الفصل الثالث

آفاق البحـــوث فى التربيـــة الفنيـــة

يحتاج مدرس الفن والتربية الفنية أن يكون على اتصال دائم بالبحوث فى مجالات عريضة متصل بعضها بالبعض الآخر ، وتنشأ عن أساس واحد هو التلميذ ، فينظر اليه كمتعلم للفن ، ثم وهو ينمو فنيا ، والمجال الثالث هو نظرة الآخرين اليه من خلال عمله الفنى ، أو الحكم على العمل الفنى • وهذه المجالات الثلاثة لابد وأن ترى من خلال تفاعلها معا ، ومع عوامل أخرى مثل الوسط التعليمى ، أو الموقف التعليمى ، والعلاقة بين المدرس والتلميذ كبيرا أو صغيرا • وسنحاول فيما يلى اثارة بعض التساؤلات التى تتناول هذه المجالات وتواجه الباحث عند معالجته إياها •

التلميذ يتعلم الفن :

اذا تمعنا المواقف التعليمية فى تعليم الفن نجد أن الأفراد مختلفون ، وكذلك تختلف الظروف والعوامل المحيطة بهم ، وهكذا تختلف مشكلات تعليم الفن فى المدرسة الابتدائية عنها فى تعليم الفن فى مراحل التعليم الأعلى • ولعلنا نستطيع القول إن كلا من الأطفال والفنانين الناضجين يتميز عن الآخر بأفكاره ومشاعره الخاصة ، ولكن مستويات هذا التميز والأفعال المترتبة عليه مختلفة اختلافا كبيرا ، ولسنا نستطيع أن ننظر الى الأمر ببساطة كبيرة جدا ، تمكننا من أن نفترض أن التعبير الفنى الفطرى الساذج ، الذى يؤديه الأطفال ، يتطور الى تعبير فنى ناضج ذى أشكال معقدة وفق معادلة بسيطة هى معادلة الخط المستقيم ، ومادام ذلك غير مستطاع فاننا بحاجة الى دراسة تطور قدرات الأطفال والكبار على تصور الشكل المرئى والتعبير عنه • وقد أكد ذلك « لوينفلد » ١٩٤٧ بقوله [1] « يختلف التعبير

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

الفنى ويتنوع باختلاف الأفراد ... ومع ذلك فاننا لا نستطيع فهم التعبير الابداعى عند الطفل خلال مراحل معينة من مراحل نموه العقلى والعاطفى ولا تذوقه الفن الا اذا فهمنا العلاقة السببية المتبادلة بين الأبداع والنمو » ، فالعقل يحاول تصور العالم من حوله تصورا متسقا ، ينتقل وفق نمط متتال ، يبدأ بالمدرك البسيط نحـــو المدرك المتزايد التعقيد ، « شيفر سيمرن » [1] ١٩٤٨ • وقد واصل كثير من الباحثين جهودهم لدراسة اتجاهات النمو وتحليلها • ومع ذلك فلازلنا بحاجة لدراسة عوامل النمو التى يتسم بها نمو وعى الفرد بالأشكال المرئية ، والتعبير عنها ، وقدرته على ذلك التعبير • وقد تتضمن هذه الدراسة دراسة طولية للنمو تتناول السلوك الرمزى والتعبيرى عند الانسان ، وتضىء الطريق لأجابة تساؤلات كثيرة تتصل بالعلاقات المختلفة الموجودة فى نمو « لغة » الأشكال ، وما يجعلها قادرة على ايصال الأفكار ، وبينها وبين نمو الحساسية الجمالية • وهنا نجد البحوث الخاصة بتراكيب اللغة ونظرية التفاهم والاتصال مناسبة ومطلوبة ، وقد اتضح منها أن اللغة لا يمكن تقسيمها الى مجالين منفصلين ــ مجال الفكر ومجال العاطفة • وقد عبر عن صلة تلك الحقيقة بالبحث فى مجال الفنون التشكيلية « ويرنر Werner » ١٩٥٥ • بقوله [2] :

« لقد أدرك كثير من العلماء ضرورة التسليم بحالة تفهم فيهـــا اللغـــة فهما يتجاوز تقسيمها الى قسمين عقلى وعاطفى ــ وهى حالة تستخدم فيها اللغة مشتملة على الجوانب العاطفية والعقلية والحركية منصهرة فى وحدة واحدة ... ان تواجد « اللغة المعبرة » وطابعها المتغير يفرضان على أولئك الراغبين فى دراستها قبول وجهة نظر جامعة •• بمعنى أن يستعد هؤلاء الباحثون لقبول ما تقدم النظريات الموجودة فى المجالات العلمية والفنية الأخرى دون محاولة اخضاع هذه النظريات لمـــا يقولون » •

---

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

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

لم يعد ممكنا النظر الى التعليم والذكاء على أنهما أساس فى قواعد اللغة اللفظية أو الرياضيات فقط ؛ فان التصور والقدرة على اظهار الأفكار وابرازها من خلال الصور عاملان هامان فى نمو وعى الانسان بنفسه وبالعالم المحيط به أيضا • وهكذا اعتقد « هربرت ريد ١٩٥٥ » [1] أن الصورة قد تسبق الفكرة فى نمو الوعى الانسانى وتطوره ، واذا كان الأمر كذلك وجب علينا أن نعيد كتابة تاريخ الثقافة الانسانية » ! ، ونعيد النظر أيضا فى آراء كل الفلاسفة ، ولذلك فان الرأى القائل بأن الفن شكل من أشكال المعرفة . وممارسته قائمة على الحساسية ، يفتح باب البحث فى طبيعة الأشكال الرمزية التى يستخدمها الانسان والعلاقات القائمة بينها ، على ألا تغوص هذه البحوث فى طبيعة الرموز نفسها فحسب بل تحاول أيضا فهم أسباب استخدام الرموز وكيفية استخدامها ولذلك قال « هربرت ريد » :

« لا ينشأ الوعى من ادراك المكان والزمان والحجم والشكل والعدد كظواهر منقطعة عن بعضها ، ولكنه ينشأ من تنظيم هذه الظواهر تنظيما جيدا يسمح بالمقارنة واصدار الأحكام • وتعتمد هذه التنظيمات بدورها على نمو الذاكرة والخيال ، وبمعنى آخر نقول انها تعتمد على قدرة الفرد على اختزان الصور وتذكرها عندما يريد • لا تنمو اللغة ولا التفكير العقلى الا بعد ذلك وعلى أساس من الخيال [2] •

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

---

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

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

من الجمال متصل به أيضا اذا ما نظم الانسان هذه المستخلصات تنظيما جيـــدا •

هناك اتجاهات أخرى لدراسة الأفراد فيما يتعلق بنشاطهم الفنى ، وهنا يجب أن ننتبه الى ما يسمى بـــ « الموهبة الفنية » ، فقد أســـاء مصطلح « الموهبة » الى مجال التربية الفنية والفن اساءة كبيرة من جوانب عدة • فالمقابلة البسيطة بين موهوب وغير موهوب أصبحت أساسا لتصنيف الناس تصنيفا مطلقا غير حساس • وقد أدى سوء استخدام المصطلح الى وضع الفكرة ذاتها عن الموهبة فى موضع شائن • ولقد أثيرت حديثا تساؤلات عن الموهبة الفنية ، أثارتها الرغبة الكبيرة فى الاهتمام بالموهبة العلمية ، ولم يعـــد كافيا أن نشير الى الموهبة على أنها « هبة منحها الله الانسان » أو أنها « منحة مقدسة » بل أثيرت التساؤلات حـــول الأسس الاجتماعية والعوامل الجسمية المتعلقة بالموهبة ، وعندئذ يكون البحث الذى يكشف عن دور العمليات الحسية الأساسية فى الأداء الفنى مســـاعدا على التوعيـــة بالمشكلات التعليمية • ونتساءل هل توجد عوامل بيئية مسؤولة عن الموهبة الفنية ؟ هل توجد فروق واضحة فى حساسية الأفراد للمثيرات اللونية ، ترتبط بانتاجهم فى الفنون التشكيلية ؟ هل يوجد عامل نسميه بالحساسية اللمســـية «tactile - cutanous» يكون سببا فى الاختلاف بين الأفراد من حيث انتاجهم الفنى ؟ •

ولقد أجريت بحوث حول تساؤلات متصلة بالسمات العقلية والجمالية ، التى قد تكون سببا لوجود اختلافات كمية ونوعية بين الأفراد من حيث تحصيلهم الفنى • وعلى سبيل المثال تساءل « بوركاردت » [1] ١٩٥٨ عن صلة الذكاء بالابداع وقياسه • وقد استخلص أن مقاييس الذكاء المستخدمة حاليا ليست مؤشرات طيبة عن القدرة الفنية فيما بعد الصف الثالث الابتدائى • واقترح جملة عوامل أخرى سببا للتغـــير فى الابداع الفنى الحادث بين مرحلة الطفولة والمراهقة •

---

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

هناك بعض المسلمات أو المعطيات التى تثار عند دراسة الموهبة الفنية منهـــا أنّ :

١ ــ المدخل الى دراسة الموهبة مدخل متعدد الاتجاهات .

٢ ــ للشخص الموهوب حساسية عالية فى المجال أو المجالات المتصلة بموهبته .

٣ ــ الشخص الموهوب تثيره المسائل المبهجة والظنية فى مجاله . ولا تضايقه أو تحبطه ، ويعنى ذلك أن الموهبة متصلة بعامل انفعالى أو بدافعية معينة .

٤ ــ الشخص الموهوب ماهر فى استخدام الخامات ، ومتمرس فى معالجة الطرق المختلفة فى مجال موهبته .

٥ ــ الشخص الموهوب قادر على ايجاد تكييفات جديدة للمواقف المعضلة فى مجال موهبته .

ولا مفر من أن تثير الأسئلة عن الموهبة الفنية فى الباحث التفكير فى مفهوم جديد يسمى مثلا « ذكاء تشكيلى أو بصرى أو لمسى جمالى » .

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

التلميذ فى عملية الانتاج الفنى :

يجب أن تقدم التربية الفنية شيئا أكبر من مجرد المهارة اليدوية فى أداء العمل الفنى ، أو فى فهم الأعمال الفنية فهما مجردا ، لأن تنمية هذه القدرات الخاصة بالأداء أو الفهم هام ، ولكن الأهم منه أن نشجع نمو الابداع عند المتعلم ــ يعنى نشجع القدرة على اكتشاف علاقات جديدة ، وعلى أن يكوّن مفاهيم جديدة ومشاعر جديدة ، وأن يبتدع طرقا ومداخل

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

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

لابد أن يكون الفنان مصدرا هاما أصيلا للبيانات اذا أردنا أن نبحث فى العملية الفنية أو نفهمها فهما أكبر • ولقد حاول باحثون عديدون مثل [1] « جيسلن » ١٩٥٥ ، و « رو » ١٩٤٦ أن يبينوا كيف يمكن أن يكون الفنان نفسه مصدر بيانات للبحوث التى يجرونها فى هذا الشأن • ولقد بدى أن الصعوبات التى تواجه التعميم عن العملية الابداعية توجه انتباه الباحثين الى وجوه من الجهد الفنى سهلة التحديد والتمييز ، مثل المعلومات عن حياة

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

الفنان نفسه ، والمعلومات الوصفية والمهارية المتعلقة بالأعمال الفنية نفسها ، أو بالمواقف التى درس فيها الفنان الفن نفسه • وقد تباين كل باحث منهما عن الآخر فى اعتماده على أكثر البيانات التصاقا بشخصية الفنان وفرديته على اعتبار أنهما يدرسان حالات فردية •

هناك محاولات عدة رمت الى تحديد تصوراتنا عن النشاط الابداعى تحديدا أوضح ، وكانت تهدف الى عزل العوامل الهامة التى يعتمد عليها النشاط أو السلوك الابداعى ، وانه لمن دواعى الاهتمام أن نلاحظ التشابهات الموجودة بين المفاهيم التى وصل اليها الباحثون الذين هدفوا الى دراسة السلوك الابداعى : فقد قارن « بيتل ولونفلد » [1] ١٩٥٩ قائمة بالخواص أو السمات التى وصلوا اليها فى دراساتهم بقائمة أخرى أو بالعوامل التى حددها « جيلفورد » فى دراساته ١٩٥٠ ، ١٩٥٤ • ووجدوا أن عبارات مثل المرونة ، والاغلاق «Closure» ، والأصالة ، والحساسية ، والطلاقة مشتركة بينهم ، وحاول الباحثون تحديد هذه المفاهيم تحديدا اجرائيا أوضح ، على سبيل المثال ، أراد « جيلفورد » أن يميز بين الطلاقة الفكرية ، والطلاقة التعبيرية والطلاقة العلية • وحاول ايجاد نموذج فكرى يجمع فيه نظريته عن الابداع •

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

---

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

وقد أسهم « مونى » [1] (١٩٥٣) اسهاما كبيرا نحو صياغة نظرية لفهم السلوك الابداعى فحدد أربعة أبعاد يصف بها هذا السلوك ويعلله ، وهى :

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

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

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

---

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

لاشك أن دراسة العمليات الادراكية مصدر آخر لفهم السلوك الابداعى • ولقد أدلى كثير من الباحثين بدلائهم فى ذلك ، وأبرز هؤلاء « ايمز » (١) الذى قدم فى دراسة أجراها فى معهد « هانوفر » (١٩٥٠ — ١٩٥٥) بيانات مثيرة تبين صلة العمليات الادراكية بالفكر والعمل ، وقد بنيت النتائج التى توصل اليها على مدركاتنا البصرية واللمسية للعالم من حولنا •

وقد لخص النتائج التى وصل اليها فيما يلى :

١ — ليس أصل الشعور كله موجودا فى الخارج المباشر الذى أدركناه « فالمعنى الهام هو ذاك الذى اتخذناه من خلال فعل هادف سابق له » •

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

٣ — ليست المجردات هى الواقع ، لأنها لا تشتمل على رؤية الفرد ولا على أهدافه •

٤ — اذا كان هدف الفرد لا معلوماته المجردة هو الذى ينبنى عليه احساساته ، فان سلوكه واحساساته يتأثران عندما يتغير هدفه فحسب •

الحكم على أعمال الطلاب والفنانين :

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

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

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

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

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

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

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

كان من بين هذه العوامل ما يلى :

ـ خلقت العنـاية بالجـوانب الشخصية الواضـحة ، والابداعية «Innovative» الموجودة فى فن هذه الأيام ونقده ، خلقت مشكلات فى طريق اصدار الأحكام على الأعمال الفنية •

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

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

لقد سـاهم « مونرو [1] Munro » (١٩٥٦ / ١٩٥٨) فى ازالة

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

الابهامات التى تحيط بالأحكام الجمالية ، لم يحاول أن يضع قواعد لما يجب أن يحبه الناس ، ولم يحاول أيضا قياس الأعمال الفنية ولا تشريحها فى شكل شبيه بالشكل العلمى «Pseudoscientific» • وانما كان هدفه هدف البحث الوصفى الذى يرمى الى الكشف عن الحقائق المتعلقة بالأعمال الفنية كنوع من الظواهر الانسانية المشهودة وتحديدها كما نراها فى صلتها بالظواهر الأخرى من خبرات الانسان وسلوكه وثقافته ••

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

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

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

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

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

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

الوسط التعليمى والعلاقة بين المدرس والتلميذ :

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

ـ ما هو الدور القيادى الذى يجب أن يلعبه مدرس الفن بالنسبة لتلاميذه ؟ •

ـ ما هو أنسب الظروف التى يهيئها المدرس والتى تشجع النشاط الابداعى ؟ •

ـ ان مدرس الفن يسعى ، أكثر من غيره من مدرسى المواد الأخرى ، الى تشجيع الشىء الشخصى الفريد بين التلاميذ ، لأن الفنان المبدع هو الذى يتجاوز شكل العالم الظاهر الذى يعيش فيه كما يتجاوز معناه ، ولأن تعليمه الفن ـ فى أى مرحلة من مراحل التعليم وعلى أى مستوى ـ يجب أن يشجع الاتجاهات الرامية الى هذا السبيل ، ومع ذلك فهناك تراث فنى ، وهناك بخاصة أدوات وخامات ، أصبحت جزءا لا يتجزأ من الأعمال الفنية نفسها ، ومن وظيفة معلم الفن أن يعلم الطلاب كيف يستخدمون هذه الأدوات والخامات ، وهناك أيضا قواعد تبنى عليها الأحكام المتعلقة بالأعمال الفنية ، ومن وظيفة معلم الفن أيضا أن يعلم طلابه التعرف على هذه القواعد •

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

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

التعبير الفنى ، وفى نفس الوقت انتزاع نفسه منه ليحكم على هـذا الاستغراق ، فاذا كان ذلك هو الحال فان على الباحث فى عملية التعليم أن يدخل فى حسابه التوترات الديناميكية التى تتكون منها هذه العملية التى يدرسها •

عندما كتب « مونتجمرى » [1] ١٩٥٩ تقريره عن بحث تناول العوامل الموجودة فى المواقف التعليمية التى تؤثر فى العمل الجمعى الابداعى ، رتب بياناته من حيث سلوك المدرس وفق أربعة أبعاد متواصلة هى :

الأول : يكون فيه المدرس بين سامح ومانع ، وفى الثانى : بين متقبل ورافض ، وفى الثالث : بينمركز وباسط ومنتشر ، وفى الرابع : بين معزز ومثبط •

ليس معنى ذلك أن نقول ان وظيفة المدرس أن يسمح بشىء أو أن يمنع شيئا آخر ، وانما القصـد من ذلك القـول ان الذى يلقيه بحث « مونتجمرى » هو أنه يبصرنا تبصيرا كبيرا بالعوامل المتصلة بكيف يقابل المدرس التوترات والتضارب الموجود عند أداء دوره كمعلم . ولذلك أشار « مونتجمرى » ــ على سبيل المثال ــ الى « الزمن كعامل من العـوامل المؤثرة فى العمل » وبيَّن طرفين متقابلين فى تقدير المدرس للعوامل الداخلة فى البعد الزمنى • وقال : ليس هناك ضغط زمنى من خارج التلميذ يدفعه الى وضع الأهداف ، أو الى العمل ، أو الى انهاء مسرحية ؛ فالتوقيت المتروك للصدفة يقابله الحدود الزمنية التى نصفها بأنها حدود سالبة ، وضرب مثالا آخر خاصا بتقبل المخاطرة والتبذير كعامل من العوامل الموجودة فى الموقف حيث تستطيع الجماعة أن تتحمل خطأ وهدرا للموارد وفشلا بغير حدود ، ويقابل ذلك ألا تستطيع الجماعة أن تتحمل خطأ أو هدرا أو فشلا ، ثم استعرض « مونتجمرى » مقدار تماسك سلوك الجماعة فى مواضع مختلفة ، ووجد كثيرا من نقاط القوة ونقاط الضعف فى العمل الفردى ، وتنوعا كبيرا

(1) Ibid., p. IIII.

يصل بين الجمود والانتشار فى عوامل موقفية أخـرى • وهـذا يعنى التعقيد المتناهى الذى يواجه الباحث عندما يريد بناء نظرية عن السلوك الابداعى •

شبيه بذلك ما وجده « باركن وهوسمان » [1] ١٩٥٦ عندما كتبا تقريرهما عن بحث خاص بالتمييز بين بعدين متواصلين أحدهما الارتباط بالفكرة ، والثانى الارتبـاط بالمـدرك المحسـوس • وقـد كان هـذا البحث جزءا من دراسة استطلاعية تهدف الى استيضاح فرض متعلق بالسلوك الابداعى • فقد اتضح ان عوامل مثل عامل الوعى بالذات والوعى بالعمل ، ــ سواء عمل خاص أو رسمى ــ ودرجة الاستغراق واتجاهه ، ونمط اتخـاذ القرار عوامل كلها متصـلة بنظرية « الفـكرة ــ المدرك المحسـوس » •

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

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

---

(1) Ibid., p. IIII.

ويرى « روجرز » [1] ، ١٩٥٣ ، أننا نزيد من فرص ظهور الابداع البناء بزيادة الظروف الممهدة للحرية والأمن النفسى ، ويرى أن الأمن النفسي يتوافر للفرد من خلال ثلاثة ظروف مترابطة هى :

١ ــ قبول الفرد على أنه ذو قيمة فى ذاته .

٢ ــ اتاحة جــو عمل لا يحس فيه بالحســاب المفروض عليه من الخارج ، وانما هو يقوم فيه نفسه بنفسه .

٣ ــ وأن نفهمه فهما مبينا على مضاهاة أنفسنا به .

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

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

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

للمواضع التى تجعل الانسان يحس بالرضا اقترحه « تومن «Tumin» » [1] ، حيث قال انها :

١ ــ الجزاء الذى يتلقاه الانسان من الغير ثوابا لعمله •

٢ ــ العلاقات الاجتماعية مع الآخرين الناشئة عن العمل •

٣ ــ الأفعال نفسها التى يتكون منها عمله •

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

الخـــــامة :

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

---

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

بالخامات والأدوات اذا أراد الانسان أن ينتج عملا يرضيه كل الرضا . وهكذا نجد تساؤلات كثيرة حول اختيار الخـــامة فى المواقف التعليمية المختلفة ، كما تثار تساؤلات حول الفرص التى تتيحها الخامات أمام الفرد للاختيار بين فعل وآخر ، وهكذا نجد أنفسنا بحاجة الى بحوث كثيرة تضىء الطريق حول اختيار الخامة للأطفال ، واختيـــار الخامات للكبار ، وفق المستويات المختلفة من النضج والنمو العضلى والجسمى والفنى ، ونحن بحاجة الى بحوث حول الأهداف الفنية والتربوية التى تتناسب مع نوع الخامة . فبعض الخامات تحتاج الى جهد مركز ، وأخرى تحتاج الى تغيير آرائنا السابقة عن الخامة نفسها ، ويحتاج نوع ثالث الى مجهود عضلى ووقت ومـــال .

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