الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
١٠

الطفولة والإبداع

(الجزء الأول)

د. شاكر عبد الحميد سليمان

دراسة أدبيات رسوم الأطفال منذ النصف الثاني
من القرن التاسع عشر إلى النصف الثاني من القرن العشرين

مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح
للدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

تخرج هذه السلسلة بإشراف لجنة مكونة
من الذوات التالية أسماؤهم

د. حسن الإبراهيم (الرئيس) د. محمد جواد رضا
د. رجاء أبو علام د. خلدون النقيب
د. معصومة المبارك

مارس ١٩٨٩م

حقوق الطبع محفوظة
للجميعة الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ولا يجوز إعادة نشر أو اقتباس أية معلومة
من هذه الدراسة دون موافقة خطية من الجمعية

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات
تتبناها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب : ٢٣٩٢٨ صفاة الرمز البريدي : ١٣١٠٠ الكويت
تلكس : ٣١٠٧٦ KSAAC
تلفون : ٤٧٤٨٤٧٩ ـ ٤٧٤٨٣٨٧

الطفولة والابداع

(الجزء الأول)

د. شاكر عبد الحميد سليمان

مارس ١٩٨٩م

إهداء..

إلى أستاذي الدكتور مصطفى سويف

بسم الله الرحمن الرحيم

تقـــديم

يقع هذا الكتاب في خمسة أجزاء، ويتألف من تسعة فصول ويعتبر كل جزء سلسلة متماسكة تؤدي لنفس الغرض والغاية.

ويدور موضوع الكتاب حول ارتقاء القدرات الابداعية بشكل عام والقدرات الفنية بشكل خاص لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ - ١٢ سنة. وموضوع الإبداع يعتبر من المواضيع التي لم تنل حظها الكافي والوافي في تاريخ علم النفس الحديث على اعتبار أنه موضوع يصعب الولوج فيه، وأحد تعقيداته يكمن في اختلاف آراء المربين وعلماء النفس حول إيجاد تعريف مقنع وجامع له.

وغالباً ما ينظر إلى الإبداع على أنه شكل من أشكال السعي والانجاز، والإنسان يختلف في سعيه وإنجازه عن بقية الكائنات الحية، إذ أنه لا يسعى فقط إلى التوافق مع بيئته التي يعيش فيها، ولكنه يهدف في سعيه إلى إحداث تغيير فيها، وإلى خلق بيئة تستجيب بصورة أفضل لمطالبه واحتياجاته، وهنا يأتي دور الإبداع في إحداث هذا التغيير من أجل السعي إلى خلق مجتمع أفضل. فالإبداع إذن هو فعل وعمل، وهو إعادة تكوين للواقع، وجوهر الإبداع هو نظرة إلى الأمام وإلى المستقبل، إنه الرؤية ثم المبادرة ثم التجديد على شكل هيئة موضوعية.

والإبداع، مثله مثل الذكاء، لا يمكن تحديده والتعرف عليه بشكل مباشر، على أن الجميع لا يختلفون في التعرف عليه، لأننا حينما نحاول وضع تعريف

للابداع نصطدم بمعضلات عدة. فالتعريف العام يشير إلى أن الابداع هو مجموعة من الاستجابات الجديدة والمفيدة التي يصدرها الفرد تجاه موقف من المواقف، ولكن يصعب علينا عادة التدقيق فيما هو جديد، إذ أن ما هو جديد يشير عادة إلى الدرجة أكثر منه إلى النوع، وما هو مفيد يشير إلى الاختيار الشخصي الذاتي أكثر منه إلى الاختيار الحيادي الموضوعي، والواقع أن هناك أشخاصاً يعتقدون بأن الإبداع ليس اسماً يدل على نشاط معين بقدر ما هو «وسام» يعطي لإنتاج مميز.

كما يعتقد علماء آخرون بأن الإبداع ما هو إلا مصطلح غامض لا يجوز استخدامه لأغراض علمية، ويرون بأنه على المربين أن يستخدموا بدلاً منه مصطلحات أخرى مثل التفكير المتشعب Divergent والتفكير المتجمع Convergent التي استخدمها جلفورد، إذ أن هناك بعض المهمات التي تتطلب استجابات تتصف بالطلاقة والمرونة (التفكير المتشعب)، كما أن هناك مهمات أخرى تتطلب استجابات تتصف بالتكامل والتركيز (التفكير المتجمع)، وتبعاً لأصحاب هذا الرأي، يعتبر الإبداع شكلاً خاصاً من أشكال التفكير.

ويشير بعض المربين إلى أن الإبداع هو نقيض «الروتين» والعادة، وهو مصدر الأفكار والمواضيع التي تتسم بالجدة. إلا أن هذا لا يعني أن أي إنتاج عقلي يستحق أن يسمى إبداعاً، فإذا اخترع لنا طفل قصصاً خيالية، أو قام شخص بمزج الألوان ليقنع الناس بأنه فنان مبتكر، فلا يكون هذا إبداعاً، لأن العمل، رغم جدته، ليس فيه فائدة للمجتمع، وإنما هدفه هو الوصول إلى الرضا الذاتي، ومن هنا نرى أن الإبداع هو النشاط الذي يؤدي إلى إنتاج جديد ذي فائدة اجتماعية. والإنتاج يجب أن يكون جديداً من وجهة النظر الموضوعية، وليس جديداً لصاحب الإنتاج فقط، ومن ناحية أخرى فإن الإبداع ليس بالضرورة خلق شيء من لا شيء، أو خلق شيء جديد لا يوجد منه في الكون. إن جوهر العملية الإبداعية هو في إعادة تنظيم الخبرات السابقة وتشييد نماذج جديدة من عناصر معرفية قديمة كما هو الحال في أعمال المخترعين والعلماء والكتاب.

هناك رأيان فيما يتعلق بتوزيع القدرات الإبداعية عند الأفراد، أحدهما يقول بأن الناس يولدون بقدرات إبداعية خاصة، وهؤلاء يصبحون علماء وفنانين ومخترعين، والرأي الآخر يقول بأن كل إنسان هو مبدع، شريطة أن تنمى عنده القدرات التي يمتلكها بنجاح من خلال توفير بيئة تعليمية مثيرة (وهذا ما يدعو إليه الكتاب).

والبيئة التعليمية المثيرة يجب أن يتوفر فيها شرطان أساسيان: الشرط الأول يتعلق بوجود الأمن النفسي، أي شعور الطفل بقيمته الذاتية، وبوجوده في بيئة غير مهددة، وخالية من عناصر الخوف والخطر، ووجود مرب يستطيع أن يقنع الطفل بأن يقدر مشاعره وإنجازاته من وجهة نظر الطفل نفسه وليس من وجهة نظر الراشد. أما الشرط الثاني فيتعلق بوجود الحرية الفكرية في بيئة الطفل، بمعنى وجود اتجاه إيجابي نحو الطفل وما يقوم به من إنتاج، مع اعطائه الفرصة الكافية للتفكير، والأخذ بيده نحو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، دون اخضاعه لارهاب الفكر، أو التدخل المباشر في شؤونه، وكذلك احترام أسئلته ومواقفه وأفكاره وحقه في أن يقول «لا» للكبير. لأن الطفل الذي يتعود أن يكتم مشاعره واستجاباته الطبيعية كي يساير النماذج التقليدية للسلوك والتفكير تقل عنده فرص التدريب على تنمية القدرات الضرورية للإبداع. إن الأفراد الذين يخضعون لمتطلبات التنشئة الاجتماعية التقليدية كي يصبحوا صورا مكررة لآبائهم وأجدادهم، يتنازلون طواعية عن المتطلبات الأساسية للابداع...

ومن هنا انتبهت الجهات المسؤولة عن الاهتمام بالطفولة العربية، وفي مقدمتها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، إلى تبني قضية الإبداع لأهميتها في بناء الطفل العربي المعاصر، فتولت فكرة اخراج هذا المؤلف إلى حيز الوجود كي تحقق من ورائه غرضين أساسيين على الأقل أحدهما إثراء المكتبة العربية بمؤلفات عن الطفولة والإبداع نظرا لقلة وضحالة مثل هذه المؤلفات في الساحة العربية، وثانيهما نشر الوعي بين صفوف المربين وأولياء الأمور وحثهم على الاهتمام

بقضية الابداع، والعمل على استغلال القدرات الابداعية عند الأطفال من أجل خدمة المجتمع والعمل على رقيه وازدهاره، لأن الأمة التي لا تبدع لا تتقدم.

لقد قام المؤلف بجهد جهيد في تبسيط مادته العلمية كي ينتفع منها كل مهتم في هذا المجال، وقدم لنا دراسة مستفيضة عن الطفولة والإبداع هي مزيج من البحث الميداني الامبريقي والبحث النظري المكتبي مؤكدا فيها أن التربية عن طريق الفن والرسم هي تربية في طريق الإبداع، والتربية التي تهتم بالإبداع هي تربية في اتجاه أفضل للطفل والفرد والمجتمع. وكاتب هذا شأنه يعتبر رائدا جديدا في مجال خدمة الطفولة العربية، وفي موضوع تشح فيه الكتابات العربية المعاصرة على وجه الخصوص.

الدكتور/ قاسم على الصرّاف
أستاذ مساعد بقسم على النفس التربوي
كلية التربية ـ جامعة الكويت
وعضو اللجنة الاستشارية للجميعة
الكويتية لتقدم الطفولة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

تصـــدير

كتبت هذا الكتاب، وأجريت هذه الدراسة، تحت تأثير حالة هي مزيج من المتعة والعذاب، المعاناة والاكتشاف، الرغبة في الإنجاز مع توتر الخوف من التعثر أو التقصير.

لم يكن هذا الكتاب نتيجة جهد كاتبه الفردي الخاص، بل هو في حقيقة الأمر نتيجة إجمالية لجهود وعقول كثيرة شاركت فيه وعاونت على إنجازه وساهمت في تحقيقه.

أول من يوجه له الشكر هو «الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية» وعلى رأسها الأستاذ الدكتور حسن الإبراهيم رئيس مجلس إدارة الجمعية، وكذلك لجنة الدراسات الموسمية بالجمعية، فلقد تولت «الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية» مهمة تمويل الدراسات الميدانية التي يشتمل عليها هذا الكتاب وكذلك نفقات كل العمليات الخاصة بتحليل ومعالجة البيانات. وكان لتوجيهات الأستاذ الدكتور حسن الإبراهيم والأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة الدراسات الموسمية التي تقوم بها الجمعية أكبر الأثر في إنجاز هذا العمل بصورته اللائقة.

ثم يأتي بعد ذلك جهد الأستاذ الدكتور عبدالحليم محمود السيد رئيس قسم علم النفس بكلية الآداب ـ جامعة القاهرة، الذي وقف إلى جانب صاحب هذا الكتاب وسانده علمياً ومعنوياً ومادياً أيضاً.

ثم يأتي بعد ذلك إسهام زملائي الأعزاء بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة القاهرة، وأخص منهم بالذكر، الصديق الدكتور معتز سيد عبدالله الذي قام بمهمة متابعة الجانب الميداني من هذه الدراسة في حالة غياب صاحبها لأي

سبب من الأسباب، كما كانت اقتراحاته ومناقشاته مع صاحب هذا الكتاب ذات أثر كبير في إنجاز هذا الكتاب بطريقة مناسبة.

ثم يأتي بعد ذلك إسهام صديقي الدكتور عبداللطيف خليفة الذي وقف مع الزميل الدكتور معتز في معظم المراحل الحاسمة من البحث الميداني، وكان لحماسه واقتراحاته أكبر الأثر في إثراء هذه الدراسة في مواضع كثيرة.

بعد ذلك يأتي إسهام الزميلين العزيزين الحسين محمد عبدالمنعم وأحمد عطوة، فقد شاركا في المراحل الأولى الأساسية من الدراسة الميدانية، وكان لحماسهما أكبر الأثر في إنجاز الجزء الأكبر من هذه الدراسة، كما ساهم الزميل الحسين محمد عبدالمنعم في القيام ببعض العمليات الإحصائية المهمة في هذه الدراسة.

أتوجه أيضاً بشكر خاص إلى صديقي الدكتور فيصل عبدالقادر يونس الأستاذ المساعد بكلية الآداب جامعة القاهرة والمعار حالياً لجامعة الكويت على حماسه وتشجيعه الدائم لصاحب هذه الدراسة.

بعد ذلك لابد من توجيه الشكر إلى الزملاء والزميلات الذين شاركوا في عمليات جمع البيانات الأساسية للدراسة الميدانية، وفي تجهيز بياناتها للمعالجة الإحصائية وأخص منهم بالشكر: شعبان جاب الله، وإبراهيم شوقي، وفكري العتر، ونبوية شاهين، وفيفيان أحمد فؤاد، وسحر عبدالمنعم، وفايزة عبدالحميد، وصفاء عبدالله، وفينوس أحمد فؤاد.

كذلك لابد من توجيه الشكر للزميل أسامة سعد أبو سريع الذي قام ببعض العمليات الإحصائية الهامة لهذه الدراسة وكذلك الزميل خالد عبدالمحسن بدر الذي كانت اقتراحاته ذات أثر هام في بعض مراحل هذه الدراسة.

لابد كذلك من شكر الصديق الدكتور سليمان العطار على تشجيعه لصاحب هذا البحث، ولابد من توجيه أعمق الشكر أيضاً للأصدقاء الأعزاء

طـارق النعـمان بقسم اللغـة العـربيـة بكليـة الآداب جـامعـة القـاهـرة، ومحمـد عبـدالحميد، وسعيـد المصري بقسم الاجتماع بكليـة الآداب جامعـة القاهـرة على تشجيعهم الدائم لصاحب هذه الدراسة.

كما ينبغي توجيه الشكر الخاص للمهندس طـارق عز الـدين بمركـز الأهرام للحاسب الآلي «آماك» على ما قـام به من مجهـود دؤوب ومتفهم ومتابـع ومبدع في المراحل الأساسية لمعالجة بيانات الدراسة إحصائيا، وهو نموذج لشاب عربي نـابه، بل نابغة، يحتاج وطننا إلى الكثيرين من أمثاله في كل المواقع.

لابـد أيضاً من تـوجيه الشكـر للزميلة العزيـزة الدكتـورة ماجـدة حـامـد، والزميلة العزيزة الدكتورة فادية علوان على تشجيعهما لصاحب هذه الدراسة.

أتـوجه أيضـاً بعميق الشكر لـلأستاذ وجيـه وهبه الـذي كانت تـوجيهـاتـه وإسهاماته كبيرة الأثر في إثراء هذا العمل وبخاصة في جوانبه المتعلقة بالفن.

لابد أيضاً من توجيه الشكـر للناقـد الأستاذ حسـين عيد وللشـاعر الأستـاذ محمد كشيك على تشجيعهما لصاحب هذا العمل.

أتوجه كـذلك بـالشكر الخـاص للأستـاذ عبدالـوهاب رفـاعي وزملائـه في المكتب الأساتذة مختار محمد أبو السعود، طارق محمد علي وكذلـك السيد والـده، وزكريا أحمد رضوان، ومحمد نمر، وإبراهيم صالح على قيامهم بكتابة هذا الكتاب على الآلة الكاتبة بطريقة مناسبة في زمن معقول.

أخيراً أتوجه بشكري الخاص للسيدة زوجتي ولابني أحمد على تـوفيرهمـا الجو المناسب لي لإنجاز هذا الكتاب.

شاكر عبدالحميد

القاهرة في الاثنين ٢٢ شوال ١٤٠٨هـ

الموافق ٦ يونيه ١٩٨٨م

* * *

الفصل الأوّل

تاريخ الاهتمام برسوم الأطفال وأهمية دراستها

صانع العلامات

في السنوات الأخيرة أصبح مألوفاً أن يعرض لنا علماء الأنثروبولوجيا وعلماء دراسات الحيوان مقالات متميزة حول التشابه بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان، وبخاصة القردة. ومن خلال هذه الدراسات ظهرت معلومات مفيدة عرفنا من خلالها مثلا أن قردة الشمبانزي الصغيرة تتعلم سلوكيات عديدة خاصة بها من خلال اللعب. وعرفنا كذلك أنها تمتلك درجة عالية من الذكاء، وأنها يمكنها أن تتخاطب من خلال الأصوات والأوضاع، كما يمكنها حل بعض المشكلات البسيطة. لكن هذه البحوث أكدت أيضاً وجود فروق كبيرة جداً بين الإنسان والقردة، وأحد هذه الفروق ذات الدلالة، كما يقول هنري بلوكروز H. Pluckrose، هو أن الإنسان يمكنه أن يتواصل من خلال الخط وأن القردة (رغم المحاولات التي بذلت لإثبات العكس) لا تستطيع أن تفعل ذلك. فمنذ عصور قديمة كان الإنسان صانعا للعلامات Maker of Marks وحيثما وجدنا دلائل على وجود الإنسان القديم، في الصين وفي جنوب أوروبا، وفي الشرق الأوسط، وفي جزر الباسفيكي، نجد دلائل على أنه كان فناناً.

والأشكال اللولبية (أو الحلزونية) والدائرية في الكهوف المطمورة في مالطا، والآثار الحجرية في أماكن عديدة من العالم، قد توحي لبعض الدارسين بأن هذه الأشكال والعلامات كانت لها دلالاتها الدينية العميقة. ويفسرها آخرون بأنها محاولات للتعبير عن خوف الإنسان ومشاعره تجاه ظواهر الطبيعة المختلفة، بينما ترى مجموعة ثالثة أنها تعبر في حد ذاتها عن حاجة الإنسان لعمل العلامات وترك

الآثار وإظهار قدراته على الفعل، والتعبير عن محاولاته لفهم ذاته ولفهم العالم المحيط به.

وكي نتفهم قوة هذا الدافع ـ الذي يعتبره بعض العلماء فطرياً ـ علينا أن نلاحظ طفلا في الثالثة وهو يلعب. إنه يستطيع، بسهولة شديدة، أن يكون أشكالاً من المكعبات أو العناصر الخشبية أو المعدنية أو الورقية الموجودة أمامه. إن خياله يتغلب على نواحي القصور والقيود التي يفرضها الزمان والمكان وتحددها المواد المتاحة أمامه، وهو يقوم بالبناء والتكوين كما لو كانت هناك حاجة غلابة للقيام بذلك. ويجب على الآباء والأمهات والمعلمين تعميق وتوسيع مجال اللعب البنائي لدى الطفل من خلال توفير المناخ المناسب لذلك. وكما أن ألعاب الطفل ونشاطاته اليومية المختلفة هي جوهر حياته وتفكيره. فكذلك العلامات وجرات القلم التي يضعها على الورق. إن لوحاته البسيطة هي إبداعات اللحظة العفوية المباشرة الكثيفة، وهي غالباً ما تتغير في محتواها أثناء العمل. وهي تمثل لغة خاصة في التخاطب والعلاقات الاجتماعية ومحاولات للفهم والتواصل، كما أنها تتضمن جوانب ارتقائية هامة فيما يتعلق بحواس النظر واللمس والاستماع والشم وتآزر اليد والعين والمخ والبيئة. وهذه الخصائص كلها تجعل الإنسان كائناً خاصاً متميزاً عن سائر الكائنات الأخرى[1].

لقد ظهرت نظريات ووجهات نظر عديدة اختلفت فيما بينها حول إبداعات الطفل وعلاماته المبكرة. رأى بعض أصحاب هذه النظريات أن رسوم الأطفال تتضمن رموزاً أكثر مما تستطيع قدرات الطفل أن تعبر عنه (أرنهايم وكيلوج مثلاً)، بينما ركزت وجهات النظر الأخرى على مظاهر القصور التي ترتقي أو تختفي عبر العمر لدى الأطفال (بياجيه وفريمان مثلاً). وليست هذه النقطة إلا واحدة فقط من مجموعة نقاط متشابكة ومتعارضة، تتداخل أحياناً وتتباعد أحياناً أخرى. لكنها تعبر في عمومها عن إصرار العلماء الدائم على فهم هذا السلوك المبكر الفريد. ومن النقاط البحثية التي اهتم العلماء ببحثها خلال دراستهم المختلفة لرسوم

الأطفال:

١ ـ الرموز في رسوم الأطفال.

٢ ـ كيفية ارتقاء شكل التعبير في رسوم الأطفال.

٣ ـ كيفية ارتقاء الموضوعات في رسوم الأطفال.

٤ ـ الرسم والذكاء.

٥ ـ الرسم والقيم.

٦ ـ الرسم وسمات الشخصية.

٧ ـ الرسم وبعض الاضطرابات المعرفية.

٨ ـ الرسم والإبداع.

٩ ـ رسوم الأطفال وبعض الأبعاد الثقافية والاجتماعية.

وموضوعات أخرى كثيرة نعرض لها في مواضع عديدة من هذا الكتاب.

أولاً: دراسات رسوم الأطفال في النصف الثاني من القرن التاسع عشر

إن مصطلح «فن الأطفال» Child art كما يقول «فيلهلم فيولا» W. Viola مصطلح حديث، واكتشاف فنون الأطفال إنما هو نتيجة لاكتشافنا للطفل ذاته. فالطفل، كإنسان، له شخصيته المتميزة وقوانينه الخاصة. لقد كان يُنظر في الماضي إلى الطفل على أنه كائن ناقص علينا أن ننتظر حتى يكبر ثم نقوم بدراسته ومن ثم فقد أهملت إبداعات الأطفال ونواتج نشاطاتهم، بالرغم مما كان قد أكده «جان جاك روسو» بقوله: «إن الطفل ليس صغيراً يكبر، لكنه كائن له احتياجاته الخاصة، وعقليته المتناسبة مع هذه الاحتياجات». وفي كتابات هربرت سبنسر H. Spencer التربوية المبكرة فيما بين عامي ١٨٥٤ و ١٨٥٩م نجده يقول: «إن التعرف الشائع الآن على الرسم باعتباره عنصراً هاماً في التربية هو أحد العلامات العديدة لوجهات النظر العقلانية الخاصة بهذه الثقافة العقلية التي بدأت الآن في

الانتشار. . ما هو ذلك الذي يحاول الطفل أولاً أن يمثله؟ أشياء كبيرة، أشياء ذات جاذبية في ألوانها، أشياء مستديرة ذات تداعيات سارة، أشياء إنسانية يحصل من خلالها على العديد من الانفعالات، أبقاراً وكلاباً تثير الاهتمام من خلال الظواهر التي تجلبها معها، منازل مرئية باستمرار ومثيرة من خلال أحجامها وتقابل جدرانها. ما هي العمليات التي تحقق المتعة الفائقة في ذلك؟ إنها عمليات التلوين. . إن القضية ليست هي أن الطفل ينتج رسومات جيدة أم لا. . القضية هي: هل يقوم الرسم فعلاً بالارتقاء بقدرات وملكات هذا الطفل؟ وخلال الطفولة المبكرة لا ينصح بإعطاء الطفل أية دروس موجهة في الرسم، فهل يجب من أجل هذا أن نمنع أو نهمل في توجيه هذه الجهود لتثقيف الذات؟ أم يجب أن نشجع ونوجه هذه الجهود باعتبارها تدريبات طبيعية لعمليات الإدراك وللملكات التناول والمعالجة، مما سيساعدنا في تعليم الفن للطفل بعد ذلك؟ إننا ندين ممارسة الطفل للرسم من خلال عمليات المحاكاة والنسخ»[٢].

إن هذا الوعي المبكر لدى سبنسر بأهمية الرسم لدى الطفل في الارتقاء بعديد من الجوانب الإدراكية والانفعالية والعقلية لديه، وكذلك أهمية التلقائية والعفوية في ممارسة الطفل للرسم بعيداً عن أية دروس رسمية موجهة وبخاصة في سنوات الطفولة المبكرة، وكذلك ضرورة التقليل من عمليات المحاكاة والنسخ في سنوات الطفل الأولى من أجل إتاحة الحرية الكافية له في التعامل مع الخط واللون، كل هذه جوانب أكدها علماء النفس والتربية في السنوات التالية. كما كانت هذه النقاط موضع خلاف بين العلماء أيضاً خاصة فيما يتعلق بأهمية المحاكاة والنسخ وأهمية التوجيه وتقديم المعلومات الموجهة للطفل منذ البداية. على كل حال كان سبنسر يؤكد أهمية إتاحة الحرية والتلقائية أمام الطفل في سنوات ما قبل المدرسة، أما بعد ذلك فقد أكد أهمية أن تقوم المدارس بتعليم الطفل كيفية النسخ والقيام برسم الخطوط المستقيمة والمنحنية والبسيطة والمركبة. ويقول فيولا إنه بالرغم من أن سبنسر قد نصح بذلك منذ وقت طويل، فإنني أخشى أن يكون ما

قاله سبنسر لم يحدث حتى الآن (١٩٤٨) في بعض المدارس، حيث مازالت هناك مدارس لا تقوم بتعليم الأطفال كيف ينسخون الخطوط المختلفة، أو تقوم بتوجيه قليل في هذا الاتجاه[٣].

في عام ١٨٨٧ كتب الإيطالي «كورادو ريتشي» Corrado Ricci كتيباً باسم «فن الطفل» The Art of the Child وربما كانت هذه أول مرة يستخدم فيها مصطلح الفن مرتبطاً بالأطفال. وفي العام نفسه، وفي ألمانيا نشر الفريد ليشتفورك A. Lichutwork كتاباً باسم «الفن في المدرسة» Art in School وقال فيه إن الطفل في تمثيله للأشياء يقوم بالتبسيط وفقاً لمبادىء تصدق بالنسبة لكل العصور ولكل الشعوب، ومن خلالها نتعرف على العلاقة بين المحاولات الأولى للطفل والمحاولات الخاصة بالإنسان البدائي.

هذه المحاولات للربط بين رسوم الأطفال ورسوم الإنسان البدائي هي محاولات ذات جاذبية خاصة بالنسبة لعديد من العلماء والباحثين نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر، أرنست رينان وازوالد شبنجلر الذي قال مثلاً في كتابه «تدهور الحضارة الغربية» Decline of The West «إن مبدأ المنظور عرف فقط في الغرب، والحاجة للمنظور لا يدركها الأطفال أنفسهم داخلياً. كذلك كان الأمر بالنسبة للبدائيين، فإدراك العمق هو الذي يميز بين الطفل والإنسان الراشد. والخبرة الرمزية بالعمق هي ما تنقص الطفل، الذي يتعلق بالقمر، ولا يعرف شيئاً بعد عن العالم الخارجي. إنه يشبه «روح الإنسان البدائي» في حالة من الإحساسات الشبيهة بالحلم.. إنه المنظور الذي يبدأ في إيقاظ الهاجس الداخلي بوجود شيء ما ينقضي، وهو سريع الاختفاء ونهائي»[٤].

هذه المحاولات تستفيد غالباً من بعض التشابهات بين شكل أداء الإنسان البدائي لرسومه على حوائط الكهوف القديمة وبين شكل أداء الطفل الحديث، وبخاصة من خلال مبادىء التبسيط والتسطيح والشفافية وغيرها. وفي كثير من

الحالات تستفيد هذه المحاولات من بعض الأفكار في نظرية التطور لدارون. ومن أفكار نظرية التلخيص Recapitulation أو الخلاصة، تلك التي تقول إن ارتقاء الكائن الفردي (الإنسان مثلاً) هو عملية تلخيص ميكروسكوبية لتطور الأجناس. فالارتقاء الفردي في هذه النظرية ـ التي لم تثبت صحتها بشكل كاف ـ يلخص الارتقاء الجماعي، ولذلك قال أصحابها بوجود تشابه بين خصائص رسوم الأطفال ورسوم الإنسان البدائي وكذلك بين مراحل ارتقاء الرسم لدى الأطفال ومراحل ارتقاء الفن لدى الإنسان بشكل عام(٥). وهذه الموضوعات مازالت نقاط خلاف بين العلماء حتى الآن وسنشير لها ببعض الاختصار فيما بعد.

في عام ١٩٨٥ نشر جيمس سولي J. Sully كتاباً بعنوان «دراسات حول الطفولة» Studies of Childhood، وقد نشرت طبعة منقحة له عام ١٩٠٣ وتحدث فيه بشكل موسع لأول مرة عن «فنون الأطفال» رغم أنه حذر من «أغلوطة» الكبار وهي ميلهم إلى الحكم على الأطفال من خلال معاييرهم الخاصة. وتحدث أيضاً عن التمثيلات الخاطئة Misrepresentations في رسوم الأطفال الصغار (عمليات التناسب الخاطئة) والتقسيم «الخاطىء» للمساحة، والعدد «الخاطىء» للأطراف في رسمهم للحيوانات. وتحدث أيضاً عن رسمهم لثلاث أعين في الوجه الجانبي (البروفيل) للإنسان وعن رسمهم لمنازل ذوات ثلاثة جوانب وعن أخطاء المنظور والموضوعات التي تتداخل لديهم وتغطي بعضها في رسوماتهم. ومع ذلك فقد قال جيمس سولي إن «فن الأطفال هو شيء في حد ذاته وإن الفنان الصغير يميل للرمزية أكثر منه للواقعية» «وإن» التصميمات المبكرة تتسم بلاشك، بعدم النضج والنقص وحتى التناقض الداخلي، لكنها لا تخلو كلية من الخصائص الفنية. والمعالجة التجريبية في حد ذاتها، رغم عدم كفاءتها، تسير في طريق الفن الحقيقي، الذي هو في جوهره، انتقائي وإيحائي أكثر منه إعادة إنتاج حرفية للواقع»(٦).

لقد كان سولي سابقاً لعصره، وكذلك كان ابنزر كوك الذي نشر آراءه في

مقالة بعنوان «تعليم الفن وطبيعة الطفل» التي قرأها أمام جمعية للتربية ونشرها في «مجلة التربية» في أواخر ١٨٨٥ وأوائل ١٨٨٦ وفيها أكد أهمية التربية من خلال الفن، وأهمية تعليم الأطفال كيفية التخطيط والنسخ، وأهمية الحرية والدقة والجمال في الرسم، وأهمية تدريس الحس العضلي وجعله مرهفاً لدى الأطفال، وأهمية توفير المناخ المناسب لذلك. والشيء الهام هو الكشف عن التعبير وتدريب الخيال واستثارة النشاط العقلي الإرادي «هذا أكثر أهمية من التعليم الميكانيكي، فالمدرس الحرفي العبد لنظام تربوي معين قد ينظر إلى رسوم الأطفال باعتبارها سلسلة من الخطوط، ولا يوجد لديه أي هدف غير الدقة، وحشو الرسومات بالنظام وليس الكشف عنها وتطويرها، كما يحاول استبعاد الخيال بإخماده من خلال إهماله، فبعض المدرسين يعتبرون الخيال عدواً لهم».

ويقول كوك أيضاً «أن نعطي الطفل ما هو مناسب للمدرس، أي النتائج والعلم والمعرفة المنظمة، بدلاً من أن نجعله يسير وفقاً لطبيعته وأن يكتسب المعرفة أولاً، معناه أن نعكس نظام الارتقاء العقلي. «ويرفض كوك الطريقة النمطية الروتينية المملة في التعامل مع الأطفال لأنها ضد طبيعتهم» إنه يحتاج للون، للخيال، للحركة، للحياة، ونحن نعطيه نسخاً مسطحة لا تتحرك، ميتة، إنه يطلب الخبز فنعطيه أحجاراً. إن الاختيار هو بين الدقة والاهتمام، المهارة التكنيكية وطبيعة الطفل. إن انتباه الطفل يستثار ويستمر من خلال الاهتمام، إنها قوى يجب ألا تهمل والمعلم الذي يضمن موضوعاته طبيعة الطفل، أي قدراته النامية واهتماماته المتسعة مع الارتقاء، سيجد أنه يحصل على نتائج طيبة، حيث تكون كل القوى الطبيعية معه».

كان سولي وكوك مجرد مبشرين برجل آخر هو هربرت ريد H. Read الذي قال في تقديمه لكتالوج معرض المجلس البريطاني لرسوم الأطفال البريطانيين حول أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية بين عامي ١٩٤١ و١٩٤٢ رغم أن الموضوع الكلي للفن في النظام التعليمي مازال بعيداً عن أن يكون موضوع اهتمام دائم،

فإنه قد حصل على بعض الاعتراف به كموضوع، وبخاصة في المرحلة الإبتدائية. وقد كبرت ثمرة هذا الاعتراف نتيجة لحركة الإصلاح الثورية التي حدثت في تصورنا لتعليم الفن في أوروبا وأمريكا، وتاريخ هذه الحركة يعود إلى حوالي خمسين عاماً* إلى الرائدين أبنزر كوك وجيمس سولي.

لكن أول من أظهر المزايا الجمالية والسيكولوجية لعمليات إطلاق الطاقات الإبداعية الموجودة لدى كل الأطفال هو البروفيسور تسيزك Cizek من فيينا الذي أخذ على عاتقه مهمة الدفاع عن القيمة الجمالية للرسومات التي ينتجها الأطفال. ومنذ تلك الفترة حدث تنامٍ في تذوق الفن البدائي وارتقاءات ثورية هامة في فن التصوير الحديث، مما ساعدنا على وضع فنون الأطفال داخل النطاق العام للتذوق الجمالي(٧).

وكما يقول تومنسون R. R. Tomlinson، فإن الفضل في التأكيد على أهمية التربية من خلال الفن يعود إلى معلمين أمثال البروفيسور وايسلي دو A. W. Daw من جامعة كاليفورنيا الذي قيل إن معرضه لرسوم الأطفال الذي أقيم في لندن عام ١٩٠٨ كان له تأثيره الكبير على أحد المربين المعروفين في مجال الفن وهو البروفيسور تسيزك الذي لا تقلل الحقيقة القائلة بأنه قام فقط بتعليم ذوي القدرة المتميزة فقط من الأطفال من قيمة نتائجه الكبيرة.

كان تسيزك رساماً وليس معلماً، وقد ولد في ليتمرتز Leitmeritz عام ١٨٦٥ (وهي مدينة صغيرة في بوهيميا التي أصبحت النمسا بعد ذلك. وافتتح في عام ١٨٩٧ فصلاً لتعليم الأطفال والمراهقين الرسم، قضى فيه ما يقرب من أربعين عاماً يلاحظ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والرابعة عشرة (مع عدد قليل من الأطفال في عمر الثانية). وخلال هذه الدراسات الواعية لرسوم الأطفال

(*) كان ريد يقول ذلك في أربعينيات هذا القرن، وعلى ذلك فالتاريخ الذي يشير إليه يرجع إلى العقد الأخير من القرن التاسع عشر (المؤلف).

(التي كان يسميها الوثائق) اكتشف بعض القوانين الأساسية للرسم والإبداع لديهم. كان المناخ الثقافي العام في النمسا آنذاك يشجع على ظهور أعمال مبهرة، ففجأة توهجت عبقرية ريلكه في الأدب، وعبقرية شوينبرج في الموسيقى وأدولف لوس في الفن. وكان تسيزك هو الإسهام الأخير الذي كان على النمسا القديمة أن تعطيه للعالم، وجاء الآلاف من شتى أنحاء العالم لرؤيته، وكان معظمهم من بريطانيا والولايات المتحدة وذلك قبل أن يحصل على اعتراف من بني بلدته، وزاره الشاعر الهندي المعروف رابندرانات طاغور وكتب قصيدة أهداها إليه[٨]. واقتفى آثار تسيزك وسار على دربه عديد من علماء النفس بعد ذلك. والشيء الطيب كما يقول فيولا أن علماء النفس قد أثبتوا ما قاله تسيزك، كفنان قبلهم بسنوات. وقد استبعد تسيزك من فصوله لتعليم الرسم ـ كما يقول جايتسكيل C. Gaitskall ـ بعض النشاطات المعينة كالقيام بتخطيطات ملونة محددة والرسم الفوتوغرافي من موضوعات طبيعية، وقام بدلاً من ذلك بتشجيع الأطفال على رسم استجاباتهم الشخصية للوقائع التي تحدث لهم في حياتهم، فقام الأطفال برسم أنفسهم وهم يلعبون ويقومون بالأشياء التي تجذب انتباههم وتثير اهتماماتهم. وكان تسيزك يقول إن هدفه ليس هو إظهار أو إنتاج فنانين ولكنه الارتقاء بالقوة الإبداعية التي أصر على أنها موجودة لدى كل الأطفال* والتي شعر أنها يمكن أن تزدهر بما يتفق مع القوانين الطبيعية. والكثير من الأعمال التي أنتجت في فصول تسيزك وتم الاحتفاظ بها فيما بعد، تكشف عن بهجة وسحر التعبير الذي يكون الأطفال قادرين عليه في ظل مدرسين متعاطفين ومتفهمين.

هناك مؤشرات على كل حال تدل على أن تسيزك ومعاونيه لم يشجعوا الأطفال على المغامرة إلى ما هو أبعد من تصور الجمال كموضوع للتعبير الفني،

(*) لاحظ التأكيدات الحديثة في دراسات الإبداع خاصة لدى جيلفورد وتورانس على هذه المسألة (المؤلف).

فبعض الأعمال تكشف عن نمطية جمالية وتعبير (نمطي) عن براءة الأطفال البادية على وجوههم وعن الانتشار المتناسق للنجوم في السماء، وتشير هذه الأشكال النمطية إلى أن بعض هذه الفصول كانت تخضع لاشراف زائد وتفصيلي من المدرسين، وأن الارتقاء الفني للأطفال كان يحدث بواسطة بعض معاوني تسيزك أكثر من كونه يحدث نتيجة للقوانين الطبيعية[٩]. ومع ذلك فإن تسيزك له موقعه البارز في تاريخ التربية بالفن والتربية الفنية. والفكرة المعاصرة القائلة بأن الأطفال قادرون في ظل ظروف خاصة على التعبير عن أنفسهم بشكل شخصي وإبداعي ومقبول ومطلوب، مشتقة أساساً من تعاليمه في ڤيينا. ورغم أن العديد من الملاحظين لأساليب تسيزك وجدوا ما يستحق الاهتمام في فكرة التعبير الإبداعي فإنهم كانوا غير قادرين على تطوير أساليب تربوية واقعية مناسبة لجعل هذه الفكرة ممكنة، وقد اقتنع هؤلاء المعلمون بأن الطفل يجب أن ينمو طبيعياً، دون أن يعيقه تدخل الكبار. وكانت الحرية في النمو بما يتفق مع القوانين الطبيعية تعني بالنسبة لهم أن الأطفال يجب أن يحصلوا على تصريح لأن يفعلوا ما يحبونه دون تدخل من المدرس. وقد نتج عن هذه الفكرة ذلك النقص في التوجيه أو النظام في برامج التربية الفنية وتلك الفوضى والاضطراب غالباً، فعندما يترك الأطفال يتصرفون بحرية كاملة في المواقع الدراسية والتربوية، دون أي توجيه من المدرس فإن النتائج تكون غالباً ضعيفة. والتعليم المثالي يمكن الارتفاع به في موقع يكون فيه التعبير الفردي والإبداعي للطفل متوازناً مع التوجيه البنّاء ذي المعنى من خلال مدرس حساس[١٠].

وفي الوقت الذي كان تسيزك يبذل جهوده تلك كانت تبذل مجهودات مماثلة للتربية من خلال الفن، على يد علماء ومعلمين مثل ثيتر Theter وروث Roth ودنجلر Dengler. والشيء الجدير بالملاحظة أن هؤلاء الرواد لرحلة الحرية من أجل الطفل، قاموا بجعل تأثيرهم محسوساً في معظم أرجاء العالم في آن واحد، ففي انجلترا كان هناك العمل المبكر الذي قام به أبليت Ablett والذي لم يعرف

عمله الرائد إلا بعد ذلك بعدة سنوات. وقد ابتكر أبليت عدة أساليب لتعليم الأطفال الرسم مستعيناً بالحروف الأبدجية والأشكال الهندسية: كأفكار أساسية Motifs في الرسم مؤكداً أهمية ألا يقوم الأطفال بالنسخ الحرفي للأشكال التي يرونها. وفي عام ١٨٨٨ أسس «جمعية الرسم الملكية» التي استمر تأثيرها بعد ذلك لسنوات طويلة، وقام مع زملائه في هذه الجمعية ببحوث هامة حول الشخبطات Scribbles التي يقوم بها الأطفال فوجد أن هذه العلامات البدائية هي محاولات الأطفال الخاصة والفريدة للتعبير عن صورهم العقلية الخاصة بالعالم المحيط بهم. وقد استخدم أساليب عديدة مع الحواس المختلفة للأطفال لاستثارة هذه الصور العقلية لديهم، وكانت أساليبه تقوم على أساس المبدأ القائل بأن رسوم الأطفال يجب أن تحدث نتيجة للبهجة التي يشعرون بها وطريقتهم الطبيعية في التعبير. وقد كانت معارض رسوم الأطفال وتصويرهم التي بدأت في انجلترا عام ١٨٩٠م مناسبة سنوية هامة تعقد تحت إشراف «الأكاديمية الملكية للأطفال».

سار كارترسون سميث R. Cartherson Smith، مدير التربية الفنية في مدينة برمنجهام، على خُطى ليكون دي بواسبوردرن L. De Boisbaurdren الخاصة بتدريب الذاكرة البصرية في الفن، وتوصل إلى نتائج هامة. وكان الإسهام الأساسي كارترسون سميث هو إظهاره قيمة تدريب الذاكرة في توجيه وتحسين النشاطات الإبداعية والبنائية للتفكير، كما قام بالتركيز على أهمية تدريب الإبداع لدى الأطفال منذ البداية.

في الولايات المتحدة الأمريكية كانت هناك تأثيرات أخرى من خلال معلمين كبار أمثال آرثر ويسلي دو، من جامعة كولومبيا، وولتر سارجنت W. Sargent من جامعة شيكاغو، ورويال فارنوم R. B. Farnum من مدرسة التصميم في رودايلاند. كان ويسلي مهتماً بتحليل بنية العمل الفني والبحث عن طريقة منظمة يمكن من خلالها تعليم الفن، فقام بتطوير وتعليم ما نعرفه الآن باسم «عناصر ومبادىء التصميم». فالفنان يعمل من خلال الخط والقيمة واللون ويقوم

بتكوين هذه العناصر elements لخلق التناسب والتكرار والتضاد والانتقال والتحول وعلاقات الأدنى والأعلى وهي المبادىء التي يمكن التحكم فيها للوصول إلى العلاقات الهارمونية. والعديد من المقررات المعاصرة في التربية الفنية منظمة على أساس قائمة العناصر ومبادىء التصميم لدى ويسلي في الولايات المتحدة ولدى رسكن في إنجلترا. أما ولتر سرجنت فيتمثل إسهامه الأساسي في تركيزه على العملية التي يتعلم من خلالها الأطفال كيف يرسمون. وقد وصف من خلال مصطلحات سيكولوجية مقبولة العوامل الثلاثة التي اعتقد أنها تؤثر في قدرة الأطفال على الرسم وهي:

أولا : توفر الرغبة في أن يقول شيئاً، ووجود فكرة أو صورة لديه يعبر عنها من خلال الرسم. **وثانياً** : احتياج الطفل للعمل من خلال نماذج ثلاثية الأبعاد وصور مناسبة لإنتاج صوره الخاصة. **وثالثاً** : تعلم الطفل رسماً واحداً لاغير وإتقانه. ومن ثم فمهارة الرسم في رأيه نوعية، فأحد الأطفال يمكن أن يرسم القوارب والمنازل جيداً ولا يرسم الجياد والأبقار كذلك. أما رويال فارنوم فتأثيراته الهامة تتعلق بمجهوداته التي قام بها بعد ذلك في عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين، خاصة ما يتعلق منها بتحليل الصورة من أجل تدريب الأطفال على التذوق الفني. وقد كان فارنوم يقوم بشرح المكونات الإنسانية الحيوانية والطبيعية المختلفة في اللوحة وطريقة تكوينها ثم يطرح على الأطفال أسئلة موحية حول هذه اللوحة.

وبشكل عام كان الاهتمام بفنون الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، قبل بدايات القرن العشرين، متأثراً إلى حد كبير بمتطلبات العمل والصناعة، فقد شاهد رواد التجارة والصناعة الأمريكيون كيف رفع الانجليز معاييرهم في التصميم الصناعي كي تكون أفضل من المنتجات الأوروبية في الذوق والأسلوب والجمال. وقد انتعشت المدارس الانجليزية للتصميم الفني والصناعي في خمسينيات القرن التاسع عشر وأخرجت عدداً كبيراً من المصممين الماهرين.

لاحظ عـدد من رجال الأعـمال الأمريكيـين البارعـين السبب والنتيجة، وطـالبـوا الصنـاع والتجار بـالنظر في الضرورة العمليـة لتعليم الفن في عمليات المنـافسة في الأسواق التجارية العالمية، باقتفاء آثار المثال الانجليزي. وقام الأمريكيون بتجنيد ولتر سمث W. Smith خريـج مدرسـة جنوب كنجستـون في انجلترا وعينوه مـديراً للرسم في المدارس العامة في بوستون ومديـراً ـ في الوقت نفسـه ـ للتربية الفنيـة في ماساشـوستس. بدأ سمث عمله الكبـير في عام ١٨٧١ بعـد شهور قليلة من قيـام الهيئة التشريعية في ماساشوستس بإصـدار أول قانـون في الولايـات المتحدة لجعـل الرسم مادة أساسية في المدارس العامـة. قام سمث بعمله بـرؤية متسعـة وحيويـة كبيرة وبدأ بتطوير المنـاهج المتـطورة للرسم الصناعي خـلال تسع سنـوات وأسس أول مدرسة للفن في الولايات المتحدة وهي مدرسـة ماسـاشوستس العـامة، وقـام بتطبيق مناهجه في كل المدارس الابتدائية والمدارس العليا، وكان يقوم خلال ذلك بالكتابة والتدريس كما قام تلامذتـه بنشر تعاليمـه عبر الـولايات المتحـدة وقد نشر كتابا بعنوان «التربيـة الفنية: المـدرسية والصنـاعية» "Art Education: Schoolastic and Industrial" وكذلك سلسلة من الكتيبات المتشابهة في محتواهـا والتي تشترك في هدف واحد هو «وضع الأساس الجيد لتـدريس فني متقدم». ومن أهم الأهـداف التي كان سمث يذكرها في كتاباته:

١ ـ تدريب العين على الإدراك الدقيق للشكل والحجم والنسبة والتنـاسب والدقـة في قياس المسافة والزوايا.
٢ ـ تدريب اليد على الحرية وسرعة التنفيذ.
٣ ـ تدريب الذاكرة على التجميع الدقيق للأشكال وعلى تنظيم الموضوعات.
٤ ـ تثقيف وتهذيب الذوق من خلال دراسة ورسم وتجميع الأشكال الجميلة.

كانت هذه هي البدايات المبكرة للتربية عن طـريق الفن أو التربيـة الفنية في الـولايات المتحـدة، وكانت تعليـمات سمث بشكل عـام تتسم بالجمـود النسبي، خـاصة مـا يتعلق منها بحـرية اليـد والنموذج والـذاكـرة والـرسم الهنـدسي ورسم

المنظور. لقد كان يؤكد أهمية النسخ والتكرار والتعليم الحرفي، وهي جوانب يرفضها الكثيرون من المهتمين ببرامج التعليم الحديثة. وعلى الرغم من ذلك كانت إنجازات سمث علامات على عصره كما كانت لها تأثيراتها الهامة فيما بعد في تاريخ هذا المجال[١١].

وبشكل عام يلخص تـوملنسون في كتابه «الصورة وصنع النموذج لدى الأطفال» Picture and Pattern-making by children ، الصادر عام ١٩٣٤ (وفي طبعة منقحة عام ١٩٥٠)، الاتجاهات المختلفة للاهتمام برسوم الأطفال في أماكن عديدة من العالم وبخاصة في السويد وسويسرا وبلجيكا وفرنسا واسبانيا والاتحاد السوفيتي وألمانيا واليابان وانجلترا والولايات المتحدة، وذلك فيما يتعلق بالدراسات التربوية والسيكولوجية المبكرة منذ نهايات القرن التاسع عشر وحتى قرب منتصف القرن العشرين. ويؤكد أن الفن والدراسات السيكولوجية للفن لم يكن لها وضعها الفعال في التربية والتعليم حتى نهاية القرن التاسع عشر. ولكن مع بدايات القرن العشرين، أصبحت تعبيرات الأطفال الفنية المبكرة موضوعاً أساسياً في الدراسات السيكولوجية المتنامية.

تلخيصاً لما سبق يمكننا القول بأن أهم مظاهر الاهتمام برسوم الأطفال حتى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كانت تتمثل بشكل خاص فيما يلي:

١ ـ ظهور معارض سنوية، خاصة في انجلترا، تختص بعرض رسوم الأطفال.
٢ ـ الاهتمام الدائم بالربط بين رسوم الأطفال ورسوم البدائيين ورسوم إنسان الكهوف القديمة وذلك بتأثيرات واضحة من نظرية التطور.
٣ ـ الاهتمام بفنون الأطفال وبتربيتهم الفنية لأهداف تطبيقية (صناعية وتجارية)، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.
٤ ـ الزيادة الواضحة في جهود الفنانين وعلماء التربية ورجال التعليم في مجال

الـدراسات الخـاصة بـرسوم الأطفـال مقارنـة بمجهودات علماء النفس. وقـد أخـذت هذه العـلاقة تتحـول إلى عكس هـذه الصـورة منـذ الثلث الأول من القرن العشرين.

ثانياً : دراسات رسوم الأطفال في النصف الأول من القرن العشرين :

إن وهج الاهتمام برسوم الأطفال تجلى بشكـل خاص، كـما رأينا حـوالي عام ١٨٨٥، وظهر تزايد واضح في هذا الاهتمام فيـما بعد بـين عامي ١٨٩٠ و ١٩١٠ خاصة في أوروبا وأمريكا، كما أن بعض التعاليم المبكرة في نهايـات القرن التـاسع عشر قد أينعت بشكل واضـح في بدايـات القرن العشرين. ولـذلك فـإن الفصل الحاسم بين هاتين المرحلتين غير مفيد في هذا السياق. لقد حاول الباحثون خـلال تلك الفـترة وضـع أسس للطبيعـة الارتقـائيـة لـرســوم الأطفـال، وبلغت هــذه المحاولات ذروة آثارها في ذلك التأويل السيكولوجي المتبصر الـذي قدمـه سيريـل بـرت C. Burt في كتابـه «الاختبارات العقليـة والمدرسيـة» Mental and Scholastic Tests عام ١٩٢١. خلال تلك الفترة كانت هناك محاولات لتـأسيس نظريـة حول سلوك الرسم لدى الأطفال، كما كـانت هناك محـاولات غير نـاجحة للمـوازاة بين عقل الطفـل ومايسمى بـالعقل البـدائي، وكانت هـذه المحاولات متـأثرة بشكـل واضـح بالمفهـوم التبسيطي الخـاص بالتـطور الاجتماعي في مسـيرته حتى بـدايات القرن العشرين.

ويمكننا أن نجد في البـدايات المبكـرة للقرن العشرين دراسـات لعلماء مثل لوكيه الذي كان له تأثيره البارز على بياجيه بعد ذلـك، وهو مـا سنحاول تـوضيحه في مكـان آخر، وعـلى ليفنشتاين S. Levinstein الـذي نشر في ليبزج عـام ١٩٠٤ كتاباً بعنوان «استقصاءات حول رسم الأطفال حتى سن الرابعة عشرة». ومـع أن بعض أفكاره قد هجرت إلا أن معظمها مازال صادقاً حتى يومنا هذا. ومن أهم ما

قاله إن الإشارات أو العلامات (Signs) والصور هي لغة للطفل. فأن يـرسم معناه أن يصف وليس أن يمثـل Represent، إنه يـرسم شيئاً لأنـه يريـد أن يقـول شيئـاً حوله. ويذكل ليفنشتاين أن الإغريق القدماء كانت لديهم كلمة.

وفي عـام ١٩٠٨ تحدث وليم شتـيرين W. Stern أمـام المؤتمـر الثـالث لعلم النفس التجريبي في فرانكفورت، فقال «كل إنسان يشعر بداخله أنه مركـز المكان المحيط، لكن هـذا المكان يتم غـزوه من خلال خـطوات أو مراحـل. ففي السنـة الثانية من العمر، ولدى بعض الأطفال قبل ذلك، ترتقي القدرة على التعرف على الأشياء التي يمكن تمثيلها من خـلال الرسم، وفي سن الـرابعة يكـون الأطفال قـد اجتـازوا بالفعـل مرحلة «مجـرد الشخبطة»، وأورد شتـيرن في كتابـه سيكولـوجيـة الطفولة المبكرة حتى السنة السادسة من العمر هـذه الجملة الهامـة «تمثل الشخبـطة بالنسبة للرسم أكثر مما تمثله المناغاة بالنسبة للكلام».

بعـد ذلك تنـاول عالم نفس آخـر، هو كـارل بـوهلر K. Buhler، في كتـابـه «الارتقاء العقلي للطفل» عام ١٩١٩ التـوازي المثير لـلاهتمام بـين اللغة والـرسم، لكنه كان مقتنعاً بأن الطفل يرسم بطريقة تركيبية كلية. وهـذه الفكرة تتنـاقض مع ما قالـه العالم السـويسري جان بيـاجيه في كتـابه «تصـور الطفـل للعالم»[١٢] The Child's Conception of the World. من أن الـطفل يـرسم التفاصيـل فقط ويهمـل التركيب أو الكل. وهذه النقطة مازالت نقطة خلافية في بحـوث الإدراك البصري لدى الطفل وبحوث رسوم الأطفال بشكل خاص، فـأصحاب نـظرية الجشـطلت ومنهم أرنهايم R. Arnheim مثلاً، يؤكدون أن الطفل يبدأ من الكل بينما يؤكد علماء آخرون وبخاصة من تلامذة جان بياجيه، أن الطفل يبدأ من التفاصيـل(*)، رغم تغيير بياجيه لموقفه بعد ذلك وتأكيده أهمية التفاعل بين الكل والأجزاء.

(*) هناك مناقشة تفصيلية لهذه القضية الخـلافية في كتـاب العالم البصري للطفـل The Visual World of the Child وهو من تأليف إيلين فوربيلوت E. Vurpilot وصدرت ترجمته الإنجليزية عن الفرنسية عام ١٩٧٦.

تقوم آراء بوهلر عن فنون الأطفال، بشكل عام، على أفكار سولي وليفنشتاين وعالم ثالث هو جورج كيرشنشتاينر G. Kerschensteiner الذي نشر كتابه «ارتقاء موهبة الرسم» عام ١٩٠٥، وكان هذا الكتاب حصيلة فحصه لحوالي ٣٠٠,٠٠٠ رسم وصورة قام بها ٥٨ ألف طفل من مدارس ميونيخ. وقد كانت تلك فكرة رجل عبقري، أن يجمع ويحلل مثل هذا العدد الضخم من رسوم الأطفال، وأن يصل إلى استنتاجات حول بعض الخصائص المعينة التي تعاود الظهور في رسوماتهم. لقد وجد هذا الباحث أن الطفل لا يستطيع أن يمثل المكان والعمق، وأن الرسم من الخيال أسهل للطفل من الرسم من الطبيعة، وطالب بتحريم الرسم من النماذج وعمليات النسخ[١٣]، وأشار إلى حقيقة أن معظم أحسن الأعمال الفنية لم تظهر لدى أبناء الفنانين أو النحاتين أو المعماريين أو الأسر الموسرة أو أبناء المثقفين ولكن جاءت في معظمها من أطفال جاءوا من أسر بسيطة في معرفتها بالفن، وأشار إلى بعض الفروق الفردية بين الأولاد والبنات. كانت الفترة فيما بين عامي ١٩٠٠، ١٩١٥ هي الفترة التي ظهرت فيها بشكل خاص، كما يذكر هاريس D. Harris، الدراسات المبكرة المنظمة حول رسوم الأطفال. أما قبل ذلك فكانت الدراسات أكثر ميلاً إلى الوصف مع تقديم بيانات إحصائية قليلة. خلال هذه الفترة تم إجراء بحثين هامين:

الأول: أجري وفق خطة منظمة اقترحها لامبرخت K. Lamprecht وكان يقوم في جوهره على أساس الأسلوب الذي استخدمه ايرل بارنز في الولايات المتحدة، وهو جمع رسوم من كل أرجاء العالم ومن كل المستويات الحضارية، سواء المجتمعات البدائية أو المتقدمة، ووفقاً لاتجاهات مقننة. كانت هذه الرسوم ترسل إلى مكتب في ليبزج لفحصها ومقارنتها. وقد قوبل مشروع لامبرخت بحماس كبير وأرسلت إليه آلاف الرسومات من كل قطر في العالم تقريباً، وقد اشتملت مجموعاته على رسومات من أجناس بدائية عديدة في افريقيا. لكن الشيء المؤسف أن مثل هذا المشروع ـ الذي كانت تكمن فيه احتمالات كبيرة بالنسبة لعلم النفس

والأنثروبولوجيا وعلم دراسة الأجناس وكذلك للتربية العملية ـ لم يكتمل. وقد نشر ليفينسون Levinson ـ الذي تعاون مع لامبرخت في هذا المشروع ـ بعض النتائج التلخيصية للمادة عام ١٩٠٥، ولكن لم تظهر بعد ذلك أية دراسة مقارنة تتسم بالكفاءة للمادة الكلية المتجمعة.

الثاني: وفيه وضع كلاباريد E. Claparede عام ١٩٠٧ خطة لدراسة رسوم الأطفال مشابهة إلى حد كبير لمشروع لامبرخت، لكنها كانت تتضمن هدفاً مختلفاً إلى حد ما في منظورها، فقد كان لامبرخت مهتماً أساساً بقضية الفروق والتشابهات العرقية مع إحالة خاصة لنظرية الخلاصة أو التلخيص التي سبقت الإشارة إليها . أما كلابريدج فقد اقترح دراسة منظمة لمراحل الارتقاء في الرسم مع طرح فكرة أهمية التيقن من طبيعة العلاقة ـ أيا كانت ـ الموجودة بين الاستعداد للرسم والقدرة العقلية العامة كما تشير إليها الأعمال المدرسية، ومن خلال عمل كلاباريد هذا قام ايفانوف E. Ivanoff عام ١٩٠٥ بابتكار أسلوب لإعطاء الدرجة على الرسم وفقاً لمقياس من ست نقاط، تشتمل على عناصر: الإحساس بالنسبة والتناسب، والتصور الخيالي، والقيمة الفنية والتكنيكية. وقام بمقارنة القيم التي يحصل عليها الطفل بتقديرات المدرسين بالنسبة لكل المواد الدراسية وكذلك بالنسبة لبعض السمات الأخلاقية والاجتماعية للأطفال فوجد علاقات إيجابية في معظم الأمثلة تقريباً.

وقام شوايتن M. Schwyten فيما بين عامي ١٩٠١ و١٩٠٧ بدراسة امتدت عدة سنوات واختلفت عن الدراسات السابقة له، كان هدفه إقامة معيار للامتياز عند كل عمر، أي مجموعة من المعايير العمرية، واستخدم الشكل الإنساني كموضوع للدراسة. كانت الرسومات تتم من الذاكرة، وكان يطلب من الطفل أن يقوم ببساطة برسم «إنسان ما». ومن خلال القياسات الدقيقة لكل جزء مستقل من الجسم ومقارنته بالمعايير التقليدية المعروفة كان لدى «شوايتين» أمل في ابتكار أسلوب موضوعي لتقديراته. لم تكن هذه الخطة ناجحة، لكن الفكرة

كانت تستحق الاهتمام لأنها إحدى المحاولات المبكرة لابتكار مقياس موضوعي خالص للذكاء يقوم على أساس المعايير العمرية[١٤].

وقد قام لوبشاين M. Lobsien عام ١٩٠٥ باستخدام أسلوب شوايتين في دراسة له على رسوم الأطفال في المدارس العامة. ومع أنه لم يقدم معايير دقيقة إلا أنه ـ مثل شوايتين ـ وجد أنه مع تزايد العمر تقترب نسب وتناسب أجزاء الجسم التي يرسمها الطفل من المعايير الواقعية، وقد قام لوبشاين أيضاً بمقارنة رسوم الأطفال المتخلفين عقلياً برسوم الأطفال العاديين، فوجد أن الفروق بين هاتين الفئتين تتزايد بشكل واضح فيما يتعلق بعمليات تمثيل النسبة والتناسب[١٥].

بعد الحرب العالمية العالمية الأولى وفي عام ١٩٢٢ نشر هارتلوب G. Hartloub كتابه «العبقرية في الطفل» The genius in the Child ودافع فيه بحرارة شديدة عن حاجة الطفل الملحة للإبداع، كما قام بتحليل جوانب عديدة من رسوم الأطفال. نشر جوستاف بيرتش J. Birtsch كتابه «نظرية الفن التصوري» عام ١٩٣١ ولم يكن تأثيره كبيراً، وواجه تلميذه كورنمان Kornmann معارضة حقيقية. أما أبرز تلامذته الذين نقلوا أفكاره ودافعوا عنها ونشروها فكان عالم سيكولوجية الفن الأشهر رودلف أرنهايم صاحب أكثر الإسهامات في التفسير الجشطلتي لفنون الأطفال والكبار(*).

في عام ١٩٢٤ نشر ماكارتي Macarty دراسة تقوم على أساس تحليل رسوم الأطفال، وركز فيها بشكل خاص على الجانب الإبداعي في الرسوم، حيث كانت عدم اعتيادية أو ندرة الرسوم تعد محكاً للإبداع[١٦]، وهذه الدراسة لها ارتباطها الكبير بدراسات جودانف حول رسوم الأطفال. ومع محاولة جودانف الناجحة عام ١٩٢٦ للكشف عن المكون الكبير في ارتقاء رسم الأطفال للإنسان، أخذت

(*) سنعرض بالتفصيل لنظرية الجشطلت حول رسوم الأطفال في مكان آخر من هذه الدراسة.

دراسات رسوم الأطفال اتجاها جديدا شديد الالتصاق والقرب من الدراسة السيكومترية للذكاء. وقد ساد هذا الاتجاه بشكل مكثف التراث السيكولوجي حتى الأربعينيات واستمر إلى وقتنا الحاضر، وبخاصة في الولايات المتحدة وانجلترا واليابان. وأجريت دراسات مكثفة مماثلة في أماكن مختلفة من العالم تمثل الإسهام الرئيسي لفترة الأربعينيات.

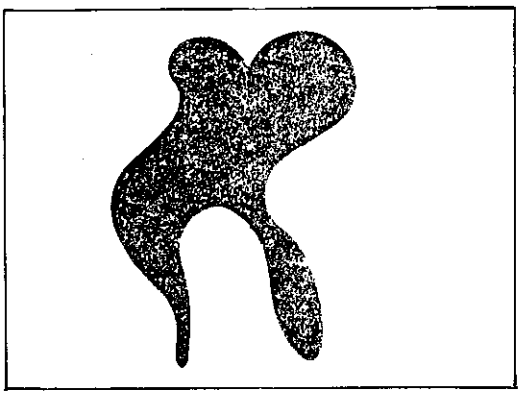
ومع تقديم ما يسمى بالأساليب الإسقاطية Projective Techniques لدراسة الشخصية ظهر اهتمام جديد برسم الشكل الإنساني، وانتشر هذا الاتجاه بشكل خاص في التراث السيكولوجي الأمريكي منذ الأربعينيات وحتى منتصف الخمسينيات ـ ثم تقهقر هذا الاهتمام بعد ذلك ـ واعتمد اتباعه على الانطباعات الحدسية بدلاً من التحليلات العلمية. وقد ظهر نتيجة لذلك بعض الاختبارات الإسقاطية لقياس الشخصية من خلال الرسم مثل اختبار كارين ماكوفر K. Machover المسمى «إسقاط الشخصية في رسم الشكل الإنساني، منهج لدراسة الشخصية»(١٧).

ويعرض لنا كليفورد سوينسن C. H. Swenson في مراجعتين شاملتين عامي ١٩٥٧ و١٩٦٨ الدراسات السيكولوجية المختلفة حول رسم الأشكال الإنسانية منذ ظهورها وحتى منتصف الستينيات مركزاً بشكل خاص على الدراسات الإسقاطية للشخصية وللفروق بين المرضى والأسوياء في الرسم (١٨، ١٩).

لقد أظهرت جودانف ـ كما يقول هاريس ـ أن لرسم الأطفال معنى عقليا أكثر من معناها الجمالي، وقد ناقشت أهمية استخدام الرسم في دراسة شخصيات الأطفال وحياتهم الوجدانية وصراعاتهم واهتماماتهم، وكذلك الاستفادة من الرسوم في دراسة الأطفال الذين يعانون من نقص اللغة أو من وجود مشكلات لغوية تعوق تواصلهم، ومازال إسهام جودانف يمثل جانباً هاماً في النظرية السيكومترية العامة(٢٠)، كما أنه مازال يخضع لعمليات التطوير والتفصيل وتنويع مجالات الاستخدام لدى الباحثين المعاصرين كما هو الحال لدى اليزابيث كوبيتز

E. Koppitz، التي تستخدم رسوم الأطفال في تقدير الخصائص الشخصية والعقلية للأطفال العاديين والمتخلفين وذوي الاضطرابات النفسية وذوي الأعطاب العصبية Neurological Impairment ، ولتقدير مشاعر الغضب والعدوان والخجل والانسحاب وصورة الذات وغيرها[٢١].

أما في نهايات أربعينيات هذا القرن فتمثل إسهامات هاينز فيرنر H. Werner أهمية خاصة بالنسبة للنظرية السيكولوجية العامة حول رسوم الأطفال وبالنسبة لعلم النفس المعرفي بشكل خاص، فقد أشار فيرنر وتلامذته إلى أن الارتقاء الإدراكي والمعرفي يتقدمان في مراحل متشابهة. ففي البداية يدرك الأطفال بشكل غير متمايز، أي بشكل كلي، أنهم يستجيبون للموضوعات باعتبارها كليات غير متبلورة دون ظهور أجزاء محددة، وفي المرحلة التالية يكون لديهم القدرة على تقسيم الشيء المدرك إلى أجزاء مكونة وتوجيه انتباههم إلى هذه الأجزاء. وفي المرحلة النهائية (الكلية) من الإدراك يكون الأطفال قادرين لا على توجيه انتباههم إلى الأجزاء فحسب، بل وإلى إعادة خلق الكل أو تكوينه من خلال الأجزاء بشكل (تدريجي) (هيراركي) كلي متكامل، أي يكون ممكناً بالنسبة لهم إخضاع بعض أجزاء الإدراك لأجزاء أخرى من خلال ترتيب تدريجي ومن ثم يمكنهم جعل الموضوع الكلي متسماً بمعان معينة. ويمكن أن نذكر مثالاً لتوضيح هذه المناقشة. انظر مثلاً إلى الشكل رقم (١) واذكر ما يشبهه هذا الشكل:



شكل رقم(١) يوضح مناقشة فيرنر لعلاقة الكل بالأجزاء وعمليات التمايز (نقلا عن كمبل، ١٩٨٠، ٢٨٣).

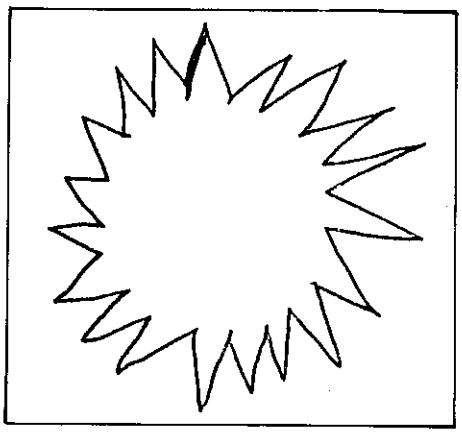
إنـك الآن منشغل في نشـاط إدراكي معرفي، وأيـا كـانت إجـابتـك، فـإن الشكل رقم (١) ليس هو بالضبط ذلك المـوضوع أو تلك المـوضوعـات التي ذكرك بها. ولكي تجد معنى مـا في الشكل فـإن عليك أن تفـرض بعض عمليات تفكيرك على الشكل وتكوِّن منه شيئـاً ذا معنى، وهكذا فـإن إجابتـك سوف تخـبرنا ببعض الأشياء حول نمط التفكير الذي استخدمته أثناء تعاملك مع هذه المهمة رغم أننا لا نتوقع أن تكون الاستجابة على بند واحد مفيـدة تمامـا في إعطاء دلالات هـامة عن طبيعة نشاطك المعرفي. وعندما تعـرض مجموعـات من أمثلة بقعة الحـبر هذه عـلى أفـراد من أعمار مختلفـة، فـإن عمليـات التفكـير التي ستـظهـر في أوصـافهم لهـذه الأشكال ستشير إلى سلسلة ارتقائية تؤيـد المبدأ التتـابعي المحدد لـدى فيرنـر حول التمايز والتكامل. قد يجيب طفل صغـير بأن هـذا الشكل يمثـل نقطة من شمـع أو دهان أو سائل أو حبر وقد يقول بـأنه شيء مـا غير مـرتب، متسم بالفـوضى وعدم التنظيم. وهذه الاستجابة تتسم دون شك بأنها إجمـالية وغـير متمايـزة، وذلك لأن هذا الطفل يضع في اعتباره البقعة الكلية لكنه لا يفرض أي تشكيل محـدد عليها. في المرحلة الثانية تشير استجابات الطفل إلى أنـه يقوم بتفتيت أو تجـزئة بقعـة الحبر هذه إلى أجزاء صغيرة منفصلة ويقوم بفحص كل جزء منهـا على حـدة. وقد يـرى الطفل الصغير موضوعات عديدة غير مترابـطة في الشكل، فقـد يقوم مثـلاً بفصل الأجزاء العلوية من الشكل عن بقية الأجزاء ويقول بأن هذا القسم العلوي يشبـه زجـاجتين من الصـودا بجوار بعضهـما البعض، وقد يفسر أحـد الأجـزاء السفـلى باعتباره يشبه أحد التلال أو يقول عن الجـزأين السفليين إنهما يشبهـان إصبعين في يد إنسان. وهذه الإجابات تشير إلى أن الطفل يقوم بعمليات تمييـز أو تمايـز داخل بقعة الحبر ويفرض بعض الحدود أو التحديدات الواقعية على مكونـاتها أو أقسامها الفرعية التي يقوم بفحصها.

في المرحلة الأكثر تقدماً تتم تجزئة الشكل الكلي إلى أجزاء يعاد تـركيبها بعـد ذلك في كلّ متكامل. وقد يقول أحـد الأفراد في وصفـه للشكل حينئـذ إن الشكل

يشبه «شبحاً يرقص» أو يمثل ظلال شخصين يتشاجران أويرقصان. . الخ. ورغم ما في هذه الأوصاف من خيال، فعلينا أن نفحص أيضا تبريرات الأفراد لأوصافهم كي نعرف ما إذا كانت هذه الأوصاف تشير إلى مستوى مرتفع من النشاط العقلي أم لا، ويكون ذلك ممكنا من خلال سؤال الأفراد عن التفاصيل الجزئية للشكل الكلي الذي أخبرونا بأنهم يفسرون الشكل وفقاً له، ورغم أن الأفراد غير الناضجين معرفياً لا يمكنهم إنتاج استجابات مرتفعة المستوى، فإن الأفراد الذين يتصفون بمستوى مرتفع من النشاط المعرفي يمكنهم إنتاج استجابات عند المستويات المعرفية المنخفضة، وفي ظل ظروف المشقة النفسية الشديدة، أو عندما يتم خفض شروط الواقع والتنبه كما في حالات الاسترخاء والتخيل.

إن الشخص الناضج قد ينهمك في تفكير غير متمايز أيضاً، شديد التشابه بتفكير المراحل السابقة. وتسمى هذه الحالة باختلال التمايز أو الارتداد في التفكير. لقد ساهم فيرنر بعديد من المصطلحات فيما يسمى بوجهة النظر التكوينية Organismic التي تؤكد أهمية التفاعل بين الكائن والبيئة خلال الارتقاء من خلال عمليات التوافق. فالبناء المعرفي للطفل الصغير يكون أقل تمايزاً وأكثر إجمالية ثم تأتي بعد ذلك عمليات التمايز والتفصيل والتنظيم والترتيب وفقاً للأهمية، أي تنظيم المفاهيم البسيطة في أنماط ومعايير كلية وهكذا، حتى يكون الراشد معرفيا أكثر تنظيماً وتركيباً من الطفل. وقد أكد فيرنر (كما فعله بياجيه) أن العمليات المعرفية للطفل الصغير تكون عيانية أو محسوسة concrete، رغم أن بعض العمليات التجريدية تظهر في سلوكه، فهو يستجيب للأشياء التي يدركها مباشرة بدلا من أن يستجيب للأفكار حول هذه الأشياء، إنه يصل للعلاقات كما هي معطاة بشكل مباشر قبل أن يصل إليها في شكلها المفهوم أو المتوقع، وهو يستطيع «تكويم» أو مراكمة المكعبات في شكل كوبري قبل أن يفهم «التكويم» كنمط أو شكل خاص من أشكال البناء والتكوين. ويشبه ذلك أن الطفل يرسم الأشياء أو الأشخاص كموضوعات أو أشياء قبل أن يصور أو يرسم الأشخاص في

علاقاتهم ببعضهم البعض أو يرسم الموضوعات في بيئاتها المناسبة بوقت طويل. وفي هذه الرسومات المبكرة تكون هناك ملامح قليلة بارزة تقوم مقام الكل: أولا الرأس، ثم الرأس وتفاصيله، ثم العنق، ثم تفاصيله الاضافية وهكذا. وخلال عمليات الارتقاء يمكن تمييز عمليات التمايز والتنظيم والتركيب الهيراركي (التدريجي) بشكل واضح. ولا تكون تصورات الطفل أكثر عيانية وأقل تمايزاً فقط بل إنه يكون أكثر إطناباً وإسهاباً في تنظيماته لأشكاله التي يرسمها[٢]، وتظهر هذه الخاصية مثلاً في رسم الطفل للأشكال الهندسية. وقد ناقش فيرنر عمليات رسم بنت في الثامنة من عمرها للأشكال الهندسية، وبصفة خاصة الدائرة والمثلث، حيث قامت هذه البنت بالمزج بين خاصيتين هما الكلية والتدبب (الكلية بالنسبة للدائرة والتدبب Pointedness بالنسبة للمثلث كما يتضح من الشكل التالي:



شكل رقم (٢) يوضح خصائص الكلية والتدبب كما ناقشها فيرنر (نقلاً عن هاريس، ١٩٦٣، ص ١٨٠).

والتفصيل الزائد في التنظيم العقلي للطفل، ومن ثم في رسوماته، يساهم في تغييره لعمله مع تقدم واستمرار هذا العمل (الرسم)، وقد استخدم فيرنر أيضاً مفهوم التوفيقية Syncretism ليشير إلى عملية تكثيف المعاني المركبة في أشكال أبسط. وهذه التوفيقية خاصية شائعة في رسوم الأطفال وفي كلامهم ولها جانبان: فالشكل البسيط قد يقوم مقام الموضوع المركب، وقد يشتمل شكل واحد أيضاً، من خلال عمليات التركيب والدمج، على جوانب معينة من موضوعات مختلفة.

فالعلامة البسيطة بالقلم (الجرة) (أو اللمسة البسيطة بفرشاة الألوان بعد ذلك) تمثل القدم والحذاء، وفيما بعد يتم تحديد الحذاء بظهور الكعب والتفاصيل المميزة وبشكل تدريجي .

الجانب الآخر في التوفيقية هو أن الخصائص المميزة المختلفة المشتقة من موضوعات أو خبرات مختلفة قد يتم تكثيفها في مكون واحد. هذا النوع من التوفيقية يحدث في رسومات الأطفال التي تدمج وتركب (بطريقة ما تشبه الأحلام والتهويمات) ملامح أو خصائص نوعية من موضوعات عديدة مختلفة معا في شكل واحد. والجدير بالذكر أن الكلام حول مفهوم التوفيقية والأفكار حوله فيما يتعلق برسوم الأطفال يرجع إلى ما قبل فيرنر بسنوات عديدة، وبشكل خاص إلى الفيلسوف الفرنسي إرنست رينان A. Renan الذي تحدث عنه في كتابه "L'avinir de la Science" عام ١٨٩٠ . وقد افترض رينان وجود تناظر ما بين الارتقاء التاريخي البطيء للعقل الإنساني (عبر التاريخ) وبين الكشف والظهور السريع لمراحل الارتقاء بالنسبة لأي ـ ولكل ـ سلوك إنساني، ويقول رينان إنه مثلما يكون أي نشاط خاص بالمعرفة الإنسانية مشتملاً على موضوع مركب يتم القيام به في ثلاث مراحل هي: الرؤية العامة والمختلطة للكل، ثم الرؤية التمييزية والتحليلية للأجزاء وأخيراً التكوين التركيبي للكل من معرفة الأجزاء، فكذلك العقل الإنساني يتقدم خلال ثلاث مراحل يمكن وضعها تحت ثلاثة عناوين هي التوليفية أو التوفيقية Syncretism، والتحليل Analysis، والتركيب Synthesis ، وهذه المراحل تتفق مع المراحل الثلاث للمعرفة. ويمكن أن نلحظ بالطبع بعض التشابهات بين هذه المراحل المفترضة للعقل الإنساني الكلي والفردي لدى رينان وبين مراحل الارتقاء المعرفي التي طرحها فيرنر وغيره من علماء النفس بعد ذلك خاصة ما يتعلق منها بعمليات الإدراك الجمالي ثم الإدراك التحليلي ثم الإدراك التركيبي .

وجدير بالذكر أنه في عام ١٨٩٨ قام سولي وتبعه كلاباريد ـ وقد تحدثنا عن

إسهاماتهما آنفا ـ عام ١٩٠٩ بإضافة إلى تصنيف رينان. فارتقاء الفرد الإنساني في رأيهما ـ يلخص ارتقاء الأنواع الإنسانية. وفي سلوك الطفل يمكن أن يلاحظ المرء بالتتابع وجود مرحلة توليفية أو توفيقية تتبعها مرحلة تحليلية ثم مرحلة تركيبية كما سبق أن لاحظنا. لقد قورن الوصف الذي قدمه رينان لسلوك الإنسان البدائي بنتائج الملاحظات التي أجريت على سلوك الطفل، كما تم الاهتمام بعديد من الجوانب المتناظرة في تلك المقارنات ومنها: التفكير قبل المنطقي لدى الأطفال ولدى الأجناس البدائية، ورسوم الأطفال ورسوم إنسان الكهف (وكما ظهر ذلك في اهتمامات بعض العلماء أمثال كيرشنشتاينر ولامبرخت وفان جنب ولوكيه في الثلث الأول من القرن العشرين). وكان ينظر إلى ارتقاء الطفل داخل نظرية التطور باعتباره تطبيقاً سيكولوجياً «لقانون هيكل» Haeckel عن الخلاصة أو التلخيص الذي أثبت العلم بعد ذلك ضعف وتهاوي الدعاوى القائمة عليه. لكن الشيء الجدير بالتنويع رغم ذلك هو أن جهوداً سيكولوجية عديدة قد ظهرت واستفادت من هذه الأفكار المطروحة وبخاصة في مجال علم النفس الارتقائي، ودارت مناقشات لتفسير عملية الإدراك لدى الطفل، فأرجع البعض قدرة الطفل على تمييز الموضوعات وإدراكها إلى الطبيعة الكلية لإدراكه، بينما فضل البعض الآخر اللجوء إلى التفسير الجزئي التحليلي الذي يؤكد إنجذاب إدراك الطفل إلى التفاصيل.

وفي عام ١٩٠٨ قام بينيه وسيمون بتحديد ثلاث مراحل للارتقاء وذلك من أجل وصف الصورة المتضمنة في مقياسهم الإرتقائي للذكاء. هذه المراحل هي: الحصر أو العد Enumeration ، والوصف Description ، والتفسير Explanation ، تبدأ المرحلة الأولى من عمر الثالثة، ولكن الطفل لا يتمكن منها إلا في عمر السابعة. أما قبل ذلك فإنه عندما يعطى صورة يرى فقط التجاور Juxtaposition بين المكونات والتي يكوِّن الطفل بينها علاقة لا هي مكانية (وصفية) ولا هي ذات معنى (تفسيرية). فكل جزء يدرك مفرداً وليس هنالك من

تصور للكل، إن الطفل في رأيهما يكون غير قادر على إدراك الكل بنظرة واحدة ومن ثم يجد نفسه مضطراً إلى استكشاف الصورة من خلال مراحل متتابعة لعناصرها، ومن ثم لا تكون لديه سوى صور جزئية متتابعة. والصورة الكلية تحتوي على عناصر مختلفة وهي ذات عناصر فردية مختلفة كالكراسي والناس والأواني... الخ. ولذلك فإن الطفل يرى هذه المكونات الفردية بالتتابع، وخلال الاستكشاف البصري يقوم الطفل بإحصاء وحصر هذه المكونات بشكل متتابع[٢٣]. وقد أجريت تجارب عديدة خلال النصف الأول من هذا القرن على أيدي كثيرين للتأكد مما إذا كان الطفل يدرك الجزء أم الكل أولاً بهدف التعرف على شكل وارتقاء العمليات المعرفية لديه.

وقد أكد علماء أمثال كراموسيل Cramaussel وميتشو Michotte وبرونر J. S. Bruner وبياجيه J. Piaget أن الطفل يدرك التفاصيل أولاً بينما أكد علماء آخرون، وبخاصة من منظور جشطلتي أن الطفل يدرك الكل أولاً، ففي عام ١٩٣١ أكد «مايلي» G. Meili أن الطفل يدرك غالباً في ضوء الكليات، لكن هذه الكليات قد تكون معايير متعددة يمكن أن تشير إلى كلية الصورة أو كلية أحد مكوناتها. لكن ميلي قال أيضا إن الإدراك يكون كلياً عندما يكون الشكل بسيطاً وذا بنية أو تركيب واضح قوي، ويكون الإدراك جزئياً عندما تكون بنية الشكل ضعيفة ومعقدة. كما أنه أكد أهمية الخبرة في الإدراك، فعندما يكون الكل بلا معنى وتكون بعض أجزائه هي فقط ذات المعنى، فإن إدراك الطفل يتوجه تلقائياً إلى هذه الأجزاء ويقوم بالتركيز عليها.

هناك فئة ثالثة من العلماء تميل إلى النظر إلى إدراك الطفل باعتباره عملية تفاعل وتراكم لإدراكه للكل وللأجزاء[٢٤]. وبما أن هذه القضية ستظهر في مواضع كثيرة من هذا الكتاب، فسنكتفي هنا بهذا القدر من الحديث عنها، كما نكتفي بهذا القدر من الحديث عن الاهتمامات العلمية برسوم الأطفال في النصف الأول من القرن العشرين، ويمكن تلخيص هذه الاهتمامات فيما يلي:

١ ـ تـزايد ظهـور إسهامـات علماء النفس في المجـال في مقـابـل إسهـامـات علماء التربية.

٢ ـ ظهـور المشروعـات الـدراسيـة الكبـيرة التي اهتمت بتحليـل رسـوم الأطفـال لأهـداف سيكولـوجية واجتـماعية وعـبر ثقافيـة كـما هـو الحـال في مشروعـات لامرخت وكلاباريد.

٣ ـ ظهـور الدراسـات التي اهتمت بالـربط بين رسـوم الأطفال ومستـوى الذكـاء لـديهم وقد ظهـر ذلك لـدى عديـد من العلماء وبصفة خـاصة لـدى جودانف وشوايتن ولوبشاين.

٤ ـ تزايد الاهتمام بالعلاقات بين رسوم الأطفال وخصائص شخصيـاتهم وإن كان ذلك قد تم في حالات كثيرة من خـلال التركيـز على الأسـاليب الإسقاطيـة في التفسير، وظهر ذلك بشكل واضح لدى ماكوفر وتلامذتها. ورغم الاختـلاف في المنـطلقات النـظرية، فـإنه يـرتبط بذلـك تفسـيرات بعض العلماء لـرسـوم الأطفال من خلال الحديث عن المنظور الانفعـالي Emotional Perspective في الرسم كما هـو الحال لـدى فيرنـر. ويشير هـذا المصطلح إلى المبـالغة في بعض الملامح أو الخصائص المرتبطة بموضوع ما أو خبرة ما، فتعطي هذه الخصـائص دلالة انفعاليةلا عاطفية أكثر مما تعطي دلالة عقلية لدى الطفل(*).

(*) العلماء الذين قاموا بدراسة لغة الطفل لاحظوا أن الكلمات المبكرة لديه تكون محملة بالمعاني العاطفية والانفعالية أكـثر من تحميلها بـالمعاني العقليـة. وقد فسر فـيرنر هـذه الملاحـظة باعتبـارها نـاتجة عن الخاصيـة الفـراسية لإدراكـات الطفـل وتصوراتـه، ويفترض أن الأطفـال والبدائيـين والحيوانـات يستخدمون الشكل الفراسي Physiognomic للإدراك. وهو يستثار بشكل أساسي من خلال الحقيقة القائلة بأن الموضوعات تدرك أولاً وبشكل جوهري من خلال الاتجاهات الحركية الانفعـالية للقـائم بالملاحظة الذي يقوم بإسقاط حالاته الحركية والبصرية على هذه الموضوعـات.. والموضـوعات التي تدرك هكذا من خلال خواصها الدينامية المنسـوبة إليهـا تقابلهـا الموضـوعات التي تـدرك من خلال خواصها الهندسية أو الواقعية الحرفية. ولأن الطفل يستخدم غالباً اللغة المعبرة عن مشاعره وحالاتـه الحركية لوصف الأشياء وهي في حالة حركة فإنه يقال إن تفكيره أحيائي Animistic وقد أرجع فيرنـر ميل الأطفال إلى تشخيص الموضوعات والأشياء أو شخصنتها وجعلها كالأشخاص الحية إلى الشكل الفراسي للإدراك والمعـرفة، كـما أنه نـظر إلى الإحيائيـة باعتبـارها شكـلاً مفصلاً ومـرتقياً من هـذه النزعة(٢٥).

٥ ـ تزايد الاهتمام بطبيعة المراحل الارتقائية لرسوم الأطفال وربطها بالمراحل الارتقائية العامة لديهم، وقد ظهر ذلك في مجهودات بينية وسيمون ولوكيه وسيرل بيرت وفيرنر وغيرهم وهي المجهودات التي ظهر العديد من أنصارها في النصف الثاني من القرن العشرين بشكل واضح.

٦ ـ الزيادة الكبيرة في الدراسات الميدانية والتجريبية حول رسوم الأطفال في مقابل الدراسات التأملية والوصفية التي كانت سائدة في نهايات القرن التاسع عشر.

ثالثاً : التيارات البحثية الخاصة برسوم الأطفال في النصف الثاني من القرن العشرين :

يقول فريمان N. Freeman ، وهو أحد العلماء البارزين في مجال الدراسة السيكولوجية للأطفال، في كتابه «النظام البصري» Visual Order الصادر عام ١٩٨٥ إنه بعد بداية شجاعة تماما حدثت منذ قرن، يبدو أن دراسة الارتقاء في التمثيل البصري قد وقعت في براثن حالة من فتور الهمة والتكاسل، ثم كان هناك اهتمام ضئيل قبل منتصف الستينيات. لكن في نهاية السبعينيات حدث ما يشبه الانفجار في عدد ومحتوى البحوث النشطة في هذا المجال. ويرجع فريمان عملية الفتور النسبي لدى العلماء قبل سبعينيات القرن إلى تحيزات معينة منها أن الطفل يرسم ما يعرفه وليس ما يراه، ومنها أن المنظور Perspective هو نسق في الرسم والتصوير يتفوق على غيره من الأنساق، ومنها أيضاً الرأي القائل أن الفن هو محاكاة للطبيعة(٢٦). وفي رأينا أن هذا الفتور أو التكاسل الذي أشار إليه فريمان ليس صحيحاً، رغم صحة ما قاله عن حدوث ما يشبه الانفجار في الدراسات حول رسوم الأطفال في سبعينيات وثمانينيات هذا القرن، وقولنا بعدم صحة قول فريمان عن فتور أو هبوط همة وجهود العلماء ـ بعد تلك البداية النشطة القديمة ـ يرجع في رأينا إلى كثرة الدراسات التي اهتمت بالتجريب والتنظير حول رسوم الأطفال التي عرضنا لعديد منها في القسم السابق من هذا الفصل. وسنعرض في

القسم الحالي منه لاتجاهات وتيارات أخرى، ربما بدأت في الظهور قبل منتصف هذا القرن لكن جهودها بلغت ذروة اكتمالها في النصف الثاني منه وهي التي ظهرت فيها المواكبة والتفاعل الخصب ما بين التجريب والتنظير بشكل أكثر كفاءة وفاعلية مما كان عليه الأمر في النصف الأول من القرن حيث كان يمكننا أن نجد جهوداً تجريبية دون مواكبة نظرية مناسبة أو نجد محاولة نظرية هامة دون دلائل تجريبية مناسبة.

ويمكن القول بشكل عام إن النصف الثاني من القرن العشرين هو الفترة التي تبلورت فيها المناحي النظرية حول رسوم الأطفال بشكل أكثر تمايزا ووضوحاً، ومن ثم يمكننا أن نتحدث عن المنحى التحليلي النفسي أو المنحى الجشطلتي أو المنحى التجريبي أو غير ذلك من المناحي. وكما يقول هاريس، فإن كل الجهود العلمية التي ظهرت لوصف عملية الرسم أو لتطوير نظرية سيكولوجية حول سلوك الرسم أكدت أن رسوم الأطفال هي أعمال تمثيلية وتعبيرية عن المفاهيم أو المحتوى المعرفي لدى الأطفال هي أعمال تمثيلية وتعبيرية عن المفاهيم أو المفاهيم (أو التصورات) وكيف تعكس الرسوم هذه المفاهيم فيحدث الاختلاف الكبير بين هذه الجهود العلمية. فالعالم الذي يتبنى وجهة نظر بياجيه سيختلف بطريقة مباشرة مع مُنظر التعلم في تفسيره لظهور المفاهيم والتصورات. ويشبه ذلك أن المنظر الجشطلتي سيميل إلى إدراك رسوم الأطفال في ضوء مبادىء الجشطلت العامة حول الإدراك وتنظيم المجال المعرفي كالاغلاق والتشابه والتناسق وغيرهما. وقد أدت هذه الاختلافات النظرية إلى ظهور أربع مدارس أساسية من التفكير النشط في المجال على الأقل هي :

١ ـ التأويلات التى تؤكد أن سلوك الرسم تتوسطه وظائف معينة داخل الكائن الحي.

٢ ـ التفسيرات الكلية لرسوم الأطفال.

٣ ـ التفسيرات الإمبيريقية والسلوكية.

٤ ـ النظريات التعبيرية والانفعالية حول رسوم الأطفال.

وسنعرض باختصار هذه المناحي النظرية لأن الكثير من الأفكار الأساسية لهذه المناحي موجودة في مواضع متفرقة من هذا الكتاب.

١ ـ الدراسات التي تعتمد على مفاهيم عقلية:

من أمثلة هذه الدراسات نظرية بياجيه وانهلدر حول الصور العقلية وعلاقتها برسوم الأطفال(*) وكذلك ما قامت به هيلجا انج H. Eng عام ١٩٥٢ وعرضته في دراستها الطولية Longitudinal Study حول ارتقاء الرسم لدى ابنة أخيها. وتعد هذه الدراسة هامة لأنها دراسة طولية لحالة واحدة فردية ولأنها استخدمت مفاهيم عقلية في مناقشتها، وقد كتبت دراستها في الوقت الذي كان فيه معظم علماء النفس في بريطانيا والولايات المتحدة يفضلون استخدام مفاهيم النظرية السلوكية في التفسير، بينما فضلت انج استخدام المفاهيم العقلية (أو العقلانية) التي كان يتعامل معها علماء كثيرون بحذر شديد. وقد اتخذت انج موقفاً محايداً فيما يتعلق بقضية ما إذا كانت العمليات العقلية فطرية ولادية أم مشتقة من عمليات الخبرة، وناقشت انج الموازنة الكبيرة بين ارتقاء قدرة الرسم لدى الأطفال وارتقاء قدرات الكلام لديهم وتركيب تفكيرهم كما تكشف عنه اللغة، وقامت بوصف عملية الرسم في ضوء العمليات العقلية الأساسية وأشارت إلى أن الرسم الحر لدى الأطفال غالباً ما يكون من الذاكرة وأن الأطفال لا ينظرون إلى ما يريدون تمثيله، حتى إذا كان هناك نموذج (موديل) أمامهم، لكنهم يرسمون كلية ما يخرج من «رؤوسهم». وتساءلت انج عن طبيعة هذه الصورة العقلية، وأجابت بأن الأطفال يرسمون وفقاً لصيغة، أطلقت عليها اسم الرسم

(*) سنعرض لهذه النظرية بالتفصيل في جزء آخر من هذه الدراسة.

المتشكل (أو المصوغ)Formalized Drawing وذلك فيما بين عمر الرابعة والتاسعة تقريباً. ووفقاً لتحليلها فإن سلوك الرسم يرجع إلى دافع ذاتي داخلي في أصوله وفي ارتقائه المبكر. والطفل يتعلم الرسم من خلال تكراره للخطوط والأشكال عدداً لا حصر له من المرات، ومن خلال الذاكرة يحدد الطفل من أين يبدأ. والأشكال المبكرة هي أهم الأشكال، كما أن حرية الحركة واتجاه الخطوط وكيفية التقدم للوصول إلى تأثير مكتمل أمور مهمة. إن الطفل ـ في رأي انج ـ يقوم بتمثيل الموضوعات من خلال مخزونه من الأشكال ومن خلال نماذجه الداخلية، وعليه أولاً أن يدرك أو يفهم الشكل، كما أن عليه أن يقوم بتحليل التمثيل العقلي الكلي الذي قام بتكوينه، وكذلك الأجزاء المكونة للشكل الموجود في مخزونه العقلي[٢٧].

إن أفكار إنج لها جاذبيتها بسبب بساطتها ووفر الخيال فيها، لكن هذه الأفكار كانت تحتاج إلى تأكيدات أكبر من خلال الدراسات البحثية. ولقد قامت كل تحليلاتها ـ كما سبقت الإشارة ـ على أساس أفكارها عن الارتقاء العام عن الرسم لدى الأطفال ومن خلال دراسة حالة واحدة فقط مما يجعل عمليات التعميم من هذه الحالة الواحدة محاطة بكثير من المخاطر العلمية.

٢ ـ التفسيرات الكلية لرسوم الأطفال

الممثل الرئيسي لوجهة النظر الكلية والرمزية حول رسوم الأطفال هو رودلف أرنهايم R. Arnheim ، عالم النفس الألماني الأصل من مدرسة الجشطلت وأول أستاذ لمادة سيكولوجية الفن في العالم بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة. وإسهاماته في تفسير الفنون الإبداعية المختلفة ذات أهمية كبيرة في تاريخ سيكولوجية الفن المعاصر، وكتاباته عن الفن والإدراك البصري Art and Visual Perception[٢٨] عام ١٩٥٤ ، والتفكير البصري Visual Thinking[٢٩] عام ١٩٦٩ وكذلك دراسته الهامة عن لوحة الجيرنيكا لبيكاسو[٣٠] ذات أهمية كبيرة لدارسي علم النفس بشكل عام وسيكولوجية الفن بشكل خاص. ويوجد لأرنهايم مجموعة

من التلاميذ والمريدين النابهين منهم جولومب C. Golomb وجودنو J. Goodnow. وقد قامت جولومب عام ١٩٧٧ بدراسة آثار مواد مختلفة وتعليمات مباشرة على منتجات الأطفال الإبداعية، واستنتجت أن مظاهر عدم النضج الارتقائية المفترضة كانت ترجع في جانب كبير منها إلى الوسيط الذي يعمل الطفل من خلاله (الرسم، النحت، التصوير. . الخ) لكنها لم تغفل أيضاً أهمية البعد التاريخي أو الزمني وتأثيره على ارتقاء الرسوم لدى الأطفال[٣١].

أما «جودنو» فاستخدمت مفهوم أرنهايم عن المكافىء البنائي في وصفها لعملية الرسم ولمنتجات هذه العملية لدى الأطفال وقامت بعرض نتائج عملها في كتابها «رسوم الأطفال» Children's Drawings الذي صدر في لندن عام ١٩٧٧.

تبدأ المؤلفة الكتاب بالتساؤل: لماذا يرسم الأطفال بهذه الطريقة؟ وتجيب بأن الآباء والأمهات والمدرسين والدارسين المهتمين بسيكولوجية الفن والإدراك والتفكير طالما طرحوا هذا السؤال، وأن كتابها هذا هو محاولة للإجابة عنه من خلال دراستها لصور الأطفال المألوفة حول الناس، ونسخهم للأشكال الهندسية البسيطة أو الشبيهة بالحروف، وكذلك رسمهم للخرائط، وكل ما يشار له بأنه «رسم». وتعلن أنه ربما بدا استخدامها الفضفاض لمصطلح «الرسم» غريباً لكنها تقول أنه استخدام شائع حيث إننا نقول مثلاً «ارسم شخصاً» أو «ارسم هذا المثلث» أو «ارسم خريطة» أي أننا نستخدم كلمة رسم لنشير إلى قيامنا بمهمة ما تتعلق بوضع خطوط وأشكال معينة على سطح مستو، وتؤكد جودنو أن كتابها هو رحلة للبحث عن طرائق جديدة في الرؤية والفهم وتحقيق واختبار الأفكار. وتعود إلى التساؤل لماذا نهتم برسوم الأطفال؟ وتجيب بأن ذلك هو ـ في جانب منه ـ استجابة مباشرة لهذه الرسوم في حد ذاتها، فمعظم هذه الرسوم تشتمل على جمال وحدة وبساطة وقدرة على اللعب وطزاجة وخيال وقدرة على الاقتراب من الأشياء بطريقة سارة صافية. ونهتم بهذه الرسومات أيضاً لأنها مؤشرات لظواهر أكثر

عمومية خاصة بالحياة الإنسانية، فهذه الرسوم يمكن النظر إليها على أنها تعبيرات عن بحثنا عن النظام في عالم معقد، وعلى أنها أمثلة على عمليات التواصل أو التخاطب الإنساني، وعلى أنها مؤشرات لنمط المجتمع الذي نعيش فيه وعلامات على الارتقاء العقلي، ودلائل أو وسائل تذكرنا ببراءتنا وحيويتنا التي فقدناها. ولو فهمنا هذه الرسومات بشكل جيد لتوفر لنا فهم أفضل للأطفال وارتقائهم بشكل عام، فرسومات الأطفال تتضمن كثيراً من الأشياء تحت السطح الظاهر إذ أنها تشير غالباً إلى الجوانب العامة من المهارة والارتقاء، ويمكن أن تخبرنا ببعض الأشياء لا عن الأطفال فحسب، بل وعن طبيعة التفكير وحل المشكلات فيما بين الأطفال والراشدين كذلك. وتؤكد جودنو أهمية هذا النوع من الدراسات مع تزايد اهتمام علماء النفس بالسلوك الذي يحدث في البيئة خلال الحياة اليومية بطريقة تشبه الطريقة الايثولوجية التي يتبعها العلماء في ملاحظة الطيور والقردة مثلاً وتؤكد أهمية هذا المنحى في دراسة السلوك التخطيطي البسيط، كالنسخ والرسم والكتابة وعمل الخرائط وإنتاج الصور. ولرسوم الأطفال أهمية خاصة في رأيها نتيجة الوعي المتزايد بأن قدراً كبيراً من عمليات تفكيرنا وتواصلنا يحدث بشكل بصري Visual، فالثقافة المعاصرة كما يؤكد أرنهايم شديدة الانشغال بالكلمات على حساب الصور والأشكال ذات الأهمية الكبيرة في التفكير والذاكرة. وهناك مبرر ثالث مهم في رأي جودنو للاهتمام برسوم الأطفال وهو فهم طبيعة النشاط، فقد وجه قدر كبير من اهتمام علم النفس وكذلك الفلسفة إلى ما أسماه كيفين كونولي K. Connolly وجيروم برونر J. Bruner «معرفة أن» Knowing that ، فنحن نتوصل إلى معرفة عدد الموضوعات الموجودة في مجموعة معينة، ونعرف مثلاً أن عدد حبات البازلاء الموجودة في إناء ما تظل هي نفسها سواء أتم تجميعها أم تم توزيعها على الجوانب المختلفة للإناء أو على أوان مختلفة. ونعرف أيضاً أن أيام الأسبوع سبعة، وأن الآخرين قد تكون لديهم وجهات نظر مختلفة عن وجهات نظرنا فيما يتعلق بموضوعات معينة، وأن الكلاب والقطط والأفيال كلها تنتمي إلى

فئة تسمى الحيوانات. وترى جودنو «أن كيفية ارتقاء (معرفة أن) موضوع له أهميته الحاسمة في علم النفس خاصة عندما ينظر إليها في ضوء بعض القضايا التي أثارت اهتمام بياجيه وزملائه» قضايا مثل: ماذا يوجد خلف المعرفة؟ كيف لا يمكننا امتصاص أو فهم المعلومات المعروضة علينا عند نقطة معينة بينما يمكننا امتصاصها وفهمها عند نقطة أخرى؟ ما هي جوانب المعرفة التي تميز عملية خطونا الواقعي نحو الأمام والتي تفتح أمامنا أبواباً جديدة بدلاً من أن تكون مجرد جزئيات إضافية من المعلومات المنعزلة. تعلق جودنو قائلة إنه رغم أهمية «معرفة أن» فإنها ليست الأمر الهام الوحيد فيما يتعلق بالارتقاء، وأن «معرفة كيف» Knowing How ذات أهمية كبيرة مماثلة، رغم الدراسات القليلة التي وجهت إليها في الغالب. فنحن نحتاج إلى أن نعرف، مثلاً، كيف نبحث عن موضوع أو معلومة، وكيف نتوصل من X إلى Y ، وكيف نتذكر، وكيف نتعلم، وكيف نخطط، وكيف ننظم سلسلة من العمليات، وكيف نقتفي أثراً، باختصار كيف نترجم «معرفة أن» إلى نشاط. وهذا الجانب من الاهتمام ليس قاصراً على دراسات الرسم، بل إنه يشكل الأساس، في حقيقة الأمر، لتيار متسع المدى يغطي دراسات «برونر» و«كونولي» حول النشاطات في بساطتها الواضحة المتمثلة في وصول الطفل لموضوع ما، وقيامه بفتح صندوق معين، وإمساكه بفرشاة للرسم، وكذلك تحليل جون فلافيل J. Flavell للاستراتيجيات النافعة أو المفيدة في فرز وتخزين ما يتعلمه الإنسان، وكذلك وصف برنشتاين N. Bernstein لطبيعة الحركة الجسمية الماهرة، وأيضاً الكثير من التساؤلات التي أثيرت حول طبيعة الخُطة Plan من خلال علماء آخرين أمثال جورج ميللر G. Miller وايوجين جالانتير E. Gallanter وكالال بربرام K. Pribram وغيرهم ومازالت تحتاج لإجابات.

هذه الاهتمامات العديدة بالعالم اليومي، والعالم البصري، وبالعلاقات بين «معرفة أن» و«معرفة كيف» كلها تساعد في تركيز الانتباه حول رسوم الأطفال، التي لا تزال غامضة بالرغم من الاهتمامات الدائمة بها منذ نهاية القرن التاسع

عشر حتى الآن، وهي تحتاج إلى تفسيرات إضافية. فالكثير مما نعرفه ـ كما تشير جودنو ـ هو شظايا معرفية أو أجزاء متناثرة من المعرفة، فرسم الصور، ونسخ الأشكال الهندسية، وطبع أو كتابة حروف الهجاء والأرقام وعمل الخرائط، كلها نشاطات يطلق عليها اسم الرسم، وكلها تشتمل على ملامح أو خصائص مشتركة فيما بينها، لكنها تتعلق أيضاً بمناطق خاصة من المعرفة هي الفن والكتابة والرياضيات والجغرافية. وإذا لم نستطع أن نجد مفاهيم أو تصورات مناسبة للربط بين هذه النشاطات، فإننا سنكون في طريق بعيد تماما عن الطريق المؤدي إلى فهم أي نشاط منها. وتقول جودنو في محاولة منها لحل هذه المشكلة إن هناك تصورات جديدة في متناول اليد تقوم على أسس خطوط ثلاثة عامة في علم النفس، وتمثل هذه الخطوط طرائق بدت واعدة في التغلب على حالة الشتات الموجودة في هذه المنطقة من المعرفة وأظهرت لنا بعض الجوانب التي لم نكن نراها، وقادتنا نحو الاختيار التجريبي. كما أن هذه الخطوط الدراسية الثلاثة مرت عبر مجموعة من الموضوعات المثيرة للاهتمام فلم تقتصر فقط على نشاطات الرسم والتخطيط والتصوير بل احتوت على وعود بإمكانية الربط بين الرسم وغيره من جوانب السلوك الإنساني، هذا الخطوط هي:

أ ـ تحليل الأنماط: Pattern Analysis

وهنا اهتمت جودنو بتحليل الأنماط الخاصة التي يرسمها الأطفال سواء أكانت دوائر أم مثلثات أو غير ذلك من الأشكال الهندسية، أو كانت هذه الأنماط هي مواضع الأفراد في الغرفة أو موقع بناء (أو بناية) معين في المدينة أو الملامح في الوجه أو الروابط بين الأفكار أو بين الأفراد في شجرة العائلة.

ب ـ الاهتمام بالتسلسل Sequence

وهنا اعتبرت جودنو أن التسلسل والاتجاه من الجوانب ذوات الأهمية الكبيرة في عديد من النشاطات كقيادة السيارات ولعب الشطرنج والمشي والعزف على

البيانو وتنظيف المنزل وطرح الأسئلة والإدلاء بحديث وغير ذلك، ففي كل هذه النشاطات تكون نقطة البداية ذات أهمية بالنسبة لنجاح النشاط الكلي، والبداية الجيدة نصف العمل ـ كما تقول ـ كما أن كل خطوة تقوم بالتأثير على الخطوات السابقة والتالية لها من خلال توسيع أو تقليل مدى حريتنا في الحركة خلال النشاط. وتؤكد نظرية المعلومات أهمية التسلسل Chaining في السلوك، وكذلك وصف التغيرات في البدائل عند كل نقطة اختيار أثناء القيام بنشاط أو إصدار قرار، وهذا له أهميته كذلك في تفسير نشاطات الأطفال، وطبيعة التسلسل لدى الطفل مؤشر هام في ارتقاء استراتيجيته أو مهارته في نشاط الرسم أو غيره من النشاطات. ووفقا لما قاله أولسون D. Olson فإن رسومات الأطفال يجب أن ينظر إليها كسلسلة من الخطوات، كل خطوة تتطلب اختياراً ما بين البدائل وذلك من أجل القيام بالخطوة التالية.

النظر في كيف ترتقي المكونات المكافئة Equivalents

تستخدم جودنو هنا مفهوم المكون المكافىء لدى ارنهايم، فتقول إن جانباً كبيراً من التعلم يتكون من الوصول إلى معرفة أن أحد الأشياء قد «يقف كبديل» لشيء آخر، أو قد يقال عنه بأنه «مثله مثل» شيء آخر، فالصور الفوتوغرافية تعكس الناس (كذلك المرايا) والكلمات هي بدائل للأشياء والموضوعات. والقمر في كل أطواره هو نفس القمر، وبعض الحيوانات تنتمي لنفس الفئة، وذوات الأربع في مجموعة معينة تسمى بالقطط وفي مجموعة أخرى تسمى بالكلاب. وبعض هذا التعليم الذي يشتمل على القول «نفس القمر، نفس الأب، نفس الأم، وهي ترتدي قبعة أو لا ترتديها» هذا التعلم يسمى بالتعرف على الهوية، أو الكينونة Identity وجانب منه، أي تعلم أن الكلمات والصور والأشكال الشبيهة بالخربشة على الورقة «تقف كبدائل» أو تتفق مع موضوعات أو وقائع أخرى هو ما يسمى بتعلم المكونات المكافئة Learning of Equivalents. وتعتبر جودنو أن هذه

المنطقة البحثية الخاصة بالبحث في كيف ينتج الطفل المكونات المكافئة أو كيف يبتكرها ذات أهمية فائقة في تفسير رسوم الأطفال، فالرسوم هي مكونات مكافئة، وهي تشتمل على بعض الخصائص المتعلقة بالموضوع الأصلي فقط، وقد تختلف من مناسبة إلى أخرى وتجعلنا نميز بين الاتجاهات الواقعية والاتجاهات التجريدية في الرسم والتصوير وكذلك بين رسوم الأطفال والكبار. كما أن هذه المكونات المكافئة تكون غامضة في حالات كثيرة، فقد يوضع مكونان مكافئان أو أكثر كبدائل للشيء الواحد، فالنقطة أو الخط أو الدائرة أو المثلث قد توضع كمكونات مكافئة للأنف. كذلك قد يوضع مكون مكافىء واحد بالنسبة لشيئين أو أكثر. فالدائرة قد تشير إلى الكرة أو البطيخة أو الرأس أو الثقب. وهذا الغموض ليس ملمحاً هاماً في رسوم الأطفال للإنسان فقط ولكن أيضا في ارتقاء رسمهم للخرائط وقيامهم بالنحت وعملهم للتخطيطات الهندسية. بعد ذلك تستعرض جودنو دراسات العديد من الباحثين في المجال أمثال أرنهايم وكيلوج R. Kellog ودوروا بوث D. Booth وغيرهم وتعرض تحليلاتها الخاصة والنتائج التي توصلت إليها اعتماداً على تحليلاتها للنمط والتسلسل وللمكونات المكافئة(٣٢).

د ـ النظريات الامبيريقية والسلوكية:

ظهرت ثمرة المناحي الامبيريقية في تعامل علماء النفس مع رسوم الأطفال خلال سبعينيات وثمانينيات هذا القرن، وقام فريمان وتلامذته بالجهد الكبير في هذا المجال. وهو يقول «ما بدأ علماء النفس يفعلونه فيما يتعلق برسوم الأطفال هو أنهم بدأوا القيام ببحوث تقوم على نفس الأسس التي تقوم عليها البحوث الأخرى في مجال علم النفس التجريبي». وبحوث فريمان موجهة إلى النواتج أو المستخرجات Outputs الفنية في رسوم الأطفال، ونتيجة لذلك تناول فريمان الشروط الخاصة بالرسم لدى الأطفال فقام بعرض صور وأشكال شبه مكتملة (أي تنقصها أجزاء) على الأطفال ثم حلل استجاباتهم في ضوء استراتيجيات التخطيط Planning

Strategies بدلاً من العمليات العقلية. ويفضل فريمان أن يصف عمليات الرسم لدى الطفل الصغير في ضوء مفاهيم المدرسة السلوكية (الكلاسيكية بشكل خاص) خاصة في ميدان التعلم بدلاً من الاعتماد على المفاهيم الخاصة بالمفاهيم العقلية. ورغم التعسف الشديد الواضح لديه في الفصل بين هذين الجانبين من السلوك الإنساني، فإنه قام بتحليل عمليات التسلسل ونظام التتابع في خطوات الرسم والارتقاء تمثيل الطفل للشكل الإنساني ومواضع واتجاهات أجزاء الجسم مركزاً على كيفية تعلم الطفل حل مشكلات التخطيط والنظام، أي كيفية حل وتخطيط وتنظيم الطفل للخطوط بشكل مناسب. ورسوم الأطفال في رأيه هي النتيجة النهائية لمجهود مضبوط ومجهد للإنتاج ولذلك فقد اهتم فريمان بدراسة الآثار والأشكال والتأثيرات المتتابعة للذاكرة الإنسانية كما تظهر في رسوم الأطفال. هذا المنحى يتضمن خطر أنه قد يؤدي إلى تأكيد ضيق الأفق حين يقوم بالتركيز على المهام الخاصة ومشكلات الإنتاج فقط ويهمل العمليات المعرفية الهامة في المجال، كما قد يؤدي ـ في حالة تحديد مشكلة الأطفال في الرسم ـ باعتبارها تتعلق بالاستراتيجيات والتخطيط ـ إلى التركيز على جانب واحد من مشكلات الرسم لدى الأطفال وإهمال الجوانب الأخرى، ورغم إهمال فريمان للعوامل العقلية والدافعية، فإنه قام بالتعويض بدلاً عن ذلك بمفاهيم من الاستجابة العلائقية Re-lational Responding والآثار المتتابعة للذاكرة، التي تتضمن دون شك عمليات داخلية. ويبدو أن فريمان في تطويره لمنحاه قد تخلى عن التزامه الصارم بالمنحى الامبيريقي الكلاسيكي فنراه في كتابه الأخير «النظام البصري» عام ١٩٨٥ يقوم بالتركيز هو وتلامذته على دراسة الموضوعات التالية:

١ ـ كيف نستطيع تمييز خصائص الإنتاج أو الرسم وكيف يستطيع الأفراد استخدام أجهزتهم الإدراكية للحكم عندما يكونون أمام لوحة فنية جيدة؟

٢ ـ ما هو الجهاز العقلي والمهارات وعمليات التعلم الضرورية التي تقوم بعمليات إنتاج اللوحة أو العمل الفني؟

٣ ـ ما هي المعلومات التي يحاول الأطفال عادة الوصول إليها والتمكن منها في رسوماتهم؟

ـ كيف تحدث عمليات تنظيم الخطوط والأشكال على أوراق الرسم؟

يؤكد فريمان، في تقديمه لهذا الكتاب، أهمية تعدد المناحي العلمية وتفاعلها في دراسات الفن بشكل عام، وسيكولوجية رسوم الأطفال بوجه خاص[٣٣].

٤ ـ دراسات أخرى:

ليست الدراسات التي عرضنا لها هي كل الدراسات الموجودة في المجال فهناك دراسات أخرى كثيرة نذكر منها دراسات كيلوج وبوث وجبسون، وكذلك دراسات لورناسيلفي حول قدرة الرسم لدى الطفلة الفصامية نادية[٣٤]، ودراسات اليزابيث باست E. Bassett حول استراتيجيات إنتاج الطفل للرسم[٣٥]، ودراسات لورنس ليث L. Litt حول رسم الأطفال للموضوعات المألوفة[٣٦] ودراسات بول هاريس P. Harris حول تمثيل الطفل للمكان[٣٧]، ودراسات ماري كوكس M. Cox حول تحسين القدرة على رسم المنظور لدى الطفل[٣٨]، ودراسات سوزانا ميللر S. Miller حول التمثيل المكاني لدى الأطفال العميان والأطفال المبصرين[٣٩]، ودراسات علماء آخرين أمثال ويلاتس J. Willats وجان ديروجونسكي J. Deregcwski وفرنسيس برات F. Pratt وغيرهم حول الطفل للمنظور وغير ذلك من الموضوعات. سنكتفي بعرض أمثلة قليلة من هذه الدراسات، ونقوم بالتركيز على دراسات كيلوج وبوث وجبسون نظراً للأهمية التي مثلتها هذه الدراسات في النصف الأخير من هذا القرن.

أ ـ دراسة كيلوج:

نظرت الفيلسوفة الأمريكية سوزان لانجر S. Langer إلى الرسم باعتباره

أحـد التعبيرات عن قـدرة الإنسان الفـريدة عـلى إعادة تـركيب الواقـع من خلال التصورات أو ـ كما تقول ـ من خلال الرمزيـة. وقد أظهـرت لانجر أن الـرسم هو صياغة من خلال الرموز لتصورات ومفاهيم الفنان وخـبراته العقليـة المشتملة دون شك على خبراته بالعالم البصري، لكن تعبير الإنسان عن هذه الخبرات من خـلال الـرموز ليس قـاصراً عـلى الجانب البصري فقط، ومن ثم تـرى لانجـر أن رسـوم الأطفال تعكس خبرة استجابة الطفل الكلية للبيئة، رغم ما في هذه الاستجابة من سذاجة وتبسيط وقيود ارتقائية. إن الخبرة التي يسجلها الطفل تمثل بالفعل ما أطلق عليه وتكن R. Witkin اسم ذكاء الإحساس Intelligence of Feeling وقد استفادت كيلوج من أفكار سوزان لانجر هذه ومن أفكار أرنهايم ويونج وهربرت ريد بشكل خـاص في تحليلها لحـوالي مليون رسم من رسـوم الأطفال في دراستهـا التي ظهرت عـام ١٩٧٠. وهي تعتقـد أن البحث عن النـظام والاتزان أمـر حـاسم في سلوك الرسم، وأن الوحدات والتنظيمات في أية مـرحلة ارتقائيـة تعكس ما حـدث في أية مراحل سابقة. وتعتبر الشخبطة أولى هذه المراحل، وتُستكشف هذه الشخبـطات في مـواضع عـديدة عـلى سطح الـورق ثم ترتقي هـذه الشخبطات بعـد ذلك إلى أشكال بسيطة لكنها أساسية مثل الدوائر والمثلثات، ثم يستطيع الأطفال بعد ذلك تحويل الأشكال البسيطة المفردة بربطها في أشكال مركبة (بعمل صلة أو علاقة بين دائـرتين مثـلاً، أو من خلال دمـج ثلاث دوائـر) حتى يصل الـطفل إلى مـا يسمى بالتجمعات أو الأشكال المركبة Aggregates ومن بين هذه التكوينات العديدة يميل الأطفـال إلى تفضيـل وتكـرار مجمـوعـة قليلة منهـا. إنها الـتركيبـات المنفصلة التي يكيفونها لتمثيل الموضوعات والأشخاص. وتعتقـد كيلوج أن الأطفال يستجيبـون عنـد كل مـرحلة بشكـل مستمـر لـوجـود النـظام في الشكـل[٤٠]، فهم يجـربـون شخبطات وأشكالاً تخطيطيـة وتركيبـات عديـدة، لكن الوحـدات التي يتذكـرونها ويكررونها هي تلك التي لها شكل بصري جيد، أي ذات الاتزان الجيد. وشكـل

«ألماندالا»(*) الشكل المغلق الكروي أو البيضاوي غالباً مع خطوط تعبره أو تتقاطع بداخله، هو الشكل المفضل لدى الأطفال في رأيها. وبمصطلحات كيلوج، فإن هذا الشكل يعرض اتزاناً ممتازاً، ودمجاً ما بين الوحدة والتضاد، إنه ذلك الاتزان الذي يفسر ظهور الماندالا في أشكال تاريخية عديدة عبر تاريخ الفن، وبهجة الأطفال بهذا الشكل في كل مراحل عمرهم، والشموس أو الأشكال المشعة هي نوع مماثل لشكل الماندالا ويتم تكرارها بنفس الطريقة. والشمس تمزج ما بين التضاد ـ في نمط الخط ـ وبين الإتزان في الطريقة التي يمكن بواسطتها أن تتكرر وحدةمن الوحدات (أي الخط) ويتم تدويرها في شكل منظم حول البؤرة المستمرة الدائمة (الدائرة). وتعتقد كيلوج أن هذه الأشكال من الأنظمة البصرية جذابة بذاتها نتيجة لبعض الخصائص المتعلقة بجهازنا البصري ولا نحتاج لأن نتعلم أو نعرف أنها أشكال جيدة. وهي تضاهي حب الإنسان البسيط للنظام في كل جوانب الحياة «فالنظام البصري أساس يوجد في كل عقل».

إن البحث عن النظام والاتزان هو العامل الأول لدى كيلوج، أما العامل الثاني فهو أن طريقة الرسم في أية مرحلة عمرية تقوم بمزج وتركيب الوحدات المميزة للمرحلة السابقة عليها، وهذا المزج أو التركيب يمكن أن يحدث في شكلين:

(*) الماندالا هي تمثيل تخطيطي رمزي، متخيل أو مرسوم، غالباً ما تكون على شكل دائرة تشتمل على مربع مع وجود رمز داخلي على هيئة شكل يمكن أن يكون إنسانياً، وهي قد تمثل شكل الوجود، أو النسق الذي يقوم على أساسه التأمل البصري. وهي تشيع[٤١] في الديانات الهندية والصينية وتمثل المكان المقدس والنفاذ إلى المركز المقدس وكذلك الكلية والعالم الأصغر، وعقل العالم والتكامل. تمثل الماندالا كيفياً الروح وكمياً الوجود، والمربعات المتغيرة بداخلها تمثل المبادىء الثنائية ولكنها المتكاملة للعالم كالنور والظلام مثلاً[٤٢]، ولدى المحلل النفسي السويسري الشهير كارل جوستاف يونج تعتبر الماندالا رمزاً للكفاح من أجل الوحدة الكلية للذات الإنسانية. واستنتجت سوزان لانجر أن الشكل الدائري للماندالا رمز ليس مشتقاً من محاولات رسم الزهور أو ما شابه ذلك، لكنه ـ كما قال يونج أيضاً ـ نمط أولي نشأ داخل النفس الإنسانية ذاتها[٤٣].

١ ـ الشكل الأكثر مباشرة: وفيه تصبح الوحدات السابقة جزءًا من عمل لاحق، فالأشكال المشعة التي تقف بذاتها أصلاً كشموس أو زهور قد تستخدم بعد ذلك في التعبير عن شكل الأيدي، وبشكل متكرر يتم كثيراً تركيب ودمج خطوط الشخبطة في أشكال إنسانية. إنها يمكن أن تستخدم بشكل حر أو مقيد لرسم شعر الإنسان مثلاً أو للتعبير عن القبعة، أو للشعر والرأس معاً أو كتلة الجسم ذاته.

٢ ـ الشكل غير المباشر: حيث قد تؤثر مرحلة مبكرة على التنظيم الكلي للوحدات. وقد وجدت كيلوج أن هذا صحيح بشكل خاص بالنسبة للأشكال الإنسانية، فكل الأطفال ـ كما تقول ـ يرسمون إنساناً بلا ذراعين ويفعلون ذلك بعد رسمهم للإنسان بذراعين. والسبب في حذف الذراعين ليس عدم النضج أو النسيان، ولكنه ـ في رأيها ـ ببساطة هو أن هذا الإنسان بهذا الشكل يبدو أفضل بالنسبة للطفل، ثم يحصل هذا الإنسان بعد ذلك مرة أخرى على الرأس والساقين بنسب معينة.

مازالت أفكار عديدة لدى كيلوج في حاجة للتدليل عليها، لكن عملها قد قام على كل حال ـ بتقوية إحساسنا بالوحدات المكونة في الرسم، ويضع هذا العمل أيضاً أساساً قوياً لأهمية التساؤل عن كيفية تقدم الطفل لاختيار وحدات خاصة وكيفية اختيار تنظيمات خاصة للوحدات. والجدير بالذكر أن كيلوج كانت قد نشرت كتيباً خاصاً مبكراً عن دراستها عام ١٩٥٥، وقد أجريت هذه الدراسة على أطفال تتراوح أعمارهم ما بين الثانية والخامسة من العمر، وقد حددت عشرين شكلاً أساسياً من الشخبطة لدى الأطفال، بداية من النقطة البسيطة والخطوط الأفقية والرأسية والمائلة والشبيهة بالقوس إلى الخطوط الدائرية. وهناك أيضاً التعديلات الكثيرة للدوائر غير المكتملة، هذه الأشكال الأساسية العديدة تم تجميعها في ستة تكوينات متنوعة من الأشكال التخطيطية وهي الصليب الإغريقي Greek Cross، والمربع أو المستطيل، والدائرة أو الشكل البيضاوي، والمثلث،

منطقة الأشكال الغريبة، ثم الصليب المائل Diagonal Corss. وقد قامت كيلوج بالتركيز على أهمية المتعة الفائقة التي يحصل عليها الأطفال من الشخبطة، وكيف أن العملية في حد ذاتها تحقق الرضا وتحسن التعلم لدى الطفل، وكذلك كيف تندمج الأشكال التي ينتجها الأطفال تدريجياً مع إدراكات الطفل ورغبته في أن ينتج تمثيلات بسيطة للأشكال الإنسانية والمنازل والحيوانات. وقد كانت مقتنعة بأن سلسلة منظمة من العمليات تظهر خلال ارتقاء الطفل، ولكن يجب الحذر عند محاولة وصفها بدقة نتيجة لتركيبها والأشكال المختلفة في التعبير عنها(٤٤). وكانت كيلوج، كما سبق أن ذكرنا، متأثرة بأفكار يونج من خلال هربرت ريد وكانت تعتقد أن تعبير الطفل يجب أن يكون طبيعياً وألا يعاق من خلال تدخل أو توجيه الراشدين، ومن ثم فقد اعتقدت أيضاً أن رسوم الأطفال يمكن أن تكشف عن حقائق هامة حول إدراكاته وعمليات فهمه وارتقائه العام(٤٥).

ب ـ دراسة بوث ١٩٧٤ :

تعتقد دوروراً بوث، مثلها مثل رودا كيلوج، أن البحث عن النظام خاصية أساسية مميزة للإنسان، وأن الفنون تفسر العقل الإنساني. لكن اهتمامها بالنظام موجه أساساً نحو الأنماط الفنية: إلى العمل الذي يكون القصد الأساسي منه هو التصميم Design وليس الصورة التي تقف بديله وتماثل بصرياً موضوعاً أو شخصاً آخر. وداخل التصميمات اهتمت بوث بكيفية استخدام الأطفال لوحدتين هما: الخطوط، والنقاط. وجدة هذا المنحى تتمثل في نظرها إلى التنظيمات في ضوء التحويلات Transformation التي يقوم الطفل بها خلال استخدامه لهذه الوحدات. ومن أمثلة هذه التحويلات: التكرار، وتدوير نقطة مركزية في شكل نجمة أو شمس ساطعة. ومعظم ملاحظات بوث تمت على ملاحظة أطفال في استراليا ما بين سن الرابعة والخامسة، ولمدة عام قاموا باستخدام الألوان والفرشاة، وشجعتهم على رسم أية موضوعات يحبونها، وقد قسمت الموضوعات

التي رسموها إلى ثلاث فئات هي: الشخبطة، والطوبولوجيا (الألوان المنفصلة في شكل كتل أو بقع دون نظام واضح محدد)، والنمط (العلامات الواضحة على النظام). ولاحظت «بوث» ما يلي:

١ ـ خلال هذه السنة تقدم الأطفال من الشخبطة إلى الطوبولوجيا إلى النمط، ولكن كانت هناك تغيرات متكررة إلى الخلف (تأخر) وإلى الأمام (تقدم) مع استكشاف الطفل للأفكار والألوان والأساليب المختلفة.

٢ ـ من بين العنصرين الخاصين بالنمط (الخطة أو النقاط) كان الخط يُكتشف أولاً سابقاً على النقاط.

٣ ـ أن الشكل الأول للنظام المستخدم كان هو التكرار، والتكرار النمطي للخط ثم تأتي بعد ذلك أنظمة أخرى كالتدوير والتنظيمات الأفقية والرأسية.

وتعتبر دراسة بوث هذه هامة من جانبين:

أولاً: أنها تقدم محاولة لربط رسوم الأطفال بنظرية عامة في الارتقاء العقلي وهي نظرية بياجيه وزملائه. وأحد المذاهب أو الأفكار الأساسية لهذه النظرية أن قدراً كبيراً من المعرفة يتمثل في المعرفة الخاصة بالتحويلات وآثارها، فنحن نتعلم مثلاً أن كمية السكر (مثلاً) تظل كما هي مع اختلاف الإناء الحاوي لها، وأن العدد يظل هو نفسه، سواء أقمنا بعرض البنود مفردة أم متجمعة. فالقدرة على اكتشاف واستخدام التحويلات في الفن والعلم قد تعتمد في حقيقة الأمر على النمو العقلي الأساسي المشترك.

ثانيا: أما القيمة الثانية لهذه الدراسة فتتمثل في أنها توجه انتباهنا إلى أهمية الأنماط أو التصميمات في حد ذاتها، مما سيكون له أهميته الكبيرة في زيادة تذوقنا ومعرفتنا بالأشكال الفنية والطبيعية التي تقوم عليها لدى الأطفال والكبار على السواء[٤٦]. والجدير بالذكر أنه قد أجريت بعد دراسة بوث مجموعة من الدراسات تسير على خطى دراستها وتضيف إليها، ومنها على سبيل المثال دراسة

بيتر فان سومرز P. Van Sommers التي أجريت في استراليا أيضاً وظهرت في كتابه «الرسم والمعرفة» Drawing and Cognition عام ١٩٨٤ والذي عرض فيه دراساته الوصفية والتجريبية عن عمليات الرسم لدى الأطفال والمراهقين. وقام فان سومرز خلال ذلك بالتركيز على نشاطات رسم الخرائط والتخطيطات والأشكال النباتية ورسم الوجوه من الذاكرة مؤكدا أهمية القدرات الإدراكية والميكانيكية والاستراتيجية والتمثيلية والعملية في هذه النشاطات(٤٧).

وتمثل هذه الدراسة حلقة واحدة من عقد فريد انتظمت حلقاته واتسعت بشكل واضح خلال سبعينيات وثمانينيات هذا القرن.

جـ ـ منحى جبسون:

خلال الحرب العالمية الثانية كان جيمس جبسون J. Jibson ضابطاً في سلاح الطيران الأمريكي وكان من واجباته أن يطور أفلاماً تدريبية لحل بعض المشكلات الخاصة بإقلاع الطيارين وتحليقهم وهبوطهم. وأدرك «جبسون» سريعاً أن ما كان معروفاً عن هذه الأمور لم يكن كافياً بالنسبة للأغراض التدريبية، فقام بفحص طبيعة المعلومات المتاحة لقائد الطائرة. وخلال ذلك طور نظريته الخاصة حول الإدراك البصري التي تقوم في جوهرها على دراسة الخصائص المتغيرة والثابتة في عملية الإدراك البصري، وهي الخصائص التي أطلق عليها اسم أنماط التدفق البصري Optical Flow Patterns. وقد اعتبر هذه الأنماط ذات أهمية كبيرة في تزويد الطيارين بمعلومات هادية حول اتجاهاتهم وسرعاتهم وارتفاعاتهم. وتتعامل النظرية خلال ذلك مع التصميم أو التخطيط Layout الخاص بالمكان المدرك. وهي ليست نظرية عن إدراك المكان في حد ذاته، ولكنها نظرية عن كيفية تنظيم الضوء وانعكاساته المختلفة، من وعلى السطوح والموضوعات المختلفة على الأرض. وقد أدخل جبسون تطويرات عديدة على نظريته فقدم ما يسمى بالمنحى الأيكولوجي في الإدراك البصري ـ Ecological Approach to Visual Perception عام ١٩٧٩،

في محاولة منه لحل الثنائية الشائعة في عديد من النظريات المطروحة بين الإنسان والبيئة، فوجهة النظر الإمبيريقية مثلاً تؤكد أهمية البيئة الخارجية في تحديد السلوك وارتقاء الطفل، بينما تؤكد البيئوية (معرفية بياجيه مثلاً) دور العمليات العقلية الداخلية.

وقد حاول أرنهايم وآخرون تجنب هذه الثنائية من خلال الحديث عن عمليات الرسم باعتبارها عمليات رمزية، وأكد أرنهايم دور الإدراك البصري في الرسم، لكنه نظر إلى الإدراك أيضاً باعتباره أساساً عملية رمزية بينما كانت التساؤلات حول العالم الخارجي قليلة المعنى. وتبنى جبسون أخيراً نموذجاً تفاعلياً لإيجاد حل لهذه الثنائية المحيرة وقال بأن المعرفة التي يحصل عليها المرء من العالم الخارجي تحدث فقط عندما يحدث التفاعل بين الإنسان والعالم أو البيئة. وأحد مفاهيمه الأساسية هو مفهوم ثوابت البنية Invariants of Structure وهي تلك العناصر الخاصة في المجال البصري التي تصبح ذات دلالة وأهمية بالنسبة للقائم بالنظر والإدراك، وتتم الإشارة إليها بشكل عام بمصطلحات مثل: الحافة Edge أو الطرف ومحيط الشيء والضوء والشكل.. الخ. فالطفل في رأيه تكون لديه فكرة عامة عن القطة التي يتعرف عليها من كل الزوايا، وفي كل وضع، بحيث تصبح فكرته عن القطة غير مرتبطة بشكل خاص، أي بقطة معينة، إنها يمكن أن تأخذ أشكالاً عديدة في النظام البصري، لكنها مع ذلك تكون غير متغيرة (ثابتة) حيث أنه يتم التعرف عليها كقطة وليس كشيء آخر. وقد رفض جبسون فكرة المجال البصري Visual Field أو إسقاط المجال البصري كصورة على الشبكية وقدم بدلاً من ذلك مفهوم المنظومة البصرية Optic Array وبذلك تجنب الثنائية التي تخلقها فكرة المجال الموجود خارج الشخص والوقائع التي تحدث داخل رأسه، في المنظومة البصرية يتم الانتباه للثوابت Invariants وفقاً للمعلومات التي يتم البحث عنها والخبرة السابقة والتعلم. والمنظومة البصرية تنتج عن التفاعل البصري بين الفرد والبيئة، وهي تتغير باستمرار ونادراً ما تكون في حالة ساكنة. ويقول جبسون إن

الرسم يمكن أن يكون مثل الصور الفوتوغرافية، تسجيلاً لإدراكاتنا، لكنه ليس بالضرورة فوتوغرافيا، لأنه يشتمل على أنواع عديدة من الخبرة الإدراكية مثل الخبرة بالسرعة والحركة واللون، وإن الفنان أو الطفل يمكنه تسجيل هذه الخبرات باعتبارها صورة ساكنة لمنظومة ثابتة الحركة(٣٨).

ويشبه ذلك ما يقوم به الفنان ـ أو الطفل ـ حين يرسم أفكاره من الأشياء المتخيلة أو من الذاكرة. ومن ثم استنتج جبسون أن تسجيلات الرسم هي ما قام مبدعها بملاحظتها أو اعتبرها جديرة بالملاحظة، وهنا يقترب جبسون كثيراً من أرنهايم.

وقد وصف جبسون باختصار كيف يرتقي الرسم لدى الطفل، فرأى أن الرسم التمثيلي يظهر ويتكشف لدى الطفل عندما يتم تحديد بعض الثوابت الطبيعية التي تظهر في المنظومة البصرية المحيطة بالطفل ويتم ربطها ببعض الشخبطات الحركية غير الهادفة التي يقوم بها الطفل على الورق، ومن ثم يتم وضع الأسس لثوابت في الرسم، فيمكن أن يقوم الطفل، مثلاً بالتوحيد أو التماهي ما بين الشكل الثابت لرأس الإنسان وبين الدائرة التي يرسمها على الورق، إن الطفل يقوم في رأيه بتمثيل هذه البنية الثابتة، ولذلك يكتشف أن الحركة التي يقوم بها خلال الرسم تتفق مع الملامح الثابتة في المنظومة البصرية، كالحدود المستقيمة والمنحنية للأشياء، والزوايا والخطوط وحالات التداخل والإغلاق والتوازي. ويبتعد جبسون في تفسيراته عن الإشارة إلى أن الثوابت التي يرسمها الطفل أولاً ويستمر في تفضيله لتمثيلها هي أشكال رمزية أو دلالية للموضوعات بدلاً من كونها ثوابت مكانية خاصة بالمناظر التي يراها أو يرسمها(٤٩).

لقد أكد جبسون، خلال نظريته التي يقوم دائما بتطويرها أهمية عملية التقاط المعلومات في الإدراك البصري، ورفض خلال ذلك النظريات التي تؤكد دور عمليات الاحساس في الإدراك الفني، والصور والرسومات في رأيه هي

وسائل للتخاطب وتخزين المعلومات وتراكم ونقل المعرفة للأجيال التالية من البشر[٥٠]. هناك بنية موجودة في الصورة واللغة، لكن بنية المعلومات في الضوء المحيط أكثر ثراءً واستمراراً من بنية المعلومات الموجودة في اللغة. ويقول جبسون، إن كل فنان يعرف أن هناك أفكاراً يمكن التعبير عنها بصرياً دونما حاجة للتعبير اللفظي عنها، فاللوحة في رأيه هي عرض للمعلومات البصرية التي لا تتكون من نقاط لونية أو أشكال مألوفة ذات معان محددة فقط، لكنها تكون أيضاً ذات تنظيم بصري يتكون من تدريج (هيراركي) من الوحدات المتفاعلة. ويجب أن تكون هناك طاقة تنبيه كافية في المنظومة البصرية كي تستثير المستقبلات الحسية. والإدراك البصري يقوم على أساس التقاط المعلومات وليس على أساس مجرد الاستثارة الحسية، والعمليتان متميزتان[٥١].

هذه باختصار الأفكار الأساسية في منحى جيمس جبسون، وهو يشتمل على محاولة لتفسير عمليات الإدراك بشكل عام ـ والإدراك الفني بشكل خاص ـ من خلال التأكيد على عملية التقاط المعلومات ومن منظور أيكولوجي تفاعلي هو أقرب ما يكون إلى نظرية معالجة المعلومات. والنظرية تشتمل على وعود بالتفسير بالنسبة لسلوك الرسم لدى الأطفال أكثر مما تحتوي عليه من تفسيرات فعلاً، ولذلك فقد آثرنا أن نختتم به هذا القسم من هذا الفصل، بل ونختتم به أيضاً عرضنا المفصل لتاريخ دراسات رسوم الأطفال منذ نهايات القرن التاسع عشر حتى ثمانينيات القرن العشرين. وقد لاحظنا خلال عرضنا للدراسات السيكولوجية المعاصرة تلك الثورة الشبيهة بالانفجار ـ كما أشار فريمان ـ في الدراسات السيكولوجية حول فنون الأطفال: كانت هذه الثورة ثورة فعلاً، في النظريات وفي المفاهيم وفي التصميمات وفي إجراء البحوث وفي تنوع الأساليب، ومازالت هذه الثورة البحثية مستمرة فعلاً كما يتضح من سلسلة الدراسات والدوريات والكتب الحديثة التي تصدر وتهتم بهذا المجال. أما فيما يتعلق بالصورة الخاصة بالدراسات السيكولوجية حول رسوم الأطفال في منطقتنا العربية فمازالت

هذه الصورة شاحبة وتتجمع عناصرها في الغالب حول جزء معين فقط من الإطار الكلي للصورة، ويتمثل هذا الجزء في تلك الدراسات التي تربط بين الذكاء والرسم، وبخاصة رسم الرجل أو الإنسان كما هو الحال في دراسات مالك بدري (في السودان) حول اختبارات رسم الإنسان وتطبيقاتها على أطفال البلاد العربية[٥٢]، ودراسة صفوت فرج «الذكاء ورسوم الأطفال» على الأطفال المصريين العاديين والمتخلفين عقلياً[٥٤]. وهناك أيضاً دراسة لويس كامل مليكة حول «دراسة الشخصية عن طريق الرسم: اختبار المنزل ـ الشجرة والشخص»[٥٥]، ودراسات أخرى، ذات اتجاه تحليلي نفسي، أما معظم الدراسات التي أجريت على رسوم الأطفال فعلاً دون الارتباط بنظرية سيكولوجية محددة، فأغلبها تم في كليات الفنون أو المؤسسات التربوية المماثلة.

هذه الندرة الواضحة في الدراسات السيكولوجية العربية حول رسم الأطفال ـ رغم الوفرة والغزارة الواضحة في الخارج ـ والتي يكشف عنها عرضنا السابق لهذه الدراسات. هي أحد المبررات الأساسية التي دفعتنا للقيام بدراستنا. على أن هناك مبررات أخرى ربما كانت أكثر أهمية نفرد لها بشكل مختصر القسم المبتقي من هذا الفصل.

رابعاً : مبررات الدراسة الحالية وأهدافها :

يقول تشارلي جيمس C. James «عبر البلاد يموت عديد من المراهقين على مقاعدهم في المدرسة، والموت هنا روحاني وعقلي وانفعالي، ذلك لأن التعليم الأكاديمي قد تم فصل جذوره تماماً عن الفن، وأصبحت الفنون هامشية بدلاً من أن تكون مركزية في تعليمهم وتربيتهم. نحن ضحايا تراث طويل وخاطىء يفخر بطبيعة الإنسان المنطقية، إننا بالطبع يجب أن نفخر بأن الإنسان قد أصبح واعياً، وأن وعيه يتكون من الإحاطة المستمرة بالواقع الداخلي والخارجي من أجل تكاملهما معاً في أشكال كلية جديدة، وتكوين هذه الكليات. لكن هذا استنفد

كل قوى الإنسان العقلية، والشعورية والقيمية والحدسية والخيالية، وكذلك وعيه الجسمي واستبصاراته الروحية، والتعليم الذي يركز على الفنون لابد وأن يستثير هذه القوى وسوف يؤدي أيضاً بطبيعة الحال إلى توسيع منظور الرؤية الخاصة بدراسة العلوم والسلوك والثقافة الإنسانية وكذلك الأنساق اللغوية البديلة كالكلمة والرقم»(٥٦).

إن فهم طبيعة النشاط الفني للأطفال هو الخطوة الأولى في هذا الطريق، وقد زودتنا محاولة الفهم هذه بموضوع شديد الحيوية في مجال البحوث الهامة داخل مجال علم النفس الارتقائي(٥٧).

إن الطفل كما يقول لوڤنفلد وبريتان كائن دينامي ويمثل الفن بالنسبة له لغة للتفكير. ومع نموه يتغير التعبير عن الأفكار والمشاعر والاهتمامات، كما تظهر المعرفة بالبيئة في تعبيراته الإبداعية، ورسوم الأطفال يمكن النظر إليها باعتبارها ذات فوائد ارتقائية وعلاجية وفنية وتربوية حيث يمكن أن نتعرف من خلالها على الارتقاء الانفعالي والإدراكي والعقلي والاجتماعي والجمالي والجسمي (الحسي/ الحركي) للطفل(٥٨).

إن مهمة الفن، كما يقول مالكولم روث M. Roth، أن يقوم بتنظيم القيم الاجتماعية والفردية، ويقوي حالات العقل والوجدان، ويساهم في العمليات المستمرة لتجديد الذات وتكاملها التي هي عمليات حيوية بالنسبة لارتقائنا، هذا إذا ما كنا ندرك أن الحياة لها معنى بالنسبة لنا(٥٩). وكما أن نشاطات الرسم لدى الأطفال تعكس ارتقاءهم العام وتساعد عليه، فإنها يمكن أن تعكس أيضاً القيم الاجتماعية لأي جماعة بشرية، وهذا ما اتبعه واين دينيس W. Dennis في دراسته عن «القيم الجماعية من خلال رسوم الأطفال» عام ١٩٦٦ حيث أشار إلى أن رسوم الأطفال تكشف بشكل عام قيم الأطفال تجاه الأشخاص الذين يشعرون تجاههم بمشاعر إيجابية أو سالبة، فالطفل يرسم الأشخاص الذين يحبهم بطريقة مختلفة عن الأشخاص الذين لا يحبهم أو يخاف منهم(٦٠).

إن هناك مجموعة من المقولات الأساسية التي يتفق عليها علماء النفس والتربية وغيرهم من أصحاب الاهتمامات بهذا المجال. وهذه المقولات هي:

١ ـ أن الفنون تقوم بتزويدنا بالوسيط المناسب للتعبير الشخصي، وهي الحاجة العميقة التي يشعر بها الصغار والكبار.

٢ ـ أن الفنون تقوم بتركيز الانتباه والطاقة وتساعد في عمليات الملاحظة الشخصية والوعي الذاتي.

٣ ـ أن الفنون ظواهر إنسانية عامة ووسائل للتخاطب الإنساني.

٤ ـ تشتمل الفنون على عناصر الصوت والحركة واللون والطاقة والمساحة والخط والشكل واللغة، وهذه العناصر، منعزلة أو في حالة تركيب، تكون عناصر مشتركة في المفاهيم الأساسية في عديد من الموضوعات الدراسية.

٥ ـ أن الفنون تجسد، وتنقل زمنياً، الارتقاء الثقافي والجمالي والاجتماعي للإنسان.

٦ ـ أن الفنون هي تعبير ملموس عن الأبداع الإنساني وفي حد ذاتها تعكس الإدراك الإنساني للعالم.

٧ ـ أن المجالات المختلفة للفنون تقدم مدى واسعاً للاختيار المهني لدى الناس، وفي برامج التربية تقدم فرصاً للطلاب لاستكشاف أن يكونوا من الممثلين أو الموسيقيين أو الرسامين أو النحاتين أو المعماريين أو المصورين الفوتوغرافيين، وكلها مهن هامة في المجتمع.

٨ ـ أن الفنون يمكن أن تقدم الكثير بالنسبة لمجال التربية الخاصة للأطفال المرضى والمتخلفين عقلياً[٦٠].

٩ ـ أن الفنون، باعتبارها وسائل للاستغراق والانشغال والتعبير الشخصي والإبداعي، تعد مصدراً للمتعة والإثارة العقلية، فهي تزودنا برؤى أخرى جديدة للمجتمع والحياة وتحدد وتوجه الأفراد نحو قيم جديدة طالعة وتزودنا باستبصارات حول عديد من المعاني، وتقدم الفرص المناسبة لتحقيق الذات

وتشجيع ارتقاء الإبداع[٦١].

إننا نتفق مع كل هذه المقولات حول أهمية الفن في حياة الإنسان، ونتفق أيضاً مع القول بأهمية التركيز على تعلم وتذوق الفنون خلال كل مراحل التربية والتعليم، ونتفق بصفة خاصة مع المنظور السيكولوجي الذي يربط ما بين الفن والإبداع بشكل عام[٦٢]، ومن ثم فإننا نحدد الأهداف الأساسية لدراستنا الحالية في محاولة للاجابة عن التساؤلات التالية:

١ ـ ما هي طبيعة التغيرات الارتقائية التي تطرأ على استخدام الأطفال لمكونات الرسم المختلفة كاللون والشكل والموضوع والمنظور والحجم وغير ذلك من المكونات عبر هذه المرحلة العمرية؟

٢ ـ ما هي طبيعة ارتقاء قدرات الرسم والتصوير لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٣ ـ ١٢ سنة؟

٣ ـ ما هي طبيعة العلاقة بين ارتقاء الذكاء لدى هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة وبين ارتقاء مهارات الرسم لديهم؟

٤ ـ ما هي طبيعة العلاقة بين ارتقاء الذكاء وقدرات الإبداع لدى أطفال هذه المرحلة؟

هناك بالطبع مبررات عديدة للقيام بمثل هذه الدراسة، منها على سبيل المثال لا الحصر:

١ ـ ندرة الدراسات العربية التي تتناول عمليات الرسم والتصوير لدى الأطفال العرب من منظور ارتقائي.

٢ ـ ندرة الدراسات العربية التي تتناول عمليات الرسم والتصوير لدى الأطفال العرب دون أن تقصر نفسها على اختبارات مثل رسم الرجل أو الإنسان أو الشجرة أو ما شابه ذلك.

٣ ـ ندرة الدراسات العربية، بل والعالمية، التي تتناول العلاقة بين الرسم

والإبداع، رغم الدراسات الكثيرة والهامة من منظور سيكولوجي حول ارتقاء قدرات ومهارات الرسم من ناحية وبعض الدراسات حول ارتقاء قدرات الإبداع من ناحية أخرى، لكن في حدود علمنا لم نستطع معرفة ـ أو الوصول إلى ـ دراسات تتناول العلاقات الارتقائية بين هذين الجانبين من النشاط النفسي.

٤ ـ هناك أيضاً المبرر العلمي الذي نهدف من ورائه إلى وصف وفهم وتفسير عمليات ارتقاء مهارات الرسم وقدرات الإبداع من أصالة وطلاقة ومرونة خلال هذه المرحلة العمرية (أو بالأحرى هذه المراحل) وكذلك معرفة الوسائل والعمليات التي تعمل على دفع هذه الجوانب نحو الارتقاء أو تعمل على إعاقتها.

٥ ـ هناك كذلك المبررات العملية التي تتلخص في إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تخطيط وتنفيذ برامج تنمية وتدريب الأطفال بشكل عام والمبدعين منهم بشكل خاص، بل هناك المبرر العملي أيضاً الخاص بالاستفادة من نتائج مثل هذه الدراسة في مساعدة وتأهيل الأطفال المتخلفين عقلياً والمتأخرين دراسياً وذلك من خلال الاستفادة من بعض المعلومات الارتقائية والفنية الخاصة التي يمكن أن تكشف عنها هذه الدراسة في تحسين مهارات التعلم لديهم.

هذه هي المبررات الأساسية للدراسة الحالية، على كل حال، وهي تتضمن التساؤلات العامة للدراسة الحالية وتتضمن أيضاً الأهداف الأساسية لها والتي هي في حد ذاتها محاولات للإجابة عن هذه التساؤلات بطريقة نرجو أن تكون فعالة ومتسمة بالكفاءة.

مراجع الفصل الأول

1. Pluckrose, H. Learning and Teaching Art and Craft Skills, In D. Fontana, D. (ed.) **The education of the young child,** New York: Basil Blackwell, 1984, pp. 256-257.
2. Viola, A. **Child Art.** London: University of London Press, 1948, pp. 7-8.
3. Ibid, p. 8.
4. Ibid., pp. 20-21.
5. Reber, A. The **Penguin Dictionary of Psychology,** London: Penguin, 1987.
6. Viola, Op. Cit., p. 10.
7. Read, H. **Education Through Art,** New York: Pantheon Boods, 1945.
8. Tomlinson, R.R. **Picture and Patern-Making by children,** London: The Studio Publication, 1950.
9. Gaitskell, C.D. et al., **Children and Their Art. Methods for the Elementary School,** New York: Harcourt Brace, 1982, p. 35-36.
10. Tomlinson, Op. Cit., pp. 19-20.
11. Gaitskell, Op. Cit., pp. 33-34.
12. Vurpilot, **The Visual World of the Child** (Translated from French by W.E. Gillham), London: George Allen & Unwin Ltd, 1976.
13. Viola, Op. Cit., pp. 13-14.
14. Harris, D. **Children's Drawings as Measures of Intelligence Maturity,** New York: Harcourt Brace, 1963, pp. 10-13.
15. Viola, Op. Cit., p. 14.
16. Child, D. The Growth of Intelligence and Creativity in Young Children, In: D. Fontana (ed.) **The Education of the Young Child,** p. 57.

١٧ ـ ماكوفر، كارين. **إسقاط الشخصية في رسم الشكل الإنساني، منهج لدراسة الشخصية**، ترجمة: رزق سند إبراهيم ليلة، بيروت: مكتبة النهضة العربية للطباعة والنشر، ١٩٨٧.

18. Swenson, C.H. Empirical Evaluation of Human Figure Drawings: **Psychological Bulletin,** 1957, 54, 431-466.
19. Swenson, C.H. Empirical Evaluation of Human Drawings. 1957-1966. **Psychological Bulletin,** 1968, 70: 20-44.
20. Harris, Op. Cit., p. 20.
21. Koppitz, E. **Psychological Evaluation of Human Figure Drawings by Middle School Pupils,** New York: Crune & Stratton, Inc., 1984.
22. Kimble, G.A. et al. **Principles of General Psychology,** New York: John-Wiley, 1980, pp. 283-284.
23. Harris, Op. Cit., pp. 179-181.
24. Vurpilot, Op. Cit., p. 125.
25. Harris, Op. Cit., pp. 181-182.
26. Freeman, N.H. & Cox, M.V. **Visual Order.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 1.
27. Selfe, L. **Normal and Anomalous Representational Drawing Ability in Children.** London: Academic Press, 1983, pp. 13-14.
28. Arheim, R. **Art and Visual Perception,** Berkely: University of California Press, 1954.
29. Arnheim, R. **Visual Thinking,** Berkeley: University of California Press, 1969.
30. Arnheim, R. **Picasso's Guernica, The Genesis of a Painting,** 1962.
31. Selfe, Op. Cit., p. 22.
32. Goodnow, J. **Children's Drawing,** London: Fontana, Open Books, 1977, Ch. L.
33. Frreman, Op. Cit., Ch, 1.

34. Selfe, L. A Single Case Study of an Autistic Child with Exceptional Drawing Ability, In: G Butterworth (ed.) **The Child's Representation of The World,** New York: Plenum Press, 1977, pp. 31-44.

35. Bassett, E. Production Strategies in The Child's Drawing of the Human Figure: Toward an Argument for A Model of Syncretic Perception, In: G. Butterworth, (ed.) Ibid., pp. 49-60.

36. Litt, L. Naming of Parts: How Children Describe and How Children Draw Common Objects, In: G. Butterworth, (ed.) Ibid., pp. 73-82.

37. Harris, P. The Child's Representation of Space, In: G. Butterworth (ed.) Ibid., pp. 83-94.

38. Cox, Training Perspective Ability in Young Children, In: G. Buterworth, (ed.) Ibid., pp. 95-104.

39. Miller, S. Spatial Representations by Blind and Sighted Children, In: G. Butterworth, (ed.) Ibid., pp. 129-138.

40. Selfe, Op. Cit., p. 23.

41. Cooper, J.C. **An Illustrated Encyclopaedia of Traditional Symbols,** London: Thames and Hadson, 1978, p. 103.

42. English, H.B. & English, A.C. **A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical** Terms, New York: Longman, 1958, p. 303.

43. Samuels, M. & Samuels N. **Seeing with Mind's Eye, Techniques and Uses of Visualization,** New York: Random House, 1982, p. 30.

44. Goodnow, Op. Cit., pp. 35-38.

45. Harris, Op. Cit., pp. 156-157.

46. Goodnow, Op. Cit., pp. 34-43.

47. Van Sammers, P. **Drawing and Cognition,** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

48. Best, J. **Cognitive Psychology,** New York: West Publishing Company, 1986, pp. 90-95.

49. Selfe, Op. Cit., pp. 24-26.

50. Granger, G.W. Psychology of Art, In: K. Connoly, (ed.) **Psychology Survey,** No. 2 London: George Allen, 1979.

51. Gibson, J.J. **The Information Available in Pictures,** Leonardo, 1971, 4, 27-35.

٥٢ ـ بدري (مالك)، **سيكولوجية رسوم الأطفال، اختبارات رسم الإنسان وتطبيقاتها على أطفال البلاد العربية**، بيروت: دار الفتح للطباعة والنشر، ١٩٦٦.

٥٣ ـ أبو حطب (فؤاد وآخرون) **تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة السعودية، المنطقة الغربية**، مكة: مركز بحوث كلية التربية، ١٩٧٩.

٥٤ ـ فرج (صفوت) **الذكاء ورسوم الأطفال**، القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٦.

٥٥ ـ مليكة (لويس كامل)، **دراسة الشخصية عن طريق الرسم: اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص**، القاهرة: مطبعة دار التأليف، ١٩٦٠.

56. Houseman, J. (ed.) **Arts and the Schools,** New York: McGraw-Hill, pp. 243-244.

57. Costal, A. How Meaning Covers Traces, In: N. Freeman, & M. Cox, (eds) **Visual Order,** Cambridge: Camrbidge Univ. Press, pp. 17-30.

58. Lowerfed, V. & Brittain, W.L. **Creative and Mental Growth,** New York: McMillan Publishing Company, 1982, pp. 8-9.

59. Roth, M. (ed.) **The Arts and Personal Growth.** New York. Pergamon Press, 1980, p. 9.

60. Dennis, W. **Group Values Through children's Drawings,** New York: John Wiley & Sons, Inc., 1966.

61. Houseman, Op. Cit., pp. 217-220.

62. Michael, J. **Art and Adolscence, Teaching Art at the Secondary Level,** New York: Teachers College Press, 1983, pp. 3-4.

الفصل الثاني

النظريات المفسرة لمراحل ارتقاء النشاط الفني لدى الأطفال

مقدمة :

يمكن أن نلمح إرهاصات الدراسات الارتقائية حول رسوم الأطفال في تلك الجهود المبكرة التي كانت تحاول في نهايات القرن التاسع عشر الربط بين مراحل ارتقاء الفن عبر التاريخ ومراحل ارتقاء الفن لدى الإنسان المفرد منذ طفولته حتى رشده، كما تمثلت هذه الجهود بصفة خاصة من منظور تطوري في كتابات هربرت سبنسر وأرنست رينان وغيرهما من أنصار نظرية «التلخيص» التي أشرنا إليها في الفصل الأول من هذا الكتاب. لقد ظهرت آثار هذه الاتجاهات بشكل واضح في بدايات القرن العشرين وما بعدها، وتمثلت في الجهود العديدة التي قام بها فنانون وعلماء تربية وعلماء نفس لتقديم أطر نظرية متنوعة حول مراحل الارتقاء الفني لدى الأطفال عادة ومراحل ارتقاء نشاط الرسم لديهم خاصة، حول هذه الجهود الخاصة يدور هذا الفصل.

١ ـ نظرية كيرشنشتاينر D.Kerschensteiner (١٩٠٣ ـ ١٩٠٥)

قام كريشنشتاينر بهذه الدراسة في مدينة ميونيخ بألمانيا فيما بين عامي ١٩٠٣ و١٩٠٥ بعد أن وكلت له مهمة التعرف على مسار المقرر الدراسي في الرسم بالنسبة للمدارس العامة في هذه المدينة. وقد قضى ما يقرب من عامين في جمع ودراسة نحو مائة ألف رسم من أطفال ميونيخ والمناطق المحيطة بها. وقام بتصنيف هذه الرسوم تحت ثلاثة عناوين رئيسية (مع بعض الأنماط المتداخلة أو الوسيطة) هي :

١ ـ الرسوم التخطيطية الخالصة (المقصود الشبيهة بالشخبطة)، حيث يرسم

الطفل ما يعرفه أو يعتقده حول موضوع معين دون إشارة أو ملاحظة مباشرة للموضوع ذاته.

٢ ـ الرسومات التي تتم في ضوء المظهر البصري للأشياء حيث تدرس فيها الموضوعات وتنسخ بشكل محدد (مع عدم مراعاة خصائص العمق أو المنظور).

٣ ـ الرسومات التي يحاول الطفل فيها أن يعطي انطباعا بالمكان ثلاثي الأبعاد[١].

وقد قام كير شنشتاينر بالعرض التفصيلي لرسوم الأطفال عند كل عنوان أو كل مرحلة من هذه المراحل، كما ناقش بالتفصيل رسوم ثلاثة أطفال من الموهوبين وقارن بين رسومات الأطفال المتخلفين عقلياً ورسومات الأطفال العاديين، وأظهر أن الفروق الموجودة بينها فروق كمية وكيفية أيضاً. لم يكن الأطفال المتخلفون غير ميالين إلى إنتاج رسوم أكثر بدائية من التي يرسمها الأطفال العاديون فحسب، بل كان يظهر في رسوماتهم كذلك ما يسمى بنقص التماسك أو الترابط المنطقي. وقد لاحظ هذه المعلومة بعد ذلك عديد من العلماء أمثال سيرل بيرت الذي اعتقد أنه يمكن التمييز في معظم الحالات بين رسومات الأطفال العاديين ورسومات الأطفال المتخلفين من خلال هذه الخاصية المميزة فقط. اهتم كيرشنشتاينر أيضاً بالفروق الواضحة بين أداء الذكور والإناث من الأطفال وظهر لديه تفوق الأولاد على البنات في كل أنماط الرسم فيما عدا بعض التصميمات الزخرفية التي كان أداء البنات فيها أفضل من الأولاد[٢].

٢ ـ نظرية لوكيه (١٩١٣):

في هذه النظرية وصف لوكيه ثلاث مراحل أساسية للارتقاء:

١ ـ مرحلة ما قبل التخطيط Preschematic Stage أو مرحلة العجز التركيبي، وتحدث تقريباً ما بين سن ٢ ١/٢ و ٥ سنوات، وهي مرحلة الشخبطات المبكرة للطفل وكذلك محاولاته التدريجية لرسم الأشكال التي تمثل بعض

الموضوعات الموجودة في مجال خبرته، رغم أنه يفشل في تحديد المواضع المناسبة للأشياء أو القيام بعمليات تنسيق بين الخطوط، أي بشكل عام يكون هناك عجز واضح في عملية تركيب العناصر.

٢ ـ المرحلة التخطيطية Schematic Stage، أو مرحلة الواقعية الذهنية وهي المرحلة التي يقوم فيها الطفل برسم ما يعرفه لا ما يراه (وقد أرجع هاريس عام ١٩٦٣، هذا المبدأ إلى لوكيه). والطفل هنا يرسم تصوره الأساسي للموضوع بكل عناصره الكبيرة بشكل عام، دون أن يضع في اعتباره النقاط المحددة الخاصة بالجانب البصري المرئي للأشياء.

٣ ـ مرحلة الواقعية البصرية، عادة ما يتم الوصول إليها بعد سن العاشرة عندما يتمكن الطفل من رسم التمثيلات الواقعة نسبياً الخاصة بالمشاهد (المناظر) البصرية من وجهة نظر محددة[٣].

هذه هي أفكار لوكيه الأساسية التي اعترف بياجيه بفضله عليه من أجلها ومن أجل غيرها داخل هذه النظرية، وقد زودت هذه النظرية العديد من البحوث التالية بإطار نظري مناسب للدراسة.

٣ ــ نظرية روما G. Rauma ١٩١٣ :

وهي من الدراسات المبكرة الهامة. وقد اشتملت المادة التي قام بدراستها على:

١ ـ كل الرسومات التي أنتجها ثمانية أطفال تتراوح أعمارهم ما بين السابعة والحادية عشرة خلال فترة متابعة مقدارها تسعة شهور.

٢ ـ رسومات أنتجها كل الأطفال في مدارس ابتدائية عديدة، بما فيها مدرسة للمتخلفين عقلياً، خلال الشهر العاشر للمتابعة.

٣ ـ رسومات حرة كان يقوم بها أطفال، في المدى العمري من ٦ ـ ١١ سنة، أسبوعياً ولفترة طويلة.

بالإضافة إلى هذه المادة تم تجميع رسومات أخرى من دور حضانة ومدارس ابتدائية قام المدرسون باختيارها، ووفقاً للمحكات التي حددت من قبل لاختيار الأطفال الذين تضمنهم الدراسة الفردية. لم يقم «روما» باستخدام أية أساليب إحصائية في معالجة البيانات التي قام بجمعها، لكنه أقام استنتاجاته على أسس من الملاحظة الواعية، وقام بدراسة حالة Case-Study عدة مرات لتأييد استنتاجاته. ونتيجة لذلك ميز المراحل التالية في رسوم الأطفال:

١ ـ المرحلة التمهيدية وتشتمل على:

أ ـ يقوم الطفل بتكييف يده مع الأداة التي يستخدمها.

ب ـ يعطي الطفل اسما محدداً للخطوط غير المتماسكة أو غير المترابطة التي يقتفي أثرها ويحاول رسمها.

جـ ـ يعلن الطفل مقدما ما ينوي عمله.

د ـ يرى الطفل بعض التشابه ما بين الخطوط التي تحدث مصادفة وبين موضوعات معينة في الواقع.

٢ ـ تطور تمثيل الشكل الإنساني، وتشتمل على:

أ ـ المحاولات الأولى للتمثيل (وتشبه المرحلة السابقة).

ب ـ مرحلة فرخ الضفدع.

جـ ـ مرحلة انتقالية.

د ـ التمثيل الكامل للشكل الإنساني كما يرى من الوجه الأمامي.

هـ ـ المرحلة الانتقالية ما بين الوجه الأمامي والوجه الجانبي (البروفيل)..

و ـ مرحلة الوجه الجانبي.

وقام روما كذلك بتحديد بعض الخصائص المميزة لرسومات الطفل المتخلف عقلياً وقارنها برسوم الطفل العادي الصغير، وقال إن أهم هذه الخصائص هي:

١ ـ الأتوماتية (أو التلقائية) أو الحركة الذاتية.

٢ ـ البطء في الارتقاء من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

٣ ـ النكوص المتكرر أو الارتداد إلى مراحل سابقة أقل.

٤ ـ تطاير الأفكار Flight of Ideas.

٥ ـ عدم اكتمال الرسوم.

٦ ـ الأعمال النمطية التي تتطلب تكراراً.

٧ ـ الأعمال الصغيرة أو تافهة التفاصيل(٤).

لم يقدر روما تحديدات دقيقة للأعمار التي تحدث فيها هذه المظاهر الارتقائية في رسوم الأطفال، لكن استبصاراته المبكرة هذه وكذلك اهتمامه بدراسة الحالات الفردية ومتابعتها كانت لها أهميتها الكبيرة وتأثيرها الكبير على الدراسات التالية التي أجريت بعده واقتفت خطاه.

٤ ـ نظرية تسيزك ١٩٢١ :

أشرنا في الفصل الأول إلى الدور الكبير الذي لعبه فرانك تسيزك في تاريخ الاهتمام برسوم الأطفال وفيما يلي نعرض لتصوره أو نظريته الخاصة عن مراحل ارتقاء نشاط الرسم لدى الأطفال، كما ظهرت من خلال مجموعة المحادثات التي أجرتها معه فرانشيسكا ويلسون F. Wilson وجمعتها وعلقت عليها في كتيب طبع عام ١٩٢١، وهو موجود بالمتحف البريطاني. وفرانشيسكا ويلسون هي معلمة من برمنجهام، قامت مع برتدام هوكر B. Howker بمساعدة تسيزك عندما أوشكت مدرسته لتعليم الأطفال في ڤيينا على أن تغلق أبوابها بسبب الظروف المالية القاسية بعد الحرب العالمية الأولى، وقامتا معاً بتنظيم معارض لتسيزك في انجلترا. كانت تلك المعارض ناجحة فنياً ومادياً وتربوياً، ونتيجة للمحادثات الطويلة مع تسيزك أصدرت ثلاثة كتيبات عنه أحدها بعنوان «الطفل كفنان، بعض المحادثات مع بروفيسور تسيزك» والثانية بعنوان «محاضرة ألقاها بروفيسور تسيزك» والثالثة «فصل في مدرسة بروفيسور تسيزك». وقد أعاد ولهلم فيولا نشر العديد من هذه الحوارات في كتابه «فن الطفل» Child Art عام ١٩٤٨ ومن خلاله نعرض نظرية تسيزك حول

مراحل ارتقاء الرسم لدى الأطفال.

شكل رقم (٣) يبين مراحل ارتقاء الرسم في تصور تسيزك
(نقلاً عن فيولا، ١٩٤٨، ص ٢٥)

هذه هي مراحل ارتقاء فن الأطفال التي حددها تسيزك بعد خمسين عاماً من الخبرة مع آلاف الأطفال. لم يتم إعطاء أعمار محددة هنا، وذلك لأن هذه

المراحل، في رأيه، متداخلة. وليست منفصلة عن بعضها. كما أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى هو عملية تدريجية ومستمرة. ليس هنالك شيء مفاجيء في النمو، كما أن لكل طفل فرديته، ويمكن أن يظل أحد الأطفال في مرحلة معينة فترة أطول من أقرانه.

والمراحل الثلاث الأولى: الشخبطة، والمرحلة الإيقاعية، والمرحلة التجريدية الرمزية، تمثل تدفقاً زائداً في الحيوية. تمثل المرحلة الأولى من هذه المراحل (الشخبطة والتبقيع) أهمية فائقة في الارتقاء، ويحدث ضرر كبير بشكل غير مقصود من قبل الوالدين اللذين لا يشجعان أو يسمحان لأطفالهم بالشخبطة، فهذه الشخبطة ضرورة ملحة بالنسبة للطفل، ويجب أن تبدأ ما بين الشهر الثامن عشر والسنة الثانية من العمر. ومن الصعب قبول الرأي القائل بأن ما يحدث خلال هذه المرحلة هو مجرد محاكاة لنشاط الكبار المحيطين بالطفل، فهذه الشخبطة في جانب منها هي تنشيط للعضلات، وفي جانب آخر تعبير ما من قبل الطفل. وهناك رأي آخر يجب أن يوضع في الاعتبار، فقد يحدث أن يقوم الطفل بالشخبطة دون هدف معين ثم بعد ذلك يرى بالصدفة بعض المعاني في الخطوط التي يرسمها، فالمرء يلاحظ بحق أن الطفل الصغير لا يبدأ غالباً بالقول «إني سأرسم رجلاً أو منزلاً» ثم بعد ذلك يرسمه، لكنه بدلاً من ذلك يقوم بالرسم أولاً ثم يقول بعد ذلك «هذا رجل» أو «هذا منزل» وعلينا ألا نستنتج من هذه الملاحظة أن الطفل ـ كقاعدة ـ ينتج بشكل غير قصدي، فالخطوط لا يتم تشكيلها في هيئة منزل بالمصادفة. فالطفل يرسم بشكل قصدي، وينتج الطفل الصغير رسومه كلية ـ في رأي تسيزك ـ من خلال الخيال. إن الرسم يوجد هناك داخل نفسه، وهو يريد التعبير عن شيء ما لا يستطيع التعبير عنه بالكلمات أو اللغة المنطوقة. إنه يريد التعبير عن الأشياء وعن الآمال وعن المخاوف.

والإيقاع هو أصل كل الفنون، وبخاصة الموسيقى والرقص، والإيقاع هو

الحياة (التنفس ـ النبض ـ الليل والنهار) والطفل يجد متعة في الإنتاج الإيقاعي، أو ما نسميه بشكل أكثر تواضعاً التكرار، وفي داخل رسوم الأطفال قد تتكرر أشكال معينة أو خطوط معينة، كما أن الألوان يتم تكرارها. ونجد أشكالاً لحيوانات من ذوات الأربع قد رسمت بثماني أو عشر أرجل. إنها ليست فقط عدم القدرة (أو العجز) عن العد أو الحساب ولكنها أيضاً المتعة المتضمنة في التكرار، وهنا نجد مرة أخرى تماثلاً أو تناظراً مع اللغة، إن الطفل يرسم كذا ويفعل هذا ويؤدي ذلك ويقوم بكذا.. إلخ إنه الإيقاع الذي يكون أحياناً بلا معنى على الأقل بالنسبة لنا كراشدين، كما يظهر ذلك في التعبيرات اللغوية بالسجع والقافية وكما في رسوم الأطفال، رغم أنه يكون شديد الأهمية والإمتاع للأطفال.

إن مرحلة الشخبطة الإيقاعية والمرحلة التجريدية الرمزية هي طريقة واحدة فقط لوصف الارتقاء في فن الطفل. وقد أشار تسيزك كذلك إلى أن الطفل ينتج أولاً كتعبير عن رغبة لمسية أو دينامية. هذه الرغبة لا تعني أن الطفل يقوم بتمثيل الحركات الخارجية، بل إن الحركات توجد بداخله في شكل طاقة يريد أن يطلقها ويعبر عنها.

ويمكننا أن نلاحظ كما يقول تسيزك «أن الأطفال عندما يقومون بالرسم أو يكوِّنون التماثيل من قطع الصلصال الموجودة أمامهم، فإنهم لا يستطيعون خلق أو تكوين الكل، إنهم لا يرون ولا يفكرون بطريقة كلية، ولكن فقط من خلال التفاصيل. والرمزية في فنون الأطفال شيء أساسي، والفن البدائي أيضاً هو فن رمزي، وعدم معرفة معنى الرموز ليس سبباً للشك في وجودها، فأحياناً لا يستطيع الأطفال معرفة ما يدور بداخلهم أو لا يستطيعون التعبير عن بعض أفكارهم ومشاعرهم بالكلمات. ورسم الطفل الصغير يكون رمزياً في الشكل واللون، ولكنه ليس دائماً هكذا. وعندما يبدأ الطفل بتكوين الأنماط والأشكال الواضحة في رسومه يكون ذلك علامة على أنه يقوم بمغادرة المرحلة الطفلية المبكرة (والطفل الذي يحتفظ بنقائه الطفولي بعد ذلك يحتمل أن يكون مبدعاً كبيراً).

وتدريجياً يقترب الطفل من الطبيعة بسبب الخبرات المتراكمة لديه. إنه لا يجوس خلال العالم بعيون مغلقة. ونتيجة الخبرة والمعرفة المتزايدة بالأشياء تبدأ التفاصيل المميزة في الظهور أكثر في أعماله، حينئذ يكون إغراء الطبيعة بالنسبة لمعظم الأطفال كبيراً جداً، إنهم يصبحون كما يقول تسيزك طبيعيين أو خداعيين Illusionists(*) فهم يخلقون الخداع بأن الرسم شيء واقعي، ويمزجون الصورة بالواقع. هذه النزعة نحو الطبيعة هي في رأس تسيزك اضمحلال أو انهيار كما أنها تمثل طريقاً جانبياً بعيداً عن الطريق المباشر لفن الأطفال كما يظهر في رسومهم. ونجد مثالاً لهذا الطريق الجانبي عندما يقع بعض الأطفال في قبضة الزخرفة والتزيين. هذا الطريق الجانبي نحو الطبيعة يقع فيما بين عمر العاشرة والرابعة عشرة. والطريق الصحيح في تعليم الأطفال الرسم في رأي تسيزك يجب أن يتقدم بدءا من تقديم الخصائص الهامة لتمييز الاتجاه واللون والشكل والمساحة والزوايا المختلفة. فالطفل في رأيه لا يتقدم من الخطأ إلى الصواب، أو من القيام بأخطاء إلى القيام بما هو صحيح، كما قد يعتقد بعض الناس، بل يتقدم الطفل من عدم وجود تمييز أو وجود تمييز ضئيل إلى القيام بتمييزات أو تمايزات كبيرة، (والتقدم من رسم الزاوية القائمة إلى رسم الزاوية الحادة هو مثال على ذلك). ويسلك عدد قليل من الأطفال الطريق المثالي نحو الجشطلية أو الصياغة الكلية، ولأسباب عديدة يتوقف معظمهم في مراحل مبكرة، لكن على المربي (الأب أو المعلم) أن يكون مدفوعاً نحو توجيه الطفل في الطريق السليم نحو الجشطلتية (أو الصيغة الكلية) ويمكن أن يصف المرء هذا الطريق بأنه: بعد أن كان الطفل يبتكر من خلال الخيال فإنه يتقدم أكثر فأكثر نحو استخدام الذاكرة والطبيعة، وليست هناك فترات أو فواصل حاسمة للتمييز بين المراحل المختلفة. إنها متداخلة، وبالكاد يمكن أن ينتج أي طفل باستخدام الخيال الخالص.

(*) المقصود هنا أنهم يصبحون أكثر وعياً بعمليات الخداع الإدراكي الضرورية للتعبير عن المنظور بأشكاله المختلفة وخاصة عمليات التعبير عن القريب والبعيد (المؤلف).

إن بعض الأطفال خياليون بنسبة ١٠٠٪ والبعض الآخر بنسبة ٩٠٪ والبعض الثالث بنسبة ٨٠٪ أو ٧٠٪ وهكذا حتى ٢٠٪ وعلى هذا لا يمكن أن نتحدث عن الخيال بل عن الواقع. وبعض الأطفال، إما بسبب الوراثة أو بسبب تأثير الكبار، يكونون من المقلدين أو الناسخين، وهنا تكون مهمة المربي كبيرة في تشجيع الخيال بكل الوسائل الممكنة. إن تشجيع الخيال هنا يعني تشجيع النبض الإبداعي. وبجانب الأفول أو الاضمحلال في اتجاه الطبيعية هناك أفول آخر في اتجاه النمطية Mannerism (أو المهارة الخالصة) وهو نوع آخر من التكرار، لكنه لا يتعلق بتلك المرحلة الإيقاعية المبكرة التي تحدثنا عنها، فهو مجرد نسخ للطبيعة، وتكرار الصيغة ليس له علاقة وثيقة بالمرحلة الإيقاعية.

إن كل طفل صغير ـ في رأي تسيزك ـ هو مبدع، لكن بدرجات مختلفة ومن خلال وسائط مختلفة. والمدارس القديمة، والآباء من الطراز القديم، يعرفون الرسم فقط، لكن الطفل قد لا يكون لديه الإحساس بالرسم، ربما لأسباب بيولوجية، ومع ذلك يظل رساماً مثيراً للإعجاب، وقد يرفض الرسم والتصوير ويصبح مثالاً (نحاتاً) مبدعاً كما أن البنت الصغيرة قد لا تستخدم أياً من هذه الوسائط وتصبح ماهرة في التطيرز والحياكة. فالأطفال مختلفون بالطبيعة.

وكما هو الحال بالنسبة للإنسان البسيط، فإن الصورة تحكي قصة قبل كل شيء فالطفل ينتج الصور والرسومات لأنه يريد أن يخبرنا بقصة إنه يضيف عنصراً إلى عنصر، وتفصيلة إلى تفصيلة. وحب الأطفال للقصص المصورة يرجع في جانب منه إلى ذلك التفضيل للقصص في أشكالها المصورة (التي تجمع بين اللغة والصورة والحكاية).

إن الخطأ الكبير في أسلوب تعليم الفن بالطريقة القديمة ـ كما يقول تسيزك ـ يتمثل في عدم معرفة أصحاب تلك الطريقة بأن الطفل ينتج ما يعرفه وليس ما يراه، وأن هذا يتم بشكل لاشعوري، وهو ينتقي مما يعرفه الجوانب الأكثر أهمية أو

ما يعتبره أكثر أهمية. وهنالك حكمة واقتصاد فني في هذا الانتقاء الذي هو فن كذلك كما قال هربرت ريد H. Read فيما بعد، وقال تسيزك مرة لأحد علماء النفس «يتكلم الطفل أولاً ثم يتعلم القواعد، وليس العكس»، وكأنه أراد أن يقول نفس الشيء بالنسبة للرسم، فالطفل يرسم أولاً ثم يتعلم كيف يرسم بشكل صحيح، أو أراد أن يقول - كما يشير فيولا - إلى أن الأطفال يكونون مبدعين أولاً ثم بعد ذلك بكثير تأتي قواعد الرسم والتصوير. هذه هي الطريقة الصحيحة، وكان تسيزك يؤكد أن السنوات الأولى من الحياة ذات أهمية كبيرة. وقالت فرانشيسكا ويلسون عنه إن العمر الذي أحبه أكثر من غيره هو العمر الذي يقع بين السنة الأولى من الحياة والسنة السابعة(٥).

وكما هو واضح، لم يكن تسيزك عالم نفس أو تربية في المقام الأول، بل كان فناناً أحب الأطفال وأحب فنونهم. رغم ذلك فإنه قدم العديد من الأفكار والتصورات التي يوافقه عليها عديد من علماء النفس المعاصرين الذين اهتموا بفنون الأطفال، خاصة ما يتعلق منها بتأكيد أهمية الخيال، وأهمية عناية واهتمام الآباء والمربين بتنشيط الخيال لدى الأطفال، وكذلك ارتباط اللغة اللفظية بالرسم، وبعض التشابهات بين الأنظمة اللغوية والأنظمة الفنية الخاصة بالصور والفروق في الاهتمام والأداء ما بين الأطفال وغير ذلك.

٥ - نظرية سيريل بيرت ١٩٢١

يقوم تحليل بيرت ووصفه الخاص الذي قدمه عام ١٩٢١ حول ارتقاء مراحل الرسم لدى الأطفال على أساس ملاحظاته الخاصة وملاحظات الباحثين السابقين له. ويظل وصفه متسماً ببعد النظر والوضوح. لقد كان بيرت ينظر للرسم. على أنه شكل من أشكال التعبير عن الذات وتحريرها، ويكون الرسم مفيداً بشكل خاص، في رأي بيرت، عندما لا يكون الكلام أو الكتابة كافيين للتعبير عن الذات. وحيث أن الرسم ليس لغوياً ولا حسابياً، فإنه يجعلنا نقترب

بشكل له قيمته من قوى الخيال والتكوين لدى الطفل. ويشير بيرت إلى أنه لم يجد في تجاربه ارتباطات مرتفعة بين اختبارات الرسم من ناحية واختبارات الذكاء أو القدرة التعليمية من ناحية أخرى. ومع ذلك فإن هذه الاختبارات كانت لها ميزة عن كل اختبارات الذكاء أو التحصيل الدراسي التي استخدمها، ذلك أنها لا تعتمد على القدرة المكتسبة على تناول الرموز المجردة كالكلمات والأرقام (أنها ليست لغوية وليست حسابية)، بل إنها على العكس من ذلك، تفتح مسارات تؤدي إلى أماكن غريبة في عقل الطفل، مناطق ربما لم نرتدها بعد ولم نقم باستكشافها، إنها تجعلنا نلقي نظرة خاطفة وعميقة في نفس الوقت على قدرات الطفل على الخيال والتكوين، على الخيال في ضوء الأشياء المرئية وليس فقط الكلمات المنطوقة، وعلى التكوين والبناء بمعنى التعبير عن الذات من خلال اليد إلتى توجهها العين.

كان بيرت يعتمد في دراسته لرسوم الأطفال على رسم الأطفال من مراحل عمرية مختلفة لصورة الإنسان دون زمن محدد في التطبيق، ومن أطفال يفضل أن تكون خبراتهم السابقة محدودة بالرسم، وكان يلاحظ الملامح البارزة في الرسم بشكل عام في مراحل عديدة متتالية. ويقول بيرت إن التقدم في الرسم يظهر تغيرات متتابعة في النوع وفي الدرجة. إنه يشبه النمو المتقطع أو التشنجي Spasmodic لبعض الكائنات الدنيا، التي يكون تاريخ حياتها عبارة عن دورة تخلب اللب من التحولات غير المتوقعة. فكل تقدم يعقبه اتجاه مختلف عند نهايته. ليس هنالك انتقال أو انقطاع مفاجىء، حيث تؤدى كل مرحلة بشكل تدريجي مرهف إلى المرحلة التالية (كما يؤدي الفجر إلى الصباح والصباح إلى الضحى). نتيجة لما سبق قدم بيرت تصوراً لمراحل ارتقاء الرسم لدى الأطفال يشتمل على المراحل التالية:

١ ـ مرحلة الشخبطة

كما يبدأ التعبير بالكلام من خلال صرخات شبه آلية وعمليات لعب صوتي مميزة Babbling فكذلك الرسم يبدأ بالخربشة والكتابة الشبيهة بالخمش أو الخدش بالقلم على الورق. هذه المرحلة قد تبدأ في عمر الثانية وتستمر حتى عمر الثالثة، وقد تستمر حتى سن الخامسة لدى بعض الأطفال، وتفاصيل هذه المرحلة مألوفة لدى الأطفال وليست نواتج لمظاهر نقص معينة لديهم. ويمكن تقسيمها إلى ثلاث أو أربع مراحل مكونة هي:

أ ـ مرحلة العلامات غير الهادفة بالقلم، ويتم الاستمتاع بها أساساً باعتبارها تعبيراً حركياً.

ب ـ مرحلة العلامات الهادفة أكثر بالقلم، وتصبح النتائج نفسها التي تظهر على الورق هي بؤرة الاهتمام.

جـ ـ مرحلة العلامات (القلمية) بقصد المحاكاة. هنا يتم اقتفاء أثر حركات الكبار بدلاً من الاهتمام بإنتاج شيء خاص أصيل أو طبيعي.

د ـ مرحلة الشخبطات محددة الموضع، إذ يحاول الطفل إعادة إنتاج أجزاء معينة من الموضوع الذي يرسمه بصرف النظر عن علاقتها بالكل.

٢ ـ مرحلة الخط

(حوالي الرابعة من العمر) وفي هذه المرحلة تكون هناك نزعة متزايدة لدى الطفل لقصر نشاطه على حركات منفردة، فبدلاً من القيام بحركات متذبذبة إيقاعية متكررة، يقوم بإنتاج الخطوط المفردة المستمرة والمحكمة، التي تحل محل الشخبطة الكبيرة المتداخلة.

في رسم الطفل للإنسان تكون الأجزاء التي يرسمها متجاورة وليست منتظمة بطريقة تشبه الإنسان الطبيعي.

٣ ـ الرمزية الوصفية

(حوالي العمر العقلي ٥ ـ ٦ سنوات): يكون هناك شكل يدل على خطة عامة على الأقل، فيظهر تخطيط عام لشكل الإنسان بدقة تقريبية مع اهتمام ضعيف بالشكل أو النسبة والتناسب. وتشتمل أساساً على الرأس، والجسم والذراعين والساقين وقد ترسم ملامح الوجه أفقياً، ويعاد تنظيم الأطراف بشكل مناسب.

٤ ـ مرحلة الواقعية

(من ٧ إلى ٩ سنوات أو عشر) يكون التأكيد هنا على الجوانب الوصفية أكثر منه على الجوانب الفنية من الرسم، ويظل الرسم مع ذلك يرمز أكثر مما يمثل. يكون الرسم منطقياً أكثر منه بصرياً، ويظل الرسم شكلاً من اللغة السائدة لدى الطفل وليس شكلاً من الفن، فالطفل يرسم هنا أيضاً ما يعرفه وليس ما يراه. إنه يحاول أن يواصل ـ أو ربما أن يعبر أو فيما يبدو أن يبين بشكل مصور في رسمه ـ كل ما يتذكره أو يهتم به. وتظهر خلال هذه المرحلة الملابس والتفاصيل الزخرفية لها.

٥ ـ الواقعية البصرية

(حوالي سن التاسعة وحتى العاشرة أو الحادية عشرة) يتم في هذه المرحلة تحسين الأداء ويميل الطفل إلى نسخ آثار أو أعمال الآخرين، ويرسم من الطبيعة بشكل تلقائي، ويحاول إظهار التمثيلات البصرية في رسمه. هنا لا يقوم الطفل بخلط ما يعرفه بما يراه، ويبدو الطفل وكأنه قد استعاد مرة أخرى ما يمكن تسميته البراءة الفطرية للعين. وخلال هذه المرحلة يمكننا التمييز بين:

أ ـ مرحلة الرسم ثنائي الأبعاد، حيث يتم رسم الكل وأجزائه في شكل تخطيط عام فقط، وهنا تكون الجهود في معظمها موجهة نحو التخطيط والتظليل.

ب ـ مرحلة الرسم ثلاثي الأبعاد: حيث تكون قد بدأت فعلاً محاولة رسم المنظر ثلاثي الأبعاد، ولكن ليس بشكل متكرر. ويتم رسم أشخاص معينين،

ويحاول الطفل بوعي تحسين أدائه، وبدلاً من ترك الأشكال هائمة أو طافية في الهواء، فإنه يقوم باعطائها خطا أو خطين كأرضية لتقف عليها، وربما تُعطى خلفية لتستند إليها. وقد يحاول الطفل رسم بعض المناظر الطبيعية مع بعض الاهتمام بمشكلات التداخل والمنظور.

٦ ـ مرحلة الكبت

وهي تحدث لدى كل الأطفال في المرحلة السابقة للبلوغ فيما بين الحادية عشرة والرابعة عشرة، وتظهر في الرسوم بعض عمليات التدهور أو النكوص ويصبح التقدم مجهداً أو بطيئاً. . ربما كان التدهور عائداً للصراعات الانفعالية، لكن العوامل العقلية والمعرفية تكون متضمنة بالتأكيد، فيكون هناك تزايد في النقد الذاتي وقوة متزايدة على الملاحظة وإمكانية متزايدة للتذوق الجمالي. وتلعب القدرة النامية على التعبير عن الذات من خلال اللغة دوراً مهماً هنا، ويصبح الشكل الإنساني نادراً في الرسوم التلقائية، وتصبح الرسوم الهندسية والزخرفية والتزيينية أكثر شيوعاً عندما يتم رسم أي موضوع من هذه الموضوعات.

٧ ـ مرحلة التجدد الفني

خلال مرحلة المراهقة المبكرة: وذلك أنه في ظل الظروف الحرة والطبيعية تميل القدرة على الرسم إلى أن تعاود الحياة بطريقة جديدة، (رغم أن العديد من الأطفال لا يصلون إلى هذه المرحلة لأسباب عديدة). ويتم الآن رسم اللوحة كي تحكي قصة، وتقترب اللوحة أكثر من أساليب المحترفين، ويرسم الطفل مثلاً البورتريه (الصورة الشخصية) أو الأشكال النصفية (لاشتمالها على الرأس والكتفين فقط)، وتظهر عناصر جمالية محددة، ويظهر اهتمام واضح باللون والشكل والخط.

وقد يهتم المراهق بعمل مسودات تخطيطية تمهيدية للعمل، ونادراً ما يمكن

التعرف على المواهب الفنية ـ في حالة وجودها ـ قبل أن يدخل الطفل هذه المرحلة. وبشكل عام فإنه نادراً ما يمكن تمييز القدرات الفنية قبل سن الحادية عشرة[٦].

يعرض بيرت أيضاً لبعض الفروق التي وجدها في رسوم الأولاد والبنات ويشير إلى اهتمام كيرشنشتاينر المبكر بمثل هذه الفروق، كما يتحدث أيضاً عن بعض خصائص رسوم الأطفال المتخلفين عقلياً. ويؤكد كذلك الخصائص الرمزية والزخرفية المرتبطة بمراحل مختلفة من ارتقاء نشاط الرسم عبر هذه المراحل العمرية التي قام بدراستها.

٦ ـ نظرية جريفثز R. Griffths (١٩٣٥):

قامت روت جريفثز في إطار دراستها للخيال في الطفولة المبكرة بدراسة مراحل ارتقاء الرسم لدى الأطفال. وكانت تعتمد في هذه الدراسة، بشكل عام، على تحليل المكونات البارزة لرسومات الأطفال عبر مراحل عمرية مختلفة، وكذلك تحليل كلامهم وأوصافهم التي يدلون بها خلال قيامهم بالرسم. وتعتقد جريفثز أن رسوم الأطفال يمكن أن تكون مفيدة سيكولوجياً من حيث إمكانها أن تقدم لنا شواهد عديدة على كيفية عمل عقل الطفل. إن هذه الرسومات يمكن أن تعطينا معلومات حول الارتقاء العقلي والانفعالي للطفل، وكذلك اهتماماته وقدراته الفنية والخصائص الشخصية (المزاجية) المميزة له. وهي تقول أيضاً إن هذه الرسوم يمكن أن تعبر عن اتجاهاته نحو البيئة وتظهر كذلك الطريقة التي ترتقي من خلالها أفكاره بالتدريج في علاقاتها بوسيط معين للتعبير.

وهناك خاصية أخرى جديرة بالملاحظة تتعلق بعمليات التذبذب في الارتقاء، فمعظم الأطفال حين يكونون في المرحلة الأولى من الارتقاء التي وصفها كيرشنشتاينر لا يحاولون نسخ الموضوعات، ولكنهم يرسمون بحرية من الذاكرة، وينتجون تمثيلات للموضوعات التي يكونون على ألفة بها من خلال الخبرة

المتراكمة، أو يقومون بالإبداع بطريقة تلقائية حرة من خلال الخيال الخالص. ومع ذلك فإن هناك مراحل فرعية عديدة من الارتقاء يمكن اكتشافها حتى في هذه المرحلة المبكرة.

ويمكن أن يمر الطفل خلال أربعة أو خمسة أسابيع من مرحلة فرعية إلى أخرى، لكننا دائماً نلاحظ وجود إيقاع متذبذب ففيما بين المرحلة في عملية التعلم لدى معظم الأطفال، فليس هناك تقدم مطرد من مرحلة إلى المرحلة التي تليها، بل حركة للأمام وللخلف. لكن هذه الحركة تكون تقدمية للأمام بشكل متميز في جوهرها عندما تتم ملاحظتها ومراجعتها عبر مدى أطول من الزمن، وعند فحصنا عدداً أكبر من رسوم الطفل الواحد أو مجموعة من الأطفال. وكأن الطفل هنا يطمئن نفسه أو يعيد تأكيد ذاته من خلال ممارسة نشاطات مرحلة سابقة. إنه كما لو كان يعيد التذكر لما سبق أن قام به، أي يعيد صقل مهارته، لكن يبدو أنه عندما يقوم بذلك فإنه يفقد بعضاً من مكتسباته الحديثة. هذه العملية، بالطبع، ليست عمدية بشكل كلي، فالطفل يكون مستغرقاً في مادة كل خبرة فردية يقوم بها، ويظهر هذا التذبذب بشكل أكبر لدى الأطفال الأكثر تأخرا في مهارة الرسم، وربما يرجع إلى نقص الطاقة أو عدم القدرة على الربط بين عوامل عديدة معاً في تصور واحد جديد. إضافة إلى ظاهرة التذبذب هذه هناك تداخل بين المراحل[٧].

والمراحل المختلفة التي تحددها جريفثز لارتقاء مهارات الرسم لدى الأطفال هي ما يلي:

١ ـ مرحلة مجرد الشخبطة:

عبارة عن حركات إيقاعية غالباً ما تكون دائرية تحقق المتعة للأطفال. وقد يقوم الطفل بإطلاق الأسماء على الأشياء التي ينتجها على الورق، وسرعان ما تنتهي هذه المرحلة فيمر الطفل إلى المرحلة الثانية وربما الثالثة.

٢ ـ مرحلة الأشكال الهندسية غير الدقيقة:

ويتم الوصول إلى هذه المرحلة عندما تظهر أشكال هندسية واضحة من بين خطوط الشخبطة، وتظهر الدوائر والمربعات غير الدقيقة ويطلق عليها الطفل أسماء لأشياء كالنوافذ والأبواب والتفاح.. الخ ويبدو من الرسم كما لو كان الطفل يحاول تمثيل شيء ما، ولكنه لا يقوم هنا بمحاولة الربط بين العناصر المختلفة المكونة لرسمه.

٣ ـ مرحلة الدمج أو الربط بين الخطوط والمربعات:

لم يتم بعد الربط بين الدوائر والمربعات معا، فالطفل يتوقف هنا على الاكتفاء بالأشكال الهندسية التي توضع بجانب بعضها البعض، ويربط المربعات بالمربعات من خلال إضافة خطوط بطرائق عديدة. وقد يقوم الطفل بحذف ضلع من أضلاع المربع كي يكوِّن صندوقاً دون قاعدة أو غطاء. ومن الأشكال التي يرسمها الطفل في هذه المرحلة الكراسي والأعلام والصناديق وقد يحاول أيضاً رسم بعض الأشكال الآدمية.

٤ ـ مرحلة محاولة الربط بين الدائرة والخط المستقيم:

وذلك من أجل إنتاج موضوعات عديدة أخرى، ويكون الشكل الإنساني هو الموضوع الذي يستأثر باهتمام الطفل أكثر من غيره، فالنجاح في رسم الدائرة والخط يساعد الطفل كثيراً في رسم الشكل الإنساني كما يجعله يشعر بالسرور عند قيامه بذلك. ومرحلة «فرخ الضفدع» مثال لما يحدث في هذه المرحلة، وما يفعله الطفل ببساطة هنا هو توصيل خط أو خطين بالجانب الأسفل من الدائرة، وقد يخدم هذا الشكل لفترة طويلة لتمثيل الإنسان، ثم بعد ذلك يشعر الطفل بعدم الرضاء عن هذا الرسم فيضيف إليه تفاصيل أخرى فتضاف العيون والأذرع والأقدام تدريجياً ويحدث هذا أيضاً قبل أن يدرك الطفل الحاجة إلى رسم دائرة

أخرى أسفل الدائرة العليا السابقة، لتمثيل الجسم الإنساني. إن الجسم يكون موجوداً بالنسبة للطفل حتى لو لم يرسمه فنحن لو سألناه عنه لأشار إلى الدائرة الأولى التي يرسمها وإلى ما يخرج منها من خطوط على أنها تمثل الجسم. وإضافة إلى الشكل الإنساني يرسم الطفل في هذه المرحلة العديد من الأشكال المشعة كالزهرة والشمس والعنكبوت وغيرها من الموضوعات التي تخرج منها خطوط شبيهة بأشعة الشمس[٨].

٥ ـ مرحلة تجاور الموضوعات العديدة:

وهي الموضوعات التي ترسم وتسمى بسرعة لكن غالباً ما لا يمكن التعرف عليها، وهي مرحلة سريعة المرور وتمثل عملية صقل لرسومات الطفل التي يعد الشكل الإنساني هو المفضل من بينها، وتشتمل على توقف مؤقت في ارتقاء الأشكال الجديدة. يرسم الطفل هنا موضوعات كثيرة بحيث تكون اللوحة مزدحمة بالأشكال التي لم يتم رسمها بدقة، وينتقل بسرعة من رسم إلى آخر ولا يبذل محاولة للربط بين هذه الأشكال معاً، فالموضوعات يتم رسمها متجاورة فقط دون إحساس بالعلاقات المكانية بينها ويكون كل ركن من الورقة مملوءا بأشكال مختلفة.

٦ ـ مرحلة الميل إلى التركيز على موضوع واحد في نفس الوقت:

يكرس الطفل جهده الآن أكثر للتفاصيل الخاصة بموضوع واحد يفضله وغالباً ما يكون هو الشكل الإنساني الذي يميل إلى أن يكون أكثر تركيباً، وقد يقوم الطفل أيضا بالتركيز أكثر على موضوعات أخرى غير الشكل الإنساني، فقد يرسم أحد الأطفال عدداً كبيراً من المنازل ويضع تفاصيل عديدة في الأبواب والنوافذ والسلالم... الخ، وهذه الاختبارات ترتبط بجوانب أخرى من الاهتمامات التي ترتقي وكذلك العوامل الانفعالية، كما أن عمليات التجريب مع الألوان وبالألوان تلعب دورها الكبير هنا.

٧ ـ مرحلة التجاور الثانية:

لا يقوم الطفل الآن بوضع عدد كبير من الأشكال التي يصعب التعرف عليها في لوحته كما كان هو الحال في المرحلة الخامسة، لكنه يرسم الآن موضوعات عديدة متجاورة ويمكن التعرف على كل موضوع منها بشكل جيد لأنه أحسن تمثيلها بدرجة مناسبة، وغالباً ما تكون هناك رابطة ذاتية واضحة في هذا العمل الذي يسهل التعرف عليه، أي تكون هناك محاولة لربط الأفكار التي يرسمها الطفل معاً.

٨ ـ مرحلة التركيب الجزئي:

يتم رسم بعض البنود أو الموضوعات وإظهارها في علاقة ما ببعضها البعض لكن تظل بنود أخرى غريبة داخل الصورة، وعندما يضع الطفل الأشياء بجانب بعضها البعض، فإن ذلك يكون من أجل جعل الألوان أكثر تأثيراً أو لجعل الصورة كلها مدعاة لسروره.

٩ ـ مرحلة الصورة الخالصة أو النقية:

ما يقصد بالصورة الخالصة هي الصورة التي يمثل فيها كل بند علاقات بالموضوع الرئيسي للرسم، وتبذل محاولة من قبل الطفل للربط ما بين هذه البنود معاً، فلا تتم إضافة بنود غريبة[٩].

١٠ ـ مرحلة تعدد الصور:

هنا توجد متعة خالصة بالتمثيل، فالطفل يستمتع بالشكل الجديد في إنتاج الصورة الذي اكتشفه، ويقوم برسم مصوغات عديدة من منطلق الحب الخالص للإبداع. وبعض هذه الصور تمثل نشاطات أو موضوعات محددة ولكن بعضها الآخر يكون معبراً عن تجارب خالصة أو محضة بالألوان.

١١ ـ مرحلة ارتقاء الموضوع :

أخيراً يدرك الطفل إمكانية تطوير وإنتاج موضوع معين من خلال صور متتابعة فبدلاً من أن تكون كل صورة ممثلة لمشهد واحد منفصل لا يرتبط ببقية المشاهد، التي يمكن أن تكون متجاورة، فإنه في هذه المرحلة يدرك إمكانية ترتيب هذه المشاهد أو الصور الفرعية معاً في شكل تدرجي (هيراركي). ومن خلال تتابع الصور يمكن أن يقوم بتكوين المشهد الأساسي أو الموضوع الرئيسي للوحة. ويتم الوصول لهذه المرحلة بعد عبور المراحل السابقة.

وبشكل عام يمكن أن نرى أن هذه المهارة الإنسانية المميزة ترتقي لدى الطفل خطوة خطوة، وأن كل مرحلة تقوم على أساس مرحلة سابقة عليها، وتضع الأساس لمرحلة تالية لها، ففي البداية تكون هناك خطوط غامضة لا معنى لها، شخبطة متجاورة ومتداخلة، ومن بين هذه الخطوط والدمج بينها بطرائق معينة تظهر الأشكال التي تكون بدورها في البداية متجاورة وغير مترابطة ثم يبدأ الطفل تدريجياً باكتشاف العلاقات وتكوين الموضوعات الفرعية، وهذه الموضوعات الفرعية تتجاور أولاً وتفتقد العلاقة ثم يكتشف الطفل شيئاً فشيئاً العلاقات بينها.

وتقول جريفثز إن هناك على ما يبدو علاقة أو ارتباطاً وثيقاً بين هذه المراحل وارتقاء الذكاء (رغم أنها لم تجد أدلة قوية تؤيد قولها هذا). وقد أكدت أيضاً أهمية تراكم الخبرات لدى الطفل واهتماماته المتزايدة وقيامه بالتجارب والتجريب والاستكشاف للبيئة المحيطة به. وشيئاً فشيئاً يبني الطفل القواعد، التي سيحتاجها في الحال في تصوره الأكثر إتساعاً للواقع الكبير، وتقول جريفثز إن هذا التقدم التدريجي يحدث حتى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً الذين يمكنهم القيام بالتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة من خلال الرسم وعبر التعليم الخاص، ومن خلال إعطائهم الفرصة الكافية للمران والتدريب. وإن التغلب على عوائق كل

مرحلة من خلال الممارسة يمكن أن يؤدي في النهاية إلى حالة ارتقائية عامة أفضل لم نكن لنصل إليها لولا هذا المران، كما أن إتاحة الفرصة لتفريغ الطاقة أو لكشف المشاعر والأفكار من خلال الرمزية الخاصة بالرسم، والتي قد لا يكون من السهل التعبير عنها لفظياً وبخاصة لدى الأطفال المعوقين لها فائدتها الكبيرة، حيث أن للرسم قيمته العلاجية الكبيرة[١٠].

هذه باختصار مراحل وأفكار جريفثز الأساسية التي استخلصتها خلال محاولاتها تتبع ارتقاء الخيال لدى الأطفال (من خلال الحكايات التي يرونها وهم يرسمون)، وكذلك تتبع ارتقاء مهارات الرسم لديهم. والجدير بالذكر أنه رغم إجراء هذه الدراسة على عدد قليل من الأطفال كانوا قد وصلوا بالفعل إلى عمر الخامسة (٣٠ طفلاً انجليزياً من مدارس لندن وعشرين طفلاً أسترالياً في عمر الخامسة أيضاً). وكان هؤلاء الأطفال يتفاوتون في مدى العمر العقلي لهم أكثر من تفاوتهم في العمر الزمني مما أدى إلى تنوع في رسوماتهم بحيث ظهرت المراحل المختلفة المبكرة والثالثة في رسومات الأطفال الذين تشابهوا في العمر الزمني واختلفوا في العمر العقلي، رغم هذا، فإن الدراسة قد توصلت إلى عديد من الاستبصارات الهامة حول ارتقاء مهارات الرسم لدى الأطفال خاصة ما يتعلق منها بتحرك الطفل خلال ارتقائه من الخط إلى الشكل الهندسي إلى الشكل الطبيعي إلى الموضوع الرئيسي، وكذلك تدرج عمليات الربط بين هذه الموضوعات. والجدير بالذكر أن جريفثز كانت متأثرة في تفسيراتها إلى حد كبير بأفكار النظرية التحليلة النفسية (رغم استفادتها أحياناً من تفسيرات بياجيه أيضاً) خاصة في تفسيرها لفائدة خيال الطفل الذي اعتبرته ـ أي الخيال ـ أسلوب الطفل لا لتجنب المشكلات التي تعرضها البيئة، ولكن للتغلب على هذه المشكلات والصعوبات بشكل تدريجي وغير مباشر من خلال العودة المتكررة إلى المشكلة في الخيال، ومن خلال التطوير التدريجي لاتجاه اجتماعي يمكن أن يجد تعبيره المناسب في النهاية عند مستوى النشاط الواضح الصريح وكذلك السلوك التوافقي.

يمكننا أن نلمح بالطبع بعض التشابه بين هذا التفسير وتفسير فرويد للنشاط الفني، فالفنان في رأي فرويد يواجه مشكلات أمام إشباع حاجاته وغرائزه في الواقع، ولذلك فهو يبتعد عن هذا الواقع ويتجه إلى عالم الخيال. إنه يتسامى برغباته هذه ويحققها خيالياً. فالفن منطقة وسيطة لدى فرويد بين عالم الواقع الذي يحبط الرغبات وعالم الخيال الذي يحققها ومن خلال العمل الفني يستطيع الفنان أن يجد تعبيراً بديلاً لرغباته التي أحبطت وكبتت في الماضي يقبله المجتمع[١١،١٢]. إن الطفل في رأي جريفثز يشبه الفنان الكبير في تحركه ما بين عالمي الواقع والخيال، لكنه لا يشبهه في أن مخاوفه واحتياجاته ومشكلاته وإحساسات الفشل والأهمية والجدارة والمشاعر السلبية لديه تجاه الذات تكون متعلقة بالظروف البيئية والاجتماعية التي تتفق مع مرحلته العمرية ومع طبيعة الارتقاء العقلي والانفعالي لديه.

٧ ـ نظرية لوفينفلد:

رأينا في الفصل الأول من هذا الكتاب أنه كانت هناك اهتمامات علمية في أواخر أربعينات هذا القرن بما يسمى بالإدراك الفراسي Physiagnomic Perception والخصائص الفراسية للأشياء(*) وبخاصة لدى فيرنر وتلامذته. فالرسوم تعبر عن معان وجدانية حسية حركية عيانية قبل تعبيرها عن الأفكار المعرفية المجردة. وقد اهتم فان دور هورست Vandor Horst في هولندا عام ١٩٥٠ بالخصائص الفراسية لرسوم الأطفال وكان نشاط (أو فعل) الرسم لدى الأطفال وليس نتاج هذا النشاط هو المهم. وكان فان هورست يقول إن الجوانب العضلية الحركية الوجدانية للرسم أكثر أهمية من الجوانب البصرية الإدراكية والمعرفية، وإنه كلما تزايدت عمليات التجميع بين الأجزاء (أي مع تزايد عمليات تمايز مكونات

(*) في نفس الوقت تقريباً كان الأستاذ الدكتور مصطفى سويف يعمل في دراسته حول الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، وتحدث عن أهمية هذه الجوانب الفراسية في إبداع الشعر أيضاً.

الرسم في أعمال الشخصيات الناضجة الأكثر تركيباً وتمايزاً) تزايدت تشابهات هذه الرسومات مع اللغة، لأنه في الوقت الذي تتزايد فيه المهارات اللغوية (لأن الثقافة كذلك تنظر إلى اللغة باعتبارها أكثر كفاءة في عمليات التخاطب أو التواصل) يتعلم الطفل أشياء أكثر فأكثر حول اللغة. وهكذا فإن المراهقة فترة حاسمة في ارتقاء اللغة والرسم لدى الأطفال. واستخدامها في عمليات التخاطب يعني، في رأي فان هورست، أنه مع تزايد ثراء الحياة الداخلية للطفل وتزايد تركيبها وتزايد العنصر التجريدي منها، يصبح الرسم وسيلة أقل كفاءة في التعبير، ويكون الرسم نشاطاً عيانياً Concrete ولكنه يصبح تدريجياً أقل كفاءة من اللغة في التعبير عن الأفكار المجردة، وينخفض نشاط الرسم في الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة لا لأنه أقل كفاءة في التعبير عن الأفكار والمشاعر الجديدة التي تظهر في هذه الفترة ولكن لأن أساليب جديدة أكثر كفاءة في التعبير قد أصبحت متاحة. على كل حال، هذه هي بعض الأفكار التي قد يوافق عليها بعض العلماء وقد لا يوافق عليها البعض الآخر من خلال طرح الدور الذي تقوم به العوامل الاجتماعية والثقافية والتربوية في إبراز دور النشاط اللغوي على حساب نشاط الرسم، أو في محاولة القيام بعمليات تكامل مناسبة بينهما(١٣).

وعلى كلٍ فإن الشيءالجدير بالذكر هو أنه كانت هناك ـ ومازالت ـ تأكيدات مختلفة لدى الباحثين المختلفين حول الجوانب المعرفية والوجدانية والحسية الحركية والتعبيرية لرسوم الأطفال، وقد كان الباحثون الذين يهتمون برسوم الأطفال من منظور تحليلي نفسي يقومون بالتركيز أكثر على التفسيرات الإسقاطية لهذه الرسوم، ومن ثم أكدوا أهمية الجوانب الانفعالية والوجدانية المتضمنة فيها. أما العلماء الذين اهتموا بعمليات ارتقاء نشاطات الرسم لدى الأطفال فقد اهتموا بالجانب المعرفي أكثر من اهتمامهم بالجوانب الأخرى. في حوالي منتصف الأربعينيات (وربما قبل ذلك) أيضاً كان لوفينفلد يقوم بدراساته على رسوم الأطفال فأكد أهمية ما سماه بالإدراك اللمسي Haptic Perception. ولهذا التمييز أهميته في دراسة الخيال

والتفكير البصري، وكذلك في دراسات الأساليب المعرفية وخاصة الأساليب الخاصة بالاعتماد على المجال والاستقلال عن المجال لدى وتكن H. Witkin وتلامذته.

ويشير النمطان (البصري واللمسي) لدى لوفينفلد إلى النهايتين المتقابلتين على متصل، فالشخص الذي يفكر بصرياً هو الشخص الذي يكون على ألفة بالبيئة أساساً من خلال العينين ويشعر كما لو كان يقوم بدور المراقب أو المشاهد للبيئة، أما الشخص المتميز باتجاهات لمسية (حسية عضلية) فإنه يهتم أساساً بحواسه الجسمية وخبراته الذاتية، التي يشعر بها بطريقة انفعالية. ويقع معظم الناس بين طرفي هذا المتصل، والشخص الذي يقع عند المستوى البصري المرتفع قد يضطرب ويكف سلوكه إذا اقتصر فقط على الانطباعات اللمسية، أي إذا طلب منه أن يستخدم البصر، ولكن عليه أن يقوم بتوجيه نفسه من خلال اللمس والمشاعر الجسمية والإحساسات العضلية فقط. كذلك الشخص اللمسي يستخدم عينيه فقط عندما يضطر للقيام بذلك، إنه يعتمد على إحساسات اللمس والجسم ذاته كوسائل للتعامل مع البيئة. وقد اكتشف لوفينفلد هذا التمييز في تجاربه الأولى عام ١٩٣٩ عندما كان يقوم بدراسات على أفراد مبصرين وآخرين عميان(١٤). وما يعنينا هنا بشكل خاص أن هناك شكلاً من فهم الواقع يعتمد على الحواس اللمسية والعضلية (ويمكن أن يظهر في شكل بصري مع تزايد نضج الشخص)، لكننا نلاحظ أن مفهوم الإدراك اللمسي لدى لوفينفلد شديد القرب من مفهوم الإدراك الفراسي لدى فيرنر، بل ربما كان متطابقاً معه، وقد امتدت أيضاً جهود لوفينفلد أكثر إلى ميدان التربية فأكد أهمية التربية الفنية، واهتم أيضاً بتتبع عمليات ارتقاء الرسم لدى الأطفال وأشار إلى الأزمة التي تحدث في هذا النشاط في مرحلة المراهقة، ولم يشر لوفينفلد، كما فعل هربرت ريد، إلى أن وظيفة التربية بالفن هي تزايد الوعي بمحتوى اللاشعور ولكنه اهتم أكثر بالعمليات الخاصة بارتقاء وتعزيز الذات، أو الأنا، من خلال إبداع منتجات سارة من خلال اللون

والخط والشكل، ومن خلال التعبير عن الطرائق شديدة الفردية والتفرد في رؤية العالم[١٥].

أما عن مراحل ارتقاء نشاط الرسم كما طرحها لوفينفلد ولامبرت بريتان .L Porittain في كتابهما «الارتقاء العقلي والإبداعي» Creative and Mental Growth الذي ظهرت طبعته الأولى عام ١٩٤٧(*) وطبعته السابعة عام ١٩٨٢ (وهي الطبعة التي نعتمد عليها في عرض هذا التصور) فتفصيلها كالتالي[١٦]:

يتغير الأطفال، كذلك يتغير فنهم، هذا ما يقوله لوفينفلد وبريتان، فهم يرسمون بطرائق يمكن التنبؤ بها، وتمر عبر مراحل محددة، تبدأ بالعلامات الأولى التي يضعونها على الورق. وتتقدم هذه المراحل في ارتقائها حتى المراهقة. ومن الصعب أحياناً تحديد موعدبدء المرحلة الارتقائية وموعد انتهائها. إن هذا يعني أن الارتقاء في الفن مستمر وأن المراحل ما هي إلا نقاط متوسطة في مسار الارتقاء، فلا يتحرك كل الأطفال من مرحلة إلى أخرى في نفس العمر تماماً. وهناك فروق فردية تقل لدى الأطفال المتخلفين أو غير الأسوياء وتتزايد لدى الأطفال الأسوياء. وبشكل عام فإن المراحل المختلفة لارتقاء نشاط الرسم لدى الأطفال هي ما يلي:

١ ـ مرحلة الشخبطة:

يبدأ الأطفال في هذه المرحلة في وضع علامات على الورق، ثم تصبح هذه العلامات العشوائية تدريجياً أكثر تنظيماً وتحكماً، ولكن الطفل لا يستطيع أن يصل إلى إنتاج شيء قابل للتعرف عليه في رسمه قبل سن الرابعة. وهكذا يمكننا القول إن هذه المرحلة تستمر منذ سن الثانية حتى الرابعة. وحتى هذه الشخبطة تمر عبر

(*) جدير بالذكر أن طبعات ١٩٤٧، ١٩٥٢، ١٩٥٧ كانت تحمل اسم فيكتور لوفينفلد وحده، وبدءاً من عام ١٩٦٤ أخذ يظهر اسم لامبرت بريتان على هذا الكتاب. والطبعة الأخيرة منه شديدة الحداثة في مادتها، وقد طبعت بعد وفاة لوفينفلد (عام ١٩٦٢ تقريباً).

مراحل، بدءاً من الشخبطة العشوائية إلى الشخبطة ذات الشكل المنظم المتحكم فيه. ولا ينصح هنا بأن يتدخل الآباء فيطلبون من الطفل رسم شيء معين (تفاحة مثلاً) حيث إن الفشل في رسمها غالباً ما يُولد الاحباط لدى الطفل. وبشكل عام يقترح العلماء ضرورة توفير المواد المناسبة وفرص الرسم وتشجيع نشاط الطفل واستخدامه للمواد في هذه المرحلة.

٢ ـ مرحلة ما قبل المُخطط:

يقوم الطفل بأول محاولاته للتمثيل في هذه المرحلة التي تبدأ حوالي سن الرابعة وتستمر إلى حوالي سن السابعة، وهنا يرسم الشكل النمطي للإنسان الذي يشتمل على الرأس والساقين فقط (فرخ الضفدع) كما أنه يبدأ برسم مجموعة من الموضوعات الموجودة في بيئته والتي يكون على اتصال بها، هذه الأشكال أو الموضوعات تظهر كما لو كانت قد وضعت بشكل عشوائي على الورق كما أنها تختلف في حجمها بشكل واضح. وتعطي المحاولات التمثيلية الأولى هذه فرصة للراشدين للمحادثة مع الأطفال حول رسوماتهم، كما يكون الأطفال كذلك تواقين لشرح ما يرسمونه، ربما مع عدم وجود الوعي الذاتي المناسب.

٣ ـ مرحلة المُخطط

تمتد هذه المرحلة من سن السابعة وحتى التاسعة، وهنا يقوم الطفل بتطوير مفهوم أو تصور مناسب للشكل. وترمز رسوماته لبعض جوانب بيئته بطريقة وصفية، فالطفل يقوم بالتكرار والإعادة كثيراً مع بعض التباين للمخطط الذي تمكن منه بالنسبة لشخص ما أو موضوع ما. وفي هذه المرحلة تظهر خاصية مميزة جديرة بالاهتمام في رسوم الأطفال، وهي قيام الطفل بتنظيم الموضوعات التي يصورها في خط مستقيم عبر قاعدة (الخط الأسفل) الصفحة، فالمنزل تعقبه شجرة يعقبها زهرة ثم شخص ثم كلب في نهاية الصورة. وهذه الأعمال الفنية تبدو زخرفية إلى حد كبير.

هـذه المراحـل الثلاث الأولى من الارتقـاء هي ما يجـذب انتباه الـراشـدين وحماسهم إلى حد كبـير وذلك لأن الـراشدين يعجبـون بحيويـة وتلقـائيـة رسـوم الأطفال. على كـل حال كـان الأسلوب التلقائي والحيـوي في الرسم يـأتي تلقائيـاً بـالنسبة لـلأطفال، وربمـا ينسى الراشـدون، الذين يـرغبون أيضـاً في الاستمتـاع بحرية الأطفال أن النمو ليس دائماً مليئاً بالمرح والسعادة.

٤ ـ مرحلة الرسم الواقعي (أو بزوغ الواقعية)

وتمتـد من التاسعـة حتى الحاديـة عشرة، وهنا تـزداد أهميـة الأقـران ورفـاق اللعب، بحيث يسمى هذا العمر أحياناً بعمر الزمرة (أو العصبة) Gang-age.

ويظل رسم الطفل في هذه المرحلة يرمز أكثر مما يمثل أو يصف المـوضوعـات ويكون الطفل الصغير أكثر وعياً بذاته وينعكس هذا في رسمه. وتكون الرسومات أكثر تفصيلاً من المرحلة السابقة، ولا تكون المـوضوعـات موضـوعة قـرب بعضها البعض في صف عبر الخط السفلي للصفحـة. يهتم الطفـل أكثر بـالتفاصيـل ويقل اهتمامه بالرسوم الكبيرة الحرة التي كان يقوم بها في المرحلة السابقـة، ولا يبدأ رسم رسوم صغيرة فقط، بل لا يكون تواقاً لعـرض رسومـاته عـلى الآخرين أو شرحهـا لهم، وربما قام أيضاً بإخفائها عن أعين الراشـدين. ويصبح الـطفل كـذلك أكـثر وعياً بنفسه كعضو في مجتمع معين وينعكس هذا في رسوماته.

٥ ـ المرحلة شبه الطبيعية

عندما يصل الطفل إلى سن الحادية عشرة أو الثانيـة عشرة يصبح أكـثر وعياً بالعناصر الطبيعية المحيطة به، ويبدأ بالاهتمام الشديـد بأشيـاء كالنسبـة والتناسب وكذلك العمق في الرسم. ويشار إلى هـذه المرحلة أحيـانـاً بـاسم المرحلة الـطبيعية الكاذبة (أو شبه الطبيعيـة). إنها مرحلة الاستـدلال التي يكون فيهـا قدر كبـير من النقد الذاتي. وتصبح الرسومات الآن مـوجودة بشكـل متكرر في كـراسات المـواد

الدراسية وتظهر تفاصيل كثيرة في رسم الشكل الإنساني ويتزايد الوعي بالفروق الجنسية، والوعي الأكبر بالفروق في درجات اللون وتشبعاته. وهذه المرحلة هي علامة فارقة في ارتقاء نشاط الرسم لدى الأطفال، وربما كانت تمثل نهاية ارتقاء النشاط الفني لدى معظم الأطفال فنحن نجد أنه عندما تطلب من الراشدين رسم أي شيء، فإنهم يرسمون ما يرسمه الطفل النموذجي في سن الثانية عشرة.

ويلخص لوفينفلذ وبريتان الخصائص المميزة للرسم ولتمثيل المكان والشكل الإنساني في المراحل الارتقائية المختلفة التي قمنا بعرضها في الجداول التالية:

جدول رقم (١)
مرحلة الشخبطة ـ من عمر الثانية
إلى عمر الرابعة، بدايات التعبير الذاتي

الخصائص المميزة للرسم	تمثيل المكان	تمثيل الشكل الإنساني
١ ـ النشاطات الحركية باستخدام العضلات الكبيرة مع حركات الكتف.	١ ـ شخبطة غير منظمة باستخدام سطح الرسم وأحياناً الشخبطة وراء الورقة مع إهمال العلامات السابقة التي وضعت على الورقة.	لا تبذل محاولة في هذا الاتجاه.
١ ـ علامات صغيرة. ٢ ـ حركات متكررة. ٣ ـ مراقبة الشخبطة أثناء الرسم. ٤ ـ استخدام حركة الرسم. ٥ ـ يمكنه نسخ دائرة.	١ ـ شخبطة متحكم فيها تظل داخل منطقة الرسم. ٢ ـ رسم العلامات السابقة على نفس الورقة. ٣ ـ بعض التركيز على بعض جوانب الرسم.	دوائر وخطوط، خطوط دائرية ومتعرجة تكون سابقة على تكوين الشكل.
١ ـ ربط العلامات بشيء معروف. ٢ ـ تنوع أكبر في الخطوط. ٣ ـ الإمساك بأداة الرسم بين الأصابع. ٤ ـ تحديد الموضوع قد يتغير أثناء عملية الرسم. ٥ ـ مدى انتباه أطول	١ ـ تسمية الشخبطة. ٢ ـ يتم القيام بالشخبطة بشكل مقصود. ٣ ـ تتم الاستفادة من العلامات التي تم وضعها من قبل على الورقة. ٤ ـ المساحة الفارغة قد يكون لها معنى. ٥ ـ تصبح الخطوط حافات للأشياء.	١ ـ قد يشير الطفل إلى الشخبطة باعتبارها شخصاً. ٢ ـ قد تطلق الأسماء على النشاط مثل الجري/ القفز/ السباحة.

مرحلة ما قبل المخطط (٢ ـ ٧ سنوات)
المحاولات الأولى للتمثيل

الخصائص المميزة للرسم	تمثيل المكان	تمثيل الشكل الإنساني
١ ـ تكون أشكال الأشياء هندسية وتفقد معناها عندما يتم استبعادها من الكل الذي توجد في سياقه. ٢ ـ تحديد مواضع وأحجام الأشياء يتم بشكل ذاتي. ٣ ـ لا ترتبط الأشياء المرسومة بعضها ببعض.	١ ـ تبدو الموضوعات طافية حول الورقة. ٢ ـ أحياناً ما يتم تحويل أو ثني الورقة أو تدويرها أثناء الرسم. ٣ ـ لا يكون حجم الموضوعات متناسباً مع بعضها بعضا.	١ ـ يظهر الرمز المشتمل على الرأس والساقين من داخل الشخبطة. ٢ ـ يتميز الرمز بالمرونة ويتغير بشكل مستمر. ٣ ـ يظهر الناس دائماً على أنهم ينظرون ويبتسمون. ٤ ـ يحدث التضمين التدريجي للذراعين (غالباً من الرأس) والجسم والأصابع وأطراف الأصابع.
٤ ـ يصبح الفن وسيلة للتخاطب مع الذات. ٥ ـ تصبح الأشياء المعروفة موصوفة أو موضوعةفي شكل صور. ٦ ـ يمكن للطفل في سن الرابعة أن ينسخ المربع وأن ينسخ المثلث في سن الخامسة.	٤ ـ يتم تحريف أو تشويه الموضوعات لتتناسب مع الحيز أو المكان المتاح. ٥ ـ يبدو المكان مثيراً لاهتمام الطفل بدرجة كبيرة.	٥ ـ يتوقع حدوث عمليات تشويه وحذف لبعض الأعضاء. ٦ ـ في نهاية هذه المرحلة يتوقع ظهور الملابس والشعر والتفاصيل الأخرى.

مرحلة المخطط (من ٧ ـ ٩ سنوات)

إنجاز مفهوم للشكل

الخصائص المميزة للرسم	تمثيل المكان	تمثيل الشكل الإنساني
١ ـ ارتقاء مفهوم حول الشكل يتم تكراره كثيراً. ٢ ـ يتغير المخطط فقط عندما ينقل معنى خاصاً. ٣ ـ تظهر في الرسومات مفاهيم عقلية وليس مكونات إدراكية. ٤ ـ يكون التمثيل جزئياً مباشراً، مسطحاً. ٥ ـ تعكس الرسومات معرفة الطفل النشطة بالبيئة.	١ ـ يتم رسم خط الأساس (أو القاعدة) الذي توضع عليه الموضوعات المرسومة، كما يرسم غالباً خط السماء، ويمثل الحيز الموجود بينهما الفضاء (أو الهواء). ٢ ـ يكون هناك تنظيم ثنائي الأبعاد للموضوعات. ٣ ـ تداخل قليل أو غير موجود بين الموضوعات. ٤ ـ يكون التمثيل الذاتي للمكان شائعاً ويظهر فيما يلي: (أ) التمثيل المتأني للسطح والارتفاع (التسطيح). (ب) رسوم أشعة أكس (الشفافية). (جـ) اختلاط أو اندماج الزمان والمكان. ٥ ـ وجود خطوط أساس متعددة. ٦ ـ يتم التعبير عن البيئة بشكل رمزي.	١ ـ مخطط متكرر لشخص معين. ٢ ـ عادة ما يكون الجسم من أشكال هندسية. ٣ ـ تظهر أحجام الذراعين والساقين بطريقة مناسبة. ٤ ـ تكون عمليات المبالغة والحذف وتغيير المخطط دالة على تأثيرات الخبرة. ٥ ـ تعتمد النسبة والتناسب على القيمة الانفعالية للموضوعات المرسومة.

عمر الزمرة (من ٩ ـ ١١ سنة)
بزوغ الواقعية

الخصائص المميزة للرسم	تمثيل المكان	تمثيل الشكل الإنساني
١ ـ الوعي الأكبر بالتفاصيل ٢ ـ الوعي الذاتي بالرسم الخاص. ٣ ـ الوعي الأكبر بالبيئة الفيزيقية. ٤ ـ ترسم الوقائع من خلال خصائصها المميزة الأساسية لا من خلال خصائصها الطبيعية التي تحدث بها. ٥ ـ لا يوجد فهم للظل والتظليل	١ ـ اختفاء خط الأساس وظهور السطح. ٢ ـ تداخل الموضوعات. ٣ ـ بدايات ظهور العلاقات المشتركة بين الموضوعات. ٤ ـ تصبح السماء الآن مرسومة بحيث تميل في اتجاه الأفق. ٥ ـ تبذل محاولات لإظهار العمق من خلال حجم الموضوعات.	١ ـ لا تستمر أو تنتشر المخططات المتصلبة (المتكررة). ٢ ـ يظهر وعي أكبر بتفاصيل الملابس. ٣ ـ تكون هناك عمليات أقل للمبالغة والتشويه والحذف لأجزاء الجسم (من أجل التأكيد). ٤ ـ تظل أجزاء الجسم محتفظة بمعناها حتى عندما يتم الفصل بينها. ٥ ـ يتم تحديد الأشكال وإكسابها صلابة ورسوخاً أكبر في رسوم ملامحها.

المرحلة شبه الواقعية (من ١٢ ـ ١٤ سنة)

عمر الاستدلال

الخصائص المميزة للرسم	تمثيل المكان	تمثيل الشكل الإنساني
١ ـ يكون الطفل واعيا بشكل نقدي لمظاهر النقص في رسمه. ٢ ـ يمكن أن تكون الرسومات مجموعة رموز مختصرة. ٣ ـ تكون هناك قدرة على التركيز على جوانب معينة. ٤ ـ نهاية نشاط الفن التلقائي. ٥ ـ بعض التفاصيل مثل الثنايا (في الملابس مثلاً) والتجاعيد (في الوجه) تصبح هامة بالنسبة لبعض الأطفال. ٦ ـ إسقاط بعض المعاني الشخصية وغير الواقعية على الموضوعات والوقائع.	١ ـ بالنسبة لذوي العقول المتميزة بصرياً، يكون هناك وعي بالعمق، ويرسم الطفل كمشاهد ومتفرج وتبذل محاولة لرسم المنظور. ٢ ـ يكون هناك وعي أكبر بالبيئة، ولكن يتم برسم العناصر الهامة فقط بتفصيل كبير. ٣ ـ بالنسبة لذوي العقول المتميزة لمسياً يتحدد المكان ذاتياً، ويرسم الطفل كمشارك. ٤ ـ تحدث النشاطات داخل مساحة الصورة بشكل واضح.	١ ـ الاقتراب من حدود النسبة والتناسب الدقيقة. ٢ ـ الوعي الأكبر بمفاصل ونشاطات الجسم. ٣ ـ تتباين تعبيرات الوجه وتختلف للتعبير عن المعنى. ٤ ـ تكون الرسوم الكاريكاترية أو الساخرة شائعة. ٥ ـ يمكن تمثيل الشخص بعناصر أقل من عناصر الشكل الكلي. ٦ ـ يتم تأكيد الخصائص الجنسية المميزة إلى حد كبير.

فن المراهق (من ١٤ ـ ١٧ سنة)

مرحلة القرار

الخصائص المميزة للرسم	تمثيل المكان	تمثيل الشكل الإنساني
١ ـ تميل الرسوم إلى أن تشبه رسوم الطفل في عمر الثانية عشرة (دون أي تعليم اضافي). ٢ ـ يكون هناك ارتقاء في الوعي بالمهارات الفنية. ٣ ـ الرسومات اللمسية (العضلية الحسية) تظهر فيها التفسيرات الذاتية. ٤ ـ الطلاب ذوو العقول البصرية قد يحصلون على السرور من التفاصيل البصرية، والضوء والشكل. ٥ ـ مدى انتباه ممتد (أو متسع). ٦ ـ سيطرة على أي مادة. ٧ ـ تحكم في التعبير الهادف.	١ ـ يمكن تعليم المنظور واستخدامه بواسطة الطلاب ذوي العقول البصرية) مع وعي بالجو أو المناخ الذي يسود اللوحة. ٢ ـ انتباه للتمثيلات غير الطبيعية لدى الطلاب ذوي العقول اللمسية (العضلية الحسية)، ورسم للحالة المزاجية وتحويل للمكان أو تحريف لمناطق الاهتمام أو التأكيد في الرسم.	١ ـ يبذل البعض محاولات طبيعية مع وعي بالنسب والتناسب والنشاطات أو الأفعال وكذلك التفاصيل المرئية. ٢ ـ مبالغة في بعض التفاصيل للتأكيد عليها لدى بعض الطلاب. ٣ ـ استخدام خيالي للشكل (للهجاء مثلاً أو السخرية).

هذه عموماً هي التفاصيل الخاصة بمراحل ارتقاء النشاط الفني عامة والرسم خاصة لدى الأطفال والمراهقين منذ سن الثانية حتى سن السابعة عشرة كما حددها ودرسها لوفينفلد من خلال تركيزه على رسوم الأطفال في دور حضانة ومدارس

ابتدائية (وما بعدها)، مؤكداً أهمية التفاعل بين الطفل والمواد الفنية التي يستخدمها من خلال نشاطاته الخاصة في مرحلة عمرية ارتقائية خاصة[١٧]. إنها محاولة للوصف المختصر للفروق والتغيرات وأوجه التشابه الموجودة لدى الأطفال وهم يكبرون ويتقدمون إلى مستويات أعلى من الارتقاء، لقد اهتم لوفينفلد بتتبع الارتقاء الذي يحدث في رسوم الأطفال عبر العمر في الخط واللون والتفاصيل والنسبة والتناسب والموضوع وغير ذلك من الجوانب، لكن لم تبذل محاولة لتحديد الخصائص المميزة للحالات الدافعية المميزة للأطفال خلال هذه المراحل المختلفة، كما لم تبذل محاولة مناسبة لتحديد المواد المناسبة لاستخدام الأطفال في كل مرحلة عمرية. رغم ذلك كانت أوصاف لوفينفلد وتحديداته هذه شديدة الأهمية بوصفها علامات هادية لعديد من الباحثين الذين جاؤوا بعده. ويمكننا أن نلاحظ أن العديد من المفاهيم التي يستخدمها لوفينفلد، خاصة التسطيح والشفافية وخط الأساس، قد استخدمها باحثون قبله أمثال لوكيه وغيره، ومع ذلك فإن تأكيدات لوفينفلد على هذه المراحل وتمييزه بين نمط حسي لمسي ونمط بصري من الرسامين، ربما كانت لها أهميتها الكبيرة في عمليات التربية. فقد كان لوفينفلذ يعتقد أن كلاً من النمط اللمسي والنمط البصري يحتاج إلى توجيه وتعليم خاص مستقل يحدث الارتقاء المثالي لهما. فالمعلم يجب أن يلاحظ ويشجع إجراءات الرسم الفردية حتى يتمكن الطفل من تحديد الشكل أو الطراز الخاص به، ففي العالم شديد البصرية (أي المليء بالصور) ربما حدثت إعاقة أو تشويه لارتقاء الأطفال ذوي النزعة اللمسية (الحسية)، كما قد تعكس النتيجة أدوار النمطين، وتعلي من شأن النمط البصري (ويظهر هذان النمطان كما يقول لوفينفلد حوالي سن الثانية عشرة بوجه خاص). ومن وجهة نظر سيكولوجية، فإن هذا التمييز بين نمط لمسي ونمط بصري هو تمييز لا يتسم بالكفاءة حيث قد يحدث تفاعل وتكامل بين النمطين بأشكال مختلفة في المواقف المختلفة لدى الشخصيات المختلفة من الأطفال أو الفنانين[١٨]. مع ذلك فقد كان لدور لوفينفلد أهميته الكبيرة في تاريخ الدراسات السيكولوجية

المعاصرة للفن عموماً وللفن بشكل خاص في عمليات التربية بالفن وفي متابعة ارتقاء نشاط الرسم لدى الأطفال، وتأكيده أهمية تشجيع الأنماط الفردية من النمو، ودور الفن في تدعيم ارتقاء الذات، وفي ارتقاء الشخصية بشكل عام، وكذلك تأكيده أهمية الجوانب الحركية والجوانب الخاصة بالإحساسات العضلية الداخلية، وكذلك الجوانب البصرية والمعرفية.

أرنهايم ونظرية الجشطلت (١٩٥٤، ١٩٦٩)

أ ـ الإدراك والتعبير:

تتمسك نظرية الجشطلت في الفن بأن القوانين التي تحكم الرسم هي قوانين البنية والشكل في المجال المنبه، فالرسم يحتاج إلى عمليتين سيكولوجيتين على الأقل: العملية الإدراكية (الحسية البصرية) والعملية التعبيرية (الحركية). وهناك عملية ثالثة تتوسط فيما بين الإدراك والتعبير ويتم التحكم فيها بواسطة نشاطات عصبية مفترضة في المخ وهي المعرفة Cognition[١٩]. ومن أوائل المنظرين الجشطلتيين الذين كان لهم تأثيرهم الواضح في مجال الفن بريتش J. W. Britsch الذي انتقل تأثيره إلى الولايات المتحدة من خلال كتابات هنري شايفر ـ سيمرن H. Schaefer- Simmern الذي بلور أفكار بريتش وأضاف إليها. ووفقاً لهذه الأفكار، فإن للرسم وكل النشاطات الفنية طبيعة داخلية يكشف الفن من خلالها عن نفسه عندما يسير ـ أو يتحرك من الأشكال البسيطة إلى الأشكال المعقدة، وفن الرسم يسير ـ وفقاً لهذا الآراء ـ بما يتفق مع التسلسل الطبيعي إذا لم تتداخل معه تعليمات مصطنعة، ورغم أن النتيجة النهائية للرسم تكون رسماً تمثيلياً، فإن مجهودات الطفل المبكرة لا تكون قائمة على أساس تصوير ما يراه أو يتذكره أو يدركه بشكل تجريدي، ولكن تتبع هذه الرسوم بعض القوانين الارتقائية المباشرة التي تقوم على أساس المبادىء الجشطلتية الخاصة بالتقابل ما بين الشكل والأرضية، وما بين الأفقي والرأسي (التقابل الكبير للاتجاهات) واختلاف

الأشكال في المكان، وتحقيق الوحدة في الكثرة (أو في هذا الاختلاف). ويستخدم الطفل شكلاً من التصور العقلي يختلف عن عمليات الإدراك في شكل صور لرسم الفهم أو التصور البصري.

إن ما يرسمه الطفل إذن ليس فكرة ناتجة عن نموذج بصري، فهو يرسم أكثر مما يعرف، إنه يرسم بنية Structure لا تقوم على أساس المعرفة، ولكن على أساس هذه العملية الداخلية الخاصة بالتصور البصري. وكما يقول شايفر ـ سيمرن، فإن النشاط العقلي ـ الذي يحول التعدد الموجود في الانطباعات الحسية إلى وحدات بصرية مبتكرة داخلياً ـ يؤدي إلى المعرفة البصرية، والمعرفة البصرية هي نتيجة مباشرة للاستيعاب أو التمثل العقلي للخبرة البصرية من خلال تحويلها إلى تركيب بصري للشكل. إنها ليست نتيجة للتراكم والتسجيل، أو مجرد إعادة إنتاج للحقائق من خلال وسائط النشاط البصري. إن هذا يعني أن عمليات الإدراك والفهم البصريين يؤديان معاً، نتيجة لعمليات التمثل والاستيعاب العقلي لهذه الخبرات البصرية، إلى تحويل هذه الخبرات إلى تركيبات كلية، يتم الاستفادة منها في تنفيذ الأعمال الفنية لدى الصغار والكبار، إنها عملية تحويل وتركيب وإبداع أكثر منها عملية تسجيل وتراكم وتحليل[٢٠].

هناك معالجة أخرى لفنون الرسم والتصوير من وجهة نظر جشطلتية تتسم بأنها أكثر دقة، وقد جاءت نتيجة للجهد المكثف الذي قام به رودلف أرنهايم R. Arnheim الذي يدين عقلياً لبريتش. ونظرية أرنهايم نظرية منظمة، وهو يستخدم مبادىء نظرية الجشطلت لتفسير الحقائق الملاحظة الخاصة بفنون الأطفال.

ب ـ الاتزان والتوازن

الميل إلى الاتزان Balance بالنسبة لأرنهايم هو خاصية دينامية أساسية موجودة في المخ الإنساني، تتمثل في عمليات هذا المخ التي تميل إلى التوازن

Equilibrium في علاقات تفاعلية مجالية مركبة. وعمليات التوازن الجسمية والإدراكية يجب ألا يُنظر إليها على أنها متماثلة (أو متشابهة)[٢١]. فللتوازن الإدراكي قوانينه الخاصة، رغم أنها قد تسير بشكل يناظر تلك العمليات الخاصة بالتوازن الجسمي أو الفيزيقي[٢٢].

والواقع أن نشاط هذه القوانين في المجال المنبه له تأثيراته على المجال السيكولوجي، فالاتزان مثلاً يقوم باستبعاد الغموض والتشتت في مجال القوى السيكولوجية. وعلى العكس من ذلك فإن نشاط هذه القوانين (قوانين الغموض والتفكك وعدم الاتزان والاختلاف) في المجال السيكولوجي يميل إلى تحقيق الاتزان في إنتاج الرسم والتصوير، وحيث يُعرف الإتزان باسم التكوين Composition. ويهتم علماء علم نفس الجشطلت بشكل خاص بقوانين فقدان الاتزان، وكذلك قوانين البحث عن الاتزان وتحقيقه في شكل تكوينات فنية، فكل العمليات الحيوية يجب أن تدرك باعتبارها عمليات دينامية نشطة تواقة للوجود، وفي حالة صيرورة، كما أنها تظهر جهداً مستمراً لتنظيم القوى المتصارعة في نوع ما من الاتزان.

والاتزان التكويني في الفن يعكس نزعة ربما كانت هي الباعث الرئيسي في كل أنماط النشاط في هذا العالم (وهي البحث عن الاتزان والنظام). إن القوى السيكولوجية الأساسية تكون دائماً في حالة تنظيم وإعادة تنظيم مستمرة، ومن بين كل أنماط وأشكال وتشكيلات هذه العمليات يلتقط الفنان شكلاً واحداً في لحظة ما ويعرضه. ومع أنه يمكن الاقتراب من العمل الفني من خلال تحليل المُنتج النهائي الخاص به، فإنه من الهام أن نضع في اعتبارنا العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في إبداع العمل الفني، فالمنتج الفني للطفل مختلف عن المنتج الفني للراشد، إذ هو أكثر بساطة، وأقل تمايزاً وتعقيداً. وهذا ناتج عن أن الطفل يستجيب بشكل بصري Visually أكثر منه تصورياً أو تجريدياً. إن طفل الخامسة في رسمه لليد بأصابعها الممتدة إنما يعكس انطباعه البصري الخاص حول هذه

اليد. والمفهوم الخاص بالعدد (خمسة): لا يوجد في ذهنه بشكل مناسب، وذلك لأن هذا المفهوم يوجد تجريدياً، أي لغوياً وليس بصرياً.

ورسوم الأطفال تبدأ بالخصائص شديدة العمومية، إنهم يرسمون ما يرونه، لكنهم يرسمون أقل مما يرونه. وهم محددون بالوسيط (المادة) الذي يستخدمونه ويصلون إلى تشابه بين الملامح البنائية الأساسية المميزة للشكل أو الموضوع المرسوم، لكنهم لا يصلون إلى وحدة أو هوية تشاكلية (أو متشابهة من حيث الشكل) مع الموضوع الذي يرسمونه. والفنان أو مدرس الرسم، وكذلك الشخص الأكبر، يرسم أفضل لأنه تعلم احتمالات أكثر وأساليب تكنيكية أكثر. ويعتقد أرنهايم أن ارتقاء فن الأطفال هو شكل أصيل نموذجي حقيقي للارتقاء في الشكل الفني بوجه عام، ومن ثم يمكن أن يكون فن الأطفال مشابهاً للفن البدائي. ولأن الفن يمثل أساساً أحد مظاهر السلوك الحركي للإنسان، فإنه يعكس العناصر الفراسية Physiognomic العضلية والوجدانية والوصفية الخاصة بالموضوع المرسوم ومن يقوم برسمه أيضاً. لاحظ أرنهايم أيضاً تقدماً ارتقائياً في العمليات الإدراكية الخاصة بالرسم لدى الأطفال لكنه اعتقد أن المراحل موجودة بالمعنى العام والنظري فقط وقد وصف هذه المراحل باستخدام المبادىء الجشطلتية. وظهور أو انبثاق الأجزاء من الكل من خلال عملية التمايز هو أمر أساسي في هذه المبادىء، وما يسمى بعدم الانسجام أو التنافر في رسوم الأطفال (أخطاء العمق والمنظور والشفافية.. الخ) كلها نتائج طبيعية للمنطق الطفلي الذي ينشط داخل حدود الوسيلة أو الأداة الفنية الخاصة. وهذه «الأخطاء» هي حلول الطفل الطبيعية والماهرة للمشكلات التي تفرضها عليه محاولاته للتمثيل البصري ثلاثي الأبعاد على سطح ثنائي الأبعاد، وبعض الحلول الفنية لهذه المشكلات لا تكون في متناول الطفل ولن يكتشفها تلقائياً بل يجب أن يتعلمها. وتكون صور الطفل الصغيرة «هزيلة» في محتواها لا لأنه يفشل في الملاحظة ولكن لأن مهارته في التمثيل لا تسمح له بالدمج والتركيب بين الكثير مما يراه. وأكثر من

ذلك فإن ارتقاء الشكل المصور يعتمد في جوهره على بعض الخصائص الأساسية للجهاز العصبي، ولا تكون نشاطاتها قابلة للتعديل إلى حد كبير بواسطة بعض الفروق الثقافية أو الفردية، بل تحتاج إلى النمو والارتقاء بشكل طبيعي مناسب(٢٣).

جـ ـ المحاكاة والتمثيل

قام أرنهايم عام ١٩٥٤ بالتمييز بين التمثيل والمحاكاة في كتابه «الفن والإدراك البصري». فالمحاكاة ـ في رأيه ـ هي نسخ للمظهر البصري الخاص بموضوع ثنائي الأبعاد، مثل نسخ حروف أو أرقام أو أشكال خلال عملية تعلم القراءة والكتابة. وقد أنكر أن هذا هو ما يحدث خلال محاولات الطفل في رسوماته الحرة «لتمثيل» موضوعات ثلاثية الأبعاد، وقام بالمحاجة بأنه من الخطأ القول بأن رسوم الأطفال تكون محرفة أو مشوهة أو ناقصة التكوين إذا لم تكن متفقة مع الواقع البصري، وذلك لأن هذا الرسم يعتمد على الغرض الذي يكون موجوداً لدى الطفل في عقله.

والأشياء نادراً ما ترى في حالة سكون، فنحن لدينا تغير دائم ووجهات نظر متغيرة دائماً حول الأشياء. وهكذا فعندما يرسم الطفل ما هو داخل المنزل وما هو خارجه، فإن هذا يكون تفسيراً صحيحاً تماماً لخبرته البصرية الخاصة حول المنزل. إن خبرات الطفل البصرية الواقعية تكون أقل ميلاً للسكونية أو الثبات، كما أن خبراته الخاصة للتمثيل العقلي تكون أكثر ميلاً للحراك والحركة منها للسكون. والتمثيلات العقلية كما تظهر في الرسم تبدأ ـ كما يقول أرنهايم ـ بأنماط هندسية شديدة التبسيط ثم تأتي التمثيلات الواقعية متأخرة ويتم إنجازها بمجهود شاق، وعلينا ألا نعتبر رسوم الأطفال محاولات غير ماهرة لاسقاط الواقع، فالطفل لا يرسم ما يفترض أنه يراه، إذ أن هناك عمليات عقلية أخرى غير الإدراك تتداخل وتكون مسئولة عن تعديلات الطفل لرسومه. إن رسوم الأطفال ليست نسخاً

للواقع ولكنها رموز للأشياء الواقعية. والرمز يستخدم هنا بمعنى الشيء الذي يقف بديلاً لشيء آخر ودون إعطاء معنى أو شرح تقييمي للمصطلح باعتباره صحيحاً أو خاطئاً أو غير ذلك. فمن المعروف أن الخاصية الأساسية المميزة لعقل الطفل في المراحل المبكرة من الارتقاء هي اعتماده الكبير على الخبرات الحسية، فالأشياء هي ما يكون عليه شكلها وصوتها وحركتها ورائحتها. ويستطيع الأطفال بالطبع التفكير وحل المشكلات، والقيام بالتعميمات، لكن اهتماماتهم تكون غالباً في المجال النمطي أو العام، وليس الفردي أو الفريد، كما أنها تقع داخل إطار المجال الإدراكي لا مجال التجريدات العقلية[٢٤].

د ـ المعرفة البصرية وإدراك الخصائص العامة

يعتمد الإنسان وكذلك الحيوان ـ في رأي أرنهايم ـ معظم الوقت على المعرفة البصرية، فالآباء أطول قامة من الأطفال، والرجل يرتدي بدلة زرقاء، وتوجد عينان في الوجه فوق الأنف، ويبدو الجسم الإنساني متجانساً من الأمام. كل هذه الحقائق تعرف بصرياً، رغم أن الكلمات قد تكون موجودة أيضاً للتعبير عنها. والطفل يرسم ما يراه لا ما يعرفه. ودون محاولة لإحداث الانفصال ما بين العمليات الإدراكية والعمليات المعرفية، فكل نشاط خاص بالرؤية يتضمن عملية التقاط الملامح العامة المميزة للموضوع المُدرك. كذلك فإن كل معرفة بصرية بعيدة عن أي موضوع مدرك فردي بعينه، تتطلب الإدراك للملامح البنائية المميزة. والوحدة المتكاملة للمعرفة البصرية والإدراكية هي أمر أساسي بالنسبة لرسوم الأطفال. وتتعلق الرؤية وإدراك العموميات بالخصائص الثلاثية والدائرية، فهناك خصائص أولية للموضوعات وليس خصائص فردية، فالطفل يدرك صفة «المثلثية» العامة أولاً ثم تأتي بعد ذلك التفرقة بين المثلثات الفردية (قائم الزاوية ـ منفرج الزاوية... الخ). و«الكلبية» كذلك صفة تدرك بشكل مبكر، قبل معرفة وتحديد الخصائص المميزة لكلب معين، فإذا كان هذا حقيقياً فإننا نتوقع أن يكون

تعلق التمثيلات الفنية المبكرة التي تقوم على أساس الملاحظة قليلة الخبرة بالعموميات أكثر، أي بالملامح البنائية البسيطة العامة للأشياء أقل خبرة بالعموميات.

ولا يكفي القول إن الطفل، وكذلك البدائي، يرسمان العموميات أو الخصائص العامة للأشياء والأشكال المحرفة لمجرد أنهما يرسمان ما يريانه، فالأطفال يرسمون أكثر مما يرون، وتكون رسوماتهم غير متمايزة. وعلينا أن نبحث عن التفسير الصحيح في عملية التمثيل. وهكذا فإن رؤية رأس الإنسان معناها رؤية استدارته. ومن الواضح أن الاستدارة ليست شيئاً إدراكياً محسوساً ملموساً، فهي ليست ممثلة مادياً في رأس بعينها، أو في عدد من الرؤوس، لكنها تتمثل في اكتمالها في شكل الدوائر والكرة. وحتى هذه الأشكال تجيء كبدائل لمفهوم «الدائرية». وليس الرأس دائرة أو كرة، وبمعنى آخر فإذا كنت أريد أن أقوم بتمثيل الاستدارة الخاصة بموضوع معين كالرأس، فإنني لن أستخدم الأشكال المعطاة في هذا الرأس فعلاً، بل يجب أن أجد أو أبتكر شكلاً يجسد بشكل مقنع الخاصة البصرية العامة (التي هي الاستدارة) في عالم الأشياء الملموسة المحسوسة. فإذا جعل الطفل الدائرة تقف كبديل للرأس، فإن هذه الدائرة ليست معطاة له في الموضوع الذي يرسمه. إنها ابتكار أصيل للطفل، وإنجاز تعبيري يصل إليه بعد تجريب شاق مجهد. ويحدث شيء مشابه بالنسبة للون، فاللون بالنسبة لكل الموضوع هو شيء عام عبر الزمان والمكان، وهو ليس مطابقاً لشيء معين في حد ذاته. واللون الذي يعطيه الطفل للشجرة التي يرسمها هو بالكاد ظل معين من الأخضر الذي تم اختياره من المهارات الإدراكية الخاصة بالتعامل مع الهويات اللونية التي توجد في جميع الأشجار. إننا هنا لا نتعامل أيضاً مع المحاكاة، بل مع الإبداع.

هـ ـ المكافىء البنائي

يرى أرنهايم أنه لا ينتج عن عمليات التمثيل نسخة ثانية من الموضوع الذي يرسمه الطفل، بل ما يسميه المكافىء البنائي لهذا الموضوع. ويتم هذا من خلال وسيط محدد، وهو ليس مجرد المادة المستخدمة في الإنتاج ولكنه أكثر من ذلك الأسلوب المستخدم في التعبير أيضاً. وهناك فروق هامة بين الموديل (الموضوع الأصلي) والصورة التي ينتجها الفنان أو الطفل.

إن المفاهيم التمثيلية هي تصورات للشكل يمكن من خلالها تمثيل البنية المدركة لموضوع معين من خلال الخصائص المميزة لوسيط معين. وتكوين المفاهيم التصورية هو ما يميز الفنان عن غيره أكثر من أي شيء آخر، فميزة الفنان هي القدرة على فهم طبيعة ومعنى الخبرة في ضوء وسيط معين ومن ثم يقوم هذا الفنان بجعل هذه الخبرة محسوسة أو مدركة. إن هذا يتم في رسوم الأطفال أولاً من خلال البحث عن المكافئات البنائية (أو البنيوية). والعملية رمزية في أساسها، ومن خلالها يتمكن الطفل من اكتشاف الرموز الوصفية التي تقف كبدائل للموضوعات أو لجوانب منها. والرمز قد يرمز لما هو أكثر من المظاهر البصرية الثابتة للموضوعات، فالأطفال يرون أكثر مما يرسمون، كما يقول أرنهايم، كذلك يمكن أن تكون رسوماتهم أكثر مما يرون. وهكذا فإن تمثيلهم للموضوعات لا يكون متمايزاً بنفس تمايز إدراكهم للموضوعات. وهكذا يكون على الطفل أن يكتشف بعض جوانب التكافؤ البنائي (أو البنيوي) التي تقف كبدائل للموضوعات أو الخصائص أو الملامح المميزة لهذه الموضوعات. وقد استفاد أرنهايم هنا من أفكار بريتش فأظهر بشكل منظم أن الصور في الرسم تنمو عضوياً وفقاً لقواعد محددة تسير من الشكل الأبسط غير المتمايز إلى الأنماط الأكثر تعقيداً خلال عملية التمايز التدريجية. إن وصف عمليات الارتقاء في الرسم لدى الأطفال يحسن فهمها في ضوء اكتشاف هؤلاء الأطفال للرموز أو مظاهر التكافؤ البنائي للموضوعات التي يرسمونها من خلال وسيط فني معين عبر مراحل معينة يكون

لكل منها ـ حسب رأي أرنهايم ـ تكاملها الوظيفي.

إن ارتقاء الشكل هو عملية عقلية مشتملة على ذاتها وتكشف عن نفسها أيضاً بشكل يشبه نمو النبات. واليد والعين هما بمثابة الأب والأم للنشاط الفني، والحركة الفراسية هي مكون النشاط الجسمي الذي يعكس تلقائيا طبيعة شخصية ما، وكذلك الخبرة الخاصة بها في لحظة معينة. ويتم التعبير عن الصلابة المعتادة أو الضعف أو الثقة أو التواضع لدى شخص ما من خلال حركاته وسلوك جسمه بحيث يعكس هذا التعبير حالته الانفعالية سعادة وحزنا. إن هذه التعبيرات كالإيماءات ونشاطات الجسم وتعبيرات الوجه واليدين. وغيرها، يمكن تعريفها بأنها المعادل السيكولوجي (التعبيري) للعمليات الدينامية الناتجة عن تنظيم المثيرات الإدراكية، كما يمكن النظر إليها ـ أي التعبير من خلال مفهوم التشاكل Isomorphism (أو وحدة الشكل) أو التشابه بين العمليات السيكولوجية والعمليات الطبيعية، أو هنا بالتحديد التشاكل بين العمليات الإدراكية والعمليات التعبيرية، هذه النظرية الخاصة بالتشاكل تدمج بطريقة علمية الملاحظة الشائعة القائلة بأننا نستدعي أو نتذكر حركات الرقص الحزينة ليس بسبب أننا شاهدنا أغلب الأشخاص الحزينين يتصرفون بطريقة مماثلة، ولكن لأن الملامح الدينامية للحزن تكون موجودة بدنيا أو فيزيقيا في هذه الحركات كما يمكن إدراكها بسهولة. ولهذا فإن نظرية التعبير في الفن، كما يقول أرنهايم يجب ألا تبدأ بالضرورة من اتجاهات الجسم الإنساني وتفسر الإثارة المشعة في أشجار «فان جوخ» أو سحب «الجريكو»، من خلال نوع من الإسقاطات التشاكلية، ولكن يجب عليها، بدلا من ذلك، أن تتقدم من الخصائص التعبيرية للمنحنيات والخطوط والأشكال، ويظهر أنه من خلال تمثيل أي موضوع بواسطة هذه المنحنيات والخطوط والأشكال يتم نقل التعبير إلى الأجسام الإنسانيةو السحب والمباني والأواني والأشجار والنافورات والحيوانات والصخور والنيران وغيرها، فكل هذه الموضوعات ذوات تعبير خاص من حيث الحجم والشكل والحركة.

إن الحركات التي نقوم بها لوصف أشياء معينة هي إيماءات متعمدة يقصد بها تمثيل خصائص إدراكية ممثلة، وقد تستخدم أيدينا وملامح وتعبيرات وجوهنا وأجزاء أخرى من أجسامنا كي نبين ما يكون عليه شخص ما (أو موضوع ما) أو ما كان عليه أو ما يمكن أن يكون عليه كبيراً أم صغيراً، سريعاً أم بطيئا مستديراً أم له زوايا، بعيداً أم قريباً. . . الخ. وهذه الإيماءات والإشارات والتعبيرات قد تشير إلى وقائع أو موضوعات عيانية ملموسة معينة، كالفأر أو الجبل أو المواجهة بين شخصين وغيرها لكنها قد تشير أيضا من الناحية الشكلية إلى كبر حجم مهمة معينة، أو بعد إمكانية معينة عن التحقق، أو التضارب في الآراء.

يبدو أنه من الممكن أن نفترض، نتيجة لما سبق، أن نشاط التمثيل الفني الهادف أو العرضي، له أصله أيضا في هذه الحركات الواصفة، فاليد التي يصف صاحبها كيفية تتبع شخص ما لحيوان معين، تقوم «بتمثيل» شكل الحيوان وشكل حركته وشكل عمليات تتبعه في الهواء أثناء حديث هذا الشخص المهتم بتعقب هذا الحيوان، هذه العملية يبدوأنها ليست بعيدة تماما عن العمليات الخاصة بمحاولة تثبيت هذه الصور «الموصوفة» لفظيا بشكل «بصري» على الرمال أو الجدران أو الأوراق، إنها محاولة لتحويل الإدراك إلى تعبير. إن الإيماءات والإشارات غالبا ما تصف شكل الموضوعات من خلال تخطيطاتها العامة، ويبدو أنه من أجل هذا السبب يكون التمثيل بالتخطيط هو الأسلوب السيكولوجي الأكثر بساطة وطبيعية لتكوين صورة باليد. إن الصورة التي كانت توصف لفظيا من خلال حركات اليد وتعبيرات الوجه والجسم قد تكون هي أيضاً الصورة التي يرسمها الطفل أو الراشد، وعمليات ملء السطح بالألوان والخطوط قد تشتمل على حركات تؤدي إلى شكل مرغوب فيه، لكنها ليست في حد ذاتها تقليدا للشكل الخارجي. إنها تخدم عمليات التمثيل البصري بشكل غير مباشر أكثر مما تقوم به عمليات رسم تخطيطات أو خطوط فقط دون ألوان. هذه التخطيطات الأولى شبيهة بإيماءات يتم تسجيلها. إن ضربات الطفل الأولى بالقلم على الورقة

(جرات القلم) تكون أحادية البعد، ثم عندما يستطيع أن يدمج بين خطين (أو ضربتين أو جرتين) تتحول هذه الضربات إلى أشكال ثنائية البعد (مسطحة) ثم بعد ذلك بفترة قد تطول تبدأ التعبيرات ثلاثية الأبعاد في الظهور.

إن الشخصيات الأولى للطفل لا يقصد بها التمثيل بل العرض، حيث أنها تشتمل على الخبرة المثيرة، بجعل شيء ما مرئيا في موضع لم يكن فيه كذلك من قبل. وتتوفر لدى الطفل حاجة للحركة النشطة. وهكذا يبدأ الرسم بحركة تطفر فرحا على الورقة، ويحدد التكوين الآلي (أو الميكانيكي) لذراع الطفل ويده كذلك مزاجه وحالته الانفعالية، شكل ومدى واتجاه حركة القلم. ويجتذب الأثر الذي يشاهده نتيجة حركات يده على الورقة انتباهه في الحال، ومن ثم يميل إلى تكرارها. ومن الأشياء التي يتعلمها الطفل مباشرة تلك ا لحقيقة الهامة المتضمنة أنه يمكن إضافة الخطوط لبعضها البعض لتقع بعض الأشكال الشبيهة بالرقع الصغيرة، بمعنى آخر أن الحركة ذات البعد الواحد (أفقي / رأسي أو بعر ض الورقة أو طولها. . . الخ) يمكن أن ينتج عنها كتل ذات بعدين تستفيد من أكثر من بعد من الأبعاد (السابقة). ويمكن أن يؤدي ذلك، في لحظة ما، مع تزايد عمليات الإدراك والنضج إلى ظهور التمثيلات. إن رؤية شكل منظم ينبثق من بين شخبطات الطفل هو أمر شبيه بمشاهدة المرء لمعجزة تحدث أمامه. والأمر شبيه بعملية الخلق أو الإبداع، فمن مادة سديمية غير متشكلة تبدأ الأشكال الدائرية في الظهور تدريجيا، ثم من خلال بعض الحركات والضربات المتعرجة (الزجزاجية) أو غيرها،ومن خلال التنظيمات وإعادة التنظيمات لهذه المادة تبدأ الأشكال الجديدة في الظهور إلى هذه الارتقاءات داخل نظام حركة كلية. كل هذا يُعبر عن بحث الطفل الدائم عن الجوانب البنائية أو الرمزية التي تكافىء أو تماثل أو تنجح في تمثيل الموضوعات التي يحاول إنتاجها.

و ـ الارتقاء عبر الدائرة:

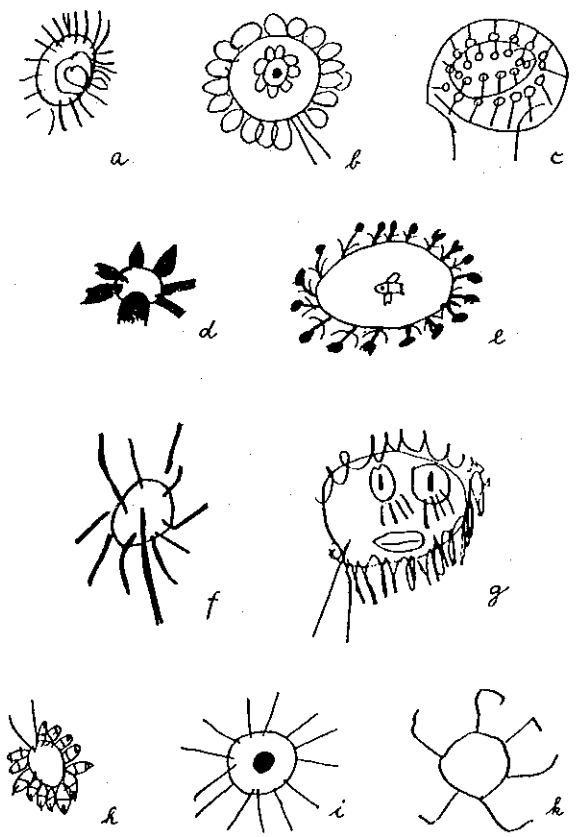
يكشف تاريخ الكتابة عن أن الأشكال الشبيهة بالمنحنيات (الدائرية) تحل

محل الزوايا، وأن الاستمرارية تحل محل الانقطاع، وأن الفئران تجري في ممرات شبه دائرية، وأن الحمام وأسرابا أخرى من الطيور تطير في جماعات تأخذ شكل نصف دائرة، وأن الكتابة المتصلة جاءت بعد الكتابة المنفصلة (الحروف المتصلة والمنفصلة). فالكتابة المتصلة أكثر سرعة من الكتابة المنفصلة كما أن تكوين الجسم الإنساني يتضمن أمثال هذه المنحنيات والدوائر، فمحور الذراع حول مفصل الكتف، وكذلك الاستدارة المرهفة للكوع والرسغ والأصابع، كلها تشير إلى أهمية السلوك الحركي وفقا لمبدأ البساطة، نفس المبدأ يرجح الشكل الدائري بصريا، فهو أكثر بساطة وأكثر اتزانا وأكثر تحقيقا للتوازن، والاستدارة بتناسقها القياسي الذي لا يتحيز لأي اتجاه هي أكثر الأشكال البصرية بساطة.

إن اكتمال الشكل الدائري يجذب الانتباه، واستدارة عين الإنسان وعين الحيوان عموما هي من أكثر الظواهر إثارة للاهتمام في الطبيعة، والعين الإضافية أو أجهزة الاستشعار عن بعد على جناح بعض الفراشات تقوم بتنبيهها إلى ظهور أو حضور عدو قوي، ولدى الزواحف والأسماك والطيور تقوم حيل التمويه المختلفة بإخفاء الأجزاء المستديرة الصغيرة من إنسان العين لدى هذه الكائنات. وقد أظهرت التجارب التي قامت بها تشارلوت رايس C.Rice أن الأطفال الصغار غالبا ما يقومون بتفصيل والتقاط الدوائر من بين مجموعة من الأشكال المختلفة حتى عندما يطلب منهم النظر إلى الأشكال الماسية (أو الشبيهة بالماسات).

إن هذا التفصيل الإدراكي لبساطة الشكل الدائري يُعبر عن نفسه عموما في ظهور أشكال الدائرة في رسوم الأطفال في وقت مبكر. والدوائر الأولى التي يرسمها الطفل تسبق رسمه لأشكال خاصة. والخطوة التالية هي التقدم والارتقاء من الشكل البسيط إلى الشكل المركب الذي يحدث من خلال عمليات التركيب والدمج الأساسية بين الدوائر. والدوائر متحدة المركز أو المتراكزة Centric Circles لا تتضمن تمايزاً للشكل أو الاتجاه. وتؤدي خطوة قصيرة بعد ذلك إلى ظهور أنماط الشمس المشعة التي تظهر فيها الخطوط المستقيمة وكأنها تشع من الدائرة المركزة أو

من تجمع من هذه الدوائر المتراكزة. وهذا النمط قد يستخدم كتصميم حر عند مستويات مختلفة من التمايز، فقد يحدث كزهرة أو كشجرة بأليافها، أو كعمامة على رأس هندي، أو كبركة تحيط بالنبات أو شجرة بفروعها أو رأس بشعرها أو يد بأصابعها أو شمس في قلبها نار، أو مصباح وبصيلته في مركزه، أو رجل يجري أو غير ذلك من الأشكال. ويبين شكل رقم (٤) بعض الموضوعات التي يعتمد الطفل في تكوينها على الشكل الدائري.



شكل رقم (٤) بعض استخدامات الدائرة في
رسوم الأطفال
(نقلا عن أرنهايم، ١٩٥٤، ص ١٤٤)

إن هذا مثال جيد يوضح كيف يمكن أن يستخدم نمط شكلي، (وهو الدائرة هنا) ـ عندما يكتسب بطريقة متماثلة زيادة أو نقصا ـ لوصف موضوعات مختلفة ذات بنية متوافقة أو مشتركة.

وتفهم هذه المسألة في رسوم الأطفال باعتبارها ابتكاراً إبداعياً للعقل الإنساني، وهي لا تشترك إلا بدرجات ضعيفة مع الأفعال الميكانيكية للمحاكاة أو الوصف.

إن عرض ارتقاء الشكل لدى الطفل كسلسلة مقننة من المراحل أو الخطوات التقريبية يكون ـ في رأي أرنهايم ـ من أجل أغراض النظرية المنظمة فقط، وهو يرى أيضا أنه من المحتمل ومن المفيد أن نعزل بعض هذه المراحل المختلفة ثم نقوم بتنظيمها في ضوء التعقيد أو التركيب المتزايد. وهذا التسلسل المثالي ينطبق على ما يحدث في أي مثال عياني (ملموس / محسوس) بشكل تقريبي فقط، حيث يمكن وضع الأطفال المختلفين في مراحل مختلفة عند فترات (أو مراحل) مختلفة من العمر أو الزمن، ويمكن أن يقفز هؤلاء الأطفال أو يعبروا (أو يثبوا) بسرعة من مرحلة إلى أخرى أو يقوموا بالتجميع والدمج ما بين أكثر من مرحلة بطرائقهم الفردية، وتكون شخصية الطفل وتأثيرات بيئته مسئولة عن تفسير هذه التباينات بينهم، كذلك فإن ارتقاء البنية الإدراكية لدى الطفل ليس سوى عامل واحد فقط في هذه العملية، تتشابك معه وتعدله عوامل أخرى خلال هذه العملية الكلية للنمو العقلي، وكذلك تظل المراحل المبكرة مفيدة ومستخدمة حتى عندما يتم التمكن من مراحل أخرى أكثر تقدما منها. وقد ينكص الطفل أو يعود إلى حل بدائي عندما تجابهه مشكلة لا يستطيع حلها.

ويقول أرنهايم أيضا إنه يجب أن نتذكر أنه ليست هناك علاقة ثابتة بين عمر الطفل ومرحلة الرسم لديه، فمثلما يختلف الأطفال فيما يسمى بالعمر العقلي أو الذكاء كذلك تنعكس مرحلة نضجهم في رسوماتهم. وقد قامت جودانف بمحاولة

للربط بين الذكاء وقدرة الرسم على أساس بعض المحكات الميكانيكية الواقعية الخاصة بالرسم واكتماله. ويبدو أنه من المفيد متابعة هذه المحاولة باستخدام محكات تركيبية لتقييم الرسومات واستخدام أسلوب أكثر كفاءة من اختبارات الذكاء لتحديد النضج العام.

تبدأ العلاقات المائلة في الظهور بالتدرج أيضاً في رسوم الطفل بعد مرحلة العلاقات الدائرية، وهي تساعد مع العلاقات الدائرية في جعل تمثيلاته أكثر ثراء وحيوية ومشابهة للحياة وكذلك أكثر تنوعاً واختلافاً. وخلال المراحل المبكرة يكون تمايز الشكل منجزاً أساساً من خلال إضافة عنصر مشتمل عليه ذاتياً (داخل العمل) فمثلاً يتقدم الطفل من التمثيل المبكر للشكل الإنساني كدائرة بأن يضيف إلى هذه الدائرة خطوطاً مستقيمة ومستطيلات ووحدات أخرى، وكل هذه الوحدات تعتبر أشكالاً هندسية بسيطة، أي أشكالاً محددة بدرجة جيدة، ويتم ربطها بواسطة علاقات بسيطة مماثلة خاصة بالاتجاه، أولاً على أساس الأفقي/الرأسي ثم بعد ذلك على أساس الدائري. والأشكال أو الأنماط المركبة نسبياً تكون ممكنة من خلال تركيب عديد من الأشكال البسيطة. ولا يعني هذا أن المرحلة المبكرة في رسوم الأطفال لا تشتمل على مفهوم متكامل للموضوع الكلي، فتناسق ووحدة الكل، وتخطيط النسب والتناسب تظهر في حدود معينة، ويقوم الطفل بتشكيل الأجزاء في ضوء موقعها النهائي في النمط الكلي، ولكن النمط التحليلي يحدث ويستطيع الطفل التعامل مع شكل أو اتجاه بسيط[٢٥].

إن الطفل لن يتقدم إلى استخدام العلاقات المائلة قبل أن يتمكن تماماً من المرحلة الأفقية ـ الرأسية، إلا إذا فُرض تعقيد غير ناضج على عمله من خلال مدرسي الفن أو غيرهم ممن يحيطون به. ومن ناحية أخرى فإنه يمكننا أن نلاحظ بسهولة أن الأطفال يتجهون أو يثبون إلى مراحل أعلى من الارتقاء أو التمايز لأنهم يكونون غير راضين بقيود أو عن نواحي قصور المراحل الأدنى، ولبرهة من الوقت

يحتفظ الأطفال بالشكل الإنساني في تخطيط (أو مخطط) أفقي / رأسي فقط، ولا تزعجهم حينئذ حقيقة أن هذا لا يسمح بالتمييز بين الشخص الذي يجري والشخص الذي يقف في حالة راحة. ويصبح غموض هذا الموقف غير مريح بالنسبة للطفل فيما بعد، ولذلك فهو يرغب في القيام بتمييزات في صورة يرى أنها ـ هذه التمييزات ـ في الموضوعات التي يرسمها. والحركة هي الأمر الحاسم والحيوي بشكل خاص هنا، فهي التي تجعل الطفل يستمتع بقدرته على جعل الأشياء تجري أو تتحرك، ويتم تعزيز هذا التمايز إلى حد كبير بواسطة توق الطفل للتغلب على التمثيل الغامض، وتدخل هذه التمثيلات الغامضة واحدة وراء الأخرى إلى مجال الفهم البصري المتنامي لدى الطفل، ولكن الطفل يتغلب عليها شيئاً فشيئاً عبر عمليات التمايز والارتقاء.

ز ـ التفكير البصري

استمر أرنهايم يطور أفكاره حول الفنون البصرية بشكل عام وظلت فنون الأطفال تجتذب انتباهه دائماً. وذكر في كتابه «التفكير البصري Visual Thinking(*)» عام ١٩٦٩ أنه إذا أراد المرء أن يتعقب التفكير البصري (أي عمليات فهم العالم من خلال الصور) فإنه يجب أن ينظر إلى الأشكال والعلاقات جيدة التكوين. وهذه الأشكال توجد ـ فعلاً ـ في رأيه في الأعمال التي تنمو في المستويات المبكرة من الارتقاء. ومن أمثلة هذه الأعمال رسوم الأطفال لأن عقل الصغير ينشط من خلال

(*) يرتبط التفكير البصري لدى أرنهايم بما سماه الاتجاه الرؤيوي أو الكشفي Visionary. أي محاولة فهم العالم من خلال الرؤية البصرية التي هي الخطوة الأولى نحو الرؤية الفنية الإبداعية بما فيها من خيال وتصور وفهم وغيرها. وهو يقول مثلاً إن بيكاسو لم يضع في الجيرنيكا ما اعتقده حول العالم لكنه حاول أن يفهم العالم من خلال إبداعه للجيرنيكا، مشيراً إلى أن الفن ليس مستودعاً للأفكار والمعتقدات ولكنه وسيلة لاكتشاف هذه الأفكار والمعتقدات والعالم بشكل عام من خلال الصور والتفكير بالصور، أي التفكير البصري[٢٦].

أشكال أولية أساسية بسيطة يمكن تمييزها بسهولة عن تعقد الموضوعات التي يصورونها.

وغالباً ما يعطينا الأطفال نشاطات تقريبية للأشياء والأشكال والعلاقات المكانية التي يقصدون رسمها. قد تنقصهم المهارة لأنهم لم يقوموا بالاستكشاف النشط للعناصر المميزة للأشكال جيدة التكوين، وقد يرسمون ويصورون لا من أجل الأسباب التي تعنينا كراشدين فحسب، بل لأنهم يحبون تنشيط وتدريب عضلاتهم بشكل إيقاعي أو متسع الحركة. ويحبون رؤية أشياء تظهر في المواقع التي لم تكن فيها أشياء من قبل، خاصة إذا كانت هذه الأشياء تقوم باستثارة حواسهم من خلال ألوانها القوية وأشكالها المثيرة. إنهم يحبون تبقيع الأشياء، وتلطيخها ويحبون الهجوم والتدمير والاستكشاف والتقليد، وكل ذلك يترك آثاره ويجعل رسومهم ليست دائما تسجيلات دقيقة لتفكيرهم. إن هذه الرسوم تعبر عن حركة عقل الطفل في اكتشافها للخصائص البنائية للموضوعات، وكذلك في اكتشافها للأشكال المناسبة لهذه الموضوعات من خلال وسائط الخط واللون على سطح الورقة. إن ما يقوم به الطفل خلال الرسم يتكون أساساً من مفاهيم بصرية تتطلبها الخبرة، لكنه يقوم برسم الموضوع تجريدياً من خلال بعض الملامح المميزة المناسبة للشكل والعلامة والوظيفة. واختبار وتحديد المفاهيم البصرية يشتملان على نوع من سلوك حل المشكلات سماه أرنهايم ذكاء الإدراك Intelligence of Perception. فإدراك موضوع ما يعني اكتشاف الشكل البسيط الذي يمكن تصوره عقلياً والشيء نفسه صحيح بالنسبة للتصورات التمثيلية التي نحتاجها لعمل الصورة. فالمشكلة هنا تتضمن إذن نوعاً من حل المشكلات من خلال إدراك الموضوع البسيط القابل للفهم قبل تكوين المفاهيم التمثيلية الضرورية لإنجاز الصور الخاصة به، وهذا يشتق أساساً، في رأي أرنهايم، من خلال طبيعة الوسيط (الخط واللون ومادة الصلصال. . الخ وشكل استخدامها أيضاً) ويتفاعل أيضاً مع المفاهيم الإدراكية المختلفة. وحل هذه المشكلات يظهر

براعة عالية، ويختلف من فرد إلى آخر حتى لدى الأطفال الصغار. ففي الرسوم المبكرة يهمل الطفل الأطراف (في الشكل الإنساني مثلاً) ولكنه يكون على معرفة بوجودها. وكونه يوافق على بترها رغم هذه المعرفة بوجودها يعني ابتعاداً جذرياً عن الصورة الأساسية للشكل الإنساني، فالطفل يواجه هنا ـ في موقف محسوس إدراكياً ومحايداً نسبياً ـ المشكلة المؤلمة الخاصة بالتفاعل، فالجزء يجب أن يعدل في ضوء الكل، كما أن الشكل الخاص والسلوك الخاص بالجزء يجب أن يفهما فقط من خلال وظيفتهما في الكل.

والأشكال المختلفة من التسطيح والشفافية في رسوم الأطفال تعكس عمليات تداخل متعددة تشير إلى عمليات خاصة من التفاعل بين الكل والجزء وبين الجوانب الخارجية والداخلية من الموضوعات. إن المشكلات الخاصة برسم الطفل المبكر للأشياء كوحدات مكتفية بذاتها دون علاقات مناسبة بينها، أو رسمه لها باعتبارها يمكن أن توضع تالية لبعضها بعضاً وليست مع بعضها البعض بحيث تبدو الأشكال مسطحة في المكان، غير مرتبطة مع بعضها البعض، دون إشارة إلى علاقات مناسبة، هذه المشكلات تعبر عن مفاهيم معينة داخل التفكير البصري لدى الأطفال. وهي تختلف بطبيعة الحال عن المفاهيم والعلاقات الموجودة لدى الراشدين. ومراقبة حلول الطفل لمشكلات التداخل والتفاعل إنما تكشف عن هذا السعي الدائم خلال هذا السلوك الاستكشافي الموجه الإنتاجي، كما يظهر في رسوم الأطفال للفهم والابداع(٢٧).

إن المخططات البسيطة من الأشكال والألوان التي توجد في رسوم الأطفال المبكرة تصبح مع الزمن أكثر تعقيداً في كل جوانبها، كما أنها تعكس النظام البصري الذي يقيمه العقل الإنساني في مرحلة مبكرة من خلال تقويمه للتحريفات المتعلقة بالإسقاط البصري والوقائع الطارئة والتداخل، وكل ما يمكن أن يؤثر على عملية الإدراك. وعلى كل، فمع النمو التدريجي للعقل فإنه يصبح قادراً على أن يدمج معاً المكونات الفرعية الفردية للمظاهر الإدراكية للأشياء، ومن ثم يتمكن

من الوصول إلى صورة أكثر ثراء عن الواقع، صورة تتناسب مع التفكير الأكثر تمايزاً للعقل الذي ارتقى. وهذا التركيب الأكبر يظهر في الأعمال الفنية التي ينتجها أطفال أكبر. وتبلغ قوة القيام بالتجريدات العقلية قمتها لدى الأطفال في الفترة من ٦ ـ ٩ سنوات. تظهر في الرسومات المبكرة للأطفال العناصر الهندسية: الدوائر، الخطوط، الأشكال البيضوية، المثلثات بشكل واضح، ولكنها نادراً ما تكون مكتملة التنفيذ. إنها تستخدم معاً لتكوين الأشكال الإنسانية، والحيوانات والأشجار، لكنها مع ذلك تحتفظ بأشكالها الخاصة (الهندسية) التي تسمى العناصر البسيطة. وعندما ترتبط الدوائر والأشكال البيضوية مع الخطوط المستقيمة مثلاً فإنها تكون شكلاً بدائياً (مركباً) أي أن هذه الوحدات المستقلة تميل تدريجياً إلى أن تنصهر معاً في الأشكال الأكثر تركيباً، أو في هيكل عام يجمعها وينظمها معاً. إن جهد التفكير البصري الذي نحتاجه لقراءة وإنتاج مثل هذه الأنماط هو جهد كبير شديد الرهافة[٢٨].

والملاحظ في كتابات أرنهايم الأخيرة (ومنها كتاب التفكير البصري مثلاً) أن هناك اهتماماً بالجوانب العقلية لرسوم الأطفال أكثر من اهتمامه بالجوانب الحركية أو الانفعالية لها، كما نلمح أن حماسه القديم (١٩٥٤) لرسوم الأطفال باعتبارها أشكالاً متكملة مكتفية بذاتها لا ينقصها شيء قد خمد أواره وبدأ يهتم أكثر بالتفاعل والتداخل بمظاهر النقص في هذه المظاهر من خلال الاستكشاف والتمكن والانتقاء، وباختصار من خلال ما سماه بذكاء الإدراك، لكننا نلمح أيضاً أن الأفكار القديمة مازالت قائمة ومستمرة، فالمبادىء الخاصة بالارتقاء من البسيط إلى المركب ومن التكامل إلى التمايز إلى التكامل، ومن الكل إلى الجزء إلى الكل مازالت تمثل الأسس القوية التي يقيم عليها تفسيراته. لم يطرح أرنهايم مراحل ثابتة أو مرنة بأسماء محددة كما فعل علماء سابقون، أو لاحقون له، عرضنا لبعض جهودهم في هذا الفصل، لكن تفسيراته كانت تنم عن هذا الفهم الارتقائي الخاص الذي ينظر إلى ارتقاء العمليات الخاصة بنشاط الرسم على أنها تحدث

بشكل تدريجي تفاعلي تعتمد فيه كل مرحلة على المرحلة السابقة وتمهد السبيل للمرحلة اللاحقة. إن كل ذلك يحدث بشكل تكاملي يتقدم كثيراً للأمام وقد ينكص أحياناً للخلف، لكن نتاج هذه الحركة البندولية غالباً ما يكون هو المزيد من التمكن، والمزيد من حل المشكلات، والمزيد من الارتقاء.

٩ ـ كايث جنتل K.Gentle ونظرية الصدمات ١٩٨٥ :

يعتقد كايث جنتل، وهو أحد خبراء سيكولوجية الفن والتربية من خلال الفن الإنجليزي المتأثرين إلى حد كبير بأفكار جان بياجيه، أن هناك ثلاث نقاط أساسية خاصة بالتغير في ارتقاء العقل الإنساني يجب وضعها في الاعتبار هي: التمركز حول الذات، والوعي بالذات Self-awareness والشعور بالذات Self-consciousness، وهو يعتبر هذه النقاط بمثابة الخطوات الحاسمة في طريق النضج، وأن كل خطوة منها تنعكس بشكل واضح في نوع الفن الذي ينتجه الأطفال والذي يظهر نتيجة طرائقهم المتغيرة في النظر للعالم، وكل تغير ـ في رأي جنتل ـ أو صدمة طبيعية يجب مناقشته في علاقته بعمليات الارتقاء في فن الأطفال، ذلك لأن هذه العمليات الارتقائية ينظر إليها باعتبارها الأساس والدافع الذي يقف وراء الكثير من الفن الذي ينتجه الأطفال في مراحل مختلفة من ارتقائهم. والوعي بهذه التغيرات هو أمر جوهري إذا كان على المعلمين أن يفهموا كيف يمكن مساعدة الأطفال بكفاءة في مراحل مختلفة من ارتقائهم[٢٩].

والمخطط الارتقائي التالي الذي يطرحه «جنتل» يقوم على أساس فكرة أن هناك ثلاث «صدمات» تحدث بشكل طبيعي عبر نمو العقل الإنساني، وقد تمت الإشارة إليها على أنها «صدمات» وذلك لأن لها تأثيرا على العقل بحيث تجعله يستجيب للخبرة بشكل مختلف تماما، وإذالم يحدث ذلك بشكل مباشر فإنه يحدث عبر فترة قصيرة نسبيا من الزمن، هذه الصدمات تقف وراءها إلى حد ما عمليات

بيولوجية هامة تعزز حدوث التغيرات التي تبقى لفترات طويلة وتكون مؤثرة بشكل فعال وغير قابلة للإبطال أو المحو. يحتاج الوليد إلى أن يبحث عن المعلومات، ويكون ارتقاؤه من التمركز حول الذات إلى الوعي بالذات الذي هو خطوة ضرورية وحاسمة بالنسبة للنضج والبقاء. وكل ارتقاء متتالٍ يعززه تغير بيولوجي هام قد يحدث في أعمار مختلفة لدى الأفراد المختلفين. ويحدث التغير من التمركز حول الذات إلى الوعي بالذات فيما بين سن السادسة والنصف والسابعة والنصف، ويظهر الشعور بالذات في مرحلة البلوغ أو بشكل عام ما بين العاشرة والسابعة عشرة حيث إنه يتأثر إلى حد كبير بالنوع (ذكر/ أنثى) وبالفواصل الثقافية والاجتماعية كالصحة والتربية. إن الأمر الذي لا يمكن إنكاره هو أن هذه التغيرات الهامة تحدث فعلا، وأن هذه التغيرات تتعلق أساسا بالطريقة التي يكون بها العقل الإنساني معداً وقادراً على إدراك خبرة الحياة بطرائق مختلفة جذريا. هذه النقاط الهامة من التغير تتكون وتظهر في سلوك ومظاهر تخاطب الأطفال وتظهر بشكل أكثر وضوحا في الفنون التي ينتجها الأطفال، وفي الصور التي تستثير اهتمامهم والأفكار التي تملأ عقولهم.

إن هذه الصدمات تفهم بالمعنى الإيجابي الذي يعزز التغير الارتقائي البنائي الضروري، ولا تفهم على أنها صدمات بالمعنى المرضي أو السلبي، إنها بمثابة الاستجابات للتحديات التي تفرضها الشروط المتغيرة دائما للبيئة والحياة. وقد يفضل معظمنا بدون شك أن يظل في مرحلة التمركز حول الذات إذا كنا نستطيع الاستمرار فيها ضمن شروط يقبلها المجتمع، حيث يمكننا حينئذ تجنب مظاهر عدم اليقين والقلق التي تحضر مع الوعي بالذات وهذا لا يمكن حدوثه بالطبع. ومع ذلك فإننا نعرف أن الوعي بالذات يجلب معه إشباعات ومكافآت خاصة تكون هامة بالنسبة لنا ونحن نكافح خلال عالم أكثر اتساعا وتنوعا من خبرات الحياة. إن هذه الصدمات الإيجابية تدفع العقل في اتجاه اتصال وتفاعل إيجابي مع العالم الذي يقع خارجه، فعندما تصبح واعيا بذاتك فإنك لن تستطيع أن تتجنب

أن تضع الأشياء والوقائع والناس ـ التي تقع خارج مخططاتك الخاصة بالأشياء ـ في الاعتبار وعندما تصبح شاعرا بالذات فإنك تكون تلقائيا واعيا بذاتك على أنها أنت في ظروف مختلفة، هذه الصدمات الطبيعية تجعلنا نتمكن من طرائق جديدة ومتميزة في تشغيل وتفصيل وتطوير خبراتنا.

الصدمة الأولى:

الصدمة الأولى هي صدمة الميلاد، فعندما يترك الطفل جسم الأم ويُقطع الحبل السري الذي يربطه بها، فإن عليه حينئذ أن يبدأ بإيجاد طرائق للحياة المستقلة.

هذه الصدمة الأولى تدفع الطفل إلى استكشاف الإحساسات الخاصة بجسمه والبيئة المحيطة به. إنه يفعل ذلك بالامتصاص والاحتضان واللمس والدفع والجذب والاندفاع والانسحاب والنظر والاستماع وغير ذلك من النشاطات. هذا الاستكشاف الحسي المباشر يمكن الطفل من تطوير ذكاء حسي مناسب عن العالم الذي يجد نفسه فيه والذي يكون الطفل الآن جزءا منه، ويحتاج هذا الذكاء الحسي إلى أن يغذى على الخبرات الحسية مثلما يغذى جسم الطفل على المأكولات الطبيعية. وتتميز هذه الفترة بالنمو السريع. ومع الانتقال من فترة الرضاعة إلى الطفولة يصبح نشاط الأطفال واستجاباتهم للعالم المحيط بهم أكثر تركيباً وتمايزاً، ويظهر ذلك بشكل خاص في رسوماتهم وكلامهم وأنماط لعبهم. خلال هذه الفترة يدرك الطفل العالم بطريقة متمركزة حول الذات، فهو يدرك العالم من خلال وجهة نظره الخاصة، فالعالم وما يشتمل عليه يوجد له ومن خلاله فقط. هذه الخبرة المتمركزة حول الذات لا تقوم بالمقارنة أو التقييم، فهي لا تستطيع أن تدرك وجهات النظر البديلة أو أن تدرك الكل الذي يكون الفرد فيه عبارة عن جزء فقط. وفهم العالم يكون معتمدا على كيفية ظهور هذا العالم وكيفية وجوده بالنسبة للطفل وحده في لحظة ما. وكما هو واضح فإن هذا التمركز حول

الذات يمكن الطفل من البقاء، من خلال طلبه من كل المحيطين به، كل ما يحقق له السعادة وحسن الحال، ومن ثم يساعده على الارتقاء الناجح.

إن التمركز حول الذات يمكن الطفل من أن يأخذ ويستمر في الأخذ من والديه ومن العالم المحيط به، إنه يأخذ الطعام الضروري لبقاء الجسم وللارتقاء الانفعالي والعقلي كذلك. ومن المهم أن يكون الطفل قادرا على القيام بذلك دون حضور تلك المشاعر الخاصة بالمقارنات أو التسويات من قبل الراشدين، ودون مشاعر الذنب أو الشراهة أو الأفكار حول المشاركة أو البهجة المؤجلة. فمثل هذه الحالات العقلية تكون مناسبة في مرحلة تالية من الارتقاء. وفي رسوماتهم لا تكون هناك حلول وسط خاصة بما يعرفونه وما يرسمونه، أو ضغوط في اتجاه وضع كل التفاصيل الدقيقة أو الأشكال المضبوطة. فالصور التخطيطية تعبر بشكل مباشر عن استجابة الطفل، لكنها تشتمل أيضا على بعض المعرفة، وهي معرفته الخاصة المتناسبة مع مرحلة الارتقاء التي بلغها. والمشكلات الخاصة بوضع الأشياء بشكل صحيح كما هي في الواقع أو بحيث تبدو وكأنها صحيحة هي مشكلات خاصة بمرحلة تالية من الارتقاء.

إن تزايد معلومات الطفل عن العالم تجعله يدرك قواعد معينة في التعامل مع الآخرين وأن الأشياء الأخرى ليست موجودة له أو من أجله فقط، إنه يدرك كذلك أن هناك طريقة تبادلية هامة يبقى من خلالها كل فرد من خلال فهمه لمسئوليته تجاه بقاء الآخرين وبقاء ذاته أيضا. إنه يصبح جزءاً من كل، فردا في مجموعة، عضوا في تجمع، مشاركا في مجتمع يشترك معه في قيمه واتجاهاته وطموحاته، وهكذا فإن حماية بقاء عقل الفرد لا يمكن أن تؤّمن خلال هذا الشكل المنعزل المتمركز حول الذات من الخبرة، رغم أن هذه الحالة من البراءة قد يتوق إليها بعض الناس لبعض الوقت.

ويشير «جنتل» هنا إلى تجارب روجر سبيري R.Sperry وزملائه في

خمسينيات هذا القرن على التخصص الدماغي والتي بدأت أولاً على الحيوانات ثم امتدت في الستينات إلى دراسة الأفراد الذين أجريت لهم عمليات لفصل جانبي المخ عن بعضهما، إضافة إلى الملاحظات المتراكمة حول مرضى الصرع والفصام والمصابين بإصابات عضوية في المخ، لقد أدت هذه كلها إلى فهم الوظائف المختلفة لنصفي المخ، فقد وجد أن النصف الأيمن والنصف الأيسر من المخ يقومان بتشغيل المعلومات ومعالجتها بطريقة مختلفة، فالنصف الأيسر ينشط بشكل متسلسل، تحليلي ومنطقي، أما النصف الأيمن فيهتم أكثر بالأنماط الكبيرة والصور والطرائق المكانية.

ومن أجل فحص الوظائف والعلاقات السيكولوجية بين نصفي المخ أجرى سبيري سلسلة من الدراسات الهامة نشرها أواخر الستينات (عام ١٩٦٨)، وقد تمت هذه الدراسات على المرضى الذين أجريت لهم عمليات جراحية لفصل نصفي المخ عن بعضهما وذلك من أجل منع أو محاصرة نوبات صرعية شديدة الإيلام. وكانت عملية الفصل هذه تتم بقطع الجزء الخاص المسمى الجسم الجاسيء Corpus Callusum(*) الذي هو حزمة الألياف أو الأنسجة العصبية التي تربط بين نصفي المخ. بعد العملية لوحظ أن سلوك المريض ووظائفه العامة كانت تبدو عاديةتماما، كما أمكن دراسة السلوك الذي يتحكم فيه كل نصف من النصفين الكرويين للمخ. وقد حدد سبيري وزملاؤه ووصفوا مجموعة من الآثار السيكولوجية التي أشاروا إليها باسم «زملة الانفصال بين النصفين الكرويين». فلكل نصف من نصفي المخ وظائفه الخاصة أو ـ كما قالوا ـ له إحساساته الخاصة

(*) أو المقرن الأعظم كما قد يسمى أحيانا باللغة العربية، وهو كتلة ألياف عصبية تصل بين الجسمين نصف الكرويين للمخ ويطلق عليه أحيانا اسم القوميسير أو المفتش العظيم للمخ، فهو يقوم بتحويل المعلومات من أحد نصفي المخ إلى النصف الآخر، ومن خلاله يعرف النصف الأيسر ما عرفه النصف الأيمن أو رآه أو أحس به أو سمعه، والعكس صحيح.(٣٠).

والمستقلة، وإدراكاته الخاصة، ومفاهيمه الخاصة، واندفاعاته الخاصة نحو النشاط.

ونصف المخ الأيسر هو النصف الأكبر The Major (أو الأعظم) وهو الذي يتحكم في القدرة على استخدام اللغة، فعندما يرى منبهاً حسياً، كالمفتاح مثلاً، في المجال البصري الأيمن فإنه يسقط في النصف الأيسر من المخ ويمكن أن يصفه المريض إما من خلال لغة الكلام أو الكتابة. ولكن عندما يرى المنبه نفسه في المجال البصري الأيسر ويتم إسقاطه في نصف كرة المخ اليمنى، يكون المريض غير قادر على وصف ما يراه. فالنصف الأيمن أو «الأصغر» أو «الأقل» يقوم بالرؤية والتعرف، لكنه لا يستطيع التعبير عما يراه بشكل لغوي(*) ورغم غياب اللغة لدى هؤلاء المرضى لم تكن لنصف المخ الأيمن القدرة على التوسط في العمليات الخاصة بالتفكير المجرد وتكوين المفاهيم البسيطة. إنه يمكن الإشارة إليه على أنه النصف الأقل، لكنه يتحكم في مجموعة متنوعة من النشاطات غير اللغوية بطريقة أكثر دقة من الطريقة التي يتحكم بها النصف الأيسر في هذه النشاطات. فمثلاً هناك شواهد على أن النصف الأيمن يقوم باستجابات إدراكية أكثر دقة وهي الاستجابات التي تقوم أساساً على العمليات الخاصة بالإحساسات اللمسية، وهناك أدلة كذلك على أن هذا النصف الأيمن من المخ يقوم بتمييزات إدراكية مكانية بشكل أفضل من النصف الأيسر.

وقد أشار سبيري كذلك إلى أن الأفراد يمتلكون تياراً مزدوجاً ـ أو ثنائياً ـ من الشعور، وأن كل فرع من هذا التيار المزدوج ـ أو الثنائي ـ يتوسطه ويقوم بمهامه أحد نصفي المخ (الأيمن أو الأيسر)، ولكن وجهة النظر هذه مازالت تحتاج منا إلى مزيد من الاستكشاف.

(*) علينا أن نلاحظ أن هذه التجارب أجريت على مرضى تم الفصل بين نصفي المخ لديهم ومن ثم تحدث هذه الظواهر، أما في الحالات العادية فلا تظهر هذه الصعوبات المعرفية.

خلال الارتقاء العادي لا يكون التمايز بين هذين النصفين ملحوظاً بهذه الحدة حيث يحتاج الإنسان للشكلين من الفهم من أجل التعامل مع مدى متسع من الخبرة الحية التي يعيش منها. وفي كل حال، فإنه يبدو أن هناك شكوكاً قليلة مثارة حول ما إذا كان التأكيد الكبير على أن الأشكال اللفظية والرقمية من الذكاء تقوم بأضعاف الأشكال المكانية البصرية والكلية إلى حد كبير.

عند الميلاد يكون نصفا المخ مستقلين أو منعزلين، وخلال فترة النمو السريع والهام يتم الربط بين النصفين من خلال عقدة الأنسجة العصبية (الجسم الجاسيء). ومن الشواهد الموجودة يبدو أن هذا الجسم الجاسيء يكتمل تكوينه ويكون قادراً على الربط بين نصفي المخ فيما بين عمر السادسة والسابعة، بعد هذا الوقت تبدأ الطرائق المختلفة لتشغيل المعلومات، والتي يقوم بها كل نصف من نصفي المخ، بإقامة علاقات وتفاعلات مناسبة بينها. ويبدو أن الاستنتاج المعقول هو أن الصدمة الثانية في الارتقاء تحدث فوراً بعد هذا الوقت، وأنها ترتبط بشكل صميمي بهذا الارتقاء الكبير الذي حدث[٢٩، ٣١].

هذه الصدمة الثانية تفرز الوعي بالذات، أي القدرة على رؤية أوجه التشابه والاختلاف، والقدرة على المقارنة والتمييز، وعلى طرح التساؤلات حول الخبرة وتكوين مفاهيم مناسبة حولها. إنها كما لو كانت خبرة خاصة بجانب من العقل يرى الجانب الآخر، لأول مرة، إنها بدايات التشكك في الذات والقيام بمقارنات مع الآخرين. وتحدث هذه المقارنات بشكل خاص فيما بين الفن الذي ينتجه الطفل والفن الذي ينتجه الأطفال الآخرون، أو بين الفن الذي ينتجه الطفل، وما يقدمه الواقع من موضوعات وأشكال.

الصدمة الثانية في ارتقاء العقل

غالباً ما يشار إلى عمر السابعة على أنه عمر الوعي(*) بالذات، وهو العمر الذي يوجد فيه الفضول وحب الاستطلاع حول الخبرة والأشياء والناس والوقائع والأمكنة، وهذا يؤدي بالطفل إلى أن يدرك أن الطريقة التي يرى بها العالم وما يكون عليه هذا العالم فعلاً هما شيئان مختلفان، إنه أيضاً واع بأن ما يراه ويشعر به ويعرفه يختلف عما يراه ويشعر به ويعرفه الآخرون، إنه يبدأ الإدراك ـ على هيئة أفكار وليس مجرد أفعال أو نشاطات ـ أشياء مثل الصائب والخاطىء، الجيد والسيء، الصديق والعدو، وكذلك بالطبع الشكل الصحيح، والواقع والفن الجيد. هذا هو الوقت الذي يبدأ الطفل فيه في المشاركة في الألعاب بمعنى اتباع وتكوين القواعد العامة للسلوك. وتنشأ الصداقات القوية التي يمكن أن تكشف عن رموز أكثر تفصيلاً في السلوك واللغة وأنماط الفن، وبخاصة الرسم الذي يصبح الآن «أفضل». باختصار إن العقل يكون الآن قادراً على تكوين المفاهيم بشكل مستقل عن الخبرة المباشرة وهذا يعني أيضاً أن المفاهيم حول ما يجب أن تكون عليه الأشياء تظهر أيضاً في هذه الفترة وتشتق من مصادر عديدة متنوعة كالقصص المصورة وبرامج التلفزيون والإخوة الأكبر. إن الطفل لم يعد الآن يتصرف كما لو كان العالم كله قد صنع من أجله (كما هو الحال في المرحلة السابقة)، فالفردوس الخاص بالتمركز حول الذات يبدأ الآن في التلاشي وإلى

(*) الوعي Awareness: هو (١) حالة داخلية ذاتية تتعلق بالمعرفة أو الشعور بشيء ما، (٢) هو التنبه أو اليقظة الذهنية أو ما يسمى بالشعور Consciousness وللمصطلح تاريخه الطويل الذي استخدم خلاله كي يشير إلى مجموعة كبيرة من الظواهر الذاتية بدءا من الاكتشاف البسيط البدائي لمنبهات ضعيفة إلى الفهم العميق لوقائع أو أحداث عقلية وانفعالية. ورغم أنه من الواضح أن «الوعي» بوجود ضوء خافت يختلف جوهرياً عن «الوعي» بالعوامل السيكولوجية الدينامية التي تكون بمثابة الدوافع للنشاط، فإن نفس المصطلح يستخدم كي يغطي ويشمل كل هذه النشاطات على اختلافها، وعلى القارىء أن يكون «واعياً» بهذا الاشتمال[٣٢].

الأبـد، وقد يلجـأ الطفـل إلى استخدام مخـططات بسيطة في رسـوماتـه لكنـه قـد يتشكك أيضاً في مدى كفاءة هذه المخططات في التعبير المقنع عن الطريقة التي بـدأ ينظر بها إلى العالم.

في هذه الفترة يكون الطفـل مأخـوذاً بالـطريقة التي تعمـل بها الأشيـاء، ما الذي يجعل النـاس أو الآلات تنشط هكذا؟ وتتكـون صداقـات وتنفصم عراهـا، ويتم الفصل بين الأشياء، وإعادة الجمع بينها، ويكون هناك فحص وتحليل، قيام بأشياء مرة أخرى ومحاولات للابتكار. واقتراب الطفل من الفن يكشف أيضـاً عن هذا الارتقاء، فالفن يصبح الشكل الأساسي من الخبرة في فهم العالم وكـذلك فهم العديد من الخبرة المتنوعـة التي يتعرض لهـا الطفـل في هذا الـوقت. إن رسومـات الأطفـال وألعابهم تقـدم أمثلة جيدة عـلى كيفية نشـاط عقل الـطفل وتعـامله مـع الخبرات، فالرسومات تقوم فعلاً بتسجيل التغـيرات في طريقـة الطفـل في الرؤيـة والتفكير، وهي الطريقة التي يجب علينا أن نلاحظها وندرسها. ومع ذلك فنادراً ما تحتفظ المدارس بأي سجل لرسوم الأطفال أو حتى مجموعات منها لهذه الأغراض.

ولو قمنا بفحص رسومات طفل واحد لوجدنا دليلاً واضحاً على أن معـرفته بالعالم تبدأ هنا في التداخل مع التحدي لاستجابته المقبولة تجاه هذا العالم. وتصبح معرفته متداخلة فيما بين استجابته المباشرة الخيالية وتفسـيراتها في الـرسم، وتفرض مثيرات العالم نفسها على الطفل وقد تسيطر عليه بحيث يشعر بعدم الكفاءة بشكل متزايد. وتعليقات وأحكام الأطفـال الآخرين قـد تعمل عـلى زيادة هـذه الضغوط وتكثف من حاجة الطفل لإيجاد أشكال تمثيلية أو تقريبيـة مقنعة. وبنفس الـطريقة التي يشترك بها الأطفال في اللعب، فإنهم قد يشتركون معاً أيضـاً في الأفكار حـول الرسم والقواعد الخاصـة بتنفيذه، وقـد تكون هـذه الأفكار والقـواعد مختلفـة عن أفكار وقواعد المدرسين أو غيرهم من الراشدين.

إن رسومات الأطفال في هذه المرحلة تعكس كل هـذه الاعتبارات، فتكـون هناك المتعة والأمان في استخدام مخططات موجـودة والقيام بـاكتشافـات جديـدة،

سواء في أسلوب الرسم (التكنيك) أو مهاراته أو طرائق التمثيل. ويكون هناك أيضاً الإحباط الخاص بنقص المهارة أو المعرفة أو الشعور بعدم الكفاءة أو العجز. وللمدرس دوره الهام المحدد الذي لابد أن يلعبه في ضوء هذه الارتقاءات من خلال ملاحظته وفهمه لطبيعة التغيرات الارتقائية عامة والفنية خاصة التي تحدث في هذه المرحلة. وتدلنا الملاحظة ـ كما يقول جنتل ـ على أنه مع نمو الأطفال خلال تلك الفترة التي تقع ما بين الصدمة الثانية والثالثة، فإنهم يصبحون وبشكل متزايد أكثر اهتماماً وانجذاباً للأشكال الرمزية والتصورية منهم للأفكار البصرية.

وقد تفيد بعض أفلام السينما (مثل حرب الكواكب) وبعض أفلام الكرتون في تنشيط عمليات الرسم لديهم بشكل مناسب.

الصدمة الثالثة: الشعور(*) بالذات

الشعور بالذات هو حالة خاصة يرى المرء فيها نفسه وهو يقوم بالأشياء.

(*) ١ ـ الشعوربشكل عام هو حالة من الوعي، هذا هو الاستخدام الأكثر عمومية للمصطلح، وهذا المعنى هو المقصود في عبارة مثل «فقد ذلك الشخص وعيه، أي شعوره».

٢ ـ الشعور هو مجال العقل الذي يشتمل على الإحساسات والإدراكات وعناصر الذاكرة التي يكون المرء واعياً بها بشكل مؤقت أي تلك الجوانب من الحياة العقلية الحالية التي ينتبه إليها المرء.

٣ ـ المكون العقلي الذي يكون موجوداً خلال عملية الاستبطان وهذاالمعنى موجود في الكتابات القديمة للبنيويين (أو البنائيين) وأنصار طريقة الاستبطان. . Introspection

٤ ـ في مجال التحليل النفسي يعني هذا المصطلح، إلى جانب كونه وظيفة للعقل كل ما يكون المرء واعياً به ويتم التمييز بينه وبين ما قبل الشعوري Preconsciousness واللاشعوري Unconsciousness ويسمى الجانب الذي يكون المرء واعياً به الآن في لحظة معينة بالجانب الشعوري.

والمصطلح له تاريخه المتفاوت أو المتعدد الأشكال، فقد مثل أحياناً البؤرة المركزية في مجال علم النفس، كما لدى البنائية، وفي وقت آخر تم استبعاده من مجال علم النفس باعتباره لا يمثل شيئاً أكثر من ظاهرة ثانوية قليلة الأهمية تحدث نتيجة النشاطات الجسمية (كما هو الحال لدى السلوكية في شكلها المبكر الساذج). والاهتمام الحالي بهذا المصطلح ينبع من الإحساس الجارف المتزايد بأن الشعور (وكذلك الوعي) هو أحد الخصائص الأساسية المميزة للنوع الإنساني وهذا يعني أنه كي يكون المرء إنساناً متميزاً فإنه لا يحتاج إلى أن يمتلك فقط وعياً ذاتياً ولكن أكثر من ذلك يجب أن تكون لديه القدرة الأهم الخاصة بالإحاطة والمراجعة العقلية لما نكون واعين به. لقد انبعث هذا المصطلح أو ولد من جديد بشكل واضح في مجال علم النفس العلمي خاصة في مجالات المعرفة واللغة وعلم نفس الأعصاب (النيوروسيكولوجي)[٣٣].

إنها تختلف عن الوعي بالذات، الذي يقود المرء إلى أن يقوم بالمقارنات ويرى أوجه التشابه والاختلاف، دون أن يكون «شاعراً» بنقائصه أو أوجه قصوره الخاصة.

إن الوعي بالذات يساعد المرء على فهم العلاقات وتكوين المفاهيم من خلال عمليات الاختيار والتمييز دون إضافة العبء الخاص بشعور المرء بفشله أو النقص الممكن في الفهم الخاص بأداء هذه الأشياء.

إن الشعور بالذات هو بحث أكثر عن الذات وكشف أكبر عنها ومن ثم فهو مثير للاضطراب أكثر من الوعي بالذات، فمثلاً أن يكون المرء شاعراً بالذات يعني أنه يجب أن يهتم بملاحظة تغيرات سلوكه بما يتناسب مع المواقف المختلفة وهنا يمكن أن يرى المرء نفسه في حالات مختلفة تتناسب مع السياق الطبيعي والاجتماعي والانفعالي المتغير. إن وظيفة الصدمة الخاصة بالشعور بالذات هي أنها تجعلك ترى نفسك كما أنت عليه أو كما تتظاهر بأنك عليه، ويعد هذا ارتقاء هاماً في العقل الذي يكون الآن قادراً على إدراك حياة جديدة. هذه التغيرات الكبيرة قد تجلب معها إحباطات ومسئوليات كبيرة أيضاً. وهذا يعني أن الحاجة لتكوين صورة ذات مقنعة ومشبعة، وأن يعرف الإنسان، ولو بشكل تقريبي، من هو، هي أمر شديد الأهمية خلال فترة المراهقة. إن الأفكار الخاصة بصورة الذات والهوية أو الكينونة الخاصة لا يتم الوصول إليها بسهولة، ويحتاج الأمر إلى الكثير من التجريب والاستكشاف لهذه الفكرة من خلال الطريقة التي يفكر بها المرء، وينشط كذلك من خلال علاقاته الخاصة بالآخرين.

إضافة إلى ما سبق في هذه المرحلة هناك أيضاً تلك الأشكال من الخطاب Discourse والتعبير الإنساني التي تتعلق بشكل خاص بالصور، وبشكل أساسي بالفنون. فوجود ذكاء خاص بالفن، يعني في جانب منه، أن تكون قادراً على القراءة والاستجابة وفهم الصور، وزيادة ثقة الأطفال خلال مرحلة الطفولة

الوسطى (٦ ـ ٩ سنوات) وتشجيعهم لتطوير لغتهم البصرية التفسيرية يمكن أن يجعلهم أكثر ثقة وقدرة خلال مرحلة المراهقة. وهناك رابطة واضحة ما بين الذكاء الخاص بفهم وتفسير العالم بصرياً وبين المهارات الضرورية للتعامل الكفي مع صدمة الشعور بالذات وأزمة تحديد الهوية التي تحدث خلال المراهقة.

إن كل المجتمعات تنتج صوراً من نوع معين، وتقوم هذه الصور بالتركيز على أنماط المعتقدات والطموحات التي يضعها المجتمع في اعتباره. ويكون المراهقون عرضة لقوة هذه الصور أو التصورات، ومن خلال الفعل ورد الفعل تتكون علاقات الأفراد بمجتمعاتهم. والفن، باعتباره وسيلة لتكوين واستكشاف الصور الشخصية، يمكن أن يكون ـ ويجب أن يكون ـ جزءا هاماً من هذه العملية[٣٤].

إن الصور والتصورات التي ينتجها المجتمع هي وسائل هامة في تحديد هوية الذات وفي ترجمة قيمنا وطموحاتنا وقيم وطموحات المجتمع الذي نعيش فيه، وهي أيضا وسائل لإحداث التكامل بين خبراتنا المنفصلة عن العالم الخارجي وما يوجد داخلنا من خبرات.

هذا هو تصور كايث جنتل لارتقاء النشاط الفني عامة ونشاط الرسم خاصة لدى الأطفال وحتى فترة المراهقة. وكما هو مُلاحظ فإن تعبيرات وتفسيرات جنتل قد استفادت بشكل خاص من أفكار بياجيه خاصة في حديثه عن التمركز حول الذات والمخططات وارتقاء عملية الإدراك، كذلك استفاد «كايث» من بعض الدراسات النيوروسيكولوجية الحديثة خاصة لدى روجر سبيري وزملائه في تفسير عمليات الانتقال من التمركز حول الذات إلى وضع وجهة نظر الآخر في الاعتبار. ورغم مافي هذا التفسير من ألمعية إلا أنه يحتاج إلى مزيد من التدليل خاصة في ظل بعض الدراسات الحديثة التي أكدت عدم وجود ما يسمى بالتمركز حول الذات، في تلك المرحلة التي أشار إليها بياجيه، وإن الصعوبات التي يعانيها

الطفل في هذه المرحلة هي صعوبات في التوصيل والتعبير وليس في عمليات الفهم وهي ترجع أساسا إلى صعوبة المهام أو الاختبارات التي استخدمها بياجيه في قياس هذا المفهوم(٣٥).

واستفاد جنتل كذلك من الدراسات العامة المتراكمة في علم النفس الارتقائي من طبيب التوليد الفرنسي فردريك ليبوابيه F.Leboyer الذي فكر بعد خمسة وعشرين عاما من ممارسته لمهنة التوليد في أن يغير من طريقة التعامل مع الرضع حديثي الولادة. فالطريقة التقليدية في التعامل مع الطفل بعد الولادة تؤذي في رأيه الحواس المرهفة للطفل من خلال الضوء المبهر والبيئة الخشنة بأصواتها ومنبهاتها المختلفة في المستشفى وكذلك عمليات القطع المباشر للحبل السري الذي يربط الطفل بأمه عقب الولادة. وقد اعتقد ليبوابيه أنه يجب التعامل مع الطفل بعد الولادة بحساسية أكبر، من أجل ضمان ارتقاء مناسب له فيما بعد، ولذلك فقد كانت الولادة ـ بعد تعديله لأسلوبه ـ تتم في حجرة ذات إضاءة خافتة، ويوضع الطفل أولا على بطن أمه ولا يقطع الحبل السري إلا بعد أن يكف عن النبض، ثم بعد ذلك يوضع الطفل في حمام من الماء المماثل في درجة حرارته لدرجة حرارة الدم من أجل توفير بيئة مؤقتة تتشابه مع الحالة التي كان يوجد فيها قبل ولادته. ويتم غسل الأطفال في هذا الماء بشكل مناسب. هذه العمليات تجعل الطفل كما تقول سازانا كنت S.Kent يبدأ في الاستكشاف التدريجي دون صدمات لإحساسات جسمه وكذلك مشاعر الانفصال التي هي بداية الحياة الجديدة. يعترف جنتل بتأثره بأسلوب ليبوابيه وكتابات سوزانا كِنت عنها في محاولته لتطوير تصور خاص به عن ارتقاء الفن لدى الأطفال، فهو يرى أن استكشاف الإحساسات أمر جوهري بالنسبة لارتقاء الطفل الصغير، وعامل أساسي في ارتقاء الصور البصرية واللمسية والمكانية لدى الأطفال الأكبر ولدى الراشدين. ويرى كذلك أن مشاعر الانفصال هي مصدر السعي أو السلوك الشخصي لإضفاء المعنى على الخبرة، فمشاعر الانفصال هذه في رأيه تقود الفرد في النهاية إلى الكفاح

سعيا وراء المعاني والصور التي تعطي الحياة معنى، ويظهر ذلك بشكل خاص خلال النشاط الفني[٣٦].

يمكن أن نلمح بالطبع في هذا التصور مزيجا من أفكار فرويد عن صدمة الميلاد، وأفكار هاري هارلو وتجاربه عن الانفصال عن الأم والالتصاق بها وكذلك أفكار ايريك اريكسون عن الأزمات التي تقف وراء الارتقاء. والكثير من هذه الأفكار ذات منحنى دينامي أو تحليلي نفسي يمتد بجذوره إلى الفلسفة الوجودية خاصة حديث كيركجورد وغيره من الفلاسفة عن أهمية أن يمر الإنسان من الوجود الزائف إلى الوجود الحقيقي من خلال معاناته لليأس والقلق الوجودي في مواجهة الموت والخواء[٣٧]. إن هذه الأفكار وغيرها جعلت جنتل يؤكد أهمية الحس الإنساني ومشاعر التقبل والتعاطف والفهم فيما يتعلق بالظواهر الارتقائية العامة للأطفال عبر العمر بشكل عام والجوانب الفنية من هذه الظواهر بشكل خاص.

ختام الفصل:

إن الاهتمام بوصف وتفسير الارتقاء الفني لدى الأطفال له، كما رأينا، تاريخه الطويل، وبدءاً من كتابات جيمس سولي J.Sully في العقد الأخير من القرن التاسع عشر كانت هناك تحديدات للمراحل تشبه إلى حد كبير التحديدات المطروحة حديثا، أما التزايد في هذا الاهتمام العلمي فقد حدث بشكل كبير خلال القرن العشرين. وكما رأينا في عرضنا لتصورات كيرشنشتاينر ولوكيه وروما وتسيزك وبيرت وجريفثز ولوفينفلد وأرنهايم وجنتل، فإن هناك ما يشبه الاتفاق على أن هذه المراحل في ارتقاء الفن تحدث بشكل تدريجي يشبه إلى حد ما الارتقاء في الجوانب الفسيولوجية والسيكولوجية الأخرى لدى الطفل، وأن هذا الارتقاء يتم أيضا من خلال التفاعل مع البيئة ومع الوسائط الفنية، وأنه يمكن أن تحدث فيه بعض مظاهر النكوص أو الارتداد لمرحلة سابقة من الارتقاء، وأن الطفل يمكن أن يعود بعد ذلك بشكل أقوى لمواصلة الارتقاء. وبشكل عام يمكننا القول بأن التصنيفات

المختلفة لارتقاء الأطفال الفني تتفق على وجود ثلاث مراحل أساسية على الأقل هي :

١ ـ مرحلة تناول المواد أو معالجتها

(من ٢ ـ ٥ سنوات) وهي مرحلة الطفولة المبكرة، أو ما اصطلح على تسميتها بمرحلة الشخبطة والتخطيط وهي أساسا تتضمن نشاطا استكشافيا، تكون له طبيعة حسية عضلية انفعالية عشوائية في البداية ثم بالتدريج يكتسب خصائصه البصرية الحركية المقصودة المنظمة، وتتزايد هذه الخصائص حتى يستطيع الطفل أن يعطي عنوانا مناسبا لما يرسمه.

٢ ـ مرحلة إنتاج الرموز :

من ٦ ـ ٩ سنوات (أي من الصف الأول إلى الصف الرابع الدراسي) وخلال هذه المرحلة يطور الأطفال سلسلة من الرموز المتميزة التي تقف كبدائل للموضوعات والأشياء الموجودة في خبراتهم. إنها مرحلة اكتشاف المكافىء البنائي إذا استخدمنا لغة أرنهايم، مع وجود الخصائص المميزة لرسوم الأطفال خلال هذه المرحلة، كالشفافية والتسطيح بشكل واضح.

٣ ـ مرحلة ما قبل المراهقة :

(من ١٠ ـ ١٣ سنة) وفيها يصبح اتجاه الطفل نقديا في مواجهة عمله ويعبر الأطفال هنا عن أنفسهم بشكل يتضمن وعيا وشعورا أكثر بالذات.

ووجود هذه المراحل السابقة لا ينفي وجود الفروق الفردية بين الأطفال في الاستمرار في مرحلة معينة أو العبور إلى مرحلةتالية في مسار الارتقاء. ومن الطبيعي أن تكون هناك مرونة ما في التحديدات الزمنية للمراحل[٣٨].

إن معرفة هذه المراحل أمر هام باعتبارها المعايير التي يمكن أن ترشد

المدرسين والآباء والأمهات وغيرهم من المهتمين بالطفل، كما أنها مفيدة في التعرف على الأطفال الموهوبين والأطفال العاديين والأطفال المتخلفين وكذلك الأطفال الذين يعانون صعوبات انفعالية معينة. ومن المهم توفير البيئة التعليمية الإيجابية والمساندة لارتقاء الطفل وكذلك إعداد المدرسين الحساسين بشكل مناسب. في ضوء كل هذا يمكن أن ترتقي المراحل بشكل مناسب.

هناك نزعة متزايدة في بعض الكتابات الحديثة لانتقاد وشجب هذا التأكيد على المراحل باعتباره مصطنعا ويعوق الاستمرارية التي توجد فعلا خلال الارتقاء. لكننا يجب أن نفهم ـ كما يقول هاريس ـ أن هؤلاء المؤلفين، الذين اعتمدوا في تفسيراتهم لارتقاء نشاط الرسم لدى الأطفال، لم ينظروا إطلاقا إلى هذه الخطوات أو المراحل باعتبارها منفصلة أو غير مستمرة مع بعضها البعض، فالمراحل هي مجرد طرائق اصطلاحية لوصف الاتجاهات التي يمكن إدراكها وتنظيمها في نشاط الرسم مع تحرك الطفل من جرات القلم الأولى إلى النواتج المفصلة المميزة المنظمة التالية(٣٩).

إن الطفل الصغير، في رأي كنيث جامسون K.Jameson، غالبا ما يعيش حياته بشكل طبيعي وتلقائي بل وإبداعي، فهو يغني ويضحك ويرقص ويبني المكعبات ويقفز ويستكشف ويجري ويحب ويفضل ويرسم ويصور، ومع ذلك فإنه من بين كل هذه النشاطات الطبيعية فإن الرسم والتصوير (ربما بسبب الحاجة للأدوات والتجهيزات أو عدم وجود المكان المناسب) هما ما يتم إهمالهما في حالات كثيرة خاصة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة(*). وفي رأيي أنه يجب أن تتم مساعدة الوالدين على إدراك أن رسوم الطفل (بالقلم فقط) ونشاطات التصوير

(*) ومع ذلك فإن هذا الأهمال أو الحرمان هو في رأي جامسون أفضل من الإفساد أو الضرر الذي يحدث للنشاطات الطبيعية للطفل نتيجة أنواع معينة من الأدوات أو التجهيزات التي تقدم دون معرفة من خلال آباء محبين ومنها ما يسمى «كتب التصوير» مثلا.

(بالألوان) ليست مجرد شخبطة وتلطيخ أو تبقيع للأوراق بشكل ساذج، ولكنها جانب شديد الحيوية من العملية الكلية التي يرتقي من خلالها الطفل. وقد يكون من المفيد في المراحل المبكرة من الارتقاء أن يتم الفصل بين الفن (بألف لام التعريف) وبين ما يقوم به الطفل، حيث أن هذا النشاط الذي يقوم به الطفل في مراحل مبكرة يمكن أن تكون له قيمة تعليمية أكثر من قيمته الفنية(٤٠).

ويذهب إلى مثل هذا الرأي أيضا توماس كاروترز Carothers وهواردجاردنر H.Gardener حين أكدا أهمية النشاط الفني لدى الأطفال في مراحل الارتقاء المختلفة، لكنهما أشارا إلى أن الخصائص «الفنية» في رسوم الأطفال تبدأ في الظهور في عمر العاشرة ويتضح وجودها بشكل أكبر في عمر الثانية عشرة أو بعد ذلك بقليل(٤١).

إن هذا يعني أن فحص مراحل ارتقاء نشاط الرسم لدى الأطفال الصغار يجب ألا يتم من خلال التركيز على العناصر أو المكونات الفنية التي يستخدمها الطفل كالخط واللون والشكل وغيرها من حيث هي عناصر أو مكونات فنية فقط بقدر ما يجب النظر إليها باعتبارها تعبيرات استكشاف وارتقاء في العمليات المختلفة لدى الطفل الذي ينمو ويرتقي. أما الاهتمام بالعناصر الفنية والجمالية في رسوم الأطفال فيجب أن يعطى اهتماما في مراحل تالية من الارتقاء. إن ارتقاء الطفل العام، بما فيه ارتقاء مراحل الرسم والتصوير لديه، يتضمن انتقالات هامة ما بين افتقاد التمثيل العقلي ثم حضور هذا التمثيل ثم محاولة التعبير عن هذه التمثيلات العقليةمن خلال تمثيلات فنية يحاول الطفل ـ وكذلك الراشدون أن يجعلها متناسبة مع التمثيلات العقلية، وقد ينجح أحيانا ويفشل أحيانا أخرى. وتكشف عمليات الارتقاء عبر العمر عن هذه المظاهر المختلفة للنجاح والفشل.

إن هذا يقربنا أكثر من تعريف ديريجوفسكي Derogowski للتمثيل والذي له مغنيان متمايزان على الأقل بالنسبة لعالم النفس الامبيريقي يشير إحدهما إلى

المنتجات أو المصطنعات Artifacts التي يخلقها الطفل ويقصد بها تمثيل العالم الخارجي، بينما يشير المعنى الآخر إلى المخططات الداخلية أو إطار الدلالة Frame of Reference التي يستخدمها الطفل في تفاعله مع العالم الخارجي. وفي حين يمكن الاقتراب من المعنى الأول بشكل مباشر (من خلال فحص رسومات الأطفال مثلا) فإن الاقتراب من المعنى الثاني ليس بنفس السهولة والمباشرة، لكنه يمكن أن يحدث من خلال مجموعة من الأساليب بما فيها فحص منتجات الأطفال ونواتج سلوكهم. إن هذا يعني توسيع مجال استخدام كلمة تمثيل بحيث تشتمل على التمثيلات العقلية الداخلية والتمثيلات الرمزية الخارجية في شكل نشاطات أو نواتج نشاطات كرسومات الأطفال التي هي بدورها تمثيلات تشير إلى تمثيلات، أي مؤشرات سلوكية تدلنا على الحالة الراهنة أو السابقة أو اللاحقة للتمثيلات والعمليات العقلية المختلفة لدى الطفل عبر مراحل مختلفة من الارتقاء[٤٢].

فالتمثيلات الداخلية حول موضوعات معينة كالمنازل أو الطلاب أو البشر أو الذهاب للمدرسة أو غير ذلك من الموضوعات ليست كافية في حد ذاتها، فليست هذه المعرفة بمثابة البديل لهذه الموضوعات كما أنها لا تقوم بعمليات التواصل أوالتخاطب حول هذه الموضوعات. إن هذا الدور التوصيلي أو التعبيري يمكن أن تقوم به عمليات التعبير، أي تحويل التمثيلات الداخلية إلى تمثيلات خارجية من خلال اللغة والإيماءات وتعبيرات الوجه والجسم وكذلك رسوم الأطفال، وما الفن إلا تعبير عن تمثيلات الفنان الكبير أو الصغير عن إدراكه الخاص لعالم البشر والموضوعات والأشياء. والعلاقة بين التمثيل والتعبير ليست علاقةمباشرة أو مرآوية فهناك دائما في المسافة الفاصلة بينهما العديد من العمليات الإدراكية والعقلية والدافعية والانفعالية والاجتماعية والكثير من عوامل المهارة والخبرة، وعوامل الإحباط والاستكشاف والنجاح والفشل. كما أن طبيعة المرحلة العمرية التي تتم خلالها هذه التفاعلات بين التمثيلات والتعبيرات ذات أهمية حاسمة في كفاءة التكامل بين التمثيلات الداخلية والتمثيلات الخارجية في مجال سلوكي أو

إبداعي معين.

إن الطفل يستفيد من كل خبراته تقريبا. ويمكن من خلال رسوماته وتمثيلاته التي يحاول أن يجعلها تتفق مع إدراكاته البصرية أن نكتشف العناصر والموضوعات والرموز التي قام الطفل باكتشافها وتسجيلها أو تمثيلها لنفسه وحاول أن ينقلها إلينا. إن الطفل الصغير يكتشف هذه الأشياء بشكل بصري زائد، ويحاول أن ينتج الأشياء كما يشعر بها. هنا تتعاون في تكوين تمثيلاته كل إحساساته وبخاصة الإبصار والسمع واللمس، فالطفل الذي يتناول بيده شكلا مسطحا حاد الزوايا، ويتحسسه بشكل جيد، قد يحاول رسمه فيكون هذا الشكل بيضويا يخرج منه خطوط قصيرة يحاول الطفل من خلالها إظهار الزوايا الحادة للموضوع الذي حاول تمثيله(٤٣).

لقد تعرضنا للمحاولات التفسيرية العديدة التي قدمها العلماء والباحثون عبر فترات طويلة من الزمن تبدو كما لو كانت أيضا مراحل لارتقاء الاهتمام العلمي. مراحل متواصلة غير منقطعة دون شك رغم اختلاف ماحدث فيها، وهي مراحل بدأت من الاهتمام برسوم الأطفال من خارجها (الأفكار العامة لنظرية التطور) إلى الاهتمام بتفسير هذه الرسوم من داخلها (خصائص هذه الرسوم ومظاهر ارتقائها عبر العمر) داخل مجال علم النفس الارتقائي الكبير، كذلك شهدنا عبر هذه المراحل المتواصلة جهودا متزايدة لاستخدام الأسلوب العلمي من حيث زيادة حجم عينات الأطفال وعينات رسوماتهم وزيادة المدى العمري الذي تدرس خلاله هذه المظاهر الارتقائية، وكذلك أساليب الضبط والتحليل. ولاحظنا اختلافا في المناحي النظرية التفسيرية، لكننا لاحظنا أكثر ذلك التأكيد المتزايد على أهمية دراسة ارتقاء النشاط الفني للطفل باعتباره أحد التمثيلات الهامة للارتقاء المعرفي بوجه خاص، والارتقاء النفسي بوجه عام.

مراجع الفصل الثاني

1. Griffiths. **A Study of Imagination in Early Childhood, and its Function in The Mental Development,** Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1970, p. 188.
2. Harris, D.B. **Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity,** New York: Harcourt-Brace Janavich Inc., 1963, pp. 15-16.
3. Selfe, L. **Normal and Anomalous Representational Drawing Ability in Children,** London: Academic Press, 1983, pp. 10-11.
4. Harris Op. Cit., pp. 16-17.
5. Viola, W. **Child Art,** London: Univ. of London Press, 1948, pp. 25-27.
6. Burt, C.**Mental and Scholastic Tests,** New York: Stapless Press Limited, 1921, pp. 245-254.
7. Griffiths. Op. Cit., pp. 189-190.
8. Ibid., p. 218.
9. Ibid., pp. 225.
10. Ibid., p. 255.

١١ ـ عبدالحميد، شاكر، **العملية الإبداعية في فن التصوير**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٧، ص ٣٢ ـ ٣٣.

١٢ ـ سويف، مصطفى، **الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠، ص ٧٣.

13. Harris, op. cit., p. 182.

14. Lawenfeld, V. & Brittain, W.L. **Creative and Mental Growth,** New York: MacMillan Publishing Company, 1982, p. 326.

15. Harris, op. cit, p. 183.

16. Lawenfeld & Brittain, op. cit., pp. 36-37.

17. Ibid., pp. 37-39.

18. Harris, op. cit., pp. 175-176.

١٩ ـ عبدالحميد، شاكر، المرجع السابق، ص ٤٩.

20. Harris, op. cit., pp. 176-178.

21. Arnheim, R. **Art and Visual Perception,** Berkeley: Univ. of California Press, 1954, pp. 131-135.

٢٢ ـ عبدالحميد، شاكر، المرجع السابق، الفصل الثاني.

23. Arnheim, op. cit., p. 136.

24. Ibid., p. 144.

25. Ibid., pp. 144-150.

26. Arnheim, R. **Picasso's Guernica, The Genesis of a Painting,** London: Faber & Faber, 1962, p. 99.

67. Arnheim. **Visual Thinking,** Berkeley: Univ. of California Press, 1969, pp. 255-266.

28. Ibid., p. 267.

29. Gentle, K. **Children and Art Education,** London: Groom Hel, 1985, pp. 13-21.

30. Reber, A. **The Penguin Dictionary of Psychology,** Harmondsworth Penguin Books, 1987, p. 159.

31. Silverman, R.E. **Psychology,** New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1978, pp. 42-43.

32. Reber, op. cit., p. 77.

33. Reber, Ibid., p. 148.

34. Geentle, op. cit., pp. 22-31.

35. Brainerd, C. **Piaget's theory of Intelligence,** Jew Jersey: Prentic-Hall Inc., 1978.

36. Gentole, op. cit., pp. 1-2.

37. Cofer, C.N. & Appley, M.H. **Motivation, Theory and Research,** New Delhi: Wiley Eastern Limited, 1964, pp. 658-659.

38. Gaitskell, C.D., et al, **Children and Their Art, Methods for the Elementary School,** New York: Harcout Brace, Javonouich, 1982, pp. 144-145.

39. Harris, op. cit., p. 19.

40. Jameson, K. Pre-school and Infant Art. London: Butler & Tanner ltd., 1973, p. 9.

41. Carothers, T, & Gardener, H, When Children's drawings Become Art: The Emergence of Aesthetic Production and Perception, **Developmental psychology,** 1979, 15, 570-580.

42. Mandler, J. Representation, In: Mussen (ed.) **Handbook of Child Psychology,** Vol. 3. New York: Harper, 1983, p. 421.

43. Mukhina, V. Growing up Human, Moscow: Progress Publishers, 1984, p. 246.

محتويات الكتاب

تقديم ٥
تصدير ٩

الفصل الأول
تاريخ الاهتمام برسوم الأطفال وأهمية دراستها

صانع العلامات ١٥
أولاً : دراسات رسوم الأطفال في النصف الثاني من القرن التاسع عشر..... ١٧
ثانياً : دراسات رسوم الأطفال في النصف الأول من القرن العشرين ٢٩
ثالثاً : التيارات البحثية الخاصة برسوم الأطفال في النصف الثاني من القرن العشرين ٤٣
١ ـ الدراسات التي تعتمد على مفاهيم عقلية ٤٥
٢ ـ التفسيرات الكلية لرسوم الأطفال ٤٦
٣ ـ النظريات الامبيريقية والسلوكية ٥٢
٤ ـ دراسات أخرى ٥٤
أ ـ دراسات كيلوج ٥٤
ب ـ دراسة بوث ٥٨
جـ ـ منحى جبسون ٦٠
رابعاً : مبررات الدراسة الحالية وأهدافها ٦٤
مراجع الفصل الأول ٦٩

الفصل الثاني
النظريات المفسرة لمراحل الارتقاء الفني لدى الأطفال

مقدمة ٧٥
١ ـ نظرية كيرشنشتاينر ٧٥
٢ ـ نظرية لوكيه ٧٦
٣ ـ نظرية روما ٧٧
٤ ـ نظرية تسيزك ٧٩
٥ ـ نظرية سيريل بيرت ٨٥
٦ ـ نظرية جريفيز ٩٠
٧ ـ نظرية لوفينفلد ٩٧
٨ ـ أرنهايم ونظرية الجشطلت ١١١
أ ـ الإدراك والتعبير ١١١
ب ـ الاتزان والتوازن ١١٢
جـ ـ المحاكاة والتمثيل ١١٥
د ـ المعرفة البصرية وإدراك الخصائص العامة ١١٦
هـ ـ المكافىء البنائي ١١٨
و ـ الارتقاء عبر الدائرة ١٢١
ز ـ التفكير البصري ١٢٦
٩ ـ كايث جنتل ونظريات الصدمات ١٣٠
الخاتمة ١٤٣
مراجع الفصل الثاني ١٤٩