

ثنائية اللغة ودورها في نمو المفاهيم عند الطفل حسب

(Lev Vygotsky نظرية فيكوتسكي)

د. التيجاني بن الطاهر

قسم علم النفس وعلوم التربية

والأرطوفونيا

جامعة عمار ثليجي الأغواط

ملخص

يستعرض الباحث في هذا المقال بعض أفكار العالم السوفييتي فيكوتسكي Lev Vygotsky الذي يعتبره الكثير من الأعلام المنظرين غير المعروفين والذين شكلت أطروحتهم نقضة ضد أفكار العالم السويسري جون بياجيه Jean Piaget وما ذهب إليه في دراسته لأسس نمو المعرفة عند الطفل. و بما أن الاهتمام بنظرية Lev Vygotsky ينبع في الكثير من الدراسات من كونها أحد الاتجاهات النظري التي نادت بأهمية التفاعل الاجتماعي l'Interaction Sociale كأساس وقاعدة لنمو الفكر لدى الطفل مما أدى إلى اعتباره أساس مصيري يحدد كل مسارات النمو وأشكاله عند الطفل، من هذا المنطلق حاول الباحث استعراض مراحل نمو المفاهيم من خلال بعض أطروحات هذا العالم خاصة عندما يتعرض الطفل في مختلف وضعيات تفاعله الاجتماعي لرمزين لغويين يختلفان في البنية والنظام.

ما لا شك فيه أن للمحيط دور هام في اكتساب اللغة عند الطفل، فالخيط وما يُوفره من أشكال التواصل (اللفظي وغير اللفظي) لا يعتبر الإطار المناسب الذي تكتسب فيه أداة التواصل الاجتماعي فحسب إنما الفضاء الذي تكتسب فيه تلك العلاقة الوثيقة بين اللغة ومختلف أشكال عمليات التفاعل الاجتماعي الواسعة أو كما ذهبنا إلى تأكيده كل من M.Syksou و F.Forest (1994) ولعل من أبرز الباحثين الذي تكلموا عن دور التفاعل الاجتماعي وما له من تأثير على اكتساب اللغة عند الفرد في العصر الحديث هو العالم السوفييتي فيكوتسكي Lev Lev Vygotsky وأتباعه حينما أشاروا إلى العلاقة التي تربط اللغة بالفكر وكيف ينمو عند الطفل. (F.Forest & M.Syksou, 1994, p. 213)

****** ويذكر هنا أحمد أغبال في مقاله "نظريات النمو المعرفي والتعلم لدى John-Steiner & فيكوتسكي والفيكوتسكيون الجدد" نقلاً عن كل من ، أن الإنسان كائن نشيط يشارك بشكل فعال في خلق (Souberman, 1978) مقومات وجوده ويساهم بشكل فعال في تحقيق نموه الذاتي. وهنا حسب نفس الكاتب ثمة مصادرة الأساسية لهذه العملية أهمها:

- أولاً: لا يمكن للفرد المنعزل أن يحصل على المعرفة. كُوم أن العمليات المعرفية هي في الأصل عمليات اجتماعية، وتتحول إلى عمليات سيكولوجية ذاتية أو شخصية من خلال الفعل والمشاركة في نشاط الجماعة. هذا ما يجعلنا نقول أن أفكار Lev Vygotsky تفترض أن للبنية المعرفية مضمون اجتماعي.
- ثانياً: لا تحصل المعرفة إلا من خلال الفعل والتفاعل الاجتماعي الذي يعني المشاركة في الأنشطة الاجتماعية-الثقافية. إذن السبيل الوحيد إلى المعرفة هو الفعل والمشاركة.
- ثالثاً: توجد علاقة بين تاريخ الفرد وتاريخ ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه، بين البعد المعرفي الشخصي في عملية النمو وبعدها الاجتماعي المشترك. هذا ما يجعلنا نقول أن هناك علاقة جدلية بين التعلم باعتباره نتاج عملية التفاعل الاجتماعي

وبين النمو المعرفي. فبواسطة التعلم يتم إغناء البنية المعرفية بعناصر جديدة، كما أن البنية المعرفية الجديدة تزيد من قدرة الفرد على التعلم والاستفادة من مصادر المعرفة التي يتوفر عليها محيطه الاجتماعي.

إذا كان التعلم لا يحصل إلا من خلال الفعل فإن تأثير الفعل يزداد قوة عندما يتقن الفرد استعمال الأدوات والرموز اللغوية وغير اللغوية كوسائط. تلعب هذه الوسائل دور المتغير الذي يتوسط العلاقة بين الفرد والمجتمع وتساهم بذلك في تشكل البنية الذهنية. وكلما تغيرت الأدوات إلا وتغيرت البنية الذهنية. ز هنا يذكر أحمد أغبال: " فكما أن أدوات العمل تتغير تاريخيا كذلك تتغير أدوات التفكير تاريخيا. وكما أن أدوات العمل الجديدة تؤدي إلى تشكل بنى اجتماعية جديدة كذلك تؤدي أدوات التفكير الجديدة إلى تشكل بنى ذهنية

جديدة. <http://sophia.over-blog.com/article-13676714.html>

ولعل المتابع لدراسات فيكوتسكي والفيكوتسكيون المحدثين، سيجد أنها وجدت أرض خصبة لأفكارها القائمة على المشاركة والتفاعل الاجتماعي ولعل تناولهم لظاهرة الازدواجية (le bilinguisme) أو ما يعرف عند الكثير بثنائية اللغة خير مجال للقاعدة التي تقوم عليها أفكارهم وذلك ما لها من تأثير في بناء وإرساء قواعد تفاعلية بتوظيف واستعمال رمزين لغويين مختلفين لهما ارتباط وثيق بوظيفية الكثير من القدرات المعرفية لدى الطفل.

و قبل الخوض في مراحل نمو المفاهيم وأفكار هذا الباحث السيوفياتي نحاول في البداية استعراض بعض ما قيل عن مفهوم الازدواجية عند الباحثين والدارسين حتى تتضح للقارئ تأثيرها على نمو المفاهيم واكتسابها عند الطفل، ولا ريب إن قلنا أن الدارس لهذه الظاهرة سيجد ثمة عدة مفاهيم قد ألحقت بها منها الكلمة بعضها البعض والبعض منها يكاد يتناقض فيها الطرح والتصور، ولكن ما يلفت الانتباه على الرغم من هذا الاختلاف هو وجود ما يشبه الإجماع في كونها من المواضيع الهامة التي شدد إليها الكثير من الباحثين والمهتمين بميدان اللغة وتطورها عند الطفل، فلم تقتصر دراساتهم وتحليلاتهم ما يربط بميدان اللسانيات فحسب

بل تعدت إلى علوم أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع وكذا الفروع المنحدرة منهما كعلم النفس اللغوي والبراغماتية النفسية. ومما لا يختلف فيه اثنان أن تعدد النظريات قاد إلى تبلور اتجاهات جديدة منها من يرى للازدواجية وما تعنيه من تعلم لغتين مختلفتين واستعمالهما بنفس الدرجة والكيفية تأثير كبير على مسارات نمو الشخصية والقدرات اللغوية ومن ثم تأثيرها الفعال على كيفيات التفاعل الاجتماعي على اختلاف المؤسسات الاجتماعية (الأسرة، المدرسة...) وهذا ما من شأنه أن يساعد الطفل على إثراء معارفه، حيث تذكر في هذا الصدد (Titania Salama Cazacu): إن تعلم لغتين في وسط اجتماعي يساعد الطفل والفرد على الاندماج الاجتماعي (Titania Salama Cazacu, 1983, p 120).

وهنا لابد أن نشير إلى أن قدرات الطفل الفطرية سرعان ما تمكنه من استعمال وتوظيف الومز اللغوي المتداول في بيئته وكذا بنياته المختلفة المكونة لها، وإكتساب رمز ثان يعني استعمال نظام لغوي جديد قد يختلف كلياً عن الرمز اللغوي الأول (اللغة الأم) الذي سبق للطفل وأن اكتسبه.

وهنا نعتقد أنه على الدارس اعتماد نظرية التواصل (la Théorie de la Communication) لفهم مختلف الأطروحات التي تناولت ظاهرة ثنائية اللغة ولتقريب الرؤى حول هذه النقطة نقول: إن إكتساب لغة ثانية يعني في كل أحواله إكتساب نظام لغوي جديد، يُستعمل ويُوظف في عمليتي الترميز وفك الرمز le codage et le décodage، علماً أن كلتا العمليتان ستختلفان في كلا نظامين لغويين اللذان يستعملهما الطفل، هذا ما يعني انه على الرغم من تعود الطفل على توظيف أحدهما بدرجة أوسع من الآخر في عمليات إنتاج مختلف مرسلات، سيجد نفسه مضطر إلى توظيف مُخالف لكلتا العمليتين عند توظيف الرمز اللغوي الثاني وهنا لابد أن نعلم أن هذه العملية ستكون أعقد لما يجد الطفل نفسه أمام توظيف رمزين لغويين في آن واحد في بعض الوضعيات التفاعلية. و لنا أن نتساءل حينئذ عن سر الاختلاف بين الاتجاهات المؤيدة للأجاييات التعرض إلى رمزين ونقيضاتها التي ترى في الأمر سلبية على الطفل ومستقبله، على

خلاف من يرى في الأمر إيجابية، حيث بينت عدة دراسات وتحليلات أن الاختلاف بين الاتجاهين يعود أساساً إلى التعاريف التي إنطلقت منها الدراسات والبحوث، وربما لهذا السبب لا نكاد نجد تعريفاً جامعاً. ولمزيد من التفصيل نحاول استعراض بعض التعاريف أو المفاهيم التي أعطيت لثنائية اللغة (الإزدواجية اللغوية) في بعض التناولات النظرية.

تعريف الازدواجية اللغوية (الثنائية اللغوية):

إن الاختلاف الواسع الموجود بين التعاريف العديدة التي أعطيت للإزدواجية في اللغة، بالنظر إلى العدد الهائل من البحوث التي تناولتها، يجعلنا قبل إعطاء تعريف يعكس الاتجاه المتبع في هذا المقال، أمام ضرورة الأخذ بعين الاعتبار من جهة العلاقة الموجودة بين اللغتين وكذا تأثيرهما على بعضهما البعض ومن جهة أخرى تأثيرهما على إمكانية الطفل، وحتى نصل إلى مبتغانا سنتطرق أولاً إلى التعاريف الشائعة التي ترى الإزدواجية على أنها: تلك القدرة التي يمتلكها الفرد أو الجماعة من الأفراد على استعمال لغتين في وضعية لغوية معينة تتحكم فيها خصائص المحيط، والوضعيات التفاعلية التواصلية وكذا مميزات الإطار الاجتماعي و في هذا الصدد نجد Jean Debois (1989) يعرفها [...] هي تلك الوضعية اللغوية التي يلجأ فيها المتحدث إلى استعمال لغتين مختلفتين وفق خصائص المحيط أو الوضعيات التي يوجدون فيها. (Jean Debois, 1989.p65).

و النظام اللغوي الجديد الذي إكتسبه الطفل، تتحكم فيه عناصر أساسية قد تتشابه مع عناصر النظام الأول وهذا التشابه في الحقيقة سيسهل على المتحدث استعمال وإتقان النظامين بنفس الدرجة، أما الاختلاف فقد يؤدي إلى ظهور صعوبات تقف دون التمكن من النظام الثاني، كما قد تؤثر فيما بعد على النظام الأول.

ومن هذا المنطلق يعرفها Robert Titone (1985): على أنها تلك القدرة اللغوية التي تكتسب بدرجات مختلفة (...) (Titone R ، vol xv N°1 ، 1985 ، p

76). المتتبع لما ذهب إليه هذا الباحث سيجد أن الاختلاف في الدرجات يعود أساساً إلى طبيعة النظام ومدى علاقته أو ارتباطه وكذا تشابهه بالنظام الذي سبق، وأن تعود عليه الطفل، بمعنى يعود إلى البنيات اللغوية والقواعد النحوية والتركيبية، التي تسيره.

و تكمن أهمية التركيز على طبيعة النظام الأول في الأثر الذي يلاحظ فيما بعد على مسار إكتساب النظام اللغوي الثاني، من خلال الرجوع الدائم والاعتماد على اللغة الأم، فكما جاء في بعض الدراسات الحديثة أن الطفل سوف يلجأ إلى الإستعانة بالقواعد والمظاهر المميزة للغة الأم أي النظام الأول في عمليات فهم وإنتاج بنيات لغوية في النظام اللغوي الثاني.

يؤكد (Kellerman) في هذا الصدد على وجود أشكال من الانتاجات اللغوية في الرمز الثاني لكل من الأطفال والراشدين، التي ينبغي أن نبحث عنها في لغة الأم، لأن المتحدث يحاول إعادة إنتاج عادات قديمة في بنيات جديدة باستعمال نظام ثاني. (Jovge Giacobbe, 1992, p171).

و الرجوع الدائم لأحد الرمزين يعكس في الحقيقة حسب Robert Titone (1985) سيطرة أحدهما في وضعيات التواصل المختلفة (Robert Titone, 1985, p77)، وسيطرة أحد الرمزين تعني امتلاك الطفل لقدرات لغوية، غير أنها لا تكون لها نفس الدرجة إذا كانت في الرمزين.

و هذا يقودنا إلى عدة أسئلة حول مميزات هذه القدرات، دون فصلها عن مثيلاتها في النظام الثاني وحتى يتمكن من ذلك لابد من أن نبحث كيف يمكن لنا أن نحكم على أنها تعود لازدواجية عامة أو للقدرات اللغوية بصفة خاصة، آخذين بعين الاعتبار العوامل المتحكمة في كلتا الأمرين لدى الطفل.

و هنا يؤكد كل من J.F.Hamers et Blanc (1983) فيما يخص أنواع

القدرات اللغوية انه هناك نوعين من القدرات:

– **قدرات متوازية:** أين يكون الرمزين متوازيين، بمعنى أن للطفل نفس القدرات اللغوية في الرمزين اللغويين وهذا راجع لعدة عوامل منها الاستعمال الدائم

للمرئزف معا بنفس الدرجة فف المءفط الثقاءف الاءءماعف؁ وكذا قءراء واسءءاءاء الءفل أثناء ءفاعله فف المءفط.

– قءراء ءفر مءواءفة: أفن فكون أءء الرمزفن فقط هو المسفر وءالبا ما ءكون اللغة الأم؁ وفف بعض الأحيان ءكون اللغة الأكثر اسءعمالا فف البفء. كما سبق وأن أشرنا إلفه: فلبأ الءفل ءائما إلف هءه الأخيرة فف ءل الوضفعاء بكفففاء مءفاوءة وهءا فعف وءوء صعوباء فف النظام اللعوف الءافف .

(J.F.Hamers -M.Blan,1983.p23).

وءائما حسب هءفن الباءفن فأنه لا فمكن ءصر ممفراء القءراء فف ظاهرة سفررة أو ءواءف الرمزفن فلا بء من الأخء بعفن الاعءبار إلف ءانب ما سبق الإشارة إلفه مافلف:

– الظروف الءف ءمء ففها الاكءساباء.

– القءراء والمكانزماء المعرففة للءفل الءف من شأهما أن ءؤهل إلف اكءساب الرمزفن اللعوففن.

لهذا نءءهما فؤكءان على ضرورة ءبع الءفل ءلال كل مراحل النمو العام.(J.F.Hamers -M.Blan,1983.p24/25) والءلاصة الءف نصل إلفها ففما فءص القءراء؁ أنه ءءف ءبفن لنا نوعفة الازءواءءفة وممفراء القءراء اللعوفة؁ فأنه لا بء من ءسلفط الضوء على كل من:

– السن والظروف العامة الءف مرء بها الاكءساباء اللعوفة عنء الءفل.

– الإطار أو المءءوى الاءءماعف الءف فءم ففه اسءعمال الرمزفن اللعوففن عنء الءفل.

– القءراء المعرففة والعقلفة للءفل.

و الاءءمام بكل هءا فساعدنا على ءصؤر ءعرفف للازءواءءفة وممكننا من ءناولها حسب المعطفاء المءوفرة عنءنا. لأنه لا فمكن لنا أن نقف عنء ءعرفف (Macna Mara) الءف اسءشهد به كل من J.F.Hamers-M.Blan (1983) أفن فذكر على أهما(ءلك الءء الأءف من القءراء اللعوفة الءف فمكن أن فءوفر علفها

الفرد في اللغة الثانية من العادات اللغوية مثل الحدث، القراءة، الكتابة، الإفهام، ذلك إلى جانب اللغة الأم (J.F.Hamers-M.Blan,1983.p22). بل لا بد من أن نذهب إلى أبعد من ذلك، ما دمنا ننظر إلى اللغة على أنها أداة تفاعل اجتماعي بالدرجة الأولى، أين يتطلب من الطفل عدة سنوات حتى يكتسب هذه الخاصية، ولن يتمكن من ذلك إلا من خلال التفاعل الذي يضمن بدوره إكتساب فعالية لغوية في النظاميين اللغويين إلى جانب الأنظمة التواصلية الأخرى التي يعتمد عليها الطفل في مختلف تفاعلاته، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على توازن بين اللغتين.

و في الأخير لا يسعنا إلا أن نؤيد من جهة تعريف الذي قدمه Robert Titone (1985) أين يقول: (إنها تلك القدرة الوظيفية الكافية التي تؤهل الفرد على إستعمال نظامين لغويين في كل المجالات النطقية والمعجمية والبراغماتية...). (Titone R.1985.p78). ومن جهة أخرى حسنات محمد (2007) حينما ذهب بالقول أنه "... نعتبر الشخص ثنائي اللغة لما تكون قدراته اللغوية متشابهة ومقاربة في اللغتين...." (Hasanat Mohamed.2007.p2010)

بعد استعراض وتحديد مفهوم ثنائية اللغة التي نتناولها في هذا العمل يتضح لدينا أهمية التفاعل الاجتماعي الذي من خلاله يمكن عرض نظاميين لغويين - أو رمزيين لغويين - للطفل ولا ريب أن تدخلا في تكوين المفاهيم لدى هذا الأخير، وفي كل الأحوال هذا يعكس لدينا مدى أهمية عنصر التفاعل والتبادل الاجتماعي في كل أشكاله (اللغوية وغير اللغوية).

و لمزيد من التوضيح نقول أن الاهتمام بهذا الاتجاه يعكس فعلاً كفاءات تأثر تأثير التفاعل الاجتماعي القائم على استعمال وتوظيف رمزيين لغويين في إكتساب عمليات عقلية عليا، وهنا تذكر Vera John Steiner نقلا عن Lev Vygotsky (... تعد دراسة الازدواجية اللغوية محتوى مهم لتحليل دور اللغة في تكوين الفكر عند الطفل (Vera John Steiner,1990.p101) . وعليه المتبوع لما ذهب إليه أفكار Lev Vygotsky وأتباعه سيجد أنها لا تختلف في

جوهرها عن ما توصلت إليه الدراسات البراغمية الحديثة في أن عملية إكتساب رمزين لغويين مختلفين، يعني إكتساب وسيلتين للتعبير والاتصال يستعملهما الطفل في مختلف الوضعيات، أثناء تفاعله مع المحيط، غير أن المسار المتبع في الاكتسابات التي تحدث في اللغة الثانية، يختلف بعض الشيء عن المسار المتبع أثناء عملية إكتساب اللغة الأم.

حيث يذكر في هذا الصدد Lev Vygotsky في مرجعه الأساسي اللغة والفكر، أن تطور اللغة يتم بواسطة طرق وروابط مختلفة، وكلاهما يؤدي إلى نفس النتائج (Lev Vygotsky, 1962.p225). هذا ما جعله يربط بين مستوى الإكتساب في اللغة الثانية والمستوى المتواصل إليه في لغة الأم، لأن الطفل يتعلم كيف يستعمل بعض المظاهر الدلالية التابعة للغة الأم، والناجمة عن مسار تطور ونمو طويل (Lev Vygotsky, 1962.p226). بمعنى آخر سوف يعتمد على المعارف التي إكتسبها في اللغة الأم. فليجأ حينها إلى إستعمال وتوظيف إستراتيجيات معرفية ولغوية يحاول بواسطتها نقل تلك المعارف إلى اللغة الثانية بالإضافة إلى بعض إستراتيجيات أخرى غير لغوية Extra-linguistique، ترتبط في الغالب بالوضعيات التي يتواجد فيها الطفل مباشرة (Vera John Steiner, 1990.p101).

و انطلاقاً من هذا يمكن أن نتفق مع ما ذهب إليه أحد أتباع Lev Vygotsky، الحديثين ألا وهو Jérôme Bruner الذين اهتموا بدور البيئة وتوفره للطفل، حيث يذهب إلى تأكيد أن الأطفال يتمكنون ضمن بيئتهم من اكتساب نظام رمزي لتمثيل الأشياء ويتم ذلك حسب نفس الباحث عن طريق استخدام اللغة والكلمات بدلاً من استخدام الصور (كريماني بدير. 2007، ص 106). وهنا نؤكد أن الاكتساب سيتدخل فيه لاحال الراشد الذي يعتبر نموذج مرجعي بالنسبة للطفل وهنا حسب نفس هذا الباحث أن الراشد يوجه حركات الطفل بواسطة خطابه معه (Jérôme Bruner et al, 1984.p289)، أضيف إلى ذلك ما توصل إليه أيضا Lev Vygotsky أن عملية الترجمة أو النقل - كما يشير إليها والتي تمثل أشكال التفاعل التي تتم بين الراشد والطفل - والتي تحدث من لغة الأم

إلى اللغة الثانية تخلق من جهة أخرى روابط مشتركة تعكس حسب رأيه: تأثيرات كل لغة على الأخرى. نخلص من كل هذا إلى القول أنه: كما تستفيد اللغة الثانية من المظاهر الدلالية المكتسبة، التي ينقلها الطفل من لغته الأم لتسهيل إكتساب الرمز الثاني. فإن هذا الأخير أيضا يفيد لغة الأم، فكما يذكر Lev Vygotsky أن تطور اللغة الثانية يرفع من مستوى اللغة الأم إلى مستوى عالي (Lev Vygotsky, 1962.p226). وهذا دون شك يعود لإعتماد الطفل على هذه الأخيرة، عندما يدخل في تفاعل يتطلب منه إستعمال اللغة الثانية فيعيد نشاطات ومكتسبات لم يسبق له وأن أستعملها في لغته الأم.

و المتبع لدراسات Lev Vygotsky سوف يلاحظ حقا، كيف أحدث هذا الأخير ثورة كبيرة عندما حاول دراسة السلوك وفهم الوظائف العليا، وكيفية تطورها عند الطفل وحتى يتسنى له ذلك جاء بأفكار جديدة من جملة: إن الفروق الموجودة في مختلف مراحل النمو، تعود بالدرجة الأولى إلى الاستعمالات الوظيفية لنفس المفهوم والكلمة وبالنسبة للطفل هي عبارة عن إشارة لغوية يمكن لإستعمالها بطرق متعددة (Lev Vygotsky, 1962.p189).

وهنا لابد أن نؤكد أن هذا الباحث السوفييتي لم يهتم في دراسته بالإشارة اللغوية في حد ذاتها، بل إهتم بالمعنى حيث يذكر (MG. Yorochevsky 1989) في هذا الصدد نقلاً عنه: (...) المهم ليس في الإشارة (.....) يمكن لنا ان نحتفظ بالمعنى رغم تغيير الإشارة (MG. Yorochevsky, 1989.p119). والمعنى الحقيقي للكلمة يُكتسب انطلاقاً من التفاعل الاجتماعي وما هو في الحقيقة إلا صورة ذهنية للواقع، والمعاني التي تكتسبها الكلمة نجد جذورها في الثقافة التي يتميز بها المجتمع، أما عملية الإكتساب فتتم عن طريق علاقات ومسارات التفاعل الموجودة بين الأشخاص في نطاق اجتماعي (MG. Yorochevsky, 1989.p122).

و هذا يقودنا إلى القول أن للكلمة دور أساسي في تحليل العوامل التي تدخل في تكوين المفاهيم، حيث يتمكن الطفل من أن يعي الاختلاف الموجود بين المعنى والشيء ويفرق بين المظهر الخارجي - المظهر الصوتي Aspect Phonologique ،

والمظهر الداخلي الذي يُشير إليه بمظهر المعاني Aspect Significatif، وكذا علاقتهما مع الشيء ولا يتحقق له ذلك حسب Vera John Steiner إلا إذا فهم بنية المعاني والوظائف التي تؤديها وإرتباطها بالمفهوم الحقيقي الذي يكسب مع التقدم في السن (Vera John Steiner, 1990, pp 101/113). عبر ثلاثة مراحل كبرى تتخلل كل مرحلة عدة فترات.

و حتى نفهم فهما جيدا تعاقب دور الكلمة في تكوين المفاهيم وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي، نحاول الآن أن نوجز هذه المراحل:

مرحل اكتساب المفاهيم:

قبل الدخول في ذكر تفاصيل مراحل اكتساب المفاهيم، لابد من الإشارة ولو بكيفية وجيزة إلى بعض الأفكار الهامة التي نراها نحن كمفتاح لفهم المسار العام، الذي سطره Lev Vygotsky، والمتكون كما سبق الذكر من ثلاثة مراحل كبرى وأساسية:

أول ما نشير إليه هو وجود نوعين من المفاهيم التي سيكتسبها الطفل فحسب Mohamed Magani (1990). (أن Lev Vygotsky) يفرق بين نوعين من المفاهيم:

النوع الأول: يدعى بالمفاهيم اليومية (les Concept Quotidiens) وهي تلك التي يكونها الطفل عفويا دون تدخل الراشد ويتعرف إليها لوحده خلال تفاعله اليومي وغالبا ما تكون قبل سن المدرسة.

النوع الثاني: يطلق عليه المفاهيم العلمية les Concept Scientifiques هذه المفاهيم عكس النوع الأول حيث لا تظهر إلا بعد الإلتحاق بالمدرسة وهذا يعني تدخل الراشد بالإعتماد على اللغة، وهذه المفاهيم تربطها علاقات وروابط مع عدة مفاهيم أخرى، والطفل عند إكتسابه لها فإنه يكتسب معها تلك العلاقات والروابط.

و يقول نفس الكاتب أن هذا النوع الأخير من المفاهيم يفيد في مراجعة إعادة تنظيم مفاهيم النوع الأول، أما تطورهما يؤدي بالطفل إلى إستعمالهما بطريقة واعية (M Magani.1993.p29).

ولعل الدارس لهذه الأفكار، سيلاحظ جيدا الدور الكبير الذي أعطاه Lev Vygotsky، للتفاعل، فمن خلال هذا الأخير كما يذكر Jérôme Bruner et (all.1984.p289) يتمكن الطفل من كشف أنواع جديدة لاستعمالات اللغة، كما يكتشف أيضا كيف يمكن أن يعيد استعمال نفس الأنظمة الإشارية في أنواع مختلفة من الوضعيات.

إذا الخلاصة التي يمكن أن نصل إليها من خلال كل هذه الآراء هي وجود مفاهيم يكتسبها الطفل لوحده، دون تدخل الراشد في حين هناك بعض المفاهيم الأخرى يتطلب وجود وتوجيه الراشد، ولكن من المؤكد أن فهم الطفل للواقع لوحده سيختلف دون شك مقارنة مع وجود الراشد، هذا ما أدى ب: Lev Vygotsky إلى القول بوجود منطقة خاصة تلعب دور الوسيط بين النوعين الأول والثاني من المفاهيم، تظهر خلالها أهمية التفاعل بين الراشد والطفل، لتوجيه كل واحد منهما للآخر، بواسطة مكونات أو أشكال سنشير إليها لاحقا. وحسب Jérôme Bruner دائما، فهذه الأخيرة تلعب دور الوسيط بين الأشكال والمفاهيم التي يكونها الطفل وتلك الأشكال المعقدة المتكونة لدى الراشد Jérôme (Bruner,1984.p289). كما تساعد الطفل أيضا على تطوير وعيه الذاتي حتى يصل إلى إستعمال نفس نظام الإشارات المستعمل عند الراشد لضمان التواصل... (Jérôme Bruner,1984.p290).

و هنا نشير إلى أن هذه المنطقة التي تلعب دور الوسيط يدعوها Lev Vygotsky بمنطقة النمو المتقارب proximale والمعروفة مجازاً بـ (Z.D.P.) ويعرفها Jérôme Bruner (1984): بالمسافة التي تقع بين مستوى التطور الحالي ACTUEL للطفل التي تحددها بالكيفية التي يحل بها الطفل المشاكل لوحده دون مساعدة من الراشد ومستوى

تطور القدرات *potentiel* الذي يمكن تحديده من خلال الكيفية التي يحل بها الطفل المشاكل عندما يساعده الراشد أو بالتعاون مع طفل آخر يفوقه سناً.
(Jérôme Bruner, 1984, pp286/287).

كما يقصد بها أيضاً المنطقة الأقرب للنمو *ZPD: Zone Proximale de Développement* من خلال هذه الأخيرة نستطيع تحديد حالة النمو الذهني عند الطفل بالاعتماد على مستويين: النمو الذهني الفعلي (الحالي) وكذا مستوى نمو المنطقة الأقرب للنمو، أي ما يعني أن ما يحدد مستوى منطقتة الأقرب للنمو هو:
- ما يقدر الطفل على إنجازه بمساعدة الراشد (المدرس) وبحضور أقرانه.
- ما يقدر الطفل على إنجازه اليوم بمساعدة الراشد وبحضور أقرانه وما يستطيع تحقيقه بمفرده غداً.

- حينما يختلف مستوى حل المشاكل الذهنية الذي يصل إليه الطفل بمفرده عن مستوى حل المشاكل الذي يصل إليه مع أقرانه وتحت إشراف ومساعدة المدرسين. " منتديات علمني: <http://www.forum.3almani.org> "
و السؤال الذي يطرح نفسه أمامنا وصولاً عند هذه النقطة كيف يمكننا معرفة وتحديد الكيفية التي يحل بها الطفل المشاكل. في مختلف الوضعيات التفاعلية وحين يُوظف ويستعمل كلا الرمزين اللغويين أو أحدهما، و حتى نجيب عن هذا السؤال نعتقد أنه من الضروري الاعتماد على الوسائل والمكونات التي يأخذها الطفل على أنها مفاهيم أولية، وبعدها ننظر إلى مدى اقتراحها وتقاربها بالمفهوم الحقيقي والصورة المكونة لدى الراشد.

و لتوضيح هذا الطرح أكثر، نحاول الآن أن نتبع مراحل تكوين هذه الوسائل والمكونات التي يعتمد عليها الطفل لاكتساب المفاهيم باعتبارها أداة أولية تضمن تفاعل الطفل الاجتماعي.

أهم مراحل اكتساب المفاهيم:

المرحلة الأولى:

إذا ما حاولنا التوفيق بين مختلف وجهات نظر Lev Vygotsky وأتباعه سنجد أنهم ينطلقون من فكرة ملاحظة سلوكيات الطفل بصفة عامة في المرحلة الأولى أين يحاول هذا الأخير جمع عدة أشياء معزولة تقع في محيطه، ويضمها تحت سطح كلمة واحدة تدل على مجموعة من المفاهيم، علماً أن عملية الجمع هذه تتم بطريقة عشوائية تُغذيها الطفل ونظراته الشخصية للواقع. بمعنى بدون ترتيب أو دون وجود أية علاقة يمكن لها أن تُفسر لنا الكيفية والطريقة هذا يعني لنا أنها مجرد روابط داخلية يكونها الطفل بين مكونات ومعاني الكلمة أ الكلمات المختارة، أضف إلى ذلك أنه ليس ثمة طريقة محددة تتحكم في هذا الترابط، والجمع بين مختلف الأشياء المعزولة، حيث يتم العملية كلها في سلسلة واحدة تحت معنى واحد، ليست لأنها تحتوي على ما تجمعها أو يربطها مع بعضها البعض كما سبق الذكر، ولكن بسبب الروابط التي يتصورها الطفل في حد ذاته.

و حسب Lev Vygotsky أن الطفل هنا يحاول من خلال هذه العملية تعويض النقص الموجود بين الروابط الموضوعية وذلك بخلق روابط ذاتية، والملفت الإلتباه أنه غالباً ما تجد استجابة عند الراشد وهو الأمر الذي يجعلها تكتسب معناً ولو صورياً يضمن التبادل والتفاعل بين الطفل والراشد في الوضعيات التفاعلية التي يتواجدان فيها، خاصة إذا كانت أشياء محسوسة، وهذا ما من شأنه أن يؤدي الالتقاء الفعال بين الراشد والطفل الضمان لأشكال الإتصال والتواصل أين بوجه كل واحد منهما الآخر.

والجددير بالذكر هنا أن هذه المرحلة تتميز بثلاث فترات متعاقبة وما يميزها خاصة عن باقي المراحل هو ما يلي:

– **الفترة الأولى** : تتصادف المجموعات التي يكونها الطفل مع المرحلة التي تعرف بمرحلة المحاولة والخطأ وسرعان ما يتخلى فيها عن المجموعات الخاطئة.

– **الفترة الثانية:** تتميز بالترتيب الفضائي حيث يلعب الطفل دوراً في ترتيبها حسب الالتقاء الزماني والمكاني لها.

– **الفترة الأخيرة:** تكون الروابط التي أنشأها الطفل أكثر تعقيداً بتدخل عامل الفهم البدائي إنطلاقاً من التفاعل مع المحيط والروابط التي يأخذها كأساس لمعنى الكلمة الجديدة (Lev Vygotsky, 1962, p.163).

المرحلة الثانية:

هذه المرحلة كذلك تتكون من عدة فترات تختلف من الناحية الوظيفية والتكوينية، وأهم ما يميزها هو الفكر المُوحد بتشكيل وتكوين روابط أكثر موضوعية وخلق روابط وعلاقات بين مختلف المركبات، ثم تعميمها على الأشياء المعزولة بجمع مختلف الأشياء المحسوسة ويتشكل بذلك ما يسمى بالمركبات المعقدة (Les

structures & Composants Complexes). (Lev Vygotsky, 1962, p.163)

أما عملية التعميم فتظهر من خلال بنية المركبات الحسية، وذلك على خلاف المرحلة السابقة. هذه الروابط الموضوعية التي يقوم بجمعها أو خلقها توجد حقيقة داخل المجموعات. وهنا يعهد الطفل إلى تكوين هذه المركبات بجمع الأشياء المتشابهة في مركبات حسب القواعد والروابط الموضوعية التي يكتشفها بالتجربة مع الأشياء، وعملية الجمع هذه تتم تحت إسم واحد أو نفس إسم العائلة وهنا لا ننسى أنها تبقى دائماً الروابط الحسية هي الأساس في تكوين هذه المركبات. طبعاً هذه الأخيرة تلعب نفس دور المفاهيم والمسار المتبع في هذا التجميع يمر من العام إلى الخاص عبر خمسة أنواع من المركبات (Lev Vygotsky, 1962, p.164) نلخصها نحن على سبيل التبسيط في أربعة نقاط أساسية.

المركبات المتحدة: تعتمد على معرفة نوع الرابطة، التي سوف تشكل نواة المركب، قد تعتمد على اللون أو الحجم أو الشكل، ويشترط في باقي المركبات التي يكونها أن تجمعها نفس النواة، أي لها نفس العناصر المشتركة، أما الكلمة التي يصدرها الطفل فإنها تحمل نفس إسم العائلة (Lev Vygotsky, 1962, p.166).

المركبات عن طريق المجموعات: هنا تُجمع الأشياء وصورها المحسوسة أخذاً ببعين الاعتبار الاختلافات من ناحية اللون أو الشكل ويمكن أن تمتد إلى باقي الفروق الموجودة بين الأشياء، وهنا لا بد أ، نعلم أن التنظيم داخل هذا النوع يتم حسب الاختلافات الموجودة التي تأخذ كأساس في المجتمع والإطار الاجتماعي لها.

وهنا يرى Lev Vygotsky أن الغاية الحقيقية للمركبات عن طريق المجموعات هو تعميم الأشياء على أساس الاشتراك (Lev Vygotsky, 1962, p167).

المركبات عن طريق السلسلات: complexes en chaîne تجمع أشياء حسب الرابطة أو الخاصة ثم يواصل جمع الأشياء المحسوسة في مركب واحد معتمداً على تلك الخاصة.

شبه المفهوم: pseudo-consepte هذه المركبات تعتبر في فترتها ذات أهمية كبيرة وهامة جداً حيث تعتبر باب نحو التفكير عن طريق المفاهيم، كما تُشكل جسراً يساعد على المرور للمرحلة الموالية ذات الدرجة العالية.

و هنا أيضاً تتميز هذه الفترة أساس عمليات التعميم التي يقوم بها الطفل لإستدعاء مفهوم يشبه إلى حد ما مفهوم الراشد المستعمل في العمليات العقلية لكنه لا يمثل المفهوم في حد ذاته، وأهمية هذا المركب تكمن في أنه يلعب دوراً هاماً في التفكير بواسطة الوظيفة (Lev Vygotsky, 1962, p177).

والجدير بالذكر هنا استعمالات هذه المركبات أو بالأحرى هذه الفترة من المفاهيم تظهر جلياً عندما تتناسب أو تتقارب مفاهيم الطفل مع مفاهيم الراشد خاصة في سن ما قبل المدرسة (Lev Vygotsky, 1962, p172). و الطفل في الحقيقة حسب نفس الباحث أنه يفكر إنطلاقاً من معنى مثل ما هو عند الراشد وهذا ما يسمح بالتفاهم بينهما ولكن العمليات العقلية المستعملة عند واحداً منهما تختلف في الأساس (Lev Vygotsky, 1962, p180).

و هنا نعتقد أن هذا التشابه يعود بالدرجة الأولى إلى الكلمات المستعملة للدلالة على الشيء، لأنها حتماً تحمل نفس المحتوى المحسوس الذي يجمع بين الطفل والراشد والاختلاف الحقيقي بينهما يقع عند كونه يفكر عن طريق

المركبات المحسوسة أساساً، أما الراشد فيفكر عن طريق المفهوم المجرد) (Lev Vygotsky, 1962, p.187). أي ما يعني بكلمة أخرى أن التشابه الذي يظهر في المفهوم بين الطفل والراشد يكون من الناحية الخارجية بينما يختلف بينهما في الطبيعة الداخلية (Lev Vygotsky, 1962, p.190)

المرحلة الثالثة:

نشير في بداية أن هذه المرحلة تعتبر إمتداد للفترة الرابعة من المرحلة السابقة التي تختلف من حيث الوظيفة كما رأينا ذلك في ما سبق، وفي الحقيقة هذه الفترة تصبح أكثر غنى مقارنة مع المرحلة الأولى التي ظهرت فيها، لأنه على حد ما ذهب إليه نفس الباحث أن المفهوم في شكله الطبيعي لا يختلف فقط في التوحيد والتعميم بين العناصر المحسوسة والمعزولة، كما كان هو الشأن في الفترات السابقة، ولكن الاختلاف يكون أيضاً على مستوى عملية التجريد (la différenciation de l'abstraction)، للعناصر المتباعدة والربط بينها دون الروابط الحسية. (Lev Vygotsky, 1962, p.192)

و هذا ما يجعل هذه الفترة بفتراتها المختلفة التي أشار إليها نفس الباحث ، مرحلة مختلفة ومستقلة نوعاً ما عن المراحل السابقة من الناحية الوظيفية والتكوينية، لأن المسار المتبع فيها يعتمد أساساً على التحليل وليس التجميع كبقية المراحل والفترات.

و لعل الشكل المتطور لشبه المفهوم (pseudo-concept). في الفترة الأولى من هذه المرحلة هو ما يساعد الطفل من الناحية الوظيفية على تطوير عملية التحليل والتجريد عبر فترات مختلفة، مثل سابقاتها. و لمزيد من التبيين والتوضيح نلخص مختلف الفترات التي بينها Lev Vygotsky في تناوله لهذه المرحلة:

الفترة الأولى: كما سبقت الإشارة إليه تعد هذه الفترة أقرب الفترات للمرحلة السابقة والتي يكون فيها تجميع الأشياء المحسوسة مختلفة، والتي تقوم على أساس على التشابه والتقارب الكبير بين العناصر (ressemblance maximale entre ces

(éléments). وبما أن الطفل يولي إهتمام كبير بالمميزات الموجودة بين الأشياء وفي هذا المستوى بالذات تظهر جليا - لأول مرة - مسارات التجريد.

الفترة الثانية: تدعى Concept potentiel أن الأبحاث التي قام بها Lev Vygotsky قادتة إلى تمييز مجموعة من الأشياء، تُجمع على أساس المميزات المشتركة (Un groupe d'objets réunis sur la base d'un trait distinctif commun) والرابط، هذه التي تجمع بين الكلمات، والتي تدل على معانيها قد تكون روابط بسيطة لا تدل على المعنى الحقيقي (Lev Vygotsky, 1962.p195). و ظهور الكلمة الجديدة ذات المفهوم الحقيقي والصحيح بين الطفل والراشد تعتمد على التمييز والتفريق بين العناصر وبعض المميزات المشتركة، ولهذا الأخيرة- الكلمة- دور كبير، حيث تساعد الطفل على تكوين تعميمات من الأشياء يتم الربط بينها - أو الإشارة إليها - بنفس الكلمة (Lev 196 Vygotsky,1962.p).

وسر هذه الكلمة يكمن في كونها لا تتحول إلى المفهوم الحقيقي، ولكن تلعب دور هام في تطوير المفاهيم عند الطفل.و ذلك بواسطة التجريد الذي تقوم به مختلف المميزات المعزولة التي يمكن للطفل استغلالها وتوظيفها، وذلك بالاعتماد على الروابط الحسية لنفس المفاهيم التي تشكلت من قبل والجمع بينها يشكل عملية جديدة. (Lev Vygotsky,1962.p 197)

وهذه العملية الجديدة تستمر إلى غاية سن المراهقة لتشكل بذلك آخر فترة من المرحلة الأخيرة، التي تقود الطفل إلى اكتساب المفاهيم بمعناها الحقيقي، والتي تتميز خاصة بالتحكم في العمليات التجريدية، التي من شأنها أن تؤدي إلى اكتساب الشكل الحقيقي للمفهوم الذي يمكن من خلاله التبادل والتفاعل مع مختلف الأفراد والأشخاص في إطار متخلف وضعيات الإتصال والتواصل فيظهر نتيجة لذلك شكل جديد من الفكر لدى الطفل، والذي يعتمد على النشاط العقلي الذي يؤهل الطفل إلى فهم واقع المحيط به، مما يؤدي بدوره إلى إعطاء معنى حقيق للكلمة (Lev Vygotsky1962.p199).

في نهاية هذا المقال تتضح لدينا مدى أهمية أشكال التفاعل الاجتماعي وفق ما ذهب إليه مختلف الباحثين الذين تناولنا أفكارهم كما تتضح لدينا أيضاً ما يمكن أن يلعبه استغلال الطفل لرمزين لغويين في تكوّن المفاهيم لديهم، وكيف تتدخل مختلف المساوآت التي تتميز قدرات الطفل على توظيف رمزين لغويين ومن ثمة مدى تأثير ذلك في مسارات تكوين المفاهيم، ولا يختلف إثنان حينها أن كل من ظاهرة التفاعل الاجتماعي مرتبطة ارتباطاً وثيق بما يوفره المجتمع للطفل شأنه شأن توظيف لغتين أو رمزين لغويين وهنا الخلاصة التي يمكن أن نستخلصها من هذا أن اعتماد رمزين لغويين عند الطفل هو في الأساس حد أشكال التفاعل الاجتماعي الذي يتميز به المجتمع الذي يتواجد فيه الطفل.

قائمة المراجع والمصادر:

1. أحمد أعبال: نظريات النمو المعرفي والتعلم لدى فيكوتسكي والفيكوتسكيون الجدد. <http://sophia.over-blog.com/article-13676714.html>
2. كريم بدير: الأسس النفسية لنمو الطفل. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن. 2007
3. Froïsoise Forest & Maryse Syksou ; Développement de Concepts et Programmation du sens. in << Intelitica.1994/1.18.>> Laboratoire de Psychologie Fondamentale. Université. Paris-VII. pp213/236
4. Hasanat Mohamed; **Acquisition d'une langue seconde; les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingue français-arabe/ arabe -français.** Synergies Monde Arabe n°4-2007. pp209-226
5. Jérôme Bruner & all: **Le développement de l'enfant. savoir faire savoir dire.** Edition PUF Editions. France. 1984
6. Jovge Giacobbe ; **Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction: études sur le développement du langage chez l'adulte.** Edition CNRS, 1992
7. Lev Vygotsky: **Pensée et Langage.** Traduction Séve. PUF Editions France. 1962
8. M.G. yorochevsky: **Lev Vygotsky: à la recherche d'une nouvelle psychologie.** in << Enfance Tome 42 N° 1, 2 – 1989 >>. Edition PUF Editions France. 1989

9. Magani Mohammed: **Enseignement Primaire .Ou en sommes nous ?**. DAHLAP Editions ALGER.1993.
10. Vera John Steiner:**Vers la compétence linguistique en pays étrangers(...)**.in<<Daniel Gaonach: Utilisation d'une langue étrangère>>. Edition Hachette.France 1990.
11. <http://www.forum.3almani.org>