

برتران تروادك

علم النفس الثقافي

هل النمو المعرفي متعلق بالثقافة؟



رسالة مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم

عزيري القاري:

في عصر يتسم بالمعرفة والمعلوماتية والانفتاح على الآخر، تنظر مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم إلى لترجمة على أنها الوسيلة المثلى لاستيعاب المعارف العالمية، فهي من أهم أدوات النهضة المنشودة، وتؤمن المؤسسة بأن إحياء حركة الترجمة، وجعلها محركاً فاعلاً من محركات التنمية واقتصاد المعرفة في الوطن العربي، مشروع بالغ الأهمية ولا ينبغي الإمعان في تأخيرها.

فمتوسط ما نترجمه المؤسسات الثقافية ودور النشر العربية مجتمعة، في العام الواحد: لا يتعدى كتاباً واحداً لكل مليون شخص، بينما تترجم دون منفردة في العالم أصناف ما ترجمه الدور العربية جميعها.

أطلقت المؤسسة برنامجاً لترجمة، بهدف إثراء المكتبة العربية بأفضل ما قدمه الفكر العالمي من معارف وعلوم، عبر نقلها إلى العربية، والعمل على إظهار الوجه الحضاري للأمة عن طريق ترجمة الإبداعات العربية إلى لغات العالم.

ومن التباين الأخرى لهذا البرنامج إطلاق خطة لترجمة ألف كتاب من اللغات العالمية إلى اللغة العربية خلال ثلاث سنوات، أي بمعدل كتاب في اليوم الواحد.

وتأمل مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم في أن يكون هذا البرنامج الاستراتيجي تجسداً عملياً لرسالة المؤسسة المتمثلة في تمكين الأجيال القادمة من ابتكار وتطوير حلول مستدامة لمواجهة التحديات، عن طريق نشر المعرفة، ورعاية الأفكار الخلاقة التي تقود إلى إبداعات حقيقية، إضافة إلى بناء جسور الحوار بين الشعوب والحضارات.

للمزيد من المبادرات عن برنامج ترجمة والبرامج الأخرى المتوفرة تحت قطاع الثقافة، يمكن زيارة موقع المؤسسة www.mbrfoundation.ae

عن المؤسسة

انطلقت مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم بمبادرة كريمة من صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، وقد أعلن صاحب السمو عن تأسيسها، لأول مرة، في كلمته أمام المنتدى الاقتصادي العالمي في البحر الميت - الأردن في أيار/مايو 2007، وتعطى هذه المؤسسة باهتمام ودعم كبيرين من سموه، وقد قام بتخصيص وفق لها قدره 37 مليار درهم (10 مليارات دولار).

وتسعى مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، كما أراد لها مؤسسها، إلى تمكين الأجيال الناشئة في الوطن العربي، من امتلاك المعرفة ونوظفها بأفضل وجه ممكن لمواجهة تحديات التنمية، وابتكار حلول مستدامة مستمدة من الواقع، للتعامل مع التحديات التي تواجه مجتمعاتهم

برتران تروادك

علم النفس الثقافي

هل النمو المعرفي متعلق بالثقافة؟

ترجمة: حكمت خوري

جوزف بو رزق



مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم
MOHAMMED BIN RASHID
AL MAKTUM FOUNDATION



علم النفس الثقافي

يتضمن هذا الكتاب ترجمة الأصيل الفرنسي

Psychologie culturelle

© Editions Belin, 2007

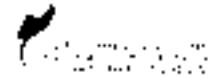
All rights reserved

حقوق الترجمة العربية مخصص بها قانونياً من الناشر
بمقتضى الاتفاق الخطي الموقع بين دار الفارابي
Arabic Copyright©2008 by Dar AL-FARABI

الطبعة الأولى

1430 هـ - 2009 م

ردمك 4-372-71-9453-978



tarjem@mbrfoundation.ae

www.mbrfoundation.ae

جميع الحقوق محفوظة للناشر

دار الفارابي

وطني المصطفية - شارع جبل العرب، مبنى تلفزيون الجديد

هاتف: 301461 - 307775 (1-061)

ص.ب: 11/3181 بيروت 2130 1107 - لبنان

فاكس: 307775 (1-061) - البريد الإلكتروني: info@dar-alfarabi.com

الموقع على شبكة الانترنت: www.dar-alfarabi.com

إن مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم ودار الفارابي غير مسؤولتين عن آراء وأفكار المؤلف. وتعتبر الآراء الواردة في هذا الكتاب عن آراء المؤلف وليس بالضرورة أن تعبر عن آراء المؤسسة والدار.

تتاح النسخة الإلكترونية على موقع:

www.arabicbook.com

المحتويات

9	تمهيد
9	I - الأهداف
15	II - تقديم

الفصل الأول علم النفس (هو) ثقافي

24	I - الثقافة والعقل
31	II - البنائية
36	III - الأدوات الثقافية

الفصل الثاني القرود المتحضرة والأولاد المتوحشون

44	I - القرود المتحضرة
53	II - الأولاد المتوحشون

الفصل الثالث الرجال العظام وصغار السومريين

65	I - الرجال العظام
75	II - صغار السومريين

الفصل الرابع الثقافة والبحث عبر الثقافي

- I - مفهوم الثقافة 89
- II - البحث ما بين الثقافات 102
- III - المذاهب 109

الفصل الخامس نماذج السياقات الثقافية

- I - الطفل ضمن سياقات 131
- II - النموذج البيئي الثقافي 139
- III - كؤنات أنعمو 153

الفصل السادس التوجيه في إطار المكان

- I - هل تؤثر اللغة في الفكر؟ 168
- II - السياق المديني البولندي 182
- III - سياق ديفي بولندي 193
- IV - السياق الفرنسي 206
- V - الخاتمة 217

الفصل السابع التعبير عن الزمان

- I - طيعة مفتحة 222
- II - الاستعارات التصويرية 234

247	III - 'الأدوات' الثقافية
252	IV - السياق المغربي
259	V - السياق الفرنسي

الفصل الثامن تصور الكرة الأرضية

277	I - مفاهيم موحدة
292	II - مفاهيم متعددة
319	III - المفاهيم الاجتماعية- الثقافية
333	IV - الختام
336	خاتمة
340	Bibliographie

تمهيد

I - الأهداف

1 - الثقافات والتنموي

الثقافة⁽¹⁾ بصورة عامة ليست من المفاهيم التي يعبرها علماء النفس الذين يهتمون بالنمو المعرفي، الاهتمام الذي يستحق ما من شك في أن كل عالم من علماء النفس يعترف بأن الثقافة تشكل عنصراً أساسياً أفقه ضرورياً على صعيد التنمية⁽²⁾ العاطفية والاجتماعية والمعرفية⁽³⁾ لدى كل كائن بشري، غير أن معظم الأبحاث التي يقوم بها هؤلاء العلماء في إطار تنمية المعرفة ونشوتها قلماً تجعل الثقافة على الرغم من ضرورتها، في صلب مادتها. وذلك ما يبدو منافياً للواقع - خصوصاً والبعض من هؤلاء العلماء لا يرون فيها سوى مظهر فولكلوري، في حين أنه لو أعيرت هذه القضية الاهتمام الذي تستحق لوجد العلماء أنفسهم في مواجهة أسئلة مرعبة يفضلون تجنب الإجابة عنها نظراً لما نجره هذه الإجابة من

(1) الثقافة: ميزة شمولية تُعقده تضمن المعارف، والمعتقدات والنز، والأخلاق، والحق، والعادات وكل كتابة بطريقة استعمال مكتسبة ومنقولة بواسطة الإنسان، في مجتمع معين.

(2) التنمية أو النشوء: عملية نشوء من وضع أولي إلى وضع نهائي بفعل الضخ أو التوسع (أو بفعل تفاعل هذين العاملين). لمفاهيم العائلية تنظر إلى التنمية في إطار الحياة بكاملها (من الولادة حتى وقيها) حتى الموت.

(3) المعرفة، عملية التكب والمعالجة والحفظ ثم إنتاج المعارف التي تتحكم بالأنماط والتصرفات.

نتائج مرتبطة بالنسبة إلى علم النفس. تشير في هذه المناسبة إلى أن بعض علماء النفس الذين قاموا بهذه المحاولة شأن جيروم برونير (1966) قد اضطروا إلى إدخال تعديلات جذرية على مفاهيمهم. فأول ما يتوخاه هذا المؤلف هو الإشارة بل الإقناع بضرورة النظر بجدية إلى الثقافة في مجال الأبحاث السيكولوجية المتعلقة بتنمية المعرفة.

2 - ثقافات ومقارنة

في مقال لايزال يتمتع بشهرته على الرغم من مرور 40 عاماً على نشره، يشير جان بياجه (Jean Piaget) (1966) تحت عنوان: ضرورة ومعنى أبحاث المقارنة في علم نفس الطفل، إلى العناصر الأربعة التي لها تأثيرها في نظره، على النمو الذهني أو المعرفي. لقد لجأ بياجه إلى هذا التقسيم بفعل ما لاحظته من أن كل بحث مقارن يتناول حضارات وأوساطاً اجتماعية مختلفة لا بد من أن يشر بداية مشكلة تحديد العوامل التي تسهم بصورة خاصة في التنمية العنوية والداخلية للفرد والعوامل الجماعية والثقافية التي تشكل خصوصية المجتمع الذي يحضن الفرد (ص 40). وبما أنه كان على علم بما ذهب إليه الأنثروبولوجيون من أن المحيط الاجتماعي والثقافي له تأثيره على تنمية المؤثرات، الأمر الذي من شأنه أن يتقضى الافتراض الذي يرى أن مختلف المراحل التي يتحدث عنها فرويد (Freud) هي بصورة أساسية حصيلة تنامي ظاهرات «غريزة» واحدة (ص 5). فقد اهتم جان بياجه، وكذلك جيروم برونير (Bruner) بحصر هذه الأسباب «الداخلية» و«الخارجية» ودراسة تأثيرها على النمو المعرفي.

يشير جان بياجه أولاً إلى العوامل البيولوجية التي تفسر النظام التوالدي، أي تفاعلات الجينوم والوسط الفيزيائي أثناء النمو (ص 5). علماً بأن هذه العوامل تظهر أساساً بفعل نضج الجهاز العصبي المركزي دون أن يكون للمجتمع تبعاً لوجهة نظر المؤلف، أية علاقة بولادة هذه العوائق. في مرحلة

ثانية يشير بياحه إلى عوامل الاتزان⁽⁴⁾ أي الانتظام الذاتي للحركات⁽⁵⁾، التي تبدو متعيزة عن العوامل البيولوجية، ولكنها مرتبطة بنشاطات الإنسان الخاصة. الافتراض الذي يرى أن عوامل الاتزان لها تأثيرها على النمو المعرفي يجب أن يُترجم في رأيي بياحه بوجود مراحل نمو في سائر المجالات. أما إذا كان الأمر خلاف ذلك فمن المنطق أن نفتش عن السبب في التأثيرات الثقافية والتربوية الخاصة والمتنوعة^(id). أضف إلى ذلك أن العوامل الاجتماعية التي تؤمن انتظام الأفراد تتطابق مع الانتظامات الاجتماعية (أو المابين فردية) السائدة في المجتمعات كافة (ص 6). من المفترض أن يُترجم منقول هذه العوامل بأن تمر كافة المجتمعات في مراحل النمو ذاتها. لأن المنطق الذي هو في أساس أفعال وعمليات⁽⁶⁾ فرد إنما هو فردي واجتماعي في آن.

المجموعة الأخيرة من العوامل التي تتشكل من التقاليد الثقافية والإرث التربوي هي وحدها التي يكون لها المفعول التفاضلي على النمو المعرفي باعتبار أن مجموعة العوامل هذه تتغير من مجتمع إلى آخر. في سبيل الخروج من الإبهام يتمنى بياحه أن تضعف الأبحاث المتعلقة بالشؤون الثقافية بهدف تحديد مجال كل واحد من هذه العوامل ومدى تأثيره في النمو المعرفي،

(4) الاتزان يوضح هذا المفهوم المُستعار من البيولوجيا عملية تأقلم الفرد مع المحيط عن طريق الهضم والتكيف. ونعذر الإشارة إلى أنه يشكل نزعة إلى لاتزان، لأن الاتزان الحففي يبقى مستجلاً طالما نسير على قيد الحياة.

الهضم عمل عموي أو إرادي يهدف إلى إعادة إنتاج مخططات عمل ونسب فكرية، إضافة إلى أنه يشكل عملية امتلاك عناصر جديدة نظرية هذه النسب.

التكيف: عمل عموي أو إرادي من شأنه أن يغير مخططات الحركة ونسب الفكر أثناء احتكاكه بالمحيط.

(5) العمل أو النشاط. عملية تتج للفردي أو يقوم به فرد معين: علماً أن بإمكان هذا السلوك أن يكون لا إرادياً (ردة فعل) أو أن يكون مقصوداً (أفعالاً) أو ذهنياً (وعياً).

(6) عملية: نشاط عمومي يتضمن شيئاً مختلفاً لمعالجة المعلومات. فالعملية بالنسبة إلى بياحه هي عمل فكري ينتهجه الإنسان تدريجياً بنسبة ما يحوله إلى أفكار.

خصوصاً وهذه الأبحاث لا تزال حتى هذا التاريخ 1966 ضئيلة العدد. مضيئاً هذا التحفظ البالغ الأهمية بالنسبة إلى جدية هذه المسألة، قاتلاً: إن علم النفس الذي نُعدّه في أرساطنا سوف يظلّ حذسباً وتحسينياً طالما لم نمتلك بعد عدة المفارئة التي لا غنى عنها كعامل مراقبة، (ص 12). بعد مرور عشر سنوات اكتشف جاك لوتري (Jacques Loureux) وهكتور رودريغز - تومه (Hector Rodriguez-Tomé 1976) مفعولاً محتملاً، في أساس التفاوت في النمو السعرفي للعوامل الأربعة التي وصفها جان بياجيه وليس فقط في العامل الأخير. فقلّة السغلية مثلاً وسوء التوقية الصحيحة بإمكانهما أن يعيقا عملية النصح (راجع: العوامل البيولوجية)، كما أن بعض الطرائق المستخدمة في تعميظ الأطفال أو استعمار الصغار في أعمال تفوق قدرتهم من شأنها أن تولّد أشكالاً خاصة على صعيد الحركة (راجع: عوامل الاتزان الحركي) في حين أن بعض صيغ التواصل بين الكبار والصغار قد تفضّل إمكانات التفاعلات الاجتماعية، (راجع: العوامل الاجتماعية التي تؤمن التماسق بين الأفراد). من هنا إنه يصعب حصر السبب المؤنّد للفرقات الثقافية التمييزية في النمو السعرفي في واحد من العوامل الأربعة، خصوصاً وأن هذه العوامل تبدو مترابطة، فالتقاش حول ما هو الذي يسبب وما الذي يسببه، يبقى قائماً. فهما يكنّ الأمر، يظلّ الهدف الثاني الذي يرمي إليه هذا الكتاب وإن بعد مرور أربعين عاماً على مقالة جان بياجيه محصوراً - أي الهدف الثاني - في تبيان أهمية هذه الأبحاث وأهمية نهج المفارئة على صعيد إيجاد معرفة موضوعية في ما يتعلق بالنمو السعرفي عند الأطفال.

التكوين النفسي والثقافات

«جان-كلود برنغيه» - لا يمكن تصور أن الواقع يستطيع أن يعلمنا أي شيء عن نفسه بخارج الفكر العلمي.
 [جان بياجيه] - نعم، اقتنعت!
 [جان ك. برنغيه] - اقتنعت لأنك غربي.

[جان بياجيه] - (١٤) نعم
 [جان ك. بونيه] - أنت مصوغ في قلب العالم الغربي
 [جان بياجيه] - نعم، إذا أردت ذلك. في النهاية - ثمة علم صيني تمكن
 من الذهاب إلى أقصى الحدود - [...] لذلك طرحت على نفسي مسألة
 معرفة ما إذا كان بالإمكان تصور علم نفس مختلف عن علمنا وما إذا كان
 بالإمكان أن يكون هذا العلم علم نفس الطفل الصيني في الحقة العظمى
 للعلم الصيني، وأعتقد أن الأمر كذلك*.
 ملحوظة: في مجمل الكتاب وفي استشهادات الكتاب: كل الإضافات في
 النص، الموضوعية بين قوسين معقوفين، هي من صنع مؤلف الكتاب.

Source: Belaguler T.C., Conversations libres avec Jean Piaget, 1977, p.149-150.

3- الثقافات وعلم النفس

الوجه الآخر لنظر بجدية إلى الثقافة في علم النفس الذي يُعنى بالتوسُّع
 المعرفي والذي ينبغي تناوله بكثير من النباقة في بداية القرن الواحد والعشرين
 المعاصرة، هو أنه إذا كان بإمكان علم النفس العلمي أن يبدو مُرضياً وملائماً
 للشعوب الغربية بصورة عامة (على الرغم من أن الأمر هو خلاف ذلك بالنسبة
 إلى بعض الغربيين) فالشعوب غير الغربية لها موقف يختلف عن موقف الشعوب
 الغربية. فبعد أناصر الباعي (Eskola) (2005) مثلاً يُعبّر في مؤلفه "نقد علم
 النفس انتقافي"، عن عدم رضاه عن "علم النفس العام" وبصورة خاصة عن
 "علم النفس انتقافي"⁽⁷⁾، الذي يعني بالثقافت. ففي الواقع «إذا حظ باحث
 رحاله في بلد غريب للقيام بسهمة علمية تستغرق بضعة أشهر فلن يتمكن من أن
 تمثل ثقافة هذا البلد [...] فيضطر عندئذ إلى استخدام معايير ثقافته الخاصة
 ليستطيع فهم ثقافة البلد الذي حلّ فيه (ص 75) أفلا يكون بمقدور علم النفس

(7) ثقافي: صفة تحدد بصورة عامة مجموع الدراسات التي تتناول العلاقة بين انبعاث الضيق والثقافة
 (عند البعض الداهي)، وبصورة خاصة حمية عمية الثقافة انتاجية عن الاستكشاف بين ثقافات
 مختلفة.

أن يعرف نسبة ثقافته الخاصة إذا لم يتسنى له أن يعيش كغاية في أجواء ثقافة أخرى؟ السؤال على جانب كبير من الأهمية ويستحق أن يُطرح، لأنه يحمل في مطلق الأحوال ليس على التذكير في «أطر مراجعه» الخاصة فقط، بل في تعاون شامل بين الشعوب، خاصة وأن علم النفس الذي ابتدعه الغرب حتى ولو ادعى أنه شمولي الثقافة "لم يستطع إقناعنا بأن المعرفة التي يزودنا بها عن النسبة الإنسانية هي المعرفة الوحيدة التي يمكن التوصل إليها، ولا أنها المعرفة الأكثر شمولية" (ص 126). فالمطلوب في هذه الحالة، كما يقول المؤلف، هو أن نكون على استعداد لتقبل مفاهيم جديدة قد نردنا من ثقافات غير غربية شرط أن تتسجم هذه المفاهيم مع المبادئ التي ارتكز عليها علم النفس. الأمر الذي يؤدي إلى انفتاح النقاش بين الباحثين ذوي الثقافات المختلفة وإلى رفع مستوى هذا النقاش. الهدف الثالث الذي يتوخاه هذا المؤلف، هو الإسهام في هذا النقاش واقتراح مدخل متواضع يُسهّل فهم، ولتغلّ شرح، عملية النمو المعرفي لدى أطلاق الإضافات كافة.

II - تقسيم

1 - أفكار وأسئلة

الفصل الأول الذي يلي هذه المقدمة هو مخصص لعرض الأفكار الرئيسية لعالم النفس الأميركي جيروم برونير لتكونها تشكل الأسس التي يقوم عليها علم النفس الثقافي. سنعود لاحقاً إلى الكلام على هذا العالم، وما يمكن إعلانه منذ الآن، هو أننا مديون لـ جيروم برونير لكونه حمل على محمل الجد قضية الثقافة في علم النفس وبصورة خاصة في علم النفس المتعلق بالثقافة المعرفي. هذه الأفكار الرئيسية تتعلق بالثقافة وبالطبع بالبنائية⁽⁸⁾ بنوع خاص والمسرودة وبالمصطلح الثقافي⁽⁹⁾ بشكل عام. غير أنه أعيد عرضها وتحديث مضمونها بصورة مسهبة في الفصل الأول ومن بعد في الفصلين الرابع والخامس، وباستطاعتنا أن نعلن أن ما تبقي قوله، هو أن المعرفة - أو العقل - لا يمكن أن تكون في رأس البشر، لأنها أيضاً في المصطنعات الثقافية التي يستخدمونها في حياتهم اليومية. من هنا إن علم النفس عندما يرتدي الطابع الثقافي يتبنى موضوعاً يختلف إلى حد ما عن الموضوع الذي يدرسه الكثيرون من علماء النفس. فانظريفة الفضلي التي تتيح لعلم النفس أن يفضي بمعلومات موضوعية حيال

(8) البنائية: مبحث عامي يرى أن معرفة العالم الواقعي تكاد من صياغة جهاز رموز انخلافاً من تجربة الإدراك الحسي وتجزئة الحركية والمعيشة. أم حقيقة العالم بحد ذاته فسبقى خارج تناول الفكر الإنساني. فالحقيقة التي يتمكن الإنسان من معرفتها هي حقيقة العالم الذي يسي ذاته أو نية حرة.

(9) المصطلح الثقافي: الحادث الثقافي المصطلح هو اختراع إنساني تنحصر وظيفته في حفظ إشارة أو معالجة مختلف المعلومات. بإمكانه أن يتخذ صفة التكنولوجيا (Technologie) أو أداة (كتاب، صورة) أو نصاً (المستور) أو إشارة رمزية إلخ. (مرادف للأداة، للإلة).
الأدوات الثقافية: محسن ما ينتجه مجتمع من أدوات تسهل القيام بالنشاطات التي تنفيها الحياة اليومية لتكنولوجيا ووسائل الاتصال، وأجهزة الترميز. هذه العبارة هي مرادفة (للأداة الثقافية) وللمصطنعات الثقافية

العقل، بما هو داخل رأس البشر وخارجه، هي في نظر برونبر طريقة المقارنة. هذا ويقدم لنا الفصل الثاني مقارنة أولى جداً لافتة: ينبغي تحليل وضع بعض صغار القرود التي تتم تربيتها في وسط إنساني ومقارنة هذه التجربة بتجربة تتضمن تربية أطفال في وسط حيواني أو طبيعي. فهل يصبح القرود بشراً والأطفال البشر يولدون حيوانات؟ هذه التجربة من شأنها أن توضح ما تتضمنه الطبيعة الإنسانية من عوامل يزودها بها تطور الجنس البشري، والدور البالغ الأهمية الذي يلعبه الوسط الاجتماعي الثقافي في عملية التنمية، هذا الدور الذي يجعل من طفل اليوم إنساناً بكل ما في الكلمة من معنى..

في الفصل الثاني تحدثنا عن مقارنة بين جنسين مختلفين: إنساني وحيواني، أما في الفصل الثالث فسنعرض مقارنة بين فئتين من الجنس الواحد. ما سنقوم به في مرحلة أولى هو استعراض كيفية نمو الفتيان والفتيات في مجتمع لاهوتي، مجتمع (بارودا) - (Baruya) - في غينيا الجديدة (أوقيانوسيا). العرض الممثار إليه سيبيح لنا أن نبيّن، من ناحية أولى، أن الحقوق التي يستطيع فيها أولاد بارودا أن يصبحوا خبراء هي غير الحقوق المعروفة في أوروبا، ومن ناحية ثانية، أن مسار نمو هذه الحقوق هو أيضاً مختلف. فمسار بارودا الذي هو المسار الوحيد، والذي يلقى أثناء اجتيازه الفتيان كما الفتيات بعض التدريبات والإرشادات، يؤدي إلى سيطرة الذكور على الإناث. أما في أوروبا ولنقل في الغرب عموماً حيث المجتمعات تضم طبقات مختلفة، فعلم النفس يقترح عدة مسارات يصعب التمييز بينها إضافة إلى أنها تستهدف تحرير الفرد من الضغوطات المختلفة ومن بينها تلك التي تقيم فارقاً بين الذكر والأنثى. فالمقارنة في هذا القطاع تبين تنوع المفاهيم أو النماذج الثقافية التي ينظر من خلالها إلى الأولاد ونموهم، كما تطرح سؤال المفاضلة بين النماذج -

2- مفاهيم ونماذج

لقد استهدفت الفصول الثلاثة الأخيرة من هذا المؤلف أن ترسم الإضار

العام لعلم النفس الثقافي بإثارتها لبعض المشكلات وبطرحها بعض الأسئلة خاصة انطلاقاً من مثلي المقارنة المشار إليهما أعلاه. أما الجزء الثاني من هذا المؤلف فيستضمن تحليلاً موسعاً للمفاهيم الضمنية التي تستند إليها أبحاث علم النفس والنمو المعرفي، فيما إذا تناولت الثقافة بشيء من الجدية. في الفصل الرابع منبداً إذنا بتحديد مفهوم الثقافة مما يتيح التمييز بين مجموعتين من التحديدات: 1. الثقافة التي ينظر إليها كإرث يتلقاه الأفراد؛ 2. الثقافة التي ينظر إليها كعملية بناء معاني في إطار المشاركة في النشاطات التي يقوم بها الأفراد. هاتان المجموعتان من التحديدات تتطابقان على وجه التقريب مع مجموعتين من الأبحاث السيكولوجية: 1. علم النفس الثقافي المقارن (Cross-Cultural psychology)؛ 2. علم النفس الثقافي. هذا الانفصال بين «معسكرين» كان موضوع إزعاج لكاتب هذه السطور (Troude, 2001b, 2003b, 2993c). من هنا إن ما تبني من انفصل يشكل تحليلاً إيديولوجياً لهاتين المجموعتين؛ تحليلاً يتيح تحديد الأفكار الرئيسية التي هي في أساس الأبحاث الثقافية كما يوضح كيفية تعارضها: الشمولية⁽¹⁰⁾ قبالة النسبية⁽¹¹⁾ تلاقى الحضارات قبالة تباين الحضارات؛ 3. تقويم الذات قبالة الحظ من قيمة الآخر. وذلك ما بإمكانه أن يؤدي إلى استخلاص نموذج مختلف من شأنه أن يربط الأضداد في وحدات معقدة عوضاً عن أن يجعل الأضداد في «معسكرين» متعارضين (مورين 1990).

كما سبق أن أشرنا إلى ذلك يتميز علم النفس الثقافي بأنه يأخذ بالاعتبار في تحليله للعقل، المصطنعات الثقافية القائمة خارج رأس البشر. فعالم النفس، الذي هو كائن بشري شأن كل إنسان لا بد أنه من أن يستخدم هو أيضاً هذه المصطنعات الثقافية أو بعضها في الأوقات التي يُشغَل فيها عقله. فالكتاب الذي

(10) الشمولية: نظرية تقول إن الجنس البشري يُحدّد بطبق مشتركة بيولوجية الأصل. / أو ذات أصل خلقي وأدى بخرجه ولا بعده العقل. في هذه الحال تصبح العقلانية مرادفة لشمولية.

(11) النسبة الثقافية: نظرية تقول إن الإيمان لا يجد ما يُشعره إلا في محيطه الثقافي المحسوس به. النسبة تعارض الشمولية والعقلانية.

هو بين يديك الآن مثلاً بإمكانه أن يكون واحداً من هذه المصطلحات. فإذا رغب عالم النفس أن يحلل فكر ولد، فالمصطلح الثقافي الذي يتلام على أفضل وجه مع مشروعه هو ما نسميه النموذج العلمي. ففي الفصل الخامس، سنقدم بصورة مفصلة نموذجين من النماذج التي نستخدم غالباً في علم النفس الثقافي: 1. النموذج الثقافي البيئي، لجون بيري (John Berry)؛ ونموذج أوكار التسمو (niches de développement) لشارل سوپر (Charles Super) وسارا هاركنس (Sara Harkness). إن ما يميز هذين النموذجين عن غيرهما من النماذج المستخدمة في علم النفس هو أنهما يركزان على المضمين (contextes) البيئية والثقافية للنمو كما على التفاعلات التي تتم بين هذه المضمين والفرد. علماً بأن معظم النماذج «الكبرى» التي استخلصها علم نفس النمو كنماذج جان بياجه وسيفغوند فرويد (Sigmund Freud) وهنري وتون (Henri Wallon) وليف فيغوتسكي (Lev Vygotsky) لم تركز إلا على وصف ما يجري «في» رأس الطفل، في حين أن هؤلاء العلماء كانوا يعترفون بما للأوساط الاجتماعية والثقافية من أهمية بالغة.

3 - أبحاث واختيارات

تشكل الفصول الثلاثة الأخيرة الجزء التجريبي من المؤلف. بعد الانتهاء من تحديد المفاهيم والنماذج النظرية لعلم النفس الثقافي، حان الوقت للتوجه إلى ميدان الاختبار. إن أمثلة البحث المتقدمة في هذه الفصول تشكل مباشرة العمل الذي لا نقل امتحان التوافق والمثل والنماذج التي سبق أن أجلي السطر عنها. الفصل السادس، باديء ذي بدء يتناول موضوع التمدد، فكل حيوان، وكم بالحري الإنسان، مضطرب، كما يتأقلم مع جاره البيئي أن ينمي أهلية تمكنه من التنقل في التمدد، فكيف بإمكانه أن يتوجه وأن يدرك أين هو إن لم يكتسب هذه الأهلية؟ في ما يتعلو بنمو هذه الأهلية عند الولد هنالك فكرة مقبولة بوجه عام مفادها أن هذه الأهلية تُكتسب بشكل طبيعي عن طريق العلاقة التي يقيمها

الطفل مباشرة مع الأشياء انطلاقاً مما يراه ويسمعه ويلمسه الخ... أي انطلاقاً من ديناميته الذاتية. غير أن الأبحاث التي أجريت مؤخراً في بالي (إندونيسيا)، آسيا، وفي الهند والنيبال (آسيا)، وفي كليدونيا الجديدة (ميلانيزيا، أوقيانيا) وفي تاهيتي (بولينيزيا، أوقيانيا)، تشير إلى أن الأمر ليس كذلك في الأصناف كافة، لأن الطفل في المناطق التي أشرنا إليها كما في أوروبا، يفهم علاقات توجّه في المدى مع الأشياء استناداً إلى معالم بيئية بعيدة أي انطلاقاً من المضمون اللفظي. الفروقات القائمة بين مجموعات الأولاد الذين أخضعوا لذات الامتحانات تسمح بمناقشة العوامل البيئية والثقافية التي بإمكانها أن تؤدّد هذه الفروقات: الجنس، اللغة، المهمة المقترحة، الوسط الفيزيقي أو الريفني، الجزيرة أو البرّي، الدين، الخ. العامل الذي تم درسه بدقة خلافاً لبقيّة العوامل هو اللغة أو اللغات التي يتحدث بها الأولاد ومفحولها، لأن هذا العامل وإن تنكّر له علم النفس يُبرز أهمية النسبية اللغوية وفقاً للنتائج التي انتهى إليها علم اللغات الذي أعيد اعتباره منذ عشرين عاماً.

بعد ذلك سنتناول بالبحث وفي الفصل السابع قضية الزمان. الزمان، خلافاً للمدى لا يُرى ولا يُسمع ولا يخضع للمسّ. فمن الأهمية البالغة أن نبحث عمّا يُمكن الأولاد من التعرف إلى عالم لا يخضع للاختبار الحسي المباشر. من المؤكّد أن التوصل إلى «مفهنة» الزمانية التي تشكل عنصراً مجرداً يستند غالباً إلى المدى الذي سبق للتوّد أن اختبره بصورة حسية ملموسة - وهذا ما يسمى «استخدام الاستعارة». إذا أردنا مثلاً أن نعطي فكرة عن تسلسل الأحداث بإمكاننا أن نرسم سهماً ونجعل البرهة الماضية في الجهة اليسرى، والبرهة الحاضرة في الوسط والبرهة المقبلة في الجهة اليمنى. لقد كشفت الأبحاث التي أجريت على شعوب تنكلم وتكتب الإنجليزية والنصينية والعبرية والعربية، أن اتجاه سهم الزمن يخضع للاتجاه الذي تتخذه قراءة أو كتابة اللغة. فالزمن، بالنسبة إلى الصيني، يتجه من أعلى إلى أسفل. النتائج التي تمّ اتّصال إليها من خلال الأبحاث التي أجريت في مراكش (أفريقيا الشمالية) وفي فرنسا

(أوروبا الغربية) في ما يتعلق باتجاه الزمانية، توضح بجلاء تأثير وسائل الاتصال والمصطنع الثقافي المستخدم - أي وسيلة التعبير والاتصال - (الفعل الحسي الحركي، الرسم، السرد، اللغة المكتوبة) كمصدر أساسي للتغير تبعاً للثقافات والسن.

في ما يتعلق أخيراً بالفصل الثامن سنتناول علم الفلك وبصورة خاصة ما يعرفه الأولاد عن شكل الأرض؛ لأن أهمية هذا القطاع لا تقل عن أهمية القطاعات التي سبق أن درسناها. فإذا كان المدى يشكل موضوع اختيار معيوش وكان التعرف على الزمان يتم عبر المدى، فمعرفة شكل الأرض الكروي لا يشكل موضوع تجربة ملموسة أو موضوع استعارة إلا بالنسبة إلى علماء الفلك. أن نلّم باستدارة الأرض في حين أننا نراها مسطحة وأنه بإمكاننا أن نعيش «تحتها» دون أن نهوي خاصة أنه يستحيل علينا أن ندوس السقف بأرجلنا، فذلك نتيجة ما تعلمنا بآاء الثقافة التي تناقض التجربة المباشرة وإن كانت هي أيضاً عاجزة عن أن تكشف هذه الحقيقة بنفسها وأن تلجأ إلى رؤا انغضاء ليساعدوها على كشفها - لقد أجريت منذ عدة سنوات أبحاث عديدة حول هذه المسألة بغية تحديد المراحل والعوامل «الداخلية» والخارجية التي تتيح للفرد اكتساب هذه الخبرة⁽¹²⁾. غير أن تفسير الوقائع التي لوحظت لدى اختبار أولاد يتمون إلى ثقافات مختلفة، تندرج في أبعاد نظرية مختلفة أيضاً. فمهما ما هو تطوري ومعرفي يحدد على ما نحتويه رؤوس الأولاد، فانطلاقاً من تحليل براهين الفريفيين واستناداً إلى الأبحاث التي أجريت، خاصة، في الولايات المتحدة (أميركا الشمالية) واليونان (أوروبا الجنوبية) وإنكلترا (أوروبا الغربية) وأستراليا (أوقيانيا) وفي السويد (أوروبا الشمالية) والمغرب (إفريقيا الشمالية) يمكننا القول

(12) انتملي: التصير الذي من شأنه أن يَكَيّف الطائفة التي تتيح تعيد مهمة (أو أهمية) تحت تأثير لتفاعل مع البيئة

تبعاً لما يُقرّه جيروم بيرونير إنه إذا كانت المعرفة تكمن في المصطلحات الثقافية التي يحتويها الوسط اللبني فإنها أيضاً تكمن في رؤوس الأولاد. في عتاق هذه المقدمة نوضح أن تأليف هذا الكتاب وقراءته يُشكلان، تمثيلاً مع أسس علم النفس الثقافي، عملاً ثقافياً، فبقيامنا بكتابة هذا المؤلف وقراءته نكون أي «أنثى المقارئ» و «أنا» المؤلف ننشط معاً في خلق وإنتاج وبناء ثقافة.

Pour aller plus loin

- BRIL B. et LEHALLE H. (1988). *Le Développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: PUF.
- BRIL B., DASEN P., SABATIER C. et KREWER B. (éds.) (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants, pour quelles cultures?* Paris: L'Harmattan.
- BRUNER J. (1991a) *Car la culture donne forme à la psychologie culturelle*. Paris. EsHel.
- BRUNER J. (2000a) *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris. Reiz.
- JAHODA G. (1989). *Psychologie et anthropologie*. Paris, Armand Colin
- SABATIER C. et DASEN P. (éds.) (2001). *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*. Paris, L'Harmattan
- TROADEC B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris: Armand Colin.
- TROADEC B. (éd.) (2006a). *Cultures et développement cognitif. Numéro thématique de la revue Infancia*, n°2. Paris: PUF.

الفصل الأول

علم النفس (هو) ثقافي

مشروع جيروم برونر الشخصي

تركز اهتمامي طيلة حياتي على مسألة تمكن الكائنات البشرية من اكتساب المعارف واستخدامها. وقد قادني هذا الاهتمام إلى دراسة الإدراك الحسي⁽¹⁾ والذاكرة والتدرب والتفكير واللغة - أي ما يسمى «المعرفة». وبما أن المعرفة ليست من اختصاص علم النفس فقط رأيت نفسي مضطراً أن ألجأ نارة إلى علم النفس وأحياناً إلى علم اللغات والفلسفة ومراراً إلى علم الإنسان وأبوم إلى الحقوق والتضامن. أما والحقيقة الجلية صعبة الإدراك فقد صرقت نصف حياتي على وجه التقريب لأدرك أن المعرفة لا توجد فقط في رأس الإنسان بل في «أحداث» الثقافة أيضاً. علماً أن هذا الإدراك قد قادني تدريجياً إلى التأكيد من استحالة وجود تفسير سيكولوجي كافٍ لماهية العقل. ومن أن أي تفسير يجب أن يأخذ بالاعتبار القوى والضرورات التي تستغلها الثقافة لتخلق العقل.

المصدر: برونر جيروم... وثيقة غير منشورة، 2003

(1) إدراك الحسي: ويشبه استثناءً لتعميمات من أسئلة داخلية أو لغوية بواسطة الأرواح
تعددية

1 - الثقافة والعقل

1 - الثقافة في علم النفس

في مؤلّف سابق، «النمو المعرفي»، النظريات الحالية حول الفكر، يتخصص برثران ترواوك وكلارا مرتينو (Clara Martini) الخصائص الأساسية لديّة من النظريات المتعلقة بالنمو المعرفي ونعمان النظر بصورة خاصة إلى المركز الذي عصبته هذه النظريات للثقافة. وقد تبين لهما من خلال هذا المبحث أن المؤلّف الوحيد الذي يعتبر أن الثقافة تشكل عنصراً أساسياً في النمو المعرفي ويجعلها في صلب نظريته هو جيروم برونر المولود سنة 1915⁽²⁾، في حين أن أوليفيه هوديه (Olivier Houde) (2004) وهو أحد المؤلّفين الذين درست نظرياتهم، لا يشير إلى الثقافة إلا مرتين وبصورة تلميحية وفي 125 صفحة من مؤلّفه: علم نفس الطفل. صحيح أن معظم علماء النفس العاملين في حقل النمو المعرفي يحترفون بدور الثقافة في تكوّن⁽³⁾ كل إنسان بمن فيهم أوليفيه هوديه؛

(2) ولد جيروم برونر سنة 1915. أستاذ في علم النفس، يُدرّس حالياً في جامعة نيويورك قبل انتقاله إلى جامعة نيويورك دُرّس علم النفس في عدد من الجامعات الشهيرة: هارفرد (1952 - 1972) ثم أوكسفورد (1972 - 1980). خلافاً لنظرية بياجه المتعلقة بتطور الكائن المرء يتبنى جيروم برونر النظرية المستريحة من فيلوتسكي التي ترى أن التدرّب من عملية اجتماعية نتيج للاطفال أن يتوا مفاهيمهم الجديدة بصورة تدريجية. وتحتصر مهمة هذه العملية باستخلاص ما تقدمه المعلومات واختلاق الاقتراحات التي تساعد على تفسير هذه المعلومات واتخاذ القرارات في ما يتعلق بجمع التجارب الجديدة بالثناءات المعبّية الحدية. وبالتواصل والحوار يمكن المرءون من القيام بدورهم الذي ينحصر في العمل على تشجيع الأولاد لاكتشاف مبادئ التدرّب.

(3) تكوّن (Genèse) - فكرة تعيد عن مختلف عمليات النمو (راجع - تطور الفرد (Ontogenèse) وتطور الأنسال (Phylogenèse).

تطور الفرد (Ontogenèse) - مجموع عمليات التطور والنمو والتكسب الخاصة بالفرد
تطور الأنسال (Phylogenèse): مجموع عمليات التطور والنمو والتكسب الخاصة بنسل معين.

غير أن القلائل بينهم يدرجونها في النظريات التي يظلمون بها. لماذا؟ ميكال كول (1996 Michael Cole) يطرح سؤالاً شبيهاً بالسؤال الذي نطرحه. - لماذا لا ندمج الأبحاث الثقافية المقارنة في مشاريع أبحاث علماء النفس في ما له علاقة بالمبادئ الأساسية للسلوك البشري؟ وللإجابة عن هذا السؤال يقول: إن علم النفس الموصوف بالعام، لا يعرف أن يفيد من الملاحظات التي يوفرها البحث الثقافي، لأن هذه الملاحظات لا تحترم إجمالاً المبادئ المنهجية التي نعتمدها الطرائق الاختيارية (راجع الفصول 6 و 7 و 8). فالثقافة تنحرف إلى نوع من الفونكلور. وذلك ليس بالعمل الجدي أي إنه ليس علمياً بالمعنى الصحيح للكلمة.

ما نحن مدينون به لجيروم برونر هو أنه طالب بأن تؤخذ الثقافة في علم النفس على محمل الجد. فالمفصل الأول من هذا الكتاب مخصص لعرض بعض الأفكار الرئيسية التي تحدد ما أسماه المؤلف علم النفس الثقافي. علماً بأن هذه الأفكار تجد باستمرار مكانها في خلفية كل فصل من فصول هذا الكتاب. لقد انطلق برونر في تفكيره من واقع ما يفاك بأن علم النفس يجب أن يكون مستقلاً عن الثقافة إذا كان ينبغي اكتشاف سبل عمل إنساني شمولي ومتجاوز للتجربة، مع احتمال تسليمه بأن هذه السبل قابلة للتغير تبعاً للثقافات التي تحتضنها. (برونر 1991a ص 35). لقد أدت هذه النظرة السيكولوجية إلى التركيز، وبصورة خاصة في الزمن الذي نحن فيه على الجبرية البيولوجية والعصبية التي تتحكم بالسلوك الإنساني باعتبار أن هذه الجبرية تشمل جميع أفراد الجنس البشري. كما أدت أيضاً إلى تزايد تأثير النظريات الفطرية على الأبحاث التي تتناول النمو الفردي الأمر الذي حمل علماء النفس على البحث عن الأسباب التي هي في أساس السلوك الإنساني في الماهية البيولوجية. في حين أنني أرى أن الثقافة والبحث عن المعاني التي تتضمنها هي التي تشكل بالفعل الأسباب الحقيقية التي تولد الفعل الإنساني. فالماهية البيولوجية وسبل العمل الشمولية المزعومة ليست هي ما يسبب عمل الإنسان. لأنها لا تشكل في أفضل

الاحتمالات سوى صغوصات تحفز على العمل أو ظروف لا بد منها لتنفيذ هذا العمل. من هنا إن علم النفس الثقافي يبدو وكأنه الحل الذي يقترحه جيروم برونير ليحاول من خلاله التوفيق بين رؤى الإنسان بما هو فرد فريد والرؤى التي نجعلها في آن معاً تعبيراً عن ثقافة وبنية بيولوجية.

التخلي عن الثقافة

خلال السبعينات والثمانينات من القرن العشرين قرر علماء النفس العاملون في حقل النمو الإنساني، عدم أخذ الثقافة بعين الاعتبار، بفعل انهيارهم بالشمولية التي كانت تعدُّ بها نظرية بياجه على الصعيد العملي (opératoire). وإذا كان القول إنهم تخلَّوا عن الثقافة يناقض الواقع، فالقول إنهم ربطوها بعلم النفس الثقافي الذي يحصر دوره الهامشي بالبرهنة يؤكد أن الظروف المحلية تُعكِّم مسار التطور العالمي.

المصدر: برونير - الثقافة والنمو الإنساني.

1999، ص 300

2 - علما النفس

في مقدمة الكتاب الذي نُشر بالفرنسية سنة 2000، والذي حمل عنوان (Actual minus, possible Worlds)، أثناء نشره بالإنكليزية سنة 1986، يشير جيروم برونير إلى الإزعاج الذي كان يعاينه إزاء الفجوة الذي كان يعبر عادة علم النفس «العلمي» عن علم النفس «الحدسي» أو «الشعبي» الذي يُعبر بإمكانه أن يكون علمياً. سنطالع بصورة أكثر تفصيلاً على هذه الثنائية في الفصلين الرابع والخامس عندما نتحدث عن العلوم العرقية⁽⁴⁾ (ethnoécologie) أي عن العلوم

(4) Ethnoscience أو Ethnoécologie - مجموع المعارف والمعتقدات التي تنتجها مجموعة ثقافية معينة. هذا التعبير مرادف لتصورات الاحتمالية والنظريات البديهة أو الفنية ويتعارض تقليدياً مع النظريات العلمية.

اللاغربية وعن النظريات التي سُميت «بلساذجة» والتي تُخصُّ آباءَ وأمّهات من ثقافات مختلفة وتعلّق بتربية أولادهم.. في بداية عمله نبّئ المؤلف هذه الثنائية بصورة عفوية معتبراً أن علم النفس «العلمي» هو أفضل من علم النفس الساذج، لأنه يشكل نهجاً عقلانياً ومنطقياً سهلاً الاستيعاب والفهم. غير أنه شأن الكثيرين من علماء الإنسان رفض دون إعطاء النظرية التي تؤكد أن لا معرفة حقيقية إلا التي يؤدي إليها التفكير العقلاني والمنطقي. وبالواقع قد يحصل غالباً - وبصورة خاصة لعلماء النفس - أن يحولوا حدساً ثابتاً إلى افتراضات علمية يمكن التأكيد من صحتها عن طريق الاختبار. أتحسس والنظرة السليمة ليسا غريبين إذ أن عن عملية إعداد المعلومات الموضوعية التي تبدو أكثر تعقيداً مما تحمل الثنائية عنى اقتراحه.

يرى جيروم برونر أن إحدى نتائج بناء علم النفس العلمي على الأسس العقلانية والمنطقية تشكل في مطلق الأحوال نزعة تهدف إلى تعميم الحالات النفسية الذاتية. نورد في هذا السياق ما ذهب إليه الفيلسوف جون سيرل (John Searle) (1995، 1999، 2004) من أن الفكرة السائدة في هذه الآونة حيال الفكر والعقل أو الوعي بعد أن كانت (أي الفكرة) ثنائية⁽⁵⁾ (أي أن الفكر والعقل هما شيء - والجسد شيء آخر) أصبحت مادية⁽⁶⁾ أي (أنها تعتبر أن العقل والوعي لا يختلفان في طبيعتهما عن الجسد). هنا يتساءل المؤلف: كيف نفسر ظهور النظرية المادية وكأنها السبيل العقلاني الوحيد الذي يؤدي إلى فهم

(5) ثنائية: تصور أنتولوجي يفترض مسبقاً وجود جوهر متميزة ثنائية الروح والجسد مثلاً تتضمن استقلالية الواحد عن الآخر. فالروح فسيء، يختلف عن الجسد.

(6) المادية: تصور أنتولوجي يرى أن العالم الفيزيائي والعالم النفسي يمكن تفسيرهما بمفهوم المادة، كما يحددها علم الفيزياء.

الأحادية: تصور أنتولوجي يفترض مسبقاً وجود جوهر واحد في العالم. فأحادية الروح والجسد مثلاً تتضمن ارتباط الواحد بالآخر ارتباطاً وثيقاً بمعنى أن الروح أو الفكر أو العقل هي نتاج الجسد.

الفكر أو العقل؟» (1955 صفحة 22) «هذه المقاربات تحمل في الواقع، في طبيعتها نوعاً من العداوية تجاه حياتنا الفكرية وطابعها الذهني. فمن أي منظور تفحصنا هذه النظريات المادية انضح لنا أنها تحاول جميعها التقليل من أهمية الظواهر الذهنية انعادية الصنمثلة في المعتقدات⁽⁷⁾ والشهوات والنوايا كما نجهد في زرع الشك حول وجود طبائع عامة تميز الذهن كالوعي مثلاً أو الذاتية» (ص 25).. هنا يجد التعقيم الذي أشير إليه أعلاء مقره. هنالك إذن بعض من علماء النفس الواقعيين تحت تأثير المفاهيم الوضعية⁽⁸⁾ ممن يكرهون الذاتية والقصديّة⁽⁹⁾.

قد يكون السبب في نشوء هذا الوضع في رأي جيروم برونير، مرده الفرق بين ما يقول الناس إنهم يفعلون (أي كلامهم) وما يفعلونه فعلاً (أي تصرفاتهم). فكيف بإمكاننا أن نقوم بإعداد نظريات موثوقه باشتغالها وبتشويقها المستقبلي في مثل هذه الظروف؟ انحل بالنسبة إلى الكثيرين من علماء النفس يكمن في أن يؤخذ بالاعتبار ما يفعله الناس في بعض الحالات لا في ما يقولون إنهم فعلوه؛ لأن ما يفعله الناس يبدو أقرب إلى نفسيهم مما يقولون إنهم فعلوه (علم النفس الشعبي). الموقف الذي تبناه جيروم برونير يختلف عن موقف علماء النفس الذين يفضلون الاعتماد على ما يفعله الناس لا على ما يقولون إنهم فعلوه. فبالنسبة إلى علم النفس الثقافي لا فرق بين القول والفعل لأنهما يشكلان وحدة وظيفية متكاملة. (1991 ص 34). تشكل التناقضات جزءاً من الحياة

(7) الإيمان: التسليم تصور عالم موضوع شك وارتباب. (أؤمن أن) إذ كان تصور الواقع مؤكداً فهذا التصور يصبح معرفة أو عنماً

(8) الوضعية: بحث علمي ياقض اللاهوت والفلسفة ائماورثية متبياً أن لكشف عن حقيقة العالم الذي لا يدين بوجوده للإنسان لا يمكن أن يتم - أي لكشف - إلا عن طريق اختبار الوقائع وليس عن طريق التأمل النظري (أو المثالي).

(9) القصديّة: ميزة الأوضاع الذهنية المنتجة نحو عرض ما للشهوات والرغبات والمعتقدات هي أوضاع قصديّة نموذجية.

اليومية. من هنا إن علم النفس الثقافي لا يعبر اهتمامه بالتصرف بل للفعل الذي هو تصرف يمينه قصد أو حالات واعية قابلة للاستدعاء أو للحضور في التعبير. وهذا الفعل يسمى «الفعل الموضوع» لأنه يتحقق ويرتبط بوسط اجتماعي وثقافي خاص. كل ذلك حمل جيروم برونير على إيضاح أنه: «عندما اقترح دوراً وسطاً للمعنى وللتقافة المتجددين في السيكولوجية الشعبية، نيقن أنه ارتكب «خطيئة»: رفع الذاتية إلى مستوى المفهوم النصيري» (1983 ص 30).

مملكتنا علم النفس

قدون أن أهم لبست الصفائح الجمعية لا تشطار المالم إلى قارتين منفصلتين تماماً: يرأس الأولى ملك يدعى التفسير والثانية أمير يدعى «الإدراك» (تشيأ مع الشائبة القديمة، فهل كان ذلك ما كنت أريد؟ فضلاً هنا يكمن اللغز الذي يزعمني [...] الأفكار الثلاثة الكبرى السائتة في بدايات الثمانينات من القرن العشرين هي التي انتشطني من هذه الشائبة التي كنت قد تبثتها ولكن بشيء من النفور [...] هذه الأفكار الثلاثة وحدها تمكنت من التغلب على المفاهيم الساذجة التي كنت أدافع عنها [...]).

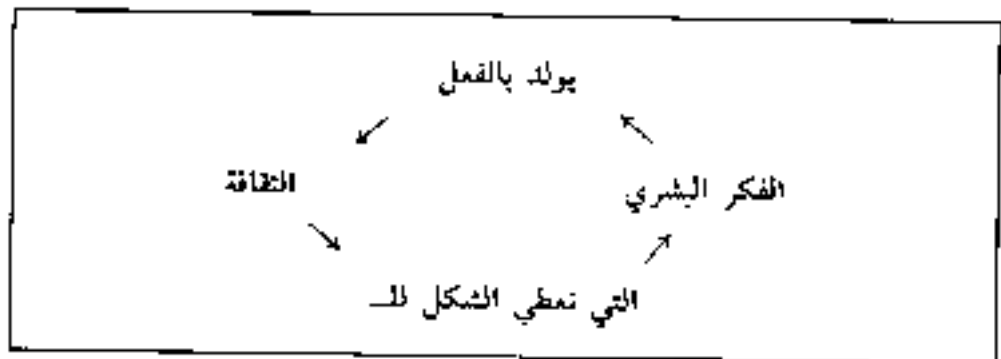
الأفكار الثلاثة الكبرى التي حررت جيروم برونير في مطلع الثمانينات من القرن العشرين، وكان قد بلغ الستين من عمره، أي أطفه من اختيار واحدة من مملكتي الميكولوجيا: التفسير من جهة والإدراك من جهة ثانية، هي - أي الأفكار - الثقافة الشائبة السرد.

المرجع: برونير - الطاقة وطرائق التفكير، (2000 ص 6)

3 - مفهوم الثقافة

الثقافة في نظر جيروم برونير هي أولاً نتاج الذاتية الإنسانية التي بدورها تعطي الصبغة للفكر الذي أنتجها. «الثقافة» تبعاً لما كتبه، إدوين هوتشبون (Edwin Hutchins) سنة 1995 ليست مجموعة أشياء مادية أو مجردة، بل سياق تطور. إنها عملية معرفية إنسانية تتحقق في آن معاً داخل الفكر البشري

وخارجه (ص 354). بتعبير آخر الكائنات البشرية هي، بأفعالها المموضعة، في أساس طبائع ثقافتها وليس العكس كما يُفترض معظم الأحيان. طيفاً لما سنطّلع عليه بالتفصيل في الفصل الرابع ليست انثقافة هي التي تصنع الفرد بل هم الأفراد الذين يصنعون ثقافتهم. فالثقافة، في رأي المؤلف، ظاهرة رمزية تتبع لأعضاء مجتمع معين بمكانية تحديد هوية ظاهرات وأحداث وأوضاع وموضوعات باستخدام التصنيفات⁽¹⁰⁾ مقسّمة. علماً بأن هذه المقولات تكون غالباً مكتسبة بصورة ضمنية غير واعية؛ الأمر الذي قد يظهرها وكأنها طبيعية. هل تعرفون مثلاً المعايير الثقافية التي تستندون إليها في اختيار الملابس التي ترتديها أو في القيام بالحركات التي تستخدمونها عندما تكلمون إنساناً ما؟ استناداً إلى ما سبق أن قلناه يتضح أن المنظومات الرمزية التي تتبع بناء المعاني الثقافية تشكل صندوق أدوات مشتركة وفي غاية الخصوصية. من هنا إن كل من يستخدم هذه الأدوات يصبح بحكم الواقع ظلّ الوحدة الجماعية (يونيو 1991 ص 26).



كما سبق والمحمنا، يغلبُ الظن في معظم الأحيان أن الثقافة هي في أساسها وليدة التكسب، أي أنها تُنتج من فرد إلى آخر ومن جيل إلى جيلٍ آخر. وفي ذلك ما يحمل على الاعتقاد بأن هذا «الانتقال» هو الذي يؤكد الهوية

(10) تصنيف: فن مادي، أو عملية ذهنية من شأنها أن يبيّن باستخدام المعطيات الحسية أو الذائقة، مجموعات تحددها بعض المعايير، هنالك أشكال عديدة ومختلفة للأصناف: ترسيم، سطر، بايت، مجموعات، فصائل منطقية (مرادف ترتيب أو تقسيم).

الفردية؛ في حين أن جيروم برونير يؤكد أن «الآثار التي ينتدعها حيل سايخ تنتقل إلى الأجيال اللاحقة، تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الأثر قد استعاره جيروم برونير من إنياس مايرسون (Ignace Meyerson) (1888-1983). ليس الأثر في أنواع ثقافية بحد ذاته، هذا يستعود إلى هذا الموضوع لتعرضه بصورة أكثر تفصيلاً في الفصل الرابع. كل فرد يجدد تدريجياً اكتشاف واستخدام وابتداع وإعطاء المعاني، كما يحول مراراً طريقة استخدام الآثار المتوقعة في البيئة التي ينشأ فيها.

الثقافة

«الثقافة في معناها الأكثر شمولاً هي دوماً موضوع عملية خلق متجدد: أي إنها تُفكر ويجري التفاوض بشأنها بصورة مستمرة من قبل الذين يشاركون في خلقها. بكلام أوضح إنها تشكل في آن معاً مسرح تفاوض وإعادة تفاوض بشأن المعنى وبشأن مجموعة القواعد والخصائص التي تتيح تفسير الفعل كما يتحقق».

المراجع: جيروم برونير، الثقافة ومعنى الفكر، الفكر الإنساني في آثاره، 2000، ص 149.

II - البنائية

1 - مبحث علمي

عنه انتفس الثقافي، طبقاً للتحديد الذي يقترحه جيروم برونير، هو تصور للمو الإنساني الذي هو بنائي بما لا يقبل الشك. وهذا ما يشوّه المؤلف نفسه «أنا بنائي، من أتباع المدرسة القديمة» (1991b)، ص 293. البنائية مبحث علمي⁽¹¹⁾ يتعارض بشكل رئيسي مع المبحث العلمي السائد: الوضعية. إنه

(11) مبحث علمي: علم فلسفي يدرس السنة المنطقية ومناهج العلوم الأخرى /2 نظرية المعرفة

محاولة ترمي إلى تحديد ما يُعرف وما يُدرك من واقع العالم وكيف ينبغي العمل لبلوغ هذه المعرفة وهذا الإدراك (لومواني (Le Moigne) 1994 و1995)؛ فون غلازرفلد (Von Glasersfeld) (1995-1999 و2005)؛ واتز لاويك (Watz Law Lick) 1988. لا شك في أن للعالم الذي نعيش فيه حقيقته، أي أن هناك عالماً مستقلاً وقائماً «بحد ذاته». غير أن ما لا شك فيه أيضاً هو أن ادراكنا لهذا العالم يبدو وكأنه ثمرة اختبارنا وتصوراتنا. بتعبير آخر، إن ما نعرفه من العالم الذي نعيش فيه هو معرفة «من قبلي» وحتى «من قبلنا». أي إن ما نعرفه ليس العالم «بحد ذاته». تجدر الإشارة هنا إلى أن جان بياجيه قد جاء هو أيضاً بنظرية بنائية لتفسير النمو المعرفي معارضاً بذلك مذهب «الفطرية»⁽¹²⁾ والتجريبية⁽¹³⁾ السائدتين في عصره (بياجيه 1947). أما المشكلة فهي أن بنائية بياجيه هي بنائية «واقعية» تفترض وجود عالم مستقل مرتب طبقاً لقواعد فريدة وشاملة (فون غلازرفلد 1995، 1999، 2005)، في حين أن جيردوم برونبر يرى أن من واجب «البنائية» الثقافية أن تعلن بطريقة مختلفة، وخلافاً للحس المشترك، عدم وجود عالم «فعلي» فريد سابق الوجود ومستقل عن النشاط الإنساني ولغته الرمزية. فما تسميه العائمه هو نتاج فكر باستطاعة إجراءه الرمزية أن تُشيد العالم «(2000a)» (ص 119). فاختيار المبحث العلمي البنائي في رأي برونبر ليس بالاختيار الاعتيادي؛ «إنه ملازم ومتحد بمفهوم الثقافة» (ص 70) فاتخاذ الثقافة على محمل الجند يتضمن حكماً تبني مبحث علمي بنائي، غير واقعي يبقى بعيداً عن متناول معظم علماء النفس إن لم يكن عن العلماء المعاصرين (هايوارد وقاريللا، 1995) (Hayward et Varela) فهو لاء في الواقع

(12) فطرية (innatism): نظرية تقول إن المعرفة تنتج عن فئذ مركبات مفارقة موجودة داخل الفكر على العالم الخارجي.

(13) تجريبية (empirism): نظرية تقول إن المعرفة هي انعكاس العالم الخارجي. المفترض وجوده مصيقاً على حواس الإنسان.

ينظّمون، بوجه عام، من المُسلّمة الرضعية التي تعرض أن هنالك «من ناحية ما» فكراً أو نظرية قائمة «بعدها ذاتها» (ترك للقاريء مهمة إيجاد هذه الناحية).

خلق حقيقة الشيء

منذ الساعة التي يتم فيها التخلي عن الفكرة الفائلة إن «العالم» هو حيث ما هو بصورة نهائية وأنه ثابت لا يتغير؛ ومنذ الساعة التي ندرك فيها أن ما نتصوره أنه «العالم»، ليس سوى اشتراط صيغ في منظومة رمزية، يتبدل شكل النظام بصورة جزئية، إذ نجد أنفسنا في نهاية الأمر في مواجهة تعددية الأشكال التي يمكن حقيقة الأشياء أن تتخلعها ومن بينها الحقائق التي تختلفها الأماضيص أو التي يستدعها العلم.

المراجع: جيروم بروينر.. الثقافة وصنع التفكير.

التفكير الإنساني في آثاره، 2000 من 130

يشير جيروم بروينر إلى أن عدداً كبيراً من علماء النفس المتخصصين بالمعرفة يُسلّمون بأن الكائنات المشوية هي التي تبني عوالمها؛ ويسبلون إلى الاعتقاد بأن هذه العوالم المشوية تمثل «الحقيقي»، أي العالم الموضوعي أو «بعده ذاته». فيباحه ضيقاً لنا حين أن أشدنا إلى ذلك، على الرغم من تشبه النظرية «البنائية» (مشيدات أكثر اكتمالاً متضمنة مشيدات أكثر بساطة أثناء السيرة) لم يتجنب هذا الخطأ بواقع أنه تمسك بواقعية ماذجة متخلفة. فالمشيدات تنفي في رأيه صور علمه حقيقي مستغل بتوجب على الولد الذي يكبر أن يتألم معه. (2000:1) من (1977) علماء بأن الكثيرين من علماء النفس العاملين في حقل السيرة لا يزالون يتلمحون نهج لسية الواقعية الذي تبناه بياجه (تروينك، 192006). وعلى الراغبين في تبني خاتبة بروينر الثقافية أن يتبنوا علماً نفسياً يعارض والعلم الذي يعتمدونه (بروسير، 1991: 2000، كول (Cole)، 1996: 1996) راتنر (Ratner) (1977).

في ما يتعلق بالنظريات والمناهج

دما من نظرية يمكن اعتبارها وكأنها النظرية المثلى، فبإمكان النظرية أن تبدو قريبة من الحقيقة في ضوء بعض المعايير التي يجب أن تُجلى بأكثر ما يمكن من الجلاء. من هنا أن ما من نهج بإمكانه أن يكون النهج الوحيد الذي يتيح فهم الطبيعة الإنسانية وتغلباتها. ليس باستطاعة أي نهج أن يجلو حقيقة الطبيعة الإنسانية الأصلية، لأن هذه الطبيعة لا وجود لها. فكل ما يختاره لتحديد طابع الطبيعة الإنسانية يتدرج في إطار نص معين ونحو ضغط صيغة من صيغ المعرفة - إنه حيلة هذا النص وهذا الضغط.

المرجع: جيروم برويز: الثقافة والنمو الإنساني، نظراً جريدة (1991)، (ص 293 - 294)

2- المعاني

الذاتية أساس الموضوعية

يرى جورج ديفرو (Georges Devereux)، أن إحدى المراحل التي تتيح الوصول إلى علم للسلوك الذي يمكن اعتباره علماً بالحقيقة. هي أن تغلب وتستثمر ذاتية المراقب، أن نسلم بأن مجرد حضوره يؤثر في مجرى الحدث المراقب معتاداً ما بإمكانه المراقبة أن تؤثر في تحريك الإلكترود. ومن واجب السلوك أن يجعلنا نسلم بأن المحلل لا ينحط إطلاقاً السلوك الذي بإمكانه أن يحصل في غياب، وبأنه لن يسمع القصة ذاتها التي يكون القضاة نفسه قد رواها لإنسان آخر. لحسن الحظ أن ما يُسمى «بالاضطرابات» التي يثيرها وجود المراقب ونشاطاته تشكل حجر الزاوية في علم السلوك الأصيل، فيما لو رصدت بصورة صحيحة، لا - كما يظن البعض عادة - مصادفة غير مؤاتية يحسن التخلص منها بتجاهلها.

المرجع: جورج ديفرو: من التفوق والكرب النفسي إلى النهج العلمي في السلوك 1980 ص 30

أن يقوم إنسان ما بتصوير نظريات سواء كانت «ساذجة» أم علمية، معناه أنه يبني مدلولات بواسطة منظومة رموز أو آتة، ونتيجة تبقى هي هي؛ يهب معنى لواقع العالم. فنظريات علماء النفس مثلاً تعطي معنى توافع تطوّر الأولاد، في حين «أنا نحن» يوضح جيروم برونير¹ الذين تعمل في حقل العلوم الإنسانية، بوسعنا أن نفكر في أن الطرائق التي نستخدمها لابتداع المعاني هي أفضل، بل على الأقل، أكثر وثوقاً من النظريات التي تُشرب إليها وهذا ما تتيحه بعض المعايير (1991) ص. 294). إن ما أريد أن يشير إليه المؤلف هو أن عملية ابتداع النظريات العلمية هي أفضل من عملية إعداد نظريات غير علمية كالنظريات الساذجة مثلاً. هذا وسنعود في الفصل الرابع إلى دراسة المشكلة الدقيقة والحساسة، مشكلة ما يصلح تفضيله واعتماده من الإمكانيات المختلفة المتوفرة. إن إحدى الوسائل التي تضمنها العلوم وبصورة خاصة العلوم الإنسانية والاجتماعية للتأكد من سلامة معارفها هي النصح «التقارني». وفي الفصنين التاليين سنعرض مقارنتين من شأنهما أن تلقياً الضوء على الموضوع الذي يهمنا:

– القواعد المتحضرة والأولاد المتوحشون (الفصل 2).

– الرجال «العظام» وصغار السويسريين (الفصل 3).

المقارنات الكبرى

إن لم يكن هنالك نظرية ثابتة بصورة مطلقة ونهج يتمتع بالأفضلية يمكن اعتمادهما لدراسة الفعل الإنساني في فرائده الثقافية، فإن نهج الذي يعتمد المقارنة في رأي جيروم برونير يبدو وكأنه الوسيلة المثلى أو «الأدب» التي تتيح الحصون على معلومات ثابتة الدلالة بالنسبة إلى الإنسان، ويضيف المؤلف أن هنالك عدداً محدوداً من المقارنات الكبرى التي تتيح بلوغ هذا الهدف:

1 – مقارنة الإنسان المعاصر بأسلافه في سياق التطور.

- 2 - مقارنة الإنسان والأجناس الحيوانية كافة وبصورة خاصة القرود.
 - 3 - مقارنة نضج الإنسان الراشد وفجاجة الولد.
 - 4 - مقارنة الثقافات أو الأحداث التاريخية المختلفة.
 - 5 - مقارنة الصحة الذميمة وحالات الأمراض العقلية.
 - 6 - مقارنة الإنسان والآلات التي يركبها ليقتد نفسه.
 - 7 - مقارنة الناس في نشاطاتهم اليومية الخلاقة وبصورة خاصة على صعيد تشييد معارف علمية ونصيرات وهمية.
- المصدر: سيروم برونير... لأر التقديس صنع الشكل بلمثل (1991 ص 14) الثقافة والنمو الإنساني نظرة جديدة: 1991 ص (294 - 295)

III - الأدوات الثقافية

1 - مفهوم المصطنع

ماذا تعني عبارة مصطنع؟

«أحدد المصطنع الثقافي «بأداة» اصطناعية صُغت لتحتفظ، لتبرز الأبناء أو لتحولها إلى ما يجعلها قابلة أن تخدم وظيفة نصورية.»
 «المصطنعات موجودة في حياتنا وفي نشاطاتنا وقد أدى توسيع اختراعها إلى مضاعفة فعاليتها وقوتها وذكائنا إلى درجة أن خلق واستخدام أدوات مصطنعة أصعبا بشكلان إحدى طبائع الجنس البشري الفريدة، وبعض المصطنعات تجعلنا أكثر قوة وسرعة، وبعضها يقينا من عناصر الطبيعة والحيوانات المقترسة والبعض الآخر يؤمن لنا الغذاء والرءاء، ناهيك عن أن بعض المصطنعات تجعلنا أكثر حنكة وتضاعف إمكانياتنا الفكرية كما تضمن وجود واستمرار عالم عقلائي حديث.»

المرجع: المصطنعات المعرفية، (1991 ص 29 و69)

العامل الثالث الذي أسهم في «تحرير» جيروم برونير من موقفه المراقض للاختيار بين علم النفس «العلمي» وعلم النفس «الساخر» أو «الشعبي»، هو السرد (برونير، 2006). السرد هو إجابة عن السؤال الذي شغل المؤلف طوال مدة عمله: كيف ننظم وننشئ اختبارنا للعالم؟ كما سبق أن أشرنا إلى ذلك، لقد شك برونير مدة طويلة في واقع أن المقولات الثقافية ليست سوى نتاج العقل والمنطق وأن العلاقات التي نقيمها بين مختلف الأحداث بإمكانها أن تخضع للتفسير والنسبية. الأمر الذي صدمني في بداية الثمانينات والذي لا يزال منذ ذلك الحين يفرض نفسه كحقيقة رابطة جلية هو أن الأداة الأساسية التي نستخدمها لتنظيم تجربتنا، لتقييم نوعاً من الترابط الاستمراري بين الحاضر والمستقبل والمحتمل، هي القصة، السرد. وتلك هي النقطة التي أهلها إلى حد ما علماء النفس (وأننا من جملتهم) «برونير (2000 ص 8).

يعترف جيروم برونير (1991) بما لا يقبل الشك، بأن الإرث الوراثي لكل كائن بشري لا يمنعه من أن يبقى متفتحاً على مفاعيل الثقافة. انطلاقاً من هذه القناعة انصرف بصورة خاصة إلى دراسة «الوسائل» أو «الأدوات» الثقافية التي تستخدمها الكائنات البشرية «الشمعين» عالمهم. من هنا أن مفهوم المصطلح الثقافي أي الأدوات أو الوسائل التي يوسلها⁽¹⁴⁾ النشاط الذهني، أصبح موضوع دراسات ومنشورات عديدة (مثلاً غوفين (Gauvain)، (2001-2002)، غرينفيلد (Greenfield)، ماينار (Maynard)، شيلدس (Childs; 2003)، هوتشين (Hutchins) (1995-2005)، 2005، ماينار وغرتفيلد (2006). التوسيف العفصلى

(14) وساحة دلالة رمزية: رأي يقول بأن نشاط شخص (بما في ذلك وحيه) ليس حصيفة مجهوده الخاص لأنه لا يبرز إلا إذا تكرر معتر متداولاً في بيئة ثقافية خاصة تكون ربيعة هذا النشاط. وساحة دلالة رمزية أو علم الأعراف: علم الأشارات العام. بين مجموعة انطفايم المتعارف عليها يمكن الاحتفاظ بالتي تختص بدراسة الكيفية التي يكتب فيها العالم بما في ذلك، الإشارات. معلولاً.

المعنى. المعضمين سمعة التي تحملها كل كلمة من كلمات اللغة. إذا كان المعنى يتعثر باللغة (في المستوى العام) بمعنى الكلمة يتعثر باللفظ أو بالحديث (على مستوى انصر لتكامل).

أو «الأداة»: الأكثر ملاءمة للتعريف بعلم النفس الشعبي ونشره، هي في رأي جيروم برونير (1991) القصة أي سرد حكاية. بمعنى أن القصة، هي الصيغة العليا التي يمكن أن تتخذها السيكولوجية الشعبية. «تأمل، تؤمن، تمنى، تريد، نخشى ونفسر كل واحد بينما بعبارة علم نفس شعبي» (ص 300). علم النفس الشعبي الذي يميزه المعارف عادة من علم النفس العلمي يطبع بطابعه ثقافة خاصة كما أن أعضائه يعتبرون الأسباب والنتائج التي يتوقعون أن تصدر عن نشاط الإنسان انذهني، وكأنها حقائق مفرزة في ما يتعلق بانضيمته. (ص 297).

«السبب الذي يجعل من القصة وسيلة نقل طبيعية لعلم النفس الشعبي بدأ يتجنى بوضوح، باعتبار أنه يعالج مادة الفعل والتقصدية الإنسانية (منذ ما بدأ الرضيع بالتلفظ بأولى كلماته على وجه التقريب). من هنا أنه يشكل وسيطاً بين عالم الثقافة «المقنون» وعالم «المعتقدات والرغبات والأمانى المزاجي محولاً الاستثنائي مفهوماً ومبدداً ما يتضمنه هذا العالم المزاجي من غرابة وقلق [...]». مذكراً بمعايير المجتمع دون أن يكون جندياً. علماً بأنه يتبع الرجوع إلى علم البلاغة دون إفساح المجال للمواجهة كما أن بإمكانه أن يُعلم ويحفظ الذكرى أو يعيد صياغة الماضي» (برونزي 1991 ص 65 - 66). القصة هي إذن «أداة بناء الثقافة» دون منازع (2000 ص 8) دون أن ننسى أنها (أي القصة) قابلة للتجليل وتلوصف وكأنها إحدى النسيج المنطوية والمعنية التي تستخدم في تنظيم المعرفة».

خصائص القصة

1 - تسلسلية: الخدمة الأساسية التي تتميز بها القصة قد تكون التسلسلية. تتألف القصة من سلسلة واحدة من الأحداث والعمليات الذهنية وتمشاهد التي تحرك فرداً أو شخصية مرموقة أو مثلاً. المهم هي العناصر التي تشكل القصة (برونير 1991 ص 57). يقوم تفسير القصة على منهج المفتر لعقدتها العامة أي صورتها الاحتمالية المستخلصة من تعاقب الأحداث شرط أن يعطي لكل عنصر من العناصر التي تشكلها معناه.

2 - اللامبالاة إزاء الأجزاء: الخاصية الثانية التي تميز القصة هي عدم تثوقف عند الأجزاء وتقييمها بمفردها، واقعية كانت أم خيالية تحتفظ بقصة بسانيتها كقصة [...] إن تسلسل الحُمل وتقاطعها هو الذي يهب لقصة صورتها الإجمالية وعقدتها بصرف النظر عما إذا كانت الجميل صحيحة أم خاطئة، (ص 68).

3 - الانحرافات عن القاعدة والمعايير: الخاصة الثالثة التي تتمتع بها القصة هي أنها تجيد ربط الاستثنائي بالعمدي (ص 60) ومما يؤخذ بالاعتبار هو أن علم النفس الشعبي يشير إلى إنشاء القواعد، أي إلى ما يتوجب عمده وقوله غير أنه يفسح في المجال إلى فهم الاستثنائي واللامأثرف عن طريق القصد الذي يفسرهما أو يجعلهما على الأقل مبررين. فمن ثمة أن الثقافة المفترض فيها أن تكون مرتكزة على مجموعة من القواعد والمعايير هي مدعوة أن تلاحظ محالاً لتدخلات التفسيرية التي تتيح تبرير الانحرافات عن القواعد، (ص 61).

إن دراسة البناء الثقافي للمذنولات تبدأ، في رأي جيروم برونير (1991، 2006) بدراسة الممارسات السردية وبصورة خاصة الممارسات المتعلقة بالفصص. وفي رأيه أن تفسير الفصص يتيح التقاوض وإعادة التقاوض بشأن المذنولات المشتركة بين أفراد مجموعة إنسانية معينة. علماً بأن هذا تفترض المستمر يبدو وكأنه واحد من العناصر القوية الضامنة للاستقرار الاجتماعي، (1991 ص 800).

الأهمية التي يعلقها جيروم برونير على السرد الفصصي يجب ألا تحجب النظر عن الكثير من وسائل الاتصال الممكنة، أي عن ما يمكن أن تولده الانجاعات الرامية إلى تسهيل سبل الاتصال والتواصل بين الأفراد والمجتمعات. لقد سبق أن ألمحنا إلى فكرة إنياس مايرسون (2000) (Ignace Meyerson) بشأن المفهوم العام للأثر (œuvres). فهذه الفكرة تبدو شبيهة بما أسماه الألة أو الأداة التاريخية الثقافية التي تندرج في منظور ليف فيغوتسكي (Lev Vygotsky، التواصلية). من جهة طرح مرلين دونالد (1996) (Merlin Donald)

فكرة المفهوم المرادف للذكريات الخارجية» ودان سبيرب (Dan Sperbes) (1996) فكرة التصورات⁽¹⁵⁾ الشعبية الجماعية. باختصار اللائحة طويلة.. غير أن جميع هذه الاقتراحات نعيدنا بالذاكرة إلى عبارة «المصطنع الثقافي» التي نفي المعنى حقه. يوافق أنها تعني «الأشياء» المخترعة أو المختلفة أو المصنوعة من الكائنات البشرية بعبء التمكّن من التأقلم مع محيطهم ومن التواصل في ما بينهم. علمياً أن إحدى وظائف هذه المصطنعات الثقافية تنحصر في بناء المعارف ومن ثم نقلها وحفظها. من هنا «إن المعرفة لا تقوم على التذكر فحسب بل على موضعة الذاكرة أي على إبداعها في الأشياء والموضوعات وإزاحتها من الجسد لإدخالها في المصطنعات بهدف إفراغ الرأس وتحريره وتكبيره من الانصراف إلى آلاف الاكتشافات سرّيس (Serres) (2001، ص 233). المقصود الثلاثة الأخير؛ من المؤلف تشارون مباشرة موضوع اكتساب المعارف من قبل الأولاد بواسطة بعض المصطنعات الثقافية (الفصول 6، 7، 8).

2 - الحياة تقلد علم النفس

... لأن علم النفس يُؤلّد الحياة.

بما أن الثقافة المهيمنة قد قبلت نظريات النمو، فقد تخلت هذه النظريات عن وظيفتها التي كانت تنحصر في وصف الطبيعة الإنسانية لتتحول إلى تصورات ثقافية مضبوطة وتُعطي التطور التدريجي التي تعمل على تفسيره حقيقة اجتماعية وكذلك بالسيرة «إلى الوقائع» التي تنتج تفسير هذا التطور.

المراجع: جيرود برونير، ثقافة وطرائق التفكير، الفكر الإنساني في آثاره، (2000 ص 162)

(15) المصنوع (1) إجراء تطابق بين عنصرين بحيث يكون الواحد منهما بدلاً عن الآخر، (2) نتيجة هذا الإجراء، أي الإشارة إلى العنصر الذي يُعطل دون سواه.

قد ينهار إلى الذهن أن القصة أو السرد، التي تشكل أداة علم النفس الشعبي المفضلة تنحصر مهمتها في نقل الأشياء كما حصلت بالفعل. غير أن الواقع من وجهة نظر البنائية غير الواقعية هو خلاف ذلك. القصة ترتب وتشكل وتخلق، وبذلك تبني «الحياة المتخرطة في العمل». القصة ليست الحياة بحد ذاتها، إنها نموذج يمثلها. وكذلك هو الأمر بالنسبة إلى نظريات علم النفس المتعلقة بالتنمؤ. فهذه النظريات ليست أوصافاً تنمؤ الأطفال بما هو نمؤ فحسب، إنها تسهم في بناء هذا التنمؤ. وعلماء النفس الذين لا يشاطروننا أترأي كثيرون. فإذا كانت هذه النظريات تفسيرية (وذلك ما هو علمي) فإنها في الواقع لن تكون سوى أمرة (Prescriptives) بالتنمؤ المعرفي (وذلك ما لا يمكن أن يكون إلا شعبياً)؛ فهما يكن من أمر، وذلك ما يشبه جيروم برونير: «لكونها تصوغ عدداً من الشروط والأيضاحات، في ما يتعلق بالتنمؤ، فالنظريات التي تعالج هذا الموضوع تسن أيضاً قواعد وتنشء مؤسسات [...]»: الجنوحية، التقصيب المدرسي، مراحل التنمؤ، المستويات الوطنية (في ما يتعلق بالتقويم المدرسي)» (2000 ص. 161). هذا والمؤلف الذي صدر مؤخراً والذي تشفه لسلي سميت (Leslie Smith) وجاك فونيش (Jacques Vonèche) تحت عنوان (Norms in human development)، يدعم هذه الفرضية.

النظريات هي علمية لأنها تُعدُّ استناداً إلى تحقيقات اختبارية وبتنوع خاص باستخدام النهج الشقارني. هي صحيحة من هذه الناحية (مورين Morin، 1982). غير أنها ليست صحيحة إلا بالنسبة إلى مجمل العوامل التاريخية والثقافية التي وتُذتها. فالوصف العممي هو سليم في هذا انسياق. من هنا إن كل نظرية متعلقة بالتنمؤ تبنو مرتبطة بالثقافة. فمؤلف كالذي تمسكونه بأيديكم، مثلاً، والذي يتناول موضوعه تأثيرات التنمؤ المعرفي الثقافي يبدو وكأنه لا يشكل وصفاً لما هي الأشياء عليه «وبحد ذاتها بل تجسيدا من مجموعة تجسيدات بناء هذا التنمؤ بالثقافة السيكلوجية الحالية، أي وصفاً قمت به أنا «المؤلف» ولقل «نحن» في حال اقتعتك أيها القارئ، تبني وجهة نظري.

يقول جبروم برونير (1991) مستوحياً جُملاً أوسكار وايلد (Oscar Wilde) (1854-1900) «لقد أصبح واضحاً أن الحياة تقلد الفن بما في ذلك عدم النفس» (ص 295) وليس العكس.

الفصل الثاني

القرود المتحضرة والأولاد المتوحشون

ما المقصود بكلمة «إنساني»؟

ما نعرفه اليوم هو أن «الإنساني» ليس معطى؛ لأنه لا يتحقق إلا عن طريق الإعداد وربما دون أن يكتمل تحقيقه. وذلك يُطبق، من جهة على سقم تطور الجنس؛ إذ من الواجب أن نُفَلِّح عن التفكير أن التطور، كما يفهم عادة، ينهي في ختام مساره إلى «الإنساني» وأنه يتضمّن تبعاً لمسيرة تقدمية تنتهي في مرحلتها الأخيرة إلى توليد «الإنساني». لا شك في أننا جنس هامشي إلى حدّ ما، اضطررته الضرورة إلى تربية ذاته أي إلى أن يشارك بطيئة خاظر أو مرغماً، في تكوين نفسه، وذلك قبل أن يُدبّج منذ عشرة آلاف سنة بعض أجناس النباتات والحيوانات، كما يُطبق، من جهة ثانية على سقم الفرد الذي، كما هو معلوم، لا يُولد كاملاً الإعداد كما ليس بإمكانه أن يستمر حياً إلا إذا أحيط بعناية تحميه وتدرّبه دون أن تنهي مهمتها قبل وفاته؛ من هنا إنه لا يبحث عن بناء استقلاليته كفرد إنساني إلا عن طريق تطوير علاقته بالآخرين. عن طريق التعلم منهم والتبادل وإياهم ومشاركتهم في بُني ما ورثوه من لغات وثقافات ومعارف هذه الوسائل التي تشكل الشرط الأساسي الذي يمكنه من تحقيق طبيعته الإنسانية وإذا شئنا من إكمال ولادته.

المراجع: ناهر ر. ج. د: ما المقصود بعارة «إنساني» 2003 ص 90 و 110

بغية إثارة اهتمام القاري، بالأجوبة التي يمكن أن تطرح حول السؤال الذي يشكل عنوان المؤلف - «هل النمو المعرفي متعلق بالثقافة» كما بالمنافسات النظرية والمنهجية؟ سنحاول في هذا الفصل الثاني إجراء أول مقارنة كبيرة التي سنعالجها بصورة مختصرة على الرغم من أننا اخترنا لها لطابعها «المتطرف». تجري هذه المقارنة بين القرود «المتحضرة» والأولاد «المسوحشين». علماً أن في الفصل الثالث الذي يلي سنجري أيضاً مقارنة كبيرة بين أبناء جنس واحد. بين جازديا بابوازي - غينيا الجديدة (أوقيانيا) وبين مونسيبي وسوسيري أوروبا الغربية.

1 - القردة المتحضرة

1 - اللغة

أ - هل بإمكانها أن تنطق؟

هل اللغة هي التي تصنع الإنسان

يُذكر بهذا الاختبار المريفك الذي أجري على قرود شيمبانزي تدعى ساره سبق لها أن تعلمت التواصل بلغة النجم واليكم والحركية. عرض أمامها عالم النفس الشهير: غوردون غالوب (Gordon Gallup) سلسلة من الرسوم الفوتوغرافية التي تمثل أناساً وحيوانات، أشخاصاً تعرفهم كما تعرف قرود الشيمبانزي التي تعيش معها. طلب منها أن تفصل الحيوانات عن الأدميين. دون أي تردد جعلت الحيوانات في جانب وبينها والذما الذي لم يتعلم اللغة الحركية كما جعلت في الجانب الآخر رسوم النساء والرجال الذين تعرفهم إضافة إلى رسمها. يُذكرني هذا الاختبار بما قاله جوليان جوزيف فيره (Vivay) الشهير: «نولد قرود والثرية هي التي تجعلنا بشراً».

المراجع: شاعر (Schaefer) بيك ب. 1969: البشري في نجر الإنسانية في بيك ب. سرييس م:

فنان ج - د (Ceres Vincent J. O. M) ماذا تعني كلمة بشري؟ 2003 ص 62.

لاحظت آن كريستوف 2002 أن الحيوانات إذا كانت تتواصل في ما بينها بطريقة أكثر أو أقل تعقيداً تبعاً لأجناسها، فإنها لا تملك خلافاً للإنسان، نظام تواصل منمزم. (ص 1990). فاللغة التي نستخدمها نحن الكائنات البشرية، شفهاً أم كتابية هي «منمزمة» أو «مولدة» حسب تعبير ناخوم شومسكي، لأنها تمكننا من أن نؤلف عدداً لا متناهياً من الجمل باستخدام عدد محدود من الكلمات (ص 196). فالسؤال الذي يتبادر إلى الذهن فوراً، هو هل باستطاعة أولاد عمنا القردة تعلم وسيلة تواصل مولدة، نظراً لقربها من الجنس البشري؟ كي يتحقق ذلك ينبغي ألا ينمو الطفل في بيئة طبيعية أو متوحشة بل في بيئة إنسانية أو متحضرة حيث تستخدم وتعلم هذه الوسيلة التي تؤمن التواصل. ذلك كان الجواب الوديهي عن السؤال. وذلك ما كان في أساس الاختبارات عديدة تبني القائمون بها قروداً صغيرة السن من نوع «البونجيد» Pongidés أي ذوي القامات الطويلة: كالشمبانزي والأورانج أوتان والغوريلا إلخ، وعملوا على تحضيرها أو نقل عن ثقافة محيطهم البشري إليها. أما الهدف من هذا الاختبار فكان التأكد من إمكانية الفرد أن يتعلم شكلاً من أشكال التواصل المنمزم أم السولد سواء استنزم هذا الشكل استخدام الكلام أم الحركة أم الصورة. محاولة تعليم الكلام توقفت بسرعة لأن القردة لا تملك الأجهزة الصوتية التي تتيح إنتاج الأصوات التي يحتاجها النطق (فوكليير 1998 (Vauclair) ص 75) بينما استمرت محاولة تعليم لغة الإشارات.

الشمبانزي والطفل

أجرت محاولات عديدة بهدف تعليم لغة ينطق بها الأدميون لبعض أصناف الحيوانات وبصورة خاصة للشمبانزي. المحاولة الشهيرة هي التي قام بها زوجان من الباحثين، اللذان تبنيا شمبانزياً ورضيعاً إبان ولادة طفلهما. بعد مرور سنتين تقريباً اضطرا إلى إيقاف التجربة لأن طفلهما بدأ يتكلم أم الشمبانزي الطفل عوضاً عن أن يتعلم النطق أخذ يتسلق الأشجار حتى رؤوسها محاولاً دفع أخيه إلى التشبه به.

المراجع: كريستوف أ. نظم اللغة (دور الدماغ في النطق) 2002 ص 1990

ب - الصيغة الإيعازية

حل ما يمكن قوله إن المحاولات كافة التي أجريت في هذا السبيل قد فشلت. عموماً بأن بعض محاولات القردة جعلت بعض الباحثين يعتقدون أن بعض القردة توصل إلى توليد الجملية بالحركات. أما في ما يتعلق بتعليم لغة الإشارات التي يستخدمها النصب والبيكم وبما أوحى به مثل القردة «واشوه» (Washoe) فقد أوضح عالم النفس هربرت ترانس Herbert Terrace أن ما يقارب ثلاثة نتائج حركية من أصل أربعة لم تكن تلقائية بل نتيجة محاكاة مباشرة» (فوكليبر، 1998، ص 660). على الرغم مما قيل لا بد من أن نذكر بأن قردة الشمبانزي بوسعها أن تكتسب عدة مئات من المفردات مقابل الـ 50,000 أو 100,000 مفردة يكتسبها الإنسان). كما أن بإمكانها أن تستخدم رمزاً مطابفاً لمفهوم. أما أن تتمكن من تركيب الكلمات لتعطي معنى جديداً، أي أن تجيد النحو وتولد ألفاظاً جديدة لتعبر عن حاجات أو حالات جديدة، فذلك ما لم يبرهن أنها قادرة عليه، كريستوف، 2002، ص 199. بكلام آخر إذا تمكن الشمبانزي والفورنلا والأورانغ أوتان من استخدام رمزٍ اعتباطي (حركة أو صورة إلخ) كبديل عن الأشياء والأفعال ومن استخدام هذا الرمز في إطار التواصل مع أشباهه أو مع قردة من أصناف أخرى فالمستوى النحوي للمنتجات سواء عن طريق اللغة الحركية، أو من خلال الأشكال المرئية، لا يتعدى مرحلة القواعد اللغوية التي تتناول «كلمتين» (فوكليبر، 1998، ص 77).

هذا ويضيف جاك فوكليبر على سبيل الإيضاح «أن التواصل الحيواني يجري وفقاً للصيغة الإيعازية، التي تكفيه لمواجهة الضرورات البيولوجية المتعلقة بالثوالد، والبحث عن الغذاء وتجنب الحيوانات المفترسة» (ص 177) في حين أن التواصل البشري يتم وفقاً لصيغتين: الصيغة الإيعازية أو الأمرية التي تستخدم للإبلاغ عما يطلب من المحيط، والصيغة الإعلانية. فانكلمات

والإشارات التي يستخدمها الطفل لا تشير فقط إلى رغبته في الحصول على شيء ما، بل إلى الدلالة على أنه رأى جسماً يعرف ما هو وباستطاعته أن يسميه وعلى أنه يضمن أن يشركه الآخر هذا الشعور. وذلك ما يسمى بالانتباه التعاطفي. من هنا إن التواصل الإنساني الذي يتم بواسطة الإيماءات، والإشارات الحركية والكلام الشفوي والكتابي، الخ، يستهدف الإنتاج والتبادل والبحث عن المعلومات التي تكشف حقيقة العالم.

2 - الانتباه التعاطفي

أ - الصيغة الإعلامية

الأبحاث العديدة التي أجريت في أعقاب صدور مؤلفات جيروم برونر الجديرة بالاعتماد، أوضحت فكرة «الانتباه التعاطفي» لدى الطفل والإنسان الراشد كما أشارت إلى أهمية هذه الفكرة على الصعيد التنمية المعرفية. (غيدتي، 2003) (Giudetti, 2003). ميكيل تومازو (Michael Tomasello)، وماليندا كوپتر (Malinda Carpenter)، وجوزف كال (Joseph Call)، وتانيا بهن (Tania Behr) وهنريك مول (Henrike Moll)، (2005) يعتبرون أن «الانتباه التعاطفي» يشكل خاصة من خصائص الجنس البشري وأن وظيفته تنحصر في تحقيق تقاسم النوايا (Shared intentionality) بين «الأنا» والآخر. في نظر مايكل تومازو (1999) مثلاً إن الأطفال وربما القردة يبدأون بالتفاعل في ما بينهم ابتداءً من الشهر السادس من أعمارهم. إما بصورة مباشرة، أم بصورة ثنائية مع الأشياء وأشباههم [طفل ← شيء؛ طفل ← الآخر]. المرحلة الممتدة بين الشهر التاسع والشهر الثاني عشر تبدو وكأنها مهدّ ثورة عند الطفل البشري نظراً لتغيرات الهامة التي تطرأ على سنوكه. «فإذا كان لا يزال هناك من أسئلة تطرح حول ما

إذا كانت المعرفة الاجتماعية لدى الأطفال تختلف عما هي عند باقي الثدييات في الأشهر التي تسبق هذه الصورة، فهذه الأسئلة تبطل أن تطرح بعد هذه الثورة^(ص 61). بعد الشهر التاسع تظهر عند الأطفال تصرفات «انتباه تعاطفي» لا تظهر عند صغار القرود فكانت هذه التصرفات تتوافق و«إشاق»⁽¹⁾ معرفة يتبين من خلالها أن الأشخاص الآخرين هم «عملاء قصديون» (agents intentionnels). يعتبر العميل أو لنقل العامل، مزوّدًا مقصد أو بنية إذا تحكّم بسلوكه وإذا كان يبتغي أهدافاً تدفعه إلى القيام بخيارات أقل أو أكثر ذكاءً. هنالك أيضاً من يتحدث عن نموّ نظرية الفكر عند الطفل. (راجع مثلاً تومن ورنير Thommen et Rimbart - 2005). التفاعلات الوثيقة هي منذ الآن ثلاثية الأبعاد [الطفل ← الآخر ← الشيء] وليس ثنائية الأبعاد تتضمن بالواقع تنسيقاً مثلث الزوايا يولّف: الطفل والراشد والأشياء إضافة إلى الأحداث التي تلتقت الانتباه العاطفي للشريكين.

يرى ميكائيل تومازلو (1996، 1999، 2001) أن التدرج الثقافي الذي يميّز به البشر وبالنسبة إلى ما يتيح لهم - كما سبق أن أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول - أن يسمروا في إعادة ابتداء مصطلحات ثقافة معينة وأن يغيروا هذه المصطلحات غير التاريخ هو - أي التدرج الثقافي - نتيجة هذه القدرة التي تبرز بين الشهر التاسع والثاني عشر والتي تمكن من أن تُنسب لتغير نوايا معينة. وذلك ما أشار إليه أيضاً جبروم برونيير (1999) بقوله: «إن اكتساب ثقافة من الثقافات يستوجب إحساساً ليس بما يفعله الآخرون فحسب بل بما في نيتهم أن

(1) الانتباه: هو لنظور التدرجي الذي يقصر، ظهور صيغ دعوية جديدة معقدة ومركبة كالتواهي وللعقل، أثناء التطور التاريخي أو المتعاقب السنوات. على المستوى التراسي يعني الانتباه ظهور خصائص في نظام من الأنظمة: الدماغ، أو المجتمع والتي لا تنتج عن مجموع عناصر المستوى المحي (العبيات العصبية أو الأمراء). (راجع (Enaction)، النظرية التي تقول بأن التجاذب التبرية بين الكائن الحي والبيئة بين الإنسان والشيء هي التي تولّد المعرفة أو الوعي.

بفعلنا، ليس بما يقولون بل بما يريدون قوله» (ص 230)، فنانيا بهن (Tanya Felne) ومالدا كريستر (Malinda Carpenter) وميكاييل تومازللو (2005) يؤكدون أن الأطفال الذين هم في الشهر الرابع عشر من عمرهم، بإمكانهم أن يفهموا حركة لا شفوية يقوم بها إنسان راشد كب لو أنها فعل تواصل معه. وقد رأى فيليكس ورنكن (Felix Warneken) وميكاييل تومازللو (2006) أن هذه القدرة تتضمن انتزعة إلى مساعدة العير دون أي كسب مباشر، كما رأى فيليكس ورنكي وفرانس سن (Frances chen) وميكاييل تومازللو (2006) أن هذه القدرة تتضمن النزعة إلى المشاركة في النشاطات التعاونية الاجتماعية، وقد أضاف وينيكامن 1990 (Winnykumen)، أن الانتباه التعاطفي عند الأطفال يمتزج بقدرتهم على التشبيه بالغير. باختصار هنالك في نظر ميكاييل تومازللو (1999) ثلاثة نماذج من الانتباه التعاطفي تتنقل مع التراحل الهامة من نمو الطفل أثناء السنة الأولى من حياته



الرسم (1) ثلاثة نماذج من الانتباه التعاطفي تبعاً لسن الأطفال.

1 - الانتباه التعاطفي الشرايف. تلفت الراشد بصورة إرادية انتباه الطفل البصري إلى شيء ما ويراقب الشيء الذي سينجبه نحوه هذا الانتباه.

- 2 - الانتباه التعاطفي المتواصل. يتبع الطفل تلقائياً نظر الراشد ويحاول مزامنة أن يشاركه التفاعلات التي يشارك فيها شيء معين.
- 3 - انتباه تعاطفي موجه، في هذا الإطار يجذب الطفل بصورة يردية انتباه الراشد كأن يظفر أخته وهو يوجه انتباهه إلى الشيء إما بعرضه أو بالإشارة إليه بإصبعه على الأخص (رسم 2).



رسم 2 - الانتباه التعاطفي الموجه من قبل الطفل (نروادك، ب. Toullec (B)

ما ينبغي معرفته في هذا المجال، في نظر جاك فوكبير (1998) هو أنه بإمكان قردة الشمبانزي أن يفهم وتستخدم إشارة التصويب في إطار طلب معين (نصوب الإصبع باتجاه من يجري الاختبار لجذب انتباهه إلى غذاء معين) غير أنها تعجز، على ما يبدو، عن إدراك معنى التصويب عند الرجل (ص 94). بإصدارات التصويب بالنسبة إلى الشمبانزي تستخدم كوسيلة تمكن من بلوغ هدف معين: دُفع العير إلى القيام بعمل بغيه للحصول على قطعة حلوى مثلاً، إلا أن هذه الإشارات لا تشكل مصطلحات تواصل بين ذنبيين، على صعيد التواصل البشري، لا تحصر مهمة إشارة التصويب، كما هو الحال في مثل الفتاة المتشرد إليها في الرسم 2، في بلوغ هدف خاص، كالحصول مثلاً على قطعة حلوى،

لأنها تستخدم - أي إشارة التصويب - بنوع خاص لتقييم تجربة التعاضد مع لعالم الخارجي، مع شركاء مزددين بنوايا (رغبات، معتقدات)، صحيح أن طفلة في المثل الذي 'وردناه، تصوب إصبعها غير أنها توجه نظرها لرشد بغية جذب انتباهه في إطار ثنائي الذاتية، هذا وقد أشار مؤخراً أولف ليسزكوسكي (Olf Liszkowski) ومالندا كازينتر وثرسميا ستريانو (Tricia Striano) وميكيل تومازلو (2006) أن استطاعة إشارة التصويب التي يرسمها طفل في السنة الأولى من عمره، أن تهدف في بعض الحالات إلى تعريف لغير إلى المكان الذي يحتوى، في غرض يبحث عنه.

ب - الهوية المعرفية

يرى جاك فركليو أن هناك فاصلاً بين الثدييات البشرية الحانية والثدييات غير البشرية الحانية . وقد دعم هذا الرأي مايكل تومازلو (1996، 1999، 2001) من جهة ومن جهة ثانية ديفيد بريماك (David Premack) وأن بريماك (2003) اللذان اعترف بأن هوة معرفية تفصل القود عن الإنسان. غير أن موضوع لا يزال قيد الدرس، فدومينيك لستل (D. Lestel)، مثلاً، يدعم وجهة نظر على جانب كبير من الأهمية لكنها مخالفة لوجهة النظر الأولى (2001) إذ إنها ترى أن الثقافة عوضاً عن أن تتعارض والطبيعة، تشكل ظاهرة ملازمة لتكوين الحي ومعيشة في كنهه إلى درجة أن بواكيرها تظهر منذ بدايات الحياة الحيوانية وأن نمو تصرفها يسكت من أن تعرف كيف أن «ذاتاً» أصيلة قد نشأت من الحيوانية. (ص - 8)، النظرية الطريفة التي يبتناها المؤلف والتي أصبحت اليوم هيمشية، تعتبر أن هناك نوعاً من الاستمرارية بين الإنسان والحيوان الذي بإمكانه أن يكون هو أيضاً «ذاتاً» أصيلة. ليس من ثقافة خدجاً عن «الأنثى» وقضية الثقافات الحيوانية هي أولاً قضية وجود «الذات» الحيوانية. (ص - 10)، انطلاقاً من هذه النظرية يجب ألا تكون العلوم الاجتماعية إنسانية فقط بل حيوانية أيضاً. نجد الإشارة إلى أن دراسة السلوك الحيواني (L'Éthologie) في الوقت الحاضر لا تعني إجمالاً سوى علوم الطبيعة.

في نظر المؤمنين «بالهوية المعرفية» أن الشيمائزي المتوحش لا يُلْقَن صغاره إلا القليل من المعارف» (بريماك د. وبريماك، أ. 2003 ص - 96) فجلُّ ما يتعلمه الشيمائزي التصغير (كسر البندق، صيد الديدان إلخ...) يتعلمه من تلقاء نفسه انطلاقاً من تصرفات أقرابه. علماً بأن ما يقوم به الشيمائزي التصغير من تصرفات لا يشكل تدريباً ثقافياً كما سبق أن أشرنا إلى ذلك، في حين أن الأناس الراشدين يقومون بنشاطات متعددة يعجز أولادهم عن اكتسابها إلا بعد فترة طويلة من الإعداد المقرون بإرادة التعلم. من هنا إن «الثريية هي التي تغير الإنسان» كما سيوضح لنا ذلك في ما بعد مثلُ الأولاد المتوحشين، لأن الثرية وإن استمرت في اعتماد التكنولوجيات القديمة، تبتدع تكنولوجيات جديدة؛ (ص 97) والآلة لا تشكل في العنتم الحيواني أداةً بالمعنى الصحيح للكلمة، أي رأسماً تقنياً؛ فما من أحدٍ نيسر له أن يرى فرداً يذهب للبحث عن فريدة والخيزرانة على كتفه. (ملسون 1964 (Malson)؛ ص 36 - 37). كما لم يتيسر لأحدٍ أيضاً أن يرى فرداً، وإن على مستوى رفيع من التحضر، يطالع أو يؤلف كتاباً في علم النفس الشاققي. ستوضح في ما بعد أنه علاوة عن التقنيات والتكنولوجيات ابتدع الإنسان الإشارة التي تشكل في نظر الكثيرين من الباحثين الآلة أو الأداة التي يتميز بها الإنسان والتي تتجاوز في فعاليتها ما عداها من آلات وأدوات (Eco, 1988). وقد رأى دونالد (Donald) 1999 أن تصوّر الإشارة مرتبط تمام الارتباط بولادة الفكر والرعي.

Pour aller plus loin

Donald M. (1999). *Les origines de l'esprit moderne. Trois étapes dans l'évolution de la culture et de la cognition* (1^{ère} édition anglaise, 1999). Paris et Bruxelles: DeBosck Université.

Lestel D (2001) *origines animales de la culture*. Paris: Flammarion

Premack D et Premack A. (2003). *Le bébé, le signe et l'humain* (1^{ère} édition anglaise, 2003). Paris: Odile Jacob

- Tomasello M (1999) *The cultural origins of human cognition*. Cambridge Harvard University Press (Traduction Française: *Les origines de la cognition humaine* Paris, Reiz, 2004)
- Vauclair L (1998). *L'homme et le singe. Psychologie comparée*. Paris: Flammarion.
- Workman L et Reader W (2004) *Evolutionary psychology: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

II – الأولاد المتوحشون

لقد لفتنا النظر، ولو بصورة تخافتة، إلى واحد من الأمثلة التي نجدها وضماً غريباً واستثنائياً ولكنه يضيف على النظرية التي نعالجها في هذا الكتاب أبعاداً توضيحية، ألا وهو مثلث القردة المتحضرة التي نشأت وتلقت تربيتها في وسط إنساني وعلى يد كائنات بشرية ففي ما يلي سنعرض وضماً لا يقل غرابة عن الأول ولكنه يتعارض وإبانه بمعنى أنه يتناول أولاداً متوحشين نشأوا في وسط حيواني وتلقوا تربيتهم على يد حيوانات.

1 – فيكتور الأفيروني

1 – أسر

أسر فيكتور ابن الأفيرون المتوحش

سنة 1797 شوهد في غابات لاكون (Lucerne) وفي منطقة تارن (Tarn) ولّد عارٍ يعيش حريمه بصورة غير مألوفة متجنباً عيون الناس. لقد قبض عليه للمرة الأولى في لياسين (La Basine) إلا أنه تمكن من الإفلات والتشرد زهاء خمسة عشر شهراً. في أواسط تموز 1798 أبصره بعض الصيادين في قبة إحدى الأشجار فأمسكوا به وأودعوه أرملة في إحدى القرى المجاورة للعبادة. لم يمض أسبوع على إقامته في منزل الأرملة حتى أفلت وأبصر

شعر التام في العاقبة كما يشير إلى ذلك تقرير غيرو (Guiraud) مفوض الحكومة في التاسع من كانون الثاني 1800 احتجيب عن الأبصار عند الساعة السابعة صباحاً إلا أنه عاد ووقع في قبضة الباحثين عنه الذين اكتشفوه في بيان فيدل (Fidel) وهو صباغ مقاطعة سان سرنان - سور - رانس (Saint-sernin-sur-Rance) في أفيرون على بعد ثمانية أميال من القرية بعد أن أودع بتاريخ 16 كانون الثاني في مأوى سان أفريك (Saint-Alfrique) ونقل في 4 شباط إلى رودي (Roudy)، أخضع لأول فحص. وقد جاء في تقرير عالم الطبيعة جوناثير (Bonnafterre) ما يلي: القامة، 1.66 سم. وكيته مذنوبة، (son genre Vulgus droir) يدمم وهو بأكل، سريع الغضب، يعجب بلهب النار، ينام عند غروب الشمس ويصحو عند شروقها، يحاول استرجاع حريرته، عنده الوعي، يبحث وراء المرأة عن الأشخاص الذين يرى صورهم على صفحاتها، تناولت الصحف الحدث الذي استرعى انتباه أحد الوزراء: نقل التولد إلى باريس بناء على طلب الوزير بهدف إجراء قحوصات وتحليل منفصلة. في رأي بينل (1845 - 1846) (Pinel) أشهر علماء النفس التحليليين في ذلك العصر، أن التولد لا يمتلك أي طاقة ذهنية قعسب، بل هو في ضوء ما يشير إليه تصرفاته القريبة، من فئة المعتوهين الذين عرفهم في بيستو (Bicetre)، أما إينار (Ainar) ((Auro) (1774-1838) الطبيب الذي كان قد فراس منذ فترة وجيزة مؤسسة الصم والبكم، شارع سان جاك - باريس - والشقار - لمؤلفات لوك (1632 - 1704) وكونديناك (1714 - 1780) والذي كان على قناعة بأن الإنسان لا يولد إنساناً بل يصير إنساناً فقد كان له رأي مختلف.

المرجع: مالسون، الأولاد المتوحشون، أسطورة وواقع 1964، ص 88 - 90

ج - قصته

وضع فيكتور المعروف باسم وند لأفيرون (Aveyron) المتوحش والذي أسره سنة 1799 وهو في الحادية عشرة من عمره، ليس في الحقيقة وضع طفل تماً وتلقى تربيته في وسط حيواني، بل وضع إنسان نهما منفرداً في «عزله». من هنا إنه يتدرج في سلسلة حالات مختلفة عاشها أولاد متوحشون إذا ما أخذنا بالاعتبار حالة الانعزال التي عاشها هؤلاء بعيداً عن أي مجتمع إنساني والفترة

التي قضاها في هذه العزلة. نلقت الانتباه إلى هذه الحالات الاستثنائية لأنها تتيح لنا أن نتفقد على حقيقة الامكانيات الإنسانية الطبيعية وما يوسعها أن نؤكد من حلول وإبداعات وتصرفات معزول عما يمكن أن يزودها به الوسط الثقافي.

بعد أن أوكل أمره إلى الدكتور إيتار أحرز فيكتور تطوراً على جانب كبير من الأهمية في الفترة الواقعة بين 1800 - 1806، غير أن هذا التطور لم يكن كافياً ليتمكن من التعويض عما كان قد فاتته. وقد أشار الدكتور إيتار إلى هذا التطور في بحثين الأول سنة 1801 والثاني 1806 وفقاً لما أورده لوسيان مالمسون في الجزء الأخير من مؤلفه: «الأولاد المتوحشون، النوحم والواقع» (1964). خلاصة ما جاء في هذين البحثين أن فيكتور أحرز تقدماً ملموساً على صعيد سلوكه العام ونشاطاته الحسية - الحركية غير أن اهتماماته الذهنية ظلت محدودة. (ص. 92). بعد انقضاء ست سنوات من التربية المكثفة بإشراف الدكتور إيتار وضع فيكتور في عهدة مربية وكان قد بلغ اثامنة عشرة من عمره. توفي في الأربعين من عمره. التخدم الضئيل الذي أحرزه فيكتور طوال هذه السنوات أثار نقاشاً حاداً بين اختصاصيي تلك الحقبة. فالذين كانوا يفترضون أن الإنسان يولد مزوداً بالامكانيات التي تتيح له أن يعيش بصورة طبيعية - أي انطربون - كانوا يرون أن فيكتور وُلد متخلفاً بل «أبله»، في حين أن بعض الباحثين المعاصرين كانوا يرون أنه كان «انزوائياً» وذلك ما يفسر عدم الاهتمام به وعجزه عن استعادة بعض الوظائف ومنها وظيفة الكلام على الرغم من التربية التي أُعدت عليه. ومما ذهب إليه بعض الباحثين هو أنه لو كان صحيح البنية - أي فيكتور - لما كانت أية عقبة منته من أن ينطلق بصورة طبيعية بعد نشأته هواء المدينة (ص. 96) أما لوسيان مالمسون الذي «يميل» إلى تبني نظرية جان إيتار الاختبارية فيضيف: «لا شيء في الحقيقة سوى عدم التمكن من أن يكون الإنسان مرة جديدة بين 6 سنوات يمنع من أن تشفى بأعجوبة من العقم الذهني ومن أن تمحو المصادفة الأليمة التي سببتها، العزلة المزمعة. نظرتان مختلفتان إلى الطبيعة الإنسانية تحابهان.

2 - الإنسان المتوحش (Homo ferus)

النظرية التحريمية: الإنسان كائن لا يتصرف حكماً

بما تملي عليه طبيعته

مهما بلغ الضرر الذي يلحق بالحيوانات التي تمزق منذ ولادتها فإنها تحتفظ بغرائز واضحة التعديد. ناهيك عن أن غرائز أخرى تستيق فيها إذا حدث أن استعادت حياتها المتوحشة بعد تلعينها. الأمر يختلف بالنسبة إلى الإنسان حسب رأي ليفي ستراوس (1908) لأن الجنس البشري لا سلوك طبيعياً له، فعارجاً عن المجتمع البشري لن يكون الإنسان سوى مسخ باعتبار أن ليس هناك حالة ثقافية سابقة بإمكانها أن تبرز بصورة ارتدادية. الأولاد المتوحشون الذين حرّموا باكراً مصادفة أو عن قصد من العيش في جو توبوي إنساني، كما الأولاد الذين أهملوا وعاشوا بوسائلهم الخاصة في حالة من العزلة يشكلون ظاهرات مشوهة. وقد تخطى،، يضيف ليفي ستراوس، إذا أردنا أن نرى فيهم شهوداً أمينين لخالة سابقة أي أن نرى فيهم الطبيعة التي لم تسبقها أية ثقافة. الأولاد المتوحشون يقدمون لنا البرهان القاطع، فيما لو دعت الحاجة إلى ذلك، بأن عبارة «طبيعة إنسانية» لا معنى لها على الإطلاق.

المراجع: مالنون ل، الأولاد المتوحشون، اسطورة وواقع (1964)، ص 39 - 40.

1 - ميراثه

الهدف الذي توخاه توسيان مالنون من خلال دراسته لمختلف حالات الأولاد المتوحشين (وبصورة خاصة حالة فيكتور الأفيروني وغسبار النورمبرغي، وآمالا وكمالا وهما من ميدنابور) يتحصراً، إن لم يكن في العنود على ثوابت أقلها في اكتشاف بعض الحصائص الإحصائية الثغالية. (ص، 52). لقد حاول أن يحدد بدقة صفات الإنسان المتوحش الرئيسية. فالتنقل الرباعي للقوائم وغيباب التعبير الكلامي يجب اعتبارهما كميزتين نموذجيتين (ص: 53). تعبير آخر إن

معظم الأولاد المتوحشين يتنقلون على أربع قوائم ولا يتكلمون. من هنا إن السير على قائمتين واستخدام التعبير الكلامي لا يُكتسبان إلا عن طريق تدريب في وسط إنساني. صحيح أن أولاد الجنس البشري، باستثناء بعض الحالات الخاصة يجيدون السير على قدمين، وذلك ما يتيح اعتبار هذه الحالة، كظاهرة طبيعية المنشأ وبالتالي عامة.

وهذا ما يراه مثلاً جان - جاك روسو (1712 - 1778) وربما قارىء هذا الكتاب أيضاً. وقد لاحظ لوسيان مالمون في هذا المجال (1964) أن التفسير الذي أعطاه روسو (1754) حول الأسباب التي تجعل الولد المتوحش يَدُبُّ على الأربع - يديه ورجليه، يتدرج في سياق نظريته حول الإنسان الطبيعي أي «المتوحش الطيب القلب». وذلك ما سنعود إلى دراسته في الفصل الرابع. السير على قائمتين هو في نظر جان جاك روسو أمر طبيعي بالنسبة إلى الإنسان أما الأولاد المتوحشون فليس بإمكانهم إلا أن يقلدوا الحيوانات التي يعاشونها. وقد أورد لوسيان مالمون (1964) ما قاله جان جاك روسو في حديث عن منشأ اللامساواة (Discois sur l'origine de l'inégalité) (1754) وهذا نصه: «بدأ الأطفال ينتقل على أربع قوائم وهم بحاجة للتشبه بنا وتدريبنا كي يتعلموا الوقوف على قائمتين». (ص 45). فجان جاك روسو يعترف على الرغم من نظريته التي تقول إن «المتوحش الطيب القلب» مفطورٌ بطبيعته على السير على قائمتين، يعترف بتأثير المجتمع في عملية اكتساب هذه القدرة التي لا تبهو طبيعية إلى الحد الذي افترضه. وكذلك هو الأمر بالنسبة إلى التعبير بالكلام.

في ما يتعلق بإمكانية اكتساب هاتين القدرتين بعد العودة إلى الوسط الإنساني، بجميع البشر المتوحشين (Homines fer) على وجه التفریب، عجزوا عن اكتساب التعبير الكلامي على الرغم من الجهود الشبقة التي بذلت صراحةً في هذا السبيل. في حين أن الكثيرين منهم توصلوا تدريجياً إلى السير على قائمتين. (مالمون 1964 ص. 53). فمع أخذنا بالاعتبار تفاوت الأوضاع التي عاشها هؤلاء الأولاد لا بد لنا من أن نلاحظ، بصورة عامة، تفاوتاً هاماً بين القدرات

التي تتيح استرجاع الوظائف غير المكتسبة أو المفقودة، فالكسب اللغة، من هذه الناحية، يبدو أكثر هشاشة من السير على قائمتين. تجدر الإشارة في هذا سياق إلى أن بعض علماء النفس ومنهم ليفي فيغوتسكي (Vygotski) (1934-1985) يميزون بين قنيتين من الوظائف الذهنية: الوظائف العليا المرتبطة باللغة والوظائف السفلى المرتبطة بالإدراك الحسي والحركة (راجع الفصل الخامس أيضاً). قد تكون الوظائف العليا، أكثر حساسية من الوظائف السفلى، من هنا إن العزلة الشديدة الانغلاق بإمكانها أن تؤدي إلى تفهقر بعض القدرات حتى إلى زوالها. هناك مرحلة، والكلام لمرلوبونشي، (Merleau-ponty) (1908-1961) يكون فيها الولد شديد الحساسية بالنسبة إلى اللغة ويومعه أن يتعلم التعبير بالكلام. وقد نأكد أن الولد [...] إن لم يكن في بيئة تستخدم اللغة للتداول لن يتكلم أبداً كمن اكتسبوا الكلام في المرحلة المشار إليها (مالسون، 1964 ص. 64).

سيجري الكلام لاحقاً عن الصفات الأخرى الويسية التي يتميز بها الإنسان المتوحش، في ما يتعلق بالسير على قائمتين واللغة مثلاً سيشار إلى أن تطورهما، وتحولانهما، وتغيرانها، متنوع تبعاً للأوضاع، بعد العودة إلى الوسط الإنساني. فمهما يكن من أمر، فإن ما نود أن نُعلم القارئ به، هو أنه من المستحسن أن نُسلم بأن تطور هذه القدرات عند الولد واكتسابها وفقاً لصيغة معينة لا يثنان بصورة كلية أو طبيعية إلى الحد الذي يتصوره البعض.

* اللامبالاة الجنسية والحياء. لقد لاحظ معظم الباحثين الذين تولوا دراسة الأولاد المتوحشين، لامبالاة هؤلاء بالأمور الجنسية، غياب الشهوة للجنس الآخر، حتى بعد إقامتهم لمدة طويلة في وسط إنساني. من هنا إن الشهوة الجنسية لا تبدو مرتبطة تمام الارتباط بالاحياء البيولوجية عند الإنسان. (مالسون، 1964، ص. 54) (وكذلك هو الأمر بالنسبة إلى سريس (Serrés 2002). أضف إلى ذلك أن شعور الحياء كثيراً ما ينمو تدريجياً عند بعض الأولاد المتوحشين بعد أن يكون قد سبق لهم أن عاشوا عراة ورفضوا ارتداء أي لباس.

◉ الإحسان والإدراك الحي. إن ما تحذر الإشارة إليه في هذا المجال هو نفاذ البصر المتروك في الغلظة بالنسبة إلى إمكانات بصر إنسان سوي، تماثل ذلك صعوبة في الرؤية في انصره الوهاج، أضف إلى ذلك حاسة سبعة موهنة وشم يلفظ الروائح الخفية وانعده الحس الحراري وبصورة خاصة، بالحد البارد. كما سجد الإشارة أيضاً إلى تذوقه اللحم النيء: الأمعاء، الجذور والأعشاب. إلخ. فصدى الكلام، بإمكاننا أن نقول إن الأوساط التي تنمو بها الحياة الإنسانية من شأنها أن تضعف وعادة بعض حواسه بسبب التقلد التكنولوجي في أبعد احتمال، إلا أنه تمي حواس أخرى.

✽ الانفعالات وعسرة الذات. صورة عامة للانفعالات الحادة والغامضة التحديد كنفاد الصبر والغضب تبدو وكأنها الوحيدة التي تحتل مكانها في نفوس الأولاد المتوحشين. فمن هنا يفتني السليم بأن البشر ليسوا بشراً خارج البيئة الاجتماعية لأن ما نعتبره من خصائص [فطرية] كالتصحر والابتعاد لا يضيء إطلاقاً وجه الأولاد المتعززين (مالسوز، 1964، ص. 55) ختاماً ينبغي التذكير بأن بعضهم يعجز عن معرفة صورته في المرأة.

ب - الطبيعة الإنسانية

اللامبالاة المتأججة

في تقدمه، التطور يفرق: أن نفي النوع بمحو الحدود يبدو وكأنه تفهم في تقدمه. يضاعف الألوان وتدرجاتها، وفي تفهمه يبدو وكأنه بصير ويتج مرشحاً للتأجج [...] أجل. اكتشفنا كيف هل يصح لنا أن نعرف أن حد التأجج يعزج ويعتري بالقوة جميع الألوان. بمجرد أنه فقد العديد من خصائصه: توجد عناصره أو طاقاته الفعلية أصبح الإنساني الثلاثي. والمعجزه، كأي العناصر المتوحدة، كأي القدرة شاملاً ولا متناهي. هذا الافتقار جعله غير قابل للتكيف مع أية حيلة محلية ذكية ودقيقة ولم يضع له لا حداً ولا تعديداً.

المرجع: مرس م ... verri M. التأجج 2003، ص. 66 - 67.

حتى إذا كان للبيئة وللمجموعة فعلها في عالم الحيوان، «فإن سلوك الحيواني يظل في مطلق الأحوال مرتبطاً بشيء ما كأنه الطبيعة» (مالسون، 1964، ص. 80) في حين أن الكائنات البشرية تبدو بصورة جلية. غير مزودة كفاية بقدرات محددة، بين الاثنين: البشر والحيوانات، هنالك إذن أكثر من طبيعة واحدة تتمتع كل واحدة منها بدرجات متنوعة من الحتمية؛ يؤكد ذلك مثل الأولاد المتوحشين الذي يشير إلى أن الكائنات البشرية لا تخضع إلا جزئياً لجبرية الطبيعة؛ وذلك ما يؤكد ميشال سزيس (M. Serres) بقوله: «إن التطور الذي يزيل، في مجرى تقدمه، برمجة الجنس البشري يزيل بالفعل ذاته ما يتمتع به من خصوصية وتخصص» (راجع أيضاً مورين (Morin)، 1973). إن ما تجدر الإشارة إليه في هذا المجال، هو، أن غياب الأسباب الموجبة الخاصة يشكل مرادفاً لوجود احتمالات لا حدود لها، باعتبار أن وجوداً منفتحاً، خلاقاً ومنظماً بطبيعة مكتسبة، سيحل محل حياة مغلقة على ذاتها تخضع لطبيعة معينة تتولى تنظيمها. (مالسون، 1964، ص. 8). من هنا إن استمرار الطبيعة الإنسانية لن يتحقق إلا في إطار تاريخي وثقافي بإمكانه أن يثيرها وينشطها ويصوغها. خارجاً عن هذا الإطار التاريخي والثقافي ينتهي بالإنسان عملياً إلى ألا يكون شيئاً لا إنساناً ولا حيواناً. وقد أوضح لوسيان مالسون وجهة النظر هذه بقوله: «الإنسان، بما هو إنسان، ليس قبل التربية سوى مجرد احتمال حتى أقل من أمل» (ص. 99).

المسألة عن الأهمية الفعلية للحتميات الوراثية أو «الطبيعة الكامنة داخل الجسم أو عن دور البيئة والثقافة التفاعلتين من خارج المركب الحي سيقطن مطروحاً على صعيد التنمية الإنسانية. (راجع المقدمة). أما أكثر الأجوبة نواتراً فهي نتج نحو الاعتراف بتفاعل متبادل بين مصدري التأثير. غير أن ما يذهب إليه الباحثون الفطريون والتجريبيون والبنائيون إلخ. هو أن تأثير هذين المصدرين يبقى خاضعاً لتغيرات بالغة الأهمية. يؤكد ذلك ما ورد في المقدمة التي استهل

بها مائسون مؤلفه (1964) الذي ورد ذكره سابقاً. الفكرة المسلم بها بصورة نهائية هي أنه ليس للإنسان طبيعة له - أو بالأحرى بل هو - تاريخ (ص 7) مما يعني أننا نصير إنسانين، فهل من الأكيد أن العالم كله يسلم بهذه النظرية؟ في توطئة مؤلفهما الذي يحمل عنوان تولد إنساني (Naître humain) يعتبر حانك مهنر (J. Mehl) ورايمانويل ديبيو (L. Dupoux) (1991)، أن العلم المعرفي، على الأقل كما نراه نحن، يهدف بالضبط من خلال الدراسة لاختبارية والشككية إلى تحديد الخصائص النفسية التي إذا ما تجاوزنا الفروقات الثقافية والفردية، تكون مشتركة بين جميع الكائنات البشرية (ص. 8 - 9) في نظر هذين الباحثين أن العلم المعرفي الحديث يركز على أسس تجريبية مبنية بإمكانه أن يصبح علم الطبيعة الإنسانية الجديدة بهذا الاسم باعتبار أنه يهدف إلى دراسة السلوك البيولوجية المنشأ وبالأخص العوامل التي هي في أساس مؤهلات المرشد الذهنية. أولاً نلاحظ أن التفسيرات التي أعطاها جاك مهنر ورايمانويل ديبيو تبدو مختلفة اختلاف جذرياً عن التعليل الذي أعطاه تومسيان مائسون في تحليله للوقائع ذاتها؟

الفطرية L'innéisme... الإنسان كائن طبيعي جداً

"الطفل لا... يستي عندما يجب أن يعيش، ويحكي عندما يجب أن يحكي، كما لو أن ثمة "ساعة بيولوجية" تحدد في أي وقت تظهر هذه القدرات. بالطبع، تلعب البيئة دوراً نشطاً لا بد منه: نستطيع أن ننظم ونعزز ونفزز هذه الأولوية الموجودة مسبقاً أو تلك. ولكن الرسط، لا نستطيع في أي من الحالات، أن يعدل ما كان محدداً من قبل البرنامج التكويني للجسم. فالطفل يكتسب عملياً بعض القدرات دون أية صعوبة، مثل اللغة والعشي ولكنه لن يصبح بمقدوره أبداً أن يطير مثل عصفور أو أن يحدد اتجاهه في الظلام مثل الخفاش. بالطبع، في ظروف المعرمان

الشديد، تظهر صعوبات على صعيد اللغة، مثل الشجرة السحرومه من التربة والتي لا تنمو. ولكن، في ظروف طبيعية، الشجرة تنمو، ولا يمكن أن يؤدي تكوين التربة إلى أن تعطي موزاً وليس جوز هندي¹

Source: Mehler J. et Dupoux E. *Amélie Lesaux*, 1999, p. 31

أهمية سياقات التطور

عندما نبدأ من أحد صياغة جواب على السؤال المطروح في عنوان الكتاب - هي التطور المعرفي هو ثقافي؟ - هو إذن أهمية السياقات التي يحصل فيها التطور كائن حي ربيلاً خضراً طفلاً. لكن هذه السياقات، التي يعرف بها أنها متنوعة جداً. يجب أن نؤخذ بنظر الاعتبار مع درجة ما من البرمجة الخفية لهذه الكائن الحي بالذات (-طبيعته-). وفي موضوع ما هو مبرمج، إن ما يسعاه تحليل التشابهات بالذات، من عناصر مشتركة عند الرجال، هو بنسبة إمكانيات وحتى احتمالات لا ينطبع أن نصل إلى الكائن بدون نسي اجتماعي. أي كان هذا الشيء. فليس إلا اللغة، بالأحرى، وبالجموعه، الإنسان ليس سوى نصورت بحفة بخار شفافة (مأثور، 1946، ص 109).

كما سبق واقترحنا عبر الشين المذكورين في هذا الفصل، نود طناً، نشأ معزولاً، أو في وسط إنسان معاصر، يصحح قولاً (acculturation)، هكذا يبقى فرد، ولا يصحح أبداً إنساناً حده أو شب آخر، أما الطفل الإنسان، الذي نشأ في وسط حيواني أو استعماري لا يصحح إنسان (acculturation) ولا ميواناً. لكن فقط حيواناً (adénogramme) (مأثور، 1964).

بالإضافة مع أنواع الحيوانات، يتميز الكائن البشري بعيب كبير في طبيعته أو (adénogramme). بعض هذه غير القاريح بما نسبته الثقافة. وحبب تعلم ادعاء ميوان، الطبيعة الوحيدة للإنسان. هي الثقافة. وهكذا، بالنسبة لعالم الأنتروبولوجيا موريس غودبير، بخلاف الحيوانات لا اجتماعية وأبنتها الشمبوزي وال (adénogramme)، لا يعيش، نسي فقط في مجتمع ما وإنما، يتجوز المجتمع فبعيشون (1996، ص 158).

لا يتفق جميع الناس على هذه الفرضية. ومهما كانت مازية هذا النقاش طيبة/ثقافة فإن الطفل لا يولد دفعة واحدة «إنساناً» بشكل كامل، إنما «يصبح» كذلك تدريجياً، شرط أن يتطور بشكل صحيح تحت تأثير سياق لتلامي معين فقد أصبح ذلك، في أيامنا هذه، وضع كل أنواع الجنس البشري عملياً. إلا أن السياقات لثقافية التي قامت والقائمة في الوقت الحاضر تبدو مختلفة ومتنوعة بشكل خاص. إنني أريد أن تؤثر على التطور المعرفي لولد؟ إن طرح العقارة التالية تهدف إلى اليهذه على هذه المسألة: ماثل الملموس، بطريقتين مختلفتين، بشكل خاص: لمواجهة ولتأكيد على هذا التطور، كليهما «أنتجنا» من أجل الحياة أي: وجد بشراً».

الفصل الثالث

الرجال العظام وصغار السويسريين

تبيّن لنا في الفصل السابق أن النقاش الدائر حول «طبيعة» ثقافة، والذي يتضمن التمييز بين «الحيوانية الإنسانية»، لا يزال مفتوحاً على مصراعيه. فالطبيعة والثقافة تشكلان شكلاً كلاسيكياً في نظر دومينيك لستل (Dominique Lestel) نطقي تعارض رئيسي تسجيل إزالتة. (ص. 7)، على الأخص في المجتمعات الغربية. في حين أن المؤلف يرفض هذه الثنائية معتبراً أن الحيوانات لها علاقة بالمدى الثقافي، نشير هنا إلى أن هذه الثنائية بأشكالها المختلفة تشكل خلفية هذا المؤلف وأنتا سنعود إليها تباحاً في الفصول التالية. فبإمكاننا منذ الآن أن نوضح أن ما نستهدفه هو تجاوز هذه الثنائية عن طريق دمج الطبيعة والثقافة (مورين 1990). لنترك «أصدقاءنا الحيوانات جانباً ولنعد إلى ذواتنا نحن البشر. بالعودة إلى الاستعارة المستخدمة من قبل جاك مهلر وEmmanuel Dapoux (1990) سيخصص الفصل الثالث الذي سبق أن أشونا إليه، إلى تفحص بعض الشروط الطبيعية لنمو الإنسان والتي لم تعد تثير التحسرة شأن ما هو الحان بالنسبة لشروط نمو الأطفال المتوحشين التي تتيح «للشجرة» التي هي الطفل أن تنمو وتكبر. هذه الشروط «الطبيعية» تتلخص، بالنسبة لكل طفل سليم البنية، بتموه في المجتمع البشري. فلنبدأ بدراسة إحدى مجتمعات بابوازي - غينيا الجديدة (أوقيانيا) (Papouasie-Nouvelle Guinée Océanie) قبل الرجوع إلى فرنسا وأوروبا. نيس من المستحيل أن تفكر بأن ثنائية جديدة داخل الجنس هذه المرأة، ستظهر من جديد بين «متوحشين و«متحضرين».

1 - الرجال العظام

1 البارويا (Les Baruya)

من الانتصاب على القائميتين إلى سلطة الذكور

لقد كان لانصباب الإنسان على قائمتين نتائج مرّ الباحثون عليها عامة، بشيء من التشغف. عندما انتصبت المرأة، أي عندما أصبحت ثنائية القدمين وبصورة أكثر تفاعلية من لوسي (Lucy) رجل استراليا، أخفت أعضائها التناسلية التي انتقلت إلى ما بين فخذيها بفعل انتصابها. العضو التناسلي هو إذن محتجب عند المرأة. ليس العضو التناسلي فقط بل الإيضاة بالنسبة إلى أنثى القرد بما في ذلك بونوبو وشامبزي، الجزء الوحيد المرئي وسط الزبر هو الأعضاء التناسلية. في حين أن الأمر هو خلاف ذلك عند المرأة، علماً بأن الجزء الوحيد الأثغر عند المرأة هو الجزء الأثغر عند القردة، وما تبقى هو أمرد عند المرأة. عند الزوجين البشريين هنالك إذن واحد من الاثنين مزود بما يُشبع رغبات الآخر. الحياة في المجتمع تستلزم حتماً فرض نظام يصبح بإمكان أي كان، في غيابها، أن يمارس الزنى مع من يحلو له، فالجنس والحالة هذه، هو أحد مصادر نمو الثقافة. فمن واجب الرجل والمرأة أن يعدّلا حنة رغبتهما، وذلك ما هو في أساس ولادة محظور ارتكاب المحرمات كما في أساس المحرمات الاجتماعية التي مردها القعلي هو الجنس من ناحية ومن ناحية ثانية السلطة القادحة التوحش التي تجعل السباح يندلذذ بإراقة دماء الآخرين في حين أن من يريق دماءه هي المرأة. هذه السلطة التي قلّما يأخذها الباحثون بالاعتبار على الرغم من انتشارها في كافة المجتمعات. كل ذلك يندرج في إطار النزعات الجنسية. فإذا قلنا إن الرغبة الجنسية هي في أساس هذا الوضع الغارق الذي يعيشه الإنسان بين الثدييات فنحننا سنأهل أن يقال.

المراجع: غسان - ج، د - الإنسان المنسوب لسان حال العالم (2003 ص - 23 إلى 25)

أ - التنظيم الاجتماعي

يشكل المؤلف الذي نشره موريس غودوليه (1996) (Maurice Godelier) تحت عنوان إنتاج الرجال العظام ، دراسة أنثروبولوجية عن السلطة في مجتمع خالي من الضغوط الاجتماعية وبصورة أولية عن سلطة جنس على جنس آخر، جنس الرجال في قبيلة بارويا (Baruya) التي تقطن في أعالي جبال غينيا الجديدة، هذه الجزيرة المترامية الأطراف والواقعة في شمال إستراليا والتي يعرفها الفرنسيون باسم بابوازي (Papouasie) (ص. 9). في نظر المؤلف أن أفراد هذه القبيلة لم يتسنى لهم أن يروا أناساً من العرق الأبيض حتى سنة 1951 على الرغم من أنهم كانوا قد بدأوا يستخدمون الفؤوس النولاذية المصنوعة بأيدي البيض منذ ما يقارب العشر سنوات. أما كيف حصل أهل هذه القبيلة على هذه الفؤوس دون أن يعرفوا صانعها فذلك ما يتسره المؤلف بواقع أن قبيلة بارويا حصلت على هذه الفؤوس من بعض القبائل التي كانت تعطونها إياها مقابل الملح الذي كانت تأخذه منها. استمرت قبيلة بارويا تحكم ذاتها حتى 1960، السنة التي بدأت فيها تتحضر وتستقر على يد الأستراليين. الحروب القبلية كانت متواترة. سنة 1965 أعلن أن المنطقة أصبحت مفتوحة أمام 'البيض' (ص. 19). سنة 1975 أصبحت بابوازي - غينيا - الجديدة مستقلة. وبعد أن استعمرت 15 سنة أصبح أهل بارويا دون أن يظنوا بذلك مواطني أمة [...] عضو في هيئة الأمم (ONU) (ص. 36).

قبل احتكاكه بالبيض للمرة الأولى كان مجتمع بارويا يخضع لنظام دون طبقة حاكمة ودون دولة غير أن ذلك لا يعني دون لا مساواة بين أفراد فئة من المجتمع، أعني الرجال الذين كانوا يديرون الفئحة الأخرى، أي النساء. (غودوليه 1996، ص 100). التحليل الأنثروبولوجي المقترح من قبل المؤلف، وهو ثمرة عدة مهمات أجريت محلياً ابتداءً من سنة 1967، يشكل تصوراً عما كانت عليه العلاقات بين الرجال والنساء قبل خضوع بارويا لسلطة البيض. (ص. 251). الطابع الرئيسي الذي كان يميز هذه العلاقة هو هيمنة الرجال على

النساء. فيما أراد المؤلف أن يشير إليه هو أن هذه العلاقة تشكل مثلاً من الأمثلة
الكثيرة التي تؤكد أن التلامسوة بين الجنسين هي التي كانت سائدة قبل ظهور
الرفق الاجتماعي التي ولدتها ولادة الطبقات وأنها - أي هذه العلاقة - كانت
تختلف في طبيعتها عن هذه الوقائع. نحدد الإشارة إلى أن رجال باروفا الذين
كانوا يهيئون على النساء لم يكونوا متساوين في ما بينهم. لأن الكثيرين منهم
كانوا يصبحون أعضاء بفعل كسبهم بعض الامكانيات الخاصة الموروثة أو
المسأمة. في حين أن الآخرين الذين لم يصححوا أعضائهم كانوا يُعتبرون
بالطبقات المحلوة. إن ما أراد موريس غودوليه أن يشير إليه هو أن ولادة
العطاء هي نتيجة حتمية لتهيئة المذكور في التركيبة المجتمعية في قبيلة باروفا
قبل مرحلة الاستعمار. فقبيلة باروفا عرفت نوعين من الطبقة الاجتماعية: طبقة
بين الرجال والنساء وطبقة بين الرجال أنفسهم.

التظيم الاجتماعي في قبيلة باروفا في المرحلة التي سبقت الاستعمار

لم يكن في باروفا قبل سنة 1968 لا طبقة حاكمة ولا دولة. غير أن ذلك لا
يعني أنها كانت معفاة من التلامسوة. ففئة من المجتمع، أعني الرجال،
كانت غير الأخرى. أي النساء. إن مثل باروفا يضاف إلى الأمثلة كافة التي
ندرس بوضوح على أن التلامسوة بين الرجل والمرأة، والتبعية والتظيم عما في
ذلك استثمار المرأة، هي وقائع اجتماعية لم يولدتها ظهور الطبقات، بل
أوضاع سبقت ظهور الطبقات وذات طبيعة مختلفة عما تولد الطبقات (أ...)
نحدد الإشارة إلى أن نغمة باروفا الاجتماعي لم يُخضع النساء لسلطة
الرجال بهدف المساواة بين الرجال. فالظروف التي أتت لترجال أن
يهيئوا على النساء هي نفسها التي حدثت للرجال على أن ينسازوا في ما
بينهم. فمنهم من سخر إمكاناته الخارقة للقيام بشدات ترضي رغبت
الرجوع في إطار الحرب أو الزراعة مثلاً، ومنهم من سخر أعضائه بفضل
كثرتهم التي مكنتهم من إشغال وظائف تعود بالنفع على الجميع. علماً بأن

التفوز بهذه الوظائف لم يكن متاحاً إلا لذوي المواهب (عبادة القوى الخفية) أو للذين يرثون الحق المطلق بتوليها (إنجاز الأعداد اللازم لخدمة بعض الطقوس). بالطبع هنالك فارق بين أن يصبح الإنسان «عظيماً» عن طريق وراثة وظيفة ترفع شأنه كما رفعت شأن أسلافه أو بتفضل أهمية إنجازاته الشخصية. هذا الشأن الذي ليس بإمكان أي إنسان أن يرثه.

المراجع: غودوليه ج. خلف «الرجال العظام» (1966 ص. 10 - 11)

ب - حقول الاختبار

الحقل الأول الذي يميز رجل باروينا الواحد منهم عن الآخر هو حقل الاختبار الذي يتضمن إنجاز طقوس الإعداد. في الواقع إن المسؤولين عن طقوس الإعداد المذكورة يرثون هذه الوظيفة عن أسلافهم الذين قد ورثوها بدورهم كما ورثوا الأشياء المقدسة والأدوات السحرية مباشرة من الشسر أو الثمير. هنالك أيضاً ثلاثة حقول تتيح هذا التمايز بين الرجال: الاختبارات «المستأمنة» كالحرب وعبادة القوى الخفية واصطياد نعامة أستراليا. هذه الوظائف الأربع تعتبر أساسية لحياة باروينا الاجتماعية وذلك ما يقرر اختيار الذين يجيدون هذه الأعمال أثناء مراحل الإعداد. من المفيد أن نضيف إلى هذه الحقول حقلاً خامساً لا يشكر موضوع أي طقس من الطقوس أثناء الإعداد: إنتاج الملح كوسيلة تبادل تتيح لقبيلة باروينا الحصول على الأدوات والأسلحة والمواد الغذائية والمحلى التي تفتقر أرضهم إلى المواد الأولية التي تتيح صنعها. (غودوليه 1996 ص 132، و133).

وضع باروينا الاجتماعي في المرحلة التي سبقت استعمارها هو أكثر تعقيداً مما جاء في هذا العرض السريع. من هنا إننا نحيل القارئ الرابع في الاستزادة إلى المؤلف المشوق لموريس غودوليه. نشير، على سبيل المثال، إلى أن المرأة في قبيلة باروينا بإمكانها أن تكون «عظيمة» ليس بالنسبة إلى غيرها من

نسائه، بل بالنسبة إلى رجاء البطاطا انحلوة على الأخص في مجال عبادة القوى الخفية، علماً بأنها لن تصبح أعظم من الرجال العظام. إن ما أوجب إدراج هذا العرض المقنصب لمجتمع بارويا في هذا المؤلف هو أن المؤلف يعطي فكرة متلازمة مع الموضوع الذي يعالجه عن نموذج لنمو الأطفال جرى تصويره في مراحل مختلفة.

2 - مراحل الحياة

إنطلاقاً من منظور بارويا يبدو أنّ من الممكن أن نؤكد أن الأوجه الاقتصادية والسياسية والرمزية لسلطة الذكورية وللشعبية النسائية تجد تفسيرها في الرغبة الجنسية قبل أي عامل آخر، وبالمركز الذي يحتله كل واحد من الجنسين في عملية التوالد. (غودوليه، 1996 ص 12). الجهاز الاجتماعي الذي يُشرع الحقوق والواجبات اللامساوية لكل واحد من الجنسين أو أيضاً تبعاً لما قاله المؤلف «الآلة التي تولد هيمنة البعض وموافقة البعض الأخر» (ص. 66) تكمن في نظام إعداد الذكور والإناث. هذا الإعداد يحدد بعض مراحل نمو أطفال بارويا طبقاً لدورة مختلفة لكل واحد من الجنسين. فكل مرحلة تحمل اسماً وتُكسبُ وضعاً خاصاً. من هنا إن مراحل الإعداد تندرج في نموذج للحياة بأكملها.

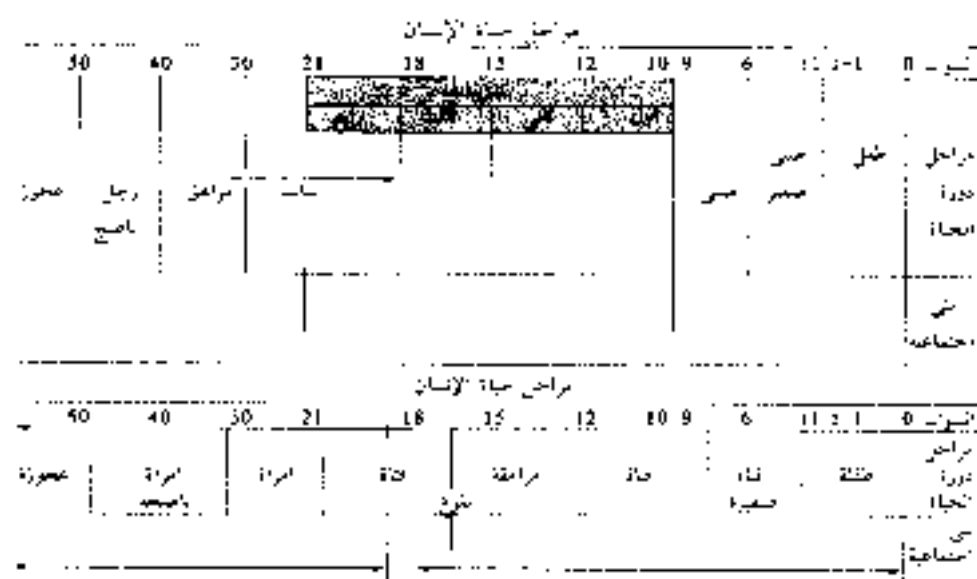
أ - الضيبة

حتى التاسعة من عمره يعيش الصبي في قبيلة بارويا في عائم أنثوي. عند الولادة هو طفل بوارانييه (bwaramiè) وجهه محجوب عن أبيه ولا يحمل أي اسم، لأن تسمية الأطلاق لا تحصل إلا في الشهر الثاني عشر والخامس عشر من العمر أي بعد أن يكون الطفل قد برهن على أنه قابل للحياة بفعل أنه أصبح يمشي، وأن أسنانه قد نبتت. علماً بأنه يستمر في حمل هذا الاسم حتى المرحلة

التي يبدأ فيها بإعداد نفسه. عندها تقدّم سلالة الأب الهدايا إلى سلالة الأم ويصبح العرلود «كيماليه» (Kimalé) أي صبياً، ثم كيمالنتحه (Keimaléantché) أي صبياً كبيراً بعد السادسة أو السابعة من عمره» (غودوليه، 1996 ص. 61)، في العائمة الأنثوي ينسب الصبي الصغير تنورة تشبه ثنائير البنات الصغيرات ويلعب غالباً مع أخواته وبنات عمه وجاراته. «بإنطلاقاً من السادسة والسابعة من عمرهم ينزع الصبيان إلى إنشاء زُمْرٍ مستقلة وإلى اللعب في الغابات بأقواس نشاب مصغرة [...] عندها يرتسم الانفصال بين الجنسين». (ص. 63). ثم يأتي في إحدى الأمسيات وعند بلوغ الصبي التاسعة من عمره، رحل يبحث عن نصبي ويحجزه في بيته مع من هم من عمره من النّصبية. لقد أنت الساعة التي ينبغي عندها فصل الذكور عن العائمة الأنثوي. هذا الرجل هو مُعلم «احتفالات الأعداد الأثوي» (غودوليه، 1996 ص. 63) تستمر الاحتفالات شهراً كاملاً وتُخصص لقب أنوف النّصبية الذين يصبحون يفومبوايه (yiveumbwayé) وينصرفون للعيش من الآن وصاعداً في منزل الرجال، هذا العائمة الذكوري المشيّد على قمة القرية دون أن يتخلوا عن اللباس الأنثوي أي عن اثنورة أو الأزرة التي لا تستر مؤخراتهم بغية إثارة الخجل. في الثانية عشرة من عمرهم وبعد إنجاز عدد من الطقوس يصبح الك يفومبوايه (yiveumbwayé) كويتيه (Kawetnié) ويرتدون الألبسة الذكورية. في السنة الخامسة عشرة من عمرهم، وبعد قيامهم بشأدية الطقوس لمدة خمسة أسابيع يصبح الك كويتيه (Kawetnié) تشوانيه (tchouwanié) ينتهي بهم الأمر إلى أن يصبحوا كالافيه (Kalavé) بعد أن يكون أهلهم قد وجدوا لهم العروس المناسبة. ففي أحد الأيام قال والد لابنه (kalavé) نشاب عليك أن تجمع ما يلزم من المواد لبناء بيت؛ فنههم الولد أنه سيروج عما قريب» (ص. 69، 70).

تجدر الإشارة مجدداً إلى أن عرض مراحل حياة صبي كما قمنا به في هذا المؤلف هو جدّ مُختصر بالنسبة إلى الوصف الذي أعطاه موريس غودوليه (رسم

3 (الصفحة التالية) - فبالنسبة إلى دورة التدريب المذكورية فحروج من مرحلة تنكس فترة انتقال بخلافها احتفالات مختلفة، أما الدخول في المرحلة التالية فإنها تتم في أعقاب هذه الطقوس المتنوعة. ما تجدر الإشارة إليه هو أن غاية التدريبات المذكورية تنحصر في فصل الصبيان عن عالم الأناث بهدف تركيز سلطة الرجال على النساء بصورة تدريجية.



رسم 3 - مراحل حياة رجل وامرأة بارويا (غودوليه 1996)

نموذج نمو صبية بارويا

تسمى احتفالات فصل الصبيان عن عالم النساء موكا (Moku) أي (الخضوع لجميع أشكان التجارب). كذلك يطلق هذا الاسم على المتدربين الجدد الذين يصبحون بعد فترة من الفترات يفوموايه (Vicumbwaye) (من (divutia) (مشلح لحاء شجرة - الذين يستترون وراء مشلح لحاء الشجرة)

خلال السنوات التي تشكل المرحلة الأولى من تدريبهم. بعد احتفالات يعقروا خلالها قُبْ أوفهم بقطعة خشب سوداء وصلبة - (باليتا Palitta). يصبحون (palittamounié) وينقلون إلى المرحلة الثانية (kavetide). أثناء هذا الانتقال يتخلون عن ثيابهم التي لا تزال نصف نسائية ويرتدون ثياباً ذكورية. في الخامسة عشرة من عمرهم يدخلون المرحلة الثالثة في جو من الاحتفالات الانتقالية حيث يصبحون (pongwunié) واللقطة مشحولة من اسم ريشة سوداء من ريش عصقور الغردوس ومن واقع أن هذه الريشة تُشكّل في شعرهم. عندها يعصبون جيبتهم بمرمز السلطة الذكورية؛ وهي كناية عن مقدار (calao) منسوب على دائرة من الأسل مفتحة ومتضمنة ناي ختيز، قُبْ تركيز مناقير الـ (calao) على جيبت الـ (pongwuniés) يمررها رجل مسنّ منس البنية ويكون عادة من قدامى المحاربين بين فخطي كل واحد من الشبان مسلحاً رؤوسها باتجاه البطون. عندها يعلنون للشبان أن المنقار هو صورة قضيب الرجل المنسوب فوق مهبل المرأة المسنّ. عند انتهاء الاحتفال يصبحون مندرين من الدرجة الثالثة التي ترمز إليها دائرة الأسل التي تمثل فرج المرأة. عندما تقطع الخطيبة مرحلة الحوض الأولى وتكون هي وخطيبها قد مرّا باحتفال «التنجيتيا (tsungitnia) (مضغ الملح)» وهو احتفال تلذّب جماعي بالنسبة إلى الخطيبة وتلذّب فردي بالنسبة إلى الخطيب) يُعبر «التشوانيه» أي الخطيب والخطيبة باتجاه المرحلة الأخيرة عبر احتفالات تجعل منهما «كالاف» (des Kalavé) بفعل أن رأسيهما يزينان بالريشة التي يزدان بها جميع الرجال المتزوجين. في هذه الحال يصبح الشاب «مونيغينه» (munginié). أما تدريبه فيتابع بصورة إفرادية كلما أُعجب ولداً [...]».

المراجع: غونيه، م، إنتاج الرجال النظام. (1996 من 139)

ب - البنات

في ما يتعلق بنات بارويا فينهن يُعتبرن عند ولادتهن أطفالاً جواراتيك (bwaratik) وتكون وحوهنّ محجوبة عن الأب (رسم 3). من الثانية عشرة شهراً من أعمارهن حتى الخامسة عشرة منه يُصحبن فتيات صغيرات (تابك) (tayac) ومن الثامنة إلى العاشرة من أعمارهن (تابك - نانغاك) (Naangac). بصورة مناسبة تعيش الفتيات مع أمهاتهن في العالم النسائي:

بصطفحيهن ويساعدهن في أشغالهن اليومية. عند اقتراب مرحلة المراهقة يقوم رجل، وغالباً ما يكون الخال، بنسب أنوفهن ولكن دون أي احتفال. ما إن تفل مرحلة الحيض حتى تُتبي الفتاة أمها بذلك وتنتقل إلى أسفل القرية لتلتحق بأشباهاها في المكان المخصص للنساء، حيث تنبعا أمها وأخواتها اللواتي يكبرنها في العمر وينات عمومها وأخواتها ليين لها كوفاً من أغصان الشجر والعشب. في هذا الكوخ تبقي الفتاة زهاء أسبوع دون أن تتناول مأكلاً أو مشرباً. (غودليه، 1996، ص. 74). في هذه الأثناء يتم اختيار الزوج في احتفال تدرب حاشد.

يبدو مثل بارويا المتعلق بنمو الأطفال، كما يصفه موريس غودليه، مرتكزاً على إنشاء علاقات اجتماعية وسلطوية تعزز بصورة خاصة سلطة الرجل على المرأة. وذلك ما يتجلى «بفارق الطاقة التي يصر فيها المجتمع لإعداد امرأة ورجل صالحين للزواج. لفصل صبي عن أمه وعزله عن العالم الأنثوي وإعداده بصورة تمكنه من مجابهة النساء مجدداً. أثناء الزواج، يقتضي الانتقاع عن ممارسة الجنس لمدة عشر سنوات يتخللها أربع حفلات كبيرة متباعدة لعدة سنوات الواحدة عن الأخرى على أن تستمر الأولى «موكا Mouka» والثالثة «بونغوانيه pangwanié» مدة تتجاوز الخمسة أسابيع؛ في حين أن تحويل المراهقة إلى شابة قايمة للزواج وإنتاج الأولاد، فإنه يتم بأقل من خمسة عشر يوماً. (غودليه، 1996، ص. 84). هذا التقليد النموزجي يختلف اختلافاً كبيراً عن كافة النمادج الأوروبية أو الغربية التي لا تُميز بين البنات والنصبيان بهذا الشكل البالغ الأهمية، بل تنشط خلافاً لذلك، في مكافحة هذا التمييز. فتمودج بارويا كان موضع انتقاد حاد لأسباب عديدة غير تلك التي أوردناها: (فصل البنات والنصبيان، التشويه الجسدي، المواظ أثناء الإقامة في بيت الرجال، الخ).

هل المقصود بهذا الانتقاد هو ما وصفه جاك مهلو وعمانوئيل دييو بأنه الشروط الطبيعية للنمو؟ الجواب «نعم» إذا قارنا ذلك بالظروف التي ينمو في

ظلم الأولاد المنوحشون الذين أتينا على ذكرهم في الفصل السابق. أما ومن المحتمل ألا يمثل قارئ هذه الأسطر بهذا الطراز من التربية، لا لنفسه ولا لأولاده وأن يفضل خرازاً آخر، فالجواب في هذه الحالة «لا» من هنا إننا سنعود في الفصل التالي إلى دراسة موضوع الحفاضة بين نسائنا ونرى آخر بصوره أكثر تفصيلاً لأن المتكئة هي في عناية الأهمية والنفقة في مطلق الأحوال فقد فرض المرسلون البروتستنت على باروينا نموذجاً تروياً يُعتبر أفضل من النموذج المعمول به.

تأثير المرسلين البروتستنت

ابتداءً من العام 1964 أخذ المرسلون النوثريون يفتحون المدارس ويدربون التلاميذ على قراءة الكتاب المقدس باللغة الإنكليزية المستخدمة في التجارة وعلى الكتابة وعلم الحساب. وقد شجعت الإدارة الاستعمارية الأسترالية هذه المبادرة لأنه لم يكن في نيتها ولا في مقورها أن تؤسس مدرسة رسمية في «Wanuna» من هنا إن شيئاً ما أخذ يتحرك في «باروينا»؛ عائلات كثيرة أرسلت أولادها الذكور إلى مدرسة المرسلين وللصحة الأولى، أخذت تعمل في الوسط الاجتماعي مؤسسة تختلف عن «بيت الرجال» وتحالف في تعاليمها نظم التدريب المعتمدة في «باروينا» مما أدى إلى تبدل الذهنية الاجتماعية لدى المراهقين؛ علماً بأن هذه المؤسسة كانت تصدم المجتمع الذي تعمل على تربيته وتناقض، من نواح ثلاث. المفاهيم السائدة في «باروينا» - الناحية الأولى، هي أن أولاد جميع قبائل منطقة «Wanuna» أعداء أم أصدقاء قبيلة «باروينا» كانوا يجلسون جنباً إلى جنب على مقاعد المدرسة. الناحية الثانية، هي أن عدداً كبيراً من البنات الصغيرات سواء كن من قبيلة «باروينا» أم من غيرها أخذ يرقن المدرسة؛ أضف إلى ذلك أن الامتياز الذي كان يحول بعض الرجال الإقبال على العلم أصبح مهدداً إلى حد ما. الناحية الثالثة والأخيرة هي أن التعليم الذي كان يبغى بصورة رئيسية التبشير بالإنجيل كان لا بد له من أن يُلقن بصورة عنفية ومثلثة للعادات

والتقاليد الوثنية التي كانت تنبأها المجتمعات المحلية [...] فالمرسلون
الوثنيون متعوا التلامذة من المشاركة في حفلات التنزيب، ومن ارتداء
اللباس المأثوف في «باروينا» ومن الخضوع لعملية ثقب الأنف، دون أن
يترددوا في جعل عبادة القوى الخفية والسحر من أعمال الشيطان [...]»

المرجع: هودله، ص 1 إنتاج الرجال العظام (1996، ص. 304 - 305)

II - صغار السويديين

نموذج التنمية «المسيحي» الذي فرضه المرسلون البروتستانت على «باروينا»
مقابل نموذجهم الخاص «توصوف» «بالوثني» هو ما يمكن تسميته «بمؤذج
التنمية الغربي» ونزيد من الدقة لفضل أن نستخدم هذه التسمية في صيغة
الجمع. لأن هناك في الواقع، كما سلتح إلى ذلك في هذا الفصل حتى وهي
نهاية هذا المؤلف، عدة نماذج غربية للتنمية، لن نتوقف هنا عند النماذج
المقترحة من قبل الهيئات الدينية، بل من أهل العلم وبصورة خاصة علماء
النفوس، وسنختار من مجموعة المؤلفات التي تعالج هذا الموضوع، مؤلف
جاكولين بيدلو، (Jacqueline Buleand)، أوليفيه هود (Olivier Houdé) وجان
لويس بيدينيقي (Jean-Louis Pedemeli) (1993)، الذي نشر تحت عنوان
الإنسان في طور النمو والذي أشار المؤلفون في مقدمته إلى أن بحثه يتناول
«مسو الكائن الإنساني» أي التغيرات التي تطرأ عليه منذ ولادته حتى شيخوخته
في مجالات «السعادة والشعورية والتأقلم الاجتماعي» (ص. 4) من هنا بوسعنا
منذ الآن أن نوضح بأن حصول الاختيار التي اُخبرنا لدراسة هذه النماذج
تختلف عن الحقول التي جرى فيها اختيار نموذج «باروينا»: الحروب، عبادة
القوى الخفية وصيد النعمة الأسترالية: وذلك ما يدل على أن هذه الحقول لا
وتم تسرع اهتمام علماء النفس العاملين في مجال التنمية، فما من أحد نسى له
أن يقع على راسه يفهم الصاقه اللازمة لاصطلاح النعمة الأسترالية.

1 - مراحل النمو

في رأي جاكوبين بيدو وأوليفيه هوده وجان لويس بدينييلي (Pedinelli) أن جذور سيكولوجية التنمية والنماذج التي تقترحها يكمن في تطور وتبدل «النظر» إلى الطفولة عبر التاريخ. من هنا إذا كان علم النفس المتعلق بالتنمية يدرس «لوندا في نوعيته، فإنه يدرسه أيضاً وفي الوقت ذاته، في ضوء غاية مطابقة غالباً لمفهوم الإنسان الذي هو المنظر والباحث في ثقافة معينة» (ص. 21) جان بياجه هو أحد المنظرين المشهورين في علم النفس المتعلق بالتنمية المعرفة. لكونه سويسرياً وليس من قبلة دياروريا فمن الجائز أن نفكر في أن نموذج التنمية الذي يتصوره، يعكس صورة نموذج «اصغار السويسريين». في المؤلف الذي أصدره سنة 1993، يعرض المؤلفون: جاكلين بيدو وأوليفيه هوده وجان لويس بدينييلي، النظريات المعروفة بالكلاسيكية وبعض أوجه تطوراتها الحالية، علماً بأن أسس هذه النظريات قد وضعها الآباء الأربعة المؤسسون لعلم النفس المتعلق بالتنمية وهم: جان بياجه (1896 - 1980)⁽¹⁾، سيغموند فرويد (1856

(1) جان بياجه 1896 - 1980.

ولد جان بياجه في نوشاتل (Neuchâtel) سويسرا بتاريخ 4 آب 1896. هو أستاذ في علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ والفلسفة. توفي في جنيف (Genève) سويسرا في 16 أيلول 1980. يعتبر جان بياجه واحداً من مؤسسي علم النفس المتعلق بالتنمية المعرفية على الرغم من أنه كان يعتبر نفسه باحثاً في حقل العلوم في مقبل عمره اهتم «بالتجربة». وقد أصبح له وكان لا يزال في الحادية عشرة من عمره بتصنيف انهياكل المعظمة للتطور والأصناف في متحف التاريخ الطبيعي في مدينة نوشاتل. في السادسة عشرة من عمره نشر أول مقال له حول الحيوانات. سنة 1918 وكان قد بلغ الثانية والعشرين من عمره دافع عن أطروحة الدكتوراه التي أعدها في مجال العلوم الطبيعية وكان موضوعها: «الروحانيات». إضافة إلى اهتمامه بالتطور البيولوجي اهتم أيضاً بتصور أشكال الذكاء الإنساني وبحث بتدريس علم النفس التحريبي في درويج ثم علم النفس والمنطق وتاريخ العلوم في باريس وذلك ما مكّنه من تصوّر وتحديد موضوع دراسته اللاحقة. بناء نظرية عن أداة المعرفة انطلاقاً من دراسة سلسلة الأشكال التي هي في أساس تكوين المنطق من خلال تطور تصرفات الفرد. باشر عمله في انوربون في مختبر علم النفس الذي كان قد أنشأه الفرد بينه (1857) (Alfred Binet) - (1911) وذلك بدراسة

ـ (1939)⁽²⁾، هنري والون (Wallon) (1879-1962)⁽³⁾ وليف فيغوتسكي (Lev

مستويات من معق الصفوف عند الولد. في هذا الإطار يبرهن أن بصوغ نهج أبحاثه السريرية المعدة للكشف عن تفكير المنطقي عند الولد. عند الانتهاء من عمله، عاد إلى جنيف ليحضر في معهد جان جاك روسو، الأولاد الثلاثة الذين رزقهم من زوجته أتاحوا له أن يقوم بتلاخيصات يومية شكلت عادة مؤلفات الرئيسية. وها هو يدرس علم النفس العمسي «اورثي» في نيو شاتل (Neschatel) ولوزان (Lausanne) وحنيف (1929) لبتنفل بعد ذلك إلى باريس حيث شغل منبر علم النفس في السوربون من (1952 - 1963) بدأ بإجابه أبحاثه قبل سنة 1940 وقد عارته في مهمته عدد من الباحثين الذين نالوا ما ناله هو من الشهرة: فنه بانغ (Vich Bengel)، بيبار محرر (Pierre Gesset)، جان بلان غيريز (Jean-Blaise Grise)، باربل انهلدر (Barbel Inhelder) المدير موزيف (Albert Meul) أليد سزيمسكي (Alina Szimmska) سنة 1955 أسس في جنيف المركز الدولي لبحوث النفسية الجوارحية (CIEG) كمحطة لقاء وبتبادل أفكار لعلماء النفس وأساتذة المصطفى وعلماء الحياة وأساتذة الرياضيات وعلماء الفيزياء والفلاسفة إلى أي بلد استورا. المؤلفات التي وضعها جان بياجه عديدة وبهناكات أن تصحح القارئ. بالمؤلف الذي نشر تحت عنوان سكلولوجية الذكاء (1947 - 1967)، باريس، أرمان كولين (Armand Colin) لأنه يطلع كمتقدمة سهل استيعاب مضمون المؤلفات الأخرى كما تصحح أيضاً بمطالعة الكتاب الذي وضعه بالتعاون مع باريس نهلدر (Barbel Inhelder) وقد نشر تحت عنوان علم نفس الطفل (1966، باريس: PUF).

(2) سيمفوتد فرويد 1850 - 1939

هو عقيدت نمساوي أنشأ علم النفس التحليلي. بعد أن تخصص في طب الأعصاب، اعتم بتدريس الهستيريا وهو من النظر عن مذهبهم علم النفس وطب الأمراض العقلية التقليدية معتبراً أن مصدر الاضطرابات العصبية يكمن في كبت الشهوات ذات الصلة بعقدة أوديب النسبية. في رأيه أن الشهوات المكتوبة تستفز في اللاوعي لتفريغ متكررة في الوعي. من هنا الأحلام والأفعال الفاشلة (acts manqués) والاضطرابات النفسية. في نهاية 1920 بدأ نموذج الأول (اللاوعي، عقل الوعي، والوعي) عالم (أنا، الذوق الغريزية وما فوق الأنا).

(3) هنري والون 1879-1962

ضبيب ومن ثم عالم نفس فرنسي، درس علم نفس الطفل في السوربون وبعد ذلك في الكوليج دي فرانس، بصفته متخصصاً للقائبة ومتخصصاً للعنلاية، أسس المجموعة الفرنسية للدراسة الحديثة (GFEN) مشروع اصلاح التعليم الذي وضعه بالتعاون مع بول لانغفين (Paul Langevin)، أو ما يسمى «محطة لانجلر» والفرنسية كان في أساس إعادة النظر في النهج التربوي الفرنسي لما

(1896 - Vygotski) (1934 - 44). لقد شكّلت نظريات هؤلاء الباحثين موضوع نقدي وتقييم وتغيير ولم تعد تصلح لاعتمادها كما هي في الوقت الحاضر (مراجعة تروادك Troude ومرتينو (Martinet) ، 2003) للاطلاع على النظريات السائدة في الوقت الحاضر).

1 - سبغوموند فرويد

بري جيروم برونر (2000) a) أن نظرية فرويد تشرح مشكلة تحرُّر الإنسان

بعد الحرب. كذلك "تنبأ" في الحمية الروسية. من مؤلفاته ذكر على الأخص: لنظور النفسي عند الطفل (1911 باريس، أزمان كوليز)، علماً أن نظريته المتعلقة بتطور الطفل، تتعارض وتجاهت انصر المثالية، المتبادية الذاتية، كما واتمواقف للعضوية المتبادية في اختزالها. نظر الملون إلى لطفل كوحدة متكاملة لأجزاء أي أن العوامل البيولوجية والشعورية والاجتماعية والعمرية هي على علاقة مع كل منظم التركيب. ومن الواضح أن هذه النظرية المنهجية إلى حد ما تشكّر نظرية فرويد التطورية.

(4) ليف فيغوتسكي 1896 - 1934

وه عالم نفس روسي أُبْرِي من معهد للفن في موسكو سنة 1913، وبدا أنه لم يكن يرحب من التخصص في الفقه لتجمل كطالب حقوق في أحد المعاهد. إن ما كان يبحث فيغوتسكي من الواقع هو العلوم الإنسانية: الفلسفة، والأدب هناك انجازات اللسان لم تكن الجامعة الأمريكية السوفيتية تؤمن تدريسيهما؛ الأمر الذي دفع فيغوتسكي إلى الانحاق بجامعة شاتانكي السعبة للدراسة الفلسفة والتاريخ إضافة إلى الحقوق. عندما أنهى دروسه سنة 1917 كانت الثورة الروسية قد انطلقت مما اضطره للرجوع إلى مدينة "تومل" مسقط رأسه والقاء فيها سنة 1924، في هذه الفترة أصيب بداء انس ودخل أحد المستشفيات المتخصصة بمعالجة هذا الداء. سنة 1924 تزوج روزا سمكهورا ورزق منها ابنة أسماها جيتا، في مدينة غومر أصبح استاداً في عدة مؤسسات تعليمية مخصصة لإعداد المعلمين ثم انتقل بعد ذلك إلى موسكو ليترقى التدريس في معهد علم النفس. توفي فيغوتسكي بتاريخ 11 حزيران/يونيو 1934 بسبب داء انس الذي كان لا يزال يعابه وله من العمر ما يزيد قليلاً عن الـ 37 عاماً فالسنوات العشر المبكرة من سنة 1924 حتى سنة 1934 كانت كافية لإنتاج أعمال أصيلة وحديثة لها من الأهمية العالمية ما لا يزال يفسح حجة حتى اليوم. من مؤلفاته الشهيرة (Pensée et langage) (Paris, Editions Sociales) (1934-1935).

من ماضيه أو من اقداره أيضاً. من هنا هذه النظرية هي تدفؤيه تكونها تقترض أن بإمكان الإنسان أن يتحرر من ماضيه بفضل العقل، وعلى الإنسان بمساعدة التحليل أن يعيد بناء ذاته (ص، 166)، وفكرة العصاب النفسي تبدو وكأنها انعكس الماضي على الحاضر الأمر الذي يتبع فهمه ومعانيه. هذا النموذج الجديد للمعاصرة الإنسانية يُقدم «البطل» لا كإنسان يتغلب على القوى الخفية، شأنه هو الحال في نموذج «بروبيا» بل كإنسان يستطيع أن يعي ذاته. لقد تكثرت النظرية الفرويدية الأثر البالغ في العلوم الإنسانية وفي الأدب والمسرح، إنج، حتى هي العديد من الحقول الاجتماعية. لقد بلغ، اليوم، هذا التأثير الحد الذي نلقى عنده كل إعادة نظر في هذا المفهوم معارضة شديدة خصوصاً إذا فلتت دور الماضي وقننت من أهمية المعركة التي يجب أن تُشجَّ ضدها (ص، 168).

مراحل نموّ الشعورية كما يراها فرويد

- 1 - المرحلة الشمعية، من الولادة حتى الفطام (مرتبطة بالمص).
- 2 - المرحلة الشرجية، حتى نهاية السنة الأولى (مرتبطة بمراقبة الضارة).
- 3 - المرحلة القضيبية، من السنتين إلى الثلاث تقريباً (مرتبطة بالاستئمان).
- 4 - المرحلة الأوديبية (تعلق الصغير بأمه والصغيرة بأبيها).
- 5 - مرحلة الاستمرار في السن المنزمية (انخفاض النزعة الأوديبية).
- 6 - مرحلة الموازنة (تجدد الصراع الأوديبية).

المراجع: بيدو، ج. هورن، و. ويدنلي، ج. ل. 13 - J. Bidault, J. Heude, G. et Padmell. (إساز السناني (1993) ص. 66).

ب - جان بياجيه

نظرية جان بياجيه لا تستجوب الماضي ولا تحلل دوره كما لا تهتم بسيرة الفرد لأن ما تُركز عليه هو الحاضر. ويمكن تفسير أفكار الوند في البحث عنها في صميم المنطق الضممي لتموّده دون اللجوء إلى تاريخه الماضي (برونبير، 2000 ص. 168). خلافاً لما ذهب إليه فرويد، «الحاضر هو الذي غسب الماضي» بالتدريج الذي تمكن فيه بُنى الفكر الجديدة من الاندماج بنسب السابقة. فالمأساة الإنسانية في نظر جان بياجيه ليست مأساة الصراع مع الماضي بل مأساة إعادة خلق متدرج التجدد أو إعادة بناء العالم من قبل الطفل. «تفتاننا من الآن وصاعداً ستأخذ بعين الاعتبار، في نظر جيروم برونبير، هذا التفسير الذي يحترم الاكتشاف الذاتي وكرامة فكر الوند طيناً لمسطحة الخاص ص. (169)، عنماً بأن نظرية بياجيه نبوية، في نظر برونبير وكأنها لم تحدث أي تبدل على صعيد التعليم الذي لا يزال ضرباً من النقل عوضاً عن أن يكون عملاً بناءً، فإن كان التعلم هو الخلق أو البناء فالتعليم لا يتم بالنقل، بل من تنظيم التفكير وإثارة وبعث الفعل الخلاق».

ج - ليف فيغوتسكي

بالنسبة إلى ليف فيغوتسكي، وذلك ما يراه جيروم برونبير، أنه الفكر البشري لا يتأثر بتدريج ماضي الإنسان، عبقاً لما ذهب إليه فرويد ولا بالضغوطات التي

مراحل النمو المعرفي في نظر جان بياجيه

1 - المرحلة الحسية - الحركية (Sensori-Motor) (من 0 إلى 18 شهراً). هذه المرحلة الأولى من الحياة تخص الذكاء (المتدفق إلى الحركة) قبل ظهور الكلام. في هذه المرحلة يُعد الطفل مجمل البيانات المعرفية التحتية التي ستصبح نقطة انطلاق لبناءه الإدراكية الحسية والذهنية اللاحقة كما يُعدّ عدداً من ودات الفعل الشعورية البسيطة التي تحدد على وجه التقريب صيغة إحساسه الشعوري المستقبلي. (بياجيه وينهلدر، 1966 ص. 7).

1 - ارتكاسات على التصدية (من 9 إلى 8 - 9 أشهر).

ب - من التفضيلية إلى الصور (من 8 أو 9 أشهر حتى 18 شهراً).

2 - مرحلة التمييز وتوكيز العمليات الملموسة (من 18 شهراً إلى 11 و12 سنة) نختص هذه المرحلة أولاً بذكاء ما قبل العملائي الذي يجسد مرور الفعل الحسي - الحركي المباشر إلى الإجراء، أي الفعل المستبطن أو المشتمل بمفكرة عن طريق الفكر الرمزي ثم الذكاء العملائي الملموس، إن عبارة «ملموس» التي تنعت المفكرة توضح أن العمليات الذهنية تتناول إما الأشياء الملموسة إما الصور التي تمثلها.

أ - الفكر الرمزي (من 2 إلى 4 سنوات).

ب - الفكر ما قبل العملائي (من 4 إلى 6 أو 7 سنوات).

ج - الإجراءات المادية (من 7 أو 8 إلى 11 أو 12 سنة).

3 - مرحلة الإجراءات الشكلية أو القطعية (من 11 أو 12 إلى 14 أو 16 سنة) أن نتكلم على الفكر الشكلي أو القطعي معناه أن العمليات الذهنية بدأت تتناول المفروضات المعروفة شفهاً أو العروض المستخلصة من الواقع، أي أن ما نتحدث عنه يشكل إلى حد ما عمليات تتناول إجراءات مرتبطة بالفكر الواقعي المادي، وذلك ما أدى إلى نعت هذه الصيغة الفكرية «مفرضية - الاستنتاجية»

أ - ولادة الإجراءات الشكلية أو القطعية (من 11 أو 12 سنة حتى السنة 14).

ب - البنيات الإجرائية الشكلية أو القطعية (من السنة 14 إلى السنة 16).

المراجع: يدو. ج. مود بيدنيقي: «الإنسان في طور النمو» 1993 ص 32.

بمارسها منطق بنيتها الحالية، كما تصور ذلك جان بياجه، فيغوتسكي يرى أن «الذكاء» هو القدرة على استخدام المعرفة والإجراءات المنمونة إليه ثقافياً كعناصر ترميم للفكر. (برونير 2000، ص 169)، إن نمو الفكر في نظر فيغوتسكي لا يشكل سفرًا متوحداً كما ذهب إلى ذلك النظريين السابقين، بل «سفرًا مصحوباً بصندوق الأدوات الثقافية ومدعوماً بالتواصل الاجتماعي مع الآخرين، فاللغة في إطار هذا المفهوم، التي تشكل إحدى الأدوات التي نحتويها بصندوقنا، تلعب دوراً مهماً في تنمية الفكر، إنها أداة مؤنثة وموقفة لنوعي»

(ص. 171) بمعنى أنها تغيير الفكر بتزويده بوسائل جديدة لتفسير العالم كما نجعله، إضافة إلى ذلك، مسنودخ أفكار جديدة حين تتجسد أفعالاً. (راجع الفصل الأول).

سيغموند فرويد، جان بياجه وليف فيغوتسكي

في نظر جيروم برونر

كل واحدة من وجهات النظر التي استعرضناها نجر عن وضع ثقافي معين. فرويد يُعبر عن «تحرره» باعتقاد استراتيجي تمكنه من الالتفاف على اللغة المصطنحة عن طريق «حرية» التجميع. وبياجه يعرب عن إيمانه بتلازم المنطق والفكر وينيط اللغة بهذا التلازم. في حين أن فيغوتسكي يعطي اللغة ماضياً ثقافياً وحاضراً منتجاً كما ويكمل، إليها دور مُرضع الفكر ودعامته.

فرويد يجابه الحاضر انطلاقاً من الماضي: «يتصور الإنسان بفعل تحرره. بياجه يحترم سريرة الحاضر السليمة: أن تكبر معناه أننا نغذي منطقاً باضياً. فيغوتسكي يحول الماضي الثقافي إلى حاضر منتج يمكن من بلوغ المستقبل: أن تكبر معناه أن نتظر.

يا لها من أعجوبة تلك التي زودتنا بعماقة ثلاثة من هذه الطبقة النبيلة ويا ما أمدد الحظ الذي جعلهم متعاضدي الرأي إلى هذا الحد [...] ولكن على الرغم من عظمتهم كل واحد منهم [...] تعاضد لانتقادات متطابقة ومضوّر الثقافة النبيلة التي أسهموا في خلقها [...] لأن المحددين الحقيقيين لا يكتبون بإعادة صياغة الثقافة بل يفرضون أيضاً صيغة للنقد الذي يؤدي إلى إزاحتهم عن عروش أمجادهم.

المراجع: برونر ج. ثقافات وصيغ التفكير. الفكر الإنساني من خلال آثاره. (2000 ص. 173)

2- التنبؤ بالمستقبل

أ - النبوءة تتحقق

ما الفائدة من مجمل هذه النظريات التي تتناول الطفل وتموه؟ إنها، في مجرى حياتنا اليومية، تتيح لنا، عاماً، أن نستبق المستقبل، أي أن نتوقع ما يجب أن يكون عليه الطفل في الغد البعيد. بالعودة إلى مثل قبيلة بارويا، يشير موريس غودوليه (1996) إلى أن مدرّسي المبتدئين على ممارسة الطقوس بإمكانهم أن يعرفوا مستقبل المُدرّبين ولكن فقط أثناء حفلات الانتقال من مرحلة إلى أخرى، لأن أرواح الغابة تضع اشارات مختلفة تحت مضاجع المتدربين أثناء نومهم: (ريش ظيور، أعقاب فسان، أوراق شجر، إلخ)، وذلك ما يسمح للمدرّبين بأن يتوقعوا أن الصبي الغلاني سيصبح محارباً أو عالماً بالغيب أو صياد لعنات أسترالية. عندما بأن هذه التوقعات لا تؤخذ غالباً على محمل الجد؛ لأن أفراد قبيلة بارويا يدركون أن عليهم أن ينتظروا ليتأكدوا من أن المستقبل سيثبت توقعات المدرّبين. لا شك في أن الولد الذي يتخيل أنه سيصبح عالماً بالغيب وأن المجتمع أخذ ينظر إليه بهذا المنظار، لا بد له من أن يفلح عن التصرف وفقاً لطبيعته وميوله ويلزم نفسه بالتصرف حقيقياً كما ينتظره الآخرون. غير أن ذلك لا يعني أن معرفة المستقبل أمرٌ أكيد.

يهمنا أن ندمج في إطار هذا المؤلف إلى أن علماء النفس الغربيين - بما في ذلك واضع هذا المؤلف - يتصرفون غالباً كمدرّبي قبيلة بارويا؛ أي أنهم يحاولون أن يعرفوا منذ «الآن» وبالاستناد إلى نماذجهم، كيفية نمو الأطقان والمجتمع الذي ينتمون إليه، وإلى حدّ ما كيفية نمو جميع أولاد الجنس البشري. أما النتيجة فهي أن الأطفال الغربيين يصبحون فعلاً، في ما بعد، ما كان يُتظر أن يصبحوا، أي غربيين بصورة عامة وليس بارويين، وذلك ما يطمئن علماء النفس بأن توقعاتهم سليمة كما يدن على ذلك الواقع الذي لا شك فيه.

ب - والنبوءة لا تتحقق

عندما تنتهي الأمور إلى عكس ما كان من المتظر أن تنتهي إليه، أي عندما لا تتحقق النبوءة، يقول أهل باروينا إن في صفوف أعدائهم علماء غيب لا يقلون قدرة عن علمائهم لا بل يمتعون بقدرة تتجاوز قدرة علمائهم. فالتفوق المشؤوم لعلماء الغيب عند العدو هو السبب الذي حال دون تحقيق النبوءة التي حددت مستقبل أحد أولاد باروينا. هنا يبقى الشرف مصاناً... أما في ما يتعلق بعلماء النفس الغربيين فمنهم من ينجأ إلى القول، في حال فشل النبوءة - وذلك ما يحصل غالباً - إن البيئة الاجتماعية الثقافية لم تكن مؤاتية لنمو الطفل. الحجة هنا تستند إلى سببية خارجية. والمثل الآتي يوضح ذلك: بإمكان عالم نفس أن يبرر عجز ولد من قبيلة باروينا عن أن يصبح مساوياً في ذكائه لولد غربي خاصة في حقول المعرفة والشعور والتكيف الاجتماعي (وليس في حقول الحرب وعبادة الغيب وصيد النعام الأسترالية)، بواقع أن والديه يؤمنان بفضائل الإعداد الذكوري الموروث عن أسلافهم أكثر مما يؤمنون بحسنات التلميذ المدرسي كما نمارسه في بلادنا، ومنهم من يعزو ذلك إلى عجز محتمل في بُنى الطفل الذهنية وفي هذه الحال يصبح السبب داخلياً. إذا كان السبب داخلياً أي إذا كان طفل قبيلة باروينا ليس في مستوى ذكاء أطفال العرب فمحتاه أنه ليس مؤهلاً بتكوينه الطبيعي أن يرتقي إلى هذا المستوى. وفي ذلك أيضاً ما يصون شرف علماء النفس.

ج - أين الفرق؟

لنختتم هذا الفصل، من وجهة نظر العلم الغربي التي هي وجهة نظر مؤلف هذا الكتاب، وهذا نطلب من القارئ أن يتبناها أيضاً أقله في مطالعت لهذا المؤلف - من وجهة النظر اتمشار إليها تحسُّن التسليم بأن الرضيع نيوندة إنسانياً بالفعل ويصبح بفعل التضامن بين السامية والمصير، إنسانياً أيضاً. (الفصل

الثاني). ذلك يعني أن قلة المؤهلات التحكمية الطبيعية التي يتميز بها الجنس البشري (Homo sapiens) (الإنسان العالم) بالنسبة إلى مؤهلات الجنس الحيواني، نجد ما يُعروض هذا النقص في الأطر الثقافية، التي سبق أن أعطيناها كمثل في هذا الفصل. بعد أن شددنا على أهمية الأطر في مجال تنمية الكائن البشري سنهتم في الوجه الثاني من الجواب عن السؤال المطروح في عنوان هذا الكتاب ألا وهو - هل النمو المعرفي متعلق بالثقافة - نسبة إلى أهمية المشكلات التي يتخذها هذا النمو. كل ثقافة تُسند أفكارها المتعلمة بالكيفية التي ينبغي أن ينمو الطفل وفق معطياتها إلى بعض المبادئ. فما الفائدة من هذه الأفكار والمبادئ والنماذج؟ لقد أوجدها الإنسان، كما أُلحج البعض إلى ذلك، كي تمكن الطفل الذي «يولد» إنسانياً من أن يصبح فعلاً إنسانياً.

في ضوء العرض الذي قسنا به واستناداً إلى المقارنة المباشرة بين نموذج «النمو في بارويا» - المسمى وثيقاً - والنماذج الغربية - «المسماة علمية» - يمكن التساؤل عما إذا كان هنالك فعلاً من فارق بين الطبيعة والخبث والطفل عالم الطبيعة والخبث في بارويا وبين علماء النفس المهتمين بالنمو، وبنوع خاص، بالنمو المعرفي. في الظاهر يبدو أن هؤلاء وأولئك يتشدون الهدف ذاته: «تنبؤ» منذ الآن، عما سيصير الطفل في المستقبل بعد أن يكبر في مجتمعهم. هنالك في نظونا فرق أساسي بين عالم الخبث وعلماء النفس وأن هذا الفرق ليس على الإطلاق فرقاً في «الطبيعة» بل في «الثقافة». من هنا أن الأوان لتحديد بدقة ما هي «الثقافة».

Pour aller plus loin

Bidaud J., Houde O. et Poitineau J.-F. (1993). *L'homme en développement*. Paris: PUF.

Ducloux M. (éd.) (1999). *Psychologie du développement*. Rouen, Bréal.

Cicourel M. (2002). *Les étapes du développement psychologique*. Paris: Armand Colin.

- Lavul V. (2002) *La psychologie du développement, Modèles et méthodes*. Paris. Armand colin.
- Leeuyer R. (éd.) (2004). *Le développement du nourrisson, Du cerveau au milieu social et du fœtus au jeune enfant*. Paris. Dunod.
- Lehalle H. et Meller D. (2002). *Psychologie du développement, Enfance et adolescence, Cours et exercices*. Paris: Dunod.
- Rondal J. et Esperet B. (éd.) (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Liège. Mardaga
- Tourrette C. et Guidetti M. (1994). *Introduction à la psychologie du développement, Du bébé à l'adolescent*. Paris Armand Colin
- Trouadec B. (1998). *Psychologie du développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Trouadec B. et Martinot C. (2003) *Le développement cognitif, Théories actuelles de la pensée en contexte*. Paris: Belin.
- Vauclair J. (2004) *Développement du jeune enfant: Motricité, perception, cognition*. Paris: Belin

الفصل الرابع

الثقافة والبحث عبر الثقافي

يحاول كلٌّ من جيلبير ريسست وكريستيان لاليف ديبينييه ودانيال بيران (1978)، في كتاب بعنوان "نظرات بيضاء على وجوه سوداء"، تحليلَ طروحات بعض المنظمات السويسرية للتعاون الدولي في ما يتعلق بينَ العالم الثالث. ويتلخصُ هدفهم في طرح تساؤلٍ مزدوج الرهان على نفوسنا: هل نظرنا إلى الآخر مفعمة بالاحترام أم مجرّدة منه؟ إنها تلك النظرة التي تكشف حقيقة مجتمعنا بلا مواربة أو مسابرة* (ص.7). ويلحظ المؤلفون أنه حتى وإن كانت أهداف هذه المنظمات إيجابية ومحمودة النتائج غير أن نظرتها إلى الآخر لا تسلم من الانحراف على الصعيد الثقافي. ويُطلق على هذه الظاهرة اسم "العرقية"⁽¹⁾. لا شك في أن هذه النظرة إلى الآخر تعكسُ نظرة مجتمع بكامله. إذا صح أن تفكيرنا يتوجه إلى منظمات التعاون الدولي فنحن كدنا معنيون بالأمر والتمازلات تطائت بالتأكيد* (ص.8).

يتطابقُ هدفُ هذا الفصل والهدف الذي اقترحه جيلبير ريسست وغيره من المفكرين (1978). وتكمُرُ المسألة في وضع "نظرتنا" التي نتمنى أن تكون "إيجابية" موضع تساؤل، وتعني بذلك نظرة البحث عبر الثقافي في ميدان العلوم

(1) العرقية: نهجٌ عام يقضي بإسناد أحكام على الآخر انطلاقاً من قياساً لذاتية وأنماطنا الفكرية. يمكن أن يكون للعرقية وجه "سلبى" ولكن علينا الإقرار بوجهها الإيجابي أيضاً. إنها سببه كونها مصدرُ العنصرية (غير عدم الثقافات الأخرى أي تحقير العلية على الثقافات الأخرى)، كما أنها إيجابية لأنها تتيح بناء الهويات الثقافية.

الإنسانية والاجتماعية وبنوع خاص في ميدان علم نفس النمو. يلتقي هدف هذا الفصل مع الأفكار العلمية الثابتة التي نعالجها في مكان آخر (تروادبوك، 2001ب، 2003ب، 2003ج) من هذا الكتاب والتي تطرح تساؤلات تتناول وضع المعرفة العلمية لا سيما المعرفة الناتجة عن البحث عبر الثقافي. فمقابل تصور موضوعي ومطلق لهذه المعرفة، نميل إلى الدفاع عن نظرة ذاتية مبتدعة ومرتبطة بإطار تاريخي وثقافي محدد (الفصل الأول). يستطيع القارئ أن يستخك أن وجهة النظر هذه مسوغة بإحكام على امتداد هذا الكتاب. ولا بد من أن نوضح أن الذاتية التي نتكلم عنها ليست فردية (أو معرفة مستندة إلى "الإنسان") وحسب لا بل إنها ثقافية بشكل خاص (معرفة مستندة إلى "نحن").

لرشدعبير آخر، إن ما نخالنه ونفعا ليس سوى نتاج إدراك خاص (ريست وأخرون 1978، ص. 9). أي أننا "نفس الأخرين كما لو كانوا على صورتنا" (م.ن). وعلى غرار المنظمات السويسرية للتعاون، لا يفتد البحث في العلاقات الثقافية الدولية من الواقع الثقال بأن خطابه مرآة تعكس صورة فريدة عن التغيير حتى وإن تم يخر دائما بهذا الواقع.

إيديولوجية العالم والعرقية المحتومة

إن إيديولوجية العالم، نتاج الثقافة التي ينتمي إليها، تؤثر في نتاجه الذكري بشكل جذري: فعتبر السلوكية مثلاً في أساس معظم الأعمال في ميدان علم النفس التي تحققت في أميركا وفي روسيا، غير أنها لا تلعب سوى دور ثانوي في فكر علم النفس السائد في أوروبا الغربية. بمعنى آخر إن تأثير العوامل الإيديولوجية يشبه إلى حد كبير التأثير الذي يحدثه انتماء العالم الثقافي وطبقته الاجتماعية وارتباطاته المهنية ولا يختلف عنها إلا لكون الإيديولوجية لا تعبر عن ذاتها إلا بشكل نظام مسلمات شكلية وظاهر. إنه لمن الصعوبة بمكان الكشف عن تأثير إيديولوجية العالم الغربي على نتاجه ذلك لأن العالم لا يهتم إلا نادراً بإيديولوجيته الخاصة أو لأنه غير مدرك لها. إنها في ذاتها ظاهرة ثقافية... [إن العلاقات التضمينية... بسيطة: لا يمكن تجنب التشبيهات العرقية الأسياسية المئات من الثقافة التي ننتمي إليها.

ولكن يدل أن تأسفت لتعددها. علينا أخذها بعين الاعتبار كمصادر لخطأ منهجي. ينبغي مقارنة تقريرين حول القبيلة نفسها أحدهما متكرراً يتحيان إلى ثقافتين مختلفتين، وتسمح هذه المقارنة بكشف واستنباط أخطاء المؤلف الأول المنهجية مقارنة مع أخطاء المؤلف الثاني والعكس صحيح. إن الموضوعية الناتجة عن مثل هذه المقابلة تفوق موضوعية الأول والثاني كل على حدة.

المصدر: بيلوره ج. من التفرق إلى المنهج في العلوم السلوكية، 1980، ص. 194، 192.

1- مفهوم الثقافة

1. الثقافة وتعدد معانيها

بعمية تحليل نظرة غالب أنفس لا مد من البدء بتحليل مفهوم الثقافة. ونادراً ما يكون تحديده هذا المفهوم موحداً وتوافقياً (أنظر النقاش التقليدي الذي دار بين جاهودا، 1984؛ روهنير 1984؛ سبغال 1984؛ ومؤخراً جاهودا 2002). ومع ذلك، وإن بدأ الأمر مبثلاً إلا أنه من المهم التذكير بالفكرة التالية: لكي يكون للثقافة وجود، لا بد من وجود ثقافتين على الأقل لأن الثقافة لا تحدد إلا من خلال قياسها بأخرى. إنها تُبنى بالمقارنة مع الإسهامات الخارجية ويتميزها عن الثقافات الأخرى (لانوش، 1999، ص.9). لذلك يُعبر عن الأعراف والإثنيات والثقافات والسماهيم المركبية الخاصة بالبحث عبر الثقافي بصيغة الجمع. وسنرى في ما بعد أن مسألة التناقض بين التقاء ثقافات - المماثلة بين 'هم' و'نحن' والتعبير بين الثقافات - التباعد بين 'هم' و'نحن'، تجسّد لب هذا البحث.

أ. إرث

بشكل ما فنحن مدخلاً للموضوع ولكن ما هي الثقافة في الحقيقة؟ يقدم دينيس كوش (2002) تحديداً كلاسيكياً للثقافة على أنها 'وسيلة ملائمة للتعبير

عن ميراث يتكون من أشياء وصيغ أفكار وتصرفات تعطي لجماعة بشرية ولأفرادها هوية خاصة* (ص.204). ويعتبر الكاتب هذا التحديد نتيجة ومحصلة لأبحاث سلانية تؤدي إلى الاعتقاد بأن كل ثقافة تؤلف مجموعة من السمات المقابلة لتعيين الهوية أو نظاماً واضح الحدود. فمنذ الولادة، يجد كل فرد نفسه محاصراً بمجموعة من العوامل الثقافية التي تطبعه بطابعها الخاص أو أنها تهبط عليه ويصبح في ما بعد حاملاً لها. تساهم هذه التعابير التي نستخدمها يومياً في نشر فكرة مفادها أن الثقافة "امر" مستقل عن الأفراد الذين يخلقونها.

ثقافة ← أفراد

ب. سياق

لم يعد هذا التحديد في أيامنا هذه قائماً، وكما سبق وأشرنا في الفصل الأول، لا تعد الثقافة واقعاً حياً ملموساً أو "شيئاً" سابقاً لوجود الأفراد يتلقونه في داخلهم منذ نعومة أظفارهم. في الحقيقة إن الأفراد الذين يتقاسمون بعض النشاطات والعلاقات الاجتماعية إنما يخلقون باستمرار المعارف والقواعد التي تنظم حياتهم اليومية. بمعنى آخر تعد "الثقافات أفكاراً مجردة يبدعها الفكر" (بيزيباين، 2002، ص.167)، و"بذل أن تكون الثقافة حيلة الهوية الجماعية تصبح نتيجتها ومحصلتها. ليست الثقافة نظاماً مطلقاً أو إرثاً للمحافظة عليه بل بناء اجتماعي يشهد تطوراً مستمراً (كوش، 2002، ص.204). إن قراءة هذا الكتاب أو طفلاً يروي قصة أو يجيب عن أسئلة يطرحها عالم النفس إنما يساهمون في التعبير عن ثقافة معينة. من هذا المنطلق، يمكن القول إن علم نفس النمو بشكله في حد ذاته ثقافة (برونر، 2000 أ). ومؤخراً اقترح كل من نانبا زيشون ونانالي مولر هيزوا وأن-نيللي بيريت كليرمون (2006) نظرية شاملة عن الطرق التي "دخلت" من خلالها الثقافة، كما حددناها، ميدان علم نفس النمو. بالنسبة إلى نموذج جان بياجيه، بينت الأبحاث عبر الثقافية أهمية دلالة المهمات المقترحة فضلاً عن أهمية تأثيرات التداخلات الاجتماعية. وتتناول

الأعمال المستوحاة من نظرية ليف فيغوتسكي في أبحاثنا الحاضرة أربعة نماذج أساسية للرسالة الثقافية: (1) الفصل والأثر الفنية. (2) النشاطات اليومية أو الروتين الثقافي⁽²⁾. (3) سياقات الرموز، (4) المحاورات والمحادثات. ويبدأ الفصل الثالث الأخير من الكتاب بالأمثلة بعض جواب هذه النظرة الشاملة وليس كلها.

أفراد ← ثقافة

هل الثقافة والحياة النفسية معطيات فائقة الطبيعة الإنسانية؟

"إن النفي المضمحل للوجود، أو لفئة الإنسان على أي حال، حضر الدراسة العلمية للثقافة كما الحادية التاريخية التي تشبهها إيديولوجياً في وضع الزمناً عملياً الإقرار بفرضية مفادها أن الثقافة والمجتمع لهما جذور فائقة الطبيعة [...]، إنه لمن السهل معالجة مواضيع الثقافة وسماتها والحياة النفسية وسماتها على أنها معطيات مستقلة والتصرف مؤقتاً كما لو أن بإمكان هذه الدراسة الإسهام في وضع حلول كاملة [أي] كما لو أن لا وجود للثقاب النفسي-الثقافي وللأفراد الحقيقيين. ولكن علينا أن لا ننزل الطريق (على نحو سابق لنوعي) لأن المسألة تقتضي إجراء صوري ملائم وحسب، ولأنه ما من وجود في إطار علمي صحيح للسلوك وسماته وتغيره من الظواهر المشبهة به إلا متى صيغت في قوالب نفسية-ثقافية متجسدة في أشخاص نهم وجودهم الحقيقي.

تنطبق هذه الفرضية على جميع فروع علم السلالة لأنه ينبغي حتى على

(2) لويس براون: مسلمات حمراء في سبيل - أو نقدها، إن هذا يعطش مرادف شخصيات يومية أو ثقافية.

لتعريف الترميز، تعريف ومصطلح حمراء أضاف في النشاطات اليومية، بدققت بعد التعديل لتعريف التعريف المتدبر أو العلية

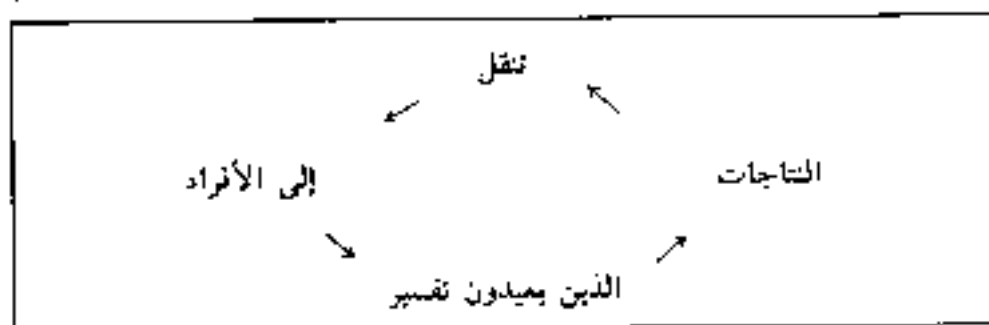
الباحث في السلالة الطبيعية أن يأخذ بعين الاعتبار الدلالة النصية-الثقافية للجسد. فهذا الجسد بما هو عليه من مقاسات هل هو هدية لأبولون في ميدان الرياضة أو كابوس لنانك في صومعه؟⁴

مصدر: جوزووه ج. من الفلق إلى المنهج في العلوم السريرية، 1980، ص 149.

ج. نتائج

يزعم البعض بوجود "ثقافة" قبل مجيء الطفل إلى العالم وبأن هذا الأخير "تلقاها" من والديه بعيد ولادته، بالطبع، ولكن ما هو سائق لتواجد الإنساني لا يعد بعد ثقافة بالنسبة إلى الطفل. يمكن اعتبار "النتائج" الإنسانية، حسب تعبير إيانس ميرسون (2000) أو المذكرات الخارجية (دونالد 1999) أو حتى "السميات المادية" (هوتشستر، 2005) سابقة لوجود الأفراد ويتم نقلها إليهم في ما بعد. ولكن قطع الخشب أو المعدن وخصائص الأوراق وأطراف البلاستيك الملوثة حبراً المنقولة إلى الأجيال الجديدة لا تصبح مواداً ثقافية (أدوات، تماثيل، كتب، فيديو، بومبيات...) إلا متى قبلها و"فسرها" أفراد أحياء واعون، وزد على ذلك أن هؤلاء الأفراد لا يفسرون هذه الأشياء بنفس الطريقة التي اعتدها "أجدادهم"، وهذا ما ندعوه التغيير الثقافي. وفي هذا المجال تبدو أعمال باتريسيا غرينفيلد (2000، 2002) وأبحاث باغريب غرينفيلد وأشلي مينارد وكارلا تيلدمن (2003) وأبحاث أشلي مينارد وديتريش غرينفيلد (2006) على درجة عالية من الأهمية. في الواقع نحن نعلم أن البحث في علم نفس النمو يسعى إلى إنتاجية مباشرة وبمهل بالتالي التحليل التطوري (توريت، 1999). لذا تسمع دراسة مهنة الحياة، -نتاج مصنع ثقافي لدى فتيات شبابات من قبلة انمايا في المكسيك والمتحدرات من جيلين متتاليين (أعيد تقييم أطفال الجيل الأول بعد عشرين عاماً عندما أصبحوا أمهات)، مبيك كيفية اكتساب الكفايات⁵ المعرفية المحددة وتبدلها مع مرور الزمن الفردي والتاريخي.

(1) الكتابة: مصورة غير فنية للمعربة بنظام سلك أو تحريف ما أو تحفظ مهمة. تُستخرج الكتابة من خلال التصرفات السريعة (الظن الآراء) في إطار علم النفس. لا تعد الكيفية نظرية بالضرورة إذ يمكن أن "تُنسى" في أثناء مرحلة النمو.



2. مفهوم 'مبني'

أ. بناء

بحسب جيروم برونر (2000) * يؤدي مفهوم الثقافة، كما شرحناه، حتماً إلى فكرة البنائية* (ص.7). وعلى الرغم من أن معظم الباحثين المعاصرين يؤكدون أن الولد في مرحلة التطور والنمو هو 'بناء' في معرفته هذا العالم - وتضيف أحياناً أنه ناشط علماً أن في الإضافة بعضاً من إسهاب وحشو- إلا أن البنائية تبدو غالباً مهملّة. في الواقع، إن الإرث الفكري الذي نادى به بياجيه هو بالتأكيد إرث بنائي، والإرث الذي تكلم عليه فيغوتسكي تفاعلي مما يفيد بأنه بنائي. ولكن يذهب إرنست فون غلاميرسفيلد (1997، 1999) مثلاً إلى اعتبار أن البنائية راجت في أوساط الولايات المتحدة الأمريكية المثقفة في مطلع الثمانينيات، وعلى الرغم من تزايد الداعين لها، قلة منهم فقط فهموا العتقى الثوري الذي طبع نظرية بياجيه فهماً كاملاً. قسّم تقضي إذن هذه الثورة التي أسىء فهمها حتى أمست منسية؟ ولقرط ما وُجّه لهذه النظرية من انتقادات أهملت ربما مساوي نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه وأهملت معها حسنها (ترواديك، 2006-ب).

يرى جان لو موان أن المعرفة والإدراك بالنسبة إلى البنائين لا يمثلان

- الأداء: تضليل كناية 'كثيرة أملاً' ونجسها في سلوك قابل للمراقبة وفي سياق محدد. من أجل التقييم بالأداء ينبغي استلاك الكتابة قبل عن شيء (أي الاستيعاب).

اكتشاف واقع ما (الثقافة مثلاً) موجود أصلاً في مكان ما في العالم. فالمعرفة (ومن بينها معرفة علماء النفس) هي على العكس بناء الشخص لتصور أو لنموذج من خلال تجربته المعيشة مع الواقع. تُعتبر هذه المعرفة، وهي العلم يحد ذاته، إحدى أكثر الوسائل قدرة على تكيف جنسنا البشري مع هذا العالم، وبمعنى آخر، يمكن القول إن المفاهيم والنظريات التي هي أساس معرفة تشكل أيضاً إبداعات إنسانية أي ثقافة بحد ذاتها، وينضج هذه النقاشات النقدية المتواصلة (بوبر، 1998، 2000)، تفسح هذه الإعدادات الذاتية والمشاركة في المجال أمام فهم الواقع بأسلوب موضوعي. وهكذا تبدو المعرفة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتي⁽⁴⁾ المعرفية المعدة تدريجياً لمعرفة هذا الواقع. ولقد عبّر جان بياجيه (1937) عن هذه الفكرة بقوله: "ينظم العقل العلم بدءاً بتنظيم ذاته". وبما أن العصول 6، 7 و8 تعالج الهدف عينه فمن المناسب أن نضيف ما يلي: "... ينظم العقل العالم بدءاً بتفسير الذكريات الخارجية أو لتحات ثقافية المصطنعة" (ثرواديت، 2006ب).

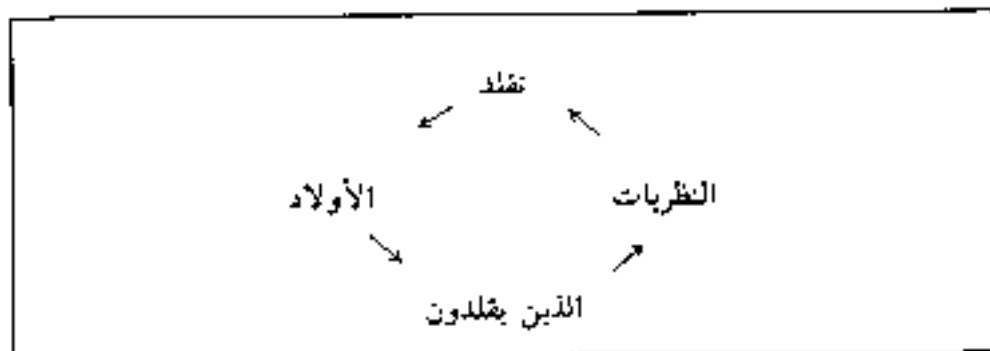
تبدو النظريات التي تُعنى بموضوع النمو وكأنها قوية للملاحظات التي يبنيتها علماء النفس، ويتضمن هذا الكتاب أكثر من مثل على ذلك، وتكمن الغاية منه بالتأكيد في تقليد واقع الأطفال مع أن البنائين يفرون بعجزهم عن تحقيق هذا الهدف كما هو في الحقيقة، فكل نظرية ليست سوى تصور (أو نموذج) يتناسب بدرجة قليلة أو كبيرة مع هذا الواقع. إن النظريات الجديدة شيئاً فشيئاً من قبل أفراد مجموعة معينة تصبح تصورات ثقافية مقبولة وتصبح

(4) البنية: مجموعة أو نظام يدمج مؤلف من عناصر منظمة وفقاً لعلاقات محددة وهي نص

اتصرت المنظمة النظر كذلك (الذات)

الميزة: نهج نسبي لتوزيع المرافقة على نحو واسع في نفاذ (أو توضيح) نو صها) لعلها مشهورة وواضحة عن طريق ليس أي مجموعة دينامية من لعاصر المنظمة وداً لعلاقات محددة.

السياقات التي تُنوي تفسيرها واقعاً اجتماعياً". (برونر، 2000، ص. 161).
 يحملُ جيروم برنر بواسطة هذه العبارات المساهمات المتناقضة لكبار
 "مؤسسي" علم نفس النمو (سيغموند فرويد، جان بياجيه، ليف فيغوتسكي).
 لقد ساهم كل واحد منهم في ابتداء ثقافة خاصة بالنمو الإنساني أكثر من
 مساهمته في فهم سياق النمو النفسي بحد ذاته. وتعني هذه المسألة أن الراشدين
 (ومن بينهم علماء النفس) يتوقعون في أيامنا هذه حدوث أمور معينة في هذه
 النوضجة أو تلك. أما بالنسبة إلى الأطفال فإنهم يتفقدون تقريباً ما ننتظره منهم.
 إنهم يقتدون إذن بالنظريات....



ينبغي أن نسلّم إذاً، انطلاقاً من قاعدة "الوضعية الإدراكية" غير المكتسبة
 والمتعلقة "بميدان خاص" يُدعى "علم الاجتماع البسيط" (سبرير وهيرشفيلد،
 1999، ص. 11)، بأن مفاهيم الأعراق والإثنيات والثقافات تنأى من النتائج
 التاريخية والثقافية العنينة. لا تُعتبر هذه المفاهيم موضوعية حصراً بل إنها
 مرتبطة بالفكر الواعي الذي يدرسها ويتكلمُ عليها (كوش، 2002). فعماذا يجعلُ
 إذاً من هذا النص المطبوع على هذه الورقة "موضوعاً ثقافياً"؟ من حيث اعتباره
 واقعاً موضوعياً (أو واقعاً في ذاته)، ليس النص سوى بقع من حبر أسود على
 دعامة من السيلولوز، في حين أنه يُعتبر فصلاً بعائج موضوع البحث عبر الثقافي

عندما تحاول مجموعة من القراء التي تؤلف "ذاتية ثقافية" (ريست وآخرون، 1978، ص.9) التفكير في علم هذا النحو "واقع بالنسبة إلينا". وهكذا هو الحال بالنسبة إلى الثقافات. فلا وجود لهذه الأخيرة إلا لأن كائنات واعية تفكر فيها وتبحث في مضمونها كما هي. إن واقع أن تكون هذه الثقافات مبنية انطلاقاً من ذاتيات مختلفة ومن بينها ذاتيات الباحثين في علم النفس عبر الثقافي يتبع لنا أن نفهم السبب الكامن وراء تنوع واختلاف تحديدات مفهوم الثقافة.

ب. حدود متغيرة

تظهر صعوبة التوصل إلى تحديد المجموعات الأحادية والثنائية والمستعدة الثقافة بالطريقة نفسها التي يتم فيها تحديد المفاهيم الرياضية. إن الفصل بين "الثقافة أ" و"الثقافة ب" يتوقف بشكل كبير على المعايير التي يطرّ الباحث فيها بنوع خاص. فندى طرح السؤال على طلاب متخصصين في علم النفس عبر الثقافي يحضرون بحثاً لتبليغ شهادة الماجستير حول الأفراد الذين شاركوا في بحثهم. كان الجواب في أغلب الأحيان "حسناً... في الأحياء... لاحظنا أنهم فرنسيون أو مغاربة أو أفارقة". وتدل هذه الإجابة على المعيار العرقي المعتمد (والعرقي لا يعني المنصري) الذي يبدو غير كافٍ حتى من وجهة نظر انطالاب أنفسهم. ومع ذلك يبقى معياراً عسلياً. وإذا ما تفحصنا لغة المشاركين أو لغاتهم أو أسماء عائلاتهم وأمكنة ولادتهم أو "ثقافة" أهلهم أو "تجربتهم المعيشية"... أو كل هذه الأمور مجتمعة تتمكن من الوصول إلى تصنيفات عديدة للموضوع ذاته (إيزوس وثرودايك، 2005). والملاحظ أن بعض الطلاب والباحثين المعنيين يحضون كل انتماء ثقافي باعتبار أنه متعذر تحديده أو منقوص، ويستندون أحياناً إلى الانتماء إلى الإنسانية بمعناها الشامل. ولكن من هذه الناحية يتفق المعنى الدقيق للثقافة. كما أن البعض الآخر يحمل على عاتقه مسؤولية خياره "الاعتباطي" في التصنيف الذي يقوم به بمساعدة المشاركين ورضاهم مستنداً إلى بعض معايير الانتماء التي نهم.

الإنتماء بين الانتماء⁽⁵⁵⁾ والهوية⁽⁵⁶⁾

غالباً ما نخلط ما بين الانتماء والهوية عندما نسمع أحدهم يسأل: من أنت؟ نكر السيئة بذكر الاسم واسم العائلة وتضيف أحياناً مكان وتاريخ الولادة، وترغب أحياناً في قول إنك فرنسي أو إسباني أو ياباني. ولكن، لست تماماً هذا أو ذلك، لكنك تنتمي إلى هذه المجموعة أو تلك، إلى هذه الأمة أو تلك، إلى هذه اللغة أو تلك، إلى هذه الثقافة أو تلك، وبإمكانك القول أيضاً إنك شتوي (ديانة اليابان الأهلية) أو كاثوليكي، أو ديمقراطي أو جمهوري، ولكن ليس الحال كذلك مرة أخرى، إذ إنك تنتمي إلى هذه الديانة، إلى هذا الحزب السياسي أو إلى هذه الطائفة من متصلي الراي لا أكثر ولا أقل.

«أنا» تنتمي إلى «نحن».

ولكن من أنت في الحقيقة إذن؟ يفسح هذا السؤال في المجال أمام معانٍ مبهمّة وملتبسة يستحسنُ وضعها على لافتة الانتظار [...]. فلي إذا ما هي هويتك؟ جوانبٌ واحدٌ ممكنٌ وحقيقي: أنت من أنت لا أكثر ولا أقل [...].

أنا-أنا.

يمكن تحديد العنصرية على أنها عملية تقليص المسافة ما بين علاقة الانتماء ومبدأ الهوية. علينا الكف عن هذا الاستخدام الشائع والسائد كلما طرحنا مواضيع تتعلق بالثقافة أو اللغة أو الجنس لأن الخطأ المنطقي في

(55) الانتماء الثقافي: مجموعة من السمات التي تشارك فيها مجموعة معينة وتبرز لكي نعرف بها عن نسب وتاريخ من خلالها عن أفراد الجماعات الأخرى.

(56) الهوية الثقافية: هوية ذاتية مستندة إلى نشأة في الموقف وفي أهداف التصرفات في إطار نظرتنا لأنفسنا وللآخر.

هذا المجال يستحيل جريمة اجتماعية وسياسية، إن العنصرية تحول الأنا إلى نحن. إن كل من يرتكب هذا الخطأ اللغوي إنما يخفي محاولة قتل وراه. فانظر إذاً وبشكل نهائي إلى الهوية الثقافية والجنسية والدينية والقومية على أنها عناصر وعبارات عنصرية سائدة جداً في أيماننا هذه.

مصدر: سر م، الموجع، 2003، من 114، 117، 118.

وكما يوضح غوستافو غوتريث (2001)، "ليس من اليبهني وجود ثقافة غربية" (ص. 54)، فما من عرق خالص (سيخال 1999) في الحقيقة وما من إثنية قائمة في ذاتها (بروتون، 1992)، وما من ثقافة منقطعة عن غيرها انقطاعاً تاماً (أمسيل، 2001). وهذه المفاهيم ليست مواضيع "تدرجة عن الأفراد" (داسان، 2000، ص. 12) لا بل مفاهيم كتبت بفضل جهودهم ومرتبطة بمراقبين واعين. ونشكر إحدى الوظائف النفسية-الاجتماعية لهذه المفاهيم التمييز بين "هم" و"نحن" عرقياً وإثنية وثقافياً (كوش، 2002). تدفعنا هذه التسألة إلى القول إنه وتحت تأثير الفكر الوضعي والموضوعي الذي "بنت" الفكر العلمي وكذلك البحث عبر الثقافي، غالباً ما ننسى وضع الأحداث المصطنعة لهذه المفاهيم الثلاثة وينتهي بنا الأمر إلى اعتبارها واقعاً مطلقاً و"حقيقياً".

ج. الثابت والمتحول

يشدد كلود كلانيت (1990) على أن رهان المجتمعات ذات الثقافات المتداخلة ويبدو أنها كلها كذلك "رهان متناقض ظاهرياً لأن المطلوب من كل مجموعة من المجموعات (الثقافية الحاضرة) التأكيد على هويتها الثقافية (أو بالأحرى على امتدادها) والحفاظ عليها والانفتاح في الوقت نفسه على الثقافات الأخرى أي القبول بتغيير وبالتالي بفقدان -جزء- من هويتها (ص. 219). ليس من المؤكد أن في الأمر صدقاً وتناقضاً إلا في ذهن الباحث ربما. فالتغيير

الثقافي عبر التاريخ هو بالفعل صفة عادية ومبتدلة بالنسبة إلى المجتمعات الإنسانية. إضافة إلى ذلك يمكن القول إن الأفراد الذين يؤلفون هذه المجتمعات يميلون إلى إدراك المجموعة التي ينتمون إليها وكأنها ثابتة. فكل الثقافات الحديثة يُنظرُ إليها على أنها ثابتة وذات ثقافات متداخلة أي أنها تشهدُ تغييراً مستمراً أو أنها هجينة (كروزينكي، 1999)، كما أن كل شخص هو بائحقيقة متعدد الثقافات (قيفيوركا، 2001)، فعلياً أن نكون إذن متبهيين حتى لا نأخذ الكلمات وكأنها تعبر عن حقيقة الأشياء (لابلاتين، 1995، ص. 193). فنعبرُ الدراسة التي ينادُ عنها أحادية الثقافة عبر ثقافية في الوقت نفسه، كما أن الدراسة عبر الثقافية تعتبرُ ثنائية الثقافة إذا شملت شعبين مختلفين. يبدو من المناسب وضع مفردات الباحث (أو أي فرد آخر) في إطارها الصحيح وتوضيح معانيها ودلالاتها.

3. دراسة المفهوم

1. لا وجود للثقافة

إن أول لوم يُلقى على الأبحاث المعاصرة في ميدان علم نفس النعو يرتكز على عدم أخذها الثقافة على محمل الجد (كول، 1996؛ هانانو وويرنش، 2001). وقد أمسى هذا الموقفُ وُسوء الحظ مألوقاً ومتكرراً. فإذا أخذنا على سبيل المثال النظريات الحديثة المتعلقة بالنمو المعرفي التي حللها برتران نرواديك وكلارا مارثينو (2003)، نرى أن بعضها لم يهتم جدياً بهذه المسألة. ويوضح صاحبُ النظرية أن التعميم الذي يقترحه لا يتعلق إلا بثقافة بعض العبيات التي درسها أي عبيات من الثقافة الغربية. نادراً ما كان هذا التحفظ يتم لأنه يؤدي إلى اعتبار نتائج البحث 'محلية' وليست 'عامّة' أو

'شاملة'. بالمقابل يدرك معظم المؤلفين أهمية الثقافة في النمو المعرفي ولكنهم لا يضمنون هذا المفهوم صلب أبحاثهم. في المقابل، يبدو أن تحليل المهمات المقترحة على الأولاد قد تحقق وحده بشكل علمي ومنهجي (ترواديك، مارتينو وكوترو-رايس، 2002).

ب. المتغيرُ الإجمالي

عندما يؤكد علماء النفس أخذهم البعد الثقافي بعين الاعتبار يوجه إليهم لومٌ آخر. فبحسب كارل راتنر (2000) إن علم النفس عبر الثقافي التقليدي المقارن 'يسيء إلى الثقافة' (ص.5) بحيث يعتبرها 'خلفية لطواهر نفسية أسيء تحديدها' (م.ن). تلك هي الحال التي تنمئسها كلما أظهرت عينتان أو مجموعتان من الناس تصرفات مختلفة فتبينُ بذلك المتغيرات الملاحظة وجود فروقات ثقافية بين هاتين المجموعتين. ولقد وصف روتاند روهنر (1984) هذا الوضع معتبراً أن الثقافة 'مسألة بديهية' أو متغيرٌ إجمالي غير محدد. ومن جهة يعيبُ كارل راتنر (2000) على هذا النمط من الدراسات عدم الاكتراث 'بتحديد الثقافة وتعداد العوامل والسياقات الثقافية التي تنشأ عنها الاختلافات النفسية' (ص.5). يقارنُ الباحثُ في هذه الأبحاث بين أوجه الشبه أو بين أوجه الاختلاف السيكولوجية بين المجموعات من دون أن يكلف نفسه عناء تحديد الثقافة وماهيتها في الظواهر المثبوتة. ولكن يجب الاعتراف بأن اختيار منهجية مغايرة ليس بالأمر السهل للبدء بالبحث، ويمكن اعتبارُ هذه المحاولة مدخلاً لتأمل لاحق معمق وغني حول الثقافة.

ج. عوامل مميزة

تنظرُ دراساتٌ عبر ثقافية مقارنة أخرى إلى الثقافة على أنها 'مجموعة من المتغيرات الثابتة' (راتنر، 2000، ص.6). وفي هذه الدراسات تبدو العوامل الثقافية محددة بشكل أفضل. ونذكرُ من بين هذه العوامل تصورات الطفولة والتربية وكذلك القيم والقواعد التي تحكمُ التفاعلات الاجتماعية إضافة إلى

ممارسات التعليم والرعاية والموارد العادية المتوفرة في المحيط تبعاً لتلنيط الاقتصادي (الفصل الخامس). غير أن هذه العوامل "تدرس عامة كمتغيرات منفصلة أكثر منها كعناصر في نظام ثقافي موحد" (p. 1). وإذا صادف قيام علاقات إحصائية متبادلة بين بعض هذه العوامل، يعتبر كارل راتر (2000) أن هذه الأبحاث لا تسمح بمعرفة كيفية التفاعل فيما بينها ولا بينها وبين العوامل البيولوجية والبيئية. وهذا مرده في نظر الكاتب إلى غياب تصوّر متماسك ومترابط لمفهوم الثقافة بقفّ عائلاً أمام تحديد العوامل المناسبة للدراسة. تعتبر وجهة نظر الكاتب على درجة عالية من القسوة بحيث يتعدّد التوصل إلى صياغة "مفهوم متماسك للثقافة" منتهياً إلى القول "إن ميدان علم النفس عبر الثقافي المقدر أن يصبح مساحة إجمالية حيث مقدور أيّ كان دراسة أي موضوع وكأنه يكفي أن يدرس أمراً ما حتى يكتسب هذا الأخير صفة أسلايم والساسب" (p. 1).

الظواهر الثقافية

إن الظواهر الثقافية تتأخّ مبنّى اجتماعياً، أي إنها ظواهر مبتدعة بشكل مصطنع ويشارك في بنائها أفراد الجماعة كافة. فلا تعد هذه الظواهر طبيعية أو فريدة. وبحسب كارل راتر (2000) يمكن التمييز بين خمسة أنواع رئيسة من الظواهر الثقافية.

- النشاطات الثقافية: تدلّ على الأفعال كما هي على غرار إنتاج السلع، تربية الأولاد وتعليمهم، صياغة القوانين والسياسات وفرضها، تقديم الرعاية الطبية وكتابة المؤلفات وقراءتها ... بفضل هذه النشاطات تعيش الكائنات البشرية وتتطور. إنها تشكل ركيزة إنتاج الأساليب التي بواسطتها يتفاعل الأفراد مع الأشياء ومع الناس ومع أنفسهم أيضاً.
- القيم والتصورات والدلالات والمفاهيم الثقافية: تمنح أفراد كل مجموعة قيماً ومعاني "لمواضيع" الحياة، فالشباب والكهولة، والمذكر والمؤنث، والنجد والفكر، والثروة والطبيعة، والمكان (الفصل 6) والزمان (الفصل 7) مفاهيم تمثل أشياء مختلفة في مجتمعات مختلفة.

- التمايزات المادية المصنعة: وتتألف على سبيل المثال من الأدوات والكتب والورق والجوفيات وأواني المطبخ والساعات والألبسة والأحذية وأثاث المنازل والألعاب والأسلحة والتجهيزات الخ... إنها تمايزات مادية مصنعة يفضل مجهود جماعي.

- الظواهر النفسية: وتعني بها الانفعالات والإدراك والخاطر والتفكير المنطقي والذكاء والذاكرة والأمراض العقلية والمخيلة واللغة والشخصية. إنها ظواهر تساهم الجماعة في نشأتها وتوزع على جميع أفرادها.

- الدينامية الثقافية: يقضي نشاط الكائنات البشرية الرئيس بناء وإعادة بناء الظواهر الثقافية بشكل مستمر. نتيجة هذه الدينامية، نحو بناء ظواهر ثقافية جديدة مع تأثرها بالنشاطات والقيم والتمايزات المادية المصنعة والظواهر النفسية الكائنة.

تعتبر هذه الأنواع الخمسة مترابطة في ما بينها مع محافظتها على تمايزها. وفضلاً عن ذلك لا يمكن اختزال أي نوع من الظواهر الثقافية في نوع آخر، ومع ذلك ما من نوع يمكن أن يقوم بوظيفته منفصلاً عن الأنواع الأخرى. يجسد كل نوع من أنواع الظواهر الثقافية في داخله طابعاً يميزه عن الأنواع الأخرى. من هذا المنطلق، يمكن اعتبار الثقافة نظاماً مركباً ومولفاً من عدة عناصر أي من أنواع الظواهر الثقافية الخمسة المذكورة أعلاه.

المصدر: والتر، ك.، عويز عن مفهوم الثقافة الناطق والمتماثل، 2000، ص 8-9.

II- البحث ما بين الثقافات

1. مدرستان كبيرتان

فلنتطرق الآن، بعد الحديث عن مفهوم الثقافة، إلى مسألة البحث عبر الثقافي المتطلب على علم النفس بصورة خاصة. وقد كتبت جنيفاف فانسونو (1996) في هذا الإطار ما يلي: 'إذا كان علم النفس عبر الثقافي يعاني أكثر من أي علم آخر من افتقاره لتجارب النظري فالسبب يعود على الأرجح إلى الشكوك المترتبة بموضوعه الذي غالباً ما ينشأ من انحدس أكثر منه من تعريف

واضح وموحد. ونظراً إلى العبيرة إزاء موضوع هذا العلم، فلا عجب في أن يكون علم النفس عبر الثقافي بخطوة خطواته الأولى في مجال تحديد العدة التجريبية والمفاهيم الفادرة على تقديم الدلالة لما يجب مراقبته * (كاميليري وفانسونو، 1996، ص.183). يبدو من التصوية بمكان على كاتبة هذه السطور أن تتقبل مثل هذه 'النظرة' الموجهة إلى علم النفس عبر الثقافي. لذلك يهدف الكتاب الذي بين أيديكم إلى إثبات انعكس في الواقع، تنوقر في الوقت الحاضر كتب عديدة تعرض بصورة دقيقة الحقائق التاريخية والعنومية للنظريات والطرق المستخدمة في إطار هذه الأبحاث. إذا بدأ التوضيح في بعض الأحيان عصبياً على التحليل إلا أنه غير معقد ولا ينشأ عن أي حدس أو أي 'لعنة' أو 'خطوات أولى'. وفي هذا السياق تحيل القارئ المهتم بهذا الميدان إلى الكتب الأساسية التي تشكل مرجعاً في أيامنا هذه (بيري، داسان وسارازواني، 1997؛ بيري، بورتينغا وباندي، 1997؛ بيري، بورتينغا، سيغال وداسان، 2002؛ بيري، سيغال وكاجينشيبازي، 1997؛ برين ولوهال، 1998؛ بروتر، 1991a، 2000a؛ كوز، 1996؛ غوفان، 2001؛ كيلر، بورتينغا وشولميرخ، 2002؛ كيم وبيري، 1993؛ مانسومونو، 2001؛ راتنر، 1997؛ روغوف، 2003؛ ستيفلر، شويدير وهيردت، 1990؛ توماسيلو، 1999). أما بالنسبة إلى مناهج البحث عبر الثقافي، فإن بعض النصوص يشكلون بعد ذاته مرجعاً أيضاً (غرينفيلد، 1997؛ بورتينغا، 1993؛ فان دو فيجفار ولونج، 1997؛ واسمان، 1995؛ واسمان وداسان، 2006).

1. تباين أم تلاق

فما هو الوضعُ إنذا ولماذا يبدو عصبياً عنى التحليل⁹ وفقاً لـ 'بيار داسان' (2000، 2001، 2001ب)، وضعت انجمنية الفرنكوفونية للبحث عبر الثقافي (ARIC) تعريفاً للبحث عبر الثقافي منذ تأسيسها في العام 1984 (راجع أيضاً

كروبير وداسان، 1993) وقد ارتكزَ على مقاربتين متكاملتين وفقاً للتقدير. أما المقاربتان فهما (الجدول 1):

- من جهة، المقاربات 'الثقافية' أو 'الأهلية' والمقاربات 'عبر ثقافية المقارنة'.

- من جهة أخرى المقاربة 'عبر الثقافية' (الثقاف).

إنطلاقاً من وجهة النظر هذه يتمثلُ الهدفُ من البحث عبر الثقافي بما يلي:

- إما دراسة التنوع أو التباين الثقافي مع أو من دون مقارنة حلية (مقاربات عبر ثقافية مقارنة وثقافية أو أهلية)؛

إما دراسة الاتصال أو التلاقي بين مجموعات ثقافية مختلفة (مقاربة عبر ثقافية).

نأملُ أن نُظهرَ في أن هذا الاختلاف يستندُ إلى معارضة ذات طابع ثنائي أو إلى ثنائية متعقدة بالمعهوم الذي يتوصلُ إليه أبحاثُ في مجال 'عبر ثقافي' من خلال العلاقات القائمة بين كيانات مختلفة يُطلقُ عليها اسم 'ثقافات'. تُعتبرُ هذه العلاقات منبثقةً بشكل رئيس من ديناميتين متعارضتين دلاليًا، أي:

إما انفصال الكيانات المختلفة (ثقافة أ ← ثقافة ب)

- إما التقاء الكيانات المختلفة (ثقافة أ ↔ ثقافة ب).

تعكسُ مفردة 'بين' المرتبطة بالعبارة 'بين الثقافات' هذا الاختلاف بصورة ملتبسة:

- 'بين الثقافات' = بين كيانين ثقافيين منفصلين (أ ← ب)

- 'بين الثقافات' = بين كيانين اثنين منبثقين من اتصال الثقافات

(أ ↔ ب)

علم النفس عبر الثقافي	
مقاربة ثقافية اجتماعية ^(*) (النسوية الثقافية)	مقاربة عبر ثقافية ^(*) (الاحتمية العمومية)
↓	

علم النفس الثقافي (النسوية الثقافية)	علم النفس (عبر) الثقافي المقارن (العمومية الثقافية)	علم النفس عبر الثقافي (الفاعلية الثقافية المتبادلة)
التثقيف ^(*)	الثاقف ^(*) و التثقيف	الثاقف ^(*) ↓ بين الثقافات

جدول 1: البحث عبر الثقافي في علم النفس (ترواديك، 2003ب)

أما بالنسبة إلى مجال التطور والتنمؤ، ونشير بنوع خاص إلى النمو المعرفي، وبالاستناد إلى تعريف اقترحه جون بيري (1997)، نستطيع أن نحدد أن المقاربة عبر الثقافية المقارنة تحلّل بشكل رئيس نقاط التشابه والتباين بين

- (*) عبر ثقافي: صفة تحدد البحث العلمي للعوامل النفسية ما وراء التباينات الثقافية.
- (*) الثقافة الاجتماعية: مفهوم يعتبر الثقافات مجموعات مركبة وقيدة غير قابلة للقياس والمقارنة.
- (*) الثاقف: عملية تنشئ من الاتصال الثقافي وتؤدي إلى تمثل الأفراد أو المجتمعات أو اندماجها مع ثقافات سابقة من مجتمعات أخرى (مرادف للتبادل الثقافي).
- (*) التمثل الثقافي: تمكّن مجموعة أناس للقيم الثقافية الخاصة بمجموعة أخرى كي تنصهر فيها.
- (*) الاندماج الثقافي: تقيّد مجموعة أناس بالفوائد الجماعية المشتركة الخاصة بمجموعة أخرى مع الاستفادة من خصائصهم الثقافية.
- (*) تفاعل الثقافات: يتم لدى التفاعل بين شخصين يتبعان بنى ثقافتين أو أكثر. عملية نسبة نموذ إلى تخطي التباين الثقافي مما يؤدي إلى اتفاق ثقافة ثالثة.
- (*) التثقيف: اكتساب ثقافة معينة. يعرّف الكتاب الناطقون بالإنكليزية بين التثقيف الشكلي المرتبط عن سبيل المثال بالمحيط المدرسي والتثقيف غير الشكلي المثالي مما نعلمه ونكتسبه عن طريق المصادفة في الشارع.

أطفال ينتمون إلى ثقافات مختلفة، فضلاً عن الصلة الكائنة ما بين بعض السبافات والسلوك الفردي. وأما المقاربة الثقافية فتقوم بدراسة الدلالات المرتبطة بالأطفال والبالغين الذين يعتنون بهم والمنبثقة من ثقافة واحدة أو ثقافات متعددة وذلك عند القيام بالنشاطات اليومية وتأثيرها على نمو الفرد، وتُعنى المقاربة عبر الثقافية في غالب الأحيان بمشاكل أطفال المهاجرين أي بمعنى آخر حالة الهجرة على تطور الفرد ونموه (راجع، على سبيل المثال، مورو، 2002).

ب. تناقض أم تكامل

يشير العرض الذي قدمناه إلى أنه في المقاربتين الأوبين، أو بالأحرى الإنكليزيتين، تنفي ضرورة الاتصال بين المجموعات الثقافية المدروسة (ثقافات منفصلة) بينما يبرز هذا الاتصال بين الثقافات في المقاربة الثالثة أي المقاربة الفرنسية (تواصل الثقافات). يبدو هذا التناقض مع الممارسة عديم التأثير وبلا فائدة وحتى خطيراً. إن عمليات الدمج والتهجين الثقافي تقوم في الواقع منذ زمن طويل وفي كافة المجتمعات البشرية (كوش، 2002؛ كروزينكي، 1999). ولقد أظهر علماء الاجتماع أن المجتمعات المعاصرة تُعد من الآن فصاعداً مجتمعات متعددة الثقافات. وبالتالي "في الشمال والجنوب، في الشرق والغرب، أصبح معظم الدول-الأمم مجتمعات متعددة الثقافات. ولكن لا يجدر بهذا الإقرار المبتدل أن يُخفي مسألة تعدد الوضع" (غوسلان وأوسبي، 1994، ص.5). وبذلك، فإن كل ثقافة "منفصلة" عن الثقافات الأخرى بفعل مراقب خارجي أو أفراد ينتمون إليها تعتبر عبر ثقافية لكونها نتاج "لقاءات" متعددة قامت خلال التاريخ القديم والمعاصر. نحتفظ الفئات الثلاث المعروضة في الجدول 1 بأهميتها وفائدتها من أجل الإيضاح الإرشادي الضروري للحدوث وحسب، إن كان علمياً أم لا، وليس من أجل التمييز والتفريق بين حالات التواصل أو الانفصال بين الثقافات.

وعلى الرغم من التأكيد، في أغلب الأحيان، على التكامل القائم ما بين المقاربتين اللتين تحددان البحث بين الثقافات، يعتبرُ بيار داسان (2001) أن 'فضح هذا التمييز خطأ'. لا يسعنا سوى أن نوافق الكاتب الرأي لأن هذا التمييز قد أنتجَ عداً وخصومة بين 'نحن' والمفترض أننا على 'صواب' و'هم' الذين على 'خطأ'. لقد أظهرَ علمُ النفس الاجتماعي منذ زمن بعيد تأثيرَ التصنيفِ الفئوي والتمييز لدى عمليات التفاعل بين المجموعات (دوازه، 1979؛ دروزدا-سنكووسكا، 1999؛ ليبينس، إيزريست وسكاندرون، 1996). تبدو هذه العمليات صالحة تماماً لشرح العلاقات القائمة بين مجموعات من الباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ونقضي عمليات التصنيف الفئوي تلك تتميز أتمه الجماعة الخاصة التي ينتمي إليها (الجماعة التفضيلية) والمعرف عنها ببطاقة خاصة، والإنقاص من قيمة الجماعات الأخرى المعرف عنها ببطاقات أخرى والتعيز عنها.

يقومُ مارشال سيبال (1993) بتحليل يفتُح في الخانة نفسها لما يُعنى بالتناقض والتعارض ما بين علم النفس عبر الثقافي وعلم النفس الثقافي ويُثبت أنه إذا جرى التمعُّنُ بالفوارق ما بين 'هم' و'نحن' نرى أنها غير ظاهرة بالشكل الذي كنا نتوقعه. ويرى سوسومو ياماغوتشي (2002) أن الوضع متشابه بالنسبة إلى علم النفس الثقافي وعلم النفس الطبيعي. وتكون هذه التباينات نتاج صياغة ذاتية واجتماعية من جهة الباحثين أكثر منه نتاج حقيقة موضوعية. يبدو من المناسب إذاً السعي إلى تجاوز انشطار الجانب عبر الثقافي إلى فئات مختلفة باستبعاد مسألة (التعدد الثقافي مقابل الاتصال ما بين الثقافات) بشكل متبادل لمصلحة مفهوم متكامل ومركب. يبدو أنه 'عندما يكون ميدانٌ علمي حديث العهد- وعلم النفس (لا سيما علم النفس عبر الثقافي) هو أحد المجالات الحديثة- يترجُ الباحثون إلى التفكيرِ وفق طرق يراها العقلُ البشري مشيرة ولكن مع الأسف لا تتطابق بصورة جيدة وطبيعة الأشياء. تمنع النزعة الثابتة بوجه خاص الأفضلية لثلاثة أنواع من الأفكار: الأفكار التي تنطوي على جوهر

ثابت، والأفكار التي تتضمن تعادلاً وتناظراً والأفكار البسيطة* (كاغان، 2000، ص.95). تتوافق أحياناً في علم النفس عبر الثقافي هذه الفئات الثلاث من الأفكار. ونرى أن هذا الأمر يحدث عندما يُعتبر علم النفس عبر الثقافي موضوعاً محدداً حيث الجوهر يعكس نظام العالم كما هو "في الحقيقة" على أن يكون الجوهر مستنداً إلى تماثل أو ثنائية الانتقال (\leftrightarrow) والانفصال (\leftarrow)، مع تمييز أحد القطبين (القطب الذي نؤثره على غيره) والانفاص من قيمة القطب الآخر.

2. مفهوم مركب

* نُحدده استملاية العلم [...] من خلال قابليته على تحديد المذاهب الثقافية التي تفرص في محيطه وعلى التمييز في ما بينها* (لو موان، 1994، ص.107). يمثل المذهب مجموعة أفكار ومعتقدات وقيم مشتركة داخل مجتمع ما أو وجهات نظر حول الواقع تساهم في تبرير نظام اجتماعي وفي تحديد علاقات اناس بعضها ببعض (ريغولي، 1991). يمكن للمذهب أن يحتفظ بقيمة اجتماعية إيجابية أم سلبية. ويتيح لنا التحليل المذهبي العقائدي في مجال البحث عبر الثقافي، أي تحليل "نظرتنا" التي تصوغها في هذا الفصل، بالحديث عن التماثل في العلاقات بين ثلاثة أبعاد رئيسة مترابطة في ما بينها. يفسر تشابك المفاهيم هذا تشعب البحث عبر الثقافي ويمكن أن يساهم في تجنب القيام بمحاولة علمية حذسية ربما كما طرحناها أعلاه. وبحسب وجهة نظرنا (ترواديك، 2001، ب، 2003، ج)، فإن الأبعاد الثلاثة هي التالية:

- الحتمية العمومية مقابل النسبية الثقافية؛
- الانفصال والاستبعاد مقابل التلاقي والتضمين؛
- التمييز الإيجابي لموقف مقابل التثويب السلبي لهذا الموقف.

يُحدد التفاعل بين الثقافات على أنه محصلة نظام علاقات مركب يمكن إقامته بين المحاور أو الأبعاد الثلاثة السابقة. يُنظر إلى هذه المحصلة بصورة كاملة (دوران، 1979) على أنها تملك أشكالاً متعددة لا شكلاً قوياً واحداً ثابتاً وقائماً بحد ذاته. المفهوم عبر الثقافي، قد يظهرُ تعريف 'عبر الثقافي' الذي يعتمدُه الباحثون في المجال في إطار ممارسة هذا العلم متغيراً بما فيه الكفاية. في الواقع، إن القطبين المتناقضين في المحاور الثلاثة مرتبطان في ما بينهما. وضعت هذه الحالة العفائية المتشعبة في نماذج في الجدولين اللذين عُرضتا وتوقفا في معرض النص (الجدولان 2 و3)، وبما أنه يصعبُ تبيين مجموعة العلاقات المحتملة بين قطبي المحاور الثلاثة هنا وحالاً (نتيجة 8 احتمالات)، فإن معظم الباحثين لا يركزُ إلا على أقسام أو على 'قطع' من هذه الجداول. هنا يكمنُ مفهوم اللاتماثل. تم التطرق لبعض هذه العلاقات أو 'دراستها' وتوقفاها في حين لم يتم الاهتمام ببعض الآخر.

عندما نقوم على سبيل المثال بتعريف علم النفس عبر الثقافي على أنه علم نفس الاتصال بين ثقافات مختلفة (ثقافة أ ← ثقافة ب)، غالباً ما - يغيبُ عن البال - أن الثقافة يُعرف عنها أيضاً بالانفصال الجذري عن الثقافات الأخرى (ثقافة أ → ثقافة ب).

III - المذاهب

لا تستندُ أشكالُ العنصرية المعاصرة بعد الآن إلى اللامساواة بين الأعراق البيولوجية - أمست هذه العبارة تحملاً طابعُ التحقير - بل تستندُ إلى التمييز بين الثقافات (بينرلين، 1996). فكما رأينا للتو 'يرتكزُ' علم النفس عبر الثقافي أيضاً على دراسة الاختلاف الثقافي. يبدو إذاً من المناسب 'النظر في' هذه الحالة عن قرب. إلى أي مدى يمكن خطر التمييز العنصري أن يظل البحث عبر الثقافي؟ بهدف اتوصل إلى توضيح الوضع ومحاولة التفكير في 'العلم بضمير'

(موران، 1990)، لا يد من إجراء فحص دقيق ومفصل للأبياد الثلاثة المذكورة سابقاً ولعلاقتها بعضها مع بعض.

1. العمومية والنسبوية

أ. المتوحش الطيب

يمتلك الغربيون في غالب الأحيان نظرةً متسامحةً ومتعجرفةً وليدةً الاستعمار حيال شعوب الأرض الأخرى (براكتر، 2006). يجدرُ التذكير في بداية القرن الواحد والعشرين بأن أسطورة "المتوحش الطيب" المماصرة أبدأً تنبعُ من تأملات الفلاسفة الفرنسيين في القرن السابع عشر حول مجتمعهم الخاص، على غرار جان جاك روسو (1712-1778)، وقد اعتُبر المجتمعُ مشوّوماً ومفيداً "للطبيعة" البشرية. طوّز أولئك الفلاسفة الفكرة ذات الأصول اليهودية-المسيحية القائلة بأنه وُجدَ في الزمان الغابر إنسانٌ يحملُ صفةً بدائي إن لم تكن صفةً أصيل، وكان في الطبيعة "نقياً" و"طيباً" كي لا نقول "بلا عيبية". إنطلاقاً من هذا الواقع، وبالنسبة إلى موضوع جزيرة تاهيتي الذي سيتمّ التطرق إليه لاحقاً في الفصل 6، فإن هذه الجزيرة قد تمّ "التفكير فيها" في الغرب قبل أن تُكتشفت حتى فإذاً "سبق جوهراً وجودها" (درايري، 1988، ص.4). وفجأة، عندما اكتشفت بحارة المحيط في القرن الثامن عشر جزر الهادئ الجنوبي، ومن بينها جزيرة تاهيتي، اكتشفوا في الوقت عينه عدن الأصلية أي الجنة و"المتوحش الطيب" (فاغان، 1998، الفصل 7). إنه لأمرٌ يدعو إلى العجب بأن نستنتج أنه نُسبَ ولمرة واحدة تفوق الحضارة إلى ما سُمي بالبدائيين مقابل الانحطاط الممثل بالمتحضر الغربي. وعلى أية حال، تشكل هذه الفلسفة أصلً ومنتشاً مذهب النسبوية وتفاعل الثقافات وكما تغذي الشعور الغربي الحالي بالذنب إزاء الثقافات الأخرى (عبو، 1981؛ براكتر، 2006).

ب. المُستعمر الطيب

طبع القرن التاسع عشر همَّ استعماري تسلطي بنقل الثقافة الوحيدة المسماة بثقافة التقدم أي الثقافة العالمية إلى العالم أجمع: ثقافة الغرب. وانبثقت هذه الرؤية الجديدة للعالم بحسب كلود نيوزو (1992) من "العصرية الظاهرة" (ص. 131). من الواضح أن هذه النظرة الجديدة ارتكزت على بعض الصفات المحددة للإنسان "المتوحش الطيب" ولكن هذه المرة لدى عودة البعثات. وبذلك، ودائماً في ما يتعلق بالناهبيين، فإذا "كنا قد تأثرنا بجوهر اللطف والرفقة [...] غير أن عادات الشعب بدت عنيفة" (دو سوفيس، 1855/1978، ص. 38): طبقات اجتماعية متصلة وضائعة، دكتاتوريات الفأدة الوراثية والقانون الإلهي، الفلوسفية، قتل الأطفال، الحروب المستمرة، التضحيات البشرية والآدمية إلخ... إن هذه المقاربة الوافعية في الظاهر أكثر من سابقها لم تكن مجردة مع ذلك من التمييز العنصري المستعمر الواضح. "أخشى أن يكون الشعب الأبيض قد وجد التاهيين في حالة انحطاط فسار على خطاهم. [...] ربما تلقوا كوديعة أجمل بفاح العالم ليسموها في يوم من الأيام إلى أعراق أكثر نشاطاً وقابلية على التطور" (ص. 67). يجددُ تيريرُ صوابية وتفوق الحضارة الأوروبية بشكل جيد فضلاً عن استعمار شعوب هذه البقاع الجميلة جداً والمتوحشة جداً.

ج. 'المحلي'

كان لا بد من انتظار أعمال عبراء الإناسة الأمبركبيين في بداية القرن العشرين ومن ثم آخرين ليم التطرق من جديد إلى الحديث الثقافي الاجتماعي. من هذا المنطلق، يُعتبرُ التيارُ الثقافي الاجتماعي جديراً بالاحترام تماماً ولكن يجب إعادة وضعه في سياقه التاريخي. ونعرضُ سريعاً مثلاً عن تحليل قام به

كلود ليفي شتراوس حول إدخال الكتابة في المجتمعات ذات التفليد الشفهي (كالفي، 1984)، وُحِدَ مثلاً تعريفياً وصفيّاً في إطار هذا الحديث. ينبغي بادئ ذي بدء النظر إلى الكتابة على أنها واقع مرتبط بطواهر السلطة والهيمنة الاجتماعية من جهة وواقع ثقافي (أي اختراع بشري) من جهة أخرى. إن مسألة اعتماد الكتابة من قبل مجتمعات ذات تقليد شفهي مهمة لأن هذه المجتمعات ما زالت حتى أيامنا هذه تواجه حملات محو الأمية التي تهدف مصحوبةً بأهداف العالم الخيرة إلى تغليب الشفوية بالأبجدية.

يرى لويس جان كالفي (1984) أن بعض التاويلات "النسبوية" السريعة جداً للواقع التاريخي الذي ينظر إلى الكتابة على أنها ميزة السلطة والقوة قد يفوّد إلى بعض الشذوذ. ولعل أفضل مثال على هذا الأمر النظرية التي استفادها كلود ليفي شتراوس في "مدارات حزينة" (1955)، من حادثه جرت خلال إقامته لدى جماعة "نامبيكورا" (هنود البرازيل) في البرازيل. وزع الكاتب أوراقاً وأقلاماً للهنود وقوِّعَ عندما رأهم يرسمون خطوطاً أفقية متموجة. توقفت جميعُ الهنود عند هذا الرسم الذي يقلدُ رسمَ العالم بالسلالة باستثناء القائد الذي نظاهر بأنه يقرأ ورقته عند تبادل الهدايا كما لو أنه يشارك في أسرار الأبيض. علمَ كلود ليفي شتراوس لاحقاً أن الجماعة تخلت عن هذا القائد كما لو أن تصرفه لاقى عقاباً منها. فاستخلصَ الكاتب أربع نقاط تحليلية:

1. ظهرت الكتابة لدى هؤلاء الهنود بجانبها الاجتماعي (السلطة) أكثر منه بجانبها الفكري (المعرفة).
2. إن غياب أو وجود الكتابة لا يسمُح بالتمييز بين "التخلف الحضاري" و"الحضارة" (ليس بالأمر الجديد: يستطيع "الشعبُ المتخلفُ" الكتابة...).
3. إن الكتابة مسألة ضرورية من أجل ترميز الهيمنة الاجتماعية وتوطيدها

(انطلاقاً من هذا الواقع، ليس لها ارتباط بتطور المعارف)، كما أن محاربة الأمية تختلط مع تعزيز الضبط الاجتماعي وتدعيمه.

4. أصبح الهنود مع وصول الكتابة إليهم شركاء في مجتمع الأثرياء الدولي (الرأسمانية، إستغلال المقهور...).

يعتقد لويس-جان كالفني (1984) بأن مسألة الإبلاغ ينلقي الكتابة المقترحة من كلود ليفي شتراوس نستندُ فعلاً إلى رؤية بدائية جداً للمسألة مستوحاة من فكر روسو (رؤية الطيبة الطبيعية والأصلية للإنسان الحر المفتقر إلى الكتابة)، كما تركز على النظرة الماركسية القائلة بالعذهب الآلي (ستكون الكتابة إحدى أسلحة استغلال الإنسان للإنسان ونصرفاً مرتبطاً بتقديم الإنسان المتحضر). يُعد هذا التحليل الذي يمكن أن يتصف بالتحليل الحديث المستند إلى نظرة روسو نقطة الانطلاق غير المباشرة لمذهبية الإغرابية التي نيقى إلى الآن راتجة وشائعة جداً في الغرب. ولناخذ على سبيل المثال ما جرى في المؤتمر الدولي حول علم النفس عبر الثقافات الذي عُقد في آسيا، ففي إثر مشهد مسرحي معد من قبل طالبات الجامعة المنظمة لاستقبال المشاركين الأجانب في المؤتمر يعرضُ فتيات فائحات يلبسن فساتين معاصرة ويتخابطن على موسيقى معاصرة، صرخ باحث بارز قائلاً: "يا للأسف! يأخذون منا أسوأ ما نقوم به". كان هذا الباحث ليفضل أداء "تقليدياً" وبياتالي "حقيقياً أصيلاً"، إلا أنه ليس من المستحيل التفكير في أن العرض الذي قامت به الفتيات يُعتبر بالنسبة إليهن حالياً "الأداء الحقيقي الأصيل". وبعادة إلى الكتابة يبدو جلياً أنه إذا كان امتلاك الكتابة بالفعل ضرباً من ضروب السلطة فلا يجب بالتالي تشبيه الكتابة سريعاً "بالاضطهاد"، والشبهة "بالحرية"... ومن وجهة نظر أخرى، كلما ازداد عند الناس الذين يفقهون القراءة والكتابة ازداد عدد الأفراد 'الأحرار'.

د. 'الإحصالي'

أينبغي إذاً التشديد على العام أو المشترك بدلاً من التنويه بالنسبي أو المختلف؟ يشير هذا السؤال إلى صراع إيدوبولوجي مطروح أبدأً في الأبحاث التي تتمحورُ حول معرفة الإنسان ومنها الأبحاث في علم النفس عبر الثقافي. وتشكلُ المبارزة في فرنسا بين روجيه كايوا وكلود ليفي شتراوس (بانوف، 1993) مثلاً بارزاً في هذا السياق. يدعو الأولُ إلى عمومية العقلية الغربية التي تقابلُ النسبوية الثقافية التي يبتناها الرجلُ الثاني. بحسب ميشال بانوف (1993)، يعارضُ تبريرُ التقدم انعمومي الذي يدافعُ عنه روجيه كايوا (1958) النسبوية التي يدعو إليها كلود ليفي شتراوس (1952) والتي تستندُ إلى الفكرة القائلة بأن كل ثقافة من الثقافات تتمتع بقيمة خاصة بها لأن هذه الثقافات مجموعات أو أنظمة متناسفة تنظمُ بطريقة فريدة سمات متعددة ومنفردة عند الاقتضاء لدواعي التحليل العلمي. تُعتبرُ ثقافات العالم المختلفة إذاً من وجهة النظر المطروحة سابقاً غير قابلة للمقارنة وجديرة بالاحترام. ولكن نفيهُ إحدى الانتقادات الضرورية التي وجهها روجيه كايوا ضد النسبوية الثقافية في ما "إذا كنا مُتبعين من الاعتراف بأن العلم أعلى مرتبة من السحر، والمنطق أفضل من الخرافة والحياة في ظل الديمقراطية أكثر ملاءمةً لثلاثية الشخص من العيش في إطار نظام قبلي" (بانوف، 1993، ص. 51). أتمتلكُ الثقافة الغربية، وبالتحديد الثقافة العلمية فضلاً عن العقلية وما يتأتى عنها، طاقةً أفضل من أي طاقة أخرى، من مثل الدين أو السحر؟ (راجع أيضاً، بودون، 2006).

يرى كلود ليفي شتراوس (1952) أنه غالباً ما يكون في أصل العرقية رفضُ لقبولِ التنوع الثقافي الذي يؤدي إلى الرفض، خارج إطار الثقافة، لما هو غير مطابق للعادات التي نعيشُ في ظلها وذلك في "الطبيعة". ويصحُّ هذا الأمرُ عند الغربيين كما عند شعوب الأرض الأخرى. تُعتبرُ العرقية واقعاً عاماً وشاملاً (داسان، 1993). وبذلك، إن طرح مبدأ تعايش الثقافات المتنوعة على أنه من المسلّمات بورطاً انعمومية لمصلحة النسبوية. غير أن كلود ليفي شتراوس يعلنُ

بنفسه أن هناك بين الثقافات المتعددة لقاء واحدة تبدو الفضلى وهي الأولى بالترتيب في كافة الأحوال كي لا نقول الأسمى مرتبة من الثقافات الأخرى؛ إنها الثقافة الغربية. تسعى هذه الأخيرة إلى فرض نفسها أينما حلت أي عالمياً. إنه لمن المؤكد أنه لطالما غرمت هذه الثقافة نفسها بالقوة والعنف وإن اعتمادها وتبنيها لا ينجم عن خيار واع فعلي. إلا أن هذه الثقافة لا يتم تبنيها كما هي بل يُعاد تأويلها وتفسيرها مما يُعتبر مسألة أساسية. ويعتقد الكاتب أن سحر هذه الثقافة قد يكمن في واقع أنها تبحث عن زيادة كمية الطاقة المتوفرة في الفرد وعن حماية الحياة البشرية وإطالة أمدها. وهناك دراسة تحليلية حديثة قام بها كاتب إيراني تحوّر في هذا الاتجاه: النور يأتي من الغرب (شايكان، 2001).

المكروه والمفضل

إن حضارة مثل أوروبا، مذنبه بأعمالها الفظيعة السيئة كما أنها مسؤولة عن إنجازات عظيمة، لا يُنظر إليها من زاوية اللذة وحسب؛ فإذا كان يحركها "تنطق الرماة" الحقيقي لذاتها هي أيضاً التي سمحت بتكوين مفاهيم مجردة عن أقدام كثيرة على غرار الإيثار الجماعية (...) يكمن سر أوروبا الخاص في أنها ليست متخوفة بمناطق الظلمة لديها إذ إنها متزوجة تماماً لعلها وأمراتها وكهشاشة الحواجز التي تفصلها عن عازها. إن وعيها المتطرف يحول دون وصولها إلى غيام حرب صليبية بين الخير والشر ويدفعها إلى استبدالها بالصراع بين المفضل والمكروه وفقاً لصيغة ريموند أرون (...). يمكن أن نتحكم على أسلوب الحياة الغربية بأنه تقيض الأدب واللياقة والعشقة وتسخن في انتقاد وتسخر منه ونشجع بوجهنا عنه. غير أنه كما هو موجود اليوم يعبره فإنه غير قابل للمناقشة ويبدو جديراً بالترتيب على ما كان عليه.

نصار، بركات، حسان التميمي، دراسة حول العنصرية الغربية، 2006، ص 48 ومن 70-71.

تُعد كل ثقافة نظريةً من العالم بحيث نحويل إلى إضفاء معنى إليه وشرحه وتوقعه. تُرى أيكفي ذلك كي تكون جذيرة بالاحترام بحد ذاتها وغير قابلة للمسّ؟ إن السؤال عن فعاليتها في التوصل إلى هذا التفسير مطروح قبل البحث وموضوع على المحك. لا تنهرب الثقافة العلمية المتحصرة من هذه الأسئلة. ويطرح روبن هورنون (1990أ، 1990ب) بالتالي مسألة انحكم - وهي ضرورة أخلاقية على التعلية الكبرى لمسائل التنظير العلمية بالنسبة إلى الإعداد ما قبل العلمي. يرى الكاتب أنه إذا كان من العجلي أن الثقافة العلمية أكثر فعالية وبالتالي الأجدر بالترفضيل فإنها توازي الفكر الديني، الغربي وغيره، وأفكار السحر والخرافة والفكر العلمي أيضاً التي تعتبر بجماليتها أنظمة ثقافية، نظرية كانت أم عملية، تخضع لأغراض الشرح والتوقع ومراقبة الأحداث. في الواقع، ترى مونيك جودي بايني (في بونت وإيزارد، 1991) أن السحر على سبيل المثال على الرغم من أنه لا يركز على معرفة علمية مثبتة إلا أنه عقلائي تماماً بحيث يمارس تأثيراً ضابطاً على العاطفة ويُسبغ الحاجة إلى التفاوض والانسجام. تُكسبُ وظيفته في دمج الثقافة على الرغم من عيوبها على غرار الخرافات والتواعد وحواجز العادات والديانة الضامنة لاستقرار المجموعات المجتمعية" (ص.440).

من أجل محاولة حل مسألة ضرورة احترام جميع الثقافات وتفضيل إحدى هذه الثقافات أو عدد منها، يبدو من الضروري التمييز بين مستويات متعددة من الظواهر. يُطرح من جهة ما ينشأ عن الإمبريالية العمومية وعن التسبوية الإغرابية التي تشكلت مذاهب وإيديولوجيات، ومن جهة أخرى ما يمكن وصفه بالفعالية في لغة تفسير الظواهر المتعددة. يؤدي هذا الأمر إلى إمكانية تقدير النظام التفسيري ذي المنشأ الثقافي الغربي أي العلم المعاصر على أنه جدير بالترفضيل على غيره من العلوم (نحنُ علماء نفس ولنا بعراقين أو صحرة أو مرايطين).

من دون أن ننسى القيمة التسلطية لهذه الثقافة كما لدراسة ثقافات العالم الأخرى لما هي عليه من دون الموافقة على الالتزام ببعض قيمها التي تدعو إليها وتعدها أحياناً (الفيلانية، الختان، التطرف، إلخ).

2. تقييم إيجابي وتقييم سلبي

تتطلب الدراسة العلمية حول العلاقة بين الثقافات والحياة النفسية باستمرار بين الإيديولوجية العمومية (للكليات الإناسية) والإيديولوجية النسبوية (للتنوع الثقافي). تقدم هاتان الإيديولوجيتان المتناقضتان دلالة دينامية متشعبة أكثر من مجرد تناقض بسيط. ينبغي أن نتذكر على الدوام أن البحث عبر الثقافي والتمييز العنصري "يستندان" كلاهما إلى هذين المذهبين. إن ما يميز بينهما يكمن في أن المذهب الأول يقدم قيمة اجتماعية إيجابية في حين أن الثاني يمتلك قيمة سلبية.

1. تحديدات

يذكر كلود ليوزر (1992) بأن علم نفس الشعوب والأعراق حوَّلى العام 1898 أصبح في ما بعد علم النفس الإنساني بفعل تأثير إزانة الاستعمار ومن ثم علم النفس الإنساني. وُضِع علم النفس العنصري إذاً في إطار فكري حيث هيمن الفكر العرقي والخوف من انحطاط الحضارة الغربية لا سيما بفعل التهجين أو الخوف من الاختلاط (فرانشتي، 1993). ويستشهد كلود ليوزر (1992) بأندره سيفريد (1950)، رئيس معهد هافر، الذي قال التالي: "على الرغم من أن جميع البيض ليسوا شركاء متحدين لكونهم بيض آسيا ظلوا متحدين فإن كانت الحضارة الغربية نتاج بيئة ومحيط إلا أنها أيضاً نتاج عرق. إنه العرق الأبيض وحده الذي صنع الغرب. إن المسافة التي تفصلهم عن السود والحمر لها

شاسعة جداً، وإذا كان العرق الأصفر يتمتع بفعالية معائنة إلا أنه يعاني تقنياً تحقلاً بفارق ثلاثة أقران. في ظل هذه الظروف، نظم حضارتنا مجالاً جغرافياً مع حدود نشعر بالتضيق لتحديدها' (ص. 116-117). وتكمن 'الخطيئة الأصلية' للغربيين (بانوف، 1993) في ذلك الميل المغضب للاعتقاد بأن عرقهم وثقافتهم هما الأفضل على الإطلاق.

يرى كلود لېوزو (1992) أن التمييز العنصري بشكل واحد العناصر المكونة لنوعي الأوروبي المعاصر. وتكمن خصوصيته في تركيز اهتمامه في أن على التكاملية الإنسانية (العمومية) كما على ثبوتات الواقع المسلم بأنها منبئة لا تُفهم (النسوية). يبدو التمييز العنصري مرتبطاً بعصرية المجتمعات نصيرة المساواة 'وريشة الثغالبند المسيحية الخاضعة لنزديوية' (شويسغوث، في ويفوركا، 1993، ص. 127)، حيث كل فرد 'يساوي' الآخر أي ما يُسمى بالفردانية. يتجارب التمييز العنصري إذاً 'بشكل جديد مع وظيفة قديمة' (دومون، استشهد به لېوزو، 1992، ص. 462) مع نماذج التمييز الاجتماعي: تدرج المجتمع وفقاً للطبقات حيث تُحدد قيمة الفرد بحسب 'تتماته للجماعة التي وُلد فيها.

يشير بيار-أندريه تاغيف (1987) إلى تشعب عملية التمييز العنصري المعاصرة وتعقيدها. وبالضعل كما تم طرح المسألة من وجهة نظر علم الاجتماع، فإن الإيديولوجية العنصرية تبدو مرتكزة على القاعدتين العمومية والنسبوية (راجع لاتوش، 1999؛ لېوزو، 1992؛ تاغيف، 1987، 1997، ويفوركا، 1993، 2001). أسس مذهب النسوية تمييزاً عنصرياً 'تفاضلياً' مهتماً على رفض الإنسانية المشتركة ؛ ويعبر عن هذا المذهب عن طريق مطلقة الهويات أو ثبوتات الجماعة (العرقية والاثنية والثقافية أي القومية)، التي يرى فيها تجسيدا للتفيم الإيجابية' (تاغيف، 1997، ص. 62). نشأت العمومية من

تميز عنصرى 'مبنى على رفض الهوية وبرز من خلال التحقد المعبر عنه تقريباً والمترجم غير سلم القيم للأشكال الثقافية الخاصة. بذل مذهب العمومية أو يرفض الاختلاف وتهمه ويحاكمه' (المصدر نفسه). فإذا بتكامل المذهبان كما أن 'التمييز العنصرى هو الرفض المطلق للاختلاف [...] التأكيد المطلق على الاختلاف' (ص. 29 وص. 31).

ب. الأشكال المعكوسة

ينتج بحسب بيار-أندريه ناغيف (1997) متطقان متناقضان يمكن من خلالهما استنباط طريقتين للعنصرية. تظهر العنصرية إذاً على أنها 'مزوجة' ولكل شكل من العنصرية مضاد له:

1. عنصرية الاستبعاد التخليلية والتحليلية والتصورية (هذا أو ذلك).

2. مضاد العنصرية بالتمثل الإجمالي والجدلي (هذا وذاك).

إن العنصرية التخليلية المعروفة بعنصرية الصد والاستبعاد (←) تطرح كمنسمة حفيقة ثقافية لا تقهر مرتبطة بسلطوية فيم تُعتبر أعلى شأناً من غيرها. ويعتبرُ غبريال غوسلان وهنري أوسيبى (1994) أن الاعتراف بالغيرية (قاعدة نسبية) يمر في هذه الحالة بالتدرج الذي يشمل الاختلافات داخل نظام مشترك (قاعدة عمومية).

إن مضاد العنصرية المعروف بالتمثل والتشبيه (→) يطرح كمنسمة الاحترام المطلق للاختلاف الثقافى المرتبط بتعجين معمم نحو خلق ثقافة عامة. وبحسب غبريال غوسلان وهنري أوسيبى (1994)، إن رد اعتبار الاختلاف الثقافى (قاعدة النسبية) يمر هنا بالصراع المرتبط باللقاء الثقافات مما يتأتى عنه آثار دمج في مجموع مشترك (قاعدة العمومية).

مفاهيم العنصرية	فصل الثقافات	تلاقي الثقافات
انعقاد الثقافي (قاعدة السبوية)	رفض أي تهجين ثقافي مرتبط بفكرة التقاوة والأصالة الثقافية.	مضاد العنصرية الإجمالي والجدلي أو عنصرية التمثل والتشبيه (*هذا وذاك*).
الوحدة الثقافية (قاعدة العمومية)	نسلطية الثقافة الخاصة التي يُنظر إليها على أنها أرفع شأنًا من غيرها من الثقافات.	تقبل مطلق للتباين الثقافي مع رفض المغارنة والتمجيد.

جدول 2: إيديولوجيات أسامية لأشكال العنصرية (ترواديك، 2003ب)

3. تضمين واستيعاد

نظرنا للتو إلى مسألة انبعاث العمومي / النسبوي على أنه عنصرٌ مكونٌ للبحث عبر الثقافي (ذات قيمة اجتماعية إيجابية) وللعنصرية (ذات قيمة اجتماعية سلبية) في أن. وهناك بعدٌ آخر تم الإعلان عنه سابقاً منذ بداية هذا الفصل يجدر أخذه بعين الاعتبار ألا وهو الانفصال والاتصال. يسمح هذا البعد بالتمييز بين شكلين من العنصرية فضلاً عن "مدرستي" عناء النفس ما بين الثقافات. وبغية إيضاح المسألة يُعرض في ما يلي طريقتان لتعيش معاً منبثقتان من التقاليد الإندونيسية أو بالأحرى طريقتان لمفهوم الجماعة في إندونيسيا (حسن، 2002، 2004). تجدر الإشارة إلى أن المصطلحين الإندونيسيين كيتا و كامي لا يمكن ترجمتهما إلا بمفردة "نحن".

أ. هذا وذاك

كينا. وفقاً لفؤاد حسن (2002)، إن طريقة كينا تعرض جماعة * تحافظ فيها مكرناتها على هوياتهم الفردية* (ص.3). تركز هذه الطريقة في العيش معاً على التضمين، بما معناه أنه لا ذكر خاصاً لأي أفراد من خارج حدود الجماعة. وبالتالي فإن كل عضو في الجماعة *حر بالنمو والتطور من دون أن يتقيد بمسألة المشاركة في الجماعة* (المصدر نفسه). تسمح هذه الطريقة بأن يتم التعبير عن الفوارق الفردية بحرية ضمن مجموعة تشملها كلها. ويقضي الاحترام المتبادل بعدم تهميش أو استبعاد أحد. إن النمط الإندونيسي المعروف عنه ← كينا والمتعلق بتصور الجماعة يعبر عن تلاقي (→) الهويات الفردية المختلفة داخل مجموعة مشتركة ('هذا وذاك').

ب. هذا أو ذلك

كامي. وأما بالنسبة إلى طريقة كامي فهي تفضل الهويات الفردية المختلفة لتقييم هوية مشتركة. يُنتقص من قيمة شخصية أفراد الجماعة لمصلحة التضامن الجماعي. إن تثبيت الهوية الجماعية كامي يستبعد ويستحي جميع من لا ينتمى بها. يركز النمط كامي على الاستبعاد. تحدد هذه الطريقة الحدود ما بين الجماعة التعظيية والجماعة الأخرى. يعرض فؤاد حسن (2004، 2002) أمثلة عن جماعات مرتكزة على نمط كامي، على غرار الأحزاب السياسية والجمعيات والتفانيات والإنتيات والأعراف والمذاهب الدينية والأمم، إلخ. تميز الطريقة الإندونيسية المعروفة كامي حول مفهوم الجماعة بشكلي من الأشكال عن انفصال (→) الهويات الجماعية المختلفة ('أو هذا أو ذلك').

ج. الأسس المماثلة

يرى فؤاد حسن (2004، 2002) أن كل تجربة إنسانية تركز على علاقات الإنسان بالغير ('أنا' و'أنت') اللذين يشكلان 'نحن' وكل جماعة تعيش

بحسب النظميين كيتا و كامبي. إن مسألة أن يكون هناك جماعة ('نحن') نعيشُ وفق نمط كيتا أو كامبي تستندُ إذاً إلى غياب تموضع الآخر أم لا ('هم'). يوضحُ الكاتبُ هذه الدينامية بالحديث عن الترجمة باللغة الإندونيسية للعبارة التالية 'نحن، الإندونيسيين...'. إذا تم التحدث عن استقلال إندونيسيا بالنسبة إلى الأمم الأخرى يُقال 'كامبي بانغسا إندونيسيا' وإذا تم عرض تاريخ البلد المتعدد الثقافات أمام تلاميذ إندونيسيين يُقال 'كيتا بانغسا إندونيسيا...'. من المناسب إذاً العمل على دمج ديناميات الانفصال (كامبي) والتلاقي (كيتا) بدلاً من وضعهما في حالة تناقض وفصلهما. كيف يمكن هذا الأمر أن يتم؟ أيمن أن يُعرض دمجٌ إيجابي من أجل البحث عبر الثقافي (جدول 3) وسلي من أجل العنصرية (جدول 2) للمقاعدين العمومية والنسبية كما تفكرني الانفصال والتلاقي بين كيانين ثقافيين مختلفين؟

مفاهيم العلاقة بين الحياة النفسية/ والثقافات	انفصال الثقافات دراسة تنوع الثقافات (هذ، أو ذاك')	تلاقي الثقافات دراسة اتصال الثقافات (هذذا وذاك')
تعدد الثقافات قاعدة النسبية	تتميز الخصوصية الثقافية الخاصة من أجل بناء الهوية.	احترام القيمة والفوارق الثقافية فضلاً عن احترام تنوع الثقافات.
الوحدة الثقافية قاعدة العمومية	تدرج نوعي لمختلف النماذج الثقافي على سلم القيم المشتركة عالمياً.	تتميز التلاقي بين الثقافات والشبكات والتهجين الثقافي للمضي نحو ثقافة ثالثة.

جدول 3. إيديولوجيات أساسية للبحث عبر الثقافي (نرواميك، 2003 ب)

4. دينامية الإيديولوجيات

أ. تعايش الأضداد

نبلغ على الأرجح هنا حدود مقدرتنا على التفكير في أمور "كثيرة" في الوقت نفسه، ونكرر كما يقول دان سبيربر (1996) "يمكن معتنقات متناقضة [...] أن تتعايش طالما أنها لا تكونُ أبداً معاً مقدمات في عملية الاستدلال نفسها" (ص. 121). كما أن الإدارة اليومية للتناقض الدلالي لتقاعدتين النسبوية والعمومية من جهة ولعلاقات الانفصال والتلافي من جهة أخرى تبدو أنها تتحقق وفق معالجة ثنائية تناقض تقريباً إيجابياً وآخر سلبياً. يؤدي هذا الأمر إلى أربعة اقتراحات يمكن تمييزها على النحو الآتي:

- من وجهة النظر "عبر الثقافية" لتلافي الثقافات:

- * إحترام الفوارق الثقافية بتناقض غلبة ثقافة واحدة على الثقافات الأخرى.
- * تمييز اللغزات ما بين الثقافات بتناقض التقاء الثقافي الذي يفصل ما بين الثقافات ويعزلها بعضها عن بعض.

- من وجهة النظر "عبر الثقافية" لانفصال الثقافات:

- * تمييز الاختلاف الثقافي الخاص بتناقض غياب الثقافات المختلفة عبر التهجين المعمم أو العولمة.

* تدرج الثقافات النوعي بتناقض المطلق بكافة الإنتاجات الثقافية.

ليس من المستحيل (إذاً التأكيد على أن المقاربة عبر الثقافية يمكن أن تستند أحياناً إلى خطاب إيديولوجي ذي طابع معادٍ للعنصرية، يحدث هذا الأمر في فرنسا على سبيل المثال عندما يشعر النخب المطلق للاختلاف الثقافي غالباً الأخرى، أي المقاربة مثلاً، ويهملُ نتاج الثقافة الخاصة المنهمة بالهيمنة والغلبة، يتكرر هذا التناج لمصلحة ثقافة "ناثة" تكون وليدة التلافي ما بين الثقافي. يحدث بنا أن نعجب نواقع أن عدة أبحاث حول علم النفس عبر الثقافي تمت في

فرنسا لا تعتمد إلا على الشعوب غير الفرنسية وتستثني من التحليل أصحاب الثقافة الفرنسية لأن هناك خطر عنصرية حقيقي (ترواديك، 2003 ج)، ويشير بيار داسان (2001 أ) إلى أنه لا بد من الاستغراب لكون "نظرية إستراتيجيات الهوية [...] قد تبلورت بالاستناد حصراً إلى شعب واحد، المغاربة" (ص.69).

وفي المقابل، بقوّد تعدد الاتصالات الثقافية في بلدان أخرى في أغلب الأحيان إلى زوال الحواجز بين الثقافات وإلى عدم بناء الثقافات الخاصة التي يُنظرُ إليها على أنها "أمان رمزي" (عبو، 1981، ص.10). ونتج عن ذلك آفة دفاع في وجه هذه اللقاءات التي تكون أحياناً عنيفة وتأخذ تلك الآلية شكل رفض الآخر و"الارتداد إلى الأصول العنيفة والخرافية" (المصدر نفسه) التابعة لثقافة الفرد الخاصة. لا يُعتبر الجانب عبر الثقافي (المتعلق بالاتصال بين الثقافات) في هذه الحالة سوى تصور وضع خاص للوقائع الاجتماعية يُشج من جديد خطر المركزية الغربية في حال تم اعتباره نموذجاً عالمياً (ترواديك، 2003 ج). يرى سليم عبو (1981) أن إيصال المركزية الذي يميز التيار المعاصر المعادي للعنصرية "يدوب" الاختلاف الثقافي في قاعدة ثالثة ناتجة عن التلاقي ما بين الثقافات. ويمكن أن تكون هذه الثقافة عرضة للرفض في بعض الحالات. عندما تُعمر المقاربة عبر الثقافية، إن كانت مقارنة أم لم تكن كذلك، غالباً أهمية اكتساب ثقافة خاصة وأصلية لا تقاسُ بغيرها (حال المقارنة الثقافية، أي "الأهنية")، مرتبطة أم لا بتفويض قواعد تُعتبر عالمية وأفضل (حال المقارنة المقارنة)، فإنها تقوم بمجازفة التصاهر والانتماء إلى الخطاب الإيديولوجي العنصري المتعلق بالعنصرية التقليدية. إن العرقية التي تميز هذا الخطاب العنصري تلغي في الواقع الاختلاف الثقافي وتعرض بالتالي وجهة نظرها الخاصة على أنها قاعدة عالمية. ولكن وبحسب ما يوردُ بيار داسان (2001 أ) يقدم أسلوب المقارنة فائدة استكشافية أكيدة ولكن "ليس أي نوع من أسلوب المقارنة!" (ص.70).

أشار مؤخراً كلٌّ من كوليت ساباتييه وبيار داسان (2001) إلى أن "

أصوات الجنوب تواجه المصاعب كي يتم الإصغاء إليها، خصوصاً إذا تجرأت وغلت في وجه هيمنة العلم الغربي الذي يزعم بأنه عالمي. لا ترفض هذه الأصوات العملية النفسية بحد ذاتها بل جل ما تطلبه أن تنتبه هذه العملية النفسية للقيم والممارسات المختلفة من دون إلقاء حكم مخالف عنى القور" (ص.10) (راجع بام نسامتانغ، 2001؛ إيسبي، 2005؛ غوثريه، 2001؛ راينوفيتش وناسارا، 2001). ولكن على سبيل المثال في مجال نمو الطفل، غالباً ما "يراقبُ الباحثون في الميدان عبر الثقافي النمو ويحاولون وصفه أو تفسيره عن طريق أوامر واحتمالات وأحكام مسبقة منبثقة من نطاق مراجعهم وتعليقاتهم. يتوقعون في الواقع أن تتطابق المعلومات تماماً مع مفاهيمهم وتصوراتهم المسبقة" (بام نسامتانغ، 2001، ص.43).

ب. تجاوز مآزق

إنه لمن المستحب أن لا نرضى بتصنيف البحث عبر الثقافي ضمن "معسكرين" أو ثلاثة "معسكرات". يفضي موقفنا الخاص المتأثر بنموذج الفكر المركب الذي عرضه إدغار موران (1990) يتجاوز ثنائية الأضداد بين الفئات والنظري جزئي "حقلي" البحث عبر الثقافي وذلك عبر ضم مشترك لمختلف عبارات قواعد العمومية والنسبوية عنى نحو إيجابي وبناء. ويُطلق على هذا الموقف عبارة "العمومية الثقافية" (نرواديت، 2001 ب، 2003 ب، 2003 ج) أو "تعددية العمومية" (لاتوش، 1999).

ونكن "بين نسبية بلا مبدأ [رفض مطلق للآخر أو قبول مطلق للآخر] وعمومية متوحشة [هيمنة ثقافة واحدة أو ثقافة نائبة عالمية] يبدو الطريقُ ضيقاً غير أن الأمر يستأهل أن نرضخ على وجوده والبحث عنه" (لاتوش، 1999، ص.10). فيمكن على هذا النحو تجنب خطر الانحراف العنصري وخطر تحيز البحث عبر الثقافي. وبذلك يستند هذا البحث دائماً إلى:

- الاعتراف بأن تمييز الاختلاف الثقافي الخاص (ثقافتنا) أمرٌ ضروري

لعملية بناء الهوية الفردية والجماعية، وهو مرتبط بتعيين التبادل والتهمجين الثقافي عن طريق اللقاءات عبر الثقافية (ثقافتهم).

- الاعتراف باحترام التباينات الثقافية وتعددية الثقافات (ثقافتنا) فضلاً عن تدرج نوعي لمختلف النتائج الثقافي بغية تبني الثقافات الفضلى (ثقافتنا).

ج. الأفضلية الثقافية

يبدو أن هذا هو الجانب الأخير المعروض من هذه الدينامية الأيديولوجية التمرجية ألا وهو تدرج النتائج الثقافي والأفضلية مما يشكل المشكلة الكبرى في إعداد بحث ما بين الثقافات خالي من "نظرة" حذسية ومتلعثمة. يُحدثُ طرحُ سؤالٍ حول تفضيل ممارسات ثقافية معينة على غيرها موجو لطلاب علم النفس عبر الثقافي في فرنسا ردود فعل "منفرة وشديدة الحساسية" بشكلٍ مطلقاً يستدعي النظر في هذا التدرج في الواقع التقييم بمفارقة ما بين هذه الممارسات الثقافية وفق سلم القيم الذي يخضع تحديده للمناقشة الدقيقة (لانوش، 1999). يتولد شعوراً بالخشية من هذه الطريقة المرتبطة في أغلب الأحيان بالخطأ بالمقاربة عبر الثقافية المشاركة (راجع بروتر، 1991، أ، 1991ب؛ ودفاع داسان، 2001، أ، 2001ب). وطرح كلود كلانبي (1990)، على سبيل المثال، ثلاثة "شروط" وحسب من أجل "انفتاح [ناجح] للمجموعات الثقافية المتواجدة" (ص. 219). يرى الكاتب أن أي رهان عبر ثقافي يتضمن ما يلي:

- الاعتراف المتبادل بالأنظمة الثقافية الموجودة والقبول بعدم اختزائية النظام الثقافي الآخر.

- قدرة كل مجموعة ثقافية على تثبيت هوية ثقافية إيجابية انطلاقاً من القواعد والقيم الخاصة.

- إمكانية التبادل بين الأنظمة الثقافية المختلفة الناتج عن تفاوض مستمر في إطار المساواة بين حقوق كل نظام.

ولكن الجدول 3 يتضمن متطابقاً أربعة مربعات ناجمة عن التفاعل ما بين

فكورتين ثنائيتين متناقضتين وهما: (1) العمومية والنسبوية؛ (2) التلاقي والانفصال. يفتضح إذاً 'شرط' واحد من أجل 'الافتتاح الناجح' للثقافات. في الواقع، إن تدرج النتائج الثقافي الذي يسمح باتخاذ الخيارات الخاصة وإدخال التغيير في آن من أجل 'العيش الأفضل' معاً غائبٌ عن 'الرهان' السابق. يُعتبر هذا الغياب أمراً نموذجياً في التيار المعاصر المعادي للعنصرية. ولكن بالنسبة إلى المقارنة ما بين الإنتاجات الثقافية وتدرجها، أليس من المواقف مثلاً تفضيل الحياة في ظل الديمقراطية على الحياة في ظل الحكم الاستبدادي، المعرفة ذات الغاية الإنسانية على المعرفة ذات الغاية المنطرفة، الحرية الفردية على العبودية، احترام طهارة الجسد وكمائه على تشويه الجسد، إلخ...؟

بتخطي هذا النقاش بكثير تطلق هذا الفصل غير أنه يمكن التنويه بأن 'إنكار الذات' أو 'رفض التفضيل' و'الحكم' و'الاحتشار' الملاحظ في المجتمعات عبر الثقافية الأوروبية ما بعد الحرب ومن بينها فرنسا ينبع من 'وعى سيئ' عميق ما بعد الاستعمار وما بعد النازية - وطبعاً في الغالب بصيغة العباسوية* (عبو، 1981، ص. 11). يُثبت الكتابان الصادران مؤخراً لريمون بودون (2006) وباسكال براكتر (2006) واقع التحول 'التحديث جد' في هذا الموضوع. يبدو إنكار أوروبا لذاتها أمراً مخيباً ومحيراً بالنظر إلى المسألة من 'الخارج' كما يؤدي في 'الداخل' إلى جعل اندماج الشعوب المهاجرة الوافدة أمراً صعباً. إنها تولدُ ضحايا مسؤولين عن المشاكل الاجتماعية والاقتصادية الحالية. وعلى غرار الفيلسوف اللبناني سليم عبو (1981)، يرى الفيلسوف الإيراني داريوش شايبكان (2001) المذكور سابقاً بأنه 'عندما يهاجم أصحاب التعددية الثقافية المركزية الأوروبية وبلومونها على جميع مآسي العالم، لا يتجهون إلى أنه من دون هذه الحضارة العالمية المولودة بتوع خاص في أوروبا لم يكن بوسعهم اكتساب الأدوات التصورية الضرورية لطرح مسألة المركزية الأوروبية ثانية على بساط البحث' (ص. 24).

إذاً كان العلم الغربي 'قد اتخذَ نموذجاً للعلم العالمي' (بارو، 1998،

ص.19) بسبب روحه أكثر من مضامينه فإن مسألة تفرُّقه وتعايشه مع الثقافات المعروفة بالثقافات العظمية "الوهمية" تبقى مقترحة. تحليل هذه المسألة إلى مسألة فهم صفات الثقافات غير المتصارية وإلى تحديد سلم القيم العالمية بشكناً دقيق (دايموند، 2000) لأن "احترام الثقافات لا يعني احترام جميع أعتادات والتقاليد" (فوجيرولاس، 1997، ص.17). وينبغ هنا أحياناً مسألة إستحالة القياس، وهذا ما يشدُّ عليه نوسبان ماكسون (1964) في أثر التحليل الذي قام به حول "التنوع الإنساني اللامتناهي" (ص.27) فيقول: "تقضي المسألة الأخلاقية بالنسبة إلى الذين يدركون التعدد الإنساني باختيار ما ينحو باتجاه تقليص السعانة وتوسيع نطاق الحرية- للذات وبالتالي للجميع" (ص.32). ومن أجل التمكن من اختيار الأفضل للجميع، يجب الاستعانة بقاعدة ومقاربة مطلق أي نتاج ثقافي بها.

ويطرح سليم عيو (1981) الفكرة القائلة بأن اللامساواة بين الثقافات، وليس التمسود بها اللامساواة الوظيفية إنما اللامساواة في المضمون، "نبا تأثيرات فعل لا يمكن الإغفال عنها أو كبثها من دون حدوث عواقب خطيرة" (ص.16). وفي وجه النظم الجغرافي السياسي العالمي في بداية القرن الواحد والعشرين، يبدو من الملمح تجاوز هذا التقييد الكبير للرهان عبر الثقافي المعاصر: إنكار عالم مفضل على غيره، عالم يجب أن يرتكز على "فكرة النمو الصحيحة" (ص.13). من الممكن تماماً إذا حسم الأفضلية الثقافية الخاصة مع الاعتراف بأفضلية الآخر واحترامها كما من الممكن إخضاع مجموع هذه الأفضليات لنقاش عبر ثقافي مستمر بغية العمل على تقدمها وتطورها في سبيل بناء عالم أفضل للجميع. هناك مثال بارز يوضِّح في خاتمة النقاش بين الثقافات وهو النقاش الذي قام بين مختلف العنماء الغربيين والدلاي لاما بشأن النفس أو الضمير (دلاي لاما، 2000؛ هيوارد وقاريللا، 1995). وفي الإطار نفسه تعرضُ مثلاً آخر وهو النقاش الذي دار بين اليهودي الفرنسي ماتيو ريكار

والفيزيائي الفلكي ذي الأصول القبطانية تيرين كسون توان (ريكارد وتوان، 2000).

بعد أن تم تطبيق جونيب "العمومية الثقافية" الإيديولوجية الأربعة على مجال نمو الطفل المعرفي الذي يشكل مشروع بحثنا الخاص وموضوع الكتاب أيضاً، فهي إنها تلتخص على النحو التالي، بالنسبة إلى عالم النفس:

- يحدث النمو المعرفي عند الطفل في سياق بيئي وتاريخي واجتماعي-ثقافي خاص ملزم بمراحل النمو وبشكله ومضمونه، كما أن تبيين انقضاءات عبر ثقافية ضروري من أجل انفتاح عملية الإدراك لدى الطفل على العالم.
- توجد اختلافات ثقافية خاصة بالنمو المعرفي مقرونة بتعددية الممارسات الثقافية والتربوية فضلاً عن تدرج نوعي لهذه الاختلافات يسمح بتفضيل شروط تربوية معينة على غيرها وذلك في سبيل نمو الطفل بالطريقة المثلى .

Pour aller plus loin

- Boudon R. (2006). *Renouveler la démocratie. Éloge du vent commun*. Paris: Odile Jacob.
- Bruckner J. (2006). *La tyrannie de la pénitence. Essai sur le masochisme occidental*. Paris: Grasset
- Cuche D. (1996) *La notion de culture dans les sciences sociales* (nouvelle édition, 2001). Paris. Le Découverte.
- Journé N (Ed) (2002). *La culture. De l'universel au particulier*. Paris Sciences Humaines.
- Lévi-Strauss C. (1952). *Race et histoire* (réédition, 1987) Paris: Denoel.
- Morin E. (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil

الفصل الخامس

نماذج السياقات الثقافية

بعد تحديد مفهوم الثقافة ومن ثم عرض ماهية البحث عبر الثقافي ومناقشته لا سيما البحث التطبيقي على علم نفس النمو (علم النفس التطوري) (الفصل 4)، نعرض في هذا الفصل إحدى "الأدوات" أو "الحوادث المصطنعة" الأساسية التي يستخدمها الباحثون: النموذج. يمكن تحديد مفهوم النموذج وفق أساليب عديدة تكون أحياناً غامضة (ريشال، في دورون وباروت، 1991). وتذكر في هذا الإطار ومن بين هذه الأساليب التحديد الذي يفيد بأن النموذج "عرض مصغر ومبسط، أي إنه يضم العناصر التي تعتبر مفيدة لتحليل حالة، شيء، ظاهرة اصطلاحية أو طبيعية، وقد تم إنشاء هذا العرض بغية تسهيل عمل الدراسة" (ص. 441). يسمح هذا العرض للباحثين بدراسة ظاهرة ما، أي عملية معرفية على سبيل المثال، مع توقع سلوك الأشخاص الخاضعين للدراسة في حالات معينة. يتج هذا التكهن عن استدلال فرضي - إستنتاجي ووفقاً لنتائج الدراسة يمكن أن يُصدق على النموذج أو يُعتمد إلى تعديله. لقد قدمنا في الفصل 3 عدة نماذج عن نمو الطفل، من مثل نموذج باروي دي بابوازي - غينيا الجديدة أو النماذج المتأنية من علم النفس الغربي الخاص بفرويد وبياجيه. إن ما يعبر عن علم النفس عبر الثقافي ونماذجه يكمن في إيلاء اهتمام أساسي بنمذجة سياقات النمو الثقافية.

1- الطفل ضمن سياقات

باعتقاد الطريفة نفسها التي يطرح فيها رفايل نوبيز (1999) موضوع دراسة النفس، يتحدث شارل سور وسارة هاركنس (1986، 1997) عما يتعلق بدراسة نمو الطفل. ويؤكدان أن موضوع الدراسة الوثيق الصلة لا يقتصر على الطفل وحسب بمعزل عن أي سياق. يعتبر الكاتبان عن أملهما في رؤية علم النفس العلمي الذي يأخذ بعين الاعتبار تاريخ المجتمعات البشرية وثقافتها في كل دراسة حول نمو الإنساني. ويذكر الكاتبان أن فلسفة العلوم الوضعية تعتبر النفس جزءاً من الطبيعة حيث يمكن القوانين أن تُحدد عن طريق المقاربة العلمية. إن المنهج التجريبي الذي نتأى عن هذه المقاربة ويموّد علم النفس المعنوي المتاحر ليس على الأرجح سوى "شذوذة مؤقتة" في الواقع، "إر موضوع الدراسة الملائم ليس الطفل بل الطفل ضمن سياقات" (سور وهاركنس، 1986، ص.551).

الفكر في سياقات والمقل المتجسد.

"أحدثت دراسة العقل، على مر العشرين سنة الأخيرة، تغييراً هاماً (ومطرداً). لقد لجفتنا ميلاً إلى الانتقال من المفهوم الكلاسيكي للعقل المنطقي القياسي، المجرد، الشمولي، المركز، غير البيولوجي، المضاد للتاريخ، الخالي من الإنفعالات، المضاد للاجتماع والمستفصل عن خلافه الجسدي إلى مفهوم جديد لعقل موجود، لا مركزي، مفيد بالوقت الحقيقي، موجه بالتجربة اليومية، متعلق بالثقافة، مسوق ومرتبض ارتباطاً وثيقاً بالمبادئ البيولوجية بعبارة أخرى، عقل متجسد".

مصدر: رفايل نوبيز- سيكون ميل المتقبل أرجونياً؟ 1999، ص.93

1. مفهوم السياق

ما هو السياق؟ إذا كان من الممكن النظر في حدود "واضحة" تفصل ما بين "السيرة" والبيئة "الخارجية"، فالسياق يُحدد في إطار هذا الكتاب على أنه كل ما هو خارج عن الذات، يمكن البعض أن يعتبر حالة عقلية داخلية معينة على أنها سياق. في حالة الخارجية عن الذات، يمكن هذا المصطلح أن يعني عدداً مهماً من الأشياء المختلفة ومن المستويات المختلفة جداً أيضاً:

- مهمات أو حالات أو مشاكل يجب حلها.
- نشاطات يومية: نوم، مطالعة، غسل، لعب، إلخ.
- أشخاص: أهلك آخرون، بالغون، إلخ. حيوانات...
- أشياء طبيعية: أزهار، أشجار، حصي، أخشاب، إلخ.
- أشياء اصطناعية: ألعاب، أدوات، حاسوب، إلخ.
- أماكن: المنزل، المدرسة، الشارع، المتجر، المخبر، إلخ.
- ظواهر: الريح، المطر، المنيب، إلخ.
- الزمان: العام 2007، القرن الواحد والعشرون، المستقبل، إلخ.
- مؤسسات اجتماعية: مجتمع، أمة، حضارة، إلخ.
- بيئات إيدولوجية: علوم، أدب، إلخ.

يشير مارك ريشال (في دورون وباروت، 1991) إلى لا وجود "نخط ترسيم حدود يسمح بحصر الحالة [أو السياق] ضمن مجموعة اتصالية بدءاً من الحافز الخاص وصولاً إلى المحيط" (ص.634). ويشعر آخر إن كل وصف لسياق يقود إلى العزل العشوائي لعناصر أو مستويات مختلفة انطلاقاً من مجموعة متصلة ووفقاً لوجهة نظر معينة. يتألف السياق، أي كل ما هو خارج

سنة معايير لتحليل نظريات النمو بحسب وجهة النظر عبر الثقافية والتفاضلية
(وفقاً لداسان وريبويار، 1987، ص. 805-806)

1. يجب أن تتمكن النظرية من التنبؤ
بالاختلافات الفردية والمواقفية
والثقافية في آن. إنه معيار مهم يدل
على أن الاختلافات لا يُنظر إليها
على أنها تغيرات بسيطة لظاهرة عامة
بل على أنها تعكس اختلافات
أساسية.
2. يجب على النظرية أن تأخذ بعين
الاعتبار التمييز بين ظواهر 'عميقة'
(أو معارف عميقة) وظواهر 'سطحية'
(أو الخصائص الفكرية) وتعيين
العلاقات القائمة بين المستويين في
إطار سياقات مختلفة. كما ينبغي على
النظرية أن تتوقع ما هي الاختلافات
التي ستحصل وعلى أي مستوى.
3. تحدد النظرية سياق النمو أو عبارة
أخرى 'كوة النمو' (راجع المذكور
أدناه).
4. يربط بعدد النظرية الثقافي التصرفات
الفردية بسميزات المستوى الجماعي.
بما معناه إقامة رابط متناظر مع علوم
اجتماعية أخرى.
5. يجب على سياق التقييم النفسي أن
يُدمج بالتتابع في سياق التعلم اليومي
('كوة النمو')⁽¹⁾ والسياق الثقافي
البيئي⁽²⁾ الإجمالي (راجع المذكور
أدناه). يؤمّن هذا الأمرُ شرعية النظرية
الثقافية. تسمح هذه النقطة بتوضيح
انشرعية في كل ثقافة وبإظهار معادلة
وظيفية وتصورية وعشرية في الثقافات
المختلفة.
6. تربط جوانب نظرية التفاضلية
التغيرية بين وضمن - الفردية
بالتعميمات النسبية المسلم بها كما
تحدد التفاعل بين أنواع الأشخاص
وانواع الحالات.

(1) كرات النمو: مفهوم يحدد البيئة البشرية الصغرى (تداخل السياقات المادي والاجتماعي،
الممارسات التربوية، النظريات الإثنية القرابية) حيث يحدث نمو المعارف الفردية العميقة.

(2) السياق الثقافي البيئي: مفهوم يحدد البيئة البشرية الكبرى (البيئية، الاجتماعية السياسية،
التاريخية والثقافية) حيث يحدث نمو الوعي الفردي.

عن الفرد، من عناصر يكون تحديدها على عاتق الباحث وتكون منتظمة على شكل مستويات متداخلة بعضها في بعض، وفضلاً عن ذلك تشير فكرة المستويات إلى تباعد/تقارب تدريجي لحدود "سرية" الفرد، يُعهم من ذلك أن صناعة نماذج السياقات الثقافية تختلف بحسب رأي الكتاب.

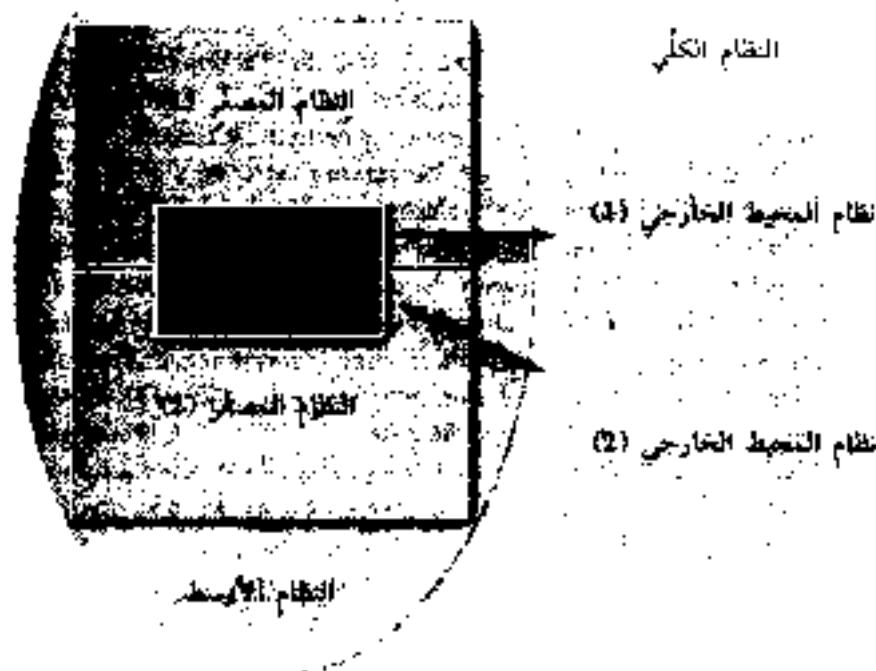
واختَرَحَ كلٌّ من ييار داسان الذي يمثلُ وجهة نظر علم النفس عبر الثقافي وأتيك دي ريبوييار الذي يمثلُ وجهة نظر علم النفس التفاضلي (داسان ودي ريبوييار، 1987) قائمةً تشملُ ستة معايير لتحليل نظريات "بياجيه الحديثة". يرى الكاتبان أن شرعية النظرية تقضي بتسجيلها وبالأخذ بالاعتبار عدة مستويات مختلفة من السياقات المتداخلة، ولكن إن كان مؤلفو نظرية النمو المعرفي يؤكدون جميعاً أهمية الجوهريّة "للسياقات" من أجل نمو الفرد غير أنهم يحجمون هذا المفهوم ليقتصر على مهام حل المشاكل من قبل الطفل، وحيثاً أو ضمن جماعة، في وجه المعجرب (نرواديك، غارتينو، كوترو-ريس، 2002).

2. مثال نموذج

سنرى في سياق هذا الفصل ثوباً عدة نماذج سياقات النمو الثقافية. وتعرضُ الآن مثلاً أولاً: نموذج الأنظمة المركبة لأوري برونفانينير (1979) (الرسم 4). وبحسب ما يذكرُ يان فالسينر (2000)، يسعى هذا النموذج إلى الأخذ بالاعتبار تنظيم العدد أتوافر من سياقات النمو. إنه "نظام توصيفي ذو مستويات عديدة" (ص. 126). ينظرُ هذا النموذج في الواقع في أربعة مستويات مرتبطة بشكل وثيق بعضها ببعض، هناك بادئ ذي بدء النظام المصغر الذي يضم "نموذج الأنشطة والأدوار والعلاقات ما بين الشخصية التي يختبرها الفرد في سياق نموه في إطار بيئة معينة تمتع بخصائص طبيعية ومادية خاصة" (المصدر

نفسه). يتم التشديد في هذا النموذج على التجربة الفردية المعيشة في سياقات نمو (مصغرة) محددة (الأسرة، المدرسة، إلخ). يمكن هذه السياقات أن تكون مثلاً داعية للطمأنينة أو لتفلق. وبذلك يمكن أطفالاً مختلفين (أشقاء وشقيقات على سبيل المثال) أن يكون لهم تجارب فردية معيشة مختلفة بعضهم عن بعض في إطار النظام المصغر الواحد أي الأسرة.

يشمل النظام الأوسط * العلاقات ما بين سياقين أو أكثر حيث يشارك الفرد في طور النمو فيها بنشاط (على غرار العلاقات في المنزل، المدرسة، المحيط، إلخ). * (فانيسير، 2000، ص. 127). يتألف النظام الأوسط إذاً من عدة أنظمة مصغرة ومن الروابط التي تصل بينها. في المقابل، يدرّ نظام المحيط الخارجي على * سياق لا يرى في الفرد في طور النمو مشاركاً فاعلاً لا يل إن الأحداث التي تجري هي التي *تشتمل على* الفرد في طور النمو* (المصدر نفسه). يمكن أن تكون على سبيل المثال سياقات النشاط المهني للوالدين التي قد تؤثر بشكل غير مباشر في حياة الطفل اليومية (في أثر ترقية أو بطالة). وأما بالنسبة إلى النظام الكلي فهو يشير إلى ترابط مجموعة الأنظمة السابقة التي يُنظر إليها على أنها أجزاء من كل كامل متكامل فضلاً عن أنظمة المعنونات والإيديولوجيات التي تنضم إلى هذا النظام. وبحسب المثال الذي قدمه بان فانيسير (2000) فإن جميع المدارس الابتدائية الفرنسية (أو الأنظمة المصغرة)، بغض النظر عن تنوعها الهام، تتمتع بثقافة فرنسية (أو نظام جمعي) وهي بالتالي مختلفة عن المدارس ذات الثقافة الأميركية التي هي بدورها متنوعة ومتعددة جداً.



الرسم 4. نموذج الأنظمة المركبة (بحسب بروفانبريتز، 1979)

نموذج الأنظمة المركبة

يُعرّف بروفانبريتز (1979) المحيط البيئي على أنه مجموعة بني متداخلة تحتوي البنية الداخلية الفرد في طور النمو كالمنزل أو الصف أو المختبر، وهي مكونة من أشياء وأشخاص في هذه الأماكن. يُعرّف هذا المستوى بالنظام المصغر، ويتألف المستوى الثاني من العلاقات البيئية القائمة بين الفرد والمحيط المباشر ويُسمى النظام الأوسط، ويشمل المستوى الثالث

الأحداث التي من المحتمل أن تؤثر في نمو الإنسان حتى وإن لم يكن موجوداً؛ إنه حائل تأثير أوضاع العمل الوالدين في الطفل، ومعرفة هذا المستوى بنظام المحيط الخارجي. ويضاف إلى ما تقدم مستوى أخير وهو النظام الجسدي المؤلف من الإيديولوجية ومن البنى المؤسسة للثقافة معينة.

مصدر: غورتن، الطريقة الطولية في علم النفس التطوري، 1999، ص 207-208.

3. نماذج أخرى

قبل المباشرة في تفصيل أهم نموذجين مستخدمين في علم النفس عبر الثقافي، نذكر سريعاً نمذجةً أخرى على شكل 'أنظمة' وهي بالتأكيد 'شامنة' بما فيه الكفاية وقد اقترحها إدغار موران (1976) (الرسم 5). لا يُعتبر هذا النموذج تطويراً بصفة خاصة غير أنه يقدم فائدة معينة. يرى الكاتب أن التطبيق العملي أي الفعل أو السلوك الفردي في تفاعل دائم مع 'أربعة أقطاب نظامية مركبة ومتكاملة' (ص. 212). يتألف النظام النوراني من التورم النوراني تنوع وانفراز العرفي، يُنظر إلى الحقل من جهته على أنه مركز سطحي وراثي الطبع. ' يتحكم النظام البيئي بالرمز النوراني [...] يشارك في تنظيم العقل والمجتمع ويراقب كل منهما. يُنتج النظام النوراني العقل ويراقبه، ويقوم العقل بدوره بالتحكم بالمجتمع وينمو الشعب الثقافي. يُفعل النظام الاجتماعي الثقافي معارف العقل العميقة وكفائاته ويبدئ النظام البيئي كما يؤدي دوره في الانتقاء وهي انصوار نوراني' (ص. 212-213). فإذاً ' كل وحدة سلوك بشري (تطبيقي عملي) هي في انوكت نفسه وراثية/ عقلية/ اجتماعية/ ثقافية/ نظامية بيئية' (ص 214). تكمن الطريقة المثلى في التوصل إلى تعيين كل جانب من النموذج للمساعدة في تحديد التطبيق العملي وإيجاد تعريف له. إنه لمن الصعب في إطار القيام بالبحث تحقيق هذا الأمر ولكن هذا لا يعني أنه لا نجد بنا المعاونة.



الرسم 5: الجملة الإنسية (موران، 1973)

تتألف معظم نماذج الفرد ضمن السياقات التي نجدُها في الأدب بشكل عام من عناصر متعددة تم طرحها في النموذجين السابقين. ويُضاف إلى ما تقدم ما استنبطه بيار داسان (2003) مؤخراً من سبعة نماذج مختلفة على الأقل ومستخدمه في البحث عبر الثقافي (راجع أيضاً غرينفيلد، كيلر، قوليني، ومينارد، 2003). إن التحليل الذي يقترحه الكتاب يسمحُ له بتوضيح الخصائص التالية التي تشكلُ النماذج كافة تقريباً والتي ستفصل في سياق الفصل. تستندُ نرائبية هذه الخصائص على البدء من المستوى 'الكبير' إلى المستوى 'الأصغر' وذلك للتذكير بمصطلحات نموذج الأنظمة المركب المذكور أعلاه:

- انسياق البيئي أو النظام البيئي.
- السياق الاجتماعي السياسي.
- التكيف البيولوجي والثقافي.
- المجتمعات الثقافية والدينية وعلم التكوينات.
- القيم الاجتماعية أو الإيديولوجيات.
- تصورات التعليم الاجتماعية.
- تنظيم البيئة الطبيعي والاجتماعي.
- ممارسات التعليم والرعاية.
- وبناتأکید الطفل.

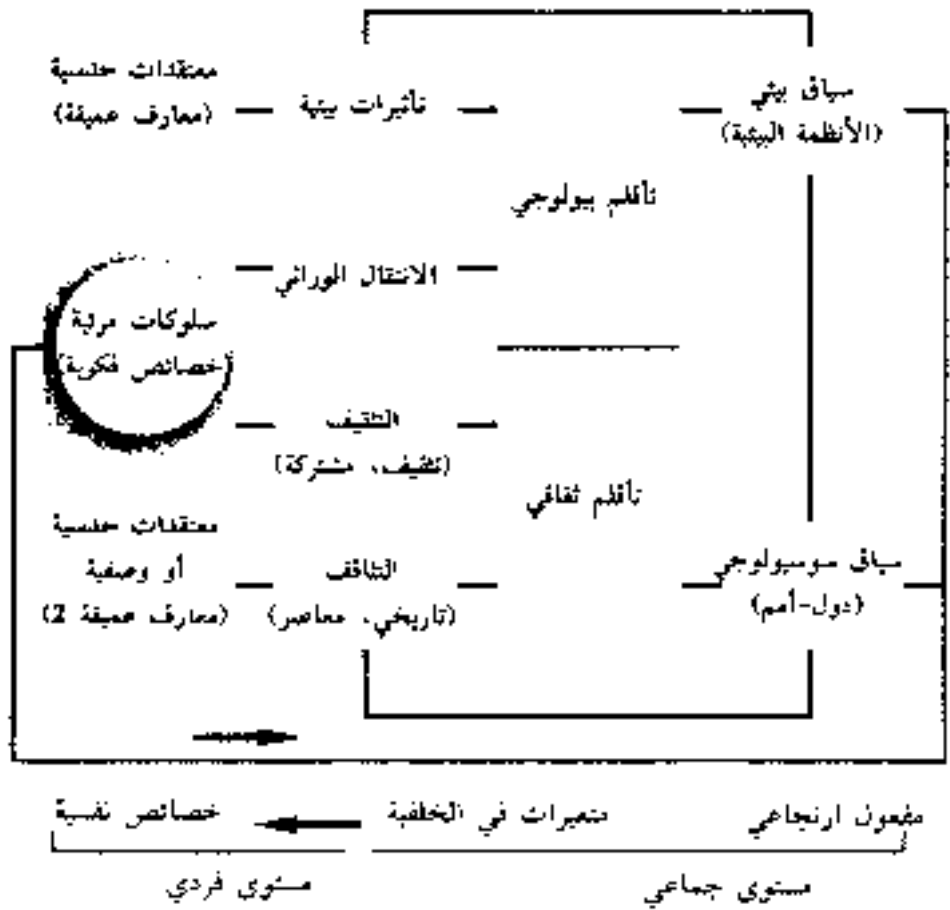
فلنبدأ الآن بالعرض المفصل لنموذجين مطروحين بوفرة في الأبحاث ما بين الثقافات. النموذج البيئي الثقافي لجون ييري ونموذج كوات انمو لشارلز سوبر وسازة هاركنس.

II - النموذج البيئي الثقافي

1. وضع النموذج

يسمى النموذج البيئي الثقافي الذي يحظى بتاريخ "قصير" (منذ العام 1966) ولكن بعماسي "أطول" (منذ القرن السابع عشر، بحسب جاهودا، 1995أ، 1995ب)، إلى عرض التفاعل المعقد بين ثلاث مجموعات أساسية من العوامل التي نحدد على الأرجح نمو كل إنسان ألا وهي: التطور السلالي (تطور الأجناس)، التطور الاجتماعي (تطور الثقافات)، والتطور النفسي (تطور الأفراد) (إينهلدر ومينورييه، 1992). يرى جون بيرري (1995)، صاحب هذا النموذج، في أنه لا يكمن وضع النموذج المعاصر والتصوري (أو النظري) والتجريبي (أو المنهجي) بأن يكون نظرية عامة أو عملياً ووظيفياً بالكامل. قياساً على الاستعارة التالية "الشجرة أكثر من مجرد جذور"، فإن النموذج البيئي الثقافي أكثر من مجموعة عناصر أولية (تاريخية) أو قيمة استكشافية فريدة (أي قيمة مساعدة أو منفعة للبحث العلمي). يعتبر جون بيرري (1995) أن نموذجه مثال عام في البحث في علم النفس الثقافي المقارن. هناك إذاً أحد الرسوم الخيالية⁽³⁾ الممكنة لعالم النفس (نرواديك، 2001، 2003ب). يمكن هذا النموذج في الواقع أن يُستخدم كقاعدة أو "كأداة" من أجل إعداد فرضيات تكهنية وبرامج أبحاث (جورغاس، فان دو فيجفار وبيوي، 2004). بتأني الإعداد النظري للنموذج من الأخذ بالاعتبار عدداً كبيراً من المعطيات التجريبية مما يمنحه قيمة استكشافية معينة تسمح بتوليد "أفكار"، وفرضيات و"مبادئ" لأبحاث تجريبية مستقبلية.

(3) الرسم الخيالي: بنية تضم فعلاً وتسمح بأن يتكرر الفعل في حالات متشابهة ونسعى إلى تعميمه على مواضيع متروعة أكثر فأكثر. إن الرسم الخيالي ليس بالسلوك بل إنه المناظر المعرفي الذي لا يمكن ملاحظته (مرادف ترسيمة ومخطط مرجع)



الرسم 6. النموذج البيئي الثقافي (ترواديك، 2001، أ)

يبيّن النموذج البيئي الثقافي بين مستويي تحليل أسامين: مستوى سياقي ومستوى فردي (رسم 6). نجد إذاً في هذا الإطار التمييز الذي جرى أعلاه بين السيرة والخارجانية المتعلقتين بالفرد. إنها المتغيرات السياقية التي تؤثر بشكل أساسي في الخصائص الفردية (السياسات ← الفرد). ولكن يجب أيضاً الاستناد إلى المفعول الارتجاعي بما معناه أن الفرد يؤثر هو أيضاً بدوره في محيطه [الفرد ← السياقات]. يحظى الفرد إذاً بوضع الإنسان الفاعل ولا يقتصر دوره على "ناظر" موجود وتكن غير فعال. يشرح النموذج البيئي الثقافي تجميع التنوع

النفسي البشري (الفردية والجماعية أو الاجتماعية، العاطفية / الانفعالية، التحريضية / التحفيزية / الفعالية / المعرفية، إلخ). وذلك بالأخذ بالاعتبار مصدرية تأثير أساسيين في النمو الإنساني: السياقات البيئية والاجتماعية-السياسية. في الواقع، "تختلف السياقات البيئية والتاريخية والفلسفية الدينية والسياسية وبخاصة الثقافية بين مجتمع وآخر وتحدد كيفية النظرة إلى الشعوب" (باندي، 1996، ص. 359).

ترتبط متغيرتا، الخلفية الأساسية بالخصائص النفسية للأفراد عبر متغيرات وسيطة أو عبر عملية النقل. هناك من جهة التكيف البيولوجي والثقافي الموضوع على المستوى الجماعي ومن جهة أخرى عمليات موضوعية على مستوى فردي على غرار التأثيرات البيئية والانتقال الوراثي والتكيف والنشأة أو التفاعل الثقافي. أما بالنسبة إلى الخصائص الفردية فتحدد بالنظر إلى المعارف العميقة أو البنية العميقة والخصائص الفكرية أي التعبير "المسطحي" عن المعارف العميقة. تكون الخصائص النفسية ذات طابع عام مشترك بين الجنس البشري في حين أن الخصائص الفردية تخضع وبغوة للنسبية الثقافية (داسان، 1997). ينظر النموذج الثقافي البيني بشكل إجمالي، وبحسب جون بيرري (1995)، إلى التنوع البشري على أنه ناجم عن مجموعة تكيفات جماعية وفردية في سياقات مختلفة.

2. المتغيرات السياقية

أ. السياقات البيئية

يُعتبرُ السياقُ البيئي، أو النظامُ البيئي، المحيطُ الذي يتفاعلُ فيه الناسُ مع بيئة طبيعية معينة (فروتنيه، 1999). إن التكيف البشري، على مر تاريخ الجنس البشري (التطور السلالي) أو على مر النمو الفردي (تطور الكائن الفرد)، مع مختلف السياقات البيئية على الأرض، يفرضُ مسألةَ التنوع البيولوجي البشري كما يتعدد الألسنة والثقافي (كافاني سفورزا، 1996). لم يقتصر دورُ النظام البيئي

على البيئة وحسب بل كان عاملاً فاعلاً حقيقاً في هذا التطور [أو تطور الإنسان]. إن عمليات إفساد النظام وإعادة النظام الكبرى التي حدثت بفعل تأثير التغيرات الحرارية العظيمة مغيرةً وجه الأرض قد أثرت في نفس "انحسبه بالإنسان" الذي نخلت عنه الغابات: إن الانتقال من الرطوبة إلى الجفاف (من الغابة الاستوائية إلى السفناء)، ومن الحرارة إلى البرودة (المهود الجليدية) ومن ثم من الجفاف إلى الرطوبة (من السهب إلى التوديان الخصبة) بدّل العمل التنظيمي وحث على تطور الكائن الفرد منذ التحول للسير على قدمين إلى تشييد المجتمع التاريخي" (موران، 1973، ص. 213).

يحللُ مثلاً نعدد المصطلحات اللغوية الحالية مسألة تكيف الناس مع سياقاتهم البيئية المحددة. ففي فرنسا يُقال "لا نوا دو كوكو" أي "جوز الهند" للدلالة على مادة غذائية استوائية قليلة الوفرة. في المقابل، تحظى مفردة "جوز الهند" بعدة مصطلحات في اللغة النهائية (بولينيزي)، فيقال "هاري" (جوز الهند) و"بونيو" (الجوزة غير النامة)، و"أيوو" (من دون الجوزة)، و"نيا" (مع جوزة الحليب، طرية)، و"أوموتو" (مع الجوزة النامة، مخنية)، و"أوباع" (ثمرة ممتلئة وناضجة، مع جوزة جافة وقاسية) و"أونو" (الجوزة مع جرثومة)، وذلك بحسب حالات النضج المختلفة التي تمر بها الجوزة لكونها كانت عنصراً أساسياً في نظام البولينيزيين الغذائي. وهناك مثلاً آخر يقع في الإطار نفسه ويتعلق بالمفردة "الشنج" في لغة الإنكتيتوت وهي لغة الشعب الإينوي والإسكيموي في أميركا الشمالية وجرين لاند. وسوف يُعرضُ في الفصل الثاني (الفصل 6) تأثير السباقات البيئية المتأنية من الجزرية المدارية (الهادي الجنوبي) مقارنة مع السباقات القارية مثل فرنسا، أو تأثير الأماكن الريفية مقارنة مع الأماكن المدنية على التصورات الثقافية. في النهاية لا يجدُر بنا نسيان المدن الكبرى أو العواصم المعاصرة التي ومع مرور الوقت أصبحت الأنظمة البيئية للتطور الجديد لتفكر المعجود. إن المدينة الكبرى تُعد بالفعال النظام البيئي الاجتماعي - الثقافي لظهورين متجانسين أساسيين متعلقين بولادة البشرية الثالثة:

الفرد المستغل والضمير' (موران، 1973، ص. 197). نذكر أن مصطلحي 'بيئوي' و'نظام بيئي'، وفقاً لنظام النموذج البيئي الثقافي، يقيدان التفاعلات الوثيقة بين الشعوب والمميزات البيئية أكثر من مجرد حتمية البيئة على الفرد.

ب. السياقات الاجتماعية - السياسية

تتألف المجموعة الثانية من العوامل من أشكال تنظيم الدول-الأمم والمجتمعات (سميث ب.، 2004). ينظر السياق الاجتماعي-السياسي في علاقات القوة بين مختلف أفراد المجتمع الواحد (الإستبدادية، الديمقراطية، إلخ). تفسر أشكال التنظيم أشكال المؤسسات السياسية (من النظام القبلي الخالي من الطبقات الاجتماعية إلى النظام الديمقراطي؛ من أنظمة الطوائف الاجتماعية إلى الطبقات الاجتماعية، من الأنظمة المشتركة إلى الأنظمة الفردانية) و المؤسسات الاقتصادية أيضاً (من البداوة إلى الحضرية؛ من الصيد والقطاف وصيد الأسماك وتربية الماشية والزراعة من أجل الاكتفاء الذاتي إلى اقتصاد السوق ونمو المصانع العالمية). ينظر شكل تنظيم مختلف السياقات الاجتماعية- السياسية المعاصرة في عمية الثقافة المرتبطة بتجارب الاتصالات الثقافية المختلفة إن كانت قديمة أم معاصرة: التوسع الإستعماري، الاقتصاد الدولي، الاجتياح والمهاجرة. ويستتبع ذلك تغييراً ثقافياً دائماً ومن هنا وجود أشكال جديدة من التثقيف. كما أن هناك تفاعلاً قوياً بين العوامل البيئية و العوامل الاجتماعية- السياسية.

ويظهر ييار دايسن (1975) على سبيل المثال بأن مفاهيم المكان كما تم تقييمها في إطار النظرية العملية الخاصة بجان بياجيه (بياجيه وإينهلد، 1948) تنطوّر بصورة أفضل في المجتمعات 'الثقافية' للبدو والصيادين (الشعب الإسكيموي في كاب دورسي في كندا، أميركا الشمالية؛ أهل البلد الأصليين قرب مدينة اليس سبرينغز في أستراليا؛ أوقباتيا)، مقارنة مع المجتمعات 'الثقافية' للمزارعين الحضري (في ساحل العاج، أفريقيا الغربية). يقضي الشرح المقترح من انكائب بتأكيد أن مفاهيم المكان لها قيمة تكيفية أعلى في

المجتمعات الأولى من المجتمعات الثانية. في المقابل نرى أن مفاهيم حفظ⁽⁴⁾ الكميات (الوزن والحجم) (بياجيه وإنهيلدر، 1941) شهدت تطوراً أفضل لدى الحاضر مقارنة مع البند وذلك للأسباب نفسها.

3. المتغيرات الفردية

يمثل مستوى التحليل الثاني في النموذج البيئي انتقائي بالخصائص النفسية الفردية. وتشكل هذه الخصائص مركزاً اهتمام الأبحاث في علم النفس. وتشمل الخصائص النفسية الفردية الأداء أو التصرفات التي يمكن مراقبتها والكفايات أو التصورات العقلية التي يفترض أن تكون في الأساس أداة مراقباً.

أ. الكفايات

يعتبر مارك ريشال (في دورون وباروت، 1991) أن الكفاية مقدرة كامنة في مجال معين. لا تبرز الكفاية دائماً بشكل واضح وتُعزى السبب إما إلى بعض العوامل التي تُفسدها وتُثقلها وإما إلى الوسائل التي ينجحها عالم النفس وتكون عاجزة عن إظهار هذه الكفاية للعيان. وكما سبق وأشرنا في الفصل 3 فإن الفارق بين الكفايات والأداء لا يتأتى إلا من الظروف الداخلية أو الخارجية غير الملائمة. ولكن ينبغي التمييز بين الكفاية والقدرة. تُعد الكفاية في الواقع مقدرة "موجودة أصلاً" تستطيع أن تعبر عن نفسها عن طريق الأداء. في المقابل تُعتبر القدرة كفاية يلزمها التطور أو العلم لكي تتمكن من التعبير عن نفسها بواسطة الأداء. وبالابتعاد عن المقارنة الكفاية المقارنة، يكمن الاستنتاج العام في اعتبار العمليات الأساسية [أو المعارف العميقة والاستدلالية] بصورة عامة شاملة وعالمية بشكلٍ راسخ ومتين في حين يبدو تفعيل هذه العمليات على شكل

(4) الحفظ عملية بناء ثوابت الإدراك والتفكير (مثل الشراء الدائم، كمية الأشياء، كمية المواد والسوائل، الوزن، والحجم، إلخ). الثابت: عنصر في بنية يبقى ثابتاً حتى إذا تعرضت البنية إلى تحولات.

طواهر سطحية [أو أداء] هزيل النية في شموليته ونسبياً على التصعيد التفاهي' (ساراسوازي وداسان، 1997، ص. 28).

قد يبدو هذا الرسمُ بسيطاً بعض الشيء لكونه يعجزُ عن تفسير بعض جوانب التعلم وانتمُّه الكامنة التي لا يمكن النظر إليها على أنها كفاية موجودة في الأساس (دوهين، 1997، مثال العدد). إضافة إلى ذلك، يقرُّ التسليمُ بالفكرة القائلة إنَّ الكفايات العامة الإنسانية "موجودة في الأساس" إلى المخاطرة في تقليص "الجملة" البيولوجية وإنكار ما للثقافة وللبيئة من دور في تطوير معظم هذه الكفايات. لا بد من أن يبدو هذا الرسمُ الكلاسيكي الذي يفصلُ الكفايات العامة غير القابلة للمراقبة والأداة النسبي ثقافياً والتقابل للمراقبة من قبل عالم النفس يبدو رسماً معقداً (ترواديك، 2001). في الواقع إن الإشارة إلى مفهوم الكفايات العامة تخاطرُ بالتأويل الفطري، كما تسمحُ بفرضية أخرى منبثقة مباشرة من اليانثية العمومية لجان بياجييه التي تُعبرُ عن نفسها بلغة الكفايات "المبنية في الأساس" على مر تطور الكائن الفرد لأنها خاضعة لتطور و"موجودة في الأساس" في روح الموضوع ولكن لم يتم بالضرورة تفعيلها أو إظهارها في بعض السياقات أو الحالات.

ب. أهي فطرية؟

يطرحُ مارك ريشال (1993) وهو يناقشُ مواقف نوام شومسكي وبوروس سكينر، بالنسبة إلى التأويل الفطري، واقع أن التحليل الشكلي لأول مرة مقارنة مع التحليل الوظيفي للثاني يقضي "بتجنب مسألة التكوين عبر طرح بُنى معينة مُسبقاً ومنطابقة بشكل وثيق مع نموذج يلعبُ بالتحديد دور الكاشف والمبين وبراغمات متغيرات التفاعل مع المحيط المتعددة التي يسهلُ جداً تأكيد أنها تلعبُ دوراً ثانوياً قبل القيام بدراسة مفصلة لها" (ريشال، 1993، ص. 63). وأعد نوام شومسكي مقارنة اللغة "العقلية والتفطرية والنسوية حذرياً" (ص. 123)، وانتظافاً من هذا التصور تم اعتماد مسألة التمييز بين الكفاية والأداء في ميدان علم النفس المعرفي. فإته تمن المفيد التذكير بالأمر. ينظرُ العنيدُ من الكتاب إلى

مفهوم الكفاية عنى النحو التالي " ليست الكفاية بالضرورة فطرية ولكن يمكنها أن تشير إلى الكفاية المعرفية (أو الاجتماعية) التي تُبنى طوال مدة النمو (هودي، 1998، ص.94). ولكن أي "بناء" يتم الحديث عنه؟ لقد أظهرنا في انقصر 1 وجود أشكال مختلفة من البنائية (لوموان، 1994، 1995). ويطرح جان بياجيه على سبيل المثال نظرية البنائية "الواقعية" في حين يدعم إرنست فون غلاسرفند (1995) البنائية "الجزئية" وينادي جبروم برونر (2000) بالبنائية "الثقافية". يدعو كل من باريل إينهندر وغي سوليريه (1992) إلى البنائية "التفسيّة" الناقدة باستمرار للبنائية "العلمية" التي ينادي بها جان بياجيه. في الواقع يبدو أن مفهوم "بناء" الكفايات طوال فترة النمو يتعلق بشكل كبير بالطريقة التي ينظر فيها علماء النفس مثلاً إلى العلاقات المتشعبة بين التعلم والنمو.

التعلم ←→ النمو

4. تيارات البنائية

أ. البنائية العمومية

إذا كان النمو يسبق التعلم فإنه ينتج عن ذلك بنائية ذات ميول عمومية تكون جميع الكائنات البشرية تبني الكفايات نفسها. وعندما تنمو هذه الكفايات تسمح بتعلم المضامين التي تختلف وتتنوع (بياجييه، 1966). في حالة البنائية التي ينادي بها بياجيه على سبيل المثال كانت الذات العارفة العامة أي الكفايات المعرفية موضع انتقادات لاذعة بسبب التفاوت مع الذات النفسية أي كفايات الإنسان في حالة حل المشاكل (ينهندر وسوليريه، 1992). وأما بالنسبة إلى الدراسات الثقافية المقارنة، فنطرح نظرية بنائية ذات مركزية إتية تميز نظرية جان بياجيه العملية (داسان ودو ريبويينار، 1987). ويرى جاك لوتري أن "المسألة

تكمن برمتها في معرفة ما إذا كان التمييز ضمن-الفردى الذي يُعتبر عملية عامة يتخذ الشكل نفسه لدى جميع الأفراد» (في هودي، 1998، ص.140).
 وبتعبير آخر هل نستطيع الكفايات العميقة المتنوعة التي تم بناؤها خلال مراحل النمو أن تختلف من حيث الطبيعة بحسب الأفراد وجماعات الأفراد؟ لم تعد المسألة تقتصر على التساؤل حول تغيرية الكفايات المراقبة في الظاهر بل تتعدى ذلك إلى طرح السؤال حول إمكانية وجود عدة ذوات عارفة.

نمو ← تعلم

ب. البنائية النسبية

لا يد من طرح نظرية ليف فيغوتسكي (1985) الذي صورها في ما بعد جيروم برونر ويعتبر فيها أن التعلم بواسطة أدوات أو حوادث اصطناعية أحدثتها كلٌّ من التاريخ والثقافة هو محرك النمو الفردي لكي يُسمح بالنظر في مسألة الكفايات العميقة المتعددة التي تختلف من حيث الطبيعة بحسب الأفراد أو جماعات الأفراد (ريفينو، 1990). 'إنطلق فيغوتسكي من الفرضية القائلة بأن إتقان اللغة وغيرها من الأنظمة ذات الدلالات الثقافية لا يشكل العامل الوحيد الذي يحلُّ مسألة انبثاق العمليات العقلية العليا مثل الفكر (أي العنطق أو حل المشاكل لكي تستخدم مصطلحات علماء النفس المعرفيين المعاصرين) والذاكرة المتطقية والانباء الإرادي. وأخذ عنى العكس بطورُ الفكرة القائلة بأن إتقان نظام الدلالات يحول أشكال النشاط العقلي الموجودة. تُعتبر هذه الأشكال 'العمليات العقلية الأولية' التي تتولدُ خلقياً من القدرة الوراثية للمجنس البشري ومن التضج البيولوجي والتجربة الفردية التي يكتسبها العنق من محيطه الطبيعي' (ويرنشر، في شنولي وبرونكارت، 1985، ص.140).

التعلم ← النمو

5. المعتقدات

في إطار البعد المرتبط بالنمو المعرفي الذي يتم تصوره بتشعبه وتوسحه من المثالية العمومية الثقافية، ينبر من المفيد التمييز بين:

1. عمليات عقلية أولية (بحسب ليف فيغوتسكي) أو كفايات ذات أصول وراثية وثقافية على غرار المعتقدات الحدسية أو الوصفية لندان سيربر (1996).
2. عمليات عقلية عليا (بحسب ليف فيغوتسكي) أو كفايات مكتسبة من خلال التواصل الإنساني على غرار المعتقدات التأملية أو التأويلية لندان سيربر (1996).

يشأى التمييز القائم على مستوى الكفايات العميقة من واقع أن الثقافات الإنسانية والتعارف التي تُنبثق عنها تتطور بسرعة أكثر من صبغيات النوع البشري والتنظيم البيولوجي الذي يحدده (أي الطبيعة البشرية).

طبيعة وثقافة

لماذا التفرُّق بين الطبيعة والثقافة؟ لأن الغاية كانت وصلتهما مباشرة في حين أن ما يربطهما معاً شرط مؤبوس مضمور. عندما تنفجر الطبيعة تنمو الثقافة وتغني بمقدار انفجار الطبيعة*.

مصدر: ميشال سير، النتائج، 2003، ص 69

أ. المعتقدات الحدسية

يرى دان سيربر (1996) أن التصنيف (أو تكوين المفاهيم بحسب ليف فيغوتسكي) بشكل إحدى العمليات التصورية الأساسية. تُرصد هذه العملية بمقاييس مُدركة ومحركة وتنجم عن مقياس (جمعي) معرفي متخصص بشكل على الأقل في شكله الأولي البدائي جزءاً من النعدة الوراثية للحضن البشري. وسيكون إذاً في أساس المعتقدات الحدسية بتهيئة المقاييس العصبية. يطرح دان سيربر (1996) في هذا الصدد مُثل بنية مفاهيم الأجناس الحية التي تسمى

أيضاً علم الحيوان البسيط. ولكن * السواد الأعظم من ميادين الفكر الإنساني الحديث حديثة العهد جداً ومتنوعة جداً من ثقافة إلى أخرى لكي يتطابق معها مقياسٌ محدّدٌ وراثياً* (ص. 186). توضعُ هذه الميادين الثقافية في مقياس معرفي حيث أمسى العيدان الخاص أي مجموعة المعلومات التي من وظيفة المقياس البيولوجية معالجتها، غير مفيد لاستمرار الجنس حالياً بفعل التطور السريع للسفارات اليبثية الثقافية. كما تُوضعُ هذه الميادين الثقافية في مقياس مفيدة بحد ذاتها ولكن مع توسيع العيدان الخاص بشكل كبير ليشتمل على المعلومات الثقافية البارزة. ولتأخذ على سبيل المثال مفهوم الذبناصور أو مفهوم الثنين فهما يتولدان من مقياس يُنتج مفاهيم الأجناس الحية على قاعدة وحيدة ألا وهي قاعدة المعلومات الثقافية (إلا إذا كنا قد رأينا من قبل شيئاً 'حقيقياً'...). وبالتالي * فإن الميادين الخاصة والميادين الثقافية يمكن أن تتقاطع* (ص. 201).

ب. المعتقدات التأملية

تملك الكائنات البشرية أيضاً قدرةً تصورية ما وراثية على * تكوين تصورات عقلية للتصورات العقلية* (سيرير، 1996، ص. 203). تكمن وظيفة هذه القدرة على تقديم علم نفس 'شعبي' أو 'بسيط' ولا تتركز إلا على التواصل الإنساني. يمكن المقياس التصوري الماورائي أن يكون أو يقبل معتقدات متعلقة بمفهوم ما وذلك لأسباب لا تمت بأي صلة للمعروف الحدية التي يزود بها المقياس المتعلق بهذا المفهوم. فمن الممكن 'الاعتقاد' (لأن هذا معتقد) بأن القائد الأسطوري نو كو يهو أمر تماثيل التموي الضخمة * بأن تقوم وتمشي نحو البحر* لشرح عملية بناء خطوط التنظيم للتماثيل الضخمة في جزيرة باك (أوقيانيا) مع العلم بأن الحجارة لا تتحرك بنفسها (أورلياك.ك. وأورلياك.م.، 1988). إنها نظرية بسيطة وشعبية. ويمكن أيضاً 'معرفة' (وهنا، إنها معرفة) أن تطفل قادرٌ بعمر الخمسة أشهر على القيام * بعملية حساب محددة* لأن

الأطفال الأميركيين (الولايات المتحدة الأميركية) تعجبوا لرؤية 'ميكى' واحد على الشاشة حيث وُضِعَ من قبل شخصيتان لميكى (1=1+1)، مع العلم بأن التجميع عملية تتطلب تصوراً رمزياً للأرقام وأن الطفل في هذه السن لا يتكلم بعد (وين، 1992). وهنا إنها نظرية علمية...

غير أن الأمر يتعلق في الحالتين بالمحارف أو بالمعتقدات التأملية أو التأويلية بصورة نموذجية. وعلى الصعيد النوراثي-الجسمي "إن أكثر المعتقدات والمفاهيم اختلافاً من ثقافة إلى أخرى (والتي غالباً ما تبدو مبهمه وغامضة لا بل غير منطقية من وجهة نظر الثقافة الأخرى) هي المعتقدات التأملية بشكل نموذجي والمفاهيم التي تم اكتسابها من خلال هذه المعتقدات" (سيرير، 1996، ص. 206). فإذا كان المعتقد القائل بأن تماثيل الموي تتحرك بنفسها في الليل يرسمُ ابتسامة على وجه قارئ الكتاب فإن المعرفة التي تفيدهُ بأن أطفالاً في عمر الخمسة أشهر يقومون بعمليات حسابية محددة يترك سكان جزيرة باك حائرين ومرتبكين ويظنُّ هذا الشعور حتى بعض طلاب علم النفس...

إن نوعي الكفايات العميقة المطروحتين (الحدسية والتأملية) والكامنتين داخل البنى العصبية طوال مدة تطور الكائن البشري قد تدخلُ أحياناً في منافسة وراثية مصغرة من أجل إنتاج أداء يعملُ عالمُ النفس على مراقبته وتحليله. ولذلك تم اقتراح (ترواديك، 2001 أ) اتسوع في النموذج البيئي الثقافي الذي طرحه جون بييري، إيب بورنينغا، مارشال سيجان وبيار داسان (2002) لما يختص بالخصائص النفسية الفردية. نقضي المسألة في التمييز بين نوعين من الكفايات (الحدسية والتأملية) إلى جانب التعبير عنها بالأداء (الرسم 6).

يُعدّ القيامُ بهذا التمييز ضرورةً علميةً من أجل التمكن من تجاوز مفهوم بنائي للتموُّد الإنساني الذي قد يبقى خاضعاً لإيديولوجية الحتمية العمومية لمصلحة مقارنة تاريخية وثقافية نسبية. إن النسبوية المطروحة ليست بالنسبوية الثقافية بالمعنى الثام للعبارة حيث "كل شيء على ما يرام" بل إنها تنطوي

تحت نظرة العمومية الثقافية المرغوبة التي تتضمن التشجيع على تسي الأفضلية الثقافية (الفصل 4).

6. متغيرات الانتقال

في إطار النموذج البيئي الثقافي ترتبط المتغيرات السياقية والمتغيرات الفردية عبر مجموعة مركبة من عمليات الانتقال. تشير بعض هذه العمليات إلى علاقة مباشرة بين المتغيرات الجماعية والخصائص الفردية في حين تدل العمليات الأخرى إلى علاقات وسيطة أو غير مباشرة.

أ. الانتقال المباشر

* الانتقال بالوراثة. نطرح بادئ ذي بدء الانتقال المباشر لبعض السمات البيولوجية (صبغيات النوع البشرية) أي أن هذا الانتقال يتخذ طابعاً غير إرادي. إن صبغيات النوع مجموعة دعم الوراثة المادي (أو الجينات والمورثات). تتحكم الجينات في مسألة إبراز سمات وراثية محددة ونقلها للأجيال اللاحقة. تكون بنية وتنظيم جينات جميع أفراد الجنس الواحد ثابتة نسبياً ولكن صبغيات النوع غير مجمدة إذ إنها قابلة للتطور مع مرور الوقت وفقاً للعوامل البيئية المحيطة. يمكن التغيرات المنتظمة في الوراثة التي تنتج أن تنتقل إذاً إلى الخلف.

* التثقيف. تقضي هذه المسألة بالانتقال المباشر للخصائص الثقافية. يُعرّف بيار داسان (1993) التثقيف بأنه كل ما يقوم الفرد بتعلمه واكتسابه خلال حياته مما هو متوفر في محيطه البيئي والاجتماعي والثقافي. يقضي التثقيف إذاً بحصر تدريجي، خلال تطور الكائن البشري، لمجموعة التصرفات الممكنة بيولوجياً ضمن مجموعة فرعية للتصرفات المقبولة اجتماعياً أو الضرورية ثقافياً. يمكن كل طفل فرضياً تعلم مطلق أي لغة غير أنه لن يتعلم في الواقع سوى اللغة (اللغات) الخاصة بمحيطه. يبدو بعض التصرفات كأنه ثمره عمليات التعلم

والاكتساب التي تفرضها المجتمعات إذا صح القول بشكلي غير واضح أو بالأحرى إرادي (حالة التعلم المدرسي). تحديد أنه لا يمكن المرء تعلم سوى ما هو متوفر له في محيطه. عندئذ يُدرك الفرد ما هو غير متوفر في ثقافته الخاصة لدى الثقافة بثقافة الغير.

ب. الانتقال بالوساطة

* التأثيرات البيئية. إن طابع الوساطة أو الطابع غير المباشر للعلاقة ما بين المتغيرات السابقة والخصائص الفردية يتطلب وسيطاً. وفي هذا السياق يلعب المحيط البيئي (النظام البيئي) دور الوسيط. يمكن المحيط البيئي أن يحدد على سبيل المثال نوع الغذاء المتوفر الذي يمكن أن يحدد نوعية نمو الأطفال الطبيعي (لوتري وروديغو تومي، 1976). ويُعتبر المناخ والجغرافيا عنصرين يؤثران في سلوك الفرد وتصرفاته.

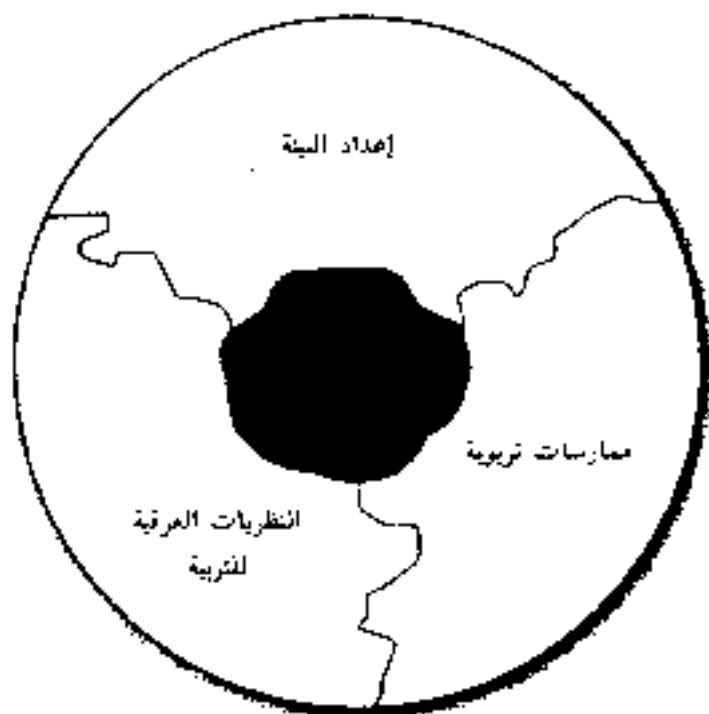
* الثقافة والتبدل الثقافي. وأخيراً تُعتبر عملية التوافق كلاسكياً حصيلة الاتصال المباشر والدائم بين جماعات من الأفراد ينتمون إلى ثقافات مختلفة. يفرض التوافق إلى تغييرات في الأنواع الثقافية لجماعة و/أو لأخرى بفعل الدمج التام أو الجزئي لعناصر من الثقافة الأخرى. يُعد وسيط العلاقة القائمة بين الفرد والمحيط في هذا السياق الاتصال بثقافة أخرى أو بأشخاص آخرين من التنظيمات الاجتماعية-السياسية. ولكن يفترضُ هذا الأمرُ أن تكون العوامل الثقافية للثقافة "المصدر" وعوامل الثقافة "الهدف" محددة بشكل واضح. ونادراً ما تكون هذه التحال إذ إنه وفي أغلب الأحيان ما من عنصر تابع لنظام ثقافي "مصدر" يبنى نسخة مطابقة منه في المئة لنفسه متى تم نقله إلى ثقافة أخرى. ويشير نظام التوافق إلى بُعد مبتدل للغاية ومكون لكافة المجتمعات: التبدل الثقافي. وكل ما يعنى هذا الأخير بمعزل عن التأثيرات الثقافية الخارجية المنشأ، في الواقع يبدو أن جميع المجتمعات متعددة الثقافات أي "متأقفة".

III - كوات النمو

1. وضع النموذج

أشرنا إلى أن نموذج جون بيرى البيئي الثقافي كما "الجُملة الإنسانية" لإدغار موران هي نماذج عامة لا يتصبّ اهتمامها بنوع خاص على الطفل في طور النمو. أما بالنسبة إلى النموذج المركب الذي طرحه أوري بودفيريير فهو نموذج تطوري عنى غرار النموذج الذي نقدناه الآن: كوات النمو لشارل سوبر وسارا هاركنس (1986، 1997). يرى الكاتبان أن مفهوم كوات النمو إطارٌ نظري يهدف إلى دمج مفاهيم ونتائج أبحاث منسقة من علوم متعددة ومتعلقة بنمو الطفل المرتبب في سياقه الثقافي. ويكمن أصلُ هذا المفهوم العُلومي بشكلٍ أساس في علم الإنسان الاجتماعي وفي علم نفس النمو. يُنظرُ إلى البيئة والفرد على أنهما نظامان متوحان يتفاعلان معاً بصورة مستمرة. وتتألف كوات النمو من ثلاثة أنظمة فرعية رئيسة. ويشكلُ كل منها موضع أبحاث علمية محددة في المجال العام المرتبب بتأثير بعض جوانب الثقافة على نمو الطفل (الرسم 7):

- نظام فرعي 1: تنظيم المساق الطبيعي/البيئي والاجتماعي/الثقافي حيث ينمو الطفل.
- نظام فرعي 2: العادات الثقافية للرعاية والتعليم أو الممارسات التعليمية أيضاً.
- نظام فرعي 3: نظريات المربين العرقية أو المعتقدات الخاصة بتعليم الأطفال (أي المعتقدات الحديثة والتأملية).



الرسم 7: نموذج كوات النمو (سوير وهاركنس، 1997)

تشارك الأنظمة الفرعية الثلاثة في طبقة الوساطة ما بين نمو الفرد والثقافة في المعنى الشامل لتعبير. انطلاقاً من وجهة النظر هذه، تشمل كوات النمو مجموعة متغيرات الانتقال في النموذج البيئي الثقافي. وبالتالي تكمن الفائدة من عرض مفهوم كوات النمو في إطار هذا الكتاب هي مسألة اعتباره مجموعة فرعية من النموذج البيئي الثقافي. يقع النموذج البيئي الثقافي في المستوى البيئي العام في حين تقع كوات النمو في المستوى البيئي المتصغر.

2. التنظيم الطبيعي والاجتماعي

أ. ملاحظات عامة

يتمثل النظام الفرعي الأول الذي يكون كوات النمو في تنظيم أو تنسيق المحيط البيئي والاجتماعي-الثقافي للطفل. تعود أصول هذا النظام الفرعي إلى أعمال جون وبياتريس ويتينغ اللذين درسا العلاقة ما بين الثقافة والشخصية. "يعتبران من وجهة نظرهما أن البيئة الطبيعية والتاريخ الثقافي و "أنظمة دعم" (البنى الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية، إلخ.) تشكل البنى التي يجب أن يتأقلم معها التعليم" (سوبر وهاركيس، 1997، ص.5). نعتز إذاً "في التماشة الخلفية" على المتغيرتين الرئيسيتين للنموذج البيئي الثقافي وهما النظام البيئي والسياقات الاجتماعية-السياسية.

سعى جون ويتينغ إلى دراسة العلاقات بين بعض جوانب تجربة الطفل المتأصلة قبل الأوان والمعتقدات والعادات الثقافية التي يمكن أن تعكس في ما بعد حالات البالغ النفسية. وتمحورت أبحاث ويتينغ (جون وبياتريس) بعدئذٍ حول الطبيعة والآثار التطورية لسياقات الطفل المتعددة. وتُعرف الكاتبان إذاً الثقافة على أنها متكررة للبيئة ومعدة ومهيئة لها. "إنطلاقاً من الاعتراف بأهمية البيئة المحيطة بالطفل تكون في النهاية مفهوماً متمحوراً حول نسق وتنظيم السياقات اليومية وحول الأتماظ الثقافية التي تأخذ موقعاً لها ضمن هذه السياقات وتُعتبر مصادراً مباشرة للتكيف" (سوبر وهاركيس، 1997، ص.7).

ب. مثال عن البحث

تنسيق طبيعي: غرفة الفرد

في أبحاثنا في كوكويت، جماعة ريفية في كينيا، قمنا بإعداد دراسة حول العلاقات بين تنظيم الحياة اليومية للأطفال وتنظيم الجوانب المتنوعة لتربيتهم. تُظهر بعض هذه الدراسات اختلافات مع الفوائد الغربية التي تتميز عادة عامة وشاملة. ونذكر على سبيل المثال الاختلافات بين نوم أطفال كوكويت ونوم أطفال المدينة الأميركيين التي يمكن أن ترتبط باختلافات تتعلق بتنظيم بيئة كل من المجتمعين. فبينما يتنام أطفال مجتمع الكوكويت مع أمهاتهم ولا يُتركون وحدهم خلال النهار، يتنام الأطفال الأميركيون بشكل عام في أسرهم الخاصة وغالباً ما يكون ذلك في غرفة مستقلة في النهار كما في الليل. وتبين النتيجة من الاختلافات في التنظيم الطبيعي والمناسبات الروتينية اليومية وهي أن أطفال كوكويت يتنامون أقل مما يتنام الأطفال الأميركيون. وفضلاً عن ذلك، يتم إيقافهم ليضع ساعات في الليل بعد عدة أشهر من بدء الأطفال الأميركيين في النوم لساعات طويلة [...] وبطريقة مشابهة، يبدو الوقت الذي يقضيه الطفل في وضعية الجلوس [...] يعكس وضعية التمدد عامل اختلاف السرعة حيث معرفة الجلوس العامة في الكفاية المكتسبة [...] إن البيئة الطبيعية، مثل البورية والمهد ولم أر الكرسي إضافة إلى البيئة الاجتماعية على ضرار أشكال التفاعل مع المرشدين وأصحاب الإقناع تنظم فرض الطفل لتطوير تصرفات كاملة في طور الإنشاق.

مصدر: سير نر. وهاركنس س.، الكثرة التطورية: تكوين مفهوم عند المدد الفاصل بين الطفل والثقافة، 1986، ص. 553.

هناك ملاحظة نطرح نسبتها في موضوع تعميم الكيفية لمرتبطة بجنوس الطفل بنفسه التي طرحها شارل سويز وسارة هاركنس (1986). في الواقع، إن بعض الكفديات لا تصبح 'عامة' إلا في بيئة بشرية بنوع خاص (السير على قدمين - تكلم لغة، إلخ.). إن مثال الأطفال المتوحشين المذكور في الفصل 2 يشير إلى 'أن التغييرات في حنة الجسم (مع أو من دون جهاز عصبي) تتعلق ببيئته وأن هذه البنية تتعلق بتاريخ التزاوج البيوي [الجسم المحيط]' (ماتوران وفاريللا، 1994، ص. 128). تتعلق تمسكته بعمومية حاصصة على الدوام وعلى الرغم من كل شيء بالأحوال والظروف البيئية الثقافية الخاصة.

3. ممارسات التعليم والرعاية

أ. ملاحظات عامة

في محيط بيئي وثقافي متنظم بطريقة معينة يخضع الأطفال لعادات يومية خاصة بالرعاية والتعليم من قبل مربيهم. وتتطلب هذه العادات والممارسات لكي تتم دراستها استخدام طرق مراقبة مباشرة للباقيين في وضع تعليمي (بالنسبة إلى الأمثلة عن الأبحاث، راجع كيلر، باباليغورا، كوتسمبولو، فولكر، بابيليو، لوهاموس، لام، كوكيناكي، كريسكو، وموسولي 2003 ؛ لانسي، 1996؛ مكنوتون 1996؛ روجوف، 2003؛ روجوف، مستري، غونشو وموزيه، 1993؛ والي، سيمان، بيكوز، كوهين وإيسينوزا، 2002). إن النظام الفرعي الثقافي الذي تتألف منه كوات النمو هي هذه المجموعة من الأنشطة الخاصة. تنظر عادات التعليم والرعاية في مشاركة الطفل في أنشطة مشتركة ضمن سياق ثقافي. ويرى كل من شارل سوبر وسارة هاركنس (1997) أن مفهوم العادات التعليمية اليومية طريقة لوصف النمو ضمن سياقات من دون فصل الطفل عن سياق وتمييز النمو داخل مجموعة متنوعة من الميادين المنفصلة. يعكس هذا المفهوم نظاماً اجتماعياً وأخلاقياً وينظر في الوسيلة التي يشارك من خلالها الطفل في عملية الثقافة فيتبع لها الولادة من جديد (أي الثقيف) أو التحول (الثقاف).

لا تتكون العادات التعليمية اليومية بنفسها أو بصورة منفردة، إنها تبرز في بيئة معينة (تنظيم طبيعي واجتماعي) وترتبط بدلالات محددة (النظريات المعرفية القرابية). يتأني عن ضيعة مشاركة الطفل في النشاطات المشتركة مع المربين نتائج وآثار تطورية. "تعد العادات [أو الممارسات التعليمية] المطروحة مجموعة منتظمة من التصرفات التي يضعها عادة أفراد مجتمع ما حيز التنفيذ وتكون متدمجة بصورة تامة في الثقافة في المعنى الشامل للكلمة بحيث لا يلزمها تسوية فردي خاص وليست بالضرورة على الإطلاق واعية ومدركة" (سوبر وهاركنس، 1986، ص. 555). وبذلك فإن عادات الرعاية والتعليم هي لأفعال "العاقلة" و"الطبيعية" التي يجب أن تمارس من أجل تلقي الطفل

تعليمياً صحيحاً. لا تشمل هذه العادات الممارسات اليومية البسيطة مثل كيفية 'وضع الطفل' بل تتعدى هذا الأمر إلى الممارسات المنظمة رسمياً والمشعبة على غرار الختان أو المدرسة (أنظر الفصل 3).

ب. مثال عن بحث

العادة التمليلية: حمل الطفل

إن نقل طفل على الظهر مربوط بحمار صوف أو قطعة قماش طريقة تقليدية لحمل الأطفال وشائعة في مجتمعات عديدة. إن ملاحظتنا ومراقبتنا في كركويت لأعد جماعة كيسيخيز في كيتنا تظهر أن هذه الطريقة في حمل الطفل نادرة في خلال شهره الأول ولكن بعد ذلك ينتج خاص خلال السنة الأولى تمثل هذه الطريقة في الحمل 17% من الحمل اليومي للطفل. في البداية تتولى الوالدة حمل الطفل في أكثر الأحيان ولكن عند الثلاثة أشهر يمكن أن تتولى الأخت هذه المهمة بمقدار يفوق 25% من الوقت. وتكمن الأهداف الثقافية لنشاط حمل الطفل على الظهر الذي تقوم به أمهات عائلته كركويت عندما يطرح السؤال عليهن في تهذبة الطفل (عن طريق اتصاله الجسدي بالأم والتأرجح) وفي حمايته من المخاطر المحتملة. كما وحمل الأطفال على التورك أو بشكل عمودي على اليدين، 12% من وقت الحمل اليومي. ومن ضمن النتائج الممكنة لممارسات الحمل تلك بالنسبة إلى الطفل، يمكننا استنباط تجربة نظرية غنية، تفاعل اجتماعي هام، وتمارين جسدي مستمر عبر التسوية الضرورية لحركات وتقلبات الحامل (3... إن الاختلاف في التمرين الجسدي الذي ينتج بين أطفال كركويت والأطفال الأميركيين) يساهم في الظهور المتأخر للنيب، بينما تساهم التجربة الأكثر أهمية لتصرفات الجلوس والمشي في تفعيل مبكر النضوج لهذين الحدين التطورين.

مصنوع سوبر ش. وهاركنس من كوة النمو: تكون المغنيم عند الحد لفواصل بين الطفل والطاقة، 1986، ص. 556.

4. نظريات العرنيين العرقية

أ. ملاحظات عامة

في محيط بيئي وثقافي منتظم بطريقة محددة (نظام فرعي 1) يتم ربط عادات التعلم والرعاية (نظام فرعي 2) بمعتقدات تُضفي دلالة عليها، أما بالنسبة إلى النظام الفرعي الثالث الذي يشكل كوات النمو فإنها مجموعة من المعتقدات الخاصة بالتعليم. إن هذه المعتقدات أو النظريات العرقية هي نماذج نمو مرتبطة بأهداف ضمنية. ما هي المعارف والكفايات المكتسبة أو التي يجب اكتسابها وفي أي عمر؟ إن مفهوم النظريات العرقية القرابية مرادف لمفهوم التصورات الاجتماعية للتعليم أو لتنظريات الضمنية أي النظريات البسيطة أو حتى الشعبية (بريل، داسان، ساياتيه وكروير، 1999؛ غيداني، لالمان، وموريل، 1997). وعلى غرار ما جرى عرضه وطرحه في الفصل 1 تتناقض عادةً هذه المجموعة من المعارف الخاصة بالتعليم مع النظريات العلمية. فإن هدف المعارف العلمية هو في أن تصبح ذات يوم نظريات شعبية... يطرح شارل سوير وسارة هاركنس (1997) أربعة أسئلة متعلقة بدراسة النظريات العرقية ويحاولان الإجابة عنها:

1. ما طبيعة النظريات العرقية؟ يبدو أنها ترتبط بأنظمة عامة من القيم الثقافية وتمثل نقطة التواء ما بين العام والخاص والمشارك والشخصي.
2. ما هي التغييرية "ضمن وعبر" الثقافية للنظريات العرقية؟ على الصعيد ما بين الثقافي، يمكن أن نميز مستويات المقننات التعليمية وفق المجتمعات: من تعلم الإنسان بنفسه من دون تعنيم ظاهر محدد إلى تعنيم ظاهر ومعقد الاستنباط. بالإمكان أيضاً إقامة التباين بين المجتمعات على طول محور يقوم بالنظر في الفردانية⁽⁵⁾ أو استقلالية الفرد تجاه جماعته إلى الطوائفية⁽⁶⁾ أو الترابط

(5) الفردانية: تصور مفهوم للإنسان انطلاقاً من الخصائص الفردية لا من الانتماء إلى الجماعة.

(6) الطوائفية: تصور مفهوم للإنسان بالاستناد إلى العلاقات الاجتماعية (التماثل مع الجماعة).

الثوبق بين الفرد والجماعة (أنظر كاجينسيبازي، 1996، 1997). قد يبدو من العسير للاهتمام دمج محور يميز بين المفاهيم الرمزية المعجازية و/أو العقلية للتربية. ويمكن داخل مجتمع واحد أن نميز بين المفاهيم التقليدية أو المعاصرة لا بل الوسيطة.

3. كيف تظهرُ النظريات العرقية القرابية في التصرفات؟ نسمحُ مراقبة الممارسات التعليمية للوالدين بإقامة علاقة مع أهدافهم الضمنية. ولكن ليس هنالك من تناسقٍ دائمٍ بينهما، ويجدرُ التذكيرُ بأن الوالدين لا يقومون دائماً بما يعلنان القيام به.

4. ما هي نتائج النظريات العرقية القرابية؟ وتقولُ الفرضية إن لهذه النظريات تأثيراً 'حقيقياً' على نمو الطفل. وتبينُ الأمثلة التالية نماذج التأثير المحتمل.

ب. أمثلة الأبحاث

* مفهوم الطفل في اليابان. بالنسبة إلى موضوع التصورات الثقافية المرتبطة بالتربية والمذكاء أو موضوع الأهداف المقررة للممارسات التربوية، فإن أمثلة الأبحاث وقيرة في الأدب (بورنشتاين وكوت، 2003؛ كوث وبورنشتاين، 2003؛ داسان، بارتلسي، كان، كواميه، د'وودا، أدجيبي وأساندي، 1985؛ دانا، بورتيغا وماركويين، 2003؛ جوزيه، هانتسينغر، هانتسينغر بـ، وليواي 2000، كيلر، دزاي يوفسي وقولكر 2002؛ لي، جي، 2002؛ ساراسوازي وغاناباتي، 2002؛ وانغ وتاميس لي مونداء، 2003؛ ويليامز وإيسبا، 1999؛ زيميا، 2002). يجدرُ بنا القول إنه من السهل دراسة هذه الممارسات التعليمية عبر طرح أسئلة شفوية على الأهل أو العربيين أو غيرهم بدلاً من دراسة العادات التعليمية والتربوية التي تتطلب تقنيات مراقبة معقدة لاستخدامها. فعلى سبيل المثال نقلُ كل من بلاندين بويل وهنري لوهغال (1988) بحثاً يُظهرُ على

ضوء المنافيات أن الأمهات اليابانيات يقمن أكثر من نظيراتهن الأمريكيات بالتصرفات التي تدخل في التحكم بالذات والخضوع لتسلطة والادب والمعاملة مع حين تشجع الأمهات الأمريكيات على تصرفات تتم غالباً العمل الفردي ودفاع الفرد عن حقوقه. ويشير مثالاً آخر إلى أن "الاعتماد بالمحتمية البيولوجية للمدرات الفكرية راسخٌ بعمق الآن في العقلية الغربية وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية. وسأل علماء نفس أميركيون [الأهل الأميركيين واليابانيين عن الأهمية النسبية للجهد والتفردات 'الطبيعية' في النجاح والتفوق المدرسي، فاعتبر معظم الأهل وحتى التلاميذ أنفسهم في الولايات المتحدة أن الفضل أو النجاح في مادة الرياضيات يتعلق بخلل أو نقص أو بملكة فطرية. في المقابل يرضع اليابانيون السحرة أو جودة التعليم كمتغيرين أساسيين لهذه المسألة. في فرنسا، نسبت مفردة 'الفطرية' في قوانينها بعبارة عدة من مثل 'الموهبة' التي تعتبر مرادفاً لـ 'ملكة' أو 'ميل' أو بالأحرى 'الولع' في اللغات أو الرياضيات' (دومين - 1997، ص. 174).

نظرية بسيطة: معنى الحركة المتقطعة

توفر النظريات العرفية القرائية صيغة مباشرة لنمو الطفل عبر الدلالات التي تعطيها للتصرفات والعمليات العائنية (مثلاً: جنوس الطفل وحده، السير على القدمين، تكلم لغة، إلخ). وحتى بالنسبة إلى التصرفات المعكرونة النضوج للطفل المولود حديثاً، يُطبق البالغون رسوماً بيانية وثيقة الصلة ثقافياً لتفسير هذه التصرفات. طلبنا من أمهات كوكويت (كينيا) وبوسطن (الولايات المتحدة الأمريكية) تقدير التشابه بين التصرفات المتعلقة بالأطفال الرضع المتنوعة الواردة في سلم التقييم السلوكي للأطفال الرضع [...]. ويشير النتائج إلى أن أمهات الثقافتين يستخدمن أبعاداً متطابقة من أجل إعداد أجريتهن غير أن التقييم يختلف عندهن. فبدلاً من حركة متقطعة تلبد رداً على ملامسة الوجه تنظر إليها أمهات شعب كيسيغيز (كينيا) بطريقة إيجابية على أنها انعكاسٌ لإجابة حركية متكاملة [...]. ودليل صحة وفوة في المقابل

تفكر الأم في بوسطن (الولايات المتحدة الأمريكية). يتخلل تنظيمي ضمنى محتتمل يسبب الهزة وذلك وفقاً للنظرة الأميركية المسألة في ما يختص بخصائص التنظيم السلوكي للأطفال الرضيع^٥.

مصدر: سويرتس، وماركس، س. نخوة النعم: تكوّن المفاهيم عند المد الفاعل بين الطفل والطاعة، 1986، ص. 557.

٥ مفهوم الطفل في فيتنام. فليسَ قسلاً في أسبا بغية دراسة المشاكل المطروحة بفعل إصدار التصورات التقليدية للطفولة على بلوغ العصرية. وفقاً لنان نام لانغني (1997)، ففي فيتنام وكما جرت العادة يبدو أن إنجاب الكثير من الأطفال ضرورة من أجل زيادة العمالة في عالم ريفي غير مُمكن ومن أجل التصدي لعدد الوفيات الهائل في سن الطفولة. كما تتعلق المسألة في الحصول على أولاد ذكور يستطيعون أن يحملوا على عاتقهم القدامى والعجزة الذين لا يحصلون لا على شاعداً أو حماية اجتماعية. تُعتبر وفيات الأطفال في المعتقدات التقليدية 'لعة قادمة من حياة سابقة أو آثار نائمة عن أفعال سيئة اقترفتها بالفرن من العائلة' (ص. 397). هناك أيضاً رابط وثيق ودائم بين ضواهر الحياة اليومية وتصوراتهم الثقافية والأخرة. إن التمدن والتطور على صعيد الصحة يسمح منذ عشرات السنين بتزايد قوي في الولادات. ولكن بسبب نفوذ الاقتصادية والاجتماعية التحولية. نشير إلى ميل سياسي لتطوير مفهوم العائفة الكبيرة دليل ظاهر تبركة السوء' (ص. 391) وتقتصر عدد الأطفال. بوشرت هذه الحمينة بنوع خاص في المناطق الريفية حيث شروط الحياة تفرض هذا الأمر. تبدو الاختلافات بين المدن والأرياف كبيرة جداً لا بل إنها تتفاقم. نشير في هذا السياق إلى مشاكل سوء التغذية في المحيط الريفي حيث لا يجدر الإغفال عن آثارها على إمكانيات النمو وبخاصة الفكرية منها. إن مراقبة الديموغرافيا والولادات هدف سياسي واجتماعي رئيس تقوم الهيئات ذات النفوذ بتشجيعه والمساعدة فيه. ولكن على الرغم من هذه الضرورات الاجتماعية المشبته بشير الكاتب إلى مسألة غياب طرح موضوع 'القيمة-الرمز للطفل في الأسرة' (ص. 395) التي تُعد ضرورة لكي يتم بلوغ هذه الأهداف بشكل سريع. يرى الكاتب

أن ركائز الحضارة الفيتنامية في هذا المجال تبقى ثابتة في خطوطها العريضة: يبقى الطفل مرآة المستقبل الأفضل ويمكن أن يكون تجسيداً لفكرة معينة عن الخلود عبر عبادة الأجداد أو بكل بساطة تخليد الاسم* (المصدر نفسه). يمكن أن تُبرز التناقض القائم بين الأهداف الجماعية الحالية (السياسية والاجتماعية) لتقليص نسبة الولادات عبر نشر المعلومات* حسب الطريقة الغربية* للنساء الفيتناميات بنوع خاص والمعاهيم الفيتنامية التقليدية الخاصة بالطفولة. يطرح نان تام لانغلي (1997) الأسئلة التالية غير المجردة من مذهب العمومية (أنظر الفصل 4) - "هل أعتق أطفال اليوم من التقاليد؟ أم أنهم ما زالوا سجناء مبادئ التربية التقليدية التي يتم تحقيرها منذ زمن بعيد ونعنها بالعائق أمام تفتح الفرد أي أمام التقدم؟" (ص. 403).

* مفهوم الطفل في كمبوديا، لتأخذ مثلاً أخيراً من التمتع نفسه ودائماً في آسيا. من أجل تجاوز جراح الحرب العميقة والمهولة (تتفجر أيضاً في أزمات الأنغام المضادة للأشخاص) بحسب ماري ألكستدزين مارتان (1997)، نشهد ولادة الثقافة أنكمبودية من جنيد وكذلك حيوية الشعب الخميري. يبدو انتعاشاً للتعلم وإعادة البناء قوي جداً.

'يعيش الخمر' بشكل يومي في إطار المفهوم المقدس: كل فعل أو حركة يأخذ بالاعتبار عدد الأرواح الوافر الذي يسكن المكان المونس كما الغابة ويمكن أن يُبدوا شعورهم بالاستياء بمعاوية الكائنات البشرية* (ص. 315). يشد المجتمع الخميري التقليدي على القواعد الأخلاقية. فمثلاً يتم رفض الأطفال الطبيعيين اجتماعياً غير أنه* لا يُرفض أي طلب للطفل الصغير* (ص. 312)، * لا شيء ممنوع* (ص. 319) خاصة في ما يتعلق بالغذاء وذلك حتى سن 4-5 سنوات. * إنه محط اهتمام دائم* (ص. 314) من قبل الأم أو الولد ليكر في حال كانت الأم مشغولة. * ومن ثم يجب أن يتحمل المسؤولية مادياً* (المصدر نفسه) مما يولد قطيعة مقبولة بشكل عام. إن إنجاب الأطفال لأمر جوهرية وأساسي كما* أن الزوج لا يبقى من دون أولاد* (ص. 318).

وبالتالي فإن التبني عادةً راجحة. فإذا "يميشُ الطفلُ الكمبيوترَ بحسب إيقاع الحياة العائلية نفسه وقواعد الممارسة التربوية نفسها والاكْتساب انشغالي لتفاهيم الأخلاقية والدينية نفسها، كما أن طغوس الانتقال من مرحلة إلى أخرى في الطفولة والمراهقة [...] وفق تقليد قديم] تشكلُ جزءاً لا يتجزأ من هوية الخمير" (برنار-تيري، 1997، ص. 337). يصفُ الكاتبُ تربيةً تقليدية ريفية وغير سُكنية حيث يعودُ التثقيفُ إلى تحقيق "التعلم كل يوم بيوم" (المصدر نفسه) عن طريق النشاطات الزراعية (للكور) والأعمال المنزلية (للإناث) فضلاً عن الألعاب. كما تفتُ بالموازاة أمام نمو مندرج للتربية الشكلية أو المدرسية، ولكن ينتجُ اختلافٌ بين تربية أطفال الريف والمدينة لا سيما أطفال "فنوم بانه"، على غرار المثال السابق عن الفيتنام "إن الارتباط العميق بالعادة الموروثة من الأسلاف" بعيدة كل البعد عن الزوال (ص. 340). كما أن الحضور الدولي بعد الحرب "سمح بنمو الإباحية وقد أصبح الأطفال في أيامنا هذه الضحايا الأوائل" (مارتن، 1997، ص. 327). تتولد مأساة اجتماعية واقتصادية من سوء التغذية ومن دهارة الأطفال، إلخ. ألا يجب للتصورات الثقافية المنبثقة من العادة أن تتطور في وجه المشاكل التي تطرحها العصرية؟

5. أقلمةُ النموذج

لنتبه هذا الفصل بتحديد المسألة القائلة بأن النموذج العلمي ليس سُكونياً ثابتاً على الدوام ولأ وقع في منحى الدغماتية (موران، 1982). وكما حدث في النموذج البيئي الثقافي (ترواديك، 2001) فإن نموذج كوات النمو قد أعيدُ التعريف به من قبل ماري غوقان (1995) في إطار منظور الاجتماعية-الإدراكية. ونساءً الكاتبُ حولَ إمكانية أن يكون هذا النموذج إطاراً نظرياً ملائماً لدراسة النمو المعرفي والإدراكي في ما يتعلق بالثقافة. يتقوّد تحليلُ هذا النموذج إلى طرح الاقتراح التالي بأن الكوات تشملُ ثلاث مستويات للأنظمة الفرعية بالنسبة

إلى الأنظمة التي اقترحها شارل سوبر وسارة هاركنس (1986، 1997). وترى ماري غوفان أن هذه الأنظمة الفرعية تصفُ الطريقة التي 'تخترقُ' فيها الثقافة 'النشاط الإدراكي الفردي' و 'نحته' على مستويات مختلفة من النشاط النفسي. تبتقُ هذه الأنظمة من حقول مختلفة في علم النفس بدمجها الكاتبُ في هذا السياق في الإطار نفسه. وداخل هذا الإطار 'لا تعالجُ مسألة الثقافة على أنها متغيرٌ مستقل أو متغير غير مستقل بل على أنها سياقٌ يدمجُ النمو المحرفي [سياق معقد]' (ص. 42). وبالتالي فإن كل سلوك بشري أو كل تطبيق عملي يتم في إطار النشاطات اليومية الموجهة نحو هدف أو غاية محددتين على الصعيد الثقافي (نظام فرعي 1). تتضمن هذه الأنشطة اليومية 'وسائل' أو 'أدوات' معدة تاريخياً (نظام فرعي 2) إضافة إلى بنى رمزية (نظام فرعي 3) وتفاعلات 'اجتماعية'.

أ. أهداف النشاطات اليومية

بالنسبة إلى النظام الفرعي الأول فإن الإحالة إلى كتاب ليف فيغونسكي وإلى مقارنته الاجتماعية-التاريخية واضحة وجلية. تنتقلُ الأهداف والغايات الثقافية من جيل إلى جيل وتساهمُ في توجيه 'التطبيق' التي يبتناها النمو. إنها تحددُ هيكلة النشاط وتنظيمه.

ب. الأدوات التاريخية-الثقافية

يشملُ النظام الفرعي الثاني 'الأدوات' المادية والرمزية أو 'الآلات' أو 'الوسائل' التاريخية-الثقافية التي تهدفُ إلى الاستجابة للأهداف والغايات السابقة (فصل 1). إليكم مثلاً بوضوح هذه العلاقة بين 'الأدوات' الرمزية والنمو أي نمو الكفاية الحسابية في هذا السياق. يقدمُ ستانيسلاو دوهاين (1997) بحثاً يظهرُ أن خصائص النظام الرقمي (أسماء الأرقام في لغة ما) تؤثرُ في نمو كفاية العد وتطور الحساب العقلي. قارنَ مؤلفو البحث بين اكتساب

معرفة العد لدى أطفال أميركيين (اللغة الإنكليزية) وتايوانيين (اللغة الصينية). انطلقوا من الإقرار القائل بأن "الأدوات" الرمزية في اللغتين الإنكليزية والتايوانية منظمتان بطريقة مختلفة. كما أن بعض أسماء الأرقام في الإنكليزية من 10 إلى 19 مثلاً هي أقل توحيداً نمطياً من اللغة الصينية مما يمكن أن يشكل مصدراً لل صعوبات. وهذا ما نسمية بصعوبة الأرقام التي تنتهي بـ "تين" (teen) وغيرها من الأرقام (eleven, twelve). لذلك ينبغي على الطفل الأميركي أن يتعلم أسماء الأرقام من 1 إلى 10 ومن ثم من 11 إلى 19 وأخيراً الأرقام من مرتبة العشرات من 20 إلى 90. أما في اللغة الصينية فلا ينبغي تعلم سوى أسماء الأرقام من 1 إلى 10 لأن الأرقام الأخرى تنشعب من القاعدة المنطقية البسيطة التالية: 11 = عشرة-واحد، 12 = عشرة-اثنان، إلخ. فاستمع مؤلفو البحث على أطفال تتراوح أعمارهم بين 3 إلى 5 سنوات وهم يتلون على مسامعهم الأرقام من 1 إلى 100. وأظهرت نتائج البحث تطابقاً إلى الرقم 12 لدى كلا الشعبين. يبلغ معدن العد لدى الأطفال التايوانيين البالغين من العمر 4 سنوات الرقم 40. أما الأطفال الناطقون باللغة الإنكليزية في السن نفسه لا يصل معدن العد لديهم إلا إلى الرقم 15 كما لا يتوصلون إلى العد حتى الرقم 40 أو 50 إلا عندما يبلغون سن الخمس سنوات. تشير هذه المسألة إلى فارق سنة واحدة من أجل بلوغ مستوى الأداء نفسه. كما يقوم الأطفال الناطقون باللغة الصينية بأخطاء في العد أقل من الأخطاء التي يقوم بها الأطفال الأميركيون. وتكمن أخطاء الأطفال الأميركيين في أغلب الأحيان في أسماء الأرقام غير الموحدة الثابتة. واستنتج مؤلفو البحث أنه يجب ألا نأخذ بشكل أساسي في الحسبان الكفاية الإدراكية المعرفية التي تنفص لدى الأطفال الأميركيين بقدر ما ينبغي النظر في اكتساب مفردات الأرقام في الإنكليزية وإتقانها أي بمعنى آخر الأداء. ولكن لا بد من التنبيه إلى مسألة أن الاختلافات الأتسنية ليست وحدها المطروحة على أنها مصدر الاختلافات بين الأطفال. يبين الكتاب أيضاً

الاختلافات القائمة على صعيد الأهمية المسموحة للأرقام وللكيفيات الرياضية الحسائية لدى كلنا الثقافتين.

ج. البنى الرمزية

يفضي النظام الفرعي الثالث الذي يشكل كوة النمو بحسب ماري غوفان (1995) في "التصورات"، عقلية (داخلية) كانت أم عامة (خارجية)، التي تحقق أهدافاً وغايات ثقافية بطريقة منظمة اجتماعياً خلال النشاطات اليومية. يُطرح موضوع هذا النظام الفرعي في صلب الفصول الثلاثة التالية في الواقع، تتمحور الأبحاث المطروحة في الفصول القادمة حول طرح الأمثلة عن النمو الثقافي للتصورات العقلية للمكان (فصل 6)، للزمان (فصل 7) وللكوكب الأرض (فصل 8) في ارتباط مع بعض التصورات "الخارجية" أو "العامة": اللغة الشفهية والكتابة، المخطوطات، الرسوم، الحوادث الاصطناعية الثقافية إلخ.

الفصل السادس

التوجيه في إطار المكان

كيف تعثرون على نظاراتكم؟

فكروا في المكان الذي تركتم فيه نظاراتكم. من الواضح أنهم على يمين الهاتف! إنها الطريقة اليومية التي نمثلها للتعبير عن موقع معين في إطار المكان. ولكن بعض الناس في ثقافات أخرى يفكرون بشكل مغاير في إطار الحالة نفسها. فقد يعمرون عن موقع النظارات على أنها على يسار الهاتف أو حتى على أنها على الشمال الشرقي للهاتف! [...] وبما أن الحالة مشابهة للجميع فإن هذا الاختلاف في التعبير أمر نسقطه بشكل واضح على الحالة - ما يسميه منظرو الشكل "المرجع"، أو نظاماً مترابطاً نقرضه على الأشياء من أجل تحديد الموقع المحدد للنظارات بالنسبة إلى الهاتف.

مصدر: مجيد أ. بويزمان م. كيتاس. هاوند. ليفسون س. هل تستطيع اللغة إمارة بناء الإدراك؟ حالة المكان، 2004، ص. 108

1 - هل تؤثر اللغة في الفكر؟

منذ أكثر من عشرين عاماً أعاد فريق ستيفن ليفسون التابع لمعهد ماكس بلانك للألسنيات النفسية في مدينة نيماغ في هولندا طرح السؤال حول تأثير اللغة في عملية الإدراك غير الألسنية. ونذكر على سبيل المثال عملية التوجه في

إطار المكان (ليفنسون، 1996، 2003). كما تمت دراسة عمليات إدراكية أخرى مرتبطة بتأثير اللغة الواضح على الشكل الذي تتخذه تلك العمليات: عملية إدراك الألوان (دافيدوف، ديفيس وروبرسون، 1999، ديفيس، كوريت، ماكجورك وجيريت، 1994؛ روبرسون، دافيدوف وديفيس، 2000)، عملية إدراك الروائح (كوريا، فلانتان، سولمون-روسي، لي ماي، هوانغ تغويان، 2004؛ روبي، توماس دانغان، سيكار، فيغورو، جيانغ، بوتافينو وإيسانشو، 2005)، تصنيف الأشياء بحسب النوع، المذكر أو المؤنث (بوروديتسكي، قيد الطباعة)، التعبير عن الزمان (فصل 7)، إلخ. إن الأبحاث التي تقدمها الآن تهدف إلى إيجاد جواب عن سؤال حول العلاقة بين اللغة التي نطقُ بها (ما نقوله) والسلوك الحسي-الحركي الذي نملكه (ما نتصرف به). إنه نقاشٌ قديم - طرحَ هذا السؤال ليف فيغونسكي (1934/1985) - وليس هناك إجماعٌ حتى الآن على إجابة نهائية. يتقدُّ على سبيل المثال كلُّ من بيغي لي وليلا غليتمان (2002) تفسيرَ فريق معهد ماكس بلانك للأتسنيات النفسية في نيماغ. وتبرر الكاتيتان هذا الموقف في أن اللغة ليست العامل الوحيد المطروح وبأن نقاط الاستدلال الطبيعية (باب، بيت، جبل...) التي تُدرك حسيّاً بشكل مباشر أم لا في المحيط البيئي لها أيضاً أهميتها. وأيضاً كلُّ من أسيفه مجيد ومليسا بوبرمان وسونارو كيتا ودنيال هون وستيفن ليفنسون (2004) من وجهة نظره الفكرة القائلة بأنه "بدلاً من الفئات الإدراكية العالمية التي تولد فئات دلالية عالمية كما يُفترضُ عموماً، يبدو أن الفئات الإدراكية متغيرة وبأنها تتبدُّ بالفئات الدلالية المتغيرة بحسب اللغات" (ص. 113). يرى الكتابُ أن العامل الوحيد والفريد المطروح هو اللغة. فلنحاول إذاً أن نعرفَ بشكل مفصل كيفية طرح مسألة تأثير اللغة في التوجه في إطار المكان.

1. التوجه في جزيرة

أ. السكن جهة البحر

تخيلوا أنكم الآن على جزيرة تاهيتي التي تحدثنا عنها في الفصل 4 في أوقيانيا في المحيط الهادئ الجنوبي (في حال صادفت أن كنتم هناك من قبل فإن الآتي في هذا المقطع سيكون مألوفاً بالنسبة إليكم...). ماذا ستفعلون لكي تحسنون التوجه في المكان الجزيري؟ حسناً يكتب فيليب مازوليه (حوالي 1965) في الكتاب الذي يتحدث فيه عن اكتشافه لجزيرة تاهيتي ما يلي: "يقع منزل ماما تيري، أي مسكنها الجزيري، على أرض ضيقة في نهاية درب تبدأ "جهة الجبل" من الطريق. يُعتبر مفهوم "جهة البحر" و"جهة الجبل" أكثر دقة من "إلى اليمين" أو "إلى اليسار" في بقعة حيث الطريق الوحيدة فيه دائرية (ص. 25). فمن المناسب إذاً أن تتوجهوا وفقاً لاتجاه البحر أو اتجاه مركز الجزيرة أي الجبل بدلاً من استخدام مفهومي اليمين واليسار (الرسم 8). وكتب مارك سيزيرون وماريان هينلي (1983) أيضاً في كتاب آخر بعنوان "تاهيتي، جهة الجبل"، المقدمة الآتية: "الجميع يعرف تاهيتي جهة البحر، تاهيتي البطاقات البريدية، ووكالات السفر والروايات والأفلام الاستوائية. نأمل في هذا الكتاب أن نعرف القارئ على تاهيتي جهة الجبل، جهة تاهيتي الأخرى، وجه تاهيتي الآخر [...] في تاهيتي، الجبل يقيم في البحر، وليس هناك سوى لشريط الساحلي الأهل بالسكان حيث تمر طريق الحزام. وتصفق البيوت على طول طريق التواصل الوحيدة إن من جهة البحر أو من جهة الجبل. ونجد بشكل أساسي بين الطريق والمحيط من جهة البحر مساكن القاري (أو البيوت) الفاخرة [...] وأما من جهة الجبل فيغلب طابع البساطة على المسكن [...] إذاً لا تُعتبر "جهة البحر" و"جهة الجبل" رموزاً [مكانية] وحسب بل إنها أيضاً حقيقة اجتماعية واقتصادية وثقافية" (ص. 13).



الرسم 8. جزيرة تاهيتي (ترواديلك).

ب. تنظيف الأسنان بالفرشاة

يمكن التوجه في الجزيرة وفق محور 'البحر/ الجبل' أن يبدو بنهائياً حتى للقارئ الذي لم يقصد الجزيرة فظ ولكن حدث أمرٌ دعا إلى التعجب والغرامة، خلال الإقامة في بولينيزيا سمعنا في باحة ملعب المدرسة الإندائية ضييفة اختصاصية في صحة الأسنان تعتم أطفال الصوف التحضيرية (6-7 سنوات) كيفية نظيف أسنانهم بالفرشاة وتقول باللغة الفرنسية: ' نظفوا بالفرشاة... والآن ابصقوا... ومن ثم إلى اليسار... جهة الطريق'. تشير هذه المسألة إلى الاستخدام الحالي في بولينيزيا الفرنسية وفي إطار سياق التعليم الشكلي المتمثل بالمدرسة مدلولات ' أرضية مركزية' (الطريق) من أجل الإشارة إلى وجهة مرتبطة بالجسد. إن عبارة تنظيف الأسنان الواقعة جهة الطريق يمكن أن تشير عجب مراقب الثقافة الفرنسية غير المتنب لهذه المسألة. من وجهة النظر المرتبطة بعلم الإناسة تعتبر مارسيا آش (1998) أن 'كل ثقافة تضع المفردات الاصطلاحية للمكان والزمان الخاصة بها وفقاً لما تعتقده مهم في هذا الإطار.

بالنسبة إلى شعب كل ثقافة، تشكلُ الهيكلة الطبيعية والتصورية التي يعطونها للزمان- المكان جزءاً لا يتجزأ من عالمهم ومن نظرتهم للعالم مما يجعلها تبدو بديهية وطبيعية في أدب (ص. 183-184). يكمنُ هدفنا في هذا الفصل إلى تبيان الأهمية الحثلية في بوليتيزيا لطريقة التوجيه في المكان المنصفة * بالأرضية المركزية* مقارنة بما يُعرف بالتوجيه * الذاتي المركز* (يمين/يسار) وهو خاصية تميزُ الثقافات الغربية. كما أننا نقترح تحليل النمو لدى الطفل ودراسة العلاقات بين عملية توجيه وإرشاد الأشياء في المكان واللغة المستخدمة للتعبير عن ذلك.

2. تصور المكان

أ. التصنيفية

بالنسبة إلى تصنيفية الوصف الألسني المتعلق بالتوجيه في إطار المكان، نستخرجُ عادة ثلاث فئات كبيرة (الجدول 4). عنى المستوى المعرفي تطابقُ فئات الوصف الألسني الثلاثة الفئات *المراجع* الثلاثة المختلفة المتعلقة بالمكان (ليفيتسون، 2003). غير أنه يحذرُ الإشارة إلى أن بعض الكتاب راح يبرهنُ الواقعَ المُقابل * إنه يمكن أن تكون عملية الإدراك من دون منظور أي أنها لا تحتاج إلى مرجع ظاهري* (دوكيك وباشوري، 2006، ص. 279). بمعزل عن هذا النقاش المهم فإن الفئات الثلاث المطروحة تأتي على النحو التالي:

- واصل * ذاتي المركز* أو نسبي لكونه يشير إلى وجهة نظر المتحدث (مستوى 1).

- واصل *خارجي المركز* أو باطني لا يبل أحياناً *غيري* (فوكلير، 2004، ص. 151)، يطرح وجهة نظر الأشياء التي يتحدث عنها المتكلم بمعزل عن موقعه في المكان (مستوى 2).

- واصل *أرضي مركزي* أو مطلق (مستوى 3) يشيرُ إلى نقاط استدلالية

مستقلة عن المتكلم والأشياء التي تحدث عنها ونذكر على سبيل المثال، الجهات الأصلية.

النظرة	المستوى 1	المستوى 2	المستوى 3
الأنسية (1)	نسبي	باطني	مطلق
الأنسية (2)	عصر الإشارة	باطني	ظاهري
علم النفس	ذاتي، المركز	إستخراجي	أرضي مركزي
العلمية التكوينية	تصنيعي	إبرازي	أقليدي

الجدول 4. المفهوم المرتبط بالمكان (بحسب ميشرو، داسان ونيرولا، 2003) ونبيّر بالأمثال هذه الفئات الثلاث الكبرى بطريقة واقعية ومادية في الرسم 9:

- إذا "كان القلم يقَعُ على يمين الشخص" بعد هذا الوصف نبيّاً أو ذاتي المركز لأنه يستدّ إلى وجهة نظر المراقب لهذين الشبّين (أي أنتم).
- إذا "كان القلم يقَعُ أمام الشخص" فالوصف باطني أو استخراجي لأن النقطة المرجع هي العلاقة القائمة بين الشبّين نفسيهما وليس المراقب.
- إذا "كان القلم يقَعُ جنوب الشخص" يُعرف الوصف بالمطلق أو الأرضي المركزي لأنه يحيل إلى نقطة استدلال جغرافية مستقلة عن المراقب وعن الموضوعين المراقبين.



الرسم 9. شيان على الطاولة

نُشدُّ على أنه من المحتمل التمييز بين عدة نماذج من الواصف الألسني المتعلقة بالمكان المركزي الأرضي، ويفترضُ عنى سبيل المثال كلُّ من أ. بيدرسون (1993)، إستشهذ به ميشراء، داسان وتيرولا، (2003) النماذج الخمسة التالية:

- الجهات الأصلية، أي الشمال/الجنوب/الشرق/الغرب؛ باتجاه الرياح الموسمية، باتجاه المغيب/باتجاه المشرق.
- مرتقى/ انحدار الجبل.
- جهة الجبل/ جهة البحر من الجزيرة.
- نقاط الاستدلال الاتفاقية المستخدمة لتحديد وجهة بعيدة على سبيل المثال * باتجاه منزل القائد*.
- نقاط الاستدلال المحلية المستخدمة لتحديد التوجه في مكان قريب مثلاً 'باتجاه النافذة'. إن هذا النوع من الواصف الألسني هو التوحيد من بين النماذج الخمسة الذي لا يبدو مستقلاً ومنفصلاً تماماً عن موقع المتكلم.

ب. في تاهيتي

وفقاً لفرنسواز أوزان-ريفيرير (1997)، على الرغم من أن التعبيرات 'المركزية البشرية' (أو الذاتية المركز) موجودة في اللغات كافة، وفي معظم اللغات الأسترونيزية ومنها اللغة التاهيتية المحكية في تاهيتي، فإن 'نقاط الاستدلال والتوجه الأساسية ليست المحاور البارزة في الجسم البشري بل هي خارجة عن الفرد ومنظورية في إطار العالم الطبيعي المحيط' (ص. 81). وبذلك، فإن نظام التوجه المكاني الأسترونيزي الأم (إنماليزي، المدهغشكري، البالييني، المالنيزي، البولينيزي، إلخ)، بما يمكن إعادة تكوينه، يبدو نظاماً مرتكزاً على التناقض الرئيس 'الأرض/البحر'. إنه مرتبط بشكل مباشر بالمحيط البيئي الجزيري حيث ينشأ النظام الألسني اللغوي. في أيامنا هذه في أوقيانيا يبدو أن 'نقاط الاستدلال [المكانية] تبقى بشكل رئيس مركزية أرضية أكثر منها مركزية

بشرية إن كنا في مكان واسع أم في مكان ضيق* (ص. 89). يلغي هذا الأمر المضاعف "الطبيعي" و"الكوني" لنظام التوجيه الذاتي المركز الذي بشكل مبرزة اللغات الهندية-الأوروبية وطرح بالتالي مسألة اكتساب الطفل لهذه الأنظمة.

بالنسبة إلى اللغة المحكية في تاهيتي (ريو تاهيتي)، تطرح لويز بيلتزر (1998) عدة تعابير مكانية مختلفة خاصة في الظاهر بمكان ذاتي المركز لا بل استخراجي (ص. 11):

- محور جنبي: يسار (أوي) مقابل يمين (أو).

- محور عمودي: على، فوق مقابل (نيا) أسفل، تحت (رارو).

- محور جبهوي: أمام (موا) مقابل وراء (موري).

ومع ذلك إن بدا أن اليسار واليمين ينظران في اتجاهات ذاتية المركز واستخراجية وحسب فالأمر نفسه لا ينطبق على المحورين العمودي والجبهوي. في الواقع، إن المحورين الأخيرين بشيران في الوقت عينه إلى مكان ذاتي مركزي وأرضي مركزي (ص. 14 و ص. 19). ويتابع الكاتب مع اتجاهين آخرين أرضيين مركزيين بشكل واضح:

- إتجاه المشرق (نيا) مقابل إتجاه المغرب (رارو).

- ما يأتي في الأول (موا) مقابل ما يأتي في الأخير (موري).

ومع ذلك نلاحظ أن الاتجاه المذكور أعلاه، أي من جهة النجيل (إي أوتا) مقابل جهة البحر (إي تاي) لم يتطرق إليه الكاتب. ولكن يبدو النظام الأنسي التاهيتي الخاص بالمكان بحسب لويز بيلتزر (1998) "محلي مركزي" أكثر منه "ذاتي مركزي" بحيث إن الأشخاص والأشياء والمكان الذي يتمركزون فيه لا ينفصلون بعضهم عن بعض. "إنه نظام محلي مركزي أكثر منه ذاتي مركزي حيث تربط الإنسان بالسكان صلة وثيقة وحيث يمكنه أن يكون موضع الفعل والحدث أو الفعل بحد ذاته (محمول)" (ص. 25). وقد أجري بحث مماثل في جزر الماركيز وتم وصف اللغة الماركيزية بالطريقة نفسها (كابنيتز 2001، 2002، 2005).

ج. الأنفصليات

وتكمنُ خلاصة المسألة في أنه في حين يتم استخدام الواصف الألسني الذاتي المركز والاستخراجي بسهولة في اللغات الهندية الأوروبية على مثال اللغتين الفرنسية والإنكليزية هناك في المقابل لغاتٌ يُفضلُ فيها استخدام الواصف المركزي الأرضي لا بل يستخدمُ هذه الفئة الواصف الألسني بشكل حصري (ليفنسون، 2003). وفي حالات أخرى، يمكن استعمال نماذج الواصفين الثلاثة وفقاً للسياقات مع تفضيلٍ للوصف المركزي الأرضي (واسمان، 1994). وتشير مجلة حديثة للأبحاث حول اليانغ (مجيد، بويرمان، كيتا، هاون، وليفنسون، 2004) في الواقع إلى 'أفضلية' لمرجع مكاني على آخر وفقاً للغة المحكية. فعلى سبيل المثال يكون جوابُ جماعة 'تزيلتان' في المكسيك الذين يتكلمون لغة ألمانيا بالأكثريّة مطلقاً أو مركزياً أرضياً في حين يجيبُ الهولنديون بطريقة نسبية أو ذاتية المركز عندما يقفُ هؤلاء الأشخاص أمام المهمة نفسها لحلها.

تُطرحُ إذاً مسألة طبيعة العلاقات القائمة بين التعبيرات المعترف بها لبنى الألسنية (أي اللغات) والمعرفة غير اللغوية (أي بما معناه الفعل أو الفكر) (بويرمان وليفنسون، 2000؛ براون وليفنسون، 2000؛ دانزيجر، 1997، 2001؛ ليفنسون، 2003، 1996؛ مجيد، بويرمان، كيتا، هاون وليفنسون، 2004). يمكنُ تأكيدُ أن الاختلاف الألسني يمكن أن يُربط إلى حدٍ معين بالاختلاف غير الألسني. ومن ضمن الأسئلة العالقة التي لم تلقَ بعدُ إجابة عنها، هناك الأسئلة المتعلقة بانعكاس العوامل البيئية والثقافية على التصورات المعكانية وبخاصة على تطورها. ونحاولُ في هذا السياق الإجابة من وجهة نظر علم النفس مما يقتضي إضافة إلى فهم تكوّن الإنسان وتطورها تحليلاً لتطور الكائن البشري وانتطور النفسي أي التطور ضمن سياقات صغيرة.

3. التطور المعرفي

أ. هناك...

في إطار بحثٍ جديد، أظهر جويغ واسمان وبيار داسان (1998، 2006) أنه عند استخدام نظام التوجيه المكاني الخاص بالثقافة اليابانية (أندونيسيا، آسيا الجنوبية الشرقية) لحل مهمات حل المشاكل فإنه يتميز بالاستعمال المبكر جداً ابتداءً من سن 4-5 سنوات للمقاط الاستدلالية المركزية الأرضية (مستوى 3 في الجدول 4) أكثر منه للمراجع الذاتية المركز (مستوى 1 في الجدول 4). وحصل باسكال كوترو-رابس (1999، 2001) على نتائج مماثلة بخصوص أطفال الكانك في قلدونيا الجديدة. وفي أمثال أخرى، بين دي نيون (1994) أن أطفال طائفة "توتزيلي" الذين يتكلمون لغة المايا يكتسبون نظام المرجع المركزي الأرضي في سن 4-5 سنوات كما يلاحظ كل من بينيلوبي براون وستيفن ليفسون (2000) أن أطفال "تزيلتان" الذين يتحدثون بلغة المايا يأتون بمصطلحات مطلقة منذ سن الستين. وأخيراً في الهند وفي النيبال، لاحظ كل من راميش ميشرا وبيار داسان وشانتا نيرولا (2003) أن التوجيه المطلق يعتمد بالأغلبية مع بلوغ الطفل 4-5 سنوات. تتحو هذه النتائج منحنى النسبوية الألسنية أي فرضية "ساير-ورف". وتحدد هذه الفرضية "الذعة على أنها مصنفة ومنظمة للتجربة المحسوسة" (بودنو، ص. 1991، 651). إنطلاقاً من وجهة النظر هذه تكمن المسألة في معرفة إلى أي مدى تكون الوظيفية المعرفية متعلقة بالثقافة. يؤثر جويغ واسمان وبيار داسان (1998) في المرحلة الأولى، وبالاستناد إلى تحليلهم، "النسبوية الألسنية المعتدلة" التي أعاد بيار داسان وراميش ميشرا وشانتا نيرولا تأكيدها في العام 2000 ومن ثم في العام 2003. وأما في اللغة اليابانية، فيبدو النظام اللغوي للواصف المركزي الأرضي راسخ البنية مقارنة مع الواصف الذاتي المركزي حيث إنه يحدد أسلوب التعبير كما

فريقة تصور المكان عقلياً (العملية الإدراكية). ومع ذلك لا تبدو اللغة العاملَ الوحيد المطروح كما سيظهر ذلك في مرحلة لاحقة.

ب. وهنا...

يعتقد دي ليون (1994) أن النتائج التي تم الحصول عليها في بالي وقلدونيا الجديدة والمكسيك والهند والنيبال تناقض النظريات العادية المتعلقة بنمو مفاهيم المكان لدى الطفل على غرار نظرية جان بياجيه (بياجيه وإنهلدر، 1948). نصفُ هذه النظرية الانتقال من التصور المكاني الذاتي المركز (مستوى 1)، 'مكان واقعي' على الصعيد الحسي الحركي إلى حد الستين، إلى التصور المكاني الاستخراجي (مستوى 2)، وهو 'مكان ممثل' على صعيد الفكر العلموس إلى حدود 10-11 سنة؛ إلى نظام لا مركزي مستند إلى المحاور المجردة (مستوى 3) على صعيد الفكر الشكلي ابتداءً من 11-12 سنة (بيدو، هودي، وبيديتيني، 1993). يصبح ممكناً إذاً النظر في بالي في نوع من 'عكس' مراحل النمو الكلاسيكية (واسمان وداسان، 1998). فقد يبدأ الأطفال الباليون بتفضيل المرجع المركزي الأرضي (مستوى 3) ومن ثم يستعملون في ما بعد الإطار الذاتي المركز (مستوى 1).

ج. فرضية عامة

إن الفرضية المطروحة لامتحان الوقائع تقضي بأنه لا يتعلق الأمر 'بعكس' مراحل التطور بل بما يُنتجه الإرث التاريخي والثقافي للمجتمعات الأوقيانية على سبيل المثال (مقابل الفرنسية) في أيامنا هذه من طرق وأنماط تصور 'مستحدثة' للمكان (من وجهة نظر غربية)، وتترك مراحل التطور فيند الوصف (ترونديك، 2003، 2002؛ ترواديك، مارتينو وكوترو ريس، 2002). ومن أجل التوصل لتقييم بهذا البحث لا بد من إجراء ثلاثة اختيارات. لا بد من تحليل المعطيات المنبثقة من نماذج غربية (منطقة تولوز، فرنسا) ومقارنتها بالمعطيات

المنبتقة من التماذج البولينيزية (جزر تاهيتي وموريتا، بولينيزيا الفرنسية، أوقيانيا). تكتمل الفائدة من المقارنة بين الشعبين الفرنسي والبولينيزي في أن المجتمع البولينيزي الحالي يبدو مناقلاً اجتماعياً وثقافياً بشكل قوي ومساو تقريباً في مستوى الاجتماعي والاقتصادي لمستوى فرنسا بخلاف الثقافة البولينيزية. وتتشابه المناهج الدراسية على الأقل على الصعيد التنظيمي. لا تقضي المسألة بعد ذلك بالنظر في التعارض بين المجتمعات الحديثة مقابل المجتمعات التقليدية بل في التفكير في التطور والتعبير الحالي هنا وهناك للمعارف المكانية العميقة (ترواديك، 1999).

بناء على البحث الذي قام به جويرغ واسمان وبيار داسان (1998) وقد استندا إلى الأطفال وليس إلى البالغين وحسب، ينبغي على العنزة التجريبية المستوحاة من أعمال فريق البحث في الإناسة المعرفية التابع لمعهد ماكس بلانك للعلم الألسني النفسي في تيماغ، علماً بأنها موحدة لكافة الجماعات الخاضعة للاختبار، أن تتيح التعرف على نوع الموضع المكاني المفضل استخدامه من قبل الأطفال البولينيزيين والفرنسيين كما على تطوره. وتقضي حالات اختبار الإدراك الحسي البصري لحافز مكاني التعامل مع معجم لغوي خاص مستقراً في التعليمات، واعتماد عملية الاستنكار القصيرة الأمد، وعملية التذكير من أجل أن يتم الأطفال فعلاً توجه في المكان ويحملون على تبريره رداً على تعليمة شفوية يعطيها بالغ في الإطار المدرسي.

تتأني النتيجة الرئيسية المنتظرة من تأثير التاريخ والثقافة على تصورات المكان المعنوية (راجع أوزان-ريفبير، 1997، من أجل تحليل لغوي لأنظمة التوجه المكاني في اللغات الأسترونيزية ومنها اللغات البولينيزية). وكما في باقي، نتوقع أن يفعل الأطفال البولينيزيون بشكلٍ مبني على الأفضلية نظاماً مكانياً مركزياً أرضياً أو مطلقاً (مستوى 3، من عمر 5 سنوات، في حين يفعل الفرنسيون بشكل معاكس نظاماً مكانياً ذاتي المركز أو نسبياً (المستويان 1-2). إن مقابلة النتائج مع المعطيات الموجودة (البولينيزية، الهندية، النيبالية، الكانكا،

المكسيكية، إلخ.) تمحُّج بمحاولة القيام بتعميم عبر ثقافي. أما بالنسبة إلى النوع الثاني من النتائج فيتوكد من تأثير السن. يساهم التحليل النوعي للتبريرات الشفهية لأفعال التوجه الخاصة بالأطفال بنوع خاص في تحديد مراحل تطور أنظمة التصور المركزية الذاتية والمركزية الأرضية ضمن حدود الممكن. أما النوع الثالث من النتائج فيتشأ من تأثير استقرار الأياخ الشفهي للمصطلحات الخاصة بنظام معين بالتصور المكاني (ذاتي مركزي مقابل مركزي أرضي). ويتعلق السؤال الذي يتفرع مما تقدم بتأثير اللغة على السنوك الحسي-الحركي. لا يد أيضاً من تقدير "الحضور" المتوقع لنظامي التصور في "علبة الأدوات" العقلية لجميع الأطفال (المستويان 1 2 والمستوى 3) واستخدامها أو تفعيلها/كبتها ضمن سياق تواصلية خاص.

د. المقارنة

يبدو جلياً أن الأطفال بالتفكير إليهم بشكل فردي فصلاً عن السياقات التاريخية والبيئية والاجتماعية الفرنسية من جهة والبولندية من جهة أخرى مختلفة من حيث النوع. ومن هذا المنطلق فهي غير قابلة للمقارنة. غير أن الطريقة المقارنة تبدو في صلب المقارنة الثقافية المقارنة (فان دي فيجفار ولوتغ، 1997). إنطلاقاً من هذا المنظور، يبدو استخدام التحليلات الإحصائية ضرورياً للتصديق على الثباتات الملاحظة. يسلم هذا المنهج جديلاً بأن ما يتم قياسه فإنه مماثل من حيث النوع في مختلف الجماعات وبأن التواتر وحده لما هو مقياس قابل للاختلاف. إلا أنه ليس الحال دائماً. في الواقع، إن عمليات التأقلم المختلفة وأنظمة التفكير المختلفة الناتجة رداً على ظروف تاريخية مختلفة تشير إلى أن الظواهر [التي تمت دراستها] تكون من حيث النوع لا من حيث الكمية وحسب مختلفة في جماعات ثقافية مختلفة* (غرينفيلد، 1997، ص.308). ينشأ عن هذه الفكرة خلاصة رئيسة ألا وهي: 'لا يمكن الحصول على مقاييس قابلة للمقارنة لظواهر غير قابلة للمقارنة' (المصدر نفسه).

تختلف مناهج علم النفس الثقافي كثيراً عن مقارنة علم المقاييس النفسية أو التجريبية المعتمدة في علم النفس المقارن. فوفقاً لعلم النفس المقارن كما طرحناه آنفاً يجب أن تكون الطرق المستخدمة في ثقافات مختلفة متعادلة شكلياً. فعلى سبيل المثال يمكن الاعتبار بأن استثناء معداً لجماعة ثقافية معينة يتكيف ببساطة مع جماعة أخرى. وفي المقابل، تعتبر المقاربة الثقافية أنه يجب التواصل مع الأشخاص المتمين لثقافة ما وفق النمط المعتاد والملامح لهذه الثقافة وذلك ضمن إطار 'المشاركة' في نشاطات من حياتهم اليومية (ورغوب، 2003). لا تتعلق المسألة بالضرورة في ما لو كانت طريقة 'الاستغناء' 'مفتوحة' أو 'مغلقة'. إستانداً إلى وجهة النظر هذه، لا تحقق المقارنات إلا على الصعيد التصوري والنظري لإعداد المعرفة العلمية وليس حصراً على الصعيد التجريبي والاختبار للمناهج والتصرفات ولو كانت تأتي من خلال منهجيات متعادلة 'شكلياً'.

إن استعمال الاجراءات المتعادلة تبدو مكيفة ومؤقلمة في ثقافات ليست مختلفة 'كثيراً' بعضها عن بعض. يفرض استخدام الإجراءات المختلفة من حيث النوع نفسه بشكل بديهي وواضح في حالة الثقافات المختلفة 'جداً' أي الثقافات التي تمتلك مفترضات عرقية وطرق تواصل مختلفة جذرياً. وبذلك 'ينتج' علم النفس الثقافي المقارن منهجية للمقارنة بين ثقافات متشابهة في حين ينتج علم النفس الثقافي منهجية لمقارنة الثقافات المختلفة' (غرينفيلد، 1997، ص. 308). يبقى أن نشدد على أنه لا يتم الاستعانة بأي شكل من الأشكال بوسائل موضوعية تسمح بالتمييز ما بين الثقافات بحسب تشابهها وبقي هذا الأمر اعتبارياً بعض الشيء. إن مقارنة النتائج التي تم الحصول عليها من الأطفال البولنديين والفرنسيين تقع في إطار هذا الفصل في خانة المستوى التصوري التوحيد للتحليل. ونصح هذه المسألة على مجمل الكتاب.

II - السياق العديني البولينيزي

1. السكان

فترافيد يادى دي بده الأطفال البولينيزيين أي طلاب المدارس في بيئة مدنية. تتألف العينة من ثمانية وتسعين طفلاً من الحضانة والمدرسة الابتدائية من حيين إثنين في مدينة بانيتي (ماماو وبيناي) الواقعة على جزيرة تاهيتي في بولينزيا الفرنسية (أوقيانيا). يمكن اعتبار هؤلاء الأطفال ذوي ثقافة بولينيزية كما هو معروف عنها في أيامنا هذه (لبيفي، 1973؛ بانوف، 1989؛ سورا 1998؛ نروانديك، 1994). إن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمعائلات متوسط بشكل إجمالي لا بل مرتفع قليلاً تُستعمل اللغة الفرنسية في هذا الاختبار. تم سحب أسماء الأطفال بالقرعة من بين أسماء الأطفال الذين يرتادون المدرستين وقد تم استثناء بعض الأطفال الذين يعانون صعوبات مدرسية كبيرة.

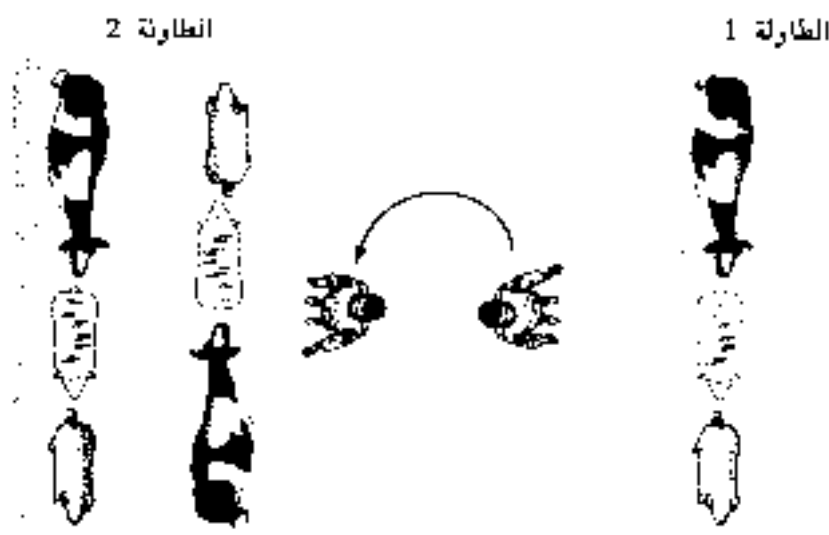
تم تشكيل ثلاث مجموعات من الأطفال: تسعة وعشرون تلميذاً من قسم الكبار في الحضانة فضلاً عن ثلاثين تلميذاً من النصف التمهيدي الأول وثلاثين من الصف المتوسط الثاني من المدرسة الابتدائية. تتراوح أعمار الأطفال في قسم الكبار في الحضانة ما بين 4 سنوات و 11 شهراً و 5 سنوات و 10 أشهر لدى القيد. ويبلغ معدل عمر المجموعة 5 سنوات و 5 أشهر. تتراوح أعمار تلاميذ النصف التمهيدي الأول بين 6 سنوات و 11 شهراً و 8 سنوات و 10 أشهر لدى القيد. كما يبلغ معدل عمر الجماعة 7 سنوات و 5 أشهر. وأخيراً، تتفاوت أعمار تلاميذ النصف المتوسط الثاني بين 9 سنوات و 11 شهراً و 12 سنة و 8 أشهر. ويصل معدل العمر إلى 10 سنوات و 10 أشهر. تُقسم كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين مع محاولة احترام ثنائية النوع وفقاً لنهج الاستقراء الشفهي لتسفرودات الخاصة بالمكان في التعليم (استقراء نسي أو مطلق).

2. الأدوات

يألف التنظيم المكاني للاختبار من قاعتين متجاورتين في المدرسة، يصل ما بين القاعتين باب. لا يمكن الأطفال رؤية ما في داخل القاعة الأخرى، تُسدل ستائر كل قاعة بحيث لا يتمكن الأطفال من رؤية ما هو خارج المبنى. يتم الاستعانة في كل قاعة بطاولة موجهة بحسب المحور الأرضي المركزي المنتقى لإجراء هذه التجربة

← جهة الجبل	الطاولة	→ جهة البحر
-------------	---------	-------------

في القاعة الأولى جلس الأطفال إلى الطاولة الأولى بحيث تكون جهة البحر من جزيرة تاهيتي على يمينهم وجهة الجبل على يسارهم. ثم جلس الأولاد إلى الطاولة الثانية في القاعة الثانية بعد دورة 180 درجة أي بما معناه أن جهة البحر هي الآن على يسارهم وجهة البحر على يمينهم (الرسم 10).



إجابة نسبية - إجابة مطلقة

الرسم 10 - اختبار الحيوانات (ليفنسون، 2003).

تتألف أدوات الاختبار من خمسة حيوانات: كلب، هر، خنزير، بقرة وحصان. إنها ألعاب من البلاستيك تجدها بسهولة في الأسواق. إن هذه الأجناس الحيوانية الموجودة في الجزيرة يمكن أن تكون موضع اختبارات وتجارب "محيوثة" من قبل الأطفال الفاضلين في تاهيتي. نختار ثلاثة حيوانات من بين الخمسة لتأليف كل سؤال من الاختبار:

سؤال تمرين: هر، كلب، بقرة.

سؤال 1: هر، خنزير، حصان.

- سؤال 2: خنزير، كلب، حصان.

- سؤال 3: هر، خنزير، بقرة.

- سؤال 4: هر، كلب، حصان.

- سؤال 5: خنزير، كلب، بقرة.

3. إجراء الاختبار

أ. التمرين

يطلب من الطفل الذي إلى الطاولة الأولى أن يعدد جميع الحيوانات. ثم توضع الحيوانات الثلاثة التي تم اختيارها لسؤال الامتحان بالتوالي وراء بعضها البعض وهي تتجه نحو الجبل. نطلب من الطفل أن يذكر موقع كل حيوان والجهة التي ينظر إليها. نجمع الحيوانات ونعطيها للطفل ونطلب منه أن يصعبها في المواقع التي كانت فيها قبلاً. إذا لم يتمكن الطفل من إعادة صفها نكرر سؤال الاختبار بإضافة تفسير وهو أن الحيوانات تنظر كلها بالاتجاه نفسه ولكن من دون استعمال عبارات محددة متعلقة بالمكان. ومن ثم نتقل إلى السؤال 3.

ب. الاختيار

يوضع لكل سوان ثلاثة حيوانات على الطاولة 1 في القاعة الأولى. تستقرئ شفهاً طريقة تصور الوضع فائين:

- الحالة 1- الاستقراء الشفهي المطلق: ' ترى أن جميع الحيوانات تنظر إلى جهة البحر (مقابل جهة الجبل)'.*

- الحالة 2 - الاستقراء الشفهي النسبي: ' ترى أن جميع الحيوانات تنظر إلى جهة اليسار (مقابل جهة اليمين)'.*

يطلب من الطفل أن يتذكر الاتجاه جيداً ومن ثم نغطي الحيوانات بورقة. وننقل الطفل إلى الطاولة 2 في القاعة الثانية ونعطيها ثلاثة حيوانات مشابهة ونطلب منه أن يصفها بالطريقة التي تم فيها صف مثلانها على الطاولة الأخرى. بالنسبة إلى السؤالين 4 و 5 نطلب من الطفل اطلعنا على كيفية تصرفه لكي يتذكر موقع الحيوانات (أو نطلب شرحاً منه).

ج. ترميم الأجوبة

وفقاً لاقتراح جويرغ واسمان وبيار داسان (1998) تم ترميم أجوبة الأطفال إما 'م' (في حالة المطلق) في حالة التوجه المركزي الأرضي لصف الحيوانات أو 'ن' (نسبي) في حالة التوجه الذاتي المركزي. يُعمد إلى هذا الترميم عندما تكون الأجوبة الخمسة عن الأسئلة الخمسة من النوع نفسه كما عندما يكون سؤال واحد من أصل خمسة بالاتجاه الأخر. في حالة الأجوبة حيث ثلاثة أمثلة من أصل خمسة من نفس الاتجاه واثان من الاتجاه الآخر يمكن ترميم الأجوبة إما 'م' أو 'ن' ويتم التعامل معها بشكل منفصل. في هذه التجربة تشكل هذه الأجوبة 30% من المجموع (24 على 89). ولكن اخترنا أن تتماثل هذه الأجوبة 'م' و 'ن' مع الأجوبة 'م' و 'ن' في تحليل النتائج على غرار راميش ميسرا وبيار داسان وشاندا نيرولا (2003) لكونها تنظر في وجهة الأكثرية نفسها.

4. النتائج

1. أثر الاستفراء الشفهي

في حالة الاستفراء الشفهي النسبي، 82% من أجوبة الأطفال كانت ذات توجه نسبي و18% ذات توجه مطلق (جدول 5). في حالة الاستفراء الشفهي المطلق، 75% فقط من الأجوبة ذات توجه مطلق و43% ذات توجه نسبي. نلاحظُ بدأ تأثير الاستفراء الشفهي على نوع التوجه في صف الحيوانات. يدل هذا الأمر على الوصف المعني للمعلومة اللغوية التي إلى حد ما "تقوُّد" أم لا، عملية التوجه في إطار المكان. يبرزُ هذا التأثير بشكل كبير في حالة الاستفراء الشفهي النسبي. يجدر التذكير بأن نظام التوجه الذاتي المركز أو النسبي يميِّز بالأحرى الثقافة الفرنسية والمدرسية في هذا السياق. أما بالنسبة إلى الاستفراء المطلق الذي يشكل ميزة النظام الألسني البولندي فيظهر بوضوح أن لديه تأثيراً أقل على نوع عمل التوجه المكاني. ربما تتعلَّق المسألة بمؤشر 'الأفضلية' البارز بالنسبة إلى طريقة التوجه النسبي إلى حد أنه 'فاعل' بشدة على الرغم من المعلومة الشفهية المطلقة. كما نستطيع أن نستنتج أن النتائج لا تنحوا المنحى المتوقع.

مطلق		نسبي		الاستفراء الشفهي
مطلق	نسبي	مطلق	نسبي	الإجابة
25 (57%)	19 (43%)	8 (18%)	37 (82%)	عدد المجموعة

جدول 5. الأجوبة وفقاً للاستفراء الشفهي (بايتي)

ب. تأثير الجنس

في حالة الاستفراء الشفهي النسبي، 90% من الفتيات قدمن إجابة نسبية و فقط 10% من بينهن أدلين بإجابة مطلقة (الجدول 6). أما بالنسبة للفتية، 76%

أجابوا بصورة نسبية و24% بشكل مطلق. في هذه الحالة لا نلاحظ اختلافاً خاصاً بحسب الجنس.

في المثاب في حالة الاستقراء الشفهي المطلق، 68% من الفتيات أعطين على الرغم من كل شيء إجابة نسبية و32% فقط إجابة مترابطة مع المعلومة الشفهية المعطاة في التعليم. وبالعكس، 76% من الفتيمة أدوا بجواب مطلق مسجّم مع هذه المعلومة في حين 24% ردوا بجواب نسبي. هناك تأثير هام في هذه الحالة للجنس على الأداء إذ تبدو الفتيات أقل تأثراً بالمعلومة الشفهية الأرضية المرتكزة من الصبية. في الواقع، لا نلاحظ أي فارق مهم إحصائياً بالأداء على صعيد الاستقراء الشفهي لدى الفتيات في حين أن هناك فرقاً لدى الفتيمة.

الجنس	الفتاة				الفتي	
	نسبي		مطلق		مطلق	
استقراء						
الإجابة	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق
عدد	18	2	13	6	6	19
النسبة	(%90)	(%10)	(%68)	(%22)	(%76)	(%24)
المجموع						

جدول 6. الأجوبة وفقاً للجنس والاستقراء الشفهي (بايتي).

ج. تأثير المستوى المدرسي

* حالة الاستقراء النسبي. في الروضة الثانية أي في صف الأطفال الذي تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات، وفي حالة الاستقراء الشفهي النسبي، 80% من الأجوبة أنت نسبة (جدول 7). في النصف الابتدائي الأول أي في صف الأطفال التي تتبع أعمارهم 7 إلى 8 سنوات، ودائماً في حالة الاستقراء الشفهي النسبي، تظهر النتائج متشابهة إلى حد ما، إذ إن 73% من الأجوبة جاءت نسبية و27% فقط مطلقة. ثم في الصف المتوسط الثاني أي التلاميذ

البالغة أعمارهم 10-11 سنة، 93% منهم أعطوا أجوبة نسبية. لا نشهد إذاً أي تأثير خاص للمستوى المدرسي أو للعمر في هذه الحالة.

الصف المتوسط الثاني		الصف الابتدائي الأول		لروضة الثانية		المستوى المدرسي
مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	الإجابة
1	14 (93%)	4	11 (73%)	3	12 (80%)	العدد
(7%)		(27%)		(20%)		

جدول 7. نسب الأجوبة بحسب المستوى المدرسي (حالة الاستفراء النسبي)

* دراسة أجوية الاختيار النسبية. استخدم الأطفال في الروضة الثانية المصطلحات الذاتية المركز التي ضمنها البالغ في تعليمات الاختيار. ولكن تبرز في هذا الإطار مواقف التردد فضلاً عن عدد هائل من الأخطاء بالنسبة إلى الإشارة إلى عبارتي اليمين واليسار. وإلکم على سبيل المثال:

- 'لا أعرف ماذا أقول... إلى اليمين [خطأ]، ليهر إلى اليسار، الختير

إلى اليمين؟' 'إلى اليمين [صح ثم يضيف] ... إلى اليسار؟'

- 'لا أعرف ماذا أقول... إلى اليمين [خطأ]، إجابة أرضية مركزية؟'

'إنها أمي التي قالت لي ... إلى اليسار [صح].'

في ائصف الابتدائي الأول وفي الصف المتوسط الثاني يستخدم التلاميذ

عبارات كاليمين واليسار ولكن من دون ارتكاب أي خطأ في تحديد وجهة

الاستدلال. ونذكر على سبيل المثال العبارات التالية:

- 'ينبغي النظر إلى اليمين... إلى اليسار [صح]، إجابة أرضية مركزية، إنه

أمر صعب؟'

- 'أفكر في عقلي في جهة اليمين [صح] لأنه هناك في ذلك الاتجاه

[ويشير إلى الاتجاه]؟'

- * لأن الحيوانات تنظرُ إلى اليمين [صح] وأحفظُ في ذهني أنك قلتُ إلى اليمين؟
- * أنظرُ أولاً إلى موقع الحيوانات والطريقة التي وضعت فيها، جهة اليمين [صح]، وهكذا أعرف؛
- * أنظرُ جيداً إلى الحيوانات، إلى اليمين [صح] وأشيرُ إلى الوجة مستعيناً يدي.

في حالة إتجاز عملية توجيه الحيوانات بالنسبة إلى الذات، إذا لم نبذ الإشارة إلى عبارات اليمين واليسار الذاتية المركز متفنة جداً في الروضة الثانية لدى تسويغ مهمة التوجيه شفهيّاً فإن هذه المهارة تبرزُ بوضوح في الصف الابتدائي الأول وفي الصف المتوسط الثاني.

• دراسة أجوبة الاختبار المطلقة: يتطابقُ تسويغُ الأجوبة في الروضة الثانية مع التسويغُ الوارد في حالة الأجوبة التسمية السابقة مما يعني أنه لو استخدم الأولاد المفردات الذاتية المركز التي حث عليها البالغ في التعليمات فإن الإشارة إلى عبارتي اليمين واليسار لا تبدو متفنة بل تشكلُ مصدرَ التردد. نذكرُ مثلاً:

"يمين [خطأ، ثم]... يسار [صح]" ؛ * "يمين... يسار".

يستخدمُ التلاميذ في انصف الابتدائي الأول والصف المتوسط الثاني المصطلحات الذاتية المركز المستغرة. ولكن إذا افترضنا أن استخدام العبارات على مستوى الإشارة والاستدلال بدأ متقناً إلا أن هناك ارتكاباً للعديد من الأخطاء بالنظر إلى عملية التوجيه المطلق. وتذكر على سبيل المثال:

- * إلى اليمين، أفكرُ في أن الحيوانات تنظرُ إلى اليمين [خطأ، في الواقع إلى اليسار]؛ "هناك شيء، يتجه إلى اليمين وإلى اليسار"؛
- * أفكرُ في عقلي ومن ثم أحفظُ جيداً الوجة، إلى اليمين [خطأ، في الواقع إلى اليسار].

بالنظر إلى بعض أجوبة الاختبار المطلقة فإننا نقفُ أمام حالة الأجوبة

التسمية السابقة بالنسبة إلى استخدام عبارتي اليسار واليمين، ولكن تم استخدام هاتين العبارتين لتسوية عمل التوجيه المطلق بشكل غير صحيح. وبكل الأحوال إن الأسلوب الذي استخدمه الأطفال واعتمده البالغون في التعليمات لا يتطابق وعملهم الفعلي في التوجيه المكاني. وتعبير آخر يبدو المقدرات النسبية (يمين، يسار) مستخدمة كما لو أنها تمثل دلالة مطلقة (جهة البحر، جهة الجبل).

* حادثة الاستقراء المطلق. في حادثة الاستقراء الشفهي المطلق، نلاحظ تأثيراً هاماً للمستوى المدرسي أو لمن التلاميذ (جدول 8). في الروضة الثانية، 14% من الأطفال أعطوا جواباً مطلقاً و67% أعطوا الجواب نفسه في الصف الابتدائي الأول. وأخيراً 87% أجابوا جواباً مطابقاً للاستقراء الشفهي الذي قام به أتباع في الصف المتوسط الثاني.

الصف المتوسط الثاني	الصف الابتدائي الأول		الروضة الثانية		المستوى المدرسي
	مطلقة	نسبة	مطلقة	نسبة	
العدد	13 (87%)	2 (13%)	10 (67%)	5 (33%)	12 (46%)
					2 (14%)

جدول 8. نسب الأجوبة بحسب المستوى المدرسي (الاستقراء المطلق)

* دراسة أجوية الاختيار المطلقة. يبدو أن تسوية الأجوبة في الروضة الثانية قد استندت إلى إتقان التعبير عن المصطلحات الأرضية المركزية المستقراء في التعليمات. إليكم على سبيل المثال:

«جهة الجبل [صح]، الجبل في الأعلى»؛ «جهة البحر [صح]».

في الصف الابتدائي الأول، يستعمل التلاميذ من دون تردد المصطلحات الأرضية المركزية التي ضمنها الناتج في تعليمات الاختيار، غير أن التمكن من الإشارة إلى عبارتي جهة البحر وجهة الجبل لتسوية عملية اتوجه لا يزال يطرح مشاكل جمّة. إليكم على سبيل المثال:

- " أرى فقط جهة الجبل [صح ولكنه يُشيرُ إلى اتجاه منحرف 90%]،
 " جهة البحر " [أيضاً] ؛
- " لأنني أنظرُ جيداً إلى جهة الجبل [صح] لأنك قلت لي ذلك " ؛ " جهة
 البحر [خطأ، إجابة نسبية] " ؛
- " أحفظ في ذاكرتي، جهة الجبل [صح]، لأنك قلت لي ذلك " ؛ " لا
 أدري [إجابة نسبية] " .
- في الصف المتوسط الثاني، تبدو الأجوبة الآن مسوعة باستخدام ملائم
 للعبارة الأرضية المركزية المستقراة في التعليمات. ونذكر على ميل المثال:
- " أحفظُ جهة الجبل [صح]، هناك، إنه الجبل، هناك، إنه البحر [يشيرُ إلى
 الاتجاهات الفعلية] " .
- نلاحظ إذاً في إطار هذه الحائة تطورُ مهارة الفرد في تصور المكان
 الأرضي المركزي الذي يربط بطريقة متمسكة فعلُ التوجه بالمفردات الملائمة.
 يبرزُ هذا التطورُ في يادئ الأمر لدى الفتيان منذ صف الروضة الثانية وبخاصة
 في الصف الابتدائي الأول حيث يتم ارتكاب عدة أخطاء ومن ثم لدى الفتيات،
 وصولاً إلى الصف المتوسط الثاني حيث يظهرُ القليلُ من الأخطاء.
- * دراسة أجوية الاختيار النسبية. يستخدمُ الأطفالُ في الروضة الثانية
 المفردات الأرضية المركزية المُنصوية في التعليمات. ولكن تمييزي " جهة البحر " و
 " جهة الجبل " يسهمان بشكل خاطئ في الإشارة إلى التوجه النسبي. يمكن
 هذا الأمر أن يحدث في حين أن الطفلاً يدركُ اتجاهي البحر والجبل الفعليين،
 وإليكُم مثلاً على ذلك:
- " ننظرُ إلى الجبل [خطأ]، ويشيرُ باتجاه البحر " ؛ " ننظرُ باتجاه البحر
 [خطأ]، ويشيرُ باتجاه الجبل " ؛ إذا استدروا، نجدُ أمامنا الجبل " ؛
- " جهة الجبل، هناك [خطأ]، يشيرُ إلى جهة البحر " ؛ " جهة البحر، هناك
 [صح]، إجابة أرضية مركزية، يشيرُ إلى الجبل في الاتجاه نفسه للبحر " ؛

- 'جهة الجبل [خطأ] لأن والدي علمني ذلك' ٤ 'البحر [صح]، إجابة أرضية مركزية [يقع في الأعلى [ويشير باتجاه الجبل]].'

في الصف الابتدائي الأول وفي الصف المتوسط الثاني، نقف أمام الغاية نفسها في تسوية الأجوبة. فعلى ميل المثال:

- 'أفكر في عثلي، جهة الجبل [خطأ]، أرى صف الحيوانات التي تنظر باتجاه الجبل' ٥ 'جهة البحر [خطأ].'

- 'أفكر وأمعن النظر في الحيوانات، جهة الجبل [خطأ]' ٦ 'جهة البحر [خطأ]، ولكن يشير إلى الاتجاه الفعلي للجبل'.

تخضع أجوبة الاختبار هذه لتأثير يمكن وصفه بالتأثير البراغماتي التطبيقي المقرون بحالة التفاعل ما بين البالغ والطفل. وبحسب التعدي الذي تُستخدم فيه عبادتا جهة البحر وجهة الجبل في الحوار والتواصل، تصبح هذه العبادات ملائمة في الحالت للنظر في فعل التوجيه في المكان الذي يعدّ نسبياً. لا يستبعد هذا التأثير البراغماتي معرفة المحور البيئي الأرضي المركزي الفعلي ولكنه لا يتيح إقامة علاقة واضحة بين نظامي التوجيه: (1) النظام الأول المرتبط على الأرجح بالثقافة المدرسية التي تُحدث تأثيراً كبيراً في الثقافات مقارنة بالثقافتين، (2) النظام الثاني المرتبط بالثقافة النيوليتية اليومية.

5. مناقشة

استناداً إلى وجهة نظر إجمالية، لم يكن هنالك من اختلاف مهم إحصائياً في نتائج الأطفال البولنديين في التروسة الثانية في مدينة باييتي في حائتي الاستقراء الشفهي (الذاتي المركز أو الأرضي المركزي)، ذلك أن أعمار التوجيه التي قاموا بها في إطار إمكان أتت بشكل أساسي ذاتية المركز أو نسبية، غير أننا نلاحظ في المقابل تبايناً في النتائج في الصف الابتدائي الأول ويعود هذا الاختلاف لتبايناً بشكل كبير في الصف المتوسط الثاني. يبدو بالنسبة

إلى هذين المستويين المدرسيين أن المعلومة الشفهية المتطورة في التعليمات (مطلقة كانت أم نسبية) 'تقوؤ' بصورة أفضل وعلى نحو تدريجي عملية توجيه الأشياء في إطار المكان.

III - سياق ريفي بوليفيري

1. السكان

ترتكز الدراسة الآن على أطفال بوليفيين يقطنون في محيط ريفي. وتأتف العينة من ستة وتسعين طفلاً في الحضارة وفي المدرسة الابتدائية الكائنتين في منطقة ريفية في جزيرة موريا في بوليفيا الفرنسية (أوقيانيا). تقابل جزيرة موريا لجزيرة الكبرى أي ناهيتي. ينتمي هؤلاء الأطفال، على غرار العينة السابقة، إلى الثقافة البوليفيزية بالشكل الذي يمكن تعريفها فيه في أيامنا هذه (نيفي، 1973؛ بانوف، 1989؛ سورا، 1998؛ ترواديك، 1994). تُستخدم لفرنسية كلفة اختبار. تم سحب أسماء الأطفال بالفرعة من بين الذين يرتادون المدرستين باستثناء بعض الأطفال الذين يعانون صعوبات على الصعيد الدراسي. تشكلت ثلاث مجموعات من الأطفال: أربعون تلميذاً من الروضة الثانية (الحضارة) واثناون وثلاثون تلميذاً من الصف الابتدائي الأول وأربعة وعشرون تلميذاً من الصف المتوسط الثاني (المدرسة الابتدائية). تتراوح أعمار أطفال الروضة الثانية بين 5 سنوات و5 سنوات و11 شهراً لدى المرور بالاختبار (معدل العمر = 5 سنوات و6 أشهر). ويتراوح معدل أعمار نصف المتوسط الثاني بين 10 و11 سنة. تُقسم كل مجموعة إلى أربع مجموعات فرعية مع المحافظة على تساوي الأعداد بحسب الجنس وفقاً لنوع الأشياء المستخدمة في الاختبار (سيارات أو رقاقات) وطريقة الاستقراء انشغبي في التعليمات (استقراء نسي أو مطلق).

2. أدوات الاختبار

يشبه تنظيم الاختبار المكاني نظيره في التجربة السابقة. وتشكل أدوات الاختبار هذه المرة من سيارات صغيرة من جهة ومن رقاقات بلاستيكية من جهة ثانية.

بالنسبة إلى السيارات فهي عبارة عن ألعاب حقيقية مصنوعة من المعدن نجدها في السوق. يرتبط توجيه السيارة في إطار المكان بالاتجاه الذي نأخذه وهي تتقدم في السير وتشكل هذه المعرفة المكانية جزءاً لا يتجزأ من التحارب اليومية المعيشة من قبل الأطفال. وأما الرقاقات فهي دعائم من الكرتون مرسوم عليها أشكال هندسية بألوان متعددة: دائرة حمراء صغيرة ومربع أزرق كبير. وبخلاف السيارات لا يُعطى توجيه الشكلين الهندسيين الواحد بالنسبة إلى الآخر على الرقاقة من قبل، بل إنه يتحج عن قاعدة تقضي بالربط بين الموضوعين الموجودين على الرقاقة عبر توجيه معين معروف بالتوجيه الاستخراجي بالنسبة إلى موقع المتكلم وفقاً للشروحات التالية مثلاً :

.. تقع الدائرة "على" المربع.

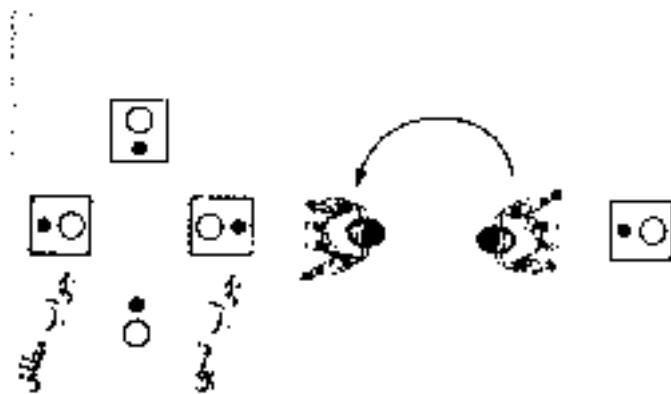
- تقع الدائرة "تحت" المربع.

- تقع الدائرة "إلى جانب" المربع.

تجعل هذه القاعدة التوجيهية "يديها" في حالة التفاعل الاجتماعي بين البالغ والطفل الذي يتمتع بمستوى دراسي ما قبل الابتدائي والابتدائي العيحي، ولكن من المهم الإشارة إلى أن هذه اليداها مهما بدت مشتركة إلا أنها تنجم عن تعليم ثقافي خاص ودراسي يتوع خاص. لذلك يبدو من المشير للاهتمام تمييز الأشياء التي يكون توجيهها في إطار المكان مرتكزاً على أساس القاعدة الثقافية السابقة للتجربة.

تألف أدوات الاختبار من خمس سيارات صغيرة معدنية مختلفة كل واحدة عن الأخرى (سيارات "4x4" وسيارة رياضية) وخمس رقاقات متشابهة (10: 5

سم (5.11) نجد على كل رقاقة رسماً هندسياً يمثل المربع الأزرق الكبير (5.5 سم × 5.5 سم) نعنوه دائرة حمراء صغيرة (قطرها 3 سم).



الرسم 11. اختبار الرقاقات (ليفتسون، 2003)

3. إجراء الاختبار

أ. التمرين

نضع على الطاولة الأوتى الرقاقات الخمس (مقابل للسيارات الخمس) بنفس اتجاه الألفاظ: الدريعات 'نعنوها' الدائرة والسيارات تتوجه 'إنى الأمام'. يُطلب من الأطفال وصف وتوضيح. تؤخذ إحدى الرقاقات (مقابل السيارة الرياضية) وتوضع باتجاه مختلف. عندئذ نضع الدائرة على يسار المربع وتقع السيارة 'جانباً' (دوران 90) ثم يقول المختبر: 'الآن تختلف إحدى الرقاقات (مقابل إحدى السيارات) عن الرقاقات الأخرى. أيمكنك أن تعرف ما سبب الاختلاف؟ عليك أن تذكر هذه الرقاقة (مقابل هذه السيارة)'. يتم تعطيل

الرفاقة أو السيارة بقطعة قماش ونضع الرفاقات الأخرى أمام الأطفال بشكل صليب على أن تكون كل رفاقة وكل دائرة باتجاه مختلف. * أنظر الآن إلى هذه الرفاقات (مقابل هذه السيارات) وقل لي أية رفاقة تشبه تلك التي رأيتها قبلاً.*
يتوقف التدريب لدى استيعاب الأطفال هذا الاختبار.

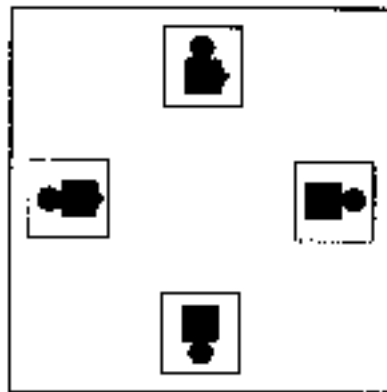
ب. الاختبار

نوضع رفاقة (مقابل السيارة الرياضية) على الطاولة الأولى ويُطلب من التلاميذ أن يتذكروا موضعها. يُستفرا شفهياً توجيةً نسبي أو مطلق.

- الحالة الأولى: إستفراء نسبي: * ترى أن الدائرة تقع على اليمين (مقابل السيارة تذهب إلى اليمين)* أو * ترى أن الدائرة تقع على اليسار (مقابل السيارة تذهب إلى اليسار).

- الحالة الثانية: إستفراء مطلق: * ترى أن الدائرة تقع جهة البحر (مقابل السيارة تأخذ جهة البحر)* أو * ترى أن الدائرة تقع جهة الجبل (مقابل السيارة تأخذ جهة الجبل)*.

يتم تغطية الرفاقة أو السيارة بقطعة قماش ويُدعى الأطفال للتوجه إلى الطاولة الثانية. نضع على هذه الطاولة الرفاقات الأربع الأخرى أو السيارات الأربع الأخرى على شكل صليب وتأخذ كل منها اتجاهًا مختلفًا عن الآخر. ينبغي على الأطفال إذاً أن يختاروا الرفاقة أو السيارة التي تتطابق بالنسبة إليهم مع الرفاقة أو السيارة الموضوعتة على الطاولة الأولى. يُجرى الاختبار بالاستناد إلى خمسة أسئلة أو ترتيبات مختلفة، ويُطلب من الأطفال تسوية أجوبتهم للأسئلة 3، 4 و5. ولإنهاء الاختبار يُطلب من بعض الأطفال في الصف الابتدائي الأول وفي الصف المتوسط الثاني (الإجراء غير منهجي) أن يشيروا إلى مكان الدائرة بالنسبة إلى المربع على الرفاقات الأربع الواحدة تلو الأخرى أو الإشارة إلى الاتجاه الذي تأخذه السيارات الأربع بحيث يتم جمع قائمة بالمصطلحات المستخدمة للإشارة إلى الاتجاهات الأربع المحتملة (الرسم 12).



الرسم 12. ترتيب الرفاقات الأربع

ج. تصنيف الأجوبة

تم تصنيف أجوبة الأطفال وتقييمها على غرار ما جرى سابقاً إما 'م' (للإجابة المطلقة) في حالة التوجيه الأرضي المركزي وإما 'ن' (للإجابة النسبية) في حالة التوجيه البتائي المركز. تطبق عملية تحديد الأجوبة وتصنيفها عندما تقع الأجوبة الخمسة عن الأسئلة الخمسة في الخانة نفسها وعندما ينتمي سؤال واحد من أصل خمسة إلى التوجيه الآخر. في حالة أجوبة الاختبار التي ننتمي فيها إجابتان من أصل خمسة إلى التوجيه الآخر يمكن ترميز الأجوبة إما 'م' أو 'ن' وتعالج بشكل منفصل ومستقل بعضها عن بعض. ولكن قلنا تكرر هذه الأجوبة: 12 على 96 (أي 12، 5%)، وإذا قمنا بدراسة هذه الأجوبة عن قرب، نرى أن أسئلة الاختبار المعنية بالتوجيه الأقلي هي في أغلب الأحيان الأسئلة الأولى (1، 2 و3). يمكن اعتبار أن الطفل قد بدل طريقة التوجيه لدى قيامه بالاختبار (المرونة المعرفية) وبأن التوجه 'المُنقضى' هو ما يعيّر الأسئلة الأخيرة. وتُصنف الأجوبة هنا أيضاً إما 'م' أو 'ن' وفقاً للتوجه الأكثرى.

وبالكم على سبيل المثال إرتياز واحد من هذا النوع حيث ثلاثة أجوبة إختبار من النوع 'ن' وإجابتان من النوع 'م' قد تم تحديده بشكل عكسي في التوجيه الأقلي أي 'م'. في الواقع في هذه الحالة الخاصة إنهما الإجابتان

الأخيرتان (4 و5) اللتان تنتميان إلى التمرّج "م"، إتخذ تسويغ الأجوبة على الأسئلة 3، 4 و5 ضاعاً أرضياً مركزياً واضحاً، يبدو أن الطفل قد أجرى تعديلاً على التوجيه الأول. وأخيراً لم يتمّ التمكن من تحديد إحدى عشر إجابة وتصنيفها ما بين "م" أو "ن"، إنها تعكس الصعوبة التي يواجهها الطفل في الفهم والإجابة على السؤال المطروح مقرونًا بخيار انفاقي وصدفوي بعض الشيء، لكل توجيه محتمل الواحد تلو الآخر. يبرز هذا النسق من الأجوبة بأعليته في الروضة الثانية. (ثمانية أجوبة من أصل أحد عشر جواباً).

4. النتائج

1 تأثير الاستقراء الشفهي

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي (الجدول 9)، يأخذ 19% من الأجوبة بالإجمال ضاع التوجه النسبي (8 أجوبة اختبار على 41) و81% طابع التوجه المطلق (33 إجابة من أصل 41). في حالة الاستقراء المطلق، 89% من الأجوبة ذات توجه مطلق (39 إجابة من أصل 44) و11% فقط ذات توجه نسبي (5 أجوبة على 44). وتتنوع أجوبة الاختبار الأخرى (غير المصنفة لا "م" ولا "ن") بين 64% (7 على 11) للاستقراء النسبي و36% (4 على 11) للاستقراء المطلق.

المطلق		النسبي		الاستقراء
مطابقة	نسبية	مطابقة	نسبية	الإجابة
39 (96%)	5 (11%)	33 (81%)	8 (19%)	المعاد

جدول 9. نسب الأجوبة وفقاً للاستقراء الشفهي (موريا)

بخلاف الأجوبة التي تم الحصول عليها من الأطفال البولنديين نقاطين

في المدينة حول اختبار الحيوانات المتركز على مبدأ اختيار الرفاقات والسيارات نفسه، لا نشهد أي تأثير يُذكر للاستغراء الشفهي على نوع التوجه المكاني الذي اختاره أطفال الريف، فأياً كانت المعلومة التي أعطيت لهم في سياق التعليمات فلقد أعطت الأثرية المساحة من التلاميذ (أكثر من 80%) إجاباتها وفقاً للمحور الأرضي المركزي، يمكن أن يشير هذا الأمر إلى "أفضلية" ثقافية فعلية لهذه الطريقة في التوجه في إطار هذا السياق الخاص.

ب. تأثير الجنس

في حالة الاستغراء الشفهي النسبي (جدول 10)، 71% من الفتيات أعطين إجابة مطنقة (2 على 17) و29% إجابة نسبية (5 على 17). أما بالنسبة للفتيان، 88% ردوا بإجابة مطنقة (21 على 24) و21% فقط أعطوا إجابة نسبية (3 على 24). تبدو الفتيات كما سابقاً أكثر تأثراً من الفتية بفارق بسيط بالمعلومة الشفهية النسبية من دون أن يظهر بالضرورة تباين بارز من الناحية الإحصائية.

الجنس	فتاة		فتيان	
	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق
الإجابة	نسبية	مطنقة	نسبية	مطنقة
العدد	5 (29%)	12 (67%)	3 (22%)	18 (88%)

جدول 10. نسب الأجوبة بحسب الجنس والاستغراء الشفهي (موريا)

في حالة الاستغراء الشفهي المطلق لا يُلاحظ أي فارق محين بحسب الجنس. 14% من الفتيات (3 على 21) و9% من الفتيان (2 على 23) أعطوا إجابة نسبية أي إجابة غير مطابقة للمعلومة الشفهية التي قُدمت لهم. وبالتالي، فإن 86% من الفتيات (18 على 21) و91% من الفتيان (21 على 23) أعطوا

إجابات مترابطة مع الاستقراء المطلق، وتوزعت أجيوية الاختبار الأخرى بين 73% (8 على 11) لفقيات و 27% (3 على 11) للفتيان.

ج. تأثير نوع الأشياء

في حالة الاستقراء الشفهي المطلق، لا نلاحظ أي فارق في النتائج وفقاً لنوع الأشياء المستخدمة (جدول 11). 91% من الأجيوية المطلقة مع الرقاقات و 86% من الأجيوية المطلقة مع السيارات، في المقابل، هناك فارق بسيط في التعاطي مع نوعي الأشياء في حالة الاستقراء الشفهي النسبي مع أن هذا الفارق غير مهم إحصائياً. إن 15% فقط من الأجيوية نسبية مع السيارات بينما 24% من الأجيوية نسبية مع الرقاقات يمكن أن يكون هذا الأمر تعبيراً عن وضع الرقاقات "المتأثر" أكثر بالسياق المدرسي بحيث يعيل إلى تدعيم التصور الذاتي المركز للمكان المنتبثق من القواعد الثقافية الغربية. وتوزع الأجيوية الأخرى بالتساوي بين 45% لرقاقات و 55% للسيارات.

الأشياء	الرقاقة		السيارة	
	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق
الاجابة	نسبة	مطلقة	نسبي	مطلق
العدد	5 (24%)	16 (76%)	3 (15%)	17 (85%)

جدول 11. نسب الأجيوية بحسب نوع الأشياء (موريا)

د. تأثير المستوى المدرسي

* حالة الاستقراء النسبي. في صف الروضة الثانية أي الأطفال الذين يبلغ معدل أعمارهم 5 سنوات و 6 أشهر وفي حالة الاستقراء الشفهي النسبي (جدول 12)، يظهر أن 94% من الأجيوية مطلقة (14 على 15)، وأما في الصف الابتدائي الأول أي الأطفال الذين يبلغ معدل عمرهم 7 سنوات 9

أشهر، ودائماً في حالة الاستقراء الشفهي النسبي، تبدو النتائج مختلفة. 36% من الأجوبة نسبة (5 على 14) و64% أجوبة مطلقة (9 على 14). يتخلص هذا الفارق في ما بعد في الصف المتوسط الثاني أي مع أطفال يبلغون 10-11 سنة حيث 83% منهم أعطوا أجوبة مطلقة (10 على 12) و17% أجوبة نسبية (2 على 12). هناك أثر بسيط للمستوى الدراسي في هذه الحالة كما في الصف الابتدائي الأول، ومع ذلك لا يعد هذا اثباتاً ذا أهمية من الناحية الإحصائية.

الدرجة	لرؤية الثانية		الصف الابتدائي الأول		الصف المتوسط الثاني	
	نسبة	مطلقة	نسبة	مطلقة	نسبة	مطلقة
العدد	1 (6%)	14 (94%)	5 (36%)	9 (64%)	2 (17%)	10 (83%)

جدول 12. نسب الأجوبة وفقاً للمستوى الدراسي (الاستقراء النسبي)

• دراسة أجوبة الاختبار النسبية. في الصف الابتدائي الأول (خمسة أجوبة نسبية ومن بينها أجوبة لأربع فتيات) وفي الصف المتوسط الثاني (جوابان نسيان ومن بينهما جواب لفتاة واحدة)، يستعملُ تسويغُ الأجوبة بشكل عام مصطلحات النسبية المستخدمة في الاستقراء الشفهي ويبدأ على إنقار عملية التوجيه الذاتي المركر، ويذكر على سبيل المثال:

- * لأنك وضعت الرفافة على هذا النحو، وأديرت الطاولة.*

- * لأنها تذهب باتجاه اليمين [المباراة].*

- * لأنني أعمتُ النظر جيداً؛ * تقع الدائرة هنا [ويشيرُ إلى الموقع].*

يبدو أن الأطفال قد تمكنوا من التعاضّي مع المعنومة الشفهية المنطوية في إطار التعليمات، فتمت تسمية الاتجاهات الأربعة إذاً بشكل صحيح بلغة اليسار واليمين والأمام والخلف (ونادراً ما تم التداول بعبارتي أعلى وأسفل). بالنسبة

إلى بعض هذه الحالات المتكررة أكثر لدى الفتيات وفي الصف الابتدائي الأول، يُنحفظ تطابقاً جيداً بين فعلٍ توجه الأشياء الذاتي المركز في المكان واستخدام المصطلحات الملائمة للنظر في الاتجاهات الأربعة.

* دراسة أجوبة الاختبار المطلقة. في الروضة الثانية (14 جواباً مطبقاً ومن بينهم 10 أجوبة للفتيان)، يُستعان في تسوية الأجوبة بالمصطلحات النسبية المستخدمة في الاستقراء الشفهي. ومع ذلك فإن عبارتي اليسار واليمين يتعاقبان لدى استخدامهما مع التوجه الأرضي المركزي إلى حد أن الإشارة إليهما تظهراً معكوسة. فعلى سبيل المثال:

"الدائرة إلى اليسار [في الواقع إنها إلى يسار انطلق]."

- "الآن الدائرة هناك [ويشيرُ جهة البحر]."

- "لأنها دائماً نفسها [توجه مطلق]."

في الصف الابتدائي الأول (تسعة أجوبة مغتلفة من بينها تسعة أجوبة للفتيان) وفي الصف المتوسط الثاني (عشرة أجوبة مغتلفة ومن بينها ستة أجوبة للفتيات)، يقع تسوية الأجوبة في الحذائفة نفسها. يتم إذاً تعيين الوجهات الأربع بالتعبيرات النسبية كاليمين واليسار المذكورة في التعليقات وغالباً ما تكون معكوسة وفق محور ذاتي المركز (11 مرة من أصل 19). وخلافاً للأجوبة النسبية السابقة يُمكن استنباط متغير بيقردي مهم لتسميات المحور "العمودي".
وإليك على سبيل المثال:

- "أمام ووراء."

- "أخط مستقيم ووراء."

- "في الأعلى وهي الأسفل."

- "يسار ويمين."

- "يمين ويسار."

- "بجانب وبجانب."

بالسبة إلى هؤلاء الأطفال، يبدو أن الاستقراء من قبل البالغ تعبيرات معينة

في التعليمات "يرسخ" معجماً اصطلاحياً للاستخدام في إطار التواصل. إن الإشارة إلى هذه العبارات التي لم يتم البالغ باستقرائها قد قام الطفل بتفصيلها على نحو تفصيلي، في هذا السياق الخاص، يمكن هذه التعابير اللغوية كاليمين وائيسر أن تساعد ولو بطريقة غير منهجية على تعيين فعل التوجه المعطوق. إذا كان بناء التوجه الأرضي المركزي لمحور البحر/ الجبل قد تم في إطار التكوين المتصغر وبطريقة مشتركة إلا أن المحور "العمودي" يطرح الكثير من المشاكل. في الواقع، ربما يعود السبب في ذلك إلى أن البالغ لم يضمن التعليمات التي أعطاها مفردات خاصة لتعيين هذا المحور فلا يُلحظ بالتالي أي استخدام للمعجم "المشترك" من قبل الأكثرية من الأطفال.

• حالة الاستقراء المطلق. في حانة الاستقراء الشفهي المطلق (جدول 13)، لا يظهر أي فارق مرتبط بالمستوى الدراسي أو بين الأطفال. في الروضة الثانية، 88% أعطوا إجابات مطلقة (15 على 17)، وفي النصف الابتدائي الأول 87% حدوا حدودهم (13 على 15)، وأما في النصف المتوسط الثاني، 92% أعطوا إجابات مطابقة للاستقراء الشفهي (11 على 12).

النسبة المئوية		النصف الابتدائي الأول		النصف الإعدادي		النسبة المئوية
مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	الإجابة
11	1	13	2	15	2	العدد
(92%)	(8)	(87%)	(13)	(88%)	(12)	

جدول 13. نسب الأجوبة بحسب المستوى المدرسي (الاستقراء المطلق)

• دراسة أجوية الاختيار المطلقة. في الروضة الثانية (15 إجابة)، في النصف الابتدائي الأول (13 إجابة) وفي النصف المتوسط الثاني (11 إجابة)، يُستعان لتسوية الأجوية بالعبارات المطلقة التي يضمنها البالغ التعليمات. إليكم على سبيل المثال:

- "هكذا، جهة الجبل".
 - "إنها الوجهة نفسها، السيارة تتجه إلى هناك [يشيرُ إلى البحر]."
 - "لأنني أعلم ذلك [ويشيرُ إلى الجبل]."
 - "لأنني رأيتُ السريعَ جهة البحر والدائرة جهة الجبل".
- يتم تسمية الوجهات الأربع التي تم استنباطها في المصنفين الابتدائي الأول والمتوسط الثاني بالاستخدام الصحيح لعبارتي جهة البحر وجهة الجبل بالنسبة إلى المحور الأول كما تتم من جديد بواسطة متغير بيغودي عام للعبارات انحصاراً بالمحور الثاني. ويُذكرُ على سبيل المثال:
- * أمام ووزاء.
 - * [يشيرُ إلى الانجاه].*
 - * يسار ويمين.
 - * هنالك [للإشارة إلى الاتجاهين].*
 - * هنالك وفي الأسفل.
 - * هذا الجانبُ والأخر.
 - * جانب البحر [في الاتجاهين].
 - * شرق وغرب.

يمكن التفكير إذاً من وجهة نظر براغماتية عملية وفي إطار التفاعل الاجتماعي بين البالغ والطفل الذي يشكلُ حالة الاختبار، أنه يمكن التعبير عن الفعل الحسي-الحركي لتوجه الأرضي المركزي الذي قامت أكثرية الأطفال ابولينيزيين بتفعيله شفهيًا بطريقة مشتركة بفضل العبارات المُستقرأة من قبل البالغ. طالما أنه لم يتم تضمين أي عبارة خاصة لتعيين المحور "عمودي"، يُلحظ تغييرية كبيرة للتصريح اللغوية للنظر في هذا المحور. إنه أشبه بالوضع حيث يقوم كل واحد بما يحلو له.

* دراسة أجوبة الاختبار التسمية. في الروضة الثانية (إجابتان)، أي توسيع الأجوبة على النحو الآتي "لا أعرف". في الصف الابتدائي الأول (إجابتان)

وفي الصف المتوسط الثاني (إجابة واحدة)، يستخدمُ تسويغُ هذه الأجوبة العبارات المطلقة التي تنطوي عليها التعليمات ولكن من أجل تبرير التوجه النسبي، إليكم مثلاً:

- " رأيتُه منذ قليل جهة البحر وقد تغيرَ ذلك" ؛ " هذا، جهة الجبل وهذا، جهة البحر [معكوسين بالنسبة إلى المحور البيئي]".
- " لأنها [السبارة] تذهبُ جهة البحر [على الطاولة الأخرى، تذهب جهة الجبل]".

يُلاحظ أيضاً تغيرية بيفردية لتعيين الاتجاهات الأربعة:

- "انجبن/ البحر [معكوسين] و"هكذا" [بالنسبة إلى المحور العمودي]".

- " يسار/يمين و أمام/وراء".

- "بحر/جبل و يمين/يسار [بالنسبة إلى المحور العمودي]".

إن فعلَ التوجيه الذاتي أتمركز في إطار المكان الذي تم تفعيله ظاهراً من قبل بعض الأولاد لا يُعبرُ عنه بسهولة بواسطة لغة مشتركة مثل "يسار/ يمين و أمام/وراء" إذا أخذنا بالاعتبار أخذ الاستقراء التمهيني الذي قام به البالغ للمصطلحات الأرضية المركزية.

5. مناقشة

يختصُ هذا الاختبارُ إلى تأكيد أنه لا وجودَ لأي فارق بارز وهام إحصائياً في نتائج أطفال موريا أيضاً كان المستوى الدراسي ونوع الاستقراء الشفهي. وتبدو فعالُ توجيه الأشياء لديهم في المكان أرضية مركزية أو مطلقة بشكل أساس. تختلف هذه النتائجُ جداً عن النتائج التي تم التوصل إليها مع أطفال مدينة بايتي.

IV - السياق الفرنسي

1. تمهيد

لا ينبغي على علم النفس عبر الثقافي أن يقتصر مجال عمله على علم نفس الثقافات الأخرى وحسب كما هي الحال في أغلب الأحيان، وخوفاً من أن ينحو هذا العلم باتجاه العنصرية أتى علم النفس عبر الثقافي ليكون علم نفس "عام" يدرس كافة الثقافات بما فيها، أو لا سيما، ثقافة الفرد الخاصة (ترواديتك، 2003، c). لذلك يُعتمدُ في هذا السياق إلى إعداد بحثٍ حول أطفال الثقافة الفرنسية بغية المقارنة بين الثقافات، وإذا كان بديهياً الاختلاف القائم بين السياقات التاريخية والاجتماعية- الثقافية للنمو الفرنسي من جهة والبولندي من جهة أخرى فمن الممكن العبثُ بالمقارنة على مستوى بناء النظرية (غرينغند، 1997). ويبدو من المثير للاهتمام تطبيق النموذج الذي أعده فريق معهد ماكس بلانك في مدينة نيماغ لكون الدرامات حول تطوير تصور المكان التي أجريت بالاستناد إلى أطفال ذوي ثقافة فرنسية لا تطرح حتى إمكانية إطار المرجع الأرضي المركزي لدى الطفل والولد في سن الدراسة. يخلط في الواقع الإطارات الاستخراجي والأرضي المركزي في أغلب الأحيان (روين، 2002، فوكليير، 2004). تبدو الدرامات في هذا السياق مطابقة للنموذج الغربي.

أنجزت التجربة الثانية بواسطة أدوات مؤلفة من رقاقات عليها أشكال هندسية متعددة الألوان: دائرة حمراء صغيرة ومربع أزرق كبير. ومن ثم إن الأعمال التي تشكل ركيزة هذا العمل (راسمان وداسان، 1998) تناقض توجهاً ذاتي المركز أو نسبياً بحسب المتكلم بلغة "الييمين" و"اليسار" وتوجهاً أرضياً مركزياً أو مطلقاً أي مستقلاً عن المتكلم بلغة "جهة البحر" و "جهة الجبل" عندما يتلاءم السياق البيئي الجزيري مع هذا التعبير. وبالنسبة إلى السياق البيئي

تفرنسي، أي منطقة تارن-إي-غارون، لا يمكن أن ينتمي خيار المحور الأرضي لمركزي للخاتمة نفسها بسبب اعتماد القرب من البحر ومن الجبل. لقد اعتمدنا إذاً محور 'جهة الحضارة' و 'جهة المعلم' لتكون هذه الاتجاهات شكلت موضوع تجربة معيوشة من قبل الأطفال الذين يرتادون المدرسة على أن لا يُعتبر هذا المحور نظام توجد يحظى بالامتياز من الناحية الثقافية. وإن بطرح المعلمون وخصوصاً في الحضارة نقاط استدلال مكانية الأرضي المركزي لمساعدة الأطفال في عملية التوجه في إطار أنشطتهم، غير أن النظام الثقافي المختص بالتوجه في إطار المكان والمستخدم على نحو تفضيلي في التعليم المدرسي يبقى على الأرجح ذاتي المركز. لذلك تم ابتكار المحور الأرضي المركزي في إطار هذه التجربة ولهذه المناسبة ويُعد بالتالي محوراً 'اصطناعياً'. تم تحديد استعمال المحاور الأرضية المركزية المنطوية من 'شمال' و'جنوب'، و'غرب' و'شرق' لكونها محاور مطلقة ومستقلة إلى حد كبير عن التجربة الإدراكية المباشرة للمحيط البيئي. وبغية المحافظة على الطابع 'الإدراكي' لنقاط الاستدلال المكاني على غرار 'جهة البحر' و'جهة الجبل' في باقي أو في بولينيوزيا، تم اعتماد النقاط 'الاستدلالية' التالية 'جهة الحضارة' و'جهة المعلم' في فرنسا.

2. السكان

تتألف عينة الاختيار من ستة وخمسين طفلاً في المدرسة الابتدائية في مدينة صغيرة من منطقة تارن-إي-غارون. ينتمي هؤلاء الأطفال إلى الثقافة الفرنسية ولا يُعتبر أي طفل منهم مهاجراً وافداً. وكما جرى سابقاً تم سحب أسماء هؤلاء الأطفال بالقرعة من بين أطفال المدرسة باستثناء بعض التلاميذ الذين يعانون صعوبات كبيرة على المستوى الدراسي تشكلت مجموعتان من الأطفال: ثمانية وعشرون تمهيداً من الصف الإعدادي وثمانية وعشرون تلميذاً

من الصف الابتدائي الثاني. تتراوح أعمارُ التلاميذ في الصف الإعدادي بين 6 سنوات و6 أشهر و7 سنوات و6 أشهر (معدل العمر = 6 سنوات و11 شهراً). تتراوح أعمارُ تلاميذ الصف الابتدائي الثاني بين 8 سنوات و7 أشهر و10 سنوات وشهرين (معدل العمر = 9 سنوات وشهران). تُقسم كل مجموعة أطفال إلى مجموعتين فرعيتين متساويتين في العدد بحسب الجنس وفقاً للاستفراء انشهي (النسبي أو المطلق) التي تتضمنه تعليمات الاختبار.

3. أدوات الاختبار

يشمل التنظيم المكاني المخصص للاختبار قاعتين متجاورتين في المدرسة. يصل رواق صغير ما بين القاعتين. لا يستطيع التلاميذ رؤية ما في داخل القاعة الأخرى. تُسدل ستائر كل قاعة بحيث لا يرى التلاميذ أبداً ما هو خارج المبنى. تتم الاستعانة في كل قاعة بطاولة موجهة في المكان بحسب المحور الأرضي المركزي المتقى لهذا الاختبار:

جهة 'الحضانة' →	طاولة	← جهة 'ملعب المدرسة'
-----------------	-------	----------------------

تمركز التلاميذ في القاعة الأولى بطريقة تكون فيها جهة 'الحضانة' على يمينهم وجهة 'ملعب المدرسة' على يسارهم. وأما في القاعة الثانية فتمركز التلاميذ على الطاولة بعد دوران 180° أي أن جهة 'الحضانة' تقع الآن على يسارهم و 'جهة الملعب' على يمينهم. تتألف أدوات الاختبار من خمس رقائق ماثلة (5، 10، 5، 10، 5 سم × 10، 5 سم). تشمل كل رقيقة على رسم هندسي وهو عبارة عن مربع أزرق كبير تعلوه دائرة حمراء صغيرة (الرسم 12).

4. إجراء الاختبار

أ. الاختبار

بعد مرحلة التدريب والتدريب على الاختبار توضع رفاقة على الطاولة لأولى ويُطلب من التلاميذ أن يذكروا موضعها. يتم استقراء التوجه النسبي شفهياً مقابل التوجه المطلق:

- الحالة 1 - استقراء نسبي: "تري الدائرة إلى اليمين" أو "تري الدائرة إلى اليسار".

الحالة 2 استقراء مطلق: "تري الدائرة جهة انحناءة" أو "تري الدائرة جهة الملعب".

تغطي الرفاقة بقصعة قماش ويُدعى التلاميذ للذهاب إلى القاعة الأخرى. يتم الاستعانة في القاعة الثانية وعلى الطاولة الثانية بالرفاقات الأربع الأخرى بحيث توضع على شكل صليب كل واحدة باتجاه مختلف عن الأخرى. يتعين على الأطفال اختيار الرفاقة التي تتطابق بحسب رأيهم مع الرفاقة الموضوعه على الطاولة الأولى. يُجرى الاختبار المؤلف من خمسة أسئلة أو خمسة ترتيبات مختلفة. يُطلب من الأطفال تسوية أجوبتهم للأسئلة 3 و 4 و 5. وهي نهاية الاختبار يُطلب من التلاميذ الإشارة إلى موضع الدائرة مع تعيين موقع الرفاقات الأربع الأخرى الواحدة تلو الأخرى بحيث يصبح من الممكن جمع المصطلحات المستعملة للتعبير عن الاتجاهات الأربع المحتملة.

ب. تصنيف الأجوبة

إن هذا التصنيف معادلٌ لتصنيف الأجوبة في الاختبارين السابقين. جرى تصنيف أجوبة الأطفال ما بين "م" مطلق أي توجه أرضي مركزي وبين "ن" سبي أي توجه ذاتي المركز. في حالة الأجوبة التي تنتمي فيها إجاباتك من أصل خمس إلى التوجه الآخر، يمكن تصنيف الأجوبة ما بين "م" و "ن" وتعالج

بشكل منفصل. ولكن فلما تبرز مثل هذه الأجوبة: سنة على سنة وخمسين (أي 10%). وإذا أمعنا، على غرار ما تقدم، في دراسة النتائج نجد أن الأسئلة المعنوية بالتوجه الأقل تكون دائماً الأسئلة الأولى (1 و2 و3) (مع استثناء بسيط). يمكن أن نعتبر أن الطفل قد بدأ نمط التوجه لدى قيامه بالاختيار وبأن التوجه "المختار" هو الذي يميز الأسئلة الأخيرة. تُصنف هذه الأجوبة أيضاً إما 'م' أو 'ن' وفق التوجه الأكثرى.

5. النتائج

أ. تأثير الاستقراء الشفهي

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي، يُعد 74% من الأجوبة بالإجمال ذات توجه نسبي و26% فقط ذات توجه مطلق (جدول 14). في حالة الاستقراء الشفهي المطلق، 66% من الأجوبة ذات توجه مطلق و34% ذات توجه نسبي. يمكن إذاً ملاحظة التأثير المهم للاستقراء الشفهي على نوع التوجه الذي يختاره الطفل. بدل هذا الأمر على التعامل الفعلي مع المعنومة اللغوية التي "تقود" إلى حد ما عملية التوجه في المكان. إن هذا التأثير الذي لا يتماشى على الإطلاق مع ما هو متوقع يبرز بشكل واضح في الاستقراء الشفهي النسبي.

مطلق		نسبي		استقراء
مطلقة	نسبة	مطلقة	نسبة	إجابة
19 (66%)	10 (34%)	7 (26%)	20 (74%)	عند

جدول 14. نسب الأجوبة وفقاً للاستقراء الشفهي (بومون دي لومان)

ب. تأثير الجنس

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي (جدول 15) لا يُلاحظ أي فارق في

النتائج ما بين الفتيات والفتيان. في الواقع، 77% من الفتيات أعطيت إجابة نسبية (10 على 13) و23% إجابة مطلقة (3 على 13). وبالنسبة إلى الفتيان 71% أجابوا بشكل نسبي (10 على 14) و29% أعطوا إجابة مطلقة (4 على 14). في المقابل، وفي حالة الاستقراء الشفهي المطلق، أعطى 53% من الفتيات إجابة نسبية (8 على 15) غير مطابقة للاستقراء الشفهي في حين أن 86% من الفتيان أعطوا إجابة مطلقة (12 على 14) أي إجابة مطابقة للمعلومة الشفهية التي أعطيت لهم. وعلى غرار الأطفال البولنديين يبدو أن الأكثرية الساحقة من الفتيان تميل إلى مجازاة المعلومة المعطاة وتبنيها وتنفيذ عممية التوجه في المكان المطابقة لها في حين يعتمد نصف عدد الفتيات هذا الموقف. وإن لم يكن بالتالي هنالك فارق في النتائج وفق الاستقراء الشفهي لدى الفتيات غير أننا نلاحظ فارقاً بارزاً في النتائج من نتائج الإحصائية لدى الفتيان. يبقى علينا شرح أسباب هذه الفروقات.

الجنس	فتاة		فتى	
	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	14 (77%)	3 (23%)	10 (71%)	4 (29%)
				2 (14%)
				12 (86%)

جدول 15. نسب الأجوبة وفق الجنس والاستقراء الشفهي (بومون دي لومان)

ج. تأثير المستوى المدرسي

• حالة الاستقراء النسبي. في الصف الإعدادي أي مع الأطفال الذين يبلغ معدل عمرهم 7 سنوات، وفي حالة الاستقراء الشفهي النسبي (الجدول 16)، 77% من الأجوبة جاءت نسبية (10 على 13) و23% مطلقة (3 على 13). في الصف الابتدائي الثاني أي مع أطفال يبلغ معدل عمرهم 9 سنوات ودائماً في

حالة الاستقرار النسبي، نقتفأ أمام نوع النتائج نفسه. 71% من الأجوبة جاءت نسبية (10 على 14) و29% مطلقة (4 على 14). ليس هناك إذاً من تأثير للمستوى المدرسي أو للسن في هذه الحالة.

الصف الابتدائي الثاني		الصف الإعدادي		المستوى المدرسي
مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	الإجابة
4 (29%)	10 (71%)	3 (23%)	10 (77%)	العدد

جدول 16. نسب الأجوبة بحسب المستوى المدرسي (استقراء نسبي)

• دراسة أجوبة الاختيار النسبية. في الصف الإعدادي (10 أجوبة اختبار)، استخدم التلاميذ من دون تردد مفردات نسبية لتسويغ أجوبتهم. واليكم على سبيل المثال: "لأن الدائرة تقع جهة اليسار"، "أستخدم يدي نقطة استدلال". تم تعيين الاتجاهات الأربعة بشكل صحيح باستخدام عبارات اليمين واليسار (باستثناء تلميذين قاما بعكس الاتجاهين) والأعلى والأسفل. في الصف الابتدائي الثاني (10 أجوبة اختبار)، جاء تسويغ الأجوبة أيضاً نسبياً. بالنسبة إلى الاتجاهات الأربعة، لا يلاحظ عند هذا المستوى الدراسي أي عملية عكس لاتجاهي اليمين واليسار كما يُستخدم الاتجاهان "أمام ووراء" كمعادلين لاتجاهي "الأعلى والأسفل".

• دراسة أجوبة الاختيار المطلقة. في الصف الإعدادي (3 أجوبة)، يلاحظ استعمال مفردات ذاتية المركز أو نسبية. فيسوغ التلاميذ أجوبتهم المطلقة باستخدام عبارتي اليمين واليسار الذاتيتين. ونذكر على سبيل المثال: "أعرف أين جهة اليسار وأين جهة اليمين". وعندما يُطلب منهم تعيين الاتجاهات الأربعة يتم حينئذٍ عكس اليمين واليسار بصورة مطلقة. وبالتالي يعتمد التلاميذ التوجه الأرضي المركزي ويسوغون هذه العملية بمفردات ذاتية المركز ثم تضمينها في تعليمات الاختبار. وتشير العبارات النسبية في هذا السياق إلى عملية

مطلقة، أما في النصف الابتدائي الثاني (4 أجوبة)، وبالنسبة إلى الفتيان الثلاثة وحسب، فبينما يركز الاستقراء الشفهي على العبارات النسبية يلاحظ بدءاً من هذا المستوى الدراسي توسل العبارات المطلقة لتسوية الأجوبة. فعلى سبيل المثال، "نقع الدائرة دائماً جهة النافذة". كما يتم تعيين الاتجاهات الأربعة أيضاً على هذا النحو "جهة المشعاع وجهة النافذة، جهة الدقلى وجهة الخزانة". وعلى الرغم من الاستقراء النسبي الذي أعده البالغ بعيل التلاميذ إذاً إلى استخدام عبارات مختلفة ومطلقة لتسوية عملهم الذي يُعد بعد ذاته مطلقاً.

* حالة الاستقراء المطلق. في حالة الاستقراء الشفهي المطلق (جدول 17) وفي النصف الإعدادي (أطفال في عمر 7 سنوات)، 27% من الأجوبة أنت نسبة (4 على 15) و73% مطلقة (11 على 15). في النصف الابتدائي الثاني (أطفال بعمر 9 سنوات) وفي الحادثة نفسها، 43% من الأجوبة نسبية (6 على 14) و57% مطلقة (8 على 14). يبدو أننا نشهد في هذه الحالة تأثيراً متواضعاً على صعيد المستوى المدرسي أو السن إلا أن هذا الفارق غير مهم من ناحية الإحصائية. إذا أعطت أكثرية التلاميذ بعمر 7 سنوات إجابة مطابقة للاستقراء الشفهي المطلق أي أن فعل توجه الأشياء يبدو "موجهاً" حسب المعلومة التي تم تلقيها من الغير فإن ما يقارب نصف عدد التلاميذ بعمر 9 سنوات يعطون إجابة نسبية غير متطابقة مع الاستقراء الشفهي الذي قام به البالغ. وخلافاً لما تمت معانيته لدى الأطفال البولنديين، لا سيما القاطنين في مدينة بايبي، تتميز طريقة التوجه الذاتي المركز مع التقدم في السن. تشير هذه العسائنة إلى أن "الأفضلية" التي طُرحت أعلاه بالنسبة إلى طريقة التوجه في الممكن ذات النوع الذاتي المركز يتم تعلمها خلال النمو وليست "طبيعية" مثلما اعتقد أصحاب نظريات التطور (بياجيه وإنهلدر، 1948). ونظراً إلى تدني عدد التلاميذ في المجموعات لا بد من إجراء المزيد من الدراسات.

الصف الابتدائي الثاني		الصف الإعدادي		المستوى المدرسي
مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	الأجوبة
8 (57%)	6 (43%)	11 (73%)	4 (27%)	العدد

جدول 17. نسب الأجوبة وفق المستوى المدرسي (استقراء مطلق)

* دراسة أجوية الاختبار المستطمة. في الصف الإعدادي (11 جواباً بانتساوي بين التعتيات والفتيان)، يسوغ التلاميذ من دون تردد أجوبتهم متوسلين مفردات مطلقة. واليكم الأمثلة التالية: "تنجھ الدائرة نحو الباب وهذا أيضاً"، ' لأنني أتذكر أن هذا هو الانجاء [مع الإشارة إلى 'الاتجاه']'. كما أن الاتجاهات الأربعة هي أيضاً مطلقة بالأكثرية (7 على 11) مع تغيرة بيفردية مهمة لتسميات 'المبتكرة' في الحال من قبل التلاميذ من أجل تسمية المحور العمودي ' فوق/تحت'. ولا بد من التذكير بأنه خلافاً للمحور 'حضائنة/ ملعب' لم تتم الإشارة إلى المحور العمودي في سياق التعليمات. ويُذكر على سبيل المثال:

- 'جهة المنزل وجهة المدرسة'.
- 'نحو الغابة ونحو الأسفل'.
- 'باتجاه ريفة وبتجاهي'.
- 'نحو الصف ونحو السقيفة'.

في الصف الابتدائي الثاني (8 أجوية ومن ضمنها أجوية 6 فتيان) يبدو الوضع معانلاً إذ أتى تسويغ الأجوية مطلقاً بالأكثرية. إلا أن الاتجاهات الأربعة كانت نسبية بالأكثرية (5 حالات على 8). إقرن الاستخدام الصحيح لجارات اليمين واليسار بتغيرة مهمة للعبارات النسبية الدالة على المحور الآخر. فعلى سبيل المثال:

- 'يمين ويسار [للدلالة على فوق وتحت]'.

- "بلى الأمام وإلى الراء".

- "في الراجعة ونحو من هو قبالي".

• دراسة أجوية الاختار النسبية، في النصف الإعدادي (أربعة أجوية ومن بينها أجوية ثلاث فتيات)، يبدو تسوية الأجوية نسبياً وإن تم استخدام مصطلحنا "يسين وئيسار" لا بد من التذكير بأن الاستقراء الشفهي مطلق في هذا السياق. وليكن على سبيل المثال: "لأن تلك الرقاقة تضعها هنا (أمام الطفل)"، "تصور الجهة في عقلي وأفكر". في المقابل تم تعيين التوجهات الأربعة باستخدام المفردات النسبية "الثانية": "يمين ويسار"، فوق وتحت. في النصف الابتدائي الثاني (سنة أجوية ومن بينها أجوية خمس فتيات)، إذا تم تعيين التوجهات الأربعة والإشارة إليها بالعبارات نفسها فإن تسوية الأجوية يقع عندئذ في الخانة نفسها كالمسابق. قام تلاميذ هذا الصف بشرح فعل التوجه النسبي من دون استعمال العبارات النسبية ك"يسار واليمين" التي لم يتم التطرق إليها في التعليمات. ونذكر الأمثلة التالية:

- "لأن في الجهة الأخرى [على الضاوية الأخرى]، أديرز الدائرة إلى هناك [اتجاه معاكس]".

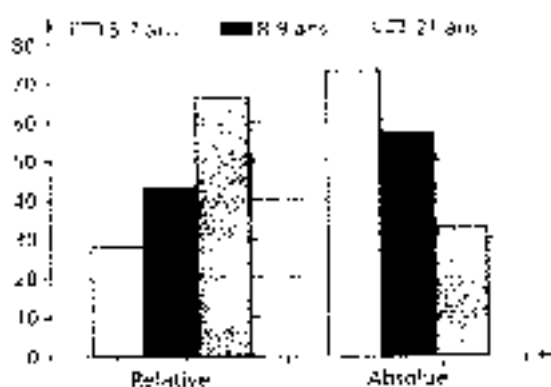
- "لأننا استدرنا وبدلت الرقاقة [وجهتها النسبية]."

- "بما أنها في هذا الاتجاه، ونحن لسنا في الاتجاه نفسه، فإذا إنها تقع في هذه الجهة".

6. مناقشة

يلحظ في فرنسا وفي النصف الإعدادي اختلاف بارز إحصائياً في نتائج الاختبار بحسب الاستقراء الشفهي، يبدو هذه النتائج "موجهة" و"متناسقة" مع نوع المفردات الخاصة بالمكان التي يستخدمها البالغ. لا يلاحظ أبداً هذا الفرق في النصف الابتدائي الثاني حيث يتم فعل التوجه المكاني الذاتي المركز بصورة

متكرره أياً كانت المعلومة الشفهية التي ضمنها البائع في تعليقات الاختبار. نميلُ دراسةً حديثةً أعدتها ساندرا كوريج (2006) بالاستناد إلى ست وثلاثين فتاةً باللغات ذوات الثقافة الفرنسية (معدل العمر - 21 سنة) إلى إثبات انساق التصوري ثلاثي التكوين. تُظهرُ الكاتبةُ أنه إذا كان للاستفراء الشفهي النسبي تأثيرٌ كبيرٌ على اختيار التوجه النسبي هو أيضاً (29% من الأجيال) فإن الاستفراء الشفهي المتعلق لديه تأثيره الخاص بما أن الأجيال النسبية لا تبلغ سوى 16.7% مع احتفاظها بالأكثرية. يُعدُّ الفارق بين العاليتين مهماً من الناحية الإحصائية. ولكن إن نظرت إلى مجموعة النتائج (الرسم 13)، نحدُّ بأنه إذا كان بمقدور التلاميذ الأصغر سناً (6-7 سنوات) تكييف سلوكهم مع معلومة شفهية أرضية مركبة لا تُعتبرُ متناسقةً قليلاً مع قواعد الثقافة الفرنسية، فتته مع التقدم بالن يتحقق سلوكٌ حسي حركي متناسق مع هذه القاعدة بمعدل عن هذا التنافر الشفهي. يجري حالياً الإعدادُ لدراسة متممة بهذا الخصوص.



الرسم 13. تواتر الأجيال النسبية والمطلقة بحسب السن لدى الاستفراء الشفهي الأرضي - المركبي، فرنسا.

V - الخاتمة

في محيط مديني بولينيزي (مدينة بايبي) وفي الاختبار المقترح (اختبار حيوانات)، يوجه الأطفال بعمر 5-6 سنوات الأشياء وفق محور ذاتي المركز (يمين/يسار) خلافاً لفرضيتنا. بدعنا ذلك إلى الأخذ بالاعتبار تأثير المدرسة فضلاً عن تأثير المحيط المديني انحصري. وأما في عمر 7-9 سنوات فيتم تعاطي مع الاستقراء الشفهي انطلاقاً من نظرة دلالية بحيث تكون أفعال التوجه لسكاني مترابطة مع هذا الاستقراء. تزايد هذه الظاهرة التي تعني الفتيان أولاً مع التقدم في السن. وبالعمر 10-12 سنة تصبح المطابقة لغة/فعل تامة نوعاً ما لدى جميع التلاميذ. يُستنتج من ذلك أن هناك تمكن واتقان في هذه السن لغضائي التصور المكاني. فبم بناء نظامي المراجع الاستدلالية ألا وهما التوجه لداني المركز والتوجه الأرضي المركزي من قبل الأطفال البولينيزيين المدينيين بحيث يُستعمل كل منهما وفقاً لتسياق المطروح (السياق الألسني اللغوي في هذه الحالة).

في المحيط الريفي البولينيزي (جزيرة موريا) وفي الاختبار المقترح (اختبار لرفاقات والمباراة)، بذت نتائج مختلفة جداً عن النتائج السابقة. في الواقع، منذ عمر 5-6 سنوات يُنجز التوجه المكاني بالأكثرية وفق محور أرضي مركزي (بحر/جبل) وذلك بمعزل عن نوع الاستقراء الشفهي. وقد تم الحصول على نتائج مماثلة مؤخراً من قبل غريجلي كابلينز (2001، 2002، 2005) في بحث نه ارتكز فيه على أطفال من جزر الماركيز أي من محيط ريفي بولينيزي آخر.

تتكرر أفعال التوجه الأرضي المركزي التي تتبع معلومة شفوية ذاتية المركز لدى الفتيان أكثر من الفتيات. فإذا نظرنا لدى الفتيات إلى الميل في دمج المعلومة الذاتية المركز في عمر 7-9 سنوات لوجدنا أن هذه الظاهرة ثابتة إلى حد ما حتى 10-12 سنة. في هذا السياق لا تكون المعلومة الشفهية الذاتية المركز (أي باستخدام لغة اليمين واليسار) ملائمة. وعلى الرغم من التناقض

السدرسي، يبدو أن أطفالي جزيرة موريا يُنمون تصوراً أرضياً مركزياً تفضيلياً لمكان مما ينحو باتجاه فرضيتنا ويتماشى معها. هل يُراد القول إن أطفالي الريف لا ينون مرجعاً مكانيّاً ذاتي المركز مقارنة مع أطفالي المدينة ؟

في النهاية، وبالنسبة إلى الأطفالي الفرنسيين الذين يبلغون 6-7 سنوات (الصف الإعدادي) وفي الاختبار المطروح (اختبار الرقاقات)، يبدو أنهم يتعاملون بطريقة ملائمة مع المعلومة الشفهية التي تنطوي عليها التعليمات. ولكن في عمر 9 و 10 سنوات (الصف الابتدائي الثاني) يظهر الميل إلى توجيه الأشباه وفق محور ذاتي المركز على الرغم من إعطاء معلومة أرضية مركزية وذلك لدى الفتيات بصورة رئيسة. ويراد هذا التأثير مع تقدم السن (كوريچ، 2006). يمكن ملاحظة أثر الثقافة الفرنسية حيث يسيطر التصور المكاني الذاتي المركز مقرونًا بأثر المدرسة. إستناداً إلى هذه النظرة، يبدو الأطفالي الأصغر سناً "تعدديين" أو "مُرتين" أكثر من الكبار. وعلى غرار طريقة أطفالي جزيرة موريا، يبدو أن نظرية التصورات المكانية في هذا السياق "تتخلص" تدريجياً مع العمر لتبلغ التصور التفضيلي خلافاً للسياق المديني البوليني (بايتي) حيث يتم التحكم بمفهوم التعددية والتغلب عليه.

1. أهمية المهمات

في إطار البحث الذي قام به كلٌّ من بيار داسان وراميش ميشرا وشاننا نيرولا (2000) في الهند وفي النيبان، شرع الثلاثة في إجراء اختباري "صف الحيوانات" و"الرقاقات" (من ضمن اختبارات أخرى) للأطفالي أنفسهم. أظهرت النتائج التي حصلوا عليها تغيّرة النتائج وفقاً لتنوع المهمة. يُستنتج إذًا أن "التعبير الطبيعي هو في الواقع خاص بالأوضاع المقترحة" (ص.21). وقد انطوى اختبار الحيوانات على تعبير طبيعي مطلق. يمكن أن نستخلص أن تصور صف الحيوانات الثلاثة يُبنى بشكل أسهل بحسب التوجه المتعلق بالمكان البيئي حيث

يحدد بانحيازات التقليل وتبدل موضعها. أما بالنسبة إلى اختبار الرقاقات الذي يتضمن تعبيراً طبيعياً نسبياً نظراً إلى التوجه الاتفاقي للرسمين الهندسين الواحد بالنسبة إلى الآخر فيبدو موقع الدائرة الصغيرة 'فوق' المربع الكبير بيئته أكثر من العكس. وعلى أية حال لا نشهد نوع التأثير نفسه لدى النماذج البولينية. هي المحيط السديني (بايتي) يتضمن اختباراً لحيوانات تعبيراً وتوميراً نسبياً لدى الاستفراء الشفهي النسبي. وأما في المحيط الريفي (جزيرة موربا) فيتضمن اختباراً لرقاقات تعبيراً طبيعياً مطلقاً أي كان نوع الاستفراء الشفهي. لا نشهد في هذا اختبار الخاص أي تأثير بارز على الصعيد الإحصائي وفق الأدوات المستخدمة (الرقاقات أو السيارات). إذا كان هناك من ميل بسيط للتعاطي بشكل نسبي مع اختبار الرقاقات فإن التعامل مع اختبار السيارات التي يمكن أن تتطابق مع حيوانات بنطوي على النوع نفسه من النتائج على غرار الرقاقات. وفضلاً عن أثر النعنة لا يمكن استبعاد التأثير المتعلق بنوع المهمات المستخدمة من قبل الباحث على أجوبة الأشخاص التي نعلم إلى دراستها ومراقبتها (داسان، ميشرا، نيرولا، واسمان، 2006). تتضمن مجموعة الأعمال المطروحة في هذا الفصل عدداً لا بأس به من المهمات المتنوعة المبينة على أساس المبدأ عينه. إنه إذاً هذا المبدأ المشترك الذي يشكل ركيزة المقارنات القائمة.

2. السباقات البيئية

في المقابل، إذا لم يتضمن كل من بيار داسان وراميش ميشرا وشانتا نيرولا (2000) كما راميش ميشرا وبيار داسان وشانتا نيرولا (2003) أي واصف لغوي محدد (ذاتي المركز مقابل أوصي - مركزي) في إطار تعليمات الاختبار كما فعلنا (كوريچ، 2006 ؛ نرواديك، 2002، 2003؛ نرواديك، مارثينو وكوترو-ريس، 2002)، فستكون نتائج الهند والتقييم مطابقة إلى حد كبير لنتائج

بولينيزيا، يُلاحظ في اختبار الحيوانات، وفي محيط هندي مدني، ارتفاع تدريجي لنتائج الأرضية المركزية مع التقدم في العمر (من 55% من الأجوبة بعمر 4-5 سنوات إلى 75% بعمر 12-14 سنة). وفي الاختبار نفسه في الأماكن الريفية وفي جميع الحالات (الهندية والنيبالية) تشهد تواتر الأجوبة المطلقة بشكل أكبر. نلاحظ في المحيط الربي الهندي ومع اختبار الرقاقات نوع التأثير نفسه (50% من الأجوبة المطلقة بعمر 4-5 سنوات و76% بعمر 12-14 سنة). ويستنتج المؤلفون "أن نظام التوجه المكاني باللغة التي تشير إليه يتكيف مع مختلف السياقات البيئية" (ص.29). تضم السياقات الريفية والنيبالية والهندية الاستخدام التفضيلي للتصور الأرضي المركزي على غرار جزيرة موريا في حين بحث السياق المدني الهندي على الاستخدام المتنوع لأنظمة التصور وهو السياق الوحيد الذي تم فيه مراقبة استخدام المراجع المكانية النسبية (يمين ويسار) كما في بايتي.

إضافة إلى اللغة ونوع المهمات تشير النتائج في الهند وفي النيبال كما في بولينيزيا الفرنسية أن الأطفال الذين ينتمون إلى المنطقة اللغوية والثقافية نفسها يقومون "بتفضيل" طريقة توجه معينة وفقاً للسياق البيئي والاجتماعي - الاقتصادي إن كان مديناً أم ريفياً. يظهر الترابط ما بين هذه النتائج والنتائج التي حصل عليها أ.بيدرسون (1995) في ما يخص سكان ولاية "تاميل نادو" (في الهند) الناطقين باللغة التاميلية. في الواقع إن المقسمين في مدينة مادوراي "يفضلون" طريقة التوجه النسبي في حين أن سكان الريف "يفضلون" التوجه المطلق. في المقابل، ودائماً في الهند والنيبال، يبدو أنه ليس هناك من اختلاف على صعيد تفضيل إطار مكاني معين بين أطفال يرتادون المدارس وأطفال لا يرتادونها (داسان، ميشرا ونيرولا، 2004). وفي النهاية، نجد الإشارة إلى أنه في حصيلته حديثة للأبحاث حول هذه المسألة بين بيار داسان وراميش ميشرا وشانتا نيرولا وجويرغ واسمان (2006) تأثير الممارسات الدينية على هذه

التفصيل. ' بالقيام بمقارنة بين مئة وخمسين تلميذاً يرتادون المدرسة الستمكرتية ومتين وواحد وعشرين تلميذاً من مدرسة يتم فيها التعليم باللغة الهندية، يُظهر التحليل أن تلاميذ المدرسة الستمكرتية لا تقتصر معرفتهم على الجهات الأصلية بل تتعداها إلى عبارات اليمين واليسار والأمام والخلف. في الواقع، يُعتبر هذان الجانيان مهمين أيضاً في الطقوس الدينية* (ص.154). ومع ذلك، يؤيد فريق معهد ماكس بلانك في نيماغ الفكرة القائلة بأن اللغة وحدها لها تأثير على مسألة التفصيل لأي مرجع من المراجع المكانية (مجيد، بويمان، كيتا، هاون وليفنسون، 2004) كما أُعلِن في مقدمة الفصل.

3. المصطلحات المكانية

في حالة الأبحاث المطروحة بالتفصيل في هذا الفصل، يظهر تأثير استقرار المصطلحات الخاصة بالمكان الذاتي المركز أو الأرضي المركزي مختلفاً بحسب السياقات البيئية- الثقافية المتعددة. يسمح هذا التأثير في النظر في العلاقات المتشعبة ما بين اللغة المستعملة في التواصل من جهة والفعل الحسي- الحركي من جهة ثانية فضلاً عن تطور هذه العلاقات. والحالة هذه يبدو أن أعمال نوجه الأشياء في إطار المكان لا تنطابق منهجياً مع ما يمكن للمواصفين اللغويين الذين استعان بهم الأطلاقاً لتسوية أجوبتهم أن يقدموه. يُكتسب إذاً هذا التوازن 'الفعل/ اللغة' تدريجياً كما أن الشكل الخارجي 'الثابت' و'المترابط' نسبياً الذي يتخذ هذا التوازن ابتداءً من عمر معين يستند إلى عوامل عديدة مرتبطة كما رأينا في ما تقدم بالظروف والبيئة والثقافة. تسمح هذه المسألة برأينا 'مضارعة' (relativiser) فرضية النسبوية الأنسية الدقيقة لدى الأطفال في طور النمو على الأقل.

الفصل السابع

التعبير عن الزمان

خلافاً لعميدان المكان (الفصل 6) الذي يظهر لكل واحد منا بأشكال مدركة بالحواس نوعاً ما، "الزمان ليس شيئاً، على أي حال ليس شيئاً شبيهاً بغيره من الأشياء، لأن ما من أحد رآه وجهاً لوجه أو شعر به أو سمعه أو لمسها. ولكن- من الغريب- بالفعل أننا لا نشك أبداً في وجوده!" (كلاين، 2002، ص.7). إنه نعم المثير للاهتمام الانكباب بنوع خاص على دراسة كيفية اكتساب الأطلاق معارف متعلقة "بشيء" لا يمكن رؤيته مع أننا لا نشك أبداً في وجوده. ألا يمكن للزمان أن يكون موجوداً وسهل العناك إلا بواسطة اللغة والتعبير؟ وعلى غرار الفصل السابق هل يكون هنالك من تأثير ثقافي للغة التي تتكلم بها على تصور مفهوم الزمان؟ (نظرة عامة، راجع كلارك، 2005).

I - طبيعة مقنعة

رداً على سؤال حول ما إذا كان الزمان موجوداً "حقاً" أي "بنفسه" وليس "مبتكراً من قبلنا" أو بواسطة لغتنا، يقول عالم الفيزياء إيتان كلاين (2002)، علماً بأنه لن نطرح في هذا السياق البراهين المنبثقة من نظرية الفيزياء الكلاسيكية من جهة ومن نظريات النسبية والفيزياء انكمية من جهة أخرى، "إن الزمان موجودٌ وهو معنى واحد" (ص.60). ولكن بالنسبة إلى تحديد هذا "المعنى" الذي هو الزمان، فإنه يطرح مسألة التمييز بين (1) الزمان الطبيعي و(2) الزمان التسميوي أو النفسي. إن الزمان الأول "زمانٌ مريضٌ لعلماء

الفيزياء- الزمان 'الحقيقي' الواحد بنظرهم لا صلة له بالفكرة المشتركة عن الزمان' (كلاين، 2003، ص.16). استناداً إلى نظرية سبينر الفيزياء يقضي الهدف المنشود في اكتشاف 'الطبيعة الحقيقية' للزمان غير المرئي الذي يخبرنا وراء 'مميزات حدادة' يصح له فناعاً على وجهه، ويعرض الكتاب مثال الساعات الجذارية وساعات اليد لإثبات ما تقدم به.

هل تدلُّ الساعاتُ حقاً على الزمان؟

'ماذا تظهرُ في الحقيقة الساعات، هذه الأشياء اليومية بامتياز التي نمرُّ عقاربها بنظرنا إلى الوقت بالفعل؟ إنها تجعلُ حركة العقارب مرئية، إنه لأمرٌ مؤكد. ولكننا نفهمُ سريعاً بمطابقة هذه الحركة المنتظمة التي نقتضئ طبعاً عرض الزمان وتفعُّله في إطار المكان بالزمان بحد ذاته كما لو أنه موجودٌ بكامله هنا في تكتيكات العقارب التي تدق تتابعه. لن نبقي مخدوعين بهذا التكتيك. إننا نضغُّ على أن الساعة تدل على التوقيت وتقتضي وقتها لا تقوم إلا بتلنا الدور غير أنها لا تظهر شيئاً من ماهية الزمن قبل عملية التشغيل هذه. إن الساعة تُخفي الزمان وراء قناع الحركة الجذ منتظم والمتنع. وتبدل الساعة موضع الزمان بإلياسه الحركة: يستحيلُ الزمانُ نسخة عن المكان وممثلاً بديلاً للزمن.'

مصدر: كلاين، 2003، ساعات التوقيت، ص.20-21

1. الزمن الطبيعي

أ. التخطيطية

استناداً إلى ما طرحه إيتيان كلاين (2003) فإن الزمن الطبيعي لا يمكن رؤيته أو الإحساس به أو سماعه أو لمسّه بشكل مباشر. 'إننا في الواقع لا ندرك بالحواس سوى تأثيراته وأعماله وزخارفه وتحولاته التي قد نتركها مخدوعين بطبيعته' (ص.22). هل يصحُّ الفيزيائيون هدف فهمه بمعزل عن

مظاهره نصب عيونهم؟ ما هي إذا طبيعة الزمن الحقيقية؟ لا بد من انتظار القرن السادس عشر لنستق في أوروبا فكرة الزمن المتجانس. عقب بواكير التعريف التي اقترحتها جاليليووس [1564-1642]، أتى إسحق نيوتن [1642-1727] ليحدد استنباط الزمن بطريقة دقيقة: "إن الوقت المطلق الحقيقي والحسابي الذي لا صفة له بأي شيء خارجي ينساب بانتظام ويسمى الزمان" (كلاين، 2003، ص. 63). إننا في معرض التحديث إدا في هذا السياق عن "مجرى" الزمان.

يُعتبر الزمن الطبيعي المتغير الحسابي حيث نوازي كل لحظة قيمة معينة للوقت. يستلث الوقت إدا بعداً واحداً ويصبح بالإمكان تصويده وتجسيده بحظ مواضع تماماً. (الرسم 14)



- مصدر: نقطة الانطلاق

- الشيء الذي يتلقى

- الهدف: الوجهة المنشودة

الرسم 14. نموذج سهم الزمن (لاكوف وجونسون، 1999).

ولكن تجسيد الزمن على شكل خط 'يضعه' باندلبي 'في' إطار انمكان يطرح بعض المشاكل. إذا كان الخط (أو الزمن) يتألف في الواقع من مجموعة نقاط لا متناهية (أو لحظات)، يجب إفا على هذه النقاط أن ستكون في الوقت نفسه على الخط (أي في وقت واحد). وتعبير آخر إة نقطة الانطلاق (المصدر) والوجهة المنشودة (الهدف) في الرسم 14 تكونان في الوقت نفسه على الخط مع أنهما زمنين مختلفين! إن تعاقب اللحظات على خط واحد يتحول أيضاً إلى تزامن لهذه اللحظات...

ما "الشكل" الذي يتخذه الزمان؟

"إن الزمان بحسب الفيزيائيين كائنٌ بسيطٌ يُسبغُ عليه بعدد الوحد والفريد هندسة تفوقُ فقرةً هندسة الفضاء الذي يمثلك ثلاث هندسات فقرةً. في الواقع لا يوجدُ بالتمجة إلى "شكل" الزمان سوى تصورين اثنين محتملين، فيما أن يكون الخط الذي يجسده مفتوحاً أو مغلقاً على نفسه. في الحالة الأولى يشكل الخط خطاً مستقيماً. في الحالة الثانية، يعادل الخط الدائرة. إذ ليس هناك سوى نوعين من الأزمئة المحتملة وهما الزمن المتجانس والزمن الدائري. إن ما أسميناه "مجرى الزمان" يظهرُ في هذين النوعين من الخطوط المقوسة لكونها تتجهُ أي تأخذُ اتجاهاً محدداً من الماضي نحو المستقبل. لذلك غالباً ما يتم وضع سهم صغير على خط الزمان ليشيرُ إلى الاتجاه الذي يسيرُ فيه".

مصدر: كلاين، أ. تكلمات معامات التوقيت، 2003، ص. 85.

تطرحُ مشكلة أخرى ألا وهي الشكل الذي يتخذه خط الزمان. أهو عبارة عن دائرة أم خط مستقيم؟ تبنى الفيزيائيون في النهاية مفهوم الزمن المتجانس أكثر منه الدائري وذلك لأسباب عديدة. يبرز بادئ ذي بدء مبدأ النسبية البسيطة التي تُحدد عنى النحو الآتي: "كل واقع وله علة وتكون علة الظاهرة سابقة بالضرورة للظاهرة نفسها" (كلاين، 2003، ص. 87) (الرسم 14). في حالة مفهوم الزمن الدائري يمكن المستقبل أن يكون علة نفسه إنه أمرٌ متحيل! كما أن هناك الواقع الفائق بأن الزمن المتجانس والمصمم التوأم يسمح بالنظر في لامعكوب بعض الظواهر الطبيعية. في الواقع إن الظواهر السريعة تسلك اتجاهاً واحداً على المستوى الإنساني المعروف بالمستوى العياني (لأنها ليست العان على مستوى المجهرى). كما أن العودة إلى المستقبل "بعد سفر" في الماضي "يتى صريباً من ضروب العنم الخيالي. يجبُ مع ذلك إيضاح لغز

التي تأتي اللاحقة المراخية على المستوى العياني انطلاقاً من قوانين طبيعية تنكروها على المستوى المجعوري (ص. 128). يرى البعض أن للاحقة المراخية الأنظمة العيانية تعتبر خاصة منبثقة من الظواهر التي تتضمن عدداً كبيراً من الدقائق المجعورية.

ج. النسبية

بعوداً تحديد الزمن الطبيعي الذي تم طرحه لنمو بشكل سريع على أنه زمان مطلق وعالمي ومرحد في كافة الأماكن لإسحق نيوتن. يتأتى هذا التعريف من نظرية الفيزياء الطبيعية التي تستند إلى تصور خطي نسبياً (سبب؟ نتيجة) يؤد الزمن المسهم الرأس. في العام 1905 اقترح ألبرت أينشتاين [1879-1955] تحديداً جديداً مركزاً على مبدأ النسبية المحدودة. تظهر هذه النظرية أن ' لا الامتدادات ولا الأوقات كميات مطلقة أي مستقلة عن نظام المراجع (نظام الإحداثيات المكانية والزمانية التي تسمح بتعيين موقع الحدث وتاريخه) الذي يتم قياسها في إطاره' (كلاين، 2002، ص. 55). ويتجيب آخر تضم هذه النظرية بأن الزمن 'المعطاه' حيث لا ندوم للحظة نفسها أو الحدث نفسه للتمدد نفسها بحسب نظرتنا إليه. وتتابع تحديرات أخرى منذ ذلك الحين كما نطرح حالياً تعريفات أخرى. لن نعمق أكثر في هذه المسألة في هذا الكتاب لأنه بعد حوالي قرن على أعمال أينشتاين بدأنا نتحدث عملياً عن الوقت بالطريقة نفسها التي سادت قبل جاليليو وكان الفيزياء المعاصرة لم يكن لها وجود فقط (كلاين، 2003، ص. 17). ولكن إنها بالفعل الطريقة اليومية التروتينية التي يتحدث فيها الناس عن الزمن، التي تسترعي انتباهنا في هذا السياق ولو أن هذه الطريقة تتوافق مع التصور الذي قام قبل جاليليو...

يميز إتيان كلاين (2002) باختصار بين 'الزمن بحد ذاته' (ص. 41) أي الشيء ' في ذاته ' أو الشيء الوصفي وبين ' ثقافة الزمن ' (ص. 41) أي الزمن المبتكر 'من قبلنا'. ويدافع بصفته فيزيائياً عن وجود الزمن الكائن 'في ذاته'

على أنه منصرفاً من الطبيعة التكوينية وبقدر تنوع ثقافات الزمن كالأشكال المتعددة نعشه وتخيله والتعبير عنه أي لابتكاره. وبالتالي يرى الكاتب أن هناك من جهة شيئاً غير مرئي وهو الزمن الموجود في ذاته الذي يسعى العلماء لاكتشافه، وهناك من جهة أخرى عدة طرق للتعبير عن هذا الشيء - تتعلق بالأفراد والمجتمعات وبتاريخهم.

تحدث الإندرة في النهاية إلى أن نظرية جان بياجيه التصرفية في مجال علم نفس النمو المعرفي نظراً في الزمن الطبيعي وحسب. ويؤكد مفهوم الزمن بحسب بياجيه من خلال التفكير بالعلاقات المنطقية القائمة بين الزمان والسكان والسرعة (بياجيه، 1946). يفهم من ذلك أن كتاباً تحريراً قد اهتموا بعدد بالزمن المعبوش أو الزمن النفسي وبزمن الانشغالات. وتنبثق الفكرة القائلة بأن الزمان المعبوش من كل فرد. ولو كان الأمر يتعلق بمفهوم "قديم"، ينوق الزمان الطبيعي أهميةً بالنسبة إلى الأقسام في الحياة اليومية الروتينية.

2. الزمن المعبوش

الزمن نوعان

يبدو أن المسألة متروخ منها؛ إن الزمن النفسي موجود حقيقةً ولا يختلط مع الزمن الطبيعي. ويكمن التمييز المبدئي بين هذين الزمنين في مسألة الاتساقية. ينساب الزمن الطبيعي بشكل منتظم في حين يختلف إيقاع الزمن النفسي بحسب الظروف، إذ يمكن أن يعطي انطباعاً بالركود أو على العكس بالتسارع. إذا كنا نضع ساعة يد ذلك لأن فهمنا للزمن ليس موثقاً به؛ علينا دائماً أن نضبط ساعاتنا الدقيقة على الوقت. نجمع عدة عوامل لإحداث تعديل بلا انقطاع في نسج زمننا النفسي: العمر بالتأكيد فضلاً عن حاجة عدم الصبر لدينا أو مدى قوة الأحداث الحاصلة ودلالاتها بالنسبة إلينا.

أ. الزمن "المبتكر"

إن الزمن "الحقيقي" الذي يتم طرحه نلتو بإيجاز وهو الزمن الطبيعي لا يمكن تعامة الناس معرفته طالما أنه لا يُعتبر سهل البلوغ "مباشرة". إن مسألة العلاقة بين الزمن المعيش القريب من الذاتية الفردية والزمن الطبيعي الموضوعي والمستقل عن كل ذاتية كانت (ولا تزال) موضوع نقاشات ذات طبيعة علمية، فعلى سبيل المثال وحسب إتيان كلاين (2003) إذا كان هنري برغسون [1859-1941] قد دافع عن الفكرة القائلة بأن الزمن الطبيعي امتداد للوقت المتاح للأشياء المتعلقة بالخبرة الذاتية، فإن ألبرت أينشتاين قد عارضه بشدة وحزم مفهوم الاتصال ما بين "الزمنين"، واليكم مثلاً آخر يتعلق بنظرية هرمان ويل [1885-1955] وهو صديق مقرب من ألبرت أينشتاين الذي يعتقد بأن الـكون لا تاريخ له ولا زمنية له في ذاته، إن الزمن غير موجود إذاً يحد ذاته! لا وجود له إلا لمراقبي الـكون ونحن منهم. "أيمكن أن نكون نحن في الواقع صانعي تاريخ لا يملكه الـكون من دوننا: العالم لا يمضي ولكننا سنجعله يمضي ونحن نمر فيه" (كلاين، 2003، ص.123). إنطلاقاً من وجهة النظر هذه لا يُعدُّ الزمن سوى وليد ابتكار الإنسان واختراعه.

ب. من الطفل

تعتبر كاترين نسون (1996) أن "سرعة التأثر" بالزمنية مسألة عالمية ووظيفية لدى الإنسان منذ انولادة ولكن وفق حدود معينة. "إلا أن المعطيات البيولوجية ممتعة بالأنظمة الاجتماعية والثقافية والتفوية التي بواسطتها يُنظم الزمن ويُقاسُ وبالأنظمة النظرية التي بواسطتها يقوم الفلاسفة والعلماء بتكوين مفهوم مجرد عنه" (ص.259). إنطلاقاً من نظرة علم نفس النمو تفتتحُ الكاتبة تحديد الزمان بتصنيفه إلى أربع فئات رئيسة:

1. الزمان الموضوعي (المطروح أعلاه).

2. زمان الطبيعة.

3. الزمان الاجتماعي-الثقافي.

4. الزمان المرتبط بأحداث الحياة اليومية.

* زمان الطبيعة. إنه نتاج دورات العالم الطبيعي (دورة الليل/النهار، دورة الفصول، إلخ.) والانتظامات البيولوجية الأساسية (نظم القلب والتنفس، الدورات الهرمونية، إلخ.). يكون أحياناً في أساس المفهوم الدائري للزمان. ولكن يمكن الانتظامات البيولوجية الطبيعية أن تتأثر ببعض القيود الاجتماعية والثقافية وتخضع للتعبير والتغيير. ويُذكرُ على سبيل المثال إيقاع اليقظة/النوم الذي لا يكون باستمرار هو نفسه بحسب السباقات البيئية والثقافية. فبالتالي يمكن الاختلافات المراقبة في وقت النوم لدى أطفال المجتمع الريفي 'كيسيفيز' في كوكويت في كينيا وأطفال المدينة الأميركيين أن ترتبط باختلافات تنظيم البيئة والمحيط لدى كل منهما (سوبر رهاركنس، 1997).
فيما ينام أطفال منطقة كوكويت مع أمهاتهم ولا يُتركون بمفردهم في النهار، ينام الأطفال الأميركيون في أسرهم بشكل عام في غرفة مستقلة في أغلب الأحيان في الليل كما في النهار. وبالتالي فإن أطفال كينيا ينامون لمدة أقصر من الأطفال الأميركيين (الفصل 4).

* الزمان الاجتماعي-الثقافي. إنها طريقة أخرى لاكتساب المفاهيم المتعلقة بالزمنية ونوازي في أهميتها الطريقة الطبيعية السابقة. وتتمثل في ما يُطلق عليه مفهوم الأحداث المصطنعة الثقافية. وتطرُق كاترين نلسون (1996) نوعين رئيسيين:

1. الاستعارات (أنظر لاحقاً): إنها عبارة عن تجسيد الزمن غير المرئي بشيء مرئي: خط مستقيم ومسهم الرأس. 'بعلك مفهوم الزمن الغربي الكلاسيكي بعداً واحداً وخطياً ويتمثل بخط الزمان حيث تنتقل على طولها اللحظات من المستقبل إلى الماضي أو تنتقل 'الذات' على طول الخط من الماضي وعبر الحاضر نحو المستقبل' (نلسون، 1996، ص.264).

2. التقنيات (ساعات اليد، الساعات الجدارية...): * نعيشُ من الآن فصاعداً في مجتمع منظم بدقة على نحو زمني (لا سيما في الولايات المتحدة) ومتعلق بكمية استثنائية من الساعات والوروزنامات، وبمعنى واقعي وملغوس أكثر بانث أياً منا مُكفمة* (نلسون، 1996، ص.265).

نصفُ الكتابةِ الوضعُ الذي يميزُ الطفلَ في طور النمو بزمان الاجتماعى- الثقافى على النحو الأتى: * ليس هناك من أساس طبيعى لوجود الأنظمة الاجتماعية-الثقافية المرتبطة بالزمان. غير أنه ينبغي على الأطفال بشكل أو بآخر تسيقها مع معارفهم الزمنية الخاصة المتأتية من التجربة. يُضاف إلى ذلك أنه لا وجود لمفهوم واحد أو نظام خاص بالزمان يكون إما طبيعياً أو اجتماعياً- ثقافياً. ينبغي على كل فرد بدأً أن يجمع أنظمة مختلفة ذات أهداف مختلفة غير أنها تتشابه أحياناً [...] إن تعايش هذه المراجع في إطار المنافسة يخلق تحدياً للطفل الذي يتعين عليه إعادة تنظيم نظام تصوري مركّز على التجربة ليوفق بينه وبين المفاهيم العقبونة ثقافياً التى يتم التعبير عنها بواسطة الكلام والأنظمة الرمزية الأخرى* (نلسون، 1996، ص.266-267).

* الزمان المرتبط بالأحداث. إذا تبينا الفكرة القائلة بأن الزمن يوصف بعبارات من مثل التعاقب والتزامن وأتمدة (بارو، 2000)، فإن هذه الجوانب الثلاث تبني مختلف أشكال العلاقات القائمة بين أحداث الحياة اليومية التي تبتدئ بشكل مباشر من تجارب الأطفال. وخلافاً لبيدك المكان الذي تم النظر فيه في الفصل السابق والذي يمكن أن يُعرف عمر التجربة الحسية المباشرة (الإدراك الحسى والحسية الحركية)، فإن ميدان الزمان ' يجب أن يكون مجرداً من التجربة أو مبتكراً [...] يجدرُ بالزمان أن يتمثلُ بشكل رمزي أو رمزي تشابهي لأنه لا يمكن إدراكه حسياً وبشكل مباشر. إنه ليس "شيئاً" ينبغي على الطفل اكتشافه هنا* (نلسون، 1996، ص.262). إن مفهوم الأحداث له أهمية كبرى في هذا التحليل. يُعتبرُ حدثٌ معين 'قطعة' من تجربة معيوشة. لكل حدث موقعٌ في الزمان (الحاضر، الماضي، المستقبل) وظرفٌ محدد (هذا لصباح،

بدر الإثنين الفاتحة، عند الساعة الخامسة ..) يسبق الحدث أو يلحق به أحداثٌ أخرى. وهذا ما يُعرف بالانعقاب، يسكن كلُّ حدث أن 'يُقسم' إلى 'أفعال' مختلفة ومتظمة تتألف منها هذا الحدث (فعلنى سبيل المثال تلبسون الجوارب قبل الأحذية...). كما تجري أحداثٌ كثيرة في آن وهذا ما يُسمى بالتزامن. وللمحدث مدة معينة ومرعة معينة ('بحر' سريعاً نوعاً ما...) مما يتيح فرصة تحديد الحدود (البداية، سياق الأحداث، النهاية). إن بعض الأحداث متواترٌ كثيراً وبعضها الآخر أقل تواتراً. في النهاية، تطلقُ تسميات وتعابير لغوية شتى على أحداث الحياة اليومية المتعددة على عرار 'حان وقتُ الاستيفاط من النوم'، 'التفطُرُ جاهزٌ'، 'حان وقتُ الذهاب إلى المدرسة'، 'حانت الفرصة'، 'حان وقتُ اللمجة'، 'حان وقتُ النوم'، إلخ. يظهر الزمن المرتكز على أحداث الحياة اليومية مركباً. إنه إحدى الطرق الرئيسة لبناء الزمنية من قبل الأطفال ولذلك يتصمّن علمُ نفس النمو مقاربة حديثة توضح مسألة الزمن لأصطلاح أي الزمن المرتبط بالمفردات اللغوية والإمكانات الزمنية (رودريغز-تومي وباريو، 1987) وبملاقاته بالقرعة الاجتماعية والبيثافية (تارتاس، 2001). يعودُ هذا الأمرُ إلى الاعتراف بضرورة النظر في تطور المفهوم بالامتداد إلى نظره لتاريخي داخل مجتمع معين (سوتانجيريو، 1977).

ج. الزمان المرتبط بالثقافة

كيف تبني الثقافات الزمان؟ يدرسُ ماتيو زيكار وتريته كزوان توان (2000) الاختلافات القائمة ما بين الزمان في الفيزياء الغربية والزمان في الفلسفة البوذية. نظراً لفلسفة البوذية إلى الزمان على أن 'لا وجود له في ذاته' (ص، 194) أي بمعزل عن مراقبٍ واعٍ. لا يرى البوذيون في الزمان سوى مفهوم ابتكاره البشر بعبء التعكُّر من فهم الظواهر الطبيعية. إن الزمان 'لا وجود له إلا بالنسبة إلى تحريتنا ونسب أنظمة مرجعية معينة' (بين) على عرار الساعات. تقومُ الساعة بتحويل الزمن إلى شيءٍ أي بشيئته.

أما بالنسبة إلى الصينيين، فيرى إتيان كلاين (2002) أنهم "يعتبرون الزمان مجموعة عصور وفصول وعهود، وتكلم منها ثوانه وصفاته الخاصة بحيث لا يستطيع مطلق أي خط اتحادي أن يضعها في حالة اتصال. إن هذا المفهوم "الشعري" للزمان حال بلا شك دون تشكيله وتكوينه في إطار مفهوم [...] ومقابل مفهوم الزمان المتجانس الذي انتفاه الغرب، ناذت الصينُ بتعددية نوعية تنظر إلى الحياة كما لو أنها تعاقبُ فصول فريدة لا تسلسل أحداث موجه نهائياً" (ص. 38-39). يرى الكاتبُ وكثيرون غيره بأنه يمكن كنتيجة لهذه المفاهيم الثقافية المختلفة الخاصة بالزمان أن يكون هناك منفعة أكبر لعيش الصينيين لحظات الحاضر في حين أن الغربيين يستندون إلى هذا الحاضر كوسيلة للنظر إلى المستقبل وترقبه، وبعد المستقبل بالنسبة إليهم مصدر مسهم وهو اجسهم الرئيس. ويفيد جون بري وإيب بوريتشا ومارشان سيغال وبيار داسك (2002) بأن هنود هوبي في الولايات المتحدة الأمريكية لا يستعينون بمفاهيم الحاضر والماضي والمستقبل بحذ ذاتها ولكن يستخدمون مفاهيم "المُنجز" (الحاضر والماضي) و"غير المُنجز" (المستقبل). ويشرح إتيان كلاين (2003) مثلاً عن شعب أوروكانيا في بابوازي، غينيا الجديدة الذي لا يمتلك مفردة محددة لتسمية الزمان بحذ ذاته بل مفردات للإشارة إلى النهار، الليل، قبل، الآن، وبعد في النهاية يعسرُ كلٌّ من رابي باغات وكازون ساوث مصطفي (2002) أن المجتمعات الفردانية التي تفضل "الذات الخاصة" تُمنحُ غالباً الرُضن الخاص لساعات التوقيت بالمقارنة مع المجتمعات الجماعية التي تؤثر "الذات الجماعية" والزممن المتركز على الأحداث. وهنا نقفُ أيضاً أمام مجموعة متنوعة من المفاهيم وفقاً للثقافات.

3. مفهوم مركب

لا بد من أن نقارى قد وصل إلى الاستنتاج القائل بأن الزمان مفهومٌ

مشعب ومرتب. يمكن التمييز على الأقل بين زمان موضوعي وعائلي وهو موضوع دراسة الفيزياء وزمان ميعوس مبتكر ومتغير كثيراً أي زمانك وزماننا. في إطار هذا الفصل، هذا هو الزمان الذي يهتم. وبحسب هيرفي بارو (2000)، يشتمل هذا المفهوم على ثلاثة مفاهيم مختلفة وأساسية:

الزمن الذي ينظرُ في وجود أحداث متعددة في اللحظة نفسها.
- التعاقب، نقيضُ الزمان، يختصرُ الطام الزماني بسلسلة موحدة الخط من اللحظات أو الأحداث.

- أشددة تقضي بتطبيق طريقة قياس على سلسلة الأحداث الموحدة الخط.

يُضاف إلى ما تقدم ثلاثة مفاهيم إضافية ومكمّلة لهذا المفهوم:

- الحاضر يعبر عن ونوح الأحداث بشكل مباشر.

- الماضي يشير إلى تذكّر الأحداث أو إعادة بنائها.

- المستقبل يقضي باستباق الأحداث أو توقعها.

يرى الكاتب أن هاتين المجموعتين من المفاهيم تبتقان من مناهج متقاربة محددة وتقاطعان باستمرار بحيث تؤديان إلى اشتراك المعاني المشعب لفردة 'الزمان' (أنظر أيضاً كلاين، 2003). يبدو جلياً إذاً بحسب الباحثين أنه يتم دراسة هذا الجانب أو ذلك من مفهوم الزمان ولا يُعمدُ مطلقاً إلى دراسات مجسّعة هذه الحواب بكليتها. في النهاية تترك الكلام لكارين نسون (1996) قبل عرض إحدى الأحداث المصطنعة الثقافية الرئيسة للتعبير عن الزمنية: الاستعدادات التصويرية.

الزمانُ بصفته بناءٌ "بيولوجياً-إدراكياً-اجتماعياً-ثقافياً-لغوياً"

"باختصار لا يستطيع الطفل اكتشاف الزمان وحيداً لأنه (بمكسر الأشياء العادية الملموسة) ليس شيئاً موجوداً يمكن اكتشافه. بخلاف ذلك، أظهرت بعض التحاليل لعمليات التغيير أن العديد من المجتمعات قد أدركوا مفهوم

الزمان عبر طرق مختلفة وبأن هذه الطرق تُنقل إلى الأطفال بواسطة الأشكال اللغوية. إن معارف الأطفال التصورية للزمان حتى المعارف التي لا يتم تعلمها إرادياً هي معارف نُقلت بواسطة اللغة والكلام والأحداث الاصطناعية الثقافية. نسلُ المناهج الإصطلاحية للزمان [...] معرفة متكونة في الكلام أي أن هذه المعرفة لا تتشكل انعكاساً للواقع وحسب بل إنها البناء الثقافي للواقع [...] إن النظرة التي تدافع عنها كثيرين نلسوناً يمكن أن تُصنف على أنها مشتقة من النسبية الثقافية واللغوية الجذرية التي تُنسب إلى وورف (1956). ولكن يمكنُ مفهومُ البنى الثقافية المطروح ببساطة في عدم تشابه كافة أنظمة المعارف الثقافية وتعيينُ التالي على الأطفال أن يكتسبوا اكتساب المعارف مع الأنظمة الثقافية التي يقابلونها. لا يعني هذا التصور أن على الإدراك البشري في ثقافة ما أن يكون مختلفاً بشكل جوهري عن الإدراك البشري في ثقافة أخرى. أظهرت الأبحاث ما بين الثقافات أن الإدراك البشري الأساسي والأنظمة اللغوية متشابهة جداً حول العالم. ولكن الطريقة التي تمثل فيها اللغات والثقافات العالم متغيرة في أغلب الأحيان.

مصدر: نلسون، ك. اللغة في التطور المعرفي. إيتاق العقل المتروط، 1996، ص. 288 و ص. 290.

II - الاستعارات التصورية

1. العقل المتجسد

أ. الحقائق الفلسفية

يستناداً إلى كثيرين نلسون (1996) إن إحدى الأحداث الثقافية المصطنعة التي نستعين بها لتعبير عن الزمان وتكوين مفهوم له هي الاستعارة. وأنجدير بالذكر أن الاهتمام ينصب في هذا السياق على الزمان "المُبتكر" أو "المُخترع" من قبل أحدهم ("من قبل الذات") أو من قبل مجموعة أفراد ينشأكون المفهوم نفسه ("من قبلنا"). يبدو مفهومُ الزمن متوقفاً على هؤلاء الأفراد يمكن أن يكون متغيراً بحسب الجماعات لاسيما الاجتماعية والثقافة منها. إن هذا التصور المعروف بالبنية يشكل جزءاً من التصورات الفلسفية الكلاسيكية الرئيسة لصاحبه الإنسان أو العقل/ الضمير لدى الكائن البشري (على صعيد التحليل

لأونولوجي)، يورد جورج لاكوف ومارك جونسون (1999) التصورات الرئيسة لثالثية المنبثقة من التقليد الفلسفي الغربي:

- تصور ثنائي: الروح منفصل ومستقل عن الجسد (ديكارت [1596-1650]).

- تصور مستقل: حرية معقلنة وإدراك مفارقي وشامل (كانط [1724-1804]).

- تصور نفعي: الاقتصادية أي تأويل المنفعة أو التحكم الواعي للعقل.

- تصور ظاهري: يسمح الاستيطان بمعرفة العقل وطبيعة التجربة.

- تصور (بعد) بيوي: كل شيء نسبي وجائز واعتباطي وتاريخي.

تصور منبثق من الفلسفة التحليلية: يُستبعد الفكر عن الجسد ويتيح الكلام النظر في الموضوعية والحقيقة (فريچ [1848-1925]).

- تصور احتمالي: لعقل حبكة معنوماتية تنقل الرموز وتديرها ويوضع العقل على أداة أي الدماغ (فودور).

- تصور تكويني: اللغة واجدة شكل ورائي مستقل عن أي عملية تواصل وعن أي سياق (شومسكي).

ينتقد الكاتبان مجموعة هذه التصورات ويقترحان مجموعة جديدة. وفقاً لهما يمكن الحصول على ثلاث نتائج رئيسة من الأبحاث التي أجريت مؤخراً حول العلوم الإدراكية والمعرفية. يجب أن نحت هذه النتائج على الترويج لمفهوم آخر للضمير أو للعقل وبالتالي إلى تصور جديد للطريقة التي يبنى فيها هذا العقل معرفته عن الزمن على سبيل المثال. وتنقضي النتيجة الأولى بأن المعرفة بالأجسام غير واعية بشكل أساس، تعد معظم أفكارنا في الواقع غير واعية ليس بالمعنى الفرويدى لمفردة عدم الوعي بل لكونها تعمل بسرعة بمعزل عن مستوى الوعي أو "تحت" مستوى الوعي.

أما بالنسبة إلى النتيجة الثانية فتكمن في أن الفكر يداني بشكل جوهري

وأساسي من التجربة الجسدية أو 'المتجسدة'. ولهذه المسألة آثارٌ هامة في ما يُعنى بأونتولوجيا الحقيقة (أي بما هو حقيقي) وبعلمية هذه الحقيقة (أو كيفية معرفة الحقيقة). إن الإثبات القائل بأن العقل متجسدٌ تعني أكثر من الفكرة البسيطة القائلة بضرورة امتلاك الجسد للتمكن من التفكير. إن المدافعين عن مفهوم العقل المنفصل عن الجسد يوافقون على هذه الفكرة. ويرتكز مفهومنا على الفكرة القائلة بأن خصائص المفاهيم تُبتكرُ على أنها نتائج الطريقة التي يكون فيها الدماغ والجسد منظمين والطريقة التي يعملان بها في ظل العلاقات ما بين الأشخاص وفي العالم الطبيعي. إن فرضية العقل المتجسد تقطعُ علاقتها جذرياً مع التمييز بين الإدراك الحسي/التصور. في العقل المتجسد، يمكن أن تصور أن نفسَ النظام العصبي المتضمن في الإدراك الحسي (أو حركة الجسد) ينبغي دوراً مركزياً في التصور' (لاكوف وجونسون، 1999، ص. 37 - 38). يجدرُ توضيح أن مفهوم العقل المتجسد يعادلُ 'مفهوم التنظيم المعرفي الإدراكي عبر الأفعال' الذي اقترحه فرانسيسكو فاريللا (1989)، فرانسيسكو فاريللا، إيفان طومسون وإليانور روش (1993).

ب. طبيعة المفاهيم

يرى جورج لاكوف ومارك جونسون (1999) أن النتيجة الثالثة المنبثقة من الأبحاث في علوم الإدراك تفيدهُ بأن المفاهيم المجردة هي مجازية واستعارية بشكل أساسي. في الواقع إن مجالات حياتنا العقلية المتعددة أو الذاتية تنتجُ في الغالب من مجالات تجريبية أخرى. وتنتجُ الطريقة التي نكوّنُ فيها المفاهيم وتفكر وننظر في هذه المجالات بشكل عام من التجربة الحسية الحركية أو التجربة 'المعيشية'. فيمكن على سبيل المثال أن ندرك فكرة ما (تجربة ذاتية) بمساعدة شيء (تجربة حسية حركية). إن الإخفاق في فهم فكرة يمكن أن يعادَ فكرة وجودها أمامنا أو أعلى من رأسنا ولا نتوصل إلى 'التقاطها' أي استيعابها. * إن النسق الإدراكي الذي يُنتجُ هذه التصورات هو الاستعارة

لتصورية. إنه يسمح باستخدام ميدان الإمساك الطبيعي بالشيء للتفكير في موضوع انقهم* (ص. 45).

ميز الكتاب الاستعارات 'الأولية' التي تصيغُ بعنقذ مكونات الاستعارات 'المركبة'. وفضلاً عن ذلك* إن الاستعارات التصورية مُكتسبة عالمياً. إنها استعارات عامة مما لا يعني أنها فطرية. تؤدي الكليات التصورية إلى الكليات اللغوية كالطريقة مثلاً التي يُعبرُ فيها عن الزمان في مختلف لغات العالم [...].
 إنهم الإشارة إلى أن جميع الاستعارات التصورية لا يُعبرُ عنها في مفردات اللغة إذ يظهرُ بعضها بواسطة قواعد النطق وبعضها الآخر عبر الإشارات والمعنى أو مجموعة الطفوس والحركات الوتبية. يمكن التعبير عن هذه الاستعارات غير اللغوية في ما بعد عن طريق الكلام وغيره من الوسائل الرمزية* (لاكوف وجونسون، 1999، ص. 57).
 استناداً إلى وجهة النظر النظرية تقضي الاستعارات في إقامة تواصل بين ميادين تمثلك صفات مختلفة، إنطلاقاً من الميدان المصدر (تجربة حسية حركية) باتجاه الميدان الهدف (تجربة ذاتية).

تضحُ 'الواقعية المتجسدة' ثمانية أذات/ الشيء وترتكز على الثنائية (لوان، 1994، 1995) التي يمكن أن تتخذ صفة (فاريل، 1989؛ فاريل، طومسون وروش، 1993). المنظم الإدراكي عبر الأفعال. في الواقع، تُحدث 'الواقعية غير المتجسدة' قطعة أنطولوجية بين الأشياء التي 'في الخارج' من جهة وبين الذاتية 'الكامنة في الداخل' من جهة ثانية. وما أن يتم الانفصال حتى تشهد سوى إمكانيتين لتصور العرضوية حيث الإمكانية الأولى مغلوبة وبخاصة بقدر الثانية: (1) تُعطي من الأشياء نفسها ألا وهي الوضعية، (2) تُعطي من الثبني الذاتية المتداخلة للموعي المشترك بين الناس ألا وهي الثنائية الاجتماعية. بعد التصور الأول مغلوطاً لأنه لا شيء قائم في ذاته أي بمعزل عن وجود مراقب لهذا الشيء. أما التصور الثاني فهو أيضاً خاطئ لأن الذاتية المتداخلة تستثنى الاتصال بالعالم. * إن التبدل الذي نقتوحه ألا هو الواقعية المتجسدة يستند إلى واقع أننا متصلون بالعالم بواسطة تفاعلاتنا المتجسدة* (لاكوف وجونسون، 1999، ص. 93).

2. الزمنية

بخلاف التصور الفلسفي التقليدي (راجع قلاين، 2003، 2002)، يعتبر جورج لاقوف ومارك جونسون (1999) أن معرفة الزمان تتوقف بشكل كبير على كيفية إدراك الفيلسوف نفسه مفهوم الزمان. باختصار، يتطلب مشروع البحث الفلسفي المتكامل معرفة النظام التصوري المسبق حيث يتم تحقيق هذا المشروع. إنه عمل تجريبي خاص بالعلوم الإدراكية ويعلم الدلالة المعرفي [...] لا يسعنا من دون هذا العمل التمهيدي أن نعلم ما إذا كانت الأجوبة التي أعطاها الفلاسفة لأسئلتهم تشكل نتائج عملية تكوين المفاهيم المجردة الذي قاده مرحلة إعداد الأسئلة بحد ذاتها. فعلى سبيل المثال، إذا أثبت أحدهم أن الزمان لا متناه، أثبت هذا الاستنتاج متركزاً على مفهوم مسبق حول الزمان تقتضي بأن يكون لامتناهياً؟ (ص. 136). يعتمد الكاتبان في هذا الإطار إلى عرض نسقين لتكوين المفاهيم المجردة الخاصة بالزمان ألا وهما: النسق الكينائي الذي يُستعق ويُستكمل بالنسق المجازي.

أ. النسق الكينائي

إذا بدأ متعذراً علينا معاينة الزمان "في ذاته" يمكننا معاينة الأحداث التي تتلاحق ومقارنتها لا سيما على مستوى مدة كل منها، ويُعرف هذا النسق الكينائي ليُضاف إليه بعددٍ انتسق المجازي. وتأتي عن ذلك الفكرة القائلة بأن الخصائص الأساسية لمفهوم الزمان لدينا ليست سوى النتائج الناجمة عن خصائص الأحداث المعيشة (راجع نلسون، 1996).

- الزمان موجة يسير في اتجاه واحد لأن الأحداث تعكس اتجاهاً واحداً.
 - الزمان متواصل لأننا نعيش الأحداث على أنها أحداث متواصلة.
 - الزمان منفصل أو مجزأ لأن الأحداث الدورية لها بداية ونهاية.
 - الزمان قابل للقياس لأن تكرار الأحداث قابل للعد.
- لا يعني كل ما تقدم أننا نشعر إلى التجربة المحسوسة للزمان بل أن تجربتنا

'الواقعية' حول الزمان هي دائماً نية تكوينها ترتبط بتجربتنا 'المعيشة' أو 'المتجسدة' للأحداث. 'يعني ذلك أن تجربتنا حول الزمان تتوقف على تصورنا المتجسد له بلغة الأحداث' (لاكوف وجونون، 1999، ص. 139).

ب. النسق المجازي

يسمح التأمل التحسسي الإفرار بواقع مفاده أن الأفرار نادراً ما يتكلمون على الزمان بحد ذاته ولكنهم يقترحون مفردات وعبارات وصوراً من حقل معجمية أخرى فلننظر في الزمان والحديث عنه. وقد أظهرت أبحاث متعددة بالفعل العلاقة المتميزة القائمة بين ميداني الزمان والمكان على غرار أبحاث جان بياجيه (1946) وبول فويس (1957). كما شدد رانجيل نونيز (1999) مؤخراً على الصانع الكوني الشامل لهذا الارتباط بعد استنتاجه لهذه النسبة في مختلف الثقافات. إننا في صدد الحديث عن نسق 'الاستعارة التصويرية' أي نسق الحركة المعرفية التي نجيز تحقيق استدلالات محددة في الميدان الهدف (الزمان) إنطلاقاً من إسقاطات التجربة والاستنتاجات المتأينة من الميدان المصدر (المكان).

لا نشهد إلا على الاستعارات المكانية التي يمكنها التعبير عن الزمنية. وقد أبرز جورج لاكوف ومارك جونون (1999) الاستعارتين التاليتين من ضمن عدة استعارات بالطبع:

الاستعارة <الزمنُ موردٌ>: 'إنها أحياناً عندما نقولُ مثلاً 'اليس لي سوى القليل من الوقت للمراجعة للامتحان' أو 'لدي الآن كل الوقت للنوم ومشاهدة التلفاز'.

- الاستعارة <الزمنُ كمالٌ>: توازي العبارات التي يُقال فيها أنت 'تربح' أو 'تضيع' الوقت الثمين أو بالأحرى أنت 'تهدر' وقتك أحياناً بالمرح.

وبالنسبة إلى الاستعارات التي تستخدم المكان كميدان مصدر، يذكرُ

الكاتبان بشكل رئيس ثلاث عائلات من الاستعارات. فننطرح بادئ ذي بدء

الاستعارة التالية < الزمن كالمذات في حركة > حيث:

- ما هو في المستقبل هو الموضع الذي تنتقل نحوه.

- ما هو في الحاضر هو الموضع الذي تنتقل منه.

- ما هو في الماضي هو الموضع الذي انتقلنا منه.

ومن ثم يعرض الكاتبان الاستعارة الآتية < الزمن الحركة > التي تدل على

الوقت الذي يمر و"ينساب" أو بالأحرى "يتقضي".

- ما هو في المستقبل ينتقل باتجاه الذات أو إلى الأمام.

- ما هو في الحاضر يمر على الذات.

- ما هو في الماضي ينتقل باتجاه الذات أو إلى الوراء.

وأخيراً إليكم الاستعارة التالية

• الاستعارة الذاتية المركز (الخاصة بالمراقب). في الاستعارة الأولى قامت

علاقة بين لحظة محددة وبين موقع المتحدث: المراقب أو المتكلم (الجدول

18). إن الأشياء الزمنية أي الأحداث أو اللحظات "توضع في المكان" بطريقة

تكون فيها بعيدة نسبياً عن المتكلم مع دينامية محتملة بينهما. يقع الزمان في هذه

الحالة على محور أمام/وراء بالنسبة إلى الذات (مكان ذاتي المركز). وتتنطبق

هذه الاستعارة الذاتية المتمركز على الحائتين معاً أي عندما تنتقل الأشياء/

الأحداث على الخط المستقيم بينما يكون المراقب ثابتاً (<الزمن حركة>)

وفي الحالة المعكوسة (<الزمن كالمذات في حركة >).

المصدر (المكان)	←	المصدر (الزمن)
الأشياء	←	الأحداث
تتمثل الأشياء المنظمة على خط زمني	←	تتمثل زمني للأحداث
أشياء أمام المراقب	←	أحداث مستقبلية
أشياء وراء المراقب	←	أحداث ماضية
أشياء على مستوى المراقب	←	أحداث حاضرة وحالية

الجدول 18. الاستعارة الذاتية المركز (تونييز، 1999)

لم يُحدد قديماً ما إذا كان العاصي يقع وراء المراقب أو أمامه. ومع ذلك ففي فرنسا يتموضع الماضي عامماً "وراء الذات والمستقبل" أمامها". ولكن لا تنطبق هذه الحالة في أنحاء العالم كافة. يستند إدغار وير (1989) في هذه المسألة على أعمال تُفيد بأن الغرب المعاصر إذ بدأ "مفتوناً" بالمستقبل الذي 'يقع' أمام الذات فإن المغرب المعاصر مسحوراً على نحو معاكس بالماضي. وينعكس هذا الأمر حتى على بُنى اللغة العربية. وبالتالي "فإن الفئات الزمنية لـماضي-الحاضر-المستقبل ليست موجودة على هذه الحال في اللغة العربية [...] يبرز في اللغة العربية تعارضٌ رئيسي بين جانبيين من الزمن: الجانب 'المُنجز' والجانب 'غير المُنجز' (ص. 252). وينصب الاهتمام على الجانب 'المُنجز' أي المعلوم وهو الماضي الذي يتم تحمينه غالباً. إن هذا الماضي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالقرآن الكريم وبالمدونات. يمكن إذاً استنباط الفرضية القائلة بأن الاستعارة الذاتية المركز الخاصة بالزمن في المغرب هي معكوسة بالنسبة إلى الحالة في فرنسا. إن الماضي يقع "أمام الذات" لأنه معلوم ومُنجز ومقدس ويمكن مواجهته و'رؤيته' في حين أن المستقبل غير المُنجز يقع 'وراء الذات' لأنه لا يمكن رؤيته بعد. ويشير الكاتب إلى أنه يتعين على الإنسان المغربي لدى الاتصال بالمجتمعات العربية ومن أجل التأقلم معها أن 'يدير ظهره للماضي العربي' لكي 'ينتظر إلى المستقبل الغربي' من دون أن يأتي

حراكاً. وسنرى من خلال التجربة التي نم نحققها في المفرد وعرضت في ما يلي بأن الوضع غير سهل على الإضلاق.

• الاستعارة الاستخراجية (التي تواجها المراقب)، بالنسبة إلى نموذج الاستعارة التخييلية، يضحّ الأشخاصُ النحقات والأحداث في إطار المكان على أنها مجموعة متتالية من الأشياء في طور الحركة (جدول 19). توضع الأحداث الواحد تلو الآخر على طول خط أفقي 'يتسكّر' مقابل المتكلم (مكان استخراجي).

المكان المصدر (المكثرا)	←	المكان الهدف (الزمان)
الأشياء	←	الأحداث
مجموعة متتالية من الأشياء	•	تسلسل التخييلي للأحداث
حركة نظرية تكمّل السلسلة في اتجاه معين	•	تحدث أو مرور الوقت
وجهة الاتجاه: متوجهة لخط الحركة	←	سلسلة الأحداث الموجبة وفي اتجاه الزمن
التسلسل حيث يقع الشيء أمام (أو وراء) الشيء ب.	•	التخييل حيث تحدث أياً قبل (أو بعد) الحدث ب.

جدول 19. الاستعارة الاستخراجية (تونيبيز، 1999).

وفي هذا السياق إن المسألة التي لم تحدد تقع في الخانة نفسها للاستعارة السابقة. وتكمن المسألة في السؤال التالي: أنتقل الأحداث على خط الزمن أم لا؟ في الحالة الأولى، يتم الإشارة إلى الاستعارة التالية

لا تُعتبر الاستعارة واقعاً

إن استعارتنا العادية التي تُفيد بأن الزمان عبارة عن موافق في المكان [...] تنظّم جزئياً تجربتنا حول الزمان، كما أنها ضرورية من أجل تصور هذه الأشياء الرائعة أي الروزنامات والساعات والتاريخ ونظريات الفيزياء.

إلا أنها ليست سوى استعارة. إذا أُجذت حرفياً تبتئز حينها جميع أنواع المشاكل: تقول النبية العامة أن المستقبل والحاضر والماضي يتعايشون معاً. إن ثبتي هذه الاستعارة بشكل حرفي يسبغ الإمكانية الراضعة لنظرياتنا حول علم الكونيات، ألا وهي نظرية الـ"بيغ بانغ". إن المغزى من القصة هو التالي: نعم >الزمن كالمواقع في المكان< مفهوم استعاري ومجازي ويمكن أن يكون في بعض الحالات جزءاً مكوناً لفهمنا لما هو حقيقي، ولكنه يمكن أن يفقدنا أيضاً، بصفته استعارة، إلى الحماقة والكلام الغبي إذا لم نتوخ الحذر.

مصدر: لافوج- وجونسون. الفلسفة في الطبيعة البشرية، 1999، ص. 160

3. أمثلة للأبحاث

أ. المكان مصدرُ الزمان

سأعتمد الأبحاث التي أجريت مؤخراً في إبراز الطابع المجازي للتعبير - وبالتالي لتكوين مفاهيم ومعانٍ مجردة- عن الزمان. ركزت ليرا بورودينسكي (2000) في أعمالها على الواقع القابل بأن مجال الزمان "تجرد" يتم إعداده انطلاقاً من مجال المكان "الملموس" الذي يشكل بذاته موضوع تجربة مدرّسة منذ الحضارة. في الواقع، يبدو من السهل أنسليه بصحوبة استنباط فكرة واضحة عن شيء لا يُرى ولا يُسمع ولا يُلمس، إلخ... لذلك فإن الارتكاز على ميدان معارف يُرى ويُسمع ويُلمس يسمح بالتعبير محزوناً عن ذلك الميدان المجرد بتوسل المفردات الخاصة المتعنتة بالميدان الأول. تكمن العملية إذاً في "استيراد" البنية العميقة - وليس "الخصائص الظاهرة" وحسب- للميدان "المصدر" (أي المكان في هذا السياق) بغية التعبير عن بنية الميدان "الهدف" (الزمان) العميقة وتكوين مفهوم مجرد عنها. ليس من المستحيل إذاً إمكانية فهم التماس وتشابك بين الميدانين.

نهدف التجارب التي أجريتها ليرا بورودينسكي (2000) إلى اختبار صحة

الإثبات النفسية التي يعقدها يتم تنظيم العيادين التصورية على غرار الزمان بموجب علاقة مجازية مع ميادين مفرغة من التجربة المادية الملموسة مثل ميدان المكان* (ص.3). تكمن الفكرة في دراسة مدى تأثير تفكير الأشخاص في بعض العلاقات المكانية المحددة على طريقتهم في التفكير بالزمان. نقدم إذاً مسبقاً للأشخاص الذين يخضعون للاختبار حالات مكانية حيث ينتقل المراقب باتجاه شيء ما أو الشيء ينتقل باتجاه المراقب. ثم يُطلب منهم الإجابة عن سؤال متعلق بالزمان ويبدو منسباً بحيث يمكن حله بواسطة الاستحاريتين المعطروحتين سابقاً. فعلى سبيل المثال، إذا كانت العبارة * تم نقل اجتماع الأربعة القادم يومين إلى الأمام*، في حالة الاستعارة (المراقب ينتقل) ويعقد الاجتماع يوم الجمعة، بينما في حال (التحدث ينتقل) يعقد يوم الاثنين.

وزعت ليوا بوروديتسكي (2000) في التجربة الأولى استمارة إلى 98 تلميذاً أميركياً. تبدأ الاستمارة بالنسبة إلى نصف التلاميذ بأسئلة تتضمن الاستعارة التالية وأما في التجربة الثانية فأجاب ثلاثمئة وتلميذان أميركيون على نوع الأسئلة نفسها كما سبق ولكن بشكل معكوس* هذه المرة بحيث قدمنا لهم أولاً حالات زمنية مختلفة ومن ثم حالة مكانية منسبة. تشير النتائج إلى أن 47% فقط من الطلاب قد حلوا الحالة *المكانية* المنسبة بالتنسيق مع الاستعارة *الزمنية* المطروحة في بداية الاستمارة. يعني ذلك أن نسبة 50% المثبتة اختارت الاستعارة *الزمنية* الثانية وتسمى بذلك *صدفة*. يقوم استنتاج الكاتبة على أن الزمان لا يؤثر بشكل جوهري وأساسي في المكان علماً بأن العكس قائم وحقيقي. *يمكن الناس أن يستفيدوا من المعلومة المكانية لتفكير في الزمان ولكن لا يستفيدون من المعلومة الزمنية عندما يفكرون في المكان* (بوروديتسكي، 2000، ص.16). وفي إطار مقارنة مجازية لاكتساب المفاهيم المنجردة تصحُ الفكرة التي صورها جورج لايكوف ومارك جونسون (1999) ومفادها أن المكان هو الميدان المصدر للزمان.

ب. الزمان الخاص باللغات

قامت ليرا بوروديتسكي في بحث آخر بدراسة أثر اتجاه القراءة والكتابة في اللغة على التشعير أو بالأحرى على تكوين المفاهيم والمعاني المجردة المتعلقة بالزمان. في الواقع، إن الزمان الذي "يواجه" المتكلم موجه في الاستعارة الاستخراجية. ولكن نحو أي اتجاه؟ ينشأ عن هذا التساؤل السؤال النظري الآتي: "هل الناس التي تتكلم لغات عديدة تفكر في موضوع العالم بأسلوب مختلف؟" (ص. 1-2). نفق هنا أمام التسوية اللغوية التي تم طرحها في الفصل السابق.

إن التجارب التي قامت بها الكاتبة "تظهر أثر التفكير في اللغة الأم على تفهم في اللغة الثانية باستخدام القياس الضمني أي زمن الكمون. تدرس هذه التجارب بنوع خاص ما إذا كان المتكلمون بالإنكليزية والصينية يفكرون على نحو مختلف في موضوع ميدان الزمان بينما تكون هاتان المجموعتان "تفكران باللغة الإنكليزية" في الوقت نفسه (بوروديتسكي، 2001 ص.3). تكمن فائدة اللغة الصينية كلغة أم في أنها كما اللغة الإنكليزية تميز عن الزمان باستخدام العبارتين المكانية "قبل" و"بعد" إلا أنها تتميز عن اللغة الإنكليزية في إضافة عبارتي "تحت" و"فوق" للتعبير أيضاً عن الزمان. وبالتالي ففي اللغة الصينية، تُعرف الأحداث التي وقعت بعارة "فوق" في حين يُرمز إلى الأحداث المستقبلية بمفردة "تحت". هناك أمثلة على استخدام المحور العمودي "فوق/تحت" للتعبير عن الزمان في اللغة الإنكليزية ولكنها مسألة نادرة بالمقارنة مع استخدام هذا المحور باللغة الصينية المانداران.

هل المتكلمون بلغة المانداران عني اللغة الأم وباللغة الإنكليزية كلغة ثانية مؤمنون أكثر للتفكير في الزمان وفق الأسلوب العمودي في حين أن المتكلمين باللغة الإنكليزية وحسب يفكرون بالزمان بالأسلوب الأفقي؟ لإثبات هذه المسألة تفرح ليرا بوروديتسكي (2001) على 26 طالباً يتكلمون الإنكليزية لغتهم الأم و20 طالباً صينياً يتكلمون الصينية لغتهم الأم وقد تعلموا الإنكليزية

كلغة ثانية ندى بلوغهم 10-12 سنة أن يشاهدوا، في مرحلة أولية مخططاً خاصاً بالمكان. يتعلق هذا المخطط إما بالعلاقات المكانية الأفقية بين شيئين (مثلاً * هل الشيء الأسود أمام الشيء الأبيض؟*، إما بالعلاقات المكانية العمودية بين هذين الشيئين نفسيهما (* هل الشيء الأسود فوق الشيء الأبيض؟*). ينبغي على الطلاب أن يجيبوا فقط عن الأسئلة المطروحة، في مرحلة ثانية، نظراً للكثافة أسئلة خاصة بالزمن حيث يجب على الطلاب الإجابة ؟ 'صح' أو 'خطأ'. يُعنى نصف هذه الأسئلة باستعمال المفردات المكانية للتعبير عن الزمن (مثلاً : هل يأتي شهر آذار أمام شهر نيسان؟). إن الطلاب الذين رأوا أولاً المخطط الأفقي المترابط مع عبارة 'أمام' يجيبون أسرع من الأشخاص الذين رأوا المخطط العمودي. أما النصف الآخر من الأسئلة فيتعلق باستخدام المفردات غير المكانية وتكن الزمنية (هل يأتي شهر آذار قبل شهر نيسان؟). وفي هذا السياق، ووفق المخطط المكاني السابق، سيُجيب الطلاب وفقاً للأسلوب الذي تحدد لغتهم الأم. إن التناقض بلغة المنداران الصينية يكونون أسرع في الإجابة إذا كان المخطط المكاني عمودياً وأما المتكلمون بالإنكليزية فهم الأسرع في الإجابة إذا كان المخطط المكاني أفقياً. تجدر الإشارة إلى أن لغة الاختبار التي اعتمدت لكافة الطلاب هي الإنكليزية. تؤكد النتائج التي تم الحصول عليها هذه التكهينات. أظهرت الكتابة إذاً أن الطلاب الثنائيي اللغة المنداران/ الإنكليزية 'يسبلون' إلى التفكير في الزمن بالطريقة العمودية حتى عندما يفكرون بالإنكليزية' (بوروديسكي، قيد الطباعة، ص.3). تصدق هذه النتائج بالنسبة إلى الكتابة على نظرية السبوية اللغوية. وبالنسبة إلى أمثلة أخرى وردت في الأبحاث التي تقع في الخانة نفسها، نضيف بأن شيه لي- رويال، نوتال، وشووين زاو (1999) أثبتوا أن إتقان الكتابة بالصينية لديه أثر إيجابي على نتائج اختبار بياجه لحفظ السوائل بالمقارنة مع إتقان اللغة الإنكليزية. كما ويطرح نادر نافاسولي (2002) النوع نفسه من التأثير في حالة اختبار استنكار معلومات متنوعة (كلمات مكتوبة، صور) موزعة على مكان له بُعدان (ورقة قياس A4).

III - "الأدوات" الثقافية

1. اللغة المكتوبة

استنتج والذليل نونيز (1999) أن الاستعارة الاستخراجية لها الغلبة في حالة التوصل في المجتمعات الغربية. يرى بول فريس (1957) أن التحيز الخطي للزمان في مقابل الذات يساهم في تحديد موقع نسب الأحداث ونعاقبها. وكما أشونا أعلاه تدور الزمنية الغربية 'موجهة' أكثر نحو المستقبل (بوميان، 1984). تطرح بانثاني مسألة 'المركزية المستقبلية' للاستعارة المكانية المتعلقة بالزمان المسهم الرأس. ويؤكد رافايل نونيز (1999) أيضاً على انطباع المسيطر لمفهوم انسياب الزمان من الماضي باتجاه المستقبل الذي يتمثل مادياً بالتوجه من اليسار إلى اليمين على طول خط أفقي. منذ العام 1926 اعتبرت ج. غيلفورد أن 'الحركة من اليسار إلى اليمين (تأتي من) تأثير القراءة والكتابة من دون شك التي تخلق في العالم الغربي اتجاهاً مشهوراً' (نقلًا عن فريس، 1957، ص. 279). وسعى ميشال فير (2000) إلى إثبات أن هذا الاتجاه يمكن أن يتأثر بالجنسية (سيطرة جانب من الجسم على الآخر) الخاصة بالأفراد الذين يُجرى عليهم الاختبار.

وبغية إيضاح مسألة تأثير اتجاه القراءة والكتابة في لغة ما على اتجاه سهم الزمن، طلب كلٌّ من باربرا فيرمكي وسول كوجلماس وأنداليا وينتر (1991) من ألف وستي طفل وبالغ أميركيين تقريباً من عبريين يهود وعرب أن يقوموا بصوريات للعلاقات التفضيلية المكانية والزمانية والكمية بين الأشياء من خلال استخدام الرسوم البيانية. تقتضي الخرائط والرسوم البيانية 'التحوضع في المكان' أو التحيز من أجل عرض العلاقات بين الأشياء. ولكن إن كانت الخرائط تقوم بذلك حرفياً إلا أن الرسوم البيانية تجسد هذه العلاقات بشكل مجازي. وتقتضي إحدى فرضيات البحث بأن اتجاه القراءة والكتابة للغة يمكن أن

يكون له أثرٌ على تصور توجه التزايد (من 'انقليات' إلى 'الكثير'). فكما تعلمون أن الأميركيين الناطقين باللغة الإنكليزية يقرأون ويكتبون من اليسار إلى اليمين في حين أن الإسرائيليين ذوي اللغة العربية يقرأون ويكتبون - الأحرف والأرقام من اليمين إلى اليسار. يرى الكتابُ أن 'الاتفاق الذي يقضي بتصوير التزايد مرسومٌ بياني من اليسار إلى اليمين يعود إلى أصول ثقافية بخلاف الاصطلاح الذي يقضي بتجسيد اتجاه التزايد من الأسفل إلى الأعلى ويبدو متجذراً في الفيزياء وعدم الأحياء في العالم، وبالتالي في الإدراك البشري والمعركة الإنسانية (ص. 519).

يتشرح الكتابُ إذاً على المشاركين في البحث القيام بمهمة لا تتضمن القراءة أو الكتابة. نقضي المهمة ببساطة بوضع علامات تمثل مختلف الأشياء الواحد بالنسبة إلى الآخر على ورقة مربعة. وبالنسبة إلى مفهوم الزمان فإليك سؤال الاختبار المتعلق 'بالتوجهات الرئيسة في النهار'. يضع المعجب علامة وسط الورقة ويقول إنها تمثل وجبة الغداء. ثم يظن من التطلع أن يعلق العلامات التي تمثل الفطور والعشاء (تغيبسكي، كوجلعانس وريتر، 1991، ص. 521). كما تم طرح عدة مواضيع للاختبار مثل 'ارتداء الملابس' و 'الذهاب إلى المدرسة'. يلحظ الكتابُ في ما يخص مفهوم الزمان وحسب أن هناك تأثيراً نظرياً انتوجه في قراءة اللغات وكتابتها. لقد درسوا بنوع خاص 'ميل الأميركيين الكبير إلى تمثيل المفاهيم المرتبطة بالزمان من اليسار إلى اليمين، وميل الناطقين باللغة العربية إلى تصوير وجهة الزمان من اليمين إلى اليسار، ومن الأعلى إلى الأسفل لا سيما بالنسبة إلى الأصغر سناً. كما برز ميل كبير لدى المتكلمين بالعربية إلى تجسيد الزمان على نحو أفقي ومن اليمين إلى اليسار ويتغير هذا الاتجاه تدريجياً مع السن ليصبح من اليسار إلى اليمين' (ص. 529). يبدو أن الزمان يمثلُ 'تجهاً' ولكنه ليس مطلقاً أو عالمياً شاملاً، إن اتجاه الزمان نسبي أي متوقف على اتجاه تدوين اللغة أو اللغات.

2. وسائل الإعلام الأخرى

كما ورد في الفصل الخامس، وفي إطار علم النفس عبر الثقافي، بضع مفهوم كوة النمو لشارون سوير وسارا هاركنس (1986، 1997) نماذج للسياقات ثقافية الخاصة بنمو الإنسان وتطوره. في بيئة طبيعية منظمة بشكل محدد (النظام الفرعي 1) ترتبط ممارسات التعليم والرعاية التي يقوم بها الأهل والمربون (النظام الفرعي 2) بالتطبيقات الإثنية أي بالمعتقدات أو بالنظريات التفسيرية لخاصة بالنمو (النظام الفرعي 3). في هذا الإطار يستدل القواعد والتقييم والتعارف الثقافية إلى وسائل متوفرة في المحيط على غرار اللغة الشفهية والمكتوبة (بروتر، 2000). إنطلاقاً من هذه النظرة يبرز كل من ليف فيغوتسكي (1934/1985) ومؤخراً ماري غوفان (1998، 2000، 2001 ب) أهمية لغة الأظمنة الاصطناعية الأخرى (على غرار الروزنامات، نقوشات تاريخية، ساعات اليد والساعات الجدارية، إلخ...). وتشكل هذه الأنظمة المنتشرة بشكل واسع في المدارس ركائز لفهم التصورات الثقافية (فريدمان، نقلاً عن مونتاجيرو، 1984).

تطرح ماري غوفان، (1998) بالنسبة إلى هذا الموضوع، وهي التي تنادي بمقاربة اجتماعية-ثقافية للنمو المعرفي حيث يتم التعريف عن السياقات النفسية بواسطة الأدوات والنتائج الاصطناعية المادي والرمزي الذي يصنعه الناس من أجل تنظيم تفاعلاتهم مع الغير ومع العالم (ص.10)، تحليلاً تاريخياً حول مفهوم الزمان وموضوع استخدام ساعات اليد والساعات الجدارية، إلخ. تكمن المشكلة في هذا النوع من التحليل في أنه يستند إلى وثائق وليس إلى المراقبة المباشرة؛ بل أنه يأتي بفائدة أكيدة. برزت إذاً تكنولوجيا ساعات التوقيت وانتشرت في أوروبا في القرنين الثالث عشر والرابع عشر. وقد وضعت أول ساعة عامة في العام 1314 على جسر في منطقة كين في فرنسا. أدى هذا التطور التكنولوجي وانتشاره الواسع إذاً إلى تغيير ثقافي على مستوى تصور

مفهوم الزمان، وتحول الزمان من وقت متواصل وموحد في البداية حيث بوصف الحدث على أنه يقع قبل أو بعد حدث آخر إلى سلسلة أحداث متقطعة ومعزولة بعضها عن بعض وقابلة للتغيير. إننا هنا في صدد الحديث عن 'تقسيم' الزمان. توافق الكتاب على الفرضية التي لم يتم الاحتفال منها بالطبع والقائلة بوجود أثر للاستخدام المتطرد لهذه التكنولوجيا على الحياة اليومية وثقافة الفرد وتعطي مثلاً على ذلك حول نمو قدرات التخطيط والبرمجة والجدولة تبعاً تنمية الساعة في الواقع في استباق الأفعال المختلفة للعديد من الناس وتسييرها فمع التطور التكنولوجي أصبح المستقبل مركز الاهتمام الرئيس، يسخ هذا التحليل التاريخي انتقري الذي يربط التطور التكنولوجي الغربي 'المديد' والتطور 'الأي' بنمو القدرات الإدراكية والمعرفة الفردية بوصف لامل بتسيير بعض الشايدت الثقافية.



الرسم (15). حركات التعبير عن التعاقب الزمني.

وبشيراً وإفانيل تونبير وإيف سويتسر (2001) إلى أن الخطاب يترافق دائماً بتعبير الوجه وبوضع الجسم والحركات التعبوية المطروحة أعلاه على أنها مساعدة للتسوق المجازي وتسمي إلى نوع التصورات المكابية الخاصة بالزمن، فعلى سبيل المثال يمكن للحظات أن توضع فورياً في المكان بحركة يد تدفع إلى اليسار للإشارة إلى الماضي وإلى اليمين للدلالة على المستقبل (الرسم 15). تشكل اللغة الشفهية والمكتوبة وتعبير الوجه والحركات الهادفة إلى التواصل والتصورات البصرية والنتائج الثقافية المختلفة وتكنولوجيا جميعها "الأدوات" التي نعبر بواسطتها عن الزمن في إطار الحياة اليومية.

IV - السياق المغربي

هل لسهم الزمن اتجاه؟

معرفةً جامعيةً يناقش مسألة التخطيطية والتعاقب الزمني في الفكر وفي الإشارة وهو يقوم بتعقله وتجسيدها بحركة من إصبعه تذهب من اليمين إلى اليسار. وبما أنه إسرائيلي كان يفكر باللغة العبرية ويتصور مفهوم التعاقب المجرد للأفكار بالاتجاه الذي يستعين به عادة لقراءة الأحرف. وهو الاتجاه المعاكس للكتابة باللاتينية واليونانية. لنتسنا على الفور لهذا المشهد وتساءلنا بأي طريقة يمكن لإنسان قديم أن يتصور التسلسل الزمني فكروياً وقد اعتاد الكتابة باستخدام طريقة البطرفة (boustrophedon) حيث يُقرأ سطر من اليسار إلى اليمين والسطر التالي من اليمين إلى اليسار...

مصدر: بيكر، الإشارة، 1988، ص. 195

1. فرضية وسكان

ما هو اتجاه سهم الزمن؟ رأينا للتو أن وجهة السهم يسكن أن تكون من اليسار إلى اليمين لدى الناطقين بالإنكليزية ومن الأعلى إلى الأسفل لدى المتكلمين بانصينية أو من اليمين إلى اليسار لدى الناطقين باللغة العربية. يعتقد إذاً بعض الكتاب أن توجه سهم الزمن مرتبطٌ باتجاه كتابة اللغة. فما هي الحال في المغرب الذي يعد بلداً ناطقاً بالضاد بالطبع ولكن يتكلم ولكن شعبه اللغة الفرنسية أيضاً وكتبها؟ وهل هناك اختلافٌ في التوجه في حال أني التعبير عن الزمنية بواسطة رسم (تصور رمزي تشبيهي غير لعوي) أو بواسطة نص مكتوب؟ أجرى مؤخراً كل من سايما زارهبوش وبيروان ترواديت (2006) بحثاً بهدف الإجابة عن هذه الأسئلة. شارك في البحث 114 طالباً من السنة الثانية في علم النفس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية "دار مهران- ماس" في المغرب. وتتوزع المشاركون في البحث ما بين 76 طالمة و38 ضابطاً تتراوح أعمارهم بين 14 و29 عاماً (متوسط العمر 22 سنة).

2. إجراء الاختبار

أجرى الطلاب جماعياً اختبارين اثنين في اللغة الفرنسية للمجموعة الأولى وفي اللغة العربية للمجموعة الثانية (جدول 20). لم يخضع الطلبة لانتقاء محدد. ينهم الطلاب الذين حضروا يوم الاختبار إلى الفعالة التي يعطي فيها أحد لكتابين حصته.

مجموع	شبان	فتيات	
61	26 (43%)	35 (57%)	الاختبارات بالفرنسية
53	12 (23%)	41 (77%)	الاختبارات بالعربية

جدول 20. عدد الطلاب الصغارية بحسب لغة الاختبار

أ. الرسم

يتم شرح الهدف من الاختبار للطلبة. لا يُعتبر هذا الاختبار بمثابة تقييم بل إنه بحثٌ وتحقيقٌ مغفلٌ وحيادي. يتعينُ على كل طالب القيام بما يظنه صحيحاً. يُطلبُ إذاً من الطلاب أخذ ورقة بيضاء وكتابة منهم وجمعهم عليها، ومن ثم يُطلبُ منهم رسم خط أفقي ووضع ثلاث نقاط: في البداية، في الوسط وفي النهاية. لا تتم الإشارة إلى مسألة الاتجاه، وأخيراً يُطلبُ منهم أن يرسموا بشكل بسيط على هذه النقاط ثلاث لحظات من حياتهم الخاصة (الطفولة، الشباب، الشيخوخة) مع تصوير لنمو القامة (قصير القامة، متوسط القامة، طويل القامة).

ب. النص

بعد إتمام الرسم يُطلبُ من الطلاب أن يقللوا الورقة ويرسموا من جديد خطاً أفقياً من دون الإشارة أيضاً إلى الاتجاه، وبعد وضع النقاط الثلاثة كما في السابق يُطلبُ منهم أن يكتبوا على هذا الخط (إما بالفرنسية أو بالعربية)

الكلمات الثلاثة التي تدل على المحطات ائتمانية الثلاثة المرسومة: الطفولة، الشباب، الشيخوخة.

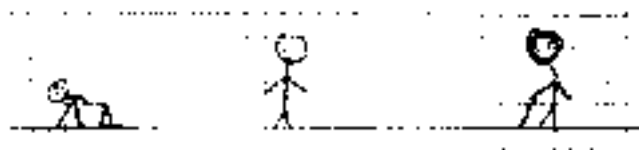
3. النتائج

أ. التأثير على الرسم

بالنسبة إلى تأثير لغة الاختيار على الرسم فلا نلاحظ أي اختلاف في تواتر الأجوبة بحسب اللغة المستخدمة (جدول 21) إن في حالة اللغة الفرنسية أو في حالة اللغة العربية، نجد أن ما يزيد على 50% من الرسوم موجهة من اليسار إلى اليمين (الرسم 16) و40% من اليمين إلى اليسار (الرسم 17) وأقل من 10% موجهة بطريقة أخرى (الرسم 18). وبالتالي فبالنسبة إلى رسم مهم الزمن (أو التصور الرسمي الرمزي) يبدو أن التوجهين [يسار؟ يمين] و [يمين؟ يسار] يستخدمان على السواء.

المجموع	أعلى + أسفل [أسفل - أعلى]	يمين + يسار	[يسار + يمين]	
64	5 (8%)	25 (41%)	31 (49%)	اللغة العربية
52	2 (4%)	22 (41%)	29 (55%)	اللغة الفرنسية
114	7	47	60	المجموع

جدول 21. تواتر الأجوبة بالنسبة إلى الرسم بحسب لغة الاختيار.



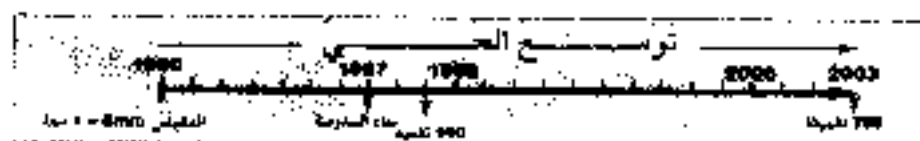
الرسم 16. رسم موجه من اليسار إلى اليمين.



الرسم 17. رسم موجه من اليمين إلى اليسار.

الرسم 18. رسم موجه من الأعلى إلى الأسفل.

تؤكد هذه النتائج الملاحظات التي توصل إليها الكاتبان من خلال دراسة التصورات الرسومية الرمزية لسهم الزمن في مختلف الكتب الموجهة للأطفال في سن الدراسة، وثيكم على سبيل المثال الرسومات الثلاثة التالية (الرسم 19، 20، 21) المتأخوذة من كتاب واحد مُعد لتلامذة التصوف الابتدائية في المغرب (تامر، إدريسي، الزرهوني، زكورا، بشبيهي، شاكرا، كلاب والوهدبي، 2003).



الرسم 19. نموذج عن سهم الزمن [يسار ← يمين] (تامر وأخرون، 2003)

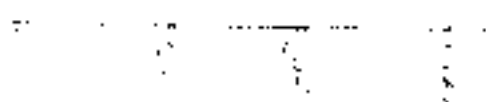


الرسم 20. نموذج عن سهم الزمن [يمين ← يسار] (تامر وأخرون، 2003)



الرسم 21. نموذج عن سهم الزمن [أعلى ← أسفل] (تامر وأخرون، 2003)

لا عجب إذاً في أن نحدد، استثنائياً بالطبع، رسومه ضلاب بخطوط في آن التوجهين من اليمين إلى اليسار ومن اليسار إلى اليمين (رسم 22).



الرسم 22. رسمٌ يمزج في آن الاتجاهين [يسار ← يمين] و [يمين ← يسار]

ب. التأثير على النص

بالنسبة إلى تأثير لغة الاختيار على النص نلاحظ اختلافاً مهماً من الناحية إحصائية لتواتر الأجوبة بحسب اللغة المستخدمة (جدول 22). في اللغة الفرنسية يكون التوجه [يسار؟يمين] هو الغالب (62%)، في اللغة العربية إن توجه المعاكس [يمين؟يسار] هو المسيطر (60%). تبدو هذه النتيجة إذاً مطابقة لاتجاهي الكتابة في اللغتين. وفي ما يُعنى بكتابة النص (أو بالتصوير الانعكاسي) يبدو جلياً أن اتجاه كتابة اللغة يؤثر بشدة في اتجاه سهم الزمن.

المتغير	[يسار - يمين]	[يمين - يسار]	[أعلى - أسفل] / [أسفل - أعلى]	المجموع
لغة الفرنسية	38 (62%)	17 (28%)	6 (10%)	61
اللغة العربية	19 (36%)	32 (60%)	2 (4%)	53
المجموع	57	49	8	114

جدول 22. تواتر الأجوبة بالنسبة إلى النص بحسب لغة الاختيار

في المقابل، يقوم بعض الطلاب بعكس الاتجاه المحدد للقراءة والكتابة في اللغة: (1) فإما هم يكتبون بالفرنسية وفق التوجه من اليمين إلى اليسار، (2) أو يكتبون بالعربية وفق التوجه من اليسار إلى اليمين. يبدو من المثير للاهتمام دراسة تأثير خيار توجه سهم الزمن في الرسم الذي تم في المرحلة الأولى على توجه سهم الزمن في النص المكتوب في المرحلة الثانية بحسب اللغتين.

ج. تأثير الرسم عن النص

بجدد التذكير بأن الرسم قد أنجز قبل النص لدى مجموعتي الطلاب. وأظهرت النتائج أنه عندما يكون توجه سهم الزمن في الرسم متطابقاً مع اتجاه القراءة والكتابة في اللغة المستخدمة في الاختبار يبقى توجه سهم الزمن في النص هو نفسه (الجدولان 23، 24).

	نص [يسار ← يمين]	نص [يمين ← يسار]	نص [توجه آخر]
رسم [يسار ← يمين]	28 (90%)	3 (10%)	0
رسم [يمين ← يسار]	10 (40%)	14 (56%)	3 (4%)
رسم [توجه آخر]	0	0	5 (100%)

جدول 23. تأثير الرسم على النص باللغة الفرنسية

	نص [يسار ← يمين]	نص [يمين ← يسار]	نص [توجه آخر]
رسم [يمين ← يسار]	19 (86%)	3 (10%)	0
رسم [يسار ← يمين]	13 (45%)	16 (55%)	0
رسم [توجه آخر]	0	0	2 (100%)

جدول 24. تأثير الرسم على النص باللغة العربية

في المقابل، عندما يكون توجه سهم الزمن في الرسم غير متطابق مع اتجاه القراءة والكتابة للغة التي ستستخدم في النص، نلاحظُ تغييرية هامة على صعيد اتجاه سهم الزمن، إن التميل إلى توجيه سهم الزمن في النص في الاتجاه المعاكس لاتجاه كتابة اللغة المستخدمة ولكن بشكل متطابق مع التوجه المُختار للسهم في الرسم يكون أكثر تواتراً من العملية المعاكسة:

- في اللغة الفرنسية: إذا كان الرسم [يمين؟ يسار] فالنص إذا [يمين؟ يسار]- 56%.
- في اللغة العربية: إذا كان الرسم [يسار؟ يمين] فالنص إذا [يسار؟ يمين] - 55%.
- في اللغة الفرنسية: إذا كان الرسم [يمين؟ يسار] فالنص إذا [يسار؟ يمين] - 40% فقط.
- في اللغة العربية: إذا كان الرسم [يسار؟ يمين] فالنص إذا [يمين؟ يسار]- 45% فقط.

4. مناقشة

تشير نتائج هذه الدراسة بالإجمال إلى أنه في حالة التصور الرسمي الرمزي لسهم الزمن (الرسم)، يستخدم الطلاب المخازنية على السواء التوجيهين [يسار؟ يمين؟] وفي هذه الحالة لا يبدو أن الزمن يملك توجهاً محدداً بوضوح. في المقابل في حالة اللغة المكتوبة (النص) الذي يُعد تصوراً غير رمزي بل انشائيًا، يؤثر اتجاه قراءة اللغة وكتابتها (الفرنسية أو العربية) بشدة في توجه السهم. فعندما تطلب على سبيل المثال الكتابة بالفرنسية وفي حال كان رسم السهم قد أنجز مسبقاً وفق التوجه [يمين؟ يسار؟] المطابق لاتجاه التدوين بالعربية، 40% من الطلاب (10 على 25) يكتبون الكلمات بالاتجاه المعاكس [يسار؟ يمين؟] المطابق لاتجاه القراءة والكتابة بالفرنسية. كما أن 45% من الطلاب (13 على 29) يكتبون الكلمات بالعربية وفق التوجه [يمين؟ يسار؟] بينما قاموا من قبل بإنهاء الرسم وفق التوجه المعاكس [يسار؟ يمين؟].

يُبرز مجموع هذه النتائج تغيرية لا يمكن إغفالها على صعيد اتجاه سهم الزمن في المغرب بحسب طريقة التعبير عن الزمنية (التمثيلية أو غير التمثيلية) واللغة المستخدمة في التواصل (العربية أو الفرنسية). إنطلاقاً من هذه النظرة لا يظهر اتجاه سهم الزمن في المغرب متجانساً ولكنه يخضع في المقابل للسياق (نوع المهمة، اللغة المستخدمة). ويتعبّر آخر لا وجود لزمان واحد "في ذاته" بل لطرق متنوعة للتعبير عنه حتى في ظل الثقافة الواحدة.

V - السياق الفرنسي

1. الفرضية والكان

إن العناصر المختلفة التي نعرضها في هذا الفصل نسمع يطرح الفرضية العامة التالية: ترتبط تصورات الزمان وتحييزها بنوع خاص بالثقافة التي يشعر

الطفل أو البالغ بالانتماء إليها وبمرحلة النمو التي يمر بها. ينصب الاهتمام إذاً على السياقات والحنوك التي يضعها الأطفال لا سيما في سياق التعددية الثقافية من أجل تخطي انتزاع الكامن والمحتمل الوقوع جراء الاختلافات بين المراجع الزمنية التي تنفذها العائلة أو نشرها المؤسسات التربوية.

إنطلاقاً من هذه الفرضية العامة قام كلٌّ من ستران ترواديك ونور إيروس (2003) ونور إيروس وبيرتران ترواديك (2005) بصياغة ثلاثة أسئلة حول تطور التعبير عن الزمنية لدى الأطفال الناطقين باللغة الفرنسية وباللغة العربية ولكن لدى المقيمين هذه المرة في فرنسا:

- هل يوجه الأطفال الذين ينتمون إلى الثقافة الفرنسية تلقائياً سلسلة صور تقدم سرداً لفصّة معينة من اليسار إلى اليمين أي وفق اتجاه الكتابة في اللغة الفرنسية؟

- هل يميل الأطفال الذين ينتمون إلى الثقافة المغربية وينمّون في فرنسا إلى توجيه سلسلة الصور تلقائياً وهم يسردون القصة من اليمين إلى اليسار أي بحسب اتجاه الكتابة في اللغة العربية؟

- هل هناك من ترابط، بحسب سن الأولاد وثقافتهم، بين اتجاه وضع الصور المختلفة على الطاولة (فعل حسي-حركي) واتجاه سرد القصة الممثلة عبر الصور نفسها (التعبير بالألفاظ)؟

تبيّن المنهجية المختارة، في إطار إجراء شبه تجريبي، الفعل والتجيز الشفهي عن التوجه المكاني-الزمني عبر اختبار يشتمل على: 1/ التنظيم المكاني للصور التي تمثل الأحداث المتتالية، 2/ سرد القصة.

وبالنسبة إلى العينة التي يُسند إليها في هذه الدراسة انضمت ميلاني لوفور ونور إيروس (2002) مئة وثلاثة وستين طفلاً تتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات، 6-7 سنوات، و 10-11 سنة برنادون الحضانات والمدارس الابتدائية المتعددة التي تقع جنوب غرب فرنسا، وتم طرح سلسلة من الأسئلة عليهم. بعد تدوين أسمائهم وجنسهم وتاريخ انولادة، طُرحت عليهم الأسئلة التالية:

- 'هل تعلم إلى أي ثقافة تنتمي؟'
- 'هل والدك فرنسي أم من بلد آخر؟ هل والدك فرنسي فقط؟ وما جنسية والدتك؟'
- 'وأنت ما هي جنسيتك؟'
- 'هل تتكلم لغة أخرى؟ وهل تكتبها أيضاً؟'

يبدو أن قلّة من الأطفال قادرة على الإجابة مباشرة عن سؤال انتمائهم الثقافي. إن بعض الأسئلة الإضافية التي تتعلق بثقافة الأهل يسمح بتحديد هذا الانتماء. عبر ثلاثة وثمانين طفلاً عن شعورهم بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية وحدها. وتم تصنيف ثلاثة وخمسين آخرين إما عرباً أو أطفالاً ينتمون إلى الثقافتين الفرنسية والمغربية معاً. واعتبر إحدى وعشرون طفلاً أنهم ينتمون إلى ثقافة مختلفة عن الثقافتين السابقتين في حين امتنع أربعة أطفال عن إعطاء الإجابة. تألف العينة المأخوذة لهذه الدراسة من مئة وستة وثلاثين شخصاً موزعين بحسب الأعمار على ثلاث مجموعات (جدول 25).

المجموع	11-10 سنة	7-6 سنوات	5-4 سنوات	
83	23	27	33	الثقافة الفرنسية
53	19	19	15	الثقافة الفرنسية- المغربية
136	42	46	48	المجموع

الجدول 25. الأعداد بحسب العمر والثقافة

نركزُ طويلاً تشكيل المجموعات الثقافية على التحديد الإنساني (الانثروبولوجي) الحديث للثقافة المذكور في الفصل الرابع، وللتذكير يرى دنيس كوش (2002) أنه طالما تم تصور الثقافة على أنها 'إرث وتراث الأشياء ومنهج التفكير والسلوك التي تعطي هويتها لجماعة بشرية ولأفرادها' (ص. 204). تعبيرُ هذه النظرة إلى الثقافة بأنها سيّمت الأفراد في الوجود وحددت سلوكهم وتصرفاتهم. ولكن يرى الكاتب أن الأفراد هم الذين يرتبطون بعضهم

ببعض بعلاقات اجتماعية تُفرزُ وتنتجُ ثقافة الجماعة. ويُحددُ مفهوم الثقافة إذاً على أنه "البناء الاجتماعي الذي يعيشُ حالة تجدد دائم وتقضي إحدى وظائفه بحماية حدود جماعة محددة على الدوام" (م.ن). ويتأقنُ تشكيلُ مجموعتين من الأطفال من بناء مشترك أعده الباحثون على قاعدة الشعور بالانتماء الذي عبر عنه الأطفال. يشيرُ بيار فرينيو (2001) في الواقع إلى المسألة التالية " يمكن تعريف الوحدات [الثقافية] إما من الخارج بواسطة المراقب (العالم بالإنترنت) العالم النفسي) وإما بواسطة الأفراد أنفسهم (أفراد القبيلة والإثنية والمجموعة الاجتماعية)" (ص.81)، وتزيدُ على ما تقدم أنه يمكن تحديد هذه الوحدات الثقافية بواسطة الإثنيين معاً.

2. إجراء الاختبار

تألف أدوات الاختبار من ثلاث صور مأخوذة من كتيب تقييم ومساعدة على التعليم في قسم الروضة الثانية وفي الصفوف الإعدادية، وقد قامت بطبعه ونشره وزارة التربية الوطنية المغربية (2001). تتشكل إذاً أدوات الاختبار من ثلاث صور بسيطة وقليلة الغموض والالتباس تمثلُ سلسلة أحداث قابلة للاكتشاف والفهم بسهولة منذ سن 4-5 سنوات. إنها صور ملونة من أجل إضفاء الصابع الترفيهي في التعليم كما أن شكلها المربع يسمحُ بإعطائها ترتيبات مكانية متنوعة (12 سم. ضلع المربع). ويأتي النتائجُ المناسب لهذه الصور على الشكل التالي:

- الصورة أ: يحملُ ولدٌ قصبه صيد موضوعة في المياه.
- الصورة ب: يلتقط سمكة ويخرجُ رأسها من المياه.
- الصورة ج: يُمسكُ بالسمكة وهي خارج المياه.

أجري الاختبارُ بشكل فردي في قاعة مدرسة يرئادها عادةً الأطفال الذين يخضعون للاختبار الآن. يدومُ الاختبارُ عشر دقائق تقريباً ويتم تسجيله على

أسطوانات سعية مصغرة. تشمل مرحلة الانطلاق التعصب بأقلام التلوين. تقصي المرحلة بالنظر إلى الأقلام المختلفة الموضوعية على طاولة خفية حفظها ومن ثم إغراض العينين وفتحهما لمعرفة انتم الذي أخذته البالغ من بين الأقلام. ويجري تبادلً لتلاؤار بين الطفل والبالغ بهدف إلى تعزيز علاقة الثقة بينهما.

تتضمن المرحلة الأولى من الاختبار وتقضي بالتحريف على الصور الثلاث ومطبقتها. يحسن المختبر الصور بيده بشكل لا يسمح للطفل برؤيتها ويطلب منه ما يلي: ' إخر صورة وانظر إليها جيداً وأخبرني ماذا ترى. إخر صورة أخرى وانظر إليها جيداً. ما هذا برأيك؟ وهذه الصورة؟'. أما المرحلة الثانية فتقضي بالطلب إلى الطفل وصح الصور على الطاولة: ' إحسنها الآن بين يديك (إذا وضعها على الطاولة ثانية) وضعها كما نشاء على المكتب'. في المرحلة الأخيرة يتعين على الطفل سرد القصة: 'هل تستطيع أن تسرد لي القصة مسجناً بانصورك؟'. وعقب هذه المرحلة الأخيرة يُعرض اقتراح مضاد لاقتراح الطفل بغية تحديد نوع الإجابة التي يعطيها. 'قال ضلي آخر ذلك. أعتقد بأن هذه الصبغة محكمة أيضاً' وتيم تعرف ذلك؟'. تقصي المسألة بأن نعد إلى اقتراح التوجه المكاني التقضي للتوجه الذي قدم به الطفل بشكلٍ تلقائي. ففي حال وضع الطفل الصور من اليسار إلى اليمين نعرض عليه عندئذ اقتراح وضع الصور نفسها من اليمين إلى اليسار.



الرسم 23. أدوات الاختبار (وزارة التربية الوطنية، 2001)

3. النتائج

أ. ترميز الأجيوية

يشتمل ترميز أجيوية الأطلاق وفق مؤشرات ثلاثة. يتعلق المؤشر الأول بمطابقة التعاقب المناسب للصور المطروح أعلاه: 'أ' للصورة الأولى، 'ب' للصورة الثانية، و'ج' للصورة الثالثة. إن الترتيب الألفبائي (أ ب ج) هو المؤشر للتعرف على التعاقب الزمني وفقاً لتسلسل الأحداث الزمني. الإصطلاح الفرنسي المتوقع.

ويتمثل المؤشر الثاني في ترتيب تحييز الصور الذي يستج عن الفعل الحسي-الحركي لتنظيم الأحداث الزمنية على الطاولة. نقضي المسألة بتبيان الموضع الذي يضع عليه الطفل الصورة الأولى ومن ثم نعين موقع الصورة الثانية نسبة إلى موقع الأولى والثالثة مقارنة بموضع كل من الصورتين السابقتين. تُنظم المواقع بحسب الأرقام 1، 2، 3. ينصب الاهتمام على الإجابة 3 1929 التي توضع على النحو الآتي [123] وتشير إلى الترتيب الإصطلاح الفرنسي وكذلك على الإجابة 3 291 التي توضح على النحو الآتي [321] المطابقة لترتيب الإصطلاح المغربي المرتكز على وجهة الكتابة في اللغة العربية.

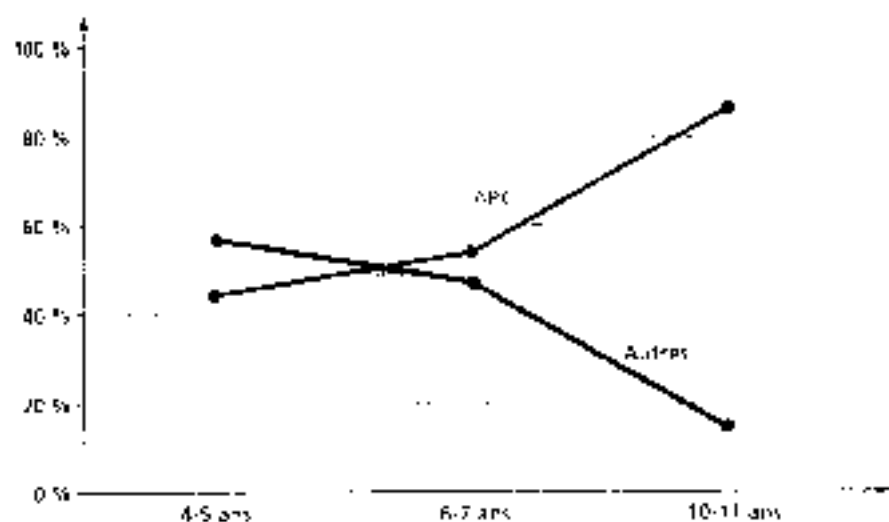
وأما المؤشر الثالث فيستند إلى مرحلة سرد القصة. يتركز الاهتمام في هذه المرحلة على التعبير الشفهي حول تحييز أزمنة القصة ويستند هذا التعبير إلى صور مرتبة مسبقاً على الطاولة. وبذلك يُسمى الزمن الأول في القصة 'ز1' والزمن الثاني 'ز2' والحدث الأخير 'ز3'. وهنا أيضاً يتركز الاهتمام حول الأجيوية التي تتطابق وقواعد التحييز الفرنسية والمغربية أي وفق توجه محاور القراءة/ الكتابة نكل لغة: الترتيب ز3 وز2 وز1 المدون على الشكل الآتي [ز3 ز2 ز1]، والترتيب ز1 وز2 وز3 المدون على النحو الآتي [ز1 ز2 ز3].

ب. ترتيب الصور

أياً كان شعور الانتماء الثقافي فإن نتائج الاختبار تشير إلى أنه مع التقدم في السن تحسّن لدى الأطفال مطابقة التعاقب الاصطلاحي المناسب للصور المدونة على النحو التالي [ج ب أ] [ABC] (في حالة اللغة الفرنسية، وجهة الكتابة من اليسار إلى اليمين). إن 44% فقط من مجموع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات و52% من الأطفال بعمر 6-7 سنوات يستطيعون مطابقة التعاقب في حين أن ما يقارب 86% من الأطفال بعمر 10-11 سنة يتوصلون إلى مطابقة هذا التعاقب (الرسم 24). يمكن الإشارة إذاً إلى أن هذا التعاقب ليس 'بديهياً' عند الأطفال الأصغر سناً على الرغم من طابع الصور الذي يُفترض بأن يكون 'بسيطاً وقليل الغموض'. ولا يد من الإشارة إلى المجانسة التدرجية القائمة بين النتائج على مستوى معرفة التعاقب الاصطلاحي [ج ب أ] وذلك مع التقدم في السن لدى كل من المجموعتين الثقافيتين (الجدول 26). إن الاختلاف ما بين المجموعتين غير مهم إحصائياً.

- تأثير السن

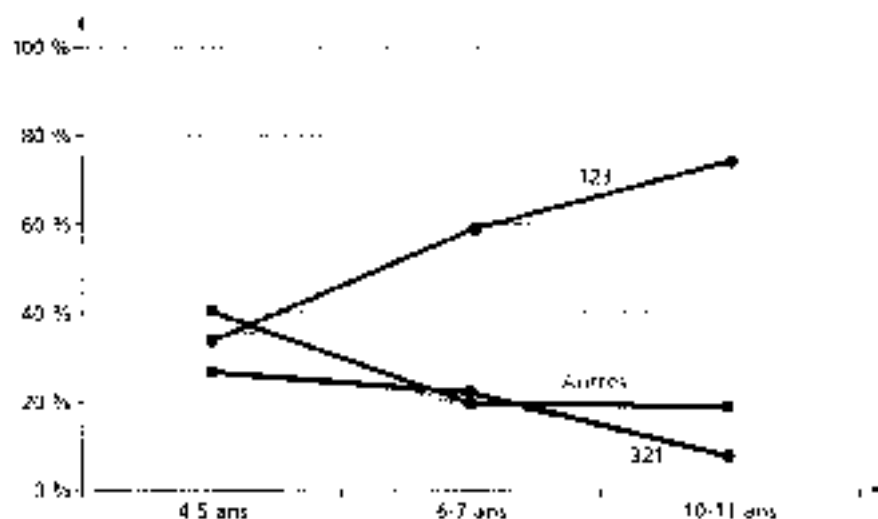
بالنسبة إلى مجموع الأطفال تُظهر النتائج بأن ترتيب الصور على الطاولة وفق الاتجاه الاصطلاحي الفرنسي أي [123] يتزايد بشكل كبير مع التقدم في السن. بدأ تواتر هذه الأجوبة بنسبة نفل عن 35% لدى الأطفال في عمر 4-5 سنوات لتبلغ ما يقارب 80% بعمر 10-11 سنة (الرسم 25). ثم يعد يظهر ترتيب الصور المطابق لاتجاه الكتابة العربية أي [321] إلا نادراً كما تفلص تواتر هذا الترتيب مع تقدم العمر. وتقدر مجموعة أشكان الترتيب 'الأخرى' بما يفوق ثلث الأجوبة بقليل بعمر 4-5 سنوات وينسبة 19% فقط من أجوبة الأطفال ما فوق هذه السن.



الرسم 24. نواتج تطابق الترتيب [ABC] حسب السن

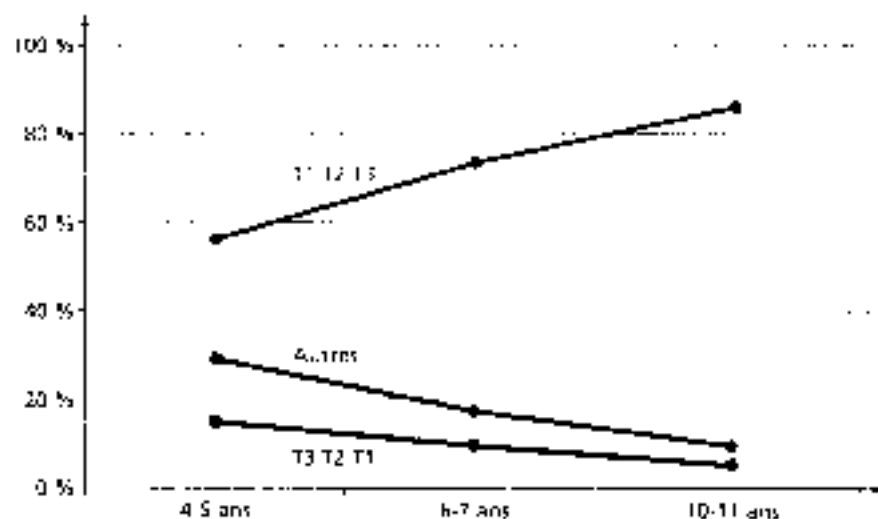
من 11-10 سنة	سنوات 7-6	سنوات 5-4	
58,7	59,3	39,4	المتابعة الفردية
44,2	42,1	53,3	المتابعة الفردية - الجماعية

	4-5 ans	6-7 ans	10-11 ans
Culture française	39,4 %	59,3 %	87 %
Culture franco-maghrébine	53,5 %	42,1 %	84,7 %



الرسم 25- نواتر ترتيب الصور حسب السن

أما بالنسبة إلى سرد القصة فتبدو النتائج مشابهة للنتائج السابقة (الرسم 26) مع فروقات بسيطة.



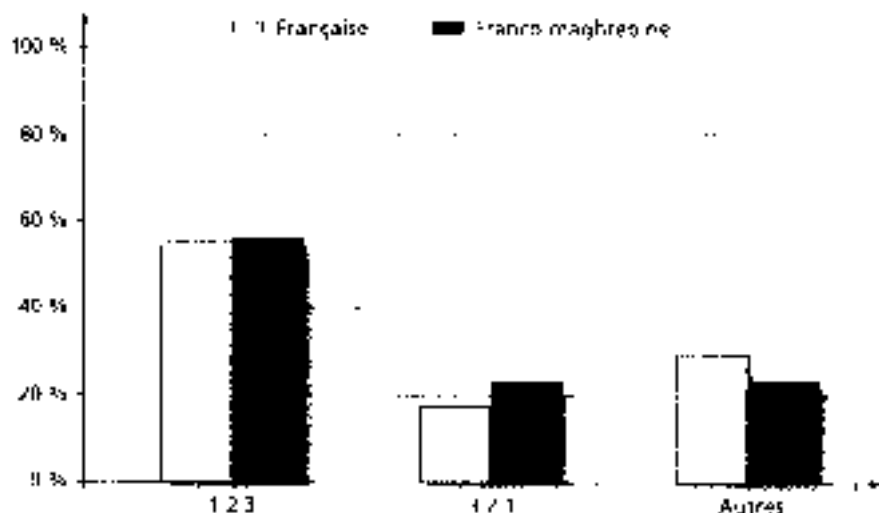
جدول 26 نواتر مطابقة الترتيب [ABC] حسب السن والثقافة

وأخيراً يشير نموذج التعبير عن الأجوبة معاً (نموذج وضع الصور ونموذج سرد القصة) إلى أن ما يقارب 72% من الأطفال في سن 10-11 سنة يمتلكون تصوراً للزمية مطابقاً لاتجاه القراءة/ الكتابة في اللغة الفرنسية أي من اليسار إلى اليمين [23] و [3 ز 2 ز 1]، فيما تبلغ النسبة 29% في عمر 4-5 سنوات و 48% في عمر 6-7 سنوات. وأما في ما يتعلق باتجاه القراءة/ الكتابة باللغة العربية [321 و 3 ز 2 ز 3]، فتداراً ما يتم اللجوء إلى هذا الترتيب بالإجمال (4، 10% كحد أقصى لدى الأطفال في عمر 4-5 سنوات) ليتقلص نواتجه مع التقدم في السن. كما أن نواتج استخدام أشكال 'أخرى' للأجوبة يتقلص مع العمر من 46% بعمر 4-5 سنوات إلى 33% بعمر 6-7 سنوات وصولاً إلى 21% بعمر 10-11 سنة. توازي صيغ الأجوبة 'الأخرى' ترتيب الصور على النحو الآتي [132]، [213]، [231]، [312] كما تدل على اتجاه سرد القصة تحت الأشكال التالية [2 ز 3 ز 1]، [3 ز 2 ز 1]، [3 ز 2 ز 1]، [3 ز 2 ز 1] وتشير إلى الترتيبات والتركيبات الممكنة كافة. تُوضِّح هذه الأجوبة ضمن مجموعة واحدة لكونها لا تتطابق ومحوري التوجيه النموذج والثابت للقراءة والكتابة باللغتين الفرنسية والعربية.

ج. تأثير الثقافة

بمعزل عن تصنيف الأعمار تشير النتائج إلى ميل الأكثرية (أكثر من 50%)، إن على مستوى السلوك الحسي-الحركي أو على مستوى السرد، إلى ترتيب الصور بحسب المحور الإصطلاحي الفرنسي أي الترتيب [123] و [3 ز 2 ز 1] (TIT3T3) لدى كتا المجموعتين الثقافتين. يُلاحظ فارقاً بسيط في الأجوبة حيث توجه الأحداث من اليمين إلى اليسار ولكن فقط من أجل وضع الصور على الطاولة أي [321]. يظهر تكرار هذا النوع من التنسيق المكاني لدى الأطفال

الذين يشعرون بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية المغربية (23%) أكثر منه الأطفال الذين يعرفون عن أنفسهم كفرنسيين (17%) (الرسم 27). لكن هذا الاختلاف لا يُعتبر مهماً على المستوى الإحصائي.



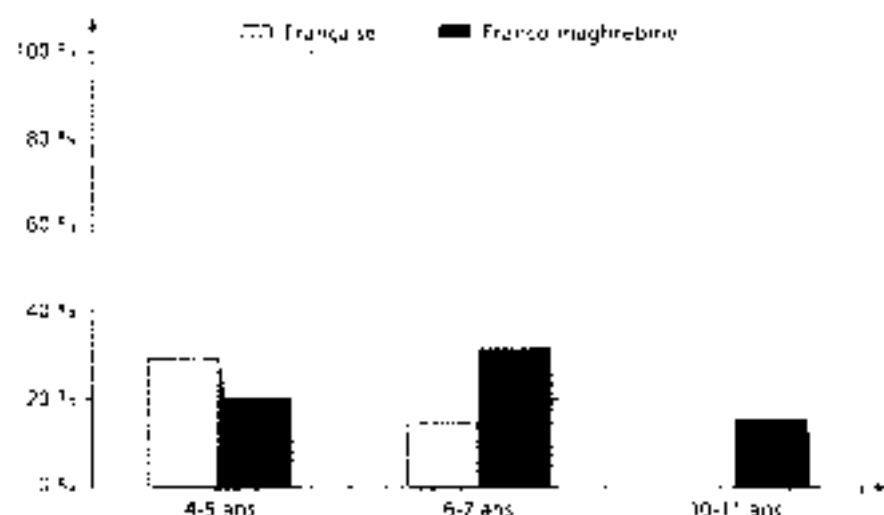
الرسم 27. تواتر اتجاه وضع الصور بحسب الشعور بالانتماء الثقافي.

د. تفاعل الفعل/الورد

تبيّر المعطيات التي تم جمعها تزايداً هاماً في تواتر أفعال التنظيم المكاني-الزمني بحسب المحور الأفقي الموجه من اليسار إلى اليمين أي [123] مع التقدم في العمر لدى المجموعتين الثقافييتين. نادراً ما جرت الاستعانة بالأجوبة التي تقع في حانة الترتيب المعاكس [321] غير أنها معتمدة أكثر من قبل الأطفال الذين يعتبرون أنفسهم منتمين إلى الثقافة الفرنسية المغربية. وفي عمر 10-11 سنة نلاحظ اختلافاً لافتاً بين المجموعتين: ما من ولد يعتبر نفسه متبياً إلى الثقافة الفرنسية يرتب الصور من اليمين إلى اليسار (الرسم 28).

يمكن إبداء الملاحظات نفسها بالنسبة إلى التعبير الشفهي عن الترجمة

المكاني-الرمزي. يبدو الترتيب الذي يقضي سرد القصة انطلاقاً من صور ايسار وصولاً إلى صور اليمين أي (T1T2T3) متكرراً جداً. يُعد ترتيب السرد في الاتجاه المذكور متواتراً أكثر من ترتيب وضع الصور على الطاولة أي [123] وتشير هذه السبأة إلى أن بعض الأطفال على سبيل المثال يضعون الصور على الطاولة بحسب اتجاه الكتابة باللغة العربية [321] غير أنهم يسردون القصة معتادين اتجاه القراءة بالفرنسية (T1T2T3) يبدو هذا الموقف غير المتطابق، خاصةً بالأطفال الذين يشعرون بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية-المغربية من دون الانتماء إليها حصراً (المجدول 27).



الرسم 28. تواتر وضع الصور بالترتيب [321] بحسب السن والانتماء الثقافي.

الثقافة الفرنسية - العربية			الثقافة الفرنسية			
10-11 سنة	6-7 سنوات	4-5 سنوات	10-11 سنة	6-7 سنوات	4-5 سنوات	
68.4%	2.1%	46.7%	73.9%	51.9%	21.2%	النموذج الفرنسي (T3T2T1)
0%	0%	0%	0%	3.7%	3.0%	إجابة غير مضبوطة (1) (T2T1T2T1)
5.7%	15.8%	13.3%	0%	11.4%	12.1%	إجابة غير مضبوطة (2) (T1T2T3T3)
10.5%	10.5%	6.7%	0%	0%	12.1%	النموذج العربي (T1T1T2T1)
15.8%	21.6%	21.5%	26.1%	23.3%	51.5%	اجابة اخرى

جدول 27. تواتر الأجوبة الرئيسة بحسب السن والثقافة.

إن وضع الصور على الطاولة بالترتيب التالي [321] مفروقاً بالأجوبة الشفهية [T3T2T1] المطابقة لانبجاء القراءة؛ الكتابة باللغة العربية نادرة بالإجمال. إذا كان تواتر هذه الصيغة يظهر لدى الأطفال ذوي الثقافة الفرنسية ويشكل حصري لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات (12%) فإننا نرى هذه الصيغة واردة في الأعمار كافة لدى الأطفال ذوي الثقافة الفرنسية-المغربية. وبالنسبة إلى النتائج المتبقية فإن الأجوبة الحسية-الحركية [123] مرتبطة على نحو أكثرى بالأجوبة الشفهية [T1T2T3] وعلى نحو أقلى بالأجوبة 'غير المطابقة' [T3T2T1] لدى كلا المجموعتين. يزداد تواتر هذه الأشكال من الأجوبة المطابقة لنموذج الثنائي الفرنسي مع التقدم في السن.

4. مناقشة

نظراً لنتائج هذا البحث أثراً مهماً لنسب على توجه التحيز الزماني. يمكن أن نؤكد أن الأطفال، وبخاصة الأصغر سناً، وإن كانوا يشعرون بالانتماء للثقافة الفرنسية غير أنهم لا يوجهون تلقائياً سلسلة الصور كما لا يحددون القصة التي تعرضها هذه الصور من اليسار إلى اليمين. تكمن المسألة إذاً في التعليم الثقافي. وثبتت اختصاراً تبحث التعمد مسألة الإندماج التدريجي للنموذج الثقافي. كما ويؤكد هذا الاختبار، أيّاً كان الانتماء الثقافي للأطفال، على التزايد التدريجي للأجوبة المتحاشية المتعلقة بتحديد الزمنية وفقاً لتوجه اللغة الفرنسية. وتجزم هذه الظاهرة بأن التوجه المكاني-الزماني الأكثري من اليسار إلى اليمين يتوافق وتوجه القراءة والكتابة في اللغة الفرنسية (فريس، 1957).

تبين النتائج الميزات التطورية عندما ترتبط بالمعيار الثقافي الذي اشترك في بنائه مؤلفوا الاختبار والأطفال. قد يشكل تجانس الأجوبة الموجهة من اليسار إلى اليمين لدى الأطفال الذين يشعرون بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية مؤشراً لعملية التشيف التي يكتسبون من خلالها الرموز الثقافية الفرنسية في طور نموهم وتبدل النتائج مشابهة أكثر في ما يختص بالأطفال الذين يشعرون بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية-المغربية. تبين هذه المجموعة من التلاميذ إلى وضع الصور وقراءتها وفق التوجه نفسه الذي يتبناه التلاميذ الذين يعتبرون أنفسهم فرنسيين. تبرز إذاً في هذا الإطار عملية تأقلم هذه المجموعة مع السياق المدرسي الفرنسي. ولكن الاختلافات تبرز بين المجموعتين عندما يُنظر في متغيري السن والثقافة معاً.

بشكل توجه الزمنية المكاني وفق المحور المنطلق من اليمين إلى اليسار ميزة الأطفال ذوي الثقافة الفرنسية-المغربية لا سيما على صعيد التصرفات الحركية. يمكن شرح هذه المسألة من خلال الواقع المائل بأن الفعل الحسي-الحركي لتنظيم الأحداث الزمنية بوضع الصور على الطاولة ينشأ عن مستوى

تعبير عفوي وضمني. وأما بالنسبة إلى مرد انقصة فإنها تشير مباشرة إلى المكتسبات الثقافية المتوقعة لا سيما في المدرسة. يمكن إذا استنطاق القرصية نقائلا بأن أطفال المهاجرين المتأرجحين بين نظامين لتراجع المكانية الزمنية، مع تقيد الأكثرية منهم بقواعد المحيط المدرسي على مستوى التعبير الشفهي، لا يزالون يحتفظون بشكل "سري" بنموذج التحيز المطابق لتوجه اللغة العربية.

تُعرف هذه الظاهرة التي تتوضع بشكل خاص في عمر 6-7 سنوات، العمر الذي يتم فيه تعلم القراءة والكتابة باللغة الفرنسية في المدرسة، بعملية التفاعل ما بين الثقافات. ويوضح بيرند كروير (1993) أن هذه العملية تقضي "بإستخدام القدرات الإنسانية الخاصة بابتكار الوسائل الشخصية من أجل إقامة حوار بين الرؤى المختلفة في العالم وأساليب العيش" (ص. 86). وتتركز عملية التفاعل ما بين الثقافات على التسمي لإيجاد حل محدد يقضي بدمج الاختلافات الثقافية وانصهارها ضمن مجموعة مترابطة من التصورات.

وأما بالنسبة إلى نتائج التلاميذ الذين يبلغون 10 و 11 سنة فإنها تنشأ عن عملية التثاقف أي عن التغيرات التي تصال النماذج الثقافية الأصلية من جراء الاتصال بثقافة أخرى. ولكن يبدو مع ذلك أن هؤلاء الأولاد لا ينتمون إلى خانة الجهل الثقافي أي إلى عملية إنكار الملامح الثقافية الأصلية إذ إن بعضاً منهم أشار إلى النماذج الزمنية التي تنقلها اللغة والسلوك الإيماني الخاص بالثقافة المصدر حتى في الإطار المدرسي. إنطلاقاً من وجهة النظر هذه، يمتلك هؤلاء التلاميذ تعددية عبر الثقافية لأنظمة تجسيد الزمان ويحاولون أن ينسقوا في ما بينهم وفقاً للنسبقات (أنظر أيضاً، الفصل 6). وبما أن تصورات المكان تنتمي إلى مستوى الثقافة الضمني بحسب إدوارد هال (1984) فإنها ستصبح مترسخة في البنى النفسية وتكون بالتالي أقل عرضة للتغيير الجذري.

لا بد من أن تولي أهمية خاصة لطريقة تكوين الجماعات الثقافية. وكما عرضنا في الفصل الرابع، يتوقف تكوين هذه الجماعات بشكل كبير على خصائص الأفراد الذين يضمهم الباحث تحت المصطلح. ويفرض تحديد الثقافة

البنائي المعتمد في إطار الكتاب إنعدام 'الحدود' المطلقة للانتماء الثقافي، وتشجّع هذه 'الحدود' في الواقع عن البناء المشترك في إطار السياق، ربما يتيح اختباراً مسبقاً لإتقان اللغة العربية الفصيحة بتوضيح إضافي حول مسألة تشكيل مجموعات الأبطال، كما يمكن الافتراض بأن سياق إجراء الاختبار قد سمح بتفعيل تصورات مسجّمة مع التوقعات التي تضمنها القواعد الفرنسية المدرسية. وبسبب دينامية التنشيط وكبح التنشيط ضمن السياقات، يُعطى الأفراد الخاضعون للاختبار حرية اختيار التعبير عن تصوراتهم الزمنية بشكل مترابط مع قواعد السياق حيث يوجدون. لذلك لا بد من إجراء اختبار في ظل الأوساط العائلية.

في النهاية، شدد جاك لوتري (2002) في إطار علم النفس ولا سيما علم النفس المدرسي على ضرورة التفكير في تقنيات تقويم تغييرية القدرات الفكرية للأطفال. ويعرض الكاتب على سبيل المثال مقاييس ديفيد ويشلر لتقييم الذكاء واصفاً إيها 'بالأكثر استخداماً في أنحاء العالم كافة' (ص. 166). ويرز من بين الاختبارات غير الشفهية التي تنطوي عليها 'اختبارات ويشلر للذكاء لدى الأطفال' (WISC) اختبار ترتيب الصور بوضع عدة صور في الترتيب الصحيح بشكل يسمح بسرد قصة من خلالها' (م.ن). ويرى الكاتب أن المقدرّة الفكرية المتنبّهة تتجسّد في مسألة 'التمكن من علاقات التعاقب الزمني القائمة بين الأحداث' (م.ن). ومع ذلك يجيزُ ترفيماً الأجيال للطفل إمكانية وضع الصور من اليمين إلى اليسار علماً بأن لا شيء يشير إلى الأسباب التي جعلت الطفل يتبع هذه الطريقة.

الفصل الثامن

تصور الكرة الأرضية

يهدف الفصل الأخير إلى دراسة الطريقة التي بكونُ الأولاد من خلالها معرفتهم للأرض ولشكنها الكروي بنوع خاص. وعنى غير اكتساب معرفة الزمان (الفصل السابع)، يبدو أن اكتساب المعرفة المتعلقة بشكل الأرض أو بخصائصها بصفتها جرمًا سماويًا أو فلكيًا لا يتحقق منفردًا. إننا نمتلك تجربة مباشرة نقول إنه الأرض مسطحة أو بالأحرى مساحة أفقية شاسعة وإن صادف وجود الجبال والمحيطات. لذا نقول إننا نفعُ أرضاً ما لم نستند إلى شيء معيّن أو إلى كرسي مثلاً : وهكذا يشكّن شكلُ الأرض الكروي الذي يفتُ في هذا فلكك من دون أن 'يسقط' فضلاً عن إمكانية العيش في أسفل هذا الكوكب من دون أن يتجه رأسنا نحو الأسفل أو أن تقع في الفراغ أفكاراً مناقضة جميعها للحدس. وبالتالي، يرى جون هاريس وميليسا كوينغ (2006) أن معتقدات عديدة عنى علاقة بكيانات أو 'أشياء' مختلفة لا يمتلك الولد التجربة المباشرة المترتبة بها (الميكروبات، الموجات الصوتية، الثنين، السحرة، الله...) غير أنه يقبلها ويسلم بها استناداً لما يسمعه من الكبار أو من المعلومات التي تنشرها وسائل الإعلام. ويسبقُ دان سبرير (1996) على هذه المعتقدات صفة 'التأملية' (راجع الفصل الخامس).

من هنا القول إن اكتساب معرفة صحيحة في هذا المجال إنما يتم وفقاً لسياق بطيء. لقد أظهرت الأعمال الأولى التي تناولت هذه المسألة أن هذا

النوع من المعرفة لا يُكتسب إلا في مرحلة المراهقة، في المقابل، غالباً ما يَحْتَرُّ الأولاد الصغار ولغزوة ضويلة من الزمن أنه من الممكن الوقوع من على حافة الأرض المسطحة. ومع ذلك، يصعب إنكار ما لوسائل الإعلام المختلفة من أهمية في بث المعلومات والصور المتعلقة بالأرض كما هي ومن جميع الجهات لا سيما في ثقافتنا المعاصرة المتميزة بنشر المعلومات المتعددة. إن هذه الأمور تجعل من ميدان المعرفة موضوعاً على جانب كبير من الأهمية خصوصاً لمن يريد أن يفهم كيفية اكتساب المعارف ذات الطبيعة العلمية. تُعنى الأعمال والأبحاث التي نعرضها في هذا الفصل، وبعضها حديث العهد، بموضوع اكتساب المعرفة العلمية حول شكل الأرض الكروي وخصائصها الأساسية. كما أن من شأنها توضيح إشكالتين نظريتين رئيسيتين من بين الإشكاليات المطروحة حالياً في ميدان علم نفس النمو، معرفي.

تعد الإشكالية الأولى إشكالية فلسفية عامة، وتتضي بالقيام بمحاولات وتجارب متعددة بغية الإجابة عن السؤال التالي: هل أوتولوجيا الفكر عملية 'داخلية' أي موجودة 'داخل' عقل البشر أم أنها 'خارجية' أي موجودة 'في إطار' العلاقات الاجتماعية و'الأحداث المصطنعة الثقافية'؟ (راجع الفصل الأول). لا بد بدأ للحصول على الإجابة من التمييز بين:

- مفاهيم حديثة يقال عنها مفاهيم الفكر 'المعرفية' و'التطورية' التي تلمس الوجود 'في ذاته' كبنى داخلية أو كنعاذح عقلية (أو 'كفايات') في أساس تصورات الناس التي يمكن مراقبتها (أو 'الأداء') وترتبط في الغالب بتحديد الثقافة على أنها إرث تتناقله الأجيال أي 'إرث موروث' (راجع الفصل الرابع).

- مفاهيم حديثة يقال عنها مفاهيم الفكر 'الاجتماعية-الثقافية' و'الاجتماعية-البنائية' التي تفضل التركيز على الوسائل والأدوات والأشياء (أو الأحداث المصطنعة) وكذلك على الكلام والأحداث ('المنذرات الخارجية') المستعملة في إطار التواصل الاجتماعي بين الأفراد وترتبط بتحديد الثقافة باعتبارها 'نتاج التواصل الإنساني' (م.ن).

أما الإشكالية الثانية فهي ذات طبيعة سيكولوجية نفسية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتطور الفكر ونمو العقل، وتتلخص هي الأخرى بالمحاولات العديدة المقترحة للإجابة عن الأسئلة التالية:

ما هي المراحل التي يمر بها تطور المعارف المتعلقة بعيادين عديدة؟
- ما هي العوامل التي تحدث على هذا التطور، وما هو دور كل من
النضوج البيولوجي والتعلم الثقافي؟

1 - مفاهيم موحدة

1- المواقف

أ. ميدان خاص

يدافع بعض الكتاب المعاصرين عن الفكرة القائلة إن عقل الإنسان يعمل على قاعدة مؤلفة من مختلف "القدرات المعرفية المتخصصة" والمتعلقة "بمبادئ معرفية محددة" (هيرشفيلد وجيلمان، 1994). لقد سبق وذكرنا في الفصل الرابع أن بإمكان مفاهيم العرق والانتباة والثقافات أن "تتركز" على علم الاجتماع البسيط والساذج. إن هذه الفكرة "القديمة" التي نجدها مثلاً في نظرية ليف فيغوتسكي السيكولوجية (راجع نرواديك، 1999) تختلف عن المفاهيم "العامة" التي تعني بدراسة تنظيم العقل ووظيفته كما هو شأن نظرية جان بياجيه (راجع نرواديك، 1998). ولقد كتب ليف فيغوتسكي في العام 1934 ما يلي "لا يُعتبر النوع أبداً مجموعة مؤلفة من عدد معين من القدرات كالملاحظة والانتباة والذاكرة والحكم... لا بل مجموعة من قدرات عديدة ومختلفة حيث تعمل كل قدرة بشكل مستقل عن الأخرى وينبغي ممارستها بمختلفة بالتالي بشكل مستقل [...] فليس المعطوب إذاً أن نعزز قدرتنا العامة على الانتباة بل أن نمي القدرات المختلفة بحيث تسمح بتركيز الانتباة على مواضيع مختلفة"

(1985، ص. 102-103). إن هذه المفردات والمهارات المختلفة والتي تسمى في أيامنا الحاضرة 'مبادئ المعارف المحددة' تعكس بنية الأجوبة التي يعطيها الإنسان إزاء مشاكل التكيف التي يواجهها في سياق التطور (كوزميد ونوبي، 1994).

إلا أنه ليس من المهمل تحديد مفهوم الميدان الخاص بحسب لورنس هيرشفيلد وسوزان جيلمان (1994). 'إنه لمن الأسهل إعطاء الأمثلة حول الميدان الخاص من صوغ تحديد له' (ص. 21). ومع ذلك تحاول المؤلفتان صياغة تحديد تأملان بأن يكون توافقياً: 'الميدان مجموع معارف تطابق مع فئة من الظواهر التي تتناسب في ما بينها خصائص عامة وشمولية وتعطي لهذه الفئة معناها ودلائلها. يعمل الميدان كما لو أنه إجابة ثابتة على مجموعة من المشاكل المعقدة والمتكررة التي تعترض الجسم (م.ن). ونذكر من بين هذه الأمثلة مثلًا الميدان الذي يتناول موضوع الأشياء الطبيعية والعالم الطبيعي.

وبحسب سوزان كاري وإليزابيث سيليك (1994)، أظهرت الأبحاث والتجارب لدى الرضع بأنهم يدركون وحدة الأشياء وحدودها وأشكالها الكاملة واستمراريتها حتى وهي تتحرك، وفي التسعينيات، بينت بعض الأبحاث أن الأطفال الرضع 'يتعرفون' على الأقل إلى خمس قواعد مضمّنة على الأشياء في العالم الطبيعي: (1) الاستمرارية، (2) الصلابة، (3) عدم التأثير عن بعد، (4) الجاذبية؛ (5) الحساسية. لذا تعتبر المؤلفتان أن عمل العقل البشري موجّه بواسطة مجموعة من الأنظمة الفطرية المتجذرة في طبيعته والمتعلقة بمبادئ المعارف الخاصة. 'بتمييز كل نظام بمجموعة من المبادئ العامة التي تحدد الحقائق الكاملة المرتبطة بالميدان والمنهجية الاستدلالية التي تطبق عليها' (ص. 169) (راجع أيضاً يارجون، 2004؛ ليكويه، 2004؛ فوكليز، 2004).

ب. مفهوم الأرض

بالنسبة إلى معرفة شكل الأرض الكروي يبدو من الصعب طرح الفرضية

التي تدعو إلى القول بوجود نظام فطري مرتبط بسيدان علم الفلك المحاص أي بميدان الأجرام السماوية. كما سبق وأشرنا في مقدمة هذا الفصل، إن هذا النوع من المعارف لا يمكن اكتسابه عفوياً ويمعزل عن باقي المعارف. فهو يتطلب حركة نقل ثقافي لمعلومات تقر بها الجماعة. لقد تطورت هذه المعلومات بصورة لافتة على مر التاريخ، ولكن، لماذا تتطلب هذه المعرفة كل هذا الوقت (حتى سن المراهقة) لكي يتسنى لأولاد اليوم استيعابها؟

نعتقد ستيلا فوزنيادو بأن مفهوم الأرض يمكن أن يكون (1) مترسخاً أصلاً في نظرية فيزياء ساذجة وبالتالي (2) مقيداً بمفترضات سابقة "متجذرة" فينا أي "فرضية" تطبق على الأشياء الطبيعية. إن هذه النظرية الساذجة الخاصة بالعالم المادي ذات الخصائص الشمولية لكونها فطرية، من شأنها "تقييد" مسار اكتساب المعارف في ميدان علم الفلك. وتنافع الكتابة في ما يخص قضية تطور المفاهيم وتبديلها عند الطفل عن الفكرة الفائلة إن اكتساب معرفة الشكل العلمي للأرض لا يمكن أن يكون نتاج إغناء "معارف" الأولوية وحسب إذ إنه يتطلب مراجعة المعتقدات الساذجة عن طريق الثقافة وبفضلها. وكما سبق وذكرنا أعلاه، لا يتمتع الأولاد بتجربة مباشرة حول مسألة كروية هذا الكوكب، لذلك ينبغي علينا تعليمهم إياها.

ج. نموذج عقلي

ارتكزت الأبحاث الأولية التي قامت بها ستيلا فوزنيادو ومعاونوها (فوزنيادو، 1994؛ فوزنيادو وبروير، 1992، 1994) على مسألة معرفية تعتبر أن أجوبة الأولاد على مجموعة من الأسئلة المقرونة عند الاقتضاء بإنجاز رسوم أو قوالب من طين (الأداء) تتيح تباحث معرفة تصوراتهم العقلية الداخلية (أو كفاياتهم). "إننا نحاول فهم هذه التصورات العقلية ووصفها وبالتالي استخدامها لهم البنى التصورية الغامضة التي تتحها" (فوزنيادو، 1994، ص. 414). تفتح المؤلفات إذاً الفرضية الأوتولوجية الخاصة بوجود:

على المستوى غير العملي للكفايات:

* تنظيم تصوري عام يسمى 'النموذج العقلي'.

* تصورات عقلية متعددة متحدرة من نموذج عقلي خاص تسمح

- على المستوى العملي للأداء

• بإعطاء أجوبة عن أسئلة استمارة معينة مثلاً :

يعود الفضل في استنباط مفهوم 'النموذج العقلي' لفيليب جونسون-ليرد (جونسون ليرد، 1993). ويرى الكائن أن 'النموذج العقلي هو تصور داخلي لحالة الأشياء في العالم الخارجي. إنه شكل من أشكال تصور المعارف التي يسلم بوجودها الكثير من الباحثين في العلوم الإدراكية باعتبارها الطريقة الطبيعية التي يحاول العقل البشري من خلالها بناء الواقع وفهم الخيارات والنتائج من الفرضيات، خصوصاً عندما يكون مرتبطاً بسياق عملي' (ص.1). وتكمن الفكرة النظرية الأساسية في أن الكائنات البشرية، وكذلك جميع الكائنات الحية الذكية، تبني النماذج الداخلية للعالم على قاعدة من الإدراكات الحسية (النظر، السمع، الذوق، اللمس،...). ويمكن أن يطرأ تعديل على هذه النماذج في ما بعد أو حتى أن تتغير عن طريق استدلالات تتم انطلاقاً من هذه الإدراكات الحسية. كما يمكن لتنتج هذه الاستدلالات أن 'تفرد' أفعال الأفراد في وسطهم الطبيعي وبيئتهم.

إدراكات حسية ← نماذج عقلية ← استدلالات ← أفعال جديدة

يرى مارك كافازا (1993) أن فيليب جونسون-ليرد صنف مفهوم النموذج العملي في خانة المشترك بين الاختصاصات في إطار فرع العلوم المعرفية الحديثة. تعنى هذه العلوم عن قرب بعقل الإنسان أي بكل ما يجري داخل 'العلة السوداء' فتجاوزاً بانتاني بعض حدود السلوكية. بالمقابل، هناك فكرة

أخرى نقول أنه يتم تحديد مفهوم النموذج العقلي بصورة متعارضة مع المفهوم التقديري للعقل، ومن بين أنصار هذه المغولة الأكثر شهرة جيرري فودور (1986، 2003). "لقد تطورت نظرية أنماذج العقلية بشكل لافت كحدة فعل على التصورات ذات الطابع الافتراضي (كافازا، 1943، ص.126). يُعتبرُ التصورُ الافتراضي سلسلة من الرموز الاصطلاحية (مسئلة الرقم صفر أو واحد مثلاً). بالفعل، في التقليد المعرفي التقديري، يُعتبرُ الاستدلال احتسابياً يقوم على الرموز أو على المنطق. وبالتالي إلى هذا الموضوع، يستعملُ جيرري فودور (1986) عبارة "لغة العقل" في حين يستخدمُ مارتان براين (1990) عبارة "المنطق الطبيعي". إن عمليات الاستدلال هي منفصلة إذاً عن الإدراك الحسي بحسب تنظيم "مقباسي التناسب" للعقل. وتجنُّد الإشارة إلى أن جيرري فودور (2003) أقر مؤخراً بأن العقل "لا يبرُ على هذا النحو..." (للتنظر في تحليل مختلف مفاهيم المعرفة، راجع غاريللا، 1989).

من جهته، يؤكدُ مارك كافازا (1993) أن مفهوم النموذج العقلي يحقق عني انعكس تفاعلياً بين الإدراك الحسي والاستدلال. تبدو نظرية النماذج العقلية وكأنها نظرية سيكولوجية لدراسة التصورات تُشدد على بناء "مدى" المسألة في الحاد. "تجري كل الأمور، وكأننا في كل مرة نواجه موضوعاً للحل، يبني النظامُ نموذجاً لمدى هذا الموضوع، علماً بأن هذا المدى يمثلُ مباشرة وضع العالم الذي يبحث فيه أولاً يشكّل بشكل غير مباشر عن طريق الرموز. فالمرصود إذاً بشكلٍ أو بآخر المدى الملموس حيث تجري الأحداث وليس المدى المجرد المبني على مفاهيم تتحكم بالنظام" (ص.122). وتعبير آخر، تم عملينا المفسير أو الدلالة- وهما حالتان عقليتان داخيتان- اللتان نصفُ بهما حالة العالم الخارجية (أشياء، رسوم، كتب، فيديو، حركات، لغة محكية أو مكتوبة...) عن طريق بناء نموذج عقلي لهذا، الحالة أو تصور عقلي لها. وأخيراً، يعرضُ مارك كافازا (1993) ثلاث خصائص أساسية تتمتع بها النماذج العقلية وهي التالية:

- إن النماذج العقلية نماذج موحدة ومتماثلة الشكل. 'يقضي مفهوم التماثل المجموعي في العالم بامتلاك النموذج العقلي من جهة بنية مشابهة لبنية وضع العالم الذي يمثله، ويتطابق مضمونه من جهة ثانية مع أشياء هذا العالم' (ص.129). ويمكن القول بتعبير آخر إن النماذج العقلية لا 'تحسب' بل تصور 'أشياء هذا العالم أو بعضاً من الخصائص الوثيقة انصلة بها' (ص.130).

- إن النماذج العقلية تصورات دينامية. 'إن النموذج العقلي تصور يتطور ليعكس التطور الحقيقي أو المرتقب للوضع الذي يتم مثله' (ص.129).

- إن النماذج العقلية نماذج ذات طبيعة بنائية وغير موضوعانية. وهذا يعني أنها تفتقر إلى 'وجود المطلق مسبقاً في ذكرة النظام. إن وجودها انتقالي عابر في فترة العمل على إيجاد الحلول. إن طبيعة النموذج العقلي 'العينية' تدل على أن هذا النموذج قد بُني لسد حاجات التفسير عن طريق عرض عدد من المعارف المرتبطة بالنظام (ص.219) ونظراً إلى تداخل هذا النظام مع العالم الخارجي.

2. إختيار المنهجية

وعلى الصعيد المنهجي تعتبر ستيل فورتيدو (1994) أن هناك أنماطاً من الأسئلة أكثر ملاءمة من غيرها للحصول على معلومات وثيقة الصلة بموضوع البنية التصورية التحتية. فتميز الكاتبة على سبيل المثال بين:

الأسئلة 'التعليلية' حيث تكون الأجوبة عليها معروفة على الأرجح من قبل الأولاد نظراً لبثها المتزايد في وسائل الإعلام المتنوعة، ونذكر بعض الأمثلة في هذا الإطار:

* 'ما هو شكل الأرض؟' ؟ 'دائري!'

* 'هل الأرض تتحرك؟' ؟ 'أجل، إنها تدور!'

- والأسئلة 'التولدية' أي تلك التي لم يسبق لوسائل الإعلام أن بثت

أجوبة صريحة عنها، وتتطلب الإجابة عنها بذلك جهد من قبل الأرواح لصياغتها،
وإليكم الأمثلة.

* إذا تابعت السير على خط مستقيم لأيام عديدة، إلى أين ستصل
برأيك؟

* هل للأرض نهاية أو حافة؟

فالأولاد الذين استقروا المعارف المسلم بها حول شكل الأرض من وسائل
الإعلام (صور، كتب، أفلام...) يجيبون بعقوبة عن السؤالين الأولين بأن
الأرض مستديرة وبأنها تدور حول الشمس. ولكن لا يعني هذا الأمر بالضرورة
أنهم فهموا نتائج هذه الخصائص. كما يمكنهم أن يجيبوا أيضاً عن أحد
السؤالين التاليين بأن الأرض على الرغم من أنها كروية الشكل فإن لها نهاية أو
حد وبالتالي فنحن معرضون للوقوع عن حافتها! وترى الكتابة أن الإجابات
الصحيحة عن هذه الأسئلة لا تركز على تكرار بسيط لمعلومات سبق للولد أن
سمعتها من وسائل الإعلام، بل تفترض استعمالاً فعالاً وحقيقياً للنموذج
العقلي للأرض الكروية الشكل لكي يتم 'توليد' هذه الإجابات. وفي حال لم
يكن النموذج العقلي لدى الطفل هو النموذج الكروي، كأن يكون مثلاً نموذج
الأرض المسطحة، فتكون للأرض حافة، مع أنها في الوقت نفسه كروية لأن
كل الناس يقولون ذلك وترى ذلك على شاشات التلفاز.

3. أبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية

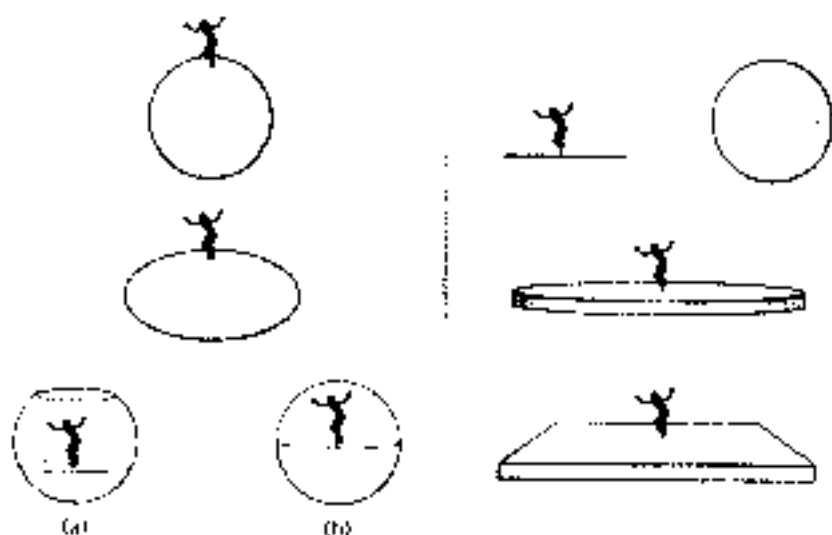
أ. المشاركون

أعد البحث الأول كلٌّ من ستيلا فوزنباو ووليام بروير (1992) في
الولايات المتحدة الأمريكية. بنان البحث ستين ولداً من مدينة إينيتوي يتابعون
دراستهم بشكل طبيعي، وقد وُزِعوا على ثلاث فئات حسب أعمارهم:

- عشرون ولداً يبلغ معدل أعمارهم 6 سنوات و 9 أشهر.
- عشرون ولداً يبلغ معدل أعمارهم 9 سنوات و 3 أشهر.
- عشرون ولداً يبلغ معدل أعمارهم 11 سنة.

ب. إجراء الاختبار

طُرحت مجموعة من 48 سؤالاً مفتوحاً حول الأرض والشمس والقمر والنجوم على هؤلاء الأولاد كل على حدة، ومن بين جميع هذه الأسئلة، تم يسألهم سوى 15 سؤالاً حول شكل الأرض والامكنة الأهلّة بالسكان في تحديد مختلف النماذج العقلية المستعملة من قبل الأولاد، وتتلخص هذه النماذج في الرسم التالي (رسم 29).



رسم 29. نماذج عقلية خاصة بالأرض (فورنباو، 1994)

- ونمياً في هذا الرسم من الأعلى إلى الأسفل ومن اليسار إلى اليمين:
 - كرة وهو الشكل المقبول والمسلم به علمياً.
 - كرة مسطحة أي الأرض التي هي في نفس الوقت كروية ومسطحة حيث يستطيع البشر انعيش عليها من الناحيتين العليا والسفلى.

- كرة مجوفة (أ) و (ب)، أي أرض كروية مع متلفة داخلية مسطحة حيث يمكن البشر أن يعيشوا.
- أرض مزدوجة أي أرض كروية تسبح في السماء وأخرى مسطحة حيث يمكننا العيش.
- قرص أي أرض مسطحة وكروية نظراً لشكلها الدائري.
- مستطيل أي أرض مسطحة تماماً (وليست كروية أو دائرية الشكل).

ج. النتائج

تشير النتائج التي حصلنا عليها استناداً إلى عينات من طلاب أميركيين في سن الدراسة إلى أن النموذج الكروي بعيداً أن يكون الإجابة الغالبة على الرغم من المعلومات العلمية التي تبينها وسائل الإعلام والنظام المدرسي (الجدول 28). بالطبع يزداد استعمال هذا النموذج مع العمر ولكن الأولاد يفعلون أساساً نماذج عقلية أخرى.

د. مناقشة

لا بد من طرح سؤال مثير ونحن بصدد تحليل النتائج السابقة: 'بما أن المعلومات التي تعضى للأولاد، أبناء ثقافتنا، حول كروية الأرض هي على جانب كبير من الأهمية، لماذا يعاني هؤلاء الأولاد الصعوبات في استيعاب النموذج المسلم به ثقافياً؟' (فوزنيادو، 1994، ص. 418). كما سبق وأشرنا إليه أعلاه، إن الفرضية التي طرحها كل من ستيل فونزيادو ووليام بروير (1992) تقول إن الأولاد يدركون الأرض بشكل عفوي كشيء طبيعي مادي وليس كجرم سماوي. ولقد سبق ورأينا أن بعض خصائص الأشياء المادية 'بدرستها' تلقائياً الرضيع مع بلوغهم الأشهر الستة الأولى، يطبع الأولاد الصغار بذات الأرض بخصائص انجماوية والاستمرارية والعجاذبية... ويبدو أن اثنين من الخصائص رامختنا البنية بوجه خاص:

- انجاذبية التي تقول إن الأشياء غير المحمولة تقع من أعلى إلى أسفل حتى تصل إلى الأرض.

-- نؤكد أن الأرض التي نعيش عليها مسطحة الشكل أي إنه على الرغم من وجود الجبال والمحيطات تبقى الأرض مدي رحباً وأفقياً.

بمعزل عن المعلومات كافة التي تنقلها وسائل الإعلام، من المرجح أن يكون النموذج الأصلي للأرض نموذجاً لأرض مسطحة تماماً مرتكزة على شيء ما (والأ لوئعت)، ويعيش البشر عندها (وليس تحتها). وإذا ما أضيق إلى أن لأشياء هذا العالم حدوداً ونهاية يكون هذا النموذج منسجماً مع الشكل المستطيل أو الشكل الدائري. بينما نصف ستلا فوزنيادو النماذج الأخرى بأنها نماذج توفيقية تكونها تبدو كما لو أنها محاولة يقوم بها الأولاد للتوفيق بين معارفهم الأصلية (أرض مسطحة) والمعلومات العلمية التي تنشرها وسائل الإعلام (أرض كروية).

إن اكتساب النموذج العلمي للأرض لا يكمن في إغناء معارفنا الأصلية بل على العكس في التخلي عن هذه المعارف وفي تبني معارف جديدة تبدو مناقضة لنحذس بصورة خاصة.

	4 سنوات ونصف	9 سنوات	11 سنة	المجموع
كرة	6	8	12	23
كرة مسطحة	1	6	0	4
كرة مجرنة	2	4	6	12
أرض مزدوجة	6	2	0	8
قرص	0	1	0	1
مستطيل	1	0	0	1
نموذج مختلف	7	7	2	11
المجموع	20	20	20	60

جدول 28. نواتر النماذج العقلة حول الأرض بحسب سن الأولاد في الولايات المتحدة الأمريكية (فوزنيادو، 1994).

4. مقارنات ما بين الثقافات

أ. فرضيات

يكمُن هدف الأبحاث عبر الثقافية الأول في السعي إلى تعيين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف للنماذج العقلية المتعلقة بشكل الأرض لدى أولاد بنمون في أوساط ثقافية مختلفة (راجع الفصل الرابع). أما الهدف الثاني المقترح من قبل ستيفل فوزنباو ومساعدتها فتقضي بمعرفة ما إذا كانت الكوزمولوجيا المحلية أو النظريات الإثنية تؤثر في النماذج التوفيقية التي يعدها الأولاد قبل توصلهم إلى بناء النموذج العلمي. يمكن صياغة فرضيتين رئيسيتين ألا وهما:

* الفرضية الأولى. إن الافتراضات 'المتجذرة' أي المعارف الأولية المتمحورة من نظرية طبيعية ساذجة وفخرية وواضحة المعالم عند الرضيع هي مسلمات عامة وشاملة. فبدأ الأولاد، أياً كان السياق الثقافي الذي يكبرون وينمون فيه، بتصور الأرض على أنها شيء مادي.

* الفرضية الثانية: إن الكوزمولوجيات المحلية أي النظريات الإثنية الثقافية تؤثر في النماذج التوفيقية من حيث المضمون مع بقائها على تماسك وتربط مع المعارف الأصلية. ففي الهند مثلاً، وفي غياب المعلومات العلمية، توشك التقاليد التي تسلم بأن الأرض تشبه قرصاً أو صحناً مجوفاً يسبح في محيط يدفع الأولاد على بناء نموذج للأرض مستدير أو مسطحاً بدلاً من النموذج الكروي (سامارا يونغقان، فوزنباو، بروير، 1996).

ب. المشاركون

نذكر باختصار بالنتائج التي حصلنا عليها في الأبحاث الأربعة مختلفة:
الولايات المتحدة (عدد 60)، ساموا (26)، اليونان (109) والهند (38). يسمي أولاد هذه البلدان إلى مجموعتين من أعمار مختلفة: المجموعة الأولى من 6 إلى 7 سنوات والمجموعة الثانية من 8 إلى 9 سنوات.

ج. إجراء الاختيار

تم تحليل المفاهيم المتعلقة بعلم النلك باستخدام استمارة الأسئلة المفتوحة نفسها (استعان بها سابقاً كل من فوزنيادو وبروير، 1994، 1992). ونعرضُ في ما يلي الأجوبة عن الأسئلة المتعلقة بشكل الأرض. كما أنه طُلب من الأولاد هذه المرة تنفيذ النموذج عن طريق مجسمات من العجين (ثلاثية الأبعاد) في حين طلب كل من ستيللا وفوزنيادو ووليام بروير تنفيذ سابقاً عن طريق الرسم (بعدن فقط).

د. النتائج

يتبين من جديد أنه من الممكن تعيين سلسلة من النماذج العقلية حول الأرض تكون متجانسة ومتراصة نسبياً. وتصنف هذه النماذج في ثلاث فئات:

النماذج الأصلية (مستطيل، دائرة، حلقة، مستطع)

- النماذج التوافقية (أرض مسطحة وكروية في آن)

- النموذج العلمي (أرض كروية فقط)

نعرض في الجدول 29 النتائج الخاصة بالهند.

المجموع	8-9 سنوات	6-7 سنوات	
11	8	3	كرة ساحة في الفضاء
4	4	0	كرة ساحة على الماء
3	3	0	كرة مصغرة في الفضاء
4	2	2	أرض مجرقة في الفضاء
1	0	1	أرض مجرقة تنفجر عن الماء
5	1	4	أسطوانة في الفضاء
4	0	4	أسطوانة تنظم على الماء
4	1	3	مستطيل يطفو على الماء
2	0	2	نموذج غير محدد أو متداخل
38	19	19	المجموع

جدول 29. تواتر النماذج العقلية حول الأرض بحسب سن الأولاد الهنود (سامارا بوتغا فان وآخرون، 1996)

بالنسبة إلى النماذج الأصلية، مستطيلة كانت أم دائرية، انفرد الهنود في الاعتقاد القائل بأن الأرض محمولة على المياه وليس على يابسة أو مادة معينة. بينما انفرد أولاد جزر ساموا في رسم الأرض مستعينين بنموذج الحلقة. يبدو أن الحلقة تمثل حدود أرض تأخذ شكل قوس يعيش الناس في وسطها وترتبط بطريقة التنظيم الاجتماعي "الدائري الشكل" في مجتمع ساموا. في الواقع، تتخذ الجزر والقرى والمنازل والتجمعات البشرية شكلاً دائرياً. وعلى الرغم من الفروقات الثقافية الواضحة للعالم تبدو النماذج الأصلية متماسكة مع المفترضين "المجذرين" مما يؤكد الفرضية القائلة ببعده هذه النماذج الشمولي (الفرضية أ). أما في ما يختص بالنماذج الواقعية، ما عدا اثنين منها، فيبدو أن النماذج التي

تم الحصول عليها تشبه النماذج لدى الشعب الأمريكي (فوزنيادو وبيروير، 1992) وليكتنا نجد إضافة إلى ذلك نموذجين آخرين وهما:

- كرة مبنورة

- كرة متدنية

بيد أن مجموعة النماذج التوقيفية، ومن بينها النموذجان الجديندان، نيدر كلها متماثلة مع محاولة لتوفيق بين الطبع الكروي للأرض الذي تلقته الثقافة وبث وسائل الإعلام وبين الافتراضين "المتجذرين" فينا وهما الجاذبية والأفقية. وتم التأكد أيضاً من صحة الفرضية القائلة بتأثير حركة النقل الثقافي (الفرضية 2). ويمكن التعبير عنها بالقول إن النماذج الأصلية والتوقيفية تُظهر اختلافات بارزة من جراء السياقات الثقافية. فالأولاد الأمريكيون يفضلون نموذج الأرض المزدوجة التي لا نلاحظها لدى المجموعات الثقافية الأخرى، ويفضل الأولاد اليونان نموذج الأرض المجوفة بينما يتصور الهنود الأرض وكأنها قرص مسطح محمول على محيط أو مياه. أما نموذج الحلقة فيبدو النموذج المفضل لدى أولاد جزيرة ساموا* (فوزنيادو، 1994، ص. 427). جرى بحث البحر في الولايات المتحدة الأمريكية وهدف إلى إقامة مقارنة بين النماذج العقلية المتعلقة بشكل الأرض بين أولاد قبيلة السيو في داكوتا والأولاد الأنكنو-أميركيين (ديباكيدوي، فوزنيادو وهادوكس، 1997). ويبدو أن نموذج الأرض المجوفة هو النموذج المفضل لدى أولاد قبيلة السيو لكونه يتفق مع النظرية الكونية الهندية التقليدية (الجدول 30).

المجموع	11-10 سنة	8-9 سنوات	6-7 سنوات	
10	4	4	2	كرة
1	0	0	1	كرة مسطحة
7	0	4	3	كرة محرقة
1	0	1	0	أرض مزدوجة
2	0	1	1	أسطوانة مقلقة
1	0	0	1	مسطحة
4	1	1	2	نموذج متداخل غير محدد
26	5	11	10	المجموع

جدول 30. تواتر النماذج العقلية حول الأرض حسب سن أولاد قبيلة السيرو.

ج. مناقشة

في نهاية هذا العرض، لا بد من التذكير بأن ستيفلا فوزنيادو (1994) عملت على إقامة صلة وثيقة بين تاريخ علم الفلك الذي يُعد جانباً من جوانب النسالة وبين تطور مفهوم الأرض لدى الأولاد في سن الدراسة، الذي يشكل جانباً من جوانب تطور الكائن الفرد. فتعيدُ الكاتبة في هذا السياق الفكرة التي سبق لجان بياجيه أن أحكم صياغتها، ومفادها أن تطور الكائن الفرد "يلخص" النسالة، أي أن مراحل تطور المعارف التاريخية تتطابق ومراحل التطور الفردي. وفي إطار نظرية بياجيه كتب كل من جاكلين بيدو وأوليفيه هودي وجان-نويس بيديلي (1993) ما يلي "تتداخل مسيرة الولد 'الساهر في التطور' في استيعابه لمحيطه وتكيفه فيه مع مسيرة الفكر العلمي في استيعابه للعالم" (ص.34).

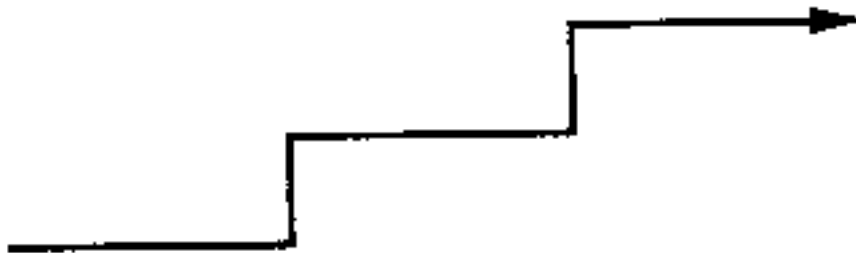
لذا، اعترض جان بياجيه أن معرفة تطور الفرد التي يسهلُ دراستها تسمح

'باختصار' بعمرفة مراحل التطور التاريخي للمعارف التي تصعب دراستها دراسة موضوعية باعتبار أن العودة إلى انماضي العبد للنظر في ما حدث أمر يصعب تحقيقه...

وبحسب فوزنيادو (1994) تتطابق المستويات الثلاث التالية مع المراحل التي تمر بها العلاقة الوثيقة بين تاريخ علم الفلك وتطور الكائن الفرد:

- النماذج الأصلية (أرض مسطحة ومركزة على شيء ما)
- النماذج التوفيقية (أو النماذج الأرضية المركزية)
- النموذج العلمي (أو النموذج الشمسي المركزي)

وبناء عليه يمكن تمثيل مفهوم التطور بحسب سنيلا فوزنيادو على الشكل الآتي (رسم 30).



الرسم 30. نموذج التطور الموحد

II - مفاهيم متعددة

1. المواقف

يرى كل من مايكل سيمان وجورج باتيروورث وبيتر نيوكومب (2004) أن الأبحاث حول تطور المفاهيم تحلل بشكل عام الطريقة التي يتوصل إليها الأولاد من خلالها إلى إعداد 'نموذج' أو 'إطار' نظري مرتبط بميدان علمي خاص

وتحدد هذه المبادئ، كما ذكرنا أعلاه، إمتداداً إلى الوجود الافتراضي "لصفة جوهرية". في سياق هذا الفصل، يتم التطرق إلى ميداني علم الكون أو علم الفلك أي دراسة بنية الكون وعلى الأخص شكل الأرض. نحن ندرئ أن معرفة الكون علمياً ومن بينها معرفة شكل الأرض الكروي "مسألة صعبة لا بل مستحيلة بالنسبة إلى الولد إذا ما أراد اكتسابها عن طريق التجربة المباشرة، ولكي يتم نقل هذه المعرفة العلمية لا بد من أن ترتبط بالسياق الثقافي بخلاف بقية ميادين المعرفة التي يتم "استيعابها" عن طريق الفهم والإدراك الحسي. (سيفال وآخرون، 2004، ص. 309).

1. مناقشة

يذكر المؤلفون بالأبحاث التي أجراها كلٌّ من ميلا فوزنيادو ووليام بروير (1992، 1994). وكما سيّ وأشرنا أعلاه، يعتبر كلا الباحثين أن تطور معرفة شكل الأرض لدى الأولاد إما هي نتاج توليف تدريجي للمعلومات الأولية أو الحدسية الناتجة عن تجاربهم المباشرة مع العالم (أرض مسطحة) والمعلومات المنقولة عبر الثقافة على غرار المعلومات العلمية المنتشرة بشكل واسع في المجتمعات الصناعية وابتدائية (الأرض الكروية). يحلل المؤلفان إذاً تأثير "نظامين" رئيسيين على هذا التصور وهما:

* معتقدات مبكرة. تبين الأبحاث أن النماذج العقلية الأولية تنفرع من نموذج ماذج بسيط يسبق على معتقدات انولد المختلفة طابع التماسك والترابط. تُعدُّ النماذج العقلية الأولية بواسطة مفترضات ساذجة كالقول مثلاً : (1) إن الأرض مسطحة، (2) إن الأغراض التي لا تستند إلى شيء ما وترتكز عليه تقع أرضاً من أعلى إلى أسفل (الجاذبية). إن هذه الافتراضات المبرهن عن صحتها من خلال تجربة الوقائع اليومية تقاوم التغيير بشدة. لذا عندما يتعلم الأولاد عن

طريق وسائل الإعلام أن الأرض دائرية الشكل يمكنهم حينئذٍ إعداد نموذج توفيقى واحد يحقق ترابطاً بين المعتقدات الأثرية الخاطئة والمعلومات العلمية التي يثلقها هي إطار المدرسة مثلاً ؛ ولكن يستطيع الأولاد أيضاً، بحسب مايكل سيفال وآخرين (2004)، إنتاج نماذج عديدة متعارضة وليس نموذجاً واحداً فحسب وذلك عندما يصعب عليهم التوفيق بين معتقداتهم الأولية والمعارف العلمية.

* حركة النقل الثقافي. كنا نعرف أهمية الثقافة في تطور مجمل مبادئ المعرفة لدى الطفل: العدد (ساكن: 1982، 1985، 1988)، المكان (الفصل السادس)، الزمان (الفصل السابع)... (راجع: لمزيد من التفاصيل، بربل ولوهان، 1988؛ نرواديتك، 1999). وبالنسبة إلى علم الفلك وإلى معرفة شكل الأرض بوجه خاص، فلا بد من النظر في التغييرية الثقافية التي تطبع النماذج التوفيقية في حين أن النموذج العلمي يُسَمُّ به على أنه النموذج الوحيد والأوحد إن لم نقل العالمي. ففي الهند مثلاً يقصي علم الكونيات التقليدي بتشبيه الأرض إلى قرص كبير جداً أو إلى حوض يطنو على سطح المياه. وعندما يتعلم الأولاد في المدرسة أن الأرض دائرية الشكل، يشرعون في إعداد تصور دائري لا كروي لها انسجاماً مع المفهوم التقليدي. وبذلك تبدو المفاهيم الساذجة حول شكل الأرض متطابقة مع (1) التجارب المباشرة التي تفيدُ بشكل الأرض المسطح من جهة، (2) ومع التأثيرات الثقافية من جهة ثانية.

ب. فرضيات

* تطور أحادي. ترى ستيلاً فوزنيدو ومعاونتها أن تطور مفهوم الكون يبنى خاضعاً لمسار متواصل ومتردد أكثر منه لتغيير جذري من نظرية إلى أخرى. تنظرُ هذه الفرضية في عملية تطور المفاهيم على أنها مجموعة تغييرات مختلفة تتنوع

داخل الإطار النظري نفسه حيث تنشأ روابط بين معضبات مختلفة من أجل تحقيق الوحدة والتناسق.

* تطور تعددي. بشكك ماينكل سيغال وآخرون (2004) في مسألة 'تجذر' المعتقدات المبكرة (شكل الأرض المسطح والدعامة للأشياء) في الثقافات كافة. تُدرجة نفسها وفي نشوء مفاهيم خاطئة من جرائها لدى جميع الأولاد بصورة مضملة يرى المؤلفون أنه يسكر الأولاد في بعض الثقافات أن يصادفوا بشكل مبكر أثناء دراستهم تعليماً يطبق تماماً والمعارف العلمية مما يؤدي إلى تفكير الانحراف المحتمل المتأني من تجربتهم المباشرة (حالة الأولاد في أستراليا المذكورة أدناه). وقد لا يمتلك الأولاد في أماكن أخرى معتقدات أو نظريات ساذجة حول شكل الأرض تكون سابقة لدراستهم العلمية في المدارس. وفي حالتين لا يكون تطور مفهوم 'الكون' موحهاً أو 'مقيداً' بالمعتقدات الأولية أو الساذجة الخاطئة، لا بل يبدو وكأنه تطور متقطع لأجزاء من المعارف التي يتم تجميعها من هنا أو من هناك.

* الألسية التعاقبية والألسية التزامنية. يتناول التعارض بين الفرضيتين السابقتين مسألة البعد التزامني للنمو المعرفي. تؤيد ستيل فورتايدو فرضية التطور المتواصل والتزامني، أي إنه في مرحلة معينة من التطور يبني الولد نموذجاً عقلياً واحداً متماسكاً (رسم 38). أما ماينكل سيغال فيدعم الفرضية المتنافسة بالتطور المتقطع ولكن التزامن دائماً، بمعنى أنه في مرحلة معينة من التطور، يبني الولد عدة أجزاء متقطعة من المعارف غير المتناسقة (رسم 39). في المقابل يتفق الباحثان على فرضية التطور المتقطع والمتعاقب وغير المتواصل، أي إنه خلال تطور الكائن الفرد يحصل تغيير أو انقطاع الذي الانتقال من حالة إلى أخرى.

2. إختيار المنهجية

بالنسبة إلى المنهجية المتبعة لإدراك المعارف التصورية لدى الأولاد، يطرح مايكيل سيغال وغيره من المؤلفين (2004) مسألة التعرف إلى الطريقة المثلى الواجب تطبيقها في هذا الخصوص. وتتناول المناقشة التالية وجهتي هذه المنهجية:

- هل نقتصر على الأولاد نماذج عن الأرض في بعدين اثنين كما هو الحال مع الرسوم أم نماذج ثلاثية الأبعاد كما هو الحال مع القوالب المصنوعة من المعجون؟

- هل نلجأ على الأولاد أسئلة مفتوحة حيث لا نوحى لهم بالأجوبة الممكنة، أم نستخدم استحواباً مغلغلاً حيث نقتصر عليهم اختيار الإجابة "الصحيحة" من بين عدة أجوبة محتملة؟

يعتقد مايكل سيغال وآخرون (2004) بوجود عدة طرق لتقييم المعرفة التي يمتلكها الأولاد عن الكون. فيستعين كل من ستيفان فورتنيادو ووليام بروير (1992، 1994) بأسئلة مفتوحة ويطلبان من الأولاد الإجابة عنها شفهاً فضلاً عن القيام بالرسم. وتجدر الإشارة إلى أن الرسوم غالباً ما تحت الأولاد على تصوير الأرض بشكلها المسطح* (سيغال وآخرون، 2004، ص.309). إنه لصعب فعلاً على الأولاد تصوير بعد ثالث على صفحة مسطحة. لذلك يمكن الاستدلال الذي يتم على قاعدة نموذج ذات بعدين أن ينحرف عن مساره تحت تأثير هذا القيد فبعيداً بالتالي التعبير عن معرفة صحيحة "سوى أن تم اكتسابها". تترتب إذاً جراء تبديل إطار التقييم نتائج مهمة تطال أداء الأولاد وأجوبتهم. فبدلاً من تطلب من الأولاد رسم الأرض على ورقة بيضاء نطلب منهم تجسيدها في أبعادها الثلاثة باستخدام القوالب المصنوعة من المعجون (راجع الرسوم 31، 32، 33، 34). يختار الباحثون إذاً الطريقة الثلاثية الأبعاد لتمذجة الأرض من أجل تفادي مخاطر الانحراف في تمثيل أشياء ثلاثية الأبعاد باستخدام التمجيد المعتمدة على البعدين.



رسم 32: الأرض مستديرة ذات بعثتين



رسم 31: الأرض مسطحة ذات بعدين



رسم 33: الأرض مسطحة ثلاثية الأبعاد رسم 34: الأرض مستديرة ثلاثية الأبعاد

أما بالنسبة إلى الاستجابات المفتوحة، شكك مايكل سيغال وآخرون (2004) في الفرضية التي أطنقتها ستيل فورنيادر ومفادها أن نموذجاً عقلياً واحداً قادراً على تفسير الأجوبة كلها. ففي إطار تكوير الأسئلة، استنوخة أو سلسلة من الأسئلة المختلفة التي تتناول موضوعاً واحداً، يستطيع الأولاد تبديل أجوبتهم على الفور تبعاً لما يعتقدون بأنه الجواب الذي ينظره واضع الاستمارة أو تبعاً لخصائص أخرى ذات طابع براغماتي. فعلى سبيل المثال "قد يعتمد الأولاد في إجاباتهم عنا سبق وقلنا، وفيه إقامة ترابط ظاهري بين الأجوبة أكثر من إظهار التصور الحقيقي المفضل لديهم لشكل الأرض [...] الذي يظهر عبر حرية الاختيار بين إجابتين - إجابة صحيحة وإجابة خاطئة" (سيغال وآخرون،

2004، ص. 310). لذا يعتبر المؤلفون أنه من الأفضل الاستعانة بالاستجابات المغلقة حيث يُطلب من الرائد تعيين الجواب الصحيح من ضمن عدة أجوبة بدلاً من استخدام الاستجابات المفتوحة حيث ينبغي على الرائد صياغة الجواب الصحيح بنفسه.

أما بالنسبة إلى استمارات الأسئلة المستخدمة في الأبحاث المعروضة في هذا الفصل فلا بد من القيام بالتوصيحات التالية. إن التعبيرين "استجابات مفتوحة" و "استجابات مغلقة" المستخدمان في سياق هذا النص هما ترجمة في الحقيقة للعبارتين الإنكليزيتين: *open-ended questionnaire* و *forced-choice questionnaire*. يبدو أن هذا التمييز بين "استجابات مغلقة" و "استجابات مفتوحة" مشوه بعض الشيء بحيث يُبرز سوء الاستعمال اللغوي، فلا تبدو الأسئلة المتنوعة التي تتألف منها الاستمارات التي أعدتها مختلف فرق الأبحاث (نوبس وآخرون، 2003؛ سبغال وآخرون، 2004؛ فوزيادو وآخرون، 2004) مغلقة تماماً أو "مفتوحة" تماماً.

في الواقع، وبحسب بائريسيا ديلهوم وتبيري ماير (1997)، إن أنماط الأسئلة "المغلقة" التي تتحدد فيها جميع صيغ الأجوبة المحتملة مسبقاً (ص. 197) هي التالية:

- الأسئلة ذات الإجابة الواحدة ("كم عمرك؟")
- الأسئلة ذات التصنيفات البسيطة ("هل أنت (نيت) فرنسي (فرنسية)؟" ؟ نعم/ لا)
- الأسئلة ذات الخيارات المتعددة ("في أي سن تبتن أن الأولاد يدركون الألوان؟" ؟ 3 أسابيع، 4 أشهر، سنة، سنتان).
- الأسئلة ذات المنحى التصنيفي ("من هما، حسب ترتيب الأفضلية، المرشحان للانتخابات الرئاسية للعام 2007؟")
- الأسئلة حسب مقياس ليكرت ("هل تعتقد بأن الأرض مسطحة؟" ؟

وتترواح الإجابات بين خمس إمكانيات ابتداءً من "لست موافقاً أبداً" وصولاً إلى "أنا موافقٌ تماماً".

بالمقابل، 'يصعبُ التكهنُ بأجوبة الأسئلة' 'المنفوحة' مسبقاً لكون المشاركين يستعملون ألفاظهم وتعابيرهم الخاصة' (ص.199). إذا نظرنا بتعام جد أن جميع استمارات الأسئلة التي نحن بصددنا ننصمُن أسئلة مفتوحة ومغلقة في آن ولكن تكون الغالبية لهذه. فثمة أو تلك. لذا يجبُ ألا نأخذ معنى لتعبيرين 'استجواب مغلق' و'استجواب مفتوح' حرفياً بل أن نعتبرهما تسميات عامة.

3. مقارنة ما بين الثقافات

هدف مايكل سيفال وآخرون (2004) في بحثهم الأول إلى مقارنة معرفة شكل الأرض لدى الأولاد الذين يعيشون في الوجهتين المقابلتين من الكرة الأرضية (إنكلترا وأستراليا). إنهما يندان مختلفان ولكنهما يتفاسمان خصائص ثقافية عديدة. وعلى الرغم من هذا التناغم 'توجد اختلافات بينهما على صعيد اكتساب المتحذقات الخاصة بالجغرافيا ويعلم. انفلك' (ص.311). يلقى الأولاد الأستراليون عني وجه الخصوص تعليماً متقدماً في ميدان علم الكونيات مقارنة مع تعليم الأولاد الإنكليز (بين 4 و5 سنوات للأستراليين وبين 7 و8 سنوات للإنكليز). 'ومقارنة مع الإنكليز، يتمتع الأولاد الأستراليون بسهولة الوصول إلى المعلومات التي تتناول شكل الأرض وطبيعة النظام الشمسي المركزي لتكون وهم بالتالي يتميزون بثابلية أكبر على تبني النظرة العلمية' (ص.311).

أ. المشاركون

تتألف العينة من 59 ولداً أسترالياً و71 ولداً إنكليزياً تتراوح أعمارهم ما بين 4-5 سنوات، 6-7 سنوات، و8-9 سنوات. يتكلمون جميعهم الإنكليزية باعتبارها اللغة الأم، ويتشابه معدل الأعمار وفقاً للمجموعات بين بلدي وآخر.

ب. إجراء الاختبار

يتطلب إجراء الاختبار الاستعانة باستمارة أجوبة مغلقة حيث يُطلب فيها من الأولاد الاختيار بين جواب علمي (صحيح) وآخر ذي طابع حدسي (خاطئ). ونستخدم في نصف أسئلة الاستجاب الكلمة الإنكليزية earth (الأرض) وفي النصف الآخر كلمة world (العالم). ولكن يبدو أن الكلمتين السابقتين لا تحدثان أي اختلافات في الأجوبة. يُقترح على الأولاد ثلاثة نماذج ثلاثية الأبعاد (رسم 35)، وبهذا من السؤال الخامس (س 5)، نطرح الأسئلة متخذة النموذج الكروي مرجعاً ونيس النموذج الذي اختاره الولد من بين النماذج الثلاثة المقترحة. إليكم في ما يلي بعض الأسئلة والأجوبة التي اقترحها مايكل سيغال وآخرون (2004).

سنة	أجوبة
س. 1	أ) من الأرض مستديرة أم مسطحة؟ ب) (إذا كانت الأرض مستديرة) هل تشبه كرة أو كرة؟
س. 2	انظر إلى الأسفل أم إلى الأعلى لكي ترى الأرض؟
س. 3	أحد جيداً إلى هذا النموذج (يشير إليه بالإصبع). هذه كرة، وعدد نصف كرة مسطحة مع نصف شفاف، وهذه كرة تلمي بأصبعك على النموذج الذي يمثل الأرض كما هي في الحقيقة.
س. 4	أ) إذا سرت لأبنا كثيراً نفس الانجاب، هل تعود إلى النقطة التي انطلقنا منها أو نصل إلى حافة أو نهاية الأرض؟ ب) إذا وصلنا إلى حافة الأرض أو إلى نهايتها، هل نقع من على تلك الحافة؟ (إذا كان الجواب نعم) هل نقع في الفضاء أم على الأرض؟ (إذا كان الجواب لا) لماذا إذاً لا نقع؟



رسم 35. النماذج العلمية، الأولية، التوفيقية للأرض (سيغال وآخرون، 2004)

ج. النتائج

تبيّن النتائج أنّي حصصنا عليها بشكل عام نسبة عالية من الإجابات الصحيحة لدى الأولاد الأستراليين من مختلف الأعمار. ويشير تحليل ترابط أجوبة الأسئلة الخمسة 1-3-4-6-7 كما هو مبين في الجدول 31 إلى أن مظاهر التنافر في الأجوبة (3 أجوبة على 5 على الأقل من النوع نفسه = 3/4 / 5) متواترة أكثر من مظاهر الترابط (5 أجوبة على 5 من النوع نفسه = 5/5).

النموذج المسطح 5/5		النموذج المسطح (5/4-3)		النموذج الكروي (5/4-3)		النموذج الكروي (5/5)	
إنكيز	أستراليون	إنكيز	أستراليون	إنكيز	أستراليون	إنكيز	أستراليون
2	0	18	5	31	34	18	20

جدول 31. ترابط وعدم ترابط في الأجوبة بحسب المجموعات الثقافية

د. مناقشة

تدّ نتايج البحث الأول على أن أكثرية أولاد البيلدين المذكورين يحضون أجوبة مضادة لمفهوم الأرض الكروية التي يعيش من حولها، الناس من دون أن يفهم (النموذج الكروي في الجدول 31). تختلف هذه النتائج عن النتائج التي حصلت عليها سنيلا فوزيدو لدى استخدام الاستجاب المقترح والنموذج ذات

اليعدين أو الأبعاد الثلاثة. وتؤكد ما كان متوقفاً بحيث بدأ الأولاد الأستراليون أفضل من الأولاد الإنكليزي من حيث الأهمية. لا تصمد الفرضية القائلة باستمرارية تطور مفهوم التكون انطلاقاً من المعتقدات الأولية الخاطئة (فرضية ستيفلا فوزنيادز الأولى) أمام النتائج التي حصلنا عليها من الأولاد الأستراليين. (راجع أيضاً نوبس، مارتان، وبنانجيوتاكي، 2005؛ نوبس وبنانجيوتاكي، 2005؛ بنانجيوتاكي، نوبس، وبنانجي، 2006). بالعقاب، أثبتت فرضية تأثير النقل الثقافي، أي تأثير التعلم منذ الصغر عن الكوزمولوجيا، صحتها (فرضية فوزنيادز الثانية). وأخيراً، لم تعد المفاهيم السابقة لاكتساب الشكل الكروي للأرض (الشكل المسطح في الرسم 31) على قدر كافٍ من التماسك، مما يجعل من جهة فرضية النموذج العقلي التماسك الواحد غير صالحة، إن كان هذا النموذج توفيقياً أم أوتياً. ويثبت من جهة أخرى صحة الفرضية القائلة بالمعارف المنجزاة أو المتعددة (راجع أيضاً نوبس، مارتان وبنانجيوتاكي، 2005؛ نوبس وبنانجيوتاكي، 2005؛ بنانجيوتاكي، نوبس وبنانجي، 2006).

4. مقارنة استمارات الأسئلة

يكمُن هدف الباحثين الآن في مقارنة أداء الأولاد الأستراليين وحسب بالنسبة إلى نوعين من الاستمارات (المفتوحة والمغلقة). هل يعود مستوى أداء الأولاد الأستراليين العالي إلى الشكل الخاص للإستجاب المخلق أم إنهم يجيبون بطريقة مشابهة على الإستجاب المفتوح؟

أ. المشاركون

تتألف العينة من 45 ولداً أسترالياً يبلغ معدل أعمارهم خمس سنوات وثلاثة أشهر.

ب. إجراء الاختبار

يقيم الأولاد في حالتين مختلفتين: إستجاب مفتوح مع نماذج للأرض

ذات بعدين، واستجابات مغلقة مع نماذج ثلاثية الأبعاد. كما نوزع عليهم أيضاً اختياراتين للذكاء. بالنسبة إلى استمارات الأسئلة، يخضع نصف عدد الأوزان للاختبار حسب الترتيب أ والنصف الآخر حسب الترتيب ب.

الترتيب أ = إستجابات مفتوح/ بعدان؟ إستجابات مغلقة/ ثلاثي الأبعاد.

الترتيب ب = إستجابات مغلقة/ ثلاثي الأبعاد؟ إستجابات مفتوح/ بعدان.

ج. النتائج

تبيّن النتائج غياباً لتأثير ترتيب أسئلة الاختبار بحيث بقيت النتائج متشابهة في الترتيب أ وفي الترتيب ب. في ما عدا ذلك، يلحظ المؤلفون أن الأسئلة المفتوحة تشير "عموماً" أكثر من الأسئلة المغلقة (راجع الأمثلة في الجدول 32).

<ul style="list-style-type: none"> - مستدير (20) - دائري (19) - كرة (4) - مطع (1) - لا أحرف (1) 	<p>سؤال مفتوح س1: "ما هو شكل الأرض؟"</p>
<ul style="list-style-type: none"> (أ) مستديرة (40) مسطحة (5) (ب) دائرية (18) كرة (27) 	<p>سؤال مغلقة س1 أ: "هل الأرض مستديرة أم مسطحة؟" - س1 ب: "هل تشبه الكرة أم لكرّة؟"</p>

جدول 32. تواتر الأجوبة عن السؤال 1 في الاستجابات المفتوحة والمغلقة (سيفال وآخرون، 2004)

وفضلاً عن ذلك، يؤدي استعمال النموذج ذي البعدين إلى إعطاء مزيد من الأهمية المخاطئة مقارنة مع استعمال النموذج الثلاثي الأبعاد (راجع الأمثلة في الجدول رقم 33).

نموذج في بعدين: لماذا 'اهل للأرض حد أو نهاية؟'	- لا (15) - نعم (30)
نموذج في ثلاث أبعاد- س 4 أ إذا سمحت لفترة طويلة في خط مستقيم. من تقع عن طرف 'الأرض'؟	- لا (26) - نعم (19)

جدول 33. نواتج الأجابة عن الأسئلة من كيم وس 14 (سيغال وآخرون، 2004)

د. مناقشة

يبدو أن مستوى الأداء لدى الأولاد يتوقف على نوع الاستجابات المستخدم ونوع النمذجة المقترحة. (نماذج من بعدين مقابل نماذج من ثلاثة أبعاد)، (راجع ماناجيوناكي، نوبس، بانرجي، 2006 ب). 'يبدو أن الطلب من الأولاد رسم تصورات ذات بعدين حول شكل الأرض ودورة الليل والنهار أقل ملاءمة مقارنة مع التصورات الثلاثية الأبعاد التي تعد 'حقيقية أكثر' (سيغال وآخرون، 2004، ص. 320).

5. مقارنة أخرى

* المواقف. يتحو بحث آخر قام به كل من غافان نوبس وديريك مور وآلن مارتان وريان كليفورد وجورج بانرورث وجورج ماناجيوناكي ومايكل سيغال (2003) في الاتجاه نفسه. وخلافاً لفرضية ستيل كورتياو ينادي هؤلاء المؤلفون بالفرضية التالية 'تبرز تصورات الأولاد الصغار افتراضاً في البنية النظرية وفي التناقض كما أنها ليست مقبولة بالافتراض أو بالاستبصار. يكمن تطور المعرفة المتعلقة بالأرض مثلاً في التكليس التراكمي للمعلومات الثقافية حتى وإن لم تكن مترابطة الواحدة مع الأخرى بشكل تام' (ص. 73). في هذه الحالة، لا يمتلك الأولاد نماذج عقلية يفترض بأنها متماسكة وسابقة لمعارفهم المستقاة من المعلومات الثقافية الخاصة بالأرض. ففي البداية، لا يعرف الأولاد شيئاً عن الأرض وحتى في ما بعد لا يتلقون سوى معلومات مجزأة مستقاة من هنا وهناك قبل أن يتكون لديهم أخيراً مفهوم مترابط حول الأرض (راجع أيضاً نوبس،

مارتان وينا جيوناتي، 2005 ؛ نوبس وينا جيوناتي، 2005 ؛ باناجيوناتي، نوبس وينا جيوناتي، 2006).

* اختيار التسهجية. إن الطريقة التي اتبعتها ميلا فوزنيادو من أجل "تجريد" النماذج العقلية "المترابطة" انطلاقاً من معضيات قابلة للملاحظة تطرح نقاشاً لا طائل منه. بالنسبة إلى غافان نوبس وآخرين (2003)، يبدو من المقبول ظاهراً تأكيد "أن الأجوبة غير المترابطة أصبحت مترابطة" بفضل الباحث نفسه (ص. 74). لا يعتمد البحث الذي يقومون به على الطريقة الاستقرائية لا بل يستند إلى الاستنتاج.

* نظرة عبر ثقافية. يقضي البحث أيضاً بمقارنة المعارف المتعمقة بشكل الأرض لدى أولاد متحدرين من ثقافات مختلفة ولكنهم يعيشون في المكان نفسه (لندن، المملكة المتحدة) وبرتادون المدارس نفسها. وفي هذه الحالة، تم اختيار مجموعتين مؤلفتين من أطفال إنكليز وأطفال ذوي أصول هندية ويعيشون في لندن. إلا أنهم يحافظون على علاقتهم الوثيقة بالهند بلدهم الأم (آسيا) مزودين بمعارف جغرافية واسعة مقارنةً مع الأولاد ذوي الأصول الإنكليزية.

* الفرضية. تفويُّ الفرضية التي يظنُّها المؤلفون إن أجوبة الأولاد تعكس الانتماء إلى التماسك والترابط (وفق نظرية "المعارف المجزأة") أكثر مما تعكس تماسكاً وتناسقاً (وفق نظرية "النماذج العقلية"). يبدو أن الاختلاف المتوقع بين المجموعتين الثقافيتين معكّر. فإن حظي الأولاد ذوو الأصول الهندية بتجارب جغرافية ثقوياً أهمية تجارب الأولاد الإنكليز غير أن مشاكلهم اللغوية المترتبة بالازدواجية اللغوية الهندية-الإنكليزية تشكل عائقاً أمام هذا "التقدم". في الواقع يعاني الأولاد ذوو الجذور الهندية صعوبات في فهم مفردات اللغة الإنكليزية أكثر من الأولاد الإنكليز علماً بأنهم يتقنون السن نفسه (تم التثبت من هذا الأمر بإجراء تقييم بواسطة إختيار لفهم مفردات اللغة).

أ. المشاركون

تألفت العينة من 167 ولداً، ومن بينهم 82 ولداً أصرتهم هندية و85 ولداً أصولهم إنكليزية يتلقون تعليمهم في ثماني مدارس من حضارة ابتدائية في غرب

لندن. ولد جميع الأطفال من الأصول الهندية في المملكة المتحدة وهم ثنائيي اللغة. وُزِعَ الأولادُ على ثلاث مجموعات حسب العمر: 4-5 سنوات؛ 6-7 سنوات، 8-9 سنوات.

ب. أدوات الاختبار

تشمل أدوات الاختبار ثلاثة نماذج بلاستيكية للأرض وثلاثية الأبعاد (انظر الرسم 35).

ج. إجراء الاختبار

يتم طرح مجموعة من أربعة أسئلة على الأولاد كل بمفرده.

النظر جيداً إلى هذه النماذج. هذه طابوقة مستديرة وهذه قطعة من طابوقة يعلوها غطاء وهذه مساحة مسطحة. هل بمقدورك أن تدلني على النموذج الذي يجسد شكل الأرض بأفضل طريقة؟

• ملاحظة: خلافاً لطريقة مايبكل ميغان وآخرين (2004)، يتتبع طرح الأسئلة مع الإبقاء على النموذج الذي اختاره الولد فيما يُسحب النموذجان الآخران من أمامه.

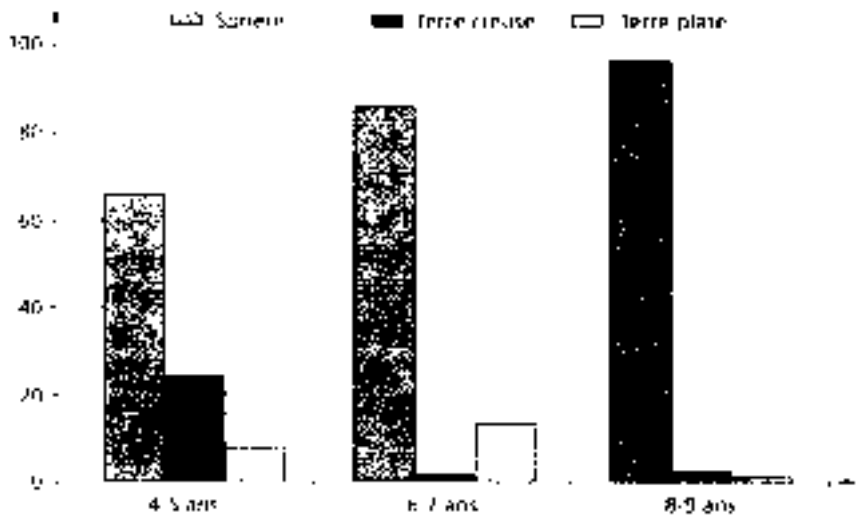
إذا سرت لأيام طويلة في خط مستقيم. هل أنت معرض للتفوق عن حافة الأرض؟

- هل يعيش الناسُ هنا في الجانب الأعلى، وهنا في الجانب الأسفل؟
- يعتقد بعض الأولاد أن السماء محيطة بنا وتلفنا من كل جانب في حين يعتقد البعض الآخر أن السماء تقع فوقنا وحسب. دلني باستعمالك النموذج الذي اخترته أين تقع السماء بالتحديد.

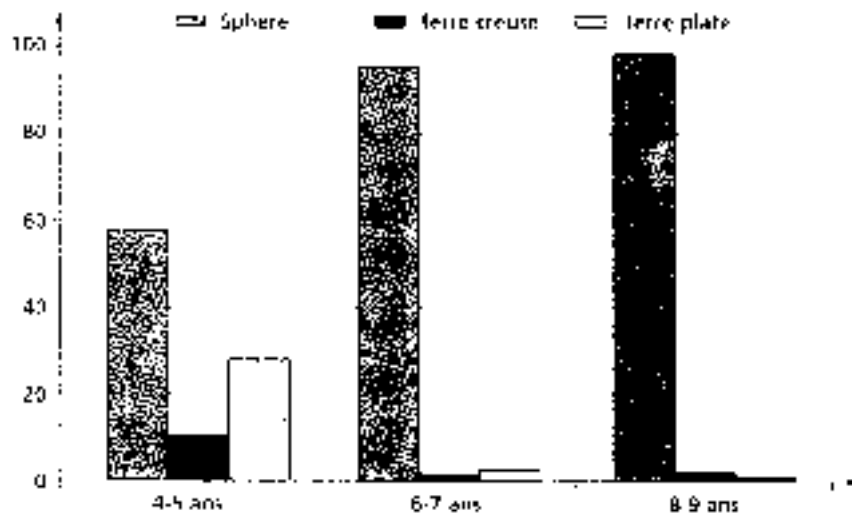
د. إختبار النماذج

يبنى النموذج الكروي الاختبار الأكثر شيوعاً حتى عند الأولاد الأصغر سناً. ولكن يُلاحظ اختلاف بارز بين تلاميذ الحضانات وتلاميذ المرحلة الابتدائية في حين لا تظهر هذه الفروقات بين المجموعتين المتأخيتين (رسم 36 و 37).

حسب السن (الأسفل)

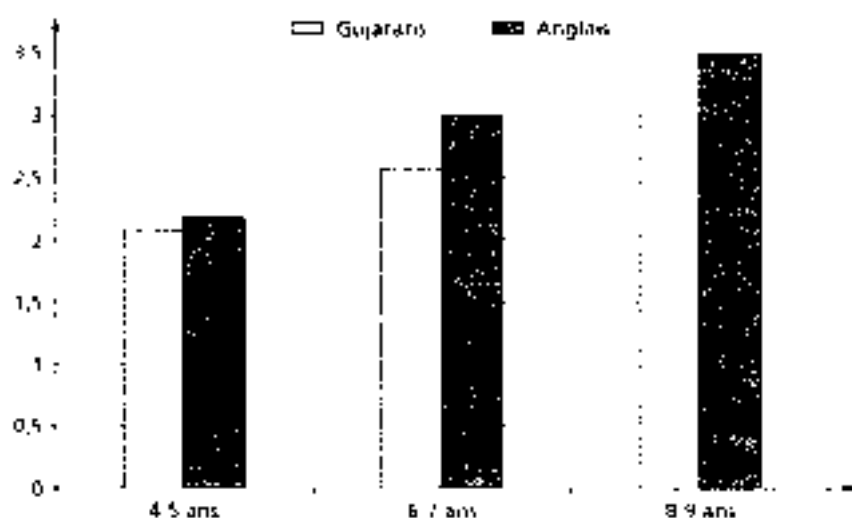


رسم 36. النسب المئوية في اختيار النماذج حسب سن الأولاد ذوي الأصول الهندية (نوبس وآخرون، 2003).



رسم 37. النسب المئوية في اختيار النماذج حسب سن الأولاد ذوي الأصول الإنكليزية (نوبس وآخرون، 2003).

يجيب غالبية الأولاد الإنكليز عن السؤال الثاني بأنهم لا يقومون عن حافة الأرض في حين نلاحظ أن عدد الأولاد ذوي الأصول الهندية الذين يعطون هذه الإجابة قليل نسبياً (56%). وتظهر الإجابات عن السؤال الثالث تقدماً ملحوظاً لدى المجموعتين، وإذا أجاب 52% من الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات أنه بالإمكان العيش حول الكرة الأرضية (من دون أن تقع) فإن هذه النسبة ترتفع إلى 64% عند الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و7 سنوات لتبلغ 98% لدى الأولاد في عمر 8-9 سنوات. وتبدو النتائج متشابهة بالنسبة إلى السؤال الأخير حيث تشير إلى تقدم ملموس في إعطاء الأجوبة الصحيحة مع العمر؛ من 31% لأولاد بعمر 4-5 سنوات إلى 65% لأولاد بين 7 و8 سنوات. لا يلاحظ أي فرق في الإجابات الصحيحة عن الأسئلة الأربعة الأخيرة عند المجموعتين، وإذا أحسنا عدد الأجوبة الصحيحة بالنسبة إلى الأسئلة الأربعة، يمكن حينئذٍ تلخيص مجموعة النتائج على النحو المبين في الرسم 38.



رسم 38. معدل عدد الأجوبة الصحيحة (المحد الأنصبي = 4) حسب العمر والأصول الثقافية.

تدل هذه النتائج على فروقات في الأداء بين المجموعتين المتناقبتين: فنسبة النجاح عند الأولاد ذوي الأصول الإنكليزية أفضل من النسبة لدى الأولاد ذوي الأصول الهندية. وتُعزى هذه النتيجة إلى السؤال الثاني فقط الذي لم يتمكن الأولاد الهنود من الإجابة بشكل صحيح. كما نلاحظ بالاعتقالات تأثيراً واضحاً لعامل السن.

هـ تناقض النماذج

هل تنحو النتائج التي حصلنا عليها باتجاه الفرضية النظرية القائلة بوجود نماذج عقلية (أي فرضية الأجوبة المترابطة) أم أنها ترجع كفة فرضية المعارف المنجزة (أي فرضية الأجوبة المتناثرة)؟ إذا ثبتت فرضية النماذج العقلية، فهذا يعني بحسب المؤلفين إنه لا بد من أن تكون أجوبة الأولاد عن الأسئلة الأربعة مترابطة في ما بينها وبشكل قوي. في فرضية تفعيل النموذج العلمي مثلاً لا بد للأولاد من إختيار الشكل الكروي (السؤال رقم 1)، والتأكيد كذلك على أننا لا نقع عن حافة الأرض (سؤال 2) وأنه بمقدورنا العيش حول كل أرجائها (سؤال 3). وإذا تم تفعيل النموذج الأولي أو التوفيقي فسيختار الأولاد نموذج القرص أو الأرض المسجوفة (سؤال 1) والإعلان ببطاً بإمكانية الوقوع عن سطح الأرض (سؤال 2) والعيش بالتالي فوقها (سؤال 3). وإن لم تكن هذه هي الحال، تصح عندئذ الفرضية النظرية للمعارف المنجزة. وتشير النتائج إلى غياب علاقة الترابط الوثيقة بين الأجوبة عن الأسئلة الأربعة التي تتناول شكل الأرض. إن نمط اكتساب المعارف، في هذا المجال، لم يكن منتظماً بأي شكل من الأشكال. وعلى الرغم من أن غالبية الأولاد بين السادسة والسابعة يعرفون، مثلاً، أن الأرض كروية، إلا أن نسبة عالية من الأولاد بعمر 8-9 سنوات يجهلون أن انحاءاً محيطية بها من كل جانب. كما أنه لا نشهد أي تطور لدى الأولاد القاطنين غرب لندن والمتحدثين من جذور هندية بين الرابعة والثامنة من عمرهم حول مسألة إمكانية الوقوع عن سطحها خلافاً لزملائهم ذوي الجذور الإنكليزية (نوبس وآخرون، 2003، ص. 82-83).

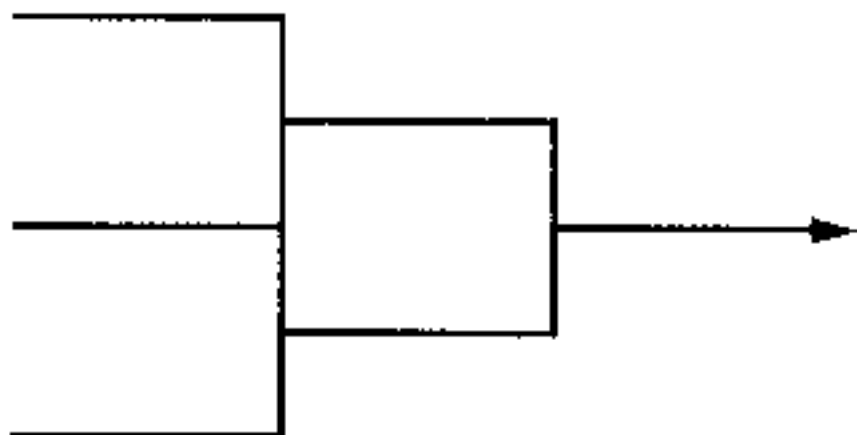
و. مناقشة

على الصعيد النظري يعتبر مايكل سيفال وآخرون (2004) كما غافان نوس وآخرون (2003) أن النتائج التي توصلوا إليها والتي تبينُ فرقاً واضحاً في أداء الأولاد الأستراليين والإنكليز، تؤكد على الفرضية القائلة بالتأثير الهام الذي يحدثه النقل الثقافي صفاً لما ذهبت إليه ستيل فونزيادو (1994) وألا سامارابونغاغان وآخرون (1996). بالمقابل، لا يقر المؤلفون بالفرضية القائلة بتأثير المفترضات 'المتجذرة' ذات الأصول النظرية في معارف الأولاد الأولية (راجع باناجيوناكي، نوس وبانيرجي، 2006 أ). وأما على الصعيد المنهجي، فيؤكد المؤلفون أنه تم التغلب من قِبل المعرفة 'الممكنة' عند الأولاد في ميدان الكوزمولوجيا بفعل التقنيات المستعملة في أبحاث ستيل فونزيادو وساعاتها (أي لاستجواب المفتوح والمدمجة ذات البعدين) التي 'تعمق' يوز معارفهم بعمق' (سيفال وآخرون، 2004، ص. 321)، (راجع أيضاً باناجيوناكي، نوس، بانيرجي، 2006 ب). يختلف المؤلفون أمثال غافان نوس وآخرون (2003) تماماً مع اقتراح ستيل فونزيادو ووليام بروير (1992، 1994) في ما يخص تفسير النمو المعرفي باعتباره تغييراً في النموذج التصوري وفقاً لنظرية وحدوية وحظية وأحادية الأبعاد.

نموذج أصلي ← ومن ثم نموذج توفيقى ← وأخيراً نموذج علمى

تُظهر نتائج هؤلاء المؤلفين أن معارف الأولاد المتعلقة بالكون هي على العكس متعددة أو 'مجزأة' (راجع، نوس، مارشان، باناجياتوكي، 2005؛ نوس وباناجيوناكي، 2005؛ باناجيوناكي، نوس وبانيرجي، 2006 أ). 'بمنك' الأولاد في المملكة المتحدة على سبيل المثال تصورات حديثة وعلمية في آن من دون أن يدركوا بوضوح متى وأين يُطبق كل نمط من هذه المفاهيم (لا يعد

هذا الأمر مباشرةً للتطبيقية). ومع مراحل النمو يتوصل الأولاد تدريجياً إلى تحقيق هذين النوعين من المعارف على المساحات العقلية الملائمة* (سيفال وآخرون، 2004، ص.322). كما أن تحليل غاذن نوبس وآخرون (2003) يصف في نفس الاتجاه: "تدعم نتائج هذه الدراسة الرأي القائل أن تينة التحتية لمعارف الأولاد المتعلقة بخصائص الأرض هي معارف جزئية أي: إنها على تناقض مع مسألة تنظيمها في نماذج مترابطة" (ص.38). يبدو من تمكن تصوير نموذج النمو الجديد على الشكل الآتي (رسم 39).



رسم 39. نموذج النمو الشمدي (ترواديك ومارينو، 2003)

يتأني ترابط أجوبة الأولاد الظاهر من العملية الاستقرائية التي توصلتها متيلا فوزنيادر ومعاونوها بهدف تنظيم ما توصلوا إليه من معطيات. * تقضي مقارنة فوزنيادر وزملائها بالانطلاق من أجوبة الأولاد للبحث عن نماذج عقلية ومن ثم تصيف هذه الأجوبة تبعاً لنماذج العقلية نفسها. إن الاعتماد على منهجية متأخرة تدور في حلقة مفرغة يعرض لخطر التوهم بالترابط لسائد - وبالتالي تقديم برهان على وجود النماذج العقلية - في حين أن الواقع لا يدل على ذلك* (نوبس وآخرون، 2003، ص.83). وخلافاً للعلايق "الوحدوي"

و الخطي* الذي أَسبغته ستبلا فوزنيادو على نمو المعارف المرتبطة بعلم الفلك فإن الصورة المعبرة عن اكتساب المعارف الناتجة عن هذه النتائج تقوُّ على منهجية التكليس المتواصل والتدريجي، قطعة إلى جانب قطعة، أو أجزاء من معلومات ثقافية تترابط في ما بينها بشكل غامض* (ص.84). يتم إكتساب أجزاء من هذه المعارف الثقافية بطريقة مستقلة نسبياً الواحدة عن الأخرى وعلى مختلف المستويات بحسب مضامينها وبحسب مستوى الكفاية اللغوية لدى الأولاد أيضاً. يقضي النقل الثقافي لأجزاء من المعارف بالتواصل مع الأولاد عن طريق المحادثات والتساق المدرسي ووسائل الإعلام. * ما من برهان يدل على أن أجوبة الأولاد تتركز على معارف حديثة توحي لهم بطبيعة الأرض المسطحة وبالطابع الثابت للأشياء* (ص.84).

6. رد ستبلا فوزنيادو

أ. المواقف

في مقالة حديثة (فوزنيادو، سكوييليني وإيكوسبتاكي، 2004) نحاولُ ستبلا فوزنيادو الرد على الانتقادات التي وجهت إليها من قبل نوبس وآخرين (2003) وسيغال وآخرين (2004). قدمت الكاتبة ومعاونوها بحثاً يهدف إلى تقييم الملاءمة المتبادلة بين نموذجين من الطرق ألا وهما الاستجواب المفتوح من جهة والاستجواب المغلق من جهة ثانية بغية تقييم معرفة مفهوم الأرض لدى الأولاد في من الدراسة. وذكروا أن نوبس وآخرين (2003) كما سيغال وآخرين (2004) يعتبرون أن المنهجية المتبعة من قبل فريق ستبلا فوزنيادو تزدري المعرفة*الحقة* للأولاد بسبب استعمال الرسوم (نماذج ذات بعدين) وبسبب تكرار بعض الأسئلة في إطار استمارات الأسئلة المفتوحة. نحن نعلمُ بالتأكيد أنه عندما نطرح على الولد السؤال ذاته مرتين متتاليتين نجد أنه غالباً ما يقترح جواباً جديداً عند طرح السؤال مرة ثانية (محبباً كيما اتفق) لاعتماده فقط أن الراشد

قد كرر استوان ذاته لأنه أعطى جواباً خاطئاً في المرة الأولى. وقبل أن يعرض المؤلفون بحثهم شرعوا في مناقشة ثلاث نقاط مهمة:

* الثقافة. يباشر كل من فورنيادو ومساعدتها (2004) بتوضيح مفهومهم لدور الثقافة في عملية نقل المعارف. فهم لا يعتقدون بأن عملية اكتساب المعارف مبنية فقط على المراقبة المباشرة أو مستندة إلى بناء فردي يقوم به الولد (على غرار نظرية جان بياجيه). إنهم يرون، على العكس من ذلك، أن الثقافة تلعب دوراً الوسيط في اكتساب الأولاد معرفة الأرض منذ نعومة أظفارهم، حتى إن النماذج الأولية تعكس هذا التأثير الثقافي (فورنيادو، 1994). وبالنسبة إلى طبيعة المفترضات المتجذرة (كاعتبار الأرض مسطحة ومحمولة على شيء ما) فإنه يمكن أن تكون فطرية أو ناتجة عن ملاحظة الأولاد المباشرة للعالم الخارجي طبقاً للأبحاث التي أجريت على الأطفال الرضع. إن طابع هذه المفترضات المبكر وبالتالي "المقاوم" يدفع بالأولاد عامة إلى إدراك الأرض وكأنها في الأصل شيء مادي. وغالباً ما تتميز هذه المفترضات بواسطة مختلف المعارف اليومية التي تُعتبر غير مطابقة أو مناقضة للمعارف العلمية. فالثقوب التي تتسع مثل "الشمس تشرق" في الصباح ومن ثم "تغيب" في المساء يعزز الفكرة القائلة بثبات الأرض ومركزيتها.

* التجزئة. تعتبر ستيليا فورنيادو وباحثون آخرون (2004) أن التفسيرات التي أعطيت لنظريتهم حول النماذج العقلية تفسيرات خاطئة. في الواقع، لا يعتقد بوجود نماذج عقلية "ثابتة" و "دائمة". وكما سبق وأشرنا أعلاه، تمتلك النماذج العقلية صبغة "بنائية" غير "موضوعانية" مما يدل على أن هذه النماذج ليس لها وجود مطلق ومسبق في ذاكرة النظم. لا وجود لهذه النماذج إلا بشكل انتقالي أو عابر خلال إيجاد الحس للمشكلة. وتوحي هذه المسألة بقدرة طبيعة المهمة المقترحة (استجواب مفتوح أو استجواب مغلق) على التأثير في التصورات المتكسرة فوراً لإيجاد الحلول لها. وتطرح مسألة درجة وثاق صلة الاستجابات المفتوحة أو المتخلقة بالموضوع على بساط البحث. ولقد لاحظت

ستيلا فوزنيادو وآخرون (2004) أخيراً أن طبيعة أجزاء المعارف التي طرحها نوبس وآخرون (2003) وميغال وآخرون (2004) لا تتمتع بدرجة كافية من الموضوع، وإذا كان نوبس وآخرون (2003) يعتبرون النماذج العقلية معلومات نقدية تندمج قطعة قطعة وتتمتع بجذور 'خارجية'، فول دي سيسا (1993) الذي يسميه إليه المؤلفون بشكل صريح، يعتبر أن المسألة تتعلق بالمبادئ الظواهرية التي تنبثق من معلومات إدراكية حسية ذات جذور 'داخلية'. باختصار، يبرز التعارض بين الباحثين على درجة عالية من الحد!

* المنهجية. يجدر التذكير بأن غافان نوبس وآخرين (2003) ومايكل ميغال وآخرين (2004) يعتبرون أن مظهر الشرايط بين أجوبة الأولاد- أي بين نماذجهم العملية بالاستفراء- يعود إلى المنهجية المستخدمة من قبل الباحثين ولا يتطابق مع 'الواقع' الذي يعبر عن تناقض الأجوبة وتفككها. وعلى العكس ترى ستيلا فوزنيادو وآخرون (2004) أن مظاهر التناقض الواضح المتعلقة 'بالواقع' - أي، بالاستنتاج، المعارف المجزأة، - هي نتائج المنهجية الخاصة المختارة من قبل هؤلاء الكتاب: استمارات الأسئلة المغلقة التي تسمى أيضاً 'استمارة ذات خيار جبري'. وكما ذكرنا أعلاه، يُقترح على الأطفال في هذا النوع من الأدوات اختيار الإجابة التي يعتقدون بأنها 'الإجابة الصحيحة' من بين تعدد من الأجوبة الموضوعية مسبقاً. يرى الكتاب أن هذا النوع من أدوات الاختبار يطرح مشاكل كبيرة:

- يخلو صياغة في الأجوبة مع تفضيل خيار الشكل التكراري أي الإجابة 'الصحيحة' لأن هذا الشكل يُعرض مادياً على الأطفال الذين يعرفونه أصلاً عن طريق وسائل الإعلام ولكن من دون فهم بالضرورة بشكل تام.

- يقلص نطاق الأجوبة مما يسمح بإخفاء إمكانية وجود بعض النماذج التوفيقية الأصلية التي يستعير بها الأطفال فيما أن هذه النماذج لا تُعرض مادياً عليهم من ضمن الخيارات المحتملة.

وطالما يجيب الأطفال بصورة شبه مطلقة بأن الأرض مستديرة (إجابة

السؤال الأول) أو يختارون بصورة شبه مطنفة شكل الأرض الكروي (انثلاثي الأبعاد)، لا يسعنا سوى أن نرى التناظر الظاهر في مجموع أجوبتهم. إن النهج الاستنتاجي الذي استخدمه عافان نوبس وآخرون (2003) ومايكز سيغال وآخرون (2004) "يخلق" بالنسبة إلى ستيليا فوزنيادو وآخرين (2004) أيضاً مظهر المعارف المتجزأة في حين أن 'الواقع' يعكس تناسق النماذج العقلية المتفرعة من سنوك الأطفال...

ب. الفرضية

يكمّن الهدف من البحث في مقارنة آثار استمارة الأسئلة المفتوحة مع استمارة الأسئلة المغلقة. ونتمثل فرضية ستيليا فوزنيادو، إيريني سكوبيليتي وكاليوبي زيكوسبيناكي (2004) في أن استمارة الأسئلة المغلقة تقوم بمزاولة أجوبة الأطفال ولا تشكل بالتالي أداة جيدة لتثويب المعارف الخاصة بمفهوم لأرض بخلاف استمارة الأسئلة المفتوحة. إنطلاقاً مما تم الحديث عنه، يُتوقع لحصول على نوعين من النتائج:

- تحت استمارة الأسئلة المغلقة على الأجوبة الصحيحة أكثر من استمارة الأسئلة المفتوحة.

- تحت استمارة الأسئلة المغلقة على بروز التناظر في الأجوبة أكثر من استمارة الأسئلة المفتوحة.

ج. المشاركون

تألفت العينة من 72 طفلاً يرتادون 3 مدارس مختلفة في أثينا واليونان وتتوزع على مجموعتين من أعمار مختلفة: مجموعة تضم الأطفال بعمر 6-7 سنوات ومجموعة أخرى تضم الأطفال بعمر 8-9 سنوات.

د. أدوات الاختبار

تم إعداد استمارتين مختلفتين للأسئلة انطلاقاً من الاستمارات التي تم

استخدامها في الأبحاث السابقة. وبتشابه هاتين الامتسارتان، المفتوحة والمغلقة، من ناحية الأسئلة المطروحة، أي إن الأسئلة تتناول المضمون نفسه ولكن تختلف في طريقة الإجابة عنها. لا بد من تحديد أن نماذج الأرض المطروحة أو السعروضة على الأطفال هي جميعها ثلاثية الأبعاد لا ثنائية الأبعاد. في حالة الأسئلة المفتوحة، يُطلب من الأطفال إنجاز نموذج لشكل الأرض باستخدام التواليف المصنوعة من المعجون. في حالة الأسئلة المغلقة يُطلب منهم اختيار النموذج الذي يعدونه "صحيحاً" من بين أربعة نماذج (الرسم 40). وأمر في حالة الأسئلة المفتوحة، بتتبع الاستدلال على أساس النموذج الذي أعده الطفل. في حالة الأسئلة المغلقة، بتتبع الاستدلال على قاعدة النموذج الكروي لا على قاعدة النموذج المستقي من قبل الطفل وفقاً للمنهج الذي اعتمده مايكل سيفال وآخرون (2004) وليس المنهج المعتمد من غافان نوبس وآخرون (2003).



الرسم 40. أربعة نماذج للأرض بقوالب من المعجون (فوزنيادو وآخرون،

2004)

هـ. إجراء الإختبار

يُجرى نصف عدد الأطفال الإختبار بالأسئلة المفتوحة والنصف الآخر بالأسئلة المغلقة. ويتم استجواب الأطفال فرداً فرداً.

و. النتائج

تؤكدُ النتائج صحة الفرضية التي أطلقها كل من ستيلا فوزنيادو وإيريني سكوبيليني وكاليوبي إيكوستاكي (2004) وتنفي بأن الأسئلة المغلقة "تهدم" الترابط الداخلي لأجوبة الأطفال و "تعرف" أجوبتهم موجهة إياها نحو النموذج العلمي. وطبقاً للنتائج التي حصل عليها مايكل سيغال وآخرون (2004) مع الأطفال الأستراليين، تشيرُ النتائج أيضاً إلى أن الأسئلة المغلقة تحث على الأجوبة الصحيحة أكثر من الأسئلة المفتوحة. إن هذا النوع من الأدوات "يبالغ في تقدير" المعرفة "الصحيحة" للأطفال. فما هي إذاً طريقة تقويم المعارف تفضلياً؟ أينهي استعمال أسئلة مفتوحة أم مغلقة للحصول على فكرة صحيحة؟ في الواقع، إن الخلاف بين مختلف الباحثين في ما يُعنى بالمنهجية "الصحيحة" - جعلنا نعتقد بأن:

- الأسئلة المغلقة "تبالغ في تقدير" معارف المشاركين في الإختبار وتحت على مظهر "التأخر" في الأجوبة.
- الأسئلة المفتوحة "تقلل من تقدير" معارف المشاركين في الإختبار وتحت على مظهر "الترايط" في الأجوبة.

ز. مناقشة

في النهاية، نعودُ ستيلا فوزنيادو وآخرون (2004) للإشارة إلى مسألة دور الثقافة في النمو المعرفي وفي اكتساب المفاهيم العلمية. ويؤكدون أن مفهومهم لا يتعلق بمفهوم "المعرفيين" الذين لا يراقبون سوى ما هو "داخل" رأس الأطفال ويغفلون الواقع الاجتماعي والثقافي". يعتبرُ الكتابُ أن الأطفال

أوسعاً للمعلومات الثقافية منذ الأيام الأولى من حياتهم، مما يفتأ يتحدّد المتعلّق بالثقافة على أنّها "الإرث الموروث" (الفصل الرابع). مع الأخذ بالاعتبار الاختلاف القائم بين عمليّة اكتساب المفاهيم العلميّة وعملية اكتساب المفاهيم التّوبوميّة كما يقول ليف فيغونسكي (1934/1985)، يعتبر الكتاب أنّ معرفة مفهوم الأرض يتّج عن عملية بناء تفسير للنموذج المسلم به ثقافياً، ألا وهو الكرة. ولكن لا نحمل هذه الأرض "المستديرة" دائماً الدلالة المتروّعة، لا سيما لدى الأطفال، بحيث تكون في الوقت نفسه "مستديرة ومسطحة" (حالة التماذج التّوبوغرافية). وهذا يكمّل الاختلاف مع وجهة نظر غافان نوبس وآخرين (2003) ومايكل سينكل وآخرين (2004) التي تحدّد بعبارة الانتقال الثقافي المباشر في إطار نظرية "اجتماعية-بنائية" أو "براغماتية". تعتبر ميلا فوزنيادو ومساعدوها أنّ الانتقال الثقافي للنموذج العلمي الخاص بالأرض "غير مباشر" وتكته "مفيد" بمفترضاات متجددة ذات أصول فطرية ومتعلّقة بالعالَم الطبيعي (أرض منبسطة، جاذبية وضرورة الثبات)، أي بمعارف سابقة تُستخدم لتعطي معنى "للكرة".

وكما سنرى في معرض هذا الفصل، يُعد هذا الجانب من الأشياء في الحقيقة "لب" الجدول الحائلي في علم نفس النمو المعرفي، وتتمحور هذه الأفكار حول:

- الطابع "الداخلي" أو "الخارجي" لعملية الإدراك (الفصل 1)
- الطابع "الموروث" أو "المبني" للثقافة (الفصل 4)
- الطابع "الخطي" أو "التعددي" للنمو.

III - المفاهيم الاجتماعية- الثقافية

1. المواقف

* الاجتماعية- البنائية. يقترح كل من جان شولتز وروجيه سالجور وبان ويندغامن (2001) تقدماً من نوع آخر لأعمال ستبلا فوزنيادو ووينديم بروبر (1992، 1994). ويقى الميدان الموضوع قيد الدراسة متعللاً باكتساب الطفل المفاهيم المتعلقة بعلم الفلك وبشكل الأرض بنوع خاص. وتكمن، مقابل تصور يمكن أن يتخذ صفة "داخلي" أو "فردية" للنمو المعرفي (النماذج العقلية)، يقترح الكتاب تصوراً "خارجياً" و"ضمن سياقات اجتماعية-ثقافية" بحيث تقضي المسألة "بوجهة نظر إستدلالية وقائمة" (شولتز وآخرون، 2001، ص.103). "فبدلاً من تصور المعارف وكأنها التعبير الضاهر للنماذج العقلية المتفرعة، ينبغي أن تُدرك أجوبة الأطفال عن الأسئلة المطروحة في الدراسات على أنها 'قائمة' ومتوقفة على 'الأدوات' المتوفرة كوسائل من أجل التفكير المنطقي والاستدلال" (ص. 103). وشدد جيو هاتانو وجايمس ويرتش (2001) على ما يلي "يفرض جميع المنتعنين إلى التيار الثقافي- الاجتماعي (أ) بأن التفاعلات مع الغير ومع الأحداث المصطنعة تلعب دوراً مهماً في التعلم وهي نمو العقل، (ب) وبأن ما يحدث في بيئة مصغرة حيث تتم مراقبة تعلم الفرد يتأثر بالسباقات بأوسع على المستوى الإجماعي وعلى مستوى الجماعة في آن" (ص. 78).

والجدير بالذكر أنه بمقارنة مع الموقف النظري المعتمد من الفريق الإنكليزي (نويس وآخرون، 2003، 2005؛ سبغال وآخرون، 2004) والمصنف بالموقف "الاجتماعي-البنائي" أي "البواعماتي"، يشبه الفريق السويدي من جهته (شولتز وآخرون، 2001) النظرة "الثقافية-الاجتماعية" أو "الثقافية-البنائية الراديكالية". وأما بالنسبة إلى الفريق اليوناني (فوزنيادو

وآخرون، 1992، 1994، 2004، 2005) فينتهي إلى النظرة 'التطورية' أو 'المعرفية'. تُصنق هذه التصنيفات من قبل كل فريق على الفريق الآخر، وليس لصاحب هذه الطور أي دور في هذا التصنيف، كما لا تعد مهمة يحد ذاتها (الفصل الرابع). بالمقابل، تكمن المسألة الهامة في الاختلافات القائمة بين المفاهيم النظرية المتعلقة بالمعرفة والثقافة.

* التقديم، يطرح جان شولتز وآخرون (2001) التطور الحديث لفكرة 'الميدان الخاص' في إطار دراسة المعرفة (مراجعة بديعة الفصل). ويتجسد المثل في دراسة اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطفل وعوامل التبدل التصوري باتجاه تبني هذه المفاهيم العلمية. تتبع الأبحاث الرئيسية المتعلقة بهذا الموضوع من النظريات البنائية الواقعية أو البنوية (جان بياجيه) والمعرفية أو الوظيفية (ستيفان فورتادو). إذا كانت النظرية البنوية تشدد على تنظيم الفكر التصوري أي على معرفة مكونات هذا الفكر (والحالة هذه، عني جان بياجيه بهذه المسألة بني العمليات المنطقية)، فإن النظرية الوظيفية تُعنى بشكل أساسي بالتطور الذي يلمعه هذا الفكر في الجسم أي وظيفته لا تنظيمه. وتعتبر ستيفان فورتادو أن 'دور' النماذج العقلية الخاصة بميدان تصوري خاص يكمن في كونه إجابة يعطيه جنسنا البشري في وجه مشاكل التأقلم والتكيف. 'في هذا التقليد، شكنت مفاهيم الرسم (أو الرسم الخيالي) والخطوط مصدر إلهام هام من أجل البحث في ما سمي بالأساس المعرفي للمعارف' (شولتز وآخرون، 2001، ص. 104).

تتخذ نظرة أخرى للأبحاث صفة البنائية الظاهرية وتطرح الفكرة القائلة أن العقل 'يصنع' تصورات داخلية عن العالم (رسوم خيالية، رسوم، مخطوطات) على أنها كيانات مستقلة ويسهل تحيّلها من قبل عالم النفس. لا تهتم هذه النظرية إلا بالشعيرات الخارجية أو العامة التي يقوم بها شخص ما في معرض تجربته لتواقع باعتبارها درب الولوج النفسي إلى الضمير.

* تشكيل الموضوع. تبدو الأبحاث التجريبية منظمّة على المدوام لكي تتربط

ويتناسق مع وجهة النظر النظرية الخاصة (النبوية، الوظيفية، الظاهرية، إلخ). بالاستناد إلى آراء جيروم برونر (1991)، "يبتكر" العلم بهذه الطريقة الوافع الذي يوافق على صحته. ويستنبط الكتاب حينئذ مسألة جرى إهمالها وإغفالها بحسب رأيهم. في إطار الدراسات التي أجريت حول عملية التعلم والمعرفة لا تكون الحالات العقلية، وهنا المعارف التصورية، قابلة للمراقبة بطريقة مباشرة. إن المعرفة التي يمكننا الحصول عليها هي إبدأ نتاج استدلال قام به المراقب على أساس ما يقوله و/أو بفعله المشاركون في البحث. لقد تطرقنا من قبل في هذا الفصل إلى شكلين كلاسيكيين من أشكال الاستدلال: الاستنتاج والاستقراء. إن الشروط التي يفرضها كل مراقب تُزْمُ المراقبة يحد ذاتها (لايلانتين، 1995). كما يبدو نموذج البحث التجريبي "المقرر" من قبل شولتز وآخرين (2001) مزدوجاً: "أولاً، إنه يعكس اهتمامنا بالنظر إلى حديث البحث على أنه ممارسة استدلالية ملموسة. يركز هذا الاهتمام بنوع خاص على دراسة مفصلة لمواقف الأبطال في إطار توافقي وفي ظل التفاعلات التي يقوم من خلالها بالتعاور مع البالغ. ثانياً، يركز اهتمامنا حول الأسئلة المتعلقة بالعلاقة ما بين الاستدلال والأشياء [الأحداث المصطنعة]، أي حول الطريقة التي يستخدم فيها الناس الأشياء التي توحى بالدلالات الاجتماعية-الثقافية عندما يفكرون" (ص. 105).

2. اختيار المنهجية

يذكر الكتاب بالمناقشة السابقة حول موضوع الاهتمام باستخدام الأسئلة المفتوحة "التوليدية" بدلاً من الأسئلة "العملية". نسمح للأسئلة التوليدية بالتعبير بصورة أفضل من الأسئلة العملية عن النماذج العقلية المتفرقة. إذا لم يكن لجان شولتز (2001) أي سبب يستدعي الشك في النتائج التجريبية التي قدمتها متبلاً فوزيادو، ففي المقابل "تعقد وجهة النظر النظرية المستخدمة في هذه الدراسات أهمية مبالغاً فيها على كفاءات غير قابلة للمراقبة يكون فيها الوضع الأونطولوجي

مشكوكاً في أمره كما لا تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الاستدلال الموجودة لدى الأطفال⁴ (ص. 109). لا يتبنى الأطفال إذاً الفرضية التي تفيد بأن ما قيل في الحديث (القابل للمراقبة أو العقلي) يعكس مضمون العقل التصوري (غير القابل للمراقبة أو العقلي). في المقابل، إنهم يقرون بفرضية وجود المعتقدات (أو الحالات العقلية) التي تتيح إدراك تصور الأشياء أو الأحداث بشكل مترابط.

3. البحث في السويد

يكمّر الفارق الرئيس بين أبحاث ستيليا فوزينادو وأبحاث من تبعها في الحالة التواصلية لدى الطفل، فمن أجل حث الأطفال على التفكير بشكل مجرد، يُستعان بكرة أرضية كمنقطة الانطلاق في البحث. توضع الكرة التي يُنظر إليها كحدث ثقافي مصطنع وثيق الصلة بالموضوع مقارنة مع الرسوم والتمادج السعدة في تولب من المعجبون في وجه الطفل والقيم على الاختبار. يُسأل الولد أولاً عما إذا كان يعرف ما هو هذا الشيء. يدوم الحديث زهاء 30 دقيقة ويستهي إلى النوع شبه المباشر تبعاً لنموذج الطريقة السريرية التابعة لبياجيه (بياجيه، 1947).

أ. المشاركون

تألف العينة هذه المرة من 25 طفلاً سويدياً، ومن بينهم 8 أطفال يبلغون 6-7 سنوات و 8 أطفال آخرون يبلغون 7-8 سنوات و 9 أطفال يبلغون 10-11 سنة .

ب. أدوات الاختبار

بخلاف استمارة الأسئلة المفتوحة التي استخدمها مايكل سيغال وآخرون (2004)، تركز أدوات البحث من جديد على استمارة الأسئلة المفتوحة:

- "ما هذا الشيء؟"

- "هل تشبه الأرض هذا الشيء؟"

- هل تعرف أين تقع السويد على هذه الكرة؟*
- هل سبق لك وكنت في بلاد أخرى؟ أمكنتك أن تشير إليها على الكرة؟*
- هل تعتقد أنك قادر على الإشارة إلى بلدان أو أماكن أخرى؟*
- ما هي المناطق الخضراء/الزرقاء/البيضاء اللون على الكرة؟*
- هل يستطيع الناس العيش حول العالم؟*
- هل يعيش الناس في أستراليا؟*
- أليس من الغريب أن يعيش الناس في أستراليا؟*
- هل يشعون؟*

ج. النتائج

يبدو نتائج هذا البحث مختلفة كثيراً عن النتائج التي حصلت عليها ستيلا فوزنيادو في الأبحاث السابقة (راجع الجداول 28، 29، 30). بالاستعانة بالكرة كمنصر ومرجع مادي منموس للثفاعل، نجد أن جميع الأطفال باستطاعتهم أن يتعرفوا الكرة ويدركوا أنها تصور للأرض. إنهم يعتبرون الأمر طبيعياً أن يعيش الناس في النصف الجنوبي من الكرة الأرضية من دون أن يقعوا (شولتز وآخرون، 2001، ص. 113). يرى الكتاب أن هذه النتائج تسمح بإبراز الدور الذي تلعبه "العوامل" الثلاثة في صياغة الأجوبة عند طرح استمارة الأمثلة.

.. دور مهم للأشياء والأحداث المصطنحة المستخدمة في التفاعلات (رسوم، قوالب من معجون، كرة الأرضية).

- دور مهم للتقييم على الاختبار (تفسيرات متعددة محتملة لأجوبة الأطفال نفسها).

- دور مهم لأنماط الحديث (انتظار إجابة واحدة من الطفل أو سلسلة ضويلة من التفاعلات تسمح بإمكانية إعطاء أجوبة متعددة).

المجموع	10-11 سنة	7-9 سنوات	6-7 سنوات	
100%	100%	100%	100%	يتضح التعرف على البلدان ومن بينها السويد على الكرة.
92%	89%	100%	84%	يتصور الأرض على شكل كرة
100%	100%	100%	100%	يصور إمكانية العيش حول الأرض من دون المقوط من عندها
77%	89%	75%	35%	يستخدم نوعاً من المفاهيم التي تشير إلى العازية

جدول 34. نتائج الاستجابات باستخدام الكرة (شولتز وآخرون، 2001)

هـ. مناقشة

إن أحد الأسباب التي من الممكن التطرق إليها لشرح الاختلافات في النتائج بين الدراسات تكمن في أن الأطفال السويديين يمتلكون معلومات أكثر من أطفال البلدان الأخرى حيث أجريت الدراسات. ولكن لا يوجد أي سبب يجعلنا نفترض أن هذه هي الحال (ومع ذلك لا يستعنا أن ندحض هذه الفكرة) (شولتز وآخرون، 2001، ص. 114). إن الفرضية الوحيدة التي نطرحها في الكتاب هي تسي نظرية المعرفة الاستدلالية والقائمة على أنها نشاط متوقف على الأدوات الثقافية 'الوسيلة'. وبعبارة أخرى، تتعلق معارف الأطفال بشكل أساسي بالسياق الاجتماعي وبالشياء المصطنع المستخدم اللذين 'يعطيان شكلاً' في الحال لمصادرها الثقافية والشخصية.

4. البحث في المغرب

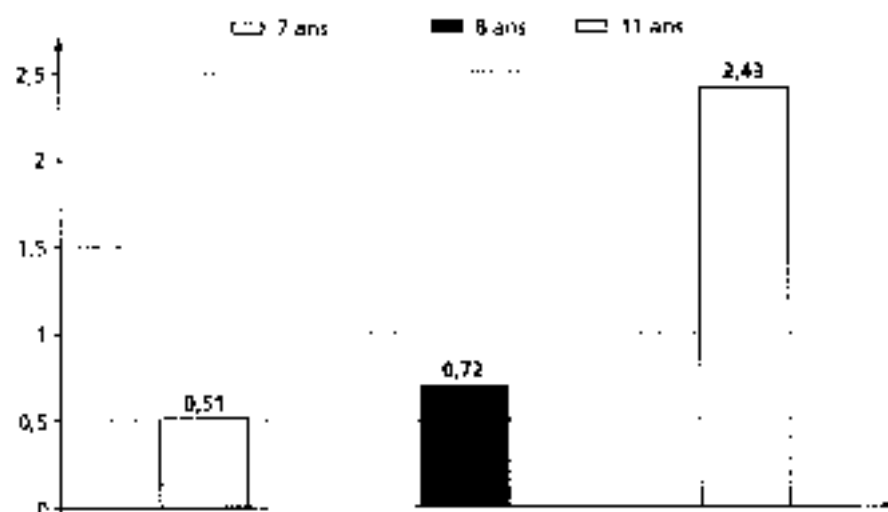
أ. النتائج

كوراً كلّي عن برتران ترواديك وبناسما زرهوش وفاليري فريد تجربة جان شولتز وآخرين (2001) ولكن هذه المرة في المغرب. ظهرت نتائج 225 ولداً برنادون خمس مدارس ابتدائية في منطقتي فاس ومكناس (جدول 35) متشابهة تماماً مع نتائج البحث لدى الأطفال السويديين. جاء أداء الأطفال في المغرب أقل جودة من أداء الأطفال السويديين، لا يكفي إذاً تقديمُ حدثٍ مصطنع ثقافي وثيق الصلة بالموضوع، أي الكرة الأرضية في هذه الحالة، لكي يتولد لدى الأطفال فوراً استدلالٌ صحيحٌ حول الأرض. لقد أعلّق العديدُ من الأطفال أن الكرة لا تشبه الأرض مطلقاً لأن "الأرض التي نعيش عليها هي أكبر من [الكرة]، لا يمكن أن ندير الأرض كما نفعل مع هذه الكرة، كما أن الأرض مسطحة!".

إذا اختُبرَ المتغيرُ الاسمي السابق متقرباً رصمياً (المجموع على أربع نقاط)، فإن تحصيل شروط التغيير يسمحُ بتأكيد أن الفارق بين مجموع النتائج المتوسطة، وفق المستويات المدرسية الثلاثة الخاضعة للدراسة، مهم من الناحية الإحصائية. إن الأطفال الذين يسمون إلى المستويين الدرستين الأولين يملكون أداءً متشابهاً (الرسم 41) مما يشيرُ إلى أنهم لم يكتسبوا بعد الشكل العلمي للأرض (مجموع > 1). من ناحية أخرى، يبدو أن أولاد المستوى الثالث يملكون أداءً أفضل (مجموع > 2) مما يدل على أن هذا الأداء يفترضُ عملية إكتساب النموذج الجازة وإن كانت تلك العملية جزئية. ينبغي في النظام المدرسي المغربي الانتظار حتى الصف الخامس ابتدائي حيث متوسط أعمار التلاميذ يتراوح بين 10 و 11 سنة لكي تدرس مفاهيم علم الفلك، بينما تظهرُ دراساتٌ مماثلة أجريت في فرنسا أنه خلال السنة الإعدادية الثانية حيث يتراوح متوسط أعمار التلاميذ بين 7 و 8 سنوات، تُكتسبُ المبادئ العلمية على نطاق واسع من قبل التلامذة الفرنسيين (فرايزر، 2006).

المجموع	11 سنة	8 سنوات	7 سنوات	
78%	77%	97%	94%	يستطيع التعرف على انبعاثات ومن سببها التعرض على الكحة الأرضية
64%	66%	33%	23%	يتصور الأمر على شكل كحة
39%	61%	26%	27%	يتصور إمكانية إهيش حول الأرض من دون استوف من عدها
11%	27%	1%	1%	يستخدم نوعاً من التعذيب التي تسبب إضر الحادية

جدول رقم 35. أداء الأطفال المغاربة



الرسم 41. مجموع النتائج المتوسطة للأولاد المغاربة بحسب السن.

ب- تحليل

تبدو المقارنة ما بين الثقافات مهمة جداً كما افترض جان بياجيه (1966) وكما ذكر جيروم برونر (1991، 1999 ب). فغالباً ما تسمح هذه المقارنة بإظهار الفروق الدقيقة في ما يمكن أن يبدو وكأنه موقفٌ نظريٌ "متطرف". كما ندرُكُ أنه لا يكفي الاستناد إلى الثقافة المغربية أو الفرنسية "دقعة واحدة" من أجل تحليل النتائج السابقة. في الواقع، تسمح المعرفة المفصلة بشكل أكبر باستحضار السمات الخاصة للأنظمة المدرسية. وكما عرض كل من فوزنيادو، وسكوبينسكي وإيكوسبيتاكي (2005)، يتطلب اكتساب المفاهيم المجردة أشياء مصطنعة وملائمة فضلاً عن شروحات حول وظيفتها التي تأخذ بعين الاعتبار المعارف السابقة لدى الأطفال.

5. ردس فوزنيادو

يحاول كل من ستيل وفوزنيادو، وإيرينيه سكوبيلسكي وكاليجوي إيكوسبيتاكي (2005) مناقشة الانتقادات الموجهة إليهم من قبل جاك شولتر وآخرين (2001). لذلك قام المؤلفون باختبار جديد يهدف إلى تقييم تأثير مسألة تقديم كرة أرضية للطفل باعتبارها "شيء المسلم به ثقافياً لكونه يمثل الأرض". يشد المؤلفون على الاختلافات "العيفة" القائمة بين وجهات النظر المعرفية والاجتماعية-الثقافية المتعلقة بالنمو والتعلم. ترتبط إحدى هذه النظريات بتحديد ماهية الغرض موضوع الدراسة.

* موضوع الدراسة، بالنسبة إلى "المعرفيين" يتناول التحليل التصورات العقلية (مستوى التحليل الداخلي). أما بالنسبة إلى أتباع النظرية الاجتماعية-الثقافية فيتألف التحليل السياقي لا سيما الكلام باعتباره حركة تواصل تقضي باستخدام الأغراض المنموسة (مستوى التحليل الخارجي). يشكك المتممون إلى انبثاق انثقافي الاجتماعي في الصلة الوثيقة لمفهوم التصور والتمثل بالموضوع (أنظر أيضاً فاريل، 1989). تعتبر ستيل وفوزنيادو أن من المناسب أن يتعايش

هذان المستويان معاً، وتؤكد أيضاً أنه إذا كانت خصائص العقل المادية تجعل النمو المعرفي واللغوي لدى الطفل ممكناً، فإن الفئات التصورية كما اللغة لا يمكن اكتسابها إلا من خلال المشاركة في انسياقات الاجتماعية (عودة إلى مسألة القدرة المشتملة والأطفال المتوحشين في الفصل الثاني). لا يقضي الاعتراف بطبيعة عملية الاكتساب الاجتماعية واستعمال المعرفة بوجود الشكر للتجارب أو التصورات الفردية. يجب أن تشمل المعرفة في الذاكرة إن في هيئة تصورات افتراضية أو تجمعات لخلايا العصبية مع إمكانية تفعيل هذه التصورات وإعادة إعدادها أو استذكارها في حالات معينة من أجل إيجاد الحلول لبعض المشاكل والإجابة عن الأسئلة واستعمال الأشياء إلخ... وبخلاف النظرية الاجتماعية-الثقافية الجذرية، وبالاستناد إلى بعض الدراسات في مجال علم النفس التجريبي ودراسة عمل الخلايا والأنسجة العصبية يقوم البرهان على وجود تمثيلات وتصورات عقلية (ديس، 1989).

* التصورات المسبقة. يمكن المعرفة المسبقة (تصور داخلي) أن تؤثر في الطريقة التي بواسطتها يتعلم الطفل استعمال غرض ما. تدفع هذه المسألة إلى الإشارة إلى أن "الاستيعاب الداخلي" لغرض ثقافي، من مثل الكرة الأرضية المصغرة، لا يعد عملية نقل "مباشرة" (كرة؟ نموذج كروي للأرض) بل آلية بنائية وتقدمية حيث يمكن الغرض أن يستعمل بطريقة مشوهة "غير مباشرة" استناداً إلى المعلومة المكتسبة أصلاً (كرة؟ نموذج توفيفي للأرض المسطحة والمستديرة).

أ. فرضية

ينادي المؤلفون بفرضية مفادها أن بعض الأطفال سوف يصادفون المصاعب عندما يدرسون علم الفلك التمهيدي، حتى ولو كان أمامهم غرض ثقافي مثل الكرة الأرضية. فهذه الدراسة يتلخص في مدى تأثير معرفة الأطفال المسبقة

على طريقتهم في استعمال الغرض الثقافي (الكرة الأرضية) للاستدلال حول شكل الأرض.

ب. المشتركون

تألف العينة من 42 طفلاً يونانياً موزعين على مجموعتين بحسب السن: مجموعة أولى بين 6-7 سنوات، ومجموعة ثانية بين 8-9 سنوات.

ج. إجراء الاختبار

يقوم الاختبار على مقابلة متفردة مع كل طفل بحضور شخصين (شخص يطرح الأسئلة وشخص يدون الأجوبة).

د. أدوات الاختبار

إنها مجموعة أسئلة مفتوحة مؤلفة على الشكل التالي:

- س 1 وس 2 = أسئلة حول شكل الأرض

- س 3-4-5 = أسئلة حول رسم الأرض

- س 6-7-8 = أسئلة حول نموذج مصنوع من قوالب المعجون

- س 9 حتى س 14 = أسئلة حول الكرة الأرضية

و. بين 'قبل' و 'بعد'

بأنسبة إلى الأسئلة المطروحة قبل تقديم الكرة (س 1 إلى س 8)، إذا منحنا علامتين لنظف عندما تكون إجابته مطابقة لوجهة النظر العلمية وعلامة واحدة إذا كان الجواب مطابقاً للنموذج التوقيفي وصفر إذا كانت الإجابة مطابقة لنموذج الأرض المسطحة (النموذج الأولي)، تشير النتائج حينئذ إلى تأثير هام لعامل السن عند الرشد. فتتواتر الإجابات الصحيحة لدى أكبر الأولاد سناً، إنها الحال أيضاً بالنسبة إلى الأسئلة المطروحة بعد تقديم الكرة (س 9 إلى س 14) وقد وضعت العلامات بالطريقة نفسها، وتشير المقارنة بين النتائج التي حصلنا

عليها من خلال مجموعتي الأسئلة، أياً كان عمر الأطفان، إلى إن أداءهم يبدو أفضل بعد عرض الكرة الأرضية عليهم.

أما إذا تفحصنا النموذج المعد للأرض الذي استعمله الأطفان، نرى أن النتائج تُظهر أنه قبل تقديم الكرة الأرضية لم يتمكن سوى عدد قليل من الأطفان من اقتراح نموذج 'مختلط' بما معناه أن النموذج المستعمل يظهر 'متربطاً' (إن الأجوبة عن الأسئلة المختلفة مطابقة لهذا النموذج). وفي المقابل، تُظهر النتائج ارتفاعاً ملموساً في تواتر النماذج 'المختلطة' بعد تقديم الكرة الأرضية للأطفان (لا تتطابق الأجوبة على مختلف الأسئلة مع النموذج الواحد نفسه). وتشير النتائج أيضاً إلى ارتفاع واضح في نسبة استعمال النموذج الكروي. في المحصلة، نجد أنه قبل تقديم الكرة واستخدامها كان 90% من الأطفان (42/38) يعطون نموذجاً 'متربطاً' للأرض. وبعد تقديم الكرة واستخدامها تمكن 45% فقط من الأطفان من استعمال هذا النموذج. يبدو أن الكرة الأرضية عنصرٌ مشوّشٌ للتصورات المسبقة.

ز. بين القول والعمل

طُرح سؤالٌ أخير على الأولاد (س 15):

- س 15 أ: 'في النهاية وبحسب اعتقادك ما هو الشكل الحقيقي للأرض؟'

- س 15 ب: (إذا بدل الطفل النموذج) 'إصنع نموذجاً للأرض كما تراها الآن؟'

تشير النتائج إلى أن ما يفوق نصف عدد الأطفان لا يعتمدون إلى تبديل النموذج (س 15 أ) ولكن وربما من حيث لا يتروا قاموا بالفعل بتبديله (س 15 ب)، (الجدول 36). وقد أشرنا أكثر من مرة إلى أننا لا 'نفعل' دائماً ما نعتقد أننا 'نفعل' ما نفعله!

المجموع	ما فعله الطفل فعلياً بعد عرض الكرة الأرضية عليه		ما يعتقد الطفل أنه قام به (إجابة من 15)
	لم يفعل...	فعل...	
9	(%0)	9 (%21)	عشش...
36	9 (%21)	24 (%68)	لم يفعل...
42	9	33	المجموع

جدول 36. أعداد الأطفال بحسب ما يقولون إنهم قاموا به وما قاموا به فعلياً (فوزنيادو وآخرون، 2005)

ح. مناقشة

تتطابق النتائج التي وصفت من الجزء الأول من جدول الأستئنة قبل استعمال الكرة الأرضية، مع النتائج التي توصلت إليها الأبحاث السابقة (فوزنيادو وبروير 1992، 1994، فوزنيادو 1994، فوزنيادو، سكوبيليني وإيكوسبيتاكي، 2004). تدل هذه النتائج على (1) أن تواتر استعمال النموذج العلمي-الأرض كروية- يزيد مع التقدم في السن، (2) وأن تراهد أجوبة الأولاد رداً على الأستئنة المتعددة والمتعلقة بالنماذج الثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد التي بصورتها يسمح لهم بالتوصل إلى نموذج محدد بشكل واضح لشكل الأرض.

إن عرض الكرة على الأولاد والاستعانة بها خلال المقابلة يؤثر في أجوبتهم في القسم الثاني من سلسلة الأستئنة، وذلك من خلال مسألتين:

- تزايد عدد الأجوبة المنتظرة: النموذج الكروي، بالنسبة إلى بعض الأطفال فإن عرض الكرة عليهم يقودهم فوراً إلى استعمال النموذج الكروي، مع ارتكاب الأخطاء أحياناً في ما يتعلق بالنموذج العلمي، إن الكرة الأرضية بصفتها الغرض الملائم والتوثيق الصلة بالمرسوع لا يبحث إلا عن إعطاء الإجابات الصحيحة. ويمكن تفسير الكرة الأرضية وفقاً لنموذج توفقي.

- تزايد عدد الأجوبة التوفيقية غير المترابطة: النموذج المختلط. بالنسبة إلى أولاد آخرين، أصغر سناً بشكل عام، أنجزوا مسبقاً نماذج توفيقية، لا يسمح لهم شكلُ الكرة بتغيير النموذج بشكل عفوي. بل على العكس يبدو أن المسألة تحدث لديهم نوعاً من الاضطراب الذي قد يتأتى من عدم التلاؤم بين نموذجهم الخاص (الداخلي) وبين الكرة (النموذج الخارجي).

وبحسب المؤلفين لا يحل استعمال الغرض المكتسب ثقافياً، على غرار الكرة الأرضية، أية مشكلة مطلقاً في مجال تعريب المفاهيم العلية. يبدو في الواقع من الضروري أن يُضاف "شرح" يسمح بالتوفيق بين المعتقدات والمعارف السابقة لدى الأطفال والافتراضات التي يسمح بها الغرض الثقافي. يُفترض في التحفة التراهنة أن تشرح سبب إمكانية أن تكون الأرض "حفاً" مستديرة وفي الوقت نفسه مبسطة "ظاهرياً" وماهية ظاهرة الجاذبية. يرى المؤلفون أنه يتعدى تفسير أثر هذه الشروحات (التي يقوم بها إنسان بالغ أو نشرها الوسائل الإعلامية...) على التبدل التصوري لدى الأطفال (اعتماد النموذج العلمي بشكل تدريجي) إلا من خلال نظرية نفسية تُسلم بوجود التصورات انداخلية. لذلك من المفترض في كل عملية تثقيفية وتربوية، وفق ما ذكره ليف فيغوتسكي قبل سنة 1994، أن يتم تحديد التصورات السابقة وأخذها بعين الاعتبار (فيغوتسكي، 1985). لا تستطيع النظرية التي يدعمها اختيار الثقافي-الاجتماعي الجذري وتضي وجود التصورات العقلية الداخلية أن تؤخذ بعين الاعتبار كما تقول ستيل فورتزادو وزملاؤها.

في مجال علم نفس التمس السعوي لم يثنه الجدل المرتبط بالمفاهيم النظرية حول الثقافة والحقل ونموء، والعلاقة التي تربط بينها، كما لم يصل الجدل المرتبط بالخبرات السهوية الملائمة والناجعة التي يجب اتباعها من أجل دراسة المفاهيم المذكورة آنفاً إلى خواتمه.

IV - الختام

1. كلمة أخيرة

لا تُعتبر الأرض كروية "حقاً"! في الواقع، تكون الشوة المنبذة المنربطة بحركة دوران الأرض حول نفسها معدومة في القطبين الشمالي والجنوبي، بينما نصر إلى دروتها عند خط الاستواء. نظراً إلى أن شكل الأرض مسدّد ومحورها المركزي غير ثابت (مبسعنا القول إليها "رخوة")، فإن "الانفخ الاستوائي" الموجود يعطي الأرض في مقاربة أولية شكلاً إهليلجياً مسطحاً عند القطبين. بيد أن ثمة دراسات دقيقة تظهر أن تسليخ الأرض في القطبين ليس منتظماً. لقد تم التأكد من عدم الانتظام هذا في عدة مناسبات. نحن نعلم الآن أن الأرض ليست إهليلجية الشكل إلا من خلال النظرة الأولى إليها ولكن هل نصل أبداً إلى الحقيقة؟ كلما أتمعنا النظر نجد أن شكل الأرض الواقعي يحتوي على التواءات والشجاريق. ونعتبر في الوقت الحالي أن الشكل الإهليلجي هو نموذج رياضي لشكل الأرض الواقعي الذي يُعتبر بعد ذاته نموذجاً طبيعياً للأرض. إنقلنا إذاً من الشكل الكروي إلى الشكل الإهليلجي ومن ثم إلى الشكل الواقعي للأرض (أنظر الرسم 42 حيث مظاهر عدم الانتظام في شكل الأرض صالغ ميب قنياً).



رسم 42. تصور شكل الأرض الواقعي (ج.ف.ز. بوتسدام)

2. عودة أخيرة

بُنِّتْ حديثنا بالعودة إلى تاريخ العلوم وتحديدًا علم الفلك (أنظر مثلاً ثوران 1988)، إذ ليس من المؤكد أن "تختصر" هذه المعلومات في إطار تطور الكائن الفرد بحسب ما يفترضه "جان بياجيه" ومؤخرًا ستيلا فوزنيادو (1994). في الواقع كتب "ميشال سير" (2001) ما يلي "كان بطليموس [100-170 م] آخر المهندسين الإغريفيين الذين رسموا نموذجًا تصور للسماء، ثم جاء كوبرنيك (1473-1543) ووضع الشمس وسط الكواكب، ثم شاهد جاليليو (1564-1642) بواسطة المنظار الفلكي الأقمار المحيطة بـكوكب المشتري، ثم أعطى إسحق نيوتن (1642-1727) قانون الجاذبية الكوني، وقال لابلاس (1749-1827) إن النظام الشمسي ثابت، فأتى "بوانكاريه" (1854-1912) وهز هذه النظرية. إن كل هؤلاء العلماء يراقبون ويعلمون الكون نفسه، بدءاً من نظرية أفلاك التدوير التي أطلقها العالم الأول وصولاً إلى نظرية التفرغ العلمي لدى العالم الأخير، علماً بأن العلم قد خضع لتبدلات خلال الألفي سنة التي تفصل بين هاتين النظريتين. يتفاهم هؤلاء العلماء الإنسانيون المعاصرون للتجديبات الفلسفية الكبرى السائدة في أزمتهم التي عرفوها أحياناً من مصادرها الأصلية لكونهم يتفهمون في ما بينهم، ومن دون إعلان ذلك، حول الغرض عينه: "الحركات في نظام واحد". وعلى الرغم من أن كل عالم يناقش الآخر جملة وتفصيلاً إلا أنهم يتشاطرون الرؤية نفسها. وكما يقول الباحثون الكبار إن العلماء يبذلون النموذج بالطبع ولكن داخل العالم ذاته. لن يستطيعوا أن يفقهوا شيئاً عن عالم الفضاء الفيزيائي في عالمنا المعاصر الذي ينكب على دراسة الثقوب السوداء وما إليها من تفرقات شعاع "غامما" وهو يعين الأفق ويرشدنا إلى الجاذب الذي يفص بانمجرات على مسافة ملايين السنوات الضوئية في عمق الكون، متأملاً في نهاية السطاف بانشعاع المتبثق قبل الانفجار الكبير "البيغ بانغ". ثمة هوة تفرق بينهم. لقد بدلنا سماءنا" (ص.327).

تحقق ما ندرسه

أصبح عالماً بالكون عندما أحاول التوفيق بين أجزاء من المعلومات التي تبدو متفرقة في الظاهر، كشروق الشمس ومغيبها، والسماء المرصعة بالنجوم ليلاً وتبدل الفصول خلال السنة وجمال الربيع المزهر وصولاً إلى ألوان الخريف القرمزية والملحية. فعندما تنشئ نظاماً من الأفكار المترابطة لكي تفسر العالم الخارجي على أنه جزء من مجتمع ومن ثقافة تكون حينها قد ابتكرنا كوناً. بمنعنا هذا الكون لغة مشتركة وبساحم في مد جسور الترابط في مجتمعنا مزوداً إيانا بالإيمان بالأصل والجذور وبالتطور الجماعي، كما يقدم لنا هوية خاصة مميزة عن هويات الآخرين. تحقق ما ندرسه، بالطبع لا يعد الكون الذي نبثركه قريباً وواحدًا أوحد بل إنه متمدد إذ يتبدل بحسب الأزمنة والثقافات. يتمتع الكون بحياته وتاريخه الخاص اللذين يتطوران في الغالب بشكل مواز لحياة وتاريخ المجتمع الذي ابتدعه⁴.

المصدر: نوان ت. إيسر، النعم السري والإنسان خلق الكون، 1988، ص. 12-13

خاتمة

هل النمو المعرفي ثقافي الطابع؟ لا يمكن الإجابة إلا أن تكون إيجابية وذلك على ضوء البراهين العلمية والنظرية، والمناقشات النقدية التي دوات في إثر هذه الإشكالية فضلاً عن أمثلة الأبحاث التي تم عرضها في العصفون السابقة.

أجل، إن النمو المعرفي نمو ثقافي! كتبت باربارا رونغوف (2003) في السطر الأول من كتابها الفكرة الناتية "إن التطور الإنساني عملية ثقافية. وبصفت جنساً أحيائياً، نحن البشر، فإتنا نحدد هويتنا بمشدار مشاركتنا في الثقافة" (ص.3). تتطلب "المشاركة في الثقافة" مستويين مختلفين من التحليل. ويمثل المستوى الأول وهو الأكثر شيوعاً في علم النفس في "الطفل في طور النمو" ويسمح هذا المستوى بإظهار تأثير السياقات البيئية والثقافية وبعض أوجه كرات النمو على تطور الأطفال وبمؤهم. يبدو أن الميادين التي تم التطرق إليها في هذا الكتاب من الزمان والمكان وعلم الفلك تتأثر جميعها بالعوامل البيئية والثقافية. كما نجد أن النشاط اليومي للأطفال، خصوصاً وهم يتفاعلون مع شخص ياتع ومع أدوات ثقافية مصنعة، وفي أماكن معدة تمثل هذه النشاطات، تؤثر في الثقافة التي نحن بصدد التحديث عنها. من هذا المصطلق، تشكل "السياقات" و "الأطفال" إطارين داخل إطار واحد كامل متكامل.

وتكن السياقات البيئية والثقافية تؤثر في عايم النفس في طور عمله. كما سبق وأشرنا إلى هذه المسألة في الفصل الأول، يعتبر جيروم برونر (1994) أن أمضى نصف عمره في سعي لفهم الفكرة الآتية "إن كل قصة تروى حول موضوع الطفولة البشرية، تنضوي في إطار المعتقدات الثقافية والفناعات

الإيديولوجية أكثر مما نتولد من المراقبة' (ص.225). لذلك يظهر كل مفهوم حول التطور البشري كما لو أنه عملية متأثرة بالقواعد الثقافية التي تحدد ما يجب أن يكون- من الضروري والممكن والمستحيل- وما يجب أن تفعله- من الإجباري والمسموح به والممنوع- (سميث ل. وفونيش، 2006).

أما المستوى الثاني من التحليل فيرتبط بالإيديولوجيات والقواعد الثقافية والمفاهيم النظرية الخاصة بالعمل وبالخيارات المنهجية لدى عالم النفس التي تأتي من 'مشاركته في الثقافة' (الرسم 43). ويبدو أن العيادين (التي نوقشت في هذا الكتاب، من الممكن أن نرمان فعلم الفلك، قد تأثرت أيضاً بالمفاهيم النظرية والمناهج التي توسعها الباحث (الباحثون). بتصنُّب إتجاه 'العلم بوعي وضمير' كما يقول إدغار موران (1987) مجهوداً لتحويل النظريات إلى نظريات صريحة وشائعة. لا نعد المسألة سهلة إذ إن عالم النفس والثقافة يشبهان سمكة في الماء و'السمكة هي آخر من يكتشف الماء' (بيرون، 2000، ص. 120).



الرسم 43. الطفل وعالم النفس (ب. ترواديك)

لا يُعتبر علم النفس سحراً ولا نظاماً دينياً، ولا يندفع علم النفس عن الفرضية القائلة بوجود أرواح شريرة أو عن فرضية وجود روح تطير نحو السماء. وبما أن علم النفس ميدانٌ خاص بالعلوم العنصرية، فإنه يشأ عن مفهوم بنادي بالمازب الطبيعي الذي تصارب الأراء حوله بالطبع ولكن يطرأ إلى العقل ونموه على أنهما 'شيء' و 'عملية' ضيعيين، ولا يحفى أيضاً أن علم النفس بصفته عنماً فهو متعدد بالضرورة وقابل لتثليل الإحصائي (موران، 1982). وبطرح علم النفس نظريات متعددة تخضع للمنفور المسنم كما أنها قبنة لتنفص والدحض. ينبغي على كل فرد أن يسير في 'ضريقه' الخاص وأن يعمل على تحويله أثناء مضيهِ فدماً فيه. بحيث يلى القول: وحسب جيوم بروتر (1999)، إلى أن 'علم النفس لا يُعد' 'خارجاً' عن الثقافة أو 'وراءها' بل إنه جزء منها. ومن هذا المنطلق يعكس علم النفس الثقافة ويساهب أيضاً في عمدة تبديدها [...]. يلعب علماء النفس وأناسر كثيرون غيرهم دور الفاعلين في ثقافتهم'. (ص.232). إن هذا الكتاب يعكس ثقافتنا.

مائة مشهد للرسم الهندسي الواحد

'أنظروا، في وسط هذه القرقة، إلى الإناء المصنوع من الفخار. أنتم الذين تدخلون لتؤكم، تنظرون إليه من الخلف، فلا تشاهنون لا المقبض ولا الرينة. أما أنتم الواقفون في وسط القرقة تستطيعون رؤيته من الأمام [...] ثمة عشرة أفكار حول النسبية تنبُج براهيتها من هذا المثل: إن الشيء كما هو، إذا كان موجوداً، يظهر للعيان في أشكال مختلفة وحتى متناقضة [...] كان الفلاسفة الكلاسيكيون، ومنهم لايبنتز، يشاهلون إذا كان بإمكانهم تصور أو إيجاد موقع معين، موقع يختصر كل المواقع المتاحة، ويستطيع الناظر عبه أن يرى الفرض كما هو أي في ذاته. نحن لا نرى هذا الموقع أبداً، بل نظن أنه موجود. لأننا نقول: إناء الفخار في اختبار الإدراك الحسي [...] أمرك 'لايبنتز' شمولية المواقع أو المناظر البشرية المنتشرة بشكل غير محدد [...] يطلق لايبنتز على هذه الشمولية الرسم الهندسي ذا

الأمعاء الحقيقية للغرض أو الأيقونة [٣]..] عندما تدل على موقع الوردة ونحن لا نشم سوى عطرها، نكون ندك بصمت وعماء على هذا الرسم الهندسي. نحن نفكرُ بوميماً ما هو عام وكلي من دون أن ندري. وبضيق "لايبتز" بطيبة خاطر إننا نستطيع قراءة هذا الرسم الهندسي وراء كل مظهر عام. فلماذا لا يتابع الاستدلال نفسه في ما يختص بالأشخاص وبالشفافات البشرية؟^٩.

المصدر: بنيل سبر، المنوع 2003، ص. 150-151 .

Bibliographie

- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Anthropos.
- Amselle, J.-L., (2001). *Branchements. Une anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris: Flammarion.
- Ascher, M. (1998). *Mathématiques d'ailleurs. Nombres, formes et jeux dans les sociétés traditionnelles* (traduction de *Ethnomathematics*, 1991). Paris: Seuil.
- Baillargeon, R., (2004). The acquisition of physical knowledge in infancy: a summary in eight lessons. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (47-83). Malden: Blackwell Publishing.
- Bame Nsamenang, A. (2001). Perspective africaine sur le développement social: implications pour la recherche développementale interculturelle. In C. Sabatier et P. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (39-52). Paris: L'Harmattan.
- Barreau, H. (1990). *L'épistémologie* (4^e édition, 1990) «Que sais-je?» no 1478. Paris: PUF.
- Barreau, H. (2000). Temps. In Collectif, *Dictionnaire de la Philosophie* (1840-1852). Paris: Encyclopaedia Universalis et Albin Michel.
- Baudelot, C. (1991). Sapir Edward. In P. Boute et M. Izard (Eds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (2^e éditions, 1992) Paris: PUF.
- Behne, T., Capreuter, M. and Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8 (6), 492-499.
- Bersard-Thierry, S. (1997) Enfances khmères d'hier et d'aujourd'hui. In F. Blanchon (Ed.), *Asie, IV, Enfances* (337-344). Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Berry, J. (1995). The descendants of a model: Comments on Jahoda (1995). *Culture and Psychology*, 3 (1), 373-380.

- Berry, J. (1997). Preface. In J. Berry, Y. Poortinga and J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 1. Theory and method* (x-xv). Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J., Dasen, P. and Saraswathi, T. (Eds.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 2. Basic processes and human development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J., Poortinga, Y. and Pandey, J. (Eds.) (1997) *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 1. theory and method*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. and Dasen, P. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J., Segall, M. and Kagitcibasi, C. (Eds.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology, Volume 3. Social behavior and applications*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bhagat, R. and South Moavastafa, K. (2002). How non-Americans view American use of time: a cross-cultural perspective. In P. Buski, F. Van de Vijver et A. Chodynieka (Eds.), *New directions in cross-cultural psychology* (183-191). Varsovie: Polish Psychological Association.
- Bidaud, J., Houdé, O. et Pedinielli, J.-L. (1993) *L'homme en développement* (3e édition, 1995). Paris: PUF.
- Bitterlin, I., (Ed.) (1996). *L'autrisme dans tous ses débats*. Paris: Arléa-Corlet.
- Bonte, P. et Izard, M. (Eds.) (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (2^e édition, 1992). Paris: PUF
- Bornstein, M. et Cote, L. (2003). Cultural and parenting cognitions in acculturating cultures: 2. patterns of prediction and structural coherence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (3), 350-377.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speaker's conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
- Boroditsky, L. (2001) Does language shape thought? Mandarin and English speaker's conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22
- Boroditsky, L. (sous presse). Linguistic relativity. In Collectif, *Encyclopedia of cognitive science*. London: MacMillan Press.

- Boudon, R. (2006). *Renouveler la démocratie. Eloge du sens commun*. Paris: Odile Jacob.
- Bowerman, M., et Levinson, S. (Eds.) (2000) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press.
- Braine, M. (1990). The «Natural logic» approach to reasoning. In W. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity, and logic: developmental perspective* (133-157). Hillsdale: Erlbaum.
- Brelon, R. (1992). *Les ethnies* (1re édition, 1981). «Que sais-je?» n°1924 Paris: PUF.
- Bril, B. et Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: PUF.
- Bril, B., Dusen, P., Sabatier, C. et Krewer, B. (Eds.) (1999) *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants, pour quelles cultures?* Paris: L'Harmattan.
- Bringuier, J.-C. (1977) *Conversations libres avec Jean Piaget*. Paris: Robert Laffont.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, P. and Levinson, S. (2000) Frames of spatial reference and their acquisition in Tenejapan Tzeltal. In I. Nucci et G. Saxe (Eds.), *Culture, thought, and development* (167-197). Mahwah et London: Lawrence Erlbaum.
- Bruckner, P. (2006) *La tyrannie de la pénitence. Essai sur le masochisme occidental*. Paris: Grasset.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire* (1ère édition anglaise, 1972-1976; 3e édition française, 1991). Paris: PUF.
- Bruner, J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler* (traduction de *Children's talk, learning to use language*, 1983; nouvelle édition française, 2002). Paris: Retz.
- Bruner, J. (1991a)... *Cur la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (traduction de *Acts of meaning*, 1990). Paris: Estel.
- Bruner, J. (1991b). Culture et développement humain: un nouveau regard

- (11^{ème} édition anglaise, 1990). In J. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (3^e édition française) (293-313). Paris: PUF.
- Bruner, J. (1996) Meyerson aujourd'hui, quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In T. Parot (Ed.), *Pour une psychologie historique Écrits en hommage à Ignace Meyerson (193-207)* Paris: PUF.
- Bruner, J. (1999). Infancy and culture: a story. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, et U.J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches* (225-234). Aarhus: Aarhus University Press
- Bruner, J. (2000a). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres* (traduction de *Actual minds, possible worlds*, 1986) Paris: Retz
- Bruner, J. (2000a). Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence (1^{ère} édition anglaise, 1997). In O. Houdé, et C. Meljac (Eds.), *L'esprit piagetien. Hommage international à Jean Piaget* (237-253) Paris: PUF.
- Bruner, J. (2003). Document personnel non publié.
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance* 3, 118-125.
- Cablitz, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance* 2, 118-125.
- Cablitz, G. (2001) *Marquesan-A grammar of space*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät zu Kiel Universität de Kiel (Allemagne). Document non publié.
- Cablitz, G. (2002). *The role of ego and perceptual cues in the acquisition of a local landmark-based absolute system in Marquesan (Oceania, French Polynesia)*. Communication orale non publiée. 16^{ème} congrès de l'International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). Yogyakarta (Indonésie).
- Cablitz, G. (2005). S'orienter aux Marquises, une analyse linguistique des références spatiales du Marquisien. In Collectif, *L'espace-temps. Bulletin du Larsh*, 2, 163-206. Papeete: Au Vent Des Iles
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Calvet, L.-J. (1984). *La tradition orale*. «Que Sais-Je?» no2122. Paris: PUF.
- Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Carey, S. and Spelke, E. (1994). Domain-specific knowledge and conceptual change. In L. Hirschfeld et S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: do-*

- main-specificity in culture and cognition* (169-200). New York: Cambridge University Press.
- Cavalli-Sforza, L. (1996). *Gènes, peuples et langues*. Paris: Odile Jacob.
- Cavazza, M. (1993). Modèles mentaux et sciences cognitives. In M.-F. Ehrlich, H. Tardieu, et M. Gavazza (Eds.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations* (121-141). Paris: Masson.
- Changeux, J.-P. (2002) *L'homme de vérité*. Paris: Odile Jacob.
- Chrea, C., Valentin, D., Sulmont-Rossé, C., Hoang Nguyen, D. and Abdi, H. (2005). Semantic, typicality and odor representation: a cross-cultural study. *Chemical Sense*, 30 (1), 37-49.
- Chrea, C., Valentin, D., Sulmont-Rossé, C., Ly Mai, H., Hoang Nguyen, D. and Abdi, H. (2004). Culture and odor categorization: agreement between cultures depends upon the odors. *Food Quality and Preference*, 15, 669-679.
- Christophe, A. (2002). L'apprentissage du langage (les bases cérébrales du langage). In Y. Michaud (Ed.), *Université de tous les savoirs. Le cerveau, le langage, le sens Volume 5* (195-213). Paris: Odile Jacob.
- Cizeon, M. et Hienly, M. (1983) *Tahiti, côté montagne*. Papeete: Haere Po No Tahiti.
- Clanet, C. (1990) *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail.
- Clarke, R. (2005). *Il était une fois le temps*. Paris: Tallandier.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline* (3rd edition, 1998). Cambridge and London. Harvard University Press
- Cosmides, L. and Tooby, J. (1994). Origins of domain specificity: the evolution of functional organization. In L. Hirschfeld and S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: domain-specificity in culture and cognition* (85-116). New York: Cambridge University Press.
- Côté, L. and Bornstein, M. (2003). Cultural and parenting cognitions in acculturating cultures: 1 cultural comparisons and developmental continuity and stability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (3), 323-349.
- Cottureau-Reiss, P. (2001). Langages d'espace. l'exemple kanak. In C. Saba-

- lier, et P. Däsen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (159-168). Paris: l'Harmattan.
- Coutréges, S. (2006) *Effet d'une induction verbale sur le choix d'un cadre de référence spatial chez de jeunes adultes de culture française*. Mémoire de recherche non publié (dir. B. Troader). Université de Toulouse-Le Mirail.
- Cuche, D. (2002). Nouveaux regards sur la culture. l'évolution d'une notion en anthropologie. In N. Journet (Ed.), *La culture. De l'universel au particulier* (203-212). Paris: Sciences Humaines.
- Dalai-Lama (2000). *Le pouvoir de l'esprit. Entretiens avec des scientifiques* (traduction de *Consciousness at the crossroads. Conversations with the Dalai-lama on brain science and buddhism*, 1999). Paris: Fayard.
- Danziger, E. (1997). La variation inter-langues dans l'encodage sémantique et cognitif des relations spatiales. quelques réflexions sur les données du maya mopan. In C. Fuchs et S. Robert (Eds.), *Diversité des langues et représentations cognitives* (58-80). Paris: Ophrys.
- Danziger, E. (2001). Cross-cultural studies in language and thought: is there a metalanguage? In C. Moore and H. Mathews (Eds.), *The psychology of cultural experience* (199-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Däsen, P. (1975). Concrete operational development in three cultures. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 6 (2), 156-172.
- Däsen, P. (1993). L'ethnocentrisme de la psychologie. In M. Rey-Von Allmen (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (155-174). Paris: l'Harmattan.
- Däsen, P. (1997) Piaget, entre relativisme et universalité. In C. Meljac et R. Voyazopoulos (Eds.), *Piaget après Piaget. Evolution des modèles, richesse des pratiques*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Däsen, P. (2000). Approches interculturelles. acquis et controverses. In P. Däsen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en Sciences de l'Éducation?* (7-28) Numéro spécial. *Raisons Éducatives*, 1-2. Bruxelles: De Boeck Université.
- Däsen, P. (2001a) La méthode comparative. un luxe anglophone? *Bulletin de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*, 36, 68-74

- Dasen, P. (2001b). Plaidoyer pour une méthode comparative. In M. Lahlou et G. Vinsonneau (Eds.), *La psychologie au regard des contacts de cultures* (361-390). Limonest: L'Interdisciplinaire.
- Dasen, P. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural psychology: an attempt at integration. In T. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: theory, research, and applications* (128-165). New Delhi: Sage India.
- Dasen, P., Barthélémy, D., Kan, E., Kouamé, K., Daouda, K., Adjè, K. et Assandé, N. (1985). A'glouélé, l'intelligence chez les Baoulés. *Archives de Psychologie*, 53, 293-324.
- Dasen, P. and de Ribeaupierre, A. (1987). Neopiagetian theories: cross-cultural and differential perspectives. *International Journal of Psychology*, 22, 793-832.
- Dasen, P., Mishra, R. and Niraula, S. (2000) *Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks*. Communication orale. The congrès de L'International Association for Cross Cultural Psychology (IACCP), Pultusk (Pologne).
- Dasen, P., Mishra, R. and Niraula, S. (2004). The influence of schooling on cognitive development: spatial language, encoding, and concept development in India and Nepal. In B. Setiadi, A. Supratiknya, W. Lonner et Y. Poortinga (Eds.), *Ongoing themes in psychology and culture* (223-237). Yogyakarta: IACCP.
- Dasen, P., Mishra, R., Niraula, S. et Wassmann, J. (2006) Développement du langage et de la cognition spatiale géocentrique. *Enfance*, 2, 146-158.
- Datta, P., Poortinga, Y. and Maroon, A. (2003). Parent care by Indian and Belgian caregivers in their roles of daughter/ daughter-in-law. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (6), 736-749.
- Davidoff, J., Davies, I. and Roberson, D. (1999). Colour categories in a stone-age tribe. *Nature* 398, 203-204.
- Davies, I., Corbett, G., McGurk, H. and Jerrett, D. (1994). A developmental study of the acquisition of colour terms in Setswana. *Journal of Child Language*, 21, 693-712.
- De Bovis, E. (1975). *Etat de la société tabitiennne à l'arrivée des Européens*

- (1ère édition, 1855). Publication n°4. Papeete: Société des Etudes Océaniques.
- Dehaene, S. (1997). *La fosse des maths*. Paris: Odile Jacob.
- Deleau, M. (Ed.) (1999). *Psychologie du développement*. Rosny: Bréal.
- Delhomme, P. et Meyer, F. (1997). *Les projets de recherche en psychologie sociale. Méthodes et techniques*. Paris: Armand Colin.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris: PUF.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (traduction de *From anxiety to method in the behavioral sciences*, 1967). Paris: Flammarion.
- Diakidoy, I.-A., Vosniadou, S. and Hawks, J. (1997). Conceptual change in astronomy: models of the earth and of the day/night cycle in American-Indian children. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (2), 159-184.
- Diamond, J. (2000). *De l'inégalité parmi les sociétés. Essai sur l'homme et l'environnement dans l'histoire* (traduction de *Guns, germs, and steel*, 1997). Paris: Gallimard.
- Disessa, A. (1993). Towards an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, 10 (2-3), 105-225.
- Doise, W. (Ed.) (1979) *Expériences entre groupes*. Paris: Ehes et Mouton.
- Dokic, J. and Pachieric, E. (2006). On the very idea of a frame of reference. In M. Hickmann et S. Robert (Eds.), *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories* (259-280). Amsterdam: John Benjamins.
- Donald, M. (1999). *Les origines de l'esprit moderne. Trois étapes dans l'évolution de la culture et de la cognition* (traduction de *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition*, 1991). Paris et Bruxelles: De Boeck Université.
- Doron, R. et Parot, F. (Eds.) (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: PUF.
- Draperi, P. (1988). Tahiti ou le tiers-monde sous l'empire du mythe. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniques*, 244, tome XX, n° 3-9.
- Drozda-Senkowska, F. (1999). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris: Armand Colin.

- Durand, D. (1979). *La systémique* (9e édition, 2002). «Que sais-je?» n° 1795. Paris: P.U.F.
- Eco, U. (1988). *Le signe. Histoire et analyse d'un concept* (traduction de Segno, 1973) Paris: Labor.
- Esshai, A. (2005). *Critique de la psychologie interculturelle*. Fez: InFu-Prinat.
- Fagan, B. (1998). *Clash of cultures. Second edition*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Podor, J. (1986). *La modularité de l'esprit. Essai sur la psychologie des facultés* (traduction de *The modularity of mind. An essay on faculty psychology*, 1983). Paris: Editions de Minuit.
- Podor, J. (2007). *L'esprit ça ne marche pas comme ça. Portée et limites de la psychologie computationnelle* (traduction de *The mind doesn't work that way*, 2000). Paris: Odile Jacob.
- Pougeyrollas, P. (1997). *Toutes les cultures se valent-elles?* Paris: Pleias Feux.
- Fransse, P. (1957). *Psychologie du temps* (2e édition, 1967). Paris: P.U.F.
- Francini, P. (1993) *Méris*. Paris: François Berteon.
- Frappart, S. (2006). *Compréhension de la forme de la Terre et du cycle jour, nuit. impact de la dimension du modèle et cohérence entre les réponses*. Mémoire de recherche non publié (dir. B. Troaect et V. Frède.). Université de Toulouse-Le Mirail.
- Frontier, S. (1999). *Les écosystèmes*. «Que Sais-Je?» n° 3481 Paris: P.U.F.
- Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45
- Gauvain, M. (1998). Historical footprints of psychological activity. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 32 (3), 10-15
- Gauvain, M. (1998). Historical footprints of psychological activity. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 32 (3), 10-15
- Gauvain, M. (2001a). *The social context of cognitive development*. New York: The Guilford Press.
- Gauvain, M. (2001b) Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126-143.
- Georgas, J., Van de Vijver, F. and Berry, J. (2004). The ecocultural framework, ecosocial indices, and psychological variables in cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35 (1), 74-96.

- Godelier, M. (1996) *La production des Grands Hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée* (1ère édition, 1982). Paris: Fayard.
- Gossehn, G. et Ossebi, H. (Eds.) (1994). *Les sociétés pluriculturelles*. Paris: l'Harmattan.
- Gottret, G. (2001). Sens de la recherche interculturelle en psychologie: le cas des recherches dans les Andes et le Chaco bolivien. In C. Sabatier et P. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (53-69). Paris: l'Harmattan.
- Greenfield, P. (1997). Culture as process. empirical methods for cultural psychology. In J. Berry, Y. Poortinga, et J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Volume 1. Theory and method* (201-346). Boston: Allyn and Bacon.
- Greenfield, P. (2000). Culture and universals. integrating social and cognitive development. In L. Nucci, G. Saxe and E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (231-277). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Greenfield, P. (2002). The mutual definition of culture and biology in development. In H. Keller, Y. Poortinga and A. Scholmerich (Eds.), *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development* (57-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenfield, P., Keller, H., Fuligni, A. and Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.
- Greenfield, P., Maynard, A. and Childs, C. (2003). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantan Maya children. *Cognitive Development*, 18, 455-487.
- Gruzinski, S. (1999). *La pensée métisse*. Paris: Fayard.
- Guidetti, M. (2002) *Les étapes du développement psychologique*. Paris: Armand Colin.
- Guidetti, M. (2003) *Pragmatique et psychologie du développement. Comment communiquent les jeunes enfants*. Paris: Belin.
- Guidetti, M., Lallemand, S. et Morel, M.-F. (1997). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Approche comparative*. Paris: Armand Colin.
- Hall, E. (1984). *Le langage silencieux*. Paris: Seuil.

- Harris, P. and Koenig, M. (2006) Trust in testimony: how children learn about science and religion. *Child Development*, 77 (3), 505-524.
- Hassan, F. (2002). *Cultural diversity and the prospect of peace-building through sharing a we-world*. Conférence d'ouverture. 16e congrès de l'International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), Yogyakarta (Indonésie).
- Hassan, F. (2004). Cultural diversity and the prospect of peace-building through sharing a we-world. In B. Setiadi, A. Supratiknya, W. Lanier and Y. Poortunga (Eds.), *Ongoing themes in psychology and culture* (41-54). Yogyakarta: IACCP.
- Hatano, G. et Wertsch, J. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: the constitutions of culture in mind. *Human Development*, 44, 77-83.
- Hayward, J. et Varela, F. (Eds.) (1995). *Passerelles. Entretiens avec le Dalaï-Lama sur les sciences de l'esprit* (traduction de *Gentle bridges. Conversations with the Dalai-Lama on the sciences of mind*, 1992). Paris: Albin Michel.
- Hirschfeld, L. and Gelman, S. (Eds.) (1994) *Mapping the mind Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Horton, R. (1990a). La pensée traditionnelle africaine et la science occidentale. In Les Cahiers de l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED) *La pensée métisse. Croyances africaines et rationalité occidentale en questions* (45-67) Paris: PUF.
- Horton, R. (1990b) Tradition et modernité revisitées. In Les Cahiers de l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED), *La pensée métisse. Croyances africaines et rationalité occidentale en questions* (69-124). Paris: PUF.
- Houdé, O. (1998). Compétence, performance. In O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust, et F. Rustier (Eds.), *Vocabulaire de sciences cognitives* (94) Paris. PUF.
- Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. «Que Sais-Je?» n° 369. Paris. PUF.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild* Cambridge: MIT Press.

- Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37, 1555-1577.
- Inhelder, B. et Cellérier, G. (Eds.) (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherche sur les microgénéralités cognitives*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Jahoda, G. (1984). Do we need a concept of culture? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 139-151.
- Jahoda, G. (1989). *Psychologie et anthropologie*. Paris: Armand Colin.
- Jahoda, G. (1995a) The ancestry of a model. *Culture and Psychology*, 1 (1), 11-24.
- Jahoda, G. (1995b). Piéron et l'anthropologie psychologique. *Bulletin de Psychologie*, 419, 243-249.
- Jahoda, G. (2002). The shifting sands of «cultures». In P. Boski, J. Van de Vijver and A.M. Chodynicka (Eds.), *New Directions in Cross-Cultural Psychology* (91-106). Varsovie: Polish Psychological Association.
- Johnson-Laird, P. (1993). La théorie des modèles mentaux, In M-F. Ehrlich, H. Tardieu, et M. Cavazza (Eds.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentatives* (1-22) Paris: Masson
- Jose, P., Huntsinger, C., Huntsinger, P. and Liaw, F.-R. (2000). Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (6), 677-702.
- Journet, N. (Ed.) (2002). *La culture De l'universel au particulier*. Paris: Sciences Humaines.
- Kagan, J. (2000). *Des idées reçues en psychologie* (traduction de *Three seductive ideas* 1998) Paris: Odile Jacob.
- Kagitçibasi, Ç. (1996). *Family and human development across cultures. A view from the other side*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kagitçibasi, Ç. (1996). *Family and human development across cultures. A view from the other side*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kagitçivasi, Ç. (1997). Individualism and collectivism. In J. Berry, M. Segall and Ç. Kagitçibasi (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology Volume 3. Social behavior and applications* (1-49). Boston: Allyn and Bacon

- Keller, H., Dzeaye Yuvsy, R. and Voelker, S. (2002). The role of motor stimulation in parental ethnotheories. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (4), 398-414.
- Keller, H., Papaligoura, Z., Kuensemueller, P., Voelker, S., Papacliou, C., Lohaus, A., Lamm, B., Kokkinaki, T., Chryssikou, E. and Mousouli, V. (2003). Concepts of mother-infant interaction in Greece and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (6), 677-689.
- Keller, H., Poortinga, Y. and Scholmerich, A. (Eds.) (2002). *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, U. and Berry, J. (Eds.) (1993). *Indigenous psychology. Research and experience in cultural context*. Newbury Park: Sage Publications.
- Klein, E. (2002). *Le temps existe-t-il?* Paris: Le Pommer
- Klein, E. (2003). *Les tactiques de Chronos* Paris: Flammarion
- Krewer, B. (1993). Psychologie transculturelle ou psychologie culturelle: l'homme entre une nature universelle et des cultures spécifiques. In F. Tanon et G. Vermès (Eds.), *L'individu et ses cultures* (79-90). Paris: L'Harmattan.
- Krewer, B. et Dasen, P. (1993). La relation psychisme-culture: un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. In F. Tanon et G. Vermès (Eds.), *L'individu et ses cultures* (53-61). Paris: L'Harmattan.
- Krewer, B. et Jahoda, G. (1993). Psychologie et culture: vers une solution du «Babel»? *International Journal of Psychology*, 28, 367-375.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New-York: Basic Books
- Lancy, D. (1996). *Playing on the mother-ground. Cultural routines for children's development*. New York: The Guilford Press.
- Langlet, T.-T. (1997). L'enfant au Viêt-Nam. In F. Blanchon (Ed.), *Asie. IV. Enfances* (391-412). Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Laplantine, V. (1995). *L'anthropologie* (1ère édition, 1987). Paris: Payot et Rivages.
- Latouche, S. (1999). Présentation. *Le retour de l'ethnocentrisme. Purification*

ethnique versés universalisme canabale. Numéro spécial de la revue du *Mauis semestrielle (no 13)*. Paris: La Découverte/ M.A.U.S.S.

- Lautrey, J. (2007). La mesure des performances intellectuelles. In Y. Michoud (Ed.), *Qu'est-ce que la vie psychique?* (157-186). Paris: Odile Jacob.
- Lautrey, J., et Rodríguez-Tomé, H. (1976). Etudes interculturelles de la notion de conservation. In M. Reuchlin (Ed.), *Cultures et conduites* (247-281). Paris: PUF.
- Laval, V. (2002). *La psychologie du développement. Modèles et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Lecuyer, R. (Ed.) (2004). *Le développement du nourrisson. Du cerveau au milieu social et du fœtus au jeune enfant*. Paris: Dunod.
- Lefort, M. et Ysos, L. (2002). *L'espace d'un instant. Approche interculturelle et développementale des représentations spatialisées du temps*. Rapport de recherche non publié (dir. B. Troude). Université de Toulouse-Le Mirail.
- Lehalle, H. et Merlier, D. (2002). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence. Cours et exercices*. Paris: Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1: des fondements*. Paris: ESF.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Le constructivisme. Tome 2: des épistémologies*. Paris: ESF.
- Testel, D. (2001). *Les origines animales de la culture*. Paris: Flammarion.
- Levinson, S. (1996). Frames of reference and Molyneux's question: crosslinguistic evidence. In P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel, et M. Garrett (Eds.), *Language and space* (109-169). Cambridge: MIT Press.
- Levinson, S. (2003). *Space in language and cognition. Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: MIT Press.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire* (réédition, 1987). Paris: Denoel.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris: Plon.
- Levy, R. (1973). *Tubitiens. Mind and experience in the Society Islands*. Chicago: Chicago University Press.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. et Schadron, G. (1966). *Sidéotypes et cognition sociale*. Liège: Mardaga.

- Li, C., Nuttall, R. and Zhao, S. (1999). The effect of writing chinese characters on success on the water-level task. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (1), 91-105
- Li, J. (2002). A cultural model of learning: chinese «heart and mind for wanting to learn». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (3), 248-269.
- Li, P. and Gleitman, L. (2002). Turning the tables: language and spatial reasoning. *Cognition*, 84, 265-294.
- Liauzu, C. (1992). *Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale Anthologie critique*. Paris: Syros/Alternatives.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T. and Tomasello, M. (2006). 12- and 18-month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development*, 7 (2), 173-187.
- Majid, A., Bowerman, M., Kita, S., Haun, D. and Levinson, S. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences* 8 (3), 108-114.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages. Mythe et réalité. Suivi de Itard J., Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*. Paris: Union Générale d'éditions.
- Martin, M. A. (1997). Les enfants du Cambodge: de la tradition à la modernité. In F. Blanchon (Ed.), *Asie. IV. Enfances* (311-336). Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Matsumoto, D. (ED.) (2001). *The handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Maturana, U. et Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine* (traduction de *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding*, 1992). Paris: Addison-Wesley.
- Maynard, A. et Greenfield, P. (2006). Le rôle des outils et des artefacts culturels dans le développement cognitif, *Enfance*, 2, 135-145.
- Mazellier, P. (vers 1965). *Tahiti*. Paris: Rencontre.
- McNaughton, S. (1996). Ways of parenting and cultural identity. *Culture et Psychologie*, 2 (2), 173-201.
- Méhier, J. et Dupoux, E. (1990). *Nature humaine*. Paris: Odile Jacob.

- Men (2001). *Évaluation et aide aux apprentissages en Grande Section de maternelle et au Cours Préparatoire*. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de la programmation et du développement (<http://www.education.gouv.fr/banquoutils>).
- Meyerson, I. (2000). *Existe-t-il une nature humaine? Psychologie historique, objective, comparative* (textes rédigés en 1974-1975). Paris: Sanofi-Synthelabo.
- Mishra, R., Dasen, P. and Niraula, S. (2003). Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks. *International Journal of Psychology*, 38 (6), 366-383.
- Montangero, J. (1977). *La notion de durée chez l'enfant de 5 à 9 ans*. Paris: PUF.
- Montangero, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'Année Psychologique*, 84, 433-460.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience* (nouvelle édition, 1990). Paris: Fayard.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe* (6^e édition) Paris: ESF.
- Moro, M.-R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris: La Découverte.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nobes, G. and Panagiotaki, G. (2005). *Think global, draw local. misconceptions in children's and adults' understanding of the earth*. Document non publié.
- Nobes, G., Martin, A. and Panagiotaki, G. (2005). The development of scientific knowledge of the Earth. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 47-64.
- Nobes, G., Moore, D., Martin, A., Clifford, B., Butterworth, G., Panagiotaki, G. and Siegal, M. (2003). Children's understanding of the earth in a multicultural community: mental models or fragments of knowledge? *Developmental Science*, 6 (1), 72-85.
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs, *Raisons Pratiques*, 4, 15-34.
- Nunez, R. (1999). Could the future taste purple? Reclaiming mind, body and cognition. *Journal of Consciousness Studies*, , 41-60.

- Nunez, R. and Sweester, F. (2001). *Spatial embodiment of temporal metaphors in Aymara: blending source-domain gesture with speech*. Communication orale. Proceedings of the 7th International Linguistics Conference (249-250). Santa Barbara: University of California.
- Orhac, C. et Orliac, M. (1986). *Des dieux regardent les études. Les derniers secrets de l'île de Pâques*. Paris: Grallimard.
- Ozanne-Rivière, F. (1997). Systèmes d'orientation: quelques exemples australiens. In C. Faras et S. Robert (Eds.), *Diversité des langues et représentations cognitives* (81-92). Paris: Ophrys.
- Panagiotaki, G., Nohes, G. and Robin, B. (2006a). Is the world round or flat? Children's understanding of the earth. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (2), 124-141.
- Panagiotaki, G., Nohes, G. and Robin, B. (2006b). Children's representations of the earth: a methodological comparison. *British Journal of Developmental Psychology*, 3 (2), 353-372.
- Pandey, J. (1996). Coda. In J. Pandey, D. Sinha and D. Bhawuk (Eds.), *Asian contributions to cross-cultural psychology* (357-361). New Delhi: Sage Publications.
- Panoff, M. (1989). *Tahiti métisse*. Paris: Denoël.
- Panoff, M. (1993). *Les frères ennemis. Roger Caillois et Claude Lévi-Strauss*. Paris: Payot.
- Pederson, E. (1995). *Les frères ennemis. Roger Caillois et Claude Lévi-Strauss*. Paris: Payot.
- Pederson, E. (1995). Language as context, language as means: spatial cognition and habitual language use. *Cognitive Linguistics*, 6, 33-62.
- Peltzer, L. (1998). Représentation et structuration de l'espace en tahitien. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniques*, 276, 2-26.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant* (6e édition, 1977). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant* (2e édition, 1973). Paris: PUF.
- Piaget, J. (1904?). *La représentation du monde chez l'enfant* (3e édition, 1996). Paris: PUF.
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant* (8e édition, 1996). Paris: PUF.

- Piaget, J. (1966). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *International Journal of Psychology* 1 (1), 3-13.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1941). *Le développement des quantités chez l'enfant Conservation et atomisme*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *la psychologie de l'enfant* (édition «Quadrige», 2004). Paris: PUF.
- Pico, P., Soares, M. et Vincent, J.-D. (2003). *Qu'est-ce que l'humain?* Paris: Le Pommier.
- Poian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard.
- Poortinga, Y. (1993). La psychologie interculturelle et la démythification de la «culture». In F. Janon et G. Vermès (Eds.) *L'individu et ses cultures* (98-111). Paris: l'Harmattan.
- Popper, K. (1998). *Des sources de la connaissance et de l'ignorance* (1ère édition allemande, 1963; 1ère édition française, 1985). Paris: Payot et Rivages.
- Popper, K. (2000). *A la Recherche d'un monde meilleur. Essais et conférences* (traduction de *Auf der suche nach einer besseren welt*, 1984). Monaco: Le Rocher.
- Premack, D., et Premack, A. (2003). *Le bébé, le singe et l'homme* (1ère édition anglaise, 2003). Paris: Odile Jacob.
- Pyysiäinen, J. (2002) Ontology of culture and the study of human behavior, *Journal of Cognition and Culture*, 2 3, 167-182.
- Ratner, C. (1997) *Cultural psychology and qualitative methodology. Theoretical and empirical considerations*. New York and London: Pelnum Press.
- Ratner, C. (2000). Outline of a coherent, comprehensive concept of culture. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 34 (1-2), 5-11.
- Ravmovich, E.P. et Tassar, E.F.D.O. (2001). Modèles d'étude du développement et leurs implications pour le futur. In C. Sabatier et P. Duser, (Eds.), *Cultures, développement et éducation, Autres enfants, autres écoles* (71-81). Paris: l'Harmattan.
- Ricard, M. et Thuan, T.x. (2000). *L'infini dans la paume de la main. Du Big Bang à l'éveil*. Paris: Naïfayard.

- Richelle, M. (1993). *Du nouveau sur l'esprit? Et autres questions en suspens*. Paris: PUF.
- Rigoulet, D. (1991). Idéologie. In P. Bonte et M. Izard (Eds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (345-347) (2e édition, 1992) Paris: PUF.
- Rist, G., Lahive D'Épinay, C. et Perren, D. (1978). *Regards blancs sur visages noirs*. Genève: CETIM.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky* (traduction de l'espagnol). Liège: Mardaga.
- Roberson, D., Davidoff, J. and Davies, I. (2000). Color categories are not universal: replications and new evidence from a stone-age culture. *Journal of Experimental Psychology*, 129 (3), 369-398.
- Robin, F. (2002). Production et coordination des termes spatiaux entre 6 et 9 ans. *Enfance*, 4, 363-379
- Rodríguez-Tomé, H. et Banaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris: PUF.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A. and Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8).
- Rohner, R. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 111-138.
- Rondal, J. et Esperet, E. (Eds.) (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Hayen: Mardaga.
- Rouby, C., Thomas-Danguin, T., Sicard, G., Vigouroux, M., Jiang, T., Portevineau, J. et Issanchou, S. (2005) Influence du contexte sémantique sur la performance d'identification d'odeurs. *Psychologie Française*, 50, 225-239.
- Sohatier, C. et Dasen, P. (Eds.) (2001). *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autre écoles*. Paris: L'Harmattan.
- Samarapungavan, A., Vosniadou, S. and Brewer, W. (1996). Mental models of the earth, sun and moon: Indian children's cosmology. *Cognitive Development*, 11, 491-521.

- Saraswathi, T S et Ganapathy, H. (2002). Indian parent's ethnotheories as reflections of the Hindu scheme of child and human development. In H. Keller, Y. Pourtinga and A. Scholemrich (Eds.), *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development* (79-88). Cambridge University Press
- Saura, B (1998). *Des Tahitiens, des Français, et leurs représentations réciproques aujourd'hui Essai*. Papeete: Christian Gleiza?
- Saxe, G (1982). Developing forms of arithmetical thought among the Oksapmin of Papua New Guinea, *Developmental Psychology*, 18 (4), 583-594.
- Saxe, G. (1985). Effects of schooling on arithmetical understandings: studies with Oksapmin children in Papua New Guinea. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), 503-513.
- Saxe, G. (1988). The mathematics of child street vendors, *Child Development*, 59, 1415-1425
- Schultz, J., Saljo, R. and Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, 44, 103-118.
- Searle, J. (1995). *La redécouverte de l'esprit* (traduction de *The mystery of consciousness*, 1977). Paris: Gallimard.
- Searle, J. (1999). *Le mystère de la conscience* (traduction de *The mystery of consciousness*, 1977). Paris: Odile Jacob.
- Searle, J. (2004) *Mind. A brief introduction*. New York et Oxford: Oxford University Press.
- Segall, M. (1984) More than we need to know about culture, but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 153-162.
- Segall, M. (1993). Why is there still racism if there is no such thing as «race»? In W. Lonner, D. Dinnel, D. Forgays and S. Hayes (Eds.). *Merging past, present, and future in cross-cultural psychology* (14-26). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Serres, M. (2001). *Hominescence*. Paris: Le Pommier.
- Serres, M (2002). *En amour, sommes-nous des bêtes?* Paris: le Pommier
- Serres, M. (2003). *L'imundescent*. Paris: Le Pommier.
- Shayegan, D. (2001). *La lumière vient de l'Occident. le réenchantelement du monde et la pensée nomade*. Paris. Editions de l'Aube.

- Siegal, M., Hutterworth, G. and Newcombe, P. (2004). Culture and children's cosmology. *Developmental Science*, 7 (3), 308-324.
- Siegfried, A. (195). *L'âme des peuples*. Paris: Hachette
- Smith, I. et Vonèche, J. (Eds.) (2006). *Norms in human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. (2004). Nations, cultures, and individuals: New perspectives and old dilemmas. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35 (1), 6-12.
- Sperber, D. (1996) *La contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture*. Paris: Odile Jacob.
- Sperber, D. et Hirschfeld, J. (1999). Culture, cognition, and evolution. In R. Wilson et F. Keil (Eds.), *MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (cxi-cxxxi). Cambridge: MIT Press.
- Saraswathi, T.S. and Dasen, P. (1997). Introduction to volume 2. In J. Berry, P. Dasen and T.S. Saraswathi (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 2. Basic processes and human development* (ccv-xxxvii). Boston: Allyn et Bacon.
- Stigler, J., Shweder, R. et Herdt, G. (Eds.) (1993) *Cultural psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Super, C., et Harkness, S. (1997) The cultural niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569
- Super, C. et Harkness, S. (1997) The cultural structuring of child development. In J. Berry, P. Dasen et T. Saraswathi (Eds). *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 2. Basic processes and human development* (1-39). Boston: Allyn et Bacon.
- Taguieff, P.-A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris. Gallimard.
- Taguieff, P.-A. (1997). *Le racisme*. Paris: Flammarion.
- Tamir, E.B., Idriissi, M.H., Ezzarhouni, N., Zakour, M., Echbihi, H., Chaik, H., Kallad, M. et El Ouahhah, A L. (2003). *Al jadid fi al itina-tya [Les nouveautés en Histoire-Géographie. Le livre de l'élève. 4^e année de l'enseignement primaire]*. Rabat: Dar Naqch Al Maarifa.
- Tartas, V. (2001). The development of systems of conventional time: a

- study of the appropriation of temporal locations by four-to-ten year old children. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (2), 197-208.
- Tavassoli, N. (2002). Spatial memory for Chinese and English. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (4), 415-431.
- Thommen, E. et Lambert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris: Belin.
- Tuan, T.Y. (1988). *La mélodie secrète. Et l'homme cria l'univers*. Paris: Gallimard.
- Tomasello, M. (1996). The child's contribution to culture: a commentary on Toomela. *Culture et Psychologie*, 2 (3), 307-318.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2001). Cultural transmission: a view from chimpanzees and human infants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (2), 135-146.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., et Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Tourrette, C. (1999). La méthode longitudinale en psychologie développementale. In J.-P. Rossi, P. Crombè, R. Lécuyer, M.-G. Pêcheux, et C. Tourrette. *La méthode expérimentale en psychologie (1717-253)*. Paris: Dunod.
- Tourrette, C. et Gaudelli, M. (1994). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent* (2e édition, 1998). Paris: Armand Colin.
- Troadee, B. (1994). Demi-Tahitiens: Tahitiens et Demi à la fois? Une approche psychologique de l'identité polynésienne d'aujourd'hui. *Psychologie et Éducation*, 18, 43-65.
- Troadee, B. (1988). *Psychologie du développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Troadee, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris: Armand Colin.
- Troadee, B. (2001a). Le modèle écoculturel: une cadre pour la psychologie culturelle comparative. *Journal International de Psychologie*, 36, 53-64.

- Troadee, B. (2000b). *Approche culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigmes complémentaires*. Communication orale non publiée. VIII^e Congrès international de l'Association pour la Recherche Inter Culturelle (ARIC), Genève (Suisse).
- Troadee, B. (2002). *When language makes ecological directions change. a developmental study of spatial orientation among Polynesian and French children*. Communication orale non publiée. 16^e congrès de l'International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). Yogyakarta (Indonésie)
- Troadee, B. (2003a). Le développement de la représentation de l'espace à Tahiti: variabilité du côté mer et du côté montagne. *Journal de la Société des Océanistes*, 116, 25-37.
- Troadee, B. (2003b) Point de vue sur l'interculturel: les schémas d'un psychologue du développement cognitif. *Bulletin de Psychologie* 56 (1), 463, 3-21.
- Troadee, B. (2003c) L'interculturel, le risque d'un nouvel ethnocentrisme? *Bulletin de l'Association pour la Recherche Inter Culturelle (ARIC)*, 38, 87-116.
- Troadee, B. (Ed.) (2006a). *Cultures et développement cognitif*. Numéro thématique, *Enfance*, 2. Paris: PUF.
- Troadee, B. (2006b). La relation entre culture et développement cognitif: une introduction. *Enfance*, 2, 108-117
- Troadee, B. et Martmot, C. (2003). *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris: Belin.
- Troadee, B., Martmot, C. and Cottereau-Reiss, P. (2002). The cross-cultural study of diversity in cognitive development: categorization and space. In P. Buski, F. Van de Vijver, et A.M. Chodynicka (Eds.), *New directions in cross-cultural psychology* (243-258). Varsovie: Polish Psychological Association.
- Troadee, B. et Ysas, L. (2003). *Le développement de la représentation du temps chez l'enfant de culture française, et franco-maghrébine (Toulose, France)*. Communication orale. 9^e congrès international de l'Association pour la Recherche Inter Culturelle (ARIC), Amiens (France).
- Troadee, B., Zarlbouch, B., et Frède, V. (en préparation). Artéfact culturel

- et production de connaissances relatives à la forme de la Terre, au Maroc. *European Journal of Psychology of Education*.
- Tversky, B., Kugelmass, S. et Winter, A. (1991). Cross-cultural and developmental trends in graphic productions. *Cognitive Psychology*, 23, 515-557.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.
- Van de Vijver, F. and Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. In J. Berry, Y. Poortinga and J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 1. Theory and method* (257-300). Boston: Allyn et Bacon.
- Varela, F. (1989). *Connaître. Les sciences cognitives. Tendances et perspectives* (traduction de *Cognitive science. A cartography of current ideas*, 1988). Paris: Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine* (traduction de l'anglais). Paris: Seuil.
- Vauclair, J. (1988). *L'homme et le singe. Psychologie comparée*. Paris: Flammarion.
- Vauclair, J. (2002). L'intelligence de l'animal. In Y. Miccaud (ED.), *Université de tous le savoirs. Le cerveau, le langage, le sens. Volume 5* (163-178) Paris: Odile Jacob.
- Vauclair, J. (2004). *Développement du jeune enfant. Matricité, perception, cognition*. Paris: Belin.
- Veyre, M. (2000). *Direction de traitement horizontal utilisé lors d'activités motrices et cognitives, en fonction de la direction d'écriture apprise et utilisé ainsi que de la latéralité*. Rapport de recherche non publié (dir. J. Retschitzki). Université de Fribourg (Suisse)
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Von Glasersfeld, E. (1997). Homage to Jean Piaget. *Irish Journal of Psychology*, 18 (2), 293-306.
- Von Glasersfeld, E. (1999). How do we mean? A constructivist sketch of semantics. *Cybernetics and Human Knowing*, 6 (1), 9-16.
- Von Glasersfeld, E. (2005). Thirty years radical constructivism. *Constructivist Foundations*, 1 (1), 9-12

- Vosniadou, S. (1994). Universal and culture-specific properties of children's mental models of the Earth. In L. Hirschfeld and S. Gelman (Eds.), *Mapped the mind. Domain specificity in cognition and culture* (412-430). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vosniadou, S. and Brewer, W. (1992). Mental models of the Earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.
- Vosniadou, S. and Brewer, W. (1994). Mental models of the day-night cycle. *Cognitive Science*, 18, 123-183.
- Vosniadou, S., Skopeliti, I. and Ikospentaki, K. (2004). More on the development of children's knowledge about the earth and the day-night cycle: theoretical and methodological issues. *Cognitive Development*, 19, 203-222.
- Vosniadou, S., Skopeliti, I. and Ikospentaki, K. (2005). Reconsidering the role of artifacts in reasoning: children's understanding of the globe as a model of the Earth. *Learning and Instruction*, 15, 333-351.
- Veignaud, P. (2001). Evaluation sans frontières: comparaisons interculturelles et évaluations dans le domaine de la cognition. In M. Hutteau (Ed.), *Les figures de l'intelligence* (79-115). Paris: EAP.
- Vygotski, L. (1934,1985) *Pensée et langage* (traduction de *Myslenie i rec'*, 1934; 2e édition française, 1992). Paris: Editions Sociales.
- Vygotsky, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire (1ère édition russe, 1935). In B. Schneuwly et J.-P. Brunckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (95-117). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Wang, S. and Tams-LeMonda, C. (2003). Do child-rearing values in Taiwan and the United States reflect cultural values of collectivism and individualism? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (6), 629-642.
- Warneken, F., Chen, F. and Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77 (3), 640-663.
- Warneken, F. and Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303.
- Wassenaar, J. (1994) The Yupno as post-newtonian scientists. The question of what is «natural» in spatial description. *Afan*, 29, 1-34.

- Wassmann, J. (1995). The final requiem for the omniscient informant? An interdisciplinary approach to everyday cognition. *Culture and Psychology*, 1 (2), 167-201.
- Wassmann, J. and Dasen, P. (1998). Balinese spatial orientation: some empirical evidence for moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute, incorporating Man* (N.S.), 4, 689-711.
- Wassmann, J. and Dasen, P. (2006). How to orient yourself in Balinese space: combining ethnographic and psychological methods for the study of cognitive processes. In J. Straub, D. Seidemann, C. Kölbl and B. Zielke (Eds.), *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology* (351-376). Bielefeld: Transcript.
- Watzlawick, P. (Ed.) (1988). *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir? Contributions au constructivisme* (traduction de Die erfundene Wirklichkeit. Wir wissen wit, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, 1981) Paris: Seuil
- Weber, E. (1989). *Maghreb arabe et Occident français. Jalons pour une (re) connaissance interculturelle*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Wertsch, J. (1985). La médiation de la vie mentale. L.S. Vygotsky et M.M Bakhtine. In B. Schaeuwly et J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (139-168). Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- Whaley, S., Sigman, M., Beewith, L., Coken, S. and Espinosa, M. (2002). Infant-caregiver interaction in Kenya and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (3), 236-247.
- Whorf, B. (1956) The relation of habitual thought and behavior to language. In J. Carroll (Ed.), *Language, thought and reality: essays by B.L. Whorf* (35-270) Cambridge: MIT Press
- Wieviorka, M. (2001). *La différence*. Paris: Balland.
- Wieviorka, M. (Ed.) (1993). *Racisme et modernité*. Paris: La Découverte
- Williams, D. and ISPA, J. (1999). A comparison of the child-rearing goals of Russian and U.S. university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (4), 540-546.
- Winnikamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: PUF.
- Werkman, I. and Reader, W. (2004). *Evolutionary psychology. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358, 749-750.
- Yamaguchi, S. (2002). Cultural psychology and indigenous psychology: are they foes or allies? *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 36 (q-3), 5-13.
- Ysos, L. et Troadec, B. (2005). Etude interculturelle du développement de la représentation spatialisée du temps. *Psychologie et Education*, 2005-3, 27-42.
- Zarhbouch, B. et Troadec, B. (2006). [The effect of the direction of the reading and writing of the language on the specialized representation of the notion of time]. [*Journal of Arab Children (JAC)*], 7 (27), 19-34.
- Zimba, R. (2002). Indigenous conceptions of childhood development and social realities in southern Africa. In H. Keller., Y. Poortinga and A. Scholmerich (Eds.) *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development* (89-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N. et Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, 2, 126-134.

هل يكتسب النمو المعرفي طابعاً ثقافياً؟ لا بد للإجابة على هذا السؤال من الانطلاق من تحليل التحديدات المتعلقة بمفهوم الثقافة. لا شك في أن هذه التحديدات تسمح بالتمييز ما بين مدرستين للأبحاث في مجال علم النفس عبر الثقافي المعاصر: علم النفس الثقافي وعلم النفس عبر الثقافي المقارن. ومهما أظهرت هاتان المدرستان من اختلافات وتباينات إلا أن فرادتهما تكمن في الاهتمام الذي يوليه كل منهما بسياقات التطور البشري وبالتفاعلات القائمة بين هذه السياقات من جهة والفرد من جهة ثانية. واستناداً إلى ما تقدم، يتم دراسة نموذجين مرتبطين بهذه السياقات ألا وهما النموذج البيئي-الثقافي ونموذج كوات النمو. وفي النهاية، تُعرض سلسلة من الأبحاث التي أجريت مؤخراً حول ميادين ثلاثة من المعارف (المكان، الزمان، علم الفلك) بغية اعتماد مقارنة نقدية لهذين النموذجين وإبانتها بالأمثلة والشروح. ويُخلص إلى القول إلى أن الإجابة على السؤال المطروح في عنوان الكتاب الفرعي لا يمكن إلا أن تتأتى عن مسألة "التعقيد" أي عن المنحى المؤيد للتعايش المشترك بين مفهومين نقيضين. وبالتالي، يكتسب علم النفس وما يقترحه من مفهوم النفس البشرية ومفهوم تطورها، وقد ذاع صيت هذه المفاهيم على نحو كبير في مجتمعاتنا، الطابع الثقافي إلا أنها تهدف في الوقت عينه وتسعى إلى الشمولية والكونية.

برتران تروادك، أستاذ محاضر في جامعة تولوز II - لوميراي. يدرس علم النفس الثقافي المطبق على النمو المعرفي، ويجري أبحاثه في إطار مختبر الأبحاث، المعرفة والتواصل والنمو. ألف كتباً عديدة صدرت عن دار نشر أرمان كولان، المنشورات الجامعية في ميراي، وعن دار نشر بيلان (النمو المعرفي). نظريات معاصرة حول الفكر ضمن سياقات، بالتعاون مع كلارا مارتينو).

