٢٦

الموهبة الفنية

إيلين وينر، كلية بوسطن ومشروع الصفر، كلية هارفارد للتربية
جيل مارتينو، مركز جيليت للتكنولوجيا المتقدمة، بوسطن

ELLEN WINNER
GAIL MARTINO

لا بُدّ من الإشارة بداية إلى أن التفريق بين الموهبة والنبوغ أمر طبيعي؛ إذ يُطلق على الأطفال ذوي القدرات العالية في المدرسة، أو ذوي معدل الذكاء العالي اسم الموهوبين، في حين يُطلق على الذين يُظهرون قدرات متميزة في الفن أو الرياضة اسم النابغين. وسوف نحاول في هذا الفصل دحض مثل هذا التمييز، والإشارة إلى الأطفال النابغين في الفن بصفتهم موهوبين.

ففي الوقت الذي لا يوجد فيه رابط ضروري بين الموهبة في الفن والموهبة وفقًا لمعدل الذكاء، فإن الأطفال ذوي القدرة العالية في الفن يشبهون أقرانهم الموهوبين أكاديميًا في ثلاثة وجوه (Winner, 1996a)،أول هذه الوجوه هو أنهم جميعًا مبكرو النضج من الناحية العقلية. فهم يتقنون الخطوات الأولى في حقلهم في سن مبكرة من حياتهم مقارنة بمعدل العمر، ويتعلمون على نحو أسرع في ذلك الحقل. وثاني هذه الوجوه، أن لديهم رغبة جامحة للإتقان؛ أي أن لديهم دافعية لإظهار قدراتهم في حقولهم، وقدرة فائقة على التركيز بقوة في مجال تفوقهم. وفي مجال الفن المرئي، فهذا يعني أنهم ينتجون كمًا كبيرًا من العمل على مدار مدّة زمنية محدّدة (Golomb, 1992; Milbrath, 1998; Pariser, 1997). وثالث هذه الوجوه، أنهم جميعًا يسيرون باتجاه واحد؛ أي أنهم لا يتعلمون بصورة أسرع من الأطفال العادين فحسب، بل إنهم يتعلمون بشكل مختلف عنهم أيضًا. فهم يتعلمون بمفردهم، ويحتاجون إلى قليل من مساعدة الكبار، وغالبًا ما يحلون مشكلاتهم في حقولهم بطرائق غريبة وفريدة.

ولأن هؤلاء الأطفال يحلون المشكلات بطرائق غير عادية؛ فهم مبدعون. إلاّ أننا نفرق بصورة قوية بين مستويين من مستويات الإبداع في هذا السياق، هما: الإبداع الصغير، والإبداع الكبير (Winner, 1997). يُعدّ الأطفال الموهوبون مبدعين على المستوى الصغير؛ أي أنهم يحلون المشكلات بطرائق جديدة، ويستطيعون الاكتشاف في حقولهم بمفردهم. أمّا الإبداع على المستوى الكبير أو ما يُطلق عليه اسم إبداع الحقل أو المجال، فهو يشمل تغيير الحقل أو المجال.

ووفقًا لكل من جاردنر (Gardner, 1993)، وسايمنتون (Simonton, 1994)، فإن المبدعين لا يحدثون تغييرًا في الحقل إلاّ بعد مرور عشر سنوات على الأقل من عملهم في مجالهم. وعليه، فإن الأطفال بموجب هذا التعريف، لا يمكنهم أن يكونوا مبدعين في الحقل. ولعل بيكاسو (Picasso) خير مثال على ذلك؛ فعلى الرغم من أنه قد رسم الكثير وهو طفل، إلاّ أن إسهاماته في تغيير الحقل لم تأت إلاّ من أعماله وهو كبير، لا من رسومه في مرحلة الطفولة (Gardner, 1993).

خصائص الأطفال الموهوبين في الفنون البصرية

لا يُنظر إلى الطلاب الموهوبين في الرسم بصفتهم أكثر تقدّمًا من أقرانهم العاديين في مجال الرسم فحسب، بل إنهم يرسمون بشكل مختلف من حيث النوعية. وقد ظهر هذا جليًا في دراسة كونستانس ميلبراث (Milbrath, 1998) الطولية والعرضية للفنانين الموهوبين من الشباب، حيث قامت بمتابعة ثمانية طلاب موهوبين فنيًا على مدار عشر سنوات ونيف، كما قارنت أطفالاً موهوبين فنيًا، تتراوح أعمارهم بين الرابعة والرابعة عشر بمجموعة ضابطة عادية. وباستعمال مصطلحات بياجيه (Piaget & Inhelder, 1969)، فقد حاولت ميلبراث (Milbrath) إثبات أن الأطفال الموهوبين فنيًا موجهون بعمليات مجازية أكثر منها إجرائية. وقد ميز بياجيه (Piaget) بين نوعين من أنواع المعرفة: القدرة على تحليل الأشياء وتحويلها (تُسمّى معرفة إجرائية)، والقدرة على فهم الخصائص الفيزيائية الثابتة (تُسمّى معرفة مجازية)، علمًا بأن المعرفة المجازية تشمل التمثيل (Feldman, 2000). ووفقًا لما تراه ميلبراث، فإن

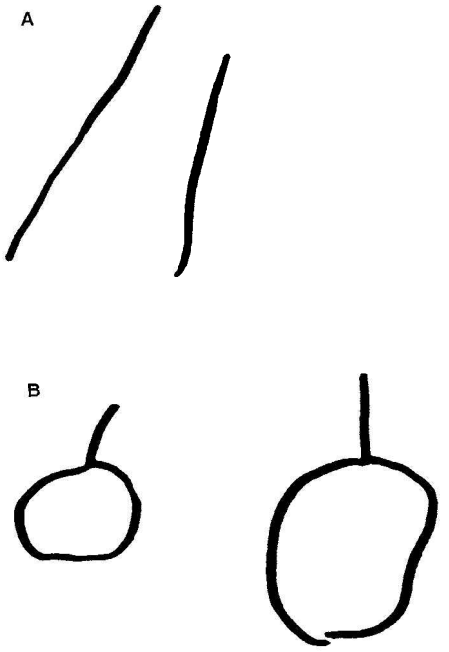
الأطفال الموهوبين فنيًا يعتبرون مجازيين بشكل أكبر في تعاملهم مع العالم، مقارنة بأقرانهم العاديين.

ومن الملاحظ أن الأطفال الموهوبين في الجانب الفني يرون العالم بطريقة مختلفة. فهم أولاً، يحولون المعلومات البصرية إلى رموز على نحو أكثر دقة، ويرون العالم بصورة أقل من زاوية المفاهيم، ولكن بشكل أكبر من زاوية الأشكال، والسمات السطحية البصرية. وثانيًا، فهم يمتلكون ذاكرات بصرية متميزة (Rosenblatt & Winner, 1988). وثالثًا، فهم يعنون بشكل أكبر بفعل الرسم ذاته، ويكتشفون الخطأ على الفور، وهذا يقود إلى اكتشاف كيفية تمثيل العالم على الورق. وعليه، فإنه وفقًا لتعبير ميلبراث، فإن هؤلاء الأطفال هم أفضل في رؤية الأشياء، وتذكرها، وعملها.

غالبًا ما يهتدي الأطفال العاديون كثيرًا بفهمهم لما يحاولون رسمه، وعلى نحو أقل، بفهمهم لخصائصه البصرية. وباختصار، ففي الوقت الذي يكون فيه الأطفال العاديين مقيدين برسم ما يعرفونه عن الشيء، فإن بمقدور أقرانهم الموهوبين تجاوز ما يعرفونه، ورسم ما يرونه.

ولأن الطلاب الموهوبين فنيًا يستعملون العمليات المجازية لتمثيل ما يرسمون، (أي أنهم يبدون قادرين على رسم الأشياء كما تبدو لهم، مع كلّ ما تحمله من تشوهات نتيجة للزوايا التي يرسمونها)؛ فإن رسومهم تظهر واقعية على نحو عادي (Milbrath, 1998). وتُعدّ الواقعية هذه صفة مميزة لفن الطالب الموهوب. كما تُعدّ القدرة على رسم أشكال مدركة مفهومة، قبل سنة واحدة على الأقل من بروز هذه المهارة بصورتها الطبيعية، بمثابة المؤشر الأساسي للموهبة في الرسم. ففي الوقت الذي يبدأ فيه الأطفال العاديون برسم أشكال مدركة مفهومة، تمثل الأشياء الموجودة في الكون في سن الثالثة أو الرابعة (Golomb, 1992; Kellog, 1969; Matthews, 1984)، فقد لوحظ أن الأطفال الموهوبين يبدؤون الرسم التمثيلي في سن الثانية. ويوضح الشكل (١: ٢٦) تناقضًا واضحًا بين الطريقة التي يرسم بها طفلان في الثانية من العمر تفاحة؛ أحدهما موهوب فنيًا، والآخر عادي. فقد رسم الطفل العادي خطين يمثل كل واحد منهما تفاحة؛ لأنه لم يفهم بعد أن الخطوط تمثل أطراف الأشياء، حيث إن الخطوط تمثل الأشياء بالنسبة إليه، في حين فهم الطفل الموهوب فنيًا أن الخطوط تمثل أطراف الأشياء، فرسم خطًا مرنًا يمثل محيط كل تفاحة.

لقد لاحظت ميلبراث (Milbrath (1998 أن المؤشر الواضح على الموهبة يتمثل في القدرة على استعمال الخطوط لتمثيل الأطراف، بخلاف الأطفال العاديين الذين يستعملون الخطوط لتمثيل الأشياء. وبتعبير ويلات (Willat, 1981)، فإن الأطفال العاديين يستعملون قانون الدلالة، حيث تمثل الصورة أحادية الاتجاه في بدايتها الأولى (أي الخط) حجمًا أو منطقة ذات بُعْدين، وهذه قاعدة يتجاهلها الأطفال الموهوبون فنيًا. كما أنهم يتجاهلون قانونًا آخر مماثلاً وضعه ويلات. ففي الوقت الذي يملأ فيه الأطفال الطائرات ليؤكدوا الصلابة (باستعمال صورة أولية ثنائية الأبعاد لتمثل حجمًا ثلاثي الأبعاد)، يؤكد الأطفال الموهوبون فنيًا السمات السطحية للطائرة عن طريق زخرفة سطحها، والإبقاء على خط عند أطرافها. وعليه، فإن الطائرة ترسم رسمًا صحيحًا كشكل له بُعْدان.



الشكل (١: ٢٦) : أ- تفاحتان رسمهما طفل في الثانية من عمره عندما طُلبَ إليه ذلك. ب- تفاحتان رسمهما طفل موهوب فنيًا في الثانية من عمره بناء على ما طُلبَ إليه.

وبعد أن يبدأ الأطفال الموهوبون برسم أشكال مفهومة، فإنهم يبدؤون الرسم بطريقة واقعية، حيث إنهم باتوا يمتلكون القدرة على فهم الشكل الدقيق للأشياء، ثم يضيفون الحقيقة إلى هذه الأشياء، تلك التي لا يضيفها الأطفال

العاديون، مثل خزان الوقود للسيارة. كما يبدؤون بتمثيل الصور الوهمية للأشياء، ومدى عمقها. وبدلاً من الأشكال التخطيطية والبسيطة والطفولية والمسطحة التي توجد عادة في أعمال الأطفال الفنية، يمكننا - أيضًا - العثور على صور معقدة ومتمايزة تشبه أعمال الفنانين الكبار، وتشير إلى بذل جهد في فهمها، وكيفية تركيبها. وعليه، فإن الأطفال الموهوبين يرسمون الصور الحقيقية على نحو سريع وبكل سهولة، ولا يجهدون أنفسهم، أو يمسحون ما يرسمونه.

وبدلاً من ذلك، تكون خطوطهم أكيدة ومتسمة بالثقة (Gordon, 1987; Milbrath, 1998; Paine, 1987; Paris-er, 1991,1992,1993). لقد كان بوسع بيكاسو الصغير، على سبيل المثال، رسم أي شيء بناء على الطلب، وكان يحبذ البدء بالشكل من الأماكن غير العادية. فمثلاً، عندما كان يرسم كلبًا، كان يبدأ بالأذنين (Richardson, 1991).

يمثل الشكل (٢:٢٦) وجهين حقيقيين نسخهما ميليس (Mil-lais) في سن الثامنة عن عمل لفنّان كبير. وقد كان الطفل بيتر الموهوب فنيًا، الذي أشارت إليه وينر (Winner, 1996)، يبدأ رسومه من نقاط غريبة، مثل: البدء بهدب الثوب، أو الكتفين، أو الحذاء، ثم تبرز في النهاية صورة بلا حاشية أو درزة.

إن القدرة على الرسم بواقعية تعني استحواذ رسوم الأطفال الموهوبين على الأبعاد الصحيحة للأشكال. وقد وجدت ميلبراث (Milbrath, 1998) أن الأطفال الموهوبين ينجحون في رسم الأشكال البشرية بتناسب صحيح، بدءًا من سن الرابعة حتى العاشرة، في حين تبين أن الأطفال غير الموهوبين الذين شملتهم الدراسة، كانوا غير قادرين على استحواذ النسب في سن الرابعة عشرة، وهو العمر الأكبر في دراستها.

وقد تمت الإفادة عن عدد كثير من الأمثلة لأطفال من ذوي النضج المبكر الذين يرسمون رسومًا واقعية (gard-ner, 1980; Golomb, 1992; Milbrath, 1998; Wilson & Wilson, 1976; Winner, 1996a; Winner & Pariser, 1985;). ويمكن العثور على واحد من أكثر الأمثلة إثارة في عمل إيتان Eytan، وهو طفل وصفته كليد جولومب (Golomb, 1992) في دراستها للأطفال الموهوبين فنيًا.

لا تتذكر عائلة إيتان إن كان ابنها قد خربش في صغره، لكنها تحتفظ بخرابيش له وهو في سن الثانية؛ ذلك العمر الذي يبدأ فيه الأطفال بالخربشة. وقد رسم إيتان في هذه السن أشكالاً مفهومة، مثل: أشخاص، ومحراث، وسمكة، وسيارة، ....، إلخ.

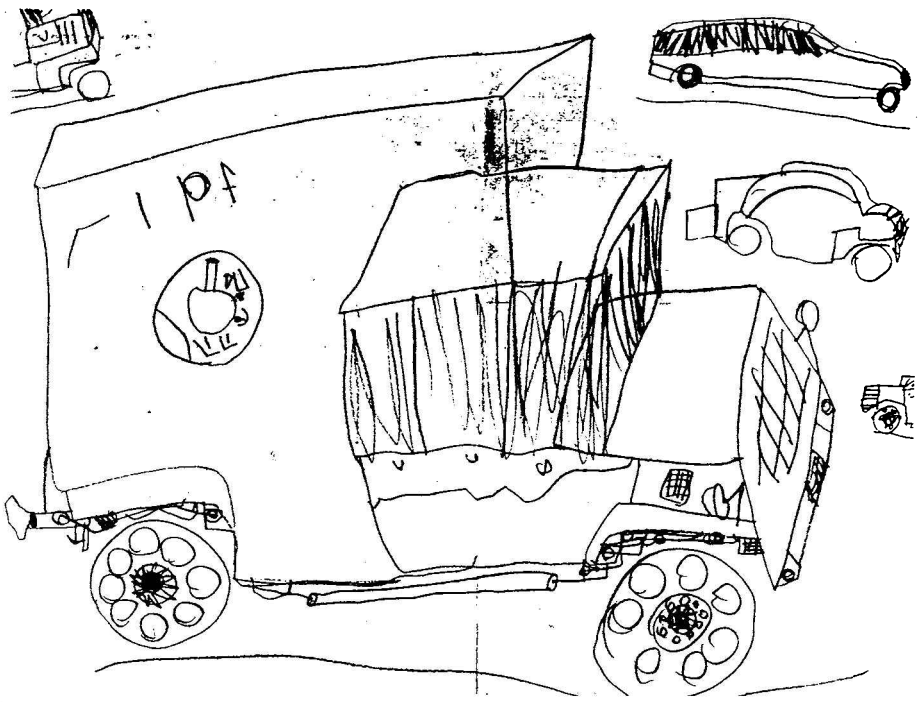
يبدأ الأطفال العاديون برسوم للأشخاص في سن الثالثة، ولا يميزون بين الرأس والجذع إلاّ بعد سنوات عدّة. وعلى نحو مغاير، فقد بدأ إيتان برسم الأشخاص مميزًا الرأس من الجذع، وهو ابن سنتين وثلاثة شهور.

الشكل (٢: ٢٦): رسم بقلم رصاص من عمل جون إيفرت ميليس في سن الثامنة، نسخة عن لوحة لفنان كبير.

لقد تمثلت إحدى الطرائق التي حقق فيها إيتان الواقعية في التدقيق الكبير بتفاصيل الصور، مثل أنبوب العادم في سيارته. كما استعمل طريقة أخرى لذلك تمثلت في حجم الأشكال وعمقها.

يبدأ الأطفال في الغرب - في الوضع الطبيعي - برسم البُعْد الثالث في منتصف سنوات المرحلة الابتدائية. ولم يكن إيتان في سن الثانية مطمئنًا لرسم عربات من بُعْديها، فابتكر طرائق لرسم حجمها، مظهرًا جانبيها يسيران باتجاه العمق. لقد استعمل نظام إسقاط في البداية لرؤية أكثر من مجرد مقدمة السيارة أو جانبها. وفي سن الثالثة، تخلى عن هذا النظام، وبدلاً منه، فقد أظهر جوانب متعددة للسيارة، عن طريق ربط سطح السيارة وجوانبها بمقدمتها. وبعد سن الثالثة، استعمل خليطًا من أنظمة الإسقاط: الإسقاط الأفقي، والعمودي المنحرف، والإسقاط متساوي القياس الذي يمثل فيه المنظر الأمامي للسيارة الشكل المستطيل الحقيقي، (غير أن الجهة العليا وجوانب السيارة كانت متوازية الأضلاع)، والرسم المنظوري المتشعب، حيث تتباعد الخطوط نحو الخارج، لتظهر المقدمة وكلا جانبي السيارة. وفي سن الرابعة، أظهر فهمًا لقانون الرسم المنظوري، حيث الأشياء التي تبعد في مسافتها تصغر في أحجامها، وبدأ يجرب طريقة الرسم مقصرًا الخطوط بغية إبراز الصورة للعين. يوضح الشكل (٣: ٢٦) محاولة رسم منظوري لإيتان وهو في سن الثالثة وسبعة شهور.

ووفقًا لميلبراث (Milbrath, 1998)، فإن رؤية الأطفال الموهوبين فنيًا للعالم من منظور سماته السطحية المرئية، يجعلهم قادرين على تجاوز الزاوية المتمركزة على الأشياء التي تهيمن على الأطفال العاديين. كما لاحظت ميلبراث أن الأطفال الموهوبين فنيًا يبدؤون رسم مناظر محددة قبل الأطفال العاديين بفترة طويلة. وهذا يعني، أن رسومهم تظهر الأشكال في مواضع غير عادية، إضافة إلى أشكال مشوشة قصيرة الخطوط من الناحية المنظورية. وقد لاحظت الباحثة أنه في الوقت الذي يستعمل فيه الأطفال الموهوبون فنيًا أساليب رسم منظوري في سن مبكرة من حياتهم، فإن الصور التي يرسمونها تظهر زوايا مختلفة، ممّا يعني أنهم غير قادرين على رسم صور من زاوية واحدة إلى أن يبلغوا سن الرشد.



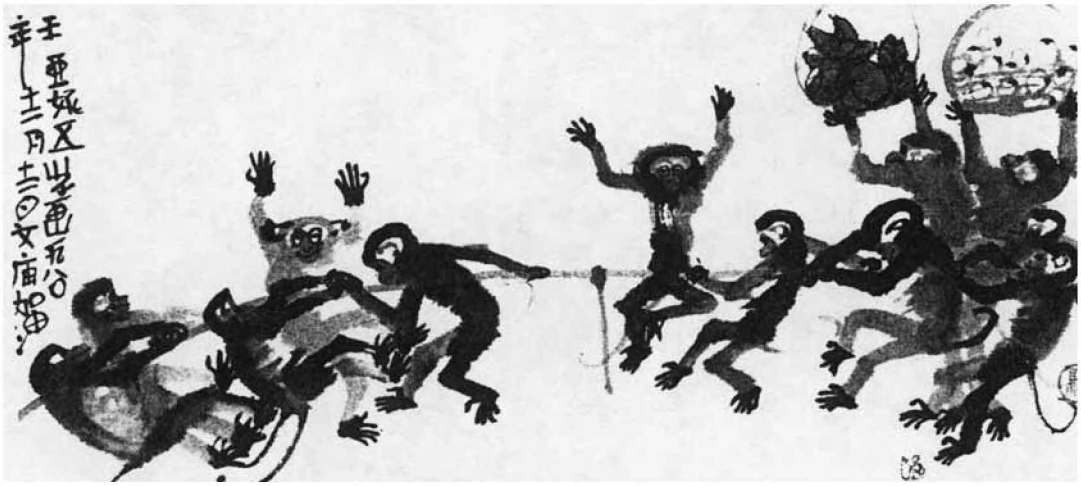
الشكل (٣: ٢٦): رسمة لشاحنة رسمها إيتان وهو في سن الثالثة وسبعة شهور، مأخوذة من كتاب كلير جولومب، إبداع الطفل في عالم مصور. طبع الرسم بإذن مسبق من جامعة كاليفورنيا.

وعليه، فهنالك حاجة إلى إجراء بحوث لتحديد إن كان بمقدور الأطفال تعلّم الرسم من زاوية أو منظور واحد قبل سن التشكيل في حال تلقوا تدريبًا ملائمًا. وإذا راعينا حقيقة أن فنانين عظامًا، مثل ستيفن ويلتشير، بوسعهم استعمال الرسم المنظوري رغم أنهم كانوا يعانون التوحد والإعاقة، فهنالك بدائل ممكنة للرسم المنظوري، إلى جانب الفهم العملياتي، وهي وجهة نظر وافقت عليها ميلبراث.

تعطي القدرة على الرسم الواقعي في سن مبكرة من المعدل العمري مؤشرًا على الفنانين الذين قد يصبحون مشهورين في المستقبل. فقد درس جوردن (Gordon, 1987) أعمال الطفولة لواحد وثلاثين فنانًا، وتبين له أن بوسعهم جميعًا رسم صور واقعية. كما قابل كل من سلون، وسوسنياك (Sloane & Sosniak, 1985) عشرين نحاتًا، ودارت اللقاءات حول مرحلة طفولتهم، حيث تذكر غالبيتهم أنهم رسموا صورًا واقعية في سن مبكرة. وقد أظهرت العديد من رسوم فنانين مشهورين عالميًا تقدمًا في الواقعية، ومنها على سبيل المثال، Landseer, Millais (Paine 1987), Seargent (Cox 1992), (Goldsmith & Feldman 1989), Picasso (Pariser 1991).

أما بيكاسو، فقد قدّم مثالاً واضحًا على القدرة على الرسم الواقعي في سن مبكرة من حياته. ويدعي، وقد يكون ادعاؤه غير صحيح، بأنه تجاوز المرحلة العادية للرسم المبكر التي يرسم فيها الأطفال بطريقة خيالية وغير واقعية، بقوله:» لم أرسم رسوم أطفال البتة» (Richardson, 1991, p.29). وعلى أية حال، وحيث إننا لا نمتلك سجلاً لرسومه قبل سن التاسعة، فليس واضحًا لدينا إذا كان هذا صحيحًا أم لا. والشيء الواضح لنا هو أن بيكاسو يريد أن يرى من نفسه طفلاً عبقريًا. وعندما ذهب ليشاهد معرضًا لفن الأطفال، قال: « بصفتي طفلاً، فلن يكون بوسعي المشاركة في معرض من مثل هذا النوع: كنت أرسم وأنا في سن الثانية عشرة مثل رافاييل» (Richardson, 1991, p.29). كما تذكّر أمثلة محددة للتدليل على أسلوب عمل الكبار: «حتى عندما كنت صغيرًا جدًا، فإنني أتذكر إحدى أول لوحاتي. ربما كنت في السادسة ... لقد كان يوجد في رواق بيت أبي تمثال لهرقل مع هراوته، وقمت برسمه. لم يكن رسمًا من رسوم الأطفال. لقد كان رسمًا حقيقيًا يمثل هرقل وهراوته» (Richardson, 1991, p.29).

يمكن تحديد الواقعية ثقافيًا بصفتها مؤشرًا مبكرًا على الموهبة الفنية. وقد ناضل الفنانون في الغرب في الفترة الممتدة من عصر النهضة حتى القرن العشرين، لاستحواذ الصورة الخيالية للفراغ والحجم والعمق (Gombrich, 1960). ففي الوقت الذي يبدأ فيه الأطفال الموهوبون فنيًا بالرسم الواقعي قبل تعرضهم لكثير من أمثلة الفن الواقعي الغربي، فإنهم يتعرضون، بالتأكيد، لصور واقعية من المجلات، وكتب الصور. وقد كانت الطفلة الصينية وانج ياني فنانة عبقرية غير غربية ترسم بفرشاة رسم صينية وحبر على مستوى يضاهي مستوى الكبار قبل أن تدخل المدرسة (Zhensun & Low, 1991). وكما يوضح الشكل (٤: ٢٦)، فإن وانج ياني لا ترسم بالأسلوب الواقعي، بل بأسلوب الرسم الصيني الكلاسيكي. لقد طورت، وهي في سن الرابعة شعورًا



الشكل (٤: ٢٦): «جر حبال»، رسم للطفلة وانج ياني في عمر خمس سنوات. طبع بإذن مسبق من (Wang Shiqiang).

بعالم فن الكبار، وتمكنت من إيجاد فن له قيمة في ثقافتها من علماء تاريخ الفن، وأمناء المتاحف، وغيرهم.

تستعمل وانج ياني طريقة الألوان الصينية الكلاسيكية، وترسم بالأسلوب الطليق العفوي المختصر بالحبر الصيني المخصص للرسم. وكما أشار كل من جولدسميث وفيلدمان (Goldsmith & Feldman, 1989)، فإن التعقيد الفني لعملها يضفي عليها أبعادًا تميزها من الأطفال الغربيين.

وفي المقابل، تقدم الكساندرا نيشيتا، وهي طفلة عبقرية فنانة من مواليد رومانيا، وتعيش حاليًا في الولايات المتحدة، مثالاً مشابهًا (Winner, 1997)، حيث تعمل بالزيت على قطع قماش كبيرة تتراوح أبعادها بين (٥- ٩) أقدام. كما ترسم على نحو سريع وعفوي، وغالبًا ما تكمل لوحات عديدة في أسبوع واحد. ويبدو أن الصبغة التقليدية الغربية، مثل التكعيبية والتعبيرية، تطغى على رسومها. إن المرء لا يرى فيها أسلوب بيكاسو فحسب، ولكن أسلوب كل من جوركي، وكاندينسكي، وميرو أيضًا، انظر الشكل (٥: ٢٦).

الشكل (٥: ٢٦): القيم المنسية، رسم من عمل الطفلة الكساندرا نيشيتا في سن عشر سنوات، أسلوب عمل بيكاسو. طبع بإذن من (International Art Publishers. Costa Mesa. CA).

تُعدّ الفروق بين وانج ياني والكساندرا نيشيتا تعليمية. وقد تم إيضاح الحقل – حجم الأعمال الذي يصنع تاريخ الرسم في ثقافة الفرد - هنا؛ لإظهار التأثير القوي في الطفل العبقري كما هو في الفنانين الكبار. ومن الواضح أنه لا يمكن لإحداهما أن ترسم ما رسمته الأخرى لولا تأثير العادات في كل منهما.

كما أن أوجه الشبه بين الطفلتين الفنانتين تعليمية مثلما هي أوجه الاختلاف؛ إذ إن كلتيهما تتمتعان بالفهم الخارق لعالم فن الكبار في ثقافتيهما، وقد رسمت كل منهما رسومًا نالت التقدير والمكافأة من عالم الفن، فضلاً عن امتلاكهما قدرة محاكاة مذهلة.

لا تخبرنا هاتان الحالتان عن قوة الحقل فقط، بل عن الدور القوي للحقل أيضًا. إن الحراس والقضاة وأمناء المتاحف ونقاد الفن، هم مَنْ يُقرّر إن كان العمل إبداعيًا أم لا (Csik-szentmihalyi, 1988). ولو كان بمقدور الكساندرا نيشيتا تطوير أسلوبها في الصين، فلربما اعتُبرت غريبة، ومشوشة، وبشعة، وتعوزها المهارة، ولن تجد مَنْ يشجعها؛ إذ إنها لن تبدو كالأعمال الفنية التي يقدرها الكبار. ولأنها رسمت في الغرب، وفي القرن العشرين حيث الحداثة وبيكاسو؛ فقد حظيت بكل إعجاب واحترام، ونُظِرَ إلى أعمالها نظرة تشبه أعمال الكبار إلى حد بعيد، واعتبرت طفلة عبقرية.

هناك أدلة أخرى ذات قيمة عالية جدًا بخصوص الواقعية المبكرة؛ باعتبارها إشارة إلى الموهبة الفنية، قدمتها كارباتي (Karpati, 1994 ,1997) التي اكتشفت أن الموهبة في التصميم والبناء لا تُنبئ بمستوى عالٍ من القدرة على الرسم الواقعي. وقد خلصت إلى عدم وجود علاقة بين المجالات المختلفة من الموهبة الفنية، وأن القدرة على الرسم الواقعي ما هي إلاّ علامة من علامات مثل هذه الموهبة. هنالك في الحقيقة عدد وافر من الأدلة على أن الأطفال الموهوبين فنيًا لا يرسمون رسومًا واقعية دائمًا، حيث يرسم الأطفال الموهوبون بأسلوب الكرتون الذي يُعدّ طريقة غير واقعية (Wilson & Wilson, 1976). وعليه، فلم تكن رسوم تولوز لوتري واقعية، بل كانت شيئًا غريبًا مضحكًا، وكاريكاتيرًا مُعبّرًا (Pariser, 1999).

وعليه، فإن الذي يوحد الأطفال الموهوبين فنيًا ليس القدرة أو النزعة إلى الرسم الواقعي (مع أن هذا هو الفهم المتداول في الغرب)، بل القدرة على إتقان أسلوب أو أكثر من

الأساليب الفنية في سن مبكرة جدًا، حيث إن جوهر الموهبة الفنية يكمن في القدرة على مراعاة التقاليد الثقافية؛ سواء أكانت هذه التقاليد واقعية كما هو الحال لدى إيتان أو ميلاس، أم تشويهًا للحداثة كما يظهر في رسوم الكساندرا نيشيتا، أم كاريكاتيرًا مضحكًا كما هو الحال لدى لوتري، أم رسمًا تعبيريًا بالفرشاة كما في رسوم وانج ياني. من الخطأ أن نغض الطرف في الغرب، وننظر إلى الواقعية كدلالة أساسية على الموهبة الفنية، في حين أن الواقعية ما هي إلاّ واحدة من بين التقاليد الثقافية الكثيرة المحتملة، التي يتقنها الأطفال الموهوبون فنيًا في سن مبكرة وبمفردهم.

لقد صوّر بيكاسو فن الرسم بأنه تسلسل منطقي للاستكشاف. وقال: «فن الرسم ما هو إلاّ مجرد بحث وتجربة، لم أرسم لوحة بصفتها عملاً فنيًا، بل إن كل ما رسمته كان بمثابة أبحاث؛ إذ إنني أبحث على نحو متواصل، وهنالك تسلسل منطقي في عمل البحث هذا» (Liberman, 1960, p. 33).

يمثّل العديد من الأطفال الموهوبين فنيًا هذا النهج، حيث يستكشفون موضوعًا واحدًا في رسومهم مرّات ومرّات. ويُعدّ مثل هذا النوع المتكرر من الممارسة في رسم موضوع واحد، مؤشرًا على مهارتهم في رسم موضوعهم المفضل على نحو يفوق مهاراتهم في رسوم أخرى. فقد كانت السيارات الموضوع الرئيس بالنسبة إلى إيتان على سبيل المثال، وقد رسمها بصورة مبكرة جدًا مقارنة برسومه المتصلة بالبشر. كما رسمت وانج ياني القردة حتى سن السابعة فقط، وكانت أفضل بكثير في رسم القردة من رسمها الخيول والبشر(Goldsmith, 1992)؛ في حين كانت لوتريك أفضل في رسم الخيول منها في رسم الطيور أو البشر (Pariser, 1997). وكما لاحظ باريزر (Pariser)، فإن الأعمال الفنية للأطفال الموهوبين تتسم «بالتخصص في الموضوع».

يبتكر الأطفال الموهوبون فنيًا موضوعات خيالية تصورية وشخصيات خيالية في رسومهم، خاصة في مرحلة الطفولة المتوسطة والمراهقة، وتُصوّر هذه الرسوم أحداثًا في حياة هؤلاء الشخوص المتخيّلين. وقد تبين أن الأطفال الموهوبين في مثل هذا العمر، يبدؤون بابتكار الأبطال الخارقين، وشخوص قصص الخيال العلمي، وذلك اعتمادًا على الصور التي يرونها في الكتب الفكاهية المصورة. وقد لاحظ ويلسون، وويلسون (Wilson & Wilson, 1976) أن السرد البصري لا يجب أن يكون على شكل سلسلة من الإطارات كما في المسلسل الهزلي؛ إذ يشكل كل رسم اختزالاً لحبكة الرواية المعقدة، أو ربما يبدأ أحد الأحداث في كتاب رسم تخطيطي واحد، ومن ثم يستمر على نحو متقطع في صفحات أخرى. ويتيح مثل هذا العالم الخيالي لدى الأطفال فرصة الهروب إلى عالم خاص. وقد صرّح أحد الأطفال الموهوبين في ذلك قائلاً: «ينظر غالبية الناس إلى الصور، ثم يقولون: إنها رائعة حقًا دون أن يدركوا ماهية الأشخاص في الرسوم، ولا القصة التي تكمن وراء مثل هذه الصور» (Wilson & Wilson, 1976, p. 46).

يهتم الأطفال الموهوبون باختراع أو ابتكار العالم الخيالي في رسومهم أكثر من اهتمامهم بتجربة الشكل والتصميم. فهم ضمن عملية الرسم ينتجون عددًا لا يُحصى من الرسوم؛ وبذا، فهم يكتسبون مهارة الطلاقة، والمهارة الفنية (Wilson & Wilson, 1976).

هنالك صراع قائم بين الأدلة يتمثل في ما إذا كانت الاستراتيجيات التركيبية للأطفال الموهوبين فنيًا، تُعدّ متقدمة مقارنة بالأطفال العاديين. ووفقًا لتحليلات باريزر (Pariser, 1999)، لم يكن أيّ من بيكاسو، ولتريك، وكِلي متقدمًا في مجال إيجاد المكان؛ إذ أظهرت تحليلات لرسوم كِلي، وهي في سن السادسة، أنها بمستوى الكبار من حيث الواقعية (باستعمال مقياس هاريس)، لكنها كانت بمستوى سن السادسة، بخصوص المكان أو الحيز التصويري(Porath, 1992).

وعلى الرغم من ذلك، فقد وجدت كلير جولومب (Golomb, 1992) أن الأطفال الموهوبين فنيًا هم أقرب إلى تنظيم رسومهم وفقًا لمبدأ التوازن غير المتماثل، في حين يميل الأطفال العاديون إلى استعمال استراتيجية التناظر التي تُعدّ أكثر وضوحًا. كما وجدت أن الأطفال الصغار العاديين يميلون إلى تنظيم أجزاء الرسم على امتداد المحور العمودي أو الأفقي، ويصبحون قادرين - بصورة تدريجية - على تنظيم رسومهم بشكل منتظم، إلاّ أن الأطفال الموهوبين فنيًا هم فقط مَنْ يستعمل التوازن غير المتماثل.

كما توصلت ميلبراث (Milbrath, 1998) إلى أن بوسع الأطفال الموهوبين فنيًا استعمال التوازن غير المتماثل. فقد وجدت أن رسوم الأطفال الصغار الموهوبين قد بُنيت وفقا للتناظر تمامًا كما التوازن المتماثل وغير المتماثل المعقدين.

يستعمل كل من التوازن المتماثل وغير المتماثل المعقدين أبعادًا مختلفة لتحقيق الثقل الموازِن؛ وبذا، يمكن موازنة

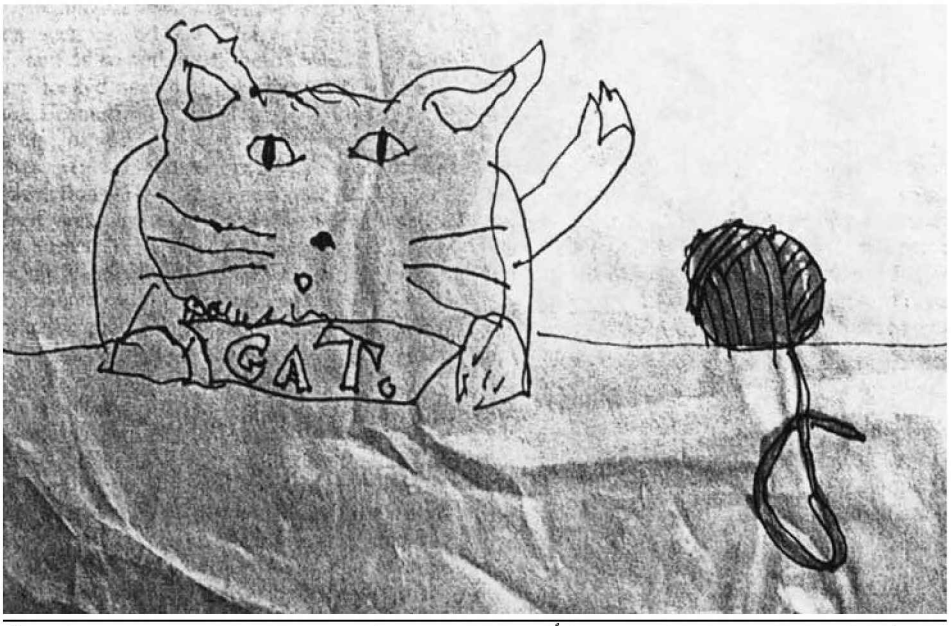
الحجم الكبير باللون الغامق. ففي الشكل (٦: ٢٦)، يتم موازنة القطة الكبيرة بالكرة الصغيرة المصنوعة من الغزل التي تكتسب وزنًا؛ لأنها ملونة بلون أصفر غامق.

افترضت ميلبراث أن الأطفال الموهوبين فنيًا يعنون على نحو وثيق بالرسم نفسه؛ لذا، يمكنهم الحكم على الأوزان البصرية للأشكال، والألوان، والفراغ، والخطوط التوجيهية. وقد كتبت قائلة: «لا يفترض أن بمقدور الأطفال الموهوبين تخطيط تراكيب معقدة، لكنهم يراقبون ما يفعلونه في أثناء عملية الرسم، ويتصرفون إزاء ما يرون؛ بوضع العناصر في مواقع وأماكن تعين على توازن العناصر التي رسمت بغية تحقيق تنظيم ثابت» (Milbrath, 1999, p. 350).

وقد ادعى بعض الباحثين أن المسار الطبيعي للتطور الفني يتبع منحنى شكل حرف (U)، حيث تكون القدرات الفنية عالية في سنوات ما قبل الدراسة، ثم تنخفض في سنوات المرحلة الابتدائية، ثم ما تلبث أن ترتفع ثانية في مرحلة المراهقة، ولكن ذلك يقتصر على أولئك الذين يمتلكون مواهب في الفنون البصرية (Davis, 1997; Gardner & Winner, 1981). وقد قدمت ديفس أدلة منتظمة على مثل هذا الأمر، حيث اجتذبت رسومًا من مئة وأربعين مشاركًا تتراوح أعمارهم بين خمس، وثماني، وإحدى عشرة سنة، إضافة إلى مراهقين، وراشدين من الموهوبين، وغير الموهوبين فنيًا. وطلبت ديفس من المشاركين رسم أشكال تصور « شخصًا سعيدًا مسرورًا، وشخصًا حزينًا، وآخر غضبان».

وقد حُكم بعد ذلك على المئة والأربعين رسمًا وفقًا للخصائص الجمالية. وعلى مقياس من أربع نقاط، أعطى الحكام علامات وفقًا للتعبير الإجمالي، والتركيب الإجمالي، والاستعمال المناسب للخطوط والتركيب للتعبير عن العاطفة. وقد طلب إلى المُحكّم، على سبيل المثال، أن يراعي إذا كان الرسم المتوازن غير المتماثل ينقل الحزن على نحو أكبر ممّا ينقله الرسم المتوازن المتماثل أم لا. وقد أظهر فحص الفرضية أن رسوم الأطفال من عمر خمس السنوات كانت مشابهة لرسوم الكبار في هذه الأبعاد، مقارنة برسوم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثامنة والحادية عشرة.

لقد دعمت النتائج هذه الفرضية المثيرة، حيث كانت العلامات المعطاة لرسوم الفنانين الكبار أعلى بكثير من تلك التي أُعطيت إلى بقية الرسوم، باستثناء تلك التي رُسمت من قبل الأطفال في سن الخامسة، والمراهقين الموهوبين فنيًا. لقد كان البُعْد الذي أظهر فيه أطفال ما قبل سن المدرسة أداءهم المماثل إلى حد بعيد للفنانين الكبار، يتمثل في التعبير الإجمالي.



الشكل (٦: ٢٦): رسم لطفلة موهوبة في الثامنة من عمرها، تُظهر فيه التوازن غير المتماثل. تمت موازنة القطة الكبيرة بكرة صغيرة من الغزل؛ لأن القطة بلا ألوان، والغزل أصفر فاقع لونه. أعيدت الطباعة بإذن مسبق من كونستانس ميلبراث، ومطبعة جامعة كامبريدج.

كما أظهرت هذه النتائج انخفاضًا في الخصائص الجمالية لرسوم بعد سن الخامسة، وهو انخفاض لا يرتفع مرة أخرى عند المراهقين والبالغين الذين لا يتمتعون بموهبة فنية، وينجم عن ذلك منحنى على شكل حرف L. ومع ذلك، فقد وُجد بين المراهقين والكبار الموهوبين فنيًا مسار منحنى مختلف على نحو لافت؛ إذ ارتفعت العلامات ثانية لدى الفنانين الكبار والمراهقين لتصبح على شكل حرف U.

تقدم مثل هذه الدراسة أول دليل منتظم يدعم الادعاء القائل إن فن أطفال ما قبل سن المدرسة، لا الأطفال الكبار، يشترك في الأساس الجمالي مع أعمال الفنانين الحقيقيين.

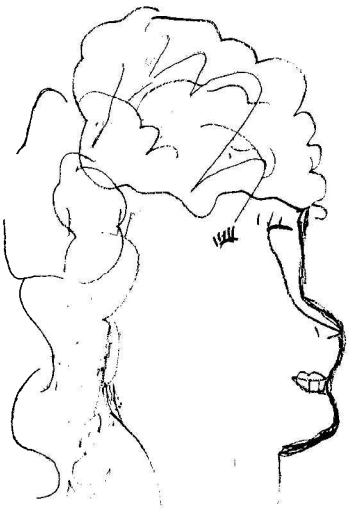
أصول المواهب الفنية

الموهبة، على اختلاف أنواعها، فطرية (Winner, 1996a)، إلاّ أن بعض علماء نفس المعرفة قد طوروا حديثًا موقفًا مناهضًا لذلك، مشيرين إلى أن التحصيل العالي في أي حقل مرده التحفيز، والدافعية، والعمل الجاد، والمثابرة، وما يشار إليه بالممارسة المقصودة، والعمل الموجه للهدف (Ericsson & Faiver, 1998; Ericsson ,Krampe & Tesch-Romer, 1993; Howe 1990; Howe, Davidson & Slobado, 1998).

أمّا موقفنا، فيتمثل في أن العمل الجاد ضروري لتطوير أية موهبة. ولكن، لا يوجد ثمة دليل على أن العمل الجاد وحده يكفي لهذه الغاية؛ لذا، فلا يتوافر دليل يمكننا من إلغاء المكون الفطري للموهبة الفنية. وفي الحقيقة، فإن البزوغ المبكر لموهبة الفن والمستويات العالية من المهارة، التي تظهر نفسها قبل التدريب، يُعدّ دليلاً غير مباشر وقويًا على عنصر الفطرة (Winner, 1996a).

تظهر المقارنة الدقيقة التي قامت بها ميلبراث، بخصوص منحنى المسار التطوري للرسم لدى الأطفال العاديين مقارنة بالموهوبين، أن الأطفال الموهوبين ليسوا أكثر سرعة فحسب، ولكنهم مختلفون أيضًا. فقد بينت كيف أن الرسامين الموهوبين أكثر تنظيمًا وتناغمًا مقارنة بالأطفال العاديين فيما يتعلق بالخصائص المرئية والبصرية لما يرسمون. كما أظهرت أنه في أية مرحلة من مراحل تطور الرسم، يظهر الأطفال الموهوبون تغيرات أكبر في رسومهم مقارنة بأقرانهم العاديين؛ لأن بوسع هؤلاء الموهوبين رسم أشكال على مستوى عالٍ من التطور. وبينت أن مثل هذه التغيرات تحدث بسبب ماً يفرضه الرسامون الموهوبون من تحديات على أنفسهم. أمّا إذا اختلف منحنى مسار الرسم لدى الأطفال الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين، فمن المرجح ألاّ يكون سبب ذلك الاختلاف قيام الأطفال الموهوبين بعمل رسوم أكثر، وبذا تكون ممارساتهم أكثر. إن التفسير المحتمل لذلك، هو أن قدرة التركيز على الخصائص الشكلية للكون تُعدّ موهبة فطرية تولد مع المرء؛ لذا، فإن الموهبة هي التي تدفع بهؤلاء الأطفال نحو الرغبة في الرسم، وفي حل تحديات الرسم الصعبة.

تقدم دراسة ميلبراث (Milbrath 1998)، دعمًا واضحًا للادعاء القائل إنه إلى جانب الموهبة الفنية، تأتي الرغبة في فرض التحديات على النفس. فقد وجدت أن المراهقين العاديين في عينة الدراسة التي أجرتها، ممّن يرسمون شخصيات بشرية في صور تُمثل ثلاثة أرباع هؤلاء، يستغرقون ١٥٪ من الوقت فقط، في حين استخدم أفراد عينتها من الأطفال الموهوبين فنيًا هذا النسق في نصف رسومهم للأشخاص في سن السادسة. وتظهر مناظر ثلاثة الأرباع هذه على نحو مفاجئ بين سن السادسة والسابعة، حيث رسم بيتر، وهو الطفل الذي أجرت إيلين وينر (Winner, 1996) دراستها عليه، صورة وجه شخص بمنظر ثلاثة الأرباع في سن السادسة وشهر واحد (انظر الشكل ٧: ٢٦). كما افترض مشكلات رسم معقدة لنفسه، مثل رسم الناس في أثناء الحركة (انظر الشكل ٨: ٢٦)، وفي أوضاع غير عادية (انظر الشكل ٩: ٢٦)، ومنظر خلفي (انظر الشكل ١٠: ٢٦)، ومن زاوية حادّة جدًا (انظر الشكل ١١: ٢٦).



الشكل (٧: ٢٦): صورة تمثل ثلاثة أرباع وجه شخص، رسمها بيتر وهو في السادسة من العمر. أعيدت الطباعة بإذن مسبق من لويس بوريلي (Lois Borelli).

الشكل (٨: ٢٦): راقصة ترقص على شلاّل، رسمها بيتر في سن السابعة وأربعة شهور.

الشكل (٩: ٢٦): صورة لامرأة تضع يدًا على الورك، وترمي كتابًا باليد الأخرى، رسمها بيتر، وهو في سن السادسة والنصف. أعيدت الطباعة بإذن مسبق من لويس بوريلي (Lois Borelli).

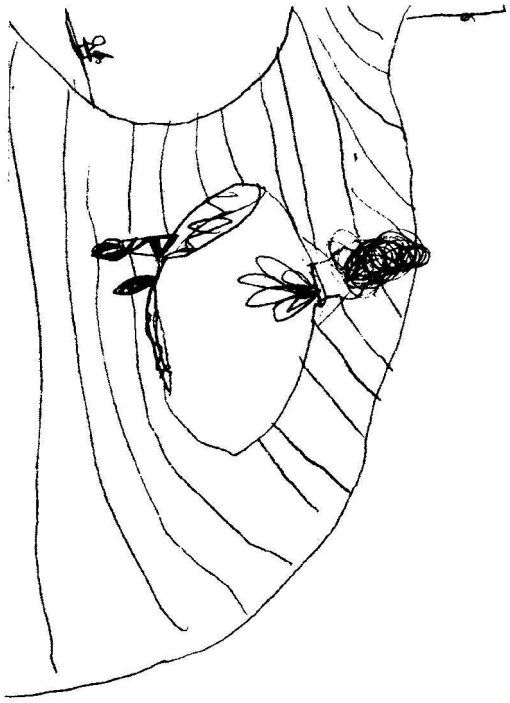
يجد المرء في العادة أمثلة على العمل المكثف الذي لا يتضمن درجة عالية من الموهبة الفطرية. ويمكن رؤية أحد هذه الأمثلة في رياض الأطفال بالمدينة، وفي المدارس الابتدائية بالصين (winner, 1989).

يتعلّم الأطفال الصينيون الرسم بوساطة تعليمات صريحة واضحة، وخطوة بخطوة منذ سن الثالثة، حيث يتعلّمون، وبمنتهى الدقة، رسم كم هائل من الصور الموجودة في اللوحات الصينية، مثل: الخيزران، وسمك القريدس، أو الجمبري، أو الديك، أو العنب، أو غير ذلك. كما يتعلّمون أشكال الخطوط التي سيرسمونها، والترتيب المناسب لرسمها، إضافة إلى تعلّمهم تقليد المعلم، والنسخ من الكتاب.

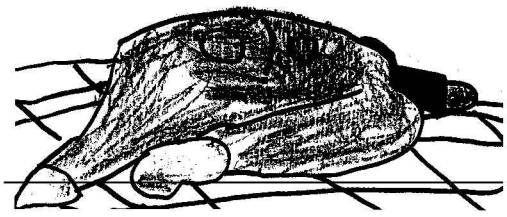
وبالطريقة السابقة نفسها، فإنهم يتعلّمون الكتابة اليدوية أيضًا. وبسبب هذا التدريب المكثف الذي يتلقاه الأطفال؛ تبدو رسومهم متقدمة جدًا، على النحو الظاهر في الشكل (١٢: ٢٦). فعندما تدخل روضة أطفال في الصين، يُخيّل إليك أنك تدخل روضة للأطفال الموهوبين فنيًا. وسرعان ما تُصحّح هذا الانطباع عندما تدرك أن لا أحد من هؤلاء الأطفال قد اختير لموهبة فنية، وأن جميع الأطفال الذين دربوا على هذه المسألة يرسمون صورًا تتسم بمهارات عالية. ففي حين تُعدّ رسوم الأطفال الصينيين أكثر تقدمًا في المهارات الفنية مقارنة بأقرانهم الغربيين، الذين لا يتلقون أية تعليمات محددة عمّا سيرسمون، فإنها مع ذلك لا تتضارب مع رسوم الأطفال العباقرة الصينيين من أمثال ياني. وعليه، فإننا نلاحظ ثانية أن الممارسة المكثفة، وفي مثل هذه الحالة، تمثل تدريبًا صريحًا واضحًا في الرسم يقود إلى مستوى عالٍ من المهارة، إلاّ أن ذلك لا يعني تحويل الأطفال العاديين إلى عباقرة في الرسم.

وفي الحقيقة، تميل عائلات الأطفال الموهوبين فنيًا وموسيقيًا إلى أن تكون داعمة ومساندة ومشجعة. وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه العائلات تلعب دورًا كبيرًا في التدخل في حالات الأطفال الموهوبين موسيقيًا مقارنة بالموهوبين فنيًا (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993). ففي الوقت الذي يدخل فيه الأطفال الموهوبون موسيقيًا نظام تدريب رسمي في سن مبكرة، ويدركون أهمية العمل الجاد، والممارسة من أجل تطوير الموهبة، فإن الأطفال الموهوبين فنيًا يتلقون

قليلاً من التدريب في الفن. وفي الغالب، يكون الطلاب في الغرب متشككين في التعليم الرسمي للفن، معتقدين بأن مثل هذا الإرشاد يُعدّ غير ضروري ومدمرًا لموهبتهم (Gard-ner, 1980). ويلاحظ أن حصة الفن العادية في المرحلتين؛ الابتدائية، والثانوية لا تحفز الفن لدى هؤلاء الطلاب. إنه لأمر محزن أن يدرس الفن في مدارس ينظر فيها الطلاب إلى مدرسين من أمثال سلون، وسوسنياك (Sloane and Sosniak 1985)، نظرة سلبية، ويتذمرون من حصص الفن التي درسوها في المرحلتين؛ الابتدائية، والثانوية. وقد وجد كل من وينر، وباريزر (Winner and Pariser 1985)، أن اكتشاف المواهب الفنية الكامنة لدى مَنْ قابلوهم من الفنانين الصغار، كان عن طريق فنانين محترفين تمكنوا من اكتشاف قدراتهم. ويظهر الفنانون الصينيون المعاصرون الموقف السلبي نفسه إزاء معلمي الفن الذين درسوهم في المرحلة الابتدائية (Win-ner, 1989). وهكذا يبدو أن المجتمع والعائلة هما أكثر أهمية من المدارس في تطوير القدرة الفنية. وعليه، فليس غريبًا أن يبذل الأطفال الموهوبون فنيًا قصارى جهدهم في الأعمال المكثفة خارج إطار المدرسة (Hurwitz, 1983; Wilson & Wilson, 1976).



الشكل (١٠: ٢٦): رسم يمثل منظرًا خلفيًا لبيتر في سن الخامسة. أعيدت الطباعة بإذن مسبق من لويس بوريلي (Lois Borelli).



الشكل (١١: ٢٦) شكل مُقرّب لإبراز الصورة، رسمه بيتر في سن السادسة وتسعة شهور. أعيدت الطباعة بإذن مسبق من لويس بوريلي (Lois Borelli).

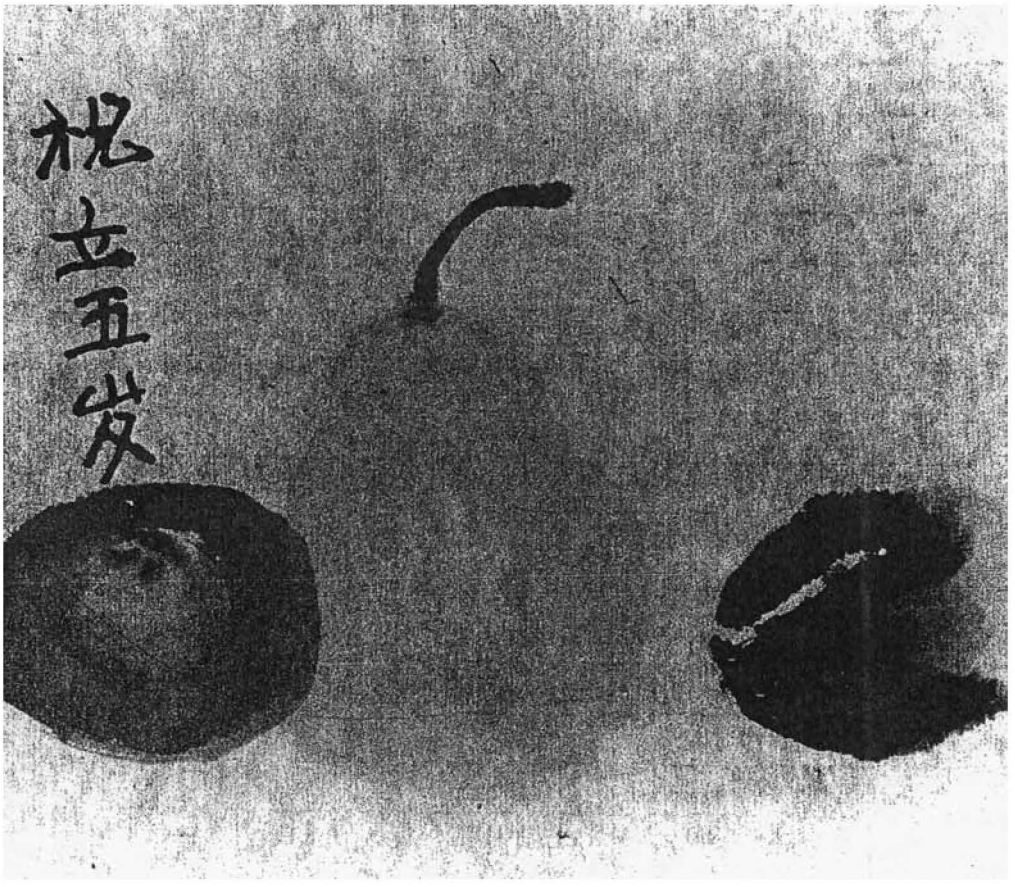
العلاقة بين موهبة الطفولة وتميز الكبار

غالبًا ما يواجه الأطفال الموهوبون جدًا أزمة في مرحلة المراهقة؛ إذ يعاني الأطفال العباقرة في الموسيقى أزمة منتصف الحياة في سن المراهقة، عندما يبدؤون بانتقاد معزوفاتهم بشكل كبير جدًا، وغالبًا ما يترتب على مثل هذه الأزمة النفور من الموسيقى، والانسحاب من دروسها. والشيء نفسه قد ينسحب على الأطفال الموهوبين فنيًا.

تمثل مرحلة المراهقة المرحلة العمرية التي يبدأ فيها الأطفال العباقرة التحول من الكمال الفني إلى الابتكار، ومجال الإبداع الكبير. وبوسع أولئك القادرين على إعادة اكتشاف أنفسهم أن يقوموا بالقفز بين موهبة الطفولة وإبداع الكبار (Gardner,1993). ولهذا، يصعب التنبؤ بالأطفال الموهوبين والعباقرة الذين سينجحون في مثل هذا التحول، والذين سيفشلون (Simonton, 1994, 1999). فقد نتنبأ بأن ابن السادسة الذي يستطيع أن يرسم بواقعية تضاهي مهارة الكبير، قد يصبح بيكاسو القادم. ولكن، إذا كانت ابنة العشرين ربيعًا ما تزال ترسم بالثقة الفنية نفسها، ولا تبتكر أي شيء، فإنها - لا محالة - ستختفي من المشهد العام.

انظر إلى حالة الكساندرا نيشاتي؛ فهي تُعدّ - الآن - مشهورة برسومها على نسق أسلوب بيكاسو. لكن، هل سيلحظها أحد إذا واصلت رسومها فقط على ذات النسق وهي كبيرة؟

لقد وجد كلّ من روستان، وباريزر، وجروبر (Ros-tan, Pariser and Gruber 1998)، (أن رسوم مرحلة الطفولة للفنانين العظام، أمثال بيكاسو، وكلي، ولوتريك، لم تكن متميزة بشكل كبير عن رسوم الأطفال المعاصرين من



الشكل (١٢: ٢٦): رسم لطفل صيني عادي في الخامسة من العمر، يُظهر المستوى العالي من خلال التدريب وحده. لاحظ أن هذا الرسم على الرغم ما يحويه من مهارة، فإنه يبدو عاديًا (ضعيفًا)، مقارنة بالرسم الموضح في الشكل (٤: ٢٦) لياني؛ الطفلة الصينية الموهوبة فنيًا، التي لم تتلق تدريبًا على الرسم خطوة بخطوة.
الرسم من مجموعات خاصة بالمؤلف.

الموهوبين فنيًا. ومع ذلك، فإن عددًا قليلاً منهم قد يصبح فنانًا عظيمًا، وربما لن يصبح أي منهم كذلك. وعليه، فإن درجة المهارة في مرحلة الطفولة لا يمكن أن تعين وحدها على التنبؤ بتفوق إبداعي في المستقبل.

إن أحد الأسباب التي تجعل نفرًا قليلاً جدًا من الأطفال الموهوبين فنيًا يبحثون عن وسائل وأساليب تمكنهم من الإبداع في حقل أو مجال ما عند الكبر، يكمن في ضيق القُمع؛ إذ لا يوجد متسع كاف في القمة لجميع الأطفال العباقرة كي يصبحوا فنانين مبدعين قادرين على إحداث التغيير في ذاك الحقل أو المجال. وعليه، تُعدّ مسألة التخلص من بعض هؤلاء الأطفال أمرًا لا مفرّ منه.

أمّا السبب الثاني الذي لا يمكن تفاديه، فيتمثل في أن المهارة التي يمتلكها الطفل العبقري ليست بذات المهارة التي يمتلكها المبدع الكبير؛ إذ يُعدّ الطفل العبقري بمثابة الشخص القادر على إتقان حقل أو مجال بسهولة وبسرعة عن طريق الخبرة. أمّا المبتكر، فهو ذلك الشخص الذي يُغيّر الحقل أو المجال. وقد تلعب العوامل الشخصية دورًا رئيسًا في جعل الشخص مبتكرًا. وفي العادة، يتصف المبتكرون بالضجر، والقلق، والثورة، وبعدم الرضا عن الوضع الراهن (Simonton, 1994; Sulloway, 1996). ولديهم دائمًا شيء جديد يقولونه.

اقترح جاردنر (Gardner 1993)، في دراسة أجراها على

سبعة عباقرة مبدعين، ضرورة وجود درجة معينة من التوتر أو اللاتزامن للطفل العبقري لينضج إلى مستوى الفنانين أو الموسيقيين الكبار. وأشار إلى أن العباقرة المبدعين يختلفون عن الأطفال العباقرة في كيفية تزامن الفرد مع مجاله على نحو جيد، وفقًا لوظيفة هذا المجال في المجتمع حاليًا. وكثيرًا ما يظهر العبقري مواهب تتناسب تمامًا مع المجال. وعلى نحو مغاير، غالبًا ما يظهر العباقرة المبدعون في البداية مواهب لا تتفق والمجال الذي يعمل فيه الفرد، كما لا تتفق مع أذواق العاملين في الحقل، مثل: النقاد، وأصحاب صالات العرض، وقادة الفرق الموسيقية.

لقد رسم بيكاسو لوحات واقعية في سن مبكرة. ونحن نعدّه عبقريًا مبدعًا؛ لأنه بدأ الرسم بطريقة ثورية، ولم يراع التقاليد مثل أي فنان أو موسيقي مبدع يجازف بمقاطعة التقاليد، إلاّ أن الطفل الموهوب أو العبقري لا يقوم بمثل ذلك. وكما أشار هوروتز (Hurwitz, 1983)، فقد استثمر الأطفال الموهوبون قدرًا كبيرًا من الطاقة في إتقان مجموعة من المهارات، وغالبًا ما تعوزهم الرغبة أو القدرة على التجريب حسب الطريقة التي تتيح للمرء أن يصبح مبدعًا.

وفي دراسة أُجريت على طلاب الفن، وجد كل من جتزلز، وسيكزنتميهالي (Getzels and Csikszentmihalyi 1976)، أن طلاب الفن الذين أصبحوا فنانين مبدعين لم يختلفوا عن أقرانهم الفنانين من حيث المهارات الفنية؛ إلاّ أن ما أوصلهم إلى ما وصلوا إليه، يتمثل في رغبتهم وقدرتهم على إيجاد مشكلات تتسم بالتحدي. وقد سلك بيكاسو الطريق نفسه بعقلية البحث عن المشكلة، وكان يشعر بالسعادة في خلق المشكلات لنفسه، ثم يعمد بعدها إلى إيجاد حل لها (Richsrdson, 1991).

تجدر الإشارة إلى أن العمل الجاد يلعب دورًا ما في تقرير إذا كان الطفل العبقري سيصبح فنانًا كبيرًا مبدعًا أم لا. إن السمات الشخصية المقرونة بالنجاح في أي حقل، تُعدّ بمثابة حافز للتشبث بالرغبة في التغلّب على المعيقات (Gardner 1980, 1993; Roe, 1953; Simonton, 1994).

فقد قال بيكاسو الذي امتلك طاقة وحافزًا هائلين ذات مرة: «أنا لا أؤمن بشيء سوى العمل» (Richardson, 1991, p. 48).

وأخيرًا، فإن العوامل التاريخية والاجتماعية والثقافية، هي التي تحدد مَنْ يُصنّف كمبدع عبقري كبير. ولا يوجد فرد أو عمل فني إبداعي بالوراثة، بل إن الإبداع يُعدّ بمثابة خاصية تتشكل عن طريق التفاعل بين مواهب الفرد وحالة المجال عندما يبدأ الفرد بإظهار الموهبة، إضافة إلى الأذواق والأحكام السائدة في هذا المجال (مثل: النقاد، والمنظمين، والناشرين) (csikszentmihalyi, 1988 Gardner, 1992,1993; Gardner & Wolf, 1988; Pariser, 1992/1993). كما أن هنالك قدرًا كبيرًا من المصادفة، التي تتمثل في ولادة المرء في وقت يكون فيه الحقل جاهزًا ليقدر تلك الموهبة ويبرزها.

الخلاصة

لقد ناقش هذا الفصل كلاً من سمات الأطفال الموهوبين في الفنون البصرية المرئية، وأصل مثل هذه الموهبة، والعلاقة بين مواهب الطفولة في الفنون البصرية وإبداع الكبار في هذه الفنون.

وقد أثبتت الدراسات أن الأطفال الموهوبين فنيًا ليسوا أكثر تقدمًا من أقرانهم العاديين فحسب، بل إنهم يرسمون بطريقة مختلفة اختلافًا نوعيًا، وبوسعهم رسم الأشياء كما هي، مع التشوهات والاختلالات التي تسببها وجهات النظر والآراء؛ لذا، فإن رسومهم تبدو واقعية. وبالرغم من ذلك، لا يرسم جميع الأطفال الموهوبين فنيًا بطريقة واقعية على نحو مبكر من نضجهم. وتظهر حالتا كلّ من وانج ياني؛ الطفلة الصينية الأعجوبة، والكساندرا نيتاشيتا؛ الطفلة الغربية الأعجوبة، اللتين رسمتا على نسق بيكاسو نفسه، أن ما يوحد الأطفال جميعهم في مواهب الفن ليس القدرة على الرسم الواقعي أو النزوع إلى ذلك، بل القدرة على إتقان واحد أو أكثر من المعايير الثقافية للفن في سن مبكرة جدًا.

أمّا الأمر الآخر الذي يختلف فيه الأطفال الموهوبون فنيًا عن غيرهم من الأطفال العاديين، فيتمثل في وضعهم مجموعة من التحديات المرئية؛ بغية إتقانها في رسومهم. إن رسوم المراهقين الموهوبين والكبار هي أقرب جماليًا إلى رسوم أطفال الروضة، مقارنة برسوم أكبر الأطفال سنًا.

هناك دليل قاطع يدحض الادعاء القائل إن الإنجاز العالي في الرسم مرده - ببساطة — الجهد، والدافعية، فقد أظهرت البراهين الأولية أن مسار تطور الأطفال الموهوبين في الرسم، يختلف اختلافًا نوعيًا عن الرسوم الفنية للأطفال العاديين. وعلاوة على ذلك، يظهر بعض الأطفال جهودًا

كبيرة، إلاّ أنهم مع ذلك، لا يبلغون مستوى رسوم الأطفال العباقرة.

وفيما يتصل بالعلاقة بين الأطفال العباقرة والمبتكرين الكبار في مجال الفن المرئي، فقد لوحظ أن المراهقة تمثل الوقت الذي يجب أن يحدث فيه التحول من الكمال الفني إلى الابتكار والإبداع الكبير في الحقل أو المجال. إن الأشخاص القادرين على إعادة اكتشاف أنفسهم هم وحدهم القادرون على إحداث هذه النقلة النوعية بين موهبة الطفولة وإبداع الكبار.

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. ناقش الدليل القائل إن طرائق تطور رسم الأطفال الموهوبين فنيًا تختلف عنها لدى الأطفال العاديين.

٢. كيف يرتبط ذلك بالحجة الخطأ التي تقول إن الرسوم التي ينتجها الأطفال الموهوبون فنيًا هي نتاج الدافعية والجهد؟

٣. ما الفرق بين الإبداع الصغير والإبداع الكبير في الفن المرئي أو البصري؟

٤. ما الدليل الذي يؤيد (أو يعارض) الادعاء بأن تطور الرسم يتبع منحنى على شكل حرف (U)، حيث يكون الأطفال العاديون ممثلين على الطرف العلوي الأول من الحرف (U)، والمراهقين الموهوبين فنيًا على الطرف العلوي الثاني من هذا الحرف؟

٥. لماذا يُعدّ من قبيل التبسيط القول إن الأطفال ذوي القدرات المبكرة القادرين على الرسم الواقعي هم الموهوبون في الفن البصري أو المرئي فقط؟

REFERENCES

Cox, M. (1992). *Children's drawings.* London: Penguin Books.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The Nature of creativity: Contemporary psychological perspectives.* New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure.* New York: Cambridge University Press.

Davis, J.H. (1997). Drawing's demise: U-shaped development in graphic symbolization. *Studies in Art Education*, 38(3), 132-157.

Ericsson, K. A., & Faivre, I. A. (1988). What's exceptional about exceptional abilities? In L. K. Obler & D. A. Fein (Eds.), *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities* (pp. 436-473). New York: Guilford Press.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 3, 363-406.

Feldman, D. H. (2000). Figurative and operative processes in the development of artistic talent. *Human Development*, 43, 60-64.

Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The signification of children's drawings.* New York: Basic Books.

Gardner, H.(1992, February). *The "giftedness matrix" from a multiple intelligences perspective.* Paper prevented at the Esther Katz Rosen Symposium on the development of Giftedness. University of Kansas.

Gardner, H. (1993), *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi.* New York: Basic Books.

Gardner, H., & Winner, E. (1981). Artistry and aphasia. In M. Sarno (Ed.), *Acquired aphasia.* New York: Academic Press.

Gardner, H., & Wolf, C. (1988). The fruits of asynchrony: A psychological examination of creativity. *Adolescent Psychiatry*, 15. 106-123.

Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art.* New York: Wiley.

Goldsmith, L, (1992). Stylistic development of a Chinese painting prodigy. *Creativity Research Journal*, 5, 281-293.

Goldsmith, L., & Feldman, D. (1989). Wang Yani: Gifts well given. In W. C. Ho (Ed.), *Yani: The brush of innocence* (pp. 59-62). New York: Hudson Hills Press.

Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world.* Berkeley: University of California Press.

Gombrich, E. H. (I960). *Art and illusion.* London: Phaidon Press.

Howe, M. J. A. (1990). *The origins of exceptional abilities.* Oxford: Blackwell.

Howe, M. J. A., Davidson. J. W.,. & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth. *Brain and Behavioral Science*, 21, 430-431.

Hurwitz, A. (1983). *The gifted and talented in art: A guide to program planning.* Worcester, MA: Davis Publications.

Karpati, A. (1994). The Leonardo Program. In H. Kauppinen & M. Dicket (Eds.), *Trends in art education in diverse cultures* (pp. 95-102). Reston, VA: National Art Education Association.

Karpati, A. (1997). Detection and development of visual talent. *Journal of Aesthetic Education*, 31(4), 79-93.

Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art.* Palo Alto: National Press Books.

Liberman, A. (1960). The artist in his studio. New York: Viking Press.

Matthews, J. (1984). Children drawing: Are young children really scribbling? *Early Child Development and Care*, 18, 1-39.

Milbrath, C. (l998). *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. Paine, S. (Ed.). (1987). Six children draw. New York: Academic Press.

Pariser, D. (1991). Normal and un usual aspects of juvenile artistic development in Klee, Lautrec, and Picasso. *Creativity Research Journal*, 4, 457-472.

Pariser, D. (l992/I993). The artistically precocious child in different cultural contexts: Wang Yani and Toulouse- Lautrec. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education.* 10/11, 49-72.

Pariser, D. (1997). Conceptions of children's artistic giftedness from modern and postmodern perspectives. *Journal of Aesthetic Education*, 31(4), 35-47.

Pariser, D. (1999). Looking for the muse in some of the right places: A review of Constance Milbrath's Patterns of Artistic Development. *American Journal of Education*, 107(2), 155-169.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child.* New York: Basic Books.

Porath, M. (1992). Stage and structure in the development of children with various types of "giftedness".

In R. Case (Ed.), *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge* (pp. 303-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Richardson, J. (1991). *A life of Picasso.* New York: Random House.

Roe, A. (1953). *The making of a scientist.* New York: Dodd Mead.

Rosenblatt, E., & Winner, E. (1998). Is superior visual memory a component of superior drawing ability? In L. Obler & D. Fein (Eds.). *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and superior abilities* (pp.341-363). New York: Guilford.

Rostan, S., Pariser, D., & Gruber, H. (1998). *What if Picasso, Lautrec and Klee were in my art class?* Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why.* New York: Guilford Press.

Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106, 435-457.

Sloane, K., & Sosniak, L. (1985). The development of Accomplished sculptors. In B. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 90-138). New York: Ballantine Books.

Sulloway, F. (1996). *Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives.* New York: pantheon.

Willats, J. (1981). What do the marks in the picture stand for? The child's acquisition of systems of transformation and denotation. *Review of Research in Visual Arts Education*, 13, 18-33.

Wilson, B., Wilson, M. (1976). Visual narrative and the artistically gifted. *Gifted Child Quarterly*, 20, 432-447.

Winner, E. (1989). How can Chinese children draw so well? *Journal of Aesthetic Education*, 23, 41-63.

Winner, E. (1996a). *Gifted children: Myths and realities.* New York: Basic Books.

Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Poetics*, 24(6), 349-377.

Winner, E., & Pariser, D. (1985). Giftedness in the Visual arts. Items, 31(4), 65-69.

Zhensun, A., & Low, A. (1991). *A young painter: The life and paintings of Wang Yani-China's extraordinary young artist.* New York: Scholastic.

BIBLIOGRAPHY

Bamberger, J. (1982). Growing up prodigies: The mid-life crisis. In D. H. Feldman (Ed.), *Developmental approaches to giftedness* (pp. 265-279). San Francisco: Jossey- Bass.

Bastian, H. G. (1994). From the every-day world and the musical way of life of highly talented young instrumentalists. In K. A. Heller & E. A. Hany (Eds.), *Competence and responsibility: The Third European conference of the European Council for High Ability* (Vol. 2, pp. 153-163). Seattle: Hogrefe & Huber.

Duncum, P. (1986). Breaking down the U-curve of artistic development. *Visual Arts Research*, 12(1), 43-54.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Hildreth, G. (1941). *The child mind in evolution.* New York: Kings Crown Press.

Kerschensteiner, G. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* (Development of drawing aptitude). Munich: Druck und Verlag von Carl Gerber.

Korzenick, D. (1995). The changing concept of artistic giftedness. In C. Golomb (Ed.), *The development of artistically gifted children* (pp. 1-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lark-Horowitz, B., Lewis, H., & Luca, M. (1973). *Understanding children's art for better teaching* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Miller, L. K. (1999). The savant syndrome: Intellectual impairment and exceptional skill. *Psychological Bulletin*, 125, 31-46.

Pariser, D., & Vandenberg, A. (1997). The mind of the beholder: Some provisional doubts about the U-curved aesthetic thesis. *Studies in Art Education*, 38(9), 155-170.

Richet, G. (1900). Note sur un cas remarquable de precocite musicale. IV Congres International de Psychologie. *Compte Rendu des Sciences*, 93-99.

Winner, E. (1996B). The rage to master: The decisive case for talent in the visual arts. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 271-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Winner, E. (1998). Don't confuse necessity with sufficiency or science with policy. Commentary on Howe, M J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A., Innate Talents: Reality or Myth. *Brain and Behavioral Science*, 21, 430-431.