون التقليدية . التي قد تهتم بنتائج الفن كغايات ، في حين أن العمليات التربوية والابتكارية هي محور التأكد في إعداد المعلم .

سأل آخر ، ويبدو أنه من أصل ألماني :

٣ - إن الخطة التي عرضتها في إعداد المعلم ، لم تشمل على حصص تخصص للون ، وأنا أرى أهمية ذلك - فما تعليقك ؟

وقد أجاب الكاتب بأن اللون موضوع هام . لكنه يعالج في دروس مختلفة نظرياً وعملياً . وليس من المرغوب فيه أن تفرد له حصص خاصة . وما نخشاه عادة هو تحويل اللون إلى قواعد ، كما هو ملاحظ في تدريس هذا الموضوع بفكرة دائرة الألوان ، وألوان الطيف ، وقواعد التوافقات والتباينات ، والتي تنتهي عادة بنتائج آلية ، والفن لا يمكن إنتاجه بقواعد مسبقة .

ثم احدثت المناقشة ، واشترك فيها عدد من الحاضرين من الأساتذة : النمساوي . والأمريكي ، والألماني ، والفرنسي ، وأسفرت المناقشة عما يلي :

إن اللون يعتمد على الإدراك الفردي ، وهو مسألة نسبية لأن اللون في الفراغ المحيط دائم التغير مع تغير الضوء الساقط ، ومع تغير وجهة

نظر الرائي واهتمامه ، ومع نوع المشكل المعبر عنه والمراد استخدام اللون فيه . وبذلك فإن اللون يمثل شيئاً معقداً ليس من الميسور تحويله إلى قواعد جافة ، بقصد تحفيظه للتلاميذ لضمان سلامة الإنتاج ، ويجب أن يكون المدخل له تجريبيّاً ابتكارياً .

ثم حدثت تعليقات كثيرة نوه فيها لأهمية الموضوع الذى تعرض إليه الكاتب ، ونادى مقرر الجلسة بالوصية بأن يفرد في المؤتمر القادم المزمع عقده بإنجلترا في كوفنترى - أغسطس عام ١٩٧٠ ، بجلسات متسعة لدراسة إعداد معلم التربية الفنية . وأحسن الكاتب بتقدير الحاضرين لمستوى النتائج المعروضة . من ناحية قيمتها الجمالية والابتكارية . ومما تحمله من دلالات على عمق الإدراك الفنى ، وقد طلب بعض الحاضرين نسخاً من الشرائح الزجاجية ، وأمكن إرسال نسخة من كتاب تجارب في التربية الفنية لمن طلبها ، حيث لم يكن ميسوراً إنتاج مثل هذه الشرائح .

أهم الجلسات : وبعض جلسات المؤتمر كان له وقع كبير في نفوس الحاضرين ، وبخاصة الجلسة العامة التى خصصت لموضوع « رواد الفضاء » والتى شرحت فيها الخطوات العلمية الثقافية التى مكنت أول إنسان من السير على سطح القمر . كان المحاضر ضابطاً في قاعدة كيب كينيدى ، عاصر كل التجارب وعرضها منذ البداية في خطوات علمية منظمة ، حتى الفترة التى سار فيها الإنسان على سطح القمر ، كما عرض فيلماً بالألوان يمثل المشى على القمر بالتفصيل وبكل دقة كما كان من دواعى الصدف أن جاء رواد الفضاء الثلاثة ، وراهم الكاتب في شوارع

مدينة نيويورك يسرون في موكب يحتفل بهم الناس ، مما يؤكد أن الجو كله كان مهيباً لهذا الموضوع .

لم يكن هذا الموضوع متصلاً اتصالاً وثيقاً بالمؤتمر ، ولكنه أعطى صورة عامة عن الاهتمامات السائدة في المجتمع الأمريكي الحديث المتطور . والموضوع يبين التعاون العلمى الذى أدى إلى تقدم كبير في النواحي التكنولوجية ، كان لها تأثيرها في تحقيق الهدف ، وهو السير على سطح القمر وتكشف تربته . وقد كانت هناك لمحات عن كيفية صعود الأرض بالنسبة لرواد القمر ، مثلما تشرق الشمس على أرضنا . وكان من ضمن الحقائق الملفتة للنظر أيضاً ، كيف أن وزن الإنسان على سطح القمر أخف من وزنه على سطح الأرض ، تقريباً بمعدل السدس . وهذه معلومات بسيطة حول الموضوع ، ولكنها تشعر بمدى نسبة العلاقات في صلة الإنسان بما حوله من بيئة .

التعليم بالموسيقى : وقد كانت هناك حلقات هامة جداً ، كان من بينها حلقة خصصت للبحث في صلة الموسيقى بالفن التشكيلى . وقد عرضت سيدتان من المشتركات في المؤتمر إحداها من فينا ، والأخرى من أمريكا الجنوبية ، عرضتا تأثير الموسيقى الكلاسيكية عامة ، وموسيقى موزار بوجه خاص ، على الأطفال ، ومدى استجابة الأطفال لهذه الموسيقى بتحويل أنغامها إلى مساحات لونية . وأشكال تجريدية كلها رقة وإيقاع

واتبع في طريقة العرض : أن يستمع التلاميذ أولاً إلى القطعة الموسيقية ، أى إلى المثير ثم يقومون بالتصوير فتظهر تدريجياً انعكاسات

هذا المثير في الموسم . . وكان من بين ما عرضته السيدة المساوية ، تحليل مقاطع إيقاعية في لحن معين ، لترينا النظام المرتبط بين الشكل والنغم المؤثر في جودة النتائج . . وجبك هذا الموضوع كان له تأثير بالنسبة للحاضرين جميعاً الذين استمعوا إليه بحماس وتشجيع .

موقفنا من الفن الحديث : ومن بين الحلقات ، حلقة لفتت النظر ، تحدث فيها أحد الأساتذة الألمان عن مدى تأثير الفن الحديث على تفكيرنا في التربية الفنية وطرق تعليم الفن . وقد حلل المحاضر جميع المدارس الفنية تقريباً ، وحاول أن يبين الأسس التي تقوم عليها كل منها ، وأوضح مدى الحيوية التي يقابلها مدرس التربية الفنية الحديث حينما يجد أمامه مدارس متنوعة ، ومداخل مختلفة ، ومنطقاً يختلف في حالته لكل مدرسة ، حتى أن الحقيقة التي كان كل شخص قد آمن بحتميتها أو لامناص من كونها هي الأساس . . لم تعد لها هذه القدسية في الوقت الحاضر . حاول المحاضر أن يوضح بدقة خبرة مدرس التربية الفنية الحديث وسط هذه النزعات المتعددة ، والتي تجعل من الحقيقة الفنية شيئاً غير مستقر بالنسبة لكثير من مدرسي الفن في المجتمع المعاصر .

كان عرض الموضوع من وثيقة مكتوبة . يحتاج لفترة تأملية لاستيعابه . وبعد انتهاء المحاضر ، دار بين الكاتب وبين بعض الأساتذة الحاضرين من الأمريكيين ، حوار عن مدى تأثيرهم بما سمعوه . فكان بعضهم يعيب على المتحدث خوضه في عرض مبادئ عامة ، واعتراضوا بأن هذا ليس مجال المؤتمر . واختلف الكاتب مع هذا الرأي : لأن المتحدث في رأيه ، لم يعرض المبادئ لذاتها ، ولكنه كان يحلل التحليل

العلمى الذى يقدم به المشكل الذى يعرضه للمؤتمرين ، وبدون هذا التحليل والتعمق ، كان من المحتمل أن تظهر الفكرة بصورة سطحية ليس لها سند ، أما بهذا التحليل الذى اعتمد على التفكير ، فقد جعلنا تفكر معه فى مدى المشكل الذى عرضه علينا .

وخلاصة المعضلة المعروضة ، أن مدرس التربية الفنية الحديث أمامه تيارات متعددة لا يمكن معها الجزم بأياها يحتمل أن يكون أفضل الطرق التى يتبعها ، وما قد يبدو أساسيا فى بعض الحالات ، لا يبدو كذلك فى حالات أخرى .

خليفة لوفلد : كانت هناك أحاديث أخرى ، أحدها للأستاذ الذى خلف لوفلد فى جامعة بنسلفانيا ، وهو سيكلوجى معروف ، شرح بعض الدراسات التى يقوم بها ، وكلها أبحاث سيكلوجية تشعرنا بمدى صلة النمو الفكرى بالنضج الفنى . وكل ما عرضه هذا الأستاذ مسح عام لا يوضح فكره فى مجالات البحث التى يخوضها ويتبعها منذ سنوات فى نشوء وتطور رسوم الأطفال وارتباطها بالذكاء وإدراك العلاقات .

بحث مؤسسة روكفلر : وكان أيضاً من بين الأبحاث ، مشروع تخطيطى يعينه روكفلر للبحث فى نوع الفنون ، منها خطة التى تصلح لصغار الأطفال وتجلب لهم السعادة . واشترك فى هذا البحث « باركن » من جامعة أوهايو ، و « هاوسمان » من جامعة نيويورك . وغيرهما من المتخصصين المتفرغين للموضوع الذين انتدبهم روكفلر من مدينة نيويورك ، ومن ولايات أخرى مشتركة فى المعنى ، والطريف أنه قد سمعنا أن هذا البحث قد جمع كل ما كتب من مفاهيم عن الفن المتصل بالمرحلة الأولى . وفكرة

البحث تعاونية ، كان يستمع لها أقطاب من جامعات مختلفة ، ويكرسون لها الوقت ، ويرصدون لها المال . ويحاولون الوصول إلى الحقيقة . وبالطبع عرض لنا كيف ينظمون اللقاءات ، ويجمعون المراجع حول الموضوع . وقد دعى الكاتب على حفل الغداء في الدور الخامس والستين من مبنى « أمير ستيت » . وحضر ممثلون للمشروع . وممثلون من الدول المختلفة ، كان من بينهم الياباني رئيس المؤتمر ، وممثلة التربية الفنية باليونيسكو ، وممثلون من : كندا ، وإنجلترا ، وإيطاليا ، وفرنسا ، وألمانيا . والفرصة من النوع النادر ، فمن الدور الخامس والستين يمكن النظر من أعلى على مدينة نيويورك . وترى مناظر ناطحات السحاب من هذا المكان المرتفع . وبالطبع جرت مناقشات جانبية ، وكان بين الكاتب وبين أحد أعضاء لجنة البحث ، مناقشة : فسأله . أين كانوا يجربون البحث ؟ فأجاب ، « هناك فكرة للتجربة في مدرسة طليعية (pilot) » . وواجهت التجربة صعوبات ، بعضها يتعلق بصياغة الحقائق ، والتخطيط الذي يتفق مع التنفيذ الملائم ، واختيار المدرس الذي يستطيع التنفيذ . لم تكن بعض الأمثلة المختارة من النتائج بالنسبة للكاتب على مستوى مرموق ، إنها نتائج عادية ، بل يمكن القول إنها أقل من العادية . وقد سأل الكاتب أحد أعضاء لجنة المشروع : « ما هي المعايير التي بها تحكمون على أن التجربة تسير بخطى ناجحة » ؟ واستطرد الكاتب « يمكن أن يكون هناك تخطيط جديد ، ولكن إذا أعطى لمعلم غير مدرك . تكون النتائج أقل من مستوى قيمتها الفنية مما نتوقع » . وقد أوضح أحد أعضاء المشروع ، أن اهتمامه بالنتيجة لأشياء عارض ، وأن تركيزه

على العمليات التعليمية ذاتها : كالنضج الفكرى ، والنمو الجمالى ، والقدرة على تمييز الجميل من القبيح ، يأتى فى المحل الأول . ثم خاطبه الكاتب معلقا : « حتى فى هذا النوع من التمييز الجمالى ، ألا ترى أنك مضطر بالضرورة أن تخوض قضية جدلية حول المعايير ، فقد تكون هذه الصورة بالنسبة لك حسنة ، وفى الوقت نفسه غير حسنة بالنسبة لغيرك » . وهذا الاختلاف لا يوجد معياراً ثابتاً . فقد أوضح العضو أن هذه المسألة ليست فى حاجة إلى معايير ، ويكفى أن يصدر الفرد حكماً عن اقتناع ، كما ذكر فى عرض الموضوع أنهم ليسوا فى حاجة إلى معيار عام من هذا النوع .

وبعد حديث مع هذا الزميل ، حدثت مناقشة عامة . . كيف يمكن لأى تفكير طليعى رائد أن ينتقل من الولايات المتحدة إلى دول أخرى ، وعرضت بعض الصعوبات فى انتقال الأفكار ، لأنه ليست هناك مجلة مخصصة تنقل الأفكار بصفة دورية عالمية ، والبعض قدم اقتراحات مختلفة ، وظهرت الصعوبات فى تنفيذ مثل هذا التفكير واتساع رقعته على نطاق دولى .

معارض كتب الفن والتربية الفنية وخاماتها : كان المؤتمر يستأجر فندق الهيلتون ، واستغل أروقته لأنشطة مختلفة فى وقت واحد . عقد الناشرون معارض لكتب الفن والتربية الفنية . وأقام أصحاب الشركات التجارية معارض لعينات من الألوان والخامات ، وخصصت حجرة لعرض الشرائح الزجاجية (slides) للدول المختلفة ، وكانت الوفود تنتقل لرؤيتها . وخصصت أخرى لعرض السينما ، والحقيقة أننا فى مصر نفتقر

إلى مكتبة في أفلام السينما المتصلة بالتربية الفنية، فقد رأينا أن كل دولة تفاخر بأن لها أفلاماً تسجيلية لمختلف مشكلات التربية الفنية : كيف يتم تعليم الفن ، وكيف ينشط الأطفال ، وهذه صور تنقل لنا في سهولة صورة الحياة الطبيعية في البلاد العارضة .

رحلات المؤتمر : وكان من ضمن برنامج المؤتمر ، القيام برحلات ثقافية ، وترفيهية مثل زيارة الفنانين ، والمتاحف . والمدن الرئيسية . وقد كان للكاتب حظ الاشتراك في بعض تلك الرحلات ، وأهمها ركوب باخرة عبر الهدسون ، واستمرت الرحلة بالنهر حوالى ثلاث ساعات حتى حل الليل وظهرت أضواء المدينة تخرج من اللافئات ، ومن نوافذ العمارات ، واستمرت الباخرة في عبورها حتى تمثال الحرية . كان لهذه الرحلة أثر كبير في خلق جو أسرى في المؤتمر يستر تعرف الوفود بعضها ببعض وتكوين صداقات جديدة . كما وجهت دعوات العشاء في بيوت الأعضاء في نيويورك ، للأعضاء من الأجانب في عطلة نهاية الأسبوع .

تعدد الاتجاهات : وقد ظهرت اتجاهات تظهر أهمية تأثير الفن الحديث على البلاد المختلفة ، واتضح ذلك في الأساليب التجديدية للنتائج المعروضة . وفي الحمامات المستخدمة . وفي طبيعة موضوعات التعبير ، حتى إنه لم يلاحظ أى اتجاه محافظ أخذ طريقه في الظهور . ولم تخل الأمثلة التي عرضتها بعض الدول . من نزعات ابتكارية خاصة تستند إلى سمات بيئية ، وإلى ما هو متوافر من خامات في تلك البلاد . تختلف عن الحمامات التقليدية : مثلاً استخدمت بلاد معينة الورق في

عمل الأزياء . وعرضت خطة ارتدى فيها بعض المؤتمرين نماذج من الأزياء من صنع تلميذات المدرسة الثانوية . كما عرضت نماذج لنتائج فنية تعبيرية بصرية ، وأخرى مجردة . وظهر اهتمام ممثلي الدول بما يجري في الدول الأخرى . وكان مجال تذوق الإنتاج الفني المعروض مصاحباً للمحاضرات ، مثاراً للتأمل .

أعضاء المؤتمر : ولقد كان عدد رواد المؤتمر قرابة الألف ، والطريف أن شعوباً كثيرة كانت ممثلة . وكان كاتب التقرير الممثل الوحيد لجمهورية مصر العربية في المؤتمر . واشترك في المؤتمر أيضاً ممثل عن لبنان ، وواحد عن إسرائيل . إلا أنه لم يظهر أثناء جلسات المؤتمر . وظهر وفد نيجيريا بالزى الوطنى . واشترك ممثل عن جنوب إفريقيا . وكان الألمان أكثر اهتماماً فحضر منهم ثمانون . وكان هناك أيضاً عدد كبير من الفرنسيين ، والكنديين . وعدد أكبر من الولايات المتحدة الأمريكية ، أما دول الكتلة الشرقية . فتمثيلهم كان أقل^(١) . ومجموع الدول المشتركة تسع ثلاثون دولة .

شخصيات معروفة : وقد كان المؤتمر حافلاً ببعض الأساتذة المعروفين . منهم على سبيل المثال : الدكتور سيرلز . من جامعة بافلو .

(١) وكانت الدول المشتركة في المؤتمر كالاتى : الولايات المتحدة الأمريكية ، كندا ، المكسيك ، إنجلترا ، فرنسا ، ألمانيا الغربية ، إيطاليا ، سويسرا ، السويد ، النمسا ، بولندا ، جمهورية مصر العربية ، الجيريا ، اليابان ، الفلبين ، أستراليا ، يوغوسلافيا ، سكوتلانده ، فنلانده ، الهند ، نيجيريا ، نيوزيلانده ، تايلانده ، أرجنتين ، هولنده ، تشيكوسلوفاكيا ، ويلز ، ترينداد ، جمهورية جنوب أفريقيا ، لبنان ، إسرائيل ، بلجيكا ، الصين ، الدنمارك ، جواتيمالا ، كوريا ، بيرو ، أمريكا الجنوبية ، أسبانيا .

وقد سبق التنويه عن بعض آرائه عام ١٩٦٣ ، والدكتور ادوين زيجفيلد ، من جامعة كولومبيا ، والدكتورة دورثي هايمان . ممثلة التربية الفنية باليونسكو والدكتور مانيول باركن . بجامعة ولاية أوهايو . ودكتور جيروم هوسمان . بجامعة نيويورك . والأساتذة سام بلاك . من كندا . وكيشي موري ، وسابورو كورانا . من اليابان . والآنسة يانور هيپول ، من إنجلترا ، وكذلك السيدة ليليان أنسلم . من السويد . كانت أيضاً في بريستول عام ١٩٥١ . وقد قابل الكاتب كثيراً من الأعضاء الذين سبق أن استمعوا إليه في منتريال . ويبدو أن هذا المؤتمر قد ترك أثراً طيباً في الكنديين .

حفل السفارة الألمانية : وقد كان هناك حفل آخر في السفارة الألمانية . يسر اختلاطاً أكثر بسائر الأعضاء . وحدث التعارف وتبادل العناوين . ونوقشت في حلقات عابرة جانبية . عدة من المشكلات التي ييسرها مثل هذا اللقاء عادة .

حصيلة المؤتمر : وحينما نبحث عن حصيلة هذا المؤتمر . نجد أن هناك معلومات كثيرة متفرقة . أي لاتتجمع حول محور معين . ومن ضمن العيوب في تخطيط المؤتمر ، أنهم وضعوا محوراً في البداية ، تحدث فيه أكثر من عالم . ولم نخرج من هذه الأحاديث بالتوصيات اللازمة ، إذ أنه ليس النظام في المؤتمرات الدولية أن تترك الأحاديث دون بلورة . وقد كانت هناك اعتراضات حول أن ما يقال لابد أن يطبع ويوزع مقدماً على أعضاء المؤتمر قبل حضورهم ، وطبعاً هذه المسألة التنظيمية لابد أن تكون على دراية بها حتى تسهل المناقشات . وقد كان تفكير الكاتب أن

تركز المناقشات حول دور الفن والمواد الإنسانية في العصر التكنولوجي الذي نعيشه ، كان من الممكن أن يؤدي ذلك إلى حصيلة ، هي خلاصة رأى المفكرين الذين جاءوا من دول مختلفة ليتدارسوا بعضهم مع بعض مسائل محددة .

ومن بين ما يعاب على المؤتمر ، تفتيته إلى حلقات مختلفة ، وإعطاء الفرصة للأحاديث دون أن تكون هناك فرص كافية للمناقشة. وربما كانت الحلقة التي ألقى فيها الكاتب بحثه ، هي الوحيدة التي أثبتت فيها كثرة من المناقشات الطريفة حول ما عرض من موضوعات وقضايا . وقد أتيح للكاتب تكوين بعض الصداقات نتيجة حديثه هذا ، خاصة بعد أن رأى الحاضرون أمثلة بالفانوس السحري المعروضة .

والحقيقة — كما سبق أن حدثت بها الدكتورة آركي مثلة اليونسكو ، هي أن وجود جمعية دولية (INSEA) عامل مهم من الضروري أن تكون لها قيمة كالجمعيات الدولية الأخرى . وأن يكون لها صوت فعال ، من شأنه أن يرفع قيمة التربية الفنية إقليمياً ، ودولياً ، وكانت هي الأخرى تركزى هذا الرأى . وقد أوضحت لها أيضاً مدى احتياجنا في مصر والشرق الأوسط ، وأيضاً في إفريقيا ، إلى أن نقدم حلقة دراسية حول مكانة التعرف على الحرف اليدوية في التعليم . وقد رحبت بالفكرة ، ومن الواجب بعث هذه الفكرة إلى الوجود ، ليتوفر لنا نشاط دولي حول هذا الموضوع ، لأننا مازلنا نهتم بالنواحي اليدوية ، وبالتراث ، أكثر من الشعوب التي أثر التقدم التكنولوجي على حياتها تأثيراً كبيراً . وفيما يلي يمكن تلخيص أهم الاتجاهات والتوصيات التي يمكن تصورها كخلاصة موجزة للمؤتمر .

خلاصة الرأي في المؤتمر

أولاً : إننا نعيش في عصر تكنولوجيا يتقدم فيه الإنسان سريعاً حتى استطاع أن يسير على سطح القمر .

ثانياً : لا يوجد نمو متعادل بين الجوانب الإنسانية عامة – ومن بينها النمو الوجداني والانفعالي للإنسان ، وبين النمو التكنولوجي .

ثالثاً : هناك صيحة واضحة بضرورة الاهتمام بالنمو الوجداني من خلال الفنون ، ليكتسب الإنسان إنسانية معادلة لنموه التكنولوجي . فيستطيع بذلك ألا يكون فريسة لتكنولوجيا تستعبد حياته . وتحطم حضارته .

رابعاً : إضعاف الجانب الوجداني على حساب الاهتمام المادي بالجوانب التكنولوجية وحدها . قد يؤدي إلى إضعاف الحوافز الأخلاقية في الإنسان على أساس أن هناك ارتباطات بين الجانبين : الوجداني . والأخلاقي .

خامساً : إن الفنون الحديثة تشتمل على مظاهر تساير التطور التكنولوجي . ويمكن بدراسة مضامينها . وأساليبها ، ونزعاتها المتطورة ، أن تعطى معيناً للمدرسين برغم الحيرة التي تثيرها من عدم استقرارها ، هذا المعين يحفز على زيادة القوى الابتكارية وتدعيمها .

سادساً : تعتبر الموسيقى من مصادر إدراك القيم التجريدية في الفن التشكيلي . ويستطيع التلاميذ تسجيل استجابات فنية تجريدية رفيعة ، إذا ما عودوا الاستماع إلى الموسيقى العالمية وترجمتها بلغة الأشكال والألوان ، وخاصة إذا ما زودوا بالإمكانات الملائمة من : خامات ، وأدوات .

أسس التربية

سابعا : إن التربية الفنية المعاصرة أصبحت مجالا من النشاط ، يستمد خيوطه من عديد من الدراسات مثل : علم النفس ، والتحليل النفسى ، وأصول التربية وفلسفتها ، وعلم الأجناس ، والمجتمع ، والسياسة ، والأخلاق . وتاريخ الفن وممارسته ، والخصائص الذاتية لبعض العلوم الطبيعية . ومن الخير فى أية خطة لدراسة التربية الفنية وإعداد معلمها ، الاستفادة بسائر الخبرات المستمدة من هذه الجوانب ، حتى يمكن الوصول إلى تكوين مواطن له نظرة شاملة متكاملة .

ثامنا : أصبح من الميسور أمام معلم التربية الفنية الحديث ، عديد من الوسائل المعينة المصورة والموضحة ، والتي تساعد على التجريب وزيادة الابتكار ، ويمكن الاستعانة بها لدعم الحصيلة الابتكارية وزيادة فاعليتها ، منها : الأفلام الفنية . وأفلام الشرائع الملونة ، والكتب المصورة بالألوان . والعدسات . وابتكار خامات جديدة .

ثاسعا : ومازال البحث والتجريب العلمى ، والمسح الميدانى ، لممارسات التربية الفنية ونتائجها التربوية ، محتاجاً إلى زيادة الاهتمام على الصعيد الدولى . وخاصة فى الدول النامية وفى غيرها من الدول التى لا يظهر فيها تفريق بين إعداد الفنان التشكيلى ، وإعداد معلم التربية الفنية .

عاشرأ : يحتاج التجريب إلى مدرسة عامة رائدة طليعية ، تلحق بالعمل التجريبي ، وتزود بالإمكانات التى تيسر عملية التجريب ، وترصد نتائجها التى تؤثر على برامج التربية الفنية فى القطاعات المماثلة .

حادى عشر : لم يعد مفهوم التربية الفنية المعاصر ، يقتصر على

مجال التعليم العام وحده . بل تعدى هذا المجال إلى مجالات أخرى مثل : رعاية الشباب . وضعاف البصر . والمكفوفين . وغير الأسوياء ، والأحداث ، وتعليم الكبار . ورعاية الموهوبين . كما ظهر دور التربية الفنية كوسائل تشخيصية وتوجيهية للعلاج النفسي . وترفيهية لعلاج الناقهين ، ومن الخير لو وسّعت الدراسات ودعّمت لتغطّي هذه الحاجات الجديدة .

ثاني عشر : إن التطور التكنولوجي في العصر الحديث . يقتضي أن نتخيل معه صورة جديدة عن الإنسان الذي يعيش في القرن العشرين ، وعن التربية التي بناها ، كما تحتاج حقوق الإنسان إلى تفسيرات ومفاهيم تؤكد الجوانب الإنسانية . وتعطي للفنون مكانتها في التربية الإنسانية ، ولليونسكو دوره الطليعي في هذا المضمار .

ثالث عشر : يستطيع الفن والتربية الفنية الإسهام في السلام العالمي من خلال تربية الناشئين على عدم التعصب . وإلى غرس القيم الإنسانية الرفيعة عن طريق الفن . فالأطفال يستطيعون التعبير عن العالم الذي يعيشون فيه في صورة . ويستطيعون التعبير عن قيم الشرق والغرب بلا تعارض . وكلما اتسعت رقعة الثقافة من خلال التربية الفنية . زادت الإنسان تمسكاً بالقيم ، وأكسبته قدرة على التفاهم .

رابع عشر : لاشك أن من بين الحواجز التي توجد الفواصل بين الأمم . وجود لغات مختلفة ومفاهيم متنوعة . حتى بين الذين ينطقون لغة واحدة . ويتميز الفن التشكيلي بعموميته وعالميته ، فلا يعرف قيود الزمان ولا المكان ، ومن هنا يظهر دوره في إمكانية تقريب الفواصل بين الأفراد ، وبين الشعوب .

خامس عشر : من بين ما تستطيع التربية الفنية الإسهام به في هذا العالم التكنولوجى المتغير هى أن تقلل من الفواصل بين القيم الإنسانية للفنون ، وبين الإنسان نفسه . فعملية الاتصال من خلال الفن ، يمكن أن تحققها المتاحف ، ودور العرض ، والمدارس ، فتسهم فى ربط الإنسان بالقيم الرفيعة التى تركها الأجداد . كما تمكن الشعب من اكتساب النضج العقلى .

سادس عشر : إن التربية فى كل المستويات يجب أن تعطى الإنسان الفرصة لحرية الابتكار والتعبير ، والتذوق . يجب أن ينال الشخص غير المتخصص نصيبه من الإدراك الجمالى ، وإذا فشل فى ذلك . فإن مسئولية هذا الفشل تقع على عاتق مدرس التربية الفنية ، الذى يجب أن يكتيف نفسه ليوائم بين الجوانب الإنسانية لمادته . والتطور التكنولوجى الحادث فى العالم .

سابع عشر : إن التقدم التكنولوجى يساعد على ربط الفن بالحياة . فالفن من خلال لغة الشكل ، يسهم فى هذا التقدم . والكنوز الفنية تستطيع أن تلهم الناشئين ليجعلوا من العالم مكانا أفضل لحياتهم .

ثامن عشر : إذا كان الفن جزءاً من برنامج التعليم والتدريس . فمن الضروري تقرير المحتوى الذى يتعلمه التلاميذ . ليستطيعوا إدراك العلاقات المختلفة . يجب إدراك لغة الفن التشكيلى وفهم الصلة بين الشكل والمضمون ، هذه الصلة تنوعت فى العصر الحديث واختلفت ، فالمضمون مع الفن التجريدى أصبح عملية اتصال سيكلوجية لاتشير إلى مضمون موضوعى ، بينما فى المذاهب الأخرى تظل الإشارة إلى المضمون الموضوعى

واضحة . ومهما كان الاختلاف . فالتلميذ يجب أن يدرك الصلة بين الشكل والمعنى . ويكتسب من الوسائل التكنولوجية التي ابتدعها الفن الحديث بممارسته المختلفة . ما يمكنه من إكساب أشكاله المعنى الفني المقصود .

تاسع عشر : ما زال التساؤل قائماً فيما إذا كان تعليم الفن يؤدي عن طريق الملاحظة . أم من خلال العمليات الابتكارية ؟ هل هو استجابة لمثيرات خارجية . أم هو محاولة لإحداث تغيير إبداعي في تلك المثيرات ، سواء نبعت من الخارج أو الداخل ؟ إن تدريس الفن يجب أن يتمشى مع حركة التغير . يجب أن يكتسب خصائص جديدة واعية . توقف الإنسان ليدرك ما حوله من قيم إبداعية جديدة . ويسايرها في حياته .

عشرون : إن القدرة على التجريد هي لغة التعميم التي يكسبها الفن للأفراد . وهناك أشخاص لم يكتسبوا هذه القدرة . ينظرون إلى الأشياء ولا يرون شيئاً . يمكن أن تزاد حياة الناس ثراء من خلال ما يستطيعون رؤيته .

الفصل السابع والعشرون

حلقة سيراكيوز الدولية فى التربية الفنية ١٩٦٩

مقدمة : اشترك فى هذه الحلقة الدولية ستة من المتحدثين . ثلاثة من خارج الولايات المتحدة كان الكاتب أحدهم . والآخرا أحدهما سيدة إنجليزية . اليا نور هيبول . رئيسة الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن حاليا . والثانى يابانى . ساپير وكوراتا . كان رئيساً لهذه الجمعية حتى هذا التاريخ .

استغرقت الحلقة الدراسية يومين فقط من ١٤-١٦ أغسطس سنة ١٩٦٩ . أقيمت ثلاث محاضرات رئيسية كل يوم . تولى كل واحدة منها أحد السادة المشتركين . وأعقب كلا منها مناقشات .

محاضرة لارى بيكى : وكانت أول محاضرة للأستاذ لارى بيكى . الأستاذ المساعد بجامعة سيراكيوز . عنوانها : « مفاهيم الفراغ لأطفال ما قبل المدرسة » . وقد أظهر فيها بعض الاستعدادات الفنية عند الأطفال . وأوضح بعض الحقائق فى كيفية تقسيم الأطفال للفراغ .

حينما سأل الكاتب عن المقصود بالفراغ فى نظره . أجاب أنه الحيز الذى نستطيع أن نضع شيئاً فيه . هذا الحيز الذى يمكن تحويله إلى أشكال . أو تقسيمه . أو إحداث أى تغيير فيه . بمعنى آخر : الفراغ (vacum) . هو المحتوى الذى نصب فيه انفعالاتنا ووجداننا . أو أى تقسيم من نوع

معين . وبالطبع إن الفراغ بهذه الصورة ، لم يقصد به المسافة (distance) أو المنظور (perspective) أو الأشكال التي تترك حول الوحدات الرئيسية . فالفراغ في نظره ، هو مساحة الورقة أى الحيز الذى تقوم بالعمل عليه . هو بمعنى آخر ، كيان الصورة أو العمل الفنى ، أو التكوين . هو كل شئ . وأظهر المحاضر أيضاً مداخل مختلفة حول هذا الموضوع .

محاضرة أندروز : ثم جاء دور الدكتور ميكل أندروز . أستاذ التربية والفنون بجامعة سيراكيوز . ليلقى حديثه في الظهر^(١) . وكان عنوان محاضره : « خبرات أطفال ما قبل المدرسة » . وعرض الدكتور أندروز عرضاً مستفيضاً لفكرته عن النزاحى الابتكارية عند الأطفال قبل المدرسة . وأعطى أمثلة متعددة لأطفال أمريكيين . وقد سئل المحاضر أسئلة كثيرة عقب محاضره . أبانت إجاباته عن عقيدته في بعض المسائل التي نهتم بها . وإلى للكاتب رأى خاص فيها . سئل عن مدى أهمية تقويم (evaluation) نتائج الأطفال — هذا الموضوع يقوم بعضنا بدراسته وتدريسه في مصر . وكان الكاتب يرى أن المدرس إذا أغفل عملية التقويم . لا يستطيع أن يعرف إلى أى مدى حقق أهدافه . ولا يمكنه أن يتأكد من حدوث النمو للمتعلم . فعملية التقويم ضرورة لا بد منها لسلامة العملية التعليمية . وسلامة نتائجها .

(١) لأن التنظيم كان عبارة عن محاضرة الساعة العاشرة ، وأخرى الساعة الثانية ، وثالثة الساعة السابعة .

سؤال حول التقويم : ووجهت إحدى المشتركات في الحلقة هذا السؤال ، سألت الدكتور أندروز بعد الانتهاء من موضوعه : ما موقفك من عملية التقويم ؟ فكان رأيه مخالفاً لذلك كل الاختلاف ، إذ ذكر أن عملية التقويم ليس لها قيمة ، لأننا نأخذ كل فرد على أساس أن له شخصية وله كيانه . ومن العسير أن نجد ما يعمل خارجياً لقياس هذه الشخصية . فلماذا نقيسها . ولماذا نضع هذه المقاييس الخارجية ؟ فهو يعتقد أن عملية التقويم لا يجب أن تتم . طالما أن عملية النمو الذاتية حادثة ، ومتوافرة ، ومستمرة .

وقد حاول الكاتب مناقشته في أن وضعه لهذا الإطار بالنسبة للتقويم ، هو مظهر آخر لهذه العملية ، لأن المسألة تتعلق إلى حد ما بكيفية تفسيرنا لها . وإذا كانت هناك عمليات تقويم خارجية يضعها المعلم . أو تضعها الدولة ، أو تضعها المناهج . أو نظم الامتحانات ، فلعل الذي يناشده الدكتور أندروز ، هو أن تكون المعايير ذاتية بدلاً من تلك العوامل الخارجية . أى أنها لا يجب أن توضع لصالح المعلم . أو لما تسعى وراءه الدولة . بقدر ما يجب أن يضعها الفرد بالنسبة لنفسه . ليرى أطراف نموه الذاتى ويتابع تحقيقه .

معان حول التقويم : ومع ذلك . ناقشه الكاتب متسائلاً : إننا حينما نفعل النتائج ونهتم بالعمليات التعليمية وحدها . ليس معنى ذلك أن أية نتائج سنقبلها . فالواجب أن نميز بين النتيجة الحسنة والأقل حسناً ، أو الرديئة . وحينما نقر هذا التمييز نجده يمثل في ذاته عملية تقويم . ولا يجب أن ننظر إلى نتيجة واحدة من نتائج التلاميذ ونحكم من خلالها

على شخصيته ، أو على مقدار ما حققه من إجادة . وكان من رأى الكاتب أن سجلاً أو ملفاً مسلسلاً حافلاً بإنتاج التلميذ . يبين الخطوات التى مر بها - يعتبر أفضل دليل للاسترشاد به على مدى نضج المتعلم وتطوره . وفى هذه الحالة لا يكون التقويم عملية خارجية . ولكنها استعراض نقدى من خلال نمو التلميذ ذاته . بمعنى آخر . حين نقارن بين تلميذ وتلميذ . أو بين مدرسة وأخرى . أو بين فكرة فنية وغيرها ، إننا نتوقع أن يأتى لنا الطفل وله طابعه الخاص ومميزاته الذاتية . خلقها الله على هذا النحو . وكل ما نفعله أن نتيح له الفرصة . والبيئة المناسبة ، التى تمكنه من أن يمارس تعبيره بممارسة صادقة . يضع فيها كل انفعالاته وأفكاره . واستجابته الجسمية . بحيث أن هذه الاستجابات حينما تكون صادقة . يمكن أن يستشعر المتعلم فى ذاته أنه ينمو ويتطور .

تأثير التقويم بعامل التغير : وكان من رأى الدكتور أندروز أيضاً . أن وضع مواصفات للتقويم له خطورته . لأننا فى حالة تغير . وقد شاركت هذا رأى السيدة « دوروثى نوبل » الخبيرة فى التربية الفنية بمتحف الفن الحديث بنيويورك ، حينما حدثها الكاتب عن الموضوع فقالت معلقة : « مادمنّا نحن نعيش فى عصر متطور . فكيف يمكن أن نضع معياراً ثابتاً لقياس النضج الفنى . أو أى نضج جمالى ؟ » فقال لها الكاتب : « إن عدم وضع هذا المعيار له خطورته . مثل وضع المعيار ذاته . ففان جوخ » على سبيل المثال . له صورة بمتحف الفن الحديث بنيويورك ، هذه الصورة وصل فيها الفنان إلى اكتشاف الإيقاع فى النجوم ، وفى طريقة رسم الأرض والسماء . بحيث إن ضربات الفرشاة عبارة عن

خططات متلاحقة ، كالأمواج تسير في نهج طبيعي لتدور حول النجوم ، وهي مسألة تكشفها فإن جوخ في أواخر حياته . لم يكن في الحقيقة ينقل المنظر الطبيعي (landscape) من الخارج ، بقدر ما كان يحاول أن يكشف هذا الإيقاع النغمي في الأرض والسماء ، الذي ترجمه بتغيير ضربات الفرشاة .

فن الطبيعي حينما يبلور الفنان شخصيته ، يعطينا معياراً نقيس به قدرته . فالفنان بملاحظه ، وملامسه ، ومميزات شخصيته ، يمكننا من الحكم على نضجه ، أما إذا جاء آخر وقلد فإن جوخ ، أو لم يصل إلى بلورة لشخصيته : أو كان يقلد أية ناحية من نواحي التقاليد ، فهذا يعتبر اتجاهاً خاطئاً أو غير سليم ، وفي هذه الحالة نحن نطبق معياراً يمكننا من التفريق بين الاتجاه الابتكاري ، وغير الابتكاري .

لكل عصر معاييره : واستمر الحوار ليكشف عن الحقيقة . قالت السيدة دوروتي نوبل : « لقد مثلت بفان جوخ ، ولعله أقرب لنا من فنان مثل ميكيل أنجلو ، ففان جوخ كان يعيش في فترة قريبة من العصر الذي نعيشه ومن تطورات ، ولكن مع ذلك نحن الآن لاناخذ بفان جوخ ، أو لايسير الاتجاه الحديث وفقاً لاتجاهه . بمعنى آخر ، نحن في عصر متغير ومتحول ومتطور ومن الصعب أن نجد معياراً ثابتاً لقياس هذا التطور ، لأن ما نقيسه اليوم ونعتبره صالحاً ، قد يأتي الغد ونقيسه ونجده غير صالح . وحيث نجد أن المعيار السليم ليس في وضع مواصفات أو سياج ثابت ، بقدر ما يجب أن نستمد من فكرة التغيير ، التي هي تمثل طبيعة المجتمع . وطبيعة الحياة الحديثة » .

التغيرات أحد عوامل القياس : ولو أخذنا بهذا المبدأ . يكون التغير هو المعيار . ومهما اختلفنا في الرأي ، فإننا في النهاية نطبق معايير . فإذا كانت معايير السلف صالحة للسلف ، فلا بد أن تكون لنا معاييرنا الصالحة لحاضرنا . أى أن التغير ذاته بما يولده من قيم جديدة . وبعملياته الديناميكية . يجب أن يكون العامل الرئيسى الذى نقيس به عملية التحول والتغير فى الكيان الإنسانى ، كما تنعكس فى آثاره الفنية فى الوقت الحاضر . وهذا يبين مدى صراع الفكر فى موضوع « التقييم » . ولو درس هذا الموضوع فى مصر . فإنه سينطوى عن بعض الأساليب المحلية ، ولكن حينما تنتقل إلى بلد آخر له تجارب مختلفة . نجد أن عمليات التجريب توصل إلى معان مختلفة . ويجب أن نلم ببعض هذه المعانى . أو على الأقل نأخذها فى الاعتبار حتى يكون حكمنا على فنون أطفالنا أصدق من الناحية التربوية من التزمت والالتزام المحلى بشكله المحدود .

هل هناك مستويات للنمو الفنى ؟ : وفى تفاعل الكاتب مع أعضاء الحلقة فرادى وجماعات ، كان يبحث عن مقدمات لحلول بعض قضايا التربية الفنية الهامة فى نظره . وقد أيدت حينما كان يقوم بالتدريس فى كندا هذا الصيف . ومن ضمن هذه القضايا ما يمكن تسميته « بمستويات النضج الفنى » ألا يوجد مستوى . على الأقل . يجب أن يصل إليه كل تلميذ فى المرحلة الأولى حينما يدرس له الفن . أم أن أى مستوى جائز ؟ هل أية خامرة تعطى للتلميذ الصغير ويحاول أن يعث بها . وينتهى لأى تعبير ؟ هل الهدف الرئيسى منه أن يمر فى حالة من السرور والمرح . أم أن الغرض منه أن يمر بخبرات ومشكلات متحدية . هذه

الخبرات يتعلم منها أشياء كثيرة ربما تكون أهم من الفن ذاته ؟ هذه النقطة حاول فيها الكاتب كثيرا ، لأنه حينما زار فصل زميلة بالدراسات الصيفية بكندا . وهي مدرسة تعلم المعلمين ، وجدها ، إلى جانب تدريب مدرسات المرحلة الأولى . وغالبيتهم يدرسون المواد كلها وضمنها الفن ، كان معها بعض الأطفال ، وأمام الكاتب أعطت لطفلين منهم ورقة في حجم ٧٠ × ١٢٠ سم . والألوان الجواش والفرش . وبدأ كل طفل يرسم شكلين ضخمين في الورقة في بساطة . وحينما عرضت عليها بالفانوس السحري شرائع ملونة لبعض النتائج المصرية التي أحضرتها معي ، كانت هذه النتائج مثار دهشة . لأنه ظهر أن هناك فارقاً بين الاتجاه الذى تسعى إلى تحقيقه . والاتجاه الذى يظهر في الشرائح الملونة . وكانت تحضر المناقشة فنانة اسمها : « فرافريكال » وهي متخصصة في الحفر ، فقالت : « إن الفارق بين رسوم الأطفال المصريين والأطفال الكنديين . هو عامل الزمن . حيث إن المصريين يستمرون في إنتاج القطع الفنية زمنا طويلا . والزمن يجعلهم يتقنون التفاصيل ، ويضعون وحدات كثيرة ، ويدرسون الشكل والأرضية . بحيث تخرج الصورة في النهاية أكثر تكاملا . بينما في حالة المدرسة الكندية ، فهي توافق على أن أية فكرة يأتي بها المدرسون أو الأطفال الصغار ؛ يجب تقبلها » .

مستويات متحرفة : وقد عارضها الكاتب في رأيها هذا معارضة شديدة ، ليفهم منها الحقيقة التي وراء هذا الاتجاه ، وخاصة بعد مشاهدته لكثير من الرسوم المحرفة مثل : الميكى ماوس ، أو القط والأرنب في قصص الأطفال ، والتي ينقلها المدرسون على أنها قريبة من فهم

الأطفال . ولهذا لا تظهر النتائج عميقة من الناحية الفنية ، بقدر ما تظهر على أنها تصوير إيضاحي لقصص ، أو لمشاهدات . أو نواحٍ علمية ، مما يشغل الأطفال في المرحلة الأولى . هذا التمارق الجوهرى لابد أن نتأمله . ألا يجب أن يتعمق الطفل في خبرته الفنية . بحيث يفكر ويحس ، ويبحث عن علاقات فنية . ويدرك الألوان والخطوط والمساحات . ويعبر عن معانٍ مقصودة ، ويتعلم التاريخ . والأحداث . والسياسة . وإدراك العلاقات الاجتماعية ، من خلال فنه . هذه النقطة تجعل الفن خبرة متكاملة في ذاتها . وحينما تأخذ من سطحياته . ينهار الفن من أساسه لأنه في هذا الحالة يقربنا فقط من الشكليات . وليس من جوهر العملية الفنية . فالعملية الفنية فيها معاناة وبحث . وجهد وتعب وبذل دم ، وفقدان عرق وأعصاب . فهي لا تقل عما يتطلبه أى جهد إنسانى ، بل تزيد بطبيعتها الابتكارية الفريدة . وهذه النتيجة التى نصل إليها من العملية الفنية ، ليست عابرة . فهي نتيجة أصيلة لهذا الجهد المتواصل . وإذا كنا نفسر مستوى فن الأطفال في كندا . بأن الأطفال ليس عليهم ضغوط ويناشدون الحرية ، وأن كل فرد يؤخذ على أن له كيانه الخاص ، وأن أى تعبير له نتقبله بعين الرضى . معنى ذلك أن أعمال هؤلاء الأطفال لا تكون متحدية ، ولا تحمل نوعاً من التعمق . وقد يتساءلون : لماذا نتعمق ؟ وما فائدة التعمق ؟ وتجدهم يعلقون : إننا نود أن نعيش حياة بسيطة ومترفة ، ليس فيها التعب أو العمق . أو هذا النوع الاستعبادى من العمل المضمنى . هذا طبعاً رأى المدرسة التى لم يمحض على تخرجها عام واحد ، وقد جاءت في عزبة فاخرة جداً . فقد استطاع المجتمع أن يوفر لها

إمكانيات مادية : هذه الإمكانيات المادية قد تعمى عن القيمة التي لها ارتباط وثيق بالتاريخ . فزيارة لمتحف المتروبوليتان في نيويورك، يجد المشاهد فيه معرضاً غنياً بالفن الزنحى . مليئاً بالتعبير الفني في الأشخاص ، والأشكال ، والألوان ، والتوليف الحديد للخامات . إن هذه الخبرة الإنسانية ليست خبرة سطحية ، إنها خبرة فنانيين لهم إيمان ولهم عقيدة ، وهم ليس سوى تنفيس عن هذه العقيدة ، فيصبح له ثقل ووزن كبير . ولكننا حين نرى الحياة سطحية ليس فيها سوى المظهر والبحث الزائف عن الحرية الفردية المنعزلة والملاذ السطحية ، فإن الخبرة الانفعالية التي نمر فيها عندئذ . تصبح خبرة سطحية : منحرفة ، وليست أصيلة .

بحث المؤلف : وقد أشار الكاتب إلى هذا في بحثه الذي ألقاه في جامعة سيراكيوز . وعنوانه : « فن أطفال ما قبل المدرسة في مصر » ، فقد قارن بين الأطفال المصريين في بيئات مختلفة ، وبين أن للبيئة دخلاً كبيراً في تكييف القيم الابتكارية عند الطفل قبل المدرسة الابتدائية . وأوضح الكاتب بالتحليل ، كيف أن طفل المدرسة الإنجليزية يختلف عن التلميذ العادي الذي يعيش في وسط المدينة ويمثل أغلبية أولاد الموظفين ، ويختلف هذا النوع عن أطفال القرى من أبناء الفلاحين أو العمال ، انخومين من مزايا كثيرة مما يجده الطفل في كندا ، أو أمريكا ، من إمكانيات المدنية الصناعية . كما أوضح الكاتب كيف أن تعبير الطفل في هذه الحالة يأتي قوياً ، لأن كثيراً من رغباته غير محققة ، فحين يقوم الفرس بإثارته بقصة ، فإنه يسجلها بعمق ودون تردد ، فهو يجد متنفساً يجمع فيه كل أفكاره ، وحينما نراها عند الكبار ، نشعر إلى أي مدى

عاش هذا الطفل هذه الخبرة ، وكيف كانت لها قيمة بالنسبة إليه .

أسئلة الدارسين حول حديث المؤلف : بالطبع نحن لانستطيع في التربية الفنية أن نصبغ الشعوب صبغة واحدة . وقد سئلت كثيراً : هل فن الطفل حقيقة له شكل واحد في كل أنحاء العالم ؟ فأجاب الكاتب : « إنه من ناحية الأسس العامة في التعبير ، مثلما نرى الطفل يحجى قبل أن يقف على رجله . فإنه من الضروري أن يشخبط قبل أن يكشف الرموز ، ومن الضروري أن تأتى هذه قبل المرحلة الواقعية أو التي يصطلح فيها رموزه من الواقع مباشرة . وهذا الكلام نجده في مصر ، كما يصلح في الهند . وإنجلترا ، ولكن ما هي أشكال الرموز ، وما مصدرها ؟ هذه مسألة ترجع للبيئة ، وبما تكيف به الأفراد ليستجيبوا استجابات معينة . فمثلاً لو أخذنا طفلاً أمريكياً ونقلناه إلى المجتمع الريفي المصري . فن المؤكد أن استجاباته ستكون مختلفة كل الاختلاف عما لو كان هذا الطفل قد عاش في المجتمع الأمريكي ، وهذه الاستجابة طبعاً تولدت نتيجة البيئة التي ، من غير أن يشعر الفرد ، تكون قد تركت أثرها في تكوين الفرد وإنتاجه الفني » .

محاضرة أخرى عن خطة حول مفهوم الدائرة : الحقيقة أن الحلقة الدراسية في سيراكيوز كانت على جانب كبير من الأهمية . حيث إننا كنا نحاضر للطلبة أنفسهم الذين يدرسون للماجستير ، أو الدكتوراه ، وهذه أول ظاهرة ، وكان عددهم لا يتجاوز ٣٥ دارساً ، وتلك ثاني ظاهرة ، والظاهرة الثالثة أن الأساتذة لا يلقون محاضراتهم فقط . بل يجلسون

ليستمعوا إلى محاضرات الزملاء ؛ وبعد كل محاضرة تدور مناقشة فيما يعن من أسئلة ، وهناك ربط بين كل محاضرة والثانية ، والأسئلة التي تدور في الحالتين ، والغريب أنني رأيت المحاضرة التي أعقبت محاضرتي ، وقد ألقاها شاب أظهر فيها خطة لطفل ما قبل المدرسة . كلها تدور حول الدائرة ، وبرغم أنها شيء بسيط يمكن للطفل اكتشافها نتيجة للشخبة حين يصل سن الخامسة ، ولكنه استطاع أن يربط بين الدائرة وبين مشاهدات الطفل : كالنقود ، والمداخن ، وكل ما هو دائري في الأدوات المنزلية . كالمفصلات ، والأكر ، والحقائب . وقد ربط هذه الخبرات فقد كان يعرض ستة فوانيس سحرية في وقت واحد ، وأمامه ستة زراير ، يضغط على الأزرار كما لو كان يعزف على بيانو ، فتبدو الأشكال الستة بعضها مع بعض ، أو يتسابقون في مقارنات تبعاً للحديث الذي نظمته لعرض هذه الخبرة .

وقد أحسست بمدى التقدم التكنولوجي وراء فكرة العرض ، فعني أننا نسجل شرائح ملونة بهذا الكم ، وبهذا التنظيم ، ومع هذا الكلام ، في الواقع أنه أثرى كثيراً الخبرة . وطريقة البحث المعدة بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة . وقد علق الكاتب بأن هذا الطفل مهمل بالنسبة للمربين لأنه لا يمثل القطاع العام التعليمي مع أنه دعامة كبيرة للتعليم الشعبي الكبير ، ويجب أن يهتم به كل المربين .

وقد التقى الكاتب بعد المحاضرة بالمحاضر في كافيتريا الجامعة ، وحدثه عن مدى القيمة التي اكتسبتها الدائرة بعد أن أوضحت كل هذه المعاني التي هي وليدة الحياة الصناعية للمدنية الحديثة ، وهذا ما عاشه

الطفل . كما أن الكاتب قد علق بأن الطفل المصري ربما كان في القاهرة يشاهد هذه المدينة ، لكنه خارج القاهرة لا تتاح له دائماً فرصة رؤية المدينة الصناعية . وشرح الكاتب كيف أن الأمريكي الذي دائماً يضغط على أزرار ، يصعد في المصعد بالضغط على الأزرار ، ويضغط على أزرار أخرى ليأخذ حاجته من السجائر ، أو المشروبات ، كل هذه الأزرار والأجهزة الأوتوماتيكية ، تتضمن عمليات تنظيم الحياة كلها ، وتجعل لها روتيناً بالنسبة لحياة الأمريكي ، أو الكندي . ومن الطبيعي أن الطفل الذي يعيش في هذه البيئة ، لا يمكن أن يكون كالطفل المصري ، فليس في كل منزل مصري تليفون ، وكم من الأطفال يرى أقراص التليفون ويدرك كيف يديرها . من الجائز طبعاً أن يستخدم الطفل التليفون المنزلي محوراً لخبرته ، ولكن التليفون الموجود في الطريق العام ، لا يمكن استخدامه للدراسة بهذه الكيفية . فهي عملية ليست عادية ، إلا إذا كان يعيش الطفل في البيئة نفسها ويستخدم نفس هذه الإمكانيات . ولهذا فقد أدرك الكاتب مغزى هذا الدرس بالنسبة لطفل ماقبل المدرسة ، الذي يجابه الحياة المليئة بالدوائر ، والعلامات ، والإشارات ، التي يمكن أن يترجمها ، ولا بد أن يكون لها معنى عميق في نظره . وقد بين العرض نوعاً جديداً من البحث ، ومهما كانت الأسئلة التي وجهت للمحاضر ، ووجهها الكاتب ، على الأخص ، عن دور الفن في هذه الخطوة ، وعن مدى ما يثيره من نزعات ابتكارية ، وعن أسباب تفضيل الدائرة على وجه الخصوص ، فمع هذه الأسئلة ، فإن الجهد التنظيمي الذي بذل في تصميم الخطوة وإخراجها ، جهد كبير ومشكور .

ضرورة البحوث التعاونية : فى الحقيقة ، وقد راقب الكاتب هذه النماذج ، يرجو أن يتوافر مع مرور الزمن ، قدر من التعاون فى بعض التجارب التربوية الأصلية لخدمة المجتمع . فصر لانتقصها العقول ، ولا الخبرات ، ولكنها تحتاج للإمكانات المادية التى تجعل الجهد المبذول أكثر ثمرة . فإذا استطعنا أن نوفق فى هذا ، أمكننا أن نعرض على الدول فى المؤتمرات القادمة ، نماذج أكثر نضجاً من مجرد أن يقوم فرد واحد بأخذ العيب على عاتقه ويعرض ما فى ميسوره ، فلا بد أن تكون هناك جماعية العرض ، الذى يسهم فى رفع قيمة الشيء الذى يعرض .

إن التربية الفنية فى الوقت الحاضر ، ميدان متطور ، وكل يوم يمر يزداد اتساعاً . وهناك أهداف كثيرة يمكن للتربية الفنية تحقيقها ، وما زلنا فى بداية الطريق ، لافى آخره ، وكل من يدعى أن التربية الفنية ميدان مغلق ، قوم لم يدرسوا طبيعة التربية الفنية ومجالاتها دراسة وافية . فى المؤتمرات الدولية أمكن الاستماع إلى السياسى ، والفيلسوف ، وعالم النفس ، والاجتماع ، كما أمكن الاستماع أيضاً إلى عالم الجمال ، والمؤرخ ، والمجرب ، وكل متحدث برغم اختلاف ميدانه ، كان لحديثه صدى فى التربية الفنية ، وفى تكوين المواطن . والتربية الفنية جزء من التربية العامة ، وركن من أركانها ، وأى فرد تنقصه التربية الفنية : ينقصه التذوق ، ويؤثر هذا فى تكامله الشخصى : فالشخص الذى يمشى دون أن تستجيب حواسه لما حوله ، فإنه حتى لو امتلأ ذهنه بكثير من المعلومات ، فقد لا يستطيع أن يدرك العلاقات الجمالية الموجودة حوله فى البيئة ، فالبيئة مليئة بالأشكال ، والألوان ، وسائر أنواع العلاقات التشكيلية

التي يمكن إدراكها بالبصر ، وهذه العلاقات تمثل اصطدامات الطفل منذ ولادته بالبيئة منظمة تنظيمًا معينًا . والفن — في حقيقته — يقوم على هذا التنظيم . فإذا كنا نعى نوع التربية التي تجعل من هذا التنظيم مغزى جماليًا ناميًا ، فبدون هذا الوعي تخرج المدرسة للمجتمع مواطنين ناقصين . فالذين يدعون بأن التربية الفنية شيء كمال ، أو عبث ومضيعة للوقت ، إنما يعرضون عدم إدراكهم بأن الفرد سينقصه الكثير في نموه ، إذا لم تتم لديه القدرة على الإدراك والإبصار ، وتميز الأشكال والألوان ، والاستمتاع بالقيم الجمالية ، أو اقتناء الأشياء ذات الطابع الجمالي ، والألفة بها ، والمعيشة حولها ، وازدراء الأشياء القبيحة ورفضها . فإن الإنسان المتمدين لابد أن يكون قد كوّن خبراته عن هذا الطريق وليس عن أي طريق آخر . وهذا الوعي مسئولية التربية الفنية تجاه المواطن ، عن طريقها يكتسب قدرة جديدة على التكيف مع البيئة من الناحية الجمالية ، فيعيد بناءها بحيث تصبح مكانًا يستطيع أن يستمتع به ويحس فيه السعادة .

الفصل الثامن والعشرون

المؤتمر الدولي العشرون في التربية الفنية

مقدمة : من أهم المؤتمرات التي عقدتها الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن ، هذا المؤتمر الذي أقيم أيضاً بمناسبة العام الدولي للتربية في الفترة من ٨ إلى ١٩ أغسطس سنة ١٩٧٠ بمدينة كوفنتري ، إنجلترا ؛ وحضره ما يقرب من ٤٢٨ عضواً من مختلف أنحاء العالم . وقد شعر الكاتب بأهمية خاصة لهذا المؤتمر ، للجهود التي استنفذت في تنظيمه ، والذي أخذ من المسؤولين في الدولة المنظمة ، ما يزيد على عامين من الجهد الذي بذل في عمليات الترتيب والإعداد ، ولذلك شعر جميع الذين حضروا المؤتمر ، بارتياح كبير لتنظيمه ، وبالفائدة العظيمة التي عادوا بها إلى كل ما دار في المؤتمر في صفحات قليلة ، ولكن يمكن التركيز على بعض الحقائق المتعلقة بالمؤتمر ، والإشارة إلى غير ذلك من أوجه النشاط التي يمكن أن تعرف القارئ بما دار في المؤتمر . وصدر كتاب عن هذا المؤتمر باللغة الإنجليزية ، ويمكن للمهتم أن يرجع إليه لمتابعة تفاصيل كثير من القضايا التي عرضت ونوقشت ، وسنلخص تلك الحقائق تحت عناوين رئيسية ليتمكن الإلمام بالموضوع .

موضوع المؤتمر : يدور المؤتمر حول مكانة التربية الفنية في عصر

تكنولوجيا سريع التغير (الفن فى عالم سريع التغير Art in a Rapidly Changing World).

الدول المشتركة : وقد اشترك فى هذا المؤتمر عديد من الدول ، إما بوفود رسمية ، أو بأشخاص جاءوا على نفقتهم الخاصة ليشاركوا فى هذا المؤتمر ، ومن بين الدول التى اشتركت : المملكة المتحدة ، اسكتلندة ، فرنسا ، إيطاليا ، سويسرا ، ألمانيا الغربية ، أسبانيا ، الدنمارك ، السويد ، النرويج ، بولندة ، يوغوسلافيا ، الأرجنتين ، أستراليا ، النمسا ، بلغاريا ، الصين ، فنلندة ، ألمانيا الشرقية ، غانا ، جواتيمالا ، الحجر ، تشيكوسلوفاكيا ، اليونان ، بلجيكا ، جمهورية مصر العربية ، تونس ، لبنان ، إسرائيل ، جنوب أفريقيا ، كندا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، البرازيل ، ترينداد ، أوغندة .

أعضاء من جمهورية مصر العربية : وقد حضر المؤتمر من المعهد العالى للتربية الفنية بالزمالك : الدكتور محمود البسيونى عميد المعهد ، والدكتور لطفى زكى الأستاذ بالمعهد ، والسيدة عدالت كمال وكيلة المعهد السابقة ، والسيدة بثينة عبد الجواد الأستاذة المساعدة بالمعهد ، وحضر من سيدات وزارة التربية والتعليم سبع هن : السيدة حكمت عبد الله ، والآنسة زينب جابر البتانوفى ، والسيدة أمنس عبد المسيح ، والسيدة نعمت كامل ، والسيدة أياتين كوتين ، والسيدة مجيدة خليفة محمود ، اللاتى يشغلن وظائف تربوية عامة .

تنظيم المؤتمر : رتب المؤتمر بحيث يتضمن ثلاثة أنشطة رئيسية :
(١) وتشمل حلقات مناقشة يومية قوامها خمس حلقات ، تبحث فى أحد

الموضوعات الآتية : ١ - المناهج والخطط . ٢ - الاتجاهات الفلسفية والنفسية . ٣ - إعداد المعلم . ٤ - الدراسات التجريبية . ٥ - الفن كوسيلة تشخيصية للعلاج النفسى .

وقد اختير لهذه الحلقات متحدثون من مختلف أنحاء العالم ، وكانت أحاديثهم تقدم مقدماً قبل انعقاد المؤتمر ، الذى تولى ترجمتها إلى اللغتين الأخريتين ، بحيث إن كل عضو من الأعضاء كان يسجل اسمه فى الحلقات عند بداية المؤتمر ، ويتسلم فى كل ليلة نسخاً من الحديث الذى سيناقش فى حلقة المناقشة باللغة التى يفهمها . وكان المتحدثون يأخذون عشر دقائق فى تأكيد وجهة نظرهم فى المشكلة المعروضة ، ثم يدور الحوار . وكان لكل جلسة مقرر ، وسكرتير يقوم بالتسجيل ، ومترجم فى الحالات التى يتعذر فيها التحدث باللغات الأخرى أو فهمها . وكانت كل حلقة تستغرق مناقشة ما يقرب من الساعة ، مع أن المقرر هو خمس وأربعون دقيقة فقط .

(ب) الأحاديث الرئيسية ، وهى حوالى سبعة ، واحتفظت بريطانيا لنفسها ، وهى الدولة المضيضة ، بتقديم المتحدثين الرئيسيين لهذه المحاضرات ، والى كان قوام كل منها ساعة أو أكثر ، ويحضرها جميع المؤتمرين .

(ج) أنشطة مختلفة تتناول : السينما . والعرض بالفانوس السحري ، ومعمل للتجريب ، ورحلات إلى أماكن متفرقة حول كوئنترى لرؤية نماذج من المتاحف أو المدارس الفنية ، أو مؤسسات إعداد الخامات أو المسارح أو الآثار ، وغير ذلك من أوجه النشاط . ومن أسباب نجاح هذا الجانب فى المؤتمر ، عدد سيارات الأوتوبيس التى أسهم بها مجلس

مدينة كوفنترى ، لنقل المؤتمرين حتى يمكن تحقيق أوجه النشاط المختلفة .

اشتراك المؤتمر وإمكانياته : وقد دفع كل عضو من أعضاء المؤتمر قيمة اشتراكه ، وقدرها ٣٦ جنيهًا استرلينيًا ، وهذا المبلغ يدفع نظير الإقامة من : ٨ - ١٩ أغسطس ، وكذلك ثمن التغذية . وكان أيضاً من ضمن عوامل نجاح المؤتمر ، تنظيم هذا الجانب الهام ، فقد كان لكل عضو من الأعضاء حجرة نوم خاصة في أجنحة كلية التربية ، وكانت الكافيتريتان الكبيرتان بكل موظفيهما من العوامل الرئيسية في إنجاح وجود المؤتمرين في مكان واحد ، حيث استطاعتا تنظيم ثلاث وجبات بجانب الشاي والقهوة يومياً . وكانت أيضاً حجرات النوم مزودة بكل ما ييسر إقامة سعيدة في هذا المكان ، حيث إن كلية التربية بكوفنترى تقع إلى حد ما خارج المدينة ، وهي في فترة الصيف تحتل مكاناً وسط الأرض الخضراء الشاسعة والمتدرجة في ارتفاعاتها ، فبدى المنظر من خارج نوافذها مثيراً ، وخاصة في الأيام التي تظهر فيها الشمس .

وكان اشتراك المؤتمر زهيداً بالنسبة لما ناله كل عضو حقيقة من فوائد ، وخاصة إذا نظرنا إلى الرحلات اليومية ، وإلى المطبوعات التي طبعها المؤتمر والتي تزيد على مليوني ورقة . ويبدو أن المنظمين للمؤتمر استطاعوا أن يجذبوا مجلس المدينة واليونسكو ، للإسهام مادياً ومعنوياً في إنجاح المؤتمر .

نجاح المؤتمر : وقد حضر كاتب هذا التقرير مؤتمرات عدة للجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن ، ويذكر على سبيل المثال ، مؤتمر

لاهاى عام ١٩٥٧ ، ومؤتمر منتريال عام ١٩٦٣ ، ومؤتمر نيويورك عام ١٩٦٩ . وكان لكل من هذه المؤتمرات خصائصه ومميزاته ، لكن مؤتمر ١٩٧٠ فى كوفنترى نجح فى الاستفادة من خبرات المؤتمرات السابقة ، وتلاشت العيوب بقدر الإمكان التى لاحت فى المؤتمرات الأخرى ، وكان من بين أسباب النجاح الرئيسية ، تواجد المؤتمرين فى مكان بعيد إلى حد ما عن المدينة ، مما يجعلهم دائماً حاضرين فى مكان المؤتمر حيث ينامون ويتناولون وجباتهم ، وليس لهم من عمل إلا حضور جلسات المؤتمر ، أو التعارف بعضهم البعض الآخر وتبادل النقاش حول بعض ما يثار فى المحاضرات والمناقشات اليومية ، مما كان له أثر فعال فى توطيد الصداقات بين المؤتمرين بعضهم ببعض ، وفى زيادة التفاهم فى بعض المشاكل الحية التى تثار هنا وهناك فى التربية الفنية على جميع المستويات . وكان من اليسير فى المؤتمر أن تحفظ الأسماء ، حتى إن العضو ، وهو يتحدث ويناقش ، كان ينادى باسمه ويتعرف عليه باسمه ، وبعض الأسماء كانت معروفة من المؤتمرات السابقة ، وكان هذا أيضاً نواة لأواصر اجتماعية مستمرة بين المشتغلين بالتربية الفنية فى مختلف أنحاء العالم . ولا يغيب عن الفكر أهمية هذا العامل الاجتماعى ، فعرفة المفكرين بعضهم لبعض ييسر تبادل وجهات النظر فى أمهات المسائل ، فعلى مائدة الطعام كان الحديث يستثار حول بعض تلك المسائل ، مما يجعل أهمية المؤتمر ذاته فى تيسير هذا اللقاء ، ذا فائدة كبرى . ولاشك أن كاتب هذه السطور قد التقى بأساتذة أجلاء ، وكان قد التقى بهم فى مناسبة أو أخرى منذ ٢٠ عاماً ، ومن الطريف أن يستمع لآرائهم فى بعض المسائل ويخاطبهم

برأيه ، بل والأكثر من هذا يسألهم عن بعض الزملاء الذين يعرفونهم حق المعرفة ولم يرهم في المؤتمر ، إما بسبب بلوغهم سن التقاعد ، أو بعد المسافة بين المؤتمر ومكان الإقامة . ومن أسباب نجاح المؤتمر أيضاً ، التنظيم الخاص بالطباعة ، والذي كان ييسر تجهيز وإعداد مطبوعات المؤتمر في الوقت المناسب ، حتى إنه في بعض الحالات كان المؤتمرون يحصلون على المحاضرة مطبوعة قبل الدخول للاستماع إليها ، فكان ذلك ييسر على الكثيرين تتبع الأفكار الفلسفية المركزة ، وتتبع المحاضر ، وخاصة أن بعض اللهجات من الصعب إدراك أجزاء من عباراتها في أثناء الاستماع ، لاصطباغها بصبغة محلية .

وما ساعد أيضاً على نجاح المؤتمر ، أن الخبراء الإنجليز وزعوا أنفسهم بحيث يتولون جميع المسئوليات بما في ذلك قيادة حلقات المناقشة ، وتقديم المحاضرين ، وإعطاء التقارير النهائية . وكان بعض الأساتذة الأمريكيين يعترضون على هذه الظاهرة في أن مثل هذه الحالة تصطبغ إلى حد كبير بالصبغة البريطانية ، حيث لم تتح فرصة في إدارة الجلسات أو في المحاضرات العامة ، إلى عقول خارج الدائرة البريطانية . ولكن في الحقيقة هذه نقطة شكلية ، إذ أن المناقشات كان الخبراء فيها من مختلف أنحاء العالم ، ولذلك فإن الفكر الخاص بمختلف الدول كان ممثلاً ، وما كان يفعل الإنجليز إلا العمليات التنظيمية التي تضمن سلامة الروتين والإنجاز . ومن الطبيعي كان المؤتمر على أرض إنجليزية ، ومن البديهي أن المؤتمرين الذين يجيئون إلى أرض مختلفة ينتظرون من المضيفين التعريف بما يجري في هذه البيئة المغايرة ، فهو أمر هام لإدراك الصلة بين

التربية الفنية ، وتكيفها البيئي ، وحينما يتغير مكان المؤتمر فإن بيئة جديدة تظهر ويترتب عليها مفاهيم متكيفة تكيفاً جديداً . وبعض الأفكار التربوية لها أسس عامة ، ولا يوجد خلاف كبير حول هذه الأسس لأنها تخضع للتطور والتجريب ، وتكشف الحقائق ، فالدولة التي تكون لها عادة أفكار رائدة ، نجدها في الحقيقة تقود حين تعرض أية مشكلة .

ومن الأسباب أيضاً في نجاح المؤتمر ، الإعلان عنه في مؤتمر نيويورك السابق ، أى قبل انعقاد الأخير بعام ، وهى مدة تساعد الأعضاء على ترتيب أنفسهم للحضور . هذا بالإضافة إلى وجود المؤتمر في مكان يستطيع الأوربيون والإفريقيون الوصول إليه بيسر ، وكذلك القادمون من الأمريكيين . أما اختيار مدينة كوفنترى ذاتها ، ففكرتها ناجحة ، لأن الوجود في مدينة كبرى وسط الأسواق ، يساعد على جذب المؤتمرين وبالتالي فشل المؤتمر ، ولكن لم يحدث هذا في كوفنترى ، لبعد مكان المؤتمر عن المدينة وعن لندن ، بما يقرب من الساعة ، فانصرف المؤتمرين للتركيز على المشكلات التي يجب بحلها .

حديث المؤلف في المؤتمر : ولقد طلب المنظمون للمؤتمر من الكاتب ، أن يتخير أى موضوع من الموضوعات الخمسة الرئيسية في حلقات المناقشة ، ليقدمه للمؤتمرين . واستكمالا لما قدمه في مؤتمر ١٩٦٩ في نيويورك ، قدم موضوعاً عنوانه : المشكلات المتضاربة في إعداد معلم التربية الفنية ، وخلاصة ما جاء بهذا البحث ، النقاط التالية :

١ - لا يوجد اتفاق بين دول العالم ، حول المدة التي يجب أن يقضيها مدرس التربية الفنية في إعداداته بعد الثانوية العامة ، ليكون مدرساً

متخصصاً للتربية الفنية . فبعض الدول تقتصر في إعدادده على سنة واحدة بعد مؤهلات الفنون . وبعضها تخصصه منذ البداية ، في أربع سنوات متصلة بعد الثانوية العامة ، في الفنون والتربية معاً ، والبعض يقلل أو يزيد على هذه السنوات ، في كلا النوعين من الأنظمة .

٢- إن الشهادات التي تمنح لمعلم التربية الفنية في أنحاء العالم غير موحدة ، فالبعض يعطى دبلوماً ، والآخر شهادات جامعية قد تصل إلى درجة الدكتوراه ، وقد آن الأوان لتوحيد هذه المؤهلات ، حتى يسهل التعرف على مستويات المدرسين حينما ينتقلون من مكان إلى مكان .

٣- بعض الدول تعيّن ذوى المؤهلات الفنية للتدريس مباشرة ، وتتولى تدريبهم في أثناء الخدمة تحت عملية العرض والطلب ، ورهن فكرة أن الإعداد المهني مسألة ترفيحية .

٤- بعض الدول كانت جادة في الدراسات العليا في التربية الفنية منذ عهد بعيد ، والبعض الآخر لا يهتم بهذه الدراسات .

٥- ما زال هناك خلط في بعض الدول : بين وظيفة الفنان ، ووظيفة التربية الفنية .

وقد أثار المحاضر عدة أسئلة للؤتمرين . من بينها ما يلي :

١- هل يجب أن يعد معلم التربية الفنية في معاهد خاصة به . أو يترك إعدادده لأقسام للتربية الفنية . ملحقة إما بكلليات الفنون ، أو التربية ؟

٢- هل يبدأ الإعداد المهني لمعلم التربية الفنية ، بعد الثانوية العامة مباشرة ، أو يترك ذلك ليحدث مصادفة بعد حصول الدارس على شهادة

في الفنون ، أو حينما لا يجد عملاً آخر يعمل به ، فيلجأ إلى مهنة التدريس ؟
 ٣ - هل هناك الآن مقررات لها مراجع يمكن جمعها والتوصية بها ،
 باعتبارها أساسية بالنسبة لمعلم الفن ، سواء في الفن ، أو التربية ،
 أم أن تلك المسألة تحكمها الدراسات الأكاديمية المألوفة ، إما في الفن ، أو في
 علوم التربية وعلم النفس ، وترك عمليات التكيف ليشكلها الطالب
 مصادفة ؟

٤ - هل يُراعى في إعداد معلم التربية الفنية ، التدريب أولاً على
 استخدام الخامات التي يهتم بها الأطفال ، والتي لها جذور في البيئة ،
 أم تحدد خبرته بالخامات الأكاديمية التي تعالج عادة في كليات الفنون ؟
 ٥ - هل يبدأ إعداد مدرس التربية الفنية ، بعد إعطائه فَرشة عامة
 ثقافية ، ثم بعدها يقوم بمعالجة موضوعات التخصص ، أم يجب أن يبدأ
 التخصص مباشرة بصرف النظر عن هذا الأساس الثقافي ؟

٦ - إذا سلمنا بأن معلم التربية الفنية يجب أن يكون فناناً ، ومربياً ،
 وإنساناً ، فكل من هذه الصفات الثلاث تستثير أسئلة : ما نوع الفنان
 الذي نبغيه ؟ هل هو من النوع الذي يهتم بعرض إنتاجه وبيعه ومصعب فقط
 لهذا الإنتاج الذي له لون واحد ، أم أننا نفضل ذلك الفنان المتعدد
 الجوانب ، الذي يستطيع أن يعالج خامات مختلفة ويشكلها وفقاً لأغراضه ،
 وعلى هذا يستطيع أن يتذوق الاتجاهات والطرز المتعددة ؟ وهل يجب أن
 يكون ناقداً فنياً ، أم خبيراً بالجماليات ، يدركها في كل الميادين
 التشكيلية ؟ وهل تحديد وظيفته كـ "مربي" ، تعني نمو قدرته على فهم تلاميذه
 من حيث مدى إمكانياتهم الابتكارية ، واستطاعته أن يأخذ بأيديهم

إلى مستوى أعلى ؟ وتحديد وظيفته كإنسان ، هل يعنى ذلك أنه قادر على أن يشارك انفعاليًا وفكريًا ، فى كل مشكلات تلاميذه وزملائه ؟

٧- ما هى الوظيفة الحقيقية لمعلم الفن ، على اعتبار أنه أحد المسؤولين عن إعادة تشكيل أذواق الجماهير ؟ ألا يقتضى ذلك أن يكون ذوقه على مستوى أرفع من مستوى الجماهير ، بحيث يستطيع أن يفوردهم ، أى تكون لديه العين الناقلة القادرة على الارتقاء بالبيئة إلى المستوى الأعلى ؟

٨- ما دور مدرس التربية الفنية فى تخريج أفراد يمكنهم أن يكونوا أعضاء أفضل فى المجتمع ، وكيف يمكن أن يتحقق ذلك فى إعداد مدرس التربية الفنية ؟ هل يمكن للمدرس التربية الفنية أن يشارك حقيقة فى المشكلات الفلسفية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والجمالية ، التى يعيشها المجتمع الذى يعيش هو فيه ؟ وإذا كانت هذه المشكلات متضاربة بين مجتمع وآخر ، كما نشاهدها فى مجتمع اليوم ، فلماذا أى حد تكون عند معلم التربية الفنية الحرية لينقل إلى تلاميذه آراء منطقية عن الأحداث الجارية فى عالم اليوم ، وفى مجتمعه الذى يعيش فيه . هل يجب أن يكون محصوراً فى دائرة ضيقة من العقائد والتعصبات ، أم يجب ألا يكون متعصباً لاتجاه معين مما يسود ركناً من أركان العالم دون غيره ؟

٩- ما هى حقيقة اتجاهات معلم الفن الحديث بالنسبة للحركات المعاصرة فى الفن التشكيلي ، وإلى تفرق فى حالة من التغير السريع فى عالم اليوم ؟ كيف يمكنه أن يكون صورة واضحة عن الحاضر ، على أساس ما يطلب منه من فهم للماضى ، الذى يعتبر محافظاً إلى حد ما ، حين

يُقارن بالحاضر؟ كيف يمكنه أن ينظم قواعد في الفن ، في حين يرى أن كل نزعة جديدة فيه تبدأ من تحطيم القواعد التي حاولت نزعة أخرى تحطيمها؟ كيف يمكنه أن يتبع إحدى النزعات الحديثة ، في الوقت الذي يطالب فيه بالمحافظة على شخصيته وشخصيات تلاميذه ، ونتائجهم المبتكرة؟ أليس من المنطق أن محاولة اتباع أية نزعة في الماضي أو الحاضر ، تخلق منه مدرساً أكاديمياً في الفن ، وفي توجيه تلاميذه؟ إذا كان فن الطفل قد اعترف به دولياً ، فأى رابط يمكن لمدرس الفن أن يبينه ، بين فن الطفل ، وفن البالغ المبتكر ، دون أن يفقد الصفات الأصيلة لفن الطفل . بمعنى آخر إلى أية نهاية يستطيع فن الطفل أن ينمي؟

١٠ - إلى أى حد يستطيع مدرس الفن الحديث أن يكتب ويقرأ في مادته ، ويعرض كفنان ، ويمارس وجهة نظر نقدية بالنسبة للحركات المختلفة في الفن ، والتي تحيط به؟

١١ - كيف يمكن تقويم مدرس الفن؟ هل يقتصر في ذلك على نتائج تلاميذه وحدها ، فإذا كانت جيدة دل ذلك على أنه مدرس ناجح ، والعكس . أو يجب علينا حين تقويمه ، أن نطالبه بصفات أخرى يتحتم عليه ممارستها مع تلاميذه ، حتى أبعد من مجرد الحرص على النتائج الفنية وحدها؟ إلى أى حد يدخل العامل الإنساني على وجه العموم ، في تقويم المعلم؟

١٢ - هل نتوقع من مدرس الفن أن يتبع منهجاً مقنناً؟ أليس من الأفضل أن نتوقعه وهو يكتشف أى منهج أو خطة ، طبقاً لحاجات التلاميذ الواقعية ، والمواقف الطبيعية؟ كيف يمكن أن نتصور دور

القواعد وأصول الصنعة ، وكل المعلومات المعروفة ، من قبل أن تدخل في العملية التربوية في أثناء تدريسها ؟ أليس من المتوقع أحياناً أن تلعب معلوماته دوراً مضاداً للبحث الابتكاري ؟ كيف يمكن للمدرس التربية الفنية أن يحدث اتزاناً بين المعلومات المسبقة ، والمعلومات الجديدة التي يكتشفها داخل العملية التربوية ؟

• • •

لقد كانت هذه هي الأسئلة الرئيسية التي وزعت على المؤتمرين الذين حضروا حلقة المناقشة ، وقد حضرها الكاتب . واتضح بطريق المصادفة ، أو لعل ذلك كان مرسوماً ، أن مقررة الحلقة تدير مدرسة للتربية الفنية تتبع جامعة برمنجهام . وقد بدأت هذه المدرسة في تخطيط دراسة عليا ، وكان للكاتب حسن الحظ في زيارة هذه المدرسة والاطلاع على رسائل الطلاب ، وقد قدمت مقررة الجلسة الكاتب على أنه عميد المعهد العالي للتربية الفنية بالقاهرة . وقد لخصت من جانبي ، خطة المعهد في إعداد المعلم ، ونظام البكالوريوس والدراسات العليا ، مما أثار فضول المؤتمرين الذين لم يتبعوا ما اقترحته مقررة الجلسة من الإجابة على الأسئلة التي أثارها الكاتب ، وإنما بدلا من ذلك أثاروا أسئلة كثيرة حول ما نفعله في مصر بالنسبة لإعداد المعلم ، وتسجيل ما دار من حوار في هذه الحلقة للتأريخ ، فلقد كان حاضراً ما يزيد على اثنين وثلاثين عضواً من مختلف الدول ، بعضهم إنجليزى ، أو ألماني ، أو فرنسي ، أو إسرائيلي . ومن دول أخرى ، وأول سؤال دار حول الخطة التي نتبعها في مصر لإعداد معلم التربية الفنية ، وقد لخص الكاتب النظام الهرمي للخطة ، الذي يبدأ

بدراسة سبع فنون ، وتنتهى فى الثالثة والرابعة بالتركيز على ثلاثة منها ، بينما الهرم التربى المقلوب يبدأ تدريجياً بمواد ثقافية عامة ، ويتدرج إلى المواد المهنية فى الثالثة والرابعة حيث يدرس الطالب طرق التدريس ، والصحة ، وتاريخ التربية الفنية ، ونظرياتها . وسأل آخر عما نفعه فى مصر فى الدراسات العليا ، وقد لخص الكاتب الخطة فى أربع نقاط أساسية : مواد إجبارية ، وتشتمل على تدريب الطالب على البحث ، كما تحوى اللغات ، ومواد أخرى تخصصية ، يختارها الطالب ، إما من فروع الفن أو التربية الفنية ، ويختارها الطالب أيضاً حسب ميله ونقطة تأكيده ، مواد اختيارية ، يدرس منها الطالب إحداها على أن تختلف عن الفرع الذى يتخصص فيه . . ومواد تربوية اختيارية ، يختار الطالب أيضاً منها فرعاً غير الذى يتخصص فيه . وفى الفرقة الثانية ، تنحصر الدراسة فى مواد التخصص ومواد الاختيار ، ويزيد عليها حلقة المناقشة ، على أن يقدم الدارس بعد نجاحه فى الفرقة الثانية ، رسالة فى إحدى الموضوعات التى يقرها المسئولون فى ميدان تخصصهم ، على أن تنصب حتماً على التربية الفنية ، مهما كانت نقطة الانطلاق .

س : كيف يمكن لدارس الفن أن يتخير موضوعاً يتصل بالتربية ؟

ج : لو ضربت مثلاً سريعاً على مادة كالخزف ، ولست متخصصاً

فيه ، فقد يبحث الدارس على سبيل المثال ، فى الأثرية المحلية التى تصلح لتشكيل الأوانى الخزفية ، وفى هذه الحالة ، بعد دراسته لهذه الأثرية ، وعمل بعض التجارب عليها ، يمكنه أن يرى الجانب التطبيقى فى التعليم لاستخدام هذه الأثرية بما يصلح للتلاميذ فى التعليم العام ،

فيظهر من ذلك أن هناك ربطاً حتمياً بين نوع الدراسة الفنية ، والتطبيق .

س : هل تطلبون من الدارس أن يتفرغ للدراسة ؟

ح : نشترط أن يتفرغ تماماً على الأقل ، وقد ظهر من التجربة التي تجرى حالياً في مدرسة التربية الفنية الملحقة بجامعة برمنجهام ، أن مدة الدراسة سنة واحدة تفرغية ، ويقوم الدارس فيها بعمل رسالة كبيرة . وقد لوحظ أن المؤتمرين كانوا على اهتمام شديد بموضوع التفرغ ، لأهميته .

تعليق المقررة : إن ما ذكر في الورقة المقدمة من مشكلات ، يمثل في الحقيقة نوع المشكلات التي نعانينا نحن في إنجلترا .

س : ماذا تفعلون بالنسبة للتراث الفني القديم في خطتكم ؟

ج : الواقع أن الطالب يدرس الآثار المصرية القديمة ، والإسلامية ، والقبطية ، بالاتصال المباشر بها ، وبإقامة معسكرات حولها سنوياً ، بحيث يهضم الدارس شيئاً كثيراً عن الفنون التي نتجت في البيئة .

س : أنت تحدثت عن مشكل تقويم المعلم ، هل هناك أساليب موضوعية لهذا التقويم تبعونها ؟

ج : الواقع أننا اتبعنا في مصر عدة أساليب ، وكنا نصمم البطاقات الى نضع فيها البيانات ، البطاقة تلو الأخرى ، وكنا نقسم العملية التعليمية إلى عدة أجزاء ، فنضع على التحضير مثلاً درجة ، والشرح درجة ، وموقف المعلم درجة ، والتوجيه درجة ، والنتيجة درجة ، وبعد ذلك كان المفتشون يأخذون هذه البطاقات ويمرون على المعلم ، وإذا أسس التربية

بالعملية ، من كثرة المعلمين ، ومن الاختلافات في فهمهم ، ومستويات إدراكهم ، تتحول إلى ملء خانات ، وإلى مسألة آلية ، ندر إن وجدت فيها أن المعلم حقيقة يقوم ، أو هناك تقرير واضح عن حاله .

س : ماذا تعتقد إذاً أن تكون الوسيلة لتقويم المعلم؟ إن هذا موضوع هام نهتم به في ألمانيا (اشترك في ترجمة السؤال الألماني عدد من الجالسين من جنسيات مختلفة) .

ج : أفضل تقويم في الحقيقة ، يرجع إلى النظرة الكلية التي يطبقها الموجه عندما يزور المعلمين ، وهذه النظرة الكلية كما يقول علماء الجشثالت ، أكثر من مجموع الأجزاء . ويمكن للموجه أن يدرك ببصيرته مستوى المعلم ، ومدى فهمه لرؤيته ، وما نلغقه من نتائج ، وقدرته على الشرح ، وتحويل المادة المشروحة إلى مفاهيم فنية ، تتناسب مع مستويات التلاميذ ، وإدراكهم وإحساسهم لها كشكالات ، كما يمكنه أن يدرك مدى توجيهه ، وفاعليته بالنسبة لتأثيره على التلاميذ . ونستطيع أيضاً أن ننظر إلى العلاقة الإنسانية التي تربط المعلم بتلميذه . كما أن نشاط هذا المعلم خارج غرفة الدراسة ، أمر لا يقل أهمية . هذا فإن الإمام بنقط كثيرة في ذاتية المعلم ، ونشاطه ، وتفاعله ، وفهمه الفني ، كل ذلك يعاون في تشكيل الرأي السليم عند التقويم ، وفي اعتقاد الكاتب أن هذا يتم إجمالاً ، بصورة أدق مما لو تم تفصيلاً .

س : لقد ناديت في حديثك بأهمية إعداد معلم التربية الفنية في معهد مستقل ، ألا ترى أنه إذا كوّن هذا المعلم وسط أقرانه من معلمي

المواد الأخرى ، لكان في ذلك فائدة كبرى بالنسبة لتبادل الخبرات ؟
 ج : لاشك ، أن ذلك صحيح من ناحية المبدأ ، لكن من ناحية التطبيق ، فإننا نصطدم بوقائع تتصل بالبيئة ، والقيم الثقافية ، ومعايير الأشياء ، كما تمارس في البيئة . ونحن قد جربنا في مصر ، بوضع معلم التربية الفنية مع غيره ، فكانت تحدث مقارنات ، ومفاضلات ، تنتهي عادة بأن تكون الغلبة للمواد الأخرى ، لا للمعلم الفن . فهناك أقسام أنشئت لإعداد معلم المرحلة الأولى ، وانتهت بغلقها ، لأنه لم يقبل عليها الطلاب . لهذا فضلنا في مصر أن يكون الإعداد في معهد مستقل ، حيث يخلق الجو الملائم لإعداد معلم التربية الفنية منذ البداية ، وليس من الضروري أن تكون العوامل البيئية المؤثرة في مصر ، هي نفسها في بلد مثل أمريكا ، أو إنجلترا .

س : إلى أي حد يمكن أن يتأثر معلم الابتدائي بالتربية الفنية ؟
 ج : إننا في مصر ، نعد معلم التربية الفنية للمرحلة الأولى في معاهد خاصة ، حيث يدرس سنوات أقل مما هو حادث في معهدنا .

س : هل تخصصون للتربية الفنية معلماً للمرحلة الأولى ؟
 ج : نحن نحاول ذلك في مصر ، ولكن الأعداد التي تتخرج قليلة جداً بالنسبة لعدد المدارس ، لذلك قد تجد في مدرسة مدرساً للفن . وقد لا تجد .

سؤال وتعليق من أمريكي : أليس هناك دور للفن بالنسبة للمواد الأخرى ؟

ج : طبعى هذا يتوقف على عدد ساعات الفن التى يدرسها مدرس المواد العامة .

تعليق من سويدى : إننا ننظر للفن الآن فى بلدنا بالنسبة للمرحلة الأولى ، على أنه أحد طرق التربية التى تؤثر فى عملية التدريس فى هذه المرحلة .

ج : هذه نظرة تقديمية وهى صحيحة ، ونؤمن بها ، ولكن ليس من اليسير تحقيقها بالنسبة للأعداد الهائلة ، من المدارس ، ومستويات المدرسين .

س : ما هى مواد الفن التى تدرسونها لإعداد معلم التربية الفنية فى معهدكم ؟ أى ما هى تلك السبعة فنون التى ذكرتها ؟

ج : الرسم - التصوير - النحت - الحرف - التصميم والأشغال الفنية - الطباعة والنسج - النجارة والمعادن .

ولم يكن الوقت يسمح بأكثر من ذلك من تعليقات ومناقشات . وعلى الرغم من ضيق الوقت ، فإن الذين حضروا هذه الحلقة يعتقدون أنها من الحلقات المليئة بالحياة ، والتى أثارت نقاشاً كثيرة للدراسة . ولقد ظهر فى التوصيات العامة لإعداد المدرس ، بعض الآراء التى ذكرت ، فى الورقة المقدمة ، وخاصة من ناحية توحيد المؤهلات لمدرسى التربية الفنية فى العالم .

الحلقات الأخرى التى حضرها المؤلف واشترك فى النقاش فيها : حلقة حول الفن كوسيلة تشخيصية للعلاج النفسى : ظهر من هذه الحلقة أن دراسة الفن كوسيلة تشخيصية ، نمت إلى درجة كبيرة

فى إنجلترا ، والولايات المتحدة ، بصورة لم تظهر عليها بعد بنفس الحدية فى مصر . وأصبحت هناك دراسات نظامية للراغبين من مدرسى التربية الفنية ، وكذلك للذين يرغبون العمل منهم فى المستشفيات النفسية . ومن الحوار الذى دار فى هذه الحلقة ، تبين للكاتب عدة نقاط ، يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ - أن المدخل الذى يحاول المحلل الاعتماد عليه ، هو وجود بعض الرموز التى لها دلائل هامة فى رسم المريض ، والتى تتكرر فى سلسلة الرسوم التى يقوم بها هذا المريض .

٢ - أن أهمية هذه الرموز من الناحية الجمالية ضعيف ، أو قد لا يلتفت إليه ، لأن الفن فى الحقيقة يؤخذ كوسيلة اتصال ، أو لنقل معانٍ . ولا ينظر المعبر عادة إلى إتقان التكتيك ، والبحث عن العلاقات الجمالية ، ولو أن هذا تم لكان ذلك بصورة عارضة ، وهى لا تؤثر فى نظر بعض المشتغلين بهذا النوع فى العملية التشخيصية ، أو بمعنى أصح ، لا يجد المعبر الاهتمام بالعامل الجمالى ، حين النظر للرسم من الوجهة التشخيصية .

٣ - كثير من الرموز ترتبط بطريق مباشر أو غير مباشر ، بعمليات كبت ، قد تكون أحياناً جنسية ، أو عدائية ، والمهم فى هذا الموضوع أنه ما زال فى مهده ويحتاج منا إلى عناية خاصة ، حتى الذين يعملون فى المستشفيات فى إنجلترا ، وهم أعضاء فى جمعية (Art Therapy) ذكروا للؤلف أنه حتى فى الحالات التى نجحوا فيها فى إيجاد تشخيصات موثوق بها من الرسوم المرفقة ، فإن الأطباء لا يأخذون عادة بوجهة نظر

هذا التشخيص الفنى ، ويترتب على ذلك كفاح لمحاولة الاعتراف بالفن كوسيلة تشخيصية ، بصرف النظر عن الأطباء النفسيين التقليديين .

٤ - عرضت أفلام سينمائية تسجل تطور رسوم المريض ومدى الصلة الوطيدة بين ما يعانيه من كبت جنسى ، وبين الرموز التى انعكست فى تعبيراته بصورة ملحة وأظهرت التغيير الذى طرأ على الرسوم مع تحسن حالة المريض . وقد أوضحت هذه الأفلام بعض الدراسات الفردية المصورة التى تشرح أهمية الفن كوسيلة علاجية لها دلالاتها وعمقها .

٥ - قد وضح أن موضوع الفن كوسيلة علاجية آخذ فى النمو فى إنجلترا حتى إن بعض المستشفيات التى تعنى بالأمراض النفسية لا تخلو من إخصائى للعلاج بالفن ضمن فريق المعالجين .

٦ - بدأت تظهر بجانب الأفلام السينمائية المسجلة لدراسة الحالات فى العلاج بالفن مؤلفات عدة باللغة الإنجليزية تساعد على تفهم الموضوع .

٧ - هناك محاولة فى بعض المؤسسات العلمية لتنظيم محاضرات منظمة للدارسين الراغبين فى التخصص فى العلاج بالفن وهى مازالت فى مهدها . كما أنها لم تبلور بعد شهادات تخصصية فى هذا المجال . وتعطى دراسات الآن فى هذا التخصص لمدرس الفن جامعة لندن بمعهد التربية ، وجامعة برمنجهام مدرسة التربية ، ومدرسة التربية الفنية .

٨ - عرضت الدكتورة م . نومبرج (Margaret Naumburg) الأمريكية شرحاً بالفانوس السحرى حول تفسير بعض رسوم الأطفال الذين يعانون من التكيف الاجتماعى ، ومن تضارب التوجيه بين المنزل والمدرسة ، وظهر

من حديثها أن الرسوم ، حتى بالنسبة للأطفال العاديين ، لها دلالات نفسية ، ويمكن أن تكشف عن بعض الأزمات العابرة في حياة الطفل العادى، مما يساعد على إدخالها في الاعتبار في محاولة إعادة الاتزان النفسى لهؤلاء الأطفال . والسيدة المحاضرة لها مؤلفات قديمة وحديثة في الموضوع .

٩ - ولاشك أن موضوع العلاج بالفن من أهم الموضوعات الجديدة التى يجب أن تدخل في مقررات الدراسة بالمعهد العالى للتربية الفنية بمصر على مستوى دراسة البكالوريوس . والماجستير ، والدكتوراه . ويجب أن يجد مجاله في التنمية والتدعيم ، والنشر والتوجيه ، بمختلف الوسائل .

حلقة حول علم النفس للمدرس الفن : كانت من أهم الحلقات التى وجهت الانتباه إلى أنه قد آن الأوان لفهم أن مدرس التربية الفنية يحتاج إلى دراسة علم نفس يتفق مع تخصصه . وزيادة تعمقه في هذا التخصص ، وكان التساؤل : ما هى المبادئ الخاصة من علم النفس الضرورية لمدرس الفن ؟ وما هى نقط التأكيد . وقد اشترك الكاتب في الحوار الذى دار ويمكن تلخيصه فيما يلى :

إن هناك جانبين من علم النفس يهتمان مدرس التربية الفنية ، أحدهما عام ، ويتعلق بالمبادئ الأساسية التى تعطى بصيرة عامة في تكوين المعلم مهنيًا ، فتزوده بالأساسيات التى يفهم فيها على سبيل المثال طبيعة النمو ، ومراحلها ، وما يعتريه من تغيرات ، وما يرتبط به من أصول في التعلم ، وكسب الخبرة . والجانب الثانى من علم النفس يتصل اتصالاً مباشراً بالتربية الفنية ذاتها ، وفي هذه الحالة يمكن أن يدور البحث حول سيكولوجية الفن ، والعملية الابتكارية ، وسيكولوجية رسوم الأطفال ،

والإدراك البصرى ، والتحليل النفسى ، لما له من صلات برسوم الأطفال وفنونهم باعتبارها دلائل للتعبير عن شخصياتهم ، كما أن هناك حاجة لمعرفة أنماط التفكير ومغزاها الابتكارى ، والجوانب الانفعالية للسلوك ، والكيفية التى يصدر بها الطفل قراراته . وكذلك الدوافع الجمالية فى السلوك .

ودار حوار أيضاً عن نوع الكتابات المتوافرة فى علم النفس المتصل بالتربية الفنية ، ومنها كتابات هربرت ريد ، وفيكتور لوفيلد ، وغيرهما من الباحثين الأوائل ، فى سيكولوجية التعبير الفنى مثل : هلجا إنج ، ومدى فائدتها بالنسبة لمدرس التربية الفنية ، كان يعلق البعض بأن التقسيم إلى أنماط مسألة معقدة بالنسبة للمدرس وقد رد على ذلك بأن كثيراً من هذه المعلومات عن أنماط التعبير والاختلاف بين التلاميذ فيها ، أوجد نوعاً من السباحة فى توجيه التلاميذ لم تكن موجودة من قبل ، وهذه المعلومات يسرت على المدرس التعرف على مختلف الاتجاهات وحسن توجيهها ، وقد ظهر من الجدل والنقاش أن ميدان علم النفس فى التربية الفنية بدأ يظهر له اهتمامات دولية ، ويمكن أن تزداد قيمتها لو أن بعض خبراء التربية الفنية زادت عنايتهم بدراسة علم النفس من هذه الزاوية ، بحيث تبنى هذه الدراسة على أرضية من الفهم المتفق للفنون بوجه عام ، وفنون الأطفال بوجه خاص ، كما أن هناك حاجة لجمع دليل بيلوجرافى للمراجع العلمية التى ظهرت فى هذا الصدد .

حلقة حول استغلال الرسم لقياس قدرة التلميذ لمواصلة الدراسة الأكاديمية فى المرحلة الثانوية : وقد قدم أحد الأساتذة الألمان (د . ماكس

كلاجر (Dr. Max Klager) بحثاً في الرسوم تبين الاعتماد عليها كدليل يبين إمكانية مواصلة التلميذ للدراسة الأكاديمية ، بجانب الاعتماد على درجات التحصيل في الدراسات الأكاديمية ذاتها قبل المرحلة الثانوية. وكان عنوان موضوعه : نظام لتقويم العمل الفني في الصف الرابع والخامس ، بحث مقترح في ميدان التوجيه .

ونقد المحاضر وسيلة القياس التي وضعها جودانف لرسم الرجل وبعض وسائل القياس الأخرى التي رأى تعقدها بالنسبة للتطبيق العملي ، وكان كل هدفه أن يجعل من الفن وسيلة معاونة للتوجيه للمدارس الثانوية في بافاريا .

وتقوم فروض المتحدث على :

١ - النظام: التركيبي للشكل ، وتنوع ووفرة الجشتالتات . يرتبط أساساً بالقدرة العقلية .

٢ - إن لغة الأطفال التشكيلية لها مقوماتها التي يمكن أن يستشف منها التوجيه شأنها في ذلك شأن اللغة المنطوقة (prognostic purposes) وقام بتصميم بطاقة تضم : الاسم - السن - الجنس - الفرقة - التاريخ - الموضوع (Theme)

- ١ - الانطباع العام .
- ٢ - التركيب أو التكوين .
- ٣ - الشكل الموحد .
- ٤ - الوزن .

مجموع النقاط

وللمعايير الأربعة المتقدمة قسم التقويم إلى ما يأتي :

(١) ١٠ ، ١١ ، ١٢ ٣ نقط (فوق العادى)

(ب) ٧ ، ٨ ، ٩ ٢ نقطان (عادى)

(ج) ٤ ، ٥ ، ٦ ١ نقطة واحدة (أقل من العادى ، أقل نمواً)

ويرى المحاضر أن التقويم فى أى حالة يجب أن يقوم به على الأقل اثنان من المدرسين ذوى خبرة ، أحدهما يكون مدرباً تدريباً كاملاً كمدرس فن .

وقد طبق المعيار فى فصول مختلفة (من الخامس إلى السابع) فى مدرسة ثانوية ، وذلك للحصول على تقديرات أكثر موضوعية فى الفن . ويقول المحاضر إنه اختباره أثبت صلاحية وخاصة بالنسبة للسن من ٩ إلى ١١ أى الفرق الرابعة . ثم تحدث عن تعميم الاختبار على فصول أخرى .

وقد أثبتت قضايا كثيرة حول مشروعية الاختبار ، وصلاحيته ، وأهميته ، واشترك فى الحوار عدد من المؤتمرين ومن بينهم الكاتب ، وتتلخص أوجه الاعتراض فيما يلى :

(١) ما دام الاختبار سيقوم به أفراد من المدرسين ، وهؤلاء يكونون عادة متفاوتين فى وضع تقديراتهم : لخبراتهم السابقة المختلفة ، فن المحتم أن النتائج سوف تختلف باختلاف المقومين ، وتنوع أذواقهم .

(ب) إن العملية الفنية من طبيعتها التغير ، ولا يوجد لها شكل ثابت مسبق ، ويؤدى هذا عادة إلى صعوبة تقنين معايير القياس .

(ج) لماذا نشتغل بمقاييس موضوعية لقياس تعبيرات طبيعتها

ذاتية . ألا يأخذنا ذلك إلى مجال ذى طبيعة غير طبيعة مجال الفن ذاته ؟ ويرد المحاضر على أن المعيار يمكن أن تتفق عليه مجموعة من الثقافات . وعند التطبيق يرجع إلى النموذج المقنن المتفق عليه كـمعاون للضبط ، أما بقية التساؤلات فتروكة لتحسين وسيلة القياس وضبط موضوعيته .

حلقة حول ضرر التنافس الذى تسببه المسابقات : وقد أثبتت فى حلقة مناقشة الأضرار التى تترتب على الإعلان عن مسابقات فى الفن وعند التطبيق يرجع إلى النموذج المقنن المتفق عليه كـمعاون للضبط ، أياً كان نوعه ، بين الأطفال ، وقدمت المشكلة الأستاذة الأمريكية (ت جازارى T.Gezeri) تحت عنوان أى الطريقتين أصح : واحد فائز وكثيرون خاسرون أم أن كل فرد فائز ^(١) ؟

والموضوع له أهميته من النواحي الاجتماعية ، والأخلاقية والفنية . وتوضح المحاضرة الموضوع مشيرة إلى أن التذكير فى التنافس هو رائد المسابقات التى تنتهى عادة بأن الفائز يكون واحداً ، وكل المتسابقين الباقين يكونون خاسرين ، أو بعبارة أخرى يكونون الضحايا . فالنجاح مرتبط بالصعود على أشلاء الجثث ، جثث الذين فشلوا فى الترقى . ومن بين الأسباب التى نهتم فيها بالمسابقات ، والمباريات ، أننا مولودون فى نظام يؤكد ذلك .

وتثير المحاضرة السؤال : ما الذى يحدث بالنسبة للملايين من الأطفال الذين لا ينتصرون فى مسابقات ، ولا يحصلون على جوائز من المعلم ، لأنهم ينمون إحساساً بالنقص ، وإحساساً بعدم القدرة أو الكفاءة . يقول البعض

إن المسابقات تعطى حافزاً للتقدم ، ولكن أى تقدم ذلك الذى ينتهى بهعيد من الأفراد الذين لا يثقون فى أنفسهم ؟ إننا يجب بكل حزم أن نقول : كفى عبثاً ! لقد فعلنا كثيراً لهدم الثقة فى نفس الفرد ، وتنمية لإحساسات سلبية ، وخلق عالم مشحون بالبغضاء والصدمات . لقد آن الأوان للبحث فى القيم الروحية بصورة أكثر إيجابية .

لقد آن الأوان أن نعطي كل فرد الفرصة لنموه الكامل ، دون أن يكون فريسة للدرجات ، والتقديرات ، والمسابقات ، والاختبارات ، يمكن أن يكون ناجحاً دون أن يرتبط ذلك بهدم الآخرين ؛ فى أثناء هذا النجاح يحقق الفرد النصر والتفوق بنجاحه الذاتى دون حاجة إلى تحقير الغير ، وأن تكون الإجابة غاية ذاتها ، وليست للتضارب الإنسانى بين الناس .

إن المتعلم لايجد سعادة فى تعلمه إبان مراحل التعليم لأن عمليات التعلم محفوفة بمعايير تهدد كيانه ، وتجعله دائماً فى قلق ، لا يساعده فى التمتع بما يتعلمه . إن المجتمع اليوم يدفع ضريبة كبيرة لقصر نظره فى هذه الظاهرة .

وتجادل المحاضرة فتقول ما توجد مسابقة إلا وخلفها مدرس ضعيف أو متوسط ، أو ناظر لايعى المبادئ التربوية ، أو مؤسسة تريد أن تعلن عن بضاعتها بأقل الأثمان ، أو بلا ثمن .

إن وظيفتنا كمدرسين للفن أن نشجع كل طفل نتصل به لينمو من خلال الفن ، ونستثيره لهذا النمو مهما كانت مساهمته ضئيلة ، إن كل طفل يحتاج إلى الجو الملائم لينمو ، ويتعلم ، ويخلق ، وليس هناك

حدود لما يمكن أن يحققه . إنه يصل لأقصى ما تيسر له استعداداته .
وبالتشجيع ، والحنان ، يستطيع أن يتفتح إلى ما هو أبعد من ذلك .
ألم نر هؤلاء الأطفال الشغوفين بإنتاجهم الفني الخلاق ، وهم منصرفون إليه
بكليتهم دون أن يشغلوا بالهم بجائزة أو مسابقة ؟

إن المسابقات تخلق سلسلة من النكبات في مجتمعاتنا المعاصرة ،
تخلق إحساساً باللفظ في نفسية الذي لم يفز بالجائزة ، إلى إحساسات
بالنقص ، والنقص الذي يولد شعور الفرد بكره نفسه ، والذي ينتقل إلى
كره للآخرين ، إلى تصرف مليء بالعنف وغير اجتماعي . ويصبح
المجتمع هو الفريسة لكل ذلك ، فالشرار تملأ بالعنف ، ليس فقط
في تحطيم زجاج النوافذ ، بل في سلب الروح البريئة من أصحابها . كل
ذلك قد يكون قد نما ببساطة بإحساس أولى بالرفض ، ثم يتضاعف
الإحساس ليخلق في النهاية هذا العالم المجنون اليائس (desperate) .

ثم نادت المحاضرة بضرورة تكاتف مدرسي الفنون في أنحاء العالم
ليدافعوا كسد منيع عن حق كل فرد في حماية الجمال بين أضلعه ،
مهما كان مستواه ، الذي يجب قبوله ، ولقد حاولت في بيتها بنيويورك أن
تحول المسابقات إلى أعمال تعاونية ، والمعارض التنافسية إلى أعياد فنية ،
ونادت بالتغيير وهو ممكن .

وقد آمن كثير من الحاضرين بما ذهبت إليه على الرغم من أوجه
النقد والاعتراضات التي وجهت ضد وجهة نظرها ، وأهمها أننا نعيش في
عالم نحتاج فيه إلى الكفاء ليقود ، ويحتل مكانه في الصناعة ، والزراعة ،
والعلم ، والفن ، وسائر أوجه النشاط الإنسانية ، ولو أننا تصورنا نظامنا بغير

تسابق فقد يؤدي ذلك إلى الحمل ، أو إلى خلق أفراد أنانيين يقبعون حول أنفسهم دون الاهتمام بما هو خارج نطاقهم .

وقد ردت المحاضرة بعنف على هذا النقد مشيرة إلى أن هذا هو الشيء الذي يجب أن يعالج في هذا العام ، وأن كل فرد ينمو ويعمل بدوافع داخلية ، وليس بمثيرات مفتعلة خارجية ، تثير البغضاء في النفوس ، وتقلل من شأن روح النمو الطبيعية .

حلقة مناقشة حول تأثير برنامج الدراسات البصرية على الحكم على القيم عند المتعلم البطيء : وقدمت السيدة م بريكينز (M. Perkins) ورقة عمل حول تأثير تدريس الفن على تنمية الأحكام التي يصدرها الطفل بطيء التعلم ، والسيدة المحاضرة تشترك مع زوجها دكتور بريكينز في إدارة مدرسة بريكينز في لانكستر ما ساتشوستي بالولايات المتحدة . والتلاميذ الذين يفدون على المدرسة ليسوا فقط من النوع البطيء التعلم بل بعضهم يعتبر من الأحداث الذين عانوا في حياتهم أثر الاضطهاد والإهمال وصدرت ضدهم أحكام ، فالمدرسة ترعاهم لإعادة تكييفهم للمجتمع .

وضربت المحاضرة مثلاً بالتلميذ « هنرى » الذى انتظم بالمدرسة لمدة أربع سنوات . وهو ينتمى إلى منزل فقير فى كنتيكا ، وأرسل للمدرسة عن طريق جهاز الرعاية بالولاية على أساس انقطاعه المستمر عن مدرسته وتشرده ، وضبطه فى حادث سرقة . وحينما قبض عليه يسرق سيارة بالتهديد ، كان قد هرب من المدرسة ٥٢ يوماً فى مدة أربعة شهور . هذا الحدث أصبح عمره الآن خمسة عشر عاماً وهو فى الفرقة السادسة

ويستعد للالتحاق بالمدرسة الثانوية في الحريف المقبل .

وقد لاحظت السيدة المحاضرة أن هذا الطفل بدأ بطريق غير مباشر ، وبعد دراسته التصوير في الحريف السابق ، أن يتحدث بمعلوماته ما يشاهده في بيئته المنزلية ، قال : إنه يعرف بعض الأشخاص الذين عندهم « صور باهتة للمسيح اشتروها رخيصة » ، وفي وقت آخر قال : « إنه لا يعرف من الذى صور هذه الصور » . وكان متأكداً على أى حال أنه ليس « رافايل » وبعد ذلك تحدث لمدرسته وقال إن جدته هى التى تقتنى هذه الصورة ، وسأل إذا كان يمكن أن يرشدها عن الفن الأفضل . وتشير المحاضرة إلى أن خبراء التربية ناقشوا برنامج المدرسة على مستوى الدراسات العليا ، وكان من بين النقد الموجه للمدرسين : يجب ألا يفرضوا على التلاميذ أحكاماً عن القيم^(١) فى دراسة للفن مدعومة بالشرائح يقوم المدرس طوال الوقت مضطراً إلى إصدار أحكامه عن الأعمال الفنية . كيف يستجيب مدرس الفن ؟ إن مدرس الأطفال الصغار ومدرس الثانوى ، ومدرس بيطيئى التعلم ، يقومون بإصدار أحكامهم الجمالية كل يوم ؛ أليس ذلك دليل كاف على تدخل المدرس بنوقه الخاص ، وبأحكامه فى ترجمة المنهج ، وفى اختياره لأعمال التلاميذ التى يعرضها ؟

وتعود المحاضرة لتؤكد أنه فى حالة « هنرى » لم تفرض عليه أية أحكام جمالية لتمييز القيم ، ولكنه تعرض فى دراسته لأشكال مختلفة من الفن ، وقد استطاع أن ينمى وجهة نظره ويغيرها . والنظام الذى

(١) "ought to refrain from imposing value judgements on children"

تضمنته خبرته في عملية التمييز أوصله إلى أن ينمى صوراً عادية لتفكيره أكثر تنظيماً . ومن خلال عملية تعلمه استطاع أن يحقق تغييراً واضحاً في حكمه على العالم المرئي من حوله ، وكان التحقق الأكبر مما اكتسبه « هنري » في برنامج دراسته هو في عودته إلى بيئته المنزلية ، ومجابهته مرة ثانية لمستوى ثقافي بدأ هو يتحده . وعلقت المحاضرة : هل سيستمر في التساؤل ؟ هل سيستمر في الاكتشاف ؟

وقد قدمت المحاضرة أمثلة لاستجابة التلاميذ للأعمال الفنية مؤكدة البدء بالجانب الذائقي في الاستجابة حيث يتقصد التلميذ الرائي بعض الصفات الذاتية في الصورة التي أمامه ، ويصفها من وجهة نظره ، وكيف يتدرج من ذلك إلى تمييز أكثر موضوعية ، مشيرة إلى أهمية المتاحف في هذا التعلم ، وفي تنمية التفكير الموضوعي ، والقدرة على التمييز في مواقف مختلفة .

حلقة حول التكنولوجيا الابتكارية : وقد قدم الأستاذ توم هادسون (Tom Hudson) حديثاً يتعلق بالتزعات الابتكارية ، في الموضوعات التي لها صلة بالتكنولوجيا ، وبين أن هناك اتجاهين رئيسيين للتغير يجب وضعهما في الاعتبار ، إذا كنا نبغى توعية الدارس في التعليم العام بالنواحي التكنولوجية .

أول هذين الاتجاهين : السير بالتدريب وفقاً للتيارات التي يسير فيها القرن العشرون بتأكيد الأفكار الخلاقة ، ومسايرة التطور بما يحدثه من مراحل جديدة للنمو ، وينبغي أن يطبق هذا المبدأ تطبيقاً برجمسياً ، بعقلية مفتوحة ، قادرة على خلق طرق في التدريس تسير التطور ،

وتتمشى مع الأساليب التكنيكية ، والأفكار الحديثة ، بصورة يمكن أن تتحول فيها الانجازات الحديثة إلى مبادئ أكاديمية متطورة .

إن المدرس ، والطفل ، كلاهما يعتبر فريسة لمفهومنا المحدود عن التربية التي تقتصر على سنوات قليلة من خلال التوجيه المهني ، والتي تحفظ على بعض الأفكار الجامدة خلال فترة الإعداد ، وفي الوقت الذي يتطور فيه العصر ، وينمو ، وتزداد المعلومات ، وتنسج الأفكار التي تلعب دورها في تحويل شكل العالم ، فإن المعلم كثيراً ما يهمل ويترك بجموده ، وبلا تكيف ، وبانفعالات راکدة . وإذا كنا نبغى أن نطور تلميذنا الذي نعهدده بما يسير العصر التكنولوجي الذي نعيش فيه ، فمن الواجب أن نتيج للمعلم أن يتزود بمفاهيم متكاملة : تساعده على التكيف السريع للأشكال المتغيرة من ناحية عملية الابتكار ، والخطوات المتبعة فيه . إن التطور الذي يمكن التحكم فيه عن طريق وعي الإنسان الذاتي ، قد ينتهي إلى عملية سريعة تتجه نحو الشر أو الخير ، نحو الهدم أو البناء ، ويلوح ذلك عبر التاريخ . ويظهر بالتأكيد أننا في حاجة لتنمية العقل ، لنصل إلى وعي ذاتي بالقدرة الابتكارية المهمة ، أكثر مما نفعل الآن . إن عقولنا تعمل عادة على مستوى الشخبطة ، غير المتكيفة . بل إن ما نبذله من جهد ضائع . إننا نتصارع لتركيز أنفسنا ، وغالباً ما نفشل في حل المشكل ، لأننا قلما نتصور نتائج ما نفعل ، ولا إمكانية للنتائج .

إن أية تربية يجب أن تضع المشكلة بوضوح ، وتحددها ، بل ترسم من خلال المشكلة ، العملية الابتكارية المحددة التي من خلالها يمكن أسس التربية الفنية

الوصول إلى النتائج المرغوبة . بل بالإضافة إلى هذا تؤكد الاتجاهات النقدية ، والأحكام المميزة للقيم .

والاتجاه الثانى يجب علينا أن نفكر فى تغيير الروتين ، والمنهج الإدارى الذى نتبعه فى التطبيقات التربوية ، وذلك لنسمح حقيقة بالنمو الابتكارى الصادق . وفى الوقت الحاضر ، نحن نبذل جهداً لنقدم خدمات نفسية لتكيف الفرد من الناحية الاجتماعية . وفى الحقيقة لا يمكن الوصول إلى هذا الهدف ، بنظام التربية المعمول به حالياً ، وفى المستقبل يجب أن نقدم تحليلاً تأملياً للعمليات التربوية التى تظهر القيمة الابتكارية ، والتى تبين الزمن المستغرق ، والجهد المبذول . وإذا كنا نعتقد فى فكرة « دارون » عن التطور ، فإننا يجب أن نغير فى نظام التوقيت الزمنى المعمول به فى التعليم فى جدول الدراسة ، والذى نجزئه إلى فئات ، وننصوّر أنه يوصل إلى ما نسميه تربية حرة ، فى صورة روضة مصنوعة ، بما يشبه عقلية الفراشة .

إن الطفل المراهق يمكنه أن يوالى عملاً لمدة طويلة ، ويستطيع أن يتفحص فكره بطريقة متعمقة ، تعينه على الوصول إلى جوهر المشكلة ؛ وقد يعالج بعض الأشياء بأساليب سريعة ، نتيجة تدريبه ، على استخدام ما يتوافر من معلومات ، ومن وسائل العلاج التكنولوجية الحديثة .

وكل أنواع التدريس فى وقتنا الحاضر تنبنى على تعميمات ، وينتقل المعلم من تعميم إلى تخصص ، ومن اتساع إلى ضيق ، بصورة سيئة . وإذا كنا نأخذ بالأفكار البسيطة التى نبعت بعد « فرويد » عن مفهوم الانفرادية (individualism) فإننا يجب أن نلفظ كل الطرق

التي تعتمد على المادة الدراسية ، أكثر من اعتمادها على الأفكار : وعلى الروتين المنهجي بدلا من تأسيسها على الفرد .

إن التربية التكنولوجية المستقبلية ، ستعطى للجانب الجمالى من المشكلة ، أهمية خاصة بجانب اهتمامها بجانبها الوظيفى . ومن الخير لو فكرنا فى أية مشكلة بدون تجزئ . واعتبرناها شيئا واحداً ، أى مشكلة جمالية وظيفية ، ولا يقصد بذلك الإنتاج الفنى الحرفى ، أو إنتاج الآلة مضافاً إليه الشكل الفنى ، أو التفكير المفتعل الشائع عن مفهوم الطراز فى الفن .

من الخطأ الاعتقاد بأن الأطفال لا يستطيعون معالجة مشكلات التصميم الوظيفى ، وأنهم يجب أن يتقيدوا فقط بمستوى ضعيف من التطبيقات الحرفية ، التى لا يمكن أن تنتج شيئا ذا قيمة ، له وحدة عالية من الخبرة ، وبخاصة بعد أن جزأناه إلى خطوات متعقدة . ويجب أن يعالج المشكل على أساس نظرية الجشتالت . أى على أنه مشكل كلى ، يمثل موقفاً يتكشف التلميذ من خلاله إمكانية انهم والعمل .

هناك إغراق فى التربية فى الاهتمام بالمادة الدراسية ، وليس هناك اهتمام معادل بما تحويه هذه المادة من أفكار . ويوجه انخاض الانتباه إلى أن النظرة العكسية تؤدى إلى نتائج أفضل ، فإذا كانت الأفكار أكثر معنى . ومثيرة من الناحية الشخصية ، فسيترتب على ذلك نتائج هامة . لذلك كلما كان هناك اهتمام ابتكارى بالفكرة ، فإنها ستعرض بطريقة حتمية نوع العملية التى سيخوضها المتعلم ، وطبيعة الإنتاج النهائى . وإذا كنا نبغى حقيقة البحث عن أشكال جديدة ، يجب ألا نهتم كثيراً بقيمة الحرفة ، أو

بتركيبها الذى سينتج بطريقة أوتوماتيكية .

إن كل إنسان يبنى أن يحصل على معادل مضبوط لفكرته التى تعمل فى ذهنه ، ولكن الأفكار والمفاهيم تأتى أولاً ، ثم تتطلب بعد ذلك أدوات وعمليات يستخدمها الإنسان . مرتبطة بالمشكلة التى يعالجها ، وبما يتفق مع شخصيته . وكل الأفراد عندهم أفضليات متميزة ، للشكل ، وللخامات التى ينفذ بها . وهو أمر يكاد يكون غريزياً ، وبعيداً عن الموضوع . كما توجد لديهم وسائل للمفاضلة حيث إنهم يستجيبون بطرق مختلفة ، للحجم ، واللون ، والدقة ، وغيرها من العوامل الفنية . ويجب أن تؤكد التربية . مبدأ المفاضلة الشخصية ، التى يحاول فيها الفرد أن يمارس أكبر قدرة . وكلما اتسعت قدرة الفرد ونمت ، وجب أن يتدرب على مواد معادلة ، وعلى ابتكار الأشكال ، والمروء فى عمليات ابتكارية مختلفة ، يجب أن يخلق الفرد اتزاناً بين العمل ذى البعدين ، وذى الثلاثة الأبعاد ، وينمى المقدرة على أن ينتقل بيسر من أحدهما إلى الآخر .

هناك عمليات تكنيكية محدودة ، وحينما يبدأ العقل فى التحرك ، يجب ألا يقتصر تحركه على مرحلة الشخبة . بل يجب أن يوجه إلى التفكير الابتكارى الهادف . ومن الأشياء المفضلة فى التربية ، أن يعى المتعلم ، حتى وإن صغرت سنه . بنوع المشكلات التى يعالجها . ومن الأشياء التى تدعو إلى الازدراء ، أن يجد طفل نفسه يعمل شيئاً ، ولا يعى ما هو بصددده ، ولو أن المعلم أوضح نفسه فى صورة مبادئ ومقترحات واسعة ، لاستطاع حينئذ أن يزن الحوار بينه وبين التلاميذ ، عن طريق

إلقائه السؤال : كيف ؟ ، أو لماذا ؟ ، وخاصة عندما يعالج التلاميذ شيئاً خاصاً ، إن هذا يعنى شيئاً هاماً في الورشة ، وهو أن الطفل سيوقف من تدريباته الروتينية الآلية التي يزاولها مع غيره بغير تفكير ، كما أنها في الوقت نفسه تضع حداً للمعلم الذي يحدد المشكل .

إن التمرين له قيمة محدودة إذا نظرنا إليه على أساس تحقيقه لنهايات معروفة من قبل . إنه في الحقيقة ليس له إلا قيمة ضئيلة من الناحية الابتكارية ، بينما التجربة هي من العمليات الرئيسية لثقافتنا ، وإذا كان من الممكن أن تستخدم بفاعليتها . أى أكثر من مجرد التأكد من فرض السير في بحث متفتح برجمسى ، فإنها في هذه الحالة تعتبر عملية تكشف تؤدي في النهاية إلى مواجهة مع المجهول .

إن الترية التكنولوجية يجب أن تستخدم أية مادة علمية . أو معرفة ميسرة ، كما ينبغي أن تطبق الأساليب العلمية في التنفيذ ، كلما كان ذلك ضرورياً . ولكن حينما تجابهنا المشكلات الابتكارية . يجب أن نعالجها بعقلية متفتحة ، لا بطريقة تكرارية ، أى نعالجها باستخدام تجارب أكثر ، وتمارين أقل .

يجب أن يتعمق التجريب في الخانات المختلفة ، وما يتصل بها من عمليات ابتكارية . إلى ما هو أبعد من حدود الاحتمال . وأن ينشغل بمشكلات تشكيلية ، بمعنى أن المواد الخام يجب أن تجرب فيما هو أكثر من حدودها الضيقة ، يجب أن تجرب بالمغزى الذي تفتت فيه ، كما تجرب بمغزى البناء ، أى أننا لا يجب أن نرسل فقط فيما يعتبر سيراً في اتجاه الخامة .

ويسترسل الأستاذ المحاضر في تعليقاته ، مشيراً إلى أن الأفكار الرومانتيكية التي كانت تعالج بها الخامات ، امتد تأثيرها إلى الآلة ، وأكد أن القيم الهندسية للخشب ، والمعادن ، على وجه العموم ، تحتاج إلى عمليات تجريبية ، تقوم على التفتيت والبناء . وأكد أهمية توليف الخامات ، وعدم الاقتصار على النظرة التجزئية للخامة الواحدة . وفي تجاربه مع أطفال في سن الرابعة والخامسة ، لاحظ أن خيالهم سمح لهم بأن يروا في الصندوق المكعب منزلاً ، وسفينة ، وسلّة مهملات ، أو أي شيء آخر ، لأن الطفل حينما وعى بمبادئ التشكيل الهندسية الأساسية ، فإن خياله ممكنه من أن يدرك إمكانيات كثيرة في الشيء الواحد ، أي يولد له أفكاراً متعددة . ولاحظ أن الطفل كلما نمت خبرته ، استطاع أن يسيطر على عمليات الكشف ، وتنمية القدرة الابتكارية . وكلما نما خيال الطفل ، نمت سعة حاجته التكنولوجية : كيف يلصق جسمين بعضهما ببعض ؟ ، كيف يحول فكرته إلى فكرة مصنعة ؟ ، ونادى بأنه يجب أن يتخترع التلاميذ وسائلهم التكنولوجية في أثناء تعلمهم . وقدم الأستاذ هدايتون مقترحات ببرامج لمعالجة الفنون العملية التي تعتمد على التكنولوجيا ، تحمل نفس المفاهيم الأساسية في فلسفته .

حلقات أخرى : وليس من اليسير أن يضم مثل هذا التقرير كل ما قيل في حلقات المناقشة ، فقد كانت هناك خمس حلقات يومية ، في موضوعات متفرقة ، ولا يستطيع أحد أعضاء المؤتمر أن يكون متواجداً في أكثر من واحدة في الوقت الواحد ، وعلى ذلك لا يستطيع أن يلم حقيقة إلا بما دار في الحلقات التي حضرها . ولكي نوفي هذا الموضوع حقه ،

برغم هذا القصور ، يفضل أن ننوه بالعناوين الرئيسية التي كانت محور الدراسة في حلقات المناقشة ، التي لم يتمكن كاتب التقرير من حضورها . ومن بين هذه الحلقات : « المتحف كأرضية محايدة » ، « لغة الابتكار » ، « مشكلة الفن في دور المراهقة » ، « أسئلة فلسفية حول الفن المعاصر ومنهجيته » ، « الرسم والإدراك والذكاء » ، « صور عن المعارض المدرسية » ، « التربية المتحفية للأطفال والشباب » ، « ممارسات وإمكانيات » ، « الفوتوغرافية والسينما والتلفزيون » . « عمل الفيلم » ، « إعداد المدرسين » ، « إعداد المدرسين غير المتخصصين » ، « الانفجار المعاصر للحرف » . « علم النفس الجمالي » . « نمو اتجاهات التربية الفنية المرتبطة بالإدراك والفكر والعمل الفني » ، « اهتمام الطفل بالتصميم والتكوين » ، « الاتصال والعلاقات » ، « دراسة جماعية - الفن للعلاج » ، « التربية والثقافة البصرية » ، « المساهمة الحية للفن في المنهج المتكامل في المدرسة الإعدادية » ، « إعداد الفنان المعلم » ، « تاريخ التربية من خلال الفن المجسم في مجالات الحرف والفنون التطبيقية في زغرب » ، « الجمال والابتكار » ، « الحرية والتربية الفنية في المرحلة الثانوية » ، « فن الطفل والإدراك البصري » . « محاولة لجعل النقد علمياً » « دراسة للعوامل الانفعالية التي تعكسها صور تلاميذ الحضانة » ، « تصور المراهقين لمدرس التربية الفنية المفضل » ، « الفن في الجامعة الجديدة - مشكلات نظرية في وضع برنامج لفن جديد وآخر للتربية الفنية » ، « خامات الضوء والصوت والحركة كأساسيات هامة في التربية الفنية » ، « تقويم برامج الفن في كليات التربية » . وهذه بعض

عناوين حلقات المناقشة التي دارت ، وهي تبين الحدود التي يمكن تصورها لأبعاد التربية الفنية المعاصرة ، ومدى الدراسات التي يجب أن يلم بها المتخصصون الذين يعدون لهذه المهنة في الوقت الحاضر ، حتى يستطيعوا تغطية الميدان .

المحاضرات العامة : وكانت هناك محاضرات عامة يحضرها جميع المؤتمرين . واختيرت الموضوعات التي تتصل بالمشكلات الفلسفية المعاصرة للتربية الفنية . كما اختير المحاضرون من بين صفوفه المفكرين الإنجليز ، كمحاولة من القيادة التنظيمية للمؤتمر للتعريف بالفكر الإنجليزي التربوي في مجال التربية الفنية . وفيما يلي بيان بأسماء المحاضرين ، وعناوين محاضراتهم :

لورد جودمان (Lord Goodman) : « الفن والتربية – اليوم وغداً » .
داركي هايمان (D'Arcy Hayman) : الحديث الافتتاحي « الفنون والتربية في بيئة الإنسان المتغيرة » .

لويس أرنولد ريد (Louis Arnold Reid) : « المضامين الفلسفية للفن في التربية المعاصرة » .

شاريتي جيمز (Charity James) : « نمو الطفل من خلال الفن » .

توم هدسن (Tom Hudson) : « العقل والتكنولوجيا الابتكارية » .

روث ليديا سو (Ruth Lydia Saw) : « الفن في عالم سريع التغير » .

إليانور هيبول (Eleanor Hipwell) : « الاجتماع العشرون والمؤتمر الدولي » .

كينيث ميلانبي (Kenneth Mellanby) : « الإنسان في بيئته ،

مضامين بيولوجية » .

وقد دارت المحاضرات في مجموعها حول القضية الرئيسية من المؤتمر : « الفن في عالم سريع التغير » . وبعض المحاضرين عالج طبيعة التغير ، وصلته بالبيئة ، ونوع الاختراعات أو الاكتشافات المستحدثة ، والمضامين الفلسفية التي يمكن أن يتأملها الفرد من خلال هذا التغير . وكل المحاضرات تمثل وجهة نظر إنجليزية في مجموعها ، باستثناء محاضرة ممثلة اليونسكو الأمريكية الجنسية . وفيما يلي تلخيص لمجمل الأفكار التي وردت في هذه المحاضرات بدون حاجة إلى ذكرها مفصلة .

من حديث داركي هايمان : كلما سيطرت التكنولوجيا على طبيعة الحياة الإنسانية . يجب أن يتكاتف الفن والعلم ليلعبا دوراً رئيسياً في تصميم البيئة التي يعيش فيها الإنسان . إن الحاجة إليهما ليعملا في تكاتف لم تكن ماسة في أي وقت مضى ، مثلما هي الآن .

كيف ننظر إلى الإنسان ؟ هل نعتبره يقطن حجرة ، في مدينة ، أو دولة . أم ننظر إليه على أنه ينتمي إلى أجزاء أخرى من الأرض ؟ وما هي طبيعة حياة هذا الإنسان في القرن العشرين ؟

من أهم ما أشار إليه اينشتين أن الشيء الوحيد المستقر هو التغير ، وأن عالمنا الذي نعيش فيه يتميز بسرعة التغير .

وإذا سألنا عن ماهية الفنون في عالمنا المعاصر لكانت الإجابة : إن الفنون لا توجد في فراغ . إنها تعكس عامل التغير مهما كانت درجته ، وتضمنه خبرة الإنسان : وأي أشكال جديدة للانتقال والاتصال تعطى الإنسان القوة على اختراق الحواجز العقلية . والثقافية ، تلك الحواجز التي كانت في العصور السابقة سدوداً منيعة لم يكن من السهل اختراقها .

إن أفكارنا تخضع لظروف شرطية ، ولو إلى درجة قليلة ، بفعل الوسطة التي من خلالها تأتي إلينا المعلومات ، ويمكن من ذلك أن نستنتج مدى تأثير الصور البصرية ، والسمعية التي تحدث باستمرار ، وبصورة تلقائية في البيئة ، كيف تؤثر كل هذه الصور على الطريقة التي نفكر بها ، ونتعلم ، وفي النهاية نتصرف . وكل هذا يؤثر بدوره في العلاقة التي تشكل الفنون ، وفي استجابة الجمهور ، والمتذوقين لها .

في المجتمعات القديمة لم يكن هناك فاصل بين الفن ، وبين الجمهور . بينما في المجتمعات الحديثة ، تجد المتاحف صعوبة في أن توصل رسالتها إلى الجمهور ، وهناك مشكلات عديدة في كيفية ربط الناس من الناحية الثقافية بالوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، وزيادة الاهتمام بالتخصص . في العصر الذي نعيش فيه نشاهد المنازل المعدة للتركيب ، والتصوير بالضوء ، والموسيقى الإلكترونية ، والفنون البيئية ، ونبتين منها أن كتاباتنا وتفكيرنا عن الفنون لم يعد يتفق مع الزمن الحاضر ، فقد أصبح لازماً علينا في هذا المستقبل القريب أن نجد ألفاظاً أو معاني ، تتناسب مع تطور التليفزيون ، ومع العقول الإلكترونية ، ورحلات السفر في الفضاء . يجب أن نجد ألفاظاً جديدة وأفكاراً مستحدثة ، لتتناسب مع الوظائف الجديدة للفنون في حياتنا ، لا لتنبو عن المعاني القديمة بل لتنمي فهم الفنون واستخدامها في الحياة المتغيرة التي نعيشها .

يجب أن ننظر إلى الفن على اعتباره لغة طبيعة للإنسان ، ندرسها ونحياها ، ويجب أن تتاح للصغار منذ السنين المبكرة فرصة الحب الطبيعي للغة الفن ، وذلك من خلال الحرية التي يعطونها ، والتشجيع على التعبير ،

ويجب أن تتاح للطفل فرص للنضج ، ونمو قدراته ، ولغته البصريه ، حتى تصل وسائله التعبيرية إلى درجة من الحذق تحمل التنوع والسعة . كما يجب أن نخير بعض الطرق التي استخدمتها العصور والأفراد في التعبير باللغة البصرية .

إن التربية الفنية هي التربية التي تتناسب مع تكوين رجل الغد المبتكر، وتكوين رجل الغد المبتكر هي تربية كل إنسان يعيش في الغد .

ويقول المثل الصيني القديم : « إذا خططت مقدماً لخمس سنوات فازرع أرزاً ، وإذا خططت لعشرين سنة فازرع أشجاراً ، وإذا خططت لمائة سنة فرب رجالاً » .

من حديث أرنولد ريد : إن التربية الجمالية تعتبر أسمى وأوسع مجالاً من التربية الفنية .

هناك نوع من المعرفة يتصل بالإلمام بالحقائق ، كالتاريخ الثقافي والاجتماعي والسياسي لبلد ما ، وهناك المعرفة المتعلقة بالمهارات الأساسية للغات ، ولتفهم الرياضيات ، والعلوم ، وما إلى ذلك ، وهي معرفة ذهنية متصورة يمكن التعبير عنها بالألفاظ ، أو الرموز ، ويمكن اختبارها بوسائل الاختبار العادية . ومع الأسف فإن مثل هذه المعلومات التي يمكن حفظها والاختبار فيها هي نوع المعرفة التي اتخذت شكلاً نمطياً ثابتاً .

إن الفنون ليس لها هذا الشكل الثابت ، فإن الفنون لا تنصدر في قوام يمكن التحدث عنه على أنه صادق أو كاذب ، على الرغم مما تحمله هذه الأنواع من الفنون من الصدق الذاتي ، ولأن الفن لا يدخل ضمن المواد التي تعنى بالمعرفة الرمزية ، فلذلك يستخرج عادة الفن والتربية

الفنية من هذا المجال ، ويربطان بمجال الإحساس ، والانفعال ، كما يربطان بالتعبير عن الشخصية . ويتحدث بعض المربين على أن هذه الفنون أشياء جميلة لكن إذا أتيح لها الوقت ، ودائماً لا يوضع أو يحدد لها الوقت المناسب ، طالما كان هناك طغيان للاختبارات العامة . وحتى لو تقول بعض المربين على أنها أنسب لنوع التلاميذ الذين ليست لديهم قدرات أكاديمية ، وتعتبر تنفيساً لطاقاتهم ، فلنهم يرون أنها بالنسبة لباقي الطلاب لا يجب أن تعطى .

إن الفن ليس مقصوراً على نوع من الإحساس أو الانفعال الخاص ، إن الإحساس يمكن أن يكون مسألة على درجة عالية من الإدراك . والإحساس له دور يلعبه أيضاً ليس فقط في الفنون ولكن في تفهم ميادين أخرى من المعرفة : كالرياضيات ، والعلوم ، والتاريخ ، ونحن محتاجون أن نحس لنخبر كثيراً من الأشياء ، وبدون الاهتمام في التربية بالطرق التي نحس بها ليزداد الفهم ، فإن أى شئ نريد أن نفهمه بدون إحساس يصل إلى مرتبة الجفاف ، وإذا كان هناك ادعاء بالأمانة في الجانب الذهني ، فإن هذا الجانب قد قطع إلى درجة كبيرة من الإحساس الذى يمثل جانباً هاماً في الفهم .

إن التربية الجمالية سواء كانت من خلال الفن ، أو من أى مدخل آخر ، يجب أن تنمى وعياً بعالم يتجدد كل يوم ، عالم مليء بسرور لانهاى . وباكتشافات لاحتها ، وليس هناك من مكان للأفكار الميتة . فالتربية ، والتربية الجمالية بوجه خاص ، يجب ألا تغلق الأبواب بل تفتحها ، كما أن التربية الجمالية من شأنها أن تزيل من الإدراك

البصرى كل العوائق التى تؤدى إلى الآلية ، وإلى الكليشيات .

إن ما يجب إيضاحه بشأن التربية الجمالية التى تعتبر التربية الفنية جزءاً هاماً منها نجد أنها تعنى بتربية نوع من المعرفة والفهم له طابع خاص ويجب تأكيد ذلك لأن هذا هو المعنى الذى يستنكره كثير من الناس حتى بين فلاسفة التربية ، أو علماء الجمال ، أو الفلاسفة فى التربية الجمالية . إن التربية الجمالية هى تربية لمعرفة هامة من نوع معين ، معرفة لا يمكن أن نالها بطريقة غير طريقة الفن ، هى معرفة تختلف عن تلك التى نالها بالوسائل الأخرى المعترف بها .

إن الفن يختلف عن غيره من مظاهر المعرفة بأنه يمكن قياسه بالمعنى ذى القيمة الذى يتضمنه بين طياته . ولا بد حينئذ من التفرقة بين ما نسميه المعنى الجمالى ، وأى معنى آخر .

إننا حينما نقرر شيئاً عن الرمز الفنى . أو عن الرمز فى الفن أو الرمز الجمالى ، كما يمكن أن نسميه ، يجب أن نضعه فى وضع متناقض للرمز فى المجالات الإشارية الأخرى ، والتى فيها يتفصل المعنى عن الرموز المستخدمة ، وحتى فى الرموز الشعرية فهى ليست مشابهة فى معانيها للغة العادية ، سواء من ناحية المضمون . أو الإشارة ، فالمعنى الشعرى متضمن فى الرموز ذاتها ، والمعنى الجمالى فى القصيدة يستمد من الحياة ويرسب فى الكيان الرمزي للقصيدة ذاتها . ويصبح جزءاً من فحواها . والمعنى المتضمن فى صورة ، أو تمثال ، أو آنية ، لا يحصل عليه عادة بترجمة لفظية ، لا بد أن نعيش فيه ذاته لكى ندرك معناه ، ولذلك فإن المعنى الجمالى هو معنى متضمن ، وهو لا يشبه أى معنى آخر ،

ولا يمكن في الخبرة الجمالية فصل المعنى المتضمن في الرمز عن الرمز ذاته .
فالشكل ، والمعنى لا ينفصلان ، أو يتميز الواحد عن الآخر ، فإنهما
يمثلان وحدة . والمغزى هنا أن الفن يعنى ذاته . ولا يمكن أن نتحدث
بنفس المعنى عن الرموز الأخرى غير الفنية . وليس هناك من وسيلة
لإدراك المغزى الجمالى ، أو المعنى المتضمن في الفن إلا عن طريق التوغل
داخل الفن ذاته .

إن الفن يستطيع أن يترجم العام إلى الخاص ، ونستطيع بذلك أن
نخبره بطريقة حية في هذا المكان ، وهذا الوقت ، والخبرة يصعب
ترجمتها .

إن قطعة الموسيقى أو التصوير التى نتحدث عنها على أنها مفرحة
أو محزنة ، على الرغم من أنها تحمل إحساسات شخصية ، إلا أنه ليس
هناك من دليل على أن الفنان الذى صنعها كان فرحاناً أو حزيناً وقت
صنعها ، ولذلك فإن المشاعر التى يعبر عنها داخل العمل الفنى ليست
مشاعر شخصية ، بمعنى أنه لا يمتلكها الفنان وحده ، أو المتفرج وحده ،
إنما هى فى الحقيقة جزء من مقومات العمل الفنى ذاته حيث تندمج فى
الطريقة التى استخدمت فيها الخامات ، وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من مضمون
العمل .

إن التعبير يمكن أن تحمله كل أنواع الفن وطرقه ، والتعبير بنفس
عن الأحاسيس ، ويمكن أن يعتبر حالة من الحالات الفعلية التى يمر بها
الفنان ، ويمكن أن تبين مشاعره ، كما يمكن أن تعبر منطقياً عن
شئ ما .

إننا نعرف وإلى درجة ما نفهم معنى فريداً ، معنى جمالياً متضمناً ، ونحن نصل لإدراك هذا المعنى عن طريق تعاون أجسامنا وعقولنا ، ونكتشف ذلك حينما نستخدم خامه ، أو نتأمل عملاً فنياً انتهى من صنعه ، وهذه الطرق متميزة ، وفي معنى التربية الفنية الكامله ، فإن المدخلين ضروران ، وكل منهما يسهم في إنعاش الآخر ، ويتعاون الاثنان في إثراء الفهم .

إن الفن نوع من المعرفة الأصيلة ، والفهم الذى يختلف عن فهم العلم ، أو التاريخ ، الذى يمكن اختباره بطريقة جماهيرية موضوعية .

إننا نزيد من معرفتنا بالعالم من خلال تنقية الإحساس . إن الشخص قد يعرف قصيدة أو صورة ويفهمها جيداً دون أن يعى بها أى شخص آخر .

إن ما يحدث داخل حجرة الدراسة ، وفي الاستديوي يتلون دائماً ، سواء بطريقة شعورية أو لاشعورية بفروضنا عن الفن . إن مساهمة المتفلسف فى التربية أن يفحص ويختبر بصورة نقدية هذه الفروض . فإذا كانت الفروض غير سليمة فإن ممارسات التربية الفنية ستسير بطرق خاطئة . إن الحرية ضرورية جداً ، ولكنها جزء فقط من القصة .

إن التربية فى الفن هى تربية من أجل زيادة المعرفة ، والفهم ، الفن الذى له سمات فريدة ، لأن إهمال ذلك « تحت فكرة أن المعرفة فى الفن لا تتمشى مع الشكل السائد للمعرفة بالطريقة التقليدية ، ويستنتج أنها ليست معرفة إطلاقاً » فصل بطريقة غير صحيحة التربية الفنية عن بقية أنواع التربية .

ولكن إذا كان الفن هو المعرفة ، المعرفة بالمعنى المتضمن ، إنه شئ أكثر من المعرفة ، إنه طريق الحياة ، طريق الوجود . إن تلاحم الجسم والعقل معاً في الفن يحقق نوعاً مباشراً من المعرفة على درجة عالية من الحيوية ، ومن الحياة ، وهذا لا يتحقق بنفس الطريق في أى نوع آخر للمعرفة التي فيها ينفصل الرمز عن المفاهيم المرتبطة به ، وعن شكل الرموز ذاتها . ولنفهم الرمز الفني ، فننتعرف على المعنى الجمالى المتضمن في شكل الرمز ذاته . وللحصول على المعنى يجب الخوض في تفهم الشكل الرمزي ذاته .

المصطلحات الفنية : ومن المساهمات ذات المعنى في هذا المؤتمر تعريف ببعض المصطلحات كما وردت في الكتابات المختلفة بحيث لا يحدث لبس في إدراك مغزاها حيث إن مسمى واحداً قد يكون له دلالة في دولة تختلف عنه في دولة أخرى .

فكلمة مدرسة (School) تستخدم للمؤسسات التربوية التي تضم تلاميذ حتى سن ١٨ ، ويعادلها بالفرنسية (école, Lycée, Collège) وبالألمانية (Schule, Realschule, Gymnasium, Oberschule) . وكلمة كلية (College) . تعنى مؤسسات التعليم العالى . عادة التي تتبع الجامعات .

وكلمة مدرس (teacher) لفظ يستخدم في كل المستويات التربوية بينما في التعليم العالى يستبدل بلفظ (Lecturer) أو (tutor) ويستخدم لقب أستاذ (professor) للمدرس الذى يشغل كرسيًا

في جامعة ، وهو لقب يندر استخدامه في الدوائر التربوية الإنجليزية التي تقتصر ألقابها على سيد وسيدة وأنسة (Mr., Mrs., Miss)

التوصيات التي يمكن الأخذ بها في جمهورية مصر العربية :
لا ريب أن هذا المؤتمر قد أثار كثيراً من القضايا الهامة في حقل التربية الفنية ، ووسع مضمون هذه المادة ، وأضاف كثيراً في بعض الأهداف التي تملحها ظروف التطور التكنولوجي في عالم سريع التغير ، وفيما يلي بيان بأهم التوصيات التي يمكن الأخذ بها في جمهورية مصر العربية ، في ضوء الدراسات والمناقشات التي دارت في المؤتمر .

١ - هناك حاجة لإدخال « العلاج بالفن » كموضوع دراسي أساسي في إعداد مدرس التربية الفنية بالمعهد العالي للتربية الفنية ، وإجراء بعض البحوث في مستوى الدراسات العليا في هذا المضمار . كما أن هناك حاجة لتكوين ميل عند بعض مدرسي التربية الفنية الممتازين لمزاولة هذا النشاط في المستقبل .

٢ - هناك حاجة لتغيير بعض الأهداف والمضامين التقليدية في مناهج التربية الفنية على مختلف المستويات لتساير الاتجاهات التكنولوجية المتطورة في العالم ، وإدخال بعض الأدوات والمعدات والخامات الحديثة التي تساعد على تحقيق هذا التطور .

٣ - هناك حاجة إلى إعادة النظر في المسابقات الفنية المحلية من حيث إلغاؤها حفاظاً على قيمة الفرد ، وعلى التغلب على ألوان التنافس الضار التي تصل إلى تحقيق فائز واحد وآلاف خاسرين ، وما يترتب على الحسارة من إحساس بالنقص والشعور بعدم القدرة أو الثقة بالنفس .
أسس التربية الفنية

٤ - هناك حاجة إلى القيام بأبحاث في مجال الدراسات البصرية بالنسبة للطفل بطيء التعلم وكذلك الأحداث ، إذ أن الفن ليس فقط طريقاً للتعلم ، بل وسيلة بنائية لتغيير الأحكام وألوان التفضيل في المسائل التي تتضمن قيماً .

٥ - آن الأوان لندرك الفارق بين التمرين في الدراسات الفنية التكنولوجية الذي يسعى لتحفيز المتعلم خبرات مسبقة والنتائج الآلية المترتبة عليه وبين الأعمال المبتكرة التي تتضمن اكتشافات جديدة ، وتقتضى الأخذ بالاتجاهات الابتكارية وتدريب عقلية المعلم ليساير بتوجيهاته وفكره عوامل التغير التي هي السمة الأساسية للعصر الذي نعيش فيه .

٦ - مبدأ المفاضلة الشخصية بين قيم الأشياء من المبادئ الهامة التي يمكن أن تتخذ كثير للتعلم ، ومن خلال التطور بالمفاضلة يمكن أن يتأثر السلوك ويتهدب في كل ما يتعلق بالمسائل التي تحتاج لإصدار قرارات قيمة .

٧ - ومن بين الأهداف ، التي يجب أن تؤكد في التربية الفنية ، اعتبار الفن وسيلة معرفة من نوع معين تختلف عن المعرفة التي تقوم عليها العلوم العامة والعلوم الاجتماعية ، فهي معرفة محسة من خلال الخبرة الجمالية تجمع في الإدراك بين الجسم والعقل ، وليس من اليسير تحويل مثل هذا النوع من المعرفة إلى معادل لفظي ، وحينئذ يجب أن تهتم مناهج الدراسة في التربية الفنية لا بالممارسة وحدها وتأكيدا من الناحية الميكانيكية فحسب ، وإنما بنوع مميز من المعرفة الذي يثرى ثقافة الفرد ، ويسمو بمستوى إدراكه للحياة .

٨ - ينبغي إعادة النظر في وضع الفن في الحطة الدراسية في التعليم العام وخاصة في المرحلة الثانوية . إذ أن النظرة الغالبة ما زالت ترى أن الفن لا يعطى إلا لفئة قليلة من الموهوبين وحتى حينما ينادى بهذه الفكرة لا تجد تطبيقاً عملياً مناسباً ، فلا يحدد وقت للدراسة في الحطة ولا تحتسب درجات تضاف إلى رصيده في المجموع الكلى . وإذا أخذنا بوجهة النظر التي ترى أن الفن وسيلة من وسائل المعرفة المميزة كان معنى ذلك أن هناك ضرورة أن ينال كل فرد حظه من هذا النوع من التربية مهما ضوأت قدرته الأدائية ومستوى استجابتها .

٩ - أن الأوان في مجال التربية الفنية أن نفكر في العمليات الابتكارية وقدرات التفكير المتضمنة للإنتاج الفني بدلا من وضع التأكيد على النتائج النهائية . كما أن هناك حاجة إلى النظر بعين الاعتبار للقيم السلوكية المترتبة على تلك العمليات الابتكارية بدلا من الاهتمام بالنتيجة وحدها .

١٠ - إننا نضع المتعلم موضع الدلة حينما نطالبه فقط بجودة النتائج من الناحية الظاهرية ولا ننظر إلى الكيفية التي نصل بها إلى هذه النتائج ؛ حينئذ يجب أن نضع نقطة التأكيد على تلك العمليات التي تؤثر في تكوين شخصيته بدلا من تركه فريسة للنقل ، وتقليد المظاهر الخارجية للأشكال التي يضعها الغير بدون فهم ، والتي تنتهى بالمتعلم إلى التفتن في تزييف إنتاجه بغية الحصول على جودة خارجية غير أصيلة ، ولا تتصل بشخصيته ؛ يجب الاهتمام بجوهر العملية الابتكارية التي تظهر فيها سمات الشخصية وصفاتها الأصيلة .

١١ - قلم آن الأوان في إعداد معلم التربية الفنية أن توحد نظم إعداده ، وتحدد مستوياتها بالنسبة للمواد الأخرى ، كما تحدد أنواع الدرجات العلمية التي تمنح من مستوى البكالوريوس حتى درجة الدكتوراه .

١٢ - ولو أن المدد التي يقضيها المعلم في أثناء إعداداته تختلف من بلد إلى آخر إلا أنه يظهر من دراسة بعض الأنظمة في البلاد المختلفة أن خمس سنوات هي المدة المعقولة التي يجب أن يمضيها الطالب الذي يعد لمهنة تدريس التربية الفنية بعد الثانوية العامة ، ويدرس في خلالها الفنون والعلوم التربوية في تزواج .

١٣ - يجب أن تبسر دراسات تجريبية على الأطفال الأسوياء وغيرهم تكون ملحقه بمعاهد إعداد مدرّس التربية الفنية حتى يمكن في أثناء الإعداد ملاحظة النمو الفني وتأثيراته السلوكية سواء بالنسبة للطفل العادي ، أو ضعيف العقل ، أو بطيء التعلم ، أو الكفيف ، أو الحدث .

١٤ - باعتبار أن جمهورية مصر العربية ذات تاريخ عريق في الفن يجب أن يشجع المسئولون في الوزارات المختلفة التي تعنى بالفنون والتربية الفنية على عقد المؤتمر الدولي القادم في القاهرة ، وتدعو إليه المؤتمرين من الشرق والغرب ، ويكون من بين الدراسات التي تعرض في المؤتمر التقاليد الفنية والإقليمية ، والحرف اليدوية البيئية . وذلك لإمكان إيجاد معادل فكري للتطور التكنولوجي الذي أغفل أهمية الحرف اليدوية وآثارها في تكوين الإنسان . وتستطيع الدول الإفريقية أن تسهم بنصيب وافر في هذا المضمار وخاصة أنه كان للفن الزنجي تأثير لا ينكر في الحركة الفنية الحديثة .

- ١٥- من أهم التوصيات التي ظهرت في المؤتمر لفت النظر إلى مجالات في علم النفس تهتم بمدرس التربية الفنية بصفة خاصة ، فيجب الاهتمام بنوع هذه المجالات ، والتعمق في دراستها ، وإيجاد فئة جديدة من الباحثين المتخصصين في التربية الفنية ليقوموا بأبحاث في مجالات علم النفس المتصلة بتخصصهم من ناحية الإدراك ، والتحليل النفسى ، والفروق الفردية في التعبير الفنى ، والتعلم من خلال الفن ، وغير ذلك من مجالات .
- ١٦- ما زال موضوع دراسة الفن كوسيلة لقياس القدرات العقلية يحتاج إلى مزيد من الأبحاث التي تبين الرابطة الوثيقة بين إحساس الطفل ، وفكره ، وتعبيره ، وسلوكه .

ثبت بالمصطلحات

A		college	كلية
acquiring	اكتساب	conception	مدرك كلي
aim	هدف	connectedness	صلات
animation	حيوية	connotative	متضمن
appreciation	تذوق		استقرار السلوك
—, art,	فني	consistency of behavior	
—, artistic,		construction	تركيب
—, aesthetic,		content	مضمون
apprenticeship	جمالي	contrast	تباين
a priori	تلمذ	core curriculum	منهج محوري
art	مسبق	competitions	مسابقات
—, symbol	فن	composition	تكوين
attitude	رمز فني	crafts	أشغال — حرف
automatism	اتجاه	custom	عادة
	آلية		
B		D	
back-ground	خلفية (أرضية)	data	بيانات (أسانيد)
C		denotative	إشاري
call-name	اسم إشاري	design	تصميم

detective	محقق جنائى	expert	خبير
directions	توجيهات	F	
distance	مسافة		
distortion	تحريف	facts	حقائق
drawing	رسم	faculty theory	نظرية الملكات
dream	حلم	fixation	ثبوت - تجميد
drill	تدريب	folk art	فن شعبي
dualistic philosophies	فلسفات ثنائية	form	صيغة - شكل عام - هيئة
		formal	شكلي - صيغى - كلى

E

end	نهاية
end-product	نتاج العملية
entities	وحدات مستقلة
environment	بيئة
essentials	أساسيات
evaluation	تقويم
exercise	تمرين
experience	خبرة

—, direct,	مباشرة
experimentation	تجريب

G

generalization	تعميم
gestalt	جشتالت - كل عام
gnomes	أشباح
goal	مرى
group	جماعة
—, project	مشروع جماعى
guiding ideas	أفكار موجهة

H

habit	عادة
harmony	توافق

I

information	معلومات
inquiring	بحث
institute	معهد
integration	تكامل
interaction	تفاعل
imitation	تقليد

J

judgement	حكم
—, value j.,	حكم قيمي

K

استجابة حركية

kinæsthetic reaction

knowledge معلومات

L

landscape	منظر أرضي
learning	تعلم
—, by doing	تعلم عن طريق العمل
lecturer	محاضر
literature	مادة مرتبطة (أدب)

M

materials	خامات
matter	مادة
meaning	معنى
means	وسيلة
motor reaction	استجابة عضلية
mystery	سحرفي - غموض - ابهام

O

objective	مقصد
objective outlook	نظرة موضوعية
obsession	تسلط - وسواس
oneness	وحدة

P

painting	تصوير
perception	إدراك حسي
personality	شخصية
perspective	منظور
principles	مبادئ
problem	مشكلة

problematic situation	موقف معقد
	طريقة المشكلة وحلها
problem solving	
professor	أستاذ (جامعى)
project	مشروع
process	عملية
purpose	غرض

R

readiness	استعداد
relations	علاقات
relatedness	ترابط
resistance	مقاومة
reverie	تداعى

S

scientific thinking	تفكير علمى
scheme of work	خطة عمل
school	مدرسة
seeking and finding	بحث وإيجاد

sketch	كروكى (تخضير)
sign	علامة
signification	إشارية
slogans	أقوال شائعة
subject	موضوع
—, matter	مادة دراسية
substance	مادة التصوير (الملمس الخاص)
	الجوهر المادى
suggestion	استهواء
symbol	رمز
—, in art	فى الفن

T

talented	موهوب
teacher	معلم
technique	صناعة
	علم أصول الصناعة (تكنولوجيا)
technology	
theme	محور الاهتمام
traditions	تقاليد — تراث
type	نمط

U

unexpected	غير متوقع
understanding	فهم
unit of study	وحدة دراسية
unity	وحدة
	وحدة متعددة الجوانب
unity in diversity	

V

vacuum	خواء
value	قيمة
visual	بصرى

W

wholeness	كل عام
-----------	--------

كتب للمؤلف الدكتور/ محمود البسيونج

طبع ونشر دار المعارف

١٩٥٤	الخبرة والتربية (ترجمة)
١٩٨٤	الفن والتربية ط ٣
١٩٥٧	اتجاهات فى التربية الفنية ط ٣
١٩٨٤	سيكولوجية رسوم الأطفال ط ٢
١٩٨٢	أسس التربية الفنية ط ٥
١٩٧٥ (ط ٢ عالم الكتب ١٩٨٥)	أصول التربية الفنية ط ٢
١٩٦١	آراء فى الفن الحديث
١٩٨٣	الرسم المدرسة الابتدائية ط ٣
١٩٦٣ (سلسلة اقرأ)	الفن وتنمية السلوك الاشتراكى
١٩٨٨	طريق تعليم الفنون ط ١٣
١٩٦٤	تجارب فى التربية الفنية
١٩٦٤ (ط ٢ عالم الكتب ١٩٨٥)	الطمية الابتكارية
١٩٦٥	الثقافة الفنية والتربية
١٩٦٩	تحت الأطفال
١٩٦٩ (ط ٢ عالم الكتب ١٩٨٥)	قضايا التربية الفنية
١٩٧٠	مبادئ التربية الفنية
١٩٧١	التربية لمجتمعنا الاشتراكى
١٩٧٢ (ط ٢ عالم الكتب ١٩٨٥)	التربية الفنية والتحليل النفسى
١٩٦٥ (ط ٢)	الفن الحديث - رجاله - مدارسه - آثاره التربوية
١٩٧٦	الشخصية الفنية
١٩٨١	الفن فى تربية الوجدان
١٩٨٣	الفن فى القرن العشرين

١٩٨٤ (بالعربية والانجليزية)	التربية الفنية بين الغرب والشرق الأوسط
١٩٨٠ (عالم الكتب)	أسرار الفن التشكيلي
١٩٨٥ (البحوث التربوية – جامعة قطر)	السمات البيئية فى رسوم الأطفال القطريين
١٩٨٦	تربية النطق الجمالى
١٩٨٧	تحليل رسوم الأطفال
١٩٨٦ (البحوث التربوية – جامعة قطر)	الخيال الجامحة كما يرسمها أطفال العاشرة فى قطر
١٩٨٨ (وزارة التربية)	الفن فى رياض الأطفال جزمان
١٩٨٩	مبادئ التربية الفنية
١٩٩٠	رحلة الإبداع
١٩٩١	رسوم الأطفال قبل المدرسة
١٩٩٢	مصطلحات التربية الفنية
١٩٩٣ تحت الطبع	إبداع الفن وتنوقه

رقم الايداع ٧٠٢٣ / ٩٢

الترقيم الدولى I . S . B . N

977 - 232 - 024 - x