

الفصل الثالث

آفاق البحوث في التربية الفنية

يحتاج مدرس الفن والتربية الفنية أن يكون على اتصال دائم بالبحوث في مجالات عريضة متصل بعضها ببعض الآخر ، وتنشأ عن أساس واحد هو التلميذ ، فينظر اليه كمتعلم للفن ، ثم وهو ينمو فنيا ، والمجال الثالث هو نظرة الآخرين اليه من خلال عمله الفني ، أو الحكم على العمل الفني . وهذه المجالات الثلاثة لا بد وأن ترى من خلال تفاعلها معا ، ومع عوامل أخرى مثل الوسط التعليمي ، أو الموقف التعليمي ، والعلاقة بين المدرس والتلميذ كبيرا أو صغيرا . وسنحاول فيما يلي إثارة بعض التساؤلات التي تتناول هذه المجالات وتواجه الباحث عند معالجته إياها .

التلميذ يتعلم الفن :

إذا تمعنا المواقف التعليمية في تعليم الفن نجد أن الأفراد مختلفون ، وكذلك تختلف الظروف والعوامل المحيطة بهم ، وهكذا تختلف مشكلات تعليم الفن في المدرسة الابتدائية عنها في تعليم الفن في مراحل التعليم الأعلى . ولعلنا نستطيع القول إن كلا من الأطفال والفنانين الناضجين يتميز عن الآخر بأفكاره ومشاعره الخاصة ، ولكن مستويات هذا التميز والأفعال المترتبة عليه مختلفة اختلافا كبيرا ، ولسنا نستطيع أن ننظر الى الأمر ببساطة كبيرة جدا ، تمكنا من أن نفترض أن التعبير الفني الفطري الساذج ، الذي يؤديه الأطفال ، يتطور الى تعبير فني ناضج ذي أشكال معقدة وفق معادلة بسيطة هي معادلة الخط المستقيم ، ومادام ذلك غير مستطاع فاننا بحاجة الى دراسة تطور قدرات الأطفال والكبار على تصور الشكل المرئي والتعبير عنه . وقد أكد ذلك « لوينفلد » ١٩٤٧ بقوله (١) « يختلف التعبير

(1) Victor Lowinfield «Creative and Mental Growth, 3rd ed., New york Macmillan, 1947.

الفنى ويتنوع باختلاف الأفراد . . . ومع ذلك فاننا لا نستطيع فهم التعبير الابداعى عند الطفل خلال مراحل معينه من مراحل نموه العقلى والعاطفى ولا نذوقه الفن الا اذا فهمنا العلاقة السببية المتبادلة بين الابداع والنمو » ، فالعقل يحاول تصور العالم من حوله تصورا متسقا ، ينتقل وفق نمط متتال ، يبدأ بالمدرک البسيط نحو المدرک المتزايد التعقيد ، « شيفر سيمرن » (١) ١٩٤٨ . وقد واصل كثير من الباحثين جهودهم لدراسة اتجاهات النمو وتحليلها . ومع ذلك فلازلنا بحاجة لدراسة عوامل النمو التى يتسم بها نمو وعى الفرد بالأشكال المرئية ، والتعبير عنها ، وقدرته على ذلك التعبير . وقد تتضمن هذه الدراسة دراسة طولية للنمو تتناول السلوك الرمزي والتعبيرى عند الانسان ، ونضىء الطريق لاجابة تساؤلات كثيرة تتصل بالعلاقات المختلفة الموجودة فى نمو « لغة » الأشكال ، وما يجعلها قادرة على اىصال الأفكار ، وبينها وبين نمو الحساسية الجمالية . وهنا نجد البحوث الخاصة بتراكيب اللغة ونظرية التفاهم والاتصال مناسبة ومطلوبة ، وقد اتضح منها أن اللغة لا يمكن تقسيمها الى مجالين منفصلين — مجال الفكر ومجال العاطفة . وقد عبر عن صلة تلك الحقيقة بالبحث فى مجال الفنون التشكيلية « ويرنر Werner » ١٩٥٥ . بقوله (٢) : « لقد أدرك كثير من العلماء ضرورة التسليم بحالة تفهم فيها اللغة فهما يتجاوز تقسيمها الى قسمين عقلى وعاطفى — وهى حالة تستخدم فيها اللغة مشتملة على الجوانب العاطفية والعقلية والحركية منصهرة فى وحدة واحدة . . . ان تواجد « اللغة المعبرة » وطابعها المتغير يفرضان على أولئك الراغبين فى دراستها قبول وجهة نظر جامعة . . . بمعنى أن يستعد هؤلاء الباحثون لقبول ما تقدم النظريات الموجودة فى المجالات العلمية والفنية الأخرى دون محاولة اخضاع هذه النظريات لما يقولون » .

(1) H. Schaefer - Simmern, «The Unfolding of Artistic Activity,» in «Handbook of Research on Teaching», N. L. Gage, editor, 1963.

(2) Quoted by Jerome Hausman., «Research on Teaching the Visual Arts,» in «Handbook of Research on Teaching», N. L. Gage, editos, 1963.

لم يعد ممكنا النظر الى التعليم والذكاء على أنهما أساس في قواعد اللغة اللفظية أو الرياضيات فقط ؛ فان التصور والقدرة على اظهار الأفكار وإبرازها من خلال الصور عاملان هامان في نمو وعى الانسان بنفسه وبالعالم المحيط به أيضا . وهكذا اعتقد « هربرت ريد ١٩٥٥ »^(١) أن الصورة قد تسبق الفكرة في نمو الوعى الانسانى وتطوره ، وإذا كان الأمر كذلك وجب علينا أن نعيد كتابة تاريخ الثقافة الانسانية « ! ، ونعيد النظر أيضا في آراء حل الفلاسفة ، ولذلك فان الرأى القائل بأن الفن شكل من أشكال المعرفة . وممارسته قائمة على الحساسية ، يفتح باب البحث في طبيعة الأشكال الرمزية التى يستخدمها الانسان والعلاقات القائمة بينها ، على ألا تغوص هذه البحوث في طبيعة الرموز نفسها فحسب بل تحاول أيضا فهم أسباب استخدام الرموز وكيفية استخدامها ولذلك قال « هربرت ريد » :

« لا ينشأ الوعى من ادراك المكان والزمان والحجم والشكل والعدد كظواهر منقطعة عن بعضها ، ولكنه ينشأ من تنظيم هذه الظواهر تنظيما جيدا يسمح بالمقارنة واصدار الأحكام . وتعتمد هذه التنظيمات بدورها على نمو الذاكرة والخيال ، وبمعنى آخر نقول انها تعتمد على قدرة الفرد على اختزان الصور وتذكرها عندما يريد . لا تنمو اللغة ولا التفكير العقلى الا بعد ذلك وعلى أساس من الخيال^(٢) .

ان كيفية تصرفنا في عالمنا الرمزى متصلة بنوع الحياة التى نحياها ، فلا نستطيع أن نجد في العالم من حولنا نظاما أكثر مما نستطيع نحن أن نتصوره فيه عن طريق تنظيم مشاهداتنا ، وما نستخلص منها في نظم . ويستطيع الفنان وعالمه الفنى أن يقوم بدور تربوى فريد ؛ لأن كل طريقة للاستخلاص والتجريد توجد نوعا من الحق متصلا بها ، بنتج عنه نوع

(1) Herbert Read, «Icon and Idea», Cambridge, Mass, Harvard Univer. Press, 1955.

Herbert E. Read, «Art and the Evolution of Consciousness» J. Aesthetic Art Crit., 1954, 13, 143 - 155.

من الجمال متصل به أيضا إذا ما نظم الانسان هذه المستخلصات تنظيما جيدا .

هناك اتجاهات أخرى لدراسة الأفراد فيما يتعلق بنشاطهم الفني ، وهنا يجب أن ننتبه الى ما يسمى بـ « الموهبة الفنية » ، فقد أساء مصطلح « الموهبة » الى مجال التربية الفنية والفن اساءة كبيرة من جوانب عدة . فالمقابلة البسيطة بين موهوب وغير موهوب أصبحت أساسا لتصنيف الناس تصنيفا مطلقا غير حساس . وقد أدى سوء استخدام المصطلح الى وضع الفكرة ذاتها عن الموهبة في موضع شائن . ولقد أثرت حديثا تساؤلات عن الموهبة الفنية ، أثارها الرغبة الكبيرة في الاهتمام بالموهبة العلمية ، ولم يعد كافيا أن نشير الى الموهبة على أنها « هبة منحها الله للانسان » أو أنها « منحة مقدسة » بل أثرت التساؤلات حول الأسس الاجتماعية والعوامل الجسمية المتعلقة بالموهبة ، وعندئذ يكون البحث الذي يكشف عن دور العمليات الحسية الأساسية في الأداء الفني مساعدا على التوعية بالمشكلات التعليمية . ونتساءل هل توجد عوامل بيئية مسؤولة عن الموهبة الفنية ؟ هل توجد فروق واضحة في حساسية الأفراد للمثيرات اللونية ، ترتبط بانتاجهم في الفنون التشكيلية ؟ هل يوجد عامل نسميه بالحساسية اللمسية «tactile - cutaneous» يكون سببا في الاختلاف بين الأفراد من حيث انتاجهم الفني ؟ .

ولقد أجريت بحوث حول تساؤلات متصلة بالسمات العقلية والجمالية ، التي قد تكون سببا لوجود اختلافات كمية ونوعية بين الأفراد من حيث تحصيلهم الفني . وعلى سبيل المثال تساءل « بوركاردت » (١) ١٩٥٨ عن صلة الذكاء بالابداع وقياسه . وقد استخلص أن مقاييس الذكاء المستخدمة حاليا ليست مؤشرات طيبة عن القدرة الفنية فيما بعد الصف الثالث الابتدائي . واقترح جملة عوامل أخرى سببا للتغير في الابداع الفني الحادث بين مرحلة الطفولة والمراهقة .

(1) R. Burkhardt, «The Relation of Intelligence to Art Ability». J. Aesthet. Art Crit., 1958, 17, 230 - 241.

هناك بعض المسلمات أو المعطيات التي تثار عند دراسة المهوبة الفنية منها أن :

- ١ — المدخل الى دراسة المهوبة مدخل متعدد الاتجاهات .
- ٢ — للشخص الموهوب حساسية عالية في المجال أو المجالات المتصلة بموهبته .
- ٣ — الشخص الموهوب تثيره المسائل المبهجة والظنية في مجاله . ولا تضايقه أو تحبطه ، ويعنى ذلك أن المهوبة متصلة بعامل انفعالي أو بدافعية معينة .
- ٤ — الشخص الموهوب ماهر في استخدام الخامات ، ومتمرس في معالجة الطرق المختلفة في مجال موهبته .
- ٥ — الشخص الموهوب قادر على ايجاد تكييفات جديدة للمواقف المعضلة في مجال موهبته .

ولا مفر من أن تثير الأسئلة عن المهوبة الفنية في الباحث التفكير في مفهوم جديد يسمى مثلا « ذكاء تشكيلي أو بصري أو لمسى جمالي » .

لقد تناول الباحثون بوفرة الفن كعامل من عوامل الاسقاط الذي يمد الباحث بأرضية يفهم من خلالها الشخص الذي يفحصه ، ولكن أغلب هؤلاء الباحثين لم يتناولوا الاعتبارات الجمالية ، وانما عنيت بحوثهم بطبيعة التعبير الفني وتلقائيته ، ومن هؤلاء الذين ساهموا في هذا المجال « بيندر » ١٩٣٨ ، و « جودانف » ١٩٢٦ ، و « نومبرج » ١٩٤٧ .

التلميذ في عملية الانتاج الفني :

يجب أن تقدم التربية الفنية شيئا أكبر من مجرد المهارة اليدوية في أداء العمل الفني ، أو في فهم الأعمال الفنية فهما مجردا ، لأن تنمية هذه القدرات الخاصة بالأداء أو الفهم هام ، ولكن الأهم منه أن نشجع نمو الابداع عند المتعلم — يعنى نشجع القدرة على اكتشاف علاقات جديدة ، وعلى أن يكون مفاهيم جديدة ومشاعر جديدة ، وأن يبتدع طرقا ومداخل (م ٥ — البحث في الفن)

جديدة. ليحقق بها ذاته فنيا . فاذا ما تناولت البحوث هذه المشكلات لابد أن تصادف الباحث مسائل حساسة دقيقة أساسها تعقد هذه المشكلات ، أو صعوبة الوصول الى مناهج بحث مقننة .

ما هي العملية الفنية ؟ سؤال يتردد عبر الأجيال ، وترددت اجاباته في صدور الفنانين وغير الفنانين من علماء النفس وعلماء الجمال ، وغيرهم . هل هي الرسم من الطبيعة الصامتة ؟ أم رسم منظر خلوي أم استخدام خامات ومواد متنوعة ، مثل الطين أو السلك أو الألوان ؟ ويختلف السؤال أيضا باختلاف سن الشخص الممارس وخبرته . ويختلف أيضا باختلاف مهارات الفنان ومقاصده . والحقيقة أن عملية الانتاج الفني ، عملية ابداع أشكال فنية أو بنائها ، عملية غير منطقية ، غير تقليدية ، عملية هلامية الشكل ، لا تستقر على حال . فليس من السهل فهم أفعال الفرد ، وهو مستغرق في الأفكار العامة أو في العملية الفنية فهما منطقيا ، فالفرد المشغول بالعمل الفني يعمل بكيفية تناقض « الأفكار المتوقعة منه » ، ويمدنا بعض الفنانين المتمازين بتوضيحات قليلة عن هذه الظاهرة ، وهي تكون هامة اذا كانت فيها كثير من نقاط الاتفاق والتشابه فيما بينهم حول تلك العملية ، ولكنها لا تبدو هامة عندهم أهمية الانتاج النهائى الممتاز ، ولذلك فان الشيء الملفت للنظر حقا هو اختلاف الطرق التى يصل بها الفنانون الى الأشكال الفنية العالية من انتاجهم .

لابد أن يكون الفنان مصدرا هاما أصيلا للبيانات اذا أردنا أن نبحث في العملية الفنية أو نفهمها فهما أكبر . ولقد حاول باحثون عديدون مثل (١) « جيسلن » ١٩٥٥ ، و « رو » ١٩٤٦ أن يبينوا كيف يمكن أن يكون الفنان نفسه مصدر بيانات للبحوث التى يجرونها فى هذا الشأن . ولقد بدى أن الصعوبات التى تواجه التعميم عن العملية الابداعية توجه انتباه الباحثين الى وجوه من الجهد الفنى سهلة التحديد والتمييز ، مثل المعلومات عن حياة

(1) «Handbook of Research on Teaching» N. L. Ga Ge, Rand Mc Nally & Company, Chicago, 1963.

الفنان نفسه ، والمعلومات الوصفية والمهارية المتطقة بالأعمال الفنية نفسها ، أو بالمواقف التي تدرس فيها الفنان الفن نفسه . وقد تباين كل باحث منهما عن الآخر في اعتماده على أكثر البيانات التصاقا بشخصية الفنان وفرديته على اعتبار أنهما يدرسان حالات فردية .

هناك محاولات عدة رمت الى تحديد تصوراتنا عن النشاط الابداعي تحديدا أوضح ، وكانت تهدف الى عزل العوامل الهامة التي يعتمد عليها النشاط أو السلوك الابداعي ، وانه لمن دواعي الاهتمام أن نلاحظ التشابهات الموجودة بين المفاهيم التي وصل اليها الباحثون الذين هدفوا الى دراسة السلوك الابداعي : فقد قارن « بيتل ولونفلد » ^(١) ١٩٥٩ قائمة بالخواص أو السمات التي وصلوا اليها في دراساتهم بقائمة أخرى أو بالعوامل التي حددها « جيلفورد » في دراساته ١٩٥٠ ، ١٩٥٤ . ووجدوا أن عبارات مثل المرونة ، والاعلاق «Closure» ، والأصالة ، والحساسية ، والطلاقة مشتركة بينهم ، وحاول الباحثون تحديد هذه المفاهيم تحديدا اجرائيا أوضح ، على سبيل المثال ، أراد « جيلفورد » أن يميز بين الطلاقة الفكرية ، والطلاقة التعبيرية والطلاقة العلية . وحاول ايجاد نموذج فكري يجمع فيه نظريته عن الابداع .

لقد أبرز « ماسلو » ١٩٥٧ — ١٩٥٩ ما يحدث في الفكر عندما ينشغل بخبرة ابداعية . وقال ان الشخصية تتحول الى « كل ذاتي عامل Idiosyncratic » . واقترض أن الفرد المشغول بعمل ابداعي يمر بخبرة تنصهر فيها المتناقضات والمتقابلات والمتعارضات والمشكلات ، وهو في هذه الخبرة كلها متماسك البنيان ، ويكون ادراكه في خلالها أكثر غنى ، وأكثر حساسية ، وتشتمق هذه الخبرة قيمتها من ذاتها ، لا من نتائجها ومكوناتها الاجتماعية . وبذلك يكتسب العقل « الفكر » لمحة خاصة من لمحات الاعجاب ، والرغبة ، والتواضع أمام قوى الانسان الخلاقة .

(1) K. Beittel and V. Lowenfeld : Interdisciplinary Criteria of Creativity in the Arts and Sciences : A Progress Report, in J. J. Hausman, ed., Research in Art Education, Yearb. Nat. Art Educ. Ass., 1959.

وقد أسهم « موني » ^(١) (١٩٥٣) اسهاما كبيرا نحو صياغة نظرية لفهم السلوك الابداعي فحدد أربعة أبعاد يصف بها هذا السلوك ويعلله ، وهي :

- ١ - انفتاح الفرد لاستقبال الخبرة ، والى امتدادها .
- ٢ - تركيز الخبرة ، بمعنى تحويلها الى شيء يميز الذات ويحققها .
- ٣ - معالجة الخبرة معالجة متسقة ، وصياغتها صياغة جمالية .
- ٤ - رؤية أهمية الخبرة ومغزاها .

ثم زاد « موني » على ذلك فتناول العوامل المختلفة الداخلة في كل عامل من العوامل الأربعة السابقة ، وعلى سبيل المثال ، فقد عرف انفتاح الفرد لاستقبال الخبرة وامتدادها ، بأنه التناول المباشر التلقائي للخبرة ، وتقبل الذات ، وتقبل البيئة ، والانفتاح عليهما .

يبدو واضحا مما سبق أن ليس هناك اطار فكري واحد شامل للعملية الابداعية ، ولا اطار واحد يتنبأ بسريانها ومكوناتها . وأرجو ألا يدفعنا هذا التحديد أو التضييق الذي أبرزه الى عدم البحث في هذه الظاهرة . لا ، بل يدفعنا الى اتساع النظرة وعمق البحث . والى القول بأن بحث الحالات الخاصة من الابداع ممكن في اطار الظروف التي تحدث فيها : في ظل طبيعة العمل الابداعي والملابسات المحيطة به . وكلما كنا دقيقين حساسين للعناصر الديناميكية العاملة في كل حالة نبحثها . اقتربنا من أن نضع أيدينا على واحدة من مجموعة العوامل التي تساعد المعلم على أن يكون أكثر حساسية لسلوك الأفراد الذين يعاملهم ويرعاهم ، وهذا يضع أمامنا هدفا يتحدانا كباحثين ، وهو أن نبحث عن الأسس التي يبنى عليها التعليم الذي يحفل باختلاف التحصيل ومستوياته عند الطلاب ويشجعها مادامت هي جزء من مواقفهم الانسانية الابداعية .

(1) R. L. Mooney, «Implications for the Research Worker», in M. Barkan & R. L. Mooney, eds., «The Conference on Creativity», Columbus, Ohio State University, 1953.

لاشك أن دراسة العمليات الإدراكية مصدر آخر لفهم السلوك الابداعي . ولقد أدلى كثير من الباحثين بدلائهم في ذلك ، وأبرز هؤلاء « ايمز » (١) الذي قدم في دراسة أجراها في معهد « هانوفر » (١٩٥٠ - ١٩٥٥) بيانات مثيرة تبين صلة العمليات الإدراكية بالفكر والعمل ، وقد بنيت النتائج التي توصل اليها على مدركاتنا البصرية واللمسية للعالم من حولنا .

وقد لخص النتائج التي وصل اليها فيما يلي :

١ - ليس أصل الشعور كله موجودا في الخارج المباشر الذي

أدركناه « فالمعنى الهام هو ذلك الذي اتخذناه من خلال فعل هادف سابق له » .

٢ - يقدم لنا مجال احساسنا البصرى امكانيات عديدة ، ولكن بعض هذه الامكانيات فحسب هو الذى يسهم فى دفع أهداف الفرد الى الأمام وعلى ذلك فإنه يختار من بينها على أساس الهدف واعيا أو بغير وعى .

٣ - ليست المجردات هي الواقع ، لأنها لا تشتمل على رؤية الفرد ولا على أهدافه .

٤ - اذا كان هدف الفرد لا معلوماته المجردة هو الذى يبنى عليه احساساته ، فإن سلوكه واحساساته يتأثران عندما يتغير هدفه فحسب .

الحكم على أعمال الطلاب والفنانين :

هناك طرق عدة يرى منها المدرسون أعمال طلابهم . فقد تكون المقاييس التى ينظرون بها معتمدة على التنظيم : بمعنى أنهم ينظرون الى ترتيب

(1) A. Ames : «Sensations : Their Nature and Origin». «Transformation», 1950, 1, 11 - 12. in N. L. Ga Ge, «Handbook of Research on Teaching». Rand Mc Nally, & Company, Chicago. 1963.

الخامات ، والى كيف يتناول الطلاب هذه الخامات • وهذا يدل على أن المدرس يستخدم مقياسا للتنظيم المادى فى تقويم أعمال الطلاب •

أما اذا كان المقياس يشير الى الخيال والى التنوع فى الأعمال التى ينتجونها ، أو يشير الى انشغال الطلاب بأفكارهم ومشاعرهم فهنا يستخدم المدرس مقياسا يقيس جوانب الابداع والتعبير •

وإذا كان المقياس يشير الى أعمالنا الفنية نحن ، والأعمال الفنية من عصور أخرى ، والى توعية الطلاب بالتقاليد الخاصة بالتعبير الفنى ، عندئذ سيكون المقياس حاويا لما يقيس وعى التلميذ بالتاريخ والنقد •

كل من هذه المقاييس يعتمد على اطار فكرى يصبح فيه عمل المدرس وعمل التلميذ مناسبا كل منهما للآخر أو غير مناسب ، وهى تختلف فيما بينها فى النظر الى التلميذ وسنه وماضيه على أساس أن كلا منها يحكم على التلميذ وانتاجه ، ومن الواضح أن هذا الحكم يختلف باختلاف السن والأهداف وماضى التلاميذ •

اهتمت بحوث تعليم الفن بالمسائل المتعلقة بالطلاب وبالعمليات التى ينشغلون بها ، وقد كان هذا الاهتمام ناشئا عن الحاجة الى فهم ديناميكية التعبير ، وهكذا ركز منهج النشاط المحورى على جوانب النشاط الفنى الأكثر تلقائية وتعبيريا • وقد مال نقاد التربية التقدمية الى اهمال كثير من البحوث على اعتبار أنها تعكس عدم فهم الفن نفسه ، والحقيقة أنهم لم يدركوا كثيرا من الأفكار الأساسية المتضمنة فى تشجيع النشاط التلقائى الابداعى ، وقد كانت حجتهم أن التربية التقدمية تؤكد « العملية التربوية » ذاتها دون اهتمام بقيمة النتيجة الناشئة عنها • وقد غفل هؤلاء النقاد عن عوامل أخرى أزاحت بالمسألة بعيدا عن مشكلات النقد ، ألا وهى مشكلات اصدار الأحكام عن الفن •

كان من بين هذه العوامل ما يلي :

— خلقت العناية بالجوانب الشخصية الواضحة ، والابداعية «Innovative» الموجودة في فن هذه الأيام ونقده ، خلقت مشكلات في طريق اصدار الأحكام على الأعمال الفنية .

— لقد حدث في تاريخ الفن وفي مقاصده كعلم تغير واضح مقصود ، فبينما كان المؤرخون القدماء يرون دورهم قريبا من دور علماء الآثار ، اتجه المربون نحو الاتصال الوثيق بالحياة المعاصرة . وانشغل المؤرخون الحديثون بالنقد المعاصر ، وتقدير الفن «Connoisseurship» وعلم الصورة الى درجة كبيرة ولم يعد أغلب المؤرخين يرون مجالهم هو مجال قراءة قوائم الأسماء والتواريخ الطويلة أو حفظ الصورة القائمة على المستنسخات الملونة .

— التربية الفنية أيضا تغيرت تغيرا كبيرا جدا بصلتها بالتغيرات الحادثة في عالمنا الفني ، فمن المهم أن ندرك العلاقة المتبادلة بين التربية الفنية والقدرة على اصدار الأحكام النقدية عن الفن . وانقلب الاتجاه الذي كان يرمى الى فصل علم التربية المتعلق بالفن عن الفلسفة التربوية العامة ، فبينما كانت الفنون مرتبطة في يوم ما بجماعات فنية محدودة ، وبنشاط هذه الجماعات ، أصبح المستقبل التربوي للفنون التشكيلية شيئا واسعا كبيرا . ونستطيع أن ندرك ذلك الأمر اذا استطاع البحث في التربية الفنية والعمل الفني أن يعتمدا على مجالات الجماليات ، والنقد الفني ، وتاريخ الفن ، واذا ارتبطت هذه المجالات برؤى مأخوذة من العلوم الانسانية ، وعندئذ تكون هي الأساس الذي ترى من خلاله مجهودات التلميذ ، واذا ما تحقق هذا الأساس لا تصبح المشكلة مشكلة دراسة العملية أو الانتاج ، بل تصبح مشكلة فهم عملية خلق الانتاج الذي يمكن أن يكون عظيما من الناحية الجمالية .

لقد ساهم « مونرو »^(١) Munro « (١٩٥٦ / ١٩٥٨) في ازالة

(1) Jerome Hausman : Research on Teaching the Visual Arts, in N. L. Gage, ed. «Handbook of Research on Teaching» Rand McNally & Copmany, Chicago, 1963.

الابهامات التي تحيط بالأحكام الجمالية ، لم يحاول أن يضع قواعد لما يجب أن يحبه الناس ، ولم يحاول أيضا قياس الأعمال الفنية ولا تشريحها في شكل شبيه بالشكل العلمي «Pseudoscientific» . وانما كان هدفه هدف البحث الوصفي الذي يرمى الى الكشف عن الحقائق المتعلقة بالأعمال الفنية كنوع من الظواهر الانسانية المشهودة وتحديدتها كما نراها في صلتها بالظواهر الأخرى من خبرات الانسان وسلوكه وثقافته . .

لم يحاول « مونرو » ايجاد بديل للمشاعر الذاتية ، بل اقترح طريقة تحتوى الاختلافات الموجودة بيننا حول الأحكام الجمالية ، واعطائها قيمة . ولقد أيد وجهة نظره « سوريان » ١٩٥٥ ، حيث أشار الى صعوبة استبدال الطريقة الموضوعية في الحكم بالحساسية الشخصية الغالية . وأوصى بأن نحكم من خلال حساسيتنا لا أن نتعدها ، وأن نجعل الذاتية هي موضوع دراستنا ، وأن ينفو منهج البحث من هدف الدراسة ذاته .

الباحثون في مجال تعليم الفن بحاجة الى تتبع التطورات الحادثة في تاريخ الفن والنقد الفني مع وعى كامل بالبحوث الجارية في علم الجمال ، وعليهم عندئذ أن يميزوا بين حادث عارض «ephemeral» يختفى ، وبين حقيقة الحدث التي تبقى .

ويجب أن نلاحظ أن لا فن قديم أو فن من الماضي ، بالمعنى الذي يقصده المؤرخون في علم التاريخ السياسى الا اذا قصدنا ذلك الفن الذي اندثر وأصبح في خبر كان ، لأن الترتيب التاريخى لانتاج الأعمال الفنية بمعنى أن هذا العمل انتج اليوم ، وذلك العمل انتج بالأمس ، وذلك قبل سنة ، لا صلة له بقدرة هذه الأعمال على ايجاد التفاهم بين الناس ، ولا بقدرتها على التأثير في مستقبلهم وحاضرهم ، خصوصا وأن ما نسميه فنا قديما موجود معنا وقائم في الوقت الحاضر . ولذلك فان الدراسات المتعلقة بالقيم الفنية والجمالية تستطيع أن تعتمد على كل الثروة الموجودة من التشكيلات الفنية التي أنتجها الانسان . ولذلك فالباحث بحاجة الى احساس بالتاريخ وبالتراث ، كما هو بحاجة الى احساس بالموجود المعاصر

من الأعمال الفنية ، ذلك الاحساس يمد الباحث بأرضية غنية يوجه من خلالها الدراسة في مجاله أوسع يتجاوز مجاله الشخصي . ان موضوع التاريخ هو حياة الانسان ، ولذلك لا نستطيع أن نبتقر المعادلة الانسانية ، بشرط أن تكون فكرتنا عن التاريخ غير الفكرة التقليدية المعروفة التي تنطوى على أن تاريخ الفن مجموعة من الصور الشفافة والمستنسخات الفنية والحقائق والتواريخ ، فان هذه الأشياء لا تتكلم بنفسها عن نفسها . انما يحتاج تاريخ الفن الانشغال بخلق السياق أو الجو الذي انتجت فيه هذه الأعمال خلقا رمزيا ، يبين ما فيه من ظروف أدت لابداع الأعمال الفنية وتوظيفها . ان المعرفة بتاريخ الفن في معناها الفنى الواسع تربي الباحثين عن طريق التدرب الشكلي البصرى على رؤية الأعمال الفنية بأبعادها المكانية والزمنية اللازمة لفهما وتدبرها .

المدرس الذى يقوم مجهودات أبنائه الفنية بحاجة الى أن يكون واعيا بمؤشرات عديدة ، فهو غير الناقد ، لا يحكم على العمل الفنى فقط . انه بحاجة الى أن يلتفت الى عوامل أخرى أسهمت في تكوين الجوانب الشخصية الشاعرية للعمل الفنى الذى أنتجه التلميذ ، وبهذا المعنى يصبح مضمون العمل الفنى داخلا في التقويم .

كثير من المعايير موضوعة أمامنا للتقويم ، منها مثلا الطلاقة الفكرية غزارة التعبير Identification : الحساسية للأفكار ، اختيار الخامات والمهارة في استخدامها ، التعبير عن الذات ، القدرة على تبيان أهمية العمل ومغزاه ، ومع الحكم على السلوك يمكن أن نحكم أيضا على تنوع العمل الفنى ومداه ، والحساسية للنواحي الشكلية فيه مثل : قيمه السطحية ، الخط ، الشكل والهيئة ، واللون . وهذه تعطينا أسسا معروفة للتحدث عن الأفكار والخامات والشكل الفنى .

الوسط التعليمى والعلاقة بين المدرس والتلميذ :

تدور كثير من التساؤلات حول عناصر العملية التعليمية تتصل ببناء الموقف التعليمى والتوجيه منها :

— ما هو الدور القيادي الذي يجب أن يلعبه مدرس الفن بالنسبة لتلاميذه ؟ •

— ما هو أنسب الظروف التي يهيئها المدرس والتي تشجع النشاط الابداعي ؟ •

— ان مدرس الفن يسعى ، أكثر من غيره من مدرسي المواد الأخرى ، الى تشجيع الشيء الشخصي الفريد بين التلاميذ ، لأن الفنان المبدع هو الذى يتجاوز شكل العالم الظاهر الذى يعيش فيه كما يتجاوز معناه ، ولأن تعليمه الفن — فى أى مرحلة من مراحل التعليم وعلى أى مستوى — يجب أن يشجع الاتجاهات الرامية الى هذا السبيل ، ومع ذلك فهناك تراث

فنى ، وهناك بخاصة أدوات وخامات ، أصبحت جزءا لا يتجزأ من الأعمال الفنية نفسها ، ومن وظيفة معلم الفن أن يعلم الطلاب كيف يستخدمون هذه الأدوات والخامات ، وهناك أيضا قواعد تبنى عليها الأحكام المتعلقة بالأعمال الفنية ، ومن وظيفة معلم الفن أيضا أن يعلم طلابه التعرف على هذه القواعد •

وهكذا نجد التضارب الظاهرى فى عملية تعليم الفن . لأن تعليم الفن يتم داخل اطار التراث بحيث يتجاوز هذا التعليم ذلك التراث ويتعداه ، واذا سلطنا بأن عملية التعليم نفسها فن لا صناعة انصهر هذا التضارب ، وتراوجت عناصره المنطقية والتحليلية المتعارضة داخل خصوصيات أسلوب المعلم فى التدريس • وعندئذ يصبح من الصعب الوقوف على العلامة البسيطة بين الأسباب والنتائج من جراء التعقيدات وديناميكيات المتشابكة الموجودة فى عناصر الموقف التعليمية العديدة •

عندما نتمتع فى وجوه العملية الفنية وجوانبها نرى العمل الابداعي قرارا يتخذه الفنان ، يوفق به بين شيئين متعارضين ، ويلزمه فى حالة اتخاذه هذا القرار أن يمر بحالة شبه معقدة أو متعارضة ، وهى حالة استغراق فى

التعبير الفني ، وفي نفس الوقت انتزاع نفسه منه ليحكم على هذا الاستفراق ، فإذا كان ذلك هو الحال فإن على الباحث في عملية التعليم أن يدخل في حسابه التوترات الديناميكية التي تتكون منها هذه العملية التي يدرسها •

عندما كتب « مونتجمري » ^(١) ١٩٥٩ تقريره عن بحث تناول العوامل الموجودة في المواقف التعليمية التي تؤثر في العمل الجمعي الابداعي ، رتب بياناته من حيث سلوك المدرس وفق أربعة أبعاد متواصلة هي :

الأول : يكون فيه المدرس بين سامح ومانع ، وفي الثاني : بين متقبل ورافض ، وفي الثالث : بين مركز وباسط ومنتشر ، وفي الرابع : بين معزز ومثبط •

ليس معنى ذلك أن نقول ان وظيفة المدرس أن يسمح بشيء أو أن يمنع شيئا آخر ، وانما القصد من ذلك القول ان الذي يليه بحث « مونتجمري » هو أنه يبصرنا تبصيرا كبيرا بالعوامل المتصلة بكيف يقابل المدرس التوترات والتضارب الموجود عند أداء دوره ك معلم . ولذلك أشار « مونتجمري » — على سبيل المثال — الى « الزمن كعامل من العوامل المؤثرة في العمل » وبيّن طرفين متقابلين في تقدير المدرس للعوامل الداخلة في البعد الزمني • وقال : ليس هناك ضغط زمني من خارج التلميذ يدفعه الى وضع الأهداف ، أو الى العمل ، أو الى انهاء مسرحية ، فالتوقيت المتروك للصدفة يقابله الحدود الزمنية التي نصفها بأنها حدود سالبة ، وضرب مثلا آخر خاصا بتقبل المخاطرة والتبذير كعامل من العوامل الموجودة في الموقف حيث تستطيع الجماعة أن تتحمل خطأ وهدرا للموارد وغشلا بغير حدود ، ويقابل ذلك ألا تستطيع الجماعة أن تتحمل خطأ أو هدرا أو غشلا ، ثم استعرض « مونتجمري » مقدار تماسك سلوك الجماعة في مواضع مختلفة ، ووجد كثيرا من نقاط القوة ونقاط الضعف في العمل الفردي ، وتنوعا كبيرا

(1) Ibid., p. III.

يصل بين الجمود والانتشار في عوامل موقفية أخرى • وهذا يعنى
التعقيد المتناهى الذى يواجه الباحث عندما يريد بناء نظرية عن السلوك
الابداعى •

شبيه بذلك ما وجده « باركن وهوسمان » (١) ١٩٥٦ عندما كتبا
تقريرهما عن بحث خاص بالتمييز بين بعدين متواصلين أحدهما الارتباط
بالفكرة ، والثانى الارتباط بالمدرک المحسوس • وقد كان هذا
البحث جزءا من دراسة استطلاعية تهدف الى استيضاح فرض متعلق
بالسلوك الابداعى • فقد اتضح ان عوامل مثل عامل الوعى بالذات والوعى
بالعمل ، — سواء عمل خاص أو رسمى — ودرجة الاستغراق واتجاهه ،
ونمط اتخاذ القرار عوامل كلها متصلة بنظرية « الفكرة — المدرک
المحسوس » •

كثير من المسائل والتساؤلات المرتبطة بعملية تعليم الفن تحتاج الى
دراسة ، منها مثلا أثر المدرس على التلاميذ ، ومنها ما يدور حول دور
المدرس فى تشجيع العملية الفنية ، ومنها ما يتصل بالعلاقة بين المدرس
والانتاج الفنى الذى يتم تحت اشرافه •

ان مدرس الفن يهدف الى ظهور الأشكال الجمالية التى ترمز لأفكار
تلاميذه ومشاعرهم ، وهو عندما يفعل ذلك يجب أن يكون حساسا لدوره
الخاص وعلاقته بالدور الذى يريد من طلابه أن يقوموا به ، كما يجب
أن تمكن الأعمال والقيم التى يتبعها تلاميذه من أن يحققوا أنفسهم فى
المواقف التعليمية مع احتفاظهم بحريتهم وأمنهم النفسى ، لأن هذه الحرية
وذلك الأمن فى اطار النشاط الفنى شيئان ضروريان اذا كان ولا بد أن يعبر
الفرد عن أفكاره ومشاعره الخاصة فى شكل جديد ، وهما ضروريان بشكل
ملح اذا كان ذلك التعبير مخالفا للمعايير الشائعة •

(1) Ibid., p. III.

ويرى « روجرز »^(١) ، ١٩٥٣ ، أننا نزيد من فرض ظهور الابداع البناء بزيادة الظروف الممهدة للحرية والأمن النفسى ، ويرى أن الأمن النفسى يتوافر للفرد من خلال ثلاثة ظروف مترابطة هي :

١ — قبول الفرد على أنه ذو قيمة فى ذاته .

٢ — إتاحة جو عمل لا يحس فيه بالحساب المفروض عليه من الخارج ، وإنما هو يقوم فيه نفسه بنفسه .

٣ — وأن نفهمه فهما مبينا على مضاهاة أنفسنا به .

أما الظروف اللازمة للحرية النفسية فىرى أنه اذا سمح المعلم أو الأب ، ومن على شاكلتهما من الأشخاص المتصلين بالفرد ، اذا سمحو له ، بالحرية الكاملة فى أن يعبر عن نفسه بأى رمز حدث الابداع ، لأن هذا السماح يعطى الفرد الحرية الكاملة للتفكير ، وللشعور ، ولأن يكون صادقا مع نفسه أخلص الصدق ، كما يوجد الانفتاح ، وبهياً تفاعل المدركات الحسية ، والأفكار ، والمعانى تفاعلا تلقائيا سهلا . هذا التفاعل جزء لا يتجزأ من الابداع .

وهكذا ينبغى أن توجه البحوث نحو توضيح ديناميكيات العلاقة بين المدرس والتلاميذ والوسط التعليمى الموجودين فيه ، فان المعلم يخلق هيكلان التوقعات ، وقد نشير اليها بأنها « العمل الرسمى » ، وان التلاميذ يتناولون أنشطتهم الفنية منطلقين من مدركاتهم وقيمهم وتوقعاتهم الخاصة ، وهذه يمكن أن نسميها أو نشير اليها بأنها « العمل الخاص » ، ونريد أن نعرف بالبحوث كثيرا عن العلاقة بين صورة الفرد عن نفسه ، وبين توقعاته بالنسبة لنوع الجزاء الذى يناله ، سواء كان جزاء ترضى عنه الذات ، أو جزاء لا يرضى عنه من خارج الذات . وفى هذا المجال نذكر تقسيما

(1) C. Rogers : «Toward a Theory of Creativity», in M. Barghan & R. L. Mooney, eds. Op. cit., p. 73 - 82.

للمواضع التي تجعل الانسان يحس بالرضا اقترحه « تومن Tumins »^(١) ،
حيث قال انها :

- ١ — الجزء الذى يتلقاه الانسان من الغير ثوبا لعمله .
- ٢ — العلاقات الاجتماعية مع الآخرين الناشئة عن العمل .
- ٣ — الأفعال نفسها التى يتكون منها عمله .

ومع أن للعمل الفنى قيمة فى ذاته كبيرة ، فلا تزال أمام المربي ، معلم الفن أسئلة دقيقة ، تتعلق بطبيعة الجزء الخارجى الذى يلقاه الانسان للخبرة المجزية فى ذاتها . ولذلك يجب أن نوجه البحوث الى ظاهرة « تحقيق الذات self - identification » وأثرها فى نجاح النشاط الجمالى ، ونوجهها أيضا الى دراسة نظم القيم الشخصية ، التى تؤثر على الانسان وهو يعمل عملا فنيا . نريد أن تسأل البحوث أسئلة كثيرة مثل : ما العلاقة بين غزارة التصورات ، واتساعها واتجاهاتها على الانتاج الفنى ؟ الى أى مدى يمكن أن يكون التقويم منبعا من داخل الفرد ؟ ما العلاقة بين استغراق الفرد فى موضوع العمل الفنى ، وبين تصوره للعمل الفنى وقدرته على انجازه ؟ .

الخاتمة :

هناك موضوع آخر متعلق بالخامة ، فالخامات الفنية تتنوع من حيث طواعيتها للتشكيل ، ومقاومتها له ، وامكانياتها فيه ، فعلى سبيل المثال لا يتطلب الرسم بالأقلام الرصاص ولا التصوير بالألوان كثيرا من التدريب على استخدام هذه الأقلام والألوان كخامات للتنفيذ . وعلى العكس من ذلك نجد أن تشكيل المعادن أو النسيج يحتاجان معلومات سابقة وخبرة

(1) M. Tumin : «Creativity and Society.» in M. Barken & R. L. Mooney, eds. Op. Cit. p. 65 - 72.

بالمخاملت والأدوات اذا أراد الانسان أن ينتج عملا يرضيه كل الرضا .
وهكذا نجد تساؤلات كثيرة حول اختيار الخامات في المواقف التعليمية
المختلفة ، كما تثار تساؤلات حول الفرص التي تتيحها الخامات أمام الفرد
للاختيار بين فعل وآخر ، وهكذا نجد أنفسنا بحاجة الى بحوث كثيرة تضىء
الطريق حول اختيار الخامات للأطفال ، واختيار الخامات للكبار ، ووفق
المستويات المختلفة من النضج والنمو العضلي والجسمي والفنى ، ونحن
بحاجة الى بحوث حول الأهداف الفنية والتربوية التي تتناسب مع نوع
الخامة . فبعض الخامات تحتاج الى جهد مركز ، وأخرى تحتاج الى تغيير
آرائنا السابقة عن الخامات نفسها ، ويحتاج نوع ثالث الى مجهود عضلي
ووقت ومال .

وهناك أسئلة أخرى تتعلق بالخامات واستعمالها ، من حيث انتقال
أثر التدريب «transfer of learning» في الفن . فبعض المعلمين يرى أن
هناك انتقال للخبرة في خامات الى خامات أخرى ، ونحن بحاجة الى اجابة
التساؤل : هل هناك علاقة بين التعبير بخامة تعطى عملا ذا بعدين مثل
التصوير بالألوان ، والتعبير بخامة تعطى عملا مجسما ؟ .