«بابا أعرف فيما تفكر!»
دور المعرفية الاجتماعية في تنمية الكفاءات التواصلية لدى أطفال الحضانة والرياض

أ.د. هشام خباش
منسق مسلك المساعدة الاجتماعية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس– المغرب

الملخص:

كما هو معلوم، لقد سيطرت على جل التوجهات السيكونمائية الكلاسيكية وبشكل قوي أسطورة الطفل بوصفه ذاتاً لا اجتماعية. ولتجاوز هذه الأسطورة استدعينا جملة من المعطيات الميدانية التي تفيد قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي وهو وليد، وعلى قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم وهو ما زال في سن الحضانة والروضة. وهذا يعني أن الطفل يمتلك في سن مبكرة عدداً من المهارات المعرفية الاجتماعية الضمنية. ومن هنا نتوقع أن استثماره الجيد لها سيجعله مستقبلاً يُحَسِّن من إنجازاته التواصلية.

كما سنحاول في نهاية هذه الدراسة البرهنة على فرضية مؤداها أن الإنسان كائن اجتماعي بشكل فطري، وأن دماغه قابل فطرياً للتفاعل مع محيطه الاجتماعي.

«Daddy, I know What You are Thinking!»
Social Cognition Role in Improving Communicative Capacities of Nursery and Kindergarten Children

Hicham Khabbache
Faculty of Arts and Human Sciences, Sais - Fez
hichamcogn_99@yahoo.fr

Abstract

As we know, the classical views of human development had been dominated by to the most pervasive myth in the social and the psychological sciences: the myth of the asocial infant.

In order to surpass this myth, we believe that the child as a neonate reveals in his activities a social relationship to his social environment. And in nursery and kindergarten ages, he demonstrates his ability to read the mental states of other agents (mentalizing) and to understand the means and the intentions of their emotions (empathizing). So, the child at a very early age possesses potential social cognition skills, and if we invest them properly we can improve his future social and communicative performance.

Moreover, in the last part of this paper, we attempt to prove that human in general is social being, and his brain is predisposed innately to interact with his social world.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 59 12/13/10 12:33:19 PM

مقدمة:

لا جدال في أن مطلع القرن 21 قد شـهد ثورة غير مسـبوقة للعلوم المعرفية؛ تجسدت في بزوغ تخصصات علمية حديثة منها: السوسـيولوجيا المعرفية، والسـيكولوجيا المعرفية، والأريكيولوجيـا المعرفيـة، وعلـم الاقتصـاد المعرفـي، والنورولوجيا المعرفيـة، والتربية المعرفيـة، وعلم الأديـان المعرفي، وأخيراً أصبحنا نتحدث عـن تخصص معرفي جديد وهو المعرفيـة الاجتماعيـة (Leslie & Onof , 2008). فمـا الجديـد الـذي قدمـه هذا الأخير للعلوم المعرفية؟

إن أهم التوصيات المنهجية التي خرجت بها المعرفية الاجتماعية، هي رفضها عزل حالات الفرد الذهنية والنفسـية عن محيطها الإيكوثقافي. فمعارفنا الذهنية هي معارف مجسـمة ، (Embodied Cognition),(Robbins, 2008; Smith, 2008; Smith,Elizabeth & Collins, 2009), أي: سياقية تختلف باختلاف طبيعة السياق الذي يباشره الفرد. ومن هنا فقد وضعت المعرفية الاجتماعية مسافة نقدية كافية بينها وبين المعرفية الكلاسيكية التي (Lecusay, Rossen & Cole, 2008) عزلت الذهن عن محيطه الثقافي، وجعلته سجين المختبرات كما أن ما يميز المعرفية الاجتماعية حذرها من التعميمات الجزافية ، التي انتهت إليها بعض نظريات علم الاجتماع في استقرائها، مثلاً، سلوك مجتمع بأسره اعتماداً على معطيات ملاحظة لدى عينة من الأفراد. وهذا لا يعني، بأي حال من الأحوال، رفض المعرفية الاجتماعية للتوجه الاجتماعي وانغماسها في التوجه الفردي القائل بالذات السيكولوجية، وإنما محاولة إمساك العصا من الوسط، أي: الجمع بين التوجهين: السيكولوجي والاجتماعي، ضمن رؤية تكاملية (Leslie & Onof , 2008).

ومن هنا سـنحاول في هذه الدراسـة تبيان تصـور المعرفية الاجتماعيـة لنمو الكفاءات التواصلية الاجتماعية وكيفية اشتغالها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- مـاذا نعنـي بميـدان المعرفيـة الاجتماعيـة، وما أوجـه علاقتـه بالكفـاءات التواصلية الاجتماعية؟
- بـأي معنى أكدت المعرفية الاجتماعية على توفرنا علـى كفاءات اجتماعية مبكرة ؟ وما محدودية الفرضية القائلة بكون الطفل ذاتاً غير اجتماعية، ومتمركزة حول ذاتها؟
- كيـف يقوم جهازنا العصبي بمباشـرة معرفتنـا الاجتماعية؟ وهـل معارفنا وكفاءاتنا الاجتماعيـة موضع نورومعرفيـاً أم موزعة؟ بمعنى هل يمكن الحديث عن سـيرورات ذهنية متخصصة في مباشـرة المعارف الاجتماعية وعن مناطق عصبية مسؤولة فقط عـن توليد المعـارف الاجتماعية؟ أم يتطلب الأمـر تدخلاً لسـيرورات معرفية متنوعة، وباحات عصبية عدة لإنتاج المعارف الاجتماعية وفهمها؟

1 ـ ميدان المعرفية الاجتماعية والكفاءات التواصلية، أية علاقة؟

يحيل ميدان المعرفية الاجتماعية إلى مختلف السـيرورات الذهنية والمعارف الاجتماعية التي نعمـد إليها لفهم كيفية التعامل مع محيطنا الاجتماعـي وكيفية التواصل مع الآخرين. وهذا يفترض تمكن الفرد في معرفيته الاجتماعية من العناصر الثلاثة الآتية:

1 ـ فهـم عواطـف الآخريـن وانفعالاتهـم[1] وحالاتهـم الذهنيـة ومعتقداتهـم ونواياهـم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 60 12/13/10 12:33:19 PM

ومقاصدهم.

2 - فهم الفرد لحالاته الذاتية الذهنية والعاطفية وقدرته على تمييزها عن حالات الآخرين الذهنية والعاطفية (Dimaggio, Lysaker, Carcione, Nicoló & Semerari, 2008).

3 - قدرته على بناء علاقة تواصلية بين ذاتية (Intersubjectivité) بينه وبين أفراد محيطه الاجتماعي، مبنية على المعارف التي استقاها من عملية رصده لأوجه التشابه والاختلاف بين حالاته الذهنية والعاطفية وحالات الآخرين الذهنية والعاطفية.

إن تمكن الفرد من المعرفية الاجتماعية يتطلب منه التوفر على كفاءة قراءة أذهان الآخرين، وكفاءة قراءة عواطف الآخرين (Baron-Cohen, 2003; Goldman & Sripada, 2005). وللتوضيح، فمن خلال تشخيصنا لمدى قدرة الفرد على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، نتمكن من معرفة مدى سلامة وظيفة التواصل الاجتماعي لديه. فمثلاً يلاحظ لدى حالات الأطفال المتوحديين خلل واضح المعالم في هاتين الكفاءتين ونفس الملاحظة يمكن الوقوف عندها لدى الفصاميين (Monestes, Villatte, A. Moore, Yon & Loas, 2008). وتشكل عمليات قراءة الذهن المكون المعرفي - وليس العاطفي - لنظرية النظريات؛ إذ من خلالها نتعرف على كل من حالات الآخرين الذهنية (مقاصد، نوايا، معتقدات، مخططات، استراتيجيات، أفكار ومعارف) وحالاتنا الذهنية الذاتية، كما نعتمدها للتنبؤ بتصرفات الآخرين. ففي الفصل الدراسي، على سبيل المثال، المطلوب من المدرس الجيد أن يتمتع بقدرة على قراءة أذهان تلامذته، أي: أن يكون بمقدوره التعرف على مواقفهم ومقاصدهم ونواياهم من المادة المعرفية المدروسة وتشخيص تصوراتهم حول تلك المادة (Frye, & Ziv, 2005) مما سيمكنه من تحديد مدى استعداد التلاميذ للتحصيل، ومدى نضج مستواهم المعرفي. إضافة إلى كشفه حدة التنافر المعرفي بين معتقدات التلاميذ الذاتية التي حصلوها خارج المدرسة والمادة المعرفية المدرسية. وهذا سيسمح للمدرس بتوقع تصرفات التلاميذ في الفصل إزاء المادة المدروسة. ومن هنا فإن لعملية قراءة الأذهان دوراً مهماً في إنجاح العملية التربوية بشكل خاص والعملية التواصلية بشكل عام (خباش، 2007).

ولا يفوتنا، في هذا السياق، أن نشير إلى أن التلميذ بدوره مطالب بتطوير قدراته على قراءة ذهن أستاذه، بمعنى أن عليه أن يكشف عن نوايا معلمه ومقاصده وتصوراته وأهدافه من المادة التي سيدرسها له.

إن اهتمام التلميذ بتطوير كفاءة قراءة ذهن معلمه، سينشط لديه عملية الاستدلال القياسي، والتي ستترجم إلى قيامه بمجموعة من التصرفات الذكية في الفصل كتوقعه الإجابات المناسبة قبل أن يعلن عنها المدرس (Ziv, Solomon, & Frye, 2008; Frye & Ziv, 2005) [2].

(1) الحديث عن اهتمام علم النفس المعرفي بسيرورات قراءة عواطف الآخرين وانفعالاتهم يجعلنا نقف عند واقعة مضمونها أن مفهوم الانفعال، كما هو الحال بالنسبة لمفهوم العاطفة، قد همّش من طرف الباحثين في البدايات الأولى للسيكولوجية المعرفية على اعتبار كونه مفهوماً مزعجاً يسقطنا حتماً في ضرب من الذاتية العلمية، ويرجعنا إلى عدة مفاهيم مثافيزيقية ودينية، مثل النفس والروح. لكن التطورات المستجدة في حقل السيكولوجية المعرفية والتي تتمثل في الدفعة القوية التي قدمتها له فلسفة الذهن والعلوم العصبية مكنت من جديد من العودة إلى مفاهيم كانت تصنف ضمن قائمة السيكولوجية الميتافيزيقية، مثل مفهوم الوعي والعاطفة والانفعال، وذلك من خلال منظور سوسيومعرفي (Engel, 1994; Rimé & Scherer, 1993).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 61 12/13/10 12:33:20 PM

إضافة إلى ما سبق تحيل عمليات قراءة العواطف إلى قدرة الفرد على التعرف إلى انفعالات الآخرين ودلالاتها العاطفية. زد على ذلك، قدرته على توقع انفعالاتهم وفقاً لنوعية السياق الذي يواجهونه، وتمكنه من الإحساس بعواطفهم من خلال تحريضه للانفعال المناسب للوضعية الانفعالية التي يعيشونها. بتعبير آخر، انخراطه مع الآخرين في ضرب من التشاركية العاطفية، وذلك من خلال تمكنه من التعاطف مع الآخرين، ومشاركته لوجداناتهم وتقمصه لحالاتهم العاطفية (Goldman, 2005).

حري بالذكر، في هذا الصدد، أن قراءة عواطف الآخرين تفترض توفر الفرد على كفاءات تمييزية وتفييئية للعواطف والانفعالات. بمعنى تمييز انفعال عن آخر، وإحالته إلى الحالة العاطفية التي تناسبه؛ مثلاً إحالة وجه عبوس لحالة الغضب، أو إحالة وجه مبتسم لحالة الفرح. لكن عندما يتوافر الفرد على مهارات عالية الجودة في قراءة انفعالات الآخرين يكون بمقدوره فهم وضعيات تواصلية توهيمية، ومباشرتها كتمييزه بين وجه جدي في قوله الحقيقة ووجه مخادع (Dimaggio et al., 2008). وهذا يعني أن الكشف عن دلالات الانفعالات، وقرنها بالحالات العاطفية التي تناسبها ليس بالأمر السهل؛ إذ يتطلب كفاءات متقدمة لقراءة العواطف: فجبهة وجه مجعدة لا تعني أن صاحبها غاضب وإنما يعني ذلك أنه قد يكون في وضعية تركيز لمعالجة مسألة ما. ولعدم السقوط في هذه الوضعيات الخلطية المطلوب من الفرد المعرفة الجيدة بطبيعة السياق الذي يوجد فيه الآخرون فضلاً عن معرفته بسوابقهم وميولاتهم. وهذا سيشكل لديه معارف اجتماعية أساسية للاستدلال عن حالات الأشخاص الذهنية والعاطفية (Beer & Ochsner, 2006).

إن رغبة الإنسان في فهم أذهان الآخرين تحثه على الكشف عن الأسباب والدواعي التي أدت بهؤلاء إلى أن يعيشوا هذه الحالة العاطفية أو الذهنية دون أخرى، وهنا يتعامل الفرد في تواصله مع الآخرين كباحث في علم النفس الاجتماعي؛ إذ نراه يجتهد في محاولته رصد طرائق تفكيرهم، وتبين دلالات انفعالاتهم. والسؤال المطروح علينا في هذا الصدد: لماذا نشبه الفرد في أثناء محاولته الكشف عن حالات الآخرين الذهنية والعاطفية بالباحث في علم النفس الاجتماعي؟

يجيبنا هيدر (Heider, 1958) في كون الإنسان يعتمد في إدراكه لمحيطه الاجتماعي على نفس الأسلوب المتبع من طرف الباحث في العلوم الطبيعية في دراسته للميدان الايكولوجي، إذ تحركه نزعتان أساسيتان. تتجلى الأولى في إصراره على إبراز مدى تماسك المحيط الاجتماعي واستقراره وانسجامه. فالعالم الاجتماعي في اعتقاده مثله مثل العالم الفزيقي محكوم بقوانين وأسباب لا مخرج له منها: فأي انفعال هو نتيجة حتمية لحالة عاطفية ما، ووراء كل حالة عاطفية سبب وجيه، إما نفسي داخلي أو اجتماعي / بيئي خارجي. ومن هنا فالمرء يعمل بشكل مستمر على إسناد النتائج إلى أسباب، وعلى تفييء حالات الآخرين العاطفية والذهنية ضمن قوائم ذهنية تجمع عناصر كل منها سمات

(2) ونود التوضيح في هذا الصدد أن المطلوب أحياناً من الطالب في وضعية الامتحان ليس مدى مسايرة إجاباته لسلم التنقيط، وإنما مدى انسجام تلك الإجابات مع معتقدات المصحح وتصوراته وأفكاره. وهكذا كلما كان الطالب قادراً على قراءة ذهن المصحح، كان هذا الأخير أكثر تعاطفاً معه في أثناء تقويمه لإنجازه.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 62 12/13/10 12:33:20 PM

وخصائص مشتركة.

إضافة إلى ما سبق، يميل الإنسان إلى صياغة الفرضيات حول حالات الآخرين العاطفية والذهنية، كما يعمل بشكل مستمر ودؤوب على التحقق من مدى مصداقيتها بتتبعه تصرفات الآخرين، والتعرف على أساليب تعاملهم وطرائق تواصلهم. وفي الأخير سيحاول الإبقاء فقط على الفرضيات المنسجمة مع ملاحظاته، ومع ما جمعه من معطيات ميدانية. وضمن هذا السياق يمكن فهم مضمون العبارة الآتية الشائعة التداول: «كنت أظنه شخصاً منغلقاً على نفسه، منعزلاً عن الآخرين، وإذا بي أجده شخصاً منفتحاً واجتماعي جداً».

ونود التنبيه هنا إلى أن الإنسان يميل في الكثير من الأحيان، وبشكل جزافي إلى إسناد الدلالات والمعنى لمختلف حالات الآخرين العاطفية والذهنية، وذلك لكي يبدو له عالمه الاجتماعي أكثر وضوحاً وتماسكاً وأكثر تحديداً ودقة، وأقل غموضاً وغرابة وخالياً من التشويش والانتظام (Heider, 1944). وتأسيساً على ذلك، يبدأ في الاعتقاد بكونه قادراً على الإحاطة بمختلف المتغيرات المؤثرة في عالمه الاجتماعي، وفي كيفية سيره. وهنا تبرز نزعة ثانية لدى الإنسان غايتها التحكم في العالم الاجتماعي والتنبؤ بمستقبله، وعليه يمكن وسم الإنسان في عمله الدؤوب على ابتكار تصورات اجتماعية جديدة ومفاهيم اجتماعية ذاتية (Self concept) بعالم الاجتماع الوضعي. فهو مهووس بالبحث عن الأسباب الكامنة وراء تصرفات الآخرين؛ إذ يرجعها إما لأسباب إثنية أو بيئية أو مجتمعية أو نفسية، ويحولها إلى قوانين وقواعد، ويعممها على فئات من الناس. ويعد من خلال ذلك قاعدة من المعطيات والبيانات يعتمدها في الكثير من الأحيان للفهم والتنبؤ بتصرفات أشخاص جدد على فضائه الاجتماعي(Fiske & Taylor, 1991).

لكن مع ذلك تظل تصوراته في علم النفس الاجتماعي توسم بالنظرية الاجتماعية الساذجة؛(Ross, 1977; Hirschfeld, 1995)[3] لكونها تنبني على نوع من التداخل بين الذات والموضوع. فالإطار المرجعي التفسيري والتنظيري الذي يعتمده الفرد في دراسة لمحيطه الاجتماعي هو ذاته وأناه. فذاته تشكل قاعدة بيانات أساسية لمعرفة الآخرين (Meltzoff, & Brooks, 2007)، فهو يلجأ في البداية إلى نوع من الاستبطان الداخلي يتمثل في قيامه بفحص دقيق لأحاسيسه وعواطفه ومعارفه حول ذاته وحول تجاربه الخاصة؛ ليشكل بذلك سنداً معرفياً يمكنه من الاستدلال على مقاصد الآخرين ونواياهم، ومن فهم انفعالاتهم وحالاتهم العاطفية (Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich, 2004). وفي السياق ذاته يقربنا الفيلسوف مالبرانش من أطروحة العودة للذات لمعرفة الآخرين من خلال تقديمه المثال الآتي: مادمتُ أجد نفسي عاجزاً عن الخروج من ذاتي وولوج ذوات الآخرين فإنني ألجأ إلى عملية القياس بواسطة المماثلة للتمكن من معرفتهم

(3) نود أن نوضح بكون النظريات التي يعتمدها الأفراد لتفسير مجالهم الاجتماعي وطبيعة العلاقات التي تحكمه، يطلق عليها اسم النظريات الاجتماعية الساذجة (Naive social theory)، أو النظريات الاجتماعية الشعبة (Folk social theory) (خباش، 2007). والملاحظ أن هؤلاء الأفراد يلجأون مثل عالم الاجتماع الوضعي إلى مجموعة من القوانين التي استخلصوها من عالمهم الأيكلوجي ليعمموها على عالمهم الاجتماعي. فأطفال سن السادسة مثلاً من خلال نظريتهم البيولوجية الساذجة التي تفيد بأن مختلف الكائنات الحية تتضمن جوهراً ثابتاً غير مرئي وغير متبدل (Unseen essence)، يشكل هويتها بوصفها هوية ثابتة، وإن تغير شكلها (فاليرقة تظل يرقة، وإن أضحت فراشة وشجرة التفاح تظل شجرة التفاح على الرغم من أنها غرست في حديقة للأجاص)؛ يعملون على تعميم هذا المبدأ على نظريتهم الاجتماعية الساذجة. فهم يرون أن الفتاة الصغيرة التي نشأت في وسط ذكوري ستتصرف عندما تكبر كامرأة. والطفل الأسود الذي نشأ وسط البيض سيتصرف كرجل أسود، والطفل البراهمي الذي تربى مع المنبوذين سيتصرف عندما يكبر كبراهمي (Sperber & Hirschfeld, 2004).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 63 12/13/10 12:33:21 PM

(Statler, Jacobs & Roos, 2008). وتتلخص في كون الآخر، مثلاً، مادام يهتم بي كثيراً فهو قطعاً يحبني؛ إذ سبق لي أن اهتممت بالآخرين بهذا الشكل فكنت، بالطبع، أحبهم. إنها تجارب داخلية سبق لي أن عشتها. لكن بحسب نفس الفيلسوف تظل عملية القياس بواسطة المماثلة دائماً تمثل إجراء افتراضياً وتخمينياً لا يوصلنا إلى نتائج يقينية (Malebranche, 1674). إن هذا التمركز حول الذات الذي يشكل أسلوباً لا حياد عنه لمعرفة الآخر يجعل السواد الأعظم من الناس يعملون على إسقاط عواطفهم الشخصية على الآخرين لمعرفتهم. وهنا نكون في خضم نظرية المحاكاة (simulation theory)، والتي تفيد أن هناك اعتقاداً راسخاً في أذهاننا مستوحى من التشابه البيولوجي القائم بين أفراد النوع البشري ومضمونه: أن حالات مختلف الأشخاص الذهنية ومعتقداتهم وعواطفهم متشابهة. ومن ثمَّ فإن فهمي لذهن الآخر لا يتحقق إلا برجوعي إلى نظامي الذهني والعاطفي. بمعنى لفهم الآخر على قياس حالات الآخر الذهنية والعاطفية على حالاتي الذهنية والعاطفية؛ وذلك اعتماداً على استراتيجية التفكير في الذات (Self-reflection strategy)، والتي تتلخص في ضرورة تعرفي أولاً على ذهني وعلى مختلف حالاتي الفكرية والعاطفية وإدراكي لتمظهراتها السلوكية والانفعالية. ومن هنا عليَّ القيام بنوع من الاستبطان الداخلي (Introspection)، وبعد ذلك عليَّ العمل على إسقاط (Projection) تصوراتي حول ذاتي على الآخرين؛ لكي أستطيع فهمهم ومعرفة نواياهم ومقاصدهم. وبصورة أوضح يقوم عادة المرء بطرح السؤال الآتي لفهم تصرفات الآخرين: ماذا كنت سأفعل لو كنت في نفس وضعية الآخر وأواجه نفسه ظروفه؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ستمكنني من تفهم أوضاع الآخر، وتفهم الكيفية التي سيتصرف بها (Apperly, 2008).

لكننا لا نلجأ لاستراتيجية التفكير في ذواتنا لفهم حالات الآخرين الذهنية، وتوقع مقاصدهم ونياتهم إلا إذا اعتبرناهم شبيهين بنا وقريبين منا. وفي حالة ما إذا غربناهم عنا فإننا نركن في حكمنا عليهم إلى مصادرات جاهزة، وآراء شائعة، وتصورات نمطية (Stereotype opinion).

إن تغليب الأحكام النمطية (Stereotype judgment) عن الإجابات القياسية هي سلوكيات يمكن ملاحظتها، بوضوح، ضمن سيكولوجية الجماعات. بحيث يكون الأشخاص الذين يعتمدون استراتيجية المحاكاة (Simulation strategy) في تعاملهم مع أفراد جماعتهم بحكم كونهم يشاركونهم في ذاكرتهم المشتركة كثيرين (Mémoire partagée) (Candau, 2005)؛ لهذا نجدهم يستدعون تاريخهم الشخصي، وتجاربهم الذاتية، ومعاناتهم السابقة لتفهم ظروف أفراد جماعتهم والتعاطف معها. وفي المقابل يعتبرون من هم خارج جماعتهم (Out-group) غرباء عنهم، ويعتمدون استراتيجية الازدراء (Derogatory strategies) في تعريفهم لهم؛ إذ يلغون عنهم أحياناً أي دلالة إنسانية، ويعتبرونهم مجرد موضوعات (Apperly, 2008: 281).

بناء على ما سبق، ندرك أن الإنسان لا يرغب في استنفار سيرورات ذهنية تتطلب مجهوداً معرفياً كبيراً عندما يتعلق الأمر بتعرفه على شخص، يعتبره غريباً عنه. فهو لا يستدعي استراتيجيه التفكير في الذات (Self-reflection) لفهم حالات الآخر الذهنية والعاطفية، ولا يشغل عمليات ذهنية مركبة مثل عملية الاستدلال على حالات الآخرين الذهنية والعاطفية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 64 12/13/10 12:33:22 PM

قياساً على حالاته الذاتية. وإنما يركن إلى إجابات جاهزة، وأحكام مسبقة، وتصرفات نمطية في تفسيره لتصرفات هذا الآخر الغريب (Ames, 2004; Dimaggio et al., 2008). فمثلاً، في وضعيات مشحونة بالخوف والعدائية (fearful activation) يعمد عدد من الأشخاص ذوي الأصول الأروبية إلى إسناد، وبشكل متسرع وتعسفي بعض التصرفات العدائية إلى العرب والسود (Hugenberg & Bodenhausen, 2004)، كما أننا نميل بدورنا في حياتنا اليومية إلى تفسير تصرفات أشخاص، غير مرغوب فيهم، بإرجاعها إلى سمات ثابتة في شخصيتهم، وليس إلى عوامل سياقية، ولا إلى أسباب موضوعية. ففي حواراتنا اليومية نلاحظ، في الكثير من الأحيان، سيطرة واضحة المعالم لهذا النمط من الإجابات على تعابيرنا: كقولنا: إن فلاناً غاضب لأن طبعه دائماً غاضب، بدل قولنا: إنه غاضب لكونه يمر بظروف صعبة (Idson & Mischel, 2001).

وخلاصة القول: إن تمكني من معرفة ذاتي تشكل أساس معرفتي بالآخر، وقدرتي على معرفة الآخر، تمثل بدورها عماداً لمعرفتي بذاتي.

وتأسيساً على هذه الخلاصة كشفت ساكس ومعاونوها (2006) عن علاقة تضايف دالة بين عملية التفكير في الذات من خلال ذاكرة السيرة الذاتية (Autobiography memory)، وكفاءة قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. فالأشخاص الذين يرجعون إلى سيرهم الذاتية، ويفكرون فيها أقدر من غيرهم على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، كما أن الأشخاص الموفقين في مهام قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم أكثر وعياً بذواتهم (Self-awareness) من غيرهم (Saxe, Moran, Scholz & Gabrieli, 2006). فالفصامي مثلاً لديه صعوبات في تذكر تاريخه الشخصي، مما يؤثر سلباً على عمليات فهمه لأذهان وعواطف الآخرين (Corcoran, 2001; Corcoran & Frith, 2003). زد على ذلك، أن الأشخاص المصابين بحبسة مزاجية (Alexithymia)[4] يعانون بدورهم من صعوبات في قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، بينما الأشخاص القادرون على توصيف حالاتهم العاطفية والذهنية الداخلية يتمتعون بكفاءة متقدمة لقراءة أذهان وعواطف الآخرين (Parker, Prkachin & Prkachin, 2005)، والغريب أنهم لا يتأثرون كثيراً بانفعالات الآخرين المؤلمة، مقارنة بحالات الحبسة المزاجية، لكونهم قادرين على إدراك أصل الانفعال، واستبصار الأسباب الكامنة وراءه. الشيء الذي مكنهم من وضع مسافة تحليلية نفسية واعية - بمعناها الفرويدي - بينهم وبين الحالة التي تعيش ذاك الأنفعال، ومن ثمَّ التخلص من أي تأثير محتمل له على ذواتهم (Moriguchi, Ohnishi, Lane, Maeda, Mori, Nemoto, Matsuda & Komaki, 2006).

وفي ذات السياق نود الإشارة إلى أن الإنسان يلجأ إلى استراتيجية الإسقاط الاجتماعي (Social projection) (Allport, 1924)، أو الإسقاط ضمن المجموعة (Ingroup projection) لمعرفة الآخرين. فهو يعتقد أنه هو أنموذج الجماعة (Prototypical) التي ينتمي إليها، ومن ثَمَّ فإن أغلب أفرادها عليهم مشاركته سمات شخصيته وخصائصها. وبناء على هذا المعطى، فهو يلح على أن يفهم حالات الآخرين الذهنية والعاطفية من خلال

(4) يعرف الأشخاص المصابين بحبسة مزاجية (Alexithymia) بكونهم غير قادرين على التفكير في ذاتهم، ولا يستطيعون وصف حالاتهم النفسية الداخلية وعواطفهم وأحاسيسهم الذاتية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 65 12/13/10 12:33:23 PM

حالاته الذاتية (Sindic & Reicher, 2008).

2. الكفاءات الاجتماعية المبكرة ومحدودية فرضية تمركز الطفل حول ذاته (Egocentrism):

2 ـ1 - مصادرة الطفل بوصفه ذاتاً غير اجتماعية في السيكولوجية الكلاسيكية:

تشكل بنية الطفل الذهنية، بحسب التصور العام الذي حكم السيكولوجية الكلاسيكية الطرف النقيض لبنية الراشد الذهنية. فالراشد، بحسب الأدبيات السيكولوجية الكلاسيكية، ذات عقلانية تتمتع بالقدرة على التجريد والتخطيط والتنظير وبناء معارف وتصورات تتميز بتماسكها وانسجامها، بينما الطفل في سنواته الأولى ليس إلا ذاتاً حسية حركية، ترتقي لاحقاً لتصبح ذاتاً إجرائية ينحصر دور نظامها المعرفي في تشغيل العمليات المشخصة دون عن العمليات المجردة. وتعتمد، هذه الذات الإجرائية، في صياغتها لمعارفها وتمثلاتها على مبدأ هنا والآن (Here–and–now)، ففحوى تمثلاتها لا يخرج عن كونه مجرد انعكاس مباشر للمعطيات المستدخلة من المحيط الخارجي.

وهكذا، فمعارف الطفل، سواء في المرحلة الحسية الحركية أو الإجرائية، يشوبها التشويش وعدم الانتظام، كما تتخلل نشاطاته الذهنية إيقاعات من الارتباك والتذبذب (Buzzing). إن سلوك الطفل المعرفي هنا يشبه إلى حد كبير سلوك متعلم مبتدئ يكتفي بترديد معلومات حصلها من مادة معرفية جديدة دون أن يضفي عليها أية بصمة إبداعية (Meltzoff, 2002).

وحريّ بالتذكير أن هذا التصور أصبح عرضة للنقد والمراجعة من طرف عدد من الباحثين في علم النفس المعرفي، وذلك بناء على ما توصلوا إليه من نتائج ميدانية تفيد كون الطفل يتوافر في سن مبكرة على كفاءات معرفية متنوعة تجريدية وتنظيرية ووظيفية الشبيهة إلى حد ما بتلك التي يتوافر عليها الراشدون (انظر: خباش، 2007أ؛ 2007 ب؛ أحرشاو وخباش؛ 2005).

ونود التنبيه، في هذا الصدد، إلى أن هذا المنحى الاستصغاري لكفاءات الطفل الذهنية لم يقتصر على الكفاءات المعرفية فقط، وإنما شمل الكفاءات الاجتماعية التواصلية. فقد سيطرت على كل من فرويد وبياجيه وسكينر أسطورة الطفل بوصفه ذاتاً لا اجتماعية (The myth of asocial infant) (Meltzoff & Brooks, 2007: 150).

فإذا ما عدنا إلى نظرية التحليل النفسي فإننا نجد أن فرويد قد ميز بين الولادة البيولوجية والولادة السيكولوجية، معتبراً النظام النفسي لدى الطفل الوليد، لم ينضج بعد، ولازال حبيس الولادة البيولوجية الغريزية الخالية من التفاعلات التواصلية البتينذاتية (Freud 1911; Mahler, Pine & Bergman, 1975)، فهو مثله مثل الكتكوت الذي لم يخرج من البيضة (Unhatched chick) تحاصره قشرتها (Inside shell)، وتمنع عنه أي تفاعل اجتماعي مع المحيط الخارجي. إنه يعيش في عالم توحدي (Un monde autistique)، يسوده مبدأ اللذة بدلاً عن مبدأ الواقع، بحيث إن كل حاجياته تحققها له أمه. وهو يلجأ عند غيابها إلى الاستيهام والتخيلات ليحقق تلك

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 66 12/13/10 12:33:24 PM

الحاجيات (Freud, 1911: 220).

أما فيما يخص نظرية بياجيه السيكوتكوينية؛ فقد رفضت اعتبار الطفل ذاتاً سيكولوجية ومحلية، مؤكدة على كونه ذاتاً إبيستيمية وشمولية. بمعنى أن الأطفال مهما اختلفت مجتمعاتهم يعرفون نفس الإيقاعات النمائية، ومحكومين بنفس البنيات المعرفية، كما أن الميادين الذهنية لنفس الطفل، مهما اختلفت مكوناتها المعرفية، فهي تنمو وفقاً لمسار نمائي نمطي؛ خطي ومطرد (خباش، 2004؛ أحرشاو والزاهر، 1997؛ عنيمي، 1999). إلا أن في بداية التسعينيات من القرن الفارط أصبح عدد من الباحثين ينتصرون لفرضية الطفل بوصفه ذاتاً سيكولوجية تعرف فروقاً بين فردية وضمن فردية وبين سياقية وبين ثقافية في نموها وفي كيفية اشتغال أنظمة معارفها (Inhelder, 1989; Inhelder & Cellérier, 1992; Yan & Fischer, 2002; Khabbache, 2007). لكن ما يهمنا هنا أن نظرية بياجيه التكوينية لم تكتف بسحب صفة الذات السيكولوجية عن الطفل فقط، وإنما رفضت اعتباره، كذلك، ذاتاً اجتماعية. وهنا يلتقي بياجيه كلياً مع فرويد. وتبقى أوجه الاختلاف بين الباحثين في نوعية الاستعارة التي اعتمدها كل منهما في توصيف ذات الطفل اللا الاجتماعية. فقد لجأ فرويد إلى وصف بيولوجي معتبراً أن نظام الوليد النفسي ما زال نظاماً بيولوجياً وغريزياً، بينما استعار بياجيه من الفلسفة مصطلح الذاتية الوحيدة (Solipsism)؛ مؤكداً على أن سيكولوجية الطفل صغير السن هي سيكولوجية مشبعة بالنزوع نحو الذاتية الوحيدة. ومن هنا، بحسب بياجيه، يولد الطفل محكوماً بضرب من التفكير التوحدي (Pensée autistique)، ينتقل بعده إلى مرحلة التفكير المتمركز حول الذات، ليرتقي فيما بعد إلى مرحلة التفكير الاجتماعي والعقلاني (Piaget,1924). فقدراته في مرحلة التفكير التوحدي لا تتجاوز القيام ببعض الأفعال الانعكاسية، وذلك من قبيل فعل ارتشاف الثدي وفعل الإمساك. وحتى الأشخاص الذين ينتمون لمحيطه الاجتماعي يستوعبهم من خلال خطاطاته الحسية الحركية على اعتبار أنهم أشياء وموضوعات لا غير، كما أنه لا يستطيع الفصل بين ذاته والعالم الخارجي. فهو يتصور على أن كل مكونات العالم الخارجي من أفراد وموضوعات هي امتداد لذاته (Piaget, 1954: 352–355). وحتى بعد 18 شهراً من ولادته؛ أي: في مرحلة العمليات المشخصة أو إبان مرحلة التفكير المتمركز حول الذات، فإن هذا الأخير ليس باستطاعته الانخراط مع الآخرين في علاقات تواصلية بين ذاتية واضحة المعالم، لكون تلك العلاقات تفترض قدرته على قراءة عواطف الآخرين وأفكارهم. بمعنى قدرته على افتراض أن وراء سلوكات الآخرين وانفعالاتهم تتوارى حالة عاطفية وذهنية. لكن خطاطات مرحلة العلميات المشخصة تلزمه أن يكون واقعياً، وأن يؤمن بما هو ملموس ومحسوس فقط. ومن هذا المعطى، فهو يرفض وجود حالات عاطفية وذهنية تحرك سلوكاتنا وانفعالاتنا. زد على ذلك، أن نشاطه الفكري واللغوي يوسم بالتمركز حول الذات.فإلى حدود سن السابعة؛ يلاحظ أن الطفل عندما يتحدث فهو في الغالب لا يتحدث إلا عن نفسه. ولا يحاول أن يضع نفسه في مكان الآخرين ليتفهم ظروفهم، ويستوعب وجهة نظرهم. وفي أثناء كلامه لا يكترث كثيراً ما إذا ما كان الآخرون ينصتون إليه، و ما إذا كان قادراً على التأثير فيهم. إن كلامه هذا يأخذ شكل منولوغ (Monologue) شبيه بمونلوغ الممثل على خشبة المسرح، وبمعنى أوضح، إن الطفل يتكلم مع نفسه وليس مع الآخر، كأنه لا يوجه كلامه لأحد، أو كأنه يفكر بصوت عال.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 67 12/13/10 12:33:25 PM

ويبـرز التفكير المتمركز حول الـذات بوضوح لدى الطفل في طرائـق لعبه، ففي الألعاب الجماعيـة نجـده لا يعيـر أي اهتمام لقواعـد اللعبة التي علـى الجميع أن يلتـزم بها، وإنما يبني قواعده الخاصة به. وعندما يطلب منه، أحياناً أن يشـارك أحد أقرانه في اللعب بشكل جماعـي فهو لا يكترث بـه ويميل للعب لوحده. وحتى قَصْديَّة اللعـب والمتمثلة في الدخول في منافسـة مع الآخر من أجل الربح أو الخسـارة غير ورادة لديه؛ إذ يلاحظ أن كل الأطفال، يظنـون أنهـم هم الرابحون في اللعبة الجماعية. وهذا يعنـي أنهم غير واعين بأن اللعب هو عملية تشاركية وتنافسية مع الآخرين (Piaget, 1932: 12).

وفي نهاية سـن السـابعة وبداية سـن الثامنة تبدأ معالم التفكيـر الاجتماعي لدى الطفـل بالاتضاح. بحيث يصبـح بمقدوره تبادل الأفكار مع الآخريـن والتعاون معهم لإنجاز عمل مشترك، والاستخدام الملائم للأفعال التالية في أثناء عملية التواصل: أن أطلـب (Je demande) وآمـر (J'ordonne) وأخبـر (J'informe) وانتقـد (Je critique) وأطرح الأسئلة(Je pose des questions) وأتوعد (Je menace)، (Piaget, 1923).

يلتقي سكينر (Skinner, 1983)، ممثل المدرسة السلوكية، مع كل من فرويد وبياجيه فـي تصورهما للطفل بوصفه ذاتاً غير اجتماعية. فمن بين المعوقات، بحسـب سـكينر، التي تحـول دون القيام بدراسـة علميـة دقيقة لسـيكولوجية الأطفال كون هـؤلاء يمثلون ذواتاً غير تواصلية ولا اجتماعية. ومن هنا سـنرتكب خطأ منهجياً فادحاً بطرحنا السـؤال الآتي: كيـف ينخرط الطفل مع الآخرين في علاقـات بين ذاتية؟ لكونه أصلاً غير مدرك لطبيعة تلك العلاقـات. فهـي تظل فكرة غير قائمة في ذهنه. إن ما يتوافـر عليه الطفل آليات بدائية تأخذ شـكل أدوات كشـافة (Des détecteurs) تحفزه على اسـتدخال جملة مـن المعطيات من محيطه الاجتماعي. بمعنى أن الطفل عبارة عن مسـتقبل سلبي يتأثر بمحيطه دون أن يؤثر فيه.

إجمالاً، يؤكد سـكينر أن المعرفة الاجتماعية / بين الذاتية هي نتيجة لسيرورة النمو، ولا تمثل بأي حال من الأحوال الأساس الذي تقوم عليه هذه السيرورة ولا نقطة انطلاقها. فمهمة الوسـط الاجتماعي تتلخص في تشكيل العلبة السوداء وإعادة برمجتها ليصبح الطفل ذاتاً اجتماعية.

إذا كان المناخ العام السـائد في حقل السيكولوجية الكلاسيكية قد انتهى إلى اعتبار الطفل ذاتاً لا اجتماعية، فإن والون Wallon وفيكوتسـكيVygotsky ، شكلا، بدون منازع، اسـتثناءً وتميـزاً في تأكيدهما على انخـراط الطفل، في مرحلـة (قبل لغوية)، فـي علاقـات (بين ذاتية) مع الآخريـن (Van der Veer, 1996). لهـذا يمكن اعتبار الخلاصـات العلميـة التـي خرج بهـا كلا الباحثين مرجعـاً نظرياً لعدد من الدراسـات الحديثـة التي توصلت إلى كـون الطفل ذاتـاً اجتماعية تتوافر على كفـاءات تواصلية مبكرة(Meltzoff & Brooks, 2007 ; Nadel, 2001).

فمنـذ 1925 ووالـون (Wallon,1925) يدافـع عن فكرة مؤداهـا أن الطفل ذات اجتماعية كماهية وكضرورة «L'enfant est social par essence et par nécessité»؛ فهو قادر في سن مبكرة على التمييز بين ذاته والآخرين. وهذا يؤهله إلى الانخراط في في العمليات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 68 12/13/10 12:33:25 PM

التواصلية بين الذاتية، آخذاً في الحسبان كونه ذاتاً مستقلة ومتفردة عن محيطه الاجتماعي. ومن هنا فهو يصر على أن يتواصل مع الآخر كفاعل في تلك العملية، وليس كمنفعل سلبي يتأثر بها دون أن يؤثر. إنه يلح على أن يعترف به الآخرون، بخاصة الكبار، أن له دوراً مهماً في أيه علاقة (بين ذاتية). ويبدو ذلك جلياً من خلال أزمة الغيرة، والتي تظهر لديه بوضوح بين شهره السابع والتاسع: فعندما يجد شخصين يتواصلان فيما بينهما أو يهتمان ببعضهما البعض، ولا يعيرانه أي اهتمام، فإنه يعمل جاهداً على الانخراط في تلك العلاقة ولو كمتطفل (Intrus)، ويطالب بإلحاح شديد أن توجه إليه الأنظار، وذلك عن طريق ما يسميه والون بالمنافسة النشيطة (rivalit active)، والتي تتمظهر على شكل تصرفات عدوانية تجاه ذاته (Auto agression) مثل قيامه بشد أذنيه (Se tirer les oreilles)، والهيجان (Agitation)، والصراخ (Cris). وفي حالة لم يعره الآخرون أي اهتمام، ولم يتفاعلوا مع حركاته وإيماءاته فإنه سيعرف فترة عصيبة في نشاطه السيكولوجي يطلق عليها والون فترة اجترار الألم (Rumination douloureuse) (Lehalle & Mellier, 2002: 205–206).

إن لصراع الطفل مع ذاته ومع الآخرين دوراً مهماً جداً في تيسير عملية انخراطه في العلاقات بين الذاتية، فهو يمكنه من الوعي بشكل صريح بأن الفعل التواصلي مثله مثل أي فعل لا يبنى من خلال قطب واحد، ولكن من خلال قطبين، الأول هو الذات التي تمارس الفعل، والثاني هو الذات أو الموضوع المستقبلين للفعل. وبناء عليه، ينوع الطفل أشكال لعبه، والتي تأخذ شكل لعب تناوبي (Jeux d'alternance: Turn taking)؛ وذلك بأن يضرب على يد الآخر، وينتظر من الآخر أن يضرب على يده، وأن يخفي نفسه ويظهرها للآخر، ويطالب هذا الآخر بدوره أن يتوارى عن الأنظار. بمعنى أن الطفل يرغب أن يلعب دوره ودور الآخر (Wallon, 1925: 121). ليتمكن، باعتماد عبارة المعرفية الاجتماعية، من قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم.

وتأسيساً على ما سبق تظل أطروحة والون في سيكولوجية النمو؛ تعبر عن موقف استشرافي ينسجم والتصور المعاصر الذي جاءت به المعرفية الاجتماعية، وذلك من خلال تأكيدها على النقاط الآتية:

- أهمية البعد الانفعالي / العاطفي في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي. وهي فرضية أصبحت حاضرة بقوة لدى عدد من الباحثين المعاصرين، وتتلخص في دور الانفعالات في توجيه أحكامنا الاجتماعية، وتنظيم أفكارنا وتضبيطها، وفي القيام بنوع من التغذية الراجعة (Feed–back) لمعارفنا (e.g., Clore, & Huntsinger, 2007; Clore, Wyer, R. Wyer, J., Dienes, Gasper, Gohm, & Isbell, 2001).

- الإقرار بكون الطفل ذاتاً اجتماعية بامتياز من حيث كونها قادرة على إدراك العلاقات (بين ذاتية) في سن مبكر وواعية بتفرد ذاتها وتميزها عن الآخرين. وقد شكل هذا الإقرار مرتكزاً علمياً لعدد من الدراسات الحديثة التي كشفت من خلال معطيات ميدانية عن قدرة الطفل في مراحل قبل لفظية على الانخراط في علاقات (بين ذاتية) (e.g., Meltzoff & Brooks, 2007; Gärdenfors, 2007).

- التركيز على دور اللعب التناوبي في بناء الطفل لمعرفيته الاجتماعية وتنمية كفاءاته لقراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، وهي فكرة نجدها حاضرة في السنوات الأخيرة لدى

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 69 12/13/10 12:33:26 PM

عدد من الباحثين (Bruner, 1983; Heimann, Strid, Smith, Tjus, Ulvund, & Meltzoff, 2006; McDonagh, J. & McDonagh, S. 2007).

- الإشارة إلى وجود مناطق عصبية مسؤولة عن النشاط الانفعالي، هي مسألة تم رصدها مؤخراً في عدد من الدراسات المهتمة بالمعرفية الاجتماعية من منظور عصبي وظيفي (e.g., Seitz, et al., 2008, Vuilleumier & Pourtois, 2007).

وفيما يخص تصور فيكوتسكي لكيفية فهم الطفل لمحيطه الاجتماعي، (Social understanding)، (Fernyhough, 2008) ،فما يشدنا إليه أخذه لمسافة نقدية كافية من أطروحة فرويد وبياجيه معتبراً أن كلا الباحثين ينتميان إلى نفس البنية الابيستيمية، وذلك بلجوئهما إلى مقاربة نمطية أحادية في وصفهما لمختلف مظاهر نمو الطفل السيكولوجي، فنمو المعرفة الاجتماعية، لديهما، يتحقق عبر عملية الانتقال متدرجة من التفكير التوحدي إلى التفكير الاجتماعي. وارتقاء البنيات المعرفية، عموماً، يتم من مرحلة النشاطات الفكرية غير المنظمة وغير المنسجمة إلى مرحلة النشاطات الفكرية المنظمة والنسقية والمنطقية. وعلى المستوى العاطفي من مرحلة الدوافع العاطفية الغريزية غير العقلانية وغير الواقعية، حيث يسطر عليها مبدأ اللذة، إلى النشاط العاطفي المعقلن والواقعي، والذي يسطر عليه مبدأ الواقع (Vygotsky, 1932).

ومن المفارقات المتضمنة في نظرية بياجيه التكوينية، والتي أثارت استغراب فيكوتسكي، كون الراشد يفكر دائماً بطريقة اجتماعية، وإن كان وحيداً بعيداً عن مجتمعه، وكون الطفل يفكر دائماً بطريقة فردية، وإن كان محاطاً بأهله ومجتمعه (Vygotsky, 1932).

وبناءً على ما سبق، سيقوم فيكوتسكي بقلب المعادلة البياجيتية / الفرويدية في وصفها لمسار نمو الطفل النفسي والاجتماعي؛ إذ سيرفض استصغار الطفل، ووسمه بالذات الغريزية غير العقلانية وغير الاجتماعية. فهو ذات تتمتع بضرب من التفكير العقلاني التفسيري والسببي من حيث هي قادرة على صياغة جملة من المفاهيم الساذجة لفهم مختلف مكونات العالم المادية (من قبيل بعض الظواهر الفزيائية) والرمزية الاجتماعية (مثل اللغة). وهنا يدهشنا، من جديد فيكوتسكي، إذ يقترب من ملامسة عدة تصورات حديثة في علم النفس المعرفي، والتي تصف الطفل بالعالم الصغير القادر على بناء نظريات ساذجة تفسيرية وسببية لفهم ذاته ومحيطه الاجتماعي والفيزيقي (Straatemeier, Van der Maas & Jansen, 2008; Thibaut, Debiais, Mauvieux, Cordier & Crété, In Press).

إن قلب فيكوتسكي للمعادلة البياجيتية والفرويدية سيتجلى بوضوح في اعتباره الطفل منغرساً منذ ولادته في الذات الاجتماعية. ومن هنا فهو لا ينمو من الذات الفردية إلى الذات الاجتماعية، وإنما من الذات الاجتماعية إلى الذات الفردية (Vygotsky, 1932: 107)، أي: من التفكير المشترك مع الآخرين وبين الذاتي (Interpsychique) إلى التفكير الداخلي وضمن الذاتي (Intrapsychique). وبتعبير أوضح، ينتقل الطفل في مسار نموه الاجتماعي من نشاط جماعي واجتماعي إلى نشاطات أكثر فردية (Vygotsky,1934: 79).

وبناءً على ذلك، فإن فيكوتسكي لا يفصل اللغة عن التفكير؛ إذ يعتبر التفكير لغة داخلية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 70 12/13/10 12:33:27 PM

فالفرد يمر في نموه النفسي من مرحلة التفكير الاجتماعي / اللغة الاجتماعية إلى مرحلة التفكير المتمركز حول الذات / اللغة المتمركزة حول الذات، وانتهاء، في سن الرشد، بالتفكير (ضمن الذاتي) اللغة الذاتية الداخلية.

وفي ذات السياق، ينبهنا فيكوتسكي إلى كون مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات ليست مرحلة سلبية في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي كما اعتقد بياجيه، فدورها لا يقف عند حدود مرافقة نشاطات الطفل المعرفية، وإنما تساهم بشكل فعال في تنمية الذكاء المعرفي والاجتماعي والانفعالي. إن اللغة المتمركزة حول ذاتها هي لغة من أجل ذاتها (Langage pour soi). وبالطبع، فليس من أولوياتها التواصل مع الآخرين والانخراط معهم في علاقات (بين ذاتية) ولكن رهانها الأساسي يتمثل في تحويل مختلف المواقف التواصلية والنشاطات التشاركية الاجتماعية بين الأنا والآخرين إلى محيط الأنا الشخصي (La sphére personnelle)، والتفكير فيها من الداخل. بمعنى أوضح، تُهيئ مرحلة تمركز التفكير / اللغة حول الذات النظام النفسي لمرحلة أكثر تقدما في النمو المعرفي، وهي مرحلة التفكير (ضمن الذاتي) / اللغة الداخلية، وفيها يتمكن الطفل من التفكير حول ذاته (Self reflection) وهويته بشكل جلي ومن التفكير، كذلك، في حالات الآخرين العاطفية والذهنية. وسواء في مرحلة التمركز حول الذات أو مرحلة التفكير ضمن الذاتي يتمكن نظامنا الذهني من الوعي (Prise de conscience) بطبيعة الوضعيات المشكلة التي يواجهها وإدراك نوعية الصعوبات التي تطرحها، وإعداد مخططات ومشاريع ذهنية للتعامل مع تلك الوضعيات (Vygotsky, 1934: 79). إن تقويمنا لهذا التصور يجعلنا نخرج بفكرة مؤداها، أن صاحبه قد حقق سبقاً علمياً جديداً، وبخاصة في أثناء حديثه عن دور كل من اللغة المتمركزة حول الذات واللغة الداخلية في مراقبة وتوجيه النشاطات المعرفية. فقد لامس، بذلك، مفهومين أساسيين وحديثين في نظريات الذهن وفي المعرفية الاجتماعية وهما (المطامعرفية) (Metacognition) و(المطاتواصل) (Metacommunication)؛ لأن من بين المهام الموكولة للغة المتمركزة حول الذات توجيه الذكاء الإنساني، سواء كان عاطفياً أو اجتماعياً أو معرفياً، والوعي بمختلف العلميات الذهنية والوظائف النفسية، وخاصة العليا منها. بمعنى أنها تمكن الفرد من التعرف على حالاته الذهنية والعاطفية. زد على ذلك أن هذه اللغة ليست لغة لا اجتماعية وليست منفصلة عن الواقع، لكن لغة استدخالية تبتغي التفكير في مختلف النشاطات (بين الذاتية) التي انخرطت فيها الذات مع الآخرين لفهم هؤلاء والتعرف على حالاتهم الذهنية والعاطفية.

إن امتدادات تصورات فيكوتسكي، اليوم، لم تقتصر على علم النفس الارتقائي والمعرفية الاجتماعية فقط، وإنما شملت كذلك ما يسميه الباحثون الألمان بسيكولوجية الذات (Psychologie des Selbst) أو سيكولوجية الهوية الذاتي (Bayer & Gollwitzer, 2000)، حيث إن الهوية الذاتية تبنى من خلال مكونين رئيسيين بحسب هذين الباحثين.

يتمثل الأول في انفتاح الذات على الآخرين والانخراط معهم في علاقات (بين ذاتية). وهذا سيمكننا، من اعتماد عبارة كل من باير Bayer وكولوفيتزر (Gollwitzer, 2000)،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 71 12/13/10 12:33:28 PM

من أن نحدد هويتنا الذاتية من خلال التعرف إلى الكيفية التي ينظر بها الآخرون إلينا[5].

ويتجلى المكون الثاني في العودة إلى الذات والتفكير فيها من الداخل، والتعرف على مختلف عمليات اشتغالها، وضبطها ومراقبتها وإعداد مخططات وبرامج لها. وانتقاء العناصر الملائمة لنشاطات تكيفها مع السياقات الخارجية. ومن هنا فالهوية الذاتية، عكس التصورات الفلسفية الكلاسيكية (ديكارت نموذجاً)، ليست كياناً ثابتاً وإنما هي صيرورة متبدلة، وخاضعة لعملية التفاوض (Aushandeln von Identitäten) بين مركزية الأنا وانفتاحها على الآخرين. ولا جدال في أن هذه الرؤية قد سبق أن أقرها فيكوتسكي في إفادته أن بناء الأنا يتحقق عبر عملية الشخصنة، والتي ليست شيئاً آخر غير استدخال تلك المعارف الاجتماعية التي حصلها الطفل في تواصله مع الآخرين إلى مجاله النفسي الداخلي والتفكير فيها. أي: الانتقال بها من مستوى التفكير (بين الفردي) إلى مستوى التفكير (ضمن الفردي) (علمي الإدريسي، 2008: 114). وفي التفكير (ضمن الفردي) يتمكن الفرد من ضبط عملياته الذهنية ومخططاته وتوجيهها. زد على ذلك، أن الأنا عند فيكوتسكي محكومة بسيرورة التحول وذلك تبعاً لطبيعة المراحل النفسية التي تجتازها؛ إذ نجدها في مرحلة التفكير الاجتماعي مندمجة كلياً في محيطها الاجتماعي، بينما تبدأ في مرحلة التفكير المتمركز حول الذات إلى النزوع نحو الاستقلال عن الآخرين، لتصبح في مرحلة التفكير (ضمن فردي) الداخلي ذاتاً تفكرية وتأملية.

وأخيراً، ما يشدنا من جديد في أطروحة فيكوتسكي هو قول الباحث بكون صفة التمركز حول الذات ليست بالسمة الملتصقة بذات الطفل، وإنما هي حاضرة لدى الراشد. فالنمو النفسي والمعرفي، بحسب فيكوتسكي، هو نمو نحو التمركز حول الذات ونحو تسييج محيط الذات عن الآخرين. ومعلوم أن هذه الفكرة قد أثارت استغراب عدد من الباحثين المعاصرين لفيكوتسكي، لكون المسلمة التي سيطرت على الجميع آنذاك نصَّت على أن النمو هو نمو نحو الاندماج الاجتماعي والتخلص من عزلة الأنا، ومن تمركزها حول ذاتها. لكن هناك جملة من الدراسات توصلت من خلال معطيات ميدانية إلى أنه لا يمكن اعتبار التفكير المتمركز حول الذات فترة عابرة في مسار نمو الإنسان، تخص طفولته فقط، وإنما هو أمر قائم طيلة حياته (Eply, Morewedge & Keysar , 2004: 760). ومن بين السلوكات التي تم رصدها، والتي تعبر عن مظاهر تمركز الراشد حول ذاته، ميوله لتقبل الأشخاص الذين يتفقون مع وجهات نظره، ويشاركونه مواقفه وعواطفه، أكثر من غيرهم؛ إذ يعمل على تثمين تصرفاتهم والتقرب منهم (Krueger & Clement,1994). وظنه كذلك أنه قادر، من خلال معارفه الذاتية، على توجيه أفكار الآخرين والتحكم فيها (Keysar,1994). فضلاً عن كونه يعتبر ذاته معياراً ونموذجاً لتقويم الآخرين (Alicke, 1992)؛ إذ يعتمد على تجربته الفينومينلوجية الذاتية في توقعه للطريقة التي سيتصرف بها الآخرون (Eply, Savitsky, & Gilovich, 2001).

لكن السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا نؤكد دائماً على أن الطفل أكثر أنانية، وأكثر تمركزاً حول ذاته من الراشد؟

(5) «Wir erkennen, wer wir sind, imdem wir uns in den Augen der anderen betrachten» نتعرف إلى ذواتنا من خلال النظر إليها في أعين الآخرين. (Bayer & Gollwitzer, 2000 : 208).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 72 12/13/10 12:33:29 PM

تبدو لنا إمكانية الجواب عن هذا السؤال قائمة في النتائج التي خرجت بها دراسة ميدانية لكل من إيبلي Eply وموريدج Morewedge وكيسار Keysar (2004)، فقد أفادت بكون أعداد الأحكام المتمركزة حول الذات لدى الأطفال في تقويمهم لوجهات نظر الآخرين متساوية مع نظيرتها لدى الراشدين في وضعيات تتطلب إجابات سريعة وأوتوماتيكية. أما في وضعيات ذات إيقاع بطيء، تسمح للمبحوث بأخذ وقت كاف لتصحيح إجاباته ومراجعتها، فإن أعداد الأحكام المتمركزة حول الذات أكثر لدى الأطفال مقارنة بالراشدين. ولكي نفهم هذه المفارقة علينا أن نعود لتصور فكيوتسكي العام للنمو السيكولوجي، ومضمونه أن الراشد يلجأ إلى ضرب من التفكير (المطامعرفي ضمن ذاتي)، الذي يمكنه من ضبط إجاباته ومراقبتها وتوجيهها. وهذا سيسمح له في وضعيات ذات إيقاع بطيء لمعالجة المعارف بمراجعة أحكامه المتمركزة حول الذات وإضمارها، ليقدم للمتلقي أحكاماً تعبر عن انفتاحه الاجتماعي. بينما في وضعيات تفترض إيقاعاً سريعاً لمعالجة المعارف، فليس لدى الراشد وقتٌ كاف لاستدعاء تفكيره التأملي (ضمن ذاتي) قصد مراجعتها وإخفائها، مما يلزمه بتقديم إجابات عفوية وتلقائية تعبر عن حقيقته الداخلية.

هكذا فالراشد في رهانه نحو إخفاء نشاطاته المتمركزة حول الذات، يبدع شكلاً جديداً من الخطاطات الذهنية لفهم محيطه الاجتماعي وتفسيره، تتميز بكونها أكثر شرعية وأكثر تقبلاً من طرف مجتمعه. ويطلق عليها اسم خطاطات التمركز حول أنموذج الفئة (Protocentrism). فمن خلال رصده للتشابهات القائمة بين الأحداث، ومن خلال إدراكه للعلاقات السببية القائمة بين الموضوعات، وبناء على استدخاله لسمات نماذج أشخاص أثروا فكرياً وعاطفياً في مسار حياته، وتأسيساً على الذاكرة المشتركة التي تجمعه بوسطه الاجتماعي، يبني تمثلات عامة (Generic representation) تشكل بالنسبة إليه أنموذج الفئة (Prototype). وعندما يرغب في تفسير سلوكه الذاتي أو سلوك الآخرين، فهو يعتمد كلياً على مرجع وحيد، ويمركز كل تفكيره حوله، وهو أنموذج الفئة المخزن في ذاكرته (Karniol, 2003: 568).

وتجدر الإشارة إلى أن أنموذج الفئة يختلف لدى الشخص باختلاف مجتمعه ودينه وثقافته وانتمائه الطبقي ومعيشه السيكولوجي، ومن هنا سيعتقد كل فرد بأن أنموذجه للفئة، والذي من خلاله يفسر ويتوقع تصرفاته وتصرفات الآخرين هو أقدر من غيره على فهم مختلف الظواهر الاجتماعية التي تحيط به. وهذا سيسقطه من جديد في ضرب من التمركز حول الذات.

2 ـ 2 ـ الكفاءات التواصلية المبكرة ومشروعية فرضية ذات الطفل الاجتماعية :

تؤكد السيكولوجية المعاصرة على توافر الطفل على استعدادات فطرية تحفزه في سن جد مبكرة على التفاعل مع محيطه الاجتماعي (Lehalle & Mellier, 2002). وفي هذا الصدد كشفت سلسلة من الدراسات عما يفيد كون الطفل الوليد يميل للتحديق في المثيرات الاجتماعية (Social stimuli) عن غيرها من المثيرات الفيزيقية. فهو ينظر أكثر إلى الوجوه البشرية مقارنة بآلات ميكانيكية متحركة (Johnson & Morton, 1991). وتظهر لديه هذه الكفاءة بوضوح 24 ساعة بعد ولادته (Connellan, Baron–Cohen, Wheelwright, Batki, & Ahluwalia, 2000)، كما يلاحظ أنه أكثر ميولاً للنظر إلى

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 73 12/13/10 12:33:29 PM

صـورة الأم من صور أشـخاص أغراب. وهذا يدل على تمتعه بكفـاءة مبكرة لتمييز الوجوه وتفييئهـا. فضلاً على أن عملية إطالة النظر في وجه أمه تكشـف عن قدرة الوليد على إنتاج سـلوكات قصدية، يعبر من خلالهـا عن درجة ارتباطه العاطفـي والانفعالي بأمه (Field, Cohen, Garcia, & Greenberg, 1984).

وفي هذا السياق، لاحظ كل من جونسون Johnson ومورتون Morton (1991) ان الوليد يحدق أكثر في الرسـومات الهندسـية التي تعبر عن وجوه في وضع طبيعي مقارنة برسـومات هندسـية تمثل وجوهـاً مقلوبة. كما يعتمد فـي تعرفه إلى الموضوعات المحيطـة به على توجيه وضبط عملية تحديقه فيها (Baron – Cohen, 1995 a, Butterworth, 1991).

زد علـى ما سـبق، فقـد توصل كل مـن ريبوكولـي Reapcholi وكوبنيـك Gopnink (1997) على كون طفل 18 شـهراً قادراً على التمييز بـين رغباته الذاتية ورغبات الآخرين. ففي إحدى التجارب قام الباحث بتذوق خضرة القرنبيط (التي لا يحبها الطفل) والابتسـام وتلفـظ بـ «Mmm»كتعبيـر عن كونه وجد القرنبيط خضرة شـهية. وقـام، كذلك بتذوق (البسـكويت الذي يحبـه الطفل) والتجهم وتلفـظ بـ «Emm»معرباً بذلك عـن نفوره منه. وبعد ذلك طلب من الطفل أن يقدم له المزيد. وهنا أحضر له الطفل القرنبيط بدل البسكويت. وهـذا يعنـي أن طفل 18 شـهراً باسـتطاعته فصل رغبتـه الذاتية (تذوق البيسـكويت) عن رغبات الآخرين (تذوق القرنبيط) (Repacholi & Gopnik, 1997). ومن ثَمَّ، فهو في اختياراته وأذواقه، ليس بالمتمركز كلياً على ذاته كما كان يظن بياجيه.

إن جـل هـذه المعطيات تبين لنـا بالملموس توافر الطفل في سـن جد مبكـرة على معرفية اجتماعية أولية. والسـؤال الذي اسـتأثر باهتمام الباحثين في هذا الصدد، هو ما مصدر هذه الكفاءات الاجتماعية المبكرة؟

يمكـن الوقـوف هنـا عند ثـلاث تصـورات أساسـية حاولـت الإجابة عـن هذا السـؤال: يتلخـص التصور الأول في كـون الطفل يتوافر على جينات فطرية متخصصة في مباشـرة المعرفيـة الاجتماعية، فهو يولـد مزوداً بنظام بيومعرفي يوجهه نحـو التعامل مع المثيرات الاجتماعية والتكيف معها وتحويل المستدخلات الاجتماعية إلى كفاءات ومعارف اجتماعية (Trevarthan, 1979 ; Baron–Cohen, 1995 b; Leslie, 1994 a).

بينمـا ينص التصور الثاني على أن عملية اكتسـاب المعارف الاجتماعية تبدأ في المرحلة المشـيمة (Acquire womb)، حيث من خلال ارتبـاط الجنين الفيزيولوجي بأمه، يحصل بعض المعارف العاطفية والاجتماعية الأولية. والتي تأخذ، على سـبيل المثال، شـكل قدرات تمييزيـة بـين صوت أمه وصوت الأجانـب. فقد لوحظ، في هذا الصدد، بـأن دقات قلبه تظل عادية عندما تتحدث معه أمه، ولكن تتغير عندما يتحدث معه أجنبي.(Hennon, Hirsh–Pasek & Golinkoff, 2000).

في حين يذهب التصور الثالث إلى أن جهاز الوليد العصبي يعرف نشاطاً منقطع النظير على مسـتوى حيوية اشـتغاله ونموه، يؤهله إلى اكتسـاب كفاءات معرفية متنوعة بشكل سريع وفعال (Mounoud, 1990). فمرد قدرة الطفل حديث الولادة على التحديق فترة أطول في الوجه في وضع طبيعي مقارنة بالوجه المقلوب إلى توافره على تجربة سابقة في

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 74 12/13/10 12:33:30 PM

ميدان مباشرة الوجوه في وضعها الطبيعي، وإن كان قد عاش تلك التجربة في أيام معدودة، فقد استطاع جهازه العصبي النشيط والحيوي تخزينها في ذاكرته واستحضارها قصد ترشيده للتعامل أكثر مع الوجوه في وضعية طبيعية مقارنة بالوجوه في وضعية مقلوبة. وفي هذا السياق، كشفت دراسة لم تنشر بعد لفيروني Farroni وجونسونJohnson وسيبري Csibra أن الرضع البيض يميلون إلى التحديق أكثر في الوجوه البيضاء مقارنة بالوجوه السمراء، والعكس صحيح بالنسبة للرضع السمر، مما يؤكد كون المسألة ليست مرتبطة بإكراهات فطرية، وإنما هي مرتبطة بتعودات سابقة على النظر إلى نمط من الوجوه وجهت الطفل في ميولاته هذه (Cited by Csibra & Gergely, 2006). وتأسيساً على ذلك يرى كل من كسيبري Csibra وجورجلي Gergely (2006) أن ما يميز الكائن البشري كونه بموازاة قدرته على تحصيل معارف جديدة من ذوات أخرى أو من خلال موضوعات أخرى، فهو قادر في سن مبكرة على تحويل المعارف من ذاته نحو الآخر أي على تعليمها للآخرين. بمعنى أدق، هو كائن معلِّم ومتعلِّم. وهذه الدينامية التفاعلية بين كونه معلماً ومتعلماً هي التي تجعله يكتسب عدداً من القدرات الاجتماعية في سن مبكرة، وفي وقت وجيز.

ونود شد الانتباه هنا، إلى أننا عندما نربط المعرفية الاجتماعية بفعل التعلم، فإن الجديد الذي نص عليه أصحاب فرضية اكتساب المعرفية الاجتماعية؛ كون فعل التعلم ليس دائماً فعلاً مباشراً يبنى من خلال تجارب مباشرة بالواقع. ولكن هو كذلك فعل غير مباشر يعتمد على جملة من المعلومات الاجتماعية المستفادة من معاينة الآخرين، وهم يعيشون وضعيات معينة في الواقع دون أن يكون المتعلم ملزماً بأن يعيش تلك الوضعيات. وهذا أمر ينطبق كذلك على عالم الحيوانات، فالفأر عندما يتعامل مع أكل غير مألوف يرسل جملة من الإشارات لبقية الفئران ليتجنبوا تناول ذلك الأكل. ومن هنا، فإن الطفل صغير السن الذي تعوزه التجارب يلجأ إلى استراتيجية التعلُّم غير المباشر، من خلال ملاحظة تجارب الآخرين وتفاعلاتهم مع الواقع (Frith, 2008).

لكن ما يهمنا أكثر في هذه الدراسة هو الكشف عن القدرات المبكرة لدى الطفل على قراءة أذهان وعواطف الآخرين، والتي تشكل إحدى مرتكزات المعرفية الاجتماعية والتواصل (بين الذاتي).

لا خلاف في كون بداية قدرة الطفل على قراءة الانفعالات تتجلى في تمكنه من فهم مضامين مجموعة من التعابير والحركات الميمية التي يقوم بها الوجه. وهنا نجده قادراً على التمييز بين الوجوه الحزينة ونظيرتها الفرحة في يوم واحد فقط بعد ولادته (Walden & Field, 1982). و يستطيع كذلك في اليوم الثالث بعد ولادته، تبين الفرق بين الوجه الحزين والفرح والمندهش. زد على ذلك، أنه يتمكن منذ شهره الثاني من التمييز بين الصور التي تعبر عن وجه منفعل والصور التي تتضمن وجوهاً محايدة وخالية من أي انفعال. وفي الشهر الثالث من عمره يكون بمقدوره التمييز بين الاندهاش النابع من وضعية فرح و الاندهاش النابع من وضعية حزن. وبين الشهر الخامس والسابع من عمره يستطيع التمييز بين النبرات الصوتية التي تعبر عن كل انفعال على حدة (الحزن، الغضب، الفرح، الانزعاج)، وبين التعابير الانفعالية السلبية والإيجابية، ووصل التعابير الانفعالية للوجوه

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 75 12/13/10 12:33:30 PM

بالنبرات الصوتية التي تخصها، مثل أن يقرن وجهاً غاضباً بنبرة صوتية تعبر عن الغضب (Walker–Andrews, & Grolnick, 1983 ; Walker–Andrews & Lenon, 1991 ; Walker, 1982 ; Chong, Werker, Russell & Carroll, 2003).

وهكذا ينتظر من كفاءة التمييز بين الوجوه أن تتطور وتنمو لتأخذ شكل كفاءات مركبة وعالية الجودة، تمكن الطفل عند بلوغه سن الرشد من أن يميز مثلاً بين الوجوه الجديرة بالثقة وغير الجديرة بالثقة. ففي دراسة تجريبية طبقت على عدد من الراشدين عرضت عليهم سلسلة صور وجوه أشخاص، وبعد ذلك طلب منهم تذكُّر بعض منها. والوجوه التي تم تذكُّرها أكثر من غيرها هي تلك التي كانت لأصحابها سوابق جنحية وجنائية (Yamagishi, Callan, Goda, Anderson, Yoshida, & Kawato, 2003). وهذا يفيد في أن الوجوه التي ليست جديرة بالثقة قد شكلت لدينا، عبر تاريخ نمونا النفسي والاجتماعي، نماذج سِحَن مشهورة وبارزة، نقوم باستحضارها في أثناء تعارفنا مع شخص ما لأول مرة. وعلى هذا الأساس طَوَّرنا كفاءة التمييز بين الوجوه، التي لا تقف عند حدود التمييز بين الوجه الفرح والوجه الحزين، وإنما تشمل وضعيات أكثر تعقيداً مثل التمييز بين الوجه الجدير وغير الجدير بالثقة.

وعليه، فإن ارتقاء معرفية الطفل الاجتماعية لا تنحصر في قدرته على التمييز بين انفعالات الوجوه وإنما تمكنه، كذلك، وفي سن مبكرة من جملة من الآليات نعرضها كما يلي:

-آلية المرجعية الاجتماعية (Social referencing): تتحدد هذه الآلية بوصفها سيرورة معرفية تمكن الطفل من إدراك كيفية التصرف في وضعية مقلقة بالنسبة له وغير معتادة، وذلك برجوعه إلى انفعالات والديه المعبرة عن موقفهما إزاء تلك الوضعية (Saarani, Humme & Campos, 1989). من هنا، يعتمد طفل عشرة أشهر على مدلولات انفعالات الآخرين لحل مشكلة يتردد في مباشرتها. فهو يعمل على ضبط سلوكه وتوجيهه بناءً على المعاني التي يستخلصها من انفعالات الآخرين، والتي تفيد إما قبولهم أو رفضهم طريقة تعامله مع وضعية ما. وكمثال على ذلك، عندما يقوم شخص أجنبي بتقديم آيس كريم للطفل، فإن أول ما يقوم به هذا الطفل هو تفحصه انفعالات والديه، والتي تؤشر إما على موافقتهما على قبوله لتلك الهدية أو على رفضهما لها (Campos & Sternberg,1981). إجمالاً، إن انفعالات الوالدين تشكل رسائل دلالية بناء عليها يعمل الطفل على ضبط سلوكه وتعديله (Feinman & Lewis, 1983).

إن أهمية المرجعية الاجتماعية بالنسبة للمعرفية الاجتماعية بشكل عام، وبالنسبة لكفاءتي قراءة أذهان وعواطف الآخرين بشكل خاص، في كونها تحيل إلى قدرة الطفل على فهم دلالات انفعالات الآخرين، وعلى كشف الحالات العاطفية التي تتوارى وراءها، والتي تختلف تبعاً لنوعية الوضعيات المعالجة (Flavell & Miller, 1998). وتأسيساً على ذلك يفيد توافر الطفل صغير السن على آلية المرجعية الاجتماعية كونه مدركاً بأن الراشدين يتوافرون على حالات ذهنية وعاطفية تختلف باختلاف السياق الذي يواجهونه. وهذا دليل واضح على أنه يعرف نظرية سيكولوجية أولية حول البعد النفسي للكائن البشري (Baron–Cohen, 1993, Gopnik & Meltzoff, 1997).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 76 12/13/10 12:33:31 PM

-آلية اقتران الانتباه (Joint attention): تحيل إلى واقعة مضمونها أننا عندما نلاحظ شخصاً يوجه مجال بصره نحو موضوع ما، فبدورنا نتابع اتجاه بصره وقد اعترتنا رغبة عارمة لمعرفة لماذا يهتم بذلك الموضوع دون سواه (Firth, 2008). وتتحدد هذه الآلية، كذلك، في الاهتمام المشترك بين فردين بشخص ما أو بموضوع معين، عبر عملية التحديق البصري (Eyes gaze). وتجدر الإشارة إلى كون الأم عادة ما تعتمد في تفاعلها مع طفلها على آلية اقتران الانتباه لتوجيه انتباهه نحو موضوع ما، كما أن الطفل صغير السن بدوره يلجأ إلى نفس الآلية لشد انتباه أمه إلى موضوع يستهدفه، وذلك من خلال إصداره عدداً من الإيماءات والأصوات. ولتشخيص مدى قدرة الطفل الرضيع على إقران انتباهه باتجاه بصر الآخرين يعمد الباحث في البداية إلى النظر بشكل مكثف إلى عينيه، وبعد ذلك يحول بصره إلى موضوع ما، ويرى إذا كان بإمكان الطفل متابعة اتجاه بصره والتحديق في الموضوع المستهدف.

وفي هذا الصدد تم التوصل من خلال ملاحظات ميدانية إلى أن الأطفال حديثي الولادة قادرون على تحويل اتجاه بصرهم نحو نفس الموضوع الذي يوجه إليه الراشد بصره، كما أن طفل خمسة أشهر يعتمد في متابعته اتجاه انتباه الراشد على الإشارةالذي يقوم به هذا الأخير بأصابع يديه (Pointage avec les doigts) (Hood, Willem & Driver, 1998).

وتبعاً لما سبق نصت دراسة ميدانية لكل من سانجو Senju وكسيبرا Csibra (2008) على أهمية الإشارة الظاهرة (Ostensive signal) في عملية اقتران الانتباه؛ بحيث لوحظ أن الباحث عندما يتلفظ بعبارة (Hello) ثم يشرع في تغيير اتجاه بصره فإن نسبة دالة من أطفال في سن الحضانة يتابعون اتجاه بصره، بينما في غياب أي إشارة ظاهرة، لا يأبه هؤلاء الأطفال بتغيير الباحث لاتجاه بصره.

وهكذا، ندرك بأن عملية اقتران الانتباه لدى الطفل ليست مجرد سلوك انعكاسي وأوتوماتيكي، وإنما تنم عن معالجة إرادية وقصدية للمعارف. ففيها نوع من التدبر والتفكير، ولاسيما حين يقوم طفل ستة أشهر بتتبع اتجاه نظر الراشد بناء على إشارة ظاهرة التقطها منه. ومن هنا فإن عملية رصد إشارة الراشد من طرف الطفل قصد مسايرة اتجاه بصره تفيد إصراره الضمني على تعلم شيء ما من هذا الراشد (Parker, Prkachin, & Prkachin, G. 2005). وبحسب فيخت Firth (2008) للإشارات الظاهرة دور كبير في تعلم الأطفال لأسماء الأشياء. فهناك مجموعة من الحيوانات التي تتعلم من خلال ملاحظة تصرفات أقرانها. لكن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتعلم بواسطة تعليمات قصدية (Deliberate instruction) تأخذ شكل إشارات ظاهرة. وهذا الذي سيمكنه من متابعة تجارب الآخرين، ومن ثَمَّ تحقيق نوع من التعلم غير مباشر الذي يتميز بإيقاعه السريع والفعال. وسيمكنه كذلك، من تعليم المعارف ونقلها للأجيال اللاحقة ومن بناء الثقافة.

إجمالا إن توافر الطفل على كفاءة اقتفاء مسار تحويل الراشد لاتجاه نظره من موضوع لآخر، تعني إدراكه بأن هذا السلوك متضمن لقصدية معينة والمتمثلة في رغبة هذا الراشد في معاينة موضوع ثان. ومن هنا نفهم أن ما يبتغيه الطفل من عملية اقتران الانتباه التعرف على انتظارات الراشد ومقاصده من الموضوع الذي يستهدفه. وبهذا، يكون الطفل قد انخرط، بالفعل، في عملية قراءة ذهن الآخر ونواياه.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 77 12/13/10 12:33:32 PM

-آليـة اللعـب الادّعائـي (Pretend Play): كثيـراً ما نلاحظ أن الطفل ممثـل باهر، فهو يقـوم بجملة من التصرفات الادعائية كأن يضع ملوناً أحمر في يده، ويدعي بأن بها خدشـاً يؤلمه، محاولاً بذلك اسـتجداء عطف أمه. وتتجلى سـلوكات الأطفال الادعائية في الكثير من نشاطاتهم اليومية ولاسيما اللعبية منها، مثل الطفلة سالي والتي تتخذ، في أثناء لعبها من الموزة سماعة للهاتف (Leslie, 1987; 1994b). وتتضح معالم هذه التصرفات الادعائية لدى الطفل بشـكل جلي بين 18 و25 شـهراً مـن عمـره(Leslie, 1987; Piaget, 1962). والمثير للاهتمام في هذا الصدد، كون الطفل يثابر على أن ينخرط مع الآخرين في نشاطاتهم الادعائيـة. ففي تجربـة طبقت على عينة من الأطفال، تظاهر فيها الباحث بواسـطة حركات ميمية بكونه يملأ كوبين بالماء، وبعد ذلك قام بشـرب الماء من أحد الكوبين. وأخيراً طلب من الطفل شـرب المـاء. وعلى الرغم من كون كلا الكوبين فارغين أصـلاً، فإن الطفل اختار الكوب الثاني الذي لم يشـرب منه الراشـد، أي المفترض كونه مازال مملوءاً بالماء. وبذلك تمكن هذا الطفل من مسايرة ادعاء الراشد (Leslie & Frith, 1990).

ومن أشـكال اللعب المألوفة والتي تفيد مشـاركة الطفل الواعية للراشدين في تصرفاتهم الادعائية؛ منحك لطفلك أقراصاً بلاستيكية على أنها نقود مستفسراً منه عما سيشتري بها؟ فيجيبك: حلوى... إنه يعلم أنك منحته أقراصاً بلاسـتيكية، وليسـت نقوداً، ولكن يرغب في مشـاركتك هذا السـيناريو الادعائي. ومن هنا نفهم أن معرفية الطفل الاجتماعية لا تقف عند حدود مدى تمكنه من القيام بجملة من التصرفات الادعائية، وإنما إدراكه في سن مبكرة على أنـه ذات قـادرة على الادعاء ووعيه كذلك بكون الآخرين في أحيانٍ كثيرة يتصرفون بشـكل ادعائي. (Friedman & Leslie, 2007: 105).

إن وعـي الطفل بكونـه والآخرين ذواتاً ادعائية؛ يسـهم بشـكل دال في تنميـة معرفيته الاجتماعية، ولاسـيما في تطوير كفاءته على قـراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، فهو يصبح مدركاً من خلال مزاولة جملة من الألعاب الادعائية ومشـاركة الآخرين نشاطاتهم الادعائية بكون أي انفعال أو تصرف يقوم به الشـخص لا يعبـر دائماً عن حقيقته الداخلية، وبعبارة أوضح، إنه يبدأ في التعامل مع أفراد نوعه من خلال مبدأ ضدية الواقع (Contrefactuel). هذا المبدأ الذي لا يعني شـيئاً آخر، في هذا السـياق، سـوى وعي الطفل بكون الإنسـان كائناً إخفائيـاً وإضمارياً لا يعبر بشـكل صريح وشـفاف عمـا يبطنه. وأن تصرفات الأشـخاص وانفعالاتهـم لا تعكـس دائمـاً حقيقـة حالاتهـم العاطفيـة والذهنيـة (Leslie & Firth, 1990).

-آلية المحاكاة الاجتماعية (Social imitation): معلوم أن الطفل يبدأ بمحاكاة إيماءات وجـوه الآخرين مباشـرة بعد الولادة. فقـد توصـل زازو Zazzo (1957) إلى أن ابنه بعد ولادته ببضعة أيام أخذ يحاكيه بإحكام في حركة إدخاله وإخراجه للسـانه، كما كشـف كل مـن ميلتزوف ومـور Meltzoff et Moore 1983 وفينتـر Vinter (1986) أن الوليد لا يخلط بين محاكاته لحركات الفم وحركات اللسان.

والسـؤال المطـروح هنا، كيف تشـكل المحـاكاة وسـيطاً للتواصـل العاطفي بـين الطفل والراشـد؟ بمعنى هل الطفل صغير السـن مـدرك للقيمة التواصلية للمحـاكاة والمتمثلة في كونها وسيلة أساسية للتفاعل مع الآخرين، وبخاصة في أثناء غياب اللغة؟

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 78 12/13/10 12:33:32 PM

وجواباً عن هذا السؤال، يقدم لنا كل من TronicK, Als, Adamson, Weise (1978) & Barzelton نتائج تجربة أطلق عليها اسم الوجه غير المنفعل (Visage impassible) طبقت على أطفال تتراوح أعمارهم بين 4 و8 أشهر. وفي هذه التجربة طُلِب من الأم أن تتفاعل بواسطة إيماءات وجهها مع طفلها، وأن تُجَمِّد بعد ذلك جميع حركاتها. وما تمت ملاحظته هو كون الطفل يتجنب النظر لأمه، ولا يبتسم كثيراً في وجهها بمجرد توقفها عن التفاعل معه. و باعتماد نفس التجربة، تمت معاينة التصرف ذاته لدى الطفل باستدعاء أشخاص آخرين بدلاً عن الأم: أب، أقارب، غرباء (Kisilevski, Haines, Lee, Muir, Xu, Fu, Zhao, & Yang, 1998).

وفي تجربة أخرى شبيهة بسابقتها ولكن اعتمد فيها جهازاً للفيديو عرض لمشهدين: تضمن الأول تفاعلاً آنياً ومباشراً لتفاعل الأم مع طفلها من خلال إيماءات الوجه والثاني سابقاً ومسجلاً. والنتيجة التي خرجت بها هذه الدراسة هي أن الطفل يهتم كثيراً بالمشهد الآني، ويتفاعل معه من خلال التحديق والابتسام في وجه أمه. وفي المقابل لا يكترث للمشهد المسجل، حيث يتحاشى النظر إلى أمه على الشاشة، كما تتقلص معدلات ابتسامه في وجهها (Murray & Trevarthen, 1985). نفهم من خلال التجربتين أن الطفل مدرك للغاية من المحاكاة. فلا يمكن اعتبار المحاكاة مجرد نشاط انعكاسي، وإنما هي أسلوب يستدعيه الطفل ليتواصل مع الآخرين، وليفهم مقاصدهم ونياتهم وعواطفهم الداخلية. وفي اعتقادنا، أن ما فهمه الطفل من المشهد المسجل كون أمه غير مبالية به، وترفض التفاعل معه. ومن هذا المنطلق قرر التوقف عن محاكاتها؛ لأنه أصبح مدركاً أن المحاكاة في هذا السياق غير مجدية، ولن تفيده في شيء.

وما يستأثر بالانتباه في التجربة الأخيرة هو إدراك الطفل للبعد الكرونولوجي لعملية التفاعل بين ميمات وجهه وميمات وجه أمه. بمعنى فهمه المبكر أن أي عملية تواصلية هي آنية ومباشرة يحكمها نشاط تبادلي للإشارات، بحيث كل إشارة ميمية يقابلها شكل من الانفعال الذي يناسبها. لهذا رفض التفاعل مع المشهد المسجل الذي عرض تعابير سابقة للأم لا تتماشى وتوقعاته الآنية.

إجمالاً، يفيد سلوك المحاكاة القدرة على الربط بين مستوى ملاحظة حدوث فعل ما وإعادة تنفيذه. كما يبين درجة الترابط والقائمة بين الطفل ووكلائه (Caretaker) (الوالدين). ومن ثَمَّ تلعب المحاكاة دوراً مهماً في نمو كفاءات التواصل (بين ذاتي)، سواء المتعلقة منها بالمظهر الانفعالي أو العاطفي (Meltzoff, 2002: 19)، كما تسهم المحاكاة في تمكين الطفل من الوعي بأن وراء كل فعل هدفاً يبتغي صاحبه تحقيقه. إذ إنه ومن خلال تقليده لأفعال الآخرين يحاول توقع الأهداف التي يرومون الوصول إليها. وهذا يدل عن رغبة الطفل الأكيدة لمعرفة مقاصد الآخرين ولقراءة أذهانهم (Tomasello, 1999). ويتجلى البعد الاجتماعي للمحاكاة كذلك في كون الطفل يحاكي بعد ولادته بأسبوع حركات فم الراشدين ولسانهم، ولا يحاكي مجسمات ميكانيكية تقوم بنفس الفعل، ويرفض في سنته الأولى محاكاة حركة آلة مكيكانكية، ويقبل بمحاكاة أفراد نوعه (Legerstee, 1991).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 79 12/13/10 12:33:33 PM

آلية أنت مثلي:

سبق أن أشرنا إلى أن الفرد يلجأ إلى استراتيجية مماثلة ذاته لذوات الآخرين، واعتماد حالاته الذهنية والعاطفية كمقياس لفهم حالات الآخرين الذهنية والعاطفية، وذلك لكي يتمكن من قراءة أذهان الآخرين. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد: كيف تتشكل هذه الاستراتيجية لدى الفرد؟ أي: ما أصولها الطفولية؟ بحسب ميلتزوف (Meltzoff, 2007)، تبزغ هذه الاستراتيجية لدى الأطفال في سن مبكرة، وتتخذ شكل ميكانيزم معرفي يعتمده الطفل في بنائه لمعرفيته الاجتماعية، ويطلق عليه اسم آلية أنت مثلي، والتي تتلخص في فرح الطفل صغير السن وابتهاجه عندما يلاحظ أننا نحن الكبار نقوم بتقليد حركاته. وهذا إن دل على شيء فهو يدل عن مدى رغبته في رصد أوجه التشابه بين ذاته وذوات الآخرين. ليتسنى له بذلك، ومن خلال المعرفة التي كونها حول ذاته، من قراءة أفكار الآخرين وعواطفهم.

وتجدر الإشارة إلى كون هذه الآلية تتكون من ثلاثة مبادئ أساسية تساهم بشكل كبير في استيعاب الطفل المبكر لجملة من القيم الأخلاقية، وهي مبدأ أنت مثلي في الفعل ومبدأ أنت مثلي في الإدراك وأخيراً مبدأ هذا ينطبق عليَّ.

مبدأ أنت مثلي في الفعل:

ففي دراسة تجريبية لـ (Meltzoff, 2007)، طُبِّقت على عدد من الأطفال يصل متوسط أعمارهم 14 شهراً تمت مواجهتهم براشدين قاموا بتقليد حركاتهم، وقد لوحظ أن هؤلاء الأطفال يتفاعلون كثيراً مع الراشد حين يحاكي حركاتهم. وفي المقابل لا يبدون أي اهتمام به عندما يقلد حركات طفولية عامة ليست بالضرورة حركاتهم. ومن هنا نفهم أن ما شد انتباه الأطفال ليس قيام الراشد بحركات طفولية، وإنما محاكاته لحركاتهم بوصفه ذاتاً شبيهة بذواتهم.

وتأسيساً على ما سبق، نسأل هل مرد تفاعل الطفل مع الراشد إلى التماس الزمني (Temporal contingency) بين حركات الراشد والطفل، أي: تزامن أفعال الراشد مع أفعال الطفل؟ أم أن الأمر يتعلق بالتشابه البنيوي (Structural equivalence) بين حركات الطفل وحركات الراشد، وإدراك الطفل أن الراشد يشبهه في الفعل؟

هذا السؤال تمت الإجابة عنه، من خلال تجربة ثانية طُلِب فيها من الطفل أن يضرب لعبة على الطاولة. وبعد ذلك ببضعة دقائق، وعلى مرأى منه ومسمع قام الراشد بدوره بخبط نفس اللعبة على الطاولة. وفي مستوى ثان من نفس التجربة طلب مرة أخرى من الطفل بخبط اللعبة على الطاولة وفي أثناء ذلك قام الراشد بجر نفس اللعبة على الطاولة. والخلاصة التي انتهت إليها هذه الدراسة أن ما شد انتباه الطفل أكثر وأثار ضحكه وسروره هو محاكاة الراشد له، وليس تزامن فعله مع فعل الراشد. وهذا يعني أن الطفل يهتم كثيراً بالآخر عندما يتصرف بنفس أسلوبه (Meltzoff, 2007: 126).

مبدأ أنت مثلي في الإدراك (Like me in perception):

لفهم ماذا نعنيه بمبدأ أنت مثلي في الإدراك، نستدعي دراسة ميدانية شملت أطفالاً لم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 80 12/13/10 12:33:33 PM

تتجاوز أعمارهم 12 شهراً، وُزِّعوا على ثلاث مجموعات، بحيث دُعِي أطفال المجموعة الأولى إلى اللعب بعدد من الأشياء، وقد وضعت على أعينهم عصابة تحجب الرؤية. فيما وضعت على أعين المجموعة الثانية عصابة بها فتحات تسمح بالرؤية، وطُلِب منهم اللعب بنفس الموضوعات، في حين قُدِّم لأطفال المجموعة الثالثة عصابة العينين المعتمة ـ دون أن توضع على أعينهم ـ ليتعرفوا عليها وليألفوها، كما طلب منهم اللعب بالموضوعات السابقة الذكر.

وفي مرحلة ثانية من هذه الدراسة، وأمام مرأى من أطفال المجموعات الثلاث، وضع راشد على أعينه عصابة أعين معتمة، وقام بتوجيه نظره نحو الموضوعات المعتمدة، وأخذ يلعب بها، مدعياً أنه قادر على رؤيتها على الرغم من حاجز العصابات المعتمة.

والنتيجة التي خرجت بها هذه الدراسة هي رفض أطفال المجموعة الأولى دون غيرهم متابعة اتجاه بصر الراشد. لكونهم اعتبروا، بناء على تجاربهم الذاتية مع عصابات الأعين المعتمة، أن الفعل الذي قام به الراشد هو فعل غير ممكن.

ومن هنا، وفي اعتماد الطفل على «مبدأ الآخر يشبهني في الإدراك»، والذي أفاده بأن شروط الإدراك التي تنسحب عليه تشمل هذا الآخر كذلك، قد انتهى إلى المُسَلَّمة الشرطية التالية: مادمت غير قادر على الإبصار من خلال العصابات المعتمة فالآخر بدوره، وضمن نفس الشروط، لا يستطيع الرؤية.

خلاصة القول إن الطفل من خلال تجربته الإدراكية الذاتية يحاول فهم أسلوب إدراك الآخر لمحيطه، على أساس أن الآخر مثله في الإدراك (Books & Meltzoff, 2002; Meltzoff, 2007).

مبدأ هذا ينطبق عليَّ (Applicable to me):

لفهم هذا المبدأ نطرح السؤال الآتي: كيف يتعامل الطفل إزاء علاقة تواصلية قائمة بين شخصين وهو غير مشارك فيها؟ إنه، وبحسب كل من ريباشولي Repacholi وميلتزوف (Meltzoff, 2007)، يحاول الانخراط فيها بواسطة استراتيجية استراق الانفعالات (Emotion eavesdropping). ولفهم الكيفية التي تشتغل بها هذه الاستراتيجية والغاية منها، يعرض لنا الباحثان خلاصة تجربة طبقت على أطفال لم تتجاوز أعمارهم 18 شهراً، وقد وزعوا على ثلاث مجموعات. بحيث طلب من أطفال المجموعة الأولى محاكاة فعل يقوم به شخص ما وقبالته شخص ثان يعبس في وجهه. وما تمت ملاحظته كون أغلب أطفال هذه المجموعة رفضوا محاكاة ذلك الفعل.

وفيما يخص أطفال المجموعة الثانية، فقد طبقت عليهم نفس الشروط التجريبية التي اعتُمِدت في المجموعة الأولى مع فارق وحيد تمثَّل في مغادرة الشخص العبوس للغرفة. والنتيجة التي تم التوصل إليها كون أغلب أطفال هذه المجموعة، عكس ما هو عليه الحال بالنسبة للمجموعة الأولى، قاموا بمحاكاة الفعل.

أما فيما يهم أطفال المجموعة الثالثة، فقد تم اعتماد نفس الشروط التجريبية المطبقة على المجموعتين اللتين سبق ذكرهما مع استبدال الشخص ذي الوجه العبوس بشخص ذي وجه محايد. والنتيجة التي تم الخروج بها هي كون أعداد كبيرة من أطفال هذه المجموعة قامت

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 81 12/13/10 12:33:34 PM

بفعل المحاكاة.

وفي مستوى ثان من هذه الدراسة تم إعادة توزيع كل أطفال العينة على مجموعتين مع تعديل بسيط في الشروط التجريبية تمثل في كون الشخص العبوس في المجموعة الأولى ظل يحدق في الطفل في أثناء تتبعه للكيفية التي يقوم بها شخص آخر بفعل ما. أما بالنسبة للمجموعة الثانية فقد أدار الشخص ذي الوجه العبوس وجهه في اتجاه لا يمكنه فيه أن ينظر إلى الطفل. والملاحظة التي تم رصدها، في هذا الصدد، ارتفاع نسبة محاكاة الفعل لدى المجموعة الثانية مقارنة بالمجموعة الأولى.

وخلاصة القول إن الطفل لا يقلد الفعل عندما يتواجه مع الشخص العبوس، ولكن يقلده عندما يكون خارج مجاله البصري. وهنا نراه يعتقد بأن الشخص العبوس مادام غاضباً على من قام بالفعل فهو لا محاله سيغضب عليه، إذا رآه يحاكي ذلك الفعل. وتأسيساً على ذلك ندرك بكون الطفل يفكر من خلال مبدأ هذا يشملني كذلك، بمعنى أن أي تصرف ينطبق على آخر، فهو حتماً سينطبق عليَّ، وأنا لست مختلفاً عن هذا الآخر.

القيم الأخلاقية المستفادة من إدراك الطفل كون الآخر مثله:

إن إدراك الطفل في سن مبكرة على أن الآخر مثله أو شبيه به، يشجعه على أن يتصرف إزاء هذا الآخر كما يتصرف مع ذاته. وهنا يبزغ البعد الإنساني في نظرة الطفل للآخر قوامها: إيمانه المبكر بأهمية تذويب الفروق بينه وبين الآخرين. فالكل لديه سواسية. وبناءً على هذا الاعتبار، تبرز لدى الطفل في سن مبكرة جملة من السلوكات الأخلاقية الإيجابية من قبيل:(1) سلوك السخاء، ويتمثل في كونه يلح في الكثير من الأحيان على أحد أقربائه بأن يشاركه تناول إحدى وجباته المفضلة. (2) وسلوك المواساة ويتجلى في أن يمنح الطفل، على سبيل المثال، لعبته لأبيه ليخفف من حدة القلق البادية على محياه (Beer & Ochsner, 2006) . (3)أخيراً مبدأ التوزيع العادل للأشياء«Equality of distribution principle»، بحيث نجد الطفل في سنته الثالثة، وقبل أن يستدخل بشكل كاف القيم الدينية والتربوية، يتصرف ازاء الآخرين وفقاً لمبدأ التوزيع العادل. فمثلاً إذا طُلب منه منح عدد من التفاحات إلى عدد من الأشخاص المكونين من الأبوين والأقارب والغرباء، مع الإشارة إلى أن عدد التفاحات يساوي عدد الأشخاص، فإنه سيوزع بشكل عادل على كل شخص على حدة تفاحة (Olson & Spelke, 2008).

3 ـ مظاهر تفاعل الجهاز العصبي مع المعرفية الاجتماعية:

ما يمكن الوقوف عنده في العشر سنين الأخيرة من تاريخ تطور العلوم المعرفية، الحضور البارز لدراسات قيمة؛ ابتغت الكشف عن أوجه العلاقة بين النشاطات العصبية والنشاطات المعرفية الاجتماعية. وقد خلصت إلى النتائج الآتية:

إن تمثل أفعال الآخرين ومحاكاتها يحرض في الجهاز العصبي ما يسمى بالعصبونات المرآتية. فقد لوحظ إشعالاً لهذا النمط من العصبونات في الباحة الدماغية الأمامية للقشرة الحركية البطينية (Ventral premotor cortex) لدى الإنسان وقرد المكاك عندما يقومان بتمثل أو بمحاكاة فعل يقوم به شخص ما (Gallese, Fadiga, Fogassi &

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 82 12/13/10 12:33:34 PM

Rizzolatti, 1996; Rizzolatti, Fadiga, Matelli, Bettinardi, Paulesu, Perani, & Fazio, 1996).

وتظل هذه العصبونات في وضعية سكون عندما يتمثل كل من الإنسان والقرد فعلاً ناجماً عن جهاز ميكانيكي (رافعة مثلاً) (Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2001)، وهذا يشير إلى أهمية هذه العصبونات المرآتية في تمكين الإنسان من تمييز الذات البيولوجية المنفعلة عن الآلة، ومن تحديد معنى الكائن البشري الحامل لحالات ذهنية وعاطفية، والذي يختلف عن الآلة الميكانيكة الخالية من الأحاسيس والعواطف (Blakemore, Winston & Frith, 2004). ولتأكيد ما سبق تتجلى قدرة ذهننا الأوتوماتكية وغير الواعية على التمييز بين الآلة المتحركة والكائن البشري، في كون الإنسان يتأثر أحياناً بشكل لا شعوري في أثناء إنجازه لسلسلة من الأفعال، بأفعال الآخر (Action interferes): كأن يتثاءب شخص ما بجوارك، فتجد نفسك تتثاءب بدون وعي منك. في حين عملية التأثر هذه غير قائمة عندما يقوم رجل آلي بفعل ما (Brass, Bekkering & Prinz, 2001).

معلوم أن عملية قراءة ذهن وعواطف الآخرين تعتمد في جزء كبير منها على قياس حالاتهم الذهنية والعاطفية على الحالات الذاتية (الذهنية والعاطفية). وهذه المسألة لا تتحقق إلا من خلال التعاطف مع هؤلاء الآخرين، والرغبة في تقمص شخصيتهم. وهنا نجد عدة معطيات نورولوجية تتماشى وفرضية مماثلة ذاتي لذات الآخر، وقياس ذات الآخر على ذاتي لفهمها. فباعتماد تقنية التصوير الدماغي تم الكشف عن أن هناك جزءاً كبيراً من القشرة الدماغية الحركية والقشرة الجدارية (Parietal cortex) ينشط بطريقة التموضع الجسدي (Somatotopic manner)، بحيث عندما نلاحظ شخصاً ما يقوم بفعل ما بواسطة أحد أعضاء جسده، فإن ما يحرض في دماغنا هو نفس المنطقة العصبية المسؤولة عن تحريك العضو المعتمد من طرف ذلك الفرد في قيامه بالفعل: كأن دماغنا يتقمص الفعل الذي يقوم به الآخر، أو بالأحرى كأننا نحن نقوم بنفس الفعل الذي يقوم به الآخر. وفي حقيقة الأمر نحن نكتفي بملاحظته فقط(Buccino, et al., 2001, Fadiga, Fogassi, Pavesi, & Rizzolatti, 1995).

إن فرضية القياس بواسطة المماثلة أو تقمص عواطف وحالات الآخر الذهنية لمعرفته تم تأكيدها، كذلك، من خلال تجربة اعتمدت فيها تقنية التصوير الدماغي، حيث تم استدعاء عينة مكونة من عدد من الأزواج، وتم تعريض أحد الزوجين لصدمات كهربائية، وقد لوحظ أن المناطق العصبية التي تحرض لدى الشخص الذي يتألم نفسها تحرض لدى زوجه المتفاعل والمتعاطف معه (Singer, Seymourm, O'Doherty, Stephan, Dolan, & Frith, 2004).

لكن السؤال الذي يستوجب منا الإجابة في هذا الصدد؛ هل المعرفية الاجتماعية موزعة على عدد من المناطق العصبية أم ممركزة في منطقة معينة من الدماغ؟

القول بكون المعرفية الاجتماعية مموضعة في منطقة عصبية بعينها دون غيرها يدعونا إلى اعتماد النظرية القالبية (La théorie modulaire) لفهمها وتفسيرها. ومعلوم أن

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 83 12/13/10 12:33:35 PM

صاحب هذه النظرية هو جيري فودور (1983) فقد افترض أن نظامنا الذهني موزع على عدة ميادين، كل ميدان متخصص في معالجة نمط معين من المعارف[6]. ويقابل هذه الميادين الذهنية المتخصصة مناطق عصبية، كل منها مسؤول عن مباشرة نمط معين من العمليات المعرفية؛ فهناك مناطق عصبية تخص النشاطات اللغوية وثانية تهم النشاطات الذاكرية وأخرى تحرض النشاطات الإدراكية البصرية إلخ... بمعنى أن جهازنا العصبي بدوره موزع على قوالب متخصصة في تحريض أنماط معينة من المعارف(Adolphs, Tranel, & Damasio, 2001; Brothers, 1996; Cosmides, & Tooby, 2004).

وحري بالتنبيه هنا، أنه إذا كانت مجموعة من الباحثين قد اعتمدت التصور القالبي في تفسيرها لكيفية اشتغال بعض النشاطات المعرفية؛ من قبيل اللغة والإدراك البصري والذاكرة، فإنه يصعب الركون إليه كلياً في دراستنا لسيرورات المعرفية الاجتماعية. لكون هذه الأخيرة تتطلب، على مستوى إنتاجها أو فهمها، تدخلاً لعمليات معرفية متنوعة لغوية وإدراكية وحسية وحركية وذاكرية... وهذا يفترض توطيناً لعدد من الباحات العصبية لمباشرتها (Beer & Ochsner, 2006).

هكذا، وباعتماد تقنية التصوير الدماغي، تم التوصل إلى أن هناك أكثر من منطقة عصبية مسؤولة عن إنتاج المعرفية الاجتماعية، والتي تشتغل على شكل شبكات عصبية تستغرق مساحات كبيرة من الدماغ وتشمل الفص الجبهي (frontal lobe)، والوصل الصدغي الجداري (temporal partial junction)، والتلفيف الجداري العلوي(Superior temporal sulcus) والفص الصدغي(Temporal poles)(Amodio & Frith, 2006) .

و نعرض، فيما يلي، لبعض التجارب التي اعتمدت من طرف الباحثين لرصد الشبكات العصبية المسؤولة عن المعرفية الاجتماعية:

ففي دراسة تصويرية دماغية اعتمدت على مجموعة من المثلثات، التي تشخص في أثناء تحريكها إما انفعال الفرح أو الحزن أو الغضب، تمكن الباحثون من تحديد المناطق الدماغية المسؤولة عن إقران المبحوثين حركات المثلثات بالانفعالات التي تناسبها، وهي: الفص الجبهي الإنسي (Medial frontal lobe)، والثلم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus)، والأقطاب الصدغية (Temporal poles) (Firth & Firth CD, 2003).

إضافة إلى ما سبق تم التوصل إلى أن لمنطقة الفص قبل الجبهي دوراً مهماً، في قراءة أذهان الآخرين من جهة، وفي عملية الكذب على الآخرين، والتحايل عليهم من جهة ثانية. ففي تجربة طُلِب فيها من عدد من الأشخاص حجب المعلومات الصحيحة حول تاريخهم الشخصي عن مستجوبيهم وتقديم معلومات زائفة. وما تم التوصل إليه أن المنطقة الدماغية المسؤولة عن قراءة أذهان الآخرين والمتمثلة في الفص قبل الجبهي هي نفسها المسؤولة عن عملية الكذب (Lee, Liu, Tan, Chan, Mahankali, Feng, & Gao, 2002). وهذا يفيد أن علمية الكذب تتطلب من المرء أن يتساءل عن نوايا الآخرين ومقاصدهم ومدى

(6) ومن بين هذه الميادين الذهنية هناك من هو متخصص في معالجة المعارف الاجتماعية (Demetriou & Kazi, 2001).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 84 12/13/10 12:33:36 PM

تصديقهم وتقبلهم لكذبه هذا، مما يستوجب منه استدعاء كفاءات قراءة أذهان الآخرين.

هنـاك منطقة ثالثة لها دور مهم في قراءة أذهان وعواطـف الآخرين، وهي منطقة اللوزة (Amygdale)؛ إذ توصلـت مجموعـة مـن الدراسـات التصويريـة الدماغيـة إلـى ما يفيد أن منطقـة اللـوزة تحـرض لدينا عندما نسـتخدم تقاسـيم وجهنـا للتعبير عـن انفعالاتنا (Morris, Frith, Perrett, Rowland, Young, Calder & Dolan, 1996). كمـا أن هناك دراسـة ثانية خلصـت إلى أن اسـتجابة اللوزة للانفعـالات تختلف باختلاف طبيعة الشـخصية انطوائية كانت أم انبساطية (Canli, Sivers, Whitfield, Gotlib & Gabrieli, 2002). وفـي تجربـة لوينسـتون ومعاونيـه (Winston, Strange, O'Doherty, & Dolan, 2002) باعتمـاد تقنية التصويـر الدماغي، تمت مواجهة عدد من المفحوصين بصور وجوه أشـخاص توحي بكونها جديرة بالثقة وأخرى ليسـت جديرة بالثقـة، وما تم الخروج به مسـتوى التحريـض العصبي جد مرتفع فـي منطقة اللوزة عند مباشرة الفرد لوجوه غير جديرة بالثقة مقارنة بالوجوه الجديرة بالثقة.

وفي السياق نفسه لُوحِظ تحريض واضح المعالم لمنطقة اللثم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus) وذلك عندما يعلن المفحوص وبشـكل صريح بكون هذا الوجه جديراً أو غيـر جديـر بالثقة. ومن هنـا لا بد من التأكيد علـى أن تحريض اللثم الصدغـي العلوي مقترن بتعبير الفرد الصريح عن مدى ثقته بسـحنة وجه شـخص ما، بينما عندما يظل الحكم ضمنياً فإن النشاط العصبي سينحصر في منطقة اللوزة (Winston, et al., 2002).

إجمالاً يبقى للثم الصدغي العلوي دور بارز في عمليات قراءة أذهان وعواطف الآخرين، وذلك من حيث كونه يعرف نشاطاً دالاً في أثناء تمثلنا للوجوه البشرية، أو في تمييزنا بين حركة يقوم بها كائن بيولوجي وآلة.

نضيف لما سـبق منطقة أخرى لها أهميتها في معرفيتنا الاجتماعية، وهي القشرة الجبهية الإنسـية (Medial Frontal Cortex)، والتـي تنشـط أكثر عند مواجهـة الفرد لوضعيات مشكلات أخلاقية (Greene, Sommerville, Nystrom, Darley & Cohen, 2001). ويمكن اعتبار هذه المنطقة المسـؤولة الأولى عن عمليات التفكير الأخلاقي. فالأشـخاص الذي يعانون من إصابة في القشرة الجبهية الإنسية لديهم صعوبة في التفكير الأخلاقي الاجتماعي (Anderson, Bechara, Damasio, Tranel & Damasio, A. 1999).

خاتمة:

ارتأينا في خاتمة هذه الدراسة ألا نعمل، كما هو معتاد، على تلخيص مضامينها والتذكير بأهـم الأفـكار الوارادة فيهـا، وإنما نحاول الإجابة عن سـؤال إجرائي شـد انتبـاه الباحثين والمربين على حد سواء، ومضمونه: كيف ننمي كفاءات الطفل المعرفية الاجتماعية؟

إن الجواب عن هذا السـؤال يسـتوجب الجمع بـين بُعْدَيْـن: الأول: بيداغوجي، والثاني: إكلينيكي.

يتجلّـى الأول في خلق، بالنسـبة للأطفال الطبيعيين، وضعيـات تربوية ـ داخل وخارج فضاء المدرسة ـ ناجعة في تطوير قدراتهم المعرفية والاجتماعية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 85 12/13/10 12:33:36 PM

ويتمثل الثاني، في التفكير في آليات تربوية علاجية خاصة بالنسبة لبعض الحالات الإكلينيكية وحالات الإعاقة الذهنية التي تعاني من ضمور في معرفيتها الاجتماعية وقصور في كفاءة قراءة الأذهان والعواطف، مثل الأطفال الفاصمين والمتوحدين (عمر بن الصديق، 2007) أو الذين يعانون من متلازمة ساندروم ومتلازمة داون.

ومن هنا فالعمل التربوي بالنسبة للأطفال الطبيعيين والتربوي العلاجي بالنسبة للأطفال المضطربين ذهنياً يستوجب مواجهتم بمهام متنوعة كفيلة بتمكينهم من فهم وإدراك المبادئ التي تقوم عليها المعرفية الاجتماعية والتي نعرضها كما يلي:

- إن الآخرين يتوافرون على حالات ذهنية تختلف عن حالاتي الذهنية الذاتية.
- إن أفعال الآخرين لا تنجز من فراغ، وإنما بناءً على حالاتهم الذهنية (مقاصدهم ورغباتهم...). ومن ثَمَّ فإن فهمنا لتصرفات الآخرين يتم من خلال كشفنا عن حالاتهم الذهنية.
- لا يمكن توقع سلوك الآخر إلا من خلال التعرف إلى حالاته الذهنية.
- لا تعبر انفعالات الشخص دائماً عن حقيقة حالته العاطفية الداخلية. فالإنسان كائن إضماري، فهو قادر على إخفاء أحاسيسه الداخلية.
- إن عدم انفعال الشخص مع وضعية ما لا يعني بأي حال من الأحوال كونه خالياً من الحالات العاطفية.
- ما أحسه أنا في مواجهتي لوضعية ما ليس بالضرورة نفس الإحساس الذي لدى الآخر تجاه تلك الوضعية، فحالاتي العاطفية تختلف عن حالات الآخر العاطفية.
- كل سلوك انفعالي هو موجه من طرف حالة عاطفية معينة.

وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال المحاطين في أسرهم بعدد من الأقارب من أخوة وأخوات ... هم أقدر على فهم مبادئ المعرفية الاجتماعية من أطفال هم وحيدو أبويهم (Perner, Ruffman & Leekam, 1994). فاللعب التعاوني، وبخاصة مع الأطفال كبار السن والراشدين والتحاور المستمر معهم يطور لدى الطفل كفاءاته المعرفية الاجتماعية (Ruffman, et al., 1998)، كما أن تشجيع الطفل على اللعب الادعائي، ومشاركته إياه، وعدم اعتباره هو ضرب من الكذب والتصرف المشين والا أخلاقي، وتشجيعه على تنويع طرائق لعبه الادعائي هذا، يُسْهِم في تنمية كفاءات قراءة الذهن والعواطف لديه (Taylor & Carlson, 1997).

زد على ذلك، أن دعوة الطفل إلى التحدث عن عواطفه وأحاسيسه الداخلية تجاه الوقائع التي يواجهها، مع تشجيعه على مشاركة الآخرين عواطفهم وأحاسيسهم، مسألة مهمة في تطوير قدراته على فهم عواطف الآخرين (Dunn & Brown.1991, Dunn, Brown & Beardsall, 1991 ; Dunn, Brown Slomkowski, et al., 1991).

وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى عدة مهام يمكن اعتمادها لترشيد نمو كفاءات قراءة الذهن والعواطف لدى الأطفال ومنها:

1 – مهمة الخطوة الخاطئة (Faux pas tasks):

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 86 12/13/10 12:33:37 PM

(Baron Cohen, O'Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999) فيها يطلب من الأطفال بين سن السابعة والحادية عشرة الحكم على سلوك غير لائق لشخص في وضعية ما، من حيث كونه مقبولاً اجتماعياً أم لا «كأن يضحك في وضع جنائزي».

2 – مهمة قراءة تعابير أعين الآخر (Eyes tasks):

(Baron – Cohen, Wheelright, Hill, Raste, & Plumb, 2001) ، بحيث تقدم أربع صور للأطفال، كل صورة تحوي تعبيراً معيناً للأعين يفيد الشكر والامتنان، أو التوسل والمناشدة، أو الإلحاح والإصرار...، وعلى الطفل أن يكشف عن نوعية الانفعال الذي تعبر عنه كل صورة على حدة.

المراجع

المراجع العربية:

أحرشاو، الغالي، والزاهر، أحمد (1997). الاشتغال الآلي والمراقب وسيرورات التعلم عند الطفل. دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 1، 22 ـ 39.

أحرشاو، الغالي، وخباش، هشام (2005). نمو تصور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن، مجلة الطفولة العربية، 25، 38 ـ 61.

خباش، هشام (2004). نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها، مجلة الطفولة العربية، 21، 36 ـ 58.

خباش، هشام (2007 أ). نظرة إلى الطفولة من خلال: مد الجسور بين المعرفية التعددية وعلوم التربية، مجلة الطفولة العربية، 32، 73 ـ 102.

خباش، هشام (2007 ب). نحو مقاربة تعددية وديناميةلنظريات الذهن، مجلة شبكة العلوم النفسية والاجتماعية، 14، 126 ـ 136.

خباش، هشام (2007 ت). الأنثروبولجية المعرفية ومحدودية فرضية كونية المعارف الذهنية، دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 5، 155 ـ 197.

عنيمي، الحاج (1999). هل يمكن تجاوز مفهوم المرحلة في علم النفس الارتقائي، دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 2، 84 ـ 94.

علمي الإدريسي، عبد الرحمن (2008). نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجيه، أسسها، مظاهرها، امتداداتها، فاس، مطبعة آنفو ـ برانت.

بن صديق، لينا عمر (2007). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية، 33، 8 ـ 39.

المراجع الأجنبية :

Adolphs, R., Tranel, D. & Damasio, H. (2001). "Emotion recognition from faces and prosody following temporal lobectomy" Neuropsychology 15: 396-404.

Alicke, M. (1992). Egocentric standards of conduct evaluation. Basic and Applied Social Psychology, 14, 171-192.

Allport, F. H. (1924). Social psychology. Cambridge, MA: Riverside Press.

Ames, D. (2004). Inside the mind reader's toolkit: Projection and stereotyping in mental state inference. *Journal of Personality and Social Psychology*, **87, 340-353.**

Amodio, D., Frith, C. (2006). Meeting of minds: the role of the medial frontal cortex in social cognition, Nat. Rev., Neurosci. V 7, 268-276.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 87 12/13/10 12:33:38 PM

Anderson S., Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. & Damasio, A. (1999). Impairment of social and moral behavior related to early damage in the human prefrontal cortex. Nature Neuroscience: 2; 1032-1037.

Apperly,I. (2008). Beyond Simulation-Theory and Theory-Theory: Why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study "Theory of Mind". Cognition, 107, 266-283.

Bayer, U. & Gollwitzer, P. (2000). Selbst und Zielstreben, Zuerst, in: Psychologie des Selbst, S. 208-225.

Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind and its dysfunction. In Baron-Cohen, S, Tager-Flusberg, H, & Cohen, D. (eds) Understanding other minds: perspectives from autism. Oxford University Press.

Baron-Cohen, S. (1995 a) I precursori della teoria della mente: comprendre l'attenzione negli altri. In Camaioni, L, (ed) La Teoria della mente. Origini, Svilupo & Patologia. Guis Laterza and Figli Publishers. Reprint from Natural theories of mind. Oxford: Basil Blackwell.

Baron-Cohen, S. (1995b). Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA, The MIT Press/Bradford Books, 1995.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger Syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **29, 407-418.**

Baron-Cohen, S. (2003). The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain, London: Penguin.

Baron-Cohen, S., Wheelright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I., (2001). The reading the Mind in the Eyes test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome and high-functioning autism, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* **42, pp. 241-251.**

Beer, J. , & Ochsner, K. (2006). Social cognition: A multi level of analysis., Brain Researches 1 0 7 9, 98-105.

Blakemore S., Winston, J, & Frith, U. (2004). Social Cognitive Neuroscience: where are we heading? Trends in Cognitive Science 8, 216-222.

Brass, M., Bekkering, H., & Prinz, W. (2001). Movement observation affects movement execution in a simple response task. Acta Psychologica 106, 3-22

Brothers, J. (1996). Brain mechanisms of social cognition Psychopharmacol. 10: 2-8

Bruner, J. (1983). Child's talk: Learning to use language New York: Norton.

Buccino, G. Binkofski, F., Fink, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., Seitz, R., Zilles, K., Rizzolatti, G. & Freund, H. (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study. Eur J Neurosci. 13(2):400-4.

Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.), Natural theories of the mind. Oxford: Blackwell.

Campos, J., & Sternberg, C. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations (pp. 273-314). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.

Candau, J. (2005). Anthropologie de la mmoire. Paris: Armand Colin.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 88 12/13/10 12:33:38 PM

Canli, T., Sivers, H., Whitfield, S., Gotlib, I., Gabrieli, J. (2002). Amygdala response to happy faces. as a function of extraversion. Science 296: 2191.

Chong, S., Werker, J., Russell, J. & Carroll, J. (2003). Three facial expressions mothers direct to their infants. Infant and Child Development, 12, 211-232.

Clore, G., Wyer, R., Wyer, J., Dienes, B., Gasper, K., Gohm, C. & Isbell, L. (2001). Affective feelings as feedback: some cognitive consequences. In Theories of Mood and Cognition: A User's Guidebook (Martin, L.L. and Clore, G.L., eds), pp. 63-84, Erlbaum.

Clore, G., & Huntsinger J. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought, TRENDS in Cognitive Sciences Vol.11 No.9.

Connellan, J, Baron-Cohen, S, Wheelwright, S, Batki, A, & Ahluwalia, J, (2000). Sex differences in human neonatal social perception. Infant Behavior and Development, 23, 113-118.

Corcoran, R. (2001). Theory of Mind in Schizophrenia. In: Penn, D. and Corrigan, P.(Eds.) Social Cognition in Schizophrenia (pp 149-174). Washington DC: American Psychological Association.

Corcoran, R. & Frith, C. (2003). Autobiographical memory and theory of mind: Evidence of a relationship in schizophrenia. Psychological Medicine, 33: 897-905.

Cosmides, L. & Tooby, J. (2004). Social exchange: The evolutionary design of a neurocognitive system. In The New Cognitive Neurosciences, III (Michael S. Gazzaniga, Ed.). Cambridge, MA: MIT press.

Csibra, G. & Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In Y. Munakata & M. H. Johnson (Eds.), Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance XXI (pp. 249-274). Oxford: Oxford University Press.

Dimaggio, G., Lysaker, P., Carcione, A., Nicolo. G. & Semerari, A. (2008). Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. Consciousness and Cognition 17, 778-789.

Dunn, J., & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), Affect regulation and dysregulation in childhood (pp. 89-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. Developmental Psychology, 27, 448-455.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. Child Development, 62, 1352-1366.

Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L. & Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, **87, 327-339.**

Fadiga, L., Fogassi, L., Pavesi, G. & Rizzolatti, G. (1995). Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study, *Journal of Neurophysiology*, **73, 2608-2611.**

Feinman, S., & Lewis, M. (1983). Social referencing at ten months: A second-order effect on infants' responses to strangers. Child Development, 54, 878-887.

Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. Developmental Review 28: 225-262.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 89 12/13/10 12:33:38 PM

Field, T., Cohen, D., Garcia, R. & Greenberg, R. (1984). Mother-stranger face discrimination by their newborn. Infant Behavior and Development, 7, 19-25.

Fiske, S., & Taylor, S. (1991). Social cognition (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Frith, U., Frith, C. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. Philos. Trans. R. Soc. London, Ser. B Biol. Sci. 358 (1431), 459-473.

Frith, C. (2008). Social cognition: Hi there! Here is something interesting. Current Biology 18 (12). 524-525.

Flavell, J., & Miller, P. (1998). Social cognition. In D. Kuhn and R. S. Siegler (Eds.), W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology, vol. 2: Cognition, 463-486

Freud, S. (1911). «Formulations on the Two Principles of Mental Functioning». In Strachey (Ed.), The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, (Vol. 12) (pp. 215-226). London: Hogath Press.

Friedman, O. & Leslie, A. (2007). The conceptual underpinnings of pretense: Pretending is not 'behaving-as-if'. Cognition, 105, 103-124

Frye, D. & Ziv, M. (2005). Teaching and learning as intentional activities. In B. D. Homer & C. Tamis-Lemonda (Eds.), The development of social cognition and communication (pp. 231- 258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. Brain, 119, 593-609.

Gärdenfors, P. (2007). Evolutionary and Developmental Aspects of Intersubjectivity Phylogenetic, Ontogenetic, and Physiological. Aspects, Edited by Hans Liljenstrm and Peter Arhem. Consciousness Transitions, 281-305.

Goldman, A. (2005). Imitation, mind reading, and simulation. In Hurley and Chater (eds.)Perspectives on Imitation II (80-81). Cambridge, MA: MIT Press.

Goldman, A. & Sripada, C. (2005). Simulationist models of face-based emotion recognition, Cognition, 94 (3), 193-213.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1997).Words, thoughts, and theories. Cambridge,MA: MIT Press.

Greene, J., Sommerville, R., Nystrom, L., Darley, J., Cohen, J. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral Judgment. Science, Vol. 293, Sept. 14, 2001, 2105- 2108.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 51, 358-374.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: John Wiley & Sons.

Heimann, M., Strid, K., Smith, L., Tjus, T., Ulvund, S. & Meltzoff, A. (2006) Exploring the Relation Between Memory, Gestural Communication, and the Emergence of Language in Infancy: A Longitudinal Study. Infant and Child Development.15(3): 233-249.

Hirschfeld, L. (1995). Do children have a theory of race? Cognition, Volume 54, Issue 2, February 1995, Pages 209-252

Hennon, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2000). The extraordinary journey from fetus to language-developing child. In H. Grimm (Ed.), German encyclopedia of psychology, series III: Language, volume 3: Language development 3 (pp. 41-103). Toronto: Hogrefe-Verlag.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 90 12/13/10 12:33:39 PM

Hood, B., Willen J. & D.iver, J.(1998) Adult's Eyes Trigger Shifts of Visual Attention in Human in Human Infants, Psychological Science, 9, 131-134.

Hugenberg, K. & Bodenhausen, G. (2004). Ambiguity in social categorization: The role of prejudice and facial affect in racial categorization. Psychological Science, 15, 342-345.

Idson, L. & Mischel, W. (2001). The personality of familiar and significant people: The lay perceiver as a social-cognitive theorist. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80, 585-596.**

Inhelder, B. (1989). Du sujet epistemique au sujet psychologique. Bulletin de psychologie, 390, 466-467.

Inhelder, B. & Cellériér, G. (Eds.) (1992). Le cheminement des decouvertes chez l'enfant. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestle.

Johnson, M. & Morton, J (1991). Biology and Cognitive Development, Cambridge, Blackwell.

Karniol, R. (2003). Egocentrism versus protocentrism: The status of self in social prediction. Psychological Review, 110, 564-580.

Keysar, B. (1994). The illusory transparency of intention: Linguistic perspective taking in text. Cognitive Psychology, 23,165-208.

Khabbache, H. (2007). Esquisse pour un cognition plurielle coaliseuse «L'exemple de la categorisation», *Arabsynet E. Journal*, **15 & 16, 180 -189.**

Kisilevski, B., Haines, S., Lee, K., Muir, D., Xu, F., Fu, G., Zhao, Z., & Yang, M. (1998). The still-face effect in Chinese and Canadian 3- to 6-month-old infants. Developmental Psychology, 34, 629-639.

Krueger, J., & Clement, R. (1994). The truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65, 596-610.**

Lecusay, R., Rossen, L, & Cole, M., (2008). Cultural-historical activity theory and the zone of proximal development in the study of idioculture design and implementation. Cognitive Systems Research 9, 92-103.

Lee, T., Liu, H., Tan, L., Chan, C., Mahankali, S., Feng, C., Hou, J., Fox, P. & Gao, J. (2002). Lie detection by functional magnetic resonance imaging. Human Brain Mapping, 15,157-164.

Legerstee, M. (1991). The role of person and object in eliciting early imitation, *Journal of Experimental Child Psychology*, **51, 423-433.**

Lehalle, H. & Mellier, D. (2002). Psychologie du developpement enfance et adolescence. Cours et exercices. Paris: Dunod Collection.

Leslie, A. (1987). Pretense and representation: the origins of «theory of mind». Psychological Review, 94, 412-426.

Leslie, A.(1994a) ToMM, Toby, and Agency: Core architecture and domain specificity., In L.A Hirschfeld & S. A., Gelman (Eds.) Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and culture, (pp. 119-118). New York: Cambridge University Press.

Leslie, A. (1994b). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. Cognition, 50, 211-238.

Leslie, A. & Frith, U. (1990). Prospects for a cognitive neuropsychology of autism: Hobson's choice.Psychological Review, 97, 122-131.

Leslie, A. & Onof, C., (2008). Introduction to the special issue «Perspectives on Social

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 91 12/13/10 12:33:39 PM

Cognition», Cognitive Systems Research 9, 1-4

Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant. New York: Basic Books.

Malebranche (1674). De la recherche de la verite (1674), T1, Ed. Vrin.

McDonagh, J. & McDonagh, S. (2007), Learning to talk, talking to learn Infant, Behavior and Development, 30 (2). 278-288

Meltzoff, A. (2002). Elements of a developmental theory of imitation. In A. N. Meltzoff, & W. Prinz (Eds.), The imitative mind: Development, evolution, and brain bases (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Meltzoff, A. (2007). The "like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. Acta Psychologica, 124 26-43.

Meltzoff, A. & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. In S. Braten (Ed.), On being moved: From mirror neurons to empathy (pp. 194). Philadelphi, PA: John Benjamins.

Meltzoff, A. & Moore, M.K. (1983). «Newborn Infants Imitate Adult Facial Gestures», Child Development, 54, 702-709.

Monestes, J., Villatte, M., Moore, A., Yon., V. & Loas, G. (2008). Dcisions en situation probabiliste et theorie de l'esprit dans la schizotypie. L'Encephale, 34 (2); 112-116.

Moriguchi Y, Ohnishi, T., Lane, R., Maeda, M., Mori, T., Nemoto, K., Matsuda H, & Komaki, G.(2006). Impaired self-awareness and theory of mind: an fMRI study of mentalizing in alexithymia. Neuroimage, 32(3):1472-82.

Morris, J., Frith, C., Perrett, D., Rowland, D., Young, A., Calder, A. & Dolan, R. (1996). A differential neural response in the human amygdala to fearful and happy facial expressions. Nature 383:812-815.

Mounoud, P. (1990). Cognitive development: Enrichment or impoverishment? How to conciliate psychological and neurobiological models. In C-A. Hauert (Ed), Developmental psychology: Cognitive, perceptuo-motor and neuropsychological perceptive (p. 389 - 414). Amsterdam: North Holland.

Murray, L., & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), Social perception in infants. Norwood, NJ: Ablex.

Nadel J., (2001). Chercher l'enfant, trouver l'humain, Enfance, Volume 53: 67-74.

Olson, K., & Spelke, E. (2008). Foundations of cooperation in young children. Cognition, 108, 222-231.

Parker, D., Prkachin, K. & Prkachin, G. (2005). Processing of facial expressions of negative emotion in alexithymia: the influence of temporal constraint. *Journal of Personality***. 73(4):1087-107.**

Perner, J., Ruffman, T. & Leekam, S. (1994). Theory of mind is contagious; you catch it from your sibs. Child Development, 65, 1224-1234.

Piaget, J. (1923). Le langage et la pensee chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestle.1970, 8e ed.

Piaget, J. (1924). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestle. 1971, 7e ed.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 92 12/13/10 12:33:39 PM

Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant, Paris, PUF, 1978, 5e ed.

Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child (M. Cook, Trans.). New York: Basic Books.

Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton.

Repacholi, B. & Gopnik, A. (1997). Early understanding of desires: Evidence from 14 and 18-month-olds. Developmental Psychology, 33, 1, 12-21.

Repacholi, B. M. & Meltzoff, A. N. (2007) Emotional Eavesdropping: Infants Selectively Respond to Indirect Emotional Signals. Child Development, 78 (2), 503 - 521

Rimé B. & Scherer. K. (1993). Les emotions.- Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestle.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Matelli, M., Bettinardi, V., Paulesu, E., Perani, D. & Fazio F., (1996). Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution, Experimental Brain Research, 111 (2), 246-252.

Rizzolatti, G, Fogassi L, Gallese V (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. Nature Rev Neurosci 2:661-670.

Robbins, P. (2008). Consciousness and the social mind, Cognitive Systems Research, Volume 9, Issues 1-2, 15-23.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 10, pp. 173-220). Orlando, FL: Academic Press.

Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements W. (1998). Older (but Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding, Developmental Psychology, Vol. 34(1), 161-174.

Saarani, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), Social, emotional, and personality development (pp. 237-311). Vol. 3 of W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology. New York: John Wiley.

Saxe, R., Moran, J., Scholz, J. & Gabrieli, J. (2006). Overlapping and non-overlapping brain regions for theory of mind and self reflection in individual subjects. Social, Cognitive and Affective Neuroscience, 1(3), 229-234.

Seitz, R., Schäfer, R., Scherfeld, D., Friederichs, S., Popp, K., Wittsack, H., Azari, N. & Franz, M. (2008). Valuating other people's emotional face expression: a combined functional magnetic resonance imaging and electroencephalography study, Cognitive neuroscience, 152 (3), 713-722.

Senju, A. & Csibra, G. (2008). Gaze Following in Human Infants Depends on Communicative Signals. Curr. Biol. 18, 668- 671.

Sindic, D. & Reicher, S. (2008). The instrumental use of group prototypicality judgments, *Journal of Experimental Social Psychology*, **Volume 44, Issue 6, 1425-1435.**

Singer, T., Seymour B., O'Doherty, J., Stephan, K. , Dolan, R. & Frith, C. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory component of pain, Science, 303, 1157-1162.

Skinner, B. (1983). A Matter of Consequences. New York: Alfred A. Knopf.

Smith, E. (2008). Social relationships and groups: New insights on embodied and distributed cognition, Cognitive Systems Research, Volume 9, Issues 1-2, 24-32.

Smith, E., Elizabeth, R. & Collins, C. (2009). Contextualizing Person Perception:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 93 12/13/10 12:33:40 PM

Distributed Social Cognition, Psychological Review, Volume 116, Issue 2, Pages 343-364.

Sperber, D. & Hirschfeld, L. (2004). «The cognitive foundations of cultural stability and diversity.» Trends in Cognitive Sciences 8(1): 40-46.

Statler, M., Jacobs, C. & Roos. J. (2008). Performing strategy-Analogical reasoning as strategic practice. *Scandinavian Journal of Management*, **24, 133-144.**

Straatemeier M, Van Der Maas, H. & Jansen, B. (2008). Children's knowledge of the earth: A new methodological and statistical approach, *Journal of Experimental Child Psychology*, **100(4), 276-296.**

Taylor, M. & Carlson, S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. Child Development, 68, 436-455.

Thibaut, J., Debiais, P. Mauvieux, E., Cordier, F., Crete, M. (In Press) A l'ecole et au supermarche: le dveloppement des connaissances sur deux organisations sociales Psychologie Française.

Tomasello, M. (1999). The Cultural Origins of Human Cognition, Harvard University Press.

Trevarthan, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), Before Speech: The beginning of interpersonal communication (pp. 321-347). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Weise, S., Brazelton, T.(1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face to face interaction. J Am Acad Child psy, 17, 1-13.

Van Der Veer, R. (1996). Henri Wallon's Theory of Early Child Development: The Role of Emotions, Developmental Review, 16, 364-390.

Vinter, A. (1986). The role of movement in eliciting early imitations. Child Development, 57, 66-71.

Vuilleumier P., Pourtois, G. (2007). Distributed and interactive brain mechanisms during emotion face perception: evidence from functional, neuroimaging. Neuropsychologia 45:174-194.

Vygotsky, L. (1932). Pensee et langage, La Dispute, 1997, 3e ed.

Vygotsky, L. (1934). La pensee et le mot, redite in Vygotsky Aujourd'hui, Delachaux & Niestle, (Switzerland) - Paris 1985, 67-93.

Walden, T., & Field, T. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. Child Development, 53, 1312-1319.

Walker, S. (1982). Intermodal perception of expressive behaviors by human infants. Child Development 33: 514-535.

Walker-Andrews, A., & Grolnick, W. (1983). Discrimination of vocal expressions by young infants. Infant Behavior and Development, 6, 491-498.

Walker-Andrews, A. & Lennon, E. (1991). Infants' discrimination of vocal expressions Contributions of auditory and visual information. Infant Behavior and Development, 14, 131-142.

Wallon, H. (1925). L'Enfant turbulent: étude sur les retards et les anomalies du dveloppement moteur et mental, Paris, Flix Alcan.

Winston, J., Strange, B., O'Doherty, J., & Dolan, R. (2002). Automatic and intentional

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 94 12/13/10 12:33:40 PM

brain responses during evaluation of trustworthiness of faces. Nat.Neurosci., 5, 277-283.

Yamagishi, N., Callan, D., Goda, N., Anderson, S., Yoshida, Y., Kawato, M. (2003). Attentional modulation of oscillatory activity in human visual cortex. NeuroImage, 20, 98-113.

Yan, Z., & Fischer, K. (2002). Always under construction: Dynamic variations in adult cognitive development. Human Development, 45, 141-160.

Zazzo, R. (1957). Le probleme de l'imitation chez le nouveau-ne. Enfance, 10, 135-142.

Ziv, M., Solomon, A., & Frye, D. (2008). Young Children's Recognition of the Intentionality of Teaching, Child Development, 79(5), 1237 - 1256.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 95 12/13/10 12:33:40 PM