اللعب وثنائية المعنى والفعل، الرغبة والواقع

دور اللعب في النمو*

ل. أس. فيجوتسكي

إن تعريف اللعب كنشاط يمنح المتعة للطفل هو تعريف غير دقيق لسببيْن. أولاً، الكثير من الأنشطة يتيح للطفل تجارب أكثر متعة من اللعب، على سبيل المثال مص مصاصة، ومع ذلك لا يتم إشباع الطفل. ثانياً، هناك ألعاب يكون فيها النشاط ذاته غير ممتع، على سبيل المثال، ألعاب في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة وبدايتها غالباً ما توفر متعة فقط، إذا وجد الطفل النتيجة ممتعة. فالألعاب الرياضية (ليس رياضات ألعاب القوى فحسب، بل ألعاب أخرى يمكن كسبها أو خسارتها) غالباً ما تكون ملازمة للاستياء، عندما تكون النتيجة في غير صالح الطفل.

لكن بينما لا يمكن اعتبار المتعة هي السمة المميّزة للعب، يبدو لي أن النظريات التي تتجاهل حقيقة أن اللعب يلبي حاجات الأطفال، إنما تنتهي إلى عقلنة متحذلقة للعب. فعند الحديث عن نمو الطفل بلغة أكثر تعميماً، يتجاهل كثير من المنظّرين على نحو خاطئ حاجات الطفل التي تُفهمُ بالمعنى الأوسع، بحيث تشتمل على كل شيء يشكّل دافعاً للعمل. نحن غالباً ما نصف نمو الطفل باعتباره نمواً يطال وظائفه العقلية، فكل طفل يقف أمامنا كباحث؛ سواء كان يتمتع بمستوى عالٍ أو منخفض من النمو العقلي، يتنقّل من مرحلة إلى أخرى. لكنّ إذا تجاهلنا حاجات الطفل، والحوافز المؤثرة في جعله يمثل، لن نقدر على فهم نموه من مرحلة للنمو إلى المرحلة التي تليها، لأن كل نمو مرتبط بتغير ملموس في الدوافع والميول والحوافز. وذاك الذي يثير اهتمام الطفل بقدر كبير يكون قد توقّف تقريباً عن إثارة اهتمام الطفل الذي بدأ يتعلم المشي. فنضج الاحتياجات يُعدّ قضية رئيسية في هذا النقاش لأنه من المستحيل تجاهل حقيقة أن الطفل يشبع حاجات معينة في اللعب. وإذا لم نفهم السمة الخاصة بهذه الحاجات، لن يكون في مقدورنا أن نفهم فرادة اللعب كشكل من أشكال النشاط.

ولعل الطفلة الصغيرة جداً تميل إلى إشباع رغباتها حالاً، فالفترة الفاصلة بين الرغبة وتحقيقها عادة ما تكون قصيرة للغاية. إذ لا أحد قد قابل طفلة دون الثالثة تريد أن تفعل شيئاً خلال بضعة أيام في المستقبل. ومع ذلك، يبرز في مرحلة ما قبل المدرسة كثير من الميول والرغبات غير القابلة للتحقق. ولدي اعتقاد أنه إذا لم تتطور الحاجات التي لم تتحقق على الفور خلال سنوات المدرسة، فلن يكون هناك لعب، لأن اللعب يبدو أنه يُبتكر في اللحظة التي يبدأ فيها الطفل بتجربة ميوله غير القابلة للتحقق. ولنفترض أن طفلة يافعة جداً (ربما بعمر سنتين ونصف) تريد شيئاً ما، على سبيل المثال، لكي تحتل دور أمها. عندئذ تريده حالاً. وإذا لم تستطع أن تستحوذ عليه، ربما تجتاحها نوبة غضب، لكنها عادة ما تستطيع أن تحوّل مسارها وتهدّئ من روعها، بحيث تنسى رغبتها. ومع اقتراب بداية سن ما قبل المدرسة، حيث تبدأ الرغبات التي لا يمكن تلبيتها أو نسيانها بالظهور، ويُحتفظ بالميل نحو تحقيق فوري للرغبات (سمة المرحلة السابقة)، يتغير سلوك الطفل. ولتبديد هذا التوتر، يدخل طفل ما قبل المدرسة عالماً خيالياً ووهمياً، بحيث يمكن أن تتحقق فيه الرغبات غير القابلة للتحقق، وهذا العالم هو ما نطلق عليه اللعب. فالخيال عملية سيكولوجية جديدة للطفل، وهو غير حاضر في وعي طفل صغير جداً، وغائب تماماً لدى الحيوانات، ويمثل بشكل خاص شكلاً إنسانياً لنشاطٍ واعٍ.

وعلى غرار جميع وظائف الوعي، فإنه ينبثق أصلاً عن العمل. والقول المأثور إن لعب الطفل هو خيال في الفعل يجب أن يُقلب، بحيث نستطيع القول إن الخيال لدى المراهقين وأطفال المدرسة هو لعب دون فعل.

ومن هذا المنظور يتضح أن المتعة المستمدة من اللعب قبل المدرسة يُسيطَر عليها بدوافع مختلفة عن مص بسيط لمصاصة. وهذا لا يعني القول إن اللعب ينشأ كنتيجة لكل رغبة غير مشبعة (مثل، عندما تريد الطفلة، على سبيل المثال، ركوب سيارة أجرة، لكن الرغبة لا تتحقق على الفور، لذلك تذهب الطفلة إلى غرفتها وتتظاهر بأنها تركب سيارة أجرة). ونادراً ما يحدث ذلك بهذه الطريقة. ولا يعني

حضور مثل هذه العواطف المعممة في اللعب أن الطفلة نفسها تفهم الدوافع التي تتسبب في حدوث اللعبة. وفي هذا السياق، يختلف اللعب بشكل جوهري عن العمل وأشكال النشاط الأخرى.

وعليه، ففي وضع معايير لتمييز لعب طفل عن أشكال أخرى للنشاط، نستنتج أنه في اللعب يخلق الطفل ظرفاً خيالياً. وهذه ليست فكرة جديدة بمعنى أن الأوضاع التخيلية في اللعب قد تم تمييزها على الدوام، لكنها كانت تعتبر في السابق مثالاً فقط على أنشطة اللعب، حيث لم يعتبر الوضع الخيالي السمة المميّزة للعب عموماً، لكنه كان يُعامَل كميزة لفئات فرعية خاصة باللعب.

ولعلني أجد الأفكار السابقة غير مرضية في ثلاث نواح؛ أولاً، إذا ما فُهِم اللعب على أساس رمزي، وهنا يكمن الخطرُ في احتمال النظرَ إليه كنشاط مماثل للجبر، بمعنى أن اللعب مثل الجبر يمكن أن يعتبر نظام إشارات يعمم على الواقع دون مواصفات أعتبرها خاصة باللعب. وسوف يُنظرُ إلى الطفل كمتخصص غير ناجح في علم الجبر لا يستطيع كتابة الرموز، لكن يستطيع أن يصفها في العمل. وأعتقد أن اللعب ليس عملاً رمزياً بالمعنى الصحيح للمصطلح، لذلك يصبح من الضروري عرض دور التحفيز في اللعب.

ثانياً، هذه الحجة التي تؤكد على أهمية العمليات الإدراكية لا تهمل التحفيز فحسب، بل أيضاً الظروف المتعلقة بنشاط الطفل. ثالثاً، طرق الفهم السابقة لا تساعدنا على فهم دور اللعب في عملية النمو اللاحق.

وإذا كان اللعب كله هو بالفعل تحقيق الميول باللعب على نحو لا يمكن إشباعها على الفور، عندئذ ستكون عناصر الأوضاع التخيلية بشكل أوتوماتيكي جزءاً من النبرة العاطفية للعب ذاته. ولنتأمل نشاط الطفل خلال اللعب. ماذا يعني سلوك طفل في وضع تخيلي؟ نحن نعلم أن تطور ممارسة ألعاب بموجب قواعد معينة يبدأ في الفترة المتأخرة لمرحلة ما قبل المدرسة ويتواصل خلال فترة المدرسة. وقد تطرق عدد من الباحثين، على الرغم من عدم انتمائهم لمعسكر الماديين الديالكتيكيين، لهذه القضية من خلال الخطوط التي أوصى بها ماركس عندما قال إن «تشريح الرجل هو المفتاح لتشريح القرد». وقد بدأوا فحصهم للعب المبكر على ضوء اللعب اللاحق المبني على قاعدة، وتوصّلوا إلى أن اللعب الذي يستخدم وضعاً تخيلياً هو في الحقيقة لعب يُبنى على قاعدة.

ويستطيع المرء أن يذهب إلى أبعد من ذلك، ويقترح أنه ليس هناك شيء كاللعب دون قواعد. فالوضع الخيالي أو التخيلي لأي شكل من أشكال اللعب يشتمل أصلاً على قواعد سلوك، مع أنه ليس لعبة ذات قواعد منصوص عليها مسبقاً، حيث تتخيل الطفلة نفسها أنها الأم وأن الدمية هي الطفل، لذلك يجب أن تطيع قواعد السلوك الذي له علاقة بالأمومة. وقد لاحظ سوللي مبكراً على نحو لافت للنظر أن الأطفال الصغار يمكنهم أن يصنعوا وضعية اللعب والواقع الذي يتزامن معه.[1] وقد وصف حالة شقيقتيْن بعمر خمس وسبع سنوات، حيث قالت إحداهما للأخرى: «دعينا نلعب دور الشقيقتيْن». كانتا تلعبان في الواقع. وفي حالات معينة، وجدتُ من السهل استنباط مثل هذا اللعب لدى الأطفال. فمن السهل جداً، على سبيل المثال، أن تكون ثمة طفلة تمثل دور طفلة بينما تلعب الأم دور الأم، بمعنى أن يكون اللعب حقيقياً بالفعل. ولعل الاختلاف الحيوي، كما يصفه سوللي، هو أن الطفلة في اللعب تحاول أن تكون ما يجب أن تكون عليه الأخت. ففي الحياة تتصرف الطفلة دون أن تفكر بأنها أخت أختها. وفي لعبة لعِب الشقيقتين دور «الأختيْن» على أي حال، تكون كلاهما معنيتيْن بعرض طفولتهما، فحقيقة أن شقيقتيْن قد قرّرتا لعب دور شقيقتيْن تغري كليهما لاكتساب قواعد سلوك. ولعل الأفعال التي تناسب هذه القواعد فقط تكون مقبولة على وضع اللعب: حيث ترتديان ملابس مماثلة، وتتحدثان بشكل مماثل، باختصار إنهما تفعّلان ما يؤكد علاقتهما كأختيْن من خلال أفراد بالغين وغرباء. الكبرى، وهي تمسك الأصغر سناً بيدها، ربما تواصل الحديث إليها عن أناس آخرين: «ذلك لهم، ليس لنا». هذا يعني: «أنا وأختي نتصرف بشكل مماثل، لكن الآخرين يُعاملون بشكل مختلف».

في هذا المثال جلّ التركيز على تماثل كل شيء له صلة بمفهوم الطفلة للأخت، وكنتيجة للعب تصل الطفلة إلى فهم أن الشقيقتين تمتلكان علاقة مختلفة تجاه بعضهما عن علاقتهما بالناس الآخرين. وما يمر دون ملاحظة الطفلة في الحياة الحقيقية يصبح قاعدة سلوك في اللعب.

ترى ماذا سيبقى لو أن اللعب بُنِي بطريقة ليس فيها وضع خيالي؟ القواعد تبقى، وحيثما يوجد وضع خيالي في اللعب، يكون هناك قواعد – ليس القواعد التي تُشكل مسبقاً وتتغير خلال سياق اللعبة، بل تلك التي تنشأ عن وضع خيالي. وبناء على ذلك، فإن فكرة كون الطفلة تستطيع أن تتصرف في وضع خيالي دون قواعد هي ببساطة فكرة غير دقيقة. فلو أن الطفلة راحت تلعب دور أم، عندئذ سيكون لديها قواعد لها علاقة بالأمومة. والدور الذي تقوم به الطفلة وعلاقتها بالموضوع (إذا غيّر الموضوع معناه) دائماً ما ينجمان عن القواعد.

في البداية بدا أن مهمة المحلل الوحيدة في تحليل اللعب كانت تتمثل في كشف القواعد المختبئة في كل اللعب، لكن اتضح أن ما يطلق عليه ألعاباً نقية ذات قواعد هي بشكل أساسي ألعاب ذات أوضاع خيالية. ومثلما يضطر الوضع الخيالي إلى احتواء قواعد السلوك، فإن كل لعبة ذات قواعد تشمل وضعاً خيالياً. على سبيل المثال، يخلق لعب الشطرنج وضعاً متخيّلاً. لماذا؟ لأن الفارس، الملك، الملكة وهلم جرا يمكن أن يتحركوا فقط بطرق محددة، ولأن تغطية الحجارة ونقلها يخضعان بشكل تام إلى مفاهيم الشطرنج.

ومع أنه في لعبة الشطرنج لا يوجد بديل مباشر لعلاقات الحياة الحقيقية، فإنها مع ذلك نوع من الوضع الخيالي. فاللعبة الأكثر بساطة بما تنطوي عليه من قواعد تتحول فوراً إلى وضع خيالي، بحيث أنه حالما يتم تنظيم اللعبة ضمن قواعد معينة، تستَبعَد كل احتمالات العمل الأخرى.

ومثلما كنا قادرين على أن نظهر في البداية أن كل وضع خيالي يشتمل على قواعد بشكل خفي، وكذلك فإن كل لعبة ذات قواعد تشتمل على وضع خيالي بشكل خفي. إذ أن الانتقال من ألعاب ذات وضع خيالي واضح وقواعد خفية إلى ألعاب ذات قواعد واضحة ووضع خيالي خفي يلخص تطور لعب الأطفال.

الفعل والمعنى في اللعب

إن تأثير اللعب على نمو الطفلة هائل. فاللعب في وضع خيالي مستحيل بالنسبة إلى طفلة دون الثالثة، لأنه شكل سلوكي جديد يحرر الطفلة من القيود. وإلى حد معقول يتقرر سلوك طفلة صغيرة جدا -وإلى حد أقصى في حالة طفلة ناشئة- بفعل الشروط التي يتخذ النشاط فيها موقعاً على غرار ما بيّنته تجارب ليفن وآخرين.[2] على سبيل المثال، إن إظهار ليفن للصعوبة الكبيرة لدى طفلة صغيرة كي تدرك أن عليها أن تدير ظهرها إلى حجر أولاً لكي تجلس عليه، إنما يبين مدى ارتباط كل طفلة صغيرة جداً في كل فعل بالقيود الظرفية. فمن الصعب أن نتخيل تبايناً أكبر لتجارب ليفن، التي تظهر القيود الظرفية على النشاط، مما نلاحظه في اللعب. هنا تتعلم الطفلة التصرف بعالم إدراكي يتجاوز ما هو منظور بالاعتماد على ميول ودوافع داخلية وليس على محفزات من الأشياء الخارجية. وتخلص دراسة أعدها ليفن حول الطبيعة المحفزة للأشياء بالنسبة إلى طفلة صغيرة جداً، مفادها أن الأشياء تملي على الطفلة ما يجب أن تفعله: الباب يتطلب أن يُفتح ويُغلق، الدرَج يتطلب صعوداً، والجرس يتطلب قرعاً. باختصار، تمتلك الأشياء مثل هذه القوة المحفزة الملازمة لأفعال طفلة صغيرة جداً وتقرر إلى حد كبير سلوكها الذي توصل إليه ليفن عبر مفهوم خلق طوبولوجيا نفسية: حيث عبّر بأسلوب رياضي دقيق عن مسار حركة الطفلة في مجال معين حسب توزيع الأشياء بقواها الجذابة المتنوعة أو المنفرة.

إن أصل القيود الظرفية على الطفلة يكمن في حقيقة مركزية لميزة الوعي بالطفولة المبكرة: اتحاد الحوافز والإدراك. وفي هذه السن، لا يكون الإدراك عموماً ميزة مستقلة، بل ميزة مندمجة لرد فعل حركي. فكل إدراك يعتبر محفزاً للنشاط. وطالما أن الظرف متصل سيكولوجياً من خلال الإدراك، والإدراك غير مستقل عن النشاط الدافعي والحركي، عندئذ يُفهم بوعيها المبني هكذا أن الطفلة مقيدة بالظرف الذي تجد نفسها فيه.

لكن في اللعب، تفقد الأشياء قوتها المستحكمة. الطفل يرى شيئاً لكنه يتصرف بشكل مختلف عما يرى. وعليه، تم التوصل إلى شرط بحيث يبدأ الطفل بموجبه التصرف بشكل مستقل عما يرى. ويفقد بعض المرضى المصابين بتلف دماغي القدرة على التصرف بشكل مستقل عما يرون. وبأخذ مثل هؤلاء المرضى بعين الاعتبار، يستطيع المرء أن يدرك أن حرية الفعل التي يتمتع بها البالغون والأطفال الأكثر نضجاً لا تُكتَسب خلال لحظة، بل يجب أن تمر عبر عملية نمو طويلة.

إن الفعل في وضع خيالي يعلم الطفلة توجيه سلوكها ليس بالإدراك الفوري للأشياء أو بالوضع الذي يؤثر فيها فوراً فحسب، بل أيضاً عن طريق المغزى من هذا الوضع.

وتبيّن التجارب والملاحظات اليومية بوضوح أنه يستحيل على أي طفل يافع فصل مجال المعنى عن المجال البصري، لأن هناك اندماجاً وثيقاً بين المعنى وما يُشاهَد. فحتى طفلة بعمر سنتيْن، عندما يُطلبُ منها إعادة جملة «تانيا تقف» بينما تجلس تانيا أمامها، سوف تغيّرها إلى «تانيا تجلس». وفي أمراض معينة، يُواجَه الوضع نفسه تماماً. وقد وصف غولدشتاين وغيلب عدداً من المرضى الذين لم يكونوا قادرين على تأكيد شيء لم يكن صحيحاً.[3] وبحوزة غيلب بيانات عن مريض، كان يستخدم يده اليسرى، غير قادر على كتابة جملة تقول «أستطيع أن أكتب جيداً بيدي اليمنى». وعند النظر خارج النافذة في يوم جميل لم يكن قادراً على إعادة جملة تقول «الطقس سيئ اليوم»، بل قال «الطقس جميل». وغالباً ما نرى مريضاً لديه اضطراب في الكلام غير قادر على إعادة كلمات بلا معنى، على سبيل المثال «الثلج أسود»، في حين يمكن إعادة عبارات أخرى صعبة في بنيتها القواعدية ودلالتها. هذه العلاقة بين الإدراك والمعنى يمكن رؤيتها خلال عملية تطور الكلام عند الأطفال. أنت تقول للطفل، «ساعة»، ثم يبدأ بالبحث عن ساعة. فالكلمة هنا تدل أصلاً على حيز مكاني محدد.

ويحصل الاختلاف بين مجاليْ المعنى والرؤية أولاً في مرحلة ما قبل المدرسة. ففي اللعب ينفصل التفكير عن الأشياء وينشأ الفعل من الأفكار بدلاً من الأشياء: قطعة خشب تبدأ بكونها دمية، والعصا تصبح حصاناً. والفعل بموجب قواعد يبدأ إقراره بالأفكار وليس بالأشياء نفسها. وهذا أشبه بانقلاب علاقة الطفل إلى وضع حقيقي وفوري وملموس يصعب التقليل من أهميته الكاملة. والطفل لا يفعل ذلك كله مرة واحدة، لأنه يصعب على الطفل بشدة فصل التفكير (معنى الكلمة) عن الشيء.

ويوفر اللعب مرحلة انتقالية في هذا الاتجاه حالما يصبح الشيء (العصا، على سبيل المثال) محوراً لفصل معنى الحصان عن الحصان الحقيقي، حيث لا يستطيع الطفل حتى الآن فصل التفكير عن الشيء. فضعف الطفل يبلغ حداً بحيث أنه لكي يتخيل حصاناً يحتاج إلى تحديد فعله بطريقة استخدام «ال-حصان-في-ال-عصا» كمحور. ومع ذلك، فالبنية الأساسية التي تقرر علاقة الطفل بالواقع تتغير بشكل راديكالي في هذه المرحلة الحاسمة، لأن بنية مداركه تتغير.

وكما ناقشت في فصول سابقة، فإن السمة الخاصة للإدراك الإنساني (تبرز في سن مبكرة) هي ما يطلق عليه إدراك الأشياء الحقيقية، ليس إدراك الألوان والأشكال فحسب، بل المعنى أيضاً. وهذا شيء ليس ثمة شبيه له في إدراك الحيوان. فالبشر لا يرون فقط شيئاً أسود دائرياً بيديْن، إنهم يرون ساعة وبإمكانهم تمييز شيء ما عن شيء آخر. وبناء على ذلك، فإن بنية الإدراك الإنساني يمكن التعبير عنها مجازياً كنسبة يكون الشيء فيها بسطاً والمعنى مقاماً (الشيء/ المعنى). وهذه النسبة ترمز إلى فكرة تقول إن كل الإدراك الإنساني يتكون من مفاهيم عامة بدلاً من مفاهيم منفصلة. فبالنسبة للطفل فإن الغرض في العلاقة النسبية؛ الغرض/ المعنى، يهيمن على المعنى. وفي اللحظة الحاسمة عندما تصبح العصا المحور لفصل معنى الحصان عن حصان حقيقي،

تنقلب هذه النسبة ويهيمن المعنى ويعطي المعنى/ الشيء.

وليس المقصود هنا القول إن خواص الأشياء على هذا النحو لا تمتلك معنى. فأي عصا يمكن أن تكون حصاناً، لكن لا يمكن أن تكون البطاقة البريدية، على سبيل المثال، حصاناً بالنسبة إلى الطفل. ولعل جدل غوته أنه في اللعب يمكن أن يكون أي شيء شيئاً بالنسبة للطفل هو أمر غير صحيح. وبالنسبة إلى البالغين الذين يمكنهم استخدام الرموز بوعي، يمكن بالطبع أن تكون البطاقة البريدية حصاناً. وإذا أردتُ أن أظهر حيز شيء ما، أستطيع أن أثبّت عود ثقاب وأقول، «هذا حصان». سيكون ذلك كافياً، لكن بالنسبة إلى طفل لا يمكن أن يكون عود الثقاب حصاناً لأن المرء عندئذ يجب أن يستخدم عصا. وبسبب انعدام وجود بديل مجاني، يكون نشاط الطفل لعباً وليس نظاماً رمزياً. فالرمز إشارة، لكن العصا لا تعمل كإشارة حصان بالنسبة إلى الطفل الذي يحتفظ بخواص الأشياء ويغيّر معناها. ومعناها، في اللعب، يصبح نقطة مركزية والأشياء يتم تحريكها من موقع مهيمِن إلى موقع مهيمَن عليه.

ويتعامل الطفل في اللعب مع معان منفصلة عما يرتبط بها من أشياء وأفعال يمكن إدراكها بالحواس. ومع ذلك، يبرز تناقض مثير للاهتمام يدمج فيه الطفل الأفعال والأشياء الحقيقية. وهذا يصوّر الطبيعة الانتقالية للعب، وهي مرحلة تفصل بين القيود الظرفية الخالصة للطفولة المبكرة وتفكير البالغ، ويمكن أن تكون مستقلة بالكامل عن الأوضاع الحقيقية.

فعندما تصبح العصا المحور الأساسي لفصل معنى «الحصان» عن حصان حقيقي، عندئذ يصنع الطفل شيئاً واحداً يؤثر في الآخر بشكل استدلالي. فهو لا يستطيع فصل المعنى عن شيء مُدرَك بالحواس، أو فصل كلمة عن شيء ما إلا بإيجاد محور أساسي في شيء آخر. ولعل نقل المعاني يتم تسهيله عن طريق حقيقة قبول الطفل لكلمة كصفة مميزة لشيء، فهو لا يرى الكلمة بل الشيء الذي يدل عليها. وبالنسبة إلى طفل، فإن كلمة «حصان» التي تنطبق على العصا تعني أن «هناك حصاناً»، لأنه يرى عقلياً الشيء الذي يقف خلف الكلمة. وتبرز مرحلة انتقالية مهمة نحو التعامل مع المعاني عندما يتعامل الطفل معها كما لو أنه يتعامل مع أشياء (على غرار تعامله مع العصا كما لو أنها حصان). وفيما بعد، يقوم بهذه الأعمال بوعي. هذا التغير يُرى أيضاً في حقيقة أنه قبل أن يكتسب الطفل اللغة القواعدية المكتوبة، فإنه يعرف كيف يقوم بالأشياء، لكنه لا يعلم بأنه يعرف. وهو لا يسيطر على هذه الأنشطة بشكل طوعي. ففي اللعب يستفيد الطفل بشكل عفوي من قدرته على فصل المعنى عن الشيء دون أن يعلم بأنه يفعل ذلك، تماماً مثلما لا يعلم بأنه يتحدث بطريقة نثرية، لكنه يتحدث دون أن يعير اهتماماً للكلمات. وبناء على ذلك، يكتسب الطفل من خلال اللعب تعريفاً وظيفياً للمفاهيم أو الأشياء، وتصبح الكلمات أجزاء شيء ما.

إن خلق وضع خيالي ليس حقيقة غير متوقعة في حياة طفلة، بل هي أول تجليات تحررها من القيود الظرفية. ولعل المفارقة الرئيسية للعب تكمن في كون الطفلة تتعامل مع معنى متحوّل في وضع حقيقي.

والمفارقة الثانية هي أنها تتبنى في اللعب خط المقاومة الأقل –هي تفعل على الأرجح ما ترغب القيام به لأن اللعب مرتبط بالمتعة– وفي الوقت نفسه، تتعلم متابعة خط المقاومة الأعظم عن طريق إخضاع نفسها للقواعد، وبالتالي التخلي عما تريد طالما أن الخضوع للقواعد ونبذ العمل المتهور يشكلان الدرب نحو المتعة القصوى في اللعب.

وعليه، فإن الخاصية الأساسية للعب هي قاعدة تحوّلت إلى رغبة. وانطباعات سبينوزا عن «فكرة تحولت إلى رغبة، مفهوم تحوّل إلى عاطفة» تجد لها نموذجاً في اللعب يتمثل في دنيا العفوية والحرية. ولعل تنفيذ القاعدة هو مصدر المتعة. فالقاعدة تكسب لأنها الحافز الأقوى. ومثل هذه القاعدة تكون داخلية، قاعدة ضبط النفس وتقرير المصير، كما يقول بياغيت، وليس قاعدة تطيعها الطفلة كقانون فيزيائي. وباختصار، يمنح اللعب الطفلة شكلاً جديداً للرغبة. فهو يعلمها التعبير عن رغبتها عن طريق ربط رغباتها بـ«أنا» الخيالية، وبدورها في اللعبة وقواعدها. وبهذه الطريقة فإن إنجازات طفلة يكمن بشكل كبير في اللعب وهي إنجازات تصبح غداً مستواها الأساسي للفعل الحقيقي والمثل الأخلاقية.

فصل الفعل والمعنى

الآن نستطيع أن نقول عن نشاط الطفل الشيء نفسه الذي قلناه عن الأشياء. ومثلما كان لدينا نسبة $\frac{\text{الشيء}}{\text{المعنى}}$، لدينا أيضاً نسبة $\frac{\text{الفعل}}{\text{المعنى}}$. وحيثما يكون الفعل مهيمناً في وقت مبكر في النمو، تنقلب هذه البنية، بحيث يصبح المعنى بسطاً، بينما يتخذ الفعل من المقام موقعاً له.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة لدى الطفل، يهيمن الفعل في البداية على المعنى، ويكون مفهوماً بشكل غير مكتمل. فالطفل يكون قادراً على الفعل أكثر من قدرته على الفهم. لكن في هذه السن تنشأ بنية للفعل أولاً يكون المعنى فيها هو العامل المقرر مع أن المعنى يجب أن يؤثر في سلوك الطفل ضمن قيود توفرها المواصفات البنيوية للفعل. فالأطفال، في لعبهم وهم يأكلون من أحد الأطباق، ظهروا وهم يؤدون حركات بأيديهم تذكّر بتناول طعام حقيقي، في حين أن جميع الأفعال التي لم تدل على تناول الطعام كانت مستحيلة. فإلقاء أحد الأطفال يديْه نحو الخلف بدلاً من مدّهما نحو الطبق يتحول في النهاية إلى مشهد مستحيل، ومثل هذا الفعل سيكون له أثر مدمر على اللعبة. فالطفل لا يتصرف بطريقة رمزية نقية في اللعب، بل يتمنى ويحقق أمنياته عن طريق ترك الأصناف الرئيسية للواقع تمر من خلال تجربته. والطفل، في التمني، ينفّذ أمانيه. وفي التفكير، يتصرف. والفعلان الداخلي والخارجي متلازمان: الخيال، والتفسير، والإرادة، عمليات داخلية يتم تعزيزها بفعل خارجي. وما قيل عن فصل المعنى عن الأشياء ينطبق تماماً وبشكل مساو على أفعال الطفل الخاصة. فالطفلة التي تضرب بأخمص قدمها على الأرض وتتخيل نفسها راكبة حصاناً تكون قد قلبت نسبة $\frac{\text{الفعل}}{\text{المعنى}}$ إلى $\frac{\text{المعنى}}{\text{الفعل}}$.

ولعل التاريخ التنموي للعلاقة بين المعنى والفعل مشابه للتاريخ التنموي لعلاقة المعنى/ الشيء. ولفصل معنى الفعل عن الفعل

الحقيقي (ركوب حصان، دون فرصة لفعل ذلك)، تحتاج الطفلة محوراً أو مرتكزاً بصيغة فعل ليحل مكان الفعل الحقيقي. وبينما يبدأ الفعل كبسط لبنية الفعل/المعنى، تنقلب البنية الآن ويصبح المعنى هو البسط. ويتراجع الفعل إلى المكان الثاني ويصبح المحور، ثم ينفصل المعنى ثانية عن الفعل بواسطة فعل مختلف. هذا مثال آخر للطريقة التي يأتي فيها السلوك الإنساني معتمداً على عمليات تقوم على معانٍ، حيث يكون الدافع الذي يوجه السلوك منفصلاً بحدة عن التحقق. فانفصال المعنى عن الأشياء والفعل له تداعيات مختلفة، على أي حال. ومثلما يقود التعامل مع معنى الأشياء إلى فكر مجرد، نجد أن نمو الإرادة والقدرة على اتخاذ خيارات واعية، إنما يحدث عندما يتعامل الطفل مع معنى الأفعال. ففي اللعب، يحل الفعل مكان فعل آخر تماماً مثلما يحل الشيء مكان شيء آخر.

كيف يتنقّل الطفل من شيء إلى آخر، ومن فعل إلى آخر؟ هذا يتم بالحركة في مجال المعنى- التي تخضع جميع الأشياء والأفعال الحقيقية لنفسها. فالسلوك غير مؤكد عن طريق المجال الإدراكي الفوري. وهذه الحركة في مجال المعنى تهيمن في اللعب. فهي تمثل، من جهة، حركة في مجال مجرد (تخلق ظهوراً في اللعب قبيل ظهور عمل طوعي يعبر عن معانٍ)، ومن جهة أخرى، تكون وسيلة الحركة ظرفية ومحددة (تغير مؤثر وليس تغيراً منطقياً). وبكلمات أخرى، يظهر مجال المعنى، لكن يحدث فيه الفعل كما هو الحال في الواقع. وهنا يكمن التناقض الرئيسي المتطور للعب.

خلاصة

أود أن أنهي هذا النقاش حول اللعب عن طريق إظهار، أولاً، أن اللعب ليس الصفة المهيمنة للطفولة، بل هو عامل ريادي في النمو. ثانياً، أريد أن أبيّن أهمية التحول من هيمنة الوضع الخيالي إلى هيمنة القواعد في تطور اللعب نفسه. وثالثاً، أريد أن أوضح التحولات الداخلية في نمو الطفل عن طريق اللعب.

كيف يرتبط اللعب بالنمو؟ بشكل أساسي يكون تصرف الطفل بأوضاع يومية عكس تصرفه في اللعب. ففي اللعب، يكون الفعل خاضعاً للمعنى، لكن في الحياة الحقيقية يهيمن، بالطبع، الفعل على المعنى. وبناء على ذلك، فإن اعتبار اللعب نموذجاً لفعل الطفل اليومي وشكله المهيمن شيء غير صحيح على الإطلاق.

هذا هو الخلل الرئيسي في نظرية كوفكا. فهو يرى في اللعب العالم الآخر للطفل.[4] بمعنى أن كل شيء يهم الطفل هو حقيقة اللعب، في حين أن كل شيء يهم البالغ هو الواقع الجاد. والشيء المعطى له معنى واحد في اللعب ومعنى آخر خارجه. ففي عالم الطفل، يسيطر منطق التمنيات وإرضاء الرغبات، وليس المنطق الحقيقي. فالطبيعة الوهمية للعب تُنقَل للحياة. وسيكون ذلك كله صحيحاً لو أن اللعب بالفعل هو الشكل المسيطر على نشاط الطفل. لكن من الصعب قبول صورة غير عقلانية تخطر بالبال إذا كان شكل النشاط الذي نتحدث عنه سيصبح الشكل المهيمن لنشاط الطفل اليومي، حتى وإن تحوّل جزئياً فقط إلى الحياة الحقيقية.

ويعطي كوفكا عدداً من الأمثلة ليظهر كيف ينقل الطفل وضعاً من اللعب إلى الواقع. لكن النقل كلّي الوجود للعب إلى الحياة الحقيقية يمكن اعتباره علامة غير صحية. فالتصرف في وضع حقيقي كما في وضع وهمي هو الإشارة الأولى للانفعال. إذ عادة ما يُنظر إلى سلوك اللعب بالحياة الحقيقية فقط في نوع اللعبة عندما يبدأ الأطفال في اللعب بما يفعلونه حقيقة، بحيث يخلقون بشكل واضح روابط تسهّل تنفيذ فعل غير مفرح (كقول الأطفال الذين لا يريدون الذهاب إلى السرير، «دعونا نلعب لقد أصبح الوقت ليلاً وعلينا أن نخلد إلى النوم»). وعليه، يبدو لي أن اللعب ليس هو النوع المهيمن للنشاط في مرحلة ما قبل المدرسة. فالنظريات التي تقول إن الطفل لا يضطر إلى إرضاء متطلبات الحياة الرئيسية ويستطيع العيش بحثاً عن المتعة هي وحدها التي يمكنها أن تقترح أن عالم الطفل عالم لعب.

وبالنظر إلى المسألة من المنظور المقابل، هل يمكن أن يفترض المرء أن سلوك الطفل دائماً مقاد بالمعنى، أي ان سلوك الطفل قبل المدرسة غير مشوق كونه لا يتصرف بشكل عفوي لأنه ببساطة يفكر بأن عليه أن يتصرف بشكل مغاير؟ هذا الخضوع الصارم للقواعد مستحيل في الحياة، لكنه يصبح ممكناً في اللعب: حيث يخلق اللعب منطقة نمو قريبة (Zone of Proximal Development) من الطفل. ففي اللعب دائماً ما يتصرف الطفل على نحو يتجاوز متوسط عمره ويفوق مستوى سلوكه اليومي حتى أنه يبدو كأنه أطول من نفسه. ومثلما هو الحال في تركيز العدسة المكبّرة، يشتمل اللعب على جميع الميول النامية بشكل مكثف ويكون هو نفسه مصدراً رئيسياً للنمو.

لذلك، يمكن مقارنة علاقة نمو اللعب بعلاقة نمو التعليم، حيث يوفر اللعب خلفية أكثر اتساعاً للتغيرات الضرورية والوعي. فالفعل في جو خيالي، وفي وضع خيالي، وخلق نوايا طوعية، وتشكيل خطط حياة حقيقية ودوافع اختيارية، كل ذلك يظهر في اللعب ويجعله المستوى الأعلى للنمو في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يتحرك الطفل قُدماً إلى الأمام من خلال فعالية لعب بشكل أساسي. وفي هذا السياق فقط، يمكن اعتبار اللعب نشاطاً رائداً يقرر نمو الطفل.

كيف يتغير اللعب؟ من الملاحَظ أن الطفل يبدأ بوضع تخيلي، حيث يكون في البداية قريباً جداً من الوضع الحقيقي. ثم تأخذ إعادة إنتاج الوضع الحقيقي حيزاً لها. على سبيل المثال، طفل يلعب مع دمية يعيد بالضبط ما تفعله أمه معه. وهذا يعني أنه في الوضع الأصلي تعمل القواعد (اي قوانين اللعبة) بشكل مكثف ومضغوط، ويكون هناك قليل جداً من التخيل.

لكن الوضع التخيلي يمكن إدراكه في ضوء الوضع الحقيقي الذي حصل بالفعل. فاللعب ليس مجرد إعادة جمع لشيء حاصل، إنه تذكر في الفعل أكثر من كونه وضعاً تخيلياً روائياً.

وبينما يتطور اللعب، نرى حركة باتجاه التحقق الواعي لهدفه. ومن غير الصحيح أن نفهم اللعب كنشاط دون هدف. ففي الألعاب الرياضية يمكن أن يخسر المرء أو يفوز: في السباق يأتي المرء أولاً،

وثانياً، أو أخيراً. باختصار، الهدف يقرر اللعبة ويبرر النشاط. الهدف، كغاية قصوى، يقرر التوجه الإنفعالي للطفلة نحو اللعبة. فعند خوض سباق، يمكن إثارة أو مضايقة الطفلة إلى حد كبير، ويبقى القليل من المتعة لأنها تجد من المؤلم لها جسمياً أن تجري وإذا زاد الإجهاد فسوف تشهر بعدم المتعة. ففي الرياضة يكون الهدف من اللعبة أحد مظاهرها المهيمنة التي من دونها لن يكون ثمة غاية – مثل اختبار قطعة حلوى بوضعها في الفم ومضغها ثم بصقها. وفي مثل هذه اللعبة، يُدرك الهدف (وهو الفوز) مسبقاً.

ومع اكتمال النمو تبرز القواعد، وكلما كانت أكثر صرامة كانت المطالب أعظم من ناحية التطبيق لدى الطفل، وكلما كان تنظيم نشاط الطفل أكبر، أصبح اللعب أكثر حدة وتوتراً. ببساطة، إن الجري دون هدف أو قواعد ممل ولا يروق للأطفال. وبناء على ذلك، تأتي مجموعة معقدة من المواصفات غير المتطورة أصلاً إلى المقدمة في نهاية تطور اللعب – مواصفات كانت ثانوية أو عرضية في البداية، وأصبحت تحتل موقعاً مركزياً في النهاية، والعكس بالعكس.

وبشكل ما يكون الطفل في اللعب حراً في تحديد أفعاله الخاصة. لكن بشكل آخر هذه حرية وهمية، لأن أفعاله هي في الحقيقة خاضعة لمعاني الأشياء، وهو يتصرف بموجب ذلك.

ومن منظور النمو، يمكن اعتبار خلق وضع تخيلي وسيلة للتفكير النامي المجرد. والنمو المتطابق للقواعد (او قوانين اللعبة) يقود إلى أفعال يصبح على أساسها التقسيم بين العمل واللعب ممكناً، وهو تقسيم يُقابل في سن الدراسة باعتباره حقيقة أساسية.

وكما عبر عنه أحد الباحثين فإن اللعب يعتبر بالنسبة إلى طفلة تحت سن الثالثة لعباً جدياً، تماماً كما هو الأمر بالنسبة إلى مراهقة، مع أنه بالطبع يأتي في سياق مختلف، أي أن اللعب الجدي يعني بالنسبة إلى طفلة صغيرة جداً أنها تلعب دون فصل الوضع التخيلي عن الحقيقي. وبالنسبة إلى طفلة في المدرسة، يصبح اللعب شكلاً أكثر تحديداً للنشاط، ويهيمن في النوع الرياضي، الذي يحتل دوراً خاصاً في نمو الطفل في المدرسة، لكنه يفتقد لمغزى اللعب بالنسبة لطفل قبل المدرسة. ويتقلص اللعب في سن المدرسة، لكنه يخترق الموقف تجاه الواقع. فهو يمتلك استمراريته الداخلية في تدريس وعمل المدرسة (نشاط إلزامي يقوم على القواعد). وجوهر اللعب هو الذي يخلق علاقة جديدة بين مجال المعنى والمجال المنظور – بين الأوضاع الفكرية والأوضاع الحقيقية.

وبشكل ظاهري، يحمل اللعب قليلاً من أوجه الشبه مع الشكل المعقد للفكر والإرادة الذي يقود إليه. ولعل التحليل الداخلي العميق هو وحده الذي يجعل بالإمكان تقرير مسار تغيره ودوره في النمو.

الهوامش

* هذا هو الفصل السابع الذي جاء تحت عنوان (The Role of Play in Development) من كتاب (*Mind In Society*) لمؤلفه فيجوتسكي (L.S. Vigotsky)، تم نشر الكتاب وطباعته العام 1978، الولايات المتحدة الأميركية.

[1] J. Sully, Studies of Childhood (Moscow, 1904, in Russian).

[2] Lewin, Dynamic Theory of Personality.

[3] See K. Goldstein, Language and Language Disorders (New York: Green and Stratton 1948).

[4] Koffka, Growth of the Mind, pp. 381 ff.

أطفال روضة مدرسة الفرندز خلال أحد الأنشطة.