الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
كلية العلوم الاجتماعية
قسم الفلسفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في الفلسفة
تخصص: المنطق وفلسفة العلوم الموسومة بـ:

البنيوية التكوينية وإشكالية الاكتساب اللغوي عند جان بياجيه

إعداد الطالبة:
قدوس خديجة

إشراف:
د. بلحمام نجاة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	جامعة الانتماء
أ.د دراس شهرزاد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة وهران 2
د. بلحمام نجاة	أستاذ محاضر"أ"	مقررا ومشرفا	جامعة وهران 2
أ.د محمدي رياحي رشيدة	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة وهران 2
د. يموتن علجية	أستاذ محاضر"أ"	مناقشا	جامعة وهران 2
د. بلبولة مصطفى	أستاذ محاضر"أ"	مناقشا	جامعة الشلف
د. قسول ثابت	أستاذ محاضر"أ"	مناقشا	جامعة سيدي بلعباس

السنة الجامعية: 2018 - 2019

إهداء

إلى أب أنجبني ... وتمنى أن أكون ...
إلى أب كفلني ... وعلمني كيف أكون ...

تغمدهما الله في فسيح جنّاته

الباحثة

شكر وعرفان

الحمد لله على نعيم فضله وجزيل عطائه، له الشكر والمنة في كل حين. وصل اللهم وبارك على سيد المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد

بداية أتقدم بالشكر الجزيل لجامعة وهران2، ولكلية العلوم الاجتماعية، وقسم الفلسفة وطاقمه من أساتذة وإداريين على بذل مجهوداتهم للرقي بالمستوى العلمي والفكري للطلبة والباحثين.

جزيل الشكر والعرفان لمخبر بحث: فلسفة، علوم وتنمية بالجزائر على احتوائه ودعمه ومساندته للطالب الباحث.

كما أتقدم بشكر خاص جدا لرئيس "مشروع المنطق وفلسفة العلوم" الأستاذة"دراس شهرزاد" على مابذلته من مجهودات مضنية من أجل إنجاح هذا المشروع.

شكري موصول للأستاذة التي أشرفت على هذه الأطروحة بالنصيحة والعطاء، الأستاذة "بلحمام نجاة".

كما يطيب لي أن أتقدم بأسمى عبارات العرفان والتقدير للطاقم الذي أشرف على تكويننا:

" أ.د عبد الاوي محمد "، " أ.د محمدي رياحي رشيدة "، " أ.د مولفي محمد ".

تحية تقدير وحب وامتنان إلى من سهرن معي الليالي، وأبين إلا أن يكن سندا وقوة لي في لحظة ضعف، إلى أمهاتي الغاليات حفظهن الله.

جميل الشكر والعرفان للعائلة، على مساندتهم وصبرهم معي طيلة فترة انجاز هذا البحث.

كما أشكر كل الإخوة والأصدقاء على الدعم والمساعدة، على رأس القائمة أختي "شرين سامي".

الشكر الجزيل لكل من أحاطني بنصيحة أو بتشجيع أو بكلمة طيبة في إخراج هذا البحث إلى حيّز الوجود ولم يذكر اسمه هنا.

إليكم جميعا تحية تقدير وعرفان.

الباحثة

مقدمة

مقدمة

البحث في اللغة، من الموضوعات الأصيلة التي حاول الفكر القديم الإجابة عن تساؤلاتها، فطالما شُغِل عقل الانسان بالبحث عن أصل اللغة، وبداية نشأتها، وطبيعة الأصوات اللغوية عند الانسان، وموازاتها بأصوات الحيوان، وعلاقة اللفظ بالمعنى. اتسمت المحاولات الشرقية في هذا المجال بطابعها العملي، المرتبط بالممارسة الحسية والتفسير الديني، وتجسد هذا في أنواع الكتابات والرموز (Symboles) التي أورثتها حضارات الشرق، خاصة الحضارة الهندية مع اللغة السنسكريتية. لكن مع النقلة الفكرية التي مست الفكر الإنساني في الفترة اليونانية، انعكس هذا على البحث اللغوي، وتحول من طابع الممارسة والتجسيد، إلى طابع التنظير العقلي، وبدأ التأسيس للنظرية اللغوية، انطلاقا من بعض نصوص السفسطائية (SOUFISME)، ومحاورات أفلاطون (PLATON) (427- 374ق.م)، مثل محاورة كراتيل، والمؤلفات الأرسطية، مثل كتاب "الخطابة"، وكتاب "العبارة".

الملاحظ أن اللغة كانت لها مكانة أساسية في الفكر الإنساني في جميع عصوره، فقلما تخلو الكتابات من الإحاطة بهذا الموضوع، وربما يرجع هذا الاهتمام إلى ارتباطها الشديد بالحياة الرمزية للإنسان، وبالملكات الإدراكية، والفعالية التواصلية الاجتماعية. لكن رغم هذا الاهتمام، ورغم كل هذه المحاولات، إلا أن البحث اللغوي لم يرتق إلى مستوى العلمية، إذا ما قورن بالدراسات اللغوية المعاصرة، هنا تحول البحث من المعالجة الفلسفية للغة، إلى الدراسة العلمية وفق منهج علمي، وأصبح علم اللغة أوبما يعرف باللسانيات (Linguistique) كعلم مستقل قائم بذاته، له موضوعه ومناهجه، ميدانه العلوم الإنسانية.

من بين هذه الدراسات اللغوية المعاصرة، الدراسة البنيوية التكوينية لعملية الاكتساب اللغوي عند جان بياجيه ـ التي هي موضوع هذا البحث ـ ركز هذا الفيلسوف والابستيمولجي وعالم النفس في بحوثه العلمية على دراسة تكوين البنية في شتى المجالات العلمية، انطلاقا من البنيات المنطقية ـ الرياضية، والبنيات الفيزيائية، والبنيات البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، وفق منهج محدد، كان يهدف من ورائه

إلى دراسة المشكلات الابستمولوجية للعلوم دراسة علمية. فكان للبنيات اللغوية، حظ من هي الدراسة، في محاولة منه الإجابة عن سؤال كيف يكتسب الطفل اللغة؟.

هذا السؤال الذي شغل الفلاسفة وعلماء اللغة، إذ كيف يستطيع الطفل اكتساب اللغة الأم (Langage maternelle)، في ظرف زمني معين، وبطريقة مدهشة ومتقنة، قد يفشل الانسان الراشد في تحقيقها إن أراد تعلم لغة معينة، وقد يستغرق السنوات ولايستطيع إتقانها تماما. هذا السؤال تمخضت عنه العديد من المشكلات الابستمولوجية وتنوعت فيه الدراسات والبحوث العلمية بتنوع ميادين البحث العلمي. هنا سعى بياجيه (J.PIAGET) من خلال مشروعه الابستيمولوجي التكويني إلى البحث في هذه المشكلات، ودراسة طبيعة اكتساب اللغة عند الطفل، ونقده للعديد من الدراسات السابقة التي أوغلت بالبحث في هذا الموضوع، خاصة فيما يتعلق بمسائل علاقة اللغة بالفكر، وطبيعة العلامة والرمز والإشارة، وطبيعة السلوك الكلامي وغيرها من الإشكالات المرتبطة بمسألة اكتساب اللغة.

تتجلى أهمية هذا البحث، في معرفة أهم المشكلات الابستمولوجية التي تطرحها إشكالية الاكتساب اللغوي، كما أنها تفتح المجال على عدة نظريات لغوية معاصرة، مما يساعد على الإحاطة العامة بهذه الإشكالية من جميع جوانبها، كذلك يساهم هذا البحث في إبراز النقلة النوعية التي عرفتها الدراسات اللغوية المعاصرة، مقارنة بما كان سائدا من قبل. توضح كذلك العلاقة القوية بين اللغة (Langage) وعلم النفس (Psychologie)، ومساهمة السيكو ألسنية في تطوير البحث اللغوي المعاصر. أما على مستوى ابستيمولوجيا التعليم والتربية، فهي تساهم مساهمة فعالة في معرفة خصائص البناء اللغوي عند الطفل، والطرق المساعدة على تطويره وتنميته.

أهداف البحث جلية وواضحة، أولها دراسة إشكالية اكتساب اللغة على نحو دقيق ومضبوط، والبحث في حيثيات المنهج البنيوي التكويني وطريقة معالجته للظاهرة اللغوية، وما تنطوي عليه من مسائل جزئية، وإبراز انعكاساتــه على الدراسات اللسانية

وعلى علوم الانسان ككل، كذلك تهدف هذه الدراسة إلى فتح آفاق جديدة في البحث اللغوي من خلال رصد بعض الدراسات اللغوية المعاصرة، وإبراز دورها في تطوير البحث الابستيمولوجي المعاصر.

الكلام عن دوافع وأسباب اختيار هذا الموضوع سوف تكون على مستويين، مستوى عام يتعلق بابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET) ككل، ومستوى خاص يتعلق بالدراسة التكوينية لاكتساب اللغة (Acquisition du langage). بالنسبة إلى المستوى العام، ما دفعني إلى العمل والبحث في ابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET)، هو الصراع التاريخي الذي شهدته نظرية المعرفة (Théorie de la connaissance)، في محاولة تبرير طبيعة المعرفة، فالطريقة البنائية للمعرفة التي اقترحها بياجيه (J.PIAGET) كحل ابستيمولوجي لمشكل المعرفة جذبتني كثيرا، ولطالما جعلتني أتساءل، كيف يمكن لطفل الشهر الأول من الولادة أن يبني معرفته؟، وكيف يستطيع أن يحقق التوازن (Équilibre) الذي يتكلم عنه بياجيه؟، وما هي الأبعاد الابستمولوجية لهذه النظرية؟ .. وغيرها من التساؤلات. أما على المستوى الخاص، فان ما دفعني للتركيز على إشكالية اكتساب اللغة عند الطفل، دون المواضيع الأخرى التي درسها بياجيه (J.PIAGET) في ابستيمولوجيته، هو أصالة هذه الإشكالية، التي طرحها الفكر منذ القديم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى الموقف الوضعي المحدث المتطرف من اللغة، والذي كانت له انعكاسات وتداعيات واضحة على علوم الانسان (Sciences humaines)، فحاز في نفسي أن أبحث في مدى مساهمة التحليل البنيوي التكويني للبنيات اللغوية (Structures linguistiques) في دراسة هذه الإشكالية.

الجدير بالذكر أن هذا البحث متعلق باكتساب اللغة الأولى، أو اللغة الأم (Langage maternelle)، وليس باكتساب اللغة الثانية، فهذا موضوع آخر وان كان لايبتعد عنه كثرا. هذا ما يعني ضمنيا أن الدراسة البنيوية التكوينية لإشكالية الاكتساب اللغوي المحددة في هذا البحث، تتركز على دراسة تكوين البنيات اللغوية (Structures linguistiques) عند الطفل منذ مرحلة الولادة، ودراســة مظاهره الابستمولوجـــــية.

من هذا المنطلق حددت إشكالية هذا البحث على النحو التالي: إلى أي مدى ساهمت ابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET) في حل المشكلات الابستمولوجية التي طرحتها إشكالية اكتساب اللغة؟. تتفرع عن هذه الإشكالية العامة، عدة تساؤلات جزئية يمكن ضبطها فيما يلي:

ـ البحث معنون بالبنيوية التكوينية بدل الابستيمولوجيا التكوينية، فعلى أي أساس تم هذا الربط بين المفهومين؟.

ـ ما هي الآليات التي استند إليها بياجيه في دراسته التكوينية؟. وماذا يعني بمفهوم التكوين المعرفي؟.

ـ ما نوع العلاقة المنطقية التي تجمع بين الاكتساب اللغوي والاكتساب المعرفي؟، بمعنى آخر، هل يمكن الحديث عن الاكتساب اللغوي في غياب الاكتساب المعرفي؟.

ـ ما هي مبررات بياجيه في القول أن البنيات المنطقية تسبق البنيات اللغوية؟.

ـ ما أهم العيوب التي وقعت ضحيتها الدراسة التكوينية اللغوية عند بياجيه؟.

ـ ما هي أهم المقاربات الابستمولوجية التي يمكن استخلاصها، في ظل اختلافات وجهات النظر حول إشكالية اكتساب اللغة؟.

أهم الفرضيات التي يمكن الانطلاق منها، من أجل الإجابة عن مجموعة هذه التساؤلات وغيرها هي:

ـ نمو البنيات اللغوية، يشترط النمو على مستوى البنيات المعرفية.

ـ اكتساب اللغة، يعتمد بشكل أساسي على نشاط الطفل وفعاليته.

ـ السلوك الكلامي يتكون بعد فهم المعاني والأفكار.

ـ الطريقة العيادية هي الأنسب في دراسة البنيات المعرفية و اللغوية.

ـ المنهج السيكوتكويني أداة فعالة في تحقيق العلمية.

المسائل المطروحة في هذا البحث، حاولت الإجابة عنها، في إطار خطة منهجية، تتكون من ثلاثة فصول، كل فصل يحتوي على مجموعة من المباحث والمطالب، مع مقدمة للموضوع، وخاتمة تسرد أهم نتائج البحث. يمكن تلخيص بنية هذا البحث في النقاط التالية:

مقدمة: تم فيها تحديد الإطار العام لإشكالية البحث، ومجموع التساؤلات التي تنطوي عليها، مع الوقوف على أهم الفرضيات (Hypothèses)، كما تم توضيح دوافع اختيار الموضوع، وأهميته وأهدافه، وأهم الصعوبات التي وقفت في طريق إنجازه، وانتهت بتلخيص أهم المسائل التي تناولها البحث.

الفصل الأول: كان عبارة عن مدخل تمهيدي لابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET)، يهدف إلى توضيح النزعة البنيوية التكوينية عند بياجيه (J.PIAGET)، وتسربها إلى جميع أجزاء فلسفته. يتكون من ثلاث مباحث:

المبحث الأول: استلزم الأمر القيام بمقاربات مفاهيمية بين "البنيوية"، و"البنائية"، و"البنيوية التكوينية"، وعلاقتها بالابستيمولوجيا التكوينية تم التركيز على هذه الثلاثة مفاهيم دون غيرها، للتداخل الشديد بينها في فلسفة بياجيه.

المبحث الثاني: تمت فيه الإحاطة العامة بإشكالية الاكتساب المعرفي، من خلال الوقوف على موقف الابستيمولوجيا التكوينية من الطرح التقليدي والطرح الوضعي المحدث للمعرفة، ناقشت هذا الأمر على شكل نسقيات، النسق العقلي مع كل من ديكارت (R.DESCARTES)، وليبنتز(G.LEIBNIZ)، وسبينوزا(B.SPINOZA)، والنسق التجريبي مع جون لوك (J.LOKE)، وباركلي (G. BERKELY)، ودافيد هيوم (D.HUME)، والنسق اللغوي مع كارناب (R.CARNAP)، جولس آير(A.J. AYER)، ثم انتقلت إلى الوقوف على مفهوم التكوين المعرفي، ومنهج البحث فيه.

المبحث الثالث: تطرقت فيه إلى تطبيقات المنهج التكويني على العلوم، وذلك بتحديد مشكلات تصنيف العلوم، وأهم المشكلات الابستمولوجية التي طرحتها علوم المنطق والرياضيات، والفيزياء، والبيولوجيا، وعلوم الانسان. ومقترحات الابستيمولوجيا التكوينية في حلها.

الفصل الثاني: تم الوقوف فيه على الإشكالية المركزية للبحث، في ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: وقفت فيه على القاموس العلمي عند بياجيه (J.PIAGET)، بتحديد أهم مفاهيم البحث التكويني، وتوضيح الطريقة الإكلينيكية (Méthode clinique) التي كان يتبعها بياجيه (J.PIAGET) في دراسته العلمية للبنى المعرفية واللغوية. مع إبراز العوامل المؤثرة في عملية الاكتساب المعرفي واللغوي.

المبحث الثاني: تطرقت فيه إلى مراحل النمو المعرفي واللغوي، التي يضبطها بياجيه (J.PIAGET) في أربعة مراحل: المرحلة الحسية ـ الحركية (Sensori-moteur)، ومرحلة ما قبل العمليات (Préopératoire)، والمرحة المادية (Concret opérations)، المرحلة التجريدية (Formel opération)، هنا قمت بتحليل خصائص كل مرحلة، وتطوراتها، وعلاقة كل مرحـــــلة بسابقتها. لكن لأسباب منهجية تخص هيكلة البحث، فضلت إتباع خطة بعض المراجع، فجاءت على الشكل التالي: مرحلة الذكاء الحسي ـ الحركي، مرحلة الذكاء الحدسي تجمع بين مرحلة ما قبل العمليات، والمرحلة المادية، ومرحلة الذكاء التجريدي.

المبحث الثالث: تناولت فيه علاقة اللغة بالفكر من المنظور التكويني، تم التركيز فيه على توضيح بعض العلائق، بدأت بتوضيح علاقة اللغة بالتمثيل الذهني، ثم انتقلت إلى توضيح علاقة اللغة بالبنيات المنطقية، وختمتها بتوضيح اللغة المتمركزة حول الذات.

الفصل الثالث: كان عبارة عن مقاربات ابستيمولوجية حول إشكالية الاكتساب اللغوي، تهدف إلى فتح أفق مسألة اكتساب اللغة على نظريات أخرى معاصرة تناولت هذه الإشكالية، فخصصت لها ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: تناولت فيه فلسفة المدرسة السلوكية (Behaviorisme)، ومنهج فريدريك بورس سكينر (F.SKINNER) في دراسة اللغة، بعدها قمت بمناقشة حيثيات هذه النظرية بالمقارنة والمقاربة مع نظرية بياجيه.

المبحث الثاني: تطرقت فيه إلى النظريات العقلانية، ركزت على أنموذجين أساسين: لينبرغ (LENNBERG)، وتشومسكي (N.CHOMSKY)، وضحت فيه كيفية دراسة لينبرغ لعملية اكتساب اللغة انطلاقا من ألسنيته البيولوجية، وتشومسكي من خلال ألسنيته التوليدية. مع استخلاص أهم المقاربات.

المبحث الثالث: خصصته للنظريات الاجتماعية الثقافية، مع فيجوتسكي (L.VYGOTSKI)، وتوماسيلو (M.TOMSELLO)، بتحديد منهج الدراسة اللغوية عند كليهما، مع مناقشة ما جاءت به هذه النظرية على مستوى اللغة، ومقارنتها بنظرية بياجيه (J.PIAGET)، والانتهاء بتحديد أهم المقاربات.

خاتمة: تم فيها الإجابة عن إشكالية البحث، واستخلاص أهم النتائج التي تمخضت عن عملية التحليل الابستيمولوجي لإشكالية اكتساب اللغة، وهذا انطلاقا مما أفرزته النظريات اللغوية المعاصرة.

المنهج المتبع في هذه الدراسة، هو المنهج التحليلي، بحيث تم تحليل ما جاءت به نظرية بياجيه (J.PIAGET)، وبعض النظريات الأخرى في مجال اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، لكن أثناء الحديث في مجال المقاربات الابستمولوجية، سواء على مستوى المفاهيم كما جاء في الفصل الأول، أو على مستوى النظريات كما جاء في الفصل الثالث، تمت الاستعانة بالمنهج المقارن والمنهج التحليلي النقدي، بحيث تم تحليل مدلولات كل نظرية والانتهاء بعملية المقارنة، واستخلاص أهم المقاربات النقدية.

الدراسات السابقة حول مسألة اكتساب اللغة عند بياجيه (J.PIAGET)، تميزت بطابعها النفسي، بمعنى أن معظم الدراسات التي تحصلت عليها كانت في مجال علم النفس، واللسانيات. ركزت على ثلاثة دراسات أساسية:

الدراسة الأولى: مذكرة تأهيل بعنوان: « Théories de l'acquisition du langage : une analyse des théories Chomsky, Piaget et Locke. » للدكتورة Claudia Therisia Mùwald ; Université de Sherbrooke ; Kanada، توصلت الدارسة، بعد عملية تحليل لهذه النظريات، أن نظرية تشومسكي هي النظرية الأكثر فعالية، في مجال اكتساب اللغة، والأقوى أثرا في التأسيس للسانيات جديدة.

الدراسة الثانية: كانت أطروحة دكتوراه، بعنوان: « Un système cognitif polymorphe en culture : Langues, langages et cognition. » للدكتورة: Catherine Marcellink , Uneversité de la reunion، تتميز هذه الأطروحة بطابعها الميداني التطبيقي انطلاقا من معطيات نظرية بياجيه (J.PIAGET) ، في علم النفس المعرفي (Psychologie cognitive)، أهم نتيجة، تستخلصها، العلاقة الوثيقة بين عملية الاكتساب المعرفي واللغة عند الطفل.

الدراسة الثالثة: هي رسالة ماجستير، بعنوان: "أهمية السماع في اكتساب اللغة وفي تعلمها قبل التمدرس"، للطالب: يحي علاق، جامعة قاصدي مرباح ورقة، خلص فيها الباحث، إلى أهمية السماع في عملية اكتساب اللغة، وضرورة الانطلاق من دراسة مراحل نمو الطفل وفق منهج علمي.

تلقيت بعض الصعوبات في مسيرة انجاز هذه الرسالة ـ وهذا من مزايا كل بحث علمي ـ خاصة في الجانب المفاهيمي. لان كتابات بياجيه (J.PIAGET) تعتمد على مفاهيم تقنية متخصصة، مما كان يستلزم علي دوما الرجوع إلى علم النفس ، من خلال الكتب والمعاجم، هنا كنت أواجه صعوبات كبيرة في الفهم، لأنها تحتاج إلى متخصص في هذا الميدان. هناك أيضا نقص كبير في الترجمات المساعدة على فـــــهم مصادره

الأصلية، كذلك غزارة الإنتاج الفكري الذي تتميز به كتابات بياجيه (J.PIAGET)، يتعذر على الباحث الإلمام بها في مدة قياسية، فهي تحتاج إلى بحث طويل وشاق. وبخصوص الدراسات السابقة في هذا الموضوع، معظمها في تخصص علم النفس (Psychologie) وتخصص اللسانيات (Linguistique)، أما في الجانب الفلسفي فهي قليلة. بما يدل على أن القراءات في هذا الميدان هي نفسية، أكثر منها ابستيمولوجية. أما على مستوى الدراسات اللغوية، فان موضوعاتها تتسم بالصعوبة والتعقيد، وربما مرجع هذا إلى طبيعة الموضوع الذي تتدخل فيه عدة جوانب. كما أود أن أشير إلى ملحوظة مهمة، تتعلق بطريقة صياغة عنوان الرسالة، تمنيت لو أنها كانت مباشرة بهذا الشكل "إشكالية الاكتساب اللغوي عند جان بياجيه"، لكن القانون الأكاديمي الخاص بتعديل الموضوعات، يشترط أن لا نغير العنوان، بل يعدل فقط على مستوى بعض المفاهيم.

أملي في الأخير أن يكون هذا البحث قد ساهم ولو بالقدر اليسير في مناقشة قضية اكتساب اللغة، كما أعتذر عن كل الأخطاء التي بدرت مني.

الفصل الأول: النزعة البنيويـــة التكوينية عند جـــــان بياجيه

المبحث الأول: مقاربـــــــــات مفاهيمـــــــــــية

المبحث الثاني: الطرح البنيوي التكويني لإشكالية الاكتساب المعرفي

المبحث الثالث: الدراسات البنيوية التكوينية لمشكلات العـــــلوم

تتسم فلسفة جان بياجيه (J.PIAGET)(1896- 1980)(*) بذلك الطابع البنيوي الذي يلمسها في جميع جوانب نظريتها المعرفية، فنجد بنائية بياجيه (J.PIAGET) في علم النفس، وبنيوية بياجيه (J.PIAGET) في الفلسفة، وتكوينية بياجيه في الابستيمولوجيا، مفاهيم تتعدد لكنها تصب في بؤرة واحدة وهي النزعة البنيوية التكوينية. اعتمد في بحثه العلمي على ابستيمولوجيا لها موضوع ومنهج خاص، تصنف ضمن قائمة الفلسفة المفتوحة، إلى جانب ابستيمولوجيا كونست (F.GONEST في الرياضيات، وابستيمولوجيا غاستون باشلار (G.BACHELARD)(1884-1962)(**)

(*) فيلسوف وعالم نفس سويسري، من مدينة نوشاتل (NEUCHATEL) في سويسرا، تلقّى تعاليم البروتستانتية من طرف والدته، أمّا والده كان أستاذا للتاريخ، و هذا ما ساعده على الاطّلاع مبكرا على المجال العلمي والمنهجي .كما ساعده أيضا اهتمامه بتربية العصافير و جمع الأصداف وتصنيفها على تطوير أفكاره في هذا المجال. أدت تطلعاته البيولوجية و بحوثه مع والده والتعاليم الدينية التي لقّنتها له والدته بالتوجّه نحو الفلسفة ومناقشة إشكالية التوفيق بين الفلسفة والدّين، اطلع على مؤلفات برغسون، كانط (E. KANT)، وسبنسر(H.SPINCER) وكونت (A. KOMTE) ، لالاند (A. LALANDE) ، وتأثر بتطورية داروين. من بين انجازاته الأولى"مهمّة الفكرة" (Mission de idée)، و"البحث"(La recherche)، عالج فيها إشكاليات العلم والإيمان، الحرب والسلم ... ومن عمق هذه الأبحاث توسّعت مفاهيمه مثل العمل كمنبع للمعرفة، ديالكتيك الاستيعاب والتوافق في سياق التوازن. ووجد نفسه يبحث في السيكولوجيا، فتابع دروسه في هذا المجال مع طبيب الأمراض العقلية بلولر (BLEULER) بزوريخ. وفي سنة 1919 غادرها ليتوجّه إلى السربون ويواصل اهتماماته ببرغسون، كما تبنى أفكار بالدوين مثل قابلية الانعكاس (La réversibilité)، وتعرف أيضا على الدكتور سيمون الذي وضع اختبارات الذكاء مع الفريد بّنيه.(شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية، ط1، بيروت، لبنان، 1986، ص 23.) بهذا أصبح بياجيه (J. PIAGET) سيكولوجي ليواصل أبحاثه على مستوى تكوين المعرفة "كان هدفي اكتشاف نوع من أجنّة الذكاء و كان ذلك متأقلما مع نشأتي البيولوجية، كنت منذ بداية تأملاتي النظرية مقتنعا بأنّ مسألة العلاقات بين العضو والوسط إنّما تطرح في مجال المعرفة". (دورتيه جان فرانسوا، معجم العلوم الإنسانية ، تر، جورج كاتوره، مجد المؤسسة الجامعية، ط1، 2009، ص 14.) هذا ما دعاه إلى بناء مشروعه الذي أطلق عليه "الابستيمولوجيا التكوينية"، ويؤسّس لمركز بحث في جنيف، بسويسرا، يعرف بمركز الابستيمولوجيا التكوينية. له العديد من المؤلفات نذكر منها: بيولوجيا المعرفة، دراسات في الابستيمولوجيا، مدخل إلى الابستيمولوجيا التكوينية، الابستيمولوجيا التكوينية، تكوين البنيات المنطقية الابتدائية، المنطق والمعرفة العلمية، المنطق والسيكولوجيا، السيكولوجيا والابستيمولوجيا، حكمة وأوهام الفلسفة، البنيوية.(شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 51.)

(**) فيلسوف وعالم فرنسي، تحصل على الليسانس في الرياضيات والعلوم، عمل مدرسا للفيزياء والكيمياء، وتحصل على الدكتوراه في الآداب (قسم الفلسفة) من السوربون، سنة 1928.اهتم بنظرية المعرفة العلمية، وعلاقتها بالتحليل النفسي وتاريخ العلم، من مؤلفاته: العقل العلمي الجديد، تكوين العقل العلمي، الماء والأحلام، المادية العقلانية. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج01، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط01، بيروت، 1984، ص 292.)

في الفيزياء يُصطلح عليها بالابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique)(*). فماذا يعني بياجيه (J.PIAGET) بهذا النوع من البحث في المعرفة؟، وما هي الآليات والميكانيزمات التي يعتمدها في دراسته الابستمولوجية؟، وما هي الروابط المنطقية والفلسفية التي تجمع بين الابستيمولوجيا التكوينية والبنيوية التكوينية؟، والى أي مدى ساهم الطرح الابستيمولوجي البنيوي التكويني في دراسة مشكلات العلوم كعلوم المنطق والرياضيات والفيزياء والبيولوجيا وحتى علوم الإنسان؟.

(*) يعد مارك بلدوين (MARK BALDWIN) أول من بلورها في أربع مجلدات: Thought and Things ; a Study of the Development and meaning of Thought or Genitic 1915 - 1916. (وهبة مراد، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، [د.ط]، القاهرة، 2007، ص 13.) نجد في قاموس الفلسفة أن "فكرة نظرية المعرفة مبنية معا على التطورية وعلم النفس النمو، ترجع إلى بالدوين وهال، لكن تجديد المشروع عند بياجيه في سنوات 1950 ."

« L'idée d'une théorie de la connaissance articulée à la fois à l'évolutionnisme et à la psychologie du développent remontre à J.Baldwin et S.Hall . Mais le renouveau du projet chez Piaget, dans les années 1950. » (Michel Blay ; Grand dictionnaire de la philosophie ; CNRS Ediction ; Paris ; 2005 ; p 350.)

المبحث الأول: مقاربات مفاهيمية

المطلب الأول: البنيوية

المطلب الثاني: البنائية

المطلب الثالث: البنيوية التكوينية

1-1 مقاربات مفاهيمية:

سيتم التركيز هنا على مجموعة من المفاهيم والكلمات المفتاحية الأكثر تداولا في هذا الفصل، وذلك من خلال محاولة الشرح ومعرفة المعنى الفلسفي لكل مفهوم، لكن سيكون هذا الطرح في شكل مقاربات من جهة ومقارنات من جهة ثانية من أجل الكشف عن الروابط المنطقية والفلسفية وحتى العلمية التي تخدم إشكالية هذا الفصل.

1-1-1 البنيوية:

البنيوية (Structuralisme) هي تيار فلسفي معاصر، ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين بعد أن بدأت مفاهيم الفلسفة الوجودية(*) تندثر، ليبدأ الحديث عن مفاهيم جديدة كمفهوم البنية (Structure)، الرمز (symbole)، النسق أو النظام (système) وغيرها من المفاهيم التي تؤسس عليها البنيوية فلسفتها.

البنيوية (Structuralisme)(**) "هي من البناء أو البنية، وبنية الشيء في اللغة العربية هي تكوينه"[1]، و"بِنية بالكسر، هي الفطرة، والجسم المركب على وجه يحصل من تركيبه مزاج"[2]، "وأما في اللغات الأجنبية، فان كلمة (Structure) مشتقة من الفعل (Struer) بمعنى يبني أو يشيد"[3]، وفي الاصطلاح هي "أسلوب ثابت نسبيا لترتيب عناصر المنظومة ويبرز هذا المضمون في المقام الأول إلى جانب الثبات

(*) نزعة فلسفية، ترتكز على مبدأ "وجود الفرد"، وهي "مصطلح مرن يشير إلى الاستجابة التي قادها كيركجرد، ضد المثالية المجردة ضد هيجل (...) من ضمن أخلاف كيركجرد الفيلسوفان الألمانيان هيدجر وياسبرز، والفيلسوفان الفرنسيان سارتر ومارسيل."(تدهوندرتش، دليل أكسفورد للفلسفة، ج02، تر، نجيب الحصادي، المكتب الوطني للبحث والتطوير، [د.ط]، ليبيا، [د.ت]، ص 1023، بتصرف.)

(**) تختلف ترجمتها إلى العربية، من مصدر لآخر، فأحيانا تترجم بالبنيانية (Structurel)، وأحيانا أخرى تترجم بالبنائية (constructivisme)، وأحيانا "بالبنياوية"(Structuralisme).

(1) جعفر عبد الوهاب، البنيوية بين العلم والفلسفة عند ميشال فوكو، دار المعارف، [د.ط]، الإسكندرية، 1989، ص ص 01، 02.

(2) حفني عبد المنعم، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، ط03، القاهرة، 2000، ص 164.

(3) إبراهيم زكريا، مشكلة البنية، مكتبة مصر، [د.ط، ، د.ت]، ص29.

والاستقرار الذي بفضله يحافظ الموضوع على كيفيته أثناء تفسير الظروف الداخلية والخارجية"[1]، وهي أيضا "عبارة عن نسق ونظام من ـ المعقولية"[2].

تدل هذه التعريفات على أن البنية (Structure) هي تلك العلاقة الموجودة بين مجموعة من العناصر تشكل نسقا تحكمه قوانين ونظام ثابت، والقصد بالنظام الثابت لايعني إقصاء كل تحوّل داخلها، بل يعني أن هذا النظام يرفض كل إضافة خارجية عن النسق، فمثلا بنية المجموعة (9،3،6) هي بنية ثابتة لا تقبل إضافة أخرى، لكنها تخضع لتحولات (Transformations) داخل نسقها كقيامنا بعمليات جمع وطرح وضرب متبادلة. ومقابل البنية (Structure) هو الوظيفة (Fonction)، فالبنية تركز على العلاقة والترتيب والتماسك بين العناصر(Éléments) في نظام واحد وقانون شامل، أما الوظيفة فهي تركز على وظيفة كل عنصر من عناصر المجموعة[*]، وفي علم النفس نجد علم النفس الوظيفي (Psychologie fonctionnelle) مقابلا دوما لعلم النفس البنيوي (Psychologie structurale) الذي يُعنى بدراسة العناصر التي تكوّن الحياة العقلية بما يُعرف بالبنيات العقلية، حسب أندريه لالاند (A.LALANDE) (1876-1963) [**] يطلق على علم النفس البنيوي اسم بنيوية (Structuralisme)، يقول في موسوعته الفلسفية "إن النفسانيات البنيوية تحليلية، فهي تصب أنظارها على تركيب

(1) الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل،ج1، دار المحجة البيضاء، ط1، بيروت، لبنان، 2013، ص211 .

(2) إبراهيم زكريا، مشكلة البنية، (مرجع سابق)، ص29.

(*) يعرفها جميل صليبا بقوله: "العمل الخاص الذي يقوم به الشيء أو الفرد في مجموعة مرتبطة الأجزاء متضامنة." (صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج2، دار الكتاب اللبناني، [د.ط]، 1982، ص581.)

(**) فيلسوف فرنسي عقلاني النزعة، أكد على فكرة التطور العكسي (Involution)، أو"الانحلال"، معاكسا في هذا مفهوم التطور(Evolution) عند هربرت سبنسر. من مؤلفاته، "معجم لالاند الفلسفي"، "نظريات الاستقراء والتجريب"، "الأوهام التطورية"، "العقل والمعايير"، سيكولوجيا أحكام القيمة". (الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل،ج3، دار المحجة البيضاء، ط1، بيروت، لبنان، 2013، ص ص 292، 293.)

المسارات العقلية، والمقصود هو إجراء عمليه عقلية في نشاط ما حول نفسية هذا النشاط وهي تهتم بكيفية الظواهر، بكيف آلاتها وأجهزتها الجوانية"[1].

بدأت البنيوية مسارها كمنهج بحث مع عالم اللغة فردينان دي سوسور (F.SAUSSURE) (1857- 1913)[*] في المجال اللساني، حيث سعى من خلال منهجه الوصفي إلى التأسيس لعلم اللغة المعاصر أو ما يعرف باللسانيات (Linguistique) "اللسانيات هو الاسم العام المعطى لعلوم اللغة. تم تشكيلها كعلم مع سوسور ضد القواعد التي كانت في يومه أقل دراسة علمية من مقاربة معيارية للغة"[2]. تطبيقات هذا المنهج على اللغة (Langage)[**] جعل منها نسق من العلامات أوالأصوات التي تشير إلى معنى، يخضع لنظام يحكم الأجزاء داخله، وفق دراسة وصفية تركز على اللغة في ذاتها، لا على أبعادها التطورية والتاريخية "فاللغة برأيه نسق من العلامات تتعلق الواحدة منها بالأخرى، ولا تتقدم بدورها إلا في وسط جماعة المتحدثين، والعلامات تقوم على الدلالات، بحيث تكون العلامة بين العلامات والدلالات علاقة تحكمية، وبالتالي فان دلالة العلاقة لا تقوم من تلقاء نفسها بل تتحدد باستمرار عبر

(1) لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، تر، خليل أحمد خليل، منشورا عويدات، بيروت، ط1، 2001، ص 1340.

(*)عالم لسانيات سويسري، أرسى أسس اللسانيات المعاصرة، وأسس علم العلامات (السيميولوجيا)، يعد رائد الألسنية البنيوية، من أشهر مؤلفاته: "دروس في الألسنية العامة". (سيلامي نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج03، تر، وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة، [د.ط]، دمشق، 2001، ص ص 1366، 1367.)

(2) Boillot Hervé ; 25mots clés de la philosophie ; Brodard & Taupin ; 2004 ; P78.
« La linguistique est l'appellation générale donnée aux sciences du langage. Elle s'est constituée comme science avec Saussure contre la grammaire qui, à son époque, était moins une étude scientifique qu'une approche normative de la langage. »

(**) "اللغة مجموعة من الأصوات المفيدة (وهي ما يعبر بها كل قوم عن أغراضهم) (تعريفات الجرجاني)، (صليبا جميل، المعجم الفلسفي، (مرجع سابق)، ج02، ص 286.) " ولكن علماء النفس يوسعون معنى اللغة ويطلقونه على مجموع الإشارات التي يعبر بها عن الفكر" (المرجع نفسه، الصفحة نفسها.)، وهي تختلف عن الكلام من حيث أنها ذات طابع اجتماعي، أما الكلام يتميز بالخصوصية أو الفردية، حسب ما يذهب إليه دو سوسير"وبفصلنا اللسان عن الكلام، نفصل في الوقت نفسه، ماهو اجتماعي عما هو فردي. ماهو جوهري عن ماهو إضافي أو عرضي."(العلوي شفيقة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط01، بيروت، لبنان، 2004، ص 15.(نقلا عن خولة الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص 12.)

علاقات النسق الذي يحتويها"[1]. أما في مجال الانثروبولوجيا [*](Anthropologie) عرفت تطورا حاسما على يد كلود ليفي ستروس (C.LEVI - STRAUSS) (1908 - 1959)[**] الذي اعتبر البنيوية (Structuralisme) "منهج يحرص على الدقة العلمية في فهم الواقعة الاجتماعية، باعتبارها واقعة علمية قابلة لعملية التحليل الرياضي الدقيق كما هو الحال في العلوم الطبيعية ووقائعها"[2]. هذا المنهج مجاله دراسة الوقائع الاجتماعية دراسة دقيقة تخضع للشروط الموضوعية، وفق ما أسماه بالنموذج الذي اعتبره أداة للكشف عن البنيات الرمزية اللاشعورية التي تمثل الواقعة الاجتماعية، لأن البنية حسب تصوره هي بنية عقلية متخفية لا يتم الكشف عنها إلا من خلال هذا النموذج الذي يقوم بالبحث عن ماهو ثابت في مجموعة من الظواهر المختلفة.

تواصلت مسيرة البنيوية وتطبيقاتها في عدة مجالات أخرى إلى جانب اللسانيات والاتثروبولوجيا، فحظيت باهتمام بالغ لعالم النفس الفرنسي جاك لاكان (J.Lacan) (1901- 1981)[***] في مجال التحليل النفسي (Psychanalyse) [****]، معتبرا أن اللغة هي أساس التحليل النفسي وجوهر الانسان هو مجموعة الرموز، "فالإنسان إنسان لان

(1) كونزمان بيتر وآخرون، أطلس الفلسفة، تر، جورج كتورة، المكتبة الشرقية، ط 02، بيروت، لبنان، 2007، ص239 .

(*) "يعرفه تيلر بأنه علم الانسان والحضارة (...) تنقسم الانثروبولوجيا إلى ثلاث فروع رئيسية: طبيعية وثقافية واجتماعية". (وهبة مراد، المعجم الفلسفي، (مرجع سابق)، ص 101 . بتصرف.)

(**) عالم اجتماع وأنثروبولوجي فرنسي، يرتبط اسمه بالأنثروبولوجيا البنيوية، اهتم بدراسة ثقافة الشعوب البدائية، انطلاقا من منهج التحليل الثقافي النفسي. له عدة مؤلفات من أشهرها: "البنى الأولية للقرابة"، "الفكرة المتوحشة"، "مدارات حزينة"، "علم الانسان البنيوي"، "الخرافة والمعنى".(الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج03، (مرجع سابق)، ص ص 368، 369.)

(2) غيوة فريدة، اتجاهات وشخصيات في الفلسفة المعاصرة، شركة دار الهدى، [د.ط]، الجزائر،[د.ت]، ص149.

(***) فيلسوف وطبيب فرنسي، اشتغل في التحليل النفسي، وعمل على إعادة بنائه انطلاقا من نظرة بنيوية، وأعلن العودة إلى المدرسة الفرويدية. من مؤلفاته: "كتابات"(الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج03، (مرجع سابق)، ص ص 288، 289.)

(****) يعتمد على تحليل سلوكيات الفرد انطلاقا من اللاشعور، وهو"طريقة لعلاج الأمراض النفسية بالتقصي السيكولوجي العميق وتفسير التصرفات (أفعال، كلام) ونتاجات الفرد. أصبحت مجموعة من المبادئ والقواعد للمعرفة النظرية وعلم اللاشعور".(سيلامي نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج02، تر، وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة، [د.ط]، دمشق، 2001، ص 530.)

الرمز جعل منه كذلك"[1]. كما تسربت أغوارها إلى الفلسفة الماركسية[*]، من خلال القراءة الجديدة التي قام بها الفيلسوف الفرنسي لوي ألتويسير(L.ALTHUSSER) (1918- 1990)[**] للفكر الماركسي، فحسب رأيه أن الاهتمام البالغ الذي أولته الماركسية للنزعة الإنسانية أبعدها عن العلمية والدقة وأسقطها في الايدولوجيا (Idéologie)، لان البنية الاقتصادية التي يؤكد عليها ماركس (K.MARX) (1818-1883)[***] والتي تمثل مجموعة العلاقات الاقتصادية هي بنية لها دورها المهم، لكن هذا الدور لا يكتمل إلا مع بقية العناصر السياسية والثقافية التي تمثل الحياة الإنسانية "هذا العمل ضروري لقراءة ماركس، وفي الوقت نفسه يعد بمثابة الأساس النظري للفلسفة الماركسية، انه النظرية التي تسمح برؤية ماركس رؤية جلية واضحة، ويميز فيه بين العلم والايدولوجيا"[2].

البنيوية (Structuralisme) بمفهومها العام هي منهج علمي يؤكد على الصرامة العلمية، ويعمل على إقصاء كل أصول تاريخية أو تكوينية للبنية (Structure). فالإنسان حسب منطقها العام سجين هذا المفهوم. فهي كنظام عقلي ثابت تمثل شبكة العلاقات التي تربط مجموعة من العناصر، تملك زمام أمور هذا الكائن الحي، وتفرض عليه

(1) مهيبل عمر، البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1993، ص 23.

(*) مذهب اقتصادي سياسي أيديولوجي، تعاونا فيه ماركس وانجلز على تأسيسه، وصيغة "الماركسية"، لم تصدر عن "ماركس" وأصحابه، وإنما عن خصومة من أنصار "باكونين".(بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج02، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط01، بيروت، 1984، ص 418.)

(**) فيلسوف فرنسي، من المراجعين المشاهير للنظرية الماركسية. كانت أفكاره تعبر عن تأمل ابستيمولوجي، رفض من خلاله الفصل بين المنهجين الجدليين، المنهج المثالي والمنهج المادي. من كتاباته: "لينين والفلسفة"، "ورد على جون لويس"، "عناصر النقد الأدبي".(الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج01، (مرجع سابق)، ص ص 119، 120.)

(***) فيلسوف واقتصادي ألماني، من أصول يهودية، اهتم بدراسة القانون، والفلسفة الهيجلية، وتأثر بمؤلفات فويرباخ. انتقد الرأسمالية، وانتقد الدين، وأعطى مفهوما خاصا للإنسان، يبتعد فيه عن الكمال الذاتي والتجريدي، فالإنساني الماركسي، هو الذي يحقق ذاته بالاتحاد مع العالم، بواسطة العمل والعلاقات الاجتماعية. من أهم مؤلفاته: "رأس المال"، "بؤس الفلسفة".(بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج02، (مرجع سابق)، ص ص 418، 420.)

(2) مهيبل عمر، البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر، (مرجع سابق)، ص 184.

نظامها ونسقيتها في جميع مناحي حياته. يؤكد في هذا المقام الاركيولوجي(*) المعاصر ميشال فوكو (F.Michel)(1884- 1962) (**) على أن البنية كلية غريبة عن الإنسان، ويرى في هذا الموضع روجيه غارودي (R.GARAUDY)(1913- 2012) (***) أن فكو "أكثر من أي مفكر سواه يرد علوم الإنسان إلى علوم صنائع الإنسان، بل انه يدرس هذه الصنائع المتبلورة في بنى، وكأنها ليست من صنع أحد. إن هذه النتيجة للإنسان هي في خاتمة المطاف حجر الزاوية في تصور فكو"[1]. في السياق نفسه يقول بياجيه عن بنيوية فوكو"هذه البنيوية تأخذ من البنيوية السكونية جميع مظاهرها السلبية: عدم تقييم التاريخ والتكوين، نفي الموضوع نفسه لان الانسان سائر إلى الزوال"[2].

كانت هذه ملامح ابستيمولوجية سريعة حول البنيوية، كمنهج علمي غزى جميع ميادين البحث العلمي بدون منازع، وأيضا كتيار فلسفي معاصر فتح المجال على مفاهيم جديدة وإشكاليات عميقة في تاريخ الفلسفة، لكن الغرض الأساسي في هذا البحث ليس التأريخ للنظريات وروادها، قدر محاولة التماس بعض المقاربات الابستمولوجية بين مفاهيم أخرى خلدها التاريخ العلمي والفلسفي.

(*) أركيولوجيا، "وهي تعني"علم الآثار". لا تشير عند فوكوه إلى علم جديد يبحث عن "الأصول الأولى"، بل هي تشير فقط إلى خطة ابستمولوجية لتحليل الأداء اللفظي." (جعفر عبد الوهاب، البنيوية بين العلم والفلسفة عند ميشال فوكو(مرجع سابق)، ص ص 24، 25). بمعنى أن الاركيولوجيا كمنهج علمي، تهدف إلى البحث في أسس المعرفة، والممارسة الخطابية، انطلقت من نقد المناهج المتخصصة في تحليل الخطاب، يقول فوكو: "فقد سبق وأن وجدت مناهج كثيرة قادرة على وصف اللغة وتحليلها بحيث لا يمكن لأي كان منها أن يزهو بنفسه ويعجب بها مدعيا أنه يضيف منهجا جديدا إليها". (فوكو ميشال، حفريات المعرفة، تر، سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، ط02، بيروت، لبنان، 1987، ص 125.)

(**) فيلسوف فرنسي معاصر، ارتبط اسمه بالمنهج الاركيولوجي، في دراسة أسس المعرفة وتاريخها. من أشهر مؤلفاته: "تاريخ الجنون في العصر الكلاسيكي"، "الكلمات والأشياء"، "ولادة العيادة"، "أركيولوجيا المعرفة"، "المراقبة والعقاب". (الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل،ج2، دار المحجة البيضاء، ط1، بيروت، لبنان، 2013، ص ص 398، 399.)

(***) مفكر فرنسي معاصر، له نزعة تحررية، تدعو إلى الحرية والعدل والمساواة، وحفظ كرامة الانسان، من أشهر كتاباته: "الأصوليات"، النظرية المادية في المعرفة"، واقعية بلا ضفاف"، "ماركسية القرن العشرين"، استعادة الأمل". (المرجع نفسه، 303، 304.)

(1) طرابيشي جورج، معجم الفلاسفة، دار الطليعة، بيروت، ط3، لبنان، 2006، ص 470.

(2) بياجيه جان، البنيوية، تر، عارف منيمنة، بشير أبو بري، منشورات عويدات، ط4، بيروت، 1985، ص 108.

1-1-2 البنائية:

البنائية (constructivisme)(*) مدرسة في علم النفس التربوي (Psychologie de l'éducation) تهتم بعمليات التعلم لدى الطفل ونموه المعرفي، ترى أن التعلم (Apprentissage) ينبني بالدرجة الأولى على البنيات الداخلية التي يمتلكها الطفل في إطار علاقته بالبيئة الخارجية. التعلم حسب تصورها عملية ايجابية تعتمد على كفاءة المتعلم وقدراته وليس مجرد التلقين والتلقي من المحيط بطريقة آلية لاشعورية، يعرفها معجم المصطلحات النفسية على أنها "نظرية في التعلم المعرفي ترتكز على أن التعلم (Apprentissage) عملية بنائية نشطة ومستمرة وعرضية التوجه، وتتهيأ للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجَه بمشكلة أو مهمة حقيقية، وتتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين"[1]، ويعرفها المعجم الدولي للتربية (IDE) "بأنها رؤية في نظرية التعلم، وقوامها أن الطفل يكون نشطا في (بناء) أنماط التفكير للمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة"[2]، وهي تتطلب الخبرات و"المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، والهدف من

(*) هناك العديد من المدارس البنائية منها: **البنائية الاجتماعية**: قوام هذه النظرية أن تعلم الأفراد لا يتحقق إلا بتلك العلاقة التبادلية بين أفراد المجتمع، وفي إطار سياق ثقافي له تأثيره المباشر في تعلم الطفل من خلال علاقاته الاجتماعية. **البنائية الإنسانية**: يلجأ الفرد إلى بناء المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة، والمفاهيم الأخرى التي هي جزء من الإطار القائم للمعرفة السابقة. **البنائية البسيطة**: تقوم على دراسة البناء العقلي الداخلي للطفل، من خلال البحث في نمو البنيات المنطقية والعقلية في إطار علاقتها التفاعلية مع البيئة الخارجية وفق عملية تعلم ايجابية. **البنائية التفاعلية**: ترى أن المتعلمون يبنون معرفتهم ويتعلمون عندما يكونون قادرين على التفاعل (Interaction) مع العالم الفيزيقي حولهم ومع غيرهم من الأفراد. **البنائية الثقافية**: منظور هذه النظرية يقترب من منظور النظرية الاجتماعية (Théorie sociale)، فالسياق الثقافي له تأثيره في عملية التعلم من عادات وتقاليد ولغة وكل موروث اجتماعي. **البنائية الجذرية**: المفهوم العام لهذه النظرية أن الفرد يمكنه بناء واقع الذي يريده إلى جانب الواقع الخارجي. **البنائية النقدية**: يعد التأمل النقدي من السمات الأساسية لهذه النظرية، إلى جانب طابعها الاجتماعي والثقافي الذي ينبغي أن تبنى فيه المعارف. (شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط$_1$، القاهرة، 2003، ص ص 82، 83، 84.)

(1) شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط$_1$، القاهرة، 2003، ص، 81.

(2) عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، ط$_1$، عمان،2007، ص 36.

عملية التعلم الجوهري إحداث تكيّفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد"[1].

تقوم البنائية على مجموعة من المفاهيم تعد جوهرها الأساسي مثل مفاهيم: الفهم، التأمل، الاحتفاظ، النشاط، التفاعل، التعلم، الاكتساب، المعنى ... وهي مفاهيم تصب في قالب واحد وهو مفهوم البناء الذاتي للمعرفة. من الأوائل الذين أسسوا لهذه المفاهيم عالم النفس جان بياجيه (J.PIAGET)، فهو يعد " أول بنائي واضع اللبنات الأولى للبنائية، إذ أنه اقترح أن الخبرات الجديدة يتم استقبالها من المعرفة الموجودة في عمليتي: التمثل (Assimilation) والمواءمة (accommodation) وتبنى المعرفة في عقل الفرد (الطالب) المتعلم وتتطور بالطريقة التي تتطور بها البيولوجية"[2].

الطرح البنائي للمعرفة جعل من هذه المدرسة تختلف عن باقي المدارس الأخرى في علم النفس، بحيث بدأت معها المفاهيم تتحول من مفهوم السلبية والتلقين كما جاءت به المدرسة السلوكية إلى مفهوم الفاعلية والايجابية. ومن مفهوم التلقي الخارجي للمعرفة إلى مفهوم البناء الشخصي للمعرفة، ومن مفاهيم التقليد إلى مفاهيم التجديد، وتحول البحث من النظر خارج قدرات الفرد إلى النظر داخل البني المعرفية للفرد واستعداداته. ولكي تنجح العملية البنائية تشترط أن يكون هذا الفرد سليم القدرات والبني المعرفية التي يمتلكها هذا من جهة، و من جهة ثانية مدى قدرته على تحقيق التفاعل الايجابي مع البيئة الخارجية المحيطة به أو البيئة الاجتماعية، في إطار هذه العلاقة بين الفرد وبيئته كان الاختلاف في التصورات والنظيرات بين البنائيين، ليؤسسوا على هذا النحو عدة مدارس بنائية مختلفة ترتكز جميعها على الخاصية البنائية للتعلم، لكن هذه البنائية تختلف في داخلها من حيث نوعيه البناء وخصائصه.

(1) شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (مرجع سابق)، ص 81.
(2) عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، (مرجع سابق)، ص 24.

البنائية (Constructivisme) بهذا المفهوم هي منهج علمي يهتم بالتفكير وآلياته ونمو المعرفة وتطورها، تركز في مضمونها على مكتسبات الفرد وعالمه الداخلي مما يمتلكه من الخبرات والاستعدادات العقلية التي تتفاعل وتتداخل مع العالم الخارجي بمستجداته وحوادثه اليومية. لتكون على هذا النحو بحث في المعرفة تهتم بدراسة علاقة الذات الفاعلة بالموضوع والمجال الإدراكي لهذه الذات في إطار استوعباها لعالمها الخارجي. لكن السؤال الابستيمولوجي الذي يطرح في هذا السياق: ما هي المقاربة الابستمولوجية التي يمكن أن نصل إليها بين هذين المفهومين أي البنيوية والبنائية؟

البنائية (Constructivisme) كمدرسة في علم النفس التربوي، والبنيوية (Structuralisme) كمدرسة فلسفية وكمنهج في علوم الإنسان (Sciences humaines)، كلاهما نظرية في المعرفة تُمثلا الابستيمولوجيا المعاصرة (Epistémologie contemporaine) وتهتما بدراسة الذات الإنسانية. ترتكزا في دراستهما هذه على مفهوم أساسي وهو "البنية"، الأولي تحاول أن تدرس البنيات العقلية للإنسان ونموه المعرفي عبر مراحل معلومة آخذة مسعاها من السيكولوجيا والتحليلات الاختبارية، الثانية تدرس علوم الإنسان كبنية لاشعورية في شكل منهج له مراحله وشروطه تسعى من خلاله إلى تحقيق الدقة والصرامة العلمية. البنائية (Constructivisme) تؤكد على فاعلية الذات ودورها في مجال المعرفة، البنيوية (Structuralisme) تعمل بمنهجها على إقصاء الذات الإنسانية وتقول بموت الإنسان أو أفول الانسان (La crépuscule des hommes)(*)، وتحل محله مفهوم النسقية والنظام كقانون شامل يخضع له، يقول بياجيه (J.PIAGET) في هذا المقام: "إذا كان الانسان لا يشكل إلا مزقا في ترتيب الأشياء على حد تعبير ميشال فوكو ويشكل منذ أقل من قرنيين مجرد ثنية في علمنا،

(*) حول هذا المصطلح، أنظر جعفر عبد الوهاب، البنيوية بين العلم والفلسفة عند ميشال فوكو، (مرجع سابق)، ص، 04.

يبدو مع ذلك مفيدا أن نتذكر أن هذا المزق وهذه الثنية ينجمان عن تصدع واسع لا بأس بتنظيمه، ويتـألف من الحياة بكاملها"[1].

مفهوم البنية (Structure) عند البنائية (Constructivisme) يكتسي طابع التكوّن (Génèse) والاستمرارية،أما عند البنيوية (Structuralisme) يكتسي طابع السكون والجمود "يوجد بين التكون والبنيات ترابط ضروري، ولا يشكل التكون أبدا إلا طريق المرور من بنية إلى أخرى، ولكن صفة هذا المرور الأساسية هي أنه مكون ويقود من الأضعف إلى الأقوى، كما أن البنية لا تشكل إلا مجموعة تحويلات، ولكن جذور هذه التحويلات هي جذور عملية وتتعلق بتكون سابق للأدوات المناسبة"[2]. كل هذه المقاربات جعلت من بعض الفلاسفة وعلماء النفس يعتبر البنيوية الكلاسيكية هي بنيوية جامدة تقصي فاعلية الذات، مما أوجب بظهور ببنيوية جديدة في الساحة العلمية والمعرفية وهي البنيوية التكوينية. لكن إذا كانت البنائية (Constructivisme) تركز على فاعلية الذات وسياقاتها الاجتماعية والتاريخية والثقافية، وإذا كانت البنيوية التكوينية (Structuralisme Génétique) تركز بدورها على هذه السياقات في دراستها للذات الإنسانية فماهي المقاربة التي يمكن أن نحققها بين هذين المدرستين؟.

(1) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق)، ص 43.
(2) المصدر نفسه، ص 114 .

1-1-3 البنيوية التكوينية:

البنيوية التكوينية (Structuralisme Génétique)، أو كما نجدها في كتابات صالح فضل بالبنائية التوليدية، هي اتجاه علمي يهتم بالعلوم الإنسانية ووقائعها. يهتم جان بياجيه (J.PIAGET) في إطار هذه النزعة البنيوية التكوينية بتكوين البنيات العقلية للطفل مستندا في هذا المسعى إلى علم النفس الطفل (Psychologie de l'enfant)، أما غولدمان (L.GOLDMANN)(1913- 1970)(*) يعتمدها كمنهج يُقتدى به في سوسيولوجيا الأدب، يقول صالح فضل في كتابه البنيوية والنقد الأدبي: "هناك مدرسة بنائية تطلق على نفسها التوليدية، وأكبر ممثليها هما العالم النفسي جان بياجيه، والناقد الكبير لوسيان غولدمان، يقدم الأول تصورا نظريا متكاملا عن البنية، بينما يتولى الآخر تطبيق هذا التصور في مجال الدراسات الاجتماعية للأدب"(1).

يقدم بياجيه (J.PIAGET) في مشروعه الابستيمولوجي الذي يتسم بالطابع البنيوي التكويني، مفهوما للبنية (Structure) يجمع فيه بين التصور الكلاسيكي من جهة، ويعمل على تجاوزه من جهة أخرى، يقول:" البنية بتقدير أولي مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين كمجموعة (تقابل خصائص العناصر) تبقى أو تغتني بلعبة التحويلات نفسها، دون أن تتعدى حدودها أو أن تستعين بعناصر خارجية"(2). التحويلات (Transformations) الذي تخضع لها البنية (Structure) يكون داخليا بين عناصرها، دون أن يمس القانون الشامل الذي يحكمها، لان البنية (Structure) تمثل تلك العلاقة بين عناصرها الداخلية في شكل نسق يخضع لنظام. والنظام هو الذي يحافظ على استقرار البنية (Structure) ويضمن لها تحولاتها داخل النظام ذاته، لكن هذه البنية (Structure) رغم انغلاقها على ذاتها لها أن تتعالق مع بنى أخري لها نسقها ونظامها الذي يحكمانها كي تكون أكثر غنى وفعالية. هنا نلاحظ وكأن الانغلاق صفة

(*) فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي، له إسهامات فعالة، في سوسيولوجيا الأدب، من خلال منهجه البنيوي التكويني. من أشهر مؤلفاته: "العلوم الإنسانية والفلسفة"، "مباحث جدلية"، "من أجل سوسيولوجيا الرواية"، "الماركسية وعلوم الانسان".(الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل،ج2، (مرجع سابق)، ص ص 328، 329.).

(1) فضل صلاح، نظرية البنائية في النقد الأدبي، دار الشروق، ط1، 1998، ص 128.

(2) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق)، ص 08 .

كل بينة مما يجعل التعريف الذي ذكره جميل صليبا في معجمه يصدق على كل البنيات مهما كان نوعها "وللبنية معنى خاص وهو إطلاقها على الكل المؤلف من الظواهر المتضامنة، بحيث تكون كل ظاهرة منها تابعة للظواهر الأخرى ومتعلقة بها"[1].

تتألف البنية عند بياجيه (J.PIAGET) من ثلاث ميزات هي: الجملة والتحويلات (Les ttransformations) والضبط الذاتي (L'autoréglage)، أما الجُمُلة (La totalité) بضم الجيم والميم، يعني بها أن البنية (Structure) تتكون من مجموعة عناصر داخلية متماسكة فيما بينها في شكل علاقات لها نظام شامل هي التي ينتج لنا مفهوم البنية "وتتشكل البنية بالطبع من عناصر، ولكن هذه العناصر تخضع لقوانين تميز هذه المجموعة، وهذه القوانين المسماة تركيبية لا تقتصر على كونها روابط تراكمية ولكنها تضفي الكل ككل خصائص المجموعة المغايرة خصائص العناصر[2]"، إذا كان مفهوم البنية (Structure) يكتسي الثبات والاستقرار، فان هذا لا يمنع أن تتواصل بشكل مستمر لتكوين مزيد من البنيات في شكل علائقي تتعالق فيه مع بنى أخرى لها نسق ونظام في شكل اتحاد دون أن تفقد خصائصها التي تميزها عن البنى الأخرى .

الخاصية الثانية للبنية هي التحويلات (Transformations)، التي تعني سلسلة التغيرات الداخلية التي تقع داخل النسق من خلال الحركة التي تقوم بها البنية (Structure) حتى لا تفقد حيويتها، وتكسر جمودها، فتكون تحويلات لا زمنية فورية مثل ما نجده في البنى الرياضية، مثلا تتالى الأعداد (nombres) مباشرة دون فارق زمني. وهناك تحولات زمنية تتطلب زمن معين لاتحاد البنى، يقول بياجيه: "في الواقع

(1) صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، [د.ط]، بيروت، لبنان، 1982، ص218.
(2) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق)، ص 09 .

تشكل كل البنيات المعروفة زمن، منذ الفرق الرياضية الأكثر بساطة، وحتى الفئات التي تنظم القربى الخ ... مجموعة من التحويلات ولكن تلك التحويلات يمكن أن تكون لا زمنية (لان العدد يساوي فورا، كما أن تلي دون فاصل زمني)، أو زمنية (لان الاتحاد يتطلب وقت)"[1].

تعد عملية الضبط الذاتي (L'autoréglage) خاصية أساسية في الحفاظ على وحدة البنية (Structure)، خاصة أثناء تعالقها مع بنى أخرى، فهي تحفظ لها استقرارها داخل نسقها واستقلاليتها، دون أن يعني الانغلاق على ذاتها بمعناه السلبي " إن الميزة الأساسية للبنيات هي أنها تستطيع أن تضبط نفسها. هذا الضبط الذاتي، يؤدي إلى الحفاظ عليها، والى نوع من الانغلاق"[2]، ومعنى الانغلاق، أن التغيرات والتحولات للبنية يُنتج عناصر تنتمي دوما إلى هذه البنية (Structure) دون أي مساس بنظامها، مع قدرتها على التمفصل والدخول على شكل بنيات جزئية ضمن بنيات أوسع منها مثل بنية مجموعة أعداد صحيحة ينتج دوما أعداد صحيح في عمليات الجمع " يبقى التعديل في الحدود العامة، لا يلغي أبدا الحدود السابقة، وبهذا لا يوجد إلحاق وإنما اتحاد، ولاتتأثر قواعد البنية الفرعية، وإنما تحافظ على نفسها، بحيث يشكل التغيير الذي يكون قد جرى اغناءا للبنية"[3].

البنية (Structure) بهذه الخواص الثلاث عند بياجيه (J.PIAGET)، هي بنية تحولية استمرارية ترتبط بمفهوم التكوين (Genèse)[*] من خلال عملية الحركة التي تقوم بها، فتنتقل من حالة بسيطة إلى حالة مركبة، هذا التنقل يضفي عليها طابع الفعالية والحيوية والتجدد المستمر، دون أن يمس خصائصها أو نظام نسقها الذي يحكمها " إن التحويلات الملازمة لبنية معينة لا تؤدى خارج حدودها ولكنها لا تولد إلا عناصر

(1) المصدر السابق، ص 12.
(2) المصدر نفسه، ص 13.
(3) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(*) "التكوين هو الإحداث، والتصيير، والتخليق، والاختراع والصنع، والتصوير (...) فتكوين الشيء هو الفعل الذي أحدث به ذلك الشيء حتى وصل إلى حالة حاضرة." (صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج01، (مرجع سابق)، ص 323. بتصرف). بمعنى أن تكوين الشيء، هو تحوله من حالة معينة، إلى حالة أخرى، لكن هذا التحول والانتقال لا ينفي المرحلة السابقة، بل هي ضرورية لحدوث التكوين.

تنتمي دائما إلى البنية وتحافظ على قوانينها"[1]. من هنا فهي تبتعد عن البنية الكلاسيكية التي تتصف بالسكون والاستقرار والانغلاق على ذاتها بدافع تحقيق الصرامة العلمية "فان البنيوية الانثروبولوجية تعرض ميزة مثالية وشكل النموذج، لا الوظيفي ولاالوراثي ولا التاريخي، بل الاستقرائي الأكثر دهشة التي أمكن استعماله في علم إنساني تجريبي"[2]، هكذا جاء في كتاب البنيوية لبياجيه (J.PIAGET) عن قول لفي ستروس (C.LEVI - STRAUSS) عن بنيويته الانثروبولوجية التي يصرح فيها بذلك العزل للبنية عن وسطها الاجتماعي والتاريخي، فتصبح تقصي كل شكل من أشكال الفاعلية الإنسانية "ومن هنا الرفض لأولية العامل الاجتماعي على العقل هو ذا المبدأ الأساسي الأول لهذه البنيوية التي ستبحث وراء العلاقات المحسوسة عن بنية مخفية وغير موعية، لا يمكن الوصول إليها إلا عبر بناء استقرائي لنماذج مجردة"[3].

أعطى بياجيه (J.PIAGET) أهمية بالغة لمفهوم البنية (Structure) في مؤلفاته، أحيانا نجده ناقدا وأحيانا موافقا لتصورات بعض الفلاسفة واللسانين، وما تم ذكره في هذا المبحث إلا شذرات تحاول أن تعكس طبيعة خصائص البنية (Structure)، كتصور يؤكد على تلك النزعة التكوينية القارة في قلب فلسفته، والتي تسربت إلى الفكر كمثال يُقتدى به في الانفتاح والجدلية والتفاعل، هذه مفاهيم كانت عتبة تأسيس منهج علمي نقدي عند غولدمان (L.GOLDMANN) في بنيويته التكوينية فما هي حيثيات هذه النظرية؟.

تعود الإرهاصات الأولى للتفكير البنيوي التكويني عند غولدمان إلى الطرح الجدلي الماركسي في حديثة عن البنية الاقتصادية، وإلى الطرح السيكولوجي الفرويدي في مجال التحليل النفسي (Psychanalyse) والبنيات اللاشعوريـــــــة التي تمثل الحياة

(1) المصدر السابق، ص 14.
(2) المصدر نفسه، ص 88.
(3) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

النفسية للإنسان. كما كانت للتحليلات البنيوية للبنيات الذهنية للفرد التي قام بها بياجيه (J.PIAGET) الأثر الكبير في ولادة هذا المنهج، يقول غولدمان:" إن البنيوية التوليدية مفهوم علمي وايجابي عن الحياة الإنسانية، مفهوم يتصل مفكروه الأساسيون بفرويد على أساس سيكولوجي، ويتصلون بهيجل وماركس وبياجيه على أساس معرفي، مثلما يتصلون بهيجل وماركس وغرامشي ولوكاش على أساس تاريخي اجتماعي"[1].

يعد جورج لوكاش (G.LUKACS)(1885- 1971)[*] زعيم النظرية التكوينية في جانبها الأدبي النقدي واهتماماتها التاريخية والاجتماعية، سبق غولدمان (L.GOLDMANN) في هذا المجال وكان له دور كبير في صقل أفكاره، فهو يؤكد على أن الظواهر الأدبية النصية تخضع للكلية لا الجزئية أثناء دراستها، باعتبارها مرآة عاكسة للحياة الاجتماعية والتاريخية التي عاشها صاحب النص " دراسة الظواهر الأدبية لابد أن يكون دراسة شاملة لا تقف عند الجزئيات، وإنما تدرس الظاهرة في كليتها وشمولها ـ إذن ـ يصبح المنظومة الثقافية، ويصبح ارتباطه بها عضوية، والمنظومة الثقافية هي التعبير الفكري والفلسفي عن حركة المجتمع ذاته"[2]. من هذه المبادئ التي أرساها لوكاش (G.LUKACS) ينطلق غولدمان (L.GOLDMANN) في تأسيس منهجه البنيوي التكويني في مجال سوسيولوجيا الأدب. لكن والسؤال الذي يُطرح في هذا السياق ما هي الاهتمامات الأساسية التي سعى غولدمان (L.GOLDMANN) إلى تحقيقها في مجال بنية النص؟ ما موقع كاتب النص في نظريته؟ هل الأسبقية للذات المبدعة أم للأطر الاجتماعية والتاريخية للذات؟

(1) عصفور جابر، نظريات معاصرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، [د.ط]، القاهرة، 1998، ص121. (نقلا عن Goldmann ; Ideology and Writing, Times Literary Supplement (28th September . 1967, p 903.)

(*) فيلسوف وناقد أدبي من أصل مجري، له اتجاه ماركسي، يعد مؤسس علم الجمال الماركسي، له إسهامات كثيرة في مجال الرواية. من مؤلفاته: "الرواية التاريخية"، "تدمير العقل"، "التاريخ والوعي الطبقي".(طرابيشي جورج، معجم الفلاسفة، (مرجع سابق)، ص ص 600، 601.).

(2) فضل صلاح، مناهج النقد المعاصر، دار ميرت لنشر، ط1، القاهرة، 2002، ص57 .

غولدمان (L.GOLDMANN) كغيرة من البنيويين في تأكيده على أسبقية الكل على الجزء في دراسة الأعمال الأدبية التي تتميز حسب نظره بأبنية دلالية كلية لاتعبر عن الفرد أو مبدع النص، بل تعبر عن مجتمع وتاريخ ذلك الفرد الذي كتب بلغة ثقافة عصره، هذا الاتصال بين بنية الدلالة وأطرها الاجتماعية هي التي تحقق رؤية للعالم "نقطة الاتصال بين البنية الدلالية والوعي الجماعي الطبقي من أهم الحلقات عند غولدمان والتي يطلق عليها اسم (رؤية العالم)، فكل عمل أدبي يتضمن رؤية للعالم"[1]، فكل إحساس وإدراك لدى مجوعة معينة، يمثل رؤية للعالم " هي بالتحديد هذا المجموع من التطلعات والأحاسيس والأفكار التي توحد أعضاء مجموعة معينه (وهي في الأغلب طبقة اجتماعية) وتجعلهم في تعارض مع المجموعات الأخرى"[2]،

الجدلية القائمة بين الذات والموضوع، أعادت للعمل الأدبي رونقه وجماليته، خاصة بعد سجن النص الذي أسست له البنيوية الكلاسيكية وإقصائها لصاحب النص وظروفه الاجتماعية والتاريخية والثقافية التي أحاطت ببنية نصه. الدياليكتيكية أساس كل طرح تكويني لان كل بنية (Structure) لها حركيتها وتفاعلها مما يسمح لها بتأسيس بنيات جديدة تُطوِّر البنيات السائدة في شكل عملية جدلية مستمرة. " يؤكد الفكر البشري (...) أن لا وجود البتة لنقاط انطلاق مؤكدة، ولا لمشاكل حلت نهائيا، وأن الفكر لايتقدم أبدا بخط مستقيم، لان كل حقيقة جزئية لا تأخذ مدلولها الحقيقي إلا من خلال الكل، كذلك لا يمكن لكل أن يعرّف إلا عبر التطور في معرفة الحقائق الجزئية. وهكذا مسار المعرفة كتذبذب مستمر بين الأجزاء والكل يتوجب على أحدهما أن يوضّح الآخر على نحو متبادل"[3].

(1) المرجع السابق، ص59.
(2) غولدمان لوسيان، العلوم الإنسانية والفلسفة، تر، يوسف تركي، المجلس العلمي للثقافة، [د.ط]، 1999، ص27.
(3) غولدمان لوسيان، الإله الخفي، تر، زبيدة القاضي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، [د.ط]، 2010، ص.05.

تكوين البنية (Structure) وانفتاحها على بنى جديدة في شكل عملية جدلية خلاقة هي الرابط بين بنيوية جان بياجيه (J.PIAGET) في ميدان علم النفس، وبنيوية لوسيان غولدمان (L.GOLDMANN) في ميدان سوسيولوجيا الأدب، من هذا الباب ـ أي باب الاختلاف على مستوى ميدان البحث ـ كانت بنيوية بياجيه (J.PIAGET) ابستيمولوجية تكوينية (Epistémologie Génétique) من حيث أنها تدرس الجانب التكويني للمعرفة مستعينة بعلم النفس الطفل والتحليلات الاختبارية النفسية، وكانت في المقابل بنيوية غولدمان (L.GOLDMANN) بنيوية تكوينية من حيث أنها أسست لمنهج بنيوي تكويني نقدي تطبيقي في مجال النقد الأدبي مستعينة بدورها بالبحث السوسيولوجي.

الأدبيات والبحوث العلمية تنسب لفظة البنيوية التكوينية، أو البنيوية التوليدية إلى الناقد الأدبي في مجال سوسيولوجيا الأدب لوسيان غولدمان (L.GOLDMANN)، يقول صالح عصفورة في مؤلفه "نظريات معاصرة: "البنيوية التوليدية في الصياغة العربية التي استرحت إليها في ترجمة المصطلح الفرنسي (Structuralisme Génétique) الذي يشير إلى المنهج الذي صاغه الفيلسوف والناقد الأدبي الفرنسي الجنسية الروماني الأصل لوسيان غولدمان"[1]. أما على مستوى الابستيمولوجيا، فان نظرية بياجيه (J.PIAGET) هي بنيوية تكوينية، كان لها تأثير واضح مباشر على منهج غولدمان (L.GOLDMANN)، أبدع بياجيه (J.PIAGET) في الربط بين مفهومي البنية (Structure) والتكوين (Génèse) كحلقة أساسية في ابستيمولوجيته، تبحث في البنيات الذهنية للطفل وكيفية نموها وانتقالها من طور لآخر، وفق منهج سيكوتكويني، يعرفها في كتابة الرئيسي الابستيمولوجيا التكوينية "هي دراسة المعرفة بوصفها محاولة لتوضيح المعرفة العلمية استنادا إلى تاريخها والى تكونها الاجتماعي والى الأصول السيكولوجية للأفكار والعمليات التي تعتمد عليها بصفة عامة"[2].

(1) عصفور جابر، نظريات معاصرة، (مرجع سابق)، ص 83.
(2) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، تر، السيد نفادي، دار التكوين،[د.ط]، دمشق، 2004، ص 15.

تكوينية بياجيه (J.PIAGET) وتكوينية غولدمان (L.GOLDMANN) - حتى إن اختلف مجال بحثهما - هي تكوينية تؤمن بالكينونة الإنسانية كذات فاعلة تعيش في وسط اجتماعي وإطار تاريخي تُؤثر وتتأثر به، ورغم الفارق المميز من حيث أن جان بياجيه (J.PIAGET) يركز في بنيويته على جانب القدرات الفردية، أما لوسيان غولدمان (L.GOLDMANN) يركز على الأطر الاجتماعية، إلا أن الخاصية التكوينية التي تجمع بينها لم تختزل الإنسان وتقصيه لتحل محله مفاهيم البنية والنسق كما فعلت البنيوية الكلاسيكية، يقول روجيه غارودي (R.GARAUDY) في كتابه البنيوية وموت الإنسان: "إن المقولة الأساسية في المنظور البنيوي، ليست هي مقولة الكينونة، بل مقولة العلاقة، والأطروحة المركزية للبنيوية هي توكيد أسبقية العلاقة على الكينونة، وأولوية الكل على الأجزاء، فالعنصر لا معنى له، ولا قوام له إلا بعقدة العلاقات المكونة له"[1].

التاريخ والإطار الاجتماعي من الأمور الثانوية التي يجب التحدث عنها في نظر البنيويين الكلاسيكيين، فالأهم منها هو تلك العلاقات المتشابكة المتماسكة التي تخضع لنسق عقلي تحقق من خلاله مفهوم للبنية (Structure)، والنظام الذي بدوره يحقق الصرامة العلمية والموضوعية في العلوم الإنسانية (sciences humaines)، خلافا لكل التقاليد والمفاهيم المتعلقة بالكينونة التي كانت تقول بها الوجودية (Existentialisme) وغيرها من الفلسفات التي تعطي أهمية للذات الإنسانية والشعور، يقول بياجيه (J.PIAGET) في وصف بنيوية كلود ليفي ستروس (C.LEVI - STRAUSS): "زد على ذلك يبدو واضحا أنه إذا كان ليفي ستروس لم يقدر هذه السياقات حق قدرها، فهذا راجع إلى ميزة بنيويته الجامدة نسبيا وغير التاريخية والتي ليست لصالح ميول البنيوية بشكل عام"[2].

(1) غارودي روجيه، البنيوية (فلسفة موت الإنسان)، تر، جورج طرابيشي، دار الطليعة، [د.ط]، بيروت [د.ت]، ص 13.
(2) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق) ، ص ص 98،99.

النظرة الاختزالية لمفهوم البنية أوجبت اللّجوء إلى مفاهيم جديدة في البنيوية (Structuralisme) ذاتها وهي مفاهيم التكوين (Génèse) والجدل (Dialectique) والتفاعل (Interaction) الذي يضفي على البنية (Structure) طابع الانفتاح على بنى أخرى من غير أن تفقد نظامها الذي يحكمها داخل النسق، يقول روجيه غارودي (R.GARAUDY) في هذا الموضع: " بينما تزعم البنيوية المذهبية المجردة أنها ترد كل واقع إلى البنية، من دون أن تُرجع أبدا من البنية إلى النشاط الإنساني المولد لها، ومن دون أن تعترف أبدا، كما تقتضي ذلك بنيوية جدلية، بأن المنهج البنياني لا يمكن أن يدلل على كل خصوبته إلا بتكامله مع المنهج التكويني الذي كان هنري فالون في أرجح الظن أول من أعطى مثاله على صعيد العلوم الإنسانية"[1].

البنيوية (Structuralisme) بشقيها الكلاسيكية والتكوينية هي تعبير عن منهج تحاول من خلاله دراسة الوقائع الإنسانية دراسة علمية، وهي نزعة غزت جل ميادين البحث العلمي والأدبي، فكانت هناك بنيويات متنوعة وليس بنيوية واحدة، بنيوية في اللسانيات والاتثروبولوجيا والفلسفة والأدب وعلم النفس وعلم الاجتماع ... وغيرها من البنيويات. لكن تختلف في مضامينها، فالمدرسة البنائية (Constructivisme) مثلا تقوم على مفهوم البنية (Structure) والنظام (Système) لكن ميدان بحثها علم النفس (Psychologie)، وحاولت من خلال هذا الميدان التشعب في الميادين الأخرى، ومثال هذا ما قام به بياجيه (J.PIAGET) حين أسس ابستيمولوجيته التكوينية آخذا مسعاه من السيكولوجية، لكن ما لبث أن تطورت نظريته إلى أبحاث ابستيمولوجية تدرس بنيات العلوم الأخرى، يقول في مؤلفه: "بما أن البنيوية هي الهيئة النظرية التي جددت علوم الانسان والتي لا تزال تلهم حركات العلوم الطليعية، كان من المهم أن نبدأ بفحص ما يعنيه هذا المفهوم في الرياضيات والمنطق، ولكن يمكن أن نسأل أيضا عما يعنيه في الفيزياء؟"[2].

(1) غارودي روجيه، البنيوية (فلسفة موت الإنسان)، (مرجع سابق)، ص 13 .
(2) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق)، ص 33.

المسألة إذن متعلقة بمفهوم البنية (Structure) الذي غزى جميع ميادين البحث وتلون بأسماء متعددة. وكنتيجة يمكن الوصول إليها من خلال ما سبق ذكره هو أن البنيوية (Structuralisme)، البنائية (Constructivisme)، البنيوية التكوينية (Structuralisme Génétique) وان اختلفت مجالاتها إلا أنها تبقى تصب في قالب واحد، وهو مفهوم البنية (Structure) كعلاقات بين مجموعة من العناصر المتماسكة فيما بينها يحكمها قانون عقلي شامل، ويبقى الاختلاف فقط على مستوى خصائص هذه البنية (Structure)، إن كانت بنية منغلقة على نفسها تتحكم في مصير الذات الإنسانية كما جاءت به البنيوية التقليدية، أو أنها بنية متفتحة على بني أخرى تؤكد كينونة هذه الذات الإنسانية وأطرها التاريخية والاجتماعية والثقافية.

كانت هذه مقاربات مفاهيمية بسيطة بين البنيوية (Structuralisme)، البنائية (Constructivisme)، البنيوية التكوينية (Structuralisme Génétique)، تهدف إلى تحديد الخصائص المعرفية والمنطقية لكل مفهوم، ومعرفة مواضع الاتفاق والاختلاف بينها. هذا من ناحية المفهوم، أما من ناحية خصائص المنهج وتطبيقاته على العلوم هذا ما سأحاول التعرف علية من خلال التصور البنيوي التكويني للمعرفة في شكلها العام، والبنية اللغوية وإشكالية الاكتساب اللغوي في شكلهما الخاص عند بياجيه (J.PIAGET). فما طبيعة هذا التصور؟ والى أي مدى ساهم الطرح التكويني للبنية في حل المشكلات الابستمولوجية للعلوم؟.

المبحث الثاني: الطرح البنيوي التكويني لإشكالية النمو المعرفي

المطلب الأول: من النسقـــــــــــــــية إلى الدياليكتيكية

المطلب الثاني: مفهوم التكويـــــــــــــــن المعـــــــــرفي

المطلب الثالث: منهج البحث في التكويـــــــــن المعـــــــرفي

2- 1 الطرح البنيوي التكويني لإشكالية النمو المعرفي:

ركزت بنيوية بياجيه (J.PIAGET) على الجانب الابستيمولوجي المتعلق بتكوين المعرفة، فكان علم النفس الطفل (Psychologie de l'enfant) وسيكولوجيا الذكاء (Psychologie de l'intelligence) أسس دراسته في هذا الميدان. لكن قبل محاولة معرفة حيثيات ابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET)، لابد من معرفة أولا المناخ الفلسفي والفكري لهذه النظرية، وموقفها من الطرح النسقي للمعرفة.

1- 2-1 من النسقية إلى الدياليكتيكية:

الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive) من المواضيع الفلسفية الأصيلة التي ناقشها الفكر في إطار ما يسمى بنظرية المعرفة (Théorie de la connaissance)(*)، فكانت طبيعة علاقة الذات بالموضوع بؤرة الجدل بين الفلاسفة. اختلفت التفسيرات والتأويلات التي حاولت حل هذه الإشكالية حسب النزعة والتوجه لتأخذ طابعا نسقيا مغلقا كما مثله الطرح التقليدي والطرح الوضعي للمعرفة. هذه النسقية استفزت الابستيمولوجيا المفتوحة (Epistémologie Ouverte) بصفة عامة، والابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique) بصفة أخص برفضها ثنائية العقل والتجربة التي أسست لها الفلسفات العقلية والتجريبية، ورفض القيود المنطقية والحواجز التي تبنتها الوضعية المحدثة في تفسيراتها التجريبية العلمية البحتة. المعرفة

(*) يعود مصطلح نظرية المعرفة (Théorie de la connaissance) إلى الفيلسوف الألماني رينهولد (REYNHOLD) سنة 1789، ويوجد مصطلحا مرادفا له هو النظرية العرفانية (Gnoséologie) وهي كلمة تتألف من (gnose) أي المعرفة و(logie) العلم ويكون المعنى الاصطلاحي علم المعرفة أو النظرية العرفانية (زواوي بغوره: مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، دار الهدى، [د.ط]، الجزائر، [د.ت]، ص 08). يعرفها(المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية، [د.ط]، القاهرة، 1983، ص203)على أنها " نظرية تبحث في مبادئ المعرفة الإنسانية وطبيعتها ومصدرها وقيمتها وحدودها وفي الصلة بين الذات المدركة والموضوع المدرك "، ويعرفها (جميل صليبا في معجمه الفلسفي، ج1، (مرجع سابق)، ص 78) على أنها " البحث في طبيعة المعرفة وأصلها وقيمتها ووسائلها وحدودها (...) هي البحث في المشكلات الفلسفية الناشئة بين العلاقة بين الذات المدركة والموضوع المدرك". وهي أعم من الابستيمولوجيا (Epistémologie)، لان هذه الأخيرة ـ مثلما يعرفها لالاند ـ تقتصر على المعرفة العلمية، فهي " الدرس النقدي لمبادئ مختلف العلوم وفرضياتها ونتائجها الرامي إلى تحديد أصلها المنطقي ، قيمتها ومداها الموضوعي "(أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، مج01، (مرجع سابق)، ص 1455.)

حسب بياجيه (J.PIAGET) ليست معطى جاهز كما تصورته التأويلات السابقة، لان"الابستيمولوجيا التقليدية لا تعرف إلا الحالات الأعلى أو العليا، وبطريقة أخرى تقول بعدة نتائج"[1]، فالأولى أن لا تبحث في ماهية المعرفة والأسباب الميتافيزيقية في عملية الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive)، لان هذا يفضي إلى تعدد التفسيرات، بل ينبغي البحث أولا في كيفية تكوين هذه المعارف بالرجوع إلى أصولها التاريخية والسيكولوجية، لان هذا النوع من البحث ينقل المعرفة من الطبيعة النسقية المغلقة إلى الطبيعة الجدلية المنفتحة، لكن ماذا يعني بياجيه (J.PIAGET) بجاهزية المعرفة؟ وما علاقة هذه الجاهزية بالتأسيس للنسقية التقليدية؟

01 ـ النسق العقلي

يتفق أنصار هذا المذهب على أن العقل (Raison) هو مصدر المعرفة، لان الذات الإنسانية ـ حسب تصورهم ـ تمتلك قوة فطرية تؤهلها لمعرفة حقائق الأشياء. هذا الاستعداد الفطري يتميز بالبساطة والوضوح يشترك فيه جميع الناس. وصلت العقلانية إلى ذروتها في القرن السابع عشر مع المشروع الديكارتي (Le projet cartésien) في تأسيسه لقواعد حسن قيادة العقل.

يركز رينيه ديكارت (R.DESCARTES)(1596- 1650)(*) في هذا المشروع على الذات العارفة كذات مفكرة لا على الموضوع الذي هو قيد المعرفة "العقل هو أعدل الأشياء توزّعا بين الناس"[2]، ويعني بالعقل تلك الملكة القادرة على التمييز بين الصحيح والخطأ، وهي الجوهر الذي من خلاله تثبت الذات العارفة وجودها، فوجود الذات يستلزم وجود التفكير، وفي انعدام التفكير ينعدم وجود هذه الذات "بل الراجح أن يكون

(1) Piaget Jean; L'épistémologie génétique ; Paris ; P. U. F ; 1970 ; P 06.
« Dont l'épistémologie traditionnelle ne connait que les états supérieurs, autre-ment dit certaines résultantes.

(*) فيلسوف ورياضي فرنسي، تقوم فلسفته على ثلاثة أمور: إيجاد علم يقيني، تطبيق هذا العلم تطبيقا عمليا، وتحديد العلاقة بين هذا العلم وبين الموجود الأعلى، أي الله. من مؤلفاته: مقال في المنهج، تأملات في الفلسفة الأولى، مبادئ الفلسفة، العالم. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج01، (مرجع سابق)، ص 491.).

(2) ديكارت رونيه، مقالة الطريقة، ترى، جميل صليبا، موفم للنشر، [د.ط]،1991، ص 03.

هذا شاهدا على أن قوة الإصابة في الحكم، وتمييز الحق من الباطل وهي القوة التي نطلق عليها في الحقيقة اسم العقل، أو النطق، واحد بالفطرة عند جميع الناس"[1].

المعرفة لا تحصل إلا بعملية التفكير والشك (Le Doute) في كل شيء حسب القواعد الأربعة للمنهج: الوضوح والتحليل والتركيب والتحقيق، بحيث ينتقل العقل من مرحلة التمييز واليقينية التامة التي تتجاوز المعرفة التي تمدنا بها الحواس، لان الحواس خادعة ولا تقدم لنا سوى المعارف المزيفة الكاذبة، أما المعرفة الحقيقية فهي المعرفة العقلية الخالصة المبنية على الوضوح وبداهة الرياضيات، بعدها ينتقل العقل إلى مرحلة تحليل الظاهرة وتفكيكها إلى عناصرها البسيطة قصد الوصول إلى معرفة شاملة كلية "أن أُقَسِّم كل واحدة من المعضلات التي أبحثها إلى عدد من الأجزاء الممكنة والأزمة كلها على أحسن وجه"[2]، من الوضوح إلى التحليل تأتي عملية الترتيب المنطقي بالانتقال من البسيط إلى المركب، ومن اليسير إلى الصعب " أن أرتب أفكاري، فأبدأ بأبسط الأمور وأيسرها معرفة، وأتدرج في الصعود شيئا فشيئا حتى أصل إلى معرفة أكثر الأمور تركيبا، بل أن أفرض ترتيبا بين الأمور التي لا يسبق بعضها بعضا بالطبع"[3]، في الأخير تأتي عملية الإحصاء من خلال المراجعة لجميع العناصر "أن أقوم في جميع الأحوال بإحصاءات كاملة ومراجعة عامة تجعلني على ثقة من أنني لم أغفل شيئا"[4]. الشك المنهجي الديكارتي يبدأ بإثبات وجود الذات ثم إثبات وجود خالقها لينتهي إلى إثبات وجود العالم، والمعرفة اليقينية هي المعرفة الرياضية بما فيها الحساب والهندسة التي لابد لجميع العلوم أن تحتذي بها" فإذا أريد للفلسفة ـ أو أي علم آخر ـ أن تتصف قضاياه باليقين، فلتتخذ هذين العلمين نموذجا"[5].

(1) المصدر السابق، ص03.
(2) المصدر نفسه، ص 22.
(3) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(4) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(5) زيدان محمود، مناهج البحث الفلسفي، جامعة بيروت العربية، [د.ط]، 1974، ص 50.

النظرة الديكارتية لمصدر المعرفة ترسخت أكثر مع باروخ سبينوزا (B.SPINOZA) (1632- 1677)(*) في تأكيده على ضرورة استخدام المعرفة الرياضية (Connaissance mathématique) معيارا للحقيقة، وضرورة التزام العقل بالمعاني البسيطة والبداهة كانطلاقة في بناء المعرفة، كل هذه المعاني الديكارتية تغلغلت إلى فلسفة سبينوزا(B.SPINOZA) حتى قيل أن"جل ما فعله سبينوزا أنه حصد ما زرعه ديكارت"(1)، لكن هذا الاتفاق لا يعني التماهي في فلسفة ديكارت (R.DESCARTES) والذوبان في جزئياتها، لان سبينوزا (B.SPINOZA) حتى وان كان ينطلق من البداهة الديكارتية، إلا أنه لا يتفق معه في الاستناد إلى الذات كمصدر للمعرفة، لان العقل ينطلق من معرفة الذات الإلهية ومعرفة صفاتها لينتقل مباشرة إلى معرفة الأشياء، فإذا حصل هذا التوسط بين الذات والذات الإلهية، حصلت المعرفة الصحيحة البديهية واليقينية "يتضمن التطابق مع الفكرة ... العلاقة مع الشيء الموجود واقعا .. يتم التوسط مع الأفكار بالله ... وبقدر ما يكون تفكيرنا بالأساس تفكيرا الاهيا يمكن لأفكارنا أن تكون متطابقة"(2)، فالذات الإلهية ـ حسب تصوره ـ هي الطبيعة الطابعة أوالخالقة، والطبيعة هي الطبيعة المطبوعة أوالمخلوقة، ولا تحصل المعرفة إلا بمعرفة العقل للذات الإلهية "كل ماهو موجود، موجود في الله ولا يمكن أن يوجد بدونه، ولا أن يدرك بدونه أيضا"(3)، لكن هذا لا يعني التماهي "فالطبيعة الطابعة (الخالقة) ليست متماهية مع الطبيعة المطبوعة (المخلوقة)"(4).

الثنائية التي أسس لها ديكارت (R.DESCARTES) ثنائية "الروح" و"الجسد"، و"الجوهر اللانهائي" الذي قال به سبينوزا (B.SPINOZA) تختلف عن فكرة المونادات

(*) فيلسوف هولندي، من أصول يهودية، اطلع على الفلسفة الديكارتية. يرى أن ترتيب التفكير السليم يبدأ من الله، ثم ينزل إلى الموجودات، لان الله هو الأسبق انطولوجيا ومنطقيا. له إسهامات فلسفية في نظرية المعرفة، والميتافيزيقا، والأخلاق، والسياسة. من مؤلفاته: كتاب الأخلاق، مقال في إصلاح العقل، اللاهوت والسياسة. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج01، (مرجع سابق)، ص 138.)

(1) إبراهيم عبد الله، المركزية الغربية، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1997، ص 82.
(2) كونزمان بيتر وآخرون، أطلس الفلسفة، (مرجع سابق)، ص 111.
(3) المرجع نفسه، ص 109.
(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التي جاء بها غوتفريد ليبنتز(G.LEIBNIZ)(1646- 1716)(*)، فالكون مجموعة من المونادات: مونادات الأجسام الجامدة والمونادات النباتية والحيوانية والبشرية بهذا الترتيب إلى أن ننتهي إلى المونادة المطلقة وهي الله، الصفة الأساسية لهذه المونادات هي البساطة والانغلاق على الذات والتناهي والاتصال فيما بينها والانسجام. المونادا الرئيسة هي موناداة الله لأنها تمتلك قوة عن كل المونادات الاخري وهذه الأخيرة منبثقة منها "والكون باعتباره مونادات انبثق من المونادة الرئسية التي هي الله في حاله تماثل الوميض، وما إن خلقت إلا وانفصلت واستقلت ولم تعد تعتمد عليه"(1). بهذا المفهوم المونادي للكون تتأصل وتترسخ الفلسفة العقلانية لدي ليبنتز(G.LEIBNIZ) في اعتبار التجربة الحسية قاصرة على إمدادنا بالمعرفة اليقينية الشاملة، وأن الأفكار لا توجد في عالم مفارق كما رأى أفلاطون (PLATON) (427- 374 ق.م) (**)، بل هي موجودة في أنفسنا عبارة عن استعدادات فطرية" وأعتقد أن تلك الخاصية التي تتمتع بها نفوسنا والتي تتمثل في التعبير عن الماهية والصورة والجوهر هي بالذات فكرة الشيء الموجود فينا والتي توجد دوما بداخلنا سواء فكرنا فيها أم لم نفكر"(2).

يتجلى الطابع النسقي المغلق بوضوح للطرح العقلي للمعرفة في إطار ما يدعيه بالاستعدادات الفطرية السابقة عن كل تحصيل معرفي. فهي تولد مع الانسان جاهزة تتميز بالثبات والاستقرار الكاملين، من خلالها يكتسب الانسان المعرفة ويحقق إدراكه للعالم المحيط به، فتصح على هذه النحو المعارف كلها محصورة فقط في نسق العقل

(*) فيلسوف ومنطقي ورياضي ودبلوماسي ألماني، أشتهر بمذهبه الفلسفي "الجواهر الروحية"، أو"المونادا" في تفسير العالم. من مؤلفاته: "المونادولوجيا"، "مقالة في الميتافيزيقا"، "في الطبيعة بحد ذاتها"، أو"في القوة المباطنة للأشياء المخلوقة ولأفاعيلها"، "محاولات جديدة في فهم الفكر البشري".".(الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل،ج3، (مرجع سابق)، ص ص 365.).

(1) إبراهيم عبد الله، المركزية الغربية، (مرجع سابق)، ص 85.

(**) فيلسوف يوناني، اشتهر بالمحاورات الأفلاطونية، شملت فلسفته العديد من مجالات البحث، من الأخلاق والسياسة، ونظرية المعرفة، ونظرية الصور. والطبيعيات. من محاوراته: الدفاع عن سقراط، لاخيس أقريطون، جورجياس، لوسيس، فيدون.(بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج01، (مرجع سابق)، ص 154.)

(2) ليبنتز ج ف، مقالة في ما بعد الطبيعة، تر، البكاء ولد عبد المالك، دار الثقافة، [د.ط]، القاهرة، 2004، ص ص 144، 145.

وسجنه دون العمل على الانفتاح على مصادر أخرى تضفي على المعرفة الطابع التكويني المستمر، فالمعرفة حسب تصور ديكارت (R.DESCARTES) لا ندركها بالحواس، و لم نبرهن على صحتها بالقياس أو الاستقراء، بل لأننا أدركناها بنوع من الغريزة العقلية أو الاستعدادات الفطرية التي هي عبارة عن " أفكار ليست مستفادة من الأشياء و لا مركبة بالإرادة ولكن النفس تستنبطها من ذاتها، وتمتاز هذه الأفكار بأنها واضحة جلية بسيطة أولية، وهي التي تؤلف الحياة العقلية بمعناها الصحيح"[1]، أما سبينوزا(B.SPINOZA) فالعقل عنده هو القوة التي تقود الانسان وتوجه رغباته "الرغبة التي يسعى بها كل فرد إلى حفظ وجوده وفقا لما يمليه العقل فحسب"[2].

تنطلق هذه الأطروحات حسب بياجيه (J.PIAGET) من الذات كذات راشدة عاقلة دون أن ترجع إلى مراحل تطورها الأولى يقول: "ذلك أن العديد من الفلاسفة والابستيمولوجيين ينظرون إلى الابستيمولوجيا بوصفها دراسة للمعرفة كما هي في الحالة الراهنة (...) دونما اعتبار إلى كيفية تطورها"[3]، بمعنى أن البنيات المعرفية هي بنيات متطورة تخضع لقانون التكوين عبر مراحل عمرية معينة يمر بها العقل الإنساني وعقل الطفل. لكن رغم هذا إلا أنه يستحسن قول هذا المذهب بأن مصادر المعرفة نابعة من أعماق الذات الإنسانية، القصد هنا العقل، لأن هذا الطرح يتجاوز البحث في أصل الوجود كما كان من قبل لدى فلاسفة الطبيعة إما بردّه إلى الماء كما جاء به طاليس (THALES)(624 - 546 ق.م)[*]، أو إلى اللانهائي حسب ما يذهب إليه أناكسمندرس (ANAXIMANDE) (610 - 546 ق.م) [**] وغيرها من التصورات. من جهة أخرى هذا

(1) كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف، ط3، القاهرة، [د.ت]، ص 72.
(2) سبينوزا باروخ، رسالة في اللاهوت والسياسة، تر، جلال الدين سعيد، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، ط2، الرباط، المملكة المغربية، 2017، ص 13.
(3) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص35.
(*) رياضي وفيلسوف مالطي، من الفلاسفة الطبيعيين ما قبل سقراط، يؤكد على أن الماء أصل الكون. (جوناثان ري، ج.أو. أمرسون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، تر، فؤاد كامل وآخرون، المركز القومي للترجمة، ط01، ، 2013، ص 199.)
(**) فيلسوف يوناني، من الفلاسفة الطبيعيين، أكد في فلسفته على أن اللامحدود هو أصل الأشياء، خلافا لما ذهب إليه طاليس. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج01، (مرجع سابق)، ص 277.)

المذهب يختلف عن الطرح المثالي الأفلاطوني للمعرفة الذي يعتبر المعرفة مجرد تذكر لما سبق لها أن شاهدته في عالم مسستقل عن الذات الإنسانية هو العالم المتعالي قبل أن تحل في البدن، يقول أفلاطون (PLATON) في محاورة مينون "وكانت النفس قد تعلمت كل شيء، فليس هناك ما يمنع أنها بتذكرها لشيء واحد (وهو ما يسميه البشر تعلما) تجد بمفردها كل الأشياء الأخرى (...) فالبحث والتعلم بالتالي إلا تذكرا وحسب"[1].

02 - النسق التجريبي:

يرفض هذا المذهب تصور الطرح العقلي (Rationalisme)، القائم على القوة الفطرية كاستعداد جاهز في عملية التحصيل المعرفي، مؤكدا على أن كل الأفكار الموجودة في ذهن الانسان مستوحاة من التجربة، لان العقل حسب جون لوك (J.LOKE)(16321704)(*) منذ الولادة يولد صفحة بيضاء (Table Rase)(**)، "وكل التصورات المحددة هي تصورات تنشأ مع الوقت وانطلاقا من التجربة، إلا أن القدرة على تكوين التصورات هي قدرة قائمة سلفا"[2]. ويعني بهذا أن هناك نوعين من التجربة: التجربة الحسية، والتجربة الباطنية، أما النوع الأول هي تجربة تتصل بالعالم الخارجي، في حين النوع الثاني يتصل بالعالم الداخلي "إذ أن أول مصدر يزود عقولنا بالأفكار هو موضوع الحس (...) وأما المصدر الثاني الذي يزود عقولنا بالأفكار فهو إدراكنا لعمليات العقل الداخلية ـ تلك العمليات التي تقوم بها النفس حين تفكر وتتأمل في تلك الأفكار التي تكونت في العقل بواسطة الحواس"[3]. تجريبية جون لوك ليست

(1) أفلاطون، في الفضيلة (محاورة مينون)، تر، عزت قرني، دار قباء، [د.ط]، القاهرة،2001، ص 106.

(*) فيلسوف وسياسي انجليزي، ذا نزعة تجريبية، أكد من خلالها على قصور إمكانات العقل البشري في إدراك الأشياء، وأن الحس هو مصدر معارفنا. وأنكر نظرية الأفكار الفطرية، له آرائه في التربية والسياسة. من مؤلفاته: رسالة في التسامح، الحكومة المدنية. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج02، (مرجع سابق)، ص 373.)

(**)"لفظ استعاره التجريبيون من أرسطو يفيد أن العقل قوة صرفة كصفحة لم يكتب فيها شيء بالفعل." (وهبة مراد، المعجم الفلسفي، (مرجع سابق)، ص 376.)

(2) كون زمان بيتر و آخرون، أطلس الفلسفة، (مرجع سابق)]، ص 119.

(3) إسلام عزمي، جون لوك، دار المعارف، [د.ط]، مصر، 1964، ص ص 50، 51 .

تجريبية متطرفة مقارنة بتجريبية جورج باركلي (G.BERKELY)(1907 - 1978)[*] التي نفت دور الفكر في عمليه المعرفة، وجعلت من الأفكار هي ذاتها العالم الخارجي، فالزاوية التي يدرك فيها الانسان موضوعاته هي تلك التي تتم بواسطة الحواس. "فوجود الشيء وكونه مدركا هما شيء واحد"[1].

تعمق البعد التجريبي مع دافيد هيوم (D.HUME) (1711 - 1776)[**] الذي أكد على أن كل الأفكار التي يتمثلها الانسان هي نتاج الإحساسات، فيستحيل أن تكون عملية التفكير في موضوع معين إلا إذا سبقه الإحساس إلى هذا الموضوع. كل فكرة يصل إليها الانسان لها أصولها في التجربة، أما الأفكار الفطرية التي يقول بها المذهب العقلي فلا سبيل لوجودها، لان الإدراكات الحسية هي التي تتكفل بمعرفة الانسان لما حوله من موضوعات. وتنقسم هذه الإدراكات إلى قسمين: "الانطباعات هي ما نطلق عليه إجمالا الإحساسات والمشاعر والانفعالات، والأفكار هي ما نسميه بالخواطر العقلية الأولى قوية مفعمة بالحياة، والثانية ليست غير نسخ باهته عن الأولى والواقع أن هيوم (D.HUME) يتحدث عنها باسم " الصور الذهنية"[2].

الملاحظ أن فلاسفة هذا النسق لا يعترفون بوجود معرفة في غياب التجربة والمدركات الحسية، لان الفكر الإنساني فكر يتعامل مع الحس قبل أن يرتقي إلى مستوى التجريد (Abstraction). هذه النظرة لا ينفيها بياجيه (J.PIAGET) لأن الطفل في مراحله الأولى من نموه المعرفي يكون أكثر ارتباطا بالجانب الحسي، يتعرف أولا على الأشياء عن طريق الحواس ثم تلي مرحلة معرفة ما تحمله هذه الأشياء من خصائص ومعاني، فالمرحلة الثانية من المعرفة تستلزم تحقيق المرحلة الأولى، فمسألة

(*) فيلسوف انجليزي. اشتهر بنظريته في الإبصار، يؤكد على أن وجود الأشياء هو أن تكون مدركة حسيا. من كتاباته: مقال نحو نظرية جديدة للإبصار، دراسة تتعلق بمبادئ المعرفة البشرية. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج01، (مرجع سابق)، ص 287.)

(1) السكري عادل، نظرية المعرفة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1999، ص51.

(**) فيلسوف ومؤرخ انجليزي، ذا نزعة حسية شكية، له آراء في العلية. والأخلاق والسياسة والدين، من مؤلفاته: مبحث في الفاهمية البشرية، تحقيق في الذهن البشري، فلسفة هيوم الأخلاقية. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج02، (مرجع سابق)، ص 611.)

(2) ري.جونثان ، وأرمسون ج.أو، الموسوعة الفلسفية المختصرة، (مرجع سابق)، ص 406.

العدد (Nombre) تكون جد صعبة بالنسبة له، لكن استعانته بالأشياء الحسية الملموسة مثل الخشابات يستطيع أن يتعلم الحساب وبعض العمليات البسيطة مثل الجمع في وقت وجيز يقول: "تفترض كل معرفة بدون شك تدخلا ويبدو انه أمر لا جدال فيه لولا استعمال الموضوعات لما توصل الطفل إلى وضع متطابقات (...) كما أنه لولا استعمال الموضوعات لما اكتشف الطفل أن قدرا من الموضوعات يظل هو ذاته مهما كان نظام العدد، خلاصة القول نستطيع أن نوافق أنصار التجربة على أن الحقائق المنطقية والحسابية الأكثر بساطة تتأسس بمساعدتها..."[1].

التجربة في نظر بياجيه (J.PIAGET) ضرورية في عملية الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive) لكن هذا لا يقود إلى إقصاء العمليات العقلية ودورها في الارتقاء بالمعارف وتأويل المدركات الحسية إلى مدركات حاملة لأكثر من معنى، فهو "يرفض الخاصية الانفعالية للذهن كما يرى لوك، لأن المعرفة لا يمكن أن تصدر عن مجرد إحساس الذي يكون مجرد عنصر في عملية المعرفة" [2]، ففي غياب العمليات العقلية تبقى المعارف الحسية مبهمة وغامضة، فنحن "لا نعرف الواقع ولكن نعرف ما صار إليه في عقولنا"[3]. هذا ما يدل على أن التجربة (Expérience) ضرورية لكن ليست كافية، يقول: "نقد التجريبية لا يعني نفي دور التجربة، إلا أن الفحص التجريبي لتكوّن المعارف يوضح في الحال عدم كفاية القراءة التجريبية للتجربة. ففي الواقع المعرفة الناتجة عن مجرد ادراكات حسية لا وجود لها"[4]. لأن التأسيس للمعرفة والخبرات يكون في صورة جدلية وتفاعلية تخضع لمجموعة من المراحل التطورية، وليس كنسق مغلق يحصر البنى المعرفية في سجنه، سواء كان هذا النسق عقلي أوتجريبي فالنتيجة التي يفضيان إليها واحدة، وهي إضفاء الطابع السكوني على هذه البنى والذي يتنافى مع الطبيعة التكوينية الاستمرارية الخاصة بها.

(1) وقيدي محمد، الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، إفريقيا الشرق، [د.ط]، المغرب، 2010، ص96.

(2) شهيد حسين حمزة، (جان بياجيه وأثره في مجال نظرية المعرفة)، مجلة الكية الإسلامية الجامعة، النجف الأشراف، المجلد 02، العدد 40، ص 77.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) زواوي بغوره: مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، دار الهدى، [د.ط]، الجزائر، [د.ت]، ص 273.

يبدو أن التحليل البنيوي التكويني لنمو المعارف، يتعارض مع التصورات النسقية التقليدية، ويتقارب أكثر مع التصور النقدي للمعرفة في مساحة محدودة، فمع ايمانويل كانط (E.KANT) (1724- 1804)(*) ظهرت أفكار نقدية جديدة تحاول أن تحرر المعرفة من هذا السجن، وتحول البحث من النظر في مصدر المعرفة إلى النظر في إمكانات العقل وحدوده. من هنا رفض إضفاء الصفة المطلقة على العقل في تحصيله للمعارف مثلما أسست له الفلسفات العقلانية، كما رفض في المقابل التصور التجريبي الذي يُعلي من شأن الإحساس، ويجعل العقل في أدنى المراتب، أو كما يَصطلح عليهما الفلسفة المادية والفلسفة القبلية الخالصة "نستطيع أن نلمس في كل فلسفة تقوم على أسس التجربة فلسفة مادية، وكل فلسفة تأخذ نظرياتها من مبادئ قبلية فلسفة خالصة"(1).

المعرفة عند كانط (E.KANT) معرفة منفتحة على التجربة والعقل معا، تعد التجربة المنبه الموقظ للعقل، يستحيل أن تكون هناك معرفة في غياب الانطباعات الحسية " لاشك في أن معرفتنا تبدأ مع التجربة، لأنه بماذا يمكن أن تنبه قدرتنا على المعرفة إلى القيام بعملها إن لم يتم هذا عن طريق موضوعات تؤثر في حواسنا"(2)، لكن العقل بأحكامه التركيبية يستطيع أن يرتب ما يمده به الإحساس وينظمها في إطار ما يسمى بالمعرفة، لولا العقل لبقيت معطيات الحس مشوشة ومبهمة، كالمعرفة الخاطئة التي يقدمها الإحساس لشكل العصا حين وضعا في الماء على أنها منحنية وهي في الأصل سوية، فهذا النوع من الإحساسات يصححها العقل مباشرة بتقديمه المعرفة الصحيحة عن العصا المستوية، وفي المقابل لولا التجربة لما استطاع العقل تحصيل

(*) فيلسوف ألماني، ذا نزعة عقلانية نقدية، اهتم بنظرية المعرفة، وكان شغله الشاغل، هو مدى إمكانية العقل الوصول إلى إدراك الحقيقة. من مؤلفاته: نقد العقل الخالص، نقد العقل العملي، نقد ملكة الحكم، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، من أجل سلام دائم. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج02، (مرجع سابق)، ص 269.)

(1) كانط ايمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، تر، عبد الغفار مكاوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، [د.ت]، ص 05.

(2) كانط ايمانويل، نقد العقل المحض، تر، غانم هنا، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2013، ص 57.

معارفه، فالواحد منها يكمل الأخر"غير أنه، إذا كانت كل معرفتنا تبدأ مع التجربة، فهذا لا يعني أبدا أنها كلها تنجم عن التجربة"[1].

المعرفة حسب كانط (E.KANT) لها ثلاث ملكات: "المخيلة"،" "الفهم" و"العقل"، أما "المخيلة" وسيلة لحدس المعطيات (التي يسميها كانط الظواهر، أوالكثرة) وهي بهذه الوسيلة تعرض إمكان الانعكاس لملكة الفهم"[2]، وهذه الملكة الأخيرة تعتمد على المخيلة في تحقيق عملها، الذي يتمثل في تحويل معطيات ملكة المخيلة التي تكون على شكل خطاطات، إلى موضوعات يتم التفكير فيها، وفي هذا الاتحاد تحصل المعرفة "بدون الحساسية لا يمكن لأي موضوع أن يعطى لنا، وبدون الفهم لا يمكن أن نفكر في أي موضوع"[3]، أما ملكة العقل فهي تتميز بالتراسندانتالية (Transcendantal)[*] "تعمل لتحقيق العمليات المتعلقة بملكتي المخيلة و الفهم "[4].

التحليل الكانطي للعلاقة الموجودة بين الملكات الثلاثة يتلاءم كثيرا مع التحليل البنيوي للمعرفة عند بياجيه (J.PIAGET)، خاصة فيما يتعلق بعملية استيعاب الذات لموضوعها من خلال ملكة المخيلة أو التمثل، لكن يتجاوزه في القول بالحدوس القبلية، لان الطابع العلمي الذي تتميز به الابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique) يرفض الطابع التأملي الذي يكتسي الفلسفة الكانطية. أما على مستوى البناء المعرفي فان هذه الفلسفة لعبت دورا بارزا في التأسيس لمعالم ابستيمولوجية جديدة لم توجد من قبل، تعمل على تحرير المعرفة من النسقية والانغلاق. لكن رغم هذه المحاولات إلا أنه جاءت نسقية جديدة غزت الابستيمولوجيا المعاصرة (Epistémologie contemporaine) في جميع ميادينها العلمية، فمن سجن العقل إلى سجن التجربة إلى سجن اللغة فما هو المقصود بالنسق اللغوي؟.

(1) كانط ايمانويل، نقد العقل المحض، (المرجع السابق)، ص 57.
(2) فراانت كروستو، أقدم لك كانط، تر، عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، القاهرة، 2002، ص 52.
(3) المرجع نفسه، ص 63.
(*) يختلف مفهوم الترسندنتالي عن مفهوم المفارق عند كانط (E.KANT)، من حيث أن الترسندنتالي "معناه تلك العناصر الأولية التي هي عماد التجربة وشرط ضروري لها. والمفارق ما لا يمكن معرفته."(وهبة مراد، المعجم الفلسفي، (مرجع سابق)، ص 183.)
(4) المرجع نفسه، ص 53.

03 - النسق اللغوي:

رفضت الوضعية المنطقية (Positivisme logique)(*) الطرح الميتافيزيقي للمعرفة، وعملت على تقويضه بشتى السبل، لان القضايا الميتافيزيقية حسب تصورها، هي قضايا زائفة لا طائل منها، ولا مكان لها في ساحة العلم، خاصة وأنها تسعى إلى البحث في المطلق والماهية والأصل، عكس ما يطمح إليه العلم من الموضوعية في الطرح والصرامة في التعبير عن قضاياه، وفق اختبار تجريبي ولغة كمية دقيقة تضفيان على القوانين العلمية طابع الدقة واليقين. من هذا المبدأ كانت خاصية إمكانية وصف قضية بالصدق أو الكذب تعبير عن صلاحيتها، لكن إذا لم تخضع لهذا الشرط فهي مصنفة ضمن القضايا الزائفة "ذلك أن القضية الأصلية إنما تقول شيء ما إما صادق أو كاذب فإذا كانت الكلمات لا يمكن اعتبارها صادقة أو كاذبة، حينئذ فهي لاتحمل أي قيمة معرفية"(1)، كقول أن أصل الكون ماء، نار، لانهائي، فمثل هذه العبارات لا يمكن إخضاعها للتحقيق التجريبي (Vérification) الذي يثبت صدقها أوكذبها، فالمعرفة في النهاية هي نسق مغلق، ينطلق من المعطى الحسي التجريبي، لان هذا الأخير مصدر اليقينية التي تسعى إليها "من التصورات الأولى التي تبنتها حلقة فيينا تصور المعرفة كسستام مغلق يبدأ من المعطى المباشر باعتباره الأساس الصلب الذي لا يطاله الشك(2)".

(*) الوضعية المنطقية مصطلح أطلقه بلومبرج و فايجل (H. FEIGEL) على مجموعة الأفكار الفلسفية التي اشتهرت بها حلقة فيينا (Cercle de Vienne) وهي حركة فلسفية معاصرة ساهم في تأسيسها أعضاء هذه الحلقة على رأسهم موريس شليك (M.SCHLIK) (1882 -1936) ، كارناب (R.CARNAP) (1891-1970)، ونيوراث (O.NEURATH)(1882- 19945) سنة 1924 م وهي تسمى أحيانا بالتجريبية المنطقية أوالتجريبية المنسقة أو الوضعية المحدثة المنطقية أوالتجريبية العلمية وكلها تناهض الفلسفات المثالية (محمد فتحي عبد الله، مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003، ص ص 352، 354.).

(1) نفادي السيد، معيار الصدق والمعنى في العلوم الطبيعية والإنسانية (مبدأ التحقيق عند الوضعية المنطقية)، دار المعرفة [د.ط]، 1991، الاسكندرية، القاهرة، ص 09.

(2) هاشم رافد قاسم، (رودولف كارناب والوضعية المنطقية)، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد 18، العدد 03، 2010، ص 1057.

ربطت هذه المدرسة من أجل تحقيق مسعاها العلمي بين حسية أرنست ماخ (E.MACH)(1838-1916)[*] وبين تجريبية دافيد هيوم (D.HUME)، وتحليلية برتراند راسل (B.RUSSEL)(1872-1955)[**]، وفتجنشتين (L.WITTGENSTEIN)(1889-1951)[***] في صورة دقيقة تعبر عن روح تجريبية منطقية تعتبر التحقيق التجريبي المُرتكِز على تحقيق المعني القاعدة الصلبة من أجل التأسيس للصرامة العلمية "إن المنهج الوحيد الذي يقدر على تحرير المعرفة من هذه المسائل المستغلقة هو أن نجد في تقصي طبيعة الذهن البشري وأن نبيّن من خلال تحليل دقيق لقواه و طاقاته أنه ليس معدا بأي وجه من الوجوه للخوض في مثل هذه الموضوعات القصية و المستغلقة"[1].

أما عن العمل الفلسفي حسب فتجنشتين (L.WITTGENSTEIN) فيكمن دوره في تحليل لغة العلم، وتوضيحها عن طريق تفتيتها إلى عناصرها الأولية البسيطة، وكشف الخال من المعنى "إن نتائج الفلسفة هي الكشف عن جزء أو آخر من الكلام الواضح خلوه من المعنى"[2].

كانت لهذه الأفكار الأثر القوي في العمل على تمييز القضايا الخالية من المعنى من المسائل الفارغة من كل المعنى، فالنوع الأول مثل قضايا الرياضيات والعلوم

(*) فيلسوف وفيزيائي نمساوي، يؤكد على دور الإحساسات في المعرفة، بحث في مناهج العلم، كان له أثر فعال على تطور التجريبية في أوروبا. من أهم كتاباته: الاتجاهات السائدة في الطبيعيات"، مباحث في تحليل الإحساسات، "المعرفة والخطأ"، "الميكانيكا في تطورها التاريخي والنقدي". (الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج03، (مرجع سابق)، ص 413.).

(**) منطقي ورياضي وفيلسوف انجليزي، تميزت فلسفته بالطابع التجريبي ومناهضته للفلسفة المثالية، له إسهامات فعالة في المنطق الرياضي والرياضيات، من كتاباته: الديمقراطية الاجتماعية الألمانية، مبادئ الرياضيات، مسائل الفلسفة. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج01، (مرجع سابق)، ص 517.)

(***) لغوي ومنطقي وفيلسوف نمساوي، اشتهر بفلسفته اللغوية، من أبز أعماله: الرسالة المنطقية الفلسفية، تعليقات على المنطق، الكتاب الأزرق، الكتاب الأسمر، مباحث فلسفية، ملاحظات في أسس الرياضيات. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج02، (مرجع سابق)، ص 119.)

(1) هيوم دافيد، تحقيق في الذهن البشري، تر، محمد محجوب، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2008، ص 16.

(2) عزمي إسلام، لدفيج فتجنشتين ، دار المعارف، [د.ط]، مصر، [د. ت] ، ص،78.(نقلا عن Wittgenstein, L. Philosophical Investigations-(translated by ; Anscombe, G.E. –Basil Blackwell, Oxford-2nd .edition, 1963) ,sec˙119,p.48.)

التجريبية يصنف ضمن دائرة العلوم، أما النوع الثاني مثل الانفعالات والشعر والتعبيرات الدينية يصنف ضمن دائرة الأوهام "قضايا الميتافيزيقا مزعومة خالية من أي معنى مما و جب استئصالها جذريا"[1]. أما عن اللغة التي لابد من أن توحد العلوم تحت راية التحقيق التجريبي والصرامة المنطقية، فهي اللغة الكمية التي تتميز بالدقة، وتعبر عنها الفيزياء أحسن تعبير"ويطالب كارناب باستعمال لغة الأشياء أو اللغة الفيزيائية حتى في العلوم الروحية وذلك بأن يكون من الممكن ترجمة الأقوال في هذه العلوم إلى أقوال يمكن الفحص من صحتها تجريبيا"[2]. فالفضل في نظر (R.CARNAP) (1891 - 1970)[*] يعود لهذه اللغة في تطور العلوم، لان العلم قبل المرحلة العلمية لم يكن سوى، تعابير سيكولوجية، تتميز بالغموض والمحدودية "لقد قلنا مرارا وتكرارا أن التقدم الهائل للعلم، وبصفة خاصة في القرون القليلة الماضية، لم يكن متاحا بدون استخدام المنهج الكمي"[3]. أما مع اللغة الكمية استطاع تنويع مفرداته، وتحقيق التنبؤ بدرجة عالية "أما الفائدة الرئيسية، وكما أوضحنا في الفصول السابقة، فهي أن المفاهيم الكمية تسمح لنا أن نصوغ قوانين كمية. ومثل هذه القوانين بوصفها وسائل لتفسير الظواهر تعد أكثر قوة إلى حد بعيد، كما أنها تعد وسيلة فعالة للتنبؤ بظواهر جديدة"[4].

أفضى هذا التوحيد إلى تحويل مهمة الفلسفة من تركيب إلى مجرد تحليل للقضايا العلمية تحليلا منطقيا، وتحوّلت مهمة الفيلسوف من التنظير وصناعة المفاهيم، إلى مجرد محلّل فقط للغة العلم. تقول يمنى طريف الخولي في وصفها لهذا المشهد:

---

(1) ايمرو آي، كيف يرى الوضعيون الفلسفة، تر، نجيب حصادي، دار الآفاق الجديدة، ط1، 1994، ص 140.

(2) هاشم رافد قاسم، (رودولف كارناب والوضعية المنطقية)، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد 18، (مرجع سابق)، ص 1056.

(*) فيلسوف ومنطقي ألماني، يعد أبرز أعضاء جماعة فيينا، وممثلي الوضعية المنطقية، من أهم مؤلفاته: التكوين اللفظي المنطقي للغة، المعنى والضرورة، مدخل إلى المنطق الرمزي، الأسس الفلسفية للفيزياء.(الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج3، (مرجع سابق)، ص 74.

(3) كارناب رودولف، الأسس الفلسفية للفيزياء، تر، السيد نفادي، دار الثقافة الجديدة، [د.ط]، القاهرة، [د.ت]، ص 131.

(4) المصدر نفسه، ص 132.

"وأصبحت الفلسفة مناهج في القرن العشرين مناهج أكثر منها مذاهب، أي أسلوبا للبحث وطريقة للنظر وليست مصفوفة من الحقائق أو بناء مهيبا من الأفكار المطلقة"[1]، وتقول أيضا: "وبتأثير المد التجريبي شهد القرن العشرون عزوفا عن بناء أنساق شامخة تستوعب الوجود والمعرفة والقيم جميعا، على غرار مذاهب كانط وهيجل والفلسفات المثالية عموما منذ أفلاطون"[2]. باختصار يمكن القول، إذا كان أوغست كونت (A.COMTE)(1778-1857)[*] كمؤسس للمدرسة للوضعية (Positivisme)[**] يحاول توحيد العلوم بإيجاد منهج واحد وهو المنهج الوضعي، فان الوضعية المنطقية (Positivisme logique) توحد العلوم بإيجاد لغة واحدة تتميز بالموضوعية والعلمية تعبر عن قوانين العلم المختلفة وهي اللغة الفيزيائية، أوفيما يسمى "بالرد الفيزيائي"، يقول في هذا الموضع ألفريد جولس آير (A.J. AYER) (1910،1988)[***] "إن وحدة العلم من الأهداف الرئيسية للوضعية المنطقية والذي يعكس تصورها للعلم و يأتي متسقا مع مبدأ التحقق من المعنى"[3].

رفض بياجيه (J.PIAGET) هذه النسقية اللغوية التي تحصر العلم في اللغة المنطقية، وتعمل على إقصاء القضايا الميتافيزيقية، لان هذه القضايا لا يمكن الفصل فيها "لا يصح أن نقبل مشاكل الميتافيزيقية أنها مشاكل عديمة المعنى، ولا يعني هذا أن

---

(1) طريف الخولي يمنى، (فلسفة العلم في القرن العشرين)، عالم المعرفة، العدد 264، يناير 1978، ص 241.

(2) المرجع نفسه، ص 241.

(*) فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي، يعد مؤسس المذهب الوضعي، أشتهر بقانون الأطوار الثلاثة في تقدم التفكير الإنساني: الطور اللاهوتي، الطور الميتافيزيقي، الطور الوضعي. من أبرز مؤلفاته: محاضرات في الفلسفة الوضعية. (بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج02، (مرجع سابق)، ص 311.)

(**) يؤكد هذا المذهب على أن "الفكر البشري لا يستطيع أن يكشف عن طبائع الأشياء ولا عن أسبابها القصوى وغاياتها النهائية، وان كان يستطيع أن يدرك ظواهرها، ويكشف عن علاقاتها وقوانينها." (صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج02، (مرجع سابق)، ص 578.)

(***) فيلسوف انجليزي، من المهاجمين للميتافيزيقا، يقصر مهمة الفلسفة على التحليل فقط. من أعماله: كتاب "اللغة والصدق والمنطق"، "أسس المعرفة التجريبية"، "التفكير والمعنى"، "مشكلة المعرفة". (الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج01، (مرجع سابق)، ص ص 172، 173.)

(3) ألفريد جولس آير، الفلسفة في القرن العشرين، تر، بهاء درويش، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، 2006، ص 18.

نتقبل المعرفة الميتافيزيقية، ولكن لا شيء يسمح لنا بإدخال هذا النوع من القضايا أوتصنيفه نهائيا ضمن قضايا علمية أو قضايا ميتافيزيقية، كل ما يمكن أن يقال عن مشكل لا زال الإشكال قائم حوله أنه مشكل لم يحض بعد بالمعنى"[1]. رفض أيضا النظرة السلوكية التي تتبناها الوضعية المنطقية، برد العلوم جميعا إلى لغة الفيزياء بما في ذلك موضوعات العلوم الإنسانية "إن وحدة - في إطارها العام لدى هؤلاء الفلاسفة - تعني أنه من الممكن التعبير عن سائر قضايا علم النفس والحياة والعلوم الاجتماعية بلغة علم الفيزياء"[2].

يعتبر هذا الرد من أهم المشكلات الابستمولوجية للعلوم الإنسانية (sciences humaines)، فرغم الدور الايجابي الذي لعبته هذه الفلسفة في النهوض بهذه العلوم وتحقيق استقلالها عن التأمل الفلسفي لتصبح علما قائما بذاته ضمن نسق العلوم، إلا أن هذا لم يمنع من سقوطها في فخ اختزال دور التجربة في تسجيل معطيات الملاحظة، مما قاد العلماء المتأثرين بهذه النظرة إلى التقليل من شأن فعاليات الذات في بناء المعارف، ويرون أنما يحصل منها "نسخة مطابقة لوقائع تستمدها الذات من التجربة"[3]. هذه النسقية اللغوية التجريبية جعلت علوم الانسان (sciences humaines) مثل أي علم تجريبي، يدرس فيه السلوك الظاهر بمنهجية تجريبية بحته، دون مراعاة لخصوصية هذا العلم وتميزه عن العلوم الأخرى، هذا ما أوجب الالتفات إلى تأسيس ابستيمولوجيا تتجاوز هذا الثبات والانغلاق - سواء كانت على المستوى العقلي أوالتجريبي أو اللغوي - والتأسيس لمنهج يضفي على المعرفة جانبها التكويني والجدلي أو ما يصطلح عليه بياجيه (J.PIAGET) بالنمو المعرفي.

(1) بن عبد العالي عبد السلام، يافوت سالم: درس الابستيمولوجيا، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط3 ، 2001، ص 37 .
(2) ألفريد جولس آير، الفلسفة في القرن العشرين، (مصدر سابق)، ص 19.
(3) وقيدي محمد، الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 224.

2- 2-1 مفهوم التكوين المعرفي:

كان رفض بياجيه (J.PIAGET) للطرح النسقي للمعرفة نابع عن محاولة حل إشكالية معرفية تحاول تخليص الابستيمولوجيا من تلك التحليلات الفلسفية البعيدة عن العلمية، فاقترح مشروعه الابستيمولوجي الذي يربط فيه الابستيمولوجيا بعلم النفس الطفل ويجعل من النمو المعرفي موضوعا للبحث، ويتحول السؤال من ما هي المعرفة؟ وما هي أصولها ومصادرها إلى سؤال كيف تنمو المعارف؟ وما هي شروط البحث فيها ؟.

يرى بياجيه (J.PIAGET) أنه علينا أن نتجاوز النظرة الكلاسيكية للمعرفة التي تتميز بخاصية الثبات والاستقرار والسكون التي كانت تتبناها في بحوثها الفلسفية والعلمية. لان العلم طريقه مفتوح ومبني على النسبية في كل نظرياته "على النقيض من التقاليد الفلسفية، شدد بياجيه على الطبيعة التطورية للمعرفة وادعاء الابستيمولوجيا لكونه علمًا في العلوم"[1]. فإذا كانت الابستيمولوجيا المعاصرة تسعى إلى تحقيق علميتها فلا بد لها من التخلي عن الأسئلة الجاهزة التي تنطلق من البحث في المراحل النهائية للمعرفة في صورتها العامة، وتبحث من جديد في المراحل الأولى لتكوين هذه المعرفة مستندة في هذا البحث إلى علم النفس الطفل "يمكن لعلم النفس الطفل مضاعفة الحقائق ومعرفتنا حول آلية النمو"[2]. من هذا المبدأ عمل بياجيه (J.PIAGET) على التأسيس لمشروعه الابستيمولوجي، مستعينا بالدراسة البيولوجية والنفسية للذكاء "تقليديا، الابستيمولوجيا هي فرع من الفلسفة. كانت مشروع بياجيه المركزي، جعلها علمًا تجريبيًا مؤسسًا على علم الأحياء. في هذا المشروع، علم النفس هو رابط بين بنى

(1) Kohler Richard ; Jean Piaget, Bloomsbury ; London, 2008; P221.
« In contrast to the philosophical tradition, Piaget emphasized the evolutionary nature of cognition and epistemology's claim of being scientific . »
(2) Piaget Jean ; Psychologie et pédagogie, Denoël, France, 1969; P168.
« La psychologie de l'enfant peut multiplier les données de faits et nos connaissances sur le mécanisme du développement. »

الكائن الحي وتلك التي درستها الابستيمولوجيا وهو يسمح بالدراسة التجريبية للإدراك النفسي للبنى المعرفية في العقل"[1].

البحث الكلاسيكي كان ينطلق مبدئيا من البحث في أصل الوجود وماهيته، ويطرح أسئلة تخرج عن نطاق الشروط العلمية وتدخل في نطاق الميتافيزيقا، فبدل من بحثه في خصائص المادة وكيفية تكونها، يلجأ إلى البحث في أصلها وماهيتها انطلاقا من سؤال لماذا؟ بدل سؤال كيف؟ وهذا ما يتناقض مع خصائص الأسئلة العلمية لأن "خاصية العلوم الأساسية هي بالتحديد في عدم تناول الأسئلة الغنية جدا، وفي فصل الصعوبات بطريقة تجعلها متسلسلة"[2]، والقصد بالأسئلة الغنية هي الأسئلة الميتافيزيقية (Métaphysique) التي تبحث في الماورائيات والماهيات وتحاول أن تقدم إجابات بعيدة عن العلمية كالتساؤل مثلا عن الذات الإلهية ومحاولة إثبات وجودها أوالتساؤل عن أصل النفس، أو أصل المادة وغيرها من الأسئلة، يطرح فلاسفة اليونان هذه الإشكالية الفلسفية على محك الايدولوجيا (Ideologies)، بحيث يؤسس كل فيلسوف إجابته عن هذا السؤال انطلاقا من واقعه المعاش.

حسب بياجيه (J.PIAGET) إذا كان الهدف هو السعي إلى العلمية فلابد من التوقف عن مثل هذه التساؤلات " ولذلك فان الابستيمولوجيا التي تطمح أن تكون علمية في حد ذاتها سوف تمتنع عن أن تسأل في وقت واحد ما هي المعرفة، بقدر ما الهندسة تتجنب أن تقرر ما الفضاء والفيزياء ترفض البحث في البداية عن ما هي المادة

(1) Inhelder Barbel ; Piaget Today ; Lawrence Erlbaum Associates Ltd ; Hove and London ; 1987 ; P13.
« Traditionally, epistemology is a branch of philosophy. Piaget's central project was to make it an experimental science founded on biology. In this project, psychology is both a link between the structures of the organism and those studied by epistemology, and it permits the experimental study of the psychological realisation of epistemological structures in the mind. »
(2) Piaget Jean ; Introduction à l'épistémologie génétique (la pensée mathématique) ; Tome1 ; Paris ; P. U. F ; 1973 ; P13.
« Seulement, le propre des sciences particulières consiste précisément à n'aborder jamais de front les questions trop riches en implication et à dissocier les difficultés de manière à les sérier. »

أوكذلك علم النفس الذي يتخلى عن اخذ رأي في المنطلق عن طبيعة النفس"[1]. البحث يكون على مستوى مراحل التكوين والانتقال من حالة إلى حالة أخرى، ومن شكل لآخر، لكن دون الغوص في الماورائيات والقبليات، لان الأسئلة العلمية هي التي تُخلِّص المعرفة من سجن الماهية و الأصل "خاصية الابستيمولوجيا التكوينية هو السعي لتحرير جذور مختلف أنواع المعرفة من أشكالها الأكثر أولية، ومتابعة نموها على المستويات اللاحقة حتى إلى التفكير العلمي"[2].

يتحقق المسعى العلمي الذي يؤسس له بياجيه (J.PIAGET) من خلال دراسة كيفية نمو البنيات العقلية عند الطفل، لان هذا الطرح يفتح المجال أمام نوع من التفاعل بين عدة مؤثرات تسمح بالإجابة عن سؤال كيف تنمو المعارف؟، وفق نظرة علمية تجمع مابين البحث في تاريخ العلوم، والبحث في أسرار النمو النفس "ووفقا لبياجيه يجب على المنهج العلمي أن يستخدم طريقتين متكاملتين: التحليل المنطقي والتحليل التكويني"[3]، ويكون هذا عن طريق الانتقال من ماهو بسيط إلى ماهو مركب، أو"الانتقال من معرفة أدنى ذات مستوى أدنى إلى معرفة ذات مستوى أعلى"[4]، فمثلا محاولة دراسة تكوين البنية اللغوية ونموها لابد من اللجوء إلى السيكولوجيا (Psychologie) التي تدرس المراحل التي يمر بها الطفل في نموه بصفـــة عامة وكيف

(1) Piaget Jean ; Introduction à l’épistémologie génétique ; Tome1 ; P17.
« Une épistémologie soucieuse d’être elle-même scientifique se gardera donc de ce demander d’emblée ce qu’est la connaissance, autant que la géométrie évite de décider au préalable ce qu’est l’espace que la physique se refuse à chercher dès l’abord ce qu’est la matière, ou même que la psychologie renonce à prendre parti, au départ, sur la nature de l’esprit. »
(2) Piaget Jean ; L’épistémologie génétique; P06
« Le propre de l’épistémologie génétique est ainsi de chercher à la dégager les racines des diverses variétés de connaissances dès leurs formes les plus élémentaires et de suivre leur développement aux niveaux ultérieurs jusqu’à la pensée scientifique inclusivement »
(3) Kohler Richard ; Jean Piaget ; P221.
« According to Piaget, a scientific approach has to use two complementary methods: “the logical analysis and thehistorical,orgenetic, analysis. »
(4) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 44.

تؤثر هذه المراحل على نموه اللغوي منذ البدايات الأولى كمرحلة أدني إلى غاية تحقيق الاكتساب اللغوي كمرحلة أعلى. فالبحث في أصول المعرفة أيّا كان نوعها هو الهدف الأول الذي ترمي إليه ابستيمولوجيا بياجيه " لكن إذا تناولت الابستيمولوجيا التكوينية السؤال،فإن الهدف المزدوج هو بناء منهج قادر على توفير الرقابة والعودة إلى المنابع، أي إلى تكوين المعارف"[1].

الابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique) بهذا المفهوم هي مشروع علمي تتسم منهجيتها في البحث بالطابع الاختياري التجريبي، فهي لا تقتصر على الجانب النظري، بل تتعامل جذريا مع التحليلات المختبرية، يحدد بياجيه (J.PIAGET) طبيعة هذه الدراسة بقوله: "دراسة المعرفة بوصفها محاولة لتوضيح المعرفة العلمية استنادا إلى تاريخها والى تكونها الاجتماعي والى الأصول السيكولوجية للأفكار والعمليات التي تعتمد عليها بصفة عامة"[2]، في هذا المقام، يعتبر علم النفس في نظر بياجيه قاعدة أساسية في البحث، لكن يرفض أن يختزل مشروعه في هذا المجال "وهكذا، فإن المشاكل التي تحدد برنامج بياجيه للبحث هي المشكلات الابستمولوجية، وهو يصر بحق على حقيقة أن عمله لا يمكن اختزاله إلى "بحث في علم النفس الخالص". يظهر علم النفس التكويني على أنه "منتج ثانوي"[3].

معني هذا القول، أن علم النفس ليس هو الغاية التي يسعى إليها بياجيه، "لأنها تنتمي إلى الجزء التجريبي من المشروع ، فهي وسيلة وليست غاية في حد ذاتها"[4]. يحقق من خلاله الدراسة الاختبارية التي تقوم على تجـــارب عيادية على الأطفال في

(1) Piaget Jean ; L'épistémologie génétique ; P06
« Mais si l'épistémologie génétique a repris la question c'est dans la double intention de constituer une méthode apte à fournir des contrôles et surtout de remonter aux sources »
(2) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 15.
(3) Inhelder Barbel ; Piaget Today ; P15.
« Thus, the problems that determine Piaget's research programme are epistemological ones, and he rightly insists on the fact that his work cannot be reduced to "a research in pure psychology". His genetic psychology appears as a "by-product". »
(4) Ibid ; P15.
« because it belongs to the experimental part of the project-it is a means and not an end in itself.. »

جميع مراحل العمر، منذ الولادة إلى غاية سن الرشد، تركز فيها على تكوين بنية الذكاء والبنيات المنطقية واللغوية من مرحله لأخرى وفق سيرورة متواصلة أو سياق متواصل، يقول روبير بلانشي (R.BLANCHE) (1898 - 1975)(*) في وصف هذه الازدواجية بين علم النفس (Psychologie) والابستيمولوجيا (Epistémologie) عند بياجيه (J.PIAGET) هي "مرحلة انتقالية في علم النفس التكويني والابستيمولوجيا عامة التي ترجو إثراءها بواسطة اعتبار التطور"(1).

(*) فيلسوف ومنطقي فرنسي، له إسهامات قوية في المنطق، من مؤلفاته: "الأكسيوماتيكا"، "مدخل إلى علم المنطق المعاصر"، "البنى العقلية"، "العلم الراهن والعقلانية"، "العقل والخطاب"، (طرابيشي جورج، معجم الفلاسفة، (مرجع سابق)، ص 185.)

(1) بلا نشي روبير، نظرية العلم (الابستيمولوجيا) ، تر، محمود يعقوبي، دار المطوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2004، ص46.

1-2-3 منهج البحث في التكوين المعرفي:

عرفنا سابقا أن الابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique) تقتضي منهجين أساسين هما: المنهج النقدي التاريخي والمنهج السيكوتكويني، لكننا لم نتعرف على حيثيات هذين المنهجين وأهم الخصائص التي تميزهما. هذا ما سيتم التطرق إليه في هذه المرحلة، بمحاولة الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بطبيعة هذين المنهجين، ومدى إمكانية تحقيق الشروط الموضوعية والدقة العلمية التي ترمي إليها ابستيمولوجيا بياجيه؟.

01 - المنهج التاريخي النقدي:

أستعمل هذا المنهج من طرف الابستيمولوجيا المفتوحة (Epistémologie ouverte) التي ترتكز إلى تاريخ العلم كمرجعية أساسية في دراساتها الابستمولوجية من كونست (F.GONEST) إلى ابستيمولوجيا باشلار(G.BECHLARD)، تتلخص خطوات هذا المنهج فيما يلي[1]:

1- ملاحظة الوقائع والحوادث التاريخية المتعلقة بمختلف المعارف أوهي مرحلة جمع المعطيات و تكديس الملاحظات.

2- تأمل تلك الوقائع والحوادث وتدقيقها للكشف عن الروابط المنطقية بين مختلف الكشوف والنتائج العلمية عبر مختلف مراحل التاريخ.

3- الاعتماد على المقارنات والموازنات بين الكشوف العلمية والأنساق المعرفية من عنصر إلى آخر، والغرض من هذا معرفة الثابت والمتغير، يقول بياجيه (J.PIAGET): "هذه المقارنات المتعددة التي يمكن أن تنتقل إلى مستويات مختلفة تميز طريقة أولى خاصة الابستيمولوجيا التكوينية: إنها الطريقة التاريخية النقدية"[2].

(1) بغوره زواوي، مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، (مرجع سابق)، ص165.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اعتماد هذا النوع من المناهج يُفضي بالابستيمولوجي إلى تقصِّى المسار التطوري للمفاهيم عبر حقبها التاريخية، والرجوع بها إلى السياقات الأولى إلى غاية اللحظة الراهنة. في إطار هذا التقصي يقوم بعملية المقارنة بين مرحلة وأخرى وأيضا الموازنة بين اللحظة الراهنة والسياق الأول، لكن الملاحظ على هذا المنهج حسب ما يذهب إليه بياجيه (J.PIAGET) أنه منهج قاصر عن الوصول للمراحل الأولى لان التاريخ مهما كان غنيا وزاخرا بالإنتاج المعرفي إلا أنه لا يمكن الوصول إلا إلى المراحل الافتراضية كبدايات أولية، نظرا للفقر المعلوماتي عن تلك المرحلة وعجز المؤرخ عن الوصول إلى حقائقها، يقول: "ولسوء الحظ فإننا لا نعلم سوى القليل عن سيكولوجيا الإنسان النياندرنالي (NEDERTHALMN...)"[1].

الافتراضية التي يلجأ إليها المؤرخ ما هي إلا تعبير عن فكره، وكأن التاريخ يبقى تاريخ أفكار ذاك العالم أو ذاك المؤرخ وتبقى الدراسة هي دراسة بنية جاهزة فقط "لكن المنهج التاريخي النقدي لا يكفي، له حدوده في نطاق تاريخ العلوم نفسها ...فهو يركز على مفاهيم مبنية وموظفة عن طريق فكر مُكوَّن سابقا"[2]. الذي يريده بياجيه (J.PIAGET) ليس دراسة نظريات العلم وتتبع مسارها التاريخي، فهذه مرحلة أولى فقط من بحثه، بل ما يصبو إليه هو دراسة كيفية تكوّن الفكر وأبنيته، من هذا المنطلق أدرك أن المنهج التاريخي النقدي (La méthode historique- critique) رغم أهميته في الدراسة الابستمولوجية إلا أنه قاصر عن دراسة تكوّن البنيات العقلية في جذورها الأولى، من أجل هذا عمد إلى اللجوء إلى المنهج السيكوتكويني الذي يختص بدراسة البنية العقلية للطفل في جميع مراحل نموه المعرفي "العودة إلى التكون (La Genèse) في التاريخ أمر غير ممكن لأننا لا نعرف عن الإنسان البدائي عدا بعض الشذرات"[3].

(1) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 45.

(2) Piaget Jean ; Introduction a l' épistémologie génétique; Tome 1; P21
« Mais la méthode historico-critique ne suffit pas à tout. Limi- tée au champ de l'histoire même des sciences, elle porte sur les notions construites et employées par une pensée déjà consti-tué. »

(3) بغوره زواوي، التنوير ومساهمات أخرى، دار الهدى، [د.ط]، الجزائر، [د. ت]، ص73.

02 ـ المنهج السيكو تكويني:

يتألف هذا المنهج من مفهومين أساسيين لا يعبران فقط عن خصائص منهجية، بل يعبران أيضا عن اتجاه ابستيمولوجي معاصر كما مثله بياجيه (J.PIAGET) هما: مفهوم البنية (Structure) ومفهوم التكوين (Genèse) كمفهومين مترابطين ومتلازمين يهدف من ورائهما إلى دراسة النمو المعرفي من خلال دراسة تكوّن البنية العقلية للطفل عبر مراحل زمنية متسلسلة "إن المنهج التكويني في الابستيمولوجيا لتحديد نمو المعارف يعني أن المرء ينظر في الطريقة، أي معرفة من زاوية تطوره في الوقت المناسب، وهذا يعني أنه عملية مستمرة لا يمكن للمرء أن يعرفها أبدا ليصل إلى البداية ولا النهاية"[1].

التكوين يعني به الانتقال من حالة أدنى إلى حالة أعلى، أما البنية ـ كما سبق تناولها ـ فهي تعني مجموعة التحويلات (Les transformations) لها قوانينها التي تحكم نسقها مستندا في هذا إلى سيكولوجيا تكوينية تهتم بدراسة النمو العقلي للطفل "دراسة نحو الوظائف العقلية من حيث أن هذا النمو لا يمكن أن يقدم تفسيرا أو على الأقل معلومات (...) أن علم النفس التكويني يرتكز على استخدام علم النفس الطفل لحل مشاكل نفسية"[2]، خاصة بعد ما أبداه المنهج التاريخي من قصور في سبر المراحل الأولى للمعرفة "الشيء المثير لدى الطفل هو بالضبط إيجاد دوما أمامك فرد ينطلق من الصفر ورؤية كيف يحدث"[3]. وجد بياجيه (J.PIAGET) في دراسة عقل الطفل باعتباره أقرب عقل للإنسان البدائي الحل السيكولوجي الأمثل في تحقيق الدراسة العلمية، لأنها تقوم على التجريب من خلال الاختبارات السيكولوجية التي يخضع لها الطفل "وعليه فإن المبدأ الأول الذي تأخذ به الابستيمولوجيا التكوينية هو أن تتعامـــل مع السيكولوجيا

(1) Piaget Jean ; Introduction a l' épistémologie génétique; tome1;P18.
« La méthode génétique en épistémologie déterminer s'accroissent les connaissances implique que l'on considère par méthode, toute connaissance sous l'angle de son développement dans le temps, c'est-à-dire comme un processus continu dont on ne saurait jamais atteindre ni le commencement premier ni la fin. »

(2) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 41.

(3) بغوره زواوي، مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، (مرجع سابق)، ص 166.

تعاملا جذريا، و يعني هذا أنه عندما تعترضنا مسالة خاصة لواقعة سيكولوجية فأول ما ينبغي اللجوء إليه هو البحث السيكولوجي بدلا من محاولة حل المسالة من خلال التأمل الشخصي"[1].

يتسم المنهج ـ الذي يقترحه بياجيه ـ بالعلمية والموضوعية، فهو يخضع للدراسة المختبرية التي تتلاءم مع موضوعات علوم الانسان بما فيها علم النفس الطفل، وفق شروط محددة ومعايير علمية تقتضيها الدراسات السيكولوجية كي تحقق مسعاها العلمي. كما يتسم بالشمولية من حيث أن بياجيه (J.PIAGET) قام بعملية مسح لجميع العلوم بالدراسة والتحليل وفق نظرة علمية تعبر عن نزعته البنيوية التكوينية.

(1) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 41.

المبحث الثالث: الدراسة البنيوية التكوينية لمشكلات العلوم

المطلب الأول: مشكـــــــلات تصنيف العـــــــــلوم

المطلب الثاني: مشكـــــــلات العلوم الصوريـــــــــة

المطلب الثالث: مشكـــــــلات العلوم التجريـــــــــبية

1-3 الدراسة البنيوية التكوينية لمشكلات العلوم:

قام بياجيه (J.PIAGET) بمنهجه التكويني الإحاطة بمشكلات العلوم سواء على مستوى التصنيف، أو على مستوى المفاهيم الخاصة بكل علم، فدرس العلوم المنطقية ـ الرياضية (Sciences logiques - mathématiques) وعلوم الفيزياء (Sciences physiques) وعلوم البيولوجيا (Biologie) وعلوم الانسان (Sciences humaines). يقوم في هذه الدراسة بطرح المشكلات التي عرفتها العلوم مستندا إلى تاريخ العلوم ونظرياته السابقة، بعدها يقترح الحلول المناسبة لها انطلاقا من منهجه السيكوتكويني (Psychogenèse). من أجل معرفة تطبيقات هذا المنهج وشموليته، سيتم إلقاء نظرة سريعة على جميع ميادين البحث العلمي، ثم يتم التفصيل فيه أكثر مع إشكالية الاكتساب اللغوي.

1-3 -1 مشكلات تصنيف العلوم:

ينطلق بياجيه (J.PIAGET) في تصنيفه للعلوم من نقد التصنيفات السابقة سواء التصنيف القائم على مستوى تقسيم الملكات أو التصنيف القائم على المستوى الخطي. بالنسبة لأرسطو طاليس (ARISTOTF)(384 - 322ق.م) (*) صنف العلوم انطلاقا من تقسيم الملكات، أما في العصر الحديث كانت تصنيفات فرنسيس بيكون (F.BACON) (1561- 1626)(**) تبعا لقوى الفهم، فحصر العلوم في ثلاثة " تأتي بحسب قوى الفهم أي قوى النفس الداركة. هذه العلوم هي: التاريخ علم الذاكرة، والشعر علم المخيلة، والفلسفة علم العقل"(1)، أما التصنيف الخطي يقوم بترتيب العلوم وفقا لخط مستقيم، يذكر كونت (A.COMTE) في هذا النوع من التصنيف ستة علوم أساسية مرتبة هكذا:

(*) فيلسوف يوناني، جاء بعد سقراط وأفلاطون، تميزت فلسفته بالطابع الحسي مقارنة بالمثالية الأفلاطونية، واضع علم المنطق. شملت فلسفته لجميع فروع المعرفة الإنسانية تقريبا من المنطق، الطبيعة، الميتافيزيقا، الخطابة، الشعر. من أبرز أعماله: الأرغانون، المقولات، العبارة، ما وراء الطبيعة.(بدوي عبد الرحمن، الموسوعة الفلسفية، مج $_{01}$، (مرجع سابق)، ص98.)

(**) فيلسوف وسياسي انجليزي، كان من نقاد المنطق الأرسطي، وصاحب الأرغانون الجديد، قامت فلسفته على الملاحظة والتجريب، وكان هدفه إصلاح العلوم عن طريق استخدام المنهج العلمي. من أعماله: كتاب المقولات، تقدم العلم، حكمة الأقدمين. (المرجع نفسه، ص392.)

(1) الشاروني حبيب، فلسفة فرنسيس بيكون، دار الثقافة، الدر البيضاء، ط$_1$، المغرب، 1981، ص38 .

الرياضيات، علم الفلك، علم الطبيعة، علم الحياة، علم الاجتماع، "فالرياضيات في رأس الجدول لا تتبع علما آخر ويتبعها باقي العلوم لأن موضوعاتها وقوانينها أكثر بساطة وكلية، وعلم الاجتماع في آخر الجدول يتبع سائر العلوم ولا يسيطر على علم لأن موضوعاته وقوانينه أكثر تعقدا وتخصصا"[1].

التصور التكويني لا ينسجم مع هذه التصنيفات، لأنها تتميز بالرتابة والثبات والاستقرار بسبب خلوّها من العملية التفاعلية بين العلم الأدنى والعلم الأعلى في الترتيب. جعل كونت (A.COMTE) من العلم الأعلى صاحب السيادة والتأثير على بقية العلوم التي هي أدناه، في حين العلم الأدنى لا يكون له أي تأثير على العلم الأعلى، مثلا العلوم الإنسانية (Sciences humaines) كعلم أدني في ترتيبه تابعا دوما إلى العلوم التي تسبقه في سلم الترتيب: علم الرياضيات (les mathématiques)، علم الفيزياء (la physique)، علم الحياة (La biologie)، في حين أن هذه العلوم الأخيرة لا تتأثر بتاتا بالعلوم الإنسانية(Sciences humaines). أما عن تصنيفات كودروف (B.KEDROV) (1903 - 1988)[*] فهي أقرب التصنيفات إلى دياليكتيكية بياجيه (J.PIAGET)، لأن كودروف (B.KEDROV) يرى أن العلوم الطبيعية (N) تصدر بصورة متماثلة مع العلوم الاجتماعية (S) والعلوم الفلسفية (PH) وبين العلوم الاجتماعية والفلسفية يوجد علم النفس (PS)، وبين العلوم الطبيعية والفلسفية يضع العلوم الرياضية (M) بينما العلوم التقنية موضعها بين العلوم الطبيعية والاجتماعية أما الفلسفة فهي تنفذ إلى جميع العلوم من خلال الجدل (D)[2]، حسب هذا التصنيف يكون التأثير متبادل بين جميع العلوم رغم اختلاف مراتبها.

(1) كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، (مرجع سابق)، ص ص 320، 321 .

(*) فيلسوف وأكاديمي ماركسي روسي، له إسهامات في الفلسفة وتاريخ العلوم والمنطق الجدلي، من مؤلفاته:"انجلز وعلوم الطبيعة"، "تصنيف العلوم"، "وحدة الجدل والمنطق ونظرية المعرفة". (طرابيشي جورج، معجم الفلاسفة، (مرجع سابق)، ص 519.)

(2) وقيدي محمد، العلوم الإنسانية والايدولوجيا، مطبعة فضالة، [د.ط]، المغرب، 1988، ص61 .

يتفق بياجيه (J.PIAGET) مع كودروف (B.KEDROV) في عملية التأثير المتبادل بين العلوم، لكن لا يتفق معه حول علوم الفلسفة كما يصنفها كودروف ، لان بياجيه (J.PIAGET) لا يعترف بوصفها كعلم، هناك أربعة مجموعات: "العلوم المنطقية الرياضية والعلوم الفيزيائية والعلوم البيولوجية ثم العلوم النفسية والاجتماعية"[1]، تتخذ هذه المجموعات شكلها الدائري أثناء عملية التصنيف (Classification) بحيث العلوم المنطقية ـ الرياضية (Sciences logiques - mathématiques) تؤثر وتتأثر بالعلوم الفيزيائية (Sciences physiques) وهذه الأخيرة أيضا تؤثر وتتأثر بالعلوم البيولوجية (Sciences biologiques)، والعلوم الإنسانية بدورها تؤثر وتتأثر بالعلوم البيويوجية، ليس هذا فقط بل العلوم المنطقية ـ الرياضية والعلوم الفيزيائية لها علاقة تأثير وتأثر بالعلوم البيولوجية والعلوم الانسان (sciences humaines). هذه النظرة التفاعلية تتوضح أكثر في ابستيمولوجيا العلوم، حين تلجأ مثلا العلوم المنطقية الرياضية والعلوم الفيزيائية والبيولوجية إلى العلوم النفسية والاجتماعية (Sciences psychologiques et sociales) في دراسة تكوين بنياتها، في الوقت ذاته تجد العلوم النفسية والاجتماعية سندها في العلوم الأخرى في تحقيق دقتها وتجريبيتها.

تصنيف بياجيه (J.PIAGET) يقوم على نماذج الترابط الجدلي بين العلوم، وعلاقة كل علم مع العلم الآخر، بحث في ابستيمولوجيا كل علم على حدى وكيفية تكوين بنياته، وتدخل نشاط الذات في هذا التكوين، وأبرز علاقة كل علم بالعلم الآخر وجوانب تأثيره وتأثره ولم يقتصر على التأثير وحيد الجانب كما قامت به التصنيفات الخطية، جعل من العلوم النفسية والاجتماعية تنفذ لكل علم، فمن أجل فهم البنيات المنطقية (Structures logiques) يفترض علينا الرجوع إلى نشاط الـــذات "من زاوية

(1) وقيدي محمد، الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 15.

الشروط النفسية لفعالياتها البنائية."[1]، والحال بالنسبة للعلوم الرياضية يؤكد بياجيه (J.PIAGET) أنه لابد "من الاعتماد على علم النفس لبلوغ الأشكال الأولية للمفاهيم الرياضية"[2]، يكون هذا بالرجوع إلى جذور تلك البنيات وفق مراحل النمو العقلي التي يدرسها علم النفس (Psychologie) انطلاقا من مرحلة التنسيق بين الأفعال. كما أن العلوم الفيزيائية (Sciences physiques) تكون في حاجة العلوم الرياضية رغم ارتباط نظرياتها ومفاهيمها بالواقع التجريبي، أما رجوع العلوم الرياضية (Sciences mathématiques) إلى العلوم الفيزيائية (Sciences physiques) هنا يختلف التأثير "فحتى رجوع الرياضيات إلى موضوعات يكون هذا بوصفها موضوعات مجردة لابوصفها موضوعات مطابقة للطبيعة"[3]، بنفس المنهج بحث بياجيه (J.PIAGET) علاقة العلوم البيولوجية (Sciences biologiques) بالعلوم الرياضية والعلوم الفيزيائية، من خلال محاولتها إضفاء الطابع الرياضي على مفاهيمها هذا من جهة، ومن جهة ثانية علاقتها بالعلوم النفسية (Sciences psychologiques) والعلوم الاجتماعية (Sciences Sociales) وتدخل الجانب البيولوجي في دراسة ردود الفعل الإنساني "يتطلب التكيف البيولوجي من الكائن الحي أن يضل على اتصال مباشر ومستمر مع البيئة المادية المحيطة به، لكي يحدث التفاعل بينهما"[4].

(1) المرجع السابق، ص 26.
(2) المرجع نفسه، ص 29.
(3) المرجع نفسه، ص 30.
(4) الشيخ سلمان الحضري، سيكولوجيا الفروق الفردية في الذكاء، دار المسيرة، ط$_2$، الأردن، 2011، ص 195.

2- 3-1 مشكلات العلوم الصورية:

01 - العلوم المنطقية:

القصد من دراسة ابستيمولوجيا المنطق دراسة تكوينية، هو البحث في تكوين البنية المنطقية (Structure logique) لدى الطفل منذ الولادة إلى تحقيق النمو العقلي الكامل. يكون هذا بالرجوع إلى جذورها في العملية الحسية الحركية، هنا يرفض بياجيه (J.PIAGET) القول أن جذور التفكير المنطقي تعود إلى التنسيق اللغوي ليردها إلى المرحلة التي يحاول الطفل فيها التنسيق بين أفعاله: "لا توجد جذور التفكير المنطقي في اللغة فحسب، مهما يكن من أهمية للتنسيقات اللغوية، بل تلك الجذور توجد بصفة أعم للتنسيق بين الأفعال التي هي أساس التجريد المتأمل"[1]، كما يرفض النزعات التي تحاول البحث عن البداية المطلقة لهذه البنيات التي تُوقِع البحث في الجاهزية والثبات، ويدعو إلى ضرورة البحث في تكوينها وانتقالها من مستوى إلى أخرى.

أثناء دراسة البنيات المنطقية (Structures logiques) وتكوينها عند الطفل يحدد بياجيه (J.PIAGET) مشكلتين أساسيتين: الأولى تتعلق بتلك "العلاقة بين المنطق والتفكير الطبيعي الذي قد يبدو المنطق في مظهر منه صورنه له، والواقع، إن المنطق في هذه العلاقة يبدو سيرا في الاتجاه المعاكس للفكر الطبيعي"[2]، والثانية "هي التي يعبر عنها التساؤل عن ما يكون المنطق إضفاء للصفة الصورية عليه.الأمر هنا مختلف عما عليه الحال في العلوم الرياضية، حيث تكون النظرية المصورنة إضفاء للصفة الصورية على نظرية حدسية في البداية"[3] هذا بالنسبة لموضوعات الرياضيات (Mathématiques) أما في موضوعات المنطق " فإنه لا يمكن الحديث عن أصل مثل هذا، ولا يمكن كذلك القول بأن عملية الصورنة تكون للموضوعات الفيزيائية لأن هذه الموضوعات تكون متغيرة. ويبقى الاتجاه الذي يمكن أن يسير فيه البحث هو الذات"[4].

(1) وقيدي محمد، الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص38.
(2) المرجع نفسه، ص 44.
(3) المرجع نفسه، ص45.
(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

في إطار هاتين المشكلتين يتجاوز بياجيه (J.PIAGET) النزعة الصورانية(*) التي تفصل البنية المنطقية (Structure Logique) عن الذات، والنزعة التجريبية (Empirisme) التي تربط نشأة المنطق باستبطان تجربة نفسية، ويقترح الدراسة التكوينية التي تربط البنية المنطقية (Structure Logique) بنشاط الذات وعلاقتها التكيفية بالمحيط .

02 ـ العلوم الرياضية:

حدد بياجيه (J.PIAGET) طبيعة تكوين المعرفة المنطقية والرياضية انطلاقا من فعاليات الذات ونشاطها، لان المعرفة التي تُستخلص من خصائص الموضوع هي معرفة فيزيائية "فالطفل – على سبيل المثال – يمكنه أن يرفع الأشياء بيديه وأن يفطن إلى أن لها أوزانا مختلفة (...) وهو يكتشف هذا تجريبيا، وتصل المعرفة إلى مرحلة التجريد من الموضوعات ذاتها"[1]، وفي هذا السياق يمكن تمييز " نوعين من التجربة: التجربة الفيزيقية (Experience physique)، والتجربة المنطقية ـ الرياضية (Expérience logique-mathématique) "الأولى، تنصب على الموضوع، على الشيء المادي، وتعمل على اكتشاف خصائصه للحصول منه على فكرة مجردة. والثانية، تنصب، لا على الموضوع وخصائصه، بل على نشاط الذات وفعاليتها."[2] فالمعرفة التي تخضع لتحويلات الذات هي المعرفة الرياضية (Connaissance mathématique)، فعن طريق معطيات العقل يستطيع الطفل أن يكتشف أن عدد الحصى سيبقى نفسه مَهما غيرنا شكل ترتيبها لان في هذه المرحلة الذات تضفي خصائص على موضوع لم تكن موجودة، يقول بياجيه: "إذن فالمعرفة التي جعلت هذا الطفل (...) يكتشف ذلك لم تكن مشتقة من الخواص الفيزيائية، وإنما من الأفعال

(*) الصورنة أو الشكلنة، بمعنى "أن تصوغ شيئا صياغة صورية، والصورانية أو الشكلانية "تركز على مدى إمكان تفسير الإثبات الرياضي أو صياغته على اعتبار أنه تتبع لخطوات ميكانيكية في سلسلة من الرموز المطبعية".(تد هوندرش، دليل أكسفورد للفلسفة، ج01، تر، نجيب الحصادي، المكتب الوطني للبحث والتطوير، [د.ط]، ليبيا، [د.ت]، ص ص 536، 537.)

(1) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 85.

(2) الجابري محمد عابد، مدخل إلى فلسفة العلوم، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 1976، ص130.

(أوالمؤثرات) التي مارسها على الحصى وأطلق على هذه المعرفة اسم المعرفة الرياضية وليس المعرفة الفيزيائية"[1]، يقول أيضا في هذا الصدد: "وإذا تساءلنا من أين تأتي المعرفة المنطقية والرياضية؟ لقلنا إن هناك إمكانيتين: الأولى هي أننا عندما نؤثر في موضوع معرفتنا نشتق من الموضوع نفسه (...) ولكن هناك إمكانية ثانية: وهي أننا عندما نؤثر في موضوع، فإننا نأخذ في اعتبارنا أيضا التأثير نفسه أو العملية إن شئت"[2]، ومبرر هذا هو تدخل فاعلية الذات "لان التحويل هنا يمكن أن يتحقق عقليا وفي هذا الافتراض لا يشتق التجريد من الموضوع المؤثر به، وإنما من الفعل ذاته، ويبدو لي أن هذا هو أساس التجريد المنطقي والرياضي"[3].

كشف بياجيه (J.PIAGET)عن تجربة الذات في تكوين المفاهيم المنطقية والرياضية، من خلال التحويلات (Transformations) التي تضفيها على موضوعاتها، فهي تعمل دوما على استيعاب (Assimilation) عالمها الخارجي وتحقيق التلاؤم (Accommodation) مع مستجداته اليومية. بهذه النظرة يكون بياجيه (J.PIAGET) قد ابتعد عن النظرة الأمبريقية (Empirisme) (*) التي ترد طبيعة الكائنات الرياضية إلى التجربة الفيزيقية، كما أنه ابتعد عن الوضعية المنطقية التي تجعل من الرياضيات تابعة للمنطق، يقول في هذا المعني "يتعلق مثالي الأول بالمدرسة الوضعية المنطقية، حيث يستعيد الوضعيون المناطقة ابستيمولوجيتهم السيكولوجية ويؤكدون أن الوحدات المنطقية والوحدات الرياضية ليست سوى بنيات لغوية"[4]، وفتح المجال أمام النظرة التكوينية التي تعتمد المرحلية والانتقالية في تفسيراتها العلمية، ويظهر هذا واضحا في تكوين مفاهيم العدد والمكان لدى الطفل.

(1) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 40.
(2) المصدر نفسه، ص ص 46، 47، بتصرف.
(3) المصدر نفسه، ص 47.
(*) "كل رؤية تؤسس معرفتنا، أو المواد المشكلة منها، على الخبرة عبر الحواس الخمس التقليدية. ترتبط ما يمكن أن تسمى الأمبريقية الكلاسيكية بلوك." (تد هوندرش، دليل أكسفورد للفلسفة، ج01، (مرجع سابق)، 100.)
(4) المصدر نفسه، ص 40.

تطور مفهوم العدد (Nombre) يرتبط مع تطور مفهوم المنطق (Logique) ذاته، ومرحلة ما قبل المنطقية (Pré-logique) تقابلها من حيث تطور المفاهيم الرياضية (Concepts mathématiques) مرحلة ما قبل العددية (Pré-numérique)، ليتوصل في الأخير إلى أن العدد (Nombre) "ينتظم العدد مرحلة فمرحلة في إطار ترابط وثيق مع البلورة المتدرجة بأنساق التضمين (تراتب الفئات المنطقية) وعلاقات اللاتساوي"(1)، أي أن التصور التكويني يربط بين تكوين مفهوم العدد وبين ظهور بعض العلاقات المنطقية في تفكير الطفل . إذا كان ينظر إلى العدد (Nombre) من الزاوية التكوينية فإنه ينظر أيضا إلى المكان (Espace) من الزاوية نفسها، أي بالعودة إلى المراحل الأولى للنمو "معنى التصور التكويني للمكان أن هذا مفهوم يعرف تدرجا في تشكله، وهذا يقتضي من حيث المنهج عودة إلى عنصر ذلك التشكل المتدرج وإبراز ما يعود منها إلى كل مرحلة من مراحل النمو العقلي" (2).

تبقى إشكالية تكوين المفاهيم الرياضية (Concepts mathématiques) في العلوم الرياضية بصفتها علوما تجريدية تتميز بالدقة الكمية والصرامة الاستنتاجية، هي ما يشغل مبحث الابستيمولوجيا التكوينية، يقول بياجيه في هذا السياق: "وقد شكلت إمكانية العلوم الرياضية، في وقت واحدا استنتاجا صارما وتكييفها للتجربة، دائما المشكلة المركزية للابستيمولوجيا. والسؤال هو أكثر إثارة للقلق، من وجهة نظر التكوينية"(3). هنا نجد أن بياجيه (J.PIAGET) خصص مؤلفا كاملا للمعرفة الرياضية، تناول فيه جميع الموضوعات الرياضية في شكل من الدراسة التكوينية النقدية تجمع مابين النزعة التكوينية في تحليل البنيات الرياضية، والنزعة النقدية للنظريات التي تناولت مثل هذه المواضيع.

(1) وقيدي محمد، الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 93.
(2) المرجع نفسه، ص 108.
(3) Piaget Jean ; Introduction a l’ épistémologie génétique; tome1 ;P57.
« La possibilité d'une science mathématique à la fois rigoureusement déductive et s'adaptant exactement à l'expérience! a constitué de tout temps le problème central de l'épistémologie. La question est plus troublante! encore du point de vue génétique. »

2- 3-1 مشكلات العلوم التجريبية:

01 - العلوم الفيزيائية:

دراسة مشكلات العلوم الفيزيائية حسب التصور التكويني ينطلق من البحث في الشروط النفسية في نمو بنياتها "وهكذا، فإن التفكير الفيزيائي يطرح الابستيمولوجيا التكوينية كمشكلة أساسية للنمو"(1). خاصة مع التطور الذي تشهده نظرياتها ومفاهيمها، بات من الضروري اللجوء إلى الدراسة التكوينية لأهم الإشكالات التي تطرحها الفيزياء المعاصرة "إن التجديد المذهل للمفاهيم التي تسببت فيها دراسة الظواهر على النطاقات الكبيرة والصغيرة - من نظرية النسبية إلى الفيزياء الدقيقة المعاصرة - يثير ، من خلال تناقض أكثر معتقداتنا شيوعًا وأكثرها ظاهراً ، سلسلة من القضايا النفسية من أعلى الفوائد"(2). من هنا يحدد بياجيه (J.PIAGET) ثلاث مشكلات رئيسية(*):

أ- مشكل الموضوعية:

القصد بالموضوعية (Objectivité) هي تلك العلاقة الجدلية القائمة بين الذات العارفة والموضوع المدرك، خلافا للعلوم الصورية الخالصة (Sciences formelles) التي ينسجم فيها الفكر مع نفسه فقط. هنا يكمن المشكل الرئيسي في العلوم الفيزيائية، فهي لها علاقة مباشرة بالموضوعات الخارجية من جهة، ولها علاقة مع الأطر الرياضية من جهة ثانية، "فالادراكات الحسية وحدها لا تكفي لتأسيس علم فيزيائي، فلا بد من تأطير رياضي لتلك الادراكات الحسية، وهذا رغم أنها تكون قد خضعت قبل

(1) Piaget Jean; Introduction à l'épistémologie génétique; tom 02; P .U.F; paris; 1950; P09.

« La pensée physique pose donc à l'épistémologie génétique un problème essentiel de développement.. »

(2) Ibid ; P09.

« Le prodigieux renouvellement des notions qu'a provoqué l'étude des phénomènes aux grandes et aux petites échelles — de la théorie de la relativité à la microphysique contemporaine — soulève, en contredisant nos intuitions les plus courantes et apparemment les plus fondamentales, une série de questions psychogénétiques du plus haut intérêt. »

(*) يحددها وقيدي في كتابه الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص ص ص 120، 125، 135.

ذلك لبنيات قبل رياضية وقبل منطقية"[1]. هذا التكامل بين معطيات الواقع ومعطيات الفكر في علم الفيزياء يجعل من الموضوعية (Objectivité) تأخذ طابعا تحوليا، يبتعد عن الجاهزية والسكونية. فماذا يقصد بياجيه (J.PIAGET) بالتحول؟ وماذا يقصد بالسكونية والجاهزية؟.

الموضوعية (Objectivité) حسب التصور التكويني لا توجد في الموضوعات الخارجية فقط كما تذهب إليه النزعة التجريبية (Empirisme)، بل هي ذلك التعديل المستمر الذي تقوم به الذات العارفة وهي تستوعب هذه الموضوعات، من هذا المبدأ "فان الموضوعية لن تكون معطى جاهزا ونهائيا في لحظة ما، بل يكون اكتسابها خطوة فخطوة عبر معرفة تقترب أكثر فأكثر من موضوعها. ذلك أنه ينبغي القيام بتعديلات مستمرة"[2]، فنشاط الذات وما تضفيه على الموضوعات الخارجية هو الذي ينفي أن تكون الموضوعية معطى قبلي جاهز.

يجد بياجيه (J.PIAGET) في العلم المعاصر مع الميكروفيزياء (Micro physique) دليلا قويا على أن الموضوعية (Objectivité) تنبني على العلاقة الجدلية بين الذات والموضوع، وليس على الموضوع المباشر لوحده كما كان يُتصور من قبل، "العلم المعاصر لا يجعلنا نقصي الملاحظ لكي نتحدث عن الموضوعية، إذ أنها ليست مجرد قراءة للمعطيات، بل هي إدماج لهذه المعطيات ضمن بنيات ومجموعة من العلاقات"[3]. بعد ظهور الميكروفيزياء (Micro physique) تم المراجعة للعديد من المفاهيم العلمية (Concepts scientifiques) والتفنيد لبعض النظريات العلمية (Théories scientifiques)، وهذا ماهو إلا دليل على تدخل الذات في بناء الواقع الموضوعي ودليل على ذلك التقاطع بينهما، "هكذا، إذن، يظهر كيف أن الفيزياء تقتضي في كل المستويات تقاطعا لذات بالموضوع وتأثيرا فيه، ولكن صورة هذا

(1) وقيدي محمد، الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 121.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(3) المرجع نفسه، ص 122.

التقاطع تغيرت بفضل الميكروفيزياء وأصبحت فعاليات الذات التقنية والمنهجية نافذة في الموضوع ذاته"[1].

الذات التي يتكلم عنها بياجيه (J.PIAGET) تختلف تماما عن مفهوم النزوع الذاتي كما تراه النزعة التجريبية (Empirisme)، لان الذات الأولى هي الذات "التي تكون لها ثقافة علمية والتي يكون هدفها هو بلوغ معرفة بالعلاقات بين ظواهر الطبيعة كما هي"[2]. يرفض بياجيه (J.PIAGET) النظرة التجريبية التي تربط الموضوعية (Objectivité) بالواقع مباشرة وتحصر المفاهيم الفيزيائية (Concepts physiques) في التجربة فقط، لان صورنة المفاهيم الفيزيائية (Concepts physiques) وإخضاعها للغة الكمية والجانب العقلي يثبط كل محاولات التجريبية في إقصاءها للذات واعتبار تدخلها ضرب من النزوع الذاتي "فقد سارت العلوم الفيزيائية نحو موضوعية أكثر بقدر ما تقدمت وسائلها التي تتدخل بها الذات في موضوع دراستها، وبقدر ما تطورت مناهجها، وهو مما ينفي القيمة التي أرادت النزعات التجريبية أن تمنحها للاتصال المباشر بالموضوع"[3].

الموضوعية (Objectivité) في علم الفيزياء حسب التصور التكويني الذي يراه بياجيه (J.PIAGET)، هي تلك الحركة القائمة بين الذات والموضوع تأخذ شكل ديالكتيكي (Dialectique)، تساهم الذات في بناء الموضوع وتعديله، يعود هذا البناء إلى التكوين المعرفي لدى الطفل، الذي يبدأ بمرحلة التنسيق بين الأفعال وهي مرحلة أساسية في انتقال الطفل إلى مرحلة التجريد والصورنة والتحرر من النزوع الذاتي "وهذا ما يعني أن فعاليات الذات الهادفة إلى تحقيق معرفة موضوعية بالظواهر، وهي التي تتطور مع هذه المعرفة ذاتها، لا تعني أبدا مجرد تدخل لعناصر ذاتية، بل إنها فعالية تساهم في بناء معرفة موضوعية"[4].

(1) المرجع السابق، ص 125.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(3) المرجع نفسه، ص 122.
(4) المرجع نفسه، ص 123.

ب ـ المفاهيم الفيزيائية بين البناء والتشكل القبلي:

يرفض بياجيه (J.PIAGET) النزعات التي تفسر نشأة المفاهيم الفيزيائية تفسيرا قبليا سابق عن كل تجربة، لان هذا التفسير يكتفي فقط بالبحث في المرحلة العليا لمفهوم ما، وينظر إليه كمفهوم جاهز ومستقر وساكن، كما يرفض أن تكون المفاهيم مجرد انطباعات حسية ناتجة عن تجربة خالصة "لا شك أن المعرفة العلمية تطورية على الدوام، فهي تتغير من حين لآخر، وعليه فلا يمكننا أن نقرر من جهة أن للمعرفة تاريخا، ثم ننظر من جهة أخرى لحالتها الراهنة كما لو كانت نهائية أو ثابتة"[1]. تتخذ هذه المفاهيم عند بياجيه (J.PIAGET) طابعا بنائيا يعتمد بالدرجة الأولى على فاعلية الذات ونشاطها أثناء علاقتها بالمحيط المادي، ويكون هذا بالرجوع إلى تكوين البنى المعرفية لدى الطفل وفق مجموعة من المراحل المتناسقة فيما بينها، تكتسي من خلالها طابع الاستمرارية والتحوّل. هناك تواز شديد بين بناء المفاهيم لدى الطفل وبين تاريخ العلوم (Histoires des Sciences) والتطور الذي عرفته المفاهيم العلمية بما فيها المفاهيم الفيزيائية، كمفهوم الحركة والسرعة والصدفة والقوة والثقل ... من المرحلة اليونانية إلى عصرها الكلاسيكي إلى المعاصر.

المنهج التاريخي النقدي يقوم بتحليل المفهوم والكشف عن أدواته وتطبيقاته ومقارنه كل مرحلة بأخرى، والمنهج البنيوي التكويني النفسي يبحث في مجموع المراحل التي يمر بها النمو العقلي للطفل من أجل سد ثغرات المنهج التاريخي الذي يتصف بالقصور في معرفة الجذور الأولى لتكوين المعرفة. التحليل التاريخي يساعد الباحث الابستيمولوجي على إبراز مراحل تطور المفاهيم وعلى السياق التاريخي لكل مرحلة، وأهم التطورات التي طرأت عليها من فترة لأخرى، والتحليل التكويني النفسي يضفي على المفهوم الفيزيائي صفة التكون والتحوّل والانتقال من مرحلة بسيطة إلى مرحلة أكثر تعقيدا، المفهوم الفيزيائي في الفترة اليونانية كان أكثر بساطة إذا ماقورن

(1) بياجيه جان، الابستومولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 35.

بالمرحلة الكلاسيكية التي بدأت فيها المفاهيم تميل إلى التعقيد، ومع ميكانيكا الكوانتم(*) زادت المفاهيم الفيزيائية تعقيدا أكثر وتجريدا. "في هذين المستويين معا انفتاح على ممكنات جديدة، وهو ما يجعل من القول بالتشكل المسبق للمفاهيم والبنيات المعرفية قولا بدون معنى"(1)، لأن الطبيعية التكوينية للمفاهيم الفيزيائية تتناقض مع التنظيرات التقليدية التي تتميز بالجمود والسكون، خاصة التطورات التي حدثت مع ظهور الميكروفيزياء (Microphysique) أصبح لزاما على الفيزياء (Physique) مراجعة المفاهيم السابقة والتخلي عن تقاليدها الماضية، للتفرغ إلى بناء مفاهيم جديدة لها قدرة أكبر على تفسير هذا العالم الدقيق "يتعلق المثال الأول وهو معترف به غالبا في مجال الفيزياء المعاصرة، أو بشكل أكثر تحديدا بالميكروفيزياء حيث تتغير حالة المعرفة من شهر لآخر، وفي غضون عام نجدها قد تغيرت تغيرا ذا مغزى"(2).

الجمع بين المنهجين التاريخي النقدي والسيكوتكويني في دراسة الطبيعة البنائية للمفاهيم الفيزيائية (Concepts physiques) ساعدا بياجيه (J.PIAGET) على القيام بذلك التوازي بين تطور المفهوم على المستوى التاريخي والتجديدات التي طرأت عليه من مرحلة لأخرى، وتطور المفهوم على مستوى التحليل النفسي بالعودة إلى جذوره البيولوجية والنفسية والانتقال من مستوى البساطة إلى مستوى التجريد، مما يؤكد على تدخل نشاط الذات في تمثل الواقع الجديد والبناء لمفاهيم تستوعب هذا الواقع وتتماشى مع التطور الذي يكتنف كل معرفة في شكلها العام "فالحالة الراهنة للمعرفة إنما هي لحظة في التاريخ، تتغير بنفس السرعة التي تكون فيها حالة المعرفة في الماضي قد تغيرت، بل وفي حالات عديدة تتميز بسرعة أكبر، ومن ثم فان الفكر العلمي ليس لحظيا، إذ أنه ليس حالة استاتيكية (سكونية) إنما عملية (Processe) وبتحديد أكثر عملية

(*) تختص بدراسة حركة الذرات، أسسها لوي دي بروي عام 1924، وتطورت مع كل من "شريدنجر" و"هيزنبرج"، فيما يسمى "مبدأ اللاتعيين"، أي أن الاحتمال هو الذي يحكم سلوك عناصر الذرة.(وهبة مراد، المعجم الفلسفي، (مرجع سابق)، ص 638.)

(1) وقيدي محمد،الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 130.

(2) بياجيه جان، الابستومولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 36.

بنيان وإعادة تشييد مستمرين. ويصدق هذا غالبا على كل فرع من فروع البحث العلمي"[1].

ج ـ الاستنباط والتجربة في الفيزياء:

المشكل الابستيمولوجي الذي يُطرح على هذا المستوى هو شروط الاندماج بين ماهو رياضي وماهو تجريبي في علم واحد، خاصة وأن علم الفيزياء تترأس قائمة العلوم في استعانته بالعلوم الصورية (Sciences formelles) مقارنة بالعلوم البيولوجية والعلوم الإنسانية (sciences humaines). ينطلق بياجيه (J.PIAGET) في حل هذا المشكل من نقد المدرسة الوضعية المنطقية (positivisme logique) التي تحصر تفسيراتها في نسقها اللغوي المنطقي وتعتبر "البنيات الرياضية مجرد لغة تعبر عن اكتشافات جاهزة قبلها، إنها تمنح تلك الاكتشافات صفة الدقة، ولكنها لا تساهم أبدا في بنائها"[2]، ليؤكد على التقدم الذي أحرزته الفيزياء (physique) بفضل تطور التحليل الرياضي (Analyse mathématique)، لأن الرياضيات (Mathématiques) تنفذ إلى كل مراحل البحث الفيزيائي انطلاقا من الملاحظة إلى الدور الذي تلعبه في الصياغة الدقيقة للفرضية وصولا إلى مرحلة التجريب والصياغة النهائية للقانون العلمي. الرياضيات (Mathématiques) حسب بياجيه (J.PIAGET) تتجاوز لغة التكميم إلى عقلنة الواقع التجريبي بتدخل الذات الفاعلة في بناء واقع عقلاني "فالتطورات التي عرفتها الفيزياء المعاصرة مع ظهور النظرية النسبية والميكانيكا الكوانتية دالة على الحضور القوي للرياضيات في الاكتشافات العلمية، حيث لا يمكن فهم خطوات تكوّن تلك النظريات والأنساق العلمية دون أن نأخذ بعين الاعتبار نصيب البنيات الرياضية في بنائها"[3].

(1) المصدر السابق، ص ص 35،36.
(2) وقيدي محمد،الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 138.
(3) المرجع نفسه، ص 139.

الملاحظ على بياجيه (J.PIAGET) أنه ينطلق دوما من نقد النزعات التي تختزل النشاط الإدراكي للذات في التجربة والعلاقة المباشرة بالموضوعات الحسية، ليطبق منظوره البنائي القائم على الفاعلية والدياليكتيكية بين الذات وموضوعها في النظرية المعرفية ككل. الذات الفاعلة هي التي تتدخل دوما في بناء الواقع، فهي كما تتأثر بالموضوعات كذلك تؤثر فيها وتقوم بتعديلات عليها مما يسمح بإضفاء خصائص جديدة إلى تلك الموضوعات يتشارك الجانب العقلي مع الجانب التجريبي على شكل عقلنة للواقع. لم تتوقف دراسات بياجيه البنائية إلى هذا الحد بل تسرت إلى البيولوجيا والعلوم الإنسانية.

02 ـ العلوم البيولوجية:

تصنف العلوم البيولوجية في الترتيب، ضمن الدائرة الثالثة بعد العلوم الصورية (Sciences formelles) والعلوم الفيزيائية (Concepts physiques)، من حيث الطابع التجريبي الذي تتميز به، ولجوؤها دوما إلى التجربة (Expérience) بشكل أساسي، مقارنة بالرياضيات التي تتسم موضوعاتها بالتجريد (Abstraction) والصورية التامة، والفيزياء التي تجمع مابين الصورية والتجريبية في دراستها العلمية "إذا كان التفكير الفيزيائي يتأرجح بين المثالية والواقعية، اعتمادا على تركيزه على عمليات تدخل الذات في الوصول إلى الموضوع أو على تعديلات الموضوع نفسه، فان الفكر البيولوجي هو من ناحية أخرى واقعي بحزم"[1]. الذات الفاعلة التي تؤثر وتتأثر بالموضوع تصبح في هذا العلم هي الموضوع المدروس، وان كانت العلوم الإنسانية (sciences humaines) هي تختص بهذا، إلا أن الجسم الحي في البيولوجيا يعتبر قاعدتها الأولى "الكائن الحي يشكل البنية التحتية للنشاط والتفكير"[2]، لأن عملية التفاعل مع الموضوعات التي تتعرض لها الذات العارفة ترتبط أول الأمر بالجسم الحي، هناك علاقة وثيقة بين

(1) Piaget Jean ; Introduction a l' épistémologie génétique; tome 3 ; P. U. F ; P05.
« Si la pensée du physicien oscille entre l'idéalisme et le réalisme, selon qu'il met l'accent sur les opérations du sujet intervenant dans la prise de possession de l'objet ou sur les modifications de l'objet lui-même, la pensée du biologiste est par contre résolument réaliste. »
(2) Ibid ; P07.
« Mais l'être vivant constitue l'infrastructure de l'être agissant et pensant. »

التكوين المعرفي وبين التطور البيولوجي، فالمرحلة التي يمر بها النمو العقلي للطفل هي المرحلة الحسية الحركية، في هذه المرحلة تكون الذات العارفة مرتبطة إلى أقصى درجاتها بالجانب الحسي المرتكز على عملية التنسيق بين الأفعال وتختزل الجانب الاستنباطي إلى أدنى المستويات، ثم تبدأ في الارتقاء شيئا فشيئا إلى المرحلة التجريدية "والحال، تسمح هذه الأشكال الأولية للتنسيق، عبر التمثلات السهلة والمتقابلة (Réciproques)، ومنذ المستوى الحسي الذي يسبق الكلام، تسمح بتأسيس بعض البنيات المتوازنة"[1].

ربط التكوين المعرفي بالنمو البيولوجي للكائن الحي لا يعني أن بياجيه (J.PIAGET) يختزل كل العوامل الأخرى المؤثرة في عملية التكوين، فهو يرفض كل الاتجاهات الاختزالية سواء الاتجاه الذي يرد المعرفة إلى صورها العليا ويتجاهل الشروط الأولية كاستلهام بعض البيولوجيين للمفاهيم النفسية وإسقاطها على الوقائع البيولوجية، أو الاتجاه الذي يحصر المعرفة في هذه الشروط الأولية ويقصي المستوى الأعلى كرد عملية الذكاء (Intelligence) إلى شروط بيولوجية فقط وإقصاء شروطها الأخرى، هذان المنهجان حسبه "لا يسمحان بالتفسير الموضوعي لهذه العملية، إذ في كل من المنهجين هناك إسقاط أو اختزال لطرفي هذه العملية أي لمستوياتها الدنيا أولمستوياتها العليا، وهو ما يعوق فهم هذين المستويين معا"[2]. في إطار هذه الاختزالية يقترح بياجيه (J.PIAGET) منهجا ينبني على التقاطع بين الشروط البيولوجية والشروط النفسية والشروط الابستمولوجية، يحاول من خلاله حل مشكلات علاقة الذات العارفة بالموضوع المدرك التي اتسمت في معظم تفسيراتها بالنسقية والاختزالية، إما في الجانب الذاتي فقط أو الجانب الموضوعي فقط. حسب بياجيه (J.PIAGET) "هناك توازيا بين مستويات العلاقة التي تبحث فيها الابستيمولوجيا عند دراستها للمعرفة بين الذات والموضوع وبين تلك التي تبحث فيها البيولوجيا"[3].

(1) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق)، ص 54.
(2) وقيدي محمد،الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 185.
(3) المرجع نفسه، ص 187.

دراسة مشكلات البيولوجيا انطلاقا من هذا المنهج الذي يقترحه بياجيه (J.PIAGET) تتمحور حول مسألتين أساسيتين، الأولى على مستوى المنهج من حيث أن البيولوجيا (Biologie) علم تجريبي يخضع للدراسة الابستمولوجية، والثانية على مستوى الموضوع من حيث أنها تدرس الكائن الحي في إطار علاقته بالمحيط. بالنسبة للمستوى الأول هناك عوائق أمام تطبيق المنهج التجريبي ترجع "إلى الطابع التاريخي أو التطوري للوقائع الذي يدرسها علم الحياة"[1]. الظواهر في علم البيولوجيا (Biologie) متشابكة ومتداخلة مما يجعل صعوبة كبيرة أمام محاولة عزل ظاهرة عن أخرى مقارنة بعلوم الفيزياء (Physique)، كما أنها تفتقر إلى الدقة الرياضية واتسامها بالطابع الكيفي لخاصية موضوعاتها. أما المستوى الثاني المتعلق بالموضوع، فان "هناك صعوبات تواجه التأويل النظري للوقائع التي يدرسها علم الحياة، أي أن هناك صعوبات في إضفاء الطابع المفهومي على التفسيرات التي يخضع لها نظام الكائن الحي في خصائصه الأساسية"[2]، كالتأويل الغائي الذي يُرجع ظواهر الحياة إلى مستوى الشعور، والتأويل الذي يحاول دراسة الظواهر البيولوجية دراسة فيزيو كيميائية، أما البحث في هذه المشكلات يجد بياجيه (J.PIAGET) في علم البيولوجيا (Biologie) أهمية كبيرة في تحليل المعرفة وتيسير البحث على مستوى الذات في علوم الانسان.

03 ـ العلوم الإنسانية:

اهتم بياجيه (J.PIAGET) بدراسة هذا النوع من العلوم، وقام بالتحليل الابستيمولوجي لمشكلاتها ومحاولة رصد أهمية هذا التحليل في عملية التكوين المعرفي، خاصة وأن علوم الانسان تهتم بالذات الإنسانية على مستويات مختلفة منها علم النفس (Psychologie) وعلم الاجتماع (Sociologie) وعلم اللغة (Linguistique) والاقتصاد (Économie). هذا التنوع في ميادين علوم الانسان (Sciences humaines) جعل بياجيه (J.PIAGET) يدرس مشكلاتها على مستويين: المستوى العام للعلم في

(1) المرجع السابق، ص 191.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خاصيته العامة والمشتركة بين جميع تخصصاته، وعلى المستوى الخاص بدراسة خاصية كل ميدان على حدى، أما عن المشكلات العامة فيحددها في خمس مشكلات رئيسية(*):

أ ـ مشكلة التصنيف:

يتخذ التصنيف عند بياجيه (J.PIAGET) الشكل الدائري القائم على مبدأ التأثير المتبادل بين نسق العلوم، بحيث العلم الأعلى في الترتيب يؤثر في العلم الأدنى، وهذا الأخير بدوره يؤثر في العلم الأعلى. فالعلوم الإنسانية (Sciences humaines) رغم أنها مصنفة في المجموعة الرابعة في الترتيب إلا أن هذا لا يمنع ـ حسب بياجيه (J.PIAGET) ـ أن تكون لها علاقة مباشرة بالعلوم المنطقية ـ الرياضية (Sciences logiques - mathématiques) التي تتصدر قائمة العلوم المصنفة. هنا يحلل بياجيه (J.PIAGET) وضعية علوم الانسان (Sciences humaines) ضمن نسق العلوم فيدرس علاقة هذا العلم بالعلوم الأخرى على مستوى " المجال المفهومي وهو مجموع النظريات والمعارف التي تم تأسيسها والتنسيق بينها داخل كل علم، وهناك مجال الابستيمولوجيا الخاصة بكل علم ومجال الابستيمولوجيا العامة"[1]، على مستوى المفهوم قد يأخذ التأثير شكله الخطي أي العلم الأعلى في الترتيب يؤثر في الأدنى دون أن يكون لهذا الأخير أي تأثير في العلم الأعلى، لكن على مستوى "الابستيمولوجيا العامة قد تستفيد هذه الأخيرة من تحليل بعض المشكلات المتعلقة بالعلوم الإنسانية في فهم بعض المشكلات التي تتعلق بالعلوم الأخرى. وهكذا يتم الانتقال من الابستيمولوجيا الخاصة بالعلوم الإنسانية إلى الابستيمولوجيا العامة التي تدرس المشكلات المشتركة للمعرفة العلمية"[2].

(*) يحددها وقيدي في كتابه الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص ص ص 201، 216، 220.

(1) وقيدي محمد،الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 204.

(2) المرجع نفسه ص 205.

يتنقل بياجيه (J.PIAGET) بعد تحليله لوضعية علوم الانسان (Sciences humaines) ضمن قائمة العلوم المصنفة، إلى دراسة العلوم التي تشملها هذه المجموعة، لها موضوعها ومنهجها "علم النفس وعلم الاجتماع والإثنولوجيا واللغويات والاقتصاد والديموغرافيا تشكل، بدون أدنى شك، أمثلة على التخصصات التي تبحث عن القوانين بالمعنى الواسع الموصوف"[1]. يستبعد الدراسات التاريخية من قائمة العلوم لان هذا النوع من الدراسات لا يمكن أن يبحث في قوانين الظواهر كما يقوم علم الاجتماع (Sociologie) وعلم النفس (Psychologie)، كما يستبعد العلوم القانونية بصفتها تهتم بالجانب المعياري القيمي لا الواقعي، فهي "لا تهدف إلى التفسير العلي. وما يعرف عادة باسم القوانين في الدراسات القانونية ليس إلا نسقا من المعايير والإلزامات التي لا تتصف بصفة العلاقة الوظيفية التي تدخل ضمن مقولة الحقيقة"[2]. الدراسات الفلسفية أيضا تستبعد لان موضوعها غير محدد ومنهجها تأملي لا يرتقي إلى المنهج العلمي، ونتائجها متضاربة حسب المذاهب والتصورات.

استبعاد علم وقبول آخر في دائرة التصنيف عند بياجيه (J.PIAGET) تختلف عن تصنيفات ميشال فوكو (F.Michel)، لان علم الاقتصاد وعلم اللغة الذين يعتبرها بياجيه (J.PIAGET) ضمن دائرة علوم الانسان (Sciences humaines) في نظر فوكو (F.Michel) هما علمين مستقلين ولا تمتان بأي صلة لها، يقول في كتابه الكلمات والأشياء "وكذلك الأمر بالنسبة للاقتصاد الذي لا يشكل خط علما عن علوم الانسان"[3]، وفي نفس السياق يقول عن علم اللغة "أما بالنسبة للغة فالأمر هو ذاته بالرغم أن الانسان هو الكائن الوحيد الناطق، فليس من علم الانسان بشيء أن نعرف

(1) Piaget Jean; Epistémologie des sciences de l'homme ; Gallimard ; France ; 1970 ; P17.
« La psychologie scientifique, la sociologie, l'ethnologie, la linguistique, la science économique et la démographie constituent, sans aucun doute possible, des exemples de disciplines poursuivant la recherche de « lois » au sens large qu'on vient de caractériser. »

(2) وقيدي محمد،الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 206.

(3) فوكو ميشال، الكلمات والأشياء، تر، جورج أبي صالح، مركز الإنماء القومي، [د.ط]، بيروت، 1990، ص289.

التحولات الصوتية وقرابة اللغات وقواعد الإنزلاقات الدلالية."[1] تصور فوكو (F.MICHEL) هذا نابع من نظرته المتطرفة القائمة على فكرة أفـــــول الانسان (La crépuscule des hommes) التي تتبناها البنيوية الكلاسيكية في شكلها العام، باعتبار أن الانسان تحكمه البنية كنسق ونظام دقيق. من هذا المنطلق يرفض فوكو (F.MICHEL) أن تكون علوم الانسان (Sciences humaines) علما مستقلا أو اعتبار الانسان له أولياته البيولوجية ككائن عضوي "فمن الخطأ إذا أن نجعل من العلوم الإنسانية امتدادا داخليا للإواليات البيولوجية في الجنس البشري وفي عضويته المركبة وسلوكه ووعيه، وليس أقل حظا من أن نجعل في عداد علوم الانسان الاقتصاد وفقه اللغة (...) في الحقيقة لا تقع العلوم الإنسانية داخل هذه العلوم ولا تدخلها إلى نطاقها."[2] الحرب التي يعلنها مشال فوكو (F.MICHEL) على علوم الانسان لا تجد ترحيبا في فلسفة بياجيه (J.PIAGET)، يقول في كتابة البنيوية عن موقف فكو من علوم الانسان "لاتشكل علوم الانسان "علوما خاطئة" فحسب، بل إنها لا تشكل علوما مطلقا، والشكل الظاهري، الذي يحدد وضعيتها ويغرسها في العلومية الحديثة، يضعها في نفس الوقت خارج التحديد الذي يجعلها علوما"[3].

فكرة السطوح الثلاثة ـ العلوم الرياضية والفيزيائية في المرتبة الأولى ثم علوم البيولوجيا والاقتصاد وعلم اللغة في المرتبة الثانية ثم الفكر الفلسفي في آخر المراتب ـ هي فكرة تقصي علوم الانسان (Sciences humaines) من دائرة العلم حسب بياجيه (J.PIAGET) هي فكرة تمثل فقط نظرة فوكو (F.MICHEL)، لكن لا تثبتها العلوم المعاصرة، أيضا فيما يخص النظرة السكونية التي يطرحها تصنيف فوكو (F.MICHEL) ترفضها النظرة التفاعلية بين العلوم في العلم المعـــــاصر:"نرى إذا أن

(1) المصدر السابق، ص 289.
(2) المصدر نفسه، ص 290، بتصرف.
(3) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق)، ص 104.

العلومية تخص فوكو نفسه ولا تخص التيارات العلمية التي يعود فيصيغها بطريقته الخاصة. من ناحية أخرى فان ثلاثيه هو ثلاثي سكوني، بينما نجد أن الميزة الأساسية للعلوم المعاصرة هي مجموعة التفاعلات التي تسعى لإعطاء شكلا دائريا مع تداخلات متعددة"[1].

ب ـ مشكلة البحث في التكوين:

يقصد بهذا المشكل هو البحث في العوامل المساهمة في تطور هذه العلوم، "هناك عوامل مختلفة معرفية وتاريخية ومجتمعية ونفسية ساهمت في تكوين كل علم من العلوم الإنسانية أو ساهمت في تكوين كل علم على حدة."[2] من هذه العوامل التي يقترحها بياجيه (J.PIAGET) عامل النزوع نحو الدراسات المقارنة، ويعني بهذا مقارنة العلماء مبادراتهم بالمراحل قبل علمية، مثل علم اللغة (Linguistique) "إذ عندما تجاوز المحللون اللغات الخاصة بهم ليقوموا بمقارنات مع لغات أخرى أصبحت دراساتهم مؤهلة أكثر من أي وقت مضى لتأسيس علم عام للغة"[3]. أما العامل الثاني الذي كان له دور في النهوض بعلوم الانسان (Sciences humaines) هو "المنهج التاريخي والمنهج التكويني ساعدا على التحرر من التمركز حول الحالة الراهنة للظواهر المدروسة ومن الانتقال إلى دراسة هذه الحالة في ضوء التطورات"[4].

يعطي بياجيه (J.PIAGET) أهمية بالغة للمنهج التاريخي وتاريخ العلوم (Histoires des Sciences) في رصد مراحل التطور للنظريات والمفاهيم العلمية (Concepts scientifiques) من مرحلة لأخرى ومقارنة كل مرحلة لاحقة بسابقتها، كما يجعل للمنهج التكويني دور أساسي في تطور علوم إنسانية مثل علم النفس (Psychologie) وعلم الاجتماع (Sociologie). إلى جانب هذين العاملين ســـاعد

(1) المصدر السابق، ص 107.
(2) وقيدي محمد،الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 216.
(3) المرجع نفسه، ص 217.
(4) المرجع نفسه، ص 218.

المنهج الوضعي الذي كان أنموذج العلوم الطبيعة في إمكانية تطبيقه على علوم الانسان (Sciences humaines) على الانفتاح على منهج آخر يتماشى مع طبيعة موضوعات هذا العلم، "يأخذ بعين الاعتبار النموذج الفيزيائي دون أن يجعل صفة العلمية مرتبطة بتطبيقه كما هو منطبق في علوم الطبيعة"[1]، بجملة هذه العوامل وعوامل أخرى كتحديد الموضوع والمنهج بدقة ساهمت في تكوّن وتطور العلم الإنساني.

ج ـ مشكل التأخر التاريخي:

القصد من هذا المشكل أن علوم الانسان (Sciences humaines) ظهرت متأخرة مقارنة بالعلوم الأخرى، فهي كانت مرتبطة بالفلسفة ولم تحقق استقلاليتها إلا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، فكان علم النفس (Psychologie) آخر العلوم انفصالا عن الفلسفة، يرجع السبب في هذا إلى تأخر العلوم التجريبية (les sciences expérimentales) في الظهور مقارنة بالعلوم الصورية (Sciences formelles) هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعقد موضوعات علوم الانسان. فالذات الدارسة هي الموضوع المدروس في الوقت ذاته، عكس العلوم الطبيعية التي يكون فيها الموضوع المدروس مستقل عن الذات الدارسة "إن الصعوبات المعرفية الخاصة بعلوم الإنسان، والتي قمنا للتو بتقديم نظرة تخطيطية لها، تتبلور بشكل طبيعي حول مشاكل المناهج، لأن أوضح نتيجة للتفاعل بين الموضوع والموضوع الخاص بالاختصاصات التي تهتم بها هنا هو جعل التجريب صعبا بشكل خاص بالمعنى الذي يستخدم في علوم الطبيعة"[2].

يعد علم الاجتماع (Sociologie) في نظر بياجيه (J.PIAGET) من بين العلوم الإنسانية، الأكثر تعقيدا وصعوبة في دراسة موضوعاته دراسة علمية. فهو يواجـــــــه

(1) المرجع السابق، ص 219.

(2) Piaget Jean ; Epistémologie des sciences de l'homme ; P 63.
« Les difficultés épistémologique propres aux sciences de l'homme et dont on vient de donner un aperçu schématique se cristallisent naturellement autour des problèmes de méthodes puisque le résultat le plus clair des interaction entre le sujet et l'objet propres aux disciplines dont nous nous occupons ici est de rendre particulièrement difficile l'expérimentation au sens ou elle utilisée dans les sciences de la nature. »

الصعوبة الأكبر في تطبيقات المنهج عليه، لأن طبيعة موضوعه تتعلق بدراسة ظواهر اجتماعية تختلف من مجتمع لآخر، وهي تعبر عن الجماعة وليس الفرد مثلما هو الحال في علم النفس (psychologie) "يطرح علم الاجتماع مشكلة معرفية أكثر خطورة من علم النفس، لأن هدفه ليس مجرد فرد خارجي لموضوع علم النفس، رغم أنه مشابه له، لكن يصعب الوصول إلى موضوع "نحن" جماعيا بشكل موضوعي، لأن عالم الاجتماع جزء منه، بشكل مباشر أو غير مباشر (في هذه الحالة عبر مجتمعات أخرى متشابهة أومتنافسة)"[1].

تتعدد مشكلات علوم الانسان (Sciences humaines)، سواء على مستوى الابستيمولوجيا العامة لهذه العلوم، أو على مستوى الابستيمولوجيا الخاصة بكل علم من علومها، وهو موضوع عميق وطويل المسار. وما تم تناوله في هذا المبحث، ماهو إلا لمحة سريعة جدا تشير إلى تطبيقات المنهج التكويني على جميع ميادين العلم، تهدف إلى إبراز شمولية البحث الابستيمولوجي عند بياجيه (J.PIAGET) ، وعمقه المنهجي.

كان هذا الفصل عبارة عن مدخل تمهيدي للإشكالية المركزية التي يتناولها هذا البحث، وهي إشكالية الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage) من المنظور البنيوي التكويني. تم التعرف فيه على التوجه البنائي والبنيوي التكويني عند بياجيه (J.PIAGET) من خلال بحث حيثيات نظريته المعرفية وتطبيقاتها على ابستيمولوجيا العلوم. بنفس المنهج الذي درس به بياجيه (J.PIAGET) المشكلات الابستمولوجية للعلوم الصورية والفيزياء والبيولوجية وعلم النفس وعلم الاجتماع، درس أيضا مسألة الاكتساب اللغوي عند الطفل فإلى أي مدى استطاعت الدراسة التكوينية أن تحل هذه الإشكالية؟.

(1) Piaget Jean ; Epistémologie des sciences de l'homme ; P53 ,54.
« La sociologie pose un problème épistémologique plus grave encore que la psychologie parce que son objet n'est pas seulement un individuel extérieur au sujet psychologue quoique analogue à lui, mais un « nous » collectif d'autant plus difficile à atteindre objectivement que le sujet sociologue en fais partie, directement ou indirectement (en ce cas par l'intermédiaire d'autre collectivités, semblables ou rivales. »

الفصل الثاني: التحليل البنيوي التكويني لإشكالية الاكتساب اللغوي عند بياجيه

المبحث الأول: مفاهيم الاكتساب المعرفي والعوامل المؤثرة

المبحث الثاني: التزامن بين مراحل الاكتساب المعرفي واللغوي

المبحث الثالث: اللغة والفكر من المنظور البنيوي التكويني

بحثت الابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique) في موضوع نمو البنيات اللغوية (Structures linguistiques) عند الطفل العديد من المسائل، وأعطت للتفكير الرمزي (Pensée symbolique) واللعب الرمزي (Jeu symbolique) أهمية أساسية في فلسفتها. من هذا الباب، كان البحث في مجموعة من العلائق التي تطرحها الدراسة التكوينية حول طريقة تحصيل الطفل للمفردات اللغوية في مراحل نموه، وطبيعة تكوين سلوكه الكلامي ضرورة منهجية ومعرفية من أجل تحديد مسار الاكتساب اللغوي. هنا تم التركيز على دراسة علاقة النمو المعرفي بالنمو اللغوي، وتحديد أهم مظاهر التزامن بينهما، انطلاقا من مجموعة المراحل النمائية التي يمر بها الطفل، كذلك تم بحث علاقة اللغة بالتفكير الرمزي، واللعب الرمزي، وكيف تساهم الوظيفة الرمزية في بناء البنى اللغوية؟، كما تم التطرق إلى أهم مسألة لغوية عرفت اختلافا في التفسيرات و التنظيرات منذ فجر التاريخ، وليس عند بياجيه (PIAGET) فقط، وهي إشكالية علاقة اللغة بالبنيات المنطقية. وأيهما أسبق البنيات اللغوية أم البنيات المنطقية؟.

المبحث الأول: مفاهيم الاكتساب المـعرفي والعوامل المؤثـــرة

المطلب الأول: المنهج الإكلينيكي ودراســة البنية المعرفـــــية

المطلب الثاني: مفاهيم أساســية في الاكتساب المعـــــــــرفي

المطلب الثالث: العوامل المؤثرة في الاكتساب المعرفي واللغوي

2-1 مفاهيم الاكتساب المعرفي والعوامل المؤثرة:

ميز بياجيه (J.PIAGET) في ابستيمولوجيته التكوينية (Epistémologie génétique) بين بداية تكوين الفكر عند الطفل، وبين الراشد في مراحله الأخيرة، من أجل هذا سعى إلى التأسيس لطريقة علمية تدرس البنيات المعرفية عند الطفل منذ لحظة الولادة. من هذا الباب كان فهم نظريته في اكتساب اللغة لا يتأتى إلا بعد فهم قاموسه النفسي والعلمي، ومعرفة خصائص كل مصطلح استعمله في مختبره العيادي.

2-1-1 المنهج الإكلينيكي ودراسة البنية المعرفية:

دراسة بياجيه (J.PIAGET) للبنيات المعرفية والبنيات اللغوية، كان نتاج تطبيقه لمجموعة من الطرق والمناهج، التي تفيد في استكشاف طبيعة هذا النمو وتطوره، على هذا النحو، عرف بحثه العلمي مجموعة من التطورات والتحولات، تعبر عن خصائص البحث الابستيمولوجي المعاصر، بمعنى أنه لم يبدأ مباشرة بالطريقة العيادية (Méthode clinique) المشهورة لدية، لكنه اعتمد أيضا الطرق العلمية الأخرى مثل طريقة الروائز (Tests)(*)، وطريقة الملاحظة الخالصة (Observation pure). معرفة هذه التطورات في الحياة العلمية عند بياجيه (J.PIAGET) يفيد كثيرا في فهم منهجه البنيوي التكويني من جهة، وتطبيقاته الابستمولوجية على البنيات المعرفية واللغوية من جهة ثانية. من أجل هذا كان البحث في طبيعة منهج الدراسة عند بياجيه (J.PIAGET)، وطبيعة التجارب التي اعتمدها في تفسير نمو البنى المعرفية واللغوية من الضرورة المنهجية التي تساعد على فهم حيثيات النظرية البنيوية التكوينية. فماذا تعني الطريقة العيادية؟، ما مفهوم التجربة عند بياجيه؟ ما هي أسباب لجوء بياجيه إلى الطريقة العيادية؟.

(*) هي"اختبار معير في إدارته ووضع علاماته، يقدم معلومات عن القدرات لشخص، ولمعارفه، ووظائفه الحسية الحركية، وطبعه، الخ، ويتيح أن يحدد موقعه بالقياس على أعضاء الجماعة الاجتماعية الآخرين، التي تشكل جزءا منها"(نوربير سيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج3، (مرجع سابق)، ص 1179). تختص الروائز بدراسة اهتمامات الشخص، الجانب الحسي الحركي، المعارف .. وغيرها من الموضوعات النفسية.

الطريقة العيادية (Méthode clinique) في مفهوم علم النفس العيادي، على النحو الذي أسس له سيغموند فرويد (S.FREUD)(1856- 1939)(*)، تعتمد على التخاطب، عكس ما كان مألوف سابقا بأن ينكفئ الفرد على نفسه في شكل استبطاني، وهي تركز على معرفة حالات الفرد المختلفة، يعرفها المعجم الموسوعي في علم النفس على أنها "طريقة فهم على نحو أساسي. ويبذل عالم النفس جهده، بنهج فينومينولوجي، إذ يصرف النظر عن كل معرفة نظرية، وبجهد في التمثل معمق بقدر ما يمكنه، ليبلغ معيش الفرد ويفهم معنى تصرفاته"(1). هي عبارة عن حوار(Dialogue) يقوم بين الطفل والباحث وفق مجموعة من الشروط التي يجب أن يلتزم بها المحاور المتعلقة بطبيعة الأسئلة، وكيفية طرحها، تعرفها مريم سليم بقولها: "والطريقة من حيث المبدأ، عبارة عن حوار مع الطفل. مستوحاة من الحوار التقليدي، في التحليل النفسي وفي علم النفس المرضي"(2).

الطريقة التقليدية (Méthode traditionnelle) المعروفة في التحليل النفسي الفرويدي (Psychanalyse) تقوم على بحث ما هو خاص بين العالم ومريضه، لكن طريقة بياجيه طريقة تفاعلية (Méthode interactive)، تتجاوز البحث إلى ما هو عام، وفق نظرة بنائية تهتم بالعلاقة التفاعلية بين الباحث والطفل، وبنيوية تهتم بدراسة البنية المعرفية في شكل من النسق المنظم والغني. البحث النفسي عند بياجيه (J.PIAGET) يهتم بدراسة نشاط الطفل داخل بيئته ومراقبة تطور ونمو البنية المعرفية لدية داخل هذا النشاط اليومي، هذا ما يوجب على الباحث أثناء التعامل مع الطفل أن يكون ذكيا في طريقة اختيار أسئلته وألفاظه من أجل إجراء حوار تفاعلي ناجح معه " طريقة فريدة

(*) طبيب نفسي نمساوي من أسرة يهودي، اختص في دراسة العمليات اللاشعورية، أسس لمدرسة التحليل النفسي، من أبرز كتاباته: مدخل إلى التحليل النفسي، الأنا والهو. محاضرات تمهيدية جديدة في التحليل النفسي (بدوي عبد الرحمن، الموسوعة الفلسفية، مج 02، (مرجع سابق)، ص122.)

(1) سيلامي نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج4، تر، وجيد أسعد، منشورات وزارة الثقافة، [د.ط]، دمشق، 2001، ص 1818.

(2) سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (ابستيمولوجيا بياجيه)، معهد الإنماء العربي، ط1، بيروت، 1985، ص 16.

قادرة على إظهار الأمور النفسية، وهي نوع من الاختبار يساهم فيه الفرد بالقدر الذي يساهم فيه الباحث، على أن مساهمته تكون من طبيعة أخرى"[1].

انتقد بياجيه (J.PIAGET) طريقة الروائز (Tests) التي تعتمد على المجموعات (Groupes) وتقديم الأسئلة نفسها، وفي الظروف نفسها، رغم أنه طبق هذه الطريقة في مرحلة معينة من بحثه، أما طريقة الملاحظة المباشرة (Observation pure) التي تعتمد فقط على حوار شفهي (Dialogue oral) بين الطفل والباحث، فهي في نظر بياجيه (J.PIAGET) طريقة مهمة ومعتمدة في البحث، لكن وفق شروط معينة، يقول: "طريقة الاختبار والملاحظة الخالصة والطريقة السريرية ـ الطريقة الأولى التي نميل إلى استخدامها لحل المشكلة التي تهمنا هي الاختبارات التي تتكون من إخضاع الطفل لتنظيم يجب استيفاء الشرطين التاليين: من ناحية، يجب السؤال واحدا لجميع المواضيع، وينشأ دائما في نفس الظروف، من ناحية أخرى، ترتبط الإجابات المقدمة من الموضوعات بمقياس أو مقياس يجعل من الممكن مقارنتهم نوعيا أو كميا"[2].

تتميز هذه الطريقة بعموميتها في الدراسة، فهي تدرس مجموعات من الأطفال، ويصعب عليها التركيز على كل طفل بانفراد، لان الأطفال في نظره تختلف استجاباتهم فيما بينهم، حتى وان كانوا في عمر واحد، هذا ما يتطلب دائما على الباحث أن يتتبع إجابات كل طفل على حدى، من أجل فهم تراكيبه العقلية، وهذا ما تعجز عنه الملاحظة الخالصة (Observation pure)، يقول في سياق هذا المعنى: "مزايا هذا الأسلوب غير قابل للفحص للتشخيص الفردي للأطفال. بالنسبة لعلم النفس العام، فان الإحصائيات

(1) المرجع السابق، ص ص 15، 16.

(1) Piaget Jean ; La représentation du monde chez l'enfant ; P. U. F ; Paris; 1947; P06.
« La méthode des tests, l'observation pure et la méthode clinique – La première méthode que l'on soit tenté d'employer pour résoudre le problème qui nous occupe est celle des tests, qui consiste a soumettre l'enfant a des preuves organisées de manière a satisfaire aux deux condition suivantes ; d'une part, la question reste identique pour tous les sujet, et se pose toujours dans les mêmes condition ; d'autre part, les réponses données par les sujet sont rapportées a un barème ou a une échelle permettant de les comparer qualitativement ou quantitativement . »

التي يتم الحصول عليها غالبا ما تكون معلومات مفيدة"[1]. من هذه الناحية رأى أن هناك مشاكل وصعوبات عدة تنجر على مثل هذا النوع من الدراسة، تكون عائق أمام تحليل النتائج، لان هذا النوع من الدراسة يمشي على وتيرة واحدة، قد تشكك في النتائج المتوصل إليها، يقول: "ولكن بالنسبة للمشاكل التي تهمنا، يمكن للمرء أن يبحث عن الاختبارين عن مضايقات ملحوظة، الأول هو عدم السماح بتحليل كاف للنتائج التي تم الحصول عليها. وللعمل دائما في ظل الظروف متطابقة، يحصل المرء على نتائج تقريبية، مثيرة للاهتمام، لهذه الدراسة، ولكنها غالبا ما تكون غير قابلة للاستخدام في النظرية، لعدم وجود سياق كاف"[2]. من هذا الباب رأى من الضروري تجاوز هذه الطريقة، بعد العيوب التي لوحظت عليها أثناء وبعد الدراسة، والالتفات إلى منهج يساعد على التعمق في العمليات العقلية والتراكيب المعرفية لدى الطفل، بشكل منظم ومرن، يقول:" ولذلك من المهم مهما كانت التكاليف أن تتجاوز طريقة المراقبة الخالصة ودون الوقوع في عيوب الاختبار، لتحقيق الميزة الرئيسية للتجربة"[3].

اتجه بياجيه بعد طريقة الملاحظة الخالصة (Observation pure) إلى طريقة ثالثة وهي الطريقة العيادية (Méthode clinique) ليكتمل البحث النفسي، لان هذه الطريقة حسب رأيه، هي الأنسب في استكشاف وتتبع خطوات نمو التراكيب العقلية، والتغلغل في فهم الميكانيزمات والآليات التي يستند إليها الطفل في حل مشكلاته اليومية التي تواجهه أثناء تفاعله مع البيئة الخارجية، يقول: "ولهذه الغاية سنستخدم طريقة

(1) Piaget Jean ; La représentation du monde chez l'enfant ; P 06.07 .
« Les avantages de cette méthode sont indiscutables pour le diagnostic individuel des enfants. Pour la psychologie générale, les statistique obtenues donnent souvent des renseignement utiles . »
(2) Ibid ; P 07.
« Mais pour les problèmes qui nous occupent, on peut reproche aux tests deux inconvénients notables. Le premier est de ne pas permettre une analyse suffisante des résultats obtenus. A opérer toujours en condition identique, on obtient des résultats bruts, intéressants pour la pratique, mais souvent inutilisables pour la théorie, faute de contexte suffisante. »
(3) Ibid ; P10 .
« Il importe donc a tout prix de dépasser la méthode de pure observation et, sans retomber dans les inconvénients du test, d'atteindre les principaux avantages de l'expérimentation . »

ثالثة، تتظاهر بدمج موارد الروائز والملاحظة المباشرة، مع تجنب العيوب الخاصة بكل منها: إنها طريقة الفحص السريري، التي يستخدمها الأطباء النفسانيون كوسيلة للتشخيص"[1]. ينطلق الاختبار وفق هذه الطريقة من مجموعة من الفرضيات (Hypothèses) والملاحظات (Observations) التي يقوم بها الباحث، بحيث يقوم بطرح أسئلة على الطفل ويلاحظ الإجابة، ثم ينطلق منها إلى بناء سؤال جديد في شكل من التلقائية في الطرح والحوار" العيادي الجيد، يترك للطفل أن يوجهه، في الوقت الذي يوجه هو فيه الطفل"[2]. بهذا المنهج (Méthode) يستطيع الباحث الاستماع إلى الطفل والتعمق أكثر في نفسيته، ومعرفة طريقة تفكيره "هذه الطريقة يعمل بها وتوجه بواسطة أفكار مسبقة، وفرضيات موجهة ، وفي حوار حر"[3].

وفق الطريقة الحوارية، درس بياجيه (J.PIAGET) تكوين البنية المعرفية عند الطفل، بوضع مجموعة من الأشكال الهندسية أمامه، ويبدأ بتشكيلها وتنظيمها وترتيبها وطرح أسئلة عليه في مرحلة عمرية معينة من مراحل نموه المعرفي[*] عن العدد (Nombre)، والكمية (Quantité)، والوزن (Poids) واللون (Colleur) الخاصة بتلك

(1) Piaget Jean ; La représentation du monde chez l'enfant ; P10 .
« Nous employerons a cet effet une troisième méthode, qui prétend réunir les ressources du test et de l'observation directe, tout en évitent leurs inconvénients respectifs ; c'est la méthode de l'examen clinique, que les psychiatres employent comme moyen de diagnostic. »

(2) سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (مرجع سابق)، ص 39.

(3) المرجع نفسه، ص 41.

(*) "ويقصد به قدرة الطفل على تتبع المخطط والتسلسل الطبيعي، لمراحل اكتساب اللغة، وأن تنمو لغة الطفل ـ كما كان متوقعا لها حسب المخطط الطبيعي لنضوج اللغة". (الهوارنة معمر نواف، (دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 01، 2012، ص 269.) تتعدد التسميات حول هذا المفهوم، نجد "النمو المعرفي"، "التطور المعرفي"، "الاكتساب المعرفي"، وبالنسبة للغة، نجد "النمو اللغوي"، "التطور اللغوي"، "الاكتساب اللغوي". مصطلحات تتعدد في التسمية، لكنها تدل عند بياجيه (J.PIAGET) على جملة المراحل المتتابعة التي يمر بها عقل الطفل خلال عملية تكوينه المعرفي واللغوي والأخلاقي. بالنسبة للنمو (Développement) يدل على الازدياد والتعقد "ازدياد حجم الكائن الحي وتعقد بنيته"، (صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج02، (مرجع سابق)، ص 508)، أما التطور (Evolution) فيدل على "الحال" ويأخذ عدة معان منها: "النمو"، "التبدل التدريجي"، "الانتقال من البسيط إلى المركب"(صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج01، (مرجع سابق)، ص ص 293، 294)، أما الاكتساب (Acquisition) عند الفلاسفة المحدثين يدل على التحصيل "طريقة تحصيل المعرفة وطريقة تثبيت العادات"(المرجع نفسه، ص 115.)

الأشكال، والطفل يجيب حسب منطقه الخاص في تلك المرحلة. من التجارب التي قام بها بياجيه (J.PIAGET) في هذا الخصوص، تجربة أكواب الماء وتجربة الحصى وغيرها من التجارب، بالنسبة لتجربة الحصى يجلب عدد معين من الحصى ثم يرتبها في أشكال مختلفة، سواء في شكل دائرة، أو مستقيم ... ثم يسأل الطفل عن تساوي العدد بين الشكلين، فيجيب الطفل مثلا على أن عدد الحصى في المستقيم أكبر من عدد الحصى في الدائرة، بالرغم أن العدد نفسه، من خلال هذه الإجابة وإجابات أخرى يحدد بياجيه (J.PIAGET) خاصية تلك المرحلة وعمرها الزمني ومنطقها الخاص.

يعد مثال كوب الماء، من التجارب المشهورة عند بياجيه (J.PIAGET)، بحيث يأتي الباحث بكوبين أحدهما طويل العنق، والآخر عريض الشكل، ثم يقوم بسكب الكمية نفسها من الماء في الكوبين، فيجيب الطفل أن الماء في الكوب طويل العنق كميته أكبر من كمية الكوب العريض، بعد تسجيل هذه الإجابات التي قدمها الطفل أثناء العملية الاختيارية، ينتقل بياجيه (J.PIAGET) إلى مرحلة جديدة في دراسته العيادية، وهي عملية نقد الإجابة من خلال مقارنه إجاباته من خلال إجابات أخرى، وليس بدحض إجابة الطفل:" في الطريقة العيادية يركز الباحث أيضا على النقد، إذ أنه لايكتفي بالتسجيل المباشر لإجابة الطفل، بل يعارضه وينتقد إجابته، ولكن هذا لا يعني أن نقول له إجابته خاطئة، وأنه كان يجب أن يجيب هكذا، ولكن بأن نشر إلى آراء أخرى مختلفة"[1].

الطريقة العيادية (Méthode clinique) التي يعتمدها بياجيه (J.PIAGET) في دراسة البنية المعرفية للطفل، تختلف عن الطرق التجريبية الأخرى، من حيث أنه يسعى من خلالها إلى تحليل تكويني لهذه البنية (Structure)، يأخذ طابع وصفي، أكثر منه كمي، فهو ليس مجرد تطبيق لمجموعة من الروائز تتماشى مع مجموعة من الأسئلة المحدودة، في ظل ظروف محددة، لهذا يرى بياجيه (J.PIAGET) أنه من الضروري

(1) المرجع السابق، ص 41.

العودة إلى مثل هذا النوع من المناهج في البحث السيكولوجي يقول: "بما أن الطريقة السريرية قدمت خدمة عظيمة في عدة مجالات، وما دونها اضطراب وارتباك، فعلم النفس الطفل سيكون مخطئ للغاية لحرمان نفسه منها"[1]. ولعل لجوءه إلى الطريقة النقدية في امتحان البنية المنطقية (logique Structure) للطفل دليل على نزعته التكوينية في معرفة طبيعة نمو هذه البنيات وتطورها من مرحلة إلى أخرى.

الانتقال بين مناهج البحث العلمي الملاحظ عند بياجيه (J.PIAGET) في دراساته النفسية، تحمل في طياتها مظهر ابستيمولوجي، يعكس مراحل طور المنهج العلمي وأساليب البحث في علم النفس، من طريقة الروائز(Tests) إلى الملاحظة الخالصة (Observation pure)، إلى الطريقة العيادية (Méthode clinique) كل طريقة تنطلق من نقد سابقتها، وتستفيد منها في الوقت ذاته، فالطريقة العيادية (Méthode clinique) بتطبيقات بياجيه (J.PIAGET) رغم تمحيصها ونقدها للطرق السابقة، إلا أنها حافظت في بعض أساليبها على ما جاءت به طريقة الروائز (Tests)، والملاحظة الخالصة (Observation pure). هذا ما يجسد معاني الفلسفة المفتوحة التي سعت العقلانية المعاصرة إلى التأسيس لها، والقائمة على مبدأ القابلية للمراجعة والنقد الموضوعي للنظريات العلمية السابقة. لكن إذا حاول بياجيه (J.PIAGET) في منهجه الإكلينيكي دراسة البنية المعرفية للطفل، فماهي أهم المفاهيم التي استند إليها في هذه الدراسة؟.

(1) Piaget Jean ; La représentation du monde chez l’enfant ; P11.
« Puisque la méthode clinique a rendu de grands services, dans un domaine ou, sans elle, tout m’est que désordre et confusion, la psychologie de l’enfant aurais grand tort de s’en priver. »

2-1-2 مفاهيم أساسية في الاكتساب المعرفي:

يستند بياجيه (J.PIAGET) في كتاباته وبحثه العلمي على مجموعة من المفاهيم الأساسية، هي بمثابة مفتاح فهم لدراسته وفكره ككل، من أجل هذا كانت معرفة هذه المفاهيم وتوضيحها من العمل العلمي المنهجي الذي يتطلب الإحاطة العامة بإشكالية البحث. من هذه المفاهيم التي سيتم تناولها: المخططات العقلية، البنية المعرفية، العمليات المعرفية، التكيف، التنظيم، التوازن. فكيف يصوغ بياجيه هذه المفاهيم؟، وما هي الروابط المنطقية التي تجمع بينها؟

01 ـ المخططات العقلية:

تعني الصورة الكلية، أو الإجمالية التي يتصور بها الطفل العالم من حوله، وهي تأخذ شكل البطاقة التي يصنف فيها الأحداث المتشابهة، سواء كانت أشياء، أو أصوات، "الطريقة التي ينظر الطفل بها إلى العالم والأحداث، التي تدور حوله، وهي طريقة يمثل بها الطفل العالم بصورة ذهنية، تشكل المخططات صورة إجمالية لحالة المعرفة الموجودة لدى الطفل"[1]. كأن يرسم الطفل في ذهنه كل ما يملك جناحين يضم الدجاجة والحمام، والعصافير، تبدأ هذه المخططات بأشكال بسيطة، ومع تقدم النمو الذهني تزيد تعقيدا لدى الطفل"والمخططات الذهنية تكون في البداية انعكاسات أو إرجاعات دائرية تكونت في سن مبكرة بسيطة نسبيا، وتصبح هذه الارجاعات أكثر تعقيدا للتمثل المتبادل والموائمة"[2]، ومثال هذا كأن نسكب كمية من الماء في كوب ذا عنق طويلة، ثم نسكب هذه الكمية نفسها في كوب عريضة، عملية النقل هذه في ذهن الطفل هي عبارة عن انعكاس أو إرجاع. عن طريق هذه الخطط تتم عملية التنظيم والتصنيف للأشياء من الألوان والأشكال، وما يمشي على أربعة، وما يمشي على رجلين، مما يعني ضمنيا أن هذه المخططات (Schémas) تتميز بالمرونة والتغيير"ويعتقد بياجيه أن الطـفل يطـور

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص69.
(2) المرجع نفسه، ص 69.

خطوطا عريضة للخطة، أو الخريطة، لما يطوره من صورة عن العالم المحيط به، ويحتفظ بها في ذاكرته من أجل تنظيم العالم في مصنفات عمل على صورة ما، مثل أشياء أستطيع لمسها، أشياء أستطيع أكلها ... وترادف الخطة مصطلح المفهوم لدى الطفل"[1].

02 - البنية المعرفية:

مفهوم مجرد غير قابل للقياس، لكن له استدلالاته العلمية، كما أنها عبارة عن استعداد يمكن الطفل من بناء مخططاته العقلية، لكن ليست بنى فطرية (Structures héréditaires) ولا ثابتة (Statique)، فهي مثلها في ذلك مثل المخططات العقلية تتميز بالتغير والنمو تماشيا مع مراحل النمو "افتراض أن البنية المعرفية هي مخططات خام تكاد تكون فطرية، إذ يولد الطفل ولدية خصوصية مميزة لمخططاته وبناءه المعرفي وإمكانات تطورها والاستعداد لتنميتها". من هذا كان للنشاط دور أساسي في تمثل الأشياء والأحداث عند الطفل:"يحتل النشاط الذاتي للفرد دورا أساسيا في علم النفس الإدراكي وعلم تكوين المعرفة (عند بياجيه) فنشاطات الطفل تحدث في إطار يمكن وصفه بالاختباري"[2].

القصد بالنشاط ذلك التفاعل (Interaction) الذي يحصل بين ذكاء الطفل والعالم الخارجي، فهو في نظر بياجيه (J.PIAGET) "رحلة إنسانية حافلة تخضع لحسابات دقيقة تبدأ من عالم المحسوسات والملموسات وتنتهي عند عالم التصورات المجردات"[3]. من هذا التفاعل (Interaction) تنتج عنه البنية الذهنية للطفل، أما التي لم يحدث معها تفاعل فهي خارجة ومستقلة عن الذهن:" يفترض بياجيه أن الصورة الحسية للشيء الموجود في الواقع لا يمثل بنية ذهنية في خبرات الطفل، ويصبح بنية ذهنية حينما يتفاعل الطفل مع هذا الشيء الحسي المادي، ويكون قد طور له مفردة

(1) المرجع السابق، ص 70.
(2) سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (مرجع سابق)، ص 15.
(3) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 29 .

أورمز على صورة كلمة"[1]. تعد هذه الأشياء هي محتوى البنية المعرفية وهي تتميز بالتغير نتيجة عملية التنظيم التي تخضع لها "ويفترض بياجيه ومعه (د. لابونش) أن محتوى الأبنية المعرفية هو الذي يتغير، إذ لا يترتب على ذلك تغير الوظيفة، وعملية التنظيم المعرفية التي طورها بفعل تفاعله والخبرات التي تحققت لديه"[2]. ومثال هذا وسائل النقل كبنية معرفية تبقى وظيفتها ثابتة وهي السير بالراكب وحمل أشياء فيها، لكن خصائص هذه البنية تختلف من حيث النوع والمكون، فالسيارة في خصائصها تختلف عن الحافلة، وهذه الأخيرة تختلف عن القطار وهكذا دواليك.

يركز بياجيه (J.PIAGET) في حديثه عن البنية المعرفية والمخططات العقلية على الأفعال الانعكاسية التي تعود إلى المرحلة الحسية الحركية (Sensori-moteur)، وفي مقابل هذين المفهمين، البنية المعرفية، والمخططات العقلية، هناك الصورة الذهنية، وهي تختلف عن المخططات العقلية، لان الأولى هي عبارة عن بنية يستطيع الطفل في مرحلته الحسية الحركية تصور العالم حوله فقط، لكن ما يرتبط بذهنه ويبقى عالقا بذاكرته، ولو غاب هذا الشيء عنه هو الصورة الذهنية عن هذا المدرك "ويتضمن المفهوم العملية الذهنية التي يبقى فيها الطفل تصوراته للأشياء أو الأحداث التي شاهدها أو تعامل معها، واعتبار هذه الأشياء أو الأحداث موجودة ورغم غيابها عن نظره أو حسه"[3].

الطفل في بداية نموه لا يدرك إلا الأشياء الموجودة أمامه فقط، كأن يتتبع كرة صغيرة أمامه، فان ذهبت هذه الكرة إلى زاوية ما تغيب عن حسه، فان الموضوع بالنسبة له هو غياب الكرة تماما في عالم الأشياء، لكن عندما يصبح قادر على تكوين صورة ذهنية عن هذه الكرة في شكل رمزي فان ذهاب الكرة إلى تلك الزاوية لا يعني غيابها عن الواقع الحسي بل تبقى صورتها الذهنية عالقة لدى الطفل في شكل بينة معرفية. وهنا تتدخل عملية عقلية مهمة وهي الذاكرة:" ويرتبط بهذا المفهوم الرسم

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل المعرفي واللغوي، (مرجع سابق)، ص 73.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(3) المرجع نفسه، ص 71.

التصوري الذي يعطي فيها الطفل معاني خاصة للخطوط التي يرسمها. لهذه العملية علاقة قوية بالذاكرة والموائمة لأنها عملية إعادة تنظيم الارجاعات المشوهة سابقا في مرحلة الاستيعاب"[1]. في هذه العملية، يلعب الرمز (Symbole) دورا مهما في تثبيت صور الأشياء في الذهن، لان المخططات العقلية حسب بياجيه (J.PIAGET) لا تقدم سوى خطوط عريضة منتظمة للأشياء، لكنها ضرورية وأساسية في أخذ الصورة العامة عن العالم "إن من دون عملية الترميز اللغوي، وغياب الشيء المحسوس، يصبح غير موجود في خبرات الطفل ويلاحظ أن الطفل في الشهور الأولى يطور مخططات لكل الأشياء والتي يواجهها، وتشكل هذه المخططات الصورة الخام لأبنية معرفية مستقبلية وغيابها قد يؤخر في تطور الأبنية المعرفية"[2].

03 ـ العمليات المعرفية:

ينتقل بياجيه (J.PIAGET) من البنى المعرفية إلى العمليات المعرفية، فإذا كان القصد من الأولى هي المخطط الخام، فان العمليات المعرفية هي عبارة المعالجة والتعديلات التي يقوم بها الطفل تجاه بنية (Structure) معينة في شكل عمل ذهني داخلي "ويقصد بها قدرة الطفل على تشغيل ذهنه في متغيرات البيئة المحيطة به، ويستطيع الطفل أن يغير من شكل العمليات أو ينظمها إذا ما كانت هذه الأشياء موجودة في بيئته أو مألوفة لخبراته"[3]. إذا كان الطفل في مرحلته الحسية الحركية (Sensori-moteur) تتلخص علاقته مع الأشياء المحيطة به في الإمساك والمص، فان في مرحلة العملية المادية (Concret opérations) يعمل على التصنيف والتنظيم الداخلي "والفرق بين المخططات الحسحركية والعمليات المادية أن الأولى يعبر عنها دائما بأداء ظاهر يتضمن الوصول، الإمساك، المعالجة، وما شابه، أما العملية في المقابل، فهي نظام أعمال داخلية، وهذه شكل بداية تطور بطئ تجاه عملية بدء الظهور الذكاء التمثيلي"[4]. في هذه العملية يستطيع الطفل أن يستوعب العالم الخارجي من حوله، كأن يصنف

(1) المرجع السابق، ص 73.
(2) المرجع نفسه، ص 74.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(4) المرجع نفسه، ص 75.

الألوان، والأشكال:" إن التفكير في شيء يتضمن إلى فئة محددة هي صورة من العمل، التصنيفات لا تزودنا بها البيئة وليس من معطياتها، وإنما هي أبنية معرفية"[1]. هنا يرجع دائما بياجيه (J.PIAGET) إلى نشاط الذات وعلاقاتها التفاعلية مع العالم المحيط بها، والصبغة التي تضفيها على هذا العالم، لان العالم في نظره يبقى مستقلا إلا بعد الفاعلية الذاتية الداخلية ودورها في تمثله "وتعرف العمليات المعرفية بأنها عمل ذهني، يتصور به الفرد الشيء غير المرئي أو الماثل للعين داخليا"[2]. بهذه العملية يستطيع الطفل استيعاب عالمه الخارجي والتفاعل ومعه ومن ثم التكيف معه، فكيف يحدد بياجيه مفهوم التكيف؟.

04 - التكيف:

يعد هذا المفهوم نتاج عمل بياجيه (J.PIAGET) ككل، لان نشاط وفاعلية الذات[*] في إطار علاقتها بعالمها الخارجي الهدف منه تحقيق تكيفها مع المستجدات اليومية، لان الطفل حسب تصوره، دائما يواجه مشكلات يومية، وكلما انتصر عليها وحقق تكيفه عن طريق عمليتي التمثل (الاستيعاب) (Assimilation) والملائمة (Recommandation) تظهر له مشكلة جديدة إلى غاية اكتمال نموه المعرفي، والقصد بالاستيعاب (Assimilation) هي الخبرة المشوهة التي يمتلكها الطفل عن موضوع معين، أما الملائمة (Recommandation) فهي عملية تصحيح لإدراك مشوه، بمعنى أن الطفل في عملية الاستيعاب (Assimilation) يغير الموضوع الخارجي بما يتناسب مع خبراته، فإذا تمثل الطير ذا جناحين، فان الدجاجة في نظره تصبح طيرا طبقا لخبراته، وهنا يتم تشويه للموضوع، لكن ما يلبث أن تتدخل عملية الملائمة فيغير الطفل من

(1) المرجع السابق، ص 75.
(2) المرجع نفسه، ص 74.
(*) القصد هنا بفاعلية الذات هو "الذكاء"، هذا المفهوم الذي تقوم عليه الابستيمولوجيا التكوينية ككل. ومفهوم الذكاء في علم النفس يعني قدرة الذات على التفاعل الإيجابي مع وسطها الخارجي، "يعرف وكسلر الذكاء بأنه مجموعة قدرات كلية للفرد على أن يعمل عملا هادفا، وأن يفكر تفكيرا منطقيا، وأن يتناول بيئته تناولا فعالا أي التفاعل مع البيئة بكفاءة." (الهوارنة معمر نواف، (دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة)، (مرجع سابق)، ص 130.) من هذه الإيجابية والفعالية يتحقق التكيف الذي يتكلم عنه بياجيه.

خبراته الداخلية بما يتلاءم مع المستجدات "وهو نتيجة التوازن بين عمليتين معرفيتين هما التمثل والموائمة. فإذا اتفقت الخبرة التي يواجهها الطفل مع ما يوجد لديه من خبرات سميت تمثلا، وإذا لم تناسب خبراته يعيد بناء نظام للخبرات والعالم من حوله حتى يتكيف مع هذه الخبرة الجديدة، وتسمى هذه العملية الموائمة"[1]. هاتين العمليتين متكاملتين، في غياب أحدهما يختل التوازن (Équilibre) ويعجز الطفل عن تحقيق تكيفه اليومي مع العالم الخارجي، فلنتخيل مثلا أن يرسم الطفل في ذهنه أن كل ماله جانحين طائر، فتصبح الدجاجة طائر، والديك طائر، لكن عن طريق الخبرة الجديدة التي يكتسبها الطفل من مجتمعه، كأن تصحح الأم لولدها أن ليس كل ماله جناحين طائر، بهذه الخبرة الجديدة تصحح الخبرة المشوهة ويتحقق التكيف (Adaptation) "والعلاقة بين التمثل والمواءمة المعرفية علاقة تبادلية. ويحدث التوازن الممثل بعملية التكيف حينما يجري توازنا بين عملية التمثل والمواءمة"[2].

05 - التنظيم:

عبارة عن قانون يتم فيه تنظيم الخبرات وترتيبه، بشرط أن تتوفر لدى الطفل معرفة سابقة "ميل ذاتي يشكل استعدادا يجعل الطفل يقوم بإحداث الترابط بين المخططات الذهنية بشكل أكثر كفاءة، وكلما توفرت للطفل خبرات متنوعة ومتعددة، أصبح أكثر قدرة على تنظيم الخبرة، وعلى إحداث التكيف المعرفي"[3]. تعتبر هذه العملية المعرفية الأساس القوي في تكامل العمليات المعرفية الأخرى، بل إن كل نشاط ذهني يقوم به الطفل لا بد وأن يكون خاضعا لقانون التنظيم.

06 - التوازن:

عبارة عن عملية داخلية تتعلق بالاتزان الذي تحققه الذات في إطار علاقتها التفاعلية بالمحيط الخارجي "عملية التوازن عملية ذهنية ضرورية تتوسط عمليتين

(1) المرجع السابق، ص ص 75، 76.
(2) المرجع نفسه، ص 78.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

متكاملتين هما عملية التمثل والموائمة"[1]، لا يصل الطفل إلى تحقيق نموه المعرفي إلا بتحقيق التوازن (Équilibre)، لان الطفل حسب ما يذهب إليه بياجيه (J.PIAGET) دائما يتعرض لمستجدات هي عبارة عن مشكلة في نظره لا بد من حلها، في محاولته هذه لا بد أن يحقق اتزانا بين تأثيره وتأثره بالعالم الخارجي في شكل عملية جدلية تحكم هذا التوازن "الجدلية هي الجانب الاستدلالي لأي توازن"[2]. لكن التوازن الذي يقصده بياجيه (J.PIAGET) ليس فقط العملية التي تحكم نمو البنى، بل حالة الاستقرار التي تنتج عن عملية بناء هذه البنى "لفهم معنى هذه الصياغة، يجب علينا أولا التمييز الدقيق بين التوازن كعملية بناء تؤدي إلى تكوين البنى، والتوازن كحالة مستقرة تحققها هذه البنيات بمجرد بنائها"[3]. إذا تمكن من هذا باعتباره كائنا فاعلا، تمت عمليتي الاستيعاب (Assimilation) والملائمة (Recommandation) كما يجب، ومن ثم تحقيق التكيف (Adaptation) الذي يعتبر نواة البحث والنقطة المركزية في الابستيمولوجيا التكوينية.

كانت هذه بعض المفاهيم (Concertes) الأساسية، التي كان يجب توضيحها عند بياجيه (J.PIAGET)، فهي بمثابة الأساس الذي تضع عليه الابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique) قواعدها التنظيمية الداخلية، وتصوغ منه نتائجها، وتفسر به جميع مسائلها العلمية بما فيها مسألة اكتساب اللغة لكن تبقى هناك بعض المؤثرات تتحكم في نمو هذه المفاهيم، مما ينعكس على عملية النمو المعرفي واللغوي سواء بالسلب أو الإيجاب، فكيف يفسر بياجيه هذا التأثير؟، وعلى أي أساس يتم تحديدها؟.

---

(1) المرجع السابق، ص 78.

(2) Piaget Jean ; Les formes élémentaires de la dialectique ; Gallimard ; France 1980 ; P217.

« La dialectique constitue l’aspect inférentiel de toute équilibration .»

(3) Ibid ; P217.

« Pour comprendre le sens de cette formulation il faut d’abord distinguer avec soin l’équilibration en tant que processus construction conduisant à la formation de structures, et l’équilibre en tant qu’état stable atteint par ces structures une fois construites. »

2-1-3 العوامل المؤثرة في الاكتساب المعرفي واللغوي:

حدد بياجيه (J.PIAGET) مجموعة من العوامل والمؤثرات المساهمة في عملية النمو المعرفي وتطوره عند الطفل، يمكن تلخيصها في أربعة عوامل أساسية، عوامل بيولوجية في جانبها الأول، وأخرى بيئية تحددها علاقة الطفل بعالمه الخارجي في مراحل نموه المعرفي واللغوي.

01 - عامل النضج:

يقصد به القدرة البيولوجية الوراثية للطفل المتعلقة بسلامة الجهاز العصبي والقشرة الدماغية، فالطفل الذي يعاني تشويه على مستوى الدماغ، أكيد سيؤثر على نمو قدراته العقلية، لكن هذه النظرة لا تعني أن بياجيه (J.PIAGET) ، يجعل من النمو المعرفي يتزامن مع النمو البيولوجي بشكل مطلق مثلما يؤكد علية الطرح الوراثي (Héréditaire)، بل هي مجرد دعائم فقط للعملية المعرفية "وتبعا لقوانين النمو، فانه كلما تقدم النمو اتسعت مظاهره وأبعاده، وبشكل خاص العمليات الذهنية الإدراكية المعرفية، والعمليات الحركية التي تدعم العمليات الذهنية أو التنسيق بينها"[1]. هذا ما يعني عامل النضج البيولوجي ضروري، لكن غير كافي، فالطفل بحاجة إلى مؤثرات أخرى، تضمن له نمو معرفي متكامل وسليم "إن النضج يفتح إمكانيات تبدو كشرط ضروري لظهور بعض أنواع السلوك لكنها ليست شرطا كافيا لذلك"[2].

02 - التجربة الحسية:

القصد من التجربة الحسية، هو العلاقة التفاعلية بين الطفل والأشياء الحسية المحيطة به، وهنا يميز بياجيه (J.PIAGET) بين نوعين من التجربة: التجربة الفيزيائية: في هذا النوع من التجربة تتحدد العلاقة بين الطفل والموضوع الحـــسي في

(1) قطامي يوسف، (مرجع سابق)، ص 87.
(2) شربل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 104.

معرفة خصائص الأشياء فقط من حيث الوزن والكمية، واللون...، والتجربة الرياضية ـ المنطقية: هنا تتحدد العلاقة في معرفة الطفل للروابط المنطقية والعلاقات "التجربة الفيزيائية والتجربة المنطقية ـ الرياضية، تكمن الأولى في التفاعل مع الأشياء لاستخراج المميزات منها، وتكمن الثانية في التفاعل مع الأشياء للتعرف إلى نتيجة ترابط الأفعال"[1].

يكون تأثير هذا العمل عن طريق التدريب والتفاعل (Interaction)، والتعامل مباشرة مع الواقع الحسي، ومن أمثلة ذلك تعليم الطفل العدد (Nombre) عن طريق حبات الحصى، والكمية (Quantité) عن طريق أكواب الماء " إن الخبرة الحسية تزيد من كفاءة الطفل الذهنية، لما تزوده من تفاعلات تساعده في تمثيل هذه الخبرات وتخزينها بطريقة مستوعبة، وقابلة للاستخدام والاستدعاء في أية لحظة يحتاج إليها"[2]. هناك بعض الدراسات العلمية أثبتت أن عملية الاحتكاك بالأشياء والتعامل المتكرر معها يساهم في تطوير أسرع لخبرات الطفل، من خلال معرفة خصائص هذه الأشياء ومكوناتها وتغير أشكالها أثناء الممارسة، خلافا للأطفال الذين لم يكن لهم احتكاك قوي مع الأشياء، ويتعلق الأمر هنا بمسألة ثبات الكمية رغم تغير شكلها من شكل إلى آخر، "أظهرت الملاحظات التي جرى رصدها على الأطفال المكسيكيين الذين أتيحت لهم فرص العمل مع آبائهم وأمهاتهم في صنع الفخار. إن الخبرات التي اكتسبوها عملت على زيادة عملية الفهم لمسألة أن تغير الأشياء في مظهرها لا يؤثر على كمية الطين اللازم لعمل الأشياء، كما أسهم في تطوير مفهوم الاحتفاظ لديهم للكمية في المقارن مع الأطفال المكسيكيين الذين لم تتح لهم هذه الخبرات"[3].

(1) المرجع السابق، ص 104.
(2) قطامي يوسف، نمو الطفل المعرفي واللغوي، (مرجع سابق)، ص ص 87، 88.
(3) المرجع نفسه، ص 88.

03 ـ التفاعلات الاجتماعية:

يساهم هذا النوع من التفاعلات (Interactions sociales) في تطوير الأفكار عند الطفل وتنوعها عن طرق عملية الحوار الاجتماعي (Dialogue social) مع الآخرين، انطلاقا من الوالدين (Les parents) إلى الأصدقاء (Les amis)، يقول بياجيه: "يعيش الانسان منذ ولادته داخل بيئة اجتماعية، تؤثر عليه بمقدار تأثير البيئة المادية، بمعنى آخر تُحَوِل البيئة الاجتماعية الفرد أكثر من تلك المادية، في بنيته ذاتها، إذ إنها لا تجبره فقط على الاعتراف بالوقائع، بل توفر له نظام مؤشرات قائما، يبدل تفكيره، ويعرض عليه قيما جديدا ويفرض عليه سلسلة لا متناهية من الموجبات"[1]. والحديث عن تأثير البيئة الاجتماعية (Environnement social) في صقل ذهنية الطفل وتطوير خبراته عرف جدل كبير وواسع بين بياجيه (J.PIAGET) والبنائية الثقافية، إلى حد الخلاف من حيث أن بياجيه (J.PIAGET) لا يعطيها الأهمية الكبيرة في الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive) للطفل مقارنة بالعوامل النفسية الداخلية، عكس ما تذهب إليه البنائية الثقافية (Constructivisme culturel)، هذا ما سيتم التفصيل فيه أكثر في الفصل المقبل من هذا البحث.

4- التوازن:

العوامل التي سبق ذكرها من "النضج" و"الخبرة الحسية" و"التفاعلات الاجتماعية"، لها دورها في تطوير البنية الذهنية لدى الطفل، لكن هذا الدور لا يتأتى إلا عن طريق عامل داخلي مهم، يساهم في تحقيق الاتزان (Équilibre) بين أن يكون الطفل مؤثرا ومتأثر في الوقت ذاته مع محيطة الخارجي وهو عامل التوازن المعرفي (Équilibre cognitive) "يمثل بياجيه عامل التوازن المعرفي بأنه يلعب دور المدير في المدرسة بالنسبة لكل الفاعلية التي تحدث فيها، إذ انه يلعب دور التنسيق بين كل

(1) بياجيه جان، سيكولوجيا الذكاء، تر، يولاند عمانوئيل ، عويدات للنشر، ط2، بيروت ، لبنان، 2002، ص 156.

العوامل التي تسهم في التطور المعرفي (النضج، الخبرة الحسية، والتفاعلات الاجتماعية)"[1].

كان هذا المبحث عبارة عن تعريف، وتوضيح للمعالم والخطوط البارزة في نظرية جان بياجيه، من خلال تحديد الإطار العام لأهم المفاهيم (Concepts) والأساليب التي استعملها في دراسته النفسية للبنية الذهنية للطفل. وكنتيجة يمكن الوصول إليها بعد هذا التحليل، هي أن بياجيه (J.PIAGET) جدد في طريقة البحث السيكولوجية، صحيح أنه اتبع الطريقة العيادية (Méthode clinique)، وهي ليست بالطرائق الجديدة في مجال علم النفس (Psychologie)، لكنه استطاع صياغة هذه الطريقة بشكل يتناسب مع المرحلة المعرفية العمرية للطفل، عن طريق إدخال عامل مهم في الدراسة وهو "الفعل"(Action)، أي التعامل المباشر مع الأشياء الخارجية في شكل من الاحتكاك والتفاعل (Interaction). عمل كذلك على الاستفادة من جميع طرق البحث السيكولوجية، دون الاستناد إلى طريقة واحدة، ـ كما سبق الذكر ـ فمن طريقة الروائز (Tests) إلى طريقة الملاحظة الخاصة (Observation pure) إلى الطريقة العيادية، لكن دون وضع قطيعة بين هذه الطرق الثلاثة. عمله هذا كان عملا ابستيمولوجيا يتراوح بين عمليتي المراجعة والنقد للطرق السابقة.

عملية النقد الابستيمولوجي التي مارسها بياجيه (J.PIAGET)، ساهمت في تدقيق عمله العلمي، مما يسر عليه دراسة مراحل نمو البنية (Structure) وتكونها في شتى المجالات العلمية، سواء تعلق الأمر بالبنيات المنطقية ـ الرياضية، أو الفيزيائية أوالبيولوجية، أو علوم الإنسان بما فيها اللغة التي تعتبر موضوع هذا البحث. فماهي خصائص كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي التي يحددها بياجيه في ابستيمولوجيته؟، وكيف تؤثر هذه المراحل على الاكتساب اللغوي؟ وما هي مظاهر التزامن بين مراحل النمو المعرفي ومراحل النمو اللغوي؟.

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل المعرفي واللغوي، (مرجع سابق)، ص 91.

المبحث الثاني: التزامن بين مراحل الاكتساب المعرفي والاكتساب اللغوي

المطلب الأول: مرحـــــــــــلة الذكـــــــــــــاء الحسي- الحركي

المطلب الثاني: مرحـــــــــــلة الذكـــــــــــــــــاء الحدسي

المطلب الثالث: مرحـــــــــــلة الذكـــــــــــــــــاء التجريدي

2-2 التزامن بين مراحل الاكتساب المعرفي واللغوي:

يعد موضوع الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage) عند الطفل، وعلاقة اللغة (Langage) بالفكر (Pensée) من المواضيع الأولى التي بحثها بياجيه (J.PIAGET). ففي دراسته لمسألة اكتساب اللغة (Acquisition du langage) ونمو البنيات اللغوية (Structures linguistique) ربط هذه المسألة ربطا شديدا بمراحل النمو المعرفي المرتبطة بتكوين الذكاء عند الطفل، "المشكلة التي سنحاول حلها هنا هي: ما هي الحاجات التي يرضيها الطفل عندما يتكلم؟ هذه المشكلة ليست كذلك لا لغوية صارمة ولا منطقية بشكل صحيح ، بل هو مشكلة علم النفس الوظيفي. ولكن من خلاله من الضروري معالجة كل شيء نوع من الدراسة على منطق الطفل."[1]

يحددها بياجيه (J.PIAGET) في أربعة مراحل أساسية، المرحلة الأولى تبدأ من الولادة إلى سن العامين، وهي المرحلة الحسية ـ الحركية (Sensori-moteur)، أوما يسمى بالذكاء الحسي ـ الحركي، والمرحلة الثانية من العامين إلى ستة سنوات، وهي مرحلة ما قبل العمليات (Préopératoire)، والثالثة من سبعة سنوات إلى إحدى عشر سنة، وهي المرحلة المادية (Concret opérations)، وهاتين المرحلتين يمكن الجمع بينهما في ما يسمى بالذكاء الحدسي، أما المرحلة الأخيرة من سن الثاني عشرة فما فوق وهي مرحلة العمليات الشكلية (Formel opération) أو الذكاء التجريدي، لكن السؤال المطروح: ما هو الأساس الذي انطلق منه بياجيه (J.PIAGET) في تقسيمه لهذه المراحل؟ وما هي خصائص كل مرحلة؟ وهل يوجد انقطاع بين المرحلة والأخرى؟ وكيف يفسر النمو اللغوي انطلاقا من هذه المراحل؟.

(1) Piaget Jean ; Le langage et la pensée chez l'enfant ; Neuchâtel, paris ; P13.
« Le problème que nous allons essayer de résoudre ici est le suivant : quel sont les besoins que l'enfant tend à satisfaire lorsqu'il parle ? Ce problème n'est ni proprement linguistique ni proprement logique, c'est un problème de psychologie fonctionnelle. Mais c'est par lui qu'il convient d'aborder toute espèce d'étude sur la logique de l'enfant ».

01 ـ مرحلة الذكاء الحسي ـ الحركي:

تتميز هذه المرحلة بنمو الحواس والتعامل مع الأشياء، يصفها بياجيه بأنها مرحلة "التفكير عن طريق الحركة"(1)، ويصورها على شكل فيلم "يقوم الذكاء الحركي ـ الحسي بما يشبه تصوير فيلم بالصورة البطيئة، نرى فيه كافة اللوحات على التوالي، دون التحام، إذن دون رؤية ضرورية متواصلة لفهمه الإجمـــالي"(2). الوظيفة الرمزية (Fonction symbolique) في هذه المرحلة غائبة تماما، هي مرحلة حسية ـ حركية خالصة، تعتمد على حواس الطفل وحركاته في إدراك عالمه الخارجي، ذكاء الطفل في هذه المرحلة بدائي، يعتمد على حركات العينين وتتبع الأشياء بالنظر. يصف موريس شربل هذا النوع من الذكاء بقوله: "من هنا نتناول الذكاء المحدد بوجود الشيء والمواقف والأشخاص. والوسيلة إلى ذلك هو الإدراك الحسي فقط"(3). هذا النوع من الذكاء يهيئ البنى المعرفية (Structures cognitives) من اجل تحقيق التوازن (Équilibre) مع العالم الخارجي، وهي فترة تتميز بالنمو السريع للذكاء "فالذكاء الحسي الحركي هو إذا نوع من التعبير الذي يكشف عن سياق التكوين وعن حالة من التوازن في النهاية. فهو يتيح التعرف إلى تهيئة البنيات التي تميزه وميكانيزمات عمله وتكاملها ضمن بنية شاملة متوازنة"(4).

الطفل في هذه المرحة إدراكه محدود في الأشياء الحاضرة فقط أمام عينه، فإذا غابت عن عينيه فهي غير موجودة في نظره "إن الآليات الحسية تتجاهل التمثيل ولا نلاحظ قبل السنة الثانية من القيادة التي تنطوي على استحضار موضوع غائب"(5). هذا ما يدل على عدم وجود الصورة الذهنية للأشياء في عقل الطفل في بداية هذه المرحلة، ولم يدرك بعد مفهوم الزمن والحضور والغياب "يرى العالم المعرفي بأنه حاضر بدون

(1) سليم مريم، علم النفس النمو، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، لبنان، 2002، ص 44.
(2) بياجيه جان، سيكولوجيا الذكاء، (مصدر سابق)، ص 122.
(3) شربل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 109.
(4) المرجع نفسه، ص ص 109، 110.
(5)Piaget Jean ; La Psychologie de l'enfant, P.U.F, paris ; 1993. ; P 41.
« Les mécanismes sensori-moteurs ignorant la représentation et l'on n'observe pas avant le cours de la seconde année de conduite impliquant l'évocation d'une objet absent. .»

مستقبل، ولا ذكريات الماضي، وليس لدى الطفل معرفة تعمل كأساس للفكر"[1]. من هذا التصور يكون الطفل حسب بياجيه (J.PIAGET) في هذه المرحلة لا يفكر، بل يعتمد على حركات انعكاسية مثل عملية المص، واللمس، وتتبع وجود الأشياء حوله بالنظر "لذلك فهو يفترض أن الطفل في هذه المرحلة لا يفكر، ولكن يقوم ببعض الأداءات بدون تفكير على أساس ردود فعل انعكاسية تعتبر أساس للأحداث المعرفية المتقدمة التي تبنى خلال عمليات التمثل والموائمة فيما بعد"[2].

يقسم بياجيه (J.PIAGET) هذه المرحلة إلى ستة مراحل فرعية نمائية، تبدأ المرحلة الأولى من الولادة إلى ستة أسابيع، تكون فيها سلوكيات عشوائية ، لكن تكرر قصدا كأن يضع أصبعه في فمه، المرة الأولى تكون عشوائية، لكن يكرر هذا السلوك قصدا منه في تحقيق الإشباع (La satisfaction)، هي عبارة عن سلوكيات انعكاسية فطرية تكيفية "وقد افترض أن هذه الاداءات الانعكاسية، يقوم بها البناء المعرفي الانعكاسي الذي يوجد على شكل مخططات موروثة حددها استعداد الطفل"[3]. لكن هذه السلوكيات تبدأ في الانتظام مع مرحلة الستة أسابيع إلى خمسه شهور.

تتطور أكثر عملية التنسيق التي يقوم بها الطفل من أجل تحقيق هدف ما في مرحلة التسعة أشهر إلى سنة، كأن يبحث مثلا على شيء مختبئ، فبعدما كان من قبل يتتبع حضور الأشياء المحيطة به بعينه، وما أن تغيب عن حاسة بصره تصبح غير موجودة، يصبح في هذه المرحلة يبحث عن الوسائل التي يحقق بها هدفه بشكل أكثر تنسيق، لكن تبقى خاضعة للعوامل البيولوجية أكثر منها إلى الذكاء (Intelligence). أما مع مرحلة من سنة إلى سنة ونصف فهي أكثر المراحل توازنا وبعيدة عن العشوائية مقارنه بالمراحل التي سبقتها، يصبح فيها سلوك الطـــفل حيوي ونشط (Actif)، يركز

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 120.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(3) المرجع نفسه، ص 189.

على تحقيق الهدف الذي يحتفظ به في ذهنه، ويجدد الوسائل وينوع الاداءات في تحقيقه "ويمكن القول أن هذه المرحلة تظهر تقدم الضبط المعرفي وتنخفض درجة العشوائية الممثلة بالحركات و الاداءات غير المرتبطة بالهدف، ويصبح نشاط الطفل التكيفي متعلقا بهدف يسيطر على ذهنه بقدر ما تسمح له استعداداته البيولوجية، وتصبح لديه درجة من الشعور بالانجاز والتوجه صوب الهدف"[1]. بالنسبة للمرحلة الأخيرة من سنة ونصف إلى سنتين فهي أكثر تطورا وتقدما عن كل سابقاتها، تزداد فيها قوة تمثل الأشياء في ذهن الطفل، وتبدأ عملية التفكير قبل القيام بالفعل، واكتشاف معنى الحضور والغياب للأشياء "قبل أن نرى ذلك بالنسبة إلى بياجيه لا يوجد تمثيل خلال المرحلة الحسية، يظهر هذا في نهاية هذه المرحلة من خلال السماح بتطور الأشياء أو الأحداث في غيابها"[2].

المرحلة الحسية الحركية (Sensori-moteur) مرحلة أساسية في التطور المعرفي لدى الطفل وتكوين ذكائه، رغم أنها لا تتجاوز حدود الحس (Sens) والحركات الانعكاسية المرتبطة بدائرة الأشياء فقط، من مص ولمس الرجل والتتبع بالنظر، يقول بياجيه: "بالدرجة الثانية، لا يسعى فعل الذكاء الحركي ـ الحسي، من جراء ذلك، إلا إلى الاكتفاء العملي، أي إلى نجاح العمل، وليس معرفته في ذاتها، فهو لا يبحث عن التفسير ولا عن التصنيف ولا عن الاستنتاج في ذاته، ولا يقوم بالربط السببي، ولا يصنف أو يستنتج، إلا في سبيل هدف ذاتي بعيد عن الحقيقة. إذن فالذكاء الحركي ـ الحسي هو ذكاء نفسي، وليس إطلاقا تأملي"[3]. إلا أنها الأرضية التي يستطيع فيها ذكاء الطفل تحقيق نمو سوي، بحيث يكتشف فيها جسمه، ومعرفــة وجوده

(1) المرجع السابق، ص 190.

(2) Poule-Marie ; Behar Thollon ; Avant le langage ; L'Harmattan ; 1997; P 45.

« Nous avant vu que pour Piaget il n'existe pas de représentation au cours du stade sensori-moteur, celle-ci apparaissent à la fin de ce stade en permettant l'évolution d'objets ou d'événement en leur absence. »

(3) بياجيه جان، سيكولوجيا الذكاء، (مصدر سابق)، ص ص 122،123.

ضمن الأشياء المحيطة به، ويكون معرفة بسيطة عن السببية (La causalité) وعن الزمن لها علاقة بوقت تناول أكله ونومه "فالبحث في منطق العمليات الذهنية يجب أن يمتد إلى المرحلة الأولى من النمو حيث تكون مطبوعة بأفعال الذكاء الحسي الحركي (...) ويلاحظ كذلك تأسيس علاقات سببية ترتبط أول الأمر بالحركة الذاتية فقط، ثم تتم وضع وتتخذ حيزها المكاني تدريجيا وبارتباط مع بناء الموضوع والمكان والزمان"[1]. كل الحركات والأداءات الانعكاسية هي حركات معرفية يهدف الطفل من ورائها إلى اكتشاف الأشياء وتحقيق التكيف (Adaptation) مع البيئة المحيطة والوسط المعاش.

تهدف كل أشكال النمو البدائية والمتقدمة عند بياجيه (J.PIAGET) إلى تحقيق التوازن المستمر، فالطفل دائما في علاقة تفاعل واستيعاب (Assimilation) وموائمة (Accommodation) مع محيطه الذي يعيش فيه، وتساعده في هذا جملة المخططات التي يعمل على إعادة تنظيمها يوميا "تنظم المخططات بذلك النشاط الحسي الحركي وفقاً لقطبيها: الاستيعاب والملائمة"[2]، وهذا عن طريق التعديل المستمر في بنياته كلما تعرض لموقف جديد يقوم بمراجعة وتعديل للبنية المخزنة عنده وفق ما يحقق له التكيف (Adaptation) مع هذا الموقف الجديد، وهكذا تستمر لدية عملية النمو والتطور لبنياته المعرفية "الطفل يكون دائما في عملية تعديل لبناه بحيث تتواءم مع البيئة أو ما يسميها بياجيه بالالتزامات البيئية"[3].

التعديل الذي يتحدث عنه بياجيه (J.PIAGET)، لا يأخذ شكل الإضافة على البنيات السابقة (Structures précédentes)، بل الطفل كلما قام بعملية تعديل في أبنيته السابقة فهو بذلك يقوم بعملية بناء جديد، وليست فقط إضافات لما هو سابق، وفي الوقت

(1) بياجيه جان، علم النفس وفن التربية، تر، محمد بردوزي، دار توبقال، ط1، المغرب، 1986، ص 30.

(2) Poule-Marie ; Behar Thollon ; Avant le langage ; L'Harmattan ; P 39.
« Les schèmes organisent donc l'activité sensori-motrice selon ses deux pôles : l'assimilation et l'accommodation. »

(3) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 194.

ذاته يبقى دائما يستفيد من خبراته السابقة (Expériences précédentes)، بمعنى أن الجديد الذي يبنيه الطفل يبقى دائما متأثر بمخزونه المعرفي السابق "يفترض بياجيه أن التطور يتميز بظهور أبنية جديدة، وليست إضافات على ما يوجد لدى الطفل، وإنما ما يحدث هو تغير معرفي يقوم خلاله الطفل بتغيير عمليات التنظيم، وإعادة التنظيم لما يوجد لديه من خبرات"[1]. فالطفلة التي تعودت على دميتها التقليدية البسيطة، عليها أن تعدل في بنياتها المعرفية كي تستطيع اللعب بدمية أوتوماتيكية، كأن تستوعب أن هذه الدمية تستطيع الكلام والمشي بمفردها دون حاجة إلى تحريكها كما تعودت عليه في السابق، والرضيع الذي تعود على ثدي أمه يجب أن يجدد من خبراته السابقة في طريقة الشد والمص إذا تعلق الأمر بالرضاعة الاصطناعية، وهكذا الأمر بالنسبة للمواقف الأخرى التي يعيشها الطفل يوميا. قد تبدو في نظر الإنسان الراشد بسيطة (Simple)، لكن في نظر الطفل هي مشاكل (problèmes) لابد من حلها كي يحقق التوازن (Équilibre)، ونجاح الطفل في تجديد بنياته مع كل موقف جديد دليل على نموه المعرفي السوي.

اللغة في هذه المرحة ترتبط بتلك الحركات الانعكاسية التي يقوم بها الطفل، يقترن فيها تحريك اللسان بحركات الجسم "حينما يحرك الطفل لسانه وشفتيه أثناء عمليات المناغاة، يحرك تبعا لذلك يديه ورجليه، وحينما يصرخ تتحرك كل أطرافه إذ لا يتسنى له الفصل بين نشاطاته، أو تخصيص حركة لكل أجزاء"[2]. الطفل في هذه المرحلة لا يقوم إلا بجملة من الاداءات الانعكاسية بينه وبين الأشياء فقط ، أما الجانب اللغوي (L'aspect linguistique) لا يبدأ إلا مع السنتين من عمره، رغم تلفظه ببعض الكلمات "منذ مراحل الفترة الحركية ـ الحسية الأخيرة، يصبح الطـــفل قادرا على تقليد

(1) المرجع السابق، ص 194.
(2) المرجع نفسه، ص 359.

بعض الكلمات ومنحها معنى شاملا ، ولكن اكتساب اللغة المنهجي يبدأ فقط في أواخر العام الثاني"[1]. من هذا المنطلق يفترض بياجيه (J.PIAGET) أن اللغة ليس لها دخل كبير في تحقيق نمو الذكاء عند الطفل قدر دور التنسيق بين الأفعال والأداءات الانعكاسية في مرحلته الأولى من النمو "يفترض بياجيه أن اللغة ليست ضرورية للتطور المعرفي الذهني، حيث أظهرت دراساته على أطفال المرحلة الحسية الحركية من عمر الثمانية عشرة شهرا، أن لديهم أفكارا أو صورا عن الأشياء قبل التمكين من التلفظ بأسمائها"[2]. بمعنى أن أهمية اللغة تأتي كمرحلة ثانية بعد تكوين البنى الفكرية عند الطفل انطلاقا من مرحلة الذكاء الحسي الحركي (Sensori-moteur)، وليست كشرط أساسي ينبغي أن يكون في هذه المرحلة، فهي مهمة، لكن ليست في بداية النمو، لان الطفل في مرحلته الأولى ومن خلال الاداءات الانعكاسية يستطيع تحقيق تمثل بسيط في ذهنه عن الأشياء دون حاجة إلى اللغة أو الكلام. من هنا كانت ضرورتها تتعلق بتطور البنى الفكرية في المراحل النمائية القادمة وليس بتكوين البنى الفكرية الأولية في مرحلة الذكاء الحسي الحركي.

(1) بياجيه جان، سيكولوجيا الذكاء، (مصدر سابق)، ص 125.
(2) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 352.

02 ـ مرحلة الذكاء الحدسي:

ينتقل الطفل من مرحلة الذكاء الحسي ـ الحركي إلى مرحلة الذكاء التمثيلي والذكاء الرمزي، في فترة نمو تمتد من السنتين إلى الحادي عشر، يمكن تقسيمها إلى مرحلتين أساسيتين: مرحلة ما قبل العمليات تمتد من السنتين إلى سبع سنوات، ومرحلة العمليات المحسوسة من سن الثامنة إلى الحادي عشر.

أ- مرحلة ما قبل العمليات:

سميت بهذا الاسم لعدم قدرة الطفل على ممارسة عمليات ذهنية، ما قبل العمليات (Préopératoire) بمعنى ما قبل التفكير المنطقي (Pré-pensée)، الطفل من السنتين إلى أربع سنوات من هذه المرحلة يبدأ باستخدام اللغة وتكوين الصور الذهنية عن الأشياء، يصفها بياجيه (J.PIAGET) بقوله: "وعند بلوغ العامين تبدأ مرحلة ثانية تمتد إلى السنة السابعة أوالثامنة ويتميز ظهورها بتكوين الوظيفة الرمزية أو الدلالية (...) فالوظيفة الرمزية تمكن الذكاء الحسي – الحركي من الامتداد ليصبح فكرا"[1]. ويبدأ نمو ذكائه التمثيلي، بحيث يستطيع تمثل الشيء في ذهنه وتكوين صورة ذهنية، لكن يتميز هذا التمثل بالتشويه وعدم النضج، فهو غير قادر على تحديد خصائص الأشياء وتصنيفها، بل يتمثلها في صورتها العامة فقط، فالطفل يتمثل القلم (Stylo) لكن لا يستطيع معرفة خصائص هذا القلم واختلافه عن الأقلام الأخرى، من حيث اللون (Couleur) والنوعية (Qualité)، يقول بياجيه(J.PIAGET): "يبدأ الفكر التمثيلي بمقابل النشاط الحسي ـ الحركي منذ أن يبدأ التمييز الداعي بين الشيء المعني مدلوله"[2]، لكن هذا التمييز يبقى بدائي وبسيط (Simple)، يفسر الأشياء تفسيرات لا تخضع للمنطق "ومن تحليلنا لسلوك الطفل في هذه المرحلة نستطيع أن نلاحظ تكون الفئات (Catégories)، بمعناها البدائي (الهر يموء)، (المصباح يضيء)، (شيء مرئي، شيء يمسك) الخ"[3].

(1) بياجيه جان، علم النفس وفن التربية، (مصدر سابق)، ص 31.
(2) شربل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 141.
(3) سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (مرجع سابق)، ص 198.

تعامل الطفل مع الأشياء في هذا السن يتخذ طابع الفردية (Individuel)، فهو غير قادر على الربط، يتعامل مع الأشياء بشكل انفصالي (Séparatiste)، كل على حدى "يأخذ الأحداث والأشياء منفصلة وبشكل فردي، أي لا يستطيع وصفها في بنيات متكاملة، لا يتقن الطفل (كل)، (بعض)"[1]. من سن أربع سنوات إلى سبعة سنوات يتميز الطفل فيها بإدراكه الحسي المباشر للأشياء، ينتقل فيها من مرحلة التمثل العام للشيء، إلى مرحلة تمييز الأشياء حسب الفئات (Catégories) والألوان (Couleurs) والأشكال (formes)، فمن التمثل العام (Assimilation générale) للقلم، يصبح الطفل في هذه السنوات قادر على معرفة لون القلم، وشكله الخاص به، لكن هذا التمثل (Assimilation) يبقى سجين الحس (Sens)، فالطفل يعتمد بصفة كلية على حواسه في معرفة الأشياء التي يتفاعل معها، في غياب هذا الشيء عن حسه يفتقد القدرة على استرجاع الصور الذهنية، هي مرحلة تعبر عن جذور التفكير المنطقي عند الطفل، لكن لا ترتقي إلى مستوى منطقية الإنسان الراشد، لان تفسيراته تبقى بدائية (Primitif) لاتخضع للتحليلات المنطقية (Analyses logique) كأن يفسر سقوط الطفل في حفرة بسبب صغر حجمه، أو طيران طائرة بسبب كبر حجمها "إلا أن اعتماد الطفل الكلي على حواسه يمنعه من إجراء تصنيفات من مستوى غير حسي، إذ إن التصنيف الذي يجريه عندئذ ليس تصنيفا منطقيا بالمعنى المتعارف عليه"[2].

تتميز هذه المرحلة بالتفكير التمثيلي (Pensée représentative) واللعب الرمزي (Jeu symbolique)[*]، الذي يعني استعمال أشياء حقيقة كرمز لأشياء أخرى، كأن نجد طفل مثلا في هذه المرحلة يركب عصى على أنها حصان أو سيارة، عن طريق اللعب الرمزي (Jeu symbolique)، يستطيع الطفل تحقيق تكيفه مع وسطه الخارجي "إن أول

(1) المرجع السابق، ص 199.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(*) يعطي بياجيه أهمية بالغة للعب في دراسته الابستمولوجية، مقارنة بالمدارس التقليدية "إن اللعب حالة نموذجية من الإهمال من قبل المدرسة التقليدية، لأنها تبدو خالية من الأهمية الوظيفية".
(Piaget Jean ; Psychologie et pédagogie ; p 168.)
« Le jeu un cas typique des conduit négligées par l'école traditionnel, parce que paraissant dénuées de signification fonctionnelle

الإشارات الواضحة لدخول الطفل في المرحلة ما قبل العمليات (Préopératoire)، هي ظهور المهارات التمثيلية، التي تأخذ صور اللعب الرمزي. وتمثل حالات مهارات التمثيل، هي عمليات تحويل استعمال الأشياء المحيطة من استعمالاتها الحقيقة، وتمثيلها باستعمالات رمزية"[1]. كما يصل الطفل إلى مفهوم ثبات الأشياء رغم غيابها عن الحس (Sens)، وتتطور لديه ملكة التفكير الحدسي (Pensée intuitive)، والتفكير التوفيقي (pensée syncrétique)، فيفسر الأشياء انطلاقا من أشياء أخري، ويقوى لديه التفكير الاستدلالي (Pensée indirecte) وتطوير المعتقدات الخاطئة التي هي في نظره صحيحة. فالطفل الذي يتعود على أن لعبته موجودة في مكان معين، فإذا تم تغيير المكان من طرف والديه مثلا، يبقى الطفل دائما متمسك بالمكان الأول يبحث فيه، وهذا يفسر تطوير الطفل لمعتقداته الداخلية حتى وان كانت تتنافى مع الواقع "أما التفكير الاستدلالي الانتقالي، وهي حالة الانتقال من الخاص إلى العام دون الإشارة إلى العام. فإذا حدثت ملاحظة الأب يسخن الماء وتبع ذلك حلاقة ذقن، فان في المرة القادمة إذا رأى ماءا ساخنا فانه سيتوقع حلاقة ذقن الوالد"[2].

نمو الوظيفية الرمزية في هذه المرحلة تسمح للطفل باستخدام دلالات الأشياء، فالطفل يركز على خاصية معينة في الشيء، تم يستعمل دلالة تعبر عنه، مما يعني أن هناك ارتباط شديد بين اللعب ونمو اللغة كما يتصوره بياجيه "دعونا أولا نتذكر أن سلوك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 7 في ألعاب الكرة يمكن مقارنته تماما مع سلوك الأطفال من نفس العمر في حديثهم، أو بشكل عام، في حياتهم الاجتماعية والفكرية"[3]، كأن يستعمل صوت "ماو" كتعبير عن "القط" قصد التواصل "فهو يرمز لهذه الأشياء لتواصل بها مع الآخرين، فتصحب مدلولات يدركها الآخر كما يدركها

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 209.
(2) المرجع نفسه، ص 212.
(3) Piaget Jean ; Jugement moral cher l'enfant, P.U.F ; paris ; 1995 ; P66.
« Rappelons tout d'abord que le comportement des enfants de 3 à 7 ans en ce qui concerne le jeu de bille est entièrement comparable au comportement des enfants de même âge dans leurs conversation, ou, en générale, dans leurs vie sociale et intellectuelle. »

هو"[1]. وأثناء اللعب الرمزي، يتكلم الطفل مع الأشياء ويعطيها دلالات معينة، رغم معرفته بحقيقتها، كأن يتكلم مع الحبل على أنه ثعبان، كما تزداد مفرداته، وتصبح له القدرة على التواصل مع الآخرين، وأحيانا تجده يستعمل كلمات لا يفهم معناها "ويرتبط استخدام الطفل للرموز اللغوية بالمرحلة النمائية المعرفية. حيث يستخدم بعض الألفاظ، بدلالة مختلفة عما تدل عليه لدى الراشدين من حوله ومختلفة المعنى"[2]. النمو اللغوي في بداية هذه المرحلة، يختلف عن نهايتها، ففي البداية تتميز لغة الطفل بالتمركز والحديث مع الذات،أو مرحلة ما قبل اجتماعي" الأنوية هو ما قبل الاجتماعي، مما يجعل الشعور الذي يمثل مرحلة انتقالية بين الفرد والمجتمع"[3]، لكن مع نهايتها يبدأ الطفل في التواصل اللفظي الاجتماعي "وتتقدم لغة الطفل ممثلة بألفاظ إذ تصبح لديه قدرة أكثر تقدما على معرفة وجهة نظر الآخرين وفهمها والتحدث بلغتهم تجاه أي خبرة يطلب منها التحدث عنها"[4].

ب ـ مرحلة العمليات الحسية المادية:

مرحلة السن السابعة والثامنة إلى سن الحادي عشر والثاني عشر تنمو البنى المعرفية (Structures cognitives) بشكل كامل، يصبح الطفل قادر على القيام بعمليات منطقية ـ رياضية بشكل صحيح من التصنيف ومعرفة العمليات العكسية في الحساب، وإدراك مفهوم الاحتفاظ (Conservation) للوزن (Poids) والحجم (Taille) والكمية (Quantité) يقول بياجيه (J.PIAGET) " وفي سن 7 إلى 8 أعوام ثالثة يتيسر فيها للطفل، على عكس المرحلة السابقة، حل هذه المشاكل وغيرها، (...) وهذه الصيرورات تزداد تعمقا باستمرار، و تؤدي إلى ذلك النوع من التوازن"[5]. لكن هذه العمليات تبقى دائما في إطار الحس (Sens) فقط "تبدأ في هذه المرحلة العمليات المنطقية ـ الرياضية

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 361.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(3) Piaget Jean ; Jugement moral cher l'enfant ; P66.
« l'égocentrisme est présocial, en se sens qu'il marque une transition entre l'individuel et le social .»
(4) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 362.
(5) بياجيه جان، علم النفس وفن التربية، (مصدر سابق)، ص 32.

ولكن هذه العمليات تبقى محصورة في الوسائل الحسية، ويكتشف الطفل خصائص الأشياء معتمدا على الحدس"[1].

يكون الطفل في هذه المرحلة أكثر منطقية واستقلالية في تعامله مع الأشياء، فبعد الصفة الإحيائية التي كان يضفيها على الأشياء من أنها تسمعه ويستطيع التكلم معها والمشي معها ينتقل إلى التعامل معها وفقا لخصائصها التي تتحكم فيها. أما على المستوى الاجتماعي فان طفل هذه المرحلة يكون أكثر اجتماعية ونشاط من ذي قبل، تتقلص لديه نزعة التمركز حول الذات (Egocentrisme) ويبدأ في حياة الانفتاح والاندماج (Intégration) في المجتمع من تكوين علاقات مع الأصدقاء، واستيعاب لبعض القوانين والعادات التي تحكم المجتمع"ومن ثم خلال المرحلة المادية يكتشف الطفل أن وجهة نظره الخاصة ليست وجهة نظر بل هي واحدة من بين أمور أخرى"[2]، فيصبح يراعي فكر الآخر وعلاقته مع الآخرين حين يتكلم أو يقوم بسلوك ما. فالحوار ينتقل من الكلام مع الذات وبكل حرية دون مراعاة وجود الآخرين حوله، إلى حوار يأخذ طابعا اجتماعيا في شكل محادثات بينه وبين من حوله من الأهل والأصدقاء.

تتميز هذه المرحلة بفاعلية ونشاط كبيرين، وتتسع دائرة الموائمة لدى الطفل أكثر من قبل، فهو لم يعد يركز على الأشياء فقط، بل أصبحت له علاقات اجتماعية وقوانين يحاول دوما تحقيق الموائمة في تعامله اليومي معها. هي مرحلة يحقق فيها الطفل توازنا معرفيا واستقلالا نسبيا، يكون فيها الطفل أقرب إلى التفكير المنطقي "يتحدد عمر الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة من سن (07 - 11). وتتصف خصائص الطفل الذهنية المعرفية في هذه المرحلة، بأنها مرحلة يميل فيها إلى الاستقلال الذهني النسبي، وتقل فيه ظواهر مركزية الذات، ويحل التعاون والخروج

(1) سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (مرجع سابق)، ص 200.

(2) Day Glaudine ; Modalité et modalisation dans la langue ; L'Harmattan ; paris, 2008 ; P39.

« C'est ensuite au cours du stade concret que l'enfant découvre que son propre point de vue n'est pas le point de vue mais n'en est qu'un parmi d'autres. »

إلى العالم الاجتماعي"[1]. يزداد دور اللغة في هذه المرحلة مقارنة بالمراحل السابقة، لان الطفل في المرحلة الحسية الحركية (Sensori-moteur) التي تأخذ شكل الاداءات الانعكاسية يركز فيها الطفل على عالم الأشياء، فالأهمية هنا تكون لهذه الحركات التي يقوم بشكل فطري تتحكم فيه الجانب البيولوجي أكثر من أي شيء آخر، يحاول من خلالها تحقيق تكيفه مع محيطه، وفي المرحلة ما قبل العمليات (Préopératoire) رغم أن الطفل يبدأ باستخدام اللغة، لكن يبقى دورها التواصلي محدود في دائرة التمركز حول الذات (Egocentrisme)، لكن مع مرحلة العمليات المادية (Concret opérations) يزداد نشاط اللغة ويتسع إلى المشاركة مع الآخرين خاصة في المدرسة، ويحقق الطفل تطورا في تفكيره الرمزي واستيعاب مدلولات الأشياء والعلاقات "إن هذه المرحلة تتطلب الانتباه والفهم، وتبادل الرأي للحصول على المشاركة الذهنية والمعرفية. والطفل مشغول في هذه المرحلة بأن يناقش ويحاور ليحقق التكيف الذهني الاجتماعي"[2].

تشهد مرحلة العمليات الحسية المادية (Concret opérations) توازنا معرفيا وتطور لغويا واضحين، طفل هذه المرحلة تصبح لديه القدرة على استعمال الرموز(Symboles) وفهم بعض العمليات المنطقية (Opérations logiques) في الجمع والطرح وبعض العلاقات المنطقية (Relations logiques)، لكن فهمه هذا لا يخرج عن نطاق الحس (Sens) والتعامل المباشر مع الأشياء "إذا إن حديث طفل في المرحلة العملية المادية، بكلمات ورموز، لايعني أنه قد سيطر على كل العمليات. حتى العمليات الذهنية"[3]. توصل الطفل إلى مفهوم الاحتفاظ (Conservation) في الحساب (Calculs) والكمية (Quantité) والوزن (Poids) يبقى سجين الملاحظة المباشرة (Observation direct)، والتعامل المباشر مع الأشياء المادية، أما على المستوى التجريدي، فالقصور المنطقي واضح عند طفل هذه المرحلة، لذا فدور المدرسة

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 255.
(2) المرجع نفسه، ص 256.
(3) المرجع نفسه، ص 259.

وأسلوب تعامل المعلم (Enseignant) لها دورها الفعال في تطوير عملية الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive) لدى الطفل، من خلال استخدام الأدوات في العمليات الحسابية مثلا كالخشابات، والمشاركة لكلامية عن طريق الحوار والنقاش "مازالت تسيطر الأفكار المادية على تفكير الطفل في هذه المرحلة، ولديه مرونة ذهنية تسمح له بالتحرك الذهني في أبعاد مختلفة وفق أشياء محسوسة، وليس في أشياء مجردة أو أفكار افتراضية"[1].

النمو اللغوي في المرحلة المادية، يبقى حبيس الخبرة، فرغم توصل الطفل إلى فهم دلالات الأشياء، وقدرته على التواصل مع الراشدين، ورغم توسع مفرداته اللغوية، ومعرفة وظيفتها، لكن يبقى غير قادر على فهم المفردات التي تتجاوز وادراكاته الحسية "ومازال الطفل يعاني من سيطرة الحس على تفكيره إذ توقعه هذه الحالة في التزييف الحسي (Sensory illusion)، ولا يمتلك القدرة على الميل للخبرات واستخدام المفردات اللغوية المتطورة عن وادراكاته الحسية وخبراته وتفاعلاته"[2]. ومرجع هذا القصور طبعا إلى أن البنية المعرفية لم تصل بعد إلى مستوى التجريدي الذي يمثله فكر الراشد.

(1) المرجع السابق، ص 257.
(2) المرجع نفسه، ص 362.

03 ـ مرحلة الذكاء التجريدي:

سميت بالمرحلة التجريدية (Formel opération) لان المراهق (Adolescent) يتحرر من الواقع الحسي المباشر الذي كان مرتبط به في المراحل السابقة، وتكتمل البنيات المنطقية (Structures logiques) لدية "إن الصفة الرئيسية للتفكير الصوري هي، بلا شك، الدور الذي تلعبه بقدر المستطاع فيما يتعلق بالملاحظات الحقيقية مقارنة بالتفكير المادي، إنها تشكل شكلاً جديدًا من التوازن الذي يجب تحليله من منظور مزدوج لتوسيع مجالها وأداة التنسيق المنفذة في وظيفتها"(1). عكس التفكير المادي الذي يبقى يفتقر إلى الاستقرار، بالرغم ما حققه من توازن "مع التفكير المادي من الناحية الأخرى، فإن نظام التنظيم، حتى الآن دون استقرار، يصل إلى شكل أول من التوازن المستقر"(2).

يصبح المراهق قادر على فهم العلاقات المنطقية (Relations logiques) في شكل من التفكير الافتراضي (Pensée virtuelle)، يقول بياجيه (J.PIAGET): "وأخيرا تظهر في سن 11 إلى 12 عاما مرحلة رابعة تبلغ فرص توازنها في مستوى المراهقة (...) والسّمة العامة لهذه المرحلة هي اكتساب نوع جديد من الاستدلال، لايجري فقط على الأشياء أو الوقائع الممكن تمثلها مباشرة، وإنما كذلك على الفرضيات..."(3)، هي مرحلة التفكير الاستدلالي (Pensée indirecte)، يصبح المراهق (Adolescent) قادر على الافتراض بعيدا عن الإحساسات المباشرة.

(1) Inhelder Barbel ; Piaget Jean ; De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent, P.E.F, paris, 1970; P 215.
« Le caractère principale de la pensée formelle tien sans doute au rôle qu'elle fait jouer au possible par rapport aux constatations réelle : comparée à la pensée concrète, elle constitue ainsi une nouvelle forme d'équilibre qu'ile s'agit d'analyser sous la double perspective de l'extension de son champ et des instrument de coordination mis œuvre en son fonctionnement. »
(2) Ibid ; P217.
« Avec la pensée concrète, par contre, le système des régulation, jusque- là sans stabilité, parvient à une première forme d'équilibre stable . »
(3) بياجيه جان، علم النفس وفن التربية، (مصدر سابق)، ص 32.

الطفل في المراحل السابقة لم يكن باستطاعته القيام بعمليات حسابية إلا بواسطة جملة من الأدوات والوسائل المادية الحسية (Sensorielle) مثل حبات الخرز والخشابات والحصى، أما مع مرحلة الذكاء التجريدي ((Formel opération) يكون باستطاعته فهم هذه الحسابات وفهم المعكوسية (Irréversibilité)(*) والعلاقات المنطقية (Relations logiques) بشكل افتراضي ومستقل تماما عن الأدوات الحسية التي كان يلجأ إليها من قبل "مع التفكير الصوري ، يحدث انقلاب لعملياتها بين الحقيقية والممكنة. فبدلاً من أن يتجلى ذلك ببساطة في شكل امتداد للواقع أو الإجراءات التي يتم تنفيذها على أرض الواقع ، فإنه على العكس من ذلك الحقيقي الذي يمكن إخضاعه إلى ما هو ممكن"[1]. من هذا المقام تصف مريم سليم هذه المرحلة بقولها: "ويسمي بياجيه هذه المرحلة بمرحلة التفكير الفرضي الاستدلالي، وتعتمد العمليات الذهنية، في هذه المرحلة على الفرضيات والتصورات، وليس فقط على الأشياء المحسوسة. ويدرك الرموز القائمة على التصورات الذهنية"[2].

يصل المراهق في هذه المرحلة إلى الاتزان المعرفي (Équilibre cognitif) والتفكير المنطقي (Pensée logique) الذي يتسم بالشكلية والتجريدية (Formalité)، تصبح فيه العمليات الذهنية أكثر نظاما وانسجاما، تختفي فيها السلوكيات العشوائية (Comportements aléatoires) "ويفترض بيلر (BEIHLER) أن تسمية التفكير في

(*) تعني عدم قدرة الطفل في مرحلة ما قبل العمليات على الرجوع إلى النقطة الأولى من إدراكه لعملية منطقية، كمثال أكواب الماء الذي تم شرحه. فالطفل لا يستطيع إدراك أن كمية الماء نفسها، فقط هناك عملية تغيير في شكل الكوب الثالث فقط. "اللامقلوبية عدم القابلية للسير العكسي: فتفكير الطفل في هذه المرحلة غير قابل للسير العكسي. والسير العكسي يقصد به أن كل عملية عقلية يمكن أن تسير ذهنيا في اتجاه عكسي، لكي تعود إلى نقطة البداية التي بدأت منها". (الشيخ سلمان الحضري، سيكولوجيا الفروق الفردية في الذكاء، (مرجع سابق)، ص207).

(1) Inhelder Barbel ; Piaget Jean ; De la logique de l’enfant a la logique de l’adolescent ; P220.

« Avec la pensée formelle, une inversion de ses s’opère entre le réel et le possible. Au lieu que le possible se manifeste simplement sous la forme d’un prolongement du réel ou des action exécutées sur la réalité, c’est au contraire le réel qui se subordonne au possible . »

(2) سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (مرجع سابق)، ص 199.

هذه المرحلة بالتفكير الشكلي تعزى إلى التركيز في صورة التفكير أو شكله أوبنائه"[1]. كما يحقق توازنه اللغوي، وتصبح له القدرة على فهم النصوص، وما تحتويه من كنايات واستعارات، وأساليب غير مباشرة في الطرح "يزداد فهم الطفل للغة وفق ما ترسمه من مستويات، وتصبح لديه القدرة على التذوق البلاغي، وقراءة ما يحصل عليه من كتب، وقصص وروايات"[2].

يختلف إدراك الطفل (Enfant) عن المراهق (Adolescent) للنظر إلى ذاته والى أفكار الآخرين، الطفل في المراحل السابقة عن المرحة التجريدية يتميز تمركزه حول ذاته بعدم قدرته على التمييز بين ذاته وبين ذوات الآخرين، كل ما يجرى في المحيط حوله ممتد إليه، إدراكه لمشاعر الآخرين، وسلوكياتهم، وحواراتهم مبنية على نظرته الذاتية النابعة من داخله "في المراحل السابقة كان الطفل متمركزا حول ذاته من الناحية الجسمية والاجتماعية والانفعالية، فلا يستطيع مثلا أن يفترض اختلاف مشاعر الآخرين عن مشاعره، أو اختلاف استجابة الآخرين عن استجابته في خبرة هو صاحبها"[3]، في حين المرحلة التجريدية، رغم استمرارية خاصية التمركز حول الذات (Egocentrisme) إلا أن الأمر يختلف تماما، فالمراهق (Adolescent) يكون أكثر استقلالية في فكره ومشاعره عن فكر ومشاعر الآخرين، لكن يبقى لديه تشويه على مستوى إدراك ذاته، فالمعيار الذي ينظر به إلى نفسه، هو المعيار ذاته الذي ينظر به الآخرين إليه، فالفتاة المراهقة (L'adolescente) التي تهتم بجمالها وترى نفسها حسناء ورائعة، ترى الآخرين أيضا يرونها بنفس هذه النظرة وهي أنها حسناء ورائعة، في حين إن عرضنا الأمر على إنسان اكتملت بنياته المعرفية وحقق الرشد (Rationalité) الكامل، تختلف النظرة تماما، فليس بالضرورة أن الناس يروني بنفس النظرة التي أنظر بها أنا إلى نفسي، لان الأفكار تختلف والمعـايير (Les normes) تختلف من ذات

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 267.
(2) المرجع نفسه، ص 363.
(3) المرجع نفسه، ص 257.

إلى أخرى "أما في هذه المرحلة فانه يعاني تشويها ذهنيا من حيث قصوره في تصور اختلاف افتراضات الآخرين، والبدائل التي يطرحونها لما يعالج من مشكلات، وان الآخرين يماثلونه في المناحي التي يذهبون فيها إلى الاقتراح والحلول والأفكار التي يصوغونها عما يفكر أو يقترحه أو يصوغه، ولا يقبل فكرة التمايز بينه وبين الآخر في تلك الاتجاهات"[1]. يبقى المراهق (Adolescent) بحاجة إلى خبرات عملية تزيد من اكتمال بنيته المعرفية واتساعها، القدر الذي يسمح له بالتخلص من مركزية الذات (Egocentrisme) وتمييز رؤاه عن رؤى الآخرين.

تتميز مرحلة الذكاء التجريدي ((Formel opération) لدى المراهق بوضوح المنطق وتحقيق الاندماج الاجتماعي (Intégration sociales)، والاستقلالية الذاتية، يصبح المراهق (Adolescent) فيها أكثر قدرة على التعبير عن ذاته، ومعرفة عالمه الخاص أكثر من ذي قبل، كما تصبح له القدرة على التفكير في العالم وحوادثه بصفة مستقلة عن ذاته، لان الطفل في المراحل السابقة يفسر حدوث الأشياء انطلاقا من ذاتيته ومركزيته، أما المراهق (Adolescent) تفسيراته لعالم الأشياء والحوادث تفسير أكثر موضوعية، من حيث التفكير في الظاهرة أو الحادثة في حد ذاتها وليس كما تملي عليه أناه. التفكير الافتراضي (Pensée virtuelle)، ومرونة التفكير التي تميز المراهق (Adolescent) تعبر بوضوح عن اكتمال عمليتي التمثيل (Assimilation) والملائمة (Accommodation) التي تعبر بدورها عن تطور وتوازن في البنى المعرفية "في هذه الحالة، تنشأ الفكرة التأملية التي يمتاز بها المراهق منذ سن الحادية عشرة والثانية عشرة، أي منذ يصبح الفرد قادرا على التحليل بشكل استقرائي ـ استنباطي، أي بمجرد ارتقاء ات غير ذات علاقة حتمية بالواقع أو بمعتقدات الفرد، ودون على حتمية التحليل نفسه، مقابل موافقة النتائج للاختبار"[2].

(1) المرجع السابق، ص ص 267، 268.
(2) بياجيه جان، سيكولوجيا الذكاء، (مصدر سابق)، ص 149.

قام بياجيه (J.PIAGET) بعدة تجارب (Expériences) تعكس مظاهر التوازن المعرفي (Équilibre cognitif)، وتطور العمليات المنطقية لدى الطفل (Enfant) والمراهق (Adolescent)، أو في فيما يسمى بالمخططات الذهنية، حددها في أربعة عمليات أساسية هي: التطابق أو التماثل، النقيض أوالعدم، التبادلية، الارتباطية.

العملية الأولى: التطابق أو التماثل هو عبارة عن عملية ذهنية يصل المراهق (Adolescent) من خلالها إلى إدراك أن قيمة الشيء تبقى ثابتة في تفاعلها ما لم نضف إليها إضافات أخرى، فالعملية الرياضية (2x1) تعطينا نفس قيمة عملية (1x2) "إن عملية التطابق لا تؤدي إلى إحداث تغير في الشيء الذي يتم إدخاله أو معالجته"[1].

العملية الثانية: هي العملية المنطقية التجريدية التي يصطلح عليها بياجيه بالنقيض، فهي تتعلق بالقدرة على استيعاب قيمة الصفر، الطفل (Enfant) في مراحله الأولى يجد صعوبة في استيعاب هذه القيمة "وهي العملية الذهنية التي يجري فيها استيعاب قيمة الصفر المطلق، أو انعدام القيمة للشيء ويجري في هذه العملية التحويلية الذهنية اعتبار الصفر قيمة يصعب استيعابها"[2].

العملية الثالثة: هي العملية التبادلية فهي تعتمد بشكل أساسي على تحقيق التوازن (Équilibre) بين كفتين مختلفتين من خلال إضافة إلى وزن مساو"وهي العملية الذهنية التي يحدث فيها اعتبار التوازن الموضوع أو الهدف من دون إبطال أو إلغاء للفعل الأول. أي إذا اختل توازن في إحدى الجهتين (الأكثر وزنا) فان إضافة وزن آخر مساو يصل الطفل إلى اعتبار أن هنا حالة توازن"[3]. في الأخير العملية الارتباطية التي تربط بالعلاقات وتناسبها فيما بينها مثل ما نجده في المعادلات الرياضية (Équation mathématique) "تهتم هذه العملية بجعل العلاقات متناسبة "[4].

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 273.
(2) المرجع نفسه، ص 274.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

العمليات الذهنية التي كانت محل اهتمام بياجيه (J.PIAGET)، لها دورها في تطور الفكر الافتراضي (Pensée virtuelle) لدى المراهق (Adolescent) وقدرته على حل مشكلاته اليومية وتحقيق الملائمة (Accommodation) معها، كما يصبح فكره أكثرا انسجاما وتناسقا في التعامل مع الواقع الحسي "فالفكر الصوري يتفتح أثناء سن المراهقة، لان المراهق فرد يفكر، بعكس الطفل، خارج حدود الحاضر ويحضر نظريات لكافة الأشياء، واجدا أقصى لذته في الاعتبارات غير الراهنة بشكل خاص"[1].

طفل المراحل السابقة، يبقى تفكيره حسي في إدراكه لهذه العلاقات التي تحكم الأشياء، مما يتعذر عليه إيجاد حلول مستقلة عن عالمه المادي "بالمقابل، لا يفكر الطفل إلا أثناء الفعل الراهن، ولا يحظر نظريات، حتى لو سجل المراقب عودته الدورية إلى ردود فعل متشابهة، متمكنا من اكتشاف آثار منهجية عفوية في أفكاره"[2]. ويتصف تعامله مع هذه العمليات الذهنية النابعة من عامه المادي بالاستقلالية والانفصالية وغياب التنسيق فيما بينها، فإدراكه لتصنيف الأشياء مثلا حسب اللون (Couleur) أو الشكل (forme) ليس له أي علاقة بالترتيب "يستخدم العمليات الذهنية: التصنيف، والترتيب التسلسلي بأسلوب الخطوة الخطوة، من دون ربط الخطوات والوصلات معا صمن نظام كلي داخلي"[3].

تركيز بياجيه (J.PIAGET) على نمو العمليات الذهنية لدى الطفل، أو بما يسميه المخطوطات (Schémas)، جعل منه يربط كل تفسيراته ودراساته للعلوم بهذه البنى (Structures) والعمليات (Les opérations) سواء كان الأمر في المنطق (Logique) والرياضيات، أو العلوم الفيزيائية، أو العلوم البيويوجية، أو علوم الإنسان بشتى ميادينها بما فيه ميدان اللغة والفكر. من أجل هذا كـان تناول أي موضوع من المواضيع

(1) بياجيه جان، سيكولوجيا الذكاء، (مصدر سابق)، ص 149.
(2) المصدر نفسه، ص 149.
(3) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 276.

العلمية عند بياجيه (J.PIAGET) لا يتم إلا بالإحاطة التامة لمراحل تكوين الذكاء عند الطفل، باعتبارها اللبنة الأولى في تشكل وتطور البنى المعرفية، من المرحلة الحسية الحركية (Sensori-moteur) التي يعتبرها بياجيه (J.PIAGET) هي القاعدة أوالمنطلق، والمصدر الأول لكل نمو معرفي حتى يصل إلى المرحلة التجريدية (Formel opération) وهي مرحلة التوازن المعرفي (Équilibre cognitif)، واكتمال نمو البنى المعرفية "من هنا فان الذكاء الحسي ـ الحركي يمثل نقطة انطلاق العمليات العقلية (...) ويبقى الذكاء الحسي ـ الحركي هو أساس تطور الذكاء، ويظل يؤثر على هذا التطور في مراحل الحياة التالية بواسطة الرؤية والمواقف التجريبية"[1].

الانتقال إذن من مرحلة الذكاء الحسي الحركي (Sensori-moteur) إلى المرحلة الذكاء التجريدي (Formel opération) يتطلب التحرر من التمركز حول الذات (Egocentrisme) وتحقيق الاندماج الاجتماعي (Intégration sociales)، لمعرفة فكر الآخر وتمييز مشاعره "فان على الطفل هنا أن يتحرر من أنويته النظرية والحركية: فتحدث مجموعة من الانسلاخات المتتالية حيث يمكنه أن ينظم في بنية تجريبية لانتقال الأشياء ويضع نفسه وأعماله بين مجموعة الآخرين وأعمالهم"[2].

التفكير الرمزي (Pensée symbolique)، ودور اللعب الرمزي في الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitives)، واكتساب اللغة (Acquisition du langage) من المواضيع التي يفصل فيها بياجيه (J.PIAGET) في ابستيمولوجيته التكوينية (Epistémologie génétique)، فماذا يعنى بالرمزية؟ وما هي أهم الإشكالات التي تطرحها في ميدان الفلسفة واللسانيات؟ وما علاقته اللعب الرمزي باكتساب اللغة عند الطفل؟ والى أي مدى استطاع المنظور التكويني معالجة إشكالية علاقة اللغة بالفكر؟.

(1) سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (مرجع سابق)، ص 201. بتصرف.
(2) المرجع نفسه، ص 203.

المبحث الثالث:اللغة والفكر من المنظور البنيوي التكويني

المطلب الأول: اللغـــــــة والتمثـــــــــــيل الذهني

المطلب الثاني: اللغـــــــة والعملـــــــــيات المنطقية

المطلب الثالث: اللغـــــة والتمركـــــــــز حول الذات

2-3 اللغة والفكر من المنظور البنيوي التكويني:

اللغة والفكر عند الطفل من الاهتمامات الأولى في تكوينية بياجيه(J.PIAGET) فسر من خلالها أهمية النمو المعرفي في اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، فبحث العديد من الموضوعات منها ما يتعلق بالوظيفة الرمزية عند الطفل ودورها في تطور الذكاء من خلال اللعب الرمزي (Jeu symbolique) والخيال الرمزي (Fiction symbolique)، كما بحث علاقة اللغة بالعمليات الحسية المنطقية، وتطور اللغة عند الطفل من مرحلة التمركز حول الذات (Egocentrisme) إلى اللغة الاجتماعية، معتمدا في دراسته على الطريقة التكوينية، فكيف وظف هذه الطريقة في الاكتساب اللــغوي؟.

01 ـ اللغة والتمثيل الذهني:

تزامن الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage)، عند بياجيه (J.PIAGET) مع الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive)، يعني أن اللغة مسألة ثانوية، وأن تكوين البنى المعرفية بطريقة سليمة وفق مجموعة من المراحل المعلومة هي التي تتحدد من خلالها طبيعة تكوين البنيات اللغوية عند الطفل، من هذا الباب كان الحديث عن البنية اللغوية (Structure linguistique) يشترط معه الحديث أولا عن التمثيل الذهني (Représentation mentale). في المرحلة الحسية الحركية (Sensori-moteur) تكون كل نشاطات الطفل مرتبطة بفعل الحركة والمس والمص وغيرها من الحركات الحسية، قد تبدو هذه مجرد حركات بسيطة في نظرنا، لكن بياجيه (J.PIAGET) يفسرها على أنها لغة بدائية (Langage primitive) لم تتطور بعد إلى مستوى التمثيل الذهني (Représentation mentale) أو الترميز، أما في مرحلة ما قبل العمليات (Préopératoire) تبدأ عملية التحرر من عالم الأشياء وتحل محل الأداء اللفظي الحسي ـ الحركي، الألفاظ أو النطق بالكلمة "أحد المعالم البارزة في تطور اللغة عند الطفل في المرحلة الما قبل عملية قدرته على التحرر الذهني من الالتصاق بالمؤثرات المادية

للأشياء، إذ تجده قبل هذه المرحلة ـ حينما كان يلفظ كلمة لعب يحرك يديه وقدميه، أما في المرحلة التالية فتراه ينطق كلمات لعب بدون تحريك أعضائه"[1].

التحرر من عالم الأشياء دليل على نمو البنى المعرفية لدى الطفل، والقصد من هذا القول أن أثناء عمليات النمو المعرفي تتشكل الوظيفة الرمزية لدى الطفل، بحيث يصبح مفهوم الشيء مستقل عن الشيء ذاته، وتحدث عملية تمثل ذهني للأشياء ولو غابت عن نظر الطفل، تطور هذه الوظيفة هو الذي يسمح بتطور البنية اللغوية (Structure linguistique) واكتمالها في مراحل النمو اللاحقة "تمكن الوظيفة الرمزية الطفل من اكتساب اللغة، وهي خدمة مشتركة، يمكننا أن نقول إنها الاستغلال الأكثر تفصيلاً لقدرات تمثيل الفضاء البشري"[2]. ويكون هذا عن طريق اللعب الرمزي (Jeu symbolique) والخيال الرمزي (Fiction symbolique)، بحيث يقوم الطفل باستعمال أشياء كرمز لأشياء أخرى مثل الوسادة رمز للنوم، واللعب بالعصا رمز للقطار أوالسيارة. قد تبدو هذه الألعاب بسيطة (Simple)، وقد تغيب عن ذهن الكبار إلا أن الطفل بواسطتها يستطيع تطوير بنيته المعرفية واللغوية في شكل من أشكال التعبير اللغوية كالنطق والإشارة "وتتطور صور التمثيل الذهني لتأخذ أشكالا مختلفة ومتعددة. وما يلحظ من تقدم في هذه المرحلة هو تمثله للأشياء والأحداث على صورة مفردات لغوية، أو رسومات، أوأشكال"[3].

اللغة عند بياجيه (J.PIAGET) مظهر من مظاهر التفكير الرمزي (Pensée symbolique) والتمثيل الذهني للأشياء، تتطور وتنمو بتطور ونمو الوظيفة الرمزية وليس العكس، مما يعني أن الرمز (Symbole) هو الذي يسبق اللغة (Langage) وليس اللغة هي التي تسبق الرمز كما كان يتصور في بعض النظريات اللغوية، لان اللغة حسب بياجيه (J.PIAGET) ما هي إلا نشاط ناتج عن تفاعلات الطفل مع بيئته عن

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 367.

(2) Aimard Paule ; Les débuts du langage chez l'enfant ; Dunod ; Paris ; 1996 ; P41.
« La fonction symbolique permet ç l'enfant d'acquérir le langage, un bien commun, dont on peut dire qu'il est l'exploitation la plus élaborée des capacités de représentation de l'espace humaine. »

(3) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 367.

طريق عمليتي التمثيل (Assimilation) والملائمة (Accommodation)، بهاتين العمليتين يحقق الطفل أكبر قدر من حل مشكلاته اليومية التي يصطدم بها أثناء تفاعلاته، وهو في طريق حل مشكلاته يحقق نموا معرفيا يستطيع من خلاله تحقيق التكيف (Adaptation) والتوازن (Équilibre)، وهكذا تستمر عملية النمو في شكل توازنات مستمرة.

النمو بهذا المعنى يبدأ أولا على مستوى الفكر والبنيات المنطقية (Structures logique) التي تتطور بدورها عن طريق التمثيلات الرمزية (Représentation symbolique) لتنتقل إلى مستوى البنية اللغوية (Structure linguistique) كمرحلة متأخرة "يمكن القول أن اللغة نظام تمثيلي للأشياء تحددها تمثيلات الطفل المبنية على خبراته وتفاعلاته، والصور الرمزية التي اعتاد استخدامها للتدليل على الأشياء حينما تكون ماثلة للعيان أو غائبة عن إدراكه"[1]. بهذا المنطق البياجي يتخذ التمثيل اللغوية (Représentation linguistique) صفة الإبداعية والنشاط والبناء (Construction) الذي يقوم به الطفل عن طريق مجموعة الخبرات والتفاعلات (Les interactions) مع البيئة المحيطة، وهنا يدخل دور الآباء (Les parents) والمدرسة (École) في مساعدة الطفل على تطوير تمثيلاته اللغوية من خلال ربطهم للأشياء بمفهومها أو صورها الرمزية، لكن رغم هذه المساهمة الاجتماعية إلا أن نشاط الطفل (Activité enfant) هو الذي يقرر في النهاية مستوى التطور، سواء كان على المستوى المعرفي أواللغوي، لان العملية هي بنيوية تكوينية (Structuralisme génétique) تعتمد بالدرجة الأولى على القدرات المعرفية والذكاء، أما البيئة الاجتماعية (Environnement social) رغم أهميتها، تبقى مجرد مدعم ومشجع ثانوي مقارنة بالنشاط الداخلي للطفل "فالطفل لغوي نشط إذ يقوم بتجريب لغته، ويبني قواعد للغة، وفق نظامه اللغوي، ويثري لغته باختراعاته اللغوية المستمرة المتجددة تعكس نظامه ومرحلة نموه"[2].

(1) المرجع السابق، ص 120.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللغة كوظيفة رمزية يساهم الطفل من خلال نشاطه في تطويرها واختراع مفرداتها بمساعدة البيئة الاجتماعية تعتبر أعلى مستويات التمثيل الذهني (Représentation mentale)، لان التمثيل (Représentation) في مرحلته الحسية ـ الحركية (Sensori-moteur) يكون حسيا بحتا، بمعنى أنه يرتبط بعالم الأشياء والحركة ارتباطا مطلقا، ثم يبدأ في استعمال اللغة في مرحلة ما قبل العمليات (Préopératoire)، ثم خيالا رمزيا يتحرر فيه الطفل نوعا ما من الحس في مرحلة العمليات الحسية ـ المنطقية (Concret opérations)، إلى أن يصبح تجريدا محضا في المرحلة الأخيرة من مراحل النمو المعرفي واللغوي. يكون فيها المراهق (Adolescent) قادرا على استعمال المفردات والجمل اللغوية بشكل تجريدي يتعالى عن كل حس (Sens)، منطلقا من خبراته ومخزونه المعرفي "فاللغة حالة تمثيل رمزي أكثر تجريدا، لذلك فحالة التمثيل هي حالة ذهنية تصبغها الخبرة الفردية، ومخزون شخصية الطفل اللغوي، تلك الشخصية التي تحددها خبرات الطفل وتفاعلاته، وهي مختلفة عما تمثله غيره من الأطفال"[1].

اللغة (Langage) على هذا النحو هي حالة إبداعية تعتمد في رمزيتها وتمثيلاتها ومفرداتها أثناء مرحلة النمو على إبداعية الطفل، فالرمز (Symbole) الذي يعني للطفل شيئا ما، قد نجده عند الطفل الآخر يتخذ معنى آخر وفق ما يسمح به مخزونه المعرفي، إلى أن يصل إلى المرحلة التجريدية (Formel opération) التي يكتمل فيها النمو ويتحقق التوازن المعرفي (Équilibre cognitive) "لذلك ترادف تمثيلات الطفل اللغوية عمليات إبداعه، إذ أنه يبدع تمثيلاته، كما تسمح به خبراته، وما يسمح به البناء المعرفي اللغوي"[2].

(1) المرجع السابق، ص 368.
(2) المرجع نفسه، ص 120.

التمثيلات الذهنية (Représentations mentales) لعملية الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage)، تنقسم إلى ثلاث مستويات حسب ما يذهب إليه بياجيه (J.PIAGET)، هناك التمثيلات الإشارية وهي "رمز للدلالة على شيء دون أن يتم تمثيل الشيء في الواقع الحسي"[1]، فالميزان مثلا يشير مباشرة إلى العدالة، لكن يبقى مجرد تمثيل ذهني (Représentation mentale) فقط، دون أن نجد للعدالة مقابل في الواقع الحسي يمكننا من لمسه.

الرمز (Symbole) كمستوى ثاني من مستويات التمثيل الذهني (Représentation mentale) للتطور اللغوي، يختلف عن الإشارة، من حيث أن هذه الأخيرة حالة اجتماعية، في حين الرمز حالة فردية، يقول في هذا السياق: "زد على ذلك أن الشارة هي شارة اجتماعية (إنها عبارة عن اصطلاحات صريحة أوضمنية يرجع سببها للاستعمال), بينما يمكن للرمز أن يكون من أصل فردي، كما هي الحال في اللعبة الرمزية أو الحلم"[2]. فالطفل عند رؤيته للطير أو سيارة مرسومة يستوعب حقيقته مباشرة في الواقع الحسي، وهذا لان الرسم كرمز (Symbole) يتشابه مع الشيء في حقيقته الحسية، أو استخدامه لأشياء كرمز لأشياء أخرى ـ مثلما سبق ذكره من قبل حول اللعب الرمزي ـ ، فهو يجر العصا بين رجليه كرمز للقطار، أو يحاكي أعضاء جسمه وصوته في تقليد حركات وأصوات حيوانات أو أشياء موجودة على حقيقتها الحسية، كالمشي على أربع تشبها بالقط أو الكلب وغيرها من الحيوانات التي تمشي على أربع أرجل، وتقليد أصواتهم بالمواء والعواء. أما المستوى الثالث من مستويات التمثيل الذهني اللغوي (Représentation mentale) فهو الإمارة أو الدليل "تمثيل جزء من الشيء للشيء بأكمله"[3]، فرؤية الجزء توحي بالكل، كرؤية جناح من الطائرة، توحي بالشكل الكامل لها على المستوى الذهني.

(1) المرجع السابق، ص 369.
(2) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق)، ص ص 65 ، 66.
(3) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 369.

تبقى هذه التمثيلات الذهنية اللغوية (Représentations mentales) عند بياجيه (J.PIAGET) تتميز بالنمو والتطور والاتساع نتيجة لنشاط الطفل وفعاليته اليومية مع البيئة المحيطة (Environnement social)، لان في هذه الفعالية يتم اتساع واكتمال تدريجي للبنى المعرفية (Structures cognitives) أو المخططات الذهنية، وبمنطق بياجيه (J.PIAGET) كلما تحقق الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive)، تحقق معه الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage)، لان الطفل في مسيرة نموه المعرفي يولد الرموز(Symboles) ويطور تمثيلاته الذهنية اللغوية حتى تصل إلى المستوى التجريدي، وكلما زاد نشاط الطفل في بيئته سواء في البيت أو في المدرسة زادت معه إثراء للمفردات واغناء لقاموسه اللغوي بما يعبر عن خبراته ومخزونه المعرفي، فمثلا اللغة المكتوبة (Langage écrite) كلغة تجريدية (Langage abstrait) محضة هي تعبير عن خبرات الطفل.

المعاني (Significations) تختلف من طفل لآخر وفهم الجمل يعكس خبرات كل طفل، وليس بالضرورة أن تكون المدلولات واحدة بين كل الأطفال "تعتبر اللغة المكتوبة حالة تمثيل مجردة، ومختصرة للواقع، إذ أن ما يكتب هو صورة تمثيلية مقتضبة عما يريد الطفل التعبير عنه وتعتبر هذه الصورة أكثر الحالات التمثيل تجريدا"[1]. هذا الربط الشديد الذي يربطه بياجيه (J.PIAGET) بين التمثيل الذهني (Représentation mentale) من جهة وبين إبداعية الطفل ونموه المعرفي من جهة ثانية، جعل منه يقدم تصورا خاصا لعلاقة اللغة بالمنطق، يعطي فيها للمنطق (Logique) الأسبقية والأولوية على اللغة (Langage) مستندا في تبرير موقفه على دراساته وأبحاثه التكوينية التي قام بها. فإلي أي مدى ساهمت هذه الأبحاث في حل إشكالية العلاقة بين اللغة والفكر؟.

(1) المرجع السابق، ص 370.

02 ـ اللغة والبنيات المنطقية:

المنطق (Logique) حسب بياجيه (J.PIAGET) هو مجموع العلاقات التي تنظم حياة الانسان، وتهديه إلى الصواب، يقول السيد نفادي في مقدمة كتاب الابستيمولوجيا التكوينية "وتعني كلمة المنطق في مؤلفات (بياجيه) نظام العلاقات الذي يضبط عمليات الطفل، ويوجه سلوكه على المستويات جميعا من المرتبة الحياتية إلى المراتب المتنوعة من الذكاء المنطقي ـ الرياضي"(1). أما عن علاقته باللغة، ففي نظر بياجيه (J.PIAGET) ، هي من الإشكاليات المركزية التي طرحتها الفلسفات البنيوية، يقول "ومهما يكن الحل، ففي مسألة العلاقة بين البنيات اللغوية والبنيات المنطقية مشكلة أساسية للبنيوية عامة"(2).

المنطق في نظر بياجيه (J.PIAGET) يسبق اللغة (Langage)، والقصد من كلمة السبق أن تكوين البنيات المنطقية (Structures logiques) يبدأ قبل تكوين البنية اللغوية (Structure linguistique)، رغم أن كليهما تمتد جذورهما إلى المرحلة الحسية ـ الحركية (Sensori-moteur)، فالتعامل اليومي مع الأشياء عند الطفل يخضع للمنطق (Logique) أكثر منه للغة (Langage)، "إن المشكلة التكوينية العظيمة التي أثارها تطور هذه اللغة هي أنها تتعلق بالفكر والعمليات المنطقية بشكل خاص"(3). صحيح أنه في بداية مرحلته الأولى من النمو يكون التفكير المنطقي (Pensée logique) عند الطفل تفكيرا بدائيا، لكن مع المرحلة المادية (Concret opérations)، يستطيع الطفل توظيف المنطق (Logique) في ترتيب الأشياء حسب الطول (Langueur) أو اللون (Couleur) أو الوزن (Poids) وغيرها من الخصائص.

(1) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 28.
(2) بياجيه جان، البنيوية، (مصدر سابق)، ص 64.

(3) Piaget Jean ; La Psychologie de l’enfant ; P68.
« Le grand problème génétique que soulève le développement de ce langage est ce lui ses relation avec la pensée et avec les opérations logiques en particulier. »

التوظيف اللفظي في هذه المرحلة يكون ناقصا، فالطفل لا يزال في هذه المراحل يعجز عن النطق بكلمات متسلسلة، وان نطق ينطق بمفردات مبعثرة هنا وهناك تفتقر إلى الانسجام والتسلسل، فإذا تم تقديم للطفل ترتيب مجموعة من الخشابات حسب اللون، فانه في المرحلة المادية (Concret opérations) ينجح في ترتيبها حسب اللون (Couleur)، لكن إذا قدمت له مجموعة من الألفاظ يعجز عن ترتيبها ترتيبا تسلسليا في شكل جملة مفيدة "يستطيع الأطفال ترتيب الألوان حسب تسلسل حدوثها، والطويل (الطويل ـ والأقل طولا) في حوالي عمر خمس سنوات مع أنهم يفشلون في حل مشكلة ذات تسلسل لفظي"[1].

يرجع بياجيه (J.PIAGET) هذا العجز اللغوي عند الطفل في مراحله الأولى إلى ضعف التنسيق بين الفعل (Action) والكلمة (Le mot)، فهو يفهم منطق الأشياء لكنه يعجز على التعبير عنها في مجموعة من الألفاظ المتسلسلة بسبب ضعف قاموسه اللغوي "يفترض بياجيه أن وجود المنطق أسبق من وجود اللغة، والطفل ذو منطق في معالجة الأشياء الحسية الحركية، بينما تعوزه اللغة التي يعبر بها عما يفكر فيه من منطق"[2].

تكوين البنيات المنطقية (Structures logiques) وتوظيف المنطق (Logique) أثناء التعامل مع الأشياء، يسهم في تنمية البنية اللغوية (Structure linguistique) وتطويرها، فمثلا عملية الاحتفاظ (Conservation) عند طفل ما قبل العمليات (Préopératoire) تكون ضعيفة مقارنة بطفل المرحلة المادية (Concret opérations)، ويكون استخدام المفاهيم (Les Concepts) أيضا ضعيفا ومتأخرا، ومرجع هذا الضعف إلى نقص تكوين البنيات المنطقية (Structures logiques)، هذا ما يعني أن كلمـــا نمت

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 371.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بنيات المنطق (Logique) عند الطفل، كلما نمت معه البنية اللغوية (Structure linguistique) وسهل الاستخدام اللفظي عنده، فإذا تم تقديم كأسين أحدهما طويل والآخر قصير، الكأس الطويلة لأحمد، والقصيرة لمحمد، فان طفل ما قبل العمليات (Préopératoire) الذي يفتقر إلى المنطق (Logique) يتميز تعبيره اللفظي بعدم التناسق بين الألفاظ، فيقول أن (أحمد) لديه الكأس الطويلة، بينما (محمد) لديه الكأس القصيرة، في حين إذا ما عرضنا هذه العملية على طفل المرحلة المادية (Concret opérations)، مرحلة تكوين البنيات الحسية ـ المنطقية، فانه مباشرة يعبر تعبيرا منسجما ومختصرا فيقول (أحمد) أطول من (محمد).

التعبير اللفظي المتسلسل حسب بياجيه (J.PIAGET) مرجعه إلى نمو البنى المنطقية (Structures logiques)، فكلما نمت هذه البنى سهل استخدام اللغة (Langage) والتعبير بيسر وانسجام "وبذلك يمكن القول أن زيادة تطور القوة الذهنية تؤثر على استخدام اللغة"[1]. وبالنسبة لكلمة "أخ" فان طفل ما قبل العمليات (Préopératoire) يفشل في فهمها، بسبب فشله في إدراك العلاقة التبادلية المنطقية التي تجمعه بين أخويه، فهو لا يدرك أنه إذا كان محمد وأحمد أخويه فانه هو كذلك أخ لهم في الوقت نفسه، وليس شرطا أن تقتصر كلمة أخ على أحدها فقط، فعدم فهم الطفل للعلاقة المنطقية (Relation logique) بين أخويه، جعل منه يسيئ استخدام هذه الكلمة، عكس طفل المرحلة المادية (Concret opérations)، فانه يجعل من نفسه أخا مباشرة وهذا لتطور عملياته المنطقية ـ الحسية " إن الأطفال في المرحلة ما قبل العملية يفشلون في فهم العلاقة التبادلية، حيث أن الطفل لا يستطيع أن يرى نفسه أخ لمحمد ومحمود في نفس الوقت (...) والطفل في مرحلة العمليات يمكن أن يعد نفسه أخا، ويستخدم المفردة بالسياق استخداما مناسبا"[2].

(1) المرجع السابق، ص 373.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

قول بياجيه (J.PIAGET) بأسبقية المنطق (Logique) على اللغة (Langage)، ومساهمة المنطق (Logique) في تكوين البنية اللغوية (Structure linguistique)، لايفضي إلى القول أنه ينفي دور اللغة (Langage) في العملية المنطقية (Opération logique)، فاللغة لها دورها وأهميتها، لكن في مرحلة متقدمة من النمو المعرفي "يفترض بياجيه وتلامذته أن اللغة عامل حاسم في نمو وتطور التفكير المنطقي، لذلك فالأطفال الذين يحرمون من أبنية لغوية، أو يطورون أبنية لغوية متأخرة، يظهرون تفكيرا منطقيا ساذجا أو ضعيفا"[1].

مساهمة البنيات المنطقية (Structures logiques) في حسن استخدام المفردات اللغوية، لا يقصي دور اللغة (Langage) التي تعمل على تحسين القدرة على التفكير، ورغم عجزها على تطوير مفرداتها وتنميتها من تلقاء نفسها، وان حدث تجديد يكون في أحضان المنطق (Logique)، إلا أن هذا العجز لا ينفي الدور الفعال الذي تقوم به المفردات اللغوية في تنظيم العملية المنطقية (Opération logique)، وتحسين قدرة الطفل على التواصل اجتماعيا بدل التمركز حول الذات (Égocentrisme)، لان البنى المنطقية حتى إلى مرحلة العمليات الحسية (Concret opérations) تبقى متمركزة حول ذاتها رغم التعامل اليومي للطفل مع مستجدات بيئته، لكن بالقدرة اللغوية التعبيرية يستطيع الطفل الانتقال من مرحلة التمركز حول الذات إلى مرحلة التواصل الاجتماعي، في هذا الانتقال يتم تطوير للبنيات المنطقية وتحسينها "وبدون اللغة تصبح الأطر الذهنية شخصية ذاتية، وتفتقر إلى تنظيم اجتماعي. لذلك إذا توفرت الأبنية اللغوية، المتطورة في سياقات اجتماعية، وتفاعلات، وأسهمت في تطوير تنظيمات اجتماعية سياقية لغوية في خبرة الطفل فان ذلك يمكن أن يجعل اللغة عاملا مطورا للتفكير المنطقي إلى أقصى حد ممكن"[2].

(1) المرجع السابق، ص 374.
(2) المرجع نفسه، ص 375.

علاقة اللغة بالفكر من المسائل الأولى التي عالجها بياجيه (J.PIAGET) وطرحها في كتابه "اللغة والفكر"، لكن هذه المعالجة خضعت لتحول في وجهة نظره، لان في بداية مسيرته رفض أن تكون للغة (Langage) دور في تطور البنى المنطقية (Structures logiques)، لكن مع تقدم أبحاثه الابستمولوجية، عدل عن رأيه مؤكد على مساهمة اللغة في تحسين القدرة على التفكير في المراحل المتقدمة من النمو المعرفي، خاصة في المرحلة التجريدية (Formel opération)، التي تتميز بالقدرة التعبيرية القصوى في الربط بين العلاقات المنطقية "يعترض بياجيه على فكرة أن اللغة مسؤولة بشكل عام عن التفكير. ونجد بياجيه في أبحاثه الأولى يميل إلى اعتبار اللغة تمثل انعكاسا مباشرا لما يفكر فيه الأطفال"[1].

التحول هذا في وجهة نظر بياجيه (J.PIAGET) لا يؤثر على موقفه الأول من علاقة اللغة بالفكر، فرغم محاولته الاعتراف بدور اللغة في تطوير المنطق، إلا أنه يرفض أن تكون اللغة سابقة للمنطق، يقول "فاللغة أولا عامل تطور لكن ليست مصدرها الأساسي"[2]، فالبنيات المنطقية (Structures logiques) تبقى جذورها أعمق وأسبق من البنية اللغوية (Structure linguistique). هنا ينتقد موقف الوضعية المنطقية (Positivisme logique)، من اللغة والمنطق بشدة بقوله " قبل أن نأتي إلى بنيات اللغة كما يراها اللغويون، فلنذكر بأن مدرسة علومية بكاملها، الوضعية المنطقية، تعتبر أن المنطق والرياضيات يؤلفان علم النحو وعلم دلالة"[3]، ويرى أن البنيات المنطقية هي المحددة للبنى اللغوية، من خلال مرحلة التنسيقات بين الأفعال عند الطفل، وهي بالتالي ليست مجرد ألفاظ كما تحددها هذه المدرسة "بينما اعتبرناها نحن، على العكس، نتاجا لتركيب وتجريدات عاكسة انطلاقا من التنسيقات العامة للفعل"[4].

(1) المرجع السابق، ص 380.
(2) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 29 .
(3) بياجيه جان، البنيوية ، (مصدر سابق)، ص 63.
(4) المصدر نفسه، ص 64.

الطفل حسب ما يذهب إليه بياجيه (J.PIAGET)، يصعب عليه فهم المفردة اللغوية قبل فهمه لمدلولها المنطقي الذي تقوم عليه، وربما تأكيده على هذا الموقف من اللغة (Langage)، مرده إلى المرحلة الطويلة التي يمر بها الطفل في سنوات نموه المعرفي وهو متمركز حول ذاته ، لذا من أجل فهم أكثر لهذه العلاقة لابد من فهم مرحلة التمركز حول الذات (Égocentrisme) ومعرفه خصائصها وسلوكيات الطفل فيها، والكشف عن كيفية توظيف بياجيه (J.PIAGET) لها في تبرير أسبقية المنطق على اللغة.

03 ـ اللغة والتمركز حول الذات:

التمركز حول الذات (Égocentrisme)(*) يعني رؤية الطفل للعام من حوله من خلال ذاته، وأفكاره وادراكاته الذاتية، فهو لا يدرك وجهات نظر الآخرين إلا من وجهة نظره الخاصة وعالمه الداخلي، كل المفاهيم (Les concepts) في مرحلة التمركز حول الذات (Égocentrisme) هي مفاهيم شخصية "وأن سيطرة فكرة الذات تجعله يفشل في معرفة وجهات نظر أخرى حول الموضوع"(1)، يبقى يرى الشيء المدرك انطلاقا من مفاهيمه الخاصة لا من وجهة نظر الأم أو الأب "وتظهر هذه الخاصية أيضا جلية حين يلعب الطفل لعبة الغماية. فهو يختبئ بحيث لا يرى هو الآخرين، ولكن لا ينتبه أو لا يهتم إذا كان الآخرون يستطيعون رؤيته"(2).

نوعية الهدايا التي يختارها الطفل، وطريقة الرسومات، كلها تلخص الإدراك الذاتي للأشياء، فالطفل لا يهدي الهدية التي تروق لوالدته أو والده أو بما يتناسب مع عمرهما، بل يهدي لهما رسمة للعبة تعجبه أو دمية. حتى رسوماته لا تكن تعكس حقيقة الأشياء قدر ما تعكس تفكير الطفل ومكنوناته الداخلية. هذا ما يؤكد على التشويه في عملية إدراك العالم الخارجي، وعدم قدرته على رؤية الأشياء من وجهات مختلفة، فنظرته تبقى وحيدة الجانب تعتمد فقط على ذاته. كل أشكال الحزن أو الجوع، الألم ... يعممها على مشاعر الآخرين انطلاقا من شعوره الخاص، فإذا كان جائع أو خـــائف أو فرح يرى كل من حولـــه أنهم جائعون وخائفون وفرحون "ونظرا لأنـــه لا يعي أولا يفهم وجهة نظر الآخرين فانه لا يستطيع أن يفهم الأثر الذي يمكن أن يحدثه على

(*) التمركز حول الذات، مفهوم تناوله التحليل النفسي، لذا تذهب بعض المؤلفات إلى التأكيد على أن بياجيه استوحى فكرته حول التمركز من التحليل النفسي"الفكرة الأساسية التي يتدفق من خلالها مفهومه الكامل لنمو التفكير ككل والمصدر الذي استنبط منه تعريفه التكويني للتمركز حول الذات عند الطفل هو أطروحة يقتبسها من التحليل النفسي"

(Lev Vugotiski ; Pensée et Langage ; tra ; Françiose Séve ; La Dispute/Snédit, Paris ; 1997; P76.)

« L'idée fondamentale d'où découle toute sa conception du développement de la pensée dans son ensemble et la source à laquelle il a puisé sa définition génétique de l'égocentrisme enfantin est une thèse qu'il emprunte à la psychanalyse,. »

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 214.

(2) المرجع نفسه، ص 215.

الآخرين سواء أكان أثرا ضارا أو أثرا مؤلما، أو مريحا، لذلك لا يعي فكرة السببية التي لا ترجع إلى ذاته في إحداث الشيء المزعج أو الشيء التخريبي"[1].

خاصية التمركز حول الذات (Égocentrisme) تعبر عن تشوه في منطق التفكير عند الطفل بما ينعكس على لغة التواصل لديه، لان اللغة المتمركزة حول الذات تتخذ طابعها التعبيري أكثر منه التواصلي "بالنسبة إلى بياجيه، فإن اللغة المتمركزة لعمر الثلاث سنوات تظهر أنه غير قادر على التفريق بين وجهة نظر المحاور وملفه الخاص"[2]. فالطفل يتكلم لذاته وكأنه يفكر بصوت عال، دون حاجته إلى التأثير، فرغم القدرة التعبيرية التي يحققها في سن الثلاث سنوات، إلا أن الصفة الأنوية تبقى مسيطرة على لغته حتى سن السابعة، حسب بياجيه (J.PIAGET) "لا توجد حياة اجتماعية بالمعنى الصحيح بين الأطفال ما قبل السبع سنوات. فالطفل يبقى معزولا في اتصالاته الاجتماعية واللفظية."[3]، فهو يتحدث لكن دون إعطاء أهمية للآخر في حديثه، أو أن يهتم بتفاعلهم مع حديثه، فتركيزه منحصر في التعبير عما داخله فقط، دون حاجة منه إلى التواصل مع الآخر" "يمكننا تقسيم جميع ملاحظات مادتينا إلى مجموعتين كبيرتين يمكن أن يطلق عليه أنوي و اجتماعي. عن طريق نطق الجمل المجموعة الأولى، لايهتم الطفل بمعرفة من يتحدث أو إذا كان يستمع إليه. يتكلم عن نفسه. للمتعة في ربط أي شخص بعمله فوري. هذه اللغة هي ذات طابع تمركزي." [4].

(1) المرجع السابق، ص 219.

(2) Aimard Paule ; Les débuts du langage chez l'enfant ; P37.

« Pour Piaget, le langage égocentrique de l'enfant de trois ans montre que celui-ci est incapable de différencier le point de vue de l'interlocuteur et le sien. »

(3) شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 219.

(4) Piaget Jean ; Le langage et la pensée chez l'enfant ; P18..

« pouvons répartir tous les propos de nos deux sujets en deux grands groupes, que l'on peut appeler *égocentrique* et *socialisé.* En prononçant les phrases du premier groupe, l'enfant ne s'occupe pas de savoir à qui il parle ni s'il est écouté. Il parle soit pour lui. soit pour le plaisir d'associer n'importe qui à son action immédiate. Ce langage est égocentrique .»

يميز في هذا النوع من اللغة ثلاث أصناف من الكلام: الترديد أو مرحلة المناغاة (La répétition) وفيها يعيد الطفل كلامه ويكرره حبّا وتلذذا بالكلام نفسه، من دون أن تكون هناك نية مقصودة في الكلام، أو دافع محدد له "يمكننا تقسيم اللغة الأنوية إلى ثلاث فئات: 01 التكرار: هذا ليس سوى تكرار المقاطع أو كلمات. الطفل يكرر لهم متعة الكلام ، دون أي قلق للتحدث إلى شخص ما ، أو حتى نطق كلمات منطقية. هذه هي واحدة من آخر بقايا تغريدة الطفل، والتي من الواضح أن لا شيء لا تزال اجتماعية."[1]. وفي مرحلة المونولوج (Le monologue) تصاحب الطفل مجموعة من الحركات اليدوية لدعم الكلام وتقويته، وأحيانا لتعويض الكلام نفسه "مونولوج: الطفل يتحدث عن نفسه، كما لو كان يفكر بصوت عالي"[2]. أما مرحلة المونولوج الاجتماعي (Le monologue collectif) يكون فيها النشاط اللغوي مشترك بين مجموعة من الأطفال "مونولوج إلى جماعتين أو جماعيتين: يتكلم اثنان أو أكثر من الأطفال في نفس الوقت، أو معاً، دون قلق ليتم سماعهم أو فهمهم فعلاً"[3].

تبقى هذه الأقسام الثلاثة للغة المتمركزة حول الذات، تتميز بغياب الطابع الاجتماعي "في الختام، فإن الطابع العام للمونولوجات في هذه الفئة هو غياب الوظيفة الاجتماعية للكلمات."[4] ينتقل الطفل من خلالها تدريجيا من الحياة الذاتية إلى الحياة الاجتماعية، حيث تقل النزعة الانوية عنده مع سن الثامنة، ويبدأ في مرحة الاندماج الاجتماعي (Intégration sociale) فتتخذ لغته الطابع التواصلي، وهي"تمثل نصف

(1) Piaget Jean ; Le langage et la pensée chez l’enfant ; P18.
« On peut diviser le langage égocentrique en trois catégories: 1° La répétition (écholalie) : Il ne s'agit ici que de la répétition de syllabes ou de mots. L'enfant les répète pour le plaisir de parler, sans aucun souci de s'adresser à quelqu'un ni même parfois de prononcer des mots qui aient du sens. C'est l'un des derniers restes du gazouillis des bébés, qui n'a évidemment rien encore de socialisé.»
(2) Aimard Paule ; Les débuts du langage chez l’enfant ; P37.
« le monologue : l’enfant parle pour lui-même, comme s’il pensait tout haut. »
(3) Ibid ; P37.
« le monologue à deux ou collectif : deux ou plusieurs enfants parlent en même temps, ou ensemble, sans « souci d’être entendus ou compris réellement. »
(4) Piaget Jean ; Le langage et la pensée chez l’enfant ; P18.
« En conclusion, le caractère général des monologues de cette catégorie est l'absence de fonction sociale des mots.»

تعابير الطفل البالغ من عمره ثلاث سنوات، في حين تمثّل اللغة المتمركزة على الذات أقل من تعابير الطفل البالغ سبع سنوات. ويرى أن استعمال اللغة عند الطفل في مراحل الأولى من نموه اللغوي، يعكس تكوينه المعرفي عنده، ويترك الطابع المتمركز على الذات لهذا التكوين المعرفي مكانه شيئا فشيئا لعملية التدامج الاجتماعي"[1]، من مظاهر هذا التواصل القدرة على الإنصات إلى الآخرين والتفاعل (Interaction) والتجاوب (La réactivité) معهم وتمييز أرائهم عن رأيه في شكل من الحوارية والتخاطب.

القدرة التواصلية بالنسبة لبياجيه (J.PIAGET) ناتجة عن تطور البنيات المنطقية، لذا كانت مرحلة التمركز حول الذات (Égocentrisme) دليل على قصور في البنى المنطقية (Structures logiques)، هذا القصور انعكس على التعبير اللغوي، بحيث يجد الطفل صعوبة في التعبير عن العلاقات المنطقية من جهة، وفهم رؤى الآخرين من جهة ثانية، هذا التفسير يؤول إلى نتيجة مفادها أن اللغة وخاصية التمركز حول الذات (Égocentrisme) ما هي إلا دليل على دور البنيات المنطقية (Structures logiques) في تنمية التعبيرات اللغوية وفهم مدلولات الأشياء، وتحسين التواصل الاجتماعي "عندما نتحدث عن التصور، فإننا نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال الذي يتيح استدعاء المدلول الذي يؤمنه الفكر، ويشكل التأسيس الجماعي للغة، من هذه الزاوية العامل الأساسي في تكوين التصورات وتماسكها الاجتماعي"[2]. من هذا الباب رفض بياجيه (J.PIAGET) أن تكون البنية اللغوية (Structure linguistique) مفسّرة للفكر أو سابقة عنه، بل هي مرحلة ثانوية تنتج عن نشاط الذات المرتبط بمرحلة اللعب الرمزي والتمركز حول الذات "تبدو لنا اللغة الأنوية في وصف بياجيه كناتج ثانوي لنشاط الطفل، كتعبير عن الشخصية الأنوية لفكره. الطفل في هذه الفترة اللـــــعب هو

(1) زكاريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1993، ص 84.
(2) المرجع نفسه، ص 84.

القانون الأسمى؛ الشكل الأولي لتفكيره، كما يقول بياجيه، خيال مهلوس تقريبا، ويتم التعبير عنه بلغة الطفل الانوية"[1]. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يعتبر البنيات المنطقية (Structures logiques) أعمق من البنية اللغوية (Structure linguistique)، يقول: "وهذه في الواقع أطروحتي: لا توجد جذور التفكير المنطقي في اللغة فحسب، مهما تكن من أهمية للتنسيقات اللغوية، بل إن تلك الجذور توجد بصفة أعم في التنسيق بين الأفعال التي هي أساس التجريد والتأمل"[2].

يرجع كذلك قصور القدرة التواصلية إلى ضعف مفهوم الاحتفاظ (Conservation) عند طفل ما قبل العمليات (Préopératoire)، وهي مرحلة التمركز حول الذات (Égocentrisme) "فان التدريب اللغوي للذين ليست لديهم ملكة الحفظ في استخدام كلمات مقارنة لا يؤدي إلى تحسين فوري في أدائهم، بالنسبة للمهام التي تتطلب الحفظ. ويكون بذلك ما هو مطلوب هو التمكن من العمليات المنطقية التي تلعب دورا في هذا الشأن"[3]، ويتعلق مفهوم الاحتفاظ (Conservation) عند بياجيه (J.PIAGET) بثبات كمية الشيء حتى وان تغير شكلها، كعدد الحصاة عشرة مثلا تبقى نفسها مهما غيرنا ترتيبها أو شكلها، فعدد الحصى سواء بدأنا العد من اليمين أو الشمال يبقى نفسه، أو كان على شكل مستقيم أو دائرة كذلك يبقى نفسه وكمية الماء التي تصب في كأس عريض تبقى نفسها إن صبت في كأس طويلة ... وتتعدد الأمثلة حول مفهوم الاحتفاظ (Conservation) وعلاقته بالتعبيرات اللغوية مثل "أطول"، "أقصر"، "كبير"، "صغير" في مرحلة التمركز حول الذات.

---

(1) Lev Vugotiski ; Pensée et Langage ; tra ; Françiose Séve ; La Dispute/Snédit, Paris ; 1997; P94.

« Le langage égocentrique nous apparait dans les description de Piaget comme un sous-produit de l'activité de l'enfant, comme la manifestation du caractère égocentrique de sa pensée. Pour l'enfant à cette période le jeu est la loi suprême ; la forme initial de sa pensée est, comme dit Piaget, l'imagination quasi hallucinatoire et elle s'exprime dans le langage égocentrique de l'enfant. »

(2) زكاريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 84.

(3) جرين جوديث، اللغة والتفكير، تر، عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، [د.ط]، 1992، ص 123.

الحديث عن نمو البنية اللغوية (Structure linguistique) وعلاقتها بالتمثيل الذهني (Représentation mentale)، أو البنيات المنطقية (Structures logiques)، أوالتمركز حول الذات (Égocentrisme) يستدعي دوما الحديث عن نمو البنيات الفكرية (Structures Cognitives)، فأولية هذه البنيات على البنية اللغوية (Structure linguistique) مسألة مفصول فيها حسب بياجيه (J.PIAGET)، لكن البنية اللغوية بدورها لها ضرورتها في المراحل النهائية للنمو المعرفي"اللغة تسمح للفكر بالتركيز على نطاقات زمانية أكبر بكثير وتحرير نفسه من الفور"[1]، فكلاهما ـ أي اللغة والفكر ـ لهما ضرورتها في اكتمال الدائرة التكوينية التي ينتهي فيها كل نشاط بنائي إلى الذكاء، وتحقيق التكيف مع العالم المادي والاجتماعي "لا تكفي اللغة لتفسير الفكر، وذلك لان البنى التي تميز الفكر تمتد جذورها في الفعل وفي الأوليات الحسية ـ الحركية الأشد عمقا من الواقع اللغوي، من جهة، أنه بقدر ما تصبح فيه بنى الفكر أكثر دقة، بقدر ما تصبح اللغة أكثر ضرورة لاكتمال تكوّن هذه البنى توجد إذا بين اللغة والفكر دائرة تكوينية بحيث يستند أحدهما بالضرورة إلى الآخر في تكوين متلاحم وفعل متبادل"[2].

تبقى تفسيرات بياجيه (J.PIAGET) للبنية اللغوية (Structure linguistique) والمنطقية (Structures logiques) مبنية على نظرة تكوينية ترتبط بقانون التكوين (Genèse) التي تخضع له مفهوم "البنية" (Structure)، سواء كانت منطقية، لغوية، رياضية، فيزيائية، بيولوجية ... فهي تهتم بدراسة نمو الذكاء عند الطفل من خلال البحث في الجذور الأولى للبنيات الذهنية ومراحل تكوينها وتطورها من الحالة الدنيا إلى الحالة العليا "إلا أن كليهما يتعلق في النهاية بالذكاء الذي يشكل حالـة سابقة على اللغة ومستقلة عنها"[3]، فالسلوك الكلامي كغيره من البنيات المعرفية (Structures

(1) Piaget Jean ; La Psychologie de l’enfant ; P 68.
« Le langage permet à la pensée de porter sur des étendues spatio-temporelles bien plus vastes et de se libérer de l’immédiat. »
(2) زكاريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق) ، ص 83.
(3) المرجع نفسه، ص 84.

cognitives) الأخرى، يعتمد على فاعلية الذات ونشاطها اليومي في إطار علاقتها بالمحيط، بما يعني أنه عملية بناء وتكوين مستمرة تتوازى مع نمو وتطور الذكاء.

تكوينية البنية اللغوية (Structure linguistique) عند بياجيه (J.PIAGET) ترفض القول بالبنى الفطرية الجاهزة في عملية التكوين اللغوي، لان عقل الطفل حسبه حتى وان كان اكتسب اللغة بناءا على تنظيمات داخلية أولية لكن يتم تنظيمها وفق العلاقة التفاعلية (Relation interactive) بين فاعلية الذات والعالم الخارجي، في شكل عملية بناء نشط ومستمر" وهذا النمو لا يمكن أن يعدّل في اتجاهه كيفما اتفق. هذه العوامل الوراثية لا تظهر على هيئة بنى جاهزة ومعطاة من الأساس، فما هو فطري إنما عمل البنى ذاتها"[1]، عندما يتحدث بياجيه (J.PIAGET) عن الجانب البيولوجي إنما يتحدث عن الجذور البيولوجية للبنيات المعرفية ككل التي تبدأ بالتنسيقات بين الأفعال، وهي المرحلة الأولى من مراحل النمو العقلي عند الطفل يطغى عليها الجانب الحسي - الحركي (Sensori-moteur)، يقول بياجيه (J.PIAGET) في هذا السياق: "تجد كل أشكال التنسيق بين الأفعال ما يوازيها في البنيات المنطقية، وهذا التنسيق في مستوى الفعل يبدو لي بمثابة القاعدة التي تتأسس عليها البنيات المنطقية بالشكل الذي يتم عليه لاحقا تطورها في التفكير"[2].

العودة إلى البداية الأولى للبنية والقول أن هناك نقطة بداية مطلقة لهذه البنية (Structure) لا تستوعبها ابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET) ما دامت البنية في حالة تكوّن دائم ومستمر بين عدة متفاعلات يقول: "فليس هناك بالنسبة للابستيمولوجيا التكوينية ولا بالنسبة لعلم النفس التكويني بداية مطلقة، إذ لا نستطيع أبدا أن نـــعود إلى نقطة نقول عنها هاهنا تبدأ البنيات المنطقية، فبمجرد ما نلامس التنسيق بين الأفعال العام نجد أنفسنا ملتزمين بالذهاب إلى أبعد من ذلك نحو ملامسة مشكلات البيولوجيا"[3].

(1) المرجع السابق، ص 83.
(2) وقيدي محمد، الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، (مرجع سابق)، ص 38.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

موقف بياجيه (J.PIAGET) تجاه علاقة اللغة بالفكر من ناحية، وتجاه عملية اكتساب اللغة من ناحية أخرى، واضح وصريح، الفكر يسبق اللغة وهو مستقل عنها، وعملية اكتساب اللغة، عملية بنائية تكوينية، تعتمد على عملية التعلم النشط الذي يمارسه الطفل منذ الولادة. وفق مراحل معينة وموحدة بين جميع الأطفال، يطغى فيها جانب نشاط الذات على أي جانب آخر بها فيه الاجتماعي "والنتيجة الطبيعية لهذه المرحلة هي تصور وحيد للمسار التنموي. لأن كل فرد يمر عبر نفس سلسلة المراحل العالمية ، يجب على جميع الأفراد أن يشاركوا نفس مسار النمو ونفس النتيجة التنموية. يتسلق كل شخص نفس السلم من البداية إلى النهاية .من هذا المنظور يصعب فهم كيف يمكن أن تؤثر السياقات المختلفة وأشكال النشاط الاجتماعي على اتجاه ونتائج التطور."[1] لكن السؤال الذي يطرح في هذا السياق، ما موقف الدراسات اللغوية المعاصرة من هذا الطرح؟، وإذا تم وضع هذه النظرية على محك النقد، فالي أي مدى يمكن لها أن تصمد أمام كل الانتقادات الموجهة إليها؟.

(1) Demertriou Andreas ; Neo-Piagetian theories of cognitive development ; London and new york ; 1992 ; P11.

« A corollary of this stage framework is a unilinear conception of the developmental pathway. Because each individual passes through the same sequence of universal stages, all individuals must share the same pathway of development and the same developmental outcome. Each person climbs essentially the same ladder from start to finish (Figure 1.1A). From this perspective it is difficult to understand how differing contexts and forms of social activity might influence the direction and outcome of developmen . »

الفصل الثالث: مقاربات نقدية حول إشكالية الاكتساب اللغوي

المبحث الأول: الاكتساب اللـــــــــغوي من المنظور السلوكي

المبحث الثاني: الاكتساب اللـــــــــغوي من المنظور العقلاني

المبحث الثالث: الاكتساب اللـــــــــغوي من المنظور الثقافي

التصور التكويني للغة الذي يطرحه بياجيه (J.PIAGET) في ابستيمولوجيته، تلقى العديد من الانتقادات (Critiques) والمناقشات في الساحة العلمية والفلسفية، تصدى له العديد من علماء لغة، وعلماء نفس واللسانيين، أحيانا بالاتفاق في بعض القضايا، وأحيانا أخرى بالتجاوز والتفنيد (Réfutation) في قضايا أخرى. ومادامت الابستيمولوجيا (Epistémologie) في حد ذاتها تتطلب المراجعة والنقد للنظريات العلمية، كان لابد من تقييم النظرة البنيوية التكوينية (Structuralisme génétique) لمسألة اكتساب اللغة (Acquisition du langage) من خلال مقارنتها ومقاربتها بنظريات أخرى درست موضوع اللغة واهتمت بطرق اكتسابها في ساحة الابستيمولوجيا المعاصرة (Epistémologie contemporaine).

لتحقيق هذه المقاربة تم التركيز على مجموعة من النظريات اللغوية المعاصرة لنظرية بياجيه (J.PIAGET)، والتي اشتد الخلاف بينها ليتحول إلى نوع من الصراع الفكري، من هذه النظريات السيكو أسنية، النظرية السلوكية (Théorie Behaviorisme)، والنظرية العقلانية (Théorie rationalité) في جانبها البيولوجي، وجانبها الفطري، وكذلك النظرية الثقافية الاجتماعية (Théorie culturelle). هنا سيتم التركيز على أهم مضامين كل نظرية بهدف إحداث نوع من المقارنة بين هذه النظريات ونظرية بياجيه (J.PIAGET) من أجل استخلاص أهم المقاربات الابستمولوجية التي نتجت عنها والتي ساهمت في حل إشكالية اكتساب اللغة. فما هو منطلق كل نظرية في تفسير إشكالية اكتساب اللغة؟، والى أي مدى ساهمت هذه النظريات في نقل إشكالية اكتساب اللغة من الطرح الفلسفي إلى الطرح العلمي؟.

المبحث الأول: الاكتساب اللـــــــــــغوي من المنظور السلوكي

المطلب الأول: فلسفة المـــــــــــــدرسة السلوكية ومفاهيمها

المطلب الثاني: سكينر ونظرية التـــــــعزيز البيئي لاكتساب للغة

المطلب الثالث: مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والمدرسة السلوكية

1- 3 الاكتساب اللغوي من المنظور السلوكي:

تناول ممثلي المدرسة السلوكية (Behaviorisme) إشكالية اكتساب اللغة (Acquisition du langage) انطلاقا من منظورهم السلوكي الذي تؤسس عليه المدرسة فلسفتها، لذا قبل التعريج على أهم خصائص نظرية الاكتساب اللغوي عند سكينر(F.SKINNER) (1904 - 1990)(*)، لابد من تناول مفاهيم المدرسة وفلسفتها واهتمامات مؤسسيها بقضايا اللغة وطرق اكتسابها عند الطفل، ومساهمة هذا الطرح في تطوير البحث اللغوي المعاصر.

1-1- 3 فلسفة المدرسة السلوكية ومفاهيمها:

المدرسة السلوكية (Behaviorisme) هي اتجاه في علم النفس (Psychologie)، اهتم بدراسة سلوك الإنسان (Comportement humain) انطلاقا من الجانب الفيزيولوجي المرئي، فالمكونات الداخلية حسب تصورها تظهر في شكل سلوك خارجي (Comportement externe) قابل للتجريب والدراسة العلمية مثله مثل أي ظاهرة فيزيائية (Phénomène physique)، فهي ترفض "المعلومات التي لا تقبل الملاحظة المباشرة ومن ثم لا تسلم بأي شيء لا يمكن ملاحظته أو قياسه."(1)، مثلها فلاسفة أمريكان (Philosophes américains)، انطلقوا من نقد المدارس التقليدية (École classique) في علم النفس (Psychologie) مثل نظريات الارتقاء والمنهج الاستبطاني الذي كان يقوم على فكرة الانكفاء على الذات في وصف الظاهرة الشعورية "تبين النظرة التاريخية أن مفهوم السلوك كان حصيلة التطور الذي حصل في اتجاهات علم النفس الرئيسية. ويعتبر أن هذا المفهوم برز في تاريخ علم النفس كثورة على التقاليد الأكاديمية التي كانت سائدة وكإعادة نظر في بعض المبادئ النظرية والوسائل

(*) ألسني وعالم نفس أمريكي، اهتم بدراسة السلوك، قام بالعديد من التجارب على "الحمام" و"الفئران" بما يعرف "علبة سكينر"، من أهم مؤلفاته: "السلوك اللفظي"، "العلم والسلوك الإنساني". (سيلامي نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج03، (مرجع سابق)، ص 1323).

(1) التوني مصطفى زكي، (المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة)، حوليات كلية الآداب، الحولية العاشرة، الرسالة 64، جامعة الكويت، 1989.ص14.

المنهجية"[1]. في نظرهم هذا المنهج ذا طابع ميتافيزيقي (Métaphysique) لا يرتقي إلى مستوى العلمية التي تتطلب الدراسة الموضوعية والتجريبية. من أجل هذا كان فهم فلسفة هذه المدرسة، يتطلب فهم مفهوم السلوك أولا عند علماء النفس والفيزيولوجيا وتطوره التاريخي والفلسفي، وأهم المشكلات التي آثارها على مستوى الساحة العلمية والفلسفية .

ارتبط مفهوم السلوك في علم النفس (Psychologie) بالاستجابة، الفعل، الانعكاس، يعرفه بياران على أنه "الأنماط الاستجابية عند الحيوان والإنسان والمظاهر الموضوعية بشكل كلي"[2]، وعند بيير جانيه (P.JANET)(1859 - 1947)[*] "ملاحظة المرضى بواسطة التنويم المغناطيسي عند الهستيريين واستعمال مفهوم جديد هو مفهوم الأفعال والنشاطات"[3]، من خلال هذين التعريفين يبدوا واضحا تحول منهج الدراسة في علم النفس (Psychologie)، فبعدما كان التركيز على التأمل الباطني بانكفاء الذات على باطنها، أصبح التركيز على سلوك الفرد ودراسته دراسة موضوعية. لكن الملاحظ أن هناك اختلاف في تعريف السلوك بين علماء النفس (Psychologues)، فرغم الاتفاق على أن علم النفس (Psychologie) هو الدراسة الموضوعية للسلوك، إلا أن مع جانية (P.JANET) كممثل لعلم النفس الفرنسي يركز على نشاط الفرد في بناء سلوكه، في حين المدرسة السلوكية (Behaviorisme) تقصي هذا النشاط وتركز فقط على المنعكسات الشرطية (Réflexes conditionnels). فالسلوك الإنساني في نظرها "لا يفسره وجود العقل وإنما تفسره أنماط الاستجابات العضوية للمثيرات التي تقدمها

(1) زيادة معن، الموسوعة الفلسفية العربية، مج1، معهد الإنماء العربي، ط1، 1986، ص 483.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(*) فيلسوف وعالم نفس وطبيب فرنسي، اعتمد على الطريقة العيادية في دراسة السلوك الإنساني، عوض الاستبطان، من مؤلفاته: "الأعصبة والأفكار الثابتة"، "المداواة السيكولوجية"، "الذكاء قبل اللغة".(سيلامي نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج02، (مرجع سابق) 2001، ص846)
(3) زيادة معن، الموسوعة الفلسفية العربية، مج1، (المرجع السابق)، ص 483.

البيئة الفيزيائية المحيطة بالكائن الحي"[1] ، متأثرة في هذا بأعمال بافلوف (I.PAVLOV) (1849 - 1936)[*] حول دراسة المنعكس الشرطي وإمكانية دراسة السلوك دراسة فيزيولوجية (Étude physiologique) تركز فقط على المثير في إحداث الاستجابة "وكان لأعمال بافلوف (I.PAVLOV) وبتشريف المختبرية الأثر البعيد في تطور علم النفس التجريبي وإبراز أهمية المثيرات وتأثير البيئة في أفعال الكائن وتصرفاته"[2].

التأسيس للمدرسة السلوكية (Behaviorisme) كان من روسيا، منها انطلق مفهوم الدراسة التجريبية للسلوك "فالمدرسة الروسية هي التي أطلقت الثورة السلوكية برفض الحياة الداخلية وكل ماله علاقة بالاستبطان والتأكيد على أهمية المعطيات الفيزيولوجية"[3]. أما في أمريكا فان واطسون (B.WATSON) (1878 - 1958)[**] يعد من المؤسسين لهذه المدرسة، اهتم بمفهوم السلوك (Comportement) وأعطى له مفهوما لا يختلف كثيرا عن ما ذهبت إليه المدرسة الروسية (École russe) ، جعل من علم النفس (Psychologie) علما موضوعيا كبقية العلوم التجريبية (Les sciences expérimentales) التي تخضع للملاحظة (Observation) والتجربة (Expérience)، فكانت أول خطواته في هذا إلغاء الوعي (Conscience) تماما، واختزال الحياة النفسية في مجموعة مثيرات تنتج عنها استجابات يهدف الفرد من ورائها إلى تحقيق تكيفه، أما الوعي (Conscience) حسب منطق واطسون (B.WATSON) عائق أما الموضوعية التي يسعى إليها علم النفس التجريبي "فعلى أساس هذه المعطيات وهذه المنهجية يصبح

(1) التوني مصطفى زكي، (المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة)، حوليات كلية الآداب، (مرجع سابق)، ص 14.

(*) عالم روسي، متخصص في الفيزيولوجية العصبية، ودراسة وظائف الأعضاء، واستخدام منهج الانعكاسات الشرطية، من مؤلفاته: "عشرون عاما من الدراسة الموضوعية للنشاط الأعلى عند الحيوان". (الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج01، (مرجع سابق)، ص122.)

(2) زيادة معن، الموسوعة الفلسفية العربية، مج1، (مرجع سابق)، ص 484.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(**) عالم نفس أمريكي، يعد أب السلوكية، انتقد المنهج الاستبطاني، ورأى أن علمية علم النفس تحددها دراسة مثيرات خارجية واستجابات سلوكية خارجية. (تدهوندرتش، دليل أكسفورد للفلسفة، ج02، (مرجع سابق)، ص 1017.)

السلوك في مفاهيم واطسون، سلوكا حسيا وحركيا ـ آليا لان العلاقة بين المثير ـ الاستجابة هي علاقة بين علة ومعلول.فتصبح عملية التوازن عملية التكيف تقوم في جوهرها على إعادة التوازن الذي انهار نتيجة إثارة ما"[1].

المعطيات التي انطلق منها واطسون (B.WATSON) مبنية على فكرة التشيء، ودراسة السلوك دراسة فيزيائية، تعتمد في جوهرها على فكرة المنعكس الشرطي (Réflexe conditionnel)، فإذا كان هناك سبب فان هناك نتيجة بالضرورة "إن اتجاه واطسون اتخذ في تعريف السلوك منحى التشيء للسلوك عن طريق تجزئته إلى وحدات المثير ـ الاستجابة وإرجاعه إلى عناصره المنعكسة"[2]. هذه النظرة الموضوعية دفعت واطسون إلى الاهتمام بالتربية (L'éducation) على حساب الوراثة (Hérédité) والحياة الداخلية للإنسان، كل الأفكار والمشاعر تترجم في شكل إحساسات تنتج عنها حركات قابل للدراسة العلمية التجريبية (Étude expérimentale)، والبيئة الخارجية هي المسؤولة على تعزيز هذا السلوك في شكل مثير ـ استجابة. لكن الإشكال الذي طرح بعد واطسون هو ماذا يحدث بين المثير والاستجابة؟.

تعددت التفسيرات ـ في هذا المقام ـ لدى السلوكيين المحدثين (Behaviorists modernes)، منهم من أضاف مفهوم التعضي، أي مثير ـ تعضي ـ استجابة، ومنهم من أضاف مفهوم الشخصية بدل مفهوم التعضي ... هكذا تطور مفهوم السلوك من السلوكية الكلاسيكية إلى السلوكية المحدثة التي لها تفرعاتها ومفاهيمها المتعددة، وحاولت دراسة العديد من الموضوعات وتفسيرها حسب منطقها السلوكي الخاص بها، ومادام الهدف من هذا التناول لهذه المدرسة هو البحث في المقاربات بين الطرح التكويني لإشكالية اكتساب اللغة وهذه المدرسة، فان الاهتمام سينحصر في هذه المسألة فقط. فكيف يتم اكتساب اللغة حسب منطق المدرسة السلوكية؟

(1) زيادة معن، الموسوعة الفلسفية العربية، مج1، (مرجع سابق)، ص 485.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللغة (Langage) عند السلوكيين (Behaviorists) مثلها مثل أي مهارة أخرى، يتعلمها الطفل عن طريق التدعيم الخارجي الذي يتلقاه الطفل من الوالدين (Les parents) أو المدرسة (École)، بناءا على منهجية مثير ـ استجابة، "فالسلوك اللغوي، كأي سلوك آخر، هو في النهاية نتيجة عملية تدعيم، حيث يدعم المحيط بعض اللعب الكلامي الذي يظهر عند الطفل، بأن يبتسم الأهل مثلا عندما يصدر أصواتا لغوية، وأن يهملوا بالمقابل الأصوات غير اللغوية التي تصدر عنه"[1].

حسب واطسون (B.WATSON) الكلام عبارة عن عادة أو مهارة تكتسب عن طريق التدريب وهي تخلو من كل عمل عقلي أو وعي أو شعور داخلي، يصبح فيها التفكير والكلام شيء واحد، تتميز في مرحلتها الأولى بالتلقائية، بحيث يتعلم الطفل أصوات بالصدفة فقط، لكن البيئة الخارجية (Environnement externe) تقوم بعملية التدعيم، فيتطور السلوك الكلامي (Comportement verbal) ليصبح مهارة يستطيع الطفل من خلالها تحقيق تكيفه "ويرى واطسون أن معجم الأصوات اللغوية لدى الطفل، أي المعجم اللفظي، يتكون في البدء انطلاقا من الأصوات التي تصدر تلقائيا عن الطفل وعن طريق الصدفة إلى حد ما. إلا أنه من ثم تخضع للتطوير عبر البيئة الاجتماعية"[2].

تتحدد مسألة اكتساب اللغة حسب المنطق السلوكي بالعوامل البيئية التي تتخذ طابعا فيزيائيا في عملية الاكتساب تقترن فيه الكلمة (Le mote) مع الشيء (La chose)، فالوالدين (Les parents) يقومان بتعليم الطفل كيفية نطق اللفظ وتحسن مخرجها وتصحيح الخطأ بالإشارة إلى الأشياء (Les choses)، عن طريق هذه العملية الفيزيائية تحدث الاستجابات الكلامية لدى الطفل وتتطور اللغة لديه، لكن العــلاقة التي

(1) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 72.
(2) المرجع نفسه، ص 73.

تربط الشيء (La chose) بالكلمة (Le mote)، ما تلبث أن تتحول فتصبح الكلمة (Le mote) هي نفسها مثيرا لكلمات أخرى في غياب الأشياء (Les choses)، فمثلا سقوط شيء كمثير يولد صوت معين كاستجابة، هنا الكلمة (Le mote) مرتبطة بالشيء (La chose)، لكن فيما بعد تصبح هذه الكلمة (Le mote) مثير لكلمات أخرى، في شكل عملية تعويضية، تعوض فيها الكلمة بالشيء (La chose) "فالكلمة تذكر بشكل عام في حضور شيء معين ويثير الشيء استجابة معينة وتتأسس علاقة ارتباطية بين الكلمة والشيء كتلك التي تربط بين الطعام ورنين الشوكة في تجارب بافلوف، وفي غياب الشيء تعمل الكلمة كمثير بديل."[1]. بهذا المنطق تكتسب اللغة عن طريق تدعيم البيئة الخارجية، أو عن طريق عملية التعزيز كما يراها سكينر.

(1) التوني مصطفى زكي، (المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة)، حوليات كلية الآداب، (مرجع سابق)، ص 17.

3-1-2 سكينر ونظرية التعزيز البيئي لاكتساب اللغة:

اهتم سكينر (F.SKINNER) بدراسة السلوك اللفظي (Comportement verbal) من الناحية العصبية والفيزيولوجية وأهم المتغيرات التي تؤثر عليه، لأن الدراسة الفيزيولوجية (physiologique Étude) في نظره طريقة فعالة في التنبؤ، وهذا عن طريق دراسة المثيرات والاستجابات التي تنتج عنها. أما عن المتكلم ودوره النشط في تعلم السلوك الكلامي (Comportement verbal) مغيب تمام مادامت مجموع الأفكار والادراكات وكل ما يخص الحياة العقلية الداخلية يفسر تفسيرا فيزيولوجيا "كان سكينر سلوكيا ملتزما مثله في ذلك مثل واطسون، حيث اعتقد أن علم النفس يجب أن يسقط الإشارة إلى الحالات العقلية غير الملموسة مثل الأهداف والرغبات والأغراض وبدلا منها عليه أن يقصر نفسه على دراسة السلوك الظاهر"[1]. حسب سكينر (F.SKINNER) والمدرسة السلوكية (Behaviorisme) في مجملها كل السلوكيات الصادرة عن الإنسان بما فيها السلوك اللفظي (Comportement verbal) تترجم في حركات فيزيولوجية خارجية في شكل استجابات "ومن هذا المنظور يهتم سكينر بالمثيرات وبالاستجابات للمثيرات وبالعلاقات التي تربط استجابة معينة بمثيرات معينة، ولا يبدي بالتالي أي اهتمام بإسهام المتكلم في عملية التكلم، معتبرا أن هذا الإسهام غير جدير بالاهتمام"[2].

اللغة عند سكينر (F.SKINNER) هي مهارة يتعلمها الإنسان عن طريق المحاولة والخطأ، والتدعيم البيئي، أو المكافأة (Récompense)، فالطفل وهو في مراحله الأولى من تعلم الألفاظ (Vocabulaire) يخطئ أحيانا ويصيب أحيانا أخرى مثله مثل أي سلوك آخر أو مهارة أخرى يريد تعلمها " تجدر الإشارة هنا إلى أن سكينر يعتبر أن اللغة كناية عن مهارة تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم

(1) كرين وليام، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، تر، محمد الأنصاري، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة 25، الكويت، 1992، ص ص 211، 212.
(2) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)،ص 74.

تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة"[1]، فهو لا يتعلم مباشرة طريقة الأكل وكيفية حمل الملعقة، بل يحتاج إلى تدريب ومساعدة من الوالدين (Les parents) أو الإخوة (Les Frères)، فوضع الأم الملعقة في يد الطفل وتعليمه طريقة الأكل بها وتشجيعه على الطريقة الصحيحة، هو المكافأة (Récompense) التي يستطيع الطفل من خلالها تعلم مهارة الأكل، والوضع نفسه إذا أردنا إسقاطه على السلوك اللفظي (Comportement verbal)، فهو أيضا يبدأ بالنطق الخطأ للكلمة، لكن بتدعيم الأهل وتصحيح النطق ومكافأته وتشجيعه حين يصيب سواء كان هذا التشجيع بالابتسامة (Le sourire) أو ضمه أو التصفيق (Applaudissements) له وغيرها من الأساليب "وبالمثل فان معدل الابتسام والتفاعل اللفظي يمكن زيادته بجعل السلوك معتمدا على المكافأة مثل ابتسامة الفاحص أو رعايته أو انتباهه"[2].

يستطيع الطفل تحقيق هذه المهارة، لان الطفل في نظره "يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماما، وعندما ينجح الطفل في اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدريب المتواصل الذي يخضع للنظام والتحكم فان ذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى وهكذا."[3] هنا يتجلى بوضوح تأثر سكينر (F.SKINNER) بدراسته للحيوانات (Les animaux)، وتجاربه على الفئران (Souris) من خلال قوله بأسلوب المحاولة والخطأ (Méthode d'essia et d'erreur)، وعملية التدعيم، فكل مهارة في نظره تأخذ شكل المنعكس الشرطي (Réflexe conditionnel)، مثير - استجابة، هكذا بطريقة آلية - يغيب فيها الوعي (Conscience) و الإرادة (Volonté) - يتعلم الفرد مهاراته بما فيها السلوك اللفظي.

(1) المرجع السابق، ص ص 74، 75.
(2) كرين وليام، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، (مرجع سابق)، ص 213.
(3) التوني مصطفى زكي، (المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة)، حوليات كلية الآداب، (مرجع سابق)، ص 51.

يتطور السلوك اللفظي (Comportement verbal) بازدياد قوة المثيرات، فكلما كان المثير قوي كانت الاستجابة إيجابية، وفي فلسفة سكينر(F.SKINNER) يسمى بالتعزيز (Renforcement)، فالمثيرات التي تتولد عليها استجابات إيجابية يسميها بالمعززات الإيجابية (Renforcements positifs)"وبإمكان النتائج المتأتية من المثيرات أن تؤدي إما إلى زيادة الاستجابة، أي تعزيزها، وإما إلى تناقصها، أومعاقبتها. فالمثيرات التي تؤدي إلى زيادة الاستجابة يطلق عليها اسم المعززات الإيجابية"[1]، أما المثيرات التي تؤدي إلى نقص الاستجابة وتراجعها يسميها بالمعززات السلبية (Renforcements négatifs) "في حين أنه يطلق اسم المعززات السلبية على المثيرات التي تمنعها الاستجابات أو تلغيها"[2].

حسب هذا القانون الذي يطرحه سكينر (F.SKINNER) يتعزز السلوك اللفظي (Comportement verbal) بشدة تكرار الأهل للفظ معين، أو تمثيله بالشيء مباشرة في شكل مثير إيجابي، هنا تكون استجابة الطفل إيجابية مما يؤدي إلى حصول التعليم بسرعة، فإذا ما تكرر لفظ "دمية" بين أفراد الأسرة، ومثلت بوجود الشيء مباشرة "شراء دمية"، كمعززات ايجابية (Renforcements positifs)، فان الطفل الذي يعيش في أحضانها سيحصل له تعليم هذا اللفظ بشكل سريع في شكل استجابة إيجابية. في حين اللفظ الذي نادرا ما يستخدم بين أفراد الأسرة، أو يصعب تمثيله بشيء حسي، أي معززات سلبية (Renforcements négatifs)، فان الطفل يجد صعوبة في تعلمه، وقد يمتنع عن تعلمه نهائيا، متخذا شكل الاستجابة السلبية.

(1) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 75.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الملاحظ على هذه الأمثلة أن سكينر (F.SKINNER) يركز على الاستجابة لاعلى الفرد نهائيا، فالطفل الذي يتعلم لفظ "الدمية" بسرعة هو نفسه الطفل الذي يمتنع عن تعلم لفظ "الأسد"، لان في اللفظ الأول خضع لتعزيزات إيجابية (Renforcements positifs) من طرف الأهل، فكانت الاستجابات إيجابية، وهي سرعة التعلم، في حين اللفظ الثاني كانت معززاته سلبية (Renforcements négatifs)، فامتنع عن التعلم، فكانت الاستجابة سلبية، هذا ما يعني أن اكتساب السلوك اللفظي مصدره المثيرات التي يتلقاها الطفل من بيئته الخارجية، والتي تنتج عنها استجابات تحددها طبيعة المثيرات، متخذا شكل التعلم الآلي (Apprentissage automatique) الذي يغيب فيه الوعي. هناك مثير ـ استجابة ـ والعلاقة بينها فقط، أما شخصية الطفل حسب معادلة سكينر (F.SKINNER) هي شخصية سلبية (Personnalité négative) تعتمد على تلقي مثيرات البيئة، في البداية تكون الاستجابات عشوائية، لكن مع الوقت تتحول إلى نوع من الآلية الناتجة عن ربط الاستجابة بالمثير، أو ما يسمى بالتنبؤ "وفي مجال اللغة كما في المجالات الأخرى، يعتمد التعزيز على إمكانية الحدوث في البيئة التي يذكر فيها المثير، فإذا تم تعزيز ما يكون في البداية استجابة عشوائية لمثير معين فان الطفل سوف يربط الاستجابة بالمثير السابق، ويصبح صدور الاستجابة نفسها تجاه المثير نفسه أكثر احتمالا في المواقف اللاحقة"[1].

المكافأة (Récompense) والتعزيز (Renforcement) الذي يحدد بهما سكينر (F.SKINNER) عملية اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، له طرقه الخاصة، يقترحها على البيئة التي تلعب دور المثير، فالطفل الذي يحاكي أصوات أخرى يحتاج إلى ربط الصوت بالشيء حتى تعزز الاستجابة، وهناك من الأصوات العشوائية التي تعزز بربطها بمعنى لدى الآخرين، ومنها من يكتسب بالمحاكاة (Imitation) المبـاشرة

(1) المرجع السابق، ص 75.

للأشياء "فكلما اقتربت الأصوات التي تصدر عن الطفل من الأصوات اللغوية يقوم الأهل بتشجيعه بربط هذه الأصوات بمعاني الأشياء وفي حضور هذه الأشياء"[1]. مفهوم الشيئية حاضرا بقوة في فلسفة سكينر(F.SKINNER)، دائما هناك ربط بين الاستجابة وتعزيزها بحضور الشيء، فاللغة رغم أنها مجموعة أصوات تتميز بالتجريد، إلا أن سكينر (F.SKINNER) يجعل منها مهارة قابلة للدراسة الموضوعية، فهي عبارة عن مجموعة استجابات قد تكون هذه الاستجابات تكرارية عشوائية تتعلق بالجانب السمعي، أو تكون نصية تتعلق بالنص المكتوب "أي تلك التي يكون فيها المثير السابق نصا مكتوبا، والاستجابة التي يحدثها المثير هي ما تستدعيه لقراءة"[2].

المنظور السلوكي الذي يطرحه سكينر (F.SKINNER) لاكتساب اللغة، جعل منه يفسر نصوص اللغة سواء ـ كان نثرا أو شعرـ تفسيرا آليا يقوم على مثير ـ استجابة، يكون فيها اللفظ مثيرا للفظ آخر، تكون بينهما علاقة ارتباطية في شكل متتالية (Consécutive) تعزز الاستجابة السابقة، وتمهد للاستجابة اللاحقة، فالأول منها يثير الثاني، والثاني يثير الثالث وهكذا تستمر سلسلة المثيرات التي تتبعها سلسلة من الاستجابات "فلو أننا جزأنا أي تعاقب سلوكي إلى عناصره المؤلفة، فانه بالإمكان النظر إلى هذا التعاقب كمجموعة متتالية من الإجراءات المختلفة يمكن تحديد كل منها بالنتيجة المعززة. وهذه النتيجة تكون فرصة سانحة للبدء في تعاقب جديد"[3]. كذلك تسمى بسلسلة الاستجابات اللفظية "إن تسلسل السلوك اللفظي يمكن النظر إليه كفئة من فئات الاستجابات اللفظية المتفردة والتي يسميها سكينر الاستجابة اللفظية بين الألفاظ"[4]. بهذا المنطق يكون سكينر (F.SKINNER) قد أخضع الســلوك اللفظي إلى

(1) المرجع السابق، ص 76.
(2) المرجع نفسه، ص 77.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(4) المرجع نفسه، ص 78.

الدراسة التجريبية (Étude expérimentale)، ونقل دراسة المنعكسات الشرطية من التطبيق على الحيوان إلى تطبيقه على نمو الطفل وتعميمه على كل المهارات الإنسانية بها فيها اللغة.

يبدو الاختلاف واضح وجلي ـ بعد هذا التحليل ـ بين الموقف السلوكي في تفسيره لاكتساب اللغة (Acquisition du langage) وبين موقف بياجيه (J.PIAGET)، لذا من أجل إثراء الموضوع أكثر سيتم تخصيص جزئية صغيرة تلم بأهم المقاربات (Approches) التي يمكن الوصول إليها بين المدرسة السلوكية (Behaviorisme) في عمومها ونظرة سكينر (F.SKINNER) في خصوصها، وبين نظرة بياجيه (J.PIAGET) التكوينية. يتم البحث من خلالها عن موقع الذات (Soi) وموقع البيئة الخارجية (Environnement externe) عند كل من سكينر (F.SKINNER) و بياجيه (J.PIAGET)، وأيهما ساهم أكثر في دراسة إشكالية اكتساب اللغة (Acquisition du langage) دراسة علمية، هل المدرسة السلوكية أم المدرسة التكوينية؟ وإذا كانت سلسلة الاستجابات اللفظية عند المدرسة السلوكية (Behaviorisme) الهدف منها تحقيق التوازن (Équilibre) في البيئة، وإذا كانت سلسلة الموائمات (Accommodations) عند بياجيه (J.PIAGET) أيضا تهدف إلى تحقيق التوازن (Équilibre) في البيئة فهل هذا يسمح بتصنيف بياجيه (J.PIAGET) أيضا ضمن دائرة المنظور السلوكي؟. وهل بالإمكان البحث عن نظرة وضعية عند كلا المنظورين السلوكي والتكويني؟.

3-1-3 مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والمدرسة السلوكية:

المقاربة الابستمولوجية حول إشكالية اكتساب اللغة (Acquisition du langage) عند كل من بياجيه (J.PIAGET) كبنيوي تكويني، وبين سكينر (F.SKINNER) كسلوكي محدث، يتحدد بمجموعة من المفاهيم الفلسفية والعلمية، تختلف فيما بينها حسب الانتماء المدرسي وحسب الاتجاه الفكري، من هذه المفاهيم المتقاربة والمتباعدة في الوقت ذاته، متقاربة من حيث أن كل منها تناولت مسألة اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، ومتباعدة من حيث أنها تختلف في فلسفتها فيما بينها حول طبيعة الاكتساب، منها مفاهيم: التكوين والجاهزية، الفاعلية والآلية، الفاعل والمنفعل به، الذات والبيئة، الحياة الداخلية والسلوك الخارجي، الوعي واللاوعي، البناء والتلقائية، الشيئية والإنسانية، الاستجابة والموائمة وغيرها من المفاهيم التي تؤسس لابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET)، وابستيمولوجيا سكينر.

النقطة المفصلية التي تجمع بين جان بياجيه (J.PIAGET) وبين السلوكيين (Behaviorists) وسكينر (F.SKINNER) هي تحقيق التوازن، الهدف من السلوك اللفظي (Comportement verbal) هو تحقيق التكيف (Adaptation) والتوازن (Équilibre) مع البيئة الخارجية (Environnement externe) ، لان الطفل دائما في صراع وصدام مع الحوادث اليومية. يعرف بياجيه (J.PIAGET) التكيف "بالمحافظة والبقاء أي إيجاد التوازن بين الجسم والمحيط"[1]، لكن النقطة المفصلية الأخرى التي تفصل بينهما هي طبيعة تحقيق هذا التكيف (Adaptation) والتوازن (Équilibre)، هل يحقق بنشاط الذات وفاعليتها؟ أم بمجموعة المثيرات التي يتلقاها الطفل من بيئته الخارجية والاستجابات الناتجة عنها؟. الإجابة عن هذا الإشكال تختلف بين بياجيه (J.PIAGET) والسلوكيين (Behavioriste)، من حيث أن فاعلـــية الذات هي المسؤولة

(1) شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 85.(نقلا عن
(Piaget Jean, La Naissance de l’intelligence chez l’enfant, P11.)

عن تحقيق هذا التوازن (Équilibre)، يقول شربيل مورس "يعترف بياجيه بأن معرفة الانسان تتكون من علاقته بالبيئة الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء (والخبرة). ولكي يحصل التعلم ينبغي وجود إنسان سوي يتفاعل مع البيئة"[1]. في حين مثيرات البيئة عند السلوكيين (Behavioriste) هي مصدر هذا التوازن (Équilibre) "فسلوك الطفل يتعزز بتوسط أفراد البيئة المحيطة بالطفل، وسلوكه لا يعود يظهر إذا ما تغيرت البيئة بصورة فجائية، ويستبدل من ثم بأشكال أخرى من السلوك تلائم البيئة الجديدة"[2]. لكن ما هي المقاربة الابستمولوجية (L'approche épistémologique) التي يمكن الوصول إليها في ظل هذا الاختلاف؟.

سعت كلا النظريتين إلى دراسة إشكالية اكتساب اللغة (Acquisition du langage) دراسة علمية، فابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET) درست سلوك الطفل وفق الطريقة العيادية (Méthode clinique)، عن طريق مجموعة من الأسئلة تتناسب مع المرحلة العمرية للطفل، مصحوبة بمجموعة من الأدوات الحسية مثل العجين والخشابات والحصى وغيرها من الأشياء المادية، يهدف بياجيه (J.PIAGET) من خلالها إلى تسهيل عملية التعلم (Processus d'apprentissage) من جهة، واختبار البنية المعرفية للطفل من جهة ثانية. في حين ركز سكينر (F.SKINNER) على دراسة السلوك الخارجي للطفل، انطلاقا من مجموعة المظاهر الفيزيولوجية والعصبية التي تعكس السلوك من خلال سلسلة المثيرات والاستجابات الناتجة عنها. كل منهما كان يهدف إلى الدراسة الموضوعية للغة، حتى وان اختلفت الطرق، وهذا فيه إثراء للبحث الابستيمولوجي.

(1) المرجع السابق، ص 82.
(2) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 78.

شخصية الطفل حسب بياجيه (J.PIAGET)، هي شخصية فاعلة لا منفعلة فقط، فهي تؤثر وتتأثر بالبيئة الخارجية (Environnement externe) في شكل علاقة تفاعلية، لكن تبقى الذات محافظة على قوة نشاطها وبناءها الخاص بها، في المقابل ذات الطفل في تصور سكينر (F.SKINNER) مغيبة تماما، الطفل مجرد متلقي سلبي منفعل لا فاعل لان البيئة الخارجية هي المسؤولة عن عملية التعلم اللغوي وكل المهارات الإنسانية الأخرى. الفارق المميز بين الطرحين هو عملية الاستيعاب (Assimilation)، عند بياجيه (J.PIAGET) يتلقى الطفل المثير ثم يستوعبه فتنتج ردة الفعل، في حين سكينر (F.SKINNER) تكون الاستجابة (R) مباشرة عند تلقي المثير (S) دون وجود لأي أثر للذات في هذه العملية. يقول زواوي بغورة في هذا الموضع: "ومنه فان النمو المعرفي ـ حسب بياجيه ـ هو الذي ينتج الاستجابة للتعليمات المختلفة خلال مختلف الفترات، إذ لا يمكن فهم التكوين أو رده إلى آلية ميكانيكية كما فعلت السلوكية S---R→، بل الاستجابة لا تأتي بطريقة آلية بتاتا، (...) لذلك يعدل بياجيه المخطط السابق"schème" إلى S-A-R حيث "A" تعني "Assimilation" أي استيعاب المنبه"[1].

يمكن القول في هذه المقاربة أن بياجيه (J.PIAGET) اهتم في ابستيمولوجيته بالحياة الداخلية للطفل من خلال بحثه في نمو البنى المعرفية ودراسة تكوين الذكاء، تقول مريم سليم "كان بياجيه أول من أعطى معلومات تتعلق بسرعة نمو بنيات الذكاء عند الطفل. فقد أعطانا معلومات لا تتعلق فقط بسرعتها، ولكنه حاول أن يشرح أيضا لماذا تكون التغيرات بطيئة أوشريعة في مجملها"[2]، أما سكينر (F.SKINNER) ركز

(1) بغورة زواوي، التنوير ومساهمات أخرى، (مرجع سابق)، ص 75.
(2) سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (مرجع سابق)، ص 179.

اهتمامه على الحياة الخارجية للطفل من خلال بحثه في نوعية المثيرات والاستجابات التي تكون سبيلا في تعليم السلوك اللفظي (Comportement verbal) وتعزيزه "فعلى أساس أن اللغة التي يتكلمها الطفل تشكل من الناحية الطبيعية لغة بيئية ومحيطية، فان اكتسابها لا يمكن أن يتحقق في معزل عن عمليات التعلم ومبادئه الأساسية، وخاصة مبدأ التعزيز"[1].

يقود هذا إلى القول أن كل من بياجيه (J.PIAGET) وسكينر (F.SKINNER) فتح آفاقا علمية وطرق جديدة في دراسة السلوك اللفظي (Comportement verbal) عند الطفل، بغض النظر عن كل الهفوات التي وقع فيهما العالمين، من هذه الآفاق العامة تطوير منهج البحث في علم النفس (Psychologie)، ونقله من النظرة الميتافيزيقية إلى الطرح العلمي التجريبي مثلما قامت به السلوكية (Behaviorisme) في نقدها للمنهج الاستبطاني، أما التكوينية (Comportement verbal) طورت مناهج التعلم في المدارس وأصبح الحديث عن ابستيمولوجيا التربية والتعليم (Epistémologie de l'éducation)، أما على مستوى اللغة فقد ساهمت كل من الابستيمولوجيتين في تسهيل عملية التعلم اللغوي، وتحسين السلوك اللفظي (Comportement verbal) عند الطفل، سواء بطريقة التعزيز (Renforcement) أو بطريقة البناء (Construction) والتكوين.

المنهج البنيوي التكويني الذي يقوم على عملية تكوين البنية وتوازنها من خلال انتقالها من حالة دنيا إلى حالة عليا، أو من حالة بسيطة (Cas simple) إلى حالة مركبة (Cas complexe)، فيه اغناء للبنية وتطوير مستمر لها، يقول بياجيه (J.PIAGET) "فمن اللحظة التي يتم فيها التوازن في نقطة معينة، تتكامل البنية في نظام جديد من التكوين إلى أن يتم توازن جديد أكثر ثباتا وذات مجال أوسع"[2]، أمـــا المنهج السلوكي

(1) النوايسة أديب عبد الله محمد، القطاونه إيمان طه طايع، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، دار الإعصار العلمي، ط01، عمان، الأردن، 2015، ص 45.
(2) شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 92.ط (نقلا عن (Piaget Jean, Problèmes de psychologie génétique, p 65.)

الذي يقوم على عملية التعلم التلقائية والانفعالية، فيه قمع لقوى الذات ونشاطها الداخلي "ومن أبرز جوانب القصور في هذه النظرية هو الافتراض من أن الطفل يلعب دورا سلبيا في اكتساب اللغة"[1].

البحث الابستيمولوجي اللغوي في هذا الصدد صُحح مساره، من خلال عملية النقد والمراجعة، لان نظرية بياجيه (J.PIAGET) لم تنطلق من العدم، بل جاءت كرد كثورة على كل النظريات التي تقول بالجاهزية في اكتساب المعرفة، وبمحدودية نشاط الذات في بنائها. كمقاربة ابستيمولوجية يمكن تحديدها في هذه النقطة المفصلية، بالإمكان القول أن نقد القاموس العلمي للنظريات السابقة فيه تأسيس واغناء للبحث الابستيمولوجي واللغوي، لان نظرية بياجيه (J.PIAGET) تتجاوز التشيء الذي أسست له السلوكية (Behaviorisme) في عمومها، بدراستها للسلوك الإنساني بطريقة فيزيائية (Méthode physique) وحدت فيه بين الظاهرتين الفيزيائية والإنسانية في بوتقة واحدة هي الدراسة التجريبية البحتة (Étude empirique pure) دون مراعاة لخصائص الموضوع، فموضوع اللغة رغم أنه يرتبط بالقدرات المعرفية والعقلية للطفل من الإدراك (Perception) والذاكرة (Mémoire) والذكاء (Intelligence)، ورغم الطابع التجريدي (Caractère abstrait) الذي تتميز به، إلا أن السلوكية (Behaviorisme) بما فيها سكينر (F.SKINNER) رأتها على أنها مهارة خارجية تدرس كباقي المهارات الأخرى كالأكل والمشي والجري... تخضع للدراسة التجريبية (Étude expérimentale). في إطار هذا النقد والتجاوز استطاع البحث اللغوي المعاصر أن يأخذ مسارا جديدا عند بياجيه (J.PIAGET) ساهم في تطويره.

(1) النوايسة أديب عبد الله محمد، القطاونه إيمان طه طايع، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، (مرجع سابق)، ص 41.

التصور الابستيمولوجي المعاصر لإشكالية الاكتساب اللغوي، سواء من خلال المنظور السلوكي، أو من خلال المنظور البنيوي التكويني، أخذ طابعا علميا تجريبيا (Empiriquement)، وفق مجموعة من التجارب تم القيام بها في المختبر العلمي. هذا ما دفع البعض إلى إضفاء الطابع الوضعي على ابستيمولوجيا بياجيه (J.PIAGET)، أمثال الأستاذين عبد السلام بن عبد العالي، سالم يافوت في كتابهما درس الابستيمولوجيا "فرغم الإيجابيات الكثيرة التي أثبتناها بصدد الابستيمولوجيا التكوينية، وفهمها التكويني للمعرفة ووعيها بالتطور العلمي وانفتاحها على العلوم بمختلف فروعها (...)، رغم كل هذا فان ابستيمولوجيا بياجي لا تخرجنا عن السياق الوضعي"[1]. في حين هناك من رأى أن هذه الصفة التجريبية، لا تتخذ المنحى المادي، يقول السيد نفادي في مقدمة كتاب الابستيمولوجيا التكوينية "حاول أن يؤسس ابستيمولوجيته على الأصول البيولوجية للفكر المجرد، بالإضافة إلى عامل التدريب والخبرة التي نكتسبها من تفاعلنا مع الأشياء. وعند هذا الحد، يميل بياجيه إلى المادية، ولكن لأنه رفض تفسير النشاط العقلي بواسطة البيولوجيا، واهتم بأشكال النشاط العقلي العليا، وحاول فهمها بواسطة البنيات المنطقية. الرياضة، أي بإنتاج الفكر الأكثر دقة، فانه بذلك يكون قد ابتعد عن المادية واتجه نحو المثالية"[2].

المدرسة السلوكية (Behaviorisme) بخصوص هذا الأمر، فالأكيد أن وضعيتها صريحة ومعلن عنها في ثنايا فلسفتها، فهدفها الأول والأخير من دراسة السلوك اللفظي والإنساني ككل هو تحقيق الموضوعية (Objectivité) التي تتصف بها العلوم الفيزيائية (Sciences physique)، من أجل هذا كـانت دراستها في المنهج لا تفرق بين

(1) بن عبد العالي عبد السلام، يافوت سالم ، درس الابستيمولوجيا، (مرجع سابق)، ص 45.
(2) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 30.

خصائص الموضوع، المنهج نفسه ملاحظة مباشرة (Observation directe) وتجربة (Expérience)، سواء تعلق الأمر بالحيوان (Animal) أو الإنسان (Humain)، بل عملت على إسقاط تجاربها التي قامت بها على الحيوان (Animal)، فيما يتعلق بالمنعكسات الشرطية على المهارات الإنسانية بما فيها اللغة (Langage) مثلما قام به سكينر (F.SKINNER) من تجاربه على الفئران (J.PIAGET)، وترسخت النظرة الوضعية لديها أكثر في نفي الحياة الداخلية للإنسان ودراستها دراسة آلية ناتجة عن مثير ـ استجابة "إن عملية اكتساب اللغة تمثل في منظور سكينر(Skinner) سيرورة إشراطية يحكمها النموذج الإشراطي الإجرائي المعتمد نفسه في دراسة التعلم لدى الحيوان"[1].

الملاحظ أن استقصاء مظاهر النزعة الوضعية (Positivisme) عند كل من بياجيه (J.PIAGET)، والمدرسة السلوكية وسكينر (F.SKINNER)، لها خيوطها في كلا الابستيمولوجيتين، لكن بياجيه (J.PIAGET) رغم تأكيده على ضرورة تحقيق العلمية وفق بحث تجريبي إلا أن هذه النظرة الوضعية لا تظهر بصفة مباشرة ومبالغ فيها مقارنة بالسلوكية (Behaviorisme). وهذا للدور البارز الذي أولاه للحياة الداخلية الشعورية للطفل في بناء خبراتها ومهارتها في شكل بنيوية تكوينية (Structuralisme génétique) تتميز بالاستمرارية والتجديد تخضع لها البنى المعرفية واللغوية في نموها.

(1) النوايسة أديب عبد الله محمد، القطاونه إيمان طه طايع، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، (مرجع سابق)، ص 45.

المبحث الثاني: الاكتساب اللـــــــغوي من المنـــــــظور العقلاني

المطلب الأول: لينبرغ ونـــــــــظرية النـــــــــــضج البيولوجي

المطلب الثاني: تشومسكي ونـــــــظرية الكفايـــــــــــة اللغوية

المطلب الثالث: مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والنظريات العقـلانية

2 ـ 3 الاكتساب اللغوي من المنظور العقلاني:

بحثت النظريات العقلانية (Théories rationnelles) في إشكالية اكتساب اللغة من ناحية فطرية، قد تختلف في مضامينها، لكن تأكيدها على تحكم الجانب الفطري في عملية الاكتساب (Processus d'acquisition) هو القاسم المشترك بينها. أكد لينبرغ (E.LENNBERG) (*) على أن النضج البيولوجي هو العامل المسؤول عن اكتساب اللغة عند الطفل، في حين أكد نعوم تشومسكي (N.CHOMSKY)(1928 -)(**)، من خلال ألسنيته التوليدية على دور البنى الفطرية في اكتساب الملكة اللسانية. من هذا المنطق العقلاني، سيتم تحديد أهم المقاربات الابستمولوجية بين نظرية بياجيه (J.PIAGET)، ونظرية لينبرغ (LENNBERG) وتشومسكي (N.CHOMSKY). فماهي أهم هذه المقاربات؟، وما هي القيم الابستمولوجية التي يمكن استخلاصها في ظل هذا الاختلاف؟.

3-2-1 لينبرغ ونظرية النضج البيولوجي:

تتحدد عملية اكتساب اللغة عند لينبرغ (E.LENNBERG) بالعامل البيولوجي الوراثي (Facteur biologique)، لان الطفل في نظره يكتسب اللغة في فترة محددة تعبر عن بداية نموه اللغوي، وهذا ما يدل على أن العامل البيولوجي (Facteur biologique) هو المسؤول عن عملية الاكتساب (Processus d'acquisition)، وليس العامل الخارجي (Facteur externe)، فلو كانت البيئة الخارجية (Environnement externe) هي المحددة إذن "لماذا يبدأ الأطفال بالتكلم مابين الشهرين الثامن عشر والعشرين من عمرهم[1]؟"، من هذا السؤال يجيب لينبرغ (E.LENNBERG) على أن الآلية البيولوجية الوراثية (Mécanisme biologique) هي المفسرة لهذه الظاهرة،

(*) عالم بيولوجيا وألسني أمريكي، له إسهامات في الدراسات الألسنية البيولوجية، من أعماله، كتاب "الأسس البيولوجية واللغة". (زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 84.)
(**) ألسني أمريكي، له إسهامات فعالة في الدراسات اللسانية المعاصرة، أشتهر بما يعرف بنظرية "النحو التوليدي والتحويلي"، من مؤلفاته: "البنيات التركيبية". (نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج03 ، (مرجع سابق)، ص 1447.)
(1) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص ص 84، 85.

وليس التدريب البيئي "ما من دليل يشير إلى أن الأمهات يبدأن بتمرين أطفالهن على التكلم في هذا العمر. بل انه لا توجد في الحقيقة أية أدلة من أي نوع كانت، بحصول تعليم منظم للغة"[1].

01 ـ مورفولوجيا جسم الإنسان واكتساب اللغة:

اللغة (Langage) في نظر لينبرغ (E.LENNBERG) خاصية إنسانية، تحددها عوامل بيولوجية (Facteur biologique)، والدماغ البشري هو المسؤول عن عملية الاكتساب (Processus d'acquisition)، بحيث تتداخل في إنجاح هذه المهمة عدة أجهزة مزود بها جسم الإنسان، منها قنوات السمع المتعلقة بالأذن (Oreille)، وأعضاء النطق من اللسان (Langue) والشفتين (Les lèves)، وأنسجة الدماغ (Cerveau)، والقدرات الداخلية للفرد من إدراك (Perception) وإحساس (Sens)، وذاكرة (Mémoire) "هناك أدلة متزايدة على السلوك الكلامي يرتبط بخصائص مورفولوجية ووظيفية لجسم الإنسان". هذا الارتباط العضوي يجعل من عملية الاكتساب تتماشى مع نمو هذه الأجهزة، بحيث تسبق مرحلة النطق بالمفردة اللغوية، مجموعة أشكال صوتية بسيطة، مثل الصراخ والبكاء، تصاحب الطفل منذ اللحظة الأولى التي يأتي فيها إلى عالم الحياة "الصرخات وأصوات البكاء التي تبدأ بالظهور منذ الولادة: وهي تمثل نشاطا صوتيا أوليا يستمر طوال حياة الإنسان، إلا أنه ليس لهذه الأصوات أي نشاط نطقي متمايز، ويقتصر عملها على انفتاح الفم وانغلاقه"[2].

تظهر عند الطفل مع الشهر الثاني، نوع أخر من النشاطات الصوتية (Activités vocales) تتميز بالتلقائية، هنا يميز لينبرغ (E.LENNBERG) بين نوعين من الأصوات: الأصوات المصوتة تظهر في منتصف السنة الأولى، وأصوات صامتة. هذه

(1) المرجع السابق، 85.
(2) المرجع نفسه، ص 86.

الأصوات في نظره تحاكي أصوات الطبيعة، لكنها لا ترتقي إلى مستوى اللغة في مرحلة متقدمة من النمو، كما أنها تفتقد التناسق (Cohérence) والانسجام العضوي (Harmonie organique) الذي يشترط في عملية التلفظ "وتظهر عند الطفل في منتصف السنة الأولى بعض التمايزات بين أصوات مصوتة، وأصوات صامتة، إلا أن هذه الأصوات لا تطابق أصوات اللغة ولا تستطيع الأم محاكاتها"[1].

يستدل لينبرغ (E.LENNBERG) في تبرير عملية الاكتساب اللغوي على أنها عملية بيولوجية (Le Processus biologique)، بإعاقات الأطفال السمعية والبصرية، فالطفل المكفوف، والطفل الأصم له قابليته على اكتساب اللغة كغيره من الأطفال العاديين، بما يعني أن ليس هناك أي علاقة بين عملية الاكتساب اللغوي ومسألة الإعاقة الجسدية (Handicap physique)، إنما الأمر يتعلق في البداية والنهاية بسلامة الدماغ (Cerveau) والأنسجة الدماغية "إن القدرة، على اكتساب اللغة قدرة قوية وذات جذور عميقة عند الطفل بحيث إن الطفل قادر على اكتساب اللغة، وهذا بالرغم من الإعاقات الجسدية"[2]، كما أن دعم البيئة ليس له أي دخل في هذا الموضوع، لان التجربة أثبتت أن الأصوات الصادرة في مرحلة المناغاة (Stade d'animosité) لا تختلف في كثرتها بين الأطفال الأسوياء الذين يتفاعلون مع الوسط البيئي الذي يعيشون فيه، والطفل الأصم الذي يصدر أصوات لا علاقة لها بالبيئة الخارجية، وبالتالي فان النتائج المتوصل إليها تقر أن التهيئة البيولوجية (Configuration biologique) هي المصدر الأول للنمو اللغوي "وما تجدر الإشارة إليه أن هو أن أطفال المجموعة الأولى، أي الأطفال من أهل الصم، لا يقلون بإصدار الأصوات عامة، عن أطفال المجموعة الثانية، أي الأطفال من أهل أسوياء"[3].

(1) المرجع السابق، ص 86.
(2) المرجع نفسه، ص 87.
(3) المرجع نفسه، ص 88.

يبقى السمع والنطق لهما دور كبير في عملية الاكتساب اللغوي لكن ليس بالأهمية الكبيرة إذا ما قورن الأمر بالأنسجة الدماغية، لان الإصابة على مستوى الدماغ ، قد تؤدي إلى احتمال فقدان القدرة على الكلام، حتى وان كان قد اكتسبها المصاب من قبل "أظهرت الدراسات في ما يتعلق بالإصابات الدماغية التي تؤدي إلى اضطرابات لغوية والمشار إليها باضطرابات الحبسة أو الأفازيا"[1]، وهو اضطراب يمس أحد نصفي القشرة الدماغية، لذا تكون نسبة الشفاء من هذا المرض تختلف بين الطفل والراشد، فالطفل له القدرة على التعافي وإعادة اكتساب اللغة (Re-acquisition du langage) من جديد، أكثر من الراشد، لان القشرة الدماغية لديه لازالت طرية ومرنة " فالطفل خلافا للراشد يبدأ اكتسابه للغة مجددا بعد أن يتعافى، مما يظهر أن القشرة الدماغية المختصة بوظيفة الكلام، والتي تقع في الشق الأيسر من الدماغ مرنة عند الطفل"[2].

ارتباط عملية الاكتساب اللغوي بالقشرة الدماغية البشرية، دليل قاطع على أن اللغة خاصية إنسانية، لها نظامها الخاص، تتميز بها عن الحيوان من هذا السياق يرفض لينبرغ القول أن اللغة مهارة سلوكية كباقي السلوكيات الأخرى بإمكان الحيوان اكتسابها "لا توجد أي أدلة على أن بمقدور أي جنس غير الجنس البشري أن يكتسب اللغة أو حتى أن يكتسب ما يماثل المرحلة الأكثر بدائية من مراحل النمو اللغوي"[3]، ومرد هذا أن البنية التكوينية للحيوان لا تسمح له بهذا، قد يكون للشمبانزي القدرة على اكتساب عدة سلوكيات يتشارك فيها مع الانسان مثل طريقة المشي، وطريقة الأكل، لكن من المستحيل أن يتشارك مع الإنسان في عملية الاكتساب اللغوي، مهما أبدى مهاراته في إتقان النطق ببعض المفردات اللغوية "فالمهارات الصوتية والاستجابات السلوكية للأوامر اللفظية التي نشاهدها عند بعض الأجناس الحيوانية لا تحمل في ذاتها سوى تشابه سطحي جدا مع السلوك اللفظي البشري"[4].

(1) المرجع السابق، ص 88.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(3) المرجع نفسه، ص 89.
(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

02 ـ وحدة القوالب البيولوجية في اكتساب اللغة:

يؤكد لينبرغ (E.LENNBERG) على أن هناك قواعد كلية موحدة بين جميع البشر، تسمح لهم باكتساب الملكة اللغوية، حتى وان اختلفت الألسن وتعددت اللغات. لان الإنسان يولد مزود بها في شكل قوالب بيولوجية جاهزة، تمنح الطفل أثناء نموه القدرة على اكتساب قاموسه اللغوي، فالطفل العربي أو الإنجليزي، أو الفرنسي، أو الياباني ـ على سبيل التمثيل لا الحصر ـ كلهم يملكون نفس الآلية البيولوجية التي تسمح لهم باكتساب اللغة (Acquisition du langage)، مهما كان نوع هذه اللغة، ومهما كانت طبيعة قواعدها النحوية، عربية كانت، أوانجليزية، أو فرنسية، أو يابانية "إن كل طفل بمقدوره أن يتعلم أيه لغة من اللغات الإنسانية. ولئن يكن هناك بعض الفروقات في البنى الفيزيائية، فان المهارات الأساسية لاكتسب اللغة هي كلية"[1]، وحتى مراحل عملية الاكتساب هي واحدة، تكون فيها دائما مشروطة بالنضج البيولوجي، فأي تأخر أو أي اضطراب على مستوى القشرة الدماغية قد يقف عائق أم هذه العملية.

يمر الأطفال الأسوياء الذين لا يعانون من عاهات بيولوجية (Troubles biologique)، في كل أنحاء العالم بنفس مراحل الاكتساب اللغوي، وهذا لاكتسابهم لقالب بيولوجي واحد، يهيئهم منذ الولادة لهذه العملية "وذلك لان جميع الأطفال العاديين يمرون بالمراحل التطورية البيولوجية نفسها عندما يكتسبون اللغة"[2]. تبدأ في البداية بالأصوات البسيطة من صراخ وبكاء، ثم تتطور إلى مرحلة المناغاة (Stade d'animosité)، وتقليد الآخرين، بعدها يبدأ القاموس اللغوي لديهم يتطور شيئا فشيئا، وهي مراحل في نظر لينبرغ تتزامن مع النمو الحركي من مرحلة الاتكاء على الوسادة إلى مرحلة الجلوس بنفسه، ثم الوقوف، ثم المشي، فمثلا مرحلة الأصوات البسيطة تتماشى مع مرحلة الاتكاء على الوسادة، ومرحلة المناغاة تتماشى مع قدرة الطـفل على

(1) المرجع السابق، ص 89.
(2) المرجع نفسه، ص 91.

الجلوس بمفرده دون مساعدة، وهكذا يستطرد لينبرغ (E.LENNBERG) في تفسير التزامن بين النمو اللغوي (Développement Linguistique) والنمو الحركي (Développement du moteur) إلى أن يصل الطفل إلى مرحلة النمو الحركي التام، الذي يكتمل معه في المقابل النمو اللغوي (Développement Linguistique)، ليصل إلى نتيجة مفادها أن الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage) وراثي (Héréditaire)، تحدده آليات بيولوجية "إن التزامن بين والانسجام في الواقع بين الاكتساب اللغوي وبين المراحل الزمنية الطبيعية للنضج البيولوجي وللنمو الحركي، يؤكدان على حقيقة مهمة هي أن المقدرة اللغوية متصلة بالعامل الوراثي"[1]،

العامل البيئي ليس له أي دخل، لان الطفل رغم تفاعله منذ اللحظة الأولى مع والديه، إلا أنه لا يستطيع اكتساب المفردات اللغوية في بداية نموه، والإسقاط نفسه ينطبق على القدرات الذهنية المعرفية، فالنمو اللغوي يحدث قبل اكتمال هذه القدرات "يركز لينبرغ الاهتمام على أن اكتساب اللغة هو نمو بيولوجي لا يرتبط بالذكاء الإنساني، وذلك لان الطفل البشري يكتسب اللغة في وقت لا تزال قدراته العقلية فيه ضعيفة وغير نامية"[2]. كذلك الأطفال الذين يعانون من تأخر ذهني، تنمو لديهم الملكة اللغوية بشكل عادي، هذا ما يفسر أن اكتساب اللغة (Acquisition du langage) لايرتبط بعامل نمو الذكاء عند الطفل "زد على ذلك أن اللغة تبدأ عند المتأخرين عقليا على النمط نفسه الذي تبدأ فيه عند الأطفال الأسوياء"[3]. بهذا المنطق البيولوجي الوراثي، ينتقد لينبرغ النظرية السلوكية (Behaviorisme)، والنظرية المعرفية في تفسيرهما لإشكالية الاكتساب اللغوي، والأمر لا يختلف كثيرا عن ما تذهب إليه المدرسة الألسنية التوليدية كما يمثلها تشومسكي (N.CHOMSKY)، فإنها تتجه في تفسيرها توجها فطريا، لكن ليس بالمنطق البيولوجي الذي أسس له لينبرغ (E.LENNBERG)، ولكن بمنطق البنى الفطرية والكفاية اللغوية.

(1) المرجع السابق، ص 91.
(2) المرجع نفسه، ص 92.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3-2-2 تشومسكي ونظرية الكفاية اللغوية:

النظرية الألسنية التوليدية من أكثر النظريات التي اشتد الخلاف بينها وبين الابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique)، صحيح أن هذه الأخيرة جاءت كثورة على التصورات التقليدية التي فسرت عملية اكتساب المعرفة على أنها معطى جاهز، وكثورة أيضا على التصورات الوضعية التي تقصي الذات في عملية التحصيل المعرفي وتفسر الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive) تفسيرا موضوعيا، لكن المدرسة الفطرانية (Innéisme) وفكرة التكوين المسبق من أكثر الفلسفات التي عملت البنيوية التكوينية (Structuralisme génétique) على دحضها. لذا من أجل الوصول إلى أهم المقاربات (Approches) بين النظريتين لا بد من بحث حيثيات النظرية الفطرانية مع تشومسكي، فما هي منطلقاتها في تفسير الاكتساب المعرفي واللغوي؟.

01 ـ الكفاية اللغوية واكتساب اللغة:

يمتلك الطفل قوة فطرية تسمح له باكتساب اللغة (Acquisition du langage) ومفرداتها وقوانينها التي تحكمها، هذه القدرة حسب تشومسكي (N.CHOMSKY) هي التي تميز الطفل (Enfant) عن الحيوان (Animal)، يقول: "لا يوجد مبرر جدي اليوم لتحدي الرأي الديكارتي القائل بأن القدرة على استخدام الإشارات اللغوية للتعبير عن الأفكار المكونة بحرية تشكل الفارق الحقيقي بين الانسان والحيوان، أو الآلة"[1]، لان الطفل (Enfant) يكتسب مفردات اللغة دون أي تدريب، في حين الحيوان (Animal) ـ مثل القرد ـ لابد له من نشاطات وتدريبات خاصة تؤهله إلى اكتساب بعض المفردات فقط. هذا ما يعني أن اللغة (Langage) هي خاصية إنسانية يتميز بها الإنسان (Humai) عن الحيوان (Animal) لامتلاكه القدرات الفطرية الأساسية التي تؤهله إلى تحقيق تطور لغوي لا متناه "يبدو أن اللغة واحدة من الخصائص المقصورة على النوع الإنساني في مكوناتها الأساسية وهي جزء من إعدادنا الإحيائي المشترك Shared

(1) تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، تر،عدنان حسن، دار الحوار، ط1، اللاذقية، سوريا، 2009، ص 33.

biological endorment الذي لا يختلف فيه أعضاء النوع الإنساني إلا قليلا، مع استثناء من يصاب بعيب عضوي شديد"[1].

تأثير البيئية الاجتماعية (Environnement social) التي يعيش فيها هذا الطفل يبقى محتشم، لان في الكثير من الأحيان يتميز القاموس اللغوي للوسط المحيط بالنقص والخطأ "إن كلام المحيط الذي يسمعه الطفل من حوله لا يتشكل من جمل أصولية. فهو يحتوي، في الحقيقة، على نسبة كبيرة من الجمل الناقصة التي تنحرف عن الأصول اللغوية، كما أنه يشتمل على عدد متناه من الجمل"[2]، لكن الطفل (Enfant) بواسطة القدرة الفطرية يستطيع تصحيح تراكيبه اللغوية بذات نفسه دون تدخل البيئية الاجتماعية (Environnement social) وهي ما يعني به الكفاية اللغوية (Compétence linguistique) " في حين أن الطفل حين يكتسب لغته يكتسب كفاية لغوية فيها، أي معرفة ضمنية بقواعد اللغة، التي تتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل المتجددة بشكل دائم وتفهمها، والحكم على أصوليتها"[3]. لكن إذا كانت للطفل (Enfant) مثل هذه القدرة الفطرية على تحقيق الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage) فهل لمراحل النمو الذهني تأثير على هذه الكفاية اللغوية؟.

الكفاية اللغوية (Compétence linguistique) التي يتحدث عنها تشومسكي (N.CHOMSKY) لا تعني القدرة المطلقة للطفل (Enfant) على اكتساب القواعد اللغوية (Grammaire) مهما تعقدت، بل لابد من تناسب بين هذه القواعد وتعقيداتها وبين قدرة الطفل على تنظيمها وتحصيلها، فمن غير المعقول أن يكتسب طفل السنة الثالثة أو الرابعة من العمر قواعد وتراكيب لغوية معقدة تفوق قدراته الذهنية "ينبغي أن لا تتعدى خصائص اللغة المكتسبة قدرات الطفل الذهنية على استيعابها وإلا تـعذر عليه

(1) تشومسكي نعوم، اللغة ومشكلات المعرفة، تر، حمزة بن قبلان المزيني، الدار البيضاء، دار توبقال، ط01، 1990، ص 14.
(2) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 93.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اكتسابها. هذا مع العلم أن اللغة المكتسبة تنظيم لغوي غني ومعقد ولا يمكن تحديده عبر المظاهر اللغوية المجزأة"[1]. هذا ما يعني أن مرحلة تحقيق الاكتساب اللغوي عند الطفل لا تكون مباشرة (Directe) من بداية الطريق، بل لابد من مراحل تسبق هذه المرحلة تتخذ شكل التهيئة والتعبيد، يمتلكها الطفل بشكل فطري وهي ما يسميه الحالة الأساسية للعقل.

02 ـ الحالة الأساسية للعقل:

تخص الجانب التنظيمي الثقافي للطفل الناتج عن اندماجه في الوسط الاجتماعي وتفاعله معه. هذا الجانب التنظيمي التفافي التي تخضع له اللغة (Langage) بما يتناسب مع الحالة الأساسية للعقل بفضلة يصل الطفل (Enfant) إلى مرحلة اكتمال العقل، أوبما يسمى بالحالة الصلبة للعقل "وفيما يتعلق باللغة تحصل تغيرات سريعة نسبة إلى الحالة الأساسية للعقل خلال المرحلة الباكرة من الطفولة. وبعدها تكتمل حالة عقلية صلبة وثابتة تتعرض فيما بعد لتغيرات طفيفة فقط"[2]. الحالة الأساسية للعقل حسب تشومسكي (N.CHOMSKY) هي المسؤولة عن اكتساب اللغة عند الطفل (Enfant)، ولا بديل لهذا الكلام، بما يعني ضمنيا "لا توجد أية معطيات سرية أساسا في مفهوم بنية معرفية مجردة، توجدها قدرة فطرية في الذهن، تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات والاستعدادات للعمل وللتفسير"[3]. والقصد بأنها مجهولة، أي أن العلم ليس له القدرة على إثباتها بأنها فطرية نظرا لخاصيتها المتميزة عن الظواهر الطبيعية الأخرى، فهي غير مباشرة (Indirecte) وأولية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال الأثر فقط "وذلك لأنه ليس بالإمكان في المجال العلمي البرهنة بواسطة الأدلة المقنعة، أن ميزة معينة هي ميزة فطرية. ففي مجال العلوم الطبيعية،

(1) المرجع السابق، ص 93.
(2) المرجع نفسه، ص 95.
(3) المرجع نفسه، ص 96.

بالإمكان فقط تكثيف المعطيات التي يكون من خلالها بالإمكان تقديم فرضيات معقولة، والاستعانة بأدلة غير مباشرة ومعقدة"[1].

المتأمل في النظام المعرفي (Système cognitif) الذي يتمتع به الطفل، يكتشف أن هناك خاصية إنسانية يزود بها الإنسان دون غيرة من الحيوان هي عبارة عن استعداد فطرى مسئول عن عملية الاكتساب له خصائصه ومميزاته وعلاقاته بالبنى المعرفية (Structures cognitives) "تقوم اللغة البشرية على خاصية أولية تبدو أيضا معزولة بيولوجيا: إنها خاصية اللامحدودية (اللانهائية) infinity المتفردة، التي تتكشف بشكلها الأنقى عن طريق الأعداد الطبيعية 1،2،3 ... إن الأطفال لا يتعلمون هذه الخاصية، فما لم يمتلك العقل المبادئ الأساسية قبلا، لا يمكن لأية كمية من الأدلة أن توفرها"[2]، ليس من السهل إذن معرفة طبيعة البنى الفطرية في نظر تشومسكي (N.CHOMSKY)، لكنها تبقى مسلمة لا يستطيع العقل العلمي (Esprit scientifique) رفضها أو تفنيدها، لان كل دلائل الاكتساب المعرفي واللغوي تثبت هذه القدرة الفطرية.

معادلة الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage) عند نعوم تشومسكي (N.CHOMSKY) تقوم على طرفين أساسيين يمثلهما كل من الحالة الأساسية للعقل والتنظيم اللغوي، تعتبر الحالة الأساسية للعقل القاعدة التي يتكئ عليها التنظيم اللغوي (Règlement linguistique) في تحقيق نموه، وهي مشتركة بين جميع الأطفال، يقول: "ثمة مبرر قوي للاعتقاد بأن الحالة البدئية مشتركة بين النوع البشري. فلو كبر أطفالي في طوكيو لتكلموا اليابانية، مثل الأطفال الآخرين هناك."[3]، في غيـــاب القاعدة يغيب

(1) المرجع السابق، ص 95.
(2) تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، (مصدر سابق)، ص 34.
(3) المصدر نفسه، ص 36.

النمو وتغيب اللغة (Langage)، وفي وجودها تحصل الملكة اللسانية عند الطفل. بهذا المنطق تصبح البنى الفطرية هي الوسط الذي تتشكل فيه البنية اللغوية، وتنمو وتتطور"ففي ما يختص باللغة، فانه من الطبيعي أن نتوقع علاقة وثيقة بين خصائص الذهن الفطرية وبين سيمات البنية اللغوية. ذلك لان اللغة لا وجود لها في الحقيقة خارج تصورها العقلي"[1].

دور البيئة الاجتماعية عند تشومسكي (N.CHOMSKY) لا تعدو أن تكون مجرد أواليات مشجعة فقط على عملية الاكتساب (Processus d'acquisition)، إذا لم يتم التنظيم اللغوي (Règlement linguistique) على مستوى البنى الفطرية فان الوسط الاجتماعي لا يمكنه القيام بهذه المهمة العظيمة التي يقوم بها عقل الطفل، ففي النهاية عملية اكتساب اللغة هي عملية عقلية داخلية وليست خارجية، يخضع فيها التنظيم اللغوي لبرامج العقل وأدواته وإثاراته التي عن طريقها ينتظم البناء اللغوي حتى يصبح لغة يتحدث بها الطفل "وغني عن الذكر أن عملية الاكتساب (لكي تتم يجب أن يتوافر للطفل فيها محيط لغوي مناسب. فالمحيط اللغوي يمتلك بينة خاصة به، إلا أن بنية جهاز الاكتساب تأتي من الداخل وتتطور بالذات، وفقا لبرنامج خاص بالجنس الإنساني"[2]. مهما حاول الوسط الاجتماعي وضع مناهج خاصة بتنمية اللغة عند الطفل وتطويرها، لكن ليس في استطاعته بنائها داخليا وتنظيم تراكيبها وقواعدها وفقا لمناهجه "يبدو اكتساب اللغة شبيها كثيرا بنمو الأعضاء عموما، انه شيء ما يحدث للطفل، وليس الطفل هو الذي يقوم به وفي حين أن البيئة تهم بشكل واضح، فان المسار العام للتطور والسمات الأساسية لها ينشأ عنه إنما تحددها مسبقا الحالة البدئية"[3]. لان صناعة العقل للملكة اللغوية لا يمكن لأي منهج أو برنامج خارجي التدخـــل فيها، فالأم

(1) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 96.
(2) المرجع نفسه، ص 98.
(3) تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، (مصدر سابق)، ص ص 39، 40.

مثلا مهما حاولت تصحيح قواعد أو تراكيب لغوية عند ولدها، لكن تبقى في النهاية القدرة الفطرية هي التي تتحكم في هذا التنظيم اللغوي (Règlement linguistique) "فبإمكان المحيط اللغوي أن يطلق أواليات لاكتساب أو أن يلجمها، إلا أنه ليس بمقدوره أن يقولبها من خلال نقل بناه إليها. ويقتصر بالتالي، عمل المحيط اللغوي على إطلاق برامج مقررة سلفا"[1].

نظرية الاكتساب اللغوي عند تشومسكي (N.CHOMSKY) تجمع بين عدة مفاهيم تصب جميعها في قالب التصور العقلي الفطري، تشترك فيما بينها على شكل برنامج عقلي متكامل كل واحدة منها لها وظيفتها الخاصة بها داخل الحياة العقلية اللغوية عند الطفل، تكلم عن الكفاية اللغوية (Compétence linguistique) وعن الحالة الأساسية للعقل وعن البنى الفطرية وعن الكليات اللغوية وغيرها من المفاهيم. الطفل له كفاية لغوية من حيث أنه يمتلك قدرة فطرية تنظم البنية اللغوية (Structure du langage) له، انطلاقا من الحالة الأساسية للعقل، وتساعد الكليات اللغوية على اكتساب الطفل لأي نوع من أنواع اللغة "لكن الحالة البدئية هي ملكية بشرية مشتركة. إذا ففي خواصها الجوهرية وحتى نزولا إلى أدق التفاصيل، لا بد أن تشكل اللغات وفق القالب نفسه، فالعالم المريخي قد يستنتج بشكل معقول أن ثمة لغة بشرية واحدة، مع اختلافات في الهوامش فقط"[2]. بالاستناد دائما إلى الحالة الأساسية للعقل، في شكل نماذج منظمة تخص كل نوع من أنواع اللغات الإنسانية، تحدد من خلالها بنية كل لغة وخصائصها وقواعدها الخاصة بها التي تميزها عن باقي اللغات "لنفترض أننا نضفي على الفكر، كسمة فطرية له، نظرية لغوية عامة نسميها بالقواعد الكلية. فهذه النظرية تحدد تنظيم قوانين متفرع يخصص الهيكلية البنائية لكل لغة. ويقدم تشكيلية شروط ينبغي أن تتقيد بها كل صياغة تضع القواعد على نحو متعمق"[3].

(1) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 98.
(2) تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، (مصدر سابق)، ص 40.
(3) زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، (مرجع سابق)، ص 97.

النظرية اللغوية عند تشومسكي (N.CHOMSKY) هي نظرية توليدية، تعتمد على توليد العديد من الجمل الصحيحة، بفضل الكفاءة اللغوية (Compétence linguistique) التي يتمتع بها الطفل "يؤكد تشومسكي في نظرية علم النفس اللغوي على أن هدف نظريته مكرس لتفسير قدرة اللغة على إنتاج أو توليد عدد غير محدود من الجمل الممكنة في اللغة التي يتحدثها"[1]. من هذا المنطلق يفرق بين الكفاءة (Compétence) والأداء (Performance)، من حيث أن الكفاءة تركز على توليد الجمل الصحيحة وتحويلها من خبرية إلى استفهامية أو تعجبية وهكذا، أما الأداء فهو يخضع للتأثيرات الخارجية، يختص باستخدام اللغة (Langage)، وهو كثيرا ما يتميز بالتشوه والخطأ في استعمال الجمل والتعبيرات اللغوية "أما الزلات والهفوات التي قد تصدر من الإنسان في عباراته، وكذلك أحكامه الخاطئة عن السلامة النحوية للجمل فتعتبر جزءا من الأداء، والأداء هو الاستخدام الفعلي للغة في مواقف أومناسبات معينة"[2].

يأخذ الأداء (Performance) هنا شكل البنية الظاهرة (La structure apparente) التي تختص بالكلام المسموع، وتتخذ الكفاءة (Compétence) شكل البنية العميقة (Structure profonde) التي تختص بالروابط والقواعد اللغوية "ميز تشومسكي بين البنية الظاهرة للغة للكلام المسموع من قبل الأفراد، وبين البنية العميقة التي تمثل العلاقات المعنوية بين التركيبات الجملية الضرورية لفهم اللغة المنطوقة"[3]، بمعنى أن كل بنية لغوية ظاهرة مرتدة بالضرورة إلى البنية اللغوية العميقة التي تمثل أصل الجمل. وهذا الارتداد ماهو إلا تأكيد على فطرية البنية اللغوية عند الطفل. لكن إلى أي مدي يمكن الأخذ بهذا التصور التشومسكي لاكتساب اللغة إذا ما تمت مقاربته بالتصور البياجي؟.

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 397.
(2) المرجع نفسه، ص 396.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3-2-3 مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والنظريات العقلانية:

كانت النقطة المفصلية بين تكوينية بياجيه (J.PIAGET) وسلوكية سكينر (F.SKINNER) ـ كما تم تناولها من قبل ـ تتعلق بنشاط الذات، من حيث أن بياجيه (J.PIAGET) يؤكد على دور الذات في اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، في حين رأى سكينر (F.SKINNER) أن الاكتساب سلوك خارجي ناتج عن عملية تشريطية مثيرـ استجابة. لكن الأمر بالنسبة للنظرية العقلانية، فانه يختلف تماما، فالموضوع لا يتعلق بدور الذات في عملية الاكتساب أوإقصائها، وإنما يتعلق بالتكوين المسبق وفطرية المعرفة، يقول بياجيه: "أما أصحاب المذهب العقلي الفطري Nativist أو القبلي Apriorist فهم يؤكدون أن صورة المعرفة إنما تتحدد قبل داخل الإنسان ويترتب على ذلك أننا لن نكون إزاء حداثة أو جدة Noverty "[1].

يحدد كل من بياجيه (J.PIAGET) ولينبرغ (E.LENNBERG) ونعوم تشومسكي (N.CHOMSKY) عملية الاكتساب (Processus d'acquisition) بآليات الذات، وليس مجرد عملية آلية تلقائية لاواعية مثلما أكدت المدرسة السلوكية (Behaviorisme) وأقطابها، يقول تشومسكي (N.CHOMSKY): "وفي موضع آخر يؤكد سكينر أن الحافز يتحكم بالاستجابة بمعنى أن وجود الحافز يزيد احتمالية حصول الاستجابة. ولكن من الواضح أنه ليس صحيحا أن احتمالية أن المتكلم سينطق الاسم الكامل تزداد عندما يقابل حامل ذلك الاسم المتكلم"[2]. لكن طبيعة هذه الآلية وطبيعة النمو المعرفي واللغوي عندهم تختلف وتتعارض إلى درجة صراع قائم، كما حدث في بعض الحوارات التي سجلت لتشومسكي وبياجيه[*].

(1) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص 101.
(2) جوزيف جون آي وآخرون، أعلام الفكر اللغوي (التقليد الغربي في القرن العشرين)، تع، أحمد شاكر الكلابي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، بيروت، لبنان، 2006، ص 182.
(*) مناظرة أكتوبر 1975 في مدينة (Royaumont) بفرنسا بين تشومسكي وبياجيه، تم مناقشة فيها مسألة اللغة والفكر. (Jean – François Dortier, Le débat Piaget /Chomsky, 17 Février, 2008 . cite internet (psysoumaya.blogspot.com/2008/02/le-dbat-piagetchomsky.html)

يتكلم لينبرغ (E.LENNBERG) وتشومسكي (N.CHOMSKY) في فلسفتها بمبدأ الفطرة ـ حتى وان اختلفت التفسيرات فيما بينهم، يقول تشومسكي (N.CHOMSKY) في مسألة اكتساب اللغة "ويعرف النحو الشامل: صفات اللغة العامة التي تعكس نوع من الضرورة البيولوجية بدلا من الضرورة المنطقية' أي صفات اللغة التي ليست ضرورة منطقية لمثل هذا النظام بل الصفات الجوهرية الثابتة للغة الإنسانية التي تعرف دون تعلم"[1]، في حين يتكلم بياجيه (J.PIAGET) بمبدأ البناء، هذه هي النقطة الفاصلة بين الفلسفتين. اللغة (Langage) عند لينبرغ (E.LENNBERG) وتشومسكي (N.CHOMSKY) تتخذ طابع الجاهزية، لان الطفل مزود باستعدادات تولد معه هي مصدر اكتساب اللغة.

يفسر لينبرغ (E.LENNBERG) طبيعة هذه الاستعدادات بالقوالب البيولوجية، أما تشومسكي (N.CHOMSKY) يرجعها إلى البنى الفطرية وتحقيق الكفاية اللغوية (Compétence linguistique)، يقول: "وأكثر من ذلك علي أن أضيف أنني أستطيع إلى مسافة محدودة، بل أظن أنها بالأحرى مسافة طويلة نحو تقديم خصائص هذا النسق من المعرفة، التي سأطلق عليها لغة موروثة أومعرفة غريزية، وهي التي تؤد بالطفل إلى تعلم اللغة"[2]، في حين اللغة عند بياجيه (J.PIAGET) تتخذ طابعا بنائيا تكوينيا، ترجع أصوله إلى المرحلة الحسية ـ الحركية (Sensori-moteur)، ثم يتطور عبر مجموعة من المراحل المتسلسلة المتكاملة فيما بينها إلى أن يصل إلى مرحلة التوازن المعرفي (Équilibre cognitif) والنمو اللغوي (Développement Linguistique) "فمن اللحظة التي يتم فيها التوازن في نقطة معينة، تتكامل البنية في نظام جديد من التكوين إلى أن يتم توازن جديد أكثر ثباتا وذات مجال أوسع."[3]

(1) تشومسكي نعوم، أشياء لن تسمع بها أبدا؟، تر، أسعد محمد الحسين، دار نينوى، [د.ط]، دمشق، سورية، ص 14.
(2) تشومسكي نعوم و فوكو ميشال، عن الطبيعة الإنسانية، تق، جون راكمان، تر، أمير زكي، دار التنوير، ط1، القاهرة، مصر، 2015، ص 22.
(3) شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 92.

عملية الاكتساب اللغوي والمعرفي نابعة من داخل الذات، إلا أن دور الطفل في عملية الاكتساب (Processus d'acquisition) تختلف، فالطفل (Enfant) في نظر لينبرغ (E.LENNBERG) وتشومسكي المعرفة جاهزة بالنسبة لهم، فهي أشبه بالعضو كما يقول تشومسكي "يمكن اعتبار ملكة اللغة بشكل معقول بمثابة "عضو لغة" بالمعنى الذي يتحدث به العلماء عن الجهاز البصري، أو جهاز المناعة، أو جهاز الدوران، بوصفها أعضاء من الجسم إن العضو، الذي يفهم بهذه الطريقة، ليس شيئا يمكن إزالته من الجسم، وترك بقية الجسم سليمة"[1]. من هناك كان اكتساب اللغة لا يرتبط بالذكاء ولا بالحافز بشكل أساسي، بل يرتبط بهذا الجهاز الفطري "فقدرة الأطفال على تعلم لغة معينة لا ترتبط، إلا بصورة ثانوية جدا، بالذكاء أو الحافز. إن جميع الأطفال، الأغبياء والأذكياء، والمحفزين وغير المحفزين، يتعلمون التكلم بلغتهم الأم. وإذا لم يحدث أن تعلم الطفل هذه اللغة الأولى قبل البلوغ، فمن الصعب، إن لم يكن من المستحيل، أن يتعلمها فيما بعد."[2]. أما الطفل (Enfant) عند بياجيه (J.PIAGET) فاعل وليس منفعل، هو الذي يقوم ببناء قاموسه اللغوي انطلاقا من عملية التعلم النشط الذي يمثل لب الفلسفة البنائية.

القوالب البيولوجية التي يؤسس لها لينبرغ (E.LENNBERG) انطلاقا من ألسنيته البيولوجية، والتكوين المسبق للبنية اللغوية الذي يؤسس له تشومسكي (N.CHOMSKY) انطلاقا ألسنيته التوليدية، وفي المقابل التصور التكويني البنائي للغة الذي يؤسس له بياجيه (J.PIAGET) انطلاقا من بنيويته التكوينية (Structuralisme génétique)، كان لهذا التعدد في وجهات النظر الأثر الفعال في البحث الابستيمولوجي

(1) تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، (مصدر سابق)، ص 35.
(2) سيرل جون، (موضوع الألسنية)، الفكر العربي، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، تصدر عن معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، العدد 9/8، 15 يناير- 15 مارس 1979، السنة 12.ص ص 135، 136.

اللساني المعاصر في ميدان علم النفس اللغوي (Psychologie du langage) والمعرفي (Psychologie cognitive)، كلا الطرحين، سواء البنيوي التكويني، أو العقلاني الفطري أكدا على الخاصية الإنسانية للغة، وتميز الإنسان بالملكة اللسانية عن الحيوانات، فحسب تشومسكي (N.CHOMSKY) الانسان "يتميز بالذكاء والتفكير واللغة أيضا ـ واستنتج أن اللغة ملكة فطرية تميزه عن الكائنات والأشياء الأخرى، بدليل أن أكثر الناس غباء يستطيع الكلام، بينما تفشل أكثر القرود ذكاء في تحقيق ذلك الكلام"[1]، وحسب بياجيه (J.PIAGET) "الطفل يتفوق عن كل أنواع الحيوانات تقدما في اللغة والكلام"[2]. وفي هذا قيمة ابستيمولوجية واضحة، نقلت البحث الابستيمولوجي من النظرة الآلية اللاواعية (Inconscience) في مسألة اكتساب اللغة إلى النظرة الشعورية الواعية، تنتصر فيها للعقل والوعي (Conscience) بعدما كان العالم الداخلي للذات مغيب ومقصي في عملية الاكتساب اللغوي عند السلوكية، أصبح هذا العالم هو المسؤول والمحدد لنمو البنية اللغوية عند الطفل.

الخيط الشفاف الرابط بين بياجيه (J.PIAGET) ولينبرغ (E.LENNBERG)

الجانب الوراثي، لان بياجيه (J.PIAGET) لا ينفي دور الوراثة البيولوجية في التطور اللغوي، ودراسته للذكاء ما هي إلا بحث بيولوجي، لكن الخاصية البنيوية التكوينية (Structuralisme génétique) التي تخضع لها البنية (Structure)، هي التي تجعل منه يرفض وراثية لينبرغ (E.LENNBERG). خاصة وأن هذه الأخيرة تقصي العمليات المعرفية (Processus cognitifs)، من دائرة الاكتساب المعرفي (Acquisition cognitive)، بحجة أن الاكتساب يحدث قبل نموها. أمـا الخيط الشفاف الرابـط بين كل

(1) دراج أحمد عبد العزيز، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد ناشرون، [د.ط]، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003، ص 115.
(2) شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 218.

من فلسفة بياجيه (J.PIAGET)، وفلسفة تشومسكي (N.CHOMSKY) هي الخاصية التوليدية، التحويلية التوليدية عند نعوم تشومسكي (N.CHOMSKY)، والتكوينية التوليدية عند بياجيه (J.PIAGET)، كلا النظريتين توليديتين للبنية اللغوية، لكن طبيعة هذا التوليد تختلف بينهما، تتميز عند تشومسكي (N.CHOMSKY) بالجاهزية والفطرية، معتمدا على مفاهيم الكفاية اللغوية، الحالة الأساسية للعقل، البنى الفطرية وغيرها من المفاهيم، يقول تشومسكي "تقوم دراسة اكتساب اللغة إلى الاستنتاج نفسه. تكشف نظرة متأنية إلى تفسير التعابير اللغوية بشكل سريع جدا أن الطفل، منذ المراحل المبكرة، يعرف بشكل هائل أكثر مما قدمته له الخبرة"[1].

رفض بياجيه (J.PIAGET) هذه الجاهزية للبنية المعرفية واللغوية، منطلقه في هذا ـ كما سبق الذكر ـ أن عقل الطفل يشبه عقل الإنسان الأول، أي المرحلة الصفرية للمعرفة، يتكون هذا العقل من مجموعة مخططات تكون في شكل قوالب يتم من خلالها عملية التعلم المعرفي واللغوي، معتمدا على مفاهيم المخططات العقلية، البنى المعرفية (Structures cognitives)، التطور المعرفي (Développement cognitif)، التوازن (Équilibre)، الاستيعاب (Assimilation)، الملائمة (Accommodation)، التكيف (Adaptation) ... هذه المفاهيم في كلا الفلسفتين باختلافها وتناقضها، فيها اغناء للقاموس المعرفي الابستيمولوجي العلمي المعاصر.

أراد بياجيه (J.PIAGET) أن تكون ابستيمولوجيته التكوينية (Epistémologie génétique) علمية تقوم على البحث التجريبي، وفقا للطريقة العيادية (Méthode clinique) التي كان يتبعها، فلم تكن اللغة سوى مسألة ثانوية في دراسته الإكلينيكية "يضع اللغة في المرتبة الثانية كوسيلة اتصال بالولد، إنها أداة لإثارة تفكيره وليست هدفا في حد ذاتها"[2]، لان تركيزه كان على الجانب المعرفي ونمو الذكـاء عند الطفل،

(1) تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، (مصدر سابق)، ص 39.
(2) مريم سليم، علم تكوين المعرفة، (مرجع سابق)، ص 25.

إلى الدرجة التي جعل من النمو اللغوي تابعا للنمو المعرفي، والبنى المنطقية هي اللبنة الأولى التي تسبق البنية اللغوية في حين، لينبرغ (LENNBERG) أسس لبحث بيولوجي علمي توصل من خلاله إلى أن الأوليات البيولوجية هي المسؤولة عن اكتساب اللغة (Acquisition du langage) عند الطفل، أما فلسفة تشومسكي (N.CHOMSKY) اللغوية، هي فلسفة قائمة بذاتها، أحدثت ضجة في الساحة العلمية اللسانية، فتحت آفاق البحث اللغوي المعاصر في مسائل التحويل والتوليد والنحو اللغوي. فمن غير الممكن الكلام في الجانب اللساني دون التطرق إلى توليدية تشومسكي (N.CHOMSKY) وقوانينها التي تحكمها، يقول تشومسكي "نشأ النحو التوليدي في سياق ما يدعى غالبا الثورة المعرفية للخمسينيات، وكان عاملا هاما في تطورها. سواء كان مصطلح ثورة ملائما هنا أم لا"[1]. هي نظريات وان اختلفت في المضامين، إلا أن سعيها إلى العلمية يجمعها، وفي هذا تطوير لميدان علوم الانسان ككل وليس ا لبحث اللغوي فقط.

يحكم كلا الطرحين، البياجي وتشومسكي أصول فلسفية تعود إلى عمق الفلسفة الحديثة، بالنسبة لفطرية تشومسكي (N.CHOMSKY) ترتكز في تنظيراتها على الفلسفة الديكارتية (Philosophie cartésienne) في القول بالاستعدادات الفطرية التي يزود بها الإنسان منذ الولادة التي أسس لها ديكارت (R.DESCARTES) في القرن السادس عشر، وبالنسبة لبياجيه (J.PIAGET)، تبدوا النقدية الكانطية حاضرة بكل حذافيرها في فلسفة المعرفة، التي تجمع بين النظرة العقلية (Perspective mentale) والنظرة التجريبية (Perspective expérimentales) لطبيعة المعرفة التي نظر لها كانت في فلسفته في القرن السابع عشر. في هذه الأصالة الفكرية دليل على مساهمة كل

(1) تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، (مصدر سابق)، ص 37.

من الطرحين الفطري والتكويني في تطوير الفكر الفلسفي ونقله من التنظير الفلسفي إلى المرحلة العلمية. قد يكون الحديث هنا عن التصور العام للمعرفة، وليس اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، لكن النظرية الفلسفية نسق متكامل، الموضوعات فيه تختلف، لكن القاعدة المفسرة واحدة.

النقطة المفصلية الأخرى التي تقارب بين فلسفة بياجيه (J.PIAGET) اللغوية وفطرية لينبرغ (E.LENNBERG)، وتوليدية تشومسكي (N.CHOMSKY)، النظرة إلى دور الوسط الخارجي (Milieu extérieure)، في نظر بياجيه (J.PIAGET)، رغم التفاعل المستمر مع البيئة الخارجية، ورغم مساهمتها في تطوير البنى المعرفية واللغوية لدى الطفل، لكن في النهاية يبقى الاكتساب عملية بنائية ترتبط بتكوين الذكاء، يقول: " في النهاية، يبدو الذكاء كأنه بناء يطبع بعض أشكال التبادل بين الفرد أوالأفراد والأشياء المحيطة به أو بهم، القريبة أو البعيدة. وتعود ميزاته أساسا إلى طبيعة الأشكال التي يبنيها".[1]، أما تشومسكي (N.CHOMSKY) يربط الطبيعة الإنسانية بالجانب الوراثي دوما "هذا التجميع، هذه المجموعة من التخطيطات أو المبادئ المنظمة الموروثة، التي تقود سلوكياتنا الاجتماعية والعقلية والفردية، هي ما أقصد أن أشير إليه بمفهوم الطبيعة الإنسانية"[2]، أما التعليم في نظره غير مسؤول عن اكتساب اللغة "والتعليم المنهجي للغة، في المدارس، ليس ضروريا لتعلم اللغة: فالطفل يتعلم في المدرسة القراءة والكتابة ولا يتعلم فيها التكلم باللغة."[3]

البيئة الخارجية في جانبها المادي والاجتماعي، دورها مقتصر على اغناء الملكة اللغوية فقط، أما الفعاليات المسؤولة عن اكتساب اللغة (Acquisition du langage) بشكل أولي، فهي ترتبط بالجانب المعرفي للطـفل حسب بياجيه، وبالمورثات

(1) بياجيه جان، سيكولوجيا الذكاء، (مصدر سابق)، ص 166.
(2) تشومسكي نعوم و فوكو ميشال، (مرجع سابق)، ص 23.
(3) سيرل جون (موضوع الألسنية)، الفكر العربي، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، (مرجع سابق)، ص 136.

حسب تشومسكي (N.CHOMSKY) "يصور هذا الإطار القدرات المعرفية على أنها محددة للغاية لمجالات معينة مثل اللغة، أو العلاقات المكانية، أو الرياضيات، ويحدّد هذه القدرات بشكل شبه كامل داخل الكائنات الحية، وعادةً ما يكون بمثابة هبـــــــات أو وحدات فطرية. هذه الإستراتيجية لها تأثير مفاهيمي لفصل الكائن عن البيئة وتقليل دور البيئة"[1]، هذا ما يؤكد تماما على أن كلا الطرحين: العقلي والتكويني، يجعلان من تأثير الجانب الاجتماعي والثقافي محدود، مقارنة بالنظرية الثقافية الاجتماعية، كما يمثلها فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) في الجانب البنائي الثقافي، وتوماسيلو (M.TOMSELLO) في الجانب التطوري الداروينى، والتي سيتوسع معهما أفق هذه المقاربة أكثر، من خلال تأكيدهما على دور الثقافة الاجتماعية (Culture social) في اكتساب اللغة (Acquisition du langage) عند الطفل. فما هي حيثيات هذه النظريات؟ وما هي المقاربات التي يمكن الوصول إليها في ظل هذا الاختلاف بين تكوينية بياجيه، والنظريات الاجتماعية الثقافية؟.

(1) Demertriou Andreas ; Neo-Piagetian theories of cognitive development ; P12.
« This framework portrays cognitive abilities as highly specific to particular domains such as language, spatial relations, or mathematics, and it locates these abilities almost entirely within the organisms, typically as innate endowments or modules (Fodor 1983; Spelke 1988). This strategy has the effect of conceptually separating the organism from the environment and reducing the role of the environment .»

المبحث الثالث: الاكتساب اللـــــــــــغوي من المنـــــــــــظور الثقافي

المطلب الأول: فيجو تسكي ونـــــظرية الأطر الثقافـــــــــــــية للغة

المطلب الثاني: توماسيلو ونـــــظرية الأصول الثقافـــــــية لاكتساب اللغة

المطلب الثالث: مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والنظريات الاجتماعية الثقافية

3 ـ 3 الاكتساب اللغوي من المنظور الثقافي:

ركزت النظريات الثقافية الاجتماعية (Théories de la culture social)، في دراستها لإشكالية اكتساب اللغة على الأطر الثقافية ودورها في عملية اكتساب اللغة (Acquisition du langage) عند الطفل، من هذا المنطلق رفض فيجوتسكي (L.VYGOTSKI)(*) ممثل البنائية الاجتماعية الثقافية في علم النفس البنائي (Psychologie structurale)، للعديد من النقاط التي اقترحها بياجيه (J.PIAGET) في تفسيره لتطور اللغة، خاصة فيما يتعلق بمسألة اللغة والتفكير (Langage et pensée)، ومسألة اللغة المتمركزة حول الذات (Égocentrisme). كما قدم توماسيلو (M.TOMSELLO) أنموذجا في دراسة اكتساب اللغة أراد من خلاله تطوير نظرية بياجيه (J.PIAGET)، انطلاقا من البيئة الثقافية (Environnement culturel) التي يعيش فيها الفرد. في إطار هذين الأنموذجين: فيكوتسكي (L.VYGOTSKI)، توماسيلو (M.TOMSELLO) اللذين تم التركيز عليهما في مجال الدراسة الثقافية للغة، سيتم بحث أهم المقاربات الابستمولوجية بين الدراسة التكوينية والدراسة الاجتماعية الثقافية لاكتساب اللغة. فماهي حيثيات هذه النظرية؟ والى أي مدى ساهمت في حل إشكالية الاكتساب اللغوي؟ وما هي أهم القيم الابستمولوجية التي يمكن استخلاصها؟.

3-3-2 فيجوتسكي ونظرية الأطر الثقافية للغة:

درس فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) التطور المعرفي عند الطفل، في إطار ما يسمى بالأطر الاجتماعية الثقافية (Cadres culturels)، مؤكدا على أن للمجال الثقافي دوره الرئيسي في الاكتساب المعرفي واللغوي، لان الطفل ـ حسب تصوره ـ يبقى دائما في حاجة إلى المساعدة والمساندة (Soutien) من أجل تحقيق نمو معرفي ولغوي. والقصد بالأطر الاجتماعية الثقافية (Cadres culturels) هي مجموع المؤسسات الثقافية

(*) عالم نفس وفيلسوف روسي، أكد على دور الثقافة والنشاط الاجتماعي في ما يكتسبه الفرد، كان لفكره أثر كبير في المجال التربوي. (تدهوندرتش، دليل أكسفورد للفلسفة، ج02، (مرجع سابق)، ص 697.)

التي تحتوي الطفل منذ نشأته انطلاقا من الأسرة (La famille) بما فيها الوالدين (Les parents) والإخوة (Frères)، إلى الأصدقاء (Les amis) ومجمل الثقافات التي يتلقاها يوميا ويعيش في وسطها "ويفترض فيجوتسكي ـ العالم الروسي، بأهمية التفاعلات الاجتماعية، إذ يرى أي أداء ذهني لا بد أن يكون له أصلا في التفاعلات الاجتماعية. إذ منه تتولد معظم الأداءات الذهنية، لذلك فان لأي وظيفة ذهنية لها أصولها في تلك التفاعلات"[1]. تعمل هذه التفاعلات (Les interaction) على تنمية البنية الذهنية عند الطفل عن طريق التذكير والإشارات والاماءات والصور والنماذج وغيرها من الأدوات الاجتماعية الفعالة التي تساهم في البناء المعرفي واللغوي للطفل، "بالنسبة إلى فيكوتسكي، تلعب العوامل الاجتماعية دورًا كبيرًا في نمو الطفل. أول الوساطة التي يستخرجها لاكتشاف بيئته تتوسط فيها الكبار"[2]، كأن تذكر الأم ولدها ببعض الخطوات التي قام بها من أجل مساعدته على تذكر شيء نسيه عن طريق مجموعة من الأسئلة. بهذه المساندة الاجتماعية (Soutien social) تصح لدى الطفل القدرة على ضبط قدراته وتنشيطها "إذا يتحول التوجه المعرفي الخارجي الاجتماعي إلى توجه معارفي ذاتي، وتصبح لدى الطفل القدرة على ضبط تفكيره وتعلمه ذاتيا"[3].

البناء المعرفي واللغوي ـ حسب تصور فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) ـ تكن انطلاقته اجتماعية خاضعة للأطر الاجتماعية الثقافية (Cadres culturels)، ثم يتطور إلى بناء ذاتي مستقل، بعدما يكون الطفل قد استفاد من مساندة الآخرين له في حل مشكلاته اليومية التي يصطدم بها "تظهر كل وظيفة في نمو الطفل مرتين أو على مخططين. أولا على مخطط اجتماعي، ثم على مخطط نفسي"[4]. هنا يعطي فيجوتسكي

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 387.

(2) Poule-Marie ; Behar-Thollon ; Avant le langage ; P50.

« Pour Vigotsky, les facteurs sociaux jouent un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant. Toutes les capacités qu'il déploie pour découvrir son environnement sont d'abord médiatisées par l'adulte. »

(3) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 388.

(4) Poule-Marie ; Behar-Thollon ; Avant le langage ; P50.

« Toute fonction dans le développement de l'enfant apparait deux fois ou sur deux plans. D'bord elle apparait au plan social et ensuite au plan psychologique.. »

(L.VYGOTSKI) دورا مهما للغة إلى جانب الأطر الثقافية ، بحيث يجعل من الحديث مع الذات والتفكير أداة ثقافية في عملية الاكتساب المعرفي، لكن ما مفهوم الحديث مع الذات عند فيجوتسكي؟ وكيف يساهم في عملية التطور المعرفي؟

يقصد بالحديث مع الذات عند الطفل في المراحل الأولى من نموه المعرفي (Développement cognitive) هو عملية الكلام والحوار (Dialogue) التي يجريها مع نفسه سواء كان وحده، أو في حضور الآخرين دون الاهتمام بسماعهم لما يقوله أو لا، يساهم هذا الحديث ـ حسب تصور فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) ـ في معرفة الطفل لذاته وتعليمها، وذلك بمعرفة أفكاره ومشاعره، ومخزونه الفكري من مفاهيم وخبرات" ويلبي الحديث الذاتي حاجة الطفل، إذ يعبر فيها عما يفكر فيه، أو ما يشعر به، ويختبر أفكاره، ويسمع صوته لنفسه، ويسلي ذاته باستخراج شخص آخر يتحدث معه"[1]. بعدها ينتقل الطفل من مرحلة الحديث مع نفسه في شتى المواضيع التي تجذب ذهنه، إلى مرحلة الكلام الصامت (Discours silencieux) أو مرحلة التفكير.

يعتبر فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) هذين النوعين من الكلام أداة تواصلية فعالة، بحيث تصبح للطفل قدرة ذاتية، يستطيع من خلالها حل مشكلاته دون مساعدة أومساندة اجتماعية (Soutien social) بشكل مطلق كما كانت في السابق، فالطفل الذي يبحث عن شيء ما فقده، قد يستفيد من مساعدة أمه في بداية مرحلة نموه المعرفي (Développement cognitive)، لكن في المرة المقبلة يجد الشيء بنفسه دون مساعدة والدته، لان البنى المعرفية (Structures cognitives) تطورت لديه ـ بعد ما تلقته من التعليم الثقافي (Éducation culturelle) اليومي ـ إلى مرحلة سؤال نفسه عن هذا الشيء المفقود بدل سؤال أمه، في شكل حوار داخلي (Dialogue interne)، وتذكر أهم الأفعال

(1) المرجع السابق، ص 385.

التي قام بها قبل فقدانه ما يبحث عنه، ثم ربط الأحداث فيما بينها إلى أن يصل إلى مرحلة تذكر مكان الشيء الذي فقده. فبدلا من سؤال والدته عن محفظته أين هي؟، يعمل بنفسه على إيجادها انطلاقا من خبراته الذاتية "ويلاحظ أن الطفل بدأ حديثه الذاتي اللفظي مع نفسه، بغض النظر عمن يستمع إليه، أو يتلقى استجابة من الآخرين المحيطين به، أو فهم الآخرين لما يريد، ثم ينتقل إلى الحديث الصامت الذاتي ويعتمد فيه على نفسه للتذكر، وتنظيم عملياته الذهنية"[1].

يربط فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) بين النمو اللغوي (Développement Linguistique) والنمو المعرفي (Développement cognitive) ربطا واضحا، يجعل من خلاله للغة دورا مهما في عملية التعلم وتحقيق التطور الذهني ، بما يعني أن اللغة (Langage) هي التي تساهم في عملية البناء المعرفي (Construction cognitive)، ونمو البنيات الذهنية عند الطفل، فهي مرحلة أولية أساسية في هذا البناء، وليست مرحلة ثانوية متأخرة تحددها نمو البنى المنطقية (Structures logiques). في هذا المقام يوضح فيجوتسكي طبيعة العلاقة القائمة بين اللغة والفكر بقوله: "لقد نسيت الكلمة التي كنت أريد أن أقولها، ولذا توارت الفكرة المجردة من الجسد في عالم الظلال"[2]، ويجعل من الحديث مع الذات أوالتمركز حول الذات (Égocentrisme) عاملا قويا في عمليتي الاكتساب المعرفي واللغوي، وفي عملية ضبط الأداء، وتنظيم البنيات الذهنية، وفق مجموعة الخبرات التي استفاد منها من وسطه الثقافي الذي يعيش فيه، ويتفاعل معه "ويسهم المنولوج في عملية الضبط الذاتي، وتنظيم الأداءات التي يمارسها الطفل، إذ أن الحديث يضبط الأداء، لأنه يشكل بذور نمو وتطور اللغة الأكثر نضجا"[3] . لكن المرحلة النمائية الانتقالية من الخبرات الثقافية إلـى الخبرات الشخصية

(1) المرجع السابق، ص 389.
(2) سبيني سرجيو، التربية اللغوية للطفل، تر، فوزي محمد عبد الحميد عيسى، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر لعربي، [د,ط]، القاهرة، 2001، ص 31.
(3) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 386.

والاعتماد على الذات، لا تعني أبدا التحرر المطلق من الوسط الاجتماعي، والقدرة المطلقة للطفل على مواجهة المشكلة وحلها أو اكتساب ملكته اللغوية بنفسه، بل يبقى التطور اللغوي في حاجة إلى المساندة الاجتماعية (Soutien social)، ويبقى الطفل في حاجة الكبير وفي حاجة إلى التوجيه والمساعدة "يمكن التمثيل على نجاح المساندة المعرفية باستخدام الحديث الصامت، والتي استفاد الطفل منها من الخبرات والمساعدات التي قدمت له من الراشدين"[1]. لان الكلام الذاتي يبقى يعتريه النقص والتشويه، فهو في حاجة دائما إلى المساعدة في فهم ما يدور حول فهما صحيحا.

المساعدة والمساندة الاجتماعية (Soutien social) التي يحددها فيجوتسكي (L.VYGOTSKI)، تعتمد بشكل أساسي على متابعة الطفل من قبل الكبار، أثناء مواجهته لمشكلة معينة. أما عن التعليم المدرسي، يجب أن يرتكز بشكل أساسي على معرفة إمكانات الطفل، وتحديد منطقة استعداده الذهني التي تأخذ في عين الاعتبار قدرة الطفل على حل مشكلاته بمفرده، وفي حالة المشاركة والمساعدة، أو فيما يسميه منطقة النمو الأقرب "المسافة بين المستوى الواقعي للنمو كما يتحدد في بحل مشكلة ما في استقلالية، ومستوى النمو الممكن كما يتحدد بحل مشكلة تحت توجيه الكبار أوبالمشاركة مع أقران أكثر قدرة"[2]. من أجل هذا يؤكد على ضرورة معرفة هذه المنطقة عند كل طفل وتمييزها من طرف المعلمين (Les enseignants)، حتى يتمكنوا من تقديم المساعدة المناسبة، وتلعب اللغة (Langage) في هذا الخصوص دور الوسيط في عملية التعلم بين الطفل (Enfant) ومعلمه (Enseignant) "واللغة أحد الوسائط التي تسهم بدرجة كبيرة لتنظيم أفكار الطفل وحديثه، وطرق تعبيره عما يفكر فيه، وما يحتاج إليه من مساعدة معرفية"[3].

(1) المرجع السابق، ص 389.
(2) كرين وليام ، نظريات النمو، (مرجع سابق)، ص 276.
(3) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 393.

المساعدة والمساندة التي يقترحها فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) في تفسيره للاكتساب المعرفي واللغوي لا تتحقق إلا بإستراتيجية مناسبة، وهذا بالتركيز على اهتمامات الطفل، عن طريق تقديم صورة متكاملة في إدراك الأشياء، والاستماع إليه، والمشاركة اللغوية (Participation linguistique) أثناء التعامل معه، وتقديم خطة منظمة في كيفية الوصول إليها، يكون الهدف من ورائها تصحيح المسار وتقويمه، وللتشجيع دوره الأكبر في العملية النمائية (Processus de développement)، فالطفل حين ينجح في مهمة معينة يحتاج إلى التشجيع (Encouragement)، وفي المقابل إذا فشل يحتاج إلى من يساعده ويخرجه من دائرة الشعور السلبي إلى دائرة الشعور الإيجابي، كل هذه الخطوات حسب فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) مهمة في نجاح العملية البنائية (Processus structuel)، وفي توسيع مدارك الطفل وفهمه، وهو ما يسمي بالتوجيه الذاتي المعرفي (Direction cognitive) "إن هذا المفهوم الذي تتم بلورته لدى فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) يستند في أصوله إلى أهمية دور الثقافة والتفاعلات الاجتماعية. إذ يعطي دورا كبيرا مصدرا مهما لتطوير تفكير الطفل ومساعدته على الانتقال من الحديث الذاتي إلى عمليات الضبط الذهني الذاتي، والانتقال من سيطرة الآخرين بما يقدمونه من خبرات ونماذج إلى سيطرة ذاتية ذهنية"[1].

وضح فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) علاقة اللغة بالفكر في إطار بنائيته الاجتماعية الثقافية، على أنهما، بنى مستقلة ومتكاملة في الوقت ذاته يقول: "إن تدفق الفكر يمر بمراحل من خلال حركة داخلية، تشير إلى الانتقال من الفكرة إلى الكلمة والعكس"[2]. لان الطفل في بداية مراحله الأولى يكون تفكيره أقرب إلى تفكير الحيوان، يعتمد على عمليات حسية انعكـــاسية فقط "يؤكد فيجوتسكي أن لغة الطفل في

(1) المرجع السابق، ص 391.
(2) سبيني سرجيو، التربية اللغوية للطفل، (مرجع سابق)، ص 34.

الشهور الأولى هي تفكير أقرب ما يكون إلى ردود الفعل الانعكاسية، التي يستجيب فيها الحيوان"[1]. كل حركات المص والقبض ذات طابع حسي انعكاسي بيولوجي، لكن مع تقدم النمو تصبح ذات معنى، وهدف، من هنا حدد ثلاث أنواع من العمليات الذهنية، التي يمر بها تفكير الطفل:

التفكير الصامت: يتعامل فيه الطفل مع الرموز (Symboles)، التي تمثلها أشياء حسية، سواء كانت هذه الأشياء مرئية حاضرة أمامه، أو غائبة عن عينه "وهو تفكير صامت يرتبط بما يفكر فيه الطفل بحدود الصور الرمزية المطورة لديه"[2].

الحديث الداخلي الذاتي: يتمركز فيه الطفل حول ذاته، بالكلام مع نفسه والتعبير عن أفكاره ومشاعره "يرتبط الحديث الداخلي بالحديث الذاتي، وترتبط هذه الظاهرة أيضا بتمركز الطفل حول نفسه ومعرفته وخبرته"[3]..

الحديث الاجتماعي: يقوم على عملية التواصل مع الآخرين بالمفردات اللغوية، والمشاركة الاجتماعية، وهو حديث يتطلب تقدم في نمو البنى المعرفية، التي تساهم البيئة الثقافية الاجتماعية، في تطويرها "وتسهم الخبرات النمائية المعرفية والاجتماعية بالتقدم إلى الحديث الاجتماعي، وذلك لأنه ينمو ويتقدم بنمو المفاهيم الاجتماعية. ومهارات التواصل مع الآخرين والتفاعل المتبادل بين الطرفين"[4].

الكلام بدون تفكير: وهو مجموع الخبرات التي يستعملها الطفل نتيجة تلقيها مباشرة من المجتمع، دون أن يعدل فيها، أو يضيف إليها شيء، فهي تأخذ طابع التلقي السلبي للطفل الذي تغيب فيه الفاعلية والبناء الذاتي "وهي الخبرات التي تنقل دون التفاعل معها، ويمثل على ذلك نقل الطفل لما يسمعه، أو يقال له دون أن يتدخل في ما ينقله أو يستعمل فيه لغته أومفرداته"[5].

(1) قطامي يوسف، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، (مرجع سابق)، ص 391.
(2) المرجع نفسه، ص 382.
(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(4) المرجع نفسه، ص 383.
(5) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية عند فيجوتسكي (L.VYGOTSKI)، أخذت منحى آخر مغاير لما ذهب إليه بياجيه (J.PIAGET)، في تفسير إشكالية اكتساب اللغة، من خلال انفتاحها على عالم المجتمع والثقافة كشرط أساسي وأولي في نمو البنية اللغوية عند الطفل، فهي نظرية ناقدة وثائرة على ما جاء به بياجيه (J.PIAGET) في العديد من المسائل اللغوية، خاصة فيما يتعلق بعلاقة اللغة بالفكر وإشكالية الأسبقية لمن تكون اللغة؟ أم للفكر؟، مقارنة بالنظرية الثقافية عند توماسيلو (M.TOMSELLO) الذي حاول التطوير من نظرية بياجيه (J.PIAGET)، فماهي حيثيات هذه النظرية؟.

3-3-2 توماسيلو ونظرية الأصول الثقافية لاكتساب اللغة:

تبحث نظرية توماسيلو (M.TOMSELLO)(*) في الجذور الثقافية للمعرفة البشرية، بنظرة تطورية تكوينية. ركزت في داستها على النمو المعرفي للفرد في ظل البيئة الثقافية (Environnement culturel) التي يعيش فيها، ودور التطورات التاريخية وتأثيراتها على الحياة العقلية للإنسان، من هذا الباب درست العديد من الموضوعات المتعلقة بالحياة الثقافية، مثل الهوية (Identité)، الحضارة (Civilisation)، العولمة (La mondialisation)، كما بحثت قضايا البيولوجيا (Biologie) واللغة (Langage)، الرمز (Symbole)، وغيرها من الموضوعات الراهنة التي تطرح تساؤلات العصر. في طيات هذه النظرية هناك العديد من النقاط الأساسية التي تتقاطع مع نظرية بياجيه (J.PIAGET)، لكن في المقابل تبقى للنزعة الثقافية التاريخية دورها في التفرقة بين تفسيرات بياجيه (J.PIAGET) وتوماسيلو(M.TOMSELLO). فماهي التساؤلات التي يطرحها توماسيلو في دراسته المتعلقة باكتساب اللغة؟، وما موقفه من النظريات المفسرة لهذه الإشكالية بما فيهما نظرية بياجيه وتشومسكي و فيجوتسكي؟.

01 ـ ظاهرة الترس والسقاطة:

العالم الذي يعيش فيه الإنسان هو عالم ثقافي تتحكم فيه تراكمات تاريخية، لذا الدراسة التطورية للنمو المعرفي (Développement cognitive) في مجملها تتطلب مراعاة هذه التراكمات التاريخية والحياة الثقافية للفرد، يقول توماسيلو (M.TOMSELLO) في هذا المعنى "يعيش البشر في عالم من اللغة (صاغته اللغة ـ الثقافة) والرياضيات والنقود ونظم الحكم والتعليم والعلم والدين ـ وهذه جميعا مؤسسات ثقافية مؤلفة من مواضعات وتقاليد ثقافية"(1)، ويعني هذا ضمنيا، أن ما تم الاتفاق علية

(*) تعد أعماله امتدادا للمدرسة التطورية، عمل على تطوير وتعديل نظرية بياجيه (J.PIAGET)، وكان من المعارضين للنظرية الفطرية التي قال بها تشومسكي (N.CHOMSKY)، من أبرز أعماله كتاب الأصول الثقافية للمعرفة البشرية. (توماسيلو ميشيل، الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، تر، شوقي جلال، هيئة أبو ظبي للتراث والثقافة، المجتمع الثقافي، ط01، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 2006، ص 08.)

(1) توماسيلو ميشيل، الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، تر، شوقي جلال، هيئة أبو ظبي للتراث والثقافة، المجتمع الثقافي، ط01، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 2006، ص 09.

بين مجموعة من البشر التي تمثل في شكلها الخارجي جماعة إنسانية، لها مؤسساتها الاجتماعية والسياسية والثقافية، لها رموزها ومفاهيمها، ومعتقداتها هي السلطة القابضة في حياة الفرد، باعتباره جزء من هذه الجماعة. وتكون اللغة (Langage) هي الأداة الفعالة في نقل هذا الموروث الثقافي (Patrimoine culturel) في بداية تكوين الفرد، يقول: "اللغة شكل من أشكال الإدراك: وهي إدراك مهيأ لأغراض التواصل بين الأشخاص"(1). لكن صفة هذا النقل والتلقي لهذا للموروث لا يأخذ الطابع السلبي، بحيث يصبح فيه الفرد مجرد إسفنج (Éponges) يمتص ويجتر مخلفات المجتمع الذي يعيش فيه ، بل هو فرد نشط وفعال، "والملاحظة الأهم أن أيا من المصنوعات الفنية أوالممارسات الاجتماعية التي تتصف بالتعقيد الشديد (...) لم يأت اختراعها مرة واحدة وللجميع والى الأبد خلال لحظة واحدة على يد فرد أو أيدي جماعة من الأفراد"(2).

يبدأ الفرد أو الجماعة في عملية التطوير والتعديل من مضامين هذه السياقات الثقافية (Contextes culturels)، بعد عملية التهيئة الاجتماعية (Cadre social) الأولى في بداية التكوين "وإنما الأصوب لنا أن نقرر أن ما حدث هو أن أمرا ما أو جماعة من الأفراد ابتكروا بداية صيغة أولية من المصنوع الفني أو الممارسة الفنية، ثم جاء بعدهم من استخدمها فردا كان أو جماعة فأدخلوا عليها بعض التعديل أو التحسين"(3). تستقر هذه التعديلات (Modifications) فترة معينة ثم تخضع هي الأخرى لسنة التطوير"وتبنى آخرون من بعدهم التعديل الجديد وعلى مدى أجيال متعاقبة دون أي تغيير. وهكذا إلى أن حدث عند نقطة ما أن أدخل فرد أو فريق آخر تعديلا جديدا تعلمه واستخدمه آخرون"(4)، وبهذه الطريقة تحـــافظ المجتمعات (Les communautés) على

(1) جوزيف جون آي وآخرون، أعلام الفكر اللغوي (التقليد الغربي في القرن العشرين)، (مرجع سابق)، ص 273. (نقلا عن توماسيلو، 1999، ص 150.)
(2) توماسيلو ميشيل، الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، (مصدر سابق)، ص 21. بتصرف.
(3) المصدر نفسه، ص 21.
(4) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

حركتها التطورية، وفاعليتها الإنسانية (Activisme humain)، ومن ثم تحافظ على استمراريتها ووجودها في حلقة التاريخ، فالمجتمعات (Les communautés) التي لايسهم أفرادها في تطوير مضامين مؤسساتها الثقافية بعد عملية التهيئة هي مجتمعات راكدة (Sociétés stagnantes) مآلها الأفول والزوال لا محالة.

التفاعل بين نشاط الانسان (Activité de humain) والبيئة الثقافية (Environnement culturel)، تعبير واضح عن النزعة التطورية (Évolutionnisme) التي يؤسس عليها توماسيلو (M.TOMSELLO) فلسفته، جمع من خلالها بين ما هو بيولوجي (Biologique) مع ما هو ثقافي (Culturel) في حلقة متكاملة تقصي كل نظرية تؤسس للتعارض بين هذين الجانبين. في تفسيره للجانب البيولوجي للفرد، لايخرج عن نطاق النظرة الداروينية (Le darwinisme)، حسب توماسيلو (M.TOMSELLO) التاريخ الأول للإنسان يرجع إلى فصيلة القردة العليا الضخمة التي تميزت عن نوعها التناسلي الأول وانعزلت عنه، لكن نتيجة لحتمية الانتخاب الطبيعي (Sélection naturelle) والتغيرات التي حدثت على هذه الفصيلة (Peloton)، لم يبقى منها إلا ما يسمى بالإنسان "ونفقت كل هذه الأنواع الجديدة فيما عدا واحدا منها ظل باقيا على قيد الحياة حتى مليوني عام مضت. وكانت أفراد هذا النوع قد تغيرت كثيرا حتى بات لازما وصفها ليس فقط بأنها نوع جديد، بل وجنس جديد أيضا نسميه الهومو Homo أو الإنسان"[1].

الإنسان الجديد (Le nouvel humain) كذالك توسع وانتشر في شكل عشائر، لكن في الأخير لم يبقى منها إلا عشيرة واحدة متفوقة، فيما يعرف بالإنسان العاقل (Homo Sapiens) "بدأت إحدى عشائر الهومو مسارا تطوريـــا جديدا مختلفا. إذ بدأت

(1) المصدر السابق، ص 17.

تعيش بوسائل جديدة في إفريقيا ثم انتشرت عبر العالم وتفوقت وتميزت على جميع عشائر الهومو الأخرى، وخلفت سلالات تعرف اليوم باسم الهومو سابينس Homo Sapiens أو الإنسان العاقل"[1].

نشأت الرموز اللغوية مع سلالات هذا الإنسان العاقل، كأداة تواصلية تعبر عن حياة اجتماعية، هذا ما يعني أن إشكالية اكتساب اللغة، ترجع إلى تطور الفرد في علاقته الاجتماعية مع باقي أفراد عشيرته، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى اللغة هي الصناعة التي بها نشأت المجتمعات " بدأوا في استخدام الرموز للاتصال وتشييد حياتهم الاجتماعية، ولم يكن هذا قاصرا على الرموز اللغوية فقط، بل وأيضا الرموز الفنية (...) وقد أفضى في النهاية إلى ظهور بعض العشائر التي أبدعت أشياء أخرى مثل لغة الكتابة والنقود والمدونات الرياضية والفن"[2].

التطور المدهش الذي عبرت عنه سلالة الإنسان العاقل في جميع نواحيها عبر عنه توماسيلو (M.TOMSELLO) بالانتقال الثقافي (Transition culturelle)، ينتقل فيه الإنسان مما هو طبيعي (Naturel) إلى ما هو اجتماعي (Social)، عن طريق المحاكاة (Imitation) والتقليد للآخرين، فالولد يحاكي الوالدين، يتعلم من خلالها مهارات يحتاجها في تطوره ونموه، مثل طريقة الأكل والمشي والكلام، في البداية الصغير لا يمتلك أي مهارة، لكن بالنظر إلى طريقة عيش الآخرين يبدأ في اكتساب سلوكيات جديدة، بهذا التقليد والمحاكاة تحدث عملية الانتقال الثقافي "وتشتمل هذه الآليات على كل شيء، ابتداء من غرس الأبوين لأنماط سلوكية ثابتة لدى الذرية إلى انتقال المهارات عن طريق التعلم القائم علة المحاكاة وتلقي التعليمات ـ ويشي هذا بإمكانية وجود أنماط فرعية مهمة من عمليات الانتقال الثقافي"[3].

(1) المصدر السابق، ص 18.
(2) المصدر نفسه، الصفحة نفسها، بتصرف.
(3) المصدر نفسه، ص 21.

02 ـ القصدية ومسألة اكتساب اللغة عند الطفل:

يتشارك التطور البشري (Développement humain) مع الحيوانات في العديد من الخصائص في بداية النمو، بالنسبة للطفل الستة الأشهر الأولى هي شهور يطغى عليها الأفعال الحسية ـ الحركية (Sensori-moteur)، يصعب فيها تمييز القدرة المعرفية ـ الاجتماعية لديه، لكن مع الشهر التاسع، تبدأ مرحلة جديدة تتميز بعملية التشارك (La participation) مع الآخرين وفهم مدلولات أفعالهم، أو ما يسمى بالقصدية (Intentionalité)(*). وهذه الخاصية هي النقطة المفصلية التي تميز الإنسان العاقل عن بقية الحيوانات.

يستطيع الطفل بفضلها فهم ذاته وفهم ذوات الآخرين وما يصدر عنهم من سلوكيات، ومن ثم تتهيأ له القدرة على التعلم والاكتساب لخبرات الناس الذين يتشارك معهم، يقول: "إن فهم الأشياء في التفاعلات الاجتماعية يعتمد على قدرة الأطفال على فهم اللعبة وعلى قدرتهم على فهم المقاصد التواصلية للشخص الراشد ضمن اللعبة"(1)، والأطفال الانطوائيين الذين يعانون من مشكلة المشاركة، والتفاعل (Interaction) مع الغير يفتقدون القدرة على اكتساب مهارات جديدة، أو بما يسمى التعلم الثقافي (Apprentissage culturel) "ومن الأمور ذات الدلالة أن الأطفال الذين يعانون من ظاهرة الانطوائية الإجترارية (...) إذ يعانون من مشكلات تتعلق بعديد من الانتباه المشترك، ومشكلات في التعلم والمحاكاة، ولا ينخرطون في اللعب الرمزي العادي، (...) ويعانون من صعوبات في التعلم وفي استخدام الرموز اللغوية بطرق الاتصال الملائمة الصحيحة"(2).

(*) يرتبط هذا المفهوم بشكل أساسي بفينومينولوجيا هوسرل، التي ترى أن الشعور قصدي، أي يتوجه دوما إلى موضوع "وعند هوسرل هذا المصطلح يعني أن الوعي هو وعي بشيء بغض النظر عن الوجود الواقعي لهذا الشيء، ولهذا فان هوسرل يصف حالات الوعي بأنها قصدية، أي أن الذات المفكرة مفكرة لان بها موضوعات فكر".(وهبة مراد، المعجم الفلسفي، (مرجع سابق)، ص 493.)

(1) جوزيف جون آي وآخرون، أعلام الفكر اللغوي (التقليد الغربي في القرن العشرين)، (مرجع سابق)، ص 274. (نقلا عن توماسيلو، 2001، ص 35 ـ 36.)

(2) توماسيلو ميشيل، الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، (مصدر سابق)، ص 123.

يرتبط الاكتساب اللغوي عند توماسيلو (M.TOMSELLO) بشكل أساسي بالتعلم الثقافي (Apprentissage culturel) الناتج عن فهم قصدية فعل الآخرين، ومشاركتهم أو بما يسمى بالانتباه المشترك (Attention commune)، أي أن كل من الطفل والكبير ينتصب اهتمامها على فعل معين يتشارك بينهما بشكل قصدي، فيجب على الطفل أن يفهم المدلول التواصلي من مجموع الأصوات والإشارات والحركات الصادرة عن الآخرين "إذ يستلزم هذا من الطفل أن يكون قادرا على فهم الأدوار المختلفة التي يؤديها كل من المتحدث والمستمع خلال نشاط الانتباه المشترك"[1]. هذا ما يعني أن اكتساب اللغة (Acquisition du langage) مسألة ثقافية لا يتحقق اكتسابها إلا في ظل تفاعلات الطفل مع بيئته الاجتماعية (Environnement social) "لذلك يتعين علينا أن نعترف بالفكرة النظرية المحورية وهي أن المرجعية اللغوية أو الإسناد اللغوي هو فعل اجتماعي يحاول فيه شخص ما جذب انتباه شخص آخر نحو شيء ما في هذا العالم"[2]. من هذا المنطق كان الحديث في جل المسائل اللغوية عند توماسيلو (M.TOMSELLO) يتعلق بظاهرة الانتباه المشترك، سواء تعلق الأمر بقواعد اللغة (Grammaire)، أو بطرق اكتساب الكلمة وتعدد معانيها، أوبطبيعة التكوينات اللغوية، كلها مسائل تتأسس ـ في نظره ـ على عملية الانتباه المشترك بين الطفل والكبير.

معادلة الاكتساب اللغوي عند توماسيلو (M.TOMSELLO) تجمع بين طرفين رئيسيين، الانتباه المشترك (Attention commune)، والمدة الزمنية، فكلما كانت فترة المتابعة أطول واتسعت بؤرة الانتباه المشترك، كلما كان الاكتساب أسرع، فالطفل الذي يعيش في أسرة يكون فيها مجـــال الانتباه المشترك بين الوالديـــن والطفل أوسع، كـــان

(1) المصدر السابق، ص 126.
(2) المصدر نفسه، ص 128.

الاكتساب لمفردات لغوية أكثر قوة وأكثر سرعة "الأطفال الذين يقضون وقتا أطول في أنشطة تستلزم انتباها مشتركا مع أمهاتهم في الفترة مابين الشهر الثاني عشر والشهر الثامن عشر من العمر يكتسبون قاموس مفردات لغوية أكبر من غيرهم في الشهر الثامن عشر من عمرهم"[1]. بهذا المعنى يتحقق الاكتساب اللغوي بالجمع بين وعي ونشاط الطفل، لكن في إطار التهيئة الاجتماعية (Cadre social) التي يوفرها له الوسط الثقافي الذي ينمو فيه. هناك العديد من النقاط التي تجمع بين بياجيه (J.PIAGET) وفيجوتسكي (L.VYGOTSKI) و توماسيلو (M.TOMSELLO) من خلال هذا الطرح فماهي أهم المقاربات التي يمكن الوصول إليها؟.

(1) المصدر السابق، ص ص 142، 143.

3-3-3 مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والنظريات الاجتماعية الثقافية:

المقاربة الابستمولوجية بين البنيوية التكوينية (Structuralisme génétique) عند بياجيه (J.PIAGET) في تفسيرها لمسألة اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، وبين البنائية الثقافية عند فيجوتسكي (S.VYGOTSKI)، وبين الأصول الثقافية عند توماسيلو (M.TOMSELLO) تتحدد بشكل مباشر حول فاعلية الفرد ونشاطه في نمو البنية اللغوية (Structure du langage) وتطورها في تفاعله مع البيئة الاجتماعية الثقافية (Environnement social)، في كل النظريات هناك علاقة وطيدة بين الطفل والوسط الذي يعيش فيه، فهو كائن فعال ومنفعل في الوقت ذاته. من جانب آخر كل من بياجيه (J.PIAGET) وفيجوتسكي (L.VYGOTSKI) وتوماسيلو (M.TOMSELLO)، تميز طرحهم بذلك الربط الضروري بين النمو المعرفي (Développement cognitive) والنمو اللغوي (Développement linguistique). لكن ما طبيعة هذا الربط، وما طبيعة التأثير الثقافي في اكتساب لغة الطفل هي الفارق المميز بين النظريات الثلاثة، فما طبيعة هذا الاختلاف؟.

الملاحظ على مراحل النمو عند بياجيه (J.PIAGET)، أن اللغة (Langage) لاتبدأ عند الطفل إلا مع المرحلة الثانية من سن العامين يقول بياجيه: "منذ مراحل الفترة الحركية ـ الحسية، الأخيرة، يصبح الطفل قادرا على تقليد بعض الكلمات ومنحها معنى شاملا، ولكن اكتساب اللغة المنهجي يبدأ فقط في أواخر العام الثاني"[1]، لان ظهور اللغة (langage) مشروط بنمو الفكر الترميزي (Pensée symbolique)، واللعب الرمزي (Jeu symbolique)، هذا ما يعني ضمنيا أن الفكر سابق للغة، ونموها مشروط بعلاقة ضرورية بنمو البنيات المنطقية وتطور الفكر الرمزي (Pensée symbolique)، أمـا الضرورة الثقافـــية فهي مكـمل فقط "الذكاء يسبق الكلام. فالكلام

(1) جان بياجيه، سيكولوجيا الذكاء، (مصدر سابق)، ص 126.

بشكل من الأشكال هو حدسي ويتم تحسينه واستدراكه بالتقليد والاختلاط بالمجتمع"[1].
هذا الطرح رفضه فيجوتسكي (S.VYGOTSKI) بشدة، لان الطفل في نظره في مراحله الأولى من النمو يتميز بقصور تفكيره، فهو أشبه بالحيوان في أفعاله الانعكاسية، ثم تنتقل من مرحلة اللاوعي إلى المرحة القصدية (Intentionnel)، وتعتبر اللغة والثقافة هما القاعدة التي يحقق من خلالها الطفل نموه المعرفي، بما يعني أن اللغة مساهم فعال في هذا النمو، وهي تسبق الفكر عكس ما ذهب إليه بياجيه (J.PIAGET)، يقول فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) في سياق هذا المعنى "إن الوظائف النفسية الهامة هي عمليات غير مباشرة والإشارات هي الوسيلة الرئيسية التي يجب إنتاجها للسيطرة عليها وتوجيهها. فعند تكوين المفاهيم تكون الإشارة هنا هي (الكلمة) التي تقوم في الأول بدور وسيلة لتكوين هذا المفهوم، وبالتالي تصبح رمزا له"[2].

تصور فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) يتقارب إلى حد كبير مع طرح توماسيلو (M.TOMSELLO)، لان التطور البشري في نظره يخضع للتهيئة الاجتماعية الثقافية (Cadre social)، فهي المحتضن الذي يتعلم فيه الطفل اللغة ويقوي مفرداته اللغوية، عن طريق عملية الانتباه المشترك، والمتابعة اللغوية للآخرين للطفل. رغم تأكيده على التطور البشري البيولوجي، وفاعليته في تعديل المكتسبات الثقافية وتطويرها، وهي نظرة لا تختلف كثيرا عن ما ذهب إليه بياجيه (J.PIAGET) فيما أسماه بعمليتي الاستيعاب (Assimilation) والملائمة (Accommodation)، لكن حسب توماسيلو (M.TOMSELLO) لا يتحقق هذا التطوير إلا بعد التكوين الاجتماعي والثقافي للفرد. وفي هذا الاختلاف قيمة ابستيمولوجية تعبر عن المراجعة النقدية للنظريات العلمية فيما بينها، بما يفتح نافذة جديدة في البحث الابستيمولوجي تساهم في تطوير البحث اللغوي .

(1) شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص 220.
(2) سبيني سرجيو، التربية اللغوية للطفل، (مرجع سابق)، ص 34.

النقطة المفصلية الأخرى التي تركز عليها الخلاف بين بياجيه (J.PIAGET) وفيجوتسكي (L.VYGOTSKI) في تفسيرهما لاكتساب اللغة، هي مسألة التمركز حول الذات (Egocentrisme). رغم أن فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) يتفق مع بياجيه (J.PIAGET) في القول أن اللغة المتمركزة تسود المرحلة النمائية مابين السنة الرابعة والسابعة، لكن يختلف معه في طبيعة هذه اللغة وخصائصها "وافق فيجوتسكي على أن اللغة المتمركزة حول الذات تكون سائدة في هذه الفترة العمرية، لكنه اختلف مع بياجيه حول التفسير النظري لها"[1]. بالنسبة لبياجيه (J.PIAGET) اللغة المتمركزة مرحلة عابرة وما تلبث أن تختفي، في حين يرى فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) أنها لغة لاتختفي بل تتحول إلى حديث داخلي "إن تفسير ذبول اللغة المتمركزة حول الذات على أنه مؤشر على زوالها مثله مثل القول بأن الطفل يتوقف عن العد عندما يتوقف عن استخدام أصابعه والتحول إلى الجمع في عقله"[2].

يظهر بوضوح المسار العكسي بين بياجيه (J.PIAGET) وفيجوتسكي (L.VYGOTSKI) على مستوى الطرح، في نظر بياجيه يبدأ الطفل بالمرحلة الانوية ثم ينتقل إلى المرحلة الاجتماعية، أما في نظر فيجوتسكي ينتقل الطفل من مرحلة اللغة الاجتماعية إلى مرحلة اللغة النفسية "وهكذا تصبح اللغة الداخلية أداة فكرية تسمح بالاتصال بالعالم الخارجي والتبادل مع الذات. ويعارض فيجوتسكي بشكل قاطع موقف بياجيه. في الواقع، بالنسبة للأخير، فإن تطور اللغة والفكر هو عكس ذلك. في لغة فكر الطفل، يظهر أن مرحلة المونولوج الفردي، أو اللغة المتمركزة ، تسبق المرحلة التي يصل فيها الطفل إلى التنشئة الاجتماعية ويمكنه أن يشارك وجهة نظر الآخرين" [3].

(1) كرين وليام، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، (مرجع سابق)، ص 263.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(3) Poule-Marie ; Behar-Thollon ; Avant le langage ; P50.
« Le langage intériorisé devient donc un instrument de pensée qui permet aussi bien les contacts avec le monde extérieur que les échanges avec soi-même .Vigotsky s'oppose donc catégoriquement à la position de Piaget. En effet, pour ce dernier, le développement du langage et de la pensée est inverse. Dans le langage la pensée chez l'enfant, il montre que le stade du monologue individuel, ou encore du langage égocentrique précède le stade ou l'enfant accède à la socialisation et peut partager le point de vue d'autrui. »

اللغة المتمركزة حول الذات (Egocentrisme) حسب بياجيه، التي تبدأ مع مرحلة ما قبل العمليات (Préopératoire) تتسم بالتشوه والذاتية، لان البنيات المنطقية (Structures logiques) في هذه المرحلة لم يكتمل نموها بعد، ولم تصل إلى مستوى التوازن المعرفي (Équilibre cognitif)، وقصور هذه البنيات المنطقية (Structures logiques) ينعكس مباشرة على قصور في اللغة (langage) والمفردات التي يستخدمها الطفل في التعبير عن عالمه، أما مع مرحلة العمليات المادية (Concret opérations) التي تبدأ مع سن الثامنة، تتطور فيها البنيات المنطقية (Structures logiques) ويحقق الطفل نوع من التوازن المعرفي (Équilibre cognitif) - حتى وان بقي مقترن بما هو حسي - تتطور معها مباشرة لغة الطفل إلى مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي (Interaction sociale)، ويتخلى الطفل عن أنويته ومركزيته.

يرفض فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) مثل هذا الطرح، لان المساعدة والمساندة الاجتماعية (Soutien social)، هي التي يكون لها دورها في عملية النمو اللغوي والمعرفي كلل، "فالفكرة لا يعبر عنها بصورة يسيرة في الكلمة (ولكنها تظهر من خلال الكلمة)، فمن الممكن أن نتحدث عن وجودها أو عدمه من الكلمة."[1]، من جهة أخرى، يرفض تجريد هذا النوع من اللغة من أي قيمة "ففي رأي بياجيه يعتبر الكلام المتمركز حول الذات بلا قيمة، انه يعكس فقط نقصا في كفاءة الطفل على التفكير، أما فيجوتسكي فعلى العكس من بياجيه أكد على الوظيفة الإيجابية لهذا النوع من الكلام، انه يساعد الطفل في حل مشكلاته"[2].

نمو اللغة الذي يشترطه بياجيه (J.PIAGET) بنمو البنى المنطقية والمعرفية عن طريق عمليتي الاستيعاب (Assimilation) والملائمة (Accommodation)، دليل على أن فاعلية الطـــفل هي المسؤولة عن النمو اللغوي (Développement linguistique)،

(1) سبيني سرجيو، التربية اللغوية للطفل، (مرجع سابق)، ص 34.
(2) كرين وليام، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، (مرجع سابق)، ص 263.

أما دور البيئة الاجتماعية (Environnement social) رغم أهميته، إلا أن التعلم النشط هو من يحدد طبيعة هذا النمو، في شكل تطور للبنية المعرفية، والذي ترجع جذوره إلى المرحلة الحسية ـ الحركية (Sensori-moteur)، بما يدل على أن العملية البنائية للمعرفة واللغة، في النهاية ترتبط بذكاء الطفل، خلافا لفيجوتسكي الذي يربط نمو الذكاء بتطور اللغة "لكن الفرق بين المؤلفين هو أعمق. بالنسبة إلى بياجيه، يتم إنشاء الفكر من قبل الطفل خلال الأنشطة على أرض الواقع، واللغة هي واحدة من مظاهره. بالنسبة لفيجوتسكي، إذا كان هناك ذكاء قبل اللغة، فإن التفكير اللفظي ينشأ عن إضفاء الطابع الداخلي على اللغة التي ينقلها عن الكبير[1]".

تتداخل ثلاثة عوامل أساسية في عملية النمو عند بياجيه (J.PIAGET)، الآلية البيولوجية (Mécanisme biologique)، والآلية الاجتماعية (Mécanisme social)، ونشاط الطفل (Activité enfant)، لكن في نظره يبقى القدرة على الاستيعاب (Assimilation) والقدرة على الملائمة (Accommodation) هما مصدرا البناء المعرفي والبناء اللغوي، يقول: "إذا أطلقنا كلمة تلاؤم على هذه الضغوطات الممارسة من البيئة الخارجية نستطيع القول بأن التكيف هو توازن بين الاستيعاب والتلاؤم"[2]، ويقول أيضا "ولا يتم التكيف إلا عندما يؤدي إلى نظام ثابت أي عندما يحصل التوازن بين الاستيعاب والتلاؤم"[3]. في حين نظرية فيجوتسكي (S.VYGOTSKI) يبقى التعليم الثقافي (Enseignement culturelle) الذي يتلقاه الطفل هو من يحدد آلية النمو اللغوي (Développement linguistique) "الخلاف بين المؤلفين هو جزئيا حول مصطلح التنشئة الاجتماعية. بالنسبة إلى بياجيه، هذه مرحلة يستطيع فيها الطفل، انطلاقاً من تمركزه الأولي، أن يشارك وجهة نظر الآخرين. بالنسبة إلى فيكوتسكي، يُفهم

(1) Poule-Marie ; Behar-Thollon ; Avant le langage; P50.
« Mais la divergence entre les deux auteurs est plus profond. Pour Piaget, la pensée est construite par l'enfant au cours des activités sur le réel, le langage en est une de ses manifestation. Pour Vigotsky, s'il existe une intelligence avant le langage, la pensée verbal résulte de l'intériorisation du langage transmis par l'adulte. »

(2) شربيل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، (مرجع سابق)، ص ص 85، 86. (نقلا عن Piaget, Jean, Le développement de la nation de temps chez l'enfant, p12.)

(3) المرجع نفسه، ص 86.

المصطلح نفسه بالمعنى الواسع للتفاعلات مع البالغين، والتفاعلات التي لم يكن بياجيه مهتمًا بها حقًا"[1]، أما منظور توماسيلو (M.TOMSELLO)، التطور البشري (Développement humain) يحدث، لكن في ظل التهيئة الاجتماعية (Cadre social)، بعد هذه التهيئة يستطيع الفرد التعديل والتغيير والإتيان بالجديد. وبالتالي اللغة عند كل من فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) وتوماسيلو(M.TOMSELLO) هي المسؤولة عن عملية النمو المعرفي.

التأصيل الثقافي لعملية اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، تعددت فيه وجهات النظر، وربما مرجع هذا التنوع في الطرح، إلى الطبيعة الاجتماعية للإنسان، من حيث الاجتماع والتكتل في مجموعات، لها عاداتها وثقافاتها وسلوكياتها المنتشرة بينها، يقول دوركهايم(*) "وجدير بالإشارة، أن هذا الكائن الاجتماعي ليس معطى من معطيات البنية الفطرية للإنسان، ولا يمكن له أن ينمو بشكل عفوي"[2]. يؤكد كذلك ادوارد سابير (1884 - 1939)(E.SAPIR) (**)، على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، بكل أبعادها، والبيئة هي المحدد لنوعية اللغة التي سيكتسبها الطفل يقول: "اعزل طفلا حديث الولادة عن البيئة الاجتماعية التي ولد فيها واغرسه في بيئة غريبة تماما، ستنمو لديه القدرة على المشي في بيئته الجديدة بالطريقة نفسها التي كانت ستنمو فيها في البيئة القديمة. ولكن لغته ستختلف كليا عن اللغة الأصلية في البيئة الأولى (...) والمشي

(1) Poule-Marie ; Behar-Thollon ; Avant le langage; P50.
« Le désaccord entre les auteure porte en partie sur le terme de « socialisation » . Pour Piaget, il s'agit d'une étape où l'enfant, sorti de son égocentrisme initial, peut partager le point de vue d'autrui. Pour Vigotsky, ce même terme est entendu au sens large des interactions avec l'adulte, interactions auxquelles Piaget ne s'est pas vraiment intéressé. »

(*) فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي، من مؤسسي مدرسة علم الاجتماع في فرنسا، درس الواقعة الاجتماعية، ووضع قواعد المنهج في علم الاجتماع. من مؤلفاته: في تقسيم العمل الاجتماعي، قواعد المنهج الاجتماعي، الانتحار. (بدوي عبد الرحمن، الموسوعة الفلسفية، مج01، (مرجع سابق)، ص 480.)

(2) دور كهايم إميل، التربية والمجتمع، تر، علي أسعد وطفة، دار معد، دمشق، سوريا، ط5، 1996، ص 69.

(**) عالم لغوي وأنثروبولوجي أمريكي، له إسهامات فعالة في مجال اللغة، من مؤلفاته: كتاب "اللغة". (جوزيف جون آي وآخرون، أعلام الفكر اللغوي (التقليد الغربي في القرن العشرين)، (مرجع سابق)، ص ص 22، 23.)

وظيفة عضوية غريزية (...)، بينما اللغة وظيفة حضارية مكتسبة غير غريزية"[1]. يقول أيضا فتجنشتين: "إنني لا أقول بدون اللغة ما كنا نستطيع أن نتصل بعضنا ببعض فقط، بل أقول أيضا (بدون اللغة لا يمكننا أن نؤثر في غيرنا من الناس على النحو أو ذاك ... ولم يكن ليمكننا إقامة الطرق وبناء الآلات"[2]، بهذا المعنى تكون اللغة أداة لإقامة علاقة مع العالم وتشكيلة "أكثر من مجرد تقنية اتصال، تلبي اللغة وظيفة رمزية أكثر أهمية بكثير من ذلك. تميز هذه الوظيفة بشكل أساسي العلاقة التي يمكن أن يقيمها الإنسان مع العالم من خلال اللغة"[3].

يبدو واضحا أن النظرة الاجتماعية للغة، تهاجم وبقوة النظرة الفطرية، من حيث أن محددات الاكتساب تحددها أطر ثقافية، وليست أواليات فطرية، والهجوم هنا واضح على فطرية تشومسكي (N.CHOMSKY)، لكن هذا الهجوم الذي يتسم بالطابع التقليدي، يختلف عن اجتماعية فيجوتسكي (L.VYGOTSKI) وتوماسيلو (M.TOMSELLO)، من حيث مغالاتها في إقصاء دور الذات. لان نشاط الذات يبقى له أهمية في فلسفة البنائية الثقافية، والتطورية، لان المساندة والتهيئة الاجتماعية، منطلقها القصدية.

ثلاثية قد تختلف في مضامينها، لكن منظورها إلى اكتساب اللغة على أنها عملية بنائية تعليمية، سواء كان نشاط الطفل، هو المسؤول، أو المساندة الاجتماعية أو التعليم الثقافي لكن يبقي في النهاية القاسم المشترك الذي يجمع هذه النظريات، هو ثورتها على المدرسة السلوكية كما مثلها سكينر وغيره من السلوكيين، التي نظرت إلى الطفل نظرة وضعية جعلت منه آلة تستقبل فقط، مجردة من كل وعي واردة، وقصدية.

(1) جوزيف جون آي وآخرون، أعلام الفكر اللغوي (التقليد الغربي في القرن العشرين)، (مرجع سابق)، ص ص 21، 22، بتصرف.

(2) عزمي إسلام، لودفج فتجنشتين، (مرجع سابق)، ص 157. (نقلا عن
(Wittgenstein,L. :philosophical Investigations, part I, sec .491)

(3) Boillot Hervé ; 25mots clés de la philosophie ; P83.
«Plus qu'une simple technique de communication, le langage remplit une fonction symbolique qui lui est bien plus essentielle. Cette fonction caractérise fondamentalement de rapport que l'homme peut établir avec le monde grâce au langage. »

كانت ثورتها أيضا على النظريات العقلانية عند لينبرغ (E.LENNBERG) تشومسكي (N.CHOMSKY) والفطرانيين، من حيث أن هذه النظرية بنت مبادئها على مسلمة لا يمكن للعلم إثباتها، فهي تقول بالبنى الفطرية والاستعدادات التي يولد بها الإنسان، هذا أقرب إلى الميتافيزيقا (Métaphysique) منه إلى العلمية، قول بياجيه (J.PIAGET): "فالسيكولوجيا وحدها المنوطة هي بحل هذه المسألة، لان بين العقلانية التي يدافع عنها تشومسكي هذه الأيام (...)، وبين وجهة النظر اللغوية التي يتبناها الوضعيون (...) نجد مساحة واسعة لاختيار أحد الحلول الممكنة، وينبغي أن يعتمد على الاختيار على الواقعة، على البحث السيكولوجي، لان المسألة لا تحل عن طريق التأمل"[1]. وفي السياق نفسه يقول توماسيلو (M.TOMSELLO): "إن أطفال البشر ليسوا مزودين بالفطرة بقواعد النحو الكونية (الكلية) القابلة للتطبيق بالتساوي على جميع اللغات في العالم. إنما يتكيفون للدخول في تفاعلات الاهتمام المشترك مع الكبار وليفهموا مقاصد الكبار واهتماماتهم"[2].

التنوع الفكري والعلمي، تعبير واضع عن التعقيد والصعوبة الذي تتسم به إشكالية الاكتساب اللغوي، قد تفسر هذه الصعوبة بطبيعة الموضوع في حد ذاته، باعتباره موضوع في علوم الإنسان له خصائصه التي تميزه عن العلوم التجريبية، وقد تفسر بصعوبة وضع منهج واضح تدرس في ظله هذه الإشكالية. كل هذه التقديرات تطرح في باب المشكلات الابستمولوجية المعاصرة لعلوم الإنسان، منها ما يتعلق بطبيعة الموضوع، ومنها ما يتعلق بطبيعة المنهج، ومنها ما يتعلق بإشكالية وحدة المنهج أو التعدد في المناهج. لكن تبقى المقاربات التي تم بحثها، من حيث الاختلاف، والاتفاق، والقيم الابستمولوجية المستخلصة، تعبير واضح عن تطور البحث اللغوي، وانتقاله من مرحلة التنظير الفلسفي إلى مرحلة الدراسة العلمية، لها ميدانها الخاص كما مثلته السيكو ألسنية.

(1) بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، (مصدر سابق)، ص ص 41،42. بتصرف
(2) جوزيف جون آي وآخرون، أعلام الفكر اللغوي (التقليد الغربي في القرن العشرين)، (مرجع سابق)، ص 279. (نقلا عن توماسيلو، 2001، ص 36.)

خاتمـــــــة

خاتمة

كان هذا البحث محاولة في مناقشة إشكالية لغوية أصيلة، عرفها تاريخ الفكر الفلسفي منذ القديم، من منظور بنيوي تكويني معاصر، كما مثله عالم النفس والفيلسوف جان بياجيه (J.PIAGET). أردت من خلال هذه النظرية أن أوضح كيفية تطبيق المنهج السيكوتكويني على البنيات اللغوية (Structures linguistiques)، وأبعاده الابستمولوجية. من هذا المقام سعيت إلى تناول بعض مشكلات اكتساب اللغة (Acquisition du langage) عند الطفل المطروحة على مستوى البحث الابستيمولوجي اللغوي، والمتعلقة بإشكاليات تحديد الفاعلية المسؤولة من تمكين الطفل من الكلام في سن مبكرة، وطبيعة السلوك الكلامي، كذلك المشكلات الابستمولوجية التي تطرحها علاقة البنى اللغوية بالبنى المنطقية، والتمثيلات الذهنية، والالتباس بين بعض المفاهيم اللغوية، مثل الإماء، الإشارة، الرمز، العلامة. كذلك مشكلات اللغة المتمركزة حول الذات (Egocentrisme)، وما تطرحه من تساؤلات حول طبيعة الكلام الداخلي. والكلام التواصلي.

قام بياجيه (J.PIAGET) بدراسة هذه المشكلات، واقترح حلول لها، انطلاقا من ابستيمولوجيته التكوينية، فرأى أن السلوك الكلامي ذا طبيعة تكوينية يخضع كغيره من البنى الأخرى إلى التحول والنمو والانتقال من حالة أدنى إلى حالة عليا، وفق مراحل نمو ذهني متتابعة ومتكاملة فيما بينها، تبدأ بعملية التنسيق بين الأفعال في المرحلة الحسية ـ الحركية (Sensori-moteur)، ثم ما قبل العمليات (Préopératoire)، ثم المرحلة المادية الحسية (Concret opérations)، وتنتهي بمرحلة التفكير التجريدي المتأمل (Formel opération)، هذا ما يعني ضمنيا أن البنى المنطقية تسبق البنى اللغوية، وشرط لتكونها ونموها.

وفق هذا المنطق ناقش بياجيه (J.PIAGET) قضايا اكتساب اللغة (Acquisition du langage)، لكنها لاقت على مستوى الساحة العلمية نقدا شديدا وأحيانا لاذعا. من هذا المنطلق ركزت في مسألة المقاربات النقدية على نظريات عاصرت نظرية بياجيه (J.PIAGET)، وناقشته في بعض المسائل اللغوية، هدفا مني إلى فتح آفاق جديدة في هذه المسائل، تلم بعدة دراسات وآراء، تساعدنا على استنباط أهم التحولات المعاصرة التي عرفتها هذه الإشكالية اللغوية والانتقال من المنهج الواحد، إلى تعدد في المنهج. ومن مسار هذا التحليل والنقد للدراسة البنيوية التكوينية (Structuralisme génétique) لإشكالية اكتساب اللغة ، يمكن تقرير النتائج الآتية:

- الابستيمولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique)، البنيوية التكوينية (Structuralisme génétique)، مفهومان توحدهما النظرة التكوينية للبنية، وان كان على مستوى الميدان العلمي، تنسب الابستيمولوجيا التكوينية إلى بياجيه (J.PIAGET)، في ميدان علم النفس، وتنسب البنيوية التكوينية إلى غولدمان (L.GOLDMANN) في ميدان سوسيولوجيا النقد الأدبي.

- البنيوية التكوينية (Structuralisme génétique)، ساهمت في تطوير البحث الابستيمولوجي في علوم الانسان (Sciences humaines)، ونقله من الدراسة البنيوية الجامدة التي يتميز مفهومها للبنة بالثبات والاستقرار، مثلما أسست لها دراسات دوسوسير (F.SAUSSURE) في مجال اللغة (langage)، وليفي ستروس (C.LEVI - STRAUSS) في مجال الانثروبولوجيا (Anthropologie)، إلى الدراسة البنيوية التكوينية (Structuralisme génétique) التي يتميز مفهومها للبنية بالتحول والانفتاح.

- الدراسة الابستمولوجية التكوينية للبنى المعرفية (Structures cognitives) حولت السؤال من لماذا؟ إلى سؤال كيف؟، وفي هذا الانتقال، قيمة ابستيمولوجية، تعبر عن السعي نحو تطبيق المنهج العلمي، والدراسة العلمية للمعرفة.

ـ اللغة التي يركز على دراستها بياجيه (J.PIAGET)، هي اللغة الحاملة للمعنى، الحاملة لفكرة معينة، لها مدلولها، وليس مجرد النطق العفوي الذي يكون قبل ثلاث سنوات.

ـ الدراسة التكوينية لإشكالية الاكتساب اللغوي، تعبر عن العقلانية المعاصرة، التي تجمع بين ما هو عقلي وما هو تجريبي. فمن النظريات اللغوية من أرجع مسألة اكتساب اللغة (Acquisition du langage) إلى ما هو عقلي فقط، وهناك من ربطها بما هو بيئي فقط، أما بياجيه (J.PIAGET)، سعى في تحليله للبنات اللغوية، بالتأكيد على ذلك التفاعل بين نشاط الذات، وبين البيئة الخارجية، بشقيها: المادية والاجتماعية من أجل تحقيق التوازن.

ـ الطريقة العيادية (Méthode clinique) التي استخدمها بياجيه (J.PIAGET) في دراسة البنى المعرفية (Structures cognitives) والبنى اللغوية (Structures linguistiques)، تساعد على فهم تفكير الطفل، ودراسته دراسة تجريبية.

ـ الدراسة العلمية التي كان يسعى إليها بياجيه (J.PIAGET)، في مشروعه الابستيمولوجي التكويني، تؤكد على الفعل عند الطفل ونشاطه الذاتي، بما يعني ضمنيا، أنها تبتعد عن النزعة الوضعية (Positivisme) التي سعت إلى تأسيس مفهوم التشيء في علوم الانسان، رغم تطبيقاته التي تتسم بالتجريبية.

ـ محاولة بياجيه (J.PIAGET) في تفسير علاقة البنيات اللغوية (Structures linguistiques) بالبنيات المنطقية (Structures logiques)، لم تستطيع الوصول إلى حل متكامل، وهذا لإغفاله لحالة المتخلفين ذهنيا، وتركيزه فقط على الأطفال الأسوياء.

ـ تطور الدراسات اللغوية المعاصرة، وسعيها إلى العلمية، نقل إشكالية الاكتساب اللغوي (Acquisition du langage) من التنظير الفلسفي إلى مستوى النظرية العلمية، لكن رغم هذه النقلة، بقيت هذه الإشكالية محل اختلاف بين اللسانين (Linguistes)، وعلماء النفس (Psychologues)، وعلماء الاجتماع (Sociologues)، والبيولوجيين، وهذا لتعقد الظاهرة اللغوية، وتداخلها مع عدة ظواهر أخرى.

ـ الدراسة التكوينية للبنيات اللغوية (Structures linguistiques)، ساهمت في تحويل النظر على مستوى البحث الابستيمولوجي اللغوي، من الدراسة ا المغلقة للبنية التي أسس لها العديد من اللسانيين البنيويين، أمثال فرديناند دو سوسير (F.SAUSSURE)، جاكوبسون (R.JAKOBSON)، إلى الدراسة القائمة على مفهوم التحويلات للبنية.

ـ ساهمت دراسته بياجيه (J.PIAGET) لإشكالية الاكتساب اللغوي على فتح هذا المجال على ميادين بحث علمي أخرى، في شكل دائرة تكاملية، تجمع بين جميع العلوم، مثل علم النفس اللغوي، علم الاجتماع اللغوي، وهذا ما يؤسس لتأسيس فلسفة تنفتح على جميع التخصصات العلمية وتتعاون معها، في بحث إشكالياتها.

ـ ساهمت بنائية بياجيه (J.PIAGET) في تطوير مناهج التعليم، على مستوى المؤسسات التربوية، وفتحت آفاق جديدة طورت البحث الابستيمولوجي التربوي.

ـ كان لبياجيه فضل كبير في تمييز مراحل النمو المعرفي واللغوي عند الطفل، وتحديد مزايا كل مرحلة وأساليب التعامل معها، لكنه وقع في عيب تعميم هذه المراحل وفق سن معينة على كل الأطفال.

ختاما يمكن القول أن الدراسة البنيوية التكوينية لإشكالية الاكتساب اللغوي، تبقى نظرية، كباقي النظريات العلمية الأخرى، لها ايجابياتها، كما لها عيوبها ونقائصها، وهذا من خصائص كل نظرية علمية، ومن خصائص تطور النظرية العلمية، المبنية على المراجعة والنقد والبناء لنظرية جديدة أكثر تكاملا عن سابقتها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر

01 - العربية:

01 - بياجيه جان، الابستيمولوجيا التكوينية، تر، السيد نفادي، دار التكوين،[د.ط]، دمشق، 2004.

02 - بياجيه جان، البنيوية، تر، عارف منيمنة، بشير أبو بري، منشورات عويدات، ط4، بيروت، 1985.

03 - بياجيه جان، سيكولوجيا الذكاء، تر، يولاند عمانوئيل، عويدات للنشر، ط2، بيروت، لبنان، 2002.

04 - بياجيه جان، علم النفس وفن التربية، تر، محمد بردوزي، دار توبقال، ط1، المغرب، 1986.

02 - الفرنسية:

01 - Inhelder Barbel ; Piaget Jean; De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent, P.E.F, paris, 1970;

02 - Piaget Jean ; Epistémologie des sciences de l'homme ; Gallimard ; France ; 1970.

03 - Piaget Jean ; L'épistémologie génétique ; Paris ; P. U. F ; 1970.

04 - Piaget Jean ; Les formes élémentaires de la dialectique, Gallimard, France 1980.

05 - Piaget Jean ; Introduction à l'épistémologie génétique ; Tome1 ; Paris ; P. U. F ; 1973.

06 - Piaget Jean ; Introduction à l'épistémologie génétique ; Tome 02 ; P .U.F ; paris ; 1950.

07 - Piaget Jean ; Introduction a l' épistémologie génétique ; Tome tome 3; P. U. F .

08 - Piaget Jean ; Jugement moral cher l'enfant, P.U.F, paris, 1995.

09 - Piaget Jean ; Le langage et la pensée chez l’enfant ; Neuchâtel ; paris.

10 - Piaget Jean ; La représentation du monde chez l’enfant ; P. U. F ; Paris; 1947.

11 - Piaget Jean ; La Psychologie de l’enfant, P.U.F, paris, 1993.

12 - Piaget Jean ; Psychologie et pédagogie, Denoël, France, 1969.

قائمة المراجع :

01 ـ العربية:

01 ـ أفلاطون، في الفضيلة (محاورة مينون)، تر، عزت قرني، دار قباء، [د.ط]، القاهرة، 2001.

02 ـ ألفريد جولس آير، الفلسفة في القرن العشرين، تر، بهاء درويش، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، 2006.

03 ـ إبراهيم زكريا، مشكلة البنية، مكتبة مصر، [د.ط، ، د.ت].

04 ـ إبراهيم عبد الله، المركزية الغربية، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1997.

05 ـ إسلام عزمي، جون لوك، دار المعارف، [د.ط]، مصر، 1964.

06 ـ ايمرو آي، كيف يرى الوضعيون الفلسفة، تر، نجيب حصادي، دار الآفاق الجديدة، ط1، 1994.

07 ـ بغوره زواوي، التنوير ومساهمات أخرى، دار الهدى، [د.ط]، الجزائر، [د.ت].

08 ـ بغوره زواوي، مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، دار الهدى، [د.ط]، الجزائر، [د.ت].

09 ـ بلا نشي روبير، نظرية العلم (الابستيمولوجيا)، تر، محمود يعقوبي، دار المطوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2004.

10 ـ بن عبد العالي عبد السلام، يافوت سالم: درس الابستيمولوجيا، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط3 ، 2001.

11 ـ تشومسكي نعوم، أشياء لن تسمع بها أبدا؟، تر، أسعد محمد الحسين، دار نينوى، [د.ط]، دمشق، سورية.

12 ـ تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، تر،عدنان حسن، دار الحوار، ط1، اللاذقية، سوريا، 2009.
13 ـ تشومسكي نعوم و فوكو ميشال، عن الطبيعة الإنسانية، تق، جون راكمان، تر، أمير زكي، دار التنوير، ط1، القاهرة، مصر، 2015.
14 ـ تشومسكي نعوم، اللغة ومشكلات المعرفة، تر، حمزة بن قبلان المزيني، الدار البيضاء، دار توبقال، ط01، 1990.
15 ـ توماسيلو ميشيل، الأصول الثقافية للمعرفة البشرية، تر، شوقي جلال، هيئة أبو ظبي للتراث والثقافة، المجتمع الثقافي، ط$_{01}$، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 2006.
16 ـ الجابري محمد عابد، مدخل إلى فلسفة العلوم، مركز دراسات الوحدة العربية، ط$_1$، بيروت، لبنان، 1976.
17 ـ جرين جوديث، اللغة والتفكير، تر، عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، [د.ط]، 1992.
18 ـ جعفر عبد الوهاب، البنيوية بين العلم والفلسفة عند ميشال فوكو، دار المعارف، [د.ط]، الإسكندرية، 1989.
19 ـ جوزيف جون آي وآخرون، أعلام الفكر اللغوي (التقليد الغربي في القرن العشرين)، تع، أحمد شاكر الكلابي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، بيروت، لبنان، 2006.
20 ـ دراج أحمد عبد العزيز، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد ناشرون، [د.ط]، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003.
21 ـ دور كهايم إميل، التربية والمجتمع، تر، علي أسعد وطفة، دار معد، دمشق، سوريا، ط5، 1996.
22 ـ ديكارت رونيه، مقالة الطريقة، ترى، جميل صليبا، موفم للنشر، [د.ط]،1991.
23 ـ زكاريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1993.
24 ـ زيدان محمود، مناهج البحث الفلسفي، جامعة بيروت العربية، [د.ط]، 1974.

25 ـ سبينوزا باروخ، رسالة في اللاهوت والسياسة، تر، جلال الدين سعيد، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، ط2، الرباط، المملكة المغربية، 2017.
26 ـ سبيني سرجيو، التربية اللغوية للطفل، تر، فوزي محمد عبد الحميد عيسى، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر لعربي، [د,ط]، القاهرة، 2001.
27 ـ السكري عادل، نظرية المعرفة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1999.
28 ـ سليم مريم، علم تكوين المعرفة، (ابستيمولوجيا بياجيه)، معهد الإنماء العربي، ط1، بيروت، 1985.
29 ـ سليم مريم، علم النفس النمو، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، لبنان، 2002.
30 ـ الشاروني حبيب، فلسفة فرنسيس بيكون، دار الثقافة، الدر البيضاء، ط1، المغرب، 1981.
31 ـ شربيل موريس، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية، ط1، بيروت، لبنان، 1986.
32 ـ الشيخ سلمان الحضري، سيكولوجيا الفروق الفردية في الذكاء، دار المسيرة، ط2، الأردن، 2011.
33 ـ طرابيشي جورج، معجم الفلاسفة، دار الطليعة، بيروت، ط3، لبنان، 2006.
34 ـ عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، ط1، عمان،2007.
35 ـ إسلام، جون لوك، دار المعارف، مصر، [د.ط]، 1964.
36 ـ عزمي إسلام، لدفيج فتجنشتين ، دار المعارف، [د.ط]، مصر، [د. ت].
37 ـ عصفور جابر، نظريات معاصرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، [د.ط]، القاهرة، 1998.
38 ـ العلوي شفيقة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط 01، بيروت، لبنان، 2004.
39 ـ غارودي روجيه، البنيوية (فلسفة موت الإنسان)، تر، جورج طرابيشي، دار الطليعة، [د.ط]، بيروت [د.ت].

40 ـ غولدمان لوسيان، الإله الخفي، تر، زبيدة القاضي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، [د.ط]، 2010.
41 ـ غولدمان لوسيان، العلوم الإنسانية والفلسفة، تر، يوسف تركي، المجلس العلمي للثقافة، [د.ط]، 1999.
42 ـ غيوة فريدة، اتجاهات وشخصيات في الفلسفة المعاصرة، شركة دار الهدى، [د.ط]، الجزائر،[د.ت].
43 ـ فراانت كروستو، أقدم لك كانط، تر، عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، ط$_1$، القاهرة، 2002.
44 ـ فضل صلاح، مناهج النقد المعاصر، دار ميرت لنشر، ط$_1$، القاهرة، 2002.
45 ـ فضل صلاح، نظرية البنائية في النقد الأدبي، دار الشروق، ط1، 1998.
46 ـ فوكو ميشال، حفريات المعرفة، تر، سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، ط$_{02}$، بيروت، لبنان، 1987.
47 ـ فوكو ميشال، الكلمات والأشياء، تر، جورج أبي صالح، مركز الإنماء القومي، [د.ط]، بيروت، 1990.
48 ـ قطامي يوسف، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2000.
49 ـ كارناب رودولف، الأسس الفلسفية للفيزياء، تر، السيد نفادي، دار الثقافة الجديدة، [د.ط]، القاهرة، [د.ت].
50 ـ كانط ايمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، تر، عبد الغفار مكاوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط$_2$، [د.ت].
51 ـ كانط ايمانويل، نقد العقل المحض، تر، غانم هنا، مركز دراسات الوحدة العربية، ط$_1$، بيروت، 2013.
52 ـ كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف، ط$_5$، القاهرة، [د.ت].

53 ـ كرين وليام، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، تر، محمد الأنصاري، الجمعية الكويتية لتقدم 54 ـ الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة 25، الكويت، 1992.

54 ـ كونزمان بيتر وآخرون، أطلس الفلسفة، تر، جورج كتورة، المكتبة الشرقية، ط02، بيروت، لبنان، 2007.

55 ـ ليبنتز ج ف، مقالة في ما بعد الطبيعة، تر، البكاء ولد عبد المالك، دار الثقافة، [د.ط]، القاهرة، 2004.

56 ـ محمد فتحي عبد الله، مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003.

57 ـ نفادي السيد، معيار الصدق والمعنى في العلوم الطبيعية والإنسانية (مبدأ التحقيق عند الوضعية المنطقية)، دار المعرفة [د.ط]، الإسكندرية، القاهرة،1991.

58 ـ النوايسة أديب عبد الله محمد، القطاونه إيمان طه طايع، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، دار الإعصار العلمي، ط01، عمان، الأردن، 2015، ص 45.

59 ـ مهيبل عمر، البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1993.

60 ـ هيوم دافيد، تحقيق في الذهن البشري، تر، محمد محجوب، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2008.

61 ـ وقيدي محمد، الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، إفريقيا الشرق، [د.ط]، المغرب، 2010.

62 ـ وقيدي محمد،العلوم الإنسانية والايدولوجيا، مطبعة فضالة، [د.ط]، المغرب، 1988.

02 ـ الفرنسية:

01 - Aimard Paule ; Les débuts du langage chez l’enfant ; Dunod, Paris ; 1996.

02 - Boillot Hervé ; 25mots clés de la philosophie ; Brodard & Taupin ; 2004 .

03 - Demertriou Andreas ; Neo-Piagetian theories of cognitive development ; London and new york ; 1992.

04 - Day Glaudine; Modalité et modalisation dans la langue ; L'Harmattan ; paris, 2008.

05 - Lev Vugotiski; Pensée et Langage ; tra ; Françiose Séve ; La Dispute/Snédit, Paris ; 1997.

06 - Poule-Marie, Behar-Thollon ; Avant le langage ; L'Harmattan ; 1997.

03 - الانجليزية:

01 - Kohler Richard ; Jean Piaget, Bloomsbury ; London, 2008.

02 – Inhelder Barbel ; Piaget Today ; Lawrence Erlbaum Associates Ltd ; Hove and London; 1987.

قائمة المعاجم و الموسوعات

01 - بالعربية:

1 - 1 المعاجم:

01 ـ المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية، [د.ط]، القاهرة، 1983.

02 ـ تد هوندرش، دليل أكسفورد للفلسفة، ج01، تر، نجيب الحصادي، المكتب الوطني للبحث والتطوير، [د.ط]، ليبيا، [د.ت].

03 ـ تدهوندرتش، دليل أكسفورد للفلسفة، ج02، تر، نجيب الحصادي، المكتب الوطني للبحث والتطوير، [د.ط]، ليبيا، [د.ت].

04 ـ حفني عبد المنعم، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، ط03، القاهرة، 2000.

05 ـ دورتيه جان فرانسوا، معجم العلوم الإنسانية، تر، جورج كاتوره، مجد المؤسسة الجامعية، ط1، 2009.

06 ـ سيلامي نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج02، تر، وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة، [د.ط]، دمشق، 2001.

07 ـ سيلامي نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج03، تر، وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة، [د.ط]، دمشق، 2001.
08 ـ سيلامي نوربير، المعجم الموسوعي في علم النفس، ج4، تر، وجيد أسعد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق،2001.
09 ـ شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2003.
10 ـ صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، [د.ط]، بيروت، لبنان، 1982.
11 ـ صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج2، دار الكتاب اللبناني، [د.ط]. بيروت، لبنان، 1982.
12 ـ الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل،ج1، دار المحجة البيضاء، ط1، بيروت، لبنان، 2013.
13 ـ الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج2، دار المحجة البيضاء، ط1، بيروت، لبنان، 2013.
14 ـ الموسوي رحيم أبو رغيف، الدليل الفلسفي الشامل، ج3، دار المحجة البيضاء، ط1، بيروت، لبنان، 2013.
15 ـ وهبة مراد، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، [د.ط]، القاهرة، 2007.

2 ـ 1 الموسوعات:

01 ـ أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تر، خليل أحمد خليل، منشورا عويدات، بيروت، ط1، 2001.
02 ـ بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج01، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط01، بيروت، 1984.
03 ـ بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج02، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط01، بيروت، 1984

04 ـ جوناثان ري، ج.أو. أمرسون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، تر، فؤاد كامل وآخرون، المركز القومي للترجمة، ط$_{01}$، 2013.
05 ـ زيادة معن، الموسوعة الفلسفية العربية، مج$_1$، معهد الإنماء العربي، ط$_1$، 1986.

02 ـ الفرنسية:

0**1** - Michel Blay ; Grand dictionnaire de la philosophie ; CNRS Ediction ; Paris ; 2005.

المجلات:

01 ـ التوني مصطفى زكي، المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة، حوليات كلية الآداب، الحولية العاشرة، الرسالة 64، جامعة الكويت، 1989.
02 ـ سيرل جون موضوع الألسنية، الفكر العربي، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، تصدر عن معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، العدد 9/8، 15 يناير- 15 مارس 1979، السنة 12.
03 ـ شهيد حسين حمزة، جان بياجيه وأثره في مجال نظرية المعرفة، مجلة الكية الإسلامية الجامعة، النجف الأشراف، المجلد 02، العدد 40.
04 ـ طريف الخولي يمنى، فلسفة العلم في القرن العشرين، عالم المعرفة، العدد 264، يناير 1978.
05 ـ هاشم رافد قاسم، رودولف كارناب والوضعية المنطقية، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد 18، العدد 03، 2010.
06 ـ الهوارنة معمر نواف، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 01.

المواقع الكترونية:

psysoumaya.blogspot.com/2008/02/le-dbat-piagetchomsky.html

فهارس البحث

فهرس أعـــــلام البـــــــــــــحث

فهرس مصطلـــــــــحات البـــــــحث

فهـــــــرس الموضوعـــــــــــــات

فهرس أعلام البحث

ARISTOTF	أرسطو
PLATON	أفلاطون
ALTHUSSER LOUIS	ألتويسير لوي
ANAXIMANDRE	أناكسمندرس
AUGUSTIN	أوغسطين
AYER ALFRED JULES	آيرألفريد جولس
IBN KHALDOUN	ابن خلدون عبد الرحمن
IBN ROCHD	ابن رشد
IBN SINA	ابن سينا
BERKELEY GEORGE	باركلي جورج
BACHELARD GASTON	باشلار غاستون
PAVLOV IVAN	بافلوف ايفان
BLANCHE ROBERT	بلانشي روبير
PIAGET JEAN	بياجيه جان
BACON FRANCIS	بيكون فرنسيس
CHOMSKY NOAM	تشومسكي نعوم
TOMASELLO MICHAL	توماسيلو ميشال
JANET PIERRE	جانيه بيير
SAUSSURE FERDINAND	دو سوسور فردينان
DESCARTES RENE	ديكارت رونيه
RUSSELL BERTRAND	راسل برتراند
ROUSSEAU JEAN- JACQUES	روسو جون جاك
SAPIR EDWARD	سابير ادوارد
SPINOZA BARUCH	سبينوزا باروخ
SKINNER BURRHUS FREDERIC	سكينر فريدريك
THALES	طاليس

GARAUDY ROGER	غارودي روجير
GOLDMANN LUCIEN	غولدمان لوسيان
AL-FARABI	الفارابي أبو نصر محمد
WITTGENSTIEN LUDWIG	فتجنشتين لودفيج
FREUD SIGMUND	فرويد سيغموند
VYGOTSKI LEV SEMIONOVITCH	فيجوتسكي ليف سيمينوفيتش
FOUCAULT MICHEL	فوكو ميشال
CARNAP RUDOLF	كارناب رودولف
KANT EMMANUEL	كانط ايمانويل
KEDROV BONIFATI	كودروف بونيفاتي
COMTE AUGUSTE	كونت أوغست
F.GONEST	كونست
LACAN JACQUES	لاكان جاك
LALANDE ANDRE	لالاند أندريه
LENNBERG ERIC	لينبرغ اريك
LOUCAS GEORGE	لوكاش جورج
LEIBNIZ GOTTFIED WILHELM	ليبنتز غوتفريد
LOKE JOHN	لوك جون
LEVI – STRAUSS CLAUDE	ليفي ستروس كلود
MACH ERNST	ماخ أرنست
MARX KARL	ماركس كال
WATSON JOHN BROADUS	واطسون جون
HEGEL .G.W. FRIEDRICH	هيجل فريدريك
HUME DAVID	هيوم دافيد

فهرس مصطلحات البحث

بالعربية	بالفرنسية
أفول الانسان	La crépuscule des hommes
الأداء	Performance
الانثروبولوجيا	Anthropologie
الابستيمولوجيا التكوينية	Epistémologie génétique
الابستيمولوجيا المفتوحة	Epistémologie Ouverte
الاحتفاظ	Conservation
الإدراك	Perception
الإشارة	Signe
الاكتساب اللغوي	Acquisition du langage
الاكتساب المعرفي	Acquisition cognitive
الانتباه المشترك	Attention commune
الانتخاب الطبيعي	Sélection naturelle
الانتقال الثقافي	Transition culturelle
الاندماج الاجتماعي	Intégration sociales
الإنسان الجديد	Le nouvel humain
الانسجام العضوي	Harmonie organique
الايدولوجيا	Ideologies
بدائية	Primitif
البناء	Construction
البناء الذاتي	Auto-construction
البنائية	constructivisme
البنائية الثقافية	Constructivisme culturel
البنيات السابقة	Structures précédentes
البنيات اللغوية	Structures linguistiques
البنى المعرفية	Structures cognitives

Structure	البنية
La structure apparente	البنية الظاهرة
Structure profonde	البنية العميقة
Structuralisme	البنيوية
Structuralisme génétique	البنيوية التكوينية
Expérience	التجربة
Abstraction	التجريد
Psychanalyse	التحليل النفسي
Transformations	التحويلات
Transcendantal	التراسندانتالية
Education	التربية
La participation	التشارك
Encouragement	التشجيع
Classification	التصنيف
Évolutionnisme	التطورية
Modifications	التعديلات
Renforcement	التعزيز
Apprentissage	التعلم
Apprentissage automatique	التعلم الآلي
Interaction	التفاعل
Pensée représentative	التفكير التمثيلي
Réflexion réfléchi	التفكير التوفيقي
Pensée intuitive	التفكير الحدسي
Pensée symbolique	التفكير الرمزي
Pensée indirecte	التفكير الاستدلالي
Pensée virtuelle	التفكير الافتراضي
Pensée logique	التفكير المنطقي
Génèse	التكوين

Adaptation	التكيف
Assimilation	التمثل
Représentation mentale	التمثيل الذهني
Représentation symbolique	التمثيلات الرمزية
Egocentrisme	التمركز حول الذات
Cohérence	التناسق
Règlement linguistique	التنظيم اللغوي
Équilibre	التوازن
Équilibre cognitive	التوازن المعرفي
Direction cognitive	التوجيه الذاتي المعرفي
Dialectique	الجدل
La totalité	الجُمُلة
Sens	الحس
Civilisation	الحضارة
Dialogue social	الحوار الاجتماعي
Dialogue interne	حوار داخلي
Fiction symbolique	الخيال الرمزي
Intelligence	الذكاء
Mémoire	الذاكرة
Symbole	الرمز
Tests	الروائز
La causalité	السببية
SOUFISME	السفسطائية
Behaviorisme	السلوكية
Comportements aléatoires	سلوكيات عشوائية
Comportement verbal	السلوك اللفظي
Contextes culturels	السياقات الثقافية
Le Doute	الشك

L’autoréglage	الضبط الذاتي
Méthode de dialogue	الطريقة الحوارية
Méthode clinique	الطريقة العيادية
Naturel	طبيعي
Troubles biologique	عاهات بيولوجية
Esprit scientifique	العقل العلمي
La mondialisation	العولمة
Catégories	الفئات
Primitif	الفرضيات
Peloton	الفصيلة
Philologie	فقه اللغة
Intentionalité	القصدية
Grammaire	القواعد اللغوية
Compétence	الكفاءة
Compétence linguistique	الكفاية اللغوية
Discours silencieux	الكلام الصامت
Inconscience	اللاوعي
Jeu symbolique	اللعب الرمزي
Langage	اللغة
Langage maternelle	اللغة الأم
Linguistique	اللسانيات
Linguistique structurale	اللسانيات البنيوية
Pré-pensée	ما قبل التفكير المنطقي
Sociétés stagnantes	مجتمعات راكدة
Imitation	المحاكاة
Schémas	المخططات
Sensori-moteur	المرحلة الحسية ـ الحركية

Préopératoire	مرحلة ما قبل العمليات
Concret opérations	المرحلة المادية
Significations	المعاني
Renforcements positifs	المعززات الإيجابية
Renforcements négatifs	المعززات السلبية
Irréversibilité	المعكوسية
Récompense	المكافأة
Observation pure	الملاحظة الخالصة
La répétition	المناغاة
Réflexes conditionnels	المنعكسات الشرطية
La méthode historique- critique	المنهج التاريخي النقدي
Psychogénése	المنهج السيكوتكويني
Accommodation	والمواءمة
Patrimoine culturel	الموروث الثقافي
Le monologue	المونولوج
Le monologue collectif	المونولوج الاجتماعي
Métaphysique	الميتافيزيقية
Activités vocales	النشاطات الصوتية
Théories rationnelles	النظريات العقلانية
Développement du moteur	النمو الحركي
Développement Linguistique	النمو اللغوي
Existentialisme	الوجودية
Hérédité	الوراثة
Positivisme	الوضعية
Positivisme logique	الوضعية المنطقية
Fonction symbolique	الوظيفة الرمزية
Conscience	الوعي
Identité	الهوية

فهرس الموضوعات

إهداء ..... .

كلمة شكر..... .

مقدمة..... -أ-

الفصل الأول:

النزعة البنيوية التكوينية عند جان بياجيه

المبحث الأول: مقاربات مفاهيمية..... 08

المطلب الأول: البنيوية 08

المطلب الثاني: البنائية..... 14

المطلب الثالث: البنيوية التكوينية..... 18

المبحث الثاني: الطرح البنيوي التكويني لإشكالية النمو المعرفي..... 34

المطلب الأول: من النسقية إلى الدياليكتيكية..... 29

النسق العقلي..... 30

النسق التجريبي ...,,,..... 35

النسق اللغوي.....,,,,,,,,,,,,,,,..... 40

المطلب الثاني: مفهوم التكوين المعرفي..... 45

المطلب الثالث: منهج البحث في التكوين المعرفي..... 50

المنهج التاريخي النقدي..... 50

المنهج السيكوتكويني..... 52

المبحث الثالث: الدراسة البنيوية التكوينية لمشكلات العلوم..... 55

المطلب الأول: مشكلات تصنيف العلوم..... 55

المطلب الثاني: مشكلات العلوم الصورية..... 59

العلوم المنطقية..... 59

العلوم الرياضية..... 60

المطلب الثالث: مشكلات العلوم التجريبية..... 63

العلوم الفيزيائية..... 66

العلوم البيولوجية..... 69

العلوم الإنسانية..... 71

الفصل الثاني:

التحليل البنيوي التكويني لإشكالية الاكتساب اللغوي

المبحث الأول : مفاهيم الاكتساب المعرفي والعوامل المؤثرة..... 81

المطلب الأول: المنهج الإكلينيكي ودراسة البنية المعرفية..... 81

المطلب الثاني: مفاهيم أساسية في الاكتساب المعرفي..... 88

المخططات العقلية..... 88

البنية المعرفية..... 89

العمليات المعرفية..... 91

التكيف..... 92

التنظيم..... 93

التوازن..... 93

المطلب الثالث: العوامل المؤثرة في الاكتساب المعرفي واللغوي 95

عامل النضج..... 95

التجربة الحسية..... 95

التفاعلات الاجتماعية..... 97

التوازن..... 97

المبحث الثاني: التزامن بين مراحل الاكتساب المعرفي واللغوي..... 100

المطلب الأول: مرحلة الذكاء الحسي ـ الحركي..... 101

المطلب الثاني: مرحلة الذكاء الحدسي..... 107

مرحلة ما قبل العمليات..... 107

مرحلة العمليات الحسية المادية..... 110

المطلب الثالث: مرحلة الذكاء التجريدي..... 114

المبحث الثالث: اللغة والفكر من المنظور البنيوي التكويني..... 122

المطلب الأول: اللغة والتمثيل الذهني..... 122

المطلب الثاني: اللغة والبنيات المنطقية..... 128

المطلب الثالث: اللغة والتمركز حول الذات..... 134

الفصل الثالث:

مقاربات نقدية حول إشكالية الاكتساب اللغوي

المبحث الأول: الاكتساب اللغوي من المنظور السلوكي..... 145

الطلب الأول: فلسفة المدرسة السلوكية ومفاهيمها..... 145

المطلب الثاني: سكينر ونظرية التعزيز البيئي لاكتساب اللغة 151

المطلب الثالث: مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والمدرسة السلوكية 157

المبحث الثاني: الاكتساب اللغوي من المنظور العقلاني..... 165

المطلب الأول: لينبرغ ونظرية النضج البيولوجي..... 165

مورفولوجيا جسم الإنسان واكتساب اللغة..... 166

وحدة القوالب البيولوجية في اكتساب اللغة..... 169

المطلب الثاني: تشومسكي ونظرية الكفاية اللغوية..... 171

الكفاية اللغوية واكتساب اللغة..... 171

الحالة الأساسية للعقل..... 173

المطلب الثالث: مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والنظريات العقلانية 178

المبحث الثاني: الاكتساب اللغوي من المنظور الثقافي..... 186

المطلب الأول: فيكوتسكي ونظرية الأطر الثقافية للغة..... 187

المطلب الثاني: توماسيلو ونظرية الأصول الثقافية لاكتساب اللغة.... 195

ظاهرة الترس والسقاطة..... 195

القصدية ومسألة اكتساب اللغة عند الطفل..... 199

المطلب الثالث: مقاربة نقدية بين تكوينية بياجيه والنظريات الثقافية 202

خاتمة..... 211

قائمة المصادر والمراجع..... 216

فهرس الأعلام 226

فهرس المصطلحات..... 228

فهرس الموضوعات..... 233