الباب الثالث

نحو تطبيقات جديدة فى التربية الفنية

١ ــ الجديد فى التربية الفنية .

٢ ــ الجديد فى إعداد مدرس التربية الفنية .

٣ ــ التربية الفنية . والأنشطة الثقافية .

٤ ــ التجريب فى التربية الفنية .

٥ ــ الطريقة ، المدرس ، المنهج ، الخطة ، بالمرحلة الثانوية .

٦ ــ حوار حول مفهوم الخطة فى التربية الفنية .

٧ ــ خطة لغير الفنان .

٨ ــ الهدف الخاص لدرس الفن .

الفصل السادس عشر

الجديد فى التربية الفنية

مقدمة : ليس معنى كلمة جديد « الخلق من العدم » . فالجدة تعنى التطور لمقتضيات الأحوال ، والتكيف لها . ومجتمعنا سار شوطاً فى الطريق الاشتراكى ، وقطع أشواطاً فى تعديل اقتصادياته ، وبناء حياته الديمقراطية ، وصيانة حريته ، ومكافحة الاستعمار وأعوانه فى الداخل والخارج ، فى الوطن العربى ، وفى آسيا وأفريقيا .

الفن وبناء الشخصية الاجتماعية : فى هذا الجديد الذى ننشده للفن والتربية الفنية فى مجتمعنا المعاصر، أن التربية الفنية لها دور فى بناء شخصية المواطن الذى يعيش وسط التحولات الاجتماعية المعاصرة ، ولذلك لا بد أن تتفاعل مع الأحداث وتأخذ بنصيب فى دفع عجلة التطور إلى الأمام .

إن الصورة والتمثال ، وما ينتجه الصغير بمختلف الخامات ، ليست مجرد منتجات آلية . إنها تتضمن فكره ، وانفعاله ، وعرقه ، ودمه ، الذى يستمد خيوطه من تيارات الفكر المعاصرة ، والتى يتفاعل معها باستمرار . فلو أننا وعينا بما يدور حولنا من أحداث ، ليسّر لنا ذلك موضوعات تعبيرية جديدة ، ومتجددة ، يمكن تنفيذها بمختلف خامات التربية الفنية . وتعكس هذه الموضوعات قيماً ثقافية ، واجتماعية . فالمصانع ، والسدود ، وإصلاح الأراضى ، وبوارج القناة ، أو أعيادنا

القومية الجديدة : هى مجالات غنية بالعناصر ، يستطيع المدرس والتلميذ أن ينتقيا منها ما يستثير الخيال ، وينمى الثقافة ، ويكسب خبرات حية .

روح التعاون : وتتعلق بأسلوب إخراج هذه الأعمال الفنية ، فيجب أن نعنى فى الوقت الحاضر بزيادة الاهتمام بالأعمال الجماعية ، وتدريب التلاميذ منذ الصغر على العمل بعضهم مع بعض فى وئام ، فى سبيل تحقيق أهداف مشتركة . فما نسميه (team - work) من أهم الدعامات للحياة الاشتراكية ، فقد يستطيع كل فرد أن ينتج شيئاً بمفرده ، لكنه يتعذر عليه أن يندمج فى مجموعة ، وتصبح أهدافها أهدافه ، وأهدافه أهدافها . وهذه الناحية لا بد من تنميتها ، والوعى بها ، كاتجاه مضاد للمغالاة فى الفردية ، وتأكيد انعزالها . وسوف لا تختلف كثيراً أسس العمل فى الرسم ، وفى فروع الأشغال ، إذا ما أقيمت الأعمال الجماعية على أسس ديمقراطية ، تلك الأسس التى نوفق فيها بين حرية الفرد ، وحرية الجماعة ، بين الميول الشخصية ، والمصلحة العامة ، ويوجد فى تاريخ الفن أمثلة متكاملة لأعمال فنية شارك فيها عدد كبير من الفنانين .

استغلال خامات البيئة : وتتصل باستثمار خاماتنا البيئية ، وحسن استغلالها ، فما دامت الأمة تسير بأسرها نحو الاكتفاء الذاتى ، فيجب أن نبحث فى بيئتنا عن كل الخامات المحلية التى تصلح للتعبير ، والتى تتمشى مع أعمار التلاميذ المختلفة ، ونحاول أن نجعل من هذه الخامات وسائل صالحة للتعبير ، بعد دراسة إمكانياتها ، وأصولها فى الأداء ، وأقصى ما تستطيع أن تعطيه من الناحية الابتكارية . وليس

المقصود بالعناية بالخامات البيئية أن ننقلها فى مستوياتها الحرفية الموجودة عليها فى الأسواق داخل المدرسة ، فتقنين المستويات لا يتناسب مع طبيعة التدرج فى النمو ، ولذلك يجب أن يكون من أبحاثنا معرفة أساليب التعبير ، « وتكنيكية » الأداء الخاصة بكل عمر . حينما تستغل هذه الخامات .

ملامح البيئة الفنية : ويتضمن الاهتمام بالملامح الفنية البيئية التى تميز بعض فنوننا الشعبية . فالفن الشعبى عادة هو متنفس الجماهير ، يعكسون فيه ببساطة أحاسيسهم ، وانفعالاتهم . ويسجلون على مر الزمن ملامح تبين هذا التميز . وقد أثبتت كثير من المقارنات التقاء اتجاهات التعبير فى الفنون الشعبية ، مع اتجاهات التعبير عند الأطفال ، وبخاصة فى حداثة العهد . ولكن القيم الشعبية غالبًا ما تتضمن حنكة الأداء ، ومهارة البالغ على مر العصور . فيجب الأخذ منها بالقدر الذى يتمشى مع تعبير أطفالنا ، ولا يعوق تقدمهم .

التراث القومى : أما فيما يتعلق بتراثنا القومى فى الفن وتيارات الفنون الحديثة فى العالم ، فيجب أن نوائم بين ما نستمده من الماضى ، وما نكيفه للحاضر ، فنحن لا نستطيع أن نعزل أنفسنا عن اتجاهات الفكر المعاصرة ، وفى نفس الوقت نلاحظ أن كل التعبيرات الأصيلة لها جذور فى الماضى ، ويجب أن نحاول أن ندمج بين ما نستمده من الماضى والحاضر بما يتفق واتجاهات تلاميذنا التعبيرية ، الآخذة فى التغير فى مختلف مراحل العمر .

الفن وسيلة الثقافة : يجب أن نعالج الفن لا على أساس أنه مادة ترفيهية لشغل وقت الفراغ ، بمعنى أنه لا يجب أن يكون شيئًا بديلاً

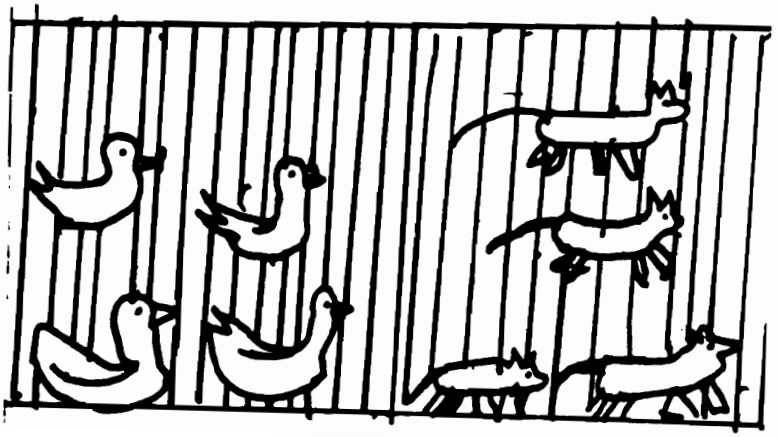
عن العبث ، بل يجب أن نعنى به على اعتبار أنه وسيلة هامة وأحد المقومات الرئيسية فى بناء الشخصية . وهذا البناء لا يتم بشكل متكامل إذا كان كل ما نعنى به هذه الممارسة اليدوية الصرفة المفصولة عن الفكر والذكاء . فالفن وسيلة من وسائل الثقافة ، وعن طريقه تلتئم المعلومات بعضها مع بعض وتتكامل ، وكلما حاولنا أن نحدث فصلاً مفتعلاً بين أسلوب الأداء ، و بين الناحية الفكرية أو الثقافية ، حولنا الفن من مضماره الحيوى إلى وسيلة آلية ، ليس لها أثر فى بناء الشخصية . إن الفن وسيلة من وسائل الثقافة ، وبالثقافة تتغير المفاهيم والعادات ، وتدرك المعانى والقيم ، وتتصل الشعوب بعضها ببعض من خلال الفن ، عن طريق الرسالة الثقافية التى يحملها التعبير الفنى . فيجب أن نهتم بالمعانى وبالقيم ، وبالرسالة التى يبلغها الفن حتى نضمن تأديته لهذه الوظيفة .

الفن وسيلة السلام : ونؤكد أهمية الفن فى السلام ، فالفن يتضمن القوى المهذبة لغرائز الإنسان ، والتسامى بها إلى المستويات الرفيعة ، وكلما مورس الفن بحيث يهذب هذه الغرائز ، ضمنا تحسيناً فى العلاقات الإنسانية بين البشر . ويلاحظ أن الثقل فى خطط الدراسة يوضع عادة على مواد الحفظ ، وتهمل المواد التى تهذب الوجدان ، ولذلك كثيراً ما تنتهى المدارس بخلق شخصيات متناقضة ، منقسمة ، غير قادرة على التعامل السليم . لهذا يجب أن نعنى بالفن من زاويته السلمية القادرة على تهذيب غرائز الإنسان والتسامى بها .

الكيف لا الكم : إن معاييرنا فى تقويم الإنتاج الفنى يجب أن تتجه إلى الكيف لا إلى الكم . وتعنى كلمة الكيف أن هذا الإنتاج يجب أن

يكون أساسه الناحية الابتكارية ، وهى تتطلب من المقوم ، ومن الطالب إدراكاً للأسس التى يقوم عليها الابتكار . فالابتكار يستند إلى الجدة ، وإلى تأكيد الطراز المميز ، وإلى الصياغة المتكاملة ، المؤسسة على علاقات مدروسة . إن الابتكار ينبنى على تلك العملية التى يعيش الإنسان خلالها بكامل كيانه ، يحاول أن يكشف عن معانى فريدة تتسم بالأصالة والتميز .

وخلاصة القول : إن الجديد فى الفن والتربية الفنية يتعلق بأن نمارس عقيدتنا التربوية ، وآخر ما وصل إليه الفكر الإنسانى من مفاهيم فى هذه الناحية ، وهذه المفاهيم قد لا تكون جديدة بالمعنى الفلسفى ، بقدر ما هى مبادئ وأفكار لم تجد سبيلها بعد إلى التحقيق فى التعليم ، لكثرة المعوقات المادية ، والمعنوية . وكل الجهود يجب أن تبذل لوضع تلك المبادئ الفكرية موضع الاعتبار عند الممارسة العملية .



الفصل السابع عشر

الجديد فى إعداد مدرسى التربية الفنية

مقدمة : على الرغم من نمو التفكير المرتبط بالتربية الفنية فى السنوات الأخيرة ، إلا أن عدد المتخصصين من مدرسى هذه المادة فى التعليم العام لا يتجاوز ثلثهم . وقد أدى التوسع المطرد فى التعليم إلى الاستفادة بعناصر من المدرسين لم يعدوا أصلاً لمهنة التدريس ، فوق أن مؤهلاتهم من النوع المتوسط الذى لا يتفق فى طبيعته مع الإعداد الوظيفى السليم لهذه المهنة . ومع هذا يمكن تحديد الملامح والاهتمامات الجديدة فى إعداد مدرس التربية الفنية ، من ملاحظة التطور الذى حدث فى الإعداد الأصلى للمدرس المتخصص ، الذى لا يتوافر بالأعداد الكافية التى تغطى الحاجات الفعلية للتعليم .

النوع الأول : أما النوع الأول ؛ فكان يدرس بمعهد التربية ، ثم بمعهد التربية الفنية سنتين أو سنة بعد الانتهاء من الدراسة بكليات الفنون . وقد انقرض هذا النظام منذ سنوات .

النوع الثانى : والنوع الثانى وهو المدرس الفنى فيعد حاليا فى فترة مدتها أربع سنوات بعد الثانوية العامة ويحصل فى نهايتها على درجة البكالوريوس فى الفنون والتربية . وهذا النوع قد جمع خلاصة ثلاث تجارب فى إعداده .

(ا) **الفنون الجميلة :** تجربة كلية الفنون الجميلة التى تهتم بجوانب الفن التعبيرية والقيم التشكيلية .

(ب) **الفنون التطبيقية :** تجربة الفنون التطبيقية والتى تهتم بالجوانب الوظيفية من الفن ، وتعنى بالتصميم والتطبيق .

(حـ) **المعلمين العليا :** تجربة المعلمين العليا ، التى تمتاز بالاهتمام بالثقافة . وقد كان المعلمون فيما مضى ينتمون لواحدة من الفئات الثلاث أو لأخرى ، وكان يعاب على كل فئة عجزها عن إدراك المميزات التى تتوافر فى الفئتين الأخرتين .

ولكن اليوم قد تحقق حلم المفكرين فى إعداد مدرس للتربية الفنية من نوع جديد ، فقد أتيح للمعهد العالى للتربية الفنية أن يستمد طلبته وطالباته من حملة الثانوية العامة بنظاميها العلمى والأدبى ، وقد يسر ذلك أساساً ثقافياً عاماً معادلاً للأساس الذى تبنى عليه الجامعات أنظمتها التعليمية . والثانوية العامة تمثل الحد الأدنى من الثقافة التى يجب أن يناله أى مدرس يعمل فى التعليم العام . فهى أرضية ضرورية تمكن الطالب الذى يعد نفسه لمهنة التدريس لأن يكون قارئاً ، مطلعاً قادراً على التزود بالثقافة . وبعد ذلك تصاغ المناهج بصورة تجمع بها كل الخبرات الفنية الجميلة ، والتطبيقية ذات البعدين والثلاثة أبعاد . والطالب لا يدرسها من الزاوية الصناعية وإنما من قيمتها الثقافية . ويؤكد فى دراستها على العمليات الابتكارية التى تمثل الهدف الأول للتربية الفنية بالتعليم العام . ثم إن الإعداد الفنى يتسع فى السنتين الأولى والثانية ، للعناية بجوانب ثقافية عامة ، أما فى السنتين الثالثة والرابعة فيوجه الطالب

لدراسة العلوم التربوية ويطبق ما تعلمه خلال دراسته فى مختلف مراحل التعليم العام من المرحلة الأولى حتى نهاية المرحلة الثانوية .

ـ **النظام الحديث :** إن السنوات الأربع التى يمضيها الطالب فى هذا النظام الحديث الذى يعد فيه كمدرس للتربية الفنية هى أساس فريد يشبه أحدث الأنظمة التى تطبقها أشهر جامعات أمريكا وكندا ، والتى سوت مهنياً بين مستوى مدرس الفن فى التعليم العام وبين أقرانه من خريجى وخريجات كليات المعلمين والمعلمات .

ولا شك أن الجو المعهدى الذى يخلق فى الطالب الحوافز ويكون له اتجاهاته وميوله المهنية ، يختلف كل الاختلاف عن الجو الذى يتاح عادة للطالب الذى يدرس الفن فى إحدى كليات الفنون . فمدرس الفن الذى يعد نفسه لأن يدرس على النظام الحديث ، ذو وعى كبير بمشكلات المجتمع وأهدافه المتطورة ، وعارف أشد المعرفة بطبيعة نمو الأطفال ،وأحدث الأساليب التى يمكن أن يتعلموا بها ، ولا شك أنه يعى وعياً تاما بالتبعات الملقاة على عاتقه فى عملية المساهمة فى تشكيل عقلية الناشئة تشكيلا ينفق مع الأهداف المتطورة للمجتمع .

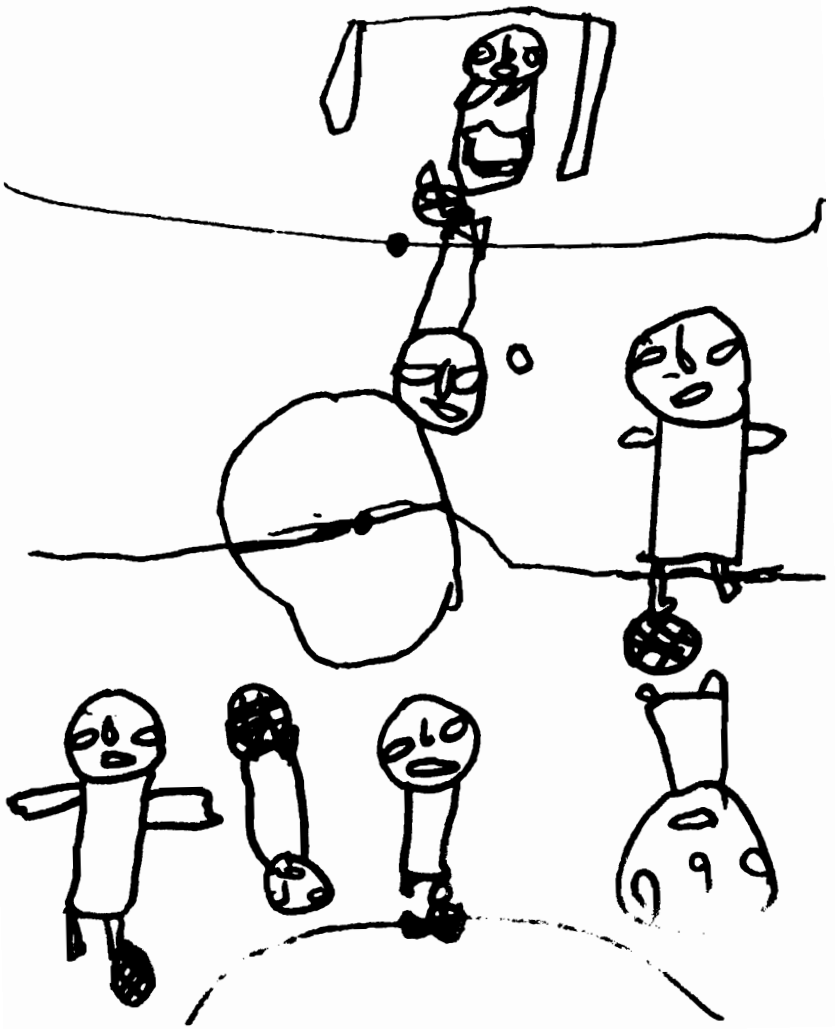
إن مدرس التربية الفنية الحديث . هو إنسان ، وفنان ، ومربٍّ ، كما أوصت بذلك الحلقة الدولية التى عقدتها اليونسكو فى برستل بإنجلترا عام ١٩٥١ . فهو فنان يزاول مختلف ألوان الفن ، ومهاراته تتعدى الحدود الضيقة للتخصص ، وعنده المرونة الطافية ليستطيع التكيف مع كل المجالات التعليمية التى تتاح له داخل المدرسة وخارجها . وهذا المعلم كان أملاً فريداً كنا نتطلع له منذ سنوات حتى تحقق وتخرج من هذا

النظام أكثر من أربع دفعات ، أى ما يزيد عن مائتين وخمسين طالبًا فى الدفعة .

بعد التخرج : وليس الإعداد وحده كل ما هنالك من مشكلة فى تكوين المعلم ، ولكن المشكلات الأعقد هى التى يقابلها بعد تخرجه ، وهذه لا يمكن حصرها ، فهو يقابل ضيق الإمكانيات المادية ، والأماكن غير المعدة ، وبقلة الأدوات والخامات ، وبقلة الحصص ، كما يقابل أيضًا بعدم فهم من المسئولين الذين لا يحاولون أن يستفيدوا من إعداده النوعى ، ووضعه فى المكان اللائق . وكذلك ليس غريبًا أن يحجم بعض هؤلاء الخريجون عن استلام وظائفهم فى التعليم العام ، ويعتبر ذلك رد فعـــل يجب أن يلقى عنـــاية وفهمًا من كل من يهمه الأمر .

الإعداد والبيئة : إن الطالب الذى يعد مهنيا منذ البداية للتربية الفنية ، يجب أن يأخذ مكانه اللائق فى وظائفها وأنظمتها المختلفة . إن معلم التربية الفنية الحديث له قدم راسخة فى بيئته وهو ملم بتراث أجداده من الفنانين الذين تركوا آثارهم فى المتاحف ، وعلى أرض هذا الوطن ، وهو يعرف السبيل فى خلق وعى لدى الناشئة يمكنهم من فهم هذا التراث . كما يدرك كيف يمكن الاستفادة من هذا التراث فى العمليات الابتكارية على مختلف المستويات . إن الفن هو انعكاس لكل خلجات النفس التى يعيشها الإنسان ، وسجل للانفعالات البشرية التى يمر فيها المجتمع . فمنذ أن قامت الثورة وهناك جهود بناءة لرجال التربية الفنية ، يحاولون بها غرس كل القيم الاشتراكية والديمقراطية من خلال ممارسة

الأطفال للفن مع عدم التضحية بالقيم الفنية الأصيلة ، وقد اكتسب أطفالنا بفنهم تقدير الشعوب الأخرى فى العالم ، ومنحوا جوائز ، ونوه عنهم فى أحدث المؤلفات ، بفضل أعداد من المعلمين ذوى العقليات النامية المسايرة لركب التطور .



الفصل الثامن عشر

التربية الفنية والأنشطة الثقافية

تعريف بالتربية الفنية : إن معنى التربية الفنية فى هذا المجال أوسع مما هو متعارف عليه بين المشتغلين بشئون التربية ، فالتربية الفنية تتضمن مجموعة من المجالات والأنشطة الفنية مثل : الفنون التشكيلية ، والمسرحية ، والموسيقية ، والتصوير الفوتوغرافى . وتعنى التربية الفنية بناحيتين رئيسيتين : الأولى الممارسة ، والثانية : تتعلق بالتذوق .

وقد تعالج التربية الفنية مع مجموعات مختارة من الموهوبين أو ذوى الاستعدادات الفنية البارزة ، كما يمكن أن تعالج أيضًا على أساس أنها ثقافة أساسية لازمة لكل مواطن مهما كان قدره من الموهبة .

أهداف التربية الفنية : وللتربية الفنية دور خاص فى تكامل الشخصية إذ أنها جوهر التربية الوجدانية التى تعوض الشخص روحيا ، وتكمل تخصصاته : الفكرية والعملية . إن الفرد لا يصبح كاملا إلا إذا نمّى مفاهيم سليمة للتذوق ، ومعايير صحيحة للاستمتاع بقيم الأشياء التى تمر بحت بصره وتمكنه من أن يستجيب لها بكل حواسه استجابة المستمتع الذى نال حظه من التدريب الفنى . ولكن الهدف الرئيسى من التربية الفنية يجابه بعراقيل على مستوى الجامعات والمعاهد العليا ؛ وسنتناول بالتحليل هذه الصعوبات .

النظرة الشائعة : تعتبر التربية الفنية بفروعها المختلفة فى نظر بعض أساتذة الجامعات والمعاهد العليا نشاطاً ترويحيا يؤدى للتسلية ، ولإضاعة وقت الفراغ ، ولذلك قلما نجد عناية حقيقية به ، لأن أية عناية ستكون على حساب مواد التخصص ، وبالتالى ينتهى الأمر بإهمال هذا النشاط الفنى .

إن وعى المسئولين عن رعاية الشباب بطبيعة الأنشطة الفنية محدود ، وكثيراً ما يخلطون بين الشخص المتخصص فى الفن أيا كان نوعه ، وبين الشخص الذى يصلح لقيادة مجموعة من الطلبة أو الطالبات على مستوى التعليم العالى ، ويمكنه رعايتهم بحق رعاية فنية سليمة .

ليس كل مشتغل بالفنون التشكيلية أو المسرحية أو الموسيقية قادراً على المثابرة وتعليم بعض الشباب القيم الفنية ، وتشجيعهم على ممارستها ، ولذلك كثيراً ما يضل المسئولون عن الشباب فى اختيار الرواد الصالحين للرعاية . والرائد فى التربية الفنية لابد أن يكون على دراية بالأصول التربوية والنفسية ، وعلى فهم للأشخاص الذين يتعهد تربيتهم ، قادراً على التبصر فى الفروق الفردية ، وتلمح الإمكانيات التى يمكن تنميتها ورعايتها بين هؤلاء الأشخاص حتى النهاية . ولذلك فإن أصلح رواد هم خريجو معاهد التربية الفنية والموسيقية ، والمسرحية دون أن يتحتم ضرورة شهرتهم فى الأداء فى المجال الفنى .

الأماكن المخصصة للممارسة النشاط الفنى على اختلاف أنواعه : قلما يوجد مكان لمزاولة هذه الأنشطة رغم أن الفنون التشكيلية تحتاج لقاعة فسيحة تزود بالأدوات والحوامل ، وبعض الأفران ، كما تزين

الحوائط وتغطى بالخيش لتعليق النتائج وعرضها . أما التمثيل والموسيقى فيحتاجان إلى قاعة للاستماع أو مسرح معد . ولما كانت هذه الإمكانيات قد لا تتوافر فى كل كلية أو معهد ، فيفضل أن يكون البدء فيها على مستوى الجامعة بإنشاء مراكز تأخذ طلبتها من سائر الكليات والمعاهد ، ويمكن التوسع فى هذه المراكز تدريجياً كلما زاد عدد الطلاب وأثبتت نجاحها . ومن ناحية اختيار الطلاب للدراسة فهذا أمر هام أيضًا لأننا لا نستطيع بالضبط التعرف على ذوى الكفايات فى النواحى الفنية ، وقد لا يكون لدينا مقاييس علمية صالحة ، وتقتصر المسألة على الذين يقدمون أنفسهم للالتحاق بهذه الأنشطة ، ولكن إذا أحسن اختيار الرواد لهذه المجالات فإنهم بالتالى سوف يخلقون الجو الذى يشجع الطلاب ويحفزهم على الاشتراك بنشاطهم فى المجالات المختلفة.وكلما بنيت تقاليد صالحة انتعش الاشتراك فى هذه الأنشطة ، وأدى إلى تكاثر الأعداد المستفيدة والتى يمكن تكشف ميولها من خلال ملاحظه وتتبع نوع الاهتمامات الدائمة .

الخامات المستخدمة : والحديث عن الخامات المستخدمة فى التربية الفنية يرتبط بالفنون التشكيلية أكثر من غيرها من الميادين ، وقد درجنا على استخدام خامات كثيرة من النوع المستورد ، مثل أنابيب الزيت ، والجواش ، ولكن فى الإمكان استخدام خامات محلية بيئية من النوع الذى لا يكلف أثمانًا باهظة ويسر التعبير للطلاب . وحينما يزاول الطلاب التعبير بمثل هذه الخامات فتكتسب هذه الخامات قيمة ذاتية ومعنى خاصا لدى الطالب ، ومن هذه الخامات فروع الشجر ، والصبغات ، والبوص

والجريد ، والثمار ، وسعف النخيل ، ورقائق الصفيح ، والأسلاك ، كما يمكن استخدام فضلات الأشياء وبعض المهملات فى أنواع مبتكرة من الأشغال مثل بقايا الحديد الخردة ، والصلب ، والصفيح ، وعلب السجائر أو الحلوى ، وغطيان زجاجات الكوكاكولا ، وفضلات الزجاج الصغيرة ، وفضلات الأمشاط والبلاستيك ، والغاب ، ونوى البلح ، والدوم ، وقطع الحجر الجيرى اللين ، والطينات المحلية ، وورق الجرائد ، وأى خامة تقع تحت يد الطالب يمكن ببصيرة نفاذة للمعلم أن يوجه استخدامها واستغلالها لينتج شيئاً مثيراً .

والخامات عادة لها معنى ، وتكتسب معانى جديدة عندما نشكلها ، وتزداد المعانى مع ممارسة التشكيل . وهناك مظاهر قد تكون مألوفة لأنواع من التشكيل فى الخامات المختلفة ، ولكن الخامات البيئية ليس لها استغلالات مقننة ، وتأخذ مستوياتها من طريقة الاستخدام واتجاهات التعبير .

البرامج : أما من حيث البرامج التى تقدم فى هذه المجالات فالمفروض أنها تبنى على رعاية الشخصية ، وهذه الرعاية تحتاج أحياناً : إما أن تنبثق الموضوعات من الطلاب أنفسهم ، ويتعهدها الرائد بالرعاية ، أو يقترح عليهم هذه الموضوعات من وحى البيئة أو من استعراض المسائل القومية العامة أو التراث الشعبى ، أو من الموضوعات التى ترتبط بدراساتهم . وكلما ازدادت الرعاية ، وحقق الطالب نجاحاً ساعد هذا على استمراره وتأكيد الحوافز لديه لاستثمار وقته فى هذه الميادين النافعة . أما إذا كانت الموضوعات التى تعالج تافهة ولا يشعر الطالب نحوها بنوع من الجد والتحدى ، فإنها قد لا تكوّن لديه ميلاً حقيقياً ، بل قد تعوده العبث الذى

يجعله يشعر بفراغ قاتل ، وتضيع وقته فى أشياء غير نافعة كما يضيع وقت زملائه .

الموضوعات المختارة : وليس هناك حدود للموضوعات التى يلقى بها المعلم للطلاب . والموضوعات أنواع ، منها البيئى ، والقومى، والشعبى ، والتاريخى ، والمنهجى ، والشخصى . وكلها مداخل قد تعتبر مثيرات للتعبير ، ولكل ما يمكن تأكيده فى هذه الناحية هو الموضوعات ذات الطابع القومى .

إن البلد الذى نعيش فيه يمر بتطورات اجتماعية ، وسياسية ، وفكرية وقومية سريعة ، وانتصاراته لا بد له من أن يسجلها بالوسائل المختلفة التى تبرز كل القيم التى استطاع أن يحققها . والفن التشكيلى من المجالات الحية ، فموضوعات كالسد العالى ، وتأميم القنال ، والتصنيع ، والموضوعات الخاصة بالاشتراكية ، والقومية العربية ، والوحدة الإفريقية ، والأعياد القومية ، وأعياد الشباب ، كل هذه الموضوعات توطد المعانى القومية فى نفس الشباب وتربطهم بوطنهم ، وتدفعهم إلى المثابرة وتأكيد أمجاد الثورة .

التعبير الفنى وجوانب المهارة والصنعة : وقد يساير توجيه الطالب نتيجة لعدم الدراية بنوع المهارات اللازمة لنموه ، فالمهارات عادة تتضمن قدرة فى الأداء ومحاولة للإتقان ، وجودة فى التشطيب ، ولكن كل ذلك ليس له معايير ثابتة ، فالمهارات ترتبط عادة بالتعبير ، بنوعيته وطرازه ، وما قد يصلح بالنسبة لتعبير معين قد يفسد تعبيراً آخر ، والمهارات ترتبط أيضاً بنوع الشخصية وتنمو مع نموها ، وعلى ذلك فإن التوجيه الغشيم كثيراً ما يفرض مستويات المهارة على جميع التلاميذ بغض النظر

عن أساليب تعبيرهم وطرزهم . وهكذا فبدلا من أن يفيد الطلاب برعايتهم فنيا نفسد عليهم هذه الرعاية ونجعلهم يخططون أشكالا وكليشهات ، وأرانيك لبعض العمليات التى لا تمت للفن بسبب ، وفى هذه الحالة تغلب المظهرية على الجوهر ، والسطحية على العمق ، وتتكون عادات زائفة لا تصلح لتكامل الشخصية . بل إلى تأكيد النقص الوجدانى فيهم .

معايير الابتكار : إن الفنون التشكيلية ، والتعبيرية ، والموسيقية ، والمسرحية ، تنطوى كلها على تنمية القدرة على الابتكار فى هذه المجالات المتنوعة . وإذا اعترفنا بأهمية الابتكار فى هذه النواحى لا بد أن نعترف منطقيا بأن يكون الرائد نفسه مبتكراً قادراً على تكشف الابتكار وتنميته . ولكن الحادث فى كثير من الأحيان هو فرض مفاهيم جامدة مصطنعة أكثر منها ابتكارية على مستويات المتعلمين ، ولذلك قل أن نجد نموا أصيلاً للاتجاهات الابتكارية . وأول شىء يفرض عادة فى الفنون التشكيلية هو ربط التعبير بتقليد حرفى للطبيعية ، أو محاكاتها كالفوتوغرافيا ، أو تقليد الكاريكاتير ، على أن الرائد الواعى يستطيع أن يربط بين نمو الأفراد الذى كان حادثاً فى المرحلة الثانوية وبين الآفاق التى ترتبط بهذا النمو ، فطلاب المرحلة الثانوية كان من اليسير أن نستشف بينهم الشاعرى والتأثرى ، والرمزى ، والتجريدى ، والزخرفى ، وسائر الأنماط ، ومن البديهى ، أن يطرد هذا النمو إذا وجد رعاية سليمة ، كل ناحية فى اتجاهها . فكأن الابتكار فى هذه الحالة هو تكشف ما يمكن للتلاميذ عمله أكثر من فرض أساليب محفوظة عليهم ، أو هو تفسيح المجالات أمامهم بدلا من خنقها فى مهدها بأصول مفتعلة .

الفن أحد وسائل الثقافة : الفنون على اختلاف أنواعها مجالات حية للثقافة، ولكن السؤال هنا كيف تتم الثقافة من خلال هذه الفنون ؟ والواقع أنه مما يسيء الإنسان أن يجد طالبًا جامعيًا لا يعرف متاحف القاهرة أو مسارحها ، أو تراثها القومى أو بعض المعزوفات العالمية، ولابد لتكامل الثقافة من التعريف بألوان من التراث الإقليمى والعالمى فى سائر أنواع الأنشطة الفنية . إن بالقاهرة وحدها متاحف عالمية يفد إليها السياح من جميع بقاع العالم ، ويقرأون الكتب عنها قبل أن يفدوا إليها ، ويحفظون أسماء كثيرة لمواقع الآثار ، والتماثيل المعروفة، وبعض الكنائس، والمساجد الأمر الذى لا يهتم به طالب الجامعة العادى لأنه ينصرف عادة إلى تخصصه الضيق دون اهتمام بمعالم بيئية وأهم مميزاتها . لقد آن الأوان لأن تعنى الجامعات والمعاهد فى أنشطتها الفنية بتنظيم زيارات للمتاحف ، والمعارض ، والمسارح ، وقاعات الموسيقى . وتنظم داخلها حفلات خاصة تستدعى فيها الفرق المشهورة للعزف ، كما تقدم المسرحيات وتنظيم المعارض الداخلية ، وتستدعى معارض من الخارج ، وتفسح فى مجلاتها المحلية أبوابًا للنقد الفنى ، للتوعية بهذه الفنون ، والقيمة التى تتضمنها ، وبالنقائص والمحاسن فيها .

وسائل العرض : والأنشطة الفنية مادة لها قيمة اجتماعية ، فيعرض الإنتاج، وينظم بطريقة تسهل رؤيته بالنسبة للمشاهدين. وقضايا العرض كثيرة ليس هنا المجال للتعمق فى بحثها، ولكن مايمكن قوله: إن أى إنتاج لا بد من عرضه لكى يجد المتذوق الذى يستطيع أن يستمتع به ويصدر عليه أحكامًا تقريبية . ويستطيع الرائد أن ينظم معارض دورية بالمركز

الذى يتخذه لممارسة الفنون التشكيلية ، كما يمكنه تنظيم معارض سنوية لسائر النشاط الفنى داخل الجامعة ، وتعطى ميداليات تذكارية للأعمال الجيدة ، كما يمكن إقامة حفلات مسرحية لروائع الأدب ، وقد يكون من المفيد فى معارض الفنون التشكيلية أن تكون مصحوبة بدليل بأسماء العارضين والمعروضات ، ونبذة عن إنتاجهم وجهودهم ليسهل على الرائى تذوق إنتاجهم . ومن المفيد أيضًا أن تكون هناك لجنة من المحكمين ذوى الخبرة والدراية لتشجيع الطلاب ببعض الميداليات والشهادات التقليدية . أما التمثيليات فليس من المستحب أن تستأجر الكليات إخصائيين محترفين من خارجها لتأدية أدوار مع الطلبة ، فيمكن للطلبة والطالبات أن يؤدوا جميعًا أدوارهم بالتدريب المعقول ، وقد نجحت كثير من فرق المعاهد والكليات فى حسن الأداء ، وليس المقصود بالأنشطة المختلفة تكوين محترفين ، ولكن القصد الأول رعاية الشخصية وتنمية الميول . وإذا ثبت لدى صاحبها قدرته على الاستمرار فى مزاولة هذا النشاط يمكنه أن تحترف ، وقد لاحظنا أن كثيراً من الفنانين الذين اشتهروا فى مصر لم يخرجوا من معهد متخصص ، وبعضهم لا يحمل شهادة فى الفن الذى اشتهر فيه ، بل كانوا أشخاصًا مثقفين نمت مواهبهم فى هذه النواحى حتى تغلبت على تخصصهم الشكلى الذى حصلوا فيه على شهادة ، بل وعلى الوظيفة الرئيسية التى يأكلون عيشهم منها . فمحمود سعيد الذى كان أول من حاز جائزة الدولة فى الفنون التشكيلية كان قاضيًا ومستشاراً ، وحسين فوزى الذى يكتب فى الفن والأدب والموسيقى كان طبيبًا ، ويوسف إدريس كان طبيبًا ، وتوفيق الحكيم كان وكيلا للنيابة ، وكمال الشناوى كان

مدرساً للتربية الفنية ، وغير هؤلاء كثيرون ، وهذا ينبهنا إلى أن الموهبة الفنية يمكن أن توجد فى أى مجال من المجالات ، وحينما نتكشفها ونهتم بها ، إنما نقدم للمجتمع ثروة بشرية هامة قد تؤثر فى حضارته وفى تطوره .

أوقات النشاط : ومن المشكلات الرئيسية فى مزاولة النشاط هو الوقت المخصص له ، وهذا الوقت غالباً ما يترك للصدف ، وللاتفاق الودى بين الرائد وبين المشتركين فى النشاط ، وكثيراً ما يجد الرائد صعوبة فى جمع الطلبة ، والتوفيق بين جداولهم ودراستهم ، ويؤثر هذا بالتالى على جدية النشاط والاعتراف به كشىء هام فى البرنامج . وقد يحدث فى التربية الرياضية إخراج الطلبة من الفصول للذهاب للمباريات ، وهذا أيضاً يشكل مسئولية ، إذ يجب أن يكون هناك اتفاق عام على تنظيم الوقت الذى تمارس فيه أنواع النشاط المختلفة ، ويجب أن يلقى هذا اهتماماً لا يقل شأناً عن مواد الخطة الرسمية ، واو أنه اتفق على أن تكون أيام الاثنين والخميس بعد الظهر تخلى من المحاضرات وتمارس خلالها سائر ألوان النشاط فى الجامعات والمعاهد ، لساعد هذا على إيجاد النظام المستقر الذى لا يتدارك مع الحصص الأصلية ، وفى نفس الوقت يمهد بتنظيم النشاط الداخلى ، وأنواع الأنشطة التى لها صلة بالطلاب فى كليات أو معاهد أخرى كإقامة العروض المشتركة ، أو المباريات أو غير ذلك .

إن تنشيط الحياة الفنية داخل الكليات والمعاهد يوطد الروابط بين الشباب ، ويخلق منهم شخصيات فعالة إيجابية ، ويعودهم على التعاون ، وتبادل الرأى ، وتكامل شخصياتهم ، وتكوين صداقات بينهم على

أسس تبين الفهم المشترك ، وغير ذلك كثير ؛ فيجب إذن أن نولى مسألة الوقت عناية خاصة حتى يأخذ النشاط قيمته .

وقاية الشباب من الانحرافات : إن الفنون على اختلاف أنواعها مجالات خصبة لتنمية القيمة الروحية عند الشباب ، وربطهم بالمثل العليا ، وتيسير جو من المتعة يعود عليهم بالسعادة . والشباب عادة إذا لم يجد ما يشغله يتجه بوقته اتجاهات سيئة . ونحن نعلم أن الشباب قد يضل الطريق إذا هو لم يجد ما يشغله ، وما يقوده نحو القيم الأصيلة . وأنواع الانحرافات كثيرة ، كالتسكع فى الطرقات ، والجلوس على المقاهى ، وتكوين الشلل والعصابات ، والإدمان فى التدخين ، وتعاطى المخدرات والمكيفات ، ومصادقة أهل السوء ، والجنوح إلى الرذيلة ، كل هذا قد يأتى نتيجة الفراغ غير المستثمر . أما ممارسة الفنون على اختلاف أنواعها ، فقد تفتح أمام الشباب مجالات لقضاء وقت مثمر ، إما فى متحف ، أو معرض أو فى إنتاج صورة أو تمثال ، أو الاشتراك فى تمثيلية ، أو الاستماع إلى الموسيقى ، وكلها جوانب مغذية لوجدان الشباب تبعده عن الانحراف .

الأناشيد والأغانى الجماعية : ولعل مجال الأغانى والأناشيد الجماعية من أهم المجالات فى حياة الشباب إذا اعتنى بها ؛ فالأناشيد يمكن أداؤها فى الرحلات ، والحفلات المسرحية ، وحفلات السمر ، كما يتغنى بها الشباب فى وقت فراغه . والأغانى والأناشيد إذا كانت جيدة المعانى وذات تلحين ممتاز هزت وجدان الشباب فى أثناء أدائها ، وكونت له كثيراً من مثله ، خاصة إذا كانت مرتبطة ببعض المبادئ والمثل العليا التى يحسها الشباب ، ويسعى لاعتناقها .

الفصل التاسع عشر

التجريب فى التربية الفنية وآثاره الاشتراكية

معنى التجريب : ظهر هذا الاصطلاح فى حقل التربية الفنية فى السنوات الأخيرة، وبروزه يشير إلى وعى بمغزى حيوى للعملية التعليمية وإرساء قواعدها على أصول من الفهم السليم لمعنى التربية كعملية متطورة نامية مستمرة ، دعامتها الخبرة والبحث ، والتكيف مع كل جديد يكشفه العقل البشرى .

والتجريب له معنى علمى ، يتلخص فى أنك تختار فكرة معينة تفترض صحتها مقدمًا ، وتضعها موضع التنفيذ ، وتلاحظ النتائج ، ثم تخرج بتعميمات يمكن تطبيقها فى مواقف مختلفة .

ويشترط لسلامة التجريب التقيد ببعض الأصول العامة ، فيجب أخذ عينة على سبيل المثال ، للتجريب عليها ؛ وكلما كانت العينة غير منتخبة ، كانت أقرب إلى تمثيل الحقيقة من العينة المنتخبة .

وكلما أجريت التجربة على أعداد كبيرة ، ساعد ذلك على استنتاج مبادئ أقرب إلى الصحة مما لو كان العدد الذى تجرى عليه التجربة ضئيلاً ، كما يشترط أن تحدد الظروف التى تجرى فى ظلها التجربة حتى تفهم الملابسات التى أحاطت بالاستنتاجات .

والتجريب فى التربية الفنية مسألة معقدة ، لأنها تتطلب نهجًا

علمياً مطبقاً فى ميدان الفنون ، وفى عمليات النمو التى من طبيعتها عدم الثبات والتى تتأثر فى كثير من الأحوال بالظروف البيئية المحيطة بمعناها الواسع ، والظروف الأخرى التى يخلقها المعلم ، ولذلك إذا توصلنا إلى استنتاجات فلا بد أن نعنى بالظروف التى أخرجت فيها حتى لا نعممها على مجالات لا تتفق مع كيانها . فمثلاً لو أجرينا تجربة فى بيئة شعبية على تلاميذ أو تلميذات فى الأعمار الصغيرة ، وكانت التجربة فى الموضوعات التى تتلاءم مع السن ، ويستجيب لها الأطفال فى هذه البيئة ، فهل يعنى ذلك أن هذه الاستنتاجات يمكن أن تنطبق بنجاح على تلاميذ فى بيئة غير شعبية ، أو حتى على تلاميذ فى بيئة شعبية ذات ظروف تختلف عن ظروف البيئة الأولى ؟

لو أن تجربة أجريت فى حى الحسين ، واستنتجنا منها أن أطفال هذه البيئة يستجيبون لموضوعات تستثار فى رمضان ، مثل : بائع الكنافة ، والفوانيس ، والمسحراتى ، وغيرها ، فهل يستجيب أطفال مدرسة فى الزمالك أو مصر الجديدة لنفس هذه الموضوعات بنفس القوة ؟ وهل يستجيب تلاميذ المدارس ذات الطابع الأجنبى لها أيضاً ؟ ولو نقلنا مثلا هذه الموضوعات لبيئة شعبية ذات ظروف مغايرة فى سيوه أو الواحات ، أو فى النجوع حول أسوان ، هل نتوقع أن يستجيب الأطفال لهذه الشعائر والموضوعات بالقوة التى يستجيب بها أطفال حى الحسين ؟

وسنجد أن هناك صعوبات أخرى بالنسبة للتجريب فى التربية الفنية ، فحتى فى البيئة التى استنتجنا منها بعض المبادئ ، لو أننا حاولنا أن نعيد تطبيق التجربة فى نفس البيئة وعلى نفس التلاميذ ، أو تلاميذ

آخرين ، لما ضمنا الوصول إلى نفس المستويات من النتائج ، لأنه بندر فى عملية التعليم أن تتكرر نفس الظروف بدقائقها دون تعديل ، فلكل مجال تعليمى كيانه الخاص ، وتفاعلاته ، والاستجابات المميزة للطلاب ، وتأثر المعلم بهذه الاستجابات ، وتكيفه من جديد لكل وضع ، حتى إنه فى أحوال كثيرة قد يحاول أن يكرر موضوعاً بعينه على فصول مختلفة من تلاميذه . وإذا كان المعلم مبتكراً فليس من المتوقع أن يعيد تكرار نفسه على وتيرة واحدة فى كل مرة ، فلا بد أن يزداد رصيده كلما كرر التجربة ؛ لأنه حينما يعيدها مع تكيف جديد ، تختلف فى جملته وتفصيله عن عن المرة أو المرات السابقة ، فالمعلم ليس جهاز تسجيل يكرر ما هو مسجل بالضبط ، وإنما المعلم عقل وكيان من الانفعالات ، يتأثر ويؤثر فيما حوله ، وبما أنه شخص ينبض بالحياة ، فلا بد أن تتسم أعماله بسمة الحياة ذاتها ، التى طبيعتها التجدد ، والتنوع ، والاستمرار .

إن مجتمعنا الذى نعيش فيه ، قد أخذ على عاتقه عمليات تحول كثيرة ليعيد بناء نفسه بناء اشتراكيا ، أساسه الكفاية والعدل ، وهاتان الكلمتان البسيطتان اقتضيتا من المجتمع ،وما زالتا تقتضيان ، تحولات كثيرة . وهذه التحولات معناها تغيير جوهرى فى الظروف التى فى ظلها يعيش الكائن الحى ، وتلك الظروف فى مجموعها تؤثر فى أهداف التربية بوجه عام ، والتربية الفنية بوجه خاص . وعلى ذلك حينما نفكر فى التجريب والتجارب فى التربية الفنية ، لابد لنا أن نعنى بالإطار الثقافى ، والاجتماعى ، والسياسى ، المتحول للمجتمع . فهذا الإطار يفرض معاييره على أى تجريب فى التربية الفنية ، ويفرض نتائجه بطريق غير مباشر على

استجابات التلاميذ الذين يعيشون وسط هذا التحول . كما أن هذا التغير بتحدياته يستثير فينا تساؤلات جديدة لا تكفى مراجعنا التقليدية للإجابة عنها ، ولذلك سوف لا نستطيع أن نبدى آراء قاطعة فى هذه التساؤلات ، أو نجيب إجابات سليمة ، دون أن نحاول التجربة بصدق فى كل سؤال يتبادر إلى الذهن وتستثيره هذه التحولات .

فإذا كان المجتمع القديم يحبذ نمو الأفراد على حساب الجماعة ، أو غير آخذ فى الاعتبار دور الجماعة وأهميتها ، فإن المجتمع فى عهده الجديد قد أكد أهمية القيادة الجماعية ، كما أراد أن يوائم بين نمو الفرد ونمو الجماعة ، فأراد ألا يحرم الجماعة من جهود الفرد ونبوغه ، كما أراد أن يجنب الجماعة طغيان الفرد وشططه . فبالتدريج يبقى المجتمع الجديد أن يحس الفرد بأهداف الجماعة ، كما تحس الجماعة بأهداف الفرد .

حينما نريد أن نجرب إذاً فى هذا الإطار الجديد ، لا بد لنا أن نبحث فى تجريبنا عن تكوين العقلية الاشتراكية التى تؤمن بالقيادة الجماعية ، وبأن مصلحة المجموع لا يجب أن تتضارب مع مصلحة الفرد ، ولا مصلحه الفرد مع مصلحة المجموع . حينما نجرب لا بد أن نتيح فرصة لاكتساب المهارات الاجتماعية التى تمكن الفرد من أن يعيش وسط الجماعة فى وئام ، يعمل لصالحها وتعمل هى لصالحه . فالجماعة المتحابة المتراحمة التى بينها وئام ليس من السهل تكوينها بدون بذل جهود مضنية فى التربية ، ليتدرب الأفراد على التعاون بعضهم مع بعض فى سبيل تحقيق أهداف مشتركة . فنزعة الفرد فى بدائيتها ، وفى حالتها الغفلة ، ووفق غرائزها الدامغة ، تحاول أن تحصل لذاتها على

ما ليس لها . وتشاهد عوامل الأثرة وحب الذات فى الأطفال حينما يستحوذون على لعبهم وممتلكاتهم ، ولا يريدون أن يشاركهم فيها أحد . هذه النزعة الغفلة ما تلبث أن ترسخ فى كيان الفرد ، وتظل هى العامل المسيطر على سلوكه ، حتى بعد أن يشب ويصبح شخصاً مسئولاً أمام المجتمع ، فتتضخم بذلك عوامل الأثرة ، ويحس الفرد أن مصلحته الذاتية أهم بكثير من مصلحة الجماعة ، بل ولا يدرك أن هناك ما يسمى بالصالح العام ، فكل ما يدركه صالحه الخاص ، وهذا الصالح الضيق يغلق أفقه حينما يتورط فى المواقف الاجتماعية ، ويبرره ويتحدث به على أنه هو الصالح العام ، بينما الصالح العام قد يتطلب تضحية ونكراناً للذات . والقادة والزعماء الذين يثورون من أجل مجتمعاتهم ، ويضحون بحياتهم ، يعرضون أمثلة حية للمواقف التى تسمو فيها نزعات الفرد ، حتى تتكيف وتتلاءم مع مصلحة الجماعة ، ويصبح ما يشين الجماعة يشين الفرد ، وما يضر الفرد يضر الجماعة .

إن للفن دوره فى تهذيب سلوك الإنسان وسط التحولات الاجتماعية الحادثة ، كما أن له وظيفته فى الارتقاء بالسلوك البدائى الغشيم إلى سلوك اشتراكى ديمقراطى سليم . وإذا كان الوقت قد حان لتتخير دور الفن ووظيفته فى التحول الاشتراكى ، فمن واجبنا فى مجالات التجريب فى التربية الفنية أن نضع مخططات تهدف إلى تحسين السلوك الاجتماعى من خلال الفن ، كما تهدف إلى غرس العقيدة الاشتراكية فى نفسيات المتعلمين منذ نعومة أظافرهم ، ثم لا بد أن يكون لنا من المعايير ما يمكننا من أن نقيس أثر تجربتنا فى السلوك ، فقد نلاحظ مدى السلوك ببعض

العمليات التعليمية من خلال التربية الفنية ، وذلك بعد تمام تلك العمليات . نسائل أنفسنا : هل مسلك المتعلم اكتسب قوة اشتراكية عن ذى قبل ، أم أنه انطوائى انعزالى يبغى مصلحة نفسه ويفضلها على مصلحة الجماعة ؟ دعنا نمثل بملاحظات مما نشاهده فى حياة المجتمع ، فما نلاحظه بين حين وآخر من أزمات فى بعض السلع التموينية : كاختفاء الكبريت ، أو الكراريس ، أو ورق التواليت ، أو السجائر ، أو الملح ، أو الشاى ، وبعدها اختفاء (الفكة) ، وما نتوقع من أزمات مستقبلة فى سلع مشابهة ، إنما يرجع إلى طبقة من أعداد الشعب لم يستطيعوا بعد المواءمة بين حاجاتهم الشخصية واتجاهات الجماعة ومصالحها . وقد حدثت فى بعض البلاد الأخرى أزمات فى أثناء الحرب فى بعض السلع التموينية ، حتى أن نصيب الفرد من البيض كان يعادل بيضة فى الشهر ، ومع ذلك تدرب الناس على تحمل هذا العبء دون ضجة ودون مضد ، إدراكاً منهم بمصلحة أمتهم . فهل يتدرب الفرد من خلال ذاته على ألا يسرف فى إنفاقه أو استهلاكه بمعدلات قد تؤثر فى كيان المجتمع ، أم يظل يسلك هذا السلوك المتناقض فيحدث الأزمات فى مجتمعه التى يترتب عليها أن يعانى المجموع من جراء عدم الاتزان فى السلوك الفردى ؟

قد يبدو هذا الكلام بعيداً عن ميدان التربية الفنية ، لكنه فى الواقع جد قريب ، فما التربية الفنية إلا أحد ميادين التربية ، ومن خلالها يتهذب السلوك ويتعدل . ولذلك كلما اهتدينا إلى الأساليب الصالحة فى طريقة تدريس التربية الفنية لتخريج المواطن الواعى المتكامل من الناحية الاشتراكية ، لأدت بذلك التربية الفنية دورها الفعال ، ولكانت أسبق

من المواد الأخرى فى مساهمتها الاجتماعية . ولذلك لا بد لنا أن نصور مواقف تعليمية تحدث من خلال التربية الفنية لنتبين منها كيف يمكن أن يتحسن السلوك ويتعدل فى الطريق الاشتراكى ، وهناك ميادين متسعة للربط بين التربية الفنية والوجهة الاشتراكية منها : ١ ــ الهدف ، ٢ ــ الموضوع ، ٣ ــ الخامة ، ٤ ــ الأسلوب ، ٥ ــ الوظيفية ، ٦ ــ الناحية الاقتصادية ، ٧ ــ جماعية الإنتاج . وسنفصل فيما يلى معنى كل من هذه النقاط وفقاً للمبادئ والقيم الاشتراكية :

الهدف : مجالنا هنا ليس التحدث عن الهدف من وجهته الفنية ، وإنما من زاوية الإطار العريض الذى من خلاله تدرك القيم ، والممارسات ، والمهارات ، والعادات الاجتماعية ، التى تتكون من خلال الفن . فالهدف الاشتراكى يحدد لنا معياراً جديداً لقيم التدريس ، ولنهاية العملية التعليمية أيا كانت المادة التى ندرسها . وتكوين العقلية الاشتراكية ، العقلية التى تؤمن بالمساواة ، وبالعدالة الاجتماعية ، وبتكافؤ الفرص ، وبالأسلوب الديمقراطى فى المعاملة ، وبالحرية الفردية ، وبمصلحة الجماعة . . . ، هى عقلية ليس من السهل تكوينها إلا بعد التحرر من عادات التخلف التى ورثناها من العهود الماضية . إن العقلية الاشتراكية سمحة ، لا تؤمن بالفواصل الطبقية ، ولا بالامتيازات الفردية على حساب مصلحة الجماعة ، كما تؤمن بجدية الإنتاج ، ولا تقر الوقت والجهد الضائعان دون فائدة تعود على المجموع . فكم من حصص ضاعت هباءً نتيجة عدم حساب الزمن ، أو ضاعت لعدم إعداد الخامات والأدوات ، أو انتهت بتكوين عادات منفرة من الناحية الاجتماعية أفسدت

العلاقات الإنسانية بين التلاميذ ، وكونت بينهم عوامل من الحقد والكراهية ، والتنافس الضار غير الشريف . كل هذا إذا حدث ، فليس من المتوقع أن نصل منه إلى تكوين العقلية الاشتراكية . فى هذه الحالة لا بد أن يفكر المعلم فى كل خطواته العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها بالمعايير والأصول الاشتراكية .

الموضوع : وليس كل موضوع ذا قيمة اشتراكية ، بل يجب أن ندرك ، أن هناك مفارقات بين موضوع وآخر ، وتتفاوت الموضوعات فى قيمها الاشتراكية ، وهذه نقطة تحتاج إلى بحوث مستفيضة . وفى الوقت الذى كنا نهتم فيه بالفرد اهتمامًا مطلقًا ، كان أى موضوع يلذ للفرد التعبير عنه يعتبر مناسبًا ، ولكن الموضوع بالنسبة لفرد يعيش فى مجتمع اشتراكى لا بد أن يختلف فى اتجاهاته وقيمه عن أى موضوع عابر قد يلذ للفرد التعبير عنه ، أو المتعة به . فالموضوع من الناحية الاشتراكية يجب أن يستثير اهتمامات جماعية ، أى يجب أن يكون له صدى فى نفوس غالبية الأفراد ، وعلى ذلك فإن كل الحوافز التى تبنى المجتمع وتكثر ثروته الاقتصادية ، وتدفع الأفراد على العمل والإنتاج واستثمار ثروات بلادهم ، كل ذلك لا بد أن يغرس بطريق غير مباشر قيمًا اشتراكية فريدة فى نفوس الناشئة ، وتكسبهم وعيًا طبيعيا ببعض المقومات الاشتراكية . إن كل الموضوعات التى تثار حول الصناعة ، والزراعة ، والإنشاء والتعمير ، وإعداد جيش قوى ، وإقامة حياة ديمقراطية ، وعدالة اجتماعية ، موضوعات تمس مشاكل الناس فى المسكن ، والمواصلات ، والعلاج ، والراحة ، مشاكل الجماهير العاجلة والآجلة ، كل هذه

يجب أن يدركها التلميذ ويعبر عنها من خلال الفن ، حيث أنها تغرس فيه وعيًا بحياته الاشتراكية وبمجتمعه . كما أن كل القضايا المتعلقة بالسلام وتضامن الشعوب ، والتحرر من الاستعمار ، والتبعية ، والرجعية ، وغير ذلك من مظاهر التخلف ، أصبحت من المسائل التى يعيش فيها كل فرد فى مجتمعنا ، ويجب أن يكون بصيرة فيها ، وهذه موضوعات تختلف كلية عما سبق أن ألفناه من موضوعات فى المجتمع الرأسمالى . إن الموضوع وسيلة وليس غاية ، ومع ذلك فما يستثيره أى موضوع فى نفوس التلاميذ ، وما يتركه من آثار باقية لها قيمة لا تنسى ، يجب الاهتمام بها فى وقت مبكر من التعليم كنوع من المساهمة الفعالة فى تكوين العقلية الاشتراكية .

الخامة : والخامة وسيلة من وسائل التعبير أو الإنتاج الوظيفى . وكلما استوحينا الخامة من البيئة ، أدرك التلميذ كيف يستفاد عملياً من تشكيل هذه الخامة وتحويلها إلى شىء له قيمة وظيفية ، فالخامة يصبح لها فى نظره معنى ، ويصبح لها سعر بعد أن كانت مجرد فروع شجر أو غاب أو سمار ، أو صبغات ، أو أتربة ، أو ما إلى ذلك .

إن الخامة تعتبر مصدراً من مصادر الثروة ، ولكنها تظل مختفية عن الأعين طالما كان الإنسان غير مدرك لأهميتها ، فيمر عليها مروراً عابراً لا يمكنه من التوغل فى قيمتها . وعلى ذلك كلما استطاع المعلم أن يقدم لتلاميذه خامات متنوعة ، ومكنهم من أن يمارسوا التعبير والإنتاج بها ، اكتسبوا خبرات ومهارات غنها ، تفتح آفاقهم لاستخدامات متنوعة فى مجالات جديدة لهذه الخامات .

وهناك صلة قرابة بين خامات البيئة ، وبين الكائنات الحية التى تعيش فى هذه البيئة ، وخاصة الإنسان . فالجو العام بحرارته ودفئه . أو برودته وثلجه . لا شك يؤثر فى النباتات وفى تربة الأرض ، وفى كل كائن حى يعيش فوق هذه التربة ، فالنخلة مثلا تنبت فى طقس معتدل ، وكل جزء من أجزائها أعطى خامة شكاها الإنسان فى حرف وصناعات شعبية مختلفة ، كصناعة الجريد ، والسلال الخوص ، وخوص الطرابيش ، والمماسح ، واللوف الأحمر ، وغير ذلك . فالإنسان حينما يتفاعل مع خامات البيئة ، يحولها إلى منتجات لها قيمة اقتصادية تدر عليه عائداً مادياً وروحياً . وتربطه أيضاً بالبيئة ، وتحسسه بأهمية هذه المصادر . وفى الأحوال التى كانت تستورد فيها خامات للتعليم من الخارج كانت تفرض نوعاً من التبعية الفكرية ، والروحية ، والاقتصادية . نحو الجهة التى تستورد منها تلك الخامات ، وفى نفس الوقت كانت هذه الظاهرة نفسها تقتلع تدريجياً جذور الناشئة من بيئتهم ، وبطريق غير مباشر تغرس فيهم كرهاً لاشعورياً نحو خامات البيئة ، واحتقاراً عرضياً لكل المشتغلين بها . هذا الاتجاه يهدم الثروة القومية . ويشكك فى قيمتها ، ويغرس بذور الطبقية فى نفوس النشء والشباب ، ويجعلهم لا يحسون بانتماء حقيقى للبيئة . هذا الاتجاه نفسه من أهم ما يغرسه المستعمرون فى نفوس المواطنين الأصليين ، لكى يحس هؤلاء المواطنون أنهم فى حاجة دائمة للمستعمر ولخبراته ، ولن يستطيع أن يستغل ثروة بلادهم ، بينما هم فى غفلة عن ذلك .

إن المواطن الذكى له قدم راسخة فى بيئته . يعرف إمكانياتها

ويستطيع أن يستغلها وينميها ، وعلى ذلك لا بد أن تتدرب حواسه ، وتنمو مهاراته ، ليعنى بكل خامة فى بيئته ، ويدرك السبيل إلى استغلالها والاستفادة منها .

وفى وقتنا الراهن ، نحن أحوج ما نكون إلى التجارب على الخامات البيئية التى تعوضنا عن الاستيراد من الخارج والاكتفاء الذاتى . وقد بدأ يظهر فى الأسواق الشمع الزيتى ، والألوان المائية ، المصنعة محليا . كما بدأ كثير من المدرسين يستغل الصبغات المحلية ، ويصل بها إلى نتائج ملفتة للنظر . وفى معارض المناطق فى السنوات الماضية ، شاهدنا اتجاهات وطنية أصيلة فى استغلال الغاب ، والسمار ، والصوف . والجريد ، وكلها محاولات تستحق أن تجمع فى متحف تعليمى ليكون مرجعًا للمفتشين والمدرسين فى زيادة البحث فى هذا السبيل .

إن الخامات — على اختلاف أنواعها — مصدر ثروتنا البيئية الأصيلة ، وحينما تتشكل من خلال الفن ، تعكس مقدرتنا على التفكير والتنقيب ، والكشف والإبداع ، وتفتح أمامنا باستمرار آفاقًا جديدة فى زيادة استغلالها بما يعود بالنفع على تجميل البيئة ، والارتقاء بأذواقنا .

الأسلوب : ويعنى الأسلوب طريقة الأداء ، وقد تكشفنا فى العصر الحاضر أن لكل طفل أسلوبه ، كما أن لكل فنان طرازه فى التعبير . ولكن تستثار بين حين وآخر مشكلات الأساليب التى تتفق ونقل المعانى إلى الجماهير ، وقد يرى البعض أن الأسلوب الوصفى هو الأنسب بالنسبة لعامة الجماهير ، ولكن هذه ملاحظة تحتاج دائمًا إلى الاختبار ، لأن الالتزام بمظهر معين من الأساليب مقدمًا ، قد يعطل العملية الابتكارية ،

لأنه سيفرض معاييره عليها ، وسيقلل بالتالى من عوامل الكشف الجديدة . ثم إن الأسلوب نفسه متطور ويتأثر بعوامل كثيرة مثل : النهج العلمى فى التفكير ، وأهم الوسائل المؤثرة فى الناس تأثيراً مباشراً ، ونوع الموضوع المراد التعبير عنه ، ومدى فهمنا لهذا الموضوع وارتباطه بالعملية الفنية . وكلما استطعنا أن نجيب على السؤال التقليدى : هل الموضوع غاية أم وسيلة ؟ تبين لنا من أية إجابة نتخذها ، الدور الذى يمكن أن يلعبه الأسلوب بالنسبة للموضوع . ومادة التعبير بوجه عام .

إن المدرسة المكسيكية المعاصرة التى ازدهرت بطريقة مغايرة للاتجاهات الغربية ، والتى كان رائدها التعبير عن بعض المعانى الاشتراكية إلى عامة الشعب لكى يتفهموا هذه المعانى . جمعت بين ناحيتين : الأولى الأسلوب الحديث فى تركيب الصورة ، وعدم الالتزام بالمسرح الواقعى الوصفى للحوادث على الرغم من ظهور بعض العناصر بشكل طبيعى . والثانية الالتزام بالمنطق الواقعى الذى ازدهر فى عصر النهضة مع إعادة إخراجه بالتحريفات الفنية المختلفة ، التى ساعدت على إيجاد تكامل بين الفكرة والأسلوب الذى أخرجت به . أما التصوير فى المدرسة الروسية المعاصرة ، فالتزم التزاماً شديداً بنقل الطبيعة نقلاً حرفياً فوتوغرافياً ، وعلى ذلك لم تستطع المدرسة الروسية الحديثة أن تضحى بالمظهر فى سبيل الجوهر . وإذا كانت قيم المفاهيم الاشتراكية تعنى أن تبلغ رسالته المثالية إلى الجمهور ، فقد شاهدنا فى الفن المصرى القديم تماثيل خشبية تمثل حوادث الحياة اليومية ، وكدح الفلاح والعامل ، بأساليب مبسطة تحمل بعض القيم التجريدية دون أن يضحّى بالفكرة ؛ شكل (٣) .

ما نريد أن نقوله فى ناحية الأسلوب ، يجب عدم الالتزام بأسلوب معين ، والإصرار على أنه أصح الأساليب ، بل يترك ذلك لإبداع الفنان ولشخصيته ، وكل ما نستطيع أن نطالبه به هو أن يكون أمينًا غير مقلد ، حتى يخرج الأسلوب متكاملاً ومعبراً عن شخصيته دون أن يفقد التعبير عن المعانى العامة .

الوظيفية : ويقصد بالوظيفية توجيه الإنتاج الفنى ليخدم غايات تطبيقية لها قيمتها فى الحياة اليومية . فالمجتمع الاشتراكى يحتاج فى تطوره إلى فن له وظيفته ، فن له دوره الواقعى فى المجتمع . وحينما نبدأ نتأمل معنى الوظيفية ، سنجد أننا لا نستطيع أن نقصرها على عملية الاستخدام النفعى المحدود لبعض السلع : مثل المقعد ، أو المنضدة ، أو الفانوس ، أو السجادة ، أو المفرش ، أو غير ذلك من المنتجات التى تعمل لتستخدم . فالناحية الوظيفية تعنى أكثر من ذلك . . . تعنى الراحة الفنية التى يستطيع المتعلم أن يحصل عليها نتيجة جودة العلاقات أيًا كان نوعها . فلا يكفى أن ننظر إلى المقعد على أنه كيان من الخشب يستخدم فى الجلوس ، فلا بد أن تتعدى نظرتنا هذا الوضع الوظيفى إلى ما هو أكثر من ذلك ، أى إلى العلاقات بين سطح المقعد ، وظهره ، وأرجله من ناحية : النسب ، والتخانات ، والفراغات ، والارتفاعات ، وما إلى ذلك . فكلما كانت هذه العلاقات مريحة للأعصاب ، وتثير الإنسان بحيث يستطيع أن يستمتع بالمقعد كقطعة جمالية ، اتسع بذلك معنى الوظيفية وكان أكثر شمولاً ، ويصبح المعنى فى هذه الحالة متضمنًا الاستخدام اليومى ، الراحة والمتعة الجمالية ، تأدية الوظيفة بأقل جهد . وبأبسط الوسائل

وأقل الأسعار. كل هذا ينطبق على ما نسميه الحرف أيًّا كان نوعها ، فهى منتجات ينظر إليها أساسًا من الناحية الوظيفية . كذلك الحال إذا نظرنا إلى اللوحة التجريدية التى توضع على الجدران ويراها الإنسان ، فالبعض يتساءل : هل يمكن أن يكون لهذه اللوحة معنى وظيفى ؟

والواقع إذا أخذنا فى الاعتبار جانب المتعة والراحة الجمالية التى يحصل عليها الإنسان ، لوجدنا أن مثل هذه الصورة التجريدية تؤدى دوراً وظيفيا . وقد ظهر فيما بعد أن بعض النظريات التجريدية التى ابتدعها فنانون أمثال : مندريان ، وهانز آرب ، ولاكوربزييه ، وكاندنسكى ، كان لها تطبيقات فى وجهات المحال ، وأشكال العمارات ، وفى النوافذ والأبواب ، وفى تصميم البلاط ، وغير ذلك . فالنظرة التى أعطت راحة فى أثناء التجربة التجريدية ، انتهت أيضًا إلى صيغ جمالية تطبيقية لها أصولها فى تحسين كل السلع التى يستعملها الإنسان فى حياته اليومية . فكلمة الوظيفية يجب أن تتسع لتشتمل على البحث التجريبى فى الفكرة ذاتها ، كما يجب أن تمتد لتتضمن الجوانب التطبيقية . ولا يمكن أن نزكّى الجانب الأخير فقط ونلغى الجانب الأول ، فكثير من المخترعات قد بدأت بمعادلات رياضية لا صلة لها بالواقع ، ثم بعد ذلك تحولت المعادلات الرياضية إلى أجهزة كان لها تأثيرها فى تقدم العلم ، وتحسين الحياة . وبالمثل تمامًا فإن المحاولات التجريدية ، والهندسية ، التى ابتدعها الفنانون الحديثون ، أصبح لها مقومات تطبيقية فى كثير من المجالات . وقد سبق الفن الإسلامى تلك النزعات الحديثة بتفكيره المجرد ، الذى طبق فى الأرابسك ، وفى تحويل الطبيعة إلى أشكال هندسية لها أنظمتها

الواقعية دون التقيد بالمظهر ، وشاهدنا تطبيق هذا التفكير على الجدران ، والخشب ، وفوق الأوانى ، وحتى الكتابة العربية ذاتها ، التى هى وسيلة من وسائل التبليغ ، كانت إحدى المقومات الجمالية الأساسية فى الفن الإسلامى .

إننا يجب ألاّ نقتصر فى تفكيرنا على الحدود الضيقة فى التطبيق ، لأن التطبيق ذاته إذا لم تسنده النظرية ، انتهى إلى التكرار على وتيرة واحدة لنماذج مألوفة من السلع ، والتكرار بدون نظرية تسنده ، ينتهى عادة إلى جمود ، والجمود يعارض التطور ، ويناقضه ، والإنسان الخلاّق عادة يحطم الجمود لينطلق بفكره إلى آفاق أوسع وأرحب . فالإنسان وهو يتجدد ، لا يرضى بالروتين المألوف ، وإنما يحاول أن يعدله ، ويطوره ، ويخلق منه أنظمة جديدة . ولذلك فالناحية الوظيفية لا بد أن تكون متطورة ومسايرة لفكرة التجديد .

الناحية الاقتصادية : مفروض فى الإنتاج أن يستثمر ، أى يكون له فى النهاية قيمة اقتصادية ، ومعنى ذلك أنه عن طريق هذا الإنتاج ، يمكن تحقيق كسب مادى يمكنا من الارتفاع بمستوى المعيشة عن طريق زيادة الدخل . والتربية الفنية لها هذا الجانب الذى يمكّن الفرد من استثمار وقته ، بحيث يعود عليه هذا الوقت بفوائد ملموسة . وهناك كثير من الناس يعتقدون أن التربية الفنية بوجه عام ، لا يجب أن تكون فى المسائل الاقتصادية ، خوفًا من أن تستثير فى أذهان الناشئة الاهتمام بالجوانب المادية التى تبعدهم عن القيم الروحية . ومنذ أن بدأ المربون يهتمون بفردية المتعلم وبميوله الشخصية ، وظهرت أساليب التعبير الفردى التى تزعمها

تشزك ، بولغ فى هذا الاتجاه للدرجة التى وصلت فى بعض الحالات ، إلى الاهتمام بمظاهر العبث كما لو كان نشاطًا له قيمة ، وأهملت مع هذا جدية الإنتاج وآثار هذا الإنتاج من الناحية الاقتصادية .

إننا فى المجتمع الاشتراكى نهتم بالإنتاج ، سواء كان هذا الإنتاج سلعًا لها قيمة نفعية ، أو إنتاجًا من النوع الروحى الذى له آثار على نفسية الإنسان ، وليس هناك مجال فى المجتمع الاشتراكى للعبث أو لمضيعة الوقت سدى دون تحقيق نتائج محددة لها قيمتها الملموسة . فإذا أنتج الطفل مثلا صورة يمكن أن يستمتع بها ، وتحتل مكانًا على جدران منزله أو فى الفصل ، فإنه هذه الصورة (وإن لم تبع) تكسبه على الأقل الثقة بنفسه وبقيمة إنتاجه ، كما تجعله يدرك أن هذا الإنتاج مقبول لدى جمهور المتفرجين ، سواء كانوا من الآباء ، أو المعلمين ، أو زملائه فى المدرسة . فالصورة على هذا النحو قد تكون وسيلة من وسائل الاعتراف بالشخصية ، وباحترام هذه الشخصية ، وبإمكانياتها وقدراتها التعبيرية .

وإذا انتقلنا إلى جانب الأشغال ، على اختلاف أنواعها ، سنجد أن كل ما ينتج تقريبًا له قيمة اقتصادية : كطباعة المنسوجات ، والسجاد ، وأشغال الخشب ، والمعادن ، والخزف ، والأشغال الريفية . تنتهى بالمتعلم إلى إنتاج سلع من خامات غفلة ، فلا شك أن الطفل سيدرك فى أثناء عملية تعليمه سعر الخامات ، وسعر السلع ، ويمكنه أن يدرك المكاسب التى تتحقق نتيجة تحويل الخامات إلى سلع لها دور اقتصادى . ويتضح هذا إذا أقيم فى نهاية العام معرض فى المدرسة يباع فيه إنتاج

الطلاب ، ويكون للطلاب الأسبقية فى حق شراء ما أنتجوه بأيديهم، كما يصح أن يكون لهم نسبة فى الأرباح . وهذه عملية تربوية تحتاج إلى تخطيط ، لأنها ذات أهمية فى تشكيل عقلية المتعلم وتكوينها من الناحية الاقتصادية . ونحن نعانى فى المجتمع من عدم استغلال الفراغ ، ونجد على المقاهى كثيراً من الناس الذين يضيعون أوقات فراغهم ، ولم تمكنهم تربيتهم الأولى من استثمار هذا الوقت ، كما يمكننا أن ندرك أثر الفراغ على نفوس المراهقين والشباب حينما لا يجدون ما يشغلهم فى أوقات فراغهم. وقد بدأ بعض طلبة الجامعة يعملون فى الصيف ، بعضهم فى فرق تمثيلية ، والبعض فى بيع المرطبات ، وفى غير ذلك من الشئون التى تعود بالنفع على الطالب . وفى الواقع إن الإنتاج العملى فى الأشغال ، يمكن أن يكون الميول نحو مزاولة بعض الحرف البسيطة التى قد تستثير التلميذ للعمل فى بعض المصانع أو الورش ، فى أوقات فراغه فى الإجازات الصيفية .

وينبغى لنا أن نصل على أقل تقدير ، إلى تكوين عقلية الناشئ بطريقة تحقق أحد أهداف التربية الفنية الذى برز فى تطور مجتمعنا ، وهو احترام العمل اليدوى وتقدير منتجيه ، وذلك للإطاحة بالأفكار المتخلفة التى ورثناها عن الماضى ، والتى كانت تقدس الذين لا يعملون ويضيرهم أن يعمل غيرهم .

إن الناحية الاقتصادية والاهتمام بالإنتاج ، وبطبيعة هذا الإنتاج ، يقتضى منا محاولات تجريبية فى بعض الدروس التى يجب أن تُعطى للتلاميذ فى التربية الفنية فى مراحل التعليم المختلفة ، لنصل إلى تكوين

وعى اقتصادى من خلال الفن .

جماعية الإنتاج : ويقصد بجماعية الإنتاج ، تدريب التلاميذ على أن يتعاون بعضهم مع بعض فى سبيل تحقيق أعمال جماعية مشتركة ، لا يستطيع الفرد بمفرده أن يحققها . والفن مجال فسيح من النشاط يتيح للتلاميذ فرصة التعاون والتآزر لتحقيق جماعية القيادة . وكما نفهم من توجيهات الميثاق واتجاهات الدولة فى المجتمع الاشتراكى ، أن العناية بالجماعة أصبحت لا تقل شأنًا عن العناية بالفرد ، وأن محاولة الاتزان بين الناحيتين من أهم ما ينشده المجتمع الاشتراكى . إن المجتمع الاشتراكى يرفض الفرد المتسلط ، كما يرفض دكتاتورية الجماعة . ولكنه يحاول أن يوائم بين مواهب الفرد ومصلحة الجماعة ، بحيث يدرك الفرد أن مصلحته فى مصلحة الجماعة ، كما تدرك الجماعة أن مصلحتها فى مصلحة الفرد . ولم تكن العصور السابقة تهتم إطلاقًا بالجماعة ، كان المجتمع ، كما صوره الرئيس عبد الناصر ، هو مجتمع النصف فى المائة ، أما مجتمع اليوم الذى نحاول تشكيله ، هو مجتمع المائة فى المائة ، وعلى ذلك ينبغى أن نخوض فى طريقة التدريس كل العمليات التى من شأنها أن تكون عقلية المتعلم تكوينًا اشتراكيًا جماعيًا ، يمكّن الفرد من أن يضحى بالمصلحة الذاتية حين تكون مصلحة الجماعة أهم ، كما ينبغى أن يدرك أن مصلحة الجماعة النهائية تتضمن مصلحته . وهذه الأسس العامة يتاح لها فرص التحقيق من خلال الأعمال الجماعية فى الفن ، على اختلاف أشكاله ، ومظاهره . فالفن التشكيلى : فى الصورة ، وفى أشغال النجارة ، والمعادن ، والنسيج ، والطباعة ، تتيح مجالات للتعاون الجماعى

قد لا تتحقق فى مجالات أخرى فى الدراسات الأكاديمية . والفن التشكيلى فى هذه الحالة ، لايقل شأنًا عن ميادين : الموسيقى ، والأناشيد ، والتمثيل والتربية الرياضية ، التى تسهم فى تكوين الشباب تكوينًا جماعيًا سليمًا .

إن الفرد ، كما يقول المثل ، قليل بمفرده ، كثير بإخوانه . وليس من اليسير على أى فرد أن يرتقى بحواسه إلى إحساس المجموعة ، إلا إذا تدرب تدريبًا جماعيًا منذ الصغر ، للوصول إلى تحقيق هذه القيم .

إن الأعمال الجماعية لها تخطيطها الذى ينبثق من تفكير الجماعة ، ويمكن أن يفسد المعلم تفكير الجماعة إذا تسلط بأفكاره على التلاميذ ، ولم يتح لهم فرص التعبير عن أفكارهم ، ومناقشتها ونقدها ، وقرع الحجة بالحجة ، وتفضيل الاتجاهات البنائية على غيرها . لا بد للمعلم أن يتيح فرصًا للمتعلم أن يعبر عن فكره وسط الجماعة . كما يجب أن يدرب الجماعة على أن تستمع إلى هذا الفرد ولا تسخف آراءه ، بل يجب عليها أن تعترف بقيمة هذه الآراء وبنواحى ضعفها . والجماعة حين تساند الفرد تكسبه فى اتجاهاتها ، وتحفزه على أن يسهم بتفكيره فى صالحها ، ولكنها حينما تلفظه ينتهى عادة بأن يعمل ضدها ، ويحس أنمصلحتها ضد مصلحته .

التدريب الجماعى إذاً من خلال الفن ، ينشر الروح الديمقراطية بين التلاميذ ، وذلك حينما يتاح لكل عضو فى الجماعة أن يَسأل ويُسأل ، يناقش ويجيب ، يعارض ويثبت رأيه ، يبرز كفايته عمليًا ويتذوقها غيره ويقدرها ويعترف بها . هذه هى المبادئ العامة ، وهى مبادئ هامة

ينبغى أن نضعها نصب أعيننا حينما نجرب لنصل إلى إرساء القيم الديمقراطية والاشتراكية . وهناك كثير من التفاصيل فى كيفية السير فى أى عمل جماعى ، ولكن ليس هنا مجال الإضافة فيها . كل ما أردنا أن نوضحه أن الاتجاهات الجماعية ، أصبحت فى الوقت الحاضر ذات أهمية بالغة ، ولم تعد الاتجاهات الفردية وحدها أهم ما ننشده فى التربية الاشتراكية ، وفى التجريب الموجه لتحقيق العقلية الاشتراكية .

خاتمة : إن التربية الفنية لها مفاهيم عامة أكثر مما نتصوره لها داخل النطاق المدرسى المحدود ، فلا بد أن نتصور التربية الفنية ، فى النادى ، وفى المصنع ، وفى دور اللهو والإنتاج ، فى وقت الفراغ وفى وقت العمل ، فى الإنتاج ذى القيمة الاقتصادية ، وفى كل ما نزاوله ليحقق قيماً روحية أو اجتماعية ، ليس لها دلالات ملموسة . بمعنى موجز ينبغى أن نفكر فى التربية الفنية فى إطار قدرتها على تشكيل الحياة ، وتحسين هذه الحياة والارتقاء بها نحو المستويات الديمقراطية والاشتراكية السليمة .

إن التربية الفنية ترتبط بالكائن الحى الذى نقابله فى كل مكان . فإذا اتخذ المربون من خلال توجيههم الأهداف الاشتراكية الديمقراطية أساساً فى التوجيه ، استطاعت التربية الفنية بذلك أن تسهم بدورها مساهمة فعّالة فى تكوين المواطن الجديد للمجتمع الجديد .

الفصل العشرون

الطريقة ، المدرس ، المنهج ، الخطة بالمرحلة الثانوية

الطريقة : لا شك أن لطريقة التدريس . والمدرس والمنهج والخطة أهميتها فى العملية التربوية فى المرحلة الثانوية ، ولكن المجال لا يتسع لكى نتحدث عن كل نقطة حديث الإفاضة ، لهذا يجدر بنا أن نركز على النقطة التى لا نسمع فيها كلاماً كثيراً ، وهى المتعلقة بالطريقة .

فالطريقة هى ركن من الأركان الهامة فى العملية التربوية ، بل لعل العملية التربوية ذاتها لا تستقيم دون طريقة سليمة ، وأكثر من ذلك فإن الطريقة ذاتها عملية تربوية . وعلى هذا الأساس يجدر بنا أن نتفحص مفهوم الطريقة المتداول فى المدارس ، لنرى إلى أى حد يتفق هذا المفهوم مع ما نعلمه جيداً عن العملية التربوية . فالشائع أن هناك مجموعة من الطرق والأساليب التى يلجأ إليها المدرسون فى المرحلة الثانوية ، تعجلاً فى الوصول إلى نتائج جيدة ، ولكنهم فى الحقيقة يخدعون أنفسهم بهذا التعجل ، ويحطمون العملية التربوية من أساسها . وإذا كانت الطريقة لها شكل فى الموضوع الخيالى ، أو التعبيرى ، فإن لها أيضاً أشكالاً فى الموضوعات المتعلقة بالأشغال ، والتصميم على اختلاف

فروعه ومشاكله . نحن نشاهد فى التعليم الثانوى اتجاهًا نحو حفظ الطرق المستخدمة حفظًا آليًّا ، ويترتب على ذلك تطبيق هذا الحفظ دون فكر أو إحساس ، وقد شاهدنا أن هناك بعض المدرسين يطلبون من التلميذ التصميم أولاً على الورق ، ثم شفه وطبعه على الخشب ، وبعد ذلك قطع التصميم وعمل التركيبات الأخرى . وهناك من يستخدم الشف أيضًا فى طريقة الاستنسل ، وذلك لتكرار الوحدة بحذافيرها ، أو يستخدم الكربون . ومن المدرسين من يلتزم بالأصل الطبيعى حين يطلب من التلاميذ التعبير ، ومنهم من يؤكد عملية النقل الحرفى ، وتمتد عملية النقل من مجرد محاكاة نموذج طبيعى ، إلى نقل أمثلة من التراث الفنى . فاستمرار النقل والمحاكاة ، رغم أنه قد يكسب التلاميذ بعض الخبرات . إلا أنه يضعهم دائمًا فى موضع التابع الذى لا يفكر بنفسه ، وإنما يستقى أفكاره من مصادر خارجية ، وعلى هذا الأساس ينزل المستوى دائمًا إلى الإنتاج الذى تنعدم فيه الشخصية .

وهناك طائفة من التوجيهات تتعلق بالأسلوب الذى يضمن إحكام الصورة . فمن المدرسين من يصف تحديد الخطوط الخارجية للرسم باللون الأسود ، وفى هذه الحالة يحصل التلميذ على تكامل فى التعبير ، لكنه تكامل من النوع الميت . كما أن هناك وصفات فى الألوان ، والتظليل ، والتباين ، والانسجام ، وكلها إذا اعتمدت على النهج الآلى لا تؤدى إلا إلى إفساد التعبير ، وانعدام الشخصية .

وهذه الملاحظات التى ذكرت تجعلنا نتساءل : هل الطريقة تقتصر على المعلومات الخارجية التى يضعها المدرس لتلميذه بحكم نضجه ، أم

أنها أعمق من ذلك ؟ والحقيقة أن الطريقة ، على أساس أنها مجموعة مواصفات يفرضها المعلم ، لا تتسم بالمعنى السليم ، فالطريقة من الناحية التربوية غير ذلك ، والتوجيه بمعرفة خارجية : سواء بالصنعة ، أو التكوين أو ملامس السطوح ، أو ما إلى ذلك ، مثل هذا التوجيه يأتى مفروضًا على طبيعة العمل الفنى ذاته ، وهو كثيراً ما يفسده . لكن الطريقة السليمة يفترض أنها تنبثق من طبيعة العمل الفنى ذاته . ويكون لها من الملامح ، والدلائل ، ما يجعل لهذه الطريقة قيمة ذاتية مؤثرة فى التعبير نفسه . وعلى هذا الأساس فإن الطريقة بالمعنى التربوى تتفق مع مفهوم الطريقة حينما نعالج مضمون العمل الابتكارى فى نظر الفنان . فالعمل المبتكر له طريقته الذاتية ، وهى إن صلحت فى حالة معينة لا تصلح فى كل حالة مشابهة . ولا يمكن تقنين الطريقة ما دامت مرتبطة بمغزى ابتكارى ، لأن محاولة التقنين تؤدى إلى انعدام الابتكار . وقد يتبادر إلى الإنسان أسئلة كثيرة حول المسائل ذات الطابع التطبيقى ، فالمفروض فى طباعة المنسوجات أو النجارة ، أن هناك نهجًا معينًا لا بد من السير فيه حتى نصل إلى النتيجة ، وهذا النهج يمثل الطريقة التى تكاد تكون مقننة للحصول على أية نتائج فى هذا الفرع من فروع الفن التطبيقى ، ولعل هذه الأسئلة هى التى تجعل عملية التطبيق فى التدريس غير قابلة للجدل ، وبالتالى فإنها تستوجب طرقًا معينة لا بد من تنفيذها ، وإلا لما أمكن تحقيق نتائج تطبيقية فى هذا المضمار . فمثلا فى الطباعة ستسير العملية كالآتى : التصميم ، تكييف التصميم للتطبيق والتكرار ، شف التصميم على ورق الاستنسل ، تفريغ الاستنسل ، ثم القيام بعملية الطبع . وفى النجارة

يبدأ برسم التصميم ، ثم دراسته من ناحية التراكيب والمساقط ، ثم نقل الرسم مكبراً على الخشب ، ثم بعد ذلك عمليات التنفيذ . ولقد ظهر أن كل العمليات التطبيقية لما تستوجبه من نتيجة ملموسة فى النهاية ، تتطلب الرضوخ للطريقة المقننة ، ويزداد الرضوخ إلى الدرجة التى ينعدم فيها الفن ، ولا تمارس إلا تلك الطريقة المفتعلة بالخطوات التى لا تقبل الجدل .

ولقد أمكن لمجموعة من المربين الفنانين أن يتحرروا ، حتى فى الجوانب التطبيقية ، من كليشيهات الطريقة التقليدية ، إذ أمكن تدريب مجموعة من الفتيات على استخدام أنوال النسيج والكليم فى عمل تعبيرات دون وضع رسوم مسبقة ، كل هذه الرسوم المطبقة تعتمد على التلقائية فى النسيج . وكذلك فى الطباعة أمكن التفكير فى أساليب مثل طريقة الباتيك التى تستخرج تأثيرات غير منتظمة ، ولكن لها قيم جمالية ، وتعتمد أيضًا على التلقائية .

والواضح أن هناك اختلافًا بين الطريقة المعملية العلمية التى تسير فى خطوات مقننة ، والتى لا بد من اتباعها لضمان الوصول إلى نتائج محددة ، هناك فارق بين مثل هذه الطريقة التى تصلح فى العلم ، وبين الطريقة التى تصلح فى الفن . فنتيجة الفن أصلاً ليست ذات طابع ثابت ، بل إن النتيجة هى نمو طبيعى من داخل الطريقة التى تمارس ، وهذا النمو لا تعرف نتائجه مقدمًا ، فلو أن هذه النتائج عرفت مسبقًا ، لكانت النتيجة النهائية حتمًا منافية للطبيعة الابتكارية ، وعلى ذلك لا يجب أن يكون هناك إلزام فى الطريقة ، بل حينما يعى المعلم الفنان دوره سيجد أن

كل تقنين من شأنه ضياع النتيجة على المتعلم .

إن النتيجة فى التعبير الفنى ذات طابع ذاتى ، لذلك لا يسهل التكهن بالطريقة المناسبة ، وإذا حدث ونجح المربى الفنان فى تكشف الطريقة الملائمة لتلميذ معين ، فإن هذه الطريقة لا تصلح إلا لهذا التلميذ بالذات وستخفق حتماً مع غيره .

المدرس : وقلما يتحدث الإنسان عن المعلم . وكثرة من الناس تعتقد أن المعلم هو ذلك الشخص الذى يدخل الفصل ليلقن التلاميذ دروساً فى المواد المختلفة ، ويحفظ النظام ، وقل أن يُدرك دور المعلم كمربٍ . فالمعلم قبل كل شىء يحمل ثقافة ومعايير للقيم ، وتنطوى رسالته على العمل على تهذيب سلوك النشء الذى يتعهدهم . وتهذيب السلوك هنا هو بيت القصيد . إذ أنه بالنسبة لمدرس الفن فإنه يهذب هذا السلوك من خلال الفن . أى أن مجموعة المهارات التى تكتسب . تنطوى على معانٍ كثيرة تنعكس فى تصرف الإنسان وسلوكه . ويمكن أن يكون الرسم من العوامل التى تعاون التلاميذ على الدقة ، والنظافة ، وحسن الترتيب والتنسيق ، وإدراك العلاقة بين الجزء والكل ، وبين الكل والجزء ، وبين سائر الأجزاء بعضها مع بعض . هذه الألوان من العلاقات . وإن بدت جمالية ، إلا أنها فى ذاتها تحمل نفس المنطق الذى يخضع له السلوك الإنسانى ، حينما يتعامل الفرد مع أفراد آخرين ، أو مع جماعة من الناس . وقد تكشف علماء الجمال أن قوانين الفن ذاتها هى قوانين للأخلاق ، بل هى الدستور الذى ينظم العلاقات البشرية فى أحسن حالاته . إن المعلم وهو يعلم تلاميذه . قد لا يصل توجيهه أكثر من

إنجاز العمل الفنى ذاته ، ولكن المعلم المربى يجد أن إنجاز العمل ما هو إلا وسيلة لتكوين مجموعة من العادات ، والاتجاهات ، وتنمية المفاهيم بشكل أو بآخر عند التلاميذ . وعلى ذلك فالمعلم يعمق نظرته ، لا فى موضوع درسه فحسب ، ولكن فى كل الآثار المترتبة على معالجة هذا الدرس . ولو أخذنا عملية بسيطة لنضرب لها مثالا للتحليل ، لوجدنا أن الطفل الذى يستخدم الألوان الجواش لأول مرة ، يظهر أنواعًا من العجز نتيجة عدم المران ، فهو قد يضع الفرشة ، دون أن يغسلها ؛ فى لون آخر فيفسد هذا اللون ، وقد يمسك الفرشاة بطريقة غشيمة ينثنى معها شعر الفرشاة ، فتأتى بنتائج سيئة ، ثم تجده حينما يستخدم لونًا لا يفكر فى اختياره فيروق له أى لون جاهز ، وهكذا حينما تشاهد هذا الطفل وهو ينكب على الألوان وعلى لوحته ، سرعان ما تجده يملأ ما حوله قذارة ، نتيجة لتساقط اللون من الفرشاة يمينًا ويساراً حول اللوحة .

وحالة الطفل هذه ، لو استعرضناها ، سنجد أنه لا يتعلم الفن فحسب ، ولكنه يتعلم أن يكون مواطنًا ذكيًا حين يتصرف فى أى مدخل يتصل بالحياة ، وعلى ذلك فكل ما يتعلمه هذا التلميذ ، إما عدم اكتراث وإهمال ولا مبالاة ، أو دقة واحترام للعمل واستمتاع به دون سأم أو ضجر ، لكى يوصل عمله إلى كماله . فالفارق بين الحالتين واضح . إن الحالة التى تنتهى بعدم الاكتراث ، معناها أن المعلم لم يبذل جهداً ، ولم يبال بتكوين الطالب . أما فى الحالة الثانية فلا يستطيع التلميذ أن يكتسب هذه الصفات الإيجابية دون أن يجد المعلم الذى يحببه فيها ويجعله يكون عاطفة نحوها ، ويكون له وعيًا نقديًا يساعده فى

أن يمتص القيم الأصيلة ، ويلفظ ما عداها .

فتعلم الدقة فى الرسم ، قد ينتقل إلى دقة فى الحياة نفسها ، وعملية النظام أو الترتيب التى يبصره المعلم بها ، سرعان ما تنتقل إلى هندامه ومسكنه ، وحتى إلى معاملاته بين الناس . ولذلك فإن المعوَّل على وظيفة المعلم ليست مادته فحسب ، ولكن ما يستطيع حقيقة أن يكسبه للمتعلم من خلال هذه المادة . وبناء عليه فوظيفة المعلم تتطلب شخصية من نوع معين ، شخصية رحبة تستطيع أن تتقبل التلاميذ على علاتهم ، ويمكنها أن تتبين الطريق الأمثل لينمو كل فرد فى اتجاهه ، ولتكوين شخصية متكاملة ، فريدة فى نوعها ، تختلف فى إمكانياتها وفيما تستطيع أن تهتم به عن سواها من الشخصيات .

وعلى ذلك فالمعلم لا يصح أن يضيق ذرعًا بتلاميذه ، فهو متفتح ، صبور ، لا بد أن يكون محبوبًا لديهم . يقبلون عليه ليستوضحوا منه وجهة نظره فى مشكلاتهم ، وهو أمين حين يوجه ويبدى رأيه ، سواء كان واثقًا مما يقول ، أو غير واثق فيوجههم إلى من يثق فى أن رأيه سيحل لهم المشكلة التى يجابهونها .

ومن الطبيعى أنه لا يوجد إنسان متكامل ، والمعلم كإنسان لا نتصوره فى وضع يجعله أفضل من غيره من ناحية تكامل شخصيته ، ولكنه بفهمه لواجباته من الناحية المهنية ، فذلك من شأنه أن يبصره بمواقف من الناحية الإنسانية ، قد لا يهتم بها غيره من الناس بحكم اختلاف وظائفهم. ولكن فى الحقيقة إن كل من يعمل مع الناس تنقلب وظيفته إلى مرب ، لأنه يحتاج إلى أن ينقل إليهم تجربته ، وفكره ، ويتكيف لهم .

وحينما ينجح فى أن يؤثر فيهم ، يُعد ذلك دلالة واضحة على نجاحه كمرب . ولذلك إن وظيفة المربى تتضمن التأثير فى الناس عن اقتناع ، فيتحول عمل رجل الدين ، والسياسى ، والطبيب ، والمحامى ، تتحول وظيفة كل من هؤلاء إلى وظيفة مرب ، حيث يؤثرون فى الناس، ويغيرون مفاهيمهم ، وعاداتهم. وهذا يبين لنا فى الحقيقة أن التربية وظيفة لاتقتصر على المعلم فى المدرسة ، وإنما هى عملية يشارك فيها كل من له قدرة على التأثير فى الناس،وتغيير عاداتهم ، واتجاهاتهم . لهذا فإن كل وظيفة من هذه الزاوية ، لها جانبها التربوى ما دامت متصلة بالناس . وإنتاجها له طبيعته الإنسانية .

لذلك فنحن نحتاج اليوم بالنسبة لمعلم الفن، أن يفهم وظيفته كمرب . يفهم هذه الوظيفة حين يلتقى بتلاميذه ، ويريد من هذا اللقاء أن يرتفع بمداركهم وينميهم إلى ما هو أفضل . والعيب الشائع أن كل مدرس للفن يتعجل النتائج . ويتخذ من الوسائل ما يجعله يحرم تلاميذه من تنمية قدرتهم على التفكير ، والابتكار ، والتذوق . ولذلك سرعان ما تجد التلميذ آلة فى يد المعلم يوجهها كيفما شاء ، ولكن المعلم المربى دائمًا يهتم بالطريقة ، وبالأسلوب ، قبل اهتمامه بالنتيجة ، وإذا كانت النتيجة لم تصل إلى الجودة بعد لأن مستوى التلميذ ضعيف ، فليس من الصالح الضغط عليه ليحسّن فى النتيجة بطريقة مفروضة لا يفهم شيئًا من ورائها. فالتلميذ حينما ينفذ رغبات المعلم دون فهم، يكون أقرب إلى الآلة منه إلى المستوى الإنسانى البشرى اللائق. وعلى ذلك فنحن كثيراً ما تبهرنا النتائج ولا نفكر مطلقًا فى الأسلوب الذى وصلت به ، وهل هو من بحث التلميذ

أم جاء بطريقة مملاة أساسها تفكير المعلم واهتمامه النهائى بالنتيجة ، بصرف النظر عن شخصية التلميذ ، أو عن مدى تقدمه وفهمه . ولعلنا نذكر فى تاريخ التربية الفنية ، كيف أن المدرسين الذين لم يفهموا دورهم كمربين ، كيف كانوا يرسمون النتائج لتلاميذهم فى المنزل ويستحضرونها فى الصباح جاهزة ، وكان التلاميذ يندهشون : كيف استطاع مدرسهم أن يرسم بيده كل هذه النماذج ، حتى إنه كان لا يتورع . إرضاءً للمفتش . أن يرسم رسمًا بيده ويكتب عليه اسم تلميذ . ثم يضعه على لوحة فى الردهات دون أن يكون التلميذ قد مد يده إلى الرسم . ويدهش التلميذ أن يعرض الرسم باسمه . ويظهر من هذا المثال مدى السباق على النتائج والاهتمام بالمظهر لا الجوهر ، وكيف تنقلب العملية التربوية إلى غش ونفاق . بدلا من تكوين المهارات الحقيقية . والاحترام الذاتى الواجب تكوينه فى المتعلم كمواطن يتحمل المسئولية .

المنهج : ويعتبر المنهج من أهم العوامل التى يجب أن يراعيها المعلم فى التدريس . وقد كان المنهج فيما مضى ، أبعد ما يكون عن حياة الطلاب ، وكان يضعه أشخاص خارجون عن ميدان التعليم . وبعيدون كل البعد عن المستوى العقلى الخاص بالتلاميذ . لذلك كانت المناهج تطبع وترسل للمدارس ، لتوضع فى الأدراج دون أن يهتم بها المعلمون . ومما ساعد على هذا أن المناهج فى ذاتها ، كانت متخلفة بالنسبة لعقلية المدرسين الذين كانوا يُعلمون فى المدارس ، واستطاع بعضهم أن يدرس دراسة أعمق من المستوى الذى كان شائعًا ، فكانت أفكارهم أسبق بكثير من اتجاهات المنهج وأهدافه ، كما أن ظهور الفنون الحديثة باتجاهاتها

المميزة . كانت تدعو دائمًا لطفرة ابتكارية فى كل جانب من الجوانب ، وعلى هذا الأساس كان المعلمون المبتكرون يسعون دائمًا للتطور بعملية التدريس والوصول بها إلى غايات أسبق بكثير مما حاولت أن توضحه المناهج فى ذلك الوقت ، بل كان اهتمام المعلمين فى أنه كلما ابتدع واحد منهم اتجاهًا مغايراً لما هو وارد فى المنهج ، كان ذلك دالاً على الابتكار ، وعلى الأفق المتطور للمعلم .

وقد أصبح المنهج اليوم مختلفًا كل الاختلاف عن المنهج الذى كان يوضع فى الماضى ، إذ يضعه خبراء فى التربية الفنية على مستوى المعاهد والكليات المختصة ، وممثلون عن التفتيش ، وعن العاملين من المدرسين فى الميدان ، فأصبح المنهج فى الحقيقة يجمع بين الخبرة المتخصصة ، وتجربة الشخص الذى يقوم بالتطبيق ، ويراعى دائمًا ظروف وإمكانيات هذا التطبيق . لذلك لم يعد هذا المنهج موضع جدل وذم كما كان شائعًا فى الماضى ، بل أصبح المنهج بوضعه الجديد ، متحديًا لقدرات المدرسين وطاقاتهم ، ويتطلب أن تبذل الجهود الفكرية ، والعملية ، لمحاولة تحقيق أهدافه . فالعيب إذن لم يعد عيب المنهج ، بقدر ما هو عيب العقلية المنفذة التى تضع أهدافه وميادينه موضع التطبيق . كما أنه قد تظهر بعض العيوب التى تبين عدم قدرة المدرسين على تكييف هذا المنهج بما يتلاءم مع البيئة ، كذلك يظهر العجز فى اللامبالاة التى تحدث فى عدم بذل الجهود لتغطية أبواب هذا المنهج ، والاختصار على ميدان أو ميدانين ، مما يحرم التلاميذ من معالجة خبرات متنوعة ، ربما يكون لها أثرها فى نمو بعض التلاميذ الذين لهم اتجاهات مميزة فى هذه الجوانب . كما أنه

من العيوب الشائعة أيضًا ، تناول المنهج على أساس عموميات غير متعمق فى بحثها ، فتعالج على أنها موضوعات يستجيب لها التلاميذ بحرية مطلقة ، بصرف النظر عن مستوى أعمارهم .

والحقيقة أن المنهج يجب أن يعالج بنظرة شاملة . نظرة تحاول أن تحافظ على مختلف الميادين التى يتضمنها . وتكيف كل ميدان بالنسبة للسن والبيئة ، ولكل مقتضيات العملية التعليمية . كما يجب أن يعالج المعلم المنهج بعقلية المفكر المبتكر ، الذى عنده من المرونة ما يمكنه من تكشف قيم جديدة تتفق مع نتاج العمليات الابتكارية التى يزاولها التلاميذ . ثم إن معلم الفن محتاج إلى نظرة فاحصة للتراث المحلى ، والشعبى ، والعالمى فى الفن ، ليمكن ترجمة ما ينشده المنهج على أسس سليمة .

وأهم شىء يجب أن ننصح به المعلمين فى معالجة المنهج ، هو قياس الزمن المتعلق بالدروس ، والذى يقدر فى المرحلة الثانوية باثنتين وثلاثين حصة فى العام تقريبًا ، على أساس أن التلاميذ لا يدرسون إلا ساعة واحدة فى الأسبوع ، وفى هذه الاثنتين والثلاثين ساعة ، يتسع منهج المرحلة الثانوية لتزويد التلامذ بثقافة عريضة تتضمن التذوق الفنى لعصور مختلفة ، بجانب ممارسة متنوعة فى التصوير الفردى والجماعى ، وفى التصميم ، وفى دراسة الطبيعة ، ومعالجة خامات مختلفة : كالورق ، والصلصال ، والخشب ، والمعادن ، والخامات البيئية ، وغير ذلك .

والمدرس المتمكن هو الذى يستطيع أن ينظم هذه الخبرات ، بحيث يغطى أبواب المنهج وميادينه ، موزعة بما يحقق الاهتمامات فى كل حالة . وليس له من سبيل لتحقيق ذلك ، إلا إذا حوَّل هذه الميادين إلى خطط

مترابطة ، متدرجة فى الصعوبة . ومؤسسة بعضها على بعض بحيث تنتهى بالمتعلم إلى تحقيق الأهداف الكلية الواردة فى صدر المنهج .

تفسير المنهج : ولا شك أن أى منهج يحتاج إلى تفسير . ويتوقف على الشخص الذى يفسره بمقدار ما يضفيه عليه من معان ، ولسنا جميعًا ذوى عقليات متحدة من ناحية تفسير المنهج ، فكل إعداد فنى ، أو تربوى يكون عادة مصحوبًا بنوع من الذوق والفلسفة ، اللذين يؤثران فى رؤية المعلم ، وفى تفسيره لكل مغزى من مغازى المنهاج . فلو أننا أخذنا نقطة مثلاً من منهج المرحلة الثانوية ، مثل دراسة الطبيعة . فبالنسبة للمعلم الأكاديمى الذى تربى على أساس الاعتقاد السائد أن الفن هو الطبيعة ، يدرب تلاميذه تدريبًا آليًا على نقل الطبيعة . وكلما نقلها التلاميذ بإتقان . شعر هذا المدرس بنجاح . وهناك تفسيرات عديدة للمدخل للطبيعة . فقد تجد مدرسًا يقدم مجموعة من الأزهار إلى تلاميذه . ويطلب من كل منهم رسم زهرة ، ويضع التلميذ الزهرة فى وسط الصفحة ، ويلونها على أساس أنها دراسة ، وشخص آخر يعوّد التلميذ أن يرسم الطبيعة ، ولكن بدون التزام — فمثلا يقول للتلاميذ : « ارسموا الزهرة دون التقيد بعدد الأوراق أو البتلات » ، وهو بذلك يسمح للتلميذ بالتغاضى عن دراسة دقيقة للطبيعة كما تبدو أمامه ، بل ومجرد إشعار التلميذ بهذا التساهل ، يجعله يحذف ويضيف بطريقة اعتباطية لا تؤدى فى النهاية إلى أى نوع من الدراسة الحقيقية للطبيعة . بل هى فى الواقع تشجع التلميذ على الهروب من التأمل الحقيقى للطبيعة . ولا يريد الكاتب هنا أن يدخل فى تفاصيل عن الطريقة الأكاديمية ، وغيرها من الطرق التى تنظر

أحيانًا إلى الطبيعة كغاية فى ذاتها ، أو تعالجها بصورة آلية من خلال بعض العادات المكتسبة التى تخرج إنتاج التلميذ فى النهاية ولا يحمل حيوية ، أو تعمقاً .

الحقيقة أن الطبيعة تتجدد بتجدد عقلية الرائى ، ونحن فى العصر الحديث لم نعد نعالج الطبيعة ، لا بطريقة الفنان الأكاديمى ، ولا بطريقة الفنان الواقعى الذى ينقلها بحذافيرها . فالطبيعة مصدر للتعبير يبدأ بها الفنان كإثارة ، ثم ينظم فيها ويبحث من خلالها عن العلاقات التشكيلية الرفيعة . وعلى ذلك فإن نظرة المعلم التى يوجه بها تلاميذه فى دراسة الطبيعة تنبنى أصلاً على رؤية الطبيعة من وجهة أنها تكوين ذو علاقات ، ويحكم هذه العلاقات إطار الصورة إذا كان مستطيلا ، أو مربعًا ، أو شكلا دائريًا ، أو غير ذلك . فأى جسم طبيعى لا بد أن يدرك كلية كتكوين أو كشكل على أرضية . كما يجب أن يدرك فى علاقاته داخل هذا الشكل وخارج هذا الشكل فى الأرضية . وإذا نجح التلميذ فى ذلك . فإن المعلم قد يساعده أيضًا على التعبير عن ذاتية هذه الطبيعة المميزة . التى إذا استطاع أن يترجمها فى لوحاته ، لساعده ذلك فى عملية الخلق إلى الوصول إلى أشياء مبتكرة . ويجب حينئذ ألا نعتقد أن هذا البحث هو عملية قاصرة على الموضوع الخارجى ، وإنما تتوقف إلى حد كبير على العوامل الداخلية التى تستقر فى نفسية المتعلم . فكلما كان التلميذ جاداً ، وعاونه المعلم على أن يقف على الطريق السليم ، فإن الطبيعة تتحول مع كل تلميذ إلى علاقات مثيرة ، وكلما تميزت هذه الطبيعة بصفات ذاتية خاصة . استطاع التلميذ أن يعبر عنها ، ويبلورها . ويعطيها الشكل

النهائى المميز .

ليست المسألة إذن وجود جسم خارجى يريد التلميذ دراسته ، وأن سر هذا الجسم هو فى كيانه الخارجى ، وإنما الحقيقة تكمن فى الشخص الذى يرى هذا الجسم ، وإذا كان لا يراه فالمعلم موجود . ليمكنه من الرؤية . وعلى ذلك حين يقدم المعلم تلميذه للرؤية ، فإن هذا التلميذ يحاول أن يرى . فيتكشف بواعيته ، وعقله . وإحساسه . ما تستطيع أن تمكنه هذه القدرات من اكتشا ف ما يراه فى الجسم الطبيعى . فالعملية الفنية إذن نحتاج فيها لحساسية المتعلم ، ولفكره ، وكل طاقاته ، بجانب احتياجنا لمصادر الرؤية الطبيعية . ولو غلَّبنا جانبًا على الآخر ، لما تحققت أية قيمة فنية ، وهذه قضية متعلقة بالذات والموضو ع . فالاعتراف بالعلم الموضوعى ، دون الاعتراف بالذات ، شأنه أن يجعل الترجمة للطبيعة فوتوغرافية ميِّتة ، بينما إهمال الموضو ع إطلاقًا والاعتماد على حساسية الذات ، لا يمكن معه أن نصل إلى رموز تحمل خبرات ، يمكن أن تستثير فى الناس معادلاً ذا قيمة . وعلى هذا الأساس سواء قُدمت الطبيعة ، أو تعرض المعلم لموضو ع خارجى ، فيجب أن يكون هناك أخذ ورد ، ولهذا يجب أن يعترف المعلم بالجانبين : الذاتى ، والموضوعى ، فهذا الاعتراف كفيل بأن يحقق الاتزان فى كل ما يعمله المتعلم .

الخطة : وقد سبق أن قلنا الكثير عن الخطة فى مؤلفات مختلفة ، وفى لقاءات ، ومؤتمرات مماثلة ، ولا نود هنا أن نعيد ما سبق أن قلناه . والذى يستحق التأكيد ، أن الخطة ، وهى مجموعة مترابطة من الدروس تهدف إلى تحقيق هدف فنى مشترك ، هذه الخطة تستوحى أصلا من توجيهات

المنهج ، وتغطى أحد ميادينه .

فالمدرس الواعى الذى يدرس المنهج ، يحوله حسب الزمن المتاح ، (والذى يقدر بنحو ٣٢ ساعة فى السنة فى الفرقة الأولى من المرحلة الثانوية) ، إلى خطط ، فالتلميذ فى الفرقة الأولى الثانوية يجب أن يمر على مالا يقل عن ستة أنواع من الخطط ، قوام كل منها خمسة دروس تقريباً . فالخطة إذن تتكون من خمسة لقاءات ، يعالج التلميذ فى كل لقاء جانباً من الخبرة المتاحة ، بحيث أنه فى نهاية الخمسة لقاءات تكون الخبرة قد تبلورت وأسفرت عن تكوين مجموعة من العادات ، والاتجاهات ، والمهارات ، لدى المتعلم يكون لها تأثيرها الواعى فى تغيير سلوكة الفنى ، ومعاملاته الإنسانية .

ولم يعد هناك مجال للجدل حول أهمية ربط الخطة بالبيئة ، وبعقلية التلميذ ، وبمناهج الدراسة الأخرى ، والأحداث المعاصرة ، وبتاريخنا الفنى والقومى ، كما أنه لم يعد هناك ما يدعو للخلاف حول أهمية التدرج فى الخطط من البسيط إلى المعقد ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن المعلوم إلى المجهول ، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن الخبرة المباشرة إلى التعميم ، إلا أن الذى يحتاج إلى رؤية جديدة ، هو تصور كل خطة على أنها قوام ابتكارى ، لا بد أن يخضع إلى كل ما نفهمه من أسس الابتكار . ولهذا السبب يجب أن نتصور الموضوعات بالحيوية المثيرة التى يتصور بها الفنان موضوعاته . ويجب أن يكون التدرج فى الموضوعات والاستمرار فيها ، هو اطراد طبيعى لنمو الخبرة واتجاهها نمو كما لها الفريد المبتكر ، فكل افتعال أو فرض من الخارج ، من شأنه أن يفسد المغزى الابتكارى

للخطة ، ويحولها إلى نهج آلى .

وثمة اتجاه يظهر على ألسنة بعض رجال التربية الفنية ، ينادى بالمرونة فى تصور الخطة ، وفى معالجتها عمليًا . ويتصور هذا البعض أن المرونة تعنى السير بلا مخطط ، والتكيف التلقائى السريع لكل حدث يمر بالطالب ، فهل هناك تضارب بين المرونة والتخطيط ، وبين المناسبات والفرص التى تطرأ وبين المخطط المرسوم من قبل؟ فى الحقيقة إن الذكاء هو الذى يحتم علينا أن نرسم ونخطط ، قبل أن نخوض التجربة ، ومن المقرر أن يكون تفكيرنا مؤسسا على دعائم ، بحيث أن احتمال الفشل يكون بنسبة ضئيلة جدًا ، وإذا كانت هناك مناسبات أو ظروف يمكن أن تفيدنا فى الربط بين الموضوعات ، أو فى طريقة معالجتها بما يفيد أهداف الخطة ، فلا بد من التكهن بذلك عند وضع الخطة ، وقبل السير فيها . حينئذ سنجد أن أى طارئ سوف لا يكون له قوة التغيير ، فلو كانت له هذه القوة لدل هذا على أن التخطيط منذ البداية لم يكن تخطيطًا علميًا محكمًا ، ووجب إعادة النظر فيه .

فالمشكلة إذاً تقع فى التوفيق بين كل من التخطيط والتلقائية فى الإنتاج ، والنمو الطبيعى بحيث تطرد هذه العوامل بعضها مع بعض فى اتجاه واحد ، ولا يطغى أحدها على الآخر ، فيشل حيوية العملية التعليمية التى تصطبغ بالابتكار .

الفصل الحادى والعشرون

حوار حول مفهوم الخطة فى التربية الفنية

التفكير المسبق : يرتبط مفهوم الخطة فى كثير من الأذهان بمعانٍ مختلفة ، ومهما حاول العلماء تحديد هذه المعانى تحديداً علمياً ، وكتبوا فيها المؤلفات ، فإن المفهوم يظل محتاجاً إلى عملية تكييف حينما نتجه إلى الميدان الواقعى . فمن بين القضايا التى تثار ، هل يصمم المعلم خطته مقدماً بتفاصيلها قبل أن يقوم بالتنفيذ ، بحيث لا يترك مجالاً إلا وحدده مقدماً ، أم أنه يضع الخطوط العريضة وبعد ذلك يعيد تكييف هذه الخطوط فى أثناء عملية التنفيذ ، وبعد أن يكون قد اطمأن إلى سير تجربته ، وإدراك استجابات التلاميذ ، فأعاد النظر فى كل خطوة فى ضوء هذا التنفيذ ؟

والواقع أن هذه القضية الأولى تتعلق إلى حد كبير بمفهومنا عن العملية الابتكارية ، وخلاصة الرأى فيها أن المبتكر يخطط لإنتاجه ، ولكنه يعدل هذا التخطيط فى أثناء عملية التنفيذ ، ويعطى الفرصة لتكشف الجديد الذى لا يستطيع أن يعرفه بتفاصيله مقدماً ، ولو أنه عرفه لكان كل ما يقوم به عمليات تنفيذ آلية تتعارض مع مفهوم الابتكار .

معنى التلميذ : وقد أثيرت قضية أخرى حول أسس الخطة ومن بينها مراعاة التلميذ . إن التلميذ ليس له معنى ثابت محدد ، وخبرة كل تلميذ

السابقة تلعب دوراً كبيراً فى تحديد استجابته لأى قضية فنية ، والخطة المفروضة للإيضاح تمثل تجربة مع طلبة فى السنة الأولى بكلية المعلمين يعدون لتدريس اللغة الإنجليزية أو الفرنسية . وليس لهم دراية بالناحية الفنية إلا ما درسوه فى وقت محدود بالمرحلة الثانوية . إن هؤلاء الطلاب قد كونوا مجموعة من العادات من بينها الرهبة من التعبير الملموس ، والخوف من إيضاح أفكارهم عن الحياة المحيطة إيضاحاً بصرياً واعياً . فكثير من هؤلاء لا يعرفون كيف يرسمون الأشياء الطبيعية . ولا يستطيعون إيجاد النسب والأبعاد أو الظل والنور وغير ذلك من مشكلات الفن التقليدية ، فكيف يمكن أن يسير المعلم مع مثل هؤلاء بخطة أساسها بصرى ؟

إن النتيجة الحتمية أنهم سيقلعون عن التعبير ، وسيترددون . وإن أجبروا على التعبير فسوف لا يقتنعون بنتائجهم التى تشبه إلى حد كبير رسوم الأطفال .

مدخل الخطة : ولعلاج هذه المشكلة استمع الطلاب لحديث عن طبيعة الفن ، وقارنوا بعض الصور بالبعض الآخر ، ثم طلب منهم فيما بعد أن يلعبوا على ورقة صغيرة بالخط والنقطة فى الفراغ بحيث يحدثون تأثيراً جمالياً داخل هذا الفراغ ، فالخطوط من طبيعتها تحصر مساحات ، وتترك من حولها مساحات من نوع آخر ، وبعد أن درست نتيجة الدرس الأول الذى كان الطلاب يعملونه فى تردد وخوف ، لوحظ أن الكثيرين منهم يسأل أسئلة تقليدية منها : ماذا يدلنا هذا الرسم ؟ هل نستطيع أن نعتمد فى تصويرنا ، على جسم إنسان أو نبات قبل إنتاجه ؟ لوحة (١) .

وكان بعضهم يتردد فى رسم الخطوط فبعضها كان ضعيفًا ، وبعضهم استخدم المسطرة ، وبعضهم رسم النقطة واضحة ، وبعضهم اعوجت منه . وكان المشكل لهؤلاء الطلاب كيف يخرجون رسمًا ذا طبيعة فنية بهذه القيود . ولقد ظهر بتحليل النتائج رغم أن جميعها مجزأة أن هناك شخصيات متعددة ، ولاحت الفروق الفردية ، فهذا طالب دقيق ، خطوطه رفيعة ونظيفة وتحصر بينها أشكالا مثلثية ، وذاك طالب ضيق المسافات فى الوسط حتى أصبح الشكل أشبه بالكريستال بينما عالج الأشكال المحيطة فى مثلثات متسعة ، وهذا الثالث كان يرسم الخطوط سمكية ، ويظهر فيها التردد والخوف ، وأبانت عن شخصيته المترددة ، بينما وقف أحد الطلبة يقول إنه لا يستطيع أن يفهم ما يعمل . وهناك طالبان رسم أحدهما النقطة والخط على شكل اثنين يتلاكمان ، ورسم الثانى إنسانًا ، وذلك رغم كل المحاولات فى أبعادهم عن الصورة البصرية .

وحين حللت هذه النتائج وجد منطقيًا أن يتجه الدرس الثانى إلى تنغيم للمساحات التى تحصرها الخطوط ، وعالج الطلاب ذلك بالأقلام الجافة ، والأقلام الرصاص ، وغطوا المساحات بتظليل قائم ، أو بنقطة ، أو بدائرة ، أو مثلثات ، وكانت النتيجة خطوة متقدمة عن الخطوة السابقة . وفى المرة الأولى كانت تعرض النتائج ، وتقارن ، وتحلل ، ويبدى الطلبة آراءهم فيما يفضلونه . وفى الدرس الثالث رؤى أن يؤول المشكل إلى تلوين للمساحة بورق مقصوص ، ورأى الطلاب أمثلة من أعمال الفنانين ، وأعمال غيرهم من الطلاب فى هذا الصدد . وجادت قرائحهم بإنتاج متنوع ، أحكمت فيه المساحات عن ذى قبل . ولم تتغير فى

الدروس الثلاثة مساحة الورق. وكانت الدهشة واضحة حينما لوحظ الطلبة والطالبات فى الدرس الأخير ، فبعد أن علقت نتائجهم على السبورة أخذوا تجمعون تدريجيًا ويشير كل منهم إلى نتائج الآخرين وكيف تحققت ، وأيها أفضل . لوحات (١ ، ٢ ، ٣) .

إن الرد الأول الذى شوهد فى البداية أخذ يتلاشى تدريجيًا ، وبدأت تظهر أنواع جديدة من الاستجابة . إن أى خطة ليست غاية فى ذاتها ، وإنما هى وسيله من وسائل بناء المفاهيم ، والعادات ، والاستجابات السليمة ، لدى الطلاب . والأهم من ذلك كله أن الخطة لا قيمة لها إن لم تعدل فى النهاية من سلوك المتعلم . وقد كان واضحًا بجلاء أن الاتجاهات التى سادت فى البداية ، والتى تمثل ترددا وخوفًا ووجلا من المشكل ، تحولت إلى اهتمام وجرأة لتميز الجميل من القبيح فى الخطوة الثالثة . وهذا فى ذاته يعتبر تعديلا فى السلوك .

وحينما عرضت هذه الخطة على طلبة الليسانس شعبتى الرابعة أول وثانى فى المعهد العالى للتربية الفنية فى العام الدراسى ٦٦/١٩٦٧ ، وفى صحبتهما بعض الأساتذة والمدرسين والمعيدين وطلبة ٤/٧ ، أثيرت قضايا حول هذه الخطة ، ومدى نجاحها كخطة مصممة محققة لأهداف محددة ، ومن بين هذه القضايا الاعتراضات الآتية .

اعتراضات : ما هى الأسس التى استندت إليها هذه الخطة ؟ وهل المدخل التجريدى فيها كان المدخل الأمثل ؟ أم كان الواجب أن يكون المدخل واقعيًا ؟ وقال البعض إن الطلبة فى هذه السن بصريون واقعيون ، وذهب فى ادعائه إلى القول بأن عددا كبيرا من الطلبة الشباب فى سن ١٦

و ١٧ بصريون، فكيف يمكن تبرير مدخل للتدريس لهم بخطة تجريدية، بينما أساس الاتجاه عن هؤلاء بصرى ؟

وأثيرت أيضًا قضية الخامة وتغيرها ؛ فهل كان ينبغى ألا تغير الخامة إطلاقًا . ويظل القلم الرصاص هو الأساس ؟ أم كان ينبغى أن تتنوع كما حدث؟ وما مدى التزام ذلك بالأسس العلمية للخطة ؟ ثم عارض أحد الجالسين فكرة تثبيت مساحة الورق . وطالب بأن تترك الحرية للطلاب فى اختيار مساحة الورق التى تتفق مع أفكارهم . وأثار البعض مفهوم الطبيعة وقال إن هذه الدروس لا تعترف إطلاقًا بالطبيعة . أما كان ينبغى أن يكون المدخل فيها استغلال موضوعات طبيعية تيسر عملية التجريد على التلاميذ مثل الاستعانة بموضوع « شبكة الصياد »؟ أم كان الأولى أن تسير فى مثل هذا الاتجاه التجريدى ؟ ونوقشت مشكلة حول مقياس النتيجة، هل يمكن أن تنظر إليها فى ذاتها أم أن النظرة يجب أن تتقيد بالهدف ؟ ودارت مناقشة حول الموهبة ومدى ارتباطها بالنوع البصرى وحده ، وتساءل البعض عن مدى اعتماد الموضوعات التجريدية كالتى عالجتها الخطة على مواهب ؛ وقال البعض متسائلاً : أهذه خطة أم تجربة ؟ ورأى أن الخطة ذات هدف محدد يمكن التكهن به . أما التجربة فرغم وجود هدف لها إلا أن نتائجها غير معروفة . وحدث نقاش حول الربط بين هذه الفكرة ، والتفكير العلمى والابتكار ومفهوم الخبرة .

الملل : ثم أثيرت قضية حول الملل . وقال من أثار هذه القضية إن تثبيت الخامة ، ومساحة الورق ، ونوع الموضوعات . يؤدى حتمًا إلى ملل من جانب التلميذ . ورأى البعض أن الملل لا يحدث بالضرورة

نتيجة هذه العوامل ، فقد يجد المتعلم تنوعاً ووفرة فى معالجة المشكلة فى كل حالة بطريقة تشغل وقته وفكره، أكثر منها فى الحالة الأولى ، وإن العبرة بالمشكلة التى تعانى من خلال الموضوع ،والخامة ،والوسيلة ،وليس الخامة فى ذاتها أو الوسيلة فى ذاتها . وأضاءت المناقشة جانباً من تأثير العرف الاجتماعى فى تكوين المفاهيم الفنية. إن كثيراً من العادات والتقاليد التى تنتشر فى الأوساط الاجتماعية تلعب دوراً لاشعورياً فى تكوين المفاهيم المؤثرة فى التذوق ، وبدون أن يعى المتعلم ما هو بصدده يكون قد طبق أفكاره لاشعورياً فى العادات التى يمارسها ، وليس من سبيل لتعديل تفسير العرف الاجتماعى ما لم نغير من الجو المحيط بالمتعلم، ونخلق له البيئة الجديدة التى تساعده فى تكوين هذه المفاهيم الجديدة والاستجابات التذوقية التى تتميز بالحس .

وأثيرت مشكلات حول النتيجة وقيل فى تقويمها إنها لا بد أن تقاس بالهدف الذى سعى إلى تحقيقه المعلم . بل والأكثر من ذلك أن الهدف فى ذاته قد يكون المعيار لقياس النتيجة، والنتيجة المثلى لها صدى نفسى فى كيان المتعلم بحيث تظهر آثارها فى سلوكه .

إن هذه القضايا العديدة التى آثارتها هذه الخطة المعروضة ستجعلنا نحدد بدون تردد بعض المفاهيم الضرورية نحو النقط الآتية لعلاج الخطة .

حرية التلميذ : فما زال المفهوم عن حرية التلميذ أنه كلما تركت له الفرصة للاختيار غير المقيد كان ذلك داعياً لتكوين شخصيته . ولكن الحقيقة أنه لا توجد حرية مطلقة ، فلا نستطيع أن نلقى بالمتعلم فى الماء ليسبح دون أن يكون قد اكتسب من قبل المران الكافى ليستطيع

السباحة : فكثير من القيود التى تبدو فى ظاهرها مقيدة للحرية إن هى فى الواقع إلا نوافذ من خلالها يكتسب المتعلم المهارات ومكارم العادات التى تمكنه من حسن استغلال حريته. ولا يمكن ان ننظر إلى التنوع كغاية فى حد ذاته ، فالموضوع ، والخامة ، ومساحة الورق . كلها فى أى وضع قيود ، ولكن المعلم الدارس هو الذى يضع هذه القيود بحيث تمكن المتعلم من اكتساب الخبرة حقيقة . أما أن تترك كل هذه الوسائل لاختيار المتعلم الذى لم ينضج بعد ، فإنه كثيراً ما يسىء استغلالها ولا يصل إلى نتائج ذات قيمة .

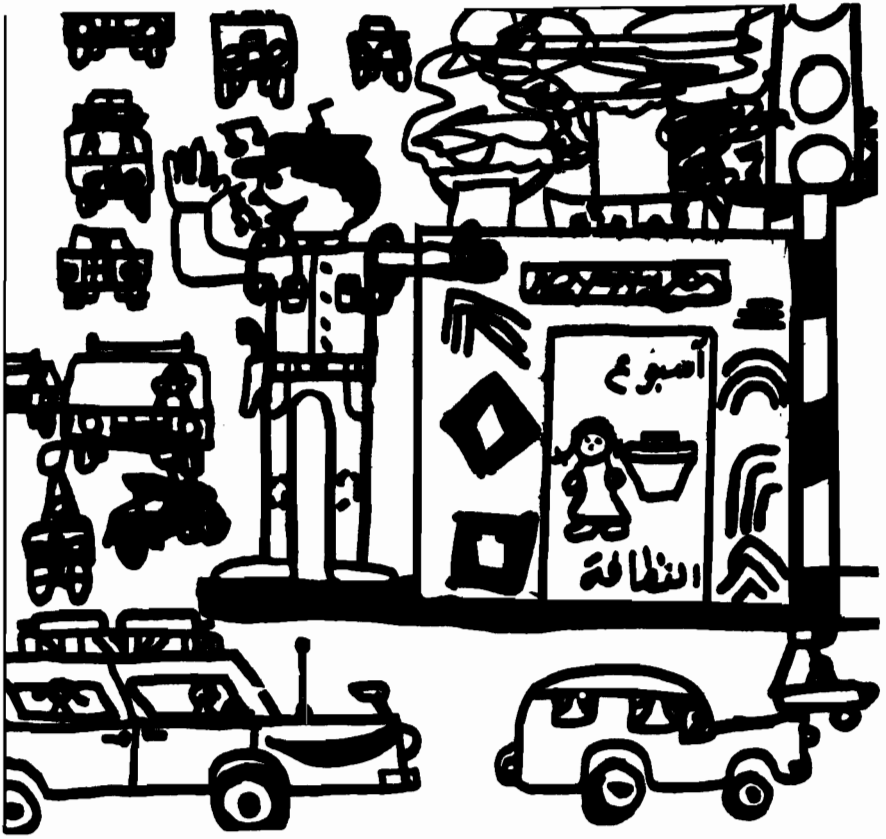
الواقعية : ثم إن الادعاء بأن مدخل الخطة لا بد أن يكون واقعيًّا على زعم أن الاتجاه فى سن ١٦ واقعى . مسألة يجانبها الصواب ، وليست قابلة للتطبيق فى كل مكان وزمان ، حيث تكون عادات المتعلم قد تشكلت بطريقة آلية ، وتصبح استجاباته للعالم المحيط كلها ذات أساليب محفوظة . إن النتيجة حتمًا إذا استغل الواقع كمدخل ، أن التلميذ سيعيد عاداته هذه التى ستصبح معوقًا للابتكار والرؤية السليمة . إننا لا ننكر أن التجريد غير المستند على قيمة قد لا يؤدى إلا إلى الآلية ، ولكن التجريد فى ذاته هو مخرج من القيود المحفوظة التى فرضها العالم الواقعى . وحينما يتجه التجريد ذاته إلى الآلية لا بد أن نعود إلى الواقع لنحرره .

الطبيعة : وكل ما أثير حول الطبيعة جدير بالاعتبار ، إذ أن الطبيعة فى العصر الحديث لم تعد ذات مظهر ثابت ، وبعد أن تكشف العلم الميكروسكوب ، والعدسات المكبرة ، وبعد أن اخترعت الطائرات ، أصبحت النظرة إلى الطبيعة لا تتقيد بنظرة معينة . ثم إن الإنسان فى ذاته مظهر

من مظاهر الطبيعة يحملها فى دمه ، وفى توافقاته ، وإيقاعاته التى تنظم صحته وتفاعلها مع البيئة . ولذلك عندما يعبر الطلاب عن موضوع تجريدى إنما هم فى الواقع يعبرون عن جوهر الطبيعة .

وسنتبين من هذا النظام أن الطبيعة فى ذاتها ليست مظهراً وإنما نظاماً . والفنان الجاد هو الذى يتكشف هذا النظام .

ما نريد أن نؤكده ، أن الخطة لا يمكن تقنينها والادعاء بأن هذه القوانين هى الملاذ الأخير فى تدريس الفن . فكل موقف له كيانه الذاتى . ويحتم على المدرس أن يفكر فيه بعقلية ابتكارية ، وبفكر مفتوح ، وبمرونة وأصالة لا تعرف القيود .



الفصل الثانى والعشرون

خطة لتدريس الفن لغير الفنان

مقدمة : يدور البحث حول تدريس الفن لمجموعة من الدارسين ليست وجهتهم التخصص فى هذا الميدان ، وهم مجموعة من الطلبة والطالبات ، التحقوا بالسنة الأولى بكلية المعلمين بجامعة القاهرة عام ٦٦ / ١٩٦٧ تخصص لغة إنجليزية وفرنسية ، ولم يدرسوا الفن إلاّ على مستوى المرحلة الثانوية ، وهو قدر ضئيل من الخبرة لا يمكّن الشخص من التعمق فى الدراسات الفنية ، وتكوين رؤية فنية سليمة . وكان من بين المشكلات الواضحة فى تقبل هؤلاء الطلاب للفن هو أنه نوع من الدراسة ، تحتاج إلى موهبة ، ولا يتقنها إلا القادر على الدراسات ذات الصبغة الطبيعية ، والذى عنده مهارة فى النقل . والبعض منهم يتردد فى التعبير بالرسم إطلاقاً ، نظراً لعدم إحساسه بمدى أهمية هذا الميدان فى حياته الخاصة والعامة .

كان لا بد من التفكير فى مخطط مدروس لمعالجة هذا التردد ، وتشجيع هؤلاء الطلاب على تذوق الفن وممارسته ، كما كان من المهم ربط الفن بمشكلاتهم الدراسية على اعتبار أنه وسيلة من وسائل التعبير ، يعين

---

(١) عاونت الآنسة ثناء محمود مصطفى فى الإعداد لهذه الخطة التى نفذت من يناير حتى أواخر أبريل سنة ١٩٦٧ .

على إيضاح الدروس وبخاصة لصغار التلاميذ .

كما أن للفن دوراً ثقافياً هاماً فى التعريف بالتراث الحضارى الذى خلفه الإنسان على مر العصور ، وإعطاء الطلبة والطالبات فكرة عن أهم مميزات كل حقبة واتجاهاتها الفنية . ولا بد من إثارة مقومات المدارس الفنية الحديثة ، وتمرينهم على رؤية عينات من إنتاج كل مدرسة ، لتمييز اتجاهاتها الفنية وربطها بميادينهم الأدبية .

وتطلبت الدراسة أيضاً الإلمام بطبيعة العملية الابتكارية . واختلاف مفهومها عن مجال الطبيعة أو تقليد الغير .

وقد كان كل هذا الشرح مرتبطاً بالممارسات الفعلية التى قام بها الطلبة طوال العام ، فكل ممارسة دارت فى مجال ثقافى ووعى بالعلاقات الفنية .

والخطة التى نعرضها فى الصفحات القليلة تبين خطوات السير من درس إلى آخر ، واستجابة الطلاب لكل درس. كما توضح أمثلة مما حققه الطلبة والطالبات فى استجاباتهم لتلك الدروس ، وقد تمت الممارسة فى أحد مدرجات قسم التاريخ فى كلية الآداب وكان يحضرها بين ٩٠ إلى ١٠٠ طالب وطالبة . ولم تكن هناك خامات متوافرة ولا إمكانيات. وقدم للطلبة مساحة من الورق طولها ١٤ وعرضها ٩,٥ سم تقريباً ولم يتغير مقاس الورقة فى أثناء الخطة. كما استخدمت خامات القلم الرصاص ، والورق الملون ، والأحبار الجافة ، وألوان الشمع ، وقصاصات ورق المجلات .

وكان يتبع نظام فى تقديم الدرس وتوجيهه ، والتعليق على النتائج . فبعد شرح الدرس وعرض الأمثلة المصورة كانت توزع الخامات

والأدوات . ويوجه الطلاب ويشار بين حين وآخر إلى حلول المشكلات التى يعانوها .

كانت تلصق النتائج الممتازة على ورق أسود على شكل شريط ، وتعرض على السبورة لتعليق عليها ، ولرؤيتها قبل البدء فى الدرس الجديد. وقد كان هذا العرض مثيراً للانتباه . ومشجعاً لإثارة الحوافز ، حتى أن الطلبة والطالبات كانوا يمضون وقتاً حول هذه النتائج . ويباهى بعضهم البعض الآخر فيها . وكان البعض يحضر خصيصاً للحصة . وفى وقت أكثر تبكيراً عن موعدها ليشارك فى رؤية هذه النتائج وحسن استقبال الدرس .

وكان يتجمهر الطلبة والطالبات بعد كل حصة حول النتائج لتدارسها ، وبانتظام الدروس وتسلسلها أحسسنا بميل غريب نحو انكباب الجادين من الطلبة فى الدراسة والاهتمام بجودة النتائج مع فهم أصول العملية الابتكارية .

وقد ظهرت طلائع النتائج فى الاختبارات النهائية حيث طلب من الطلبة والطالبات الكتابة عن بعض المشكلات الفنية ، ثم تنفيذ أحد الموضوعات بالرسم . وكانت النتائج فى غاية الطرافة ، وتدل على مدى الحرية والمميزات الشخصية التى عولجت بها النتائج . وسنسرد فيما يلى الدروس التى ألقيت والتعليق عليها .

الدرس الأول : خطوط ونقط . الخامة : أقلام رصاص وحبر وورق أبيض : وفكرة هذا الدرس تستند إلى توزيع مجموعة من النقط على شكل دوائر فى فراغ الورقة المستطيلة الشكل ، ثم توصيل هذه النقط بعضها ببعض ، بخطوط مستقيمة بحيث يدرك فى أثناء عملية رسم الخطوط بين نقطة وأخرى

الفراغات الداخلية والخارجية ، وكذلك اتجاهات الخطوط وأنواع التوازى والتلاقى ، والاختراق ، وكذلك الزوايا الحادة ، والمنفرجة . بحيث يكون للتكوين النهائى صيغة مميزة ، وقد استخدم فى هذا الدرس مقاس موحد من الورق الأبيض شكل (١) . وأثناء اندماج الطلاب لوحظت مجموعة من الصعوبات نجملها فيما يلى :

١ — عجز واضح فى عمل خط مستقيم مباشر .

٢ — اتجه الطلبة إلى عمل مساحات كبيرة والطالبات مساحات أضيق أميل إلى الرقة .

٣ — البعض فكر وبحث .

الدرس الثانى : مساحات متنوعة . الخامة : أقلام رصاص وحبر وورق أبيض : يدور هذا الدرس حول نفس الأساس الذى أثير فى الدرس السابق من ناحية التكوين وتنظيم العلاقات . ولكن يدور اختلاف حول العناية بالمساحات وتنوعها ، واختلاف ملامسها ، وتوزيع هذا التنوع بحيث تنتهى النتيجة بكيان مميز ، وطابع خاص . وباستعراض النتائج يشاهد استخدام للخطوط المائلة ، والمتقاطعة ، والنقط ، وملء المساحات بظلال القلم فى المستويات المختلفة . كما برزت بعض الأشكال الزخرفية فى بعض المساحات . وغالبية الورق يمثل امتداداً للدرس السابق ، والاختلافات الطفيفة حدثت فى أن بعض الطلاب أبرز المساحات الخارجية ، فظهر الشكل كمستطيل متكامل . أما بقية العناصر التى رسمت فى الأوراق الأخرى فتمثل وحدات مستقلة داخل المستطيل بدون تظليل الأرضيات ، وهناك عناية فى الترتيب فى بعض الأشكال ، بينما اتضح فى بعض الرسوم الأخرى ضعف فى المهارات

فى التهشير والتظليل، وتوزيع القاتم والفاتح، واستخدام الخطوط المستقيمة مما لزم العناية به فى الدرس القادم .

الدرس الثالث : مساحات لونية . الخامة : ورق قص ولصق ملون : يعتبر هذا الدرس امتداداً للدرس السابق وما قبله من ناحية طبيعة التكوين، وأشكال المساحات المكونة له . وكل الاختلاف فى استغلال المستطيل كاملاً بدلا من بذل العناية بالوحدة كاملة داخل كيان هذا المستطيل . كما أن هناك اختلافاً فى لون المساحة وتنوعها ، فالورق القص واللصق له ألوان محددة لا يستطيع الطالب أن يبتكر فيها ، ولكنه عن طريق تشكيل المساحة . وتصغيرها . وتكبيرها ، واختيار بعض الألوان دون البعض الآخر . واستغلال الأرضية ، كل ذلك له تأثير فى صياغة الكيان النهائى . وقد استجاب الطلاب لهذا الدرس استجابة تعتبر خطوة تقدمية للدرسين السابقين فامتلأ فراغ المستطيل بالوحدات . ووزع توزيعاً جيداً . وظهر اللون الفاتح والقاتم . كما ظهرت بعض تفاصيل لأشكال تبين شخصية الطلاب ، ومما يستدعى التفكير أن بعض الطلاب والطالبات كانوا يخططون للدرس . ويخططون للنتيجة . فى حين أن البعض الآخر كانت أعماله تأتى بطريقة عارضة . ولكن النتيجة فى مجموعها كانت مشجعة حتى أن بعض الطلبة والطالبات كانوا أكثر حماساً فى تقبل عمليه التدريس .

الدرس الرابع : مساحات لونية ومتنوعة . الخامة : ورق قص ولصق ملون ، وقصاصات مجلات : وهذا الدرس أيضا امتداد للدرس السابق من ناحية طبيعة التكوين . وأشكال المساحات المكونة له . والجديد هنا

إدخال قصاصات المجلات مع ورق القص واللصق الملون فى التكوين .

وقصاصات المجلات لها معالم خاصة وهى فى أوضاعها الأصلية ، ولكن حينما تستغل فى التكوين الجديد . فإنها تفقد كيانها الأصلى وتكتسب معالم جديدة تستمدها من طبيعة التكوين فى الوضع الجديد. فقد يكون أصل القصاصة رأس آدمى، ولكن حينما تستخدم فى الوضع الجديد فإنها تستخدم كلون أصفر ينبض بالحياة ، ويرتبط بسائر العلاقات المختلفة المحيطة به . وتتجلى قدرة الطالب فى التكوين إذا ما استطاع أن يدمج هذه العناصر بعضها فى بعض ، بحيث تذوب صفاتها الأصلية ويبقى لها كيانها المتماسك الجديد . ولم تتغير مساحة الورق عن الدروس السابقة ، وذلك حرصًا على أن يكتسب كل طالب قدرة فى الإحكام نتيجة لتوالى معالجة تكوينات فى إطار محدد .

وقد استطاع الطلاب عن طريق تشكيل المساحة، واختيار الألوان وتنسيقها مع قصاصات المجلات التى تتميز بتنوع سطوحها ، أن يعطونا تكوينات تتميز بالابتكار، وبتنوع الملامس، وتوزيع لبعض الكتابات الموجودة فى قصاصات المجلات ، واستخدامها كعنصر من عناصر التنوع فى التكوين. وبعض النتائج التى لم يدرك أصحابها المغزى نتيجة لقلة الخبرة وعدم نمو الحساسية إلى الدرجة المطلوبة، كأن يضع القصاصات بعضها فوق بعض بطريقة عشوائية لا حساب فيها للعلاقات. ولذلك لم يكن واضحًا فى هذه النتائج توزيع القاتم والفاتح، ولا تنوع الملامس واندماجها مع الألوان الأصلية فى كيان منظم . وقد يفوت الطلاب إدراك مغزى العلاقات، والبحث عن العلاقات المريحة . وقد تبرز الفكرة من

ناحيتها الميكانيكية أكثر من تآلفها فى كيان مثير ذى طابع مميز .

الدرس الخامس : مساحات لونية . الخامة : ألوان شمعية : تغيرت الخامة فى الدرس الخامس إلى ألوان الشمع ، ولم يكن هذا التغيير اعتباطيًّا . فقد كان واضحًا أن التلاميذ إذا كانوا قد استفادوا من الدروس السابقة ، فإن حرية التنظيم سوف تبدو جلية وواضحة . والمفروض أن يعالج الطالب المشكل بتقسيم الصفحة إلى أشكال هندسية متنوعة ، ويستخدم الألوان الشخصية استخدامات فيها حرية البناء والتنظيم والتداخل ، وتوزيع الألوان المتوافقة والمتباينة كما يتضح فيها أيضًا اتجاهات المساحات وتداخل العناصر .

وقد ظهرت النتائج أكثر تقدمًا من الدروس السابقة ، وزادها جمالاً تداخل العناصر والتوفيق بين الاتجاهات المختلفة لكل شكل . فبعض الأشكال مثلا أخذت طابعًا وكانت تتجمع وتفترق فى الشكل لتحدث تكوينًا متنوعًا . ويبدو أن الناحية العشوائية قد قلت ، وكان الطالب أكثر تفكيراً فى إحداث علاقة . وتوزيع اللون ، وتنغيم المساحات ، وإيجاد كيان مترابط لكل مستطيل . والنتيجة فى مجموعها أنجح من نتائج الدروس السابقة . خاصة وأن إيجاد علاقة التوافق بين بعض الألوان كانت واضحة ، مثل الأحمر ، والأصفر . والبنى ، والبرتقالى ، والأصفر المائل إلى الإخضرار ، والأسود والرمادى . وغير ذلك .

الدرس السادس : أوراق نباتات . الخامة : ألوان شمعية : فى هذا الدرس اعتمد على مصدر طبيعى فى إيجاد التكوين ، فقدم لكل طالب أو طالبة فرع من النبات بقصد تجزىء هذا الفرع إلى أوراق . وإعادة تنظيمها

فى فراغ المستطيل بحيث يوجد تناسق وتماسك بين العناصر بعضها وبعض. وكان من الطريف أن الاستناد إلى الطبيعة يعطى إيحاءات بطبيعة الوحدة التى يستخدمها الطالب كعنصر رئيسى متكرر فى التكوين . وأشكال الأوراق، وهى محدبة أو بيضاوية، صغيرة أو كبيرة ، متراكمة أو مبعثرة فى تفرق ظاهر ، يعطى مجالا خصباً للتنظيم .

ثم بعد ذلك تأتى الألوان وهى مرتبطة إلى حد ما بالصياغة السابقة المتحررة . والتى تعتمد على أنظمة التوافق والتباين السابق إثارتها حول التكوين . وقد استخدمت ألوان الشمع على أساس أنها امتداد طبيعى للخبرة السابقة . وتتضمن ألوان الشمع مجموعة من الألوان فيها تنوعات تكفى لإيجاد التنظيمات المطلوبة .

وقد استجاب الطلاب لهذا الدرس الذى بدأت نتائجه فى أشكال مجردة تجمع بين التنظيم اللونى ، وتوزيع المساحات توزيعاً متناسقاً فى التكوين العام . فقد نجح الطلاب فى إيجاد توافقات واضحة فى عائلات الأصفر والأزرق .

الدرس السابع : أقنعة . الخامة : ورق قص ولصق ملون : يعتمد هذا الدرس على استخدام الأوراق الملونة فى تكوين محرر أساسه عمل قناع . والقناع عادة يعطى حرية للطالب فى عدم التقيد أصلا بالطبيعة ، ويمكنه من إيجاد التحريف الفنى الذى يبرز المعنى . كما أن الورق الملون يساعد الطالب على قص المساحات . والتحكم فيها ، وترتيبها فى الفراغ بما يؤكد التعبير . وقد استعين فى إيضاح هذا الدرس بنماذج من الأقنعة الزنجية المصورة . وبالمراجع ، وشرح الربط بين تنظيم التكوين على النحو

الجديد وصلته بالتكوينات السابقة . ولم تتغير مساحة الورقة .

وقد استجاب الطلاب بحرية لهذا الدرس ، وظهرت الوجوه بأعين تارة مستطيلة وأخرى مربعة أو بيضاوية أو ذات أشكال هندسية مختلفة . لعب الطالب على الأرضية والشكل ، فكان يضع لونًا يمثل مساحة العين وأشكالا أخرى فوق هذا اللون تميز مواصفات هذه العين ، وتأثرت التفاصيل الأخرى مثل : الشعر ، والوجنتين ، والفم ، والأسنان ، تأثراً ظاهراً بطبيعة التعبير .

نجح الطلبة عمومًا فى السيطرة على مساحة الورقة وتنظيم مساحاتها ، والبعض أبرز التماسك كأساس فى التكوين . وكانت هذه نقطة مقيدة ، فنصف الوجه المعادل النصف الآخر أثر على إيجاد الشكل النهائى . مع أن بعض الأقنعة قد تزداد قيمة لو اعتنى بالتحريف الفنى فى الوجوه . وظهر الجانبان غير متماثلين .

وعلى العموم كانت هناك حرية وجرأة فى التعبير . واستخدام البعض أوراقا ملمسية من قصاصات المجلات ، كما استغل البعض الآخر الأرضية البيضاء كجزء من التعبير عن طريق تركها دون وضع ألوان فوقها . أو تغطية بعض المساحات بورق أبيض اللون .

الدرس الثامن : وجوه شعبية . الخامة : ورق قص ولصق ملون :

موضوع هذا الدرس هو الوجوه الشعبية التى تجمع بين وجه الفران ، وابن البلد ، والخفير ، والبواب ، وغير هذه من الوجوه التى نراها يوميًا فى بيئتنا الشعبية . وتدور الفكرة حول إيجاد الملامح المعبرة . مع استخدام المساحات اللونية الصريحة فى التعبير .

ويعتبر هذا الدرس أيضًا خطوة مرتبطة بالدرس السابق من ناحية

تشكيل المساحات وإيجاد القيم التعبيرية، وكذلك تجميع الألوان بالأسلوب المعبر . وظهرت النتيجة تجمع بين التنوع والجرأة ، والحيوية ، واستعمل فراغ الصفحة استغلالاً مناسباً ، كما أن تباين الألوان أدى دوره فى التعبير ، ولم يكن هناك تشابه بين الوجوه بعضها والبعض الآخر .

وبتأمل كل وجه نجد ارتباطاً إلى حد كبير بشخصية الطالب ، وظهرت تفاصيل المساحات على أساس وضع أرضية معبرة ذات شكل مميز وفوقها تفاصيل أخرى بلون آخر ، ولم يكن التماسك جوهر التعبير ، إذ أن التنوع وخاصة فى الشعر والأسنان ساعد على إيجاد المعانى التعبيرية .

الدرس التاسع : أوراق نبات . الخامة : أقلام رصاص وورق أبيض :

وتعتبر المجموعة السابقة من الدروس ممارسات أساسها التكوين المحرر الذى يعتمد على الصياغة الذاتية للشكل دون استناد إلى الطبيعة ، وقد روى معالجة درس يستند إلى تأمل الطبيعة ، وصياغتها فى تكوينات جديدة مع الاستفادة من الأسس التى اكتسب خلاصتها الطلاب فى سلسلة الدروس السابقة . وقد وضع أمام الدارسين مجموعة من النباتات على السبورة ، وعلى أرضيات مستطيلة بيضاء ومتباينة مع اللون الأسود للسبورة حتى يظهر كل مستطيل وبداخله تكوين ورق الأشجار بشكل واضح مميز ، وعرضت أمثلة من نباتات متنوعة فوق المستطيلات البيضاء ، وثبتت أوراق النبات بدبابيس مع مراعاة الفراغات المتروكة. واستعين أيضاً بشرح الدرس على لوحات من كتب فنية ، عولجت فيها دراسة الطبيعة مع العناية بالإخراج الفنى . كما عرضت أعمال بعض الفنانين الذين عالجوا الطبيعة .

وقد استجاب الطلبة لهذا الدرس فى البداية بمحاولة نقل الطبيعة ، ولكن أعيد توجيههم إلى أن التكوين ينبغى ألا يتقيد بالمضمون الحرفى للطبيعة ، ويستفاد بالدروس السابقة . ويمكن لإخراج الدرس تفتيت أوراق فرع الشجر ، وإعادة تنظيمها . وقد عدّل الطلبة من اتجاهات التعبير ، فظهر تنوع فى إخراج التكوين واتجاهات الأوراق والملامس المختلفة كما صيغت العناصر داخل إطار الورقة صياغة متميزة ، ولو أن البعض ظل محتفظاً بحرفية الشكل الأصلى لورقة النبات ، وقد حدث تدريب على استخدام القلم الرصاص ، وتنغيم كل مساحة وتمييزها بالتهشير ، والظل ، وبعض القيم الزخرفية .

الدرس العاشر: إعلان . الخامة : أوراق وألوان شمع : وقد اتجه هذا الدرس لمعالجة التصميم فى نفس المساحة المحددة على أن يختار الطالب أى موضوع يمكن أن يعلن عنه مستخدماً العناصر والوحدات المستمدة من الموضوع ، ففى الصناعات يصح أن يستخدم الترس ، والمفك ، وفى حالة القطن والنسج تستخدم بعض المصنوعات القطنية ، وفى حالة الخزف بعض الأوانى ، وفى موضوعات السياحة : بعض العناصر المصرية من آثار وغيرها ، على أن تصاغ العناصر بما يتفق مع التصميم الجيد . وتوزع الكتابة ، باللغة الإنجليزية والعربية لتلفت النظر ، واستخدمت ألوان الشمع . ولم يكن هذا الدرس امتداداً للدرس السابق ولكنه تجربة جديدة فى التصميم ذى الوجهة التطبيقية .

واستجاب التلاميذ للدرس استجابات متنوعة من ناحية الموضوع ، وتوزيع المساحات ، والكتابة ، والعناصر ، ولم تظهر مشكلات إلا فى

استخدام خامة الشمع التى لم تكن من الدقة بحيث تملأ الفراغات بحساب جيد . ولم تنجح الطلبة فى صياغة الجمل الإيضاحية صياغة فنية سليمة مما تطلب الأمر التركيز على هذه النقطة فى الدرس القادم .

الدرس الحادى عشر : كان الموضوع عن الكتابة كوسيلة من وسائل التعبير واستخدامها فى قالب فنى معبر – وأثيرت موضوعات عن الآيات القرآنية وبعض الأمثال الشعبية باللغتين العربية والإنجليزية ، وكيف أن الكتابة يمكن أن تستخدم بطريقة زخرفية ، كما تحمل مضمون التعبير . وعرض على الطلبة كتابات إسلامية من المخطوطات ، ومن الحفر البارز فى المساجد . كما عرضت عليهم عبارات باللغة الإنجليزية لإيضاح التنظيم الجمالى المرتبط بالتعبير .

وقد ابتكر الطلاب والطالبات عبارات كثيرة فى كلمات محدودة باللغتين العربية والأجنبية ، وصيغت فى إطار المستطيل ، وكسيت الأرضية بوحدات زخرفية مكملة للكتابة ، ثم استخدم القلم بالتهشير ، وبالظل ، وعنى الطلبة بالخطوط الأفقية ، والرأسية ، لإيجاد تناسب بين الألفاظ بعضها وبعض ، وقد حسّن هذا من طريقة التعبير عمومًا .

الدرس الثانى عشر : ولزيادة العناية بالعناصر ، ودراسة الطبيعة ، واستثارة مصدر للرؤية يعين الطالب على جودة التعبير وغناه ، رؤى إعطاء الطلبة موضوع طبيعة صامتة ، ووضعت أمامهم مجموعة من الكتب والمفارش والأزهار والنباتات ، على أن يقوموا بإعادة صياغتها فى قالب جديد مستوحى من العناصر الموضحة أمامهم ، على أن تستكمل هذه العناصر بوحدات مستوحاة من خيال الطالب . وكانت الألوان الشمعية هى المستخدمة ،

وصيغت بقوالب مختلفة فيها حرية ، وبعض الطلبة تحرر كلياً من العناصر الموجودة أمامه ، وبعض الألوان كانت سميكة بحيث لم تساعد الطالب على إيجاد عناصر دقيقة ، أو تحديد بعض التفاصيل التى كان من الممكن أن تحسن فى الرسم ، ولم يكن هناك تباين فى استخدام الألوان ، أو فى إيجاد ملمّس للسطوح . ويتضح من هذا الدرس أن كل مدخل جديد بالنسبة لخبرة الطلبة والطالبات يستثير تردداً ، ولا يصل بهم إلى أحسن ما يكون من الإتقان رغم ما يحققه من جوانب خيالية قد تكون جديدة عن الدروس السابقة .

الدرس الثالث عشر : وقد ظهر من تحليل النتائج السابقة أن الطلبة ما زالوا محتاجين إلى دراسة للطبيعة أكثر عمقاً ، على أن يستفاد بهذه الدراسة فى تكوين تنظيمى جديد مستوحى من الزهرة . واستخدم القلم الرصاص كوسيلة للتعبير امتداداً لبعض الدروس السابقة ، وقد شرح للطلبة العناية بالنغم فى استخدام القلم مع تأكيد بعض الملامس .

وفى الأشكال التى نجحت استطاع الطالب أن يكرر الوحدة الرئيسية فى عدة أوضاع مستخدماً أوراق الشجر كإضافات لإيجاد الاتزان فى الشكل الجديد ، كما استخدمت درجات القلم الرصاص ووزعت بشكل أبرز القاتم والفاتح بطريقة متناسبة ، وبعض الطلبة لم يتقيد بالأصل الطبيعى ، وحوله إلى أشكال هندسية موزعة فى الفراغ . وقلة ظلت محتفظة بالأشكال فى وضعها الطبيعى رغم التوجيه بالعناية بالتكوين . ولكن ما زالت الطلبة تحتاج إلى اكتساب المهارة فى استخدام القلم . وحسن توزيع النغم ودرجات القلم الرصاص .

الدرس الرابع عشر : استوحى هذا الدرس من النباتات والوحدات الهندسية بقصد عمل تصميم يصلح للطباعة . وقدمت للطلبة نماذج مصورة وعينات من إنتاج يبين تكرار الوحدات . واستخدم القلم الرصاص أيضاً حتى يظل التركيز على التصميم والدرجات القاتمة والفاتحة ودراسة عملية التكرار ذاتها .

ويعتبر هذا النوع من الدروس خبرة فريدة بالنسبة للطلاب وأثارت لديهم تأمل كثير من الأقمشة ، وورق الحائط . والمشمع المطبوع ، الذى تدور تصميماته حول تكرار بعض الوحدات . ولم يكن التكرار ذا طبيعة ثابتة . فالبعض قسّم الورقة بالعرض إلى خطوط متوازية على أبعاد متساوية ، وكرر الوحدات فى الفراغات . والبعض الآخر رسم الخطوط المنحنية . ووزع القوائم والفواتح فى الفراغ .

وتعتبر النتيجة تمريناً جيداً على عملية التكرار أفاد الطلاب فى إدراك معنى التصميم المتكرر ، وزادهم وعياً بترديد العناصر فى الفراغ ، وما تحدثه من جمال فى أثناء التكرار . وبعض أنواع التكرار كانت متداخلة مما يبين أهمية الفهم فى هذه النواحى ، يلاحظ أن الطلبة الذين اكتسبوا المهارة فى استخدام القلم كانوا يتقنون عمليات التظليل والتهشير وتوزيع القاتم والفاتح ، ولكن الذين لم يتقنوا استخدام القلم ظهرت فى أعمالهم عدم العناية فى الإخراج .

الدرس الخامس عشر : ويعتبر هذا آخر درس فى الخطة وقد قارب آخر العام . وهو يعتبر خلاصة الدروس السابقة . وقد استثير هذا الدرس فى مستهل أعياد شم النسيم ، واستمد الموضوع من وحى هذا العيد . وهو عمل

تصميم لبيضة شم النسيم ورسمها مكبرة فى فراغ المستطيل ، مع الاستفادة من جميع الدروس السابقة . ويستمد الوحى من الطبيعة أو من النباتات أو من الأشكال الهندسية ، واستخدم القلم الرصاص للتخطيط الأولى كما استخدمت الألوان الشمعية .

وجاءت هذه النتيجه جيدة ، وفى مستوى يدل على الفهم ، فقد استفاد الطلبة من استخدام الألوان الشمعية استفادة كبيرة ، وأوجدوا توافقات وتباينات جيدة ، كما ظهرت الملامس فى استخدام اللون ، وتنغيم الفراغات المتبقية ، كما رسمت وحدات تفصيلية لإيجاد تنغيم لجسم البيضة ، واعتنى برسم الأرضيات ، مما أضفى جمالا على النتيجة . والواقع أن مستوى النتيجة من الناحية التجريدية يعتبر على درجة من الابتكار ، ولعل ذلك راجعًا إلى ارتباط الموضوع بمناسبة حيوية ، وبخبرة حقيقية تمس الحياة اليومية .

خاتمة : وهذه الخطة التى نظمت لتدريس الفن لغير الفنان حققت نتائج مختلفة :

أولاً : إن فكرة الموهبة كضرورة من ضرورات الإنتاج الفنى لم تكن فى الواقع ذات أهمية . وقد عالج كل فرد فى الفصل الموضوعات بمستوى فكرى ، وبدرجة من الإتقان تتناسب مع مستواه .

ثانياً : إن الطلاسم والألغاز التى كانت مرتبطة بالفن الحديث أمكن تذليلها ، وخاض الطلبة والطالبات فى القيم التجريدية ، وحققوا نتائج فريدة .

ثالثاً : كان المدخل نحو الاستفادة من الطبيعة ، أو البدء بالتجريد مساعداً فى كل حالة على تحرير رؤية الطلبة ، وإعطائهم الشجاعة والجرأة فى التنفيذ .

رابعاً : ربط الطلبة بين الفن واستخداماته فى الحياة وبين المشكلات التى عالجوها . وقد فتحت دراسة الفن بصيرتهم نحو رؤية جوانب فنية فى مظاهر الحياة المحيطة بها . واهتم بعضهم بالمعارض ، وبالمتاحف ، وبالقراءة فى الفن ، وبالوعى ببعض الفنانين ، وبالمشكلات الفنية التى يعانيها هؤلاء الفنانون .

خامساً : ازداد وعى الطلبة بأهمية الفن بالنسبة لهم ، وبالإيضاح المرتبط بالتدريس عن طريق معالجة بعض الكتابات ورسمها جيداً فى الفراغ مع مراعاة الناحية الفنية .

ومن أهم المظاهر التى يمكن الحكم بها على جودة العملية التعليمية مدى إقبال الطلبة عليها ، وقد لاح هذا فى أثناء التدريس ، بالانتظام فى الحضور فى وقت مبكر ، والتدرج فى العناية بإخراج النتائج .

الفصل الثالث والعشرون

الهدف الخاص لدرس الفن

مقدمة : يحار مدرس الرسم الحديث فى صياغة أهداف دروسه ، وكثيراً ما يخلط بين الهدف العام والهدف الخاص ، وبين هذا وذاك ، والأهداف الكبيرة التى تحققها مادة التربية الفنية ، كمحصلة لجميع الدروس فى مختلف مراحل التعليم العام من سن ٦ حتى سن ١٨ ؛ ولذلك أردنا أن نفسر معنى الهدف الخاص فى درس الفن حتى لا يختلط مع غيره من الأهداف .

معنى الهدف: وكلمة الهدف (objective) مصطلح تربوى يشير إلى الغاية التى نحاول أن نحققها نتيجة لعملية تربوية معينة ، وهذا المصطلح يتصل بمصطلحات أخرى فريدة مثل الغرض (purpose) والمرمى (goal) والمقصد (aim) وكلمة النهاية نفسها (end) وهذه المترادفات لا تعنى فى اللغة الإنجليزية شيئاً واحداً . ولو أنها كثيراً ما تستخدم لتعبر عن معانى مشتركة . وبعض الأهداف معنوية . وبعضها الآخر ملموس يمكن أن ندرك نتائجه بحواسنا . وتختلف الأهداف فى مجموعها وفى مستوياتها ، فحينما نتحدث عن تنمية القدرة على الابتكار ، فإنما نقصد هدفاً عاماً يتحقق من خلال كل الدروس التى يعالجها التلميذ فى دراسة الفن . ولكن حينما نقول : تنمية القدرة على إدراك التوافق اللونى ،

فإن ذلك يعتبر هدفًا عامًّا وهو أكثر تخصيصًا من الهدف السابق ، فيمكن أن يتحقق من خلال مجموعة محددة من الدروس تعطى للتلاميذ على شكل خطة . ولكن حينما نقول : التكوين مع تأكيد العلاقة بين لونين ودرجاتهما ، فإنما نعنى هدفًا فنيًّا خاصًّا نتصور تحقيقه فى فترة زمنية محددة . وعلى ذلك لا بد أن نميز بين الأهداف الكبيرة ، والأهداف العامة ، والأهداف الخاصة ، لنستطيع أن نفرق بين كل منها والآخر . وينبهنا هذا إلى كيفية معالجة كل نوع من هذه الأهداف . وطريقة تحقيقه . سواء من خلال تدريس المادة ككل أو بعض خططها ، أو أحد دروسها .

مضمون الأهداف الكبرى للتربية الفنية : ونحن فى هذا المجال لا بد أن نفرق بين ما قد نطلق عليه هدفًا كبيراً ، وبين الأهداف الخاصة والموقوتة بزمن الحصة ، وفى الواقع إن الأهداف التى نتصورها لأية مادة من مواد الخطة ، إنما نستوحيها أصلا مما تعرضه حاجات المجتمع . ومتطلباته ، وفلسفته الواعية . ومجتمعنا اليوم ، وقد أصبح أكثر وعيًا بأهدافه . نجده يعكس هذه الأهداف فى سياسة التعليم ككل ، ثم يعكسها فى كل مرحلة من مراحل التعليم على أساس أن للمرحلة أهدافها الذاتية ، ويعكسها أيضًا فى كل مادة تدرس فى هذه المرحلة . من هذا نرى أن الأصل فى الأهداف يرجع إلى سياسة التعليم المرتبطة بآمال المجتمع وجوانب طموحه . وما نتصوره كفلسفة لكل مرحلة من مراحل التعليم إنما هو انعكاس حتمى للفلسفة التعليمية العامة بشكل يتناسب مع المرحلة ، ونحن حينما نفكر فى تدريس التربية الفنية فى مختلف مراحل التعليم نعى

حتمًا ، أن لهذه المادة أهدافها الكبرى المميزة التى تتصل بسياسة التعليم ، كما أن لها أهدافها الذاتية التى تتعلق بطبيعتها كمادة ، وتتسع الأهداف طولا ، وعرضًا ، بطريقة رأسية أو أفقية ، حسب المجال الذى نعالجه ، ومدى اتساعه .

مضمون أهداف التربية الفنية : ولا ريب أننا نستطيع أن نستخلص الأهداف الكبرى للتربية الفنية التى نستوحيها مرة من سياسة التعليم ، ومرة أخرى من الممارسات التى نشاهدها لطبيعة المادة داخل نطاق التعليم بمراحله المختلفة . فنحن نتصور مثلا أن التربية الفنية تنمى الابتكار ، وتصقل الذوق ، وتدرب الأفراد على حسن التميز جماليًا بين الأشياء ، وتكون وعيًا مهنيًا يرتبط بانعكاسات الجمال فى المنتجات على اختلاف أنواعها اليدوية ، والصناعية . كما أن التربية الفنية تنمى المعرفة من خلال ممارسة الفن . والتلميذ يدرك معلومات كثيرة من موضوعات الدروس . وخاماتها وأدواتها ، وأثمانها وأماكن استيرادها . ووظائفها التطبيقية . ونتصور التربية الفنية أيضًا على أنها قادرة على أن تنمى فى المتعلم وعيًا بالتراث الفنى الذى أنتج على أرض الوطن فى مختلف العصور السابقة ، والحاضرة ، كما أنها تربط بين المتعلم ، وبين القيم الرفيعة للفن التى أثبتت قيمتها العالمية فى مختلف بقاع الأرض ، حاضرها وماضيها .

ولأن المتعلم يعيش على أرض عربية ، فهو حينما يمارس الفن يدرك جوانب أخرى تربطه بقوميته العربية ، يدركها خلال تعرفه على الفن الإسلامى ، وتذوقه ، وإلمامه بالمكتبة الإسلامية ، والتعبير عن الأحداث التاريخية العربية . يدرك التلميذ أنه ينتمى إلى حضارة إسلامية واسعة

يشترك فيها مع غيره من التلاميذ من المحيط إلى الخليج . ثم نتحدث عن التربية الفنية أيضًا فى أهدافها حينما تنمى القدرة لدى المتعلم على احترام العمل اليدوى ، وتقدير منتجيه . وتمكن التربية الفنية المتعلم أن يعرف كيف يشرح بعض أفكاره برسوم سريعة للإخصائى فى الصناعة على اختلاف أنواعها ، الذى، يتولى تنفيذ فكرته . وبجانب هذا فإن التربية الفنية تنمى القدرة عند المتعلم ليستثمر وقت فراغه ، ويعود عليه هذا الوقت بالفائدة . وهكذا فى كل شىء يفعله المتعلم سنجد له جانبًا فنيًا يتصل بالتربية الفنية وأهدافها .

الأهداف العامة والخاصة : وما ذكرناه موضحًا بعاليه من أهداف ، إنما يمثل الأهداف الكبرى من مادة التربية الفنية . تلك الأهداف التى نتصور أنها تتحقق كنتيجة حتمية لمجموع الدروس جميعها التى يعالجها المتعلم فى التربية الفنية ، منذ أن يدخل إلى المدرسة حتى نهاية مراحل تعليمه بها .

الأهداف العامة للخطط : والأهداف الكبرى التى ذكرناها متعلقة بالمادة ، هى التى تأتى عادة فى صدر كل منهج للتربية الفنية فى كل مرحلة من مراحل التعليم . وبعد أن يصاغ المنهاج الذى وضح ميادين متعددة ، يريد أن يعيشها التلميذ ويخبرها بنفسه ، يأتى دور المدرس فى ترجمة المنهاج إلى خطط . والمفروض أن يعالج التلاميذ خططًا متنوعة فى أثناء العام ، كل خطة تحقق هدفًا عامًا ، والخطة فى نفس الوقت ما هى إلا سلسلة دروس تشترك بعضها مع بعض فى تحقيق الهدف العام من الخطة ، ولكن كل درس من دروسها له هدفه الخاص

الذى يصبه فى الهدف العام من الخطة ، ولكنه فى نفس الوقت هدف ذاتى مرتبط بالزمن المحدد للدرس . وبإمكانية الموضوع ، والخامات ، والأدوات ، والشرح ، ووسائل الإيضاح . والذى يحدث عادة بالنسبة لكل مدرس تربية فنية مبتدئ أنه لا يعرف كيف يميز بين الأهداف الكبرى للتربية ،وبين الأهداف العامة من الخطط ، والأهداف الخاصة من الدروس . وعلى ذلك تجده يسجل فى دفتر تحضيره مثلا أن الغرض الخاص من الدرس هو تنمية الابتكار . فكيف يمكن أن نتصور أن درسًا واحداً ينمى الابتكار ، إننا لا نستطيع أن ننفى الصلة بين أى درس للتربية الفنية وبين نمو الناحية الابتكارية لدى التلاميذ ،لأن ما يزاوله التلميذ فى درس الفن فى التعليم العام يدور أساسًا حول عمليات خلق وابتكار ، ولكن صفة الابتكار ذاتها لها مظهرها العام الذى تتحقق به من مجموع الدروس . وإذا لم يسع المدرس لطبيعة الابتكار وحدوده فى خلال الخمسين دقيقة التى يزاول فيها التلميذ إنتاجه فإنه سيسير فى درسه على غير هدى . إذ أن الابتكار وهى كلمة عامة لها تحقق خاص ذو طبيعة معينة فى الزمن المحدود . فمثلا ما الذى يقصده المعلم حين يدرس موضوع حريق السويس ؟ بدون أن ندخل فى تفاصيل كثيرة . فإن مثل هذا الموضوع بصفة إجمالية لو أن المدرس يهتم بلون الدخان واللهب لكان الغرض الخاص منه تكويناً يستخدم فيه إدراك العلاقة بين نغمات اللونين الأحمر والأسود. موزعة توزيعًا جيداً فى فراغ الصفحة . وسيصير التأكيد حتمًا على كيفية ترجمة الدخان إلى حلقات من الأسود ، والأحمر ، والرماديات ، والأصفرات ، والبرتقاليات ، وقد تكون

صورة تجريدية ، وقد تكون صورة بصرية .

الموضوع مرآة للهدف الخاص : وحينما يتخير المدرس موضوعًا ، لا نتصور أنه ينجح ، إذا رأى مثل هذا الموضوع كغاية فى حد ذاته ، فالموضوع واحد من سلسلة دروس تتضمنها الخطة ، فهى تنسج بعضها مع بعض فى تحقيق الهدف العام ، وكل منها يحقق هدفه الفنى الخاص. والذى يجعل المسائل مختلطة أن الرؤية الفنية وهى متعددة يمكن أن تجعل الطالب الحديث التفكير فى هذا الإطار يخفق فى إيجاد الأهداف الفنية المشتركة لمجموعة من الموضوعات ، ويخفق أيضًا فى أن يربط بين الرؤية الفنية ونوع الخامة المعطاة للتلاميذ ، ثم يخفق مرة ثالثة حينما لا يحكم تتبعه هدفه الفنى فى الموضوعات المختلفة ، فى ضوء نجاح التلاميذ أو إخفاقهم فى المرة الأولى ، أو المرات السابقة . وما دمنا قد مثلنا بحريق السويس ، فإننا نتصوره يحقق أهدافًا فنية خاصة مختلفة ، قد يتجه إلى كل منها أحد المدرسين ، فالموضوع فى ظاهره واحد ، لكن فى طريقة معالجته ، وفى شرحه وتأكيده ، إنما يتجه إلى غايات مختلفة مع كل معلم من المعلمين .

إن حريق السويس يمكن أن يؤكد عامل الحركة ، وتجمعات الناس الذين هبوا متدافعين لإطفاء الحريق ، فتلك السلالم الطويلة لرجال الإطفاء. وهذه الخراطيم والعربات المحملة بالجنود ، والأهالى الذين يجرون من كل حدب وصوب ، هذا بالرمل وذاك بالماء ليطفئوا هذا اللهب المتدفق ، فهم يتجمعون حول خزانات البترول ليحققوا هذه المهمة ، وبديهى أن الغرض الخاص الذى يؤكد التكوين مع الحركة فى التجمعات لا يحتاج

فى هذه الحالة إلى أن نعالجه بالألوان ، فذلك مدخل آخر ، وفى الحالة الأولى يجب أن يقتصر المدرس على لون ودرجاته ، لينصرف التلميذ إلى العناية بالتجمع والحركة ، وتوزيع القوائم والفواتح من خلال تصوره للتنظيم العام لعناصر العمل الفنى .

وقد يتناول المدرس مع تلاميذه شرح الموضوع غير مهتم بفناطيس الجاز ومستودعاتها ، ولا بالأشخاص . أو مضخات الحريق ، وخراطيمها ، يهتم كل اهتمامه باللهب والدخان كما سبق أن ذكرنا . وفى هذه الحالة سيكون الغرض « تكوين مع تأكيد العلاقة بين درجات اللونين الأصفر والأحمر ومشتقاتهما » وهى صورة تجريدية ينتظم فيها التكوين على أساس توزيع المساحات اللونية الدائرية الشكل تقريبًا ، والتى تمثل تدفق ألسنة اللهب ، وكيات الدخان الكثيف ، والمتدرج . والمتصاعد فى السماء بشكل مسيطر على الفراغ .

الموضوع يوحى بالغرض الفنى المفضل : ولعل الذى يبدى حيرة المعلم الناشئ فى تخير الغرض الفنى الخاص هو الموضوع ذاته . كذلك أهدافه العامة للخطة . فأى موضوع يزكى غرضًا فنيًا معينًا ، أكثر من تزكيته لغرض فنى آخر ، وعلى ذلك ليس من الذكاء أن نفرض الأغراض الفنية على الموضوعات مهما كان فى استطاعتنا ذلك ، والذى ينبغى أن يحدث أن نستوحى الهدف الخاص من طبيعة الموضوع . تلك الطبيعة التى توحى لنا لأول وهلة بنوع الرؤية الفنية الغالبة . التى يمكن كفنانين أن ننظر بها إلى مثل هذا الموضوع . وسنا خلنا هذه المناقشة فى تلمس الصعوبة التى يجدها المدرس الناشئ الذى لم يكوّن غالبًا رؤية فنية

سليمة فى نظرته إلى الموضوعات على أنواعها وأشكالها ، فالأصل فى الرؤية الفنية أن المدرس فنان حساس سيستجيب للمرئيات بأعين خاصة ، وتغمره حساسية الفنان حينما يتأمل أى موضوع فيها ، فلو توافرت لديه قدرة الفنان فى ترجمة الموضوعات المرئية ترجمة فنية سليمة لما تطلبت خبرته إلا منطقاً يسيراً لصياغة طبيعة هذه الرؤية فى ألفاظ أو عبارات يمكن أن نفهمها ، لكن العيب الذى نشاهده دائماً مع المدرس الناشئ سببه الأساسى عدم توافر النضج الفنى . ولذلك فإن صياغته للغرض الخاص إنما سيكون مآلها الفشل .

محاولة لتحديد الغرض الفنى الخاص مع مائة وعشرين معلماً ناشئاً :

وقد حاولنا ذات مرة مع طلبة البكالوريوس بالمعهد العالى للتربية الفنية أن نجرب ماذا يستطيعون أن يصوغوا الهدف من صور فنية ، شبه تجريدية وضعت أمامهم ، قيل لهم : لو أنك معلم التربية الفنية الذى يريد أن ينتج تلاميذه عملاً يتميز بالخصائص التى تتميز بها الصورة المعروضة ، فماذا كنت تكتب كتحديد لغرضك الفنى الخاص من هذا الدرس ؟ قال البعض : « المساحات » ، والآخرون : « الألوان » ، ونفر ثالث : « المساحات والخطوط » ، ونفر رابع : « انسجام الألوان » ، وتعددت الإجابات فى حدود هذا الإطار مما يبين أنه لا توجد ركيزة واضحة لدى المدرس الناشئ يحدد بها الغرض الفنى الخاص الذى كان من الممكن أن يستخلصه ويستشفه بوضوح من العمل الفنى ذى الطبيعة الموضوعية المعروضة أمامه .

ومن الطبيعى أننا ناقشنا ذلك مناقشات طويلة . فأول شىء يتبادر إلى

الذهن أنه لا يوجد عمل فنى دون وحدة عامة ، أو تكوين ، أو صيغة ، فحين نحدد العمل الفنى لا بد أن نبدأ بمصطلح الكل أو التكوين كعلاج لهذا المدخل الحتمى الأول ، وقد يرى البعض استخدام مصطلحات أخرى تؤدى نفس المعنى ، ولا غبار على ذلك ما دامت الفكرة سليمة ، وهى أن نبدأ بالنظرة الكلية التى تحكم عملية التعبير وتنظيم علاقاته الفنية . ثم بعد ذلك لا بد أن نرى فى المرحلة الثانية خصائص هذا التعبير . وقد تدراسنا مع هؤلاء المدرسين الناشئين فى فصول متفرقة ، طبيعة هذا التكوين ، فالذين قالوا مساحات ، كنا نتساءل : ما هى طبيعة هذه المساحات ؟ لأننا إذا قلنا مساحات وسكتنا ، لفهم من ذلك أى نوع من المساحات ، ولكن المساحات المعروضة لها خصائص ، فهى ذات طبيعة تجريدية ، وهنا ناقشنا أنها تختلف عما لو قلت : مساحات هندسية ، والفارق هنا بأن المساحات التجريدية توحى بأشكال طبيعية هى أصلا مستخلصة منها ، وليس لها نظام محدود ، كالأشكال الهندسية من مربع أو مستطيل أو دائرة ، وإنما الذى يحكمها هو المصدر الطبيعى الذى استخلصت منه ، فهى تجريدية نسبة إلى أنها استخرجت من عناصر معينة فى الطبيعة ، وهى فى ذات الوقت تحمل مدلولات من الخبرة رغم اختفاء العنصر البصرى المباشر ومضاهاته للطبيعة .

وبعد ذلك ناقشنا ألوان هذه المساحات المجردة ، وتبينا أن هناك ما يقرب من خمسة ألوان ، ودرجاتها ، استخدمها الفنان فى تناثر فى هذا العمل الفنى ، وكان فيها البنفسجى والأخضر والأحمر والأصفر والبنى ، بالإضافة إلى وميض من الأبيض ، وكان رائد الفنان عمليات انسجام

وتباين فى نفس الوقت معتمدة على الدرجات اللونية المختلفة ، وعلى الإيقاع الذى استشفه فى تنظيم العناصر تنظيمًا أوحى إلينا بالحركة الديناميكية التى تعم الصورة . وكان هذا التنظيم الإيقاعى متنوعًا ، فهو يتضمن أكثر من اتجاه .

وحينما ناقشنا هؤلاء المدرسين الناشئين فى فكرتهم عن الخط ، وعما إذا كانت الصورة المعروضة تتضمن علاقات خطية : كان مفهومهم مبهمًا عن الخط ، وفسروه باتجاهات الأشكال القائمة التى ظهرت بشكل بارز فوق الأرضية المنغمة ، وقد أدى هذا بطبيعة الحال إلى مناقشتهم فى مفهوم الخط فى العمل الفنى ، هل هو الإطار الخارجى للأجسام ، أو كل ما يحدد الجسم ؟ قال أحد الدارسين : إن الخط هو نقطة متحركة فى فراغ ، ولكن ليس هذا هو المعنى الفنى حينما نتحدث عن علاقات خطية ، فالعلاقات الخطية أصلا هى الحدود الخارجية التى تصف الأجسام ، فالخطوط الرفيعة أشبه بالسلك ، لاحشوفيه من الداخل أو الخارج ، فما يسميه البعض (contour) أو (outline) أى الحدود الخارجية المحصورة بخطوط تقع تحت هذا المفهوم ، ولكن حين تكون الأشكال عبارة عن مساحات لا يضاف لها خطوط تبين حدودها ، فنى هذه الحالة لا نتحدث عن الخطوط على أنها أحد وسائل بناء هذا العمل . وفرض ذلك على العمل الفنى المعروض كان فرضًا غير طبيعى لغرض فنى لا يتفق مع طبيعة العمل الفنى الذى نحلله .

وتدارسنا أيضًا أن هناك حسن توزيع فى الإيقاعات والألوان ودرجاتها ، وحينما تساءلنا ما المقصود بالتوزيع ؟ لم يستجب الدارسون لهذه الكلمة

استجابة فنية ، وكانوا وكأنهم يسمعونها لأول مرة ، وكأن هذا أمر غريب ، لأن ما نعتبره بديهيات أحيانًا ليس كذلك بالنسبة للكثيرين ، وعلى هذا الأساس حينما نستخدم أى مصطلح يجب أن يكون لدينا رصيد سليم من الفهم لما يشير إليه من خبرة لا تحتمل شكًّا ولا جدلاً . ثم أخذنا نحاول تفسير كلمة توزيع على أنها تتضمن معنى الترديد فى القيمة اللونية وفى فراغ الصورة ، وكذلك تكرار بعض الاتجاهات بأشكال متنوعة فى إطار الصورة ، بحيث تكمل هذه الاتجاهات بعضها البعض . فالتوزيع هو عملية تغير مستمرة تؤكد التنوع المتزن . من خلال الإطار العام للعمل الفنى .

كل هذه كانت مناقشة تدور حول مفهوم الغرض الخاص فى صورة فنية تصورناها هدفًا لدرس رسم . وجئنا إلى الصيغة النهائية فكتبناها كما يلى :

« التكوين باستخدام مساحات مجردة ذات ألوان متوافقة متدرجة تنتظم فى أشكال إيقاعية موزعة توزيعًا فنيًّا جيداً » .

وتبين هذه المناقشة مقدار الصعوبة التى يجابهها المعلم الناشئ حينما يحدد غرضه الفنى الخاص من الدرس ، وتكمن الصعوبة كما ذكرنا فى طبيعة الرؤية الفنية ذاتها ، فمعلم الفن يجب أن يكون على دراية بالمقومات الفنية الأصيلة بالعمل الفنى الذى يراه . وحينما يستجيب لأى عمل فنى ، أو يحاول أن يترجم الطبيعة أو الموضوعات الفنية والقصصية إلى أعمال فنية ، يجب عليه أن يعيش بكامل كيانه خلال الخبرة الفنية ليستنتج بأصول مدروسه طبيعة هذه الخبرة واتجاهاتها .

هل يمكن فصل الغرض الفنى الخاص عن إدراك المعلم ورؤيته الفنية ؟

والحقيقة أن هناك سؤالاً سيظل حائراً بلا إجابة محددة ، وهو إلى أى حد يمكن أن نتصور هدفاً فنياً خاصاً دون أن يكون لدينا قدر من الرؤية الفنية السليمة ؟ إن مدرس الفن بدون الرؤية الفنية لا يستطيع أن يدرس فناً ، وإنما كل ما يزاوله سيكون عادات آلية محفوظة عرفها من غيره دون أن يعى ما تتضمنه ، أو يكشف بنفسه عن أصالة أى اتجاه فنى . وعلى ذلك فإن مدرس الفن يجب أن يكون فناناً قبل كل شىء ، هذه هى ثروته التى يعتمد عليها فى تفسير كل ما يقع عليه حسه ، وبصره ، ويتأمله ويترجمه ، وإذا فشل فى ذلك كان معلماً بلا مادة . فمادته تتركز فى رؤيته الفنية ، والحقيقة أن الفنانين الذين اعترف بهم العالم ، كان لكل منهم ، رؤيته الفنية التى عكسها فى أعماله الفنية من خلال صراعه مع الحياة ، فظلت هذه الأعمال إلى وقتنا هذا تبين هذه الرؤية الفنية الفريدة التى استطاع أن ينجح فى كشفها لنا ، فعلمنا من خلالها كيف يمكن أن نرى الدنيا التى حولنا بمنظاره هو ، وموقف معلم الفن مثل موقف الفنان ، فالفنان ينصرف إلى إنتاجه الفنى غير عابئ بمن يراه فيدركه ، أو من سيراه ولا يدركه ، فهناك من النقاد ومن رجال الفن ، من سيأخذون أعماله بالتحليل ، ويبرزون قيمها للجمهور ليمكنه تذوقها ، ولكن معلم الفن يفعل العمليتين معا ، فهو لا بد أن يحدد الرؤية الفنية لتلاميذه لكى يروا الدنيا من إطار هذه النافذة ، فإذا لم يكن فناناً فمن أين له أن يحدد هذه الرؤية ؟ إنه سيصبح شخصاً مضللاً . ثم بعد تحديده لهذه الرؤية عليه أن يتابعها حتى يطمئن إلى أن تلاميذه قد أدركوها ، ويقوّم إنتاجهم

من زاويتها ، ويعرف إذا كانوا قد اكتسبوها أم لا .

وعلى ذلك فمعلم الفن فنان ، ناقد، مربٍّ، يحاول أن يفتح أعين جيل بأسره على القيمة التشكيلية التى تمر تحت حسه، وبصره، دون أن يعى بها .

مستلزمات الغرض الفنى الخاص : مما سبق يتبين لنا أن الغرض الفنى الخاص له متطلبات يمكن تلخيصها فيما يلى : .

أولاً : أن يكون لدى المعلم الرؤية الفنية السليمة التى تمكنه من إدراك الموضوع الذى يقدمه لتلاميذه بالمغزى التشكيلى الذى يتفق مع عقليته كفنان ، وعقلية التلاميذ كذا شئين .

ثانياً : أن أى موضوع قد يوحى بأغراض خاصة متنوعة ، ولكنه يحمل فى طياته غرضاً خاصاً فنياً أكثر مما يتجه إليه من أغراض خاصة أخرى ، لطبيعته الذاتية ، ويجب على المعلم أن يتكشف هذه الطبيعة .

ثالثاً : إن أى غرض خاص لا بد أن يبدأ بالفكرة الكلية التى تتضمنها أية خبرة جماعية، والتى تحدد فى إطار التكوين ، فلا يوجد عمل فنى بدون الكل ، أو التكوين ، أو الوحدة ، أو الصيغة ، وكلما بدأنا بالفكرة الكلية سلمنا مقدماً بالكيان العام للعمل الفنى .

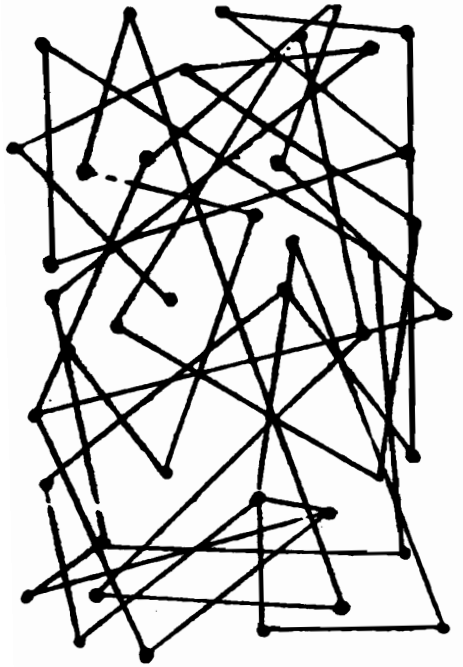
رابعاً : وكل تكوين له خصائصه التى تستوحى من ترتيب مجموعة العناصر ، سواء أكان ترتيباً بألوان منسجمة متدرجة ، أو بألوان متباينة بأشكال هندسية أو تجريدية ، بصرية أو لا بصرية . وسينتظم التكوين فى علاقات يتخللها طريقة التنظيم ذاتها ، من توزيع وترتيب ، وإحكام . وعلى ذلك كلما استطاع المعلم أن يشرح خصائص التكوين شرحاً دقيقاً ، كانت التجربة التى يقدمها للتلاميذ محددة ، وتبتعد عن العشوائية .

خامساً : أى غرض فني خاص لا بد أن يحدد لا بالنسبة إلى ما سبق كله فحسب ، ولكنه أيضًا بالنسبة لحساب الزمن الذى سيستغرقه جهد التلميذ ليحققه ، وذلك يقدر له حصة أو حصتان ، أو خمسون أو مائة دقيقة حسب الظروف ، وفى نهاية هذا الزمن ، يجب أن ينتهى التلميذ المتوسط من التجربة المقدمة له بنجاح .

سادساً : إن مجموع الأغراض الفنية الخاصة يجب أن تتلاءم بعضها مع بعض لتصبح فى النهاية كلاً هو حصيلة الخطة . ويكتسب التلميذ نتيجة له مجموعة من العادات ، والاتجاهات ، والمفاهيم والمهارات والمعلومات ، التى تمثل الحصيلة الكلية للخطة . والتى تحقق شطراً من مفهوم التلميذ عن ميدان معين من ميادين المنهج .

إن وضوح الأغراض الفنية والأهداف الفنية للدروس لاسيما الخاصة ، ضرورة من ضرورات وعى المدرس بمادة التربية الفنية . وبدون هذا الوعى ليس من اليسير عليه أن يعلم تلاميذه تربية فنية سليمة ، فالوعى بالأهداف نوع من الذكاء يجعل خط السير واضحاً . والجهد المبذول موجهاً لتحقيق الغاية ، وأن أى فشل فى الوعى بالأهداف إنما يحول العملية التعليمية إلى عملية عشوائية بغير ذكاء . يكون لها آثارها فى إعداد الجيل الجديد من المواطنين ، الذين يتوقف نمو ذوقهم وقدرتهم على الابتكار ، على نمو ذكائهم الفنى من خلال المعالجة الواعية لتلك الأهداف الفنية الخاصة .

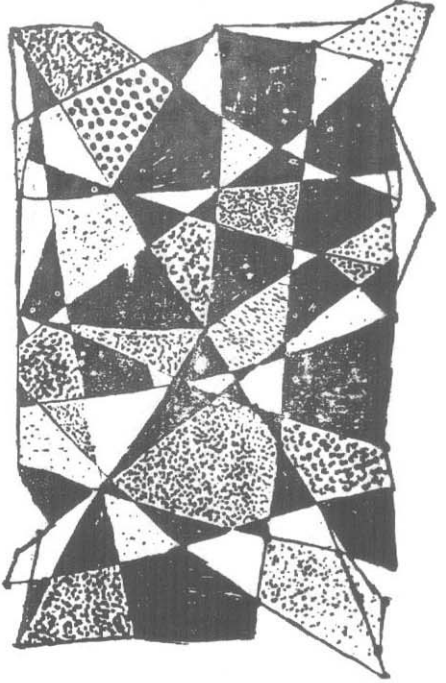
مطابع دار المعارف بمصر



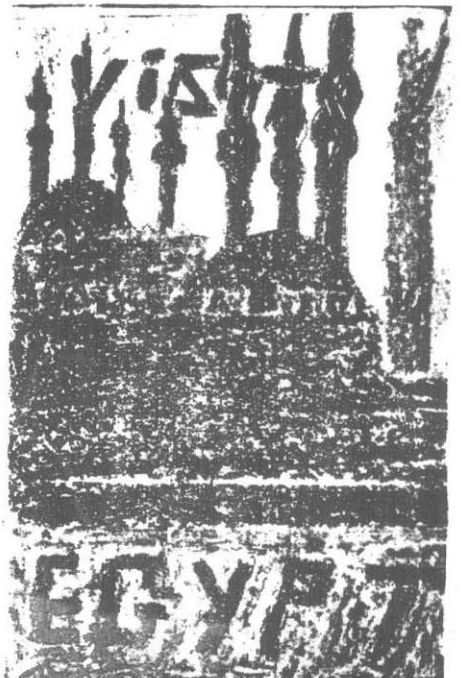
الدرس الأول – خطوط وقفط بالمداد –
عبد الظهير محمود فرغل – ١٩٦٦/١٢/٢٢

أمثلة لخطة من خمسة عشر درساً
لتدريس الفن لغير الفنان

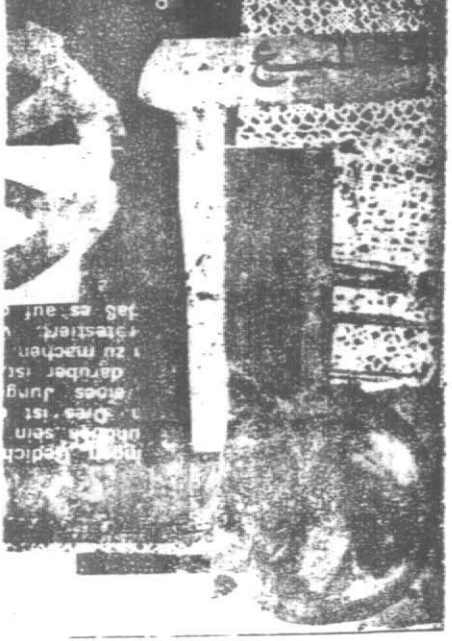
صور إيضاحية الفصل الثاني والعشرين



الدرس الثانى – (مساحات متنوعة) بالقلم الرصاص
نولة درويش ١٩٦٦/١٢/٢٩ .

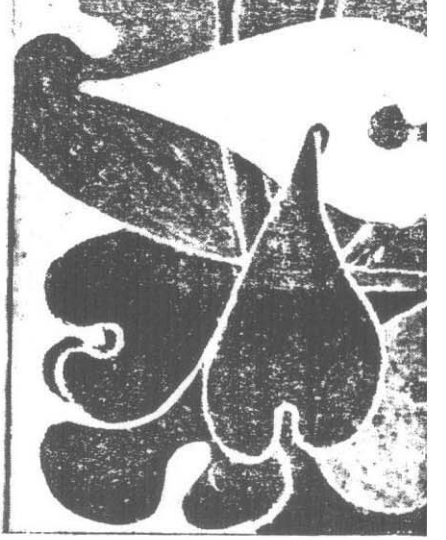


الدرس الثالث – (مساحات لونية) بالرصاص
هدى يسرى القرمانى ١٩٦٧/١/٥ .



الدرس الرابع (مساحات لونية متنوعة) قص ولصق
محمد محمود حسين جبر ١٩٦٧/٢/٢.

الدرس الخامس (مساحات لونية) شمع
نادية الشناوى . ١٩٦٦/٢/٩.



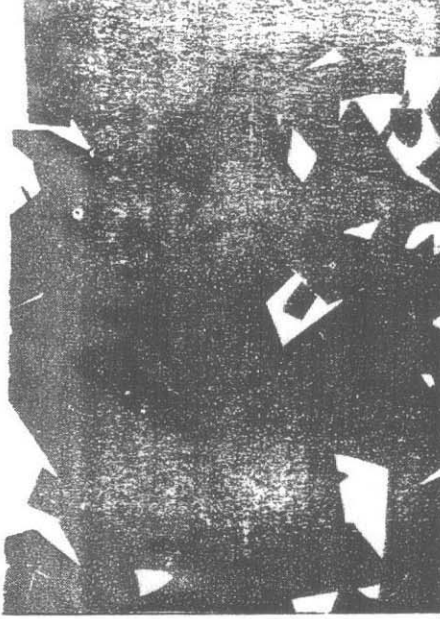
الدرس السادس (مساحات ، بأوراق النبات)
ألوان شمعية
محمود محمد عبد المولى ١٩٦٧/٢/١٦ .

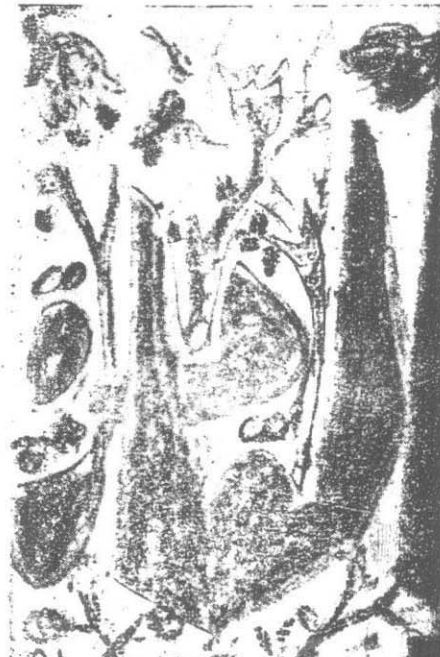
الدرس السابع (قناع بالورق الملون)
طلعت أحمد محمود سيد أحمد ١٩٦٧/٢/٢٣ .

درس الثامن (وجه شعبى بالورق الملون)
امية عبد العظيم شلبى ١٩٦٧/٣/٢.

الدرس التاسع (أوراق نباتات بالرصاص)
أحمد يوسف حسنين ١٩٦٧/٣/٩.

الدرس العاشر (إعلان ألوان شمع)
١٩٦٧/٣/١٦ .



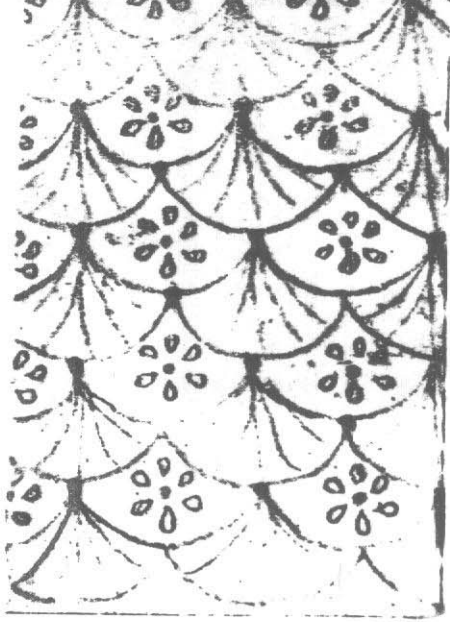


الدرس الحادى عشر (الكتابة كوسيلة للتعبير)
ألوان شمع ورصاص ١٩٦٧/٣/٣٠ .

الدرس الثانى عشر (طبيعه صامتة – ألوان شمعية)
محمد محمود السيد جبر ٦/٤/١٩٦٧

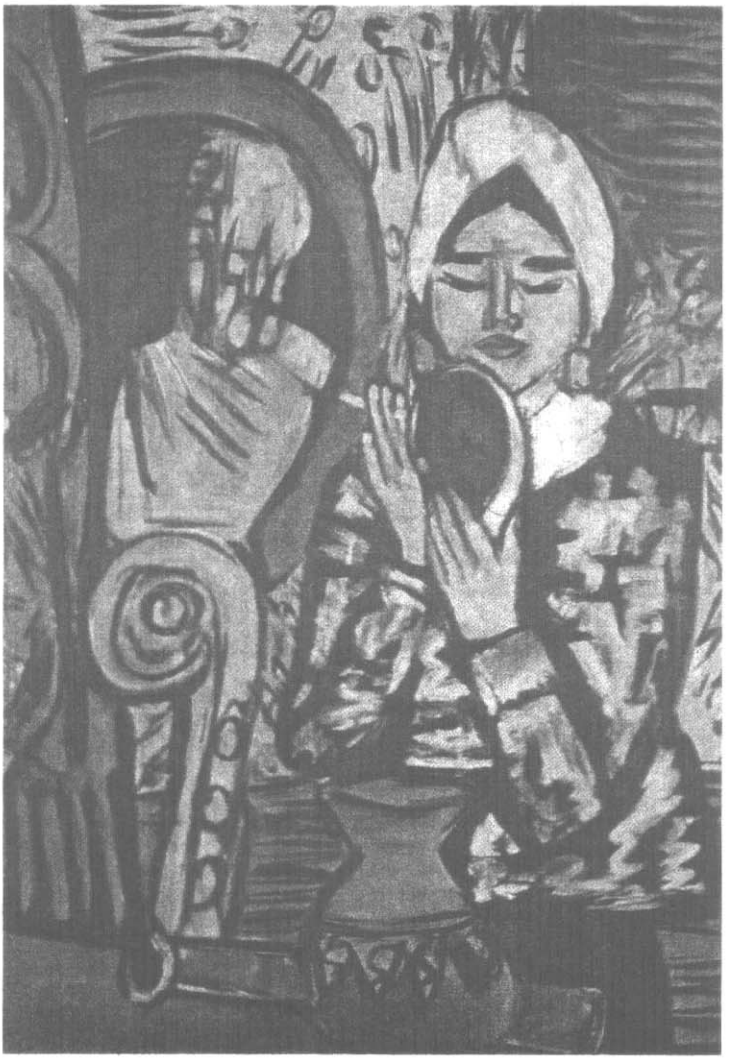
الدرس الثالث عشر (دراسة بالقلم الرصاص لزهرة ثم عمل تكوين مستوحى منها) السيد شبانة ١٣/٤/١٩٦٧.

الدرس الرابع عشر (تصميم الطباعة بالرصاص)
شرين رضا ١٩٦٧/٤/٢٠ .

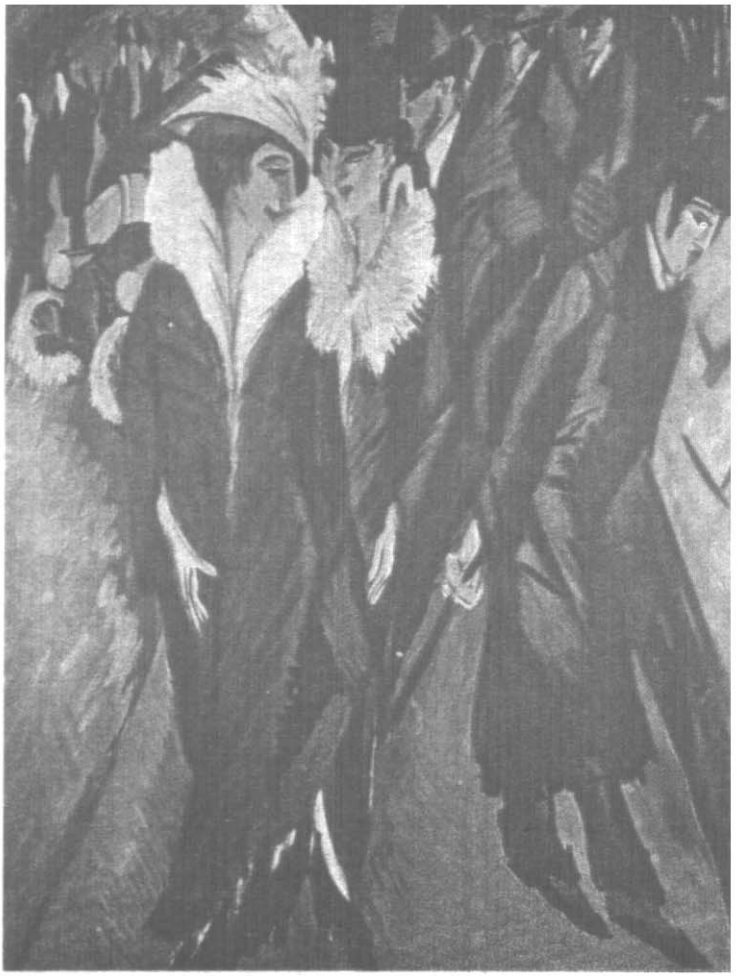


الدرس الخامس عشر (تصميم ليبض ثم النسيم)
محمد مهدى محمد . بالرصاص ١٩٦٧/٤/٢٧ .

(١) بول سيزان (١٨٣٩ – ١٩٠٦) تأثيرى فرنسى – الصديرى الأحمر مجموعة بهرل زيوريخ . يمثل سيزان التأثيرية المتقدمة حيث اعادة الصلابة والبناء باللون إلى التأثيرية باستعانته نبرات أساتذة الفن القدامى – والصورة بها تنوعات من الأزرق المحض بتقنية مميزة .



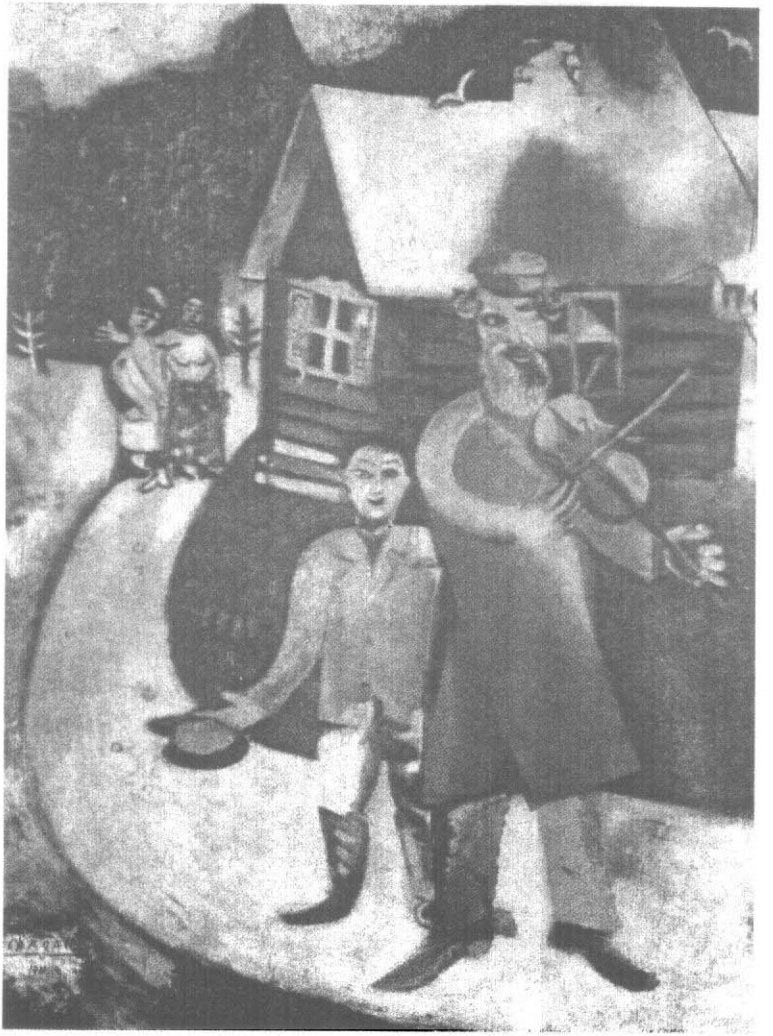
(٢) ماكس بكمان (١٨٨٤ – ١٩٥٠) المانى – امرأة أمام المرآة . يستخدم اللون بأسلوب تعبيرى ، يتضمن ملمس اللون ، وعجينة التصوير تساعد على إيجاد التعبير .



(٣) ارنست لدفج كرشينر (١٨٨٠ – ١٩٣٨) المانى الشارع ١٩١٣ زيتية ، متحف الفن الحديث نيويورك – الألوان هنا من النوع البراق المعبر ، واستخدام الأحمر فيه جرأة واضحة .

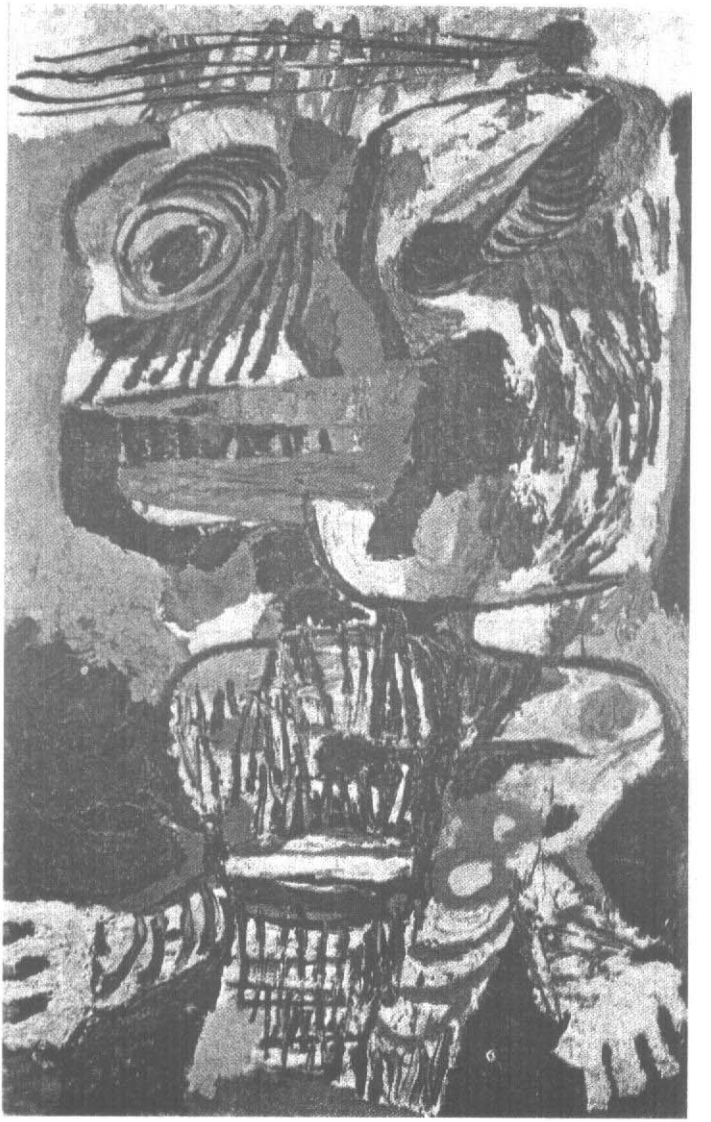
(٤) فرانز مارك (١٨٨٠ – ١٩١٦) المانى ، قمة رءوس الخيل الزرقاء متحف ستانجل ميونخ . يلوح هنا تنغيم لونى للأزرقات يعطى ايقاعات قوسية مميزة .

(٥) بابلو بيكاسو (١٨٨١ – ١٩٧٣) اسبانى – صورة تصفية لفتا بقبعة ، متحف بيكاسو ، برشلونة . تمتاز الصورة بنصاعة اللون وشدة تباينه ، كما أن اللون مضاغ بملمس مميز .



(٦) مارك شجال (١٨٨٩ -) روسى - عازف الكمان مجموعة خاصة . الألوان تساعد على التعبير عن الخيال .

(٧) بن شان (١٨٩٨ – ١٩٦٩) امريكى – الرمزية الثالثة . مجموعة الفاتيكان – الألوان لها جانب تعبيرى يلوح فى الاتجاهات التى تمثلها الخطوط الرأسية والمائلة والرموز .



(٨) كارب آبل (١٩٢١ –) هولندى – رجل ١٩٥٣ . متحف ستديلك امستردام . تتجه الألوان نحو التجريدية التعبيرية والصورة مليئة بالتشريح رغم محاولة اخفاء الجوانب البصرية .

كتب للمؤلف

طبع ونشر دار المعارف :

الخبرة والتربية (لجون ديوى) – ترجمة ، ١٩٥٤ .
الفن الحديث – ط ٢ ، ١٩٦٥ .
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 .
آراء فى الفن الحديث ، ١٩٦١ .
الرسم فى المدرسة الابتدائية – ط ٣ ، ١٩٨٣ .
الفن وتنمية السلوك الاشتراكى – سلسة اقرأ ، ١٩٦٣
طرق تعليم الفنون – ط ١١ ، ١٩٧٨ .
تجارب فى التربية الفنية ، ١٩٦٤ .
العملية الابتكارية ، ١٩٦٤ .
الثقافة الفنية والتربية ، ١٩٦٥ .
بحث الأطفال ، ١٩٦٩ .
قضايا التربية الفنية ، ١٩٦٩ .
ميادين التربية الفنية ، ١٩٧٠

التربية لمجتمعنا الاشتراكى ، ١٩٧١
التربية الفنية والتحليل النفسى ، ١٩٧٣
الشخصية الفنية ، ١٩٧٦ .
الفن فى تربية الوجدان ، ١٩٨١
الفن فى القرن العشرين ، ١٩٨٣ .
التربية الفنية بين الغرب والشرق الأوسط ، ١٩٨٤

كتب طبع ونشر عالم الكتب :

أسرار الفن التشكيلى ، ١٩٨٠ .
التربية الفنية والتحليل النفسى – ط ٢ ، ١٩٨٣
قضايا التربية الفنية – ط ٢ ، ١٩٨٥ .

التقليد ٣٤ ، ١٣٥ .
التقويم ٨٣ .
التماثل ٨٤ .

ث الثقافة الفنية ١٩٢ .

ج الجمهور ٨١ .

خ الخامة ٢٠٠ ، ٢١١ ، ٢٢٧ .
الخطة ١١٩ ، ١٢٢ ، ٢٥٢ ، ٢٥٥ ، ٢٥٦ ، ٢٦٣ .

د الديمقراطية ٩٢ ، ٢٣٧ .

ر الرؤية الفنية ٦١ ، ٦٢ . البصرية ١٤٨ .

ز الزخرفة ٤٣ ، ١٠٧ .

س السذاجة ٦٥ .
السلوك الجمالى ٥٥ .

ص الصبغة ١٤٧ .
الصيغة ٦٣ .

ط الطبيعة ٥٧ ، ١٢٧ .
الطريقة ٢٣٩ .

ع العملية الابتكارية ٨٧ ، ٩٢ ، ٢١٤ .

ف الفراغ ١٨١ ، ١٨٤ ، ١٨٦
الفن ٥٥ ، ٥٩ ، ١٦٢ . الأكاديمى ١٢٦ ، التأثيرى ١١٧ ، الحديث ٤٧ ، العمل الفنى ٦٠ الفنان ١١٤ ، الواقعى ١٣٢ .
ق القواعد ٤٧ ، ٤٨ .

ل اللون ١١١ ، ١١٢ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١١٩ ، ١٢١ .

Pierre Renoir	بيير رنوار	فرنسي
		(١٨٤١ - ١٩١٩) ص ٣٢
Georges Seurat	جورج سورا	فرنسي
		(١٨٥٩ - ١٨٩١) ص ٣٢ ، ١١٨
Alfred Sisley	الفرد سيسلي	فرنسي
		(١٨٣٩ - ١٨٩٩) ص ٣٢
Vecelli Titian	فيسللي تيتيان	ايطالي
		(١٤٨٧/٩٠ - ١٥٧٦) ص ١٣٤
Peter Paul Rubens	بيتر بول روبنز	بلجيكي
		(١٥٧٧ - ١٦٤٠) ص ١٢٣ ، ١٣٤

ثبت بالمصطلحات

A

Activity	نشاط
Aesthetic	جمالى
Aesthetic behaviro	سلوك جمالى
Aim	مقصد
Art	فن
Art appreciation	تذوق فنى
Art crificism	نقد فنى
Art education	تربية فنية
Art expression	تعبير فنى

B

Balance	اتزان

C

Child art	فن الطفل
Color	لون
Color scheme	خطة لونية
Contour	خط خارجى

D

Decoration	زخرفة
Drawing	رسم

E

Environment	بيئة
Experimentation	تجريب
Expressionism	تعبيرية

F

Form	صيغة / كل / سحنة

G

Generalization	تعميم
Gift	موهبة

I

Imitation	محاكاة / تقليد

Criferia	معايير
Curriculum	خطة دراسية
M	
Modern art	فن حديث
Media	خامات
Method	طريقة
N	
Nature	الطبيعة
O	
Objective	هدف
Originality	أصالة
Outline	الخط الخارجى
P	
Painting	تصوير
Perception	إدارك
Public	جمهور
Purpose	غرض
R	
Rules	قواعد
Impressionism	تأثيرية
S	
Shape	مساحة
Skill	مهارة
Spartime	الفراغ
Style	أسلوب / طراز
Subject	الموضوع
Syllalns	منهج
T	
Team - work	عمل جماعى
Technique	صنعة / تقنية
Tradition	تراث
V	
Vision	رؤية
Vision artistic	رؤية فنية
W	
Work of art	عمل فنى

ثبت بالموضوعات

الإدارك ١٣٤
الاستعداد ١٦٤
الأسلوب ١٨٨
الأصالة ٣٦ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٥ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥١ .

ب البيئة ٢٠٠ ، ٢٠٩ .

ت التتلمذ ١٢٤ ، ١٧١ .
التجريب ٣٩ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٢١٩ .
التحريف ١٥١ .
التذوق الفنى ٥٣ ، ٥٨ ، ٦٠ ، ٦٤ ، ٦٦ ، ٧٠ ، ٧٢ ، ٧٣ ، ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٧ .
الترابط ٨٥ .
التراث ٦٨ ، ٨٨ ، ٨٩ ، ٢٠١ .
التربية الفنية ٢٠٩ ، ٢١١ ، ٢٢٧ .
التصوير ٤٣ ، ٤٥ ، ١٠٧ ، ١١٠ .
التعاون ٢٠٠ ، ٢٣٦ .
التعبير ١٥٢ .

ثبت بالأعلام

Hans Arp هانز آرب فرنسي
(١٨٨٧ - ١٩٦٦) ص ٢٣٢

Paul Cézanne بول سيزان فرنسي
(١٨٣٩ - ١٩٠٦) ص ١١٨ - ١٢٣

Le Corbusier لو كوزيزييه سويسري
(١٨٨٧ - ١٩٦٥) ص ٢٣٢

Eugène Delacroix اوجين ديلاكروا فرنسي
(١٨٩٨ - ١٨٦٣) ص ٣٤ - ٣٥

Andrè Derain اندريا ديران فرنسي
(١٨٨٠ - ١٩٥٤) ص ٨٦

Donatello دونا تللو ايطالي
(١٣٨٦ - ١٤٦٦) ص ٨٦

Domenikos Elegrec دومنيكوس الجريكو كريتي منسوب لأسبانيا
(١٥٤١ - ١٦١٤) ص ٨٩

Paul Gauguin بول جوجان فرنسي
(١٨٤٨ - ١٩٠٣) ص ٣٢

Vinesnt Van Gogh فنسنت فان جوخ هولندي
(١٨٥٣ - ١٨٩٠) ص ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ١١٨ ، ١٢٣

Wassily Kandinsky واسيلي كاندنسكي روسي
(١٨٦٦ - ١٩٤٤) ص ٢٣٢

Amedes Modigliani اميدو موديليانى ايطالى
(١٨٨٤ - ١٩٢٠) ص ٤١ ، ٨٩
١٤٠
Edouard Menet ادوارد مانيه فرنسى
(١٨٣٢ - ١٨٨٣) ص ١٠٩
Henri Matisse هنرى ماتيس فرنسى
(١٨٦٩ - ١٩٥٤) ص ٤١ ، ٨٦
Joän Miro جوان ميرو اسبانى
(١٨٩٣ - ١٩٨٣) ص ٤١
Piet Mondrian بيت موندريان هولندى
(١٨٧٢ - ١٩٤٤) ص ٢٣٢
Glaude Monet كولد مونيه فرنسى
(١٨٤٠ - ١٩٢٦) ص ٣٢ ،
١١٨
Pablo Picasso بابلو بيكاسو اسبانى / فرنسى
(١٨٨١ - ١٩٧٣) ص ١٤٧
Camille Pissarro كاميل بيسارو فرنسى
(١٨٣١ - ١٩٠٣) ص ٣٢
George Rauault جورج رووه فرنسى
(١٨٧١ - ١٩٥٨) ص ٤١ ، ٨٦
Peter P. Rubens بيتر بول روبنز أصل بلجيكى
(١٥٧٧ - ١٦٤٠) ص ١٢٣ ،
١٣٤

المأساة ٧٦
المدرس ٩٥ ، ٩٦ ، ٢٠٤ ، ٣٤٣
المدنية ٦٩ .
المعلومات ٤٧ .
المنهج ٢٤٧ ، ٢٥٠
المهارة ١٥١ .
الموضوع ٢١٣ ، ٢٢٦ .
الموهبة ١٤٥ ، ١٤٦ ، ١٥٠ ، ١٦٠ ، ١٦١ ، ٢٧٧

ن النقد الفنى ٧٨ ، ٨٠ ، ٨٤ ، ٨٧ ، ٨٨ ، ٩٠ – ٩٤ ، ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠١ ، ١٠٤ ، ١٠٦ ، ١٦٤
النموذج الحى ١٣١ ، ١٣٧ .

هـ الهدف ٢٠٩ ، ٢٢٥ ، ٢٧٩ ، ٢٨٢