

الفصل السابع

النشاط، التعبير عن الذات، والفنون

مفهوم النشاط البشرى :

« يجب أن نفكر فى المنهج فى إطار النشاط والخبرة » ولكن ما العلاقة بين الخبرة والنشاط ، إذا كان ثمة علاقة هناك ؟ هل تهتم المدرسة الابتدائية فقط بأحدهما ؟ ثم ماذا نعنى بـ « طرق النشاط » فى التدريس ؟ ولكن قبل أن نحاول الإجابة على أى من هذه الأسئلة ، قد يكون من المفيد أن نتأكد من معنى النشاط ، لايعنى نشاط الإنسان فقط ولاحتى بالضرورة ، حركة الجسم .

واضح أن أى حركة جسمية لها عديد من التفسيرات ، فلو رأيت ذراعاً تلوح فقد يعنى هذا النشاط إيماءة أو لشخص ، أو تحذيراً ، أو ممارسة نشاط رياضى ، أو تنظيم حركة المرور . . أو إلخ .

إن حركة ما تفسر تفسيرات مختلفة وأحياناً متعارضة كمثل هذا الرجل الذى يمهر ورقة بإمضائه فقد يصدر أمراً بالإفراج أو بالسجن؛ أمراً بالتعيين أو أمراً بالفصل . وفضل كبير يعود إلى آير A. J. Ayer الذى تكلم فى هذه

النقطة ، قال فى رفع كأس من النبيذ تم احتسائه ، أنه يمكن أن يوصف على أنه عمل يدل على إطلاق المرء العنان لشهواته ، تعبير عن الأدب ، دليل على إدمان الخمر ، تعبير عن الولاء ، حركة يأس ، محاولة للانتحار ، تأدية شعيرة ، اجتماعية ، تقليد ديني ، محاولة لاستجماع الشجاعة ، محاولة لإفساد شخص آخر ، إنهاء عملية أو صفقة ، استعراض لخبرة مهنية ، دليل كفاءة ، استجابة لتحد . . الخ .

كل الأنشطة البشرية حتى تلك الجسمية الضخمة هي بالضرورة أنشطة عقلية ، ولا نقصد بكلمة عقلية هنا ذلك النوع الذى يجرى مجرى عمليات الحساب العقلى ، وإنما نقصد أنشطة تتطلب وعياً بما يفعله الفرد وبموقفه ومكانته كما هو الحال فى اللعب . وبمعنى آخر فإن كلا منا هو « السلطة العليا » فيما يسلك ويقوم به من أعمال ولو أننا أحياناً نجد أنفسنا أمام سلوك غريب نصف صاحبه بأنه مجنون أو مخوف لأننا لم نستطع فهم سلوكه ، ويمكن أن يستمر فى النقاش فنسأل مجموعة أسئلة مثل كيف تكون ابتسامة ما محيرة مبهمة ، أو كيف يكون الخداع .

ويصبح معنى ما يفعله الناس ، ووصف نشاطهم وصفاً صحيحاً ؛ يصبح هذا وذاك أكثر شفافية لنا إذا فهمنا طبيعة الحياة الاجتماعية وتعلمنا لغتها المستعملة . يفهم الطفل أولاً نشاطاً مثل التكلم فى (التليفون) على أنه مدرك حسي ، هذه العملية تتضمن أن يمسك الفرد بشيء كان موضوعاً فوق شيء آخر ولها لون ، ثم يضعه قريباً من كتفه وجزء منه يكاد يلاصق أذنه والجزء الآخر قريب من الفم الذى تخرج منه أصوات فى الهواء . وعند ما يتكون مدرك عملي يستطيع الطفل أن يصل إلى معرفة أن دذه آلة يتم عن طريقها اتصال بين الناس على البعد . ثم انظر إلى رأى ونيش P. winch عن التصويت هل يدلى رجل من قبيلة أفريقية بصوته عند ما يضع علامة على ورقة ثم يلقها من خلال فتحة فى صندوق ؟ إن معنى هزिला يقول «نعم أنه بصوت» ولكن مفهوم التصويت له معنى عريض وعميق فى المؤسسات السياسية ينطوى على اختيار ممثلين عن الشعب تشترط فيهم شروط معينة ويدلى الواحد برأيه بناء عن خلفية ماضية وتطلع إلى المستقبل فى ضوء دراسة الحاضر . . .

وبما ما يفعله رجل من قبيلة تسكن الأدغال شبيه بفهم الطفل الأول عن التكلم في (التليفون) .

ويظل الطفل بعيداً ومستبعداً عن أنشطة أفراد الأسرة ، كل شيء واضح ظاهر مسموع ولكنه لا يفهم ماذا يحدث حتى يتعرف عليه ويفهم الحياة المنزلية . وهنا تأخذ الأنشطة معان كانت خافية عليه ، وتصبح شفافة واضحة ومن الصعب هز فهمه هذا ، كما يحدث عندما نستدعى إلى ساحة القضاء لنشهد في حادثة وقعت ، ويطلب منا أن نذكر ما رأيناه فعلاً دون أن نعطي تفسير أو ترجمة لما وقعت عليه أعيننا .

خذ حالة طالب يدرس ليكون مدرساً ويذهب إلى مدرسة ما ليحضر درساً يدرسه مدرس بالمدرسة ، هي عملية نسميها « دروس الملاحظة » سي شاهد الطالب جهازاً أو أكثر ومدرساً يدرس وتلاميذ يتعلمون ، ولكن هذا كل شيء ؟ لا بد له من معرفة نظرية بعلم النفس والفلسفة والتاريخ وعلم الاجتماع وبالمادة التي يدرسها المدرس للإعتماد على الجانب النظرى خطيرة ، فقد يقتصر المقلدون أو يكتفى المصلحون بتغيير القشرة الظاهرة ، إن هؤلاء يفكرون إلى الخلفية النظرية السليمة التي توضح وتفسر ما يظهر للعيان . وانظر إلى هذه التجديدات التي سرعان ما انتشرت - ربما دون وعى بأسبابها - فقد أعيد تنظيم المقاعد في حجرة الدراسة وبدلاً من رصها في صفوف صار تنظيمها في مجموعات ، وتساءل مريباً أجرى هذا التعديل في مدرسة أو فصله فيقول « لأن كل المقاعد ترص الآن في هيئة مجموعات ويستمر مدرس في الفصل كما كان يفعل عندما كانت المقاعد صفوفاً ، وكل ما طرأ أن أعنته التلاميذ إشرأبت والتوت وانحنت حتى تستطيع رؤية المدرس . لا يعجب المرء التقليدى العتيق هذا الصخب الآتى من كليات الجامعة ولا يرى فيها إلا جعجة فارغة .

قلنا إن أنشطة الإنسان عقلية ، ولكن تتضح معانيها بفهمنا للحياة الاجتماعية ومفاهيمها . ويرجع الفضل في خلق ونشر وتنمية هذه المفاهيم والمبركات إلى الباحثين النظريين . لهذا كانت الكراهية وكان العداء للسلوكية التي نزلت بأنشطة الإنسان إلى أن أصبحت أفعالاً منعكسة وانتفاضات ،

ورعشات عصبية واستجابات وإلى نشاط عضوى يمكن أن يقوى ويعزز تبعاً لجدول مناسب . وأصبحت اللغة « سلوكاً لفظياً شفهياً » ، كما أصبح العقل « مثلياً متدخللاً » . معنى هذا أن الإنسان استبدل بشيء ، بجهد ، كما يحدث عند ما يحاول المهندسون تحديد حولة طائره في طور الاختراع فقد يصفون أشياء تمثل البشر ووزنهم - دمي مثلاً - وكما يفعل مصمم المصاعد الكهربائية ، وكما يفعل أساتذة التشريح مستخدمين « أشياء » تمثل الإنسان . هكذا صار لإنسان السلوكيين .

رأى السلوكيون الإنسان كائنات حياً بدون كفاءة أو أهلية . ولا يصبح السلوكى هنا عالماً ينتظر أن يخدم منهجه وطريقته في حياة الإنسان الخلقية ، وإنما يصبح سلوكياً ميتاً فيزيقياً لا يؤمن بوجود أشخاص وعقول ، ولا يهتم هذه كيف تظهر مناشط الناس لهم ، ولا الطرق التي يصفون بها معنى على حياتهم »

وكثال أخير للنقاط التي تتعلق بالعقل والمعنى والنشاط البشرى ، نأخذ القراءة . هل يستطيع عالم نفسى - متأثر عقلياً بمدرسة السلوكيين - أن يعلم الطفل الصغير القراءة كما يدعى Doman ؟ إذا اتفقنا أن القراءة ليست فقط عملية التعرف على الكلمات ، ولكنها نشاط يمكننا من فهم معنى مناسب من الكلام المكتوب ، فإذاً أى نشاط يقوم به الوليد أو الطفل الصغير لا يمكن أن نسميه قراءة ما لم يصاحبه فهم للمعنى . وهذا يتطلب - بالتالى - سيطرة معينة . ولهذا فن بين شروط « الاستعداد » للقراءة كما بينا في الفصل الثالث ما هو مختص بالعملية الإدراكية . معنى هذا أننا لا نستطيع أن نعلم الطفل القراءة قبل تعلمه قدرأ معيناً من اللغة . حتى الطفل الذى يستطيع أن يقرأ يبذل أنشطة مساعدة في حله بعض أجزاء من اختبارات التعرف على الكلمات (مثل اختبار شونل (Shonell) . ويقول ديردن أن التعرف على الكلمات قد يدعو الطفل إلى التخمين .

إذن - ونعود إلى سؤالنا الأصلي - ما علاقة بين الخبرة والنشاط ؟ إن وصف النشاط البشرى يجب أن يبرز :

١ - الموقف الذى يرى فيه الفرد نفسه فاعلاً ، وهذا يتضمن الظرف التى يعمل فيها والنتائج التى يتوقعها من عمله .

٢ - النزعات أو القيم التى تمدد بأسباب فعاليتها وممارسة قدرته على أن يفعل لهذا أو ذاك بإرادته ورغبته .

يجيب وصف النشاط عن السؤال الخاص بماذا نفعل . ولكن وصف النشاط لا يغطى كل ما نفعله فى حياتنا الشعورية لأن هناك ما يؤثر فىنا - يسعدنا أو يحزننا مثلاً - إلى جانب ما نفعله نحن ولا يندرج تحت النشاط مثل الإحساسات والانفعالات والأمزجة .

لا يمكن إذن أن نفصل الخبرة والنشاط . فى جانب نجد أن التفكير والفهامية هما نشاط فى حد ذاتهما ، الأشياء التى نعلمها ، نصيب أو نخطئ ، نحسن أو نقنع بما نحن فيه . . . وفى جانب آخر فإن الأنشطة لا تفهم إلا فى إطار الموقف العام الذى تدور وتم فيه ، لا تفهم إلا بناء عن وعينا بالمعتقدات التى تحدد السلوك وتزنه وتضع خطط المستقبل . وبالطبع ، فإنه يمكننا أن نقارن بين الأنشطة الجسمية والعملية - كلعبة كرة القدم والطهى - وبين الأنشطة النظرية كحل المسائل واختبار الفروض والبحث فى المراجع . . . ولكن هذه وتلك أنشطة وكلها عقلية . ومرة أخرى نكرر أن العمل قد يعمل على ظهور النظرى ، والنظرى يبين الطريق للعمل . . . بل أنه توجد اليوم « نظرية للمباريات والألعاب » . وعلى هذا فليس العقل بسيطاً يندفع إلى العمل فقط عند ما تكون الشفافة مضمومة أو عند ما تفتح الكعب ، ولكنه يعمل من خلال النشاط البشرى الباطن وغيره . وليس معنى هذا بطبيعة الحال أن كل مظهر للعقل أو كل نوع من المدركات يدخل فى كل نشاط .

النشاط ، التعلم و « طرق النشاط »

يجب أن ننظر إلى المنهج فى ضوء النشاط والخبرة لا فى ضوء المعرفة التى مكتسب والحقائق التى تحتزن « ماذا يفعل المدرس إذن لكى يجد بعض

النشاط طريقه إلى فصله ؟ وقد كتب بارزن عن الفصول التي تصل فيها الضجة والإثارة إلى القمة التربوية « هل هذا المطلوب ؟ إن في نظرية التعليم الابتدائي زوايا مظلمة في أسس الحاجة إلى فحص عقلى دقيق ؛ وربما نحتاج إلى أن نزل من برجنا العاجى إلى أرض الواقع ، ومنذ عام ١٩٣١ والصيحات ترتفع لتصحيح الأفكار الخاطئة عن النشاط وماهيته . هل النشاط مثلاً مضاد لاكتساب المعرفة ؟ ونحتاج هنا إلى تحذير فإن تأكيد النشاط والخبرة لا يعنى التقليل من قيمة المعرفة التي نحصل عليها عن طريقها ، وما لم يؤدي إلى تحصيل معرفة نخدمنا في الحاضر والمستقبل فإنهما يفقدان قدراً كبيراً من قيمتهما .

وإذا صارت أنشطة التلاميذ مركز المنهج ، فهل يستمر التدريس أم يحمل عصاه ويرحل ؟ من المؤسف أن الكثير من سوء الفهم صاحب فكرة النشاط أو ما أطلق عليه اسم « النشاط » . ومن المؤلم أنه كثيراً ما نظر إلى النشاط وإلى التدريس المنهجى النظامى على أنهما على طرفى نقيض ولعل الوقت قد حان لكى ننهى ونتخلص من هذا الغرض الخاطيء الذى يقول أن النشاط يقصى ويبعد التدريس الجيد ، أننا نحتاج إلى مفهوم عام ومألوف عن النشاط .

فإذا لم يقلل النشاط من قيمة المعرفة ولم يستبعد التدريس الجيد ، فماذا فيه ؟ مجرد حركة جسمية أكثر ؛ مجرد تحرك من مكان لآخر ؟ يحق لنا أن نفترض هذا خاصة وأن الجلسة الطويلة للطفل الصغير في فصل دراسى أمر غير طبيعى . ولكن هنا سوء نية فهم آخر ، فلا يجب أن يفهم النشاط على أنه حركة دائبة دائمة من الطفل ، وأنه باستمرار في نشاط جسمى ، دائماً يفعل شيئاً ، يدهأ أبداً مشغولتان ، التفكير نفسه نشاط ، وعلى هذا فقد يكون الطفل في أوج نشاطه وهو جالس صامت صاكن على كرسيه . وإذا كان الأمر كذلك ، فكيف يصبح النشاط شيئاً مختلفاً عن التعليم والتعلم في المدرسة أولآية التقليدية ؟ كان أطفال تلك المدرسة معظم الوقت في سكون تام

وصمت كامل . أليس (نقل) المكتوب على السبورة في الكراريس والمطالعة
الجهرية وغيرها مناشط بالمفهوم العام المؤلف ؟

طلب مفتش من مدرسة أن تكثر من الأنشطة التي تقدمها لتلاميذها ،
فأجابت قائلة أنها لا تدري ماذا يقصد . . « أنهم دائماً يفعلون شيئاً : يقرأون ،
ينشدون ينشدون أو يكتبون » ثم تمضى الآنسة بويس Boyce موضحة أن
ما عناء المفتش هو أنشطة الأطفال . إن النشاط الذي يؤديه الطفل من تلقاء
نفسه ، وليس المفروض عليه هو النشاط المطلوب ، ليس أى شيء يفعله
الطفل - إذن - يمكن اعتباره من النشاط المرغوب ، نحن لا نأمر الطفل أن
يؤدي نشاطاً .

النشاط عامل متغير موجود في أفكار مدرسة مركزية الطفل عن الحاجة
والاهتمام والنمو (وقد عرضنا لهذا في الفصلين الثاني والثالث) . وهذا يفسر
ما عنته الآنسة بوادلى M. Bradley في مقال نشرته وشرحت فيه أن « طرق
النشاط » تكون سبيلاً إلى التدريس مبنياً على ثلاثة مبادئ :

(أ) الاهتمام والشوق الناتج من تأثير القوى الخارجية على دوافعنا والذي
يؤدي إلى تحسين اتجاهاتنا نحو التعلم والحياة .

(ب) الشمول في النمو (على سبيل المثال لا يجب أن نهمل التعلم الاجتماعي)

(ج) الخبرة .

وعلى هذا فليس الأمر مجرد وجود نشاط داخل الفصل (لأن عدم
وجود نشاط أمر مستحيل) ، ولكن لابد من وجود نوع خاص من النشاط
ولكن التوصية باستخدام نوع معين من النشاط متباين تماماً مع غيره من
الأنواع ينير تشويشاً وحيرة . ثم أن القائلين بالنشاط يقعون في هوة الخطأ
عندما يتصورون أن توصياتهم الإجرائية عن كيف يجب أن نفعل كذا وكذا
وكيف نصنع هذا وذلك وكيف نجرى عملية ما . . يمكن أن تحل محل - لا أن
تكمّل - الصياغة السليمة لأهداف المنهج .

وفى حالة واحدة أمكن علاج هذا التصور الخاطئ عندما نقل النشاط إلى منهج مع محاولة تصميم منهج على ضوء أنواع النشاط . ولهذا اقترحت الآنسة M. V. Daniel سبع فئات من النشاط تضم منهجها المقترح : الجسمى ، اليبئى ، الإنشائى ، الإبداعى ، التخيلى ، المواد المساعدة والمحيط المدرسى على أى أساس صار هذا التقسيم ؟ إذا لم تكن هناك مبادئ معقولة تبرر هذا التقسيم فإننا نكون بذلك قد حولنا المؤلف المعروف إلى غامض مبهم . لقد كثر النقد والتهمك اللاذع على المواد التى تدرس بالمدارس الابتدائية ونا غير قليل من التجريح ، ويلوح أن الآنسة دافيل عمدت إلى تخطئ ذلك النقد والتهمك بتقسيمها المنهج إلى سبع فئات . . لا مواد دراسية .

وقد يكون من التمارين المفيدة أن تحاول تخمين ماذا تضم كل فئة . قد يمكن هذا التخمين لو أن هناك مبادئ أو مبدأ بنى عليه التقسيم . وقد نتوقع أن تشتمل « الأنشطة التخيلية » على الأدب و « الدراما » ، وهى فعلا تشتمل عليها ، ولكن لماذا ضمت بقية المواد الفنية والجمالية إلى فئة أخرى اسمها « الأنشطة لإبداعية » أليس هذا تمييزاً دون وجود اختلافات ؟ الظاهر أن الإجابة : لا ، لأن الآنسة دانيل وضعت التاريخ والجغرافية والمعرفة الدينية ضمن « الأنشطة التخيلية » وفى هذه الحالة ألا يجب أن نضم إلى هذه الأنشطة العلوم أيضاً ؟ الإجابة : لا ، لأن العلوم « نشاط إنشائى » لأنها تنتمى إلى العمل اليدوى . . ولترك القارئ يتخيل أو يبتدع أو ينشئ ما يمكن أن تضمه « أنشطة المحيط المدرسى » حتى « الأنشطة الجسمية » تضم مفاجآت طريفة مثل الراحة وتناول الوجبات الغذائية . ومن الخطأ أيضاً أن نجرى مجرى مدرسات الأطفال فى جعل النشاط مادة دراسية .

لنحاول مرة أخرى ، لنحاول إقامة صرح بدلا من هذه الفوضى التى أنتجتها نظرية النشاط . إن فكرتنا عن النشاط البشرى أنه لا يساوى الحركة الجسمية ، بل قد لا يتضمنها ، وأن كل نشاط هو عمل عقلى بمعنى أنه يتضمن

وعياً بما نعمله ، وما التمييز بين النشاط الجسمي والعمل والنظري في النوع فهي كلها تنتمي إلى نسيج عام ، وأيضاً ، لا يمكن فصل النشاط عن المعرفة أو العقيدة ، فيجب أن توجد عقائد ومعرفة عن موقف الفرد ، عقائد بمقتضاها بطور الفرد رغباته وبحقق نتائج حتى يكون هناك نشاط .

قد يكون النشاط حراً أو مقيداً ، قيماً لا قيمة له . جنود يتدربون تحت إشراف رقيب ، وتلاميذ ينقلون على خرائط صماء أمامهم مواقع مدن خلجان هل الجميع هنا يشتركون في نشاط ؟ إذا كان هذا نشاطاً ، فإن مفهومه يبلغ درجة من الشمول والعمومية لا يتيح لنا أن نجعله ركيزة برنامج تعليمي . بل أكثر من هذا ، فحيث أن عملية التعلم تقتضي تنوعاً فيما (يتعلمه) الفرد سواء بمجهده الذاتي أو بمساعدة الغير ، فإنه يجب أن يكون من أهداف المنهج التنوع في التعلم .

وعلينا هنا أن نميز بين :

(أ) أن نتعلم أن

(ب) أن نتعلم كيف نـ

(ج) أن نتعلم لكي

أو نميز بين المعرفة المدركة والمهارة والميل الثابت . أي قد يكتسب فرد معرفة علمية ، ومهارات معملية ، وميلاً أو اتجاهاً علمياً في نظراته للأمور ، أو قد يتعلم فرد عن الله ، ويتعلم كيف يحدث غيره ، ويكتسب ميلاً أو نزعة للعبادة . ويرى شيفلر أن تكون هذه التفرقة وهذا التمييز واضحاً في الذهن عندما نتناقش عن « تدريس العلوم » أو « تدريس الدين » لأن واحداً من هذه الأشكال أو الأساليب قد يقبل بينما يرفض الإثنان الآخران .

وقد ذكرنا في الفصل الرابع أن أول هذه الأساليب الثلاثة في التعلم وهو عن المعرفة المدركة أو « أن نتعلم أن » أساس من وجهة نظر تصميم

المنهج ، وتظهر المهارات والميول في أنشطة ، ولكن الأنشطة تفترض معرفة ومعتقدات عن وضع الفرد وما قد يختار عمله في هذا الموقف . وحتى إذا فكر الفرد ، لا في إطار أشكال الفهم الأساسية والتي تحدد أهداف التربية ، ولكن في ضوء سوء الفهم من المحسوس إلى المعقول والذي من أجله ميزنا بين المدركات النظرية والعملية والحسية ، فإن الفرد سيجد أطيب الثمرات في التعلم المبني على مدركات . وليس مضمّن هذا التقليل من قيمة الانفعال والنشاط والمهارات والميول ، ولا يعنى القول بأسبقية الفهم ، أو ضرورة أن يكون الفهم تاماً قبل الانتقال إلى مرحلة أخرى كأن يحس الفرد بشيء ما أو يعمل شيئاً ، ولكن القصد توضيح شرط أساسى ومكون ضرورى في أى إحساس أو عمل على الإطلاق .

وفي عودة إلى « طرق النشاط » نجد معنيين لهذا التعبير ويمكن قبولها : أولاً : يمكن أن توجد طرائق للتدريس صالحة لتعلم المدركات الحسية والعملية ويمكن أن تحدد هذه الطرق الأنشطة المطلوبة مثل اللعب والبحث الحر في إطار بيئة معدة خصيصاً لذلك ، ويرجى الاهتمام هنا باختيار المواد واستخدامها بحيث تؤدي هذه الأنشطة وظائفها التربوية ، وقد يسمح بالتدخل أحياناً بحيث لا يتعارض هذا مع تلك الوظائف ، ولعل هذه الطرق تصلح في مدارس الحضانة ، وقد تصلح إلى حد ما مع بعض الأطفال في جوانب من المنهج في رياض الأطفال والصفوف الدنيا من المدرسة الابتدائية .

ويلوح أن هذا ما قصده دائماً أصحاب نظرية النشاط ، فتتناثر في كتاباتهم أفكار عن « الخبرة المحسوسة » و « اهتماماتنا » و « النمو الطبيعي » و « حزية الاختيار » . وقد تتضح الخبرة المحسوسة - الآن - في ضوء المدركات الحسية والعملية ، ويصاحب الاهتمام بالتعلم ، ويشير النمو الطبيعي إلى حقيقة أن التعلم ينبع من حب استطلاع طبيعى ورغبة في مشاركة الآخرين نشاطهم ، ويتم مثل هذا التعلم ببساطة لو أتاحت له البيئة المادية الصحيحة والإشراف السليم.

ولكن ماذا عن المدركات النظرية مثل الكسر العشري، الأوكسجين، المجال المغناطيسى ، غزوات الفايكنج والأرمادا الأسباني ؟ هل يمكن (التقاط) هذه فى ثنايا نـجـوال حب الاستطلاع غير المنظم ؟ هنا يجب أن نعطى المعنى الثانى لطرق النشاط .

ثانياً : تحتاج الأفكار التى جمعناها من نظرية النشاط إلى معان جديدة وواضحة ؛ هذه الأفكار هى الخبرة والاهتمام والنمو والحكم الذاتى ، أما عن الخبرة فيمكن أن تظل « الخبرة المحسوسة » المرتبطة بما يقدمه المدرس، ولكن عليه أن يعيد وصف هذه (الأشياء) ، وقد يعنى الاهتمام جدة أو أصالة فى استثارة (اهتمام) بالأشياء . وعلى المدرس أن يحول هذا إلى اهتمام نابع من نفس الفرد نحو المدركات الزعرية التى يود المدرس تنميتها عند تلاميذه . أما النمو فهو تطوير وإنماء استقلالية الفرد فى التفكير .

ويتساوى هذا النوع من طريقة النشاط بالمدرك الحر عن التدريس الذى وضعناه فى الفصل السابق ، ويرى شيفلر أن مثل هذا الطراز من التدريس هو مثير مستمر لنشاط العقل من خلال تشجيع القبول الناقد ، أى الذى لا يقبل الأمور كما هى دون مناقشتها . بل إن هذا الطراز يشجع النشاط الموجه ذاتياً لأن معرفة المدركات معرفة تامة وكذلك الإلمام العميق بأشكال الفهم الأساسية شرط أساسى للاستقلالية فى التفكير واتخاذ القرارات .

التعبير عن الذات ، والإبداع والفنون

عرضنا فى الفصل الرابع خمسة أشكال لفهم ، ولم نناقش إلا الشكل النظرى منها فيما يخص بالعمليات الإجرائية ، ولعله قد حان الوقت لنناقش العمليات الإجرائية فى الفهم الجمالى والأخلاق ، وسنبداً فى هذا الفصل بالجمالى . وتشتمل الفنون على (الدراما) والشعر ، والكتابة الإبداعية ، والإنشاء والغناء ، والغزف على آلة ؛ والرقص ، والرسم ، والتصوير ، وأعمال الخزف ، والنحت . . الخ وكل منها يسهم بطريقة خاصة فى إنماء الفهم الجمالى .

التعبير عن الذات :

في مناقشتنا عن مكانة الفنون في المنهج جدير أن نميز بين جانبين في الفهم الجمالي هما :

(أ) ما يمكن أن يسمى بالتقدير ، كما يحدث عند ما نقرأ الشعر أو نستمع إلى الموسيقى أو النظر إلى صورة .

(ب) التعبير أو إنتاج شيء باستخدام نشاطنا الإبداعي ، كما يحدث عند ما يؤلف فرد رواية أو مسرحية ، وكعمل نموذج لطائر .

ونشوب هذا التمييز ضبابية في الفنون الآدائية مثل الغناء والرقص و(الدراما) ، ولكن يظهر في الضبابية وضوح كاف لمناقشتنا هنا .

ويمكن التنبؤ بأن المدرسة الأولية التقليدية أولت الفنون قدراً هزيباً من الأهمية ، وأن هذا القدر الضئيل كان في جانب التقدير ، ولعل سبب هذا خضوع المنهج إلى معيار النفعية بتأكيد على المهارات الأساسية و « العمل الحقيقي » ، ويلوح أن ما قدمته تلك المدرسة في مجال الفنون إنحصرت في الأدب والموسيقى ، بل إن ما قرأه الأطفال وما كتبوه وما غنوه كان من إملاء المدرس وحتى التعبير والإنشاء حيث المجال لإظهار الفهم الجمالي ضاق إلى الحد الذي انحصرت في التدريب على الهجاء والقواعد والخط .

والظاهر أن التحيز إلى جانب التقدير مرجعه إلى النظرة المتشائمة عن الطبيعة البشرية ، وما التعبير الذاتي إلا هدنة وراحة وأجازة من طبيعة الطفل التي اتسمت بالشر ، ثم أن الحكم على أعمال الأطفال بمعايير الكبار خطأ بالغ ، بل إن هذا الحكم أكد شكوك الكبار في الأطفال ، وأدى هذا إلى مزيد من التمرين والمساعدة لتحسين هذا العمل الأعوج .

أما عن الفنون البصرية قيد المدرس فيها الطولي ومجال اختيار الأطفال معدوم ، فهو يرسم على السبورة بالطباشير الملون أو يعرض عليهم لوحات

يقلدونها . باستبعاد حوية الإختيار تقيد وتحجز طبيعة الأطفال . وكتبت محاولات التعديل والتغيير في موقف الفنون في تلك المدرسة التقليدية وقتلت في المهد أية محاولة للتقدير الناقد للرسوم مثلاً أو إتاحة فرصة الاختيار للأطفال أوضاع التعبير تحت وطأة أوامر المدرس وإملائه ما يجب على الأطفال عمته وهؤلاء لم يعملوا إلا ما يتمشى مع ما وجده الكبار مقبولا .

وكان رد فعل أصحاب مركزية الطفل المطالبة بالتعبير عن الذات كطريق أساسى موصل للنمو . وقد لخص W·Viola رأيه في موقف المدرس من للفازن بقوته بالمبدأ التالى « لا أن نضع شيئا في الطفل ولكن أن نستخرج منه شيئا كان لابد إذن من استبعاد الإملاء والغرض والاستغناء عن تلك الأسناد التى يساعد بها المدرس الأطفال وإتاحة فرص الاختيار العفيدة لهم ، وقد بدأ هذا التحول الكبير بالفنون البصرية ثم تدريجياً إلى الوقص ، ووصل حديثاً إلى الكتابة . وكان رد فعل التعبير عن الذات في حد ذاته تغييراً عن مطالب عديدة من مصادر مختلفة ، ولو أنها كلها بصورة أو أخرى — ذات ارتباط بالحركة الرومانسية .

كان واخذ من العناصر الرومانسية الإعجاب بالملخص ، الأصبل أو النقى ، حتى ولو كان غير مصقول وفجاً . وتمتة عنصر آخر هو الاعتقاد بأن القدرة تفتح في الفنون — كما تفتح في غيرها — وكما يقول سيزيك Cizek « مهمتنا أن تتيح للطفل فرصة النمو الطبيعى دون تحكم من جانبنا ، معنى ذلك أن ندع الطفل يشمو تبعاً للقوانين الفطرية الأبدية » . وقد نال مذهب « التفتح » تعصيلاً وسنداً بتطور رسوم الأطفال من مجردة وشخبة إلى الواقعية . كما وجد تشابه بين رسوم الأطفال ورسوم القبائل البدائية ، كما أن هذا التشابه يؤكد قانون النشو الأحيائى « بأننا نلخص في نفتحنا تاريخ البشرية .

وقد ساعد كل هذا على حماية مجهودات الأطفال من نقد الكبار بتغليفيها (م ١٢ - فلسفة التعليم الإبتدائى)

بستار من الغموض الكثيف ، وكأنما رسوم الأطفال تحوى رموزاً خطيرة ولا يجب على الكبار أن يندسوا حرمتها . واستطاع أصحاب نظرية مركزية الطفل ممن درسوا تاريخ الفن أن يبرروا حتمية عدم التطفل في تلك الرسوم . ألم يمرح الفنانون المصريون المنظر الأمامى بالمنظر الجانبي كما فعلوا بالعيون ؟ ألم يتجاهل فنانون العصور الوسطى الرسم المنظوري^(١) كيف أذن وبأى حق نصصح ونصوب رسوم الأطفال ؟

أضف إلى كل هذا نظرة في التحليل النفسى . نظر الرومانسيون إلى لانافعالات في أنها تتفجر في إلهام خلاق بإيمان أنه من الخطر الفادج كبت هذه لانافعالات . ويجب أن ترفع كل العوائق ليتدفق السيل الخلاق إذا أردنا تحقيق الفن وتجنب الإضطرابات العصبية . ويعلق هاروفيلد وهو نفسانى كان من الطبيعى - إذا كان (هذا) حقاً - أن عدداً كبيراً من عامة للقوم (وأيضاً من المربين) فسروا أقوال فرويد ونعالجه بأنها تعنى أننا لا يجب مطلقاً أن نحبط أو نفرض نظاماً على الطفل ، على العكس يجب أن ندعه يفعل تماماً ما يريد ولا كدسنا في (مخزنه) كل الاضطرابات العصبية التى سيعانى منها في مستقبل حياته »

ولهذا فان القيادات التوجيهية الإرشادية أعدت ححات خاصة يسكب فيها الأطفال الماء أين شاءوا ويوسخون ملابسهم على النحو الذى يرضيهم .

وإذا أعجبت وأرضعت هذه الموجه التحررية صغار الأطفال ؛ فان تأثيرها على من هم أكبر سناً (في الصفوف الدنيا من المدرسة الابتدائية) كان غير مرضٍ وبقول تقرير يلا دون « كان عمل أطفال سن العاشرة أقل مما توقعه المربون مقارنين لإنجازات هؤلاء بإنجازات أطفال سن السادسة والسابعة والثامنة » صار عبث بالأدوات وسوء إستخدام للمواد

(١) الرسم المنظورى فن يجعل الرائى يرى الأشياء المرسومة بنفس الصورة التى يراها الفرد في الطبيعة من حيث الأبعاد النجمية والأحجام . (المترجم) .

واقدان الانجاز . وعلى الرغم من الاختلاف بين الفهم الجمالى والفهم النظرى فكلاهما يتطلب تنمية نظامية .

فأولاً : إن « التعبير عن الذات » فكرة أعرض وأكثر اتساعاً بحيث لا تستطيع أن تحقق أهداف التربية الجمالية بواسطة عملية الالتقاط فقط . يتطلب الأمر تنظيمًا وتخطيطًا لا يترك الأطفال أحواراً يلتفتون ما يشاءون ، وإلا أصبح « التعبير عن الذات » مثل النشاط وبذلك يتعرض لسوء الاستعمال التشجيع . « والتعبير عن الذات » يختلف عن الغرض من الخارج في أنه يتضمن ممارسة الاختيار الذى يعبر عن النوق والتفضيل والأسلوب المتميز للاستجابة الفردية . ولكن القيمة الجمالية تتوقف وتعتمد على درجة فهمنا . فعبير الشخص المثقف عن ذاته هو ممارسة الاختيار الموجه - تضميناً أو وضوحاً - تبعاً لمعايير معينة . سلوك المثقف هنا يختلف تماماً عن سلوك فرد لا يعرف شيئاً عن ثقافة المجتمع الذى يعيش فيه .

وثانياً : يجب أن نفرق ونميز بين فرضين ثانيهما لا ينبثق من أولها . والفرضان هما :

- (أ) حيث لا توجد فرصة للاختيار لا يكون تعبير ذاتى عن الجمال .
- (ب) حيث توجد وفرة من فرص الاختيار تكون وفرة من التعبير الذاتى عن الجمال .

الغرض الأول مدرك صحيح عن « التعبير عن الذات » ولكن صدق الغرض الثانى لا ينتج منطقياً من الأول . ففرصة الاختيار مجرد ضرورة وليست شرطاً كافياً للتعبير الذاتى عن الجمال .

الابداع :

ليس الابداع قاصراً على الفنون . فالعمل الإبداعى ممكن وقيمتها وأهميتها كبيرة فى الرياضيات والعلوم والكتابة التاريخية وهناك دائماً المجال للعمل المبدع الذى يظهر فى النظريات الجديدة ، والبراهين المستحدثة ، والفروض ؛

والمعرفة القديمة التي يعاد النظر فيها . وقد نبع الميـل إلى قصر الإبداع على
الفنون ، أو النظر إلى الفنون على مملكة الخلق وأرضه الخصبـة من فكرتنا
عن الحكم عن الجمال كما وردت في الفصل الرابع : وقد أوضحنا أن
العمل الفني ليس كشفاً عن شيء مو فعلاً موجود : إن للعمل الفني هو حل
فردى وليس إسهاماً في حل مشكلة عامة ، مشكلة يمكن سلفاً تحديدها .

هناك تقاليد للفنون ، وهناك اشتراطات خاصة للوسائل والتقنيات التي
يمكن أن نسميها « البحث الجمالى » ، ومع ذلك فلا بد من تمييز واضح يفسر
ميلنا لا اعتبار الإبداع — أو على الأقل جانت كبير منه — وفقاً على الفنون .
وربما كان هذا الميل هو السبب في صعوبة تطبيق « الموضوعية » في الحكم
على الإنتاج الفني ، وصعوبة تقرير معايير الصلاحية للأعمال الفنية . وقد
حاول النقاد أن يضعوا ما يمكن الحكم به على الفن « الجيد » : : : ولكن
ماذا نقول في هؤلاء الفنانين المحيدين ذائع الصيت الذين يثرون على التقاليد
ويطلعون علينا بحديد يطبخ بأى معايير إن وجدت أو أى فواعد وضعت
للحكم على الفن بأنه جيد أو غير جيد : . . . ولكن ما للمدرس المدرسة
الإبتدائية بمثل هذه المشاكل ؟

وحقاً إذا قصرنا الإبداع على الفنون ، فإن ثمة تحديداً وتميزاً لأربعة
معانى عن الإبداع تستخدم مجتمعة :

١ - قد يعنى الإبداع مجرد تعبير فج عن الذات ويتضمن هذا نظرية
التفريغ للإنفعالات حتى تخرج التوترات ويستشعر الفرد بالعتق والتخلص
من مكبوت . وحيث أن المعنى للإبداع يجعل لا صلة له بتقييم أى إنتاج ،
وإنما هو مجرد انطلاق للنفس وشعور بالارتياح فهو يأخذ طابعاً ديموقراطياً
إذ يستطيع كل فرد أن يحقق ذلك الانطلاق والارتياح . ويلوح أن هذا
المعنى الأول للإبداع يجد قبولاً عظيماً لدى الأمريكيين كما يظهر في كتاباتهم
عن الإبداع :

٢ - المعنى الثانى - وهو أيضاً متعلق بكل فرد - يساوى بين الإبداع وبين تمسك الفرد بمعقولية ما يقول وما يعمل . بهذا المعنى فالإنسان مبدع لأنه يتبع القوانين والنظم . وربما كان هذا هو معنى الإبداع الذى قصده السير برسى نى Percy Nunn عندما كتب . . « إن الإنسان الذى يكتب روايات أو مسرحيات أو لم يقرص شعراً ، الذى لم يؤلف موسيقى أو اختراع آلات أو وضع نظرية علمية قد يفكر بإصرار أنه كان فى يوم من الأيام مبدعاً حلاقاً » . ولكن الحقائق قد ترخص حجج هذا الفرد - كما يقول نى - فإن أغبى الناس قد يستخدم كلمات سمعها بطريقة جديدة إستحدثها هولكى يعبر عن حاجته ورغباته ومشاعره . وهذا خلق ولو أنه متواضع . ما يقوله نى صواب ولكنه غير مثير . أو يكفى أن يتكلم الفرد ليكون مبدعاً .

٣ - المعنى الثالث للإبداع هو « الأصالة » أو « الابتكار » . والابتكار كلمة أو معنى غامض . فالشئ الأصيل أو المبتكر هو الجديد غير المؤلف ، بمعنى أن هذا الشئ لا يتبع الخطوط متى يتبعها غيره من نفس (النوع) . وابتعت الأصالة شرطاً لازماً للفن كما هو الحال فى تاريخ الفن المصرى الطويل وأشكاله التقليدية ، أو الماتة (سيمفونية) أو أكثر التى كتبها هايدن مقارنة بسيمفونيات بيتهوفن التسعة . يمكن أن يظهر الإبداع فجاً بطراً من تغيير وتنوع فى أشكال تقليدية ، كما يمكن أن يظهر أيضاً فى تجديد شامل .

أننا نتمجد الأصالة فى الفن وفى غيره من أنشطة الحياة الإجتماعية وخاصة فى مجتمع يرنو إلى التقدم لأن التجديد خطوة لازمة وشرط مهم فى السيرة إلى التقدم . وتؤمن ثقة إيماناً راسخاً بالتقدم ، وخاصة التقدم التكنولوجى . وليس غريباً إذن أن يسوى اليوم بين الإبداع والابتكار ويميز الفرد القادر على تقديم أفكار جديدة فى مجال سباق الفضاء ، أو تحسين الإنتاج . . الخ .

٤ - ليس الإبداع الجمالى أحساساً ذاتياً باللذة ولا هو مجرد التحدث ، وليس بالضرورة أن يكون أصيلاً . أما ما هو الإبداع الجمالى فلا يمكن تحديده إلا

بالرجوع إلى الشيء المنتج جمالياً ، سواء كان هذا الشيء قصيدة ، أو قصة ، أو أغنية ، أو رقصة ، أو رسم ، أو حفر ٠٠٠ معنى هذا أن معيار الإبداع هنا هو معيار الخير أو الشر في العمل الفني المنتج ، إن الذين ينادون ويعضون « الكتابة الخلاقة » ليسوا علماء النفس ولكن هؤلاء الذين عندهم حاسة أدبية إلا إذا كان عالم النفس أديباً ، وكذلك الجال بالنسبة للخلق في تأليف الموسيقى ، والنحت ، والتصوير ٠٠٠ إن الشخص القادر على إصدار حكم ناقد على العمل الفني هو الشخص القادر على معرفة ما إذا كان هذا العمل مبدعاً أم لا .

إذا كان هذا الرأي سائياً فاف تنمية القدرات الابتكارية عند الأطفال ليست مجرد عملية تفتح في حرس سمع وإنما تتطلب تربية جمالية . وتتضمن هذه التربية الكثير مما يمكن الأطفال تعلمه وأنتا نقترض أن هذا هو السبب الذى من أجله لم تخرج النظريات العلمية من أدمغة الشعراء ؛ ولم تكن روائع المسرحيات من تأليف علماء الحشرات ، ومن الطبيعى فى أكثر من ميدان فيها إمكانية الإبداع ، وتد يصبح ليوناردو دافنشى ، آخر ولكن النقطة الهامة أن عليه أن يتعلم .

التدريس والفنون :

تدور مشكلة هامة فى تنمية الفهم الجمالى حول التوازن السليم بين ما أسميناه سابقاً بالجانب التقديرى والجانب التعبيرى ؛ ويمكن تلخيص المشكلة ببساطة بأن نسال عن كم الجانب التعبيرى حيث أن كلا الجانبين يتضمن فهماً وتقديراً . خلق عمل فنى هو محاولة إنتاج شىء يقدر وينقد فى نفس الوقت ، وتمائل العلاقة هنا بين التقدير والتهبير العلاقة بين الكتابة والقراءة فكلاهما يتضمن القراءة .

وهناك سببان مهمان يبرران أتااحة الفرص للتعبير . أولهما الشعور بالرضا عندما يحقق الفرد شيئاً لنفسه واحتمال استمرار هذا العمل كجزء من

حياته له أهميته . السبب الثاني يخصص بالدافعية والتمييز إذ قد يؤدي التعبير الإبداعي - وخاصة مع الأطفال - إلى الإقبال على الفنون وبالتالي يؤدي هذا الإقبال إلى تمييز الجيد من القبيح وإلى الحكم الناقد . وثمة خطورة قد تقع فيها وهي إقطاع وقت من التقدير وأضافته إلى وقت التعبير وخاصة مثلاً في الشعر حيث لا نتاح فرص للأطفال لكي يقدروا الشعر وما فيه ثم كيف إذن نتوقع من الطفل أن يحاول نظم شعر ؟

يجب أن تكون المراحل الأولى في تعامل الأطفال مع الفنون موجهة نحو التقدير لا التعبير ، مثال ذلك أغاني الحضانة وترانيمها والاستماع إلى القصص الشيق : وهذه تسمع وتحفظ وخاصة الأغاني فالأطفال في هذا السن المبكر لم يتعلموا القراءة بعد ، وهنا الوقت المناسب لتعليم المهارات اللغوية الأساسية ؛ وفي هذه المرحلة أيضاً يسمع الأطفال الأغنية قبل أن يغنوها ويتدربون حيناً على استعمال آلات موسيقية بسيطة . ويتطلب هذا التدريب الهين - كما تتطلب الرياضيات - تعليماً منظماً حيث أن كلا من الموسيقى والرياضيات تستخدم ألفاظاً جديدة : ولكل نظامها وقوانينها .

ومن الملاحظة أن الفنون البصرية المسطحة^(١) كالتمثيل (والرسم بألوان مائية أو غير مائية) أقل الأشكال حظاً في تعلمها الجيد ، بل إن أصحاب نظرية مركزية الطفل يرون أن فشل تدريس وتعليم التصوير فضيلة . ولكن الفنون البصرية ليست « طبيعية » بمعنى أن بعض القبائل لا يستطيع رجالها أن نساؤها معرفة ماذا في صورة (فوتوغرافية) بلى إن صغار الأطفال يعجزون عن معرفة ماذا يعبر عنه رسم أو نحت أطفال صغار الأطفال بعض المواد اللازمة لإنتاج عمل (فني) ومعرفتهم كيفية استخدامها صوف يدفعهم إلى نشاط سار ، وينتجون ، ويتم هذا بأقل قدر من تدخل المدرس . ويرسم الأطفال مثلاً أشكالاً ضخمة ، وربما رجالاً وبدون أكتاف ، وسماء لا تنطبق على الأفق البعيد وأشجاراً عسيرة عن خط طويل في أعلاه
تضحهم . . .

(١) يقصد بذلك الفنون ذات البعدين الأفق والرأسي أم الفن غير المجسد ، المترجم .

وحيت أن حب الاستطلاع الطبيعي يحتاج إلى توجيه ذكى كذلك فإن هؤلاء المبتدئين فى الفن محتاجون إلى مساعدة تعليمية حتى يستمر هذا النمو الفنى الذى بدأ فعلا . ولا يكتفى أن يوزع المدرس المواد مع إعطاء بعض التعليمات ؛ ولكن تدريساً منظماً متعمداً واجب ، وكما يقول تقرير صادر عام ١٩٥٩ من مكتب مطبوعات صاحبة الجلالة H. M. S. O. ، وإذا أعطى الأطفال مواداً شيقة وجذابة وتركوا وشأنهم فلن تتطور أعمالهم بل سيكررون ما يعماون مع قلة فى بذل الجهد والإخلاص فى العمل تكرار يثير الغثيان ولعل إحساساً بالتقدم هنا أمر ضرورى كما هو لازم فى بقية جوانب التربية .

ليس معنى قولنا أن تدريساً متعمداً منظماً أمر ضرورى يعنى أننا نتفق مع مدرس المدرسة الأولية التقليدية الذى زين جدران الفصل بأربعين أو خمسين رسماً كلها عن شارع فى القرية أو بطة على حافة جدول مائى . ولا يعنى رأينا أن تقدم للأطفال نماذج تقليدية ونعلمهم بعض الخدع أو الأساليب لتنفيذها ولا نقول أن المدرس مزود بقدرة إلهامية تركى ميران التخيل عند الأطفال ؛ ولكن ما نعنيه أن يقدم بوعى وفهم المراد والخامات الجديدة للأطفال ويعرفهم الأساليب والوسائل ، مثل الفسيفساء ونحفر على مواد مختلفة واستخدام قصاصات الورق ، وعمل أشكال من السلك . . . الخ كما على المدرس أن يزيد فهم الأطفال للناقد للفنون سواء التقديرى أو التعبيرى .

وأخيراً ، فليس من الإنصاف أن نطالب المدرسين أن يكونوا أكثر قدرة على التقدير والتخيل الجمالى وكأنما المسألة لا تتعدى أمراً ينفذ . فليست للمدرس هذه القدرة ولا يستغلها ؛ إنما الواجب أن تعدده الكليات التى تخرج فيها معلماً مثل هذا العمل . وإلا جاء إلى المدرسة الابتدائية ناقصاً فى هذا الجانب وبالتالى يتخرج تلاميذ تلك المدرسة وهم يفتقدون ركناً هاماً فى التربية ، وقدور هكذا فى دائرة مفرغة . وقد يتطلب الأمر تخصيص مدرسين (ومدرسات بطبيعة الحال) ذوى تخصصات فى فروع الفنون المختلفة ، أو حتى نصف مختصين هذا ، وقد نستبعد من المدرسة الابتدائية فروعاً للفنون مثل العزف على (البيانو) ورقص (الباليه) إذ أن مجالها فى مؤسسات أخرى .