الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي الموسومة بـ:

اللّغة والنموّ العقلي لبيار أوليرون

من إعداد الطّالبتين:

مرزوق فاطمة

رحماني الجمعيّة

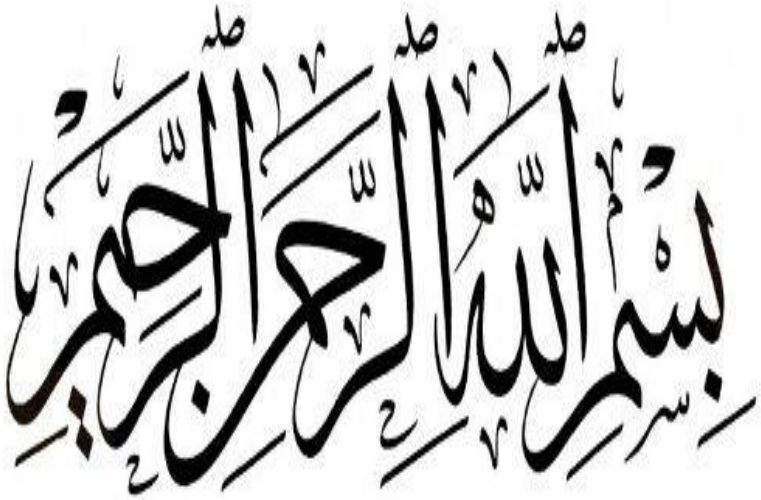
إشراف الأستاذ المحترم:

بوعلامات لعرج

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة
أ. علام حسين		رئيسا
أ.رضوان لحسن		مناقشا
أ.د.بوعلامات لعرج		مشرفا

السنة الجامعية: 2020/ 2021


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله حق حمده والشكر له على جزيل نعائمه وعطائه البر والجواد،

الكريم المتفضل على عباده بالنّعم والآلاء أحمده حمدا يستجلب النّعم،

وأشكره شكرا يدفع النّقم

أشكر الله عزّ وجلّ في ملكه وجلّ عند خلقه على أن وفقنا في عملنا هذا

المتواضع بما فيه من زلات وهنات

ولكن حسبك من القلادة ما أحاط بالعنق،

وأبى الله أن يكمل إلّا كتابه

أشكر كلّ من بسّط لنا يد العون من قريب أو بعيد لإنجاز هذا العمل

أشكر الأستاذ الفاضل النبيل،

والأب الرحيم الجليل الدّكتور " بوعلامات لعرج" الذي شرّفني وأكرمني

بإشرافه على عملي، وإن كان حسنا فهو من بحر الحسنات

وإن كان غير ذلك فهو مني وحدي

الإهداء

بسم الله الرحمان الرحيم: إلى الإنسان العظيم والرسول الرحيم

إلى من تربّع على عرش الرحمان حبي وإعجابي، وتملك قلبي وفؤادي الذي

أخرجني من الظّلمات إلى النّور،

إلى أبي أطال الله في عمره، إلى إنسانة الرّوح

وإلى أميرة قلبي وقرّة عيني، إلى التي حببتني في حسن الأخلاق وسربلتني

بالعطاء إلى حبيبة قلبي أمّي حفظها الله

إلى رمز العطاء ومنبع الجود والكرم، الذي ضحّى بمتاع الدّنيا ليمتّعني،

وحرم نفسه ليكرمني، إلى الرّجولة المكتملة إلى زوجي حفظه الله

إلى أخواتي الفضليّات اللّواتي كنّ لي نعم الأخوات والصديقات: جمعية،

والكحلة، ونصيرة

إلى أخي العزيز الذي كان لي نور دربي

إلى الكتكوتة خولة والكتكوت إسلام

إلى صديقاتي: جمعية، فاطمة، أحلام

إلى جميع عائلة مرزوق التي شرفني الله بالانتساب إليها

إلى جميع الذين يحبّونني

إلى جميع أساتذة قسم اللغة العربيّة وعلى رأسهم المشرف" الدكتور بوعلامات

لعرج" وجميع الموظفين والعاملين

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي

مرزوق فاطمة

الإهداء

إلى من أخرج الله

به النّاس من ظلمات الجهل إلى نور العلم ومن ضيق التقليد

إلى رحابة الفهم سيّدنا وحبيبنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم

إلى من حملتني وأرضعتني من صدرها وغمرتني عطفها

"أمي" نبع الحنان حفظها الله

إلى من قدّم لي ما بوسعه ليرعاني أحسن الرّعاية

"أبي الغالي"

إلى جميع أخواتي: الكحلة، هدية، سمراء

وأخويّ: بوعبد الله سعيد

وكل من يحمل لقب "رحماني" من قريب أو بعيد

إلى أستاذي الفاضل الذي كان نعم المعين

"الدكتور بوعلامات لعرج"

رحماني الجمعية

مقدمة

مـــقدمـــــة:

بسم الله الرحمان الرحيم: الصلاة والسلام على أشرف المرسلين أما بعد

تعتبر اللغة ظاهرة إنسانية اجتماعية يمارسها الناس في الظروف الطبيعية كما يمارسون أي نشاط آخر، دون تعقيد أو صعوبات، فكلّ أطفال العالم منذ ميلادهم يستطيعون تعلّم الرّموز الصوتيّة عن طريق محاكاة ما تتلقاه أذانهم من أصوات، وفي غضون سنوات قليلة، قد لا تتعدّى الثلاث، يستطيعون امتلاك ثروة لفظيّة لا بأس بها واستخدام ترآبيب لغويّة صحيحة والتمييز بالسليقة بين ما هو صحيح وما هو خطأ، مع الإقرار بوجود استثناءات لا تنتقض القاعدة، وتزداد هذه الآليات قوّة كلّما عاش الطّفل في سياق ثقافي، وفي أحضان من يحسنون الأداء اللّغوي.

واللّغة منظومة متكاملة تنضوي تحتها أنظمة مختلفة من أهمّها النّظام الذي يحقق بالحديث عن بنية الصوت، والنّظام العرفي يختصّ بالحديث عن بنية الكلمة، والنظام المفرداتي الذي يختصّ بالحديث عن الثروة اللّفظيّة واستخدام الكلمة والنّظام الترآبيب الذي يختصّ بالحديث عن بنية الجملة، والنّظام الكتابي الذي يختصّ بالحديث عن قواعد الإملاء والخطّ التعبيري التحريري، والنّظام الدلالي الذي يختصّ بالحديث عن قواعد الإملاء والخطّ والتعبير التحريري، والنّظام الدّلالي الذي يختص بالحديث عن المعاني التي تنقلها الكلمات والتعبيرات، الكامن منها والصريح، والحديث عن الدّلالة هو حديث المفاهيم، فاللغة ليست مجرّد رموز صوتيّة تتلقاها الأذن في حالة الاستماع، أو تشاهدها العين في حالة القراءة، أو تنظمها الشفاه في حالة الكلام، أو سطّرها القلم في حالة الكتابة، حيث تناولنا في هذه المذكرة موضوع اللّغة والنموّ العقلي والنموّ العقلي "لبيار أوليرون"، حيث خصّص هذا الكتاب لدراسة الدور الذي تلعبه اللغة في النّمو السيكولوجي كما عالج هذا الموضوع متفاديا النقاشات العامة التي أثارها موضوع اللغة والفكر بكثرة لدى الفلاسفة، لكن بصورة أقل لدى علماء النّفس، حيث كان منهجه تربوي يتحدّث عن الفكر لدى الطّفل، "فبيار أوليرون" كان أستاذ العلوم الإنسانيّة ولع عدّة مؤلّفات وهو هنا يحاول تفادي النّقاش العام الذي أثارته مسألة اللغة والتفكير.

فلهذا الكتاب أهمية كبيرة، حيث يعتبر ترجمة قام بها الكاتب على مدى ثلاث سنوات تاه بها بين معاني الكلمات وتأصيلاتها واصطلاحاتها ومفاهيمها المعقدة التي تمرق من

الإطار اللّغوي البحث جامحة لتدخل ضمن مجالات التخصّص التي لا يكاد القارئ الذي لا علم له بها أن يتحسّس معالمها ويسير أغوارها إلاّ شيق الأنفس.

فلقدرات ولإتباع الكتاب يسرد للمصطلحات يعود إليه القارئ كلما استلزم الأمر ذلكم وكلّما تعثّرت أو تعذّرت خطوات استدلاله.

والتبصّر في المصطلحات التي بدت ساذجة في مظهرها وملاحظة تخصّ أسلوب الكتاب الذي وإن بدا نوعا ما جزءا أو فيه عبارات توحي بالإرصان والفصاحة فإنّما كانت كتابته بمدعاة من أسلوب الكتاب نفسه.

فقد استفدنا بجملة من المصادر والمراجع في هذه المذكرة من أهمها: المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال لرشدي أحمد طعيمة، لسان العرب لابن جني، معجم مقاييس اللغة لابن فارس.

وقد تعرّضنا لعدّة صعوبات من أهمّها قلّة المراجع وعدم الالتقاء مع الزّميلة والمناقشة الجيّدة مع الأستاذ.

المدخل

اللغة هي نسق من الرموز والإشارات التي يستخدمها الإنسان بهدف التواصل مع البشر والتعبير عن مشاعره، واكتساب المعرفة، و تعد اللغة إحدى وسائل التفاهم بين الناس داخل المجتمع، ولكل مجتمع لغة خاصة به وتعرف بأنها عبارة عن رموز صوتية لها نظم متوافقة في التراكيب والألفاظ والأصوات أما النمو هو عبارة عن سلسلة من التغيرات المختلفة الجوانب التي تهدف إلى غاية مرتبطة باكتمال النضج واستمراره وهو يحدث بطريقة خاصة تحكمها مجموعة من العوامل الداخلية و الخارجية التي تؤثر في الإنسان.

وهو سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات تهدف إلى غاية واحدة محددة هي اكتمال النضج، ومدى استمراره وبدء انحداره، فالنمو بهذا المعنى لا يحدث بطريقة عشوائية ، بل يتطور بانتظام خطوة سابقة تليها خطوة أخرى أي أنه نمو يكون كميا في جانب وكيفيا في جانب آخر.

أما النمو العقلي يعني التغيرات الطارئة على السلوكيات:

الأداءات السلوكية للأطفال أو الناشئة مختلفتين في أعمارهم الزمنية وفي المقاييس التي تقيس الأداء العقلي بدرجة من الصدق والثبات، كما يعرف النمو العقلي على أنه تطور العليات العقلية من بدأ الإدراك الحسي إلى الذكاء فيشمل بذلك الإدراك الحسي، التذكر، التفكير، التخيل ...الخ .

الفصل الأول: نبذة عن المؤلّف والمؤلَّف

المبحث الأول: نبذة عن حياة الكاتب

المبحث الثاني: نبذة عن حياة المترجم

المبحث الثالث: دراسة وصفية للكتاب

المبحث الرابع: شرح عنوان الكتاب

المبحث الأول: نبذة عن حياة الكاتب

مؤلّف هذا الكتاب هو السيّد "بيار أوليون Pierre Oléron" أستاذ العلوم الإنسانيّة والاجتماعية بجامعة باريس (السوربون) وجامعة ريني ديكارت (باريس 5) والأستاذ "أوليرون" صاحب عدّة مؤلّفات أهمّها "الصمّ والبكم" و"النشاطات العقليّة" وقد نشر العديد من المقالات العلمية لا سيّما في ميدان علم النفس اللّغوي، وفي هذا المؤلّف يحاول "أوليرون" تفادي النقاش العام الذي أثارته مسألة اللّغة والتفكير ملتجأ إلى التجربة والمعطيات المستقاة منها لإضفاء نوع من الانسجام على الموضوع ولمحاولة تثبيته في إطار ينزع نوعا ما إلى الدقّة والحصانة العلميّة.[1]

[1] بيار أوليرون، اللّغة والنموّ العقلي، ترجمة: محمود براهم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، [د.ط]، 2005، ص

المبحث الثاني: نبذة عن حياة مترجم الكتاب

الأستاذ "محمود براهم" مترجم هذا الكتاب، من مواليد الفاتح من جويلية 1962 بأولاد سيدي عبيد بولاية تبسة، عمل السيّد "محمود براهم" أستاذا للّغة الفرنسيّة ودرس كأستاذ مساعد بمعهد اللّغة العربيّة وآدابها وبعد أن حصل على شهادة الماجيستر في التّرجمة من كلّية اللّغات والآداب عمل لفترة مؤقّتة كأستاذ مشارك بقسم الترجمة (إنجليزي-عربي)، وقد نشر الأستاذ "براهم" عدّة مقالات علميّة وهو باحث حر في تاريخ الجزائر ويعدّ حاليّا مجموعة من الكتب التاريخيّة التي ستنشر قريبا.[1]

[1] بيار أوليرون، اللّغة والنموّ العقلي، المرجع السابق.

المبحث الثالث: دراسة وصفية للكتاب

- احتوى الكتاب على خمسة فصول، كلّ فصل تضمّن عدّة مباحث.
- عدد الصفحات: من 3- 326 صفحة.
- عنوان الكتاب: اللّغة والنموّ العقلي.
- المؤلّف: بيار أوليرون.
- ترجمة: محمود براهم.
- ديوان المطبوعات الجامعية: الساحة المركزيّة بن عكنون – الجزائر، 2005.
- رقم النّشر: 3.06.3074.
- رقم الإيداع القانوني: 2005/2935.
- غلاف الكتاب: ذو حجم صغير، عنوانه مكتوب بخط غليظ بلون أحمر وتضمّن صور للأطفال.
- سعر الكتاب: 390دج.
- وفي الغلاف الأخير للكتاب نبذة على المؤلّف "بيار أوليرون" والمترجم مع صورته[1]، من أجل الاتصال والتواصل الاجتماعي.

اللّغة بمفهومها الاصطلاحي الذي سبق عرضه، تمثّل ظاهرة يختصّ بها الجنس البشري حتى إنّه ليطلق عليه أحيانا الحيوانات مستخدمة اللّغة، إنّ اللغة من أكثر قدرات الإنسان تعقيدا، كما أنّها من أعظم مجالات الحياة التي تتجلّى فيها قدراته الابتكارية.

وإذا جازلنا أن نشبّه لغة البشر والكائنات الأخرى بمتغيّر ذي طرفين لوجدنا أنّ قدرة الإنسان على إبداع اللغة وخلق نظام بها واستخدامها بكفاءة تقف على أحد طرفي المتصل بينما يقف على الطرف الآخر أقل الحيوانات قدرة على استخدام اللّغة.

ومثل هذه الحقيقة تفرض علينا أن نثق في قدرة أي إنسان عادي على تعلّم اللّغة وأن تحرّر من كافة المعتقدات أو الآراء التي تصف بعض الأفراد أو الشعوب بالعجز عن تعلّم لغة ما.[2]

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق.
[2] رشدي أحمد نعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007/ 1428هـ- ط2، 2009م/ 1429هـ، ص25

المبحث الرابع: شرح عنوان الكتاب

خصّص هذا الكتاب لدراسة الدّور الذي تلعبه اللغة في النموّ السيكولوجي وهو يعالج الموضوع متفاديا النقاشات العامّة التي أثارها موضوع اللغة والفكر لكثير لدى الفلاسفة لكن بصورة أقل لدى علماء النفس، كما إنّه يؤكّد على الأمور التي تعطى لهذه الدّراسة نوعا من الدقة ولا يقوم بتفصيل نظري إلاّ بقصد توضيح هذه الأمور إعطاؤها نوعا من التماسك والانسجام.

عنوان الكتاب (هو اللغة والنموّ العقلي).

فمفهوم اللغة هي نسق من الرّموز والإشارات التي يستخدمها الإنسان بهدف التواصل مع البشر والتعبير عن مشاعره واكتساب المعرفة وتعدّ اللغة إحدى وسائل التفاهم بين النّاس داخل المجتمع ولكلّ مجتمع لغة خاصّة به وتعرّف اللغة اصطلاحا بأنّها عبارة عن رموز صوتيّة لها نظم متوافقة في التراكيب والألفاظ والأصوات وتستخدم.[1]

عرّفها "ابن جني" بأنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، وصفها "ابن خلدون" بقوله: «اعلم أن اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الصلابة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنّما هو بالنّظر إلى التراكيب».

عرفها "ابن حزم" بأنّها: «ألفاظ يعبّر لها عن المسميات وعن المعاني المراد إفهامها ولكلّ أمّة لغتهم».

- أمّا النموّ العقلي:

يعني التغيّرات الطارئة على السّلوكيات الأداءات السلوكيّة للأطفال أو الناشئة مختلفين في أعمارهم الزمنيّة وفي المقاييس التي تقيس الأداء العقلي بدرجة من الصدق والثبات، كما يعرف النموّ العقلي على أنّه تطوّر العمليات العقليّة من بدأ الإدراك الحسّي إلى الذكاء فيشمل بذلك الإدراك الحسّي التذكّر، التفكير، التخيل والذكاء.

- العمليات العقليّة:

يعرّفها السيكولوجيين مثل"بورن واسكنراند 1979م" العمليات العقلية بأنّها النّشاط

[1] بيار أوليرون، اللّغة والنموّ العقلي، ترجمة: محمود براهم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، [د.ط]، 2005، ص

الذهني أو عمليّة التفكير التي يقوم بها الذهن والنموّ العقلي ما هو إلاّ تطوّر وارتقاء جملة من الآليات العقليّة التي تتناسق فيما بينها لتشكّل العقل البشري والمتمثّلة في الذكاء، الإدراك والتذكّر ومن هذا المنطلق يمكن القول أنّ الذكاء عملية متميّزة لأنّه يتحكّم في العمليات العقلية العليا.[1]

[1] رشدي أحمد نعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، المرجع السابق، 25.

الفصل الثاني: دراسة مضمون الكتاب

المبحث الأول: مصادر المعلومات

المبحث الثاني: إسهامات علماء النّفس السوفيات والسّلوكيين

المبحث الثالث: اندراج اللّغة في النّشاطات اللّغويّة وتدخّلها فيها

المبحث الرابع: تنوّع الألسنة واللّغات

المبحث الخامس: اللّغة والتفكير الإجرائي

المبحث الأول: مصادر المعلومات

1- مصادر المعلومات:

تطرّق الكاتب في هذا الكتاب طرق عديدة التي تستعملها اللغة في النموّ، ويقول أنّ النقاشات المنهجيّة لا تستحق سوى مكانة محدودة ولا ينبغي لها تأجيل دراسة المشاكل الجوهريّة، رغم أنّه لا يمكن تجاهلها أيضا فالمناهج تعدّ وسائل استدلال والاستدلالات الغامضة لا يمكن أن تقودنا إلى إثباتات مقبولة، وعندا يحدّد موضوع نقاش ما في مستوى معيّنا من العموميّة وهذا هو الحال بالنسبة للعلاقات بين اللّغة والنموّ، سيغيب أحيانا هاجس الدقّة عن أحسن العقول كما لو أنّها أصيبت ببلبلة حالما ابتعدت عن تحليل تجربة جد محدّدة، وعليه فحدّ أدنى من الانتباه يعدّ أمرا ضروريّا.

- **دراسة نموّ الطفل:**

يتمثّل مصدر المعلومات المفضّل، نظرا لما سبق في تتبّع نموّ الطفل منذ ولادته حتى اكتمال بلوغه وقد يتمثّل المنهج في تتبّع التكوين أو التقدّم المحرز في مختلف القدرات والبحث عن ربطها بالتقدّم الذي يبديه الطفل في عمليّة تمكنه من اللغة وامتلاكها.

وطبعا يتعلّق الأمر بمصدر مهم وسهل، لكنّه مصدر محدود عند الاعتماد على مجرّد الحالات العاديّة، وحدها وربّما أكثر من ذلك عندما نثق في مجرد الملاحظة، وأنّه فلمن الصعب أن تتجاوز التلازمات لكي نصل إلى علاقة سببيّة أو تفسيريّة، وإذا استنتجنا من التلازمات التي تمّت ملاحظتها صلة سببيّة، ونعني بذلك تأثير اللغة على النموّ.[1]

ويعطي الكاتب مثالا عن الطفل الذي لم يمتلك بعد اللغة أو لا يمتلك منها غير استخدام محدود لبعض الصيّغ الابتدائية، ليس بقادر على القيام بمهام معيّنة بنجاح، ولا على حل مشاكل معيّنة وسنلاحظ من جهة أخرى أنّ الطّفل الأكبر سنّا والذي امتلك اللغة أو تمكّن من صيّغها الأكثر إرصانا هو قادر على النجاح في هذه المهمّات، وحل هذه المشاكل، وستقول عندها: أنّ امتلاك اللغة أو التقدّم المحرز في استخدامها هو الذي مكّن من القيام بهذه الخطوة، وينبغي أن نغزوا هذا التفوّق وهذا النموّ المكتسب إلى اللغة.

[1] بيار أوليرون، اللغة والنمو العقلي، ترجمة: محمود براهم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، [د.ط]، 2005، ص13.

ويمكن أن يكون هذا الاستدلال اشتطاتا أو ما يعرف بـ: Pophoc ergo proplerhoc، وقد فسّر بعلاقة سببية ما هو بساطة علاقة تعاقب زمني، وعزونا الفعاليّة لعنصر –اللغة- يمكن أن يوجد فقط في تقدّم ملازم لنموّ القدرات الأخرى.

وغالبا ما يترتب هذا الخطأ المؤسف وغالبا ما يكون ذلك على يد غير ذوي الاختصاص الذين يرغبون في الإدلاء بآرائهم حول مشكل مهم دون سابق دراسة عن قرب، كما يرتكب الخطأ، للأسف من قبل مؤلفين من المفروض أن يجعلهم تكوينهم واعتيادهم على التجربة يتوخّون الحذر أكثر.

يعطي الكاتب تفسيرا من هذا النّوع حول التقارير التي تمّ إعدادها انطلاقا من دراسات مقارنة حول النموّ الأولى لصغار الأطفال وصغار القردة وأشهرها وأكثرها ذكرا تلك المقارنة التي قام بها "كيلوغ Kellog (1939)، ونحن نعرف أن هذا النوع من المقارنة فيما يخصّ الشهور الأولى يكون في صالح الحيوان تماما لكن بعد ذلك يتجاوز الطفل بصورة واضحة هذا الأخير الذي لم يحسن البتّة من أدائه وبها أنّ التقدّم الفجائي يتزامن نسبيّا وامتلاك اللغة.[1]

فإنّ ذلك يدفعنا إلى غزو التفوق الملاحظ لها، وهذا ما لم يغفل البعض عن القيام به، مع أنّه من الواضح أنّ امتلاك اللغة نفسه يمكن أن يعتبر كنتيجة لتطوّر عام يخصّ مجمل الإمكانات ويتضمّن كحالة خاصّة تلك المطلوبة من أجل تعلّم اللغة.

وفعلا ارتكب عالم الطبيعة الفرنسي "بوتان" Boutan في عمله الذي نشر سنة 1914 وهو الرّائد في هذا النّوع من المقارنات نفس الخطأ الاستدلالي فكان يقابل طاقات الطفل الذي يتكلّم بطاقات ذلك الذي لم يتكلّم بعد، وكما يؤكّد بأنّ الطفل الذي بدأ التكلّم يعمل مثل رُوَيْجِلْ صغير (أي أنّه يستدلّ ويفكّر) والطفل الذي لم يتكلّم بعد كشبيه بالإنسان (أي عن طريق التحسس) وكان يغزو هذا التقدم على امتلاك اللغة الشيء الذي يمكن معارضته على مستوى التدليل وكذا مستوى التحليل التجريبي المعمّق (أوليرون 1957).

ويمكن أن نجد لدى مؤلفين معاصرين نقص الضعف في الاستدلال حتى وإن كان الطّرح المدافع عند مصحوبا ببراهين أكثر دقة وبتحاليل تجربته أكثر حذاقة.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص14.

والأمر كذلك بالنسبة "لبرونر" (Bruner) وعلى وجه الخصوص في المقال الذي نشره سنة 1964م فللمؤلف الذي أنجز سنة 1964م ويكون هذا المقال خلاصة له قد أتى فعلا ببعض الظروف والتحديدات.

ويرى "برونر" بأنّ اللغة نلعب دورا هاما في النموّ، والأمر لا يتعلّق بمعارضة هذا الطرح، لكن ينبغي الإشارة إلى أنّه رغم اعتماده على تجارب متعدّدة إلاّ أن أيّة واحدة منها لم تمنح أدلة غير قابلة للدّحض.[1]

فهو يذكر مثلا تجربة إعادة تركيب المصفوفات إمّا مباشرة كما كانت أو مبدّلة.

وفي مقام آخر يستند "برونر" إلى دليل غير مباشر أيضا وبتحليله لنجاح الأطفال في اختبارات الترتيب عاين هذا الأخير تقدّما مع السّين لما يفسّره بنموّ للبنى التدرّجية والقواعد التي تسمح بإدراج أشياء ضمن نظام التسلسل، والحال أن التصفيات التسلسلية هي إحدى المميّزات الأكثر وضوحا للغة.

وغالبا ما لوحظ إخفاق طفل في سن معيّن في القيام بمهمّة يقترحها عليه المختبر وعدم قدرته في الوقت ذاته على توضيح القاعدة التي تستخدم في هذه المهمة ونجاح الطفل الأكبر سنا في القيام بها في إعطاء قاعدتها، وقد استنتج العديد من المؤلّفين الذين مارسوا تجارب كهذه أنّ تدخّل اللغة بسبب النجاح، ويستلزم ذلك أن الطفل بما أنّه يستطيع أن يقول القاعدة، فهو إذن أثناء تنفيذه المهمّة المطلوبة منه، وأن ذلك قد قاده النجاح.

غير أنّ هذا التدليل غير مقبول، فذكر القاعدة أثر القيام بالفعل لا يعني أنها قد استخدمت أثنائه، ومراقبة النجاح عن طريق اللغة لا يمكن أن يستنتج إلاّ من تحاليل أكثر دقة تتطلب مثلا مقارنة الوضعيات ذات السن المتساوي ومقابلة الروابط الزمنية بين الكلام والنجاح، وإن دلّ ذلك على شيء فإنّما يدلّ على أنّها تحدّد خارج الملاحظة لمستوى النموّ وحده.[2]

2- الترابطات:

أثبتت دراسات عديدة وجود صلات بين مستوى النموّ والمستوى اللغوي، فتحصيل

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص15.
[2] نفس المرجع، ص16.

اللغة يكون أسرع لدى الأطفال ذوي حاصل الذكاء المرتفع، فيمكننا ملاحظة ارتباطات معتبرة على مستوى الفروق الفردية، وذلك عندما نقوم بإجراء روائز النموّ وروائز اللّغة على عيّنات من المجموعات وهذه الارتباطات المعتبرة يمكن عموما ملاحظتها.

وهذه المعطيات مهمة لكنّها لا تفيد في شيء عندما يتعلّق الأمر بتحديد دور اللغة إمّا في النموّ وإمّا في ممارسة النشاطات غير اللّفظيّة، والعلاقة السببيّة التي يمكن الاستناد إليها تضلّ مبهمة ويمكن أن تكون قائمة في هذا الاتّجاه وفي ذلك: فنموّ اللغة يمكن اعتباره نتيجة القدرات التي بلغتها اختبارات النموّ.

ويمكن أن نعزو إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي قيمة تحديدية، فالوسط الذي يكون فيه الأقارب أقلّ سيرا، يكون أقلّ تحفيزا وإثراء، أي أنّ التكوين الذي يمنحه يظلّ ضعيفا ولا يتطلّب الكثير سواء فيما يخص اللغة أو فيما يخص النشاطات الذهنيّة، والعكس صحيح بالنسبة للعائلات الميسورة، ويمكن أن ندّعي أنّ هذا التأثير يمارس بواسطة اللغة.

ومنه يمكننا أن ندعي بأن الوسيط هو المستوى الذهني وأنّ هذا الذي يخضع للمستوى الاقتصادي والاجتماعي هو الذي يحدّد النجاح ضمن النموّ وممارسة القدرات اللّفظيّة، وتزداد التحليلات تعقدا فيما يتعلّق المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

وتظلّ النقاشات التي تثيرها مسائل كهذه مناقشات شيّقة، ومنه يفسّر الكاتب مجموعة المعلومات التي يمكن الحصول عليها سواء عن طريق خلاصة تحليل الترابطات وعن طريق التدخلات البيداغوجيّة.[1]

- **تحليل الترابطات:**

تحدّث الكاتب "أوليرون" عن الاختبارات اللفظيّة وصلتها باختبارات النموّ العقلي ويبيّن أنّ هذه الأخيرة سوى ملمحا من العلاقات التي يمكن إبرازها، فالنموّ لا يحدث بصورة بسيطة على نقيض ما توحي به التقويمات المقدّرة بالرّجوع إلى حاصل الذّكاء ولا بنفس الطريقة بالنسبة للكل لقد كان من شأن الملاحظة والتجربة المدرسيّة والحياتيّة والتوجيه أن أدوا إلى إظهار أن بعض المهارات تكون مهيمنة لدى بعض المفحوصين وأخرى لدى آخرين بعض هده المهارات تخص مثلا: التحكّم في الأشياء ومعالجتها والعلاقات التي ترتب عنها فضائية كانت أم ميكانيكيّة.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص19.

وعلى المستوى التطبيقي وحده قادت هذه الملاحظات إلى ابتكار واستعمال اختبارات تخصّ هذه المهارات أو تلك، وساعدت بصورة أفضل على تقييم البرّ وقيل العقلي للشخص، وعلى مستوى التقصّي العلمي ينبغي الرّجوع إلى التّحليل العاملي وتقترح الطريقة المتمثّل في تحليل منهجي بطرق رياضيّة محدّدة، عزل وفصل كامل الكفاءات وإعطاء جدول منظّم لها.

أدّى التحليل العاملي مبكرا إلى عزل العامل اللفظي، وفي التصوّر الذي جاء به Sperman يمثل العامل العام نواة يتجلّى بصورة أكبر في الاختبارات التي تتدخّل فيها العلاقات غير لفظيّة، ويعدّ ذلك مهما بما أنّ هذه الاختبارات تعالج بالظّاهر وبصورة متساويّة أولئك الذين ليبس لديهم نفس اليسر في تحصيل واستخدام اللّغة.

ويبدو أن مؤدّي هذه التحاليل أنّ الذكاء واللغة لهما طبيعتان مستقلّتان وأنّ مراد الصّلات التي يمكن أن نجدها بينهما هو ظروف خارجيّة، مثلا تلك التي تفي بالنموّ وتؤثّر بصورة متوازيّة في هذا وذلك أو بعضا من الضغط الاجتماعي الذي يحبر الفرد على استخدام كفاءاته كي يحصّل اللغة، وينجح في ذلك عندما تكون كفاءاته أكثر نموّا لكن الأمر يتعلّق بتفسيرات مغايرة لما يأتي به التحليل العاملي.[1]

قام العديد من المؤلّفين بتطبيق رائز غير لفظي على الأطفال صمّ وهو رائز مقبول جدا على المستوى التطبيقي تولّد عن تصوّر سبيرمان للعامل (ع): أي أنّه رائز متكوّن من أشكال دون أن تدخل فيه أي كلمة بصورة مادّية.

- **التدخلات البيداغوجية:**

لقد أشار الكاتب بصورة مقتضية إلى التعقيد الذي تكسبه العلاقات عندما نربط بين النمو الفكري والنموّ اللفظي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ولا يمنعنا هذا التعقيد من القيام بأي تحليل لا سيما عندما نهتم بالعلاقات والتأثيرات المتبادلة بين الوسط والوراثة لكن عندما نهتم بالعلاقات والتأثيرات المتبادلة بين الوسط والوراثة.[2]

ومع ذلك هناك وسيلة في خدمة البحث، إنها الفعل الذي يقع المتحول أو المتحوّلات

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص21.
[2] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص24.

التي نهتم بها، ولا يأخذ الفعل هنا شكل تجربة مخيّرة بل إنّه يقتضي تدخّلات ميدانية وهو ذلك النّوع من التدخّلات الذي نجده عندما يتعلّق الأمر بالتدابير الاجتماعية والمساعدة الاقتصادية، ونجد البلدان المتقدّمة تقنيّا واقتصاديّا وثقافيا نفسها منشغلة بوجود مناطق تختلف وتوجد بالمناطق هذه جماعات من الأفراد تعيش حالة الجود جعلتها الظروف المعيشية والثقافية حولهم أكثر وقعا، حيث تكتسي التدخّلات أهمّية خاصة منها تلك هي التي من النّوع التربوي لقد بذلت الولايات المتحدة مثلا بمجهودات كبرى لصلح الجماعات المتخلفة سيما ستود في ميدان التدخّلات المدرسيّة وقبل المدرسيّة.

وهناك نزعة شائعة مفادها أن تخلّف النموّ والصعوبات المدرسيّة تنتج عن اضطرابات وجدانيّة، ففي حالة الأطفال المحرومين غالبا ما يتمّ مثلا الاستناد إلى ابتخاس الذات أمام الإخفاقات وردود الفعل التعويضية السلبية اتجاه المدرسة التي تسبّبت في ذلك ورفض القيم التي لم يتم بعد إدماجها ضمن الجماعة المنتمي إليها والتي على نقيض ذلك تميّز أولئك الذين نشعر بأنّهم قد نبذوها، ومن جانب النشاطات المعرفيّة تؤكّد طرائق بيداغوجية ومستوحاة بصورة واعيّة سببا من افتراضات تجريبية مسبقة على النموّ الحسي الحركي على حساب اللغة، وتؤدّي نظريات "بياجي" إلى خلاصات تطبيقية هائلة.[1]

3- النشاط الذهني والكلام من الاستبطان إلى الرسم العضلي الكهربائي:

عندما نقوم بنشاط ما كالعمل على حل مشكل مثلا يمكننا أن نلاحظ أنّه قد يحدث لنا أن تنطق بكلمات أو عبارات متقطعة نسبيا، ففي حالات التوتر الشديد يمكن أن نصدر ذلك بصوت مرتفع وفي حالات أخرى نهمس بذلك همسا، وبالنسبة للجميع غالبا ما تظلّ تلك الكلمات في مستوى الكلام الداخلي الذي لا يعرفه سوى صاحبه.

لقد عينت الأبحاث الاستنباطية "ورسبرغ" Wurzberg مثل "دوبيني" Debient أساسا بالصوّر ولقد وجّهت حياتنا العقلية كلّها في الصور وربطها، لقد أعطت هذه الأبحاث العديد من الوقائع المؤكّدة على أن حصرا لهذا يبدو غير مقبولا، ويمكن أن نعتبر أن المحاجة تشمل على الأشكال اللفظية أيضا وأن الفكر يبدو مستقلا عن هذه الأخيرة وهذا ما يراه "همفري" (Humphrey 1991) مثلا.

وقد طوّر الباحثون مناهج موضوعية قصد تجاوز الارتباطات ويمكن لهذه الأخيرة

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص24.

أن تنصبّ بصورة خاصة على النّواحي الحركية، التي تتدخّل في الكلام في حيث أن موضوعية الصور الذهنية، دون مواربة من هذا النّوع غير معقولة.

وللمناهج المتّبعة هي مناهج متكلّفة نسبيّا وأبسطها تشتمل على كشف إصدارات لفظية مفترضة يقوم به ملاحظ يكون على مقربة من المفحوص وقد تتصلا هذه الإصدارات على أقل تقدير على حركات تقوم بها الشفاه ويمكن ملاحظتها وحتى فهمها من طرف خبراء في قراءة حركات تقوم بها الشفاه إذا ما كانت مقطعة بما فيه الكفاية.

وهناك طريقة أكثر بساطة تمثلت في محاولة شلّ نشاط جهاز التصويت وتمّ توخّي ذلك بصورة فيها فضاضة حيث طلب من المفحوصين بزمّ اللسان بين الشفتين أو الأسنان، وطبقت هذه الطريقة مثلا من طرف "توفيكوفا وسكولوف Sokolov بصورة أعمّ ثم استعمال طريقة التداخل.[1]

والاستدلال الذي يقود إلى هده العملية بسيط، إذا كان الكلام هو شرط من شروط سير التفكير، فإن توقيف الأجهزة الصوتية أو إدخال إنتاج غريب في النشاط المطلوب ينبغي أن يمنع هذا الأخير.

ويظهر لنا الكاتب نقطتان أساسيتان:

1/ إن أغلبية التجارب تتّسم بالغموض مهما كانت الطرق المستعملة فيها وتقريبا كلّها تقترح على المفحوص القيام بمهام لفظيّة، وليس من المدهش في شيء أن تتدخّل إصدارات لفظيّة في وضعيات من هذا النوع، وقلّما تتوقع حدوث نشاطات تحت صوتيّة عندما يستمع المفحوص إلى أحاديث موجّهة له وعلى أي حال يتعلق الأمر دائما بالكلام وإنتاج المفحوص.

يمكن أن ينجم أمّا عن نوع من الترديد قد يأتي من وصلات: سماع تصويت phonation- Auotition مفضّلين استشهد بهما العديد من المؤلّفين وأمّا عن تكرار لاإرادي.

وعلى العموم فقد سجّل "سوكولوف" أثناء إجراء الاختبار زيادة معتبرة في متوسّط شدّة المكونات الكهربائية (المأخوذة على مستوى أنشطة أسفله) ويدلل هذا لصالح مساهمة النشاط التّحت الصّوتي في حل المشاكل غير لفظيّة.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص28.

لكن ما هو جدي بالأخلاق يمثّله "أوليرون" كون النّشاط المسجّل ليس نشاطا ثابتا ولا عاما، فقد كشف "سوكولوف" عن تناوبات بين الأوقات التي يفوق فيها مستوى النشاط المستوى القاعدي وبين الأوقات التي يكون فيها أقل منه: وهي فترة صمت أو عدم نشاط نزعا ما، ومن جهة أخرى سجل "سوكولوف" إمكانية كل عناصر معينة روائز دون ظهور نشاط كهربائي.[1]

2/ هناك سؤالان يطرحان الأول: يخصّ الدلالة التي يكتسيها فترات الصمت والثاني يخصّ فترات النشاط.

أما عن فترات الصمت، "سوكولوف" يفسّر تناوبها مع فترات النشاط كمطابق وموازي للتناوب للتحليل اللفظي والتحليل البصري للأدوات، كذلك الأمر لعناصر الركائز التي تتسبب في نشاط كهربائي والتي حسب رأيه يمكن حلّها على أسس فحص بصري واحد وهي العناصر الأبسط من نوعها، ويذهب تقسيم إلى نماذج نفس المذهب، فأولئك الذين لا يلجئون إلى التصويت أو قلّما يلتجئون إليه يتصرّفون باستغلال مؤشّرات بصريّة وسنلاحظ أن هذا التفسير الذي يبدو مقبولا ومنسجما يتجاوز ما يمكن أن يعطيه هذا النّوع من التجارب، إنّها فرضيّة محتملة أن تقبل بتفحّص وتحليل بصري لمواد تطرح مشاكلها في شكل مجازي، ولضمان تدخّل فعّال لهذا التقصّي فقد يتعيّن إظهاره، ربما عن طريق مراقبة النشاط البصري (نشاط العين).

وعلى أي حال يجعلنا لا يجعلنا الطابع الجزئي لنشاط الجهاز الصوتي أثناء حلّ المشاكل نستخلص خصوصا في تفسير "سوكولوف" أنّه من المستحيل إعداد تماثل بين الكلام والتفكير وأن الكلام أو تخطيطه ما هو إلا وسيلة، ومع ذلك يؤكّد سوكولوف عن إمكانيّة الكشف عن النشاطات اللفظية الصوتيّة بدرجة معيّنة لدى كل المفحوصين.

غير أنّ الأمور أكثر تعقيدا، وينبغي أساسا التطرّق إلى مسألة الاختلاف بين التفسير المركزي والمحيطي للتفكير، ولنقل فقط أن الباحثين الذين يدرسون النشاط الكنز وميوغرافي للجهاز الصوتي قد استلهموا نسبيّا من وجهة النظر المحيطيّة، والتي يقتصر

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص32.

اهتمامها على النّشاطات العضليّة وتسمح الطرق الكنز ميوغرافية بالنقاط ما يلفت عن الملاحظة غير دقيقة لكل يظلّ هدفها دوما هو العضلات.[1]

4- دراسة الحالات المرضية:

تتمثل أهمية الحالات المرضية في كونها وسائل تحليل تسمح بعزل النشاطات السيكولوجية والفصل في العلاقات التي توجد بينها.

إن الحالات المرضية عديدة ومتنوعة نسبيّا فبعضها يخص اللغة وأخرى تخص نمطا من أنماط التكيّف والقدرات الذهنية على وجه الخصوص.

فكل هذه الحالات لا تقوم بضمان دور التحليل والفصل اللذان أشرنا إليهما وبعضها فقط يمكنها مدّنا بالمعلومات التي يمكن استخدامها في المشكلة، واستثناء ما يتعلق ببعض المعلومات المفصلة أو توضيح المواقف الجدّ مطلقة، فالحالات المرضية هي تلك التي تكون فيها الإصابة اللغوية الذهنية أو الانحرافات السلوكية أمر غير وارد (اختلال عقلي فصام).

ومع ذلك فلهذه القصورات أهمية في إطار نقاش على أكبر مستوى من التّعميم للعلاقات بين اللغة والنشاطات أو القدرات النّفسيّة، ولنذكر بأنّ اللغة تخضع أساسا لمستوى معيّن من النموّ أو سويّة وسلامة النشاطات أو الكفاءات النّفسيّة.

إنّ تحصيل واستعمال اللغة يتعلّقان بمستوى كافي من النموّ الذي اتّضح أنّه شرط لازم لذلك، وحقّ من الصّب أن نقرر فيها إذا كان الشرط المذكور يخصّ الكفاءات النّفسية أو يخصّ قاعدة عصبيّة، ومع ذلك تمنح القصورات الأقلّ خطورة توضيحا يذهب لصالح الاتجاه المعاكس، وفي هذه الحالات هناك بعض الأسباب التي تجعلنا نفكّر في عدم اعتبار اللغة كنتيجة فحسب بل إنّ لها دور تلعبه على مستوى الأداءات الملاحظة (أوكنور وهرميلان 1963) "O.connor. Hemellin".[2]

مثلا لاحظنا أن المعتوهين كانوا أقلّ استعداد لاستخدام اللغة من المفحوصين العاديين أثناء قيامهم بالمهام المقترحة عليهم في التجارب، وهذا ما يجعل نجاحهم ضعيف، فيتدربهم على استعمال ترميز لفظي فإنّهم يحسنون من أدائهم الشيء الذي يؤكد ويطابق الملاحظة،

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص33.
[2] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص39.

وهكذا فمستوى النجاح الضعيف لديهم لم يكن نتيجة مقدّرات ذهنية محدودة فقط لكن نتيجة الصعوبات التي يواجهونها في استعمال الوسائل التي قد تسهّل تنفيذ المهام.

وقلّما نرجع مباشرة على الحسبان ليس لأنّها تخصّ البالغين أساسا وتستثني وجهة النظر المتعلّقة بالنموّ، ومهما كان مصدر المعلومات المتعلّقة بالميكانيزمات فإنّه لا ينبغي رفضها أبدا لأنّها تسمح بالاستدلال القياسي، لكنّه من الاعتباطي خصوصا أن نغزو وكلّ أنواع الشذوذ الملاحظة مثل في هذه السلوكات الإدراكية، إلى الاضطراب اللغوي، فالإصابة تمسّ المراكز العصبيّة ويمكن أن يكون هذا التأثير مباشرا للإصابات يتجلّى في هذه الاضطرابات.

ونجد في الكتابات مواقف متناقضة فالبعض مثل (أومبردان Ombredane1951) بِخُدُوّهِم حذو هام (Head) يرون أن القصور العقلي يحدث أساسا نتيجة إصابة الأداة اللّفظيّة أو بصورة أعمّ إصابة الأداة الرمزيّة ويرجع آخرون مثل غ(ولد شتاين Goldstein1978) إلى اضطراب متأصّل ينتج بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن الأضرار، وما فقدان الموقف الفئوي في الاضطرابات الملاحظة على المستوى اللفظي سوى ملحما أو نتيجة ونفس التردّد نجده في تفسير النتائج التجريبية وكان (زانكويل Zangwill 1964) قد لاحظ صعوبات لدى المرضى المصابين بحبسة حركية في "المصفوفات التدريجية" ولتفسير ذلك رجع إلى النشطات اللّفظيّة الضمنيّة المستعملة من قبل المفحوصين العاديين.[1]

وتؤدّي التجارب التي تجري اليوم في الدول عدة بالتعاون مع اختصاصي اللسانيّات إلى تحديد الأشكال الدقيقة للاختلالات اللفظيّة لدى معقودي اللّسان وبإمكاننا أن نأمل في أن نتمكّن من تصوّر الميكانيزمات اللغوية الباطنية ومن ثم تفهما أحسن لعلاقاتهما مع الخطوات الذهنية وما قيل على الحبسة يمكن أن يحول إلى ألعمه اللغوي والحبسة الخلقيّة أي عدم تحصيل الكلام لدى الطفل رغم سلامة سمعه، ونذكر فقط (هكاين وأنجلارغ Anglerges et Hecaen 1965) "يتفق كلّ المؤلّفين على وجود تأخر معتبر لعمليات التجريد وركود التفكير في المرحلة ما قبل المنطقية الذاتية والملموسة لدى الأطفال المصابين بالعمه اللغوي، ففغورمون Formont والآنسة فييو Feyeux قد استنتجا من ذلك وجود قصور أولى في النموّ العقلي الذي قد يلعب دورا مهما في ألعمه اللغوي".

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص39.

فحالة الأطفال الذين دون أن يكونوا مصابين بصورة خطيرة يبدون تأخرا في تحصيل اللغة الشيء يمكن أن تكشف عنه الملاحظة وتؤكده الاختبارات، لا يمكنها أن تعطي توضيحا أكثر وقد خصصت العديد من الدراسات للأطفال الذين شوهدوا لديهم عدم تناسق بين اختبارات الأداء الناجحة عادة وبين الاختبارات اللفظيّة التي يتجلّى من خلالها التأخّر، فوجود صعوبات ملحوظة عند التّحليل المعمّق نوعا ما في ميدان التنظيم الإدراكي وإدراك العلاقات الفضائيّة أو الزمنيّة يوحي بالأحرى بإصابة قدرات قاعديّة ضروريّة بالنسبة لتنظيمات معيّنة قد يخضع لها استعمال اللغة بدل العلاقة المعكوسة وكذلك الأمر بالنسبة للأعمال المخصّصة للأطفال عسيري القراءة.

ومبدئيّا تعد حالات عدم تحصيل اللغة بسبب العزلة الاجتماعية حالات مهمة ويتعلّق الأمر بأطفال لم يسبق لهم أن تربوا في وسط عادي من ناحيّة الاتصال اللّفظي وحالات القصور هي تلك التي تخصّ الأطفال المعزولين تقريبا عن الوسط الإنسانيّة لفترة طويلة بما الكفاية والحالات الواردة قلّما روقبت جيّدا مثل تلك التي أوردها (نماسبار هوسي أو Gaspard Hausser) "الأطفال المتوحّشون" أو "الأطفال الذئاب" التي كان فيها (أمالا Amalaوكمالا Kamala) بطلان وتكاد تكون خرافة أو انتحالات رغم إمكانيّة استغلال التأثير غير محدود "للوسط" باسم القاعدة التبسيوطية "فالأطفال المتوحّشون" مثل: فيكتور ولافيرون Viktor de Laveyron المدروس بعينية والذي رباه إيتار Itdard، كانوا على الأرجح مصابين بقصور عقلي سابق لانعزالهم، فمستوى التعليم اللفظي لديهم لا يمثل سوى عنصر من لوحة معقدة.[1]

كما أن حالات الحبس التي تمت ملاحظتها في ظروف أقل غموض، تمنح توضيحات مهمة وغالبا ما يذكر منها اثنتان، فالحالة الأولى أوردها (ديفيس Davis 1947- (1940) وهي حالة الطفل (أنا Anna) التي اكتشف في سن السادسة من عمره (6 سنوات حبس) عدا الست أشهر الأولى لم يكن لديها لغة ومستوى نموّها كان متدني.

الحالة الأخرى هي حال (إيزابيلا) وقد أوردها (مازون Mason 1942) وهي مماثلة من حيث السن والحالة عن اكتشاف الطفل.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص42.

من الواضح لدى الأطفال الذين حبسوا طويلا أن اللغة ليست مصابة وحدها فالعديد من مصادر التحفيز التي تمارس على المفحوص العادي عن طريق اتّصاله بالأشخاص والأشياء تنعدم.

غالبا ما لوحظت "لغات سامية" (لغات رمزيّة) لدى التوائم، ويمثل الأطفال الصمّ حالات مفضلة بصورة خاصة ولذلك ستستعملها كثيرا في الفصول الموالية التي فصّلها أوليرون في هذا الكتاب.

ويتميّز الصمّ بكونه مجرّدا بصورة خاصة وينفي بصورة كافية بوظيفة التحليل المذكورة آنفا، فالطفل الأصمّ لا يحصّل اللغة لأنّه ببساطة لا يدرك النموذج اللّساني الذي يقدّمه له الكبار بسبب انعدام وسيلة السّمع التي تمكّنه من استيعاب هذا النمط.[1]

يطرح "أوليرون" هذا السؤال: هل الصمّ حقّا كائنات فاقدة للغة؟

ويجيب عنه بـــ: لا، بالفعل.

أولا: يخضع هؤلاء الأطفال إلى تربية تجعلهم يتعلّمون اللغة ويقتربون بذلك من الأطفال العاديين، وكلما كانت هذه التربية مبكرة ومكثفة وبالتالي ناجعة، وبمعزل عن هذا التعلم يستطيع الطفل الأصمّ تحويل قيمة الإشارة لمؤشرات يكون مصدرها أشخاص وأشياء، إنّه قادر على الاتصال وإن كان ذلك بصورة بدائيّة، مع محيطه بفضل إيماءات، وتتطوّر هذه الأخيرة ضمن الجماعات الدراسيّة في شكا نظام.

ومنه يقول الكاتب "أوليرون" بأنّ الصمّ ليسوا أشخاص لا لغة لهم على الإطلاق لا يبطل الاستنتاجات التي نستنتجها من سلوكهم.

- أليس للصمّ مع محيطهم علاقات تختلف عن تلك التي لدى الأطفال العاديين بحيث يكون لها وقع على نموّهم؟

وفضلا، فضلا عن مشاكل الاتصال يظلّ الأطفال الصمّ وهذه حالة تقريبا عامة بالنسبة للمعوّقين، في حالة تبعيّة كبيرة بالنسبة لوالديهم، وتمحص المناهج التربويّة التقليديّة بجزء معتبر للملاحظة والتقليد جاعلة بذلك التلميذ في وضعيّة تبعيّة بالنسبة لمعلّمه.

- ألا يشكوا الأطفال الصم من انعدام المثيرات الحسّية ومن فقر في تجربتهم؟

تمثل الأعضاء الحسية مصدر إثارة بالنسبة للكائن يضل هذا الأخير خاضعا لشبكة

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص43.

الدفع العصبي التي تنشّطه، وإزالة هذه المثيرات تؤدي إلى اضطرابات في الحياة السيكولوجية كما بينت ذلك تجارب أجريت على حيوانات وأشخاص متطوّعين، لكن لو تصوّرنا أن ضمور المراكز المتخصّصة في الدائرة السمعيّة يمكن أن يحدث لدى الأصمّ، فهل يمكننا أن نعتقد أن ظاهرة مماثلة يمكن أن تتّسع لتشما مناطق أخرى؟.[1]

ليست هذه الفرضية تافهة لكن ليس من الصعب إثباتها، وتصبح ضعيفة الاحتمال لو أخذنا في الحسبان كل المثيرات التي يمكن أن تصل عن طريق الوسائل السليمة السمعيّة واللّمسيّة والاهتزازية والحسية والحركيّة.

وقد أكّد "فورت" Furth الذي قارب بين النتائج المحصّل عليها عن طريق مفحوصين صمّ، مع تلك التي تميّز الأشخاص الذين يعيشون في أوساط اجتماعية قليلة الإثارة عليه، قلّة التجارب، أن هذه الفكرة مهمّة لكننا نشكّ في جواز إحلال تأثير الوسط الاجتماعي محلّ تدخّل اللغة، فالوسط الذي يساهم في النموّ السيكولوجي هو وسط ثقافي أساسا، ويمارس جزء كبير من تأثير جلّ تأثيره بفضل اللغة، وضحالة الوسط والطابع المتميّز بقلّة المثيرات يمثّلان بصورة واسعة فقرا في المثيرات والنشاطات اللفظية والثقافية لا تغني الإحساسات أو المعالجات أكثر ممّا تفي تفسيرها، وهذا التفسير يصبح صعبا بسبب العاهة اللفظية والجهل بالكلمات المناسبة.[2]

5- إسهامات التحاليل النظرية:

يتطلب تحديد دور اللغة في النموّ، اللجوء إلى ملاحظات وتجارب تتركّز أساسا على هذا الهدف، ومن غبر المعقول أن تنتظر من التجليل النظري للحياة العقلية ونموّها من جهة وتحليل اللغة من جهة أخرى أن يقودنا إلى ذلك، ومسعى كهذا لا يمكن في الأكثر سوى الإيحاء بالفرضيات، وليست طبيعة النشاطات السيكولوجية والنشاطات اللغوية معروفة، بصورة مفصّلة وبما فيه الكفاية كي نذهب بعيدا في حين أن الدراسة الدقيقة لتأثيرهما التبادل.

ومع ذلك لا يجرنا هذا إلى وجوب عدم النظر في نتائج التحليل النظري ولا حتى عدم وجوب تطوير الأفكار التي تخصّ طبيعة العمليات المعنية، والإرصان النظري أو

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص47.
[2] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص48.

حتى التأملي يمكن أم يوضّح "الأموريل" ويدفع حتى إلى اكتشافها شريطة أن لا يكون تجريديّا أو لفظيّا محضا.

ينظر الكاتب "أوليرون" في النموّ ثم اللغة كالتالي:

- النمو العقلي:

يجب إعطاء فكرة عن النموّ بالرجوع إلى مختلف أشكال التقدم التي يمكن أن نلاحظها لدى الأطفال في ميادين كالمعرفة والوجدانية والحياة الاجتماعية، لكن قد يتعلق الأمر بلوحة وصفية ومتعدّدة الأشكال أساسا وأنه لمنطقي أكثر لأنّه اقتصادي أكثر أن نبحث عن منهجية تسمح لنا أن نوجّه أنفسنا في خضم هذا التنوع.

لقد اقترح أوليرون (1961- 1972) أن نميّز النشاطات الذهنية بواسطة استخدام الدارات الطويلة وبناء النماذج.

وبصورة عامة يمكن تطبيق هذه النظرة على نموّ الحياة الإدراكية بل وحتى الحياة الوجدانية والمعنوية.

إن فكرة الدراسات الطويلة أو حتى بها العديد من المؤلّفين: (أبرغسون، بياجي، ثرستون) الذين اعتبروا أن النموّ الإدراكي أو الذّهني كان يوازي اكتساب قدرات تسمح بالتصرف البعيد، المبكر، وأيضا التصرّف المتمثّل في استخدام وسائل تتوسّط بين مقابلة الوضع وبين الاستجابة، وبخصوص النقطة الثانية يعدّ الرجوع إلى ردّ الفعل المنعكس موضّحا: هنا لا يوجد وسائط (غير فسيولوجية) تطبيق المثير والحصول على الاستجابة.[1]

وقد اعتبرنا على المستوى الإدراكي أن النموّ يتمثّل في منح الكائن وسائل تمكّنه أن يتوقّع أكثر فأكثر اللّقاء المباشر مع شيء يمكن أن يكون ضارّا وقاتلا، إنّ ظهور الحواس التي تخطرنا عن بعد كالنّظر والسّمع لها فعلها إذا ما قورنت بمجرّد استخدام حواس تتفاعل باللّمس والاتّصال وبصورة مماثلة، ولكن على مستوى الزّمن لا الفضاء تزيد الذاكرة من عدم التبعيّة للوضعيّة الرّاهنة وتجعل المعلومات وإمكانيات الإجابة المتعلّقة بماض بعيد نسبيّا تتدخل والاستباق الذي يظهر في المنعكس الشّرطي يرتكز على أسس جدّ متوسّعة واسطة الاستدلال الاستقرائي والاستنتاج وبناء المخطّطات.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص50.

ويمكن تطبيق ذلك على الحياة الوجدانيّة والاجتماعية وهنا أيضا يمكن أن نقابل الارتكاسات المصونة والمعبّرة الخاضعة للمراقبة والتي تكون محل تحويل أو إعلاء والمتطوّرة نحو بنايات تخيّلية والتي تدمج الاستراتيجيات والتخطيطات مثل تلك التي يعدها الطموح أو العاشق، إلى الارتكاسات الآنية والمباشرة والآتية مثل تلك التي تحدث في الخوف مؤدّية إلى الهروب أو العدوان الغريزي.

إنّ بناء واستعمال النماذج الأكثر فأكثر دقة وإرصانا يطابقان تطوّرا يمكن أن نشبهه بتطوّر الدّارات، لقد سمحت النماذج الفلكية والجغرافية بالملاحة في الفضاء الخارجي، وهي ذات نماذج التي ساهم في بنائها وإعدادها الفيزيائيّون والكيميائيّون والبيولوجيون.[1]

فمراحل النموّ العقلي المعرفي عند "جان بياجيه" كالتالي:

المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المحسوسة، أو العيانية، مرحلة العمليات المجرّدة الشكلية.

- **تقويم نظرية جان بياجيه:**

النظرية التكوينية كنموذج تفسيري لقضايا التعلم، البنية العقلية المعرفية.

منطلقات صنافة Solo، (البنية المنتجة من خلال التعلّم).[2]

- **اللغة:**

يطرح "أوليرون"، سؤالا هو: ما اللغة؟ ويحاول تفسير طرح السؤال بأنّه هو الإقرار بالمحاولة منذ البدء أن نقول ما يمكن أن تكون اللغة انطلاقا من حقائق أخرى غيرها هي، هناك نزعة طوّرها البعض تتمثّل في عكس ذلك، أي تجعل من البحث نقطة مرجعية لباقي الأشياء الأخرى، وهكذا فإن العلاقات بين الناس وسلوكهم وبناءاتهم التخيّلية وأحلامهم وأطوارهم الغريبة أو شذوذهم ولا وعيهم كلّ ذلك يصبح لغة يتعيّن على علماء النّفس والمحلّلين النفسانيّون تفسيرها، وإذا نظرنا إلى اللغة هكذا فإنّها تصبح أمرا أوليّا ولا تتضاءل إلى أمور أخرى أكثر عمومية قد تتضمّنها أو قد تكون خاضعة لها، إن كل شيء هو دلالة إذ كل شيء لغة، ونحن نعرف منذ البدء ما هي اللغة؟، نظام دلالات، خطاب غامض نسبيّا.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص52.
[2] حاج عبو شرفاوي، مذكرة لنيل الدكتوراه في علم النفس العام، ص129.

تكتسب كلمة "لغة" إبهاما وغموضا والتمييز الذي أصبح أمرا كلاسيكيا منذ "دوسوسير Desaussure"، حيث أعيد تناوله بعبارات مماثلة أو مختلفة، بين لغة وكلام اللسان ليس من شأنه التوضيح ولا هو غير قابل المناقشة رغم كونه مفيدا، فالكلام هو نشاط الفاعل الذي يتصرّف ويصدر كلاما (خطابا)، واللّسان هو الحقيقة الموضوعيّة أو القابلة للموضوعة والتي يمكن دراستها من الخارج مثلا في النّصوص أو التسجيلات، واللّغة تتصل بالفاعل وبالموضوع فهي تحيلنا إلى قدرات الأوّل الذي يستطيع استعمال ليس لسانا خاصّا بل لسانا ما، ولا يصدر كلامات فحسب لكن يفهمها، وتعود بنا اللغة من جهة إلى السمات العامّة التي تبرزها المقارنة بين اللّغات مثلما تعود بنا إلى اختلافاتها الممكنة وبخصوص طبيعة اللغة نسأل الألسنيين، وهؤلاء يمنحون معلومات جد حلو الألسنة بتحديدهم لكل لسان يدرسونه تكوينه وتنظيمه وانتظامه وتطوّره وآثار احتكاكه بالألسن الأخرى، وانطلاقا من هذه الدّراسات الخاصة يستطيعون الخروج بالسمات المشتركة ومستويات الاختلاف اللهجي.[1]

"Variantes" التي تمكن من فهم واستيعاب السّمات العامّة للغة (وبأن اللغة مثلا تتجزأ إلى وحدات معيّنة: صوتية ودلالية وإنّ هذه الوحدات من شأنها أن تتضاد وتعوّض بعضها البعض...) ويمكن التحليل اللّساني من تمييز الأشكال والأصناف التي تمنح إطارا للتصنيف والمقارنة والرّبط واقتراح المخططات التي من شأنها جعل الإصدار الذي تم في طور ما وكذا تحوّلاته.

عبّر "تشو مسكي Chomsky" عن شروط صعبة ودقيقة وسخّر من اختصاصي علم النفس الذين يعتمدون على ملاحظة السلوك وقدّم اقتراحات تتمثّل في نقاط التلاقي التي ينبغي على اللّسانيّات وعلم النفس تحقيقها والوصول إليها.

"فتشو مسكي" يجعل اللّسانيّات وثيقة الصلة بعلم النّفس، يعيد الاعتبار إلى اللّجوء إلى اللغة لبلوغ البنى والتنظيمات المعرفيّة، وهذه وجهة نظر معقولة، فما يقوله الطفل مثلا هو مؤشر على ما يفكّر فيه، يستخدمه للكشف عنه فالكلام الذي يقوله موقف تجريبي يعطينا معلومات عن الخطوات التي يتبعها.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص53.

لقد قام "ستيرن Stern" منذ مدة باستنتاج مراحل عقلية انطلاقا من أنواع من العبارات المستعملة (ماهية، فعل، ونوعيات كلها تتعاقب، لأنّ الطفل يستعمل بالترتيب أسماء ثم نعوتا)، والإشارات إلى الماضي والمستقبل والشّرط والسببية يعطي بعض التوضيح عن مراحل النموّ العقلي.

وتظهر اللّغة كأحد النماذج التي وضعها الإنسان ويستعملها، وهي فعلا كذلك بالقدر الذي تمنح به إعادة بناء للواقع المدرك والسلوك، وهي تخضع لقواعدها الخاصة بها كأي نموذج من النماذج سواء في اختيار العناصر أو في تركيباتها وتقوم اللغة باستبدال التجربة المحدودة وغير المنسجمة أحيانا، والتي يجد الفاعل نفسه غارقا فيها، بوصف يحدث ضمنه نوع من إعادة الترتيب حيث يتم تحليل وفعل العلاقات والعناصر بعض الشيء.[1]

فاللغة ظاهرة اجتماعية، فهي من صنع المجتمع الإنساني وأقدم المجتمعات التي سجلها لنا التاريخ كانت لها لغات ناضجة التكوين، أما أصل اللغة الإنسانية فهو موضوع اختلفت حوله الآراء ولا يمكن القطع فيه برأي لأنّه يتعلّق بالمراحل الإنسانية الأولى التي لم يسجلها لنا التاريخ، يقول فتدريس في كتابه، إنّ مشكلة أصل اللغة تقع خارج مجال العالم اللغوي، فالواقع أنّ المشكلة مرتبطة بأصل الإنسان والمجتمع، وتنتمي إلى التاريخ الإنساني البدائي، لقد نشأت اللغة بتطوّر المخ الإنساني وتنظيم المجتمع ومن المستحيل أن نبيّن الصورة التي اتخذتها اللغة الإنسانية في أوّل الأمر.

أمّا حدها فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم[2]، هذا حدها، يقول "ابن جني".[3]

- **خصائص نموّ الطفل في مرحلة الطفولة المبكّرة:**

- النمو الجسمي.
- النمو الحركي.
- النموّ العقلي.
- النموّ الانفعالي.
- النموّ الديني.

[1] بيتر أوليرون، المرجع السابق، ص56.
2 د.يعقوب بكر، نصوص في فقه اللغة العربيّة، اختارها وشرحها وترجم أصحابها، ج1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص56.
[3] المرجع نفسه، ص 50.

- النموّ الجنسي.
- النموّ الفيسيولوجي.
- النموّ الحسّي.
- النموّ الاجتماعي.
- النموّ الأخلاقي.[1] [2]

- **إدماج النموّ في اللغة:**

إن التحاليل السالف ذكرها، في حالة ما إذا تم قبولها ستوزع بنتائج واضحة بما فيه الكفاية فيما يتعلّق بالنموّ المعرفي، فهذا النموّ يحدث في اتجاه يمكن القول عنه بأنه يستدعي حضور اللغة، ولا تبدو هذه الأخيرة كحقيقة خارجية تم تبنّيها عرضا من قبل كائن كان بإمكانه متابعة تطوّر مستقل وعلى العكس فالنموّ يستدعي إنشاء أداة تستجيب للشروط القاعدية للنشاط المعرفي وتسمح بتفتّحه، فالإشكال الأكثر إرصانا، ونضجا، لن تكون على ما هي عليه لو لم تتدخّل فيها اللغة وتندمج فيها.

إنّ التفكير العلمي فإنّ الرياضيّات والرمزيات الأخرى من هذا النوع هي التي تلعب دورا لا مندوحة منه، وبدونها لا يمكن تصوّر تطوّر العلوم الدقيقة، فإذا كانت هذه العلوم تمثّل أرقى حالات المعرفة فإن البرهنة السابقة لها قيمتها أساسا بالنسبة لهذه الأنظمة الرّمزية بدل اللغات اللّفظيّة.

وهذه الأخيرة لا تمثّل نماذج نقية نسبيا، بخلاف تلك النماذج التي تسمح ببناء رمزيّات رياضيّة أو منطقيّة، وهذه اللغات اللفظيّة ليست مثل هذه الرمزيّات المذكورة، شكلا منفعلا للأشياء والانفعال، أو لتحفيزات المفحوص، فالعلاقات مع الشيء تضلّ مبهمة جزئيّا وهي ليست مباشرة مثل تلك التي يظهرها رسم محسوس، كالخريطة أو الرسم، فالمادة الصوتيّة فيها ليس لها تطابق مع الأشياء وباستثناء بعض الحاكيات الصوتية، والعلاقة بين الأشكال النحويّة وكبرى الأصناف التي تم عرضها من قبل الفلاسفة (اسم ومادة، فعل وعمل، نعت وصفة).

[1] عماد محمد وعبد الحليم، مكتبة الطفل الحديثة، مكتبة المتنبي، الرياض، 2017.
[2] زكرياء أحمد الشربني، المشكلات النفسيّة عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

تتمثّل خاصية اللغات اللّفظيّة في إدماج الانفعالية والعواطف والرغبات للمفحوص، فهناك ألفاظ توحي بالانجذاب أو النّفور الذي تثيره الأشياء أو الأشخاص، وقد تصل بصورة آلية تقريبا إلى السبب في الرغبة في القيء، الخجل أو الغضب.[1]

وكل هذا، وهو ما يمكن أن يحلل بصورة واسعة، لا يسحب من اللغة حقها لأي أن تعامل كنموذج من النماذج، فالكمال والصفاء المطلق هما ليسا من ميزات أي واقع إنساني، كما يوجد داخل اللسان أنواع من الكلمات والخطابات لها وظائف تجريدية أكثر من أخرى وهي تلعب بالنسبة للنموّ العقلي دورا يمكّن بالنّظر لقدرات أحد المفحوصين، أن تكون أكثر نجاعة من نظام مستعصي بالنسبة له.

إن طبيعة الإنسان ليست بالضرورة محكوم عليها ببلوغ الكمال في المعرفة المرصنة للعالم المادي والعلاقات الكمية، فمعرفة الحياة لا سيما ما هو نفسي واجتماعي يفسح مكانا، بل تترتّب عنه تمثيلات تقبل الكثير من المرونة أي الحرّية في تحديد عناصرها، فالمكانة التي تمنحها العلوم الدقيقة للّغة اللفظيّة تظلّ معتبرة، فقد تكون شرطا من شروط تقدّمها الذي يقودنا إلى تجاوز كل عبارة صارمة ثم اقتراحها في وقت معيّن، فاللّغة اللفظيّة تسمح بالتعبير عن الخرافات والألعاب التي لعبت دورا معتبرا في تمثيل العالم، وبالتالي لا ينبغي استبعاد أي خيال وأي عقوبة.[2]

6- ضرورة الموقف التحليلي:

إن دراسة دور اللغة في النموّ معناه أن تتجاوز، ككل مرة مجمل الوقائع أو معاينة التلازمات لنحاول أن نجمع عناصر التفسير وتتخذ موقفا تحليليّا إزاء المعطيات المعقدة التي تمنحها الملاحظة، ولن يتسنّى التفسير إلا إذا استمر في اتجاه التحليل فاللجوء إلى المبحث المرضي والتجريب يعدّ لجوءا إلى عمليّات تحليليّة ولن يصبح في الإمكان جعل هذا اللّجوء يبلغ أوج فعاليته إلاّ إذا كانت المفاهيم المستعملة ليست هي نفسها مفاهيمنا من النوع الشمولي.

يجب أن نلاحظ بخصوص المكانة العامة للمشكل أوّلا إن العلاقة (لغة/ نمو) هي علاقة ثنائيّة الأقطاب، وإذا عالجنا في هذا الكتاب دور اللغة في النموّ فغننا لا نعني بذلك

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص61.
[2] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص62.

إنّها لا تتعلق هي ذاتها بالنموّ، ولن نفكّر في هذا الوجه من هذه العلاقة سوى عرضا أو تلميحا، لا لكونه عديم الأهمّية لكن لكونه ينتمي إلى بديهيّات ليست في حاجة إلى تأكيد أو تكرار، فالأسس البيولوجية هنا تعدّ عناصر محدّدة (لينينبارغ LENNEBERG 1967) ولو أنّها غير اسئثارية، وسنقول وبصورة قاطعة، العكس يكون معناه استسلاما لوجهة نظر شمولية عقيمة، إنّ الإقرار بهذه الحتمية لن يقلّل من أهمية دور اللغة في النموّ كما لو أن تحديده ينبغي أن يأتي من نوع من الوزن المقارن للتأثيرات المتبادلة التي على الأقلّ، قد تؤدي إلى نفي هذه لأن الأخرى ذات الأولوية، وممّا لا جدل فيه في الميدان الثقافي أن الطباعة والفيلم والتلفزيون هم ثمرة الذكاء والحساسية الإنسانيين، ولن يؤدي هذا الإثبات إلى التقليل من التأثيرات التي يمارسونها على هذه أو تلك (أي الذكاء والحساسية)، ولا من ضرورة تطوير دراسة ذلك.

وبعض المفاهيم تعدّ جد شمولية رغم أن اختصاصي علم النفس سيعملونها بصورة دائمة، وكذلك الشأن بالنسبة لمفاهيم الفكر، والذكاء ومستوى الذكاء، وحتى الإدراك الحسّي أو الذاكرة وطبعا مفهوم اللغة، والكلمات المطابقة.[1]

تعد ملائمة بالنسبة للتخاطب لكنها خطيرة عندما نهتم بوصف مدقق، فكل واحدة تبيّن تعدّدية من الظواهر والآليات التي يمكن أن تكون مستقلة عن بعضها البعض كلّيا أو على الأقل جزئيّا.

لقد أعطى "بياجي" Piaget أدلّة على غاية من الأهمية كب يعلّل تبعيّة اللغة بالنسبة للذكاء، لكن واحد من بين هذه الأدلة يستدعي أو يلجأ إلى "الوظيفة السيميائيّة" وكان بياجي على صواب تام عندما سجل العلاقات بين اللغة وأشكال الرّمزيات الأخرى الشيء الذي يبرّر استعمال عبارة عامة تعينها ويجلب الانتباه إلى شرط بدونه لن تتطور أي لغة، وإذا سلمنا بذلك، فهل يعد ربط الوظيفة السيميائيّة بالذكاء إثبات لا جدال فيه؟ إن الحسيّ السليم لا يتنافى وهذا الإثبات، فبالنسبة له يستلزم الذكاء لدى الإنسان السليم الرّموز، لكن فيما وراء هذا الاتفاق قد تستلزم الحجة إقامة صلة لازمة بين التكيّف مع الأشياء واللّجوء إلى الرّمز وأن يبيّن أنّ الذكاء الحسّي الحركي يتواصل دون تغيّر في طبيعته لكي يصبح تمثيليّا.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص64.

إنّ مفهوم الإجراء الذي أدخله واستعمله "بياجي" ببراعة هم مما لا جدال فيه تقدّم في اتجاه تحليل وتفهّم الأسباب العقليّة، لكن ما نراه في مؤلف "بياجي" هو أنّ هذا المفهوم لا يغطّي فئة من المعطيات المتجانسة، فهو ذاته يفتح المجال "لفجوات أفقية" حسب الأشياء أو المواقف التي تنطبق عليها الإجراءات، والحال ان الأشياء ليست هي وحدها التي يمكن ان تكون موضوع المنقاش بل أيضا الوسائل المستخدمة لتنفيذ "الإجراءات" واللغة لات تطابق واقعا فريدا، فالكلمة تكتسي أشكالا عدة ونشاطات عدة ومستويات عدة من الأفضل التميّز بينها، فاكتساب أو امتلاك اللغة ليس كلا لا يقبل التجزئة، فالطفل الصغير لا يمتلك سوى القليل من اللغة، فهو لم يمتلك الأشياء النّحوية المرصنة ولا كل المعاني المجرّدة، وهذا لا يعني أن ما تحصل عليه لا يساعده على أداء بعض المهام المعيّنة، فالنحو يستقطب، وبحق اهتمام الكثير من اختصاصي اللسانيات وعلماء النفس اليوم.[1]

المبحث الثاني: إسهامات علماء النفس السوفيات والسلوكيين

- **إسهامات علماء النفس السوفيات والسلوكيين:**

تناول الكاتب "أوليرون" المرض ومناقشة هذا الفصل، إسهامات علماء النفس السوفيات والسلوكيين Behavioristes (الأمريكان أساسا)، ويعرّف بالخطوط العريضة لهذه الإسهامات، وتقييم صلابتها وكذا التقييم صلة التصوّرات بالموضوع وكفايتها، هذه التصوّرات التي تختزل دور اللغة في تدخّلات فعلية ومضبوطة في سير الدّورة التي تبدأ بالإدراك الحسّي للموقف.

وتشترك هذه الإسهامات سواء كانت عرضت في الاتحاد السوفيتي أو في أمريكا، في تأكيدها على الأفعال الممارسة على المفحوص من قبل العالم الخارجي (إشارات ومثيرات) وأفعاله أو ردود أفعاله ذاته (استجابة، سلوكات) وتكمن أهميتها في كونها تعالج اللغة باعتبارها واقعا من نفس النوع الذي يستند إليه أخصّائي علم النفس على مستوى الإدراكات والأفعال المتعلّقة بالعالم المادّي.

وتبيّن عبارة "المنظومة التشاورية الثانية" لدى المؤلفين السوفيات أنه يجب أساسا أن تعتبر اللغة كمجموعة من الإشارات تجعلها خواصها ذاتها كثيرة الشبه بالإشارات التي تستقبلها من الأشياء المادّية، فبالنسبة للسلوكيين تعدّ المثيرات اللفظية كباقي المثيرات

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص66.

الأخرى التي تدخل في أنظمة أين تكون على صلة بالاستجابات كب تتسبّب فيها مع كونها كذلك.

1- علماء النفس السوفيات:

ويعود الفضل لهؤلاء في التطرّق –على المستوى الوصفي- لدراسة تدخّلات اللغة في نموّ النشاطات المعرفيّة في وقت كان هذا المشكل تقريبا مهملا تماما.

ومما لاشك فيه ينبغي أن نرى في اهتمامهم المولى لهذا المشكل صلة بالسيّاق الإيديولوجي: حيث ينزع مذهب المادّية إلى نفس استقلال التفكير عن اللغة وينقى، بالعكس، على أن التفكير يجد كيانه وواقعه فيها ولن يكون من شأن موقف كهذا سوى الزيادة من الاهتمام باللغة ودراستها، وقد ثمّن من "لوريا Louria" و"يودو فيتش Youdorich 1959 تأثير الطرح الذي يؤكّد على دور الوسط في النموّ لا سيما الوسط الاجتماعي.[1]

فيفوت سكي vvgotski الذي يعتبر رائدا في هذه الدراسات، اتّضح أن له تفكيرا مستقلا، بحيث لا يذكر "ماركس' سوى مرة واحدة في كتابه (1934) كذكره "بافلون Pavlov" أي ليس أكثر من ذكره "برغسون Bargson و"ديكارت Descartes" و"سانت أغسطين Staugustin"، وقد لاقى كتابه ذمّا واعتراضا سنة 1934 فبمناقشة لمواقف "بياجي" حول اللغة الأنويّة أصبح مدافعا عن أفكاره الأكثر تمييزا وليس بتحليله لنتائج إيديولوجية.

وقد تم ذكر "بافلوف" في العديد من الأحيان من قبل علماء النّفس السوفيات باعتباره مؤلّفا وجدوا لديه نقطة انطلاق لأعمالهم وتبريرا لها، وكذلك الشأن بالنسبة لدراسة دور اللغة، ومن بين النّصوص التي ذكرت باطراد ذلك الذي قدمه لوني Leny (1961).

- فيغو تسكي Vygotski:

عرض فيغو تسكي تصوّره وقد رجع في ذلك إلى "بياجي" كنقطة انطلاق، ففي كتابه الصادر سنة 1923(اللغة والتفكير عند الطفل) كان هذا الأخير قد ميّز بين اللغة الأنوية واللغة المجتمعة Langage Socialisé، كما يذكرنا بها "فغوت سكي" يتكلم الطفل في اللغة الأنوية لنفسه، ولا يهتم بمن يستمع إليه.

هذا بالنسبة ل"بياجي" لا تضطلع اللغة الأنوية بوظيفة مقيدة وتتفاعل عندما يبلغ

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص69.

الطفل سن المدرسة والتعوّد الذي يدافع عنه "فيغو تسكي" مختلف فهو يرى أن اللغة الأنوية تلعب دورا مهما في نشاط الطفل، فهي ليست مجرّد ملازمة للنشاط.

يقدم "فغوت سكي" حججا للإثبات التشابه الوظيفي بين اللغة الأنوية واللغة التداخليّة، فهو يقول إذا سألنا الطفل في سن المدرسة والذي أمام مشكل معين لا يتكلم بصوت عال، فيما كان يفكر وهو يحلّ هذا المشكل يعطينا أجوبة كثيرة الشبه بتلك الأجوبة التي يعطيها الطفل في سن ما قبل الدراسة والتقارب بالنسبة "لفيغوتسكي" بين اللغة الأنوية واللغة الداخلية مهم من وجهة النظر المنهجية، وفعلا من الصعب دراسة اللغة الداخليّة، وتكاد تكون أمرا مستحيلا وعلى العكس اللغة الأنوية صوتية ومسموعة ومستظهرة.[1]

وهذه الحجج التي قدمها "فيغو تسكي" حججا ضعيفة، فهو يشير أساسا إلى أنه عندما يجد الطفل نفسه أمام مشكل، نسبة التعبير اللفظي تزداد عنده، ومن جهة أخرى فهو يستند إلى النمو الوراثي الذي بمقتضاه يتغيّر مكان الإصدار اللفظي.

ويبدو أن هذه الحجج قائمة على وقائع لاحظها "فيغو تسكي" فهو يقول أنه في الموقف/ المشكل يتضاعف معامل اللغة الأنوية الشيء الذي يستلزم أن قياسات قد تمّت في وضعيات ومواقف محدّدة.

وقد تم القيام بمراجعات تجريبيّة دقيقة، ففي السنوات الأخيرة حقّقت السيّدة "بوديشون Beaudichion" سلسلة من التجارب بخصوص هذا الموضوع "بودي شون وميلو 1970 Beaudichion et Melot "، وبوديشون وروسو 1971- 1970et rosseau Beaudichion"، وتؤكّد هذه التجارب أن الإصدارات اللفظيّة تتفاعل مع السن، ويوافق هذا ما ذهب إليه "فيغو تسكي" فيمكن أن نعتبر أن الأطفال الأكبر سنا يستنبطون إصداراتهم أكثر من الأصغر سنّا منهم.

يرتبط مفهوم المشكل بمفهوم الصعوبة، فالمهمة التي من السهل القيام بها لا تكاد مشكلا في حد ذاتها، فقد يتعلق حلّها بتأمّل المعطيات أو باستخدام إجراءات آلية تقريبا، وتحدث الصعوبة عندما تكون هذه الإجراءات متجاوزة لا جدوى منها.

غير أن النقطة الهامة ليست في كمية الإصدارات اللفظية لكن في علاقتها مع

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص72.

اكتشاف الحل، والعون الذي يمكن أن تمنحه إياه بتسييها في اتخاذ الخطة الناجعة وتلجأ أبحاث معينة خصصت لحل المشكلات إلى "التفكير الكلامي" الذي يتمثل بكل بساطة في جعل المفحوص يقول يصوت عالي ما يمكن أن يقوله لنفسه بطريقة صامتة، قم تم نشر مستخلصات ارتيازات من قبل العديد من المؤلفين: كلاباريد Claparéd ودوركين Durkin وتعد هذه الارتيازات التي تم جمعها بالغون بالأحرى مخيبة للكمال لأننا نرى أن الكلام يساهم فعليا في الحلّ.

وقد أدى بناء دراسة أخرى خصصت لمفحوص آخر (أوليرون 1957 Oléron إلى جمع جزء من الإصدارات اللفظيّة للأطفال من 4 إلى 7 سنوات)حيث وصفوا أمام طاقم من الصناديق (المشاكل) والتي ينبغي الكشف عن طريقة حلّها من أجل الحصول على حلوى تستخدم كطعم وكجائزة.[1]

ونلاحظ بوضوح انعدام الدلالة الأدوية في قسم كبير من الكلام:

أ – أسئلة: كيف نمسك بها؟ (الحلو)

ما العمل من أجل فتحها؟ (العلبة) كيف تعمل؟ "كيف نستطيع عمل ذلك جيدا؟

ب- معاينات الصعوبة أو عجز المفحوص (وهي أيضا، من جهة طلبات مساعدة "لا أعرف"، "لا أعرف كيف تفتح"، "من الصعب أن نمسكها"، "إنها مخفية بعناية"، "لا أستطيع أن أمسك بها"، "إن الأمر صعب".

ج- معاينات تتعلّق بالمهمّة أو التعليمة و"مع ذلك ينبغي أن نمسكها".

د- كلام اشتقاقي يمكن أن يأخذ طابع لهوي أو سحري "هيّا تعالي" (موجه إلى الحلوى" كيف تعمل؟ إنّه شيء ما، إنها الكهرباء، "فالطفل الذي قال هذا الكلام الأخير يتصوّر أن الحلوى ينبغي أن تمرّ في العلبة التي استخدمت في التجربة.

ل- أوصافا وتقييمات بعد التجربة "لقد جذبت من الأعلى"، "على ما أعتقد أنّه سهل الآن"، "لم أكن أعرف بأنّها كانت تتحرّك كنت أظن أنها توقفت" في حين أن التحليل يجب أن يكون أكثر منهجية ويحدّد نوع الكلام الذي يمكن أن يكون له قيمة ادوية، ولم يكن فيغو تسكي واضحا بخصوص هذه النقطة وفضّل أن يستند على تأكيدات عامة، نحاول

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص75.

استخلاص أكبر قدر من المعلومات من هذه النّصوص سيتبيّن لنا أن تدخّلات اللغة يمكن أن تتم على مستويين.

1- اللجوء إلى التجربة السابقة واستخدام الذكريات المتعلّقة بالوسائل التي كانت ناجعة في مواقف مماثلة.

2- دراسة الأشياء الحاضرة ومراقبة استعمالها على المستوى اللفظي وكذا استخدامها باعتبارها وسيلة من وسائل الحلّ.

وقد عمّقت "بودي شون" تحليلها ضمن الأعمال المذكورة آنفا، وذهبت به بعيدا وقد ميّزت بمعزل عن الكلام الذي يطغى عليه الطابع الوجداني والنشاطات اللفظيّة التشويشيّة ((كاللغو).

يتمثّل الطرح الأساسي "لفيغوتسكي" في أنّ اللغة تساعد في حل المشكل ولا يمكن التأكّد من ذلك حقيقة إلاّ إذا ربطنا بين درجة النجاح وبين الإصدارات اللفظيّة، وهنا ليس ثمّة شيء إيجابي لدى لفيغوتسكي، في حين أن "بودي شون" ربطت بين هذا وذاك وعاينت ترابطات Correlations بين (الأداء والإصدارات اللفظيّة بودي شون وميلو 1970).[1]

- **إيفا نوف سمولنسكي Ivanov-Smolenski:**

إن وجهة "إيفا نوف سمولنسكي ضيّقة وتفسيراته مبسّطة وإسهامها بخصوص دور اللغة في النمو لا يعدو أن يكون سوى إسهاما غير مباشر.

ويعود الفضل مع ذلك في مساهمته في وضع اللغة في إطار الدّراسات الموضوعيّة وكذا تجاربه المنصّبة على بعض الملامح التي تخصّ اندماجها ضمن ردود فعل المفحوص. وقد حذا "إيفا نوف سمولنسكي" حذو "بافلوف" في مفرداته ومنهجيته وهكذا يعبّر عن رأيه بالرّجوع إلى التكيّف وأنظمة التشوير وتكتسي تجاربه البساطة التي نجدها اختبارات التكيّف، وتكتسي مفهوم التكيّف بالنسبة للمؤلّفين السوفيات معنى عريضا، وبالتالي غامضا نظرا لأنّه يشمل ما نسمّيه بالتكيّف التقليدي أو البافلوفي.

كان "إيفا نوف سمولنسكي" وتلاميذه مثل "لوريا Lauria" قد تناولوا بالتأمّل أساسا ردود الأفعال "الإجرائيّة" أو "الأدويّة".والموضوع العام الذي أوردته أعمال إيفا نوف سمولنسكي وتلامذته يخصّ أساسا العلاقات القائمة بين اثنين من "أنظمة التشوير".

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص78.

وقد أطلق "إيفا نوف" سمولنسكي اسم الإشعاع الاختياري Irradiation élective أو التّعميم الاختياري Généralisation élective على المرور من رد الأفعال مشرط لنظام ما إلى آخر.

ويذكر 'إيفا نوف سمولنسكي" الإستبالات المعكوسة ubstituiontion inverses كيف تمّ إحداثه على كلمة، تتواصل الاستجابة عندما يكون (الشيء أو التمثيل) قد قدّم كمثير وتتم استبدالات أخرى داخل النظام.

وقد وصف "إيفا نوف سمولنسكي" بالمثير غير الشرطي أمر مثل: "أضغطوا" (على إجاصة مثلا) مستفتحا هذا الأمر بمثير (ضوء مثلا)، وفي غضون عدد معيّن من الداعيات Association فإنّ مجرد ظهور الضّوء يحدث تلقائيّا ردّة فعل المتمثّلة في الضغط على الإجاصة.[1]

كما أشار "إيفا نوف سمولنسكي" إلى أنّه كلّما كان الأطفال أكبر سنّا كلّما نجد حالات لا يحدث فيها "الإشعاع" من نظام للآخر، ويستند في هذا المجال إلى المفاهيم البافلوفية المتمثلة في الكبت وتخصيص الصلة الشرطية، والحث السلبي، لكننا قد نفهم بسهولة أكثر ما يحدث تبعا لما قاله العديد من المفحوصين.

وقد اضطلع بعض المؤلّفين لا بالدراسة التي تنصب على تعويض الإشارات التابعة لنظام أو لآخر من الأنظمة لكن بدراسة تضاربها "النشاط المضاد" للنظامين (مثلا: فيخودوف Vykhodov 1959)، بعد إقامة رد فعل حركي لإشارة يقدم مثير لفظي في نفس الوقت الذي تقدّم فيه الإشارة، ويتمثّل في نفي وجود هذه الأخيرة وقد فسر "فيخودوف" هذه النتائج لصالح نمو النظام التشوير الثاني لكن من الواضح أن صيغة من هذا النوع، لا تكتسي سوى مغزى محدّدا في طابعها العام: فالتوضيح اللفظي لا يلغي الإدراك ويمحيه فيخودوف يقرّ بذلك إنها بذلك وبكلّ بساطة الاستجابة هي التي يحددها التوضيح.

وقد أعطى "إيفا نوف سمولنسكي" مكانة عريفة في دراسته "للإشعاع الاختياري" للإجراء المتمثّل في عرض حال، حيث يطلب من المفحوص، بعد أن تمّت إقامة صلة بين المثير والاستجابة، أن يصف ما أدركه وما فعله، ويمسّ عرض الحال هذا ضمن

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص80.

الاصطلاح السوفييتي في علم النفس، "انعكاس" النظام الأوّل في الثاني ويسمح بتحديد الدقّة التي يتمّ بها.

وتوجد هنا فئة من الأمور ذات الأهمّية الكبرى وقد لاحظ باحثون شيء نقائص في بعض الكلام لدى الطفل وعدم تطابقها ما تم إدراكه فعلا عن حدث هذا وبصورة عرضية، ويعود لإيفا نوف سمولنسكي الفضل في كونه قد تناول بالدّراسة هذا النوع من ردود الفعل، لكنه قام بذلك بطريقة تنهجيّة منظّمة وهكذا استطاع أن يميّز بين عمليّات الوصف و(انعدام الوصف) المتعلقة بالمثير أو المثيرات المقدمة، والاستجابات والارتباطات أو العلاقات بين المثير والاستجابة أو انعدام الاستجابة، وقد كشف أنه من النادر أن لا يقوم الطفل بوصف ما أدركه أو ما قام بفعله.[1]

- **لوريا Luria:**

يمكن تصنيف مواقف لوريا في منظور أكثر عمومية من ذلك الذي نجده في مدرسة "إيفا نوف سمولنسكي" وهي مواقف أكثر إسنادا تقنيا من مواقف فيغو تسكي الذي تبنى أطروحاته دون أن تستند تأكيداته كلها على فحوص تجريبيّة لا جدل فيها وتقدّم مواقف لوريا التي هي لصالح اللغة براهين يمكن تحديدها على مستويات عدّة فعلى المستوى العام، يؤكّد على دور المعلومة الثقافية، فاللغة عنصر أساسي لتطور الكائن البشري لأنّ السمة المميّزة لهذا التطوّر التي بها يتناقض وتطوّر الكائنات الحيوانية تكمن في مساهمته في التجربة المدمجة ضمن المجتمع والتاريخ واللغة هي الوسيلة التي تضمن هذه المساهمة.

ويؤكد دور اللغة في النشاطات المعرفية للطفل في فعله، فالأمّ بتسميتها للأشياء الموجودة في المحيط بإعطائها أوامر وتعليمات تصيغ سلوك الطفل فيشرع الطفل بذاته تسمية الأشياء وتنظيم نشاطاته الإدراكية، واهتمامه الإدراكي.

كما يدافع لوريا عن الفكرة المتمثّلة في أن اللغة تمنح أطر ضمن تنظيم الإدراك، وفئات مدمجة ضمن بنية الكلمات، ويعطي مثال كلمة "تشر نيلينتستا" (محبرة بالروسية)، والذي يمنح مبادئ لتصنيف الشيء ضمن قبيل اللون والأداة والمحتوى (لوريا ويودوفيتش 1959).

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص84.

ويضيف "لوريا" لهذه الامتيازات العامة، ما يعود مباشرة على التجارب المخبرية والتي أعطينا نماذج عنها في معرض الحديث عن إيفا نون سمولنسكي، والأفكار التي يقدمها "لوريا" هي أفكار نموذجية تنتم عن وجهة نظراتها ومن بين الأفكار التي دافع عنها: أنّ اللغة لا تتدخّل بحلولها محلّ النظام الأوّل حيث قد تكون الارتباطات معدّة من قبل، فحسب لوريا تلعب اللغة دوما رياديّا في تكوين الارتباطات ذاتها التي تقام بين المثير المدرك والاستجابة فهو يميل إذن إلى مقابلة ما يحدث لدى الحيوان وما يحدث لدى الإنسان أين يدرج تدخّل اللغة في تنفيذ مهام المستوى الحسّي الحركي، كيفيّات خصوصية مثلا لدى الحيوان يتم إجراء الارتباطات الجديدة ببطء، متطلبات تكرار وإعادة أمّا لدى الإنسان فالأمر ليس كذلك عدا في حال التعلّم الصعب. [1]

كما يشير لوريا أيضا إلى الحركية التي تترب عن اللغة، فنظام الارتباطات الذي أقيم بواسطة تدخّلها، يمكن أن يمحي ويعوّضه آخر بسهولة تم وصفه أيضا على المستوى اللفظي، كما أن المفحوص يقوم بواسطة الرجوع التلقائي إلى اللغة، يشرح إخفاقات التكيف مع الكلام من طراز "إيفا نوف سمولنسكي"، فيعطي المفحوص لنفسه تعليمة مثلا تفاعل مع الأمر وليس مع الإشارة السابقة، ولن يحدث التكيّف المنتظر مع تعليمة كهذه.

ونرى من خلال هذه التحاليل الأهمية التي يوليها لوريا للغة حتى في تنفيذ المهام التي عند تأملها لأول مرة وهلة، تبدو محددة في مستوى الإجابات لمثيرات مدركة وحدها وهذه التحاليل تعدّ دقيقة وصائبة، ويبقى أنّ التأكيدات ليست مصحوبة بأدلّة خاصة.

وبمعيّة هذه التحاليل النظرية، إذا اقتضى القول فإنّ لوريا تقدّم بإسهامات ينبغي التأمل فيها.

ومن بين ما ساهم به تجربة طبيعية اجتماعية بيداغوجية تخص التوأمين يورى وليوشى Yura et Liosha: (لوريا ويودوفيتش 1959) وقد قدّم ملاحظات مهمة حول الطريقة التي استعملت بها اللغة من طرف الأطفال قبل إعادة التربيّة: نقص الدقة في معنى الكلمات المستعملة، إخضاع المعنى بإدماجه في موقف ملموس أو معيشي، لغة سمبسراكشية Symparaxique وصعوبة في الفهم عندما لا ترتبط الكلمات بشيء أو فعل.

تعدّ تحاليل لوريا جد مهمّة بتأكيدها على التخيّل التخطيط وبصورة عامة على السلوكات التي تطابق التوقف والتدبّر بالنسبة للواقع المدرك أو المعيشي آنيّا ويتمثّل طرح

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص89.

لوريا في أن التباين بين سلوك التوأمين قبل وبعد وأثناء إعادة التربية يحدّده نمط استعمال اللغة أو سيرها، فهو يربط النشاط التخيلي ونشاط المشروع، والتصنيف حسب مبدأ بإمكانية الصياغة اللفظية للموقف الخيالي، والمشروع وشتى المراحل ومبدأ التصنيف.

إنّ ماهية إعادة التربية المفروضة على الطفلين توصف بوضوح ويتمثّل الأمر الأساسي في القطعية مع المجتمع ألتوأمي بوضع الأطفال في أقسام مختلفة وخلق ظروف اتصال عادي، وإعداد دروس الأرطوفونيا واللغة المخصصة ليوزا[1]، يبدوا أن الأطفال لم يستفيدوا من شيء آخر عدا التمارين التربوية، لقد خضع ليوزا لتدريب خاص على المستوى اللغوي لم يستفيد منه ليوشا (تطبيق محدود لطريقة التوأم الشاهد لجيزال Gesell) وحسب لوريا ويودوفيتش تسبب هذا التدريب في تفوّق يوزا في النشاطات المذكورة آنفا.

وتظلّ هذه الحجة قابلة الاعتراضات المثارة آنفا: انعدام الدقة في إثبات الوقائع، ارتياب حول طبيعة التدريب اللفظي الذي استطاع أن يلعب ليس فحسب على الألفاظ، بل على المعاني الشيء الذي يترتب عليه تحليل معين على مستوى الأشياء.

من بين الأفكار التي دافع عنها لوريا تلك التي تقول أن تنفيذ نشاط ما تحكّم فيه من طرف اللغة هو نموذج العمل الإرادي فالسلوك الإرادي هو ذلك الذي يحدّده الفرد انطلاقا من الأمر الذي يعطيه لنفسه.

وتنصب تحاليل لوريا، من جهة على نموّ التحكم الممارس من طرف كلام الآخرين (كلام الكبار) ومن جهة أخرى على التحكم الممارس من طرف كلام الطّفل ذاته.

ويعلن لوريا أن لغة البالغ في البداية يمكن أن تتسبب في حدوث الفعل لكن لا توقفه عندما يكون قد شرع فيه، وكان له وظيفة الحثّ أو بداية للفعل لكن لا يكون لها وظيفة الكفّ، كما يشير لوريا أيضا إلى أن الأوامر المضاعفة أو الشريطيّة لا تنفذ إلا بعد سن السنتين، (مثلا أمر كهذا، عندما ترى الضوء اضغط على الإجاصة) وتعدّ أوامر كهذه أوامر معقّدة.

يوضّح لوريا أن طبيعة التحكّم تتطوّر مع السن، أو كما ينبغي القول بصورة أدق الجوانب اللغوية التي تمارس أثرا ضبطيّا فبادئ ذي بدء يكون الطابع المحرّك للكلام فعالا، كون إصدار فعل لفظي يساهم في خلق حثّ في المراكز المحرّكة ولا يكون للجانب الدّلالي

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص92.

فعالية إلاّ ابتداء من 4 إلى 5-6 إلى 6 سنوات، وقبل هذا السن فإن الطفل الذي يضغط على الإجاصة بصورة صحيحة مرّتين متتاليتين عندما يقول: "هيّا، هيّا" سوف لن يقوم بذلك لو جعلناه يقول: "اضغط مرّتين"، وفي المهام التي تخصّ التمييز، وبصورة متشابهة، يضغط الطّفل جيّدا عند الأمر الذي يعطيه لنفسه أمام الإشارة الإيجابيّة (اضغط) لكنّ لا يكف عن الطفل عندما يعطي الأمر السلبي لنفسه: (لا تضغط).[1]

2- السّلوكيّة والوسائط اللفظيّة:

- من واطسن Watson إلى نظرية الوسائط اللفظيّة:

من الضروري التذكير بما هو أساسي في تصوّر واطسون لأنه يشتمل على الأصول التي تطوّرت فيما بعد، ونجد أن هذا التطوّر قد عرض بالخصوص ضمن السلوكية وقد خصّص واطسون جزءا كبيرا في نظامه لعلاقة اللغة بالتفكير، ويعود هذا الاهتمام باللغة إلى أسباب نظرية وهو وفعلا وسط ملائم لتوسيع التصوّر السلوكي ليشمل التفكير، وهذا التصوّر يفلت من قبضة التصوّرات الاستطبانويّة، أو التصوّرات الذاتيّة بالقدر الذي تطابقه سلوكات الكلام هو سلوك، والتفكير يرجع إلى الكلام.

والصلات التي أصبتها "واطسون" بين اللغة والتفكير هي صلات نوعا ما ماهويّة اللغة هي التفكير ويكتسب التأكيد طابعا شاملا مثل أي اختزالويّة، فهو إذا لا يفسح المجال للتحاليل التي قد تهدف إلى إظهار دور اللغة في هذا النشاط الذهني أو ذاك، إضافة إلى أن النظرة الاختزالية تتنافى نوعا ما والموقف الذي يعتبر اللغة كأداة ذهنية بما ان هذه الطريقة في رؤية الأشياء تفترض التمييز بين الأداة وما تقود إليه الأداة.

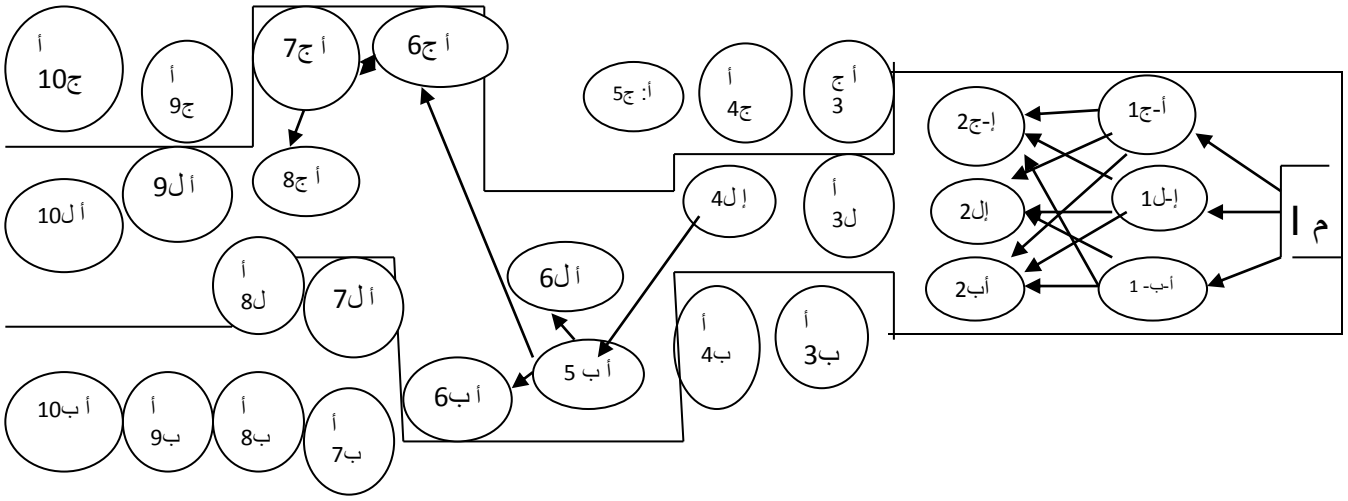
ويعدّ إسهام "واطسون" الذي يعود إليه تفتح علم النفس التجريبي، اختزال للموضوع المدروس من قبل عالم النّفس إلى مثيرات واستجابات، أمّا إسهامه في ما يتعلّق باللغة فيتمثّل في مدافعته عن الأفكار المتمثّلة في الارتباط وقابليّة التبادل بين المثيرات والاستجابات.

ويتمثّل مخطط الرسم الأساسي لدى واطسون مثلما لدى تابعيه (نجده لدى مؤلفين غير سلوكيين في تتابع المثيرات والاستجابات والمثيرات التي تحدثها، ويحدث هذا في تنفيذ ميل ودي بالبيانو، فحين تكون رؤية النوتة ضرورية في البداية فإن حركة ضرب النوتة بعد

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص99.

التدريب النضج مثيرا يتسبّب في حدوث الحركة الموالية، ونفس المخطط مقبولا عندما تتأمل بالدراسة مجمل قطاعات إعادة النشاط لدى الإنسان والتي تكون عضلية ولفظيّة وباطنيّة، ويستدعي النّشاط الإنساني تدخّل هذه العناصر الثلاثة التي يرتبط بعضها ببعض وقد اقترح "واطسون" مخططا يعبّر عن هذا التداخل ونرى فيه أنّ اللغة يمكن أن تكون عنصرا من السلسلة التي تتطور انطلاقا من مثير أولي من

أصل خارجي[1]،وتقترب تحاليل واطسون من تلك/ م1: مثير خارجي ابتدائي:



يعبّر مخطط واطسون هذا بمثال وهمي على العلاقة المتداخلة وتتابع الارتكاسات الحركية K واللفظية V والباطنية كاستجابة لمثير خارجي (م1).

ونجد لدى واطسون الأفكار الجوهرية التي قدمها فيما بعد السلوكيّون الأمريكان وإليه يمكننا أن نرجع المفهوم المتمثل في الوسائط اللفظية، ذلك الذي استعمل في كثير من الأحيان خلال السنوات الأخيرة.

إن مفهوم الوساطة اللفظي يعد تخصيصا للمفهوم الأكثر وعموما والمتمثّل في الوساطة ولتقديم هذه الـأخيرة، يعود بنا أسغود Osgood 1953 إلى هول Hull، وبالأخص إلى نقل كنية هذا الأخير سنة 1930 وكان هول يأخذ على عاتقه في هذه الدّراسة تطوير نظرية سلوكية للمعرفة والقصد يشتملان على تمثيل ينصب على المستقبل، وبالتلي يمكن اختزاله في نظام مثيرات واستجابات، حيث يكون الترتيب حتميّا والنتيجة (الإجابة) تخضع للسابقة (المثير)، لكن حتى الفأر وهي المتاهة، يبدو كأنه يتوقع اقتراب المكافأة وواثقا في

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص105.

عمله بتأثير النتيجة القادمة ومعرفة الهدف الذي يتابعه، ومن اجل تفادي اللجوء إلى التمثيلات، يفسّر هول المعرفة باعتبارها سلسلة من المثيرات وردود الأفعال تحدث بداخل الكائن.

ونرى بوضوح ضمن هذا المخطط مقابلا للمخطط الواطسوني الذي وضّحه مثال عازف البيانو عندما يؤدي الميلوديا التي تعلّمها.

لقد عرض كل من "دولاردو ميللر Miller Dollard 1950" وجهات نظر مماثلة فبدل المثيرات – الأفعال البحتة- فإنهما يتكلّمان عن استجابات منتجة لأثار وآثار تنتجها الاستجابات.

وترى أن أفكار دولار دو ميللر جدا من تلك التي أتى بها واطسون والتي يمكن ـأن نعتبرها نابعة مباشرة منها فمفهوم الوساطة يعود بنا إلى السلاسل المدخلة بين المنبه الذي يحدث ردود الفعل وبين الاستجابة النهائية.[1]

أما جانب النموّ الذي تمّت دراسته ضمن هذا المنظور، فيعود بنا إلى القول إن مجمل استجابات الفرد محددة أكثر فأكثر من قبل تدخّل الوسائط اللفظيّة، فالطفل تكون له استجابة في الأطوار الأولى فقط على أساس ترابطات تتمثّل في منبّهات، استجابات غير لفظية إمّا غريزيّة، وإما يتم تعلّمها وتدريجيّا يتدخّل الكلام اللفظي الذي يخطئ بذلك.

تكمن أهمية مخطط الوساطة اللفظية في اقتراحه كنموذج ذي خاصتين، فمن جهة يحاول هذا المخطط تقديم الأمور بطريقة تتلاءم والتعبير التبسيطي لكنّها مبدئيّا دقيقة، وهكذا ينبغي أن يسمح بإعداد وصف لآليات لها دخل في السلوكات عندما يكون للغة تأثير عليها وقد يفوّض المصطلحات المبهمة والمتعدّدة الأشكال التي يستعملها علم النفس الحالي للعبارة أداة أو وسيلة بمصطلحات ذات معنى واحد محدّد، ومن جهة أخرى قد يسمح هذا المخطط بتقديم وتمثيل كل السلوكات وبصورة منسجمة، سواء تتدخل فيها اللغة أم لا.

إذن تعدّ نظرية الوساطة نظريّة مهمّة والشيء الذي يفسّر ذلك هو المكانة الذي تحتلها في الكتابات النفسيّة خصوصا الأمريكية منها وما نبحث عنه فيما يلي هو تحديد إذا ما كانت حقّا تفرض بصورة مقبولة الوقائع المذكورة التي تدعمها.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص108.

وإذا اعتمدنا على المخطط الدقيق، فإنّنا نجد على كل حال في التقديم المضاد الذي أعطي منه، بأنّه لا يمثّل بدقة طرق تدخّل اللغة التي تكشف عنها أبسط أنواع الملاحظة.

إن التمثيل المضاد هو من النوع الخطّي ويركّز إليه بالطريقة الآتية: م- إو- م و- إ، أين يكون (م): هو المنبه الابتدائي الخارجي، (أ): هي الاستجابة الظاهرة، و(إ و): هي استجابة الوسيطة أما (و م): فإنّه المنبّه الوسيط والحال أنه إذا أمكن تطبيق هذا المخطط على مراحل خطّية فعلا: كأداء لحن محفوظ على ظهر قلب فإنّه كل حال يلائم وصف التدخّلات اللفظيّة في السلوك.[1]

إنّ النموذج السلوكي قابل للتوسيع في هذا الاتجاه فكثيرا ما يستشهد بسلّم انظمة الاستجابات ضمن هذا النموذج، ويكفي لتطبيقه ليس فحسب على عادات الاستجابة لكن أيضا على السلاسل الحقيقيّة من المنبّهات والاستجابات وعندما يصحّح المخطّط يصبح كالآتي:

- **التمثّل والتمييز الإدراكيان:**

لقد تناول كل من "دولار" و"ميللر" بالذكر دور الوسمات اللفظية في التمثّل (أو التصميم) وفي التميّز وضمن نظامها، تعدّ الوسمات اللفظيّة "استجابات منتجة لآثار".

إنّ ربط نفس الاستجابة المنتجة لآثار بشيئين يمثّلان منبّهين متميّزين يعطيهما نوعا من التكافؤ المكتسب يزيد من تصميم الاستجابات الأدوية والانفعالية من هذا لآخر.

وتعتمد التجارب التي تمّت (أوليرون 1967) والتي منها تستأنف جزءا من التحاليل على مبدأ مشترك، ففي البدء تم تقديم المنبّهات مصحوبة بوسمات حيث تكمن مهمة المفحوصين في أن يتعلّموا العلاقة منبّه- وسمة واستعملت في المرة الثانية نفس المنبّهات في مهمة يطلب من المفحوص فيها التعرّف عليها، وتسمح هذه المهمة بتقييم القدر الذي تمثل به فعلا منبّهات أو يتمّ الخلط فيها ويمكن أن تحدّد فعالية الوسمات بمقارنة قدرات التمييز التي سيبديها المفحوصون بالنظر إلى كونهم خضعوا أم لا لوسمة تمييز به أو

[1] بيار لأوليرون، المرجع السابق، ص109.

وسمات تمثيلية، والوسمات اللفظية تكون طبعا كلمات، لكن كلمات اللغة باشتراك عناصر الاستئناس والرّبط التي تصعب مراقبتها والتحكم فيها.

وفي دراسة دور الوسمات، فإنّ المقاطع اللفظية Syllables عديمة المعنى تقبل التنميق Raffinement، وفعلا ومن الممكن أن نوفر في التشابه الذي تمثله هذه المقاطع اللفظية فيما بينها والذهاب بالتّحليل إلى مرحلة ثانية نوعا ما، ومن المتوقّع مثلا أن تقوم وسمات متشابهة، مثلا من النّاحيّة الصوتيّة، بإحداث آثار تفريقية ضئيلة، أقل ممّا تحدثه الوسمات غير المتشابهة.[1]

ولكي تعتبر درجة التميّز أو التمثّل الذي تمتلكه المنبّهات بعد ربطها بالوسمات، فإنّ عدّة مهام تصبح ممكنة، لذلك فبعضها تهتم بتعلّم تمييزي، يستلزم مثلا أن يصبح المفحوصين قادرين على الاستجابة لكل منبّه وحركة مختلفة، لقد أدّت التجارب التي تنم عن براعة فائقة (وقد خصص جزء منها إلى البالغين لا إلى الأطفال) إلى نتائج مبهمة ولم يصل جزء لا بأس به منها إلى النتائج الموجودة، فعلى المستوى الإدراكي لا يمكن تفسير قابلية التميّز والمقابلة المكتسبتين بمعنى دقيق وإلاّ فإنّهما لا تتطابقان مع أي شيء ومن الواضح فعلا أنّه لا يمكن تمييز المنبّهات إلا إذا كانت قابلة لذلك، فلو كانت مماثلة أو لم تعد الفوارق بينهما حدود التمييز لما أمكن إثبات أي تمييز بينهما سواء كانت هناك وسمات أم لا، ولا ينبغي إذن بأي حال من الأحوال التكلّم عن "قابليّة التمييز المكتسبة".

لقد نشر كاتزKatz بحثا قد يؤكّد بالنسبة لأطفال تتراوح أعمارهم من 7 إلى 9 سنوات ونصف، على نحو معتبر نظريّة الوسمات اللفظيّة (1965)، فقد كان الأمر يتعلّق في المرحلة الأولى من التجربة بمقاطع لفظيّة مصحوبة بأشكال لا دلالة لها، وقد وضعت 3 مجموعات من المفحوصين في الوضعيات التالية:

- وسمات مشتركة (و. مش) ثم استعمال مقطعين لفظيين بالنسبة لأربعة أشكال.
- وسمات مختلفة (و. مخ) طبق مقطع لفظي مختلف على كل شكل من الأشكال 4.

* فالوسمات لا تعمل كوسمات عن طريق نوع من الترابط المباشر مع المنبّهات والاستجابات، لكنّها عندما تجنّد لدى المفحوصين كيفيات معقدة لتفسير الوضعية واستجابات، فإنّها تقتضي من جهتها بالتميّز والتمثّل الإدراكي مبالغ فيه نسبيّا. وهكذا

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص116.

يعطيان بخصوص التمثّل، أمثلة كلاسيكيّة لتعميم إجابة حيال أشياء إجابة حيال أشياء جديدة سمية بواسطة وسمة معروفة، فعندما يتعلّم طفل متا توخي الحذر في استعمال الأشياء التي وصفت له على أساس أنها أشياء قاطعة (كالسكين)، يمكنه أن يعمّم هذه الاستجابة على أشياء جديدة ويعطيان مثالا آخر أقرب للتمثّل الإدراكي: 5 قطع نقدية من فئة 10 سنتيمتر وقطعة من فئة 50 سنتيمتر لهم درجة معيّنة من "التكافؤ" بما أنّهم يذكروننا بنفس الوسمة (50 سنتيمتر) وهذا التكافؤ هو تكافؤ من النوع العملي، والأمثلة الأخرى التي أعطاها كل من "دولار دو ميللر" هي أمثلة مختلفة تماما، الفتاة الصغيرة التي ففقدت أخاها الأكبر إثر إصابته بالزائدة الدوديّة هو أيضا وعند التفكير نجد أنّ الأول مات في وقت لم تتوفر فيه أدوية كالسيلفامين أو البنسيلين لكن الأطباء اليوم[1]، يتوفّرون على هذه الأدوية والوضعيّة مختلفة، فمعانية الفرق هذا بين الوضعين سيؤدّي إلى كف التعميم الذي حدث من الوضعيّة الأولى إلى الثانية، وهنا نتعلّم الكثير من هذا المثال وهو يظهر جيّد أحد أثار التحليل اللفظي لوضعيّة ما، لكن لا علاقة له بالتمييز الإدراكي.

- التحويلات ذات الأبعاد:

تطابق التحويلات داخل الأبعاد وضعيّات مخبريّة تبدو ضيّقة وبعيدة كل البعد عن الحياة الواقعيّة، ومع ذلك فهي تستخدم في آخر المطاف استعمال الفئات أي الأطر التنظيميّة للحياة المعرفيّة، مع أنّ هذه قد أخذت هنا في مستواها الأكثر بساطة، وتسمح ببساطة الأمور المدروسة نفسها يجعل التحليل واضحا بصورة خاصة.

تكون مهمة المفحوص بسيطة في التعلّم التمييزي، فيكفأ المنبّه الإيجابي أما الآخر السّلبي فلا مكافأة له، بل إن اختياره يؤدّي إلى عقوبة سلبيّة، إنّ تغيير المنبّهات السلبيّة والإيجابيّة يمكن أن يتم بطرق عدّة، ويمكن له أن يدخل مقابلة تامّة، فالمفحوص بع تعلّمه الاستجابة به لأكبر الشيئين، عليه الآن أن يستجيب لأصغرها، أو ربّما يكون ذلك صفة سلبيّة إلى هذا الحد ينبغي الآن النظر فيها: سيتعلّم مثلا الاستجابة للأشياء السوداء ولا يستجيب للأشياء البيضاء أو المقاس يكون بدوره محيّدا فالأولى تقول بأنّ التحويل هو تحويل بعدي داخلي لأنّه يقع داخل البعد المتمثّل في المقاس، أمّا في الحالة الثانيّة سنقول أنّه خارج البعد لأنّنا نغيّر البعد.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص116.

فأيّ التغييرين ينبغي أن يعتبر الأصعب بالنظر تقدم؟ يجيب عنه الكاتب: يبدو أنه ذلك الذي يستلزم قلبا لاتجاه الاستجابات وفعلا مثلما تقدّم كلّ من كيندلر وويلز 1960 Kindleret Wells.[1]

إنّ التحوّلات البعديّة الداخليّة تكون لدى الآدميين البالغين أسها ممّا هي عليه عند الآخرين.

فالتوقّع بالصعوبة الكبرى للتحويلات البعديّة، ذلك الذي كان الكاتب بصدد الإشارة إليه، يقوم على تفسير بالرّجوع إلى الارتباط المباشر بين المنبّه والاستجابة، وترتبط الاستجابة (الاختيارية) بتقديم المنبّه الإيجابي، وجود الصّلة المتشكّل أثناء عملية التعلّم الأولى، هو الذي يكمن وراء صعوبة التحويل، بما أنه ينبغي يتحطّم لحساب صلة جديدة بين المنبّه الإيجابي الجديد والاستجابة، ويتمثّل تفسير النتيجة المعاكسة بهذه الفرضيّة في وجوب التخلّي عن نموذج الارتباط المباشر لم- إلى فكلي ندر هو الذي اقترح إدخال وسيط بين "م" و"إ" (الصياغة الأولى لكلي ندر Kendler وأطامو 1955 Atamo، صياغة أكثر تفصيلا لدى كيندلر 1961) فالمخطط الذي اقترحه كيندلر(1961) يصوّر التفسير للتحويل البعدي هذا:

إ كبير

م- إ- م < إ صغر

لقد حقّق السيد والسيدة كيندلر بمعية مساعدين سلسلة من الأبحاث الرائعة لتبرير هذا التفسير، وقد حاولوا على وجه الخصوص بإثبات أن الأمر يتعلّق فهلا بوسيط لفظي باستعمالهم بشتّى البراهين: المقارنة بين الإنسان، حيوان (تكون التغييرات المقلوبة سهلة لدى الإنسان فقط) ومقارنة أطفال من مختلف الأعمار (يتصرّف الأصغر سنا منهم كالحيوانات، أي أنّ التغييرات غير مقلوبة أسهل ومهما تكن دقة التجارب وبراهينها، من الصّعب إثبات أن العمليات المستخدمة في هذه الحالة تخضع لمخطط الوساطة الدقيق وإثبات أنّ الوساطة، إذا كانت موجودة، فهي فعلا ذات طبيعة لفظية.[2]

إنّ الوساطة اللفظية قد تم بصورة عامة لكن حالما نحاول تفحّص الميكانيزم بشيء من التفصيل، وفي هذه الحالة المدروسة ينصب المشاكل على الواقع السيكولوجي الذي يطابق

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص127.
[2] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص129.

مفهوم البعد، ويتمثّل الطرح الوساطوي في وجوب البحث عن هذا الواقع من ناحية الاستجابات (الداخليّة) التي يبديها المفحوصين حيال المنبهات.

والنموذج يقول لنا بأن هناك استجابة، وفي هذه الحالة هي استجابة لفظية وهذا يعني أن المفحوص عندما يكون أمام منبّهات سوف يقول لنفسه بعض الكلمات، هذه الكلمات وهي التي ستحدّد ردود أفعاله، ويتكلم كيندلر ضمن المخطط المعاد، عن وسيط مقاس، في هذه الحالة على المفحوصين أن ينطقوا كلمة "مقاس"، أو بالأحرى إصدار بعض الكلام من قبيل "إنّ ما يهمّ هو المقاس" وفي وضعيات مماثلة وبأبعاد أخرى، عليه استعمال الكلمات "وضوح" "لون" "موقف" "عدد" ...الخ.

يشرح الكاتب أنه من المستحيل بأن الإصدارات اللفظيّة تكون في شكل تسلسل آلي لـ "م" و"إ" كما قد يريده النموذج الوساطاوي الدّقيق، ولنفرض أنّ العبارة "كبير" استعملت لتعيين المثير الإيجابي أثناء التعلّم الأوّل وإنّها تشير إلى العبارة "صغير" عن طريق الربط يمكننا أن نفترض وجود آلية تسمح بتسهيل المرور من التعلّم الأول إلى الثاني لكن "كبير" لا يمكن أن تذكر آليا بـ "صغير" لأنها لو تقوم بذلك أثناء التعلّم لحصلنا على السلسلة:

م — إ- م- إ- م- إ

كبير كبير صغير[1]

إنّ دراسة سلوكات الأطفال وربط ما يفعلون بما يقولون قد أظهر معطيات لا تكاد تتفق مع هذه النظريّة، فقد أشارت السيدة كيندلر (1964) مثلا إلى إنتاج تبعث على القلق، فقد لاحظت أنه بعد أن تعلّم قسم معتبر تسميّة الوضعيّة بصورة صحيحة (الكبير هو الرابح، الصغير هو الخاسر).

وتتطابق هذه الأمور مع العديد من الملاحظات التي أظهرت الفارق بين الإصدارات اللفظيّة والسلوكات تتفق مع التجارب التي أوردها إيفا نون سمولنسكي ولوريا بالاستناد إلى سن المفحوصين المستخدمين من قبل السيدة كيندلر (905 في المتوسط) يطابق بما فيه الكفاية المستوى الذي يكون فيه التحكم في اللغة سوى تحكّما ناقصا، لكن ما هو مهم يتمثّل مع ذلك في كون التحويل داخل البعد لم يتأثر بإصدار لفظي يتناقض الفعل.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص132.

إنّ الواقع السيكولوجي للبعد، مثلما هو بالنسبة لأي مفهوم، مماثل إذا تمّت دراسته على مستوى وضعيّات من طراز تلك التي يستخدمها المجربون، ربّما يتصوّر هنا فعلا باعتباره غير لفظي، فالصّفات أو المميّزات المتضادة مثل الكبير والصغير ليس سوى وجودا نسبيّا فقط.

لقد أوضحت تجربة قام بها يونيس youniss أن الأطفال الأصم ينجحون مثل ذوي السمع منهم في التحويلات البعديّة الداخليّة التي اقترحها عليهم وهذا ما يؤكّد أنّ هؤلاء الآخرين يمكن أن لا يخضعوا لتدخّل واضح للغة.

وبالنّسبة للتحويلات البعدية الداخليّة اقترح ماكنتوش Macchiotosr نظرية للانتباه الانتقائي لتعويض نظرية الوساطة، فقد يفسّر الانتباه المنصب على المثيرات التي تكون إيجابيّة وسلبيّة أثناء التعلّم.[1]

المبحث الثالث: اندراج اللغة في النشاطات المعرفية وتدخلها فيها

اشتمل هذا المبحث على جزأين فالأول يؤكد على جوانب النموّ التي لا تكون خاضعة للغة، أما الثاني أكد على الجانب المعاكس ونحاول توضيح طرائق عمل اللغة.

1- **الإمكانيات السابقة للغة:** إن أشكال الحياة المعرفية الأكثر بدائية وبساطة تنصب حول أشياء يدركها المفحوص ويتحكم فيها.

وعندما يتعلّق الأمر باستعمال ومعالجة الأشياء والتكيف مع خصائصها، يمكن أن تتم انطلاقا منها، المعرفة العلمية أو المعيشية التي قد تم استخدامها والتي تبلغ درجة معتبرة من التعقيد.

وعلى مستوى الكائن المقتصر على استغلال الإدراك كل شيء يحدث كما لو أن المعلومات المفيدة قد استخلصت بمفردها وهكذا يرسم الكائن مخططه بنفسه.

كما أعطى المؤلفون الذين درسوا عن كتب نمو الطفل الصغير، مثل جزيل وبياجي، ملاحظات دقيقة تبين تكوُّن المهارات الجديدة وهذه المهارات هي مهارات ذهنية.

- **التصنيفات الإدراكية:** عندما يكون الكائن قبالة أشياء أو صفات يشرع في القيام بتصنيفات تلقائية (لون، شكل، مقاس) وهكذا تكون حرية الكائن النسبية كبيرة بالنسبة

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص135.

للمعلومات المتلقاة من القنوات الحسبية. [1]

- **التعميمات:** تعتبر الاستجابات التعميمية أو التمثيلية هي استجابات جد بدائية وتميز كل الكائنات حتى الأكثر بدائية على مستوى تفاعلاتها البيولوجية ذاتها، كما أجريت على الأطفال دراسات تستعمل نفس المخطط مثل تلك التي قادت إلى الكشف عند قدرات التعميم لدى الحيوان، وقد استطاع الأطفال الذين تم فحصهم من قبل هؤلاء المؤلفين كلهم امتلاك اللغة وكان لكبار السن تحكما أكبر فيها.

وأن أطفال الصمّ الذين تم فحصهم يجعلون المصطلحات المطابقة للصفات أو العلاقات المستخدمة.

وتبدو حالات من التعميم الذي يشمل خصائص أكثر تعقيدا أو أكثر تجريدا مستقلة عن اللغة.

فورث توصل إلى نتائج مماثلة ولقد اقترح على صم وسامعين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات إلى 12 سنة، اختبارات تتدخل فيها علاقات التشابه والتوزاي، بحيث ينبغي على المفحوصين في الأول أن يختاروا بين زوج من المنبّهات، أحدهم يمثل أشكالا مماثلة والآخر أشكالا مختلفة، أما في الاختبار الثاني فعليهم أن يختاروا الشكل المتناسق في زوج المنّبهات، فمفهوم هذه المعطيات واضح، ففي استعمال هذه العلاقات تكفي التوضيحات الإدراكية لتوزجيه المفحوص ليس في حاجة إلى اللجوء إليها لأن التوضيحات المنقولة بواسطة الأشكال هي جلية بما فيها الكفاية.[2]

2- تدخلات اللغة: من الضروري أن نميّز بين شكلين من أشكال التأثير أي نوعين من الآثار وتوصف اللغة في الغالب باعتبارها أداة ووسيلة ويكمن وراء هذا المجاز تأكيد على حقيقة دقيقة ينبغي فهمها والأخذ بها، إنّ تقديم اللغة باعتبارها أداة معناه القول بأنها عنصر فعلي في الوضعية والتصوّرات التي تصف النّشاطات السيكولوجية بالرجوع إلى المنبّهات والاستجابات.

إن الترميز هو مفهوم صوري وما هو دقيق فيه لا يعدو أن يكون قاعدة التحويل.

[1] بيار أوليرون، اللغة والنموّ العقلي، ترجمة: أحمد براهم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر [د.ط]، 2005، ض138.
[2] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص148.

ومهما تكن المفردات المستعملة والنقاط المرجعية الظاهرة أو الضمنية، فإن الآثار التي ينبغي وصفها يتعلق دائما بالتخللات الفعلية أو المباشرة، إن تقديم اللغة باعتبارها دارة طويلة، معناها مقابلتها بالدارات القصيرة التي تذهب من الإدراك إلى الفعل وبما أن اللجوء إلى اللغة يمثّل بالنّسبة للأشياء المدركة، فالمفحوص المدرب لن يكون سوى ذلك القادر على إعطاء وصف لفظي لما يراه يتخلّص من الرغبة في الاستجابة والتفاعل الآني.

وباعتبارها نموذج للواقع المدرك تسمح اللغة ببلوغ جوانب من هذا الواقع، ومن جهة أخرى لا تمثل اللغة موضوع تأمل بل أنها تستلزم فعلا وبنيانا.

ويتزامن نجاح الأطفال الصمّ ضمن بحثنا مع امتلاك العدد الذي يأتي متأخرا كثيرا بسبة لهم على نقيض ذوي السمع، وفي سن السادسة فقط يستطيع مفحوصنا لدينا بفضل التعليم المدرسي تحصيل هذه المعرفة ويجب أن نوضح أن تدخل اللغة ليس مستقلا عن الظروف الملائمة التي تأتي من الوضعيّة نفسها.[1]

المبحث الرابع: تنوع الألسنة واللغات

تطرق الكاتب في هذا المبحث حول قضية تنوع الألسنة واللغات فكلمة لغة فيها التباس ونستعملها في مجمل هذا المؤلف بالرجوع إلى المفحوصين الذين يمارسون لسانا معينا ومهما كانت الظروف التي كنا بصدد الرجوع إليها، فاللغات التي ذكرناها كلها لفظية ومقطعة ومقابلها توجد ألسنة أو لغات غير لفظية وكما يمكننا التفكير في جانب ثالث حيث تنصب المناظرة على اللغة البشرية واللغة الحيوانية، فهي تسمح على وجه الخصوص بتحديد السمات الأكثر عمومية للأولى والتي تظهر بوضوح بفضل هذه المقارنة.

فإذا كان مستوى نمو الحيوان أدنى من مستوى الإنسان فليس تخلف لغته هو الذي ينبغي الاستشهاد والتدليل به ومع ذلك هناك نقطة قامت الأعمال الحديثة بلفت الانتباه إليها، إمكانية أن يكتسب الحيوان لغة البشر على الأقل البعام Gardner et Gardanet 1963 اللذان استعملا اللغة الإيمائية للصم وبريماك 1971.

- **تنوع الألسن:**

هناك عدة ألسن الناس المتنوعة كما يسمح بالنظر إليها على أساس أنها ألسنة غير

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص157.

متساوية من حيث الثراء والدقة والتعقيد، وهذا على مستوى المفردات وتنظيم الدلالات، كما يمكن تصور انه بالإمكان إقامة رابطة بين استعمال نموذج أو مستوى لساني وبلوغ مستوى معين من النمو المعرفي، فاللغة الفقيرة ذات المفردات المحدودة التي تعوزها الدقة.

كما نعرف أن دراسة المستوى الذهني حتى بواسطة اختبارات غير لفظية لأطفال أو بالغين أعضاء في مجتمعات أقل تطورا بالمقارنة على المستويات الغربية كشعوب إفريقيا السوداء أو أخرى والتي تعيش في إطارها العتيق والمعطيات التي تمكن من إخضاع هذه الفرضية للتحقيق مازالت إلى حد الآن معطيات ضعيفة جدا فلنقل أطفال القبائل الإفريقية كلما كلفوا أنفسهم في نفس الوقت عناء دراسة لغة مكتسبة من قبل هؤلاء.[1]

- **نظرية فون هومبولت – وورفVon Humboldt- Whorf:**

إنّ التخمينات بخصوص النتائج المترتبة عن التكلم بلغة بدل أخرى هي تخمينات قديمة نسبيا، وقد تم وضعها انطلاقا من فون هومبولت وأعيد تناولها من قبل مؤلفين شتى وفلاسفة ولسانيين وقد أوضحوها على وجه الخصوص من طرف دارس السلالات الأمريكية وورف.

وهذا ما تم جمعه نشر على شكل مؤلف سنة 1956 وشهدت أفكار مونان تثمينا لها.
وتكمن الفكرة الأساسية بالنسبة لهذه النظرية أن اللغة ليست فقط وسيلة اتصال وعلاقتها بالأشياء المعينة، ومن البديهي أن العلاقة المؤكدة بين اللسان وتمثيلات العالم هي علاقة غامضة، ويمكن توسيعها في تحديد اللسان عن طريق التفكير.
كما نؤكد في الاتجاه المعاكس أن اللسان هو الذي يحدد رؤية العالم.
إن اللغة هي قبل كل شيء تصنيف وإعادة تنظيم يجري على التدفق المتواصل للتجربة المحسوسة وهذا التنظيم ينتج عنه تنظيم خاص للعالم.[2]

ومهما يكن بالنسبة للاتجاه الذي ترى فيه هذه العلاقة وحتى وإن رفضنا منح اللسان سلطة، على أي حال سلطة غريبة على التنظيم المعرفي.

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص255.
[2] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص227.

لقد أعطى وورف العديد من الأمثلة التي تساهم كثيرا في تدعيم الطرح وتفسير الأهمية التي أوليت له، تعتبر اللغة الإنجليزية بالنسبة ووورف ممثلا لكيان أعم والمستوى المتوسط الأوروبي ''S.A.E''.

والتحاليل التي قام بها وورف تبين مثلا من خلال الأشكال اللفظية للصوتي ''Hopin'' أشكالا تعبيرية نوعية تخضع لقواعد مختلفة عن تلك التي تنبع من المنطق الذي تعودنا عليه، كما يوجد 9 جوانب في هذا اللسان "الدقيق، المستديم، الاستهلاكي، ألتجزيئي، التدريجي، الفضائي، السقاطي، الاستمراري".

يتكون الملمح ألتجزيئي من مضاعفة الجزء الأخير من الجذر مع إضافة اللاحقة الدالة على المدة ـــــ "طا" فالمعنى يتغير مرورا بالميزة الدقيقة للظاهرة المشار إليها بالجذر.

لقد أشار "رينان" ''Renan'' إلى ثراء ألسن معينة عندما يتعلق الأمر بكلمات هامة بالنسبة للشعوب التي تكلمها.

في اللغة العبرية توجد 25 كلمة مترادفة تتعلق باحترام القانون، بل 14 بالنسبة للثقة في الرب، وبالنسبة للمطر فهناك 11 مترادفة، وكما نجد في العربية 500 اسم للأسد و200 للثعبان، وأزيد من 80 للعسل وللجمل 5447 اسم، أما السيف فحظه ألف اسم.[1]

- **مطاعن النظرية:**

يمكننا أن نضيف لهذه الملاحظات ملاحظات أخرى على نفس القدرة من الأهمية والإيحاء وتكمن النقطة المهمة في تحديد ما يمكن بالضبط أن تساهم به في مشكلتنا، ومن الملائم أن لا نضع في نفس المستوى ما هو سلوك أو موقف معرفي فعلي قابل للملاحظة لدى مفحوصين حقيقيين، وقد اقتنعت أجيال من الثانويين والطلبة الفرنسيين بأن بعض العشائر البدائية لم تتوصل إلى مفاهيم وقد أثار العديد من المؤلفين ذلك، فالعديد من السمات الموجودة في اللغات والممكن إبرازها بواسطة التحليل النحوي أو بالمقاربة التاريخية لمعنى الكلمات، وكذلك الشأن بالنسبة للنوع النحوي الذي في الحضارات القائمة على العقل ويلاحظ "غرينبوع 1954" وهو أحد المؤلفين الذين ناقشوا بكثير من الدقة أطروحات وورف مثلا الطابع الاعتباطي الذي ميز الاستنتاجات التي قام بها هذا الأخير، ومن الواضح أن التحليل اللّساني الذي يجري بانتظام في القسم يمكن ان يؤدي إلى إبراز علاقات

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص228.

كهذه وإلى فهم الصلات المعبر عنها بواسطة فئات لفظية، لكن أيعتقد أن الأطفال سيكشفون تلقائيا عن دلالات كهذه ويستعملونها في تنظيم تجربتهم؟ وكم يوجد من كلمة، وبالأحرى في اللغات التي تكون فيها إمكانية التركيب كما تعتبر اللغة نظام صوتي، والأصوات من بين مكونات اللغة ذات مكانة متميزة.[1]

والحجة التي قدّمها "هاريس" "أن نفس الفرد الذي تزداد تجربته بالعالم وتتغير على مر السنين، سوف يظل محتفظا وبشكل ملموس بنفس اللغة"، كما أن الطفل الصغير ذي الست سنوات من العمر، ذلك الذي كان يقول في الماضي: إنها ترعد- إنها تبرق، إنها تمطر.

سيعبر بنفس الكلمات عن نفس الظواهر اليومية التي سيعرفها معرفة موضوعية، ويقول "مونان" بأن الأمر يظل جد حساس عندما ندرس التجربة واللغة على مستوى مجموع شعب ما.

- **محاولات التقصي والإثبات:** يشمل النهج الرئيسي لاختصاصي عدم النفس في هذه النقاشات في أن لا يمكننا الاستدلال لفظيا كما أن مفهوم تمثيل العالم يطابق حقائق سيكولوجية يمكن إبرازها عن طريق المسائلة والمقابلة ولق رأينا ضمن تحاليل قام بها مؤلفون ذوي نزعة هومبولوتية والمفاهيم المتمثلة في تقسيم وتنظيم الواقع وقد أعيد تناولها من جديد ومن الممكن اختبار أشكال معينة من التقسيمات والتنظيم.[2]

- **الكلام المقطع ولغة الإيماء:** تعتبر الإيماءات التي سنتحدث عنها هي ليست تلك التي تصاحب الاتصالات الشفوية وتمنح عونا لفهم ما تبوح هذه الأخيرة ويحدث اللجوء إلى لغة الإيماء عندما يحول عائق ما دون استعمال اللغة الشفوية، والسبب الآخر لاستعمال لغة الإيماء يعود إلى استحالة ممارسة اللغة الشفوية، سواء كانت هذه الاستحالة من النوع الاجتماعي أو المادي، وهكذا تتم الاتصالات بالإيماء في حالة الضجيج وعن مسافة تتجاوز مدى الصوت أو تحت الماء.

كما يعود السبب الأخير إلى صعوبة أو استجابة استعمال اللغة الشفوية بسبب عدم

[1] حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007/ 1428هـ- ط2، 2009م/ 1429هـ، ص26.
[2] بير أوليرون، المرجع السابق، ص139.

القدرة على إدراكها او إصدارها، إنها حالة الصمّ فاللغة التي يستعملها هؤلاء هي الأكثر نموذجية وتستحق اهتماما أكثر.

ففي المقام الأول هي لغة تستعملها حاليا جماعات معتبرة، وهذا ما يكن من إقامة دراسة مباشرة لها، خصوصا أنّ الصمّ يبدون خصوصيات معينة في سلوكاتهم وأداءاتهم.

- **لغة الصمّ الإيمائيّة:** إن تميز لغة الصمّ الإيمائيّة هو حد ذاته عمل مغني، ولم ينجز إلا بصورة جزئية، ويقود غلى صميم المشكل، هو أن مادة هذه اللغة قد استعيرت من الواقع المادي مثلما تم إدراكه وسلكه، وتعد بعض الإيماءات تقليدا مصورا نسبيا للشيء الذي يتعلق الأمر بالإشارة إليه.

واللغة الإيمائية هي لغة تصويرية أساسا وتستخدم طرق شتى تكتسبها بفضلها الأشياء عديمة الشكل، وعديمة المادة، والفرق معتبر بين لغة الإيماء والكلام المقطع، فعند رجوعنا عند التحاليل التي تبحث عن تحديد الميزات الخاصة لما يمكن ان نسميه لغة، ويبدو ان التأمل السطحي لبعض الاتصالات الإيمائية، لكن الدراسة المعمقة تظهر في آخر الأمر أن هذا الأخير قد استسلم لخرافة الطبيعة مثله مثل العديد من المفكرين والكتاب في هذا القرن فلغة الإيماء في مجملها أقل اعتباطية من اللغة الشفوية.[1]

المبحث الخامس: اللغة والتفكير الإجرائي

خصص هذا المبحث لعرض ومناقشة الإسهامات المستلهمة من "بياجي" الذي نبأ هذه المكانة لضخامة بحوثه وأصالة تصوراته وما تركته من وقع وصدى، وعندما يتعلق الأمر بدراسة النمو الذهني، ويبدو أنّه مما لا نقاش فيه أن الإسهام الجوهري لبياجي المجرب هو إبرازه خلال بحوث عديدة وأصيلة.

1- المنظور البياجيوي:

في هذا الجزء سوف ندرس أهم مواقف بياجي.

لقد ألّف بياجي "اللغة والتفكير عند الطفل" الذي يبدو من خلال عنوانه أن له صلة، ونجد في الصفحات الأخيرة من هذه الدراسة موقف تم التعبير عنه في شكل لفظي جد واضح ونجد فحواه في مكان آخر، وفي هذا الصدد أعاد بياجي، إدخال عزيز على نفسه أنه مفهوم

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص250.

الـتأثير الدائري المتبادل بين اللغة والتفكير، فاللغة والتفكير يخضعان في نهاية المطاف للذكاء الذي يسبق اللغة، ويكون مستقلا عنها، وبخصوص اللغة باعتبارها كشرط ضروري. فإن "بياجي" بدراسته الإجراءات الصورية أولا هذه الإجراءات لا تعود جذورها إلى الفعل فحسب الشيء الذي يحدد موقعها.

ويظهر تحليل نصوص "بياجي" بصورة واضحة بما فيه الكفاية مواقفه بحيث لا يستدعي التعليق، ونلاحظ مع ذلك أن الحجج المستعملة تحتفظ بميزة عامة وصيغة جدلية ترتبط ارتباطا وهي بالمعطيات التجريبية.[1]

2- نموذج "ايستيمولوجي" وتحليل وظيفي:

تكمن أصالة "بياجي" في انطلاقه من وجهة نظر ثنائية ابستيمولوجية وسيكولوجية وبحثه عن توضيح هذه، ونتج عن ذلك تصور لعلم النفس يؤكد على خصوصيته المعرفة وما هو معرفي وهكذا يهتم قبل كل شيء بالبنى.

- النموذج **"الإبستيمولوجي"** يحاول "بياجي" في هذا النموذج تفسير سلوكات المفحوصين ونموهم إليه فالبني والإجراءات هي مفاهيم وثيقة الصلة ببعضها البعض، فالبنى لا تتحقق إلا عن طريق منظومة من الإجراءات والعمليات لا يمكن تصورها في حد ذاتها، ويبنى هذا النموذج للنمو انطلاقا من هذه الوجهة ويبين مثلا: كيف يطابق المستوى الإجرائي ضمن التصنيفات التحكم.

- **التحليل الوظيفي:** يرى التحليل الوظيفي لأن المنصوص في نضال مع محيط يحاول أن يفرض عليه شروط العقل وبالفعل لا تعدّ البنى العقلية كمعطيات مدركة حسيا، فهكذا فإنّ بلوغ المحادثة يقتضي أن يهمل الطفل ذلك التغيير الذي حدث في المظاهر، وبخصوص هذه الأخيرة ألح "بياجي" كثيرا على التعويض ويتمتع التعويض بمكانة مشتركة عند "بياجي" فمن جهة يوازي النموذج الإبستيمولوجي.

- اللغة والنمو وفق المنظورين: إن الربط بين النموّ المعرفي والنموّ اللّفظي في إطار التصوّر البياجيوي تواجهه صعوبات، فالنموذج الإجرائي لا ينطبق إلا على فترة تتجاوز بكثير السن الذي اكتسب الطفل أثناءه ما هو أساسي من اللغة، فتؤدي هذه الصعوبة إلى إعداد التحاليل في وجهتين، فالوجهة الأولى: تتمثّل في الذهاب في اتجاهات المستويات قبل

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص275.

الإجرائيّة من أجل اكتشاف تنظيمات فيها، أما الوجهة الثانية فتدعو إلى التأكيد على دراسة التحصيلات اللفظية التي تتطور بعد بلوغ المستوى الإجرائي.[1]

- **إسهامات التجريب:** تنصب جزء من هذه التجارب على الأطفال العاديين، ومثل كل تلك أجريت عليهم، فإنها تمس الترابطات، وقد خصص الجزء الآخر من هذه التجارب للمفحوصين الصمّ الذين يسمحون هنا بإدخال تحليل أكثر.

- **التجربة مع أطفال الصمّ:** أوضح "بياجي" عدة مرات بأمّية البحوث المجرات على الأطفال الصمّ في توضيح الصّلات، لغة/ تفكير ومن النتائج المذكورة فهم أن الصمّ استطاعوا بلوغ المستوى الإجرائي الشيء، ولو يقبل بأنّ بلوغ الإجراءات يمكن أن يظهر تأخر لديهم، وسنقدم فيما يلي معطيات تجريبية تتعلق بالمستويات الإجرائية الملموسة ثم الشكلية ونناقش مغزاها.

- المستوى الإجرائي الملموس: قام كل من "أوليرون وهيرن 1961" اختبارات حفظ انصبت على كمية السائل والوزن، وقد كشفت عن تخلف بـ سنوات لدى المفحوصين الصم، وكان "فورث" قد لاحظ 1964، 1969 تخلفا معتبرا 5 سنوات في حفظ السوائل لكنه أقل بسنتين في حفظ الوزن.

كما تعود الاختلافات في الاختبارات الأخيرة دون شك بصورة واسعة إلى الاختلاف في المنهج، وقد كان "فورث" يطلب من مفحوصيه أن يختبروا وزن قطع من العجين ليعلنوا بعد ذلك إن كانت متساوية أم لا في حين "أوليرون" و"هيرن" استعملا صورا تمثل ميزانا يتعين على المفحوصين الرجوع إليه من أجل إعطاء إجابة.[2]

[1] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص288.
[2] بيار أوليرون، المرجع السابق، ص293.

خاتمة

نستنتج في الأخير أنّ كتاب اللّغة والنموّ العقلي للكاتب "بيار أوليرون" تضمّن العديد من الفصول التي تبيّن الطرق المستعملة في النموّ، لقد تطرّق إلى خمسة فصول، كل فصل تضمّن عدّة مباحث.

تخصّص على مصادر المعلومات يتحدّث عن دراسة نموّ الطّفل، أي تتبّعه منذ ولادته حتى اكتمال بلوغه.

ثانيا: الترابطات التي توجد صلة بين مستوى النموّ والمستوى اللغوي، فتحصيل اللغة يكون أسرع لدى الأطفال.

ثالثا: تحليل الترابطات، تحدّث عن الاختبارات اللفظيّة وصلاتها باختبارات النموّ العقلي.

أمّا التدخّلات البيداغوجية: تتحدّث عن التعقيدات الذي تكسبها التعالقات.

والنشاط الذهني والكلام من الاستنباط إلى الرسم العضلي الكهربائي.

وكذلك دراسة الحالات المرضية التي كونها وسائل تحليل تسمح بعزل النشاطات السيكولوجية.

خامسا: إسهام التحاليل النظرية ويتطلب تحليل دور اللغة في النموّ وإدماجها فيها.

سادسا: ضرورة الموقف التحليلي يتمثّل في دراسة دور اللغة في النموّ وهذا فيما يخصّ الفصل الأول للكتاب، أما الفصل الثاني تحدّث فيه "أوليرون" حول إسهامات علماء النفس السوفيات والسلوكيين، فالأول يعود الفضل إليهم في التطرّق على المستوى الوضعي لدراسة تدخّلات اللغة في نموّ النشاطات المعرفية، أمّا السلوكيّة والوسائط اللفظيّة تتمثل من واطسن Watson إلى نظرية الوساطة اللفظيّة، أما عن الفصل الثالث: إندراج اللغة في النشاطات اللّغويّة وتداخلها فيها، وتحدّث عن الإمكانيّات السابقة للغة، التصنيفات الإدراكيّة، التعميمات، تدخلات اللغة.

أما الفصل الرابع للكتاب تضمّن تنوّع الألسنة واللغات.

وهنا نرجو أن تنال هذه المذكرة إعجاب السادة الأساتذة الكرام وشكرا.

خاتمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. بيار أوليرون، اللّغة والنموّ العقلي، ترجمة: محمود براهم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، [د.ط]، 2005.
2. حاج عبو شرفاوي، مذكرة لنيل الدكتوراه في علم النفس العام.
3. حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007/ 1428هـ- ط2، 2009م/ 1429هـ.
4. رشدي أحمد نعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007/ 1428هـ- ط2، 2009م/ 1429هـ.
5. زكرياء أحمد الشربني، المشكلات النفسيّة عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.
6. عماد محمد وعبد الحليم، مكتبة الطفل الحديثة، مكتبة المتنبي، الرياض، 2017.
7. يعقوب بكر، نصوص في فقه اللغة العربيّة، اختارها وشرحها وترجم أصحابها، ج1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

البسملة
كلمة شكر وعرفان
الإهداء
مقدمة.....ب
مدخل.....05

الفصل الأول

نبذة عن المؤلِّف والمؤلَّف

المبحث الأول: نبذة عن حياة الكاتب.....07
المبحث الثاني: نبذة عن حياة المترجم.....08
المبحث الثالث: دراسة وصفية للكتاب.....09
المبحث الرابع: شرح عنوان الكتاب.....10

الفصل الثاني

دراسة مضمون الكتاب

المبحث الأول: مصادر المعلومات.....13
المبحث الثاني: إسهامات علماء النّفس السوفيات والسّلوكيين.....33
المبحث الثالث: اندراج اللّغة في النّشاطات اللّغويّة وتدخّلها فيها.....50
المبحث الرابع: تنّوع الألسنة واللّغات.....52
المبحث الخامس: اللّغة والتفكير الإجرائي.....56
خاتمة.....60
قائمة المصادر والمراجع.....62
فهرس المحتويات.....64
الملخص

ملخص

ملخص:

في هدا المكتب يحاول أوليرون تفادي النقاش العام الذي أثارته مسألة اللغة والتفكير ملتجأ إلى التجربة والمعطيات المستفادة منها لإضفاء نوع من الانسجام على الموضوع ولمحاولة تثبيته في إطار ينزع نوعا ما إلى الدقة والحصانة العلمية، فاللغة هي ظاهرة إنسانية اجتماعية يمارسها الناس في الظروف الطبيعية فهي منظومة تنطوي تحتها أنظمة مختلفة من أهمها النظام الصوتي، فلهدا الكتاب أهمية كبيرة فهو يفسر ترجمة قام بها هدا الكاتب على مدى ثلاث سنوات تاه بها بين معاني الكلمات وتأصيلاتها واصطلاحاتها ومفاهيمها المعقدة التي تمرق من الإطار اللغوي.

الكلمات المفتاحية:

اللغة-النمو العقلي – الطفل-اللغة الايمائية- لغة الصم

résume

Dans cet Office, O’Leon tente d’éviter le débat public que la question du langage et de la pensée a soulevé, en s’appuyant sur l’expérience et les données qui en ont été tirées pour harmoniser un peu le sujet et tenter de l’établir dans un cadre qui tend à être précis et à l’immunité scientifique

Mots clés :
Langage - Développement mental - Enfant - Langage idéologique - Langage sourd

Summary

In this Office, O'Leon tries to avoid the public debate that the question of language and thinking has raised, drawing on the experience and the data learned from it to bring some degree of harmony to the subject matter and to try to establish it in a framework that tends to tend to be precise and scientific immunity

Keywords:
Language - Mental Development - Child - Ideological Language - Deaf Language