

بازنمود مؤلفه‌های فرهنگ دموکراتیک در نقاشی کودکان

مهدیه حمزه ئی^۱

^۱ دکترای تخصصی علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

فرهنگ دموکراتیک شامل مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها، قواعد و رویه‌های مشترک شهروندان و نهادهاست که بدون وجود آن‌ها دموکراسی محقق نمی‌شود. کودکان و مدارس ابتدایی نقش کلیدی در آموزش و انتقال فرهنگ دموکراتیک ایفا می‌کنند چراکه نحوه مواجهه و برخورد اولیه با جامعه و حوزه عمومی را به کودکان می‌آموزند. هدف این مقاله گسترش شناخت پیرامون آموزش فرهنگ دموکراتیک به خردسالان و ابزارهای خلاقه این آموزش است. سؤالات اصلی عبارتند از اینکه خردسالان، محیط اجتماعی کلاس و نقش خود در آن را چگونه درک می‌کنند؟ کدام یک از ادراکات کودکان نسبت به محیط کلاس، ویژگیهای فرهنگ دموکراتیک را منعکس می‌کند؟ داده‌های این مقاله شامل نقاشی‌ها و توضیحات شفاهی ۱۲۵ کودک از مدارس کشورهای قبرس، اسرائیل، لیتوانی، پرتغال و بریتانیاست که برنامه آموزش یادگیری سواد فرهنگی را اجرا کرده‌اند. روش مورد استفاده، تحلیل محتوای داده‌محور، شامل مقوله‌بندی کیفی داده‌ها، کمی‌کردن مؤلفه‌های اصلی، و تفسیر بازاندیشانه محتوای نقاشی‌هاست. این مطالعه نشان می‌دهد که چگونه کودکان ۵ تا ۶ ساله قادرند ایده‌ها، اصول و رویه‌های فرهنگ دموکراتیک، از جمله مشارکت، همکاری، مذاکره، گفت‌وگو، گوش دادن و بیان افکار خود را توضیح دهند. تحلیل داده‌ها شامل پنج مقوله موضوعی از نحوه تفکر کودکان پیرامون زندگی اجتماعی در کلاس درس‌شان، رویکرد نسبت به فرهنگ دموکراتیک و درک نقش خود در تمرین این فرهنگ در مدرسه می‌شد. رویکرد کودکان نسبت به قوانین؛ اظهارات‌شان پیرامون اقداماتی که به تنهایی یا به عنوان عضوی از یک گروه انجام می‌دهند و دیدگاه‌هایشان نسبت به هدف و فایده این اقدام، مبنای مقوله‌بندی ما را تشکیل می‌داد. تحلیل‌ها نشان می‌دهد که نقاشی با همسالان یک فرآیند چندوجهی و گفت‌وگومحور برای یادگیری فرهنگ دموکراتیک است. کودکان نه تنها در تعامل کلامی، بلکه در تعامل بصری نیز در زنجیره‌های گفت‌وگو شرکت می‌کنند. از آنجایی که توانایی مشارکت در گفت‌وگو، یک مهارت اصلی در آموزش دموکراتیک تلقی می‌شود مربیان باید زنجیره گفت‌وگوهای دیداری را به عنوان راهی برای آشناسازی دانش‌آموزان با فرهنگ دموکراتیک و ممارست در آن، در نظر گیرند.

واژه‌های کلیدی: فرهنگ دموکراتیک، نقاشی، کودکان، گفت‌وگو، معنا بخشی، ساخت معنا

۱-مقدمه

انسان‌های مسئول، فعال و مشارکت‌گر لازمه جوامع دموکراتیک هستند. آموزش دموکراتیک که در آن دموکراسی توأمان به عنوان روش پرورشی و نیز هدف آموزشی عمل می‌کند، تاریخچه‌ای دیرپا دارد. در جوامع متنوع، پیچیده و به سرعت در حال تغییر، چنین تلاش‌های آموزشی بسیار مغتنم و مناسب هستند. شورای اروپا در چارچوب مرجع اخیر خود پیرامون بایسته‌های فرهنگ دموکراتیک اظهار می‌دارد که سیستم‌های آموزشی «باید زمینه‌سازی برای تحقق شهروندی دموکراتیک را یکی از مأموریت‌های اصلی خود قرار دهند». در این چارچوب، به دموکراسی از منظر مشارکت نگریسته می‌شود یعنی تأکید بر مشارکت شهروندان در سیاست‌های عمومی‌ای که از طریق آنها می‌توانند بر مسائل مشترک اثرگذار باشند. مفهوم چارچوب فرهنگ دموکراتیک به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها، قواعد و رویه‌های مشترک میان شهروندان و نهادها اشاره دارد که پیدایش و حیات دموکراسی وابسته به وجود آنهاست. این مجموعه شامل «اعتقاد و پایبندی به حاکمیت قانون و حقوق بشر، حوزه عمومی، حل و فصل مسالمت‌آمیز تعارضات، پذیرش و احترام به تفاوت‌ها، تمایل به بیان نظرات خود، تمایل به شنیدن آرا و نظرات دیگران، پایبندی به تصمیمات جمعی، حمایت از اقلیت‌ها و حقوق آنها، و میل به مشارکت در گفت‌وگو و رای تفاوت‌های فرهنگی» (CofE, 2018a). کودکان و مدارس ابتدایی نقش کلیدی در آموزش و انتقال فرهنگ دموکراتیک ایفا می‌کنند زیرا به اکثر کودکان نحوه برخورد و مواجهه اولیه با قلمرو عمومی را یاد می‌دهند، آموزشی که لازمه فرهنگ دموکراتیک و زندگی در محیط‌های اجتماعی است، در این محیط است که کودکان نحوه تعامل با گروه و جامعه‌ای متشکل از همسالان و معلمان خود را می‌آموزند.

هدف این مقاله گسترش شناخت پیرامون آموزش دموکراتیک به خردسالان و ابزارهای خلاقه چنین آموزشی است. این مطالعه به نقاشی به عنوان شکلی از ارتباط، شیوه‌ای برای تخیل‌ورزی، و یک «فرایند مفید و سازنده تفکر در عمل» تمرکز دارد. سؤالات اصلی عبارتند از اینکه خردسالان، محیط اجتماعی کلاس و نقش خود در آن را چگونه درک می‌کنند؟ کدام یک از ادراکات کودکان نسبت به محیط کلاس، ویژگی‌های فرهنگ دموکراتیک را منعکس می‌کند؟ تحلیل پاسخ این سؤالات نشان می‌دهد که چگونه نقاشی با همسالان به منزله یک شیوه گفت‌وگویی معناساز و عرصه تجسم، بیان و محک‌زدن مقدمات و قواعد زندگی اجتماعی و زیستن با یکدیگر عمل می‌کند.

آموزش دموکراتیک به تازگی مورد توجه مربیان و دانشمندان قرار گرفته است. این آموزش در قالب تمرین کلاسی به کودکان آموخته می‌شود و موضوعات بین درسی و توانمندی‌هایی که همه زمینه‌های تحصیلی را با روش‌ها و رویکردهای آموزشی جامع و مبتنی بر پدیده‌ها، حوادث و چالش‌های دنیای واقعی مدنظر قرار دهند، در این تمرین‌ها لحاظ می‌شوند (CofE, 2018b). این روش‌ها و رویکردها شامل مدل‌سازی نگرش‌ها و رفتارهای دموکراتیک (نظیر ارزش‌نهادن به حقوق بشر و کرامت انسانی، انصاف، برابری، تنوع فرهنگی، همدلی، و گشودگی و احترام به دیگران) در کلاس درس است و از طریق فرآیندهای دموکراتیک، یادگیری مشارکتی و پروژه‌محور اجرا می‌شود. بعلاوه، روش‌ها و رویکردهای مبتنی بر یادگیری خدمت‌محور، توأمان دانش‌آموزان را آموزش می‌دهند، آنها را توانمند می‌سازند تا تصمیم بگیرند، و با اتکا به ابتکار عمل خود ضمن همکاری با همسالان‌شان، اجتماعات فرامدرسه‌ای را نیز منتفع سازند.

این اهداف، رگه‌های مشارکتی آموزش دموکراتیک را مشخص می‌سازد. شیوه‌های تربیتی در این سلسله رویکردهای یادگیرنده‌محور که کودکان را به عنوان تولیدکنندگان فعال دانش و آفرینشگران دنیای خود و به تبع، مشارکت‌کنندگان در

بازسازی اجتماعی- درنظر می‌گیرند تا رویکردهای آموزشی شهروندی که مشارکت فعال کودکان در زندگی اجتماعی کنونی و در نتیجه مشارکت‌کنندگان در بازتولید اجتماعی جامعه لحاظ می‌کنند، متفاوت است (Sant, 2019). این دو رویکرد مشارکتی به آموزش دموکراتیک مبین دو نگاه هستی‌شناختی متمایز از کارکرد اصلی چنین راهبردی هستند. از یک طرف، محققان و مربیان تاکید می‌کنند که کودکان برای تصمیم‌گیری و حل مشکلات اجتماعی زندگی فعلی و آتی خود باید در فرآیندها شرکت کنند. از سوی دیگر، محققان بر ارزش ابزاری آموزش دموکراتیک مشارکتی تأکید کرده‌اند، و نشان می‌دهند که چگونه سلسله مهارت‌های اجتماعی آموخته شده در مدرسه موجب افزایش مشارکت مدنی و مشارکت دموکراتیک در بزرگسالی می‌شوند.

آیا خردسالان از ظرفیت مشارکت در امور دموکراتیک، فرهنگ شهروندی و عمل به عنوان شهروند برخوردارند؟ به گفته پژوهشگران، کودکان در سنین ۳ تا ۵ سال، نقادانه با دیدگاه‌های گوناگون پیرامون مسائل مدنی درگیر می‌شوند (Erickson & Thompson, 2019; Sharkey, 2018; Vasquez, 2004, 2017; Winograd, 2015) نیازهای دیگران در اجتماعات و محیط‌های روزمره خود تشخیص می‌دهند. در ارتباط با رویدادهای جهان قرار می‌گیرند (Hall & Rudkin, 2011; Payne, ۲۰۱۸) و «نسبت به اجتماع پیرامونی خود آگاهی دارند و برای آن اهمیت قائل هستند، نیازها و خواسته‌های دیگران را در نظر می‌گیرند، و در مورد راهکارهای ممکن برای حل چالش‌های اجتماع خود کنکاش می‌کنند» (Marsh et al., 2020). خردسالان قادرند از کدامیک از وسایل ارتباطی برای مشارکت در فرهنگ دموکراتیک بهره‌گیرند؟ برخی «گفتمان مدنی واقعی یا تجارب زیسته تصمیم‌گیری دموکراتیک» را اصول راهنمای فرآیندهای آموزش دموکراتیک می‌دانند (McGuire et al., ۲۰۱۹). مربیان به منظور تحقق این امر، درصدد فعال کردن مشارکت کودکان از طریق وظایف و مسئولیت‌های کلاسی، ایجاد قواعد و توافقات کلاسی مشترک، و بحث درباره موضوعات مؤثر بر زندگی روزمره کودکان برآمده‌اند (Levinson, 2012; Marsh et al., 2020). ابزارهای مورد استفاده مربیان عبارتند از: فعالیت‌های هنری و خلاقانه، (ایفای نقش) و شبیه‌سازی حل مسائل واقعی. برخی دیگر نیز بر فعال کردن مشارکت کودکان از طریق بیان غیرکلامی متمرکزند تا خردسالان را قادر سازند به کشف و حل و فصل مسائل دشوار بپردازند، مسائلی که ممکن است بحث پیرامون آنها و معنادادن و بیان کردن‌شان از طریق کلمات برای کودکان دشوار باشد. از این رو، روش‌های بصری، ابزاری مناسب و معتبر برای مطالعه فرآیندهای معناسازی کودکان تلقی می‌شوند. مخصوصاً نقاشی، وسیله‌ای تلقی می‌شود که کودکان معمولاً تصورات، افکار و احساسات درونی خود و روابط خود با دنیای بیرونی و زندگی واقعی را از طریق آن به اشتراک می‌گذارند. هال (۲۰۱۰) با توجه به چنین ظرفیتی، نقاشی را به عنوان یک «شیوه تسهیل‌کننده ارتباط» تعریف کرده است که نه تنها موجب تسهیل و برانگیختن بحث میان کودکان می‌شود بلکه همچنین آنها را قادر می‌سازد درک خود از موضوعات بیان شده را به روش غیرکلامی منتقل کنند.

این مقاله بر نقاشی‌های کودکان و توضیحات کلامی آنها درباره نقاشی‌هایشان در درسی پیرامون آموزش دموکراتیک متکی است. درس مذکور، بخشی از برنامه یادگیری سواد فرهنگی بود که به واسطه گروهی بین‌المللی از پژوهشگران و معلمان طی پروژه‌ای با عنوان گفت‌وگو و استدلال برای یادگیری سواد فرهنگی در مدارس ایجاد شد. این برنامه در سال تحصیلی ۲۰۱۹-۲۰۲۰ در بیش از ۲۵۰ کلاس در قبرس، آلمان، اسرائیل، لیتوانی، اسپانیا، پرتغال و بریتانیا اجرا شد. یکی از درسها که مخاطبان هدف آن، کودکان ۵ تا ۶ ساله بودند بر دموکراسی و فرهنگ دموکراتیک با دو خروجی متمرکز بود: «من می‌توانم به دیگران گوش دهم و به افکار و ایده‌های آنها احترام بگذارم» و «من می‌توانم بیازمایم که چگونه دموکراسی به همگان حق اظهار نظر و توانایی تغییر امور را می‌دهد». این برنامه با تأکید بر اینکه دانش‌آموزان و معلمان‌شان با همکاری یکدیگر، معانی را

می‌سازند، درصدد آموزش گفت‌وگو برآمد: معلمان نحوه مشارکت دموکراتیک در گفتگوی کلاسی را الگوبرداری و شبیه‌سازی کردند.

یافته‌های این مطالعه تأییدی است بر اینکه کودکان چگونه با همکاری یکدیگر، معانی مشترک را از طریق شیوه‌های خلاقانه گفت‌وگو که در برنامه یادگیری سواد فرهنگی لحاظ شده بود، بر ساختند. مین (۲۰۱۵، ۲۰۱۶) در پژوهش خود پیرامون تفسیر مشترک کودکان از فیلمها و تصاویر، ایده معناسازی از طریق گفت‌وگو را توسعه داده است. او می‌گوید که چگونه در چنین تفسیر مشترکی، کودکان تأثیرات و الهامات خود را به همسالان‌شان منتقل نموده و به این ترتیب در «زنجیره‌های تفکر گفت‌وگومحور» شرکت می‌کنند. مین (۲۰۱۵) مکانیسم چنین تفکری را اینگونه توضیح می‌دهد: «کودکان در مواجهه با متون بصری یا دیداری، داستان‌های کلامی و تصویری بیشتری خلق می‌کنند. آن‌ها از چارچوب متن فراتر می‌روند تا آنچه را که در حال تجربه‌اش هستند، مفهوم‌سازی کنند، و این امر در مورد هر دو نوع متنی که با آن مواجه می‌شوند اعم از متون کاملاً بصری یا چندوجهی/ چندرسانه‌ای صدق می‌کند». در برنامه یادگیری سواد فرهنگی، دانش‌آموزان تأثیرات، الهامات و محرک‌ها را هم از مواد آموزشی و هم از همسالان خود دریافت کرده و خود نیز تأثیرات و الهامات‌شان را به همتایان منتقل می‌کردند و به این ترتیب، در زنجیره تفکر گفت‌وگومحور مشارکت داشتند. به گفته مین: ما با تحلیل زنجیره گفت‌وگوها می‌توانیم بفهمیم کودکان چگونه از حرکت‌های سازنده مشترک برای رشد فکری خود بهره می‌گیرند؛ چگونه ایده‌های آنها طی گفت‌وگو شکل می‌گیرد، یا توسعه پیدا می‌کند یا توسط فرد مقابل کنار گذاشته می‌شود.

مقاله حاضر اگرچه به محیط آموزشی مربوط می‌شود، به دنبال توسعه آموزش فرهنگ دموکراتیک نیست بلکه بر فرآیندهای معناسازی کودکان از فرهنگ دموکراتیک و عاملیت آنها فرایندهای مذکور تمرکز دارد. مقاله ما با بحث درباره چارچوب نظری، داده‌ها و روش تحقیق آغاز می‌شود و سپس با تجزیه و تحلیل پنج موضوع مقوله‌بندی شده می‌کوشد به چگونگی تفکر کودکان درباره زندگی اجتماعی در کلاس درس، رویکردشان به فرهنگ دموکراتیک و نقشی که در اجرای این فرهنگ در محیط مدرسه ایفا می‌کنند، پی ببرد. مقاله با ذکر مهمترین نتایج، فواید و کاربردهای عملی آن برای پژوهش‌های دانشگاهی حوزه آموزش دموکراتیک به پایان می‌رسد.

۲- چارچوب نظری:

نقاشی به عنوان یکی از شیوه‌های تجلی بیان کودکان، مورد توجه و بررسی پژوهش‌های علمی بسیاری قرار گرفته است. در دهه ۲۰۰۰ میلادی، پژوهشگران (به طور مثال، Anning, 2003; Ivashkevich, 2009; Atkinson, 2009; Coates & Deguara, 2015; Coates, ۲۰۱۱) به تغییر پارادایم تحقیقات به سمت نقاشی کودکان، به عنوان یک فرآیند ارتباطی متأثر از زمینه‌های [کانتکست‌های] اجتماعی-فرهنگی مختلف و جوامع پیرامونی کودکان اشاره کرده‌اند و اینکه چگونه می‌توان از طریق بیان بصری کودکان به این تأثیرات پی برد. کودکان - مانند همه آدمیان - تحت تأثیر زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی خود قرار می‌گیرند اما صرفاً گیرنده‌ای منفعل نیستند بلکه آفرینشگران فعال این زمینه‌ها هستند (L'ahdesmaki et al., 2022). رویکرد مشارکتی در تحقیقات دوران کودکی بر عاملیت کودکان تأکید دارد؛ آنها را «موجودات اجتماعی توانا، عوامل توانمند و سازندگان فعال دانش و درک خود» (Deguara, 2015) می‌بیند که در یادگیری خود نقش «فعالانه» ایفا می‌کنند و به جای آنکه بازتاب‌دهنده منفعل یک «واقعیت داده شده» باشند، در تعریف واقعیت نقش دارند. این مقاله با رویکرد اجتماعی-

فرهنگی و مشارکتی به بررسی نقاشی‌های کودکان می‌پردازد، رویکردی که بر عاملیت کودکان در انعکاس، پردازش و ایجاد معانی فرهنگی تأکید دارد. این رویکرد نشان می‌دهد کودکان چگونه می‌توانند از طریق نقاشی به پردازش دانش بپردازند، ابزاری که به آنها امکان می‌دهد تخیل، شخصیت، تعاملات و گفت‌وگوهای خود با دیگران و واکنش‌های عاطفی‌شان را به طرز خلاقانه‌ای توسعه دهند. با این حال، نقاشی کودکان به بیان بصری محدود نمی‌شود. در فرآیندهای معناسازی، شیوه‌های مختلف ارتباطی اثر متقابل و چندوجهی بر یکدیگر می‌گذرانند. به ویژه در فرآیندهای معناسازی خردسالان ممکن است تشخیص حالت‌های بصری و کلامی دشوار باشد. نقاشی را می‌توان نوعی گفت‌وگو بین علائم ایجاد شده روی کاغذ و بیان شفاهی افکار دانست. ظرفیت کودکان برای بیان افکارشان به قالب تصویر محدود است، یعنی ممکن است نقاشی آنها نتواند منظورشان را کامل و دقیق منتقل کند. به گفته کرس (۱۹۹۷) احتمالاً کودکان می‌کوشند با ترکیبی از حرف‌زدن یا سایر حالت‌های بیان شفاهی یا بدنی با حالت‌های بصری معناسازی بر این محدودیت غلبه کنند. بنابراین، پژوهشگران تأکید می‌کنند که نقاشی کودکان را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن بافت داستانی و توضیحاتی که خودشان درباره نقاشی می‌دهند، تفسیر کرد. توضیح شفاهی کودک، درک بزرگسالان (و سایر کودکان) را از آنچه در ارتباط وجود دارد، تسهیل می‌کند (Deguara, 2015; Kress, ۱۹۹۷). زمینه [کانتکست] اجتماعی-فرهنگی اصلی این مطالعه، مدرسه است. چندین پژوهشگر تأثیر مدرسه را بر ارتباطات و بیان خلاقانه کودکان بررسی کرده و می‌گویند مدرسه، منابع فرهنگی و ارتباطی کودکان را با تبدیل کردن آنها از عوامل ارتباطی دنیای خود به ارتباط‌گران اجتماع و فرهنگ‌شان، به طرز مؤثری یکدست می‌سازد. زمینه مدرسه (معلمان، همسالان، تمرینات کلاسی، و برنامه‌های درسی) به طور آشکار یا ضمنی بر انتظارات، ادراکات و ارزش‌های خاصی که بر بیان بصری کودکان تأثیر می‌گذارند، تأکید می‌کند. عده‌ای از پژوهشگران (Fargas-Malet et al., 2010) همین «فرهنگ‌پذیری در مدرسه» را نقص عمده پژوهش‌های مبتنی بر نقاشی کودکان می‌دانند: کودکان ممکن است تصاویری خلق کنند که به نظرشان خوشایند معلم یا پژوهشگر است. درک زمینه اجتماعی و فرهنگی در پژوهش پیرامون بیان بصری و معناسازی کودکان بسیار حائز اهمیت است.

نقاشی کودکان اغلب شامل کپی کردن ایده‌ها، صحنه‌ها و رویدادها و تقلید عناصر و الگوهای بصری از متون فرهنگی محیط اطرافشان است. در زمینه یا کانتکست مدرسه، کودکان ایده‌ها و الگوها را از همسالان و مواد درسی کپی می‌کنند. بزرگسالان گاهی این نوع تصویرسازی تکراری را عملی کم‌ارزش و منفعلانه و فاقد تخیل و خلاقیت تلقی می‌کنند. با این حال، کپی کردن را می‌توان به منزله یک فرآیند نشانه‌شناختی از جمله وام‌گیری انتخابی دانست: عناصر بصری، ایده‌ها و تکنیک‌های کپی شده از منبع موجود در فرآیند تفسیر مجدد، زمینه‌سازی مجدد، و پیکربندی مجدد به نقاشی تازه‌ای تبدیل می‌شوند. کودکان در این فرآیند معمولاً تجربیات، عواطف و درک خود را با عناصری که وام گرفته‌اند، پیوند می‌دهند و به این ترتیب، معانی موجود خود را توسعه می‌دهند. «چیزی به نام کپی وجود ندارد چون کپی کردن، فرایندی کنش‌گرانه برای خلق مجدد است». بنابراین کپی کردن را می‌توان عملی متفکرانه و متعلق به نقاشی دانست.

۳- روش و نحوه جمع‌آوری داده‌ها

داده‌های تجربی این مقاله در خلال اجرای برنامه یادگیری سواد فرهنگی جمع‌آوری شده است. برنامه درسی دموکراسی با تماشای انیمیشن کوتاه و بی‌کلام مورچه (۲۰۱۷) ساخته کارگردان آلمانی، جولیا اوکر آغاز شد. این فیلم زندگی جمعی یک کلونی از مورچه‌ها را به تصویر می‌کشد که کار روزانه‌شان حمل برگ از درختان به لانه‌شان روی زمین است. هدایت این کار

سیستماتیک که با روال یکنواخت و تکراری توسط مورچه‌ها انجام می‌شود، بر عهده مورچه رهبر است. با این حال، یکی از مورچه‌ها با انجام این کار به شیوه خود، اگرچه آن را سرگرم‌کننده‌تر می‌کند موجب اختلال در کار سیستماتیک جامعه می‌شود. روش خلاقانه مورچه‌ها برای حمل برگ‌ها موجب می‌شود همه با هم، شیوه کار خود را تغییر دهند. این تغییر در نهایت موجب لذتبخش‌تر شدن کار کلونی می‌شود. حتی مورچه رهبر به مورچه خلاق برای ایجاد این تغییر تبریک می‌گوید. پس از تماشای فیلم، دانش‌آموزان تشویق شدند تا نقش مورچه‌های فیلم را بازی کنند و در گروه‌های کوچک و با کل کلاس درباره این ادعا که «شما باید همیشه قوانین را رعایت کنید» به بحث بپردازند. در پایان درس، معلم از بچه‌ها خواست که گروه گروه شده و با هم نقاشی‌ای بکشند از تغییری که می‌توانند یا توانسته‌اند در رفتار خود ایجاد کنند تا کلاس به جای بهتری تبدیل شود و درباره آنچه نقاشی کرده‌اند به بحث و گفت‌وگو بپردازند. هدف از این کار، ترغیب به مشارکت، همکاری و مذاکره میان نظرات مختلف بود.

داده‌ها شامل این نقاشی‌ها، توضیحات و اطلاعات زمینه‌ای درباره نحوه تدریس بود. تعدادی از بچه‌ها توضیحات را خودشان می‌نوشتند، اما در اکثر موارد معلمان واسطه بچه‌ها بودند و گفته‌های کودکان درباره نقاشی‌هایشان را می‌نوشتند. بسیاری از نقاشی‌ها که به صورت فردی ترسیم شده‌اند، رنگارنگ هستند اما داده‌های این مقاله آثار مشترک را شامل می‌شود. عکس نقاشی‌ها توسط معلم‌ها گرفته و همراه با توضیحات‌شان برای پژوهشگران پروژه ارسال شد. معلمان در نظرسنجی کوتاهی نیز شرکت کردند که شامل اطلاعات کشوری، تقسیم‌بندی جنسیتی گروه‌ها و شرح پیشرفت درس بود، خصوصاً اگر طرح درس تغییراتی داشت. داده‌ها شامل ۱۲۵ نقاشی است: از قبرس (۱۷ نقاشی از پنج کلاس)، اسرائیل (۲۸ از پنج کلاس)، لیتوانی (۲۱ از پنج کلاس)، پرتغال (۴۸ از شش کلاس) و بریتانیا (۱۱ از پنج کلاس).

این درس در کشورهای فوق‌الذکر به زبان‌های یونانی، عبری، لیتوانیایی، پرتغالی و انگلیسی اجرا شد. داده‌ها را تیمی از پژوهشگران هر کشور به انگلیسی ترجمه کردند. این پژوهشگران در اجرای برنامه و جمع‌آوری داده‌ها با معلمان و مدارس همکاری داشتند و بنابراین به خوبی با زمینه‌های تولید داده‌ها آشنا بودند. اعتبار به واسطه همکاری نزدیک تیم‌ها در خلال پروژه تحقیقاتی تأمین شده است. در تحلیل نقاشی‌ها از توضیحات خود بچه‌ها برای رمزگشایی معنا استفاده شد. اما هدف از این کار، رصد یا علت‌یابی افکار کودکان نبود- که امری غیرممکن است. با پیروی از نظریه‌های ارتباط تصویری، تجزیه و تحلیل بر اساس «رمزگشایی» نشانه‌هایی انجام شد که کودکان در نقاشی‌های خود، در محیط کلاس، «رمزگذاری» کرده بودند. روش مورد استفاده تحلیل محتوای مبتنی بر داده، از جمله طبقه‌بندی کیفی داده‌ها، کمی‌کردن ویژگی‌های اصلی آن، و تفسیر محتوای نقاشی‌هاست (Passerini, 2018 L'ahdesm'aki et al., 2022). داده‌های این مقاله به تنهایی توسط نویسنده مورد تحلیل قرار گرفت. کدگذاری مقوله‌ها بر اساس پژوهشی فشرده درباره نحوه ترسیم و توصیف کودکان از محیط اجتماعی کلاس و نقش خود در آن صورت گرفت: چه چیز به تصویر کشیده شده؟ چه چیزی در نقاشی اتفاق افتاده؟ توسط چه کسی و کجا؟ پس از تحلیل محتوای داده‌ها، ویژگی‌های کدگذاری شده در واحدهای بزرگتری جمع‌آوری شدند تا از انسجام، سازگاری و متمایز بودن آنها مطمئن شویم. در تجزیه و تحلیل، واحدهای گردآوری شده به عنوان پنج مقوله مرتبط با ویژگی‌هایی که فرهنگ دموکراتیک را در محیط اجتماعی کلاس کودکان نمایندگی می‌کنند، شناسایی شدند. هر نقاشی فقط یک بار مقوله‌بندی شد.

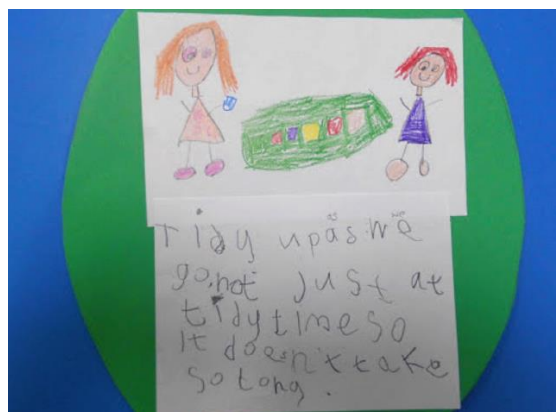
۴. یافته‌ها:

معانی فرهنگ دموکراتیک متفقاً توسط کودکان و معلمان‌شان با پیاده‌سازی الگوی گفت‌وگوی دموکراتیک در کلاس درس ایجاد شد. اینکه از طریق داده‌ها تشخیص دهیم که آیا ایده خاص یا تغییر رفتاری که کلاس را به جای بهتری تبدیل می‌کند، از جانب کودکان طرح شده یا معلمان و یا از فیلم (مواد آموزشی) گرفته شده، نه ضرورتی دارد و نه امکانپذیر است. نقاشی‌ها و توضیحات آنها نشان می‌دهد تعاملی شکل گرفته که طی آن ایده‌ها از منابع مختلف درس به عاریت گرفته شده و نهایتاً با نظرات و تجربیات خود شرکت‌کنندگان مورد بررسی قرار گرفته‌اند. ما با منطق استقرایی تحلیل محتوای کیفی، داده‌ها را در پنج مقوله سازماندهی کردیم. تفاوت بین مقوله‌ها بر اساس این محور کیفی است: ۱) کودکان اهمیت اطاعت از قوانین جمعی موجود را بیان می‌کنند کودکان روش‌ها یا قوانین جدیدی را پیشنهاد می‌کنند. ۲) کودک به تنهایی عمل می‌کند کودک به عنوان عضوی از گروه عمل می‌کند. ۳) عمل کودکان مبتنی بر کسب منفعت شخصی است عمل کودکان بر کنش متقابل استوار است کودکان برای یک منفعت مشترک نوع‌دوستانه عمل می‌کنند.

۴. ۱. پیروی از قواعد موجود:

اولین مقوله ناظر بر قوانین کلاس است. در این مقوله، هم نقاشی‌ها و هم توضیحات‌شان بر قواعد موجود و اهمیت پیروی از آنها برای تحقق نظم کلاسی تأکید می‌کنند: قوانین غیرقابل چون و چرا هستند. طبق این مقوله، قواعد مشترک، تضمین‌کننده راحتی فضای مشترک برای همگان است. در این مورد، بیشتر توضیحات به صورت اول شخص نوشته شده‌اند. به طور مثال، گروهی از کودکان اسرائیلی نوشته‌اند: «من باید قوانین را رعایت کنم. باید به بچه‌های دیگر هنگامی که به من نیاز دارند کمک کنم. من باید با دقت گوش کنم.» یک گروه دیگر اسرائیلی می‌نویسند: «باید درست رفتار کنم و به درس گوش بدهم. باید به درستی روی صندلی خود در دایره بنشینم. باید کیفم را در جایش بگذارم.» علاوه بر اول شخص بودن نظرات، در این دسته توضیحات، بچه‌ها قوانین کلاس را آنطور که خاطرشان هست یا تفسیر می‌کنند، تکرار می‌کنند. برای مثال، گروهی از کودکان پرتغالی این قوانین را در این جمله خلاصه کرده‌اند: «با هم‌کلاسی‌هایم خوش‌رفتار باش. در سکوت کار کن؛ کلاس را پاکیزه نگه‌دار؛ سکوت را رعایت کن؛ روی صندلی خود درست بنشین.»

نقاشی‌های این دسته، صحنه‌ها و فضاهایی از مدرسه را به تصویر می‌کشند. علی‌رغم اول شخص بودن متن‌ها، تصاویر ندرتاً بر شخص واحد تمرکز دارند. در نقاشی‌ها، تمرین‌های پیروی از قواعد به همراه دیگران انجام می‌شود، دونفره یا در گروهی کوچک. قوانین و پیروی از آنها معمولاً با آدم‌هایی که «نظم» دارند، مانند افرادی که در یک ردیف یا دایره نشسته‌اند یا کسانی که در حال مرتب‌کردن اسباب‌بازی، کتاب، کیف یا چیزهای دیگری هستند. مثال، در شکل شماره یک، دو چهره شاد در کنار وسایل مرتب‌شده در یک ردیف صاف، دیده می‌شوند. کودکان با تأکید بر اهمیت مرتب‌کردن وسایل وقتی دیگر استفاده‌ای از آنها نمی‌شود، نقاشی خود را توضیح داده‌اند. بنابراین، نقاشی‌ها حکایت می‌کنند از اینکه قوانین، پدیده‌ای جمعی هستند: قوانین با عملکرد جمع انسانها مرتبط و کلاً به نفع همگان است نه تنها کسی که از قوانین اطاعت می‌کند.



شکل ۱- نقاشی کودکانی از بریتانیا: دو شخص خندان را نشان می‌دهد که در کنار وسایل مرتب شده در یک ردیف، ایستاده‌اند.

تأکید داده‌ها بر پیروی از قوانین با روایت اصلی انیمیشن مورچه در تضاد است. این امر، نحوه پرداختن به قوانین را در برخی کلاس‌ها طی درس بازتاب می‌دهد. برخی معلمان در فرمهای نظرسنجی نوشته‌اند که قوانین کلاس را طی درس مطرح کرده یا حتی هنگام نقاشی روی آن تأکید داشته‌اند. این امر در واقع، تأکیدی بر نقش محوری قوانین در کانتکست مدرسه است: معلمان و (به این ترتیب) کودکان، قوانین مدرسه را به منزله کلید تعامل جمعی دانسته‌اند.

در تعدادی از نقاشی‌ها، معلمان هم به تصویر کشیده شده بودند. در این تصاویر، نقشها و فضاهای مربوط به کودکان و معلمان مشخص است: معلمها روبروی بچه‌ها ایستاده‌اند و به آنها آموزش می‌دهند در حالی که بچه‌ها منظم در کلاس نشسته‌اند و در حال یادگیری هستند. این را می‌توان در شکل شماره ۲ دید. در توضیح این نقاشی، گروهی از کودکان اسرائیلی می‌گویند: «اگر بچه‌ها به حرف معلم گوش بدهند، طبق قوانین رفتار کنند، درس بخوانند و تلاش کنند، کلاس لذتبخش‌تر خواهد بود».



شکل ۲- نقاشی کودکانی از اسرائیل: معلمی خندان را به تصویر کشیده که به دانش‌آموزان خندان نشسته بر صندلی‌های کلاس، ریاضی درس می‌دهد.

۴.۲. اقدام متقابل

در مقوله موضوعی دوم، کودکان از تأیید قوانین به سمت تخیل‌ورزی و ارائه پیشنهاداتی می‌روند که قادرند برای راحت‌تر کردن محیط مدرسه یا کلاس برای خود و همسالان‌شان انجام دهند.

این تخیلات و تصورات معمولاً بر اساس بده بستان یا رفتار متقابل قابل توضیح و تبیین است: کودک تشخیص می‌دهد چه چیز برای همسالانش خوب است و از این رو می‌تواند به کودک دیگری که این مهارت را ندارد یا در آن ضعیف است، کمک کند و بگوید که او چگونه می‌تواند در ازای آن کمک کند. در قیاس با دسته اول نقاشی‌ها، این دسته حاکی از رویکردی تعاملی‌تر برای تمرین فرهنگ دموکراتیک است. توضیحات این دسته از نقاشی‌ها معمولاً به صورت اول شخص، با تأکید بر نقش خود کودک در فرایند تعامل آمده است. مثال، کودکی از بریتانیا نقاشی خود را با این جمله توضیح می‌دهد: «من فکر می‌کنم ما باید بیشتر شبیه مورچه‌ها باشیم و کارها را بیشتر با هم انجام دهیم. دوست من واقعاً در ریاضی خوب است و به من کمک می‌کند. نمی‌دانم چطور می‌توانم به او کمک کنم. شاید با رقصیدن یا دویدن چون در اینجا واقعاً خوب هستم». کودک در این نقاشی، گروهی خندان (احتمالاً همکلاسی‌هایش) را در یک فضای قاب‌بندی شده به تصویر کشیده است. ایده «بیشتر شبیه مورچه‌ها بودن» در فیلم و در یک جمله مطرح شده بود: «من فکر می‌کنم ما می‌توانیم با هم کار کنیم».

علاوه بر دیدگاه اول شخص، کودکان رویکرد متقابل به فرهنگ دموکراتیک را نیز به صورت انتزاعی‌تر و با فاصله بیشتر واکاوی می‌کنند. در چنین مواردی، نقاشی‌ها معمولاً دو تصویر را نشان می‌دهند: آدم‌هایی که به هم چیزی می‌دهند؛ با بازی یا در بازی با هم تعامل می‌کنند. کودکان نقاشی‌هایشان را به زبان سوم شخص جمع توضیح داده‌اند. توضیح نقاشی‌ها به زبان سوم شخص جمع است. مثال، گروهی از کودکان اسرائیلی نقاشی خود را اینطور توصیف می‌کنند: «دوستان بازی‌هایی که آورده‌اند به اشتراک می‌گذارند و به دیگران در یافتن چیزهایی که گم کرده‌اند، کمک می‌کنند». در این نقاشی، دو نفر خندان با تاج‌ها و لباس‌های رنگارنگ به یکدیگر چیزی می‌دهند که گویا هدیه است (شکل ۳).



شکل ۳- نقاشی کودکانی از اسرائیل: دو فرد خندان را به تصویر کشیده‌اند که به یکدیگر هدیه می‌دهند.

۴.۳. اقدام انفرادی نوع دوستانه

کودکان علاوه بر اقدام متقابل (بده بستان)، درباره رفتار یا اقدام فردی خود برای افزایش رضایت همگان از کلاس یا مدرسه توضیح دادند. در این دسته سوم از مقوله‌ها، کودک به صورت انفرادی، برای تغییر دادن محیط مدرسه و/یا فضای اجتماعی آن،

نوع‌دوستانه عمل می‌کند. این نقاشی‌ها معمولاً چهره‌ای خندان را به تصویر می‌کشند و بیانگر نحوه ارج نهادن خود یا همسالان به روابط اجتماعی خوب در کلاس هستند، به طور مثال با مهربان‌بودن، مؤدب‌بودن یا کمک‌کردن.

مثلاً گروهی از کودکان پرتغالی نوشته‌اند که «گفتن "من متأسفم". دوستانم را زن» و گروهی از کودکان بریتانیایی نقاشی خود را با این جمله توضیح داده‌اند: «من تمام تلاشم را می‌کنم. من مؤدب خواهم بود. من کمک‌حال خواهم بود. من مهربان خواهم بود. آنچه دارم با همه قسمت خواهم کرد».

گفته‌های کودکان در باب بهبود محیط مدرسه، از مراقبت از طبیعت حیاط مدرسه تا زیباترکردن محیط مدرسه با وسایل زیبا را شامل می‌شود. در نقاشی یک کودک قبرسی، فردی خندان، اشیاء رنگارنگی را در دست گرفته که گل تعبیر می‌شود. او نقاشی‌اش را این‌گونه توضیح می‌دهد: «من به مدرسه گل می‌آورم و فضای مدرسه ما بهتر می‌شود». یک کودک قبرسی دیگر در توضیح نقاشی‌اش می‌گوید: «من از درختان مدرسه‌مان مراقبت می‌کنم و مدرسه‌مان را بهتر می‌کنم». در این نقاشی، شخص خدانی در فضای بیرونی ایستاده و دورادور او را چیزهایی که درخت، پرندگان در حال پرواز و پروانه تعبیر می‌شوند، احاطه کرده‌اند (شکل شماره ۴). چنین نقاشیهایی، ایده فرهنگ دموکراتیک را از روابط اجتماعی درون یک اجتماع به رابطه با محیطی که برای آن اجتماع حائز اهمیت است، امتداد می‌دهند.



شکل ۴- نقاشی کودکانی از قبرس: چهره‌ای خندان که در محیط بیرون ایستاده و دورادورش را اشیایی گرفته‌اند که درختان، پروانه و پرندگان در حال پرواز تعبیر می‌شوند.

۴.۴. پیشنهاد تغییر قوانین فعلی

کودکان در نقاشی‌ها و توضیحات‌شان، راهکارهایی را برای توسعه قوانین، روشها و روال موجود یا ایجاد قوانین و رویه‌های جدید برای راحت‌ترکردن کلاس خود پیشنهاد داده‌اند. این نقاشی‌ها را در مقوله چهارم جای داده‌ایم. بچه‌ها در توضیح این نقاشیه‌ها، خواسته‌هایشان را به هر دو صورت اول شخص مفرد و جمع بیان کرده‌اند و بر «ما، بچه‌ها» به عنوان گروهی که درباره تغییر بحث می‌کند، تأکید می‌کنند. اظهاراتی که به صورت اول شخص ذکر شده‌اند ممکن است فقط ناظر بر نفع خود کودک باشند. مثال، یک کودک اهل لیتوانی، این نقاشی را با این جمله توضیح می‌دهد: «من می‌خواهم یک عالمه شیرینی در کلاس داشته باشم و بتوانم هر قدر دلم می‌خواهد بخورم. می‌توانم صد روز شیرینی بخورم». با این حال، اکثر خواسته‌ها چه با ضمیر «من» مطرح شده‌باشند چه با ضمیر «ما»، هدفشان یک خیر عمومی است و مدرسه را برای همه سرگرم‌کننده‌تر می‌کنند. برای مثال، کودکی از پرتغال می‌گوید: «ای کاش حیوانات خانگی‌مان هم می‌توانستند به مدرسه بیایند!» گروهی از کودکان اسرائیلی

فهرست بلندبالایی از پیشنهاداتشان را برای بهتر کردن محیط مدرسه ارائه می‌کنند: «برای تفریح بیشتر، امکانات بیشتری به حیاط مدرسه اضافه کنید. مثلاً چمن با توپ‌های کوچک، سکوی پرش آبی، چادر کودکان، وسایل بدنسازی کودکان». نقاشی‌های این دسته معمولاً شامل چندین شخص است که در حال فعالیت یا بازی با یکدیگرند، مانند چهار کودک در شکل شماره ۵. گروهی از کودکان اسرائیلی در توضیح این نقاشی خواستار «زمان بیشتری برای توپ‌بازی» هستند. این دسته نقاشیها نشان می‌دهند که مدرسه یا کلاس پس از عملی شدن پیشنهادات چگونه خواهند بود. خواسته‌ها، ادعاها، آرزوها و پیشنهادات کودکان برای تغییر قوانین، روش‌ها یا روال مدرسه و کلاس، بیانگر درک کودکان از ظرفیت خود برای تشخیص و تعیین دقیق کارها و تغییرات قابل انجام و نیز مبین توانایی آنها در شناخت خود و همسالانشان به عنوان یک اجتماع و شناسایی ابزارهای بهبود شرایط و محیط است.



شکل ۵- نقاشی کودکانی از اسرائیل: چهار نفر را در حال توپ بازی زیر باران نشان می‌دهد.

۴.۵. همکاری و مذاکره:

در رده موضوعی پنجم، نقاشی‌ها و توضیحاتشان به همکاری‌های گوناگون بین کودکان مربوط می‌شود. در این تصاویر و متون، بچه‌ها می‌گویند که چگونه می‌توانند فضای کلاس یا محیط مشترک خود را با کمک یکدیگر بهبود بخشند. آنها نه تنها از بزرگسالان می‌خواهند تغییرات را پذیرفته و اجرا کنند بلکه در پی راهکارهایی هستند که این تغییرات را با هم را بیافرینند. مثال، گروهی از کودکان بریتانیایی خانه‌ای را ترسیم کرده‌اند که توسط افرادی، احتمالاً کودکان، با رنگ‌های مختلفی آراسته شده بود. این گروه در توضیح نقاشی می‌گوید: «وقتی مدرسه را با هم تزئین می‌کنیم بخشی از همه ما در مدرسه حضور خواهد داشت. در این صورت احساس مسئولیت بیشتری می‌کنیم و از آن بهتر مراقبت می‌کنیم.» چنین تلاش‌هایی برای همکاری، مذاکره بر سر وسایل مشترک و اقدام مشترک، منعکس‌کننده مؤلفه‌های اصلی فرهنگ دموکراتیک هستند. برخی از نقاشی‌های این دسته با احساسات انتزاعی، روابط اجتماعی و کنش‌های مربوط به آنها سروکار دارند که در بحث‌های کلاس با محرک فیلم برانگیخته و مطرح شدند. این نقاشی‌ها توانایی کودکان را در تجسم موقعیت‌های زندگی واقعی که چنین اعمال و احساساتی در آنها بروز می‌کند، نشان می‌دهد. مثال، در شکل شماره ۶ گروهی از کودکان قبرسی، رویدادهایی حاکی از «همکاری»، «به اشتراک‌گذاری»، «کمک کردن»، «تسهیل کردن»، «برقراری ارتباط» و «به رسمیت شناختن» را به تصویر کشیده‌اند. توضیحات کودکان درباره این نقاشی، مذاکره همسالان را برای یافتن راه‌حلی که مورد توافق همه باشد، به صورت

مصور نشان می‌دهد. نمونه‌ای خوب از چنین مذاکره‌ای را در کار گروهی از لیتوانی و در ارتباط با قوانین بازی لگو می‌توان دید. معلم روند مذاکره را ثبت کرده است: پسرها می‌خواستند قلعه گدیمیناس، بنای تاریخی ملی قرون وسطایی لیتوانی را بسازند در حالی که دخترها می‌خواستند آشپزخانه بسازند. طی مذاکره، دو کودک به این فکر افتادند که زمان بازی با لگو را تقسیم کنند. یکی از آنها می‌گوید: «می‌توانید یک روز با قطعات لگو، قلعه گدیمیناس بسازید و روز دیگر آشپزخانه». این پیشنهاد را همه پذیرفتند. معلم می‌نویسد مذاکره در گروه ادامه یافت و سرانجام، بچه‌ها به فکر ساختن رستورانی در قلعه گدیمیناس افتادند. نقاشی این گروه، تصویرگر تپه گدیمیناس و برج قلعه را با دو پیکر که گویا تاج بر سر دارند، یکی پیاده و دیگری ظاهراً سوار بر اسب (شکل شماره ۷).



شکل ۶- نقاشی کودکانی از قبرس: رویدادهایی را با مضمون «همکاری»، «به اشتراک گذاری»، «کمک کردن»، «تسهیل کردن»، «برقراری ارتباط» و «به رسمیت شناختن» به تصویر می‌کشد.

^۱ - Gediminas Castle



شکل ۷- نقاشی کودکانی از لیتوانی: تپه گدیمیناس و برج قلعه را کشیده‌اند با دو پیکر که گویا تاج بر سر دارند، یکی پیاده و دیگری گویا سوار بر اسب.

وجود چنین نمونه‌هایی در داده‌ها نشانگر توانایی کودکان در به کارگیری و پیاده‌سازی اصول و روش‌های فرهنگ دموکراتیک به صورت اشتراکی است. آنها می‌توانند اختلافات و مشکلات را در محیط روزمره خود، حل و در راستای منافع مشترک، همکاری کنند. این نقاشی‌ها و توضیحات‌شان نحوه تعامل کودکان با همسالان خود را نشان می‌دهد و نقاشی ضمن درس، چه فرصت‌های متنوعی را برای آنها پدید آورد.

همانطور که بحث‌های کلاسی درباره این ادعا که «شما باید همیشه قوانین را رعایت کنید» نشان می‌دهد، تعجیبی ندارد که اولین و دومین مقوله به ترتیب با ۳۰ درصد و ۲۰ درصد، بیشترین فراوانی را داشته در حالیکه مقوله‌های دوم (۱۲درصد)، سوم (۱۱درصد) و چهارم (۱۰درصد) به طور مساوی در داده‌ها نمایان شده‌اند. بعلاوه، داده‌ها شامل نقاشی‌هایی هم می‌شد که بر روی توضیح صحنه‌های فیلم متمرکز بودند و مقوله‌بندی تعداد کمی از نقاشی‌ها نیز به دلیل بیان انتزاعی و/یا نقص توضیحات کلامی دشوار بود.

۵. مباحثه: یادگیری فرهنگ دموکراتیک از طریق تفکر گفت وگومحور

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که آموزش و یادگیری فرهنگ دموکراتیک ممکن است به تفاوت درک و رویکرد افراد از مفاهیم و قوانین در زندگی روزمره منجر شود. اکثر کودکان بر اهمیت پیروی از قوانین موجود تأکید کردند درحالی‌که عده‌ای دیگر پیشنهاداتی را برای تغییر و حتی روی برتافتن از قوانین موجود ارائه دادند و ایده‌هایی برای ایجاد قوانین جدید داشتند. مثال، نقاشی گروهی از کودکان اسرائیلی، دو نفر را در حال پرتاب کتاب به سطل زباله نشان می‌دهد. آنها در توضیح تصویر گفتند: «ما قانونی گذاشته‌ایم درباره این واقعیت که نیازی به تکلیف و مشق شب نیست». اکثر بچه‌ها در خلال درس و تمرین‌ها یاد گرفتند چگونه تک‌تک‌شان می‌توانند تغییری ایجاد کرده و در همکاری با دیگران موجب ایجاد یک خیر عمومی شوند. برخی معلمان، مشاهدات مشابهی را درباره کلاسهای خود گزارش دادند. مثال، معلمی از قبرس در فرم نظرسنجی نوشته است: «بچه‌ها می‌خواستند فرایندی را که مورچه غیرمعارف تغییرش داد، ترسیم کنند. اقدام انفرادی او در ایجاد تغییر، بچه‌ها را تحت تأثیر قرار داد. اول فکر کردند مشغول خرابکاریست. پس از بحث و گفت‌وگو پی بردند که با تغییر قوانین، مورچه‌ها راهی آسان‌تر و لذتبخش‌تر برای افزایش بهره‌وری خود کشف کرده‌اند. سپس برخی‌شان گفتند ما هم می‌توانیم روش استراحت یا مدیریت تعارضات بین دوستانمان را تغییر دهیم...».

این فیلم الهام‌بخش بسیاری از بچه‌ها شد به طوری که از زوایا و دیدگاه‌های مختلف، نقاشی‌هایی از مورچه‌های حامل برگ‌ها کشیدند. مثال، دو دختر پرتغالی با الهام از مورچه رهبر و قدرتی که از فیلم گرفته بودند، خود را به جای او گذاشتند. اگر آنها جای رهبر مورچه‌ها بودند چه می‌کردند؟ آنها در نقاشی خود (شکل شماره ۸) که تصویرگر نمایی از فیلم است، توضیح می‌دهند که: «مورچه‌ها دارند سر می‌خورند و برگ‌ها را یک جا می‌گذارند. اگر من رئیس بودم، رنگین کمان را از آسمان بیرون می‌کشیدم چون چیزهایی هستند که دوستشان ندارم» و «اگر من رئیس بودم، به افراد می‌گفتم ورزش کنند تا قوی شوند».



شکل ۸- نقاشی کودکانی از پرتغال: صحنه‌ای از فیلم مورچه را کشیده‌اند که در آن کلونی مورچه‌ها برگ‌های درختی را به لانه می‌برند.

برخی از معلم‌ها، تکرار قصه فیلم و کپی‌برداری از صحنه‌های آن در نقاشی‌ها را نشانه‌ای از عدم موفقیت درس تلقی کردند به طوری که یکی از معلم‌های پرتغالی در فرم نظرسنجی نوشته است: «بچه‌ها در نقاشی مشارکت خوبی داشتند اما نکات و دستورالعمل‌ها را درست درک نکردند. آنچه در فیلم دیدند، کشیدند و صرفاً نقاشی‌هایشان را توصیف کردند؛ همین و بس».

تکرار تصاویر فیلم در نقاشی‌ها می‌تواند نشانه‌ای دال بر درک ضعیف موضوع اصلی یا اهداف درس نباشد. همانطور که قبلاً گفته شد «کپی‌کردن» یا «تکرار» تصاویر یا داستان‌های منابع مختلف یک فرآیند نشانه‌شناختی است که شامل تفسیر مجدد، ساخت دوبار متن و بازآرایی مجدد می‌شود. کودکان با واکاوی شخصیت‌ها، رویدادها و صحنه‌های فیلم می‌توانند معانی دریافتی خود را در کلاس یا مدرسه‌شان منعکس کنند و آن را با تجربیات و احساسات‌شان پیوند دهند. به طور مثال، دو دانش‌آموز این معلم پرتغالی، در توضیح نقاشی‌شان از کلونی مورچه‌ها نوشتند: «اینها رئیس و مورچه‌اند. ای کاش کلاس ما هر روز تغییر می‌کرد».

علاوه بر داستان‌ها و صحنه‌های فیلم، در داده‌ها تکرار عناصر زبانی و بصری که کودکان از همسالان خود وام گرفته‌اند نیز دیده می‌شود. نقاشی‌های فردی که در گروه خلق می‌شوند معمولاً شخصیت‌ها، آیتم‌ها و الگوهای بصری مشابهی دارند. تکرار عناصر بصری در نقاشی‌های کودکان، خواه متأثر از مواد آموزشی باشد خواه ناشی از شباهت‌های همسالان در بیان بصری، می‌توان آن را شکلی از گفت‌وگوی بصری دانست. می‌توان این عناصر و شباهت‌ها را - به جای کپی‌برداری صرف - نتیجه واکاوی و مذاکره فعال کودکان تلقی کرد. (L'ahdesm'aki et al., 2022). تحلیل‌ها می‌گویند نقاشی کودکان با همسالان به واسطه مکانیسم‌های زنجیره‌ای تفکر گفت‌وگومحور شکل می‌گیرد (Maine, 2015, 2016). برای مثال، زنجیره تفکر گفت‌وگویی برخی از گروه‌های کوچک کودکان را به سوی واکاوی صریح قوانین سوق داد و برخی دیگر از گروه‌ها روی خلق تصاویری از راهکارهای بدیع برای لذتبخش‌تر کردن کلاس و مدرسه خود تمرکز کردند. شباهت شرح و توصیف نقاشی‌ها هم نشانگر همین مکانیسم

است. معنی‌سازی مبتنی بر گفت‌وگو موجب شد کودکان نقاشی‌هایشان را با کلمات و عباراتی وصف کنند که مشترکاً در کلاس یا گروه کوچک‌شان به کار می‌رفت.

۶. نتیجه‌گیری:

نتایج یکی از درس‌های گنجانده شده در برنامه یادگیری سواد فرهنگی، بازتاب‌دهنده چارچوب تعریف شده از سوی شورای اروپا در مورد شاخصه‌های فرهنگ دموکراتیک است. تحلیل نقاشی‌های کودکان و توضیحات نوشتاری آنها نشان می‌دهد که چگونه حتی کودکان بسیار خردسال می‌توانند ایده‌ها، اصول، و شیوه‌های فرهنگ دموکراتیک (نظیر مشارکت، همکاری، مذاکره، گفت‌وگو، گوش‌دادن و بیان نظرات خود) را توضیح دهند. پنج دسته‌بندی موضوعی حاصل از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که خردسالان حاضر در این برنامه، درباره زندگی اجتماعی در کلاس و نقش خود در آن چگونه می‌اندیشند. این دسته‌بندی‌ها خصوصاً مربوط به شاخصه‌های زیربنایی فرهنگ دموکراتیک هستند. دسته‌بندی‌ها بر پایه رویکرد کودکان به قوانین، پیشنهادات و دیدگاه‌هایشان صورت گرفت درباره اینکه هدف از اقدامی که انفرادی یا به عنوان عضوی از گروه انجام می‌دهند، چیست و چه کسی از آن منتفع خواهد شد. در دسته اول نقاشی‌ها، کودکان بر اهمیت رعایت قوانین موجود برای تأمین نظم کلاس تأکید داشتند. در دسته دوم، آنها اقدامات متقابل یا بده‌بستان‌هایی را در راستای راحت‌تر کردن کلاس و مدرسه برای خود و همسالان‌شان، تصور و پیشنهاد کردند. در دسته سوم، کودکان برای بهبود محیط و فضای اجتماعی مدرسه، رفتار نوع‌دوستانه را پیشنهاد کردند. در دسته چهارم، آنها پیشنهاداتی برای توسعه قوانین، روال‌ها یا شیوه‌های فعلی ارائه دادند یا قوانین جدیدی که به نظرشان باید ایجاد کرد. دسته پنجم شامل نقاشی‌هایی بود که از همکاری و چندین مذاکره بین کودکان برای بهبود محیط یا فضای مشترک کلاس حکایت داشت. مقوله‌ها مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها و اقدامات را بازتاب می‌دهند؛ نظیر تعهد به حاکمیت قانون، حوزه عمومی، اعتقاد به حل مسالمت‌آمیز اختلافات و تعارضات، تمایل به بیان نظرات خود، تمایل به گوش‌دادن به آرا و افکار دیگران و تمایل به مشارکت در گفت‌وگو، یعنی آنچه در چارچوب شورای اروپا به منزله کلید و زیربنای دموکراسی و فرهنگ دموکراتیک تعریف شده است.

پژوهش حاضر بر نقاط قوت و اهمیت بهره‌گیری از روش‌های بصری برای کشف فرآیندهای معناسازی خردسالان تأکید می‌کند. طبق تحلیل ما نقاشی همانقدر که یک فرایند مفید و سازنده تفکر در عمل است، شیوه‌ای عملی برای واکاوی و کشف ایده‌ها نیز هست. نقاشی دنیای درون (افکار، عواطف و تخیلات) و برون کودکان (دیدگاه‌هایشان درباره دنیای بیرون، مسائل و رویدادهای زندگی واقعی) را درهم می‌آمیزد و به این ترتیب، به آنها در درک و انتقال ایده‌های انتزاعی که شاید نتوانند به راحتی در قالب کلمات بیان کنند، کمک می‌کند. این مطالعه نشان داد که چگونه نقاشی و شرح کلامی آن ابزاری چندوجهی و چندرسانه‌ای را برای بیان دیدگاه‌ها در اختیار می‌گذارد.

مهمترین نقطه قوت این پژوهش همانا تحلیل چگونگی نقاشی با همتایان طی فرایندی چندگانه و یادگیری فرهنگ دموکراتیک از طریق گفت‌وگوست چراکه کودکان نه تنها در تعاملات کلامی بلکه در نوع بصری آن نیز درگیر زنجیره‌های تفکر گفت‌وگویی هستند. از آنجایی که توانایی مشارکت در گفت‌وگو، از مهارت‌های اصلی آموزش دموکراتیک تلقی می‌شود، مربیان باید شناخت بهتری نسبت به زنجیره‌های تفکر گفت‌وگویی از نوع بصری آن نیز کسب کنند چراکه راهی برای آشناسازی دانش‌آموزان با فرهنگ دموکراتیک و تمرین الزامات آن است. این مطالعه، محدودیت‌هایی هم دارد. داده‌های آن، بخشی از یک پروژه

تحقیقاتی بین‌المللی گسترده بوده و با همکاری تیم‌های پژوهشی و معلمان همکار در مدارس ۵ کشور جمع‌آوری شده است. با این حال، نمی‌تواند مؤید تمام زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی‌ای باشد که احتمالاً بر بیان بصری دانش‌آموزان و معناسازی آنها تأثیر گذاشته‌اند. به دلیل محدودیت ظرفیت خردسالان در بیان کلامی و بصری، «رمزگشایی» نویسنده از علائمی که آنها در نقاشیهایشان «رمز/کد» کرده‌اند، یکسره خالی از نقص و ایراد نیست.

طبق نظر اریکسون و تامپسون (۲۰۱۹) لحاظ کردن پیش‌دبستانیها در آموزش دموکراتیک و بحث‌های مدنی حائز اهمیت است. این مطالعه نیز مؤید همین نظر بعلاوه اثباتگر توانایی کودکان ۵ تا ۶ ساله در مواجهه با ویژگی‌های فرهنگ دموکراتیک است. همچنین، بنابر تأکید پژوهشگران برای خلق فرصت‌های آموزشی تحول‌آفرین می‌بایست آموزش رسمی را نقادانه به دموکراسی مشورتی و مشارکتی پیوند داد و یادگیری فرهنگ دموکراتیک را با تمرین فرآیندهای آن در موقعیت‌های زندگی واقعی تقویت کرد.

هنگام کار با خردسالان، مفهوم «موقعیت‌های زندگی واقعی» ، پیچیده و مبهم است چون مَرزهای زندگی واقعی، تخیل و بازی ممکن است برای آنها مبهم باشد. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد در نحوه درک کودکان از جهان، بین این ابعاد ارتباط متقابل و همبستگی درونی وجود دارد. با این حال، درس فرهنگ دموکراتیک در برنامه یادگیری سواد فرهنگی توانست به هدف خود دست یابد و کودکان را در موقعیتی واقعی درگیر کند که بتوانند کلاس خود را به جای بهتری تبدیل سازند. تعدادی از معلمان این برنامه گزارش دادند که بعد از تمرین، ایده‌ها و پیشنهادات دانش‌آموزانشان مانند تغییر ترتیب صندلی‌های کلاس عملاً محقق شد.

منابع:

- Anning, A. (2003). Pathways to the graphicacy club: The crossroad of home and preschool. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984030031001>
- Atkinson, D. (2009). How children use drawing. In S. Hearne, S. Cox, & R. Watts (Eds.), *Readings in primary Art education*. Intellect Books.
- Ben-Arieh, A. (2014). Social policy and the changing concept of child well-being the role of international studies and children as active participants. *Zeitschrift fur Pedagogik*.
- Coates, E., & Coates, A. (2011). The subjects and meanings of young children's drawings. In D. Faulkner, & E. Coates (Eds.), *Exploring children's creative narratives*. Routledge.
- CofE, Council of Europe. (2018a). Reference framework of Competences for democratic culture (Vol. 1). Council of Europe. Context, Concepts and Model.

- CofE, Council of Europe. (2018b). Reference framework of Competences for democratic culture (Vol. 3). Council of Europe. Guidance for implementation.
- Deguara, J. (2015). Young children's drawings: A methodological tool for data analysis. *Journal of Early Childhood Research*, 17(2).
- Erickson, J. D., & Thompson, W. C. (2019). Preschool as a wellspring for democracy: Endorsing traits of reasonableness in early childhood education. *Democracy & Education*, 27(1).
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2).
- Hall, E. (2010). The communicative potential of young children's drawings. PhD Thesis. UK: University of Exeter.
- Hall, E. L., & Rudkin, J. K. (2011). Seen and heard: Children's rights in early childhood, education. Teachers College Press.
- Hart, R., & Schwab, M. (1997). Children's rights and the building of democracy: A dialogue on the international movement for children's participation. *Social Justice*.
- Ivashkevich, O. (2009). Children's drawing as a sociocultural practice: Remaking gender and popular culture. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51. <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518790>
- Kress, G. (1997). Before writing: Rethinking the paths to literacy. Routledge.
- L'ahdesmäki, T., & Koistinen, A.-K. (2021). Explorations of linkages between intercultural dialogue, art, and empathy. In F. Maine, & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning*. Springer.
- Levinson, M. (2012). No citizen left behind. Harvard University Press.
- Maine, F. (2015). Dialogic readers. Children talking and thinking together about visual texts. Routledge.
- Maine, F. (2016). Teaching comprehension through reading and responding to film. United Kingdom Reading Association.
- Marsh, M. M., Kenyon, E. A., Cardy, T., & West, E. M. (2020). That's my voice! Participation and democratic citizenship in the early childhood classroom. *Democr. Educ.*, 28(2).
- McGuire, M. E., Stevahn, L., & Bronsther, S. W. (2019). Storypath: A powerful tool for engaging children in civic education. *Democr. Educ.*, 27(2).
- Passerini, L. (2018). Conversations on visual memory. European University Institute.
- Payne, K. A. (2018). Young children's everyday civics. *The Social Studies*, 109(2).

- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5).
- Sharkey, J. (2018). *Engaging research: Transforming practices for the elementary classroom*. Tesol Press.
- Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Erlbaum.
- Vasquez, V. M. (2017). *Critical literacy across the K–6 curriculum*. Routledge.
- Winograd, K. (2015). *Critical literacies and young learners: Connecting classroom practice to the common core*. Routledge.
-