الباب الرابع

الرمز والعلامة والرمز الفنى

الفصل التاسع عشر

تمييز الرمز من العلامة

مقدمة : كثيراً ما نخلط بين الرمز والعلامة فى الفن . وفى غيره من أنواع النشاط الإنسانى . ويترتب على خلطنا ألا نميز بينهما تمييزاً صحيحاً . وبالتالى لا نميز بين ما هو حقيقى وما هو غير حقيقى . فما الفارق الجوهرى بين الشجرة كرمز والشجرة كعلامة . وبين اسم الشخص كرمز واسمه كعلامة ، وبين الطائر فى رسوم الأطفال كعلامة . والطائر فى رسومهم كرمز . ثم الطائر فى رسومهم كرمز فنى ؟ إن الجواب على هذه الأسئلة يتطلب منا أن نميز أولا بين هذه الاصطلاحات : أى بين العلامة والرمز . ثم بين الرمز والرمز الفنى على ضوء الدراسات الحديثة فى الفلسفة وعلم النفس . قبل أن نطبق هذه المعانى فى ميدان الفن بوجه عام . وفى فن الأطفال بوجه خاص . فلنبدأ إذن بالتمييز بين العلامة والرمز أولا ثم ننتقل إلى تمييز الرمز الفنى من الرمز بوجه عام .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الرمز شىء يقوم مقام شىء آخر : يعتبر الشىء رمزاً لشىء آخر

---

(١) قد حدث أن خادمة جاءت لأول مرة إلى منزلنا فدق جرس « المنبه » فجأة فجرت لترد على الباب .

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

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

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

الرمز مدرك حسى يقوم مقام مدرك كلى : عند تحدثنا عن الأشياء

المحسوسة كرموز نستخدم مدركاتنا الكلية عنها ، أى نستخدم صوراً ذهنية لهذه الأشياء استخلصناها من عدة مواقف سبق لنا أن خبرناها فيها من قبل . لذلك نجد أن الرموز تستثير مدركات كلية عن الأشياء لا الأشياء نفسها . فى المهرجان الأخير[1] شاهد المصريون أساليب رمزية كثيرة مبتكرة ترمز إلى بعض المعانى ، فالغول استغل كرمز للغلاء فى عربة وزارة التموين . والقطار استخدم كرمز لمصلحة السكك الحديدية ؛ والأجسام الثلاثة التى تنهار تحته ترمز إلى الإقطاع والرشوة والفساد ، فصلت رءوسها الكثيبة عن الأجسام رمزاً للسيطرة عليها . وهذه الرموز كلها : الغول ، والأجسام التى فصلت رءوسها ؛ صور لمدركات حسية ، ولكنها ترمز لمدركات كلية ، وهى الغلاء ، ومصلحة السكك الحديدية ، والإقطاع والرشوة ، والفساد .

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

---

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

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

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

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

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

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

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

رقم	مميزات الرمز	رقم	مميزات العلامة
١	الرمز يقوم مقام شىء آخر وينوب عنه .	١	العلامة شىء يشير إلى شىء آخر وينبىء به .
٢	الرمز يستثير مدركات كلية .	٢	العلامة غالباً ما تنبه بمدركات حسية
٣	الرمز يتطلب سلوكاً أساسه الخيال .	٣	العلامة تقتضى حدوث سلوك معين أساسه الواقع .
٤	الرمز من ابتكار الإنسان وعلى ذلك فاستخدامه يقتصر على الإنسان .	٤	العلامة هى الأساس فى سلوك الحيوان وقد يستخدمها الإنسان .
٥	الرمز جزء يقوم مقام كل .	٥	العلامة جزء يشير إلى بقية الكل .
٦	لاتوجد علاقة ارتباط شرطية بين الرمز وما يرمز إليه .	٦	الارتباط بين العلامة والشىء الذى تشير إليه ارتباط شرطى فى أغلب الأحيان .

الفصل العشرون

العملية الرمزية

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

الأنماط فى الحلاقة الزخرفية أو الوشم يمكن أن تقوم مقام الانتساب الجماعى .

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

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

عرباتنا الجيدة بآخر طراز للعربات ، وليس هذا لنحصل على وسيلة انتقال أسرع أو أحسن حالا من التى فى حيازتنا ، ولكن لنبرهن للجماعة التى نعيش بين ظهرانيها على أننا نستطيع أن نحقق مثل هذه الكماليات . إننا كثيراً ما نقطن الأحياء المشهورة لا طلباً لراحة أكثر ، وإنما لنرمز بذلك إلى عنوان أخاذ ، ملفت للنظر ، يفهم الناس أننا فى رغد من العيش . إننا نحب أن نضع غذاء غالياً على موائد الطعام لالأن مثل هذا الطعام يبدو أشهى من الطعام الرخيص ، ولكن لنعرف ضيوفنا أننا نحبهم ، أو لنثبت لهم أننا فى حالة رخاء ويسر . إننا نركب بالدرجة الأولى لا طلباً للراحة فحسب ، ولكن لنثبت لمن يرانا أننا من طبقة اجتماعية معينة ، أو أن حالتنا ميسورة . إن أغلب المظاهر التى يصح أن يطلق عليها « الظهور الكاذب » هى فى الأصل انتحال بعض الصفات المفتعلة التى ليست فى طبيعتنا لنعوض بعض النقص ، ولنثبت بعض التفوق لأقراننا ، وبمعنى آخر إن كثيراً مما نعلنه فى سلوكنا يرمز لكثير مما نبطنه فى نفوسنا[1] .

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

---

(١) يقول الشاعر فى نفس المعنى :

ومهما تكن عند امرىء من خليقة ... وإن خالها تخفى على الناس تعلم

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

الفصل الحادى والعشرون

الرمزية والأحلام

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

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

شكل رقم (١٤)
ويمثل « حلم المسجون » للفنان شويند

وقد استطاع أحد الفنانين ويدعى شويند (Schwind) أن يصور لنا فى إحدى صوره « حلم المسجون » شكل رقم (١٤) وقد نجح فى تصرير هذا الحلم نجاحاً ملحوظاً استثار اهتمام فرويد وجعله ينوه عن هذه الصورة وينشرها فى الصفحة الأولى فى أحد كتبه عندما عرض لموضوع الأحلام . ويعتقد فرويد أن الفنان نجح فى التعبير عن حلم أساسه سيطرة موقف خارجى . ومن عنوان الصورة « حلم المسجون » يشير فرويد إلى أن « الرغبة فى الهروب » لها الغلبة والسيطرة فى حلم المسجون . وقد حقق الفنان هذه الفكرة بتصويره المسجون يهرب من سجنه عن طريق النافذة ، إذ أن من هذه النافذة دخل شعاع الشمس فأيقظ المسجون من سباته . وبغير شك نلاحظ أن الأشباح (gnomes) الواقفة أحدها فوق الآخر ترمز لبعض الأوضاع التى يفترض المسجون أنه لابد أن يقوم بها إذا أراد أن يصعد إلى النافذة . ويقول فرويد : « إذا لم أخطئ وأنسب شيئاً كثيراً للفنان لم يقصده فى تصميمه . فإن ملامح الشبح الذى وصل إلى النافذة ، والذى بدأ بنشر قضبانها الحديدية (وهى رغبة السجين التى يتمنى أن يقوم بها) . تشبه ملامح السجين . بمعنى آخر أن صورة الهارب الذى

وصل إلى النافذة ، تعادل وترمز إلى صورة السجين ، وبالتالى فيها تحقيق لأمنيته التى يتمناها ويفكر فيها فى أثناء يقظته. فصورة الحلم هى صورة رمزية مغلفة تفصح عن رغبة السجين فى الهرب .

وقد استطاع ولهلم ستكل[1] أن يفرد مجلدين سميكى الحجم لتفسير الأحلام. ويعتقد ستكل وغيره من علماء التحليل النفسى أن كل فرد له رموز خاصة فى أحلامه ، وهذه الحقيقة يسرت تقدماً ملحوظاً فى دراسة تفسير الأحلام . ونحن نعلم أنه كثيراً ما تتكرر صور بعض الأشخاص فى أحلامنا ، ويحلم كثير من الناس ببعض الأشخاص الذين تربطهم بهم عداوة ، ويقولون فى دهشة : لماذا نحلم دائماً بمحمد أو بعلى أو بسيدة ، هؤلاء الذين لا نعبأ بهم إطلاقاً ! يعتقد ستكل ، واعتقاده يمكن أن يكون قاعدة ، أن مثل هؤلاء الأشخاص الذين يظهرون بشكل متكرر فى الأحلام ما هم إلا رموز لصفات أو أفكار معينة ، ويمكن القول بأنهم يرمزون إلى الإخلاص ، والحب . والفضيلة ، والوطنية ، أو إلى القبح والشراسة ، والإثم وما إلى ذلك . ويمكن أن نعدد مئات من هذه الأنواع التى تستخدم لتفسير بعض الأحلام الشديدة الغموض . ولكننا سنقتصر على القليل الواضح منها ليمكن فهمه بسهولة . وهذا القليل مأخوذ من أبحاث ستكل .

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

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

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

أريد أن أتريض وأسير فى الحى الذى به الملجأ ، إن الليل حالك الظلام ، وإنى منزعجة . إنى أسأل تارنوسكى لتذهب معى .

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

إنى أتريض بجوار شاطىء البحر فى صحبة رجل فى مقتبل العمر ، هذا الرجل يشعرنى بسرور عميق لأنه يحترمنى .

وفجأة يضع ذراعيه حولى ويحاول تقبيلى . ثم أنظر حولى لأجد تارنوسكى ، وأشعر باضطراب ، إذ أنها تركتنى وحدى لأخبط حسب أهوائى . أنا أشعر بخطر شديد ، ولكن تارنوسكى تظهر ، وتقذف هذا الشخص فى وجهه بمظلتها فيفر هارباً .

هذا هو حلم تحذيرى وهو يشير إلى الآتى : تجنبى المواقف الخطرة ، إذ أن سلوكك ربما هيأ لك سبيل الزلل . ولكنها تحرز النصر فى اللحظة الأخيرة ، إذ تثبت لنفسها أنها أقوى ، فكلا التحذير ، وتحقيق الرغبة أثبتا لها أنها تستطيع أن تتغلب على الوسوسة .

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

إنى أرغب فى الذهاب للرقص ولكنى أرى « بتشك » ممدودة على الأرض ووجهها شاحب جداً ومتورم .

هذا أيضاً حلم يرمز للندم أو الحذر من الوقوع فى الخطر . فصاحبة الحلم تتنبأ بالمستقبل الذى ينتظرها إذا هى أطلقت العنان لشهواتها . فالحياة شىء جدى ، ولا ينبغى أن تعالجها بمثل هذه الروح التى يذهب بها الشخص إلى المرقص . وبتشك ترمز إلى « الشهوة والفجور » .

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

الفصل الثانى والعشرون

الرمز الفنى

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

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

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

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

أن يستخدمها كتوجيهات (directions) ، كما يعد فاشلا ، ومختلطاً كاذباً ، إذا كان يضع هذه الشروط بطريقة ملتوية لو استخدمت كتوجيهات فإنها تسىء قيادة الشخص أو توصيله إلى الموضوع بطريقة مضيعة للوقت .

إن العلم يعنى بطريقة الدلالة الرمزية التى تساعدنا كوسيلة توجيهية، ولنأخذ على سبيل المثال المدلول العلمى الرمزى للماء (يدر ا) أو (H_2O) فهذا الاصطلاح يدل على الشروط التى نخرج بها الماء النقى إلى حيز الوجود . وهو اصطلا ح نستخدمه فى اختبار أى شىء يمكن أن نشتبه فى أنه ماء . فهذا المدلول الرمزى « أحسن » من المدلولات التى كانت معروفة قبل ظهور العلم، لما يحتويه من دقة توجيهية نستطيع على أساسها الحصول على الماء أو الكشف عنه . ولكننا غالباً ما نفكر فى هذا المدلول الرمزى على أنه يتضمن أكثر مما تتضمنه علامة المرور، كما يكشف ويعبر عن الطبيعة الأصيلة للأشياء . ولو كان المدلول العلمى يفعل هذا حقيقة لأصبح بذلك منافساً للفن، ولتحتم علينا فى هذه الحالة أن نختار بين الاثنين ، ونتحيز إلى الجانب الذى يستطيع أن يكشف لنا أكثر من الآخر عن طبيعة الأشياء الأصيلة . ولكن المدلول العلمى لا يستطيع أن يفعل هذا ، وستظل هذه صفة أصيلة من صفات الرمز الفنى .

فالجانب الشاعرى إذاً كشىء مميز عن مجرد السرد النثرى ، والرمز الفنى كشىء مميز عن المدلول العلمى ، والتعبير كشىء مميز عن مجرد التبليغ الإخبارى ، كل هذه الجوانب المميزة عن قريناتها تؤدى شيئاً يختلف عن مجرد الإشارة إلى الخبرة . إذ أنها هى نفسها تحتوى على

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

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

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

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

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

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

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

إن الشخص غير المدرب تدريباً فنيًّا فى الرؤية ينظر فى الصورة عادة للبحث عن الموضوع ، ويستريح عندما يتبينه . والواقع أن الذى ينظر إلى العمل الفنى باحثاً عن الموضوع هو فى الحقيقة لا يبحث عن الشىء الذى ينبغى البحث عنه فى الصورة . إن أى موضوع له قيمة للفنان بقدر ما يستثير انفعالاته ومشاعره ، ولكن هذه القيم تتحول تدريجيًّا وتترجم ـ تتحول مع نمو الانفعال واطراد المشاعر ، وتترجم إلى خطوط وأشكال وألوان ، تصبح ، وقد ارتبط بعضها ببعض ، قادرة على نقل المعنى إلى الرائى . وهذا المعنى يختلف عن العلامات الأولى المرتبطة بالموضوع ؛ هو معنى فريد كما سبق أن ذكرنا ، ليس له معادل فى غير القطعة الفنية . يقول الأستاذ كلمنت جرينبرج الناقد الفنى : إننى لا أحب قطعة رووه (ثلاثة قضاة (Three Judges) ، كثيراً لا لموضوعها ، ولكن لأننى لا أجدها مركبة تركيباً فنيًّا ناجحاً . . . »

ويستطرد فى موقف آخر : « إننا لا نتذكر تشيان على أساس موضوعاته[1] »، وعلى ذلك ينبغى أن يراعى الشخص غير المدرب فنيًّا بعض الأسس الآتية فى تقديره للصور :

---

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

١ – ينبغى ألا يتسرع فى هدم صورة على أساس عدم وضوح موضوعها له ، أو لعدم ظهور معادل للموضوع يمكن تعرفه فى خبرته العادية .

٢ – وعليه ألا يتسرع فى استحسان صورة على أساس غموض موضوعها . ولا أن يقع فريسة للفكرة الأكاديمية التى تؤكد الغموض لذاته .

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

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

استغلال الرمزية فى الفن : وقد استطاع الفنان منذ أقدم العصور أن يستغل الرمزية فى فنه . ففى الفن المصرى القديم نجد رءوس الحيوانات وبعض الطيور ممثلة ومركبة على أجسام إنسانية لترمز لبعض الوظائف التى تؤديها هذه الرموز ، وفى الفن الإغريقى نشاهد استخدام الإنسان فى مواقف متعددة ممسكاً بأشياء مختلفة ليمثل آلهة الشعر ، أو الجمال ، أو الصيد ، واستخدم الفنان كثيراً من الرموز فى الفن المسيحى المبكر : فى المقابر ، وصناديق الموتى ، والكنائس ، والصور الحائطية . ونذكر مما استخدم على سبيل المثال : الحمل : وكان يستخدم كرمز للضحية والفداء

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

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

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

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

التشويه الفنى كمعنى للرمزية: وهناك معنى رمزى آخر يلجأ إليه الفنانون فى كثير من الأحيان ، عن وعى أو غير وعى ، كما يسجله الأطفال فى أعمالهم بطريقة تلقائية ، وهو المبالغة فى رسم بعض أحجام للدلالة على الأهمية . ونجد أمثلة كثيرة توضح هذه المبالغة فى الرسوم القديمة . على الأخص رسوم قدماء المصريين . فقد كبر المصريون فرعون عن باقى الرعية ليرمزوا بذلك لسطوته وسيطرته . ويكبر الطفل حجم المدرس وسط التلاميذ ، شكل (١٥) وحجم الشرطى وسط الميدان ، ليرمز بذلك إلى الوظيفة الهامة لكل منهما . « والإطالة » ، كذلك هى نوع من الرمزية (الإيجابية) فى الفن إذ أن كلا من الفنان القديم والحديث والطفل يطيل فى العضو الذى يؤدى وظيفة حيوية . فاليد التى تقطف البلح أطول بكثير من اليد الأخرى التى لا تقوم بهذه الوظيفة ، واليد التى تحمل المظلة أطول

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

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

من هذا نرى أن « الحذف » و « الإطالة » و « التصغير » و « التكبير » كلها وسائل محسوسة يلجأ إليها الطفل والفنان ليرمزا إلى بعض المعانى . والواقع أن ما يلجأ إليه كل منهما هو ما يسمى اصطلاحيًّا فى الفن بالتشويه (distortion) الذى هو تحريف لإبراز المعنى ، فأغلب صور الفنانين رمزية ، وينبغى أن تكون كذلك إذا كانت صوراً رمزية ناجحة . إذ لا بد لنقل الخبرة بالأسلوب الفنى من أن تصاغ بالقالب الذى يؤثر فى النظارة فيستثير إحساسهم . وهذه الخبرة لا تنتقل

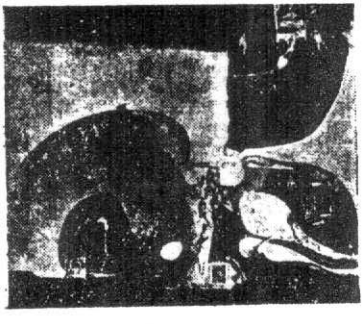
إذا حاكى الفنان فى موقفه الصحفى الذى يكتب خبراً عن حادثة معينة ، أو الأثرى الذى يصف قطعة الآثار وصفاً علمياً مجرداً يتحرى فيه كل دقيقة وصغيرة . فلو أن الفنان فعل هذا لما استطاع أن يؤثر فى شعور الرائين تأثيراً فنياً ، أو يستثير خيالهم مهما كانت مهارته ودقته فى هذا النقل ، ولكنه لكى ينجح فى هذا لا بد من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

بعض الأساليب الرمزية فى الفن : هناك أسلوبان مميزان يمثلان الرمزية فى الفن : الأسلوب الأول هو : « الأسلوب التجريدى » والأسلوب الثانى هو « الأسلوب التخيلى » الذى يصوغ الفنان فيه عناصر موضوعة بأوضاع غير مألوفة . والمشاهد فى الأسلوب التجريدى أن الفنان يحقق بعض العلاقات فى صوره بشكل لا نجد له معادلا مباشراً فى خبراتنا البصرية . وهذا الأسلوب يستثير كثيراً من الجدل وخصوصاً بين النظارة الذين تعودوا مضاهاة العمل الفنى بما يعادله فى الطبيعة . على أن لهذا النوع من الأساليب كثيراً من المقدرين الذين يستجيبون له استجابة لاشعورية ،

والمثل الواضح لذلك الصورة الموضحة في شكل (١٦)، لپابلوپيكاسو. فهذه صورة مجردة نحبها كما نحب قطعة من الطفيليات الغريبة. أو تكويناً من تكوينات السحب. أو بعض التموجات التي نشاهدها في قطعة من الرخام. والدائرتان توحيان بأن لهذا الجسم حياة خاصة. يزيدها قوة هذه المربعات المتراصة على جانبي الشكل الرئيسي والتي تشبه أسنان الحيوان المفترس. أما الخطوط البيضاء المندفعة إلى أعلى وإلى أسفل. فهي إلى حد ما توحي بشعر المعرفة. والشكل الذي خلقه الفنان ولو أنه بعيد عن الواقع إلا أن الإنسان لا يستبعد وجوده أو وجود ما يماثله.

شكل رقم (١٦)
تجريد – پابلوپيكاسو

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



شكل رقم (١٧)
تكوين – سلفادور دالي

بطريقة لاشعورية غير مألوفة . وفى كثير من الأحيان يأخذ هذا الترتيب شكلا غير منطقى يحدث تأثيراً رمزياً ، كما هو الحال فى صورة لسلفادور دالى شكل رقم (١٧) . والاستجابة الرمزية لهذه الصورة والصورة السابقة متروكة للاشعور[١] .

(١) Cf. Herbert Read, *Art Now*.

الفصل الثالث والعشرون

مكانة المعرفة فى التربية الفنية

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

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

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

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

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

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

كل فرد فى صياغتها — ليس هذا فحسب ، بل إن الفنان قد يتمكن فى صياغته من أن ينقل معانى من خلالها ، بينما غيره لايرى فيها إلا شيئاً غفلا لامعنى فيه ، حتى إذا حاول صياغته فإنه لايستطيع أن يعى من خلاله أى معنى ، وبالتالى لايمكنه أن يؤثر فى غيره . أما الفنان ، فلا يستطيع فقط أن يحول الخامة إلى معنى دائم فحسب ، بل يمكنه أن يتعمق فى هذا المعنى إلى الدرجة التى تجعل الرائى لايدرك من الخامة ذاتها إلا الانفعال الذى تعكسه . وهذا الانفعال حين ينقلب من خلال الرمز أو المعنى ، فإنه يأخذ كيانه ، وهذا الكيان يصبح قادراً على إشعاع هذا المعنى الذى ينقله من فرد إلى آخر ، ومن حقبة إلى غيرها ، فهو معنى قائم بذاته ، يعتمد على ذاته . دون أى وسيط خارجى ، ولا يتأثر بالزمان أو المكان ، هو معنى يتضمن فكرة الخلق ، ويحمل فى طياته السر الذى وضعه الفنان . ويمثل شيئاً من هذا الإبهام الذى نحس به فى الحياة ، هو سر أقرب إلى السحر . أو يمكن اعتباره كالطلسم يحتاج كاللغز إلى خبير ليحله .

المعرفة أنواع : كل إنسان يحتاج فى حياته إلى تعلم المعارف التى تنقلها اللغة الأبجدية . لكن هذه اللغة حينما تستثير صوراً ، فإنها لا تنقل إلا معانى خارجية يتعلمها الإنسان ، وهى غير مرتبطة بالرموز أو العلاقات التى تستثيرها . أما فى حالة الفن ، فإن الرموز التى يلعب بها الفنان ، خاصة عندما ينجح فى اللعب بها ، تصبح فى ذاتها هى المعنى ، وهى بالتالى تستثير إحساس الرائى نحو نوع من المعرفة ، مختلف عن ذاك

الذى نتعلمه بالحروف الأبجدية ، أو بالعلامات الرياضية ؛ هى معرفة يرتبط فيها الحس بالمحسوس ، ويدرك العقل المعنى مرتبطاً بالرمز بل يدرك أن الرمز والمعنى ، شىء واحد .

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

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

وفى الحقيقة إننا حين نتحدث عن عالمية الفن ، فإنما ترتكز أفكارنا حول إدراك هذا المعنى المتضمن فى الرموز التشكيلية التى يلعب بها الفنان .

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

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

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

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

أو تصميم ، أو ما إلى ذلك ، فإن نجاحه لايرتبط بقدرته على اللعب بالعلامات الإشارية ، وإنما باستطاعته أن يصوغ تجربته ، وانفعالاته ، فى علاقات محكمة ، تكون قادرة على أن تشع المعرفة المميزة إلى الرائى . والسؤال هنا يرتبط بطبيعة هذه المعرفة ، فتجربة الإنسان بزيارة الفيوم إذا كانت تجربة فنية ، لاتعنى عدد ما رآه من مناظر ، أو أشخاص ، أو سلع ، إنما هى تجربة المضمون المميز لطبيعة الحياة ككل : بتعقيدها ، وجوها ، وتعاملاتها ، وغير ذلك . هى خلاصة الحياة الحقيقية ، داخل هذه المدينة . والفنان التشكيلى حين يعبر بأية خامة من خاماته ، إنما يحاول بيسر أن يجعل تشكيلاته قادرة على أن تعكس التجربة ، دون استخدام أية دلائل إشارية ، وإذا أردنا حينئذ أن نحدد نوع المعرفة الذى يسجله الفن التشكيلى، سنجد أنها معرفة حسية تلعب بمميزات الأشياء، وبخصائصها العضوية، وسماتها الجمالية المثيرة . وكل هذه أركان مترابطة داخل المغزى التشكيلى . بحيث لا يسهل عزل بعضها عن بعض ، أو تجزئتها ، أو رؤية أى عنصر منها منفصلا ، فالتجربة لها صفتها الكلية التى لو تجزأت لفقدت معناها المميز ، وهى تجربة متضمنة فى العمل الفنى ، وليس من اليسير نقلها أو محاكاتها ، فإن ذلك يحرف المعنى ، ويغير معالمه .

والمعرفة التى يستقيها الرائى من خلال الفن ، تكتسب قيمتها حين يدركها الرائى ، ويحسها ، وأية معرفة بدون إحساس ، كما يقول « ارنولد ريد » (L. Arnauld Reid) ، تعتبر جافة ، ولهذا فهو يرى أنه بدون تربية الإحساس لإدراك أى شىء ، فإن هذا الإدراك ، كما يعتقد ، يجف . ويعتبر تربية الإحساس الذى يساعد على الإدراك من

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

به الفرد لنفسه ، من خلال ما يكتسبه من خبرة شخصية . ولعل هذا الحكم يمكن أن يتضمن الخبرة الشخصية التى لا تترتب عليها المعرفة ، إلا فى حالات مميزة ، فانطباعاتنا عن الصدق ، قد تكون محيرة ، وقد تكون مجرد أخطاء ، لذلك فإن أى جهد شخصى للاختبار والتأكد لابد منه كلما كان هذا ممكناً .

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

هذه كلها معلومات ، لكنها ليست تلك التى نحصل عليها فى لحظة النشوة حينما نتذوق العمل الفنى ، هذه المعلومات التى ذكرناها تشبه إلى حد كبير المعلومات الخارجية التى نستقيها من تعلم التاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم العامة ، أما المعرفة الجديدة المغايرة لكل هذه المعلومات السابقة ، فهى تلك المتضمنة فى التعبير ، والتى تعتبر جزءاً لا يتجزأ من مقوماته

الذاتية ، تعطيه حياته ومميزاته ، ومادته الحية (substance) . وهذا النوع من المعرفة يتطلب من المربين جهداً خاصًا لتنمية مشاعر الناس لإدراكه ، حيث إنها معرفة ليس من السهل التعرف عليها أو الاستجابة لها ، أو بالأحرى لا تأتى بالتلقين ، وإنما بالانجذاب . وفتح النفس على سجيتها للعمل الفنى ، لينقل إلى الرائى ما يتضمنه . وفى هذه الحالة لايمكن الادعاء بأن الفن يلعب بالصدق أو الكذب ، فالمعنى المتضمن يكشف عن الحقيقة ، بحلوها ومرها ، بفرحها وقسوتها . دون ممالأة ، أو زيف خارجى .

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

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

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

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

. إن تربية النشء على إدراك المعانى المتضمنة فى الفن هى التربية التى ترفع من مستوى فهم الحياة بما فيها من غرابة ، ومتعة وسحر ، ولقد آن الأوان للاهتمام بهذا النوع من المعرفة من خلال تدريس الفن ، حتى يدرك التلاميذ قيمته وأهميته .

الفصل الرابع والعشرون

مكانة التقليد فى التربية الفنية

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

وفى التربية الفنية يظهر التقليد جلياً واضحاً حينما يحاكى الطفل رسوم

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

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

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

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

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

حتى يصل إلى مرحلة الرجولة ، وهذا فى الحقيقة جوهر ماعانته التربية التقليدية فى الماضى من أن مقاييسها ومعاييرها كانت كلها مستمدة من أهمية خبرات الجنس البشرى ، دون وضع أى ثقل على أهمية المتعلم ، وقدراته ، وما يستطيع فى كل سن أن يستوعبه ، بشكل متدرج ، قبل أن يصل إلى السن التالى .

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

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

حتمى فإذا لم يجد (كما يقول دعاة التربية التلقائية) من المعلم التوجيه الملائم ، وجده من أى تلميذ مجد ، أو من مجلة أو إعلان خارجى ، أو من كتاب ، أو من تقليد رسوم المتاحف ، وتعود القصة إلى النقطة التى بدأنا منها فلايمكن فى الحقيقة الادعاء بأن هناك قواعد حتمية لعملية التعلم يخضع لها الطفل فى السن الصغيرة ، والمتوسط ، والكبير ، ولا يصيبها التكييف أو التعديل . مثل هذه القواعد معناها عدم الاعتراف بالطبيعة البشرية ، تلك الطبيعة التى نتبينها من ملاحظة الأطفال الذين يتدرجون فى النمو ببطء والذين يمرون فى مراحل لكل منها خصائصها المتميزة . إن من المسلم به أنه لاتوجد فواصل بين مرحلة وأخرى . وأن النمو من طبيعته التدرج ، كما نشاهده فى الكائنات الحية ، وفى النباتات ، من أول إنبات البذرة إلى وقت ظهور الثمرة . ومعنى هذا أن هناك عاملين رئيسيين لابد من مراعاتهما فى أثناء عملية التعلم فى الفن ، وفى غيره من الأنشطة الأخرى : عامل فردى ، وآخر اجتماعى ، الأول يتعلق بطبيعة النمو ، والثانى يرتبط بخبرات الجنس البشرى . وقد حدث فى تاريخ الفكر التربوى تذبذب مستمر بين تأكيد أحد العاملين دون الآخر أو على حساب الآخر . ففى الوقت الذى نعترف فيه بالفردية ، وما تتطلبه من حرية المتعلم . يتجه التفكير العام إلى إدراك مغزى ذلك عن طريق إهمال قيود التقاليد ، وما تحمله من قيم ، سواء أكانت فنية ، أو أخلاقية ، أو علمية ، أو اجتماعية ، لعل هذا الفكر المتعارض هو الذى شجع جان جاك روسو وهو يتصور « ايميل » يترعرع فى بيئة جديدة متخلصة من كل القيود التى كانت تعوق الفرد عن النمو بإمكانياته إلى أقصى حد .

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

بالتطلع إلى الماضى مهما كان نوعه ، ليشتق منه ما يتلاءم مع مشكلاته الحاضرة ، وعلى هذا الأساس نجد نتائج بعض تلاميذ الفصل الواحد فى الفن متعددة ، ومتنوعة ، ومقبولة لأنها متصلة بمشاكل كل فرد ، وتعاونه فى نضجه وتكامله .

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

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

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

ضرورة التراث : والحقيقة أن الفرد مهما استطاع أن يجيد فى أبحاثه لايصل إلا إلى مستوى معين . وهذا المستوى لايمثل أقصى ما يستطيع أن يصل إليه هذا الفرد . ولكن حينما تكشف الصفات الفردية عن تراث الفن البشرى تصبح الصفات الأخيرة مفتاحاً لنمو قيم جديدة عند الفرد ، إذ أنها تمده برصيد من التجربة لأجيال من الفنانين الذين كان لهم ذكاؤهم ومواهبهم الفنية الخارقة عبر التاريخ ، وعلى هذا الأساس فإن المبدأ حدث له توفيق فى الفنون الحديثة . نجد أنه لابد من التوفيق فيه أيضاً إلى العمليات التربوية فى تدريس الفن . فالتراث الفنى البشرى بالنسبة لتدريس الفن يمثل فى الحقيقة المادة التعليمية المراد تعلمها . وهى مادة غير مقصورة على حقبة معينة ، أو عصر خاص . فتجارب الجنس البشرى الفنية كلها ملك للبشرية جمعاء ، مهما اختلفت اللغة أو الإطار السياسى ، أو العقيدة الدينية التى يزاولها شعب من الشعوب . ففى القرن العشرين أصبحت المتاحف الدولية فى مختلف أنحاء العالم

المتمدين تضم نماذج من الأعمال الفنية التى تنتمى إلى حضارات مختلفة : من الإنسان البدائى ، حتى الإنسان الذى يعيش فى القرن العشرين . وعلى ذلك يراها الفنان مثلما يراها معلم الفن ، جنباً إلى جنب فى نفس المدينة التى تعرض فيها الأعمال الحديثة . ولاشك أن طالب الفن أصبح عنده هذا المجال المتسع الذى يمكن أن يعتمد عليه فى انتقاء ما يريده ، وما يفيده ، وهذه فرص لم تكن متاحة فى القرون السابقة بنفس ما هى متاحة به فى القرن العشرين .

المادة والفرد : وعلى هذا الأساس فإن المبدأ التربوى لايهتم بالفرد دون المادة ، ولايجب أن يهتم بالمادة دون الفرد ، فكلاهما متمم للآخر ، والذى ينبغى إيضاحه ، هو أننا ينبغى انتقاء المادة التى تتلاءم مع نوع المتعلمين الذين نقوم بالتدريس لهم ، كما أننا فى نفس الوقت ينبغى أن نجد التلاميذ القادرين على التكيف للمادة التى نقترحها ، فالمتعلمون بدون المادة يعتبرون سطحيين ، وليست لديهم الخبرة الكافية ، والمادة بدون متعلمين قد تكون طلاسم لايمكن فهم رموزها ، أو فهم مدلولاتها ، والعبرة التربوية ليست فى إنكار أحد العاملين أو كليهما وإنما فى محاولة إيجاد التوفيق بينهما ، حيث يتطلب هذا التوفيق المحافظة على الطبيعة الفردية ، وخلق الجو الصحى الفردى الحر الموائى لنموها وترعرعها لأقصى حد تستطيع أن تصل إليه ، وذلك مع تيسير الغذاء الملائم لهذا النمو ، فلايمكن أن نتصور أن النمو يحدث فى خواء ، بل لابد من مقومات المادة التى يتحقق هذا النمو من خلالها ، وهى مادة حسب ما ظهر من شرح ، منتقاه ، مكيفة لاستعداد الفرد ، مبسطة بحيث يمكن إدراكها ، والاستفادة

منها فى التطبيق فى الحياة ، الذى يؤثر فى النهاية فى تحسين سلوك الفرد .

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

وحينما يكون التقليد وسيلة ندرك أنه عملية تجريبية ، يتحرى فيها الناشئ بعض السمات التى تفقدها رسومه وأعماله الفنية ، وهو يحاول أن يتدرب عليه يستطيع أن يكتسبها أو يتبين حقيقتها ، فيضمها كرصيد إلى تجاربه .

التقليد وسيلة : إذاً فالتقليد وسيلة من وسائل الدراسة وليس غاية لها ،

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

الفصل الخامس والعشرون

التربية الفنية فى عالم تكنولوجى متغير

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

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

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

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

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

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

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

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

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

متحركة ، مليئة بالألوان . وبالرموز التى تصدم حواس الانسان القادم للمدينة لأول وهلة ، وتعترض سبيله ليتأملها فى ثوان . وقد أصبحت البيئة الحديثة بالنسبة للإنسان الذى يعيش فى القرن العشرين مليئة بالاختراعات ، والتشكيلات التى تأثرت بالتقدم العلمى .

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

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

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

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

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

المتعة التى يعشقها الشخص الذى يعيش فى بيئة محدودة غير متطورة تكنولوجيًا ، كما أن وسائل المتعة التشكيلية كانت تسير فى نفس الاتجاهات خاضعة لإمكانيات البيئة المحدودة : كاستخدام الحصير والكليم ، والزخارف الشعبية ، والأزهار المنقوشة على الفساتين والمفارش والستائر ، حتى الصور التى يقتنيها الشخص هى تلك التى تتجه اتجاهات شعبية مثل : أبو زيد الهلالى ، أو عنترة ، أو أبو الفوارس ، التى تمثل بطولة مصورة بصيغة تغذى هذه السذاجة فى المتعة .

تكيف الفن : لكن الإنسان فى القرن العشرين الذى خاض الابتكارات التكنولوجية ، وأصبح يعيش فى جو مشحون بتلك الابتكارات ، لا يمكن أن يجد من الوقت ، ولا من المفاهيم ، ما يجعله يستجيب بالأسلوب أو الطريقة التى خاضها الرجل الشعبى فى البيئات الساذجة ، ولذلك أصبح الفن الذى يتطلبه ، يحتاج إلى نظرة خاطفة ، ليأخذ منه متعة سريعة . ولاعجب إذا رأينا أن الأثاث الذى يوضع فى المنازل ، أصبحت تشكله المصانع بأسلوب هندسى مبسط ، وهو نفس التبسيط الذى نجده فى السجادة ، ونشاهده فى الصورة ، حتى إن الصورة الفنية من الممكن أن تستعمل لغطاء الكرسى أو الكنبة ، أى نفس التصميم الزخرفى البسيط بالألوان الناصعة . أصبح هو التعبير المبتكر داخل إطار الصورة . وعلى هذا الأساس فإن حياة الإنسان الذى يعيش فى عصر تكنولوجى تتلاءم إلى حد كبير مع نوع الفن الذى يحتاجه ، وهو بالتالى يترك جانبا تلك الصور والتماثيل ذات الأشكال والمعانى التى كان يعشقها رواد القصور فى العصور الماضية ، الذين كان لديهم

من الوقت ، ومن سبل الرخاء ، ما يمكنهم من أن يضفوا على مجالات بيئتهم التى يعيشون فيها ، الزخارف والتفاصيل ، والبهجة التى تتفق مع الفراغ الزائد ، والوقت غير المستثمر ، الذى عرفته تلك الحياة .

وضع التربية الفنية : والسؤال الذى يتبادر إلى الذهن هنا ، هو وضع التربة الفنية فى الإطار التعليمى بالنسبة لهذا العصر الذى جاء بكل هذه التغيرات والتطورات التى شكلت حياة الإنسان الحديث ، وأعطتها هذا المظهر . إن هذا السؤال كان محوراً لمؤتمرين دوليين ، أحدهما عقد فى عام ١٩٦٩ فى مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية ، والثانى عقد عام ١٩٧٠ فى مدينة كوفنترى بإنجلترا ، بمناسبة العام الدولى للتربية الذى تحتفل به اليونسكو . وفى كلا المؤتمرين أحس الأعضاء بأن هناك حاجة ملحة إلى تطور فى الفكر التربوى فى مجال التربية الفنية ، ليساير هذا الاتجاه المتطور الذى أوجدته هذه الحياة الحديثة . فأصبح من الأمور التى يكاد يتفق عليها ، ما يمكن أن نلخصه فى الاتجاهات الآتية التى تمثل بعض التكيف الذى يجب أن يحدث للتربية الفنية للتمشى مع هذا التيار المتطور فى روحه ، ولتعوض الإنسان عما فقده كنتيجة لحتمية التطور الذى من طبيعته أن يؤكد جوانب على حساب أضعاف أو حذف جوانب أخرى كانت سائدة ، ونجمل هذه الاتجاهات فيما يلى :

أولا ـ الخامات : لايمكن فى الوقت الحاضر أن ندعى بأن هناك خامات أساسية أو غير أساسية ، يمكن أن نقول إنها ذات قيمة رئيسية أو لا قيمة لها ، بالنسبة للتعبير الفنى فى مراحل التعليم العام ، بل

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

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

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

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

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

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

التربية الفنية بالآلات والعدد الحديثة لتساير ركب التطور التكنولوچى .

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

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

تربية فنية تحكمها الوسائل العلمية ، والنماذج الحديثة التى تيسر فهم مضمون الحياة التكنولوجية وتتذوق أشكالها ومنتجاتها .

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

الفصل السادس والعشرون

المؤتمر الدولى التاسع عشر فى التربية الفنية ١٩٦٩

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

المراهقة »[1] ، ثم مؤتمر منتريال الدولى . وقد كان يدور البحث فيه حول « الفن والسلام العالمى » . وأما هذا المؤتمر الذى عقد فى نيويورك، فتدور فكرته حول « الفن من خلال التربية فى مجتمع تكنولوجى متغير » ، كما يبحث عن دور النواحى الإنسانية فى هذا المجتمع .

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

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

---

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

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

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

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

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

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

مطلوب بالنسبة للأستاذ الذى يعد الفنان .

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

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

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

١ ــ اعتبار بلدكم له تاريخ طويل . ألا تتشكل برامج التربية الفنية لتستفيد من هذا التراث العريق ؟

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

وجه خبير فرنسى السؤال الآتى :

٢ ــ لماذا تصر على عزل مدرس الفن فى إعداده . عن إعداد الفنان؟ أنا أرى أنه يجب أن يكونا سوياً على الأقل فى البداية . حتى لايشعر أحدهما

بالنقص بالنسبة للآخر ؟

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

سأل آخر ، ويبدو أنه من أصل ألمانى :

٣ — إن الخطة التى عرضتها فى إعداد المعلم ، لم تشتمل على حصص تخصص للون ، وأنا أرى أهمية ذلك — فما تعليقك ؟

وقد أجاب الكاتب بأن اللون موضوع هام . لكنه يعالج فى دروس مختلفة نظريًا وعمليًا . وليس من المرغوب فيه أن تفرد له حصص خاصة . وما نخشاه عادة هو تحويل اللون إلى قواعد ، كما هو ملاحظ فى تدريس هذا الموضوع بفكرة دائرة الألوان ، وألوان الطيف ، وقواعد التوافقات والتباينات ، والتى تنتهى عادة بنتائج آلية ، والفن لايمكن إنتاجه بقواعد مسبقة .

ثم احتدت المناقشة ، واشترك فيها عدد من الحاضرين من الأساتذة : النمساوى ، والأمريكى ، والألمانى ، والفرنسى ، وأسفرت المناقشة عمايلى :

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

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

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

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

مدينة نيويورك يسيرون فى موكب يحتفل بهم الناس ، مما يؤكد أن الجو كله كان مهيئاً لهذا الموضوع .

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

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

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

هذا المثير فى الموسم . . وكان من بين ماعرضته السيدة النمساوية ، تحليل مقاطع إيقاعية فى لحن معين ، لترينا النظام المرتبط بين الشكل والنغم المؤثر فى جودة النتائج . وحبك هذا الموضوع كان له تأثير بالنسبة للحاضرين جميعاً الذين استمعوا إليه بحماس وتشجيع .

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

كان عرض الموضوع من وثيقة مكتوبة . يحتاج لفترة تأملية لاستيعابه . وبعد انتهاء المحاضر ، دار بين الكاتب وبين بعض الأساتذة الحاضرين من الأمريكيين ، حوار عن مدى تأثرهم بما سمعوه . فكان بعضهم يعيب على المتحدث خوضه فى عرض مبادىء عامة ، واعترضوا بأن هذا ليس مجال المؤتمر . واختلف الكاتب مع هذا الرأى ؛ لأن المتحدث فى رأيه ، لم يعرض المبادىء لذاتها ، ولكنه كان يحلل التحليل

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

وخلاصة المعضلة المعروضة ، أن مدرس التربية الفنية الحديث أمامه تيارات متعددة لايمكن معها الجزم بأيها يحتمل أن يكون أفضل الطرق التى يتبعها ، وماقد يبدو أساسيا فى بعض الحالات ، لايبدو كذلك فى حالات أخرى .

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

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

البحث تعاونية ، كان يستمع لها أقطاب من جامعات مختلفة ، ويكرسون لها الوقت ، ويرصدون لها المال . ويحاولون الوصول إلى الحقيقة . وبالطبع عرض لنا كيف ينظمون اللقاءات ، ويجمعون المراجع حول الموضوع .

وقد دعى الكاتب على حفل الغداء فى الدور الخامس والستين من مبنى « أمبير ستيت » . وحضر ممثلون للمشروع . وممثلون من الدول المختلفة ، كان من بينهم اليابانى رئيس المؤتمر ، وممثلة التربية الفنية باليونسكو ، وممثلون من : كندا . وإنجلترا . وإيطاليا . وفرنسا ، وألمانيا . والفرصة من النوع النادر ، فمن الدور الخامس والستين يمكن النظر من أعلى على مدينة نيويورك . وترى مناظر ناطحات السحاب من هذا المكان المرتفع . وبالطبع جرت مناقشات جانبية ، وكان بين الكاتب وبين أحد أعضاء لجنة البحث ، مناقشة : فسأله . أين كانوا يجربون البحث ؟ فأجاب ، « هناك فكرة للتجربة فى مدرسة طليعية (pilot) ». وواجهت التجربة صعوبات ، بعضها يتعلق بصياغة الحقائق ، والتخطيط الذى يتفق مع التنفيذ الملائم ، واختيار المدرس الذى يستطيع التنفيذ .

لم تكن بعض الأمثلة المختارة من النتائج بالنسبة للكاتب على مستوى مرموق ، إنها نتائج عادية ، بل يمكن القول إنها أقل من العادية . وقد سأل الكاتب أحد أعضاء لجنة المشروع : « ما هى المعايير التى بها تحكمون على أن التجربة تسير بخطى ناجحة » ؟ واستطرد الكاتب « يمكن أن يكون هناك تخطيط جديد ، ولكن إذا أعطى لمعلم غير مدرك . تكون النتائج أقل من مستوى قيمتها الفنية مما نتوقع » . وقد أوضح أحد أعضاء المشروع ، أن اهتمامه بالنتيجة شىء عارض ، وأن تركيزه

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

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

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

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

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

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

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

أعضاء المؤتمر : ولقد كان عدد رواد المؤتمر قرابة الألف ، والطريف أن شعوباً كثيرة كانت ممثلة . وكان كاتب التقرير الممثل الوحيد لجمهورية مصر العربية فى المؤتمر . واشترك فى المؤتمر أيضاً ممثل عن لبنان ، وواحد عن إسرائيل ، إلا أنه لم يظهر أثناء جلسات المؤتمر . وظهر وفد نيجيريا بالزى الوطنى . واشترك ممثل عن جنوب إفريقيا . وكان الألمان أكثر اهتماما فحضر منهم ثمانون . وكان هناك أيضاً عدد كبير من الفرنسيين ، والكنديين ، وعدد أكبر من الولايات المتحدة الأمريكية ، أما دول الكتلة الشرقية ، فتمثيلهم كان أقل[1] . ومجموع الدول المشتركة تسع ثلاثون دولة .

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

---

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

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

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

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

تتركز المناقشات حول دور الفن والمواد الإنسانية فى العصر التكنولوجى الذى نعيشه ، كان من الممكن أن يؤدى ذلك إلى حصيلة ، هى خلاصة رأى المفكرين الذين جاءوا من دول مختلفة ليتدارسوا بعضهم مع بعض مسائل محددة .

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

والحقيقة — كما سبق أن حدثت بها الدكتورة آركى ممثلة اليونسكو ، هى أن وجود جمعية دولية (INSEA) عامل مهم من الضرورى أن تكون لها قيمة كالجمعيات الدولية الأخرى . وأن يكون لها صوت فعّال ، من شأنه أن يرفع قيمة التربية الفنية إقليمياً ، ودولياً ، وكانت هى الأخرى تزكى هذا الرأى . وقد أوضحت لها أيضاً مدى احتياجنا فى مصر والشرق الأوسط ، وأيضاً فى إفريقيا ، إلى أن نقدم حلقة دراسية حول مكانة التعرف على الحرف اليدوية فى التعليم . وقد رحبت بالفكرة ، ومن الواجب بعث هذه الفكرة إلى الوجود ، ليتوفر لنا نشاط دولى حول هذا الموضوع ، لأننا مازلنا نهتم بالنواحى اليدوية ، وبالتراث ، أكثر من الشعوب التى أثر التقدم التكنولوجى على حياتها تأثيراً كبيراً . وفيما يلى يمكن تلخيص أهم الاتجاهات والتوصيات التى يمكن تصورها كخلاصة موجزة للمؤتمر .

خلاصة الرأى فى المؤتمر

أولا : إننا نعيش فى عصر تكنولوجى يتقدم فيه الإنسان سريعاً حتى استطاع أن يسير على سطح القمر .

ثانيا : لايوجد نمو متعادل بين الجوانب الإنسانية عامة — ومن بينها النمو الوجدانى والانفعالى للإنسان ، وبين النمو التكنولوجى .

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

رابعا : إضعاف الجانب الوجدانى على حساب الاهتمام المادى بالجوانب التكنولوجية وحدها . قد يؤدى إلى إضعاف الحوافز الأخلاقية فى الإنسان على أساس أن هناك ارتباطات بين الجانبين : الوجدانى ، والأخلاقى .

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

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

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

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

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

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

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

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

ثانى عشر : إن التطور التكنولوچى فى العصر الحديث . يقتضى أن نتخيل معه صورة جديدة عن الإنسان الذى يعيش فى القرن العشرين ، وعن التربية التى ينالها ، كما تحتاج حقوق الإنسان إلى تفسيرات ومفاهيم تؤكد الجوانب الإنسانية ، وتعطى للفنون مكانتها فى التربية الإنسانية ، ولليونسكو دوره الطليعى فى هذا المضمار .

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

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

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

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

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

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

واضحة . ومهما كان الاختلاف . فالتلميذ يجب أن يدرك الصلة بين الشكل والمعنى . ويكتسب من الوسائل التكنولوچية التى ابتدعها الفن الحديث بمدارسه المختلفة . ما يمكنه من إكساب أشكاله المعنى الفنى المقصود .

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

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

الفصل السابع والعشرون

حلقة سيراكيوز الدولية فى التربية الفنية ١٩٦٩

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

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

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

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

معين . وبالطبع إن الفراغ بهذه الصورة ، لم يقصد به المسافة (distance) أو المنظور (prespective) أو الأشكال التى تترك حول الوحدات الرئيسية . فالفراغ فى نظره ، هو مساحة الورقة أى الحيز الذى نقوم بالعمل عليه . هو بمعنى آخر ، كيان الصورة أو العمل الفنى ، أو التكوين ، هوكل شىء . وأظهر المحاضر أيضاً مداخل مختلفة حول هذا الموضوع .

محاضرة أندروز : ثم جاء دور الدكتور ميكل أندروز . أستاذ التربية والفنون بجامعة سيراكيوز . ليلقى حديثه فى الظهر[1] . وكان عنوان محاضرته : « خبرات أطفال ما قبل المدرسة ». وعرض الدكتور أندورز عرضا مستفيضا لفكرته عن النواحى الابتكارية عند الأطفال قبل المدرسة . وأعطى أمثلة متعددة لأطفال أمريكيين . وقد سئل المحاضر أسئلة كثيرة عقب محاضرته ، أبانت إجاباته عن عقيدته فى بعض المسائل التى نهتم بها . والتى للكاتب رأى خاص فيها . سئل عن مدى أهمية تقويم (evaluation) نتائج الأطفال — هذا الموضوع يقوم بعضنا بدراسته وتدريسه فى مصر . وكان الكاتب يرى أن المدرس إذا أغفل عملية التقويم . لايستطيع أن يعرف إلى أى مدى حقق أهدافه . ولايمكنه أن يتأكد من حدوث النمو للمتعلم . فعملية التقويم ضرورة لابد منها لسلامة العملية التعليمية . وسلامة نتائجها .

---

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

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

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

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

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

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

خبطات متلاحقة ، كالأمواج تسير فى نهج طبيعى لتدور حول النجوم ، وهى مسألة تكشفها ڤان جوخ فى أواخر حياته . لم يكن فى الحقيقة ينقل المنظر الطبيعى (landscape) من الخارج ، بقدر ما كان يحاول أن يكشف هذا الإيقاع النغمى فى الأرض والسماء ، الذى ترجمه بتغيير ضربات الفرشاة » .

فمن الطبيعى حينما يبلور الفنان شخصيته ، يعطينا معياراً نقيس به قدرته . فالفنان بملامحه ، وملامسه ، ومميزات شخصيته ، يمكننا من الحكم على نضجه ، أما إذا جاء آخر وقلد ڤان جوخ ، أو لم يصل إلى بلورة لشخصيته ، أو كان يقلد أية ناحية من نواحى التقاليد ، فهذا يعتبر اتجاها خاطئاً أو غير سليم ، وفى هذه الحالة نحن نطبق معياراً يمكننا من التفريق بين الاتجاه الابتكارى ، وغير الابتكارى .

لكل عصر معاييره : واستمر الحوار ليكشف عن الحقيقة . قالت السيدة دوروثى نويل : « لقد مثلت بڤان جوخ ، ولعله أقرب لنا من فنان مثل ميكل أنجلو ، فڤان جوخ كان يعيش فى فترة قريبة من العصر الذى نعيشه ومن تطوراته ، ولكن مع ذلك نحن الآن لا نأخذ بڤان جوخ ، أو لا يسير الاتجاه الحديث وفقاً لاتجاهه . بمعنى آخر ، نحن فى عصر متغير ومتحول ومتطور ومن الصعب أن نجد معياراً ثابتا لقياس هذا التطور ، لأن ما نقيسه اليوم ونعتبره صالحاً ، قد يأتى الغد ونقيسه ونجده غير صالح . وحينئذ نجد أن المعيار السليم ليس فى وضع مواصفات أو سياج ثابت ، بقدر ما يجب أن نستمده من فكرة التغيير ، التى هى تمثل طبيعة المجتمع ، وطبيعة الحياة الحديثة » .

التغيرات أحد عوامل القياس : ولو أخذنا بهذا المبدأ . يكون التغير هو المعيار . ومهما اختلفنا فى الرأى ، فإننا فى النهاية نطبق معايير . فإذا كانت معايير السلف صالحة للسلف ، فلابد أن تكون لنا معاييرنا الصالحة لحاضرنا . أى أن التغير ذاته بما يولده من قيم جديدة . وبعملياته الديناميكية ، يجب أن يكون العامل الرئيسى الذى نقيس به عملية التحول والتغير فى الكيان الإنسانى ، كما تنعكس فى آثاره الفنية فى الوقت الحاضر.

وهذا يبين مدى صراع الفكر فى موضوع « التقويم » . ولو درس هذا الموضوع فى مصر . فإنه سينطوى عن بعض الأساليب المحلية ، ولكن حينما ننتقل إلى بلد آخر له تجارب مختلفة . نجد أن عمليات التجريب توصل إلى معان مختلفة . ويجب أن نلم ببعض هذه المعانى . أو على الأقل نأخذها فى الاعتبار حتى يكون حكمنا على فنون أطفالنا أصدق من الناحية التربوية من التزمت والالتزام المحلى بشكله المحدود .

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

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

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

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

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

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

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

أسئلة الدارسين حول حديث المؤلف : بالطبع نحن لانستطيع فى التربية الفنية أن نصبغ الشعوب صبغة واحدة . وقد سئلت كثيراً : هل فن الطفل حقيقة له شكل واحد فى كل أنحاء العالم ؟ فأجاب الكاتب : « إنه من ناحية الأسس العامة فى التعبير ، مثلما نرى الطفل يحبى قبل أن يقف على رجليه . فإنه من الضرورى أن يشخبط قبل أن يكتشف الرموز ، ومن الضرورى أن تأتى هذه قبل المرحلة الواقعية أو التى يصطلح فيها رموزه من الواقع مباشرة . وهذا الكلام نجده فى مصر ، كما يصلح فى الهند . وإنجلترا ، ولكن ما هى أشكال الرموز ، وما مصدرها ؟ هذه مسألة ترجع للبيئة ؛ وبما تكيف به الأفراد ليستجيبوا استجابات معينة . فمثلا لو أخذنا طفلا أمريكيًّا ونقلناه إلى المجتمع الريفى المصرى . فمن المؤكد أن استجاباته ستكون مختلفة كل الاختلاف عما لو كان هذا الطفل قد عاش فى المجتمع الأمريكى ؛ وهذه الاستجابة طبعاً تولدت نتيجة البيئة التى ، من غير أن يشعر الفرد ، تكون قد تركت أثرها فى تكوين الفرد وإنتاجه الفنى » .

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

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

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

وقد التقى الكاتب بعد المحاضرة بالمحاضر فى كافيتريا الجامعة ، وحدثه عن مدى القيمة التى اكتسبتها الدائرة بعد أن أوضحت كل هذه المعانى التى هى وليدة الحياة الصناعية للمدنية الحديثة ، وهذا ماعاشه

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

ضرورة البحوث التعاونية : فى الحقيقة ، وقد راقب الكاتب هذه النماذج ، يرجو أن يتوافر مع مرور الزمن ، قدر من التعاون فى بعض التجارب التربوية الأصيلة لخدمة المجتمع . فمصر لاتنقصها العقول ، ولاالخبرات ، ولكنها تحتاج للإمكانيات المادية التى تجعل الجهد المبذول أكثر ثمرة . فإذا استطعنا أن نوفق فى هذا ، أمكننا أن نعرض على الدول فى المؤتمرات القادمة ، نماذج أكثر نضجا من مجرد أن يقوم فرد واحد بأخذ العبء على عاتقه ويعرض ما فى ميسوره ، فلابد أن تكون هناك جماعية العرض ، الذى يسهم فى رفع قيمة الشيء الذى يعرض .

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

التى يمكن إدراكها بالبصر ، وهذه العلاقات تمثل اصطدامات الطفل منذ ولادته بالبيئة منظمة تنظيماً معيناً . والفن — فى حقيقته — يقوم على هذا التنظيم . فإذا كنا نعى نوع التربية التى تجعل من هذا التنظيم مغزى جمالياً ناميا ، فبدون هذا الوعى تخرج المدرسة للمجتمع مواطنين ناقصين. فالذين يدعون بأن التربية الفنية شىء كمالى ، أو عبث ومضيعة للوقت ، إنما يعرضون عدم إدراكهم بأن الفرد سينقصه الكثير فى نموه ، إذا لم تنم لديه القدرة على الإدراك والإبصار ، وتمييز الأشكال والألوان ، والاستمتاع بالقيم الجمالية ، أو اقتناء الأشياء ذات الطابع الجمالى ، والألفة بها ، والمعيشة حولها ، وازدراء الأشياء القبيحة ورفضها . فإن الإنسان المتمدين لابد أن يكون قد كوّن خبراته عن هذا الطريق وليس عن أى طريق آخر . وهذا الوعى مسئولية التربية الفنية تجاه المواطن ، عن طريقها يكتسب قدرة جديدة على التكيف مع البيئة من الناحية الجمالية ، فيعيد بناءها بحيث تصبح مكاناً يستطيع أن يستمتع به ويحس فيه السعادة .

الفصل الثامن والعشرون

المؤتمر الدولى العشرون فى التربية الفنية

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

موضوع المؤتمر : يدور المؤتمر حول مكانة التربية الفنية فى عصر

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

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

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

تنظيم المؤتمر : رتب المؤتمر بحيث يتضمن ثلاثة أنشطة رئيسية :

(ا) وتشمل حلقات مناقشة يومية قوامها خمس حلقات ، تبحث فى أحد

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

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

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

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

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

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

وكان اشتراك المؤتمر زهيداً بالنسبة لما ناله كل عضو حقيقة من فوائد ، وخاصة إذا نظرنا إلى الرحلات اليومية ، وإلى المطبوعات التى طبعها المؤتمر والتى تزيد على مليونى ورقـــة . ويبدو أن المنظمين للمؤتمر استطاعوا أن يجذبوا مجلس المدينة واليونسكو ، للإسهام مادياً ومعنوياً فى إنجاح المؤتمر .

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

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

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

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

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

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

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

١ ــ لايوجد اتفاق بين دول العالم ، حول المدة التى يجب أن يقضيها مدرس التربية الفنية فى إعداده بعد الثانوية العامة ، ليكون مدرساً

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

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

٣ — بعض الدول تعيّن ذوى المؤهلات الفنية للتدريس مباشرة ، وتتولى تدريبهم فى أثناء الخدمة تحت عملية العرض والطلب ، ورهن فكرة أن الإعداد المهنى مسألة ترفيهية .

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

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

وقد أثار المحاضر عدة أسئلة للمؤتمرين . من بينها ما يلى :

١ — هل يجب أن يعد معلم التربية الفنية فى معاهد خاصة به ، أو يترك إعداده لأقسام للتربية الفنية ، ملحقة إما بكليات الفنون ، أو التربية ؟

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

فى الفنون ، أو حينما لايجد عملا آخر يعمله ، فيلجأ إلى مهنة التدريس ؟

٣ — هل هناك الآن مقررات لها مراجع يمكن جمعها والتوصية بها ، باعتبارها أساسية بالنسبة لمعلم الفن ، سواء فى الفن ، أو التربية ، أم أن تلك المسألة تحكمها الدراسات الأكاديمية المألوفة ، إما فى الفن ، أو فى علوم التربية وعلم النفس ، وتترك عمليات التكيف ليشكلها الطالب مصادفة ؟

٤ — هل يُراعى فى إعداد معلم التربية الفنية ، التدرب أولا على استخدام الخامات التى يهتم بها الأطفال ، والتى لها جذور فى البيئة ، أم تحدد خبرته بالخامات الأكاديمية التى تعالج عادة فى كليات الفنون ؟

٥ — هل يبدأ إعداد مدرس التربية الفنية ، بعد إعطائه فَرشة عامة ثقافية ، ثم بعدها يقوم بمعالجة موضوعات التخصص ، أم يجب أن يبدأ التخصص مباشرة بصرف النظر عن هذا الأساس الثقافى ؟

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* * *

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

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

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

ج : لو ضربت مثلا سريعاً على مادة كالخزف ، ولست متخصصاً فيه ، فقد يبحث الدارس على سبيل المثال ، فى الأتربة المحلية التى تصلح لتشكيل الأوانى الخزفية ، وفى هذه الحالة ، بعد دراسته لهذه الأتربة، وعمل بعض التجارب عليها ، يمكنه أن يرى الجانب التطبيقى فى التعليم لاستخدام هذه الأتربة بما يصلح للتلاميذ فى التعليم العام ،

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

س : هل تطلبون من الدارس أن يتفرغ للدراسة ؟

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

تعليق المقررة : إن ما ذكر فى الورقة المقدمة من مشكلات ، يمثل فى الحقيقة نوع المشكلات التى نعانيها نحن فى إنجلترا .

س : ماذا تفعلون بالنسبة للتراث الفنى القديم فى خطتكم ؟

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

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

ج : الواقع أننا اتبعنا فى مصر عدة أساليب ، وكنا نصمم البطاقات التى نضع فيها البيانات ، البطاقة تلو الآخرى ، وكنا نقسم العملية التعليمية إلى عدة أجزاء ، فنضع على التحضير مثلا درجة ، والشرح درجة ، وموقف المعلم درجة ، والتوجيه درجة ، والنتيجة درجة ، وبعد ذلك كان المفتشون يأخذون هذه البطاقات ويمرون على المعلم ، وإذا

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

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

ج : أفضل تقويم فى الحقيقة ، يرجع إلى النظرة الكلية التى يطبقها الموجه عندما يزور المعلمين ، وهذه النظرة الكلية كما يقول علماء الجشتالت ، أكثر من مجموع الأجزاء . ويمكن للموجه أن يدرك ببصيرته مستوى المعلم ، ومدى فهمه لرؤيته ، وما نعلقه من نتائج ، وقدرته على الشرح ، وتحويل المادة المشروحة إلى مفاهيم فنية ، تتناسب مع مستويات التلاميذ ، وإدراكهم وإحساسهم لها كمشكلات ، كما يمكنه أن يدرك مدى توجيهه ، وفاعليته بالنسبة لتأثيره على التلاميذ . ونستطيع أيضاً أن ننظر إلى العلاقة الإنسانية التى تربط المعلم بتلميذه . كما أن نشاط هذا المعلم خارج غرفة الدراسة ، أمر لايقل أهمية . لهذا فإن الإلمام بنقط كثيرة فى ذاتية المعلم ، ونشاطه ، وتفاعله ، وفهمه الفنى ، كل ذلك يعاون فى تشكيل الرأى السليم عند التقويم ، وفى اعتقاد الكاتب أن هذا يتم إجمالا ، بصورة أدق مما لو تم تفصيلاً .

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

المواد الأخرى ، لكان فى ذلك فائدة كبرى بالنسبة لتبادل الخبرات ؟

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

س : إلى أى حد يمكن أن يتأثر معلم الابتدائى بالتربية الفنية ؟

ج : إننا فى مصر ، نعد معلم التربية الفنية للمرحلة الأولى فى معاهد خاصة ، حيث يدرس سنوات أقل مما هو حادث فى معهدنا .

س : هل تخصصون للتربية الفنية معلماً للمرحلة الأولى ؟

ج : نحن نحاول ذلك فى مصر ، ولكن الأعداد التى تتخرج قليلة جداً بالنسبة لعدد المدارس ، لذلك قد تجد فى مدرسة مدرساً للفن . وقد لاتجد .

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

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

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

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

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

ج : الرسم ــ التصوير ــ النحت ــ الخزف ــ التصميم والأشغال الفنية ــ الطباعة والنسج ــ النجارة والمعادن .

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

الحلقات الأخرى التى حضرها المؤلف واشترك فى النقاش فيها :

حلقة حول الفن كوسيلة تشخيصية للعلاج النفسى : ظهر من هذه الحلقة أن دراسة الفن كوسيلة تشخيصية ، نمت إلى درجة كبيرة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ونقد المحاضر وسيلة القياس التى وضعتها جودانف لرسم الرجل وبعض وسائل القياس الأخرى التى رأى تعقدها بالنسبة للتطبيق العملى ، وكان كل هدفه أن يجعل من الفن وسيلة معاونة للتوجيه للمدارس الثانوية فى بافاريا .

وتقوم فروض المتحدث على :

١ ــ النظام التركيبى للشكل، وتنوع ووفرة الجشتالتات. يرتبط أساساً بالقدرة العقلية .

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

١ ــ الانطباع العام .

٢ ــ التركيب أو التكوين .

٣ ــ الشكل الموحد .

٤ ــ الوزن .

مجموع النقط

وللمعايير الأربعة المتقدمة قسم التقويم إلى ما يأتى :

(ا) ١٢، ١١، ١٠ ٣ نقط (فوق العادى)

(ب) ٩ ، ٨ ، ٧ ٢ نقطتان (عادى)

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

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

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

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

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

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

(حـ) لماذا ننشغل بمقاييس موضوعية لقياس تعبيرات طبيعتها

ذاتية . ألا يأخذنا ذلك إلى مجال ذى طبيعة غير طبيعة مجال الفن ذاته ؟

ويرد المحاضر على أن المعيار يمكن أن تتفق عليه مجموعة من الثقات . وعند التطبيق يرجع إلى النموذج المقنن المتفق عليه كمعاون للضبط ؛ أما بقية التساؤلات فمتروكة لتحسين وسيلة القياس وضبط موضوعيته .

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

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

وتثير المحاضرة السؤال : ما الذى يحدث بالنسبة للملايين من الأطفال الذين لاينتصرون فى مسابقات ، ولايحصلون على جوائز من المعلم ، إنهم ينمون إحساساً بالنقص ، وإحساساً بعدم القدرة أو الكفاءة . يقول البعض

---

(١) Which will it be — one winner and many losers or each one a winner ?

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

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

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

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

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

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

إن المسابقات تخلق سلسلة من النكبات فى مجتمعنا المعاصر ، تخلق إحساساً باللفظ فى نفسية الذى لم يفز بالجائزة ، إلى إحساسات بالنقص ، والنقص الذى يولد شعور الفرد بكره نفسه ، والذى ينتقل إلى كره للآخرين ، إلى تصرف ملىء بالعنف وغير اجتماعى . ويصبح المجتمع هو الفريسة لكل ذلك ، فالشرارع تمتلئ بالعنف ، ليس فقط فى تحطيم زجاج النوافذ ، بل فى سلب الروح البريئة من أصحابها . كل ذلك قد يكون قد نما ببساطة بإحساس أولى بالرفض ، ثم يتضاعف الإحساس ليخلق فى النهاية هذا العالم المجنون اليائس (desparate) .

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

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

تسابق فقد يؤدى ذلك إلى الخمول ، أو إلى خلق أفراد أنانيين يقبعون حول أنفسهم دون الاهتمام بما هوخارج نطاقهم .

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

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

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

ويستعد للالتحاق بالمدرسة الثانوية فى الخريف المقبل .

وقد لاحظت السيدة المحاضرة أن هذا الطفل بدأ بطريق غير مباشر ، وبعد دراسته التصوير فى الخريف السابق ، أن يتحدى بمعلوماته ما يشاهده فى بيئته المنزلية ، قال : إنه يعرف بعض الأشخاص الذين عندهم « صور باهتة للمسيح اشتروها رخيصة » ، وفى وقت آخر قال : « إنه لايعرف من الذى صور هذه الصور » . وكان متأكداً على أى حال أنه ليس « رافاييل » وبعد ذلك تحدث لمدرسته وقال إن جدته هى التى تقتنى هذه الصورة ، وسأل إذا كان يمكن أن يرشدها عن الفن الأفضل . وتشير المحاضرة إلى أن خبراء التربية ناقشوا برنامج المدرسة على مستوى الدراسات العليا ، وكان من بين النقد الموجه للمدرسين : يجب ألا يفرضوا على التلاميذ أحكاماً عن القيم[1] فى دراسة للفن مدعمة بالشرائح يقوم المدرس طوال الوقت مضطراً إلى إصدار أحكامه عن الأعمال الفنية . كيف يستجيب مدرس الفن ؟ إن مدرس الأطفال الصغار ومدرس الثانوى ، ومدرس ببطيئى التعلم ؛ يقومون بإصدار أحكامهم الجمالية كل يوم ؛ أليس ذلك دليل كاف على تدخل المدرس بذوقه الخاص ، وبأحكامه فى ترجمة المنهج ، وفى اختياره لأعمال التلاميذ التى يعرضها ؟

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

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

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

وقد قدمت المحاضرة أمثلة لاستجابة التلاميذ للأعمال الفنية مؤكدة البدء بالجانب الذاتى فى الاستجابة حيث يتقمص التلميذ الرائى بعض الصفات الذاتية فى الصورة التى أمامه ، ويصفها من وجهة نظره ، وكيف يتدرج من ذلك إلى تمييز أكثر موضوعية ، مشيرة إلى أهمية المتاحف فى هذا التعلم ، وفى تنمية التفكير الموضوعى ، والقدرة على التمييز فى مواقف مختلفة .

حلقة حول التكنولوچيا الابتكارية : وقد قدم الأستاذ توم هادسون (Tom Hudson) حديثاً يتعلق بالنزعات الابتكاريه ، فى الموضوعات التى لها صلة بالتكنولوچيا ، وبين أن هناك اتجاهين رئيسيين للتغير يجب وضعهما فى الاعتبار ، إذا كنا نبغى توعية الدارس فى التعليم العام بالنواحى التكنولوچية .

أول هذين الاتجاهين : السير بالتدريب وفقاً للتيارات الـ يسير فيها القرن العشرون بتأكيد الأفكار الخلاقة ، ومسايرة التطور بما يحدثه من مراحل جديدة للنمو ، وينبغى أن يطبق هذا المبدأ تطبيقاً برجمسياً ، بعقلية متفتحة ، قادرة على خلق طرق فى التدريس تساير التطور ،

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

إن المدرس ، والطفل ، كلاهما يعتبر فريسة لمفهومنا المحدود عن التربية التى تقتصر على سنوات قليلة من خلال التوجيه المهنى ، والتى تتحفظ على بعض الأفكار الجامدة خلال فترة الإعداد . وفى الوقت الذى يتطور فيه العصر ، وينمو ، وتزداد المعلومات ، وتتسع الأفكار التى تلعب دورها فى تحويل شكل العالم ، فإن المعلم كثيراً ما يهمل ويترك بجموده ، وبلا تكيف ، وبانفعالات راكدة . وإذا كنا نبغى أن نطور تلميذنا الذى نتعهده بما يساير العصر التكنولوجى الذى نعيش فيه ، فمن الواجب أن نتيح للمعلم أن يتزود بمفاهيم متكاملة ، تساعده على التكيف السريع للأشكال المتغيرة من ناحية عملية الابتكار ، والخطوات المتبعة فيه . إن التطور الذى يمكن التحكم فيه عن طريق وعى الإنسان الذاتى ، قد ينتهى إلى عملية سريعة تتجه نحو الشر أو الخير ، نحو الهدم أو البناء ، ويلوح ذلك عبر التاريخ . ويظهر بالتأكيد أننا فى حاجة لتنمية العقل ، لنصل إلى وعى ذاتى بالقدرة الابتكاريه الملهمة ، أكثر مما نفعل الآن . إن عقولنا تعمل عادة على مستوى الشخبطة ، غير المتكيفة . بل إن ما نبذله من جهد ضائع . إننا نتصارع لتركيز أنفسنا ، وغالباً ما نفشل فى حل المشكل ، لأننا قلما نتصور نتائج ما نفعل ، ولا إمكانية للنتائج .

إن أية تربية يجب أن تضع المشكلة بوضوح ، وتحددها ، بل تترسم من خلال المشكلة ، العملية الابتكارية المحددة التى من خلالها يمكن

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

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

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

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

التى تعتمد على المادة الدراسية ، أكثر من اعتمادها على الأفكار ؛ وعلى الروتين المنهجى بدلا من تأسيسها على الفرد .

إن التربية التكنولوچية المستقبلة ، ستعطى للجانب الجمالى من المشكلة ، أهمية خاصة بجانب اهتمامها بجانبها الوظيفى . ومن الخير لو فكرنا فى أية مشكلة بدون تجزىء ، واعتبرناها شيئاً واحداً ؛ أى مشكلة جمالية وظيفية ، ولايقصد بذلك الإنتاج الفنى الحرفى ، أو إنتاج الآلة مضافاً إليه الشكل الفنى ، أو التفكير المفتعل الشائع عن مفهوم الطراز فى الفن .

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

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

بتركيبها الذى سينتج بطريقة أوتوماتيكية .

إنّ كل إنسان يبغى أن يحصل على معادل مضبوط لفكرته التى تعتمل فى ذهنه ، ولكن الأفكار والمفاهيم تأتى أولا ، ثم تتطلب بعد ذلك أدوات وعمليات يستخدمها الإنسان ، مرتبطة بالمشكلة التى يعالجها ، وبما يتفق مع شخصيته . وكل الأفراد عندهم أفضليات متميزة ، للشكل ، وللخامات التى ينفذ بها . وهو أمر يكاد يكون غريزيًّا ، وبعيداً عن الموضوع . كما توجد لديهم وسائل للمفاضلة حيث إنهم يستجيبون بطرق مختلفة ، للحجم ، واللون ، والدقة ، وغيرها من العوامل الفنية.

ويجب أن تؤكد التربية ، مبدأ المفاضلة الشخصية ، التى يحاول فيها الفرد أن يمارس أكبر قدرة . وكلما اتسعت قدرة الفرد ونمت ، وجب أن يتدرب على مواد معادلة ، وعلى ابتكار الأشكال ، والمرور فى عمليات ابتكارية مختلفة ، يجب أن يخلق الفرد اتزاناً بين العمل ذى البعدين ، وذى الثلاثة الأبعاد ، وينمى المقدرة على أن ينتقل بيسر من أحدهما إلى الآخر .

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

إلقائه السؤال : كيف ؟ ، أو لماذا ؟ ، وخاصة عندما يعالج التلاميذ شيئاً خاصًا ، إن هذا يعنى شيئاً هامًا فى الورشة ، وهو أن الطفل سيوقف من تدريباته الروتينية الآلية التى يزاولها مع غيره بغير تفكير ، كما أنها فى الوقت نفسه تضع حدًا للمعلم الذى يحدد المشكل .

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

إن التربية التكنولوجية يجب أن تستخدم أية مادة علمية ، أومعرفة ميسرة ، كما ينبغى أن تطبق الأساليب العلمية فى التنفيذ ، كلما كان ذلك ضروريًا . ولكن حينما تجابهنا المشكلات الابتكارية . يجب أن نعالجها بعقلية متفتحة ، لابطريقة تكرارية ، أى نعالجها باستخدام تجارب أكثر ، وتمارين أقل .

يجب أن يتعمق التجريب فى الخامات المختلفة ، وما يتصل بها من عمليات ابتكارية ، إلى ما هو أبعد من حدود الاحتمال . وأن ينشغل بمشكلات تشكيلية ، بمعنى أن المواد الخام يجب أن تجرب فيما هو أكثر من حدودها الضيقة ، يجب أن تجرب بالمغزى الذى تتفتت فيه ، كما تجرب بمغزى البناء ، أى أننا لايجب أن نسترسل فقط فيما يعتبر سيراً فى اتجاه الخامة .

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

حلقات أخرى : وليس من اليسير أن يضم مثل هذا التقرير كل ما قيل فى حلقات المناقشة ، فقد كانت هناك خمس حلقات يومياً ، فى موضوعات متفرقة ، ولا يستطيع أحد أعضاء المؤتمر أن يكون متواجداً فى أكثر من واحدة فى الوقت الواحد ، وعلى ذلك لايستطيع أن يلم حقيقة إلا بما دار فى الحلقات التى حضرها . ولكى نوفى هذا الموضوع حقه ،

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

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

المحاضرات العامة : وكانت هناك محاضرات عامة يحضرها جميع المؤتمرين . واختيرت الموضوعات التى تتصل بالمشكلات الفلسفية المعاصرة للتربية الفنية . كما اختير المحاضرون من بين صفوة المفكرين الإنجليز ، كمحاولة من القيادة التنظيمية للمؤتمر للتعريف بالفكر الإنجليزى التربوى فى مجال التربية الفنية . وفيما يلى بيان بأسماء المحاضرين ، وعناوين محاضراتهم :

لورد جودمان (Lord Goodman) : « الفن والتربية — اليوم وغداً » .

داركى هايمان (D'Arcy Hayman) : الحديث الافتتاحى « الفنون والتربية فى بيئة الإنسان المتغيرة » .

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

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

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

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

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

كينيث ميلانبى (Kenneth Mellanby) : « الإنسان فى بيئته ، مضامين بيولوجية » .

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

من حديث داركى هايمان : كلما سيطرت التكنولوجيا على طبيعة الحياة الإنسانية ، يجب أن يتكاتف الفن والعلم ليلعبا دوراً رئيسيًّا فى تصميم البيئة التى يعيش فيها الإنسان . إن الحاجه إليهما ليعملا فى تكاتف لم تكن ماسة فى أى وقت مضى ، مثلما هى الآن .

كيف ننظر إلى الإنسان ؟ هل نعتبره يقطن حجرة ، فى مدينة ، أو دولة ، أم ننظر إليه على أنه ينتمى إلى أجزاء أخرى من الأرض ؟ وما هى طبيعة حياة هذا الإنسان فى القرن العشرين ؟

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

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

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

فى المجتمعات القديمة لم يكن هناك فاصل بين الفن ، وبين الجمهور . بينما فى المجتمعات الحديثة ، تجد المتاحف صعوبة فى أن توصل رسالتها إلى الجمهور ، وهناك مشكلات عديدة فى كيفية ربط الناس من الناحية الثقافية بالوسط الاجتماعى الذى يعيشون فيه ، وزيادة الاهتمام بالتخصص .

فى العصر الذى نعيش فيه نشاهد المنازل المعدة للتركيب ، والتصوير بالضوء ، والموسيقى الإليكترونية ، والفنون البيئية ، ونتبين منها أن كتاباتنا وتفكيرنا عن الفنون لم يعد يتفق مع الزمن الحاضر ، فقد أصبح لزاماً علينا فى هذا المستقبل القريب أن نجد ألفاظاً أو معانى ، تتناسب مع تطور التليفزيون ، ومع العقول الإليكترونية ، ورحلات السفر فى الفضاء . يجب أن نجد ألفاظاً جديدة وأفكاراً مستحدثة ، لتتناسب مع الوظائف الجديدة للفنون فى حياتنا ، لا لتنوب عن المعانى القديمة بل لتنمى فهم الفنون واستخدامها فى الحياة المتغيرة التى نعيشها .

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

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

إن التربية الفنية هى التربية التى تتناسب مع تكوين رجل الغد المبتكر، وتكوين رجل الغد المبتكر هى تربية كل إنسان يعيش فى الغد .

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

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

هناك نوع من المعرفة يتصل بالإلمام بالحقائق ، كالتاريخ الثقافى والاجتماعى والسياسى لبلد ما ، وهناك المعرفة المتعلقة بالمهارات الأساسية للغات ، ولتفهم الرياضيات ، والعلوم ، وما إلى ذلك ، وهى معرفة ذهنية متصورة يمكن التعبير عنها بالألفاظ ، أو الرموز ، ويمكن اختبارها بوسائل الاختبار العادية . ومع الأسف فإن مثل هذه المعلومات التى يمكن حفظها والاختبار فيها هى نوع المعرفة التى اتخذت شكلا نمطياً ثابتاً .

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

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

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

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

البصرى كل العوائق التى تؤدى إلى الآلية ، وإلى الكليشيهات .

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

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

إننا حينما نقرر شيئاً عن الرمز الفنى . أو عن الرمز فى الفن أو الرمز الجمالى ، كما يمكن أن نسميه ، يجب أن نضعه فى وضع متناقض للرمز فى المجالات الإشارية الأخرى ، والتى فيها ينفصل المعنى عن الرموز المستخدمة ، وحتى فى الرموز الشعرية فهى ليست مشابهة فى معانيها للغة العادية ، سواء من ناحية المضمون . أو الإشارة ، فالمعنى الشعرى متضمن فى الرموز ذاتها ، والمعنى الجمالى فى القصيدة يستمد من الحياة ويرسب فى الكيان الرمزى للقصيدة ذاتها ، ويصبح جزءاً من فحواها .

والمعنى المتضمن فى صورة ، أوتمثال ، أو آنية ، لايحصل عليه عادة بترجمة لفظية ، لابد أن نعيش فيه ذاته لكى ندرك معناه ، ولذلك فإن المعنى الجمالى هو معنى متضمن ، وهو لايشبه أى معنى آخر ،

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

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

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

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

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

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

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

إن ما يحدث داخل حجرة الدراسة ، وفى الاستديو يتلون دائماً ، سواء بطريقة شعورية أولاشعورية بفروضنا عن الفن . إن مساهمة المتفلسف فى التربية أن يفحص ويختبر بصورة نقدية هذه الفروض . فإذا كانت الفروض غير سليمة فإن ممارسات التربية الفنية ستسير بطرق خاطئة .

إن الحرية ضرورية جداً ، ولكنها جزء فقط من القصة .

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

ولكن إذا كان الفن هو المعرفة ، المعرفه بالمعنى المتضمن ، إنه شيء أكثر من المعرفة ، إنه طريق الحياة ، طريق الوجود . إن تلاحم الجسم والعقل معاً فى الفن يحقق نوعاً مباشراً من المعرفة على درجة عالية من الحيوية ، ومن الحياة ، وهذا لا يتحقق بنفس الطريق فى أى نوع آخر للمعرفه التى فيها ينفصل الرمز عن المفاهيم المرتبطة به، وعن شكل الرموز ذاتها . ولنفهم الرمز الفنى ، فنتعرف على المعنى الجمالى المتضمن فى شكل الرمز ذاته . وللحصول على المعنى يجب الخوض فى تفهم الشكل الرمزى ذاته .

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

فكلمة مدرسة (School) تستخدم للمؤسسات التربوية التى تضم تلاميذ حتى سن ١٨ ، ويعادلها بالفرنسية (école, Lycée, Collège) وبالألمانيـــة (Schule, Realschule, Gymnasium, Oberschule).

وكلمة كلية (College) تعنى مؤسسات التعليم العالى ، عادة التى تتبع الجامعات .

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

فى جامعة ، وهو لقب يندر استخدامه فى الدوائر التربوية الإنجليزية التى تقتصر ألقابها على سيد وسيدة وآنسة (Mr., Mrs., Miss)

التوصيات التى يمكن الأخذ بها فى جمهورية مصر العربية :

لا ريب أن هذا المؤتمر قد أثار كثيراً من القضايا الهامة فى حقل التربية الفنية ، ووسع مضمون هذه المادة ، وأضاف كثيراً فى بعض الأهداف التى تمليها ظروف التطور التكنولوجى فى عالم سريع التغير ، وفيما يلى بيان بأهم التوصيات التى يمكن الأخذ بها فى جمهورية مصر العربية ، فى ضوء الدراسات والمناقشات التى دارت فى المؤتمر .

١ ــ هناك حاجة لإدخال « العلاج بالفن » كموضوع دراسى أساسى فى إعداد مدرس التربية الفنية بالمعهد العالى للتربية الفنية ، وإجراء بعض البحوث فى مستوى الدراسات العليا فى هذا المضمار . كما أن هناك حاجة لتكوين ميل عند بعض مدرسى التربية الفنية الممتازين لمزاولة هذا النشاط فى المستقبل .

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

٣ ــ هناك حاجة إلى إعادة النظر فى المسابقات الفنية المحلية من حيث إلغاؤها حفاظاً على قيمة الفرد ، وعلى التغلب على ألوان التنافس الضار التى تصل إلى تحقيق فائز واحد وآلاف خاسرين ، وما يترتب على الخسارة من إحساس بالنقص والشعور بعدم القدرة أو الثقة بالنفس .

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

٥ ــ آن الأوان لندرك الفارق بين التمرين فى الدراسات الفنية التكنولوجية الذى يسعى لتحفيظ المتعلم خبرات مسبقة والنتائج الآلية المترتبة عليه وبين الأعمال المبتكرة التى تتضمن اكتشافات جديدة ، وتقتضى الأخذ بالاتجاهات الابتكارية وتدريب عقلية المعلم ليساير بتوجيهاته وفكره عوامل التغير التى هى السمة الأساسية للعصر الذى نعيش فيه .

٦ ــ مبدأ المفاضلة الشخصية بين قيم الأشياء من المبادئ الهامة التى يمكن أن تتخذ كثير للتعلم ، ومن خلال التطور بالمفاضلة يمكن أن يتأثر السلوك و يتهذب فى كل ما يتعلق بالمسائل التى تحتاج لإصدار قرارات قيمية .

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

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

٩ ــ آن الأوان فى مجال التربية الفنية أن نفكر فى العمليات الابتكارية وقدرات التفكير المتضمنة للإنتاج الفنى بدلا من وضع التأكيد على النتائج النهائيه . كما أن هناك حاجة إلى النظر بعين الاعتبار للقيم السلوكية المترتبة على تلك العمليات الابتكارية بدلا من الاهتمام بالنتيجة وحدها .

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

١١ – قدم آن الأوان فى إعداد معلم التربية الفنية أن توحد نظم إعداده ،وتحدد مستوياتها بالنسبة للمواد الأخرى، كما تحدد أنواع الدرجات العلمية التى تمنح من مستوى البكالوريوس حتى درجة الدكتوراه .

١٢ – ولو أن المدد التى يقضيها المعلم فى أثناء إعداده تختلف من بلد إلى آخر إلا أنه يظهر من دراسة بعض الأنظمة فى البلاد المختلفة أن خمس سنوات هى المدة المعقولة التى يجب أن يمضيها الطالب الذى يعد لمهنة تدريس التربية الفنية بعد الثانوية العامة، ويدرس فى خلالها الفنون والعلوم التربوية فى تزاوج .

١٣ – يجب أن تيسر دراسات تجريبية على الأطفال الأسوياء وغيرهم تكون ملحقة بمعاهد إعداد مدرس التربية الفنية حتى يمكن فى أثناء الإعداد ملاحظة النمو الفنى وتأثيراته السلوكيه سواء بالنسبة للطفل العادى، أو ضعيف العقل ، أو بطىء التعلم ،أو الكفيف ، أو الحدث .

١٤ – باعتبار أن جمهورية مصر العربية ذات تاريخ عريق فى الفن يجب أن يشجع المسئولون فى الوزارات المختلفة التى تعنى بالفنون والتربية الفنية على عقد المؤتمر الدولى القادم فى القاهرة، وتدعو إليه المؤتمرين من الشرق والغرب، ويكون من بين الدراسات التى تعرض فى المؤتمر التقاليد الفنية والإقليميه ، والحرف اليدوية البيئية ، وذلك لإمكان إيجاد معادل فكرى للتطور التكنولوجى الذى أغفل أهمية الحرف اليدوية وآثارها فى تكوين الإنسان . وتستطيع الدول الإفريقية أن تسهم بنصيب وافر فى هذا المضمار وخاصة أنه كان للفن الزنجى تأثير لا ينكر فى الحركة الفنية الحديثة .

١٥ ــ من أهم التوصيات التى ظهرت فى المؤتمر لفت النظر إلى مجالات فى علم النفس تهم مدرس التربية الفنية بصفة خاصة ، فيجب الاهتمام بنوع هذه المجالات ، والتعمق فى دراستها ، وإيجاد فئة جديدة من الباحثين المتخصصين فى التربية الفنية ليقوموا بأبحاث فى مجالات علم النفس المتصلة بتخصصهم من ناحية الإدراك ، والتحليل النفسى ، والفروق الفردية فى التعبير الفنى ، والتعلم من خلال الفن ، وغير ذلك من مجالات .

١٦ ــ ما زال موضوع دراسة الفن كوسيلة لقياس القدرات العقلية يحتاج إلى مزيد من الأبحاث التى تبين الرابطة الوثيقة بين إحساس الطفل ، وفكره ، وتعبيره ، وسلوكه .

الغلاف من تصميم المؤلف

ثبت بالمصطلحات

A

acquiring	اكتساب
aim	هدف
animation	حيوية
appreciation	تذوق
—, art, —, artistic,	فنى
—, aesthetic,	جمالى
apprenticeship	تتلمذ
a priori	مسبق
art	فن
—, symbol	رمز فنى
attitude	اتجاه
automatism	آلية

B

back-ground	خلفية (أرضية)

C

call-name	اسم إشارى
college	كلية
conception	مدرك كلى
connectedness	صلات
connotative	متضمن
consistancy of behavior	استقرار السلوك
construction	تركيب
content	مضمون
contrast	تباين
core curriculum	منهج محورى
competitions	مسابقات
composition	تكوين
crafts	أشغال ــ حرف
custom	عادة

D

data	بيانات (أسانيد)
denotative	إشارى
design	تصميم

detective محقق جنائى

directions توجيهات

distance مسافة

distortion تحريف

drawing رسم

dream حلم

drill تدريب

dualistic philosophies فلسفات ثنائية

E

end نهاية

end-product نتاج العملية

entities وحدات مستقلة

environment بيئة

essentials أساسيات

evaluation تقويم

exercise تمرين

experience خبرة

—, direct, مباشرة

experimentation تجريب

expert خبير

F

facts حقائق

faculty theory نظرية الملكات

fixation ثبوت — تجميد

folk art فن شعبى

form صيغة — شكل عام — هيئة

formal شكلى — صيغى — كلى

G

generaliztion تعميم

gestalt جشتالت — كل عام

gnomes أشباح

goal مرمى

group جماعة

—, project مشروع جماعى

guiding ideas أفكار موجهة

H

habit عادة

hormony توافق

I

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

J

judgement	حكم
—, value j.,	حكم قيمى

K

kinaesthetic reaction	استجابة حركية
knowledge	معلومات

L

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

M

materials	خامات
matter	مادة
meaning	معنى
means	وسيلة
motor reaction	استجابة عضلية
mystery	سحر فنى — غموض — ابهام

O

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

P

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

problematic situation موقف معقد

طريقة المشكلة وحلها problem solving

professor أستاذ (جامعى)

project مشروع

process عملية

purpose غرض

R

readiness استعداد

relations علاقات

relatedness ترابط

resistance مقاومة

reverie تداعى

S

scientific thinking تفكير علمى

scheme of work خطة عمل

school مدرسة

seeking and finding بحث وإيجاد

sketch كروكى (تحضير)

sign علامة

signification إشارية

slogans أقوال شائعة

subject موضوع

—, matter مادة دراسية

مادة التصوير (الملمس الخاص)

substance الجوهر المادى

suggestion استهواء

symbol رمز

—, in art فى الفن

T

talented موهوب ـ

teacher معلم

technique صنعة

علم أصول الصنعة (تكنولوجيا) technology

theme محور الاهتمام

traditions تقاليد ـ تراث

type نمط

U

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

V

vacum	خواء
value	قيمة
visual	بصرى

W

wholeness	كل عام

كتب للمؤلف الدكتور/ محمود البسيونى

طبع ونشر دار المعارف

الخبرة والتربية (ترجمة)	١٩٥٤
الفن والتربية ط ٣	١٩٨٤
اتجاهات فى التربية الفنية ط ٣	١٩٥٧
سيكولوجية رسوم الأطفال ط ٢	١٩٨٤
أسس التربية الفنية ط ٥	١٩٨٢
أصول التربية الفنية ط ٢	١٩٧٥ (ط٣ عالم الكتب ١٩٨٥)
آراء فى الفن الحديث	١٩٦١
الرسم المدرسة الأبتدائية ط ٣	١٩٨٣
الفن وتنمية السلوك الاشتراكى	١٩٦٣ (سلسلة اقرأ)
طريق تعليم الفنون ط ١٣	١٩٨٨
تجارب فى التربية الفنية	١٩٦٤
الطمية الابتكارية	١٩٦٤ (ط٢ عالم الكتب ١٩٨٥)
الثقافة الفنية والتربية	١٩٦٥
تحت الأطفال	١٩٦٩
قضايا التربية الفنية	١٩٦٩ (ط٢ عالم الكتب ١٩٨٥)
ميادين التربية الفنية	١٩٧٠
التربية لمجتمعنا الاشتراكى	١٩٧١
التربية الفنية والتحليل النفسى	١٩٧٢ (ط٢ عالم الكتب ١٩٨٥)
الفن الحديث - رجاله - مدارسه - أثاره التربوية	١٩٦٥ (ط٢)
الشخصية الفنية	١٩٧٦
الفن فى تربية الوجدان	١٩٨١
الفن فى القرن العشرين	١٩٨٣

التربية الفنية بين الغرب والشرق الأوسط	١٩٨٤ (بالعربية والنجليزية)
أسرار الفن التشكيلى	١٩٨٠ (عالم الكتب)
السمات البيئية فى رسوم الأطفال القطريين	١٩٨٥ (البحوث التربوية – جامعة قطر)
تربية الذوق الجمالى	١٩٨٦
تحليل رسوم الأطفال	١٩٨٧
الخيل الجامحة كما يرسمها أطفال العاشرة فى قطر	١٩٨٦ (البحوث التربوية – جامعة قطر)
الفن فى رياض الأطفال جزءان	١٩٨٨ (وزارة التربية)
مبادىء التربية الفنية	١٩٨٩
رحلة الإبداع	١٩٩٠
رسوم الأطفال قبل المدرسة	١٩٩١
مصطلحات التربية الفنية	١٩٩٢
إبداع الفن وتذوقه	١٩٩٣ تحت الطبع

رقم الايداع ٧٠٢٣ / ٩٢
الترقيم الدولى I. S . B. N
977 - 232 - 024 - x