جامعة محمد الخامس بالرباط
كلية علوم التربية

التدريس

مجلة علمية متخصصة محكمة

تصدرها كلية علوم التربية

العدد 8 – السلسلة الجديدة -دجنبر 2016

التمثلات الذهنية واستدخال اللغة:
مقاربة سيكو معرفية نحو نموذج إمبريقي

سعيدة عميري
كلية علوم التربية، الرباط

ملخص:

ربطت القراءات المعرفية داخل حقل علم النفس بين نشاطي اللغة والتمثل لدى الطفل عبر مجموعة من السيرورات الذهنية، وهو الأمر الذي جر وراءه طرح مجموعة من الإشكاليات التي ساءلت طبيعة العلاقة التي تصل مجموعة من الأنشطة الإدراكية بالتمثل والمحاكاة واللغة. فالتمثلات الذهنية تنحدر من التجربة الإدراكية التي ترتبط بكفاءة الطفل الحركية والحسية والتفييئية واللغوية. إنها تتطور عبر تحريك نشاط المحاكاة والقيام بتصنيفات بالإضافة إلى الاستعانة بنموذج للمعالجة المعرفية للغة استنادا إلى مجموعة من العمليات الذهنية التي يعتمدها الفاعل المعرفي لفهم مواضيع العالم الخارجي. ويعد استحضار المواضيع الغائبة، حسب التصور التطوري، أهم الآليات المعرفية، انطلاقا مما يعرف ب "الموضوع الدائم" l'objet permanant.

تسعى الدراسة الحالية الوقوف على تكون اللغة داخل العمليات المعرفية التي برهنت من خلالها أبحاث إمبريقية على امتلاك الطفل لكفاءات معرفية للتصنيف، منذ الشهور الأولى. وعليه تروم الدراسة الحالية في إطار مقاربة تركيبية ربط التمثلات باللغة، وذلك بالاستناد على البحث المعرفي والإمبريقي المرتبط باستدخال الطفل للواقع بالاعتماد على مجموعة من العمليات المعرفية ك: "الإدراك" و"المحاكاة" "والتفييء" و"النوعية" وهي آليات تساعد على تقديم تفسير سيكو معرفي لأصول التمثلات واللغة لدى الفاعل المعرفي.

فما هي طبيعة هذه العلاقة؟

وما هي سيرورات تكونها؟

وما هو أساس المقاربة الامبريقية لهذه المعالجة؟

أسئلة تسعى الدراسة الحالية تقديم الإجابة عنها من خلال مجموعة من النماذج الامبريقية داخل حقل علم النفس التطوري والمعرفي.

كلمات مفتاح: التمثلات – الاستدخال – اللغة - المعرفية – التفييء – الإدراك – المحاكاة – النوعية

مقدمة عامة وسؤال البحث

يقع مفهوم التمثل إلى جانب مفهوم المعرفة في صلب الانشغالات الكبرى لعلم النفس. فالمعرفة لغوية كانت أم غير لغوية، تتأسس ضمن التفاعل بين البنيات الذهنية والوسط المحيط بالطفل منذ الميلاد. إنه الأمر الذي جعل "بياجي" يتحدث في إطار تصور تكويني عن وجود بنيات من المعارف انطلاقا مما يعرف ب "الاستدخال" (l'intériorisation) وهي بنيات تتطور عبر تفاعل الطفل مع الواقع الذي يبنيه انطلاقا مما يعرف ب "الاستخراج"، (l'extériorisation). فالأدبيات النفسية التطورية بما فيها التوجه التحليلي تنظر إلى الطفل، على أنه كائن غريزي يبني جهازه النفسي منذ الميلاد أو ما قبله ويبلور تمثلات حول العالم لربط أواصر العلاقة بين الجسدي والنفسي، بين تمثل الشيء وتمثل الكلمة عبر سيرورات معقدة. فالذاكرة تخضع لتنظيمات شبيهة بأرشيفات تنظم الذكريات تبعا لمجموعة من التصنيفات، كالتنظيم الزمني والربط التسلسلي ثم درجة النفاذ إلى الوعي. وهو كائن يبني أمنه النفسي انطلاقا من قاعدة نمائية أساسية وضرورية، لضمان تفاعله الإيجابي داخل المجتمع وتدبيره للصراعات وتحقيقه للاستقلالية (l'autonomie) عن الأب والأم. مما يجعل كل أنواع التصرفات الإنسانية، ضمن هذا التصور، بما في ذلك اللغة، ناجمة عن الإكتسابات الأولية للتعلق الأمومي والأبوي (attachement maternel et paternel). وتنظر الأدبيات النفسية ذات المنحى الاجتماعي إلى الطفل على أنه كائن اجتماعي يبني عاطفته وذكاءه، بفضل تدخل المحيط المجتمعي، حيث يشكل التطور المرتبط باللغة نتاجا أساسيا لهذا التفاعل. (Wallon, 1941, 1942 ; Bruner, 1983 ; Vygotsky, 1985 ; Freud, 1887, 1902, 1915, 1895 ;

Bowlby, 1978). لقد كلف إرساء هذه التصورات على أرضية نظرية وتطبيقية الدارسين البحث عن إنتاج نظريات متماسكة وإنجاز تطبيقات تعددت بتعدد القناعات العلمية والمناهج والأدوات التطبيقية. وهو ما عكس غنى وتكامل التصورات داخل العلوم المعرفية واللسانيات وعلوم التربية والديداكتيك التي استثمرت بشكل فعال وتفاعلي هذا الغنى المعرفي والإمبريقي. ولقد ظل التصور البنائي الكلاسيكي متشبثا بالأطروحة التي تبني التصرفات والأفعال على أطروحة تمثلية بامتياز. إنه تصور يبني بموجبه الكائن الإنساني إدراكه للعالم الخارجي بكيفية رمزية وانطلاقا من العلاقة بين الدال والمدلول، وهو ما يؤدي إلى اعتبار المعرفية بمثابة خطاطة تجعل الواقع الموضوعي امتدادا للتمثلات الذهنية التي يتم تحريكها ومعالجتها عبر السيرورات المعرفية من أجل إنتاج تصرفات والقيام بأفعال معينة. وقد حظي هذا التصور بالتأييد من طرف مجموعة من الباحثين، غير أنه لم يسلم من بعض الانتقادات، بالرغم من أن علميته ظلت راسخة من الناحية النظرية والإكلينيكية، وبالتالي بدت صعوبة تجاوزه من الناحية الإبستمولوجية، وهو ما منحه مزيدا من الانتشار والتجديد والتطوير من خلال مجموعة من الأبحاث المعاصرة.

ربطت القراءات المعرفية داخل حقل علم النفس بين نشاطي اللغة والتمثل لدى الطفل عبر مجموعة من السيرورات الذهنية، وهو الأمر الذي جر وراءه طرح مجموعة من الإشكاليات التي ساءلت طبيعة العلاقة التي تصل مجموعة من الأنشطة الإدراكية بالتمثل والمحاكاة واللغة. وهو ما سنحاول توضيحه ومناقشته على ضوء تصورات مدرسة جنيف لبياجي وتلاميذه وتصور "جون فرانسوا لوني" الدي عالج اللغة استناداً إلى التمثلات الطبيعية. كما سنتطرق لمجموعة من التصورات والانتقادات بالرجوع إلى نماذج تجريبية معاصرة ومتطورة بهذا الخصوص. فالتمثلات الذهنية تنحدر من التجربة الإدراكية التي ترتبط بكفاءة الطفل الحركية والحسية والتفييئية واللغوية. إنها تتطور عبر تحريك نشاط المحاكاة والقيام بتصنيفات بالإضافة إلى الاستعانة بنموذج للمعالجة المعرفية للغة استنادا إلى آلية "النوعية" التي تجعل الفاعل المعرفي، كما سنوضح لاحقا، يعتمد على نموذج أصلي لفهم مواضيع العالم الخارجي. كما أن استحضار المواضيع الغائبة حسب التصور التطوري كآلية معرفية أساسية لدى "بياجي"، لا يتحقق إلا عندما يصبح الطفل قادراً على حفظ المواضيع الغائبة في ذهنه، انطلاقا مما يعرف ب "الموضوع الدائم" (l'objet permanant). ونسعى من هنا إلى تبيان أصل اللغة داخل العمليات المعرفية التي

تبرهن من خلال أبحاث إمبريقية على امتلاك الطفل لكفاءات معرفية للتصنيف، منذ الشهور الأولى. وعليه تروم الدراسة الحالية في إطار مقاربة تركيبية ربط التمثلات باللغة، وذلك بالاستناد على البحث المعرفي والإمبريقي المرتبط باستدخال الطفل للواقع بالاعتماد على مجموعة من العمليات المعرفية ك: "الإدراك" و"المحاكاة" "والتفييء" و"النوعية" وهي آليات تساعد على تقديم تفسير سيكو معرفي لأصول التمثلات واللغة لدى الفاعل المعرفي.

لا يمكن للباحث في حقول علم النفس واللسانيات أن يتجاوز الأهمية المعرفية لمفهوم التمثلات الذهنية وإسهامه الإبستمولوجي والإمبريقي في تطوير الإكتسابات والتعلمات اللغوية وغير اللغوية. إذ يعد موضوعا هاما داخل علم النفس المعرفي. بل إنه يوجد في عمق انشغالات البحث المعرفي الذي يقدم نماذج للمعالجة الطبيعية والاصطناعية. كما يجعل النفاد إلى 'العلبة السوداء' ممكنا من خلال القيام بتطبيقات تجريبية على الأطفال، وهي تطبيقات ساهمت وما تزال في كشف اشتغال السيرورات المعرفية الداخلية وفي إطار نسق منظم يكشف عن نشاط وكفاءة الطفل منذ الميلاد. لذلك وقبل الشروع في تقديم بعض النماذج في هذا الصدد، قما هي طبيعة العلاقة التي تربط التمثلات الذهنية باستدخال اللغة؟

قبل الشروع في تقديم إجابة عن هذا السؤال، لابد من تحديد الإطار العام للعلم المعرفي الذي يشكل الحجر الأساس الذي انبنى عليه صرح العلوم المعرفية عامة وعلم النفس المعرفي خاصة.

1. الإطار العام للعلم المعرفي

استلزم تأسيس إطار عام لما يعرف بالعلم المعرفي إعادة بناء شاملة لحقل علم النفس، طبقا لنموذج جديد، اتجه صوب دراسة سيرورات واستراتيجيات معالجة المعلومات، حيث تم الانتقال، كما بين ذلك رواد البحث المعرفي، من تحديد الكفاءات إلى دراسة الاشتغال المعرفي. (Bonnet, C, Richard, J-C. 1991)

وسنعرض أهم محاور هذا الإطار انطلاقا من النقاط التالية :

- إعادة تنميط حقل علم النفس المعرفي عبر توحيد مفاهيم كل من علم النفس الاجتماعي، علم النفس التطوري، علم نفس الشغل، وهي علوم تقبل الحديث بلغة واحدة.

- تغيير الباراديغم عبر الانتقال من دراسة الوظائف إلى دراسة سيرورات المعالجة. مع التركيز على ظروف اشتغال إجرائية، تهتم بتأثيرات السياق والوضعيات والمهمات. فعوض البحث عن القوانين العامة، انصب الاهتمام أكثر على الميكانيزمات التي تشكل قاعدة الاشتغال لدراسة كافة الجوانب.

- إغناء المناهج بتطوير البحث التجريبي وتطوير مناهج اصطناعية للملاحظة، كتحليل البروتوكول الفردي واعتماد مناهج التقييس (المقارنة بين الحاسوب والذهن الإنساني).

- الاهتمام المتزايد بالتنسيق والانفتاح على مختلف الحقول المعرفية (علم الأعصاب، الذكاء الاصطناعي والأوتوماتيكي، اللسانيات والمنطق).

تمثل النقاط الأساسية المذكورة أعلاه، رهانا مهما لبلورة تصور من داخل العلوم المعرفية، بحيث آمن رواد هذا الطرح بأن التطور يجب أن يتم داخل مجموعة من التخصصات وانطلاقا من توحيد المفاهيم، الذي يشكل التمثل إلى جانب مفاهيم أخرى كالإدراك، والصورة، والاستراتيجيات المعرفية، الفاعل المعرفي، أحد المنطلقات الأساسية للبحث. تكتسي هاته المفاهيم أهميتها ومصداقيتها العلمية من كونها قابلة للقيام بتطبيقات ومماثلات بين ما يقع في ذهن الانسان وما يقع داخل الحاسوب. فقد أصبح موضوع علم النفس مع المعرفية أكثر انشغالا بدراسة التمثل الذهني أي ما يقع في داخل الإنسان والآلة على حد سواء، من خلال معالجة المعلومات وفي إطار المقارنة بين الذكاء الاصطناعي والطبيعي. لكن هاته المصادرة التي تبحث عما يجري داخل الإنسان، لم تمض دون أن تطرح إشكاليات كبرى داخل حقل علم النفس الذي ظل لزمن طويل يحتفظ بمكانته وخصوصيته العلمية والمعرفية، وهو ما أشار إليه "لوني" إذ اعتبر بأن "ظهور توجه آخر يطابق بين نشاط الذهن ونشاط الدماغ، يعتبر طرحا اختزاليا، في المستوى الذي يسعى فيه إلى تعويض علم النفس بعلم الأعصاب. (Le Ny, J.F, 1989, p : 288)

باختصار يتم تعريف المعرفية التي تعد إحدى المفاهيم الأساسية باعتبارها خطاطة تجعل التمثل الذهني امتداداً لإدراك الواقع الذي يتضمن (المواضيع، الكائنات، العلاقات... إلخ)، انطلاقا من سيرورات معرفية تقوم بالمعالجة قصد إنتاج أفعال. (Baldy, R, 2006, p : 93)

2. أهمية موضوع التمثلات الذهنية داخل علم النفس

أثار انشغال علم النفس المعاصر بدراسة "ما هو داخلي"، مخاوف لدى الدارسين، إذ بدوا أكثر حذرا من السقوط في أخطاء علم النفس الترابطي الذي عُرف باهتمامه بما هو داخلي، مما جعله في نظر بعض النقاد أقرب إلى التأمل الفلسفي الاستبطاني منه إلى التفكير العلمي. ولقد بدا الدارسون أيضا أكثر حذرا من السقوط في أخطاء علم نفس السلوك الذي ركز على دراسة ميكانيكية للسلوك الخارجي للإنسان، متأثرا بمناهج العلوم الفيزيولوجية ومستبعدا، بشكل صارم، كل ما يعد غير قابل للملاحظة أي كل ما هو داخلي (التمثلات). إنه الأمر الذي فسر به الباحثون فشل السلوكية وعدم استمرارها في الساحة العلمية، وفي هذا الصدد نقرأ ل "فرنود" ما يلي: "يتمثل فشل السلوكية، أساسا، في رفضها اعتبار التمثلات موضوعا للدراسة المشروعة لعلم النفس" (Vergnaud, G, .1985, p. 245) لكن بالرغم من ذلك، لم ينف "مشيل لوكرون" تجاوز الباراديغم المعرفي للباراديغم السلوكي رغم سيادة هذا الأخير ما ينيف عن 30 سنة، إلا أنه يؤكد في نفس الوقت على أن علم النفس المعاصر استفاد، بشكل كبير، من السلوكية. إذ حاول الباراديغم المعرفي استيعاب كل تاريخ علم النفس التجريبي بما أن كل مرحلة جديدة تعد بمثابة تحيين لأفكار قديمة) Le grand, M 1990, p.281). هذا وعاد علم النفس المعرفي، من جديد، إلى دراسة كل ما هو داخلي، وهو ما أكسب موضوع التمثلات الذهنية مكانة متميزة. إلا أن هذا التحيين أثار حفيظة بعض المناهضين برفض دراسة كل ما لا يقبل الملاحظة والمعاينة الخارجية والمباشرة، ومن هذا المنطلق اعتبر المناهضون موضوع التمثلات ميتافيزيقيا و فينومينولوجيا وعائقا أمام تحقيق علم النفس لعلميته. لتوضيح هذا الجدال، أشار "دوني" في مقاله: "من أجل التمثلات" إلى موقفين متباينين: الأول يشكك في مصداقيه واستحالة إدراج التمثلات الذهنية ضمن دراسات علمية، والثاني يعتبر وجودها أمرا بديهيا بالرغم من عدم توفر إمكانية ملاحظتها بكيفية مباشرة. فتحليلها يتم بناء على ملاحظات وفرضيات خاصة، وهو ما يميز مختلف أنماط المعرفية. وفي سياق ما هو انساني يقول "دوني": "تمتلك المعرفية القدرة على معالجة المعلومة بحسب أنماط تنظيم مختلفة. (Denis, M, 1993, p. 100)

كما يميز المهتمون بين نوعين من التمثلات، الأول يحيل على المعارف المثبتة في الذاكرة البعيدة المدى ويعكس تصورات الفرد حول مجموعة من المواضيع غير

الآنية، بينما يحيل الثاني على تمثلات ظرفية، أي آنية قريبة المدى، إذ يتم التمييز داخل التمثلات بين بنيات المعارف المرسخة في الذاكرة البعيدة المدى التي تعبر عن تصورات الفرد التي لا تماثل المعارف العلمية والبناءات الظرفية داخل سياق خاص وغايات محددة. (Cordier, [et al.], 1990, p. 36) تتطلب الإحاطة بأهم الجوانب العلمية لموضوع التمثلات، تقديم تصورات محددة ومحققة في الميدان على ضوء مجموعة من النماذج المعرفية والتطبيقية داخل حقل علم النفس المعرفي.

3. التمثل والرمز واللغة الذهنية

سوف يحظى موضوع التمثلات، في كنف مجموعة من الدراسات النفسية، باهتمام مركزي، وهو ما لا يفوت فرصة على الدارس ليلحظ بجلاء قيمته العلمية، النظرية والتطبيقية على حد سواء، خاصة منذ ظهور العلوم المعرفية وتزايد الاهتمام بفهم ومعالجة المواضيع المرتبطة باللغة. إذ توجه المهتمون لدراسة موضوع التمثلات وملاحظة أنشطة الطفل الحركية واللغوية منذ الشهور الأولى. فالطفل يقوم بمحاكاة حركات وأفعال أشخاص آخرين لينتقل فيما بعد إلى بناء معادل رمزي لها، أي نسخة منها. يعبر هذا الانتقال عن نمو نفسي وفهم وانفتاح واستدخال للواقع. فمحاكات الطفل لأفعال الآخر الحركية واللغوية تساعده على تطوير ذكائه المعرفي وتؤشر على ظهور نشاط التمثلات لديه. وعليه أقر "فالون" في أبحاثه الإمبريقية بامتلاك الطفل لتمثلات ذهنية انطلاقا من الواقع، حيث تنجم هذه الأخيرة عن التفاعلات بين الحياة الداخلية للطفل ومحيطه الخارجي. إذ تدل التمثلات من الناحية التطورية على دخول الطفل إلى المرحلة الرمزية وظهور الوظيفة اللغوية انطلاقا من القدرة المعرفية على بناء نسخة رمزية من الواقع. ولقد أشار "فالون" إلى أن المحاكاة تتطور بناءً على المستوى الحركي، بينما تتطور التمثلات بناء على المستوى الذهني، أي مجال الرمز بكلمة واحدة اللغة الذهنية". (Henri Wallon, 1970, p. 168) نخلص مما سبق إلى اعتبار التمثلات نشاطا ذهنيا يتطور بناء على تفاعل واستدخال الطفل للمحيط الخارجي عبر محاكاة مجموعة من النماذج الخارجية الحركية واللغوية.

إن تأسيس تصور نسقي للعلاقة بين المداخل (les entrées)، أي استقبال مواضيع العالم الخارجي والمخارج (Les sorties)، أي القيام بإنجازات لغوية أو إنتاج الإنسان لأفعال لغوية في الواقع، ينبني على قاعدة ما تم إدراكه وتمثله ومعالجته.

وبتعبير آخر تعد، العمليات المعرفية في خضم الدراسات النفسية المعاصرة، أساس النسق المرتبط بالمعالجة اللغوية بواسطة الرموز، وهو ما يمنح شرعية تسمية هذه الرموز ب "التمثلات الذهنية" (les représentations mentales). ولقد أبان "بياجي" في أطروحته حول تكون الرمز لدى الطفل، بأن الذكاء يظهر ما بين سنة ونصف وسنتين عندما يتحقق على المستوى الرمزي التنسيق والتمايز بين الدال والمدلول، (Piaget, Inhelder,1966) .شرعية يؤكدها "روني بلادي" الدي يحدد المعرفية في خطاطة تجعل إدراك واقع موضوعي امتدادا لتمثلات تيح للفرد تمثل العالم من أجل القيام بأفعال جسديا أو دهنيا (Baldy, 2006, p : 93).

4. من نشاط المحاكاة إلى التمثلات

نموذج مدرسة جنيف (بياجي وتلاميذته)

استناداً على طرحه البنائي، رفض "بياجي" سيادة العوامل الخارجية في تفسير التطور النفسي للطفل، الذي اعتبره ذو أساس معرفي، فبدت معالجته للغة بنيوية محضة. وهو ما جر عليه مجموعة من الانتقادات التي ترى بأنه انطلق من اعتبار اللغة كنسق كسول أو غير نشيط. لتوضيح مضمون هذا الانتقاد، يرى "روني بالدي" بأن اللغة تعد بمثابة نسق نشيط يساهم بكيفية مباشرة في التحولات المرتبطة بالتفكير. فمثلا تساهم اللغة في تطوير التفكير الشمولي للطفل. ورغم ذلك انتبه "بياجي" إلى أهمية التفاعلات الاجتماعية للطفل، بما أن التفكير واكتساب اللغة متلازمان رغم كونهما غير مرتبطين بسيرورة سببية الواحدة نسبة للأخرى، فاللغة هي نتاج الذكاء وليس الذكاء نتاج اللغة. لذلك فهو لم يغفل دور اللغة، وبتعبير أوسع الواقعة الاجتماعية، فاكتساب اللغة يعزز التفكير ويغذيه ويساهم في التربية والتنشئة الاجتماعية منذ عمر العشر سنوات. (Baldy, 2006, p : 123)

يدل تعرف الطفل على المواضيع الغائبة عن محيطه الإدراكي على ولوجه عالم التمثلات. فهو يكتسب القدرة على إنتاج صور ذهنية مماثلة للمواضيع الموجودة في العالم الخارجي. وعلى هذا الأساس يميز "بياجي" و"انهلدر" "الصور المنتجة" (reproductrice images) وهي المواضيع التي ينتجها الطفل محاكاة لنموذج معين، عن "الصور التوقعية (images anticipatrices)، فالأولى تتيح استحضاراً للمواضيع التي سبق إدراكها، بينما تتعلق الثانية بإنتاجات صيرورة الأشياء أي الكيفية

التي سيكون شكلها، إنها مواضيع لم يسبق إدراكها. فالتمثلات كمبرر علمي قادرة لوحدها، ضمن هذه المقاربات، للدلالة على الاهتمام الأساسي لعلم النفس طالما أنها تعبر عن كل ما هو داخلي، رمزي وتواكب التطور المعرفي لدى الطفل.

راكم بياجي خلال أكثر من خمسين سنة معطيات حول التطور المعرفي أو الكيفية التي يعالج بها الأطفال من مختلف الأعمار والثقافات، مواضيع العالم الخارجي، بدءا بالذكاء الحسي-الحركي ومرورا بالذكاء الرمزي ثم وصولا إلى الذكاء المجرد. وهنا نشير إلى أن بياجي قدم تقسيمات متعددة لمراحل نمو الذكاء لدى الطفل، سواء في كتبه: "ميلاد الذكاء لدى الطفل" و "تمثل الذكاء لدى الطفل" و "بناء الواقع لدى الطفل"...إلخ حيث انتقل من فرضية عامة مؤداها أن: أنماط تفكير الطفل تخضع لسلسلة من المراحل الشمولية للنمو الذهني ضمن مختلف ثقافات متعددة.

ولقد عالج "بياجي" و "انهلدر" التمثل كنشاط معرفي يقترن تطوره منذ بداية تبلوره انطلاقا من نشاط المحاكاة لدى الطفل الذي يبدأ بتقليد حركات وأفعال الآخر. إن هذه الانشغالات الإمبريقية لم تثن الباحثين عن تعميق التساؤلات المعرفية والإبستمولوجية حول التمثلات، بحيث أكدا في مقدمة كتابهما حول: "الصورة الذهنية لدى الطفل" بأن الغاية من البحث لا تكمن في دراسة المخيلة الإبداعية للطفل، رغم أهمية الموضوع والحاجة إلى استكشافه، وإنما يتمثل في ربط التمثل بالاشتغال المعرفي للطفل، أي التأكيد على دور التمثل المصور. (Piaget, Inhelder, 1966)

نشأ التمثل، طبقا لهذا التصور، في أحضان النشاط الحسي ـ الحركي ليتطور فيما بعد إلى نشاط رمزي مستدخل، انطلاقاً من تكون صورة الموضوع الغائب الذي يدل على ظهور "ميكانيزم التلاؤم" (le mécanisme d'accommodation) فإذا كانت المحاكاة تتبلور داخل أفعال يقوم بها الطفل وتعكس الواقع، فإنها تتطور فيما بعد إلى محاكاة تمثلية عندما يتخلص تنظيم الخطاطات من الإدراك المباشر. يفسح هذا الأمر المجال أمام تنظيمات ذهنية متطورة كظهور المحاكاة المؤجلة حينما يشرع الطفل في محاكاة المواضيع الغائبة، مما يؤدي إلى اكتمال صورة الموضوع في ذهن الطفل.

ارتبطت الصورة الذهنية لدى "بياجي" بالتمثلات وهو ما يجعل التفاعل قائما بين جانبين تجسيدي وعملياتي. وفي هذا الصدد ترى "نادين كالفري" أن "ما نسميه تمثلًا له معنى مزدوجاً، أي ما يطلق عليه "بياجي" منذ 1960 الجانب العملياتي والجانب

التجسيدي، ويمكنه إما أن يمثل الجانب التجسيدي ويستند مثلاً على صور ذهنية، ويمثل الجانب العملياتي، فيسعى إلى التحريك والتحويل". (Galliffet, N, 1981 p 75-76)

نفى " بياجي" ظهور أي نشاط تمثلي، قبل بروز وتطور الأنشطة الرمزية، لذلك فهو يعتبر التمثلات امتداداً لنشاط تكوين الرمزية كما هو الحال في المحاكاة واللعب وبروز اللغة، وبالتالي فليس هناك إدراك بدون معرفة توجهه. لكن هذا القول لا ينبغي أن يؤدي بنا إلى اعتبار المعرفة، حسب التصور الإجرائي لهذا الأخير ناجمة عن "خطاطة الاستيعاب" (le schème d'assimilation) التي تتيح التعرف على مواضيع العالم الخارجي، وإنما بواسطة "خطاطة التلاؤم" (le schème d'accommodation)، التي تظهر فيما بعد وتساعد في تطوير أفعال الطفل والتأثير على المواضيع وملاءمتها مع الواقع، مما يضمن تفاعلا مستمراً بين الذات والموضوع انطلاقا من نوعين من التجريدات تشكل أهم مبادئ النظرية المعرفية لهذا التصور: الأولى نسبة إلى خصائص الموضوع (الحجم واللون)، والثانية نسبة إلى روابط الفعل نفسه والتي تكسبه بنيته المعرفية.

بعد عرضنا نموذج "بياجي" و"انهلدر"، سننتقل إلى تقديم نموذج "دونيس" الذي عرف بأبحاثه المرتكزة على النشاط المعرفي المرتبط بالتمثلات المصورة.

5. من النشاط الإدراكي إلى التمثلات نموذج "دوني" "Michel Denis"

تميز طرح "دوني" بمقاربة الأنشطة الذهنية للإنسان، خاصة الإدراكية، وربطها بموضوع التمثلات، إلى جانب التمييز بين أنسقة تجسيدية وأخرى لفظية ترتبط بمعالجة اللغة. إذ ستحتل التمثلات والصورة الذهنية حيزا مهما في مباحث السيكولوجية المعرفية. وعليه يشيد "دوني" بدور هاته الأخيرة في تناول أي نشاط إنساني، خصوصا بعدما تنامت الجدالات الإبستمولوجية، بصدد تحديد مكانتها العلمية في السيكولوجيا المعاصرة، ولتوضيح هذا القول، نعرض النص التالي "هل يمكن اعتبارها بمثابة حجرة الزاوية في البحث السيكولوجي المعاصر؟ إن ما يبدو على الأقل، الآن بديهيا، هو أنه يجب على البحث المعرفي أن يتناول كمرحلة للعبور التمثلات الذهنية، الأشكال الرمزية التي يتم التعبير داخلها عن هاته التمثلات والسيرورات التي تطبق عليها."(Michel Denis, 1998, p. 161) إن تحيين

موضوع التمثلات حدا ب "دوني" في دراسته: "الصورة والمعرفية" إلى التساؤل عن السر في عودة هذا المفهوم الكلاسيكي إلى عمق الاهتمامات السيكولوجية المعاصرة، وهو ما عبر عنه بقوله: "إن اشكالية التمثلات بعيدة عن أن تكون إشكالية جديدة في السيكولوجيا، فهاته العبارة نابعة من تاريخ السيكولوجيا بأكمله، ويمكننا ان نتساءل عن الكيفية التي عادت بها، بهذا الإلحاح، إلى عمق اشكاليات السيكولوجيا المعاصرة" (Michel Denis, 1998, p. 28). أشاد "دوني" بالدور الذي لعبته أبحاث "بييفيو"، في تأسيس مرحلة جديدة من البحث السيكولوجي، عبر إدماج الصورة داخل إشكالياته المعاصرة، حيث يقول في هذا الصدد، "إنها المرحلة التي تسجل القطيعة مع تقاليد الترابطية (...) فالصورة مستعدة للدخول ضمن النماذج الأكثر طموحا وتفهما للإشتغال المعرفي ويرجع الفضل" لألان بييفيو" "Paivio Alain" في عودة الصورة، خلال فترة الستينات، والإقرار بدورها داخل الاشتغال المعرفي"(Michel) Denis, 1998, p. 41. إن أهم ما جاءت به هذه الأطروحة بحسب "دوني" هو حديثها عن نماذج للتمثل الرمزي للأنشطة السيكولوجية للفرد عبر: "ازدواجية الترميز". فالتجربة الإدراكية التي تنطلق من المعطيات الموجودة في المحيط الخارجي للفرد تلعب دوراً مهما في اكتساب التمثلات المصورة في النسق الأول، بينما ترتبط التمثلات الشفاهية في النسق الثاني بالتجربة اللغوية للأفراد. فالنسق الأول تجسيدي والثاني لفظي. وفي هذ االسياق يضيف الباحث: "يشتغل النسق الأول عندما يجب على الفرد أن يعالج معلومة ذات مضمون تجسيدي من قبيل تأويل الأحداث وبلورة الصور المرئية...إلخ. أما النسق الثاني فهو خاص بمعالجة اللغة"(Michel) Denis, 1998, p. 43. إن التمثل الذهني لدى الطفل لا يقتصر على الاهتمام بأنسقة حينية للتمثلات المرتبطة بالمواضيع أثناء غيابها، وإنما أيضا بأنسقة حينية للتمثلات المرتبطة بمعالجة الإدراك وفي حضور المواضيع. أي أن الاشتغال المعرفي يبدأ منذ استقبال المعلومة الإدراكية، وبالتالي فهو لا يقتصر فقط على معالجة المعلومة الغائبة كما يرى "بياجي". فالأنشطة الإدراكية تلعب دورا أوليا في استقبال المعلومات ومعالجتها للاحتفاظ بها قصد استعمالها لاحقا. كما تبدو الميكانيزمات التي تعالج التمثلات المصورة وطيدة الصلة بتلك التي تعالج المعطيات الإدراكية، حيث أن البحث المعاصر بحسب "دونيس" يقدم حججا مقنعة بصدد العلاقة المشتركة ما بين

ميكانيزمات المعلومة الإدراكية والمعلومة التخيلية. تبعا لهذا التصور قام مجموعة من الباحثين المعرفيين، بتجارب[38] تختبر التماثل البنيوي والوظيفي القائم بين الصورة والإدراك إذ يبدو أن صورة موضوع تعكس جيدا ضمن بنيتها تنظيما داخليا للتجربة الادراكية .

6. من التمثلات الطبيعية إلى تسهيل فهم اللغة- نموذج "جون فرونسوا لوني"

ركز علماء النفس المعرفيون على ملاحظة التمثلات من الداخل، مع الحرص على عدم السقوط في شباك الملاحظات الداخلية للفينومينولوجيا والاستبطان الكلاسيكي لعلم النفس الترابطي، مع رفض التوجه السلوكي الذي حصر البحث الإنساني في الثنائية المشهورة: مثير استجابة، كما بينا ذلك سابقا. وهو أمر حدا ب "التمثليين" (les représentationistes) حسب تعبير "لوني" إلى بلورة تمثلات اصطناعية وملاحظة، من درجة ثانية، تستجيب للمعايير العلمية. فالتمثلات من درجة أولى تعتبر غير ملاحظة وحدسية أو مفترضة. (Le Ny,J-F , 1985, p. 232) تطلب الأمر من "لوني"، للإجابة عن سؤال من حجم: كيف تتمثل التمثلات؟ بناء معرفة ذات خصائص علمية بصدد "المعرفية" (la cognition). وقبل الشروع في تقديم تصور "لوني" للتمثلات، لابد من تحديد ما يقصده بالمعرفية خصوصا وأنها تشكل مدخلا أساسيا لمعرفة "ما يقع في ذهن الانسان"، وبالتالي رصد ما هو داخلي أي التمثل الذهني. فإذا كانت "المعرفة" (la connaissance) يقول "لوني"، "تستوجب أن تكون صحيحة ومبرهن عليها بطريقة علمية، فإن مفهوم المعرفية يطابق مجموعة من المعارف والاعتقادات بغض النظر عن صحتها أو خطئها". (Le Ny, J-F, 1985, p. 27) وللإجابة على سؤال التمثلات تبعا لهذا التصور، سنعرض الخطوات الأساسية التي اتبعها الباحث الذي انطلق من افتراض وجود "الفاعل المعرفي" الذي يجب أن يتوفر على الخصائص التالية :

1. امتلاك تمثلات عن العالم أو جزء منه.
2. امتلاك كفاءة لمعالجة المعلومة في غياب مصادر خارجية ملائمة.

[38] للاطلاع على هاته التجارب نحيل القارئ على الفصل الثالث من كتاب "دوني" أعلاه

يجرنا هذا إلى التعرف على كيفيات هذا الاشتغال، بدءاً من طرح الأسئلة التالية: كيف يتشكل تمثل معين، بكيفية طبيعية؟ وكيف يشتغل التمثل، داخل ذهن الانسان؟ وكيف يتفاعل تمثل خاص في الذهن، مع تمثل آخر أو مجموعة من التمثلات الأخرى؟ إنها أسئلة قادت "لوني" لتقديم طرحه المرتبط بإشكالية التمثلات إلى استدعاء مجموعة من الدراسات المنطقية، وهو أول ما أثار انتباهنا في دراسته: " العلم المعرفي وفهم اللغة". فإلى ما يرمي "لوني" من وراء مقاربته المنطقية هذه؟ الجواب نستوحيه استناداً إلى قوله: "لقد حاولنا أن نبين بأن التمثلات المنطقية تفقد أو تهمل بشكل واضح خصائص التمثل الطبيعي وهو ما يمكن أن نطلقه على حالة "النوعية"[39] (la typicalité).

يحدد لوني ثلاث مستويات من الفاعلين المعرفيين نقدمها في ثلاث مجموعات: الإنسان والحاسوب ثم أنواع أخرى من الحيوانات. ويستند لوني في صياغة تصوره على بناءات منطقية مشيراً إلى كبار المناطقة أمثال "فركي" وآخرين. يتحدث لوني عن مجموعة من الفئات التي يتم تصنيفها تبعا لمفهوم "أداة" "Outil" فالمطرقة "Marteau" لها وضعية مختلفة عن مقراض"Cisaille" في العلاقة التي تربطها بالأداة، لذلك تعد، في إطار التمثل الطبيعي، المطرقة أكثر نوعية من المقراض فعندما يتعلق الأمر بالتمثلات الطبيعية يصير، مثلا، تمثل "مطرقة" نوعيا مقارنة مع "مقراض "Marteau est plus typique que cisaille ".

حيث أن وضعية المطرقة تختلف عن وضعية المقراض، لكن بولوجنا للتمثلات العقلانية يصبح للمطرقة والمقراض وضعيتان متماثلتان. فالتمثلات العقلانية تخضع للخاصية المنطقية أثناء إنجاز الفاعل المعرفي للتصنيفات بخصوص أنواع الأدوات التي تربطها صلة فيما بينها، بينما تخضع التمثلات الطبيعية للخاصية المنطقية.

بالإضافة إلى مفهوم "النوعية" الذي حدد عبره "لوني" التمايز بين التمثلات الطبيعية والتمثلات العقلانية، يقدم هذا الأخير أمثلة ونماذج أخرى من قبيل مفهومي

---

[39] وهو ما تترجمه الصيغة التالية: - Rتعني التمثلات

((R1 («outil», «marteau»)), R2 «outil», «cisaille»))))

على العكس ففي إطار التمثل العقلاني يصبح للمطرقة والمقراض نفس الوضعية تجاه الأداة وهو ما تترجمه الصيغة التالية:

R ("outil", "marteau"), R "outil", "cisaille")

"الامتداد" (extension) و"القصد" (intention) ليتساءل عبرهما عن طبيعة العلاقة القائمة بين التمثل الذهني والامتداد. وحتى يتسنى لنا فهم الكيفية التي يتكون بها تمثل ما في الذهن، يقترح علينا الباحث طريقة بسيطة، تتمثل في طرح السؤال التالي على مجموعة من الأفراد: هل هذا طائر؟ فالجواب عن هذا السؤال بديهي، لتضمنه (نعم أم لا) وكل العناصر التي تثير الجواب "نعم " يقول لوني، "تنتمي بصريا إلى المجموعة التي تشكل الامتداد الادراكي ل "الطائر" بالنسبة للإنسان. (Le Ny,J-F , 1985, p. 232)

نستنتج مما سبق أن تمثل مفهوم الطائر يتم تبعا للتجربة الإدراكية للأفراد، وهذ ما يسميه "لوني" ب "التمثلات المفاهمية" فهو لا يقف أثناء حديثه عن هذا الصنف من التمثلات، عند التمييز بين الامتداد والمعنى، بل يقدم مجموعة من التحديدات المفاهيمية والإمبريقية كالسمات والخصائص والصفات[40]. وتلعب هاته المفاهيم دوراً أساسياً في تكوين مجموعة منظمة من العناصر التي تساهم في تشكيل تمثلاتنا المفاهيمية بصدد الواقع، وفي هذا الصدد يرى أن التمثل المفاهيمي تبعا لنموذج السمات يعتبر مجموعة منظمة من التمثلات الأساسية أي معلومات مستمرة ومخزنة في الذاكرة البعيدة المدى، حيث تتمثل وظيفتها في تكوين مستويات من التمييز قادرة على الاشتغال في أفق تسهيل أنشطة متعددة، لحظية أو قريبة المدى، كالإدراك والتفكير ثم فهم اللغة، الخ. بعد تقديمنا لمجموعة من التصورات المعرفية، التي بدت متكاملة في أساس ارتباط كل أنشطة المعالجة الداخلية، لأفعال لغوية وغير لغوية، بموضوع التمثلات، سوف نمر لعرض أهم الانتقادات التي وجهت للنسق المعرفي الكلاسيكي.

7. التمثلات المبكرة وانتقاد "بياجي"

تتطور التمثلات بناء على المستوى الذهني، أي مجال الرمز، بكلمة واحدة الحياة الذهنية. فالعلاقة بين الدال والمدلول يفرضها التفاعل المستمر للفرد مع محيطه، مما جعل "بياجي"يقرن منهجيا بين مفهوم التمثل والعلاقة الرمزية التي تصل الدال بالمدلول، كما أسلفنا، وهو ما يفسره "برونكارت" انطلاقا من كون: "بياجي يتمثل

[40] إنها مفاهيم تدل على كيفية الاشتغال المعرفي للتمثلات الذي يتم داخل إطار منظم وغير اعتباطي.

مفاهيم الوظيفة الرمزية أو الوظيفة السيميائية بشكل عام وفضفاض. لكن المفهوم الذي يظهر لديه أساسا هو التمثل الذي يختلط دائما انطلاقا من تحديده العام مع الفكر ذاته، لهذا أضاف إليه "بياجي" مفهوم الصورة الذي يرتكز على دال يتيح استحضار مدلول يوجد في الفكر. (Bronkart, 1977, p. 25)

يرى "بالدي" بأن "بياجي" انطلق من اعتبار اللغة كنسق كسول أو غير نشيط. فاللغة تعد بمثابة نسق نشيط يساهم بكيفية مباشرة في التحولات المرتبطة بالتفكير. فمثلا تساهم اللغة في تطوير التفكير الشمولي للطفل. ورغم ذلك تطرق "بياجي" إلى أهمية التفاعلات الاجتماعية للطفل، بما أن التفكير واكتساب اللغة متلازمان رغم كونهما غير مرتبطين بسيرورة سببية الواحدة نسبة للأخرى، فاللغة هي نتاج الذكاء وليس الذكاء نتاج اللغة. لذلك فهو لم يغفل دور اللغة، وبتعبير أوسع الواقعة الاجتماعية، فاكتساب اللغة يعزز التفكير ويغذيه ويساهم في التربية والتنشئة الاجتماعية منذ العشر سنوات. (Baldy, 2006, p : 123)

ما يمكن أن نخلص إليه من خلال معالجة "بياجي" للنشاط الذهني للتمثلات هو ارتباطه بالموضوع الغائب عن الحقل الإدراكي. إلا أن الأعمال الجديدة ل "كوسيلين" أبانت عن وجود علاقة بين التمثلات والإدراك وهو ما أكده كل من "جاكلين بيدرو" و"يانيك كوربوا" بقولهما: "لقد عززت المقاربة الجديدة ل"كوسيلين" الرابط الدقيق ما بين الصورة والإدراك". (Courbois Y., Bideau J., 1998. p. 182) فهل يمكن للمقاربة الجديدة ل"كوسيلين"، تتساءل الباحثتان، أن تنطلق من تحديد إسهامات الحركية في الصور التحويلية؟ وهذا يعد تطورا مهما في التصورات المعرفية التي تؤكد على دور الفعل في النشاط المعرفي والذهني.

انتقد مجموعة من الباحثين أمثال "كالفري" و"مونو" و"برينر" وغيرهم "بياجي" بشأن طبيعة معالجته لمفهوم التمثلات مؤكدين على وجود التمثل منذ بداية المرحلة الحسية الحركية وليس مع ظهور نشاط اللغة، أثناء السنة الثانية من عمر الطفل. وعلى هذا الأساس ميز "مونو" و"برينر" بين ثلاثة أنواع من التمثلات، أولا، التمثل النشيط الذي يتضمن خطاطة حركية ثم التمثل الإيقوني الذي يظهر حوالي سنة عندما تتبلور لدى الطفل مجموعة من الصور التي تتخلص شيئا فشيئا من الإدراك وأخيرا التمثل الرمزي الذي يعمل ضمن نشاط اللغة. (Mounoud, P, 1985. p: 256)

فرغم الانتقادات التي وجهت لبياجي بهدا الخصوص، ظل مفهوم التمثلات أساسيا داخل النسق البياجيسي بشكل مبكر . إذ نسجل توافقا معرفيا وامبريقيا بين طرح "بياجي" والتصور المعرفي الراهن، فيما يخص التنظيرات المنجزة حول التمثلات، التي تعكس نشاطات ذهنية تعبر عن تجربة ذاتية لاستحضار المواضيع الغائبة عن المحيط الخارجي للطفل، إلا أن العلوم المعرفية مازالت تبحث عن التماثل ما بين النشاط الإدراكي والصور الذهنية الذي يستند على الوضعيتين التاليتين، حسب "بيدو" و"كوربوا":

1. نشاط الكشف البصري.

2. الصورة الذهنية التي تلي الإدراكوهو ما يوضحه النص التالي: "إن هاته العودة إلى الحركية تحيي سؤالا آخر، ذلك المرتبط ببدايات التمثلات الذهنية، إذ ليس من الممكن أن نحدد ميلادها في 18 شهرا كما قال بذلك بياجي وانهلدر..." 1998. p (Courbois, Bideau..182) . حيث كشفت الأبحاث المنجزة من قبل "واين" و"كاري" حول الرضع، على أنها تظهر انطلاقا من أربعة أشهر[41] .لقد أضحى مفهوم التمثلات المصورة أكثر تعقيدا مع الأبحاث المعرفية التي حققت مجموعة من التجاوزات، فيما يخص مقاربته داخل حقل علم النفس التكويني. فقد بينت من جديد أهمية موضوع التمثل في استحضار كل ما هو سيكولوجي، وفي هذا السياق نقرأ ل "بييدو" و"كوربوا": "أصبحت الصورة الذهنية بعيدة كل البعد عن العبارة البسيطة والموحدة التي اقترحت منذ عشر سنوات. إن العلوم العصبية قدمت واستمرت في تقديم حجج قاطعة وصارمة بصدد الصورة الذهنية. (Courbois, . 1998. p .158) Bideau

فبعدما عرضنا للكيفية التي يتم عبرها استدخال الأنشطة الرمزية انطلاقا من التطورات الأولية للغة من خلال قراءة وانتقاد بعض أعمال "بياجي" و"انهلدر"، والإقرار بوجود تمثلات مبكرة، ننتقل إلى توضيح الكيفية التي تصير بموجبها التمثلات أو التفكير العميق أساساً للغة، أو بكيفية أدق التعبير البصري، من خلال تصرفات الطفل في عمر مبكر حين يبدي تطورا ملحوظا فيما يخص كفاءة التفييء.

[41] ترى الباحثتان في الكتاب أعلاه بأن التماثل ما بين النشاط الإدراكي والصورة الذهنية يستند إلى المحاكاة الحسية- الحركية، فالصورة الذهنية تعبر عن الوضعية الرمزية التي تظهر حوالي 18 شهراً وتشير للتمايز ما بين الدوال (المواضيع) والأحداث المرتبطة بالعمليات الذهنية من قبيل المحاكاة والصورة الذهنية ثم الرسم، كما هو الشأن بالنسبة للإدراك فالصورة تنحدر من الجانب الصوري والتلاؤم والمعرفة حيث سعت المقاربة البياجيسية إلى تطوير مستوى دلالة الصورة.

8. تكون اللغة واستخراج الفئات الذهنية

يؤكد المشتغلون بمعالجة الإشكاليات اللغوية، من الزاوية التطورية، على التمفصل القائم بين تكوين الفئات الذهنية (la formation des catégories mentales) والتفكير الإنساني. فقد تمخضت عن هذا النقاش جدالات وخلافات كبيرة، أدت وما زالت تؤدي إلى إنتاج تصورات مختلفة. وتعد البنيات اللغوية، ضمن المقاربة التكوينية الكلاسيكية مثلا، حاملة لعلاقات موجودة بشكل قبلي. فإذا كانت اللغة، على ضوء الدراسات التطورية، استخراجاً، عبر الكلمات، لدلالة موجودة بكيفية قبلية، فهي تعد، في كنف مجموعة من الدراسات المعاصرة، نسقا معرفيا نشيطا يجلي صلته بالتفيء كأحد أهم السيرورات الذهنية التي يمكن اختبارها إمبريقيا لدى الرضع. وهو ما نستدل عليه من خلال النص التالي: "فالورود هي زهور والتي هي نباتات والتي هي إلخ... فهي تساهم في تنظيم بناء الفئات. فالقاموس الذي يكتسبه الطفل عندما يتعلم تسمية المواضيع المحيطة به يشكل تصنيفا للعبارات المرتبطة بتنظيم تفكيره. بالمقابل تعطي الكلمة للموضوع وجودا مجرداً، دقيقاً ومستقلا عن السياق الفعلي للتجربة كما تحرره الفئات من كل ارتباط ما بين الرؤية والفعل"(Baldy, p : 124) .وهو ما يجعل السيرورات الذهنية لدى الإنسان تتسم بخصوصيتها وتفردها مقارنة مع باقي الأنواع. فالرضيع يواجه اللغة بشكل مبكر عندما يشرع في القيام بتصنيفات ذهنية أولية، مما حدا ب "برونكارت" إلى اعتبار التفكير الأولي للطفل ذا طابع لغوي. حيث تدل التنظيمات الفئوية لدى الطفل على نجاحه في القيام ببعض التضمينات التفييئية. دون أن يعني ذلك نجاحه في الفهم المنطقي. فمن الواضح حسب كل من "بيدو" و"هودي" أن الطفل لا يبني منطق الفئة انطلاقا من تعلمه كون الورود هي زهور، كما أن التمكن من تعبير لغوي ما لا يضمن التمكن من العملية المنطقية المماثلة له. ((Bronckart, 2002, Bidou et Houdé, 1989, Blady, 2006) .يشيد "بالدي" في دراسته الآنفة الذكر بالأسئلة المهمة التي طرحها "بياجي" والتي مازال يطرحها علماء نفس الرضيع بنفس الكيفية وبناء على اختبارات تطبيقية مدققة، انطلاقا مما يلي: متى يعد الرضيع قادرا على القيام بتصنيفات والاحتفاظ بديمومة الموضوع (la permanence d'objet) مكانيا وزمانيا رغم اختفائه عن مجاله البصري؟ ومتى يعد قادرا على الإدراك والمحاكاة؟

لتقديم الإجابة عن هذه التساؤلات، قام هؤلاء الباحثون، على خلفية مجموعة من التقنيات التجريبية الجديدة، نذكر منها " التعود"، (l'habituation)، بمعاينات تمحورت حول إجراء ملاحظات دقيقة على عينات من الرضع لا يتجاوز عمرهم الثلاث أشهر، للتعرف على مدى ميل الرضيع للقيام برد فعل على كل ما يعتبره جديداً. فعندما يوضع الطفل أمام شاشة تتضمن مشاهد متماثلة ومتكررة، يتعود عليها ويصبح أقل اهتماما بها وبالتالي يتقلص وقت تثبيت بصره في الشاشة. وعندما تقل مدة تمحيصه هذه في الشاشة بكيفية دالة يتم من جديد عرض مثير آخر أمامه. فكلما ارتفعت المدة الزمنية لتثبيته في الشاشة كلما كان ذلك مؤشرا على تفاعله مع المثير الجديد. لقد قادت النتائج التي توصل إليها الباحثون إلى تقديم عناصر إجابة جديدة على الأسئلة التي طرحها "بياجي"، وهو ما سنوضحه ونفسره من خلال عرض مضامين ومراحل تلك المعاينات.(Blady, p. 125)) .يتم وضع الرضيع أمام شاشة لعرض سلسلة من المشاهد، وأيضا آلة تصوير وراء هذه الشاشة لتحديد الزمن وتسجيل ما يراه الطفل بالضبط. تتضمن العروض أربع أشكال هندسية متطابقة (مثلا أربعة مربعات ملونة بثلاث ألوان). بحيث يتم تغيير مكان الأشكال التي يتم تقديمها (مثلا: دوائر، علامات، مثلثات ...إلخ)، من مشهد لآخر. وعندما يتوقف الرضيع عن مشاهدة الشاشة يتم الانتقال إلى العرض الموالي. وتقدم نفس السلسلة من المشاهد إلى أن يتقلص متوسط المدة الزمنية للتثبيتات الثلاث الأخيرة بنسبة 50 %. يقدم بتناوب مشهد ينتمي إلى نفس الفئة (لكن مع أربع أشكال جديدة وضمن مجال مكاني جديد) ومشهد آخر ينتمي إلى نفس الفئة (لأنه لا يتضمن سوى ثلاث أشكال، مثلا)، فإذا ما نظر الطفل طويلا للمشهد المكون من ثلاث عناصر مقارنة مع المشاهد المكونة من أربع عناصر يتم تسجيل رد فعل الرضيع على كل ما هو جديد.

يتبين من خلال هذه التقنيات التجريبية بأن طفل الثلاثة أشهر تقريبا يمتلك كفاءة مبكرة لتمييز (تحديد المماثل والمختلف) وتفييئ (وضع المماثل ضمن نفس الفئة وإضافة الجديد إليه) "مثيرات متطورة". كما يتبين بأنه في حالة ما إذا كانت الأنسقة الحركية للمولود الجديد لم تنضج بعد بشكل جيد، فإن أنسقته الحسية تعد أكثر قدرة على الإنجاز وهو ما لم يكن معروفا من قبل. يرى "بلادي " بأن معارف الطفل تتسم بالطابع الإدراكي للعالم أكثر من كونها مجرد أفعال داخل هذا العالم. فالنظريات الموضوعية والواقعية تنظر إلى المعرفية باعتبارها إعادة تشكيل الواقع وإسقاط النسق

المعرفي لفئات ذهنية، على العالم الخارجي الذي لا يعد إلا مظهرا تحدده قوانين داخلية لهذا النسق، وذلك عبر أعضاء الحس. (Blady, p. 93 et 126 ; Lécuyer,R, Pêcheux, M-G, Streri, A. 1994, 1996)

خاتمة

نخلص مما سبق، إلى اعتبار أن التمثلات المفاهيمية تتكون أساساً، بمعية الإدراك الذي يرتبط باشتغال الذاكرة في مستوياتها القريبة أو البعيدة المدى. كما يساهم نشاط التفييء المنجز من قبل الإنسان في بلورة التمثلات، على ضوء مجموعة من الخصائص والسمات. يساهم هذا الاشتغال في تطوير أنشطة متعددة لدى الكائن الإنساني وهو ما سيستثمره رواد علم النفس المعرفي الاجتماعي في بلورة مفاهيم ذات منحى اجتماعي.

لقد ارتبط مشروع السيكولوجية المعرفية منذ "بياجي" و"انهلدر" و"دونيس" بمعالجة العمليات الذهنية الحركية والحسية و واللغوية للطفل، بحيث يشكل الإدراك والتفييء[42] أهم السيرورات التي تساهم في بلورة وتطوير التفييء الذي يوجد في أصل اللغة. لقد طور "لوني" مشروعه من خلال تقديم تصور إمبريقي لفهم اللغة انطلاقا من التمثلات الطبيعية، تاركا جانبا كل الأشكال المرتبطة بالتمثلات العقلانية. ولقد رأينا كيف أن تدخل "ظاهرة النوعية" يساهم في تحديد اشتغال التمثلات، وهي ظاهرة تنحدر من البحث الإمبريقي، أكثر من المنطق الصوري.

وإن كنا قد لاحظنا ارتباط تفكير الطفل وتمثله للمحيط الخارجي باللغة لدى مجموعة من علماء النفس، فإن هذا لا يعبر بحال من الأحوال عن ارتباطهما السببي. فكلاهما يقترن بالوظيفة الرمزية، التي تطرقنا إليها سابقاً، من خلال مجموعة من الأنشطة الذهنية التي تعبر عن الاستدخال الذهني لكل من المحاكاة والادراك والتفييء والنوعية. فاللغة في كنف الدراسات المعاصرة، تعد نشاطا ذهنيا يجعل من الفرد فاعلا معرفيا قادرا على إنجاز مجموعة من العمليات الذهنية، وبشكل مبكر، وهو ما تمت البرهنة عليه إمبريقيا. يمكننا القول بأن خصوصية هذا المشروع تنبع من كونه يستند على أرضية البحث المعرفي الإمبريقي وعلى خلفيات معرفية متقاطعة ومتكاملة.

---

[42] تطور مفهوم التفييء في أحضان المعرفية خلال فترة السبعينات والثمانينات في العلاقة مع هندسة معرفية عامة، فالمعرفية قدمت عدداً من المفاهيم الجديدة نسبة إلى التفييء. يمكن الرجوع في هذا الصدد إلى الدراسة القيمة ل:
Olivier Houdé, *Catégorisation et développement cognitifs*, PUF, 1992

لائحة المراجع:

- Baldy, R. (2006) : « Représentations et développement cognitif », in *Le concept de représentation en psychologie*, sous la direction de : Nathalie Blanc, Presse éditions.
- Bideaud, J. Houdé, O. (1989) : « Le développement des catégorisations : «capture» logique ou «capture» écologique des propriétés des objets ? », in *L'année psychologique*, vol. 89, n°1. p. 87-123.
- Bideaud, J., Courbois, Y … [et al.], (1998) : *Image mentale et développement : de la théorie piagétienne aux neurosciences cognitives*, Paris, PUF.
- Bowlby, J. (1978) : *Attachement et perte*, PUF.
- Bronkart, J-P. (1977) : *Théorie du langage : une introduction critique*, Bruxelles, Edition Mardaga.
- Bruner, B. (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Cordier, F. … [el al.], (1990) : « Connaissances et représentations », in Jean-François Ricard… [el al.], *Traité de psychologie cognitive, Tome 2*, Dunod.
- Denis, M. (1998) : Image *et cognition*, Paris, PUF.
- Denis, M & Sabah , G (éds.), (1993) : *Modèles et Concepts pour la Science Cognitive : Hommage à Jean-François Le Ny*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- *Freud, S,* (1915) *: Métapsychologie. Paris : Gallimard.*
- *Freud, S,* (1987,1902) *: la naissance de la psychanalyse. Lettres à Wilhelm Fliess, notes et plans. Paris : PUF.*
- *Galliffet, N.* (1981) *: Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant : étude historique et critique, Paris, PUF.*
- Houdé, O. (1992) : *Catégorisation et développement cognitifs*, Paris, PUF.
- *Legrand, M.* (1990) *: « Du behaviorisme au cognitivisme », L'année psychologique, vol. 90, n°2,.*
- *Lécuyer,R, Pêcheux, M-G, Streri, A.*(1994, 1996) *: Le développement cognitif du nourrisson, Tomes I et II, Paris, Nathan,*
- Le Ny, J-F. (1989) : « Le développement actuel de la psychologie scientifique », *L'année psychologique*, vol. 89, n°2. p. 213-238.

- Le Ny, J-F, (1985) : « Comment (se) représenter les représentations », In S. Ehrlich : « Les représentations », (éd.), Armand Colin, PUF.
- Mounoud, P. (1985). « La notion de représentation en psychologie cognitive », La revue psychologique française, in Stéphane Ehrlich (éd.), « Représentations », Paris, Armand Colin
- Piaget, J, Inhelder, B. (1966) : *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, PUF.
- Piaget, J, (1945) : *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.
- Richard, J-F. [et al.], (1991) : *Traité de psychologie cognitive, Tome 2*, Dunod.
- Vergnoud, G, (1958) : « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation », in Stéphane Ehrlich (éd.), *Représentations*, Paris, Armand Colin.
- Vygotsky, L-S., 1985 : « Textes de vygotsky », In B. Schneuwly, J. P. Bronckart, (éds.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Wallon, H. (1942) : *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion.
- Wallon, H. (1941) : *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.
- Wallon, H. (1970) : Les *origines des caractères*, Paris, PUF.