مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٧٩-٤٠١ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها

محمد عبدالمجيد فضل

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تناقش هذه الدراسة الدور الذي يمكن أن تلعبه التربية الفنية في تنمية المهارات الأساسية لتلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها. وتعرض الدراسة أهم المجهودات السابقة (كآراء هيربرت ريد وفيكتور لونفيلد) التي بذلت لمعرفة الأدوار التي يمكن أن تقوم بها هذه المادة في بناء شخصيات الدارسين عامة وفي تنمية مهارات الناشئة خاصة.

وقد تناولت الدراسة تحديد المهارات وناقشت جميع الجوانب التي تساهم التربية الفنية في تنميتها وأوضحت آراء المعلمين والباحثين المتخصصين في هذا الجانب. كما تعرضت للطريقة التي يمكن أن تدرس بها التربية الفنية حتى تتمكن من تحقيق هدفها المناط بها في تنمية المهارات الأساسية لدى أطفالنا.

وتجيب الدراسة عن عدد من الأسئلة، كما تحتوي على بعض التوصيات المقترحة.

مقدمة

للتربية الفنية دور رئيس في تنمية مهارات تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها، ويعزى هذا الدور لاتصاف مناشط التربية الفنية بالبساطة والقرب من كل الدارسين ولمخاطبتها وتعاملها مع جميع حواسّهم. فهي تستحوذ على اهتمامهم وتركيزهم وتجعلهم ينهمكون في ممارستها، دون أن تشعرهم أبدًا بأنهم يتعاملون مع مادة دراسية جافة تتطلب انتباههم التام وحرصهم وجديتهم كبقية المواد التي يدرسونها بالمدرسة. ورغم هذا كله فهناك مشكلات عدة تواجه التربية الفنية، وأهمها عدم إدراك الكثيرين لدور هذه المادة. فما زال

كثير من أولياء الأمور ومديري المدارس وبعض المسؤولين بإدارات التعليم في كثير من أقطار العالم ينظرون إليها كمادة هامشية أو ترفيهية يمكن الاستغناء عنها، والتركيز على المواد الأكثر جدية ونفعًا في نظرهم.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى توضيح مايلي:

١ ـ تحديد المهارات التي ينبغي أن يطورها التعليم الابتدائي.

٢ ـ ما تسهم به التربية الفنية في بناء شخصية التلميذ والتلميذة بالمدارس الابتدائية.

٣ ـ الطريقة والخامات والموضوعات االتي يمكن أن تقدم بها هذه المادة للدارسين الصغار بحيث تؤدي دورها الطبيعي في تنمية مهاراتهم الأساسية.

تعريف المهارات الأساسية

تعنى كلمة مهارة لغويًا إحكام الشيء وحذقه؛ فيقال «مهر الشيء: ومهر فيه، وبه مهرة مهارة: أحكمه، صار به حاذقًا فهو ماهر. ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرهما [١، ص ٨٩٩]. كما تعني المهارة أيضًا «المقدرة على عمل شيء بطريقة جيدة، وبدراية وخبرة وتعني كلمة ماهر: مدربًا وذا خبرة وتطلق على العمال فيقال عمال مهرة، وقد يوصف بها شخص فيقال لديه مهارة أو أبدى مهارة ما.

وفي هذا البحث سيستخدم مصطلح المهارات الأساسية بالمعنى الذي ورد في نشرة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) التي دعت فيها للكتابة في لقائها السنوي الثالث. فقد عرفت «جستن» المهارات الأساسية بقولها «يقصد بالمهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية مهارة القراءة والكتابة والرياضيات، بالإضافة إلى استخدام التفكير العلمي والتفسير المنطقي والتعبير عن الذات، والقدرة على الوصف والقياس والتجريب والتحليل والتنبؤ والاستنتاج والمهارات الحركية.[١]

١ ورد هذا التعريف في ملصقة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وهي ملصقة من صفحة واحدة للاعلان عن اللقاء السنوي الثالث عام ١٩٩١م.

المهارات الأساسية عبر التاريخ

ظلت الراءات الثلاثة (3 Rs: Reading, Writing & Arithmetic) ، القراءة والكتابة والحساب هي المواد الأساسية التي يقدمها التعليم العام والخاص الابتدائي في السواد الأعظم من أقطار المعمورة لفترة طويلة من الزمان، وكان ذلك لاعتقاد المخططين بأن هذه المواد تقدم أهم المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته، ولذلك ينبغي أن تدرس للنشء حتى يشب الواحد منهم وقد تمرس فيها ومهر مهارة تمكنه من مجابهة الحياة المعقدة المتنوعة.

ولابد من أن نذكر أن المهارة، هي قبل كل شيء الاستعداد والمقدرة لعمل شيء ما وليس عملاً قائمًا بذاته. وعليه فإن المهارات الأساسية تفهم على أساس أنها استعدادات لعمليات. وهذا الفهم يقلل من اعتمادنا الكبير على مسألة المحتوى أو المعنى، أو الأهمية المعرفية للغة. فهل يمكن للإنسان أن يشكل بلا شكل، ويظلل ويكون بلا لون، وأن يعطل الطاقة، وأن يومىء دون حركة [٢، ص ٣].

ويستمر الكاتب السابق ليذكر عدة نقاط نلخصها فيما يلي:

١ ـ يستخدم إنسان اليوم عدة لغات. وأغلب هذه اللغات كالرسم، وحركة الجسم ليست شفهية.

٢ ـ إننا نصوغ في شكل لغة كل ما نعرفه وما نفكر فيه أو بمعنى آخر فإن تعاملنا الإدراكي في مجمله لا يمكن أن نظهره واضحًا إلا باستخدام عدة لغات.

٣ ـ على الرغم من أننا يمكن أن نفصل فكريًا بين الإدراك واللغات المنطوقة وغير المنطوقة ونهمل كل تلك الرموز غير المنطوقة فإن كل تلك الرموز متداخلة تداخلاً قويًا بحيث لا يمكن فصلها عن بعضها.

٤ ـ إن المهارات الأساسية كما تفهم حاليًا تخاطب ربع الموضوع: فهي تؤكد على الشكل form دون المحتوى content أو المعنى الموجود في اللغة. وتحتوي على الأشكال المنطوقة والأشكال الرياضية فقط من الرموز، ولا تحتوي على غيرها. ومن هنا يأتي الاعتقاد الخاطىء بأن هاتين الاثنتين فقط تحملان كل المعاني الضرورية للتخاطب لدى الراشدين.

ومن الناحية التاريخية فإن اللغات الحية الموجودة اليوم قد نشأت من السومرية وتطورت من خلال الفينيقية والإغريقية. ومعنى هذا أنها كانت وحدات لغوية صغيرة ومجردة هي المورفيمات morphemes التي تميز لنا صورًا images للعالم المدرك ثم تطورت إلى أشكال أكثر تجريدًا هي الفونيمات phonemes [٢] أو الجمل المرئية للغة التي يتم بها التخاطب. وعلى هذا فإن أصول رموزنا المكتوبة كانت ثرية بصريًا إلى جانب ثرائها من جهة المعاني والدلالات. وبهذا تشابه رسوم الأطفال أو هيروغلوفية قدماء المصريين.

ومن الطريف أن هذا التطور لم يحدث لا للغة الصينية ولا لليابانية. فاللغة اليابانية الحديثة تحتوي الكتا كنا Ka-ta-ka-na التي تتسم بأنها صوتية، وتجريدية. كما تحتوي على الكانجي Kanji العريقة بصورها الموضوعية. ويمثل الحرف الصيني في أغلب الأحوال فكرة أكثر من تمثيله لكلمة مفردة. ويمكن مقارنة هذا بما يحدث للأمثال المكتوبة في لغات الغرب التي فقدت الكثير من أجزاء نسيجها الذي تكونه اللغة [٢، ص ٤]. أما في اللغة العربية، فإن الحرف المرسوم قد مر بتطورات عدة إلى أن وصل إلى شكله الحالي، وقد مر بأربعة أدوار. وهذه الأدوار هي:

١ ـ الدور الصوري المادي
٢ ـ الدور الصوري المعنوي
٣ ـ الدور الصوري الحرفي
٤ ـ الدور الحرفي الصرف

وذلك لأن الناس يرسمون صور الماديات للدلالة عليها [٣، ص ٢٨]. وحتى بعد أن وصل الحرف العربي إلى شكله المجرد فقد استمر تطوره، وأضيفت إليه النقاط، وبعد وضع النقاط على الحروف أدخلت العلامات لضبط الحروف والتحكم في دقة الناحية الصوتية.

---

٢ فونيم، صوت مجرد به مجموعة أصوات متشابهة في نطقها، وفي توزيع تكاملي أو تغير حر، والفونيم مفهوم مجرد، لأن ما ينطق فعلاً هو الألوفون allophone وليس الفونيم. ويعرف بعض اللغويين الفونيم بأنه أصغر صوت نموذجي يحاول المتكلم تقليده. كما يعرفه بعضهم بأنه أصغر وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين المعاني.

وينبغي ألا ننسى أن الكلمات المطبوعة إنما هي رسوم توضيحية أو بمعنى آخر فإنها صور تجريدية أو أصوات لكلامنا. وبهذا المفهوم فإن الكلمات المطبوعة نوع من الفن العبقري. فالكلمات المطبوعة والفن العبقري كلاهما تمثيلي representational بصورة أو بأخرى، وعلى كل فإن صور الأشياء أعرق وأقدم تاريخيًا من صور الأصوات. ويمكن أن نخلص من هذا إلى القول بأن النمو الإنساني يعتمد على الخبرة الإدراكية كأساس لكل الاتصال والتعليم. ويقتضى الدور الرئيس للصور في تطور العملية التربوية، فالفن مادة أساسية، أكثر في أساسيتها من أي مادة أخرى تدرس بالمدارس.

ومسألة اعتبار الفن أساسًا من أسس التربية ليست مسألة جديدة. وقد جرت العادة في الغرب أن ينسب كل شيء إلى الفلاسفة القدامى كأفلاطون وأرسطو وسقراط. وهكذا كان الحال بالنسبة للفن ودوره التربوي. يقول أحد أهم أعلام التربية الفنية وفلاسفتها المعاصرين: «إن البحث الذي سيعرض عليك في هذا الكتاب لا يتصف بالأصالة، فقد صاغه أفلاطون صياغة بالغة الوضوح قبل عصرنا هذا بقرون كثيرة، وليس لي من مطمع إلا أن أترجم آراءه في وظيفة الفن في التربية إلى عبارات يمكن تطبيقها تطبيقًا مباشرًا على حاجاتنا وظروفنا الحاضرة.» ويتعجب هذا المربي والفيلسوف من أن المفكرين والفلاسفة الذين جاءوا بعد أفلاطون لم يقضوا لحظة واحدة في تأمل مدى قابلية تطبيق أفكاره على الفن، ذلك أنهم عالجوا ذلك المثل الأعلى البالغ الحماسة الذي أثاره أفلاطون على اعتبار أنه تناقض، وأنه شيء لا يفهم إلا في سياق حضارة ولت وبادت. ونص المبحث هو: أن الفن ينبغي أن يكون أساسًا للتربية [٤، ص ٥].

ويرجع هيربرت ريد سوء فهم الناس للمبحث الذي قدمه أفلاطون إلى سببين:

١ ـ انقضاء قرون طويلة لم يتفهم فيها أحد مدلول المعنى الذي قصده من كلمة «الفن.»

٢ ـ عدم تأكدهم من الغرض من التربية.

وسواء أكان افتراض هيربرت ريد هذا صادقًا أم كان مجانبًا للصواب، فالذي لا مراء فيه لدينا صدقه في القول بأن للفن دورًا رئيسًا في التربية العامة. وهناك نقاط ثلاث ينبغي تأكيدها قبل الانطلاق إلى ما بعدها:

١ ـ أن هدف المربين عامة هو السعي لتحقيق حياة أفضل.

٢ ـ أن الراءات الثلاث لم تعد كافية لإقناع المربين بأنها تمثل كل المهارات الأساسية التي ينبغي أن نغرسها في صغارنا.

٣ ـ أن الفن يمكن أن يمد الصغار بكم هائل من المهارات ويسهم إسهامًا فعّالاً في تنشئتهم تنشئة أفضل وأكمل.

وإذا كان احتمال الاتفاق قويًا لما جاء في النقطة الأولى من أن هدف كل المربين هو رعاية نمو النشء بأكمل وأفضل صورة ممكنة، أوجب ذلك علينا أن نبحث كل جوانب الحياة وكل المناشط الإنسانية لاستخلاص ما يمكن أن يسهم في التربية العامة. ولنعرض دورها عند بعض المربين المعاصرين.

دور التربية الفنية عند هيربرت ريد

إن التربية الفنية أو تدريس الفنون بالمدارس مسألة حديثة بدأت منذ أواخر القرن الماضي، وانتشرت بصورة كبيرة لتشمل كل أرجاء العالم. وقد بدأت لتحقيق أهداف مباشرة كخدمة الصناعة بإمداد المصانع بالتصميمات اللازمة، وكالمساهمة في رفع مستوى الدخل القومي، ثم جاء بعد ذلك من أوضح دور الفن التربوي.

ولعل من أعمق وأدق من كتب في التربية الفنية وقعّد لها القواعد، وحدد لها الحدود والأهداف هو هيربرت ريد. يقول هيربرت ريد إن التربية الفنية والجمالية تربية جوهرية فهي تحتوي على:

١ ـ الاحتفاظ بالجدة الطبيعية لجميع أنواع الإدراك والإحساس.

٢ ـ إيجاد التناسق coordination بين مختلف طرائق الإدراك والإحساس بعضها ببعض من ناحية وبينها وبين البيئة من ناحية أخرى.

٣ ـ التعبير عن الوجدان feeling بطريقة يمكن نقلها للغير.
٤ ـ التعبير بأشكال يمكن نقلها للغير عن طرائق الخبرة الفعلية التي تظل (إذا لم ييسر لها التعبير) لا شعورية بصورة جزئية أو كلية .
٥ ـ التعبير عن الفكر بالشكل المطلوب .

ويحدد هيربرت ريد نواحي متميزة لتقنية التربية الجمالية فيوضح أن التربية البصرية التي تكون وسيلتها العين، والتربية التشكيلية التي تكون حاستها اللمس تؤديان إلى التصميم . وأن التربية الموسيقية التي تتوسل الأذن، والتربية الحركية التي تتوسل العضلات تؤدي إلى لغة الحركة الإيقاعية، وأن التربية اللفظية أو الكلام ينتج الشعر والدراما، وأن التربية الإنشائية أو الفكرية تؤدي إلى الصنعة [٤، ص ٦١].

وقد سبق جون ديوي هيربرت ريد إلى وضع تصنيف سداسي، وضعه في أواخر القرن الماضي حيث ميز بين ست غرائز قابلة للتعليم والتربية وهي :

١ ـ غريزة التواصل والرغبة في التكلم والإصغاء
٢ ـ الغريزة الدرامية وهي الرغبة في التمثيل
٣ ـ الغريزة الفنية وهي الرغبة في الرسم والتصوير والتشكيل
٤ ـ الغريزة الموسيقية
٥ ـ غريزة الاستطلاع، وهي الرغبة في معرفة سبب الأشياء
٦ ـ الغريزة الإنشائية، وهي الرغبة في صنع الأشياء

ويسمي ديوي الغريزتين الأوليين (التواصل والدراما) والغرائز التعاطفية الوجدانية . كما يجمع الغريزتين الأخيرتين (غريزة الاستطلاع والغريزة الإنشائية) تحت اسم الغريزتين العلميتين .

وواضح أن كل الغرائز (عدا الخامسة) متسقة مع بعضها ويمكن التعبير بها جماليًا . أما الخامسة (غريزة الاستطلاع أو الرغبة في معرفة سبب الأشياء) فإنها هي التي تقف

بمفردها في تباين حاد مع الغرائز الأخرى، وهي التي تلقت وحدها تأكيدًا وتركيزًا جارفًا في نظم التربية التي استخدمت في الماضي [٤، ص ١٧].

والحساسية الجمالية لصيقة — كما يرى هيربرت ريد — بالإدراك نفسه وهي أساسية لدى كل إنسان، ولإثبات صحتها في حقل التربية، لابد من استجلاء حقل الخبرة الذي يسمى بالعلوم، وبمقارنتها يتضح للمتأمل أنهما متكاملان، ولا يصح الفصل بينهما. فالفن وسيلة تمثيل إحدى الحقائق، والعلم وسيلة تفسير الحقيقة نفسها.

أما التعبير فهو وسيلتنا الوحيدة لمعرفة ما إذا كانت العملية التربوية تسير بالطريقة أو بالمعدل المطلوب، والتعبير عن ذلك لا يكون إلا بالعلاقات والرموز المسموعة والمرئية. وبهذا تكون التربية هي تهذيب طرائق التعبير والنهوض بها. فهي تعلم الدارسين (وفي حالتنا هذه تلاميذ المدرسة الابتدائية وتلميذاتها) كيفية عمل الصور images والأواني، والحركات والأصوات، ودراسة هذا العمل الذي ينحصر في مجال الفن وممارسته يحرك ملكات كل من الفكر والمنطق، والذاكرة والحساسية العقلية. فالفن إذن يسعى لخلق أناس لهم كفاءة في مختلف طرائق التعبير.

دور التربية الفنية عند فيكتور لونفيلد

قضى فيكتور لونفيلد كل حياته باحثًا ومجربًا ومعلمًا للتربية الفنية. وقد اشتمل كتابه «النمو العقلي والابتكاري» *Creative and Mental Growth* على كل آرائه. ولم ينشر كتابه هذا في حياته، إنما جمعه تلميذه وزميله، وليم لامبيرت بريتين W. Lambert Brittain الذي أضاف بعض الأشياء التوضيحية في طبعات الكتاب اللاحقة غير أنه لم يغير شيئًا من أفكار لونفيلد الواردة في الطبعة الأولى من الكتاب، وهي أن الطفل هو أغلى ما يملك المجتمع، وأن النشاطات الإبداعية تصبح ذات معنى فقط عندما نفهم العلاقة الفعّالة بين النمو والتطور والإبداع. ويقدم برتين Brittain للطبعة الخامسة بقوله: «كان لفكتور لونفيلد أثر فعال على التربية، وهو الذي جعل التربية الفنية معروفة، ومعترف بها كجزء رئيس في منهج المدارس العامة — ولم يكن هذا لمجرد رغبته الشديدة في الفن، ولا لتأثيره الكبير على الفن فقط — رغم عظم هذا الجانب — بل كان أيضًا لاهتمامه البالغ بالأطفال، وبكل ما يعنيهم ولاهتمامه بنموهم، وفوق كل شيء للاهتمام بهم كأطفال [٥، ص ٣].

يبدأ كتاب لونفيلد (وبريتين) بتوضيح أن للفن دورًا أساسيًا وحيويًا في تربية الأطفال وتعليمهم — فعمليات الرسم، والتلوين، والتكوين عمليات معقدة يلم الطفل أثناء ممارستها بالعناصر المفرقة لخبرته، محاولاً عمل شيء جديد موحد ذي معنى. وبعمليات الاختبار، والتفسير، وإعادة تشكيل هذه العناصر فإن الطفل يعطينا أكثر من مجرد صورة، أو قطعة نحت. إنه يعطينا جزءًا من ذاته: كيف يفكر، كيف يشعر، كيف يرى؟ فالفن بالنسبة للطفل نشاط ديناميكي موحد. ويلاحظ أن النظم التعليمية الحالية في كثير من بقاع الأرض تركز — حتى يومنا هذا — على تعليم الحقائق والمعلومات تمامًا، كما كان الحال في الولايات المتحدة التي كتب لونفيلد كتابه فيها وعنها. إن ترقي التلميذ من صف لآخر، ونجاحه في امتحان يعتمد أساسًا على حفظ معلومات معروفة مسبقًا للمعلم. ودور التلميذ كما يبدو هو حفظ معلومات وإخراجها عند الطلب. وعندما يجيد هذه العملية يصبح ناضجًا ومعدًا للتخرج من المدرسة. فالشيء المزعج حقيقة — كما يقول لونفيلد — هو أن هذه المهارة — أي مهارة إعادة هذه المعلومات المجزأة — ليست لها إلا علاقة ضعيفة جدًا بالهدف الذي نسعى إليه من نظامنا التعليمي، وهو إعداد الفرد إعدادًا تامًا ليسهم بفعالية في رفعة المجتمع. غير أن الذكاء كما نختبره الآن في مدارسنا لا يشمل مقدرات التفكير بالمدى الواسع، والتي تعد ضرورية لبقاء الجنس البشري. فمهارات المقدرة على التساؤل، والبحث عن إجابات وإيجاد شكل ونظام، وإعادة التفكير وإعادة التشكيل، وإيجاد علاقات جديدة هي قيم لا تدرس عادة بمدارسنا، بل إنها مثار سخرية كما يبدو في نظامنا التعليمي الحالي. ولعل من المقدرات الأساسية التي ينبغي أن تدرس لأطفالنا هي المقدرة على الاكتشاف والبحث عن حلول وإجابات بدلاً من انتظار الإجابات والتوجيهات في سلبية كاملة لتأتي من قبل المعلم. فالخبرات المركزية للنشاط الفني art activity تحقق هذا الهدف. وهو يتحقق بالدرجة نفسها لدى طفل في روضة من رياض الأطفال، ويكمل في تجميع وتكوين موضوع يسميه «الربيع» من قطع من الخوص والأوراق الملونة، وغطاءات الزجاج، كما يتحقق لدى طالب الكلية الذي يصور لوحة تتطلب مزج الألوان واستحداث أشكال جديدة [٥، ص ٤].

ويذكر لونفيلد أنه لاحظ اقتناع الجميع بأن التعليم يحدث بوساطة الحواس، غير أن نظم التعليم الحاضرة لا تركز على التعليم بهذه الحواس إلا في القليل النادر من حالات

رياض الأطفال، حيث يسمح للصغار بالتحرك وتجريب الخامات، وحتى هذه النشاطات تدرس كغاية في حد ذاتها. فالهدف يبدو هو تنمية مهارة خاصة بحيث يمكن مراجعتها والتأكد من أنها قد تم تدريسها بدلاً من استخدامها كوسائل للتعبير. وكلما تدرجنا في التعليم يتحول التعليم عن الحواس، حتى يصبح منذ فترة مبكرة من حياة التلميذ تجريديًا، أو عملاً ذهنيًا فقط. ومعروف أن للحياة العصرية دورها في هذا التجريد.

ولعل أهم ما قدم لونفيلد من عمل هو البرهنة على أهمية النشاط الإبداعي في التربية. يقول حمدي خميس تحت عنوان «تقسيم سلم النمو الفني إلى مراحل»: ولدراسة فنون الأطفال يجدر بنا أن نتتبع نموها من الولادة حتى سن السابعة عشرة، إذ تمكن بعض الباحثين في هذا الميدان من تقسيم سلم النمو الفني عند الأطفال إلى عدة مراحل نذكرها فيما يلي:

- مرحلة ما قبل التخطيط: وتبدأ من الولادة إلى سن الثانية.
- مرحلة التخطيط: وتبدأ من سن الثانية إلى سن الرابعة.
- مرحلة تحضير المدرك الشكلي وتبدأ من سن الرابعة إلى سن السابعة.
- مرحلة المدرك الشكلي وتبدأ من السابعة إلى سن التاسعة.
- مرحلة محاولة التعبير الواقعي، وتبدأ من سن التاسعة إلى سن الحادية عشرة.
- مرحلة التبعير الواقعي، وتبدأ من سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة.
- مرحلة المراهقة، وتبدأ من سن الثالثة عشرة إلى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة.

ويضع حمدي خميس رقمًا على عبارة (بعض الباحثين) ويذكر في هامش أسفل الصفحة مايلي: «يشير هذا التقسيم لمراحل النمو حسبما جاء في كتاب لونفيلد «الخلق والنمو العقلي» [٦، ص ص ٣٦-٣٧].[٣]

---

٣ هكذا في الأصل «الخلق والنمو العقلي» والمقصود به كتاب فيكتور لونفيلد *Creative and Mental Growth* ولعل الترجمة الأقرب إلى الصواب هي النمو العقلي والإبداعي «فالخلق» ترجمتها creation وليست crea-tive لأن هذه الأخيرة صفة تعني «المبدع» وهي صفة مشتقة من الإبداع creativity.

وقـد أوضح لونفيلد مراحل تطور نمو الطفل على النحو الذي ذكره حمدي خميس شارحًا سمات كل مرحلة من هذه المراحل وموضحًا الطرق الأنسب لتدريسها.

وقد اهتم محمود البسيوني برسوم الأطفال في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* [٤] ودرس كثيرًا من خصـائصهـا، كمـوضوع الإجادة فيها، وكيفية الرسم في موضوعات محددة، ودرس الحركة، واتجاهات العناصر لديهم، كما ناقش رسوم الموهوبين وغير الأسوياء. ودرس طرق تقويم أعمال الأطفال عامة، وغير ذلك من الموضوعات. وكتابه يساعد على تعميق فهم دور الفن في المرحلة الابتدائية، ويساعد على تصور الطريقة التي يسهم بها في تنمية المهارات الأساسية للأطفال.

ولعل مما يجعل للفن دورًا رئيسًا في التعليم الابتدائي أنه يساعد على نمو الأطفال في كل جوانب حياتهم. وإذا كانت كل مادة من المواد المقررة بالمدارس الابتدائية تخاطب جانبًا واحدًا أو جانبين، وتسعى لتنميتها أو صقلها وتدريسها وتقويتها، فإن التربية الفنية تخاطب جميع جوانب الشخصية: فالأنشطة الفنية التي يمارسها التلاميذ لا تنحصر في كونها نشاطات مؤقتة تمارس لذاتها لتنمي مهارة واحدة من المهارات الضرورية للتلاميذ بل إن هذه الأنشطة الفنية تعـد تعبـيرًا عن الطفل كله: عن كل مقدراته. فالعمل الفني لكل طفل يعكس المشـاعر، والمقدرات الفكرية، والتطور البدني، والوعي الإدراكي، والمقدرات الإبداعية والذوق الجمالي، وحتى التطور الاجتماعي [٥، ص ٢٢].

ويوضح لونفيلد أن رسومات التلاميذ لا تعكس فقط كل جوانب الشخصية عندهم بل إنها تتغير بتغير عمر الطفل وانتقاله من سنة إلى أخرى، ويتطور كلما كبر. ولفهم أهمية هذه التغيرات وتقويمها فقد قدم لونفيلد تحليلاً للمكونات الأساسية المختلفة للنمو، وبدأ بالنمو العاطفي emotional growth فأوضح أن الطفل قد ينغمس في العمل الفني لدرجة

---

٤ درس محمود البسيوني في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* الذي طبعته دار المعارف، القاهرة عام ١٩٨٧م، الـطرق الحديثة لتحليل رسوم الأطفال، وتعرض فيه لرسوم الأطفال غير الأسوياء ورسوم الموهوبين والمتفوقين وقارنها برسوم المسنين.

أن يرسم نفسه في الموضوع. وقد يكرر أشكالاً مجرد تكرار آلي. فالحالة الأولى تقتضي المرونة في التفكير وفي التخيل وفي العمل. والطفل المتردد المنطوي يلجأ للنوع الآخر وهو التكرار الآلي. وقد يساعده ذووه بتقديم الرسوم الجاهزة الرسم ليكملها فقط أو يكررها أو يلونها. ويساعدونه بذلك على الهروب من مواجهة عالم ممتلىء بالخبرات. والتلميذ غير المستجيب عاطفيًا يعبر عن مشاعره اللا انتمائية بعدم إضافة أي شيء ذاتي أو شخصي في رسومه فيحيد كل شيء.

أما النمو الفكري intellectual growth فيمكن ملاحظته من وعي الطفل المتزايد بنفسه وبيئته. فالمعرفة التي يصور بها ما يراه توضح مستواه الفكري. وتصلح الرسوم لتكون مؤشرًا للمقدرات العقلية للأطفال، خاصة عندما يكون الاتصال الكلامي متعسرًا، وقد أفرد هاريس [٥] لهذا الموضوع مؤلفًا أسماه «رسوم الأطفال كمقياس لنضجهم الفكري» *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. ويمكن مقارنة التطور الفكري لطفلين في عمر واحد بتأمل رسومهما. فالذي يكثر من التفاصيل يكون عادة أكثر إدراكًا ممن يقتصر على شكل عام، لكن لابد من ملاحظة أن إهمال التفاصيل قد لا يكون دليلاً على انخفاض المقدرة العقلية للتلميذ. فالتحديدات العاطفية، أو عدم اهتمامه بموضوع معين قد يؤدي أيضًا لإهمال التفاصيل. وعلى كل فإن الرسوم يمكن أن تدل على مقدرات الأطفال إلى أن يصلوا إلى سن العاشرة، كما يرى روبرت كارت في بحثه «علاقة الذكاء بالمقدرة الفنية» [٨] *The Relationship of Intelligence to Art Ability*. فالطفل الذي يكون في السابعة من عمره وتشبه رسومه أطفال الخامسة تكون مقدرته الفكرية في الخامسة وغير مواكبة لعمره الزمني.

ويتضح النمو الجسمي من الأعمال الابتكارية للطفل بمقدرته على ضبط التآزر البصري الحركي، وذلك بسيطرته على جسمه في تخطيط خطوط رسومه، وأداء مهاراته. ويمكن من ملاحظة تطورها من مرحلة الخربشة غير المنظمة إلى الخربشة المنظمة. كما يمكن

٥ أوضح فيكتور لونفيلد بأنه قد استفاد من [٧] في توضيح دور التربية الفنية في تنمية الجانب الفكري لدى الدارسين.

ملاحظة تطورات مهاراته الحركية عند تشكيله بالصلصال أو غيره. وحتى الحركة في رسومه قد تكون معبرة عن الحركة عنده. وقد يركز طفل يعاني من شيء في عضو من أعضاء جسمه برسم ذلك الجزء. فدوام التركيز على عضو من أعضاء الجسم أو إهماله له دلالات عدة وهو بلا شك يرتبط بالنمو البدني للطفل.

وللنشاط الإبداعي الفني إسهام فعّال في إبراز مدى تطور وعي الطفل واستخدامه للعديد من الخبرات الإدراكية. وتعتبر الملاحظة البصرية من أهم ما ترتكز عليه الخبرة الفنية — ففيها يطور الطفل حساسيته للألوان، والأشكال والفراغ. وفي حالات عديدة يتكشف النمو الإدراكي من الحساسية للملامس، وتبدأ من مجرد التعامل مع الملامس، وعجن الصلصال والطين إلى التعامل بحساسية عند التشكيل المختلف للأعمال الفنية. والنمو الإدراكي يشمل مفهوم الفراغ بكل تعقيداته، فيتطور مفهومه للفراغ فيعبر عنه وحتى الأصوات حوله يعبر عنها في أعماله الفنية.

كثيراً ما يلجأ الطفل إلى الكتابة عمومًا لعدة أسباب ولا يقتصر على الحرف الواحد المعبر. وقد يلجأ إلى الكتابة ليكمل بها الرسم، أو يستخدمها في توضيح الأشكال وتسهيل مهمة التفرقة بين الأشياء للمشاهد. وربما كان هدفه من الكتابة هو التعبير بدقة عن طبيعة الشيء المرسوم كتحديد حافلة أو مدرسة معينة.

وقد أفرد محمود البسيوني لهذا الموضوع فصلاً كاملاً في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* وأسماه «مكانة الكتابة في رسوم الأطفال»[٦] فالتعامل مع الكتابة، والفراغ، والملامس، والألوان والخبرات البصرية يمد بدوافع قوية للتعبير. والخبرات البصرية تقوي المقدرة على الملاحظة، وعلى فهم الفروق والعلاقات بين الأشياء.

وممارسة النشاط الفني تنمي عند الأطفال أيضًا الوعي الاجتماعي، ويبدو هذا واضحًا من رسوم الأطفال الأولى، ويتطور من بيئة الطفل الصغير المباشرة إلى البيئة الكبيرة

٦ استفاد فيكتور لونفيلد من [٩] أيضًا في تحديد دور التربية الفنية في تنمية الجانب الاجتماعي للدارسين.

حوله وما يجري فيها. كما تتيح الممارسة نفسها فرصة ممتازة للتعامل الاجتماعي من خلال الدراسة. ففي درس الفن يمكن أن يتعاون التلاميذ لإخراج عمل فني واحد. والفن في حد ذاته عملية اتصال أو عملية اجتماعية، ومن المهم التركيز على مقدرة الفرد على العيش في تعاون في مجتمعه. ولا يمكن تطور هذه المقدرة ما لم يمارس الطفل المسؤولية في الأشياء التي يعملها، وأن يكون قادرًا على تحمل نتائج عمله، فبهذا يمكن التعامل مع الآخرين. فالأنشطة الفنية (الإبداعية) تتيح فرصة ممتازة لتحقيق هذا [٥، ص ٣١].

ولعل النمو في الجانب الجمالي لدى الصغار هو أهم ما تقدمه ممارسة الفنون. ويمكن تعريف الجماليات أو علم الجمال aesthetics بأنه هو «وسائل تنظيم التفكير، والشعور، والفهم والإدراك في شكل تعبير يوصل هذه الأفكار والمشاعر للآخرين» [٥، ص ٣١]. ويمكن ملاحظة نمو الجانب الجمالي لدى الأطفال من مدى حساسيتهم في إيجاد تكامل بين الخبرات في شكل موحد. وهذا التكامل يمكن ملاحظته في التنظيم المنسجم والتعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام الخطوط، والملامس والألوان. ويتم كل هذا التنظيم بتلقائية ملهمة. إن عدم التنظيم في العمل يمكن أن يدل على عدم التكامل في شخصية الطفل. فما يستخدم في مجال العلاج النفسي ودراسة تماسك التنظيم cohesiveness of organization في رسومات المرضى.

أما النمو الإبداعي (والذي تنميه التربية الفنية) فإنه يبدأ بمجرد أن يشرع الطفل في عمل خطوط يعبر بها عن نفسه أو ذاته. وتنمو مهارته وسيطرته عليها. وهذا النمو يتيح له الحرية العاطفية، والحرية في أن يجرب ويكتشف، وينسجم في العمل، ويختار العمل الفني ويطور تعامله مع خامات الفن الرئيسة التي تساعد على الإبداع، وكل أعمال التلاميذ التي تتم أثناء ممارسة الفنون تعتبر أعمالاً ابتكارية إذا عملوها دون تدخل أو مساعدة من أحد.

دور التربية الفنية عند آيزنر [٧]

قام أليوت أيزنر بدور رئيس في تشكل نظرية التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية Discipline - Based Art Education (D.B.A.E.). ولم يقتصر هذا الدور على

٧ يعتبر اليوت أيزنر من أبرز الباحثين المعاصرين الذين عملوا في مجال التربية الفنية في المدارس، مؤكدًا =

بحوثه العديدة المنشورة في مجلات التربية الفنية المتخصصة مثل «دراسات في التربية»[٨] ولا في محاضراته العامة في توضيح هذه النظرية، بل تعداها فوضح النظرية في كتابة «دور التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية في المدارس الأمريكية» *The Role of Discipline Based Art Education in America's Schools*. يقول آيزنر في شرحه لهذه النظرية: «لا تهتم نظرية التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية، بتمكين الأطفال من مشاهدة ما يسمى بالأعمال الفنية works of art فقط، وإنما تتعداها لتشمل العالم المرئي عامة. فالمهارات الضرورية لرؤية قيم الأعمال الفنية هي نفسها تستخدم في رؤية القيم الموجودة في البيئة عامة. فالمطلوب — بطبيعة الحال — ليس هو المهارات فقط، إنما الاتجاهات نحو الرؤية. فالتربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية، تهتم بتطوير المهارات والاتجاه في آن واحد [١٠، ص ٤٠].

ويذكر آيزنر بأن مهمة التعليم مهمة خطيرة، لأن عالم اليوم عالم تنافس، وهو عالم صعب فلابد من إعداد التلاميذ لذلك. وأوضح أن التعليم في كل مكان يرتكز على المهارات الأساسية ويحصرها في الراءات الثلاث. ويضيف آيزنر أن أطفالنا لابد من أن يتعلموا القراءة، لكن ينبغي أن نحدد ما سوف يقومون بقراءته. ونريدهم أن يكتبوا جيدًا ويتساءل هل معنى الكتابة الجيدة أن يعرف الصغار الهجاء والقواعد والترقيم فقط، أم تعني أيضًا أن يكون عندهم أشياء طريفة ليقولوها؟ ونريدهم أن يجروا العمليات الحسابية بطريقة صحيحة حتى في عصر الحاسبات الآلية التي تحمل باليد، غير أن ذلك لا يكفي إذ لابد من أن تكون لديهم المقدرة على التعليل الرياضي وعلى استعمال أخيلتهم الحسابية لتقدير ما

= أن التربية الفنية أساسية في نمو الأطفال، ولعل أكثر ما اشتهر به آيزنر هو نظرية (التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية) ومن مؤلفاته الأخرى: (الخيال التربوي) و (المنهج والإدراك) و (فهم فنون الأطفال لتدريس أفضل).

٨ تعتبر المجلة التالية:

Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research in Art Education, National Association of Art Education, Reston, Va.

هي أهم مجلات التربية الفنية وهي فصلية وغنية بالأبحاث الجادة، وتصدر عن رابطة التربية الفنية بالولايات المتحدة وتصدر من رستن في فيرجينيا.

لا يمكن تحديده رياضيًا أو تضريبه حسابيًا. ونخلص من ذلك بأن أطفالنا يحتاجون لأكثر من المهارات الثلاث، وأنه بجانب إجادتهم لهذه المهارات الثلاث يحتاجون لعقول مفكرة وأن يكون بمقدورهم التمتع بإرثهم الفكري والفني العظيم الذي تمتلكه الأمة.

ويتساءل عما إذا كان دور الفن دورًا جانبيًا في المدرسة، أو أن الفن من الكماليات التي ينبغي أن يستمتع بها أطفالنا بعد تحقيق الأساسيات، أم هو دور رئيس. ويجيب بأنه على الرغم من أن هناك مهارات عدة يتعلمها الطفل قبل دخول المدرسة الابتدائية، فإن للمدرسة دورًا في تطوير جميع مهاراته فهو مرغم على أن يمضي زمنًا طويلاً من طفولته بهذه المؤسسة التعليمية. والمنهج الدراسي ما هو إلا أداة لتغيير عقل التلميذ. فهو الذي يحدد له كيف يفكر وفيم يفكر. وتسعى المدرسة لإيجاد الظروف المؤدية لتحقيق وإظهار القدرات العقلية للطفل. وتتيح لكل الأطفال فرصًا للتجريب، وللفهم، وللتمتع بالمصادر الثقافية المهمة التي ورثوها كآدميين فيما يدرسونه بالمدارس.

ولابد من تأكيد نقطة هي في غاية الأهمية. فأهمية هذه المادة ودورها لا يتحققان إلا بتدريس الفن بطريقة معينة: طريقة تساعد الدارسين وتشجعهم على المشاركة والاكتشاف والبحث والانطلاق.

إن الفنون تعتبر بدون شك من مصادر حضارتنا، فهي العنصر التعبيري والجانب الجمالي للعالم الذي يعيش فيه أطفالنا. وفحوى هذا العنصر هو مضمون أو محتوى الفنون بمدارسنا. فبرامج المدارس تسعى لتقديم برامج تتيح الفرص للأطفال ليتعلموا طريقة التفكير بذكاء بوساطة الفنون، ويتعلموا كيف يفكرون بذكاء عن الفنون. أما كيفية إسهام الفنون، فهذا موضوع يعود إلى الخواص الأحيائية biological للجنس البشري، فالتعليم يبدأ بالمقدرات الأحيائية عند الإنسان. والنظام والإحساس يمكنا الإنسان من اختيار القيم الموجودة بالعالم الذي نولد فيه فنرى ونسمع، ونلمس، ونطور مقدراتنا في استخدام هذه الحواس كلما تقدمنا في العمر. ونتمكن من التعرف على الفروق اليسيرة جدًا بين الأشياء. ونتمكن من التذكر واستعادة الأشياء من الخبرة السابقة. وبالتطور يصبح نظامنا الإحساسي — كما يقول آيزنر — محطة معلومات تلعب دورًا رئيسًا في خلق وعينا.

وبتطوير إحساسنا نتمكن من مقدرات عدة كالتذكر والتخيل، وهي التي تساعد على إنتاج الفنون. والفنون وسيلة تمثيلية تمكن الناس بوساطتها من أن يتناولوا ما فكروا فيه، وما شعروا به وآمنوا به. وحياتنا مفعمة بأشكال متنوعة من التمثيل، لأن البشر قد اكتشفوا أهمية اختراع هذه الأشكال ليعبروا بها عما يريدون توصيله. ويعتبر المنهج المدرسي الوسيلة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال لغات هذه الأشكال، وبتعليم هذه اللغات يتمكنون من أنواع الخبرات التي تنتجها هذه الأشكال. فعندما يعجز أطفالنا عن قراءة لغات الفنون، أو الرياضيات، أو النثر المكتوب فإن محتوى هذه الأشكال والخبرات التي يمكن أن تمدهم بها، تستغلق عليهم، ولا يمكن معرفتها. ومن هذا المفهوم فإن المنهج المدرسي ينبغي أن يهدف إلى تطوير أشكال متعددة من القراءة [١٠، ص ٥].

إن رسالة الفنون بالمدارس هي مساعدة الصغار على اكتساب مهارات عدة، تمكنهم من فهم ثقافتهم وحضارتهم، وهذه المهارات لا يمكن أن تتطور تلقائيًا، إذ أن تطورها يعتمد على الفرص التي تتاح للأطفال خلال حياتهم. والمدرسة هي المكان الرئيس الذي يتيح لهم هذه الفرصة. وإلى جانب ذلك فإن ممارسة الأنشطة الفنية بالمدارس تجعل التلاميذ يستخدمون عقولهم. فالفن نشاط عقلي يكسبهم مجموعة من المهارات الإدراكية. فالتربية الفنية هي أيضا تربية بصرية. والفنون هي المادة الوحيدة التي تعنى بالقيم التعبيرية الموجودة في البيئة وفي الأعمال الفنية وتتطلب رؤية الأشياء. والفن يتيح للطفل فرصة اكتشاف العالم من حوله، وفي عملية الرؤية هذه يتحقق الوعي.

وإضافة إلى هذا، فالأعمال الفنية من رسم وتصميم وتصوير تشكيلي وضوئي، ونحت، كلها تثير مشكلات لها حلول متعددة وليست محصورة كما في الراءات الثلاث. فالفنون تتيح لتلاميذ المدرسة الابتدائية فرص استخدام أخيلتهم، وإيجاد حلول متعددة ومتنوعة للمشكلات التي تواجههم. كما تتيح لهم فرص الاعتماد على حكمهم الخاص في تحديد ما إذا كانت المشكلة قد حلت أو المشروع قد اكتمل أم لا؟ ففي مجال الفنون لا توجد برهنة لصحة إجابة، ولا معادلة تحدد وقت إكمال مهمة من المهمات. وعندما يمارس التلاميذ الأنشطة الفنية فإنهم يعتمدون على مقدراتهم الفكرية ويطورون مقدراتهم على التحكيم.

ويضيف آيزنـر أن الفنون تكون مادة زينية وزخرفية هامشية في المجال التربوي. وتعتبر الفنون مادة هامشية إذا كانت المهارات العقلية التي يحفزها العمل الفني لا صلة لها بأنواع المشكلات التي يواجهها الأطفال والراشدون خارج المدرسة، وأن الاتصال بثقافتنا وحضارتنا وتنمية حواسنا، وأخيلتنا والمقدرة على التحكيم، أهداف هامشية. فالذين يقولون إن المدارس الابتدائية ينبغي أن تركز على الأساسيات لا يدركون تمامًا ما الأساسيات الجديرة بالاهتـمام [١٠، ص ٧]. فالفنـون تمثل نوعًا من التفكير ونوعًا من المعرفة. وأهميتها في المدرسة الابتدائية مساوية لأهمية أي شيء آخر.

ارتباط أهداف التربية الفنية بطرق تدريسها

إن ما سبق عرضه يمثل دور التربية الفنية بالمدارس الابتدائية خاصة في عالم اليوم. ولا يمكن للتربية الفنية أن تلعب هذا الدور إلا بتقديم هذه المادة بطريقة مدروسة. وقد ارتبطت أهداف التربية الفنية بطرق تدريسها منذ نشأتها. فقد كان أول أهدافها أو أدوارها التي بررت بها وجودها كمادة في التعليم العام في أوربا هي إيجاد المصممين الذين يعرفون عناصر التصميم وأسسه، ويعرفون أسرار الجمال، ليمدوا المصانع بما تتطلبه من مصممين قديرين. وقد نقل هذا الهدف نفسه إلى الولايات المتحدة الأمريكية في القرن الماضي والتر سميث Walter Smith بناء على طلب المسؤولين عن التعليم هناك، وتطور الهدف نفسه في الولايات المتحدة ليكون الإسهام في الدخل القومي. وقد دعم الدعاة للتربية الفنية وقتها دعواهم بأن بلادهم كانت تستورد من أوربا ما قيمته الملايين من الملابس في كل عام. وعزوا ذلك لجمال تصميماتها وتناسق ألوانها، وأضافوا بأن إدخال التربية الفنية في التعليم العام سوف يتيح للصغار فرص دراسة الفن والتعرف على الجمال، وأن الذين يدرسون الفن منذ صغرهم سيخرج من بينهم فنانون مجيدون، والذين لا يتخرجون كفنانين متخصصين تكون المدارس قد أتاحت لهم فهم الجمال، وبالتالي تذوق الأشياء الجميلة التي سوف يصممها زمـلاؤهم الـذين تخصصـوا في الفن. ففي هذه المـرحلة كانت الفنون تدرس التصميم الصناعي، وكانت أدوات (الفن) منحصرة في المساطر والمثلثات وما شاكلها من أدوات هندسية.

وفي العقد الأخير من القرن الماضي ظهر هدف جديد للتربية الفنية وهو التعرف على خصائص الأطفال وطبائعهم وعاداتهم وسلوكهم. وذكر دعاة التربية الفنية بأنها هي المادة الوحيدة التي تمكن المربين من معرفة الأطفال. وذكروا أن الأطفال ينبغي ألا يُعامَلوا كالراشدين وألا يدرَّسوا بطرائقهم. فاتسمت طرق التربية الفنية وقتها بالحرية الكاملة، وظهرت خامات جديدة للأطفال كألوان الشمع والألوان المائية. وجاء بعد هذا دور التربية الفنية للإنتاج الفني. فأوضح الداعون لها بأن دراسة الفن بالمدارس تتيح للأطفال فرصة التعرف على أسرار الجمال في الأعمال الفنية، وتمكنهم من إنتاج أعمال فنية جميلة. وتبع هذا دور جديد للتربية الفنية نتج عن انتشار علم النفس بالغرب. ذلك الهدف الجديد لتدريس التربية الفنية بالمدارس كان هو اكتشاف المقدرات الإبداعية للأطفال وتنميتها. ثم تلاه هدف قريب منه هو تحقيق الصحة العقلية للأطفال، فكانت التربية الفنية بالمدارس تهدف إلى خلق التوازن العقلي والنفسي عند الأطفال، وتمكنهم من التنفيس عما يشعرون به من كبت خلال تلقيهم للمواد الأخرى. فالتلميذ كان يقضي يومه في جلوس مستمر وانتباه ولا يسمح له بالحركة ولا حتى بالكلام إلا نادرًا فكانت الفنون هي المادة الوحيدة التي تمكنه من أن يتحرك خلال تدريسها، وهي المادة التي تعطيه فرص التعبير عن ذاته، والمشاركة الفعّالة في العملية التربوية، إضافة إلى التنفيس عما يشعر به من ضغوط.

وواضح أن طريقة التدريس الأولى (المرحلة الهندسية) ما كانت لتتناسب مع الأهداف اللاحقة، للتربية الفنية. فبعد أن عرضنا أهداف التربية الفنية في عالم اليوم، وما يمكن أن تقوم به تنمية مهارات تلاميذ المدرسة الابتدائية وتلميذاتها، وجب أن نركز على أهمية طرق التدريس في تحقيق هذه الأهداف.

ولعل طرق التدريس التي ظلت تمارس في مدارسنا عامة، وفي مدارسنا الابتدائية خاصة هي التي أوصلت التربية الفنية إلى ما وصلت إليه من دور هامشي. فالفنون اليوم أصبحت في حالة يرثى لها، فالذي يكتب عنها لابد من أن يشعر بما شعر به الشامي عندما قدم لكتابة *الظاهرة الجمالية في الإسلام*، حيث قال: «فقد ينتقد العاملون للإسلام هذا البحث والاهتمام به، باعتباره من نافلة القول، ومن حقهم أن يكون شعورهم كذلك

حرصًا على الوقت ألا يضيع سدى، سواء بالنسبة للكاتب أو القارىء. ومن واجب كل كاتب أن يحرص على وقت قارئه [١١، ص ٣].

ولعل تتبعنا للمناهج وطرائق التدريس لمادة التربية الفنية كانت من العوامل التي أوصلت هذه المادة إلى هذه الحالة التي لا تحسد عليها.

الخاتمة

لعل فيما سبق ما يوضح الدور الذي يمكن أن تسهم به التربية الفنية في تنمية مهارات تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها. فهذه المادة لها دور أساسي بين المواد، ولا يمكن الاستغناء عنها في مناهجنا دون أن نخسر الشيء الكثير، ودون أن نترك جوانب أساسية بدون تنمية لدى صغارنا.

وقبل أن ننتقل إلى التوصيات رأيت أن أختتم بما ذكره أليوت آيزنر عن دور التربية الفنية، ففيه ما يفيد بإيجاز. فقد قال إن التربية الفنية لا تؤدي دورها كاملاً لسوء الفهم الذي مُني به كل من الفن والتربية، وللانقسام الذي حدد بين عمل العقل، وعمل اليد. فالخبرة في كل من الابتكار والخلق وتذوق الفن يمكن فهمها على أنها إنتاج الذكاء. وليس هذا ادعاء بأن الفنون تغني عن العلوم، لكن التعليم الذي يهمل الظاهرة الكيفية للذكاء، والتعليم الذي يهمل الجانب العاطفي المجازي المثير في الحياة، لا يمكن أن يزيد على كونه نصف تعليم في أحسن حالاته، وفي أسوأ حالاته يعتبر تعليمًا يؤدي إلى إيجاد رجال تجمدت بصائرهم عن كل ما هو شاعري يثير المشاعر بصريًا في هذه الحياة.

التوصيات

وقد رأيت أن أختتم هذا البحث بالتوصيات التالية:

١ ـ ضرورة التنسيق الجماعي، على المستوى العربي عامة، لدراسة مشكلات التربية الفنية خاصة، وإيجاد الحلول لها، ووضع خطوط رئيسة لما ينبغي أن تدرسه هذه المادة.

٢ ـ إصدار نشرات وكتيبات لتوضيح دور هذه المادة، وما تقدمه لأبناء هذه الأمة، والتأكد من وصول هذه النشرات والكتيبات لأكبر عدد ممكن من أولياء الأمور والمسؤولين التربويين.

٣ ـ عقد دورات لمعلمي المدارس الابتدائية ولمديريها، لتوضيح دور هذه المادة، وللاهتمام بها خاصة في هذه المرحلة الخطيرة من عمر أبنائنا.

٤ ـ التأكيد لمديري المدارس (الابتدائية خاصة) وللمسؤولين بإدارات التعليم أن هدف التربية الفنية ليس هو إنتاج أعمال فنية ممتازة في المدارس ولا هو تخريج فنانين، إنما هو التربية عن طريق ممارسة الفن. وأن المعارض الفنية، أو حتى الوسائل التربوية التي تشمل أعمالاً يصنعها غير التلاميذ رغم أنها تحمل توقيعاتهم تعتبر هدمًا لرسالة الفن. وينبغي محاربتها بشدة.

٥ ـ إشراك وسائل الإعلام، وجميع قطاعات المجتمع في مناقشات دور هذه المادة. فتبادل الخبرات والتوعية في هذا المجال شيء أساسي للجميع، حتى يتعاون كل المستنيرين في المجتمع في بناء وتنمية جميع مهارات الناشئة.

٦ ـ إيجاد ساعات أساسية كافية لمادة التربية الفنية في الخطة العامة للمنهج.

المراجـــع

[١] إبراهيم أنيس وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار إحياء التراث العربي.

[٢] Engel, Martin. "The Arts as Basic Skills." In Stephen M. Dobbs, ed. *Education and Back to Basics*. Reston, Virginia: National Education Association, 1969.

[٣] الكردي، محمد طاهر. *الخط العربي*. الرياض: الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، ١٩٨٢م.

[٤] ريد، هيربرت. *التربية عن طريق الفن*. ترجمة عبدالعزيز توفيق جاويد ومراجعة مصطفى طه حبيب. سلسلة الألف كتاب. القاهرة: الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٠م.

[٥] Lowenfeld, Viktor and Lambert W. Brittain. *Creative and Mental Growth*. 5th ed. London: Mac-Millan, 1970.

[٦] خميس، حمدي. *طرق تدريس الفنون*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٥م.

Harris. D. B. *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. New York: Harcourt, [٧] Brace and World, 1963.

Mooney, Ross, and Taher Razik. *Explorations in Creativity*. New York: Harper & Row, 1967. [٨]

Denmis, Wayne. *Group Values Through Children's Drawings*. New York: John Wiley, 1966. [٩]

Eisner, Elliot E. *The Role of Discipline - Based Art Education in America's Schools*. Los Angeles: [١٠] The Getty Centre for Education in the Arts, 1988.

[١١] الشامي، صالح أحمد. *الظاهرة الجمالية في الإسلام*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

The Role of Art Education in the Basic Skills of the Primary School Pupils

Mohamed Abdel Mageed Fadl
Associate Professor, Department of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This paper investigates the role that art education could play in the development of the basic skills of primary school pupils. The views of renowned scholars and art educators were discussed. These included Herbert Read and Viktor Lowenfeld. Theories on art education were also discussed and these included the Discipline - Based Art Education which is dominating the realm of art education nowadays. A short conclusion was made along with a few suggestions.