الباب الثانى

خطط التدريس فى التربية الفنية

الفصل السابع

فن الأطفال

ماهيته : يعتبر فن الأطفال من مكتشفات القرن العشرين حيث إن كلمة فن لم تكن تطلق قبل ذلك على هذا التعبير الإنسانى الذى يقوم به الأطفال . وارتباط تعبيرات الأطفال بكلمة فن أوضح . إن لهذا التعبير مقاييس ومعايير هى التى ساعدت النقاد والمربين على إطلاق هذا الاسم . ولذلك فيمكن من هذه التسمية أن نتبين أن هناك فن أطفال وهناك ما نسميه فن أطفال ولكنه ليس بفن . حينئذ لابد لنا من التساؤل : ما الذى يجعل من فن الأطفال فنًّا ؟

الحقيقة أنه كلما احتوى تعبير الأطفال على حيوية ، وعلى انعكاس للتلقائية وبراءة الطفولة ؛ وكلما لمحنا فى طيات التعبير النظرة الجديدة الشائقة التى يفاجئنا بها الأطفال عادة حينما ينظرون إلى الكون المحيط ، حينما تتوافر هذه الصفات من اليسير علينا أن نتعرف على مانسميه فن الطفل . ولكن هناك صفات أخرى تفسد هذا الفن وتزيفه وذلك حينما يخضع لما يفرضه الكبار من أساليب وأصول تكنيكية محفوظة دون استيعاب من جانب الطفل، فإنه يبدأ يردد هذه اللازمات دون هضم

فتظهر بصورتها الآلية ، فتجعل التعبير خالياً من الروح والانفعال ، ومن المعنى والفكر . فالذى يزيف فن الأطفال عادة كل المعلومات الخارجية التى يفرضها الكبار بالسلطة ، فيضطر الأطفال أن يرضخوا لها . ولذلك لابد أن نؤمن بأنه لايستطيع أن يوجه فن الأطفال إلا شخص مبتكر يمكن أن يتذوق هذا الفن ، ويستطيع من خلال التذوق إدراك السبيل للإرشاد والتوجيه .

عالمية فن الأطفال : ومما يميز فن الأطفال ما ينفرد به من روح مشتركة تشاهد بالنسبة لأطفال العالم مهما اختلفت جنسياتهم ولغاتهم وأديانهم ، والأماكن والأجواء التى يعيشون فيها . فكما نتوقع من كل مولود جديد أن يتنفس وينضج جسمه بالدفء والحرارة ، فإن الصفات التى تميز الطفولة بعامة تظهر مبكراً ، وتنعكس فى رسوم هؤلاء الأطفال وفى نحتهم ، وألعابهم ، وفى الحقيقة يمكننا مشاهدة اللازمات المشتركة بين الأطفال مثل : خط الأرض ، والتسطيح ، والشفافية . وأنواع الرموز المبسطة التى تتضمن الواقع وبخاصة فى حدود السن حتى ١١ سنة . ولذلك فإن المشاركة فى هذه الأصول جعلت لهذا الفن السمة العالمية ، وتبعاً لذلك تكشف أن هناك معارض دولية تقيمها الدول ليتنافس الأطفال فى كل قطر مع أطفال غيرهم من البلاد الأخرى

وتظهر مجلة شونكر الهندية وفيها رسوم من مختلف أطفال العالم ويمكن الإنسان أن يدرك بينها أوجه التشابه بيسر .

أوجه التميز فى رسوم أطفال كل شعب : ومع ذلك فرسوم الأطفال الخاصة بكل شعب لا بد أن نجد فيها مميزاتها وسماتها الخاصة التى تنفرد

بها عن سمات فنون أطفال شعب آخر . ولقد تبين الكاتب من مشاركته لمؤتمرات ومعارض أطفال محلية ودولية أن الأطفال المصريين عندهم مقدرة على التركيز واستخدام الألوان الساطعة. وإحكام الصورة بكل تفاصيلها، شكلا وأرضية. كما تنعكس فى هذه الرسوم سمات البيئة مثل ملابس الناس ، وأشكال البيوت . وطبيعة التجمعات التى تحدث فى الأسواق ، والأعياد والموالد . ولا تتكرر بالشكل نفسه بالنسبة لشعوب أخرى .

والبيئة أيضاً لها دخل كبير فى إضفاء السمات المميزة على فن الأطفال، وشمسنا الساطعة، وخضرة الأرض والنيل، كل هذه مظاهر تنعكس آثارها فى فنون أطفالنا، وكذلك نجد غالبية فن أطفالنا كثير التفاصيل، له طابع زخرفى، ألوانه براقة، وتمتلىء الصور بالمعانى والملامس المختلفة . وهذا الفن يأخذ هذه السمات بجديتها، ويمتد الزمن الذى يستغرقه مع الطفل حتى يأخذ التعبير كماله. أما الرسم بالنسبة لشعوب بعض البلاد الأخرى فقد لا يكون مأخوذاً من هذه الزاوية الجادة إذ أن البعض يظن الفن نوعاً من التسلية يمضى فيه الطفل وقتاً سعيداً . لكنهم لا يعبأون بالنتيجة إذ يعتبرونها شيئاً عارضاً، ولذلك فإن فن الأطفال فى مثل هذه الظروف يتم بصورة قد لا يحوطها الجهد ، ولذلك غالبا ما تخرج هذه الصورة وهى محملة بفكرة أو فكرتين لأجسام قليلة التفاصيل وسريعة الأداء. ولكن على أية حال فالأطفال الممتازون يوجدون فى كل شعب، وهم إذا أتيحت لهم فرصة التعبير سواء تفصيلياً أم إجمالياً فإن النتيجة لابد أن تكون محملة بحيوية الطفولة ، وقيمها، التى تنعكس دائما فى لعب الأطفال الإيهامى ، وفى حركاتهم المختلفة، وفى مناجاتهم لعرائسهم ، وفى كل تحركاتهم حين يفرحون . ويمرحون . وحين يتكشفون الحياة لأول مرة بالنظرة المليئة بالشغف والحيوية .

التحريف عند الأطفال : وقل أن نجد عند الأطفال النوع البصرى الفوتوغرافى إلا إذا جاءذلك نتيجة توجيه خاص ، وتدريس عمدى . فالأطفال حينما يغمرون بفكرة ، أو يستثيرهم انفعال معين ، نجدهم يخرجون هذه الفكرة وهذا الانفعال بالأسلوب المحرف الذى يساعد فى بروز فكرتهم . فقد يبدو الوجه من الأمام والجانب فى وقت واحد ، ولم يأت «بيكاسو» بجديد فقد سبق الأطفال « بيكاسو » فيما أكدته الفنون القديمة ، وحينما يرسم الأطفال الجسم من الأمام والأرجل والقدمين من الجانب فيعنى ذلك أنهم يشكلون من الأجسام المرئية الأوضاع التى تتفق وإحساساتهم وتؤكد طفولتهم ولذلك فالطفل ، يكبر ، ويصغر ، يبالغ ، ويحذف ، يغير وضع الرسم دون أن يتقيد بالوضع الطبيعى المألوف . وهو يفعل ذلك بدون وعى . وليس معنى هذا أنه لايستغل ذكاءه ، ولكنه يستغل حاسة طبيعية . فالإنسان بدون إحساس يرى الدنيا كالكاميرا ، بل يراها علامات آلية بدون العوامل الإنسانية . لكن الطفل لاتنفصل قدراته بعضها عن بعض . فهو يعامل الكون المحيط به كشخص ملىء بالحيوية ، عنده القدرة على الملاحظة ، ويؤثر فيه كل شىء يشاهده لأول مرة ، ولذلك نجده يعبر مستخدماً اللاشعور بل كيانه الكلى الذى يكون عادة مسيطراً عليه وقلّ أن نجد الأطفال يناقضون بعضهم البعض فى هذه اللغة التى يستخدمونها تلقائيا . ولكن الذى يجعلهم فى تشكك الكبار الذين ينظرون لهم نظرات استغراب . وبخاصة فيما لو كان الكبار من النوع الذى ليس لديه ثقافة جمالية كافية ، فسخرية الكبار بالنسبة للصغار هى التى تجعل الصغار يترددون ، ويفقدون تدريجياً الثقة بأنفسهم ، ويبدأون فى أسئلة الكبار ليعوضوا النقص الذى يحسونه من تهكم الكبار . لكن حين يحدث ذلك يكون فن الأطفال الأصيل

قد فقد طابعه وبدأ يظهر بصور مفتعلة، عبارة عن أشكال محفوظة مرددة ذات طابع ميت. بل كثيراً ما تكون بعيدة كل البعد عن الذوق السليم •

تعاليم الكبار : وحينما يتدخل الكبار، وهم حتماً سيتدخلون فى فن الأطفال، سوف نتوقع أحد أمرين : إما الاعتراف بالاتجاه الذى يمر فيه كل طفل وتنميته فى اتجاهه، وهذا يتطلب من الشخص الكبير معرفة ودراية وحساسية بالدور الذى يقوم به ، وإما ألاّ يكون الشخص الكبير مدركا للأصول الفنية السليمة للتوجيه . فتحت ستار الإرشاد يضلل الطفل، ويقوده فى طريق أعوج ، يفقده من خلاله ذاته وطبيعته الأصيلة وفى الحقيقة لاينمو الطفل بدون تفاعل مع العالم الخارجى ، ولكن أية معرفة تأتى إلينا من هذا العالم لابد أن نهضمها ، ونضمها كرصيد فى كياننا بحيث إن هذه المعرفة تخرج ، ويعاد إخراجها من جديد بالصورة التى تحمل فيها طابع الطفل. ويستلزم ذلك بالضرورة أن يكون الطفل فاهماً وأن يكون الفهم على مستواه، وأن يرتبط الاثنان ارتباطا وثيقاً بحيث لايظهر التناقض الذى نشاهده حينما يكون توجيه البالغ فى اتجاه ، والاتجاه الأصلى فى الطفولة فى واد آخر .

وهذا النوع من التوجيه نوع نادر . ونحن نظلم أطفالنا فى المدارس والمنازل حيث قل أن يلتقوا بالشخص الإنسان الذى يتذوق تعبيرهم ويخلق لهم من الجو ما يساعدهم فى الاسترسال فى الإيضاح عن قدرتهم التى حبتهم بها الطبيعة فى هذه السن من العمر .

ولذلك لابد لكل من الأم والأب، ولكل مواطن أو مواطنة سيصير أما أو أبا فى المستقبل، أن يربى التربية الذوقية التى تجعله يقدر فن الطفولة، ويعرف

خصائصه، ويتذوقه، ويستطيع بالتالى أن يكون شخصاً صديقاً بدلاً من أن يتعنت ويخلق جواً فاسداً .

التوجيه المرتبط بالصنعة : ويتساءل المرء أى نوع من التوجيه يعتبر أصلح للأطفال إذا أخذنا فى الاعتبار جانب الصنعة على أنه نوع الأحكام الذى يمكن الطفل من تحقيق أفكاره بأساليب ناضجة بالنسبة لسنه . والحقيقة أن الصنعة مسألة نسبية، بل ولها طابعها الفردى. فكل طفل يكتسب المهارات أثناء الأداء بما يتلاءم ومستوى سنه. فقدرته على الرسم، وعلى خلق التفاصيل، وعلى الدقة، وعلى خلق التكوين وحساب الفراغات، وما إلى ذلك كلها تتحقق بصورة مصاحبة لنمو التعبير ذاته . ولذلك لو أننا فصلنا الصنعة عن التعبير لما نجحنا فى طريقة التوجيه لأنه ربما يكون التعبير له مستوى، والصنعة تأتى فى اتجاه آخر ، وحينما يفرض أحدهما تنتهى المسألة بعدم اندماج فى التعبير. لذلك فإن الشائع عن التظليل بالقلم والتسييح بالأستيكه عند الظل، أو إيجاد نوع من التماثل فى التكوين يساعد فى تكامله، أو اللجوء للتكوين المرئى، كل ذلك مفسد فى الحقيقة للتعبير . ولذلك ليس من المستحب أن نحفظ أساليب صنعة ونفرضها على الأطفال فهذا الحفظ هو نوع من الزيف ينعكس عادة فى إيجاد نوع من التناقض فى التعبير . والسؤال فى هذه الحالة أى صنعة يستطيع أن يعدها المعلم ؟ بعض المعلمين يرى أن يوجه الأطفال لملء الفراغات بين الأشخاص بلون واحد حتى يظهر الشكل على الأرضية، والبعض الآخر يكوّن اللون للأطفال قبل أن يقدمه لهم ويفرض البالتة اللونية بتوافقاتها وتباينها على الأطفال بنوع من التوجيه ، والبعض يرشدهم لتحديد الخطوط الخارجية للأشكال

بلون أسود، لإبرازها عن الأرضيات. وتلوح توجيهات أخرى مثل : الضغط على القلم، أو رسم رسوم خفيفة جداً . أو إيجاد نوع من الخرفشة على السطح، أو كساء الأرضية بمجموعة من الألوان وتغطيتها بالشمع ثم إعادة حفرها برسوم جديدة تلوح من خلالها بعض تأثيرات الألوان المختبئة . ويظهر توجيه آخر فيما يعرض المدرس لأجسام من الطبيعة ويطالب التلميذ باستمرار بنقلها نقلا، ويحاسبه كلما كان النقل غير مطابق للأصل. ويذل التلميذ حيث يظهر عدم قدرة على النقل. وستجد أن لكل معلم مجموعة من اللازمات فى التوجيه ، حتى إننا نكاد نجمع على أن النتائج تمثل فصلا معينا ، لأنها من توجيه هذا المعلم أو ذاك . هذا التوجيه ينعكس بحتمية فى هذه الرسوم . والسؤال هنا كيف يمكن أن يكون هذا التوجيه غير ملائم للطفل ؟ والإجابة واضحة : إن التوجيه حينما يصبح قاعدة يلتزم بها كل طفل فإنها لابد أن تكون فى النهاية مفسدة . لأن ما قد يصلح لطفل قد لا يصلح لغيره . بل قد يفسد تعبير غيره . ويلوح من هذه المناقشة أن أفضل نوع من التوجيه هو الذى ينبثق من طبيعة الإنتاج ذاته . حيث يكون المعلم قد درسه دراسة مستفيضة ، وناقش التلميذ فيه . وشعر معه بنوع المشكلة التى يعانيها وأثار معه مجموعة من المقترحات قد يصلح أحدها للتطبيق ، وعلى الطفل أو التلميذ أن يختار أحد الحلول ليجربه وهو غير مقيد بحل معين ، وإنما ما يختاره يكون مسئولا عنه . ويختاره باقتناع . وفهم . وإيمان .

ويمكن لهذا المعلم أن يدرك إذا ما أحس أن هذا الحل بذاته قد لا يصلح للتطبيق أن يجد حلاً آخر ، وإذا رفض الحل الأول سيرفضه عن اقتناع . وهو

لايترك لوحته إلا بعد أن يكون هذا الاقتناع قد صادف تطبيقا ناجحا يحس فيه الراحة ، لكنه عنده الفرصة للتعديل لكى يصلح لتطبيقه اقتراحات أخرى إذا تكشف أنها ستكون أفضل . ويظهر من ذلك موقف المعلم الذى يمكن أن نتبين فى هذه الحالة على أنه موجود ليستثير هذه القدرات ويفتح الذهن لآفاق وإمكانيات أوسع ، بل ويستثير عينات من الأشكال والقيم الفنية مستعينا بأمثلة من تراث السلف ، وحينما يقدمها إنما يساعد التلميذ على التفكير الذاتى ، وإيجاد الحلول الأصيلة لمشكلاته دون تقليد أو فرض لشخصيته . فالمدرس مصدر للمعرفة يأخذ منه كل تلميذ ما يلائمه ، كما أنه أيضاً حريص كل الحرص على أن يحافظ على شخصية المتعلم . طبعاً يبدو التناقض فى أن المعلم له شخصية ، ولكل تلميذ شخصية . ويقول البعض إن المعلم مهما اجتهد فلابد أن يؤثر من خلال شخصيته ، وبالتالى فإن شخصيات تلاميذه ستكون تابعين له .

والحقيقة أنه لو حدث هذا لما كان توجيها وإنما نوع من الإملاء المقنع . وأن التوجيه السليم ليس معناه أن يتنفس المدرس من خلال أعمال التلاميذ، أى يفرض بطريقة غير مباشرة شخصيته فتضمنها أعمال التلاميذ دون أن يلمحوا أنه فعل ذلك . وفى هذه الحالة يكون هذا التوجيه إملاء وليس بتوجيه، لأنه يلجأ إلى الحلول السريعة بصرف النظر عن طبيعة المتعلم وإمكانياته ، وقدرته على الفهم ، وعلى العمق ، والاعتماد على نفسه ، فى الوصول إلى حل المشكلات .

إنما الطريق السوى فى الحقيقة هو الذى يجعل المعلم دائماً فى وضع

الموالى الذى لايفرض نفسه حيث ليس هناك ما يتطلب ذلك. والذى يكون عند حاجة المتعلم حيث يشارك بالقدر الضئيل الذى لديه من المعرفة مشاركة الذى يفتح الإمكانيات. ويوسع دائرة التفكير. ويعرض لأنواع من الحلول قد نجحت فى مواقف أخرى. ويظل يحاول إيجادالفرص الفنية المثيرة للتلميذ ليختار ما يشاء من الأفكار بإرادته. وينتخب الحلول التى تتفق معه ويصبح فى الفصل الواحد الذى تعداده ٤٠ تلميذاً أربعون شخصية لكل منها سماتها. واتجاهاتها المميزة. وطرازها الذى يختلف عن طراز الشخص الآخر. بالقدر الذى تختلف سحن الأشخاص وبصماتهم بعضها عن بعض.

والتوجيه إذن مشاركة مع التوالى. وفتح آفاق مع عدم الإلزام بأى منها وتأكيد القدرة على النقد حيث ينبغى أن تؤكد. وإذا كانت القدرة النقدية تمنى التلميذ فإنه من البديهى ألاّ يتقبل بسهولة أى رأى إلا بعد أن يكون قد اقتنع به وآمن أنه أحسن الآراء التى تعينه فى تعبيره.

إن النقد البناء يتضمن التعرف على النواحى الإيجابية والسلبية، وإبداء الرأى بشجاعة، ومحاولة البحث عن الحقيقة. وهذا هو سلوك علمى تحتاجه كل عملية تعبيرية يقوم بها التلميذ تحت إشراف معلم يريد له أن ينمو وينضج ويتعلم.

الفصل الثامن

البيئة والتربية الفنية فى المرحلة الأولى

معنى البيئة : البيئة هى كل ما يحيط بالفرد سواء كان مايحيط به ظاهرة طبيعية : كالأرض ، والجبال ، والأنهار ، والسماء ، أو كائنات حية : كالإنسان . والحيوان ، والطيور والأسماك . البيئة إذاً هى الوسط الذى يوجد فيه الفرد بكل ما يشتمل عليه هذا الوسط من معنى . ولكن من الملاحظ أنه كثيراً ما توجد فى بيئة الفرد أشياء ولايستطيع أن يدرك معناها أو يتأثر بها أو يجعلها ضمن مجال تفكيره ، وعلى ذلك لايمكن أن تدخل هذه الأشياء ضمن بيئته الحقيقية . وإنما كل ما يؤثر فى هذا الفرد ويغيره هو الذى يكون له بيئته الحقيقية . ويمكن أن يتضح هذا المعنى ببعض الأمثلة : فالفلاح الذى يسير فى أثناء غروب الشمس ولم يلتفت من قبل للون السماء فى أثناء الغروب نجده لايعى هذا المنظر . وتكون بيئته الحقيقية خالية من هذا التأثير برغم وجوده حوله . والشخص الذى يدخل معرضاً ويخرج منه وكأنه لم ير شيئاً هو شخص ليس فى بيئته الحقيقية أى معنى لهذه الصور التى يحتويها المعرض . وهو كالشخص الساذج الذى يدخل معمل الكيمياء فلا يرى إلا زجاجات ملآنة وموازين ، ثم لايجد لهذه الأشياء أى معنى بعد ذلك عنده . فمنظر الغروب ، والصور الموجودة بالمعرض ، وزجاجات الكيمياء والموازين ، كلها أشياء يمكن أن توجد حول أى

شخص ولكن لايتأثر بها . ولايكون لها معنى بالنسبة إليه . فهى فى هذه الحالة لاتكون له بيئة حقيقية ، وإن كانت على سبيل المجاز تكون له الوسط الذى يعيش فيه .

المعنى يختلف باختلاف وجهة النظر : وكل بيئة لها معان بالقدر الذى يستطيع الفرد أن يدرك هذه المعانى فيها . فكلما ازدادت ثقافته . ازداد تبعاً لذلك معنى البيئة بالنسبة إليه : فالنخلة بالنسبة لعالم النبات يصح أن ينظر لها على أساس تشريحى وظيفى . ينظر إلى الطريقة التى ينتقل بها الغذاء من الجذور إلى الساق حتى يصل إلى الفروع . كما ينظر إلى تركيب كل جزء فى هذه النخلة على أن له وظيفة هامة فى تكوينها ، وهى لا تستطيع أن تستمد لنفسها الحياة بدونه . أما النخلة لطفل صغير يصطاد العصافير فيصح أن ينظر إليها على أنها مكان مناسب تؤمه العصافير . وتقيم فيه أعشاشها ، ويستطيع أن يترقبها فى ذهابها ورواحها ليصطادها . والنخلة بالنسبة للتاجر تكون بيئة ذات معنى آخر . فهى تدر عليه مبلغاً معيناً من المال سنوياً نتيجة بيعه للبلح الذى تنتجه . فقيمتها لديه هى بمقدار ماتدره عليه من نقود .

المعنى الفنى للبيئة : مما تقدم نستطيع أن ندرك معانى مختلفة للبيئة الواحدة للأشخاص المختلفين . وسنجد للبيئة معانى أكثر وأكثر كلما تعددت نظرة الأشخاص إليها . ولكن مايهمنا فى الحقيقة فى هذا المجال إنما هو المعنى الفنى للبيئة ، فما المقصود بالبيئة كمؤثر فنى؟ يتضح هذا المعنى لو تأملنا تأثير البيئة فى نفسية الفنان . فالفنان عندما ينظر إلى النخلة لايهتم بثمنها ، ولا بالوظائف العضوية التى تؤديها أجزاؤها ، ولا بأنها مكان لأعشاش العصافير

التى يسهل صيدها ، إنما ينظر إليها كمثير فنى يؤثر فيما حوله بالقدر الذى يتمكن فيه من ترجمة هذا الإحساس بوسيلة ما : فإن كانت وسيلته الألوان والصبغات اهتم بلون النخلة ، بلون الجزع ، ولون الفروع ، وتأثير هذه الألوان على ما حولها من أرضية بها بيوت ، وسماء ، أو أنهر ونخيل . وترجم هذا الإحساس بلغة الألوان فى صورة تتكون من وحدة ألوانها منسجمة . وإن كانت خامته الصلصال اهتم بأجزاء النخلة ككتل مركبة بعضها فوق بعض . وإن كانت خامته الأوراق اهتم بمساحاتها ، وترتيب هذه المساحات بعضها مع البعض الآخر . وكذلك إذا كانت خامته الألفاظ ، أو الأنغام ، أو الحركات ، شكل من النخلة ما يتلاءم وهذه الخامة . وكلما اختلفت الخامة ، اختلفت نظرة الفنان إلى الشيء ، وتغيرت تبعاً لذلك طبيعة التعبير . إلا أن النهاية لابد أن تؤثر فى إحساس الرائى ، وتترك فيه أثراً باقياً يمكن أن تطلق عليه «نشوة» . وهذه النشوة تهذب إحساس الرائى ، وترقيه ، وتجعله رقيقاً نوعاً ما ، تهتز مشاعره إزاء المنتجات الفنية كلما وقع إحساسه عليها . وبعبارة أدق ، إن مجرد اهتزاز مشاعر الشخص إزاء المحيط الخارجى اهتزازاً فنياً مصحوباً بنشوة هو ما يطلق عليه عملية التذوق الفنى . فالتذوق الفنى له جذوره فى بيئة الفرد ، وفى تفاعله مع هذه البيئة . وكلما استطعنا أن ننمى التذوق استطعنا أن نرقى جانباً هاماً من جوانب شخصية الفرد ، هو الجانب الذى يعطى لهذا الفرد إنسانيته ، ويميزه عن سائر الكائنات الحية . ومعنى التذوق أيضاً تكوين عادة نقدية فى الرؤية نستطيع أن نميز بها الجميل من القبيح ، والفنى من غير الفنى . نكتشف النظام من الفوضى ، والشيء الذى يقبله

الذوق ، ويحبه ، ويقبل عليه ، من الشيء الذى يلفظه ، ويستهجنه .

التذوق ينمو بالممارسة : وتنمية التذوق الفنى فى الناشئين تأتى بالممارسة. فالطفل الذى يشترى له أبوه ملابسه حسب ذوقه دون أن يشرك ابنه فى الاختيار لا يساعد ابنه على ممارسة الاختيار العملى الذى ينمى ذوقه . والمدرسة إذا كانت بيئة غير مرتبة ، لا يراعى فى تنسيقها أى جانب جمالى ، خرج الطفل قليل الذوق وليس له عين نقدية . الواقع أننا نضع بذور التذوق فى المدرسة ، ونجنى ثماره بعد ذلك فى المجتمع . فكثيراً ما يعهد إلى المواطن بأمور لابد له أن يحكم ذوقه كتنظيم مدينة ، أو إقامة مبنى ، أو شراء أثاث لسكنه ، أو اختيار ملابس ، فإذا كان ذوقه قد نما ، ضمنا نمو سلوكه الفنى نحو هذه الأشياء ، وإذا لم ينم ذوقه كان سلوكه قبيحاً مزرياً . والحقيقة أن المدنية فى مجموعها يقوم أساسها على نمو عملية التذوق . فكلما نما الإنسان فى تذوقه ، ارتقى فى سلم المدنية درجات . ويكفى أن ترى جانباً من عمارة ، أو تستمع لقطعة موسيقية ، أو تنظر إلى صورة من إنتاج شعب من الشعوب ، لتحكم على مقدار تذوقه .

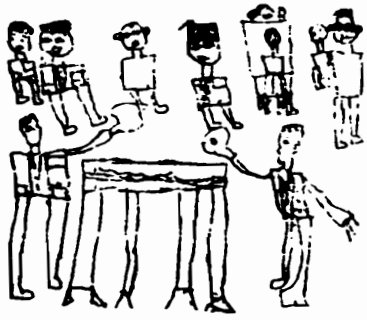
والمدرسة الابتدائية فى مصر عليها واجب مضاعف فى تنمية التذوق . فإذا استطاعت المدرسة أن تنجح من الناحية الفنية ، حولت نفسها إلى بيئة جمالية . وعكست هذه القيمة على الناشئة ، بطريق غير مباشر ، أى بطريق المعيشة الطبيعية فى هذه البيئة : فى الفصول ، وفى حديقة المدرسة ، ووسط الجدران ، والتخوت المدهونة ، واللوحات المنظمة . حتى فى تنظيم الدروس المختلفة فى اللغة ، والحساب ، وسائر المواد ، وفى ترتيب الكراسات ، والكتابة على السبورة ، لابد أن نجد الجانب الفنى

متوافراً بشكل ما ، لأن هذا التوفر المتعدد الجوانب هو الذى يكون عند الناشئة الإحساس الفنى بمعنى الكلمة .

التربية الفنية متطورة : وقد كانت التربية الفنية فى المدرسة الابتدائية القديمة تمارس كمادة منعزلة عن المواد الأخرى ، وعن سائر نشاط التلاميذ ، كانت تمارس كأنواع من التدريبات الجافة البعيدة كل البعد عن «الحياة». فقد كانت تعطى للأطفال نماذج يسمونها الأمشق . ما على التلاميذ إلا الإجادة فى نقلها . وكان الهدف تعويدهم الدقة ، والصبر ، والنظافة ، والإتقان ، وكلها أمور كانت تمارس بشكل ميكانيكى ممل ، لا يؤدى إلى أية نتيجة . هذا التدريب لم يكن له معنى فى حياة الطفل . وبالتالى كان يهجره لأنه غير منتج ، ويبعث على السأم . أما الآن فلم تعد التربية الفنية تلك الدروس الآلية المملة ، بل أصبحت وسائل تعبيرية بخامات مختلفة عن حياة الطفل ونشاطه ومشاكله ، أصبحت التعبير الصادق عن نموه المتكامل . وكلما تتبعنا سلسلة من الرسوم التى أنتجها طفل فى فترة زمنية معينة ، عرفنا مدى تطور هذا الطفل ، ولمسنا نحات عن تاريخه ، ومقدار نموه بما تعرضه هذه الرسوم البريئة .

والطفل إذا ما قام مع إخوانه برحلة إلى الخلاء ، إلى الصحارى والتلال أو الخضرة والأنهار ، وتركت هذه الرحلة فى نفسه آثاراً باقية ، فيمكن للمدرس أن يستغل مثل هذه الظروف ، فيتيح للطفل الفرصة للتعبير عما شاهد بلغة الأشكال . وعند ذلك يجد الطفل الفرصة سانحة ليحدث مدرسه بلغة الأشكال الفنية ، عما رأى ، وأحس ، وعما عاشه من خبرة . والطفل عندما يفعل هذا يعبر تلقائياً بلغة فنية . فالفن ليس تقليداً آلياً

للطبيعة ، أو محاكاة « فوتوغرافية » لما هو كائن خارج الفرد ، بل لا بد للفنان من أن يتأثر تأثراً ما بالموجود خارجاً عنه. وعندما يريد التعبير عن هذا التأثير نجده يبالغ مرة فيكبر بعض الأجسام وذلك رغبة منه فى إظهار قيمة هذا الشيء . فهو يستخدم التكبير كلغة رمزية للدلالة على الأهمية أو العظمة . وقد استخدم قدماء المصريين تكبير الفرعون ليعبروا عن سطوته . وفى نفس الوقت صغروا حجم الأشخاص الذين يمثلون الرعية تعبيراً منهم على أن هؤلاء قوم لهم قيمة ثانوية . فالتكبير والتصغير لغة فنية رمزية يلجأ إليها الفنان والطفل . أما الفنان فيقصد إليها بوعيه مع إدراكه أن هذه النسب ليست حقيقية ، على حين أن الطفل يستخدمها بإحساسه الطبيعى كلغته الفنية الخاصة. ليقول لنا شيئاً عن أهمية ما يرسم : فهو كثيراً ما يرسم المدرس ضخماً، وأضخم من حجم التلاميذ. وعسكرى المرور أضخم من المارة. فيكبر عنصراً ويصغر فى بقية العناصر وكأنه يقول إن العنصر الأكبر له الاعتبار الأول وبقية العناصر لها الاعتبار الثانى شكل رقم (٦) كما أن الطفل يحذف بعض الأشياء ولا يهتم برسمها لأنها ليست ذات قيمة فى رسمه : فقد رسم أحد الأطفال مرة المتفرجين على لعبة كرة القدم بدون آذان . ولما سئل لماذا حذف آذانهم قال : « إنهم يشاهدون الآن اللاعبين



شكل رقم (٦) ، ٧ سنوات محمد واصف — المنيرة الابتدائية ، يبين لعبة « البنج بنج » ويلاحظ أن الطفل اهتم بتكبير اللاعبين رمزاً لأهميتهم الأولى فى الموضوع ، وصغر فى أشكال المتفرجين نسبياً ، وحذف أيديهم جميعاً ، وبالغ فى إبراز عيونهم ، كل هذا ليوضح بلغته الخاصة الوظيفة التى يقوم بها كل عضو فى الصورة .

بأعينهم لابآذانهم» . والطفل له عين ثاقبة كأشعة (×) تتخلل الأشياء ، فلابد له أن يرسم السمك ظاهراً من الماء ، والبلى خارجاً فوق الجيب ، وجذور النبات بارزة فوق سطح الأرض ، والركاب ظاهرين من عربة الأوتوبيس شكل رقم(٧) . وقد طلب أحد العلماء مرة من عشرين طفلا رسم جناز فرسموا جميعاً جثة الميت ظاهرة من النعش . وخلاصة القول فى هذه الناحية أن الطفل فنان صغير ، لايأبه بالواقع كما هو مألوف ، ولا بالطبيعة على أنها مجموعة قوانين (فوتوغرافية) ، ولايهتم بقواعد الرسم التى كشفتها المدنية : من ظل ونور ، وقواعد للمنظور ، أو تشريح أوغير ذلك . إنما إذا أراد أن يعبر عبر بقوانين خاصة يشارك فيها سائر الأطفال فى أنحاء العالم . لابد لنا إذاً عندما نعامل هذا الطفل بلغته الفنية أن نقرأها من وجهة نظره ، ولا نقارنها بالطبيعة الآلية الميتة . بل نحاول أن نكون تلاميذ لأطفالنا ، نفهم بتواضع ما يبغون حكايته لنا .

شكل رقم (٧) وهو للطفل فتحى عباس – المنيرة الابتدائية من ٦ – ٧ سنوات . والرسم يوضح ظاهرة الشفافية . أراد الطفل أن يحدثنا عما بداخل العربة فأظهر كل التفاصيل التى لا تظهر عادة لمن ينظر إلى العربة من الخارج . فرسم المقاعد والسائق والركاب والنوافذ وآلة القيادة . والواقع أن هذه الصورة رسمها الطفل من جوانب وأوضاع مختلفة . رسمها مرة وهو بداخلها ومرة وهو خارجها وواقف فى الجانب ، ثم مرة من أعلى ورسم الجزء الأمامى للعربة . وهذه الصورة توضح أن نظرة الطفل للمرئيات ليست نظرة (فتوغرافية) تنشد التعبير عن المرئيات كدركات حسية وإنما نظرة فكرية تبغى التعبير عن هذه الظواهر كدركات كلية .

إننا لابد أن نكون فنانين وشعراء من نوع الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، لكى نستطيع أن نفهم لغتهم ، ونفسياتهم ، وأذواقهم ، ونحس بحيويتهم ، فنستطيع أن نوجهها بأمانة الوجهة الفنية الصحيحة .

طفل المرحلة الأولى خيالى : على أن الطفل فى المرحلة الابتدائية هو طفل خيالى بوجه عام، يستطيع أن يرى الأشياء الجامدة متحركة ،والأشياء غير الإنسانية ولها صفات الإنسانية . فقد كنت جالساً ذات مرة عندصديق فى حجرة الجلوس ، فحضر ابنه الصغير ، ورفع الرخامة من فوق المنضدة الصغيرة ، ثم قلب المنضدة على الأرض وأمسك بإحدى رجليها ودفعها أمامه بسرعة محدثاً صوت السيارة وهو فى حالة نشوة متصوراً نفسه سائقاً حقيقيًّا يقود سيارته ، وعلى الواقفين أن يبتعدوا عن طريقه. ولاحظت فى مناسبة أخرى طفلاآخر وضع كثيراً من النعال وأخذ يحدثها على أنها مجموعة من أصدقائه ويصدر إليها الأوامر ، ويعاملها كما لو كانت حية ، تفهم ، وتناجى ، وتأتمر بأمره . وطفلا ثالثاً كان يوصل خيطاً من خلف الأبواب ، ويمسك بأحد طرفيه ويتحدث فيه على أنه (تليفون) . ورابعاً يوصل بكر الخيط الفارغ ببعض الخيوط ، ويضع اثنتين من البكرات على أحد أذنيه ، والأخريين فوق بطن قطة متخيلا نفسه طبيباً يسمع بسماعته دقات قلب القطة ، ويصف لها الدواء . هذه هى روح الطفل قبل دخوله المدرسة . وفى الفترة الأولى بها ، نجده طفلا مرحاً ، متدفقاً حيوية ، كثير النشاط ، ميالا للحركة ، خياليًّا لأبعد الحدود ، لاينظر إلى الواقع إلا من نافذة مليئة بالخيال . هو فنان وشاعر بكل ما تحمله هاتان الكلمتان من معان . لنتأمل كيف نقابل هذه الطبيعة التى وضعها الله فى الإنسان ! إننا

نقابلها بتبويب مفتعل للمعلومات . وبتلقين لبعض القواعد ، وبالبعد الشديد عن خبرة الطفل وحياته . وبالتضحية بحيويته الشاعرية الخيالية ، فى سبيل برنامج مفتعل لمحو الأمية ، وتعليم بعض المبادئ الحسابية البعيدة عن خبرته . إننا بعبارة أخرى نتغاضى عن طبيعة الطفل ، ونكيفه لأهوائنا بصرف النظر عن استعداده ومدى تذوقه . وبعد سنين طويلة نجده شخصاً جامداً ، فاقد الحيوية ، غير حساس ، لاتهتز مشاعره لما حوله من جمال . بل ربما لايراه إطلاقاً ولو كان يعيش بين أحضانه .

إن المرحلة الأولى من التعليم هى مرحلة الفن . ومرحلة اللعب ، ومرحلة الخيال . هى المرحلة التى يحيا فيها الطفل حياة الإيهام . حياة السبح والانطلاق . هو محتاج منا أن نصبغ خبراته المدرسية بهذه الصبغة حتى يجد فيها اللذة المصاحبة للفن . إننا ينبغى أن نجعله يعيش الخبرة الجمالية ويمارسها فى كل فترة من فترات حياته التى يقضيها بالمدرسة إن كنا نريد له أن يتأثر بالفن . ينبغى له أن يرسم ، وينحت ، ويزخرف ، ويرقص ، ويلعب ، ويمثل ، ويغنى . ويشغل كل حواسه فى الترتيلات والأنظمة الفنية ، ثم سنجد أن هناك شيئاً استطاع أن يؤثر فيه ، فى جسمه ، فى حواسه ، فى روحه ، فخلقه خلقاً آخر .

إن الفن بدأ فى أصله جانباً متمماً للدين . كان يحيط بالإنسان وقت العبادة ، فى شكل العمارة ، وفى أنغام الموسيقى ، وفى الأنوار الساطعة ، والأصوات المثيرة . كان يحسه العابد فى الرقص الدينى . وفى الغناء ، وفى العبادة . فاكتسب الفن من اجتماع الناس مثلما اكتسب الناس منه . إن الناس كانوا يتأثرون بالخبرة الجمالية المشتركة التى كانت تربطهم

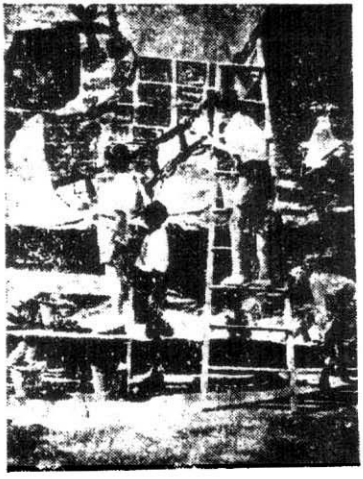
بعضهم ببعض ، وتوحد بينهم فى الاستمتاع وتقدير هذه القيم الإنسانية .

إن الوحدة الاجتماعية . أو النظام الاجتماعى . أو الرأى العام الاجتماعى ، أو هذا الإحساس بالانتماء بعضنا للبعض . هذا الإحساس الذى يجعلنا نعيش فى أخوية متكاملة . هذا الإحساس هو الغرض الأسامى من التربية . أو ينبغى أن يكون كذلك . وقد نختلف فى الطريقة التى توصل لاكتساب هذا الإحساس . ولكن كلنا نتفق على أن الطرق الحالية الممارسة فى التربية لاتؤدى إلى تحقيقه : فنحن نبدأ بالتجزىء وبالفصل ، فمن البديهى أن ننتهى بالتفرقة . والانعزال ، لا بالوحدة . نبدأ بتمييز بعض جوانب الخبرة على البعض الآخر . وبعض مواد على غيرها ، فمن البديهى أن ننتهى بتقديس الجوانب التى ميزناها فى الأول . وتحقير المواد الأخرى التى وضعناها فى المحل الثانى .

وإذا كان الفن هو لغة الطفل التعبيرية الأولى قبل أن يتعلم اللغة الكتابية ، ومبادئ الحساب . فينبغى إذاً أن نتخذه أساساً فى تعليمه سائر أنواع الخبرات . فالطفل باستخدامه بعض الصلصال يستطيع أن يعبر لنا عن مشاهد كثيرة كالسوق مثلا . وهو بتعبيره المجسم لاشك قادر على أن يتميز أنواع الباعة . وبعض الثمرات التى يبيعونها . ومختلف أنوع الموازين والسلال التى يستخدمونها فى بيعهم . إننا ننادى بالتربية عن طريق العمل . والمقصود بالعمل هنا هو الإخراج الفنى لبعض المشاهد التى تدور فى بيئة الطفل . وعلى المدرس حينئذ أن يوسع المعلومات الاجتماعية . والعلمية والفنية ، التى تدور حول هذا النوع من العمل .

الاستغلال الفنى للبيئة : ويستطيع التلاميذ أن يقوموا بعمل نماذج

شخصيات الأراجوز)، ويستمدوا نوع الشخصيات مما يجدونه فى القرية : كشخصية الخفير ، والفلاح ، والعمدة ، والتلميذ ، وبعض الحيوانات التى تعيش حولهم. ويمكن دراسة هذه الشخصيات دراسة فنية تعبيرية ، كما يدرسون فن النحت ، ثم يستطيعون كتابة أدوار الشخصيات بلغة سليمة ، أدبية ، ويقومون بإلقائها كل فى دوره. والمسرح المدرسى كذلك هو تعليم عن طريق العمل ، بل عن طريق الفن ، يقوم التلاميذ فى حصص الأشغال بعمل الملابس وقصها مستخدمين ورق الجرائد والألوان ، كما يقومون بعمل السيوف ، والكراسى ، والأدوات ، والخوذات ، والنعال ، التى يلبسها أشخاص الرواية . وهم عند قيامهم بمثل هذا العمل لايدرسون فنًّا فحسب . بل إن الفن فى هذه الحالة مدعم بدراسات تاريخية . وبمعنى آخر ، إن الفن على هذا النحو يعلم التاريخ بشكل عملى . ثم فى دروس الرسم يستطيع التلاميذ التعاون كمجموعات فى عمل الستائر (انظر شكل رقم ٨) ، والكواليس ، لتعبر عن جانب من جوانب الرواية التى لابد أن يكونوا قد اشتركوا فى كتابتها . فالتمثيل ، والأدب .



شكل رقم (٨) بعض تلاميذ من فصول مختلفة من المدرسة النموذجية الابتدائية بحدائق القبة فى أثناء اشتراكهم فى رسم ستارة المسرح المدرسى ويلاحظ هنا أن العمل ينمو كوحدة تدريجياً فى أثناء القيام به (٤٣ – ١٩٤٤) .

والرسم ، والأشغال ، والتاريخ ، والإضاءة ، والموسيقى ، كلها جوانب فنية يمكن للتلاميذ أن ينتجوها كوحدة . ويتعلموها كوحدة عن طريق مشروع كإقامة مسرح ، أو إخراج رواية .

إن جدران المدرسة نفسها لجديرة بتخطيطات التلاميذ : فيمكن أن تشترك مجموعات من التلاميذ فى عمل رسم حائطى ، ويدرسون موضوعه دراسة جدية ، ويوزعون العمل عليهم ، فهم بذلك يشغلون الدافع التلقائى للفن الذى كان يدفعهم قبل دخولهم المدرسة للتخطيط فى الشوارع بدون حدود . نستغل هذا الدافع للرسم المكبر فى عمل الرسوم الحائطية ، وينبغى فى هذه الحالة ألا يهمل المدرس تشجيع التعاون الاجتماعى بين التلاميذ ، والتأليف بينهم . ومن الممكن أيضاً أن تدور دراسة الأشغال عندما يكبر التلميذ قليلا ، حول دراسة الحرف المنتشرة فى البيئة . والمستمدة خاماتها من طبيعة البيئة نفسها . وليس القصد من هذه الدراسة هو اكتساب المهارة الصناعية الآلية ، بل اكتساب المهارة كنتيجة لاكتساب التذوق والإحساس بمعانى الجمال . ولننظر قليلا حول الفلاح ونشاهد كيف استغل على سبيل المثال بعض خاماته البيئية . ولنأخذ النخلة كمثال : فخوص النخلة استغله فى عمل السلال على أشكالها وأنواعها . وخوص الطرابيش . وقبعات الشمس . وبعض المراوح . وأنواع خفيفة من الحصر . والسعف . استغله فى عمل اللوف الذى نغسل به أوانى المائدة . وكذلك بعض المكانس اللوف . والمماسح وغير ذلك . والجريد استغل فى عمل الأقفاص ، والكراسى ، والأسرة . ونمت منه صناعة الموبليات الرخيصة . وهكذا بالنسبة لبقية أجزاء النخلة . نجد الإنسان قد استطاع أن ينمى حرفاً كثيرة

شعبية حولها . والمدرسة إذا ما اتخذت هذه الحرف كمحاور للدراسة أمكنها أن تربط بين الدراسة والحياة ، وتذوق هذه الحياة حتى يستطيع التلميذ أن يحسن الموجود من هذه الحرف خارج المدرسة ، ويكون عاطفة نحوها .

الخلاصة : ويمكن تلخيص ما تقدم فى نقط نجملها فيما يلى :

١ — إن بيئة الفرد الفنية هى كل ما يؤثر فى هذا الفرد ، ويجعل مشاعره تهتز اهتزازاً جماليًّا .

٢ — إن التذوق الفنى أو تقدير الجمال ينمو فى الفرد إذا كانت بيئته من النوع الجمالى ، ويضمحل هذا الإحساس بالجمال كلما كانت البيئة غير مرتبة ، فقيرة فى ذوقها ، كما أنه لاينمو فى المتعلمين إذا لم يكن هذا الإحساس متوافراً بقدر كاف فى المعلمين .

٣ — إن علاقة التذوق الفنى بالجوانب المادية طفيفة : فيصح أن نجد بيئة فقيرة ومع ذلك شديدة التنسيق والترتيب ، على حين أننا قد نجد بيئة « كبيئة غنى الحرب » فيها كل ما تشتريه النقود ، ولكن ليس بها ذوق كاف .

٤ — كانت التربية الفنية قديماً مادة منعزلة ، القصد منها التدريب على بعض المهارات الآلية . أما الآن فقد أصبحت جزءاً مكملا لخبرة الفرد . معنى هذا أننا لا نستطيع أن نعالج أية خبرة علاجاً متكاملا دون أن يكون للفن ، ولعملية التذوق الفنى ، وللجانب الابتكارى ، دخل فى هذه الخبرة . فمهما كانت مادة الدرس ، سنجد أن الطفل ، وخصوصاً فى المراحل الأولى ، لايعى تلك المادة إلا إذا كان العالم الشكلى (المحسوس) وسيطاً فى عملية التعلم . وما دمنا سندرس المادة عن طريق المحسوسات . فمن الواجب إذاً أن ندرس هذه المحسوسات ونختارها على أساس من الذوق

الفنى ، (البلى فى الحساب ، الرسم فى التاريخ ، تنظيم الكتابة فى اللغة ، نماذج المشروعات ووسائل الإيضاح وهكذا) .

٥ ــ كنا بالأمس نحصل على الخامات اللازمة لدروس الرسم والأشغال من الخارج وقد كان لهذا مساوئه : أولاً . لأنه غريب عن البيئة . ثانياً ، لأن قيمة الدراسة لا تعود على البيئة المباشرة ولا تحسنها . ثالثاً ، إننا نتناسى تدريجياً قيمة ما عندنا فى سبيل ما نستورده .

٦ ــ هناك مظاهر بسيطة يمكن لو اعتنى بها ناظر المدرسة أن يجعل من مدرسته بيئة جمالية وهذه مثل : (ا) الستائر . (ب) الأزهار . (حـ) الحديقة ، (ء) (فترينات) العرض . (هـ) الصور المعلقة فى الردهات وخاصة الصور التى ينتجها التلاميذ . (و) سلات المهملات . (ز) التخت فى الفصول . (ح) اللوحات على أبواب الفصول . (ط) الرمل فى فناء المدرسة .

٧ ــ ينبغى فى توجيه التلاميذ فى دروس الرسم أو النحت ألا نقارن بين رسومهم بعضهم وبعض ، بل يجب أن يؤخذ عمل كل طفل على أنه وحدة مستقلة ، كما يؤخذ عمله مأخذ الجد كعمل أى طفل آخر . ولا ينبغى أيضاً أن نقارن بين ما يفعله الطفل وبين ما نجده فى صور الكتب والمجلات والإعلانات الحائطية ، أو ما نشاهده من صور (فتوغرافية) . فإن هذه كلها نماذج لا تتفق مع نمو الطفل ، ولا مع سنه الفنية فى المرحلة الابتدائية .

الفصل التاسع
الخطة فى تعليم الرسم

ارتباط الموضوعات : تختلف طرق تعليم الفنون والعمليات التربوية المنطوية عليها باختلاف الخطط التى يتبعها المدرسون . وكثيراً ما يلاحظ أن هذا الاختلاف ليس وليد تفكير حر أصيل ، وإنما يتم نتيجة للمصادفات ، فعندما نستعرض كراسات الرسم فى فصل من الفصول بالمدارس الابتدائية أو الثانوية نشاهد موضوعات مشتتة ، فنجد الدرس الأول مثلا : رسم حديقة ، والثانى : قطار الرحمة ، والثالث : « القرداتى » ، والرابع : دراسة لزهرة ، والخامس : عمل مجموعة صامتة . فما العلاقة التى تربط هذه الموضوعات بعضها ببعض؟ وما الأسس التى انبنى عليها اختيار هذه الموضوعات وتفضيلها على غيرها ؟ إننا لابد أن نتوقع بين الموضوعات المختارة ارتباطاً خاصًّا لكى نصل إلى تشكيل خطة تعليمية بالمعنى الصحيح . كما نتوقع تسلسل الموضوعات واشتراكها فى غرض واحد لكى تؤدى قيمتها كخطة تعليمية . فأى غرض يجمع هذه الموضوعات المتفرقة ؟

وإذا درسنا الأغراض نجدها كثيرة : فمنها ما هو متصل بالمهارات الخاصة بالفن ، ومنها ما هو عام تستطيع مادة الفن وغيرها من المواد الدراسية أن تحققه . أما الأغراض المتصلة بالفن فتشتمل على القيم الفنية التى يجب أن تتوافر فى العمل الفنى لكى يصبح عملا فنيًّا بالمعنى الصحيح .

التكوين كغرض فني : كل عمل فني يستحق جودة التكوين باعتباره إحدى صفاته الأساسية . والمقصود بالتكوين صفة «الجشتالت» السائدة في العمل الفني . والتي تعطي له فردية تميزه عن غيره من التكوينات ، هي الصيغة أو السحنة أو الكل العام للعمل الفني . ولا يعتمد التكوين في الفن على الشكل دون الأرضية . بل على علاقات جيدة بين الشكل وأرضيته . ويتضمن التكوين أكثر من الخطوط الخارجية للأشكال المرسومة في الصورة . يشتمل على الخطوط الخارجية للأشكال ، وعلى المساحات التي تحددها هذه الخطوط . والفراغات المتبقية حول كل هذه الأشكال . والكل الفني لا يمكن الحصول عليه بمجرد إضافة هذه العناصر بعضها إلى بعض ، بل لابد أن تنساق كل عناصره في وحدة جديدة لم يكن لها وجود من قبل بهذا الشكل . والتكوين في هذه الحالة وحدة مندمجة لا نستطيع تجزئتها إلى خطوط وأشكال وألوان . دون أن تفقد صفاتها الأصلية . والتكوين الجيد محصلة لمجموعة كبيرة من العلاقات في الألوان ، والمساحات والسطوح . والأحجام . أساسها الإيقاع والتوافق اللذان ينتشران في ثنايا كل هذه العلاقات فيربطان بينها ربطاً محكماً . ويعطيانها فرديتها الموحدة .

والتكوين قالب توضع فيه الخبرة ، وتصاغ . وتظهر الخبرة ولها لون غالب ، وكذلك يظهر نوع التكوين في الفن وله طابع غالب : فهناك تكوين يغلب عليه التوافق اللوني . وتكوين يغلب عليه الإيقاع الخطي ، وتكوين آخر يؤكد الجانب الشعري ، وتكوين يتميز بالهندسة ، أو الجانب المعماري ، أو الزخرفي . . . إلى آخر ما يستطيع الإنسان أن يبتكره من تكوينات . لكن التكوين المتكامل أمل ينشده

الفنان ويحاول أن يحقق فيه كل الأسس الفنية ، الواعية ، وغير الواعية ، التى يستطيع الذهن الإنسانى أن يدركها .

الغرض العام والخاص : من هذا نرى أن المدرس إذا كانت له خطة ، فإننا نتوقع أن تحقق هذه الخطة الغرض العام المتصل بالتكوين ، وفى نفس الوقت غرضاً خاصًّا وهو الصفة المميزة لهذا التكوين : كالتوافق أو التباين اللونى أو الإيقاع الخطى ، أو الجانب الشعرى ، أو الانفعالى . . إلخ .ولتحقيق هذه الخطة لابد للمدرس أن يتخير سلسلة من الخبرات توضع على شكل مشكلات . أو مواضيع .بحيث تهدف جميعها إلى تحقيق التكوين مع إبراز العلاقات اللونية المتوافقة . هذا إذا كان الانسجام اللونى هو الغرض الخاص من الخطة الذى يرغب المدرس تعليمه لتلاميذه . وبنفس الطريقة يستطيع أن يضع خططاً أخرى فيها التكوين كغرض عام ، والإيقاع الخطى ، أو الجانب الشعرى . أو الانفعالى ، أو المعمارى ، أو الزخرفى . . . إلخ كأغراض خاصة . ولكل من هذه الخطط سلسلتها المناسبة من الموضوعات التى ترمى إلى تحقيقها.

خطة للتكوين اللونى :دعنا نختبر الموضوعات التى ذكرناها لنرى مدى صلاحيتها فى تحقيق خطة هدفها التكوين اللونى المنسجم. فالموضوع الأول فيها هو الحديقة .والحديقة من طبيعتها موضوع لونى لما فيها من نباتات . وأزهار ، وخضرة ، ورمال ، كلها ذات طابع لونى . إذاً هذا الموضوع يصلح كدرس من سلسلة الدورس التى تحقق الغرض من خطة التكوين اللونى .

الموضوع الثانى : قطار الرحمة . ويتميز هذا الموضوع بازدحام الناس

حول القطار . فالتجمهر . وتجميع الوحدات الكثيرة هو الأساس فى هذا التكوين . إذاً هذا الموضوع لايصلح أن يكون بين هذه السلسلة . ولو أنه ببعض التكييف يمكن أن نراه من زاوية لونية . كما أكدنا فيه ألوان الزينات فى المحطة . وفى الأماكن التى مر خلالها . وكذلك فى ألوان الزهور التى ازدان بها القطار . وألوان البضائع التى كان محملا بها ، وهكذا . ومع ذلك فليست هذه هى الطبيعة الغالبة على الموضوع . ومن المستحسن استبعاده . والموضوع الثالث : « القردانى » لايغلب فيه جانب اللون بقدر ما يتميز بالحركة . وتجميع الأشخاص فى شكل دائرى حول القردانى . وعلى ذلك لايصح هذا الموضوع أن يكون ضمن السلسلة . والموضوع الرابع : دراسة زهرة . وهى فى طبيعتها لونية . وكذلك موضوع : الطبيعة الصامتة ، يمكن بحسن اختيار مجموعة من الخضروات ، ذات الألوان الغنية أن ينجح هذا الموضوع فى تحقيق غرض التكوين اللونى .

انتشار القيمة المدروسة : يتضح مما سبق أن الموضوعات يمكن أن تتناسب مع غرض معين أولاتتناسب . ووظيفة المدرس فى الحقيقة اختيار سلسلة من الموضوعات المنسجمة . المترتب بعضها على البعض ، والتى تهدف فى مجموعها إلى تحقيق غرض موحد . بحيث يضمن أن ينمو التلميذ إذا مادرسها . الواحد بعد الآخر . نمواً مطرداً . يتخلله التعمق التدريجى فى فهم كنه هذه العلاقة المقصودة . وإذا نجحت الخطة ضمنا انتشار هذه القيمة المدروسة من المحيط الضيق لهذه الموضوعات إلى سائر الجوانب المشابهة فى الحياة ، التى يمكن أن تتضمن هذه العلاقة . فالعالم الشكلى يمكن أن يرى على أنه تكوينات لونية : فالملابس ، وأثاث المنزل ،

والجدران ، والخضرة ، والبحار ، والسماء ، والرمال ، والمبانى ، وكل ما أعطته لنا الطبيعة ،أو خلقه الإنسان ، يمكن أن يرى خلال إطاره اللونى . ويصبح العالم المرئى فى هذه الحالة بالنسبة لشخص حساس بالألوان كسيمفونية ألوان . فكأن وظيفة الخطة فى هذه الحالة أن تتناول الأغراض الخاصة بالدراسة ، والفحص ، والتأمل ، وذلك بقصد الوصول من الخاص إلى العام ، ومن الجزئى إلى الكلى . على أن المأمول بعد ذلك أن يتمكن المتعلم من أن يرى العام فى الخاص ، والكلى فى الجزئى . بمعنى أدق : إذا نجحت خطة التكوين اللونى أكسبت المتعلم صفة ملازمة وهى قدرته على رؤية العالم المحيط وهو مغمور بعلاقات لونية ، فإذا ما رآه كذلك ، وتأثر به ، أمكنه التعبير مرة ثانية عما رأى وأحس بلغة الفن اللونية . فكأن الفن يرقى من رؤية الفرد للعالم المحيط ، وهذه الرؤية تزيد استمتاع الفرد بالفن . وتسير عملية التفاعل هذه فى مد وجزر ، وأخذ ورد ، ما دامت بالفرد حيوية تنبض ، وما دامت قدرته على النمو فى ازدياد مطرد .

موضوعات لخطط متنوعة : يمكن أن يسير المدرس ، فى تنظيمه لخطط مختلفة ، ذات أغراض متنوعة ، على مثل هذا المنوال . وفيما يلى أمثلة لموضوعات تتناسب مع خطط ذات أهداف مختلفة ، تصلح لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، أو الثانوية[١] :

---

(١) راجع ما ذكرناه بشكل مفصل عن خطط التدريس فى كتاب أصول التربية الفنية . الباب الرابع ، وكتاب : قضايا التربية الفنية ، الباب الثالث (٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣) والثقافة الفنية والتربية ، الباب الثالث (٩ ، ١٠) وطرق تعليم الفنون ، من ص ١٩٣ — ٢٢١ ، وتجارب فى التربية الفنية ، والرسم فى المدرسة الابتدائية .

١ – موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين اللونى ذو الطابع التعبيرى : وجه البلياتشو وجه الأراجوز ، عروسة المولد ، قناع .

٢ – موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين مع تأكيد الحركة : العدو ، سباق الموانع ، سباق الخيل ، أو حلقة ذكر ، حفلة راقصة ، الكراسى الموسيقية . أو الملاكمة ، المصارعة اليابانية ، مصارعة الثيران .

٣ – موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين مع إبراز الجانب الانفعالى (المأساة) : شمشون الجبار ، موقعة دنشواى ، الثورة العرابية ، طابور المرضى أمام المستشفى .

٤ – موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين المعمارى : الصلاة فى الجامع ، بناء العمارة ، الشارع ، منظر القاهرة من فوق المقطم . !

وهكذا نستطيع أن نتبين من الأمثلة المتقدمة أن كل خطة يجب أن يكون لها هدف خاص تتميز به . وهذا الهدف لا يتم تحقيقه إلا بسلسلة من الموضوعات المتناسبة التى تعطى فى تتابع ، وفى كل درس منها يتحقق الغرض من الخطة إلى درجة ما .

أسس تتابع الموضوعات : إن تتابع الموضوعات فى كل خطة يتوقف على طبيعة كل موضوع ، ومدى قدرته على إكساب التلاميذ نقطة معينة . فإذا كانت هذه النقطة أيسر على التلاميذ من غيرها فمن الأفضل أن تأتى أولا ثم يليها الأصعب ، فالأصعب : فالمحسوس مثلا أيسر على صغار التلاميذ من المجرد . وخبرة التلميذ المباشرة تيسر عليه إدراك معنى « التعميم » ، وما هو فى صميم بيئة التلميذ أقرب إلى إدراكه مما ليس فى بيئته . فمن ترتيب سلسلة من الموضوعات ، من الأصح إذاً أن نبدأ بالمحسوس وننتهى بالمجرد ، ومن الخبرة المباشرة وننتهى بالتعميم . ومن الواقع وننتهى بالخيال ، ومن الإدراك الحسى (perception) وننتهى بالإدراك

الكلى (conception) ، ومن المعلوم وننتهى بالمجهول . على أن هذه المبادئ تتفق مع مرحلة التعليم الثانوى ، وكلما صغر سن التلميذ أمكن تكييفها بما يتفق مع النمو فى هذه المرحلة . فالطفل الصغير قد لا يهتم كثيراً برؤية « دكان الفاكهى » قبل أن يرسمه ، على حين أن المراهق يميل إلى أن يرى هذا الدكان قبل رسمه . هذا لأن الطفل الأول خيالى ، لايتقيد كثيراً بالواقع ، فى حين أن الطفل الثانى واقعى ، ويتحرى طبيعة الأشياء كما هى مرئية .

ارتباط الخطة بالوسيلة : على أن تحقيق أى خطة من الخطط السابقة يتطلب اختيار وسيلة ملائمة لهذا التحقيق ، والمدرس الذى يفهم أهدافه تماماً يدرك الغاية والوسيلة معاً ، على حين أن المدرس الذى لايدرك هذا الارتباط كثيراً ما يرى الغاية فى ناحية ، والوسيلة فى ناحية أخرى . مثال ذلك : مدرس من طلبة معهد التربية الفنية للمعلين كان يعطى موضوعاً فى أثناء مدة التمرين العملى وللغرض منه التكوين اللونى ، واستمر التلاميذ يرسمون الموضوع بالقلم الرصاص ، ثم أخذوا فى التظليل ، وقد كان التلاميذ طوال الوقت ينزعون إلى تحقيق غاية غير تلك التى أرادها المدرس . إذ أن التفكير بالقلم الرصاص يخالف التفكير بفرجون مغمور فى لون . والعلامات الخطية التى يحدثها القلم ، تخالف تماماً المساحات اللونية التى تستطيع الفرشة أن تحدثها . والانفعال الأول الذى يصاحب التنفيذ بالقلم ، غير الانفعال الذى يصاحب التنفيذ باللون . وإذا بدأ التلميذ الرسم بالقلم ، ثم قام بالتلوين بعد ذلك ، فإن التلوين فى هذه الحالة يصبح إضافة سطحية ، عارضة ، لاتنتمى إلى الأشكال ، وغريبة عن الانفعال الأول فيسجلها التلميذ

بطريقة آلية . وبدون إحساس . هذا إلى أن التفكير على هذا النحو غالباً ما يكون عملية تكرار أو إعادة مملة لماسبق أن سجله التلميذ فى الكراس.

درس الرسم وحدة فنية : الواقع أن « درس الرسم » سواء أكان ذا غرض لونى . أو انفعالى . أو أى غرض من الأغراض المتقدمة . هو نفسه عمل فنى ، هو أشبه بمسرحية تحتاج إلى مخرج قدير لكى يوحد بين أطرافها ، ويصوغها فى القالب الذى يتلاءم مع عقلية التلاميذ . والمدرس أو المخرج الناجح يتمكن عند اختياره للموضوع ، وإلقائه على التلاميذ ، وتحضيره لوسائل التنفيذ . وإعداده لجو حجرة الرسم . ثم توجيهه لتلاميذه بعد كل ذلك ، من أن يغمر كل هذه الأطراف بالغرض الفنى الخاص الذى يهدف إلى تحقيقه . وقد سبق أن تحدثنا عن اختيار الموضوع ، أما عن إلقائه : فلا يصح أن يكون الموضوع لونيا ويتحدث المدرس فى شرحه طوال الوقت عن بعض المعانى الأدبية فيه ، أو عن قيمة هذا الموضوع من الناحية الأخلاقية أو حتى عن أى غرض فنى آخر يصح أن يستخدم فيه هذا الموضوع . لأن كل هذه المعانى ، وإن وجدت ، ليست الهدف . وذكرها قد يضعف من الغرض الأصلى ، ويشتت انتباه التلاميذ . بل ينبغى أن تترجم فى الشرح كل علاقات هذا الموضوع ترجمة لونية ، ليدرك التلاميذ عناصر الموضوع كعلاقات لونية . أو كمجموعة من الألوان التى تنتظم فى تكوين . ثم إذا جاء دور التنفيذ فينبغى أن يكون لدى التلاميذ الخامة والوسيلة المتناسبتان ، فما دام الغرض لونياً[1] ، فينبغى أن يعطى التلاميذ فرجوناً ،

---

(١) تدريس اللون من المشكلات المعقدة التى لا يتسع المقام لشرحها فى هذا المجال ، وقد عالجها المؤلف بصورة مفصلة فى : « التوافق اللونى — معناه وطريقة شرحه للتلاميذ » =

وتحضر أمامهم الألوان ذات التركيب النقى الأخاذ ، أو ما شاكل ذلك من الخامات . أما الوسائل الأخرى : كالقلم ، أو الفحم ، أو المداد ، فلا تتناسب مع الغرض . وعندى أن التلاميذ ينبغى أن يُعوّدوا الرسم باللون مباشرة دون أن يسبق هذا تخطيطات . فذلك يساعدهم على تحقيق الغرض بطريق مباشر لا التواء فيه . ويقدمهم بشكل تلقائى للعالم اللونى دون افتعال . أما عن خلق الجو الملائم فى حجرة الرسم . فالواجب عندما تكون خطة المدرس لونية أن يصبغ الجو العام بهذه الصبغة . بمعنى آخر ، ينبغى على المدرس أن يحول المجال الذى يفكر فيه التلاميذ إلى بيئة لونية يستطيعون التفاعل معها ، وتشرب قيمها فى أثناء انشغالهم بالتنفيذ . وهذه البيئة يستطيع المدرس أن يخلقها معتمداً على مختارات من الأمثلة الجيدة التلوين من منتجات التلاميذ ، ومن الفنون القديمة والحديثة التى تتلاءم مع طبيعة الموضوعات ، وأنواع التوافقات التى يشعر المدرس بقيمتها فى تنمية الحساسية اللونية لدى التلاميذ . ثم على المدرس من آن لآخر أن يشير فى توجيهه إلى عينات من تلك الأمثلة ليساعد التلاميذ على التفكير فى حل مشكلاتهم اللونية على ضوئها . على أن يراعى ألا يؤدى ذلك إلى نقل آلى من جانب التلاميذ ، بل إلى توسيع لخبرتهم بالموضوع . وبمراعاة هذه الملاحظات فى درس الخطة . يضمن المدرس أن الهدف من الخطة يتحقق تدريجياً .

=الثقافة الفنية والتربية ص ٢٥٦ وكذلك فى : « اللون ، مغزاه ، وطرق تدريسه » قضايا التربية الفنية ص ١١١ . وتتأثر الخطط بمفاهيم التوافق والتباين والتنغيم الذى أخذ صوراً جديدة فى الفن الحديث بمدارسه المختلفة .

الفصل العاشر

الخطة فى تعليم الأشغال اليدوية

أسئلة تتطلب الإجابة : ذكرنا فى عرضنا للخطة فى تعليم الفن أن التكوين عامل أساسى ، يدخل كأرضية مشتركية كل الأغراض الفنية التى نسعى إلى تحقيقها . وقلنا إن عامل التكوين يتحقق عن طريق اللون أو المساحة أو الخط أو الكتلة ، أو أية وسيلة من وسائل بناء العمل الفنى التى نتعلمها عن طريق دراستنا لطبيعة العمل الفنى ، ولعلم الجمال ، وللنقد الفنى . وكان هدفنا فيما سبق أن نبحث عن الأساس المنطقى وراء تنظيمنا للخطة فى دروس الرسم . وفى هذا الفصل نحاول الإجابة عن الأسئلة التى تستثار دائماً عند التفكير فى وضع خطة فى تدريس الأشغال : فهل الأسس التى أقمنا عليها الخطة فى تدريس الرسم هى نفس الأسس التى ينبغى أن تقوم عليها الخطة فى تدريس الأشغال ؟ وهل موقفنا من الخامات التى تحتاج إلى مهارات خاصة تسبق عملية الابتكار : كالخشب ، والصوف ، والخيزران ، يتعادل مع موقفنا من خامات كالطين والورق ؟ وهل طريقة التصميم على الورق قبل التنفيذ . المتبعة فى كثير من المدارس صحيحة من الوجهة التعليمية ؟ ومتى يمكن أن نعرض أمثلة من التقاليد الفنية على التلاميذ ؟ وإلى أى حد يترك اختيار موضوعات الخطة للتلاميذ أنفسهم ؟ ومتى يمكن ربط خطتنا سواء فى تدريس الرسم أم الأشغال بالموضوعات المستمدة من المناسبات الاجتماعية الطارئة؟

أسس واحدة فى الرسم والأشغال : الواقع أن الأساس الذى طبقناه فى دروس الرسم ينطبق كذلك فى دروس الأشغال ، فى الخامات التى لاتحتاج إلى مهارات خاصة تسبق عملية الابتكار : كالطين ، والورق الملون ، والسلك ، وسيقان الذرة ، والبوص ، وما إلى ذلك. ويمكن أن ينظم المدرس سلسلة من الموضوعات لتحقيق التكوين باستخدام إحدى الوسائل الفنية المتقدمة التى تتفق مع إحدى الخامات المذكورة . فالورق الملون يعطينا مساحات لونية ، والسلك علاقات خطية ، وسيقان الذرة والبوص تركيبات معمارية. ويمكن أن تكون أغراض الدروس فى هذه الخامات حسب ترتيبها المذكور كالآتى :

١ – تكوين مع تأكيد المساحات اللونية ، ٢ – تكوين مع إبراز العلاقات الخطية (أو الإيقاع الخطى) ، ٣ – تكوين مع العناية بالتركيبات (أو الكتل) المعمارية . ويمكن للمدرس أن يتخير على ضوء الأغراض المتقدمة ، والخامات التى تتناسب معها ، سلسلة من الموضوعات التى تتدرج من السهل إلى الصعب ، وتتفق مع الخامة ، وتحقق الغرض المنشود فى كل حالة .

المهارات جزئية وتكتسب بطريق عرضى : أما من جهة الخامات التى تحتاج فى صياغتها لبعض المهارات الخاصة : كالخشب ، والخيزران ، والصوف وما إلى ذلك فإن هناك رأياً يقول : إن الطالب لايمكنه أن يبتكر فيها إلا إذا دربناه أولا على قواعدها الأولية : (كالتعشيق) ، والنشر على الزاوية ، واستخدام الأزميل فى الحفر والتغرية ، (فى حالة الخشب) ، أو ما يعادلها فى الخامات المشابهة . على هذا الأساس ينادى أصحاب هذا الرأى بضرورة صياغة هذه المهارات الأولية فى شكل تمارين ، يتدرب الطالب فى كل تمرين منها على

إحدى هذه المهارات : فدرس على النشر ، وآخر على (التعشيق) ، وثالث على (المسمرة) ، ورابع على التغرية ، يمكن أن تكون جميعها سلسلة من التدريبات التى ينبغى أن تسبق عمل منضدة ، أو سلة مهملات . ويسود هذا الرأى المدارس الصناعية التى تهدف فى غايتها إلى تعليم النجارة وما يماثلها كصنعة . ولكن يقابل هذا الرأى ، إذا ماطبقناه فى التعليم العام باعتراضات شديدة . إذ أن الغاية من دراسة الأشغال اليدوية فى التعليم العام ليست إتقان صنعة معينة . بل هى تعويد التلاميذ التفكير بالخامات ذات الأبعاد الثلاثة تفكيراً مدعماً بالأسس الفنية . وهذه الغاية تشمل جانبين : (ا) الجانب الابتكارى عن طريق استخدام هذه الخامات ، (ب) الجانب التذوق الذى ندرك فيه قيم الإنتاج . ونميز فيه الإنتاج الفنى الجميل من غيره . فالأشغال اليدوية فى التعليم العام هى فى الحقيقة مادة ثقافية تنمى الحساسية الجمالية التى تمكننا من تقدير الجمال ، والاستمتاع به ، وحسن اختيار منتجات الإنسان التى تتفق مع الذوق السليم . فإذا ما لجأنا فى تدريسها حينئذ إلى القواعد والمهارات الخاصة بها منعزلة عن مشكلات التذوق الكلية ، لما أدت الغرض من ورائها . بل إن هذه الطريقة توصلنا إلى تغليب الجوانب الآلية على الجوانب الابتكارية.

وإذا طبقنا أحد المبادئ الحديثة فى التربية وعلم النفس ، الذى ينادى بإعطاء المشكلة ككل ثم الانتقال من ذلك إلى التفاصيل أو الأجزاء على هذا الوضع ، وجدنا أن القواعد والمهارات الخاصة باستخدام الأدوات هى فى الحقيقة تفاصيل ، وعلى ذلك فإنها تنمو بطريق عرضى نمواً مصاحباً لنمو التفكير فى استخدام الخامة فى حل مشكلات كلية فى الفن . فالتلميذ

يتقن عملية النشر المضبوط بشكل غير مباشر كلما مارس هذه العملية فى أثناء محاولة عمل صندوق . أو مشجب . أومقعد . أو منضدة من الخشب ، أى عند حله لمشكلات كلية فى النجارة . وتعليم القواعد ، والمهارات الجزئية . سابقة لتلك المشكلات الكلية . فيه افتعال وقلب للوضع . ومن البديهى أننا لانستطيع أن نعلم السباحة لأى إنسان عن طريق تدريب يديه ورجليه خارج الماء ، ثم بعد ذلك نلقى به فى اليم ، فالنتيجة الحتمية لذلك هى الغرق . ولكننا لو مكناه من مزاولة قواعد السباحة وهو يحاول العوم داخل الماء . فالمتوقع أن يستفيد من هذه القواعد فى خلال محاولة رفع نفسه على سطح الماء . أى عند حله لهذه المشكلة الكلية . وتعلم النجارة يشبه تعلم السباحة . أو تعلم ركوب الدراجة ، أو قيادة السيارة . لايستطيع أن يتعلم الإنسان تفاصيله (تعلماً منتجاً) وهى منعزلة عن العملية الكلية نفسها .

ولعل من المفيد أن نذكر فى هذا المجال أن التدريب على مهارة معينة ليس له قيمة إلا إذا شعر المتعلم من جانبه بارتباطه بالمشكلة الكلية التى يعالجها ، وأحس بحاجة لهذا التدريب الجزئى الذى إذا ما أتقن عمليته ضمن تحسناً كبيراً فى المستوى العام لإنتاجه . والمثل على ذلك واضح فى بعض الألعاب الرياضية : فقد نتبين عند لعبنا (للبنج بنج) مثلاأن اليد لم تكتسب بعد مهارة فى صد الكرة كلما جاءتنا فى جانبنا الأيسر . وعلى ذلك يمكن فى أثناء التمرين أن نطلب من مدربنا أن يرمى لنا الكرة فى هذا الاتجاه عدة مرات حتى نمارس الصد فى الاتجاه المضاد . فالتدريب هنا المقصود منه النمو فى ناحية جزئية نشعر فيها بضعف نسبى يؤثر فى

تأديتنا للعملية الكلية ، فكأنه بذلك وسيلة تساعدنا فى الوصول إلى غاية أكبر ، وعلى ذلك لاينبغى أن نعالجه كغاية فى ذاته .

نستخلص مما تقدم أن المهارات فى القطع ، (والتعشيق) ، والتغرية ، والحفر ، مشكلات جزئية ، وتكتسب بشكل عرضى فى أثناء ممارسة عمليات كلية فى النجارة . وينبغى حينئذ أن تنظم خطة النجارة على هيئة سلسلة من الموضوعات (كمشجب ، أو رف كتب ، أو إطار صورة ، أو سلة مهملات . . .) ويستحسن أن نختار هذه الموضوعات على أساس : (ا) الحاجة العملية (ب) التدرج من السهل إلى الصعب بالنسبة إلى قدرة التلاميذ وخبراتهم السابقة فى عمليات النجارة ، والمهارات التى تتطلبها هذه الموضوعات . (حـ) التصميم الجمالى الذى يضمن تحقيق الأسس الفنية فى تنفيذ هذه الموضوعات . ويمكن أن نصمم خططاً فى الخامات الأخرى المشابهة كالخيزران . والصوف ، مراعين نفس هذه المبادئ .

التصميم والتنفيذ عملية موحدة : ويسوقنا الحديث فى المهارات المتعلقة بالنجارة أن نتحدث عن مشكلة التصميم التى تثار دائماً فى تدريس النجارة وما شاكلها من الحرف الفنية ، وهى تعد حسب منطقنا فى هذا المقام مهارة كالمهارات الجزئية السابق ذكرها . والمتتبع لتطور تدريس الأشغال اليدوية فى المدارس يشاهد أن هناك أكثر من رأى فى هذه المشكلة : فيؤمن الذين يعلمون النجارة كمهنة تخصص مثلا بأنه من الضرورى أن يدرسوا التصميم للتلاميذ على الورق قبل التنفيذ بالخشب . وحجتهم فى ذلك اقتصادية أكثر منها تعليمية . فتقرير التلميذ لما سيقوم بتنفيذه قبل

عملية التنفيذ، فيه تدريب على نوع من التفكير المنطقى، واقتصاد فى الوقت ، وضمان لعدم ضياع كميات من الخشب فى تجريب غير مضمون النتائج . أضف إلى ذلك أنه يمكن للمدرس أن يشترك مع التلميذ نظرياً فى فحص التصميم ومعرفة إمكانياته من ناحية التنفيذ، كما أن المدرس يستطيع أن ينقده من الناحية الجمالية ، فيضمن بذلك أن التنفيذ سيحقق الأهداف المنشودة دون ضياع . وهذه الطريقة يتبعها المهندسون فى رسم تصميمات الكبارى ، والمنشآت ، والعمارات ، قبل تنفيذها ، وهم لا يستطيعون البدء فى التنفيذ مباشرة بدون أن يسبق ذلك تصميم مدروس على الورق ، إذ أن فى هذا خسارة مادية لا يمكن التغاضى عن قيمتها .

ويعترض على هذا الرأى ، إذا ما طبقناه فى التعليم العام ، بعدة اعتراضات :

أولا : إن التصميم على الورق هو تعميم ، والتعميم لا يمكن استخراجه دون أن يكون عند التلميذ خبرة عملية سابقة بما سيعمم منه . والملاحظ عندما يترك التلاميذ يصممون دون خبرة سابقة بالتنفيذ ، فإنهم يضعون تصميمات تحتاج إلى قراءات خاصة ، وتحليل دقيق حتى يفهم مضمونها . وذلك لأنهم لم يتعلموا الطرق الاصطلاحية فى التصميم ، وهذه الطرق فوق مستواهم بكثير ، ولا حاجة لغير المتخصص أن يدرسها . ولذلك فهى لا تتناسب مع مستوى الدراسة فى التعليم العام . أضف إلى هذا أن التصميم ينبغى أن يقوم على إمكانيات التنفيذ وحدود الخامة التى سينفذ بها أى موضوع ، فالتعميم دون سابق دراية بهذه الحدود يجعل التلميذ يذهب بخياله إلى أوضاع لا يستطيع تنفيذها . ومن المعروف أيضاً أن مشكلات رسم

التصميم فى الورق ، تخالف مشكلات وضع الرسم على الخشب للتنفيذ .

ثانياً : إن الوقت كله المحدد لدراسة الأشغال بالتعليم العام لايسمح بمثل هذا التخصص الفرعى ، أى بإتقان عملية التصميم بمفردها ثم التنفيذ .

ثالثاً : يمكن أيضاً اعتبار التصميم مشابهاً للمهارات التى سبق الحديث عنها . أى اعتباره كالنشر . أو (التعشيق) . أو التغرية . أو الحفر . وهو إذا اعتبرناه كذلك . يمكن اكتسابه حينئذ بالممارسة فى أثناء عمليات التنفيذ لمشكلات كلية عملية فى النجارة . أى أن التصميم فى هذه الحالة عملية جزئية ، تراعى حينئذ فى أثناء عمل منضدة أو رف كتب .

وتمهد الاعتراضات السابقة لرأى آخر أكثر ملاءمة . يشير هذا الرأى إلى أنه فى الحالات التى يرى ضرورة البدء بالتصميم قبل التنفيذ حرصاً على عدم ضياع الخشب بالمحاولة والخطأ ، والخبط العشوائى ، ينبغى أن يكون التصميم بخامة معادلة فى التجسيم لخامة الخشب : (كالكرتون) ، أو الورق المقوى . أو الطين ، حتى يحدث انتقال من أثر التصميم إلى التنفيذ ، عن طريق إدراك التلميذ بسهولة للعلاقة بين التصميم بالطين مثلا والتنفيذ بالخشب . ولكن يعترض على هذا الرأى بأن مشكلة الطين أو (الكرتون) مشكلة من نوع آخر ينبغى أن تدرس فى ذاتها ولذاتها لا كوسيلة لمشكلات أخرى . فتجسيد الطين يخالف قطع الكرتون أو قص الورق . وهذه العمليات الثلاث تخالف تماماً نشر الخشب ، وإن اشتركت جميعها فى الشكل النهائى للنتيجة .

وهناك رأى ثالث ينادى بوجوب ممارسة التصميم أو الرسم بعد عملية التنفيذ ، فإذا ما أتقنت عملية التنفيذ ، وفهمت إمكانيتها ، أمكن ترجمتها

بالرسم على الورق . وهذا الرأى أسلم بلا ريب من الرأى الأول من ناحية استخراج التصميمات من الخبرة المباشرة ليمكن استخدامها فى خبرات أخرى مقبلة . وتتوقف قيمة هذا الرأى على أسلوب المدرس واهتمامه ، ليضمن أن التلاميذ سيحسون بأنهم يؤدون عملا جديا لاملئاً لفراغ الوقت ، الذى قد يلتجئ إليه المدرسون بحجة عدم وجود الخامات .

هذه آراء مختلفة ، وكل منها له وجاهته ، وما يستند عليه من أسس ، ولكن من المفضل فى التعليم العام ، كما نعتقد ، أن يعود التلاميذ مزاولة التصميم فى أثناء عملية التنفيذ دون أن يسبق هذا تخطيطات على الورق . وأن يدمج التصميم والتنفيذ فى عملية واحدة حتى يتعود التلاميذ التفكير بالخشب تفكيراً فنياً أساسه التصميم ، أو التكوين عن طريق المساحات الهندسية المتناسبة . والمقصود بهذا الوضع أن نخضع خامة الخشب للتفكير الفنى باليسر الذى نخضع به خامة كالطين ، أو الورق الملون ، أو ألوان الجواش ، أو ما شاكل ذلك .

تعرض التقاليد الفنية وقت الحاجة : وفيما يتعلق بالتقاليد الفنية فى مثل هذه الخامات المحتاجة لمهارات خاصة، فينبغى ألا تقدم التقاليد إلا وقت الحاجة إليها، وينبغى أن تراعى عند تقديمها اختيار أمثلة متعددة تتفق مع المشكلات التى يعالجها التلاميذ ، إذ من الخطأ أن نقصر تقديمنا للتقاليد على مثل واحد ، أو على أمثلة لا صلة لها بنوع المشكلة التى يعالجها التلاميذ ، كما أنه ينبغى أن تقدم هذه الأمثلة بالشكل الذى يستثير تفكير التلاميذ وحساسيتهم الفنية ، ويساعدهم على حل مشكلاتهم بأساليبهم الخاصة الأصيلة . أما إذا لاحظنا عزوف التلاميذ كلية عن

أفكارهم الأصلية . واستعارتهم أفكاراً بعينها من الأمثلة المعروضة، استعارة آلية ، فمن المحتمل فى هذه الحالة . أن يكون هناك خطأ فى طريقة عرض الأمثلة . والمتوقع فى مثل هذه الحالة أن تكون طريقة العرض قد عجزت عن تحريك خيال التلاميذ . واستثارة تفكيرهم ووجدانهم . والغاية الأصلية من عرض الأمثلة هى محاولة رفع مستوى تفكير التلاميذ وتذوقهم ، بما تؤديه هذه الأمثلة من تحد للتلاميذ . وليس المقصود أن ينقلوا صوراً آلية منها ؛ ويرى المدرس بعد ذلك فى توجيهه إلى تعويد التلاميذ :

(ا) نقد تصميماتهم العملية نقداً فنياً حتى يضمن الارتقاء بمستواها الفنى . كما يضمن أن التلميذ سيوفق فى تحقيق فكرته وتقل أو تنعدم بذلك التجارب العشوائية . (ب) اكتساب الدقة فى استخدام الأدوات والعدد استخداماً صحيحاً فى أثناء العمل حتى يتمكنوا من الحصول على نتائج متقنة . (حـ) ربط عادات العمل ومهاراته المصاحبة بما يتناسب معها من مشكلات الحياة .

اختيار الموضوعات يرتبط بالهدف من الخطة : والآن ننتقل إلى الحديث عن مشكلة اختيار الموضوعات سواء فى الخطة التى تتطلب مهارات خاصة أو فى غيرها . فهل يترك أمر الاختيار للطالب . أو للمدرس . أو للاثنين معاً ؟ والجواب على ذلك أن الموضوعات وسائل وليست غايات . والمدرس يستعين بها عادة ليحقق الغاية من الخطة التى وضعها . فإذا ترك للتلميذ الحرية المطلقة فى الاختيار ففى هذه الحالة قد يتخير موضوعات لاتتمشى مع تحقيق الخطة ، أو تكون فوق أو تحت مستواه بكثير من ناحية التنفيذ . لاسيما فى الخامات المحتاجة

لمهارات خاصة ، وفى هذه الحالة يكون اختيار التلميذ للموضوعات مضيعاً للوقت ، وغير محقق للأهداف المنشودة . أما إذا استطاع المدرس أن يمكن التلاميذ من اختيار موضوعات من النوع الذى يتفق مع تحقيق الغرض من الخطة ، وهذا أمر عسير ، ففى هذه الحالة وحدها يجدر به أن يتركهم يختارون الموضوعات التى سيقومون بتنفيذها . ويلاحظ أن عبء المدرس فى الحالة الثانية سيكون صعباً ، ومعقداً ، وخصوصاً كلما ازداد عدد تلاميذ الفصل . إذ أن كل موضوع يحتاج إلى دراسة من وجهة نظر الغرض من الخطة . فلو فرضنا أن كل تلميذ من الخمسين الموجودين فى الفصل تخير موضوعاً مختلفاً عن موضوع أى تلميذ آخر . فسيقع على عاتق المدرس فى هذه الحالة عبء ثقيل ، فلا بد له من أن يشترك مع كل طالب فى دراسة موضوعه وتمكينه من ترجمته فنياً من وجهة نظر الغرض من الخطة . وهذا أمر غير متيسر فى التدريس الجمعى ، فى الفصول التى تزيد على خمسة عشر طالباً . أما إذا كان عدد الطلبة لايزيد على خمسة عشر مثلا ، فمن المحتمل أن يؤدى هذا إلى نتيجة ذات قيمة من الناحية التربوية ، وهذه النتيجة تزداد قيمة فى التعليم العالى عنها فى التعليم العام .

نرى إذاً أن ترك الحرية المطلقة للتلاميذ فى اختيار الموضوعات كمبدأ له خطورته ، والحرية غير الموجهة نحو غاية ليست فى الحقيقة حرية . ويلاحظ أن التلاميذ إذا تركوا لاختيار الموضوعات فإنهم يلجئون عادة لما سبق أن قاموا بتنفيذه قبل ذلك للاستسهال . فهم يميلون إلى تكرار ماضيهم بشكل آلى ، دون إعادة تشكيله بما يتفق والأوضاع الجديدة التى يواجهونها ، وفى هذا ضياع لفرص التعلم الصحيح .

ومن الموضوعات أيضاً ما يمكن اقتباسه من المناسبات الاجتماعية الطارئة : كالمولد النبوى . وشم النسيم . وذكرى ٢٣ يوليو . أو من المناسبات التى يقوم الطلبة بدراستها فى المواد الأخرى : كحياة البدو ، أو الزنوج . أو حرب طروادة . أو الثورة الفرنسية . ويراعى أن نستعين بمثل هذه المناسبات إذا كانت الموضوعات المختارة منها تتمشى مع الخطة التعليمية التى نقوم بتدريسها . أما إذا كنا نسير فى خطة لها هدف معين . وكانت طبيعة الموضوعات المستمدة من المناسبات الطارئة ذات هدف آخر . ففى هذه الحالة ينبغى أن نسير فى خطتنا دون أن نفتعل الربط بالمناسبات .

الفصل الحادى عشر

أسس المشروع الجمعى فى تدريس الفنون

مقدمة: تبينا فى الفصلين السابقين بعض الأسس التى ينبغى أن تراعى عند وضع خطة تعليمية لمجموعة من الدروس فى الرسم والأشغال وذلك فى أنواع الخامات التى ترتبط بها مهارات تقليدية خاصة : كالخشب ، والخيزران : والجلد . والسجاد . والنسيج . أو مهارات تتغلب فيها الناحية الفردية : كالطين . والورق . وخامات الرسم المختلفة . على أن هذه الخطط التى ذكرناها لاتتعدى الاشتغال بخامة واحدة . كما أنها خطط ذات طابع فردى . ولكن هناك نوعاً آخر من الخطط نستخدم فيه خامات متعددة فى وقت واحد . ويشترك فيه أكثر من فرد . وهذا النوع يطلق عليه « خطة المشروع الجمعى » . وهذه التسمية تتضمن العمليات المختلفة التى تتم فى تتابع منطقى منظم لتحقق غاية جماعية . وخطة المشروع الجمعى تهدف إلى تدريس الفنون (الرسم والأشغال) كوحدة مرتبطة بسائر الجوانب الأخرى من الخبرة التى لها صلة وثيقة بهذه الفنون . فليس القصد من ورائها إذاً هو تلقين مهارة معينة . (إذا كان من المستطاع تلقين المهارات) . أو تدريب خاص للوصول إلى تحقيق غاية فنية بحتة . وإنما القصد من هذه الخطة هو تربية الفرد تربية كلية عن طريق الفنون . وعلى ذلك فإننا سنجد بالبحث أن نقط التركيز والتوجيه فى هذه الحالة . تختلف قليلا عن نقط

التركيز والتوجيه فى حالة الخطة التعليمية ذات الأهداف الفردية، والخامة الواحدة . وتقوم خطة المشروع الجمعى على بعض الأسس الحديثة فى علم النفس التعليمى : كالتفكير العلمى ، ونظرية « الجشتالت » ، وأحد مبادئ التعلم الحديثة الذى ينادى « بالتعلم عن طريق العمل » ، كما تستند إلى بعض آراء الفلاسفة القدامى كأفلاطون الذى أكد منذ قرون قيمة الفن وأثره فى تربيه الفرد ، وسنجمل فيما يلى شرح هذه الأسس .

أولا : خطوات التفكير العلمى : وخلاصتها . كما سبق أن أوضحنا ذلك فى الباب الأول ، أن الإنسان لايستطيع أن يفكر إلا إذا كانت لديه مشكلة حية تدفعه إلى التفكير . فإذا ما وجد هذا الدافع نراه بعد ذلك يحدد المشكلة ، ثم يفرض الفروض المختلفة التى تتفق مع حل المشكلة ، ثم يتخير منها أكثرها احتمالا للتحقيق ويحاول تحقيقه بالتجربة العملية . فإذا ما تحقق تكون المشكلة قد حلت . وإذا لم يتحقق عليه أن يستبدل بالفرض آخر . أو يعدل الفرض المختار . ويقوم بعمل تجربة عملية فى كل حالة ليتبين مدى صحة فرضه . ويستمر فى تأمله وفى اختباراته إلى أن يثبت بالبرهان العملى أن الفرض المختار صحيح ، فيبدأ حينئذ فى تعميمه وإطلاقه . وقد تناول بعض العلماء هذه الخطوات وحاولوا تطبيقها عمليًا فى التعليم تحت أسماء مختلفة منها : طريقة المشكلة وحلها ، وطريقة البحث العلمى ، وطريقة المشروع . وأصبحت طريقة التفكير هى نفسها طريقة التعلم . وهى كذلك طريقة الحياة كما يراها ديوى . فالإنسان فى حياته الطبيعية يواجه مشكلات متتابعة ،ويقوم بحلها بأسلوب طبيعى لاتكلف فيه . وهو بذلك يكتسب خبراته دون أن

يشعر بتكلف . فمشكلات الحياة هى مشكلات حقيقية . هل مرت عليك مشكلة كضرورة تلبيتك لموعد هام ، وأردت الوصول فى الوقت المحدد ، ولم يكن لديك متسع من الوقت ، فقلبت الاحتمالات الواحد بعد الآخر ؟ هل تركب « الأتوبيس » ، أم الترام ، أم التاكسى ، أم تذهب سائرا على قدميك ؟. فإذا كنت قد درست عواقب التأخير المترتبة على كل احتمال وتكاليف كل ، وسرعته ، وإمكانيتك الاقتصادية . ثم اخترت أيسرها لك فقمت بتنفيذه ووصلت فى الموعد . . كنت فى كل خطوة من هذه الخطوات تتبع طريقة التفكير . وهذه المشكلة تعتبر «مشروعاً للوصول فى الموعد المحدد» . هل فكرت مرة فى دهان مسكنك من الداخل . وأحسست بضرورة إلى ذلك ، وأجبرتك الضرورة على دراسة التكاليف ، وأحسن أنواع البويات . وأنسب الألوان ومدى تحملها وثباتها وموافقتها للأثاث والفرش ؟ وهل استعنت ببعض الخبراء لاستشارتهم فى الأمر ؟ وهل قلبت أوجه الاحتمالات فى كل مشكلة . وكنت ترجح أنسب الحلول ثم قمت بتنفيذ الدهان ؟ مثل هذا يعد فى ذاته : « مشروعاً لدهان المسكن » وهو يتضمن مواجهة مشكلة عملية . فى ظروفها وملابساتها الطبيعية ، وفى كل ارتباطاتها المختلفة : ذوقية ، واقتصادية ، وعلمية ، واجتماعية . وهو يتضمن خطوات التفكير فى كل جانب من جوانبه .

ثانياً : بعض مبادئ نظرية الجشتالت : وهناك بعض المبادئ العلمية التى كشفها علماء الجشتالت والتى تؤكد قيمة طريقة المشروع . وأهم هذه المبادىء : أننا ندرك الأشياء أول ما ندركها ككليات لاكأجزاء ، وأن إدراكنا لهذه الكليات يسبق إدراكنا للأجزاء ، وأن هذه الأجزاء

لا ترى كأجزاء بطبيعتها التى نراها بهـا إلا داخـل الكليات التى تتضمنها . وعندما نطبق هذه المبادئ على حياة الطفل قبل دخوله المدرسة نجده فعلاً لا يقسم حياته إلى حساب وجغرافيا ، ورسم وأشغال ، وتاريخ وعلوم . كما نفعل معه عند دخوله المدرسة ، بل نشاهده فى لعبه وحديثه لايفرق بين ما هو حساب وبين ما هو لغة . وكذلك لا نجده يفرق فى لعبه بين اللعبة والرسم أو اللون المطلية به . فهو يرى ما نسميه رسماً وأشغالا بشكل مرتبط فى العالم المرئى الذى يحيط به ، فيرى الرسم ، واللون ، والتصميم : فى الجدران والكتب ، والأثاث . ولا يستطيع أن يتبين ما نسميه رسماً معزولا عما نسميه أشغالاً[١] . والأكثر من هذا أنه يرى الأشياء التى يتداولها الإنسان ولها بجانب معانيها الفنية معان أخرى اجتماعية ، تكتسبها بالتداول والاستخدام . فالعالم كما يراه الطفل قبل دخوله المدرسة له وحدته ، فإذا كنا نريد أن نبقى على طبيعة هذه الوحدة بعد أن يدخل التلميذ المدرسة حتى لايجد افتعالا وتغييراً كبيراً فى حياته المدرسية ، فما من سبيل إلى ذلك إلا طريقة المشروع أو طريقة الحياة نفسها ، التى لايشعر فيها المتعلم بأنه تلميذ بالمعنى التقليدى . بل إنسان يتعامل مع غيره ، ويعيش ، ويتعلم عن طريق مجهوده وبحثه الشخصى ، واستفادته من خبرة الآخرين فى أثناء تعلمه .

ثالثاً : مبدأ التعلم عن طريق العمل : (learning by doing)

---

(١) من المقالات المدروسة فى هذه الناحية مقال للأستاذ يوسف العفيفى بعنوان «الرسم والأشغال كوحدة تعليمية» صحيفة التربية ، يناير سنة ١٩٥٢ ص ٤٥ .

يرى هذا المبدأ أن القيم تثبت فى سلوك الإنسان إذا زاولها بنفسه عمليًّا ، وكشف بتجربته الخاصة مدى صدقها . فإذا كان الهدف المنشود هو نمو ذوق الطالب الفنى عن طريق الصورة ، أو التمثال ، أو إنتاج من الخشب ، فالنمو الذوقى فى هذه الحالة قد لايتعدى حدود الصورة أو التمثال ، أو قطعة النجارة . ولكن لو كانت مشكلات الفروق تعالج مع مواقف حية طبيعية من مواقف الحياة :، كاشتراك التلميذ فى ترتيب رفوف الشركة التعاونية التى أقامها مع زملائه فى الفصل ، أو تصميم غلاف زجاجة (الشراب) الذى قام مع إخوانه بصنعه وتعبئته فى زجاجات ، أو تفصيل بعض ملابس التمثيل فى الرواية التى سيشترك فى تمثيلها ، أو يسهم فى تنظيم غرفة المكتبة تنظيما فنيًّا ، أو يرسم رسما حائطيًّا بالاشتراك مع مجموعة من التلاميذ ، أو يتعاون مع زملائه فى تزويد مطعم المدرسة بما ينقصه من أدوات يستطاع عملها فى حصص الأشغال . . . فالمشاهد فى دراسة هذه المشكلات أن الطالب يزاول عمليات الذوق عمليًّا ، وهى مرتبطة بقيم اجتماعية تلقائية . وهذه القيم يمكن تيسيرها عن طريق : اشتراك التلميذ مع غيره فى العمل للوصول إلى تحقيق نتيجة مشتركة ، وممارسة المشكلات الفنية وهى مرتبطة ببعض الحاجات الاجتماعية العملية . والأشغال اليدوية من الخبرات التى عن طريقها يتيسر تحقيق هذه القيم .

رابعاً : مبادئ تجعل الأشغال اليدوية محوراً للخبرة المتكاملة :

عالم الطفل عالم محسوس ، فهو لايستطيع فى حداثة سنه أن يفهم المجردات ، ولكنه كلما ارتقى فى السن أمكنه تفهمها بشكل تدريجى . وعلى ذلك كلما صغرت سن التلميذ ازددنا حاجة إلى أن ندخل فى

دراسته مادة الأشغال اليدوية ، لا لأنه يقبل على هذه المادة بفطرته لكونها من المواد المحسوسة فحسب ، بل لأنه عن طريق هذه المادة يستطيع أن يتعلم التاريخ ، والحساب ، واللغة ، والعلوم ، وسائر الخبرات بشكل تلقائى لا افتعال فيه . كما أنه يمكن أن يكتسب القيم الاجتماعية والأخلاقية بطريق غير مباشر فى أثناء اشتغاله بمشروع عملى فى الأشغال مع زملائه . فكأن تدريس الأشغال فى هذه الحالة يمكن أن يكون محوراً للخبرة المتكاملة فى أحسن صورها . وتتضح قيمة هذه الفكرة لو تذكرنا أن الطفل فى مقتبل عمره ، يستخدم جسمه ككل . لا كحواس منفصل بعضها عن البعض ، للتفاعل مع كل ما يحيط به ، وإدراك كنهه . أو التعبير عنه . والأشغال اليدوية من أهم أنواع النشاط التى تيسر للطفل الحركة الجسمية المستمرة . فهى لهذا أيضاً وسيلة حية تتمشى مع طبيعته .

ومما يؤكد هذه الأفكار ويجعلها ذات أهمية خاصة ما ذهب إليه أفلاطون قديماً فى ملاحظة أن أسس الفن ، من توافق وإيقاع ، هى أيضاً أسس الكون كله . وأننا كلما تمكننا من أن نغرس هذه الأسس فى نفوس الناشئة فى سن مبكرة ، عن طريق الفن . ربطنا بينهم وبين الكون . كما أن التطبع بالأسس الجمالية هو فى ذاته تطبع بقيم الأخلاق . فالفعل الخلقى جميل ، والسلوك غير الخلقى قبيح . ويؤكد أفلاطون هذا حينما يتخير من الفنانين النوع الموهوب الذى يستطيع أن يكشف عن طبيعة الشىء الجميل الحقيقية ، وييسره فى بيئة الناشئة . فيستنشقون منه القيم الصافية التى تعلى من أنفسهم ومن ارتباطاتها بالكون . يقول أفلاطون :

« ليكن فنانونا على الأخص من الموهوبين ليميزوا الطبيعة الحقيقية للشيء الجميل .! وسترى عندئذ أن صغارنا يسكنون أرضاً صحية ، منذ سنواتهم الأولى . وسط مناظر وأنغام جميلة . ويستقبلون الحسن من كل شيء ، وسيفيض الجمال على أعينهم وآذانهم من سيل الأعمال الصافية ، كالهواء العليل ، المنعش للصحة ، الذى يهب من مورد نقى ، فيجذب روحهم دون أن يشعروا . ويدفعها نحو التشبه بالجمال الذى أنتجه العقل ويحببهم فيه » .

ثم يستطرد أفلاطون على لسان زميله : « لاتوجد تربية أنبل من هذه التربية » ثم يقول : « إن التربية الموسيقية هى أكثر الوسائل فعالية ، فعن طريقها يسرى الإيقاع والتوافق إلى الأعماق الداخلية فى النفس ، ويلتصق فيها بقوة فينقل إليها الرفعة والنبل ، كما أنه يرفع روح الشخص الذى تربى تربية صحيحة ، أو يقبحها إذا كانت تربيته معوجة . وسيدرك من نال حظه من هذه التربية الصحيحة لداخلية ذاته — سيدرك بذكائه الخارق : نقائص وأخطاء الفن والطبيعة ، وسيتمكن بقدرته على التذوق الصحيح ، حينما يستمتع ويطرب ، ويستقبل فى نفسه كل حسن ، ويصير نبيلا وحسناً ، سيتمكن بقدرته على التذوق من أن يلوم القبيح ويكرهه ، هذا وهو فى أيام صباه . حتى قبل أن يتمكن من معرفة السبب . فإذا ما جاء الوقت الذى يستطيع فيه أن يعلل السبب . فسيتعرف على صديقه ويحييه . ذلك الصديق الذى مكنته تربيته الأولى من الألفة به منذ أمد طويل . . . » .[1]

(1) Plato, *Republic*, New York : Charles Scribner's Sons, 1928, p. 114.

هذه مقتطفات من آراء أفلاطون . وقد أعاد ترجمة هذه الآراء هربرت ريد فى كتابه « التربية عن طريق الفنون »[1]. ويمكن بتأمل ما ذهب إليه الكاتبان أن نجد أن أسس الفن تتضمنها سائر الخبرات البشرية . ويقوم عليها الكون ذاته . والفرد إذا ما مارس أنواع الخبرات عن طريق الفنون . أو على أساس أنها فنون . نجده يتطبع بهذه الأسس فى حياته، ومن ثم نجده خلقيًّا ذا سلوك حساس . لايصل إليه دون هذه التربية . وما أحوجنا فى عالم يتخبط فى مادياته . ويتسابق فى صراعه إلى مثل هذه التربية الروحية .

(1) Herbert Read, *Education through Art*, London : Farber and Farber, 1942. Cf. also Havelock Ellis, *The Dance of Life*, New York : Houghton Miffin and Co., 1924.

الفصل الثانى عشر

خطة المشروع الجمعى فى تدريس الفنون

مقدمة : قدمنا فى الفصل السابق الأسس التى تدعم خطة المشروع الجمعى فى تدريس الفنون ، وسنتحدث فى هذا الفصل عن الكيفية التى نستطيع أن نخرج بها فكرة المشروع الجمعى إلى حيز العمل ، وسنتناول بالشرح أولا الطريقة التى يختار بها المشروع وهناك ثلاثة آراء فى هذا الصدد نجملها فيما يلى :

اختيار التلاميذ للمشروع : هذا الرأى ينادى بأن المشروع ينبغى أن يختاره التلاميذ . ومعنى ذلك أن نترك الحرية للتلاميذ ليتفقوا معاً على المشروع الذى يرغبون فى تنفيذه . وأنصار هذا الرأى يؤمنون بضرورة تعويد التلاميذ عملية الاختيار بأنفسهم . ومع أن التلاميذ قد يصلون إلى اختيار مشروعات لا يستطيعون تنفيذها ، إلا أنهم سيتبينون بالدراسة أنهم سيعجزون ، وعلى ذلك سيقلعون عنها ، ويتخيرون مشروعات أنسب لهم . ويعترض البعض على هذا الرأى بأنه غير عملى ، ومضيع للوقت ، ولا نضمن توحيد اتجاه تفكير التلاميذ نحو اختيار مشكلة معينة للدراسة الجمعية ، ويقولون إن التلاميذ كثيراً ما يقترحون مشروعات بقصد العبث لا الجد فى الدراسة ، وعلى ذلك قد يؤدى هذا إلى زيادة استهتارهم ، وضعف شعورهم بالحاجة الحقيقية للنمو والتعلم . وخلاصة القول : إن

الاختيار من جانب التلاميذ دون تدخل من المدرس يحتاج إلى دراسة طويلة ، ونوع من الجدية ، وتكوين لكثير من عادات العمل التى ينبغى أن تسبق عملية الاختيار . وعلى ذلك فمن المتوقع أن ينجح اختيار التلميذ للمشروعات التى سيقوم بدراستها وتنفيذها فى مراحل الدراسات العليا التى يكون فيها الطالب قد بدأ ينضج نضوجاً حقيقياً واستطاع أن يفكر لنفسه ، أما قبل ذلك فقيمة اختياره للمشروع أمر مشكوك فيه . ولم تشاهد إلى الآن تجربة ترك فيها الأمر للتلاميذ دون تدخل من المدرس على الرغم من أن الفكرة فى ذاتها مثل أعلى يستحق بعض التجريب .

وهناك اعتراضان آخران : أولهما : أن كثيراً من الأساسيات الهامة التى ينبغى للتلميذ أن يدرسها باعتباره عضواً فى مجتمع قد لا توضع موضع الدراسة والبحث إذا تركت المشروعات لاختياره ، وفى هذا خسارة كبيرة من الناحية الاجتماعية . ثانيهما : أن الميل الوقتى العارض قد يتغلب فى عملية الاختيار على الميل الدائم الحقيقى[1] . ويؤدى هذا إلى الضياع وعدم الجدية .

اختيار المدرس للمشروع : ومعنى هذا أن المدرس يحضر المشروع قبل دخوله الفصل . وما على التلاميذ إلا التفكير بعد ذلك فى طريقة تحقيقه . ومما يقال فى جانب هذا الاختيار أن المدرس أدرى بظروف المدرسة ، وإمكانيات البيئة ، وبما تحت يديه من خدمات ، وعلى ذلك

---

(١) الميل الوقتى يظهر فجأة ، وتاريخه ضئيل ، ومبعثه المزاج الشخصى ، فى حين أن الميل الدائم يظهر فى الاتجاهات الرئيسية التى نلم بها من دراسة سلسلة أعمال التلميذ المتصلة .

يستطيع أن يوفر كثيراً من الوقت والجهد باختياره هو نفسه المشروع . كما أن المدرس أدرى بإمكانيات تلاميذه ، وقدراتهم المختلفة الأمر الذى يغيب عن بعضهم فهمه وإدراكه لو ترك لهم اختيار المشروع ، وبخاصة كلما ازداد عدد تلاميذ الفصل . وقد يستطيع المدرس على أساس اختياره للمشروع أن ينظم مشروعات مختلفة فى أثناء العام تضمن اكتساب التلميذ لخبرات منوعة ، ولبعض الخبرات بالذات ، ولو ترك التلاميذ لاختيارهم فإنهم قد لا يعيرونها التفاتاً. وأنصار هذا الرأى يؤمنون بأن ميل الطالب يمكن أن يتكون خلال العمل ، سواء تخير المشروع أم لم يتخيره ، فعملية الاختيار من جانب التلميذ ليست ذات قيمة كبيرة فى هذه الحالة. ولكن يعترض على هذا الرأى بأن التمادى فيه قد يخرج المشروع عن طبيعته الأصلية التى تتصف بالتلقائية ، ويجعل منه عملا (روتينياً) جافاً لا ينبض بالحياة ، كما يجعل منه شيئاً أشبه بالدروس المقررة فى المنهج ، وفى هذا ضياع للغرض الرئيسى من المشروع . أضف إلى ذلك أن الأصل فى طريقة المشروع هو حل مشكلة من المشكلات فى ظروفها وملابساتها الطبيعية . والمشكلة إذا اختارها المدرس ، دون أن يحس التلميذ برغبة حقيقية فى دراستها ، فقد لا يتحمس لها التلميذ فى أثناء التنفيذ ، أو قد تكون المشكلة مشكلة المدرس فلا يتعشقها التلميذ إلا رغبة فى إرضائه ، دون أن يكون هناك حافز حقيقى للتعمق فى بحثها ودراستها . وأساس طريقة المشروع ، كما سبق أن قدمنا ، هو تطبيق مبادئ التفكير العلمى ، وتعويد التلاميذ استخدامها فى أثناء تنفيذهم للمشروع . فقد يهدم المدرس عماية التفكير بالنسبة للتلميذ إذا هو لم يسمح لأفكاره

بالبروز ، أو لم يهيء الفرصة لمناقشتها ليتبين قيمتها الحقيقية . وفى هذا قضاء على أهم أساس من أسس طريقة المشروع .

اختيار التلاميذ والمدرس للمشروع : يتضح لنا مما سبق أن المغالاة فى كلا الرأيين توصلنا إلى تربية غير متزنة : فاختيار التلميذ غير المقيد يمنحه حرية مطلقة ، غالباً ما يساء استغلالها. وتنظيم المدرس دون مراعاة لوجهات التلاميذ وآرائهم ، قد يخرج المشروع عن طبيعته ، ويجعل منه درساً من الدروس المدرسية الجافة التى تعود المدرسون نقلها للتلاميذ بشكل آلى . وهناك مدارس تحل المشكلة باقتراح أسماء مشروعات تتفق مع مرحلة نمو التلميذ ، وتترك للمدرس والتلميذ بعد ذلك الحرية فى رسم الخطة التنفيذية لتحقيقها . وهناك مدارس أخرى تستخدم هذه الفكرة فى المشروعات التى ترى من الضرورى أن يدرسها التلاميذ ، ولكنها بالإضافة إلى ذلك ، تترك الحرية للمدرس لينظم بالاشتراك مع تلاميذه مشروعات أخرى تتوافر فيها الناحية التلقائية ، لتعوض بذلك النقص الذى يعترى المشروعات الأولى . وجربت هذه الطريقة فى المدارس النموذجية بمصر : فمشروع مثل « دراسة حياة قدماء المصريين » من المشروعات المقننة التى درسها تلاميذ السنة الثالثة الابتدائية (الأولى إعدادى) ، وذلك لأهميته بالنسبة لحياتنا كمصريين ، إذ لا بد أن يعرف كل مواطن شيئاً عن تاريخ أجداده وبلاده . أما مشروعات « كصيد الفراش » ، أو « مكتب بريد السنة الثانية »[1] ، أو «صيد السمك » . . . إلخ ،

(١) انظر للأستاذ إسماعيل القبانى كتاب : دراسات فى مسائل التعليم (الباب الخاص بالمدارس النموذجية) ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥١ ، أو كتابه : سياسة التعليم فى مصر ، الفصل الثانى (روح التعليم) لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٤ .

فهى من المشروعات التى كانت تظهر أحياناً ، وتخبو أحياناً أخرى ، وذلك تبعاً لاختيار التلاميذ ، وتوجيه المدرس .

والرأى العملى فى اختيار المشروع أن يكون باشتراك التلاميذ مع المدرس ، بحيث يحقق هذا الاشتراك تبادل الأفكار بالطرق الديمقراطية الصحيحة ، التى ينبغى أن يتعودها التلاميذ منذ حداثة عهدهم ، فينبغى أن يعتبر المدرس فصله (برلماناً) صغيراً ، تدرس فيه الأفكار ، والآراء ، والمقترحات ، بشكل علمى . فكل فرد من أفراد أسرة الفصل له الحق فى أن يبدى وجهة نظره ، ويحاول أن يثبت بالمنطق والدليل وجاهتها وما على بقية أعضاء الأسرة إلا الاستماع له إلى النهاية ، واحترام رأيه ، مهما كان حظه من القيمة ضئيلا ، ولكن عليهم بجانب ذلك أن يمحصوا هذا الرأى ، ويحللوه ، ويتمعنوا فى بحث قيمته ، كل هذا تحت إشراف المدرس وتوجيهه . وكل ما غاب عن التلاميذ فالمدرس موجود ليبينه ، فيشترك بخبرته معهم كأنه واحد منهم ، ويعمل على إقناعهم بأن الرأى الأصوب هو الذى يجب اعتناقه ، والرأى الذى لا يجد من الأسانيد ما يكفى لتدعيمه ، عليهم رفضه . ولا يهم فى هذه الحالة أن يكون ما يصل التلاميذ إلى اعتناقه هو من وحى تلميذ منهم ، أو من وحى أستاذهم ، أو من وحى جريدة قرءوها فى الفصل ، أو (فيلم سينمائى) عرض عليهم ، أو رحلة قاموا بها ، ما دام الذى وصلوا إليه قد وضع موضع المناقشة ، واقتنع معظمهم بوجاهته . وهذه العملية التى فيها الأخذ والعطاء ، وتبادل الآراء والأفكار ، ومقارنة الرأى بآخر أو برأى ضده ، هى فى صميمها عملية تربية ، هى فى الحقيقة العملية التى تكون عند المتعلم القدرة النقدية ، وما أحوجنا إلى

تكوين هذه القدرة عند طلابنا . وبخاصة فى عالم اختلطت فيه القيم ، وأصبحنا لا نميز فيه بين الغث والسمين .

ويلاحظ فى العملية المتقدمة مناقشة المشروعات الفنية المقترحة على أساس عدة نقط أهمها :

١ — إمكان توافر الخامات التى سيقوم التلاميذ باستخدامها فى تنفيذ المشروع .

٢ — اشتمال المشروع على أنواع من المشكلات والخبرات الحية ، الفنية وغير الفنية ، من النوع الذى يتفق مع مستوى التلاميذ وعددهم ، ويدفعهم خطوة إلى الأمام .

٣ — تناسب المشروع المختار مع الزمن المخصص ، ومن المفضل ألا يستنفد المشروع فى تنفيذه أكثر من شهرين ، حتى يصرف الوقت الباقى من العام فى مشروعات متنوعة .

٤ — إمكان القيام برحلات ، أو الاطلاع على كتب فى مستوى التلاميذ ، تتعلق بالموضوع أو الاستفادة من بيئة المدرسة فى تنفيذه ، أو جمع صور ، أو منتجات لها علاقة بالمشروع .

تسمية المشروع : بعد أن يتفق التلاميذ مع مدرسهم على اختيار مشروع معين عليهم بعد ذلك أن يقوموا بتسميته ، لأن التسمية تحدد فى ذاتها أهداف المشروع واتجاهاته ، وتجمع الجهود نحو غرض موحد . والتحديد من الصفات الضرورية عند التفكير ، لأنه هو الذى يجعل الخطة واضحة المعالم . ويستبعد الجهود التى تصرف فى اتجاهات غير

مرتبطة . أو متعارضة مع المشروع . وبعبارة أخرى : تعتبر التسمية تحديداً للأرضية المشتركة التى سيعمل كل المشتركين فى المشروع وفقاً لها . والتسمية فى المشروعات الفنية لا بد أن تتخذ صبغة الإنتاج أساساً : كأن نقول مثلا : « مشروع عمل نموذج لساحل روض الفرج » ، أو « مشروع إقامة مسرح » أو « مشروع تنظيم وإعداد حجرة الأشغال » أو « مشروع بناء دار الفلاح » أو « مشروع عمل نموذج لقرية » . أو « مشروع خيال الظل » أو « مشروع الأراجوز » أو « مشروع تجميل مطعم المدرسة وتزويده بما يلزمه من أدوات » ، أو « مشروع منتجات النخلة الفنية » ، فكل هذه تسميات محددة أساسها الإنتاج العملى الجمعى .

خط السير : بعد تسمية المشروع يبدأ التلاميذ تحت إشراف مدرسهم فى رسم الخطة العامة التى سيتبعونها ليحققوا المشروع ، ولكن الخطة التى ترسم ليست شيئاً جامداً ثابتاً لا يستطيعون أن يحيدوا عنه . بل هى بمثابة تفكير أولى لما يلزمهم القيام به ، أفراداً ، وجماعات . ونتوقع أن يكون خط السير متطوراً نامياً فى أثناء التنفيذ ، إذ أن هناك فارقاً بين التفكير النظرى الأول وبين إمكانيات التنفيذ ، وصعوباته ، التى سيواجهها التلاميذ فى أثناء العمل . والتى لا يستطيعون التكهن بها تكهناً كاملا قبل الخوض فيها خوضاً كليًّا . وخط السير يشتمل بطبيعة الحال على دراسة مختلف النقط التى سيواجهها التلاميذ عند تنفيذهم للمشروع . وسنتناول بالبحث فيما يلى أهم تلك النقط .

تحديد وسائل الخبرة المباشرة : وهذه هى التى ستعاون التلاميذ على

التعمق فى فهم الموضوع ودراسته : كأن يقوم التلاميذ مثلا برحلة إلى ساحل روض الفرج ، أو بمعاينة المكان الذى سيقام فيه المسرح أو أو بزيارة لدار الأوبرا ، أو برؤية (فلم سينمائى) عن الموضوع أو بالاتصال بأهالى قرية مجاورة . وهذه هى الوسائل التى تنقل التلاميذ من الفصل (الروتينى) إلى الجو الطبيعى الذى يحس فيه التلميذ بالحياة ، ويكتسب منه الخبرة المباشرة .

جمع المقتنيات والكتب والوسائل الإيضاحية والخامات البيئية :

يحدد التلاميذ بعد ذلك ، مع مدرسهم ، الوسائل الأخرى المعينة على تفهم الموضوع . وفى المشروعات ذات الطابع العلمى يحدد المدرس مع التلاميذ بعض المراجع التى قد تفيدهم : كالكتب ، والمجلات ، والصور ، والنشرات . ولكن فى حالة المشروع الفنى يوجه الجمع نحو الحصول على نماذج تعين التلاميذ على زيادة التعمق فى الناحية الفنية من مشروعهم . فإذا كانوا يدرسون مشروعاً « كعمل نموذج لساحل روض الفرج » مثلا جمعوا صوراً فنية لأشكال الزوارق ، والمراكب الكبيرة ، والسفن التجارية وأشكال القلاع ، ومنظر الميناء ، وملابس بعض الحمالين والعمال ، والبحارة ، وأشكال المئونة التى تحملها المراكب من حجارة ، وغلات ، وصلصال ، وجرار ، وأوان ، وما إلى ذلك . كما يصح أن يصوروا وسائل النقل البرية : كالعربات « الكارو » ، والسيارات ، والجمال ، ومختلف الدواب ، التى تؤدى هذه الوظيفة ، ويستطيعوا أن يجدوا مقتنيات أخرى للمشروعات المماثلة ، وهذه المقتنيات تشتمل على نماذج حقيقية ، أو صور (فتوغرافية) جيدة لها ، أو إنتاج فنى من المتاحف يتمشى مع

العمليات التعبيرية التى يزاولونها . وفى الفنون القديمة ، كالفن المصرى مثلا صور تمثيلية كثيرة تحدثنا عن الزراعة ، والصناعة ، والنشاط الاجتماعى . ويعتمد جمع المقتنيات الملائمة فى المشروع على خبرات التلاميذ ، وعلى إمكانيات بيئاتهم . والمدرس المتمكن يستطيع أن يستغل هذا الجانب الفردي فى جمع كل ما يوضح المشروع ، ويزيد التلاميذ عمقاً فى تفهمه .

والغاية من الجمع يمكن تفسيرها على أنها دراسة للتقاليد الموجودة فعلا ومحاولة تحسينها ، أو الإضافة إليها ، أى أنها تقوم على دراسة المنتجات الفنية للبيئة . وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار التربية الفنية دراسة فنية ، نقدية ، دائمة للبيئة . ويستطيع التلاميذ أن يقيموا من هذه المقتنيات ، تحت إشراف مدرسهم ، معرضاً ، أو متحفاً مصاحباً لمشروعهم ، ينير الطريق لهم فى أثناء الدراسة .

الاستعانة بالخبراء : كل مشروع من طبيعته أن يفتح الأذهان لخبرات جديدة ، عملية ونظرية ، ويكسب التلاميذ ومدرسهم مهارات ، ومعلومات ، وعادات كثيرة لم تكن فى كيانهم قبل ذلك . وهذه لا بد أن يحصلوا عليها بأنفسهم فى أثناء تنفيذ المشروع . ويحدث أن يجد التلاميذ ومدرسهم صعاباً تعترض تجربتهم العملية . فبدلا من الخبط العشوائى الذى لا يوصلهم إلى شىء ، أو يجعلهم يحسون فى النهاية بخيبة أمل ، ينبغى أن يستعينوا ببعض الخبراء من الخارج ليشرحوا لهم بالأمثلة العملية ما يخفى عليهم ، ويصح أن يتدربوا أمامهم على محاكاته حتى يتعلموا ما ينقصهم . فمشكلات كعمل الأوانى الخزفية ، أو استغلال الجريد فى عمل السلال ، أو الخوص فى عمل خوص الطرابيش ، أو الليف فى عمل

المماسح ، أو الريش فى عمل (المهفات) ، أو السعف فى عمل الحبال ، . . . كلها مشكلات ليست فى خبرات المدرس ، وقد يتجه المشروع إلى دراستها ، فعليه فى هذه الحالة أن يرسم منذ البداية مع تلاميذه ، دعوة الأخصائى الذى يكمل لهم خبراتهم ، ويوقفهم على ما يجهلون ؛ وهذه العملية تبصر التلاميذ كثيراً بأشياء تتعدى الحدود المدرسية الروتينية المألوفة . إذ فيها ربط طبيعى بالبيئة المحيطة بهم وبمن يمثلها من خبراء .

توزيع العمل على التلاميذ : وتوزيع العمل على التلاميذ لا بد أن يراعى فيه المبادئ الديمقراطية ، وهذه لا تعنى إطلاقاً ما يذهب إليه البعض ويمكن تسميته (بالديماجوجية) التى تعطى الأعمال الرئيسية للمقربين ، والمحاسيب ، ومن لهم منزلة اجتماعية خاصة ، اكتسبوها عن طريق ثرائهم ، لا عن طريق قدراتهم ، وكفاياتهم ، وإمكانياتهم ؛ فالمبادئ الديمقراطية تحتم أن يعطى العمل للشخص الكفء الذى يستطيع القيام به[١] . وتلعب الفروق الفردية فى هذه الناحية دوراً هاماً ، فالتلاميذ الذين يجيدون الكتابة ، ويحسنون الخط يستطيعون القيام بالمكاتبات ، والتلاميذ الأقوياء فى الحساب يستطيعون القيام بجمع الاشتراكات ، وعمل ميزانية المشروع . وتعهد أبواب الصرف وما إلى ذلك . والتلاميذ الذين يجيدون الرسم يمكنهم القيام برسوم المشروع . وسنجد فى الأشغال كثيرين ممن لديهم مهارات معينة . يحبون مزاولتها . ويفضلونها على غيرها . فلتعمل كل مجموعة فى الميدان الذى تستطيع أن تبرز فيه . وتحقق ما لا

---

(١) راجع ما ذكره الأستاذ محمد فؤاد جلال فى كتابه : اتجاهات فى التربية الحديثة ، القاهرة : مكتبة الآداب بالجماميز ، ١٩٤٩ ، من ص ٨٨ فى تعليقه على « الطفيلية » .

يستطيع غيرها تحقيقه بنفس الإتقان والعناية ، والأساس الذى يقوم عليه هذا التوزيع هو :

(ا) ميل كل فرد واستعداده .

(ب) قدرته الشخصية فى الناحية التى يبرز فيها ميله .

(جـ) تكييف هذا الميل واستغلاله فى صالح الجماعة التى يعمل معها . وهذه من الأسس الديمقراطية التى تنشد استغلال الكفاية الشخصية وتنميتها لكى تساهم فى الصالح الاجتماعى . وعلى نقيض هذه الأسس : التعليم الفردى المنعزل الذى ينمى الفردية نمواً طليقاً من كل القيود . فهذا النمو لا يؤدى إلا إلى الحصول فى الوسط الاجتماعى على أشخاص أثرين ، لا يعملون إلا لصالحهم . ومثل هؤلاء لا يستطيع المجتمع أن يعتمد عليهم . بل مثل هؤلاء الذين ينتجهم التعليم التقليدى هم الذين تقاسى منهم المجتمعات أشد الآلام ، فما أكثر الذين يملكون المال ولا يستغلونه فى الصالح العام ، بل يسخرونه فى تفرقة الناس ، وإيجاد الفتنة ، وتشجيع الباطل بينهم . أو يستخدمونه فى أغراضهم الشخصية ، وفيما يضر مصلحة بلدهم . مثل هؤلاء الأشخاص تربوا تربية فردية أساسها حب الذات ، فلم تستغل مواهبهم الشخصية لصالح الجماعة .

على أن هناك نقطة تعليمية واجتماعية تتعلق بتوزيع العمل ، فالمدرس قد يرى أن بعض أعمال المشروع تكسب جميع التلاميذ مهارة خاصة ، أو قيمة معينة ، فى هذه الحالة يصح أن يطلب منهم جميعاً القيام بهذا العمل ، على أن ينتقى من نتائجهم للمشروع النهائى ، أو يستغل فيه كل ما ينتجونه . كما أنه قد يرى ، لسبب من الأسباب ، أن بعض تلاميذه ليست لديهم مهارة من المهارات ، اجتماعية كانت أو فنية ، ومن صالحهم

أن يقوموا بمزاولة عمل معين فى المشروع حتى يضمنوا تنمية هذه المهارة ، فهل يكلفهم القيام بهذا العمل . مع أنه سيضحى به على حساب الجماعة ؟ أم يضحى بهم وينجح العمل لحساب الجماعة ؟ إذا أجبنا على السؤال من الناحية الاجتماعية . فالجماعة تكون الأساس ، وإذا أجبنا عليه من الناحية التعليمية ، فالفرد يكون الأساس . فالإجابة إذاً تتوقف على القيم الكلية التى ننشدها . وعلى ذلك يمكن الاستمرار بجعل القيمة الاجتماعية أساساً ، ومعالجة النقص فى حصص أخرى خارجة عن المشروع بالأعمال الإضافية ، فيستطيع المتخلفون أن يلحقوا بالركب .

التسجيل : ييسر المشروع قيماً تعليمية . ومعلومات كثيرة لكل المشتركين فيه . وهذه القيم والمعلومات تأخذ طابعاً فنياً فى المشروعات الفنية . وذلك باستخدام الرسوم الوصفية . والتصويرية ، والرسوم البيانية ، (والدياجرامات) وخطوط التوزيع . والخرط التفصيلية والإيضاحية بجانب الكتابة . أى أن الرسم يصبح اللغة الغالبة فى ترجمة نواحى النشاط المختلفة الخاصة بالمشروع . على أن السجل سيشتمل على كل العمليات الحسابية ، والعلمية ، والاجتماعية ، والأدبية ، المرتبطة بالمشروع . ويخطئ البعض فى اعتقاده أن أى معلومات تكون مفيدة فى المشروع إذ أن التلميذ لا يشعر بقيمة المعلومات إلا إذا كانت مرتبطة بمشكلاته التى يعالجها . بحيث تجعله أكثر تبصراً . وتعمقاً فى فهمها . وتضيع روح المشروع إذا كان المدرس حافظاً لبعض المعلومات . وقام بإلقائها على التلاميذ بغير مناسبة ، أو بافتعال مناسبة لها . فهذا مما يقلب الروح السائدة فى المشروع : من روح بحث إيجابية . إلى روح تقبل سلبية . تشه

ما يحدث عادة فى الدروس التقليدية التى يكون المدرس فيها هو المحور . إن قيمة المعلومات التى يحصل عليها التلميذ فى المشروع هى حصوله عليها بمجهوده الخاص، ونتيجة لتساؤله الكثير هو وزملاؤه ، ومدى إحساسهم بالحاجة إليها . وتؤدى الكراسة وظيفة تسجيل لخبرة الأطفال المباشرة بالموضوع ، سواء من مصادرها الطبيعية ، أو من الثقات الذين يمكن الاعتماد عليهم . ولنذكر على سبيل المثال مشروع « عمل نموذج لساحل روض الفرج »[1] ، فالمعلومات التى يكتسبها التلاميذ من هذا المشروع هى المعلومات التى ينبغى أن تسجل . بدأ المشروع برحلة إلى الساحل ، فلاحظ التلاميذ : (ا) أنواع الزوارق ، ومراكب الشحن ، والبواخر . (ب) أنواع المؤن . (ج) المخازن المترامية على ضفة النيل . (د) المواصلات البرية التى تنقل أنواع المؤن إلى داخل المدينة . (هـ) أنواع الموازين المستخدمة ، (و) شكل رصيف الميناء . (ز) العمال والبحارة وأزياءهم . (ح) القطر . (ط) عمليات الشحن والتفريغ . . إلخ وكل هذه العناصر التى رآها التلاميذ فى وضعها الطبيعى ، لم تكن بادية الوضوح وهم بداخل الفصل قبل قيامهم بالرحلة . وفى أثناء الرحلة اختلطوا بكثير من العمال المنتشرين على الساحل ، وأخذوا يسألونهم عن كل هذه النقط ، ويسجلون بأنفسهم الإجابات المرتبطة بها . وكثير منهم قام بعمل (رسوم) لأنواع الزوارق والمراكب التى شاهدوها . وعندما عادوا إلى المدرسة ناقشوا كل ما رأوا ، كما ناقشوا الطريقة العملية لترجمة ما رأوا بلغة

---

(١) قام بهذا المشروع ، السيد محمود سويلم فى دروس التربية العملية عام ١٩٥٢ – ١٩٥٣ .

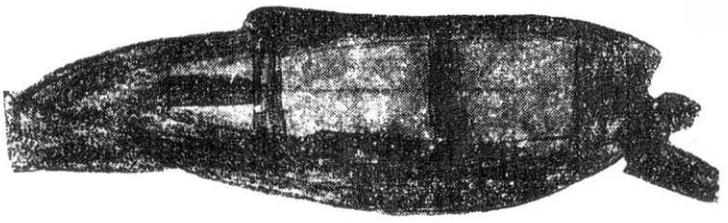
الأشغال الفنية . ودونوا رغباتهم واقتراحاتهم. وفيما يلى رغبة أحد التلاميذ التى سجلها .

> أريد أن أعمل الأشجار التى كانت على جوانب الشاطىء ، بالإسفنج وفروع الأشجار ، والجذر من الخشب ويدهن باللون البنى ، وأكياس من القماش وأحشيها حبوباً ، وكشك الميزان من الخشب ، والميزان من الحديد ، والمركب من النحاس ، والشرايع من القماش ، والسلم من الحجر ، وأتمنى بأن أعمل الأشجار ، والشكر .
> فكرى عبد العزيز ، ١ – ٤ ، قسم حسن إسماعيل – مدرسة شبرا الثانوية .

وهو يسجل فيها الطريقة التى يترجم بها بعض الظواهر إلى لغة الأشغال . وكلها كانت فيما بعد موضع مناقشة بين التلاميذ مجتمعين ومدرسهم . وفيما يلى تلميذ آخر يشرح برسم كروكى (شكل رقم ٩) أحد الزوارق التى كانت راسية أمام الساحل . وقد قام التلميذ بعمل رسم يساعده عند إخراجه كزورق خشبى . فهو ليس رسماً (فوتوغرافياً) مطبقة فيه قواعد المنظور بدقة . ولا هو مسقطاً جانبياً أو أفقياً . ولكنه رسم توضيحى يجمع كل التفاصيل التى تساعد التلميذ عند إخراجه لهذا الشكل بالخشب . فرسم من هذا القبيل ، ومعلومات من النوع الذى يزيد فهم التلميذ لوظيفة العناصر المتداخلة فى الموضوع الذى سينفذه ، هى التى ينبغى أن تسجل .

الاتصالات الخارجية : لكى يشعر التلاميذ بأنهم هم الذين يفكرون، وهم الذين ينظمون، وهم الذين ينفذون ويحكمون على قيم انتاجهم، كما يقول كلباترك[1] ، فينبغى إذاً أن نسمح لهم بإدراك مشكلات المشروع

(1) Cf. W.H. Kilpatrick, *Remaking the Curriculum*, N.Y. : Newson and Co., 1963.



(شكل ٩)

رسم زورق – من مشروع عمل نموذج لساحل روض الفرج – محمد عبد المؤمن
ا – ٤ ، سن ١٢ سنة ، ١٩٥٢ – ١٩٥٣

المختلفة . والعمل على تنفيذها بأنفسهم . ومن هذه المشكلات . مشكلة الاتصالات الخارجية . فكل مشروع يحتاج إلى مكاتبات واتصالات ، كطلب التصريح من الناظر بالخروج فى رحلة إلى مكان ما له علاقة بمشروعهم . أو الكتابة إلى الجهة التى سيزورونها للتصريح لهم بالزيارة . أو الكتابة إلى مصلحة السكك الحديدية للحصول على تخفيض إذا كانت الرحلة خارج البلدة ، أو كتابة خطابات لأولياء أمورهم للمساهمة بدفع اشتراك الرحلة . أو الاتصال بأحد الخبراء ، أو كتابة خطابات الشكر بعد كل رحلة . أو زيارة من ساهموا فى نجاحها من الخارج ، كل ذلك يقوم به التلاميذ ، ويتمرنون على الكتابة لهذه الجهات . فمثل هذا الاتصال : درس عملى اجتماعى يدخل فيه عامل الذوق فى طريقة الكتابة وشكلها .

تحديد الخامات المناسبة وجمع عينات منها : ليست كل الخامات المستخدمة فى المدارس من النوع الذى يصلح استخدامه فى المشروعات .

بل إن طبيعة بعض المشروعات تتطلب خامات من أنواع غير عادية ، بعضها ذو ثمن ، وبعضها لا يكلف التلاميذ أكثر من جمعه بأنفسهم . وأنواع الخامات متوقفة على طبيعة المشروع . فعندما يستقر رأى التلاميذ على مشروعهم ، ويقومون بدراسته ، يستعرضون الخامات التى تتناسب مع تحقيقه عمليًا . وقد رأينا فى كتابة التلميذ الموضحة فى صفحة (١٧١) عدة اقتراحات لخامات تصلح لتنفيذ مشروع « عمل نموذج لساحل روض الفرج » . فقد اقترح فروع الأشجار ، والإسفنج لعمل الأشجار واقترح الحبوب (والقماش) لعمل أكياس المؤونة ، كما اقترح الخشب والنحاس لأغراض أخرى . والملاحظ فى كثير من الأحيان أن التلاميذ يقترحون خامات لا يستطيعون استخدامها ، أو غير ميسرة ، أو تكلف أثماناً لا قبل للمدرسة بدفعها . فكل هذه المشكلات ينبغى أن يناقشها المدرس مع التلاميذ ليتفق معهم على أنسب الخامات التى يستطيعون ، كفصل ، جمعها فى حدود طاقتهم ، وإمكانيات المدرسة .

تمويل المشروع : تمويل المشروع من المشكلات الصعبة التى يواجهها المدرس والتلاميذ فى مدارسنا عامة ، وقد تغلبت المدارس النموذجية التى تطبق طريقة المشروع على هذه المشكلة برفع قيمة الرسوم التى يدفعها التلميذ كاشتراك فى النشاط وعلى ذلك يخصص جانب من هذه الرسوم لأغراض المشروعات ومصروفاتها . ولكى تتحقق المشروعات الفنية ينبغى أن تسهم الوزارة بنصيب فى تزويد المدارس ، بمبالغ تتناسب مع عدد التلاميذ فى كل مدرسة ، لا بالخامات التقليدية التى درجت عليها وذلك ليشترى مدرس التربية الفنية الخامات التى تتفق مع طبيعة مشروعاته

أو الخامات التى يستمدها من بيئة المدرسة . أما الطريقة التى درجت عليها الوزارة من إرسال خامات من نوع معين ، وغالباً ما تكون من الصنف الردىء ، لكل المدارس بصرف النظر عن مشكلات كل مدرسة وتنوع دراساتها ، فهى طريقة لم تعد تتناسب مع أساليب التربية الحديثة. ومساهمة التلاميذ أنفسهم ببعض الاشتراكات لشراء لوازم المشروع ، أو بإحضار بعض الخامات التى سيقومون بتنفيذ المشروع بها، تساعد بلا ريب فى تذليل هذه العقبة . والاقتراح الأخير يقرر بعد دراسة إمكانيات المدرسة والتلاميذ .

صعوبات التنفيذ الطارئة : بعد دراسة خط السير الذى فصل آنفاً يبدأ التلاميذ فى تنفيذ كل خطوة من خطوات مشروعهم تحت إشراف وتوجيه مدرسهم . وليس من المتوقع أن تسير الخطة العملية بالضبط فى طريقها المرسوم ، إذ أنه كثيراً ما يواجه التلاميذ صعوبات فى أثناء العمل لا تكون قد لفتت انتباههم أول الأمر ، أو أنهم قد استسهلوا تنفيذها . ولكنهم يصطدمون بها فى التنفيذ كمعضلات تحتاج إلى إرشاد وتوجيه من المدرس . وفى الحقيقة هناك فارق بين رسم خط السير ، أو وضع الخطط النظرية ، وتنفيذها عملياً .

فالعملية الأولى تتم على ضوء خبرة محدودة لم تصطدم بعد بالواقع . فى حين أن العملية الثانية هى المحك لكل ما رسم نظرياً ، ففيها يتكيف الفرد مع الأمر الواقع ويمتحن أفكاره بالتطبيق العملى . والمشروع كالعمل الفنى ، عملية فعالة ، حافلة بالمفاجآت غير المتوقعة ، وماعلى المدرس

والتلاميذ إلا انتهاز الفرص للتعلم من هذه المفاجآت . ولو تصورنا أن التنفيذ سيسير نحو تحقيق خطوات السير التى اقترحت نظرياً سيراً يتوخى النتائج المعروفة من قبل (a priori) ، لكانت عملية التحقيق عملية آلية ، ولفقدت الجانب الحيوى والابتكارى فيها . ففى المشروع ترسم الخطوط العريضة والهيكل العام أولا ، ولكن فى التنفيذ تتكيف هذه الخطوط ، وهذا الهيكل بالإمكانيات العملية ، والمفاجآت غير المتوقعة . ومن الاتجاهات (attitudes) الواجب تكوينها فى المتعلم عن طريق المشروع الاستعداد لمواجهة غير المتوقع (readiness for the unexpected) ؛ ولنضرب لذلك مثلا حدثنا به الدكتور عبد العزيز القوصى فى مؤتمر المدارس النموذجية (١٩٤٦) . قال إنه كان يقوم بمشروع تربية الدواجن والحمام مع تلاميذ السنة الأولى الابتدائية ، ولقد كان التلاميذ مشغولين بطريقة تغذية هذه الدواجن . كان فى ذهنه قبل أن يدخل الفصل مشكلة التغذية يريد مناقشتها مع التلاميذ ، ولكنه عندما دخل فوجئ بتجمع التلاميذ فى ركن ما من غرفة الدراسة . وقد تكشف عندما اقترب منهم أنهم يحملون حمامة ميتة ، ويناقشون سبب موتها . فاضطر إلى أن يدرس معهم هذه المشكلة الطارئة ، وتعرضوا للدراسة حاجة الكائن الحى للأكسجين لكى يعيش ، وقارنوا بين الطريقة التى يحصل بها الإنسان على الأكسجين والطرق الأخرى التى تحصل بها الأسماك أو النباتات عليه ... إلخ . فالمشروع بنموه التلقائى قد يولد صعوبات ومفاجآت تحتاج من التلاميذ إلى نواح من الدراسة والاطلاع ، ومهمة المدرس أن يعاونهم على ذلك . ونذكر أيضاً مثلاً آخر فى مشروع دراسة الحشرات ، فقد

كان التلاميذ يربون بعض اليرقات (الديدان) فى الموسم الذى يقل فيه الفراش ؛ وقد فوجئ بعضهم مرة بنوع لم يتعرفوا عليه ، فسأل المدرس ، فلم يعرف الإجابة واقترحوا أخيراً إرسال اليرقة إلى المتحف الزراعى قسم الحشرات للإفتاء عن نوع هذه اليرقة . فهذه أيضاً خبرة حية تشعر بقيمة البحث والتعلم فى أثناء تحقيق المشروع . والمشروع فى التنفيذ يتحول إلى سلسلة من الصعوبات أو المشكلات : كل مشكلة تؤدى إلى مشكلة أخرى ، والثانية إلى ثالثة وهكذا . والتعلم عن طريق المشروع يمكن أن يوصف فى هذه الحالة ، بأنه اكتساب لخبرة ، بالخبرة ، وللخبرة ، أو بمعنى آخر ، هو تعلم الحياة بالحياة وللحياة . ويجدر بنا أن نشير إلى الفارق الجوهرى بين المشروع كطريقة لتدريس مادة معينة ، والمشروع كطريقة لتنمية الطفل كإنسان متكامل له كايته . فى الحالة الأولى قد ينقلب المشروع تدريجياً إلى مادة دراسية من النوع التقليدى ، ويضحى بكل المشكلات الحية التى يستثيرها التلميذ فى أثناء العمل ، وبكل الفروق الفردية ، وذلك ليضمن المدرس متسعاً من الوقت يفرغ فيه معلوماته . وكل التحسين الذى يحدث باستخدام طريقة المشروع فى هذه الحالة ، هو تحسين فى الطريقة التى تلقى بها المادة . ولكن فى الحالة الثانية . فإن سير المشروع يتكيف بطبيعة الأفراد ، ونوع المعلومات الذى يحتاجه المشروع يأتى نتيجة للحاجة العملية لهؤلاء الأفراد ، وشعورهم برغبة ملحة فى الحصول على هذه المعلومات ليستخدموها فى كل مشكلاتهم وصعوباتهم التى يواجهونها فى المشروع ، ومن هذه الصعوبات النوع الطارئ الذى ينبعث من المشروع فى أثناء تحقيقه . فالمادة الدراسية كما هى

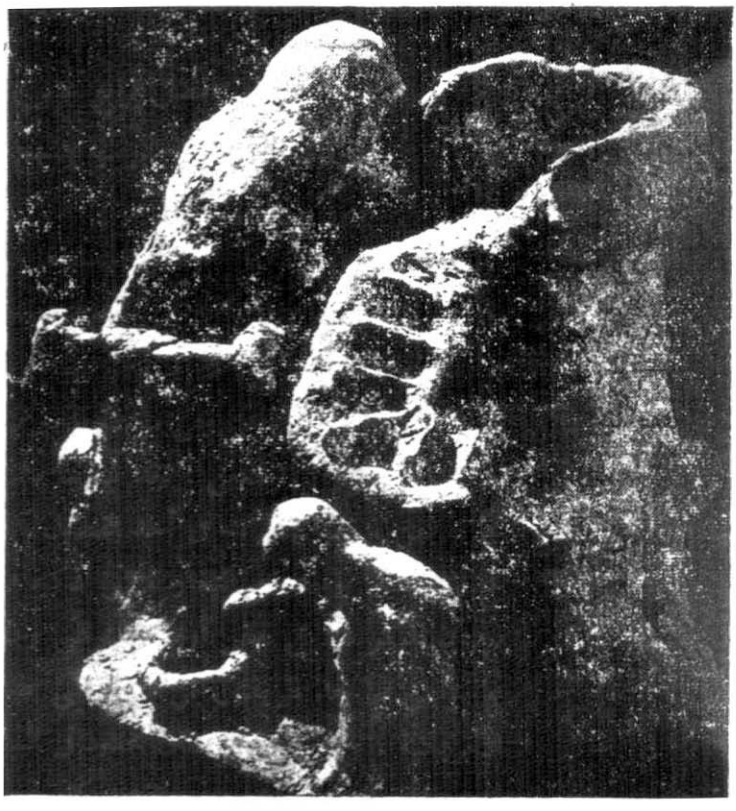
معروفة فى الكتب المقررة فى المدارس ينظمها بالغون . ويرتبونها من وجهة نظرهم ، متوخين فى ذلك التسلسل التاريخى للحوادث . أو التدرج المنطقى للكشوف العلمية . وترتيب المعلومات على هذا النحو غالباً ما يخلصها من ظروفها وملابساتها الطبيعية ، ويحمل المدرسين على تقديمها للطالب جافة ميتة . إن هذا النوع من الترتيب كثيراً ما يتوخى كذلك عملية العزل المصطنعة لنوع من المعلومات والمهارات . ويفصلها عما كانت مرتبطة به من معلومات من نوع آخر .. وذلك لضمان أن يكون كل جانب من هـذه المعلومات مادة مستقلة . وهذا مما يجعل كل نوع من المعلومات على حدة ناقصاً آلياً . غير مرتبط بالحياة بمعناها المتكامل . ولكن المعلومات التى تنبثق من المشروع وتبحث داخله . والتى يبذل التلاميذ بأنفسهم جهداً خاصاً فى سبيل الحصول عليها ، هى جزء من كلية المشروع . فهى تأتى متكيفة حسب هذا الكل ، تأتى للاستخدام ، لا للحفظ . والاستظهار . وحشو الرءوس . وهذا الفارق الجوهرى بين المعلومات فى تنظيمها فى المادة الدراسية . والمعلومات التى يستثيرها المشروع هو الذى يجعل من المشروع وسيلة حية لتنمية الفرد عن طريق ما يستثيره من خبرات ومعلومات من تنظيم التلاميذ أنفسهم . واستمرار عملية البحث والترتيب التى يزاولها التلميذ خلال المشروع كفيلة بأن تكون لديه هواية نحو البحث لذاته ، أو الرغبة فى الاتساع فى نوع معين من المعلومات ، أو تكوين ميل فنى ، أو أدبى . وهذه الميول والهوايات هى التى تكون نواة الإنتاج الحى ، القيم . على اختلاف صوره . ذلك الإنتاج الذى يعتبر أساساً تقوم عليه حضارة المجتمع فى المستقبل .

الفصل الثالث عشر

مشروع بناء دار الفلاح

مقدمة : فى السنة الدراسية (٤٥ — ١٩٤٦) أتيحت للمؤلف تجربة قام بها مع تلاميذ الأولى (ب) بالمدرسة النموذجية الابتدائية بحدائق القبة ، وكان عددهم ٣٦ تلميذاً وتتراوح أعمارهم بين ٧ ، ٨ سنوات . وكانت التجربة تهدف لتحقيق فكرة التربية ككل عن طريق الفنون ، التى نوهنا عنها فى الصفحات المتقدمة . بدأ التلاميذ فى التعبير الفنى مستخدمين خامة الطين كأساس . وكان مدرس اللغة شديد العناية بأن يسير جنباً إلى جنب مع خطوات التجربة فسمح للتلاميذ بترجمة تعبيراتهم الفنية . وتسجيل رحلاتهم ونواحى شغفهم فى حصة اللغة ، ولكن كان تأكيده لا على قواعد اللغة كما هو متبع ، أو ضبط العبارات وإصلاح المعوج منها فى بادئ الأمر ، وإنما كانت الغاية إطلاق العنان لقوى الأطفال التعبيرية ، بلغتهم الخاصة ، وبأخطائهم مراعين أن تقوّم تعبيرات الأطفال فى اللغة مثلما نقوّمها فى الرسم والنحت ، الاهتمام أولا : بحسن التعبير ، وطلاقته ، ورونقه ، وجماله . أما الأخطاء فتصلح نفسها بنفسها عن طريق الممارسة والخبرة كلما نما التلميذ وزادت قدرته على الاستخدام اللغوى .

كانت تعبيرات الأطفال فى الفن تحوم حول موضوعات تتعلق



(شكل ١٠)

عياد جيد عطية – سن ٧ سنوات – نموذج نبيت

بالحيوانات ، ثم بالحيوانات ومآويها ، ثم بقصص حول الحيوانات ومآويها وتجعل للعناصر مغزى ، وهذه القصص الأخيرة كان يؤلفها التلميذ بخياله . وفى أثناء هذا الإنتاج زار التلاميذ كثيراً من الأماكن التى كانت تقوى من الجانب التعبيرى ، مثل حديقة الحيوان . وقد تطورت الموضوعات التعبيرية إلى عمل منازل صغيرة (شكل ١٠) ، وقد أوحت أعمال التلاميذ بخطوة المنازل لأن نحتهم كان يشع صفة العمارة ، وبعض الجوانب الهندسية ، فأراد المدرس أن يبرز هذه الصفة الفنية فى موضوع مجرد كالبيوت . ولكن النتيجة حملت خبرة التلاميذ السابقة التى اكتسبوها عن طريق إنتاجهم للحيوانات ، إذ سجلوا فى إنتاجهم للبيوت صفة الحياة (animation) التى كانت تصاحب إنتاجهم للحيوانات ، أى أنهم أكسبوا بيوتهم أرواحاً فكانت تظهر كالحيوانات وبها نوع من السحر الفنى (mystery) . هذه استدعت بعض الزيارات لأماكن مختلفة كالمتحف المصرى ليروا بيوتاً بدائية شبيهة بالتى يقومون بصنعها . وكذلك زيارة لجامع السلطان حسن ، ليروا السطوح والبروزات ، والفتحات ، ويحسوا برسوخ العمارة وعظمتها . وكذلك زيارة لسقارة . ودخلوا السرابيوم ، ليحسوا بالغموض والظلام المنتشر تحت سطح الأرض ، والذى هو شبيه بما يعكسونه فى أعمالهم . لم تكن للموضوعات فى الحقيقة قيمة فى ذاتها ، ولكنها كانت وسائل لاستثارة خيال التلاميذ وإكسابهم أرضية فنية مشتركة ، أى إكسابهم اللغة الفنية التى سيتعاملون بها فيما بعد فى مشروعهم المشترك . هذه الموضوعات ساعدت على توحيد أفق التلاميذ ، وربط ميولهم واتجاهاتهم بعضها ببعض ، وكان هذا لازماً

لأن الأطفال جاءوا إلى المدرسة من مصادر مختلفة . وبقدرات متباينة . لم ندخل بعد فى تنفيذ مشروع جمعى . ولكن روح المشروع هى التى كانت سائدة . ففى كل زيارة كان يتسابق التلاميذ فى كتابة خطابات الاتصال بالجهات الخارجية . كما أنهم كانوا يعكسون القيم التى يكتسبونها فى كل زيارة من زياراتهم فى أعمالهم الفنية الجديدة . ولننقل على سبيل المثال كتابة التلميذ إسماعيل على عن زيارة جامع السلطان حسن . وبدون تصحيح :

٣١ - ١٢ - ١٩٤٥

رحلتنا إلى جامع السلطان حسن

وقفت بنا السيارة فنزلنا ودخلنا فى الجامع وكان فيه شبابيك مزخرفة ورأينا ممر التى يطلع عليه الخطيب ويتكلم ومقبرة السلطان حسن وكان السقف مقوس وكان شكله جميل وكانت المصاحة (المساحة) كبيرة وكانت فل صقف المقوص سلاسل كبيرة وكانت الأبواب واسعة والطوب معمول بتريتيه (بترتيبه) خاصة وكل طوبة كبيرة وأشكال الشبابيك كثيرة واحد مدور ومقس (ومقوس) وعريض وطويل وكانت سقف مفتح وسقف مقفول وكانت فشبابيك بروزات وفى الحائط بروزات وبعد ذلك خرجنا وركبا السيارة وسارت بنا وحنا مسرورين . *

وهذه الكتابة تحمل اتجاه الطفل نحو الملاحظة الفنية المرتبطة بالتشكيل الفنى الذى يعالجه التلميذ . كما أنه ينبغى ملاحظة أن هذه الرحلات تيسر للتلميذ الاتصال المباشر بالتقاليد الفنية التى تتفق مع

* الكلمات الموضحة بين الأقواس من وضعى وليست فى الأصل ، وذلك لإيضاح بعض الكلمات التى أخطأ التلميذ فى هجائها ويصعب على القارئ تبين معناها . أما باقى الأخطاء فتترك كما هو .

مشكلاته . يتصل بها ليمتص منها القيم التى تتناسب مع إنتاجه . فالابتكار الفنى لا يقوم إلا على أساس إعادة ترجمة التقاليد الفنية بوجهة النظر الجديدة . مضافاً إلى ذلك التجارب المستمدة حديثاً من الطبيعة[١] .

كيف نبع المشروع ؟ : اقترح أحد التلاميذ ذات يوم فكرة ملخصها أن يشترك كل تلاميذ الفصل فى بناء دار الفلاح . ويجمعوا جهودهم فى تحقيقها . ولعل الذى أوحى إليه بالفكرة . اللذة المصاحبة التى كونها عن طريق ممارسة الإنتاج بالطين . ولمعت الفكرة فى رءوس الكثيرين من إخوانه ، ولقيت استجابة منهم وحماساً ، وذلك لأنها اصطدمت بسابق خبراتهم بالموضوع . ورأى المدرس أن الفكرة جديرة بالاعتبار . وهى تلقائية . ومرتبطة بسلسلة الدروس السابقة ، وعلى ذلك اتفق معهم على رسم الخطة التفصيلية لتحقيق هذا المشروع ، وسمى « مشروع بناء دار الفلاح » .

الخطوات المقترحة لتحقيق المشروع : عقد الفصل اجتماعاً على شكل برلمان صغير نوقشت فيه الخطوات الملائمة لتحقيق هذا المشروع ، واشترك معظم التلاميذ فى المناقشة . وإملاء الخطوات باللغة العربية على السبورة وملخصها كالآتى :

---

(١) راجع الباب السادس « الخلق الفنى عند بويرير » من الطبعة الثالثة من كتاب المؤلف : اتجاهات فى التربية الفنية ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٥٧ .

١ – يقوم كل تلميذ بعمل نموذج من الطين لدار الفلاح فى حجرة الأشغال .

٢ – نختار أحسن البيوت .

٣ – سنذهب يوم الاثنين الآتى لمشاهدة دور الفلاحين التى اقترحها حسين حجازى بالمطرية .

٤ – رسم التصميم فى الكراس .

٥ – نقل أحسن التصميمات مكبراً على قطعة الأرض بالجير .

٦ – نحفر الرسم لوضع الأساس .

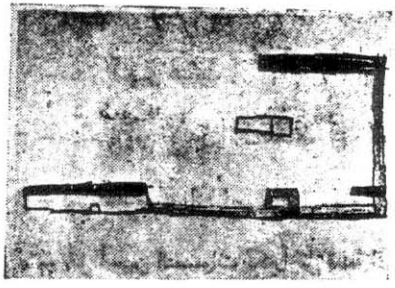
٧ – نحضر أدوات البناء وهى (المسطرين ، وميزان الماء ، والقصعة والمتر ، والجاروف) .

٨ – نحاول عمل ترتيبات مختلفة للطوب ثم نختار أحسن ترتيب لاستخدامه فى البناء .

٩ – ننقسم إلى المجموعات الآتية : ١ – البناءون ، ٢ – حاملو الطوب ، ٣ – مساعدو الحمالين ، ٤ – صانع المونة ، ٥ – حاملو المونة ، ٦ – المهندس ، ٧ – رئيس العمال .

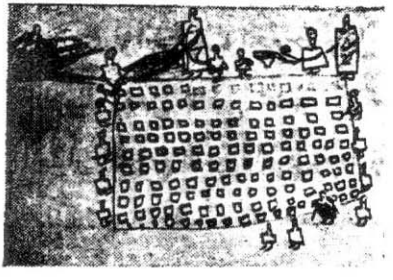
تنفيذ الخطوات المقترحة وعمل الدراسات اللازمة : بعد ذلك قام التلاميذ بعمل نماذج مختلفة فى حجرة الأشغال ، واتفقوا فيما بعد على اختيار النموذج الذى قام بإنتاجه زميلهم عبد العزيز عبد الحميد لينفذوه عملياً . ويلاحظ أن كل خطوة كانت تسجل فى كراسة المشروعات بالكتابة التى يشترك فيها بعض تلاميذ الفصل ، ثم يضاف إليها الرسوم التعبيرية والإيضاحية التى تساعد فى فهم مضمون الكتابة بشكل محسوس . ومن الطريف فى الرسوم الإيضاحية أن التلاميذ كانوا ينتجونها كمقاطع ، ومساقط . دون أن يتعلموا ذلك بدروس سابقة . وهذا يرجع لاستغلال

ما يسمى « لازمات الأطفال » فى رسومهم ؛ والرسم شكل (١١) يوضح ترجمة مجدى شفيق رزق لنموذجه ويبرز فيه رسم القطاع الرأسى .



(شكل ١١)
الرسم التخطيطى لدار الفلاح كما يراه مجدى شفيق رزق

جاءت مشكلة عمل الطوب اللبن ، وقد تشقق من التلاميذ وأخذوا فى البحث عن الأسباب حتى تبينوا أن الذى كان ينقصه هو « السبلة » . وهى نوع من التبن يخلطه الفلاحون بالطين ليجعل الطوب متماسكاً عند جفافه . واضطررنا لزيارة (أمينة) طوب ؛ ورؤية عملية إنتاج الطوب . واستحضرنا خبيراً فى عمل الطوب اللبن قام بصنع بعضه أمام التلاميذ . وزاول التلاميذ بعد ذلك بقية العملية . ثم رصوا الطوب بشكل منتظم لكى يجف . وقد ترجم التلاميذ منظرهم وهم يقومون بعمل الطوب اللبن . وشكل (١٢) يبين نموذجاً تخطيطياً يشرح



(شكل ١٢)
منظر من رسم حسنى عليوه ، وهو يوضح التفاف التلاميذ حول مدرسهم ، وحول الخبير فى أثناء عمل الطوب اللبن ، ويرى أحد التلاميذ فى الرسم ممسكاً بالقالب ويقوم بعمل الطوب

التفاف التلاميذ حول الخبير ومدرسهم فى أثناء إنتاجهم للطوب . بعد ذلك استحضر بعضهم أدوات البناء . وهذه أخذت دوراً هاماً فى الدراسة إذ أن ميزان الماء يقوم على نظرية علمية ، فاضطروا لدراستها لكى يستطيعوا استخدامه. واستحضر أحدهم متراً حديدياً . وهنا بدأت بعض الدراسات الحسابية لترجمة المتر إلى سنتيمترات وبالعكس ، وذلك لاستخدام المتر فى القياس عملياً. وقارن التلاميذ بين هذا النوع من الأمتار وغيره من وسائل القياس . والملاحظ فى هذا المشروع أنه احتاج إلى دراسات كثيرة فى الجمع والطرح والقسمة والضرب ، وحساب الأطوال وترجمتها إلى طوب ، وكذلك لحساب الفراغات الخاصة بالنافذة والباب التى لا بد أن يسقطها التلاميذ من عدد الطوب عند حسابهم. ومشكلة عمل الطوب وتشققه أدخلتنا فى مقارنة بين الطوب اللبن والطوب الأحمر . وكشف التلاميذ أن الطوب الأحمر أنواع ، وأشكال كثيرة : منه المثقب . والطويل الرفيع ، والمستطيل الناعم ، كما وجدوا نوعاً آخر من الطوب الأبيض . وبدأ التلاميذ يقيسون طول ، وعرض ، وارتفاع كل طوبة من هذه الأنواع للمقارنة . نزل التلاميذ إلى فناء المدرسة ، وقسموا أنفسهم إلى مجموعات ، ورسموا الشكل المختار . بمقاسات مكبرة بالجير على الأرض . ثم أخذوا فى حفر المكان لوضع الأساس . ثم بدأ الجدار يرتفع . جاءوا بعد ذلك فوجدوا أن ما بنوه غير متين ، ويتساقط ككتل على الأرض مما خلق فيهم تساؤلات كثيرة . واقترح أحدهم أن نتحرك نحو المنزل الريفى المجاور للمدرسة ونسأل صاحبه كيف بناه متيناً على هذا الوجه ، فأجابهم بأنه يبنى جزءاً ، ثم ينتظر بضعة أيام حتى يجف ، ثم يضع بعد ذلك الجزء

الثانى ، فالثالث . وهكذا ، ولو أنه كان يبنى الدار دفعة واحدة لآلت حتماً إلى السقوط . ودعاه التلاميذ إلى المدرسة فحضر وساعدهم فى إعادة بناء جزء من دار الفلاح ، وطلب الانتظار حتى يجف . ثم بدأ التلاميذ يكملون البناء بعد ذلك . ومن الصعوبات التى كانت تعترض التنفيذ قذارة ملابس التلاميذ نتيجة لنقلهم للطين وللصق الطوب . واقترح أحدهم علاجاً لذلك أن يستحضروا جلابيب أو (مرايل) يلبسونها عند العمل . وقد نفذوا ذلك فعلا .

كانت كراسات التلاميذ الخاصة بالمشروعات سجلاً حافلاً بأنواع المشكلات التى يصادفونها وطرقهم المختلفة لعلاج كل منها . فقد سئل التلاميذ السؤال الآتى : لاحظنا أن الدار التى بدأنا فى إقامتها لايثبت فيها بعض الطوب ، بل يتساقط عند خلخلته ، فما سبب ذلك ؟ فأجاب مجدى شفيق رزق بالنص الآتى وهو بدون تصحيح :

> الطوب لا يثبت فى البيت لأن الطوب لم يكن مستوى فإذا تخلخل يقع ونزل الماء عليه فى الأيام الماضية وأن الأرض التى ستقيم عليها البيت لم تكن مستوية .

وأجاب رامز راغب جبره المصرى على نفس السؤال بالآتى :

> لأن التلاميذ لم يحطوا طيناً ليمسك الطوب فى بعضه .

وهناك أسئلة كثيرة كانت تعطى لهم ويكتبون اقتراحاتهم عليها . واستطاع التلاميذ أن يرتفعوا بالبناء نحو متر ونصف تقريباً ، وترك ليجف وفى انتظار الجفاف تفتحت فى المشروع بعض الدراسات المرتبطة فزاروا المتحف الزراعى ، ودرسوا بيوت الفلاح هناك . ودرسوا الأدوات التى

يستخدمها فى زراعته ، وكتبوا تمثيلية عن حياة العمدة من تأليفهم ، وألف لهم أحد الأساتذة نشيداً عن الحياة الريفية ، وقاموا برسم المناظر والستائر المتعلقة بدورهم ، واستحضار الملابس الخاصة بكل دور ، وقاموا بتمثيلها أمام أولياء أمورهم فى الحفل الكبير الذى كانت تقيمه المدرسة سنوياً فى يوم الآباء .

لم يستطع التلاميذ أن يستكملوا بناء دار الفلاح لأن العام الدراسى كان قد أوشك على الانتهاء ، ولكنه استكمل بدراسة من جديد مع زميل[1] تتبع التجربة مع هؤلاء التلاميذ فى السنة التالية . أما بقية العام فقد تطورت الدراسة فيه إلى ما تلاءم وضيق الوقت . فقد درسوا بيوت الفلاحين ، وأحوالهم المعيشية فى مناطق أخرى من العالم غير مصر ، وجمعوا صوراً تمثل طرز المبانى فى هذه المناطق ، كما درسوا الحيوانات التى يستخدمها الريفى فى مصر ووظيفة كل حيوان منها .

الواقع أننى عندما أعود بالذاكرة سنوات إلى الوراء لأتذكر هؤلاء التلاميذ وشخصياتهم ، وإمكانيات كل منهم ، لأستعيد صورة حية لهم جميعاً وهم يناقشون ، ويعملون ، ويثابرون ، بجد وإخلاص — صورة حية ، باقية لا تنمحى من مخيلتى . المهم أن المشروع بوضعه ، وبتطوره لم يكن معروفاً قبل أن نبدأ . وبعد أن انتهينا من العام الدراسى لم نشعر أن

---

(١) كنت قد سافرت فى نهاية هذا العام إلى الخارج ، واستلم هذا الفصل الدكتور محمد الشبينى الذى واصل التجربة ، واستطاع أن يحقق بعد دراسات تفصيلية بناء دار الفلاح ، عالج كثيراً من المشكلات التى لم يمكننا الوقت من علاجها فى العام الأول .

دراستنا قد انتهت . فالكل كان يحس أن هناك أشياء كثيرة ، ينبغى أن تعمل وأن تفهم . وقد كانوا كالجند الصغار ، يعملون بكلياتهم ، ولا تكل نفوسهم أو أبدانهم . درسوا لغة ، ورسماً ، ونحتاً ، وحساباً ، وعلوماً ، وتاريخاً ، وجغرافية ، واجتماعاً . ولم يدروا أن هذه هى مواد دراسية ، أو علوم ، وإنما كانوا يتعلمون كل هذه الخبرات عن طريق لعبهم الفنى ، وتعاونهم الاجتماعى ، بعضهم مع بعض . كانوا يكتسبون هذه الخبرات مرتبطة كوسائل يحلون بها مشكلاتهم ، وما يواجهونه من صعاب . إنك لو بحثت عن كيان لهذه المعلومات فى إحدى الكتب المدرسية المقررة ، لوجدت أنها إما أن توجد فى كتب متعددة ، لمواد مختلفة ، لفرق متباينة ، أو لا تجدها إطلاقاً إلا فى الحياة الحقيقية . وقد كان مشروعهم صورة حية ، نامية ، متطورة ، من صور هذه الحياة . وقد عرضت النتائج الفنية لهذا المشروع فى أمريكا ، وفرنسا ، وفى إنجلترا (فى حلقة الدراسات الدولية التى نظمتها هيئة اليونسكو فى التربية الفنية فى برستل

(شكل ١٣)
التجربة فى الجانب الأيمن من معروضات مصر فى حلقة اليونسكو الدولية

صيف عام ١٩٥١ انظر شكل ١٣) . ونوه عنها فى مجلة اليونسكو[١]، وفى كتابها الدولى « التربية والفن »[٢].

(1) M. El-Bassiouny, "Stories in Clay by Children under Ten," *UNESCO Courier*, July-August 1951.

(2) Cf. also M. El-Bassiouny, "Traditional Culture and Artistic Form," *Education and Art*, edited by Edwin Ziegfeld, UNESCO, 1953, p. 106.

الفصل الرابع عشر

الفن فى الوحدة الدراسية والمنهج المحورى

مقدمة : تحدثنا فى الفصول السابقة عن أسس تدريس الرسم والأشغال اليدوية باعتبارهما مادتين منفصلتين لكل منهما كيانه المستقل ، ثم ناقشنا وسائل الربط بين كل منهما ، وبينه وبين سائر جوانب الخبرة ، وشرحنا فكرة تدريس الفنون وهى مرتبطة بالخبرات المختلفة وذلك عن طريق استخدام المشروع الجمعى . وقد ضربنا مثلا لذلك بمشروع حقيق محوره الفن ، قمنا بتجربته فى أحد الفصول بالمدرسة النموذجية الابتدائية بحدائق القبة . وبعد كل التجارب التى ذكرناها وكشفنا قيمها المختلفة ، نود أن نذكر فيما يلى بعض أوجه النقد التى وجهت لطريقة المشروع ، ثم نناقش فيما بعد طريقتين من الطرق التى طبقت فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وجربت على نطاق محدود فى البيئة المصرية ، وهما الوحدة الدراسية ، والمنهج المحورى ، ثم نناقش مكانة الفن فى كل منهما .

نقائص طريقة المشروع : إن طريقة المشروعات على ما بها من مزايا ، من ربط المواد الدراسية بعضها ببعض ، وتحطيم الفواصل بينها ، ومعالجة المواد الدراسية على أسس من الخبرة المباشرة ، التى قربت بين حياة التلميذ خارج المدرسة ، ونوع دراسته داخل الفصل . وبالرغم من أن لطريقة المشروع كل هذه المزايا إلا أنه قد ظهر لها نقائص يمكن

تلخيصها فيما يلى :

١ — تستنفد هذه الطريقة وقتاً كبيراً فى الدراسة . الأمر الذى لا يضمن أن يغطى التلاميذ فى دراستهم كل الأساسيات من معلومات ، ومهارات . واتجاهات ضرورة كحد أدنى فى كل سن .

٢ — قد ينتقل المشروع إلى أيد لا تحسن استخدام روح هذه الطريقة ، فبدلا من إيجاد خبرات متصلة تتحدى قوى التلاميذ بشكل مستمر يلجأ بعض المدرسين إلى مجرد شغل وقت التلميذ بأى شىء كان . دون النظر إلى الفائدة المرجوة مما يعمله التلميذ . وبذلك يصبح العمل آليًا . ويؤدى إلى عادات عكس العادات التى وجهت العناية فى طريقة المشروع لمعالجتها .

٣ — قد يندفع التلاميذ بحماسهم إلى تحقيق النتاج العملى للمشروع ، ويهملون فى ثورة هذا الحماس ما يجب أن يحصلوا عليه من حقائق لها فوائدها التعليمية ، أى أن هذه الحقائق والمعلومات تأتى بشكل عارض ، ولا يهتم بها التلاميذ . وتؤخذ على اعتبار أنها ذات قيمة ثانوية فى الموضوع .

٤ — يعتقد بعض المربين أن الحقائق والمبادئ التى يتعلمها التلاميذ عن طريق الخبرة المباشرة فى أثناء المشروع . لا يسهل عليهم الاحتفاظ بها وتطبيقها فى المواقف الجديدة . وتثار هذه المناقشة عادة ضد التعلم المصادف بكل أنواعه ، ويحدث هذا عادة مع المدرس الذى لا يعنى بضرورة مساعدة التلميذ على التأمل فى خبرته والتفكير فيها . ويجب أيضاً أن نعترف بأن انتقال أثر التدريب لا يحدث بصورة آلية ، وأن

المعلمين كثيراً ما يخطئون حينما يدعون بأن أثر التدريب قد انتقل من حالة إلى أخرى ، فى الوقت الذى لا يتم فيه ذلك ، فمن الجائز أن ينشغل التلاميذ فى نشاط ذى طبيعة ديمقراطية حقيقية ، وقد يكون المدرس على وعى بقيمة هذا النشاط ، فى حين أن التلاميذ لا يدركون مبرراً له ، ولا يكتسبون منه العادات المطلوبة . وما لم تتحول الخبرة إلى مبادئ فكرية فإنها تصبح عديمة المعنى ، وتتحول إلى مجرد روتين آلى .

٥ — إن المدرسين لم يعدوا إعداداً يتفق مع التبعات التى يتطلبها برنامج يعتمد على الخبرة المباشرة ، كالمنهج الذى يستند إلى طريقة المشروعات . فالمعلمون الذين تعلموا بطريقة المواد المنفصلة ، يجدون من اليسير على أنفسهم أن يضغطوا على تلاميذهم ليتقبلوا نفس التقاليد التى أثرت عليهم عندما كانوا تلاميذ ، وبمعنى أصح يفرضون عليهم طريقة المادة الدراسية المنفصلة . وكلما درب المعلم تدريباً عالياً فى التخصص فى فرع معين ، كان من العسير عليه أن يتكشف إمكانيات التدريس بالخبرة المباشرة ، أى بطريقة المشروع . ولم تتجه مدارس المعلمين فى إعدادها لطلابها إلى التأكيد على التغير فى هذا الاتجاه ، ولذلك يجب أن يعد المعلم بالطريقة التى تجعله يحقق نفس الأهداف التى أعد من أجلها .

٦ — ومما يؤخذ على طريقة المشروع أنها لا تساعد إلا التلاميذ الذين يريدون أن يختصروا تعليمهم ، بأن يلتحقوا بالمؤسسات التجارية والصناعية ، فإن تعلمهم بالخبرة المباشرة يمكنهم من مزاولة هذه الخبرة بيسر فى هذه المؤسسات المختلفة ، ولكن هذه الفائدة لا تعود إلا على ذوى

الدخل المحدود ، أما الذين يريدون مواصلة تعليمهم الجامعى فإن هذه الطريقة لا تتلاءم معهم ؛ لأن التعليم العالى والجامعات نفسها ، تعتمد فى دراستها على المواد الدراسية المنفصلة بمعناها الأكاديمى التقليدى .

٧ — إن إمكانيات المدارس الحالية ، وأثاثها ، ومقاعدها ، وخاماتها وأدواتها وحالتها الاقتصادية لا تتناسب مع طريقة المشروع أو التدريس بطريق الخبرة المباشرة ، فأى مشروع يحتاج إلى مكتبة واسعة ، متعددة المراجع يمكن أن يستقى منها التلاميذ المعلومات الضرورية التى تجيب على تساؤلاتهم المتعددة . كما أن المدرسة تحتاج إلى ورش ومعامل وحقول مزودة بمختلف الوسائل لتنفيذ المشروعات بشكل غنى . وهذه العملية ليست يسيرة وبخاصة فى الوقت الذى تهتم فيه الدولة بالتعليم الابتدائى ، ومحو الأمية فى ظرف عشر سنوات . وتضطر نتيجة لذلك إلى وضع أعداد هائلة من التلاميذ بالفصول ، مما يصعب على أى مدرس إشراكهم فى مشروع ، وتتبع مشكلاتهم الفردية بصورة منتجة .

٨ — يقال إن الخطة الدراسية المؤسسة على الخبرة المباشرة لا تساعد على تنظيم منطقى للحقائق والمعلومات التى يكتشفها التلاميذ ؛ ويستند الناقدون فى هذه الفكرة إلى أن المادة الدراسية بشكلها الأكاديمى تحتوى على نظام ، وأن حقائقها مرتبة ترتيباً منطقياً يلخص خبرات الجنس البشرى السابقة فى تدرج ، وفى تسلسل . أما الخبرات المباشرة فإن أوصلتنا إلى كشف بعض الحقائق والمعلومات ، فإنها لا تأتى فى نظام شبيه بالنظام الذى تحتويه المادة الدراسية بشكلها التقليدى . وقد أكد « جون ديوى » فى كتابه « الخبرة والتربية » ، الحاجة إلى فلسفة للخبرة ، وأكد بفكرته

أن الحقائق والمعلومات التى يستنتجها الطلاب من خبرتهم المباشرة ، تحتاج إلى تنظيم جديد له منطق يتطلب جهداً فى تنظيمه ، وهو يختلف عن منطق التنظيم الذى تشتمل عليه المادة الدراسية بشكلها التقليدى ، وما لم تبذل الجهود لاكتشاف التنظيم داخل الخبرة فإنها تبوء بالفشل ، وتؤدى إلى نتائج عكسية لما ننشد من قيم .

التدريس بطريقة الوحدة : وعلى أثر بروز هذه النقائص المتقدمة فى التدريس بطريقة المشروعات ، ظهرت طريقة جديدة تسمى طريقة الوحدة الدراسية ، التى عالج فيها المربون مختلف النقائص السابقة ، ولم تتلاش فى هذه الطريقة فكرة الخبرة المباشرة التى كانت دعامة المشروع ، بل استخدمت بصورة مغايرة ، وأكثر تنظيماً ، لتخدم منهجاً دراسياً مرسوماً بشكل ما ، ليحقق أهداف التربية بدون تخبط . ويحدد أحد المربين أسس الوحدة الدراسية الجيدة فى بعض النقط الآتية :

١ ــ أنها كيان من الحقائق ، والمبادئ المرتبطة بعضها ببعض ، نظمت لتسهل للتلميذ إدراك نقطة معينة أو جانب هام من المنهج .

٢ ــ يجب أن يكون من اليسير إبراز الوحدة ككل ، وفى شكل محدد ، ليمكن إعطاء المتعلم فكرة واضحة عنها قبل أن يخوض فى دراستها .

٣ ــ يجب أن توضع أهداف الوحدة بشكل محدد ، حتى تتضح لكل من المدرس والتلميذ معاً ، كما يجب أن تعرف نتائج التعلم .

٤ ــ يجب على كل التلاميذ الذين يدرسون الوحدة أن يكون لديهم المقدرة على دراسة الحد الأدنى من الأساسيات الضرورية ، التى تمكنهم من إدراك الوحدة الدراسية إدراكاً تاماً ويجب أن تتضمن الوحدة الدراسية

بجانب هذا الحد الأدنى ، مادة إضافية ، تسمح بحرية تكييف العمل للفروق الفردية بين التلاميذ .

ويعتقد بعض المربين أن الوحدة الدراسية تتضمن فكرة المربين بأن التعلم يحدث بشكل مثمر إذا عولج خلال كليات ، أكثر مما لو عولج كأجزاء ، ويعنى هذا من الناحية السيكلوجية أن العناية يجب أن تبذل لفهم مشكلات فردية ، أو مفردات أو ألوان من النشاط ، بدلا من أن تبذل لفهم مقتطفات غير مرتبة من أنواع النشاط التى يجاهد التلميذ فى إيجاد الرباط بين بعضها والبعض الآخر ، ويجب تفسير الكل بمعناه المرتبط على أنه موقف كامل ، يتضمن أهداف الجماعة التى تعترف به ، وبمستوى نضج التلاميذ ، وفى العلاقات التى تربط ألوان النشاط المقوّمة بسلوك التلميذ الحاضر ، وبالهدف العام من التربية فى مجتمع ديمقراطى .

كما أن من المبادئ التى يستند إليها التدريس بالوحدة هو أن التعلم يكون ذا ثمرة أكبر إذا كان هناك فهم للأهداف ، واقتناع بها ، وإذا كان هناك مشاركة حرة كاملة وفعالة فى تنظيم النشاط لتحقيق هذه الأهداف ، ومن البديهى أن أى نشاط يتضمن فقط ضغط عدد معين من صفحات الكتاب لا يثير مشكلة فى المشاركة فى التخطيط ، ولكن عندما تكون الفكرة هى الاشتراك فى إنتاج عملى ، فإن تكييف مواهب الفرد لخدمات الجماعة ، أو تكييف إمكانيات الجماعة لخدمات الفرد ، يعد من الأمور التى تحتاج إلى دراسة واعية ، إذ أنها تمهد للمشاركة الديمقراطية فى المستقبل .

إن الوحدة الدراسية تعين على استغلال الفروق الفردية ، وتعترف

بضرورتها وبأهميتها فى التعلم ، وتكوين الميول ، ويظهر كل ذلك فى أوجه النشاط المتعددة ، كالرحلات ، والدراسات الجماعية ، وزيارة المتاحف ، وما إلى ذلك .

ومما يعطى أهمية « للوحدة الدراسية » ، إمكان تقويمها فى النهاية ؛ فما دامت الوحدة ذات أهداف محددة ، فإن المدرس يستطيع فى النهاية أن يتبين مدى تحقق هذه الأهداف ويستطيع أن يلاحظ التغيرات فى السلوك ، وفى المفاهيم ، وفى نمو القدرات ، والمهارات . ففكرة الوحدة الدراسية تخدم عملية التقويم ، أكثر من النظام المتبع فى امتحانات الفترات أو الامتحانات النهائية .

وتتضمن الوحدة الدراسية النقط الرئيسية الآتية :

١ ــ مشكلة واسعة يمكن إدراكها .

٢ ــ سلسلة من أنواع النشاط المرتبطة بالمشكلة تستغل لتعليم الطالب ، وتنظم أنواع النشاط هذه ليتيح فرصة لتعليم كل أعضاء المجموعة ، وتتيح فرصاً للتعلم الفردى ، الذى يراعى فيه بعض الحاجات المحددة ، وقدرات التلاميذ وميولهم .

٣ ــ تخطيطاً لتقويم نتائج الدراسة .

وتشتمل أى وحدة على ثلاث خطوات رئيسية :

١ ــ مرحلة التخطيط التى توضح فيها المشكلات ، وتناقش فيها خطط العمل ، ويصل فيها المدرس مع تلاميذه إلى قرارات توضح كيف تتناول المجموعة ألوان نشاطها .

٢ – مرحلة العمل وتمتد إلى نواح عملية مختلفة ، كالمناقشات الجماعية والبحث فى المكتبة والاطلاع ، والتجريب ، والعمل الفردى والجماعى ، وما شاكل ذلك .

٣ – والمرحلة الثالثة تتضمن تجميع كل النتائج بعضها مع بعض ، والوصول إلى استنتاجات ، والانتهاء بتقويم كل ما حققه التلاميذ .

مثل موجز لوحدة دراسية : اشترك المؤلف مع غيره فى وضع طائفة من الوحدات الدراسية ، تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وكان من بين هذه الوحدات وحدة بعنوان « أنا نظيف » صممت لتصلح لتلاميذ الصف الثانى الابتدائى بمدارس الوحدات المجمعة . وقد اختيرت هذه الوحدة لتبصير التلاميذ بطائفة من القواعد والعادات الصحية وتدريبهم عليها ، وتنمية حساسية النظافة عندهم ، إذ أن ذلك من أهم ما يحتاج إليه التلاميذ بين سن السابعة والثامنة ، خصوصاً فى البيئات المحتاجة إلى نظافة ، فروعى فى أهداف الوحدة أن تحقق إكساب التلاميذ خبرات فيما يلى :

١ – حب النظافة
٢ – استعمال الصابون
٣ – الاستحمام
٤ – الوضوء
٥ – نظافة الأكل
٦ – نظافة الفصل
٧ – يوم النظافة

وروعى فى القيم والعادات والاتجاهات أن يتضمن حب النظافة ، عادة غسل الوجه ، وعادة الاستحمام بماء صالح ، وعادة عدم الاستحمام فى الترع ، وعادة قص الأظافر ، وعادة غسل الأسنان وتنظيفها ، وعادة

الصلاة ، والتخلص من الذباب ، واكتساب عادات الترتيب .

أما من حيث المهارات فقد صممت بحيث تكسب التلاميذ قدرة على قراءة الجمل البسيطة ، وكتابة جمل ، أو تكميلها ، أو إجابة الأسئلة ، والتدريب على المناقشة . ومن ناحية المهارات الحسابية : اكتساب المقدرة على العد ، وشراء الحاجات اللازمة لصناعة الصابون ، ومن ناحية الرسم : يقوم التلاميذ برسم مناظر محل بقال ، والأوضاع التى يستخدم فيها الصابون للنظافة ، وعمل أغلفة بالورق للصابون . ولوحات دعاية لإنتاج التلاميذ . وفى الأشغال : يتعلم التلاميذ إنتاج بعض وسائل النظافة : كالمقشات ، واللوف ، وعمل بعض النماذج البارزة التى توضح أنواع الحشرات التى ترتبط بالقذارة ، وعمل صناديق لحفظ أصابع الطباشير ، وصناعة المنشات ، وسلال لوضع المهملات ، ومنافض من الريش ، ومماسح من أحبال اللوف ، وممارسة بعض أنواع النظافة عمليًا فى المدرسة ، وفى الفصل وفى المطعم ، كتنظيف الزجاج . . . إلخ .

أما من ناحية المعلومات والمفاهيم : فيلم التلاميذ بمعلومات كثيرة تتضمن مسائل عن الجمع ، والطرح ، والضرب ، ومعرفة أهمية الصابون فى النظافة ، وطريقة صناعته وحساب الربح فى صناعته ، ومعرفة ضرر الاستحمام فى مياه الترع ، وطريقة صناعة اللوف ، ومعرفة الوضوء ومزاياه ، وحفظ آيات قرآنية ، والعلم بالساعة وأوقاتها ومعلومات عن الطعام ونظافته ، وعن الأسنان وتسوسها .

أما من ناحية التقويم ، فبعضه يتم بملاحظة المدرس لسلوك تلاميذه قبل دراسة الوحدة وبعدها ، ليتبين المدرس ما اكتسبه التلاميذ من قيم ،

وعادات ، واتجاهات ، كعادة قص الأظافر مثلا ، أو غسل الأيدى والأرجل ، وعادة الصلاة . . . إلخ .

ويمكن أن يختبر المعلم ما اكتسبه تلاميذه من مهارات فى كل ما سبق بقراءة أو كتابة الجمل البسيطة ، والإجابة عن أسئلة ، واختبار معلوماتهم فى عمل الصابون ، وقياس قدراتهم فى رسم المناظر ، وفى صناعة بعض وسائل النظافة العملية ، كالمنشات والسلال وغيرها .

ويمكن قياس ما اكتسبه التلاميذ من معلومات جاءت فى أثناء نشاط الوحدة عن طريق وسائل مختلفة مثل :

١ ــ تكميل الجمل .

٢ ــ مقابلة الصور بما يعادلها من ألفاظ .

٣ ــ استخدام القصة القصيرة وإجابة أسئلة عنها .

٤ ــ استخدام الألغاز .

٥ ــ استخدام الأجوبة الموضوعية للصواب أو الخطأ . . . إلخ .

مكانة الفن فى الوحدة الدراسية : بعد أن سردنا فيما تقدم مثلا على وحدة دراسية . وجدنا أن كثيراً من ألوان النشاط المتعلقة بالرسم والأشغال قد أثيرت فى أثناء الدراسة ، ولكنها لم تستثر كدروس مستقلة فى حد ذاتها ، وإنما جاءت كوسيلة لاكتساب الخبرة الشاملة . ولذلك نجد أنها مرتبطة بسائر المعلومات ، والمهارات والاتجاهات ، التى تكتسب بشكل مترابط فى أثناء دراسة الوحدة .

إن الفن عادة يتضمن ميادين متعددة ، كالعمل بالصلصال ، والرسم الحائطى ، والدراما ، والموسيقى ، والرقص ، والكتابة الأدبية . وكل

هذه وغيرها وسائل للخبرة يمكن أن تعين التلاميذ فى حل مشكلاتهم التى يجابهونها فى أثناء دراستهم للوحدة . فقد شاهدنا فى وحدة « أنا نظيف » أن مجرد بروز فكرة النظافة يوحى بإنتاج عملى كثير ، يعين على اكتساب المهارات اليدوية المختلفة ، كصناعة السلال والمقشات اللوف ، وطلاسة السبورة ، وصندوق الطباشير وما إلى ذلك . هذا غير ما يقوم به التلاميذ من رسوم إيضاحية ، أو تعبيرية ترتبط بالصحة ، ومشكلات النظافة ، والدعاية لها .

ومن هذا نرى أن للفن دوراً كبيراً يلعبه فى تكامل خبرة المتعلم ، كما أنه يساعد على استثارة حوافز كثيرة ترتبط بميول التلاميذ وقدراتهم .

إن الفنون يمكن أن تستخدم كوسائل عملية تحقق أهداف الجماعة .

المنهج المحورى وتدريس الفنون : وقد تطورت فكرة الوحدة الدراسية إلى مفهوم آخر يمارس الآن بكثرة فى الولايات المتحدة تحت اسم المنهج المحورى ، فقد استخدمت فكرة المنهج المحورى أولا للدلالة على المواد الأساسية التى لا بد أن يجتازها الطالب قبل انتهائه من دراسته ، وهى تتضمن الخبرات المشتركة ، ومطالب الدراسة الرئيسية . ثم تطورت هذه الفكرة من مواد منفصلة ، إلى ابتكار خبرات تتعدى حدود المواد بمعناها التقليدى . ويحدد « ألبرتى » المنهج المحورى على أنه اتجاه كلى يشتمل على ما هو أساسى لكل التلاميذ ، ويتضمن أنواعاً من النشاط التعليمى منظمة بشكل مغاير للتنظيم المتعارف عليه فى المواد الدراسية ، ويتميز المنهج المحورى بما يلى :

١ — يتضمن المنهج المحورى النشاط التعليمى الذى يعتبر أساسيًّا فى

تربية كل التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية .

٢ ــ لا تتقيد ألوان النشاط التعليمية بما هو متعارف عليه من أنواع الفواصل المصطلح عليها بين المواد، فقد يعنى هذا أن نضع مادتين أو أكثر فى تآلف دون مراعاة للحدود التقليدية .

٣ ــ يخصص للمنهج المحورى وقت فسيح فى أثناء اليوم الدراسى ، ليتيح فرصة لممارسة ألوان النشاط : كالرحلات ، والبحث فى المكتبة ، والمناقشات ، واستخدام وسائل الإيضاح ، والتجريب ، دون إخلال بأوقات الحصص الأخرى .

٤ ــ يستخدم فى المنهج المحورى تخطيط للمدرس والتلميذ معا ، مع مراعاة الحاجات والمشكلات ، والميول الوقتية والدائمة للتلاميذ .

٥ ــ يشجع المنهج المحورى ذوى الكفاية من هيئات التدريس لاستغلال قدراتهم الخاصة فى تعهد تلاميذهم بالنمو .

٦ ــ يقرر اتجاه النشاط التعليمى ونتائجه عن طريق الحاجات التى تولدها المواقف ، وذلك دون الاعتماد على التنظيم المنطقى لأى مادة دراسية .

٧ ــ يقلل التنظيم المحورى من الاعتماد على أنواع التدريبات الجافة ، التى لا تسهم مباشرة فى المشاكل الرئيسية التى تتضمنها وحدة الدراسة ، فألوان التدريب تأتى عادة عندما تستثار الحاجة لها .

٨ ــ للمنهج المحورى تأثير بعيد المدى فى انتقال ألوان النشاط من حجرة الدراسة إلى المنزل وإلى الحياة الاجتماعية خارج المدرسة .

٩ ــ يتضمن المنهج المحورى وسائل التوجيه ، وجلسات للاستشارة

والمناقشة ، وتنظيم المنهج الدراسى :

١٠ — ويشجع المنهج المحورى على نمو وحدات دراسية شاملة ، يعتمد عليها المعلمون فى اختيار أنواع النشاط التعليمى .

وقد مر المنهج المحورى فى أثناء تجربته فى مراحل متعددة ، فقد بدأ بإزالة بعض الفواصل بين بعض المواد والبعض الآخر ، وانتهى باختيار رءوس موضوعات حية من النوع الذى يستثير حماس التلاميذ ، ويستغل ميولهم ، ويرتبط فى نفس الوقت باتجاهات الحضارة فى العصر الذى نعيش فيه . وليس مجالنا هنا للإفاضة فى التجارب الكثيرة التى أجريت فى الخارج وفى مصر لندرس أهمية المنهج المحورى ، ولكننا نريد أن نتحدث قليلا عن مكانة الفن فى هذا المنهج .

مكانة الفن فى المنهج المحورى : تختار بعض رءوس الموضوعات فى المنهج المحورى على أساس حضارى . فمثلا يمكن أن تختار الحضارة الإغريقية كأساس للدراسة ، فالإغريق من أوائل الناس الذين نموا العلوم والرياضيات ، وكان لهم نشاط وميل كبير للفن ، ولون متميز فى حياتهم المنزلية . وبمعنى أصح يمكن أن تدور حول المدنية الإغريقية ألوان من الدراسة تشمل نشاطاً يرتبط بمواد الخطة المختلفة ، فمن المستطاع أن نفهم عن طريق دراسة العلوم ، والرياضيات ، والفنون الجميلة ، والاقتصاد المنزلى ، ما يمكننا من فهم حياة الإغريق وتذوقها تذوقاً سليما .

والفن يدرس فى المنهج المحورى فى هذا المثال ، على اعتبار أنه أحد الوسائل البنائية فى تشييد الحضارة ، وتدعيم أركانها . ويمكن تدريس تاريخ الفن على أساس حضارى تدعمه فكرة المنهج المحورى ، لو أن

المدرس تخير حضارات مختلفة ، وطاف حولها ليستعرض ما خلفه الإنسان من فنون ، وما تتميز به هذه الفنون فى إشعاع فلسفة هذا الإنسان وعقليته ، ومثله فى الحياة ، وانتصاراته ، وهزائمه ، وعلومه ، وفنونه ، وأساليب زراعته . وحياة قدماء المصريين كما هى ممثلة فى فنونهم ، يمكن أن تعطى لنا مثلا حيًّا على دراسة محورية جوهرها المصرى القديم ، على أن تدرس حياته من خلال زاوية الفن ، ويستعان فى الدراسة بالآثار التى خلفها ، ثم تمتد الدراسة لكل الميادين الأخرى . فنى هذه الحالة يعتبر الفن رابطاً لأواصر الخبرة ، موحداً لاتجاهاتها ، وممثلا لها بشكل حى ملموس ، ملىء بالأحاسيس ، والانفعالات ، ويعكس القيم والعقائد والمعارف التى كانت منتشرة فى الحقبة التى تدرس .

وكما يقول أحد أساتذة تاريخ الفن : « ينبغى أن توضح دراسة تاريخ الفن عملية الترابط بين الحياة وأفكارها ، وبين التعبير التشكيلى ، وذلك لكى يؤدى التذوق الجمالى والاستمتاع به إلى فلسفة حقيقية للحياة » . ومن الطبيعى أنه ليس من الميسور أن يتم ذلك إلا إذا درس تاريخ الفن على أساس حضارى ؛ أى أن القطعة الفنية الواحدة تعكس البيئة بما فيها من خامات ومميزات ، وما يسودها من اتجاهات عقائدية ، وفلسفية ، وسياسية ، واقتصادية ، وعمرانية . عند ذلك يعتبر الفن محوراً تدور حوله أوجه الخبرة بشكل متماسك . وأى تنظيم لدراسة تاريخ الفن وتذوقه بهذا الشكل يمكن أن يتم بتصميم منهج محورى يدور حول الفن كأساس للحضارة .