الرسم:
البناء الاجتماعي للمعرفة

مارجريت بروكس - جامعة إنكلترا الجديدة

على الرغم من الاهتمام المتزايد برسومات الأطفال، فإن هناك القليل من أطر العمل المجدية لدراسة ما الذي يفعله الأطفال عندما يرسمون. في هذه الورقة، ستتم إعادة بحث العلاقة بين صيرورة عملية رسم الأطفال وجانب محدد من النظريات الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي، وذلك باستخدام مثال نمو رسمة سيدة الفراشة وتطورها في رسومات طفلة من الحضانة. سأوضح كيف أن الرسم في سياق اجتماعي يتوسط معرفة وفهماً جديدين. إن عمليات الرسم التي تشجع الأطفال على الحديث، والمشاركة، والتعديل، وإعادة النظر في رسوماتهم، من شأنها أن توسع قدراتهم على التفكير بالإضافة إلى زيادة وعيهم بالاحتمالات المختلفة للتمثلات. أنا أوصي باستخدام الرسم كأداة قوية للأطفال في إنتاج المعنى.

مقدمة

حالياً، وسط الاهتمام المتزايد برسومات الأطفال، هناك القليل من أطر العمل المجدية لدراسة الرسم، وصيرورة عملية الرسم. وهناك خطابان مهيمنان يدعمان فهمنا واستجابتنا للرسم في مرحلة الطفولة المبكرة. أحدهما مستمد من نظرية نمو التعلم لبياجيه (Piaget)، والآخر من الجماليات. وأرى أن كلا الخطابين لا يخدماننا بشكل جيد.

لقد اعتمد بياجيه (1956) على عمل لوكوت (Lauquet, 1927) في تقسيمه لمراحل الرسم، وأدرج هذه المراحل داخل إطار عمله حول النمو. وبالنسبة لبياجيه، فإن الرسم ليس مجالاً خاصاً للنمو، بل هو مجرد نافذة تطل على النمو الإدراكي العام للطفل. وقد رأى أن أداء رسم الطفل يعكس الكفاءة الإدراكية له. ومن إطار العمل هذا، جاء الاعتقاد بأن رسومات الأطفال تتبع تقدماً متسقاً وشاملاً ومتسلسلاً (كيلوغ (Kellogg, 1969)) حيث يكون تأثير البالغين أقل. ويؤكد إطار العمل هذا حول النمو، على نزع نتاج الرسم من سياقه، ليولد كحالة اختبار لقياس النمو الإدراكي للأطفال. إن إرث لوينفيلد (Lowenfeld, 1975) في نهج «رفع اليد» يستمر في مرحلة الطفولة المبكرة، وما زالت هناك ممانعة في إشراك حوار ذي معنى مع الأطفال فيما يتعلق برسوماتهم.

إطار العمل الجمالي تونتون (Tounton, 1982)، وسميث (Smith, 1989) يركز على أفكار مجردة من الجمال، وفي علاقته برسومات الأطفال يأخذ مفهوم الانجذاب الحيز الأهم. ولرسومات الأطفال الصغار، في كثير من الأحيان، توازن ورشاقة في الخط يكونان مثار حسد من قبل الكثير من الفنانين. ومع ذلك، فإن الجماليات متجذّرة أكثر في عالم البالغين للفن الحديث وتاريخ الفن. فهي لغة تنتمي لنقاد الفن وممارسيه، بالإضافة إلى (ربما نحن نطبق هذه العدسة في رسومات الأطفال) أنها تكذّب في الكثير من الأحيان نوايا الطفل. تفعل الجماليات القليل في تحديد العديد من نشاطات حل المشاكل وصناعة المعنى الكامنة في عملية الرسم للأطفال.

أود أن أقترح أنه إذا درسنا عملية رسم الأطفال بعدسة فيجوتسكي،

عندها يمكن أن نبدأ بتطوير إطار عمل نظري أكثر فائدة للنظر لعملية رسم الأطفال الصغار. وبناءً على بحث في رسالتي للدكتوراه (بروكس (Brooks)، 2002)، سوف أقدم إطار عمل بنائياً اجتماعياً يسعى إلى تقديم بديل أكثر حيويةً.

إطار العمل البنائي الاجتماعي الفيجوتكسي للرسم

في سياق أي عملية تعلم، تتضمن العلاقات وتتأصل بجوانبها الاجتماعية والثقافية والتاريخية في أشكال الاتصال، بحيث تجتمع ليس للتأثير على ماذا يعلم فحسب، وإنما كيف يعلم أيضاً (فيجوتسكي (Vygotsky)، 1962؛ وينك وبوتني (Wink & Putney)، 2002؛ مول (Moll). وفي سياق التعلم البنائي الاجتماعي، تتشارك الخبرات وتتقاسم من أجل المحاورة وبناء المعنى. إن المتعلم يأتي بمعرفة سابقة ويدمجها بمعرفة جديدة من خلال تفاعله مع الآخرين، فالمعرفة هي بناء جماعي. ومن الممكن أن تتضمن أشكال الاتصال؛ الرموز، والنظم الجبرية، والفن، والكتابة، والرسم البياني، واللغة (فيجوتسكي، 1962). وعندما نعتبر أن رسومات الأطفال هي شكل من أشكال الاتصال وأداة في صناعة المعنى، فإن العلاقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية وعملية صنع المعنى هذه تتطلب عناية متأنية.

تؤثر التفاعلات الاجتماعية في الماضي والحاضر في البناء الإدراكي (فيجوتسكي، 1962؛ وينك وبوتني، 2002؛ مول، 2002). فعلى سبيل المثال، فإن الطفل الذي ينخرط في عملية كتابة قوائم المشتريات من البقالة، وفي انتقائها، سيصبح له فهم مختلف عن عملية التسوق في البقالة مقابل الطفل الذي طلب منه الجلوس في عربة التسوق وعدم الإقدام على لمس أي شيء أثناء تسوق الكبار. إن البني الثقافية والاجتماعية تؤثر أيضاً في طريقة تفكيرنا. فعلى سبيل المثال، تكون لدى الأطفال الأسيويين الذين يستخدمون لعبة العدادات، مفاهيم مختلفة عن الأرقام مقارنة بالأطفال الذين لا يمارسون هذه اللعبة (دايلي (D'Ailly)، 1992). ويكتسب الأطفال المعرفة الغنية من خلال تراكم الثقافة المحيطة بهم، التي بدورها تؤثر بصيرورة المعرفة والتفكير لديهم (فيجوتسكي، 1978).

وينظر فيجوتسكي (1978) لطبيعة التعلم والنمو بأنها جدلية في طبيعتها. وقد رأى أن التعلم والنمو يعملان معاً كعملية ديناميكية في السياق الثقافي الاجتماعي والتاريخي، التي تعمل على ثلاثة مستويات: الأول هو التفاعل الفوري، الثاني هو المستوى البنيوي، أما الثالث فهو مستوى ثقافي أو اجتماعي بشكل أعم. وفي حين أنني قمت بفصل هذه المستويات لغرض هذا النقاش، إلا أنها تعمل كمراحل متداخلة ضمن السياق العام.

مستوى التفاعل الفوري

في مستوى التفاعل الفوري، هناك معنيان للسياق الاجتماعي. الأول، وهو عندما نبني فهمنا من خلال التفاعل مع الآخرين. والثاني، الذي يؤخذ بشكل أقل بعين الاعتبار، هو أكثر فرديةً، ويتضمن التفاعل مع الأغراض والمنتوجات في السياق التعلّمي. ويقترح فيجوتسكي أنه حتى عندما نقوم بنشاط ذهني بشكل منعزل، فإن هذا النشاط بالتأكيد ليس جزءاً من عملية ذهنية فردية، بل هو بالأحرى نشاط وعمل في سياق اجتماعي. فعلى سبيل المثال، نحن نستخدم الأدوات الثقافية والاجتماعية للغة عندما نقرأ كتاباً، حتى لو كنا نقرأ منفردين. فالكتب هي نفسها منتوجات ثقافية واجتماعية وتاريخية، وعند القراءة، فإننا نبني تأويلنا للنص من خلال تجربتنا التي تحددت من خلال السياق الثقافي الاجتماعي والتاريخي (وينك وبوتني، 2002). أعتبر أن الرسم هو منتوج، ويمثل انعكاساً شاملاً عن المعرفة الإدراكية والتجريبية التي ترتكز على السياق الثقافي الاجتماعي والتاريخي والسياسي. إن عملية الرسم تعكس السياق الاجتماعي في الرسم الذي يحدث (بروكس، 2002، 2003).

المستوى البنيوي

يشمل المستوى البنيوي البني الجماعية التي تؤثر بالطفل؛ كالعائلة، والمدرسة. وضمن المستوى البنيوي، فإن الطفل يلتقي مع أفكار جديدة في سياقات رسمية وغير رسمية، وهذا يعكس معتقدات العائلة والمجتمع وقيمهما بشكل أعم.

المستوى الثقافي الأعم

إن تفاعلاتنا مع المنتوجات الاجتماعية والثقافية والتاريخية تصوغ طريقة تعلمنا ونمونا، وبالمقابل تصوغ طريقة بنائنا لمنتوجات جديدة. إن المتعلم/ ة يعكس الثقافة المتموضع داخلها.

ولقد ضمَّن فيجوتسكي (1978) التمثلات البصرية في قائمته للمنتوجات الثقافية والاجتماعية والتاريخية، ونظر إليها على أنها «العلامات والرموز التي تطورت في ثقافة محددة، وتفاعل الأطفال مع هذه الرموز في عملية التعلم هو جوهري للنمو . . . الوظائف الذهنية العليا» (جردلر (Gredler)، 1997: 13). والوظائف الذهنية العليا هي «عملية إدراكية فريدة للإنسان، وتتحقق من خلال التعلم والتعليم، وهي سلوكيات منضوية، وتوسطية، وقصدية بنيت على الوظائف الذهنية الدنيا. ومن أمثلة ذلك، توسط الإدراك، والاهتمام المركز، والذاكرة القصدية، والتنظيم الذاتي، وغيرها من عمليات الإدراك الكلي أو الشمولي (بودروف ويونغ، 1996: 160). وعند تحليل عملية رسومات الأطفال، فإن تركيزي لا يكون على مستوى الأداء المنجز من قبل الأطفال، بل على المناهج، أو على العملية التي يتحقق من خلال الإنجاز. أنا مهتمة بماذا يحضر الأطفال لهذه المهمة أو الواجب، مهتمة بتفاعلهم مع البيئة، وبالكيفية التي يعملون من خلالها لحل المشاكل والأسئلة التي يواجهونها. وقد اعتبر فجيوتسكي أن الصورة البصرية، والرموز والنماذج الفوتوغرافية، والخطط والخرائط، هي أدوات فاعلة تساهم في الإدراك. وعندما نعتبر رسومات الأطفال والرسم، مساهمة ووساطة محتملة، فمن الضروري أن نعتبر

أن الفهم الاجتماعي والثقافي والتاريخي متأصل في هذا الحوار (Brooks, 2002, 2003; Gardner, 2001; Rinaldi, 2001).

واقترح فيجوتسكي (1978) أن العملية الذهنية الجديدة توجد في سياق تشاركي قبل أن تذوّت، وأن المتعلم هو فاعل ويتفاعل مع عملية التعلم. وبالنسبة لفيجوتسكي، فإن البناء الإدراكي هو دائماً توسط اجتماعي. إن السياق الاجتماعي هو جزء من عملية التعلم والنمو، وقد لخص جون ستاينر أفكار فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية والتاريخية بشكل جيد:

> يشكل رؤيته للعقل بشكل يتجاوز الجمجمة محوراً أساسياً في فهمه، على نحو لا يحدد التفكير في أماكن ضيقة من عقل الفرد أو دماغه. وبالمقابل، يقترح هو استمراراً ديناميكياً بين أناس آخرين في الحاضر أو الماضي، الكتب، والمواد الثقافية المادية وغير المادية، وبين الفرد المنخرط في نشاط رمزي. وبالنسبة لفيجوتسكي، فإن التفاعل مع الحاضنات، والأقران، والمعلمين ومادية العالم، هو أساس التنمية الفكرية (جون-ستاينر، 1997 : xviii).

من أجل توضيح الرؤية الفيجوتسكية أكثر حول إمكانية التحليل البنائي الاجتماعي لعملية الرسم، سوف أقدم المثال التالي من روضة الأطفال التي أعمل بها للطفلة جن، التي كانت تدرس نمو رسمة سيدة الفراشة وتطورها (هذا جزء من دراسة موسعة أكثر، بروكس، 2002). لقد اختبرت الوضع بالتفاصيل من خلال مراجع محددة لثلاثة مستويات للسياق الاجتماعي وعلاقتها بالرسم.

رسم نمو رسمة سيدة الفراشات وتطورها: الخلفية والإطار

لقد كان صفي في روضة الأطفال يدرس نمو وتطور رسمة سيدة الفراشات وارتقائها من يرقات صغيرة إلى كبيرة، ثم شرنقات، وأخيراً انبثاقها فراشات. لقد كان عمر الأطفال خمس سنوات، وهذا العنوان كان جزءاً من منهاج روضة الأطفال في ألبرتا – كندا. على طاولة واحدة كبيرة، وضعت أقلام رصاص، وطباشير ملونة، ومربعات صغيرة من ورق الرسم، وكتب مرجعية عن اليرقات والفراشات، وأيضاً حاويات بلاستيكية صغيرة تحتوي على الأكل وعلى اليرقات التي كنا نستعد لدراستها. العديد من الأطفال قرروا اختيار اليرقة، وملاحظتها، والنقاش حولها وتصور تطورها ونموها.

تعكس البيئة التعليمية لهذه المجموعة في روضة الأطفال المستويات الثلاثة للسياق الاجتماعي، التي أجملها فيجوتسكي (1978):

1. مستوى التفاعل الفوري: في صف روضة الأطفال هناك السياق الاجتماعي للأطفال بتجمعهم حول الطاولة في غرفة الصف. إنهم يتفاعلون فيما بينهم، ومع النص والمواد، ومع البالغين في الغرفة أيضاً فيما يتعلق باليرقات.
2. المستوى البنيوي: إن غرفة الصف هي جزء من المدرسة، التي هي بدورها موجودة داخل المحيط المجتمعي. العائلات هم أجزاء متممة لوظيفة المدرسة، فضلاً عن دورهم كداعمين ومعززين لنمو الأطفال وتطورهم خارج المدرسة.
3. المستوى الثقافي أو الاجتماعي الأعم: الطفل، غرفة الصف، وجود المدرسة ضمن سياق شامل، وضمن جدول زمني تاريخي محلياً وعالمياً للنظريات والممارسات التعليمية.

من خلال وصف رسومات جن وتحليلها كلاً على حدة، سأقوم بالإشارة إلى بعض أو كل هذه المستويات الثلاثة.

رسم جن الأول

تجمع العديد من الأطفال حول الطاولة لينظروا إلى اليرقات. وقد اختارت جن أن تتخذ من اليرقة نموذجاً لكي تتم أول رسوماتها.

الشكل 1. الرسم الأول لجن بناء على ملاحظتها

في الرسم أستطيع أن أرى أنها رسمت الطعام بقلم غرافيتي (قلم رصاص) ، ووضعته في أسفل العلبة البلاستكية. وقد نجحت في إظهار كمية الطعام في العلبة من خلال تلوينها إلى حد معين. إن العلامات التي استخدمتها لرسم الطعام تنقل على نحو متسق الطعام المهروس من الأوراق. إن خطها الذي يرسم العلبة يوحي بشكل واضح أنها من البلاستيك، بينما القطعة الناقصة من الغطاء توحي أنها مستديرة. أستطيع أن أرى أن جن قد بدأت بتبني بعض البصريات المتفق عليها من خلال ثقافتها لتساعدها في نقل ما ترى. لم تصنع جن من الغطاء شكل دائرياً، فهي تعرف أنه كذلك، ولكنها اقترحت الدائرة للقطع الناقصة التي تراها.

تبدي جن اهتماماً خاصاً بالطعام الذي تأكله اليرقة. وكانت أسئلتها حول الكيفية التي يتم بها إعداد الطعام، ومن الذي يضعه لليرقة في العلبة. وكانت تريد أن تعرف المدة التي يدوم بها هذا الطعام، والكمية التي تأكلها اليرقة كل يوم. وقد أشارت إلى أن أم اليرقة قد تكون هي التي تركت هذا الطعام للطفل. لقد ناقشت هذه الأفكار مع أطفال آخرين حول الطاولة، وسمعت العديد من التنبؤات والأفكار المختلفة حول طعام اليرقة. في الكتب المرجعية بهذا الشأن، لا توجد

أي إجابة واضحة وحاسمة لأسئلتها، ولكن يبدو أنها مفتونة بفكرة أن كل صنف يحب نوعاً مختلفاً من ورق النبات، وأن الفراشة تعرف أي ورقه تضع بيضها عليها. وبعد أن ناقشنا كيف صنع الطعام (أوراق التوت)، أضافت جن اللون الأخضر، كما رسمت رأس اليرقة للأسفل وهي تأكل، ورسمت اليرقة أكبر من حجمها الحقيقي، ومع ذلك، أرتني الرسمة أنها لاحظت أن العديد من أرجل اليرقة تمركزت على طول امتداد الجسم.

تستحضر جن تجربتها الفريدة، ومعتقداتها، وافتراضاتها وقيمها لهذا الحدث. كما إنها تستحضر المعتقدات، والافتراضات والقيم التي أقامت اتصالاً ذا معنى معها خلال حياتها. إنها نتاج خبراتها المتراكمة. «التفكير، كما ترى، يدل على أنه لا شيء سوى حضور ومشاركة كل تجاربنا السابقة في حل المشكلة الحالية» (فيجوتسكي، 1997 : 175).

اقترح فيجوتسكي أن المعرفة توجد في سياق تشاركي قبل أن تذوَّت، كما اقترح أنه من خلال اللغة يمكننا أن نبني أفكاراً ومفاهيم جديدة. وعندما اعتبرت أن الرسم هو شكل لغوي، فمن هذا السياق رأيت أن جن شكلت وشاركت وناقشت أفكارها حول اليرقة من خلال رسمتها. لقد رأت أن تمثلات الأطفال الآخرين باقتراحاتهم وأفكارهم ليست مختلفة فحسب، بل قدمت أيضاً بطريقة مغايرة. لقد رأت أن التمثلات والمعلومات في النص مختلفة مرة أخرى، وأنها على الأغلب استمرت في إعادة بناء وتكيف أفكارها الأصلية لاستيعاب الأفكار الجديدة. ومن خلال العملية، يبدو أن جن وسعت وحولت فهمها حول عادات أكل اليرقات. وفي هذا السياق، اعتمدت جن على مصادر متعددة من المساعدة، ومن خلال الوساطة السيميائية «التفاوض» خلقت «عالماً اجتماعياً مؤقتاً، حالة من البين – ذاتانية» (intersubjectivity). (ورتش، 1985 : 161). لقد تبنت وغيرت عدداً من أفكارها وتفكيرها الأولي لتلائم الأفكار الجديدة. لقد كانت هذه عملية تحول أخذت مكانها في سياق اجتماعي. وفي هذا التحليل لرسم جن الأول، فإن المستويين للسياق الاجتماعي واضحان وجليان: مستوى التفاعل الفوري، والمستوى البنيوي.

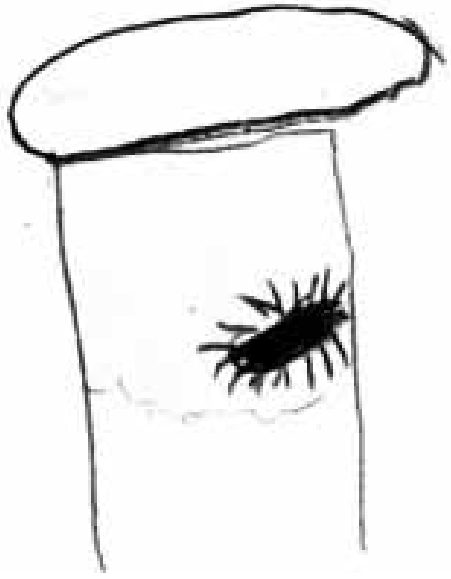
رسم جن الثاني (اليرقة السمينة)

بعد ثلاثة أيام، وقبل أن تبدأ العمل على رسمتها الثانية لليرقة، أعادت جن فحص رسمتها السابقة من الملف. وبينما كانت تنظر للرسمة، راجعت لنفسها، بصوت عال، المعرفة التي تراكمت لديها حول اليرقة. لقد استخدمت رسمتها السابقة كنقطة مرجعية لمساعدتها في إعادة المراجعة: لقد أخذتها كمخزون حول ماذا عملت وتعلمت، وهذا يساعدها في مقارنة الحالة السابقة لليرقة وما تبدو عليه الآن.

لقد سمعت من خلال تعليقاتها أنها لاحظت أن اليرقة أكبر كثيراً الآن. وقد علقت أيضاً على اثنتين من الرواسب السوداء والرفيعة داخل العلبة. الطفلة التي تجلس بجانبها لديها الرواسب نفسها في علبتها. وقد ناقشا معاً ماذا يمكن أن تكون هذه الرواسب. وبعدها قاما بسؤالي حول ماذا أعتقد بشأن هذه الرواسب، ومعاً قمنا بمراجعة الكتاب ذي العلاقة. يروي الكتاب قصة النمو التدريجي لليرقة. ومعاً قرأنا أن جلد اليرقة لا يتمدد كلما تنمو كما يفعل جلدنا، وأن اليرقة تفسخ الجلد القديم الضيق وتعزله لأجل جلد جديد. ومعاً استنتجنا أن الرواسب هي بالتأكيد الجلد القديم. رسمت جن يرقة سمينة أخبرتني أنها تكافح للخروج من جلدها، بينما رسمت زميلتها ما يبدو أنه رواسب متساقطة لجلد اليرقة داخل علبتها.

الشكل الثاني. اليرقة السمينة التي تكافح للخروج من جلدها

لقد لاحظت أن يرقة جن مرسومة بخطوط عشوائية نشيطة على نحو يشعرنا بكفاح اليرقة. وفي هذه الرسمة، رُسِمَ الطعام على نحو أقل أهمية من الرسمة السابقة، ما يوحي لي أن الطعام ربما لم يكن ضمن مركز اهتمامها الرئيسي في هذا الوقت.



في هذا السياق، أشعر أن الأطفال قادرون على وضع أهداف تعليمية بطريقة شخصية وذات معنى، على نحو واضح وسليم يدل على ما قدموه للسياق، وماذا وسعوا وطوروا من فهمهم. وعلى هذا النحو، فإن التعلم ليس النهاية بحد ذاته، بل بالأحرى هو طريقة للمشاركة في حدث اجتماعي لإتقان معرفة جديدة. المعرفة ليست ببساطة أمر واقعي معطى، بل هي أيضاً ما ينمو من خلال الاستكشافات الفردية والجماعية ذات المغزى، وعبر الأسئلة التي تطرح من قبل الأطفال وفيما بينهم. وتنقل هذه الأسئلة الواقعية المشاركة نحو السعي إلى ملاحقة الإجابة، وأيضاً تحث على النزوع نحو التساؤل والافتراض والمناقشة.

تحليل الرسمة الثانية لجن يظهر نماذج من المستويين الأول والثاني للسياق الاجتماعي. والاستعانة بنص كمرجع يصنف معلومات ويقدمها بأسلوب منظم هو نموذج للمستوى الثالث للسياق الاجتماعي. إن الكتاب المرجعي يحتوي على مفاهيم وأفكار عامة حول اليرقة، ويأتي بوصلات واكتشافات لمنظور أشمل.

رسم جن الثالث

بعد أيام قليلة، زحفت يرقة جن نحو غطاء العلبة، ونسجت شبكة حول نفسها لتحميها بينما تتشرنق. لم تعد الشرنقة تبدو كاليرقة، وعلى الرغم مما في الداخل، فإن الشرنقة من عادتها في بعض الأحيان أن تتلوى وتتحرك. وفي هذه المرحلة، كانت التخمينات لدى الأطفال كثيرة حول ما يجري. لقد كانت جن دائماً ترى وتستمع لبعض الأطفال الذين يجربون أقلام الرصاص المائية. وحتى هذه اللحظة، كان القلم المفضل لديها هو القلم الغرافيتي (قلم الرصاص). إبداع أقلام الرصاص الجديدة، بجانب الألوان المتعددة للشرنقة، يبدو أنه دفع جن كي تجرب هذه الوسيلة الجديدة وتختبرها. لقد وقفت وقتاً أطول تشاهد كيف يستعمل الأطفال الآخرون هذه الأقلام. لقد شاهدت بتمعن كيف أن بعض الأطفال قاموا بترطيب الصفحة الأولى، ومن ثم رسموا بالأقلام الملونة. آخرون رسموا أولاً ومن ثم رشوا الألوان، فيما آخرون قاموا بتغطيس الأقلام في الماء كالفرشاة، ومن ثم قاموا بالرسم. سألت جن كل طفل لماذا قام بفعل هذا بهذه الطريقة. في رسمتها هي جربت الطرق الثلاثة جميعها.

الشكل 3. رسمة الشرنقة لجن

في هذه الرسمة أستطيع أن أرى كيف كانت جن قادرة على تحويل ونقل بعض المعلومات الجديدة التي اكتسبتها من خلال ملاحظة الآخرين يستعملون الأقلام المائية الملونة إلى مخزونها في الرسم. وفي هذا التفاعل الاجتماعي مع زملائها، مزجت جن النصوص البصرية للآخرين داخل نصها البصري. وهذا البناء الاجتماعي المتعدد النصوص يشمل فهم الآخرين وممارساتهم داخل صيغة جديدة في رسومات جن.

بينما كانت تتحول الشرانق، اصطحبنا الأطفال لمختبر الفراشة المحلي، لنرى أصنافاً أخرى، ونتحدث إلى عالم بالحشرات، ما منح الأطفال فرصة لكي يربطوا بين ما كان يحصل في غرفة الصف لديهم وما يحدث في سياقات أخرى. في مختبر الفراشة، رأى الأطفال العديد من أنواع اليرقات، والشرانق والفراشات المختلفة. لقد شاهدوا الاختلاف بين الفراشات، ولكنهم، وربما هذا هو الأكثر أهمية، لاحظوا التشابهات فيما بينهم. لقد سجلوا هذه المعلومة بالتفصيل في كراسات الرسم الخاصة بهم. لقد لاحظوا أنه من الممكن أن يأخذوا فترات مختلفة من الوقت لإكمال دورة النمو، بينما لكل مرحلة مزاياها المتشابهة، وكل صنف لدية مجموعة من الخصائص الخاصة. لقد شعرت مرة أخرى أن هذه المقارنات المعقدة قد تتحدى بعضاً من افتراضات جن حول الشرانق والفراشات، وتقودها إلى إعادة تقييم جانبٍ من تفكيرها.

عالم الحشرات الذي تحدث إلينا، لم يضف المعرفة للأطفال فحسب، بل ساعد الأطفال على فهم أن هناك فرعاً علمياً كاملاً يرتبط بدراسة الفراشات، وأن هناك بعض الأناس الذين يشعرون بأهمية تكريس حياتهم المهنية لذلك. وقد ساعدهم أيضاً على فهم أن الاهتمام والحفاظ على الطبيعة هو شيء يجب علينا جميعاً الاهتمام والمساهمة فيه. بعض الأطفال رسموا صوراً لعالم الحشرات وهو يتحدث.

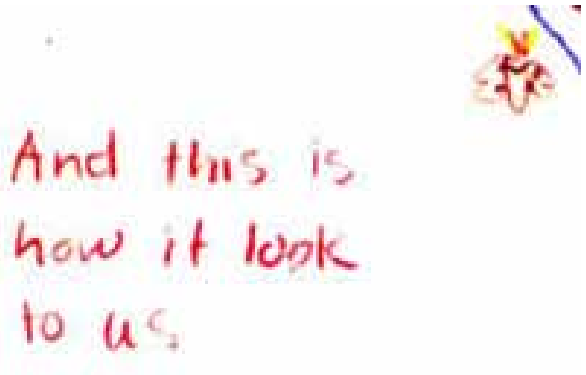
عندما قام الأطفال بمراجعة مخططاتهم التي أخذوها في الزيارة الميدانية، كانوا قادرين على التذكر أكثر حول زيارتهم، لأن المخططات تعمل كمذكّر أو كوسيط للذاكرة. هذه الذاكرة يمكن أن تتشارك ما بين الأطفال وما بين الأطفال والبالغين. وهذا المفهوم حول عملية التشارك الذهني هو شيء فريد لفجيوتسكي (1978)، ويختلف عن المفهوم الغربي التقليدي للذاكرة الذي يراها أنها شيء داخلي ينضج فقط مع العمر. عندما يتشارك الأطفال والمعلمون بقصصهم حول زيارة مختبر الفراشة، كلاهما –المعلم والطفل– سيمتلكان منافذ ومداخل لمعلومات على نحو قد يكون أكثر من التي يمتلكونها فرادى. وتفيد الرسومات كأداة للتذكر، بينما ينشط النقاش حول الرسومات كوسيط في استرجاع الذكريات من الرسومات. وترتفع توجيهات المعلم للنقاش وتوسع من تفكير الأطفال.

زيارة مختبر الفراشة عرّض الأطفال إلى مستوى ثقافي أو اجتماعي أعم في السياق الاجتماعي. لقد سنحت لهم الفرصة ليختبروا أصنافاً عديدة من الفراشات، فضلاً عن بعض المهن والمنظمات المهتمة بالفراشات ومواطنها. وقد قدمت الطوابع التي تظهر أسماء الفراشات مفردات جديدة بالكامل، من أصول لاتينية، ولغة علمية تنظم التفكير حول الفراشات.

الصورتان الرابعة والخامسة لجن

بعد أيام قليلة، كان هناك حماس شديد عندما بدأت الفراشات بالتكون. وقفت جن وغيرها من الأطفال مذهولين بمشاهدة كفاح الفراشات من أجل الخروج من الشرانق. وضعنا الفراشات في حوض زجاجي، وأبقيناها هناك أياماً عدة، لكي يستمر الأطفال في مشاهدتها. وقامت جن في هذه الأثناء برسم رسمتين.

الشكل 4. رسمة جن حول كيف تبدو الفراشات لنا



الشكل 5 . رسمة جن حول كيف تبدو الفراشات لفراشات أخرى

بمعزل عن الحجم المختلف المبالغ فيه، كانت رسمتا الفراشة متطابقتين، وقد قادني هذا إلى الاعتقاد أنها رسمت الفراشة نفسها من وجهتي نظر مختلفتين؛ واحدة من قريب، والثانية من بعيد. وفقط عندما طلبت مني أن أقوم بكتابة عناوين هذه الرسمات لها، أدركت تماماً ماذا كانت تحاول أن تنقل. الرسمة الأولى هي من وجهة نظر طفل ينظر إلى الفراشة، والثانية هي من وجهة نظر فراشة تنظر إلى فراشات أخرى. استخدمت جن الرسم في نقل فهمها بمراقبة الفراشة لدرجة أعلى، ومستوى إدراك ذاتوي. وقد سمح رسمها لها بتضمين كلٍ من وجهة نظرها ووجهة نظر الفراشات. يبدو وكأن جن تظهر علاقتها التأثرية (الانعكاسية) مع جمهورها، ما يوضح أن جن تبدو وكأنها واعية للآخرين في السياق الاجتماعي.

فضلاً عن تقديم مفهوم موسع حول السياق الاجتماعي عند مستوى التأثر الفوري والبنيوي، يساعدنا تحليل الرسمتين في توضيح تأثير المستوى الثالث في السياق الاجتماعي. فهو يقدم لنا مثالاً ملموساً على أن وعي الطفل وأعراف الرسم المتفق عليها قد تم بناؤها ثقافياً.

جن تعيد التأمل وبناء رسومها

عندما أطلقنا الفراشات، بدا وكأن جن تفتقد النظر إليهم. أخذت ملف الرسم الخاص بها، وقررت أن تعمل منه كتاباً صغيراً. وبدا لي، بطريقتها الخاصة، أنها ربما تحاول أن تعطي استمرارية للحدث. في غرفتي الصفية، غالباً ما نعمل كتباً حول أحداث بارزة لا تنسى، وبعدها تذهب هذه الكتب إلى مكتبة الصف. أخرجت جن الرسومات ووضعتها على الأرض وقامت بترتيبها بتسلسل. ثم قامت بعمل ورقة عنوان، وجمعت الصفحات معاً، وأحضرت لي الكتاب لأقرأه. وعندما انتهيت من قراءة الكتاب نظرت إلي بعينين واسعتين مذهولتين كما لو أنها اكتشفت شيئاً للمرة الأولى، وقالت «الآن أعرف ماذا حدث!»، ثم انطلقت جن نحو طاولة الكتابة لتعيد تجميع عناصر كتابها وأحضرته لي مرة أخرى «هذا يحدث مراراً وتكراراً، أليس كذلك؟» قالت.

الشكل 6 . الرسم من كتاب جن الأولي

الشكل 7 . الرسم من الكتاب الذي أعيد بناؤه

لم تقم جن فقط بترتيب مادي وبتجميع التمثلات معاً عن أسباب حدث، ولكن قامت أيضاً بوضع معرفتها السابقة معاً، وأحدثت قفزة إدراكية مهمة. لقد امتلكت هي بنفسها منتوجاً ثقافياً واجتماعياً وتاريخياً جديداً يحتوي على دلائل ملموسة لتحول تفكيرها.

إعادة النظر في نظرية فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية فيما يتعلق بالرسم

مستوى التفاعل الفوري

على صعيد مستوى التفاعل الفوري والحواري، يؤدي الرسم وظيفة مفيدة في دعم التعلم في السياق الاجتماعي للغرفة الصفية. والرسم والحوار يعملان في مستويين؛ مستوى العلاقات بين الأفراد (المستوى الشخصي)، حيث تكون العمليات الذهنية الجديدة موجودة في السياقات المشتركة أولاً قبل أن تصبح مذوّتة؛ ثم المستوى الذاتي (المستوى الشخصي الداخلي) نفسه، حيث تستوعب المعارف الجديدة ويستمر الحوار على مستوى الإدراك الكلي أو الشمولي. لقد رأى فيجوتسكي المدرسة كموقع مهم لتعزيز التحول من التجارب والحوار الشخصي إلى أنظمة تجريبية أكثر تعقيداً، وتفكير إدراكي كلي أو شمولي. عندما يتعرض الأطفال إلى أفكار أخرى من خلال تفاعلاهم مع الآخرين في مجتمعهم، فهم قادرون على النمو داخل الحياة الفكرية للآخرين من حولهم وتشكيلها أيضاً، في حين أنه من المهم رؤية كلٍ من هذين المستويين بشكل مستقل عن الآخر، ومن المهم أيضا أن نتذكر أنهما يعملان معاً في دوامة حوارية مستمرة.

مستوى العلاقات بين الإفراد (المستوى البين شخصي Interpersonal Level)

يضمن تحديد سياق اجتماعي للرسم وللتعلم فرصاً للتبادلات الشخصية للأفراد وخلق معرفة جديدة. ففي رياض الأطفال، غالبا ما يبدأ الحوار بين الإفراد مع السلوك الاستكشافي الذي يرافقه حوار شفوي تتشارك فيه الملاحظات والخبرات السابقة بين مجموعات صغيرة من الأطفال. ويبدو أن التعامل المادي مع الأغراض وتجريبها، هو المؤشر الأساسي لأي بحث أو تجريد متعمق. وخلال مرحلة تبادل الأفراد للمعرفة، يبني الأطفال مفهوماً للأغراض لا يعتمد فقط على البصر، حيث أن التعامل مع المواد يجلب الوعي المكاني والنصي. وهذه المعرفة المادية هي عامل مهم في القدرة اللاحقة للأطفال على تمثيل الأغراض (بروكس، 1995).

وعلى صعيد مستوى العلاقات بين الإفراد (المستوى البين شخصي)، تكون إحدى وظائف الرسم هي توفير مرجع إلى الشيء، أي رسم التجربة في إطار عالم رمزي، حيث أن هذا الرسم يوفر نقطة إحالة للمناقشة والانعكاس وإعادة التقييم وإعادة البناء، وإعادة السياق والمقارنة. يتحدث الأطفال مع أقرانهم أثناء الرسم عمّا يتم رسمه، والكيفية التي يتم بها. وتوفر الرسومات نقطة مرجعية مشتركة يمكن أن تتم مشاركتها مع الآخرين. وعندما يرسم الأطفال أفكارهم، يمكن للآخرين أن يفهموا رسوماتهم والدخول معهم في حوار. وأثناء عملية الرسم، نكون قادرين على رؤية المعرفة الجديدة التي يتم تقديمها، وهذه المعرفة موجودة على مستوى العلاقات بين الأفراد (المستوى البين شخصي). والرسم هو الوسيط لتبادل الحوار الشخصي، والبؤرة التي تنبعث منها الأفكار والنظريات. وغالبا ما تحتوي الأفكار على معلومات مادية ومكانية قد تضيع في التبادل اللفظي. وطبيعة ومحتوى التبادل بين المعلم والطفل في ما يتعلق بالرسم والأفكار، لديها القدرة على أن تكوّن تبادلاً يهدف إلى فهم ما يحاول الطفل تصويره، وأيضاً فهم الأفكار الناشئة. ويساهم الرسم في خلق معرفة جديدة بشكل مشترك قبل أن يتم استيعابها في آفاق جديدة. ولا يقوم الرسم بدور الوسيط بين الأفكار الجديدة والقائمة فحسب، بل إنه يعمل أيضاً كوسيط اجتماعي يسهّل التوصل إلى مفهوم مشترك. ومستوى العلاقات بين الأفراد (المستوى البين شخصي) يمكن رؤيته كشكل مؤسس لنمو المستوى الذاتي (المستوى الشخصي الداخلي – او على مستوى التذويت).

المستوى الذاتي (المستوى الشخصي الداخلي التذويتي Intrapersonal Level)

من الصعوبة بمكان معرفة الحوارات الذاتية وتقديم أمثلة عليها، حيث إننا لا نستطيع أن نرى ما يحدث داخل رأس شخص آخر. الرسم الذي أعيد بناؤه في كتاب جن هو مثال على تغيير التفكير الكلي أو الشمولي ليصبح مرئياً من خلال التحولات الممثلة في رسوماتهم ومن خلالها. استخدمت جين رسوماتها وحوارها الذاتي مع الرسم لتعطي وصفاً أكثر وضوحاً، ويؤكد لها، فهمها لدورات الحياة. تمثل رسوماتها المعاد بناؤها حواراً ذاتياً مرئياً من خلال الرسم. ولم يكن التحدي لجن في إنتاج رسومات أكثر واقعية فحسب، بل أيضاً في تمثيل أكثر وضوحاً للأفكار حول الفراشات. "إن طبيعة الإدراك البصري للإنسان ليست تسجيلاً لحقيقة موضوعية موجودة بشكلٍ مستقل عن الملاحظة، وإنما هي بناء نشط لصورة العالم المتعلقة جزئياً بالتحفيز الشبكي. (Ruby، 2000: 216). لا تسجل العين سوى جزء من البيانات. ويعمل الدماغ على تشكيل فرضيات سريعة تكمل الصورة الشبكية وتبني تفسيراً لها. يستجيب الأطفال للمناقشات والانتقادات التي تركز على رسالة أو فكرة يكون للتمثيل قدرة على نقلها ويستفيدون منها. إنه نقاش يركز على بناء التمثيل وليس على شيء محتمل لواقع بعيد المنال. إن المناقشات والانتقادات التي تركز على الأفكار الرئيسية والناشئة في رسومات الأطفال، قد تعزز على نحو أفضل استخدام الرسم كأداة قوية في صناعة المعنى.

من خلال عملية إعادة رسم، غيرت جين فكرها حول نمو اليرقة وتطورها. لقد ساعد الرسم جن على المستوى الذاتي (المستوى الشخصي الداخلي) في دمج معرفتها الجديدة مع تجربتها وأفكارها السابقة، حيث نرى أدلة على كل من تفكيرها السابق والجديد في رسوماتها المعاد بناؤها. وتشير الرسومات إلى وجود تحول فكري يدل بدوره على حوار ذاتي أو إعادة نظر ذاتية.

عند دراسة رسومات جن التي جمعت على مر الزمن، يظهر تقدم تاريخي ونموي ((developmental للمعلومات والأفكار. ويبدو أن كل من الرسومات المتعاقبة تتصل بأفكار موجودة في الرسومات السابقة وتبني عليها. إذا كنا نعتقد أن الرسم يحتوي على خطوات

عديدة أو ربما رسومات عديدة في مطاردة فكرة أو السعي من أجلها، فهذا يعطي للأطفال إمكانيات ومجالات لاستخدام الرسم بشكل متكرر في العديد من الطرق والسياقات المختلفة. وتتبُّع التغيرات النوعية في السلوك كان مهماً لاستيعاب مفهوم التعلم بالنسبة إلى فيجوتسكي (1978)، باعتباره عملية حركة وتغيير. على نحو مماثل، فإن ملاحظة هذه التغيرات النوعية في الرسم مهمة لفهمنا المتواصل حول كيفية تعلم الأطفال.

المستوى البنيوي

"لا يصبح الطفل مجرد مفكر أو حالٍّ للمشاكل: إنها تصبح نوعاً خاصاً من المفكرين، تتذكر، تستمع، وتتواصل، وذلك هو انعكاس للسياق الاجتماعي (Bodrova and Leong، 1996). وفي سياق البيئة المدرسية، تتشارك الأفكار وسبل معالجة المعلومات بين المدرسين والأطفال. إن المواد، والفضاءات، والوقت، والسياقات الاجتماعية التي يتم تقديمها وبناؤها في الصف لها آثار وتأثيرات مباشرة في عملية التعلم التي تحدث. وعندما يتم دعم الرسم من خلال توفير مواد رسم مثيرة للاهتمام وذات جودة عالية، وتخصيص مساحات لاستخدامها في تشجيع الرسم ضمن سياق اجتماعي، لا يكون الأطفال قادرين على تبادل الأفكار حول موضوع الدراسة فحسب، وإنما يكونون قادرين أيضاً على مساعدة بعضهم البعض في استخدام المواد وفي الطرق المختلفة لاستخدامها. وعندما تدرك قيمة العمل الجماعي، ستكون غرفة الصف منظمة لدعم هذه القيمة. وعندما تتم إزاحة مسؤولية التعليم عن كاهل المعلم، ويتم تقاسمها بين مجموعة الصف، ستتوفر بيئة غنية أكثر وحوارية تعليمية بشكل أفضل. وعندما تكون جميع القرارات حول ما يجب أن يعلم وما يقع على عاتق المعلمين في ذلك، يبدو هذا وكأنه انتزاع لحق الأطفال في أن يصبحوا أفراداً مشاركين في بناء العملية التعليمية الخاصة بهم.

المستوى الثقافي والاجتماعي الأعم

لقد ربطت دراسة اليرقات مع تجارب خارج المدرسة في المجتمع الثقافي الأوسع، من خلال أخذ الأطفال إلى مختبر الفراشة، وعن طريق مشاركة عالِم الحشرات تفاصيل مهنته معهم. وساعدت زيارتنا الأطفال في رؤية العلاقة بين ما يتعلمونه في المدرسة وما يحدث خارجها. ويرى الأطفال عند تعرضهم لهذه المشاهدات بعض الصلات لما يتعلمونه.

إن زيارة مواقع خارج الصف تكون ذات قيمة كبيرة إذا ما أكدت على أهمية الروابط النشطة بين المدرسة والمجتمع، ويمكن استغلال المعلومات التي جمعت حول هذه الزيارات من خلال استرجاعها، وإعادة النظر فيها، ومعالجتها على نحو أكثر عمقاً. وكان الرسم وسيلة لجمع البيانات ونقل المعلومات في هذه الدراسة. وبدلاً من الزيارات التي تهدف إلى تلخيص ما الذي تم تعلمه، شكلت الزيارات خارج الصف انطلاقه للمزيد من التقدم، وكانت عملاً ميدانياً ذا حس أنثروبولوجي. ذهبنا ونحن مجهزون بالكاميرات، واللوحات، والأسئلة. وقد تم جمع المعلومات عن هذه الزيارات على أساس استخدامها في تحقيقاتنا الجارية في غرفة الصف، وكانت قيمة الرسم في تدوين ملاحظات الميدان وتركيز انتباه الأطفال لا تقدر بثمن. ربطَ العمل الميداني ما فعله الأطفال في المدرسة مع المجتمع بأسره، ومع البنى التجريبية أيضاً في هذا المجتمع الكبير. وكان الرسم عنصراً حاسماً في هذا الربط. في حين أن كل رسمة بنيت بشكل فردي وتضمنت فهماً شخصياً. وبصورة جماعية، قامت الرسومات بتوضيح هذه المعاني الأكثر شخصية وساعدت على نقل الأطفال إلى فهم أكثر عمومية في خبراتهم.

ربما تكون الأمثلة على الصور الرمزية منتشرة اليوم أكثر مما كانت عليه في أي وقت مضى. إن التفاعل مع التكنولوجيا يميل إلى الاستناد إلى الصور، في حين أن وسائل الإعلام مثل الأفلام والتلفزيون وشبكة الإنترنت التي تحمل الأفكار والمعلومات الحالية هي أيضاً في المقام الأول تستند إلى الصور. الاعتراف بهذه الصور الغنية بالتجربة المعاشة للأطفال في المدرسة أمر مهم إذا كان الأطفال يرون أن للمدرسة صلةً وثيقةً بخبراتهم خارج غرفة الصف.

الاستنتاجات والتوصيات

من المهم الانتباه إلى أنواع الفرص والأنشطة والمناقشات التي تصاحب مستوى العلاقات بين الأفراد (المستوى البين شخصي). فالطفل في هذا الوقت يظهر الأفكار والأسئلة والمفاهيم الخاطئة بشكل أكثر وضوحاً. ويستطيع الرسم أن يساهم في جعل أفكار الأطفال واضحة. وفي حين أن الرسم هو واحد من وسائط التبادل، يمكن الاحتفاظ بهذه الرسومات كسجل لتفكير الأطفال يمكن مراجعته وإعادة النظر فيه من قبل كل من المعلم والطفل. وقد تكون الرسومات أيضاً أداة للتبادل داخل المجتمع من أجل التعلم الأوسع.

ومن المهم أن تكون إستراتيجيات التعلم والتفكير واستخدام الرسم كأداة في إنتاج المعنى معروضة ومشار إليها بشكل فردي، أو في مجموعات صغيرة، وأيضاً في مناقشات جماعية كبيرة. وتعرف هذا النهج في التعلم على المهارات والخبرات الخاصة لكل طفل، التي يحضرها إلى عملية التعلم، كما يعمل على إشراك الطفل في دوامة الحوار المستمر، حيث تقوم التفاهمات والمناقشات الجماعية بالعمل على دعم البنى الفردية. ويعمل الرسم بكفاءة كجزء من هذا النموذج الحواري.

إن الدعم والوقت والفرصة للأطفال في متابعة تعقيدهم وتطويرهم لعملية الرسم الخاصة بهم، يجب أن تكون أيضاً جزءاً من بيئة التعليم والتعلم، وينبغي أن يتركز النقاش حول الرسم حول المعنى والمعلومات التي يحتويها، بدلاً من التركيز على مهارات الرسم والصفات الجمالية. وينقل هذا بدوره التركيز من معايير الأداء إلى اهتمام يتعلق بأن الأطفال يحاولون خلق بعض الظواهر من خلال رسوماتهم. ويفتح هذا النهج حواراً يشرك المستوى الإدراكي للطفل على نحو نشط، ويوفر الرسم بصيرة قيمة لتفكير الأطفال، كما أنه أداة لا تقدر بثمن للتعليم والتعلم.

على الرغم من أهمية الرسم على مستوى العلاقات بين الأفراد (المستوى بين الشخصي)، فإنه من المفيد السعي إلى تعقيد الإدراك

والتجريد الذي يبدو أن الرسم يدعمه على المستوى الذاتي (المستوى الشخصي الداخلي)، وغالباً ما يعني هذا طلب المزيد من الأطفال من خلال الرسم. وقد يعمل مستوى العلاقات بين الإفراد (المستوى بين الشخصي) والمستوى الذاتي (المستوى الشخصي الداخلي) للشخص في دورة متكاملة وجارية، وتبني مفاهيم أكثر تعقيداً ومراجع تمثيلية. من إحدى صفات الرسم إمكانياته التوليدية والمتباينة، وتكمن قوته الكبيرة في قدرته على عكس صورة فورية للشخص الذي رسم أفكاره الظاهرة، ولعل هذا هو السبب الذي يجعل الأطفال الصغار يرون في الرسم أداة قوية، حيث أنها، بعكس الكتابة، تفاعلية وشاملة بشكل فوري.

ترجمة: رامي سلامة – مركز القطان

من إحدى زيارات المعلمين البريطانيين إلى المدارس الفلسطينية.