هل الطفل عالم نفس اجتماعي؟

أ.د. هشام خباش

جامعة سيدي محمد بن عبد الله
فاس المغرب

hichamcogn@gmail. com

هل الطفل عالم نفس اجتماعي؟

أ. د. هشام خباش

جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس المغرب

مقدمة:

يوضح لنا علم النفس أن الطفل يبني تصوراته الذهنية البسيطة لتفسير مجموعة من الظواهر المحيطة به، ولكن الطفل يفكر أحيانا بمنطق العالم في فهمه وتفسيره لجملة من الظواهر المحيطة به، وعليه فإن ما نبتغيه في هذه الدراسة هو الكشف، عن طرائق الطفل وأساليبه في تفسير وفهم علاقته بالآخر، وكيفية بنائه لهذه المعرفة التي نطلق عليها المعرفية الاجتماعية، وذلك من خلال صيرورتين ذهنيتين وهما: صيرورة قراءة أذهان الآخرين، وصيرورة قراءة عواطفهم.

وعليه فإن أساس معرفة الطفل للآخر يتمثل في مدى امتلاكه للمعرفية الاجتماعية. ومن هنا فإن من بين الأسئلة التي سنروم الإجابة عنها في هذه الدراسة:

ماذا نعني بالمعرفية الاجتماعية وكيفية استثمارها لمعرفة الآخر؟

هل يمتلك الأطفال قدرات معرفية اجتماعية مبكرة؟

كيف يقوم جهازنا العصبي بمباشرة معرفيتنا الاجتماعية؟

هل معارفنا وكفاءاتنا الاجتماعية مموضعة من الناحية المعرفية العصبية (Neurocognitive aspects) أم موزعة؟ بمعنى هل يمكن الحديث عن صيرورات ذهنية متخصصة في مباشرة المعارف الاجتماعية، وعن مناطق عصبية مسؤولة فقط عن توليد المعارف الاجتماعية؟ أم يتطلب الأمر تدخلا لصيرورات معرفية متنوعة وباحات عصبية عدة لإنتاج المعارف الاجتماعية وفهمها؟

1 - معرفة الآخر من خلال المعرفية الاجتماعية؟

يحيل ميدان المعرفية الاجتماعية إلى مختلف الصيرورات الذهنية والمعارف الاجتماعية التي نعمد إليها لفهم كيفية التعامل مع محيطنا الاجتماعي وكيفية التواصل مع الآخرين. الشيء الذي يفترض تمكن الفرد في معرفيته الاجتماعية من العناصر الثلاثة التالية:

فهم عواطف الآخرين وانفعالاتهم وحالاتهم الذهنية ومعتقداتهم ونواياهم ومقاصدهم[1].

فهم الفرد لحالاته الذاتية الذهنية والعاطفية ومقارنتها بحالات الآخرين الذهنية والعاطفية. وبالتالي قدرته في مستوى متقدم من معرفيته الاجتماعية التمييز بين منظوره الذاتي الخاص لذهنه وعواطفه ومنظور الآخرين لأذهانهم وعواطفهم. وهكذا كلما كان، هذا الأخير، متمكنا من عملية التمييز هذه، كلما كان باستطاعته تدبير حالاته الذهنية والعاطفية والتحكم فيها وتوجيهها(Dimaggio, Lysaker, Carcione, Nicolò & Semerari, 2008).

> نعني بالمعارف الاجتماعية الصريحة جملة من المفاهيم والقواعد التي تنظم العلاقات الاجتماعية

قدرته على بناء علاقة تواصلية بينذاتية (Intersubjectivité) أي بينه وبين أفراد محيطه الاجتماعي، مبنية على المعارف التي استقاها من عملية رصده لأوجه التشابه والاختلاف بين حالاته الذهنية والعاطفية وحالات الآخرين الذهنية والعاطفية.

إجمالا، إن تمكن الفرد من المعرفية الاجتماعية يتطلب منه توفره على معارف اجتماعية متنوعة صريحة وإجرائية (Smith &Branscombe, 1987) أوتوماتيكية

(1) الحديث عن اهتمام علم النفس المعرفي بصيرورات قراءة عواطف الآخرين وانفعالاتهم يجعلنا نقف عند واقعة مضمونها أن مفهوم الانفعال، كما هو الحال بالنسبة لمفهوم العاطفة، قد همش من طرف الباحثين في البدايات الأولى للسيكولوجية المعرفية على اعتبار كونه مفهوما مزعجا يسقطنا حتما في ضرب من الذاتية العلمية ويرجعنا إلى عدة مفاهيم ميتافيزيقية ودينية مثل النفس والروح. لكن التطورات المستجدة في حقل السيكولوجية المعرفية والتي تتمثل في الدفعة القوية التي قدمتها له فلسفة الذهن والعلوم العصبية مكنت من جديد من العودة إلى مفاهيم كانت تصنف ضمن قائمة السيكولوجية الميتافيزيقية، مثل مفهوم الوعي والعاطفة والانفعال وذلك من خلال منظور سوسيومعرفي(Engel، 1991 ؛ Rimé & Scherer, 1993).

ومراقبة. (Satpute & Lieberman, 2006)

ونعني بالمعارف الاجتماعية الصريحة جملة من المفاهيم والقواعد التي تنظم العلاقات الاجتماعية، والتي تفرض على أي شخص أن يتعلمها ليتواصل مع محيطه الاجتماعي. فلا يخفى على أحد أن أي مجتمع يمتلك قواعد لفن التأدب، تأخذ شكل تعليمات ومعارف صريحة، وعلى الفرد اعتمادها أثناء تعامله مع الآخرين. لكي تصبح تلك القواعد معارف إجرائية ومشخصة عند استيعابه الذاتي لتلك القواعد وتداولها في تعامله مع الآخرين. وكمثال على ذلك، إن بناء علاقة صداقة يتأسس على معرفة صريحة تتمثل في القاعدة العامة التالية: أن أي شخص عليه في اختياره لصديق أن يتشارك مع هذا الأخير، ويتوافق معه في جملة من العواطف والأفكار... وهكذا عندما أتجه لشخص ما لأصادقه، فإنني أبدأ في البحث عن القواسم العاطفية والمعرفية المشتركة التي تجمعني به. وهنا أحول قاعدة التصادق مع الآخر، من معرفة صريحة إلى معرفة إجرائية وظيفية ومتداولة (Beer & Ochsner, 2006).

وتتمظهر هذه المعرفية الاجتماعية، كذلك، بوصفها معارف مراقبة أوتوماتيكية. ونقصد بالمعارف الاجتماعية المراقبة، وعي الشخص بمختلف الآليات والتكتيكات والاستراتيجيات التي يعتمدها في عملية التواصل، ووعيه بالهدف من هاته العملية، مع قدرته على التحكم فيها بتمكنه من استحضار جملة من المعارف والتقنيات، وتنظيمها وتدبيرها بشكل إرادي وواع للتأثير في مخاطبه. وهنا نتحدث عن ميتاتواصل بمعنى قيام الفرد بمراقبة وتضبيط وتوجيه العملية التواصلية (Salonen, Vauras & Efklides, 2005; Sanford, Roach 1987).[2]

وتتجلى المعارف الاجتماعية العفوية بوضوح لدى الشخص الخبير في العملية التواصلية والذي يستحضر جملة من المعارف الاجتماعية المؤثرة في المخاطب ويستخدمها بشكل فعال، دون أن يمارس عليها أي مراقبة ذاتية أو توجيه منظم واع. فالعملية التواصلية تتحقق في هذا المستوى بطريقة سلسة، سريعة وأوتوماتيكية. وهذا النمط من الاشتغال المعرفي مطلوب، ولاسيما في هؤلاء الذين يشتغلون في مجال التسويق (Marketing)

(2) تجدر الإشارة إلى أننا نلجأ إلى مراقبة طريقة تواصلنا مع الآخرين وتضبيطها وتوجيهها خاصة عندما نكون في وضعيات إحراجية وغير معتادة.

.(Wilson & Vlosky 1997)

ويبقى أن نشير إلى أن نجاحنا في عملية التواصل يتطلب كفاءتين أساسيتين في المعرفية الاجتماعية وهما: كفاءة قراءة أذهان الآخرين، وكفاءة قراءة عواطفهم (Baron-Cohen, 2003; Goldman & Sripada, 2005).

وللتوضيح، فمن خلال تشخيصنا لمدى قدرة الفرد على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، نتمكن من معرفة مدى سلامة وظيفة التواصل الاجتماعي لديهم. فمثلا يلاحظ لدى حالات الأطفال التوحديين خلل واضح المعالم في هاتين الكفائتين، ويمكن تسجيل الملاحظة نفسها لدى الفصاميين (Monestes,Villatte, A. Moore, Yon&Loas, 2008).

وتشكل عمليات قراءة الذهن المكون المعرفي - وليس العاطفي، إذ من خلالها نتعرف على كل من حالات الآخرين الذهنية) مقاصد، نوايا، معتقدات، مخططات، استراتيجيات، أفكار ومعارف (وحالاتنا الذهنية الذاتية، ونعتمد على هذا المكون للتنبؤ بتصرفات الآخرين. ففي الفصل الدراسي، على سبيل المثال، المطلوب من المدرس الجيد أن يتمتع بقدرة على قراءة أذهان تلامذته، أي: أن يكون بمقدوره التعرف على مواقفهم ومقاصدهم ونواياهم من المادة المعرفية المدرسة وتشخيص تصوراتهم حولها (Frye, & Ziv, 2005)، وهذا سيمكنه من تحديد مدى استعداد التلامذة للتحصيل، ومدى نضج مستواهم المعرفي. ويساعده على اكتشاف حدة التنافر المعرفي بين معتقدات التلامذة الذاتية التي حصلوها خارج المدرسة، والمادة المعرفية المدرسية. وهو الشيء الذي سيسمح للمدرس بتوقع تصرفات التلامذة في الفصل إزاء المادة المدرسة. ومن هنا فإن لعلمية قراءة الأذهان دور جد هام في إنجاح العملية التربوية بشكل خاص والعملية التواصلية بشكل عام (خباش، 2007).

ولا يفوتنا، في السياق ذاته، أن نشير إلى أن التلميذ بدوره مطالب بتطوير قدراته على قراءة ذهن أستاذه. بمعنى عليه أن يكشف عن نوايا معلمه ومقاصده وتصوراته وأهدافه من المادة التي سيدرسها له.

إن اهتمام التلميذ بتطوير كفاءة قراءة ذهن معلمه، سينشط لديه علمية الاستدلال

القياسي والتي ستترجم إلى قيامه بمجموعة من التصرفات الذكية في الفصل كتوقعه الإجابات المناسبة قبل أن يعلن عنها المدرس (Ziv, Solomon, & Frye, 2008, Frye & Ziv, 2005).[3]

إضافة إلى ما سبق، تحيل عمليات قراءة العواطف إلى قدرة الفرد على التعرف على انفعالات الآخرين ودلالاتها العاطفية. إضافة إلى قدرته على توقع انفعالاتهم وفقا لنوعية السياق الذي يواجهونه، وتمكنه من الإحساس بعواطفهم من خلال تحريضه للانفعال المناسب للوضعية الانفعالية التي يعيشونها. بتعبير آخر، انخراطه مع الآخرين في ضرب من التشاركية العاطفية وذلك من خلال تمكنه من التعاطف مع الآخرين ومشاركته لوجداناتهم وتقمصه لحالاتهم العاطفية (Goldman, 2005).

ومن الجدير بالذكر، في هذا الصدد، أن قراءة عواطف الآخرين تتطلب من الفرد أن يمتلك كفاءات تمييزية للعواطف والانفعالات. بمعنى تمييز انفعال عن آخر وإحالته إلى الحالة العاطفية التي تناسبه؛ مثلا إحالة وجه عبوس لحالة الغضب، أو إحالة وجه مبتسم لحالة الفرح. لكن عندما يمتلك الفرد مهارات عالية الجودة في قراءة انفعالات الآخرين يكون في مقدوره فهم وضعيات تواصلية توهيمية ومباشرتها، كتمييزه بين وجه جدّي في قوله الحقيقة ووجه مخادع (Dimaggio & al. 2008). وهذا الأمر يعني أن الكشف عن دلالات الانفعالات، وقرنها بالحالات العاطفية التي تناسبها ليس بالأمر السهل، فالأمر يتطلب كفاءات متقدمة لقراءة العواطف: فجبهة وجه مجعدة لا تعني أن صاحبها غاضب وإنما، لربما، قد يكون في وضعية تركيز لمعالجة مسألة ما. ولعدم السقوط في هاته الوضعيات الخلطية المطلوب من الفرد المعرفة الجيدة بطبيعة السياق الذي يتواجد فيه الآخرون فضلا عن معرفته بسوابقهم وميولهم. الشيء الذي سيشكل لديه معارف اجتماعية أساسية للاستدلال عن حالات الأشخاص الذهنية والعاطفية

قراءة عواطف الآخرين تتطلب من الفرد أن يمتلك كفاءات تمييزية للعواطف والانفعالات

(3) ونود التوضيح هنا إلى أن المطلوب أحيانا من الطالب في وضعية الامتحان ليس مدى مسايرة إجاباته لسلم التنقيط وإنما مدى انسجام تلك الإجابات مع معتقدات المصحح وتصوراته وأفكاره. وهكذا كلما كان الطالب قدرا على قراءة ذهن المصحح كلما كان هذا الأخير أكثر تعاطفا معه أثناء تقويمه لإنجازه.

.(Beer & Ochsner, 2006)

إن رغبة الإنسان في فهم أذهان الآخرين تحثه على الكشف عن الأسباب والدواعي التي أدت بهؤلاء إلى أن يعيشوا هاته الحالة العاطفية أو الذهنية دون أخرى. وهنا يتعامل الفرد في تواصله مع الآخرين كباحث في علم النفس الاجتماعي، إذ نراه يجتهد في محاولته رصد طرائق تفكيرهم، وتبيّن دلالات انفعالاتهم. والسؤال المطروح علينا في هذا الصدد: لماذا نشبه الفرد أثناء محاولته الكشف عن حالات الآخرين الذهنية والعاطفية بالباحث في علم النفس الاجتماعي؟

يعتقد هيدر (Heider1958) في معرض إجابته عن هذا السؤال، أن الإنسان يعتمد في إدراكه لمحيطه الاجتماعي على الأسلوب نفسه المتبع من طرف الباحث في العلوم الطبيعية في دراسته للميدان الايكولوجي. إذ تحركه نزعتان أساسيان. تتجلى الأولى في إصراره على إبراز مدى تماسك المحيط الاجتماعي واستقراره وانسجامه. فعالم الاجتماع كما يرى هيدر مثله مثل العالم الفيزيقي محكوم بقوانين وأسباب لا مخرج له منها: فأي انفعال هو نتيجة حتمية لحالة عاطفية ما، ووراء كل حالة عاطفية سبب وجيه إما نفسي داخلي أو اجتماعي/ بيئي خارجي. ومن هنا فالمرء يعمل بشكل مستمر على إسناد النتائج إلى أسباب، وعلى تصنيف حالات الآخرين العاطفية والذهنية ضمن قوائم ذهنية تضم كل منها عناصر وسمات وخصائص مشتركة.

الإنسان يميل بشكل عفوي إلى إضفاء الدلالات والمعنى لوضعيات الآخرين العاطفية والذهنية

إضافة إلى ما سبق، يميل الإنسان إلى صياغة الفرضيات حول حالات الآخرين العاطفية والذهنية. كما يعمل بشكل مستمر ودؤوب على التحقق من مدى مصداقيتها، بالاستمرار في ملاحظة تصرفات الآخرين، والتعرف على أساليب تعاملهم وطرائق تواصلهم. وفي نهاية المطاف سيحاول الإبقاء فقط على الفرضيات المنسجمة مع ملاحظاته والمتوافقة مع معطياته الميدانية. وضمن السياق ذاته يمكن فهم مضمون العبارة التالية الشائعة التداول: «كنت أظنه شخصا منغلقا على نفسه، منعزلا عن الآخرين، وإذا بي أجده شخصا منفتحا واجتماعي».

نود التنبيه هنا إلى أن الإنسان يميل في كثير من الأحيان وبشكل عفوي إلى إضفاء الدلالات والمعنى لوضعيات الآخرين العاطفية والذهنية، وذلك لكي يبدو له عالمه الاجتماعي أكثر وضوحا وتماسكا، وأكثر تحديدا ودقة، وأقل غموضا وغرابة، وخال من التشويش واللانتظام (Heider, 1944). وتأسيسا على ذلك، يبدأ الفرد في في الاعتقاد بأنه قادر على الإحاطة بمختلف المتغيرات المؤثرة في عالمه الاجتماعي. وهنا تبرز نزعة ثانية لدى الإنسان غايتها التحكم في العالم الاجتماعي والتنبؤ بمستقبله. وعليه يمكن وسم الإنسان في عمله الدؤوب على ابتكار تصورات اجتماعية جديدة ومفاهيم اجتماعية ذاتية (Self concept) بعالم الاجتماع الوضعي. فهو مهووس بالبحث عن الأسباب الكامنة وراء تصرفات الآخرين، إذ يرجعها إما لأسباب إثنية أو بيئية أو مجتمعية أو نفسية، ويحولها إلى قوانين وقواعد، ويعممها على فئات من الناس. ويعد من خلال ذلك قاعدة من المعطيات والبيانات يعتمدها في كثير من الأحيان للتنبؤ بتصرفات أشخاص جدد على فضائه الاجتماعي وفهمهم (Fiske & Taylor, 1991).

لكن مع ذلك يمكن تصنيف النظرية التي يصيغها الفرد عموما حول ذاته ومحيطه الاجتماعي في خانة النظرية النفسية الاجتماعية الساذجة[4] (Ross, 1977 ;Hirschfeld, 1995)، لكونها تنبني على نوع من التداخل بين الذات والموضوع. فالإطار المرجعي التفسيري والتنظيري الذي يعتمده الفرد في دراسة لمحيطه الاجتماعي هو ذاته وأناه. فذاته تشكل قاعدة بيانات رئيسة لمعرفة الآخرين (Meltzoff, & Brooks, 2007). فهو يلجأ في البداية إلى نوع من الاستبطان الداخلي يتمثل في قيامه بفحص دقيق لأحاسيسه وعواطفه ومعارفه حول ذاته وحول تجاربه الخاصة. ليشكل بذلك سندا معرفيا يمكنه من الاستدلال على مقاصد الآخرين ونواياهم ومن ثمّ فهم انفعالاتهم

(4) نود أن نوضح أن النظريات التي يعتمدها الأفراد لتفسير مجالهم الاجتماعي وطبيعة العلاقات التي تحكمه؛ يطلق عليها اسم النظريات الاجتماعية الساذجة (Naive social theory) أو النظريات الاجتماعية الشعبة(Folk social theory) (خباش، 2007 ت). والملاحظ أن هؤلاء الأفراد يلجئون مثل عالم الاجتماع الوضعي إلى مجموعة من القوانين التي استخلصوها من عالمهم الأيكلوجي ليعمموها على عالمهم الاجتماعي. فأطفال سن السادسة مثلا من خلال نظريتهم البيولوجية الساذجة التي تفيد بأن مختلف الكائنات الحية تتضمن جوهرا ثابتا غير مرئي وغير متبدل (Unseen e-sence) يشكل هويتها بوصفها هوية ثابتة وإن تغير شكلها (فاليرقة تظل يرقة،وإن أضحت فراشة وشجرة التفاح تظل شجرة التفاح رغم أنها غرست في حديقة للأجاص)؛ يعملون على تعميم هذا المبدأ على نظريتهم الاجتماعية الساذجة. فهم يرون أن الفتاة الصغيرة التي نشأة في وسط ذكوري ستتصرف عندما تكبر كمرآة. والطفل الأسود الذي نشأ وسط البيض سيتصرف كرجل اسود والطفل البراهمي الذي تربى مع المنبوذين سيتصرف عندما يكبر كبراهمي (Sperber &Hirschfeld, 2004).

وحالاتهم العاطفية (Epley, Keysar, Van Boven, & Gilovich, 2004).

وفي السياق ذاته يقربنا الفيلسوف مالبرانش من أطروحة العودة للذات لمعرفة الآخرين من خلال تقديمه المثال التالي: مادمت أجد نفسي عاجزا عن الخروج من الذاتي وولوج ذوات الآخرين فإنني ألجأ إلى عملية القياس بواسطة المماثلة للتمكن من معرفتهم (Statler, Jacobs, & Roos, 2008). وتتلخص في كون الآخر، مثلا، مادام يهتم بي كثيرا فهو قطعا يحبني، إذ سبق لي أن اهتممت بالآخرين بهذا الشكل فكنت، بالطبع، أحبهم. إنها تجارب داخلية سبق لي أن عشتها. لكن حسب الفيلسوف نفسه تظل عملية القياس بواسطة المماثلة دائما تمثل إجراء افتراضيا وتخمينيا لا يوصلنا إلى نتائج يقينية (Malebranche, 1674).

إن هذا التمركز حول الذات الذي يشكل أسلوبا لا حياد عنه لمعرفة الآخر يجعل السواد الأعظم من الناس يعملون على إسقاط عواطفهم الشخصية على الآخرين لمعرفتهم. وهنا نكون في خضم نظرية المحاكاة theory simulation والتي تفيد أن هناك اعتقاد راسخ في أذهاننا مستوحى من التشابه البيولوجي القائم بين أفراد النوع البشري ومضمونه: أن حالات مختلف الأشخاص الذهنية ومعتقداتهم وعواطفهم متشابهة. وبالتالي فأن فهمي لذهن الآخر لا يتحقق إلا برجوعي إلى نظامي الذهني والعاطفي. بمعنى لفهم الآخر علي قياس حالات الآخر الذهنية والعاطفية على حالاتي الذهنية والعاطفية وذلك اعتمادا على إستراتيجية التفكير في الذات (Self-reflectionstrategy)، والتي تتلخص في ضرورة تعرفي أولا على ذهني، وعلى مختلف حالاتي الفكرية والعاطفية، وإدراكي لتمظهراتها السلوكية والانفعالية. ومن هنا عليَّ القيام بنوع من الاستبطان الداخلي (Introspection)، وبعد ذلك علي العمل على إسقاط (Projection) تصوراتي حول ذاتي على الآخرين لكي أستطيع فهمهم ومعرفة نواياهم ومقاصدهم. وبصورة أوضح عادة ما يقوم المرء بطرح السؤال التالي لفهم تصرفات الآخرين: ماذا كنت سأفعل لو كنت في وضعية الآخر نفسها وأواجه ظروفه نفسها؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ستمكنني من تفهم أوضاع الآخر وتفهم الكيفية التي سيتصرف بها (Apperly, 2008).

لكننا لا نلجأ لاستراتيجيه التفكير في ذواتنا لفهم حالات الآخرين الذهنية وتوقع مقاصدهم ونياتهم إلا إذا ما اعتبرناهم شبيهين بنا وقريبين منا. وفي حالة ما إذا

غربناهم عنا فإننا نركن في حكمنا عليهم إلى مصادرات جاهزة وآراء شائعة وتصورات نمطية (Stereotype opinion). ومن هنا ندرك أن القصور الملاحظ لدى بعض الحالات النرجسية المرضية في تقييمها لذاتها بشكل حيادي وعدم استطاعتها الخروج بتصورات موضوعية حول ذاتها والتي من الممكن أن تفيدها في فهم الآخرين؛ ينتهي بها إلى تغييبها لإستراتيجية التفكير في الذات أثناء تعرفها على الآخرين. الشيء الذي يجعلها عاجزة عن موضعة نفسها مكان الآخرين لتفهم ظروفهم. وبالتالي فهي تلجأ إلى إجابات نمطية في تقييمها لتصرفات هؤلاء، وذلك من قبيل إدلاؤها بالمصادرة التالية: «لم يقم فلان بأداء ما هو مطلوب منه لأنه غير كفء أو لقد تصرف بهذا الشكل لأنه شخص عدواني». (Apperly, 2008: 277). ويبقى أن نشير إلى أن من بين المؤشرات التي تفيد استجابة بعض الحالات النرجسية للعلاج النفسي تراجع أعداد أحكامها النمطية لصالح إجابات قياسية. بحيث تصبح الحالة أقدر على فهم ظروف الآخر، من ذي قبل، وذلك من خلال قياسها على ظروفها الذاتية.

إن تغليب الأحكام النمطية (Stereotype judgment) عن الإجابات القياسية هي سلوكيات لا تخص بعض الحالات المرضية وإنما يمكن ملاحظتها ضمن سيكولوجية الجماعات. فهناك عدد كبير من الأشخاص الذين يعتمدون الإستراتيجية القياسية (Simulation strategy) في تعاملهم مع أفراد جماعتهم بحكم كونهم يشاركونهم في ذاكرتهم الجماعية (Mémoire partagée) (Candau, 2005). لهذا نجدهم يستدعون تاريخهم الشخصي وتجاربهم الذاتية ومعاناتهم السابقة لتفهم ظروف أفراد جماعتهم والتعاطف معها. وفي المقابل يعتبرون من هم خارج جماعتهم (Out-group) غرباء عنهم ويعتمدون إستراتيجية الازدراء (Derogatory stratégies) في تعريفهم لهم. إذ يلغون عنهم، أحيانا، أي دلالة إنسانية ويعتبرونهم مجرد موضوعات (Apperly, 2008: 281) . وعلى هذا الأساس تبنى الأحكام والمواقف النمطية التي نصدرها بوعي أو بدون وعي منا في حق جماعة سياسية أو إثنية أو دينية مختلفة عنا.

بناء على ما سبق، ندرك أن الإنسان لا يرغب في استنفار صيرورات ذهنية تتطلب مجهودا معرفيا كبيرا عندما يتعلق الأمر بتعريفه لشخص يعتبره غريبا عنه. فهو لا يستدعي استراتيجيه التفكير في الذات (Self-reflection) لفهم حالات الآخر الذهنية والعاطفية ولا يشغل عمليات ذهنية مركبة مثل عملية الاستدلال على حالات

الآخرين الذهنية والعاطفية قياسا على حالاته الذاتية. وإنما يركن إلى إجابات جاهزة وأحكام مسبقة وتصرفات نمطية في تفسيره لتصرفات هذا الآخر الغريب (Ames, 2004 ; Dimaggio et al. , 2008). فمثلا، في وضعيات مشحونة بالخوف والعدائية (fearfulactivation) يعمد عدد من الأشخاص ذوي الأصول الأوربية إلى إسناد، وبشكل متسرع وتعسفي، بعض التصرفات العدائية إلى العرب والسود (Hugenberg & Bodenhausen, 2004). كما أننا نميل بدورنا في حياتنا اليومية إلى تفسير تصرفات أشخاص، غير مرغوب فيهم، بإرجاعها إلى سمات ثابتة في شخصياتهم وليس إلى عوامل سياقية ولا إلى أسباب موضوعية. ففي حواراتنا اليومية نلاحظ، في كثير من الأحيان، سيطرة واضحة المعالم لهذا النمط من الإجابات عن تعابيرنا: كقولنا إن فلان غاضب لأن طبعه دائما غاضب، بدل قولنا إنه غاضب لكونه يمر بظروف صعبة (Idson & Mischel, 2001).

وخلاصة القول، إن تمكني من معرفة ذاتي تشكل أساس معرفتي بالآخر وقدرتي على معرفة الآخر تمثل بدورها عمادا لمعرفتي بذاتي.

الأشخاص الذين يرجعون إلى سيرهم الذاتية ويفكرون فيها أقدر من غيرهم على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم

وتأسيسا على هذه الخلاصة كشفت ساكس ومعاونيها (2006) عن علاقة تضايف دالة بين عملية التفكير في الذات من خلال ذاكرة السيرة الذاتية(Autobiographie memory) وكفاءة قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. فالأشخاص الذين يرجعون إلى سيرهم الذاتية ويفكرون فيها أقدر من غيرهم على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. كما أن الأشخاص الموفقين في مهام قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم أكثر وعيا بذواتهم (Self-awareness) من غيرهم (Saxe، Moran, Scholz & Gabrieli, 2006). فالفصامي لديه صعوبات في تذكر تاريخه الشخصي مما يؤثر سلبا في عمليات فهمه لأذهان وعواطف الآخرين (Corcoran, 2001 ؛ Corcoran & Frith, 2003). زد على ذلك، أن الأشخاص المصابين بحبسة مزاجية [5](Alexithymia) يعانون بدورهم من صعوبات في قراءة

(5) يعرف الأشخاص المصابين بحبسة مزاجية (Alexithymia) بكونهم غير قادرين على التفكير في ذاتهم ولا يستطيعون وصف حالاتهم النفسية الداخلية وعواطفهم وأحاسيسهم الذاتية.

أذهان الآخرين وعواطفهم، وعلى خلاف ذلك فإن الأشخاص القادرين على توصيف حالاتهم العاطفية والذهنية الداخلية يتمتعون بكفاءة متقدمة لقراءة أذهان وعواطف الآخرين (Parker, Prkachin &Prkachin, 2005) ، والغريب أنهم لا يتأثرون كثيرا بانفعالات الآخرين المؤلمة، مقارنة بحالات الحبسة المزاجية، لكونهم قادرين على إدراك أصل الانفعال واستبصار الأسباب الكامنة وراءه. الشيء الذي مكنهم من وضع مسافة تحليلية نفسية واعية- بمعناها الفرويدي-بينهم وبين الحالة التي تعيش ذاك الانفعال وبالتالي التخلص من أي تأثير محتمل قي ذواتهم (Moriguchi, Ohnishi, Lane, Maeda, Mori, Nemoto, Matsuda & Komaki. 2006).

امتدادا لما سبق، كشفت دراسة لـ (Kawada, Oettingen, Gollwitzer & Bargh, 2004).. عن وجود ترابط دال بين نوعية الحالات العاطفية التي عاشها الفرد وحالات الآخرين العاطفية. فالأشخاص الذين خبروا حالة الكآبة (Sadness) يتعرفون بسهولة وبسرعة عن الوجوه الكئيبة ضمن سلسلة من الصور غير واضحة المعالم. كما أن أصحاب المزاج الحزين يبحثون عن الجانب الحزين في شخصية محاوريهم والعكس صحيح بالنسبة لأصحاب المزاج المرح ، (Niedenthal, Halberstadt, B. Margolin, & Innes-Ker 2000)

وفي ذات السياق نود الإشارة إلى أن الإنسان يلجأ إلى إستراتيجية الإسقاط الاجتماعي (Allport, 1924) (Social projection) أو الإسقاط ضمن المجموعة (Ingroup projection) لمعرفة الآخرين. فهو يعتقد أنه هو أنموذج الجماعة (Prototypical) التي ينتمي إليها وبالتالي فأغلب أفرادها عليهم مشاركته سمات وخصائص شخصيته. وبناء على هذا المعطى، فهو يلح على أن يفهم حالات الآخرين الذهنية والعاطفية من خلال حالاته الذاتية (Sindic & Reicher, 2008).

2 - الكفاءات الاجتماعية المبكرة ومحدودية فرضية تمركز الطفل حول ذاته (égocentrisme).

1. 2. مصادرة الطفل بوصفه ذاتا لا اجتماعية في السيكولوجية الكلاسيكية.

لكن ما يهمنا هنا أن نظرية بياجيه التكوينية لم تكتف باسقاط صفة الذات السيكولوجية عن الطفل فقط بل رفضت كينونته اجتماعية. وهنا يلتقي بياجيه كليا مع فرويد. ويبقى الاختلاف بين الباحثين قائما في نوعية الاستعارة التي اعتمدها كل منهما في توصيف ذات الطفل اللا اجتماعية. فقد لجأ فرويد إلى وصف بيولوجي معتبرا أن نظام الوليد النفسي لا زال نظاما بيولوجيا وغريزيا، بينما استعار بياجه من الفلسفة مصطلح الذاتية الوحيدة (Solipsism)؛ مؤكدا على أن سيكولوجية الطفل صغير السن هي سيكولوجية مشبعة بالنزوع نحو الذاتية الوحيدة. ومن هنا، حسب بياجه، يولد الطفل محكوما بضرب من التفكير التوحدي (Pensée autistique)، ينتقل بعده إلى مرحلة التفكير المتمركز على الذات، ليرتقي فيما بعد إلى مرحلة التفكير الاجتماعي والعقلاني (Piaget, 1924).. فقدراته في مرحلة التفكير التوحدي لا تتجاوز القيام ببعض الأفعال الانعكاسية، وذلك من قبيل فعل ارتشاف الثدي وفعل الإمساك. وحتى الأشخاص الذين ينتمون لمحيطه الاجتماعي يستوعبهم من خلال مخططاته الحسية الحركية على اعتبار أنهم أشياء وموضوعات لا غير. كما أنه لا يستطيع الفصل بين ذاته والعالم الخارجي. فهو يتصور أن كل مكونات العالم الخارجي من أفراد وموضوعات هي امتداد لذاته (Piaget, 1954: 352-355). وحتى بعد 18 شهرا من ولادته؛ أي في مرحلة العمليات المشخصة، أو إبان مرحلة التفكير المتمركز حول الذات، فإن هذا الأخير ليس باستطاعته الانخراط مع الآخرين في علاقات تواصلية بينذاتية واضحة المعالم، لكون تلك العلاقات تفترض قدرته على قراءة عواطف الآخرين وأفكارهم. بمعنى قدرته على افتراض أن وراء سلوكات الآخرين وانفعالاتهم تتوارى حالة عاطفية وذهنية. لكن مخططات مرحلة العمليات الحسية المشخصة تلزمه أن يكون واقعيا وأن يؤمن بما هو ملموس ومحسوس فقط. ومن هذا المعطى، فهو يرفض وجود حالات عاطفية وذهنية تحرك سلوكاتنا وانفعالاتنا. زد على ذلك، أن نشاطه الفكري واللغوي يوسم بالتمركز حول الذات. فإلى حدود سن السابعة؛ يلاحظ أن الطفل عندما يتحدث فهو في الغالب لا يتحدث إلا عن

نفسه. ولا يحاول أن يضع نفسه في مكان الآخرين ليتفهم ظروفهم ويستوعب وجهة نظرهم. وأثناء كلامه لا يكترث كثيرا ما إذا ما كان الآخرون ينصتون إليه أو ما إذا كان قادرا على التأثير فيهم. إن كلامه هذا يأخذ شكل مونولوج (Monologue) شبيه بمونولوج الممثل على خشبة المسرح. بمعنى أوضح؛ إن الطفل يتكلم مع نفسه وليس مع الآخر، كأنه لا يوجه كلامه لأحد أو كأنه يفكر بصوت عال.

إذا كان المناخ العام السائد في حقل السيكولوجية الكلاسيكية قد انتهى إلى اعتبار الطفل ذاتا لا اجتماعية، فإن والون Wallon وفيكوتسكي، شكلا، بدون منازع، استثناءً وتميزاً في تأكيدهما على انخراط الطفل، في مرحلة قبل لغوية، في علاقات بينذاتية مع الآخرين (Van der Veer, 1996). لهذا يمكن اعتبار الخلاصات العلمية التي خرج بها كلا الباحثين مرجعا نظريا لعدد من الدراسات الحديثة التي توصلت إلى كون الطفل ذاتا اجتماعية تتوفر على كفاءات تواصلية مبكرة (Meltzoff & Brooks, 2007).

لكن باستحضارنا لأطروحة والون نواجه بجملة من الأسئلة التي نعرضها كما يلي: لماذا لم يحظ والون من طرف معاصريه الاهتمام العلمي نفسه الذي حظي به كل من بياجه وفرويد وبعض رواد المدرسة السلوكية؟ لماذا لم تعرف نظرية والون الانتشار العلمي المراد لها وبخاصة لدى الأوساط الأكاديمية الناطقة بالإنجليزية، وذلك رغم كونها نظرية نوعية؟ ولماذا ظلت، حتى حدود عصرنا هذا، مغيبة عن الساحة العلمية؟

إلى عهد قريب نجد باحثا أنجلوساكسونيا واحدا فقط يولي بعض الاهتمام لنظرية والون (Voyat، 1974). كما يمكن الوقوف على عدد من الدراسات المكتبية الحديثة باللغة الإنجليزية والتي غطت أغلب مدارس علم النفس الارتقائي ولم تشر، للأسف، لا من قريب ولا من بعيد إلى نظرية والون؛ (e. g. , Cole & Cole, 1993; Crain, 1992; Miller, 1993; Sroufe, Cooper, & DeHart, 1992). إلا أن ما يسترعي الانتباه مؤخرا العودة القوية لنظرية والون، وبخاصة في بعدها التواصلي الانفعالي وعلاقته بنمو الطفل النفسي المعرفي، من طرف باحثين مهتمين بنظريات الذهن والمعرفية الاجتماعية (Nadel, 2001 ; Gallagher & Meltzoff,1996).

وتبعا لما سبق، يرى كل من بورن (1950) Boring ، وفان دير فير (Van Der Veer 1996)، أن لكل عصر موضته الفكرية الشبيهة في استراتيجيات ظهورها واختفائها

بالموضة النسائية (Ladies fashion). فهي تعمل على الرفع من قيمة عدد من الباحثين وتقصي آخرين. وبالتالي فإن الموضة التي تم تسويقها على عهد بياجه وفرويد وواطسون كون الطفل ذاتا لا اجتماعية وقد أدت بالطبع إلى إقصاء والون وفيكوتسكي، وإلى اعتبار تصورهما يمثل طرحا غريبا عن الرؤية الأكاديمية السائدة آنذاك[6].

- التأكيد على أهمية البعد الانفعالي/ العاطفي في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي. وهي فرضية أصبحت حاضرة بقوة لدى عدد من الباحثين المعاصرين، وتتلخص في دور الانفعالات في توجيه أحكامنا الاجتماعية وتنظيم أفكارنا وتضبيطها وفي القيام بنوع من التغدية الراجعة (Feed-back) لمعارفنا (e. g. , Clore, & Huntsinger, 2007; Clore & all. 2001)

- الإقرار بكون الطفل ذاتا اجتماعية بامتياز من حيث كونه قادرا على إدراك العلاقات البينذاتية في سن مبكر وواعية بتفرد ذاتها وتميزها عن الآخرين. وقد شكل هذا الإقرار مرتكزا علميا لعدد من الدراسات الحديثة التي كشفت من خلال معطيات ميدانية عن قدرة الطفل في مراحل ما قبل اللغة على الانخراط في علاقات اجتماعية (e. g. , Meltzoff & Brooks, 2007; Gärdenfors, 2007)

وبناء على ذلك، فإن فيكوتسكي لا يفصل اللغة عن التفكير، إذ يعتبر التفكير لغة داخلية. فالفرد يمر في نموه النفسي من مرحلة التفكير الاجتماعي/اللغة الاجتماعية إلى مرحلة التفكير المتمركز حول الذات/ اللغة المتمركزة حول الذات، وإنتهاء، في سن الرشد، بالتفكير الضمنذاتي/ اللغة الذاتية الداخلية.

وفي ذات السياق، ينبهنا فيكوتسكي إلى كون مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات ليست مرحلة سلبية في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي كما اعتقد بياجه، فدورها لا يقف عند حدود مرافقة أنشطة الطفل المعرفية، وإنما تسهم بشكل فعال في تنمية الذكاء المعرفي والاجتماعي والانفعالي. إن اللغة المتمركزة حول ذاتها هي لغة من أجل ذاتها

(6) ويبقى لنا أن نشير إلى أن عدم اهتمام الباحثين الأنجلوساكسونيين المعاصرين بنظرية والون لكون هذا الأخير قد كتب جل مشروعه العلمي بلغة فرنسية معقدة والتي يجد حتى الناطقون باللغة الفرنسية صعوبة في فهمها. وكون الباحث كذلك، قد اعتمد في وصفه مراحل النمو الانفعالي مفهوم الجدل الماركسي، ومعلوم أن للباحثين المنتمين إلى الدول الناطقة بالإنجليزية حساسية من الماركسية. زد على ذلك، أن الجانب ألمختبري التجريبي غير قائم بوضوح لدى والون عكس ما هو عليه الحال لدى بياجي.

(Langage pour soi). وبالطبع، فليس من أولوياتها التواصل مع الآخرين والانخراط معهم في علاقات بينذاتية ولكن رهانها الأساسي يتمثل في تحويل مختلف المواقف التواصلية والأنشطة التشاركية الاجتماعية بين الأنا والآخرين إلى محيط الأنا الشخصي (La sphère personnelle) والتفكير فيها من الداخل. بمعنى أوضح، تُهيئ مرحلة تمركز التفكير/ اللغة حول الذات النظام النفسي لمرحلة أكثر تقدما في النمو المعرفي وهي مرحلة التفكير الضمنذاتي/ اللغة الداخلية، وفيها يتمكن الطفل من التفكير حول ذاته(Self reflection) وهويته بشكل جلي ومن التفكير، كذلك، في حالات الآخرين العاطفية والذهنية.

وسواء في مرحلة التمركز حول الذات أو مرحلة التفكير الضمنذاتي يتمكن نظامنا الذهني من الوعي (Prise de conscience) بطبيعة الوضعيات المشكل التي يواجهها وإدراك نوعية الصعوبات التي تطرحها، وإعداد مخططات ومشاريع ذهنية للتعامل مع تلك الوضعيات (Vygotski, 1934: 79) . إن تقييمنا لهذا التصور يجعلنا نخرج بفكرة مؤداها، أن صاحبه (أي فيكوتسكي) قد حقق سبقا علميا جديدا وبخاصة أثناء حديثه عن دور كل من اللغة المتمركزة حول الذات واللغة الداخلية في مراقبة وتوجيه الأنشطة المعرفية. فقد لامس، بذلك، مفهومين أساسيين وحديثين في نظريات الذهن وفي المعرفية الاجتماعية وهما الميتامعرفية والميتاتواصل. لأن من بين المهام الموكولة للغة المتمركزة حول الذات توجيه الذكاء الإنساني، سواء أكان عاطفيا أو اجتماعيا أو معرفيا، والوعي بمختلف العمليات الذهنية والوظائف النفسية، ولاسيما العليا منها. بمعنى إنها تمكّن الفرد من التعرف على حالاته الذهنية والعاطفية. ويضاف إلى ذلك، أن هذه اللغة ليست لغة لا اجتماعية وليست منفصلة عن الواقع، بل هي لغة استدخالية تبتغي التفكير في مختلف الأنشطة البينذاتية التي انخرطت فيها الذات مع الآخر لفهم هؤلاء والتعرف على حالاتهم الذهنية والعاطفية.

إن امتدادات تصورات فيكوتسكي، اليوم، لم تقتصر على علم النفس الارتقائي والمعرفية الاجتماعية فقط، بل شملت كذلك ما يسميه باحثون ألمان بسيكولوجية الذات (Psychologie des Selbst) أو سيكولوجية الهوية الذاتية (Bayer& Gollwitzer, 2000). إذ يعتقد هؤلاء الباحثين أن الهوية الذاتية تبنى من خلال مكونين رئيسين:

يتمثل الأول: في انفتاح الذات على الآخرين والانخراط معهم في علاقات بينذاتية. الشيء الذي سيمكننا، باعتماد عبارة كل من باير Bayer وكولوفيتزر (2000) Gollwitzer، من أننا نستطيع أن نحدد هويتنا الذاتية من خلال التعرف على الكيفية التي ينظر بها الآخرون إلينا.

ويتجلى المكون الثاني في العودة إلى الذات والتفكير فيها من الداخل، والتعرف على مختلف عمليات اشتغالها، وتضبطيها ومراقبتها وإعداد مخططات وبرامج لها. وانتقاء العناصر الملائمة لأنشطة تكيفها مع السياقات الخارجية. ومن هنا فإن الهوية الذاتية، على عكس التصورات الفلسفية الكلاسيكية (ديكارت نموذجا)، ليست كيانا ثابتا وإنما هي صيرورة متبدلة، وخاضعة لعملية التفاوض (AushandelnvonIdentitäten) بين مركزية الأنا وانفتاحها على الآخرين. ولا جدال في أن هذه الرؤية قد سبق لفيكوتسكي أن أقرّها في إفادته بأن بناء الأنا يتحقق عبر عملية التشخصن، التي ليست شيئا آخر غير استبطان تلك المعارف الاجتماعية التي حصلها الطفل في تواصله مع الآخرين إلى مجاله النفسي الداخلي والتفكير فيها. أي الانتقال بها من مستوى التفكير البينفردي إلى مستوى التفكير الضمنفردي (علمي الإدريسي، 2008: 114). وفي التفكير الضمنفردي يتمكن الفرد من تضبيط علمياته الذهنية ومخططاته وتوجيهها. زد على ذلك، إن هاته الأنا عند فيكوتسكي محكومة بصيرورة التحول، وذلك تبعا لطبيعة المراحل النفسية التي تجتازها. إذ نجدها في مرحلة التفكير الاجتماعي مندمجة كليا في محيطها الاجتماعي، بينما تبدأ في مرحلة التفكير المتمركز حول الذات إلى النزوع نحو الاستقلال عن الآخرين، لتصبح في مرحلة التفكير الضمنفردي الداخلي؛ ذاتا تفكرية وتأملية.

وأخيرا، ما يشدنا من جديد في أطروحة فيكوتسكي قوله بأن صفة التمركز حول الذات ليست بالسمة الملتصقة بذات الطفل، وإنما هي حاضرة لدى الراشد. فالنمو النفسي والمعرفي، بحسب فيكوتسكي، هو نمو نحو التمركز حول الذات ونحو تسييج محيط الذات عن الآخرين. ومعلوم أن هاته الفكرة قد أثارت استغراب عدد من الباحثين المعاصرين لفيكوتسكي. لكون المسلمة التي سيطرة على الجميع آنذاك نصت على أن النمو هو نمو نحو الاندماج الاجتماعي والتخلص من عزلة الأنا ومن تمركزها حول ذاتها. لكن هناك جملة من الدراسات توصلت من خلال معطيات ميدانية، إلى أنه لا يمكن اعتبار التفكير المتمركز حول الذات فترة عابرة في مسار نمو الإنسان، تخص طفولته فقط،

وإنما هو أمر قائم طيلة حياته (Eply, Morewedge & Keysar; 2003: 760). ومن بين السلوكات التي تم رصدها والتي تعبر عن مظاهر تمركز الراشد حول ذاته؛ ميوله لتقبل الأشخاص الذين يتفقون مع وجهات نظره ويشاركونه مواقفه وعواطفه، أكثر من غيرهم، إذ يعمل على تثمين تصرفاتهم والتقرب منهم (Krueger & Clement، 1994). وظنه كذلك، أنه قادر، من خلال معارفه الذاتية، على توجيه أفكار الآخرين والتحكم فيها (Keysar, 1994). فضلا عن كونه يعتبر ذاته معيارا ونموذجا لتقويم الآخرين (Alicke, 1992). إذ يعتمد على تجربته الفينومينلوجية الذاتية في توقعه للطريقة التي سيتصرف بها الآخرون (Eply, Savitsky, & Gilovich, 2001).

لكن السؤال الذي يطرح نفسه؛ لماذا نؤكد دائما على أن الطفل أكثر أنانية وأكثر تمركز حول ذاته من الراشد؟

تبدو لنا إمكانية الجواب عن هذا السؤال قائمة في النتائج التي خرجت بها دراسة ميدانية لكل من إيبلي Eply وموروديج Morewedge وكيسار Keysar (2004)، وقد أفادت بأن أعداد الأحكام المتمركزة حول الذات لدى الأطفال في تقييمهم لوجهات نظر الآخرين متساوية مع نظيرتها لدى الراشدين في وضعيات تتطلب إجابات سريعة وعفوية. أما في وضعيات ذات إيقاع بطيء، تسمح للمبحوث بأخذ وقت كاف لتصحيح إجاباته ومراجعتها، فإن أعداد الأحكام المتمركزة حول الذات أكثر لدى الأطفال مقارنة بالراشدين. ولكي نفهم هاته المفارقة علينا أن نعود لتصور فكيوتسكي العام للنمو السيكولوجي، ومضمونه أن الراشد يلجأ إلى ضرب من التفكير الميتامعرفي الضمنذاتي، الذي يمكنه من تضبيط إجاباته ومراقبتها وتوجيهها. الشيء الذي سيسمح له في وضعيات ذات إيقاع بطيء لمعالجة المعارف بمراجعة أحكامه المتمركزة حول الذات وإضمارها، ليقدم للمتلقي أحكاما تعبر عن انفتاحه الاجتماعي. بينما في وضعيات تفترض إيقاعا سريعا لمعالجة المعارف، فليس لدى الراشد وقتا كاف لاستدعاء تفكيره التأملي الضمنذاتي قصد مراجعتها وإخفاءها، مما يلزمه بتقديم إجابات عفوية وتلقائية تعبر عن حقيقته الداخلية.

هكذا فالراشد في رهانه نحو إخفاء أنشطته المتمركزة حول الذات، يبدع شكلا جديدا من المخططات الذهنية لفهم محيطه الاجتماعي وتفسيره، تتميز بكونها أكثر شرعية

وأكثر تقبلا من طرف مجتمعه. ويطلق عليها اسم مخططات التمركز حول أنموذج الفئة (Protocentrism). فمن خلال رصده للتشابهات القائمة بين الأحداث، ومن خلال إدراكه للعلاقات السببية القائمة بين الموضوعات، وبناء على استدخاله لسمات نماذج أشخاص أثروا فكريا وعاطفيا في مسار حياته، وتأسيسا على الذاكرة المشتركة التي تجمعه بوسطه الاجتماعي، يبني تمثلات عامة(Generic representation) تشكل بالنسبة إليه أنموذج الفئة (Prototype). وعندما يرغب في تفسير سلوكه الذاتي أو سلوك الآخرين، فهو يعتمد كليا على مرجع وحيد، ويمركز كل تفكيره حوله، وهو أنموذج الفئة المخزن في ذاكرته (Karinol, 2003: 568).

وتجدر الإشارة إلى أن أنموذج الفئة يختلف لدى الشخص باختلاف مجتمعه ودينه وثقافته وانتمائه الطبقي ومعيشه السيكولوجي. ومن هنا سيعتقد كل فرد بأن أنموذجه للفئة، والذي من خلاله يفسر ويتوقع تصرفاته وتصرفات الآخرين هو أقدر من غيره على فهم مختلف الظواهر الاجتماعية التي تحيط به. الشيء الذي سيسقطه من جديد في ضرب من التمركز حول الذات.

بداية قدرة الطفل على قراءة الانفعالات تتجلى في تمكنه من فهم مضامين مجموعة من التعابير والحركات التعبيرية

2. 2. الكفاءات التواصلية المبكرة ومشروعية فرضية ذات الطفل الاجتماعية.

إن جل هذه المعطيات تبين لنا بالملموس امتلاك الطفل في سن جد مبكرة على معرفية اجتماعية أولية.
والسؤال الذي استأثر باهتمام الباحثين في هذا الصدد، هو ما مصدر تلك الكفاءات الاجتماعية المبكرة لدى الطفل؟

يمكن الوقوف هنا عند ثلاث تصورات أساسية حاولت الإجابة عن هذا السؤال: يتلخص التصور الأول في امتلاك الطفل على جينات فطرية متخصصة في مباشرة المعرفية الاجتماعية، فهو يولد مزودا بنظام بيومعرفي يوجهه نحو التعامل مع المثيرات الاجتماعية والتكيف معها وتحويل المستدخلات الاجتماعية إلى كفاءات ومعارف اجتماعية (Trevarthan, 1979 ; Baron-Cohen, 1995 b; Leslie، 1994 a).

لكن ما يهمنا أكثر في هذه الدراسة هو الكشف عن القدرات المبكرة لدى الطفل

على قراءة أذهان وعواطف الآخرين، والتي تشكل إحدى مرتكزات المعرفية الاجتماعية والتواصل البينذاتي.

لا خلاف في كون بداية قدرة الطفل على قراءة الانفعالات تتجلى في تمكنه من فهم مضامين مجموعة من التعابير والحركات التعبيرية، التي تظهر على وجوه الآخرين. فالطفل يكون قادرا بعد يوم واحد من ولادته، على التمييز بين الوجوه الحزينة ونظيرتها الفرحة (Walden & Field, 1982). ويستطيع، كذلك، في اليوم الثالث بعد ولادته، تبين الفرق بين تعابير الوجوه الحزينة وتعابير الوجوه الفرحة كما هو الحال بالنسبة للوجوه المندهشة.

زد على ما تقدم، أنه يتمكن، منذ شهره الثاني، من التمييز بين الصور التي تعبر عن وجه منفعل والصور التي تتضمن وجوها محايدة وخالية من أي انفعال. وفي الشهر الثالث من عمره يكون بمقدوره التمييز بين الاندهاش النابع من وضعية فرح و الاندهاش النابع من وضعية حزن. وبين الشهر الخامس والسابع من عمره يستطيع التمييز بين النبرات الصوتية التي تعبر عن كل انفعال على حدة (الحزن، الغضب، الفرح، الانزعاج)، وبين التعابير الانفعالية السلبية والايجابية، ووصل التعابير الانفعالية للوجوه بالنبرات الصوتية التي تخصها، مثل أن يقرن وجها غاضبا بنبرة صوتية تعبر عن الغضب (Walker-Andrews, & Grolnick، 1983 ; Walker-Andrews & Lenon, 1991; Walker, 1982; Chong & all. , 2003)،

- آلية المرجعية الاجتماعية (Social referencing): تتحدد هذه الآلية بوصفها صيرورة معرفية تمكّن الطفل من إدراك كيفية التصرف في وضعية مقلقة بالنسبة له وغير معتادة، وذلك برجوعه إلى انفعالات والديه المعبرة عن موقفهما إزاء تلك الوضعية (Saarani, Humme & Campos, 1989). من هنا، يعتمد طفل الشهر العاشر على مدلولات انفعالات الآخرين لحل مشكلة يتردد في مباشرتها. فهو يعمل على توجيه سلوكه وضبطه بناء على المعاني التي يستخلصها من انفعالات الآخرين، والتي تفيد إما قبولهم أو رفضهم طريقة التعامل مع وضعية ما. وكمثال على ذلك، عندما يقوم شخص أجنبي بتقديم آيس كريم للطفل، فإن أول ما يقوم به هذا الطفل هو تفحصه انفعالات والديه والتي تؤشر إما إلى موافقتهما على قبوله لتلك الهدية أو

على رفضهما لها (Campos & Sternberg 1981). وبصورة عامة يمكن القول إن انفعالات الوالدين تشكل رسائل دلالية ينطلق منها الطفل في توجيه سلوكه وتعديله. (Feinman & Lewis, 1983)

- آلية اقتران الانتباه (Joint attention): تحيل هذه الآلية إلى واقعة مفادها أننا عندما نلاحظ شخصا يوجه مجال بصره نحو موضوع ما، فبدورنا نتابع اتجاه بصره وقد اعترتنا رغبة عارمة لمعرفة لماذا يهتم بذلك الموضوع دون سواه (Firth، 2008). وتتحدد هاته الآلية، كذلك، في الاهتمام المشترك بين فردين بشخص ما أو بموضوع معين، عبر عملية التحديق البصري (Eyes gaze). وتجدر الإشارة إلى أن الأم غالبا ما تعتمد في تفاعلها مع طفلها على آلية اقتران الانتباه، وذلك لتوجيه انتباهه نحو موضوع ما. كما أن الطفل صغير السن بدوره يلجأ إلى نفس الآلية لشد انتباه أمه إلى موضوع يستهدفه وذلك من خلال إصداره عدد من الإيماءات والأصوات. ولتشخيص مدى قدرة الطفل الرضيع على إقران انتباهه باتجاه بصر الآخرين يعمد الباحث في البداية إلى النظر بشكل مكثف إلى عينيه وبعد ذلك يحول بصره إلى موضوع ما. ويرى إذا كان بإمكان الطفل متابعة اتجاه بصره والتحديق في الموضوع المستهدف.

ويمكن القول بصورة عامة: إن امتلاك الطفل لكفاءة اقتفاء مسار تحويل الراشد لاتجاه نظره من موضوع لآخر، تعني إدراكه بأن هذا السلوك متضمن لقصدية معينة تتمثل في رغبة هذا الراشد في معاينة موضوع ثان. ومن هنا نفهم أن ما يبتغيه الطفل من عملية اقتران الانتباه التعرف على توقعات الراشد ومقاصده من الموضوع الذي يستهدفه. وبهذا، يكون الطفل قد انخرط، بالفعل، في عملية قراءة ذهن الآخر ونواياه.

- آلية اللعب ألادعائي (Pretend Play): الطفل ممثل بارع، فهو يقوم بجملة من التصرفات الادعائية كأن يضع ملونا أحمرا في يده ويدعي بأن بها خدش يؤلمه، محاولا بذلك استجداء عطف أمه. وتتجلى سلوكات الأطفال الادعائية في الكثير من أنشطتهم اليومية ولاسيما اللعبية منها؛ مثل الطفلة سالي والتي تتخذ، أثناء لعبها، من الموزة سماعة للهاتف (Leslie, 1987; 1994 b). وتتضح معالم هاته التصرفات الادعائية لدى الطفل بشكل جلي بين 18 و25 شهرا من عمره ؛ (Leslie, 1987 Piaget, 1962). والمثير للاهتمام في هذا الصدد، كون الطفل يثابر على أن ينخرط

مع الآخرين في أنشطتهم الادعائية. ففي تجربة طبقت على عينة من الأطفال، تظاهر فيها الباحث بواسطة حركات إيمائية أنه يملأ كوبين بالماء، وبعد ذلك قام بشرب الماء من أحد الكوبين. وأخيرا طلب من الطفل شرب الماء. وبالرغم من كون كلا الكوبين هما أصلا فارغين، فإن الطفل اختار الكوب الثاني الذي لم يشرب منه الراشد، أي المفترض كونه لا زال مملوءا بالماء. وبذلك تمكن هذا الطفل من مسايرة ادعاء الراشد(Leslie &Frith, 1990).

- آلية المحاكاة الاجتماعية (Social imitation): معلوم أن الطفل يبدأ بمحاكاة إيماءات وجوه الآخرين مباشرة بعد الولادة. فقد توصل زازو (1957) Zazzo إلى أن ابنه بعد ولادته ببضعة أيام أخذ يحاكيه بإحكام في حركة إدخاله وإخراجه للسانه. كما كشف كل من ميلتزوف ومور (1983) Meltzoff et Moore وفينتر (1986) Vinter أن الوليد لا يخلط بين محاكاته لحركات الفم وحركات اللسان.

والسؤال المطروح هنا، كيف تشكل المحاكاة وسيطا للتواصل العاطفي بين الطفل والراشد؟ بمعنى هل الطفل صغير السن مدرك للقيمة التواصلية للمحاكاة والمتمثلة في كونها وسيلة أساسية للتفاعل مع الآخرين وبخاصة أثناء غياب اللغة؟

آلية التماثل:

سبق أن أشرنا إلى أن الفرد يلجأ إلى إستراتيجية مماثلة ذاته بذوات الآخرين، واعتماد حالاته الذهنية والعاطفية كمقياس لفهم حالات الآخرين الذهنية والعاطفية، وذلك لكي يتمكن من قراءة أذهان الآخرين. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد: كيف تتشكل هذه الإستراتيجية لدى الفرد؟ أي ما أصولها الطفولية؟

حسب ميلتزوف (2007) Meltzoff، تبزغ هذه الاستراتيجية لدى الأطفال في سن مبكرة، وتتخذ شكل ميكانيزم معرفي يعتمده الطفل في بنائه لمعرفيته الاجتماعية، ويطلق عليه اسم آلية التماثل (أنت مثلي) التي تتلخص في فرح الطفل صغير السن وابتهاجه عندما يقوم الكبار بتقليد حركاته. وهذا إن دل على شيء فهو يدل عن مدى رغبته في رصد أوجه التشابه بين ذاته وذوات الآخرين. ليتسنى له بذلك، ومن خلال المعرفة التي كونها حول ذاته، من قراءة أفكار الآخرين وعواطفهم.

وتتكون هذه الآلية من ثلاثة مبادئ أساسية تسهم بشكل كبير في استيعاب الطفل المبكر لجملة من القيم الأخلاقية، وهي مبدأ أنت مثلي في الفعل، ومبدأ أنت مثلي في الإدراك، وأخيرا مبدأ هذا ينطبق علي.

- مبدأ : أنت مثلي في الفعل: ففي دراسة تجريبية لـ Meltzoff (2007)، طبقت على عدد من الأطفال يصل متوسط أعمارهم 14 شهرا تمت مواجهتهم براشدين قاموا بتقليد حركاتهم. وقد لوحظ أن هؤلاء الأطفال يتفاعلون كثيرا مع الراشد حين يحاكي حركاتهم. وفي المقابل لا يبدون أي اهتمام به عندما يقلد حركات طفولية عامة ليست بالضرورة حركاتهم. ومن هنا نفهم أن ما شد انتباه الأطفال ليس قيام الراشد بحركات طفولية وإنما محاكاته لحركاتهم بوصفه ذاتا شبيهة بذواتهم.

الطفل من خلال تجربته الإدراكية الذاتية يحاول فهم أسلوب إدراك الآخر لمحيطه، على أساس أن الآخر مثله في الإدراك

وتأسيسا على ما سبق، نسأل هل مرد تفاعل الطفل مع الراشد إلى التماس الزمني (Temporalcontingency) بين حركات الراشد والطفل، أي تزامن أفعال الراشد مع أفعال الطفل؟ أم أن الأمر يتعلق بالتشابه البنيوي (Structural equivalence) بين حركات الطفل وحركات الراشد، وإدراك الطفل أن الراشد يشبهه في الفعل؟

هذا السؤال تمت الإجابة عنه، من خلال تجربة ثانية طلب فيها من الطفل أن يضرب لعبة على الطاولة. وبعد ذلك ببضعة دقائق، وعلى مرأى منه ومسمعه، قام الراشد بدوره يضرب اللعبة نفسها على الطاولة. وفي مستوى ثان من التجربة نفسها طلب مرة أخرى من الطفل بخبط اللعبة على الطاولة وأثناء ذلك، قام الراشد بجر اللعبة نفسها على الطاولة. والخلاصة التي انتهت إليها هاته الدراسة؛ أن ما شد انتباه الطفل أكثر وأثار ضحكه وسروره هو محاكاة الراشد له وليس تزامن فعله مع فعل الراشد. الشيء الذي يعني أن الطفل يهتم كثيرا بالآخر عندما يتصرف بأسلوبه نفسه (Meltzoff, 2007:126).

مبدأ : أنت مثلي في الإدراك (Like me in perception):

لفهم ماذا نعنيه بمبدأ أنت مثلي في الإدراك، نستدعي دراسة ميدانية أجريت حول عينة من الأطفال لم تتجاوز أعمارهم 12 شهرا، وزعوا على ثلاث مجموعات. بحيث دعي أطفال المجموعة الأولى إلى اللعب بعدد من الأشياء، وقد وضعت على أعينهم عصابة أعين معتمة تحجب الرؤية. فيما وضعت على أعين المجموعة الثانية عصابة أعين بها فتحات تسمح بالرؤية، وطلب منهم اللعب بالموضوعات نفسها. في حين أعطي أطفال المجموعة الثالثة عصابة العينين المعتمة نفسها التي أعطيت لأطفال المجموعة الأولى – دون أن توضع على أعينهم- ليتعرفوا عليها وليألفوها، وطلب منهم اللعب بالموضوعات السابقة الذكر.

الطفل لا يقلد الفعل عندما يتواجه مع الشخص العبوس، ولكن يقلده عندما يكون خارج مجاله البصري

وفي مرحلة ثانية من هاته الدراسة، وأمام مرأى من أطفال المجموعات الثلاث، وضع راشد على أعينه عصابة أعين معتمة وقام بتوجيه نظره نحو الموضوعات المعتمدة وأخذ يلعب بها، مدعيا على أنه قادر على رؤيتها رغم حاجز العصابات المعتمة.

والنتيجة التي خرجت بها هذه الدراسة؛ رفض أطفال المجموعة الأولى دون غيرهم متابعة اتجاه بصر الراشد. لكونهم اعتبروا، بناء على تجاربهم الذاتية مع عصابات الأعين المعتمة، بأن الفعل الذي قام به الراشد هو فعل غير ممكن.

ومن هنا، وفي اعتماد الطفل على "مبدأ الآخر يشبه في الإدراك"، والذي أفاده بأن شروط الإدراك التي تنسحب عليه تشمل هذا الأخر كذلك، قد انتهى إلى المسلمة الشرطية التالية: مادمت غير قادر على الإبصار من خلال العصابات المعتمة فالأخر بدوره، وضمن نفس الشروط، لا يستطيع الرؤية.

خلاصة القول إن الطفل من خلال تجربته الإدراكية الذاتية يحاول فهم أسلوب إدراك الآخر لمحيطه، على أساس أن الآخر مثله في الإدراك (Books & Meltzoff, 2002 ; Meltzoff, 2007).

مبدأ : هذا ينطبق علي (Applicable to me): لفهم هذا المبدأ نطرح السؤال التالي: كيف يتعامل الطفل إزاء علاقة تواصلية قائمة بين شخصين وهو غير مشارك فيها؟ إنه وبحسب كل من ريباشولي Repacholi وميلتزوف Meltzoff (2007) يحاول الانخراط فيها بواسطة إستراتيجية استراق الانفعالات (Emotion eavesdropping). ولفهم الكيفية التي تشتغل بها هذه الإستراتيجية والغاية منها، يعرض لنا الباحثان خلاصة تجربة طبقت على أطفال لم تتجاوز أعمارهم 18 شهرا، وقد وزعوا على ثلاث مجموعات. بحيث طلب من أطفال المجموعة الأولى محاكاة فعل يقوم به شخص ما يجلس مقابله شخص آخر يعبس في وجهه. وما تمت ملاحظته كون أغلب أطفال هاته المجموعة رفضوا محاكاة ذلك الفعل.

وفيما يخص أطفال المجموعة الثانية، فقد طبقت عليهم الشروط التجريبية نفسها التي اعتمدت في المجموعة الأولى مع فارق وحيد تمثل في مغادرة الشخص العبوس للغرفة. والنتيجة التي تم التوصل إليها كون اغلب أطفال هاته المجموعة، عكس ما هو عليه الحال بالنسبة للمجموعة الأولى، قاموا بمحاكاة الفعل.

أما فيما يهم أطفال المجموعة الثالثة، فقد تم اعتماد الشروط التجريبية نفسها المطبقة على المجموعتين السابق ذكرهما مع استبدال الشخص ذي الوجه العبوس بشخص ذي وجه محايد. والنتيجة التي تم الخروج بها؛ كون أعداد كبيرة من أطفال هاته المجموعة قامت بفعل المحاكاة.

وفي مستوى ثان من هذه الدراسة، تم إعادة توزيع كل أطفال العينة على مجموعتين مع تعديل بسيط في الشروط التجريبية تتمثل في كون الشخص العبوس في المجموعة الأولى ظل يحدق في الطفل أثناء تتبعه للكيفية التي يقوم بها شخص آخر بفعل ما. أما بالنسبة للمجموعة الثانية فقد أدار الشخص ذي الوجه العبوس وجهه في اتجاه لا يمكنه فيه أن ينظر إلى الطفل. والملاحظة التي تم رصدها، في هذا الصدد، ارتفاع نسبة محاكاة الفعل لدى المجموعة الثانية مقارنة بالمجموعة الأولى.

وخلاصة القول، إن الطفل لا يقلد الفعل عندما يتواجه مع الشخص العبوس، ولكن يقلده عندما يكون خارج مجاله البصري. وهنا نراه يعتقد بأن الشخص العبوس مادام غاضبا على من قام بالفعل فهو لا محالة سيغضب عليه، إذا رآه يحاكي ذلك الفعل.

وتأسيسا على ذلك، ندرك بكون الطفل يفكر من خلال مبدأ هذا يشملني كذلك، بمعنى أن أي تصرف ينطبق على آخر، فهو حتما سينطق علي وأنا لست مختلفا عن هذا الآخر.

القيم الأخلاقية المستفادة من إدراك الطفل تماثله مع الآخر:

إن إدراك الطفل في سن مبكرة على أن الآخر مثله أو شبيها به، يشجعه على أن يتصرف إزاء هذا الآخر كما يتصرف مع ذاته. وهنا يبزغ البعد الإنساني في نظرة الطفل للآخر قوامها: إيمانه المبكر بأهمية تذويب الفروق بينه وبين الآخرين. فالكل، لديه، سواسية. وبناء على هذا الاعتبار، تبرز لدى الطفل في سن مبكرة جملة من السلوكات الأخلاقية الإيجابية من قبيل:

1 – سلوك السخاء، ويتمثل في كونه يلح في الكثير من الأحيان على أحد أقربائه بأن يشاركه تناول إحدى وجباته المفضلة.

2 – سلوك المواساة ويتجلى في أن يمنح الطفل، على سبيل المثال، لعبته لأبيه ليخفف من حدة القلق البادية على محياه (Beer & Ochsner, 2006).

3 – وأخيرا مبدأ التوزيع العادل للأشياء «Equality of distribution principe»، بحيث نجد الطفل في سنته الثالثة، وقبل أن يستدخل بشكل كاف القيم الدينية والتربوية، يتصرف إزاء الآخرين وفقا لمبدأ التوزيع العادل. فمثلا إذا طلب منه منح عدد من التفاح إلى عدد من الأشخاص المكونين من الأبوين والأقارب والغرباء، مع الإشارة إلى أن عدد التفاح يساوي عدد الأشخاص، فإنه سيوزع بشكل عادل على كل شخص على حدة تفاحة (Olson & Spelke, 2008).

3. 2. هل معارفنا الاجتماعية ذات أصول فطرية؟

وتتجلى الأصول الفطرية للمعارف الاجتماعية في كون الحيوانات بدورها كائنات اجتماعية. إذ نبهت دراسات في المعرفية الحيوانية، وفي علم الاجتماع الحيواني إلى أن الحكم القطعي على الحيوان بكونه كائنا لا اجتماعيا هو حكم فيه نظر، ويحتاج إلى مراجعة نقدية. فالكلاب مثلا تلجأ إلى عملية من عمليات المعرفية الاجتماعية وهي آلية اقتران الانتباه (Joint attention)، من حيث كونها تتابع اتجاه بصر شخص ما

قصد رصد المكان الذي قذف فيه الشيء المستهدف (Hare, Brown, Williamson, &Tomasello,2002). كما تعمد النملة بدورها إلى تكتيك تغيير دورها الاجتماعي من نملة عاملة إلى نملة محاربة، وذلك تبعا لمتطلبات الوضعية التي تواجهها. الشيء الذي يدل على امتلاكها لمعرفة اجتماعية مرنة وسياقية (Blakemore، Winston & Frith, 2004). زد على ذلك، أن بعض القيم الإنسانية المثالية مثل الإيثار (Altruisme) والتضحية من أجل الأخر؛ نجدها حاضرة لدى بعض الثدييات مثل الحوت الذي ينتحر في مواسم الجفاف البحري ليترك الأكل لأبنائه. وحيوان المرموط (marmotte) الذي يحذر رفاقه بقدوم حيوان مفترس بإصداره لصفير إنذاري يمكن أن يكلفه حياته. إذ يصبح من جراء ذلك مكشوفا لدى ذاك الحيوان المفترس (Wright, 1994).

وبناء على ما سبق، أضحى اليوم عدد من الباحثين يرفعون شعارا عنوانه؛ أن التفكير ممكن بدون لغة[7] وأن كشفنا لتشابهات معرفية اجتماعية بين الإنسان بوصفه كائنا مفكرا ولغويا والحيوان لكونه يمتلك ضربا من المعرفية الاجتماعية لن ينقص من قيمة هذا الإنسان (Rakoczy & Tomasello, 2008).

3. مظاهر تفاعل الجهاز العصبي مع المعرفية الاجتماعية:

ما يمكن الوقوف عنده في السنوات العشر الأخيرة من تاريخ تطور العلوم المعرفية، الحضور البارز لدراسات قيّمة، ابتغت الكشف عن أوجه العلاقة بين الأنشطة العصبية والأنشطة المعرفية الاجتماعية. وقد خلصت إلى النتائج التالية:

- إن تمثل أفعال الآخرين ومحاكاتها يحرض في الجهاز العصبي ما يسمى بالعصبونات المرآتية. فقد لوحظ وميض هذا النمط من العصبونات في الباحة الدماغية الأمامية للقشرة الحركية البطينية (Ventral premotor cortex) لدى الإنسان وقرد المكاك عندما يقومان بتمثل أو بمحاكاة فعل يقوم به شخص ما؛ (Gallese& al. 1996 Rizzolatti & al. 1996). وتظل هذه العصبونات في وضعية سكون عندما يتمثل كل من الإنسان والقرد فعلا ناجما عن جهاز ميكانيكي (رافعة مثلا) (Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2001). وهذا يؤشر إلى أهمية هذه العصبونات المرآتية في تمكين الإنسان من التمييز بين الذات البيولوجية المنفعلة وبين الآلة، ومن ثم تمييز

(7) DenkenohneSprechen

معنى الكائن البشري الحامل لحالات ذهنية وعاطفية عن الآلة الميكانيكة الخالية من الأحاسيس والعواطف (Blakemore, Winston & Frith, 2004). ولتأكيد ما سبق تتجلى قدرة ذهننا الأوتوماتكية غير الواعية على التمييز بين الآلة المتحركة والكائن البشري، tالإنسان يتأثر أحيانا بشكل لا شعوري، أثناء إنجازه لسلسلة من الأفعال، بأفعال الأخر (Action interferes) -:كأن يتثاءب شخص ما بجوارك، فتجد نفسك تتثاءب بدون وعي منك-. في حين عملية التأثر هذه غير قائمة عندما يقوم رجل آلي بفعلا ما (Brass, Bekkering& Prinz, 2001).

- معلوم أن عملية قراءة ذهن وعواطف الآخرين تعتمد في جزء كبير منها على قياس حالاتهم الذهنية والعاطفية على الحالات الذاتية (الذهنية والعاطفية). وهذه المسألة لا تتحقق إلا من خلال التعاطف مع الآخرين والرغبة في تقمص شخصيتهم. وهنا نجد عدة معطيات مستمدة من العلوم العصبية (Neuroscience) تتماشى وفرضية مماثلة ذاتي لذات الآخر وقياس ذات الآخر على ذاتي لفهمها. فباعتماد تقنية التصوير الدماغي أكتشف أن جزءا كبيرا من القشرة الدماغية الحركية والقشرة الجدارية (Parietal cortex) ينشط بطريقة التموضع الجسدي (Somatotopicmanner)، بحيث عندما نلاحظ شخصا ما يقوم بفعل بواسطة أحد أعضاء جسده، فإن ما يحرض في دماغنا هو نفس المنطقة العصبية المسؤولة عن تحريك العضو المعتمد من طرف ذلك الفرد في قيامه بالفعل: كأن دماغنا يتقمص الفعل الذي يقوم به الآخر أو بالأحرى كأننا نحن نقوم بالفعل نفسه الذي يقوم به الأخر. وفي حقيقة الأمر نحن نكتفي بملاحظته فقط (Buccino, & al، 2001, Fadiga, Fogassi, Pavesi، & Rizzolatti, 1995).

لقد تم تأكيد فرضية القياس بواسطة المماثلة، أو تقمص عواطف وحالات الآخر الذهنية لمعرفته من خلال تجربة اعتمد فيها تقنية التصوير الدماغي، حيث تم استدعاء عينة مكونة من عدد من الأزواج، وتم تعريض أحد الزوجين لصدمات كهربائية. وقد لوحظ أن المناطق العصبية التي تحرض لدى الشخص الذي يتألم نفسها تحرض لدى زوجه المتفاعل والمتعاطف معه (Singer, & al. , 2004).

لكن السؤال الذي يستوجب منا الإجابة في هذا الصدد، هل المعرفية الاجتماعية موزعة على عدد من المناطق العصبية أم ممركزة في منطقة معينة من الدماغ؟

القول بكون المعرفية الاجتماعية متموضعة في منطقة عصبية بعينها دون غيرها يدعونا إلى اعتماد النظرية القالبية (La théorie modulaire) لفهمها وتفسيرها. ومعلوم أن صاحب هذه النظرية هو جيري فودور (1983) فقد افترض أن نظامنا الذهني موزع على عدة ميادين، كل ميدان متخصص في معالجة نمط معين من المعارف[8]. ويقابل هذه الميادين الذهنية المتخصصة مناطق عصبية، كل منها مسؤول عن مباشرة نمط معين من العمليات المعرفية؛ فهناك مناطق عصبية تخص الأنشطة اللغوية، وثانية تهم الأنشطة المتعلقة بالذاكرة، وأخرى تحرض الأنشطة الإدراكية البصرية.... إلخ. وهذا يعني أن جهازنا العصبي موزع على قوالب متخصصة في تحريض أنماط معينة من المعارف (Adolphs, Tranel, & Damasio, 2001; Brothers, 1996 ; Cosmides، & Tooby, 2004).

ولا بد من التنبيه في هذا السياق إلى أنه لا يمكن الركون إلى موثوقية التصور القالبي في مجال الصيرورات المعرفية، وذلك على الرغم من اعتماد بعض من الباحثين لهذا التصور القالبي في تفسير الكيفيات التي تتم بها بعض الأنشطة المعرفية، كاللغة والإدراك البصري والذاكرة، وذلك لأن المعرفية الاجتماعية تتطلب، إن على مستوى إنتاجها أو فهمها، تدخلا لعمليات معرفية متنوعة لغوية وإدراكية وحسية وحركية وذاكروية... الشيء الذي يفترض توطينا لعدد من الباحات العصبية لمباشرتها (Beer & Ochsner, 2006).

هكذا وباعتماد تقنية التصوير الدماغي، تم التوصل إلى أن هناك أكثر من منطقة عصبية مسؤولة عن إنتاج المعرفية الاجتماعية، والتي تشتغل على شكل شبكات عصبية تستغرق مساحات كبيرة من الدماغ وتشمل الفص الجبهي (frontal lobe) والوصل الصدغي الجداري (temporal partial junction) والتلفيف الجداري العلوي (Superior temporalsulcus) والفص الصدغي (Amodio) (temporal poles & Frith, 2006).

ويمكن أن نستعرض، فيما يلي، بعض التجارب التي اعتمدت من طرف الباحثين

(8) ومن بين هذه الميدان الذهنية هناك من هو متخصص في معالجة المعارف الاجتماعية (Demetriou & Kazi، 2001).

لرصد الشبكات العصبية المسؤولة عن المعرفية الاجتماعية:

ففي دراسة تصويرية دماغية اعتمدت على مجموعة من المثلثات، التي تشخص أثناء تحريكها إما انفعال الفرح أو الحزن أو الغضب، تمكن الباحثون من تحديد المناطق الدماغية المسؤولة عن إقران المبحوثين حركات المثلثات بالانفعالات التي تناسبها وهي: الفص الجبهي الإنسي (Medialfrontal lobe) والثلم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus) والأقطاب الصدغية (Firth & Firth)(Temporal poles (CD, 2003).

إضافة إلى ما سبق تم التوصل إلى أن لمنطقة الفص القبل جبهي دور جد هام، في قراءة أذهان الآخرين من جهة، وفي عملية الكذب على الآخرين والتحايل عليهم من جهة ثانية. فقد بينت معطيات تجربة طلب فيها من عدد من الأشخاص حجب المعلومات الصحيحة حول تاريخهم الشخصي عن مستجوبيهم وتقديم معلومات زائفة، أن المنطقة الدماغية المسؤولة عن قراءة أذهان الآخرين والمتمثلة في الفص القبل جبهي هي نفسها المسؤولة عن عملية الكذب (Lee, 2002). الشيء الذي يفيد أن عملية الكذب تتطلب من المرء أن يتساءل عن نوايا الآخرين ومقاصدهم ومدى تصديقهم وتقبلهم لكذبه هذا، مما يستوجب منه استدعاء كفاءات قراءة أذهان الآخرين.

وهناك منطقة ثالثة لها دور هام في قراءة أذهان وعواطف الآخرين وهي منطقة اللوزة (Amygdale)؛ إذ توصلت مجموعة من الدراسات التصويرية الدماغية إلى ما يفيد أن منطقة اللوزة تحرض لدينا عندما نستخدم تقاسيم وجهنا للتعبير عن انفعالاتنا لصت إلى أن استجابة اللوزة للانفعالات تختلف باختلاف طبيعة الشخصية هل هي انطوائية أم انبساطية (Canli & al, 2002). وفي تجربة لوينستون ومعاونيه (Winston et al ; 2002)باعتماد تقنية التصوير الدماغي، تمت مواجهة عدد من المفحوصين بصور وجوه أشخاص توحي بكونها جديرة بالثقة وأخرى ليست جديرة بالثقة، وما تم الخروج به مستوى التحريض العصبي جد مرتفع في منطقة اللوزة عند مباشرة الفرد لوجوه غير جديرة بالثقة مقارنة بالوجوه الجديرة بالثقة.

وفي هذا السياق، لوحظ تحريض واضح المعالم لمنطقة اللثم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus) وذلك عندما يعلن المفحوص وبشكل صريح بكون

هذا الوجه جديرا أو غير جدير بالثقة. ومن هنا لا بد من التأكيد على أن تحريض اللثم الصدغي العلوي مقترن بتعبير الفرد الصريح عن مدى ثقته بسحنة وجه شخص ما. بينما عندما يظل الحكم ضمنيا فإن النشاط العصبي سينحصر في منطقة اللوزة (Winston et al. 2002).

إجمالا يبقى للثم الصدغي العلوي دور بارز في عمليات قراءة أذهان وعواطف الآخرين، وذلك من حيث كونه يعرف نشاطا دالا أثناء تمثلنا للوجوه البشرية أو في تمييزنا بين حركة يقوم بها كائن بيولوجي وآلة.

نضيف لما سبق منطقة أخرى لها أهميتها في معرفيتنا الاجتماعية وهي القشرة الجبهية الإنسية (MedialFrontal Cortex) والتي تنشط أكثر عند مواجهة الفرد لوضعيات مشاكل أخلاقية (Greene& al. , 2001). ويمكن اعتبار هذه المنطقة المسؤولة الأولى عن عمليات التفكير الأخلاقي. فالأشخاص الذي يعانون من إصابة في القشرة الجبهية الإنسية لديهم صعوبة في التفكير الأخلاقي الاجتماعي. (Anderson& al. , 1999

خـــاتمة:

ارتأينا في خاتمة هذه الدراسة ألا نعمل، كما هو معتاد، على تلخيص مضامينها والتذكير بأهم الأفكار الورادة فيها، وإنما أن نحاول الإجابة عن سؤال إجرائي شد انتباه الباحثين والمربين على حد سواء، ومضمونه كيف ننمي كفاءات الطفل المعرفية الاجتماعية؟

إن الجواب عن هذا السؤال يستوجب الجمع بين بعدين: الأول بيداغوجي والثاني إكلينيكي.

يتجلى الأول في تشكيل وضعيات تربوية-داخل وخارج فضاء المدرسة ناجعة في تطوير قدرات المعرفية الاجتماعية لدى الأطفال الطبيعيين.

ويتمثل الثاني، في التفكير في آليات تربوية علاجية خاصة بالنسبة لبعض الحالات الإكلينيكية وحالات الإعاقة الذهنية التي تعاني من ضمور في معرفيتها الاجتماعية وقصور في كفاءة قراءة الأذهان والعواطف، مثل الأطفال الفصاميين والمتوحدين أو الذين يعانون من متلازمة ساندروم ومتلازمة داون (عمر بن الصديق، 2007).

من هنا فالعمل التربوي بالنسبة للأطفال الطبيعيين، والتربوي العلاجي بالنسبة للأطفال المضطربين ذهنيا يستوجب مواجهتم بمهام متنوعة كفيلة بتمكينهم من فهم وإدراك المبادئ التي تقوم عليها المعرفية الاجتماعي والتي نعرضها كما يلي:

- أن الآخرين لديهم حالات ذهنية تختلف عن حالاتي الذهنية الذاتية.

- إن أفعال الآخرين لا تنجز من فراغ وإنما بناء على حالاتهم الذهنية (مقاصدهم ورغباتهم... الخ). وبالتالي فإن فهمنا لتصرفات الآخرين يتم من خلال كشفنا عن حالاتهم الذهنية.

- لا يمكن توقع سلوك الآخر إلا من خلال التعرف على حالاته الذهنية.

لا تعبر انفعالات الشخص دائما عن حقيقة حالته العاطفية الداخلية. فالإنسان كائن إضماري، فهو قادر على إخفاء أحاسيسه الداخلية.

- إن عدم انفعال الشخص مع وضعية ما لا يعني بأي حال من الأحوال كونه خال من الحالات العاطفية.

- ما أحسه أنا في مواجهتي لوضعية ما ليس بالضرورة أن يتطابق مع الإحساس نفسه الناشئ لدى الآخر اتجاه تلك الوضعية. فحالاتي العاطفية تختلف عن حالات الآخر العاطفية.

- كل سلوك انفعالي هو موجه من طرف حالة عاطفية معينة.

وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال المحاطين في أسرهم بعدد من الأقارب من أخوة وأخوات، هم أقدر على فهم مبادئ المعرفية الاجتماعية من أطفال وحيدي الأبوين (Perner, Ruffman & Leekam, 1994). فاللعب التعاوني ولاسيما مع الأطفال كبار السن والراشدين، والتحاور المستمر معهم يطور لدى الطفل كفاءاته المعرفية الاجتماعية (Ruffman & al. 1998). كما أن تشجيع الطفل على اللعب الادعائي، ومشاركته إياه، وعدم اعتباره ضربا من الكذب والتصرف المشين واللاأخلاقي، وتشجيعه على تنويع طرائق لعبه الادعائي هذا، يسهم في تنمية كفاءات قراءة الذهن والعواطف لديه(Taylor& Carlson, 1997).

ويضاف إلى ذلك، إن دعوة الطفل إلى التحدث عن عواطفه وأحاسيسه الداخلية تجاه الوقائع التي يواجهها، مع تشجيعه على مشاركة الآخرين عواطفهم وأحاسيسهم، لمسألة جد هامة في تطوير قدراته على فهم عواطف الآخرين(Dunn & Brown. 1991، Dunn, Brown, & Beardsall, 1991 ; Dunn، Brown, Slomkowski، & al. 1991)..

وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى عدة مهام يمكن اعتمادها لترشيد نمو كفاءات قراءة الذهن والعواطف لدى الأطفال ومنها:

1 - **مهمة الخطوة الخاطئة** (Faux pas task) (Baron-Cohen & al, 1999). وفيها يطلب من الأطفال بين سن السابعة والحادي عشر الحكم على سلوك غير لائق لشخص في وضعية ما، من حيث كونه مقبول اجتماعيا أم لا «كأن يضحك في وضع جنائزي».

2 - **مهمة قراءة تعابير عيون الآخر** (Eyes Tasks) (Baron-Cohen & al. 2001). بحيث تقدم أربع صور للأطفال، كل صورة تحوي تعبيرا معينا للأعين يفيد إما الشكر والامتنان أو التوسل والمناشدة أو الإلحاح والإصرار... وعلى الطفل أن يكشف عن نوعية الانفعال الذي تعبر عنه كل صورة على حدة.

ومن النتائج المثيرة للاهتمام التي تم الخروج بها هنا، أن الإناث المراهقات أكثر قدرة على مباشرة مهام قراءة العواطف من الذكور المراهقين، وأن حتى الراشدين لديهم صعوبة في قراءة انفعال الآخرين من خلال تعابير الأعين، وأن الكهول موفقين في مهام قراءة الذهن والعواطف أكثر من الراشدين والأطفال (Maylor, Moulson, Muncer, & Taylor, 2002).

ومرد اقتدار الإناث على قراءة عواطف الآخرين مقارنة بالذكور، في اعتقادنا، إلى عامل نورومعرفي مفاده كون الإناث في وضعيات عاطفية يشغلون كلا من اللوزة المسؤولة عن الانفعالات والفص القبل الجبهي المسؤول عن تضبيط أنشطة الذهن ومراقبتها وتوجيهها والتخطيط لها. بمعنى أن أي نشاط انفعالي عاطفي لدى الأنثى، في غالب الأحيان، يكون مقصودا ومخططا له. عكس الذكور الذين تشتغل لديهم منطقة اللوزة دون منطقة الفص القبل الجبهي (Blakemore & Choudhury, 2006).. الشيء الذي

يؤدي إلى ضعف في عملتي التخطيط والمراقبة في سلوكاتهم الانفعالية العاطفية.

أما السبب الكامن وراء تفوق الكهول في مهام قراءة أذهان وعواطف الآخرين، إلى كونهم قد طوروا هاته الكفاءة عبر تجارب حياتية متنوعة سبق أن عاشوها وخبروها.

المـــراجع

المراجع العربية:

- أحرشاو، الغالي؛ و الزاهر، احمد (1997). الاشتغال الآلي والمراقب وسيرورات التعلم عند الطفل. دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 1، 22-39.

- أحرشاو، الغالي، و خباش، هشام (2005). نمو تصور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن، مجلة الطفولة العربية، 25، 38-61.

- خباش، هشام (2004)، نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها، مجلة الطفولة العربية، 21، 36-58.

- خباش، هشام (2007 أ) نظر ة إلى الطفولة من خلال: مد الجسور بين المعرفية التعددية وعلو م التربية، مجلة الطفولة العربية، 32، 73-102.

- خباش، هشام (2007 ب) نحو مقاربة تعددية وديناميةلنظريات الذهن، مجلة شبكة العلوم النفسية والاجتماعية، 14، -126 136.

- خباش، هشام (2007 ت)الأنثروبولجية المعرفية ومحدودية فرضية كونية المعارف الذهنية، دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 5، -155 197.

- عنيمي الحاج (1999) هل يمكن تجاوز مفهوم المرحلة في علم النفس الارتقائي، دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 2، -84 94.

- علمي الإدريسي عبد الرحمن (2008) نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجي، أسسها، مظاهرها، أمتداداتها، فاس، مطبعة آنفو-برانت.

- عمر بن الصديق، لينا (2007) فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية، 33، 8-39.

المراجع الأجنـــبية:

Adolphs, R. , Tranel, D. , & Damasio, H. , (2001). “Emotion recognition from faces and prosody following temporal lobectomy. ” Neuropsychology 15: 396404-.

Alicke, M. D. (1993). Egocentric standards of conduct evaluation. Basic and Applied Social Psychology, 14, 171–192.

Allport, F. H. (1924). Social psychology. Cambridge, MA: Riverside Press.

Ames, D. R. (2004). Inside the mind reader>s toolkit: Projection and stereotyping in mental state inference. Journal of Personality and Social Psychology, 87, 340353-.

Amodio, D. , Frith, C. D. , (2006) Meeting of minds: the role of themedial frontal cortex in social cognition, Nat. Rev. , Neurosci. V 7,268276-

Anderson SW, Bechara A, Damasio H, Tranel D, Damasio AR (1999) Impairment of social and moral behavior related to early damage in the human prefrontal cortex. Nature Neuroscience: 2; 1032–1037.

Apperly. I. A. , (2008). Beyond Simulation-Theory and Theory-Theory: Why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study “Theory of Mind”. Cognition, 107, 266283-.

Bayer, U. & Gollwitzer, P. M. (2000). Selbst und Zielstreben, Zuerst, in: Psychologie des Selbst, S. 208225-

Baron-Cohen, S, (1993)From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind and its dysfunction. In Baron-Cohen, S, Tager-Flusberg, H, & Cohen, D. J. (eds) Understanding other minds: perspectives from autism. Oxford University Press.

Baron-Cohen, S, (1995 a) I precursori della teoria della mente: comprendre l’attenzione negli altri. In Camaioni, L, (ed) La Teoria della mente. Origini, Svilupo & Patologia. Guis Laterza and Figli Publishers. Reprint from Natural theories of mind. Oxford: Basil Blackwell

Baron-Cohen, S. (1995 b) Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge,MA, The MITPress/Bradford Books, 1995

Baron-Cohen, S. (2003). The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain, London: Penguin

Baron-Cohen, S. , Wheelright, S. , Hill, J. , Raste, Y. , and Plumb, I. , (2001) The reading the Mind in the Eyes test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome and high-functioning autism, Journal of Child Psychology and Psychiatry42, pp. 241–251

Blakemore, S. J. and Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. Journal of Child Psychology

and Psychiatry, 47:296312-

Blakemore S-J, Winston, J, Frith, U. (2004)Social Cognitive Neuroscience: where are we heading?Trends in Cognitive Science 8, 216222-

Beer, J. S. , & Ochsner, K. N. (2006). Social cognition: A multi level of analysis. , Brain Researches 1 0 7 9, 98105-.

Boring, E. G. (1950). A history of experimental psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.

Brass, M. , Bekkering, H. , & Prinz, W. (2001)Movement observation affects movement execution in a simple response task. Acta Psychologica 106, 322-

Breiter HC, Etcoff NL, Whalen PJ, Kennedy WA, Rauch SL, Buckner RL, et al (1996): Response and habituation of the human amygdala during visual processing of facial expression. Neuron 17:875– 887.

Brooks, R. , & Meltzoff, A. N. (2002). "The importance of eyes: How infants interpret adultlooking behavior. "Developmental Psychology, 38, 958–966.

Brothers, J. , (1996) Brain mechanisms of social cognition Psychopharmacol. 10: 28-

Bruner, J. (1983). Child's talk: Learning to use languageNew York: Norton

Buccino G, Binkofski F, Fink GR, Fadiga L, Fogassi L, Gallese V, Seitz RJ, Zilles K, Rizzolatti G, Freund HJ (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study. Eur J Neurosci. 13(2):4004-

Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.), Natural theories of the mind. Oxford: Blackwell

Campos, J. J. , & Sternberg, C. R. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. In M. E. Lamb &L. R. Sherrod (Eds.), Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations (pp. 273–314). Hillsdale: LawrenceErlbaum Association.

Candau, J. (2005). Anthropologie de la mémoire. Paris: Armand Colin.

Canli T, Sivers H, Whitfield SL, Gotlib IH, Gabrieli JD (2002) Amygdala response to happy faces. as a function of extraversion. Science 296: 2191

Chong, S. C. F. , Werker, J. F. , Russell, J. A. & Carroll, J. M. (2003) Three facial expressions mothers direct to their infants. Infant and Child Development, 12, 211–232

Csibra, G. & Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In Y. Munakata & M. H. Johnson (Eds.), Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance XXI (pp. 249274-). Oxford: OxfordUniversity Press.

Cole, M. & Cole, S. (1993). The development of children (2nd ed.). New York: Scientific, American Books.

Clore, G. L. ,Wyer, R. S. , Wyer, Jr, Dienes, B. , Gasper, K. , Gohm, C. & Isbell, L. (2001) Affective feelings as feedback: some cognitiveconsequences. In Theories of Mood and Cognition: A User's Guidebook(Martin, L. L. and Clore, G. L. , eds), pp. 63–84, Erlbaum

Clore, G. L. , & Huntsinger J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought, TRENDS in Cognitive Sciences Vol. 11 No. 9.

Connellan, J, Baron-Cohen, S, Wheelwright, S, Batki, A, & Ahluwalia, J, (2000) Sex differences in human neonatal social perception. Infant Behavior and Development, 23, 113118-.

Corcoran, R. (2001) Theory of Mind in Schizophrenia. In:: Penn, D. and Corrigan, P.

(Eds.) Social Cognition in Schizophrenia (pp 149174-). WashingtonDC: American Psychological Association.

Corcoran, R. and Frith, C. D. (2003) Autobiographical memory and theory of mind:

Evidence of a relationship in schizophrenia. Psychological Medicine, 33: 897905-.

Crain, W. C. (1992). Theories of development. concepts and applications (3rd ed.). Englewood, Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cosmides, L. & Tooby, J. (2004). Social exchange: The evolutionary design of a neurocognitive system. In The New Cognitive Neurosciences, III (Michael S. Gazzaniga, Ed.). Cambridge, MA: MIT press.

Demetriou, A. , & Kazi, S. (2001). Unity and modularity in the mind and the self: Studies on the relationships between self-awareness, personality, and intellectual development from childhood to adolescence. London: Routledge

Dimaggio, G. , Lysaker, P. H. , Carcione, A. , Nicolò. G, & Semerari A. (2008). Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. Consciousness and Cognition 17, 778789-.

Dunn, J. , & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), Affect regulation and dysregulation in childhood (pp. 89108-). Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Dunn, J. , Brown, J. , & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. Developmental Psychology, 27, 448-455.

Dunn, J. , Brown, J. , Slomkowski, C. , Tesla, C. , & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences

and their antecedents. Child Development, 62, 13521366-.

Engel, P. (1994). Introduction à la philosophie de l'esprit, Paris, La Découverte

Epley, N. , Keysar, B. , Van Boven, L. , & Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. Journal of Personality and Social Psychology, 87, 327339-.

Epley, N. , Savitsky, K. , & Gilovich, T. (2001). Empathy neglect:Reconciling the spotlight effect and correspondence bias. Journal of Personality and Social Psychology, 77, 221–232.

Fadiga, L. , Fogassi, L. , Pavesi, G. , & Rizzolatti, G. (1995). Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study, Journal of Neurophysiology, 73, 26082611-.

Feinman, S. , & Lewis, M. (1983). Social referencing at ten months: A second-order effect on infants> responses to strangers. Child Development, 54, 878887-.

Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. Developmental Review 28: 225262-.

Fodor, J. A. (1983). Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology. Cambridge, Mass.: MIT Press

Freud, S. (1911). "Formulations on the Two Principles of Mental Functioning. " In Strachey (Ed.), The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, (Vol. 12) (pp. 215226-). London: Hogath Press.

Field, T. , Cohen, D. , Garcia, R. , & Greenberg, R. (1984). Mother-stranger face discrimination by their newborn. Infant Behavior and Development,7, 19–25.

Fiske, S. T. , & Taylor, S. E. (1991). Social cognition (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Frith, U. , Frith, C. D. ,(2003). Development and neurophysiology ofmentalizing. Philos. Trans. R. Soc. London, Ser. B Biol. Sci. 358(1431), 459–473.

Frith, C. D. (2008). Social cognition:: Hi there! Here is something interesting. Current Biology 18 (12). 524525-.

Flavell, J. H. , & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn and R. S. Siegler(Eds.), W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology, vol. 2: Cognition, 463486-

Frye, D. , & Ziv, M. (2005). Teaching and learning as intentional activities. In B. D. Homer & C. Tamis-Lemonda (Eds.), The development of social cognition and communication (pp. 231 – 258). Mahwah, NJ: LawrenceErlbaum.

Gallagher, S. & Andrew Meltzoff. A. (1996) «The Earliest Sense of Self and Others:

Merleau-Ponty and Recent Developmental Studies,» Philosophical Psychology 9, No. 2: 213236-.

Gallese, V. , Fadiga, L. , Fogassi, & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. Brain, 119, 593609-.

Gärdenfors, P. , (2007). Evolutionary and Developmental Aspects of Intersubjectivity Phylogenetic, Ontogenetic, and Physiological. Aspects, Edited by Hans Liljenström and Peter Århem. Consciousness Transitions, 281305-.

Goldman, A. (2005). Imitation, mind reading, and simulation. In Hurley and Chater (eds.)Perspectives on Imitation II (8081-). Cambridge, MA: MIT Press.

Goldman, A. I. & Sripada, C. S. (2005). Simulationist models of face-based emotionrecognition, Cognition, 94 (3), 193213-.

Gopnik, A. , & Meltzoff, A. N. (1997). Words, thoughts, and theories. Cambridge,MA: MIT Press.

Greene, J. D. , Sommerville, R. B. , Nystrom, L. E. , Darley, J. M. , & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral Judgment. Science, Vol. 293, Sept. 14, 2001, 21052108-.

Hare B, Brown M, Williamson C, &Tomasello M. (2002) The domestication of social cognition in dogs. Science 298, 1634–1636

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 51, 358–374.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: John Wiley & Sons.

Heimann, M. , Strid, K. , Smith, L. Tjus, T. , Ulvund, S. E. & Meltzoff, A. N. (2006) Exploring the Relation Between Memory, Gestural Communication, and the Emergence of Language in Infancy: A Longitudinal Study. Infant and Child Development. 15(3): 233–249.

Hirschfeld, L. A. (1995). Do children have a theory of race?Cognition, Volume 54, Issue 2, February 1995, Pages 209252-

Hennon, B. , Hirsh-Pasek, K. , & Golinkoff, R. M. (2000). The extraordinary journey from fetus to language-developing child. In H. Grimm (Ed.), German encyclopedia of psychology, series III:Language, volume 3: Language development 3 (pp. 41103-). Toronto: Hogrefe-Verlag.

Hood, B. M. ,WillenJ. D. &D. iver, J. (1998)Adult'sEyes Trigger Shifts of Visual Attention in Humanin Human Infants, Psychological Science, 9, 131134-.

Hugenberg, K. , & Bodenhausen, G. V. (2004). Ambiguity in social categorization: The role of prejudice and facial affect in racial categorization. Psychological Science,

15, 342345-.

Idson, L. C. , & Mischel, W. (2001). The personality of familiar and significant people: The lay perceiver as a social-cognitive theorist. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 585–596.

Inhelder, B. (1989). Du sujet épistémique au sujet psychologique. Bulletin de psychologie, 390, 466467-.

Inhelder, & Cellérier, G. (Eds.) (1992). Le cheminement des découvertes chez l'enfant. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Johnson, M. H. & Morton, J (1991). Biology and Cognitive Development, Cambridge, Blackwell.

Karniol, R. (2003). Egocentrism versus protocentrism: The status of self insocial prediction. Psychological Review, 110, 564–580.

Kawada, C. , Oettingen, G. , Gollwitzer, P, & Bargh, J. (2004). The Projection of Implicit and Explicit Goals. Journal of Personality and Social Psychology, Volume 86, Issue 4, 545559-

Keysar, B. (1994). The illusory transparency of intention:Linguistic perspective taking in text. Cognitive Psychology, 23,165–208.

Khabbache, H. (2007). Esquisse pour un cognition plurielle coaliseuse « L'exemple de la catégorisation », Arabsynet E. Journal, 15 & 16, 180 – 189.

Kisilevski, B. , Haines, S. , Lee, K. , Muir, D. , Xu, F. , Fu, G. , Zhao, Z. , & Yang, M. (1998). The still-face effect in Chinese and Canadian 3- to 6-month-old infants. Developmental Psychology, 34, 629639-.

Krueger, J. , & Clement, R. (1994). The truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 596–610.

Lecusay, R. , Rossen, L, & Cole, M. , (2008). Cultural-historical activity theory and the zone of proximal development in the study of idioculture design and implementation. Cognitive Systems Research 9, 92–103

Lee, T. M. , Liu, H. L. , Tan, L. H. , Chan, C. C. , Mahankali, S. , Feng, C. M. , Hou J, Fox PT, &Gao JH (2002). Lie detection by functional magnetic resonance imaging. Human Brain Mapping, 15, 157–164.

Legerstee, M. (1991). The role of person and object in eliciting early imitation, Journal of Experimental Child Psychology, 51, 423433-

Lehalle, H. & Mellier, D. (2002). Psychologie du développement enfance et adolescence. Cours et exercices. Paris:: Dunod Collection.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory of mind".

Psychological Review,94, 412–426.

Leslie, A. M. , (1994a)ToMM,Toby, and Agency: Core architecture and domain specificity. , In L. A Hirschfeld&S. A. , Gelman (Eds.)Mapping the Mind: Domain Specificity inCognition and culture, (pp. 119118-). New York: CambridgeUniversity Press.

Leslie, A. M. (1994b). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. Cognition, 50, 211–238.

Leslie, A. M. , & Frith, U. (1990). Prospects for a cognitive neuropsychology of autism: Hobson's choice. Psychological Review, 97, 122–131.

Leslie, A. M. & Onof,C. , (2008). Introduction to the special issue "Perspectives on Social Cognition", Cognitive Systems Research 9, 1–4

Mahler,M. S. , Pine, F. , & Bergman, A. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant. New York: Basic Books.

Malebranche (1674). De la recherche de la vérité (1674), T1, Ed. Vrin.

Maylor, E. A. , Moulson, J. M. , Muncer, A. , & Taylor, L. A. (2002). Does performance on theory of mind tasks decline in old age? British Journal of Psychology, 93, 465485-.

McDonagh, J. & McDonagh, S. (2007),Learning to talk, talking to learn Infant, Behavior and Development, 30 (2). 278288-

Meltzoff, A. N. (2002). Elements of a developmental theory of imitation. In A. N. Meltzoff, &W. Prinz (Eds.), The imitative mind: Development, evolution, and brain bases (pp. 1941-). Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Meltzoff, A. N. (2007). The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. Acta Psychologica, 124 26–43

Meltzoff, A. N. , & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. In S. Braten (Ed.), On being moved: From mirror neurons to empathy (pp. 149174-). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1983). «Newborn Infants Imitate Adult Facial Gestures», Child Development, 54, 702709-.

Miller, P. H. (1993). Theories of developmental psychology (3rd ed.). New York: W. H. Freeman.

Monestes, J. L. , Villatte, M. , Moore, A. , Yon. , V. , & Loas, G. (2008), Décisions en situation probabiliste et théorie de l'esprit dans la schizotypie. L'Encéphale, 34 (2); 112116-.

Moriguchi Y, Ohnishi T, Lane RD, Maeda M, Mori T, Nemoto K, Matsuda H, Komaki G. (2006) Impaired self-awareness and theory of mind: an fMRI study of

mentalizing in alexithymia. Neuroimage, 32(3):147282-

Morris JS, Frith CD, Perrett DI, Rowland D, Young AW,Calder AJ, Dolan RJ. (1996) A differential neural response in the human amygdala to fearful and happy facial expressions. Nature 383:812815-

Mounoud, P. (1990). Cognitive development: Enrichment or impoverishment? How to conciliate psychological and neurobiological models. In C-A. Hauert (Ed), Developmental psychology: Cognitive, perceptuo-motor and neuropsychological perceptive (p. 389 - 414). Amsterdam:North Holland.

Murray, L. , & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), Social perception in infants. Norwood, NJ: Ablex.

Nadel J. , (2001). Chercher l'enfant, trouver l'humain, Enfance, Volume 53: 6774-

Niedenthal, P. M. , Halberstadt, J. B. , Margolin, J. , & Innes-Ker, A. H. (2000). Emotional state and the detection of change in facialexpressions of emotion. European Journal of Social Psychology, 30, 211–222.

Olson, K. R. , & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. Cognition, 108, 222231-.

Parker, P. D. , Prkachin, K. M. , Prkachin, G. C. (2005). Processing of facial expressions of negative emotion in alexithymia: the influence of temporal constraint. Journal of Personality. 73(4):1087107-.

Perner, J. , Ruffman, T. & Leekam, S. R (1994). Theory of mind is contagious; you catch it from your sibs. Child Development, 65, 12241234-.

Piaget, J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. 1970, 8e éd.

Piaget, J. (1924). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. 1971, 7e éd.

Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant, Paris, PUF, 1978, 5e éd.

Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child (M. Cook, Trans.). New York: Basic Books.

Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton.

Rakoczy, H. , & Tomasello, M. (2008). Kollektive Intentionalität und kulturelles Lernen. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 56(3), 401410-

Repacholi, B. & Gopnik, A. (1997). Early understanding of desires: Evidence from 14 and 18-month-olds. Developmental Psychology, 33, 1, 1221-.

Repacholi, B. M. & Meltzoff, A. N. (2007) Emotional Eavesdropping: Infants

Selectively Respond to Indirect Emotional Signals. Child Development, 78 (2), 503 – 521

Rimé B. & Scherer. K. R. (1993). Les émotions. - Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Rizzolatti, G. , Fadiga, L. , Matelli, M. , Bettinardi, V. , Paulesu, E. , Perani, D. , &Fazio F. , (1996)Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution, Experimental Brain Research, 111 (2), 246252-

Rizzolatti G, Fogassi L, Gallese V (2001) Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. Nature Rev Neurosci 2:661–670.

Robbins, P (2008). Consciousness and the social mind, Cognitive Systems Research, Volume 9, Issues 123-15 ,2-.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 10, pp. 173–220). Orlando, FL: Academic Press.

Ruffman, T. , Perner, J. , Naito, M. , Parkin, L. , &Clements W. A. (1998) Older (but Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding, Developmental Psychology, Vol. 34(1), 161174-.

Saarni, C. , Mumme, D. , &Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), Social, emotional, and personality development (pp. 237311-). Vol. 3 of W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology. New York: John Wiley.

Salonen, P. Vauras, M. & Efklides, A. (2005),Social Interaction – What Can It Tell Us about Metacognition and Coregulation in Learning? ,European Psychologist, Volume 10, Issue 3, 199208-.

Sanford, D. L. , Roach J. W. (1987),Representing and using metacommunication to control speakers' relationships in natural-language dialogue, International Journal of Man-Machine Studies, Volume 26, Issue 3, 301319-.

Satpute, A. B. & Lieberman. M. D. (2006). Integrating automatic and controlled processes into neurocognitive models of social cognition, Brain Researches 1 0 7 9, 8 6 – 9 7

Saxe, R. , Moran J. M. , Scholz, J. K. & Gabrieli, J. D. E. (2006). Overlapping and non-overlapping brain regions for theory of mind and self reflection in individual subjects. Social, Cognitive and Affective Neuroscience, 1(3), 229234-.

Seitz, R. J. , Schäfer, R. , Scherfeld, D. , Friederichs, S. , Popp, K. , Wittsack, H. -J. , Azari, N. P. , & Franz, M. (2008). Valuating other people's emotional face expression: a combined functional magnetic resonance imaging and electroencephalography study, Cognitive neuroscience, 152 (3), 713722-

Senju, A &Csibra, G (2008)GazeFollowing in Human Infants Depends on Communicative Signals. Curr. Biol. 18, 668671-

Sindic, D. & Reicher, S. D. , (2008)The instrumental use of group prototypicality judgments, Journal of Experimental Social Psychology, Volume 44, Issue 6, 14251435-

Singer, T. ,Seymour B. , O'Doherty, J. P. , Stephan, K. E. , Dolan, R. J. , & Frith, C. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory component of pain, Science, 303, 11571162-

Skinner, B. F. (1983). A Matter of Consequences. New York: Alfred A. Knopf.

Smith. E. R. & Branscombe, NR, (1987),Procedurally mediated social inferences: The case of category accessibility effects, Journal of Experimental Social Psychology, Volume 23, Issue 5, 361382-.

Smith. E. R, (2008). Social relationships and groups: New insights on embodied and distributed cognition, Cognitive Systems Research, Volume 9, Issues 132-24 ,2-.

Sperber, D. & L. Hirschfeld (2004) "The cognitive foundations of cultural stability and diversity. " Trends in Cognitive Sciences 8(1): 4046-

Sroufe, L. A., Cooper, R. G., & Dehart, G. B. (1992). Child development. Its nature and course, (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Statler, M. ,. Jacobs, C. D. & Roos. J. (2008). Performing strategy—Analogical reasoning as strategic practice. Scandinavian Journal of Management, 24, 133–144

Straatemeier M, van der Maas, H. L. & Jansen, B. R. (2008). Children's knowledge of the earth: A new methodological and statistical approach, Journal of Experimental Child Psychology, 100(4), 276296-

Taylor, M. & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. Child Development, 68, 436455-.

Thibaut, J. -P. , Debiais, Mauvieux, E. C. , Cordier, F. Crété, M. -F. (InPress)À l'école et au supermarché:: le développement des connaissances sur deux organisations socialesPsychologie Française.

Tomasello, M. (1999)The Cultural Origins of Human Cognition, HarvardUniversity Press

Trevarthan, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), Before Speech: The beginning of interpersonal communication (pp. 321347-). Cambridge, England: CambridgeUniversity Press.

Tronick E, Als H, Adamson L, Weise S, Brazelton TB. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face to face interaction. J Am Acad Child psy, 17, 113-

Van Der Veer, R. (1996). Henri Wallon's Theory of Early Child Development: The Role of Emotions, Developmental Review, 16, 364–390

Vinter A. (1986). The role of movement in eliciting early imitations. Child Development, 57, 6671-.

Voyat, G. (1984). The world of Henri Wallon. New York: Jason Aronson.

Vuilleumier P, Pourtois G (2007), Distributed and interactive brainmechanisms during emotion face perception: evidence from functional, neuroimaging. Neuropsychologia 45:174–194.

Vygotsky, L. S. (1932). Pensée et langage,La Dispute, 1997, 3e éd

Vygotsky, L. S. (1934). La pensée et le mot,réédité in Vygotsky Aujoird'hui, Delachaux & Niestlé, (Switzerland) - Paris 1985, 6793-.

Walden, T. , & Field, T. (1982) Discrimination of facial expressions by preschool children. Child Development, 53, 13121319-.

Walker AS. (1982). Intermodal perception of expressive behaviors by human infants. ChildDevelopment 33: 514–535.

Walker-Andrews, A. , & Grolnick, W. (1983). Discrimination of vocal expressions by young infants. Infant Behavior and Development, 6, 491498-.

Walker-Andrews, A. & Lennon, E. (1991) Infants' discrimination of vocal expressions Contributions of auditory and visual information. Infant Behavior and Development, 14, 131142-

Wallon, H. (1925). L'Enfant turbulent: étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental, Paris, Félix Alcan.

Wallon, H. (1952). "Les étapes de la sociabilité " réédité in enfance, numéro spéciale, Henri Wallon, Psychologie et éducation de l'enfance, 1985, 117131-.

Wilson, E. J. & Vlosky R. P (1997). Partnering relationship activities: Building theory from case study research, Journal of Business Research, Volume 39, Issue 1 59-70

Winston,J. S. , Strange,B. A. , O'Doherty, J. , & Dolan, R. J. (2002) Automatic and intentional brain responses during evaluation of trustworthiness of faces. Nat. Neurosci. , 5, 277283-.

Wright, R. (1994). The Moral Animal: The New Science of Evolutionary Psychology, par Robert Wright , New York: Pantheon Books.

Yamagishi, N. , Callan, D. E. , Goda, N. , Anderson, S. J. , Yoshida, Y. , Kawato, M. (2003). Attentional modulation of oscillatory activity in human visual cortex. NeuroImage, 20, 98113-

Yan, Z. , & Fischer, K. W. (2002). Always under construction: Dynamic variations in adult cognitive development. Human Development, 45, 141160-.

Zazzo, R. (1957). Le problème de l'imitation chez le nouveau-né. Enfance, 10, 135-142.

Ziv, M. , Frye D. (2004), Children's understanding of teaching: The role of knowledge and belief, Cognitive Development 19, 457–477.

Ziv, M. , Solomon, A. , & Frye, D (2008) Young Children's Recognition of the Intentionality of Teaching, Child Development, 79(5), 1237 – 1256.