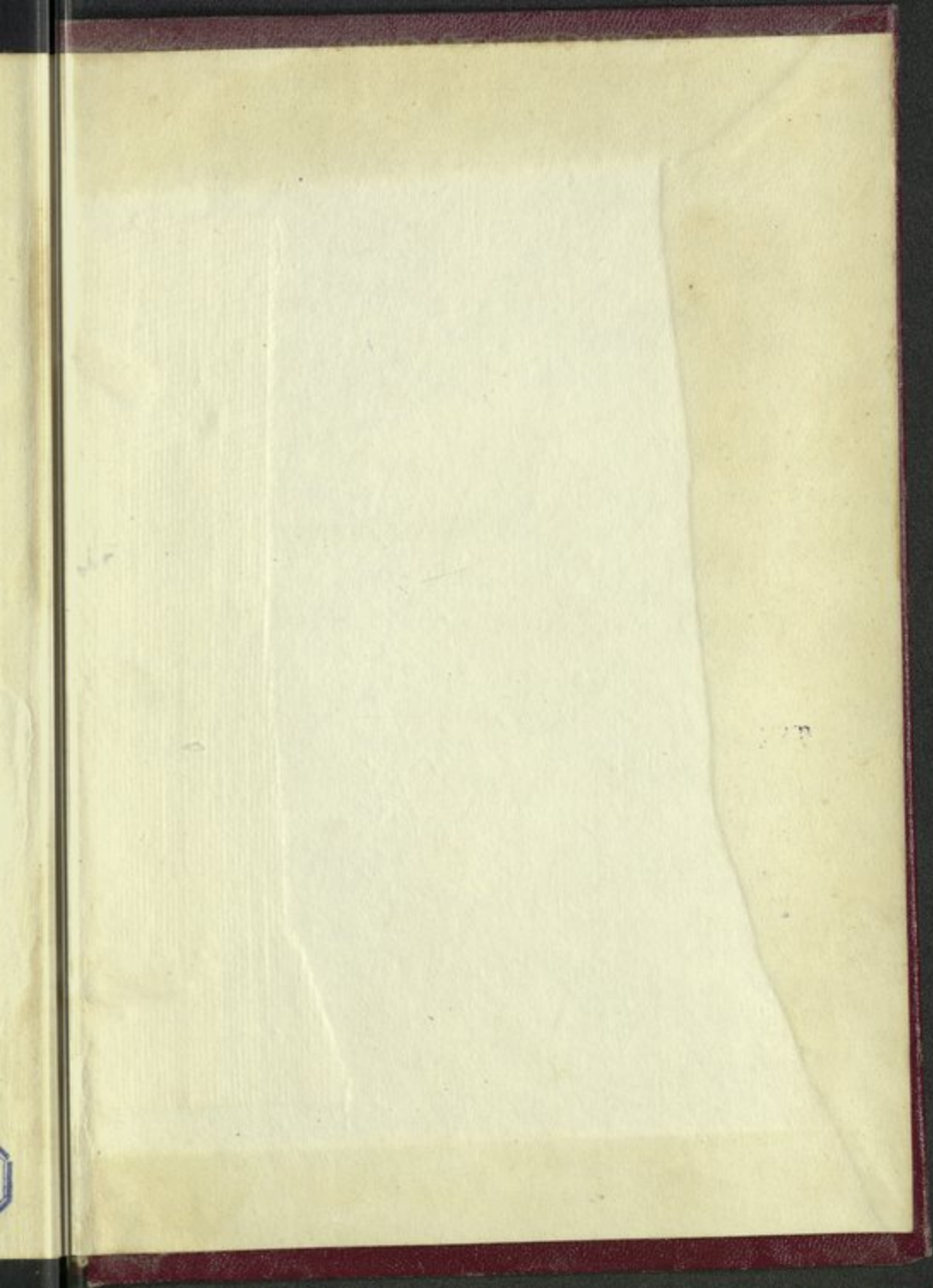
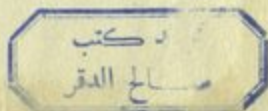


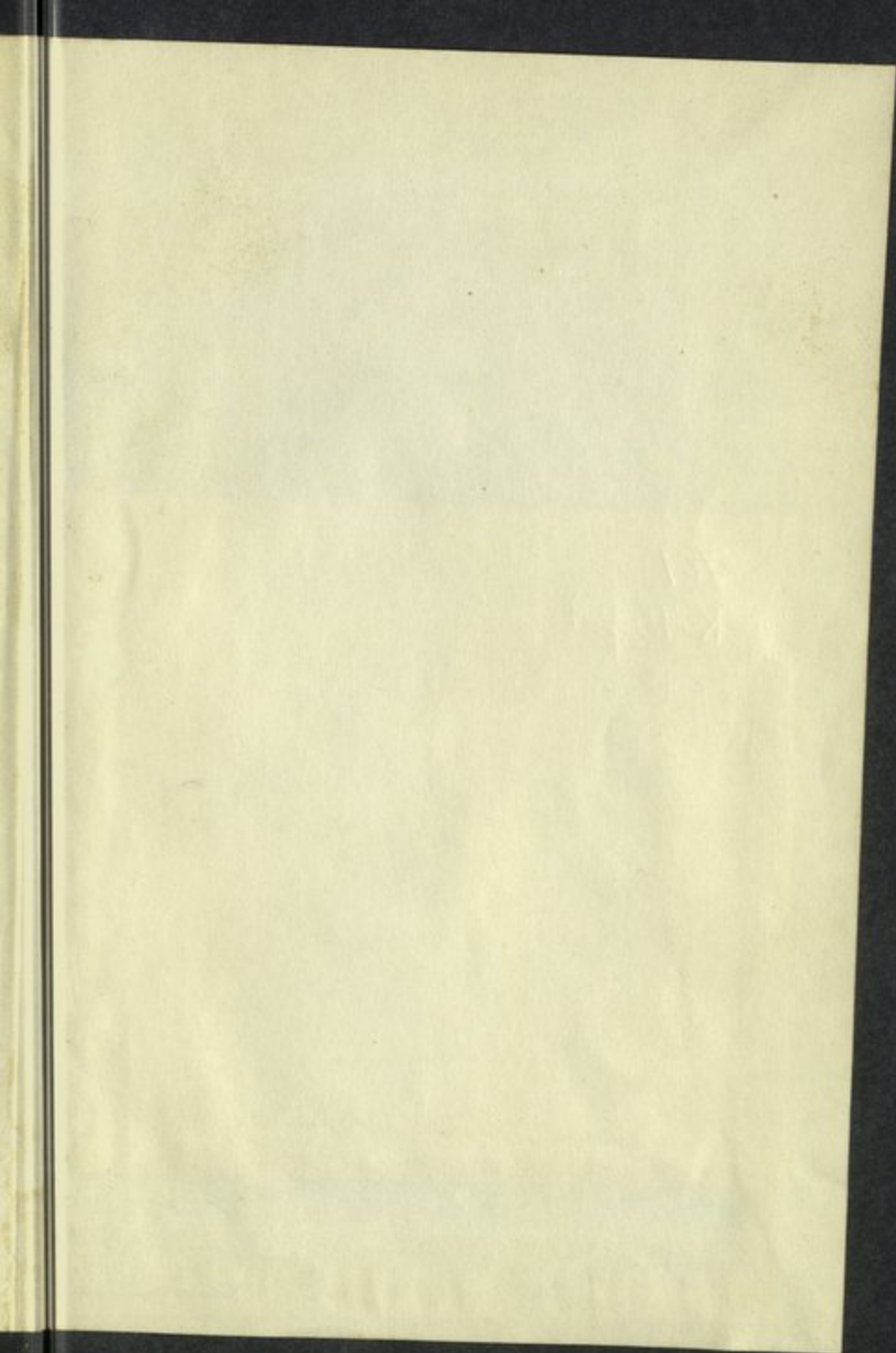


701
K45 fA

~~19 JAN 1971~~

~~19 JAN 1971~~





701
K458A
ع. 1

الفن والتربية الاجتماعية



تأليف

سعيد الخادم

مدرس بالمعهد العالي للتربية الفنية للمعلمين

ملتزم النشر

دار المعارف بمصر

١٩٥٣

107
1124/2

مكتبة المجلدات المتبرع بها من قفا



مكتبة
الكتاب

مكتبة المجلدات المتبرع بها من قفا

مكتبة
الكتاب
7561

فهرس الكتاب

ص	الباب الأول : الطفل والمجتمع
١١	مشكلة التطور
١٢	مرحلة المراهقة
١٣	بعض عوائق التطور
١٥	أنواع من النشاط غير البنائي
١٧	أزمات التطور وأثرها في مسلك الأفراد
٢٠	صلة التقاليد الاجتماعية بتطور الأفراد

ص	الباب الثاني : تفاعل الفرد بالمجتمع
٣٣	التقليد كرباط اجتماعي
٣٣	التقليد وتقويم الأشياء
٣٥	أثر الروابط الفطرية في تكوين العمل الفني
٣٨	التقاليد والتناقض في التعبير
٤١	التعبير بين الإسراف في الغرابة والوقوف عند الواقع
٤٢	الرمز كوسيلة للتعبير
٤٤	صلة الرمز بالطبيعة

ص	الباب الثالث : العمل الفني كتراث اجتماعي
٥٣	توارث الاستعدادات الإنسانية
٥٥	وظيفة الفن في المجتمع

ص

٥٦ . . . صلة الخبرة اليدوية بالتقاليد .

٦٠ . . . التقليد وطريقة التلمذ .

٦٣ . . . توارث التقاليد الفنية .

٦٥ . . . أهمية التقاليد المحلية للتعليم .

٦٦ . . . مشكلة المزج بين تقاليد فنية متعددة .

٦٨ . . . التحرر من التقاليد وعواقبه في فترة المراهقة .

٧٠ . . . تقويم فنون الأطفال .

٧٧ الباب الرابع : العمل الفني ونظام تقويمه

٧٩ . . . التكوين الجمالي ونظام الطبيعة .

٨٦ . . . النسب الجمالية المستمدة من الطبيعة .

٨٨ . . . إيقاع العمل الفني .

٨٩ . . . الشكل والمجال .

٩٥ الباب الخامس : الفن والتراث الاجتماعي

٩٧ . . . التعليم والثقافة .

٩٨ . . . التراث الثقافي .

١٠٠ . . . التراث الديني .

١٠٠ . . . التراث الشعبي .

١٠٤ . . . الفن وسيلة لتعليم التراث الاجتماعي .

فهرس الصور

شكل	
٦ - ١	مجموعة رسوم من كراسة تلميذ في السنة الثانية الثانوية
٧	« الحمام » رسم تلميذ في السنة الثانية الابتدائية
٨	رسم يعبر عن إحساسات لمسية
٩	« الوحدة العلاجية للأسنان » رسم تلميذ في السنة الرابعة الابتدائية
١٠	« الوحدة العلاجية للرمد » رسم تلميذ في السنة الثالثة الابتدائية
١٢، ١١	رسمان استخدمت فيهما بقع الخبر كعامل إثارة لتلاميذ السنة الرابعة الثانوية
١٣	« الجحيم » رسم لتلميذ في السنة الثالثة الثانوية
١٤	رسم لتلميذ مضطرب في السنة الثانية الثانوية
١٦، ١٥	« بداية الكون » رسمان لتلميذين في السنة الأولى الثانوية
١٧	مقارنة بين آنية فخارية قديمة وحديثة « القبلة اليدوية » والحصالة
١٨	مقارنة بين آنية فخارية قديمة وحديثة « المسرحية ، والبلبل »
١٩	فرن الحريق « بمصر القديمة »
٢٠	« محطة سكة حديد » رسم للمدرس تربية فنية .

تقديم الكتاب

تجتاز الفنون في هذه الأيام محنة بسبب انعزالها عن المجتمع ، فهي تسعى لتحقيق قيم جمالية مجردة عن مشكلات الحياة وعن الظروف التي نعيش فيها ، مما يجعلنا ننظر إليها كنوع من أنواع الترف الذي يلهى الناس عن أعباء الحياة ومسئولياتها .

ويعتبر هذا الكتاب في مهمة الفنون كجزء من التراث الاجتماعي ، لأن التراث الاجتماعي هو الذي يشكل الأفراد ويتطور بهم وينقلهم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة والنضوج ومنها إلى فترة الشيخوخة . ولكل مرحلة من مراحل التطور هذه الصفات ومميزات تستلزم نوعاً من الثقافة والتربية الاجتماعية .

وتقتضى التربية الاجتماعية فصل مراحل النمو عن بعضها البعض ، وهناك مجتمعات تؤكد هذه الفواصل بدرجة تجعل من اجتيازها اختباراً قاسياً لا مناص منه . ويصبح المجتمع بهذه الطريقة مقسماً إلى جملة مراحل منفصلة تماماً عن بعضها البعض من حيث الثقافة والتعليم . فالعرف الاجتماعي الخاص بمرحلة الطفولة مخالف له في مرحلة الرجولة والنضوج وهكذا .

والتعبير الفني — كوجه من أوجه النشاط الاجتماعي — يختلف هو الآخر من مرحلة لأخرى .

ويتعذر اليوم على الكثير منا التفرقة بين خصائص فنون الأطفال وخصائص فنون البالغين — فالبعض ينتزع إلى المغالاة في تقدير رسوم الأطفال ويقارنها برسوم البالغين ، كما تحاول فئة أخرى تعليم الفنون بطريقة تبقى صفات الطفولة في الرسوم إلى ما بعد مرحلة البلوغ ، ويلجأ البعض إلى تغيير الأساليب الفطرية عند الأطفال وإجبارهم على إدراك خصائص مرحلة النضوج قبل أن يبلغوها .

والمشكلة القائمة الآن هي أن الفنون فقدت صفتها التعليمية التي توصلنا إلى التطور والوعي الاجتماعي المطلوبين في الشخص المتكامل .

ولعل من الصواب أن نبحث عن العوامل التي تدفع الطفل في تعبيره الفني إلى الانتقال إلى مرحلة الرجولة ، كما يجدر بنا أن نبحث عن العوامل التي تمنع الفنان الناضج من الارتداد إلى طور المراهقة أو الطفولة في تفكيره وتصرفاته وشخصيته العامة . ويبدو لي أنه يمكننا الوصول إلى حل مرض في هذا الموضوع إذا استطعنا أن نتكشف الفاصل بين المرحلتين المذكورتين في التعبير الفني .

المؤلف

الباب الأول

الطفل والمجتمع

مشكلة التطور

مرحلة المراهقة

بعض عوائق التطور

أنواع من النشاط غير البنائى

أزمات التطور وأثرها فى مسلك الأفراد

صلة التقاليد الاجتماعية بتطور الأفراد

الطفل والمجتمع

مشكلة التطور :

إن عملية الإبداع الفني منذ بداية الطفولة مدفوعة بنزعات فطرية (١) ، فالطفل يرسم كما يلعب ، وهو في رسمه ولعبه يتطور ويترك تطوره آثاراً أشبه ما تكون بآثار خطى السائر على الأرض ، نعرف منها مقدار تقدمه وانتظامه ، فأى عطب يعترض السير أو تذبذب يصادفه يظهر بوضوح وجلاء في نفس الأثر .

والفطرة في بداية الأمر هي العامل الأساسي في التوجيه والمسئول الأول عن النتائج . ولكن سرعان ما يعترض هذه الفطرة الموجهة لحياة الطفل موجه جديد هو الوعي (٢) . فالفطرة والوعي يكتونان في الحقيقة كفتي الميزان الذي يقيس به الطفل بعد ذلك العالم الخارجي ، وعن طريق هذا القياس والتقويم المبني على توجيه مزدوج يتم تطور الطفل . وفي كل حلقة من حلقات تطوره يتعدل ميزان تقويمه للأشياء فيستبدل بالمقاييس القديمة مقاييس غيرها مستحدثة .

Intuitive (١)

Consciousness (٢)

وعملية تكسير قيود ونظم قائمة ومألوفة وتقبل أخرى جديدة عملية قاسية جداً ، ولكنها ضرورية لتطور الحياة . وفي أثناء النزاع بين الاستقرار والتطور نجد من الأطفال من هو متعطش للانتقال رغم صعوبته ، ومن هو مرجئ له لقلّة إقدامه وخوفه . ومن الغريب أنه كلما تأخر ظهور هذه العملية لأى سبب ، أصبح التطور عسيراً لتضاعف صعوبته . ويتمثل العائق فى سبيل نمو شخصية الطفل فى جهوده على قديم لا يتناسب مع حاضره ومعيشته باستمرار فى ماضيه .

وتنشأ عادة تلك العوائق من عدم توازن كفتى الميزان ، فرجحان إحدى الكفتين على الأخرى يخلق ظرفاً استثنائياً يطغى فيه أحد القياسين على الآخر . والطفل إزاء هذا التناقض فى شخصيته يشذ تطوره وينعكس هذا فى جميع مظاهر حياته بما فى ذلك تعبيره الفنى .

مرحلة المراهقة

وما فترة المراهقة إلا حلقة من حلقات التطور الحرجة ، لأن الطفل يتنبه فيها إلى نوع جديد من الوعى يحتاج إلى تكيف مع العالم الخارجى وقلب وأوضاع تقويمه للأشياء . وقد يتأخر التطور عند بعض الناس حتى نرى الرجل منهم يتصرف أحياناً تصرف الطفل ، وحتى نرى الجمهور يقبل على ألوان من الثقافة فى الكتب والمجلات والقصص والروايات لا يتجاوز مستواها العقلى سن المراهقة .

بعض عوائق التطور

ومما يصور الظروف الخارجية التي تقضي عادة على شخصية الطفل ، مقال ورد في إحدى المجلات الأجنبية^(١) عن مسرحية للكاتبة « فرنسيس بيرنت » اسمها « لورد فونتلروي الصغير » ، وقد ذاع صيت هذه المسرحية واشتهرت شهرة عالمية منذ خمسين سنة وهي تمجد حياة صبي في الثانية أو الثالثة عشرة ، عريق النسب يعد نموذجاً لحسن السيرة والحياة الراقية .

وقد تناوب تمثيل هذا الدور نخبة من الفنانين الناهيين نجموا في أدائه على الوجه الأتم ، ومن الغريب أن جميع من قاموا بتمثيل هذه الرواية تقمصوا شخصية « فونتلروي الصغير » ولم يعد في وسعهم أن يتخلصوا من تأثير هذه الشخصية ولا أن يتطوروا ، ويقول صاحب هذا المقال إنهم خابوا جميعاً في مستقبلهم سواء في الدراسة أو في العمل . حتى أن نجل الكاتبة الذي دارت حوله الرواية نفسها والذي توسمت فيه النبل والبطولة وهو طفل ، لم يسعده الحظ في بقية حياته ، فقد استمر برغم تقدم سنه صغيراً ، واستمر الناس في تسميته « فونتلروي الصغير » حتى وفاته في الحادية والستين من عمره .

والذي نلمسه من هذا المثل أن حب الأم الفائق لابنها ، ضغطه في قالب مفتعل جامد منعه من التطور . وتشبه هذه العملية القاسية ما كان يعملها الصينيون لتجميل فتياتهم إذ يلبسونهم وهن صغيرات أحذية تقبض

على أقدامهن فتمنعها من النمو . وفعلًا تكبر الفتاة وتبقى عظام قدميها كما كانت وقت طفولتها .

وعملية ضغط الأطفال قد تأتي كما رأينا من أقرب الناس إلى الطفل وأكثرهم حرصاً على مستقبله . وقد يأتي هذا الضرر نفسه من المدرس الذي يغالى في تحمسه ويحاول دفع تلاميذه وإظهار نبوغهم فيضغطهم في قوالب جامدة لا تأذن لهم بالتطور ، وهكذا تقع تبعة شذوذ الأطفال في مسلكهم وفهم وحياتهم في كثير من الأحيان على المنزل أو المدرسة .

وإذا كان الضغط ضاراً بالطفل ، فالحرية الزائدة كذلك لا تقل ضرراً عنه ، لأن الطفل قلماً يوفق في استغلال هذه الحرية . وأذكر في هذا الصدد مثلاً بمدرسة زرتها ، تعامل تلاميذها معاملة مدللة ، مسرفة في اللين ، فالمدرسون يتحايلون لحمل التلاميذ على العمل والانتباه إلى الدرس . ومعظم التلاميذ يتلقون دروساً إضافية في غير مادة . والدرس الذي لا يفهمه التلميذ في الفصل ، يفهمه في الدرس الخاص ، وهو لذلك لا يخشى المدرس ولا يخاف ضياع حصته في المدرسة .

فالحرية الزائدة التي يمنحها التلميذ يساء استغلالها غالباً ، مما يجعله ميالاً إلى الخروج على النظام في السلوك وفي العمل . وقلما ينزع مثل هذا التلميذ إلى تركيز انتباهه في عمل جدى ، لأن الاستمرار فيه يتطلب انتظاماً وتسلسلاً في تفكيره ، وهذا يلاحظ في المجال الفني كما يلاحظ في غيره من ميادين النشاط العقلى .

وقد لمس أحد مدرسي الرسم في هذه المدرسة نفس هذه المشكلة

وجاء في تقريره عن رسوم تلاميذ السنة الثانية (ومتوسط سنهم ٩ سنوات)
الملاحظات الآتية :

أولاً : عدم وجود ارتباط بين الوحدات المرسومة .
ثانياً : عدم السيطرة على الفراغ ، فرسومهم تنحصر في ركن قصي
من الصفحة أو في أسفلها ، مع تصغيرهم الوحدات على نحو يدع فرصة
لفراغ الصفحة أن يغطي على الوحدات المرسومة بشكل قوى . . .
(من تقرير - صلاح الدين مصطفى عبد العاطي (سنة ١٩٤٩) .

أنواع من النشاط غير البنائي

والطفل إذا ما ضغط في أنظمة غير طبيعية أو أطلقت له حريته
الزائدة بدون توجيه ، يتخبط ويضطرب خلقياً وفكرياً وفنياً وينصب كل
نشاطه في عبث هدام وتسلية غير بنائية . ويناقد « كولنجود » في كتاب
(أسس الفن) نفس هذه المشكلة فيقول في موضوع « الفن للتسلية » (١):
« لا ترمى التسلية إلى غرض نفعي ، ولكن يقصد بها إشباع الإنسان
فحسب ، فهي وسيلة للتنفيس عن انفعالات لا تتعارض مع مشكلات
الحياة العملية .

ولكى يحدث للانفعالات تفريغ دون أن يؤثر ذلك في الحياة العملية ،
ينبغي خلق جو جديد وهمي يحدث فيه هذا التفريغ ، من غير أن تكون
للانفعالات نتائج كالتى تكون لها تحت ظروف الحياة العملية .

(١) R. G. Collingwood : The Principles of Art pp. 78 - 104.

والانفعالات التي تسمح لنا بأن نعبر عنها أو نفرغها - لغرض التسلية - انفعالات لا حصر لها ، ومن أنواعها الرغبة الجنسية حين تكيف وتثار في جو وفي ظروف وهمية .

ويمكننا إدراك مدى تأثير الحياة الحديثة بهذه الأجواء الوهمية التي تنفص عن الغريزة الجنسية ، إذا لاحظنا إقبال الجمهور على الروايات الغرامية في الكتب « والسينما » وهو إقبال لا يستهان به . فهناك عقيدة منتشرة بين مخرجي « الأفلام » هي أنه لا يتحقق أى نجاح « للفيلم » إلا إذا تضمن حادثاً من حوادث الحب والغرام .

ونفس هذه الظاهرة نراها في الجرائد والمجلات وفي تزيين أغلفة الكتب والمجلات بصورة الفتى والفتاة في أوضاع مختلفة مثيرة للغريزة الجنسية عند الرجال والنساء على السواء .

ومن أنواع التسلية الأخرى قراءة الروايات العنيفة التي تثير الخوف في النفس ، وبالتالي تشعر الإنسان بنوع من اللذة ، وكذلك الروايات التي تشبع الرغبة في السيطرة والمغامرات نتيجة تقمص المشاهد أو القارئ لشخصية بطل الرواية .

وتصبح التسلية خطراً على الحياة العملية عندما يصبح ما تستلزمه من مصادر النشاط كبيراً جداً لدرجة أن الحياة العادية تعجز عن إجابتها . وعند تفاقم هذه الحالة تصير الحياة العملية في حالة إفلاس وجداني ، وهذه المشكلة يمكن وصفها بأنها مرض خلقى أعراضه الإلحاح المطرد في طلب التسلية ، وقلة الحاسة للقيام بالأعمال الحيوية ومسايرة التقاليد

الاجتماعية . والشخص الذى يبتلى بهذا المرض بحالة مزمنة يعتقد أن التسلية هى الوسيلة الوحيدة التى تجعل الحياة جديرة بأن يحيا فيها الإنسان ، ومن ضمن نتائج هذا المرض فى المجتمع زيادة الاتجار بوسائل التسلية وانتشارها بصورة لم يسبق لها مثيل ، وذلك لتقابل الضغط الملح من جانب الجمهور . فى الوقت الحاضر ليس الإحساس بالفقر ، وسوء المسكن ، والمرض هو الأساس فى الاستياء الشائع بين الناس ، بل أساسه الظروف الاستثنائية التى أوجدتها مدينتنا والتى تطالبنا فى إلحاح بفراغ واسع يستغل فى التسلية وتخدير الأعصاب وإلهاء الفكر عن مشكلات الحياة العملية .

ويبدأ التلميذ فى مرحلة التعليم الثانوى مرحلة المراهقة بزيادة صلته بالعالم الخارجى ، فيستكشفه شيئا فشيئا ، ويندفع إلى هذا بحساسيته الفطرية ، فيتقبل كل جديد يصادفه بدون تمييز سواء أكان ضاراً أم نافعا ، وهذه السذاجة تجعله عرضة للوقوع تحت مؤثرات تعوق نمو أسلوبه التعبيرى أو تصيبه بانحراف .

وفنون التسلية أكثر الأشياء إغراء للمراهق لكثرة ذبوعها وانتشارها ، وإقبال الكبار والصغار عليها ، وهى من أهم الأسباب التى تساعد على انتشار السأم بين تلاميذ المدارس الثانوية ، وعدم رغبتهم فى بذل أى جهد فى القيام بالأعمال الجدية عامة والرسم خاصة .

أزمات التطور وأثرها فى مسلك الأفراد

والمثل الآتى يوضح انعكاس الاستهتار واللهو الظاهرين فى سلوك التلميذ على عمله الفنى .

جاء في تقرير مدرس رسم بإحدى المدارس الثانوية الأميرية ما يلي :

« ظهرت في أعمال التلاميذ ظاهرة الاستهتار والاضطراب وعدم العناية بما يرسمونه ، وهذا ظاهر بوضوح في حالة تلميذ سنه ١٦ سنة بالسنة الثانية الثانوية . كان مستهتراً ، ويعمل في الحصة على أن يكون أضحوكة لمن حوله من التلاميذ ، ولا يعترف بمادة الرسم ولا بفائدتها — وكان كثير الهروب من الفصل والغياب عن المدرسة ، وهو يحاول بأسلوبه التهريجي في الحصة تغطية موقفه ، لأن مستوى رسمه لا يتناسب ومستوى سنه للدرجة أن سنه الفني يقارب مستوى السنة الأولى الابتدائية .

وقد ناقشته في ذلك ، فأخبرني بأنه بعد هذه السنة سيحول إلى المدرسة الثانوية العسكرية ، وكان يحاول كثيراً وإلحاح أن يقص على أثناء الحصص بعضاً من نشاطه الغرامى . وفيما يلي توضيح لمشكلته الفنية .

يرسم الموضوع بوحدات صغيرة ، مبتدئاً من الركن الأسفل من يسار الورقة وطريقة رسمه (للنساء) أن يرسم رأس المرأة على شكل دائرة بها جملة خطوط متناثرة تمثل الشعر ، وتحتها مستطيل صغير يمثل الرقبة ، ومستطيل أكبر منه يعبر عن الجسم ، ثم يرسم تحته خطين للدلالة على الأرجل . (من تقرير عبد الرازق محمود سليمان سنة ١٩٥٠)

وهذه حالة أخرى لطالب بالسنة الثانية الثانوية يظهر فيها أثر الاستهتار والسأم في الإنتاج الفني وردت في تقرير مدرس الرسم :

« إنه دائماً عاجز عن التعبير ، ويجلس في أثناء الحصة ممسكاً بالقلم ،

وكلما اقتربت منه يتظاهر بأنه يرسم ، وقد غيرت مكان جلوسه عدة مرات ولكن حاله لم يتغير ، وشجعتة عدة مرات ولكنه كان يهرب ويعتذر بأنه نسي قلم الرصاص ، وشجعتة على الرسم بالحبر أو بالقلم (الكوييا) أو أى أداة يمكن الرسم بها ، ولكن هذه الوسائل لم تجد معه ، كما أنى تركت له الحرية فى أن يرسم أى موضوع يعن له ، لأنى افترضت من بين ما افترضت أن الموضوع المقيد له قد يكون غير مثير له ولكن ما رسمه بعد ذلك كان أيضاً لا يحمل معنى أو تعبيراً . وبمناقشتى له عرفت أنه كان يهمل الرسم فى المدرسة الابتدائية أيضاً بدعوة أن المدرس كان يكرهه فيرسم للتلاميذ ولا يرسم له . (من تقرير جرجس أيوب بطرس سنة ١٩٤٩) .

ومن أمثلة الحالات الشاذة فى التعليم الثانوى المثل الآتى الذى أنقله عن أحد المدرسين بإحدى مدارس القاهرة . وهو خاص بحالة تلميذ بالسنة الثالثة الثانوية سنة ١٧ سنة . فى أثناء درس رسم « كان موضوعه » مجموعة من الأزهار وبعض الأقمشة الملونة الجميلة ، وجد المدرس تلميذاً يرسم أذنًا كبيرة فى وسط الورقة تنزف منها قطرات من الدماء وبحوار هذا كله رسم مسدساً . وكان الرسم ضعيفاً من الوجهة الفنية إلى أقصى حد فلا تناسق بين أجزائه ولا عناية به . وقد سأله المدرس عما يرسم ، فأجابه التلميذ بأنه يرمز إلى حادث اغتيال . وبالنقاش عن صلة هذا الحادث بموضوع الدرس أجاب الطالب بأنه ليس عنده وقت للتفكير فيه فذهنه مشغول بأمور وأحداث خطيرة .

وهالك طائفة من الصور لتلميذ بالسنة الثانية الثانوية توضح إنتاجه الفني ومدى ما يمثله من استهتار وعبث وتفكك ، حتى إنها تكاد تكون صادرة عن حال نفسية شاذة لمريض بمرض عصبي شكل (١ إلى ٦) . وهذا مثل آخر ورد في كتاب الدكتور (ريمان)^(١) « فنون المجانين » ففي أثناء زيارته لأحد المرضى ، قال له هذا الأخير إنه منهك في رسم « تناقض المنظور » لأن هذه المشكلة العظيمة ستحقق كل أمانيه . وعند مرور المؤلف عليه بعد حين سأله عن مدى ما حققه في هذا السبيل ، فأجابه المريض بأنه فعلا حل هذه المشكلة الخطيرة بالرسم . ثم أراه صورة مفككة خالية من أى قيمة فنية .

ويقول نفس المؤلف « إن الشخص السليم يتصرف أحيانا تصرفاً شاذاً مشابهاً لتصرف المصابين في عقولهم ، ويحدث هذا عندما تصبح ذاتية الفرد النواة التي يحوم حولها تقويمه للأشياء واتصالاته بالعالم الخارجى » . وهذا ما تؤدى إليه التربية الخاطئة التي سبق الكلام عنها . أنه يتبين لنا بجلاء من جميع الأمثلة السابقة مدى انحلال شخصية بعض الشبان وتناقضها وصلة هذا بتفكك تعبيرهم الفني وقبحه .

صلة التقاليد الاجتماعية بتطور الفرد :

والآن بعد سرد جميع هذه المشكلات الخاصة بمشكلة المراهقة سنلخص

بعض حلول لها في المجتمعات البدائية . فيقول أولدرتش^(١) « إن عملية التبصير^(٢) للفتى أو الفتاة في أستراليا تلتخص في إتباع طقوس معينة يلعب فيها التعذيب النفسى دوراً عظيماً ، والغرض من هذه القسوة قطع السبيل على الطفل حتى لا ينكص إلى مرحلة الطفولة مرة أخرى ، وعلى الفتاة حتى لا تتردد إلى أحضان الأم . وعن طريق هذا التبصير تصبح الفتاة امرأة ، ويتحول الفتى في الحال إلى جندي . وحينئذ تحرم عليهما تصرفات الطفولة وأفعالها ، وتخصص حياتهما لخدمة الجماعة . وقبل هذه الفترة يكون الفتى حراً في الاختلاط بنساء القبيلة .

وترى مجتمعات أخرى أن معاشره الفتيان وتربيتهم وسط النساء يضعف شخصياتهم ويجعلهم مخشين ، فهنود أمريكا الحمر يربون أطفالهم منذ الحداثة بين الرجال ، ولذلك نجد عملية التبصير عندهم أقل حدة في القسوة والتعذيب منها في أستراليا ، فإن هذه تسلك في تبصير الفتى والفتاة سبلاً من التعذيب تحمل كثيراً من القسوة كتهشيم الأسنان مثلاً .

وليست عملية التبصير للشباب الأسترالى على النحو الذى ذكرنا آخر تجربة يمارسها . فهو يمر في أثناء حياته بثلاث مراحل هامة ، إذ يبدأ طفلاً حراً ليست عليه مسئوليات ، ثم يصبح بعد ذلك محارباً ، وأخيراً عند ما يكبر ويعجز عن النضال يصبح عضواً في مجلس القبيلة المكون

C.R. Aldrich — The Primitive Mind and Modern Civilization (١)
pp. 108-118

Initiation (٢)

من مجموعة الحكماء المسنين الذين يحفظون التراث الاجتماعي وينظرون في شئون بقية الأفراد .

وقلما نصادف رجلاً بدائياً يعرف سنه الزمني في حين أنه يميز بدقة الطور الاجتماعي الذي ينتمي إليه .

وتتلخص عملية التبصير عند بعض القبائل البدائية الأخرى في أن يتصل الفتى جنسياً بأمه فيصبح في مرتبة الجنود ، ويبلغ ذلك مرحلة الرجولة فيحرم عليه المجتمع رؤية والدته أو التحدث إليها بذلك ، وهذا الحرمان - في كثير من الأحيان - ينصب أيضاً على الأخت أو الشقيقة . ويمكن تفسير هذه العملية من الناحية السيكولوجية بأنها إرغام على هجر مرحلة الطفولة دون رجعة . فالأخت مثلاً أو الفتيات اللاتي تربين معه جزء من طفولته فتأثيرهن فيه ينسبه أنه أصبح رجلاً ، ويدفعه إلى النكوص من جديد إلى عهد الطفولة بعد المشقة التي بذلها في الحصول على رجولته . إن هذا الخطر يخشاه البدائيون بدرجة لا يمكن تصويرها ، ويعدون عملية النكوص والارتداد عاراً شائناً .

ولكن هناك حفلات تقليدية ومهرجانات تتاح فيها المحرمات ، ويصبح واجباً دينياً على كل فرد أن يتصل فيها بالأشخاص المحرمين عليه . ولهذا العادة الغريبة تفسير سيكولوجي هو أن الفرد بعد إعداده لمرحلة البلوغ يدرك أنه أصبح ملزماً بواجبات اجتماعية وخاضعاً لقوانين تقيد حرياته ، ولكون هذه الأعباء جميعها ثقيلة عليه ، فإنه يرغب في تحطيمها ، والخروج عليها وعمل كل ما هو محرم . فهناك رغبة في بؤرة الشعور نحو الوصول

لطور الرجولة وجملة رغبات مقابلة لها تنزع إلى حرية الطفولة وعدم مسئوليتها .

وبدل هذا على أنه لا يمكن كبت هذه النزعات تماماً فهي تحتاج إلى تنفيس ، وأقوم سبيل يرويه - ليس لإغفال وجودها ولا الاعتراف بها اعترافاً مطلقاً - ولكن إباحتها في حفلات تخضع لنظام تقليدى دقيق . وهذه الحفلات تتيح للفرد فرصة الارتداد إلى الحيوانية لفترة ما ترفيهاً عن نفسه ، وسط نهوضه بأعباء الحياة الاجتماعية . ويصادف الفرد المتمدين في أثناء حياته مشكلات في كل مرحلة من تطوره ، ولا سيما مرحلة الانتقال من الطفولة إلى البلوغ كصراعه في كسب حب الغير ، واكتساب المعيشة ، والوصول إلى ما يبتغى من أمانى ، والقيام بما يطلب إليه من واجبات ، فبعد كل عقبة من هذه العقبات الكبيرة يتوقف عادة نموه لفترة من الزمن يحاول فيها العقل حل المشكلة التي صادفته . ويجمع طاقة جديدة لمجابهة الصعوبات التي تعترضه ، أما إذا انهارت الروح المعنوية في الفرد أمام المشكلة التي صادفته ، فإن الطاقة التي تجمعت لديه ربما تفجرت في صورة مرض عصبي ، وربما وجدت مخرجاً لها في إشباع الغريزة الجنسية أو الإدمان على الخمر أو نحو ذلك ، وهذا ما يجرى في حفلات هؤلاء البدائيين . فهي أداة تنقذهم وترفع عنهم أعباء العمل المملة وتخرجهم عن الوقار الذى تفرضه حياتهم عليهم .

يمكننا أن نستخلص من كلام « أولدرتش » المراحل المختلفة لتطور الفرد في المجتمعات البدائية ، فهناك مرحلة طفولة مطلقة حرة يفعل فيها الطفل

ما يشاء حتى يبلغ المراهقة ، ثم يأخذ المجتمع في تبصيره بحقوقه الاجتماعية كرجل مسئول كغيره من أبناء عشيرته عن خدمة الجماعة ، وهذا يحمله مسئولية إطعام نفسه ، والبحث عن قوته وأخيراً يصبح منذ هذا الوقت أهلاً للزواج ، فإذا تزوج فقد أضيفت عليه قيود الزواج . وعملية التبصير (١) — كما رأينا — مصحوبة باختبار على جانب كبير من القسوة ، وذلك خشية النكوص الذي يحطم تقاليد الجماعة . فأى فرد ينكص إلى أفعال الطفولة بعد تبصيره بطور الرجولة يعد أداة هدامة لأنه يخرج عن القوانين والتقاليد والتراث الاجتماعى الذى توارثته الأجيال السابقة . وفى عدم التطور أو النكوص قطع للصلة بالماضى بما فيه من خبرات آلاف السنين . والبلوغ يعد همزة الوصل بين الماضى والحاضر ، ولولا الصلة بينهما لاضطر المجتمع إلى الرجوع لنقطة البداية . وإذا ما انقطعت هذه الصلة فى حياة المجتمع انقطع رباطه ، وكان حتماً عليه أن يقوم على تقليد جديد . وهذا يفسر سبب فرع البدائى من الخروج على العرف الموضوع ، فهو إما أن يحافظ على كونه إنساناً اجتماعياً ، أو يرتد إلى الحيوانية ، وليس أمامه غير هذين ، فلا مناص له من أن يتطور داخل المجموعة وعن طريق ارتباطه بها .

ويمكن القول بأن التطور عند المجتمعات البدائية السالفة الذكر يتحقق بوسيلتين : القيود الشديدة والقسوة من جهة ، والحفلات التقليدية والمهرجانات من جهة أخرى . والوسيلة الثانية تعادل الأولى فى أهميتها ،

لأن التطور شيء غير ثابت ، بل يحتاج إلى تثبيت بين آونة وأخرى وإلا انحل كلية . فهما أشبه بصمام الأمان أو الرقيب على عملية النمو . وهما يقيدان الفرد بواجبات خاصة في حياته العامة ، ويفرضان عليه فروضاً ثقيلة صعبة يتحملها ويتطور داخلها حتى تبدو له شيئاً فشيئاً سهلة شائقة ، متى هيئت له على صورة ملائمة . والحفلات أداة تحضير وتوجيه على جانب عظيم من الخطورة ، فيمكن عن طريقها توجيه أى فرد لأداء أى نوع من العمل والإقدام على أى نوع من الصعاب حتى في الظروف الاستثنائية التي ليس في مقدور الرجل العادى مجابهاها ، وهذه الطاقة أو القوة السحرية الهائلة التي يتوصل إليها الرجل البدائي في نهاية الأمر كامنة فيه ، وكل ما فعله المجتمع هو تعويده كشفها بنفسه ، ولا عجب فإن بعض الأعمال التي تبدو لنا تسخيراً واستعباداً يقبل عليها البدائي بكل رضى وطمأنينة ، بل قد يجد في إنجازها متعة ولذة . وهذه القدرة العظيمة التي تنجلي في السيطرة على الذات تنجم عنها قدرة مماثلة على التكيف بأى ظرف وأية بيئة . وفي المرحلة الأخيرة من التطور نجد الرجل الذي مارس هذا النوع من التربية حتى شيخوخته يتحول من فرد يتلقى التوجيه بواسطة الحفلات والمهرجانات إلى شخص فعال بوجه غيره ويبصره .

ويحدثنا « كولنجوود »^(١) في كتابه « أسس الفن » في الموضوع نفسه فيعبر عن المهرجانات بالفن السحري ويحاول أن يتلمسها في بعض تقاليد ما زالت شائعة في مجتمعاتنا حتى اليوم ، ويقول . . . « إن الفنون السحرية

أو الحفلات التقليدية ما هي إلا نشاط يؤديه الأفراد كواجبات اجتماعية محوطة عادة — بديباجة تقليدية كالملبس الخاص ، والمحادثة الخاصة والأدوات المتفق عليها ، وكل هذا يدور في جو يميز المتبصر عن الشخص العادى .

ومن أمثلة هذا في حياتنا الاجتماعية حفلات الزفاف ، والمآتم وولائم العشاء ، وحفلات الرقص فكل منها يتطلب زياً تقليدياً لا يدخل فيه المزاج الشخصى ، وليس الغرض منه مجرد التسلية لأنه — فى كثير من الأحيان — غير مريح وله وظيفته فى جو الموقف . ويسمى هذا الرداء فى علم الأجناس « رداء التبصير » . ومهما يكن الأمر فجميع هذه المناسبات التقليدية مقرونة بديباجة متفق عليها ومحادثات خاصة ويتخللها دائماً أدوات من نوع خاص تتفق مع كل هذه المواقف ، كخاتم الخطبة والزهور وأدوات المائدة . ولا يترك العرف الاجتماعى الفرد حراً فى التعبير عن إحساساته الخاصة فى تلك المناسبات ، بل يجبره على الاشتراك مع غيره فى إظهار مرح أو حزن فى صورة منصوص عليها تبعاً لكل موقف من المواقف ، فحفلة الزفاف لا تخص الزوجين فحسب . وإنما هى فى صميمها مظهر اجتماعى يسير فيها الزوجان وسط المدعوين ويداهما متشابكتان تأكيداً لصللة العشرة التى ستجمع بينهما . والناس عندما يشيعون جثمان فقيد يرمز موكبهم فى جنازته لمفارقة الحياة وعدم جدوى التشبث بمظاهرها ، وفيه يحسون أن الروابط المادية التى كانت تصلهم بالميت قد بدأت تنفصم وتنتهى .

كذلك في حفلات العشاء يشترك المدعوون في طعام واحد رمزاً للصلة الوثيقة التي تربط بينهم ، والتي تمتجدد ، وتستمر عن طريق هذه المشاركة التقليدية .

إن الذي نلاحظه سواء في المجتمعات البدائية أم في المجتمعات القديمة ، هو أن عملية الانتماء إلى فئة خاصة متميزة تتطلب اختبارات قاسية وقبوحاً صعبة . وكلما ارتقت الطبقة التي يراد الاندماج فيها زادت القيود المفروضة على من يريد أن ينتظم في سلكها واشتد الضغط الملقى على عاتقه . فالارتقاء معناه هنا المقاومة والتحمل والتطور داخل أقصى ظروف ممكنة .

ولا يتسنى للفرد الوصول إلى أى نوع من الارتقاء إلا بزيادة تقييد نفسه وكبح جماح نزعاته الفردية لا بإطلاق حريته وتلقائيته .

ويمكننا بذلك أن نكشف عن أهمية التقليد فهو السر في كل تطور وهو في نفس الوقت المحور الذي يحوم حوله تماسك المجتمع كله . ومتى فقد المجتمع هذا العماد الأساسي ينقطع حبل الارتقاء ويصبح التعليم فيه منقاداً بنزوات شخصية عابرة . لأن التقليد في هذه الحالة يقوم على نزعات فردية جامحة ، ولا يعتمد على عرف أصيل . وهذا يوضح الفرق بين التعلم عن طريق مشايعة أفراد ، والتعلم عن طريق متابعة تقليد اجتماعي راسخ .

كتب « كستجليوني »^(١) في القرن الخامس عشر كتاباً لتبصير رجال البلاط ، أراد به أن يدفع الطبقة الممتازة إلى ضرورة التقييد بعرف اجتماعي .

وكتب أيضاً (مكيافلي) (١) كتاب «الأمير» للتثقيف ولتكوين نموذج للحاكم المثالي ، وقد كتب هذان الكتابان في فترة فقد فيها المجتمع نظمه التقليدية ، ولم تعد هناك مدرسة للتبصير وتكوين طبقة مميزة وموجهة. وفي العهود التي يشيع فيها الانحلال الاجتماعي ، ينزع المشرعون إلى وضع ألوان من الأسس الجديدة حسب ما يعين لهم ، مما يزيد انقسام الفرد على نفسه وعدم ثباته على اتجاه أو فلسفة خاصة .

ولا تنجح عادة الأفكار الفردية في أن تخلق تقليداً اجتماعياً ، فإذا وازنا بين كتاب لأحد هؤلاء المشرعين الفرديين كمكيافلي وبين قصة من القصص الشعبي ، نجد أن الأول يفقد مغزاه بمجرد فوات أوانه ، أما الحكاية الشعبية فتبقى باستمرار حية لأنها تنقل تقليداً اجتماعياً قديماً ، فثلاً قصة الشاطر محمد أو الشاطر حسن التي تحكى للصغار في مصر إنما هي قصة رمزية لتبصير الفتى البطل ، كما تبين لنا العقبات والصعاب التي يجب أن يجتازها الفتى ليحظى برجلته .

وهذا الاختبار الذي يمر فيه البطل لا يختلف عن الاختبار الذي يمر فيه الرجل البدائي سواء من المواطنين الأصليين في أستراليا أو غيرهم . وهناك جزء في قصة الشاطر حسن يلتقي فيه الشاطر « بالغولة » فيحييها فتقول له « لولا سلامك غلب كلامك لأكلت لحمك قبل عظامك » إن هذه الديباجة كالديباجة التي سبقت الإشارة إليها في الحفلات التقليدية فهنا يتعرف الصبي السلام أو الحركة التي تفتح له السبيل إلى أن يتعرف

أفراد طبقة جديدة مميزة ينتمى إليها ، وفي جزء آخر من القصة يرضع الشاطر حسن من ثلثي الغولة وحينما يرضع من ثديها الأيمن تقول له « أصبحت مثل عبد الرحيم » ، وعند ما يرضع من الثدي الأيسر تقول له « أصبحت مثل عبد الرحمن » . ولا تخرج عملية الرضاعة في هذا الموقف عن كونها عملية رمزية محضة ، وما أشبه الرضاعة هنا بالفتى الذى يقرن بأمه ليصبح من بعد ذلك رجلا ، ويدخل في طور جديد ، ويسمى باسم جديد .

وإذا نحن وازنا بين نظام التبصير الذى وضعته هذه القصة لتصوير البطولة وبين نظام التبصير الذى يفرضه العرف الاجتماعى المتمدين والتعليم الحديث ، نجد أن الأول يخلق الرجل المتكامل والثانى - بوضعه الحالى فى كثير من الأحيان - يخلق الإنسان المنقسم على نفسه . ذلك لأنه يفسح السبيل أمام المراهق للتطور أو النكوص دون رقيب أو قيد ، فالحرية الزائدة هنا تضر الفرد أكثر مما تنفعه ثم لا تحل له مشكلاته وأزماته التى يصادفها . فالعرف الاجتماعى والتعليم كل منهما يعمل فى جهة لا تمت بصلة إلى التكوين الحقيقى للفرد . فثلاثينما يبلغ المراهق وعيه الجنسى يجد أن التعليم لا يحل مشكلاته هذه ، كما يفاجأ بأن المجتمع يحرم عليه حقوقه الاجتماعية ويستمر هكذا فترة طويلة من الزمن حتى بلوغه سن الحادية والعشرين وهو شخص غير معترف به اجتماعياً . فكأننا نعلمه أن الوعى الجنسى إثم أو جريمة وخروج على النظام الاجتماعى . ثم إن اعتراف المجتمع بحقوق الفرد فى الحادية والعشرين من عمره ، إنما هو اعتراف اسمى فقط - فالتعليم العالى يستمر إلى ما بعد هذه السن ، وقلما نجد من يعول نفسه من الطبقة

المتعلمة أو المميّزة . والزواج فيها لا يأتي إلا متأخراً جداً . وتجزئة شخصية الفرد على هذا النمط من العوامل الهامة التي تعوق اكتمال تكوينه العام .

قد يترأى للقارئ أننا نغالى في تقويمنا للتقاليد البدائية كوسيلة لتبصير الأفراد بالتراث الاجتماعى وإدماجهم فيه . غير أن وسائل البدائيين لا تعد غريبة علينا فإننا نراها بجلاء فى الحضارات القديمة ، ومنذ أقدم العصور عالج الفلاسفة والفنانون مشكلة التبصير ، ومسرحية « أوديب » لسفوكليس^(١) مثل واضح للقسوة والعنف الملازمين لهذا الاختبار المضنى الذى لا يجتازه سوى الأبطال ، ونفس الحال يمكن أن يقال عن « هملت »^(٢) ويبدو أن التماذى فى فرض عقبات صعبة أمام المراهق هى التى تكون رجولته وترفعها إلى مستوى البطولة . وتصبح البطولة أحياناً مثلاً أعلى أو رمزاً بمجده شعب بأسره كما فى حالة سيغفريد^(٣) (فى القصص الألمانية) أو إزيس وأوزريس فى القصص المصرى القديم . فلكى يتطور الفرد تحتم عليه التقاليد أن يضحى بنفسه للوصول إلى هذا المثل الأعلى أو الرمز .

Sophocle : (Edipe roi) (١)

Shakespeare : Hamlet (٢)

The Nibelungen lied (٣)

الباب الثاني

تفاعل الفرد بالمجتمع

التقليد كرباط اجتماعي

التقليد وتقويم الأشياء

أثر الروابط الفطرية في تكوين العمل الفني

التقاليد والتناقض في التعبير

التعبير بين الإسراف في الغرابة والوقوف عند الواقع

الرمز كوسيلة للتعبير

صلة الرمز بالطبيعة

تفاعل الفرد بالمجتمع

التقليد كرباط اجتماعي :

يعد التقليد في المجتمع الرباط الذي يحكم صلات الأفراد بعضهم ببعض . فكلما ضعف أو اختل زاد النشور بينهم وتعذر عامل الاندماج والتكامل . ومن أوضح الأمثلة لهذا ظاهرة المشاحنات التي تكثر في الأمكنة المزدهمة بالناس كالأسواق ودور الملاهي . إن التقاليد الاجتماعية تحدد قرب الناس أو بعدهم بعضهم من بعض ، فتصبح ذواتهم محددة هي الأخرى بأبعاد وحدود يفرضها العرف الاجتماعي فإذا تخطت هذه الحدود شعرت في الحال بعدم الاستقرار .

فالتقليد يحفظ ذاتية الفرد عن طريق تحديد صلته بالمجتمع ، وبهذا تتحقق له صفة التكامل .

فكل تقليد يعد قانوناً للبقاء ، والخروج عنه معناه النشور والانفراد . والتقليد يحدد درجة اقتراب الفرد من مجاله واندماجه فيه ، وكلما ارتقى التقليد زادت نسبة التجاوب مع نظم أرقى وأكمل .

التقليد وتقويم الأشياء :

ويعبر الفلاح التقاليد أهمية كبرى ، فعن طريقها يندمج بالطبيعة

ليدرك أنسب لحظة يزرع فيها حاصلاته ، وأنسب وقت لريها والساعة التي يجب أن يحصدها فيها . فبقاؤه متوقف على مقدار دقته واستجابته للقوانين الطبيعية . وقد تضيع زراعته لمجرد خطأ طفيف في تقديره لإحدى هذه العمليات ، ولا تتأني هذه الحساسية المرهقة إلا عن طريق مساهمته للتقاليد الاجتماعية . فكأنه في عملية الزراعة يعيش مع الأرض ويتابع حياة النبات في جميع أطواره . ويندمج بالماء والهواء والشمس والقمر ، وأكبر فاجعة لمثل هذا الرجل خروج الطبيعة عن نظامها الثابت لأن هذا يعرضه للفضى ، فتضيع معالم ذاتيته بميوعة الموقف المحيط به . وحينئذ يرتد إلى مستوى الحيوانية لفقدانه معالم تراثه . فالعرف الاجتماعي بالنسبة للفلاح له دقة الشمس في تعاقب أطوارها فإذا خرج على هذا النظام يشعر كأنه انشق على الطبيعة .

ويجب ألا ندهش من سماع حوادث القتل في الريف كقتل رجل لابنته لخروجها على العرف الاجتماعي ، فالقرويون ينظرون لمثل هذا الحادث على أنه أسمى نوع من البطولة والتضحية في سبيل الشرف والعرف الاجتماعي ، أما المدنيون فينظرون إليه كضرب من الوحشية والشذوذ في العلاقة الأبوية .

وحقيقة الأمر أن الوعي الاجتماعي في مثل هذا الحادث يسيطر على النزعات الفطرية ، فالعلاقة الأبوية علاقة فطرية ولو أن الأب جعلها تتحكم في مسلكه ما قتل ابنته ، ولكن الوعي أو التقليد الاجتماعي يرغمه على التضحية في سبيل المحافظة على النظام المنصوص عليه منذ أجيال .

وهذا الحادث أشبه بعنصرية الرجل الإنجليزي الذى يجد أمامه حينما يبتاع أى سلعة من السلع عدداً لا يحصى من أجود ما أنتجته البلاد الأخرى . فلو أنه ترك زمام الأمر لذوقه ولنزواته الشخصية لتتحكم فى اختياره لكان منقاداً بنزعاته الفطرية وميوله المزاجية الخاصة . غير أننا نرى العرف الاجتماعى والعنصرية القوية يتحكمان فى كثير من الأحيان فى آرائه وأفعاله . فتصرفاته كتصرفات ذلك الفلاح محكومة بوعيه الاجتماعى ومسايرته للتقاليد .

والشخص الشاذ أو الخارج على التقليد ينظر إليه المجتمع عادة كعنصر خطر لأن جميع صلاته سواء بالأفراد أم بالبيئة تكون نشوزاً يهدد الاستقرار والنظام العام .

أثر الروابط الفطرية فى تكوين العمل الفنى :

وفى الفنون تقوم الصلات أو الروابط أو التكوينات الفطرية على تفاعل بين طرفين : أحدهما إيجابى والآخر سلبى كصلة الفاعل والمفعول به حيث يتميز الطرف الأول عن الثانى ويصبح شكلاً أساسياً فى مجال له أهمية ثانوية . وفى رسوم الأطفال تختلف طريقة التعبير عن هذا التفاعل بين طفل وآخر . فقد يترزع البعض إلى تأكيد الشكل الذى يهتم به عن طريق المبالغة فى حجمه بالنسبة إلى غيره ، ويميزه بعضهم عن طريق لون خاص معبر ، وتحقق مجموعة منهم نفس هذا التجاوب باستخدام تنظيمات واتجاهات مميزة لأحد الأشكال بحيث تسيطر على بقية العناصر

الأخرى . ففي الرسم الذى يعبر فيه الطفل عن نفسه وهو ما يده لاقتطاف الثمرة من أعلى الشجرة إنما يظهر التفاعل أو الاقتران الذى حدث بينه وبين الشجرة بتحريف نسب ذراعه والمبالغة فيها كأن اليد الشرارة التى تحدث من اقتراب شحنتين كهربائيتين - فالتحريف فى الرسم هنا يرمز لمقدار الاستجابة والتفاعل بين الطفل والشجرة حيث يصبح فى اللغة البدائية جزءاً منها ويتنقل نفوذها إليه عن طريق اليد أو الذراع . وهذا الجزء الوسيط أو نقطة الاتصال أو التجاذب يخرج من وضعه الطبيعى ليصبح ذا مغزى أو نفوذ خارق . أى يصبح رمزاً .

وكذلك الحال عند ما يرسم الطفل الشيطان بلون أسود أو أحمر فهو يعبر عن مقدار تفاعله به . وإنى أذكر - بهذه المناسبة - رسماً لطفل عبر فيه عن نفسه وهو فى الحمام تحت صنوبر الماء . فالماء فى هذا الموضوع هو الفاعل أو الطرف الإيجابى أما الطفل فهو المفعول به أو الطرف السلبى - ولا غرابة فى أن الطفل رسم نفسه خيالاً أسود أو ظلاً لم تظهر فيه أية تفاصيل بعكس المياه المنسكبة عليه وأجزاء الصنوبر ويبدو هذا الرسم عند أول نظرة إليه كأنه صورة (فوتوغرافية) سلبية . (شكل ٧)

وقد أجريت تجربة مع طلبة معهد التربية سنة ١٩٤٨ اعتمدت فيها على إثارة إحساساتهم اللمسية عن طريق إمساكهم بعض الأشياء ذات الملمس الغريب بدون أن يروها . ثم طلبت من كل واحد منهم أن يرسم ما أثاره من غير أن يكشف له حقيقة هذه الأشياء التى لمسها . وقد رسم أحدهم قطعاً أسود سائراً فى وسط غرفة . ورسم أمامه ظلاً طويلاً لشخص

لم يظهر في اللوحة . فكأنه يقول إنه يستجيب لهذا الإحساس الغريب أو الخفيف باتخاذة شكلا سلبياً بدرجة تجعل مظهره الطبيعي يختفى ولا يخلف وراءه إلا ظلاً كعنوان لوجوده . وفي هذا المثل نلاحظ أن الشيء الغامض اتخذ شكلاً إيجابياً بدرجة أخفت أمامه معالم الطرف الثاني . (شكل ٨)

وهذه تجربة مماثلة في درس آخر درسه أحد المدرسين في مدرسة ابتدائية وكان موضوعه الوحدة العلاجية للأسنان — استجاب التلاميذ لهذا الموضوع إلى حد كبير فبالغ معظمهم في رسم الفم والأسنان ونزع بعضهم إلى التغاضي عن رسم بقية أجزاء الجسم بما في ذلك الأطراف . وتعمدت فئة أخرى التقليل من أهمية الجسم والأطراف وكذلك المبالغة في تصغيرها أكثر من اللازم أو إلغاء بعض منها (شكل ٩)

(من تقرير أحمد أبو العباس عبد السلام سنة ٤٨ — ١٩٤٩) .

وهذه تجربة كالسابقة في درس درسه أحد المدرسين عن الوحدة العلاجية للرمد في المدارس . لتلاميذ السنة الثالثة الابتدائية وفيه إنحصر معظم تعبير التلاميذ في رسم الوجه والأعين المصابة بدرجة من التأكيد والمبالغة ، ولم يعيروا بقية أجزاء الجسم أية أهمية ، على حين أعطوا يد الطبيب أهمية زائدة (شكل ١٠)

(تجربة إيزاك فانوس بمدرسة شبرا الابتدائية)

نرى في هاتين التجربتين أن المؤثر يبلغ من القوة درجة تتضاءل أمامها

بقية نسب الجسم وقد تتلاشى في وجودها في بعض الأحيان ، فيصبح كل من الفم والأسنان المحور الأساسي الذي تتركز فيه كل الأهمية . فالتجاوب موجود بين أيدي الطبيب وآلات علاج الأسنان من ناحية ، والعضو الذي يتأثر بها من جهة أخرى . فالفم أو العين في هذه الحالة أشبه باليد المرسومة باستطالة وهي تقطف الثمرة من فوق الشجرة . غير أن جميع هذه الصلات والعلاقات لا تخضع لقيود أو تقاليد اجتماعية . وإنما هي مجرد حساسية انفعالية .

التقليد والتناقض في التعبير :

تتوقف استجابة المرء للعالم الخارجي على مقدار تفاعله مع الظروف المحيطة به . وبعض الناس يجدون هذا التجاوب عن طريق إثارة حساسيتهم وبعضهم يجدونه في الأشياء المتناقضة . ومن أمثلة هذا النوع الأخير ، الفن المتناقض الذي يخلقه « بودلير ^(١) » مثلاً و « اوسكار وايلد ^(٢) » « وادجار بو ^(٣) » و « دستوفسكي ^(٤) » . هذا الفن يختار ظرفاً استثنائياً فيه تناقض قوى محمل بانفعالات وجدانية . والأحداث في هذا الظرف لا تتعاقب تعاقباً منطقياً بل توصلنا إلى تصرفات شاذة . ومن هذه الأمثلة أيضاً مسرحية (الملك لير) « لشكسبير ^(٥) » .

Charles Baudelaire — Fleurs Du Mal. (١)

Oscar Wilde — The Picture Of Dorian Gray. (٢)

Edgar Allan Poe — Tales. (٣)

F. Dostoyevsky — Crime and Punishment. (٤)

W. Shakespeare — King Lear — Hamlet. (٥)

ففيها شخصية مزدوجة مكونة من الملك والمجنون وهما في نضال وتناقض قويين مع بنات الملك الثلاثة ، ونفس المجنون موجود في صورة أخرى كالشبح في رواية « هملت » . فالعمق الذي يتوصل إليه الفنان في هذه الحالة مبني على خلق شخصية ذات وجهين متناقضين : أحدهما يحمل بطاقة انفعالية كبيرة والآخر محمل بالوعى والمنطق والتقليد الاجتماعي .

ورأى أحد النقاد أنه لو تصرفت الشخصيات التي يخلقها «دستوفسكي» في رواياته مثل « الجريمة والعقاب » وغيرها ، تصرفات طبيعية كأي إنسان عادي ، ما أدت إلى المأساة أو التطاحن العظيم الذي توصلنا إليه هذه الروايات في نهاية الأمر .

فهذا النشور أو التناقض يمكن أن نفهم على أساسه مجموعة كبيرة من الفنون ، « كشكسبير » في رواياته ثم « إدجار بو » — وهو أقل سعة وعمقاً — وهو ينزع أكثر نحو الغرابة . ومن ناحية أخرى يمكن أن نصل عن هذه السبيل ، إلى فن ثالث مثل الأدب والتصوير « السريالي » الذي يصور لنا نوعاً غريباً من التشبيه المجازي ، فمثلاً نجد « لوتريامون^(١) » ذلك الشاعر الشاب يجمع في ظرف واحد بعض عناصر تبدو لأول وهلة متناقضة ، وهي المشرحة والمظلة وآلة الحياكة . ولا تخرج هذه العناصر عن كونها رمزاً لخدع الزوجية والرجل والمرأة . فيمكننا أن نتدرج بهذه الكيفية من تعبير انفعالي يمس بعمقه الإنسانية بأكملها ، إلى آخر ينم عن أحداث شخصية مصوغة في أسلوب فطري غامض ، ومن أمثلة هذا النوع الأخير

Le Comte de Lautréamont — Les Chants de Maldoror. (١)

ما نلمسه في رسوم بعض التلاميذ في فترة المراهقة التي يتضح فيها نفس هذا التناقض .

فهذا النوع من التعبير نراه في بعض الرسوم غير الإرادية ذؤلاء المراهقين ، تلك الرسوم التي نصادفها في مسوداتهم وأوراقهم الخاصة . وقد تظهر أحياناً في تعبيرهم عن موضوعات معينة لفترة وجيزة ثم يختفي أثرها بعد ذلك كلية .

ومن أمثلة هذا درس درسه أحد المدرسين سنة ١٩٤٧ في إحدى المدارس الثانوية . فقد أعطى تلاميذ السنة الرابعة قطعاً صغيرة من الورق وطلب منهم أن يبللوها ويستقظوا عليها بعض بقع المداد ، فتشكلت بقع المداد بأشكال غريبة حسب درجة بلل الورقة ، ثم طلب منهم تكميل هذه الأشكال الغريبة حسب ما توحى لهم من موضوعات . وقد حامت معظم رسوماتهم حول التناقض الذي يشعرون به وخاصة من الناحية الجنسية وبالصور بعض الوحدات التي قد تكون على جانب كبير من الأهمية لخلل نفساني لما تحويه عناصرها من معان مختلفة ولما فيها من صراحة أو إباحية ، ولكن لا يمكن اعتبارها فناً حقيقياً شكل (١١ ، ١٢) .

وهناك مثل آخر صادفته في نتائج أحد الدروس التي درست للثانوي عن الجحيم ، فقد رسم أحد التلاميذ على الجانب الأيمن في الصورة مجموعة من الأشخاص عراة لا تبدو التفاصيل فيهم واضحة كأنهم يصيحون رافعين أيديهم ، ورسم في الجانب الأيسر لهماً أحمر تخرج منه حيات وثعابين ممتدة على طول الجزء العلوي كأنها تحيط بالصورة وفي الوسط رسم شخصاً عارياً مغللاً بالقيود بدون أذرع ، يقوده اثنان من الشياطين

والصورة كلها ملونة بلون أحمر ، والجزء الانفعالى واضح فى جميع أجزائها . وهذا الشخص بدون أذرع يعبر فى الحقيقة عن شخصية التلميذ نفسه ، وما يشعر به المراهق عند انفصاله عن طفولته وتبصيره برجولته وما يحول فى خاطره من شعور بالإثم والخطيئة كأن مجرد التفكير فى هذه الأمور ذنب خطير يرتكبه . والصورة فى حد ذاتها لا تتميز هى الأخرى بصفات فنية فلا يقوم الارتباط الذى بها على علاقة شكلية وثيقة . شكل (١٣) .

وأذكر فى هذا السبيل مثلاً ثالثاً لأحد تلاميذ السنة الثانية الثانوية ، كان هذا التلميذ كثير الاضطراب فى أفعاله وكلامه وتبدو شخصيته مزعزعة وغير مستقرة . فكانت تنعكس فى رسومه صورة من نفسه ، إذ كان ما يرسمه من الأشكال يبدو باستمرار مختلطاً بالأرضية فاقداً الوضوح ، كأنما هذا التلميذ غير قادر على صياغتها وتشكيلها فى قالب واضح مميز (شكل ١٤) .

التعبير عن الإسراف فى الغرابة والوقوف عند الواقع :

وواضح من هذا أن الوحدة والتفاعل والتجاوب الذى يسعى الفنان لتحقيقها حينما تضعف ، تكون أشبه بالمرض ، وتفقد ميزتها كتعبير فنى ويصبح اصطلاحاً مجرداً وهذا النشوز قد يثير دهشتنا لما يحويه من صفات الغرابة . ولكن هذه مميزات عابرة وليست لها قيمة حقيقية . فشكلة التعبير الفنى هى مشكلة (التفاعل بالعالم الخارجى بأى صورة كانت تفاعلاً وثيقاً عن طريق الفطرة والوعى) .

وعلى الرغم من التناقض الموجود في الفنون الكبيرة السالفة الذكر التي يقابلها في التصوير فن (رمبرانت) و (جوبا) و (دوميه) فإن أوضح صفاتها الارتباط والتكامل على عكس الفنون غير الناضجة مثل رسوم المراهقين التي يغلب عليها التفكك والنفور — فليست قوة الانفعال كافية لإيجاد تعبير فني متكامل لأن المأساة السافرة التي تعتمد على المظاهر العظيمة قد تثير فينا شعوراً بالاشمئزاز والنفور ولكن ذلك كثيراً ما يأتي بعيداً كل البعد عن الإحساس بالعمق .

وإني أتذكر في هذا السبيل أحد طلبة مدرسة الفنون بإنجلترا وقد حاول محاكاة لوحة من لوحات (رمبرانت) لذبيحة معلقة في دكان قصاب فأتى بقطعة كبيرة من اللحم ورسمها بحيث وضع كل اهتمامه في تأكيد منظر الدماء ومظهر اللحم بما فيه من تفاصيل إلا أن هذه الزيادة في محاكاة الواقع بحرفيته وصلت في نهاية الأمر إلى تعبير رخيص لا يثير في المشاهد إلا إحساساً بالنفور لأنه لا يستند إلى خبرات اجتماعية أصيلة .

الرمز كوسيلة للتعبير :

لقد رأينا فيما سبق أن البعض يستخدمون أشكالاً ورموزاً اصطلاحية خاصة بهم — قد تحمل معنى خاصاً في قرارة أنفسهم وينزع البعض الآخر إلى استخدام تكوينات ورموز تقليدية قد ينفع لها غيرهم من الناس . ويجمل القول إن الانفعال لكي يخرج من كونه حالة نفسية خاصة ليصبح فناً يمكن تقويمه وتفهمه وتداوله ، يجب أن يصاغ هو الآخر في قالب اجتماعي . وهاك قول « ورنجر »^(١) في هذا الشأن .

« عندما نرسم تخطيطات لمنحنيات جميلة فإن هذه العملية تثير فينا إحساساً حركياً غير إرادي فنشعر باستمتاع أثناء خلقها نتيجة لتحريك اليد في حركة سهلة لا يعترضها عائق . فالدفعة الأولى تسير بدون عناء . وهذا الاستمتاع والإحساس بحرية الخلق نرجعه عن طريق لا شعورى إلى الخطوط نفسها — لأنها تعبر عما كان يحول في خواطرننا أثناء رسمها . . . ففي هذه الحالة نرى في تعبير الخط جمالا شكلياً لأنه يعبر تماماً عن إحساسنا . فإذا صادفنا خطأ مماثلاً له في مكان آخر فإنه يثير فينا نفس الشعور الذى أثاره فينا الخط الأول أثناء رسمه . وعندما نعى خطأً من الخطوط نسترجع عن طريق لا شعورى مراحل خلقنا له ونخبر اتنا به .

وعند ما نثار بدوافع داخلية قوية ونعبر عنها بتخطيطات على الورق فإن هذه « الشخبطة » تأخذ صيغة أخرى خلاف الأولى إذ تسير حركة اليد بقوة وانفعال . فبدلاً من أن تكون خطوطاً أو انحناءات جميلة متزنة تصبح الخطوط جافة وذات زوايا حادة دائماً متقطعة ومتعرجة ، ولا تخلق اليد خطوطاً من تلقاء نفسها ، وإنما تتحكم فيها قوة إرادتنا فتملأ عليها الحركة ولا يمكن أن يكتمل أى دافع من هذه الدوافع المحركة وحده وإنما يتبدل دائماً ويتأثر بدوافع جديدة موجهة . فعندما نعى هذه الخطوط نسترجع عن طريق لا شعورى مراحل خلقها وفي هذه الحالة نحس بأن هناك إرادة خارجية تسيرنا وتمر بنا في جميع أطوار الانقباض التي مرت بها الحركة الأساسية .

وعند نهاية كل خط من هذه التخطيطات أو عند كل تغيير من

التغيرات نشعر بأن تلك القوى المهيمنة توقفت فجأة عن مجراها الطبيعي كأنما اعترضها عائق وكأنها انطلقت ثانية بعد اجتيازها هذا العائق في مجال جديد فإذا زادت هذه الوقفات الفجائية زادت تبعاً لها العوائق التي تعترض الخطوط ، وبذلك يشتد التأكيد على نقطة الانفصال فيزداد عنفاً في اتجاهه الجديد وبمعنى آخر يزداد تعبير الخط .

وتبدو هذه « الشخطة » الخطية كأنها تنفيس لأزمات داخلية للنفس ولكن ما يبدو في حياة الأفراد اليومية كأنه شخطة خطية يختلف كلية عنه عند ما يصبح تعبيراً فنياً لجنس من الأجناس ، إذ يتخلص التعبير في هذه الحالة من العاطفة المباشرة ليخضع للحقيقة المجردة فينتج عن هذا حركة مبالغ فيها إلى حد تتغير معه عن المظهر الطبيعي لتصبح في نهاية الأمر حركة روحانية مجردة أو رمزية غير قائمة على دوافع حسية .

صلة الرمز بالطبيعة :

والغريب في الأمر أن التعبير الفني المكتمل مهما يحاول الابتعاد عن العالم الخارجي ومعالمه وأشكاله ويحاول الاقتصار على نواحي مجردة فإنه يصل في نهاية الأمر إلى رمز اجتماعي وقانون طبيعي عام .

وهاك نوعاً من الترابط والتنظيم في الأشكال يصل إلى هذا الحد من الكمال ويسميه (هربرت ريد)^(١) « المندالا » فهو يقول « إن هناك عدداً محدوداً من الصور الاصطلاحية العامة المشتركة عند جميع الجنس البشري

والتي من أكثرها شيوعاً النوع المسمى (المندالا) - والمندالا هذه كلمة هندية معناها حلقة أو دائرة سحرية يرمز لها بجملة تكوينات تحوم حول محور واحد كالمساحات الدائرية أو المربعات المرتبة حسب محور واحد - وكذلك الترتيبات الكروية . وقد تأخذ هذه التكوينات أحياناً أشكال الزهرة أو الصليب أو العجلة . وهي تنزع دائماً نحو ترتيب رباعي . ولم يشع رمز المندالا هذا في الشرق فقط بل كان منتشرأ في أوروبا في العصور الوسطى .

ويذكر (يونج) أمثلة أخرى كان يستخدم فيها نفس هذا الرمز كالحضارة المصرية القديمة وحضارة أمريكا الجنوبية وروديسا ولكن أكثر هذه التكوينات جمالا ما كان في الشرق ولا سيما في حضارة (التبت) - ويقول^(١) (يونج) إنه وجد أيضاً تنظيم « المندالا » في رسوم بعض المرضى بأمراض عصبية لم تكن لهم أى دراية بالمعنى الرمزي الذي سبق الكلام عنه . والسواد الأعظم من الأطفال يرسمون نفس هذا الشكل دون توجيه أو إحاء أو محاكاة . . . وعن طريق فحص بضع مئات من رسومهم لوحظ اشتراكها في بعض صفات عامة يمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام - فالجزء الأول يتميز بتنظيمات دائرية تشبه الأعمدة في شكلها . وبداخلها عادة بعض حلقات ذات ألوان متعددة وبها نواة - فتتوسطها يتكون من جملة خلايا متصلة كالشبكة وهي أشبه أيضاً بالنجمة البحرية . أما الجزء الثاني فيميز بأنه خلايا حلزونية كأنها عجلة في حركة أو

أشبه بالمياه المتدفقة أو لهب النار المنبعثة من جسم ما .

ويتميز الجزء الثالث بنوع من الانتظام فبدلاً من الخلايا والأشكال غير المنتظمة نرى دوائر وأشكالاً كروية كأنها كرة طائرة في الفضاء .

أما الجزء الرابع فتشغل فيه الدائرة أو الكرة الجزء الرئيسى من الصورة وتصبح مقسمة إلى أجزاء هندسية منتظمة يغلب فيها الشكل الرباعى وقد ينتهى بها الأمر لتصبح شكل (المندالا) المنتظمة .

وتماز جميع هذه الرسوم بأنها لا تحاكي العناصر الطبيعية ، وألوانها عادة رمزية فلا يتحقق منها التوافق اللوئى ، وهى تتفق مع الصفات المزاجية لكل طفل .

وأكثر أشكال (المندالا) انتظاماً ينتجه أطفال يوصفون بالهدوء والحزم والاتناد والاتزان والقدرة الفنية .

أما الأشكال التى يغلب عليها التفكك فهى من إنتاج أطفال يوصفون بأنهم غير اجتماعيين منطوون على أنفسهم ينقصهم التعاون ، شاردو الذهن ، وكثيراً ما تغلب عليهم صفة النشوز .

وقد تختلف القيم اللونية التى يستخدمها الطفل حسب سيكولوجيته العامة — فمثلاً قد تصدر الرسوم والتكوينات المفككة عن مستوى شعورى سطحى نسبياً ، فى حين أن تنظيم المندالا لا يتأتى إلا عن مستوى شعورى عميق .

ولا أحاول الوصول بهذا إلى أن « اللا شعور » عند أى طفل فى حالة تنظيم دائمة . ولكن يمكن أن نفترض أن هناك نزوعاً فى جهازنا العصبى

يسمى وراء الاستقرار والاتزان - ولا يخص هذا حالة فكرية معينة وإنما هي قنرات أو دوافع تنظم وترن قوانا العصبية عند الضرورة .

ولا يمكننا أن نؤكد كل التأكيد بل إلى حد ما أن عقل الإنسان عبارة عن نظام قائم على التعويض والاتزان ، أهم شيء فيه هو مقدار حساسية الكفتين ومرونتهما بحيث يمكن أن يعادل أى فعل في جهة ما ، برد فعل مواز في الجهة الأخرى سعياً وراء الاستقرار .

واللاشعور ينزع بهذه الكيفية إلى نظام مثالي لا تتخلله العوامل الفردية - وإنما يتصل اتصالاً وثيقاً بتكوين الأعضاء الحسية ذاتها - وهذا النظام داخلي محض وليس مفروضاً من الخارج - فلا يعتمد على رؤية أو إدراك خارجي ولا على صور مصدرها خبرات بصرية سابقة . ويتكون هذا النظام في أساسه من جملة أشكال مجردة وألوان رمزية مجمعة في كلية واحدة ويحتمل أن تكون الأشكال التي تعطيها الصور الذهنية هذه شبيهة إلى حد كبير بشكل الخلية أو شكل الأنسجة الحية - كما تشبه الصور التي تنتج من ضغط إنسان العين - ويمكن أن نقول إنها ظاهرة داخلية أساسها فسيولوجي ولكنها منظمة في ترتيب خارجي أو في (جشتالت) عام .

ويحتمل أن الخواص الأساسية للمادة والقوى التي تنظم الكون تتحكم في القوى النفسية أيضاً . فالعمليات العقلية في الإنسان تعد جزءاً من نفس هذه الوحدة الحيوية العامة .

ومجمل هذا القول هو إن الاتزان النفسي في أساس تكاملنا العقلي

لا يتحقق إلا إذا سمح له أو شجع على أن يحدث تكاملاً في اللاشعور .
وتدل أكثر التنظيمات الأولية التي نشترك فيها مع الأفراد الآخرين
على أن الصلات التي تجمعنا وتوحدنا تتبع أو تتوقف على كيفية ترتيب
لاشعور الفرد ومشابهته أو محاكاته لنظام التقويم الذي يشمل الكون نفسه .
وهذه الصورة الأولية محملة في تنسيقها بصفات جمالية » .

وهناك تجربة قام بها أحد المدرسين^(١) على تلاميذ الثانوى في سن
١٧ سنة تقريباً (مراهقين) وبالرغم من أن هذه التجربة لا تعتمد على
صور ذهنية كالتى وردت في بحث « هربرت ريد » فلأنها أدت إلى نفس
النتائج والأشكال التى يتكلم عنها . وتكاد تكون بنفس التقسيمات التى
وردت بحرفيتها . (شكل ١٥ ، ١٦) .

وأهم شىء فى هذه التجربة ، أن هؤلاء التلاميذ عندما كانوا يرسمون
موضوعات مألوفة أو منتزعة من الحياة العامة أو الطبيعية ، كان أسلوبهم
يغلب عليه الجمود والآلية ، وعندما أعطوا فرصة التعبير عن موضوع انفعالى
يتميز بالغموض والإبهام — وليست به أشكال مألوفة لديهم — اتجه تعبيرهم فى
الحال إلى وحدات رمزية مجردة تقوم فى أساسها على دوافع فطرية . إلا
أن هذا الأسلوب — كما اتضح فى هذا الدرس — لم يستمر مدة طويلة —
فبمجرد زوال المؤثر اختفت معالمه كلية ، وهذا النوع من الفن العابر يختلف
كلية عن الفن الإسلامى والقوطى والفن الإيرلندى القديم والفن النيوزيلندى .
فعلى الرغم من تشابه رمزياتها لأشكال (المندالا) التى تحدث عنها « هربرت

(١) من تقرير صبرى عبد الفنى سنة ٤٨-١٩٤٩ .

ريد « فتعبير هذه الفنون يخضع لنمط أو تقليد ثابت ومتفق عليه تتناوله الأجيال الواحد بعد الآخر — والسر في هذا أن التعبير هنا قائم على تضامن وثيق بين الفطرة والوعى الاجتماعى معاً — ففي الوقت الذى تكون فيه هذه الأشكال محملة بطاقة انفعالية كبيرة نجدها مصوغة في قالب حيوى مطرد يشبه نظام الطبيعة في أطوارها المختلفة .

فعلى الرغم من أن نظام (المندالا) في أساسه بدور للفنون السابقة الذكر ، فهو أيضاً المحور الذى تحوم حوله التخطيطات البدائية للأطفال (الشخبطة) — فالشخبطة مجرد تعبير انفعالى غير مصوغ في شكل محدد — ومكون من خطوط مجردة ليس لها نظير أو مثيل في العالم المرنى .

والفن القوطى أو الإسلامى أو الفنون السابقة هى عبارة عن شخبطة مجردة مصوغة في أحكم صورة يصل فيها الوعى الاجتماعى أقصى درجة من درجات العمق . ولبلوغها هذا القدر من العمق نجد أن درجة التكامل ونظام اتحادها يصل إلى الذروة لأنه يحاكي نظم الطبيعة .

الباب الثالث

العمل الفني كتراث اجتماعي

توارث الاستعدادات الإنسانية

وظيفة الفن في المجتمع

صلة الخبرة اليدوية بالتقاليد

التقليد وطريقة التلمذ

توارث التقاليد الفنية

أهمية التقاليد المحلية للتعليم

مشكلة المزج بين تقاليد فنية متعددة

التحرر من التقاليد وعواقبه في فترة المراهقة

تقويم فنون الأطفال

العمل الفنى كثراث اجتماعى

الموضوع الذى نبحثه فى هذا الباب هو صلة الوعى بالخبرة اليدوية ومقدار تأثير رسوم الأطفال بالتقاليد والأنماط الموروثة .

توارث فوارق الاستعدادات الإنسانية :

يقول « جوردن شايلد »^(١) فى هذا الشأن « إن الجنس البشرى نجح فى البقاء والتكاثر عن طريق تحسين استعداده للمعيشة . واستعداد الإنسان يختلف كلية عن الحيوان الذى يحمل جميع عدده كجزء من جسمه — فالأرنب مثلاً مجهز بأقدامه التى يحفر بها — والأسد لديه مخالب وأنياب ليمزق بها فريسته . وتمتاز وسائل الإنسان بأنها تسهل له التكيف بالظروف الخارجية أكثر من الحيوان الذى تقيدته عدته بظروف بيئته معينة طول حياته — فالأرنب الجبلى مجهز بأقدام تعد أداة صالحة للحفر ولكنها لا تقارن بمخالب القط كسلاح للدفاع . فلكل منهما ميزة خاصة . أما الإنسان فيمكنه تشكيل عدته وسلاحه بنفسه . والحيوان يرث أداة تمكنه من أداء عدد محدود من العمليات لتناسب ظروفه خاصة — أما الإنسان فيمكنه أداء عدد لا حصر له من العمليات والتكيف بأى مجال . وبالرغم من هذه الميزة فعلى الإنسان أن يتعلم كيفية صنع عدته بنفسه

(١) Gordon Childe — What Happened in History 1949 (Pelican) PP. 7-12

وطريقة استخدامها ، فالطفل يولد مجرداً من أى آلة أو سلاح على خلاف الحيوان — كما أن الطبيعة المحيطة به لا توحى له بكشفها من تلقاء نفسها ، فالحجر لا يوحى فى شكله باستخلاص شكل خنجر أو سكين منه ، فأبسط الآلات المصنوعة من الصخور والأحجار جاءت نتيجة لتجربة طويلة وقدرة على الملاحظة والاحتفاظ والاسترجاع .

إن الطفل الصغير لا يترك حراً ليكشف ويمر بجميع تجارب المحاولة وحذف الأخطاء التى مر فيها الجنس البشرى . كما أنه لا يرث من أجياله السابقة استعدادات فطرية لأداء نوع معين من الحركات — بل يولد وهو وارث لتقليد اجتماعى ينقله له أهله والمجتمع المحيط به — فيتعلم كيف يستخدم ويصنع ما توصل إليه التراث الاجتماعى من آلات . فالآلة أو الأداة إنتاج اجتماعى ، والإنسان حيوان اجتماعى .

إننا نلاحظ فى المجتمع الإنسانى والحيوانى أن الخبرات الاجتماعية الموروثة أو المكتسبة تنتقل إلى الأجيال الجديدة عن طريق الكبار أو الأبوين ويقتصر التعليم عند الحيوان على إعطاء أمثلة لكل فعل لمحاكاتها . فالكتكوت يتعلم كيفية نبش الأرض والتقاط الحبوب عن طريق تقليد الدجاجة ، أما الطفل فيصعب إعطاؤه أمثلة لجميع الخبرات التى جمعها المجتمع الذى يعيش فيه . لذلك نجد أن الإنسان تدرج فى ابتكار الآلة أو أداة التعليم والتفاهم بين الأفراد معتمداً على القدرات العقلية ووسيلته فى ذلك هى اللغة .

والفارق بين تقليد الطفل لمثل ما وبين شرحه له بالكلام هو أنه فى

الحالة الأولى يتعلم كيفية تقليد مجموعة حركات معينة بحذق ودقة — أما في الحالة الثانية فيتعلم نوعاً من الحركات ويترك له مجال التنوع في أدائها .

وظيفة الفن في المجتمع :

إن ما يقوله « جوردون شايلد » عن وسائل الحياة بأنها إنتاج اجتماعي متوارث يمكن تفسير الفن على أساسه . فالخامة التي يستخدمها الطفل أو الفنان إنما هي تراث اجتماعي تتوارثه الأجيال الجديدة عن القديمة، والتدريب على استخدامها لا يتأتى إلا عن طريق التعلم على أيدي الغير . فلا يمكن أن يولد الطفل مدرباً على استخدامها . كما أن كل أداة أو خامة تتطلب نوعاً معيناً من الحركات، وتفرض على من يتناولها أسلوباً معيناً . فالتعبير الفني يتطلب التمشي مع خصائص الأداة نفسها وإلا عاقته . ويتطلب أيضاً حذقاً في استغلالها . وأخيراً يتطلب إدراية تامة بالغرض الذي ستحققه الأداة نفسها . فالوسائل الموروثة تؤدي وظيفة اجتماعية خاصة . والقالب الفني أو الشكل الذي توصلنا إليه هذه الأدوات والوسائل يحقق إلى حد كبير وظيفة اجتماعية معينة، ويتضح هذا في المجتمعات البدائية أو الريفية . فالصلصال يستخدم لعمل آنية فخارية ذات شكل معين لتؤدي وظيفة خاصة . وفي منطقة الفيوم نرى انتشار صناعة « البكل » وهي أوعية لحفظ المياه . وأشكال البكل هذه قلما تغيرت . والتنوع الذي يطرأ على صناعتها نلمسه في اختلاف أحجامها والحذق في انتظام سطوحها ومهما تختلفت « البكل » فهناك طريقة واحدة في كيفية البداية في صنعها

وكيفية إنهاؤها . والبكلة في حد ذاتها إنما هي محصلة لحملة عمليات متعاقبة
الواحدة تلو الأخرى .

كذلك الحال في قرى ونجوع غربى أسوان التى اشتهرت بصناعة
السلال والأطباق من سعف النخل وأشجار الدوم . وتتلخص هذه الصناعة
في كونها صناعة وظيفية يقوم بها الفتيات من سن السابعة حتى زواجهن .
فكل فتاة تتعلم هذه الحرفة على أيدي أمها أو المسنات من نساء النجع
ولا يقتصر التعليم على التدريب على استخدام خامة معينة فحسب بل يمتد
إلى أبعد من هذا . فتتعلم الفتاة الأنماط والأشكال المتداولة والموروثة والغرض
المرسوم لها . فحينما تبدأ في صناعة طبق من الأطباق أو سلة من السلال
تعرف مقدماً اسمها وتختار منذ البداية إحدى الزخارف المصطلح عليها ،
وكل فتاة من فتيات القرى والنجوع تتوصل في نهاية الأمر إلى التعرف
وتمييز جميع الأشكال والزخارف التى توارثتها عن أجدادها . وهذا التطور
الذى يوصلنا في نهاية الأمر إلى خبرات جمعت مدة أجيال هو السبيل الذى
يوصلنا إلى اكتساب حذق ومهارة فى السيطرة على الخامات المختلفة وتشكيلها
في قالب معقد .

صلة الخبرة اليدوية بالتقاليد :

والطفل الصغير غير المتصل بتقليد أو خبرات اجتماعية لا يمكن
صياغة تعبيره في قالب معقد ولا يمكن الارتقاء به باعتماده على مجرد خبراته

الشخصية . وإذا أعطينا الأطفال خامة جديدة غير مألوقة ، لاحظنا أنهم يحاولون تشكيلها بنفس الطريقة التي ألفوها في تشكيل خامة أخرى اعتادوها . فثلاً الطفل الذي اعتاد الرسم بقلم الرصاص مدة من الزمن يكرر نفس الحركات التي تعودها في معالجة خامة جديدة مثل الصلصال أو الفرجون ، فتعارض حينذاك حركاته مع خصائص هذه الأخيرة ويستمر النزاع بينهما مدة من الزمن حتى تفرض الخامة الجديدة نفسها على الطفل فيتعلم كيفية صياغتها بأسلوبه البدائي .

غير أن المهارة اليدوية التي يتوصل إليها الطفل بفطرته وخبراته الخاصة دون توجيه أو اتصال بخبرات الآخرين كما قلنا لا ترتقى من تلقاء نفسها . ذلك لأن كل خامة من الخامات لها خصائص وصفات أو قانون . ودراية الصانع أو الفنان بخامته يعد كشفاً لسرها الذي توصلت إليه الإنسانية بعد خبرات آلاف السنين . فسر كل مهنة من المهن هو ملخص الخبرات الموروثة التي يعتمد عليها كل تطور . فالارتقاء الذي يتطلب أعماراً طويلة لا يمكن أن يتحقق في عمر فرد واحد إلا إذا أضاف لنفسه الماضي والتاريخ بأكمله .

ويؤكد هذا الكلام الطريقة التي كانت تعلم بها الحرف والصناعات منذ أقدم العصور في الحضارة المصرية القديمة . كانت هناك جماعات أو نقابات لكل حرفة من الحرف . وكل مجموعة تحتفظ بسر الصناعة الذي ورثته عن الأجيال القديمة . ولا ينتقل هذا السر إلا لمن دل على كفايته وإمكانياته الخاصة للتخصص في هذا الفرع . وكان الغرض من

هذا التكم الشديدي صيانة الخبرات القديمة والارتقاء بها .

ونجد نفس هذا النهج التعليمي في العصور الوسطى وقد استمر حتى بداية عصر النهضة ويمكن القول بأنه باق حتى الآن على الرغم من تعدد المدارس ودور التعليم . فالصناعات المختلفة أسرار لا تعلم في الكتب ولا في المدارس . بل هي محفوظة في المصانع بكل تكتم . أما الجزء الذي تعلمه المدارس والكتب فهو المبادئ الأولية للحرف والصناعات . ذلك لأن الجزء الذي تنقله لنا يسير وناقص .

إذاً فهمة الارتقاء وكسب خبرات يدوية تتطلب زيادة في التكيف والاندماج بخصائص الحامة وقانونها الطبيعي حتى نتمشى معه إلى أبعد حد وبذلك لصالحنا وبلائم حياتنا .

ولكى يسخر الإنسان الطبيعة ويذلها لصالحه يجب عليه علاجها بأداة أو آلة .. ولكن لما لم تكفه عذته الطبيعية لتحقيق هذا الغرض اضطر إلى تشكيل أياد وأقدام وآذان وأعين وأنياب لتعاونه على هذا . فالآلة تقليد لحركة الإنسان ونجدها منذ أقدم العهود ذات شكل يتناسب مع نسب أجزاء الإنسان من ناحية ومع طبيعة الحامة التي اتخذت منها من ناحية أخرى . فالأداة محور الارتكاز الذي يستند عليه الطرفان .

ولكل آلة أو أداة نهج خاص بها وقد وضع تصميمها على أن تعمل في اتجاه معين وعلى يد الصانع أن تسير هذا الاتجاه وذلك للانتفاع بالأداة إلى أقصى حد . فالآلة أو الأداة طاقة كامنة في مجال معين فإذا خرجت القوة المحركة لها عن هذا المجال تعارضت معها فيضيع جزء كبير

من الجهد المبذول سدى . وقد يصل سوء استخدام الأداة أو الآلة إلى حد يجعلها تنكسر أو تفسد . فهذه أشبه بمعادلة أو قانون رياضى تفهمه اليد بعد تدريب طويل لا يأتى عن طريق الفطرة ، ولا يمكن معرفة الزمان والمكان المناسبين لكل أداة إلا بالتعليم على أيدى الغير . واليد تكتسب بالتدريب حساسية مرهفة فتحس الفوارق الطفيفة بين كل أداة وأخرى وما يناسب كلا منها ويتكون لديها ما يشبه أن يكون قاموساً لغوياً لاستعمال هذه الأدوات . وفى المرحلة الأولى من التطور تكون صلة اليد بالأداة أو الآلة يسيرة . وفى المرحلة الثانية تدرك اليد الخصائص الأولية للأداة فتحاول التمشى معها فى حيز ضيق جداً بدون أى تنوع أو تعقيد . وفى المرحلة الثالثة تقلد اليد حركة المدرب الذى يعلمها إمكانيات جديدة . وكثير من الصناع يقفون عند هذه المرحلة فيقلدون بحذق وأمانة ما تعلموه على أيدى المعلم أو المدرب ولا ينوعون فيما تلقوه إطلاقاً طول حياتهم وتجمد خبرتهم اليدوية عند هذا الحد . وهناك مرحلة رابعة وأخيرة تكتسب فيها اليد - كما سبق القول - حساسية مرهفة بحيث تندمج فى الأداة لتصبح شيئاً واحداً وتقع غالباً المرحلتان الأولى والثانية فى فترة التعليم الابتدائى . أما فى فترة الثانوى فنلاحظ المرحلتين الثانية والثالثة . والفنان الشعبى يمكن كذلك اعتباره فى كثير من الأحيان فى المرحلة الثالثة والواقع أن سرعة الانتقال من طور إلى آخر - وبالأخص فى المراحل الأخيرة - لا يتبع النمو الزمنى للفرد بل يختلف باختلاف الأشخاص وفقاً لاستعداداتهم . فعامل الممارسة والتعلم يجمد عند البعض بدون اطراد ومع البعض الآخر يظل حياً وفى تطور مستمر .

التقليد وطريقة التتلمذ :

وأذكر بهذه المناسبة زيارة قمت بها (لفاخورة) مصر القديمة الواقعة خلف جامع عمرو بن العاص على أنقاض الفسطاط القديمة - وتتكون هذه الفاخورة من عدد كبير جداً من الورش التي تتميز كل منها بإنتاج نوع خاص من الأواني الفخارية ونظام هذه المستعمرة الكبيرة شديد الشبه بنظام المجتمعات البدائية في التربية والتعليم - فنجد هنا نفس عملية تبصير الفتيان وانخراطهم في تقليد قديم وانتقالهم من فترة الطفولة إلى مرحلة الرجولة والنضوج .

وقد لاحظت أن كل عملية من عمليات صناعة الفخار تسير حسب نظام ثابت مقدس لا تمتد إليه يد التغيير وهي أشبه ما تكون بالطقوس والمراسيم الدينية - فكل عملية تكاد تكون ثابتة لها نظامها واحترامها ومواعيدها إلخ . . . كذلك أشكال الآنية والمواعين فهي تشكل حسب أنماط محدودة لكل منها غرض اجتماعي خاص : الإبريق والقلة والأصيص وهكذا .

والفنان هنا أو « الأسطى » يبتكر ويبتج منه داخل نطاق حاجة المجتمع إلى حرفته أو إنتاجه الفني فليس حراً طليقاً يفعل ما يشاء ويبتكر حسب مزاجه الخاص آنية أو فناً جديداً . وبالسؤال عن طريقة التعليم في هذه الورش المختلفة أخبرني أحد « الأسطوات » أن التعليم الحقيقي والتدريب على استخدام الدولاب في تشكيل الأواني لا يبدأ قبل الثانية

عشرة . ونلاحظ بهذه المناسبة أن نفس هذه السن تتفق مع بداية سن المراهقة . وهو في نفس الوقت يتفق مع فترة التبصير في المجتمعات البدائية — أما قبل هذه السن فيشتغل الفتيان في إعداد الخامات وعجن الطين بأيديهم وأرجلهم ورض الأواني المصنوعة حتى تجف — ونلاحظ هنا أيضاً أن الطفل أو الصبي يتدرب فترة طويلة على تعرف خصائص الخامة بدون تشكيلها . كما أنه يتعرف (طوال فترة تمرينه) هذه الأشكال المصنوعة بطريقة لمسها أثناء عملية الرص نفسها . وحدث أني دخلت ورشة أحد « الأسطوات » وكان يعاونه ولداه الصغيران اللذان تتراوح أعمارهما بين السابعة والثامنة ولاحظت أن أحدهما كان به نقص في تكوينه الجسمي وأراد هذا « الأسطى » أن يطلعنا على بعض نماذج من عمله وهنا تصرف تصرفاً تربوياً خاصاً له دلالته ومغزاه في مثل هذه المجتمعات — فأمر ابنه المعتل بإعداد قطعة من الطين وإحضارها وأمر الطفل السليم بإحضار حقيبة « العدة » والعدة هنا ترمز إلى التبصير أو عدة المعلم أو الانتماء إلى طبقة أرقى أو السبيل إلى الرجولة — أما عجن الطين فيرمز إلى مستوى أقل نضوجاً — والذي يؤكد هذا هو تصرف الأب بعد ذلك إذ أخذ قطعة الطين وثبتها على الدولاب — ثم فتح جراب الأدوات بكل احترام كأنه جراح يعد أدواته وعدته — وبمجرد أن بدأ في تشكيل الطين أمر الصبي المعتل بالابتعاد والانزواء في طرف الورشة لرص القلل المصنوعة وترك الصبي السليم يراقبه أثناء العمل ومعنى هذا أنه رأى أن ينقل التراث أو سر المهنة التي تعلمها إلى الابن السليم الذي توسم فيه استعداداً أكثر من أخيه

المعتل - ففي الرؤية نفسها تعليم عن طريق التقليد ، وعلى الرغم من قسوة هذا التصرف فإننا نجد فيه منطقاً وحكمة كبيرة . وقد أدهشني تصرف الولدين إزاء هذا الوضع ، إذ ذهب الأول إلى طرف الورشة وأخذ يرص القل وهو يبكي في سكون كأنه أحس بقسوة هذا الحرمان - أي الحرمان من التعلم - وما يترتب عليه من نتائج أدبية كانت أم مادية ، وكأنه أصبح يعي خطر البقاء في مرحلته البدائية بدون انتقال أو ارتقاء إلى مرحلة أخرى ، أما الطفل الآخر فكان يراقب أصابع أبيه في أثناء تشكيلها الطين بشغف واستمتاع غريبيين ، كأنه أيقن قيمة التعلم وأدرك أنه نوع من التقدير ، وأن مستقبله متوقف على مقدار تحصيله وفهمه وحسن استعداده لتقبل ذلك التراث .

هذه هي مرحلة الطفولة التي شاهدها بما فيها من جدية وشعور بالمسئولية على خلاف ما يحدث في مدارسنا ، حيث نجد أن الطفل لا يشعر بقيمة ما يدرس له ولا يحس بضرورته لحياته العملية .

وقد لاحظت أيضاً أن الانتقال من مرحلة الطفولة إلى المراهقة يعد مشكلة محلولة في هذا المجتمع - وقد أخذنا هذا « الأسطى » نفسه لزيارة ورشة أخرى ، فلما دخلناها وجدنا صبياً في حوالى السادسة عشرة من عمره جالساً أمام دولاب يشكل بعض الأباريق ، وقد بدا لي لأول وهلة أنه صبي من الذين يعاونون في العمل بالورشة ، ولكنني دهشت عندما أخبرني ذلك الأسطى أن هذا الشاب « أسطى » مثله - ولنفس هذا التقديم مغزاه أيضاً حيث يحمل تقديراً عظيماً لهذا الشاب ، إذ هو بالرغم من حداثة سنه يعد

رجلا كاملا في هذا المجتمع ، له حقوقه واحترامه كأى رجل أو «أسطى»
 في نفس المستوى من المعرفة — إنه يقول لنا بمعنى آخر إن هذا الشاب
 حامل للتقليد الفنى الذى يسرون عليه — ويمكن أن نطبق هذا المثل
 كذلك على تلاميذ المدارس الثانوية ، فنجد أن الفنان الشعبى يعمل وينتج
 داخل مجتمع يعترف بحقوقه ، والثانى يعبث ولا يعرف قيمة ما يتلقاه من
 علوم ، ولا يشعر بأية مسئولية ملقاة على عاتقه ولا بقيمته كفرد فى المجتمع .

توارث التقاليد الفنية :

ولم أشعر فى هذا المجتمع بالمشكلة التى يواجهها المربون أثناء
 الانتقال من الطفولة إلى المراهقة ، كما أننى لاحظت استمراراً للإنتاج
 الفنى بدون توقف بين فن الطفل وفن الرجل الناضج ، أو فن الطفل
 والتقاليد الفنية ، تلك الصلة التى نجدها مفقودة بين فنون الأطفال والتراث
 الفنى فى المجتمعات المتمدينة . والذى يؤكد هذه الصلة — أى صلة العمل
 الفنى بالتقاليد القديمة — أنى وجدت فى هذه المستعمرة بعض أشكال
 تنتجها (الفواخير) مطابقة تماماً لنظائرها فى الفن الإسلامى . فمثلا وجدت
 شكل القنبلة اليدوية المصنوعة من الفخار التى كان يستخدمها أهل
 الفسقاط تصنع بعينها وبنفس الشكل والحجم ، مؤدية وظيفة اجتماعية جديدة ،
 فقد أصبحت حصالة يضع فيها الصبية قروشهم شكل (١٧) . إلى جانب
 هذا لاحظت شكلا كشكل المسرحية الذى كان منتشراً فى عهد الفسقاط
 باقياً على حاله ، ولا تزال تنتجها فواخير مصر القديمة تحت اسم « البلبل »

وهي لعبة يوضع بها قليل من الماء ويصدر عنها صوت كصوت البلبل إذا ما نفخ فيها فيها إنسان (شكل ١٨) . ووجدت أيضاً بعض أشكال العرائس الفخارية القديمة الموجودة الآن بدار الآثار العربية (وهي من القسطاط أيضاً) ، لا يزال يصنع في صورة «عرائس السبوع» التي تستخدم كشمعدان في هذه المناسبة الاجتماعية الخاصة . فمن جميع هذه الأمثلة نلاحظ أن الغرض الاجتماعي قد يتغير ، وأما الشكل فباق على ما هو عليه يتكيف تبعاً للظروف المحيطة به ، وهذا هو المعنى الصحيح للتقليد . وهذا التقليد لا يعتبر بهذه الكيفية شيئاً جامداً ، لأن به من المرونة ما يمكنه من البقاء في أى ظرف كان .

ولا يفوتني التعليق على ظاهرة أخرى لاحظتها في نفس هذا المكان . فبينما أنا سائر وسط «أفران الحريق» لاحظت طريقة ملئها بالقلل أو الطبول أو غيرها من الأشكال المصنوعة . وبدأت لي فتحة الفرن وهو ممتلئ تماماً كأنها نافذة من نوافذ مسجد من المساجد القديمة . فطريقة رص القلل نفسها أو الطبول وشغلها لفراغ باب الفرن ، ترجع في أساسها للزخرفة الإسلامية القديمة . فكأن التقليد القديم مستمر والنوافذ التي بطل صنعها تستمر حتى اليوم ولكن في صورة أخرى (شكل ١٩) .

وهكذا يمكننا التدليل عن طريق عدة أمثلة في الفنون الشعبية سواء أكانت في فواخير مصر القديمة أو في غيرها كالفيوم أو نجع القبة بأسوان ، لأن هناك أدلة وقرائن تثبت مدى استمرار التقاليد المصرية القديمة أو الإسلامية أو القبطية إلخ وعدم تأثرها بتغير السنين والأجيال .

أهمية التقاليد المحلية للتعليم :

وبينا نحاول وصل الفنون الشعبية بالتقاليد القديمة عن طريق إظهار النواحي المشتركة التي تجمع بينها، نصادف في مدارسنا وبالأحرى الثانوية منها ، مشكلة فنية على جانب من الأهمية، وهي إقبال التلاميذ على نقل ومحاكاة أساليب فنية شائعة ومبتذلة . فنصادف في معظم المدارس طلبة متمصين شخصية الفنان ، يتخبطون في مشايعة هذا المذهب الفني تارة وذلك تارة أخرى ، وفي كثير من الأحيان تنحصر جهودهم في الاقتباس مما يجدونه في صور المجلات والجرائد . ولا يمكن اعتبار هذا التخبط سعيًا وراء تقليد فني كالتقاليد التي سبق الكلام عنها ، فهو إن دلّ على شيء فإنما يبين لنا مقدار تعطش تلميذ المدارس الثانوية، أو بمعنى آخر المراهق، إلى الانتماء إلى تقليد اجتماعي منظم له أصوله وقواعده وأسس المتفق عليها . غير أن هذا الظمأ لا يجد ما يرويه في المدرسة أو في المجتمع . فالتقاليد — وحتى الشعبي منها — على الرغم من ذبوعها وانتشارها مقنّعة بحيث يصعب على أي شخص عادي استخلاصها ، وبالأحرى المراهق الذي يفتقر إلى الخبرات .

إن نفس هذه المشكلة نصادفها في تجارب « شيزك »^(١) الذي كان من أوائل من بحثوا في رسوم الأطفال ، فقد توصل أثناء تجاربه إلى نجاح عظيم بالنسبة إلى فترة الطفولة حتى بداية المراهقة — أي حوالى الثانية عشرة —

(١) W. Viola — Child Art & Franz Cizek 1936

ولكن بمجرد بلوغ تلاميذه النابغين سن المراهقة غلبت عليهم الآلية وشاعت في رسومهم نزعة النقل والمحاكاة لرسوم المجالات وغيرها .

وكانت طريقة « شيزك » تتلخص في إعطاء التلاميذ أكبر قسط ممكن من الحرية في التعبير ، وبالرغم من هذه الحرية لم يتوصل إلى حل لهذه المشكلة الفنية القائمة .

إن نفس هذه الحال نراها بصورة أخرى في المدارس الفنية ، ولا أخص مدارسنا الفنية بالذات ، وإنما أشير إلى مشكلة مشتركة بين معظم المدارس الفنية أينما وجدت . فالمرافق يدخل هذه المدارس على زعم تبصيره بتقليد فني ، ولكن سرعان ما يدرب على نقل أنماط وطرز غريبة عنه لا تمت لبيئته بأية صلة ، وأوضح مثل لهذا نقل التماثيل الإغريقية والرومانية . فحالة تلقين الطلبة تقاليد ميتة إنما هو تضليل لهم وعائق لتطورهم . والتطور من مستلزماته التفاعل مع تقليد حي .

مشكلة المزج بين تقاليد فنية متعددة :

وقد وجدت عند عدد كبير ممن درسوا الفنون القدرة على ترديد ما تعلموه في مدارسهم ، فإذا رسم الواحد منهم شجرة رسمها بنفس الطريقة التي تعلمها ، فتصبح الطبيعة التي يعبر عنها مجموعة علامات أو اصطلاحات مستترعة من عدة مصادر ، بعضها إيطالي والآخر إغريقي وثالثها فارسي ، وهكذا كان المزيج أو الخليط تقليداً في حد ذاته . إن ما نشهده في مثل هذه الحالات هو : تخبط الفنان وتقيدته تارة بأسلوب فني وتارة بأسلوب آخر ،

كأنه مدفوع بنوبات مرضية مستمرة تمنعه الاستقرار على حال .
ونلاحظ أيضاً أن الفنان الذى يحاول الخروج على ما ألفه من موضوعات
وما تلرب عليه من أدوات ، يرتد غالباً إلى مستوى فى شبيه بمرحلة الطفولة .
ولقد استندت فى هذا الرأى على جملة تجارب أجريتها فى السنوات
الخمسة الماضية على مدرسين فنيين يدرسون فى مدارس ابتدائية وثانوية .
وهذا نموذج من رسومهم لموضوعات لم يألفوها (شكل ٢٠) ويبدو أن
الطريقة التى تعلموها قبل ذلك طلاء يخفى تحته مستوى أطفال فى الثانية
عشرة من عمرهم ، أى يمكن القول بأن الطرز التى حاكوها ونقلوها مراراً
وتكراراً مدة أعوام طويلة لم تحقق أى تطور فعلى فى تعبيرهم الفنى . هذا
ما يؤكد أنه ليس كل نقل تقليداً يحقق تطور الفرد واطراد تعبيره الفنى .
إن ما نثيره الآن هو صلة التقليد بالتطور — وكلاهما بالنواحي
الجمالية — فنقدنا للتخبط بين تقليد وآخر ومزج هذا مع ذاك يدعمه سبيان :
الأول : قبح هذا المزيج فنياً — فلا يخلق الخليط فناً بأى حال .
الثانى : إن التخبط والتذبذب يعدان فى حد ذاتهما عيباً تربوياً يعوق
تطور الفرد بعد فترة النضوج ، فالتطور فى الحقيقة محمل بصفات جمالية .
ويمحطنا هذا الاستنتاج على التساؤل عن ماهية التنظيمات الجمالية
وطريقة تقويمها . ولكن قبل بحث هذه المشكلة سنعرض بعض آراء مستقاة
من تقارير المدرسين يعملون بالمدارس الثانوية ، فكل منهم يفند المشاكل
الفنية التى لمسها فى أعمال تلاميذه . فى ميدان التعليم نرى أن مشكلة
انتشار الآلية فى أساليب التلاميذ وجهود تعبيرهم الفنى ، ترجع فى أساسها

إلى مشكلة تربوية لم تحل . هي في حقيقة الأمر مشكلة المدرس والمدرسة وليست مشكلة التلميذ . فالمشكلة الحقيقية هي ماذا نعلم تلميذ المدارس الثانوية ؟ وماذا نعلم المراهق ؟ وهل نتركه حراً يقتبس ويختار ما يشاء ويشايح أى مذهب يستجيب له ؟ وهل من الجائز أن يتوصل عن طريق هذه الحرية إلى ابتكار وخلق مذهب خاص به ؟ وهل إثارة التلميذ وانفعاله كافيان لتوجيهه فنياً ؟ وهل من الصواب تدريبه على تقليد نوع معين من الحركات كالدجاجة التى تعلم صغارها بدون فهم ؟ وهل يقرن التقليد بالكسب المادى بحيث يصبح الدافع إلى التعلم الأطلاع الشخصية ؟
والآن بعد سرد جميع هذه المشكلات نستعرض كما قلت بعض مظاهر لها فى المدارس الثانوية :

التحرر من التقاليد وعواقبه فى فترة المراهقة :

يقول أحد المدرسين فى تقريره :

« لاحظت فى رسوم تلاميذ السنة الثانية الثانوية بمدرسة
أن الرسوم ضعيفة من حيث تكوينها العام . فالوحدات لا تخرج عن كونها أشكالاً مبعثرة فى صفحات الكراسة ومرتبعة ترتيباً بدائياً ، كما يظهر من رسوم هؤلاء التلاميذ قلة حماسهم وإقبالهم على العمل . إلى جانب هذا لاحظت أن الوحدات المرسومة معظمها منقول من كتب مدرسية أو مجلات أو لوحات معروضة بحجرة الرسم .
وجميع هذه الدلائل تدل على جمود التعبير الفنى عند هؤلاء التلاميذ

وقصر إنتاجهم الفني على مجهود آلى .

(من تقرير عبد المنعم إبراهيم يوسف سنة ١٩٤٨/١٩٤٩) .
ويقول آخر :

« إن أغلب تلاميذ السنة الثالثة فصل ثان بمدرسة ليس لديهم القدرة على التصرف أو ابتكار أى شكل أو نموذج غير موضوع أمامهم . وإلى جانب هذا يصادف بعضهم صعوبة فى ملء فراغ الصفحة بالرسم ، فيلجأ إلى (الشخبطة) . فى حين أن البعض الآخر يكرر وحدات اصطلاحية محفوظة (لا تدخل لها فى موضوع الدرس) تكراراً آلياً لا تنوع فيه . وتغلب على رسومهم صفة التفكك والنشوز . فكانوا يطالبون بعرض النماذج وجميع عناصر الموضوع لنقلها حرفياً ، لأنهم لا يميلون إلى ابتكار أى وحدة ما لم تكن أمامهم ، ولا يستطيعون الخروج عن حدود المعروض لاعتقادهم أن المطلوب فى الرسم هو التقيد بحرفية الموضوع .

(من تقرير جرجس عطا الله سنة ١٩٤٨/١٩٤٩) .
ويصف ثالث حالة فصل بالسنة الثانية الثانوية بمدرسة بأن أكثر الرسوم ينتقصها التركيز . وهى ناقصة لم يكملها التلاميذ . ولا حظ كذلك افتقاراً عاماً فى الرموز المرسومة والقدرة على التجديد فيها . كما لاحظ تأرجحاً وعدم استقرار فى مستواهم الفني بشكل غير طبعى .

(من تقرير أحمد محمد عبد الحميد سنة ١٩٤٩/١٩٥٠)
ويقول رابع فى نقده لفصل السنة الثالثة بمدرسة إن معظم التلاميذ يرمون بأسلوب متقارب إلى حد بعيد ، على الرغم من أن أعمارهم

تتراوح بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة . فلا تظهر مميزات شخصية واضحة في تعبيرهم الفني . وهم يهتمون بتطبيق قواعد المنظور والتعبير عن الظل أو النور والنسب بطريقة جامدة لا تظهر فيها شخصياتهم .

(تقرير صبرى عبد الغنى سنة ١٩٤٨/١٩٤٩)

ويقول آخر في نقده لتلاميذ السنة الثانية الثانوية بمدرسة
إنه لاحظ أن خبراتهم اليدوية لا تتناسب إطلاقاً مع سنهم فيتعذر إدراك المراد من الرسم ، لو لم يكتب على كل موضوع اسمه .

(تقرير أحمد أبو العباس سنة ١٩٤٩/١٩٥٠)

تقوم فنون الأطفال :-

لاحظت في الجزء الأكبر من المراجع التي قرأتها عن رسوم الأطفال ، أنها لا تضع هذه الرسوم في مرتبة الفنون المختلفة . فالبعض يتناولها كدراسة للقدرات العقلية ومقياس للذكاء ، والبعض الآخر يأخذها كدراسة سيكولوجية لنفسية الطفل . ومنهم من يرى فيها اتجاهات ونزعات ظمائية لما نجده عند الكبار أو البالغين ، ولكنهم لا يقولون لنا أهذه الاتجاهات أو النزعات ذات قيمة فنية أم لا ؟ ففن الأطفال على الرغم من تعدد بحوثه شبه معزول عن بقية الفنون . أى عن التراث الاجتماعى ذاته . ولا أجد غرابة في هذا الموقف الشاذ ، بل أجد تأييداً له في أنظمة المجتمعات البدائية ونظرتهم إلى مرحلة الطفولة ، أى المرحلة السابقة لعملية التبصير في حوالى الثانية عشرة من سن الفتى أو الفتاة . أجد مثلاً في كتاب

« ليفي برول » نبذة عن حياة بعض البدائيين يقول فيها^(١) « إن الطفل الذى لم يمارس الطقوس الماثلة لعملية التبصير لا يعتبر فرداً شرعياً فى ذلك المجتمع ». ويقول أيضاً نقلاً عن عقائد هؤلاء البدائيين « إن الأطفال قبل سن المراهقة كالبنوة قبل غرسها فى الأرض ، أى فى حالة خمول أو موت ، ولكن موت فيه احتمالات الحياة » .

وبالطبع هذه النظرة الاجتماعية تضع فنون الأطفال فى عزلة عن فنون الكبار بل لا تعترف بشرعيتها . فعند البدائيين لا تعد أعمال الأطفال فناً بأى حال من الأحوال .

وعلى الرغم من هذه التفرقة فبعض المؤلفين يتزعمون فى كتاباتهم إلى موازنة فنون الأطفال بفنون البدائيين . وعلى الرغم من وجود تشابه شكلى طفيف ، فالأساس فى مثل هذه الموازنات سطحي . ولا يمكن الاعتماد عليه فى أى دراسة علمية . لأنه مبنى على العقيدة الدارجة بأن مثل هذه المجتمعات متأخرة ، وتكاد تكون فى أول مرحلة من مراحل التطور والرقى الاجتماعى ، غير أن المجال لا يسمح بمناقشة مثل هذه البحوث . إن مشكلتنا الحالية تلتخص فى دراسة شرعية فنون الأطفال وسبب فصلها عن فنون الكبار ، ونساءل فى هذا الشأن عن إمكانية تشبيه فنون الأطفال قبل فترة المراهقة بالبنوة قبل غرسها فى الأرض وهى فى حالة خمول ولكن بها احتمالات الحياة إذا غرست فيها . أننا نرى فعلاً فى رسوم الأطفال وفنونهم تعبيرات شبيهة ببعض التزعات الفنية عند الكبار

(١) Lucien Lévy-Bruhl — Les fonctions mentales dans les Sociétés Inférieures (Alcan 1951) pp. 411-412

ولكنها ليست مماثلة لها ، فالطفل يتغير تعبيره بين أسلوب وآخر ، وهو في كل طور جديد لا يعي الصلة بين ما يعمله وبين التراث والتقاليد والتزعات الفنية المختلفة ، في حين أن الفنان البالغ مرتبط في كل أعماله بالماضي ، وتخصصه في نوع من التعبير دون غيره يتأتى عن قصد ، وإذا تصادف أن غير أسلوبه التعبيري في مرحلة ما ، يكون هذا عن دراسة وارتباط قوين بالماضي .

في رسوم الأطفال ما يذكرنا بالأنماط الفارسية والفنون البدائية وبعض أعمال فنانيين حديثين . ولكن جميع هذه الصلات من محض اختلافنا ، فهي أشبه بالصور والوجوه التي نراها في تكوينات السحب وتجاعيد الرمال وفي شقوق بعض الجدران القديمة للمباني ، وليس معنى هذا أن لا صلة لرسوم الأطفال بالأنماط والتقاليد الفنية المختلفة على الإطلاق ، وإنما بها احتمالات طبيعية قد تتحقق في ناحية دون أخرى وقد لا تتحقق أبداً . ويذكرني هذا بالعبارات التي تصدر أحياناً عن الأطفال الصغار بدون قصد ، فقد تبدو لنا ذات مغزى خاص . وكثيراً ما تخرج الأطفال لغات وتكلم بها كأنها ذات معنى . ويخيل إلى في هذا الموضوع أن لغات الأطفال أو رسومهم تكوينات طبيعية لها وظيفة بالنسبة للطفل ولكنها ليست اجتماعية . فإذا استمتعنا برؤية رسم لطفل ، فاستمتعنا شبيه باستمتعنا بالأنظمة الطبيعية المختلفة التي نصادفها في نظام ترتيب خلايا بعض النباتات أو نظام تكوين البلورات مثلاً . فجميع هذه الأنظمة الطبيعية قوانين تسيروها ، غير أن القانون شيء

واللغة شيء آخر ، فاللغة تفسر نفسها والقانون في حاجة لمن يفسره .
لذلك أعتقد أنه من العبث تقويم نشاط الطفل على أسس فنية أو اجتماعية ،
لأن رسومه كلعبه ولغته وأحلامه ، جميعها تكون الأسس أو القانون الذي
يسير عليه تطوره ونموه .

رأى بعض المربين أن يدعموا رسوم الأطفال بفنون أو تقاليد فنية
تتميز بالفطرة وذلك لوصلها بتقاليد فنية ثابتة ، فزاهم يطلعون الأطفال
على إنتاج فنانين مثل « راؤول دوفى » أو « هنرى ماتيس » أو رسوم
فارسية أو بدائية — عندئذ يتأثر الطفل تبعاً للأسلوب الذى يراه باستمرار ،
وينتج خليطاً من نزعتيه وأسلوبه الشخصى ومن التقاليد الفنية الخاصة
بالكبار . غير أن هذه الخدعة أو التحايل لا ترفع رسوم الأطفال إلى
مستوى فنى معترف به . ولا تتيح له فرصة النمو والتطور فنياً واجتماعياً
لأنها تعوق هذا التطور والنمو . فالطفل — حتى فترة المراهقة — يتأرجح
بين أسلوب فطرى وآخر تبعاً للظروف المحيطة به ، ويساعده هذا التأرجح
على اجتياز هذه المرحلة والانتقال بعدها إلى أسلوب ثابت مستقر . وعلى
الرغم مما يقال فى بعض المراجع من أن هناك نزعات متعددة فى تعبير
الأطفال الفنى بعضها ذاتى والبعض موضوعى ، فإنى وجدت عن طريق
التجربة أن ما يسمى بنزعات فنية إنما هى أشبه بظنرات ، فمن الجائز
أن يرسم طفل رسماً يتميز بالطابع الذاتى ، ولكن لا يعد هذا أسلوباً
أو نهجاً أساسياً فى تكوين هذا الطفل ، بحيث نتوقع فى كل رسم يرسمه
ترديداً لنفس الطابع . فهناك دروس أو موضوعات معينة تؤكد اتجاهها

أو نزعة فنية معينة ، فسواء أكانت هذه الموضوعات من اختيار المدرس أم من اختيار الطفل نفسه فإن الرسم يتأثر إلى درجة ما بالموضوع . فالطفل لا يختار باستمرار نفس النوع من الموضوعات ، فإذا قيدناه بنزعة فنية معينة ، أو ألزمانه محاكاة أسلوب فني معين ، أو طبعناه بطابع فني خاص بالكبار ، فإن هذا كله يخرج الطفل عن مجرى نموه الطبيعي . ويجبره على التخصص في فترة سابقة لأوانها ينقصه فيها النضوج .

وإذا كنا نخص بالكلام موضوع الرسم أو أسلوبه ، فنفس الأمر ينطبق تماماً على الأداة أو الوسيلة التي تتخذ لتحقيق موضوع الرسم . فما لم يشعر الطفل بالوظيفة الاجتماعية التي تحققها وسيلة تعبيره الفني ، ينتقل في استخدام الواحدة بعد الأخرى ، تارة بالقلم وأخرى بالألوان أو الطباشير أو الصلصال حسب نزعاته ودوافعه الفطرية . وهذا الانتقال — بين موضوع وآخر أو بين أداة وأخرى — شديد الشبه باللعب ذاته . فتارة يتعلق الطفل بلعبة معينة تستنفد كل نشاطه ، وتارة أخرى يتحول عنها ويصبح مشغولاً كل الشغف بلعبة جديدة وكأنه نسي ماضيه . ولما كانت عملية اللعب ضرورية لنمو الطفل ولا تقل أهميتها عن التقليد الاجتماعي بالنسبة له ، فإن التطور يتحقق نتيجة التوفيق بين نقيضين هما التأرجح بحريته والتقييد بعقليته . والطفل في حاجة إلى الاثنين معاً بنسب متفاوتة تتفق وسنه .

ونلاحظ أن رسوم الأطفال تصبح بهذه الكيفية خليطاً كاللعب

ينقصها الاستقرار ، وتستمر هذه الحال حتى فترة المراهقة حيث تكون لدى المراهق إمكانية الاستقرار والانخراط في تقليد اجتماعي وتفهمه . وتحقق هذه العملية الدقيقة في المجتمعات البدائية أو الشعبية . فقد لاحظت مثلاً في فواخير مصر القديمة التي سبق الكلام عنها أن الصبية يلعبون تارة بالطين أو بغيره من الخامات ، ثم يتدربون في وقت آخر على صناعة وتشكيل نوع معين من الآنية مثل الطبول والقلل ذات الأشكال الثابتة ، وكثيراً ما رأيتهم يتدربون على تقليد نوع من اللعب التي تنتجها هذه الفواخير مثل البلبل والحصالة الخ . . .

وفي الوقت الذي ينتج فيه الطفل عملاً اجتماعياً يمكن تقويمه حسب أسس فنية ، فمن الجائز أن يتوصل إلى مستوى فني رفيع ومن الجائز أيضاً ألا يحقق إلا قيمة يسيرة .

ولكن حينما يلعب نفس هذا الطفل فإن نشاطه سواء أكان رسماً أم نحتاً ، لا يخرج عن كونه لوناً من ألوان اللعب الذي لا يمكن تقويمه كفن حقيقي ، فالبلبل والحصالة فن ، أما الألعاب الحرة التي يشكلها فليست فناً . لذلك نرى أن التدرج في مثل هذه المجتمعات البدائية متوفر كأنها مدرسة كاملة ذات مستويات معلومة ، فالمبتدئ يعرف مقدماً المراحل التي أمامه لاجتيازها .

وشتان بين هذه الطريقة وما نتبعه في مدارسنا . ففي دروس الرسم مثلاً نعطي التلميذ كراسة ليرسم فيها ، والكراسة هذه حل وسط بين التقليد الفني واللعب ، فهي تقيد الطفل بماضيه أي لعبه . وكلما أراد نسيان لعبة

من لعبه ينتقل إلى أخرى جديدة، وكلما جرب محاولة مستحدثة وإن تكن فاشلة ينساق وراء خطاه القديمة فيقلدها عن طريق لاشعورى .

إن نسيان الطفل لماضيه عملية ضرورية لنموه، وبالأحرى لنشاطه الفطرى الذى يدخل فيه الرسم واللعب . ونحن بمحاولتنا المبالغه فى تقدير هذا النشاط الفطرى ورفعاه إلى مستوى أعلى من مستواه، لا نتوصل إلى كشف أسلوب ذاتى فى تعبير كل طفل، بل فى كثير من الأحيان نعوق تطوره . فالكراسة اعتراف ضمنى بأن ما يرسم فيها فن . فهى إذأ أداة تقليدية يساء استخدامها فى حالة تلاميذ المدارس الابتدائية، الذين هم فى ميسس الحاجة إلى التجربة والاختبار وعدم التقيد بأسلوب خاص يحمدون عليه، كما حدث فى حاله (فونتلروى الصغير) . أما الكراسة فتذكرهم باستمرار بماضيههم وتقيدهم به ، وتقلل من جرأتهم وإقدامهم على طرق آفاق جديدة ، قد تساعد على كشف ميولهم الحقيقية واستعداداتهم فى المستقبل . كذلك عرض أعمال التلاميذ فى حجرات الدراسة أو حجرات الرسم وعرض النماذج التى يصنعونها سواء بالصلصال أو بغيره من الخامات، كل هذا يتعارض مع نزعة الطفل الفطرية إلى عدم التقيد وإلى التجريب والتجديد . فى الوقت الذى تحرم عليه الاطراد فى هذا النشاط، لا نعوضه له فى الجانب الآخر وهو التقليد الاجتماعى .

فالمشكلة لا تنحصر فى تنمية القدرة على الاحتفاظ عند الأطفال كما هو شائع فى تعليمنا الحالى، وإنما تدريبيهم تدريجياً على تراث اجتماعى، يبدأ كنوع من اللعب أو النشاط الفطرى يتعرفونه ويبصرون به فى نهاية الأمر، فيأخذ نشاطهم شكلاً اجتماعياً — أى لغة مصطلحاً عليها ومقومة .

الباب الرابع

العمل الفني ونظام تقويمه في نظر نقاد الفن

التكوين الجمالي ونظام الطبيعة
النسب الجمالية المستمدة من الطبيعة
إيقاع العمل الفني
الشكل والمجال

العمل الفني ونظام تقويمه في نظر نقّاد الفن

يتناول بحثنا الآن مشكلة تكوين العمل الفني كعلاقات شكلية بحتة ، والعوامل التي تساعد على ارتباطها وتكاملها أو تفككها وتنافرها . وبمعنى آخر إن مشكلتنا هي تقويم العمل الفني على أسس مجردة يمكن عن طريقها الحكم على أي إنتاج سواء أكان قديماً أم حديثاً . وقد حاول نقاد الفن الوصول إلى القانون الذي يحكم أو يسيطر على الأعمال الفنية بوجه عام بصرف النظر عن موضوعاتها وأزمانها .

وسيخصص هذا الباب لعرض موجز لبعض هذه الآراء مرتبة في تعاقب يظهر مدى ارتباطها واتفاقها اتفاقاً يكاد يكون إجماعياً على أسس التقويم أو القانون المهيمن على عملية الإبداع الفني .

وفيما يلي هذه الآراء التي تبدأ بتعريف ماهية التكوين :

التكوين الجمالي ونظام الطبيعة :

« إننا نستخدم لفظ التكوين^(١) بمعنى الإيجاد ، كتكوين فريق لكرة القدم وتكوين الجمعيات مثلاً ، واستخدامنا اللفظ بهذه الكيفية يعطى

(١) H. Read : Education Through Art pp. 15-21

فكرة التنظيم ، فإننا ننظم جماعات من الناس لغرض معين ، ويمكن استخدام نفس اللفظ في معنى آخر فنقول إن الجليد يتكون على سطح الماء ، وإن قطرات الندى تتكون على فروع الأشجار . والتكوين هنا يعنى الوجود ، وهذا هو المعنى الذى يستخدم فيه هذا اللفظ فى الفن .

لقد قلت إن العمل الفنى يتشكل ولكن يمكننا أن نقول إنه شكل مبتدع من شخص معين هو الفنان عينه .

ونلاحظ أن الأشكال الأولية التى كونها الإنسان فى أعماله الفنية عن طريق غير إرادى هى بنفسها الأشكال الأولية الموجودة فى الطبيعة . فالذرات داخل بلورة ماسية مرتبة ترتيباً منتظماً ، وهذا الترتيب يصفه رجل العلم بأنه جميل ، وهذا دليل على أن هذا الترتيب ليس ابتداءً من العالم وإنما هو موجود فى الطبيعة ، ويمكن الكشف عنه عن طريق تمرير أشعة إكس فى بلورات مختلفة .

والتكوين بهذا المعنى مصحوب بفكرة النمو الموجودة فى البلورة أو النبات أو الأصدا ف أو العظام أو الأغشية البشرية ، فعملية النمو فى جميعها تخضع لنظام ونسب خاصة ، فإذا أمكننا الوصول إلى قانون هذه النسب نكون قد وصلنا إلى نسبة مثالية يمكن تطبيقها فى الأعمال الفنية . والذى نجده عادة إنما هو معادلات رياضية أو هندسية — فمثلاً عدة قرون وجد « أفلاطون » و « فيثاغورس » فى الطبيعة قانوناً فيه سر النسب الجمالية — وقد تطورت الفلسفة والعلوم منذ ذلك الحين ، ولكن النتيجة الأخيرة لا تزال كما كانت ، وهى تبين لنا أن القوانين الرياضية

ثابتة في أساس المادة على مختلف أشكالها - سواء أكانت عضوية أم غير عضوية - فليس في الطبيعة فوضى ، لأن جميع عناصر الطبيعة يحكمها قانون واحد ولا يخضع كل منها لقانون خاص به . ففي الحقيقة أن جميع الكائنات سواء كانت حية أم غير حية تخضع لعدد يسير من القوانين . والنمو الذي يحكم الأشياء ويجعلها تتطور في تنظيمات متعددة يأتي نتيجة لبعض قوانين رياضية أو ميكانيكية .

وأقرب مثل لهذا أننا نلاحظ في خلايا النحل أن كل خلية في قرص الشمع أقرب ما تكون إلى شكل هندسي منتظم سطحه العلوي ناقص ، وهذا الشكل المنتظم يعد من الوجهة العملية أقوى تنظيم يربط بين جملة خلايا ، وهو في نفس الوقت أكثر اقتصاداً . فهو النظام الذي يتطلب أقل قدر من العمل وأقل كمية من الشمع .

ونحن نعرف أن الخلية تكتسب شكلها النهائي نتيجة قوى طبيعية متعددة ، كالجهود التي تبذلها النحلة نفسها ، وله طاقة محدودة تساعد على بناء أشكال كروية مفرغة من الداخل جدرانها على جانب كبير من الرقة ، هي غاية ما يمكن أن تتحملها الحامة نفسها ، ومن المحتمل جداً أن يكون الضغط المنتظم الناتج عن التصاق جدران الخلايا وهي في حالة نصف سائلة كاف لأن يوجد شكلاً مترناً هو الشكل المسدس النهائي الذي نراه - فإذا تذكرنا أن درجة الحرارة بداخل خلية النحل تكون عادة مرتفعة ، وأن جدران الخلايا على جانب كبير من الرقة يمكننا إذاً أن نتصور كيف تشكل هذه الخلايا بأشكال هندسية منتظمة .

والذى نريد أن نؤكد من كل هذا أننا حينما نسمى هذه الأشياء جميلة فنحن نقرر أن العمل الفنى تصحبه بعض نسب رياضية—تثير فىنا الانفعال — وعندما نصف أشياء مختلفة بصفة واحدة ، فإن هذه العملية لا يمكن أن تعتبر عملية غير منطقية أو مرتجلة ، وإنما هى عملية لاشعورية يمكن أن نستشف فيها قانوناً مشتركاً كما فى الأمثلة السابقة .

وهناك تنظيمات تقوم على منحنيات ، وأخرى لا حصر لها تقوم على أشكال تبدو غير منتظمة ولكنها تخضع فى أساسها لقوانين رياضية . ومن النوع الأول التنظيم الحلزونى الذى يتخلل جملة كائنات حية كالحلزون اللوغارتمى ، وهو الأكثر شيوعاً فى الطبيعة ، ونراه فى بعض أنواع من الأصداغ الجميلة — التى يخضع نموها لقوانين رياضية منتظمة ناتجة من تغير سرعة نمو أسطحها الداخلية والخارجية ، وفى النبات كترتيب بتلات زهور عباد الشمس وثمره الصنوبر وأوراق بعض النباتات الأخرى . والنوع الثانى وهو التنظيمات غير المنتظمة كعظام الجسم التى تأخذ فيها كل عظمة شكلها الخاص . ويمكن القول إن شكل العظمة حل لمعادلة رياضية طرفاها الضغط الخارجى والضغط الداخلى فى العظمة نفسها — والجزء الذى ينمو فى العظمة هو الجزء الذى يقع عليه أكثر العبء ، وشكلها العام يتفق مع الوظيفة الآلية التى ستؤديها .

وعندما نثار بجبال جسر من الجسور المعلقة الحديثة—فإن هذه الإثارة تنشأ من أن تنظيم أجزائه يعتبر حلاً لمعادلة ميكانيكية—قواها فى اتجاهين متضادين—شد وجذب — فالجسر الحديث والعظمة فى المثال السابق يخضعان لقوانين

ميكانيكية ويمكن أن نجد فيهما نفس الصفات الجمالية ويمكن أن نجازف فنقول إنه ليس في الطبيعة إلا أشكالاً ناتجة عن تفاعل ميكانيكى ناجم من دوافع تطورها ، فقد تختلف سرعة النمو أو التطور أو نوع المادة . وقد تختلف أيضاً وظيفتها ولكن القانون الطبيعى لا يتغير . فهذه القوى الأساسية هى التى تتحكم فى الأشكال وفى تنوعها ويمكن تسمية ذلك « منطق الأشكال » ويتولد الانفعال أو الإحساس الجمالى من هذا المنطق الذى يتحكم فى التنظيم .

ويقول « أوزنفان » فى هذا الموضوع (١) .

« تتميز بعض الأشكال فى الطبيعة كشكل الجعران مثلاً وغيره من أشكال أخرى كثيرة متناهية فى الصغر أو الكبر بطريقة بنائها بحيث تؤثر علينا وتثيرنا بنظامها - وإذا تتبعنا عن طريق إحساسنا الحركى ، الخطوط البنائية لهذه الأجسام نشعر كأننا نعرفنا سرّاً فى الحياة ، وإننا نستمتع بما فيها من نظام .

وإذا أثارنا أشكال تيجان بعض الأعمدة ، أو قوس قوطى أو ملامح وجه إنسان أو بعض أوانى طهى الطعام أو شكل حذاء أو خط من خطوط الطباعة أو شكل سيارة أو طائرة ، وكانت خطوطها العامة تدفعنا إلى التسامى ، فجميع هذه الأشكال مهما تختلف ، قد اعتمد تصميمها فى اتجاهاتها العامة على الأشكال المنتظمة الموجودة فى الطبيعة كالبيضة مثلاً ، وتشكل هذه الأشكال الطبيعية حسب تركيب اتجاه جزئياتها كما فى ترتيب جزئيات

(١) A. Ozenfant : Art et Nature (Encyclopedie photographique de l'Art) Vol. II pp. 310-313

العظام ونسج الأغشية وتكوين السحب وتموجات الشعر واستدارة القواقع
وفى الأمواج وترتيبها، فجميع هذه الأشكال الطبيعية هى التى تقتبس منها
أشكال الآلات والعدد المصنوعة.

وهذه الأشكال أو القوى الطبيعية عند ما نجردها من أجسامها تكون
لنا قانون الخلق الفنى نفسه، وتمثل العناصر الأساسية فى أسلوبه. ولهذا
القوى قدرة عجيبة علينا فهى توحى إلينا وتشعرنا بنظام هذا الكون الذى
نحن جزء منه، وهذا الإيحاء يضيف جديداً إلى خبراتنا العقلية ويرضى فينا
الفطرة والوعى فى آن واحد.

وهناك صفة الاتزان التى لا يمكن أن توجد بدونها أى حياة سواء
أكانت حيوانية أم نباتية. فالخط الأفقى والخط الرأسى يرمزان إلى الاتزان،
والأول يرمز إلى الاتزان فى المادة الساكنة أو الحاملة، والثانى يرمز للاتزان
فى الأجسام غير الحية. إن هذين الخطين لا يوجدان فى الطبيعة بل هما
نتيجة لإدراكنا الفكرى، فالإنسان هو الذى يدخلهما فى أعماله فى حين
أنه ليس فى الطبيعة إلا منحنيات. كما أن الخط المائل فى الرسم يفقد الأشكال
اتزانها ولكنى نعالده ينبغى أن نستعين بخط أو جملة خطوط مائلة فى اتجاهات
متضادة. ففى الفنون تعد عملية التكوين أو التنظيم تجميعاً لأشكال فى
حيز محدود أو مختار. وهذه الأشكال نستعيرها من خبراتنا المصاحبة ومن الصور
الذهنية، ولا سيما الخط المستقيم فهو خط روحانى أو مجرد لأنه غير موجود
فى المادة ولا فى الطبيعة على الرغم من أن الإنسان يحاول استخدامه فى جميع
مآربه وأعماله، فهو الأفقى مفروضان علينا بشعورنا بالاتزان.

« إن (١) الخط المستقيم يوحى إلينا انبساط الوادى وكذلك السهولة والتسطيح ويوحى لنا سلبية الشئ . أما الخط الرأسى فيذكرنا جذع الشجرة والقوة والمعارضة والعوائق والانقسام والرجولة . كذلك الأشكال المربعة والمثلثة وهى بتحديداتها الجفاف ، أشكال وزوايا جامدة توحى لنا بكثير من المعانى كالصعوبة والخشونة كما فى الصخور المحددة الكثيرة الزوايا .

وعلى عكس هذا فالخط المنحنى يثير فىنا الشعور بالضعف والأنوثة والانكماش والخوف . فالإحساسات المصاحبة التى تثيرها فىنا هذه الأشكال قد نكونها ونركبها فى مجموعات لا حصر لها .

يقول (ورنجر) « إن إحساسنا بالأعمدة المعمارية مبنى على شعورنا باستدارتها ، وذلك يذكرنا الأشياء المصاحبة لها — يذكرنا مثلاً استدارة السيقان التى تؤكد نفس صفة العمود فى أنها تحمل الجسم كما يحمل العمود البناء وكذلك تذكرنا جذوع الأشجار التى تحمل الأغصان والأثمار والأزهار » .

ويقول (هنرى مور) « إن الأشكال المستديرة تثير فىنا فكرة الإخصاب والتكامل لمشابهتها للأرض ولثدى المرأة ، كما أن معظم الثمار مستديرة . فجميع هذه الأشياء مهمة لأنها أساسية فى رؤيتنا للطبيعة . وفى الفنون الهندسية نصادف نوعين لا يبدأ الأساس فيهما بفكرة مجردة وإنما هو حيوى فالفنان يقتبس الأشكال العضوية من جسم الحيوان أو

(١) W.G. Archer : The Vertical Man pp. 18-20

الإنسان ثم يبدأ في تحريفها ويقربها من الشكل الهندسى وفي أحدهما نجد أن الجزء الهندسى يجمد وفي الآخر يكتسب حيوية . ففي الحالة الأولى يحرف الشكل الطبيعى ليصبح نظاماً هندسياً لا يمت بصلة لمعناه الأصلي ، فالنظام هنا مفروض من الخارج ولذلك يأتى مفتعلاً أشبه بشكل اصطلاحى فاقد لحيويته . وفي المجموعة الأخرى نرى أشكالا تحرف هندسياً وبدلاً من أن يفرض عليها نظام اصطلاحى من الخارج تندمج فى إيقاع يؤكد خصائصها الأصلية . فالهندسة تساعد على إدماجها فى كلية واحدة وهذا النوع الأخير يمكننا بحق أن نسميه فناً هندسياً حيوياً .

النسب الجمالية المستمدة من الطبيعة :

لقد وجدنا بملاحظة أكثر الأعمال الفنية^(١) نجاحاً فى جميع العصور أن هناك شكلاً أساسياً يتكرر فى كل منها . وبقية أجزاء هذا العمل الفنى تكون عن طريق تركيبها وتنظيمها أشكالا أخرى مشابهة للوحدة المسيطرة . فالتوافق فى الإيقاع لا يأتى إلا من تكرار هذه الوحدة الأساسية المسيطرة فى مظاهرها المتعددة وجزئياتها ، فى نسب عمود من الأعمدة مثلاً نلاحظ أن هذا التوافق موجود . فالأساس فى نسبة العمود تلخص فى الصلة بين ارتفاع العمود وقطره ، أو بمعنى أصح نسبة الارتفاع إلى نصف قطر القاعدة . فنصف القطر هذا هو مقياس العمود الذى عن طريقه يمكن تحديد نسبه العامة . فيمكننا أن نقول مثلاً إن العمود

(1) Matila. G. Ghya : Essai Sur le Rythme pp. 46-47

(الدورى) ارتفاعه عبارة عن ١٣ أو ١٤ وحدة قياسية ، وكذلك (الأيونى) له من الوحدات القياسية ١٥ أو ١٦ ، أما (الكورنثى) ففيه ١٨ أو ٢٠ وحدة . فالعلاقة بين أكبر طول فى العمود ونصف القطر تحدد نسب العمود نفسه أو بمعنى آخر النسب الأساسية فيه .

ويمكن أن نجد فى جسم الإنسان علاقات مماثلة كتلك التى نراها فى العمود فمثلا . العلاقة بين طول الإنسان وارتفاع (السرة) من الأرض تتراوح عادة بين $\frac{1}{8}$ أى ١,٦ وبين $\frac{13}{8}$ أى ١,٦٢٥ ، وهى تعادل فى عدد كبير من الأفراد نسبة القطاع الذهبى $\frac{1+\sqrt{5}}{2}$ أى ١,٦١٨ . وهى فى نفس الوقت تحقق نوعاً من التماثل الحيوى الذى يتطور حسب نسب منطقية ، وهذه النسب نفسها تصادفنا فى النمو العضوى الذى يتناقض تناقضاً تاماً مع التماثل الحرفى أو التكرار الآلى .

إن الإنسان^(١) محمل بالنسب التى هو فى حاجة إليها (فالذراع هو المسافة بين طرف الإصبع والكوع) ، كذلك القدم والشبر فنسبة القطاع الذهبى موجودة فى الصلة بين الشبر والقدم أو القدم والذراع ، وهذه النسبة فى جميع أجسام البشر حتى ذوى العاهات .

إن الأشكال^(٢) فى أساسها تخضع عادة لنسب خاصة ، فهيكمل الكنائس القوطية يتميز بنسبة معينة بين ارتفاعها وطولها أو عرضها . ولا يمكن اعتبار هذه المقاييس ناتجة بطريق المصادفة أو أن المهندس المعمارى

(١) Paul Serusier : A.B.C. de la Peinture pp. 15-25

(٢) Henri Focillon : Vie Des Formes pp. 31-37

حققتها إرضاء لذوقه الفني فحسب . فمن علاقة أرقامها وأشكالها يمكننا أن نستشف علم الفراغ الذى لا يمكن اعتباره الهندسة الفراغية المطلقة بمعناها المحدود . ويمكن أن نلاحظ أن صلة الكتلة المعمارية فى الفن القوطى فى هذه الكنائس مرتبة ، بحيث ندرك الصلة بين الأجزاء بعضها ببعض وبين ترتيب هذه الجزئيات ، والشكل العام الذى لا يقوم على شكل أو كتلة معمارية مفردة - وإنما يقوم عادة على علاقة مجموعة من الكتلة الثانوية بأخرى أساسية ، وبهذه الطريقة أمكن الوصول إلى درجة عظيمة من القوة والتنوع فى معالجة مشكلات الفراغ فى فن العصور الوسطى .

ومن المحتمل أن تكون الأصالة والعمق فى الفنون المعمارية السابقة كامينين فى تصميمها ، فعن طريق تحديد الفراغ نرى أن الأشكال أو الكتلة تخلق عالماً جديداً خاصاً بها ، ويمكن تصور هذه القدرة العجيبة بأن الفنان قد تمكن من خلق عكس للفراغ فى أعماله الفنية .

ويقول (فيوليه لى دوق) إن أعظم الكاتدرائيات مصممة دائماً بحيث تخضع وحدة القياس فيها لنسب الإنسان ذاته ، وأن وحدة القياس هذه يمكن أن نقيس بها الطبيعة ذاتها ، وعن طريق قياسنا لها نشعر بأحجامنا بالنسبة للعالم الخارجى .

إيقاع العمل الفني :

إن الإدراك البصرى^(١) يسعى نحو الاستقرار والتماثل ، أو بمعنى آخر

(١) H. Read : Education through Art pp. 60-62

إن الاتزان والتماثل وهما من صفات العالم المرئي يتحققان عادة كلما سنحت لهما الظروف الخارجية ، وإلا فإن خبرتنا تفسر هذا المجال بالاختلال وعدم التماثل ، وفي نفس الوقت نشعرنا بالحاجة لإيجاد تنظيم أوفى .

إن الحقائق التي يصعب عادة حفظها يمكن استرجاعها عن طريق ترتيبها في إيقاع ، وهناك بعض الناس لديهم القدرة على الاحتفاظ بصورة لا حصر لها عن طريق ترتيبها في تنظيمات إيقاعية — هذا القانون — (قانون النمو والتكيف والاتزان والتماثل والنسب والإيقاع) من العوامل الأساسية التي تؤثر على خبراتنا ، بل إنها السبيل الوحيد التي يمكن عن طريقها تنظيم خبراتنا في أسلوب ثابت . ومن صفاتها الأساسية الرشاقة والاقتصاد أو الكفاية ، فالشعور بالصواب يكون عادة أقرب الحلول إلى الصواب ، وعنه ينجم الشعور الجمالي عند الفرد .

والصفات الأساسية في الإيقاع هي الاستمرار والنمو والترابط . فإذا جردنا أى ظاهرة من أطوارها المتغيرة وفصلناها عن زمانها نجدها تمثل انفعالا وقتياً ، وهذا الانفعال يضع بمجرده اطراده ليصبح جزءاً من كلية مستمرة في نموها .

الشكل والمجال :

« كنت أراقب^(١) عملية جراحية في يوم — اكتشفت فيه سر التكوين الذي يتحقق في أى موضوع فيكسبه ميزة الاستقرار — فبدأ لي التكوين

(١) Elie Faure : Histoire de l'Art (L'esprit des Formes) pp. 322-325

الناتج من المريض من جهة والجراح ومساعديه من جهة أخرى — والمتفرجين من جهة ثالثة ، كأنه نظام حيوى مطرد . ولقد بدا لى فى الحال أن كل فرد من هؤلاء الأفراد فى مكانه الذى يؤدى فيه وظيفته — والجميع متجمعون حول محور الحادث ذاته — فالبعض تدفعه الرغبة فى العلم والآخر قد أثاره المنظر ، ومحور الحادث نفسه — أى المريض — هو الذى كان يثير ارتباط جميع العناصر المحيطة به — كمواقع الأجسام والأذرع والأيدى والأكتاف والرسوس ، ولو أن أحد هذه الأجزاء خرج عن تكوينه لفقد التنظيم العام تكامله . فكانت الأضواء موزعة أحسن توزيع كأنما قصدت فيها الناحية الجمالية ، وكانت موزعة بحيث تسمح لكل متفرج أن يرى الجزء الذى يثير اهتمامه . وكذلك كان توزيع الأسطح وتعاقب الفراغات ، وحركة هذه الأجسام محكومة بوظيفة العمل نفسه . وكأن هناك منطق يتحكم فى هذا الترتيب الشكلى ، بحيث بدا أن أى تغيير فيه يخل بالتكوين العام ويفقده مغزاه ، ولو كان أمام هذا المنظر فنان وحاول إيقاف كل فرد من هذه المجموعة ساكناً فى مكانه ليسجلها ، لانهل فى الحال التكوين العام وتفكك وبطل وجوده . وذلك لأن الانفعال يختفى بمجرد زوال الدافع نفسه .

وإن الخطأ الذى وقعت فيه المدارس الفنية هو محاولتها اختلاق ترتيب الموضوع ونظامه ، والحقيقة أن رسم صور الأشخاص لا يتحقق عن طريق نقل حرفى لوضع ثابت للشخص المرسوم . وإنما تنجح الصورة فى فترات لا يقصد فيها الفنان محاكاة موضوعه محاكاة حرفية .

وأى حادث ذى أهمية كبرى هو الحادث الذى يمكن أن يخلق وحدته الشكلية عن طريق تعدد الأشكال أو العناصر التى يتفاعل معها أو يثيرها. فالحادث نفسه هو الذى يخلق التجمع أو التكوين ويعطى الرمز الشكلى قوته فى التعبير — إن الفنان الحقيقى هو الذى يكون من انفعالاته المباشرة تلك الحوادث التى يفرضها عليه التقليد، أو بمعنى أصح الحوادث التى اعتاد الاستجابة إليها. فليس الحادث نقطة البداية الحقيقية وإنما الانفعال هو هذه البداية » .

إن أيسر نظام فى الزخرفة^(١) — قبل أن يصبح تكويناً (كانحناء خط أو وحدة من الوحدات) أمامه مجال للتأمل والتنوع والتقاطع والازدواج. فجميع هذه الاحتمالات تملأ وتزين فراغاً، وهذا الفراغ بدوره يخلق لها وجوداً جديداً .

فأيسر الخطوط تعتبر حدوداً أو طريقاً يقسم مجاله قسمين : شكلاً وأرضية، وهذا الخط لا ينفرد وإنما له مجاله الذى يعطى الشكل مغزاه، وأحياناً ترى المجال واضحاً يترتب فيه الشكل أو الوحدة ترتيباً منتظماً، وأحياناً يطغى الشكل على المجال فيصبح هذا الأخير دعامة له .

وسعة المجال حول الشكل تساعد على استقراره، ويمكننا أن نقول إن ترابط الأشكال أو تنافرها يتحقق عن طريق وحدة مسيطرة أو شكل مميز، والتنظيمات والأشكال المميزة تكون عادة منتظمة وبسيطة متماثلة .

(١) Henri Focillon : Vie Des Formes pp. 31-35

ويلاحظ أن الشكل له تنظيم إيجابي ، والأرضية تمتد دون نظام واضح .
وعند ما تمتد وراء الشكل تفقد صفاتها المنطقية وتصبح ذات معنى سلبي .
والشكل والأرضية يقوم كل منهما على نوع من التنظيم . فكلية الشكل
تتضمن على التكوين والتحديد أما كلية الأرضية أو المجال فعبارة عن
استمرار سلبي غير محدود خال من الصفات العضوية . وكل شكل أو نظام
قوى يبدو منتظماً . »

« وعندما يندمج الشكل بالمجال^(١) نرى بدلا من الصلات والعلاقات
المنطقية المحددة استمراراً قلقاً تصبح فيه الأجزاء غير مدركة لعدم وضوح
الصلة بين الشكل والمجال ففيها تختفي البداية والنهاية كما في الزخارف
(الكلئية) التي تتداخل فيها الوحدات وتختفي تارة وتظهر تارة أخرى كأنها
تتحرك في سرعات متفاوتة .

وفي زخارف الحضارات البدائية نرى حركة مستمرة غير ثابتة أشبه
ببهر متدفق تتداخل أشكالها تارة وتختفي تارة أخرى . وهناك حالات
أخرى تبدو فيها الأشكال كأنها حلية ويصبح المجال المحيط بها شكلا أو
تكويناً منطقياً . »

• • •

هكذا ينزع نقاد الفن إلى تقويم الفنون ومقارنتها بنظم الطبيعة العامة .
فهم يتحدثون في أول الأمر عن نظم مجردة تبدو بعيدة عن الحياة الاجتماعية
والثقافة التي أسلفنا الكلام عنها ولكن لا نلبث أن نساير آراءهم حين

(١) Paul Guillaume — La Psychologie de la Forme (pp. 59-66)

يحدوثونا عن الشكل والجمال ، وإن أيسر الصلات والعلاقات التي تجمع بينهما هي التي توصلنا إلى فن متكامل .

وقد يستشف من هذا الرأي صلة الفنون بمجالها ووظيفتها في المجتمع وتفاعلها به ولو أن النقاد لم يذهبوا بنا إلى هذا الحد من الإيضاح ، ولكن يمكن استنباط هذه العلاقات التي تجمع بين وجه من أوجه النشاط الاجتماعي ونظام الطبيعة العام . وهناك إشارة إلى نزعة الفنان لاختيار نسب ومقاييس طبيعية كالقدم والذراع والشبر وغيرها من نسب الإنسان مما يجعله يشيد كاتدرائية على مضاعفات هذه النسب الإنسانية فتجعلنا نألفها ونشعر بتقاربها لنا وهذا التجاوب هو بعينه التذوق الفني .

فالقيم الجمالية تصبح بهذه الكيفية قيماً إنسانية واجتماعية ، لأنها تعمل على زيادة الصلات والعلاقات بين أفراد المجتمع والطبيعة .

فصلة الفنون بالطبيعة وصلتها بالحياة أو المجتمع ، لا تأتي إلا باعتمادنا على التقاليد والتراث الاجتماعي المنقول إلينا .

ويمكن القول في هذا الشأن :

إن عملية الإبداع الفني تنحصر في وضع أشكال في أنسب مجال لها . وتتوقف وحدة العمل الفني وتألفه على هذا الاختيار . فكلما زادت الصلة التي تجمع بين الشكل والجمال زاد ارتباط بعضهما ببعض . ومنتى ما يصلان إليه من الاتحاد يتحقق عند ما يكمل بعضهما البعض . وهذا الحد من الكمال يجعل من نسبة الشكل إلى الجمال إيقاعاً من صفاته التجميع .

ولو أن هذا الإيقاع تكرر تكراراً مطرداً لأحدث توقيعاً يجمع مضاعفات هذه النسبة في كلية واحدة . فإذا اختل الإيقاع الأساسى الذى يربط الشكل والمجال ، فإنه ينزع إلى التفكك . ولا تحدث مضاعفاتهما سوى زيادة فى النفور وبعد الشقة بين الجزئيات . فأى أساس غير وثيق فى النسبة المذكورة يؤدى إلى إيقاع عقيم يتكرر دون ارتباط . لذلك يصعب تحقيق هذه الكليات لأن نقطة الاتزان التى تجمعها فى غاية الدقة والخرج . وسلم التدرج يبدأ من اكتشاف الصلة بين الجزئيات وينتهى إلى إدراك جوهر النظم العامة التى تشكل الكليات . وهذا السعى وراء التكامل لم يأت عرضاً فى الفنون لأنه منتزع من صميم الحياة وما الفن إلا محاولة لتقليد توقيعها .

الباب الخامس

الفن والتراث الاجتماعي

التعليم والتراث الثقافي

التراث الثقافي

التراث الديني

التراث الشعبي

الفن وسيلة لتعليم التراث الاجتماعي

الفن والتراث الاجتماعى

التعليم والثقافة :

من أهم مشكلات العصر الحاضر مشكلة الثقافة التى نعلمها ونشرها، ومدى صلتها بتقاليدنا الاجتماعية التى توارثناها منذ أجيال طويلة . فلا يمكن أن تقوم ثقافة فى أى بلد كان، إلا على أصول من تراثها القديم . والذى يلفت نظرنا فى الوقت الحاضر هو انقطاع الصلة بيننا وبين الماضى . فهناك إقبال شديد وتزاحم على التعلم ، فجميع طبقات الشعب تطالب بنصيبها من التعليم وتتسابق لتلبل قسطها منه . ولكن ما نوع هذه الثقافات ومدى النفع الذى يعود منها ؟ هذا هو السؤال الذى يجب أن نسأله قبل الإقدام على أى مشروع تعليمى .

فن أمثلة التناقض بين الثقافة التى كنا ننقلها للصغار وبين تراثنا وتقاليدنا القديمة مادة التاريخ مثلاً . فكان التاريخ إلى عهد قريب لا يخرج عن كونه مواقع حربية وفتوحات تشبع أطماعاً فردية ، وتسخيراً للشعب فى بناء القصور والمعابد . وهذا كفيل بطبيعة الحال أن يجعل نظرنا للآثار القديمة نظرة تافهة . فأغلب شبابنا ينظر إلى المتاحف أو المقابر الأثرية أو المعابد على أنها مخاىء لاكتناز الذهب والمجوهرات والمتحف الثمينة دون أدنى اعتبار لقيمتها الثقافية أو التاريخية .

إلى جانب ذلك كنا نرى علوماً كالطب والكيمياء والرياضة والهندسة وجميع ما أخرجه العقل المصرى القديم، لا يرد لها ذكر فى برامجنا التعليمية، مما جعل شبابنا يظن أن بلاده لم يكن لها أى ماضٍ فى هذه الكشوف العلمية. وأن مصر كانت بعيدة كل البعد عن النهضة العلمية والفكرية التى يقودها ويوجهها الغرب فى الوقت الحاضر.

ومما لا يجب أن نجهله : أن الحقائق العلمية تصبح قليلة القيمة بالنسبة لأطفالنا وشبابنا ما لم تقرن بماضيها وبتراثهم الاجتماعى .

وكانت تتكرر نفس هذه المشكلة فى أساليبنا ووسائلنا المختلفة فى تعليم الحرف والصناعات والفنون المختلفة، فكانت تدرس هى الأخرى كما لو كانت قوانين وقواعد مفروضة علينا . هذا على الرغم من أن لكل حرف تاريخاً طويلاً، وخطوات عديدة تطورت خلالها هذه الحرف والفنون، كما تطورت بجانبها العدد والآلات المختلفة . وكما تدربت يد الفنان أو الصانع على استخدامها بحذق ومهارة .

التراث الثقافى :

وكان لمصر تاريخ طويل فى فن العمارة والنسيج والحرف والتصوير والنحت . . . إلخ . وقد توصل الصانع أو الفنان القديم إلى خبرة ودراية عظيمتين بحرفته أو فنه وكان ينبغى أن نستفيد من هذه الدراسة الطويلة التى استمرت عدة أجيال . فنكملها بما يتناسب مع حاجيات عصرنا . ولكن بدلاً من هذا الاستمرار الطبيعى فى الدراسة كان التعليم يوجه الصغار

لأساليب وأنماط غريبة عن بيئتهم من غير أن يعرف تاريخ هذه الأنماط. أو مراحل تطورها. أو الظروف التي ساعدت على إيجادها أو صلة هذا كله بالمجتمع الذي نعيش فيه. وهناك مشكلة الأدوات والحامات والوسائل التي كانت الأطفال والصغار تدرب على استخدامها دون ذكر شيء عن تركيبها وصناعتها، ويكبر الطفل ويصبح صانعاً أو فناناً، فكنا نراه يستمر في أغلب الأحيان في حيز الخبرة التي تدرب عليها ولا يفكر إطلاقاً في تحسين الوسائل التي تعودها.

فكانت أغلب الفنون والصناعات تقليداً ومحاكاة لفنون وصناعات نشأت في مواطن أخرى. وكان هذا التقليد والنقل أقل جودة في معظم الأحيان من إنتاج نفس هذه الفنون أو الصناعات في مواطنها الرئيسية لأنها تنتج عادة في مواطنها الأساسية من حاجة المجتمع وتتمشى مع تقاليده وموارده الخاصة.

فكان التعليم ينظر إلى تقاليد المجتمع الذي نعيش فيه كأنما ينظر إلى أرض قاحلة جرداء لا أمل له في إصلاحها إلا عن طريق تغيير شامل. وكان قادة الرأي في مسائل التعليم يرون الأجدوى للتحدث في شأن التقاليد الاجتماعية في بلد تعاقب عليه النفوذ الأجنبي فترة طويلة من الزمن ويرون الأمل ضعيفاً في استمرار أي طابع قومي. فكان يكفي النظر إلى الأطوار التي اجتازتها مصر في ظل النفوذ الأجنبي إنجليزياً كان أو فرنسياً وقبلهما النفوذ التركي والعربي والروماني واليوناني إلخ...

التراث الديني :

فهل حقيقة أن ما لدينا من تقاليد اجتماعية هو خليط من جملة حضارات دخيلة علينا بحيث لا يمكن أن نقيم عليها حاضرننا أو نربطه بها ؟ أحب أن نترقب الآن قبل الرد على هذا السؤال ونلقى نظرة إلى تاريخ الحضارات القديمة والطريقة التي كان أهل العصور السابقة يستخدمونها في حفظ تقاليدهم الاجتماعية . إن العلم والتقاليد الاجتماعية كانت مجملة في الدين . أى أن الديانة كانت دخر كل مجتمع لأنها أكثر شيء يتعلق به الفرد . والمعرفة على نوعين ، نوع مسجل ومضان في المعابد والمقابر لقادة الفكر والنخبة الممتازة من المتبحرين في المسائل الدينية وشئون الحياة — ولهذه العلوم الدينية لغة واصطلاحات ورموز وتقاليد لا يعرفها إلا المتبحرون بها فكانت شديدة الشبه بالأسرار الحربية التي تحاول كل أمة أن تخفيها في وقتنا الحاضر عن بقية الأمم .

التراث الشعبي :

أما النوع الثاني من المعرفة فكان مصوغاً في أسلوب شعبي ساذج في ظاهره عميق في باطنه نراه في صورة قصص أو أساطير يفهمها كل واحد على حسب مقدوره ، فيها معان مجازية وكنيات يمكن أن تفسر على جملة احتمالات . وتحتوى عادة هذه القصص ، مجمل التقاليد التي يسير عليها المجتمع . والغرض من هذا الأسلوب في الاحتفاظ بالثقافة هو أن التراث المسجل ، والطبقة المثقفة المتبحرة في أصول العلم ، كانوا مهتدين دائماً بالفناء

بسبب الحروب والغزوات. كما أنهما أول ما يتعرض للطمات المجتمع .
ومنى أنهار الحصن الأول الممثل في الطبقة المتميزة لم يبق إلا الحصن
الثاني لأنه أقوى وأقدر على التحمل . فقد تغير العقائد الدينية ، وبغير
نظام الحكم ويكتسح المجتمع نفوذ ثقافي جديد ، وعلى الرغم من هذا يستمر
التراث القومي ينتقل من جيل لآخر في الطبقة الشعبية .

وما يدعو إلى الدهشة قدرة هذه التقاليد العجيبة على الاستمرار حتى
في أسوأ ظروف يمكن أن نتصورها فهي من المرونة بحيث يمكن أن تنكيف
مع أى مجال . وقد تظهر في صورة زجل أو أغان أو حرف ولعب للأطفال
أو أمثال . . . إلخ . ويأتى ظاهرها ساذجاً فطرياً وإن كانت في حقيقتها
غنية ذات قيمة . فالأساطير قد تظل خرافة تافهة إلى حين . ثم تسح لها
الظروف فتفسر على أساس جديد وتصبح فلسفة توجه الفكر حسب
حاجيات العصر وليس بغريب أن نجد جزءاً كبيراً من الكتب الدينية
مكتوباً بنفس هذا الأسلوب ففيها القصص التي تتميز بالسهولة والتي
يقرأها الرجل الأمي والأطفال الصغار ثم يقرأها المتعلم فيجد فيها معانى
جديدة ويقرأها الفقيه فيرى فيها فلسفة وهكذا يتدرج سلم المعرفة حتى
يصل إلى ذروتها في نفس الموضوع .

ينتقل هذا النوع من التعليم من جيل إلى آخر ، ويستمر أجيالا
لا يكشف عنه أحد ثم يسمح له المجال فيبدأ الناس في تفسيره من جديد .
فالمهم لحفظ هذا النوع من التراث الاجتماعى تكراره باستمرار عن
فهم أو غير فهم ، بحيث إذا عجز جيل عن فهمه أعطى الفرصة لمن بعده

لتفسيره والانتفاع به وقد نصادف على هذا النحو شخصاً جاهلاً وفي أسوأ ظروف المعيشة يكرر تراثاً يلخص مدنية بأكملها . ولا غرابة في هذا الوضع لأن هذا الرجل يعتبر وسيطاً في المجتمع ، وظيفته نقل التراث من جيل لآخر بأمانة ، حتى يأتي في المستقبل من يفسره للجميع .

وفي حياة الشعوب نرى فئة كبيرة تتحمل عبء هذه الوساطة وصيانة التراث الاجتماعي المتوارث . أما الأقلية البسيطة فهي التي تقوم على تفسيره وتعليمه للناس من جديد . وقد وجد في الدراسات التي أجريت على مجتمعات بدائية أن تقاليدها الاجتماعية تستمر حتى في أسوأ ظروف المعيشة فالتقتر والبؤس ليسا علامة لانقطاع حركة الاتصال بالماضي .

ننتقل الآن للدراسة بعض مظاهر لهذا النوع من التعليم فهو يعتمد في أساسه على رموز واصطلاحات يحوى كل منها جملة معان . ولكن الغريب في الأمر أن الرموز في بيئة ما لا تختلف كثيراً عنها في حضارات ومجتمعات أخرى فدراسة المجتمعات البدائية والديانات القديمة نلاحظ بعد فترة تقارب المعاني والرموز وكأن نفس القصة أو الأسطورة تتكرر في كل مكان . كما نلاحظ رموزاً مشتركة بين الجميع . غير أن الفارق بين مجتمع وآخر يختلف باختلاف تفسير تلك الرموز .

ومن الرموز الشائعة رمز القمر والثور والبقرة ورمز المياه والثعبان والشمس والدبك والبيضة والشجرة سواء أكانت شجرة الحياة أم غيرها . وإلى جانب هذه الرموز توجد أيضاً رموز عديدة فنجد أعداداً مثل ٣ و ٤ و ٥ و ٧ و ٩ و ١٠ و ١١ و ١٢ ومضاعفاتها تحمل جميعها معاني لها صلة بالطبيعة .

سنحاول في الجزء الآتي استعراض بعض معان لهذه الرموز كرمز القمر مثلاً الذي استخدم منذ أقدم العصور . ففي اللغة الهندية القديمة نصادف ألفاظاً تحمل معنيين — معنى القياس ومعنى القمر .

فكلمة « أفيس » يحمل منطوقها اسم « القمر » . يفهم من هذا أن القمر كان الوسيلة المفضلة التي يستخدمها الإنسان في قياسه للوقت . وبدراسة الحضارات القديمة نجد أن الناس شبهوا دورة القمر بدورة الحياة نفسها . وقد لاحظوا أن القمر كوكب يتزايد تدريجياً حتى يكتمل ثم يتناقص في أطواره حتى يختفي كلية ولا يلبث كذلك أن يظهر في دورته من جديد كأنه الحياة في أطوارها المختلفة ، فتبدأ بالميلاد ثم تتزايد وتكبر حتى يكتمل نموها . وبعد ذلك تمر في مرحلة الشيخوخة والاضمحلال التي تنتهي بالموت . ثم تنبعث الحياة من جديد وتكرر دورتها إلى ما شاء الله .

وهناك جملة عقائد ترى أن القمر يؤثر على المياه والأمطار . كما يعد مورداً لتوزيع الأخصاب على شتى الكائنات الحية . واستمرت العقائد تستخدم رمزية القمر بهذه الكيفية منذ العصر النيوليثي أى منذ بداية الزراعة حتى اليوم فنرى الفلاح في فرنسا وأمريكا يبذر بذوره في أول الشهر القمري فنبت البذور وتتابع القمر في أطواره حتى يكتمل نموها . أما الحصاد فيتفق عادة مع نهاية الشهر أى أثناء شيخوخة القمر . ونضوج النبات .

وفي بعض مقاطعات في الهند يعد قطع الأشجار في بداية الشهر القمري جرماً كإعدام حياة في مهدها الأول .

الفن وسيلة لتعليم التراث الاجتماعي :

وكان الفن دائماً في هذه الحضارات القديمة وسيلة للتعليم فكانت الفنون تنقل للمجتمع الرموز المختلفة المتداولة في ثقافته . والذي أعنيه من الفنون في هذا المجال ، الفنون العملية التي تخدم وظيفة خاصة في المجتمع والفنون الأخرى التي قد نجد لها على جدران المعابد والمقابر . فكان الفن في كلتا الحالتين لغة تعليمية تحمل أساساً وقوانين ثابتة بحيث لا تعطى الفنان المجال للتعبير عن انفعالاته ونزواته الفردية فحسب . لأن اللغة هنا لغة الجماعات وليست لغة الأفراد . وكذلك الرموز المتداولة فلم تكن ذات صبغة فردية بل كانت عامة .

وداخل هذا السياق من التعليم تبدأ الفنون أول ما تبدأ من مدارس لكل منها اختصاصها . تتدرب الأيدي فيها على صياغة الحرفة في شكلها المنصوص عليه في المجتمع من جهة ، ومن جهة أخرى تكتسب حذفاً ومهارات فائقة في تشكيل المواد والوسائل المختلفة . فكان الفنان يتعلم داخل هذه المدارس أو المراكز الثقافية سر حرفته والمعاني التي تحملها الرموز التي يستخدمها وصلتها بالطبيعة ثم يكتسب الفنان أو الصانع الدراية والخبرات التي تمكنه من الارتقاء بحرفته وفنه فترى مدرسة تبرع في فن الصياغة أو الحزف مثلاً وأخرى في فن الحراطة والنجارة وثالثة في فن العمارة . وكانت هذه المراكز الثقافية تحتفظ أو تتكتم أسرارها وأسرار تعاليمها .

هذا ما كان يحدث عادة في عصور الازدهار الاجتماعي ، أما في

عصور الاضمحلال التى تتدهور فيها الطبقة المثقفة والموجهة فلا يقوم سوى الرجل الشعبى أو الفلاح على توجيه المراكز الثقافية . فنجد مراكز متعددة تمتد المجتمع بحرف و سلع شعبية تحمل نفس الرموز والراث القومى وإن كان ينقصها الخلق والإتقان والدراية العميقة للوسائل المختلفة والموارد الطبيعية للمجتمع . ففى النسيج مثلاً نجد منسوجات شعبية لها جمالها وفطرتها وتحمل رموزاً اجتماعية ذات قيمة عظيمة ولكن تنقصها الجودة والإتقان اللتان ترفعانها من حرفة إلى مستوى فنى عال كالنسيج الذى أنتج فى العصر القبطى فى مصر . كذلك الحرف والنجارة وغيرهما من الفنون الأخرى . وكما قلت فى بداية هذه الدراسة إن الأدوات والعدد التى يستعملها ذلك الفنان الشعبى جامدة ولا ترتقى وليس للفنان القدرة أو الخبرة على الارتقاء بها فى حيز موارد المجتمع الذى يعيش فيه . ورغم ذلك فهى بدائية وسهلة الصناعة وقد لا تتدهور أو تقل عن مستواها الحالى لأنها أبسط ما يمكن أن تستخدمه الأيدى ، ومن السهل التدريب عليها ، وهى على ذلك تعتبر الحد الأدنى الذى يبدأ منه الارتقاء أو التطور مرة أخرى من جديد .

من ذلك نرى أن المراكز الثقافية التى تتكون فيها الفنون والحرف المختلفة تقوم كما قلنا على تكتم شديد وعصبية وتكتل لحفظ أسرار التراث الفنى حتى لا يتسرب إلى مراكز وأوساط أخرى غريبة عنها ، كذلك نرى هذه المراكز الفنية تقوم عادة على تكتلات وعصبية دينية فى بداية أمرها فتساعد على تكوين الفئة المثقفة المتميزة من الفنانين والصناع

الذين لهم دراية تامة بأصول تقاليدهم الاجتماعية وملخص ما توصلت إليه ثقافتهم الفنية .

والدافع على التجمع والتكتل ينشأ غالباً عن فكرة عنصرية قبل أن ينشأ عن اقتناع الفنان أو الصانع بفنه أو حرفته .

فكانت الفنون تقوم في مبدئها على الإيمان بمثالية ذات طابع معين ، والالتفاء إليها . فنجد مثلاً الصانع والفنانين الذين تعهدوا بناء «الكاتدرائيات» القوطية كانوا مدفوعين بإيمان ديني قوى قبل إيمانهم الفني . وفي مصر نرى أن ما تبقى من الحرف والصناعات والفنون القديمة لا تزال في أيدي جماعات تميزها أو تربطها عنصريات مختلفة . فالبدو الذين يقطنون الصحراء الغربية وكذلك الأعراب الذين يقطنون مديرتي الفيوم والشرقية ، يتميزون بعنصريتهم كأعراب فلا يختلطون ولا يزاوجون سكان الريف المصرى ولهم تقاليدهم الصارمة في معاملاتهم .

وهؤلاء يتميزون بمنسوجاتهم الصوفية المختلفة التي هي من أهم إنتاج البدو فهم ينسجون ويصنعون منه أنواعاً من الكليم وسرج الخيل أو الحمير التي يبيعونها لأهل الريف الذين يقطنون بالقرب منهم . كذلك الحال في بلدة نقادة وهي بلدة بالقرب من قنا بالوجه القبلى التي تتميز بمنسوجاتها القطنية والحريرية التي تصدرها إلى أسواق السودان والحبشة وهي مركز صناعى قديم يسكنه المسيحيون إلا نقرأ قليلاً من المسلمين بنسبة ١٨ : ١ وتعد صناعة النسيج في هذه البلدة صناعة مسيحية بحتة بسبب عنصرية القاطنين عليها وكذا بالزخارف التي يحلون بها منتجاتهم والألوان التي

يستخدمونها . فجميعها تحوم حول المثالية أو الفلسفة المسيحية القديمة وهذا ما حدى بالصناع هناك أن يكرروا نفس الرموز المسيحية القديمة .

ونستخلص من هذه الأمثلة أنه ليس من اليسير خلق حرف وفنون وصناعات عن طريق تدريب الصبية على استخدام العدد والآلات والألوان وتعليمهم عن طريق المناقشة . وإنما عن طريق إيمانهم بالعنصریات الجنسية والدينية وغيرها التي سبق الكلام عنها ، والتي تتفق قيودها مع مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرجولة التي تؤكد لها المجتمعات القديمة .

ولا ريب أن المراهق في حاجة إلى هذا النوع من المعاملة حتى يتسنى له النضج وتكامل الشخصية وتنمية وعيه الاجتماعي .

فهذه المراكز الثقافية القائمة على هذه العنصریات تكون مواطنين متكاملی الشخصية قبل أن تكون فنانيين أو صناع مهرة .

فأى فلسفة من الفلسفات قديمة كانت أم حديثة تشكل فنونها وثقافتها وتراثها الاجتماعي حسب مبادئها بحيث تعمل في مجموعها على تشكيل أفراد المجتمع وتساعدهم على التطور بكيفية معينة ليصبحوا أفراداً اجتماعيين من نوع خاص . فلكل مجتمع طريقته في تكوين أفرادہ .

وتلعب الفنون عادة نفس الدور التربوي الهام الذي تلعبه جوانب التراث الاجتماعي الأخرى لتحقيق ذلك الهدف .

المراجع

مراجع في علم الاجتماع :-

1. Aldrich. Charles Roberts — The Primitive mind & Modern Civilization (Kegan Paul).
2. Aucassin & Nicolette (Everyman's 1942)
3. Blackman. W. — Les Fellahs de la Haute Egypte (Payot 1948)
4. Briem. O.E. — Les Sociétés Secrètes de mystères (Payot 1951)
5. Bruhl. L. Levy — La Mentalité Primitive (Alcan 1922).
6. Buraud - Georges — Les Masques (Editions du Seuil 1948)
Les Fonctions Mental Dans les Sociétés Inferieures. (Aléan).
7. Castiglione Baldassare — The Book of the Courtier (Everyman's).
8. Collingwood. R.G. — The Principles of Art. (oxford).
9. Conteneau. G. — Le Deluge Babylonien (Payot 1952)
La Magie (Payot 1947).
10. Diel Paul — Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque (Payot 1952).
11. Eliade Mircea — Le Chamanisme (Payot 1951)
Traite D'histoire des Religions (Payot 1949).
Images Et Symboles (Gallimard 1952).
Le Mythe De l'Eternel Retour (Gallimard 1949).
12. Erman. A. — La Religion Des Egyptiens (Payot 1952).
L'Egypte Des Pharaons (Payot 1952).
13. Febure. L. — A Geographical Introduction to Hijtory (Kegan Paul 1932).
14. Frazer. J.G. — Adonis (The Golden Bough).
15. Frobenius. L. — Mythologie de l'Atlantide (Payot 1949).
16. Gordon Pierre — L'Initiation Sexuelle et l'Evolution Religieuse (Aléan 1946).

17. Griaule. Marcel — Dieu D'eau (Ed du chène 1947).
18. Gusdorf George — L'expérience Humaine du Sacrifice (Alcan 1948).
19. Herodotus — History (Everyman's 1942).
20. Jung. C.G. — Modern Man In Search of A soul (Kegan Paul 1923).
21. Kalevala — (Everyman's 1941).
22. Krapp. A.H. — La Genèse Des Mythes (Payot 1952).
23. Lane. E.W. — The Manners & Customs of the Modern Egyptians (Everyman's).
24. Leeuw. Grander. — L'homme Primitif et la Religion (Alcan 1940).
25. Lips. Julius. E. — The Origin of things (G. Harrap 1949).
26. Livius. T. — The History of Rome (Everyman's 1937).
27. Lubicz. R.A.S. — Le Temple Dans L'Homme (Schindler 1949)
28. Lubicz. I.S. — Her Bak (schindler 1950).
Pois Chiche (schindler 1950).
29. Machiavelli. N. — The Prince (Everyman's).
30. Nibelungenlied — (Everyman's)
31. Perry. W.J. — The Growth of Civilization. (1924).
32. Plutarch — Lives of Noble Greeks & Romans (Everyman's 1938).
33. Reitman. F. — Psychotic Art (Kegan Paul).
34. Sophocle — Œdipe Roi.
35. Troyes. Chretien de — Arthurian Romances (Everyman's 1935).
36. Westermarck. E. — Survivances Païennes Dans la Civilisation Mohamétane (Payot 1935).
37. Zimmer H. — Mythes & Symboles de l'Inde (Payot 1951).

مراجع في الفنون :-

38. Adam. L. — Primitive Art (Penguin 1940).
39. Archer W.G. — The Vertical Man (Allen & Onwin 1947).
40. Baudelaire. C. — Fleurs Du Mal.
41. Bell C. — Art.
— Since Cezanne (1922).
42. Berenson. B. — The Study & Criticism of Italian Art (1901).
43. Burckhardt. J. — The Civilization of the Renaissance In Italy.
44. Cellini B. — Memoirs (Everyman's).
45. Delacroix E. — Journal.
46. Faure E. — Histoire De l'Art (1933).
47. Focillon H. — Vie Des Formes (Alcan 1947).
48. Friedlander. M.J. — On Art & Connoisseurship (Bruno Cassirer 1942).
49. Fromentin E. — Les Maitres d'Autrefois.
50. Fry. R. — The Art of Painting & Sculpture (1931)
vision & Design
Reflections on British Painting (1934).
51. Ghyka. M.C. — Essai Sur le Rythme (Gallimard 1938).
52. Gogh. V. — Lettres de V. Van Gogh a son frère Theo.
53. Golwater & Treves — Artists on Art (1945).
54. Guillaume. P. — La Psychologie de la forme (Flammarion (1937).
55. Johnson. M. — Art & Scientific Thought (Faber 1944),
56. Konody & Wilenski — Some Venetian Masters.
57. Lautreamont — Les Chants de Maldoror.
58. L'hoté A. — De la Palette A l'ecritoire (1943)
Traité du Paysage 1949.
59. Loran E. — Cezanne's Composition (1946).
60. Malraux. A. — Psychologie de l'Art (1947).

61. Michel. M.G. — Les Grandes Epoques de la Peinture Moderne (1945).
62. Ozenfant — Art et Nature.
63. Pater. W. — The Renaissance (1873).
64. Pissaro. C. — Letters To his son (1943).
65. Poe. E.A. — Tales.
66. Read H. — Education Through Art (Faber 1943).
 The Meaning of Art („ 1931).
 Art Now („ 1938).
 Art & Society („ 1936).
67. Rice. D.T. — The Background of Art (1938).
68. Ruskin. J. — The Stones of Venice.
69. Saite-Lagué. A. — Le Monde Des Formes (1948).
70. Serusier. P. — A.B.C. De la Peinture (1921).
71. Severini. Gino — The Artist and Society (1946).
72. Taine. H. — Philosophie De L'Art.
73. Vauthier C.M. — The technique of Painting (1928).
74. Venturi. L. — Peintres Modernes (1941).
 Painting and Painters (1945).
75. Vinci L. — Traité du Paysage.
76. Willenski. R.H. — The Modern Movement in Art (1945).
 An outline of English Painting (1933).
 A Miniature History of European Art.
 The Meaning of Modern Sculpture (1933)
77. Wolffi H. — The Art of the Italian Renaissance (1913)
78. Worringer. W. — L'Art Gothique

— مراجع في رسوم الأطفال : —

79. Burt. Cyril — Mental & Scholastic Tests (1922).
80. Child. Gordon — What Happened In History (1941).
81. Eng. Helga — The Psychology of Children's Drawings (Kegan Paul 1937).

82. Freeman F.N. — An Experimental study of Handwriting.
(Psych. Mongr 1914)
83. Goodenough. Fl. — Measurement of Intelligence by Drawing
(1926).
84. Griffiths. Ruth. — A study of Imagination In Early Childhood.
(Kegan Paul 1935)
85. Lowenfeld. V. — Nature of Creative Activity (Kegan Paul
1939) Creative and Mental Growth (Macmillan 1949).
86. Luquet. G.H.) — Le Dessin Enfantin (Alcan 1927).
87. Meier. N.C. — Art In Human Affairs.
88. Piaget Jean — La Representation De l'espace chez l'Enfant
(Alcan 1948) — La Geometrie Spontanée de l'Enfant
(Alcan 1948)
89. Prudhommeau M — Le Dessin de l'Enfant (Alcan 1947).
90. Revesz. G. — Psychology & Art of the Blind (1950).
91. Rouma. G. — Le Langage graphique de l'Enfant (1913).
92. Smith. G. Elliot. — Art & Civilization (1929).
93. Traube. Trude. — La valeur Diagnostique Des. Enfants
Difficiles. (Arch dePsych N. 103-1937).
94. Viola. W. — Child Art & Franz Cizek (1936).



(نکلی ۱)

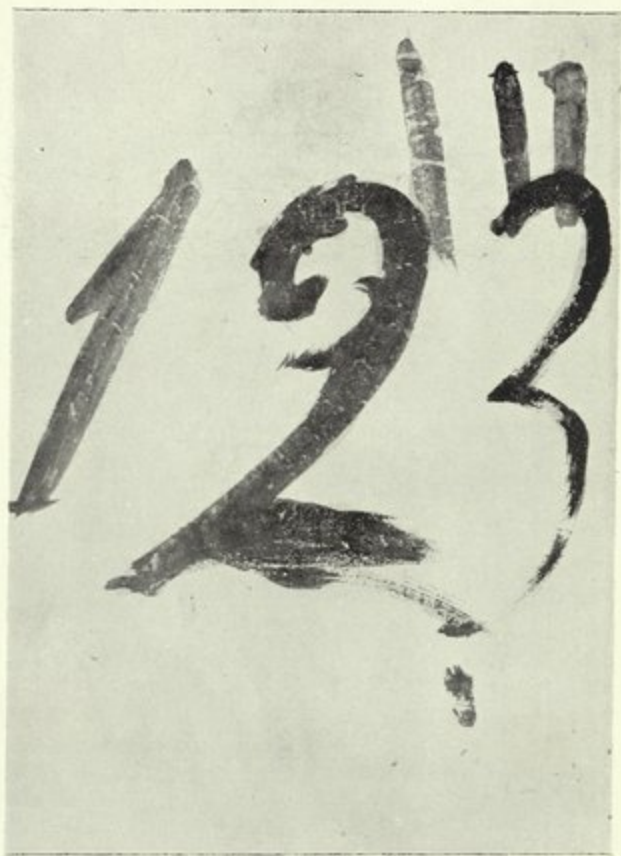


(شکل ۲)

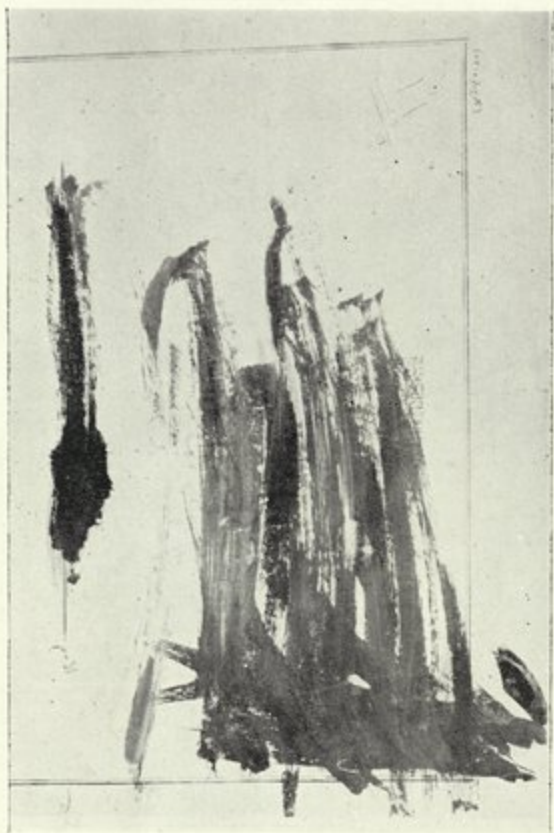
اعدل حاكمي. ائتم عديته
 ربه. ائتم مائة سنة سواد العالم
 الرضى، الى ب. رضى سعادته
 المثل المثل
 تاجه جريح
 مكره



(شكل ٤)



(شکل ۵)

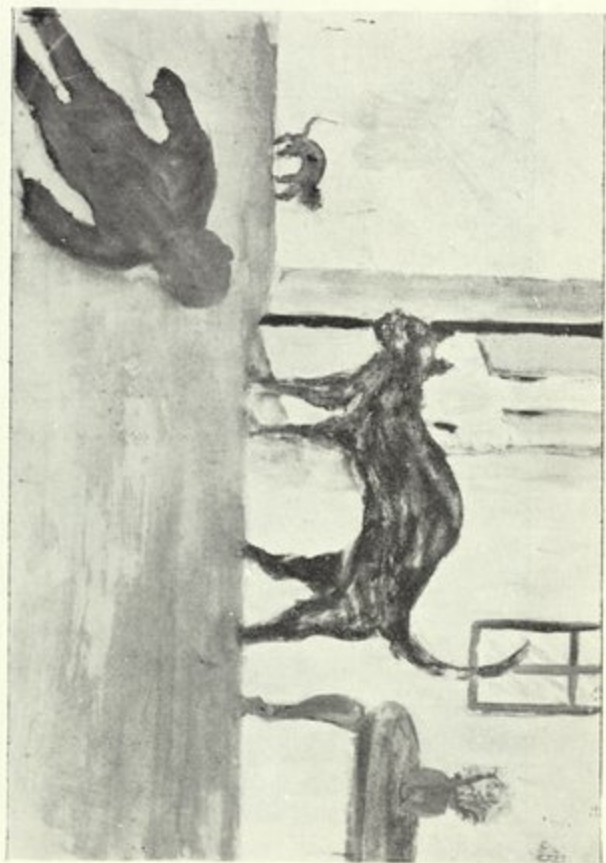


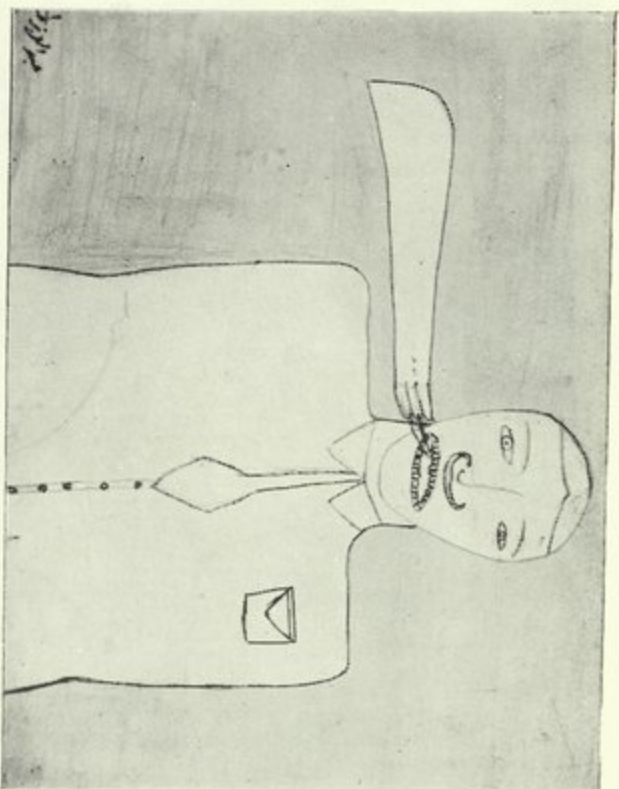
(شکل ۶)



(نکال ۷)

(۸۵۷)





(شکل ۹)



(شکل ۱۰)



(پیکل ۱۱)



(شکل ۱۲)

(۱۳۵۱)





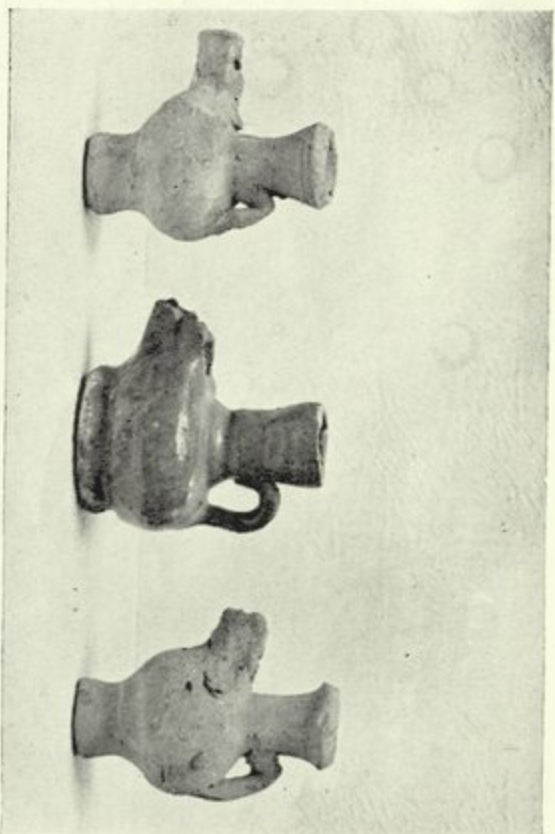
(شکل ۱۴)



(شکل ۱۰)



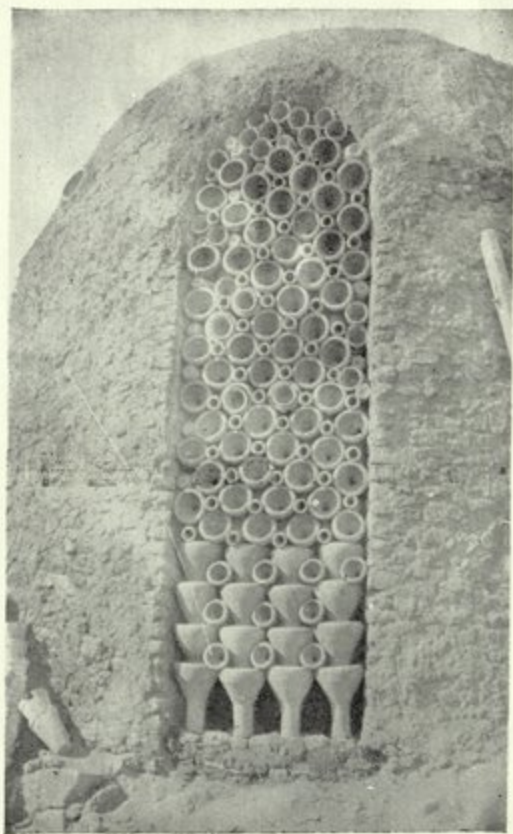
(شکل ۱۶)



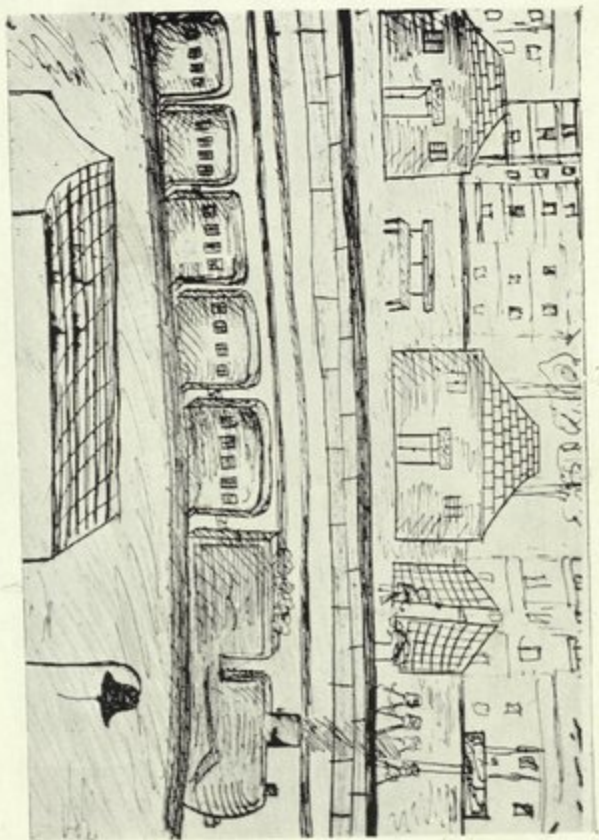
(١٧٨١)

(١٨٧١)

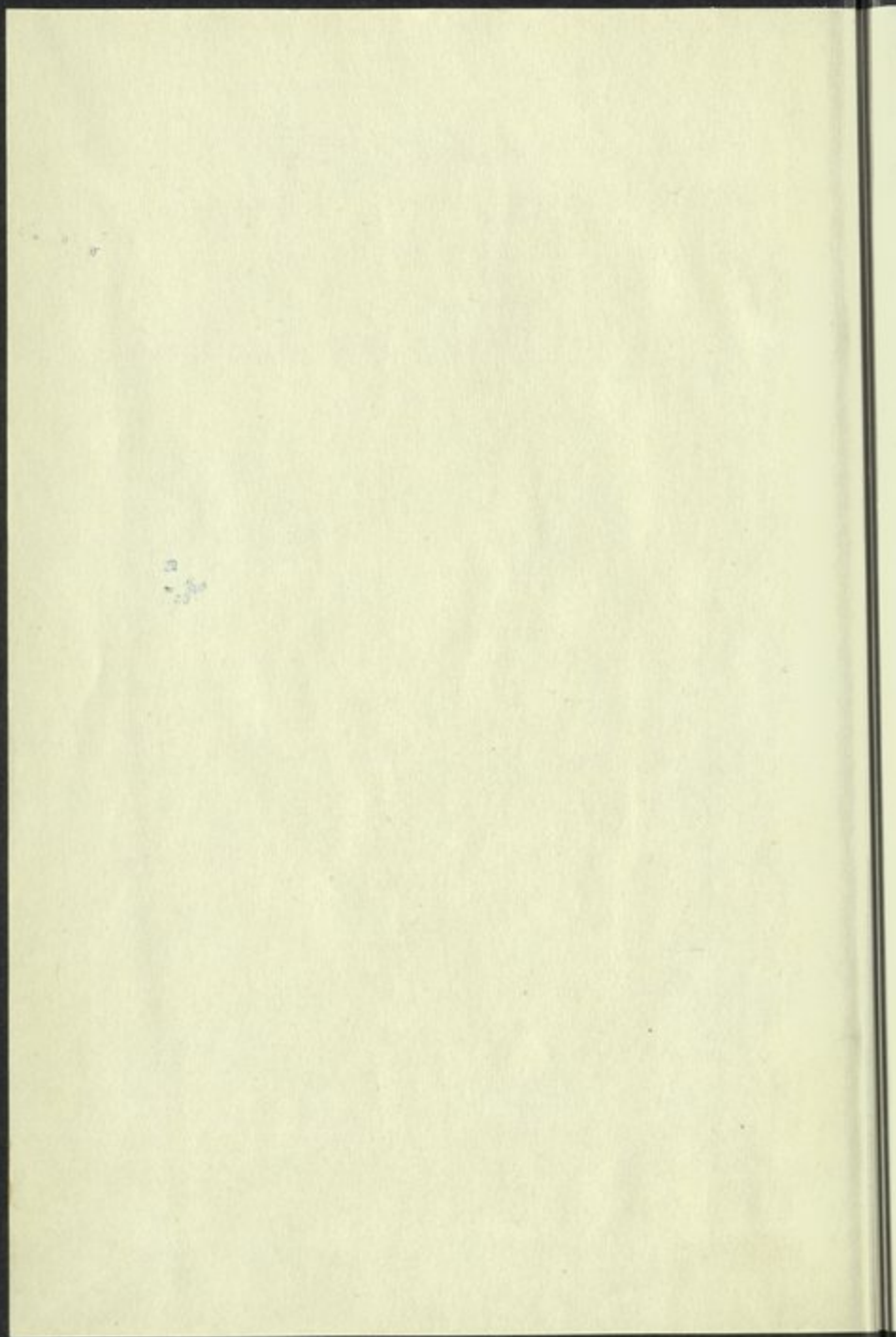




(شکل ۱۹)



(نکاح ۲۰۱)



100

701:K451A:c.1

الخادم، سعد

الفن والتربية الاجتماعية

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01026610

American University of Beirut



701

K451A

General Library

701
K45FA
C.1