اتجاهات فى التربية الفنية

دكتور محمود البسيونى

دار الفكر العربى

اتجاهات في التربية الفنية

شبكة كتب الشيعة

دكتور محمود البسيوني

مدرس التربية وعلم النفس

بالمعهد العالي للتربية الفنية للمعلمين بالقاهرة

shiabooks.net

mktba.net < رابط بديل

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

١٩٥١

فهرس الكتاب

صفحة

مقدمة الكتاب ٣

الفصل الأول : الاعتراف بفن الطفل . . ٩

تمهيد ١١
ظهور تشزك وكشفه لفن الطفل . . ١٢
توجيهات تشزك وآراؤه ١٨
درس من دروس تشزك ٢٤
نماذج من انتاج فصل الفن للأطفال . . ٢٦
نقد لطريقة تشزك ٣٠
رأى مغرو فى طريقة تشزك . . . ٣٣
خلاصة الطرق التعليمية ٤١
طريقة التعبير الحر ٤٣
الطريقة الاملائية ٤٦
الطريقة الأكاديمية ٤٨
طريقة دراسة التقاليد ٥١

الفصل الثانى : فنون الأطفال والفنون المعاصرة ٥٩

تحديد للموضوع ٦١
اضمحلال فن المراهق ٦٥
العوامل المسببة لهذا الاضمحلال . . ٧٠

تكوين المدرس ٧٠
الثقافة الفنية الشائعة ٧٢
طبيعة مرحلة المراهقة ٧٣
الانحلال الفكرى فى العالم ٧٥
التوجيه العملى لفن المراهق ٧٨
الصور الايضاحية ٨٧

الفصل الثالث: رسوم الأطفال المتطورة وعلاقتها بالتربية ١٠١

الموضوع ١٠٣
الصور الايضاحية ١١٥

الفصل الرابع : عملية الخلق الفنى كما يراها الورنس بوير مير ١٢١

مقـــدمة ١٢٣
الفن كعملية خلق ١٢٥

فهرس الصور

صفحة

تشزك يفحص رسم طفل ١٩
من رسم بنت ٤ سنوات ٢٦
من رسم بنت ٧ سنوات ٢٦
« « « ٨ « ٢٧
« « ولد ٨ « ٢٧
« « بنت ٩ « ٢٨
« « « ١٠ « ٢٨
« « « ١٤ « ٢٩
« « « ١٤ « ٢٩
المنحنى السلكى — ماهولى ناجى ٨٨
ايقاع خطى — حكيم يوسف العفيفى ٨٩
هار لكوين — أوسب زادكين ٩٠
بيت الفلاح — محمد كامل المواوى ٩١
شكلات — هنرى مور ٩٢
راعى الأوز — حسنى عليوه عبد المجيد ٩٣
خادمة الشرف — شيم سوتين ٩٤
الفلاحون — حسن عبد الفتاح حسنى ٩٥
بوجى بوجى — بيت موندريان ٩٦
من مشروع المنازل — محمد السيد توفيق ٩٧

منظر طبيعى — راءول دوفى ٩٨
من مبنى النموذجية بالحدائق — عبد الله احمد اسماعيل . . ٩٩
أسد — نهاد عبد القادر نخرى ١١٦
أسد — حمد عبد الله بجاتو ١١٧
أسد بعد رؤيته فى حديقة الحيوان — مجدى شفيق رزق . . ١١٨
أسدان يتعاركان — عبد العزيز عبد الحميد ١١٩
أسدان يتعاركان للفتك بحيوان أليف } محمد أحمد الدسوقى ١٢٠
أسدان يتعاركان للفتك بحيوان أليف } نهاد عبد القادر نخرى ١٢١

مقدمة الكتاب

يعالج هذا الكتاب موضوعات أربعة تبحث فى فن الطفل والفن عامة وعلاقتهما بالتربية الصحيحة . فالفصل الأول يعطى فكرة واضحة عن كشف تشيزك لفن الطفل ويبين المقصود «بطريقة التعبير الحر» التى ارتبطت فكرتها به ، وينتقل بعد ذلك إلى التعليق عليها ، وبيان ما ينبغى أن يكون عليه موقف المدرس منها، ثم يشرح أربعا من الطرق التعليمية فى تدريس الفنون فى التعليم العام .

ويشتمل الفصل الثانى على المحاضرة التى القيت هذا العام ضمن برنامج جماعة النشاط الثقافى بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين بالقاهرة . ويعد هذا الفصل محاولة صريحة لبيان الموقف الذى ينبغى أن يتخذه مدرس التربية الفنية فى التعليم الثانوى إزاء أزمة المراهقة التى يصاحبها انزواء ظاهر فى فن المراهق ، كما أنه محاولة لبيان الصلة بين هذا الفن والفنون المعاصرة التى نحن فى أشد الحاجة إلى تفهمها .

والفصل الثالث موجز لمحاضرة ألقيت فى مؤتمر المدارس النموذجية صيف ١٩٤٦ . وهو يوضح العلاقة بين تعبير الأطفال

الفنى وتعبيرهم بالأشكال فى مواد الدراسة الأخرى. والذى أثار هذا الموضوع هو أن تعبير الطفل الفنى فى المواد المختلفة لا يصادفه التقبل والتوجيه اللذان يجدهما الطفل فى دروس الرسم والأشغال . ويطغى التوجيه الأول على التوجيه الأخير وتظهر نتائجه فى الانزواء المذكور لهذا الفن فى سن المراهقة وما بعدها ؛ وفى تلاشى القيم الفنية فى فن الطفل ، وفى فقدان حماسته لهذا النوع من التعبير شيئا فشيئا، وفى ضعف الرابطة الوجدانية التى تربطه بسائر الأطفال فى مختلف أنحاء العالم ، وبالجنس البشرى ككل فى ماضيه وحاضره ومستقبله .

أما الفصل الأخير فيحتوى على دراسة لعملية الخلق الفنى كما يراها لورنس بويرمير . والأستاذ بويرمير كان زميلا للأستاذ جون ديوى فى مؤسسة بارنز بالولايات المتحدة ، وقت أن كتب هذا المقال. ويفيض الأستاذ بويرمير فى تحليله للفن كعملية ابتكارية بالأسلوب البرجسى الذى يزيل الغموض ويجلو للقارئ أهم الأسس التى تساعده فى النمو الفنى.

ورغما من أن الموضوعات الأربعة تفحص مشكلات فى التربية الفنية من زوايا مختلفة إلا أنها تحددها وترسم الطريق لعالجها بالشكل الذى يراها به العقل التربوى الحديث .

ولا يسعنى قبل أن اختتم هذه المقدمة إلا أن أقدم الشكر لكثير من الزملاء الذين تفضلوا بمعاونتى فى إخراج هذا الكتاب وأخص بالشكر الأستاذ يوسف الحمادى مدرس اللغة العربية بالمعهد ، الذى بذل مشكوراً كثيراً من الوقت والجهد لمراجعة لغة الكتاب وإزالة بعض التعقيد الذى جاء نتيجة للدقة التعبيرية والحرص العلمى ؛ كما أقدم شكرى للزميل الأستاذ سعد الخادم الذى أهدى إلىّ صورة الغلاف من مجموعته الخاصة لرسوم الأطفال . وللاستاذ مصطفى الارناؤوطى الذى راجع بعض صفحات الفصل الرابع وأبدى ملاحظات قيمة . كما أقدم جزيل شكرى وتقديرى لحضرة الأستاذ يوسف العفيفى مدير المعهد الذى عاونى فى انتقاء الصور للفصل الثانى والذى بذل كثيراً من وقته فى مراجعة الفصل الرابع واقتراح بعض التعديلات التى ساعدت فى اكساب المقال معناه الأصيل .

وبعد ، فعسى أن يحقق هذا الكتاب شيئا من الفائدة المرجوة ، وأن ينتفع به رواد الجيل الجديد من المدرسين.

القاهرة فى ٢٧ / ٥ / ١٩٥١

المؤلف

الفصل الأول

الاعـــتراف بفن الطفل

إن الطفل لا ينتج صوره ورسومه
للـكبار ، ولـكن ليحقق رغباته ،
واتجاهاته ، وأحلامه .

فرانز تشزك

تمهـــيد

إن الغالبية العظمى من المشتغلين بالتربية الفنية فى مصر وفى غـــيرها من دول العالم ، وإن كل طفل يعيش فى العصر الحديث مدينون للأستاذ فرانز تشزك[1] النمسوى بدين كبير . فلا يتحرك الإنسان فى أى وسط من أوساط التربية الفنية ، ولا تستثار مناقشة حول فنون الطفل حتى يذكر تشزك ، وتتوارد على الخاطر آراؤه وأفكاره وأعماله مرتبطة بموضوع المناقشة . ومع كثرة الذاكرين لتشزك ، والمتأثرين بتعاليمه ، يختلف الباحثون فى تقدير ماوصل إليه ، فمن الكتاب والمدرسين من يضعه كمثل أعلى لمدرس التربية الفنية ويحاول بذلك أن يسير على نهجه ويحتذى حذوه ، وربما غالى مغالاة شديدة فى اعتناق آرائه فاعتقد أن كل تعاليمه صحيحة ، ومنهم من يخطىء فى تقدير تعاليمه فلا يضعها فى المكانة الصحيحة التى تساعد على الاستفادة منها . وعلى ذلك يجدر بنا بعد انقضاء فترة تزيد على نصف قرن من ظهور تشزك ، وبعد أن أخذت الأفكار تنمو وتتغير

---

(١) Franz Cizek

نتيجة للتطور الحادث فى فلسفة التربية — أن ندرس تشزك على ضوء جديد ، ونبين أهميته الحقيقية بالنسبة لعالم التربية الفنية ، ونحدد موقفنا منه ومن طريقته فيما نعالجه من مشكلات .

ظهور تشزك وكشفه لفن الطفل

يعتقد هربرت ريد[١] أن تاريخ الحركة الفنية فى المدارس يرجع الفضل فيه إلى الكاشفين الأوائل أمثال إبنزركوك[٢] وچيمز سوللى[٣]، ولكن الأستاذ تشزك فى ڤينا هو الذى أكد كلتا الناحيتين الجمالية والسيكلوچية ، وهو الذى سمح للنزعة الابتكارية المكنونة فى كل الأطفال بالانطلاق . وكان لتشزك الفضل فى تذليل الصعوبات الأولى فى تأكيد القيمة الجمالية فى الرسوم التى ينتجها الأطفال . وفى أثناء هذه الفترة التى امتدت مايقرب من أربعين عاماً ، كانت هناك نزعتان متوازيتان آخذتان فى النمو : تتعلق إحداهما بتقدير الفن البدائى وتتعلق الأخرى التى اتصفت بالثورة والتقدم بفن التصوير الحديث . وهاتان النزعتان ساعدتا على إدخال فن الأطفال

---

(١) Herbert Read (٢) Ebenzer Cooke (٣) James Sully

ضمن المجال العام للتقدير الجمالى . [1]

وفى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين قام بعض المدرسين من الألمان بمحاولة لتعديل الطرق القديمة فى تدريس الفن . وكان من بينهم جوتز [2] الهامبورجى . لقد سمع جوتز عن شخص نمسوى اسمه فرانز تشزك يعمل مع مجموعة من الأطفال فى ڤينا ، فزاره وكان شديد الإعجاب بما رأى ، حتى إنه أبلغ وزير معارف النمسا وقتئذ أهمية هذا العمل الذى يجرى فى ڤينا .

لم يكن تشزك مدرساً بل كان مصوراً . وليس معنى هذا أن المصور لا يصلح أن يكون مدرسا ، ولكن على العكس ، كل مصور حقيقى هو مدرس فى نفس الوقت . ولد فرانز تشزك عام ١٨٦٥ فى ليتمرتز [3] ، وهى مدينـــة صغيرة فى بوهيميا ، والمعروف أنها صارت نمسوية بعد ذلك . واسم تشزك يغلب أن يكون تشيكيا [4] ولكننا لا نعرف إن كان يحمل دما تشيكو سلوفاكيا أم لا . وعلى أى حال ليس لهذا أهمية الآن إذ أنه لم يكن من السهل الوقوف على أصل أى فرد فى النمسا القديمة .

---

(١) W. Viola, *Child Art*, London : University of London Press, 1942, p. II.

(٢) K. Götze (٣) Leitmeritz (٤) Czech

قدم تشزك إلى فينا عند مابلغ العشرين والتحق بأكاديمية الفنون الجميلة . ثم أقام مع أسرة فقيرة كان من بين أعضائها لحسن الحظ بعض الأطفال .

رأى هؤلاء الأطفال تشزك يرسم ويصور ، فأبدوا رغبتهم — كما يروى تشزك فى كثير من المناسبات — « أن يلعبوا مصورين كذلك »[1] ولحب تشزك الطبيعى للأطفال ذلك الحب الذى كان من أسباب نجاحه ، أعطاهم ما كانوا يطلبون : أعطاهم أقلاما ،وفرشا ، وألوانا . فقام الأطفال بابتكار أعمال جميلة . وكانت من المصادفات الحسنة صلة تشزك بالحركة الانفصاليةفى الفن[2]، وهى نوع من الحركة الثورية التى كونها بعض الشبان من المصورين والمهندسين المعماريين ضد الفن الأكاديمى القديم .

عرض تشزك على أصدقائه المنتمين إلى هذه الحركة رسوم أطفاله . وهؤلاء الفنانون أخذتهم نشوة التقدير ، فشجعوا تشزك على أن يفتتح ماندر أن أطلقوا عليه اسم مدرسة ، وما تعذر أن يبتكروا له اسما آخر . كان نظام هذه المدرسة يسعى للسماح للأطفال لأول مرة أن يعملوا

---

(١) أصل العبارة بالإنجليزية «To play a painter too» ويفهم منها مايشبه المعنى الذى يستخدمه الأطفال عندما يقولون سنلعب (عساكر وحرامية).

(٢) Secession movement

ما يحبون . وما كادت الفكرة تخرج إلى حيز الوجود حتى لقيت متاعب كثيرة أدت إلى تطاحن مستمر بين تشزك وبين المسئولين عن المدارس ؛ إذ أن هؤلاء لم يجدوا ضرورة لإنشاء معهد كهذا النوع الذى يرغب تشزك فى إنشائه ، وما كان منهم إلا أن رفضوا المشروع . ولكن هذا لم يوهن عزيمة تشزك الذى أراد أن يحاول مرة أخرى إقناعهم فقدم طلبا آخر . وفى هذه المرة طلبت منه إدارة المدارس أن يقدم برنامجا لمدرسته الجديدة فكتب لهم كلماته الخالدة « السماح للأطفال : بالتقدم ، والنمو ، والاكتمال »[1] . وقد وجدت الإدارة المدرسية أن هذا البرنامج غير ملائم إطلاقا .

تمكن تشزك فى عام ١٨٩٧ من أن يؤذن له بافتتاح أول فصل تحت اسم « فصل الفن للأطفال »[2] ، وكانت فرصة هذا الفصل محدودة ، ولكن تجربته أثبتت نجاحا ، حتى إن الدولة فى عام ١٩٠٣م ، وهو تاريخ يعد مبكراً نسبياً ، منحته حجرات فى مبنى حكومى . وقد كان هذا هو التشجيع المادى الوحيد الذى حصل عليه من الدولة ، لكنه — لحسن الحظ — أنقذه من أى تدخل يخشى منه فى عمله . فلم يكن هناك مفتش ،

---

(١) أصل العبارة بالإنجليزية :
«To let the children grow, develop, and mature.»

(٢) Juvenile Art Class

ولا منهاج ، ولا جداول ، ولا رؤساء ، إذ أن التدخل الحكومى فى ممالك كثيرة قد برهن على تأثير سيء بالنسبة للتجارب الجديدة .

استمر هذا الفصل يعمل حتى عام ١٩٣٨ ، وقد قضى تشزك أربعين عاماً يلاحظ آلافا من الأطفال الذين كانت تقع أعمارهم بين سنتين ، وأربع عشرة سنة ، ملاحظة يكتنفها الحب والتواضع . وقد تمكن بتجاربه ودراساته لأعمال الأطفال ، ولما تحت أيديه من النتائج التى كان يطلق عليها « مستندات »[1] ، من أن يكشف القوانين الدائمة التى يتبعها الأطفال فى التعبير بالرسم تعبيراً لا شعوريا .

كان تشزك من بين الذين وهبتهم النمسا للعالم ، فقد كان يزور فيينا آلاف من الزائرين كل عام لرؤية عمله ، وكان أكثر من قدموا إليه من إنجلترا وأمريكا . وقبل أن يقدر عمله بمدة طويلة فى بلده — إذا تسامحنا وقلنا إنه قدر — كان اسمه مألوفا لكثير من الشعوب التى يتكلم أفرادها بالإنجليزية . ولا ينسى ڤيولا فى حديثه عن الزيارات لتشزك ذلك اليوم الذى زار فيه المهراجا فصله محمولا على مقعد

---

(١) Documents

وذلك قبل عيد الاتحاد [1] ببضعة أسابيع . وقبل ذلك بسنين جاء رابندرانَـثْ تاغور [2] ، الشاعر البنغالى المشهور ، ليرى تشزك وكتب له قصيدة .

ويعتقد ڤيولا أن تشزك شق الطريق أولا ثم تبعه السيكلوجيون ، ويؤكد أهمية هذه الحقيقة ، لأن فن الطفل فى نظره هو فن أولا . ويقول إنه من دواعى الغبطة أن تشزك قد وصل بإلهامه إلى ما أثبته علم النفس بعده بسنين [3] ، وقد تعرض ڤيولا بقوله هذا إلى نقطة هامة من النقط التى تشغل أذهان الباحثين فى تاريخ التربية الفنية . إذ أن تحديد البادىء الأول فى هذا الميدان أمر مختلط على كثير من الكتاب ، فالمتحزب منهم للجوانب السيكلوچية البحتة لا يذكر اسم تشزك فى بحثه [4] على حين أن الذين يعالجون تعبيرات الأطفال الشكلية كفنون يرجعون إلى تشزك الفضل كله فى كشف هذا الفن . والحقائق التاريخية تدلنا على أن تشزك قدم إلى النمسا وهو فى سن العشرين كما يقول ڤيولا أى سنة ١٨٨٥ ،

---

(١) Anschluss (٢) Rabindranath Tagore (٣) *Ibid.*

(٤) من الفصول الجامعة لتاريخ البحث فى رسوم الأطفال الفصل الأول الذى عقدته الدكتورة فلورنس جودانف فى كتابها الذى يبحث فى اتخاذ الرسوم كوسيلة لقياس الذكاء ولكنها لم تذكر اسم تشزك أو تنوه بعمله :
Cf. Florence Goodenough, *Measurement of Intelligence by Drawings*, New York : World Book Co., 1926.

وعلاقته برسوم الأطفال بدأت منذ قطن مع الأسرة التى تصادف أن كان بها أطفال ، وهو تاريخ يتعادل مع التاريخ الذى نشر فيه إبنزركوك مقاله عن رسوم الأطفال[١] . من ذلك نرى أن هناك توازيا بين تفكير السيكلوچيين أمثال كوك وسوللى وتفكير تشزك نفسه، ولو أن اهتمام تشزك زاد فى الناحية الفنية والعملية زيادة ملحوظة [٢] .

توجيهات تشزك وآراؤه

من العسير أن نعرف بالضبط الأسباب التى من أجلها اشتهر تشزك على أنه صاحب مدرسة تنادى بإطلاق الحرية[٣] للطفل فى التعبير ، كما أن ارتباط تعاليمه بالمبادئ التى نادى بها روسو[٤] أمر محتاج إلى كثير من الدراسة والتأمل . وعلى

---

(١) E. Cooke, "Art Teaching and child Nature," London : *Journal of Education*, 1885.

(٢) لو تغاضينا عن الفكرة التى أثارها هربرت ريد وهى أن أول الذين نوهوا بأن للرسم جانب تربوى هو راسكن فى كتابه *The Elements of Drawing* وذلك سنة ١٨٥٧ وكذلك فى كتبه الأخرى مثل *The Laws of Fésole* المنشور فى عامى ١٨٧٧ ، ١٨٧٩ لكان مقال كوك المذكور هو أقدم وثيقة معروفة تبحث بحثا مباشراً فى أهمية الرسم من الناحية التربوية ، وتاريخها يوازى التاريخ الذى بدأ ينشغل فيه تشزك برسوم الأطفال . (H. Read, *Education Through Art*, London : Faber & Faber, 1943 p. 115.)

(٣) Laissez Faire

(٤) J.J. Rousseau

تشزك يفحص رسم طفل

كل نخير دليل يمكن أن نعتمد عليه لتفهم تعاليم تشزك هى توجيهاته وإرشاداته التى كان يقوم بها فى الفصل ، والتى نقلتها عنه فرنسسكا ولسن[1] ثم أعادنشرها الدكتور ڤيولا الذى ساعده وزامله مدة طويلة .

هذه التعليمات تحمل فى طياتها فلسفة تشزك وتعبر عما كان يبغى الوصول إليه . وفرنسسكا ولسن هى مدرسة فى برمنجهام ، وقد اشتركت مع برترام هوكر[2] فى إنقاذ تشزك بعد الحرب العالمية الأولى ، وذلك عندما كان فصله مهدداً بالإغلاق لعدم توافر المال اللازم . ونظمت فرنسسكا ولسن بالاشتراك مع برترام هوكر معارض تشزك فى إنجلترا — تلك المعارض التى حازت نجاحا كبيرا فى

(١) Francesca Wilson (٢) Bertram Hawker

كلتا الناحيتين الأدبية والمادية ، وذلك تحت رعاية مؤسسة « حماية أموال الطفولة »[1] . كانت فرنسسكا ولسن على صلة وثيقة بتشزك ، ونتيجة لمحادثاتها معه ، قامت بنشر ثلاث كتيبات[2] . وتمكنت عن طريق هذا الاتصال الشخصى ، بتفسير تشزك وإيضاح عمله . وفيما يلى نقتبس بعض أسئلتها التى وجهتها إليه وإجاباته عنها :

ف — كيف تصنع فن الطفل ؟

ت — أنا لا أصنعه ، أنا أرفع الغطاء عنه ، وبعض مدرسى الرسم يحكمون إغلاقه — هذا هو الفارق الوحيد .

ف — ولكن لا بد أنك تعرض عليهم بعض الأشياء ؟ أو تبين لهم أحيانا أخطاءهم فى النسب . ألا تقوم بشرحها حتى يتمكن الأطفال من التعلم والتقدم ؟

ت — على العكس . للأطفال قوانينهم الخاصة بهم التى لابد أن يخضعوا لها ، فبأى حق يسمح للكبار بالتدخل فى أعمال الصغار ؟ ينبغى أن يرسم الناس كما يحسون .

ف — ما موقفك إذا من الطبيعة ؟

ت — نحن لا نريد طبيعة ، ولكننا نريد فناً[3] .

وفيما يلى مقتبسات أخرى من أحاديث مع تشزك بين

---

(١) Save the Children Fund

(٢) الثلاث مراجع المذكورة موجودة بالمتحف البريطانى بلندن ومن الصعب الحصول عليها خارج المتحف والمراجع هى :

"The Child as Artist, Some Conversations with Professor Cizek," "A Lecture by Professor Cizek," and "A Class at Professor Cizek's."

(٣) W. Viola, *Opcit*, p. 32.

عام ١٩٢٤ ، ١٩٣٨ قام بنقلها عنه كلية الدكتور ڤيولا .

كان فن الطفل غير مكترث به ، وكان موضع سخرية وتهكم . حتى أولئك الذين يزورونني الآن ، عند ما أعرض عليهم فن الأطفال الحقيق ، يستقبلونه بالضحك فقط . إني أقدر تلك الأشياء التي ينتجها صغار الأطفال تقديراً عالياً ؛ فهي أول وأنقى مصادر للخلق الفني .

المدرسة في الغالب تأثير سيء . فأطفال المدرسة مرغمون على ملاحظة أشياء لا ينبغي مطلقا أن يلاحظوها بإخلاص . إن أقوى التأثيرات في الفن هو ما يتكلم الإنسان عنه أقل ما يمكن .

يخلق الطفل الأشياء بلا وعي ، ومن الضروري أن يشغل الفكر بالأشياء التي تصدر عن الوعي . أما ما ينتجه اللاوعي فإننا نفعل به . كل شيء كبير بدأت مصادره في اللاوعي . يأخذ فن الطفل في الذبول شيئا فشيئا لأن الجانب الفكري يطغى عليه ، ويقل ما ينتج من اللاوعي بعد ذلك . من المحتمل أن يكون وقت الفن قد انقضى ، كما أنه من المحتمل أن تحل محله الصنعة . ويمكن أن تصل الصنعة إلى مستوى عال ، مستوى من الطبيعي أن يكون نتيجة محصول كبير ، ولكنه محصول يختلف عن الفن ، أو هو فن آخر .

إن أعظم الأشياء الجميلة التي يخلقها الطفل هي «أخطاؤه» . وكلما امتلأ عمل الطفل بهذه الأخطاء الفردية ، كان عمله بديعا ؛ وكلما أزال المدرس هذه الآثار من عمل الطفل ، ظهر هذا العمل بشكل مكتئب ، مقفر ، لا شخصية فيه .

حتى الناس في أيامنا هذه يقدرون ما هو تقليد حرفي للطبيعة ، وكلما نقلت الطبيعة بإخلاص زادت شدة الإعجاب ، أما الخلق الحقيقي فما يزال شيئا مثيرا للضحك بالنسبة لكثير من الناس .

وإذا كان الطفل قد تعود أن يرسم الشجرة ، فإن هذه العادة تيسر عليه تكرار العملية بسهولة ، ولكنه إن لم يكن قد اعتاد رسمها ، فلا بد من أن يجاهد فى سبيل الحصول عليها . إنى أحب أن أجعل الأطفال يقومون بعمل الأشياء التى لم يتعودوها ، فالفن الابتكارى يبدأ عندما يحاول الطفل البحث الذى يجهد فيه نفسه ليصل إلى كشف « الفورم » الصحيح . ولكن إن سهل على الطفل رسم « الفورم » بأطراف أصابعه، فإن عمله يصبح خاليا من القيمة ومتكلفاً ، وذلك لأن الاقتصار على المهارة الآلية له خطره . إنى أحب أن أقول للطفل : « اعمل شيئاً لم يسبق لك أن عملته » وبعد ذلك لابد أن ينتج شيئاً فيه طابع الطفولة الحقيقى .

ليست الأشياء التى نسترجعها بالذاكرة ذات قيمة . إن أقل الأشياء التى نحصل عليها بطريق الخبرة أكثر فائدة من أحسن أنواع المهارات التى تظهر فى عملية التقليد .

لقد حررت الطفل. فقد كان الأطفال يعاقبون من قبلى كما كانوا ينهرون على تخطيطاتهم ورسومهم . إنى أنقذتهم من هذه المعاملة وقلت لهم : إن ما تعملونه هو الصواب ، وأعطيت الإنسانية شيئا كان إلى أن قدمت موضع الامتهان . لقد بينت للآباء القدرات الابتكارية عند الأطفال . وأبعدت الآباء عن الأطفال . ومنعت دخول الكبار . فبالأمس ، كان الآباء والمدرسون يكبتون أحسن ما فى الأطفال ، وقد فعلت ما فعلت لا من وجهة نظر البيداجوج ، ولكن كإنسان وكفنان . هذه الأشياء لا تكتسب من البيداجوجية، ولكن من كل ما هو فى وإنسانى أو من الامتنان الإنسانى.

يولد الطفل بنزعة ابتكارية ، ، ولكن بعد سن معين تأخذ هذه النزعة فى الزوال وتحل محلها النزعات المتكلفة أو تقليد الطبيعة .

يأخذ الإنسان الطبيعة كمقياس يقيس به الفن . فهى عكازته ، يستخدمها للاعتذار بها عن كل شىء غير فنى. (فهذه كالطبيعة)، اصطلاح شائع يخلط به الإنسان بين الفن والطبيعة ، وبه تحل عملية تقليد الطبيعة سواء أكان ذلك

من نموذج أم من غير نموذج محل عملية الخلق .

إن الأطفال الصغار عادة أكثر حساسية مما يعتقده الآباء والمدرسون . فأمخاخهم ما زالت غضة ، وهم يدركون أشياء كثيرة في أقصر وقت بشكل لا يفهمه الكبار ، وذلك لأنهم شديدو الاهتمام .

فن الطفل هو فن لا ينتجه غير الطفل . وهناك شيء آخر يمكن أن يقوم به الطفل ، ولكن هذا لا نسميه فنا ، إنما نسميه تقليدا أو افتعالا (١) .

ومن العبارات السابقة يتبين لنا أن تشزك كان مؤمنا بفن الطفل ، وبطريقة الطفل في إخراجه ، كما كان يقوم التعبيرات الحقيقية للأطفال ، ويميزها عن مجرد النقل الحرفي للطبيعة ، ولكن موقف تشزك كموقف أي مجرب يصح أن يقع فيما لا يتوقع . وقد ينجح في محاولة تساعده في التغلب على العقبات ، أو يدع هذا النجاح لمن سيأتي بعده . لقد واصل تشزك تجاربه ، وحقق كثيراً مما كان يصبو إليه ، ولكن قبل أن نسمح لأنفسنا بنقد طريقته ينبغي أن نحلل درساً من دروسه ، لنقف بالضبط على الجانب التطبيقي في فكرته ، فيمكننا بذلك أن نضم إلى الجانب النظري في أعماله ، المعادل العملي كما كان يعالجه .

---

(١) W. Viola, *Opcit*, pp. 33-34.

درس من دروس تشزك

سجل الدكتور ڤيولا فى كتابه بعض الدروس التى أعطاها تشزك فى الفترة بين نوفمبر سنة ١٩٣٥ ويونيو سنة ١٩٣٧ ، كما سجل توجيهاته للأطفال أثناء شرح تلك الدروس واستجابة الأطفال لهذه التوجيهات . ويذكر ڤيولا أنه من العسير أن يكشف عن صوت تشزك الرقيق ، ووجهه العطوف عند انحنائه فوق تلك الرءوس الصغيرة ، ولا عن اتجاهه العام الممتلىء عذوبة نحو أطفاله . وليس من المتيسر أن يعاد إنتاج سيمفونية الأصوات التى كان يمتلىء بها « فصل الفن للأطفال » ، ولا هذا الجو المرح الذى طالما انفجر بالضحك والعمل الكثير . وتبادل الحديث والإنتاج المركز . فهذه الدروس تعطينا فقط صورة باهتة عن الحياة ككل فى هذا المكان المحبوب .

لم يكن من عادة تشزك تحقير أطفاله ، وبالرغم من أنهم فى كثير من الأحيان لم يستطيعوا فهم الكلمات التى كان يستخدمها أحسوا من غير شك بما كان يرمى إليه .

وفى فصل الأطفال الذين تقع أعمارهم بين العشر والأربع عشرة لم يتحدث تشزك إلا القليل ، فقد كان يعتمد على مناقشة كل تلميذ ومعاملته فردياً . أما فى الفصل الأقل من

عشر السنوات فقد كان يتحدث مع كل فرد على حدة ومع الفصل ككل . وفيما يلي ننقل على سبيل المثال درسا من الدروس التي أعطاها تشزك وتاريخه ٢٤ أكتوبر سنة ١٩٣٦ .

تشزك : الآن سنقومون برسم إنسان (ويريهم شكلا يمثل المساحة التي يرسمون عليها) إنسان كبير بحيث تلمس رأسه حافة الورقة العليا وقدماه حافتها السفلى . (ويوجه الكلام إلى طفل) هل فهمتي ؟

الطفل : نعم

تشزك : وطبيعي أنكم سوف لا ترسمون أشخاصاً كالبراغيث . اعمل الرجل أو المرأة برأس كبير . ينبغي أن تقف الأقدام هنا . هذا ماسنقوم برسمه الآن ، ينبغي أن يرسم الإنسان بشكل كبير حتى يملأ نصف الصفحة . (يشرح ما يقول) . وعلى ذلك اعملوا الرءوس كبيرة وحسنة ، وسنقوم فيما بعد بتلوينها بشكل جميل . الألوان جاهزة . وطبعا سوف لا نعمل أشخاصا طبيعيين ، ولكن أشخاصا مرسومين . الرجل الحقيقي يسير ويأكل ويكح .... أما الرجل المرسوم فإنه لا يأكل ولا يكح . سوف لا يسمح بالتلوين للأشخاص الذين سيرسمون الرءوس صغيرة جداً ، (بعد فترة) الآن جاء أجمل جزء في عمل اليوم : سنقوم بتصوير أزهار وثمار في الجزء الآخر من الصفحة . بأي حجم ستكون الثمار ؟

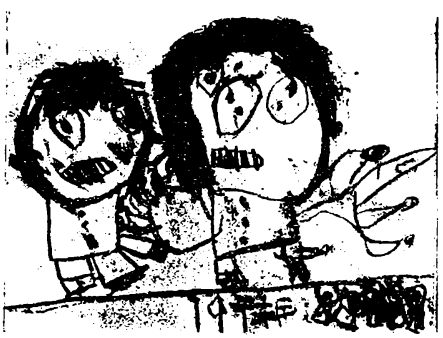
الطفل : كبيرة كاليد .

تشزك : من الممكن أن تكون في حجم قبضة اليد . ولكني سأشرحها بوضوح : ينبغي أن تكون الثمار كبيرة بحيث تمكننا من استخدام ألوان كثيرة . ابدأ ! الذين قاموا برسم الإنسان في الوسط يمكن أن يرسموا زهرة في كلا الجانبين . (ثم يسأل تشزك) بأي حجم يمكن رسمها ؟ .

الطفل : كبيرة كحجم الورقة .

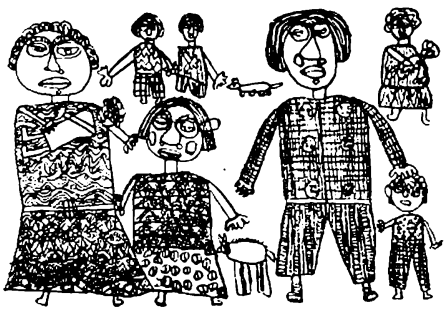
نماذج من إنتاج فصل الفن للأطفال

نلاحظ بعد فحص هذه الرسوم أن هناك عاملا مشتركا بينها رغم تحررها كلما صغر السن . هذا العامل راجع — فيما اعتقد — لتوجيه تشزك ، يطلب من أطفاله أن تستخدم الأشكال بحيث تملأ الصفحة ، وعلى الأخص فى الحالات التى يكون فيها الشكل المطلوب هو الانسان . من ضمن قيود هذا التوجيه أن تأتى الأجسام مرسومة من حافة الصفحة العليا إلى حافتها السفلى . قارن على سبيل المثال رسم الانسان فى الأشكال (١)، (٢) (٣)، (٦)، (٨) .

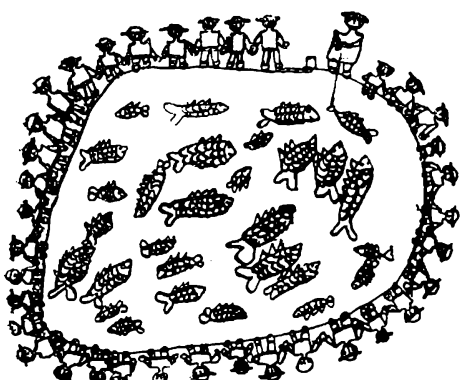


شكل (١)
من رسم بنت
٤ سنوات

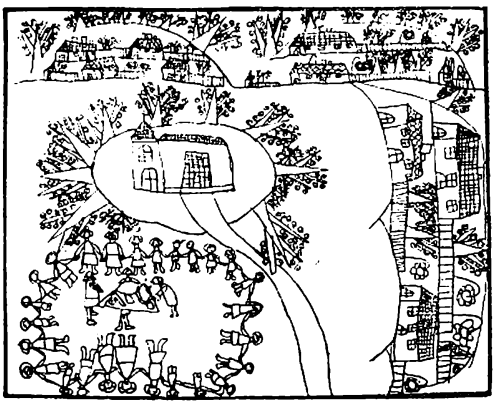
شكل (٢)
من رسم بنت
٧ سنوات



شـكل (٣)
من رسم بنت
٨ سـنوات

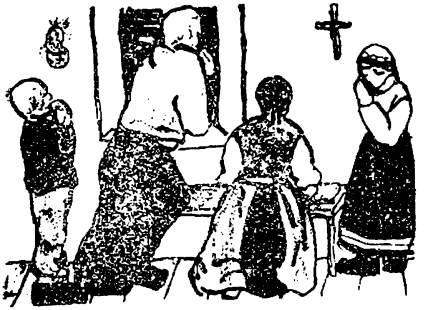


شـكل (٤)
من رسم ولد
٨ سـنوات



شكل (٥)
من رسم بنت
٩ سنوات

شكل (٦)
من رسم بنت
١٠ سنوات



شكل (٧)
من رسم بنت
١٤ سنة

شكل (٨)
من رسم بنت
١٤ سنة

هذه الصورة تدل على تغير النتاج فى سن المراهقة تغيراً ملحوظاً، فأخذ تلاميذ تشزك يتأثرون بصور المجلات وبالاعلانات الشائعة . ولا يزال هذا النوع من التأثير ملاحظ فى مدارسنا .

تشزك : أو من الحافة العليا إلى الحافة السفلى . بيّن النحل، والنحل الطنان يطير فى اتجـاه الأزهار . ويمكنك أن تصور العسل كذلك .
(موجها الـكلام لطفل) ينبغى أن تبدأ السيقان فى الأرض لا معلقة فى الهواء . (موجها الـكلام لطفل آخر) ينبغى أن تحدد الخط الخارجى للجسم ، لأن الإنسان لا يمكنه رؤيته بوضوح . أغلبكم رسم الشخص غير واضح . ينبغى أن تحدد خط الأشخاص الخارجى ، لأنك لو وضعت ألوانا على هذه الخطوط الضعيفة ، فإن الإنسان لا يمكنه أن يرى هذه الخطوط . وعلى ذلك : حدد الأشخاص !
(لطفل آخر) هذا جميل ! الآن يمكنك أن تضع شيئا فى وسط الثمرة .

طفـل : فى الوسط سأضع نحلة تأكل .

تشزك : وواحدة أخرى تطير بالقرب من الثمرة رغبة فى أن تنال قضمة . ما ذا يشرب النحل ؟

طفـل : عسل .

تشـزك : الرحيق (عسل الأزهار) ! وبعد هذا حدد الوجه بقوة أكبر . الآن كل منكم اختر الألوان ، ويمكنه أن يصور باللون الأحمر ما يبدو له أنه أحمر . لا تقصر تلوينك على بعض النقط الحمراء. اللون الأحمر أجمل لون على ظهر البسيطة [1] .

نقد لطريقة تشزك

بعد دراسة الدرس السابق وتوجيهات تشزك المتقدمة يحس القارى أن الفكرة الشائعة عن تشزك وعن تركه الحرية المطلقة للأطفال فكرة لا تدعمها الحقائق .

---

(١) W. Viola, *Opcit*, pp. 162 — 3.

بين الناس كثيرون يقولون أشياء ويفعلون أشياء أخرى ، يؤمنون بعقائد ولكنهم فى الحياة العملية يتصرفون تصرفات تناقض عقائدهم ، وكثيرا ما اشتهر أناس بصفة ولكن لو نظرت إليهم عن كثب لوجدت صلتهم بهذه الصفة ضئيلة أو منعدمة . فقد تبين لنا فى بداية الشرح ما لتشزك من مكانة كبيرة فى عالم التربية الفنية ، إذ أنه هو أول من أطلق العنان للقوى الابتكارية المكنونة فى كل الأطفال كما يقول ريد ، وهو فى نفس الوقت ، إذا أخذنا بوجهة نظر ڤيولا ، قد سبق السيكلوچيين إلى رؤية قوانين النمو الشكلية . ومع هذا فإننا وإن كنا نطمئن لكثير من أقواله التربوية نجده يناقضها وهو فى غرفة الرسم . أليس هو القائل : « للاطفال قوانينهم الخاصة . . . التى لا بد أن يخضعوا لها » ؟ أليس هو الذى يستنكر على الكبار التدخل فى أعمال الصغار إذ يقول : « ينبغى أن يرسم الناس كما يحسون » ؟

إنه إذ يردد هذا فى أحاديثه يدل على أنه مطلق العنان لأطفاله : يفعلون مايشاءون ، ويبتكرون مايرغبون . ثم إذا وازنا بين كلامه وبين ما يحاول غرسه فى الفصل تبين لنا التناقض واضحاً . فأين ما يقرره وينادى به من توجيهه للأطفال أن يرسموا الأشخاص من أعلى الصفحة إلى أسفلها ،

والأزهار والثمار فى اليمين وفى اليسار من الشخص المرسوم، والنحل محلقاً فوق الأزهار رغبة فى امتصاص الرحيق ؟ إنه بلا شك قد حاول ترتيب صورة فى ذهنه وأراد نقلها إلى التلاميذ غير باحث عن طريقتهم الخاصة فى التركيب ، وعن اختلافهم فى تأليف العناصر . ولماذا يؤكد قيمة لون ما ويفرض طريقة خاصة فى إبراز الرسم بمطالبة التلاميذ بتحديد خطوطه؟ الخارجية ؟ أوليس فى هذا تعليم مقصود ؟ أوليس فيه إملاء إذا أحكمنا الوصف ؟ إن كان الأمر كذلك ، فأين هو من السمعة التى اشتهر فيها بأنه صاحب مبدأ الحرية المطلقة فى التعبير ؟ ولماذا نذهب بعيداً وعندنا الحقيقة الأخرى وهى عجز تشزك عن توجيه أطفاله التوجيه الصحيح فى سن المراهقة وفيما بعدها . إن كان قد نجح فى تربية الأطفال فى الصغر التربية الفنية الصحيحة .

لو كان قد حصنهم فنياً فى صغرهم من تأثير البيئة السيئ ، لكان تأثيره قد ظهر فيهم فى سن المراهقة وما بعدها . ولكن على عكس ذلك : إن رسوم تلاميذه فى فترة المراهقة[1] تدل على أنهم لم يستفيدوا فنيا من تعاليمه استفادة تدفعهم إلى النمو — إنهم لم يستفيدوا إلا بعض الوصفات فى التركيب وقد تركوها عنـــدما كبروا ، والتجئوا إلى صور المجلات

(١) انظر نموذجين من انتاج تلاميذه فى هذه السن فى صفحة (٢٩).

والكتب الشائعة ، يطفئون بها شغفهم ونهمهم الفنى غير الموجه ، شأنهم فى ذلك شأن أى أطفال تعلموا على الطريقة القديمة — طريقة الأمشق وقواعد المنظور . وإننا — وإن كنا نعترف بأن تشزك حاول فعلا أن يحرر الطفل ، نراه قد رفع عنه قيداً مميتاً ليضع مكانه قيداً آخر ليس أقل ضرراً ، وقد برره بالألفاظ التى لا نختلف عليها كثيرا ؛ إنما التعبير الفنى الصحيح لإنتاج أطفاله كان يفتقر إلى عمق كبير ولاسيما فى دور المراهقة .

رأى منرو فى طريقة تشزك

وقد زار فصل تشزك فى ڤينا قبل عام ١٩٢٥ الدكتور توماس منرو وكتب مقالا [١] يصف فيه ماشاهده عقب زيارته له ، وجاء فى هذا المقال وصف لبيئة ڤينا وما يمكن أن تحدثه من أثر فى نمو الأطفال الفنى — هذا الأثر حاول أن يتجنبه تشزك ، وعلى الرغم من محاولة تجاهله لتأثير هذه البيئة ، يلوح أن النتائج التى حصل عليها من كبار الأطفال نتجت أغلبها تحت تأثيرات بيئية كثيرة : كتأثر الأطفال بصور الكتب

(١) Thomas Munro, "Franz Cizek and the Free Expression Method," *Art and Education*, Merion Pa.: The Barnes Foundation Press, 1929 , pp. 311 — 316.

والمجلات، والإعلانات الشائعة، والمعروضات التى تعرض فى واجهات المحال التجارية. ويقول منرو واصفاً طريقة تشزك:

إن الأطفال لم تتح لهم الفرصة لرؤية أعمال الفنانين الكبار، فلم يعرض عليهم تشزك صور الفنانين الحديثين أو القدامى، كما أنه لم يشجعهم على الذهاب لزيارة متاحف ڤينا التى تحتوى على أعمال غنية من معظم المدارس الفنية تقريبا وذلك لأن هذه الأعمال، كما يعتقد تشزك، أنتجها فنانون يختلفون فى أعمارهم عن الأطفال. أما الفصل الخاص بالتلاميذ الكبار فقد كان ينصح لهم تشزك برؤية المعارض الحديثة: كمعارض التكعيبيين، والاستقباليين، والتعبيريين حتى يتعلموا منها التعبير عن روح العصر الذى يمتلىء بالآلات والحركة، والبناء، والقوة.

وقد تمكن الأستاذ تشزك نفسه من ابتكار نوع من الفن له هذا الطابع سماه «الفن التركيبى» أو «فن الإيقاع الحركى». ويبدو أن فصل الكبار هذا قد تعلم بطريقة لا تعتمد فى مجموعها على التعبير الحر، ولكن بطريقة موجهة بضغط خارجى نحو الأشكال الفنية الحديثة. فنتائج هذا الفصل تنحو نحو التجريد. ولهذه النتائج طابع يختلف عن الطابع الذى أنتجه صغار الأطفال، بل إن بين هذه النتائج تشابها ملحوظاً.

وبالإيجاز : كان من الواضح — على الرغم من المحاولات التى بذلها تشزك للمحافظة على تلقائية النتائج التى ينتجها أطفاله — أن هناك عـــدة أنواع مختلفة من التأثير الذى أثر به على المجموعتين من أطفاله : الصغار ، والكبار . إن تشزك المدرس كان يعمل أكثر مما كان يعى . ونتساءل : كيف يمكن أن نفسر هذا التماثل الملحوظ الذى طبعت به الصور جميعها والذى يدل من اللمحة الأولى على أنها من نتاج تشزك ؟ وهناك سؤال آخر : كيف تمكن تشزك من مباشرة هـذا التأثير القوى أثناء العام ؟ ويمكن الإجابة عن ذلك ببعض التبصر فى نتائج أطفاله : فكل مدرس خبير بموضوعه يعلم مقدار شغف التلاميذ فى أن يجدوا شخصاً يركنون إليه فى إرشادهم ، وتشجيعهم ، وإعطائهم ولو تلميحاً يسيرا لما سيقومون به فى الخطوة الثانية . كما يعلم كل مدرس كم يكون من السهل على التلاميذ أن يدركوا من مجرد كلمة ، أوحركة، أو تعبير من تعبيرات الوجه ، مايحبه المدرس ، أو يقترحه كطريقة للعلاج . ومهما حاول المدرس من جانبه أن يساعد التلاميذ فى أن يكونوا طبيعيين ، فإنه سوف لا يتمكن من أن يشجع فيهم إلا فكرته الخاصة عما يعتقده هو أنه الطبيعى بالنسبة لما ينتجه الأطفال . وهناك حقيقة يعرفها المدرسون

حق المعرفة : وهى أن التلاميذ يقلد بعضهم بعضاً ، ومهما حاول المدرس أن يشجع التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم، فإنه لا يمكنه أن يوقف عملية التقليد . وفوق كل هذا ، نرى الأطفال يقلدون الصـــور المعروضة على الجدران ولا سيما فى الحالات التى يعى فيها الأطفال أن هذه الصور تمثل تفضيل المدرس لبعض الاتجاهات . وإذا كان المدرس يقبل عمل التلاميذ السابقين والتلاميذ المستجدين من وجهة نظر معينة ، كما هو الحال مع تشزك ، فإنه بذلك يكون قد ساعد فى إيجاد عامل قوى له أثره المستمر فى إعطاء الأشياء الصبغة الجامدة .

ومع هذا ، لابد أن يرى التلميـذ الفن المعاصر خارج المدرسة، كما أنه لابد وأن يستمع لنوع من النقد الفنى : فيرى صوراً فى منزله ، ويسمع تعليقات على أعماله وعلى أعمال غيره ، ويشاهد واجهات المحال التجارية ملأى بالمطبوعات أو الصور أو المجلات أو الإعلانات .. ليست كل هذه الأشياء سيئة على أى حال والطفل النمسوى عنده فرصة غير عادية لرؤية ملابس الفلاحين المزركشة زركشة براقة ، وأشغال التطريز ، والصناديق المحفورة ، أو المزخرفة ، وكذلك الأثاث. حتى الإعلان نفسه فى النمسا له تأثيره ومفعوله

القوى فى تمكين الناس من أن يألفوا حركات جديدة فى الفن بشكل أكثر منه فى الولايات المتحدة . وإن أى طفل له شغف وحيوية — طفل على الأخص من النوع الذى يحاول أن يرسم ويصور ، إن هذا الطفل لينظر بتعطش إلى الاشياء التى تدور حوله . ولا يمكن لأى مدرس أن يمنع تأثير هذه الاشياء عليه .

وبالنسبة لهذه الظروف نجد أن المثالية التى تنادى بترك الطفل فى حالة من الحرية والنقاء المطلق ، تعرض من البداية أمراً مستحيلا . ومجرد المحاولة للحصول على هذه النهاية ظاهرة من الظواهر السيكلوجية الكاذبة التى أثرت على كتابات كثيرة فى التربية الفنية . هذه السيكلوجية القديمة تؤمن بأن هناك «نفسا» مكنونة فى الطفل تلح إلحاحاً شديداً فى الانطلاق والتعبير بينما تسعى كل القوى الخارجية إلى كبتها وكبح جماحها .

وقد كان لإصرار تشزك على منع التأثير الخارجى بعض الأثر . وإننا لنتساءل : أى نوع من أنواع الفن يسهل علينا عادة إبعاده ؟ إننا لا نبعد فن الشارع المبتذل ، ولا فن الطفل الذى ينتجه فى حجرة الدراسة ، ولكننا نبعد الفن الكبير الذى يجمع بين تقاليد الماضى وأحسن أعمال الحاضر . وطبعى ، إن الانسان لا يستجيب بسهولة إلا لتلك المرئيات التى يقدرها الناس ويثيرون حولها الضجة ،

أما الأعمال الفنيـة القيمة التى تدفن فى المتاحف فى شكل مكدس ، فإنها قد لاتصـل إلى انتباه الأطفال أو فهمهم ، ما لم يوجههم إليها المـدرس ويدعوهم لرؤية ماتتميز به عن غيرها من المنتجات التى لها تأثير مباشر نستجيب له استجابة أكبر . وإن فشل المدرس فى القيام بهذه العملية ، أو إهمالها يؤدى حتما إلى نتيجة واحدة : هذه النتيجة هى أن التأثيرات السيئة سوف تظهر وتطغى حين لا تنافسها من الناحية العملية ، تأثيرات أخرى .

ومن الطبيعى أن يأتى تأثير هذه الأشياء على الأطفال تدريجياً . وبملاحظة فصل تشزك ملاحظة دقيقة نتبين حقيقة أخرى لوحظت فى المدارس الأمريكية المشابهة . لقد لوحظ أن أكثر الرسوم أصالة وتأثيراً هى تلك التى يقوم بها الطفل الأصغر سنا ، وكلما كبر الطفل ، كانت صوره التى يقوم بها أميل إلى العواطف الرخيصة ، وذات صفة تقليدية ، وظهر الفورم الفنى الخاص بها فى قالب ضعيف . وعندما سأل منرو تشزك سؤالا معينا تبين حقيقة أخرى ذات قيمة ، وهى أن التلاميـذ الـكبار يميلون إلى إهمال الفصل وهجرانه فى الساعات التى تضاف خارج صلب الدراسة . وبعد أن انقضت عشرون سنة على ظهور مدرسة تشزك لم نسمع

عن فنان له قيمته ، تلقى دروسه الأولى فى هذه المدرسة .

ويتساءل منرو عن السبب فى هذا الفشل المثبط للهمة ، والذى حرم تلك المواهب الغالية من النمو بعد أن بدأت بداية ممتازة ، وترجع المدرسة سبب ذلك إلى قوة الضغط الاقتصادى ، ومطالب الجامعة ، والتدريب المهنى . وبرغم تسليم الأستاذ منرو بوجاهة الأسباب المتقدمة بالنسبة لكثير من الحالات يعتقد أنها ليست الأسباب الوحيدة التى يمكن أن يفسر بها عزوف الأطفال عن مواصلة الإنتاج الفنى بمثل هذه الروح الممتازة التى بدءوا بها .

ثم يتساءل : ألا يمكن لميل قد تأصل فى النفس[1] من أن يعيش رغم هذه العوارض كما عاش مع كثير من الفنانين من قبل ؟ ويذكر منرو ملاحظة سمعها فى الشتاء السابق لكتابته للمقال من تلميذ أمريكى له قدرة لا بأس بها فى النحت : ترك هذا التلميذ مدرسة تشزك ليمضى ساعات فراغه فى الهندسة

---

(١) أصل العبارة الإنجليزية (Determined interest) والمقصود هو الميل الذى تكون فعلا . . من صفات هذا الميل أنه يصبح كالمرض المزمن ، يلازم الفرد ، ويشعر به باستمرار . لكنه شعور بحافز قوى يدفعه على العمل والإنتاج فى الطريق الذى يرسمه ؛ ولا يستريح الفرد إلا إذا حقق ما يصبو إليه هذا الحافز . ولعل الدكتور منرو يقصد أن يقول : إن الطريقة التى اتبعها تشزك لم تنجح فى تكوين مثل هذا الميل عند تلاميذه .

الميكانيكية . وقد ذكر التلميذ أن حصص الفن كانت مسلية، ولكنه كان يمضى الوقت فى عبث ، ثم أردف قائلا : إنه يرغب فى تعلم شىء يصل به إلى مكانة لها قيمتها . ويقول منرو: إن انقضاء بضع سنين فى اللعب بأدوات الفن لعبا غير موجه كان كفيلا أن يفقدها جاذبيتها . وقد جاء التلميذ طالباً شيئا أكثر جدية ليغذيه من الناحيـة الفكرية . جاء مطالباً بغذاء فكرى ليروى به ظمأه النامى نحو معرفة كنه العالم . ولهذه الخطوة الثانية فى النمو نجد أن طريقة التعبير الحر تعجز عن أن تمنحه أى مساعدة : إن هذه الطريقة لا تعطيه أكثر من النصيحة المبهمة — تلك النصيحة أن يكون هو نفسه ، ويعمل أى شىء يبتغيه .

إن الطريقة الأكاديمية القديمة تميل كذلك إلى تقييد المتعلم ، ولكن ليس هذا التقييد راجعاً لاهتمامها بالتقاليد ، كما يعتقد دعاة طريقة الحرية المطلقة ، وإنما يرجع هذا التقييد لاهتمام هذه الطريقة بأنواع قليلة من التقاليد ، وبنماذج قليلة من كل نوع ، حتى أن الأنواع الوحيدة التى تتبع (وهى تقتصر عادة على التقليد الأغريقى ، والفلورنسى ، والهولندى) لها كما يبدو سلطان مطلق .

فى الحقيقة : إن القيود الخاصة بطريقة تشزك ، وكذلك بالطريقة الأكاديمية القديمة ، تنبع من أصل

واحد وإن خطة تشزك ، مع بعدها الكبير عن تحقيق الحرية التى كانت تنشدها ، تسلب الطفل حريته ، وتقيده ، لأنها تغلق عليه كل السبل ماعدا بعض التأثيرات التى ليست أحسن ما هو معروف . إن كلتا الطريقتين تخفقان فى تقديم متنوعات كافية من الأشكال والطرق الفنية . ويستطيع المدرس بطريقة دراسة التقاليد دراسة واسعة تتفق فى مجموعها مع التجارب الفردية أن يمكن المتعلم من الاختيار الأصيل ، وإعادة تركيب الأشكال بشكل طبيعى . وتختلف هذه الطريقة عن طريقة الحرية المطلقة فى التعبير فى أنها تزود الطالب بالتراث الفنى الخاص بالعصور السابقة، وبدون هذا التراث نجد اهتمام الطالب بالوسائل الفنية يفتر ولا يستمر طويلا ، كما أن استخدام الطالب لهذه الوسائل لايمكن أن ينضج ويصل إلى مرتبة معقولة .

خلاصة الطرق التعليمية

ذكرت فى مقدمة هذا الفصل أن الرأى فى تشزك أصبح يحتمل تأويلات وتقديرات مختلفة، وقد حاولت أن أعرض غير متعصب نماذج لأفكاره وآرائه مستعينا برأى من خبره وزامله مزاملة طويلة . وذلك هو « ڤيولا » الذى كتب

عنه كتابين كاملين [1] . وبعد بيان كل ما أمكن من حقائق متعلقة بتشزك انتقلت إلى تفنيد ما بدا فيه ضعف منها داعماً رأيي بخبرة أستاذ آخر [2] له مكانته فى عالم التربية الفنية . وأود ان أشير هنا إلى خلاصة عملية لمجموعة الطرق التعليمية التي يصح أن نخرج بها نتيجة لهذه المناقشة ، والتى تتردد بين أيدينا فى مختلف مراحل التعليم هنا وفى الخارج ، ولم يحدد بعد موقفنا منها . وأرى أن هذه الطرق تجتمع تحت أربعة اساسية :

١ — طريقة التعبير الحر ، ٢ — الطريقة الإملائية ، ٣ — الطريقة الأكاديمية ، ٤ — طريقة دراسة التقاليد ، وسأحاول أن أشرح كل واحدة من هذه الطرق بإيجاز محدداً معناها وموقفنا منها .

---

(١) ذكرنا فى ذيل صفحة ٣١ أحد هذين الكتابين والكتاب الآخر عنوانه :
W. Viola, *Child Art and Franz Cizek*, N.Y. : Mc Graw-Hill Book Co., 1939.

(٢) الدكتور توماس منرو من خيرة من يكتب فى التربية الفنية وهو أمريكى ارتبط فى بداية حياته التعليمية بمؤسسة بارنز بپنسلفانيا بالولايات المتحدة فى وقت كان يشرف فيه الأستاذ چون ديوى على قسم التربية الفنية بها . والأستاذ منرو يرأس الآن قسم التربية الفنية بمتحف كليفلند بولاية أوهايو ويترأس من آن لآخر مؤتمرات فى هذا الميدان . وأهم الأفكار التى يبحثها فى كتاباته وينادى بها هى الصلة الوثيقة بين التفكير العلمى وعملية الخلق الفنى وضرورة مراعاة الأولى عند التفكير فى الثانية .
Cf. *The Fourtieth Yearbook of the National Society for the Study of Eduction, Art in American Life and Education*, Bloomington, Ill. : Public School Publishing Co., 1941.

طريقه التعبير الحر

هذه الطريقة مرتبطة بتعاليم تشزك من ناحية التربية الفنية ولو أنه كما رأينا لم يكن موفقاً فى تحقيقها . وجذور هذه الطريقة مرتبطة فلسفياً بتعاليم جان جاك روسو الذى كان ينادى بتحرير الفرد من قيود المجتمع — إذ أن المجتمع ، فى اعتقاده ، يسجن مواهب هذا الفرد ويسخره لأغراض لا تتفق مع حريته ، فالفرد ككائن حى — كما يرى روسو — حر بطبيعته . والذى دفع إلى وجود هذه الطريقة اعتقاد سيكلوجى كان سائداً وقتئذ وهو أن الطفل يولد عنده طاقة أو كما قال منرو : داخله « نفس » تلح إلحاحا شديداً فى الانطلاق إلى الخارج ، بينما تعمل كل الظروف الخارجية على كبتها وسجنها وعدم التصريح لها بالخروج . من هذا يبدو منطقياً أن يكون هدف التربية الفنية الأول هو التصريح لهذه النفس بالانطلاق وإبعاد كل الوسائل الخارجية والمؤثرات التى تحد من نشاطها أو تعوقه . وبمشايعة هذه الفكرة التى تظهر فى ثوب جذاب ، لم يكن هناك سبيل إلى التصريح بهذا الانطلاق إلا بترك حرية الطفل المطلقة للتعبير . ولكن « الحرية » — تلك الكلمة المتعددة المعانى ، قد اختلطت فى كثير من الأذهان ، فمن المدرسين من فهمها

بمعنى الفوضى ، ومنهم من فهمها على أنها ترك الحبل على الغارب ، أو تقبل كل ما ينتجه الطفل على أنه جميل وابتكارى . وبذلك وقف هؤلاء المدرسون موقفاً سلبياً من نتاج تلاميذهم خشية أن يصيبوا هذه النفس المكنونة فى كل طفل بأذى[1]. والنتيجة أن النمو قد توقف ، أو انحدر إلى مستويات رذيلة. فأخذ التلاميذ يرددون رموزهم ترديداً آلياً ، أو يستغلون غفلة المدرس فيستعيرون مما هو شائع ورخيص فى البيئة ، رموزاً لاتتفق مع رموزهم ، وذلك لأنها تسد حاجتهم مؤقتاً ، وتنى — إلى حين — بما يتطلبه إدراكهم النامى لما حولهم من الناحية الشكلية .

والخطأ الذى قامت عليه هذه الطريقة من الناحية العلمية هو اعتمادها على الجزء الذاتى فى الفرد وإهمالها الجانب الموضوعى المتعلق بالبيئة[2] ، ومعنى هذا أنها اهتمت بجانب

---

(١) لاحظت أن فى بداية التربية العملية التى يقوم بها الطلبة الجدد فى المعهد العالى للتربية الفنية — أن هؤلاء الطلبة ينتهون من مهمتهم بعد القاء الدرس على التلاميذ — ونصرف معهم وقتا ملحوظا فى تفهيمهم أن مهمة المدرس فى الحقيقة أعقد بعد الانتهاء من شرح الدرس لأن هذه هى الفترة التى يقوم فيها بالتوجيه الفردى والجمعى والذى بدونه تقل أو تنعدم استفادة التلاميذ .

(٢) نقصد بالذاتى (Subjective) وبالموضوعى (Objective). يشير الدكتور سرل برت [الجزء الثانى من كتابه : كيف يعمل العقل (تعريب الأستاذ محمد خلف الله) لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦

ذيل صفحة ٢٣٩] محاوره بين الذاتى والموضوعى — « يحتج الذاتى قائلا : إننى لا أستطيع أن أعرف وجود موضوع ما — كالمائدة مثلا — إلا بإدراكه وإذن فليست المائدة فى الواقع إلا واحداً من مدركاتى ، فالصلابة التى أحسها ليست صلابة الخشب ، ولكنها أحاسيسى الحسية » ثم يرد الدكتور برت على ذلك قائلا :

« والرد على هذا يكون بالتفرقة بين ما أدركه وعمل الادراك نفسه ، وبعبارة أخرى تمييز الادراك — بمعنى الشىء المدرك — من الادراك — بمعنى عملية الادراك فالمائدة شىء مدرك ولا ينبغى أن تخلط بالوسائل الوقتية التى استخدمها فى إدراكها .

« فالادراك — وفى الواقع كل أنواع المعرفة — يجب أن يؤخذ باعتباره علاقة — علاقة بين عقلى والموضوع المستقل — علاقة خاصة متجددة ، لا هى تنشىء ولا هى بالضرورة تغير الموضوع نفسه .

« وما العلاقة الادراكية إلا كعلاقة الزواج ، فإذا تزوجت (س) فذلك يجعلها زوجتى ، ولكنه لا يجعلها المرأة التى هى ما هى . وإذا طلقتها فإنها تستمر فى الوجود . وكذلك الحال إذا أدركت (س) فإن ذلك يجعلها موضوعا لمعرفتى ، ولكنها كانت هناك قبل أن أراها . وستستمر فى وجودها من بعد أن أغمض عينى وبالطريقة نفسها تستطيع أن تقول : إن المائدة وصلابتها وأنا أضيف المنظر وجماله — تستمر فى وجودها حتى حين لا يكون هناك من يدركها » .

الخوف من منطق الدكتور برت هو محاولة فصل الجزء الموضوعى عن الجزء الذاتى أو عمليه الادراك عن نتاجها (أى الادراك نفسه) بعدما وافق على أن كل انواع المعرفة « يجب أن يؤخذ على أنه علاقة » إذ لو أن المائدة أو أى شىء آخر كان له وجود منعزل عن الفرد لكانت رؤيتنا لهذه الأشياء لا تختلف من فرد لآخر — فى حين أننا نعلم أننا فى نظرنا لأى مدرك فإننا نضفى عليه خبراتنا القديمة ونراه منها وهذا الذى يجعلنا نتفعل انفعالات بدرجات مختلفة للشىء الواحد ، لأن هذا الشىء لا يصادف نفس المعنى فى نفس كل رائى — ما أقصد أن أقوله إن الحقيقة دائما « ذاتية موضوعية » (Subjective-Objective) وليست ذاتية صرفة أو موضوعية صرفة .

النمو الحقيقي يحدث نتيجة التعلم الذى هو تغيير فى الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة . فالفرد — كما يحدثنا ديوى — عندما يفعل شيئاً فى البيئة تعاوده هذه بدورها وتحدث فيه أثراً مصاحباً . وهذا الأثر يصبح مقدمة لحركة ثانية من جانب الفرد للتأثير والتجريب فى البيئة ، ونتيجة لذلك تعاوده البيئة وتحدث فيه أثرها الثانى .

هذه الآثار المتعاقبة الحادثة فى الفرد باستمرار هى التى تغيره لأنها تزوده بأشياء لم تكن فى كيانه (بحالاتها الجديدة) فيصبح فرداً آخر غير الفرد الذى بدأ فى الحالة الأولى فنقول إنه تعلم أى زاد ، أو نما . ومن أثر عملية التعلم أيضاً أنها تحدث تغييراً فى بيئة الفرد نفسها إذ أنها — بالنسبة إليه — أصبحت ، بعد تجريبه المستمر فيها ومحاولته إخضاعها ، ذات صفات غير صفاتها الأولى .

الطريقة الإملائية

هذه الطريقة ضد الطريقة الأولى ، إذ أن مشايعيها يؤمنون بأن الطفل « ما هو إلا صفحة بيضاء » وموقفهم الطبيعى من ذلك أن يسطروا عليها كل ما يمكن من خبرة ، وهم

بذلك يهملون الطفل ككائن حى له رغبات وميول وغرائز وطباع فى كل مرحلة من مراحل نموه . والمدرسون المؤمنون بهذه الطريقة يفرضون كل نتائج خبرات الجنس البشرى فى العلوم أو الفنون على الصغار بالشكل الذى يفهمها به الكبار . ويتوقعون من هؤلاء الصغار أن يفهموها كما يفهمونها . يعتقد أنصار هذه الطريقة أن الطفل لو ترك وشأنه فإنه يعبث ويهزل ويكرر نفسه دون نمو ، فيسبقون له الحوادث ويملون عليه كل التعاليم بأساليب مختلفة منها المشق ومنها الحيل المختلفة المتبعة لتوصيل قواعد المنظور والظل والنور وبعض الوصفات الخاصة فى التوافق اللونى [1] أو التركيب الشكلى ، سواء أكان الطفل مستعداً لتقبلها أم غير مستعد . وبعبارة موجزة ، تهتم هذه الطريقة بالجزء الخارجى من الفرد وتجعله الأساس وتهمل الفرد نفسه ؛ أى أنها تميل إلى تأكيد الجانب الموضوعى وتنسى الجانب الذاتى . وفى هذه الحالة يصبح كل ما يتعلمه الفرد خارجاً عن كيانه ، ويزول تأثيره بزوال المؤثر الخارجى .

---

(٢) ما زال كثير من المدرسين الذين يستخدمون هذه الطريقة يسخرون التلاميذ كالآلات فى أيديهم فلا يصرحون لهم باختيار لون ما مثلا لوضعه فى تكوينهم إلا بعد أن يختاروه لهم وتكون كل مهمة التلاميذ بعد ذلك التنفيذ الآلى لرغبة المدرسين .

الطريقة الاكاديمية

كلمة «أكاديمية» فيها معنى المدرسية أو التدريب المدرسى ، وهى ترمز لطريقة متبعة فى مدارس الفنون عامة، فى مصر وفى غيرها من الدول . ويرى أنصارها أن تعليم الفنون «الصحيح» لابد أن يتبع أصولا معينة ، وقواعد ثابتة للرؤية البصرية والتدريب اليدوى . وهذه القواعد فى أحسن حالاتها مستخلصة من بعض المثاليات التى تنهج منهجاً متقارباً فى طرزها : كالمثالية الإغريقية والفلورنسية والهولندية وغيرها من المثاليات التى ترى الطبيعة رؤية عينية فكرية[1]، تبعد عن كل خطأ من الناحية الشكلية . ومعنى هذا أن هذه

---

(١) ليست هذه الرؤية هى الوحيدة الصحيحة ، ولكن مع الأسف لا زلنا نعيش فى عالم يغلب على تقديره الفنى هذا النوع من الرؤية . النقص فى هذه الرؤية هو جعلها «العين» أساسا ، بينما هناك طرقا أخرى لإدراك الحقيقة الفنية منها طريقة تبصر الفرد الكلى فى الشىء المرئى — والتى أطلق عليها ڤيكتور لونفلد (Haptic type) أى الطراز الانفعالى الذاتى .

Cf. Viktor Lowenfeld), *Nature of Creative Activity*, N.Y. : Harcourt Brace and Co., 1939. or :

Cf. Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth.*, N.Y. : The Macmillan Co., 1947.

وتجرى الآن تجارب بجامعة ولاية أوهايو بأمريكا على تعليم الفن للكبار عن طريق استجاباتهم الكلية وذلك بتدريبهم على رؤية المرئيات فى حجرة ظلماء فى نحو ثلاث ثانية ، يرسمون بعدها المرئى فى الظلام دون أن يروا لوحاتهم ، والتجربة تبشر بنجاح كبير .

الطريقة مرتبطة ببعض التقاليد ولكنها تقاليد من نوع محدود ومن طراز واحد تقريباً . وهى تنحدر فى يد كثير من المدرسين إلى مجموعة من العادات الرتيبة التى فقدت صلتها بالإحساس ، وأصبحت بذلك وسيلة لترجمة الحقيقة الفنية ترجمة فتوغرافية ، سطحية ، ميتة ، تتحبب بها إلى ذوق الرجل العادى وتشايع ما هو اصطلاحى فى البيئة . ومن الغريب أن أنصار هذه الطريقة يبررون موقفهم مدعين أن كل فنان من الفنانين المشهورين اليوم تعلم فى بدء حياته بهذه الطريقة ، ولولا أنه تشرب الأصول الفنية على أساسها

---

(١) هناك معنى آخر لكلمة أكاديمية وهو الانتاج على نمط فن معين وفقا لأهم صفاته. وينقسم المتبعون لذلك ثلاثة أقسام : ا — قسم يدرس صفات هذا الفن رغبة فى أن يضيف إليه مستقبله ، ب — وقسم يدرس صفات هذا الفن ويظل محافظا عليها كصفات دائمة دون تبديل أو تغيير ، جـ — والقسم الثالث يدرس صفات هذا الفن وأصوله ولكنه ينحدر بها إلى مستوى أقل منها قيمة . وإذا حللنا الثلاثة اتجاهات تحليلا آخر نجد أن الاتجاه الأول يدرس التقليد الفنى على أساس اعادة تشكيل أشكاله أو إعادة ترجمة معانيه بالشكل الذى يتفق مع تأليف وحدة جديدة تضفى معنى مميزا على العصر الذى تبتكر فيه . والاتجاه الثانى يردد نفس الترجمة ، بنفس مظاهر الأشكال دون تجديد ، أى أن هذا الاتجاه فيه محاولة احتفاظية من جانب الفنانين لاستمرار هذا التقليد . أما الاتجاه الثالث هو اضمحلال الفن (decadence) يفقد الفن فيه أهم صفات التقليد الأصلية ، وينحدر إلى مجموعة من اللازمات والعادات الرتيبة التى فقدت صلتها بالفكر والاحساس . وهذا النوع الأخير هو الشائع فى المدارس ، والذى أردنا تحليله فى موضوع الحديث.

لما تمكن من بلورة طرازه فيما بعد . وكأنهم بذلك يقولون : إنك لو لم تتعلم (البورتريت) ورسم الفلاحة، والمنظر الريفى، والجمل، والهرم، والعودة من القرية، وشجرة الجميز، والساقية، والطبيعة الصامته والحية، بالطريقه التى نرسمها بها — لما تمكنت فى المستقبل من أن تنتج فنا له قيمة . والحقيقة غير ذلك . إذ لو سمحنا لأنفسنا بتفهم الفن الحديث ، وأردنا أن نتعلم منه درساً ، لوجدنا أن المعين الذى ينهل منه كل فنان أصبح متغيراً بتغير الفنان نفسه . فالنوافذ المعشقة بالرصاص التى أنتجتها كاتدرائيات القرون الوسطى كانت ملهماً فريداً للفنان رووو ، واعتمد ماتيس كثيرا على نتاج الفن الفارسى فى التصوير ، كما اعتمد بيكاسو على دراسة تقاليد كثيرة فى مراحل نموه المختلفة منها التقليد المصرى والأفريق والمكسيكى القديم والزنجى . كما اعتمد أوروسكو على دراسة تنتورتو وبوتتشللى وما يكل آنجلو وغيرهم . ودراسة هذه النقطة بتوسع محتاجة لبحث منفصل يستحق أن يخصص له كتاب منفرد . وخلاصة القول أن هذه الطريقة لا تتفق مع ما ننشده فى التعليم العام من أهداف فى التربية الفنية . فإذا كنا نسعى لنمو الفردية النمو التكاملى فينبغى إذا أن نقدم لها ما يتفق مع نموها ويغذيها الغذاء الفنى الصحيح . وتقدمنا هذه الفكرة لدراسة الطريقة الأخيرة التى نعتقد أهميتها من الناحية التربوية .

طريقة دراسة التقاليد

المعروف من دراسة رموز الأطفال الشكلية ، أن كل طفل يعكس شخصيته فى الاسكيما (Schema) الأولية التى يستخدمها فى البداية كأساس لعمليات الخلق الفنى التى يقوم بها. وبنمو قاموس الطفل الفنى يصبح تحت يده أكثر من اسكيما واحدة يزيد عليها شيئاً فشيئاً كلما تقدم فى النمو والنضوج[1]. ونمو هذه الاسكيمات[2] يتوقف على تقديم ماينا سبها من الغذاء الفنى . وهذا الغذاء وافر فى الطبيعة وفيما أنتجه الجنس البشرى من خبرات فنية متعددة الجوانب نطلق عليها «التقاليد الفنية».

لقد رأينا أن النقص فى الطريقة الأكاديمية فى أحسن حالاتها هو تقيدها بتقاليد فنية ضيقة الحدود ، وفرضها على كل متعلم على أنها الغذاء الفنى المناسب ، دون مراعاة لما بين الأفراد من فروق فردية : فى طبيعة تكوينهم ، وفى أنماطهم وفى تذوقهم وما إلى ذلك . صحيح أن الأطفال تشترك فى

(١) Cf. M.Y. El-Bassiouny, "World Unity and Child Education with Special Reference to the Function of the Schema," Unpublished Ph.D. Thesis, Ohio State University, 1949.

(٢) لفظ (Schema) فى الأصل ألمانى أستعير فى اللغة الانجليزية وأصبح شائع الاستعمال بين المشتغلين بسيكلوجية رسوم الأطفال ، ولم أجد له معادلا بالعربية يتفق مع المعنى المقصود منه فلذلك رأيت استخدامه معرباً كمفرد، و «اسكيمات» كجمع.

صفات كثيرة ، ولكن التجارب تعلمنا أن ماقد يصلح غذاء لطفل قد تؤدى كثرته إلى تخمة طفل آخر ، أو أن ما يصح أن يدفع النمو خطوات إلى الأمام فى طفل قد يعوق النمو لو قدمناه لطفل آخر يعانى مشكلات مخالفة للمشكلات التى يعانيها الطفل الأول . المبدأ التربوى هنا هو أنه « لا قيمة للحقائق دون أن نختبرها » . وعلى ذلك ينبغى أن تبدأ التربية لا بما وصل إليه المعلم ، ولا بما وصل إليه العلم ، ولكن بما وصل اليه المتعلم نفسه وكان شاعراً بحاجته إلى تنميته والتعمق فى خبرته ، مستعدا لتقبل هذه الزيادة . وبدون ذلك يصبح تقديمنا لخبرات السلف غير مفيد للطفل . وليس هذا فحسب ، بل إن تقديم هذه الخبرات دون استعداد لها من جانب المتعلم يؤدى إلى خلق جيل من السطحيين ، يرددون ألفاظاً وأشكالا ومعارف ترديدا آليا دون تبصر أو تعمق. أضف إلى ذلك ما يتطلبه تقديم هذه الخبرات من جانب المعلم من فرض وسائل تعسفية على التلاميذ كالضرب ، أو الطرد ، أو التهديد بالرسوب فى الامتحان ، أو ما إلى ذلك .

ولست مع المغالين فى فهم مبادىء التربية الحديثة الداعين إلى أن ننتظر حتى يشعر الطفل بالاستعداد المطلوب . إذ أن الطفل قد يصل إلى العشرة أو الحادية عشرة وهو غير شاعر بحاجة إلى تعلم اللغـــة مثلا ، أو قد تنتهى فترة دراسته فى

المدرسة ولا تظهر عليه عوارض الاستعداد للتعلم كما يحدث مع كثير من التلاميذ الذين ينتهى بهم الأمر إلى ترك المدرسة دون أن يتموا تعلمهم ؛ ولكنى أؤكد أن من أهم وظائف المعلم خلق الاستعداد لدى الطفل للتعلم والتقبل ، وبذلك يصبح للتقاليد الفنية معنى وصدى فى نفس المتعلم ، ويمكّن المعلم المتعلم من استخدام هذه التقاليد فى حل مشكلاته الفنية الحاضرة فيساعد بعمله على نمو الطفل وعلى نجاحه ومن ثم على ثقته بنفسه .

وفكرة هذه الطريقة التى أثارها الدكتور منرو لها جذورها فى فلسفة جون ديوى الذى أكد أهمية طريقة التفكير العلمية فى التعلم والتى نطلق عليها أحياناً طريقة « المشكلة وحلها » أو « طريقة التفكير وحل المشكلات » أو « عملية البحث العلمى » التى هى أساس أيضا لطريقة المشروع ، وخطة « الكور »[1] الحديثة العهد فى الولايات المتحدة ، والتى اعتقد أنها الطريقة التى ينبغى أن تتبع فى تحضير الدروس[2] ، وتكوين خطط تدريس الفنون فى مراحل التعليم المختلفة .

(١) Core Curriculum

(٢) من الغريب أن ما يقرب من ٩٩٪ من الدروس التى يقدمها مدرسو التربية الفنية لتلاميذهم ، ليس بينها صلة تذكر ولو جمعت مع بعضها لاتكون خطة تعليمية لها قيمة حقيقية فى تنمية التلاميذ .

يقول جون ديوى : « إن أسس طريقة التربية هى أسس التفكير نفسها »[1] كما أن التفكير فى رأيه « هو أسلوب الخبرة المربية »[2] ثم يذكر ديوى الخطوات الآتية التى تلخص أهم العمليات التى يمر بها التفكير الصحيح والتى نرى ضرورة مراعاتها بالنسبة للتفكير الفنى :

أولا : أن يجد الطالب نفسه فى وضع خبرة حقيقى ، أى أن يكون هنالك نشاط مستمر يهتم به الطالب لذاته .

ثانيا : أن تنبعث من داخل هذا الوضع مشكلة حقيقية تكون بمثابة حافز إلى التفكير .

ثالثا : أن تكون لدى الطالب المعلومات وأن يقوم هو بالملاحظات اللازمة لمعالجة المشكلة .

رابعا : أن تقوم فى فكره لحل المشكلة اقتراحات يكون مسئولا عن تنميتها على وجه منظم .

خامسا : أن يتاح له المجال والفرص لامتحان أفكاره وتمحيصها بالتطبيق حتى تصبح معانيها لديه واضحة وحتى يكشف لنفسه صدقها[3] .

والمعنى الذى حدده الأستاذ ديوى فى هذه الخطوات له معادله فى طريقة دراسة التقاليد من الناحية الفنية . إذ لو أن المشكلة بالنسبة للمتعلم كانت مشكلة العلاقات اللونية مثلا ، لكان من الواجب على المدرس أن يثيرها عند التلميذ ويحاول أن يناقشها معه مناقشة يشعره فيها بالأدلة أنها تستحق

(١)، (٢)، (٣) Cf. John Dewey, *Democracy and Education*, New York : The Macmillan Co., 1916, p. 192.

منه البحث والتفكير فى حلها حتى تكتسب صورته وحدة وثيقة الارتباط ويرتفع مستواها الحالى ، إلى مستوى أكبر . فوظيفة المدرس فى الحقيقة هى أن يثير فى التلميذ عملية التفكير عن طريق ما يقدمه له من أدلة تتحداه من الناحية الفنية . أى أن يشعره بوجود مشكلة ، ويوجد عنده الدافع لعملية البحث والاستقصاء لحل هذه المشكلة . وإن شعور التلميذ بهذا هو الخطوة الأولى الأساسية فى بداية تقبله لخبرة جديدة — أى الخطوة الأولى الضرورية لشعوره بحاجة إلى التعلم . ولو أن المدرس تبع هذه العملية الأولى بعرض بعض الأعمال المختارة من التقاليد الفنية المختلفة التى تتفق مع العمر الفنى للتلميذ، بطريق مباشر أو غير مباشر، حسب ما يقتضى الأمر، لمهد بذلك نوعا من الإلهام (inspiration) الذى يمكنه من تخير حل من الحلول أو أكثر لمشكلته . عند ذلك يمكن للتلميذ أن يقوم بمحاولة لتجريب أحسن هذه الحلول، أو أقدرها على إعطاء الكمال لصورته. فإن نجح هذا الحل فى أن يمنحه الاقتناع الجمالى ، أو الراحة الفنية ، فإن عملية التفكير تكون قد أدت وظيفتها . وإن لم يسد إليه هذا الحل الراحة الفنية المطلوبة ، فعليه أن يختار حلا ثانياً ويحاول تجربته مستفيداً بمواطن الفشل والنجاح التى أوجدها الحل الأول . ويصح

أن يستمر التلميذ فى تجربة حل ثالث ورابع إلى أن يحصل على الاقتناع الجمالى . وجدير بنا أن نلاحظ هنا أن التلميذ قد يقنع بأى حل دون أن يدرك أن هناك كثيراً من الحلول الأخرى التى تسمو عن مستوى حله ، فللمدرس هنا وظيفة كبرى وهى أن يعيد إثارة مثل هذه الحلول حتى لا يقنع الطفل بسهولة بمجرد حل اتفاقى ، أو آلى . هـــذه الخطوة من جانب المدرس تساعد التلميذ على النمو ، والمدرس فى هذه الحالة ، عامل مهم من العوامل غير المباشرة فى توصيل تجارب السلف إلى الناشىء . كما أنه بيقظته واستمرار اهتمامه يساعد التلميذ على اكتساب عملية النمو الذاتية أو النظام الذاتى (self-discipline) فى التفكير وحل مشكلاته الفنية وذلك بتعويده الاعتماد على نفسه فى التبصر فى خبرات الجنس البشرى السابقة ، وفى التجارب المستخلصة حديثا من الطبيعة ، وفى تجارب أستاذه ، وزملائه ، وتجاربه الشخصية . وسنجد فى الفصل الرابع من هذا الكتاب ، مع الدكتور لورنس بويرمير ، أن هذا هو الأساس العلمى لعملية الخلق الفنية ، التى من شروطها ، بالإضافة إلى ما تقدم ، ضرورة الحصول على وحدة فنية جديدة ، فريدة فى نوعها ، تشبه ولادتها ولادة أى مخلوق جديد ، ويصبح لها كيانها المستقل ، ومعناها المميز ، تضفيه ، غير

معتمدة على معاونة خارجية ، على الناظر إليها .

وخلاصة القول هنا أن طريقة دراسة التقاليد تتفق مع المعنى العلمى للتفكير والتعلم الذى يلخصه الدكتور بوده فى جملة وجيزة وهى «الكشف والاختبار» أو محاولة الحصول على معان معينـــة ثم تجربتها عمليا لتبين مدى صدقها، (١) (finding and testing of meanings) وهذه العملية تنبنى على: المشكلات الحية للفرد، واستعارة ما يتفق مع حل هذه المشكلات من خبرات الجنس البشرى الفنية (التقاليد)؛ ومن التجارب المستعارة حديثا من الطبيعة ؛ أو هى ابتكار ما يتناسب من الماضى فى دعم الحاضر . ويتبين من هذا أن المدرس كموصل جيد للتقاليد ، أو كقنطرة تصل بين المتعلم وخبرات الجنس البشرى، لابد له أن يكيف نفسه فى مختلف مراحل التعليم ، وفقا لطبيعة كل مرحلة من مراحل النمو فى الطفل، ووفقا للحاجات الحاضرة والدائمة التى لابد أن يحصل المتعلم عليها بطريق لاشعورى ، ليشارك بالتدريج فى الكنوز والذخائر العقلية والفنية والخلقية التى نجح المجتمع فى جمعها ، فيصبح بذلك وارثا للمدينة كلها (٢) .

---

(١) Cf. Boyd H. Bode, *How We Learn*, Boston : D.C. Heath and Co , 1940., p. 251.

(٢) جون ديوى ، التربية فى العصر الحديث (الجزء الأول) ، ترجمة الأستاذين عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المخزنجى ، ومراجعة الأستاذ محمد بدران ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٤٩ ، ص ١٦٠ .

الفصل الثانى

فنون الأطفال والفنون المعاصرة

الحاضر المتحرك إلى الأمام يشمل
الماضى على شرط أن يستغله فى توجيه
حركته .

جون ديوى

تحديد الموضوع

حاولت فى محاضرة [1] ألقيتها فى العام الماضى أن أحدد معنى للفن — هذا المعنى يتلخص فى أن الفن عملية تجريد — وموضوع هذا الحديث يتعلق إلى حد كبير بنفس المعنى الذى حاولت تحديده من قبل ولكن هدفى هذه المرة سيميل أكثر إلى الجوانب التطبيقية .

موضوع الحديث هو : « فنون الأطفال والفنون المعاصرة » أو العلاقة بين فنون الأطفال والفنون المعاصرة وأثر كليهما فى الآخر من حيث أنهما عمليتا خلق لهما طبيعتهما التربوية. والمقصود بفنون الأطفال هو النتاج الذى يخرجه الأطفال بأى وسيلة كانت بحيث يحمل هذا النتاج نوعاً من الخبرة التى اكتسبها الأطفال عن طريق تفاعلهم مع البيئة . ويتوقف نقل هذه الخبرة على وضعها فى قالب يسهل عملية نقلها إلى الآخرين . ولتعدد الوسائل التى يمكن أن يستخدمها الطفل لنقل خبرته إلى الآخرين سيكون حديثى فى هذا المضمار

---

(١) المحاضرة منشورة تحت عنوان التجريد فى الفن ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٠ .

مقصوراً على النتاج الشكلى الذى يستخدم فيه الطفل وسائل كالقلم والمداد والألوان والطباشير والأصباغ والصلصال وما شابه ذلك .

أما فيما يتعلق بالفنون المعاصرة فإن هذا التعبير يصح أن يستخدم لتحديد معان مختلفة ؛ فكل ما هو حولنا سواء أنتجه العصر الحاضر أم أنتجته العصور الماضية يصح أن نطلق عليه كلمة معاصر ما دام هذا النتاج له وجوده الحاضر وله تأثيره الذى لا يمكن إنكاره . هذا المعنى يشترك مع المعنى الذى حدده الفنان بيكاسو للفن عامة حينما رد على نقاده قائلا :

« ليس للفن ماض أو مستقبل . إن الفن الذى لا يستطيع أن يثبت وجوده فى الحاضر لا يمكن أن يحتفظ بنفسه . كلا الفنين الإغريقى والمصرى لا ينتميان إلى الماضى ، إن كليهما يعيش اليوم أكثر مما عاش بالأمس » .(١)

ومعنى كلام بيكاسو — إذا لم أخطىء فهمه — أن هناك أصولا عامة لا بد أن يصطبغ بها الفن ، سواء كان هذا الفن من إنتاج الماضى أو الحاضر . هـذه الأصول تتلخص فى النتيجة التى يمكن أن يقاس بها أى فن صحيح وذلك بمعرفة مدى معقوليته فى الحاضر . ومن هـذه الفكرة نجد أن الفن جميعه دائما له حداثته وجدته وهو معاصر لأنه يزاول تأثيره

(١) Quoted by Herbert Read, *The Meaning of Art*, London : Faber & Faber, 1935, p. 198.

بيننا . وهذه الفكرة ، قد خلصت الفن من القيود الزمانية والمكانية ، ونظرت إليه نظرة الفنان ، تلك النظرة التى تحاول أن تستجيب وتتفاعل مع كل ما هو فنى أينما وجد ، وبذلك توصلنا إلى تحديد كل فن صحيح بأنه معاصر . ولكننى أرغب مع ذلك فى أن أحدد الفنون المعاصرة بأنها تلك الفنون التى أنتجت فى أواخر القرن التاسع عشر حتى يومنا هذا ، وهى تتميز عن غيرها بمميزات سأحاول فيما بعد تحديد كنهها . ولكن هذا التحديد نفسه يضم كذلك فنون الأطفال على أنها فنون معاصرة ، إذ أن كشفها ونموها قد توازيا مع كشف الفنون الحديثة — التى أطلقت عليها كلمة معاصرة — ونموها . إذا فموضوع الحديث يتعلق بفنين : أولا : فن البالغ المحترف ، أى الفنان الذى يعيش بيننا ، ولا أقصد بيننا أى معنا فى مصر ، ولكن أعنى الفنان الذى يعيش فى زماننا ، وثانيا : فن الطفل ، هذان الفنان أنتجهما العصر الحديث . ولكن ما زال موضوع الحديث فيهما محتاجا إلى زيادة تحديد ، إذ أن هناك منتجات كثيرة أخرجها العصر الحديث ولكن لا تدخل ضمن المجال الذى حددته للفن المعاصر . وهذه المنتجات : مثل الفن الأكاديمى ، والفنون التصويرية الوصفية ، وفن الإعلانات السينمائية وغيرها . فكل هذه الفنون لها صفات تعزلها عن أن تكون ضمن

الفنون التى حددتها الموضوع الحديث وسميتها الفنون المعاصرة . إذا يمكن تحديد ما هو مقصود بالفنون المعاصرة بأنها مجموعة التقاليد الفنية الحديثة التى ينتجها الفنانون المعاصرون فى أنحاء العالم والتى لم يتعد تاريخها ما يقرب من ٧٠ عاماً .

يمكن أن نحدد الموضوع تحديداً آخر ؛ نحدده بأنه العلاقة بين النتاج الذى ينتجه صغار المبتكرين وكبارهم ممن يعيشون فى العصر الحاضر ؛ ومن هذا نتبين أن هناك مسافة لا بد أن يعبرها المبتكر الصغير ليمكن أن نطلق عليه المبتكر الكبير ، هذه المسافة تقع فى فترة المراهقة . طبعا ليس كل صغير مبتكرا ، ولا كل مراهق مبتكرا ، ولا كل كبير مبتكرا . ويمكن القول كذلك : إن كل صغير أو مراهق أو كبير ممن نطلق عليه لقب مبتكر — ليس هو نفسه مبتكرا فى كل ماينتج . الواقع أن الرباط الذى يربط النتاج الفنى الذى ينتجه الصغير والمراهق والكبير هو رباط النمو ، وأقصد بالنمو الانتقال من حالة معينة إلى حالة تزيد عنها ؛ أى كما يحدده ديوى : هو حركة التزايد التى تسعى نحو وجود كامل ، ولا يتم كمال هذا النمو فى هذه الآونة أو تلك وإنما هو تجديد مستمر بتجدد المستقبل [١] . أى أن

---

(١) جون ديوى ، الديمقراطية والتربية ، (ترجمة الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل) القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ ، ص ٥٨ ، ٥٩ .

كل زيادة هى مقدمة لزيادة أخرى وكل نمو لابد أن يعقبه نمو آخر .

الحقيقة أننى سأحاول أن أقتصر فى حديثى على المسافة المتوسطة ، أى على مرحلة المراهقة ، تلك القنطرة التى لابد أن يعبرها المبتكر الصغير ليصير مبتكراً كبيراً وإنى قد تخيرت هذه المرحلة لا لأقدم حلا لمشكلة بقدر ما أحدد هذه المشكلة وأبينها ، ثم أعرض اقتراحات تبين بعض الطرق التى يمكن أن تتبع لعلاجها .

اضمحلال فن المراهق

لقد أجمع كثير من المشتغلين بالتربية الفنية فى أنحاء العالم على أن الإنتاج الفنى فى المراحل الأولى من التعليم متدفق ، وذو طابع حساس ، وله قوانين تصاحبه وتميزه ، وتعطيه هذه الحساسية التى يمتاز بها عن إنتاج الأطفال فى المراحل المتقدمة ، وعن إنتاج البالغين الذين يتعلون تقليد الصغار رغبة فى اكتساب صفة السذاجة والبراءة (naivité) التى تمتاز بها أعمال الصغار ، ولكنهم يخفقون لأن تقليدهم مفتعل لا يصدر عن طبيعتهم . ومن الملاحظ

كذلك أن هذه المميزات التى تصاحب رموز الأطفال الشكلية فى حداثة عهدهم لا تلبث أن تفتر وتأخذ تدريجيا فى الزوال حتى أننا لا نراها بعد ذلك إلا مع بعض البالغين الذين لم يمارسوا عملية الرسم فى الصغر ، أو المتأخرين عقليا . ورؤيتها عند كلا الفريقين لا تكون خالصة لأن الصنعة والدقة التى اكتسبوها عن طريق استخدام عضلاتهم تطغى عليها فتحرمها الانطلاق الخاص بالطفولة . المهم أن الصفات التى تميز فنون الصغار وتكونها تمحى تدريجيا ، ويقف المدرس فى أوائل مرحلة التعليم الثانوى وفيما بعدها متحيرا فى موقفه من تعليم المراهق . لقد لاحظ ذلك تشزك وفيما يلى ما يقوله :

« يولد الطفل بنزعة ابتكارية ، ولكن بعد سن معينة تأخذ هذه النزعة فى الزوال ويحل محلها النزعات المتكافة أو تقليد الطبيعة .

« يأخذ الإنسان الطبيعة كمقياس يقيس به الفن ، فهى عكازته ، يستخدمها للاعتذار بها عن كل شىء غير فنى . « فهذه كالطبيعة » ، اصطلاح شائع يخلط به الإنسان بين الفن والطبيعة . وتحل عملية تقليد الطبيعة سواء أكان ذلك من نموذج أم من غير نموذج محل عملية الخلق » (١).

فكلام تشزك واضح فى تقريره لهذه الحقيقة ، وهو يزيدها إيضاحا حينما يعرض لاستبدال الطبيعة بالفن ، ولعله يقصد هنا الطبيعة بمعناها الفوتوغرافى الأكاديمى الذى تنقصه

(١) W. Viola, *Child Art*, London : University of London Press Ltd., 1942, p. 34.

الحياة ، ولقد أثارت زيارة الدكتور توماس منرو مدير قسم التربية الفنية بمتحف كليفلاند بالولايات المتحدة لفصل تشزك قبل عام ١٩٢٥ نفس الملاحظة التى تحدث عنها تشزك نفسه إذ يقول :

« وبملاحظة فصل تشزك ملاحظة دقيقة نتبين حقيقة أخرى لوحظت فى المدارس الأمريكية المشابهة : لقد لوحظ أن أكثر الرسوم أصالة وأثيرا هى تلك التى يقوم بها الطفل الأقل سنا ، وكلما كبر الطفل ، كانت صوره التى يقوم بها أميل إلى العواطف الرخيصة وذات صفة تقليدية ، وظهر (الفورم) الفنى الخاص بها فى قالب ضعيف . » (١)

هذه هى ملاحظة الدكتور منرو فهل هى تطابق ما هو موجود فى ممالك أخرى ؟

إن ما يقوله هربرت ريد فى إنجلترا ليدل دلالة قاطعة على اشتراكه فى ملاحظة نفس النتيجة بالنسبة لهذه المشكلة:

« إن فن الطفل يتوى بعد سن الحادية عشرة ، لأنه يحارب من كل اتجاه . وإنه لا يطرح به خارج خطة الدراسة فحسب ، بل خارج العقل بوساطة أنواع النشاط المنطقية التى نسميها حسابا وهندسة ، طبيعة وكيمياء ، تاريخا وجغرافيا ، وحتى الأدب نفسه كما يدرس الآن . إن الثمن الذى ندفعه نتيجة لهذا التشويه الذى نحدثه فى عقل البالغ لفى صعود . فقد أنتج لنا هذا التشويه : مدنية ذات أجسام بشعة الصورة ، وأناسا مشوهى الشكل ، وعقولا مرضى ، وأرباب أسر غير سعداء ، ومجتمعات منقسمة ، وعالما مكبلا بجنون تخريبى . إننا نغذى عمليات الخراب هذه بما بين أيدينا من معرفة وعلم ،

(١) J. Dewey, T. Munro & others, *Art and Education*, Merion, Pa. : Barnes Foundation, 1929, p. 315.

وبما عندنا من اختراعات واكتشافات ، ويحاول نظامنا التربوى كله أن يساير هذه الداهية القاصمة . ولكن أنواع النشاط الإبتكارى التى يمكننا أن نبرىء العقل ، وتجمل بيئتنا ، وتوحد الإنسان والطبيعة ، وتربط أمة بأمة — هذه الأنواع من النشاط نرفضها كأنها أشياء عقيمة ، باطلة ، لا نعتد بها»(١)

ومن عبارات ريد المتقدمة نجد أنه لم يقتصر فى حديثه على تقرير الحقيقة الخاصة بذبول فن الأطفال فى سن المراهقة فحسب ، بل إنه أضاف إلى تقريره العوامل التى تسبب هذا الاضمحلال . ومهما كانت أسباب هذا الانزواء ، فالمهم أن حقيقة اضمحلال هذا الفن فى هذه السن — أصبحت من الحقائق التى يكاد يجمع عليها الكثيرون من العلماء فى مختلف أنحاء العالم — ولكن الإجماع على أن هناك مشكلة معينة شىء ، ووضع النظريات الفلسفية لحل هذه المشكلة شىء آخر . إذ أن الإخفاق الذى منى به فصل تشزك مع الأطفال الكبار ما زال قائما ، بل المشاهد أن رقعته قد اتسعت فى مختلف المدارس العامة فى مصر وفى غيرها من الدول . وإذا كنا نشترك مع كثير من دول العالم فى هذه الظاهرة فإننا كذلك نشترك معهم فى الأسباب التى دعت إلى وجودها ولو أن لنا أسبابنا البيئية والثقافية التى قد ننفرد بها .

وقد نكون مبالغين فى الجزم بأن انزواء فن الأطفال

(١) Herbert Read, *Education through Art*, London : Faber and Faber, 1942, p. 166.

فى دور المراهقة مشكلة عالمية ولكن لو أننا استعرضنا التجارب التى قام بها ما كارتى وزيسبو فى الولايات المتحدة وسرل برت فى إنجلترا ، ولونفيلد وشيفر سمرن فى ألمانيا والولايات المتحدة ، وغيرهم ممن لا حصر لهم ، لرأينا أن الرسوم التى يعرضونها لتمثيل سن المراهقة فى كتبهم المختلفة تصطبغ بالصبغة الأكاديمية . ولكن ليس معنى هذا أن الأطفال لا بد أن يخضعوا لهذه الظاهرة فى هذا الدور من النمو ، إذ المعروف أننا نقيس النمو داخل محيط بيئى ولا يمكن أن نجد نموا مستقلا عن محيط ما — حقا إن هذه التجارب كلها تثبت أن الأطفال يتجهون إلى التقيد بمظاهر الأشياء فى شكلها الفوتوغرافى فى هذه السن ولكن من رأيى أن هذا يرجع إلى الظروف التى جعلتها تلابس هذا النمو وكذلك لنوع التعليم الذى نعلمه فى هذه المرحلة — بحيث أننا لو غيرنا من هذه الظروف كما غيرنا توجيهنا الفنى المقصود داخل هذه المرحلة فى مدارسنا لأمكننا أن نخرج بنتيجة أخرى . ويدعم هذا الرأى فكرة ذكرها هربرت ريد[1] ملخصها أنه ليس لدينا ما يثبت أن الأطفال لا بد أن ينتجوا رسوما لها علاقتها الواضحة بمظاهر الأشياء المرئية ، إذ لو حدث

---

(١) *Ibid*, p. 123.

النمو خلال بيئات تصطبغ منذ البداية بالصبغة التجريدية والبعد عن مظهر المرئيات مثل الفن الإسلامى أو الكلتى ، لكانت النتيجة مختلفة كل الاختلاف عما نشاهده الآن . ولكن لم تجر تجربة بعد لإثبات ذلك[1] .

العوامل المسببة لهذا الاضمحلال

والعوامل المسببة لهذا الاضمحلال يرجع بعضها إلى تكوين المدرس ، وبعضها إلى الثقافة الشائعة فى التقدير الفنى ، وبعضها إلى طبيعة مرحلة المراهقة نفسها ، كما يرجع بعضها الآخر إلى الانحلال الفكرى الحادث فى العالم نتيجة للتضارب الشديد بين القيم التى أوجدتها الفلسفات المستحدثة .

(١) تكوين المدرس : أما الأسباب التى أرجعها لتكوين المدرس فتتلخص فى أن مدرس الفنون فى التعليم العام فى مصر قد درس فى نشأته على طريقة خاصة . طريقة حفظ قواعد معينة عن كنه الأشياء . . طريقة الاكتفاء

(١) ولعل مما يجدر ذكره فى هذه المناسبة أن التعاليم الإسلامية حاولت أن تسن تشريعا ضد نقل الأشياء الحية فى الطبيعة ، ولو أننا تعمقنا فى فهم التشريع لوجدناه يحض على تعاليم صحيحة فى الاتجاه الفنى منذ البداية — وهو أمر لم يفهم بعد فهما صحيحا ، أليس فيه توجيه للفنانين منذ البداية إلى التعمق فى الفن على أساس العملية التجريدية والتى يعوقها الاشتباه بين مظهر الشىء وجوهره ؟

بسطحيات المرئيات على أنها حقائق ، ووصف العارض على أنه الدائم . . طريقة نطلق عليها الطريقة الأكاديمية الجامدة لنميزها عن غيرها من الطرق . وبالرغم من أن هذا المدرس قد نال الثقافة التربوية والفنية اللازمتين له فى تكوينه كمدرس ، وحاول معهد التربية أن يعيد تشكيله بالشكل الذى يضمن أنه سينظر إلى الطفل وإلى نتاجه الفنى فى مراحل التعليم المختلفة نظرة جديدة ، إلا أن ضمان هذا متوقف على مرونة المدرس ، وعلى اتجاهه الذى كونه نحو تنمية نفسه والنظر إلى المسائل بأفق أوسع . وهذا متعذر مع كثير من المدرسين الذين يسمون أنفسهم عمليين ويتمشون مع ما يقره المجتمع سواء أكان خطأ أم صواباً . والنتيجة أن المدرس ، مهما حسن تكوينه فى معاهد المعلمين ، يرتد بسهولة إلى عاداته القديمة التى اعتادها فى تكوينه كطالب فنون أو كتلميذ بوجه عام . . هذه العادات تدفعه أن يعلم بالطريقة التى تعلم بها : إن كان قد لقن فعليه أن يلقن ، وإن كان قد ضرب فعليه أن يضرب ، وإن كان قد وضع موضع الذلة فالويل لتلميذه إن رفع صوته . وبعبارة أخرى ، إن إيمان المدرس الحديث برسالته لا يستمر بنفس الدفعة التى يبدأ بها ، بل يتضاعف تحت تأثير مساوىء البيئة التى تغلبه على أمره فى النهاية نتيجة للثقافة الفنية الرخيصة المنتشرة .

(ب) الثقافة الفنية الشائعة : أما الأسباب الخاصة بالثقافة الفنية الشائعة فتتلخص فى أنه فى مصر وفى غيرها من دول العالم تتقيد النظرة العامة فى التقدير الفنى بطراز واحد فقط على أنه هو الطراز الصحيح وتهمل ما عدا ذلك . والتقيد بطراز (Style) واحد معناه وضع نهاية ثابتة لعملية التقدير ، لا تعتبر إلا ما يقع تحت صفات معينة ، صفات ليست أحسن ما هو معروف ، وترفض ما عداها من صفات . هذا الطراز هو أيضا الطراز الأكاديمى أو الفوتوغرافى الذى يسعى نحو تقليد الطبيعة تقليداً حرفياً سطحياً ميتاً تغلب فيه الصنعة وينقصه الإحساس الذاتى السليم . ثم إن وضع نهاية ثابتة للقياس الفنى هو فى صميمه ضد عملية الابتكار أو الخلق الفنية إذ أن من شروط عملية الابتكار الوصول إلى اكتشاف شىء جديد ، والجدة لا يمكن أن يستجيب لها الذوق القديم أو يقبلها العقل العقيم . إن كل جديد محتاج لعقلية جديدة لتقديره . وإذا كنا كمدرسين للفن نغلق على أنفسنا السبيل إلى التجديد فمعنى ذلك أننا نغلق على أنفسنا السبيل إلى النمو ، إذ أن النمو معناه التحرك التصاعدى نحو نهاية غير مغلقة . وبذلك نجد أن الشخصية المبتكرة هى شخصية

يصاحبها النمو ، وكل نمو صحيح لابد أن يحمل فى طياته نوعاً من الابتكار .

(حـ) طبيعة مرحلة المراهقة : والسبب الثالث يرجع إلى طبيعة مرحلة المراهقة نفسها . فمن المشاهد أن الطفل فى هذه المرحلة يحدث له تيقظ فكرى ، ويبدأ يظهر فى شبه ثورة على مرحلة الطفولة السابقة ، أى أنه لم يعد يقنع لا بالأساليب التى تعلم بهـا من قبل ، ولا بجوانب الخبرات التى يعطاها . وليس أدل على هذه الظاهرة من المثل الذى ضربه (منرو) بتلميذ من تلاميذ تشزك حينما وجده يترك فصل تشزك مع أنه كان متقدما فى النحت ، ويذهب لدراسة الهندسة الميكانيكية . وقد كانت إجابة الطفل مثيرة للتفكير إذ أنه أشعرنا أنه لم يعد قانعاً بمـا سبق له أن مارسه ، وأخذ يطالب بالغذاء الفكرى والروحى الذى يساعده على أمره فى هـذا العالم [1] — هذا من جهة — ومن جهة أخرى نجد أن خطة الدراسة التى ننظمها فى المرحلة الثانوية التى تبـدأ بمرحلة المراهقة تقريباً ، هى خطة دراسية مفككة ، ولا رابط بين المواد بعضها ببعض ولا بين تلك المواد والمشكلات الاجتماعية ، أو مشكلات المراهقـــة

(١) *Opcit*, p. 316.

الحقيقية . وأحسن تسمية يمكن أن نعرف بها خطة الدراسة هذه هى « الخانات » أو « خطة الحبل الرملى » فلا صلة بين مادة ومادة ، ولا بين منهج ومنهج ، ولا بين مدرس ومدرس ، ولا بين المدرسة والمجتمع ، ولا بين المشكلات المدرسية والمنزلية . فنحن نحاول أن نعلم المراهق بعد أن عزلناه عن الحياة ولم نعطه الحصانة الفنية الملائمة ، فهو لذلك يغذى نفسه بما هو شائع ، ويأخذ منه مايطفىء به ظمأه ويمسك رمقه .

وبالإضافة إلى هذا نجد أن الامتحانات تضع العراقيل فى سبيل النمو الصحيح ، إذ أنها أصبحت تقيس ظواهر خارجية آلية حفظها المتعلم دون وعى فلم تحدث تغييراً فى نفسه . وأصبحت هذه الامتحانات بمثابة مثل أعلى للتقويم عند المدرس والتلميذ والأب . فإن كانت مصبوغة بالخطأ فلا بد أن تجر وراءها أذيال الخطأ من ناحية المعلم والمتعلم وولى الأمر .

ومن دراسة نظرية (الجشتالت) والفلسفات الحديثة المبنية عليها ، نجد أن عالم المراهق له وحدته ، فإن نحن جزأنا هذا العالم وعزلنا المراهق تدريجيا عن قيمه فإننا بذلك لا نمكنه من العيش فى هذه الفترة كما ينبغى . فإننا إذا عزلنا الطفل عن الخبرة فلن يسهل علينا بعد ذلك أن نجمعهما معاً ونكون منهما وحدة مرة ثانية .

وقد يذكر البعض أن العلاج الفنى لمشكلة المراهقة ينبغى أن يكون استمراراً لفن الطفولة الذى زاوله المراهق فى حداثة سنه ، ولكن هذا الرأى لا يعتمد على أسس سيكلوجية صحيحة كل الصحة ، إذ أن هذه المرحلة فى ذاتها ترينا أن الطفل لم يعد قانعا بما تعوده فى الصغر ، فهو يلح فى التعلم وفى طلب المزيد من الخبرات ، فلو أننا تركناه يعيش فى نفس الرموز التى اعتادها فى المرحلة الابتدائية فإننا بذلك نكون قد شجعناه تشجيعا سلبيا وحرمناه النمو ، إذ أنه سيكرر نفسه تكراراً آليا ، وعلى وتيرة واحدة وستظهر حتما ظاهرة عدم الاقتناع التى تؤدى به إلى استعارة الأساليب الشائعة : كفن (الكاريكاتير)، وصور الإعلانات وغيرها . فنحن نجد أن هذه المرحلة فى ذاتها تفرض علينا ضرورة تقديم نوع جديد من الخبرة يتحدى قوى المراهق ويسحر لبه ، ولذلك فمشكلتنا هى البحث عن نوع هذا الغذاء . إن ترك الطفل كطفل طول حياته لا يؤدى فى الواقع إلا إلى نفس النتيجة التى وصل إليها تشزك وكل من تبعوا فلسفته .

(٤) الانحلال الفكرى فى العالم : والسبب الرابع هو الانحلال الفكرى الحادث فى العالم نتيجة للتضارب الشديد

بين القيم التى أوجدتها الفلسفات المستحدثة . فالمعروف أن العالم منقسم على نفسه إلى معسكرين كبيرين ، يناديان بمبادىء مختلفة ، ويؤمنان بقيم لا سبيل إلى التئامها . ولكن هذه القيم بعضها حديث وبعضها قديم ، والحديث منها يسعى إلى محو القديم ، والقديم متغلغل فى النفوس يحارب فى سبيل بقائه وتجديد قيمه . والتضارب الكبير الناتج يتبعه تضارب فى القيم الفنية إذ أن هذه القيم لا تنفصل عن القيم الكبيرة ، فهى مرآة صافية تعكس حالة الإنسان الكلية : من اجتماعية ، وثقافية ، وسياسية ، وعمرانية . . والقديم منها يصعب على كثير من الناس التخلص منه ، والجديد منها يشق على كثير من الأنفس فهم كنهه أو مجاراته .

إن عدم الاستقرار الذى منى به العالم فى النصف الأخير من القرن الحالى لمن الأسباب الرئيسية فى عدم تبلور (فورم) ثقافى يعطى طابعا متجانساً للمتنوعات العديدة التى يمتاز بها العصر . . . هذا (الفورم) الذى كان يصح أن يسهل على مدرس التربية الفنية رؤية اتجاه واضح للنمو كما كان يراه الفنان فى العصر المصرى القديم أو الإغريقى أو عصر النهضة . ما أقصد أن أقوله هو أن عملية الاستقرار فى عصر من العصور تساعد على تبلور تيارات ، وعادات ، وتقاليد ، من

شأنها أن تجعل الاتجاه فى النمو واضحاً . وإن هذا العصر قد تميز بالتغير الشديد الذى من طبيعته أن يجعل الاستقرار أمراً متعذراً .

ولكنى لست من المتشائمين بالنسبة لهذا العصر ، فكل استقرار تسبقه زوبعة ، ولابد لكل عصر مستقر من التنوع والتجدد حتى لا يسير على وتيرة واحدة فيكون آليا وبذلك يفقد قيمته كعصر . والمهم : كيف يمكننا أن نصل إلى نوع من الاستقرار خلال التغير المستمر ، وكيف نحافظ على التغير المستمر دون فقد للاستقرار ؟ وكيف يمكننا كذلك أن نحصل على الوحدة والاشتراك خلال التعدد والتنوع ؛ والتعدد والتنوع خلال الوحدة ؟ هـــذه هى الأسئلة التى تشغل ذهن كل مرب متطلع والتى سأحاول أن أجيب عنها باعتبارها مشاكل تهم مدرس التربية الفنية ، بتقديمى للفن المعاصر ، ليعالج لنا مشكلة المراهقة ــ تلك الهوة التى أبعدت مرحلة الطفولة الأولى وفنها عن مرحلة الاكتمال الخاصة بالراشد الحديث وفنها . وببيان هذا أود أن يتضح الإتجاه المفقود فى النمو فيكشف لنا السبيل عن نوع جديد من التوجيه فى مرحلة المراهقة يربط بين الطفولة الأولى والاكتمال الفنى فيجعل النمو مطرداً .

التوجيه العملى لمن المراهق

إن الفكرة الحديثة فى التربلة تتماشى مع الفكرة الحديثة فى الفن . فكلتا الفكرتين تبحثان عن الفردية المكتملة التى تشترك بنتاجها فى رقى المجتمع عن طريق أى وسيلة تستخدمها للوصول إلى هذا الرقى . إن كان هذا صحيحاً فالواجب أن نتبين مميزات النمو فى مراحله الأولى ، ذلك النمو الذى يتصف بتعدد الأنواع مع الاشتراك فى عامل عام يميز كل مرحلة عن المرحلة التى تليها ، ويميز نتاج الأطفال فى شعب من الشعوب عن نتاج الأطفال فى شعوب أخرى .

المعروف من دراسة رسوم الأطفال فى مراحلها الأولى أنها — كإنتاج عام — تتشابه فى مختلف أنحاء العالم . هذا التشابه ليس معناه المطابقة الحرفية . ولكنه تشابه فى الأسس العامة التى ينبنى عليها الفن فى مرحلة الطفولة المبكرة . هذه حقيقة : إن فن الأطفال مع تنوعه وتعدد مظاهره تجمعه الوحدة . وكذلك لو استعرضنا الفن الحديث ممثلا فى شخصيات غير الشخصيات الأكاديمية ، شخصيات من جنسيات مختلفة وبيئات متعددة ، لو استعرضنا هذا الفن لوجدنا أنه متعدد الجوانب ولكن يجمعه طابع واحد — هذا الطابع هو طابع الثقافة الحديثة التى حصل

عليها الفنانون على الرغم من اختلافاتهم فى مذاهبهم الدينية ، وفى لغتهم ، وتقاليدهم ، وفى بيئتهم بوجه عام . هذا التوازى بين إنتاج الطفولة الفنى وإنتاج الفنانين المعاصرين يساعدنا فى تبين الاتجاه المفقود فى النمو فى مرحلة المراهقة التى يفتر فيها الإنتاج الفنى ويتعذر على الكثيرين تقديم الغذاء الفنى المناسب .

يمكن تشبيه المشكلة بالضبط بوجود بذرة من نوع حسن نريد أن نجعلها تثمر فتؤتى ثمرة فى الطريق الذى يرسمه كبار المبتكرين فى الفن الذين يعيشون بيننا . ليس المقصود بهذا تقليد طرازهم لأنهم ليس لهم طراز واحد ، فطرزهم متعددة بتعدد شخصياتهم . ولكن المقصود هو اكتساب عادة معينة كشفها لنا هؤلاء الفنانون — هذه العادة هى عادة الابتكار ، أو الخلق الفنى ، هى عادة اكتشاف جوانب فنية جديدة فى الخبرة لم يتيسر كشفها بنفس هذا الطابع لمن سبقونا — هى عادة التفكير ، أو البحث العلمى ، أو عادة التبصر فيما بين أيدينا من جوانب شكلية — أو سمها ماشئت . ولكى نتبين هذا المعنى لابد لنا من عرض سريع يتفق وضيق المجال ، نعرض فيه أمثلة متعددة للعقل الفنى الحديث فى كشفه عن الحقيقة الفنية .

المعروف أن المدرسة التأثرية فى الفن — مع بعدها عن أن تكون حركة ثورية غير عادية — كانت فى الواقع آخر مرحلة من مراحل الفن كتقليد ، أما الثورة الحقيقية فقد جاءت بعد ذلك . ذلك أننا لو حللنا علاقة الفنان بالطبيعة منذ عهد النهضة حتى القرن التاسع عشر لوجدنا أن هذا الاتجاه بشكله العام متقيد بتقليد مظاهر الطبيعة وقد اعتقد كثير من الناس أن الحركة التأثرية فى الفن كانت بمثابة عملية انتقال من هذا الاتجاه إلى كشف اتجاه جديد ، ولكن هذه الجدة لم تخرج عن كونها تقليدا — فان الحركات التى تبعت الحركة التأثرية والتى تمثلها المدارس الفنية المعاصرة ، أوضحت لنا فلسفات جديدة لتفسير « الحقيقة الفنية » بشكل يختلف عن عملية التقليد القديمة . فلو رجعنا إلى سيزان الذى يمثل النزعة التأثرية المتأخرة أو البعدية نجد أنه حاول أن يجعل من النزعة التأثرية شيئاً صلباً ، له دوامه الفنى الذى يعادل الدوام الذى كان لإنتاج أساتذة الفن القدامى . وقال لنا سيزان كلمات مشهورة كان لها تأثيرها فى النزعة التكعيبية التى ظهرت بعد ذلك . قال إن أى فورم طبيعى يمكن أن يرسبه الفنان إلى معادل هندسى شبيه بالمكعب أو الاسطوانة أو المخروط . وعلى أساس كلماته برزت المدرسة التكعيبية إلى حيز الوجود

وعلى رأسها فنانون حديثون أمثلة بيكاسو وبراك . وفى سنة ١٩٠٥ ظهرت فى فرنسا مجموعة من الفنانين لقبتهم الجرائد بالمتوحشين (Fauvists) وكانت أعمال هؤلاء بمثابة ثورة على كل الأوضاع التقليدية القديمة . وقد أقامت هذه الجماعة معرضها الأول عام ١٩٠٥ فى باريس واشترك فيه ماتيس ، ودوفى ، وفلامنك ، الذين كانوا زعماء لهذه المجموعة. وقد سبب هؤلاء هزة كبيرة وتغييراً ملحوظاً أدى إلى بروز مدارس كثيرة فى الفن تنتهى بالـ (isms) .

لم يعد لعصر النهضة تأثيره الأول على الإنتاج الفنى الحديث ، إذ أن كثيرا من الفنانين حاولوا اتخاذ فنون أخرى كدعامات لفنهم : فقد أتى ماتيس بتجارب الفن الفارسى فى فنه ، كما تأثر روووو بالنوافذ المعشقة بالرصاص التى أنتجتها القرون الوسطى . وقد اعتمد بيكاسو فى كثير من إنتاجه على النحت الزنجى وعلى الفن الهندى المبكر ، وعلى الفن المصرى القديم ، والإغريقى القديم . وشخصية بيكاسو وحدها تؤلف مدارس عديدة إذ أنه لا يلبث أن يتطور من حالة معينة إلى حالة أخرى . ومن النزعة التوحشية نمت مدارس فردية متعددة فروووو يقود مدرسة لها أساسها الدينى ومارك شجال الروسى الذى يتدفق إنتاجه بالجانب الشعرى ،

وأوزنفانت الفرنسى الذى يغلب على إنتاجه النظام العقلى المحكم . ومن النزعة التكعيبية نمت نزعة نصف تجريدية قادها ماكس وبر وهانز هوفمان فى أمريكا . وينتحى ستيوارت ديفز أحد ممثليها إلى التجريد بشكل أكبر . وبعد ذلك نمت نزعتان متضادتان : نزعة لاموضوعية ، أسست فى ألمانيا عن طريق الباوهوس وانتقلت بعد ذلك إلى أمريكا وكان على رأس هذه الحركة فنانون أمثلة : كاندينسكى الروسى ، وپول كلى السويسرى ، وماهولى ناجى الهنغارى ورودلف باور البولندى . والأساس الذى يبدءون منه هو إهمال الموضوع . ونزعة اجتماعية ، أسسها فى مكسكو فنانون أمثلة رڤيرا ، وأوروسكو ، وسيكيروس ، وكلهم مكسيكيون . ودعامة هؤلاء « الفن للملايين » فيربطون بين رسالة الفن والوعى الاجتماعى . وقد اتخذ هؤلاء الفنانون من دور الحكومة ، ومن جدران المتاحف والمصانع والمدارس صحائف يعرضون عليها بالفرچون مايرونه من طرق للإصلاح الاجتماعى . وهناك نزعة أخرى تتخذ اللاشعور وسيكلوچية فرويد أساساً لإنتاجها وتسمى هذه النزعة (بالسيريالزم) أى نزعة ماوراء الحقيقة الظاهرة ، ويقودها سلفادور دالى الإسبانى وماكس أرنست الألمانى ، وچون ميرو البرتغالى . ويمثل

كل من هنرى مور النحات الانجليزى وموندريان البلچيكى نزعتان منفردتان ولكل منهما تأثيره .

يمكن من هذا العرض السريع أن نرى أن النزعة التأثيرية على كونها نزعة ثورية بالنسبة لما جاء قبلها كانت فى الحقيقة تمثل آخر نزعة من نزعات تطور الفن كعملية تقليد . والثورة الفنية الحقيقية — كما يتضح فى الأمثلة المتقدمة — قد حدثت بعد ذلك وما زالت أصداؤها تؤثر علينا فى حياتنا أينما ذهبنا فى أى ركن من أركان العالم .

وأهم ما يمتاز به الفن المعاصر عن غيره من الفنون التى أنتجت فى عصور أخرى ، أنه أعطى مجالا لبروز الفردية فى الفن بروزاً لن نجد له معادلا فى عصر واحد من العصور السابقة . إن الفن المعاصر لينفرد بهذه الصفة : فهو يشتمل على عقول لاحصر لها ، وفرديات يمكن أن نتعرف عليها خلال إنتاجها الفنى ، وعلى كثير من التراجم المتعددة التى قام بها الفنانون لتفسير الحقيقة والتعبير عنها . ومما يزيد فى أهمية الفن المعاصر بالنسبة للمربى هو التوازى الشديد بين الفلسفة التى يقوم عليها ، والفلسفة التى نحاول تحقيقها فى المدارس . فى المدارس نحاول فى عصرنا الحاضر أن نحافظ على فردية كل متعلم ، ونعطى له المجال للنمو والتقدم وابراز كل ما تمتاز

به شخصيته حتى ينتفع بها المجتمع . فأصبحنا نتقبل أكثر من طراز واحد من طرز الشخصية فى مدارسنا . وبتحليل ذلك من ناحية إنتاج الأطفال الفنى نجد أننا نسمح ، أو نحاول أن نسمح ، للطرز الفنية المختلفة التى منها الموضوعى ، والوصفى ، والزخرفى ، والتأثرى ، والتعبيرى ، والمعمارى ، والشعرى ، بالبروز . ولكن المشكلة مشكلة تغذية ! فكيف نستطيع أن نغذى هذه الطرز المختلفة فى سن المراهقة عندما تبدأ فى الفتور ؟ إن الجواب هو تغذيتها بثمرات العقول الفنية للعصر الحديث ، كل طراز بما يلائمه .

إن أردنا لفن الأطفال اطراد النمو فخير فن يساعد على هذا النمو هو الفن المعاصر ، فلنشرب أحدهما الآخر ، فإذا أثر فن الأطفال على الفن المعاصر والفن المعاصر على فن الأطفال فإن من الممكن أن نصل إلى صحة فنية فى دور المراهقة غير متوافرة الآن .

وعندنا كثير من أمثلة الفنانين الذين تأثروا بفنون الأطفال : فماتيس كما نعلم ، من أول الفنانين الذين جمعوا بين براءة الطفولة ومهارة الفنان الحاذق . ويقول فيه دونكان فيليبس « إن ماتيس يجمع بين فن الطفل والصانع الماهر ؛ إنه يدمج بين أسلوب الخط القديم والحديث ، ويوحد بين أفكار الشرق والغرب ، فى طراز غير معقد لكنه حاذق ، وعلى

ذلك فهو ينقل بعملية اختزال شكلية القيم الخاصة بالعقل الحديث كما يدركها.[1] وهناك فنان آخر اسمه تامايو، مكسيكى المولد، تمكن لاشتغاله بالتدريس للأطفال من أن يكتسب فى فنه بريق ألوان الطفولة وبراءتها. ومن هؤلاء شجال الروسى الذى تنمو فيه النزعة الشعرية التى هى من صميم فن الأطفال نمواً حساسا. وهنرى مور الذى يضع فى نحته شخصيته دون انقسام وهو بذلك يكمل نزعة من نزعات الأطفال المبكرة فى الفن. كل هؤلاء وغيرهم ممن لا حصر لهم يجمعون بين انطلاق الطفولة الفطرى ومهارة الفنان المتمكن فيخرجون لنا فنا، بل فنوناً متعددة.

والآن بعد هذا السرد الموجز أرجو ألا يفهم القارىء أنى أضع الفن المعاصر فوق كل الفنون السابقة، ففى بداية حديثى عرفت كل فن صحيح بأنه معاصر. كما أرجو ألا يظننى مغالياً، فى القول بأن الفن الصحيح الخالص بدأ فى العصر الحديث، فكل ما أعنيه أننا لو عزلنا أنفسنا عن العقل الفنى العالمى — أى لو أغفلنا تذوق الفن الحديث

---

(١) Duncan Phillips, *Art and Understanding*, Washington D. C. : Phillips Memorial Gallary, Nov. 1929, pp. 51—52.

لخسرنا صلتنا الوجدانية التى تربطنا بعالم يسير نحو الوحدة ، ولأصبنا بالرجعية التى تجعلنا نردد كالآلات أشكالا لا تمت إلى العصر بصلة . ولفقد تعليمنا الاستفادة من أكبر الرءوس الفنية العالمية المفكرة التى تعيش معنا ، وتسلك بنا الطريق نحو نمو أفضل .

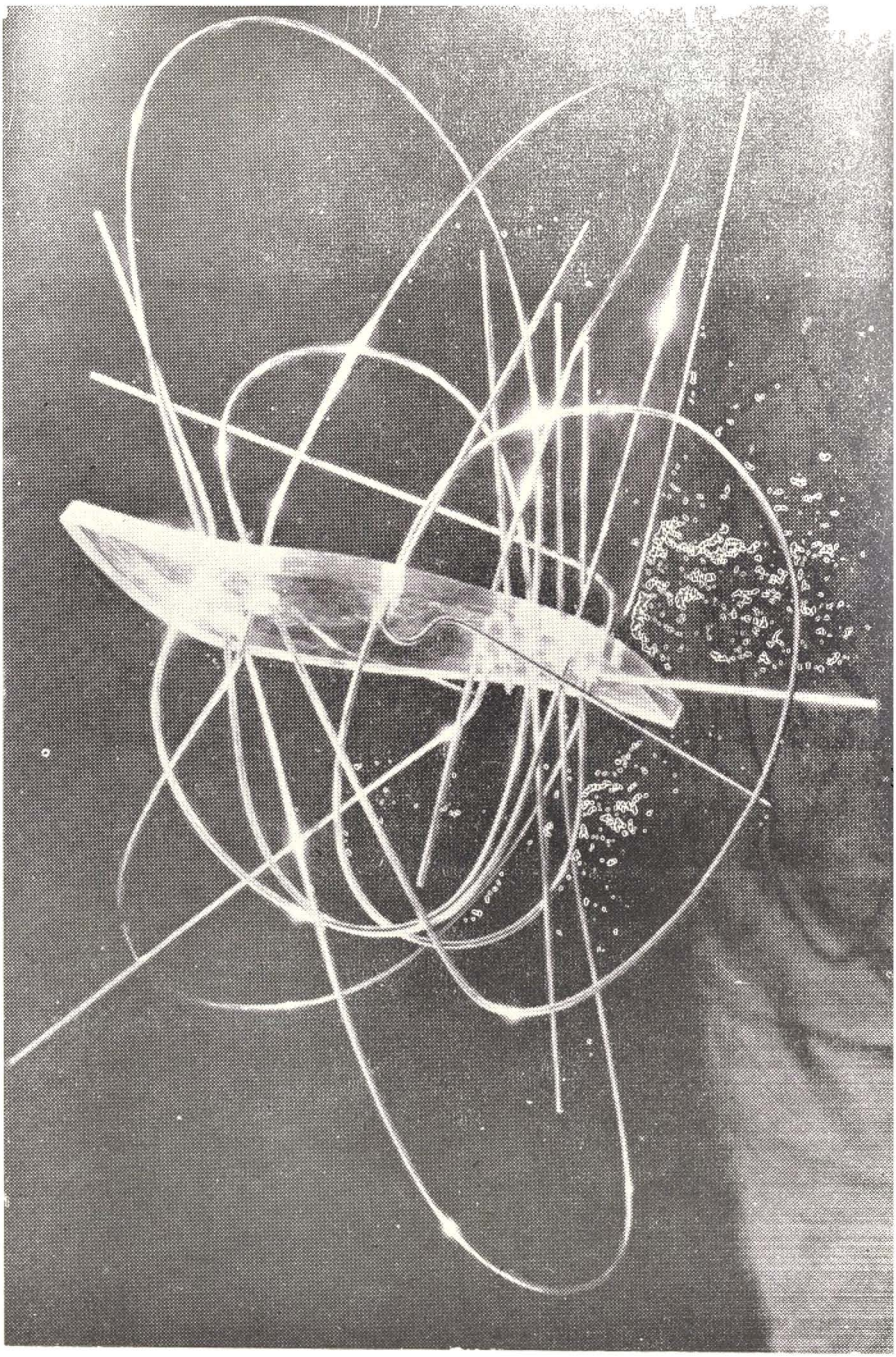
إن الفن المعاصر أقرب إلى روح المراهق وحساسيته وعقليته من كثير من أشباح الفنون التى نقدمها إليه على أنها الغذاء الصحيح ، فنزيد فى أزمته وينتهى بأن يضرب بالفن عرض الحائط[1] .

---

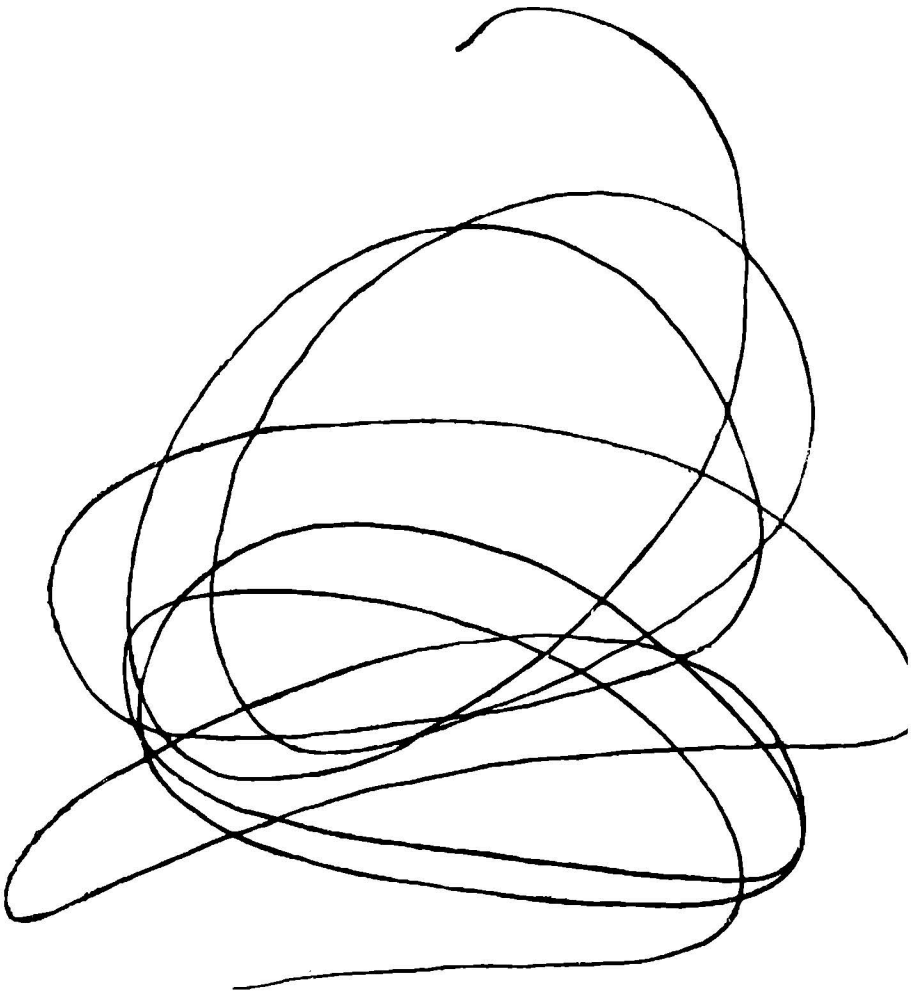
(١) ألقيت هذه المحاضرة ضمن برنامج جماعة النشاط الثقافى بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين وذلك مساء يوم الاثنين الموافق ١٨ ديسمبر سنة ١٩٥٠ بمقر المعهد ١٠ شارع سعد باشا زغلول بالقاهرة . وقد عرضت أعمال الفنانين والأطفال التى توضح ما جاء بالمحاضرة بالفانوس السحرى .

الصور الايضاحية للفصل الثانى

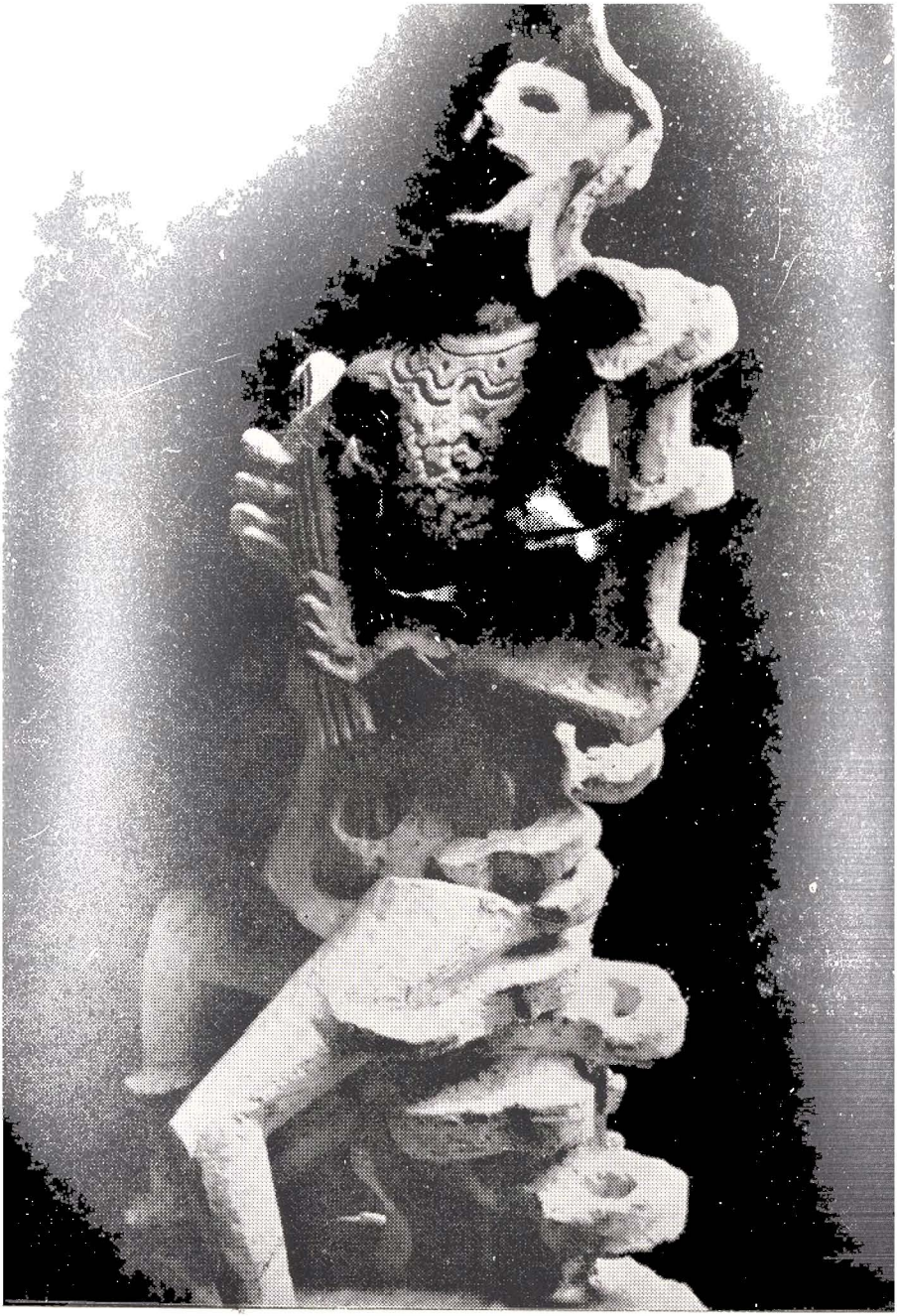
تشترك كل صورتين متقابلتين فى نزعة من النزعات الفنية التى تتردد فى انتاج الفنانين المعاصرين وفى أعمال الأطفال الفنية . ويمكن للقارىء أن يدرك الصفة المشتركة بالموازنة . فالشكلان (٩) و (١٠) يتميزان بالايقاع الخطى . و (١١) و (١٢) بالتركيب المعمارى و (١٣) و (١٤) بتكامل الواحدات . و (١٥) و(١٦) بالتعبير الدراماتيكى . و(١٧)و(١٨)بالإيقاع الهندسى و (١٩) و (٢٠) بالنزعة الشعرية . وهناك أمثلة أخرى كثيرة لايتسع المقام لعرضها .



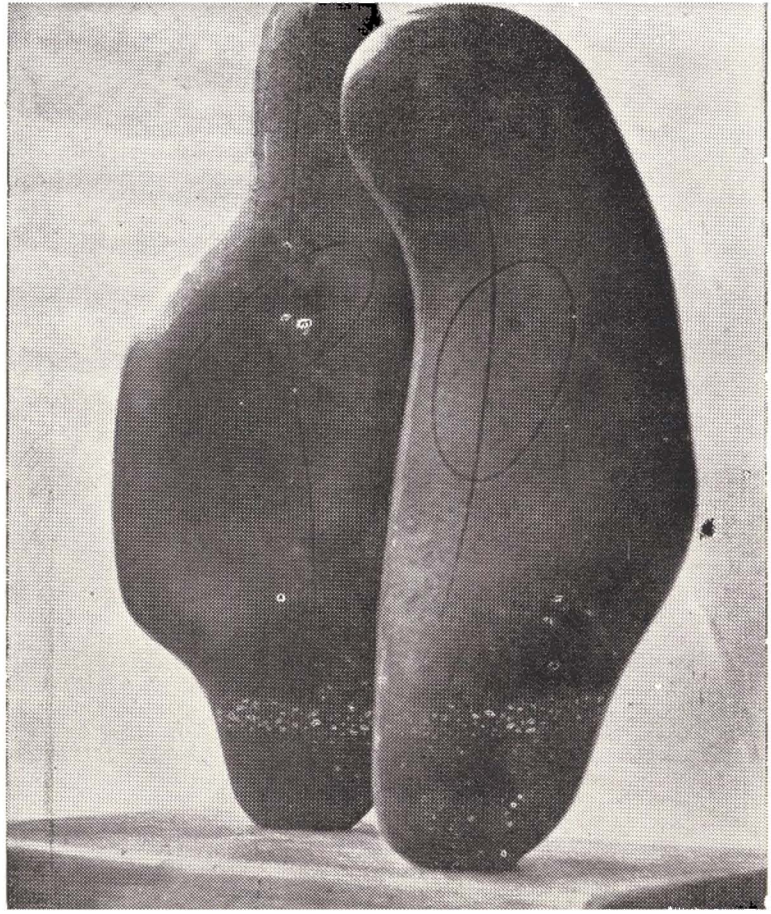
شكل (٩) — المنحنى السلكى — ماهولى ناجى



شكل (١٠) - ايقاع خطى — حكيم يوسف الافيقى — ٤ سنوات ونصف



شكل (١١) — هارلكوين (Harlequin) للفنان أوسب زادكين
شكل (١٢) — بيت الفلاح — محمد كامل الدواوى — ٧ سنوات ونصف

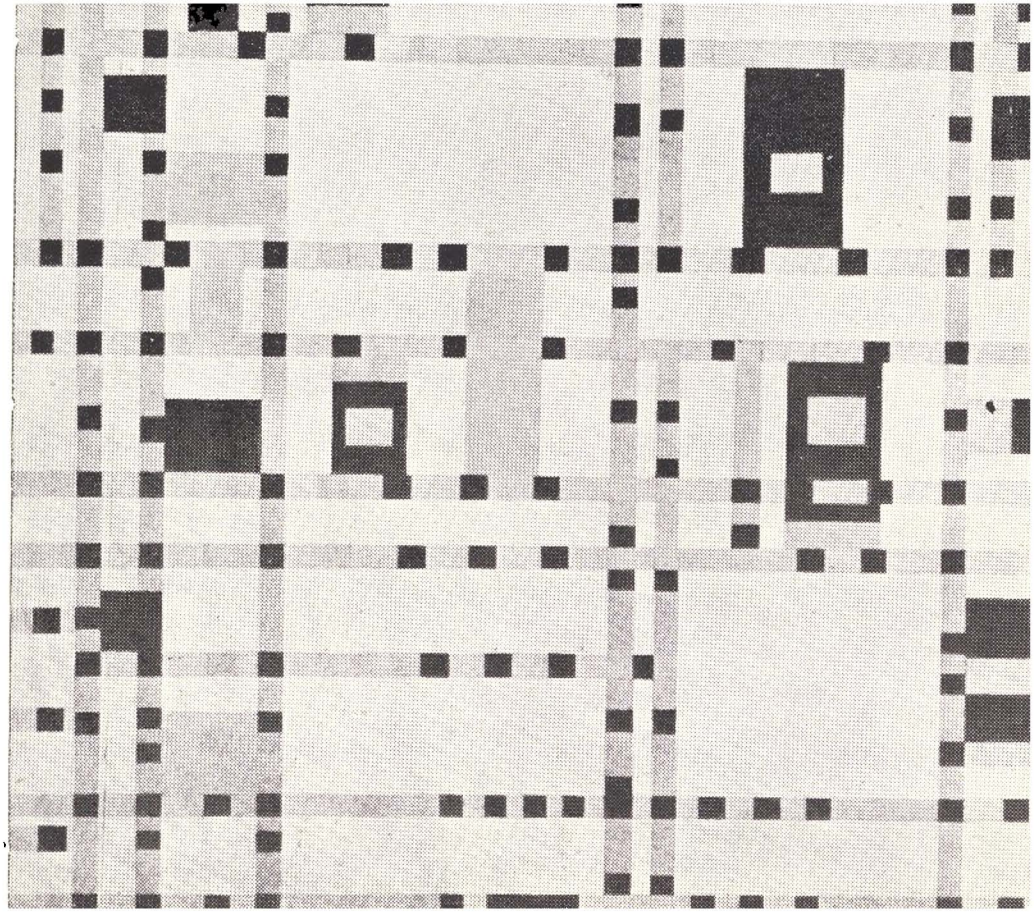


شکل (۱۳) شکلان
هنری مور

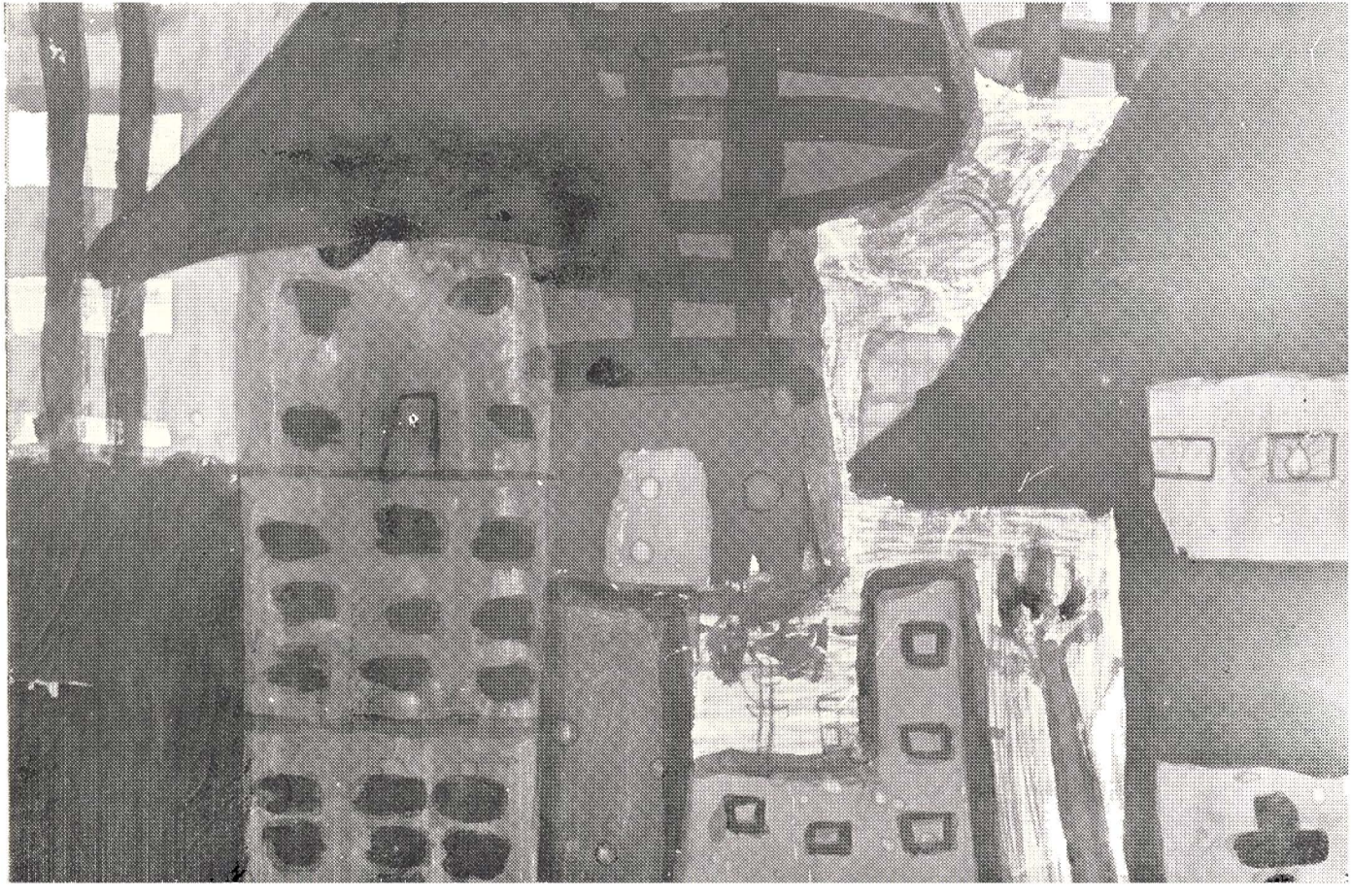
شكل (١٤) راعى الأوز — حسنى عليوه عبد المجيد — من ٧ إلى ٨ سنوات

شكل (١٥) — خدمة الشرف — شيم سوتين .

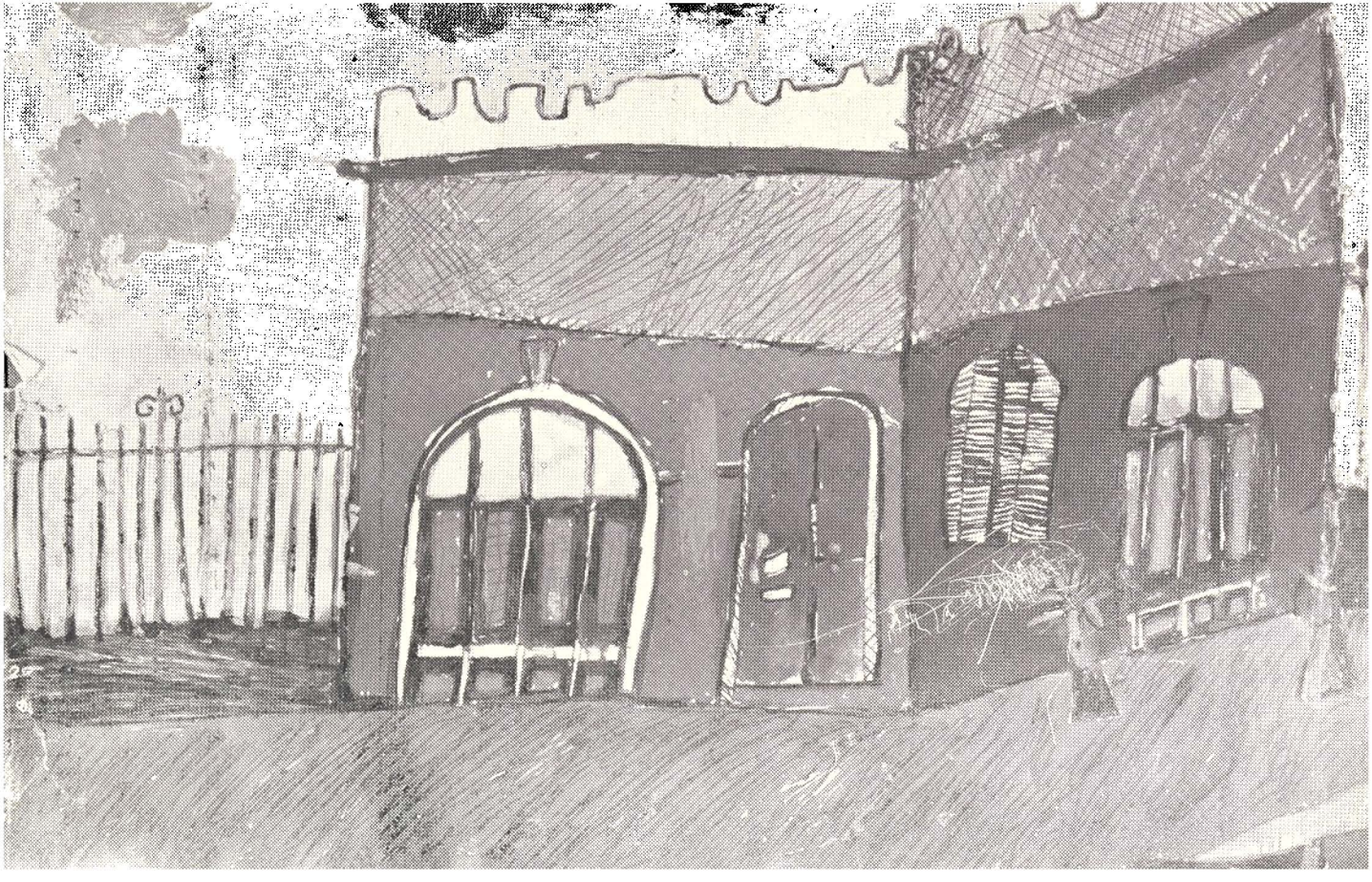
شكل (١٦) نلاحون - حسن عبد الفتاح حسن ٨ سنوات



شكل (١٧) بوجى
بوجى بيت موندريان
شكل (١٨) ـ أعلى ـ
من مشروع المنـازل
محمد السيد توفيق من
٨ إلى ٩ سنوات



شكل (١٩) منظر طبيعى — راءولد وفى شكل (٢٠) — أعلى — جزء من بى النموذجية بحدائق القبة — عبد الله أحمد اسماعيل ١٣ سنة .



الفصل الثالث

رسوم الأطفال المتطورة وعلاقتها بالتربية

إن هدف التربية هو كشف نمط الطفل السيكلوجي والسماح له بالنمو في اتجاهه الطبيعي، في تجاه تكامل الطبيعي لصورته. هذا هو المعنى الحقيقي للحرية في التربية.

هربرت ريد

تختلط فى أذهاننا أحياناً الفكرة عن العلم والفن وعلاقة الاثنين بالحياة : فهل للعلم موضوع وللفن موضوع آخر أو هل للعلم وظيفة فى الحياة غير وظيفة الفن! وإلى أى حد يفترقان؟ فى الحقيقة لو أمعنا فى النظر ما وجدنا بينهما خلافا جوهريا فكلاهما طريق لمعرفة الكون الذى نعيش فيه ، والفارق الذى كان يتوهم وجوده بينهما فى الماضى أوجدته نظرة محدودة لتفسير الأشياء . وإذا كان الفن يمثل الحقائق عن طريق الشكل ، فإن العلم يفسر تلك الحقائق الكونية ويكشف عن العلاقة بينها .

والفن فى المدارس يمكن التلاميذ من تركيب أشكال ذات صفات مختلفة بعضها مع بعض تنم عن تعبيراتهم الفنية الخاصة بهم ، وتكسبهم أنواعا من الخبرة الجمالية بوساطة مادة ملائمة مثل : الطين ، أو الخشب ، أو الأوراق المصمغة ، أو الألوان ، أو الألفاظ ، أو الأنغام ، أو ما شابه ذلك . وتتساوى فى ذلك الموضوعات سواء أكان ما أختير منها تمثالا ، أم قطعة من نجارة ، أم عمارة ، أم صورة ، أم قصيدة ، أم لحنا موسيقيا ، مادام التلميذ يركب هيئات متآلفة ويحملها انفعاله

الجمالى بحيث تصبح قادرة على نقل هذا الانفعال إلى شعور الآخرين . أما العلوم فيحاول المدرس بها أن يُمكِّن تلاميذه من إدراك العلاقات بين الحقائق ، وينبه عقولهم لتفسيرها — سواء أكان ذلك التفسير بطريق التحليل ، أم بإيجاد أوجه الشبه بالموازنة ، أو بالتجارب العملية ، أو غير ذلك — ليكون عند المتعلم المقدرة على استغلال بيئته ومسايرة مجتمعه المعقد بعد تركه ميدان التعليم . وهنا نجد أن للعقل ولطريقة التفكير أهمية كبيرة فى هذا التفسير والتأويل .

ومن أهم ما يساعد هذه الطريقة الخاصة بكل تلميذ فى التفكير ، أن تصحبها صور ذهنيـــة تتفق معها وتدعمها للوصول لحل المشكلات . والصور الذهنية تختلف عند الأفراد وتتأثر بثقافاتهم ، وخبراتهم ، ووراثتهم ، واستعداداتهم ، ويظهر ذلك إذا جئت لمجموعة من المدرسين مثلا وطلبت منهم رسم أسد على صفحة من الورق فحتما سترى النتيجة ، إن كانوا متمكنين من الرسم ، تحمل خبرات خاصة ذاتية ، وصفات عامة موضوعية . أما الخبرات الخاصة الذاتية فتتضح بالجانب التعليمى الذى قد يظهر فى إبراز العضلات والاهتمام بالحركة إن كانت مهنة الرسام الرياضة . أو إلى التشريح وإبراز المخالب والأنياب وكثير من تفاصيل الجسم إن كان الرسام

مشتغلا بالجانب العلمى ، أو اظهار بعض المعانى الأدبيـــة والشعرية كالافتراس مثلا أو القسوة أو الوحشية إن كان الرسام أديباً وتطغى على إحساساته هذه النواحى.. أما الصفات العامة التى تتقيد بها نتائج الرسامين جميعا فهى التى تتعلق بأوصاف الأسد نفسه كشيء موضوعى .

فى تجربة صغيرة مع فصـل به ٣٦ تلميذاً يتراوح سنهم بين ٧ — ٨ سنوات طلبت تمثيل أسد بالصلصال ، وقد كان لكل تلميذ طابعه الخاص فعبر عن خبرته فى شكل متميز ، كما كانت علاقة النتائج بالأسد الطبيعى علاقة سلبية فى مجموعها ، إذ كان التمثيل أقرب إلى عالم الحيوان العام منه إلى تمثيله للأسد الخاص وظهر هناك أطفالا غلب على تعبيرهم استعمال الخطوط المستقيمة المحددة كما غلب استعمال الخطوط المنحنية عند آخرين ، [شكل (٢١) ، (٢٢)] .

فى المرة الثانية تركت التلاميذ يمثلون الأسد — بعد أن رأوه فى حديقة الحيوان فى هياج شديد إثر مداعبة له من الحارس — فسجل التلاميذ نوعاً من الهياج فى تعبيرهم فى هذه المرة ، [شكل (٢٣)] .

وفى المرة الثالثة تعقدت المشكلة بالنسبة للتلاميذ حينما طلبت منهم تمثيل أسدين يتشاجران ، إذ بدأ يدخل فى هذا

الموضوع عنصر جديد أضيف إلى الخبرة القديمة فى طريقة تمثيل الأسد ، هذا العنصر الجديد هو وضع المدرك الذهنى لتركيب الأسدين بعضهما على بعض .

وهنا بدأ يظهر الفارق بشكل واضح بين تلميذ وتلميذ فى التعبير عن هـذا الموضوع ، وفى طريقة تصوره : فقد وضع أحدهم أسدا فوق الآخر كأنهما طابقان من بناء . [شكل(٢٤)] ووضع الآخر الأسدين متقابلين وواحد منهما يميل على الآخر . . . وفى المجموع بدأ يتضح لنا المُدْرَك التصورى الخاص الذى يميز كل طفل .

وفى المرة الرابعة تعقدت المشكلة فأصبح هناك أسدان يتشاجران للفتك بحيوان أليف ثالث ، فتعقدت تبعا لذلك أوضاع المدركات الذهنية بالنسبة للأطفال، فهناك طفل وضع أحدهما أمام الآخر فى حالة تجاذب. وحشر الحيوان الأليف بينهما وهو بهذا يشـير لا إلى شجار الحيوانين معاً بل إلى طريقة الطفل نفسه عند الشجار مع زميله . وهكذا مرة بعد مرة كانت تتعقد أوضاع المدركات الذهنية وتتخذ كل منها طريقاً للنمو والتميز والوضوح عند كل طفل، [شكل(٢٥)، (٢٦)] .

وخلاصة مايبدو لنا نتيجة لهذه المحاولة أن لكل طفل طابعه الخاص الذى يستخدمه داخـل تعبيره ليكون بمثابة

نواة المدرك الذهنى الخاص به ، ينمو معه ويميزه عن سائر زملائه — ثم إن هناك تلاميذ ينتهون عند النقطة التى يبدأ بها زملاؤهم .

وهذا ينبهنا إلى ضرورة مراعاة تلك النواة ، وهذا الطابع وذلك المـــدرك الذهنى المميز لكل طفل ، عند ما يصادفنا استخدام تعبيراته الفنية لفهم الحقائق العلمية فى الدروس المختلفة بحيث تتأكد بذلك الصحة الفنية كما تطلب التربية الصحيحة أن تتأكد الصحة العقلية فى طريقة كل فرد فى معالجة الأشياء وحل المشكلات والتفكير فيها .

وفى محاولة أخرى مع ثلاث فتيات تتراوح اسنانهن بين ٦ — ١٠ طلبت رسم صورة لشارع، وأعطيت كلا منهن ورقة صغيرة وفرجوناً ومداداً أسود ، فاتجهت الصغرى وسنها ٦ سنوات إلى رسم الشارع خطاً موازياً لطول الصفحة وفى أسفلها ، وأقامت عليه شبه منحرف يملأ ثلث الصفحة من الجانب لتمثيل البيت ، وبداخله فى الوسط مستطيل صغير يمثل الباب ، وعدة مستطيلات غير منتظمة تمثل الشبابيك ، وقد اكتفت بهذا الرسم فى تمثيل الشارع . والثانية وعمرها ٨ سنوات ابرزت المنزل بطابقين وكان أكثر شبها بالمنزل

كما نراه فى الطبيعة وقد وضعت فيه صفين من الشبابيك ، أما الصورة العامة فكانت تلائم من صاحبتها التى تبلغ الثمانية من عمرها وذلك بما فيها من نمو يميزها عن الأخرى . وفى رسم الفتاة سـن ١٠ بدأت فكرة الشارع تظهر ، فأبرزت رصيفين رصت عليهما منازل فى كلا الجانبين ، وبدأت ترسم وسائل النقل والأشخاص فى الصورة . والفارق الواضح بين الثلاث : أن الأولى كان تعبيرها رمزيا فرديا ليس له علاقة كبيرة بالشارع ، والوسطى كانت أقرب تعبيراً للشارع من الأولى ، أما الثالثة فعلاقة رسمها بالشارع إيجابية — وقد لخص العلماء النمو التعبيرى للرسم عند الأطفال من سن ٣ — ١١ تقريبا من خط بسيط ، إلى خط متعرج ، إلى خط (بندولى) ، إلى خط منحن ، إلى خط عنكبوتى ، إلى دائرة ، ثم تبدأ الدائرة توحى للطفل بوجه إنسان فيضع فيها عينين ثم يكملها بجسم من خطين ، وينتقل بعد ذلك إلى مرحلة من الرسوم الرمزية ، ثم مرحلة الرسوم التمثيلية للحقيقة . والطفل تلازمه فى أحد أطواره التعبيرية مثلا ظاهرة (الشفافية) فتراه عند إيضاحه لرسم شجرة يبين الجذور فوق سطح الأرض ظاهرة ، وفى رسمه لحقل البطاطس يبين لنا البطاطس المخبأة واضحة فوق الثرى ، كما يبين السمك ظاهرا

من الماء ، أو يبرز كل ما بداخل المنزل عند عمل صورة لهذا المنزل ، هو فى الحقيقة يستخدم ما يشبه القطاع الذى يستخدمه المهندس فى رسمه ، ليظهر أوضاع (العارة) وتركيبها من الداخل ، أو القطاع الذى يستخدمه عالم النبات ليدرس أجزاء الشجرة . وفى طور آخر يستخدم ما يعبر عنه بظاهرة التسطيح فيرسم المنضدة عبارة عن مستطيل كأنه يراه من أعلى وتحته اربع أرجل كأنه يراها من الأمام فى الوقت نفسه ، أو فى رسم المنزل يبين الوجه والجانبين كأنه يراه من الجانب ومن الأمام ومن الجانب الآخر فى نفس الوقت، فما دام الطفل تحبوه الرغبة الملحة فى الايضاح بأساليب مختلفة نامية مميزة فى سنى تطوره فينبغى إذا أن تؤخذ وجهة نظره الفنية المتطورة أساسا فى توجيهه العلمى كل سن بما يلائمها عندما يصادفنا ذلك فى النواحى العلمية وعند استخدامنا الصور الذهنية لتقريب الحقيقة إليه .

ميدان المعرفة الذى وصلنا اليه الآن توصل اليه العلماء وكان لكل طريقته الخاصة فى التصور والتفكير وحل المشكلات فلما أصبحت هذه حقائق أخذ المعلمون يتحايلون على توصيلها لأذهان التلاميذ بشتى الحيل التى شوهت الحقائق فى كثير من الأحيان — ويمر الزمن وتتبخر الحقائق وتبقى الحيل

المشوهة بكيانها المفروض خاملة مستكينة فى نفوس التلاميذ. فإن لم تكن هذه الحيل حية تضفى على الحقيقة قيمة فى طريقة عرضها ، فإنها تصبح أداة تخدير وإنعاس لاستعدادات الفرد فى النواحى المختلفة ، ومن الوسائل التى تتخذ لذلك الصور والرسوم وما يسمى وسائل الإيضاح لخدمة جانب المعرفة ولتقوية الجانب التصورى الذى يخدم طريقة التفكير؛ وميدان تدريس العلوم والآداب واللغة مفعم بالأمثلة المنحرفة فى محاولة إيضاحها ، كالتجربة العلمية حين ينقل التلاميذ رسمها من السبورة أو من الكتاب، وكما يصنع مدرس التعبير اللغوى حينما يجعل من صورة الكتاب موضوعا للتعبير — تلك الصورة التى لم توضع بمقياس يتلاءم مع نمو الأطفال فتلتصق كنموذج مثالى فى أذهانهم ، وكما يفعل مدرس التاريخ الطبيعى حينما يشوه من الطبيعة صورا رمزية شخصية فى سبيل توصيل الحقيقة إلى التلاميذ ، وكمدرس الرسم حينما يحدد عند وصفه للصورة الخيالية ما يجب أن تكون عليه أوضاعها فى صفحة التلميذ فيرسم التلميذ الصورة التى فى ذهن المدرس ، وكمدرس الخط فى مراحل التعليم الأولى حينما يفرض المشق على التلاميذ ويستمرون فى محاكاته محاكاة آلية ، وكهؤلاء المدرسين الذين يتركون تلاميذهم يشفون من الكتب الصور التى

تحوم حولها الدراسة ويضعونها واضحة فى كراساتهم . كل أولئك وغيرهم لا يبدءون من التلميذ بل يفرضون من تفكيرهم الشخصى ، أو التفكير الشخصى لغيرهم ، صوراً لنماذج مشوهة على منطق التصور الذهنى الخاص بالتلميذ . هم فى الحقيقة يسلبون التلميذ قدرته على هذا التصور تدريجياً ويخنقون صوره فى مهدها — وتكون النتيجة أن المتعلم بعد أن يغادر ميدان التعليم تتطاير الحقائق تدريجياً ولا تتخلى عنه الصورة الذهنية المشوهة التى التصقت فيه نتيجة لأساليب المدرسين ، ويصبح المتعلم فردا آخر مكوناً من مجموعة مشوهات وليس الفرد نفسه الذى بدأت معنا بذرته فى رياض الأطفال .

والواجب أن نجعل من الطبيعة نفسها أولا ، ومن التجارب العلمية والعملية لكل تلميذ ، ومن المكتبة الواسعة المدى ، ومن الصور الفوتوغرافية للطبيعة ذات الأمثلة المختلفة المتعددة ، ومن الفانوس السحرى والسينما ، عدة سبل للإيضاح ، بعد أن يكون التلميذ قد تحرك خلال المشكلات وفكر فيها وتصور أوصافها — عندئذ نكون قد عدّدْنَا الأمثلة التصويرية المختلفة أمام الطفل ليتخير لجانبه التصورى ورمزه الخاص به ما ينفعه ويزيده وضوحا من داخل هذا الميدان

الفسيح؛ وبذلك نكون قد اعترفنا بنمو جانبهام من جوانب الشخصية عند ما يصادفنا فى الجوانب العلمية ؛ وستلتقى هذه الرموز بموضوعية الأشياء كلما كبر التلميذ ونما حتى يشترك مع الكبار فى رموزهم وطرق ايضاحهم .

ولعل معترضا يقول : « عندى حقيقة جغرافية ورموز اصطلح عليها علمياً كوضع الألوان فى المصورات الجغرافية مثلا ، فلا يمكننى فى هذه الحالة أن أترك التلميذ تبعا لمدركاته وتصوراته الذهنية يغير فى تلك الألوان ويبدل » ولعل آخر يقول : « إن ترك التلميذ ليقدم لنا تصوراته الذهنية الخاصة به مما يعوق إيصال إنتاج السلف إليه » — والحقيقة أنك إذا رأيت التلميذ يغير ويبدل فى الألوان الرمزية للخرط أو فى رسمها المصطلح عليه ، فذلك لأن ما طلب منه ربما يكون غير مناسب لسنه أو حالة نموه فى هذه المرحلة . ونحن كذلك لا ننكر التقاليد الإنسانية التى ورثناها عن السلف ولكن ننكر فرضها على المتعلم بالأسلوب الشخصى للمدرس وبالوسائل ضيقة الحدود دون مراعاة لمراحل نمو الأطفال الشكلية .

ولكن لو وضعت الحقائق أمام المتعلم بالشكل الإيضاحى الواسع الذى يمكن كلا من أن يرى جانبه داخل الحقيقة الواحدة المتسعة ، لأدى هذا بطبيعة الحال إلى

زيادة فى قيمة هذه الحقيقة، ولما كنا لا نجد المدرس الواحد للمواد المختلفة فى المراحل الأولى ، ذلك المدرس الذى يستطيع أن يكشف فى التلاميذ الميول الأدبية والعلمية والفنية والرياضية وطرقهم المختلفة فى هضم الحقيقة الواحدة ويشجعها ، فينبغى أن لا يهمل أحد المدرسين تلك الجوانب حينما يجد من تلميذه اقترابا الى الحقيقة عن طريق هذه الميول. وليس مهما ما نعطيه وانما المهم كيف يعطى ، عند ذلك تكون المادة فى المحل الثانى ويكون الفرد الأداة الفعالة الحية بين الحقائق والأشخاص فى مجتمع المدرسة[1] .

(١) القيت هذه المحاضرة فى مؤتمر المدارس النموذجية المنعقد فى معهد التربية للمعلمين بالأورمان فى يونيو سنة ١٩٤٦ .

الصور الايضاحية للفصل الثالث

النحت من انتاج أولى ب بالمدرسة النموذجية بحدائق القبة من تجربة قام بها المؤلف (١٩٤٥ — ١٩٤٦) وتتراوح أعمارهم بين ٧، ٨ سنوات.

شكل (٢١) نهاد عبد القادر نخرى أسد

شكل (٢٢) حمد عبد الله بجاتو . أسد

شكل (٢٣) مجدى شفيق رزق أسد بعد رؤيته

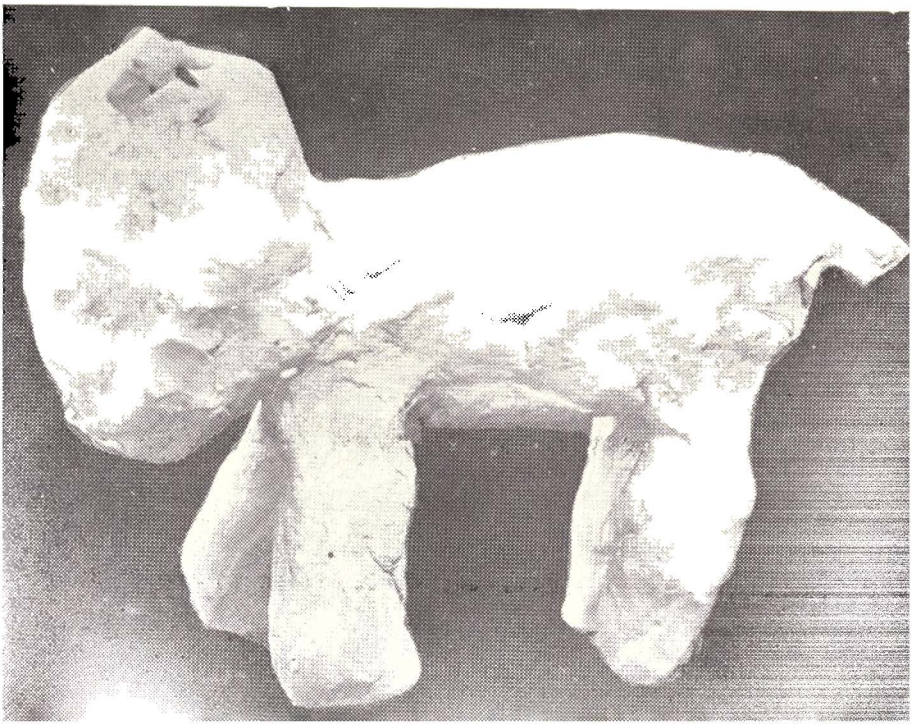
شكل (٢٤) عبد العزيز عبد الحميد . أسدان يتعاركان

شكل (٢٥) محمد أحمد الدسوقى } أسـدان يتعاركان

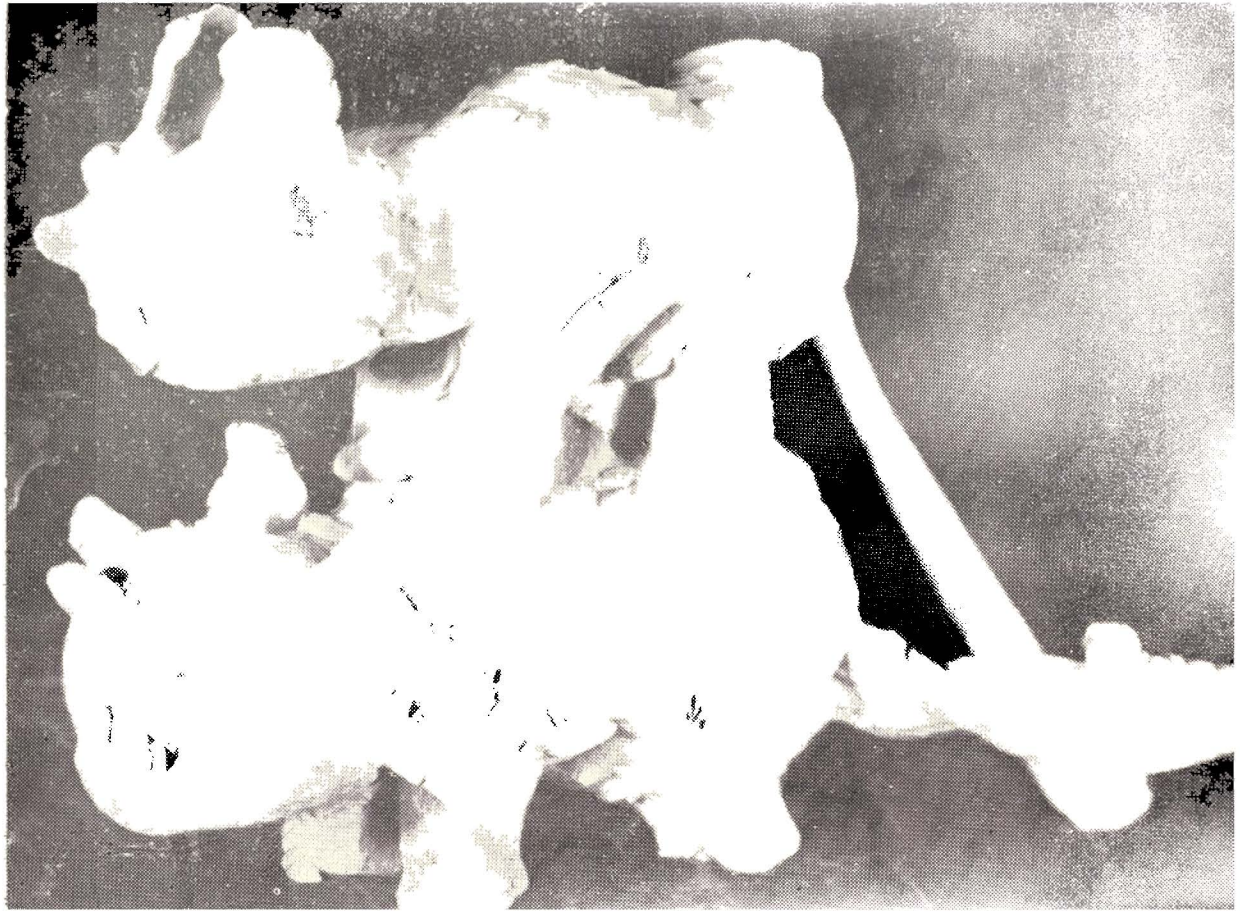
شكل (٢٦) نهادعبدالقادرنخرى } للفتك بحيوان أليف

شكل (٢١) أعلى

شكل (٢٢) أسفل



شکل (۲۳)



شكل (٢٤)

(شكل ٢٥)

(شكل ٢٦)

الفصل الرابع

عملية الخلق الفنى كما يراها لورنس بويرمير

لا يحدث الخلط فى القيم الفنية عند
ما يستمد المصور وحيه من فن آخر ؛
وإنما يحدث هذا الخلط عندما يقلد المصور
مباشرة الطرق التى اتبعها هذا الفن .
البرت بارنز

مقدمة

تعرض الدكتور بوير مير فى حديثه عن « الفن كعملية خلق » ، ذلك الحديث الذى يجده القارىء معرباً فيما يلى ، لعدة نقط هامة — تتصل بالمصادر الأساسية التى رآها ضرورية لتمام عملية الخلق . فعملية الخلق الفنى فى نظره تستمد : من الأشكال المستعارة حديثاً من الطبيعة ، ومن الرموز والهيئات الفنية التى استخدمتها العصور السابقة ملخصة لأهم التجارب والحلول التى وفق إليها السلف ، مضافاً إلى ذلك وجهة نظر الفنان الخاصة ممثلة فى تجاربه الشخصية ، وحاملة لرغباته ، ووجهة نظر العصر الذى يعيش فيه . ولا بد لتمام عملية الابتكار أن يعيد الفنان بناء كل هذه المصادر وفقاً للانفعال الذى يقوده ويساعده فى إعادة تشكيلها فى وحدة جديدة مخلصا إياها من كل ماقد يكون قد علق بها من شتات أو عوارض سطحية عديمة القيمة . وتتوقف قيمة هذه الوحدة الفنية على مقدار ماتسجله من أشكال محملة بالخبرة ، تستجيب لها كثرة مثقفة وتستمر فى إشعاع نتيجتها غير مقيدة بمكان أو زمان .

ثم تعرض الأستاذ بويرمير بعد ذلك الحديث عن التقدم الانسانى ذاكراً أنه ليس من الضرورى أن يكون هذا التقدم فى أى فرع من فروع النشاط أو فى الحياة ككل ، مبنياً على الإضافة أو الكسب المطلق دون الخسارة . فقد بين بأمثلة كثيرة أن التقدم جزئى وأنه غالباً مايكون مصحوباً بتدهور. ولعل هذه هى سنة الحياة ، إذ يميل الفرد فى تطوره إلى تأكيد وتثبيت الأعضاء التى تقوم بوظائف جوهرية ، بينما يحذف شيئا فشيئا الأعضاء التى لاتؤدى له وظيفة حيوية. وفكرتنا عن التكامل المبنى على نمو كل جوانب الشخصية قد يكون نظريا صحيحا بينما من الناحية العملية ، قد لا يتم النمو فى صفات معينة بالنسبة لكثير من الأشخاص، إلا على حساب إهمال أو اضعاف النمو فى صفات أخرى .

وأهمية مقال بويرمير كبيرة لو لاحظنا خلال المقال أنه عالج الموضوع بمنطق العالم المتأمل ، الذى يتجنب الوقوع فى الجزم بشىء لادعامة له ، أو التكهن بنتائج لاتدعمها الحقائق . فعلاجه علاج علمى يزيد فى أهميته أن القلم العربى ينقصه علاج مثل هذا النوع من الموضوعات بمثل هذه الأساليب.

الفن كعملية خلق

إن موضوع الخبرة الجمالية فى أشكاله المختلفة عملية فعالة (active process) تدخل فى نواحى نشاط متعددة غير تلك التى ترتبط عادة بلفظ «فن» . وفهمنا للفنون الجميلة ، يمكن أن يكون كاملا ، لو اعتبرناها كنوع من العمل يحتاج إلى أداء أكثر من كونها شيئاً معداً من قبل . إن مشكلتنا الآن هى أن نحلل العملية الحقيقية للخلق ، لنرى كيف تتحول الأشياء التى يبدأ بها الفنان إلى النتائج التى ينتهى عندها .

الفن بوجه عام . . هو تعبير عن انفعال ، تعبير لا يتكون من مثل ما تتكون منه التعبيرات العادية كالإشارات ، أو علامات التعجب ، أو الحركات الجسمية المؤثرة ، ولكن من تصوير الشىء الذى يثير انفعالنا بالأشكال والصفات التى ارتبط بها الانفعال وكشف لنا عن معناها . إن الموضوع الذى نصوره لا يتماثل مطلقا مع الموضوع فى حالة وجوده فى الطبيعة ؛ لا كشىء محسوس أو شىء تعلمنا أن ندركه من وجهة نظر اصطلاحية ؛ وإنما الموضوع الجمالى

هو إعادة تنظيم للتأثرات الاصطلاحية — هو إعادة ترجمة للحقيقة المألوفة، بشكل يكشف قيمتها المميزة للإحساس أو الانفعال . هذا هو المبدأ الذى يسقط من عداد الفنون الفن الأكاديمى والفن الذى يعتمد على النقل الفوتوغرافى، هذان الفنان اللذان تتغيب فيهما فردية المصورين وقواهم الشخصية المبتكرة وذلك لأنهم فى نقلهم للمرئيات تسيطر على رسومهم نزعة الجمود كما تخلو صورهم من كل معنى حى . والتعبير عن الانفعال — بترجمة ما يحركنا هو دائما وفى كل مجال خلاصة الخبرة الجمالية ، والخبرة الجمالية تحدث فى أى مكان نجد فيـــه مثل هذه الترجمة : فى عالمنا اليومى وعلاقاتنا الشخصية ، كما هو الحال فى العالم الذى يسمى عادة بعالم « الفن » .

إن الانفعالات تثار لأول وهلة بوساطة مرئيات لها علاقة فعلية فى رفاهيتنا ، ولكى يستطيع الفن أن يثير إحساساتنا ، ينبغى أن يحتوى إلى درجة ما على صفات لها رباط وثيق بمثل هذه المرئيات . إن الترجمة التى يعطيها الفن للأشكال الطبيعية قد تكون بعيدة كل البعد عن الأصل ، لأن الانفعالات لها إمكانية تكاد تكون غير محدوده على التحول . ومن الممكن

أن تصل إلى بعد شاسع عن مظهرها الأول أو مظهرها «الطبيعي» . هذا صحيح بالنسبة للحياة العادية وكذلك بالنسبة للانتقال من الحياة العادية إلى الفن . فما نحبه أو نكرهه ، وما نعجب به أو نزدريه لا يمكث بنفس الحالة ما دامت إحساساتنا مستمرة فى النمو والترقى . فبين التقزز عند شم رائحة كريهة أو رؤية حشد من الديدان ، والتقزز فى حالة حدوث فعل مزر أو مزاح مبتذل ، هوة واسعة ، بالرغم من أنه فى المسائل السيكلوجية الهامة نجد أن الانفعال واحد فى كلتا الحالتين ، فلا بد أن نتساءل : أى مسلك ينبغى أن يجتازه الإحساس ليعبر الهوة بين المرئيات المتفاوتة فى النوع ؟

والجواب على ذلك واضح . فإن إحساساتنا تستجيب ، أو أنها قد تتعلم أن تستجيب لموضوعات متشابهة مع الموضوعات التى كان لها قدرة على إثارة إحساساتنا فى البداية ، والتشابه ما هو إلا اشتراك فى الشكل . هذا الاشتراك فى الشكل أو المماثلة ، قد تكون طفيفة وفى هذه الحالة تصبح عملية التشابه دقيقة (subtle) ولكن ينبغى أن تتوافر هناك بعض المطابقة الشكلية إن رغبنا أن يكون الاحساس مطابقاً مطابقة كلية والمسلك الذى يتخذه الانفعال ليصل إلى الفن يتوقف ، بعبارة أخرى، على الشكل . والفن ككل

عمل ابتكارى لأنه يعتمد على الاختيار، والتحويل، وإعادة تنظيم أشكال الطبيعة ؛ وعملية الخلق فى الفن هى إعادة تنظيم الأشكال التى استخدمها الفن من قبل وتنويعها وإغناؤها بالأشكال المستعارة حديثاً من الطبيعة .

إن معنى الشكل فى أساسه واحد سواء أطلقناه على الموضوعات الطبيعية أوعلى موضوعات الفنون. وكل الأشياء إما أن تتميز بصفة خاصة، أو بذاتية كسبتها عن طريق الشكل. وبفضل هذا يمكن التعرف على الأشكال كأشكال لها صفاتها ويزداد التعرف عمقا كلما كان الشكل الخاص بها له فرديته وعمقه . إننا يمكن أن نقول إن المقعد أو المنضدة أو وجه الانسان يعطينا إحساسا ، ولكن هذا قول مرن وطريقة دارجة فى الوصف . إن عملية الترتيب هى التى تهب الفردية لكل مدرك حسى ، وليست الصفة الخاصة الملازمة للإحساسات — (وذلك إذا استثنينا بعض الحالات العارضة) هى التى تمنح هذه الفردية . إن السبب الذى يجعل وجها مايبدو كما هو، هو مواضع الملامح، واحجام العينين والمسافة بينهما ، والنسب الخاصة بالجبهة . حتى الحالات التى قد تبدو ذات إحساس مبسط كلون البشرة مثلا ، فإنها تعتمد على الأشكال ، إذ أن مظهرها يتوقف على تباين ألوانها لا اللون

فقط. أما الأشياء التي لا نكاد «نتأثر» بها إلا قليلا فإننا نعرفها بشكل سطحي وبغير وضوح ولا تأكد . وبعبارة أخرى لا شيء يمكن أن تعرفه أو تدركه حقيقة وهو مجرد خصائص مبعثرة ولا بد أن تنساق هذه الخصائص في صيغة ، أو في علاقات متداخلة ، وهذه الصيغة هي التي تؤلف الشكل الخاص بها .

يتضح مما سبق أنه كلما كانت الخبرة مميزة ، وادراكنا لها واضحاً ، انتهت بنا إلى مثل هذه الصور . وفي الحياة الشخصية العادية نجد أن هذه الصور عبارة عن تنظيمات لحوادث أو علاقات متقاربة في موضوع عنها في موضوع آخر . وكل دافع أو استعداد فطري ينتزع من فوضى تأثراتنا تأثرات تشير إلى تأثرات أخرى يمكن أن نتوقعها ، ويرى في بعض الأشياء التي تدور حولنا دلائل أو أشياء تجذب النظر ، أو أشياء متخيلة لم تر من قبل ، ثم يربط بها أفعالا مناسبة نقبل عليها أو نعرض عنها . فالغضب ونعني به توقع عائق لرغباتنا ومحاولة التغلب عليه والاستعداد للتصرف تبعاً لذلك ، ليس إلا رؤية كل هذه الأشياء في علاقة تكفل صياغتها في خطة موحدة أو دراما. في الحقيقة إن معظم الخطط أو الدرامات في الأدب ما هي إلا تغيرات قد تنجم عن أشياء يسيرة تافهة تحمل في طياتها الأسباب العادية والسبل التي تتبعها غرائزنا

الأولية. هذا يصور لنا المسلك المميز الذى تسلكه الأشكال فى انتقالها من فوضى الحياة إلى عالم الفن، وعندما يصبح الفن فنا كبيراً، فإنه يقوم فى اطراد بعملية اختيار مثل هذه الأشكال التى تحررها الرغبة الإنسانية كلما تمكنت — مما كان قد لصق بها فى عالم الحقيقة من لغو، أو صفات عارضة لا قيمة لها.

وطبيعى أن الرغبات التى يشبعها الفن، حتى بطريقته الرمزية أو (اللاشخصية) ليس من الضرورى أن تنتج من الغرائز الواضحة ذات القيمة العملية: مثل الخوف أو غريزة الجنس أو المقاتلة. فإن هذه الرغبات قد تكون أساسية وعامة: كولعنا بالإيقاع النغمى مثلا، أو عارضة وتافهة فى ذاتها: كحبنا لتشكيل لونى من نوع خاص، ولكننا لا نستجيب لكل هذه (التشكيلات اللونية) وإنما نستجيب لبعضها — نستجيب لما يتمكن الفنان أن يجعلنا نعيش فيه وذلك بأن يأتى فيه بتركيبات ذات قيمة تتجاوب مع شىء معين فى تركيبنا الطبيعى.

وبعبارة موجزة، إن الخلق فى الفن يستخلص فى أصله من عدد وافر من الأشكال التى تمنح فى الخبرة وكذلك من تلك الأشكال ذات القيمة الخاصة بالنسبة للانفعال ثم من إعادة بناء هذه الأشكال فينتج لنا ما يمكن أن نطلق عليه وحدة تصميم متوافقة. والتصميم، أو الشكل، أو الرؤية،

هى إدراك أو فهم للعالم ، هى تصوير لما هو كائن ، ولكنها ابتكارية لأن نورها فريد، تعجز الطبيعة بدون معاونة الفنان عن إيجاده .

يمكن أن نصور هذه التعميمات بفكرة عامة موجزة عن بعض الحوادث الهامة فى تاريخ التصوير ، هذه الفكرة العامة ستبين لنا كيف أنه فى تطور الأشكال التى تنساق منها الجوانب الابتكارية للفن ، يعتمد الفنان دائماً على الطبيعة وعلى التقاليد الفنية معاً — هذه التقاليد التى هى تراث وافر خلَّفَهُ للفنان أجداده . وكلما ارتقى التعبير الشخصى تبعا لتطور النمو فإن معرفتنا للحقيقة تزداد كذلك . وإننا نناقض هذا لو فكرنا فى الفن على أنه مجرد إضافة يسيرة للخبرة، أو أنه زخرفة للطبيعة ، ولكن لو أننا فهمنا الحقيقة وهى أن الفن كشف للطبيعة لوجدناه نتيجة طبيعية وحتمية، على أن الكشف بالتأكيد لا يتيسر وجوده إلا عن طريق الكائنات الإنسانية الواعية .

فى النشأة الأولى للفن الحديث ، نجد أن التصوير كان يهدف إلى رسم الصور الوصفية (illustration) ولا سيما تلك التى تتعلق بتسجيل الموضوعات الدينية . وغالبا ما كانت هذه الصور فى أساسها مسطحة، وعناصرها (figures) ومناظرها

الخلفية اصطلاحية فى الشكل . وكان الرسم بوجه خاص رسماً خطيا، وبالرغم من أن العناصر كانت ملونة، لكنها بنيت على أساس الخط والتظليل . وقد ظهرت إضافة اللون فوق الأشكال المرسومة وكأنها إضافة عارضة ذات طابع محفوظ.

وجاء بعد ذلك الفنانون الفلورنسيون الذين أخرجوا صورهم ذات ثلاثة أبعاد، وركبوا عناصرها لتبدو فى ثوب ملموس يضاهى الطبيعة . وبهذا الكشف أصبح تحت يد المصور نوع جديد من المصادر، شجعه على كشف جوانب أكثر من العالم الخارجى. فقد أصبح متمكنا من كشف علاقات جديدة بين عناصر تكويناته، كما تمكن من تزويد عمله بثروة من ذلك العالم وهو فى حالة اكتمال . فالصورة الجديدة التى جاءت أكثر خصبا مكنته من أن يوحد كمية أكبر من عناصر متنوعة وقد كان أكثر صدقا فى إظهار الطبيعة وأكثر حرية فى تكييفها بما تمشى مع إدراكه الفردى الخاص.

أما فنانو البندقية فقد أعاروا صورهم جلالا أكبر حينما أغنوا صبغاتهم وأضافوا إلى التركيب الشكلى للفراغ تأثيرات اللون المتوافقة . وزادوا فاستخدموا اللون كأداة تنظيمية للعناصر جعلتها تظهر حقا أكثر صلابة مما كانت عليه حالة العناصر التى وضعها الفلورنسيون : فالجدة ،

والعمق ، والوهج المنتشر ، واللون المتسق الموَحِد للصورة — ذلك اللون الذى توصلوا إليه ، قد مثل غنى الطبيعة كما هى كائنة ، كما أنه كان وسيلة جديدة لإعطائها قيمة جمالية . لقد حقق فنانو البندقيه شكلاً جديدا . أما فى حالة الفلورنسيين عامة ، فقد بقى اللون والشكل متميزين ، وقد توصلوا إلى تحقيق صلابة البعد الثالث التى ظهرت فى غالبية أعمالهم بوساطة تباين الظل والنور أكثر من استخدامهم اللون مندمجاً فى تركيب العناصر . وفى حالات كثيرة ، فإن طريقة استخدام النور والبعد عن استخدام اللون التركيبى ، جعلا كثيرا من أعمال الفلورنسيين حتى أعمال ليوناردو نفسها ، تظهر فاقدة الأسس الفنية ، كما أنتجت شكلا آليا نوعا ما تدهور إلى (وصفة) أكاديمية عند بعض الفنانين الذين كانوا أقل قدرة مثل لوينى (Luini). أما أعمال روبنز فقد أدمجت لون الفنيسيين الغنى ومهارات الفلورنسيين الفنية فى استخراج صلابة الأجسام ، وفى نفس الوقت أنتجت إحساساً متسامياً للحركة والإيقاع ، وأظهرت قوات ذات ثلاثة أبعاد ونشاطاً كثير الصخب . فى شكل روبنز كما فى شكل تيشيان اختفى التضاد الحاد بين الخط واللون ، فاللون نفسه قد أصبح وسيلة للرسم ووسيلة من

الوسائل الأساسية فى تحقيق الصلابة وتوحيد الصورة . فكل شكل جديد ، كما يتضح من هذه الحالة وغيرها ييسر بمجموعة جديدة من المصادر الطبيعية ، ويمكن المصور من أن يكيف هذه المادة ويعيد تشكيلها بحيث لا تؤدى إلى إدراك للعالم الخارجى فحسب بل تزيده جلالا وعظمة .

أما مع ڤلاسكز (Velasquez) فبالرغم من أن اللون ، وتنظيم الفراغ، والحركة، لم تظهر كثيرا من التقدم ولكن دافعاً إضافيا تجلى واضحاً — ذلك الدافع هو بروز المذهب الواقعى « الريالزم » . لقد بعث روبنز كل ما لمسه بعثاً صاخباً ، فصوره عامة تبدو كعواصف الطبيعة . بينما صور ڤلاسكز ظهرت فى طراز أكثر اعتدالا . ومع ذلك فقد وصل ڤلاسكز مسافة أبعد عمن سبقوه جميعا ، وذلك بعينه الرزينة النفاذة إلى سر موضوعه ، وبقدرته على أن يكشف فيه الأشياء التى تخدم التمثيل الفنى والتى لها فى نفس الوقت قيمتها المميزة. فقد كان اهتمامه مرتبطاً ارتباطا جزئيا بعناصر الموضوع (subject matter) ولكنه لم يرتبط بها بمعناها الحرفى ، فقد أعطى كل ما أنتجه معادله الفنى، وبذلك نجح فى تقديم وحدة حقيقية من اللون والشكل من ناحية ومن الفكرة (theme) التى ينطويان عليها من ناحية أخرى . وطبيعى أن هذا قد

تحقق من قبل إلى درجة ما ، ولكننا نجد اعتماد ڤلاسكز على تأثير الارتباطات العرضية : مثل صفة « النبالة » الخاصة بالمناظر الكلاسيكية ، والإحساس الدينى الذى ينبع من الموضوعات الكنسية ، والقوة التى تعتمد على الجسامة وعلى توضيح القوى الموضوعية الضخمة ، كان أقل بكثير .

وفى القرن التاسع عشر كان هناك نمو للأشكال لم يكن بعيد الشبه من النمو الذى حدث فى عصر النهضة . فإذا بدأنا بداڤيد وآنجرز (David & Angres) فإننا نجد مصلطحات تبدو جامدة للمحور الذى تدور حوله الفكرة ، كما نجد فاصلا حاداً بين الخط واللون ، فقد كان اللون معتما عند داڤيد ، وأزهى وإن كان سطحياً عند آنجرز . على حين أنه ظهر عند دلاكروا (Delacroix) ازدياد كبير فى الغنى اللونى مصحوباً بما يكاد يعادله من الحركة والقوة . وهذه الصفات الأخيرة مع ذلك اعتمدت إلى حد ما على وسائل مكتسبة : فقد اعتمدت على الإيحاءات التى يسرتها الموضوعات الروما نتيكية وغيرها من الموضوعات المحزنة (melodramatic) ولكن ألوانه التى بدت أكثر حياة مثلت جزءاً متكاملا من الأشكال التى صورها . ولم يستخدم دومييه

(Daumier) اللون إلا نادراً ، ولكنه كشف إمكانيات التنظيم الخاصة بالحقيقة الصلبة وذلك باستخدامه نغمات الأشكال (tone) كما أنه استرد كثيراً من القوة الشكلية التى سجلها رمبرانت .

بعد ذلك قدم لنا كوربية (Courbet) مرة أخرى الواقعية التى سبق أن قدمها ڤلاسكز ولكنه أضاف قوة طبيعية مصحوبة بحدة فى صوره ، ومن ثم تخلص من الرؤية الإصطلاحية التى أبعدت آنجرز ودلاكروا إلى حد ما عن عالمهم . أما مانيه (Manet) فعلى يده بلغ المذهب الواقعى تمامه ، كما حقق درجة من الإخلاص للفكر التى انطوت عليها موضوعاته وارتقى بهذه الفكر إلى درجة تعادل الدرجة التى توصل إليها ڤلاسكز ، وبذلك أضاف شيئا إلى قائمة الموضوعات التى اقتصر كوربيه فيها على اتجاهات قليلة نسبياً . واستخدم ديجاس (Degas) الخط الذى استخدمه آنجرز للتعبير عن الحركة وبذلك ساعد فى أن يسترد للفن هذا النوع من التنظيم . وقد اقتنع التأثريون اساسيا باستخدام الأشكال التى كانت شائعة فى عصرهم إذا استثنينا دراستهم التفصيلية للتغيير اللونى تحت تأثيرات الأضواء المختلفة ، وأضافوا ثروة جديدة إلى التوافقات والتباينات اللونية

وبذلك زودوا ذخيرة التصوير بالأشكال. وقد حقق سيزان (Cézanne) صفة الصلابة فى الأجسام باستخدام اللون كطريقة جديدة فى التجسيم وكذلك بالتشويهات الفنية المقصودة التى ساعدته فى الوصول إلى ذلك.

وبظهور رنوار (Renoir) وصل إنتاج القرن التاسع عشر إلى الذروة. فقد تمكن من إدماج اللون والخط والصلابة فى أعماله. فلم يقم رنوار بالرسم أولا ثم تجسيم رسمه ثم تلوينه بعد ذلك، وإنما كان استخدام اللون مرتبطاً بالضوء مادته التى يصنع منها اشكاله، كما أن اللون نفسه كان أغنى وأكثر تنوعاً وسطوعاً من كل من سبقوه. ولم يكتف رنوار باستخدام اللون فى الرسم وفى تحقيق الصلابة ولكن العلاقات اللونية التى سجلها فى صوره كانت ذات صفات شكلية (formal)، كما كانت عنصراً موحداً ذا درجة عالية. فقد تمكن فى تكوينه من توحيد الاتزان والإيقاع والحركة، كما عكس تكوينه لها الروح التى صورها فى إحكام. فرنوار — فى إيجاز قد وحد الأشكال التى استخدمها من سبقوه.

ومع ذلك فإن نمو أشكال جديدة ليس معناه السير

الطليق إلى غير نهاية . فما لا شك فيه أن القيم تنكشف والفن يأخذ طريقه ، ولكن هناك خسارة كما أن هناك مكسباً . هذا صحيح بالنسبة للتقدم فى شتى نواحيه . فإننا فى حياتنا عامة قد دفعنا ثمنا للسيطرة المتزايدة على الطبيعة، ففقدنا طباعنا الانسانية نحو إخواننا، كما فقدنا وعينا الذاتى الكامل بفقدان البساطة والاستقامة التى لا يمكن أن تحيا فى جو تعمه المآرب العديدة المتباينة والمتضاربة . وإننا يمكن أن نعرف مدى الخسارة لو أننا وازنا على سبيل المثال بين جورج مريدث (George Meridith) وهومر (Homer) وكذلك فى التصوير، فعندما تصبح الخبرات الجديدة ممكنة، فان الخبرات القديمة التى ليس من الضرورى أن تكون أقل قيمة ، تصبح مستحيلة . فإن الواقعية التى طبع بها فن مانيه (Manet) قد تظهر كتقدم كبير على التكلف الذى اصطبغت به أعمال داڤيد ، ولكننا إذا وازنا بين مانيه وتيشيان (Titian) أو تنتورتو (Tintoretto) فإننا نصبح أقل يقينا بأن طرازه هو الأحسن . فالعظمة والجلال التى سجلتها صور عصر النهضة ، لا يمكن أن يسايرها عصرنا ، مع أنه يسبقها كثيراً فى نواح متعددة . وبجمل القول أن التقدم جزئى، وهو دائماً يكون مصحوبا بنكوص . وعلى ذلك فإنه من العبث أن نتساءل هل كان رنوار وسيزان يمثلان تقدما مطلقاً

فوق چورچيون (Giorgione) وروبنز.

ولو انتقلنا الآن للحديث عن الأدب، لوجدنا نفس التدرج فى إزالة الغموض عن كل ما هو مميز أو أساسى فى الخبرة، وذلك بتخليصه من العرضى أو الاتفاقى الذى يرتكز عليه الفهم الفطرى. يمكن أن يعتبر الشكل فى الدراما تمثيلا لموقف، أو لحادث مميز، أو لسلسلة من الحوادث التى تتابع نتيجة لتفاعل مجموعة من الأشخاص تجمعهم ظروف معينة مع بعضهم. هذا الشكل هو عملية كشف لما يحدثه هذا الموقف فى هؤلاء الأشخاص، ويشترط أن يكون تخير الأشخاص والموقف خاضعا لوحدة الغاية. فنى أوثلّو (Othello) مثلا تتمثل الحالة التى يخلقها زواج غير متكافىء. كان هذا الزواج بين شخصين لهما تاريخ متباين إلى درجة زعزعت التفاهم بينهما. كانت الظروف معقدة، وزاد فى تأثيرها المحزن شخص ثالث يرغب فى إلهاب ثورة الخلاف وينجح فى ذلك. هذا هو إياجو (Iago) الذى يتمكن من إقناع أوثلو أن دسدمونا (Desdemona) تخدعه، حتى أقدم أوثلو على قتل دسدمونا، ولما اكتشف أوثلّو أنه خدع وأن دسدمونا كانت بريئة، قام بقتل نفسه. وعلى هذه اللحظة ــ لحظة الانتحار التى يقوم فيها اثلو بمحاكمة نفسه، وينفذ فيها الحكم، يتوقف

تأثير هذه الدراما المسرحية المثيرة ، لأن هذه المحاكمة تبرهن على صفة النبل التى يمتاز بها ، كما تثبت قوته العادلة فى قيامه بدور القاضى فى محاكمة نفسه بشكل لا يقل عنه فى حالة محاكمته لزوجته . لو كان أوثلو رجلا أقل نبلا لكان من الجائز أن يكون هلاكه باعثا على الشفقة، لا على الألم العميق الذى يمنحها صفة المأساة . وهذا الدور ، بعبارة أخرى ، هو الدور الجوهرى لتكوين شكل يجعل انفعال الأسى على نحو محكم .

ولا يمكننا أن نتغاضى عن أن نسأل أنفسنا هل يمكن لهذا الموقف وما يرتبط به من أن يحمل نفس القوة الانفعالية فى أيامنا هذه ؟ لعلنا نلاحظ أن قوة هذه الدراما تتوقف بشكل أساسى على تقبل القارىء أو المتفرج لبعض الأوضاع التقليدية المرتبطة بالغيرة ، والشرف ، والقضاء الجزائى . فلو أننا لم نقر القضاء الجزائى كشىء إلهى مرسوم ولو تناولناها كخرافة بربرية ، أو أسطورة من أساطير القرون الوسطى، لظهر أوثلو فى النهاية فى شكل يدعو إلى (الشفقة) ولظهر بدون شك ــ كضحية لخداع كاذب، ولكنه خداع أحمق فى أساسه وعلى ذلك فليس له التأثير التراجيدى الكامل . فشكل المسرحية بمعنى آخر لم يعد يؤدى غرض شكسبير (Shakespeare)

إذ أنه فقد قيمته الإنسانية العالمية وتحول فى جوهرة إلى وثيقة من وثائق التقليد الالزابيثى .

ويظهر نفس النوع من الانحلال فى الشكل أو الدافع الأولى فى القصة التى كتبها مستر لورنس (D. H. Lawrence) بعنوان : الأبناء والاحباب *Sons & Lovers* . فقد كانت النزعة السائدة جعل الزواج الهدف الأعلى لقصص الحب، ثم تقديم العقبات ، التى يتغلب عليها أبطال القصة ، فى ظروف خارجية : مثل المعارضات الأبوية، مكائد المنافسين، أو أى سبب من الأسباب المألوفة التى تسببها فلتات اللسان فى نشوة الكأس والقبل . ولكن الكتاب الحديثين قد قلبوا أوضاع الحوادث باحساسهم الذى عبر عما يمكن أن يحدث عادة بين الأفراد . فليس من الضرورى أن يكون الزواج هو دائماً النتيجة الحتمية لهذه العلاقة بالذات . فمن الممكن أن يكون هو المقدمة لمثل هذه العلاقة ، ثم تتتابع الحوادث ذات القيمة بعد هذا التمهيد ، وعلى ذلك يمكن للشخصين اللذين أصبحا متحررين من العقبات غير الملائمة أن يكشفا هل سيتمتعان وهما يعيشان سويا بتجربة أغنى من تمتعهما منعزلين .

فى هذا المثال، كما فى المثال السابق، لشكسبير قد اخطرت لنا التجربة وجود شكل ينقصه التعبير الحقيقى ، كما بينت أنه لا يتلاءم مع المحتوى المطلوب منه .

هذه الأمثلة تبين أن قيمة شكل ما أو غايته لا يمكن أن نحكم عليها بوساطة أى (وصفة) يمكن أن نحددها تحديداً تجريدياً ثم نطبقها تطبيقاً جامداً . فإن القيمة التعبيرية ينبغى أن تقاس باستجابة الفرد كشخصية كاملة ، وذلك عن طريق تجاوبها مع إحساسه . هذه الاستجابة وهذا التجاوب ، هما نتيجة النمو المطرد لمجموعة كبيرة من العادات، والمعتقدات ، والمفاضلات، ومن هذه كثرة ليست دائما القليلة القيمة، ولا يمكن لصاحبها أن يستحضرها فى مجال وعيه . والحكم المطلق، إذا أوجزنا الكلام، مستحيل فى التقدير أو التذوق الجمالى . ولكن فكرة النهاية المطلقة قد لازت بالفرار من ميدان العلوم ، إنها تبدوا فكرة عائقة للأخلاق ، ورسوخها فى العقائد الدينية ، أصبح حقيقة تسمح بالتأويلات المختلفة . وإذا لم يكن فى الفن خلق نهائى ، فلعلنا نجد عزاءنا فى فكرة أن فنانى المستقبل سوف لا ينحدرون إلى تجار فى التقاليد الاصطلاحية[1] .

---

(١) هذا المقال مأخوذ من الكتاب التالى :

John Dewey, Albert C. Barnes, Lawrence Buermeyer, etc. "Art as Creative," *Art and Education*, Merion Pa., The Barnes Foundation, 1947. pp. 55—65.

وبصفة موجود بالكتاب الآتى :

Lawrence Buermeyer, *The Aethetic Experience*, Merion Pa., The Barnes Foundation, 1924.

مطبعة الاعتماد بمصر