جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 11 المجلد 22 2021

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
Publons -٢
Index Copernicus International -٣
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

التربية الجمالية لبناء جَوَّانيَّة إنسان ما بعد الحداثة

"دراسة تحليلية"

د. هيام أحمد فهمي*

المستخلص

التربية الجمالية هي السبيل لبناء جَوَّانيَّة إنسان ما بعد الحداثة، وكذا قدرته على إدراك المعنى والقيمة في كل ما يمر به من خبرات حياتية، خاصة بعد أن صار الإنسان كائنًا سطحيًا لا شيء يلهمه، ولا شيء يحرك كوامن وجوده الباطني، ينتقل من إحساس إلى إحساس، ومن خبرة إلى خبرة، دون أن ينفذ إلى شيء، أو يتعمق فيه، حتى تبلدت حساسيته إزاء القيم، وصار الأمر مقصورًا على اجتراره بعض الأحاسيس الشهوانية التي تفتقر- في أساسها – إلى عمق الاستبصار. لذا هدف البحث الحالي إلى الوقوف على: طبيعة التربية الجمالية كعملية، وعلاقتها ببناء جَوَّانيَّة الإنسان، وكذلك دور المعلم في التربية الجمالية لطلابه، مستعينًا – لتحقيق هذه الأهداف- بأسلوب التحليل الفلسفي، الذي يقوم على التحليل المدقق للمفاهيم، والسياقات التي تستخدم فيها، وذلك في فهم طبيعة علم الجمال، والاستخدامات السياقية المختلفة لمفهوم الجمال، وطبيعة التربية الجمالية وخصائصها، والوقوف على عناصر التربية الجمالية، ومكوناتها. وخلصت الدراسة – ضمن نتائجها- إلى أن هناك مكونين رئيسين للتربية الجمالية؛ هما: الإدراك الحسي، والحكم الجمالي، كما أنه تُوكل للمعلم – في سعيه الحثيث لتنمية الحس الجمالي لدى طلابه- الأدوار الأتية:

أ- تثقيف حواس المتعلم؛ وذلك في ضوء ما يقدمه المعلم للمتعلم من خبرات ثرية ذات معنى، تستثير وعيه كي يفهم معاني سياق الخبرة، ودلالاته، وفي الكشف عن مضمون موضوع الخبرة.

ب- تنمية قدرة المتعلم على الحكم على موقف الخبرة؛ وذلك من خلال تنمية قدرته على بناء تصور عقلي للوحدة التركيبية لموضوع الخبرة، وإدراكه علاقتها؛ مما يمكنه من تفسير موقف الخبرة؛ ومِنْ ثَمَّ؛ تقديره.

وعليه، تبدأ الخبرة الجمالية بفهم معاني سياق الخبرة، ودلالاته، واكتشاف الذات لمضمون موضوع الخبرة الماثل أمامها، وانتهاءً بما يبنيه العقل من تصور جُمع فيه كل ذي صلة بالموضوع ذاته؛ ومِنْ ثَمَّ، فإن الخبرة الجمالية بدون تصورات عقلية "عماء"، كما أنها بدون إدراك حسي "خواء".

الكلمات المفتاحية: الجمال، التربية الجمالية، الجَوَّانيَّة، التذوق الجمالي، الحكم الجمالي، ما بعد الحداثة.

***مدرس بقسم أصول التربية - كلية التربية- جامعة الأسكندرية – جمهورية مصر العربية**
البريد الإلكتروني: Hayam.fahmey@gmail.com

تاريخ إستلام البحث : ٢١/ ١١/ ٢٠٢١ تاريخ قبول البحث :١٢/١٢/ ٢٠٢١ تاريخ النشر الالكترونى :١١ / ٢٠٢١

مقدمة

يُعد موضوع التربية الجمالية أحد أبرز الموضوعات الجوهرية، ومن أكثرها قدمًا؛ فقد نال حقه من تفكير الفلاسفة والمفكرين؛ بيد أنه إعادة تناوله والنظر فيه بمنهجية فلسفية جديدة؛ بهدف التوضيح المنطقي، صار أمرًا ملحًا؛ وذلك في ضوء ما فرضته طبيعة العصر، ومتغيرات الحياة، والتي جعلت جَوَّانيَّة الإنسان خواء.

يمكن إيجاز تاريخ الفكر الفلسفي الحديث -في ضوء ما أقرَّه "بوجنال" (٢٠١٠) - في مرحلتين رئيستين؛ الأولى: مرحلة الحداثة (وهي مرحلة بناء العقل كنظام للمعرفة)، ومرحلة ما بعد الحداثة (وهي مرحلة هدم العقل بوصفه عائقًا ومعرقلًا تطور الإنسانية) (ص. ٤٣).

لقد جعلت الحداثة - في الفلسفة العقلانية- الذات البشرية هي المركز والمرجع التي بها يُفسر ويفهم الكون، وقد قدم ديكارت تصوره للعقل بوصفه القوة التي لها القدرة على التمييز بين الحقيقة والخطأ بواسطة نهج الاستدلال الذي يقود -لا محالة- إلى الشك في الأشياء، وصولًا إلى حقيقة التيقن منها، مستثمرًا -على المستوى المنهجي- مبادئ ميتافيزيقية كدعامة ليقين العلوم بشقيها: النظري، والتجريبي (بوجنال، ٢٠١٠، ص. ٤٥).

ومع ذلك فقد أنكرت ما بعد الحداثة فكرة التقدم التي رفعت رايتها الحداثة، ولم ترَ في القرن العشرين سوى قباحات وحروب بلغت أقصى بشاعتها في "الستالينية" و"النازية"، بوصفهما مشروعين للحداثة والركض وراء التقدم (هيلان، ١٩٩٨، ص. ٤٩١). ولذلك أكد فلاسفة ما بعد الحداثة -وعلى رأسهم "نيتشه"- أن صنم الفلاسفة الأكبر هو العقل، لقد آمنوا بقدرته على اكتشاف الحقيقة والوجود، وجعلوا منه حاكمًا مطلقًا، وجعلوا من قوانينه قوانين الوجود، ثم نزعوه من الحياة، وجعلوه في منزلة أعلى من الوجود، وبدأوا يخلعون عليه صفات القداسة والسيادة؛ فتحول من كونه أداة للحرية إلى أداة للقمع والقهر (مصطفى، ٢٠١٣، ص. ٧٣).

وقد جاء ما تقدم معضدًا سعي فلاسفة ما بعد الحداثة إلى التشكيك في قدرة الإنسان على امتلاك الحقيقية، وأشاروا إلى ذلك بقولهم: "إن الإنسان غير قادر على الوصول إلى رؤية تاريخية شاملة تضم البشر كافة، فهو قادر على خوض تجارب جزئية يمكنه أن يقصها بدرجات متفاوتة، ولكنها لا ترقى إلى مستوى تاريخ عام للبشر، فهي ليست ذات شرعية خارج نطاق تجربته" (المسيري، ٢٠٠٣، ص. ١٦٨).

وهكذا كانت محاربة النسق (العقل) هدفًا أساسيًا لديهم. ولكن محاربة النسق أدى إلى تدمير الذات، ولم ينتبه هؤلاء إلى أن سحقهم للأنساق، جرف معه انسحاق الإنسان أيضًا، فأكد "فوكو" أن النزعة الإنسانية هي أثقل ميراث انحدر إلينا من القرن التاسع عشر، وقد حان الأوان للتخلص منها، ومهمتنا الراهنة هي العمل على التحرر نهائيًا من هذه النزعة. وكان التحرر من هذه النزعة بالبعد عن لغة المنطق وأسوار العقل، والعودة إلى الفن (الصورة) واللغة كسبيل لإخراج الإنسان من النسق الذي حوله إلى ماهية عقلية مجردة (مصطفى، ٢٠١٣، ص ص. ٧٧، ٨٠).

وبذلك تعلن ما بعد الحداثة نهاية التاريخ ونهاية الإنسان ككائن اجتماعي قادر على الاختيار الأخلاقي، ليحل محله إنسان ذو بعد واحد، يعيش منكفئًا إما على ذاته الطبيعية التي لا علاقة لها بما هو خارجها، فهي

مرجعية نفسها، أو على كليات لا إنسانية مجردة لا علاقة لها بالإنسان كما نعرفه (عجلان، ٢٠١٨، ص. ١٠٧).

وهكذا صار إنسان ما بعد الحداثة كائنًا سطحيًا لا شيء يُلهمه، ولا شيء يحرك كوامن وجوده الباطني، ينتقل من إحساس إلى إحساس، ومن خبرة إلى خبرة، دون أن ينفذ إلى شيء، أو يتعمق شيئًا، حتى تبلدت حساسيته بالقيم، وصار الأمر مقصورًا على اجتراره بعض الأحاسيس الشهوانية، التي تفتقر – في الأساس- لعمق الاستبصار، وصار مفتقرًا – كذلك- كل إحساس بالمعنى والقيمة؛ ولذلك كان خواء الحياة الخارجية للإنسان ورتابتها ما هو إلا صدى لخواء حياته الباطنية (إبراهيم، ١٩٧٥، ص ص. ١١، ١٣؛ Hall, 2013, pp.107-109).

وتُعد التربية الجمالية إحدى آليات إعادة بناء جَوَّانيَّة الإنسان، وإصلاح ما "خرَّبته" تداعيات ما بعد الحداثة؛ فهي -التربية الجمالية- "تسمو بالإنسان من حيوانيته، وغرائزه، ومتطلباته الحسية، حتى يصل إلى المرحلة العقلانية والأخلاقية" (كمال، ١٩٩١، ص. ٢٥٦). وتعد -كذلك- السبيل لتنوير الإنسان من الداخل، وتحريره لممارسة دوره الإنساني في مختلف نشاطات الحياة الاجتماعية وتجلياتها الإنسانية، حيث تجعل الإنسان يؤمن بقدراته الذاتية، ويثق بنفسه وعقله، وينفض عن نفسه غبار التقليد والجمود؛ لينطلق إلى مسيرة التغيير، والعمل، والفاعلية الحضارية (وطفة، ٢٠١٣، ص ص. ٩-١٣).

والتربية الجمالية غير مقصورة – في مسؤولياتها- على مجال معرفي دون أخر؛ فأي مجال من مجالات المعرفة لا يُعنى بإثارة الإحساس بالجمال وتذوقه قد يتحول إلى مادة جافة مفككة لا يشعر المتعلم بجمالها في أثناء دراستها؛ لذا فإن الإحساس بالجمال هو أحد جوانب العملية التربوية ككل (الشربيني، ٢٠٠٥، ص ص. ٩٧-٩٨؛ Denac, 2014,p. 1718؛ Haynes& River, 2016).

مشكلة الدراسة

وعليه، كانت لأفكار ما بعد الحداثة تداعياتها السلبية على بنية الإنسان، والتي أفرغت جَوَّانيَّة الإنسان، وجعلته يلهث وراء مطالب الجسد، ورفاهيته، وشككته في قدرته على امتلاك الحقيقة. وتعد التربية الجمالية هي السبيل للبناء وإعادة بناء جَوَّانيَّة الإنسان؛ كي ينفض عن نفسه غبار التقليد الأعمى، ويستعيد قدرته على إدراك المعنى والقيمة في كل ما يقع في نطاق خبرته؛ ومِنْ ثَمَّ، جعْل الإرادة العقلية للإنسان أقدر على السيطرة على أهوائه، ونزعاته. وعليه، يُطرح التساؤلات الأتية: "ما طبيعة التربية الجمالية؟، وما علاقتها ببناء جَوَّانيَّة إنسان ما بعد الحداثة؟ وما دور المعلم في بناء جَوَّانيَّة طلابه؟".

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الوقوف على ما يأتي:

أ- ماهية التربية الجمالية.
ب- طبيعة التربية الجمالية كعملية، ودورها في بناء جَوَّانيَّة الإنسان.
ج- دور المعلم في تربية طلابه جماليًا.

أهمية الدراسة

إن الوقوف على طبيعة عملية التربية الجمالية، وعناصرها، وغاياتها من المتطلبات الأساسية؛ لفهم طبيعة ميدان التربية الجمالية حتى نضمن استمراره، وتقدمه في حل بعض المشكلات التي قد تهدد الوجود الإنساني.

كما أن فهم المعلم لطبيعة التربية الجمالية كعملية، سيُمكنه من فهم طبيعة دوره في بناء جَوَّانيَّة طلابه التي خربتها أفكار ما بعد الحداثة؛ لما لذلك النوع من التربية من دورٍ في تفجير الطاقات الإبداعية للطلاب، وجعلهم قادرين على نقد وتحليل كل ما يمر بخبراتهم، وبناء تصوراتهم الذهنية بصورة عقلانية، كما أنها تجعلهم قادرين على فهم حقيقة أنفسهم؛ فلا يُقصر شعورهم – في أثناء مرورهم بالخبرات الحياتية- على الألم، واللذة وحدهما؛ بل ينأون بفكرهم لمعرفة مسببات هذا الشعور، والتعبير عنه بصورة عقلانية، مما يجعل لكل خبرة يمروا بها قيمة ومعنى.

مفاهيم الدراسة

تحددت مفاهيم الدراسة كما يلي:

الجَوَّانيَّة Internalism: مصطلح أطلقه المفكر "عثمان أمين" في عام (١٩٦٣)، والذي عبر عنه كما يأتي:

- الجَوَّانيَّة فلسفة وعي شامل مستنير يتبعها عمل بناء وخلاق، كما أنها فلسفة تشيد بالقيم الروحية والمثل العليا، وتحاول أن تزاوج بين الذات والموضوع، وتجمع بين العقل والقلب، وتؤلف بين النظر والعمل، وتدعو إلى خلوص النية، واستواء السر والعلانية (ص ص.٢٦٢-٢٦٣).
- تؤكد الجَوَّانيَّة على تقديم الذات على الموضوع، والفكر على الوجود، والإنسان على الأشياء، والرؤية على المعاينة والتمييز بين الداخل والخارج، وبين الكيف والكم، وبين العقل، والعين (ص. ١٢١).
- تنظر الجَوَّانيَّة للأشخاص والأشياء نظرة روحية بمعنى أن تنظر إلى المخبر ولا تقف عند المظهر وأن تلتمس الباطن دون أن تقنع بالظاهر، وأن تبحث عن الداخل بعد ملاحظة الخارج، وأن تلتفت إلى المعنى وإلى الكيف، وإلى القيمة، وإلى الماهية، وإلى الروح من وراء اللفظ والكم والمشاهدة والعرض والعيان (ص. ١١٣).
- تتجاوز الجَوَّانيَّة المظهر الخارجي للأشياء، محاولة الغوص في أعماقها وغالبًا ما تنطوي هذه الأعماق على قيم روحية أبدية لا ما يسعى إليه العقل والعلم من محاولة الإمساك بالحسيات والوقائع الزمنية المؤقتة. ولا تدعي الجَوَّانيَّة أنها سوف تمتلك الحقيقة، فهذا أمر مستبعد تمامًا، بل إنها تظل في محاولة مستمرة من أجل بلوغها، وبذل الجهد الداخلي، أو الجَوَّانيّ؛ بُغية التعرف عليها. وتؤمن الجَوَّانيَّة بأن القوة الحقيقية هي قوة الروح والمثل العليا، وأن السلطة التي ظفر بها الإنسان على العالم الخارجي (عالم المادة والأجسام)، قد أضلته عن قوته الأصيلة (المثالية الروحية) (ص ص.١٣٧،١٣٦).

وهكذا فإن **جَوَّانيَّة الإنسان Human internalism** يُقصد بها في الدراسة الحالية: قدرة الذات على إدراك المعنى والقيمة في كل خبرة تمر بها، وصولًا إلى القانون الذي يحكم موضوع الخبرة.

وتقصد الباحثة بـ **"التربية الجمالية" Aesthetic Education** أنها: عملية تنمية الإدراك الحسي لدى الإنسان؛ ليتمكن من إصدار أحكام جمالية، تعكس التوازن بين القلب والعقل.

الدراسات السابقة

وتعرضها الدراسة الحالية من الأقدم إلى الأحدث على النحو الأتي:

أ- دراسة " كمال" (١٩٩١)، وعنوانها: "التربية الجمالية: البعد الغائب في تربية الإنسان المصري"

أشارت الدراسة إلى أهمية تنمية الإحساس بالجمال، وتذوقه لدى النشء، حتى يتسنى لهم الإسهام في تقدم الحضارة التي غشيتها مسحة صناعية آلية، كان من نتائجها إهمال تنمية التذوق الجمالي.

وهدفت الدراسة إلى تحليل عدة مفاهيم؛ منها: الجمال، وعلم الجمال، والخبرة الجمالية، والتربية الجمالية، بالإضافة إلى بعض المفاهيم الأخرى؛ مثل: الفن، والخبرة الفنية، والتربية الفنية؛ فضلًا عن الكشف عن أهداف التربية الجمالية، وإبراز الوظيفة الجمالية للمدرسة والمعلم، واستخدمت الباحثة أسلوب التحليل الفلسفي، في تحليل آراء الفلاسفة والمفكرين فيما يتعلق بمفهوم التربية الجمالية والمفاهيم المتشابكة معه.

وأشارت -ضمن نتائجها – إلى أن النظام المدرسي لا يشجع على التربية الجمالية؛ حيث ضعف اهتمام المعلمين بهذه العملية، وكذلك المنهج فهو ليس مصممًا لإبراز الجوانب الجمالية عند المتعلم؛ ولذلك يتعين إعادة النظر في المناهج الدراسية، وبرامج إعداد المعلم حتى يتسنى للمعلمين – مستقبلًا- فَهْم مهامهم المختلفة، بحيث يكون محور هذه المهام، المواقف التعليمية بكل أبعادها، وما ينشأ فيها من علاقات إنسانية بين المعلم والطالب، تلك العلاقات التي ينبغي أن تنماز بالحوار، والتفاعل، والمودة، والرعاية، بحيث تتعدى نقل المعرفة من المعلم إلى التلميذ لتؤدي إلى تنمية القدرات، وممارسة التفكير، وإطلاق قوة التذوق الجمالي، والإبداع، وتهذيب الأخلاق.

ب- دراسة " نصر" (١٩٩٤)، وعنوانها: "التربية الجمالية ومكانتها في فلسفة جون ديوي"

أشارت الدراسة إلى أن التربية الجمالية عامل ضروري وأساسي لصقل الذوق، وتهذيب الوجدان، وتنمية القدرة على إدراك مظاهر الجمال في الطبيعة وفي الأعمال الفنية وفي مظاهر السلوك المختلفة.

وهدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم التربية الجمالية عند "جون ديوي"، وأهدافها مع توضيح كيفية الإفادة من آرائه عن التربية الجمالية في عملية التربية، واستخدمت الباحثة أسلوب التحليل الفلسفي في تحليل آراء "جون ديوي" فيما يتعلق بمفهوم الجمال، والخبرة الجمالية، ومعاييرها؛ فضلًا عن تحليل خصائص الخبرة الجمالية.

وجاءت أبرز نتائج الدراسة:

- أن لكل خبرة ذهنية طابعها الجمالي؛ مما يُلزم المعلم أن يُكسب عملية التعليم خاصته طابع المتعة، بأن يضع لكل موضوع هدفًا يعمل هو وطلابه على الوصول إليه من خلال تفاعلهم سويًا، ولذلك فإن العدو الحقيقي للجمال هو الشيء الرتيب المبتذل.
- أن الأنشطة الفنية جزء من الخبرات التي يتعين توفيرها للطلاب في المدرسة، بحيث يكون تناولها أعظم من مجرد الاستمتاع الوقتي بالعمل الفني.

ج- دراسة "عبد الرحمن، وآخرين" (٢٠١٩)، وعنوانها: "التربية الجمالية، وماهيتها وأهدفها وخصائصها"

أشارت الدراسة إلى ضعف اهتمام كليات التربية بالتربية الجمالية، والذوق الجمالي، وقلة ممارسته؛ سواء في الجانب الشكلي داخل الكلية (انتشار مظاهر الإهمال، والتلوث، وإفساد الممتلكات، والكتابة على قاعات ومدرجات التدريس)، أو في الجانب التطبيقي ممثلًا في: ضعف إتقان العمل داخل حجرة الدراسة، وضعف القدرات الإبداعية للطلاب، وضعف القدرة على التخيل والارتقاء بما يحيط بهم من جماليات، وانتشار السلوكيات غير اللائقة، وقلة الانضباط.

وهدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم التربية الجمالية، وأهدافها، وخصائصها لدى طلاب كليات التربية. واستخدم الباحثون – تحقيقًا لأهداف الدراسة- المنهج الوصفي في شرح مفهوم التربية الجمالية، وأهدافها، وخصائصها.

وجاءت أبرز نتائج الدراسة:

- تعمل التربية الجمالية على ربط المواد الدراسية ببعضها البعض في إطار متكامل يجمع بين النظرية والتطبيق.
- تهذب التربية الجمالية سلوك الطالب المعلم؛ لأنها ذات صلة بالجوانب الأخلاقية.
- تسعى التربية الجمالية إلى جعل أداء الطالب المعلم متقنًا.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق ندرة الدراسات التي تناولت موضوع التربية الجمالية؛ حيث رُصدَّت ثلاث دراسات فحسب، ولم ينشغلو بالتدقيق في فهم ماهية التربية الجمالية، وخصائصها، وعناصرها، وغاياتها؛ وفيما يأتي عرض تحليلي لتلك الدراسات:

- شُغلت الباحثة – في الدراسة الأولى- بشرح مفهوم الجمال، والخبرة الجمالية والتربية الجمالية، وذكرت الدراسة أن كل مواد المنهج يمكن أن تؤدي إلى التربية الجمالية، ليس فقط من خلال النواحي الفنية أو الإبداعية؛ بل من خلال الطريقة التي تُمكن الطالب من الإحساس بنواحي الجمال في هذه المواد، وقُصرت تلك الدراسة - في مفهومها للتربية الجمالية- على أن المنهج المدرسي إحدى آليات تحقيقها.

  واستخدمت الباحثة – تحقيقًا لأهداف الدراسة- أسلوب التحليل الفلسفي، ولكنها لم تقف على جوهر أو ماهية التربية الجمالية، وخصائصها، وعناصرها، وغاياتها كعملية؛ بل جاءت أهداف التربية الجمالية عامة، أبرزها: تنمية الشخصية المتكاملة المتوازنة، وتنمية الأخلاق، وتنمية الانتماء والوحدة الاجتماعية، وتنمية القدرة على التذوق الجمالي، وتنمية القدرة على الإبداع، والاستمتاع والتسلية وشَغل أوقات الفراغ.

- شُغلت الباحثة – في الدراسة الثانية- بشرح مفهوم الجمال والخبرة الجمالية عند "جون ديوي"، دون الوقوف على ماهية التربية الجمالية عنده، كما لم ينشغل بتحليل أرائه في ضوء فلسفته، ومِنْ ثَمَّ؛ الوقوف على أسس التربية الجمالية لديه.

واستخدمت الباحثة أسلوب التحليل الفلسفي، ولم تحدد المحكات التي يُجْرى – في ضوئها- التحليل؛ الأمر الذي يعكس قصورًا في الضبط المنهجي.

- شُغل الباحثون – في الدراسة الثالثة- بشرح مفهوم التربية الجمالية كما وُرِدَ في الكتابات المختلفة، وخرجت الدراسة بمفهوم للتربية الجمالية على أنها: "الأساليب والوسائل التي تساعد الفرد في تشكيل رؤية تربوية تساعده في تقدير الجمال، ومعرفة ماهيته، والارتقاء بالفرد؛ سلوكًا، وعلمًا، وعملًا". ورغم عناية الدراسة بإقرار تعريف شامل للتربية الجمالية؛ فإنها لم تُعن – في الوقت ذاته- بتحديد الوسائل والأساليب المستخدمة في التربية الجمالية، ولا طبيعة الموقف الجمالي، ولا كيف يُقدر المتعلم الجمال، ولا ماهية الحكم الجمالي. ولذلك اتسمت أهداف التربية الجمالية بالعمومية، والشكلية، وتشابهت مع الأهداف التي حددتها الدراسة الأولى؛ وهي ليست بغايات التربية الجمالية. فضلًا عن ذلك لم تحدد الدراسة دواعي ومبررات التربية الجمالية للطالب المعلم، خاصة فيما يتعلق بالأبعاد الحضارية.

بناء على ما تقدم، يُلاحظ في الدراسات السابقة أنها لم تنشغل بالوقوف على ماهية التربية الجمالية، وخصائصها، وعناصرها، وغاياتها؛ لذا يتعين توافر دراسة علمية رصينة في الميدان توضح تلك الجوانب، حتى يتسنى للميدان تحديد غايته بصورة مدققة، ومناهجه في دراسة الظواهر الاستطيقية. الأمر الذي يؤسس مشروعية لإجراء الدراسة الحالية.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة أسلوب التحليل الفلسفي في فهم طبيعة الجمال، وخصائصه، وطبيعة التربية الجمالية كمفهوم، وكعملية، والوقوف على عناصرها، وغاياتها.

التأصيل النظري

وتعرضه الدراسة على النحو الأتي:

أولًا- مفهوم الجمال: الطبيعة والأهمية

اشتق مصطلح علم الجمال Aesthetics من الكلمة الإغريقية Aisthanesthai أو الجماليات، والتي تشير إلى فعل الإدراك To Perceive، وأيضًا من كلمة Aistheta التي تعني الأشياء المدركة الحسية وذلك في مقابل الأشياء المعنوية، ويُعرّف قاموس اكسفوُرِدَ الجماليات بأنها: "المعرفة المستمدة من الحواس" (عبد الحميد، ٢٠٠١، ص. ١٨).

ولقد نشأ "علم الجمال" أو "الاستطيقا" في عام ١٧٣٥م على يد الفيلسوف "ألكسندر بومجارتن" A. Baumgarten، وأصبح هدف هذا العلم محاولة وصف الظواهر الجمالية، وفهمها، وتفسيرها (عبد الحميد، ٢٠٠١، ص. ٨؛ لالو، ٢٠١٠، ص. ٥٨). وكان علم الجمال – في ضوء ما أقرَّه "بومجارتن"- معنيًا بجانبين؛ وأولهما: إدراك الكمال في الموضوع، وثانيهما: كمال الإدراك الحسي (الجمال) (Mahgoup, 2016, p. 127).

ويؤكد "لالو" (٢٠١٠) أن علم "الاستطيقا" لا يتخذ من المجال الطبيعي موضوعًا له، وهو علم موضوعي وذاتي في وقت واحد دون انفصال، وهذا يعني أن قوانين الجمال ليست خاصة بالموضوعات

المفكر فيها فحسب، ولا بالشخص الذي يفكر فيها، بل هي علاقة بين الجانبين، وصورة للتفاعلات العديدة المتبادلة بينهما (ص ص. ٥، ١٥).

ويميز "ديوي" (٢٠١١) الظاهرة الفنية عن الظاهرة الجمالية فيؤكد أن الأولى تشير إلى فعل أو إجراء أو صناعة أو إبداع، في حين تشير الثانية إلى عملية إدراك، أو تقدير، أو تذوق، أو استمتاع؛ فالظاهرة الفنية – في رأيه- تعبر عن وجهة نظر "المُنتِج"، في حين أن الظاهرة الجمالية تعبر عن وجهة نظر "المستهلك"، وقد تشير الظاهرة الجمالية إلى الإبداع والتذوق معًا؛ فتستوعب كل مجال الدراسة الاستطيقية (ص ص. ٨٢-٨٣، الهوامش)؛ ومِنْ ثَمَّ، فإن الظاهرة الفنية معنية بإثارة حواس المشاهد، أما الظاهرة الجمالية معنية بإثارة ذهن المشاهد.

لقد شغل مفهوم الجمال اهتمام عديد من الفلاسفة والمفكرين؛ فقد أكد "السوفسطائيون" أنه لا يوجد شيء جميل بطبعه؛ بل يتوقف الأمر على الظروف وعلى أهواء الناس، وعلى مستوى ثقافاتهم، وأشار "الفيثاغورثيون" – على صعيد أخر- إلى أن جمال الشيء يبدو في نظامه، وتماثله، وسيمتريته، وانسجامه (عبد الحميد،٢٠٠١، ص. ١٤). وعليه، فبينما أكد "السوفسطائيون" أن حكم الجمال ذاتي يختلف بحسب ثقافة المُدْرِك، حدد "الفيثاغورثيون" معايير ظاهرية للشيء الجميل.

وأكد "أفلوطين" Plotin: أن الجمال Beauty لا يكون في تناسق أجزاء الأشياء؛ بل في الفكرة التي يعبر عنها، أي بإيحائه الباطن غير الظاهر للحواس، والذي ندعوه لدى الإنسان نفسًا، هكذا يكون الوجه جميلًا لأنه يعكس جمال النفس، وتوحي هذه النفس بالجمال على قدر بروز صورة الخير الإلهي فيها (جيدوري،٢٠١٠، ص. ٩٣). ومِنْ ثَمَّ، فإن الجمال لا يقف عند المظهر الحسي للأشياء، وإنما يتعداها إلى القيمة الكامنة فيه.

ويربط "أفلاطون"Plato بين الجمال والأخلاق، فيرى أن الفعل الاخلاقي جميل، والفعل غير الأخلاقي قبيح (كما وُرِدَ في كمال، ١٩٩١، ص. ٢٥٥)؛ ومِنْ ثَمَّ، يتفق "أفلاطون" مع "أفلوطين" في أن الجمال يكمن في مضمون الشيء.

وكذلك يربط "سقراط" العقل والأخلاق بالجمال؛ حيث يُعد الجمال ومظاهره مرآة تعكس فكر الإنسان وأخلاقه. وهذا ما أشار إليه بقوله: "إن اللهجة الحلوة، والرشاقة، والانتظام، إنما تتأتى من عقل نبيل مرتب منظم، وأن سوء الطبع، والألفاظ النابية لدليل دلالة قاطعة على التجرد من الانسجام والرشاقة في الحركات، والانسجام والرشاقة صفتان متلازمتان مع الفضيلة، والخلق الطيب، وبينهما تشابه عظيم"، ثم يقدم "سقراط" فكرة المنفعة ويربطها بالجمال، فيعرف الجمال أو الشيء الجميل بأنه ما كان نافعًا، وهو ما نادى به "وليم موريس" – حديثًا- بقوله: "لا يمكن التفرقة بين النفعية والجمال، ويجب أن يكون كل ما نمتلك نافعًا وجميلًا في الوقت ذاته" (عبد المجيد، ٢٠١١، ص. ٢١٥). ومِنْ ثَمَّ، فإن السلوك الظاهـري للإنســـان أو أداءه إنما يعـــكس – بالأساس- جماله الداخلي.

كما يؤكد "إيمانويل كانط" I. Kant (٢٠٠٥) أن الجميل هو رمز الخير الأخلاقي وفي هذا تشعر النفس في الوقت ذاته بأنها ازدادت "نبالة" من نوع ما، وسَمَتْ فوق مجرد الاستعداد للشعور باللذة بواسطة انطباعات الحس، وازدادت أيضًا تقديرًا لقيمة الآخرين، وفقًا لحكمة مشابهة في ملكة الحكم لديهم؛ فهو المعقول الذي يصبو إليه الذوق. ويوضح "كانط" الفرق بين الجمال والأخلاق كما يأتي:

أ- الجميل يَسُر مباشرة، ولكن فقط في العيان التأملي، لا في المفهوم كما هو الحال في الأخلاق.
ب- الجميل يَسُر بغض النظر عن كل منفعة؛ فصحيح أن الخير الأخلاقي مرتبط لا محالة بمصلحة، لكنه غير مرتبط بمصلحة تسبق الحكم على الرضا، بل بمصلحة تنتج عن الحكم أولًا.
ج- يتفق الحكم على الجميل مع مشروعية الفهم حيث حرية المخيلة، وحرية حساسية ملكتنا؛ أما في الحكم الأخلاقي تتفق حرية الإرادة مع قوانين العقل عامة.
د- المبدأ الذاتي للحكم على الجميل كمي؛ أي صادق بالنسبة إلى الجميع دون أن يمثل أنه قابل للمعرفة بواسطة مفهوم كلي (ويُعلن المبدأ الأخلاقي أنه كمي أي صادق لكل الذوات)، وفي الحين ذاته لجميع أفعال هذه الذوات أيضًا، وبالإضافة إلى ذلك فإنه قابل لأن يُعرف بواسطة مفهوم عام، ولهذا فإن الحكم الأخلاقي لا يخضع لمبادئ معينة تكوينية فحسب؛ بل أيضًا لا يكون ممكنًا إلا بإقامة القواعد على هذه المبادئ (ص ص. ٢٩١-٢٩٢).

ومِنْ ثَمَّ؛ فإن "كانط" يُقصر الشيء الجميل على ما يقع في مستوى الإدراك، وأن الحكم الجمالي يتشابه مع الحكم الأخلاقي في خلو كليهما من المصلحة، ولكنهما يختلفان في طبيعة هذا الحكم؛ فبينما ينتج الحكم الجمالي عن الامتزاج بين المخيلة والفهم؛ فإن الحكم الأخلاقي تحكمه قوانين العقل. إن كلا نوعي الحكم (الجمالي، والأخلاقي) صادقان بالنسبة لجميع الذوات، ولكن الأول ليس له تصور واضح متفق عليه، ويبدو أن "كانط" لا يعترف بأن الحكم الجمالي "معرفي" إنما هو "حدسي"، والذي يعده شرطًا متوافرًا لدى الناس قاطبة، لأنه بحكم تعريفه ضروري أو جوهري بالنسبة إلى كل ذهن بشري؛ ومِنْ ثَمَّ، فإن "الوحدة الأساسية للأذهان هي - في رأي "كانط"- الضمان الحقيقي لحصول أحكامنا الجمالية على قبول الآخرين أو موافقتهم" (كما وُرِدَ في إبراهيم، ١٩٧٢، ص. ١٩١).

وأما الجمال عند "أرسطو" Aristotle فيعني التناسب والتماثل والترتيب العضوي للأجزاء في كل ما هو مترابط من الأشكال (كما وُرِدَ في جيدوري، ٢٠١٠، ص. ٩٢). ومِنْ ثَمَّ، فإن أرسطو حدد جملة من المعايير التي يتعين أن تتوافر في الشيء ليكون جميلًا. ويُعرف "توما الأكويني" Thomas Aquinas الجمال بأنه: "ذلك الشيء الذي يلذ لنا فور النظر إليه، أو إدراكه ذاته" (ستولنيتز، ٢٠٠٧، ص. ٦٨). ويؤكد "شارل لالو" Charles Lalou أنه إذا كان البعض يرى أن "الجمال هو ما يَسُر"، فإنه يضيف "أنه ما يَسُر وجدان فنان" (لالو، ٢٠١٠، ص. ١٥). وهكذا فإن للذات المتذوقة دورًا محوريًا في موضوع الخبرة الجمالية، والتي تستطيع أن تدرك مضمونها، وتتمثله.

ويُصنف " كانط" الجمال إلى نوعين: جمال حر، وجمال تابع؛ فيُعنى بالجمال الحر: "هو ذلك الذي لا يفترض وجود مفهوم لما يجب أن يكون عليه الشيء، وهو بذلك يخالف "أفلاطون" ورؤيته "لفكرة المثال"؛ بينما يفترض الجمال التابع– كنوع ثان للجمال- وجود مفهوم يُقاس عليه، ويعرض "كانط" الكثير من الأمثلة التي تتمتع بجمال حر في الطبيعة، مثل: الأزهار، والطيور؛ لأنها لا تتعلق بمفاهيم فيما يخص غاياتها، وإنما تسرنا من دون قيد ولذاتها. ومِنْ ثَمَّ، فإن الحكم على الجمال الحر - وفقًا للشكل وحده- حكمٌ محض، غير مفترض أية غاية وراء وجود الشيء، ولذلك تقتصر المخيلة على تأمل الشكل وحده. أما جمال الإنسان يفترض مُسَبَّقًا غاية تحدد ما ينبغي أن يكون عليه الشيء، وبالتالي مفهوم كماله، وهذا ما يمثل جمالًا تابعًا (كانط، ٢٠٠٥، ص ص. ١٣٣-١٣٥؛ Davies, 2006, pp. 3-4).

وهكذا فإن الجمال الحر ليس لإدراكه غاية، وهذا ما يتبدى في عالم الأشياء المتوافرة في الطبيعة، بينما الجمال التابع له غاية، والذي يُقصد به كل ما ينتجه الإنسان من أعمال، والتي تحمل طابع القصدية؛ لأن

الإنسان هو الكائن الوحيد القصدي في أفعاله، ومِنْ ثَمَّ، فإن الجمال يكمن في إدراك غاية العمل المقدم، والتي تُستمد – في طابعها – من عالم القيم.

ويربط" تولستوي" Tolstoy – في تحليله العمل الفني- بين الجمال، والأخلاق، والصدق؛ ففي كل حالة يقترب فيها الإنسان نحو الكمال، نشهد ارتباطًا وثيقًا بين تلكم الجوانب الثلاثة (كمال، ١٩٩١، ص. ٢٥٧).

ويؤكد "هيجل" Hegel أن الجمال هو إبراز الفكرة من خلال الموضوعات الحسية، ومِنْ ثَمَّ، فإن كل شيء جميل – في ضوء ما أقره هيجل- قوامه عنصران؛ هما: الفكرة (تصورات خالصة غير حسية)، والشكل الحسي (الحجر، أو المعدن، أو الصوت، أو الكلمة، أو اللون) أو غيرها من المواد الفيزيقية المكوّنة الموضوع الجميل. وبذلك فإن المضمون الروحي للعمل الفني هو الفكرة ذاتها (ستيس، ٢٠٠٠، ص. ٦٩). وعليه، فإن الجمال يكمن في الفكرة أو القيمة، التي تقبع وراء الموضوع الحسي.

ويؤكد "شوبنهور" Schopenhauer أن الجمال ينطوي على خروج تام عن أساليب المعرفة المقيدة بمبدأ العلية الكافية، وهي تلك المعرفة التي تخدم الإرادة والعلم معًا. وحينما تتحرر المعرفة من سيطرة الإرادة فيمكن حينئذ إدراك الأشياء خالصة، وملاحظتها ملاحظة موضوعية، فندركها كـ "مُثل" لا كـ "بواعث"؛ لذلك فإن الجمال عند "شوبنهور" يتبدى حين تغلب المعرفة على الإرادة، حينها ترى الذات العارفة الجمال في كل شيء (كما وُرِدَ في إبراهيم، د.ت، ص. ١٥٩). وهكذا، فإن الجمال يكمن في تلك المعرفة الخالصة المتحررة من كل إرادة. وبذلك تكمن العبقرية في القدرة على النفاذ إلى حقيقة الأشياء الحسية، وحينها تصبح الذات مرآة تعكس مضمون الموضوع الجمالي.

ويؤكد "كروتشيه" Croce (٢٠٠٩) أن الجمال "حدس" Intuition أو تعبير (ص. ١٣). كما أن الواقع – في نقده- لا يعرف إلا حدوسًا معبرًا عنها، فالفكرة لا تكون جديرة بهذا الاسم، إلا إذا أمكن أن تصاغ بألفاظ، ولا اللحن الموسيقي يمكن أن يكون لحنًا موسيقيًا، ما لم يتحقق بأنغام، ولا الصورة التشكيلية يمكن أن تكون صورة تشكيلية ما لم تظهر بخطوط وألوان (ص ص. ٥٩-٦٠). ولكن طالما أمكن التعبير عن هذا الحدس بصورة واقعية (ألفاظ، ألحان، أنغام)، فلا بد وأن العقل له دور في بناء هذه الصورة، ومِنْ ثَمَّ؛ فإن الجمال ذو طابع حدسي، وعقلي معًا.

ويُميز "ولتر ت. ستيس" Walter T. Stace (٢٠٠٠) بين كل من: الجمال، والأخلاق، والانفعال، فيؤكد أن "الجمال هو عملية معرفية في طابعها، فهي ليست انفعالًا، ولا فعلًا من أفعال الإرادة" (ص. ٥١). إن الانفعال ينشأ عند تأمل الجميل، وهو بغير شك جزء مهم من رد فعل روحي شامل، لكن الانفعال عنصرٌ مصاحبٌ لا مكون أساسي في عملية الفهم. فلا يُعد الشيء جميلًا حال تأثرنا به فقط، بل على العكس لقد تأثرنا به لأنه جميل، ومِنْ ثَمَّ؛ فإدراك جماله سابق ومستقل عن الانفعال الذي ينشأ عنه (ص. ٥٢). وعليه، فإن الجمال يكمن في قدرة العقل على بناء تصورات ذهنية من المدركات الحسية، وأن الانفعال هو مجرد عنصر مصاحب لا علاقة له بالتصور الذي بناه العقل في أثناء الخبرة الجمالية.

وعلى الجانب الأخر يؤكد "ديوي" (٢٠١١) تكامل العناصر: العملية، والانفعالية، والعقلية في داخل الخبرة الجمالية؛ حيث يضطلع الجانب الانفعالي للخبرة بدور بارز في ربط الأجزاء ببعضها البعض بحيث يؤلف منها كلًا موحدًا، في حين تقتصر مهمة الجانب العقلي على الإشارة إلى كون الخبرة ذات معنى، ويوضح الجانب العملي ما هنالك من تفاعل بين الكائن الحي من جهة، وبين الأحداث والموضوعات المحيطة

من جهة أخرى (ص ص. ٩٦-٩٧). وعليه، فإن إدراك الجمال عند الإنسان يبدأ بحدس شمولي، ثم يقوم العقل بفهم معاني سياق الخبرة، ودلالاته.

إن ثمة مصطلحين يتعين التمييز بينهما، وهما: غير الجمال، واللاجمال؛ أما "غير الجمال" فيُعبر عن نفسه عند انغراق النفس في النشاط الحسي القائم أمامها، وفي انفعالها به، دون الخروج بتصورات غير إدراكية، وهنا يتشابه مفهوم غير الجمال مع طبيعة الفن، وهذا ما أكده "ديوي" (٢٠١١) بقوله: "إن الانغراق في غمرة الانفعال -كما هو في لحظات الخوف، أو الغضب- تجعل الخبرة التي يعانيها الإنسان حينئذ خبرة "غير جمالية" Non – Aesthetic؛ لأنه لا وجود لأية علاقة تربط بين الذات وكيفيات النشاط الذي ولَّد الانفعال" (ص. ٨٧)؛ أما اللاجمال Un – Aesthetic فيبدو جليًا في حالة انغراق الذات في بناء تصورات عقلية تتبع قوانين العقل، لا علاقة لها بالتجربة الواقعية، وهنا يتشابه مفهوم اللاجمال مع طبيعة الأخلاق.

وهكذا فإن الجمال يُعد حالةً وسطًا بين مفهومي: "غير الجمال"، و "اللاجمال"، حيث تنتقل الذات في الخبرة الجمالية من الانفعال إلى الذهن لبناء تصورات غير إدراكية من موقف الخبرة، ثم الانتقال إلى الفاعلية أو التقييم، أي فهم معاني سياق الخبرة، ودلالاته؛ ومِنْ ثَمَّ، فإن الخبرة الجمالية بدون انفعال "خواء"، والخبرة الجمالية بدون تصورات ذهنية "عماء". كما أن الخبرة الجمالية لا تبنى من خلال تصورات عقلية جامدة، إنما تُبنى بالأساس من خلال الخبرات الحياتية ذات المعنى. ومما سبق يمكن القول إن موقف الخبرة الجمالي يتضمن ثلاثة عناصر رئيسة؛ هي: ذات، وموضوع، وبينهما محمول (سياق الخبرة).

ويوضح "ستيس" (٢٠٠٠) مضمون الجمال بأنه ليس مجرد تصورات إدراكية، بل هو تصورات تجريبية غير إدراكية، وهذه التصورات تجريبية؛ لأنها مستمدة من التجربة، ولكنها ليست شرطًا للتجربة؛ مثل: المقولات. وكلمة تجريبي – في ضوء ما تقدَّم- علامة على نوع خاص من التصورات تنماز في نظرنا عن المقولات، وتستبعد الأخيرة من مضمون ما هو جميل. والتصورات التجريبية غير الإدراكية توصف من ناحية أخرى بأنها غير إدراكية؛ لأنها رغم أنها مستمدة من تجربة عينية؛ فإنها لا تتطابق مع إدراكات مباشرة، وهذا التحديد يميزها عن التصورات الإدراكية التي تُستبعد من ميدان الجمال (ص. ٧٧)؛ ولذلك فإن "التصورات التجريبية غير الإدراكية لا تتوافر في الإدراك الحسي على الإطلاق؛ وإنما هي نتاجٌ للتفكير العقلي، وهي لا تحدث أبدًا ممتزجة في الأشكال المألوفة للوعي، وإنما تُعد – باستمرار- تصوراتٍ إدراكية ممتزجة بالمقولات" (ص. ٧٩). وهكذا "إذا عرفنا الجمال بأنه امتزاج المفاهيم التجريبية غير الإدراكية مع المجال الإدراكي، وإذا كان القبيح هو امتزاج المفاهيم التجريبية المنفرة غير الإدراكية مع المجال الإدراكي؛ فسوف يكون القبح – عندئذ- نوعًا من الجمال" (ص. ١٠٢)، ومِنْ ثَمَّ، " كلما زاد امتلاكنا لثروة عظيمة من التصورات التجريبية غير الإدراكية استطعنا أن نميز الإنسان المثقف العقلاني من الشخص الفظ الساذج شديد الجهل" (ص. ٨٠).

أما عن طبيعة التصورات التجريبية غير الإدراكية، فهي ليست حدسًا خالصًا؛ لأن الحدس الخالص لا يتضمن في ثناياه أي عنصر عقلي؛ فالحدس الخالص - كما يتصوره كـــل من: "برجســـون" Bergson و"كروتشيه"- هو صورة منزوع عنها المفهوم أو التصور، ومنزوع عنها كل وعي به على أنه حقيقي أو على أنه موجود في زمان معين ومكان محدد؛ الأمر الذي يُقوض مشروعية الأحكام الجمالية فعندما نصدر حكمًا بأن موضوعًا ما جميلٌ؛ فإننا نطلب موافقة الأخرين على هذا الحكم. كما أن المفهوم أو التصور هو الشيء الوحيد الذي يمكن أن يُفسر ويبرر هذه المشروعية بطريقة أو بأخرى، فالفكر التصوري يتضمن -

في ذاته- الشمول والكلية، وأن ما هو عقلي ملزم للبشر، في حين أن الحدس الخالص ذاتي، وخاص تمامًا حتى في حالة الإدراك الحسي المألوف. إن عنصر التصور المطمور أو المستتر هو وحده الذي يجعل من الإحساس الذاتي الخاص حقيقة واقعية موضوعية وعامة، وحتى إذا سلمنا بتوافر مثل هذا الحدس، فسوف يحتاج إلى مزيج من العنصر التصوري حتى يرفعه إلى مستوى المادة التي لا شكل لها، ويفي بالمشروعية الكلية على الأحكام الجمالية التي تقوم عليه (ستيس، ٢٠٠٠، ص ص. ٦٢- ٦٤).

بناء على ما تقدم، اختلفت آراء الفلاسفة في تحديدها مفهوم الجمال؛ فمنهم – مثل: "توما الأكويني"- من يرى أن الجمال هو ما يعبر عن نفسه في المظهر الحسي للشيء بما يبعثه من مشاعر لذة أو ألم لدى المُدرِك. ومنهم من يرى أن الجمال تقويم الشيء المُدرَك، بواسطة جملة من المعايير يتعين توافرها في مظهره الحسي؛ مثل: التناسق، والتماثل، والترابط كما هو لدى "الفيثاغورثيين"، و"أرسطو"، ومنهم من يرى أن الجمال يتجلى في قدرة الذات على فهم مضمون موضوع الخبرة، ومعاني سياق الخبرة ودلالاته كما هو لدى "ديوي"، ومنهم من يرى أن الجمال يتجلى فيما وراء المظهر الحسي من فكر كما هو لدى كل من: "هيجل"، و"كانط"، و"كروتشيه"، و"شارل لالو" و"ستيس"، و"شوبنهور".

وعليه فإن ثمة أربعة استخدامات للفظ الجمال كما يبدو للذات المدرِكة؛ هم:

١- تقويم الشيء المُدرَك بواسطة توافر جملة من المعايير يتعين توافرها في مظهره الحسي.
٢- ما يحدث لدى المُدرِك من مشاعر رضا أو عدم رضا في أثناء اتصاله بموقف الخبرة الجمالية.
٣- قدرة المُدرِك على فهم معاني ودلالات سياق الخبرة، وإدراكه مضمون موضوع الخبرة.
٤- قدرة المُدرِك على تصور الوحدة التركيبية لموضوع الخبرة، وإدراك علاقتها.
وتلك الاستخدامات الأربعة ليست منفصلة عن بعضها البعض، ولكنها متكاملة.

ثانيًا- مفهوم التربية الجمالية: الطبيعة والأهمية

تعددت – في ضوء ما تقدَّم أنفًا- استخدامات مفهوم الجمال، ولذلك اختلف الفلاسفة – بالتبعية- في تحديد مفهوم التربية الجمالية، وفيما يلي توضيح لبعض آرائهم.

أكد "روسو" Rousseau (١٩٥٨) "أن الهدف من تربية الطفل ليس أن أمنحه العلم، بل أن أعلمه كيف يكتسبه عند الحاجة، وكيف يُقدره حق قدره، وأن يحب الحقيقة ويُغَلبها فوق الأشياء كافة" (ص. ١٧٤)؛ أي أن التربية يتعين أن تستهدف قوى النفس الثلاث: الحق، والخير، والجمال. وأضاف - في موضع آخر- أن الهدف الأساس من التربية هو أن يتعلم الفرد كيف يشعر ويحب الجمال في كل أشكاله، وأن يُثبت عواطفه وأذواقه، وأن يلتمس السعادة في الجمال، لا في الثروة وما تتيحه من متاع، رخيص، فإذا تم ذلك وجد الفرد طريقه إلى السعادة ممهدًا (ص. ٢٢٩). وعليه، فإن الغاية الأساسية من التربية - كما عبر عنها "روسو"- أن تجعل المتعلم يشعر بالجمال في كل أشكاله، ولكن الجمال -وفق هذا التصور- ليس إلا شعورًا حسيًا آنيًا؛ لأنه مرتبط بالسعادة، وليس بالرضا الذي وصفه "باش" Basch بأنه شعور الذات بالسلام العميق والصفاء المثالي.

ويؤكد "ديوي" (١٩٧٨) أن "التربية هي تشكيل العقل بإنشاء ارتباطات معينة، واتصالات تنصب على المحتوى أو المضمون بواسطة مادة موضوع معروضة من الخارج؛ فالعقل ببساطة مزود بالقدرة على إنتاج خواص أو كيفيات شتى بمنزلة رد فعل للوقائع المختلفة التي تعمل فيه عملها" (ص. ٦٦). ومِنْ ثَمَّ،

فإن "ديوي" يؤكد أن مهمة التربية تقديم خبرات للمتعلم ذات معنى تتيح لعقله إنشاء ارتباطات معينة، ولذلك فهو يؤكد "أن التربية هي إعادة بناء أو إعادة تنظيم للخبرة التي تضيف شيئًا إلى معنى الخبرة، وتزيد القدرة على توجيه سياق الخبرة التالية، حيث يدرك المتعلم – حينها- علاقات جديدة تُضفي مزيدًا من المعنى على موضوع الخبرة، وتوجه الخبرة التالية عليها (ص. ٧٢).

ويُضيف "هربرت ريد" Herbert Read أن الهدف العام للتربية هو رعاية نمو كل ما هو فردي في كل كائن بشري على حده، والعمل - في الحين ذاته- على التناغم والانسجام بين الفردية التي يحصل عليها بتلك الطريقة، وبين الوحدة العنصرية للمجموعة الاجتماعية التي ينتسب إليها الفرد (ريد، ١٩٩٦، ص. ١٥).

وعليه، فمهمة التربية تقديم خبرات ثرية للمتعلم ذات مضمون قيمي، تستثير حواسه وعقله للاستجابة نحوها، وتجعله أقدر على إنشاء ارتباطات معينة ذات صلة بموضوع الخبرة الحالي، وتوجه الخبرة التالية عليها، فضلًا عن الدور الذي تضطلع به التصورات العقلية التي يبنيها المتعلم في أثناء مروره بالخبرة ذاتها بإنشاء نوع من التناغم والانسجام.

أما عن التربية الجمالية، فقد اختلف الفلاسفة في تحديد طبيعتها؛ فقد أكد "أفلاطون" أن "التربية الجمالية تُضفي رشاقة على الجسم وتسبغ النبل على العقل"، وقد تناول "شيللر" schiller تعاليم "أفلاطون" من هذه الناحية مؤكدًا: "أنه ما لم يستطع الإنسان في طرائق وجوده الجسمية والوجدانية، التعود على قوانين الجمال، فلن يستطيع إدراك ما هو خير وصدق؛ أي أنه متمتعٍ – عندئذٍ- بالحرية الروحية" (ريد، ١٩٩٦، ص ص. ٣٨١،٣٨٢). ومِنْ ثَمَّ، فإن التربية الجمالية تعتني بتحقيق الانسجام بين كلا الجانبين: الجسمي، والعقلي.

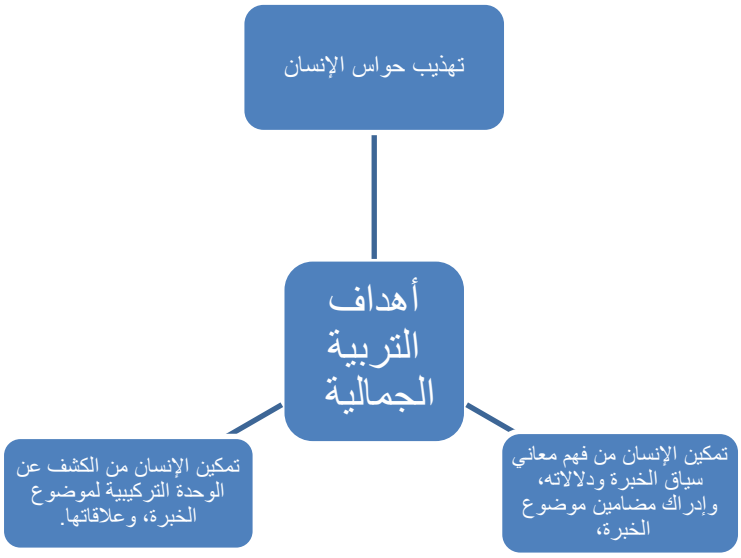
وأشار " ريد" (١٩٩٦) إلى أن تربية الحساسية الجمالية ذات أهمية جوهرية، فهي شكل من أشكال التربية تشمل جميع طرائق التعبير الذاتي؛ الأدبي منها، والشعري (الشفهي)، فضلًا عن الموسيقي، كما أنه تُشكل – التربية الجمالية- معالجة متكاملة للحقيقة؛ أي تربية تلك الحواس التي يقوم عليها الشعور، ويقوم عليها في النهاية ذكاء الفرد البشري وقدرته على الحكم. ولن تُبنى شخصية متكاملة إلا بقدر ما تقام علاقات الانسجام بين تلك الحواس وبين العالم الخارجي، ولعل هذا التوافق بين الحواس، وبين ما حولها من بيئة موضوعية هو أهم وظائف التربية الجمالية (ص. ١٤). ومِنْ ثَمَّ، فإن التربية الجمالية تعتني بتهذيب حواس الإنسان عامة، والسمع والبصر خاصة، وصقل ذوقه؛ كي يعتاد الانسجام مع البيئة الموضوعية بنوعيها: الخارجي، والداخلي.

وأكد "شيللر" أن التربية الجمالية تعمل على إكمال النقص وتحقيق التوازن في النفس البشرية، فمن غلبت عليه النواحي المادية جذبه الجمال إلى عالم الفكر، ومن غلب عليه الفكر جذبه الجمال إلى عالم المادة والحس، وأضاف "شيلر" - في موضع آخر- أنه ليس ثمة سبيل يجعل من إنسان الحس إنسان العقل؛ إلا بجعله – أولًا- إنسانَ جَمال (كما وُرِدَ في كمال، ١٩٩١، ص. ٢٥٣؛ Huang Shih, 2020, pp.569-570). وبذلك فإن التربية الجمالية تحقق الاتزان لدى الإنسان فيما يتعلق بالجوانب المادية والفكرية.

وأكد "شيللر" أن "مهمة التربية الجمالية، تثقيف النوازع، والميول، والمشاعر، والاندفاعات (...) وهكذا ينتج الجمال من الانصهار العقلاني والحسي" (كما وُرِدَ في هيجل، ١٩٨٨، ص. ١١٤). كما

تسعى التربية الجمالية – في نظر "ريد"- لتثقيف حواس الإنسان بحيث لا تميل إلى الانغراق في عالم الحس (المشاعر)؛ بل تتعداه لتدرك المعاني والدلالات المتعلقة بسياق الخبرة؛ فيتحقق – عندئذ- الانسجام العقلاني، والاتزان الفيزيقي، والتكامل الاجتماعي (ريد، ١٩٩٦، ص. ٣٨١؛ Adu-Agyem& Enti, 2009, pp. 162-163). كما تسعى التربية الجمالية لتنمية عاطفة الإنسان لتذوق كل جميل في البيئة؛ أي تأكيد الجانب الوجداني في كل ما تقع عليه عين الإنسان في بيئته؛ ومِنْ ثَمَّ؛ فإن "الثقافة الجمالية" Aesthetic literacy تبدأ عند الإنسان بتنمية "الإدراك الحسي" Sense perception لديه (كمال، ١٩٩١، ص. ٢٥٨؛ Schirrmacher, 1998, pp. 178-181؛ Huang Shih, 2020, p.571).

إن التربية الجمالية هي الوعاء الذي يشمل العملية التربوية كلها. وتنمي لدى الشباب النظرة العلمية للعالم (كمال، ١٩٩١، ص. ٢٦٣؛ Huang Shih, 2020, p. 569؛ Denac, 2014). وعليه؛ فإن التربية الجمالية هي الإطار الذي يحكم عمليتي: التعليم، والتعلم، فتُعني – ضمن أهدافها- بتهذيب حواس المتعلم، وتمكينه من فهم معاني سياق الخبرة ودلالاته، وإدراك مضمون موضوع الخبرة، وتمكينه – كذلك- من تعرُّف الوحدة التركيبية لموضوع الخبرة، وإدراك علاقاتها. وهو ما يوضحه الشكل رقم (١) الآتي:



الشكل رقم (١): أهداف التربية الجمالية.
(إعداد الباحثة)

ويؤكد " ديوي" (٢٠١١): أن للمفكر لحظته الجمالية، وهي تلك اللحظة التي لا تظل فيها فِكَره في صورتها تلك، بل تستحيل إلى معان أو دلالات مندمجة في صميم الموضوعات. وكذلك يقوم الفنان بعملية فكرية ربما لا تقل عن تلك التي يقوم بها الباحث العلمي، فيحقق بذلك الفنان فكره في صميم الوسائط الكيفية التي يباشر عمله فيها (ص ص.٢٩-٣٠).

وهكذا فإن أفكار المفكر تستحيل إلى معان أو دلالات، أما الفنان أو الباحث فإنه قبل أن يُعبر عن فكرته في صورة حسية، فيتعين أن يتمثل المعاني الواردة في سياق الخبرة، ويقف على مضامين موضوع الخبرة، ووحدته التركيبية، وعلاقاتها؛ "فالفنان مُطالب بالتعبير عن المعاني الذاتية وإظهارها ظهورًا يصعب فيه

الفصل بين أفكاره وتجسدها المحسوس، فيصبح الباطن ظاهرًا ويغدو الظاهر باطنًا "(دناور، ٢٠١٦، ص. ٥٧٠). ويتعين على المتعلم كما هو الشأن بالنسبة إلى الفنان- أن يُنظم عناصر "الكل" تنظيمًا يشبه في صورته- لا في تفاصيله- عملية التنظيم العضوي التي اختبرها صانع العمل الفني اختبارًا شعوريًا؛ فليس من الممكن- دون عملية إعادة الخلق أو التجديد- أن يُدرك الموضوع بوصفه عملًا فنيًا. وإذا كان الفنان قد اختار، وبسَّط، وأوضح، واختصر وفقًا لنوع اهتمامه، فإنه لا بد للناظر أيضًا أن يمر بهذه العمليات ذاتها، وفقًا لاهتمامه. ومِنْ ثَمَّ، فإن ثمة عملية تجريد تحدث لدى كل منهما، فيقوم كلاهما باستخلاص أو انتزاع ما يراه مهمًا؛ وذا دلالة (ديوي، ٢٠١١، ص. ٩٦؛ Uhrmacher, 2009, p.620). وهكذا يتضح دور الذات المتذوقة في فهم معاني سياق الخبرة ودلالاته.

وعليه، إذا كانت الذات المتذوقة لها الدور الأعظم في إدراك معاني سياق الخبرة ودلالاته، فإن الألفاظ تراثٌ حيٌ ينطوي على شحنات وجدانية لا يتكفل بتفسيرها إلا الإطار الحضاري. وطالما نسبنا إلى الكلمات مثل هذه الدلالة الإنسانية فلا بد إذن من أن ننتقل من مشكلة الرموز إلى مشكلة القيم، لكي نفهم الإنسان نفسه، لا بوصفه خالقًا للرموز، بل ومخترعًا للقيم أو على الأقل مكتشفًا إياها (إبراهيم،١٩٨٧، ص. ١٨). ومِنْ ثَمَّ، فإن المعاني المتصورة في سياق الخبرة تحمل قيم ضمنية تُعبر عن صاحبها.

وفي هذا الصدد يؤكد "فتجنشتين" Wittgenstein (١٩٥٨) في كتاب موسوم بـ "رسالة فلسفية" Philosophical investigation: أن اللفظْ الواحد لا يحمل معنى واحدًا قاطعًا، وإنما يحمل عدة معانٍ مرهونة بغرض استخدامه، فكل مرة نستخدم فيها اللفظ أو الاسم بطريقة مفهومة يصبح له معنى خاص فيما يُعرف بـ "نظرية ألعاب اللغة". لذا يقول "فتجنشتين" إن فهم اللفظ يتطلب السؤال عن نوع السياق الذي يرد فيه (Part II, p. 188)، ومِنْ ثَمَّ، فإن تعدد استخدامات اللفظ إنما ينبع -في الأساس- من تعدد القيم لدى مستخدميه.

كما أن "فتجنشتين" (١٩٥٨) لم يذكر أن إحساسات الإنسان ومشاعره، وأفكاره وصوره الذهنية هي مجرد أحداث فيزيائية أو حالات فسيولوجية أو استعدادات لسلوك ظاهر؛ حيث يُشكك "فتجنشتين" في مقدرة الإدراك الحسي على حمل معرفة حقيقية أو يقينية، وهو ما يتضح من قوله: "لو شعر الإنسان بجدية إحدى النغمات، فما الذي يدركه حينئذ؟ لن يكون ما يُدركه شيئًا مما يمكن توصيله إلى الغير بإعادة ترديد ما سمعته" (Part II, p. 210). ولذلك يتعين رد مشاعر الإنسان وإحساساته وتصوراته للأساس المنطقي أو العقلي.

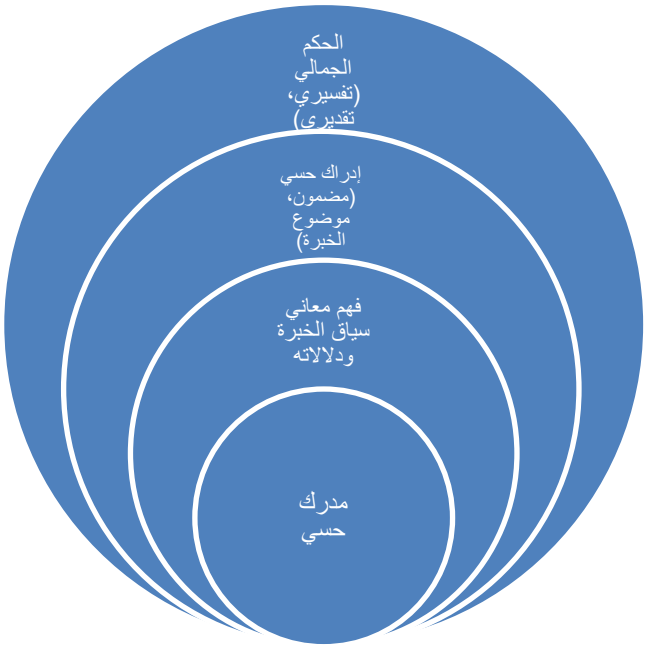
وهكذا فإن من أبرز خصائص التربية الجمالية أنها:

- علاقة تربط بين الذات وموضوع الخبرة من ناحية، وكذلك علاقة تربط بين الذات وسياق الخبرة من ناحية أخرى.
- ذات طابع عقلي وعملي وانفعالي في آن واحد؛ لأنها لا تتوقف عند حد إثارة مشاعر الإنسان، وإنما تتعداها إلى جعله قادرًا على فهم معاني سياق الخبرة ودلالاته، وإدراكه مضامين موضوع الخبرة، وتحديد وحدته التركيبية، وعلاقاتها؛ مما يمكنه -في سهولة ويسر- من التعبير الحسي عما يدور في ذاته.
- لا تجعل الإنسان يقف عند مشاعر الافتتان والانبهار بالأشياء الحسية، إنما تجعله يقف على قيمتها ومضمونها.

- تعتني بالجانب الفردي المميز في موضوع الخبرة.

ثالثًا: التربية الجمالية كعملية Aesthetic Education as a process

تشمل عملية التربية الجمالية عنصرين أساسيين؛ هما: الإدراك الحسي، والحكم الجمالي، وهو ما يوضحه الشكل رقم (٢) الأتي:



الشكل رقم (٢): التربية الجمالية كعملية
(إعداد الباحثة)

أ- الإدراك الحسي Sense Perception

يتضمن الإدراك الحسي عمليتين أساسيتين؛ هما: الحس الجمالي، والتذوق الجمالي، وفيما يلي توضيح مفصَّل لتلكما العمليتين:

يؤكد "ديوي" (٢٠١١): أن الفكرة القائلة بأن الإدراك الحسي ما هو إلا نشاطٌ إضافي يمارسه الإنسان في لحظات الفراغ الضائعة، ليست بصواب؛ لأنها جعلت -بهذا المعنى- الموضوعات مرئية لا مُدركة؛ وذلك لعدم توافر التفاعل المستمر بين الجهاز العضوي الكلي من جهة وبين الموضوعات من جهة أخرى (ص. ٩٥). "إن الإدراك في الأساس يعني إضفاء معنى على مجموعة معينة من الإحساسات المباشرة، وهذه المدركات قابلة للاستعادة في المخ مرة أخرى بعد حدوثها، وفي حالة غيابها، وفي هذه الحالة يُطلق عليها أفكارًا" (أحمد، ٢٠٠٦، ص. ٢٧).

وهكذا ففي الإدراك الحسي ثمة اتصال وانفصال؛ يبدو اتصال الذات بالموضوع الجمالي عن طريق الإحساس، ولكنها تنفصل عنه عن طريق المخيلة، وربما كانت الخاصية الرئيسة التي تُميز المخيلة في هذا الصدد أنها ملكة متعالية، تعين الذات على أن تنفصل عن الأشياء. ومن شأن هذا الانصراف أن يزيد من ثراء الذات؛ لأنه هو الذي يُنمي لديها ملكة "الذوق" (إبراهيم، د.ت، ص ص. ١٩٢-١٩٣؛ Odozor&

(Okonkwo, 2019, p.30). ومِنْ ثَمَّ، فإن الإدراك الحسي هو قدرة على فهم المضامين الكامنة في موضوع الخبرة، وما تحمله من معانٍ، ودلالات؛ ولذلك يبدو في عملية الإدراك الاتصال الوثيق بين المادة والصورة، أو بين الشكل والمضمون.

تُشير كلمة "حس" Sense في اللغة الإنجليزية إلى نطاق مُوسَّع من المضامين حيث تشمل: الحس، والإحساس، والمحسوس، والعاطفة، وتتضمن هذه الكلمات كل شيء؛ بدءًا من الصدمة الجسمية والانفعالية الصرفة حتى المدلول أو المعنى، وفهم دلالة الأشياء الماثلة في الخبرة المباشرة، وكلمة "حس" حين تشير إلى المعنى "المجسم" في التجربة بطريقة مباشرة تجعل منه دلالتها الواضحة المفسرة، وهذا ما يوضح أن إدراك المعنى إنما هو وظيفة الأعضاء الحسية؛ فالحواس هي الأعضاء التي يشارك الكائن الحي عبرها بطريقة مباشرة في كل ما يجري حوله من أحداث العالم (ديوي، ٢٠١١، ص. ٤٠). ومِنْ ثَمَّ، فإن الحس الجمالي ليس تعبيرًا عن الاستجابة الانفعالية للحواس فحسب، وإنما يتعداها إلى فهم معاني سياق الخبرة ودلالاته، وصولًا إلى مضمون موضوع الخبرة.

إن الحس قوة متحدة بعضو، والقوة والعضو يؤلفان شيئًا واحدًا كالمضمون، والصورة؛ فالفعل فعلهما جميعًا، وكذلك ينفعل الحس لا بالشيء نفسه على طبيعته تلك، بل بالكيفية التي يؤثر بها في الحس، لذلك لا يخطئ الحس، إذ إنه يتأثر، حسب حالته، وتأثيره بالمؤثر الخارجي. ولذلك يترك الإحساس أثرًا يبقى في قوة باطنة هي المخيلة، فتستعيده وتـــدركه في غيبة موضوعـــــه، كما أن الإحساس صورة مطابقة للشيء، أما التخيل قد يكون اختراعًا أو تأليفًا، كما أن الإحساس مفروض علينا من الخارج، بينما التخيل تابع للإرادة، كما أنه يساعد في تأويل الإحساس الحاضر بالصور المحفوظة فيه (الفارابي، ١٩٨٦، ص ص. ٣٢-٣٣).

ويُميز "راكيتوف" (١٩٨٩) بين التجريد والإحساس بقوله: "إن التجريد، شأنه شأن الأحاسيس انعكاس للواقع الموضوعي؛ بيد أن التجريدات، تعكس ليس فقط الجانب الخارجي للشيء المُدرك حسيًا، بل علاقاته وروابطه الداخلية غير المتاحة للإدراك الحسي المباشر" (ص.٣٢٦)؛ ولذلك فإن التجريدات تعكس الواقع بصورة أوفى، وأدق، وأعمق.

ويؤكد "ديوي" (٢٠١١): أن ثمة علاقة بين الحواس والعقل؛ فالعقل – أي التفكير- هو الوسيلة التي أصبح بها مشاركة الكائن الحي في أحداث العالم المحيطة به -عن طريق الحواس- ذات معنى، أنه الوسيلة التي يستخلص بها المعاني والقيم، ويحول بها الأشياء إلى موضوعات مشحونة بالدلالات والمعاني. فالعقل لم يعد شيئًا يتخطى الخبرة، بل التفكير الذي تتعدل به الخبرات الماضية وتُضبط به الخبرات الحاضرة؛ فقد صار التفكير شيئًا أصيلًا في الخبرة والعامل الموجه لمجراها (ص ص. ٩٦-٩٧). وعليه، فإن الخبرة الجمالية تتضمن ثلاثة مكونات أساسية: عقلية، وانفعالية أو حسية، وعملية.

كما يوضح " ستيس " (٢٠٠٠) العلاقة بين كلا المكونين: العقلي، والانفعالي (الحسي) في الخبرة الجمالية: بأن إدراك الجمال يحدث عند امتزاج مضمون عقلي مؤلف من تصورات تجريبية غير إدراكية مع مجال إدراكي، بطريقة تجعل هذا المضمون العقلي، وهذا المجال الإدراكي لا يمكن أن ينماز أحدهما عن الآخر، وذلك التصور يتطابق -إلى حد بعيد- مع النظرية المثالية في أنها تجد في الجميل عنصرين يتحدان اتحادًا عضويًا: المجال الإدراكي في تعريفنا الذي يطابق التجسيد الحسي في المذهب المثالي، والمضمون العقلي الذي يطابق المعنى الروحي، كما أنها تجد الشعور بالجمال في الانسجام بين قوى الإدراك الحسي والملكات الذهنية العليا متفقة في ذلك مع رأييّ كل من: "كانط"، و"هيجل" (ص. ٧٥). ولكن تختلف

وجهة نظر "ستيس" عن وجهة النظر المثالية في مضمون الجميل، فبدلًا من أن يُعرف -كما هو الحال في النظرية المثالية- تعريفًا غامضًا بأنه روحي، صار الجميل محددًا تحديدًا قاطعًا على أنه ما هو عقلي ويتألف من تصورات ذهنية.

ويؤكد "ريد" (١٩٩٦) أنه ثمة خلط بين ثلاثة مناشط أساسية يتعين توضيحها كما يأتي:

أ- نشاط التعبير الذاتي: أي حاجة الفرد الفطرية إلى توصيل أفكاره الخاصة، ووجداناته، وانفعالاته إلى الغير، وهذا النشاط لا يمكن تعليمه؛ لأن تطبيق معيار خارجي؛ سواء على التكنيك أو الشكل، يبعث على الفور إحباط الهدف بأكمله؛ فدور المعلم هو دور الملاحظ أو المرشد.

ب- نشاط الملاحظة والمشاهدة: وهو رغبة الفرد في تسجيل انطباعات حواسه وتصفية ما اجتمع لتصوره وفكره من معرفة، وبناء ذاكرته، وإنشاء أشياء تساعد نشاطاته العملية بوصفها مهارةً مكتسبةً.

ج- نشاط التذوق: وهو استجابة الفرد لقيم موجودة في عالم الحقائق؛ أي رد فعل كيفي للنتائج الكمية للنشاطين: (أ)، و (ب). وهذا النشاط يمكن تطويره بالتعليم، ولا يُنتظر أن تظهر قبل مرحلة المراهقة. أما قبل تلك المرحلة فإن ردود أفعال الطفل تكون إزاء بعض الصفات الحسية الوجدانية؛ مثل: التأثر بالألوان، والسطوح، والأشكال، والإيقاعات (ص ص. ٢٨١-٢٨٢).

وهكذا فإن تذوق الجمال يُعبر عن استجابة المتعلم إزاء القيم الكامنة في الأشياء، فقد أكد "ستولنيتز" (٢٠٠٧) – في الصدد نفسه- أن "التذوُّق الجمالي يقتضي إحساسًا بالكل، وعلى هذا النحو وحده يستطيع المُدرِك أن يهيئ نفسه للاستجابة على النحو الصحيح، وأن يفسر كل جزء تفصيلي، ويعطيه مكانه في كلٍ مترابطٍ" (ص. ٧٣٧). ومِنْ ثَمَّ، فإن تذوق الجمال بطابعه شمولي وحدسي، يقف عند مضامين موضوع الخبرة.

ويظن البعض أن التذوق الجمالي Aesthetic Taste يرتبط ببعض مجالات المعرفة دون غيرها، حيث يُرجعه البعض إلى مجالات الفنون: تشكيلية، أو حركية، أو تعبيرية، ويستبعده من مجالات؛ مثل: العلوم، والرياضيات، فلو نظرنا إلى المجال المعرفي على أنه مجموعة من الحقائق كشفها الجنس البشري عبر تاريخه الطويل، ومرتبة حسب اكتشافها، وملخصة ومبوبة بحيث يسهل نقلها إلى الطلاب؛ فإن التذوق الجمالي -من دون شك- سيكون غائبًا (البسيوني، ١٩٨٧، ص. ٢٧٦)؛ لأن التذوق الجمالي يكمن فيما وراء المعرفة.

ولذلك فإن الخبرة الجمالية بطبيعتها شمولية، وذهنية، وهذا يتفق مع رأي "ديوي" (٢٠١١) بقوله: "لا يمكن تمييز الخبرة الجمالية تمييزًا حاسمًا عن الخبرة الذهنية، ما دام من الضروري أن يغلب كل خبرة ذهنية الطابع الجمالي، حتى تكون هي نفسها تامة مكتملة" (ص. ٦٩)؛ فضلًا عن ذلك "ليس ثمة خبرة- كائنة ما كانت- يمكن أن تُعد -وحده-، إلا إذا غلبها طابع جمالي" (ص. ٧٢).

كما أن العنصر الوجداني -في صميم العنصر الحسي- باطنٌ، ومن شأن الإدراك الحسي أن يصل إلى وحدة الموضوع الوجدانية حين يبلغ وحدته الحسية، ومعنى هذا أننا إذا كنا ندرك المضمون في الشكل، فذلك لأن الشكل نفسه "متضخم" بالمضمون. ومِنْ ثَمَّ، فإن الإدراك الحسي هو فهم موضوع حسي له صلابة الشيء ووجوده الخارجي، ولكن له -كذلك- وحدة الذات، وحياتها الباطنية، وعالمها الخاص (إبراهيم، د.ت،

ص. ١٩١؛ Mourthé& Dejean, 2012, p. 1080؛ Atalay, 2007, p. 50). وعليه، فإن الإدراك الحسي يرتبط بقدرة الذات في الكشف عن مضمون موضوع الخبرة.

كما أن تذوق الجمال يرتبط مباشرةً بالموقف الاستطيقي، والذي يُعرفه "ستولنيتز" (٢٠٠٧) بأنه: "انتباه وتأمل متعاطف، منزه عن الغرض، لأي موضوع للوعي على الإطلاق، ومن أجل هذا الموضوع ذاته فحسب". ومن خلال هذا التعريف تتبدى لنا خصائص الموقف الاستطيقي فيما يأتي:

١- موقف منزه عن الغرض: أي ننظر إلى الموضوع لذاته فقط، وليس لأي غرض خارجي قد يفيد هذا الموضوع في تحقيقه، فنحن لا نحاول الانتفاع منه أو استخدامه أداة، وليس هناك غرض يتحكم في التجربة سوى كيفية ممارسة التجربة فحسب. وهكذا فإن تركيز الذات على الموضوع الذي أمامها، والانفصال عما يحيط به، يُعطي الفرصة للموضوع لتملك الذات والسيطرة عليها.

٢- الموقف الاستطيقي تعاطف: ويقصد "ستولنيتز" بالتعاطف: إعطاء فرصة للموضوع لكي يكشف للذات المدركة أهميته. إن الإدراك الاستطيقي ليس مجرد تطلع دون نشاط أو اهتمام عملي. بل هو وعي، وتنبه، وفاعلية. ويُصحب -دومًا- بنشاط إيجابي، ليس من قبيل نشاط التجربة العملية، الذي يسعى إلى تحقيق هدف خارج عنه؛ بل إن هذا نشاط يثيره الإدراك المنزه عن الغرض للموضوع، أو يتطلبه هذا الإدراك. إن نظرية "الاندماج العاطفي" Empathy، تُشير إلى أننا نكيف حركتنا العضلية والجسمية بحيث نندمج بأحاسيسنا في الموضوع، بَيْدَ أن التركيز على الموضوع والسلوك إزاءه ليس كل المقصود بالانتباه الاستطيقي، بل لا بد لنا لكي نتذوق القيمة الكاملة للموضوع من أن ننتبه إلى تفصيلاته التي كثيرًا ما تُوسم بالتعقيد والغموض. والوعي الواضح بهذه التفصيلات هو ما يُطلق عليه "التمييز" Discrimination (ص ص. ٦١ - ٥٦).

وهكذا فإن الانتباه في الموقف الاستطيقي ليس نظرة "بلهاء"؛ بل هو تركيز على مكونات الموضوع، لإدراك الطابع المميز فيه، والخروج بتصور شامل عنه، فالموضوع الجمالي ينماز بطبيعة خاصة، ويفرض علينا قاعدة خاصة في تأمله، وإذا كانت الذات هي مصدر الديناميكية الاستطيقية التي ينطوي عليها فعل التأمل؛ فإن الاتجاه الذي تسلكه تلك الديناميكية التي تنسبها الذات إلى الأشياء حين تتأملها تأملًا فنيًا، إنما يكمن في الأشياء ذاتها.

وقد أكد "باش" Basch "أن الذات في حالة التأمل تشعر بأن قواها -رغم تشتتها وتباعدها في أحايين كثيرة- قد اتحدت، وتألفت؛ إذ أمام الموضوع الجميل، يجيء الإنسان الشاعر، والإنسان العارف، والإنسان الراغب المُريد؛ فيكونون جميعًا إنسانًا واحدًا منسجمًا متوافقًا" (كما وُرِدَ في إبراهيم، د.ت، ص ص. ١٨٨-١٨٩). هكذا يُحقق التأمل الجمالي – كوسيلة لتذوق الجمال- ضربًا من التوافق بين المعرفة والوجدان، فيؤلف بين ما هو عام وما هو فردي، ويجمع بين ما هو كلي وما هو ذاتي.

كما أن أهم ما تنماز به العلاقة الجمالية، هو استغراق الذات في موضوعها الجمالي استغراقًا كليًا؛ حيث تترك للموضوع الحرية في أن يتملكها ويستوعبها- إن صح التعبير- في محاولة لتملكه واستيعابه جماليًا. ومن دون حالة الاستغراق تلك، لا وجود لتجربة أو علاقة جمالية؛ إذ إنها تقتضي التأمل، والتملي، والانفعالية؛ لأن الذات تترك للموضوع حرية امتلاكها، غير أنها لا تبقى ضمن هذا المستوى، بل تنتقل من الانفعالية، في أثناء التلقي الجمالي، إلى الفاعلية، وذلك في أثناء التقويم الجمالي؛ فإذا كان التلقي هو تملك

الموضوع للذات، فإن التقويم هو تملك الذات للموضوع (كليب، ١٩٩٠، ص. ٩٠). ومِنْ ثَمَّ، فإن العلاقة الجمالية ذات طبيعة انفعالية وفاعلية في الوقت ذاته.

وفي هذا الصدد يؤكد "ستولنيتز" (٢٠٠٧) أن القيمة الجمالية ذات سمة "علائقية" فلا يمكن وصف شيء أن له قيمة إلا باتصاله بالشخص المُدرِك، وبمجرد إدخال المُدرِك تصبح القيم قابلة للتغير إلى أبعد حد، فهي -كما يقول "هيجل"- تتوقف على ثقافة المرء وبيئته، وعلى مزاجه وتجربته. وهكذا فإن الموقف الاستطيقي يمكن أن يُفسر على أنحاء متباينة، كما تستخدم معايير متباينة من أجل تقديره (ص.٦٢٩). وعليه، تتعدد معايير تقييم الموقف الاستطيقي بحسب ثقافة المُدرِكين.

وهكذا فإن الإدراك الحسي هو تركيبة عضوية من المدرك الحسي، والتصور العقلي وهي وجهة نظر تعبر عن نفسها في الاستطيقى الجمالية عند "هيجل"، ويمكن أن نجد جذورها في فلسفة "كانط"، إذ رغم أن "كانط" أنكر بوضوح تضمن التجربة الجمالية تصورات عقلية؛ فإن الجمال عنده نقطة التقاء بين الإحساس والعقل. إن الجميل هو المصالحة بين المادة والإحساس من ناحية، وبين العقل والروح من ناحية أخرى، ومِنْ ثَمَّ، فإن "الإدراك الحسي" يُقصد به: قدرة عقلية في فهم مضامين موضوع الخبرة.

ب-الحكم الجمالي Aesthetic Judgment

يوجد ثمة ارتباط بين الإدراك الحسي والحكم الجمالي؛ فالأول يُعبر عن الجزء غير الناطق في النفس، والثاني يُعبر عن الجزء الناطق فيها.

إن الحكم الجمالي -بطبيعته- تفسيري وتقديري في آن واحد؛ حيث يؤكد "ستولنيتز" (٢٠٠٧) أن "الحكم التفسيري لا يحدث في فراغ؛ بل إنه يندمج بسهولة في التقدير" (ص.٦٥٧).

ويُعَبر الحكم الجمالي عن وجهة نظر الإنسان إلى الكون، ولكن من المؤكد أن نسبية الحكم – على حد قول "ريمون بايير"- ليست هي التي تُكوّن ثبات الموضوع، أو تسنده، وإنما الذي يحدد قيمة الحكم ويدعمها هو القانون الذاتي الباطني للموضوع. إن الذات واستجاباتها لا تمثل وحدها الحكم الجمالي، وإنما هناك شيء يظل خارجًا عن الذات، ألا وهو ما في الموضوع نفسه من توازن في صميم بنائه الجمالي؛ وهذا الشيء بالذات هو العامل الفيصل الذي يظل الحكم الجمالي مشروطًا به دائمًا وأبدًا (إبراهيم، ١٩٨٨، ص ص. ٣٠٣-٣٠٤؛ Atalay, 2007, p.51). ومِنْ ثَمَّ، فإذا كان الطابع المميز للموضوع هو المحك الأساس في الحكم عليه، فيتعين الوقوف على الشروط الأساسية المميزة لموضوع الخبرة، والتي يتعين الاتفاق بشأنها، وهذا ما يضفي على موضوع الجمال الطابع العلمي الرصين.

ويعترض البعض على فكرة أن الجمال علم؛ لأنه ينتهي في خاتمة المطاف إلى القضاء نهائيًا على استطيقا العاطفة أو الوجدان، ولكن "يتصدى "بايير" للرد على هذا الاعتراض قائلًا: "يُخطئ البعض حين يظن أن فهم الموضوع الجمالي يُقصد به إدراك الشيء في نصاعة عقلية، ووضوح بصيرة، دون أية حساسية أو وجدان" (كما وُرِدَ في إبراهيم، د.ت، ص ص. ١٩٧-١٩٨). ومِنْ ثَمَّ، فإن فهم الموضوع الجمالي للحكم عليه يتطلب أن يقوم المُدرِك على تمثُّل معاني سياق الخبرة ودلالاته التي تعبر عن الجانب الحسي والوجداني في الموضوع؛ حتى يتسنى له الوقوف على مضمونها، ووحدتها التركيبية، وعلاقاتها.

وتُعزى نسبية الأحكام الجمالية، وتغيرها إلى تفاوت حظ المدركين من التخصص، وتنوع درجات الإرهاف في حواسهم، وتعدد لحظاتهم التاريخية والنفسية، فضلًا عن شتى عوامل التفضيل الشخصي، بالإضافة إلى ما يُطلق عليه اسم "قابلية النفاذ" في مجال الاستطيقا (إبراهيم، د.ت، ص. ١٩٥). ومن ناحية أخرى "يؤكد "ديوي" أنه لا يأخذ الذوق الأصيل شكلًا معينًا وثابتًا، إلا إذا اتُفِقَ بين الشعور الأخلاقي والحساسية" (كما وُرِدَ في كانط، ٢٠٠٥، ص. ٢٩٥). وهكذا فإن الثبات النسبي للحكم الجمالي بين المدرِكين يتطلب الاتفاق بينهم بشأن معايير القيمة.

وتنقسم آراء الفلاسفة والمفكرين في الأحكام الجمالية إلى ثلاثة اتجاهات:

- الاتجاه الأول: يرى أنصار هذا الاتجاه أن الخطوة الأولى من خطوات العلم هي الإقرار بموضوعية الظاهرة المدروسة، وبالتالي فإنهم يستبعدون من مجال الدراسات الاستطيقية فكرة القيمة الجمالية بوصفها فكرة ذاتية ثانوية محضة. ولا يكتفي "سوريو" – وذلك بالاتفاق مع كل من: "دسوار"، و"أوتيتس"- أنه لابد من تخليص الاستطيقى من شتى الأحكام التقديرية، بل هو يُقرر أن العلم الاستطيقي "علم شيئي" Chosiste، وهنا يجمع "سوريو" بين الفن وعلم الجمال. ويتضمن مفهوم الشيء عنصرين أساسيين؛ أولهما: العنصر الصوري Formal الذي يمثل مجموع تحديدات المدرَك من حيث هو كذلك، أو الماهية الحسية كما هي متحققة في الإدراك الحسي، وثانيهما: العنصر المادي Materiel الذي يمثل مجموع الضرورات المنظمة لواقعة تحقق المدرَك. وهكذا فإن مهمة عالِم الجمال تنحصر في تحويل المعرفة التجريبية إلى علم موضوعي أو معرفة نظرية (إبراهيم، ١٩٨٨، ص ص. ٢٩٧-٢٩٨)، أو أن مهمته -بتعبير آخر- "مهمة تفسيرية"؛ لأنه يحدد شروط ومعايير الجمال في كل مجال من مجالات المعرفة، والتي يتفق بشأنها أهل كل ميدان معرفي، وتتحدد بفهم طبيعة الوحدات التركيبية في كل مجال معرفي، ومِنْ ثَمَّ؛ فإن الحكم الجمالي بالنسبة لأصحاب الاتجاه الموضوعي (حكمٌ تفسيريٌ).
- الاتجاه الثاني: وهو الاتجاه الغالب عند فلاسفة الجمال، فيرى هؤلاء –ومنهم: "باش" Basch-أن حقيقة الجمال مستقرة في شعور الإنسان نحو ذلك الشيء، وبالتالي فإن حكم الجمال ذاتي، فالمهم في التجربة الجمالية إنما هو الذات لا الموضوع، فتضطلع الذات بنشاط خاص بإزاء الأشياء. ولا يمثل الطابع الجمالي لأي موضوع من الموضوعات كيفية باطنة في صميم هذا الموضوع؛ بل هو فاعلية تضطلع بها الذات، أو موقف تتخذه الذات بإزاء ذلك الموضوع (إبراهيم، د.ت، ص. ١٨٤). إن حكم الذوق – في تعبير آخر- خاضع لفكر الشخص، ومزاجه، ونفسيته. ومن أبرز أصحاب هذا الاتجاه: إيمانويل كانط" (١٧٢٤-١٨٠٤) الذي يرى أن الجمال يتوقف على ما يشعر به الإنسان نحو هذا الشيء، وأن الاشياء تُعد جميلةً أو غير جميلةٍ بحسب تأثيرها على عقليته، ونفسيته (كانط، ٢٠٠٥، ص. ٨٠؛ Atalay, 2007, p. 44).

ولم يُعط "كانط" الأهمية لدور الذات المتذوقة في حقيقة الجمال وحسب، بل جعلها المحور الرئيس لكل أنواع الإدراك: العملية، والمفهومية، والتجريبية. ويقصد "كانط" بذاتية الحكم عدم وجود مثل أعلى للحكم الذوقي الجمالي؛ لأن مبدأ الذوق هو شعور الذات، لا مفهوم الشيء نفسه (كانط، ٢٠٠٥، ص. ١٣٦؛ Lemos, 2020, p p.43-51؛ Hughes, 2006, p.p 551). ومِنْ ثَمَّ، فلا قوانين موضوعية أو مفاهيم مسبَّقة، تؤثر في الحكم، أو يقاس عليها، كالمفاهيم المنطقية في الحكم المنطقي، والمفاهيم الأخلاقية في الحكم الأخلاقي، إنما هو حكم الذات، الذي يصدر نتيجة تأثرها بالخبرة الجمالية؛ وهكذا فإن حكم الجمال -في نظر الذاتيين هو (حكم تقديري).

ويُميز "تشيرنيشفسكي" Tchernychevski (١٩٨٣) كلا نوعي الذات: الجمالية، والأخلاقية في حكمهما على الموقف؛ فالذات الجمالية بطبيعتها تأملية، وانفعالية، ومتحررة من الأنانية، وسامية على المصلحة العملية النفعية، وفاعلة أيضًا في موضوعها، وتختلف هذه الذات كثيرًا عن الذات الأخلاقية التي لا يمكنها الرقي، فوق مضمون السلوك الاجتماعي؛ لأن موضوعها الوحيد هو مضمون السلوك لا شكله. وفي هذا يكمن الاختلاف بين الذاتين؛ فبينما تُقوّم الذات الأخلاقية المضمون بمعزل عن شكله، تُقوّم الذات الجمالية الشكل بوصفه تعبيرًا عن المضمون (ص. ٨٣). وعليه، فإن الذات الأخلاقية تُقوّم مضمون الخبرة وفق المعايير الاجتماعية المتفق بشأنها، بينما تترك الذات الجمالية الحرية للمخيلة في الكشف عن الطابع المميز في موضوع الخبرة، والذي يقوم العقل على تحديد معايير يتفق عليها جميع الناس؛ لتقييمه.

ويؤكد "كانط" (٢٠٠٥) أن "الحكم الجمالي يُشبه الحكم المنطقي في أن من الممكن افتراضه صادقًا بالنسبة للجميع" (ص ص. ١١١-١١٢)؛ حيث يتشابه مع الحكم المنطقي في كونه يدّعي الكلية والضرورية، ولكن ليس بحسب مفاهيم عن الموضوع، بل لاعتبارات ذاتية بحتة، وطالما أنه ليس هناك مفهوم يُصدر -في ضوئه- الحكم على الأشياء، لذلك يُقوّم الحكم، بإدراج المخيلة نفسها (في تَمثل يُعطي به الشيء) تحت شروط تتيح الفهم بوجه عام، أن يصل من العيان إلى المفاهيم (ص. ٢٠٦). ومِنْ ثَمَّ، فإن الحكم الجمالي يتسم بالكلية، ولكن الاتفاق عليه ليس بحسب تصور مسبق أو مفهوم معين عن الموضوع، بل بحسب حس مشترك بين جميع الناس يُمكّنهم من الاتفاق على الحكم الجمالي، والذي يتمثل -كما يتصوره كانط- في الحدس.

ويُضيف "كانط" أن المخيلة تُنظم من دون مفهوم، وفي هذا قوام حريتها. إن حكم الذوق يجب أن يُقام على مجرد إحساس بالتنشيط المتبادل بين المخيلة في حريتها والفهم بامتثاله للقانون، ويضم الذوق، بوصفه ملكة حكم ذاتية على مبدأ إدراج، ولكن ليس إدراج العيانات تحت المفاهيم، بل إدراج ملكة العيانات (أي المخيلة) تحت ملكة المفاهيم (أي الفهم)، بقدر ما تتوافق الأولى في حريتها مع الأخيرة في امتثالها للقانون (كانـط، ٢٠٠٥، ص ص. ٢٠٦-٢٠٧؛ Lemos, 2020, pp. 43-51). ومِنْ ثَمَّ، فإن المخيلة (الحدس) في تنظيمها للفكَر والتعبير عنها تُعد الخطوة الأولى في الحكم على موضوع الخبرة، ولكن إذا كان الحدس ليس شرطًا متوافرًا لدى كل الأذهان البشرية؛ فيتعين -عندئذ- أن يكون الشخص المُدرِك على وعي بمعايير تفسير الحكم الجمالي في موقف الخبرة، وهذا ما يتطلب دراسة تخصصية في أحد ميادين المعرفة؛ للوقوف على طبيعة الوحدات التركيبية في موضوعات الخبرة، والتي يُقدم -في ضوئها- تقييم موضوع الخبرة، وفي هذه الحالة يكون الحكم الجمالي صادرًا عن معايير وقواعد ثابتة متفق عليها.

ويؤكد "كانط" (٢٠٠٥) أن مبدأ الذوق إما أنه يَحكم دومًا وفق أسس تعيين تجريبية، وبالتالي تلك الأسس تُعطى له -بواسطة الحواس- بعديًا، أو أن تقبل بأنه يَحكم وفق أسس قبلية، وعندئذ تكون الحالة الأولى تجريبية نقد الذوق، والثانية عقلانيته. وبموجب الأولى لن يكون موضوع الرضا لدينا مختلفًا عن موضوع الملائم، وهو لا يختلف عن الخير في الثانية (ص.٢٨٢). وعليه، فإن معايير الحكم على الشيء الجميل إما أن تكون بعدية (مستمدة من واقع تجارب فعلية، وتخضع حينها للنقد، إلى أن يستقر الاتفاق بشأنها) وهذا ما أكدته النظرية النسبية الموضوعية، أو أن تكون قبلية (مستمدة من مبادئ العقل)، وهذا الحكم سيكون أقرب إلى الحكم الأخلاقي، أو المنطقي.

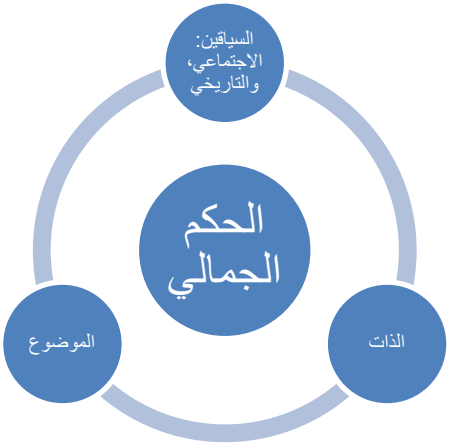
كما أن عقلانية مبدأ الذوق إما أن تكون عقلانية غائية واقعية أو مثالية، وبما أن حكم الذوق ليس حكم معرفة، كما أن الجمال ليس أحد عناصر تكوين الشيء، لو نظرنا إليه في ذاته، لذا فإن عقلانية مبدأ الذوق

لا يمكن أن تكون موضوعية؛ بل تعود -جماليًا- إلى اتفاق تمثلها في المخيلة مع المبادئ الأساسية لملكة الحكم في الذات (كانط، ٢٠٠٥، ص. ٢٨٣).

- الاتجاه الثالث: وتمثله النظرية النسبية الموضوعية، التي تبناها " ستولنيتز " (٢٠٠٧)، والتي تدفعنا إلى تجاوز التصريح اللفظي البحت (س جميل، أو س ليس جميلًا)، بل إن من واجب الشخص المُدرِك أن يعمل دائمًا على إيضاح تفسيره للعمل، وبالتالي معاييره في التقدير. ويكون التفسير مشروعًا عندما يكون منصبًا على ما ينتمي -حقيقةً- إلى موضوع الخبرة، ومن الواجب أن يكون مُحكم الترابط، وألا يتجاهل السمات البارزة له، كما يجب أن يكون متعاطفًا مع الغرض الجمالي من الخبرة. ولو استطاع الهاوي غير المدرب أن يعبر عن موقفه من موقف الخبرة بالكلمات – وهو ما لا يستطيع أن يفعله دائمًا- لاتضح لنا قدرًا كبيرًا مما ينطوي عليه العمل قد أغفله وأنه أخفق في الوصول إلى دلالاته الجمالية. وهكذا فإن الضحالة الانفعالية والافتقار إلى المعرفة الوثيقة بموضوع الخبرة والجهل، قد تؤدي بالهاوي إلى إصدار حُكم يختلف عن حُكم الشخص المدرب الحساس (ص ص. ٦٣٣-٦٣٤).

ويعد مفهوم "القدرة" أو "الإمكان" Potentiality أحد أبرز مفاهيم النظرية النسبية. فالقيمة الجمالية تُعرف بأنها: "قدرة الشيء على إحداث نوع معين من الاستجابة الجمالية في المُدرِك القادر على هذه الاستجابة". وتستخدم النظرية النسبية هذا التعريف لاعتقادها بأن القيمة موجودة في الموضوع، ومع ذلك لا تريد أن تجعل القيمة مطلقة كما تفعل النظرية الموضوعية. ومِنْ ثَمَّ، فبرغم أن القيمة كانت -ولا تزال- قائمة في الموضوع عندما لا تدخل في تجربة أحد، فإنها تُعرف من خلال الاستجابة الجمالية؛ فالموضوع يمكن أن يُستمتع به حال توافر القدرات اللازمة للفرد لإدراكه (ص. ٦٣٩).

وهكذا فإن أي موضوع يُمكن أن يكون جماليًا، إذا تناولته الذات الجمالية، وأن قيمته لا تتأتى من خصائصه الفيزيائية وحسب؛ وإنما من علاقته الاجتماعية التاريخية بالإنسان؛ مما يعني أن تلك القيمة متغيرة، ومتطورة، بحسب التملك المعرفي للموضوع، وهذا واضح في مجمل الظواهر الطبيعية التي دخلت حيز الممارسة الاجتماعية، عبر التاريخ الإنساني. كما نتوصل إلى أن القيمة الاستعمالية للموضوع، لا تناقض قيمته الجمالية، غير أنها في المقابل لا تستغرقها كليًا (كليب، ١٩٩٠، ص. ٩١). ومِنْ ثَمَّ، فإن الحكم الجمالي مشروط بأمور عدة؛ منها ما يتعلق بالسياقين: الاجتماعي والتاريخي، ومنها ما يتعلق بالذات، ومنها ما يتعلق بالموضوع ذاته. وهذا ما يوضحه الشكل رقم (٣) الأتي:



شكل رقم (٣): أبعاد الحكم الجمالي
(إعداد الباحثة)

لقد انتهج الباحثون -في دراسة "الموضوع الجمالي"- مناهج غير مكافِئة له، فاتبعوا -ترتيبيًا- المنهج الميتافيزيقي، فالمنهج السيكوفيزيقي، فالمنهج السيكولوجي، ثم المنهج الاجتماعي، دون أن يفطنوا إلى أنه لا بد من أن يصبح لهذا العلم منهج نوعي مستقل خاص تُراعى فيه طبيعة الموضوع الجمالي نفسه. ويُقرر "بايير" أنه من الضروري للمنهج الاستطيقي أن يستند إلى واقعة إجرائية. ولذلك فإن "بايير" لا يسلم بأية استطيقى ذهنية Mentale، بل يريد لعلم الجمال أن يصبح علمًا قائمًا على الملاحظة (إبراهيم، ١٩٨٨، ص. ٣٠٠).

وحدد "ستولنيتز"(٢٠٠٧) معايير خمسة رئيسة يمكن الاستعانة بها في الحكم على موقف الخبرة، وهي تفصيلًا:

١- النقد بواسطة القواعد:

الحكم على أي موقف استطيقي يتوقف على معايير القيمة، فلا يكتفي الشخص المُدرِك بوصف مشاعره فحسب، بل لا بد له من فحص خصائص العمل ذاته؛ فلا يستطيع أن يدافع عن تقديره إلا إذا استطاع أن يُثبت كيف تؤدي هذه الخصائص إلى جعل العمل جيدًا، وبأي الدرجات تؤدي إلى ذلك؛ مما يعني ضرورة توافر معيار تقاس -في ضوئه- جودة العمل، وتختلف تلك المعايير بحسب طبيعة كل مجال. ويُحذر "ريمر" Remer من أن تُستخدم تلك القواعد بطريقة آلية عمياء.

إن النقد يتعين أن يبدأ على الدوام باستجابة جمالية يشعر بها الشخص المُدرِك، والغاية الجمالية التي ينبغي أن تحكم العملية النقدية لا يمكن أن تتجلى إلا للإدراك الجمالي، كما يتعين أن يكون المُدرِك على استعداد للتخلي عن المعايير التقليدية حال عدم صلاحيتها للحكم على أعمال جديدة مختلفة؛ فذهن المُدرِك وذوقه كلاهما -في ضوء ذلك المعيار- مرنان قابلان للتشكل.

٢- النقد السياقي:

النقد السياقي Contextual هو ذلك النوع من النقد الذي يبحث في السياق: التاريخي، والاجتماعي، والنفسي للموقف الاستطيقي.

ويؤكد السياقيون أن الدوافع إلى الخلق ليست أساسًا للنقد على الإطلاق؛ فالدافع الذي يدفع الفنان إلى الخلق يخرج عن نطاق العمل ذاته. إن "ماركس" شأنه -في ذلك- شأن "أفلاطون"، و"تولستوي"، فقد تجاهل، أو رفض قيمة الموقف الاستطيقي لذاته؛ ولذلك فإن تقديره أخلاقي، لا جمالي.

وبينما كان اهتمام كل من: "ماركس" Marx و "تين" Taine منصبًا على المجتمع، كان بعض علماء النفس يولون نفسية الفرد اهتمامًا كبير. لقد كان تفكير "فرويد" Freud حافزًا على ظهور عدد لا حصر له من الدراسات النفسية التحليلية، حيث تجلت تلك المضامين الرمزية في أعمال متعددة، وكذا المعاني الكامنة الخفية التي انبثقت عنها.

ولكن من أبرز أوجه النقد التي وُجهت إلى مدارس النقد السياقي قصور اهتمامها على دراسة الموقف الاستطيقي ذي الدلالة الاجتماعية أو النفسية، ولا شأن لها بالموضوع الاستطيقي ذاته.

٣- النقد الانطباعي:

أشاد أصحاب هذه النظرية بأن الموقف الاستطيقي لا تحكمه قواعد. إن الانطباعية لا تضع حدودًا لما يقوله الشخص المُدرِك؛ ففي استطاعته أن يتحدث عن أي شيء، وكل شيء. ولو كنا ننشد تفسيرًا لما هو متضمن في العمل؛ لما استطعنا أن نحصل عليه إلا بالمصادفة البحتة؛ وبالتالي فأصحاب هذه النظرية لا نتوقع منهم تقديرًا معقولًا منظمًا للعمل.

إن الانطباعية خروجًا عن النطاق الجمالي؛ فالإنسان الانطباعي لا يكون له -في كثير من الأحايين- شأن بالتركيب الباطني للعمل، وقيمته؛ فما هي إلا تدفق انفعالي صرف، والذي غالبًا ما يكون منعدم القيمة؛ سواء في النظر الأدبي، أو النقدي.

٤- النقد المقصود:

إن النظرية القصدية تمثل -دومًا- دعوة إلى التعاطف الجمالي، تحذرنا -في نظر "بوب"- من تأمل العمل بروح غريبة عن روح الفنان أو مبدع الموقف الاستطيقي؛ وبذلك فإنها تحول بيننا وبين البحث عن أمور غير مطلوبة في العمل. ولو تأملنا المذهب القصدي على هذا النحو، لصار فكرة صوابًا مقارنة بغيره من أنواع النقد الأخرى.

ويُعد القصد -في هذه النظرية- "لفظًا نفسيًا"، يشير إلى شيء حدث في ذهن الفنان، فهو الفكرة التي كانت لديه، قبل صوغها، ووصولًا إلى العمل الفني النهائي الذي أراد إنتاجه. وبعبارة أخرى فـ "القصد النفسي"، هو شيء يقع خارج العمل الفني ذاته، ولما كانت النظرية القصدية - في هذا المعنى- معنية بأحد أصول العمل، فمن الممكن أن تعد نوعًا من أنواع النقد السياقي. ولكن ثمة اعتراضًا قويًا على استخدام "القصد النفسي"؛ إما في تفسير الموقف الاستطيقي، وإما في تقديره.

ولذلك أكد أنصار "النظرية النسبية" على مصطلح " القصد الجمالي" والذي يختلف عن "القصد النفسي"، فالقصد الجمالي هو -مجازة- إشارة إلى التأثير الكامل الذي يفترض أن العمل يُمارسه على الشخص المُدرِك؛ حيث يسأل المُدرِك: ماذا يحاول هذا العمل أن يحققه بوصفه آليةً للتعبير الجمالي؟ وهذا يحول بين المُدرِك وبين تطبيق القيم التي لا صلة لها بأهمية العمل وجدارته. وبذلك يزيد مفهوم "القصد الجمالي" من احترامنا لفردانية العمل. وحين يضع الشخص المُدرِك "القصد الجمالي" نصب عينيه، يطرح السؤال: كيف تتحقق النتيجة؟ وهذا يؤدي إلى فحص البناء الداخلي للعمل، ويكون مفهوم "القصد الجمالي" أحيانًا ذا فائدة عظمى عندما يحكم المُدرِك بأن العمل لم يحقق المقصود منه؛ إذ قد يتضمن العمل شواهد واضحة على نوع التأثير الذي يحاول تحقيقه. وهكذا فإن القصد الجمالي ينصب على العمل، حيث البحث عن الهدف منه، وكيف تحقق؛ بينما يبحث "القصد النفسي" في التجربة النفسية التي مر بها الفنان، والتي قد نختلف في الوصول إليها.

٥- النقد الباطن:

يُطلق على أصحاب هذه النظرية اسم "النقاد الجدد" أو "النقاد الجماليين"، وهم يتجنبون عمومًا الحديث عن الانفعالات التي أثارها العمل، كما يتجاهلون أصوله، وهم يهاجمون النظرية القصدية أيضًا، ولا يقبلون النقد بواسطة القواعد الجاهزة. ومن الملاحظ أن النقاد الجدد أكثر اهتمامًا بالنقد التفسيري منهم بالنقد التقديري، فيمكن أن تتصفح قدرًا كبيرًا من كتاباتهم دون أن تجد حكم قيمة. فهم يسعون قبل

كل شيء إلى تفسير العمل، وإيضاحــه ولذا فإنهم لا يلجأون إلى المبادئ والمعايير التي تقبل صوغًا مجردًا.

إن كل نقد باطن يحترم فردانية العمل الخاص، فهو مثل الإدراك الجمالي ذاته يدرك ما هو مميز في العمل، وما يفرق بينه، وبين الأعمال المماثلة، أما النقد بواسطة القواعد فيفترض مقدمًا أن الأعمال يمكن أن تقسم إلى أنواع، وأنها تخضع لمعايير تقيس الجودة في كل نوع، أما أصحاب "النقد الباطني" فيؤكدون أن معايير القيمة ينبغي أن تتكيف بحسب طبيعة الموضوع ذاته.

ويرفض "النقاد الجدد" خطأ السياقيين الذين يتركز تفكيرهم على الفِكَر أو الموضوعات التي تأتي من خارج موضوع الخبرة الاستطيقية، والذين يتجاهلون بالتالي الوسيط الذي تتجسد فيه هذه الفِكَر، وهو موقف الخبرة ذاته.

ويُعني أنصار هذا الاتجاه بالبناء الباطني للعمل، ولكن إذا فهمنا لفظ "الجمالي" على أنه يشير إلى العلاقة بين الانتباه النزيه وبين العمل، فهل يمكن -عندئذ- القول إن التحليل الشكلي يصف على الدوام قيمة العمل في التجربة الجمالية ويفسرها؟ لا يمكن أن يكون الأمر كذلك إلا إذا سلمنا بما يبدو أن القائل بالنظرية الموضوعية يسلم به، ولكن التجربة الجمالية ما هي إلا معاناة أو ممارسة للتحليل النقدي، فلا بد من افتراض أن التجربة انعكاس، في مجال الإدراك والانفعال؛ لما يصفه العمل النقدي بطريقة تحليلية لفظية. أي أن المعاني التي كشف عنها الناقد ستكون قيمًا يشعر بها القارئ، وطالما أن الحكم الجمالي تجريبي فهو ينماز - بالتبعية- بالنسبية (ستولنيتز، ٢٠٠٧، ٦٦٥- ٧٢٦).

وعليه، فإن الموضوعية في الحكم الجمالي تقتضي استبعاد المعرفة التي لا تتصل بالميدان الجمالي، كتلك التي نجدها لدى بعض السياقيين، واستبعاد التدفق الانفعالي الذي لا يخضع لنظام، كذلك الذي نجده لدى بعض الانطباعيين. ومن الممكن تمامًا أن يكون الشخص المُدرِك موضوعيًا بهذا المعنى، ويكون في الوقت ذاته من أنصار النسبية، مثل هذا الشخص الذي يركز اهتمامه على ما هو كامن في الخبرة الاستطيقية، وهو لا يستعين بالمعرفة السياقية إلا عندما تكون ذات صلة بالموضوع الجمالي، ولا يخلط بين استجابته المباشرة وبين التقدير، غير أنه يحكم على العمل دائمًا في صلته بما يشعر به هو عندما ينظر إليه بوصفه موضوعًا له طبيعته الباطنة، وهو يعلم أن التفسيرات والتقديرات الأخرى للعمل تعادل تفسيره، وتقديره الخاص على الأقل في صحتها.

بناء على ما تقدم؛ فإن الحكم الجمالي هو -في أساسه- قدرة على تفسير موضوع الخبرة، وتقديره، وأن قواعد تفسير الحكم الجمالي قد يكتشفها الإنسان في أثناء خوضه موقف الخبرة بإدراكه؛ لما يميز موضوعه، وبعضها قد يتعلمها الإنسان من خلال دراسته التخصصية في أحد مجالات المعرفة، وتُعد -حالئذٍ- معايير ثابتة تُطبق على أي موضوع للخبرة الجمالية في التخصص، ولكن الاعتماد كلية على تلك المعايير في الحكم على موقف الخبرة، لن يُمكّن المُدرِك من الكشف عن تفرد موضوع الخبرة، ومِنْ ثَمَّ؛ ضعف إبراز جمال الموضوع. ولذلك؛ فإن التربية الجمالية لا تقبل التقليد الأعمى للقواعد، دون محاولة الذات لتعرُّف الطابع المميز للموضوع.

وهكذا يمكن الخلوص إلى غايتي التربية الجمالية، هما:

أ- تثقيف حواس الإنسان.

ب- تنمية قدرة الإنسان على الحكم على موقف الخبرة.

استنتاجات الدراسة

تُروج أفكار ما بعد الحداثة إلى التفكيك والهدم وإعلان موت الإنسان، وإلغاء ذاتيته في حرية الاختيار، وفي حق تقرير مصيره؛ فصارت حياته لا يحركها سوى بعض الأحاسيس الشهوانية، ينتقل من إحساس إلى إحساس، ومن موقف إلى آخر دون أن يدرك القيمة والمعنى فيما يمر به من مواقف.

إن التربية الجمالية -بفكرها الناقد المتجدد- هي السبيل لإعادة بناء جَوَّانيَّة الإنسان، وإصلاح ما خربته فِكَر ما بعد الحداثة، وتداعياتها. وهنا يقع على المعلم الدور الأكبر في بث روح هذا الفكر المتجدد في نفوس المتعلمين، وتشجيعهم على إدراك ذواتهم، من خلال تقديم خبرات ثرية لهم، وذات معنى، تستحثهم على الاستجابة نحوها، وتساعدهم في استكشاف ذواتهم، وتجعلهم أقدر على فهم معاني سياق الخبرات المقدمة لهم ودلالاته، والوقوف على القيم الضمنية لموضوع الخبرة، والكشف عن الوحدة التركيبية للموضوع، وعلاقاتها؛ فيما نتاجه تنمية ملكة الحكم لدى المتعلمين، وتحقيق التوازن بين القلب والعقل لديهم في تفسير موقف الخبرة، وفي تقديره.

وتنماز الخبرة الجمالية -في ضوء ما تقدم- بخصائص ثلاث (انفعالية، وعقلية، وعملية)، حيث تتحول الذات المُدرِكة من الشعور إلى فهم معاني سياق الخبرة ودلالاته، وإدراك مضمون موضوع الخبرة، والوقوف على وحدته التركيبية، وعلاقاتها. وهكذا يصير المُدرِك قادرًا على الحكم على موقف الخبرة، حكمًا تفسيريًا وتقديريًا، ولكن لا يجب أن يتوقف المُدرِك عند هذا التصور العقلي، بل يتعين أن يعبر عن تصوره في صورة حسية ملموسة.

ومِنْ ثَمَّ، فإن هناك استخدامات أربعة للفظ "الجمال" -في ضوء الذات المُدرِكة- هم:

١- تقويم الشيء المُدرَك، في ضوء جملة من المعايير المتفق بشأنها.
٢- ما يحدث لدى المُدرِك من مشاعر رضا أو عدم رضا في أثناء اتصاله بموقف الخبرة الجمالية.
٣- قدرة المُدرِك على فهم معاني سياق الخبرة ودلالاته، وإدراك مضمون موضوع الخبرة.
٤- قدرة المُدرِك على تصور الوحدة التركيبية لموضوع الخبرة، وإدراك علاقتها.

كما أن تلك الاستخدامات الأربعة متكاملة غير منفصلة عن بعضها البعض.

وتتكون التربية الجمالية من عنصرين أساسيين؛ هما:

- الإدراك الحسي: وهو قدرة عقلية على فهم القيم الضمنية في موقف الخبرة.

- الحكم الجمالي: وهو قدرة العقل على تفسير موضوع الخبرة، وتقديره، وقد يكون التفسير في ضوء قواعد ثابتة اتفق عليها أهل الميدان العلمي، أو أن يكون التفسير في ضوء ما كشفت عنه الذات من فردانية تُميز الموضوع الجمالي، وما بناه العقل من معايير لهذا الشيء الفريد في موضوع الخبرة.

كما يمكن الخلوص إلى غايتي التربية الجمالية ممثلتين في:

أ- تثقيف حواس المتعلم: وذلك من خلال تقديم المعلم للمتعلم خبرات ثرية ذات معنى، واستثارة وعيه لفهم معاني سياق الخبرة ودلالاته، والكشف عن مضمون موضوع الخبرة.

ب- تنمية قدرة المتعلم على الحكم على موقف الخبرة: وذلك من خلال تنمية قدرته على بناء تصور عقلي للوحدة التركيبية لموضوع الخبرة، وإدراكه لعلاقاتها؛ مما يمكنه من تفسير موقف الخبرة، ومِنْ ثَمَّ تقديره.

وعليه، تبدأ الخبرة الجمالية بفهم معاني سياق الخبرة ودلالاته، واكتشاف الذات لمضمون موضوع الخبرة الماثل أمامها، وانتهاءً ببناء العقل تصورًا جديدًا، أُضيفت فيه علاقات جديدة ذات صلة بالموضوع؛ ومِنْ ثَمَّ، فإن الخبرة الجمالية بدون تصورات عقلية "عماء"، كما أنها بدون إدراك حسي "خواء"، ولذلك فإن التربية الجمالية هي السبيل لإعادة بناء جَوَّانيَّة الإنسان التي خربتها أفكار ما بعد الحداثة، كي ينفض عن ذاته غبار التقليد الأعمى، فيدرك المعنى والقيمة في كل ما يمر به من خبرات حياتية.

أولاً- المراجع العربية:

١- إبراهيم، زكريا. (١٩٧٢). *كانط أو الفلسفة النقدية*. دار مصر للطباعة، القاهرة.
٢- إبراهيم، زكريا. (١٩٧٥). *المشكلة الخلقية*. دار مصر للطباعة، القاهرة.
٣- إبراهيم، زكريا. (١٩٨٧). *دراسات في الفلسفة المعاصرة*. مكتبة مصر، القاهرة.
٤- إبراهيم، زكريا. (١٩٨٨). *فلسفة الفن في الفكر المعاصر*. مكتبة مصر، القاهرة.
٥- إبراهيم، زكريا. (د.ت). *مشكلة الفن*. مكتبة مصر، القاهرة.
٦- أحمد، سمير نعيم. (٢٠٠٦). *النظرية في علم الاجتماع: دراسة نقدية*. (ط. ١٠). دار المعارف، القاهرة.
٧- أمين، عثمان. (١٩٦٣). *الجَوَّانيَّة*. دار القلم، دمشق
٨- البسيوني، محمد. (١٩٨٧). تربية الذوق الجمالي، *حولية كلية التربية. جامعة قطر*. (٥). ٢٨٧-٢٧٢.
٩- بوجنال، محمد. (٢٠١٠). *الفلسفة السياسية للحداثة وما بعد الحداثة: شرط فهم صراعات الألفية الثالثة*. التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
١٠- تشيرنيشفسكي. (١٩٨٣). *علاقات الفن الجمالية بالواقع*. (يوسف حلاق، مترجم). وزارة الثقافة، دمشق.
١١- جيدوري، صابر. (٢٠١٠). الخبرة الجمالية وأبعادها التربوية في فلسفة جون ديوي. *مجلة جامعة دمشق*، (٣). ٩١-١٣٤.
١٢- دناور، فطيم أحمد. (٢٠١٦). حكم الذوق بين الذاتية والموضوعية وبين الشكل والمضمون. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، (٦٢). ٥٦٩-٥٣٧.
١٣- ديوي، جون. (١٩٧٨). *التربية والديمقراطية*. (نظمي لوقا، مترجم). مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٤- ديوي، جون. (٢٠١١). *الفن خبرة*. (زكريا إبراهيم، مترجم). الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
١٥- راكيتوف. (١٩٨٩). *أسس الفلسفة*. دار التقدم، موسكو.
١٦- رزبرج، نيكولاس. (٢٠٠٢). *توجهات ما بعد الحداثة*. (ناجي رشوان، مترجم). المجلس الأعلى للكتاب، القاهرة.
١٧- روسو، جان جاك. (١٩٥٨). *إميل: أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد*. (نظمي لوقا، مترجم). الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.

١٨- ريد، هربرت. (١٩٩٦). *التربية عن طريق الفن*. (عبد العزيز توفيق جاويد، مترجم). الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
١٩- ستولنيتز، جيروم. (٢٠٠٧). *النقد الفني: دراسة جمالية وفلسفية*. (فؤاد زكريا، مترجم). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
٢٠- ستيس، ولتر ت. (٢٠٠٠). *معنى الجمال: نظرية في الاستطيقا*. (إمام عبد الفتاح إمام، مترجم). المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
٢١- الشربيني، فوزي. (٢٠٠٥، ٣١ يوليو- ٣ أغسطس) *التربية الجمالية بمناهج التعليم*، مج. ١(بحث مقدم). مؤتمر "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي". كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٢- عبد الحميد، شاكر. (٢٠٠١). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الجمالي. *عالم المعرفة، الكويت*، (٢٦٧).
٢٣- عبد الرحمن، نجلاء عطية. سلامة، ريهام حسين. درويش، محمد درويش. أبو الحسن. إيمان عبد الراضي. (٢٠١٩). التربية الجمالية: ماهيتها وأهدافها وخصائصها. *مجلة مستقبل التربية العربية- المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة*. ٢٦ (١٢٢). ١٨٦-١٣٦.
٢٤- عبد المجيد، أميرة عبد السلام. (٢٠١١، ٢٧- ٢٨ يوليو) *نحو فلسفة للتربية الجمالية في عصر العلم التكنولوجي المعاصر*، مج.١ (بحث مقدم). مؤتمر "التعلم الالكتروني، وتحديات الشعوب العربية مجتمعات التعلم التفاعلية". معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
٢٥- عجلان، محمد كامل. (٢٠١٨). *أيديولوجيا العولمة: دراسة في آليات السيطرة الرأسمالية*. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
٢٦- الفارابي، أبو نصر. (١٩٨٦). *كتاب الجمع بين رأيي الحكيمين*. دار المشرق، بيروت.
٢٧- كانط، إيمانويل. (٢٠٠٥). *نقد ملكة الحكم* (غانم هنا، مترجم). المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
٢٨- كروتشيه، ب. (٢٠٠٩). *المجمل في فلسفة الفن* (سامي الدروبي، مترجم). المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
٢٩- كليب، سعد الدين. (١٩٩٠). الظاهرة الجمالية بين الواقع والفن. *مجلة الموقف الأدبي- اتحاد الكتاب العرب*. ٢٠ (٢٣٤،٢٣٦). ٩٥-٨٨.
٣٠- كمال، نادية يوسف. (١٩٩١). التربية الجمالية: البعد الغائب في تربية الانسان المصري. *دراسات تربوية، القاهرة*. ٦. ٢٤٣-٢٧٨.
٣١- لالو، شارل. (٢٠١٠). *مبادئ علم الجمال "الاستطيقا"*. (مصطفى ماهر، مترجم). الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
٣٢- المسيري، عبد الوهاب. (٢٠٠٣). *الفلسفة المادية وتفكيك الانسان*، (ط.٢). دار الفكر، دمشق.
٣٣- مصطفى، بدر الدين. (٢٠١٣). *حالة ما بعد الحداثة: الفلسفة والفن*. الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.
٣٤- نصر، نوال أحمد إبراهيم. (١٩٩٤). التربية الجمالية ومكانتها في فلسفة جون ديوي. *دراسات تربوية. رابطة التربية الحديثة*، القاهرة. ٩. ٢٣١-٢٥٩.
٣٥- هيجل. (١٩٨٨). *المدخل إلى علم الجمال، فكرة الجمال*. (ط.١). (جورج طرابيشي، مترجم). دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.
٣٦- هيلان، رزق الله. (١٩٩٨). *خطاب العولمة وفكرة النقد*، في كتاب العولمة والهوية الثقافية. المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

٣٧- وطفه، على أسعد. (٢٠١٣) *التربية والحداثة في الوطن العربي*. مجلس النشر العلمي، الكويت.

ثانيًا- المراجع الإنجليزية:

38- Adu-Agyem, J. & Enti, M. (2009). Learning: the role of aesthetics in education. *Journal of Science and Technology*, *29*(1), 160-168.

39- Atalay, M. (2007). Kant's Aesthetic Theory: Subjectivity vs. Universal Validity. *Percipi*, (1), 44-52.

40- Davies, S. (2006). Aesthetic Judgments, Artworks, and Functional Beauty. *The Philosophical Quarterly*, *56*(223), 1-35 available at: https://www.researchgate.net/publication/227929124.

41- Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Creative Education, 5*, 1714-1719. available at: http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519190.

42- Hall, H. (2013). *The impact of postmodernism on the social functioning of young adults* (published doctoral dissertation, Pretoria university). Available at: https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/32395/Hall_Impact_2013.pdf?sequence=5&isAllowed=y.

43- Huang Shih, Yi. (2020). Teaching principles for aesthetic education cultivating Taiwanese children's aesthetic literacy. *International Journal of Education and Practice*, *8*(3), 568-576.

44- Hughes, F. (2006). On Aesthetic Judgement and our Relation to Nature: Kant's Concept of Purposiveness. *Routledge*, *49*(6), 547-572.

45- Lemos, J. (2020). Kant's Aesthetic Theory: key issues. An Introduction by the Guest Editor of the Special Issue. *International Journal of Philosophy*, (12), 43-51.

46- Mahgoub, Y.M., (2016). The impact of arts education to enhance of aesthetic sense ability for basic level pupils. *Journal of Education and Human Development, 5*(2), 126-130. Available at: https://doi.org/10.15640/jehd.v5n2a15.

47- Mourthé, C.& Dejean, P. (2012). Aesthetic taste versus utility: the emotional and rational of the individual, *Work* (41), 1079-1085.

48- Odozor, U & Okonkwo, S. (2019). Sense perception and the problem of illusion, *global journal of social sciences, 18*, 23-32.

49- Schirrmacher, R. (1998). *Art and Creative Development for Young Children*. 3rd ed. Delmar Publishers, U.S.A.

50- Uhrmacher, p. (2009). *Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences*. Wiley Periodicals, Inc. U.S.A.

51- Wittgenstein, Ludwing (1958). *Philosophical Investigations* (G.E.M. Anscombe, Trans؛ 2nd ed.) Basil Blackwell oxford.

The Aesthetic Education of Building postmodern Man's Internalism

-Analytical study

Dr. Hayam Ahmed Fahmey

Lecturer in the department of foundations of education
Faculty of education- Alexandria university
Email: Hayam.fahmey@gmail.com

Abstract:

Aesthetic education is the way to build the Internalism of a postmodern human being, as well as his ability to understand meaning in all his life experiences, especially after having no real involvement leading eventually to a great deal of indifference to commitment to values. With no real appreciation of values, man has mostly been driven now by instinctive drives unmonitored by an inner sense of clairvoyance. Hence, through philosophical analysis, this current research aims at analyzing the role of aesthetic education in the Internalism of human beings, as well as the role of the teacher in instilling aesthetic education in his/her students. This is achieved through the analysis of the concepts which are used in understanding the nature and contextual uses of aesthetics, the nature and characteristics of aesthetic education, and identifying the elements of aesthetic education. The study concludes that there are two main components of aesthetic education: sensory perception and aesthetic appraisal. A further finding highlights the responsibility of the teacher to seek persistent quest in developing the aesthetic sense within his/her students. Such roles include the following:

A. Sharpening the learner's senses through exposing him to meaningful experiences evoking his appreciation of the significance of the experience context and its subject matter.
B. Developing the learner's ability to judge the value of the experience by developing a mindset of the compositional unit of the subject of experience in an attempt to recognize the relationship of its aspects thus leading to appreciating the experience.

Keywords: Aesthetics, Aesthetic Education, Internalism, Aesthetic taste, Aesthetic judgment, Postmodernism.

Received on:24 /11/2021- Accepted for publication on:12 /12 /2021- E-published on:11/ 2021