علم الجمال في منهج (DBAE) وممارساته الصفية لتحقيق أهداف منهج التعليم العام بالمملكة

د/ قماش بن علي حسين آل قماش

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

علم الجمال إطار نظري أدخل حديثًا بمنهج التربية الفنية المطور للتعليم العام بالمملكة، المعتمد على نظرية (DBAE)[١]. كان سؤال الدراسة الرئيسي: ما أبرز أدبيات ميدان علم الجمال لمنهج التربية الفنية التنظيمية (DBAE)؟"؛ وهدفت الدراسة إلى (١) التعرف على أبرز التطورات التي حدثت في ميدان علم الجمال، حتى ظهر بمنهج (DBAE).

(٢) استعراض الجهود حول محتوى وممارسات علم الجمال في التربية الفنية.

(٣) تكوين إطار فلسفي حول دور ميدان علم الجمال في التربية الفنية.

(٤) مساعدة المعلم لفهم علم الجمال وممارساته الصفية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التاريخي.

وخلصت الدراسة إلى ثلاثة مقومات، تعزز أهداف منهج التربية الفنية بالمملكة لميدان علم الجمال إذا تم تبنيها ميدانيًا وهي: أولًا: تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ميدان علم الجمال.

ثانيًا: تطوير برامج إعداد المعلم.

ثالثًا: إنتاج دراسات تتناول الممارسات العملية في علم الجمال.

وكانت أبزر نتائج الدراسة: (١) الاجابة على تساؤل الدراسة الرئيسي والتساؤلات الفرعية، (٢) أن علم الجمال متطلب لكي تساير التربية الفنية المعاصرة التطور الهائل في فنون ما بعد الحداثة. (٣) الكشف عن مراحل تطور علم الجمال في مناهج التربية الفنية المعاصرة. (٤) الحاجة إلى ثورة بحثية في ميدان علم الجمال من قبل الأكاديميين، ويقابل هذه الثورة تدريب للمعلمين – قبل/أثناء – الخدمة تترجم وتفعل هذه البحوث في ممارسات وتطبيقات ميدانية.

كلمات مفتاحية: التربية الفنية، الفن، الاتجاه التنظيمي، المنهج المطور، طرق التدريس.

(١) (DBAE): التربيَّة الفنيَّة التنظيمية، وهو اختصار لـ (Dieseline-basics of Art Education)

مقدمة :

يعدُ علم الجمال من الأطر النظرية التي أدخلت حديثًا ككون في بناء منهج التربية الفنية في التعليم العام بالمملكة؛ والذي يعتمد على أحد أبرز النظريات في التربية الفنية (DBAE) والمعروف بمنهج التربية الفنية التنظيمية (DBAE). ولهذا وصف لانير (Lanier, 1985, p.253) التوسع في محتوى مناهج التربية الفنية وتنظيمها لهدف تشجيع المتعلم عن طريق الفن والاستجابة الجمالية، وليس لإعادة ترتيب الأنشطة الصفية المعززة للقدرات الفردية كالإبداع والتكيف العاطفي.

من المفيد هنا إيضاح مفهوم ما تنطوي عليه مناهج التربية الفنية المبتكرة التي أنجزت منذ ستينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث كانت التربية الجمالية أحد ركائزها. على الرغم من أن هناك تباينا بسيطا من وجهه نظر لانير (Lanier, (1985, p: 255 بين التربية الجمالية وعلم الجمال، فالتربية الجمالية تشمل بالدرجة الأولى تعزيز القدرات الفنية الفريدة التي تعتمد على التجربة الجمالية البصرية. أما علم الجمال فيدرس فلسفة الظواهر الجمالية في المقام الأول في الجامعات باعتباره أحد فروع علم الفلسفة، وليس له علاقة مباشرة بتعليم الأطفال ، على الرغم من أن جرير (Greer, 1985) وضح أن علم الجمال في التربية الفنية التنظيمية هو استعلام أو تحقيق أو استفسار جمالي كما سيأتي.

وبشكل أكثر تفصيلًا حول منهج التربية الفنية التنظيمية أشار ديبازيو (DiBlasio, 1985, p: 197) أن جهود تطوير المناهج الدراسية القائمة على التنظيم المعرفي هي ترجمة لنظرية باركان (Barkan) وتحويلها إلى تطبيق من قبل جرير (Greer) ، ومبدأ التسلسل في منهج (DBAE) من خلال الربط المفاهيمي وتطوره، فتم تقديم الحجج الضرورية لدمج الجماليات (Aesthetics) كميدان رابع من ميادين (DBAE) واستخدام الاستعلام الجمالي (Aesthetic Inquiry) من أجل توجيه الطلاب نحو مفهوم أشمل للفن وتجلياته، فيُستخدم مبدأ التآزر كتقنيات بديلة للصياغة النظرية في تلك المجالات ليتم التكامل بين تلك الميادين الأربعة في المنهج بأكمله. كما أشار ميتلاند-قولسن (Maitland-Gholson, 1986, p:27) إلى أن محتوى منهج الفن (DBAE) "ينبغي أن ينعكس على طبيعة شاملة لمعارف الفن، وتحقيقًا لهذه الغاية ينبغي أن يكون هناك موازنة بين ميادين المحتوى الرئيسي (أي الإنتاج الفني، والنقد الفني، وعلم الجمال، وتاريخ الفن)، وينبغي توجيه اهتمام المختصين إلى تفعيل هذه المجالات".

لذا بات من الضروري تسليط الضوء على أحد أركان التربية الفنية التنظيمية المتمثل في "علم الجمال" الذي يعد أكثر ميادين هذا المنهج تعقيدًا بالنسبة للمعلمين الذين يقومون بتدريس منهج التربية الفنية المطور، حيث يُعد ميدانا ينتابه الكثير من القلق حيال الممارسات وهذا ما أكدته الدراسات التالية (DiBlasio, 1985; Russell, 1986;Maitland-Gholson, 1986, Halstead, 2008)،

لذلك ستناول هذه الدراسة نشأه علم الجمال في مناهج التربية الفنية، وتطوراته وأهميته ودوره كمكون ومطور لمناهج التربية الفنية وممارساته الصفية، مع التركيز على علم الجمال في إطار التربية الفنية التنظيمية.

مشكلة الدراسة:

أُقحم تعليم علم الجمال في منهج التربية الفنية المطور بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية على الرغم من تعدد وجهات نظر علماء التربية الفنية حول رفض تدريس وإدخال علم الجمال في التعليم العام، ومن هذه الحجج المعارضة أن علم الجمال عُرف كمادة فلسفية تخصصية في المرحلة الجامعية؛ حيث يتحتم على طلاب التربية الفنية وكليات الفنون تناول موضوعات مختلفة حول علم الجمال ضمن المقررات المتطلبة، أما كونه ميدانا في بنية منهج التربية الفنية في التعليم العام يُعد جديدًا نسبيًا على المتعلمين والمعلمين أيضًا. وحول هذا أشار هالستيد (Halstead, 2008, p44) إلى أن علم الجمال هو الأكثر الميادين إشكالية في منهج (DBAE) لأنه ميدان عملي وفلسفي، فهو كعملية يوصف بأنه تحقق جمالي عند دراسة البيانات والأحكام التي تتخذ حيال عمل فني لتحديد ما هو مفهوم الجمال؟ أو نظم القيم الأخرى التي يمثلها، وكيف يمكن تبرير هذه القيم، أما كفرع من فروع الفلسفة؛ فعلم الجمال يتناول الأسئلة العامة التي تعقد حول الفن والجمال والإبداع. وبذلك يكون وسيلة للتعامل مع أفكار عن الجمال، تلك الأفكار التي كل شخص إلى أعلى مستوى وجداني، ليحدث عمليات التوقف والبحث والدهشة.

ووجد الباحث أن هناك ضرورة لإيضاح ميدان علم الجمال كمكون في بنية منهج التربية الفنية، والتعريف بما يرتبط به من أدبيات وممارسات؛ ومن خلال التتبع التاريخي للأطر النظرية التي كتبت في هذا المضمار واستيضاحها؛ وبشكل أدق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي:

ما أبرز أدبيات ميدان علم الجمال في منهج التربية الفنية التنظيمية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي:

س١: كيف نشأ علم الجمال كميدان في مناهج التربية الفنية قبل DBAE؟

س٢: ما أهم الجهود التي بذلها العلماء في محتوى وممارسات علم الجمال؟

س٣: ما دور علم الجمال كمطور لبناء مناهج التربية الفنية المعاصرة؟

س٤: ما الممارسات الصفية المتبعة لتدريس علم الجمال؟

أهداف الدراسة:

١. التعريف بأبرز التطورات التي حدثت في ميدان علم الجمال حتى ظهر في (DBAE).
٢. عرض أبرز وجهات النظر والجهود لمحتوى وممارسات علم الجمال في التربية الفنية.
٣. إيضاح دور علم الجمال كمطور لبناء مناهج التربية الفنية المعاصرة.

٤. الوصول إلى معرفة نظرية بالممارسات التطبيقية التي تساعد المعلم في فهم وتدريس علم الجمال في الصف الدراسي.

أهمية الدراسة:

١. الجانب النظري:

أ) تحديد أبرز تطورات ميدان علم الجمال في منهج التربية الفنية بالتعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية حتى ظهر في (DBAE).

ب) إبراز دور علم الجمال كمطور لمنهج التربية الفنية المعاصرة.

٢. الجانب التطبيقي:

أ) الإسهام في كشف حقيقة علم الجمال نظريًا ضمن منهج التربية الفنية المطور.

ب) تعريف ممارسي مهنة تعليم الفن بأبرز أدبيات الممارسات الصفية لعلم الجمال ضمن منهج التربية الفنية بالتعليم العام؛ والتي يمكن الاستفادة منها عند ممارسة تدريس علم الجمال في التربية الفنيَّة.

ج) توجيه اهتمام المختصين بالبحث في مجال علم الجمال وتدريسه كونه يعد حديثًا في مدارسنا.

منهج الدراسة وخطواتها:

أ) منهج الدراسة: تعتمد الدراسة على الجمع بين المنهج الوصفي والمنهج التاريخي، فالمنهج الوصفي يساعد في الكشف عن ظاهرة إدخال ميدان علم الجمال كمجال جديد في منهج التربية الفنية المطور، أما المنهج التاريخي فيساعد على الكشف عن الظروف العلمية لنظرية التربية الفنية التنظيمية وكيفية نشوء علم الجمال بها، من خلال البحث الوثائقي في الدراسات ذات العلاقة للتعرف على مشكلات الماضي والعوائق التي واجهت المنظرين في تطبيق منهج التربية الفنية التنظيمية في أمريكا؛ البلد الذي سبق المملكة في تطبيق هذا المنهج، وتدريس علم الجمال.

ب) مجتمع الدراسة وعينته: المجتمع العام للدراسة هو مجموع الدراسات والأبحاث التي ترتبط بالكشف عن علم الجمال كظاهرة في إطار منهج التربية الفنية، وتتبع تطوراته التاريخية، أما عينة الدراسة فهي عينة مقصودة من مجمل الأبحاث التي استطاع الباحث جمعها، ليس كدراسات سابقة فقط وإنما أيضًا كعينة مقصودة للدراسة، والتي تخدم أهداف الدراسة في الكشف عن الأدبيات علم الجمال وتطبيقاته كميدان من ميادين التربية الفنية حتى ظهر في منهج التربية الفنية التنظيمية، والكشف عن بعض التطورات والرؤى في ميدان مناهج التربية الفنية بشكل عام.

ج) حدود الدراسة:

حدود موضوعية: آراء العلماء والمختصين في التربية الفنية وجهودهم حول ميدان علم الجمال كبناء في مناهج التربية الفنية وما يتعلق به من ممارسات صفية.

حدود زمانية: تشمل الوثائق ذات العلاقة في الفترة الممتدة من (١٩٣٠م-الآن) لمعرفة أبرز الأطروحات حول علم الجمال في مناهج التربية الفنيَّة حتى (DBAE).

مصطلحات الدراسة:

منهج التربية الفنية المطور: هو البرنامج الحالي للتربية الفنية في التعليم العام بالمملكة: ويعرف إجرائيًا بأنه الكتب المدرسية المطورة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وما يرتبط بها من ممارسات وأنشطة، والمعتمدة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة كمقررات أساسية وطبقت عام ٢٠٠٩م. وفي المرحلة الثانوية كنشاط –كما أشارت دراسة (فلمبان، ٢٠٠٨م، ص٥٦)-، ويستند المنهج المطور على اتجاه التربية الفنيَّة التنظيمية (Dieseline basics of Art Education)، واختصاره (DBAE)، والمرتكز على التنظيم المعرفي لمحتوى المنهج ضمن أربعة ميادين هي: (علم الجمال، النقد الفني، تاريخ الفن، الإنتاج الفني). وسيطلق الباحث على (DBAE) "*التربية الفنية التنظيمية*" والتي يصنفها البعض على أنها اتجاه، والبعض الآخر يصنفها على أنها نظرية مثل (Maitland-Gholson,1986)، ويميل الباحث إلى هذا الرأي الأخير.

علم الجمال (Aesthetic): يذكر "(الخوالده والترتوري، ٢٠٠٦م، ص٢١) ما ورد في (معجم لالاند) لتعريف علم الجمال بأنه: "علم الأحكام التقويمية التي تميز بين القبيح والجميل، أما معجم ويبستر فيضع تعريفًا أكثر دقة لعلم الجمال وهو: المجال الذي تعامل مع وصف الظواهر الفنية والخبرات الجمالية وتفسيرها. أما التعريف الإجرائي: فهو أحد ميادين منهج التربية الفنية التنظيمية، والذي يهدف إلى دراسة **الجماليات** كمحتوى وممارسات في المنهج، وعلم الجمال هو شامل للتذوق الجمالي والتذوق الفني.

الجماليات (Aesthetics): إجرائيًا هي فلسفة الفن، وتبحث عن الأسئلة الفلسفية حول الفن، والتي تبدو ذات جواب مفتوح مثل: ما الفن؟ وما الفن الجيد؟ وما الجمال؟ وما المهم في دراسة الفن وما ينبغي أن يفكر فيه الطلاب؟، والتفكير حول ما يقوم به الطلاب وما سيتعلمونه في هذه الحالة، والإحساس بفنهم وفن الآخرين، ودراسة الفن من خلال الاستجواب الجمالي (Aesthetic Questioning)، والإجابة ليست مهمة، وإنما طرح الألغاز التي يتضمنها العمل الفني مهم للغاية في الممارسات الصفية، لأنه يعتمد على استثارة تفكير المتعلمين حول الفن.

علم الجمال كميدان جديد في منهج التربية الفنية التنظيمية:

عند رجوع الباحث إلى الدراسات السابقة وجد أنه من الملح تصنيف دخول علم الجمال في التربية الفنيَّة إلى ثلاث مراحل حتى ظهر بشكل جلي في (DBAE) كالتالي:

(١٩٣٠-١٩٥٠م): استعرض كلاهاسي (Clahassey, 1986, p:46) التربية الفنية المعاصرة؛ وأشار إلى أن أي شخص متخصص في التربية الفنية يدرك أثر موضوع الحداثة بواسطة التعبير عن الذات التي كانت مهيمنة في هذا المجال منذ عام ١٩٣٠م ولمدة ٢٠ عام. ويعزو جرير (Greer, 1986, p: 63-64) هذا التأخر إلى التعلق

بمثل ثقافة هابرز (Hospers[٢]) في تحديد علم الجمال؛ التي أصابت تأخر التربية الفنية لانعكاسات كتاباته الأدبية على أعمال فيكتور لونفيلد (Viktor Lowenfeld)، فأصبح التعبير الإبداعي طريقة للتدريس، مما أدى إلى انفجار نظرية التعبير الإبداعي في الجماليات، ولن يعود مرة أخرى في التربية الفنية، وتماشيًا مع فكر ما بعد الحداثة ينبغي أن تعكس التربية الفنية كجزء من التعليم العديد من النظريات في الفن وعلم الجمال، فتجلب المعلومات، والمفاهيم، وطرق التحقيق من أربعة ميادين؛ تاريخ ونقد وإنتاج الفن، وعلم الجمال، لتعليم الطلاب فهم وتقدير الفن. كما خلص كلاهاسي إلى أن ما بعد الحداثة في التربية الفنية هو وقت تحدي: فلا نظرية واحدة للفن تتمتع بالسطوة المركزية، ولكن كل الأساليب، ومحتوى تاريخ الفن، وقضايا النقد وعلم الجمال يمكن أن تعتبر محتوى مناسب لبرامج الفن. لذا يرى الباحث أنه بناء على ما سبق انتاب ميدان علم الجمال -كغيره من الميادين الأخرى- قصور في وجهات نظر المختصين وملاحظات عديدة؛ لذا من الإنصاف عدم التسرع في الحكم لحداثته، خصوصًا أن ميدان تطوير المناهج والابتكار فيها معرض لمثل هذا الإخفاق.

(١٩٥٠-١٩٧٠م): كان لأفكار برونر (Bruner) عام ١٩٦٠م توصيات عامة حول بناء المناهج على أساس تنظيم معرفي، حيث قدم نموذجه (Brunerian model) المعروف بـ"هيكل التنظيمات- Structure of disciplines" كمحتوى لمنهج الفن؛ الذي تجلى في نهاية المطاف لاحقًا إلى التربية الفنية التنظيمية (Brown, 1993, p: 71). على أساس نموذج برونر انطلق باركان منذ عام ١٩٦٦م للخروج بتصور أبعد من ذلك، فمن توصياته المنبثقة من أحداث مؤتمر ولاية بنسلفانيا أنه يجب الاعتماد في تطوير مناهج الفن على النقل من مصادرها المعرفية أي إلى "الإنتاج، ومعرفة الفنان، ومؤرخ الفن، والناقد، والجماليات. فلم تكن تلك ميادين (DBAE) واضحة في ذلك الوقت، فبدأت معالم تلك المجالات تتضح رويدًا رويدًا مع المبادئ التوجيهية التي رعاها معمل سمارل (CEMREL) لمنهج التربية الجمالية التي أسسها كل من باركان وتشابمان Chapman وكيرن Kern عام ١٩٧٠م على أساس المنهج التنظيمي (DiBlasio, 1985, p:197-198).

(١٩٧٠-١٩٨٤م): أما ذكر كلاهاسي (Clahassey, 1986, p:47) فقد ذكر أنه بحلول عام ١٩٧٠م بدأ يظهر تدريس عناصر التصميم في برامج المرحلة الابتدائية، ثم شوهد في منشورات (NAEA)[٣] عام ١٩٧٢م، وتم تدريس الفن من خلال أسس وعناصر التصميم لكثير من الحالات، حيث يضم هيكل مناهج المرحلة الابتدائية وحدات عن الخط، الشكل، واللون... وبذلك دخلت الشكلية عوضًا عن التعبيرية التي مثلها أفكار فكتور لونفيلد.

وبشكل أكثر تفصيلًا حول مرحلة الستينات والسبعينات؛ استعرض ديبازيو (DiBlasio, 1985, p: 198) الجهود التطويرية لإصلاح المناهج في السنوات اللاحقة التي حولت تنظير علم الجمال والمجالات الأخرى إلى ممارسة، حيث وضح باركان (Barkan, 1966) الميادين الأربعة (تاريخ الفن، علم الجمال، النقد، والإنتاج)، مبينًا أنه شكك بعض المربين في بعض الميادين، فمثلًا أدرج إيزنر (Eisner, 1968) علم الجمال ضمن النقد الفني، ووافقه في ذلك دي (Day, 1976)، في حين أن البعض الآخر مثل براودي، وسميث، ولانير (Broudy, 1972; Smith, 1971; Lanier, 1984) رفضوا الحاجة إلى تحقيق النظم الجمالية لكي يفهم الطلاب الفن ويتعلموه على هذا النحو، ولا يوجد طريقة متفقة للأدوار المنوطة بكل مجال ضمن المناهج الدراسية، فتتعدد السلوكيات داخل الفصول الدراسية، في حين رأت تشابمان أن هذا النموذج المفاهيمي من أكثر المناهج عمومية وغير المناسبة.

في المقابل ذكر لانير (Lanier, 1985, p: 254-255) أن باركان وبراودي عندما أدرجا الجماليات في نظريات المناهج الدراسية، كانت من المواد التي أُعدت للمعلم بدلًا من المحتوى المقدم للتلميذ، حيث حرص براودي على تقديم الأفكار للمعلمين الذين سيقومون بالتدريس، وقد تميز منهج براودي بالتركيز على "الإدراك الجمالي" (Aesthetic perception) بدلًا من التركيز على محتوى الجماليات، وكان ثمره تصوره هو *نظام براودي للمسح الجمالي* (Broudy's system of aesthetic scanning)، كما أن لحجم مقالات سميث في عام ١٩٦٦م دورا كبيرا في إدراج علم الجمال في المناهج الدراسية للأطفال، حتى تم نشر كتابين لـ لانير & (Lanier, 1982 1983)، لتشكل محتوى المناهج الدراسية لعلم الجمال، تلاها إدراج الجماليات لأول مرة رسميًا بالمنهج من قبل جرير في (DBAE) عام ١٩٨٤م.

وضع مركز جيتي[٤] لتحفيز المعلمين الملامح الأساسية لمنهج (DBAE) ونص على سبعة مميزات للمنهج وهي: (١) يركز على القيمة الجوهرية للدراسة الفن، (٢) يعمل ضمن إطار أوسع في التربية الجمالية، (٣) يرسم الشكل والمضمون في الأدوار المهنية الأربعة، كمؤرخ للفن، وكناقد فني، وعالم جمال، وكفنان ممارس؛ (٤) هو منهج منظم بشكل تسلسلي، (٥) يربط بين المكونات مصادر الأدوار الأربعة لفهم متكامل للفن؛ (٦) يوفر وقتًا للتعليم المنتظم والمنهجي؛ (٧) يحدد نتائج المتعلم (Greer, 1984, p:216-218).

(٢) جون هابرز (John Hospers): فيلسوف أمريكي، أجرى بحوث وكتب في مجالات الفلسفة خصوصًا علم الجمال، ومن أبرز كتبه في هذا المجال: المعنى والحقيقة في الآداب (١٩٤٦)، قراءات تمهيدية في علم الجمال (١٩٦٩) ووسائل التعبير الفني (١٩٧١)، وفهم الفنون (١٩٨٢)، وكان رئيس تحرير ثلاثة مصادر، وكتب أكثر من ١٠٠ مقالة في مختلف المجلات العلمية والشعبية.

(٣) (NAEA): الجمعية الوطنية الأمريكية للتربية الفنية (National Assembly of Arts Education).

(٤) مركز جيتي خاص بتعليم الفنون البصرية (The Getty Center for Education in the Visual Arts).

وبما أن رسوخ حقائق التعلم في الفن كما أشار سميث (Smith, 1979, p: 6) يتم من خلال التكامل بين المفاهيم والممارسات، فالتقدم في المنهج يربط المفاهيم الجديدة مع القديمة بشكل تدريجي لدى المتعلم لتكوين هيكل معرفي، وبدون هذا التتابع في تشكيل مفهوم التعلم مع حقائق الفن تساعد على التلاشي السريع الذي يحدث سطحية التناول في الممارسات الفنية، فتصبح غير ناضجة. لذا يؤكد ديبازيو (DiBlasio, 1985, p: 199) أن من أهداف (DBAE) توجيه المعلمين لمساعدة الطلاب ليس فقط في تشكيل مفاهيم الفن، ولكن أيضًا في تصنيف ضمني لمفاهيم يتم تعلمها لفهم مفاهيم أكبر، حتى يتم دمج جميع المفاهيم لتشكل اطار ذو رؤية شاملة للعالم (أو التنظيم) من خلال الأعمال الفنية. هذا التسلسل الهرمي من المفاهيم يسهل فهما ذا مستوى متطور للفن.

بذلك تكون التربية الفنية التنظيمية (DBAE) حركة تجلب أفكارا مماثلة لتلك التي وجد عليه عالم الفن الجديد، وتعد من برامج الفن التي بدأت في الابتعاد عن التركيز الشديد على التعبير عن الذات والشكلية، كذلك وقد تم اكتشاف تاريخ الفن من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية، بهدف تعليمهم الاستفادة من الملاحظة والخيال (Clahassey, 1986, p:48).

أهمية ميدان علم الجمال في منهج التربية الفنية:

وضح ريزاتي (Risatti, 1987) إلى أن من المعتقدات الشعبية والقديمة لقيمة التربية الفنية أن قيمة دراسة الفن في التعليم العام يرتكز على المجال الجمالي للتجربة الإنسانية، فدراسة الفن تهيئ للطالب مدخلًا للتجربة الجمالية (Aesthetic Experience) التي تساعده على رؤية الجميل وفهمه وتُيسر له البهجة ليستمتع بالحياة، ويبين هذا الموقف غرض الفن؛ المتمثل في أن هدف الفن هو توفير التجربة الجمالية المتصلة بالشيء الجميل ومعايشته، وهذا يمثل الموقف الساذج لدى الكثير في أن الفن والتربية الفنية يبحثان في إبداع الجمال ودراسته، وفي الحقيقة أن الجمال يعد وجهًا مشرقًا للفن، ولذلك يجب عدم اقتصار دراسة الفن على قضايا البهجة الجمالية فقط وإلا عدت تجاهلًا لوظائف الفن المعرفية والاجتماعية الحيوية، وبذلك تكون النظرة المعاصرة لعلم الجمال السعي نحو تقويم وظيفة الثقافة البصرية وضرورتها على أرض الواقع باعتبارها طريقة إلى توصيل المعنى في المجتمع المعاصر.

بناءً على وجه النظر هذه يؤكد الباحث أن الأشياء من حولنا-وهي التي صنعها الإنسان- هي جزء من الحضارة، ولها معانٍ ومضامين تعكس النظام الأساسي لقيم المجتمع؛ فالكميات البصرية الهائلة التي نراها اليوم مع ثورة عصر الصورة لا تقتصر فقط على أعمال الفن، بل أيضًا تخطيط المدن والأبنية وتنظيم الشوارع وصياغة الإعلانات هي تركيبات بشرية تكسب المعنى، وتوصله بطريقة تعكس قيم المجتمع، ويعتمد فهم هذه العلاقة المعقدة بين الشكل البصري ومعناه على معرفة نشوء هذه الفنون البصرية وانتماءها، علاوة على الحاجة الملحة لتمييز جماليات الأشياء من حولنا في زمن كثر فيه الغث البصري وقل النفيس... ولعل المناهج الرسمية هي أقصر الطرق لتحقيق هذه الأهداف من خلال علم الجمال، وحول هذا أشار هالستيد (Halstead, 2008, p44) إلى " أن علم الجمال ودراسة الفنون تقدم للطلاب الاستعارة الجمالية الجادة نحو الحياة وأفضل ما تكون قوتها من خلال دراسة الفن، حيث يتعلم الطلاب السعي إلى الكمال، والتصحيح الذاتي، وإيجاد حل مرضٍ للتحديات المطروحة".

من جانب آخر هناك العديد من الدراسات العربية التي فصلت النواحي الفلسفية لعلم الجمال، وفي المقابل يلاحظ الباحث ندرة مناقشة نواحي الممارسات والتطبيقات وطرائق التدريس لعلم الجمال في مناهج التربية الفنية... وهو الحال الذي مرت به التربية الفنية أيضًا في الغرب؛ حيث ذكر ديبازيو (DiBlasio, 1985, p: 199) أن الجماليات كمصدر من مصادر تطوير المنهج التنظيمي في معظم الأحيان لم تلق نصيبها من الاهتمام، ويبدو أن هذا الاهتمام نشأ من الافتراضات الفلسفية المنتشرة على نطاق واسع التي تتمثل بشكل أساسي في أن الإجراءات الجمالية تفوق إدراك الطلاب، وخاصة في السنوات الأولى من التعليم، مبينًا أن هذه الافتراضات مبنية على أساس غير علمي مثل تلك الآراء السابقة لبراودي، وسميث، ولانير، ومشيرًا إلى ضرورة العودة إلى قيمة الجماليات كما أشار باركان إلى أنه لا غنى عنها لبناء المناهج الدراسية في التربية الفنية، وقد أكد أن هناك جانبين لعلم الجمال ينبغي إدخالها إلى منهج التربية الفنية وهما:

الجانب الأول: ينبغي إدخال الجماليات منذ بداية التعليم المدرسي، وهي إطار لتطوير الحساسية الجمالية (Aesthetic sensitivity). على الرغم من أن آليات الاستجابة الجمالية (Aesthetic response) تكمن في ضرورة التبسيط للأطفال الصغار، ويجب تحقيق هذا الوعي في وقت مبكر من خلال بنية تحليلية تُطبق باستمرار من أجل أن تكون بمثابة أساس للتعلم اللاحق في إنتاج الفن، والنقد الفني وتاريخ الفن. ونظام براودي (Broudy, 1972) للمسح الجمالي يوفر هذا الإطار المتماسك والقابل للتكييف.

وهنا يؤكد الباحث ضرورة وضع آليات ونماذج وأطر لتطوير الحساسية الجمالية، وقد وعى علماء اليوم أهمية ذلك؛ ومثاله ما قدمه فراولي (Frawley, 2013) حيث اقترح مقررا يقدم للمعلمين قبل الخدمة لتدريس علم الجمال في المرحلة الابتدائية، وقد اعتمد في هذا المقرر على النهج الذي وضعه معهد مركز لينكولن للفنون في التعليم (LCI) Lincoln Center Institute for the Arts in Education، وأضاف إليه صنع الفن (Artmaking)، والاستفسار (Inquiry)، والتأمل (reflection)، والمعلومات السياقية (Contextual Information)، ومن خلال القيام بالتجربة على المعلمين تبين شعورهم بالارتياح والثقة في القدرة على تحقيق التفاعل حول أعمال الفن ومراقبتها وتحليلها مما زاد الوعي الجمالي لديهم، و(نموذج:١) مثال لذلك المقترح.

مفتاح الأفكار:

- الفن آثار الناس
- يمكن أن تعطي أشياء الحياة اليومية غرضًا جديدا ليكون فنًا.
- الفن يمكن أن يكون وظيفيًا.
- الحركة النشطة.
- تحويل المخلفات إلى فن.
- الفن يمكن أن يكون مجتمعيا
- قوة الفن
- تعريف الفن: نظرة واسعة، وليس فقط في المتاحف.
- يمكن أن يشترك في أعمال الفن جميع الأعمار.

(نموذج:١) مثال لطالب أحدث تقدما في مقترح فراولي (Frawley, 2013, p:27). قراءة ما بين العلامات. الطريق لدخول الفن، "Read Between The Signs" road sign art.

الجانب الثاني: لتحقيق الاستعلام أو الاستفسار الجمالي ينبغي إدخال التصميم المحكم لحدود الفن، في وقت مبكر أثناء تدريس منهج الفن منذ الحوار الأول حول أعمال الفن التي يحتاج فيها الطفل إلى مرشدات -على الأقل- من شأنها أن تحل محل التقرير المبني على العوامل التي تجعل الطالب يقترب من تعقيدات الكبار في نهاية المطاف، كما تنقل الطلاب من الإدراك الجمالي العام الممتد في جميع الأشياء المادية إلى الإدراك الفني (Artistic perception) الأكثر تحديدًا - الذي شكله قالب أو صور الإدراك الحسي (Perceptual) - وبدوره سيوجه ملاحظاتهم واكتشافاتهم للسنوات القادمة، وهذا قالب مسلم به على نطاق واسع في مجالات غير الفن أيضًا.

ولأن حدود الفن المفاهيمي يصعب إيضاح مداها للمتعلم، إلا أن الاستمرارية والتغير ميزة للعلم والفن أيضًا، حيث يمكن إعادة التشكيل والتكيف المستمر بشكل أسهل في العلم، أما الفن فلا ينجح ذلك دائمًا، لذلك يستوعب تشكيل منهج التربية الفنية التنظيمية كما أشار (DiBlasio, 1983, p: 42) إلى حدود التحول في الفن الذي يحتاجه الفرد للتمييز بين الأساسيات والحدود المفاهيمية للفن، فمفاهيم أساسيات الفن تكونت من خلال التراث الفني، أما مفاهيم حدود الفن فهي القضايا المثيرة للجدل والاشياء التي لازلت في طور النقاش، كآليات التنفيذ أو المواد والوسائط غير التقليدية كالحال في الأعمال المعاصرة، لعدم وجود مثيل مشابه في تاريخ الفن، مما يدفع للطعن في حدود الفن. وهذا ما أكدته دراسة (آل قماش، ٢٠٠٥، ص٧٩-٨٠) في أن منهج التربية الفنية التنظيمية يعتمد على فلسفة الحداثة وما بعد الحداثة في الفن؛ فالحداثة تمثل الأسس، وما بعد الحداثة تمثل الحدود.

وبذلك تكون المفاهيم الأساسية للفن: ما يتعلق بالأسلوبية، والتيارات والمدارس بمضامينها التاريخية والثقافية، وما يتعلق بها من تسميات ومعارف للفضيلة لها علاقة في صميم المفهوم، وعلى الرغم من أن المتأمل في هذه الأشياء يجد أنها مادة ميدان تاريخ الفن، ولكن في الحقيقة ترتبط بعلم الجمال ارتباطًا وثيقًا كونها تدور حول عدة بنود أو أفكار تُحدث للمتعلمين مفهوم معين للسمات أو الخصائص المشتركة لفهم الجماليات، مثل لجوء فناني السريالية لاستخدام صور أحلام اليقظة من العقل الباطن لتشكيل مفهوم أكثر ملاءمة للسريالية لدى الطالب، وفهم الكيفية في تلك الأعمال لخلق وعي المفارقة الجمالية وأحداث الصدمة، ثم يمارس الطلاب الإنتاج الفني بتكوين أعمال سريالية وتتطور مفاهيمهم مستقبلًا حول السريالية، في تنوع وإطار موسع، وهذا ما يسمى اتباع أسلوب التحليل المفاهيمي لاستكشاف معنى حدود المفاهيم الجديدة على شكل نماذج (Frawley, 2013).

علم الجمال كمطور لمنهج التربية الفنية:

ذكر راسيل (Russell, 1986, p: 186-187) أنه يمكن أن يسهم علم الجمال (فلسفة الفن) في تنمية برامج الفن في اتجاهين (١) كحقل للدراسة وموجه للمحتوى (مصطلحات مفاهيم مهارات، إجراءات، وقضايا) وبمعنى آخر أي أن يكون علم الجمال كمصدر يخدم بناء محتوى التعلم. (٢) كخبرات مرتبطة بالجماليات أي البحث عن نماذج ذات نمط تمكن الطلاب من تعلم أو اكتساب جزء عن طريق الاقتداء بالجماليات. وسيتم إيضاح كل اتجاه على حده كما أوردها راسيل:

(١) الجماليات كمصدر لمحتوى التعلم (Aesthetics as a Source of Learning Content):

يقدم علم الجمال كمصدر لمحتوى التعلم في ثلاثة ميادين: (١) لتشكيل وصقل المفاهيم التي تنشأ من الخطاب الجمالي؛ فالجمال والبعد النفسي أمثلة على مثل هذه المفاهيم. (٢) عندما يتناول المتعلمون قضايا أو يحللون المفاهيم التي وضعت حول الجماليات تاريخيًا (بغرض التطوير)، وطبيعة التجربة الجمالية ومعايير الحكم الجمالي هي أمثلة أخرى للقضايا والمفاهيم التي شكلت تاريخيا محور المداولات الجمالية. بينما لا تزال المعايير الجمالية موضع خلاف، والأمثلة السابقة هي بمثابة جزء من نطاق المناقشات الجمالية التي ينبغي أن تغطى بالكامل بتعريف مناسب من خلال علم الجمال. (٣) إذا تم إشراك المتعلمين في دراسة أدبيات علم الجمال، وهناك العديد من القراءات لتعديل فلسفة الفن وفرت لهذا الغرض؛ وقد ذكرها راسيل (Russell, 1986) كمثال: (Hofstadter, 1964; Hospers, 1969; Margolis,1978; Kennick, 1979)، ويرى الباحث أنه من المناسب استبدال هذه الاديبات - في الميدان الأخير- بدراسات في أدبيات علم جمال الفن الإسلامي والعربي، مثل: (بهنسي، ١٩٧٩م؛ الفاروقي والفاروقي، ١٩٨٨م).

(٢) النمذجة الجمالية (Modeling the Aesthetician)

النمذجة تكون مرتبطة بسلوك الطالب من ناحية، ومن ناحية أخرى اتباع نموذج نمطي للجماليات: أي محاكاة النموذج الأولي وتمثيل أدواره المختلفة وتطبيق شروط الإدراك المتطلب استغراقها، ومحاكاة النموذج تهدف إلى إحداث مشاركة المتعلمين بهدف تحقيق الكفاءة والقدرة والمهارة، أو تحقيق الارتباط التاريخي مع نوع الخبرة. مثال ذلك: إذا كانت مستويات الحساسية الجمالية عالية وترتبط بالمقام الأول بالجماليات؛ فيمكن نمذجة الجماليات للمتعلم من خلال نموذج للانخراط في نشاط التعلم كنموذج براودي. كما استعرض راسيل نماذج اخرى كنهج سميث (Smith, 1970) "التربية الجمالية" (Aesthetic education)، ونهج لانير (Lanier, 1974) "محو الأمية الجمالية" (Aesthetic literacy). وللتوضيح النمذجة في علم الجمال ليست نسخ وتقليد لبعض سلوك الفرد بعينه، كما في قيادة السيارة مثلًا، وإنما هذا النوع من النمذجة يضم كمية كبيرة من خبرات التعليم والتعلم.

الممارسات الصفية لعلم الجمال:

يمكن تحديد أهم الممارسات الصفية لعلم الجمال تبعًا لنوع المنهج أو الدرس المتبع ومحتواه، ويؤثر في ذلك نوع الأعمال الفنية المعروضة، وهناك بعض التجارب والتلميحات والإضاءات المفيدة لمعلم التربية الفنية في هذا الجانب وهي كالتالي:

(١) النمذجة الجمالية التي تم الحديث عنها سابقًا، وبنوع من التفصيل سنذكر بعض الطرق المتبعة في النمذجة الجمالية كالتالي:

١-١ طريقة المسح الجمالي (Aesthetic Scanning) من إعداد براودي(Broudy, 1972):

أشار هيوت (Hewett, 1985) أن براودي هو من أوجد طريقة المسح الجمالي عام ١٩٧٢م، والتي اعتبرت لاحقًا واحدة من العناصر الأساسية لتكوين منهج (DBAE). وقد عرف هالستيد (Halstead, 2008) المسح الجمالي بأنه وسيلة لنقد الفن والاستجابة لعمل معين أو مجموعة من الأعمال تاريخيًا، وعلم الجمال هو فرع من فروع الفلسفة مع المحتوى الموضوعي الخاص، الذي يتناول مسائل العامة، مثل: ما هو الفن؟ وما هو الفرق بين عمل فني وصورة؟ وهل هناك معايير يمكن استخدامها لتقييم جميع الأعمال الفنية؟ وهل مفهوم الأصالة في الفن مجدي؟. كما أكد هيوت (Hewett, 1985, p49) "أن عملية المسح الجمالي تسبق النقد وهدفها تعريف الطلاب بالملاحظة والاستجابة الحسية للخصائص الشكلية والتعبيرية والتقنية للأعمال الفنية وغيرها من الأشياء".

أُستخدم المسح الجمالي في معهد جيتي عام ١٩٨٤م كجزء أساسي من منهج (DBAE)، وتم الاعتماد عليه عام ١٩٨٥م لتدريب معلمي التربية الفنية ومساعدتهم لفهم الفنون في البرامج التدريبية المقدمة لهم، وتعتمد طريقة المسح الجمالي على الأسئلة التي تزيد مشاركة الطلاب اللفظية عند التعامل مع الفن والأشياء الأخرى، والغرض من الأسئلة تسهيل مشاركة الطلاب في التعلم؛ فهي مسار لتعلم الفنون البصرية (Hewett, 1985, p49).

أورد بروتجر (Brutger, 2011) طريقة المسح الجمالي[٥]، وتعتمد فكرها على قدرة الطالب الحسية على تحليل الخصائص الشكلية والتعبيرية لعمل فني معين والحديث عنها؛ لتحقيق عرض وصف موجز لكل الصفات المميزة للعمل الفني، حيث تصمم سلسلة من الأسئلة لمساعدة الطفل على فهم تلك الصفات من خلال الإجابات الشفهية، والأسئلة كالتالي:

(٥) أورد (Brutger, 2011) طريقة المسح الجمالي التي وصفها هاري براودي في ورقة بحثية (ص٥٢) تحت عنوان "دور الصور في التعلم"، وذلك عام ١٩٧٨م في مركز جيتي لتعليم الفنون.

(نموذج: ٢): نهج براودي (المسح الجمالي)				
المستوى	١	٢	٣	٤
تصنيف	الخصائص الحسية (وصف) Sensory (descriptive) Properties	الخصائص الشكلية (تحليل) Formal (analysis) Properties	الخصائص التعبيرية (تفسير) Expressive (interpretation) Properties	الخصائص التقنية (الحكم) Technical (judgement) Properties
تعريف	العناصر الفنية: الخط، الشكل، الملمس، واللون. الحجم: الكبير والصغير، الفراغ: العمق والتسطيح، الاعتام والإضاءة...	طريقة تنظيم العمل الفني: الوحدة، التكرار، الاتزان، التباين، السيادة، الإيقاع، التنوع...	المزاج، والشعور أو الإحساس، المفاهيم الفلسفية للعمل.	كيف تم إنشاء العمل: **الخامة المستخدمة** (ألوان مائية، زيت، أكريليك، وبرونز، وخشب...). **الأدوات المستخدمة** (فرشاة، قلم رصاص، قلم تلوين، حبر، طباعة...). **الطريقة المستخدمة لإنتاج العمل** (الرسم تشكيلي وتصوير، نحت، طباعة...).
الأسئلة وأمثلتها	س١: ما هو اللون الذي تراه؟	س١: هل هناك أشكال متكررة؟	س١: هل العمل مُحزن أم مُفرح؟	س١: كيف أنتج الفنان هذا؟
	س٢: هل هناك أي خطوط؟	س٢: هل هناك أشياء متباينة؟	س٢: لماذا أنتج الفنان هذا العمل؟	س٢: كيف منحنا الفنان في هذا الجزء الإحساس بالملمس الخشن؟
	س٣: هل يمكن أن ترى شكل دائري؟	س٣: هل هناك شيء أكثر أهمية؟	س٣: ماذا يريد أن يقول لنا الفنان؟	س٣: ماهي الأداة التي استخدمها الفنان؟
	س٤: هل هناك لون داكن؟	س٤: هل يمكن تغيير شيء؟	س٤: هل تريد أن يتحقق هذا؟	س٤: هل تتوقع أن الفنان استخدم ألوان الزيت في هذا العمل؟
	س٥: ما هو أكبر شكل؟	س٥: هل هناك لون مطلوب بمكان ما؟	س٥: هل هذا يجعلك في حال جيد أم سيء؟	س٥: ما الفرق بين الرسم بالقلم الرصاص وهذا العمل؟
	س٦: هل هناك عمق في المنظور؟	س٦: هل هناك أشياء معتمة أو مضيئة؟	س٦: هل تريد أن تقوم بمثل ذلك العمل؟	س٦: هل تعتقد أن الفنان نفذ رسوما تحضيرية قبل البدء في اللوحة؟

(Brutger, 2011, p.1)

ومن عيوب طريقة المسح الجمالي أنها محدودة لاعتمادها على القدرة الفردية للمعلم، فالمعلم الذي يمتلك فهم عميق للفن يُقدم خبرات عميقة للطلاب، أما الذي لديه معرفة محدودة حول الفن لا يتمكن من ذلك، وتعد هذه الطريقة نقطة انطلاق للحديث عن الفن بغض النظر عن خلفية المعلم وسعتها وهي قابلة للتطبيق ومفيدة (Hewett, 1985).

١-٢-تحديد أنواع الأسئلة (Definitions of Question Types) في المسح الجمالي من أعداد هيمان

نظرًا لقصور طريقة المسح الجمالي قام هيمان (Hyman, 1979) بتطوير استراتيجية الاستجواب (Questioning Strategy) التي استخدمها براودي (Broudy, 1972) على نحو شبكة من الأسئلة على المحور الأفقي والرأسي كما في (نموذج: ٣)، يدور الإطار الأساسي لأجراء المناقشة حول: أنواع الأسئلة، الاستجابات، وردود الأفعال، وقد طور هيمان طريقة المسح الجمالي بسبب شعوره بالقلق حيال أنواع الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه وردودها، حيث تم تصنيف الأسئلة إلى ثلاثة أنواع رئيسية، وكل سؤال موجه لانتزاع استجابه مختلفة، أما نوع السؤال فهو بمثابة وسيلة لصياغة الأسئلة وليس كدليل يحتذى به للتقليد التام لتسلسل الأسئلة... وتتبع الاستراتيجية تسلسلا هرميا عاما، تم ترتيبها حسب الصعوبة إلى ثلاث فئات، كما تم ترتيب تقسيمات خاصة داخل كل فئة من هذه الفئات، كالتالي:

(نموذج: ٣): تحديد أنواع الأسئلة (Definitions of Question Types) في المسح الجمالي لهيمان			
		تحديد (Definition)	المسح الجمالي: تحديد الخصائص الحسية والشكلية والتعبيرية والتقنية (Aesthetic Scanning: Definitions Sensory, Formal. Expressive, and Technical Properties)
أنواع الأسئلة (Question Types)	دليل الاستجابات (Response Clue)	الانقياد (Leading)	الأسئلة التي تقود الطلاب للاتفاق أو الاختلاف.
		العبارات المتشابهة (Parallel Terms)	الأسئلة التي تطلب من الطلاب إعطاء مزيد من المعلومات حول الموضوع نفسه.
		عبارات للحصر (Cited Terms)	الأسئلة التي لها إطارًا للاستجابة.
		العبارات المستبعدة (Excluded Terms)	الأسئلة التي تخبر الطلاب ما ليس في ردودهم.
		كلمات Wh[٦] (Wh-words)	الأسئلة الاستدلالية لإجابة الطالب نحو: الوقت، الأسباب، الناس، العدد.
	عملية المعلومات (Information Process)	نعم/لا (Yes/No)	الأسئلة التي تطلب من الطلاب الإجابة إما نعم أو لا.
		الاختيار من متعدد (Selection)	الأسئلة التي تطلب من الطلاب الاختيار من اثنين أو أكثر من بدائل معينة.
		البناء (Construction)	الأسئلة التي تطلب من الطلاب بناء ردودهم الخاصة.
	الإنتاج (Production)	استنتاج (Productive)	الأسئلة التي تطلب من الطلاب إنتاج المعلومات الخاصة بهم.
		الاستنساخ (Reproductive)	الأسئلة التي تطلب من الطلاب إعادة إنتاج المعلومات التي تم الحصول عليها في وقت سابق من المعلم أو الكتاب.

(Hewett, 1985, p. 50)

(٦) Wh-words: وتشمل الكلمات مثل: كيف ومتى، من، ماذا، ولماذا (Wh-words such as how, when, who, what, and why).

يُلحظ فيما سبق أن "أنواع الأسئلة تتداخل في أماكن عدة، فهناك مجموعة متنوعة من أنواع الأسئلة تعطي المعلمين فرصة للتمييز بين قدرات طلابهم، وهذا التنوع يمكن استخدامه لتحقيق المشاركة الشاملة على نطاق واسع بين الطلاب" (Hewett, 1985, p. 51).

١-٣- تحديد أنواع ردة الفعل (Definitions of Reaction Types) في المسح الجمالي من إعداد هيوت

(نموذج: ٤): تحديد أنواع الأسئلة (Definitions of Reaction Types) في المسح الجمالي لهيوت		
تحديد (Definition)		المسح الجمالي: تحديد الخصائص الحسية والشكلية والتعبيرية والتقنية (Aesthetic Scanning: Definitions Sensory, Formal. Expressive, and Technical Properties)
أنواع ردة الفعل (Reaction Types)	تصحيح (Correct)	ردود الفعل التي توفر التعزيز الإيجابي للإجابات الصحيحة.
	إعادة توجيه (Redirect)	ردود الفعل التي توجه بعد نفس السؤال إلى طلاب آخرين بعد أول استجابة بشكل مناسب
	إعادة صياغة (Rephrase)	ردود الفعل التي إعادة صياغة السؤال الأول وغير المرضي لتوضيح معناه.
	توجيه (Prompt)	ردود الفعل التي تستخدم قرائن أو تلميحات لمساعدة الطلاب على أن الإجابات ضعيفة، أو غير مكتملة، أو غير صحيحة.
	توضيح (Clarification)	ردود الفعل تستخدم لإبراز إجابات مقبولة جزئيًا.
	تفصيل (Elaborate)	ردود الفعل تستخدم لتوسيع إجابات نعم/لا والإجابات القصيرة الأخرى.

(Hewett, 1985, p. 51)

يلاحظ الباحث من خلال النماذج الثلاثة السابقة تفصيل وتطوير لنموذج المسح الجمالي الذي قدمه براودي (Broudy, 1972) وطوره كلًا من هيمان (Hyman, 1979) ثم هيوت (Hewett, 1985)، وهذه مجرد أمثلة للنمذجة الجمالية، والتي تعتمد فكرتها على بناء نموذج يتكون من سلسلة من الأسئلة تستخدم كدليل مرن يمكن تعديله حسب الموقف التعليمي عند تدريس علم الجمال في منهج التربية الفنية المطور. وبشكل آخر تشير الدراسات والأبحاث التالية (Gall, 1970; Hensen, 1981; Hyman, 1970; Laurence, 1975; Sharp,1981) إلا أن رد فعل الطلاب يمكن أن يتبع بسؤال، أو إجابة على ذلك السؤال، أو رد فعل آخر، ويستخدم السؤال للحصول على رد وتستخدم بعد ذلك ردود الفعل للتوجيه والتحقيق، وإعادة التوجيه، أو توضيح الرد الأولي حتى يتم تكوين رد أو استجواب قوي للطلاب.

تتميز النمذجة الجمالية عن غيرها من الممارسات الصفية أن وقت الحديث عن الفن يسير وفق تنظيم بخلاف الطرق القديمة للتربية الفنية في تدريس علم الجمال، التي ربما يعتبرها الباحث غير مجدية. ويدل منهج (DBAE) على ضرورة الحديث المستنير عن الفن، حيث ينظر إلى الفن على أنه موضوع جدي ومهم عند دراسته، ولذلك معلم التربية الفنية يمكنه عمل خطة مبنية على هيكل يشتمل على أنواع من الأسئلة حول عمل فني معين لكي يكسب الطلاب إدراك ذلك العمل، كما أن استراتيجية الاستجواب قابلة للتطبيق في عند التمعن في نموذج هيمان (Hyman, 1979) يُلحظ أن الطلاب والمعلمين لا يستطيعون التنبؤ إلى حد ما باستجابات محددة، ولذا قام هيوت (Hewett, 1985) بتطوير استراتيجية الاستجواب من خلال تطوير أسئلة محددة تكمن قوتها في طريقة المعلم الذي يتفاعل بناء على استجابات الطلاب كما في (نموذج: ٤) التالي:

التعليم العام ابتداءً من الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية على حدٍ سواء، على الرغم من أن الفرق في محتوى السؤال يتطلب إدراك مستوى التلاميذ في الصف الدراسي (Hewett, 1985).

ولذلك يرى الباحث أن تدريب المعلمين على طريقة النمذجة الجمالية وما تشمله من استراتيجية للاستجواب يحقق تدريس الفن بجدية وفاعلية للطلاب، حيث تقوم الأسئلة بتطوير قدرة الطلاب على فحص أعمال الفن والأشياء الأخرى بدقة لكشف المدلولات التعبيرية، من خلال تطوير ردود الأفعال للاستجابات والأفكار التي تنشأ وتصمم بشكل مدروس للمفاهيم والعلاقات المترابطة معًا، علاوة على أن استراتيجية الاستجواب المتبعة بالمسح الجمالي تزيد من إتاحة الفرص لتحقيق استجابات جمالية في الصف الدراسي.

(٢) الاستفسار والاستعلام: يؤكد الباحث أن تطبيق علم الجمال يعتمد في المقام الأول على الممارسات الصفية؛ أكثر من كونه محتوى في مناهج التربية الفنية، فمفاهيم حدود الفن الجديدة على الطلاب يلفها العديد من الغموض الذي يصعب حله عن طريق التعريفات البسيطة، كما أنها مدونة في منهج التربية الفنية المطور، ويمكن استكشاف تلك المفاهيم من خلال تمكن معلم التربية الفنية من إثارة التساؤلات والاستعلامات الجمالية المرتب لها مسبقًا في ظل وجود مؤشرات لحظية أثناء شرح الدرس لتحديد حدود مفاهيم الفن الجديدة، وتحفيز التحقيقات الجمالية لدى الطالب لإنجاز صياغة

متطورة لمفهوم شامل حول الفن وهذا هو صلب علم الجمال في التربية الفنية التنظيمية. بمعنى آخر أكد لينكفورد (Lankford, 1986: 49) أنه قبل أن نتمكن من استخدام الجماليات بشكل جيد حقًا، ونحن بحاجة لتكوين فكرة عما هو عليه، فعلم الجمال في الأساس هو طرح الأسئلة والبحث عن إجابات حول طبيعة الفن. الجزء المهم من فهم علم الجمال هو تعلم فهم مناطقه الرمادية التي تصاحب الإجابات المتعددة البديلة لسؤال واحد، وتقديم العرض بعين ناقدة، واتخاذ القرارات على أساس الإنصاف والعقل، والخبرة.

وحول هذا يؤكد لينكفورد (Lankford, 1986: 49) أن معظم المعلمين يحافظون على أبعاد خاصة لتذوق الفن بسبب الفهم غير الكافي لعلم الجمال؛ حيث جعلوا عالم الفن أكثر واقعية وذا مغزى مهم لعامه الناس، مثل تطبيق الشكلية في الفصول الدراسية، ففي كثير من الأحيان لا يتم استعراض تلك الأعمال على أساس التكوين وعناصر ومبادئ التصميم لتصبح المفردات أكثر حيوية في التربية الفنية، على الرغم من أن هذا صحيح جزئيًا، إلا أنه يقلل دراسة الفن، ويجزأه إلى مجموعة ترتيبات سطحية لا علاقة لها بكثير من الفن المعاصر، والهدف الذي ينبغي أن يسعى له المعلم هنا هو تحقيق التجربة الجمالية.

إذن السؤال هنا كيف تكون الأسئلة والاستفسارات ذات معنى في الفن عن طريق علم الجمال؟ يجيب لينكفورد (Lankford, 1986: 50) عن هذا التساؤل بأن هذا يبدو في نطاق النقد الفني، أو بشكل أدق هو التكامل بين النقد وعلم الجمال من خلال عرض الانتقادات مع الطرق والوسائل للاقتراب من الفن بشكل كبير؛ فالجماليات هي سيل فلسفي يهتم بأمور أخرى تتعلق بتقدير الفن واستحقاقه للتقييم، وصواب القرارات الحاسمة والسليمة المحملة بالأسباب للحكم الجمالي، كما يؤكد أن منهج (DBAE) لا يعالج هذا السؤال، ولكن على نطاق واسع يتناول جماليًا السياق الجماعي لنشأة الفن، ويساعد النقاد على تبرير ما يقومون به، بل ويتحدث عن التعبير الفني من وجهه نظر الفنان والجمهور، مثل تناول كيف يتصل الفن بالأفكار والعواطف، إضافة إلى نظريات الفن عبر التاريخ وما تشمله من تطورات لمفاهيم طبيعة ووظيفة الفن وثوراته.

(٣) هيكلة الجماليات في الفصول الدراسية: عرض راسيل (Russell, 1986, p: 193-195) أبرز جهود العلماء في الهياكل الجمالية التي تعد جزءا من مناهج تدريس الفن وهي:

٣-١- جهود كلارك وزيرمان (Clark & Zimmerman, 1978, 1981): والتي بدأت في عام ١٩٧٨م وخرجت صياغتها عام ١٩٨١م، حول تطبيق الجماليات في الفصول الدراسية كالتالي:

(أ) *المفردات وفئات الوصف (Vocabulary and categories of description)*: يتم إدخالها من خلال المناقشات السطحية ثم المتوسطة وحتى المتطورة في أعمال الفن، بحيث تنطوي خبرات التعلم على استخدام مفردات دقيقة على نحو متزايد في وصف وتصنيف المهارات المتطورة تدريجيًا، والعمل على إتقان المتعلمين لاستخدام تلك المفردات على نحو متكرر وتقسيم المهارات عند مناقشة الأعمال الفنية.

(ب) *معايير الجودة (Standards of quality)*: البدء في استخدام معايير جمالية منطقية عند مناقشة أعمال الفن. كالتدرج مع المتعلمين لتعلم تطبيق معايير جمالية بسيطة ومتوسطة ومتقدمة؛ لإنتاج بيانات حول معايير جودة أعمال الفن.

(ج) *التفصيل من خلال المعايير الجمالية (Preference through aesthetic standards)*: يتم تطويرها من خلال التدرج مع المتعلمين في صعوبة التدريبات باستخدام المعايير الجمالية لوصف وتحليل وتفسير مميزات الأعمال الفنية. والهدف النهائي هو تطوير القدرة على الخبرة وقيمة أعمال الفن من الناحية الجمالية.

(د) *مقالات حول الجماليات (Essays about aesthetics)*: يتم تقديمها للمستويين المتوسط أو المتقدم، ويدرس المتعلمين دراسة الكتابة في الجماليات لمعرفة المزيد من الأساليب الفلسفية للبحث. على صعيد المستوى المتقدم يكتب المتعلمين مقالات حول تذوق وتقييم أعمال الفن.

(هـ) *نظريات الفن (Art theory)*: تُدرس فقط في المستوى المتقدم، ويدرس المتعلمين النظريات المتباينة والمنسجمة حول طبيعة الفن، ومستوى الاتقان هنا هو توليد النظريات حول طبيعة الفن وعلم الجمال.

٣-٢- جهود جرير (Greer, 1983, 1984): بين عام ١٩٨٣-١٩٨٤م شكل جرير قالب لهيكل الجماليات في تعليم (DBAE) على أساس أن دراسة علم الجمال تستند على فكرة أن تُبحث الجماليات مع أسئلة إدراك وفهم وتذوق الأشياء التي تحرك داخلنا أشياء لا يمكن أن تنقل بواسطة دراستها بالمعنى الحرفي، كما أن دراسة الجماليات لدى جرير تخدم التربية الجمالية من خلال توفير الظروف التي يمكن أن تؤدي إلى التجربة الجمالية؛ بمعنى أن دراسة علم الجمال مرتبطة بفكرة معالجة الجماليات مع مسائل الإدراك والفهم والتذوق، مما يشير إلى إشراك مستوى متين ومفروض من الاستجابة أو الاستفسار الجمالي. ويتم اكتساب عمليات التفكير الجمالي من خلال إجراءاتها التي تنظر في السؤال عن معنى المستويات الأخرى الموجودة في أعمال الفن، ويحدد في تسلسل التعليمات اللازمة لامتلاك المرئيات الجمالية في منهج (DBAE). والمتعلمون يدرسون بعض الممارسات الجمالية المتقدمة والمميزة من خلال "الوصف التعبيري للعمل" (Describing the expressiveness of the work): وهي الانعكاسات الخاصة والتي تشمل "التوصيف (Characterization)، الاسترسال (Extension)، الصياغة (Elaboration)، والتقييم (Valuation)".

يتفق الباحث مع راسيل (Russell, 1986) في أن الإجراءات الجمالية الأربعة السابقة إجراءات وليست استجابات مفروضة، كما

أن تلك الاجراءات التي تحدد تسلسل التعليم لم تحدد بشكل كاف، مما يترك سؤالا ، وهو: كيف يكون تصرف المتعلمين أو ما الوظائف التي ينبغي أن يسلكها المتعلمون، حيث لا يوجد إدراك واضح لأدوار الجماليات المرادة. ويبدو أن موقف جرير من الجماليات يوحي بالنمذجة، ويمكن فهم تصور جرير (Greer, 1983, 1984) للجماليات في التربية الفنية بشكل جيد كمحاكاة للجماليات، فبقدر ما يوظف المتعلمين مفاهيم ميدان علم الجمال في أفعالهم الأدائية التي وصفها جرير يخدم علم الجمال كمصدر لمحتوى المنهج تطبيقات المتعلم. وإذا كانت هذه الأفعال الأدائية هي إحداث سلوك الغرض منه الإجابة عن سؤال حول الفن عن قضية أو أكثر في مفهوم (مفروض في المنهج)، وبتمثيل هذا الدور الجمالي يمكن تحقيق هذا السلوك.

٣-٣- جهود ديبازيو (DiBlasio, 1985): حيث وضح نهج علم الجمال في التعليم ويشمل ثلاثة جوانب: (أ) التدريب على الإدراك الجمالي (Training of aesthetic perception). (ب) اعتماد حدود مؤقتة للفن (Adoption of provisional boundaries of art). (ج) اكتشاف مفاهيم الحدود من الفن (Exploration of frontier concepts of art).

ويلاحظ الباحث أنه عند التأمل في نهج ديبازيو (DiBlasio, 1985) نجد أن النشاط الجمالي يرتبط بحدود تاريخ الفن التي يجب تحديدها، ودور المتعلم هنا هو اتباع النمذجة في جوانب مختارة من أنشطة المؤرخين والنقاد والفنانين. ولن يتحدث الباحث عن نهج ديبازيو (DiBlasio, 1985) لأنه تم عرض أفكاره بشكل موسع تحت عنوان (أهمية علم الجمال كميدان في منهج التربية الفنية) في موضع سابق من هذه الدراسة.

من خلال ما سبق من جهود العلماء السابقة يُلحظ إمكانية إسهام علم الجمال (أو فلسفة الفن) بشكل كبير في مناهج الفن كمصدر لمحتوى المنهج، وتعلم الجماليات كنموذج يخدم سلوك المتعلمين. وقد طور علم الجمال منهج التربية الفنية، على الرغم من أنه لم يُستخدم استخدامًا واسعًا خصوصًا في ميدان التربية الفنية بالمملكة، وهذا يتيح فرصة لتحدٍ كبير ينتظر المتخصصين الذين يريدون تطبيق فهم الجماليات إلى حد مقبول في التربية الفنية.

(٤) طرق تدريس علم الجمال: نتج من التطور التاريخي لميدان علم الجمال كجزء من منهج التربية الفنية العديد من الأساليب والطرق لتدريسه، فمن خلال الأطروحات والنماذج وهياكل المناهج تم صياغة بعض الطرق لتدريس علم الجمال، وكتب بعض العلماء حول طرق تدريس علم الجمال في التربية الفنية، وقد كانت بمثابة معالجة النقص في فكر منهج (DBAE) الذي يعتمد على المحتوى كمحور بدلًا من التركز على محور الطالب أو طريقة التدريس أو غيرها من محاور، حيث طرحت بعض الرؤى التي تتمحور في الغالب حول الطالب، كما تناقش قضايا علم الجمال تارةً مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، وتارةً ترتبط بالسياق التاريخي، وتارةً ترتبط بقيم الفن سواءً في الحداثة أو ما بعد الحداثة، وتارةً بالميادين الأخرى كالنقد الفني أو إنتاج الفن.

كان من أبرز تلك الأطروحات ما كتبته كارين هامبلين (Hamblen, 1988) مستعينة بطرح آراء بعض العلماء في هذا الصدد، حيث نشرت بحثا تحت عنوان "أساليب التعامل مع الجماليات في التربية الفنية من منظور النظرية النقدية، وقد أكدت أطروحتها حاجة الميدان وتطوراته الملحة للبحث عن مفاهيم ومهارات لعلم والجمال؛ مقترحة أربعة أساليب، لذا سيعرض الباحث ما أوردته هامبلين في الصفحات بين (ص٨٤-٨٨):

(٤-١) الأسلوب التاريخي الفلسفي في علم الجمال (Historical, Philosophical Aesthetics):

وهو أسلوب تقليدي متبع بكليات الفنون لدراسة الجماليات الرئيسية، ومجموع الأفكار الجمالية الكبرى في مدارس الفلسفة، وتتبع تطور علم الجمال عبر الزمن. ويعتبر أكثر أسلوب يباشر علم الجمال في التربية الفنية فهو نموذج مألوف في المناهج الدراسية، ومع ذلك فإن طبيعة عَرض المحتوى صعبة، ومجردة في كثير من الأحيان، كما تثار بعض الشكوك حول ما إذا كان هذا الأسلوب مناسبا للأطفال الصغار. وتعتقد هامبلين أن أثره مناسب إذا عرض للطلاب المتقدمين [أي من الصف الرابع فأكثر] من خلال الأفكار الرئيسية الكبرى في علم الجمال، التي من شأنها تكوين خبرات خاصة عند الطلبة. أو تبسيط أدبيات علم الجمال، لجعله مفهوما لدى الأطفال الصغار، على الرغم من أن البعض يرى أن قدرة الأطفال على مناقشة الفن منخفضة، ولكن مع استخدام بعض الاستراتيجيات مثل استخدام استراتيجية الاستجواب أو من خلال المداخلات حول الأفكار المتضاربة، حيث يتم تقديم هذا الأسلوب من خلال استعراض الأقوال الجمالية، والأنماط الحوارية الجمالية، والمدارس الفكرية الجمالية. ويوفر هذا الأسلوب تنظيمًا كبيرًا يشبه إلى حد كبير هيكل المحتوى، وأساليب التدريس في المنهج العام، وهو أسلوب تثقيفي وأسلوب تربوي، كما ينسجم مع المنظور الفلسفي للعقلية الأكاديمية، حيث يدرس الطالب الأفكار الرئيسة، والنماذج التي يحددها المتخصصون.

ورغم الاتجاهات الحديثة في إدخال علم الجمال كمحتوى منهج التربية الفنية وأسلوب للتدريس؛ إلا أن هذا الأسلوب لم يُحرز نجاحا على نطاق واسع، وذلك لأن المعلومات الفلسفية الجمالية تم استخدامها لغرض الاستجابة الجمالية في أعمال الفنية فقط، فلم يتم تنمية الحس الجمالي لدى الطلاب في عقولهم كأشياء مجردة، بل أصبحوا يتلقون الأشياء كما هي، وبذلك لم تتحقق التربية الجمالية التي تسهم في تكامل شخصية الفرد، وهيمن على واقع الممارسات علم الجمال نموذج تدريس الإنتاج الفني.

(٤-٢) أسلوب الإدراك والخبرة الجمالية (Aesthetic Perception and Experience):

ليس مستغربًا أن يتم ربط الاقتراحات باتباع أسلوب الإدراك والخبرة الجمالية في تدريس علم الجمال مع الإنتاج الفني الذي يعتبر حجر الزاوية، من خلال مجموعة متنوعة من المبادئ التوجيهية والمقترحات

لمناقشة الجماليات بشكل فريد عن طريق نموذج فريد لأشكال الإدراك والخبرة، خصوصًا في إطار الفنون البصرية والأدائية، وفقًا لهذا الأسلوب يُعد علم الجمال أحد الأنشطة التي تمارس ولا تدرس، ويتم تناوله كخبرات في الفن [أي تحويل "علم الجمال" من العلم "محتوى جاف" إلى نشاط "تجربة جمالية ممارسة" ينسجم فيه المتعلمون]. مع مراعاة الجوانب المرتبطة بالمواقف الجمالية كالأبعاد النفسية والجمالية وغيرها... ويمكن أن يتحقق هذا الأسلوب من خلال توفير خبرات مكثفة وفريدة تحتوى على إدراك بصري وصفات عن طريق الملمس كجزء لا يتجزأ من الأشياء المعروضة [أي يشرك الطالب أكثر من حاسة عند تناول نماذج من أعمال الفن ويعيش التجربة]... وبما أن التجربة الجمالية تحدث نتيجة للمشاهد والمرئيات وليس انعكاس حرفي لما هو موجود لدى المتلقي؛ فإن دراسة التجربة الجمالية تستلزم تطويرا للمهارات التي من شأنها تعزيز قدرة الفرد على الاستجابة الجمالية في مجموعة متنوعة من السياقات. ويمكن استخدام نموذج براودي (Broudy, 1972) "المسح الجمالي" لتحقيق أغراض تطوير المهارات في أسلوب الإدراك والخبرة الجمالية، الذي يتألف من دراسة للجوانب الحسية، الشكلية، التعبيرية، والتقنية التي تستخدم كوسيلة تزيد من الاستجابات المتزايدة نحو أعمال الفن وترجمتها إلى حساسية جمالية لجميع العالم المرئي.

يتم تحليل الخبرات ودراسة أحد مقالات الجماليين، ودراسة التعاريف الثقافية المختلفة للفن بهدف تطوير حدة الحساسية الجمالية، ومن ثم الخبرات الجمالية، وعلى الرغم من أن أنصار هذا الأسلوب ينظرون في الإدراك الجمالي ليكون مفيدا للفرد، بل وأيضًا من الواضح أن هذا الأسلوب يستوعب الأنشطة الصفية التقليدية، وكذلك فرضيات انتقال المعارف والخبرات التي تحدث نتيجة صنع الفن. وبهذا المعنى كثيرًا ما يفترض المعلمين أنهم أوفوا بمتطلبات التربية الجمالية، من خلال التعامل مع الخصائص الشكلية للفن في أنشطة الأستديو، كالقدرة على التمييز بين عناصر التصميم لتصنيف الخصائص البصرية واللمسية لمعرفة البنى الأساسية، وإدراك مبادئ التصميم والإشارة إلى أنها أحد أجزاء الإدراك ودراسة الجمال.

إلا أن النقد الموجه إلى هذا الأسلوب يكمن في الفرضيات المصوغة، فضلًا عن عدم وجود أدلة تجريبية تضمن حدوث تطور في الإدراك والخبرة الجمالية لدى المتعلمين، وما مدى إمكانية استخدام أساليب وتمارين محددة لتطوير الإدراك الجمالي الذي يحقق نزاهة في مناهج الفن الجديدة التي قد تؤثر على مدى تحقيق الهدف من زيادة التجارب الجمالية، كما أن هذا الهدف في غير محله في تعليمات منهج (DBAE)؛ فالمسح الجمالي لبراودي (Broudy, 1972) ينتمي إلى نطاق النقد الفني، أما الدراسة الجمالية فهي مسألة استفسار حول استجابة الفرد إلى الفن بشكل عام، وليس الردود التي تسببها تحفٌ فنيةٌ محددة.

(٤-٣) أسلوب التحقق الجمالي (Aesthetic Inquiry):

يعتمد هذا الأسلوب على الاهتمام بما ورد في مقترحات أدبيات التربية الفنية حول ما ينبغي أن تكون عليه الدراسة الجمالية من فحص واستعلام وتحقق لما قيل عن الفن، ووفقًا لذلك التحقق الجمالي يتكون من شقين النظر في طبيعة الفن، ولماذا يرد الأفراد بهذه الطريقة عن الفن. كما أنه لا يقوم على ما يقولون (أي أنه لا يعطي معاني للفن). وعلم الجمال كميدان للدراسة ينطوي تحته فحص المعاني الجمالية. على الرغم من تناول الأعمال الفنية المحددة كبداية لهذا الأسلوب، ثم فحص ما يقال حول الفن بشكل عام. وهذا هو الزعم الذي ينقل نموذج براودي (Broudy, 1972) من الجماليات إلى النقد الفني الذي يزعم أن النقد الفني يستند تجريبيًا إلى تحليل وتقييم الفن التي يمكن اختبارها ضد معلومات حول عمل فني محدد بالأدلة الحسية، وفي المقابل التحقق الجمالي يقوم بفحص التصريحات في الفن من أجل معرفة الحقيقة المنطقية والعقلية وقوتها المقنعة.

وقد وصف فيلدمان (Feldman, 1973) طريقة النقد الفني التي نظمت طريقة التحدث عن الفن، وأسلوب التحقق الجمالي هو الوحيد بين الطرق السابقة الذي ينطوي تحته "التحدث عن الفن، وهو الأسلوب الوحيد الذي يبدأ التعامل مع الأبعاد المتعددة للفن، ويُعد في المقام الأول منهجا عقليا بحتا يبعد عن الاعتبارات السياسية والاجتماعية، كما أن هناك إرشادات معاصرة يمكن أن تطور هذا الأسلوب كإجراء الفحوص الأساسية والوعي بدور الفرضيات الجمالية، والتي يختلف عن أسلوب التاريخي والفلسفي، حيث يقوم أسلوب التحقق الجمالي على فحص التصريحات التي أدلى به المختصين في الميدان الاجتماعي، فالفحص الجمالي يمكن أن ينطوي تحته نقاش يقبل بمنهج التعددية. وعلى الرغم من إعطاء تصريحات الأفراد من مختلف الثقافات مصداقية في التذوق الجمالي، إلا أن هذا لم يناقش بشكل واضح، فالمشاركة الفاعلة من الطلاب ومنهجية حوار التدريس تشير إلى احتماليات جمالية بين الثقافات والظواهر والتأويل، كما أن هناك إشارات في هذا الأسلوب إلى أنه يمكن أن تؤخذ مشاركة الطلاب حول الفن كثوابت مسلم بها، فيحدث عدم الوضوح أو بمعنى آخر عدم صراع وغموض وتحفيز التناقضات المعروضة في أدبيات التربية الفنية، ومع ذلك يركز أسلوب التحقق الجمالي في المقام الأول على الدراسة العقلية والمنطقية للتصريحات حول الفن.

(٤-٤) أسلوب النقد الجمالي لتحقيق وعي اجتماعي(Aesthetics for Critical, Social Consciousness):

بعد أن استعرضت كارين هامبلين (Hamblen, 1988) أبزر ثلاث ممارسات صفية لعلم الجمال اقترحت أسلوبا رابعا يكمن في أن تدريس علم الجمال ليس مجرد منطق أو معنى للتصريحات المفحوصة، بل فحص لتصريحات الأبعاد المختلفة التي تشكل الوعي الاجتماعي والسياسي وآثارها، وبمعنى آخر يتم دراسة إشكالية طبيعة الفن وعلاقته بكل ميدان من ميادين التربية الفنية التنظيمية، كمناقشة

أشياء مثل مصدر الفكرة المنتشرة في كثير من البيئات من أن الفنان شخص حالم وغير واقعي بطبعه، والتي تؤدي إلى فصل العمل الفني عن بقية الأعمال اليدوية والفكرية.

وتستنكر هامبلين (Hamblen, 1988) التعبير عن التفسيرات التي انتشرت في الأبحاث الأخيرة؛ حول استمرار تيار نقد فني يستبعد التقاليد الشفوية في الثقافات الشعبية، والتي يمكن أن تدرج مثل هذه القضايا المؤثرة في دراسة الإنتاج الفني، وتاريخ الفن، والنقد الفني على التوالي.

لذا كان اقتراح هامبلين (Hamblen, 1988) لا يعتمد فقط على إشكالية تحديد القضايا الجمالية، وفحصها فقط بل الاحتياج إلى دراسة علاقة الانعكاسات الاجتماعية التي تشكل أكبر قدر من وعي الطلاب، بمعنى الاستفادة من الغموض الذي تعاني منه الدراسات الجمالية لصالح رفع القضايا الجمالية المهمة التي تُدرس المعاني والتفسيرات والقيم التي يمكن أن تمكن من سلوك أو تحد منه. مؤكدة أن الأسلوب يعتمد على النظرية النقدية (Critical theory) التي من شأنها رفع أهمية قضايا تهدف لتعريف نطاق كالفن بتبني تعريفات مقبولة، وفق المنهجية التي حددها المنظرين لتحليل أبعاد القضية المتناولة، والتي تشتمل على فحص العلاقة بين (١) قضايا الأصول التاريخية وتطوراتها، (٢) كيف ينظر لقضية في بعض المحيطات الثقافية، (٣) كيف يتم التعبير عن هذه القضية في علم الظواهر (Phenomenological) من خبرة الطالب.

كما يعتمد أسلوب النقد الجمالي لتحقيق الوعي الاجتماعي على استخدام الجماليات لتحقيق الاستفسار الاجتماعي الذي يبتعد عن أسلوب الاستديو التقليدي، وعقبات منهج (DBAE)، ويساعد في تقليل الصراعات والتحيزات في النواحي التاريخية والثقافية، ويتم تحديد ملامح هذا الأسلوب وفق المعطيات التالية: (١) تحديد التعريفات والافتراضيات والمعاني للفن من النظام الاجتماعي ذو قيمة لدينا وتدريسه على هذا النحو، (٢) أن تكون القيم الاجتماعية جزء من مجال دراسة الفن. (٣) دراسة علم الجمال على شكل سلسة من المفاهيم المتباينة، مع مراعاة أن تتم المناقشات بشكل طبعي دون خلق نزاعات وتعصبات. (٤) تدريب المعلمين على أسلوب النقد الواعي في مدارسنا، في حوار نقدي وفق منهجية ديمقراطية سليمة.

الخلاصة: عودًا على بدءٍ؛ بالرجوع إلى هدف منهج التربية الفنية التنظيمية الرئيسي كما أشار إليه كلارك ودي وجرير (Clark; Day; Greer, 1987, p: 135) وهو "تطوير قدرات الطلاب على فهم وتذوق الفن، وهذا يتضمن المعرفة بنظريات وسياقات الفن، وقدرتهم على الاستجابة لها، بالإضافة إلى إنتاج الفن". بالإضافة إلى وما أكده هاوزمان (Hausman, 2007, p: 5-6) "مستشهدًا برأي جرير (Greerm 1984) كمعيار وإطار مرجعي لتحديد المقدمات المنطقية والأفكار في تعريف (DBAE) كتوصيات في ممارسة الفنون، أن التركيز في تعليم التربية الفنية على محور الفن ضمن التعليم، وضمن التربية الفنية، وتدريس التخصصات الأربع علم الجمال، وتاريخ الفن، والنقد الفني، والإنتاج الفني". لكي يعزز كل ميدان منها الآخر من خلال التدريس، وبشكل مستمر لتحقيق فهم متكامل عن الفن، بشكل مدمج وليس دراسة كل ميدان على حده. ولتحقيق هذا الهدف الرئيسي، فمن خلال ما سبق هناك ثلاثة مقومات من شأنها أن تسهم في تعزيز وتحقيق أهداف منهج التربية الفنية التنظيمية في المملكة بنجاح فيما يتعلق بعلم الجمال إذا تم تبنيها ميدانيًا وهي:

(١) ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة: حيث أكد جرين (Greene, 1991, p. 152)، أنه من خلال تدرب المعلمين حول علم الجمال؛ لاحظ أنه لا يوجد أحد "مدربًا تدريبًا واعيًا. بل يجب أن يخترع المتدرب طرق ذاتية تجعله يتميز عن الآخرين، عن طريق التعلم الذاتي، والمضي قدمًا في مجال الفنون من خلال القراءات المتكررة، والمشاهدات، والبرامج المسموعة. كما أكد لوفانو-كير (Lovano-Kerr, 1985, p221) ضرورة التركيز عند تدريب المعلم وفق منهج التربية الفنية التنظيمية على الحوار على المشاريع - التي يقدمونها أثناء التدريب- على التبادل بين تلك الميادين الأربعة لتعليم الفنون البصرية.

(٢) إعادة النظر في برامج إعداد المتعلم: بما أن علم الجمال مجال جديد في منهج التربية الفنية المطور يتحتم إعادة الرؤية في جميع مستويات التعليم الرسمي في الفنون البصرية الابتدائية والثانوية والتعليم العالي، والتي تُعد مسؤولية جميع تخصصات الفن في التعليم العالي لرؤية شاملة أخرى، وحول هذا أكد لوفانو-كير (Lovano-Kerr, 1985, p221) أن هناك حاجة إلى توازن أفضل بين عدد وحدات الإنتاج الفني وتاريخ الفن، والنقد الفني وعلم الجمال، وتاريخ الفن على وجه الخصوص يتطلب التسلسل، على اعتبار أن عدد ساعات التخصص ٥١ وحدة تدريسية، يمثل تاريخ الفن وعلم الجمال والنقد الفني ١٥ وحدة مقابل ٣٦ للإنتاج الفني، كما يوصي ميتلاند-قولسن (Maitland-Gholson, 1986, p:32) بان يحتوي برامج الجامعات على متطلب بعنوان واضح لعلم الجمال تحدد فيه بوضوح المحتويات التي لها علاقة بالجمال، وهو ما يؤيده الباحث.

(٣) المزيد من الدراسات التي تتناول الممارسات العملية في علم الجمال: كالنماذج التي تحفز الحوار حول أعمال الفن، قضايا توجيه السلوك الجمالي: (الاستجابة، الإدراك، التفضيل، التجربة) الجمالية، أو هيكلة محتوى مناهج التربية الفنية وتضمين علم الجمال فيها، أو تطوير نظريات علم الجمال بما يخدم منهج التربية الفنية.

النتائج:

(١) الإجابة على تساؤل البحث الرئيسي، والأسئلة الفرعية المتعلقة بأدبيات علم الجمال وأبرز الجهود والتطورات في منهج التربية الفنية التنظيمية (DBAE).

(٢) علم الجمال أصبح متطلبا من متطلبات منهج التربية الفنية المعاصرة، وذلك لمسايرة التطور الهائل في فنون ما بعد الحداثة.

(٣) مر علم الجمال في مناهج التربية الفنية بالولايات المتحدة الأمريكية بالعديد من المراحل منذ مرحلة الاحتضان وحتى التطور، بينما مرت التربية الفنية لدينا بمرحلتين هي مرحلة التعبير الإبداعي ثم مرحلة

تطوير المناهج وفق (DBAE)، ونحن ربما نعيش فترة الثمانينات من ناحية ممارسات، وبحوث التربية الفنية فيما يتعلق بعلم الجمال، ولاجتياز هذه المرحلة ركز الباحث على الأدبيات في هذا الصدد.

(٤) لتحقيق أهداف ميدان علم الجمال في المنهج المطور بالمملكة، هناك حاجة ماسة لأبحاث متعاقبة في هذا الميدان من قبل الأكاديميين، ويقابل هذه الأبحاث تدريب للمعلمين - قبل/أثناء - الخدمة تترجم وتفعل هذه البحوث في ممارسات وتطبيقات.

التوصيات:

(١). إجراء مزيد من الدراسات للتعريف بمنهج سميث "التربية الجمالية" (Aesthetic education)، ونهج لانير "محو الأمية الجمالية" (Aesthetic literacy).

(٢). إجراء دراسات حول الممارسات الصفية لعلم الجمال ضمن دروس التربية الفنية.

(٣). ترجمة تلك الدراسات والبحوث ووضعها على شكل خطوات إجرائية كحقائب تدريبية لمعلمي التربية الفنية في الميدان، وذلك من أجل تحقيق أهداف علم الجمال بفاعلية في المنهج المطور بالمملكة.

(٤). الاستفادة من هذه الدراسة لتوصيف مقرر "علم الجمال" كمتطلب لطلاب التربية الفنية في الجامعات السعودية.

المراجع العربية:

بهنسي، عفيف: جمالية (١٩٧٩). *جماليات الفن العربي*. عالم المعرفة، رقم الكتاب (١٤)، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت، الكويت.

الحوالدة، محمود عبد الله؛ الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦). *التربية الجمالية علم نفس الجمال*. دار الشروق، عمان، الأردن.

الفاروقي، إسماعيل راجي؛ الفاروقي، لوس لمياء (١٩٩٨م). *أطلس الحضارة الإسلامية*. ترجمة: عبدالواحد لؤلؤة، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

فلمبان، باسم حسن محمد (٢٠٠٨م). دور الإنترنت في ممارسة النشاط الفني وفق الاتجاه التنظيمي للتربية الفنية DBAE لطلاب المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

آل قماش، قماش علي حسين (٢٠٠٥م). تحليل برنامج التربية الفنية بكليات المعلمين في ضوء الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية DBAE. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المراجع الأجنبية:

Barkan, M. (1966). Curriculum problems in Art education. In E. L. Mattil (ed.), *A seminar in art education for research and curriculum development* (USDE Cooperative Research Project No. V-002) (pp. 240-255). University Park: The Pennsylvania State University.

Broudy, H.S. (1972). *Enlightened cherishing*. Urbana, Illinois: University of Illinois.

Brown, Neil (1993). Art Education and the Mutation of Art. *Visual Arts Research, 19*, 1(37) (Spring 1993), pp. 63-84, University of Illinois Press, Illinois, USA.

Brutger, Jim (2011). AESTHETIC SCANNING. *professor. Jim Brutger's Art Education Resource Page in internet:* http://www.d.umn.edu/artedu/scan.html

Clahassey, Patricia (1986). Modernism, Post Modernism, and Art Education, *Art Education, 39*, 2 (Mar., 1986), pp. 44-48.

Clark, G., & Zimmerman, E. (1978). A walk in the right direction: A model for visual arts education. *Studies in Art Education, 19*, 34-49.

Clark, G., & Zimmerman, E. (1981). *Toward a discipline of art education*. Phi Delta Kappan, 63 (1), 53-55.

Clark, Gilbert A.; Day, Michael D.; Greer, W. Dwaine (1987). Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art. *Journal of Aesthetic Education, 21*, (2), Special Issue: Discipline-Based Art Education (Summer, 1987), pp. 129-193.

Day, M.D. (1976). Effects of instruction on high school students' art preferences and art judgments. *Studies in Art Education, 18*, (1), 25-39.

DiBlasio, M.K. (1983b). If and where to plug in the computer: A conceptual framework for computer assisted art instruction. *Studies in Art Education, 25*(1), 39-47, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.

DiBlasio, Margaret Klempay (1985). Continuing the Translation: Further Delineation of the DBAE Format. *Studies in Art Education, 26*, (4) (Summer, 1985), pp. 197-205, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.

Eisner, E.W. (1968). Curriculum making for the wee folk: Stanford University's Kettering project. *Studies in Art Education, 9*, (3), 45-56.

Hausman, Jerome J. (2007). The Rise and Fall of the J. Paul Getty Foundation's Programs in Art Education. *Visual Arts Research, 33*, 1 (64) (2007), pp. 4-13, University of Illinois Press, USA.

Hensen, K. T. (1981). *Secondary teaching methods*", Lexington, MA: D.C. Heath, USA.

Hewett, Gloria (1985) "A Questioning Strategy for Aesthetic Scanning. *Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education, 4*, (1): 49-53, USA.

Hofstadter, A., & Kuhns, R. (eds.) (1964). *Philosophies of art and beauty: Selected readings from Plato to Heidegger*. Chicago: University of Chicago Press.

Hospers, J. (ed.) (1969). *Introductory readings in aesthetics*. New York: The Free Press.

Hyman, R. T. (1970). *Ways of teaching*, New York: J. B. Lippincott, USA.

Hyman, R. T. (1979). *Strategic questioning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kennick, W.E. (ed.) (1979). *Art and philosophy: Readings in aesthetics*. New York: St. Martin's Press.

Lanier, V. (1974). A plague on all your houses: The tragedy of art education. *Art Education, 27,* (3), 12-15.

Lanier, V. (1982). *The arts we see: A simplified introduction to the visual arts*. New York: Teachers College Press.

Lanier, V. (1983). Beyond aesthetic education. *Art Education, 36,* (6), 31-37.

Lanier, V. (1984). Eight guidelines for selecting art curriculum content. *Studies in Art Education, 25,* (4), 232-237.

Lanier, Vincent (1985). Discipline-Based Art Education: Three Issues. *Studies in Art Education, 26*, (4), (Summer, 1985), pp. 253-256, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.

Lankford, E. Louis (1986): "Making Sense of Aesthetics": *Studies in Art Education, 28*, (1), (Autumn), pp. 49-52.

Feldman, E. (1973). The teacher as model critic. *Journal of Aesthetic Education, 7,* (1), 50-57.

Frawley, J. Timothy (2013). Aesthetic Education: Its Place in Teacher Training. *Art Education, 66*, Issue 3, May2013, p22-28, National Art Education Association, USA.

Gall, M. D. (1970). The use of questions in teaching. *Review of Educational Research, 40*, (5), 707-721, USA.

Greene, M. (1991) Aesthetic literacy. In R. A. Smith & A. Simpson *(Eds.)*, Aesthetics and arts education. Champain, Ill. : University of Illinois Press.

Greer, W. Dwaine & Rush, Jean C. (1985). A Grand Experiment: The Getty Institutes for Educators on the Visual Arts. *Art Education, 38*, (1), (Jan., 1985), pp. 24+33-35, National Art Education Association, USA.

Greer, W. Dwaine (1986). Hospers on Artistic Creativity. *Journal of Aesthetic Education, 20,* (4), 20th Anniversary Issue (Winter, 1986), pp. 62-64, University of Illinois Press, Illinois, USA.

Greer, W.D. (1983, March). Art as a discipline in arts education. *Paper presented at the 23rd NAEA National Convention*, Detroit.

Greer, W.D. (1984). Discipline-based art education: approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education, 25*(4), 212-218, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.

Greer, W.D. (1984). Discipline-based art education: Approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education, 25,* (4), 212-218.

Halstead, Marquita Fowler (2008). Discipline-Based Art Education: A Fresh Approach Teaching art. *The Journal of Adventist Education*, Oct-Nov, pp 43-47, MI, USA.

Hamblen, Karen A. (1988). Approaches to Aesthetics in Art Education: A Critical Theory Perspective. *Studies in Art Education, 29,* (2), (Winter, 1988), pp. 81-90, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.

Russell, Robert L. (1986). The Aesthetician as a Model in Learning about Art. *Studies in Art Education, 27*, (4), (Summer, 1986), pp. 186-197, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.

Sharp, P.O. (1981), The development of aesthetic response in early education, (Doctoral dissertation, Stanford University, 1981): *Dissertation Abstracts International, 42*, 2983A, USA.

Smith, R.A. (1979). On the third realm concepts and aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education, 13*, (1), 6-11. University of Illinois Press, Illinois, USA.

Smith, R.A. (Ed.). (1971). *Aesthetics and problems of education. Urbana-Champaign*, IL: University of Illinois.

Smith, R.A., & Smith, C.M.(1970). Justifying aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education, 4,* (2), 37-51.

Laurence, P. J. (1975). *Competencies for teaching: Classroom instruction. Belmont*, Wadsworth, CA: USA.

Lovano-Kerr, Jessie (1985). Implications of DBAE for University Education of Teachers. *Studies in Art Education, 26*, (4), (Summer, 1985), pp. 216-223, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.

Maitland-Gholson, Jane (1986). Theory, Practice, Teacher Preparation, and Discipline-Based Art Education. *Visual Arts Research, 12*, 2(24) (Fall 1986), pp. 26-33, University of Illinois Press, USA.

Margolis, J. (ed.) (1978). *Philosophy looks at the arts: Contemporary readings in aesthetics*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Risatti, Howard (1987) Art Criticism in Discipline-Based Art Education. *Journal of Aesthetic Education, 21*, (2), Sum, pp. 217-225, University of Illinois Press, Illinois, USA.

Aesthetic in DBAE curriculum and Classroom Practices for realizing the goals of Public Education's curriculum In Saudi Arabia.

Dr. Gammash A. H. Al Gammash

Abstract

Aesthetics is a theoretical framework, which has been introduced to the developed art education curricula in the public education in the Kingdom based on the advent of (DBAE). The research study guided by the following research question "What are the most remarkable literatures of the domain of aesthetics in DBAE?" In addition, the objectives of the study: 1)to identify the most important developments that have occurred in the field of Aesthetics; 2)review the efforts on the content and practices of aesthetics in art education; 3)to form a philosophical framework to understand teaching aesthetics in art education; 4)to help Art Education's teacher to understand aesthetics.

The study concluded three ingredients that enhance the curriculum goals of art education in the Kingdom for the field of aesthetics if it adopted in the field, as following: 1)the need for in-service training of teachers; 2)reconsideration of the programs of teacher's preparation; 3)further studies on the practical practices in aesthetics.

The results are 1)Answer the main question of the study and sub-questions. 2)Aesthetics has become one of the requirements of contemporary art education's curriculum. 3)It is necessary do a lot of research in to practices and applications takes for training of teachers before/during service.

; and dimension of Common Humanity can be predicted in social support strategy.

Key words: Art Education; the advent of Discipline Based Art Education (DBAE); Art; Developed curriculum's, Teaching Methods.