

الفصل الأول

التربية الفنية

تعتمد التربية الفنية على التناول الحسى للعناصر والأشياء المحيطة بالتلميذ وتعمل على أن يصل التلميذ من خلال الرؤية البصرية المتعمقة ومن خلال التأمل والتدقيق فى المشاهدة إلى التفكير الإبداعى كما أن التربية الفنية تقدم للتلميذ سبل إكتساب المهارات اللازمة لإبراز هذا التفكير وتمده بالأساليب والخامات والأدوات الهامة لإنتاج العمل الفنى^(١).

التربية الفنية كما يراها « محمود البسيونى » هى مزيج فريد من التربية والفن معاً وهى فى نظره ليست فنوناً ملتصقة بالتربية فيسهل فصلها، ولكنهما معاً مزيجاً واحداً اكتسب صفات جديدة تختلف عن الصفات الأصلية لكليهما كمحلول الشاى المسكر الذى يصعب فصل مكوناته الرئيسية من السكر والشاى بعد أن أصبحا معاً شيئاً جديداً يختلف عن الخصائص الرئيسية لكلا منهما منفرداً.

والتربية الفنية كما يراها « لطفى زكى » هى مختارات من السلوك الفنى والسلوك الإنسانى ، أى أنها مجموعة من السلوكيات المتألفة من الفن والتربية.

والتربية الفنية كما يراها « حمدى خميس » هى وسيلة من الوسائل التى يتم عن طريقها تربية التلاميذ وتوجيههم نحو الصالح العام، فالهدف ليس التدريب على الأعمال الفنية بل تعديل فى السلوك وهكذا نجد أن آراء هؤلاء الرواد الثلاثة تتفق حول مفهوم يؤدى إلى أن التربية الفنية عبارة عن الوصول للسلوك التربوى المطلوب عن طريق الفن، أو هى تحقيق الأهداف التربوية من خلال ممارسة الفنون التشكيلية على أن تكون ممارسة الفن من خلال التربية بلا فواصل بينهما، ولا تخرج عن هذا المعنى معظم الآراء الحديثة لمفهوم التربية الفنية، وعليه فإن مدرس التربية الفنية يحتاج لتنفيذ منهج التربية الفنية أكثر من غيره من المدرسين إلى الوسائل التعليمية التى تحقق أهدافه ، فلكى يصل التلميذ إلى الابتكار والإبداع الفنى لابد أن يكون مزوداً بمدركات حسية

(١) لمزيد من المعلومات حول الأهداف التعليمية للتربية الفنية، وحول المراجع العلمية والعلماء الذين وردت أسمائهم فى هذا الفصل، يمكن الرجوع للمرجع رقم (٧) المدون بقائمة من المراجع فى نهاية الكتاب.

وخاصة البصرية منها ولكي يزوده معلم التربية الفنية بهذه المدركات فلا بد له من استخدام الوسائل التعليمية.

* أهداف التربية الفنية :

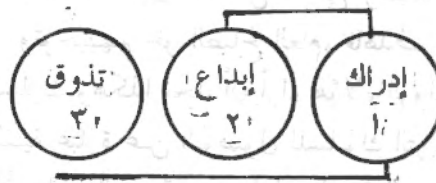
لا تجد من بين الكتابات المنشورة أهدافاً قاطعاً للتربية الفنية يمكن الاستناد عليها والتسليم بها ولكن توجد أهداف في صدر المنهج الدراسي للمراحل التعليمية المختلفة في مجال التربية الفنية وهذه الأهداف الواردة في المناهج الدراسية مصاغة بطريقة كما لو كانت عبارات لغوية أكثر منها صياغة لأهداف تعليمية، ومن هنا فقد كان هناك ضرورة لأن نبين أهداف التربية الفنية من بين العبارات الواردة في المناهج الدراسية.

ومراجعة الأهداف الواردة بالمناهج والعبارات التي تشير إلى أداء فني معين وجد بعد جمعها وتصنيفها أنها تشير إلى ثلاثة محاور رئيسية هي :

١ - تنمية المدركات الحسية للقيم الفنية.

٢ - تنمية القدرة على الإبداع الفني.

٣ - تنمية القدرة على التذوق الفني. كما بينها الشكل التالي:



مصادر أهداف التربية الفنية

ما الهدف ؟

الهدف هو ما لكل عملية من نتيجة أو هو المتوقع من النتائج التي نضعها نصب أعيننا فتعين على سير العمل وتساعد على تنظيمه.

ويرى جون ديوى (٧ : ٣ - ٢٠) أن الصلة الوثيقة بين الأهداف والنتائج تحتم أن تكون الأهداف مرنة ولا تكون قوالب جامدة ولكن سير العمل هو الذي يعدّها وينقحها

كما يجب أن تبين نوع العمل الذي يصل بنا إلى نتيجة معينة فربما كان السير في العمل هو الهدف المنشود وليست النتيجة فقط ومن هنا ينبغي تحديد نوعية المطلوب من الهدف هل هو النتيجة أم مجرد السير في العمل، والهدف دون غيره من عناصر العمل هو الذي يوجه العمل ويحدد النظم المتبعة لبلوغه ويمكن من حسن اختيار الطريق المحتمل لتحقيقه.

صفات الهدف :

(أ) الصياغة : لابد أن يصاغ الهدف صياغة تساعد على تحقيقه وتوضح الرؤية أمام المنفذ، فالأهداف التعليمية ينبغي أن تكون مصاغة سلوكيا بحيث يحدد الهدف المطلوب من التلميذ انجازه بعد تحقيق الهدف وتكون العبارات قابلة للقياس ويرى ميكس (٧ : ٣ - ٢٠) أن ما كتب في صياغة الأهداف قليل وضئيل بالنسبة لنورها في العملية التعليمية ويرى أن المعلم والمتعلم على حد سواء إذا لم يكونا متأكدين من المكان الذي سوف يذهبان إليه فهما معرضان في نهاية المطاف إلى الوصول إلى مكان آخر غير الذي يقصدانه ويؤكد على أن صياغة الهدف هي نفسها عملية تحديد الهدف، والتحديد والصياغة لا تنفصلان وأنسب الصياغات هي الصياغة الإجرائية التي تبين ما الذي سيفعله المتعلم وليس المعلم.

(ب) الوضوح : لكي يكون الهدف واضحا لكل من المعلم والمتعلم فلا بد أن يكون كفيلا بالقاء الضوء على العملية والغاية ويرشد إلى طريق بلوغه ومن هنا فإن الصياغة الجيدة تعمل على وضوح الهدف بحيث تكون الصياغة بكلمات ورموز تصف قصداً من المقاصد التعليمية وتشير إلى سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وإلا استحال التأكد من مدى تحقيق الأهداف، وبحيث لا تتكرر الرموز والمصطلحات في صياغة الأهداف فإن تكرارها يكون دليلاً على عدم الوضوح مما يؤثر في سير العمل.

وبهذا المفهوم السابق للأهداف وبدون الدخول في تفاصيل علم أصول التربية والأهداف التعليمية التي اشتهرت على يد بلوم وتلاميذه - حتى لا نخرج عن أهداف هذا الكتاب - فإن الهدف هو الفاصل بين المعلم والتلميذ في العملية التعليمية وهو المرجع الذي يستند إليه المعلم في خطواته العملية ومن هنا فإن المحاور الثلاثة السابقة التي استشفها المؤلف من العبارات الواردة في مناهج التربية الفنية ، وهي تنمية المdrكات الحسية، وتنمية القدرة على الإبداع ، وتنمية القدرة على التدوق، لا تنطبق

عليها شروط الأهداف ولكنها محاور يمكن أن تصاغ حولها الأهداف التعليمية المطلوبة، بحيث تكون بعض الأهداف التعليمية فى التربية الفنية حول الإدراك وبعضها حول الإبداع والبعض الآخر حول التذوق، وبالقطع فإن هناك أهدافاً أخرى تتعلق بمعايير السلوك الفردى والجماعى فى إطار المدرسة والأهداف الوطنية والقومية المتصلة بالمواطنة الصالحة وتلك أهداف غير قاصرة على التربية الفنية بعينها وإنما تسهم التربية الفنية فى تحقيقها مع المواد الدراسية الأخرى ولذلك فالمقصود من الأهداف التى نحن بصدددها الآن هى الأهداف التعليمية الفنية التى تنفرد بها التربية الفنية دون سواها من المواد التعليمية الأخرى، وهذه الأهداف التى وجد المؤلف أنها جميعها مشتقة من الإدراك والإبداع والتذوق ولا تخرج عن هذا الإطار مهما تعددت الصياغات، ويوجد قدر كبير من التداخل بينها كما دلت عليها المناهج مثال ذلك ما ورد بالمنهج تحت عنوان الاشغال اليدوية : (تكون الأعمال التى يقوم بها التلميذ ذات طابع إبتكارى يساعد فى تنمية القدرة على التذوق الجمالى) (٧ : ٢١) وتشير هذه العبارة إلى إرتباط عملية التذوق والإبداع وهو إرتباط ورد أيضاً بالمنهج تحت عنوان الفن والصناعة حيث يقول : (تقديم نماذج من المنتجات الصناعية بقصد التذوق والابتكار) بينما توجد عبارات تدل على كل عملية على حدة فمثلا فى الإدراك : يقول المنهج : (يكون التلميذ مدركاً لبيئته الطبيعية بكل صفاتها المميزة) ثم يقول : (يقوم التلميذ بتأمل البيئة والطبيعة وما فيها من عناصر لفحصها والتعرف عليها وعلى نظمها الشكلية واللونية) ويقول : (إن الاستمرار فى تأمل الطبيعة وفحص عناصرها وإدراك ما فيها من نظم جمالية بفرض التعبير عنها) (٧ : ١٩) .

وأيضاً فى الإبداع : يقول المنهج تحت عنوان طبيعة المرحلة : (يستطيع الفن أن يلعب دوراً هاماً فى تكامل شخصية الفرد إذا اتخذ كوسيلة لتحرر القدرات الابتكارية عند التلميذ) كما يقول تحت عنوان توجيهات للمعلم : (ليس تشجيع النسق الفطرى للتلميذ أن يتخذ المدرس موقفاً سلبياً بل المقصود هو حرية السير فى اتجاهه والتعبير بأسلوبه وتنمية نمطه الفنى) .

وأيضاً فى التذوق : يقول المنهج تحت عنوان توجيهات خاصة بالمستويات : (نتوقع أن تنمو لدى التلميذ القدرة على التفرقة بين المعايير الجمالية للأشياء وأن يكون

ذوافة لفنون البيئة) ويقول فى موضع آخر : (يقصد من العناية بالتذوق فى هذه المرحلة تكوين الاتجاه الجمالى والتميز بين الأشياء من حيث قيمتها الفنية) ويشير المنهج إلى طريق الوصول للتذوق فيقول : (ينمو التذوق لدى التلاميذ إذا كان المدرس يؤكد تارة بالاهتمام بالتصميم وأخرى يعرض نماذج من النتائج المصنوعة فى الماضى والحاضر مما يتميز بجودته الفنية) وتتضمن هذه العبارة إشارة واضحة إلى دور الوسائل التعليمية فى تحقيق هذا الهدف .

أهداف التربية الفنية :

يمكن القول أنه لا تخرج الأهداف التعليمية فى التربية الفنية عن هذه الأهداف الثلاثة (الإدراك والإبداع والتذوق) وصياغة أى هدف تعليمى فى التربية لابد وأنه فى النهاية يُصنّف تحت واحد من هذه الأهداف الثلاثة الكبرى وأن الإدراك الواعى يؤدى إلى الإبداع وإلى التذوق، غير أن الإبداع يحتاج إلى مهارات خاصة ولذلك فإنه بعد مرحلة الإدراك نجد الأقلية من المبدعين والأكثرية من المتذوقين، وفيما يلى نقدم لمحة عن كل هدف من هذه الأهداف الثلاثة :

١ - الإدراك :

يمكن القول بشكل عام أن الإدراك الحسى هو معرفة العالم الخارجى عن طريق الحواس، ومن العسير إيجاد حد فاصل بين المنبهات التى تصل إلى المخ وبين ما يترتب على تلك المنبهات من معان، ومن هنا فإن الإحساسات وحدها لا تعتبر إدراكاً حسياً لأنها التأثير الشعورى المباشر الناتج عن المؤشرات الخارجية عن طريق الحواس، أو هى الأثر النفسى الخالى من الاستجابة « إذن الإدراك الحسى هو : « أحساس ومعنى لهذا الإحساس أو ترجمة له » مع ملاحظة أن الإدراك يؤدى إلى التداعى واستعادة الصور الذهنية المختزنة فى الذاكرة مما يؤدى إلى إختلاف الصورة الذهنية أحياناً عن صورة الشئ المدرك، ولأن الأطفال يدركون الأشكال والحروف الهجائية، والزمن، والمساحات، والحجوم والأوزان، والألوان، والاعداد، بطريقة نامية تبدأ من سن الثانية تقريباً وتستمر فى النمو إلى ما بعد ذلك، وتلعب قدرات الأطفال الإدراكية المختلفة، والفروق الفردية وعوامل الذكاء والخبرة والبيئة دوراً هاماً فى هذا النمو فإن البيئة أيضاً تلعب دوراً هاماً فى تكوين الخبرات الحسية للفرد.

إذا تأكدنا من أهمية التعلم عن طريق الحواس، أمكن معرفة أهمية الإدراك الحسى فى التعليم، الذى فطن له الإنسان الأول، ونادى به كثير من العلماء والمربين فى مختلف العصور وطالبوا بأهميته فى التعليم حيث أن الإدراك الحسى فضلا عن أنه أساس من أسس الإبداع الفنى فله أيضا الفضل الأول فى الإيحاء بكثير من الاكتشافات العلمية الباهرة، حيث تتطلب المدركات الحسية أن يأخذ الفرد من الشيء الواحد أكبر قدر ممكن من الإحساسات، فإذا ما عرض على التلميذ عينة أو نموذج، أو مثل فنى، ثم رآه وتأمله ولمسه يديه، وشمه بأنفه، وسمع صوته - إذا كان له صوت - وتذوقه بلسانه - إذا صلح لذلك - فإنه يكون قد أحيط علما بهذا الشيء أو عرفه أو أدركه جيدا عن طريق الحواس فكلما أشرك التلميذ حاسة أخرى فى المعرفة الحسية مع حاسة البصر، أسهم ذلك فى أن يكون الإدراك غنيا مفيدا، وتوجيه المعلم فى ذلك يكون له دوراً هاماً يتعلق بصحة المعلومات التى عرفها التلاميذ عن طريق الحواس فضلا عن أنه يحدد مجال إدراكهم للأشياء فى ضوء الهدف الفنى والتعليمى.

يرى « الجشتالتيون » أن أول ما يفعله الإنسان فى الإدراك الحسى هو التعرف الكلى، أو النظرة الكلية الشاملة، ثم التعرف على التفاصيل، وأول المبادئ التى نادوا بها هؤلاء أن العنصر الأساسى الذى تبنى عليه تجاربنا العملية أو خبراتنا فى الحياة هو الصورة العامة أو الشكل العام، بمعنى أننا أول ما ندرك من الأشياء صورها العامة وأشكالها الكلية، لا إحساسات مفردة ناشئة عنها وإذا تغيرت الحالة الموضوعية التى يوجد عليها الشيء، تغير معها المفاهيم الإدراكية الناتجة من إدراك هذا الشيء وبمعنى آخر : أن إدراك الشيء ليس إدراكا لمجموعة الأجزاء التى يتكون منها، وإنما هو الصيغة الكلية الغالبة الناتجة من علاقات أجزاء هذا الشيء مجتمعة كوحدة فى المجال الكلى الموجودة فيه بما يوجب على المعلم - عندما يستخدم الوسائل التعليمية المحسوسة - أن يراعى أثر المجال الذى يعرض فيه، بحيث لا تتأثر المفاهيم التى تصل للتلميذ تأثيرا يغير من إتجاه الهدف الذى حدده، فلا يتوقع المعلم من الوسيلة التى يقدمها أن تثير فى تلاميذه إستجابة واحدة فى كل الحالات، ولكنه يتوقع الاستجابات تبعا للظروف التى تعرض فيها، مثلا : اللون الأحمر يختلف ادراكه إذا عرض على أرضية قاتمة عنه إذا عرض على أرضية فاتحة.

والشرطان الأساسيان لإدراك الشيء، وبالتالي لإدراك الوسيلة التعليمية إدراكاً فنياً،

هما :

١ - سلامة الأعضاء الحسية التي تنقل للإنسان المعارف الحسية.

٢ - عدم وجود ما يمنع الحواس من إدراك الشيء مثل صغر حجم الشيء أو وضعه في ضوء غير كاف لرؤيته، أو وضعه على مسافة تبعده عن الرؤية الكافية، وهذان الشرطان مرتبطان بمؤثرات أخرى، بعضها ذاتي مرتبط بالتلميذ مثل المعلومات السابقة، والتوقع، والميول، والاتجاهات، والحالة النفسية، وبعضها موضوعي مرتبط بالشيء نفسه، مثل تقاربه من غيره، أو التشابه معه، أو الإشتراك في اتجاه واحد، ومعرفة المعلم بهذين الشرطين والمؤثرات المرتبطة بهما تمكنه من التخطيط لتلافي تأثيرهما العكسي على أهدافه.

من العجالة السابقة حول مفهوم الإدراك الحسي نلاحظ أن الإدراك هدف تعليمي يستوجب السعي إلى تحقيقه كهدف فني وتعليمي، وأن الإدراك يُفهم على أنه معلومات حسية يتلقاها الفرد عن طريق حواسه ثم يحدد معنى بها حسب حالته وأن هناك عوامل هامة لإتمام الإدراك منها سلامة الأعضاء الحسية للإنسان، وعدم وجود عوائق تمنع وضوح الأشياء وإدراكها.

٢ - الإبداع :

التعريفات الشائعة للإبداع في التربية الفنية، تقوم على أنه يتضمن التجديد واكتشاف الرموز الفنية، وإضافة عناصر جديدة للعمل الفني، وهذا التعريف وإن كان يحمل في طياته قدرا كبيرا من الصحة، إلا أن بعض العلماء والفلاسفة لهم وجهات نظر علمية أخرى حول تحديد مفهوم الإبداع.

يرى « سيمبسون » أن هناك صلة قوية بين الإبداع والتفكير، ويرى أيضا متزامنا مع كثيرين أن الإبداع هو ما يبداه الفرد من قدرة على التخلص من السياق الهادي للتفكير، وإتباع طريقة جديدة تختلف عن النسق الذي يلجأ إليه الكثيرون في حل مشكلاتهم، ويرتبط هذا التوجه في تعريف الإبداع وما يراه (جليفورد) من علاقة الإبداع بنوعية الاستجابات المتميزة بالتنوع في حلول المشكلة الواحدة.

أما « روجرز » فيرى أن للخبرات دورا هاما في ظهور الصفات المميزة للمبدعين، فالإنتاج الإبداعي في الفن عنده هو محصلة التفاعل بين الفرد المبدع وبين ما اكتسبه من خبرات للعمل الفني، هذا في الوقت الذي يرى فيه « بارتليت » أن المغامرة أو الاستقلال

وهي روح التفرد في اتخاذ القرارات وقطع الأحكام، هي الصفة المميزة للتفكير الإبداعي، ويؤكد على أن الإبداع هو التفكير المغامر الذي يتميز بالبعد عن الطريق المحدد والمرسوم مسبقاً، أو التخلص من القوالب الجامدة الموضوعية سلفاً، والانفتاح على الخبرة وإتاحة الفرصة للشئ لشيء لكي يؤدي إلى غيره من الأشياء وقد ساهم هذا النوع من التفكير في نمو المذاهب الفنية الحديثة وتعددتها، وكذلك التنوع اللانهائي من الأساليب الأدائية للفنانين.

هذه الآراء التي تربط الإبداع بالتفكير، تدعيم توجيه النظر إلى الإبداع كهدف فني من أهداف التربية الفنية في التعليم العام، وذلك لما ترمى إليه التربية الفنية المعاصرة من محاولة تنشيط الفكر بالنسبة للتلاميذ، وتبين أن إرتباط الإبداع بالتفكير، يلغى الفكرة السائدة بأن الفن قاصر على مجموعة معينة من التلاميذ الموهوبين أو الهاوين للعمل الفني، بل أنها تجعل العمل الفني غير قاصر على تلميذ دون غيره.

يرى « ميدلتك » أن القدرة على تأليف العناصر نوع من الإبداع وهو عملية صب العديد من العناصر المتداخلة في قالب جديد غير الذي كانت عليه ويعد ذلك إبداعاً بقدر ما يتضمنه من الجدة والحدأة والأصالة في التركيب الجديد، وهذا المفهوم للإبداع يلاحظ في بعض دروس التربية الفنية التي يحاول فيها التلاميذ أن يقوموا بالتوليف بين الخامات المختلفة في عمل فني واحد، مثل (الخيوط الملونة، القماش، الخيش، الصفيح، الألومنيوم، المسامير) ... إلخ.

وفكرة العلاقة بين الإبداع والتفكير تسوقنا لمعرفة العمليات العقلية المساعدة على الإبداع من جوانب متعددة، مما يساعد المعلمين في الوقوف على أبعاد الإبداع كهدف تعليمي.

وضع « جليفورد » نموذجاً لتقسيم العوامل العقلية حيث قسم العقل إلى تفكير وتذكر ويرى أن التفكير إذا كان تفكيراً منتجاً فإنه يشمل نوعي التفكير المتجمع والمتشعب، وبذلك يعتبر الإنتاج الفني مرتبطاً بالتفكير المتجمع والمتشعب معاً، باعتبار أن الإنتاج الفني صادر عن التفكير المنتج وكلا النوعين من التفكير (المتشعب والمتجمع) له أثر على الأعمال الفنية، فالتفكير المتشعب يضع حلولاً متعددة، فيكفل التنوع والتجديد في العمل

الفنى، أما التفكير المتجمع فيكفل الدقة والإحاطة بالمشكلة من النواحي المتعلقة بالحل، والنوعان هamaan فى دروس التربية الفنية بالشكل الذى تتطلبه التربية المعاصرة، التى تنادى بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتنمية كل منهم فى إتجاهه الفنى مما يتطلب مهارات نوعى التفكير المتجمع والمتشعب، فالقدرات العقلية تعمل فى وحدة متكاملة، حيث تبرز قدرة معينة عند فرد ولا تبرز عند الآخر، والإبداع هو المحصلة الناتجة عن إسهامات من تلك القدرات مجتمعة، ويعتبر الإبداع بذلك قدرة جديدة ناتجة عن نشاط تلك القدرات متكاملة وهذه النظرة للإبداع التى تربطه بالعقل والتفكير، تمكن المعلم من قياسه وتجعله فعالاً فى مساهمة فى تنشيط الفكر، كل ذلك دُعْمُ تناول الإبداع كهدف فنى تعليمى للتربية الفنية.

ومن الملاحظ أن بعض الفنانين والفلاسفة الأوائل لم يقدروا علاقة التفكير بعملية الإبداع، فالبعض كان يعتبر أن الإبداع ملكة خاصة والبعض الآخر يعتبره شيئاً يَفْلُتُ من كل سيطرة بشرية، والبعض الثالث يعتبره ضرباً من الإلهام والوحى، وفى حالات أخرى نوعاً من العبقرية أو الجنون، ويراه (شوبنهاور) نوعاً من الاجترار اللاشعورى ويرى بعض الفلاسفة أنه ليس ثمة خلق من العدم، ولكنه فقط اكتشاف لما كان غامضاً على الآخرين بالأمس ولكنه كان موجوداً، ويرى «البيركامى» أن العمل الإبداعي هو نوع من التمرد المقيم داخل الفرد على العالم الخارجى فى محاولة منه لخلق عالم خاص، ولكنه فى الوقت نفسه لا يستطيع التخلص من العالم الخارجى، بل أنه يدع عالمه الخاص ابتداء من معطيات العالم الخارجى نفسه، بينما يرى «هريت ريد» أن الفن هو نوع من الالتقاء بين العمل وبين الدوافع الخلاقة لدى الفرد، وهو بذلك متفق ضمناً ورأى البيركامى السابق.

ومن الملاحظ أن النظرة إلى الإبداع على النحو الذى يربطه بالإلهام، والإفلات من السيطرة البشرية، أو بدوافع التمرد نظرة بها شئ من المغالاة والتزيد ولكن الآراء الموضوعية هى التى تربط الإبداع بالتفكير والاكتشاف، فالطبيعة تحمل فى ثناياها أشياء قد لا يدركها الإنسان فى معاملاته معها ولكنه يكتشفها فيما بعد، والفكرة الرئيسية التى نسوقها الآن عن مفهوم الإبداع الفنى هى ما التقى عنده كثير من المهتمين بالعملية الإبداعية فى العصر الحديث، على أن الإبداع جهد عقلى إرادى تنظم من خلاله مادة

وتصاغ صياغة تحمل صفات الجدة والحدثة، صياغة يقودها تفكير عقلي وتخطيط ومعاونة لهذه المادة، وليس الإبداع عملاً فجائياً أو حياً ملهماً، وما دام الإبداع على هذا النحو الذى يمكن وضعه تحت سيطرة البحث والتحكم، وتحت توجيه المعلم وريادته، إذن يمكن التخطيط له منهجياً، ويمكن صياغة أهدافه التعليمية، وتحقيقها بالوسائل المختلفة فى التعليم، مثل القدرة على التفكير الإبداعي عند تشكيل علاقة بين كتلتين فى النحت، وتعليم المهارات الفنية اللازمة لعملية الإبداع فى التعبير عن القيمة الفنية لسطوح القواقع والأحجار مثلاً، وتعويد التلاميذ على التفكير الإبداعي فى تناول الخامات والتعبير بها، وهكذا تتوارد صياغات عديدة للأهداف التعليمية المشتقة من الإبداع الفنى.

٣ - التدوق :

التعرض لمفهوم التدوق الفنى جاء بقصد تحديده كهدف تعليمى للتربية الفنية تحديداً يسر التعرف على الوسائل التعليمية التى تحققه، حيث تعتمد عملية التدوق فى رأى البعض على فك الرموز التشكيلية التى يتضمنها العمل الفنى، والتى تكون وحدته الفنية، وذلك ما يفسر هذا القول : « لكى يكون الفن مفهوماً للجماهير هو ببساطة أن تتاح لهؤلاء الظروف التى تسمح لهم بالإحاطة بطلاسم لغة الشكل ». إذن فك الرموز الفنية وفهمها يسهل من عملية التدوق كما فى هذا رأى، غير أن هناك بعض المفاهيم الأخرى التى ترتبط بالتدوق مثل التأمل والإحساس، والاستبصار والتجربة الذهنية، وهى مفاهيم ترتبط بالتدوق أثناء مواجهة العمل الفنى ارتباطاً أكثر من ارتباطها بالسلوك المترتب عليه.

إن الاتجاه نحو تاريخ الفن ودراسته ليست كقيلة بأن تجعل الإنسان متدوقاً لأنه اتجاه يضع التدوق موضع الدراسة النظرية التى تقاس باختبارات قياسية وهى فكرة لا تتفق والمفهوم المعاصر للتربية الفنية، فالتدوق يرتبط بالمدرک الحسى الموجود فى المجال التعليمى أكثر من ارتباطه بالتاريخ فقط، ويرتبط بمفاهيم العمل الفنى والأثر ذهنى الذى يحدث للمتلقى أكثر من مجرد المعرفة النظرية والتاريخية لصاحب العمل، ويتفق « هربرت زيد » مع « كولنج وود » فى أن التدوق (تجربة ذهنية) يحاول فيها المتلقى أن يعيد الحالة الذهنية التى عايشها الفنان فى إبداعه الفنى للعمل وذلك أثناء مشاهدة هذا العمل، فالفرد فى مواجهة العمل الفنى يقوم بعملية عقلية بعد أن يتلقى الإحساسات المختلفة من هذا العمل ويسمى « كولنج وود » هذه

العملية تجربة ذهنية مرتبطة بوعى المشاهد بالإحساسات التي تلقاها، وهي تجربة قد تكرر للمتلقى تجربة تماثلة لما قام الفنان به أثناء ممارسته لهذا العمل وأيضاً قد تختلف عنها، ولا يمكن القطع بتماثل التجربة بين الفنان والمتلقى تماثلاً كاملاً.

يرى « وود » أن أى عمل فنى لا يعتبر ذا قيمة ما لم يجد طبقة من المتذوقين مهما اختلفت آرائهم مع صاحب هذا العمل فى رؤيته الخاصة وانفعالاته ولا يرى « وود » صلة بين إستحسان المتذوق للعمل الفنى، وبين توفيق الفنان فى إبداعه، ولا يعنى ذلك فى رأيه أن لا يكثرث الفنان دائماً بآراء المتذوقين، ونستدل من هذا المعنى على وجود صلة بين عملية التذوق وبين النقد والحكم على الأشياء، وهى معانى يتضمنها التذوق وهى لاحقة لمواجهة العمل الفنى أى للتجربة الذهنية التى يعيشها المتلقى، ويعنى أيضاً أن المتذوق قد لا يكون فناناً دائماً ولكنه شريك للفنان يعمل له الفنان حساباً وينتظر حكمه، ويذهب « وود » إلى أبعد من ذلك فيعتبر الفنان المتذوق للفن قادراً على أن ينمو بإنتاجه الفنى، لأن تذوقه للأعمال الأخرى يشرى مدركاته، والعلاقة قوية بين عملية الإدراك وعملية التذوق فكلاهما عملية فهم وتأمل فإذا أثرى الفنان مدركاته الحسية أضاف هذا إلى فنه، وبهذا لا يعتبر التذوق عملية تقليدية فقط ولكنها عملية مشاركة أيضاً.

يرى « مايرز » أن الفنون تزودنا باقتناعات معينة ناتجة عن الاستجابات الجسمية والعقلية والعاطفية لما قد يمارسه الفنان وما يحاول أن ينقله إلينا وهو بذلك يتفق مع « هربرت ريد و كولنج وود » فى أن عملية التذوق هى إعادة معاشة لمراحل العمل الفنى، ويضيف إلى ذلك أن التذوق ما هو إلا مجموعة من الاستجابات الجسمية والعقلية والعاطفية لما فى العمل الفنى من قيم، والاستمتاع بهذه القيم، ويطلب « مايرز » بعدم الاعتماد على الأحكام الخاطفة، فى تذوق الأعمال الفنية فيطلب من المشاهد فحصاً أكثر دقة، ويدعم هذا رأى اتخاذ التذوق كهدف تعليمى فى دروس التربية الفنية، فالفحص الدقيق للعمل الفنى بالنسبة للتلاميذ فى هذه السن يؤلد إدراكاً أوسع للمفاهيم الفنية، والعلاقات التشكيلية وأنظمة الرموز المختلفة، مما يساعد التلميذ على التعود على التعامل مع الأشياء بحساسية فنية.

يرى « هربرت ريد » أن النظرة الأولى للعمل الفنى هى أساس التذوق وفحص العمل الفنى، وتدقيق الرؤية إليه، بمعنى أننا إذا نظرنا إلى العمل الفنى فيما أن نحب أو لا نحب

هذا العمل الفني لأول وهلة، ويفهم من ذلك أننا نفحص ما نحبه ونعرض عما لا نحبه، ونرى أن «ريد» هنا يعارض «مايرز» فيما يتعلق بالنظرة الخاطفة، يث يرى «مايرز» عدم الاعتماد عليها في الأحكام فالعمل الفني في الحقيقة يتطلب وقفة أطول ليتم الفحص والتمييز ومن ثم التذوق، ويضيف «مايرز» في موضع آخر أن ارتباط التاريخ بالتذوق - الذى سبق التنويه إليه - عملية تتم للاستدلال على مقاييس الذوق ومعاييره فى كل عصر من العصور، وهو رأى مقبول إذا ارتبط بتقصى طرق الأداء فى كل عصر أيضا تلك العلاقة التى يضعها كثير من الكتاب بين التذوق وتاريخ الفن.

وصف «باش» مفهوم التذوق الفني وارتباطه بالتقمص الوجداني على أن الذات تبحث فى عالم الأشياء الفنية عن ذاتها، وتوزع على هذه الأشياء حالاتها النفسية أى أن الذات لا تتنازل عن حياتها الذهنية فى لحظة التذوق، وفكرة «باش» هذه توضح أثر الفروق الفردية فى تفهم الأشياء والاستجابة لها، كما تبين أن للحالة النفسية علاقة بموضوع التذوق، ويفهم من فكرة «باش» هذه أيضا أن التذوق فى هذه الحالة قد تشوبه بعض المبالغات أو المغالطات الناتجة عن الحالة النفسية للمتلقي، تلك الحالة التى ينبغى على معلم التربية الفنية أن يتنبه لها فى تحقيق أهدافه التعليمية الخاصة بالتذوق، وآراء «باش» التى يطلق عليها البعض (نظرية التقمص الوجداني) لم تلق قبولا كاملا لدى كثير من الباحثين لما اتجهت إليه من توضيح مشاعر الذات أكثر من توضيح مفهوم التذوق نفسه، أما «كلايف بل» فيسوق فكرة أخرى عن التذوق الفني ينبغى ألا تغفل عند مناقشة مفهوم التذوق، وتحديد كهدف تعليمي حيث يرى «بل» أن الإنسان ليس فى حاجة لأن يستبعد شيئا من الحياة يربطه بالعمل الفني لكى يتذوقه، لأنه يرى أن الفن يحول المتذوق من حالة النشاط الإنسانى إلى حالة يصبح فيها بعيدا عن الاهتمامات الإنسانية، فيسمو فوق الحياة إلى العالم الخاص بالفن باعتبار أن العمل الفني رؤية مثالية للحياة، لأنها رؤية متخية ومستخلصة من شوائبها، وهذا ما يوافق آراء «ألبير كامى»، «وينتش» بأن الفنان الذى لا يحتمل الواقع ولا ينقله كما هو ويتمرد عليه فهو يحاول أن يخلق بفنه حياة جديدة، وهنا يظهر السؤال التالى :

كيف يكون العمل الفني جديدا، ثم نتذوقه ونحكم عليه بمعيار الحياة القائمة ؟

يرى «بل» أن العمل الفني الذى يحتوى على عواطف إنسانية درامية كالخزن مثلا، قد يمد المتذوق بعوامل الشفقة ويثيرها فى نفسه وقد يغفل القيمة الفنية للعمل، ومن هنا

تكون فكرة « بل » عن تذوق الأشكال الفنية أنه يحترم الشكل الخالص غير المرتبط برموز الحياة المألوفة بعيدا عن أى علاقة بما يعرفه المتذوق، وهنا نجد صعوبة فى التخلص الكامل من عوامل البيئة والخبرات السابقة فى تذوق الأشكال، مما يجعل أفكار « بل » مستحيلة التطبيق، فكأنه بذلك لا يريدنا نتذوق إلا الفن التجريدى فقط، ومع ذلك ينبغى احترام وجهة نظر « كلايف بل » فيما يتعلق بتذوق الفن التجريدى، ولكنها لا تنطبق على كل الأعمال الفنية وخاصة التشخيصية منها، حيث لا ينفصل الفنان فيها عن بيئته، كما أن معلم الفن حينما يربى من خلال هدف تعليمى كالتذوق الفنى لا ينبغى أن يفصل التلاميذ عن بيئتهم أو ماضيهم أو خبراتهم الفنية والجماعية.

ومن هنا نصل إلى أن الإدراك/والإبداع/والتذوق هى الأهداف التعليمية الأساسية للتربية الفنية وهى التى تتفرغ منها صياغة أهداف الدروس والمواقف التعليمية المختلفة، وفى نفس الوقت هى التى ينبغى أن تُعد لها الوسائل التعليمية التى تحققها، حيث أن وضوح الهدف هو الفيصل فى الاختيار الجيد للوسيلة التعليمية.

أمثلة للأهداف التعليمية فى مجالات التربية الفنية:

(أ) الإدراك (يستطيع التلميذ أن ...)

١ - يلاحظ العلاقات الجمالية المتباينة فى خطوط فروع الشجر.

٢ - يرى الفروق العديدة فى درجات اللون الأخضر فى المزارع.

٣ - ينمى مدرّكاته البصرية للأشكال المتنوعة لأوراق الشجر.

(ب) الإبداع (يستطيع التلميذ أن ...)

١ - يصيغ علاقات فنية تتسم بالايقاع فى تكويناته الفنية.

٢ - ينظم عناصر هندسية وعضوية فى تناغم جمالى.

٣ - يجرّد عناصر من البيئة ويصل بها لصلاحية الطباعة بالاستنسل.

(ج) التدوق (يستطيع التلميذ أن ...)

١ - يحكم على القيم الفنية المؤدية إلى التناسق الجمالى فى الشكل الخزفى.

٢ - ينقد اللوحات الفنية التى أنتجها التلاميذ فى الفصل الدراسى.

٣ - يفسر المضامين المعنوية التى يرمى إليها تمثال مجسم من إنتاجه. -



للدكتور مصطفى الرزاز