مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص ص 1 – 00 (1423هـ/2003م)

تطور اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية DBAE" وأثره في حقل التربية الفنية

يوسف بن إبراهيم العمود

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ 1421/6/26هـ ؛ وقبل للنشر بتاريخ 1421/10/20هـ)

ملخص البحث. يسلط هذا البحث الضوء على أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الفنية وهو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية DBAE." وتتلخص أهدافه بتحديد مفهوم هذا الاتجاه وبيان تطوره التاريخي، مع إيضاح أهميته ودوره في تقديم مفاهيم حديثة ساهمت في التطور العام للتربية الفنية خلال الربع الأخير من القرن الماضي. ولتحقيق ذلك تم توظيف المنهج التاريخي لتتبع هذه التطورات، وذلك من خلال بيان أبرز العلماء مع عرض لإسهاماتهم العلمية، ورصد للعديد من أسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي تمثل معالم هذه التطورات، وذلك في سياقها التاريخي التسلسلي. ووصل البحث إلى بعض النتائج التي تمثلت في تحديد خصائص الاتجاه التي تبين ماهيته، وتم رصد أبرز التطورات التاريخية الحاسمة في ثلاث فترات تاريخية وهي التسينيات، والسبعينيات، والثمانينيات الميلادية، كما تطرقت النتائج إلى أثر هذا الاتجاه على المناهج، والمعلم، والطالب، وأيضا في مجال استخدامات التكنولوجيا. وفي نهاية البحث أورد الباحث عدة توصيات تتعلق بتحسين وتطوير نظرية التربية الفنية في المملكة العربية السعودية. من هذه التوصيات تدريس هذا الاتجاه في أقسام التربية الفنية في التعليم الجامعي، ومناقشة كافة أبعاده لدراسة إمكانية استفادة وزارة المعارف من تطبيقه في التعليم العام، وتشجيع التأليف والترجمة في مجالاته الأربعة وما يرتبط به من اهتمامات، وأخيرا تأسيس

ودعم التعاون الأكاديمي مع معهد تربية جيتي للفنون للاستفادة من خبراته في مجال هذا الاتجاه.

مقدمة

يمثل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Discipline-Based Art Education،" والذي يرمز لاسمه باللغة الإنجليزية بهذا المختصر: DBAE، أكثر الاتجاهات الحديثة شيوعا وتطبيقا في الولايات المتحدة الأمريكية. وهو اتجاه يعود في بداياته الأولى إلى فترة الستينات الميلادية، ولكن الظهور الحقيقي له كان في صيف عام 1984م، عندما نشر دوين جرير Dwaine Greer دراسته عن هذا الاتجاه في مجلة "دراسات في التربية الفنية" التي تعد من أوسع المجلات العلمية انتشارا في حقل التربية الفنية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وفي نفس العام أصدر مركز جيتي للتربية في الفنون The Getty Center for Education in the Arts كتاب: "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools"، وتتلخص فكرته بتركيز التدريس في التربية الفنية على المفاهيم المستمدة من المجالات التي تشكل الفن [1]. و"التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Discipline-Based Art Education " هو أحد الاتجاهات الحديثة في حقل التربية الفنية والقائم على تدريس التربية الفنية من خلال المجالات التالية: علم الجمال، وتاريخ الفن، والنقد الفني، والإنتاج الفني. وقد غير هذا الاتجاه العديد من المفاهيم السابقة وقدم مفاهيم جديدة. ويعد هذا الاتجاه من أكثر اتجاهات التربية الفنية في الوقت الحاضر التي استأثرت بتحليل وتفسير الكثير من العلماء، ونوقشت بشكل مكثف في العديد من اللقاءات والندوات والمؤتمرات المختلفة. وساهم تبني وتمويل معهد تربية جيتي للفنون لهذا الاتجاه في حدوث العديد من التطورات، سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية. وموضوع هذه الدراسة لا يمكن الإحاطة به في الحدود المتاحة لهذه الورقة. فهو يرتبط بمواضيع متشعبة ومتسعة، وهو بحاجة لسفر ضخم للإحاطة بكافة جوانبه. وللتغلب على محدودية المساحة المتاحة فقد كان الحرص قائما على رصد الكثير من المراجع المتصلة بالموضوع، إضافة

إلى إيراد العديد من الملاحظات في خانة الهوامش لعلها تسد بعض النقص في إيفاء الموضوع حقه.

مشكلة البحث

يعد حقل التربية الفنية من الحقول الحديثة في التربية المعاصرة. فمصطلح "التربية الفنية" لم يظهر في مجال التربية إلا في عام 1936م، ولم ينتشر عربيا إلا بعد مؤتمر باريس الدولي لتعليم الرسم[2]. وتعد مادة التربية الفنية من مواد المنهج الدراسي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية. وهي بحاجة إلى التطوير المستمر حتى تتواكب مع التطورات الأخرى التي تشهدها بقية المواد الدراسية في المنهج الدراسي. وما زالت التربية الفنية في مدارسنا تخضع لمؤثرات نظريات قديمة تمتد إلى قرابة نصف قرن.

ويمثل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" أحد التطورات الحديثة في نظرية التربية الفنية المعاصرة. وهو يلقى الاهتمام الكبير من الكثير من علماء التربية الفنية والمتخصصين في المجالات الفنية الأربع: علم الجمال، وتاريخ الفن، والإنتاج الفني، والنقد الفني.

وتعاني التربية الفنية في المملكة العربية السعودية من بعض العوائق التي تحد من تطورها. وجزء من هذه العوائق يتمثل بالجانب النظري. فهي تعيش في عزلة وبمنأى عن التطورات الفكرية الحديثة في الحقل على المستوى الدولي. فالتربية الفنية ما زالت تدرس وفقا لنظريات قديمة تركّز على النشاط الفني، وتقوم على تحقيق الأهداف المرتبطة بهذا النشاط. ولا شك أن الحل يكمن في دور الباحثين والمتخصصين في التربية الفنية في تكثيف جهودهم والسعي إلى تكشف التطورات النظرية الحديثة في مجال هذا الاتجاه، وسيؤول ذلك إلى فهم أوسع للتربية الفنية وبالتالي تحقيق أهداف أشمل لها بوصفها مادة دراسية قائمة ضمن المنهج الدراسي.

وما زال هذا الاتجاه الحديث قليلا من حيث التناول البحثي المطلوب في الدوريات العلمية المتخصصة، سواء في المملكة العربية السعودية أو في العالم العربي. فالبحوث والدراسات شحيحة ولم تصل بعد إلى تقديمه وعرضه بالطريقة المأمولة وبالذات من المنظور التاريخي، الذي يتيح للمتخصصين تتبع

أفكاره وتطوراتها المختلفة خلال فترات زمنية متعاقبة، وكذلك الإحاطة بالظروف التاريخية المصاحبة ومعرفة الرواد من علماء الحقل الذين كان لهم الفضل في بلورة الكثير من الإنجازات التي دفعت إلى تشكيل هذه التطورات.

أسئلة البحث

من خلال العرض السابق لمشكلة البحث يمكن تحديد هذه المشكلة بشكل أدق في الأسئلة التالية التي يسعى البحث للإجابة عنها:

السؤال الأول: ما هو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"؟

السؤال الثاني: ما هي التطورات التاريخية لهذا الاتجاه؟

السؤال الثالث: ما هو أثر هذا الاتجاه على الحقل من حيث التطورات المختلفة التي شهدتها التربية الفنية خلال ربع القرن الأخير من القرن الماضي؟

أهمية البحث

يأتي تناول هذا الاتجاه وتطوره التاريخي إيمانا بأهميته وضرورة الاستفادة منه بعد عمل الدراسات والبحوث اللازمة، سواء على الصعيد الوطني أو العربي، والتي يجب أن تضع في الاعتبار الفروق التربوية والاجتماعية والثقافية بين البيئتين الأمريكية والسعودية. وقد قام العديد من الطلبة الأجانب، سواء من العرب أو من غيرهم ممن كان يقوم بعمل دراسات عليا في حقل التربية الفنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبالذات في نهاية الثمانينيات، بتركيز رسائلهم العلمية على هذا الاتجاه. ومثالا لا حصرا رسالة عبد الله المهنا للدكتوراه وهي بعنوان "اتجاه نحو إستراتيجية مثلى لتحقيق التربية الفنية النظامية بالكويت"[3]. وهذا العنوان من ترجمة صاحب الرسالة عبد الله المهنا [4]. كذلك رسالة ناصر المسعري للدكتوراه وعنوانها: The Effects of Discipline-Based Art" Education on Students' Aesthetic Awareness"[5] .

ويأتي تناول هذا الاتجاه في هذا البحث إيمانا بأن التربية الفنية في المملكة العربية السعودية تعاني من مشاكل عديدة تحد من فاعليتها وكفاءتها. ويأتي في مقدمة هذه المشكلات الغياب الظاهر للمعارف والعلوم المرتبطة بفهم وتقدير وتذوق العمل الفني. فقد أضحت التربية الفنية في المدارس مجرد أنشطة وممارسات آلية تتم بغياب المنهج المكتوب والتحصيل المعرفي والتقويم المستمر.

إن دراسة التطور التاريخي لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" يمكن أن تزيد الوعي بأهمية التربية الفنية بوصفها مادة تتمتع بكامل المواصفات كأية مادة أخرى في المنهج الدراسي.

ويمكن أن يسهم هذا البحث في حل سوء فهم الكثير من مدرسي التربية الفنية الذين لا يميز بعضهم بين التربية الفنية والفنون الجميلة، فيشغلون جل الوقت المخصص للتربية الفنية بعملية الإنتاج الفني، دون الاهتمام بتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية لهذه المادة. فالتربية الفنية هي تربية في المقام الأول تسعى لتوظيف الفن لتحقيق الأهداف التربوية. ومما يزيد من أهمية هذا البحث أنه يمكن أن يساعد على رسم صورة واضحة لما يجب أن تكون عليه التربية الفنية في أحدث مفاهيمها، خاصة ونحن نعيش في عصر تدفق المعارف والمعلومات. ويمكن للتربية الفنية عند اهتمامها بالمحتوى العلمي للفنون أن تسهم بشكل كبير في الارتقاء بالثقافة البصرية التي تعد من المقومات الهامة في عصر المعلومات.

ويأمل الباحث أن يسهم هذا البحث في حل إشكالية ترجمة مسمى هذا الاتجاه التي ظهرت في العديد من المراجع العربية بصيغ مختلفة. وهذا الاختلاف يعطي دلالة على أن الترجمة العربية لهذا الاتجاه DBAE Discipline-Based Art Education لا تلقى إجماعا بين صفوف المتخصصين العرب في حقل التربية الفنية. فعلى سبيل المثال لا الحصر يترجمه محمد النملة في مقالة له حول هذا الاتجاه بما يلي: "تدريس مادة التربية الفنية على أساس معرفي وعلمي" [6، ص6]. أما حمزة باجودة فيضع الترجمة التالية: "المعرفة كأساس للتربية الفنية" [7، ص22]. وفي رسالته للدكتوراه يقدم عبد الله المهنا [4، ص243] الترجمة التالية: "التربية الفنية النظامية،" كما ترد نفس هذه الترجمة في مقالة محمد الرصيص حول النقد الفني[8،

ص14]. عبد العزيز النجادي يعتمد الترجمة التالية: "المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية"[9، ص191]. وفي هذا البحث تم الأخذ بترجمة محمد عبد المجيد فضل التي مرت بمراحل تطور مختلفة. وهي على النحو التالي: حسب المصادر المتوافرة كان أول ظهور لصيغة الترجمة هو: "التربية الفنية في التعليم العام"[10، ص و] والتي استخدمها عام 1411هـ. وقد طرأ على هذه الصيغة بعض التعديلات بمرور الوقت. ففي عام 1412هـ جاءت الترجمة التالية: "التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية" [11، ص392]. وفي عام 1416هـ ظهرت الترجمة النهائية على النحو التالي: "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"[8، ص12]. ومحمد عبد المجيد فضل أستاذ في مجال التربية الفنية ولديه إلمام في مجال علم المصطلحات الفنية terminology [12]، كما أنه حاصل على درجة الماجستير ويملك خبرة عملية في مجال علم اللغة العربية [10].

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تأكيد الجوانب التالية:

-تحديد مفهوم اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية."

-بيان التطور التاريخي لهذا الاتجاه.

-إيضاح أثر هذا الاتجاه على الحقل ودوره في التطورات المختلفة التي شهدتها التربية الفنية خلال ربع القرن الأخير من القرن الماضي.

منهج البحث

يسعى هذا البحث إلى تعقب التطور التاريخي لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" منذ بدايته في فترة الستينيات الميلادية حتى اكتمال نموه وظهوره بشكله النهائي في منتصف الثمانينيات. وهذا التتبع لهذا الاتجاه، من خلال بيان أبرز العلماء المؤثرين في تطوره وأسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي شهدت مثل هذه التطورات، يندرج تحت منهج البحث التاريخي.

وتذكر ماري ستانكيوشز Mary Stankiewicz أن القيام بهذا النوع من البحوث يستلزم جمع وتصنيف الحقائق التاريخية، والقراءة النقدية للمراجع، وتدوين الملاحظات بعناية ، وعمل تسلسل زمني يتم من خلاله توثيق من قام بالحدث، ونوع الحدث الذي تم القيام به، والمكان والزمان اللذين وقع في إطارهما ذلك الحدث[13].

بخصوص موضوع البحث فقد تم متابعة مفهوم "المادة الدراسية،" وهو مفتاح النظرية تحت الدراسة، وتطوره الزمني منذ حركة إصلاحات المناهج في نهاية الخمسينيات، إلى أن تم تبنيه في حقل التربية الفنية في منتصف الستينيات، ثم تطوره التدريجي بعد ذلك ليصل في منتصف الثمانينيات إلى شكله النهائي.

خلال هذه التطورات التاريخية لهذا الاتجاه يسعى الباحث إلى توفير المادة العلمية التي تعطي الإجابات الوافية لأسئلة البحث من خلال الاهتمام بتقديم بعض الحقائق التاريخية وربطها مع بعضها البعض لبيان أهميتها ودورها في تحديد مفهوم هذا الاتجاه، وتطوراته البارزة، وأثر كل ذلك على التطور النوعي في حقل التربية الفنية.

مفهوم مصطلح "المادة الدراسية discipline

يمثل مصطلح المادة الدراسية حجر الزاوية في هذا الاتجاه. ومن المهم الوقوف عنده ومحاولة إيضاحه بشكل مفصل. يعرّف آرثر ايفلاند Arthur Efland هذا المصطلح كما يلي:"مصطلح المادة الدراسية discipline جاء من ميدان العلوم Sciences ويعود إلى امتلاك المادة الدراسية لخصائص تتمثل بوجود جسم منظم من المعرفة، وطرق محددة للبحث وجماعة من العلماء يتفقون بشكل عام على الأفكار الأساسية لمجال تخصصهم". [1،

ص241]. أما جيلبرت كلارك ومايكل داي ودوين جرير G. Clark , M. Day and D. Greer ، فيعرّفون هذا المصطلح كالتالي:"مصطلح المادة الدراسية في هذا السياق يعود إلى حقول الدراسة المحددة بجماعات معترف بها من العلماء والمتخصصين وبناء مفاهيمي مؤسس وطرق مقبولة للبحث" [14، ص ص130-131].

برونر ومفهوم المادة الدراسية (Discipline)

تعود الجذور التاريخية لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" إلى حركة إصلاح المناهج التي نادى بها التربويون في فترة الستينيات الميلادية. فالتفوق السوفيتي في مجال غزو الفضاء والذي توج عام 1957م بإطلاق القمر الصناعي "سبوتنيك" أثار حفيظة الولايات المتحدة الأمريكية وأحدث هزة عنيفة في الأوساط السياسية والعلمية. على إثر ذلك انطلقت الدعوات إلى وجوب إصلاح النظام التربوي الذي يعد الركيزة الرئيسة للتفوق ومنافسة التقدم العلمي السوفيتي. وقد عقدت العديد من المؤتمرات لمناقشة الإصلاح التربوي واستهلت عام 1959م بمؤتمر وودز هول (Woods Hole Conference). ناقش هذا المؤتمر موضوع إصلاح العلوم والرياضيات إضافة إلى دراسة أفكار جيروم برونر (Jerome Bruner) ، وهو مؤسس ومدير مركز هارفارد للدراسات الإدراكية[16]. وأفكاره الإصلاحية ضمنها كتابه: عملية التربية *The Process of Education* يرى برونر أن ثمة مشكلات تعاني منها المناهج التعليمية. وتتلخص أفكاره في هذا الكتاب بالتركيز على إصلاح المنهج الدراسي عن طريق تحديد وظيفة بناء المنهج في عملية التعلم، وطبيعة التفكير البديهي وأخيرا الرغبة في التعلم ووضع حوافزه [15] . وقد أشاد رالف سميث Ralph Smith ، وهو من كبار علماء التربية الفنية الأمريكيين، بأهمية هذا الكتاب في فترة الستينيات الميلادية بقوله: "عمليا، مثل جميع الأدبيات التربوية الأخرى لهذه الحقبة فإن الكتابات عن التربية الفنية كانت بمثابة رد فعل قوي لكتاب عملية التربية، 1977م - بدأ نشره 1960م لجيروم برونر. وهو الكتاب الذي أكد القناعة بأن التعليم يكون أكثر فعالية عندما يشجع الطلاب على أن يقوموا بأنفسهم باكتشاف الأفكار الرئيسة وبنى -جمع بناء-

المواضيع على غرار نهج العلماء المتخصصين في حقول المعرفة." [17،ص ص 3-4]. ويعد الموضوع الأول "بناء المنهج الدراسي" من أبرز موضوعات الكتاب. فهو يرى أن المناهج التعليمية تعاني من مشكلات تحد من فاعليتها، وأن الحل الأمثل لها يكمن في التركيز على فهم بناء المادة الدراسية، وأن الاهتمام بهذا البناء بتدريسه وتعلمه من قبل الطلاب بدلا من التركيز على الحقائق والأساليب، وأن ذلك إن تم تحقيقه سيمثل بلا شك نقطة الانطلاق لحل هذه المشكلات [15] . كما يرى جيروم برونر أن عملية إصلاح المناهج تبدأ وتنطلق من صلب المادة الدراسية لا من مكان آخر [1] . ولا شك أن أفكار جيروم برونر هذه في مجال المناهج كانت مما أسهم في تشكيل ما يسمى "الاستعلام أو الاستقصاء بوصفه مادة دراسية discipline-centered inquiry . ويأتي مصطلح inquiry في اللغة الإنجليزية بمعان عديدة. فقد ورد في قاموس المورد لمنير البعلبكي تحت هذه المادة ما يلي: (1) استعلام؛ (2) تحقيق في (مسألة تهم الرأي العام)؛ (3) سؤال [19، ص469]. أما هذا المصطلح عند محمد الخولي في *قاموس التربية* فهو يعني التالي: استقصاء؛ تقص؛ بحث [20، ص234]. وأحمد بدوي في *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية* يورد المعاني التالية: التحري؛ التحقيق؛ تحري الحقيقة والبحث عنها [21، ص219]. وعند ترجمة هذا المصطلح للعربية فإن من الأنسب استخدام كلمتي استعلام واستقصاء. فاستخدام ذلك المصطلح من خلال السياق التاريخي والموضوعي لتطور اتجاه (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) يؤيد ذلك. فجيروم برونر ومانويل باركان يؤكدان على ضرورة الاهتمام بالاستعلام والاستقصاء بوصفهما من الطرق البحثية التي تعزز القيم التربوية الواجب غرسها في النشء في مرحلة مبكرة. وأن هؤلاء النشء يجب عليهم أن يتمثلوا علماء الحقول المعرفية المختلفة في مناهجهم الموضوعية عند الاستعلام والاستقصاء عن الحقائق المختلفة. ولا شك أن في هذه المفاهيم من الدقة ما يجعلها أكثر عمقا من مجرد استخدام مصطلح (بحث) بمعناه التقليدي العام. كما اعترف جيروم برونر بالحق لعلماء كل مادة من مواد المنهج الدراسي في تصميم مناهجهم حتى يجني الطلاب ثمار جهودهم [18].

مانويل باركان وتقديم مفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

في غضون سنتين من مؤتمر وودز هول استطاع العلماء في حقل التربية الفنية من توظيف تلك المفاهيم في تطوير مناهجها. ففي عام 1962م عقد مؤتمر جمعية الفنون الغربية في سينسناتي Cincinnati ، حيث قام مانويل باركان Manuel Barkan، وهو من العلماء البارزين في حقل التربية الفنية في تلك الفترة، بمناقشة أفكار جيروم برونر ولفت الانتباه إلى أن التربية الفنية تنطوي على موضوع عن حقل الفن وأن من المهم تدريس ذلك. يقول مانويل باركان: "جميع ما يذكر برونر هو أن المهمة التربوية البارزة هي تزويد الطلاب بفهم للبناء الأساسي لأي موضوع نرى ملاءمته للتدريس ...[وأن ذلك] عندما يطبق على تدريس الفن فإنه يعني أن ثمة موضوع لحقل الفن وأن من الأهمية بمكان تدريس ذلك" [22، ص13].

ولا شك أن هذا الاتجاه يمثل محطة تغيير بارزة في تاريخ التربية الفنية. فبعد أن كان التركيز في التربية الفنية قائما على الناحية التعبيرية في مجال الإنتاج الفني بدأ يظهر الاهتمام بالمحتوى والموضوع والمعارف المرتبطة بالفن. وفي رأي جيلبرت كلارك، ومايكل داي، ودوين جرير أن الاتجاه الذاتي الإبداعي ظل مهيمنا على حقل التربية الفنية قرابة نصف قرن، وإن كان البديل لذلك الاتجاه وهو (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) لم يظهر بشكل فاعل إلا في منتصف الثمانينيات الميلادية، أي بعد عقدين من النقد البنّاء والكتابات العلمية في هذا المجال [14].

اليوت آيزنر ومفهوم المادة الدراسية في إطار التذوق الفني

في عام 1965م نشرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية National Society for the Study of Education / NSSE الكتاب السنوي الرابع والستين. ومن الفصول البارزة في هذا الكتاب ما قدمه اليوت آيزنر Elliot Eisner عن احتياجات المستقبل لحقل التربية الفنية من حيث المنهج والتقويم، كما تنبأ بأن الاتجاهات المستقبلية لحقل التربية الفنية ستتجه نحو الاهتمام بالتذوق

الفني على أسس حديثة مقارنة بالرياضيات الحديثة [1]، حيث يمثل مفهوم الرياضيات الحديثة المدخل للإصلاحات التي نادى بها مؤتمر وودز هول في مجال مناهج الرياضيات. وبالفعل، شهد العام التالي لذلك العام اهتماما كبيرا بمجال "التذوق الفني." ويعود هذا الاهتمام إلى الرغبة في الانطلاق من حدود النشاطات المرتبطة بإنتاج العمل الفني، وهو التيار السائد، إلى آفاق أرحب تتصل بمعرفة وتكشف العمل الفني. ومن أبرز الجهود العلمية في هذا الاتجاه مشروع "تحسين تدريس التذوق الفني." وهو عبارة عن عمل بحثي لفريق علماء ضم العديد من المهتمين في هذا المجال، وعقدت حلقاته في جامعة ولاية أوهايو بمدينة كولومبس في نوفمبر 1966م. ويرى كينيث مارانتز Kenneth Marantz وهو أحد المشاركين في هذا المشروع، أن مجال التذوق الفني: "يهتم بالمعرفة والحكم والتمييز إضافة للوعي الوجداني والنقدي بالفن" [23، ص ص147-148]. ويمكن للمتابع لهذه التطورات أن يلحظ أن "التذوق الفني" لم يتم اعتماده ضمن المواد الفنية الدراسية التي تشكل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"، بل انصب الاهتمام على "النقد الفني،" وأصبح أحد المجالات الأربعة الرئيسة المؤلفة لهذا الاتجاه. في ظل هذه المتغيرات يظهر موقع "التذوق الفني" في العبارة المحددة التالية لجيري سموك Jerry Smoke ، رئيس قسم الفنون بجامعة ميتشيجان المركزية: "التذوق الفني بوصفه مادة دراسية غير موجود ولا يمكن تدريسه بوصفه مادة دراسية بحد ذاته، إنه مجرد مفهوم يستخدم للتفسير بطريقة ارتجالية لما يحدث عندما يظهر على الفرد معرفة وفهم لأحداث ثقافية أو أعمال فنية"[24، ص69].

هاري برودي وتحديد ودمج المجالات الفنية

يذكر موريس سيفيجني Maurice Sevigny أن المجلس الوطني للفنون في التربية The National Council of the Arts in Education ، الذي أسس عام 1958م، قد قام بجهود لا يمكن إغفالها في سياق تطور "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية،" فقد شارك عدد من أعضاء المجلس في مؤتمر البيت الأبيض حول الأطفال والناشئين عام 1960م. وكان من آثار هذا المؤتمر تمويل ثلاثة مؤتمرات وطنية لاحقة ليعي الأمريكيون

أهمية الفنون في حياتهم. ففي سبتمبر 1962م عقد المؤتمر الأول في بيسفيل بأوهايو لمناقشة قضايا الفنون والتربية العامة. وعقد المؤتمر الثاني في سبتمبر 1963م ببتسبرغ في بنسلفانيا حيث ناقش العلاقة بين المواد الفنية وتأثيرها على التربية العامة. أما المؤتمر الثالث والأخير فقد عقد في كلية أوبرلين Oberlin College في سبتمبر 1964م. وشارك هاري برودي Harry Broudy في هذا المؤتمر، وهو من العلماء البارزين في ميدان التربية الجمالية، حيث أوضح رؤيته في دمج ميادين الفنون وهي الجمالي والنقدي والتاريخي عند تدريس الفنون [25] .

مؤتمر ولاية بنسلفانيا ومفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

خلال الفترة من أكتوبر 1964م إلى نوفمبر 1966م قامت حكومة الرئيس الأمريكي جون كنيدي بتمويل 17 مؤتمرا حول الفنون من خلال برنامج الفنون والعلوم الإنسانية The Arts and Humanities Program . وكان من أبرز هذه المؤتمرات مؤتمر ولاية بنسلفانيا The Penn State Seminar الذي عقد في جامعة ولاية بنسلفانيا في عام 1965م. وكان الموضوع السائد هو الانطباع لدى العلماء المشاركين بأن الفن أو التربية الفنية هي بمثابة حقل دراسي له خصوصيته المستقلة، كما أن لهذا الحقل أهدافه التي يتوجب تحديدها لتتسنى مساعدة الطلاب في الاعتماد على ذواتهم في القيام بإجراء البحوث المنظمة في مجال الفن [18] . ويرى آرثر ايفلاند أن تلك الأفكار سبق تداولها من خلال دراسات سبقت وقت انعقاد المؤتمر وذلك من خلال جهود عالمين بارزين وهما مانويل باركان واليوت آيزنر .[18]. كما يؤكد موريس سيفيجني أن الفضل يعود لهما في بناء الأساس المفاهيمي للجوانب التاريخية والنقدية والجمالية بوصفه محتوى حديث لدراسة الفن [25].

فتح مؤتمر ولاية بنسلفانيا الباب على مصراعيه أمام علماء التربية الفنية في إظهار طروحاتهم العلمية في هذا الاتجاه. ويرى موريس سيفيجني أن مؤتمر بنسلفانيا يعد نقطة تحول بارزة في تطور "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية." ويعزو هذه الأهمية للعدد الكبير من المتخصصين في التربية الفنية والنقاد والمؤلفين وخبراء البحث التربوي الذين شاركوا في هذا المؤتمر، إضافة للتوزيع الواسع للبحوث المشاركة

[25] . وكانت أفكار جيروم برونر، وبالذات مفهوم الحقل الدراسي وبنائه، قد أثرت وبشكل كبير على علماء التربية الفنية. وعندما حان موعد هذا المؤتمر قدم هؤلاء العلماء أوراقهم العلمية حول تلك المفاهيم. ولا شك أن مانويل باركان يعد من الرواد الأوائل في تناول تلك الأفكار الجديدة. فقد أوضح عام 1966م أن: "حقول تاريخ الفن والنقد والإنتاج الفني وعلم الجمال يمكن أن تقدم محتوى لفهم الفن يكون أوسع مما يمكن الحصول عليه بتركيز التربية فقط على الإنتاج الفني" [14، ص ص147-148]. ويتناول آرثر ايفلاند مفاهيم مانويل باركان في هذا الجانب فيقول: "إذا كان للمنهج في التربية الفنية بناء فيجب أن يؤسس هذا البناء على عمليات مميزة كالتي يستخدمها الفنانون والنقاد والمؤرخون في عملهم. بتلك الكلمات المحددة يعني باركان أن الفنانين والنقاد والمؤرخين يجب أن يكونوا نماذج للاستعلام والاستقصاء models of inquiry والتي يجب على طلاب الفنون استخدامها." [18، ص66].

برامج تطبيق مفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

في الأعوام التالية لمؤتمر بنسلفانيا ظهرت العديد من البرامج التي تؤكد على تلك المفاهيم. وأعدت بشكل رئيس لمعلم الفصل في المرحلة الابتدائية. ومن أبرز هذه البرامج [18]:

-برنامج تعليم الفن خلال التلفزيون الذي وضع توجيهاته مانويل باركان عام 1966م، وذلك بدعوة من المركز الوطني لتلفزيون المدرسة والكلية NIT.

-برنامج التربية الجمالية الذي أشرف عليه المعمل التربوي المركزي لإقليم غرب الوسط CEMREL وذلك في عام 1967م.

- نموذج لورا شابمان Laura Chapman في تخطيط مناهج التربية الفنية عام1969م. والذي أسس بشكل سليم على البناء النظري المطور لبرنامج التربية الجمالية CEMREL والتعليم التلفزيوني NIT.

- مشروع جاي هبارد Guy Hubbard وماري راوز Mary Rouse في مناهج التربية الفنية. وبدأ طبع سلسلة هذه المناهج عام 1972م تحت عنوان

"الفن أداء" Art in Action . وهي من أوسع المناهج انتشارا ونجاحا حيث تستخدم في قرابة عشرين ولاية أمريكية.

- مشروع كيترنج Kettering في مناهج التربية الفنية. وقد بدأ هذا المشروع إليوت آيزنر عام 1967م. ويمثل برنامجا محددا لتدريس الفن في تتابع منتظم. وقد تم استخدام هذا البرنامج في سان فرانسيسكو وجزر هاواي.

-برنامج مناهج التربية الفنية الذي أشرف عليه المعمل التربوي الإقليمي لجنوب الغرب SWRL حيث بدأ العمل به عام 1965م وتم تطويره عام 1972م.

-مشروع العين الجمالية The Aesthetic Eye Project ويقوم أساسا على أفكار هاري برودي في مجال التربية الجمالية. وتتمثل تجربة العين الجمالية في دمج ميادين الفنون وهي النقدي والجمالي والتاريخي والإنتاجي [25]. وفي عام 1975 م عقدت الحلقة الدراسية لإعداد المهتمين في مجال مناهج التربية الجمالية لهذا المشروع. ومن أبرز سماته تفعيل دور المدرس، فتصميم مناهج تدريس التربية الفنية هي من مسؤولية مدرس الفصل بعد أن يعد مسبقا لهذه المهمة.

يعد مشروع العين الجمالية تمهيدا بارزا لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية." ذلك لأن كثيرا ممن شاركوا في هذا المشروع كان لهم دور قيادي مباشر في تطوير مفهوم ومعنى "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" مثل هاري برودي، وفرانسيس هاين، ودوين جرير، وسيلفرمان، وجيلبرت كلارك [25]. وتجدر الملاحظة إلى أنه قد وردت ترجمة غير دقيقة لمسمى هذا المشروع في بعض المصادر العربية التي تحدثت عنه. ففي المصدرين: [9، ص197 ؛ 4، ص75] جاءت هذه الترجمة بهذه الصيغة: "الرؤية الجمالية." وعدم الدقة في هذه الترجمة يأتي خلافا لما جاء في المسمى الأصلي بالإنجليزية وهو The Aesthetic Eye Project ، وتأتي كلمة العين هنا بوصفها عضو الإحساس البصري في استشعار الجمال وليس الرؤية التي تصدر عن الإبصار. وكانت فكرة هذا المشروع وعنوانه وإقامته نتيجة للتعاون الذي تم بين هاري برودي Harry Broudy وفرانسيس هاين Frances Hine المشرفة على

الفنون بإقليم لوس أنجلوس بولاية كاليفورنيا. ويؤكد موريس سيفيجني على كلمة (العين) وليس (الرؤية) في عنوان المشروع حيث يقول: "عنوانه (المشروع) يركز على المنطق المفترض بأن العين Eye إضافة للحواس الأخرى يمكن لها بمساندة التدريس أن تصبح أكثر حساسية للخواص الجمالية" [25، ص116].

التربية الجمالية وعلاقتها بمفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

ترى إيفان كرن Evan Kern أن مفهوم التربية الجمالية يمثل أحد المفاهيم التي قامت عليها المناهج في التربية الفنية، وإن كان هذا المفهوم لم يتحقق له الانتشار في حقل التربية الفنية[26]. ولكن هذا المفهوم رغم عدم انتشاره في حقل التربية الفنية واختلافه عن مفهوم "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" إلى أنه يبقى ممهدا مهما ومؤثرا رئيسا في تطور هذا الاتجاه. ويعزو موريس سيفيجني ذلك إلى أن التربية الجمالية كان لها قصب السبق، ومن المؤثرات المهمة في تغيير المواقف في حقل التربية الفنية حول "الموضوع" المناسب للتدريس في مجال التربية الفنية. ولذلك تم التمهيد من خلال التربية الجمالية على الرغبة في استيعاب مادة للتدريس تكون أكثر شمولا وأوسع أفقا من مجرد الاقتصار على جانب الإنتاج الفني [25]. كما يعتقد موريس سيفيجني أن التربية الجمالية واتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية،" رغم اختلافهما في عناصرهما المنهجية إلا أن اهتماماً مشتركا يجمعهما وهو تنمية الحس الجمالي عند الطالب[25]. ويعطي دوين جرير، وهو من المنظرين البارزين لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية،" أهمية كبرى للتربية الجمالية في إطار هذه الاتجاه. فحسب مفهومه أن "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"هو اتجاه في تدريس التربية الفنية وأنها تعمل في سياق التربية الجمالية [27].

حركة التأليف والنشر لتوفير المحتوى العلمي للمادة الدراسية في التربية الفنية

خلال عقد السبعينيات الميلادية يلحظ المتابع لتاريخ التربية الفنية أنها أخذت تؤسس نفسها بالتأكيد على الاهتمام بالمحتوى والمعرفة إضافة إلى استمرار التركيز على النشاط الإبداعي المتمثل في الإنتاج الفني. وظهر هذا الاهتمام بتركيز جهود العديد من متخصصي التربية الفنية على جانب النشر العلمي. فتم تأليف العديد من الكتب المدرسية التي تؤكد هذا التحول. ومن أبرز هذه الكتب كتاب أدموند فيلدمان Edmund Feldman ، الذي نشر عام 1970م بعنوان "أن تصبح إنسانا عن طريق الفن *Becoming Human through Art*" [28]. ركز فيه المؤلف على الخبرة الجمالية والتربية الجمالية في الإطار المدرسي. كما قام اليوت آيزنر في عام 1972م بنشر كتابه "تربية الرؤية الفنية *Educating Artistic Vision*" [29]. حيث أكد فيه على وجود ثلاثة ميادين ذات مساس هام بحقل التربية الفنية وهي: الإنتاجي والنقدي والتاريخي ولكل ميدان من الميادين مفاهيمه ومبادئه وأهدافه وأنشطته. وقدمت لورا شابمان مع نهاية السبعينيات كتابها "اتجاهات نحو الفنون في التربية *Approaches to Art in Education*" [30]. حيث ركزت المؤلفة في هذا الكتاب على أهمية التربية الفنية بوصفها مادة أساسية في المنهج الدراسي مع الاهتمام بالجانبين التطبيقي والفكري للفن الغربي وفنون الثقافات الأخرى. ويقول رالف سميث أن هذا الكتاب للورا شابمان: "أفضل الكتب الدراسية المنشورة حتى الآن تنظيما وأكثرها اهتماما بالمعرفة في حقل التربية الفنية ... وأنه سبق زمنياً فكرة (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) في مفهومها الشامل للتربية الفنية والذي يكرّس وقت الحصة الدراسية الملائم للعمل الإنتاجي والوعي التاريخي والتذوق النقدي"[17، ص21].

كانت فترة الستينيات الميلادية، وهي فترة الإصلاح والتنظير، إضافة إلى فترة السبعينيات، وهي فترة تجسيد الفكر الإصلاحي في هيئة المناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية، بمثابة إرهاصات انبثق عنها قبل منتصف عقد الثمانينيات اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" في شكله المطور. وقد تهيأت له البيئة المناسبة للانطلاق على نطاق واسع، وذلك بتبنيه من قبل مركز جيتي للتربية في الفنون.

دور مركز جيتي للتربية في الفنون في تطوير"التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"

توفي جين بول جيتي، وهو رجل أعمال أمريكي، عام 1976م. وترك ثروة طائلة نتيجة لتعامله بتجارة البترول وخاصة مع المملكة العربية السعودية[16]. وقد وضع معظم ثروته الضخمة في وقف للنفع العام يحمل أسمه. واشتهر عن جيتي ولعه بالفنون وجمعه للأعمال الفنية، والتي أنشأ لها متحفا خاصا يحمل اسمه بمدينة لوس أنجلوس بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم توظيف أموال ذلك الوقف في رعاية المتحف إضافة إلى المساهمة في تطوير الفنون والعلوم الإنسانية[31].

في عام 1982م تم تأسيس مركز جيتي للتربية في الفنون. وكان الهدف من تأسيس هذا المركز هو ما أعلنته مديرة المركز ليلاني لاتين ديوك Leilani Lattin Duke بأنه "تطوير للنوع والوضع للتربية بالفنون arts education في مدارس أمريكا" [32، ص7]. وقد تغير اسم هذا المركز ليصبح المسمى الآن معهد تربية جيتي للفنون The Getty Education Institute for the Arts. وقامت هذه المؤسسة منذ إنشائها بجهود ضخمة في تبني اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" ونشره على نطاق واسع. وتمثلت هذه الجهود بإقامة المؤتمرات على المستوى الوطني وعقد الندوات على مستوى الولاية والإقليم في الجامعات والمراكز التربوية وتجنيد المئات من العلماء البارزين في العديد من الميادين المختلفة المتصلة بحقل التربية الفنية. وتذكر ليلاني ديوك مديرة المركز أن برامج وأنشطة المركز تعمل في إطار خمسة ميادين[32] وهي:

1- زيادة التأييد العام.
2 - التدريب المهني.
3 - تطوير برامج نموذجية للاتجاه.
4 - تشكيل الاتجاه الأساسي ومواده النظرية.
5 - تطوير المناهج.

وتمثل الظهور الأول لهذا الاتجاه في حقل التربية الفنية في صيف عام 1984م، عندما صدرت أول دراسة حوله لدوين جرير بعنوان "رؤية للمادة الدراسية بوصفها أساسا للتربية الفنية،" في مجلة دراسات في التربية الفنية [27].

ويشير آرثر ايفلاند إلى أنه في نفس العام أصدر مركز جيتي كتاب "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا" *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*". وتتلخص فكرته في تركيز التدريس في التربية الفنية على المفاهيم المستمدة من المجالات التي تشكل الفن [1]. ومن التعريفات الحديثة لهذا الاتجاه في منشورات معهد تربية جيتي للفنون ما أورده ستيفن دوبس فيما يلي: "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية هو اتجاه شامل للتدريس والتعلم في مجال الفنون، طور أساسا للصفوف الدراسية التي تمتد من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية، وتمت أيضا صياغته لاستخدامه في تربية الكبار، والتعلم مدى الحياة، ومتاحف الفنون. وصمم ليوفر عرض، وتجربة، واكتساب محتوى من مواد عديدة من المعرفة، على الأخص من أربع مواد أساسية في الفن هي: الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال. ستسهم التربية في هذه المواد في إنتاج، وفهم، وتذوق وتقدير الفن، والفنانين، والعمليات الفنية وأدوار ووظائف الفن في الثقافات والمجتمعات" [33، ص3].

ويعد اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" تطورا شاملا ومنعطفا جديدا في فكر التربية الفنية المعاصر. ويشير جيلبرت كلارك ومايكل داي ودوين جرير في دراستهم الهامة التي تعتبر من المراجع الرئيسة حول هذا الاتجاه إلى أنه يعطي أفقا واسعا عن الفن ويؤكد على تدريسه في التعليم العام لجميع الطلاب بدءا بمرحلة الروضة وانتهاءا بالمرحلة الثانوية، بالتركيز على الأعمال الفنية ودراستها من النواحي الجمالية والنقدية والتاريخية والإنتاجية [14]. كما يوضحان أن تسلسل ترتيب أسماء المجالات الفنية التي يقوم عليها هذا الاتجاه لا يعكس موقعها حسب الأهمية، بل هي متساوية في ذلك، وإنما جاء هذا التسلسل فقط حسب الترتيب الأبجدي الإنجليزي لمسميات هذه المواد [14].

دوين جرير وتحديد ملامح "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"

يجمع العديد من العلماء في حقل التربية الفنية على أن الفضل في تسمية هذا الاتجاه ووضع تعريفه العملي يرجع إلى مهندسه الرئيس وهو دوين جرير وقد ورد ذلك في الدراسة التي أعدها جرير في صيف عام 1984م، والتي أعلن فيها طبيعة وخصائص هذا الاتجاه الذي يعود في أصوله إلى مرحلة الستينيات الميلادية منذ مؤتمر ولاية بنسلفانيا ولكنه أخذ اتجاها متطورا وشكلا جديدا [27].

يقدم دوين جرير هذا الاتجاه بثوبه الجديد بالإيضاح المركّز التالي: "يتركز التدريس في (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) على الفن في التربية العامة وفي سياق التربية الجمالية. وتدرس أربع مواد رئيسة هي: علم الجمال والإنتاج الفني وتاريخ الفن والنقد الفني بأسلوب رسمي ومستمر ومتسلسل في مناهج مكتوبة لمستويات الصفوف الدراسية مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى. والمهارات والأنشطة المقدمة في تسلسل تؤول إلى التطور من فهم ساذج (غير متمرس) بالفن إلى فهم محنك (عارف) بالفن، أخذا بعين الاعتبار مستوى نضج الأطفال والمهارات المطلوبة من البسيط للمركب. عند تدريس الفن بهذه الصيغة فإن بالإمكان الرد على النقاد الذين يؤكدون على أن التربية الفنية ليس بوسعها إلا عمل القليل مع الفن. كما أن هذه الصيغة تجعل من الأعمال الفنية للأطفال أمثلة تجسد المفاهيم التي تعلموها علاوة على كونها جهودا تعبيرية" [27، ص212].

وفي خضم الاهتمام الكبير بهذا الاتجاه في ميدان الفنون البصرية في التربية الفنية دعا دوين جرير[34] في شتاء عام 1993م إلى تعميم تطبيق هذا الاتجاه على الفنون الأدائية performing arts وهي الموسيقى والرقص والمسرح.

يقف إلى جانب جرير في مجال البناء المفاهيمي لهذا الاتجاه عالم أخر هو إليوت آيزنر الذي يعد المتكلم الرئيس لمركز جيتي في مجال الفنون في التربية[35]. ويلعب إليوت آيزنر دورا قويا في الدفاع عن هذا الاتجاه والرد على انتقاداته المختلفة[36].

نقد الاتجاه

لم يكن التحول الكبير الذي شهدته التربية الفنية من التعبيرية إلى المفاهيمية ليحدث بشكل سلس. فقد تصدى للاتجاه الجديد العديد من العلماء والكتّاب، وقاموا بنقده وتفنيده خشية تهديده للفكر الإبداعي التعبيري الذي استمر قرابة نصف قرن. وبعض هذه الآراء المضادة تصدت بهجوم عنيف لهذا الاتجاه ورأت فيه أفكارا لا تتلاءم مع الديموقراطية في المجتمع القائم على التعددية [37]. كما برزت بعض المخاوف من قوة وسلطة مركز جيتي التابع لشركة بترولية ضخمة من الهيمنة وفرض هذا الاتجاه في مدارس التعليم العام والعالي [38]. وتعرض النقد أيضا لعدم اهتمام هذا الاتجاه بالمعاقين، وإغفاله للمسنين [39]. وفي مجلة بحوث التعددية الثقافية وعبر الثقافات في التربية الفنية *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education* ورد أن هذا الاتجاه يرتكز على الارتباط الأوروبي eurocentric ، وأنه متعصب في ولائه للرجل male chauvinist [40]، وأنه نخبوي elitist بتركيزه على فن النخبة في مجال الفنون الجميلة [41]، وغيرها من التهم العديدة.

وفي الواقع أن موضوع نقد الاتجاه يمكن أن يشغل بحثا منفصلا، ولكن الهدف من إيراد بعض هذه الانتقادات هو بيان أن هذا الاتجاه ليس مثاليا، وأن هناك بعض الثغرات التي مازالت بحاجة لمزيد من الدراسة والبحث العلمي.

النتائج

وصل البحث إلى تحقيق جملة من النتائج. وهي في أصلها قائمة على تطور البحث وسعيه لإيجاد الإجابات الوافية لأسئلة البحث. وقد تم توظيف المنهج التاريخي

وفقا لطريقة ماري ستانكيوشز Mary Stankiewicz في تتبع تطورات اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" منذ بدايته في فترة الستينيات الميلادية حتى اكتمال نموه وظهوره بشكله النهائي في

منتصف الثمانينيات وكذلك متابعته للفترة الراهنة. وهذا المسح التاريخي أوضح جملة من العلماء المؤثرين في تطوره وأسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي شهدت هذه التطورات. وقد تطلب ذلك جمع وتصنيف الحقائق التاريخية، والقراءة النقدية للمراجع، وتدوين الملاحظات بعناية ، وعمل تسلسل زمني يتم من خلاله توثيق من قام بالحدث، ونوع الحدث الذي تم القيام به، والمكان والزمان اللذين وقع في إطارهما ذلك الحدث. وتمت الاستفادة من المادة العلمية التاريخية الناتجة في إجابة أسئلة البحث على النحو التالي:

السؤال الأول: ما هو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"؟

النتيجة

سار البحث في تطوره على إعطاء المعلومات الكثيرة التي يمكن أن توفر إجابة وافية عن ماهية هذا الاتجاه. ومن أبرز النقاط التي تعرض لها البحث ويمكن أن تعطي خلفية موجزة عن هذا الاتجاه هي في التعريفين اللذين أوردهما عالمان بارزان من علماء الاتجاه وهما دوين جرير وستيفن دوبس، وهما كالتالي:

تعريف دوين جرير

"ترتكز التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية في التدريس على الفن في التربية العامة وفي سياق التربية الجمالية. وتدرّس أربع مواد رئيسة هي: علم الجمال والإنتاج الفني وتاريخ الفن والنقد الفني بأسلوب رسمي ومستمر ومتسلسل في مناهج مكتوبة لمستويات الصفوف الدراسية مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى. والمهارات والأنشطة المقدمة في تسلسل تؤول إلى التطور من فهم ساذج (غير متمرس) بالفن إلى فهم محنك (عارف) بالفن، أخذا بعين الاعتبار مستوى نضج الأطفال والمهارات المطلوبة من البسيط للمركب. عند تدريس الفن بهذه الصيغة فإن بالإمكان الرد على النقاد الذين يؤكدون على أن التربية الفنية ليس بوسعها إلا عمل القليل مع الفن. كما أن هذه الصيغة تجعل من الأعمال الفنية للأطفال أمثلة

تجسد المفاهيم التي تعلموها علاوة على كونها جهودا تعبيرية" [27، ص212].

وفي شتاء عام 1993م دعا دوين جرير[34] إلى تعميم تدريس هذا الاتجاه على فنون أخرى، فدعا إلى توظيفه على الفنون الأدائية performing arts ، وهي الموسيقى والرقص والمسرح.

تعريف ستيفن دوبس

"التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية هو اتجاه شامل للتدريس والتعلم في مجال الفنون، طور أساسا للصفوف الدراسية التي تمتد من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية، وتمت أيضا صياغته لاستخدامه في تربية الكبار، والتعلم مدى الحياة، ومتاحف الفنون. وصمم ليوفر عرض، وتجربة، واكتساب محتوى من مواد عديدة من المعرفة، على الأخص من أربع مواد أساسية في الفن هي: الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال. ستسهم التربية في هذه المواد في إنتاج، وفهم، وتذوق وتقدير الفن، والفنانين، والعمليات الفنية وأدوار ووظائف الفن في الثقافات والمجتمعات" [33، ص3].

ومن هذين التعريفين يمكن الوصول إلى تحديد الخصائص التي تميز هذا الاتجاه وتحدد ماهيته بشكل واضح، وهي أنه:

1-يمثل اتجاها تدريسيا شاملا للفنون التشكيلية والأدائية في كافة مراحل وأشكال التعليم.

2-يهدف إلى تنمية مفهوم الطلاب عن الفن من خلال خطط التدريس المنظمة منهجيا في مجال الفنون.

3-يقوم على تدريس مواد فنية أساسية هي: علم الجمال، والإنتاج الفني، وتاريخ الفن، والنقد الفني بأسلوب منهجي منظم لطلبة المدارس، وذلك في إطار التربية الجمالية.

4- يسعى إلى تأكيد دور ووظيفة الفن في الثقافة والمجتمع من خلال التربية الفنية القائمة على إنتاج الفنون وفهمها وتذوقها وتقديرها.

5-يهتم بالتعبيرات والمفاهيم في فنون الأطفال.

السؤال الثاني: ما هي التطورات التاريخية لهذا الاتجاه؟

النتيجة

ورد في البحث العديد من المحطات التاريخية التي تمثل التطورات الأساسية للاتجاه. ويمكن إجمال أبرز هذه التطورات في ثلاث فترات تاريخية، وهي كما يلي:

فترة الستينيات الميلادية

- تبني المفهوم الحديث للمادة الدراسية في مجال العلوم والرياضيات وتطبيقه في مجال التربية الفنية وذلك في إطار الحركة الإصلاحية للتربية.
- إقامة العديد من المؤتمرات لترسيخ مفهوم المادة الدراسية في حقل التربية الفنية.
- تأكيد المحتوى في التربية الفنية من خلال الاهتمام بمجال التذوق الفني.
- بناء الأساس المفاهيمي للجوانب الجمالية والنقدية والتاريخية بوصفها المحتوى الحديث للتدريس في التربية الفنية.
-ظهور برامج تطبيقية مخصصة لمعلم المرحلة الابتدائية لتدريس التربية الفنية بمفهومها الحديث.

فترة السبعينيات الميلادية

- تأكيد المحتوى المعرفي للتربية الفنية من خلال نشاط حركة التأليف والنشر للكتب والمطبوعات التي تتناول الجوانب الجمالية والنقدية والتاريخية في مجال الفنون.
-الاهتمام بنشر المناهج التطبيقية والوسائل التعليمية المبنية على الاتجاه الجديد لاستخدامها في تدريس التربية الفنية.

فترة الثمانينيات الميلادية

- تأسيس مركز جيتي للتربية في الفنون عام 1982م، الذي وضع في أعلى قائمة أهدافه تطوير التربية الفنية في المدارس الأمريكية.
- قيام مركز جيتي للتربية في الفنون بتمويل الكثير من الدراسات ورعاية المؤتمرات الخاصة بتكشف أوضاع التربية الفنية وقضاياها والحلول الممكنة لها.
- نشر دوين جرير في عام 1984م لدراسته المهمة بعنوان "رؤية للمادة الدراسية بوصفها أساسا للتربية الفنية،" والتي تعد الظهور الفعلي لهذا الاتجاه بصياغته الحديثة في حقل التربية الفنية.
- نشر مركز جيتي للتربية في الفنون في عام 1985م لكتاب "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا،" حيث يعد أحد أبرز الكتب الهامة التي تعالج وضع التربية الفنية في أمريكا. ويوصي الكتاب بتوجيه الاهتمام إلى ضرورة وجود محتوى معرفي مستمد من مجالات الفنون يسهم في فهم وتذوق الفنون.
- ظهور العديد من الانتقادات الموجهة لهذا الاتجاه والمتمثلة بتهديده للفكر الإبداعي، وعدم ملاءمته للديموقراطية القائمة على التعددية، والتوجس من هيمنة جيتي بوصفها شركة بترولية على تعليم الفنون، وعدم الاهتمام بالمعاقين والمسنين وفن المرأة، وأنه تكريس لفن الرجل الأوروبي، واقتصاره على الفنون الجميلة وتركيزه على فن النخبة والمشاهير.

السؤال الثالث: ما هو أثر هذا الاتجاه على التطورات المختلفة التي شهدها حقل التربية الفنية خلال ربع القرن الأخير من القرن الماضي؟

النتيجة

ظهرت الكثير من الآثار الواضحة التي شهدها الحقل خلال ربع القرن الأخير من القرن الماضي. وتمثلت هذه الآثار من خلال تطبيقه الفعلي في الكثير من المدارس الأمريكية. وبعد مضي هذا الوقت على وجود هذا الاتجاه في الساحة وتأثيراته الملموسة على العملية التعليمية يمكن ملاحظة الآثار التالية:

المناهج

أصبحت هذه المناهج بإطارها العام متوافرة. وقد كتبت بطريقة مسلسلة ومنظمة ليتم من خلال تطبيقها تحقيق أهداف الاتجاه. وقد حدد إليوت أيزنر أبرز الخصائص الأربع للمنهج القائم على هذا الاتجاه بما يلي: يتناول مجالات التعلم الأربعة (الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال)، ينتظم بشكل تسلسلي، ويحوي أهدافا واضحة، ويقبل التقويم بمرور الوقت [42]. وتولت العديد من دور النشر مهمة عمل مطبوعات هذه المناهج وظهرت بصورة فاخرة نظرا لما تحويه من صور لبعض الأعمال الفنية. وظهرت هذه المطبوعات في نسختين إحداها للمعلم والأخرى للطالب. وقد روعي في تصميم هذه المناهج أن تكون متوافقة مع معايير وشروط الجودة الواجب توافرها والموضوعة من قبل أخصائيي المناهج على المستوى الوطني وعلى مستوى الولاية أو الإقليم حتى تحظى بقبول ودعم المدارس الحكومية.

المعلم

بذلت جهود كبيرة في إعداد وتطوير المعلم نظرا لأهميته في ترجمة هذا الاتجاه إلى واقع عملي. فتم اشتراط حصوله على شهادة تربوية وتأهيل للعملية التعليمية. فمن خلال البرامج الإعدادية للتدريس يتمكن المعلم تحت التدريب من الحصول على الخبرات الضرورية من معارف ومهارات تؤهله لاستيعاب هذا الاتجاه. ويستمر هذا الاهتمام بالمعلم إلى ما بعد التعيين والانخراط في التدريس فتتاح له الفرصة في الحصول على دورات متنوعة وتدريبات متقدمة لإطلاعه على ما استجد من تطورات حول هذا الاتجاه. وتعطى للمعلم ثقة كبيرة من حيث استشارته في بعض الأمور التدريسية، ومنحه الفرصة للمشاركة في عملية التخطيط للتدريس بشكل يراه أكثر فاعلية وذلك من واقع خبرته الميدانية.

الطالب

في ظل هذا الاتجاه أصبح الطالب واسع المعرفة لديه وعي وإدراك بمعنى الفن وطبيعته. وقد حصل له ذلك من واقع دراسته لعلم الجمال. وهو يعي ايجابيات وسلبيات العمل الفني ولديه القدرة على إبداء رأيه في الأعمال الفنية حديثا وكتابة، وذلك من واقع دراسته في مجال النقد الفني . وهو يملك

المهارات اللازمة والتقانات المختلفة ويوظفها بشكل ملائم عند إنتاج أعماله الفنية، وذلك من واقع تجاربه وخبراته في مجال الإنتاج الفني. وأخيرا، أتاح هذا الاتجاه للطالب من خلال دراسته لتاريخ الفن أن يكون على إطلاع ووعي بالمدارس الفنية المختلفة، والفنانين، وأساليبهم، والفترات التاريخية التي عاشوا فيها، والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي غلبت على حياتهم، وأثر كل ذلك على إنتاجهم الفني. وهذا الاتجاه يشمل جميع فئات الطلاب المختلفة. والاهتمام والتركيز لا يقتصران على الطلبة الموهوبين في الفن بل يشملان حتى أولئك الذين يمكن وصفهم بأنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة students with special needs .

ولم تقتصر خبرات الطالب في هذا لاتجاه على ما يقدمه المعلم داخل حدود المدرسة، فقد أتاح له الحصول على خبرات متنوعة ومختلفة في مواقع أخرى مثل المتاحف ومراكز الفنون وغيرها. وهذه الخبرات تتم برعاية المدرسة وهي مبرمجة ومنظمة ويشرف عليها معلم التربية الفنية.

التقويم

تم إعطاء أهمية كبيرة لعملية تقويم أداء وتحصيل الطلاب. فأصبح التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، وتتم تأديته بشكل مدروس ودوري ومستمر. ولقيت نتائج هذا التقويم التي تصاغ في تقارير الاهتمام والمتابعة من كل من تعنيه العملية التعليمية، وفي مقدمتهم الطلاب أنفسهم، والمدرسون، وصانعوا القرار، وأولياء أمور الطلبة.

التكنولوجيا

لقي هذا الجانب مساحة واسعة من الدعم والاهتمام. ويأتي ذلك من الإيمان بالدور المؤثر والفعّال الذي تلعبه التكنولوجيا في عملية التدريس والتعلم. فمنح المدرسون والطلاب تسهيلات كبيرة في استخدامات الحاسب الآلي وتوظيفه في إنتاج الأعمال الفنية، وعمل الاتصالات المرتبطة بموضوع الفن، وكذلك تيسير الإطلاع على المعلومات الفنية.

الخاتمة والتوصيات

تناول هذا البحث تطور " التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية." من منظور تاريخي، ويمكن ملاحظة أن هذا الاتجاه ظهر في

أعقاب نظرية فيكتور لوينفلد الخاصة بمراحل النمو، حيث هيمنت هذه النظرية على حقل التربية الفنية لفترة جيل كامل. وكانت نظريته مستمدة من اهتماماته بعلم النفس. وهي تدعو بشكل إجمالي إلى تحرير شخصية الطفل وإتاحة الفرصة له للتعبير الذاتي. ولا يمكن إنكار أهمية الجوانب الشخصية والتعبيرية عند الطفل ولكن يجب الاعتراف أيضا بأن ثمة جوانب أخرى جديرة بالاهتمام، حيث برز اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" لبناء المفهوم الشامل والمتكامل للتربية الفنية، بتدريسها بشكل فاعل للتلاميذ من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية. وفي رأي دوين جرير أن ذلك يمثل نقلة نوعية للتربية الفنية من الرؤية التعبيرية إلى اتجاه ينحو أكثر للمفاهيمية [34].

أسهم هذا الاتجاه وبشكل كبير في تطور حقل التربية الفنية في الفترة الراهنة. وأحدث تغييرات جذرية في التفكير والتطبيق لما يجب أن تكون عليه التربية الفنية. ومر بفترة طويلة من التطورات امتدت من فترة الستينيات الميلادية إلى الثمانينيات. وهو بشهادة القائمين عليه معد بنهايات مفتوحة، بمعنى قابليته واستمراريته للتقويم والتطور.

وكان هذا الاتجاه على درجة كبيرة من الانفتاح على العديد من التيارات والاتجاهات المختلفة في التربية الفنية مما آل إلى مشاركة المئات من العلماء في مختلف الحقول المرتبطة بالفن بالكثير من الدراسات والبحوث التي ساهمت في التشكيل الفكري الجمعي لهذا الاتجاه. ساهم الكثير من العلماء خلال فترة التطورات المختلفة في العديد من الميادين المختلفة في النقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال، والإنتاج الفني، والتربية المتحفية، والتربية العامة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الأنثروبولوجيا وغيرها من التخصصات المختلفة في الإدلاء بدلائهم حول إثراء هذا الاتجاه، مما جعله الوحيد في الحقل الذي يستقطب مثل هذا الاهتمام العلمي الشامل والكبير. وتمخض عن ذلك ظهور هذا الاتجاه بشكل قوي ومدروس في مناهج التربية الفنية.

وقد لقي هذا الاتجاه في بداياته الأولى، في مرحلة الستينيات الميلادية، الاهتمام والدعم الحكومي، ثم اتسعت دائرة الدعم لتشمل مؤسسات القطاع الخاص. وكان من أبرز هذه المؤسسات معهد تربية جيتي

للفنون، الذي ساهم بشكل كبير في دعمه من الناحيتين النظرية والتطبيقية. وأصبح بفضل هذا الاهتمام موضوعا دسما وقاسما مشتركا للكثير من الطروحات العلمية التي سادت الكثير من المؤتمرات والندوات والاجتماعات التي عقدت على مستوى الولايات أوالأقاليم أو على المستوى الوطني.

ومن الأمور الهامة التي يجب التأكيد عليها هنا أن تخصص التربية الفنية، من خلال هذا الاتجاه، استطاع أن يأخذ مكانه الصحيح بوصفه أحد التخصصات التربوية الهامة في المدرسة الحديثة. وانبثاق هذا الاتجاه جاء في الأصل من حركة إصلاح المناهج التربوية خلال فترة الستينيات الميلادية. وجاء تبني هذا الاتجاه من قبل العديد من العلماء من خلال قناعتهم بأن التربية الفنية يجب أن تأخذ وضعها السليم في المنهج الدراسي بوصفها مادة دراسية لا تقل في أهميتها عن أية مادة أخرى.

ومن التطورات الهامة التي رافقت انبعاث هذا الاتجاه هو الاهتمام الكبير بمجال البحث العلمي. وقد نتج عن مساهمة كثير من العلماء في تلك اللقاءات كم هائل من البحوث والدراسات. وكانت في مجملها تؤكد على أهمية التربية الفنية وضرورة وجودها في المنهج الدراسي. وترتب على ذلك وضع إستراتيجيات التدريس، وطرق إعداد المدرس، وإجراءات التقويم، وأهمية البحث العلمي. ويذكر ستيفن دوبس أن البحث في هذا المجال يمكن تصنيفه إلى أربعة أنواع: الفلسفي، والتجريبي، والمناهجي، والتاريخي [43]. وقد ساهم كل نوع من هذه البحوث في تطور الحقل وتقريب هذا الاتجاه وجعله في متناول المعلمين والمتخصصين في التربية والفنون في المؤسسات التعليمية المختلفة. وتم تجنيد الكثير من العلماء والباحثين في حقول عديدة لعمل دراسات وبحوث مختلفة حول الأفكار العديدة لهذا الاتجاه والذي كان يمثل مفاهيم جديدة على الحقل توجب إخضاعها للفحص العلمي لمعرفة صلاحيتها ومصداقيتها. كما جاء الاهتمام بالبحث العلمي من خلال الرغبة في إيجاد قناعات مبنية على أسس علمية، حتى يتم من خلالها مجابهة بعض الانتقادات التي كانت تتساءل عن هذا الاتجاه وما جاء به من أفكار جديدة. وبالفعل ظهرت العديد من الانتقادات قام اليوت آيزنر بتفنيدها والرد عليها [36].

واستطاع هذا الاتجاه، بفضل هذه الجهود العلمية، أن يفرض وجوده وأن يتبناه العديد من القطاعات التربوية والمؤسسات التعليمية، وأن يأخذ طريقه للتطبيق الفعلي في الكثير من المدارس الحكومية والأهلية.

وفي نهاية هذا البحث يمكن تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في تطوير نظرية التربية الفنية في المملكة العربية السعودية:

1- تدريس هذا الاتجاه ضمن المقررات التي تتناول نظريات واتجاهات التربية الفنية المعاصرة لطلبة كليات التربية في أقسام المناهج والتربية الفنية في الجامعات وكليات المعلمين، وإخضاع مادته العلمية للحوار والنقاش للاستفادة منه في العملية التعليمية بعد التخرج.

2-الاهتمام بهذا الاتجاه من قبل إدارات التعليم بوزارة المعارف وإخضاعه للبحث العلمي ودراسة إمكانية تطبيقه مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الثقافية بين المجتمع الأمريكي والمجتمع السعودي.

3-تشجيع البحث والتأليف والنشر في المجالات الفنية الأربعة التي يقوم عليها هذا الاتجاه، وذلك لتوفير الخلفية العلمية الضرورية التي تيسر على مدرسي التربية الفنية إمكانية تطبيقه.

4-القيام بترجمة بعض الكتب الإنجليزية الهامة في مجال التربية الفنية، والتي تتناول الأسس النظرية التي يقوم عليها هذا الحقل، فالكتب العربية المتوافرة الآن محدودة والكثير منها ضعيف وبمنأى عن التطورات الحديثة في الحقل.

5-تنمية التعاون العلمي والاهتمامات المشتركة بين متخصصي التربية الفنية بوزارة المعارف ونظرائهم في معهد تربية جيتي للفنون، وذلك في إطار الاتفاقيات الثقافية والتعليمية بين المملكة وأمريكا للاستفادة من خبرات المعهد في مجال هذا الاتجاه.

المراجع

[1] Efland, Arthur D. *A History of Art Education Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press, 1990.

[2] النزاوي، عبد العزيز حماد. *أصول التربية الفنية*. الرياض: دار ابن سينا للنشر، 1419هـ.

[3] المهنا، عبدالله مهنا. *اتجاه نحو إستراتجية مثلى لتحقيق التربية الفنية النظامية بالكويت*. إنجازات المتطلبات الخاصة للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة. فلوريدا، الولايات المتحدة الأمريكية: جامعة فلوريدا، 1989م.

[4] المهنا، عبدالله مهنا. *التخطيط لتدريس التربية الفنية*. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح، 1413هـ / 1993م.

[5] Almasary, Nasser A. "*The Effect of Discipline-Based Art Education on Students' Aesthetic Awareness.* Unpublished doctoral dissertation. University of California-Los Angeles, 1990.

[6] النملة، محمد. "المفهوم المعاصر لمنهج مادة التربية الفنية." *مجلة التربية الفنية*، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، ع 4 ، 5، (أكتوبر 1993م)، 6-10.

[7] باجودة، حمزة. "المعرفة كأساس للتربية الفنية." *مجلة التربية الفنية*، كولمبس، أوهايو، الولايات المتحدة الأمريكية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، 1 (يوليو 1988م)، 21-23.

[8] فضل، محمد عبد المجيد. *دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية. الرياض:* مطابع جامعة الملك سعود، 1416هـ.

[9] النجادي، عبد العزيز راشد. "رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية الدراسات الإسلامية*، 6، ع1(1414هـ/1994م)، 189-210.

[10] فضل، محمد عبدالمجيد. *التربية الفنية مداخلها، تاريخها، وفلسفتها*. الرياض: جامعة الملك سعود،عمادة شؤون المكتبات، 1416هـ.

[11] فضل، محمد عبدالمجيد. "المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها." *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 4، ع2(1412هـ/1992م)، 379-401.

[12] فضل، د. محمد عبدالمجيد. "دراسة تحليلية إحصائية لمصطلحات في الفن والتربية الفنية." *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية، 3، ع1 (1411هـ)،171-197.

[13] Stankiewicz, Mary A. "Historical Research Methods in Art Education," In, *Research Methods and Methodologies for Art Education*. Ed. Sharon Pierre and Enid Zimmerman, Reston, NAEA, 1997, 57-73.

[14] Clark, G. M. Day, and W.D. Greer, "Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art." In *Discipline-Based Art Education Origins, Meaning, and Development*. Ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987 , 129-93.

[15] Bruner, Jerome. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977.

[16] Vernoff, E., and Rima Shore. *The International Dictionary of 20th Century Biography*. New York: New American Library, 1987.

[17] Smith, Ralph A. " The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline-Based Art Education." In *Discipline-Based Art Education : Origins, Meaning, and Development.* ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987. 3-34.

[18] Efland, Arthur D. "Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education." In *Discipline-Based Art Education Origins, Meaning, and Development.* ed. Ralph Smith. Urbana, Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987 , 57-94.

[19] البعلبكي، منير. *المورد*. ط22. بيروت: دار العلم للملايين، 1988م.

[20] الخولي، محمد علي. قاموس التربية. ط2. بيروت: دار العلم للملايين، 1985م.

[21] بدوي، أحمد زكي. معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان، 1986م.

[22] Barkan, Manuel. "Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum and Theory." *Art Education*, No. 15 (7), (1962), 12-18.

[23] Marantz, Kenneth. "The Work of Art and the Object of Appreciation." In *Improving the Teaching of Art Appreciation*. Project director, David Ecker. Columbus, OH, : U.S. Department of Health Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research, 1966, 147-78.

[24] Smoke, Jerry. "Art History and Aesthetics in the Secondary School," In *Research Readings for Discipline-Based Art Education: A Journey Beyond Creating*. ed. Stephen M. Dobbs. Reston, NAEA, 1988, 68-75.

[25] Sevigny, Maurice J. "Discipline-Based Art Education and Teacher Education." In *Discipline-Based Art Education Origins, Meaning, and Development*. ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987 , 95-126.

[26] Kern, Evan J. "Antecedents of Discipline-Based Art Education: State Departments of Education Curriculum documents." In *Discipline-Based Art Education Origins, Meaning, and development*. ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987 , 35-56.

[27] Greer, W. D. "A Discipline-Based View of Art Education: Approaching the Art as a Subject of Study." *Studies in Art Education*, Reston, Virginia, U.S.A.: NAEA, 25,(4). (1984). 212-218.

[28] Feldman, E. B. *Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in the School*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.

[29] Eisner, E. W. *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan, 1972.

[30] Chapman, L. *Approaches to Art in Education*. New York, N.Y., U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

[31] Delacruz, E., and P. Dunn. "The Evolution of DBAE." *Journal of Aesthetic Education*, 30, No.3 (Fall 1996), 64-82.

[32] Duke, Leilani L. "The Getty Center for Education in the Arts and DBAE." *Art Education*, 41, no.2 (March 1988), 7-12.

[33] Dobbs, Stephen Mark. *Learning in and through Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts, 1998.

[34] Greer, W. D. "Developments in Discipline-Based Art Education (DBAE): From Art Education Toward Arts Education." *Studies in Art Education*, 34, no.2 (1993), 91-101.

Ewens, Thomas. "Flawed Understandings: On Getty, Eisner, and DBAE." In Peter London and others, editors, *Beyond DBAE the Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA., U.S.A.: Peter London, (1988). 5-24. [35]

Eisner, Elliot W. "Discipline-Based Art Education: Its Criticisms and its Critics." *Art Education,* 41, no. 6. (November 1988) 7-13. [36]

Blandy, D., and K. G. Congdon eds. *Art in a Democracy.* New York : Teachers College Press, 1987. [37]

Burton, J., A. Lederman and P. London. eds. *Beyond DBAE the Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA: Peter London, 1988 . [38]

Greenberg, Pearl. "Down With Deadly Boring Art Education." In J. Burton, A. Lederman, and P. London eds. *Beyond DBAE : The Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA: Peter London, 1988, 95-101. [39]

Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education, 6(1) (1988). [40]

Bersson, R. "Why Art Education Lacks Social Relevance: A Contextualist Analysis. *Art Education,* 39 No.4 (1986), 41-45. [41]

Eisner, Elliot W. "Forward." In *Learning in and through Art*. Stephen Mark Dobb. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts, 1998, ix-xi. [42]

Dobbs, Stephen M. "Introduction." In *Research Readings for Discipline-Based Art Education, A Journey Beyond Creating*. ed. Stephen M. Dobbs. Reston, V.A.: NAEA, 1988, 5-12. [43]

The Development of the Approach of Discipline-Based Art Education and Its Influence on the Field of Art Education

Yousef Ibrahim Alamoud

Assistant Professor, Department of Art Education
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research deals with (discipline-based art education) as one of the most important modern approaches in the field of art education. Major research objectives are: to define the concept of this approach, to show its historical evolution, and to illustrate its importance and role in the introduction of new concepts, which contributed to major advancements in the field of art education during the final quarter of the last century. To achieve these objectives, historical methodology was implemented. The procedures were to follow these developments, concentrate on theoretical contributions of major scholars, and identify many art programs, projects, centers, places and times which represent the landmarks of these developments. Events were classified and interpreted according to the is historical sequence. The research reached some conclusions regarding the crucial points in the approach historical developments, its defining qualities, and its major impact on curriculum, teachers, students, assessment, and technology. Finally, the researcher recommended that this approach can be introduced to the theory of Saudi art education through teaching, publishing and translating its major theoretical foundations. In addition, communication and cooperation between the Getty Education Institute for the Arts and Saudi art education specialists can be established and supported to further develop better understanding for possible application of this approach in Saudi schools.