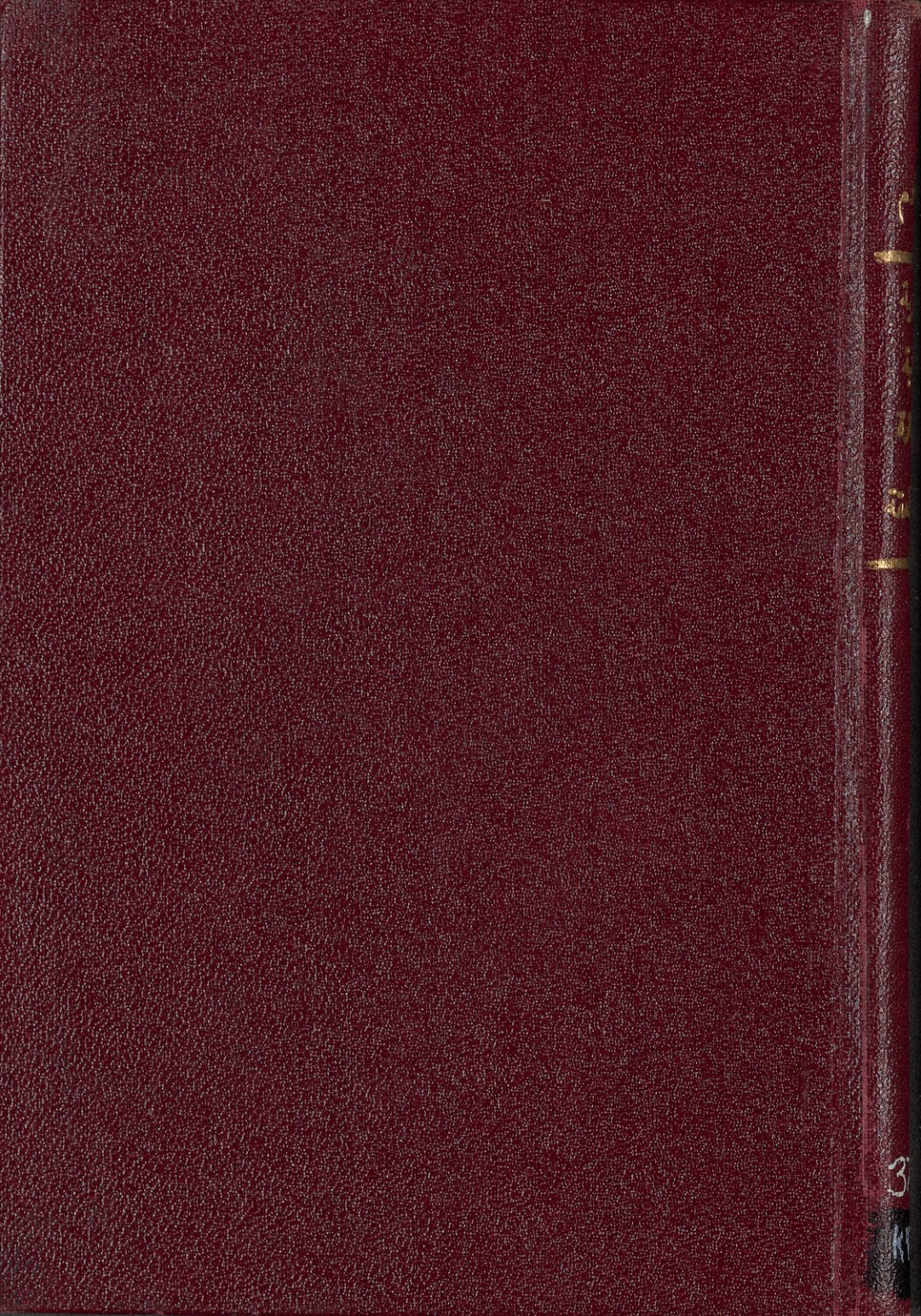




AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



تجديد صالح الدقو

تلفون ٢٢٢٩٧٧

التربية الفنية
في فترة المراهقة

التربية الفنية في فترة المراهقة

تأليف

سعد الخادم

المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية
وأمين متحف الفنون الجميلة بالإسكندرية

الطبعة الثانية ١٩٥٧

دار المعارف بمصر

١٧٧٥
مكتبة المصنفين

مكتبة المصنفين

الطبعة الأولى ١٩٥٥

الطبعة الثانية ١٩٥٧

مكتبة المصنفين

فهرس الكتاب

صفحة

٧

تقديم

الباب الأول

مستوى التعبير الفني في المرحلة الثانوية

- ١ - موضوعات الطفولة وأثرها في المراهقة ٩
- ٢ - أسباب هبوط مستوى التعبير الفني في المرحلة الثانوية ١٢
- ٣ - تجربة لمعرفة أثر اختيار الموضوع في تعبير التلميذ ١٤
- ٤ - تجربة لقياس تطور تعبير التلاميذ تبعاً لسنهم ١٦
- ٥ - دراسة المشكلات الفنية في المراحل التعليمية المختلفة ١٧
- ٦ - طائفة من المشكلات الفنية التي أمكن حصرها ١٩
- ٧ - مشكلة التوجيه والإرشاد ٢٦
- ٨ - مشكلات الرسم من النماذج ٢٨
- ٩ - محاولة لعلاج بعض مشكلات الرسم من النماذج ٣٠

الباب الثاني

أثر التنظيم العلمي على التربية الفنية

- ١ - تحضير الدرس ٣٥

٢	— الاستفادة من نتائج التلاميذ	٣٩
٣	— تجربة لدراسة الاتجاهات الفنية في رسوم التلاميذ	٤٣
٤	— تجربة لوضع أسس لتحضير الدرس	٤٤
٥	— نقد وتحليل لخطة دراسية في أحد فصول السنة الثانية الثانوية	٥١
٦	— منهاج في إعداد مدرس التربية الفنية	٥٨
٧	— تنظيم طريقة التدريس	٧٠
٨	— بعض المحاولات لمسايرة الظروف المدرسية الجديدة	٧٣
٩	— الإنتاج الجمعي والإنتاج الفردي في درس التربية الفنية	٧٥
١٠	— التنظيم العلمي وأثره في المدرسة	٧٦

الباب الثالث

التربية الفنية وصلتها بالمواد العملية

١	— مكانة المواد العملية عند المدرس	٨٠
٢	— مكانة المواد العملية عند التلميذ	٨٢
٣	— أهمية الأدوات والحوامات	٨٣
٤	— الحياة العملية وصلتها بالتعليم	٨٦
٥	— بعض عوامل تمييز المواد النظرية في منهاج الدراسة	٨٩
٦	— الدافع إلى تعديل مناهج الدراسة	٩١
٧	— تقرير عن الهويات في المدارس الثانوية	٩٢

تقديم

تتضارب الآراء حول تدريس التربية الفنية في المرحلة الثانوية ، فيرى بعض المربين ضرورة استمرار دروس هذه المرحلة طوال سنوات الدراسة ، ويرى بعضهم الآخر جعل هذه المادة ضمن مجموعة مواد عملية أخرى ، يختار منها التلميذ ما يتناسب وميوله واستعداداته . ونحن إذ نصادف تدمراً من جانب ، وتعديلاً في المناهج الدراسية من جانب آخر ، وندوات تناقش أثر التربية الفنية في الحياة العامة ، ومعارض مدرسية تبين مدى تفوق التلاميذ في هذه المادة — لا نصادف دراسة وافية لمشكلات تلميذ المدرسة الثانوية في دروس الرسم والأشغال اليدوية . فالموتمرات والمحاضرات والمعارض تصور لنا الحال على أحسن ما يرام ، إذ نخرج منها بأن التلاميذ متفوقون ، وأن دروس التربية الفنية ناجحة نجاحاً منقطع النظير بدرجة تدفعنا إلى المطالبة بالمزيد منها في هذه المرحلة . ومما يصور لنا أوجه التناقض التي تعترض سبيل هذه المادة حديث دار بيني وبين أحد مدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية .

سألته عن رأيه في تدريس هذه المادة تبعاً للمناهج الدراسي الجديد ، والظروف المدرسية الراهنة ، فقال : إن تدريس هذه المادة يحتاج إلى مرسوم

كبير لا يدخله التلاميذ كافة ، وإنما يكتفى بسبعة أو ثمانية منهم يمكن أن يدرس لهم المدرس في هدوء ما تيسر لديه من نماذج ، فيحضر لهم (موديلات) يدرسونها .

فسألته عن صلة هذا ببقية تلاميذ المدرسة وبقية الاستعدادات المدرسية ، ولا سيما أن أذهان المربين مشغولة بالتفكير في وسيلة يمكن بها استيعاب أكبر عدد من التلاميذ في الفصول والمدرجات والمعامل المدرسية ، نال اتجاه العام يسعى نحو مقابلة ضغط التوسع في التعليم ، في حين ينفرد هو بالتفكير في مشكلة عشرة أفراد في مدرسة يزيد عددها عن ألف تلميذ . فقال : لا صلة للتربية الفنية بهذه المشكلات الخارجية ، فهناك ظروف مثلى يمكن فيها تدريس هذه المادة على أحسن وجه ، وهى ملائمة المكان واستعداده ، مع قلة عدد التلاميذ . وهذه الظروف هى التى ينبغى الاهتمام بها .

ولا ريب أن هذا النوع من التفكير ، لا يختلف عن الفكرة التى سود معارض التربية الفنية ومؤتمراتها التى تهدف إلى تحقيق قيم جمالية مجردة ، بعيدة عن خطة الدراسة ومشكلاتها .

ويبدو أننا فى حاجة إلى إدراك ، أن تدريس هذه المادة وأهميتها فى المناهج التعليمية ، رهن بارتباطها وتكاملها مع مختلف مواد الدراسة .

الباب الأول

مستوى التعبير الفني في المرحلة الثانوية

١ — موضوعات الطفولة وأثرها في المراهق :

ما زال الجزء الأكبر من دروس التربية الفنية في المرحلة الثانوية يسير على أساس تلقائية التلميذ وحرية تعبيره — أى أن الدروس تسير على النسق نفسه الذى تسير عليه في المرحلة الابتدائية .

فهناك مجموعة من المدرسين يعتبرون أن الفصول الأولى من المرحلة الثانوية (في نظامها القديم) استمرار للمرحلة الابتدائية . وعلى هذا الأساس يكررون الدروس نفسها التى كانوا يدرسونها في المرحلة الابتدائية ، على تلاميذ كبار جاوزوا سن المراهقة ، وذلك للمحافظة على فطرة تعبيرهم ، فترى جزءاً كبيراً من إنتاج تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية ، لا يخرج عن كونه محاولات لتقليد أعمال الأطفال الصغار في سذاجة رسومهم ^(١) .

فترى من المتناقضات أن التلاميذ يرسمون موضوعات مثل : شم النسيم والمحمل والأمومة وسوق القرية وحفلة زفاف ، مرات متعددة خلال فترة

(١) أشكال ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

تعليمهم . وقد لاحظت في عدد كبير من المدارس الإعدادية والثانوية أن الجزء الأكبر من الموضوعات التي تدرس ، سبق أن رسمها التلاميذ مرة أو مرتين أو ثلاث مرات ما بين فترة التعليم الابتدائي والثانوي ؛ فالتلاميذ على الرغم من تطورهم عقلياً وجمانياً ، يعبرون بنفس الطريقة التي يستخدمها الأطفال ، كأنهم لم يطرأ عليهم أى تطور طوال سنى الدراسة . ولا غرابة بعد هذا أن يشعر التلاميذ بالملل والسأم ، ولا غرابة أيضاً أن نراهم ينفرون من هذه الدروس ويتغيبون عنها متى سنحت لهم الفرصة . فقد يكون في إعادة موضوع التربية الفنية فائدة للتلميذ ، ولكن شعوره بأن الدروس تتكرر بالطريقة التي خبرها في المرحلة الابتدائية تجعله ينظر إليها كما لو كانت مضيعة للوقت ، ولا سيما أنه كبر سناً ونما عقلاً ، وأصبح لا يكثر بما يقل عن إدراكه ، بل يشعر بالحطة إذا تحدثنا إليه بأسلوب الحديث إلى الأطفال الصغار .

كذلك نصادف في المدارس مجموعة غير قليلة من المدرسين الذين لا يؤمنون بهذا الاتجاه في التعليم ، فيحاولون وضع قواعد للتصوير والرسم ، ويشجعون تلاميذهم على الخدق في الأداء ، ويدربونهم بوسائل مختلفة على اكتساب مهارات يدوية من نوع خاص .

ولكن لا يلبث أن يمل الجزء الأكبر منهم دروس التربية الفنية فينفرون منها وينصرفون عنها ، ما عدا نفرًا قليلاً تأتى نتائجهم مفككة ؛ لأنهم

يوجهون في أثناء تنفيذها إلى حل مشكلات فردية ، كتدريهم ساعات طويلة على طريقة واحدة في مزج الألوان أو تدريج الظلال بالقلم الرصاص ^(١) . فنرى في معظم الأحيان رسوماً يغلب عليها الجمود ، نراها شديدة الشبه بالأمشيق القديمة ^(٢) التي كانت تهدف فيما مضى إلى تدريب التلاميذ على اكتساب حذق في رسم بعض الخطوط والمنحنيات أو نقل بعض الزخارف نقلاً حرفياً .

ومن الغريب أن معظم المدرسين الذين ابتعدوا عن مستوى التعبير في المرحلة الابتدائية ، وحاولوا تكشف نوع آخر من التعبير يتناسب مع تطور التلاميذ ، يهبطون في معظم الأوقات إلى مستويات بسيطة أقل من تلك التي أرادوا الخروج عليها .

وإذا قارنا نسبة الذين يستجيبون إلى دروس الفنون في الحالتين نرى أن الدروس التي تعتمد على حرية التعبير تجلب تلاميذ أكثر من تلك التي يحاول فيها المدرسون تعليم الأسس الفنية . فعلى الرغم من ضعف نسبة الإقبال في الحالة الأولى ، فإنها أضعف منها في الحالة الثانية .

(١) أشكال رقم ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ .

(٢) شكل رقم ١٠ .

٢ - أسباب هبوط مستوى التعبير الفنى فى المرحلة الثانوية :

ويمكن إرجاع هذه الظاهرة إلى أن الأبحاث التى عملت على تلقائية تعبير الأطفال فى الفترة التى تسبق مرحلة المراهقة كثيرة ومتعددة الجوانب ، وقد أصبح لها تقاليد شبه ثابتة لكل سن من سننى الطفولة . أما فى مرحلة المراهقة فقلما نصادف دراسات وافية ومنظمة يمكن الاعتماد عليها أو تنفيذها فى المدارس . ولا تقتصر هذه الظاهرة على ما يجرى فى مصر وإنما هى منتشرة فى البلاد الغربية كذلك . فالمشكلة تكاد تكون مشتركة بين الجميع ، ومن أهم نتائجها أن المدرس فى المرحلة الثانوية ، يرى نفسه مضطراً إلى أن يستند فى طريقته إلى تقاليد تربوية وتجارب ثبت نجاحها ، أو أن يبتكر طريقة من عنده فى تدريس الفنون ، فيعتمد على مجهوده الفردى فى حل شتى المشكلات الخاصة بمرحلة المراهقة . ولكن الجهود الفردية فى هذا المجال لا تكفى لمواجهة مشكلات هذه الفترة التعليمية ، فنسبة نجاحها تأتى عادة ضئيلة ، إذ يبدو للمشتغل بالتعليم أنه لا مناص من الاستناد على أسس وقواعد علمية ؛ فمسايرة المدرس لتقاليد وأسس تربوية ، واستناده عليها فى تدريسه ، كفيلاً بنجاح دروسه ، وقد يزيد هذا النجاح تبعاً لدرجة ثقافته وإطلاعه على أحدث ما ظهر فى هذا الميدان . لذلك لا ينتظر أن تحل مشكلة التربية الفنية فى التعليم الثانوى بحماسة

الأفراد، أو بزيادة عدد دروس الرسم والأشغال اليدوية ، أو بالرغبة في التحرر والتجديد، أو بإكراه التلميذ على العمل ، فكل هذا لن يثمر إلا إذا دعم بأسس تربوية صحيحة .

ويظن كثير من الناس ، أن المسؤولين يستطيعون حل هذه المشكلات التعليمية المعقدة ، ويقترحون لها الحلول العملية التي تعيد الأدور إلى نصابها. وغاب عنهم أنها مشكلات ترتبط بغيرها ، ويصعب حلها دون نظر إلى الظروف المحيطة بها. فيحسن استعادة الجهود التي بذلت لإنجاح التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم . إذ تطلبت فترة الإعداد والتحضير عندنا عشرين سنة ونيافاً ، في حين أنها قد بدأت في البلاد الأجنبية منذ أكثر من خمسين سنة . فلا يمكن أن نتصور بعد هذا أن من اليسير إيجاد حلول لمشكلات المراحل التالية لفترة المراهقة ، فالتجارب والأبحاث لا يمكن الوصول فيها إلى نتائج حاسمة بين يوم وليلة . بل يجب أن نعلم أن جزءاً كبيراً من الحقائق لا يمكن الإجابة عنه في جيل أو جيلين . وقد يقتضى الأمر أن نستمر أعواماً طويلة في التجربة وحذف الخطأ . ولم يعد هذا عيباً ما دام الأساس يسير على ملاحظة وفهم علميين ، وما دامت الاستنتاجات تقوم على عامل غير المصادفة أو التخبط العشوائى .

ويكفى الرجوع إلى الدراسات التي عملت على فنون الأطفال لنرى مقدار جدتها وتركيزها في حل بعض المشكلات ، فهناك جزء كبير من

الأبحاث السيكولوجية التي حاولت ربط التعبير الفني للطفل بقدراته العقلية . هذا إلى جانب المحاولات الأخرى لربط فنون الأطفال بالتقاليد الفنية المختلفة . فنحن لم نحصل على هذا الرصيد الضخم من الخبرات إلا بتعاون الجهود وقيامها على أسس عامية . لذلك ينذر أن نصادف مساهمة من جانب أفراد ليست لديهم دراية وافية بما عمل حتى الآن في هذا الميدان . فإذا كانت التربية الفنية تهدف إلى الفطرة في التعبير ، في إحدى مراحل الطفولة ، فليس معنى هذا سذاجة القائمين على تدريسها . فالحرية والجرأة في فنون الأطفال لا يتابعها تحرر المدرس من الأصول التربوية والثقافة الخاصة بها .

هذا وقد أجريت في مصر بعض تجارب لدراسة المشكلات الفنية فيما بعد فترة المراهقة ، وهذه طائفة من هذه التجارب .

٢ - تجربة لمعرفة أثر اختيار الموضوع في تعبير التلميذ :

قام معهد التربية الفنية سنة ١٩٤٧ بتكوين أرسيف لمختلف موضوعات الرسم في كل من المرحلتين الابتدائية والثانوية من مدارس البنين . فقد اختيرت نخبة من النتائج تمثل الاتجاهات التي ظهرت في أعمال التلاميذ في موضوعات شتى . ثم قسمت الموضوعات حسب أنواعها إلى مجموعات كمجموعة الموضوعات الخيالية ، ومجموعة الموضوعات المتصلة ببيئة التلميذ،

وثالثة يتمثل فيها الطابع الزخرفى ، ورابعة خاصة بدراسات من نماذج طبيعية أو مشاهدات ، وغير ذلك من موضوعات تتميز كل منها باتجاه فى خاص .

وقد ساعدت هذه المجموعات فى الوقوف على أثر الموضوع فى رسم التلميذ ، فتبين لنا أن هناك طائفة من الموضوعات الدراسية تنجح فى معظم الأحيان مع تلاميذ تروح أعمارهم بين الثامنة والعاشر ، كموضوعات شم النسيم والمحمل ويوم مطير . فنتائج هذه الدروس تتقارب إلى حد كبير فى كثير من المدارس ، ونسبة نجاحها تكاد تكون معلومة للمدرس قبل تدريسها . ولكن تعبير التلاميذ يختلف اختلافاً متبايناً خارج هذا العدد المحدود من الموضوعات ، ويضعف تبعاً لذلك تقدير المدرس لنتائج الدرس — فى مثل هذه الموضوعات قد لا تستجيب نسبة كبيرة من التلاميذ لموضوع الدرس فتتحرف عنه ، بحيث يصعب تمييزه — وهكذا لا يتوقف نجاح النتائج فى هذه الحالات على الموضوع ، بل يتوقف نجاحها على عوامل أخرى كطريقة إرشاد المدرس ، أو حسن اختياره لوسيلة التنفيذ ، أو لجملة عوامل تربوية أخرى .

وقد تبين بالبحث أن مجموعة الموضوعات ذات الأثر المعلوم ضئيلة جداً بالنسبة إلى الموضوعات التى يجهل المدرس مدى نجاحها ، وبالأخص ما يتفق مع الأعمار المتأخرة .

وقد لوحظ أيضاً ، أن أسلوب التلاميذ في التعبير الفني يتأثر أحياناً تبعاً للموضوع تأثراً وقتياً ، فينطبع بالطابع الذى يمليه عليه الموضوع ، ثم يعود إلى ما كان عليه فى موضوع آخر . فإذا دُرِّس لتلاميذ المرحلة الابتدائية درس عن الفراش أو الزهور مثلاً ، يتجه معظم الإنتاج إلى الطابع الزخرفى ولكن بدون أثر مستمر ، إذ يمكن أن تتغير اتجاهات التلاميذ أنفسهم فى درس آخر .

وقد يؤثر الموضوع كذلك على مستوى تعبير التلميذ ، فهناك موضوعات تساعد على الهبوط بمستواه لتفكيكها أو لتفاهتها ، كمطالبة التلميذ برسم ورقة نبات مفردة ، أو بعض أنواع الفاكهة كل منها على حدة^(١) . فبطبيعة الحال يهبط مستوى التعبير فى مثل هذه الحالات ، إلى أن تتاح للتلميذ الفرصة مرة أخرى عن طريق موضوع آخر ، تخرج فيه طريقته الخاصة التى تبين مستواه الحقيقى فى الرسم وربط الوحدات بعضها ببعض .

٤ — تجربة لقياس تطور تعبير التلاميذ تبعاً لسنهم :

وقام معهد التربية الفنية أيضاً بجمع نماذج لرسوم التلاميذ من مختلف الفصول الدراسية ، ابتداء من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية^(٢) .

(١) شكل رقم ٨ .

(٢) سنة ١٩٤٧ .

وقد أتاحت هذه المجموعات مقارنة المستويات بعضها ببعض ، وإدراك أوجه الاختلاف بينها ، في طريقة ربط الوحدات المرسومة مثلاً أو تجمعها ، أو صلة الأشكال بأرضيتها ، في كل طور من أطوار سنى الدراسة . وقد لوحظ أن الأمثلة التي جمعت تطابق في كثير من الأحيان ما يرد في مراجع التربية الفنية عن خصائص رسوم الأطفال في الأعمار المختلفة . غير أن طريقتي التقسيم حسب الفصول الدراسية والتقسيم حسب العمر الزمنى لا تعطيان فكرة واضحة عن حقيقة المستويات غير المتجانسة التي يصادفها المدرس في الفصول ، فهناك فوارق بين تلاميذ الفصل الواحد ، بحيث يصعب تمثيل جميع مستوياتهم الفنية ، في مجموعات كالتى اختيرت في المعهد . وقد يساعد على هذه التفرقة ، أن إنتاج التلاميذ في الفصول المدرسية ، يندر أن يظهر على حقيقته أو بالوضوح الذى تصفه الكتب والأبحاث العلمية ؛ فما نصادفه في المدارس ، يبدو مقنَّعاً ومحرَّفاً ، تبعاً للعوائق والمشكلات الفنية التى تعترض كل تلميذ . ومما حملنا على دراسة هذه العقبات ، أننا متى نعالجها يظهر الأسلوب الحقيقى للتلميذ .

٥ — دراسة المشكلات الفنية فى المراحل التعليمية المختلفة :

وهناك محاولة أخرى قام بها المعهد نفسه ، تتلخص فى انتقاء نماذج توضح طائفة من المشكلات الفنية التى تصادف التلاميذ فى دروس التربية

الفنية ، فتعوق تعبيرهم عن التطور الطبيعي . وأهمية هذه المجموعات أنها تمثل أنواعاً من الانحرافات التي قلما يرد لها ذكر في البحوث الفنية .
فعن طريقة دراسة أمثلة من هذا النوع يمكن الوقوف على أنواع المشكلات التي ينبغي أن يتوقعها المدرس في كل سن ، بل يمكنه مع كثرة المراتبة على فحص نتائج التلاميذ ، أن يستشف الأجزاء التي رسمها التلميذ بحماسة ، والأخرى التي سئم فيها العمل وبدأت أفكاره تتشتت ، فيأجأ إلى العبث والاستهتار ، فيفسد الرسم ، أو يطمس معالمه ، أو يخطئه تخطيطاً عشوائياً^(١) .

كذلك يمكنه تبين أنواع التحايل التي يلجأ إليها التلميذ المنظوى الشخصية أو الشديد الحجل أو المتردد ، فقد يتعثر وهو يخط بيده خطأ على الورقة ، فيمحوه ثم يرسمه ثانية وثالثة ، أو يتحول اهتمامه من التعبير عن موضوع ، وإيضاح فكرة شاملة ، إلى العناية بجزئيات قد تنتهى بقصر الرسم على ضبط استقامة أحد الخطوط أو انتظام انحنائها .
وهناك أمثلة توضح وسائل مختلفة يفتعلها التلميذ أحياناً في طريقة تظليل الأشكال ، أو طريقة تحوير الخطوط وتبسيطها ، فقد يتماذى التلميذ في هذا الاتجاه بدرجة يحمد معها أسلوبه في التعبير بعد حين .
وقد ضمت هذه المجموعة أيضاً نماذج كثيرة لما يتبعه التلاميذ أحياناً

فى نقل بعض الرسوم من الكتب ، أو شفها على سبيل الاقتباس ^(١) ، فيختلط أسلوبهم بالأسلوب المنقول ، ولكن دون تجانس ، فقد يتجانس تعبير طفل بأخر ، ولكن لا يتجانس بأى شكل مع تعبير فنان نام ، ولو كان تعبير هذا الأخير مبسطاً .

وقد ساعد هذا التحليل على النظر فى رسوم الصغار من زاوية جديدة ، وهى محاولة دراسة مشكلاتها والعناية بها بقدر العناية بمحاسن الرسوم وجمالها . ومع أننا لم نصل فى هذه المحاولة إلى الدقة المرجوة ، فقد كانت بداية لحملة محاولات أخرى ، قامت على فكرة عرض المشكلة الفنية ، وتحليلها ، ومحاولة حلها ، وتسجيل خطوات العمل والأطوار التى مر بها .

٦ — طائفة من المشكلات الفنية التى أمكن حصرها :

قد تبين عند جمع طائفة من هذه المشكلات أنها تنقسم إلى قسمين : طائفة منها يتسبب فيها المدرس ، وطائفة أخرى يقع فيها التلميذ من تلقاء نفسه . فمن الطائفة الأولى نستعرض أمثلة لبعض دروس درست فى فصول بالمرحلة الثانوية ، ثم آراء تلاميذ نفس هذه الفصول فى الموضوعات التى تدرس لهم . وقد نلمس فى ملاحظاتهم نقداً لمشكلات تربوية يمكن الاستفادة منها فى طريقة التدريس .

(١) فى حصّة رسم للسنة الثالثة الثانوية بدأ المدرس الموضوع بالحديث عن فنان خرج إلى الطبيعة ليسجل مناظرها الجميلة . فوفق فى إخراج لوحة مبدعة ، فدفعته غبطة النجاح ، إلى رسم الأدوات التى استعان بها ، وهى أنابيب الألوان والفرشاة وما إلى ذلك من عناصر قد تناثرت بشكل جميل شجعه على تسجيلها هى الأخرى . وطلب المدرس من التلاميذ أن يتخيلوا هذا المنظر ويرسموا مجموعة من أدوات الرسم كالتى عبر عنها الفنان . وحدث فى أثناء عرض الدرس ، أن سأل بعض التلاميذ عن كيفية تخيل هذا المنظر ، وهل المطلوب رسم منظر طبيعى وبداخله مجموعة أنابيب ألوان ؟ أو الاقتصار على مجموعة الألوان والأدوات وتنسيقها فى صفحة الكراسة ؟ وعند سؤال التلاميذ عن رأيهم فى الموضوع الذى يرسمونه رأى أحدهم أن الموضوع بعيد عن الواقع . وقال آخر إن الموضوع محدود لا يتيح فرصة الابتكار والتنوع . ولاحظ ثالث أنه من الصعب ربط أجزاء هذا الموضوع وتنظيمها فى صورة متكاملة ، لأن الوحدات بسيطة ومتشابهة ، فالموضوع لبساطته ليس مشجعاً إلا لرسم بعض وحدات مفككة . ونستخلص من جملة هذه الآراء مقدار مايسببه المدرس أحياناً من مشكلات تأتى عن غير قصد لقلة إلمامه بعقلية التلاميذ .

(ب) وشاهدت فى مدرسة أخرى درس رسم فى السنة الثانية الثانوية وكان متوسط أعمار التلاميذ ١٥ سنة ، وتحدث المدرس عند بدء الحصّة

عن النواحي الجمالية في بطاقة « علبة المربي » . ثم طلب من التلاميذ أن يرسمو تصميمًا لواحدة من هذه البطاقات . غير أني لاحظت أنهم لم يستجيبوا للموضوع ، وبدأت عليهم دلائل الاستهتار وعدم الاكتراث بالرسم . فسألت أحدهم عن رأيه في الموضوع فقال :

« إن الموضوع بسيط ، ولا يتناسب مع مستوانا العقلي ولا مع سننا ، وعناصره محدودة ولا يمكن أن توصلنا إلى دراسة ذات قيمة » .

وأخبرتني مجموعة أخرى أنها في حاجة إلى موضوعات لهم خبرة بها كمنظر من الطبيعة المحيطة بهم ، أو نماذج توضع أمامهم للدراسة أو الرسم . وشكا آخرون من حاجتهم الماسة إلى توجيه أو مرشد يناقشهم في مشكلاتهم الفنية ويساعدهم على تذليل العقبات التي تصادفهم في أثناء العمل الفني .

ثم تحدث آخر عن شعور التلاميذ بأنهم مسيرون وليسوا مخيرين ، وحبنا لو حاول المدرس أن يقنعهم بالموضوع ويشعرهم بأهميته والغرض منه . (ح) وفي مدرسة أخرى صادفت درساً موضوعه : « الطالب وهوايته » وعند مروري بالتلاميذ رأيتهم يرسمون أشكالاً مفككة في مستوى أقل من المستوى الفني الذي ظهر في رسومهم في الدروس السابقة . وكان كل منهم يرسم ما يخطر بباله بطريقة مرتجلة كأن المطلوب رسم أي شيء يفكر فيه التلميذ دون تركيز أو تأمل .

(د) ووجدت هذه الظاهرة نفسها في درس رابع وكان موضوعه : « مهمة المرأة في الريف » ، وقد درس للسنة الأولى الثانوية بإحدى مدارس القاهرة . وبسؤال أحد التلاميذ وجدت أن غالبيتهم في هذا الفصل لم يشاهدوا الريف . وعلى الرغم من هذا فقد رسموا جملة موضوعات عن الريف ، كالقرية ، والذهاب إلى الحقل ، وسوق القرية ، والفلاحات وهن يحملن الماء . وكانت بعض مناظر هذه الدروس معلقة على جدران حجرة الرسم . أما شرح المدرس فلم يضيف جديداً عما كان يذكره الذين سبقوه في موضوعات الريف . ولذلك لم تختلف نتائج هذا الدرس عن نتائج درس يطلب فيه المدرس من التلاميذ نقل ما هو مرسوم على جدران الحائط نقلاً آلياً لا ابتكار فيه .

(هـ) وهذا مثل آخر يوضح بعض ما يسببه تكرار الموضوعات في دروس الرسم .

ففي درس للسنة الثالثة الثانوية عن « حياة البدو » تحدث المدرس عن سكان الصحراء وطريقة معيشتهم ، وأنهم يقضون وقتهم في اللهو ، فمنهم من يغني ، ومنهم من يعزف أو يرق الطبول ، وحوطهم جمع غفير من أهل البادية . ووقف عند هذا الحد حتى كأن معيشة هؤلاء الناس مقصورة على هذا النوع من النشاط . أي أنها استمرار في اللهو والطرب .

وبفحص أعمال التلاميذ في هذا الدرس ، وجدت أنهم يرسمون وحدات

وعناصر مستمدة من دروس قديمة كموضوع أفراح الريف وغيره ، ولم يطرأ جديد على رسومهم القديمة . وكان جميع ما يرسمونه تكراراً آلياً لما رسموه قبل ذلك . فلبساطة الموضوع لم يكثر التلميذ ولم يفكر في شيء جديد . ولو أن الموضوع أضاف شيئاً جديداً إلى خبراته ، لاستجاب التلميذ له وحاول الخروج عن إطار تعبيره القديم . وتكررت الظاهرة نفسها في درس آخر عن الباعة الجوالين كان قد درس للسنة الأولى الثانوية . فقد تحدث المدرس عن تعدد شخصيات الباعة الجوالين ، وركز كلامه على اختلاف أصواتهم وتنوعها حتى سأله أحد التلاميذ : « هل نرسم أصوات الباعة ؟ » . ويدل هذا السؤال على شعور التلميذ بأن المدرس يتحدث في نواح لا صلة لها بالمشكلات الفنية التي تصادف المجموعة . فالموضوع في ناحية وتعبير التلاميذ في ناحية أخرى . ولا ارتباط بينهما ، ولفقدان هذه الصلة جاءت معظم رسوم التلاميذ منقولة نقلاً حرفياً لموضوعين رسماً في بداية العام الدراسي وهما السوق وشوارع المدينة . فكأن موضوع هذا الدرس تدريب على تكرار خبرات قديمة ، دون محاولة تعديلها وإدخال عناصر جديدة عليها .

ويبدو من هذا الدرس أن المشكلة ليست ببساطة الموضوع ، وإنما طريقة عرضه التي تجعله غير مثير للتلاميذ .

(و) وقد شاهدت في مرة أخرى درس رسم في السنة الأولى الثانوية وكان موضوعه « الريف المصري » . وبفحص كراسات التلاميذ وجدت

أنهم رسموا هذا الموضوع عينه منذ أسابيع قلائل . فما إن حدثهم المدرس عن الريف ومزاياه ، حتى انصرف كل تلميذ إلى تكملة موضوعه القديم ، فكان الدرس بمثابة تكملة لموضوع سابق . ولقد حاول المدرس حثهم على البدء في رسم جديد ، ولكنه لم ينجح في إقناعهم إلا بصعوبة ولعل السبب في هذا يرجع إلى أن المدرس لم يصف شيئاً جديداً لخبرات التلاميذ عن الريف ، فحدثهم عن الذهاب إلى الحقل والفلاحات وهن يحملن جرارهن ، وما إلى ذلك من صور أصبحت جامدة في أذهانهم لشيوعها وكثرة الكلام عنها بشكل مفتعل بعيد عن الواقع .

نختتم هذه الأمثلة برأى أحد المدرسين في ضرورة ملائمة موضوعات الفنون لأعمار التلاميذ . ويمس نقده مشكلات تربوية نشعر بأهميتها وضرورة بحث طرق علاجها في المرحلة الثانوية . ويتفق هذا الرأي تماماً مع ما نحاول عرضه في هذا الباب من مشكلات مستقاة من واقع الدروس في المدارس .

يقول المدرس في وصفه لأحد فصول السنة الثانية الثانوية :

« إن الموضوعات التي درست لهذا الفصل أقل بكثير من المستوى العقلي للتلاميذ ، كحادث الطريق ، ويوم مطير ، والشارع . فعند فحص الكراسات وجدت أن مستوى رسومهم أقل بكثير مما ينتجه طلبة في مثل

هذه السن في مدارس أخرى . وقد تساءلت عن مصدر هذا الضعف ، وهل هو ضعف مستوى الطلبة الفني أو هو استهتار وإهمال من جانبهم ؟ وقد تبين لى أن الطلبة أنفسهم أحسوا بضعف مستوى موضوعات الرسم . ففي الوقت الذى تزداد فيه ثقافتهم العامة فى مواد الدراسة الأخرى يوماً بعد يوم يجمد فيه مستوى إدراكهم وثقافتهم الفنية فى حصص الرسم . ولخطورة هذا الإحساس ، ولما له من أثر بعيد فى نظر الطالب لتلك المادة واحترامه لها أو استخفافه بها ، رأيت أن معالجة هذه الحالة ينبغى أن تقوم على النهوض بمستواهم الفكرى والعلمى فى اختيار الموضوعات الملائمة لعقلية مراهق مثقف ، تزداد ثقافته يوماً بعد يوم » (١) .

نتبين من جميع الأمثلة السابقة أن بساطة موضوعات التربية تعوق تعبير عدد كبير من التلاميذ . وقد يزداد هذا الأثر نتيجة لإسراف المدرس فى تنويع دروسه .

وإننا نلمس هذه المشكلة فى حالات كثيرة يظن فيها المدرس أن كثرة الموضوعات تساعد على تطور تعبير التلميذ . ولكن قلما تأتى هذه الفكرة بنتيجة تضيف أى جديد إلى خبرته - فهى مجرد تغير فى العنوان وليست فى طريقة العمل نفسها .

وقد لاحظ أحد المدرسين عند زيارته لإحدى المدارس الثانوية أن عدد

(١) « من تقرير أحمد أبو العباس عبد السلام سنة ١٩٥٠ » .

الموضوعات التي درست لتلاميذ فصل بالسنة الثانية أحد عشر موضوعاً وذلك في فترة تتجاوز ثلاثة أشهر من بداية العام الدراسي - وفيما يلي بيان بهذه الموضوعات :

- | | |
|-------------------------|----------------|
| ١ - رياح الخماسين | ٢ - خطر الطريق |
| ٣ - سقوط منزل على سكانه | ٤ - المستشفى |
| ٥ - ابتكار بعض الأواني | ٦ - يوم مطير |
| ٧ - الريف | ٨ - عودة الحمل |
| ٩ - مذبح القلعة | ١٠ - الصحراء |
| ١١ - صيد السمك | |

ومما لاحظته في نتائج هذه الدروس :

« عدم اكتمال أغلب الموضوعات ، وتفكك عناصرها .

كذلك تكرار التلاميذ لأنفسهم فكانوا يستخدمون نفس الطريقة في الرسم ونفس التكوينات في أغلب الدروس مع فوارق طفيفة لا تتناسب مع تغير الموضوعات (١) » .

٧ - مشكلة التوجيه والإرشاد :

نختتم المشكلات التي يتسبب فيها المدرس ، بعرض ما يترتب في

(١) « من تقرير أحمد محمد عبد الحميد ١٩٥٠ » .

بعض الحالات عن طريقة التوجيه والإرشاد :

يحاول المدرس أحياناً توجيه التلاميذ وتشجيعهم على تقليد أسلوب البالغين في طريقة التظليل ، أو تدريج الألوان ومزجها ، أو التبسيط والتحوير ، أو إدراك قواعد المنظور والظلال ، أو إيجاد تنظيمات زخرفية .
ففي مثل هذه الحالات يكرر التلميذ الطريقة التي تعلمها أو نقلها دون تفكير أو اطراد ، فلا يستطيع أن يوجد الوحدة والارتباط بين ما يرسمه ، لوقوف الأسلوب المقتبس أو المنقول في سبيل تطور أسلوبه الخاص ، وعدم تجانس هذا مع ذلك ^(١) .

فالمدرس يحاول في هذه الحالات تدريس طريقة قد تساعد في نظره على تطور تعبير التلاميذ ، فقد يوحى إليهم بمزايا طريقة خاصة في الرسم فتكون نتيجة هذا أن يهجر التلميذ طريقته الخاصة في التعبير ، دون التدرج الطبيعي ، ويحاكي أسلوباً أو طريقة دخيلة عليه ، مما يؤدي غالباً إلى نتائج عكسية قد تعوق تعبير التلميذ وتجعله يجمد ، لأنه يسعى غالباً بوسائل وطرق بدائية ومهارات يدوية ، محدودة ، في نقل تركيبات معقدة ، ولذلك نرى في مثل هذه الرسوم تحريفاً غير مقصود .

* * *

أما المشكلات الفنية التي يقع فيها التلميذ من تلقاء نفسه فنذكر منها
الآتي :

هناك حالات يحاول فيها التلميذ تقليد رسوم الكبار إذ يقلد مظهر الأشكال المرسومة دون التفكير في طريقة الرسم نفسها ، فبأسلوبه البسيط يحاول صياغة تعبيرات معقدة ، فيأتى جميع ما يرسمه محرفاً جامداً لتعارض القالب مع الشكل .

وقد لوحظ أن في غالبية هذه الرسوم أشكالاً منقولة بطريقة بدائية جداً ، وجوارها أشكال ورموز تتقارب في مستواها مع تعبير أطفال في سن مبكرة .

وقد تبين لنا في عدد من الحالات أن التلاميذ الذين لا يتناسب تعبيرهم بالرسم مع مستوى سنهم ، ينزعون أحياناً إلى هذا النوع من النقل والتقليد ، لا لسبب سوى محاولة إخفاء النقص والحمود الذى يشعرون به ^(١) .

٨ - مشكلات الرسم من النماذج :

وهناك بعض عقبات يصادفها التلميذ في دروس الرسم من النماذج نذكر منها الأمثلة الآتية :

درس مدرس لفرقة بالسنة الثانية الثانوية مجموعة طبيعية صامتة مكونة من أزهار منسقة في آنية جميلة .

(١) الأشكال رقم ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ .

فلاحظ على إنتاج التلاميذ المشكلات الآتية :

— « لم يتقيد بعض التلاميذ بشكل النماذج وأوضاعها ، فانصرفوا لرسم أشكال محفوظة لآنية أو أزهار سبق أن درسوها .

كما اهتم البعض اهتماماً بالغاً بتماثل الإناء ، فركزوا جهودهم في تحقيق هذا التماثل فرسموا له محوراً ، وحاولوا تطبيق الجانبين الأيمن على الأيسر ^(١) ، وهكذا انصرفت عنايتهم من التفكير في ربط أجزاء المجموعة وإحكام الصلة بين عناصرها ، إلى العناية بجزئيات وتفاصيل تفقدتهم تلك النظرة الإجمالية المطلوبة في الرسم ^(٢) » .

وفي حالة أخرى درس أحد المدرسين مجموعة طبيعية صامتة مكونة من إناء به أزهار مرتبة على قطعة من النسيج الملون ، لفصل بالسنة الثانية الثانوية ، فوجد أن بعض التلاميذ ينقلون النماذج بطريقة اصطلاحية ، كرسهم الأزهار على هيئة مساقط أفقية ، كأنها انفرادات يرتبونها بجوار بعضها ، كما لو كانت وحدات زخرفية لا صلة لها بالنماذج الأصلية .

وقد وجد في الوقت نفسه مجموعة أخرى من التلاميذ يعنون بالنماذج عناية زائدة ، بدرجة تدفعهم إلى محاولة نقل حرفية أجزائها ، وتسجيل جميع

(١) شكل رقم ٢٧ .

(٢) « من تقرير عبد المنعم إبراهيم يوسف ١٩٤٩ » .

ما بها من تفاصيل ، مما يفقدهم الإحساس العام بهذه النماذج أو الأشكال (١) .

٩ - محاولة لعلاج بعض مشكلات الرسم من النماذج :

ونستعرض الآن درساً يحاول فيه المدرس شرح صلة الأشكال بأرضيتها - وهى مشكلة نلمسها كثيراً فى دروس الرسم من النماذج - حيث نرى بعض التلاميذ يرسمون كل نموذج على حدة ، كما لو كان منفصلاً تماماً عما يقع بجواره . فيتحول الشكل العام إلى نوع من التكوين يشبه ما نراه فى شكل (٨) - وينتقل المدرس بعد هذا إلى بحث صلة ما يرسم فى الكراسة وحجم الصفحة نفسها ، فصغر الوحدات أكثر من اللازم يقلل من أهميتها ، لأن الأرضية تغطي عليها - ويمكن أن نستفيد من أمثلة هذه الملاحظات الواقعية لما لها من صلة بموضوع هذا الباب . وقد اختار المدرس لدرسه العناصر الآتية ليكون منها مجموعة :

« باذنجان رومى كبير ، نفاشة ، طماطم ، جزر ، قطعة حمراء من القماش المخطط . »

كما اختار لوسيلة التنفيذ ألوان الصبغة ليستخدمها التلاميذ بالفرشاة :

(السنة الدراسية الثانية الثانوية) :

يقول المدرس فى شرحه لسير الدرس فى الحصة الأولى :

(١) « من تقرير صادق محمد الشرنوبى عبد الجواد ١٩٥٠ » .

« تكلمت عن عناصر الموضوع ، من حيث النسب المتفاوتة في الأحجام ، وكذلك اختلاف ألوانها ، والفرق بين جمال المجموعة وهي مترابطة ، وبينها وهي متفككة .

وقد تبينت من فحص النتائج — بعد الحصة — أن التلاميذ اهتموا كثيراً بما حول المجموعة ، وبعضهم اهتم بقطعة القماش ، حتى إن المجموعة بدأت تتضاءل بالنسبة للأشياء المحيطة بها .

في الحصة الثانية :

لفت نظر التلاميذ لأهمية المجموعة بالنسبة للأشياء المحيطة بها ، بأن جعلتهم يقارنون بين رسمين من رسومهم . أحدهما مرسوم بحجم صغير ، والآخر بحجم مناسب . وأخذت رأيهم في الرسم الأفضل ، فذال الرسم الكبير الرأى الغالب ، وبذلك اهتم التلاميذ بالعناصر وتكبيرها . وقد نتج عن ذلك إشراك عناصر جديدة في الموضوع استعان بها التلاميذ في تكوين الشكل العام لرسومهم ، كما أن بعضهم حذف عناصر من النماذج المرتبة أمامهم ^(١) .

وفيما يلي تحليل آخر يوضح نوع النماذج التي يستجيب لها تلاميذ المدارس الثانوية في دروس الرسم :

(١) « من تقرير شحاتة سليمان محمد أبو سمرة سنة ١٩٥٠ » .

يقول مدرس رابع إنه بفحصه رسوم السنة الثانية الثانوية بمدرسته ، وجد أن مجموعة كبيرة من التلاميذ ليست لديهم الجرأة على التصرف والابتكار في دروس الرسم من النماذج ، فقلما يحاولون تغيير أوضاعها أو إضافة عناصر غير التي أمامهم .

ولعلاج هذه الظاهرة درس درساً عن الطيور والحيوانات ، واستعان ببعض وسائل الإيضاح من نماذج الطيور والحيوانات المحنطة الموجودة بالمدرسة . وهذا نص ما ذكره في تحضيره :

« وجهت التلاميذ عند عرض الموضوع إلى العناصر التي يمكن أن يستعملها كل منهم وكيفية إضافتها إلى رسمه ، بحيث تعبر عن بيئة الحيوان أو الطيور .

وفي أثناء المناقشة أثرت المشكلة الآتية : أيمن أن ترسموا هذه الطيور التي أمامنا إذا أخفيناها .

فقال البعض : نعم . وأجاب الآخرون : نرسمها ولكن نرسمها (وحش) ، ومن المستحسن أن تكون أمامنا .

وفي أثناء تنفيذهم لهذا الموضوع لاحظت :

١ - أن بعضهم استعان بعناصر طبيعية ليست معروضة أمامهم ، كالأعشاب والأزهار والأشواك وغيرها .

٢ - وأن بعضهم لم يقدر على ملء فراغ الصفحة بوحداته فلجأ إلى (الشخبطة) .

٣ - وبعضهم كرر وحدات محفوظة تكراراً آلياً بدون أى تصرف ولا ربط بينها وبين الوحدات المبتكرة .

وبعد ذلك عرضنا بعض الرسوم وناقشناها ، ونقدها بعض التلاميذ ، وأبدى كل منهم وجهة نظره . ثم أردت أن أعطى التلاميذ فكرة عامة عن التكوين وربط الوحدات ، فأحضرت لهم بعض النباتات والأزهار وبعض أنواع من الصبار . وتناقشنا فى تكوين هذه الأزهار ونظامها وترتيبها فى المجال الذى نراها عادة فيه ، مثل تجمعها فى أحواض الحدائق أو عند بائعى الأزهار . . . إلخ .

وعند تنفيذ هذا الموضوع نجح التلاميذ فى السيطرة على تكوين صورهم وربط وحداتها ، ولكن كانت تتخلل الرسم بعض وحدات جامدة قليلة الصلة ببقية العناصر المرسومة (١) .

نستخلص من جميع هذه الأمثلة - أنه ليس من اليسير أن يتطور تعبير المراهق من تلقاء نفسه . فقد نغير فى موضوعات التربية الفنية أو نكثر فى تنوعها دون أن يكون لها أثر واضح فى إنتاجه .

وقد نعدل الموضوعات من الخيال إلى الطبيعة دون أن نلاحظ أى جديد

(١) « من تقرير جرجس عطا الله سنة ١٩٤٩ » .

يختلف عن أسلوبه في مرحلة الطفولة . ولعل السبب في هذا هو أن تطور تعبير المراهق في الفنون يحتاج إلى تكييف من نوع جديد ، فهو شديد الشبه بمن يفحص الأشياء « بالميكروسكوب » لأول مرة ، إذ يصادف صعوبة في رؤيتها ، وهو يحتاج عادة إلى فترة يوجّه فيها ويدرب على الفحص وتمييز الأشكال .

ويبدو أن المراهق يحتاج هو الآخر إلى توجيه وإرشاد يقوم على أسس علمية حتى لا تقف الطبيعة جامدة في سبيل اكتشافه لخصائصها وجوانبها الفنية المتعددة ، وإلا رأيناه كما في الأمثلة السابقة يتجه تارة إلى العناية بجزئياتها بدرجة تحرف مظهرها العام ، أو يتغافل عنها كلية فيستمر في استخدام خبرات قديمة كالرموز الاصطلاحية التي نراها عند الصغار .

الباب الثانى

أثر التنظيم العلمى على التربية الفنية

يبدو عند التفكير فى مشكلات التربية الفنية أنها تحتاج - كبقية المسائل التعليمية - إلى تنظيم علمى تستند عليه طريقة المدرس . ويمكن أن نتكشف أهمية هذا رأى عند استعراض بعض مظاهر التنظيم التى نلحسها فى دروس التربية الفنية فى الوقت الحاضر من حيث العناصر الآتية :

١ - تحضير الدرس :

فتحضير الدرس كما نلحسه فى عدد كبير من الحالات يتشعب من الغرض الأساسى الموضوع ، إلى وصف إنشائى ومقالات أدبية مفككة تتجه لوصف أحاسيس المدرس وآرائه فى الفنون والغرض من تدريسها ، ولكن قلما تعنى بشرح حالة فردية خاصة ، ومن النادر أن تتعقب ظاهرة تجلت فى أعمال التلاميذ فى عدة دروس متتالية .

لذلك ، بدلاً من أن نجد طريقة لتجميع معلومات أو ملاحظات ، نصادف سرداً لنظريات وآراء قاطعة لا تستند إلى أسس علمية .

وهذا مثل يوضح ما أقوله ، ومصدره كراسة تحضير أحد مدرسى

التربية الفنية :

« مشكلات في الرسم »

« إن أعمار تلاميذى تروح بين ١٢ و ١٦ عاماً ، وهم جميعاً من بيئة حسنة ، بل إن أغلبهم من أبناء أسر مثقفة أو قريبة من ذلك .
أغلبهم متعاون مع المدرسة ، فهم يلبون نداءها إذا طُلبوا باستحضار ألوان أو أقلام أو نحوها . كما أنهم على استعداد لاستمرار هذا التعاون .
وبالرغم من هذا الاستعداد توجد مشاكل هامة وهذه أمثلة منها :

أولاً : طلبة خبرتهم أقل من سنهم الزمنى :

وهؤلاء يكررون ما حفظوه فى سننى تعليمهم الأولى فى كل موضوع يرسمونه .

وعلاجى لهذه الحالة ينحصر فى جعلهم يتجهون نحو الرؤية الحسية المباشرة من الطبيعة ، مع تدوين النتائج فى سجل خاص أعدده لهذا الغرض أسجل فيه كل تقدم أو تأخر . كما أسجل فيه نوع العلاج ونتيجته .

ثانياً : مشكلة اللون :

هذه مشكلة تبدو متعددة الجوانب ، فالأولاد يضعون اللون بلا غرض حقيقى ، وبعضهم يضع اللون كما هو فى المدرك الحسى .

والمفروض أن اللون له أثره في تكوين المساحة ، أو العمق ،
والكتلة ، وغير ذلك من الأغراض الفنية ، ولكن هذا لا أثر له البتة .
فهل أتركهم هكذا أو أوجههم ؟

ومن ناحية أخرى فإن الألوان التي معهم ليست من النوع النقي فهل
في هذا عيب أو خطأ ؟ وما هي طريقة تلافيه ؟
ثالثاً : الخبرة والتكنيك :

(أ) تلميذ زخرفى .

(ب) تلميذ آخر هندسى .

(ج) تلميذ دقيق جداً يرسم الأجزاء ويبدأ بها جزءاً جزءاً ولا يبدأ
بالكل .

(د) تلميذ من مدرسة لم يسبق له أن رسم كما نرسم نحن في
مدارسنا ، بل إن طريقتهم كانت تعتمد على نقل الأمشق والصور
والمدركات الحسية المباشرة . وهو يخاف أن يرسم بالجرأة التي يرسم بها
زملاؤه .

(هـ) تلاميذ يملون بسرعة ويطلبون درساً جديداً .

(و) لاحظت أن أغلبية الطلبة يتركون الأرضية ولا يهتمون
بها ، بالرغم من أن أعمارهم أصبحت ملائمة للاهتمام بهذه الناحية ؛

وعلاجى لهذه النقطة ينحصر فى الآتى :

١ - الرؤية من الطبيعة (الشكل والأرضية) .

٢ - صور متعددة بالفانوس السحرى .

* * *

وهكذا نرى أن ملاحظات مدرس التربية الفنية وكتاباتة فى أثناء العام الدراسى تتلخص فى ترادف أفكار عابرة . ومن أهم عيوب هذه الطريقة فى التسجيل أنها لا تخلو من التكرار ، لأنها لا تقوم على خبرات جديدة ، فمحورها الأساسى هو فردية المدرس وذاتيته - ولذلك فإن ما نقرأه عادة فى المقدمة أو الخطة العامة نصادفه أيضاً مجزأ فى بقية الدروس . وقد تتضح هذه الظاهرة بجلاء عند تتبع خطة المدرس فى أثناء عدة أعوام متتالية .

فى حالات كثيرة يردد نفس العبارات التى كتبها فى الأعوام السابقة أو يحرف فيها بعض الشئ ، حتى تأتى عليه فترة يشعر بجمود ما يدونه وعدم جدواه - فيتحول التحضير إلى عبء ثقیل يشعر المدرس أنه مجبر على تأديته . ويتخذ التسجيل أحياناً مظهر كراسة منمقة يرسم فيها المدرس فكرته عن الموضوعات التى يدرسها .

وقد نصادف فى تلك السجلات حساسية فنية رفيعة من جانب المدرس ، ولكن قلما نخرج منها بفائدة علمية (١) .

(١) شكل ٢٨ ، ٢٩ .

فى حين أن عناصر التحضير ما هى إلا وسيلة فى هذا النوع من العمل ، ويجب ألا تخرج فى طريقة جمعها عن طريقة تسجيل المعلومات وجمعها عند إجراء تجربة فى الكيمياء ، أو جمع بطاقات عن حالة التلاميذ الصحية فى المدارس ، فهناك وسائل لجمع هذه العناصر على أسس علمية ، وهناك وسائل وطرق علمية للانتفاع بها والوصول إلى استنتاجات سليمة . فالعمليتان تتم كل منهما الأخرى من حيث كيفية التنظيم والتسجيل ، وكذلك كيفية الوصول إلى رأى مشترك مقام على مجموعة الخبرات أو المشاهدات التى دونت على فترات متفاوتة .

٢ - الاستفادة من نتائج التلاميذ :

تختلف نظرة المدرس إلى إنتاج التلاميذ فى دروس التربية الفنية ، فبعضهم ينظر إليها كنوع من مسائل الرياضة التى تقدم للتلاميذ ليتدربوا على حلها . فالمدرس يصلح ما بها من أخطاء واحداً بعد آخر ، ثم يعيدها إلى التلاميذ دون الاستفادة منها ، لأن ذهنه مشغول بالطريقة والحل ، أكثر مما هو مشغول بمشكلات التلاميذ ، وأنواع التعقيد الذى يقعون فيه ، أو الفوارق التى يصادفها بينهم ، فحل المسألة الرياضية — كالتعبير عن موضوع التربية الفنية — يصبح هدفاً فى ذاته ، فجهده منصب فى تحديد مقدار الصواب أو الخطأ ، كأن التدريس اختبارات

متتالية للتلاميذ ، وتصحيح مستمر من جانب المدرس .

ويفكر البعض الآخر في إنتاج التلاميذ كوسيلة يمكن عن طريقها التسابق أو التنافس في ميدان المعارض والمهرجانات ، مما يجعل تدريس التربية الفنية يتحول إلى استعداد وتحضير لهذه المناسبات ، وحينئذ تتركز جهود المدرس في رعاية نفر قليل من التلاميذ يوفر لهم سبل العمل . وفعلاً يتوصل بهذه الكيفية إلى نتائج تفوق أحياناً ما ينتجه التلاميذ الآخرون في الظروف المدرسية المعتادة .

ولكن يصعب الاستفادة من هذه النتائج في أى دراسة علمية ، لما بها من افتعال ، ولقلة اعتمادها على أسس تربوية سليمة . ويرى البعض الآخر أن جميع ما ينتجه التلاميذ ذو قيمة فنية دون النظر إلى الانحرافات التي قد تتخلل تعبيرهم فتشوهه .

قد يصل الإسراف في تأكيد هذا الرأي إلى درجة يرى فيها المدرس الفطرة والسذاجة في جميع ما ينتجه تلاميذه . فتقتصر طريقة تدريسه على رعاية هذه الصفات على علاقتها .

فلذلك يدور محور هذا النوع من التدريس حول أساس يتمشى مع فردية المدرس ، أكثر مما يطابق ظروف التلاميذ واختلاف نزعاتهم الفنية . إلى جانب هذا نرى محاولات فردية للاستفادة من نتائج التلاميذ لأغراض تربوية ، فقد حاول بعض المدرسين جمع أكبر عدد ممكن من

النزعات الفنية عند التلاميذ . وتؤدي هذه الطريقة عادة إلى تزايد عدد ما يجمع بدرجة يتعذر معها حصر ، أو تلخيص ، أى فكرة واضحة عن الموضوع .

وقد أجريت بعض محاولات أخرى تهدف إلى جمع إنتاج يطابق بعض التجارب والإحصاءات العلمية التى أجريت فى الخارج . كجمع أعمال التلاميذ والتلميذات للوصول إلى أن هناك فوارق بين تعبير الذكور والإناث ، أو إثبات أن الأطفال بين سن الخامسة والتاسعة من عمرهم يتخذون أسلوباً اصطلاحياً فى تعبيرهم الفنى ؛ كأن الغرض من الجمع هو إثبات ما جرب ودون فى كتب وأبحاث سابقة . يبدو من زيارة المدارس أن طرق التبويب والجمع المتبعة فى معظمها لا تؤدي إلا إلى تكديس الإنتاج بدرجة يتعذر معها استفادة أى امرئ منه .

ويظهر من مراجعة تقارير المدرسين ومناقشتهم أن الصعوبة التى يواجهونها ، هى أنه ليس أمامهم دلائل ثابتة أو محددة يمكن تتبعها فى إنتاج التلاميذ .

فهل يبحث المدرس عن الفوارق الناتجة من تغيير الموضوع ، أو يسجل مقدار تأثير الإنتاج الفنى تبعاً للوسائل التى يستخدمها التلميذ ، أو يدرس أثر حماسة التلميذ فى إنتاجه ، أو مقدار تركيزه فى العمل ، أو أثر

السن فى تطور تعبيره الفنى ؟

فى جميع هذه الحالات يتعذر تحديد اسس للمشكلات الفنية :
كتحديد الأثر الذى يحدثه تغير موضوع الدرس ، فى تعبير التلميذ أو
درجة تأثر الرسم بوسيلة التنفيذ أو العوامل التى تساعد على زيادة التركيز
والإقبال على العمل .

فلعدم وضوح هذه الفوارق ، ولعدم تقويمها على أسس علمية ،
تدور معظم الآراء والاستنتاجات والملاحظات حول عوامل فردية تختلف
باختلاف أمزجة المدرسين وذاتياتهم .

فبعضهم يقوم النتائج حسب الإحساس بالجمال فيها ، أو كيفية
توزيع الأشكال وارتباطها ، أو الإحساس الشاعرى الذى يتخللها ، وما
إلى ذلك من ملاحظات لا يمكن التعقيب عليها إلا بالموافقة أو المناهضة .
فإحساس المدرس يتغير تبعاً للأفراد ، ولا يعد شيئاً ثابتاً أو مستمراً يمكن
تسجيله ، وتقنينه ، تبعاً لأسس علمية .

يساعد على استمرار هذه المشكلة انتشار الفكرة بأن التعبير الفنى
تعبير فطرى يكتنفه نوع من الغموض لا يقبل التحليل والبحث ، فاكتماله
يقوم على غير التفكير والمنطق .

* * *

وقد أجريت كذلك فى معهد التربية الفنية بالقاهرة مجموعة من التجارب

تهدف إلى زيادة العناية بالنواحي العلمية لحل المشكلات السابقة ، عن طريق تقويم الإنتاج الفني للتلاميذ ، ووضع أسس لطريقة التدريس ، وتنظيم الخطة الدراسية في المدارس على اختلاف أنواعها ومستوياتها . وهذه طائفة منها بدأت منذ سنة ١٩٤٧ .

٣ - تجربة لدراسة الاتجاهات الفنية في رسوم التلاميذ :

قمنا بمحاولة تهدف إلى تقسيم إنتاج التلاميذ على اختلاف أعمارهم ، حسب اتجاههم الفني . وقد اقتضى هذا فرز مجموعات ضخمة من إنتاج التلاميذ في دروس الرسم . ومصدر هذه المجموعات ، نتائج الدروس التي يدرسها طلبة المعهد في مختلف السنين ، في عدد كبير من المدارس الابتدائية والثانوية بالقاهرة ، ويمكن تقدير عدد الرسوم التي فحصت في ذلك الحين بحوالى خمسة آلاف رسم . أما طريقة الفرز فكانت تقوم على ترتيب جميع الرسوم المتقاربة أو المتجانسة من حيث طابعها الفني ، بصرف النظر عن موضوع الرسم أو سن التلميذ .

فقد لوحظ أن في بعض الرسوم طريقة أو طابعاً زخرفياً . كما لوحظ في بعضها الآخر عناية بالنواحي الخيالية . وفي فئة ثالثة اهتماماً بالجوانب الواقعية ، وهكذا .

وقد استندنا في هذا التقويم على عاملين : أولهما : تقسيم كل من

هـ . ريد (١) ، ف . لونفلد (٢) من حيث التعبير الذاتى والتعبير الموضوعى فى رسوم الأطفال . وثانيهما : خبرة هيئة التدريس وإجماعها فى الرأى على تمييز الاتجاهات التى تظهر فى الرسم .
وقد تكون لدينا فى نهاية الأمر مجموعة تروح بين ثمانية وعشرة اتجاهات فنية .

ولم تكن أهمية هذه النماذج فى كثرتها أو دقتها ، وإنما كانت بمثابة مرجع لنا ولطلبة المعهد للوقوف على مدى التنوع الذى يمكن أن نصادفه فى تعبير التلاميذ ، أيا كانت سنهم .

كذلك أتاح هذا التبويب فرصة ملاحظتنا مقدار التنوع فى التعبير الفنى الذى تتميز به كل سن فى المدارس .

فقد نصادف فى بعض الأعمار فوارق طفيفة بين تعبير تلميذ وآخر ، ورغم اختلاف الموضوعات وتنوعها ، فى حين نلاحظ فى أعمار أخرى اختلافاً واضحاً بين تلاميذ الفصل الواحد ، حتى لو عبروا جميعاً عن موضوع واحد .

٤ — تجربة لوضع أسس لتحضير الدرس :

أجرينا كذلك فى نفس المعهد ، فى أثناء العام الدراسى ٤٨ / ٤٩ ،

H. Read.—Education through Art. (١)

V. Lowenfeld.—Creative & Mental Growth (٢)

تجربة تهدف إلى وضع أسس ثابتة لتحضير الدروس ؛ فقد نوqشت آراء الأساتذة فى أهم النقاط التى يجب مراعاتها عند تسجيل خطوات التحضير وانتهى الأمر بتركيزها فى العناصر الآتية :

الخطوات التى تتبع فى تحضير الدرس

اسم المدرس	الفرقة والفصل	عدد التلاميذ	متوسط السن
موضوع الدرس	تاريخ الابتداء فى الدرس	تاريخ الانتهاء منه	

الخطوة الأولى - التحضير :

- ١ - الأغراض التى يهدف إليها المدرس فى اختيار موضوع الدرس .
- ٢ - الطريقة والوسائل التى يتبعها المدرس لتحقيق هذه الأغراض .
- ٣ - الحامات المستعملة .
- ٤ - المراجع العلمية والفنية التى اعتمد عاها المدرس فى إعداد الدرس .

الخطوة الثانية - وهى التعليق على النتيجة بعد الانتهاء من الدرس :

- ١ - مقدار تحقق الغرض الذى قصد إليه المدرس .
- (عدد الممتازين - عدد الضعفاء - عدد الناجحين نجاحاً عادياً - بعض الحالات الأخرى) .

- ٢ - النتائج الأخرى التي نتجت عن الدرس .
- ٣ - التعديل الذى يراه المدرس فى طريقة إعداد الدرس بعد تدريسه .
- ٤ - كيفية معالجته لبعض الحالات الفردية .

* * *

وهذا تقسيم آخر للخطوات التى ينبغى أن تتبع فى دروس النقد
اسم المدرس الفرقة والفصل متوسط السن
موضوع الدرس ... تاريخ الابتداء فى الدرس ... تاريخ الانتهاء منه

أولاً : الدرس :

- ١ - التحضير .
- ٢ - مناسبة الغرض لسن التلاميذ .
- ٣ - مناسبة وسيلة التنفيذ والأدوات لسن التلاميذ .
- ٤ - مقدار ارتباط الغرض بوسيلة التنفيذ والأدوات .

ثانياً : المدرس :

- ١ - الإثارة .
- ٢ - مناقشة الموضوع .
- ٣ - الإرشاد والنقد .
- ٤ - معالجة الحالات الفردية .

ثالثاً : المدرس والتلاميذ :

- ١ - النظام .
- ٢ - حماسة التلاميذ للعمل .
- ٣ - علاقة المدرس بالتلاميذ .

رابعاً : النتيجة :

- ١ - مقدار تحقق الغرض من الدرس .
- ٢ - النتائج الأخرى .
- ٣ - مقدار تنوع أساليب التلاميذ .
- ٤ - مستوى الإنتاج بالنسبة للسنة .

خامساً : ملخص رأى الناقد في الدرس واقتراحاته :

وقد نوقشت هذه العناصر مرة أخرى مع طلبة المعهد ثم وزعت عليهم لتكون أساساً لطريقة العمل ونقد الدروس والتعاقب عليها .

وقد أمكن بهذه الطريقة جمع خبرات الطلبة في أثناء تدريسهم في المدارس وتركيزها وتبويبها في نقاط محددة ، يمكن الانتفاع بها . ولم يكن هذا ميسوراً من قبل ، لعدم تعانص طريقة النقد والتحضير ، بحيث

يصعب معها استخلاص معلومات مبوبة تبويباً منتظماً ، وخاصة أن الطالب أو المدرس الواحد كان يغير طريقة تسجيله بين درس وآخر ، فالجوانب التي كان يبحثها في درس يغفلها في درس آخر ، ويبدأ في تناول نواح جديدة ، فيتعذر في نهاية الأمر إدراك أى تسلسل منتظم يمكن الاعتماد عليه في تدعيم رأى واستنتاج فكرة تربوية .

ومن أهم نتائج هذه التجربة :

أنها ساعدت على أن تتجه عناية المدرس إلى التعليق على الدروس ، وتحليل نتائجها ، ووصف حماسة التلاميذ ، ومدى استجابتهم للموضوع ، ومقدار عنايتهم بالعمل ، ومحاولة تعليل المشكلات التي ظهرت في أثناء العمل ، واقتراح السبل لعلاجها في الدروس التالية . كذلك ساعدت على إحكام الصلة بين عناصر التحضير ، بحيث لا يأتى الموضوع منافياً للغرض الموضوع له ، ولا تأتى وسيلة التنفيذ معوقة تحقيق الغرض . فالتحضير يصبح بالكيفية الجديدة شديد الشبه بمعادلة رياضية ، أى يتخلل عناصره تسلسل في المنطق بصرف النظر عن التنميق وحسن الصياغة .

وقد تطورت هذه الفكرة إلى وضع أساس آخر لتقرير شامل يكتبه المدرس عن خطته في التدريس ، فيستعرض ما صادفه من مشكلات ،

ويلخص الوسائل العلاجية التي اتبعها مع ذكر مدى نجاحها وما حققه التلاميذ في أثناء تلك الفترة .

فالأساس الجديد يلخص — بهذه الكيفية — ما كتب في كراسة التحضير على النسق الذي بيناه من قبل .

وبطبيعة الحال لم نصادف منذ أول وهلة تقارير علمية واستنتاجات أو آراء منطقية سليمة ، فالتقارير كانت تكتب عادة من خليط يجمع أحياناً وصفاً بسيطاً ، مع ملاحظات ذات مغزى تربوى نستعرض بعضها فيما بعد . وقد حدث بعد هذا أن المعهد كون مكتبة للتربية العملية يضم جزء منها كراسات تحضير طلبة السنة النهائية ، والجزء الآخر يضم تقاريرهم قبل تخرجهم في المعهد ؛ وهكذا أصبح هذا الرصيد من المراجع يتزايد كل عام بتخرج دفعات جديدة من الطلبة .

وقد لوحظ أن اطلاع الطلبة على إنتاج من سبقوهم — ولو كان هذا الإنتاج ناقصاً ، وغير متجانس — يساعدهم على الوقوف على تقاليد العمل التي كانت سائدة في المعهد ، وأنواع المشكلات التي كانت تصادف الطلبة في الأعوام السابقة ، حتى تتضافر الجهود في تذليلها ، وتتركز في دراستها . وبذلك يتعلم بعضهم من خبرات وتجارب بعضهم الآخر .

* * *

وفيما يلي مثلان لهذا النوع من التسجيل : أحدهما عن المرحلة

الابتدائية ، والآخر عن المرحلة الثانوية ، ونلمس في كلا المثلين تحليلاً منظماً وتبويباً لبعض المشكلات التي يصادفها مدرس التربية الفنية .

يقول أحد المدرسين عن درس موضوعه « الحشرات » ، درسه لتلاميذ السنة الثانية الابتدائية ، واستخدم فيه نماذج حية من الطبيعة :

« كان التلاميذ يجمعون الحشرات من مصادر مختلفة مثل المنازل والحدائق ونحوها ، ويأتون بها في الحصى ، ويفحصونها بأنفسهم بعدسات مكبرة . وقد أكدت في شرح الدرس اختلاف أشكال النمل ، وأنواعه ، وتعدد الحشرات ، وتجمع النمل وتكاثره حول الفريسة التي تكون غالباً إحدى تلك الحشرات الكبيرة بالنسبة للنمل ولاحظوا أن النمل يمشى على جسم الفريسة ريلدغها ، ويتجمع حولها في كثرة ، ويلدغها دون أن تستطيع الدفاع عن نفسها ، وأنه يتعاون في جماعات كثيرة جداً كالحيوش لحمل الفريسة إلى العش ، على حين أن صفوف النمل الغادية والرائحة تتشعب حول الفريسة في كل الاتجاهات : في صفوف ، وخطوط طويلة متعرجة أو مستقيمة . ولاحظ التلاميذ عملية التجمع والتشعب ونظام الصفوف وترتيب أطوالها ومواضع بعضها بالنسبة لبعضها الآخر .

فهناك ثلاثة عناصر تتكون منها الصورة : الحشرة ، والنمل ، والأرض التي تحدث فوقها هذه العملية . وعلى التلميذ أن يجيد التعبير عن علاقة هذه العناصر ببعضها ببعض داخل حدود الورقة .

وفي أثناء الدرس صادفتني عقبات متعددة يمكن إجمالها فيما يأتي :

- ١ - كانت الحشرات التي يجمعها التلاميذ تموت بسرعة ، قد أمكن التغلب على هذا بجمع حشرات أخرى جديدة قبل الحصة بيوم واحد .
 - ٢ - قلة العدسات تسبب شيئاً من الضوضاء في بعض الأحيان ، ولم أتمكن من توفير عدسة لكل فرد ، فأشرت كل خمسة في عدسة .
 - ٣ - كان من المستحيل استمرار الموضوع الواحد في الأشغال مدة حصتين نظراً لاستعمال المدرسين الآخرين للصلصال . أما البلاستين فكان كمية ضئيلة لا تكفي التلاميذ ، ولهذا كانت كل حصة في الأشغال لا تمتد إلى حصة أخرى .
- وعلى الرغم من هذه العقبات فإن الموضوع قد نجح في معالجة مشكلة التكوين ، وبدأ كل تلميذ يتميز بأسلوب خاص في ترتيب الأشكال وفي ربط عناصر الموضوع بعضها ببعض ^(١) .

٥ - نقد وتحليل لحظة دراسية في أحد فصول السنة الثانية الثانوية :

حالة التلاميذ قبل البدء في اللحظة :

يقول المدرس :

« اطلعت على كراسات الرسم والموضوعات التي سبق أن درست لهذا الفصل ،

(١) « من تقرير سمير رافع محمد سنة ١٩٤٨ - ١٩٤٩ » .

فوجدتها موضوعات من البيئة وهى : المحمل ، وحادث فى الطريق ، والسوق ...

وهذه بعض المشكلات الفنية التى ظهرت لى :

١ - استعان بعض التلاميذ بالكتابة على الرسم لإيضاح تعبيره ،
فى موضوع حادثة الترام رسم بعضهم عربية الإسعاف والشرطى ، وحاول
أن يفسر كل شكل بالكتابة عليه .

٢ - لاحظت أن تعبير التلاميذ فى أغلب الموضوعات مفكك ،
وقد يكون هذا ناتجاً من اهتمامهم الزائد بالتفاصيل .

٣ - لم ألمس فى معظم الرسوم تنوعاً واضحاً بين رسم تلميذ وآخر ،
أو بين تعبير الفرد الواحد عن موضوع ، وتعبيره عن موضوع آخر .
كأن التلاميذ لا ينفعاون للدروس ، فلا يحاولون التجديد والابتكار فى
تعبيرهم الفنى .

٤ - هذا ولم ألاحظ فوارق واضحة بين مستوى رسومهم ورسوم تلاميذ
فى مرحلة التعليم الابتدائى ، مما يحملنى على الاعتقاد بأن مستوى إنتاجهم
الفنى لا يناسب مستوى سنهم .

٥ - يبدو أن تمرين التلاميذ على استعمال الأدوات والخامات
المختلفة محدود ، فإذا استثنينا بعض حالات فردية يظهر أن غالبية هذا
الفصل فى حاجة إلى توجيه فى طريقة العمل نفسها .

بعض أسباب هذه المشكلات :

١ - وأعتقد أن من أسباب هذه المشكلات ملل التلاميذ تكرار دراسة هذه الموضوعات التي أصبحت شائعة في كل وقت . وقد يكون أغلبهم قد نفذها في مرحلة الدراسة الابتدائية . فشعور التلميذ بأنه يكرر الدروس نفسها كل سنة ، على الرغم من تطوره من الناحيتين العقلية والجمانية ، يدعو أحياناً إلى عدم الاهتمام ، أو إلى الاستهتار في رسمها ، وقد يكون ذلك لعدم توفر الإثارة الكافية لتجديد خبراتهم عن كل موضوع من الموضوعات التي يرسمونها .

الخطوة الأولى :

اخترت لعلاج بعض هذه المشكلات موضوعاً من البيئة المحيطة بالمدرسة ، فالمدرسة بجوار المدافن والمقابر ، ويمر بجانبها كل يوم جنائز شعبية عديدة . لذلك فكرت في إعطاء درس يصور أحد مناظر هذه الجنائز التي يشاهدها التلاميذ في أوقات كثيرة من اليوم المدرسي ، وفكرت في أن الجانب الانفعالي لمثل هذا الموضوع قد يساعد على تنوع أسلوب التلاميذ ، فيخرج تعبيرهم من الطابع الجاف الذي يظهر في مختلف رسوماتهم السابقة .

وهذه بعض المشكلات التي ظهرت عند تنفيذ هذا الموضوع :

١ - اهتم كثير من التلاميذ برسم عربات « الكارو » ، وانصرفت عنايتهم عن الجانب الانفعالى فى الموضوع ، والتعبير عن الأشخاص فى حركاتهم المختلفة .

٢ - نزع بعض التلاميذ إلى حشو رسوماتهم بوحداث متعددة وقليلة الارتباط .

٣ - اتجه بعضهم الآخر إلى تصنيف الأشكال التى يرسمها بطريقة زخرفية .

ولكن برغم هذا نجحت مجموعة من التلاميذ فى التعبير عن الجوانب الانفعالية فى الموضوع . ويبدو من حماسهم للرسم ، وتركيزهم فى العمل ، أن الموضوع أثارهم وناسب أمزجتهم الفنية .

الخطوة الثانية :

حاولت فى الحصة الثانية حل بعض هذه المشكلات ، وذلك بإعادة عرض الانفعالات المختلفة التى ترتبط عناصرها بالموضوع ؛ وقد وجهت فى شرحى عناية خاصة إلى التلاميذ الذين رسموا وحدات مبعثة ، فكان شرحى ينصب حول كلية الموضوع وارتباطه ، فهناك وسائل أخرى ، غير الأشكال

المفككة والمكررة تكراراً آلياً ، يمكن أن توصلنا إلى تكامل الموضوع .
كذلك وضحت لهم أن لا تفرقة بين حسن التعبير عن النواحي الانفعالية ،
وارتباط الرسم وتكامله .

وقد أمكنني في هذه الحصة معرفة بعض الاتجاهات الفنية التي
ظهرت في أعمال التلاميذ ، ألخصها فيما يلي :

نجح عدد كبير من التلاميذ في إيجاد وحدة وارتباط بين الأشكال
التي رسموها عن طريق تنوع الحركات .

وقد اتخذ البعض من تناثر شعر النساء ، وسيلة لإظهار النواحي
الانفعالية في الموضوع ، واهتمت مجموعة أخرى بحركات أذرع المشيعين
وحركات أجسامهم . ولكن عند النظر إلى تفاصيل هذه الأجزاء ، وصلتها
بعضها ببعض ، وجدت أنها في حاجة إلى شيء من الارتباط والتماسك .
كما استمر بعض التلاميذ في تكرار الأشكال وتصنيفها بطريقة
زخرفية بعيدة عن جو الموضوع .

الخطوة الثالثة :

أعدت شرحي مرة أخرى إلى الذين فقد رسمهم وحدته ، وارتباطه فوضحت
لهم كيفية قيام كل فرد ، من أفراد هذا الموكب بحركة تعبر ، عن غرض
مشترك ، وهو الشعور الذي يسود الجنازة في مجموعها ، من حزن وأسى ،

فمع اختلاف مظهر الأفراد تربطهم وحدة عامة لا يمكن أن نعبر عنها بتصنيف أشكال جامدة في فضاء صفحة الكراسة ، كأنها وحدات زخرفية .

ملاحظات عن سير الدرس :

لاحظت في هذا الدرس أن أغلب التلاميذ أضاعوا معالم رسومهم عند استعمالهم الألوان ؛ فلعدم خبرتهم بهذه الوسيلة في التعبير اختلطت الألوان بعضها ببعض ، وطمست ما رسموه من قبل ، مما تسبب في أن منهم من فقد ثقته بنفسه ، وخشى الاستمرار في العمل .

لذلك فكرت في تغيير الألوان في الدرس الثاني بحامة جديدة سهلة تساعدهم على إظهار الموضوع ، وفي الوقت نفسه تقضى على التردد أو الخوف الذي تسلط على التلاميذ ، والحامة الجديدة عبارة عن ورق أبيض مغطى بطبقة من الشمع الأسود ، فيمكن التخطيط بأي أداة مدببة على سطح الورقة فيكشط طرف الأداة طبقة الشمع الملونة ، فتظهر خطوط بيضاء على أرضية الورقة السوداء .

كذلك لجأت إلى طريقة أخرى لإظهار الأجزاء المعبرة في كل رسم من الرسوم السابقة للتلاميذ ، فأعددت شبابيك من الورق يمكن بها حصر الأجزاء المهمة في الرسم وإخفاء الأجزاء الثانوية ، فالإطار أو الشباك

يساعد على اختيار أحسن وضع وأنسب مجموعة من الوحدات من بين ما رسمه في الدرس السابق ، فإذا ما استقر على رأى ينقل هذا على الورقة المشمعة ، ولكن بدون تقييد حرفي ، فقد يعدل التلميذ في مجموعته ، وقد يضيف إليها بعض الأجزاء ، أو يحذف أخرى ، كل حسب رغبته .

الخطوة الرابعة :

إثارة التلاميذ عن طريق الحامة

بدأت في توزيع هذه الحامة الجديدة عليهم ، وكان لها أثر ظاهر في استشارتهم ، فبدعوا في السؤال عنها ، وعن طريق العمل بها ؛ ثم وزعت عليهم أيضاً رسومهم السابقة وإطارات من الورق المقوى . فاختار معظمهم الوحدات الأساسية في رسومهم ، وتخلصوا من أغلب العناصر العارضة كالأشجار والمنازل وغير ذلك . واتجهت عنايتي في أثناء الدرس بشرح طريقة استعمال هذه الحامات والأدوات ، التي تعد جديدة بالنسبة للتلاميذ . كذلك ناقشتهم فيما يختارونه من وحدات ، كما قارنا النتائج السابقة بالنتائج الأخيرة ، لنقف على مقدار الاختلاف بينها ، وهل جاء الاختلاف في مصلحة الرسم أو كان مجرد تكرار آلى لا اطراد فيه . وقد لاحظت في أثناء هذا الدرس

اهتمام التلاميذ وحماسهم في العمل ، برغم تكرارهم الموضوع نفسه ^(١) ؛ ويبدو أنهم شعروا بالفارق بين التركيز في موضوع واحد ، وتكشف قيم جديدة فيه ، وبين التكرار الممل الذي لا يأتي بجديد على خبراتهم ، بل إلى أذهب إلى أبعد من هذا فأرى أن التلاميذ يناسبهم أحياناً هذا النوع من التركيز ، أكثر من التجديد المستمر في الموضوعات التي يدرسونها ^(٢) .

٦ - منهاج في إعداد مدرس التربية الفنية :

وقد أجريت في معهد التربية الفنية تجربة سنة ١٩٥١ - ١٩٥٢ على طلبة من خريجي المدارس الصناعية لم تسبق لهم أية دراسة تربوية ، واقتصرت فترة إعدادهم للتدريس على ستة أشهر فقط .

وقد وزعت على كل طالب - في حصص طرق التدريس - مجموعة مرتبة من رسوم تلاميذ في المرحلة الابتدائية ، بحيث تضم كل مجموعة رسوماً نفذ بعضها بالفرشاة مباشرة ، وبعضها الآخر بالقلم الرصاص والألوان المائية والباستل . كما اشتملت على تعبير لموضوعات خيالية وقصص خرافية يعقبها تعبيرات عن موضوعات مألوفة للتلميذ أو من البيئة التي يعيش فيها كالحديقة والطريق أو المولد النبوي وزفاف العروسة ، وأخيراً بعض رسوم

(١) شكل رقم ٣٠ .

(٢) « من تقرير عبد الرازق محمود سليمان سنة ١٩٥٠ » .

جامدة لأشكال الحضراوات أو الفاكهة يوزعها التلميذ مفرقة في صفحات الكراسة ، أو يستعين بها في تكوين زخارف في إطارات دون أن يفهم الغرض منها ، وقد طلب من هؤلاء الطلبة فحص هذه المجموعات والإجابة عن بعض الأسئلة المتصلة بها كتابة . وفي نهاية الدرس جمعت الأجوبة فبين أن بعضهم لاحظ في الرسوم نواحي على جانب من الأهمية ، أما البقية الباقية فكانت أغلب إجاباتهم مفككة ولا تقوم على ملاحظة جدية ، فجمعت أهم ما ورد في المجموعة الأولى وبوبته ثم طبعته ووزعته عليهم ليكون بمثابة مرجع يتصل بخبراتهم ودراساتهم في هذه المادة .

وفي الدرس التالى أعدت للطلبة مجموعة الرسوم السابقة ، لفحصها وكشف ما بها من جوانب لم تدرس في المرة الأولى . وأعطيهم مجموعة أسئلة تمس جملة مشكلات جديدة ، وهكذا سار الأمر في كل درس مدة أربعة أسابيع ، ثم غيرت مجموعات الرسوم بمجموعات من أعمال تلاميذ المرحلة الابتدائية في دروس الأشغال اليدوية منها الورق الملون والنسيج . واستمر الحال كذلك مدة شهر آخر — وقد تكون عند الطالب في نهاية هذه المدة مجموعة من المعلومات والملاحظات مستقاة من آرائه ومن آراء زملائه .

وفيما يلي بعض هذه الأسئلة تعقبها مجموعة من الإجابات الخاصة بها :

- ١ — هل ترى أن الرسوم التى تفحصها منتية أو لا ؟
- ٢ — هل ترى أن التلميذ يرسم الأشكال كاملة أو ناقصة ؟

وهل يرسم كلا منها على حدة أو يوجد بينها تداخلا ؟

- ٣ - هل تلمس في بعض الرسم اختلافاً في طريقة الأداء ، بحيث تختلف أجزاء من الرسم عن أجزاء أخرى ، أو ترى فيها تعجانساً في الأسلوب ؟
- ٤ - ما الزمن الذى تظن أن التلميذ قد استغرقه في كل واحد من

هذه الرسوم ؟

- ٥ - حاول أن تستشف نوع الموضوعات في مجموعة الرسوم التى أمامك .

- ٦ - هل يراعى التلميذ النسب الطبيعية للأشياء أو لا يتقيد بها ؟
- وفى أى نوع من الموضوعات تلاحظ ذلك ؟

- ٧ - ما أهم الأجزاء التى يعنى التلميذ برسمها ؟

- ٨ - ما الوضع الشائع في رسم الإنسان ؟ أهو الوضع الأمامى أم الجانبى ؟

- ٩ - ما الذى يغلب على الرسوم التى أمامك ؟ الخطوط أم المساحات ؟

- ١٠ - هل تتجه الخطوط في اتجاه عقرب الساعة أو في اتجاه عكسى ؟

- ١١ - كيف يعبر التلميذ عن الأبعاد ؟ هل يستعين بقواعد المنظور

أو بالمساقط والمستطحات أو بخط الأرض ؟

- ١٢ - هل يرسم التلميذ وحداته كاملة ، وكلا منها على حدة أو

يرسمها ناقصة لتداخلها مع أشكال أخرى ؟

- ١٣ - ما التنوع الذى يحاول التلميذ أن يوجده في رسومه ؟ وهل يقوم

- على اختلاف الوحدات من حيث أحجامها أم تباينها في اللون ؟
- ١٤ - هل يمكنك أن تكشف الرسوم التي تتجلى فيها حماسة التلميذ والرسوم التي يظهر فيها ملله في أثناء العمل ؟
- ١٥ - هل يتقيد التلميذ في رسمه بموضوع المدرس أو يضيف من عنده بعض عناصر خارجية ؟ وهل خروجه هذا يعد خطأ أو صواباً ؟
- ١٦ - هل يحرف التلميذ في نسب بعض الأشكال أكثر من غيرها ، كالمبالغة في نسبها أو اختصارها أو تأكيد لونها أو حدودها الخارجية ؟ وما القصد من هذا التحريف ؟

وهذه طائفة من الإجابات عن هذه الأسئلة :

بعض الموضوعات التي يقبل على رسمها تلاميذ المدارس الابتدائية :

« يرى بعض المدرسين أن القصص القصيرة تناسب تلاميذ المدارس الابتدائية لأنها تتمشى مع قدراتهم على التركيز . ويرى البعض الآخر أن القصص الخيالية مثل قصص على بابا والأربعين حرامي تنجح في الفصول الابتدائية أيضاً لكثرة عناصرها ولأنها تعطي الطفل مجالاً لاختيار المناظر التي تعجبه منها » .

الموضوعات التي لا تناسب تلاميذ المدارس الابتدائية :

« يجد بعض التلاميذ صعوبة في رسم النماذج الموضوعة أمامهم مثل

الفاكهة أو بعض الأواني ، كما يسأم بعضهم تكرار أو شف وحدات زخرفية مكونة من الأزهار أو الطيور لترتيبها في إطارات . ويميل التلاميذ عادة النقل من السبورة وتقليد بعض الرسوم التي يرسمها لهم المدرس لما في ذلك من تقييد لتعبيرهم الفني .

محاكاة التلميذ للطبيعة :

« نلاحظ في السنين المبكرة أن التلميذ يرسم أشكالاً قريبة الشبه بعضها ببعض ، مهما اختلفت الموضوعات . ثم بعد ذلك نجد أن الموضوعات تساعد على تكرار الوحدات التي يرسمها مثل مباراة كرة القدم أو السلة أو رحلة بعض التلاميذ في حديقة أو اجتماع بعض التلاميذ حول كشك المرطبات في فناء المدرسة أو أشجار الغابة أو خروج التلاميذ من المدرسة . ويمكننا أن نلاحظ أن التلميذ يتجه في الموضوعات الخيالية إلى تحريف بعض الأشكال فلا يتقيد بنسبها الطبيعية وذلك أكثر من تحريفه للنسب في الموضوعات الواقعية . ويمكن أن نقول بوجه عام إن الطفل يحرف في نسب الأشكال التي يرسمها حسب أهميتها في الموضوع ، فتراه يرسم مثلاً جندياً المرور بحجم أكبر من الزام أو الأتوبيس لأنه يحاول أن يؤكد أهمية شخصية الجندي بالنسبة إلى الموضوع . وقد تراه في موضوع الحمل يهتم برسم جمل كبير عليه بعض الزينات ويبدأ بعد ذلك برسم

جمال وأشخاص صغيرة ذات أهمية ثانوية .

وفى بعض الموضوعات الأخرى يغالى التلميذ أحياناً فى ألوان أحد الأشكال فيميزها على بقية الأشكال الأخرى ، إذ يرسمها بطريقة عادية ، ومن أمثلة ذلك تمييزه للون المارد أو العفريت فى الموضوعات الخيالية .

* * *

وبعد هذه الفترة التى قضيت فى التحضير بدأنا نزور بعض المدارس ونشاهد دروساً فى الرسم والأشغال للوقوف على مشكلات التدريس . وقد انصبت الأسئلة فى هذه الفترة عن ملاحظة الدروس . ثم عقب ذلك فترة درس فيها الطلبة أنفسهم ، واستمرت دروس طرق التدريس فى التعقيب على المشكلات التى تظهر فى كل درس من الدروس .

وهذه طائفة من الأسئلة والإجابات الخاصة بمشكلات كل من الصلصال والورق الملون :

١ - اذكر بعض الموضوعات التى تناسب دروس الصلصال فى المرحلة الابتدائية .

٣ - ما هى العقبات التى تصادف تلميذ المرحلة الابتدائية فى دروس الصلصال ؟

٤ - هل التعبير بالصلصال أيسر لتلميذ هذه المرحلة من تعبيره بالقلم الرصاص ؟

٥ - هل يعنى تلميذ هذه المرحلة بالشكل العام لما يعبر عنه بالصلصال
ثم يوضح التفاصيل ، أو يبدأ فى تشكيل أجزاء صغيرة على حدة ثم يجمعها ؟
وما هى أشكال هذه الأجزاء الصغيرة ؟

بعض مشكلات دروس الصلصال فى الابتدائى :

« من أمثلة الموضوعات التى تناسب خامة الصلصال فى الفصول
الابتدائية لعبة التخطيط ، والحيوانات كمصارعة الثيران ، وبعض الحيوانات
المائية كالأسماك ، وكذلك أى صورة من الحياة الاجتماعية يمكن التعبير
عنها بواسطة هذه الخامة على أساس أنها فكرة وليست تفاصيل ، وبعض
الموضوعات الخيالية والأوانى الخزفية .

ومن الأفضل ألا نعطى تلاميذ الابتدائى أدوات لتشغيل الصلصال لأنه
من الصعب عليهم استعمالها ، فمن السهل على التلميذ فى هذه السن أن
يشكل ما يصفه بيده ، فذلك يعطيه حرية أكثر ويكسبه خبرة يدوية .

ومن الصعوبات التى تصادف تلميذ مرحلة الابتدائى فى استخدامه
الصلصال عدم نقائه ووجود حبات متجمدة منه أو شوائب فيه ، كذلك
درجة صلابته أو ليونته ، ففى حالة جفافه يصعب على التلميذ تشكيله
ويتفتت منه بسرعة فى أثناء العمل ، أما فى حالة زيادة ميوعته فإن الأشكال
المصنوعة منه تهبط جدرانها .

إلى جانب هذا فزيادة ليونة الطينة تجعلها تعلق بأصابع التلميذ فتعوق حركاته في أثناء العمل. ونلاحظ أن بعض التلاميذ يفضل استخدام الصلصال على القلم الرصاص لأنه يستمتع بإحساسه لكل شكل يبنيه بأصبعه، غير أن التلميذ في موضوعات الصلصال لا يمكنه التعبير عن جميع وحدات الموضوع كما يتيح له ذلك القلم الرصاص .

هناك نوعان من التعبير بالصلصال في مرحلة الابتدائي ، فبعض التلاميذ إلى تكوين أجزاء الشكل ثم يجمعها ، والبعض الآخر يكون الشكل العام لموضوعه ثم يوضح فيه التفاصيل . وكثيراً ما نلاحظ أن بعض التلاميذ في الفرقتين الأولى والثانية الابتدائيتين يلجأون إلى تكوين أجزاء الشكل ، ثم يجمعونها في النهاية . ثم نجدهم بعد ذلك في السنة الثالثة أو الرابعة الابتدائيتين يكونون الشكل الإجمالي ثم يوضحون التفاصيل .

ينبغي ألا يحاسب المدرس تلاميذ الابتدائي على إتقان الأشكال التي يعملونها فيلغى بذلك الغرض التربوي من دروس الأشغال في سبيل الوصول إلى نتائج تمتاز بالإتقان ولا تظهر فيها شخصية التلميذ ، فليس المقصود من دروس الأشغال إتقان حرفة من الحرف أو صنعة من الصناعات بل الغرض منها تنمية النزعة الابتكارية عند التلاميذ فيكتسبون الخبرة اليدوية بأنفسهم عن طريق الممارسة كل حسب قدرته .

بعض الأسئلة الخاصة بدروس الورق الملون :

١ - ما هي الصعوبات التي تقابل التلميذ في دروس الورق الملون في أثناء استخدامه المقص ؟

٢ - هل يمكنه أن يقص الورق في أى اتجاه أو في اتجاهات محدودة ؟

٣ - هل يشكل التلميذ وحداته في الورق الملون بأكملها ، أو يلصق جزءاً منها ويضيف بقية أجزائها ؟

٤ - وإذا كانت بعض الأشكال المقصوفة بالورق الملون مكونة من بعض أجزاء صغيرة فما الشكل العام الذى يغلب عليها ؟ وهل هناك تشابه بين هذه الأجزاء وما يعادها في صور أخرى ؟

ما الفرق بين تعبير التلميذ بالرسم وتعبيره بالورق المصمغ من حيث :

(أ) ترتيب الوحدات .

(ب) الاهتمام بالتفاصيل .

(ج) محاكاة الطبيعة وتقليدها .

(د) تنوع الأشكال .

(هـ) سهولتها بالنسبة للتلميذ .

(و) طريقة استخدام الألوان والتعبير بها .

(ز) الزمن الذى يكفى لإتمام لوحة بالورق المصمغ .

بعض الصعوبات التي تصادف التلميذ في دروس الورق الملون :

« نلاحظ أن تلميذ السنة الأولى والثانية الابتدائيين لا يمكنه التحكم في قص الشكل الذي يعمل به بالورق الملون ، فكثيراً ما تصادفه صعوبة في فتح المقص ، ونجده يشكل الرجل تارة على شكل مستطيل ، وأخرى على شكل مربع ، وذلك حسب تمكنه من قطع الورقة . فهو يقص عادة الورقة بباطن المقص ، في حين أنه من السهل عليه أن يقص بطرف المقص وهذا مما يجعل أشكاله مشرشرة . وهو لا يمكنه أن يقص منحنيات أو دوائر أو أشكالاً متداخلة أو تفريغ شكل من الأشكال ، فالتلميذ في هذه المرحلة يشكل وحداته كاملة ، وهو عادة يلصق جزءاً منها ويضيف إليه بقية الأجزاء ، وذلك لأنه يقص أشكاله في اتجاهات محدودة جداً : في خطوط مستقيمة أو مائلة .

وفي درس من دروس الورق الملون في السنة الأولى الابتدائية لاحظنا أن بعض التلاميذ كان يقص أشكاله بأن يثبت يده التي بها المقص ويدير الورقة الملونة حول المقص في الاتجاه الذي يرغب فيه ليخرج شكله مطابقاً لما يريده ، وكان البعض الآخر يتبع عكس ذلك فيثبت الورقة ويحرك المقص .

وهناك فريق ثالث يفضل قطع الورق وتشكيله بالأيدى دون استعمال

المقص « .

* * *

وأخيراً نعرض آراء بعض الطلبة فى أواخر مدة تمرينهم ، ويمكن أن نستشف فى ملاحظاتهم بعض الفهم والعناية بتعبير التلاميذ :
« بعض ملاحظات عن دروس الرسم :

دخلنا الفصل فوجدنا الأطفال منهمكين فى رسم موضوع امرأة ذهبت لتبيع طيورها فى السوق . وبينما هى سائرة فى الطريق زلت قدمها ف وقعت على الأرض ، وانطلقت الطيور . ولما رآها الناس عاونوها على جمع طيورها فجمعتها فى القفص وواصلت سيرها إلى السوق .

لاحظنا فى هذا الموضوع أن أكثر الأطفال يهتمون برسم المرأة وقفص الطيور . فرسم بعض الأطفال المرأة وهى تحمل القفص ، ثم رسمها فى نفس الصفحة وهى ملقاة على الأرض وبجوارها القفص وبعض الطيور . وكان تعليل التلميذ برسم المرأة مرتين أن قال : (دى وهى لسه ماشية قبل ما تقع ، ودى بعد ما وقعت على الأرض) .

ورسم بعض الأطفال أشخاصاً يمشون فى الشارع بجانب المرأة وقفص الطيور ، وعلل أحدهم ذلك بقوله : (إنه ليس من المعقول أن تسير المرأة وحدها فى الطريق) ، ورسم تلميذ آخر سيارة فى اتجاه مضاد للمرأة

وقال : (إن السيارة كانت مقبلة في الطريق ، فلما رأتها المرأة خافت أن تصدمها فاختل توازنها وانزلت على الأرض) .

وقال لنا تلميذ لون لوحته بلون أسود : (إن المرأة كانت تسير في الظلام) .
وفي بعض الحالات الأخرى رسم التلاميذ القفص أكبر من المرأة واهتموا به كأبرز نقطة في الموضوع » .

ويقول طالب آخر عن درس درس للسنة الخامسة الابتدائية ، وكان موضوع الرسم عن حريق في الريف : « بمروري على التلاميذ شاهدت أحدهم يلون النار بلون أزرق فسألته : (أنت عارف لون النار إيه ؟) فأجاب : (النار لها ألوان كثيرة قوى ، مرة تبقى حمرة ، ومرة تبقى صفرة ، ومرة تبقى زرق ، وأنا لولا خايف من الأفندي يزعل مني كنت لونتها بكل الألوان الى معايا) .

وقال تلميذ آخر : (إنه يجب اللون الأخضر ولذا فهو يستخدمه في كل شيء حتى في تلوين النار) .

ولون أحد التلاميذ الشجرة باللون البني ، وعند سؤاله عن السبب في اختياره هذا اللون أجاب : (الشجرة اتحرقت خالص من النار وبأه لونها بني) .
ورسم أحد التلاميذ بعض الحيوانات ، وبدلاً من أن يحددها بخط خارجي واحد رسم عدة خطوط متوازية لتحديد أشكالها ، وعند سؤاله عن سبب هذه الطريقة والغرض منها أجاب : (أصلها بتجري قوى من النار) » .

٧ - تنظيم طريقة التدريس :

هناك مشكلة أخرى تؤثر على دروس التربية الفنية ، كما تؤثر على بقية مواد الدراسة في المرحلة الثانوية ، وهي ازدحام أماكن الدراسة ازدحاماً يصعب معه توجيه التلاميذ والعناية بمشكلاتهم الفردية . بل يتعذر في بعض الأحيان التدريس لهم جميعاً في وقت واحد . وقد ازداد عدد التلاميذ في المدارس والفصول زيادة تدريجية خلال الأعوام الماضية ، فتبع التغير الكمي تغييراً في النوع . ومعنى هذا أن مشكلات التلاميذ تغيرت ، فأصبحوا في حاجة إلى نوع جديد من التوجيه ، وإلى طريقة أخرى في المعاملة ، وإلى أسلوب مستحدث في عرض الدروس ؛ وهكذا تتطلب نواحي الدراسة المختلفة تكييفاً جديداً يلائم الظروف المدرسية في حالتها الراهنة .

وقد حدث هذا التغير تدريجاً ، ولكن مشكلاته لم تعالج أو تحل بالتدريج ، فإذا بحثنا حالة التدريس ومدى تأثيرها بهذا التغير نرى أن هناك مجموعة من المدرسين عملوا بالمدارس الثانوية في فترات كانت المدارس فيها معتدلة في عدد تلاميذها ، وكانت الفصول محدودة العدد ، بدرجة يكاد المدرس يعرف تلاميذه كلهم ، فكانت المدرسة مقسمة إلى مجموعة أسرات يتعهد بها مدرسو المدرسة جميعهم .

وأهم شيء في الموضوع هو أن العناية الفردية بالتلاميذ كانت ميسورة ،

وكان في إمكان المدرس أن يعني بجميع أفراد الفصل الواحد . فقلة عددهم كانت تتيح له فرصة معالجة مشكلات كل منهم على حدة ومتابعتها مدة طويلة حتى تخرجهم . وهكذا يتكون في مثل هذا الجو العائلي تقليد في طريقة إعداد الدروس وإلقائها ، وكيفية إثارة التلاميذ إلى موضوع الدرس ، أو تشويقهم بوسائل إيضاح أو نماذج أو مشاهدات خارج حجرات الدراسة ، أو رحلات ، وما إلى ذلك من أساليب متعددة عهدتها المدرسون ، وتدرّبوا عليها ، وتسابقوا في استخدامها .

وقد لاقت هذه الأساليب التعليمية تعصيذاً تاماً من المشرفين على التعليم ، بل أصبحت بعد حين من صلب منهاج الدراسة في معاهد التعليم . وهكذا تكون لدينا بعد حين جمهور من المدرسين معد لنوع خاص من المدارس ، ولعقلية خاصة من التلاميذ . ويغلب على الظن أن هذا الأسلوب التعليمي استمر فترة طويلة دون تغيير فعال ، أو بمعنى آخر أنه برغم تطورات لم يساير المشكلات التعليمية بالنسبة إلى النوع الجديد من التلاميذ . وقد يكون هذا سبباً في عجز كثير من المدرسين عن السيطرة على فصولهم ؛ وما يزيد هذه المشكلة خطورة تزايدها عاماً بعد آخر ، بدرجة يخشى معها أن يفلت الزمام من أيدي رجال التعليم .

فهناك حالات تنذر بالخطر لعجز إدارة بعض المدارس عن الوقوف أمام التيار المتدفق من التلاميذ ، وتوجيهه توجيهاً بناءً . هذا وقد أصبح

انتظام الدراسة فى هذه المرحلة صعباً صعوبة حقيقية ، لأنها تزداد عاماً بعد آخر .

وقد تمت بعض محاولات ، فجربت الشدة والفصل والحرمان من الامتحانات لضمان انتظام الدراسة فى الفصول . كذلك جرب اللين والوسائل السلمية لمعالجة نشوز التلاميذ وخروجهم على النظام ، فلم يجد هذا ولا ذاك — فلا يمكن أن نعزو هذا الإخفاق إلى ضعف المدرس أو سوء إدارة المدرسة ، فهناك أمثلة كثيرة لإفراط بعض المدرسين فى أداء عملهم وتضحيتهم إلى درجة الإعياء ، وعلى الرغم من هذا فلم يصادفوا نجاحاً أو استجابة أو تقديرًا من جانب تلاميذهم .

ويجب ألا نظن أن هذا الوضع يسعد التلاميذ ، فيزيد من ثقتهم بأنفسهم ، فإننا على عكس هذا نراهم لا يشعرون بالطمأنينة وسط هذا العدد الغفير من زملائهم . وقد قرأت فى أحد أعداد مجلة « تايم » الأسبوعية ما يصور لنا الحالة نفسها فى بعض مدارس الأحياء الفقيرة بمدينة نيويورك . وقد ورد على لسان أحد التلاميذ هناك أنه يشعر بفقدان شخصيته وسط الجموع الغفيرة من زملائه ، بدرجة أنه لو مات لما وجد من ينعاه منهم . ثم يقول إنه لم يشعر بهذه المشكلة فى مدارس القرى ، إذ كان صديقاً لجميع تلاميذ فصله ، ويعرف جميع من فى المدرسة .

ويمكن على هذا الأساس أن نتصور القلق والاضطراب والحالة

النفسية التي يعانيها التلاميذ المستجدون في مثل هذه المدارس ، فقد يستمرون دخلاء على الجو المدرسى خلال أعوام طويلة ، وفي بعض الأحيان حين تخرجهم .

٨ — بعض المحاولات لمسيرة الظروف المدرسية الجديدة :

هذه هي إحدى الصعاب التي تواجه التلاميذ في المدارس المزدحمة ، وهناك مشكلات أخرى كثيرة تعوق تفكيرهم وتزيد من اضطرابهم . ففي عدد كبير من المدارس نصادف مدرسين يقصرون جهودهم في أثناء التدريس على فئة قليلة من التلاميذ ، فيخص المدرس بعنايته أفراداً قلائل من تلاميذ الفصل ، وفي الوقت نفسه يتجاهل البقية الباقية ممن لم يظهروا استعدادهم إلى سماع الدرس أو مسيرته .

والوسائل التي يتبعها في عزل المجموعة التي تسيره عن بقية الفصل عديدة ، فنراه يلجأ أحياناً إلى الشدة ، فيحرم مجموعة من التلاميذ حضور الدروس ، أو ينفرهم منها ، بحيث يهربون منها ويتخلون عنها . وقد ينتهى الأمر أن يتحول التدريس في بعض الفصول إلى دروس خصوصية ؛ ولا غرابة بعد هذا أن تشعر المجموعة المنعزلة عن الفصول بالاضطراب وعدم الانتظام ، فإن أسلوب المدرس في بعض الأحيان يشجعهم على ذلك ويدفعهم إليه ، ويزيد من شعورهم بالعزلة وسط الجو

المدرسى . وقد يلجأ مثل هؤلاء التلاميذ إلى إفساد الحياة المدرسية وتخريب أدواتها — فترى مثلاً في بعض المدارس ذات الأبنية الحديدية أن التلاميذ يتعمدون تخريبها وإفساد أدواتها سواء اتخذت هذه المشكلة مظهر سرقة صنادير المياه ومصابيح النور وأسلاك الكهرباء وغير ذلك ، أم ظهرت في صورة أخرى كتخريب الأدراج وإفساد الأجهزة والأدوات وتحطيم النوافذ ، فيكاد هذا كله يكون جوانب متعددة لمشكلة واحدة .

ومما نلاحظه في مثل هذا الجو المدرسى المتناقض إقبال التلاميذ الشديد على أوجه النشاط المختلفة أكثر من إقبالهم على الدروس — فالتلميذ لا مانع لديه من أن يقضى ساعات في إحدى الجمعيات المدرسية دون أن يمل ، في حين يضيق صدره في الدروس المقررة ، فيتعذر عليه أن يركز فكره فيها ، أو تستمر حماسته نفسها خلال جملة دروس متتالية . أما المدرس فيبدو نشاطه في الجمعيات المدرسية وأوجه النشاط المختلفة ، كنشاطه في الدروس الخصوصية أو في الفصول القليلة العدد . فحتى يصل عدد التلاميذ للحد المناسب تنجح الصلة بين التلميذ والمدرس ، وتقوى من حيث الاستجابة والتفاهم .

يزيد في تعلق التلميذ بالجمعيات المدرسية صلة التعاون التي تربطه بالتلاميذ الذين يعاملهم في النشاط المدرسى والجمعيات .

لذلك نرى كثيراً من التلاميذ يتعلقون بجمعية واحدة طوال مدة

دراستهم بالمدرسة ، فلا يحاول الواحد منهم خلال جملة أعوام ، الانتقال إلى ناحية نشاط أخرى . وقد يكون مصدر التثبث الشديد طريقة التدريس في أوقات الجمعيات والنشاط . فهي تساعد على جمع التلاميذ وتآلفهم بعضهم ببعض ، أكثر مما تحققه الدروس الأخرى . وذلك لقلة عدد أفرادها .

٩ - الإنتاج الجمعى والإنتاج الفردى فى دروس التربية الفنية :

ودروس التربية الفنية خير مثال لهذه المشكلة ، ففي الخطة الدراسية توجد دروس للرسم والأشغال اليدوية ، إلى جانب نشاط جمعيات أو هوايات للرسم والأشغال . ففي الوقت الذى نرى فيه التلاميذ منكمين على أعمالهم ومنتجين فى حصص الجمعيات والهوايات ، عاملين فيها فى هدوء وسكينة ، نفاجأ بتصرفات على نقيض هذا فى دروس التربية الفنية الأخرى المخصصة لسنوات الدراسة المختلفة .

وقد شاهدت تلاميذ يقذفون بنماذج الرسم من النوافذ ، ويتعمدون تمزيق كراساتهم وتشويهها بالألوان ، وفى بعض دروس الأشغال اليدوية تعمد التلاميذ تكسير قطع الأخشاب دون أى هدف . وغير ذلك من أعمال شاذة تم عن نفورهم من المدرسة وقلة استجابتهم لدروسها .

وإذا كانت هذه المشكلة تتخذ هذا المظهر الخطير فى بعض الدروس

العملية ، فهذه النتائج لا تدل على أن أكثر التلاميذ ليست لهم ميول فنية ، لأن المشكلة عينها تتخذ مظهراً آخر بالنسبة إلى المواد الدراسية الأخرى .
فالأساس يكاد يكون واحداً في كلتا الحالتين .

فمدرس التربية الفنية ، كمدرسى المواد الأخرى ، يحتاج إلى تعديل في طريقة تدريسه بحيث يستجيب لها أكبر عدد من التلاميذ . وأنه في حاجة إلى وسيلة تمكنه من مجابهة الفصول على حالتها الراهنة بدون عناء أو إرهاق من جانبه .

١٠ — التنظيم العلمى وأثره فى المدرسة :

ونحن إذ نؤكد أهمية التسجيل العلمى فى إحدى مواد الدراسة ، نرى أن الطريقة فى التنظيم هى بعينها الطريقة التى تحتاج إليها بقية مواد الدراسة ، بل إن هذا النوع من التنظيم هو الأساس الذى تحتاج إليه المدرسة الحديثة . فجميع المشكلات التى عرضناها إنما هى جزء من مشكلات أعم ، نصادفها فى المواد الدراسية على اختلاف أنواعها ، ونصادفها أيضاً فى تنظيم المدرسة نفسه . فالعناية فى المدارس ليست متجهة نحو التنظيمات العلمية — فالعناية بملفات التلاميذ وبطاقاتهم وسجلات العمل المختلفة أقل شئاً ينال أهمية فى المدرسة . بل ينظر إليه كما لو كان

شيئاً كماليا ، فالمدرسة بصورتها الراهنة أشبه بحجرة عمليات في مستشفى وضعت بها مقاعد ووسائل وفرشت بالأبسطة الفاخرة وزينت جدرانها بالإطارات والصور الجميلة ، بحيث يأتي مقعد العمليات وأدواتها معروضة في هذا المجال الذي يميل إلى الأناقة والتجميل وحسن المظهر أكثر مما يدل على الوسيلة والغرض المعدة من أجله .

فتاريخ المدرسة ، وتاريخ العمل بها ، كتاريخ إنتاج دروس التربية الفنية ، ليس له قيمة فعلية في هذا الوسط ، إذ لا يوجد له أى أثر واضح . بل تضيع غالباً معالمه تدريجاً عاماً بعد آخر ؛ في حين أن التنظيم العلمى يقوم أساساً على تنظيم التراث والاحتفاظ به ، حتى يتسنى للباحث الانتفاع به ، واستنتاج معالم جديدة يمكن أن يقوم عليها العمل في المستقبل .

ويعد هذا النوع من التنظيم أيسر وسيلة لجمع الخبرات ، أيا كانت مصادرها ، فتيسر على العمل أن يتكامل فيتمم بعضه بعضاً .

فالنقد الذى يمكن أن يوجه إلى النواحي التربوية هو أنها ما زالت تسير على أساس الجهود الفردية ، فالمدرس أو الناظر أو المفتش كل منهم يعتمد على فرديته في التنظيم فقد ينجح نجاحاً عظيماً في طريقته ، وقد ينبغ فيها ، ولكن هذا لا أثر له في ضمان استمرار العمل ، لأنه قد يأتى غيره فيبدأ بداية جديدة ، كأن مصلحة العمل تقوم على تسابق الأفراد واستحداثهم وسائل التنفيذ .

الباب الثالث

التربية الفنية وصلتها بالمواد العملية

ترتبط مشكلات التربية الفنية بجزء كبير من مشكلات المواد العملية في منهاج المرحلة الثانوية . فالمواد العملية بما فيها التربية الفنية تكون مجموعة من المواد الدراسية تخضع لظروف خاصة ، تقابلها مجموعة المواد النظرية . والمجموعتان تكمل كل منهما الأخرى في منهاج الدراسة .

فالتلميذ في حاجة إلى دراسة تكمل له سبل التطور ، ولا سيما في المرحلة الثانوية في الجانبين الفكري والعملى على حد سواء . ذلك لأن الحقائق العلمية لا يمكن أن يستسيغها التلميذ أو يدرك صلتها بالحياة العملية ما لم تقرن بخبرة يمارسها ، بل بمجموعة خبرات تفتح أمامه السبل وتدفعه إلى تكشف إمكانياتها المختلفة .

فإذا اعتمدنا هذا الرأي أصبحت هذه المادة كمثال لدروس الطبيعة العملية والكيمياء العملية أو الدروس العملية في مادة الأحياء أو دروس الموسيقى والتربية البدنية وغير ذلك من مواد كمجموعة الهوايات العملية مثلاً . ويجب ألا يختلط علينا الأمر في هذا الشأن بين الخبرات العملية التي

يحتاج إليها التلميذ في هذه المرحلة والتدريب المهني الذي يوجه الأفراد إلى النواحي الصناعية أو الزراعية أو الفنية البحتة . فنقطة الخلاف هي أن الخبرات العملية تفسر في معظم الأحيان على أنها تدريب يدوي لا يتخلله التفكير العلمي أو لا يتطلب قدراً من الذكاء كالذي يحتاج إليه التعليم النظري في الجامعة مثلاً . ولكن هناك نوعاً آخر من الخبرات العملية تنقص التعليم ، غير تلك الخبرات التي عهدناها في التعليم المهني البحت ، ولبحث هذا الرأي يحسن أن ندرس بعض مشكلات المواد العملية في المدرسة الثانوية ، كالاستعدادات المدرسية مثلاً .

فمنذ عهد قريب كانت المواد العملية ينظر إليها كنوع من الترف في منهاج الدراسة ، لأن معظم المواد كانت تتجه إلى الجانب النظري . ولو نظرنا إلى المدارس التي أنشئت في ربع القرن الماضي لوجدنا أن العناية بالاستعدادات المدرسية الخاصة بالمعامل والورش والملاعب والمسرح المدرسي وحجرات الموسيقى بسيطة جداً ، ولا يكاد يكون لها أثر في المرافق المدرسية . ولكني نبين أساس هذه المشكلة التعليمية نستعرض نص ما ورد في تقرير مرفوع من وزارة المعارف العمومية إلى مجلس التعليم الأعلى عن تنظيم التعليم العام - ديسمبر سنة ١٩٤٥ بخصوص المباني المدرسية : « يجب أن تتوافر في مباني المدارس المرافق التعليمية الأساسية مع مراعاة البساطة وحسن الذوق والاقتصاد في النفقات - كما يجب أن تراعى فيها ملائمة البناء والبيئة

التي تقوم فيها المدرسة ، فلا يشترط في مدرسة القرية الصغيرة ما يشترط في مدرسة المدينة الكبيرة من حيث مواد البناء ، ولا من حيث تحديد المرافق الضرورية لكل مدرسة . ولما كان تعميم هذا التعليم يتطلب برنامجاً ضخماً للمباني فإن الوزارة ترى توزيع نفقات الإنشاء ، فتنحصر ميزانية الدولة جانباً معيناً منها ، وتنحصر الهيئات المحلية جانباً آخر ، كما يمكن الاعتماد — وبخاصة في الريف — على مساهمة ذوى اليسار من أهله بالتبرع لبناء المدارس .»

وواضح في هذا التقرير أنه لم يول المعامل أو الورش أو حجرات الموسيقى والسينما والملاعب وغيرها — مما يحقق النشاط العملي بالمدرسة — عناية ما . فتصميم المبنى يعمل على اعتبار أن المدرسة مجموعة حجرات دراسة فحسب ، فلا يفسح السبيل لأى نشاط عملي أو روح رياضية أو حفلات مدرسية ، وبطبيعة الحال يمكن أن نتصور أثر هذه الاستعدادات المدرسية في طريقة تدريس المواد العملية .

١ — مكانة المواد العملية عند المدرس :

يميل المدرس في المرحلة الثانوية إلى النظر إلى المواد العملية على أنها ثانوية بالنسبة إلى المواد النظرية التي يتوقف عليها نجاح التلميذ في أغلب الأوقات . فمن المدرسين من يدرس مواد عملية بالإضافة إلى مواد نظرية ،

فتراه يوجه كل جهوده إلى ما يراه الأساس في تدريسه ، ويجعل دروس المواد العملية على هامش تفكيره وعنايته ؛ ومنهم من هو متخصص في إحدى المواد العملية فيشعر في معظم الأوقات بتميز النظرى على العملى فى المواد الدراسية . وسواء أكانت هذه التفرقة حقيقية أم مفتعلة فإنها تساعد على تشتيت وحدة المنهاج وشموله — فتفاعل المواد وتجاوبها لا يتأتى إلا إذا وضعت على قدم المساواة .

ولا تنشأ عادة التفرقة بين المواد النظرية والعملية عن شعور المدرس فحسب ، بل تتضح بجلاء فى طريقة العمل وأسلوب التدريس فى كل من الاتجاهين . ففي الدروس النظرية يستخدم المدرس غالباً أسلوباً علمياً فى شرح الحقائق ، فيبنى شرحه على تسلسل منطقي وقرائن وبراهين مركبة تركيباً يستسيغه فكر التلميذ ، ولكن الغريب فى الأمر أن هذا المدرس نفسه ، تتغير طريقته وأسلوبه تغيراً تاماً عند ما يدرس درساً عملياً ، فبدلاً من الأسلوب العلمى ، يتبع طريقة التلقين والتدريب الآلى فيصبح هدفه الأساسى الوصول إلى نتيجة معينة دون النظر إلى الوسائل التربوية التى يجب أن تتخلل العمل ، حتى لو اقتضى الأمر أن يعتمد على طريقة التلقين والأمشق ، تلك الطريقة العتيقة التى نعيب عليها أنها تتركز فى العمل اليدوى البحت دون تفكير .

ولعل السبب فى هذا التغير السريع هو أن هناك تقليداً فى تدريس

المواد النظرية على أحدث الأساليب التربوية ، ولكننا لا نجد للنواحي العملية إلا تقليداً عتيقاً في تعليم الحرف والصناعات عن طريق التدريب اليدوى واكتساب الحذق على غير أسس علمية .

فالمدرس — أيا كانت المادة التى يعلمها — فى حاجة مستمرة إلى تقليد يسير عليه فى طريقة تدريسه ، فإذا تعذر ذلك يلجأ إلى أقرب تقليد يقع فى محيطه ، ولو كان جامداً لا يتفق مع مستواه الثقافى أو العلمى .
ننتقل بعد هذا إلى بحث وجهة نظر التلميذ بالنسبة إلى دراسة المواد العملية .

٢ — مكانة المواد العملية عند التلميذ :

ولموقف المدرس من الدروس العملية ، أثر ملموس فى التلميذ ، إذ ينتقل إليه الشعور بأن الدروس العملية قليلة الأهمية .
ولو رجعنا إلى رأى عمداء كليات الجامعة فى الدراسة العملية ، لأدركنا السبب فى هذا . وإليك ما ورد على لسانهم ، فى تقرير عن السياسة العامة لنشر التعليم فى مصر ، فى كتاب الأستاذ إسماعيل القبانى عن دراسات فى مسائل التعليم :

« وقد أجمع رجال الأعمال فى اللجان الاستشارية للتعليم الزراعى والصناعى والتجارى فى اجتماعات هذه اللجان التى عقدت فى أيام ١٣

و ١٧ و ١٩ مارس سنة ١٩٤٥ على أن التعليم بالمدارس الثانوية الفنية الجديدة لا يخرج شباناً يصلحون للحياة العملية ، أما من حيث قيمته في الإعداد للدراسة الفنية الجامعية فقد أجمع عمداء الكليات الفنية بجامعة القاهرة والإسكندرية على أن طالب المدارس الثانوية العادية أصحح للدراسة بتلك الكليات من طالب المدارس الثانوية الفنية ، لأن الدراسة في هذه الكليات تزود الطالب بكل ما يلزمه من المواد الفنية ، ولا تحتاج إلى دراسة فنية سابقة ، بل تتطلب استعداداً عقلياً وثقافة واسعة ومستوى عالياً للتحصيل في بعض المواد النظرية كالرياضة والطبيعة والميكانيكا إلخ . . . وهذا ما لا يتوافر لطالب المدارس الثانوية الفنية » .

فبطبيعة الحال لا يرجى من التلميذ بعد هذا أن يفرط في وقته لدراسة نواح عملية ليس لها صدى في تعليمه الجامعي ؛ لذلك يتحول أغلب نشاط التلميذ في الدروس العملية إلى نوع من أنواع التسلية أى على هامش دراسته الأساسية في المدرسة ، كالجمعيات العلمية والموسيقى وغيرها .

٣ — أهمية الأدوات والخامات :

يرى بعض المربين أن إنتاج التلميذ في الدروس العملية مرتبط بوفرة الخامات والأدوات ، ففي التربية الفنية مثلاً يرون أن التلميذ يجب ألا يصادف أى عناء أو يبذل أى جهد في سبيل إعداد أدواته ، فلا يفكر في

الكمية اللازمة له وطريقة تدبيرها ؛ فربط الإنتاج بالظروف الاقتصادية المحيطة به تفسد - في نظرهم - بل تعوق انطلاق التلميذ في التعبير . وأيسر ظروف للتعبير حسب هذا الرأي هي التي تعرض فيها أمام التلميذ أنواع كثيرة من الأدوات والخامات تتيح له فرصة الاختيار والمزج بينها ، وكذلك استهلاك أى قدر منها حسب أهوائه ورغباته الشخصية ، وهكذا يصبح كل شىء جائزاً له كالإسراف وإفساد الأدوات أو الخلط بينها على سبيل التجربة ، ويتدرج الأمر أحياناً فيصبح العبث صفة مصاحبة للإنتاج ، كما هو الحال في بعض المدارس ، حيث لا يدرس درس دون أن تضيع نصف الأدوات أو تستهلك منها كميات كبيرة أو يفسد بعضها . ومن الأمثلة على هذا ، دروس شاهدهتها يجمع فيها التلميذ بين أقراص النعناع وثمار الدوم وعيدان الثقاب وقطع من الصدف والقطن فيصمغ هذا مع ذلك ليمثل منظر حديقة أو غابة مثلاً .

وكل هذا لا لغرض سوى إتاحة الفرصة للتلاميذ لعمل بعض النماذج أو الرسوم نتلمس فيها السداجة أو الفطرة أو التعبير الطلق ، غير أن الكسب الفنى الذى يتوصل إليه التلميذ بهذه الكيفية ، لا يقارن بمقدار ما يفقده في الجانب التربوى الناتج من التنظيم والتدبير والتفكير في المشكلات الاقتصادية المرتبطة بالعمل .

ومما ينبغى أن يقتنع به المربي تماماً هو صلة المواد العملية عامة

بالمشكلات الاقتصادية المرتبطة بها .

فليست العبرة ، في تجربة كيميائية يجريها التلميذ في المعمل ، بالنتيجة التي يصل إليها كتحضيره الكلور أو الإيدروجين مثلاً ، فقد يضيع الجزء التربوي من التجربة لو أضاع المحرب كمية كبيرة من الأحماض أو كسر في أثناء العمل عدداً من المخابير والأجهزة وسكب كمية من المحاليل على المنضدة فلوثتها وأفسدت دهانها .

فالتنظيم الذي تحتاج إليه تجربة علمية تحتاج إليه أيضاً أى ناحية من نواحي المواد العملية بما في ذلك التربية الفنية .

نصادف أيضاً في المدارس ، اتجاهاً آخر يكاد يكون عكس الاتجاه السالف الذكر ، الخاص بأدوات المواد العملية وأجهزتها ، ونلمسه بجلاء إذا دخلنا مدرجاً للكيمياء أو الطبيعة في إحدى المدارس إذ نجد الأدوات والأجهزة مختزنة في الدواليب والأرفف ، وكل جهاز مقرون بعدد من التجارب المنصوص عليها ، ولا يستخدم لأى غرض آخر . فتمت أجريت التجربة وسجلت نتائجها يخفى الجهاز ويختزن من جديد ، كأن الهدف الأساسى هو النتيجة وليست الوسيلة أو طريقة العمل نفسها .

ويبدو لنا أنه إذا لم تتوفر الحاميات بحيث تسمح بالتجربة وحذف الخطأ أو اكتساب الخبرات الكافية يستمر الإنتاج في حيز التلقين ، ذلك لأن التجديد والابتكار يحتاج إلى تجارب طويلة واستهلاك لكميات كبيرة

من الخامات يمكن احتسابها هالكة أو منعقدة . فالتعليم فى هذا الميدان يحتاج إلى تجديد مستمر فى الوسائل والمعدات ووفرة فى الأدوات والخامات فإذا ما ضمنا هذه الأسباب يمكن أن نتوقع اطراداً ونموً فى هذه الناحية ، ولكن لا مناص من مرور التلميذ بمرحلة التخریب وإتلاف الأجهزة والآلات وإفراطه فى استخدام الخامات ، غير أننا إذا وجهناه إلى أهمية صيانة هذه العدد والعناية بها يتضاءل ضرره وتقل المدة التى يبقاها فى هذه المرحلة .

إن ما نلمسه فى عدد كبير من المدارس هو جمود التلاميذ واستمرارهم فى فترة التخریب والعبث بشكل غير طبيعى ، ولعل تفسير هذه الظاهرة يرجع إلى قلة الأدوات فى المدارس وعدم عناية المسؤولين بتجديدها أو إصلاحها ، وكذلك إلى قلة المدة التى يختبر فيها التلميذ هذه الأجهزة والأدوات ، وأخيراً إلى طريقة المدرس وقلة اهتمامه بشرح إمكانيات الأجهزة وعنايته بوسائل صيانتها .

٤ - الحياة العملية وصلتها بالتعليم :

من أهم مشكلات النواحي العملية خارج المجال التعليمى أنها لا تسائر مدرسة فكرية خاصة ، وقلماً تميزت بطابعها المحلى - فى الموسيقى مثلاً - نجد خليطاً بين موسيقى شرقية وأخرى غربية مقتبسة من هنا وهناك مكونة

مزيجاً لا أساس له ، وكذلك الحال في كثير من رواياتنا السينمائية إذ لا يجد المخرج حرجاً من تحريف بعض الروايات الأجنبية وصياغتها فيما يسميه قالباً جديداً . وهكذا الحال أيضاً في غالبية الفنون العملية ، فالمصمم يطاع في الكتب والمجلات على آخر ما ابتكره الغرب فينقل منها ما يروق له ويدمج هذا مع ذاك وتقف جهوده عند هذا الحد ، لأنه أيسر له من عناء التفكير والابتكار . ونفس الظاهرة نراها أيضاً في فن التصوير إذ يتسابق الفنانون في الاقتباس بالطريقة نفسها من كل ما يقع تحت أيديهم من مراجع .

ويبدو أن معنى الاطلاع في جميع هذه الحالات قد حرف تحريفاً تاماً ، فبدلاً من أن يقوم على دراسة منظمة وتفكير عامي أصبح مجرد اختطاف المعلومات . وخطورة هذا الأسلوب أنه يقف عند هذا الحد فلا يربح منه خلق مدرسة فكرية أو نواة لدراسة جدية يمكن أن تنهض بمفردها .

في حين أن التعليم بالخارج يوجه التلاميذ نحو المراكز الصناعية أو حقول التجارب ، فيعد التلميذ لنوع الآلات والعدد التي يصادفها في شتى النواحي العملية ، بل يطلعه على أحدث ما وصلت إليه الأبحاث في هذا الاتجاه — ففي الوقت الذي تعد فيه مجموعة للحياة العملية يخصص مجهود مجموعة أخرى في التجارب المتقدمة لاستحداث وتحسين الوسائل المختلفة ،

وهكذا لا يتوقف مورد الخبراء العاملين ولا مورد الوسائل المستحدثة .

أما هنا فلا توجد مراكز تعد الأفراد لتلك النواحي حتى في ميدان التعليم الجامعي الذي يحتاج إلى تركيز كاف في النواحي العملية .

وإذا أردنا أن نبحث خارج هذا المجال عن ميادين عملية تعد الأفراد إعداداً يتصل ببيئتهم ويرتبط بتقاليد صحيحة ، لا نصادف إلا مراكز بسيطة في الحرف والفنون الشعبية ، تتصف في مجموعها بأنها مقصورة على فئة غير مثقفة من الأفراد يعيشون على موارد بسيطة مصدرها الأسواق المحلية ، ويستخدمون عادة وسائل بدائية لا تكاد تتغير ، ولكنها متصلة في مجموعها بموارد بيئية . ومن أمثلة هذا صناعة الفخار بمصر القديمة وصناعة السلال بقرى ونجوع غرب أسوان وصناعة النسيج بنقادة وإخميم — ففي مثل هذه المراكز يسير نظام العمل على أساسين : الإنتاج من جهة ، وتعليم الصبية وتدريبهم من جهة أخرى — فهناك صلة وثيقة بين التعليم والإنتاج .

أما درجة الجودة والإتقان فتتوقف في هذه الحالات على المستهلك ورغبات السوق المحلية ، فالإنتاج يمكنه أن يتأرجح في درجة الإتقان والتنوع حسب الطلب ، ولكن بطبيعة الحال في نطاق محدود — فالثقافة في مثل هذه المراكز الصناعية ، تلعب دوراً مهماً في تطور وارتقاء الإنتاج وتحسين وسائل العمل .

٥ - بعض عوامل تمييز المواد النظرية فى منهاج الدراسة :

ساد الاعتقاد بين الناس منذ نصف قرن أن مستقبل الأعمال مقصور على التوظيف فى الدواوين الحكومية وذلك لما فيه من ضمان لمستقبل الأفراد . أما العمل بميادين الحرف والصناعات فكان يعد مجازفة ، فهو - مهما بلغ من إغراء مادي - لا يوازى مكانة الأعمال فى الدواوين من حيث المظهر الأدبى . وهكذا تكونت عند الناس مثالية للمهن والأعمال التى لا تعد لائقة بكل شاب متعلم ، وكان تقدير المجتمع للأفراد يتوقف على توظيفهم فى الأعمال الحكومية حتى لو كانت بسيطة .

وقد سائر التعليم شطراً من الزمن هذا التيار الفكرى الذى كانت تتطلبه حاجة الناس - فتركز فى دراسات عامة لصقل فكر التلاميذ ، ولكنها لا تنصب على مشكلات بيئية خاصة ولا بنواح عملية متصلة بها . فیتخرج التلميذ فى المدارس وهو ملم بقشور عن الحياة فى مشارق العالم ومغاربه ، فقد تعلم شيئاً عن نابليون وشكسبير وحاصلات فرنسا وأهم العواصم الأوروبية ، ولكن ثقافته لا تتعدى ثقافة السائح المتجول أو رواد الصالونات الأوروبية فى أواخر القرن التاسع عشر حيث نصادف شباباً يتندر بأشعار لاتينية وقصائد إغريقية لا صلة لها بالحياة العملية ومشكلاتها المختلفة . ولم يكن من اليسير الوقوف فى سبيل هذا التيار الفكرى الجارف

الذى ساد الربع الأول من القرن العشرين — فمن أهم العوامل التى ساعدت على استمراره :

أن غالبية المراكز الرئيسية فى الميدان العلمى من الإخصائيين والخبراء كانت مقصورة على فئة من غير المصريين ممن درسوا فى الخارج ووقفوا على دقائق المسائل فى النواحي العملية . ولا غرابة فى هذا فأسرار النواحي العملية هذه يتعذر الوصول إليها عن طريق الكتب والمحاضرات النظرية فحسب ، بل لا تتأتى إلا عن طريق الخبرة الطويلة بأحدث الأجهزة والاستعدادات .

وكان يتعذر فى كثير من الأحيان الحصول على مثل هذه الوسائل والمعدات الدقيقة الضرورية لأبحاث متقدمة — فكانت المعدات والأدوات والأجهزة فى أغلب الأوقات ثانوية الأهمية أو لا تسمح بالتركيز اللازم . وحتى هذه كان يساء استخدامها للدرجة أنها تفسد بعد قليل ويصعب إصلاحها أو إبدال قطع غيارها .

وإذا وازنا بين ارتفاع تكاليف المعامل والأجهزة وكثرة نفقات استخدامها وإصلاحها ، بقلة تكاليف لوازم النواحي النظرية ورخص الكتب المدرسية التى قلما احتاجت إلى تجديد أو تعديل رئيسى فى معلوماتها ومحتوياتها ، نفهم نوع الإغراء الذى ساور رجال التعليم لترجيح كفة هذا على ذلك وتفضيل ما رخص ثمنه وقلت نفقاته .

نضيف إلى هذه العوامل عاملاً آخر وهو سرعة تدهور المشتغلين بالنواحي العملية فنيّاً بسبب الإغراء المادى والسعى وراء الكسب - فكلما نبغ فرد فى هذا الميدان ، فسرعان ما يتحول عن البحث والتجارب ليركز جهوده فى التفتن والتحايل لتحقيق كسب مادى سريع . فعدم وجود مثاليات فى هذا الميدان وقلة المشتغلين به ، جعلهم عرضة للانزلاق فى تيار يقلل من مستواهم الثقافى بعد حين ، وهكذا يندر وجود أقطاب فى هذا الميدان يقومون على رأس مدرسة فكرية ، أو أبحاث متفوقة فى هذا المجال .

٦ - الدافع إلى تعديل مناهج الدراسة :

ولكن على الرغم من جميع هذه العوائق والظروف الاستثنائية اضطرت حاجة المجتمع إلى التطور تدريجاً ، ولكن ببطء ؛ فكلما نهضت النواحي العملية بعض الشيء تزعزع تبعاً لذلك التعليم وانتابته موجات من التعديل والتبديل فى المناهج ، فتمتدح العلوم تارة ، وتختلط بعضها ببعض تارة أخرى ، ثم تتركز فى بعض أبواب ، وتعود فتعنى ببعض موضوعات أخرى ، وهكذا الحال منذ ربع قرن تقريباً .

ويبدو من تتبع هذه الأطوار المختلفة أن المواد العملية سائرة فى سبيل نيل مكانة رئيسية فى مناهج الدراسة حتى فى الكليات الجامعية ، حيث ينتظر أن تنشأ كراسى للتفرغ فى دراسة أكثر فروع النواحي العملية حاجة للمجتمع .

٧ - تقرير عن الهوايات في المدارس الثانوية :

ونختتم هذا الموضوع بأن نعرض تقريراً عن سير الهوايات في المدارس الثانوية في العام الدراسي ١٩٥٣ - ١٩٥٤ ، وهو يوضح أنواع المشكلات المختلفة التي صادفت تدريس المواد العملية ، وهي تلخص المشكلات التي سبق عرضها في الأبواب السابقة .

حجرات المواد العملية :

يشكو المدرسون ازدحام الأماكن الدراسية بالتلاميذ في أثناء الهوايات . وهم يرون أن كثرة التلاميذ تبلغ في بعض الأوقات حداً يصعب معه إيجاد عمل لجميع الأفراد ، أو توجيه العناية بكل واحد على حدة ، فاستعدادات المدرسة لا تكفي من جهة ، والمدرس يصعب عليه التوجيه من جهة أخرى ، ولا سيما في الدروس العملية .

ففي الدروس العملية يصعب ترك التلميذ يعمل بمفرده ، فقد يتلف الأجهزة أو يفسدها ؛ وهو في ميسس الحاجة إلى مباشرة مستمرة حتى يعتاد الاعتماد على نفسه والعمل بمفرده فترة من الزمن دون رقيب . ودروس الأشغال اليدوية أوضح مثل لهذه المشكلة ، فقد شاهدت في عدة مدارس تلاميذ يتعمدون إتلاف العدد كنشرهم أيادي الشواكيش وبنوك النجارة

وقطعهم ألواح الحشب إرباً إرباً دون أى غرض واضح . غير أن هذه المشكلة تتضاءل كلما قل عدد التلاميذ ، كما هو الحال فى الجمعيات المدرسية ، حيث يميل التلميذ عن نزعة التخريب إلى الرغبة فى صيانة إنتاجه وعدده .

لذلك يفضل الجزء الأكبر من المدرسين نشاط الجمعيات على حصص الهوايات . وأذكر فى هذا السبيل زيارة قمت بها للمدرسة صناعية يونانية بشارع الفلكى ، ومما استرعى نظرى أن ما يقرب من ثمانين طالباً كانوا يعملون فى وقت واحد فى ورشة الميكانيكا .

ولعل نجاح طريقة التعليم الجمعى فى الدروس العمالية ترجع فى هذه الحالة أولاً إلى وفرة العدد والأدوات ، وثانياً إلى وجود ما يقرب من ثلاثة مشرفين أو أربعة ، وثالثاً إلى الجمع بين طلاب فى سنين متقدمة مع آخرين فى سنين متأخرة كل يعمل فى منهاجه الخاص .

ولا ريب أن التلاميذ الجدد يتعلمون من زملائهم الكبار طريقة تنظيم العمل واستخدام الآلات والجديفة فى العمل ، فكأن المدرسة تعتمد على أن يعلم التلاميذ بعضهم بعضاً بالإضافة إلى إرشاد المدرسين وتوجيههم العلمى والعملى ، لذلك فإن نسبة التخريب والعبث تكاد لا تذكر فى هذا المجال . ويمكن أن نستنتج من هذا أن دروس الهوايات — لكى تستوعب أكبر عدد من التلاميذ — يجب أن تعد دفعات تكون نواة لتعليم الدفعات اللاحقة

بها وتدريبها ، بحيث يخف العبء على المدرسين أو المشرفين وتنصب جهودهم إلى التجديد والابتكار ، وبهذه الكيفية تبدأ الهواية بسيطة وبعدد محدود من التلاميذ ، ثم تتطور تدريجياً فيزداد عدد أفرادها حتى يصل في نهاية الأمر إلى أقصى ما يمكن أن تتحمله أمكنة المدرسة ، ويمكن اعتبار الجمعيات المدرسية أساساً صالحاً للهوايات بحيث تستفيد منها المدرسة ، فتجعل العناصر المهيمنة على الجمعية والذين لهم خبرة طويلة بها نواة للهواية ، وهذه النواة لا تقل في نظري عن أهمية الأدوات والاستعدادات وانتداب المدرسين المختصين .

ولو أن المدرسة زودت إحدى الهوايات بالعدد والأدوات اللازمة كلها فإن هذا لن يغنيها عن ضرورة وجود تقليد يسير عليه التلاميذ . وهذا التقليد يستحيل على المدرس خلقه في تلاميذه إلا بعد فترة طويلة ، وإلى أن نخلق هذا التقليد في نفس التلميذ لا يمكن أن نتفادى مرحلة التخريب وإفساد الأدوات والأجهزة التي يمر بها التلاميذ عند بداية خبرتهم بالأدوات .

قائمة الأدوات والاستعدادات :

لجأ بعض المدرسين إلى حلول مختلفة للتوفيق بين كثرة التلاميذ وقلة الأدوات ، فقد اشترى بعضهم لعباً ميكانيكية أو كهربية يتدرب بها

التلميذ على قواعد وتمارين علمية وعملية ؛ فالعدة الواحدة تصلح لفكها وتركيبها بعد كل تمرين ، أى يمكن استخدام خاماتها عدة مرات بدون أن تتلف . فهم يرون أن المدرسة إذا وفقت فى شراء بعض هذه المجموعات كان هذا أيسر وسيلة لتدريس الهواية .

ولو أن هذه الطريقة توفر فيما يستهلك من أدوات ، إلا أنها لا توصلنا إلى الغرض الحقيقى من الهواية العملية .

فالمشكلة فى هذه الحالة هى : ماذا يدرس فى دروس الهوايات ؟ أى ما هو المنهاج الذى يلتزمه المدرس فى هذه الحصص ؟

وقد صادفت فى إحدى المدارس مدرساً يدرّب التلاميذ فى هواية الكهرباء على بعض التوصيلات الكهربائية للأجراس ومفاتيح النور وغير ذلك ، مما يدرس فى منهاج الطبيعة .

وقد سألت المدرس عن الفائدة من جمع هذه النماذج التى توضح توصيلات تيار كهربى . ماذا يفعل بها التلميذ ؟ وماذا يفعل المدرس فى العام القادم ؟ هل يدرّب التلاميذ الجدد على التمرينات نفسها ؟ وماذا يفعلون بجميع ما يستهلكون من أدوات وخامات ؟

ففى هذا المثل ، كما فى المثل السابق ، يفكر المدرس فى دروس الهوايات كما لو كانت دروساً فى الطبيعة العملية يدرّب فيها التلاميذ على إجراء تجارب من نوع خاص .

فدرس الهوايات نجده تارة في حيرة أمام المنهاج الذى يختاره ، وتارة أخرى يفكر فى التحايل ليتغلب على عقبة الأدوات وقلتها ، فيحاول التوفيق بين هذا وذاك ، وقد لا يصيب .

وهناك طائفة أخرى من المدرسين رأيتهم يتعذر عليهم التفرقة بين ما يدرسونه فى الجمعيات وما يدرسونه فى الهوايات . وبذلك يصبح الإنتاج فى كلتا الناحيتين واحداً لا يكاد يتغير أو يتنوع . فمثلاً فى هواية المنتجات الكيميائية نرى صناعة العطور « والكريم » قاسماً مشتركاً أعظم فى جميع المدارس على اختلاف أنواعها . وكذلك الحال فى المنتجات الزراعية كشراب البرتقال والمربى ، فجميع هذه الأصناف تعدها المدارس كل عام بطريقة تكاد تكون آلية ، حتى سئمها التلاميذ ، وعلى الأخص التلاميذ الذين خبروا هذا النوع من النشاط ومارسوا صناعة الحلوى والعطور العام بعد الآخر .

وقد أحس بعض مدرسى هواية اللاسلكى بهذه المشكلة فاقترحوا تقسيم هواية اللاسلكى على ثلاث سنوات حسب سنى الدراسة بحيث يتنوع المنهاج بين سنة وأخرى فلا يمله التلاميذ .

ومهما يكن من الأمر فأهم شىء فى الموضوع هو وجوب تنوع إنتاج التلاميذ واطراحه فى دروس الهوايات بين سنة وأخرى .

ولكن يجب ألا يفهم التنوع على أنه رغبة فى التغيير المستمر وإكساب

التلاميذ أكثر ما يمكن من تجارب وخبرات .

وفعلاً أرسلت بعض المدارس كشوفاً ضافية بما تحتاج إليه من أدوات وخامات للهوايات في العام القادم . وبالأطلاع على الكميات المطلوبة يتضح مدى مغالاة المدرسين في طلباتهم — كأن الغرض طرق جميع الأبواب في العام الدراسي الواحد وفتح مجال التجربة على مصراعيه . وفي الإمكان تصور نقطة تعادل بين التقيضين سالف الذكر ، إذ يمكننا تحقيق التنوع بأقل الموارد وأبسط الاستعدادات التي تيسر في المدارس .

المرافق المدرسية :

يشكو بعض الناس والمدرسين من عدم توفر الأماكن اللازمة للهوايات بدعوى أنه ليس بالمدرسة مدرجات كافية للهوايات الطبيعية والكيمياء أو التحنيط ، أو أنه ليس هناك حجرة للموسيقى أو الرسم . ويطالب بعض المدرسين بحجرات خاصة للهوايات ، وهكذا كل يحاول أن يغالى في تصويره لمشكلة الأماكن . فالمدارس — كما يصورونها لنا — مقسمة إلى مناطق نفوذ ، كل يحاول بجهد المستطاع زيادة نصيبه منها ، سواء في الحجرات أم في الأثاث مثل المكاتب والأدراج والدواليب والأدوات . . . إلخ . ومتى قسمت مرافق المدرسة بهذه الكيفية أصبح الأمر عسيراً في استخدام أحد المدرسين مكان زميله أو استعارة بعض اللوازم من

المعمل أو عهدة المدرسة . ولا يمكن حفظ إنتاج الهواية في جزء من « دولاب » المعمل ، لأنه خاص بأستاذ المادة ؛ وهكذا نصادف في بعض المدارس حرصاً زائداً على حب تملك الأشياء وتكديسها في بعض الأحيان مما يحد من إمكانياتها .

فالمدرسة أشبه بمصنع تتدرب فيه الأيدي على استخدام آلاته . فنراها في بداية الأمر جامدة ونرى إمكانياتها محدودة — فيخيل إلينا أن أى تغيير أو تعديل في الإنتاج يحتاج إلى آلة جديدة لتنفرد به وتتخصص في أدائه . ولكن اليد لا تلبث أن تكشف بعد فترة إمكانيات المصنع وطاقته الكامنة ، فتعلم طريقة التكيف لأى ظرف بأبسط الوسائل وأيسرها . ولا أظن أن إمكانيات الوزارة تكفى لسد حاجة طلبات المدارس من حيث لوازمها واستعداداتها ، طالما كنا نفكر بالمنطق الذى أسلفنا ذكره . ففهما أعدت الوزارة المعامل والمدرجات وزودتها بأحسن الاستعدادات فلن يسد هذا أوجه النشاط فيها .

وعلى ضوء المشكلات السابقة جميعها أقترح ما يأتى :

أولاً : أرى فيما يختص باختيار التلاميذ لهواياتهم أن يكون أساس الاختيار الهوايات المعدة في المدرسة ، أما الهوايات التى تنشأ من جديد فيستحسن أن تبدأ بعدد قليل من التلاميذ ، كما يحسن ألا تبدأ في المدرسة

الواحدة عدة هوايات مستحدثة . وبمعنى آخر يمكن أن تتدرج المدارس في فتح نواحي التجديد . وفي هذه الحال يتجه جهد المدرسة إلى تحسين الوسائل التي جربت في الأعوام السابقة وتنظيم الهوايات القديمة التي ثبت نجاحها .

على أن تعد كل مدرسة في بداية العام الدراسي قائمة بالهوايات التي يمكن تهيتها في ظل ظروفها وإمكانياتها بحيث يختار منها التلاميذ ما يلائمهم ، كل حسب ميوله .

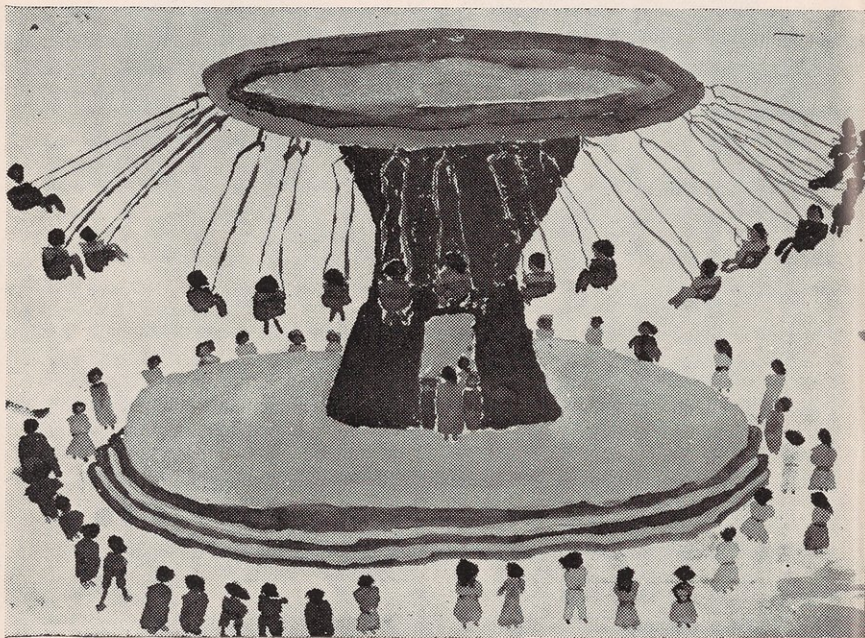
أما فيما يختص بالتنقل من هواية إلى أخرى فينبغي ألا تسمح به المدرسة إلا مرة واحدة ، وذلك خلال الأسابيع الأولى من بداية العام الدراسي ، في المرحلة الثانية ، وذلك لتيسر على التلميذ مواصلة دراسة منظمة مدة ثلاث سنوات متتالية .

ثانياً : إن دروس الهوايات — كأي مادة عملية أخرى — مقيدة بعدد خاص من التلاميذ يتناسب مع سعة الفصول والمعامل والمدرجات ، فلا يمكن أن نفترض لهذه الأماكن نفسها عدداً أكبر من التلاميذ لدروس الهوايات . وعلى هذا الأساس يجب ألا يتجاوز عدد التلاميذ في هواية الواحدة ، عددهم في فصول المدرسة حتى لا تنعدم الفائدة من تدريس هذه المادة وتصبح مضيعة للوقت . ويمكن علاج هذه المشكلة عن طريق

زيادة عدد الهوايات إلى الحد المعقول الذى أسلفنا ذكره ، وكذلك يمكن أن تتعدد أوقات الهوايات .

ويمكن أيضاً أن تقسم الفرقة الواحدة فى المدارس الكبيرة إلى دفعتين أو أكثر .

ثالثاً : وفيما يخص مشكلة عدم توافر الأماكن الخاصة بالهوايات يمكن الاكتفاء بما يناسب استعداد المدرسة وإمكانياتها - وينبغى أن تدخل الوزارة فى اعتبارها نوع المرافق الضرورية للهوايات ، وخاصة فى المدارس التى تزمع إنشاءها ، فيجب التفكير فى غرف لهواية التصوير الشمسى وأخرى للمنتجات الزراعية والصناعات الميكانيكية وحجرة للإذاعة وغير ذلك مما تقتضيه مادة الهوايات ، والمواد العملية بوجه عام .

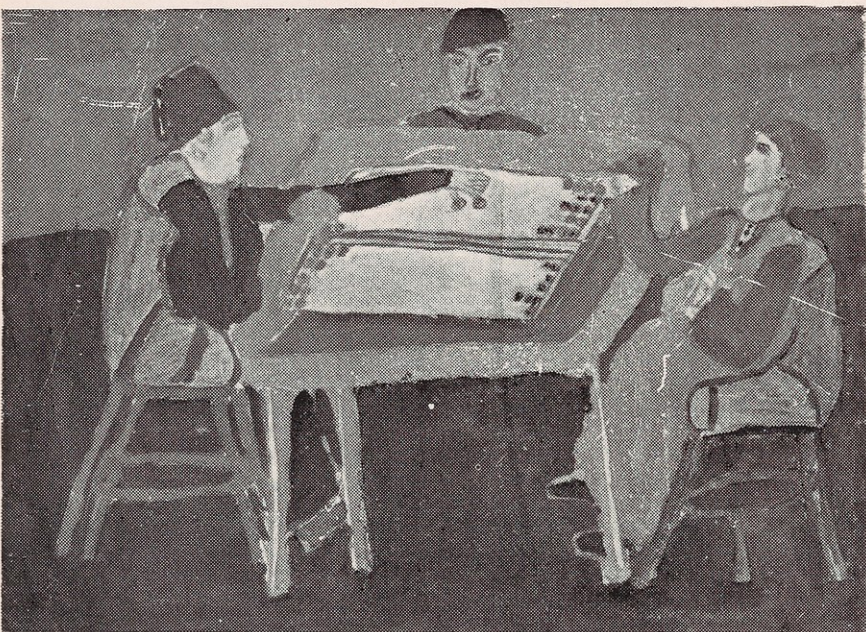


شكل ١ - « الأرجوحة » - رسم لتلميذ في السنة الأولى الثانوية

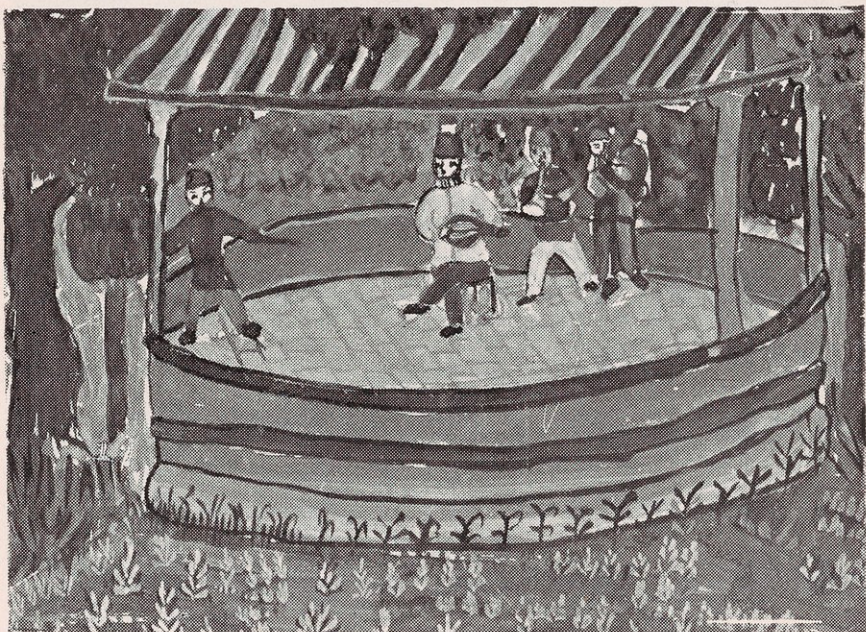
الأشكال رقم ١ و ٢ و ٣ و ٤ تمثل طائفة من رسوم تلاميذ في المرحلة الثانوية تمتاز بالفطرة والسذاجة ، ولا نكاد نلمس فيها فوارق واضحة تميزها عن تعبير أطفال صغار في بداية المرحلة الابتدائية .



شكل ٢ - « المسجد » - رسم لتلميذ في السنة الأولى الثانوية



شكل ٣ - « منظر في مقهى شعبي » - لتلميذ في السنة الثانية الثانوية



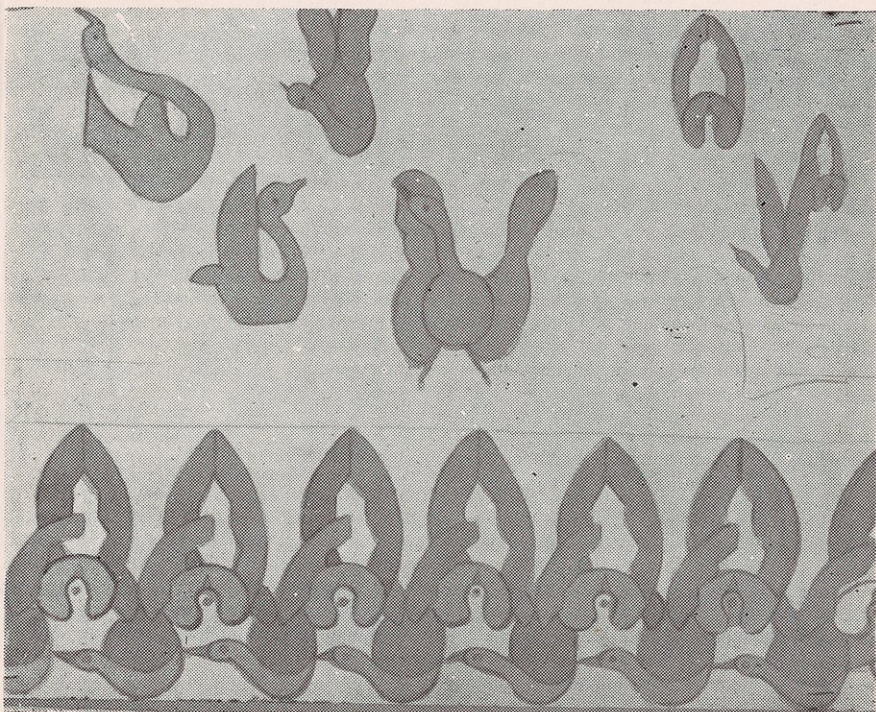
شكل ٤ - « منظر في حديقة عامة » - لتلميذ في السنة الثانية الشاذوية



1

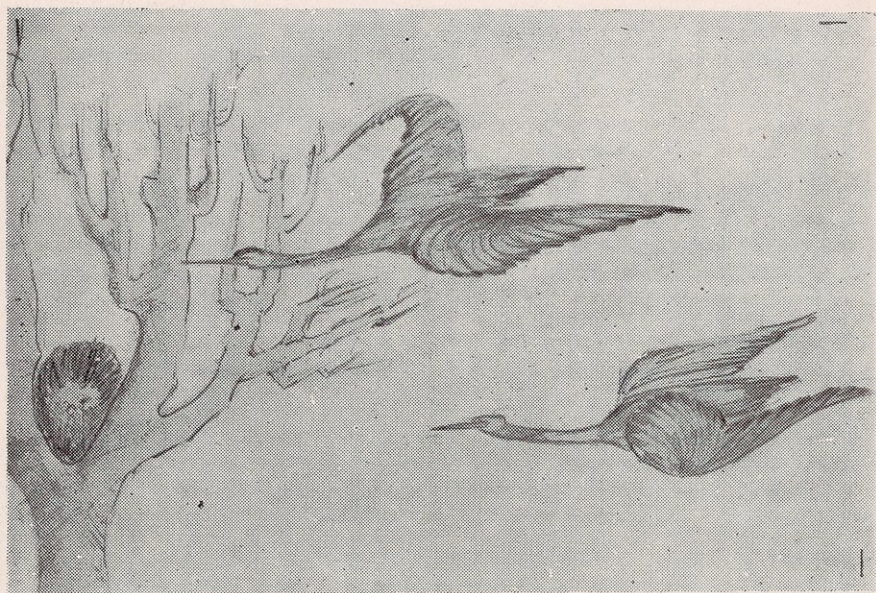
شكل ٥ - رسم يجمع بين دراسة لبعض الأواني الفخارية ومنظر قرويتين - لتلميذ في السنة الثانية الثانوية

يتم مدرس التربية الفنية أحياناً بتعليم طريقة خاصة في العمل : كطريقة للتظليل مثلاً وتطبيق قواعد المنظور أو طريقة لتدريج الألوان وتخفيفها . . . فتأتي طريقة المدرس عارضة إذ ينتقل التلميذ فجأة من تعبير طليق ، إلى دراسة طريقة معينة دون التدرج إليها ، فينتقل التعبير إلى تدريب آلي وتمارين جامدة بعيدة عن الأسلوب الحقيقي للتلميذ ، كما في شكل ٥ .

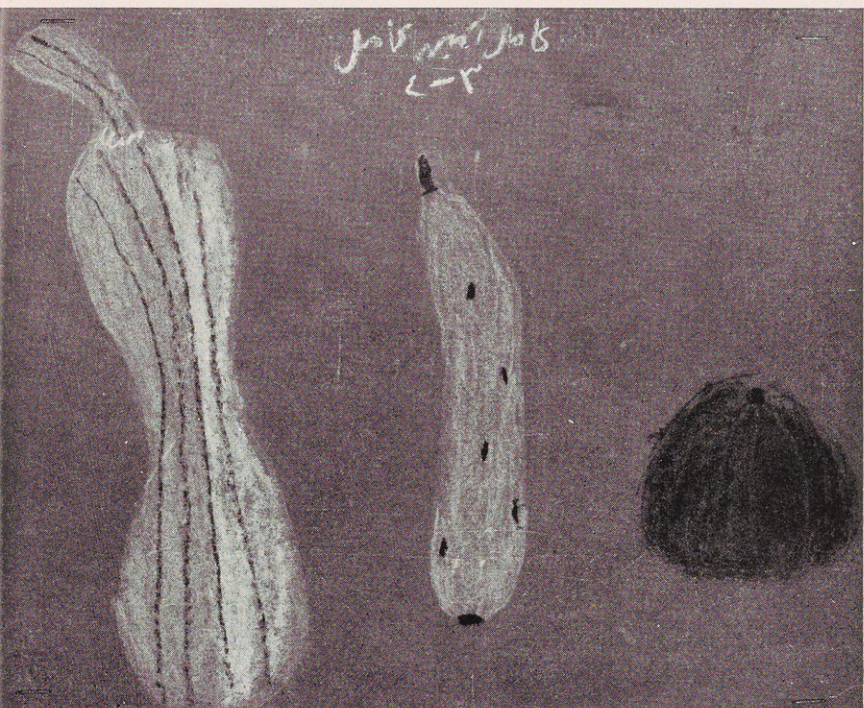


شكل ٦ - « إطار زخرفى من وحدات البط » - لتلميذ فى المرحلة الابتدائية

تنحرف دروس الزخرفة أحياناً عن هدفها ، فتقتصر على تدريب التلاميذ على التحوير والتبسيط وربط الوحدات وتكرارها بطريقة زخرفية ، وغير ذلك من أغراض يفترضها المدرس ، ويرى أهميتها فى دروسه . ولكن تجريد الزخرفة من جوانبها التطبيقية واقتصارها على التدريب ، يجعلها مفتعلة ومنفرة للتلاميذ .



شكل ٧ - « رسم زخرفى للجمع » - لتلميذ فى السنة الثالثة الشافوية

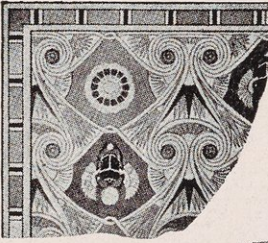


شكل ٨ - « رسم لبعض الخضر » - لتلميذ في السنة الثالثة الابتدائية



شكل ٩ - « أشكال زخرفية للعقود الملونة » - لتلميذ في السنة الأولى الابتدائية

صفحة مصرية للاقتباس



جزء من قف مصري عليه
" الأسرة الثامنة عشرة "



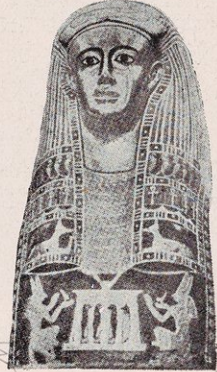
منظر مثل الصيد . وجد منقوش
على جدار أحد القبور المصرية



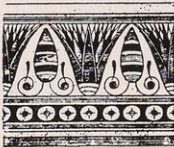
طبق مصري بالمتحف البريطاني



صندوق امرأة مصنوع من الخشب
والعاج بالمتحف المصري
" الأسرة الحادية والعشرون "



صندوق هرميا ، بالمتحف المصري



نقش مصري من طيبة

ينشئ الطالب زخرفاً بملأ الصفحة مقتباً وحده من واحد أو أكثر من هذه النقوش

شكل ١٠ - مثل لأحد دروس الزخرفة والاقتباس ، منذ عشرين سنة تقريباً



شكل ١١ - « قصة خيالية » - لتلميذ في السنة الثالثة الابتدائية

يرى بعض المربين أن الطفل في سن السادسة ، يتخذ من الرسوم وسيلة للعبه ونشاطه الحركي ، فهو يخز الورقة بسن القلم حينما يرسم زاوية ما ، ويضغط عليه تأكيداً لقوة التعبير . وقد نلاحظ استمرار هذه الظاهرة في بعض التلاميذ حتى سن الثامنة أو التاسعة (كما في الشكلين ١١ ، ١٢) ، إذ نرى التلميذ فيهما يتردد بين اللعب والرسم - فيضغط على القلم تارة ، ويخطط تارة أخرى بالفرشاة كتخطيطات أطفال صغار . وقد يقف هذا النوع من التردد عائقاً في سبيل تعبير التلميذ حينما يعتاد التشتت أمام أى مشكلة فنية تصادفه ، فيعجز عن بذل الجهد الكافي لحلها .

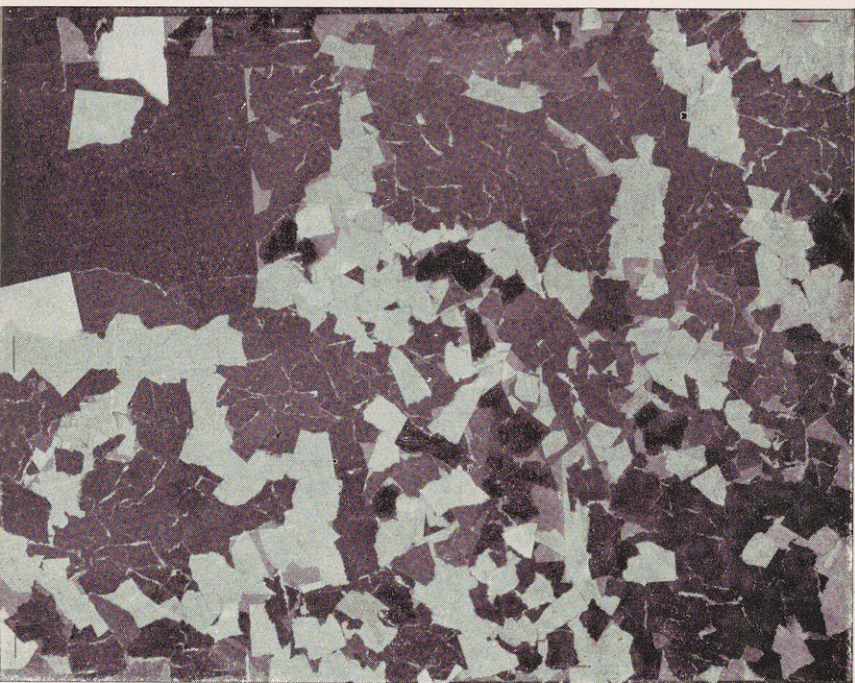


شكل ١٢ - « قصة خيالية » - لتلميذ في السنة الثالثة الابتدائية



شكل ١٣ - « قصة خيالية » - لتلميذ في السنة الثالثة الابتدائية

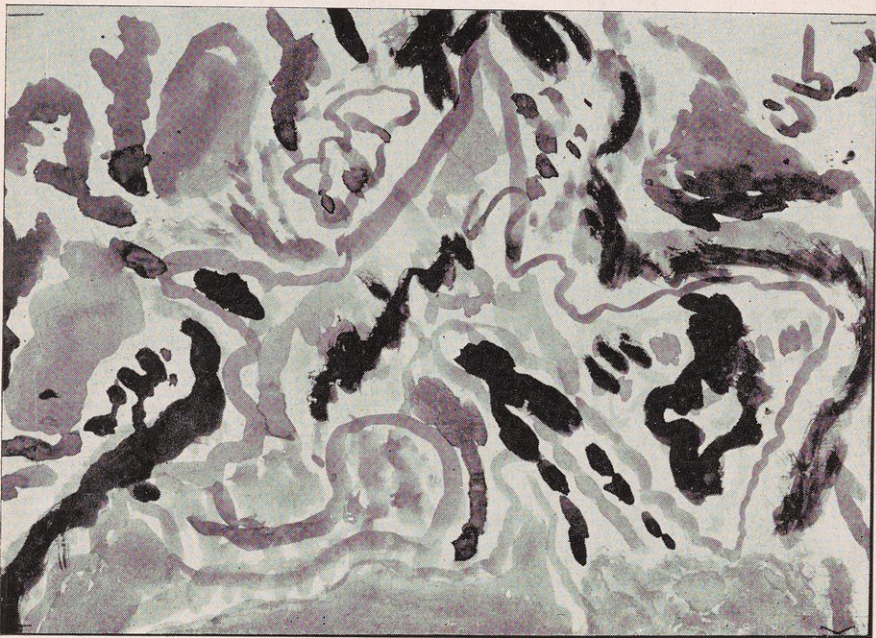
يعبر أكثر الأطفال في سن السابعة ، عن تعاقب الأحداث الزمنية في أى موضوع ، برسمهم الأشكال مصففة على خط الأرض ، ويتجه بعضهم الآخر ، إلى عزل الأشكال ، فيقسمون صفحة الكراسة إلى مربعات ، ثم يرسمون كل شكل بمفرده في أحد هذه المربعات . وتعوق أحياناً هذه الطريقة الأخيرة تعبير الأطفال وخاصة إذا لازمتهم فترة من الزمن - فتراهم يعتادون التهرب من مشكلة ترتيب الأشكال وإيجاد وحدة بينها ، فيعمدون إلى تفكيك عناصر ما يرسمونه .



شكل ١٤ - صورة من الورق الملون ، تمثل « بائع البالون » - لتلميذ في السنة الثانية الابتدائية

ونلاحظ فيها أن التلميذ بدأ يحاول التعبير عن الموضوع ، ثم تحولت عنايته عن التعبير وتركز اهتمامه في حركة تمزيق قطع صغيرة من الورق الملون ولصقتها ، بعضها بجوار بعض بطريقة آلية .

ويبدو أن بعض التلاميذ يقعون في هذه المشكلة إذ تلهيهم الحركة الآلية لليد عن التعبير المقصود - فيبدأ تعبيرهم واضحاً ، ثم يتعقد تدريجاً فتختلط الأشكال بأرضيتها بدرجة يصعب معها استخلاصها ، كما في هذا المثل إذ يصعب تمييز بائع البالون في الجزء العلوي من يمين الصورة .



شكل ١٥ - رسم لتلميذ في السنة الأولى الشافوية يمثل منظر بركان ثائر



شكل ١٦ - رسم لتلميذ في السنة الثالثة الثانوية

يمثل هطول الأمطار على هضبة الجبشة



شكل ١٧ - « الأسد في الأدغال »

الأشكال ١٧ و ١٨ و ١٩ من إنتاج أحد التلاميذ بالسنة الثانية الثانوية

ونلاحظ في الشكل الأول تعبيراً فطرياً مشابهاً لتعبير الأطفال - ولكن هذه الطريقة في التعبير ، تتغير في الشكل الثاني ، حيث يقل وضوح الأشكال المرسومة ، فتختلط بالأرضية ، وكأن التلميذ يتردد في التعبير . وفي الشكل الثالث نرى محاولة للخروج عن إطار التعبير الشبيهة بمرحلة الطفولة ، فبعد فترة التردد تظهر في الرسم أشكال جديدة ولكن مع شيء من التحفظ ، كأن التلميذ لم يتأكد تماماً من تعبيره .

ونلمس ظاهرة التردد أحياناً في إنتاج بعض التلاميذ عندما تصادفهم عقبات في التعبير ، فهما تعددت موضوعات دروس الرسم يتشابك تعبيرهم ويختلط بالأرضية كما في الشكلين (١٥ و ١٦) .



شكل ١٨ - « رسم لقصة خيالية »



شكل ١٩ - شكل طائر يقف وسط غصون الأشجار:



شكل ٢٠ - « منظر للصيد والقنص وسط الأدغال » - لتلميذ في السنة الثالثة الثانوية

رسم لتلميذ اقتبس معظم وحداته من أحد الكتب المدرسية المصورة ، فشف رسوم الحيوانات على قطع من الورق الشفاف ثم طبعها على صفحة كراسة الرسم . وبما نلاحظه أن هذه الطريقة تعوق تعبير التلميذ لأنه لا يعتمد على نفسه في أهم أجزاء الرسم . فالأجزاء الأساسية مقتبسة في حين أن ما يبتكره ثانوي وعلى هامش الرسم .



شكل ٢١ - « أهوال الحرب » - لتلميذ في السنة الثالثة الثانوية

نصادف أحياناً في المرحلة الثانوية تلاميذ مشغوفين بنقل أو تكبير صور الكتب أو المجلات ، وتعترض التلاميذ في أغلب هذه الحالات مشكلة طريقة المحاكاة نفسها ، فالصورة التي ينقلونها - على الرغم من بساطة مظهرها - معقدة في طريقة تركيبها ، وليس من اليسير أن يدركها فرد أسلوبه بسيط أو تعبيره بدائي .

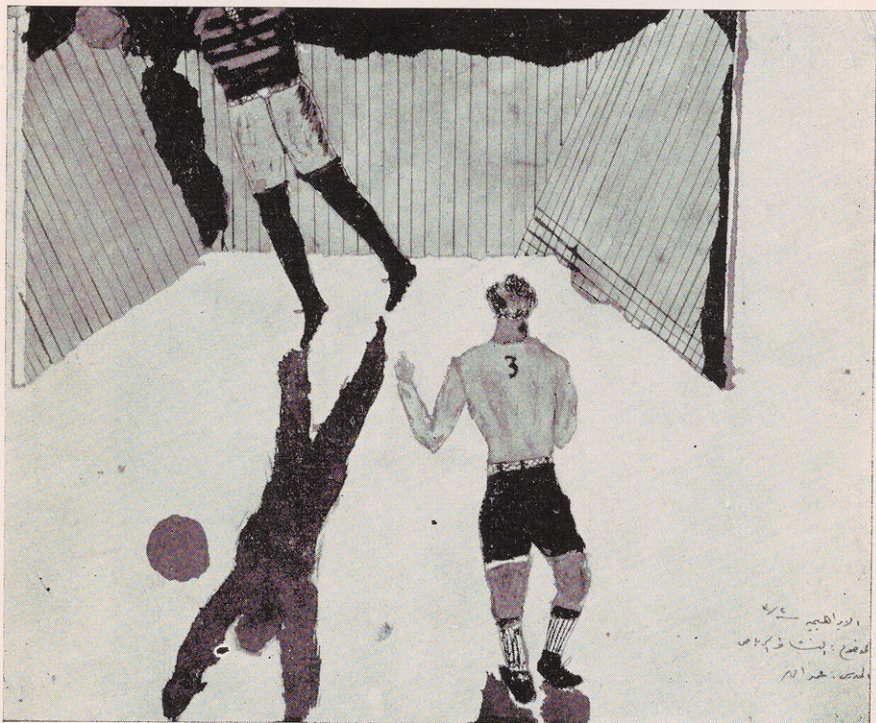


شكل ٢٢ - « بركة البجع » - لتلميذ في السنة الثالثة الثانوية



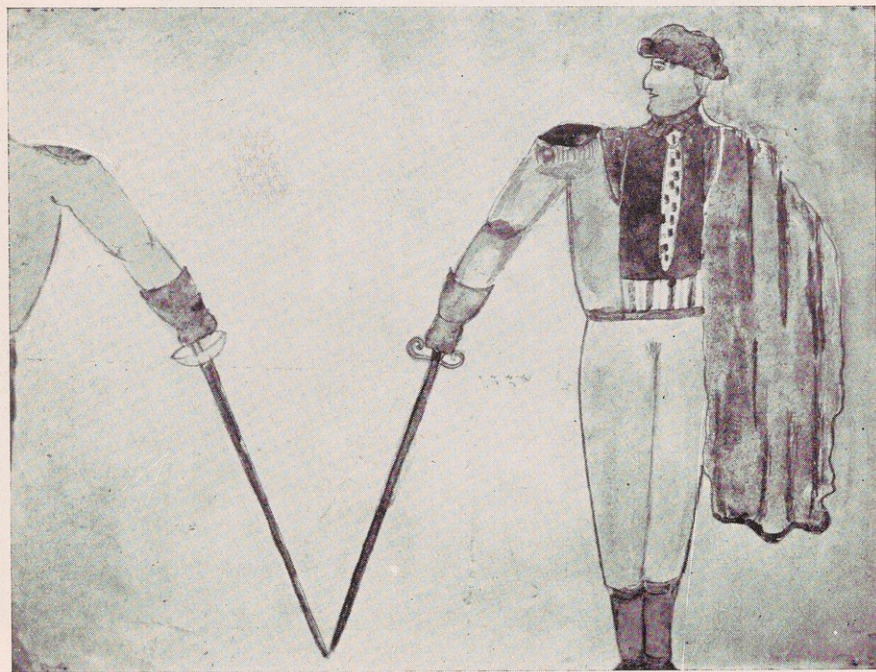
شكل ٢٣ - « الحمال في الأحياء الشعبية » - لتلميذ في السنة الرابعة الثانوية

يهم التلميذ في المرحلة الثانوية أحياناً ، بتبسيط الوحدات التي يرسمها وتحويرها بطريقة لا تنوع فيها ، وقد ينسبه تماثل الخطوط ومظهرها الهندسي ، الموضوع الذي يعبر عنه - كما في الشكلين ١٥ و ١٦ - ونراه في شكل ٢٣ يقصر اهتمامه بالشكل البيضي فيدخله في تركيب جميع الوحدات بدرجة تبعث الملل .



شكل ٢٤ - « كرة القدم » - لتلميذ في السنة الثانية الثانوية

تتخذ أحياناً رسوم التلاميذ في فترة المراهقة ، مظهراً خاصاً ، ولا سيما في الموضوعات التي يحاولون فيها التعبير عن الحركة وشدة الانفعال (الأشكال ٢٤ و ٢٥ و ٢٦) فنلاحظ أنهم يوارون بعض الأجزاء المهمة في الرسم ، حتى لتبدو رسوماتهم ناقصة أو مبتورة - وقد تكون هناك صلة بين هذه الطريقة في التعبير ، وتعابير بعض الصغار ، (قبل العاشرة) إذ أن الصغار يحرفون أحياناً نسب الأشياء ، فيطيلونها أو يضغطونها تأكيداً للحركة والقوة .



شكل ٢٥ - « المبارزة » - لتلميذ في السنة الثانية الثانوية



شكل ٢٦ - «مباراة في الملاكمة» - لتلميذ في السنة الثالثة الثانوية



شكل ٢٧ - «طبيعة صامتة» - لتلميذ في السنة الثانية انشائية

التيه يونانيه

الغز: الثالث

الدرس: زفره

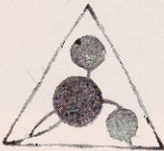
التاريخ: ١٨/١٠/١٩٤٠

الفرصة: تيمم روح يونانيه

الدرس

أفرح ام لئوميد للتوييه وحنه زفره ام لئوميد
وأفرح لئوميد قفس أفرح

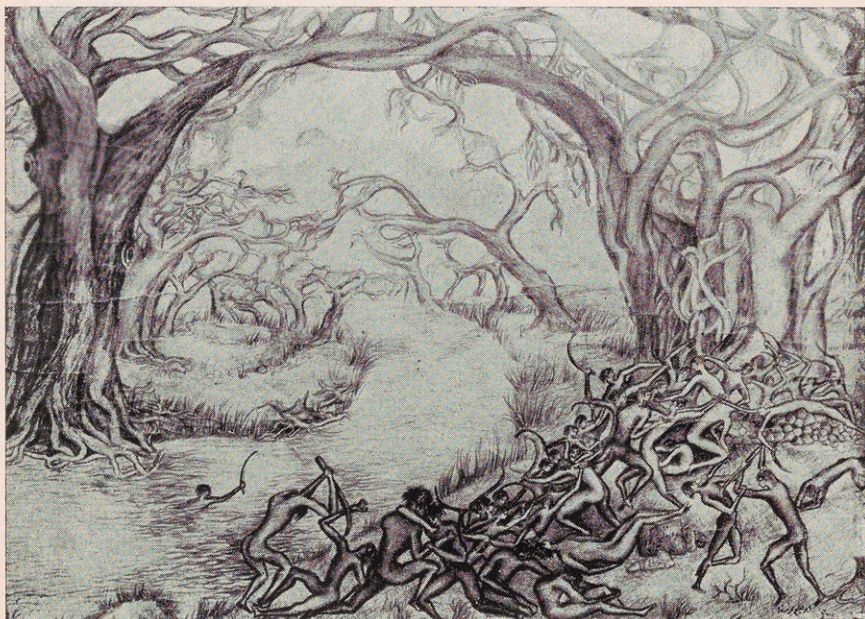
الطلب من لئوميد أخذ من لئوميد
الشكل الكبير، وحنه زفره راض حننه







شكل ٣٠ - « منظر لحنانة شعبية » - لتلميذ في السنة الثانية الثانوية



شكل ٣١ - « صراع الإنسان الأول » - رسم لتلميذ في نهاية المرحلة الثانوية

نلاحظ في آخر المرحلة الثانوية - ولا سيما في حالة بعض الذين ظلوا طوال فترة طفولتهم متفوقين في الرسم - شغفاً بتبسيط الأشكال وتحويلها إلى أقواس ومنحنيات متداخلة . وقبلما تنجح هذه النزعة إلى التبسيط ، النجاح الذي نلمسه في الشكلين ٣١ و ٣٢ ، فكثيراً ما ينحرف التلميذ عن هدفه في تبسيط الأشكال ، ويشغف بسهولة حركة اليد ويسرها في أثناء الرسم (كما في الشكلين ١٥ ، ١٦) فنشعر حينئذ بتشابه الأشكال وتكرارها ، بدرجة لا تدع مجالاً للتنوع ، وذلك لا سبب له سوى تقييد التلميذ بحركات بسيطة ذات إمكانيات محدودة .



شكل ٣٢ - « الغابة » - صورة زيتية لتلميذ في أواخر المرحلة الثانوية

الخادم ، سعد .

التربية الفنية في فترة المراهقة .

Jun 70

19 Mar 64

JAFET LIB.

29 Mar 70

JAFET LIB.

12 MAR 1990

JAFET LIB.

6 MAR 1991



373

الخادم، سعد

التربية الفنية في فترة المراهقة
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01023169

