تطبيق التذوق الفني في التعليم
اهدافه وصعوباته

أد/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن
أستاذ علم النفس، ومادة تحليل التعبير الفنى
لفنون الأطفال والبالغين (المتفرغ)
كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

أد/ عفاف احمد محمد فراج
أستاذ علم نفس التربية الفنية (المتفرغ)
كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة
عدد (٧٥) ـ مايو ٢٠٢٣

تطبيق التذوق الفني في التعليم
اهدافه وصعوباته

إعداد

أد/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن* أد/ عفاف احمد محمد فراج**

ملخص البحث

تدور مشكلة هذا البحث حول مكانة وأهداف التذوق الفنى فى التعليم عامة وفى مجال التربية الفنية خاصة والصعوبات والمشكلات التى تعترض تحقيق هذه الأهداف وهذه المكانة وذلك من خلال خمسة محاور هى:

- اولاً : آراء العلماء حول أهداف وأهمية التذوق الفنى فى التعليم.
- ثانياً : التذوق الفنى وأهميته فى الفن والتعليم.
- ثالثاً : الصعوبات التى تحول دون تحقيق أهداف التذوق الفنى فى التعليم.
- رابعاً : المشكلات المرتبطة بتقديم الجماليات فى التعليم.
- خامساً: مكانة الجماليات بالنسبة للتربية الفنية.

وللتوصل إلى النتائج المرتبطة بالمحاور السابقة إتبعا الباحثان المنهج الوصفى: الارتباطى والمقارن وتحليل المضمون فى فحص ودراسة نتائج الأبحاث والدراسات العلمية التى تناولت هذا الموضوع .

مقدمة :

تطبيق التذوق الفني في التعليم اهدافه وصعوباته هذا هو المجال الذي تدور حوله مشكلة البحث الحالي والذي يؤكد مكانة وأهداف التذوق الفنى فى التعليم عامة وفى مجال التربية الفنية خاصة والصعوبات او المشكلات التى تعترض تحقيق هذه الأهداف وهذه المكانة وذلك من خلال خمسة محاور هى:

- **اولاً :** آراء العلماء حول أهداف وأهمية التذوق الفنى فى التعليم.
- **ثانياً :** التذوق الفنى وأهميته فى الفن والتعليم.
- **ثالثاً :** الصعوبات التى تحول دون تحقيق أهداف التذوق الفنى فى التعليم.
- **رابعاً :** المشكلات المرتبطة بتقديم الجماليات فى التعليم.

* استاذ علم النفس، ومادة تحليل التعبير الفنى لفنون الأطفال والبالغين (المتفرغ) كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

** استاذ علم نفس التربية الفنية (المتفرغ) كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

- **خامساً:** مكانة الجماليات بالنسبة للتربية الفنية.

وللتوصل إلى النتائج المرتبطة بالمحاور السابقة إتبعا الباحثان المنهج الوصفى: الارتباطى والمقارن وتحليل المضمون فى فحص ودراسة نتائج الأبحاث والدراسات العلمية التى تناولت هذا الموضوع .

وفيما يلى عرض لهذه المحاور الخمسة السابق ذكرها.

اولـــــاً: آراء العلماء حول أهداف وأهمية التذوق الفني في التعليم:

أكد بعض العلماء أنه من الضروري أن يوجه التعليم اهتمامه إلى الثقافة المرئية لإعداد أطفالنا لتفهم وتقييم جميع أنواع الصور، فعند تعلم الأطفال كيفية تذوق وحل الرموز الفنية سيتمكنون من تطوير قدراتهم الإبداعية[١]، فالتذوق الفني هو عملية ابتكارية لا تقل عن عملية الخلق الفني "إن تعلم كيف ندرك الأشكال المعبرة لا يقل أهمية عن تعلم كيف نخلق تلك الأشكال، وأن إدراك وإنتاج العناصر التشكيلية يمثلان عمليتين متفاعليتين يمثل كل منهما نشاطاً ابتكارياً قائمًا بذاته"[٢]، والمتأمل لمعظم البرامج الفنية يرى أنها تهدف إلى التوصل إلى إعداد الطلاب الذين يمكنهم التوصل إلى أحكام جمالية متميزة حول العديد من أشكال الفنون المرئية[٣]. وهذه الأحكام في الحقيقة لا تأتي إلا بعد أن يكون التذوق الفني قد حقق تنمية لمدركات الطلاب، فعندما يعمل التذوق على تنمية وتزويد المشاهد بالمدركات يتمكن من تحديد معايير للفن[٤].

وفي هذا الإطار يذكر Barkan في Kern, Chapman [٥] أن التذوق الفني في التعليم يهدف إلى تنمية قدرة التلميذ على التمييز بين الأشياء، وإصدار الأحكام حول العمل الفني، وإكساب الطالب المهارات المعرفية والإدراكية، وزيادة قدرته على الرؤية القائمة على الفحص والدراسة، وكذلك ثقافته البصرية مما يكسبه سلوكاً جمالياً ينعكس على استجاباته الجمالية للبيئة المحيطة. أما Brent Wlson [٦] فيرى أن أهداف التذوق الفني هي إكساب التلميذ ثلاثة أنواع من

(١) Barbosa., Ana Mae Tauares Bastos: "The Role of Education In the Cultural and Artistic Development of the Individual: Developing Artistic and Creative skills, Brazil, 1992.

(٢) Chapman, L. H.: " Opproaches to Art in Education " N.Y., Hascoust Brace Joua, Inc 1978.

(٣) Neperud, Ronald W. Serlin, Ronald C: The Fibonacci Sequence: Proportional Semantic Bases of Children's Aesthetic Preferences, Studies in Art Education. 1984, V.25, N.2, P.92-103 Win..

(٤) Klempay. Margaret: "Gatinuing the Translation : Further Delincation of the DBAE Format" New York, Holt, Rinehaet & Winston, 1971, PP. 197-205.

(٥) Barkan, Ma asual, Chapman, L & Others: "Guide Lines. Surriculum Development for Aesthetic Education." Missouri: Cenrel, INC, 1970

(٦) Wilson, Brent: "Evaluation of learning in Art Education", B., Hatings, D.T. & Modaus, G., (EDS) Hand Book of Summative and Formative, Evaluation of Student Learning, N.Y. McGraw Hill, 1971.

السلوك وهي التقدير والتعاطف والإحساس التي تساعده على الاستمتاع بالعوامل الجمالية في الفن وفي البيئة.

ويمكن لمنهج التربية الفنية أن يسهم في مساعدة التلميذ على معرفة الخصائص الجمالية في البيئة المحيطة به، وملاحظتها وتحليل قيمها، والتوصل إلى تكوين عاطفة تجاهها، وهذا ما يؤكده "محمود البسيوني"[١] حيث يذكر أن التذوق الفني ينعكس بمزيد من التكيف الجمالي للبيئة المحيطة، فالمعلومات والمهارات التي يكتسبها الأفراد[٢] أثناء دراستهم للفن يجب أن يكون لها صدى في تحسين مستوى البيئة والارتقاء بها جمالياً لتحقيق السعادة لهؤلاء الأفراد. وفي موضع آخر يذكر "محمود البسيوني"[٣] أن عملية التذوق الفني لا يطبقها الفرد في الأعمال الفنية فقط بل تنعكس على كل جوانب حياته حين يأكل، وحين يلبس، وحين يقضي وقت فراغه.. والتعلم بدون تذوق هو جناية ضد المدنية لأنه يخلق أشخاصاً ليس لديهم الحس الكافي للتذوق.

ويرى Greer [٤] أن التذوق الفني يهدف إلى إكساب التلاميذ المهارات الفلسفية، وتنمية الحساسية الجمالية. كما يهدف إلى تشجيع وتنمية اتجاهاتهم نحو ممارسة الفن والذي يؤدي إلى إدراك الناحية التعبيرية لعمل فني معين، كذلك اكتسابهم الخبرات الجمالية التي تؤدي إلى تكوين المدركات الجمالية، مما ينمي لدى التلاميذ القدرة على الإدراك والتذوق والمعرفة بمفاهيم الفن، كما أنها تدفعهم نحو الفحص الجمالي حتى يصلوا إلى مفهوم عام وشامل للفن.

ويشير Stephen Mark [٥] إلى أهمية تضمين ممارسة التذوق عمليات المناقشة للقيم الجمالية المختلفة لكي يتمكن التلاميذ من التعبير عن آرائهم حول جودة الأعمال الفنية، والحكم على الخصائص البصرية للعالم المحيط بنا، وللإسباب السابقة يحتل التذوق الفني مكانة خاصة بالنسبة لأهداف التربية الفنية "من أهم أهداف التربية الفنية تقديم الخبرات وإكساب المعرفة والمهارات التي تنمي فهم وتذوق التعبيرات الخلاقة للإنسان"[٦].

ثانيـــاً: التذوق النقدي وأهميته في الفن والتعليم T. Anderson ١٩٩٠:

قام Tom Anderson [٧] ببحث نقدي، عرض فيه وجهة النظر القائلة بأن تطوير طرق التذوق النقدي العامة. تعد من بين أعلى الأهداف التعليمية، كما أنها تمثل واحدة من أقوى المبررات

(١) محمود البسيونى: طرق تعليم الفنون، القاهرة، دار المعارف، ط١٣ ، ١٩٨٨ ، ص ٥٢.
(٢) محمود البسيونى : نفس المرجع السابق ونفس الصفحة.
(٣) محمود البسيونى : أسس التربية الفنية ، القاهرة – دار المعارف ، ط٣ ، ١٩٦١.
(٤) Greer, W. Dwaine: "Discipline Based Art Education : Approaching Art As Subject of Study Studies in Art Education 25 (4) 1984
(٥) Dobbs, Stephen M., "The D.B.A.E. Handbook, An Overview of Discipline-Based Art Education "The Getty Center for Education in the Art", California, 1922.
(٦) Carl Reed: Early Adolescent Art Education Peoria. Illionois, Chas. A. Bennett Co.. Inc.1957.
(٧) Tom Anderson -. Attaining Critical Appreciation Through Art. Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research. 1990. 31(3), PP. 132 • 140.

المؤدية لإدخال الفن في إطار المنهج العام، ثم اقترح بناء معين لتحقيق تكامل الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال، في إطار نموذج يدعم التقدير النقدي العام.

لقد ذكر المدافعين عن إدخال الفن بشكل منتظم بالمدارس، أن تدريس الفن يدعم عمق الحساسية ensibility لدى الطلبة الذين يتم إعدادهم بصورة أفضل للتعامل مع الحياة، وتبعاً لتقرير تم توزيعه Toward Civilizatior [١] على نطاق واسع، فإن تدريس الفن يؤدي إلى:

- منح الطلاب الإحساس بالحضارة.
- تطوير قدرات الطلاب الإبداعية.
- تطوير مهارات الاتصالات الفعالة.
- منح الطلبة الأدوات اللازمة للقيام بالاختبارات والتقييمات النقدية.

والطرق الأربعة أو المساهمات السابقة يساهم من خلالها الفن في تطوير الحساسية، إلا أن Tom Anderson [٢] يؤكد أكثر على المساهمة الرابعة وهي تطوير قدرات الطالب للقيام بالاختيارات النقدية، ويقرر بأن التذوق الفني يعتبر بمثابة المفهوم الشامل، كما أنه يمثل أيضاً الهدف النهائي. وعندما حدد Peterson و Swain [٣] الكفاءة في إطار التعليم العام، حدداها على أساس أنها تحتوي على المكونات الضرورية للتذوق النقدي، وعند عرض قضية التذوق النقدي وأهميته في الفن وفي التعليم أكد Tom Anderson أنه من الضروري أن تتم الموضوعات الثلاثة التالية:

- **الموضوع الأول**: أسباب اعتبار المقدرة على التوصل إلى الاختيارات النقدية مسألة أساسية في التعليم.
- **الموضوع الثاني**: المساهمات المحتملة للفن في التأمل النقدي وذلك على ضوء المحتوى الفني الفريد ومداخل المعرفة.
- **الموضوع الثالث**: بناء مقترح يتم من خلاله تحقيق التكامل بين فن الأستوديو، وتاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال داخل النموذج التعليمي، وهو الهدف الذي يسعى إليه التذوق الفني.

وقد تناول Tom Anderson [٤] **الموضوع الأول** الاختبارات النقدية والتعلم العام، فذكر أن تطوير المهارات الإدراكية، والمقدرة على التفكير بشكل نقدي يعتبر أحد الأهداف الرئيسية للتعليم،

---

(١) Toward Civilization: A Report on Arts Education, Washington, D.C., : National EndowMent for the Arts, 1988.

(٢) Tom Anderson : Op.Cit., p. 132.

(٣) Peterson, G.W. & Critical Appreciation: An Essential Element in Educating for Competence, Liberal Education, 1978, 64, PP. 293-301.

(٤) Tom Anderson : Qp. Cit., p. 133.

ويعكس ذلك توجهاً معيناً نحو القيم، ويرى أن المدخل الخاص بالتعليم سوف يركز على مهارات التفكير مثل المقدرة على التحليل، والاستنتاج، والتوصل إلى القرارات المستندة على المعايير الشخصية المتكاملة، والمقدرة على فهم النتائج المترتبة على التوصل إلى قرارات معينة، أما التوجه العقلاني الأكاديمي فسوف يركز على فهم الطالب للتعاليم العظيمة للماضي، وأن يقوم بتطوير أبنية الفكر الخاصة به باعتبارها منتجات ثانوية لتفهم المحتوى الذي يتم عرضه، وعلى الجانب الآخر فإن المنهج باعتباره تقنية معينة ينظر إلى العملية التعليمة باعتبارها سلسلة من الأحداث ذات بناء معين وعليه أن يوجه إلى تطوير اختبارات الطالب وقدرته النقدية في اتخاذ القرارات، وتعتمد القدرة على اتخاذ القرارات على مقدرة الطالب على معالجة المعلومات وبنائها واستخدامها وتقييمها، وفهم سياقها وطبيعتها، وهناك جانبان يدخلان في عملية جمع المعلومات وهما المعلومات ذاتها، وكذلك فهم الوسائل التي تؤدي إلى وصول هذه المعلومات إلينا، وينهي Tom Anderson هذه النقطة بأن المقدرة على إصدار الأحكام النقدية مسألة أساسية بالنسبة للتنافس في الحياة والاتصالات الفعالة والإبداعية.

ثم تناول Tom Anderson الموضوع الثاني عند عرضه قضية التذوق النقدي وأهميته في الفن والتعليم، **والموضوع الثاني** يتعلق بـ "الاختيارات النقدية وتدريس الفنون" حيث تعرض لبعض وجهات النظر حول دور تدريس الفن في المدارس، وذكر أن هناك جناح[١] في مجتمع التربية الفنية يدافع عن تدريس الفن المرتكز على فروع التربية الفنية (التوجه إلى المحتوى)، وهذه الفروع هي: فن الأستوديو، وتاريخ الفن، وعلم الجمال، والنقد الفني. ووفقاً لوجهة النظر هذه فإنه يتم تعلم المحتوى من خلال عملية تطوير النماذج المتعددة للتفكير باعتبار أن ذلك يمثل نتيجة الانغماس في عمليات البحث التي تتصف بطابع فريد ومميز بالنسبة لكل فرع من فروع المعرفة الأربعة السابقة.

وذكر Tom Anderson أن هناك جناح آخر يعارض الاتجاه الخاص بالتربية الفنية المرتكزة على فروع المعرفة (التوجه إلى المحتوى) والمدافعين عن التطور الشخصي أو التربية الفنية المرتكزة على الإبداع والذين ينادون بأن تحميل الطلبة بنماذج تفوق الكبار سواء في المحتوى أو الطرق يؤدي إلى خفق قدراتهم الإبداعية[٢]، كما يؤدي إلى اكتساب الطالب قيماً عتيقة لا تتلائم مع الوقت الحاضر. وعلى عكس ذلك فإن حركة النمو العقلي قد ركزت جهودها خلال الخمسين عاماً الماضية، بشكل يكاد يكون مقتصراً على كل من "كيف"، و "من" في مجال تدريس الفن، مع توجيه اهتمام قليل إلى "ماذا"، هذا مع العلم بأنه تم التعامل مع "كيف" من خلال منظور النمو النفسي، وليس من خلال محتوى فرع المعرفة.

---

(١) A. Clark, G.A., Day, M. D., & Greer, W. D.: Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art. Journal of Aesthetic Education. 1987,21(2), 129-196.
B- Eisner, E.W.: Why Art in Education and Why Art Education ? In Beyond Creating : The Place for Art in America's. Schools, Los Angeles: The J. Paul Getty Trust, 1985.

(٢) Burton, J. Lederman A., & London, P. Beyond DBAE : The Case for Multiple Visions of Art Education, North Dartmouth, MA : London, 1988.

ولما كان التعليم له توجهات خاصة بالأهداف، فإنه بعد تحديد المنهج، فإن هذا المنهج يتصف بوجود بناء معين تم تصميمه للتوصل إلى الأهداف النهائية التي تم وضع تصور لها، وقد اتبع المحتوى البناء من خلال القاعدة التقنية أو النفسية، وقد تبع البناء المحتوى من خلال قاعدة القيمة التي تستند إلى فروع المعرفة، وفي حالة مثالية معينة أو هدف نهائي محدد، ولا يجب أن يمثل الفن مجرد موضوعات تقنية لأن الطلاب في حاجة إلى قاعدة معلومات، والحصول على المهارات التي تسهل مشاركتهم الفعالة في مجتمع أو مجتمعات معينة، وقد يستخدم الطلبة هذه المعلومات بشكل إبداعي أو متحفظ وفقاً لطبيعة اختياراتهم، والمهم لكي تتصف هذه المعلومات بالنجاح يجب أن ترتبط بما هو محلي سواء بالنسبة لمحتوى الفن أو وسائله، بحيث يتم ذلك بشكل متوازن مع تقاليد الفن الغربية، هذا مع العلم أن التوصل إلى المحتوى الخاص والوسائل والتوازن يمثل واحدة من أصعب اختبارات المنهج. وأخيراً تناول Tom Anderson الموضوع الثالث: عند عرض قضية التذوق النقدي"، وأهميته في الفن والتعليم، **والموضوع الثالث** والأخير يتعلق ببناء خاص بالتذوق الفني من خلال تدريس الفن. وقد أشار Tom Anderson أنه وفقاً لما ذكره Peterson & Swain [1] فإنه يمكن دعم التذوق النقدي والمهارات الفرعية من خلال النموذج المكون من خمسة خطوات هي:

الخطوة الأولى: التوجيه Orientation: يشمل التوجيه تطور المفاهيم الثابتة والمحددة ونماذج البحث، وتحديد المشاكل، وقوائم الملاحظات ومعايير الأدلة وأنواع التفسيرات، والأفكار العامة، ويشير ذلك في التربية الفنية إلى الأساس العام في إنتاج الأستوديو، وتاريخ الفن وعلم الجمال والنقد الفني باعتبار أن ذلك يمثل الوسيلة التي يتعامل بها مع محتوى الفنون، ومن خلال الأبنية المختلفة والتأكيد على المداخل المرتكزة على فروع المعرفة، فإن الطلبة سوف يحصلون على أنواع الأسس الضرورية لبعض التوجهات، مثل تلك التي سبق أن حددها Peterson & Swain والعامل الرئيسي في مثل هذه التوجيهات يرتكز بالدرجة الأولى على تفهم المداخل البنائية للمحتوى، ويأتي ذلك في المرتبة الثانوية في فهم محتوى الفن ذاته، ويلاحظ أن التفهم العميق سوف يتوصل إليه الطالب من خلال تجاوز مدخل واحد (على سبيل المثال فن الأستوديو) مع مدخل آخر (النقد الفني)، وكذلك من خلال إدراك أن هذه المداخل تختلف عن بعضها في المحصلة والتبصر الذي تكشف عن وجوده.

الخطوة الثانية: المعرفة عن طريق الإطلاع Knowledge by Acquaintance: ترتبط المعرفة عن طريق الإطلاع بالفهم، ويتم الحصول عليها أساساً بشكل متعمق وبدرجة مرغوبة من المصادر الأولية، وفي الفن فإن ذلك يعني ضمناً رغبة الطلبة في الاتصال والتعلم من الأعمال الفنية الأصلية، سواء كان هذا النمط إنتاجياً أو مستقبلاً، وهو من المداخل المرغوبة الموجهة أساساً إلى الأعمال الفنية الأصلية، أو إلى الجوانب الجمالية أو الأشياء المرئية.

وقد يتم استخدام المصادر الثانوية للحصول على المعرفة عن طريق الإطلاع في حالة ما إذا كان استخدام المعرفة من المصادر الأولية غير ممكن، ومن خلال استخدام المصطلحات العامة، فإن هذا المصدر المكتوب يقدم المعلومات حول الأعمال الفنية، وليس المواجهات الفنية في صورتها الأولية

(١) Peterson, G.W. & Swain, C.W. : Op. Cit..

المباشرة، وفي تاريخ الفن سوف يحصل الطلبة على المعرفة بالفن أو المنتجات الفنية في سياقها الاجتماعي.

الخطوة الثالثة: التقاليد المرئية الثانية The Second Order Tradition: هي الألفة مع تقاليد المرئية الثانية، بحيث يتألف الطلبة مع مدى متسع من التفسيرات حول الظواهر من خلال تاريخها المعروف، وتوجد هذه بالدرجة الأولى في مجال تاريخ الفن، وبالدرجة الثانية في مجال علم الجمال، حيث نتعامل مع ما نعرفه عن الفن، وكيفية تطور الأفكار الفنية حتى تظهر إلى حيز الوجود، وقد ندرس أحد الرموز الفنية ومعانيه وتطوره من الناحية الشكلية، أو الناحية المفاهيمية، أو دراسة إحدى الحركات الفنية. إن الهدف الرئيسي هنا هو التطور المفتوح للتذوق النقدي، مع ملاحظة ضرورة أن يتوافر للطلبة الإحساس بوجودهم في ظل مجال اجتماعي معين، ترتبط جذورهم به، مما يوفر مدى متسع من الاختيارات وأساس للتجارب التي يقوم بها الطلاب، وهناك احتمال يعمل الطلاب على أساس أنهم مشاركين في كيان المجتمع، لا مستقلين يتصفون بسهولة الانقياد داخل مجتمعهم. ويتطلب إتقان التذوق النقدي تفهم الاختبارات من خلال ممارسة الحق في الاختيار، وهناك ميزة هامة في استكشاف التقاليد وهي أن الطلاب يتوصلون إلى فهم الطرق الخاصة بالمستكشفين وذلك من خلال دراستهم لكل من مؤرخ تاريخ الفن، والفن حيث أن ذلك سيؤدي إلى اكتساب الطلاب الوسيلة التي تمكنهم من القيام بأعمال الاستكشاف بشكل مستقل.

الخطوة الرابعة: التفسير Interpretation: يعتبر التفسير بمثابة عملية الاتصال العام مع شخص آخر لينتقل إليه المعاني التي توصل إلى استنباطها من شيء ما، ويتطلب التفسير ضرورة تحقيق تواصل الخبرة الخاصة، ومن الممكن القيام بالعديد من التفسيرات في معظم المواقف وعلى الأخص في الفن، وعلى هذا الأساس فكون الوظيفة التفسيرية متسمة بالتباين، يعني أنه يمكن الدفاع عنها، من منطلق المنطق والمعايير، وعلى هذا الأساس فإن الأداء التفسيري يدخل في جميع المداخل التي تتعلق بمحتوى الفن الذي تم مناقشته هنا ويشمل: إنتاج الأستوديو على وجه التحديد، والاتصال بالخبرات الخاصة عن طريق بعض الأشكال التي تمت ملاحظتها أو عن طريق الأشكال الثابتة. إن الهدف الأول للنقد الفني هو تفسير هذه الاتصالات، ويعتبر التحليل وتفسير طبيعة الاتصالات النقدية بمثابة التركيز الأول لعلم الجمال، وفي الكثير من الأحيان يرى المؤرخين في مجال الفن أن هدفهم النهائي هو التفسير، والتفسير يعد عملية إبداعية بلا حدود، ويرى الكثيرون أنها تشكل الأساسي المنطقي لدراسة الفنون المرئية.

الخطوة الخامسة: التذوق النقدي Critical Appreciation: يذكر Tom Anderson [١] أن الخطوات الأربع السابقة تؤدي إلى هدف نهائي، أي الخطوة النهائية في نموذجه عن "التذوق النقدي"، ومن الجوانب الأساسية في هذه الخطوة النهائية: إتقان أوجه التمييز والمفاهيم، وعرض وسائل الاتصالات الفعالة، والأدلة الخاصة بمهارات المشاكل ذات المستوى الأعلى، والتي تؤدي

(١) Tom Anderson : Op.Cit., P.138.

في النهاية إلى تحقيق هدف معين، وهو أن يتمكن الطلاب من القيام بالأدوار الاجتماعية للكبار بشكل كفء، وحيث يلاحظ أن جميع المداخل الخاصة بالمحتوى الفني: فن الأستوديو، النقد الفني، تاريخ الفن، علم الجمال، تساهم من خلال طرق إتقان التمييز والمفاهيم، ويلاحظ أيضاً أن كل منها يتطلب استخدام الوسائل الفعالة للاتصالات كما أن كل منها يستخدم مهارات حل المشاكل ذات المستوى المرتفع، كما أن الطلبة يشارك كل منهم بطريقته الخاصة في تطبيق المعايير الخارجية على المشاكل الفردية.

ويتضمن التذوق النقدي السعي إلى تحقيق الأهداف المحددة والذاتية، والمقدرة على تحقيق تكامل المعايير الخارجية أثناء حل المشاكل، التي يتم مواجهتها، أثناء السعي إلى تحقيق هذه الأهداف، وكذلك المقدرة على الحكم التي ترتكز على هذه المعايير الخارجية، سواء أتم تحقيق الأهداف الخارجية أو أن الأداء مناسب وكاف، كما أن المعرفة الذاتية تعتبر مسألة أساسية بالنسبة للتذوق النقدي، وهي نتيجة لأسلوب حل المشاكل غير المحددة، كما أنها ذات طبيعة تفسيرية، والتي تدعم من خلال إدراك السياق الاجتماعي والتاريخي، والذي يعتبر باختصار نتاج المدخل المتعدد في التربية الفنية، والفن يستخدم كمحتوى في الوقت الذي يحدد فيه نشاط الأستوديو، والنقد الفني، وتاريخ الفن، والمعايير الخارجية، والبناء الذي يتم التعامل من خلاله، ويلاحظ أن فروع المعرفة سوف تعمل معاً على توفير الوسيلة المناسبة للجدال الذي سيتحول بعد ذلك إلى عملية الاكتشاف الذاتي وبناء العالم والتأكيد الذاتي[١].

وفي هذه المرحلة يتم ترسيخ الكفاءة سواء بطريقة واحدة أو بعدة طرق، ومن الممكن التوصل إلى المعرفة الفنية عن طريق مدخل أو مداخل للتعامل مع المحتوى الفني، إلا أنه على الأقل يمكن التوصل إلى الكفاءة عن طريق استخدام نماذج البحث المتأصلة في هذه المداخل، وكذلك من خلال المقدرة على اتخاذ القرارات، والتعرف على القدرات الحرفية المكتسبة، وكذلك المحددات والميول، على أساس علاقتها بالأدوار الاجتماعية للبالغين، وعلى هذا الأساس فإن ذلك يعتبر تذوقاً فنياً مرتكزًا على الكفاءة، يتم تعليمه عن طريق الفن لأجل الحياة.

ثالثـــاً: الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف التذوق الفني:

إن المتأمل لمكانة التذوق الفني في التعليم يرى أنه يحتل مكانة أقل مما يحتله التعبير الفني، مع أن تنمية القدرة الفنية تشمل كل من التذوق الفني والتعبير الفني، وقد لا يستمر التلميذ بعد التخرج في ممارسة التعبير الفني بينما يستمر في عمليات التذوق الفني، فهل يمكن ضمان حدوث تذوقاً فنياً دون الاهتمام به، وتؤكد ما سبق ذكره Margaret Klempay [٢] من أن التذوق الفني لم يحظ بقدر كاف من الاهتمام في منهج الفن وأن إهماله راجع إلى الافتراض العام بأن الخطوات الفلسفية العامة للتذوق تعتبر أعلى من مستوى التلاميذ وخاصة في المراحل الدراسة الأولى، هذا

(١) Peterson, G.W. & Swain, C.W.: Qp.Cit., P. 299.

(٢) Klempay, Margaret.,: "Continuing the Translation : Further Delineation of the Dbae Format", Op.Cit.

بالإضافة إلى اختيار الموضوعات الدراسية التي يجب أن تتناسب مع قدرات الطلاب، وفي الوقت نفسه يجب أن تتصف بالتحدي والإثارة بحيث تحفزهم إلى البحث والتقصي عن مغزى العمل الفني. أما James U. Gray [١] فيشير إلى أن تعدد الاتجاهات الفنية له أثره في تعدد معايير الفن، كما أن بُعد المعلم عن الاتجاهات الحديثة يشعره بعدم الأمان فيتعامل مع قيم متعارضة في الأعمال الفنية ذات قيم فنية عالية مما يؤدي إلى أن يصبح تدريس الفن قاصر على أنه وسيلة لممارسة الإنتاج الفني دون التذوق الفني، وفي هذا الإطار ذكر "مصطفى عبد العزيز"[٢] أن تباين الاتجاهات الفنية لا يعوق فقط عمليات التذوق الفني، ولكن يعرقل أيضاً عمليات الإبداع الفني حيث يقف التلميذ حائراً بين هذه الاتجاهات يحاول أن يحدد لنفسه مكاناً جديداً فريداً بين هذه الاتجاهات، فإذا فشل في ذلك سيكون تباين الاتجاهات الفنية سبباً في إعاقته عن التعبير الفني، ومما يحول دون تحقيق أهداف التذوق الفني في التعليم أيضاً عدم تبادل الحوار حول خبراتنا الجمالية، وهو ما يلاحظ كثيراً بسبب ضيق الوقت، ووجود قدر كبير من التباعد بين المعلم وتلاميذه، وعدم توافر القدر الكافي من المفردات الفنية للحديث عن خصائص العمل الفني[٣]. بالإضافة إلى أن المعلمين يجدون أنه من الأيسر تدريس الإنتاج الفني وممارسته عن التحدث عن طبيعة الفن"[٤].

رابعـــاً: المشكلات المرتبطة بتقديم الجماليات في التعليم Ronald Moore ١٩٩٤:

في دراسة Ronald Moore [٥] ذكر أن هناك (٣) مصادر للشكوك حول تقديم الجماليات للصغار، وهذا بالرغم من دعوته إلى أن نكون مهيأين للموافقة على أنه من خلال التدريب والجهود فإن المدرسين اعتباراً من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر قادرين على إدخال الجماليات في مناهجهم الفنية، وتنحصر الشكوك في:

- إن هناك بعض الأفراد المقتنعين أن المناسب توجيه الجماليات إلى البالغين، أما إذا تم توجيه الجماليات إلى التعليم الابتدائي فإنه سوف يأخذ شكل التعليم المزيف، حيث يتم فيه تدريب بعض الجوانب غير المفهومة، مثل تدريس بعض أبيات الشعر اللاتيني لأطفال الحضانة.
- إن هناك الكثيرين المقتنعين بأنه لا يوجد أشياء يمكن القول على وجه التحديد أنها خاصة بالكبار في مجال الجماليات.

---

(١)Gray, James V.: "A Teaching Strategy for Clarifying Aesthetic Values", Journal of Art Education. Vol. 27(Oct) 1974.

(٢) مصطفى محمد عبد العزيز : سيكولوجية فنون المراهق" ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٩.

(٣) Gaertner, Johannes A :" Zonk or Observations on the Phenomenology of Aesthetic Talk". Journal Art Education. 27 (April), 1974.

(٤)Wiggins, David : "Truth in Vention and the Meaning of Use". Proceeding of the Brit, Academy, JSH., 1976.

(٥) Ronald Moore: Aesthetics for Young People: Problems and Prospects. Journal Aesthetic Educaiton. Vol.28. No.3, Published Quarterly by the University of Illinois, Press. Fall, 1994, PP.5 -18.

- هناك البعض الذي يعتبر الجماليات بالغة الصعوبة بالنسبة للصغار، مع أهميتها لهم، وذلك بسبب عدم وجود أي وسائل معينة يتم عن طريقها توصيل الجماليات إلى الطلاب في المراحل قبل التعليم الجامعي. وفيما يلي دراسة لكل من الشكوك السابقة:

هل الجماليات عمل خاص بالكبار؟: يذكر Ronald Moore أنه تم عرض جانبين من الحجج لدعم الادعاء القائل بأن الجماليات بطبيعتها تعتبر جهداً معيناً يجب أن يخصص للكبار، ومن ثم فإنها غير مناسبة للأطفال الصغار.

الجانب الأول من هذه الحجج تاريخي ويهدف إلى الإشارة بأن الموقف كان على هذا الحال من قبل، أو تقريباً كان كذلك.

أما الجانب الثاني من هذه الحجج فيتعلق بالجانب المفاهيمي للحُجة، ويهدف إلى إظهار الأمر بحيث لا يمكن أن يكون على خلاف ذلك. ويكتفي هنا تبعاً لرأي Ronald Moore أن نفكر في الجانب التاريخي للحجة، فإذا تم استعراض الكتابات الحالية والتاريخية التي كتبها الجماليون والموجهة أساساً للبالغين خاصة الجماليين منهم، نلاحظ أنها موجهة إلى خبرات البالغين وحساسيتهم وأسئلتهم، ولكن على الرغم من ذلك كما يؤكد Ronald Moore أن الأفكار التي توجد في مثل هذه الكتابات متوافرة، ويمكن تطبيقها على الأطفال الصغار. ومن السهل الافتراض أن الجوانب الجدية الخاصة بالبالغين وحدهم يمكنهم فهمها بشكل كامل، ولكن السؤال **هو كيف يمكن للشخص البالغ أن يفهمها دون أن يتصارع مع الأسئلة الصعبة بواسطة خبرته؟، وكيف يتحول الفرد إلى بالغ جمالي؟ إلا من خلال إعداده لذلك وفي مرحلة الطفولة؟.** ويشير Ronald Moore إلى أنه في واقع الأمر نجد أن تاريخ الفلسفة الغربية حافل بالشهادات الدالة على أهمية تعرف الصغار على مزيد من الأفكار الفنية، والأدبية، والفلسفية، وذلك خلال إعدادهم لمرحلة البلوغ المستنيرة، فمن الضروري أن يتأمل الأطفال المبادئ الأساسية للفنون. فعلى سبيل المثال آراء أفلاطون التي وضعها في كتاب الجمهورية رقم (١٠) وكتبه أرقام (٢، ٣، ٧)، والتي تشير إلى أن تعليم أنواع عديدة من الفنون ضروري في مراحل التعليم الأولي للقادة[١] ووفقاً لتصوره الخاص بالفنون أنها تتصف بكونها تقيد عقول الصغار من الولع الغريزي بالأشياء المادية ليتم إفساح الطريق نحو توجيه الاهتمام إلى الأفكار والأشكال ذاتها، وهو لا ينظر إلى الفنون باعتبارها جانباً تمهيدياً للعقل المسيطر فحسب، بل باعتبارها ضرورية في إطار الفن ذاته عن طرق استقلال الصلة بين الشكل الممتاز وجودة الطبيعة، وحيث يلاحظ أن صفاتها مثل الفضيلة والعدالة، تتضمن مفهوماً جمالياً، مثلما الحال في المفهوم الأخلاقي. وقد قام أتباع أفلاطون في المراحل التالية بتطوير البرنامج الذي سبق أن اقترحه أفلاطون عن طريق الدمج ما بين كل من الجهد الفلسفي والفني، وقد توصل إلى ذروة تصاعده في أكاديمية فلورنسا، التي أسسها Ficino لقد كان عصر النهضة الإيطالية بصورة عامة تجربة عظيمة للتأكد من مدى صحة آراء أفلاطون. وعلى أي الأحوال فإن الكثير من المفكرين المستنيرين قد تمردوا على الحكمة التقليدية التي ترتكز على المبادئ الأفلاطونية، وفي الكثير من الأحيان، توقفوا

(١) Especially Republic, 11376-79,111 392 C.403:VII530 C.531.

عن التعامل بنظرية "التربية الجمالية" التي ترتكز على المبادئ الأفلاطونية حيث كان ينظر إلى الفنون في هذه المرحلة باعتبارها محررة وملهمة، والأهم من ذلك كله أنها موصلة إلى غرس المبادئ الفلسفية في الصغار، وتظهر وجهة النظر السابقة بوضوح في الكتابات الإرشادية التربوية التقليدية.

وعلى الرغم من أن "روسو" في (رواية إميل) مثل أفلاطون لم يترك شيئاً إلا وقد استخدمه في الهجوم على الفنون، وقد أشار إلى الشرور الاجتماعية التي تدعمها الفنون، إلا أنه. رغم ذلك. احتفظ لها بمكان ثابت في تنشئة المواهب الطبيعية للأطفال، وقد صور "روسو" "إميل" الصغير وهو يتعلم الفنون بهدف تكملة وزيادة مجال تعلمه في العلوم، والمنطق، ويتم ذلك من خلال الجمع بين الحب الذي تغرسه الفنون، والاهتمام الذي تلهمه باقي فروع المعرفة الأخرى، وقد أشار "روسو" أنه بالإمكان توجيه الصغار لكي يستخدموا كامل قدراتهم العاطفية والإدراكية في الحقائق التي تمثل الحاجز الواقعي في مواجهة التأثيرات الفاسدة للحضارة بحيث تؤدي إلى أن تصبح الحياة أكثر صحة وشمولاً.

وقد بدأت الجماليات المنظمة بالفعل عن طريق Kant[١] فقد قرأ رواية "إميل" لـ "روسو"، وقد تأثر بها بقوة[٢]. ولكن لا يمكننا أن نرى في أعماله أي اهتمامات تتعلق بدور الفلسفة والفنون في التعليم المبكر، وفي الواقع أن Kant كان مهتماً بالدرجة الأولى بالظروف التي يجب توافرها حتى يصبح الفرد بالغاً عقلانياً، وقد اعتاد تعليم الناشئين والتحدث معهم وكتابة الموضوعات التي تدور حولهم، ولكن كما يقول Michael Parsons أحد أصحاب نظريات التطور في مجال التربية الفنية أن Kant لم يتعرض في يوم من الأيام للسؤال الهام وهو: **كيف يتحول الفرد إلى بالغ متفهم للجوانب الجمالية**. ويلاحظ أن التطور الإنساني، وتطور العديد من أشكال الخبرة، كانت تمثل الموضوعات التي اهتم بها العديد من علماء الجمال في القرن العشرين، وقد كان أهمهم John Dewey الذي رتب على عمله الدمج ما بين "التربية والجماليات" بشكل غير مسبوق، ولم يطرأ في ذهن "ديوي" أن الجماليات يمكن أن تشكل جهداً خاصاً بالبالغين، لأنه كان ينظر إلى الفن والخبرات الجمالية على أساس أنها مظهراً واضحاً للنمو الطبيعي والمستمر للحياة بأكملها، ففي مرحلة الطفولة لم يلاحظ وجود فروق حاسمة بين العمل واللعب، وفي الحالات التي يندمج فيها الاثنان معاً فإن المحصلة التي يتم التوصل إليها تعرف باسم الفن[٣]. وفي مرحلة البلوغ المكملة تؤثر على الأشياء بشكل عام، ويتضمن هذا تطوير النماذج الكاملة للخبرات، وتحويل الطفولة والشباب، والبلوغ إلى

---

(١) The Notion That There Mignt be a Scholarly Discipline Called" Aesthetics" Orogonated with Alexander Baumgarten in 1744; But Immanuel Kant's Critique of Judgment (1790) is Clearly the Fust Major Work that Provides a Caomprehensive Theory of Art and Aesthetic Judgment Within the Framework of A Clearly Philosophic System.

(٢) The Traditional Story is that he was so Absorbed by the Work that he Missed his Rigidly Maintained Constitutional Walk for Several Days, to the Consternation of his Fellow Koenigsbergers, Who Set Their Watches by Hispassage.

(٣) John Dewey: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education (New York: Macmillan, 1916, PP. 205-6.

كيان شامل وذكي. وعلى هذا الأساس فليس هناك ما يدعو إلى الدهشة لأن الجهد الذي بذله "ديوي" في كتاباته، لم يكن مجرد مناقشة صريحة للمنظور الخاص بإدخال الجماليات كموضوع معين للدراسة بالمدارس في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، حيث تمكن "ديوي" من رؤية المكانة التي تحتلها الجماليات بالفعل كبعد في حياتنا والتي تجعل حتى الأطفال أساتذة في "التقاليد الجمالية"[١].

ويظهر من خلال هذه المراجعة التاريخية الموجزة، أن الكثير من الفلاسفة والتربويون الذين ينادون اليوم بإدخال الجماليات في مناهج التربية الفنية لا يمكن اتهامهم بالراديكالية Radical،[٢] عندما أشاروا إلى أن الموضوع مناسب للعقول الصغيرة، حيث أنهم في واقع الأمر يقومون بتوسيع نطاق التقاليد الفلسفية التي تلقى الاحترام والتقدير، كما أن القديم اكتسب صوتاً وطرازاً حديثاً، وفي الواقع أن الأدلة التاريخية لم تظهر بأي حال من الأحوال أن الجماليات تمثل جهداً قاصراً على الكبار وحدهم.

خامساً: مكانة الجماليات بالنسبة للتربية الفنية:

يلاحظ أن المجموعة الثانية من الشكوك تشير إلى أن فلسفة الفن، تختلف عن باقي فروع المعرفة الفنية المرتبط بها في مجال التربية الفنية، والجهود الرامية إلى احتلالها موضوعاً ملائماً في وسط الفروع الأخرى لابد أن ينتهي بها الأمر إلى الإخفاق والتأثيرات المضادة، وهم يصرون على أن التعليم المبكر للفن يتصف بوجود محور أساسي من الدراسات المساعدة المحيطة به، وكذلك مجالات أخرى محيطة يمكن أن تشمل الموسيقى والرقص والدراما بل والتأليف الأدبي، هذا بالإضافة إلى أن الرسم والتصوير والنحت والتصوير الفوتوغرافي وما شابه ذلك يوجد في محور هذا الجهد، نظراً لأن الطفل في حاجة إلى خبرة مباشرة من خلال الممارسات الفنية، حتى يتفهم مختلفة الجوانب التي تتعلق بالفن، وهناك إجماع على أن تاريخ الفن، والنقد الفني، والتقنية الفنية، وعلم النفس الإبداعي وغير ذلك، تعد من فروع المعرفة التي تحتل مكانة قريبة من المشار إليه.

إلا أن المتشككين يرون أن الجماليات إلى جانب بعض فروع المعرفة مثل علم المتاحف، والنقد التأملي، وعلم اجتماع الدعاية الفنية، وعلم الترميم، والقانون الفني، تؤدي إلى أن تصبح الجماليات في هذه الحالة جهداً ضائعاً فليس هناك ما يدعو لتخصيص بعض الوقت إلى الفصل الدراسي لتدريسها في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، وهم يتوقعون ألا يقوم معلم التربية الفنية بتدريس كل شيء اعتباراً من المحور الرئيسي وامتداداً إلى الجوانب المحيطة به، وأن محاولة بذل جهود في هذا الصدد سوف يترتب عليها حدوث توسع سوف يكون على حساب اهتمامات الموضوع المركزية.

---

(١) Dewey Contrasts the Social, Instrumental, ParticipatoryLearnlng of Baseball and Marbles with the Detached and Comparatively lifeless Regimen of Standard Art Instruction in " Individuality and Experience," in Art and Education, ed. Albert Barnes, 3 ed.(Merion, Pa.: Barnes Foundation Press, 1954),P.34.328)

(٢) Ronald Moore : Op. Cit.. P. 9.

ولا شك أن جانباً كبيراً من هذا الموقف كما يذكر Ronald Moore [١] يرجع إلى مسألة عدم الثقة التي تتعلق بتدريس الجماليات في المدارس بصرف النظر عن الجوانب التي ترتكز عليها، وهذا مع العلم بأن عدم الثقة شمل المعلمين وأولياء الأمور وطلاب المدارس، ولا يقل عن ذلك صعوبة محاولة إقناع بعض معلمي التربية الفنية أن تلاميذهم الذين يعتبرون فنانين صغار في مرحلة التدريب في حاجة إلى التعرف على عناصر الجماليات، ويذكر Ronald Moore أن هذه الصعوبة لا تقل عن الصعوبة التي تحيط بمحاولة إقناع صانع الساعات، أنه في حاجة إلى التعرف على بعض الأمور عن فلسفة الوقت.

ثم يضيف Ronald Moore أنه على أي الأحوال، فإن هذا المجال يشير إلى أنه توجد العديد من الأدلة المعارضة والمقنعة في مواجهة الإدعاءات السابقة فمنذ عدة سنوات وحتى اليوم توجد محاولات في أنحاء مختلفة من أمريكا تهدف إلى إدخال الفلسفة في مناهج التعليم اعتباراً من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر، فقد تحقق قدراً من النجاح، بحيث فاق الكثير من التوقعات الأولية، والقوة المؤثرة وراء هذا الجهد هو معهد التقدم الفلسفي للأطفال "The Advancement of Philosophy for Children" في جامعة "مونت كلير" وقد أسس Matthew Lipman هذا المعهد عام ١٩٦٩، وقد تولى إدارته منذ ذلك الحين، وأجرى هذا المعهد سلسلة من الأبحاث التجريبية تسير جنباً إلى جنب مع النتائج النظرية التي تشير إلى إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال، بل والأهم من ذلك أن المعلمين الذين تلقوا تدريبهم في هذا المعهد قد أشاروا إلى تحقيق نجاح كبير ظهر خلال التقبل البالغ للأطفال للأفكار الفلسفية، بالإضافة إلى مزايا أخرى ترتبت على إدخال الأفكار الفلسفية. وقد ركز Matthew Lipman ومعاونيه بشكل مستمر على أن هدفهم الرئيسي من إدخال الفلسفة في برنامج الأطفال، هو مساعدة الصغار على أن يعلموا أنفسهم بعناية، ويتأمل، وبأسلوب نقدي، بصرف النظر عن الموضوع[٢]. ويذكر Ronald Moore [٣] أنه رغم ذلك، فإن القول بأن الأطفال يمكن أن يحققوا بعض المزايا من خلال إدخال الفلسفة في الفصول الدراسية، لا يعتبر

(١) Ronald Moore : Op. Cit.. P. 10

(٢) In an Early Work, Members of the Institute Set Out their Overall Objectives: " Eleven Though There is a Vast Body of Learning which goes by the Name of Philosophy, the Point of Philosophy for Children is not to Drum that Body of Knowledge into Children's Heads, But to Keep them from abandoning their Natural Bent in the Direction of the Thought Fullness and Speculation. The Aim is not to Get Children to Learn Philosophy, But to Encourage them to Think Philosophically". Matthew Lipman, Ann Sarp, and Frederick Oscanyan, Philosophy in the Classroom (West Caldwell, N.J.: Universal Diversified Services, 1977), P. 30 Additional Information on Philosophy for Children can be Obtained from the American Philosophical Association's Committee on Pre-College Instruction in Philosophy (Neward, Del: APA, University of Delaware, 1976).

(٣) Ronald Moore: Op.Cit. P. 11.

دليلاً على أن الفلسفة يمكن أن تحقق الفوائد عند إدخالها كجزء من التربية الفنية. هذا مع العلم أن معهد Lipman لم يعتبر أن الجماليات تمثل التركيز الرئيسي في برنامج أصول التربية[١].

وهناك أدلة مهمة تشير إلى إمكانية أن تحقق الجماليات النجاح في الفصول الدراسية، وإلى إمكان تحقيق تكاملها بشكل فعال مع العناصر المركزية للتربية الجمالية، وقد نشأ مؤخراً عدداً من المصادر لهذه المهمة، وكان أكثر هذه المصادر سيادة هو مشروع التربية الفنية المرتكز على فروع المعرفة The Discipline-Based Art Education Project "DBAE" والذي يشرف عليه مركز "جيتي" لتعليم الفنون The Getty Center for Education in the Arts[٢] والذي أسسه Haward Gardner في جامعة Harvard، كما أن البعض الآخر يدخل مشروع Kettering في جامعة Stanford ومشروع Aesthetic Education في المعامل التعليمية الإقليمية المركزية في Midwesterm، ومشروع California Arts، بالإضافة إلى العديد من الجهود الإقليمية والمحلية، ويلاحظ أن القاسم المشترك في هذه المشروعات المختلفة هو التصور السائد أن الجماليات تمكنت من إثبات فاعليتها من خلال استكشاف معنى وقيم المكونات والعلاقات، وليس من خلال التنافس مع باقي فروع المعرفة الأخرى. وحتى في حالة إقصار الاستعانة بالجماليات في الجانب المخصص لها فروع المعرفة إلا أنه رغم ذلك يمكن الإحساس بتأثيرها الهام في مختلف أجزاء نظام التربية الفنية، حيث أنه من خلال الجماليات يتم طرح بعض الأسئلة وإثارة بعض أوجه النقاش، وتقييم القيم الفنية المختلفة التي ترفع مستوى العمل الفني من منطلق الإنتاج والاستمتاع، وذلك إلى المستوى الذي يصبح منه قوة مؤثرة وتبعث على التفكير، وبحيث تؤثر على باقي مجالات الحياة وتتأثر بها أيضاً.

وتستند الآراء التي تشير إلى أن التربية الجمالية تعتبر جزء لا ينفصل من منهج الفنون، على الحقيقة البسيطة وهي أن الكثير من الموضوعات الأكثر أهمية الموجودة في فروع المعرفة الأخرى هي بالأساس فلسفية، وعندما يجري الفنان الشاب بعض التجارب على المواد الجديدة والأشكال الفنية الجديدة، فسوف يواجه بالسؤال الذي يدور حول الجوانب التي يحتويها أحد الأشياء، والتي تؤدي إلى تحوله إلى فن في نهاية الأمر، ويمثل ذلك الجانب الأساسي في الجماليات، هذا مع العلم بأن الأعمال المقلدة والمزورة تجذب اهتمام الأطفال، وتؤدي إلى رفع مستوى التكهنات التي تدور حول

(١) It Should not be Thought that the Institute for the Advancement of Philosophy for Children has Ignored Aesthetics Altogether. Some Results of Their Research in this Area are Presented in William Hamrick, "Philosophy for Children and Aesthetic Education", Journal of Aesthetic Education, 23, No. 2, (1989), PP. * 55-67.

(٢) The Objectives and Results of this Project have been well Chronicled in Getty Publications and Amply Reviewed in the Pages of JAE. Useful Overviews are Provided 9 in Stephen Mark Dobbs, The DBAE Handboo (Santa Monica, Calif: The J. Paul Getty Trust, 1992); Education In Art Future Building (Proceedings of a National Invitational Conference) (Santa Monica, The J. Paul Getty Trust, 1992), Also See the Special Number of Journal of Aesthetic Education Devoted to DBAE, Vol.21, No.2, (Summer, 1986), and More Recently, Ronald Moore, "A Successful Model of Teaching Aesthetics in the K-12 Art Curriculum :The DBAE Program, " Journal of Aesthetic Education" 27, No.3, (Fall 1993)51-62.

الأصالة، والصحة. كما أن الأعمال الفنية من المجتمعات الأخرى تثير التساؤلات حول مدى اعتمادنا على معلوماتنا السابقة بهدف فهم ما نتصوره. كما أن الأعمال الفنية المثيرة للمتاعب والجدال تعمل على توسيع نطاق تفكير الصغار وامتداده إلى ما وراء الحدود الفاصلة بين فروع المعرفة المختلفة لمواجهة العلاقات ذات الصلة بالجماليات، وبعض القيم الأخرى السياسية والدينية، والأخلاقية، وغير ذلك. هذا مع العلم أن إدخال تاريخ الفن في أحد البرامج الفنية. دون أن يشمل ذلك التعرض للجوانب الفلسفية في تاريخ الفن. سيصبح جهداً بلا معنى، فعلى سبيل المثال يجب أن تقطع الأدلة الفنية التاريخية شوطاً طويلاً لإظهار ما إذا كان "بورتريه" معين يتضمن نوعاً من الثناء على موضوعه، أو نوعاً من الإهانة له، كذلك يجب طرح الموضوع الأساسي في الجماليات (الجانب الخاص بالمظهر)، وذلك عندما يثير أحد الطلاب تضمين البورتريه لكلا الاتجاهين في آن واحد، بالإضافة إلى أن الأدلة التاريخية الفنية يمكن أن تشير إلى أنه قبل فترة معينة كان ينظر إلى الجبال مثلاً من خلال طريقة معينة، ثم بعد مرور هذا التاريخ كان ينظر إليها بصورة مختلفة، وهذا يرتبط بكيفية نظر الطلاب إلى الأعمال الفنية كما يرتبط بشكل محكم بالسؤال الجمالي عن كون الملامح موضع التساؤلات لم تكن تعتبر جميلة قبل تاريخ معين أو عقب هذا التاريخ، على الرغم من وجود احتمال بعدم ملاحظة الجمال على اعتبار أن الجمال يعتبر صفة شخصية توجد في عين المشاهد، ولم تكن موجودة قبل أن يختبر هذا الشخص تلك الجوانب، وكل ذلك يلقي بعبء كبير على كاهل الطلاب خلال المقرر الفني الذي يتضمن تاريخ الفن.

أما في حالة إدخال النقد الفني في التربية الفنية فسوف يكون الاهتمام بفلسفة النقد، فعندما ينظر أحد النقاد إلى أحد الأعمال الفنية باعتبارها مبهرجة، أو كئيبة أو متسامية، أو شهوانية، أو عظيمة.. فإن ذلك يعني أن الجانب الجمالي يثير بعض التساؤلات حول موضوع: **ما المقصود بأن الأعمال الفنية تحتوي على أي تلك الجوانب؟** وفي الوقت الذي يهتم فيه النقاد ببعض الجوانب المعينة، خلال عملهم الجاد المتضمن قدراً كبيراً من التحدي خلال التعامل مع الأعمال الفنية، فإنه من الضروري خلال ذلك التفكير في بعض النظريات، أو وضع بعضها بهدف التعرف على المعنى الفني، والقيمة، والمغزي... الذي تتكون منه الأعمال الفنية، وعند إدخال الجماليات في منهج النقد الفني، فإن المعلم لا يقوم بما هو أكثر من إثارة التوقعات الواضحة التي تتعلق بالجوانب الضمنية في الموضوع.

وبصورة عامة فإن فلسفة الفن لا يجب أن تستورد من الخارج، كذلك فإنه من الصعب استبعادها، هذا مع العلم بأن الأسئلة التي يمكن أن يطرحها الشباب حول الأعمال الفنية، يمكن أن تؤدي إلى طرح التساؤلات التي تم تصميم النظرية الجمالية أساساً، للإجابة عليها، **وهي نظرية المؤسسات التي تتخذ موقفاً جريئاً وهو أن الفارق المألوف بين الفن وفلسفة الفن قد ضاع في عصرنا هذا**[1]، وهذا يؤكد وجهة النظر القائلة بأن الجماليات متشابكة مع باقي العناصر في مجال

(١) Arthur Danto has Been the Foremost Advocate of the View that Art the Philosophy of Art Coolapse into each other in the Present Art World, See Danto's the Transfiguration of the Commonplace (Cambridge, Mass: Harvard University, Press, 1981).

التربية الفنية. ولا يجب أن نتجاهل أن فلسفة الفن من الممكن أن تربط بين الفن وبين مجالات أخرى في المنهج الدراسي، ويعني ذلك طرح الموضوعات الجمالية بالكيفية التي تربط بين الفن والتعليم العام في مجال التفكير النقدي والتكوين وعلوم الإدراك والمعرفة، وجميع مجالات التعليم التي تتعامل مع القيم المتنافسة.

ويعتبر Nelson Goodman من الشخصيات الرئيسية التي ساهمت في وضع التصورات الخاصة بالبرنامج Zero، واختبارات الفن، والعديد من المشروعات والبرامج التي يلاحظ فيها أن الفلسفة تحتل موقعاً هاماً، تهدف إلى تحسين المنطق العام، وقد سبق أن أشارت Marcia Eaton [١] إلى وجود صلة وثيقة بين القيم الجمالية والقيم الأخلاقية أكثر مما سبق إدراكه من الناحية التقليدية من قبل، وتشير الاعتبارات[٢] [٣] الأخيرة حول الحقوق المفترضة للأعمال الفنية ومستقبل المحددات الاجتماعية على الأعمال الفنية العامة، قد ترتبت عليه مشاركة العديد من الطلبة الشباب في الموضوعات الفلسفية التي تتناول الجوانب التالية: **القانونية، والاجتماعية، والسياسية، من منظور ارتباطها بالفن.**

وربما كانت أفضل الأدلة التي تشير إلى تكامل الجوانب الجمالية مع مختلف العناصر الأخرى في التربية الفنية هي التي توجد في عينات Curriculum Sampler الذي أعده Getty مركز لتعليم الفنون بهدف دعم مشروع DBAE،[٤] ويحتوي هذا المجلد على ٨ موضوعات أو وحدات منهج منظمة، كتبها المعلمون في مستويات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، ويلاحظ أن كل وحدة تضم موضوعات دروس من جميع فروع المعرفة الأولية وفقاً لتصور Getty لها، وهي: **الإنتاج الفني، تاريخ الفن، النقد الفني، الجماليات**. ويلاحظ من ذلك أن العديد من فروع المعرفة متداخلة مع بعضها بأسلوب طبيعي غير مقحم، وقد ظهرت هذه الحقيقة بشكل واضح في الاختبارات الميدانية، التي تعرض لها المنهج، ويبدو أن المواد الجمالية على وجه الخصوص قد تم اختيارها بشكل جيد بالنسبة لمجموعات العمر المختلفة، كما أنها تكمل بعضها بشكل فعال، وأن أفضل برهان يثبت أنه بالإمكان تحقيق تكامل بين علم الجمال والتربية الفنية هو الجانب العملي في الدراسة.

(١) Nelson Goodman," Notes from the Underground" Art Education 36, No.2, (1983).
His Position is Developed at Greater Length in Languages of Art, Indianapolis:. Hackett, 1976.

(٢) Marcia Eaton, Aesthetics and the God Life (Toronto: Associated University Presses, 1989).

(٣) Edmund Burke Feldman, Beaming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1970, PP.100-136.

(٤) Kay Alexander and Michael Day, eds. Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler, Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts,1991.

قائمة المراجع :

١- محمود البسيونى: طرق تعليم الفنون، القاهرة، دار المعارف، ط١٣ ، ١٩٨٨ .

٢- محمود البسيونى : أسس التربية الفنية ، القاهرة – دار المعارف ، ط٣ ، ١٩٦١.

٣- مصطفى محمد عبد العزيز : سيكولوجية فنون المراهق" ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٩.

4- Arthur Danto has Been the Foremost Advocate of the View that Art the Philosophy of Art Coolapse into each other in the Present Art World, See Danto's the Transfiguration of the Commonplace (Cambridge, Mass: Harvard University, Press, 1981).

5- Barbosa., Ana Mae Tauares Bastos: "The Role of Education In the Cultural and Artistic Development of the Individual: Developing Artistic and Creative skills, Brazil, 1992.

6- Barkan, Ma asual, Chapman, L & Others: "Guide Lines. Surriculum Development for Aesthetic Education." Missouri: Cenrel, INC, 1970

7- Burton, J. Lederman A., & London, P. Beyond DBAE : The Case for Multiple Visions of Art Education, North Dartmouth, MA : London, 1988.

8- Carl Reed: Early Adolescent Art Education Peoria. Illionois, Chas. A. Bennett Co.. Inc.1957.

9- Chapman, L. H.: " Opproaches to Art in Education " N.Y., Hascoust Brace Joua, Inc 1978.

10- Clark, G.A., Day, M. D., & Greer, W. D.: Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art. Journal of Aesthetic Education. 1987,21(2).

11- Dewey Contrasts the Social, Instrumental, ParticipatoryLearnlng of Baseball and Marbles with the Detached and Comparatively lifeless Regimen of Standard Art Instruction in " Individuality and Experience," in Art and Education, ed. Albert Barnes, 3 ed.(Merion, Pa.: Barnes Foundation Press, 1954).

12- Dobbs, Stephen M., "The D.B.A.E. Handbook, An Overview of Discipline-Based Art Education "The Getty Center for Education in the Art", California, 1922.

13- Edmund Burke Feldman, Beaming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1970, PP.100-136.

14- Eisner, E.W.: Why Art in Education and Why Art Education ? In Beyond Creating : The Place for Art in America's. Schools, Los Angeles: The J. Paul Getty Trust, 1985.

15- Especially Republic, 11376-79,111 392 C.403:VII530 C.531.

16- Gaertner, Johannes A :" Zonk or Observations on the Phenomenology of Aesthetic Talk". Journal Art Education. 27 (April), 1974.

17- Gray, James V.: "A Teaching Strategy for Clarifying Aesthetic Values", Journal of Art Education. Vol. 27(Oct) 1974.

18- Greer, W. Dwaine: "Discipline Based Art Education : Approaching Art As Subject of Study Studies in Art Education 25 (4) 1984

19- John Dewey: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education (New York: Macmillan, 1916.

20- Kay Alexander and Michael Day, eds. Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler, Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts,1991.

21- Klempay. Margaret: "Gatinuing the Translation : Further Delincation of the DBAE Format" New York, Holt, Rinehaet & Winston, 1971.

22- Marcia Eaton, Aesthetics and the God Life (Toronto: Associated University Presses, 1989).

23- Nelson Goodman," Notes from the Underground" Art Education 36, No.2, (1983).

24- Neperud, Ronald W. Serlin, Ronald C: The Fibonacci Sequence: Proportional Semantic Bases of Children's Aesthetic Preferences, Studies in Art Education. 1984, V.25, N.2, P.92-103 Win..

25- Peterson, G.W. & Critical Appreciation: An Essential Element in Educating for Competence, Liberal Education, 1978, 64.

26- Ronald Moore: Aesthetics for Young People: Problems and Prospects. Journal Aesthetic Educaiton. Vol.28. No.3, Published Quarterly by the University of Illinois, Press. Fall, 1994.

27- Alexander Baumgarten, The Notion That There Mignt be a Scholarly Discipline Called" Aesthetics" Orogonated with in 1744; But Immanuel Kant's Critique of Judgment (1790) is Clearly the Fust Major Work that Provides a Caomprehensive Theory of Art and Aesthetic Judgment Within the Framework of A Clearly Philosophic System.

28- The Traditional Story is that he was so Absorbed by the Work that he Missed his Rigidly Maintained Constitutional Walk for Several Days, to the Consternation of his Fellow Koenigsbergers, Who Set Their Watches by Hispassage.

29- Toward Civilization: A Report on Arts Education, Washington, D.C., : National EndowMent for the Arts, 1988.

30- Wiggins, David : "Truth in Vention and the Meaning of Use". Proceeding of the Brit, Academy, JSH., 1976.

31- Wilson, Brent: "Evaluation of learning in Art Education", B., Hatings, D.T. & Modaus, G., (EDS) Hand Book of Summative and Formative, Evaluation of Student Learning, N.Y. McGraw Hill, 1971.

Applying Art Appreciation in Education Aims and Difficulties

Mustafa Mohamed Abdel Aziz [*] Afaf Ahmed Mohammed Farraj[**]

Research Summary

This research examines the place and goals of art appreciation in education in general and in art education in particular as well as the problems facing achieving these goals through the following five factors:

1- Scientists opinions about aims and importance of art appreciation in education;

2- Art appreciation and its importance in art and education;

3- Difficulties preventing achieving goals of art appreciation in education;

4- Problems relating to applying aesthetics in education; and

5- Aesthetics place for art education.

To attain the results related to these two factors, the two researchers use the comparison and related descriptive methodology and content analysis to examine and study the results of previous scientific researches and studies related to this topic.

[*] professor of Psychology (emeritus), children and adults Arts Artistic Expression Analysis, Faculty of Art Education - Helwan University

[**] professor of Art Education Psychology (emeritus), Faculty of Art Education, Helwan University.